

ISSN 2758-0512

ライティング研究

青山学院大学アカデミックライティングセンター紀要

第1号

Aoyama Journal of Academic Writing Research

2022年3月

青山学院大学アカデミックライティングセンター

目 次

巻頭言	1
-----	---

実践報告

社会情報学部における文書作成指導の実践報告

—1年次必修科目コミュニケーション基礎—

又平 恵美子 多田 知子 ……3

研究ノート

サード・スペースとしてのライティングセンター

—英米圏での議論に注目して—

井田 浩之 … 15

プレライティングの方法論

—アメリカにおけるライティング教育研究の発展史より—

宮本(土屋) 章子 … 31

Qualitative Analysis of Descriptors for the Organization Rating Scales in

EFL Essay Writing

松村 香奈 高木 亜希子 … 45

Perceptions of College Students on Academic Writing during the COVID-19

Pandemic in Japan

川島 佐保 … 55

青山学院大学アカデミックライティングセンター年次報告

1. 概要

1-1 開室状況 …… 69

1-2 活動概要 …… 69

1-3 運営組織 …… 70

1-4 予算 …… 72

2. 活動報告

2-1 報告にあたって …… 73

2-2 各業務の活動 …… 73

2-3 青山キャンパスでの活動	82
2-4 相模原キャンパスでの活動	89
2-5 教員の業績リスト	99
3. 資料	
青山学院大学アカデミックライティングセンター規則	101
投稿規定・執筆要領.....	107
編集後記	110
執筆者一覧.....	111

巻頭言

—『ライティング研究』の“創刊”にあたって—

青山学院大学アカデミックライティングセンター（AWC）では、論文・レポートなどの執筆に関する学生からの相談にチューターが対応しています。どこをどう直せばよいかという「添削」の「指導」をするわけではありません。チューターとの対話を通して、一緒に考えながら、学生が自ら考え、気づき、書き上げていけるように「支援」をしています。自律（または自立）して書くことのできる力を学生一人一人が習得することがAWCのめざすところです。

チューターは、研修を受けた大学院生が務めています。今年度後期からは、院生助手にもチューター業務の担当をお願いしています。大学院生であるチューターにとっては、研究者・教育者として経験を積む機会になっていると考えています。各研究科においては、チューター・院生助手の推薦などにあたって多大なご協力をいただいております。この場を借りて感謝を申し上げます。

新型コロナウイルス感染症は今年度も落ちつかず、本学の授業も対面を原則としつつも、時期によってはオンラインが主となりました。AWCのセッションも対面とオンラインが混在することとなり、運営は必ずしも容易ではなかった面は否めませんが、チューター（院生）を含めて、関係者の尽力によって年度末を迎えることができました。

所属以外のキャンパスのセッションやセミナーなどを受けられる、といったメリットもあることから、AWCでは対面とオンラインを今後も併用していく予定です。学生の利便性が向上することを期待しています。

さて、AWCでは、毎年度末に年次報告書を刊行してきました。今年度からは紀要として刊行する運びとなりました。誌名は『ライティング研究』です。今年度は本学院内から投稿を受け付けました。おかげさまで一定数の投稿があり、査読を経て5本の論考を掲載することができました。投稿者・査読者の皆さまには、心よりお礼を申し上げます。なお、掲載順は、原稿種別ごとの投稿順によっています。

投稿の受付はAWCとしても初めての取り組みとなりました。何しろ“創刊号”ですので、投稿から採録までのプロセス自体を組み立てながら進めてきました。査読における採否の“相場”も探り探りとなりました。投稿された方々にとって、もしも至らぬ点があったとすれば、お詫びいたします。多くの時間と労力をかけてくださった編集委員会の皆さまには感謝に耐えません。

本誌は、ライティングの指導などに関する総合的な研究誌をめざします。今年度の経験を活かして、来年度または再来年度からは、学院外からも投稿を募集する予定です。詳細は、決まり次第、AWCのウェブサイトなどで案内していきます。

なお、本誌の後半部分には、AWCの年次報告を掲載しています。活動の様子をお

伝えし、ご意見、ご批判をちょうだいできればと考えています。

サーバントリーダーを担うという精神のもと、AWCは学生とともに学び、ともに成長する存在でありたいと願っています。皆さまには、引き続き、ご理解とご協力をたまわりますよう、心よりお願い申し上げます。

2022年3月

アカデミックライティングセンター

センター長 野末 俊比古（教育人間科学部教授・図書館長）

副センター長 諏訪 牧子（理工学部教授・万代記念図書館長）

社会情報学部における文書作成指導の実践報告

—1年次必修科目コミュニケーション基礎—

又平 恵美子 多田 知子

青山学院大学社会情報学部

The Writing Education for Freshman in Department of Social Informatics: The Effectiveness of Training Methods

Emiko Matahira and Tomoko Tada

School of Social Informatics, Aoyama Gakuin University

要旨：社会情報学部1年次前期必修科目「コミュニケーション基礎」における文章作成技能演習指導の内容とその効果の検証について報告する。

キーワード：文書作成技能，論理的な文章，客観的な文章，文体，データ分析，レポート課題

1. はじめに

社会情報学部では、レポートや論文作成能力の基礎となる、論理的な文章を書くこと、またその基礎となる基本的なデータ処理技術を学び、それらを組み合わせて文書化できるようになることを目的として、「コミュニケーション基礎」を必修科目として設置している。これは学生が客観的な日本語の文章、特にレポートや論文を書くことが苦手であるという実態を踏まえた、学部発足以来続けられている取り組みで¹（稲積他，2018）、1年次前期に設定されている。

この実践報告は当該授業科目における文書作成技能の演習についての報告であり、授業内容の紹介と、演習内容が実際に最終課題として課しているレポートの成果に貢献していることを検証するものである。

2. 授業の構成

2.1 授業の方法

社会情報学部では、データ分析を通して客観的な文章を書く技術が必要となる。大

多数の入学生にとって未経験であるこの技術の獲得を、半期で基本的レベルまで達成できるように、文書作成技能と Excel 技能の2つの演習を交互に組み合わせて実施している。各技能演習は隔週6回ずつで設定しており、オリエンテーションを除く全14回の授業のうち、計12回の演習でレポート・論文の基本ルールの確認とコンピュータリテラシの習得を意図している。最終課題として両技能を統合した総合問題のレポートを課し、そのための授業を2回行った後、期日までに提出することになっている²。

成績評価については、2021年度においては各技能演習における課題等の平常点が20%ずつ計40%、最終課題を60%とし、かつ授業期間内でのITスキルの合格を必須としている。

2021年度の授業は、新型コロナウイルスの感染対策も兼ね、反転授業形式で行った。授業の運用を予習中心とするための方法として、教育基盤システム CoursePower に授業内容の資料と課題を毎日曜日に公開し、2日後の本来の授業実施日である火曜日2時限目を質問対応に充てることにした。対面形式での受講を希望する学生は大学のPC室で、オンラインを希望する学生は学習支援ツール Google Classroom のストリームを使用して質問を共有できる体制にした。

受講生は再履修者も含まれるため、多い年では300名ほどになる。そのため、文章作成技能と Excel 技能2名ずつ計4名の教員のほか、対面および遠隔におけるPC操作の補助や、授業時間外の質問対応などのために、毎年5名前後のSA（学部4年生学習補助員）とTA（大学院生学習補助員）を配置している。

コミュニケーション基礎は2単位であるため、大学設置基準に従うと、90時間の学習を必要とする科目である。反転授業となったことにより、毎週平均6時間の学習時間の配分はすべて学生の自由采配となり、じゅうぶんに時間をかけて取り組むことができるようになっている。

2.2 文書作成授業の取り組み

授業は、電子版で作成された文章作成技能の授業専用のテキスト³に沿って運営している。テキストの内容は、図表や文献等の資料の扱い方、文体の法則的な傾向、論証の方法、文章の構成方法の4項目を柱とし、補足事項に、Wordの使い方、書式の整え方、情報の集め方を掲載している。これらのテキストの内容は、6回の授業の学習テーマに振り分けることで、一通り参照できるようにしている。

授業の取り組み方としては、その週の学習テーマに沿って、テキストを読み、解説を視聴し、学習内容を習得できたかどうかを、客観テストやチェックで確認を行ったのち、補助資料を確認しながら、学習内容を実践するためのレポート課題を執筆する、という順序になる。そして、提出期限から1週間後に次の文章作成技能の授業回が始まり、同時に前回の課題が返却され、それを見直し、さらに新たな課題に取り組む、

というサイクルになっている。

各回の学習テーマ内容を表 1 に、提示した教材の種類と概要を表 2 に示す。

表 1 各回の学習テーマ内容

授業回	学習テーマ
1	図表の掲載方法、説明の方法
2	参考文献の引用方法、資料収集の方法
3	レポートに適した文体と語彙の区別
4	具体的な論証方法と文章化・論理的な文章を書くための基本ルール
5	全体の構成のプロットと段落の書き方
6	序論・本論・結論の構成

表 2 CoursePower 提示教材

分類	種類	方法	内容
学習 テーマ 関連	解説動画	YouTube	テキストの解説、注意事項、Word操作方法等
	練習問題	GoogleForm CoursePowerテスト	学習テーマの復習または応用問題の客観テスト
	学習内容の確認	GoogleForm	学習テーマに関するチェック
前回課題	フィードバック (補助資料)	Word	採点基準と注意事項、および 学生の実例から採取した減点例の提示
	解答例 (補助資料)	Word	学生の実例を元にした解答例の提示
	セルフチェック	CoursePowerテスト	前回課題の採点基準ポイントに基づいて自己採点をする
レポート 課題	参考資料	PDF・Internetリンク	記事や論文、データなど、課題執筆のための参考資料
	課題問題	PDFまたはWord	問題文、書き方の注意事項

レポート課題は、毎回異なるテーマで出題し、書き方としてそれまでに学習してきた項目を使って書くよう求めている。そのため各課題の点数は、レポートとしての全体的な完成度を評価するものではなく、既習項目がそのとおりできたかどうかを3段階のレベルに分けた採点方式をとっている。課題が不合格の場合には修正をして再提出をする。その際、修正すべき箇所と減点理由に自分で気づくことができるよう、フィードバック関連の資料と、解答例と、各自が自己採点できるセルフチェック⁴を用意してある。

添削をせず点数のみを返す方式をとっているのは、指摘された部分だけを直すのではなく、自分で自分の書いたものをチェックする作業こそが文章作成において不可欠で、かつ学習内容の定着に必要なからである⁵。

添削して指導することは、必ずしも良い方法であるとは限らない⁶。添削理由をひとつひとつ丁寧に説明することができたとしても、その量が膨大である場合には、ほとんどの部分が未消化のままになり、添削者の労力に見合った効果が得られない。読みにくく添削しにくい状態のレポートは、まずは日を置いて本人が読み直した時に自

分で自分の文章が理解できるように書き直し、他人に読んでもらえるレベルに整理したほうが合理的である。

セルフチェックは自覚できた事項についてのみ洗い出せる方式であるため、実際に実践できたかどうかは多少齟齬がある場合もあるが、まずはこの授業で求められている課題の文章をどのように書くべきかという基準を体得させるために毎回行っている。フィードバックも、減点例として掲げられたものが自分の書いたものと同一もしくは同種のものであることに気づかないと、修正すべき箇所に漏れが生じる可能性もあるが、そのことについては大きく問題にしていない。減点例を繰り返し見ているうちに、類型に気づき応用できるようになることもある。

学生から、修正すべき箇所を教えてほしいと個別に添削を要求されることもあったが、その場合にも、セルフチェックで減点された部分や、フィードバック資料を確認するよう指示し、自力での見直しを促すことに徹した⁷。コミュニケーション基礎では、基本的なレポートの形式の習得と、期限内に執筆する習慣が定着できれば、概ね目標は達成される。更に高次の完成度を目指す場所は、1年次後期以降の他の授業である。

このように、成果を他者に委ねるのではなく自分で責任をもって完成させること、初期の初学者においては反復練習による自助努力で基本レベルを上げることが望ましい、とする方式は、経験と信念に基づいて設計されている。この方式で実際に成果が出ていることについては、次章で明らかにする。

3. 教材の効果

最終課題は、社会情報学部での4年間の学びで必須となる「データ分析を通して客観的な文章を書く」ということの基本的な部分ができているかどうかを試す内容となる。そのため、例年共通する出題内容は、序論・本論・結論の構成で章立てして、段落を設けて図表を利用して3,000字で書く、フォントはサイズ指定、注と参考文献、図表の書式を指定し、レポートタイトルは各自で内容に即したものをつける、という形式である。

課題の問題はExcel技能分野と連携し、既習範囲の学習内容で扱うことができるように加工したデータを提供している。2018年度のテーマは「相模原市における中小企業活動と課題—卸売業・小売業数の推移に着目して—」、2019年度は「相模原市の宿泊業・飲食サービス業の今後を考える」であったが、コロナ禍の2020年度は「新型コロナウイルス感染症流行下における買い置き・買い控え行動の調査研究」を、2021年度は「自治体の新型コロナウイルス感染症対策（タイトルには都道府県名を入れる）」を出題している。

いずれのテーマでも、指定のデータを適切に分析すること、データの内容について

妥当な読み方をすること、主観的表現を交えず客観的な文章にまとめることが求められる。つまり、極端な例え方をすれば、数値が増加しているデータがあった場合に、それを正確な図に表せない場合や、誤って「減少している」と分析することも減点対象となるが、図しか書けない場合や、「びっくりするほど増加している」「増加しているように感じられる」と主観的な表現で書いてしまうのも、いずれも最終課題としては減点対象となる。他者の意見と自分の意見を区別して書くこと、典拠を明示することなど、文章作成技能の授業で学んだことが定着していれば、評価は高くなる。

データ分析に関しては、Excel 技能に依る部分もあるため、文章作成技能だけが最終課題の評価に関与しているわけではないが、最終課題の得点と6回の学習結果に関連性が認められるのであれば、最終課題を完成させるためには本教材で学ぶ事柄が有効であるということ、言い換えれば最終課題の採点基準にはこれらの要素が含まれているということが示される。

このことを確認するため、受講生のうち最終課題を提出した1年生192名を対象に、レポート課題、補助教材、練習問題について、最終課題の得点との相関から分析する。

3.1 レポート課題

レポート課題の内容、各回の不合格率、再提出の提出率、最終課題得点との相関係数を合わせて表3に示す。なお課題6については、最終課題レポートの指導開始時と重なるため再提出を課していない。

表3 レポート課題（合格率および再提出率）と最終課題の相関

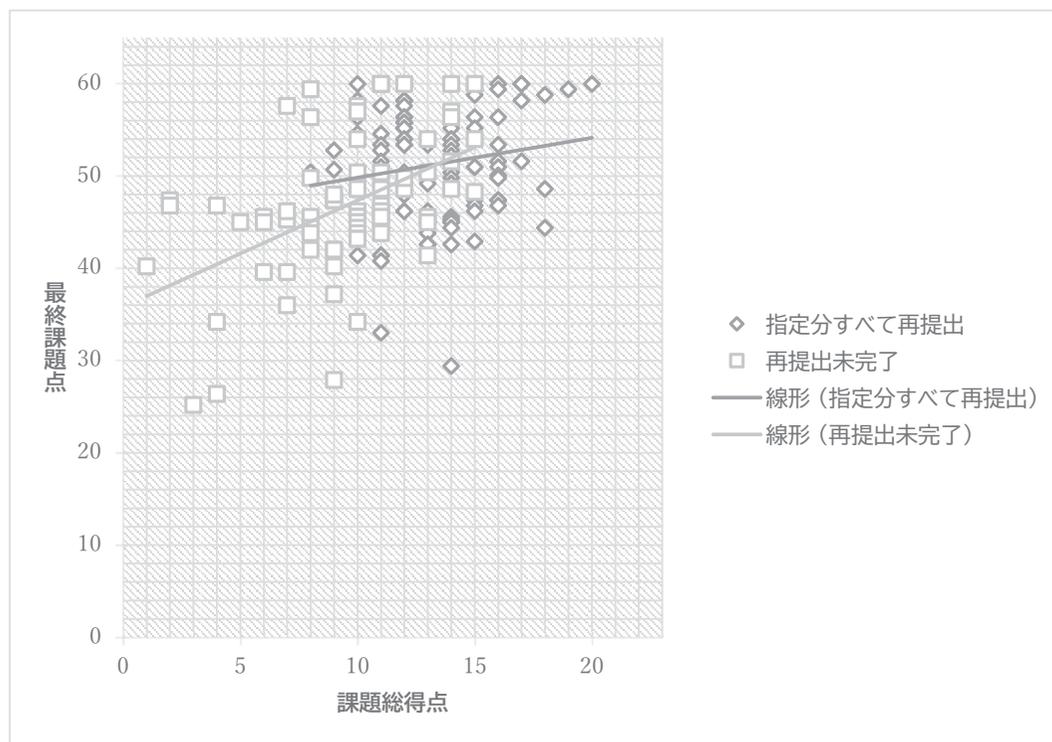
回	レポート課題内容	不合格率	再提出率	最終課題相関
課題1	神奈川県の新型コロナウイルス感染者数の推移のグラフについて書く(3段落)	91.1%	94.3%	0.22
課題2	コロナワクチン接種の安全性を危惧する意見、安全であり接種を推奨する意見、どちらが妥当か文献を探して検討し、自分の意見を述べる(4段落)	95.8%	91.3%	0.25
課題3	任意の自治体のワクチン接種予約について、他の自治体と比較する(5段落)	92.2%	89.7%	0.32
課題4	コロナ禍の少子化問題を指定文献を利用して論じる(5段落)	98.4%	98.2%	0.34
課題5	緊急事態宣言10都道府県のうち、任意の都道府県の実情を踏まえて論じる(序論・結論も書く)	91.1%	90.1%	0.29
課題6	緊急事態宣言対象外の任意1県について、その実情を踏まえて論じる(章立てして書く)	93.2%	—	0.34
採点方法:文体・語彙・書式、図表解説の形式、引用形式、文献等、各回既習範囲の学習項目を3・2・1の3段階評価、合格1点加点、再提出1点加点		6回の合計点		0.44

文体・語彙・書式、図表解説の形式、引用形式、文献の書き方などの学習内容を1箇所のミスもなく書くことは初学者である1年生の段階では難しく、3点合格は稀である。ほとんどの学生が、ほぼ毎回フィードバック資料を見て書き直す作業を課せら

れている。再提出率も高く、毎回ほぼ9割近い学生が取り組んでいる。最終課題との相関については、各回の相関よりも6回分の総得点との相関が0.44とやや強くなっており、毎回の課題を積み重ねて練習していくことが最終課題の得点につながっていると考えられる。

そこで、この再提出の効果について検討する。再提出として指定された課題をすべて提出した場合と未提出が残された場合の、課題総得点と最終課題の得点の関係を示したのが図1である。

図1 再提出回数に基づく課題と最終課題の相関



再提出を指定された課題に対して未提出がある場合、最終課題の得点は30点未満から60点まで分布が広く、40点から50点付近が多い。課題総得点が低いほど最終課題得点も低い。一方、指定分すべて再提出している場合は、分布はほぼ40点から60点の幅に収まり、50点付近に集中している。線形は緩やかであり、課題総得点が低い場合でも最終課題得点が高い。全体的に最終課題の得点が40点未満には再提出が未完了である場合が多い。なお、再提出を完了しているにもかかわらず最終課題得点が40点未満である若干名を確認すると、各課題とも書く分量が少なく、内容的に不十分であることが確認された。したがって、まとまった分量のレポート課題の再

提出を期日内に完了できれば、各回の課題得点が高くなるとも、最終課題で高得点をあげる力がついてくると考えられる。

各課題はレポート形式の文章を書く訓練となっている。回を追うごとに学習内容が増え、最終課題のレポートの形式に近づくように設定している。各回の得点は高くなるとも、回数を重ねて学習し書く経験を積むことが重要である。再提出に際して、何が不足していたか、フィードバック資料をみて自分の書いた文章を見直すという主体的な作業が学習効果をあげていると考えられる。

3.2 補助資料

課題のフィードバックと解答例の補助資料が、課題の取り組みや再提出のために役に立っているかどうかを検討する。

各資料のアクセス状況は CoursePower に記録される。アクセス記録があったとして、それをどの程度読み込んでいるのかは不明であるが、全く読んでいない状態については明らかになる。前回課題の見直しのための補助資料は、それぞれ表4と表5のとおり参照状況であった。課題3以降の解答例は、比較的よく書けている学生の解答をベースに適宜修正を施したものを使用し、解答内容に沿って複数参照できるようにした。賛否を問うものと都道府県の分析については、傾向として各自の意見や分析対象と一致するものが多くアクセスされている。

表4 前回課題の解答例 参照済の割合

解答例	課題1	課題2	課題3	課題4	課題5 (※いずれか1県以上参照)						課題6		
					北海道	東京都	愛知県	京都府	大阪府	沖縄県	千葉県	静岡県	
参照率	90.6%	84.9%	65.1%	92.2%	87.5%	56.3%	73.4%	45.3%	39.1%	49.5%	43.2%	79.2%	69.3%

表5 前回課題フィードバック 参照済の割合

ふりかえり	課題1	課題2	課題3	課題4	課題5	課題6	平均
参照率	90.3%	86.2%	83.4%	79.8%	77.7%	73.7%	81.8%

※ふりかえり (フィードバック資料)

それぞれの資料の参照回数の有無を総得点として、最終課題の点数との相関は、解答例が0.34、前回課題のフィードバックが0.37で、やや弱い相関が認められた。このことから、少なくともこれらの参考資料をまずはクリックしてみる行為が最終課題の完成度を高めるのに役立っているといえる。

3.3 練習問題

学習内容の理解と定着のため、客観テスト形式を用いて確認する練習問題を教材と

して設置した。テキストで取り上げられている事柄について、主としてレポートや論文の実例を元に作問した応用問題を出題している。全12回の練習問題の概要は表6のとおりである。1回目の受験を終えて提出すると、即時に正解を確認でき、任意の回数で再受験が可能になっている。問題自体は平易なもので、所要時間についてはCourse Powerの確認で、7～11は初回でも中央値1分から2分で、各問ほぼ反射的な識別で解答可能である。12は読解問題のため、中央値15分であった。

表6 練習問題（客観問題）

No.	方法	クイズのテーマ	問題形式 問題総数	受験率	再受験率	平均受験回数	得点(/100)	
							初回	最終結果
1	Google Form	図表の確認事項(データに適したグラフの選択、データ出所の見方、作成時の注意)	選択問題	98%	32%	1.38	初回	37.0
			7問完答				最終結果	65.6
2		引用(方法・書式スタイルの区別)	複数選択	96%	41%	1.56	初回	43.7
			10問				最終結果	68.8
3		論文の読み方(論文の読み方を解説する資料の趣旨確認)	選択問題	96%	42%	1.43	初回	61.1
			6問				最終結果	78.5
4		文法的な表現(主述の整合性のある文の選択)	4択	95%	36%	1.42	初回	67.6
			30問				最終結果	82.1
5		論文に適した語彙(文体の異なる類義語や混同されやすい異義語との区別)	4択	96%	39%	1.49	初回	72.6
			30問				最終結果	81.6
6		パラグラフライティングで書かれている文かどうかの区別	選択問題	96%	61%	1.73	初回	0.5
			7問完答				最終結果	81.6
7	Course Power	レポートにふさわしい語彙(例文は前回課題のふりかえりから抜粋)	4択・2択	95%	15%	1.16	初回	81.2
			10問				最終結果	91.0
8		レポートにふさわしくない語彙(例文は主に課題資料の内容に関連)	抜き書き	99%	45%	1.78	初回	66.4
			20問				最終結果	80.2
9		事実と意見の書き分け(文献内の主観的・客観的表現の識別)	4択・2択	99%	57%	1.80	初回	87.8
			28問				最終結果	92.2
10		事実と意見の読み分け(文末表現の主観性の違いの識別)	4択・2択	99%	22%	1.25	初回	80.1
			15問				最終結果	89.9
11		図表と段落の構成(図表の区別。タイトルの書式・段落構成の型)	4択・2択	98%	15%	1.15	初回	88.6
			13問				最終結果	94.4
12		序論・本論・結論(どの位置に何が書かれているか、論文を読んで答える)	穴埋め記述式	98%	62%	1.97	初回	86.5
			22問				最終結果	88.3

表7が示すとおり、練習問題の最終結果の平均点と最終課題の点数との相関係数は0.35で、やや弱い相関が認められた。実際にレポートを書くためには、大学入学以前に書いてきた作文と、入学以降求められているレポートや論文に独特な語彙文体形式等に違いがあることを理解し、論文に適した語彙・文体の定着を図る必要がある。これらの練習問題は、そこに貢献しているといえる。

これらの客観問題を用いた学習については、教材相互の相関を示した表7のように、練習問題と補助資料参照率(フィードバック、解答例)との相関係数は低く、実際にデータを個別に確認しても最終課題上位者の分布が補助資料教材と練習問題によって異なることから、学習方法に多様な形態があることが最終課題の完成に役立っている。

ることが示唆される。

表7 教材間の相関

	最終課題	課題総点	フィードバック	解答例	練習問題
最終課題	1.00				
課題総点	0.44	1.00			
フィードバック	0.34	0.46	1.00		
解答例	0.37	0.39	0.48	1.00	
練習問題	0.35	0.38	0.23	0.24	1.00

4. おわりに

以上より、2021年度のコミュニケーション基礎において、データ分析に基づく客観的なレポートを作成するための基本的な文章作成技能を習得するという授業目標は、おおむね達成できたことが認められた。

レポート課題については、各回の得点の高さよりも、毎回課せられた再提出を確実に提出しているかどうかということの方が最終課題得点に対する影響が強いことが判明した。確実に提出している学生は最終課題で相対的に高い点数となる傾向が見取れる。

各練習問題、レポート課題の得点と最終課題得点にも、同様に正の相関がやや認められ、各教材が技能習得に有効であったということが出来る。各課題についての補助資料も、参照率に最終課題との正の相関がややあり、学習の補助として有効に作用していると認められる。この参照率についてもいえることであるが、毎回の課題に着実に取り組むことが重要だと考えられる。

今後の課題は、毎回提出はしているのに最終課題の得点が低い学生をどのように引き上げるかである。未提出がないのに得点が低い場合を精査すると、形の上では提出しているが、内容がともなっていない。練習問題を低い得点のままにしている、あるいはレポート課題で極端に字数が少ない、といった傾向がある。そのための改善策として、練習問題については出題内容と配点を見直し、各回のレポート課題に字数規定をつけるといった工夫を2022年度には取り入れる予定である。

注

¹ 稲積宏誠（代表）、又平恵美子、多田知子、大野博之、勝谷紀子

「日本語文章作成支援環境の構築」『青山社会情報研究』Vol. 10 (2018)

² 青山学院大学シラバス講義内容詳細より https://www.aoyama.ac.jp/faculty/study_guide/

- 3 『レポート作成法』社会情報学部の援助を受け毎年改訂し、2021年度で第5版となる。epub版とkindle版で作成している。2021年度版はRomancerを用いてweb閲覧できるようにしている。なお、参考文献の記載方式、注のつけ方などについては科学技術振興機構「参考文献の役割と書き方」(SIST編)に準拠し、かつ社会情報学部紀要の『青山社会情報研究』の書き方を参考としている。
- 4 セルフチェックでは、それまでに事前に学習してきた項目について問うもので、例えば、「私や自分などの一人称を使わずに書けましたか」という問いに対し「はい、一人称を使って書いていません」「いいえ、少し使ってしまいました」というように、正解が示唆された選択肢になっている。
- 5 本授業においては、自分の書いた文章を見直す機会を強制的に設けるために、竹内他による日本語文章力育成支援ツールを利用していた時期もあるが、この3段階点数方式を用いた課題は、見直しの機会だけでなく、見直しの習慣化の定着をはかるものである。
- 6 塚本他(2007)参照。
- 7 現実的な問題としても、受講生数のボリュームと配当教員数と限られた時間で可能な限り最大の成果を得るための現状の方式は、労働時間の限界をやや超えて運営している状態である。

参考文献

- 稲積宏誠(代表), 又平恵美子, 多田知子, 大野博之, 勝谷紀子(2018)「日本語文章作成支援環境の構築」『青山社会情報研究』Vol.10,89-90.
- 稲積宏誠, 大野博之, 又平恵美子, 多田知子(2019)「日本語文章作成支援とテキストマイニングの取組」『社会情報学研究』Vol.11,105-107.
- 高梨美穂, 武田知子, 又平恵美子, 竹内直也, 杉本雅子, 鈴木浩, 山田昌裕(2014).『わかる!レポートのまとめかた:練習問題で確認』おうふう.
- 竹内純人, 又平恵美子, 稲積宏誠(2009)「気づきの誘発をねらった T2V(Text-To-Vision)による文章表現法学習」『日本教育工学会研究報告集』2009(4), 79-84.
- 竹内純人, 又平恵美子, 稲積宏誠(2011)「やる気と気づきを促す日本語文章力育成支援ツール:ComiQlip:通信機能とチェック機能を有効活用したコンテンツ生成方法」『日本教育工学会研究報告集』2011(1), 333-338.
- 塚本真也, 大橋一仁, 東辻浩夫(2007)「日本語力の徹底訓練による教育法」『工学教育』55(1), 29-34.
- 又平恵美子, 多田知子(2021).『レポート作成法:社会情報学部コミュニケーション基礎テキスト』私家版.

又平恵美子, 多田知子, 稲積宏誠 (2020) 「日本語文章作成支援とテキストマイニングの取組」『社会情報学研究センター 2020 年度研究成果報告』12, 72-74.

Abstract: This paper introduces lectures and teaching materials about the writing instruction part of "Basics Communications," which is a required subject for freshmen in the Department of Social Informatics, and verifies the effects of the lectures and learning tasks. The student's task score and reference rate are compared with their final report score. The results confirm that the teaching materials are effective.

(投稿受理日 2021 年 9 月 30 日)

サード・スペースとしてのライティングセンター

——英米圏での議論に注目して——

井田 浩之

青山学院大学経済学部

Positioning Writing Center as a Third Space: Focusing on the Discussion in US, UK and Japan

Hiroyuki Ida

College of Economics, Aoyama Gakuin University

要旨：本研究では、まずライティングセンターの英米圏、日本での展開を概観し、理念、教育方法、研究へのアプローチを概観し、日本におけるライティングセンターの位置付けを確認する。次に、Whitchurch(2008)が提唱したサード・スペース理論を用いることで、日本のライティングセンターが創発的に登場し、領域横断的な役割にあることを位置付ける。とりわけ、支援の側面（カリキュラム外に存在することの利点）とスタッフの位置付け（教員でもなく事務職員でもない特殊な専門職として位置づけられること）に日本らしさがあることを考察し、今後ライティングセンターの役割を理論的に考察することを目的とする。最後に、今後のライティングセンターのあり方についても言及する。

キーワード：サード・スペース、ライティングセンター、カリキュラム

1. はじめに

2020年3月、私たちの生活は新型コロナウイルス感染症によって、物理的なキャンパスのスペースから隔離生活を余儀なくされることになった。教員の研究活動はもちろん、学生たちの学びもオンラインを通して、キャンパスから離れたところで行われる事態になった。オンラインでの授業方法に向けたテクニックの共有やそのための書籍は数多く公刊されている（堀，2021）。一方で、学生たちの物理的な環境とオンラインでの環境の境界が徐々に薄れつつあることも指摘されている（Gourlay, 2021）。このことは、これまであらゆる場面に埋め込まれていたライティングが、オンライン

授業というキャンパスから離れた形態で学習者の現実世界に根付き、それが新しい学びの形態として定着しつつあることを顕在化しているとも言える。

では、このように物理的環境で行われていたライティングが、オンライン環境でのライティングへ移行した場合に、これまでライティングセンターが果たしてきた役割は不要になるのだろうか。本稿ではその問いに対して、不要になるどころか、むしろこれまで以上にその役割が強化されるという立場から論を進めることにしたい。その前提で、今一度、ライティングセンターの位置付けを確認しつつ、ライティングセンターを組織的に位置付ける理論的考察を行い、議論のための枠組みを提供する。特に英米圏の大学で組織の変化によって変化する専門職の位置付けを概念化した「サード・スペース理論」を導入することで、ライティングセンターのあり方をその枠組みに適応させることを目指している。このことは、日本におけるライティングセンターのあり方を議論する上での基盤を形成することにもつながると思われる。

2. ライティングセンターの軌跡

本章では、ライティングセンターの軌跡について、英米圏のモデルを概観しつつ、日本での展開についても触れることで、ライティングセンターの位置付けを確認し、その背景にある理念を概観することによって、再度、ライティングセンターの展開を確認したい。

2.1 アメリカでの展開

まずアメリカにおいて、大学でライティング教育が必要になった事情の軌跡について述べたい。西口(2019)によれば、アメリカでアカデミックライティングが必要になってきた背景について、第二次世界大戦後の1960-70年代に大学進学機会の拡大に伴って、大学で学ぶ準備ができていない学生への対応に端を発する。つまり十分なリテラシーを有していない学生に対して、当初は大教室での講義形式での指導が行われていた。ところが、これは教員への負担になったことで次第に規模を縮小して指導されるようになる(Haswell, 2008)。Haswell(2008)は、教員とのチュートリアル(個別指導)などを経て、ライティングセンターとして初年次教育に限定されず、全学的にライティングの指導が大きな課題となったことを指摘している。ただし、リメディアル的な側面が大きく、多様性を持つアメリカにおいては母語でのライティングを効果的に指導する手立てとしてライティングセンターが登場してきた。

そして、ライティングセンターで用いられている教育方法について述べておきたい。代表的なものとして peer tutoring, collaborative learning, non-directive approach に触れておく(Babcock & Thonus, 2012; Bruce & Rafoth, 2009; Manchón & Matsuda,

2016). まずアメリカのライティングセンターにおける教育の担い手としてチューターの役割が重要である。学部生や大学院生などが担当することが多く例えば North (1984) は、「テキストの改善ではなく、書き手の成長を」促す上で重要な位置付けにあると定義している (North, 1984)。ライティングセンターでは、チューターと書き手のコミュニケーションを通して、ライティングを支援していく形態がとられる (Thonus, 2002)。

代表的な教育方法について確認する。peer tutoring は協調学習の一部であり、お互いの学習者がコラボレーションするとき学びが生じるとする考え方だとされている (Chu, 2021) Collaborative learning (協調学習) がある。アカデミックライティングにおいては長い歴史があるとされており、協調学習がライティングを向上させる理由としては、学習者間の相互作用を通して「学習者をさまざまな考えに触れさせることや読者の感覚を提供する」ことが挙げられている (Storch, 2016)。そして non-directive approach はライティングセンターの中核をなす教育方法であり、チューターは書き手のテキストの良し悪しを判断するのではなく書き手自身に改善点を促すような質問を投げかけるなどのアプローチとして、ライティングセンターでは特によく用いられる (Babcock & Thonus, 2012)。このように内容に踏み込むのではなく、書き手のテキストを相互作用的中で対話を通して改善を促していく方法が取られている。

この過程で登場してきたライティング教育のアプローチとして現在にも継承されているものとして “writing center,” “first year composition” (FYC), “writing across the curriculum” (WAC) そして “writing in the disciplines” (WID) がある (Gustafsson & Ganobcsil-Williams, 2016)。ライティングセンターについては、上述の通り、カリキュラム外でチューターがメンター的な役割を果たしながら、ライティングへの助言や足場掛け (scaffolding) を行う。FYC は学部の初年次段階に 1, 2 回ライティングを教える場所である。WAC と WID はワークショップなどを通してファカルティ・ディベロップメントなどで教員がカリキュラムの中でライティング指導をできるようにするための取り組みである。WAC と WID の違いは、WAC は学術上必要とされるライティングの指導を継続的に念頭におくのに対して、WID は学問分野に特化したライティングの指導方法に焦点を当てるものである。このような教育方法の理念は、その後の各国でのライティングセンターのあり方にも継承されている。

2.2 ヨーロッパ (イギリス) での展開

ヨーロッパ (特にイギリス) での展開についても触れておきたい。ヨーロッパでのライティングセンターの動きは、アメリカのライティングセンターの影響を受けて、各国で展開を遂げている。ここではアメリカと対照的な展開を遂げているイギリスで

の展開について論じたい。

Mullin (2006) によれば、アメリカのライティングセンターが大学の規模拡大による対応策から登場してきたのに対して、イギリスでは学問分野に近いところでのライティングのあり方が模索されてきた (Mullin, 2006)。この点はイギリスにおけるライティングのあり方を特徴だと言っても良いだろう。表1は、イギリスにおける学生を対象としたライティング教育のアプローチをまとめたものである。

表1 イギリスにおけるライティング教育のアプローチ (Lillis, 2006, p. 31を参考に作成)

イギリスの高等教育における状況	言語の理論 (言語の捉え方)	ライティングの教育方法
主流	個別要素を構成する明確で自律的な体系	(a) スキル：言語を個別要素として明示的に指導する
	あらゆるコンテキストに対応できるディスコースの実践	(b) 社会化 (1)：確立したディスコースの実践へ誘導
	個人の考えを産出する言語ないしは意味	(c) 創造的な自己表現：個人の表現を促進する指導
	特定の言語的特性を持つクラスターとして弁別されたジャンル	(d) 社会化 (2)：学問分野の特徴を明示的に指導
対抗的 (勃興してきた考え方)	イデオロギーを内包した社会状況的なディスコースの実践	(e) アカデミック・リテラシー：教育方法にどのようなデザインの示唆が与えられるだろうか？

表1のように、イギリスにおけるライティング教育は、カリキュラムや学問分野に沿って学習者が書けるように指導することを頭におく傾向がある。その典型的な展開として、academic literacies という概念の登場が挙げられる。アメリカではライティングをスキルと捉える傾向があったのに対して、イギリスでは文脈から切り離された形でライティングを指導することへの批判的立場が形成された。それが Lea & Street (1998) が確立した academic literacies とする考え方である (Lea & Street, 1998)。ここでは、一般的なスタディ・スキルを指すアカデミックリテラシーとは区別するため、そのまま英語表記を用いる。academic literacies とは、アカデミックライティングをスキルと捉えることに対して反対の立場をとり、ライティングが社会文化的な性質を有しており、文脈において各学問分野のイデオロギーや価値体系に触れ、それを反映

する中で身につけていくものだとする立場をとるものである。しかも、その教育方法は、要素分解的に必要事項をスキルとして教えることよりも、学問分野の中で指導がなされるべきだとする立場をとるため、教員の教育方法をどのように捉えるかが課題となる。言い換えれば、チュートリアルをメインとするイギリスにおいては、文脈に埋め込まれた指導を捉えるために、エスノグラフィーに代表される質的研究によって、丹念に意味生成の過程を分析するアプローチを取ることが多い (Lillis, 2008)。従って、単なるリテラシーの持つ「読み書き」の原義を超えて“literacies”と複数形表記をし、一般に考えられる汎用的な study skills とは一線を画した立場をとっている。この考え方がその後も理論的な基盤が構築されており、現在も1つのアプローチとなっている (Wingate, 2012; Wingate et al., 2011)。

そして、イギリスでのライティングセンターの展開についても触れておきたい。イギリスにおけるライティングセンターの成立は、1990年台後半だとされており (Ivanič & Lea, 2006)、アメリカと類似したライティングセンターは存在している。イギリスでも、本国の学生のみならず留学生へのライティング支援という形で行われており、多様な言語背景を持つ学習者支援を行なっていることが多い。提供される授業形態については、単位認定科目として実施されていることもあれば、オンラインなどを使ってカリキュラム外での指導を行っていることもある。また教員による研究指導はチュートリアル形式が盛んである (竹腰, 2017) ことから、教員の指導力を向上させるためのワークショップを実施している場合もあるようである。さらに、アカデミックライティングに関連する側面 (批判的思考力、テキストの読み方、文献レビューの書き方) などに関する支援を行なっていたり、オンライン上に何らかの教材を公開していることも多い。この点については、本稿 p. 10 の注1、注2に挙がっているライティングセンターを参考にしてもらいたい。

このように、ライティングを単純に汎用的なスキルと考えない点が、イギリスの特徴的だと言えよう。また、大学院生に対する研究場面でのアカデミックライティングの研究も盛んとなりつつある (Cotterall, 2011)。イギリスにおいては、アメリカの影響を受けつつも、学問分野での文脈でどのように書くのかが中心的な関心となっている。

2.3 日本での展開

日本でのライティングセンターの位置付けについても考えておきたい。日本におけるライティングセンターの目的は、当初、主に留学生への日本語ライティングの支援であった (Okuda, 2020)。現在では、日本でも大学教育の質保証が主張されるようになり、初年次教育などが充実してきたが、北米などとは異なり、ライティングが教育活動の全面を占めているわけではない。そのため、アメリカ型のモデルを導入するこ

との難しさは容易に推察できる。ただ、教育機能を強化する政策によって、ライティングセンターが積極的に導入されることになる。

教育的な機能が強化される契機となったのは、中央教育審議会（2008）『学士課程教育の構築に向けて』（答申）の影響である。大学初年次におけるリテラシー教育が強調されるようになった。そして、文部科学省（2017）『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）』によれば、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が2013年度は45大学だったが、2017年度は72大学へと増えていることが報告されている。このように、学習支援環境の変化からもわかるように、大学での学習環境の整備の一環として、ライティングセンターが台頭してきたことが窺える。

日本のライティングセンターでの取り組み状況について、いくつかの事例を見ておきたい。飯野ほか（2015）では、津田塾大学の取り組みから、独立した書き手になるための指導方法を、学生調査のデータをもとに分析している。個別相談の中での指導方法としてやはり添削ではなく対話を通して、自律的な書き手になるための取り組みを報告しており、中でも学生に相談内容を決めさせることで、対話を有意義な方向に持っていくことなども報告されている。西（2017）によれば、神田外国語大学では、当初は英語で英語でのライティング支援や、留学生の日本語ライティング支援が中心だったものの、日本人の日本語でのライティング支援が教育上の課題となった経緯が紹介される。岩崎（2018）によれば、チュータリングを行うライティングセンターが増えた傾向に言及し、その特徴として「文章添削ではなく、学生が自ら課題に気づき文章を書き直す力を培うことを目指している」（岩崎，2018, p. 28）ことや、「チューターはレポートの課題を抽出し、その改善方法を学生が自ら把握できるよう、対話や質問を重ねて、レポート作成を支援する」（岩崎，2018, p. 28）対面でのやり方が主流だとしている。

また、日本のライティングセンターの運営上重要なチューターの存在についても、その効果検証が行われている。Nakatake（2019）では、チューターと依頼者の関係が成功するためには、チューターが相談者のニーズを的確に把握することと、学習者に気づきを促すことができるかが重要であることを指摘している（Nakatake, 2019）。さらに、個別事例的な取り組みについても触れておきたい。小林・中竹（2019）では、青山学院大学のライティングセンターの運営上の工夫について経年的な取り組みを紹介している。特に事前に相談内容を送付してもらうことによって、ライティング・センターが利用者とセンターの互惠関係で成り立つことを指摘している点は興味深い。

以上のように、日本でのライティングセンター、カリキュラム外でチューターとの対話を通じた支援を積極的に実施している一方で、カリキュラムとの関係が十分に理論化されているとは言い難い。各大学の取り組みからわかるように、学内でもカリキ

ュラムとの結節点となる可能性を有している以上、カリキュラムとの関係を示す方法を考えておくことは、組織として位置付けを議論し、明確にする上でも重要になると思われる。また、日本でのライティングセンターでは、いわゆるチューターの役割が重要であることも解明されており、ここに日本の特徴があるとも言える。

2.4 まとめ

このように、ライティングセンターについては、英米圏ではその登場の背景が異なることと、日本においては政策的な影響（学習の質保障）が影響しており、同一のものとして扱うことは難しい。ただ、アメリカでの展開がイギリスに波及し、そこでリテラシーの考え方が台頭してきて、その後、理論的枠組みを構築してきた点は特徴的だと言える。もちろん、カリキュラムや学部・学科との関係については、様々な課題が指摘されているが、専門教育との繋がりを念頭においている点は、示唆的なところが多い。

その一方で、日本の場合は政策を反映して作られた部分が多く、実践と実証が盛んなように見えるが、ライティングセンターの位置付けを含めた理論的な考察が十分に なされているとは言い難い。この状況について、井下(2019)は、ライティング研究において「正課の初年次科目と、正課外のライティングセンター、大宅図書館、学習支援センター、入学前教育など実践報告に留まり、大学での学びと職業キャリア、書く力・読む力と思考力まで関連づけた包括的研究」が乏しいことを指摘している。

井下(2019)の指摘は、ライティングセンターが、ライティングそのものの向上のみならず、学習経験までも包括的に含んで支援することを念頭においた指摘であると言えるが、本研究ではそれ以前に、創発的に登場したライティングセンターの位置付けを概念化する枠組みの提供こそが急務だと思われる。したがって、次章では、ライティングセンターの位置付けについて、「サード・スペース理論」を使って、理論的考察とその枠組みを提示することとしたい。

3. サードスペースの位置付け

日本におけるライティングセンターは、全学的な組織として位置付けられていることが多く、鍵となるチューターと呼ばれる教育担当スタッフの位置付けであることは先述の通りである（佐渡島 & 太田, 2013）。チューターは教員でもなければ、事務職でもない、いわゆるライティングセンターで学習者のライティング能力を向上させる教育上の使命を担っている、ある種特殊なスペースにいるスタッフである。チューターの役割は、アメリカの例でもみたように、ライティングセンターの運営上、重要であることがわかる。このように、創発的に登場した専門職の役割を位置付けるサード・スペース理論を導入することで、その理論的位置付けを行う。

3.1 サード・スペース理論とは何か

サード・スペース理論とは、イギリスの高等教育の分野で、Whitchurch が提唱した理論である (Whitchurch, 2008)。さまざまな政策や改革により組織変革が求められる中で、事務職と教員の間生まれた新しい専門職を捉えるためのスペースであり「管理側のスタッフの概念が再定義されて、教員とその機関がやりとりする相手との連携を目指している」(Whitchurch, 2008, p. 378)。このモデルが提唱されたイギリスでは、事務職、教員、研究員などその役割が、日本以上に細分化されているが、日本におけるライティングセンターの位置付けを説明する上でも有効だと考えられる。例えばスタッフのあり方について考えた時に、ライティングセンターは、後発的に高等教育改革の影響で設立された側面が大きく、スタッフは、何らかの専門性を背景としていることが多いが、その主たる業務はむしろ教育的な機能を果たすことと、ライティングセンターの教育的（かつ運営に関して）使命を果たすことにある。その点で、学部・学科などの教員とは期待されている役割が異なる。このように、カリキュラムとアドミッションの中間に位置している存在である。Whitchurch (2008) はサード・スペースを以下のように図示している (図1)。

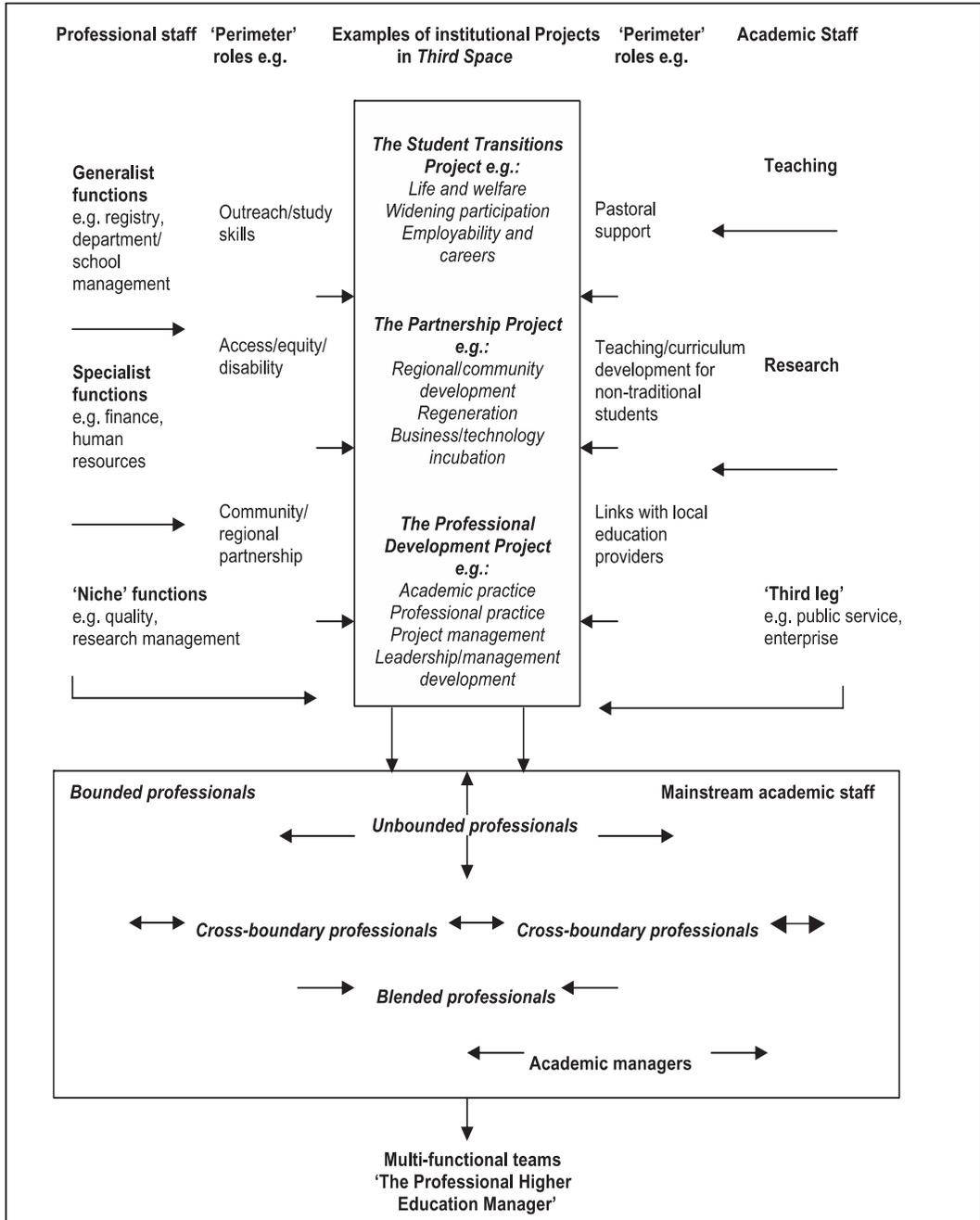


図1 Third space theory の全体像 (Whitchurch, 2008, p. 385)

図1のうち、Bounded professionals, Cross-boundary professionals, Unbounded professionals について説明を加えておきたい。Bounded professionals とは、明確に規定された領域での専門領域での専門職であり、比較的業務が規定されている専門職だということ

ができる。Cross-boundary professionals とは、「境界」をうまく利用して、組織の能力を向上させる専門職であり、領域外の部門との交渉などを通して、専門知識を利用する専門職である。Unbounded professionals とは、境界に関係なく全学的な職務を全うする専門職（例えば、Institutional Research など）のことである。このように、組織変革に伴って、専門職の果たすべき役割が変化してきている実態をモデル化している点で、サード・スペース理論は、広範な専門職のコンテキストで広く用いられている (Whitchurch, 2013)。

ライティングセンターが全学的な役割を果たしていることを考えると、専門職と教員（カリキュラム）の間に存在する境界を使いながら、「領域横断」(cross-boundary) 的に、学生を支援する体制を構築することが可能となる。特定の学部には所属するわけではないが、教育的なミッションを実現するための組織に意識している点で、リテラシーなどの支援は Cross-boundary professionals に分類できる (Whitchurch & Gordon, 2010)。例えば、ライティングセンターと図書館が提携する形で、図書館員が従来の図書館業務から、情報リテラシー教育や関連するリテラシー支援を担うことになって、教育的業務への従事が求められている。このように教育的な機能を強化することによって、本来の専門職の業務から教育的な職務を担うことになり、帰属意識の変化をどのように考えるかが1つの課題だといえる (Law, 2010)。本稿では、ライティングセンターのスタッフの帰属意識までは対象としないが、サード・スペースという、創発的に作られた特殊な空間である以上、その役割の検討とスタッフの問題は今後も検討が必要となる。ここではライティングセンターをサード・スペースに位置付ける理論的枠組みの提供を主眼としているため、次節ではその意義についてさらなる考察を加えたい。

3.2 サード・スペースにあることの意義

イギリス型の academic literacies モデルのように、確かにライティングの行為は状況に依拠し、ある種の学問分野や学部・研究科といった共同体での要求に依拠するところが多い (Barton & Tusting, 2005)。しかし、アメリカ型のライティングセンターに影響を受けたモデルだと、カリキュラム外に設置されるために、「領域横断型」の支援が可能になる。カリキュラムとの境界を、サード・スペース理論の枠組みに適応すると、ライティングセンターは次のようにまとめられる (表2)。

表2のように、ライティングセンターは、学部・研究科に所属している利用者に対して、その領域を把握しながら、ライティングの支援を行う点からも、Cross-boundary professionals に分類される。また、従事するスタッフについても、研究者のトレーニングを受けつつも、ライティング指導へ対応できるように訓練されることが多い点で、教員と研究者の中間という新しい専門職だと位置付けることができる (佐

表2 ライティングセンターのサード・スペース（筆者作成）

	Bounded (固定型専門職)	Cross-boundary (領域横断型専門職)	Unbounded (全学的専門職)
専門職の範囲	限られた領域	領域を戦略的に使用する	領域に囚われない全学的
支援の対象	限定的	複数の領域の学生	組織の発展（学生対象ではない）
スタッフの属性	専門職の資格	教員＋研究者の間	組織運営の実務経験

渡島 & 太田, 2013). このように考えると、ライティングセンターをサード・スペース理論で捉えておくことは、その位置付けを明確にし、組織上、カリキュラム上ともに、展開を進めていく上でも有効になると考えられる。

さらに、「領域」を使うことで、全学的な支援ができる利点も確認できる。具体的には、学習支援を柔軟に変更しカスタマイズしやすいことと、多様なニーズに応えることができる利点が挙げられる。例えば、コロナ感染症ウイルスによって、リモートワークやオンライン授業などが取り入れられると、物理的な境界を超えて、学びが継続されることとなる (Gourlay et al., 2021)。さらには情報アクセス環境を考えると、時間的な配慮も必要となることが必要となる (鈴木, 2020)。このような新たな学びの形態においては、言うまでもなくオンラインを用いた支援方法が課題となってくる。

例えば、オンライン授業実施による初年次教育を対象としたスタディ・スキル系の科目においては、オンデマンド型であっても学びの効果が報告されており、特に繰り返し自分のペースで学べることから「教材」に対する肯定的な感想が履修者からの授業評価で明らかになったとされている (吉田 & 上田, 2021)。ライティングセンターにおける取り組みも紹介しておきたい。早稲田大学では、従来の支援体制を維持するためにオンラインを用いたサポートを導入していることが報告されている (早稲田大学ライティングセンター, 2021)。また、国外の例ではあるが、ロンドン大学教育研究所では、HP 上に自主学習向けの教材を公開し、予約制ではあるが、オンラインによる支援を行っている¹。ロンドン大学クインメアリー校においても、アカデミックライティングに関する教材が随時オンライン上に公開されている²。これらが示しているのは、「教材」は公開しておき、使い方はニーズに応じて利用者に委ねられている。ここから、オンデマンド型の教材に一定のニーズがあることが考えられる。

¹ ロンドン大学教育研究所 アカデミックライティングセンター (IOE Writing Centre Online) 2021年8月31日アクセス <<https://www.ucl.ac.uk/ioe-writing-centre>>

² ロンドン大学クインメアリー校 アカデミックライティングセンター (Academic English Online. Queen Mary University of London) 2021年8月31日アクセス <<https://aeo.sllf.qmul.ac.uk>>

このようにライティングセンターにおける支援体制も、ICTを用いた教育方法が徐々に活性化していくだろうし、日本国内でもICTを用いたライティングセンターの支援方法に関する研究はすでに存在している(岩崎, 2018)。この傾向は今後も進行すると考えられるが、重要なのは「教材」の柔軟的な利用可能性である。非同期型で公開されていることで、学習者の取り組みを支援し、参加しやすくなることが考えられる。オンライン環境下でも「教材」が学習者の共同体や学びの居場所づくりに貢献していることが徐々に解明されつつある(Matsuoka & Ida, 2021)。これは、ライティングセンターがサード・スペースに位置するからこそ可能なことであると言える。

3.3 まとめ

ライティングセンターは、カリキュラムを繋ぐためのハブとしての位置付けでありながらも、専門職を有する特殊な支援センターであるということが出来る。そして、大学教育政策によって質保証の観点からも、後発的に登場した存在でありながらも、その支援方法は組織によって異なり、現状は事例研究などを通して、理論構築が必要である状況にあると言える。ただ、領域横断的な組織をどのように用いるかが、日本のライティングセンターの今後の展開に求められていることから、サード・スペース理論の精緻化は今後も継続して課題だと言えよう。

4. まとめ

本稿では、ライティングセンターの位置付けをWhitchurch(2008)が提唱したサード・スペース理論を導入することで、位置付けることを試みた。日本のライティングセンターは、組織によって多様かつ柔軟な運営がなされていることから、このモデルを参照にすることで、カリキュラムという「境界」を用いて、全学的支援を構築する上での枠組みとなることが可能になる。その意味で、サード・スペース理論の適用は十分に意義があるものであり、多方面に展開が可能だと考えられる。

もちろん、課題も存在している。ライティングセンターの支援には、文章を添削せずに、アイデアを膨らませるところを主に支援する傾向があるが、指導の範囲がどこまでなのかが課題となる。教員が研究指導やゼミで行っている指導の実態と、ライティングセンターの支援のそれを比較できれば、ライティングセンターの支援体制強化も見込めるだろうし、カリキュラムとの連携のあり方を展開させることができる可能性を有している。

現在、オンライン授業などにより学生のライティングが、時間も場所も超えたものとなっており、オンラインによる支援体制の整備が急務となっている。もう一度、対面とオンラインでの役割の変化を体系的に記述できれば、ライティングセンターの機能を強化する上で礎となる。

さらに、これから初等中等教育では GIGA スクール構想(文部科学省, 2020)により、デジタル上での読み・書きに慣れた学生が入学してくることが予想される。その場合に、ライティングの指導方法は継続的に更新され続ける必要がある。今後の動向に注目したい。

参考文献

- Babcock, R. D., & Thonus, T. (2012). *Researching the writing center: Towards an evidence-based-practice*. Peter Lang.
- Barton, D., & Tusting, K. (Eds.). (2005). *Beyond communities of practice*. Cambridge University Press. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511610554.002>
- Bruce, S., & Rafoth, B. (Eds.). (2009). *ESL writers: A guide for writing center tutors*. Boynton/Cook.
- Chu, Y. (2021). Collaborative learning of international undergraduate English language learners in small-group writing communities. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 15(2), 1–9. <https://doi.org/10.20429/ijstl.2021.150216>
- Cotterall, S. (2011). Doctoral students writing: Wheres the pedagogy? *Teaching in Higher Education*, 16(4), 413–425. <https://doi.org/10.1080/13562517.2011.560381>
- Gourlay, L. (2021). There is no “virtual learning.”The materiality of digital education. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 10 (1), 57–66. <https://doi.org/10.7821/naer.2021.1.649>
- Gourlay, L., Littlejohn, A., Oliver, M., & Potter, J. (2021). Lockdown literacies and semiotic assemblages: Academic boundary work in the Covid-19 crisis. *Learning, Media and Technology*, 46(4), 377–389. <https://doi.org/10.1080/17439884.2021.1900242>
- Gustafsson, M., & Ganobcsil-Williams, L. (2016). Writing centres and the turn toward multilingual and multiliteracy writing tutoring form. In K. Hyland & P. Shaw (Eds.), *The routledge handbook of English for academic purposes* (pp. 517–529). Routledge.
- Haswell, R. H. (2008). Teaching of writing in higher education. In C. Bazerman (Ed.), *Handbook of research on writing, : History, society, individual, text* (pp. 405–424). Routledge.
- Ivanič, R., & Lea, M. R. (2006). New contexts, new challenges: The teaching of writing in UK higher education. In L. Ganobcsik-Williams (Ed.), *Teaching academic writing in UK higher education: Theories, practices and models* (pp. 6–15). Palgrave Macmillan.
- Law, D. (2010). The changing roles and identities of library and information services staff. In G. Gordon & C. Whitchurch (Eds.), *Academic and professional identities in higher education: The challenges of a diversifying workforce* (pp. 185–198). Routledge.

- Lea, M. R., & Street, B. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education, 23*(2), 157–172. <https://doi.org/10.1080/03075079812331380364>
- Lillis, T. (2008). Ethnography as method, methodology, and “deep theorizing.” *Written Communication, 25*(3), 353–388. <https://doi.org/10.1177/0741088308319229>
- Lillis, T. (2006). Moving toward an “academic literacies” pedagogy: Dialogues of participation. In L. Ganobcsik-Williams (Ed.), *Teaching academic writing in UK higher education: Theories, practices and models* (pp. 30–45). Palgrave Macmillan.
- Mullin, J. (2006). Learning from – not duplicating – US composition theory and practice. In L. Ganobcsik-Williams (Ed.), *Teaching academic writing in UK higher education: Theories, practices and models* (pp. 167–179). Palgrave Macmillan.
- Nakatake, M. (2019). What makes a successful tutorial? Tutors’ and tutees’ perceptions of successful writing centre tutorial. *KLA Journal, 5*(1), 1–13.
- North, Stephen M. (1984). The idea of a writing center. *College English, 5*, 433–446.
- Okuda, T. (2020). The writing center and international students in a Japanese university: A language management perspective. *Higher Education Research & Development, 39*(4). <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1693515>
- Manchón, R. M & Paul Kei Matsuda (Eds.), (2016). *Handbook of second and foreign language writing*. de Gruyter.
- Storch, N. (2016). Collaborative writing. In R. M. Manchón & P. K. Matsuda (Eds.), *Handbook of second and foreign language writing* (pp. 387–406). de Gruyter.
- Thonus, T. (2002). Tutor and student assessments of academic writing tutorials: What is “success”? *Assessing Writing, 8*(2), 110-134. [https://doi.org/10.1016/S1075-2935\(03\)00002-3](https://doi.org/10.1016/S1075-2935(03)00002-3)
- Whitchurch, C. (2008). Shifting identities and blurring boundaries: The emergence of third space professionals in UK higher education. *Higher Education Quarterly, 62*(4), 377–396. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2273.2008.00387.x>
- Whitchurch, C. (2013). *Reconstructing identities in higher education: The rise of third space professionals*. Routledge.
- Whitchurch, C., & Gordon, G. (2010). Diversifying academic and professional identities in higher education: Some management challenges. *Tertiary Education and Management, 16*(2), 129–144. <https://doi.org/10.1080/13583881003757029>
- Wingate, U. (2012). Using academic literacies and genre-based models for academic writing instruction: A “literacy” journey. *Journal of English for Academic Purposes, 11*(1), 26–37. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2011.11.006>

- Wingate, U., Andon, N., & Cogo, A. (2011). Embedding academic writing instruction into subject teaching: A case study. *Active Learning in Higher Education*, 12(1), 69–81. <https://doi.org/10.1177/1469787410387814>
- 飯野朋美・稲葉利江子・大原悦子 (2015). 「個別相談とライティング支援の可能性：津田塾大学ライティングセンターの活動分析から」『津田塾大学紀要』47, 133-148.
- 井下千以子 (2019). 「学生の思考を鍛えるライティング教育の充実に向けて」『大学教育学会誌』41(1), 49-52.
- 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：次世代を担うライティングセンターの学習環境を考える」『関西大学高等教育研究』9, 27-36.
- 小林至道・中竹真依子 (2019). 「ライティングセンター運営上の工夫とその成果：AWC 立ち上げから 2 年間のデータの比較検討を通して」『青山インフォメーション・サイエンス』47(1), 6-15.
- 佐渡島紗織・太田裕子 (2013). 『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.
- 鈴木克明 (2020). 「無理しないで同じ形を目指さないこと：平時に戻るまでの遠隔授業のデザイン」(国立情報学研究所【第 4 回】4 月からの大学等遠隔授業に関する取組状況共有 サイバーシンポジウム (4 月 17 日オンライン開催)) 2021 年 8 月 31 日アクセス <https://www.nii.ac.jp/news/upload/20200417-9_Suzuki.pdf>
- 竹腰千絵 (2017). 『チュートリアル の 伝 播 と 変 容 ： イ ギ リ ス か ら オ ー ス ト ラ リ ア の 大 学 へ』東信堂.
- 中央教育審議会 (2008). 『学士課程教育の構築に向けて (答申)』2021 年 8 月 31 日アクセス <https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile /2008/12/26/1217067_001.pdf>
- 西菜穂子 (2017). 「日本語ライティングセンター：2010 年からの活動を振り返って」『神田外国語大学紀要』29, 463-482.
- 西口啓太 (2019). 「米国大学におけるライティング教育の歴史的変遷：1860 年代から 1980 年代までの学習支援体制の視点から」『教育科学論集』22, 1-11.
- 堀和世 (2021). 『オンライン授業で大学が変わる：コロナ禍で生まれた「教育」インフレーション』大空出版.
- 文部科学省 (2017). 『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)』2021 年 8 月 31 日アクセス <https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/1398426.htm>
- 文部科学省 (2020). GIGA 『スクール構想の実現へ』2021 年 8 月 31 日アクセス

<https://www.mext.go.jp/content/20200625-mxt_syoto01-000003278_1.pdf>

吉田由依・上田一紀 (2021). 「オンライン (オンデマンド型) 授業の実践とその課題に関する一考察 - 初年次教育、及び情報教育におけるスタディ・スキル科目を題材に - 」『関西大学高等教育研究』12, 71-86.

早稲田大学ライティングセンター (2021). 2021 年 8 月 31 日アクセス

<https://www.waseda.jp/fpse/pse/assets/uploads/2021/03/7_writingc_21spring_gaid.pdf>

Abstract : This research note aims at conceptualising the role of the writing centre by introducing Whitchurch's third space theory, which is not fully theorised in Japanese higher education. To address this, I review the trajectories of writing centres and specify the characteristics of writing centres in Japan, comparing with those in the US and UK. Then, third space theory, which was proposed and developed by Whitchurch (2008), is critically investigated to locate the writing centre within this framework. Third space theory was originally developed to capture shifting professionalism in the academy, especially focusing on the emergence of in-between spaces of admission and academic discipline. Writing centres in Japan have a similar structure in that they are expected to underpin students as well as connect to the discipline outside the curriculum. In conclusion, the positioning of the writing centre is made possible, as the introduction of third space theory enhances our discussion of the role of writing centres in Japan, and conceptualises such emergent space toward holistic literacy support in the academy.

(投稿受理日 2021 年 9 月 1 日)

プレライティングの方法論

—アメリカにおけるライティング教育研究の発展史より—

宮本（土屋） 章子

青山学院大学教育人間研究科教育学専攻

Methodology of Prewriting Based on Development of Writing Education in the United States of America

Akiko Tsuchiya Miyamoto

Graduate School of Education, Psychology and Human Studies, Aoyama Gakuin University

要旨:本研究ノートでは、アメリカにおけるライティング教育発展の経緯について、プレライティング活動に着目しながら概観する。プレライティングの方法は、プロセスアプローチと表現主義アプローチの2つに大別できる。プロセスアプローチは、成果物としての文章作成を遂行することを目的に、情報収集や構成決めなど必要な準備作業を書き手に提示し、実施させるものである。一方、表現主義アプローチは、書き手自身の問題発見および自己表現力向上を促すことを狙い、日記を付ける、瞑想する等の内省的な活動を推奨している。これらのアプローチが生まれた背景をみると、1960~70年代に教育の刷新が迫られる中、研究者たちは従来型の指導者中心のライティング教育を批判し、複数の文化に属し多面的に自己や社会を理解し成長する人間の特性を教育の前提に織り込もうと試みたことが分かる。

キーワード：ライティング教育，プレライティング，社会認識論，表現主義

1. はじめに

1.1 本研究の背景

筆者は Jerome S. Bruner (1996) が提唱した心理 - 文化的アプローチ (psycho-cultural approach) に依拠し、文章を書くことを通して、自らの意見や立場を表明し、居場所を確保しようとする様子に関心を持っている。対象は、中等教育にあたる年齢の者で、学校でのレポート・意見文作成に加え、ソーシャルメディアへの書き込みな

ど、日常的な作文行動も視野に入れ、アイデンティティ形成の観点から、書く行為と社会認知能力との関連について研究を行っている。

Bereiter & Scardamalia (1986) は、熟達した書き手は、何をどのように書くかあらかじめ決定する計画性と、外的刺激から切り離された状態で言葉を発するという自律性を持っていると指摘し、これらの力を養うには、自分の言いたいことを相手に伝えることについて試行錯誤することが重要だと指摘している。現在、ツールおよびメディアの発達により多くの人が書く行為に取り組んでいる。一方で、Rose (2009) によれば、基本的な言語能力があるにもかかわらず、書くことへの障壁 (Writer's block) に影響されて文章を書き上げることができず、不安、怒り、混乱の感情に苛まれる人が多くいる。

教育の分野では、学習者の書く活動への支援を目的に、プレライティング (prewriting) に関する研究が行われている。実際、プレライティングの定義・目的および具体的な活動内容は多種多様である。一般的によく知られているのは、成果物として文章を書く前に行う予備的・準備活動であり、情報収集、構成決め、下書きなどを含む、文章作成に必要な活動を順序立てて遂行させるプロセスアプローチである。

確かに、プレライティングという名の下で、様々な活動が行われている。中には、成果物完成に直接的にはつながらない作業もプレライティングの一環とする主張も存在する。1960年代におけるアメリカの教育改革において、従来の文章教育を刷新する動きがあり、その流れで学習者の文章作成やそれにまつわる認知能力をサポートする重要性に注目が集まった。これらの背景や、その後の進展を概観すると、学習者に対する認識が発展していることが伺える。つまり、学習者は教室だけでなく多様な文化コミュニティに属し、その成員として振る舞う中で独自の社会理解を形成しているという現実を、教育の前提に織り込もうとする試みがライティング教育研究を促進させたと言える。

1.2 本研究の目的

この研究では、プレライティング活動を大別しながら1960年代以降の English writing 教育研究の変遷を概観し、書く学びにおいて、書き手となる学習者の認知活動がどのように検討されてきたのかを明らかにする。この試みは、ライティング教育の目的が、学術的と評価できる文章を作成できる能力の鍛錬から、書き手の自己理解および社会認識の吟味および再構築へと拡大した経緯を把握することを目指すものである。これによって得られた知見により、学習科学が検討してきた学習観および学習者と指導者の関係性についてより理解することが可能となり、現代のライティング学習への見通しがより明らかになると期待される。

2. ブレライティングの種類と目的

2.1 プロセスアプローチと表現主義的アプローチ

実際の文章作成指導で実施されるブレライティングの主流はプロセスアプローチである。これは、成果物として文章を書き上げることを遂行することへの教授的介入である。文章を仕上げるゴールに到達する過程で行うべきタスクを明確化し、学習者に提示し実施させるものである。具体的な活動としては、アイディアを出す (brainstorming), アイディアを発展関連付ける (clustering, mind-mapping), 構成を決める (structuring), 草稿を書く (drafting) などがあり、書き手はこれらのタスクをこなすことで、段階的に文章を書く準備を行うことが可能となる。

このプロセス重視型の指導方法は 1980 年代以降に発展したとされ、その素地となったのは、1970 年代から顕在化したレトリック中心指導 (rhetoric-oriented instruction) への批判である。この指導は長年高等教育のライティング教育の主流であり、教員の役割は学生の文章が学術的な形式に則っているか否かをチェックすることだった。これに対し、Janet Emig や Flower & Hayes は当時の指導者側には書くことそのものに対する理解および指導スキルが欠如していたと指摘している。

Janet Emig が 1971 年に発表した *The Composing Process of Twelfth-Graders* の再評価を行なった Voss (1983) は、Emig によるライティング指導者への批判を以下のようにまとめている。

Emig asserts that many writing teachers are illiterate, that they themselves do not write, that they oversimplify the composing process (if they conceive of writing as a process at all), that they are engaged in a neurotic activity, and that the teacher-centered presentation of composition is “pedagogically, developmentally, and politically an anachronism.” (Voss, 1983, pp. 278-279)

Emig が主張しているのは、多くのライティング教師には知識がなく、彼ら自身が書いておらず、作文プロセスを単純化しすぎており（たとえ彼らが書くことはプロセス全体だと認識していたとしても）、神経過敏な活動に従事しており、作文の教師中心的提示は「教育学的に、発達的に、そして政治的に時代錯誤である」というものだ。（筆者訳）

また、Flower & Hayes (1977) は、当時のライティング教育方法が書く行為の実際からかけ離れた側面があったことを以下のように指摘している。（筆者訳）

Within the classroom, “writing” appears to be a set of rules and models for the correct arrangement of preexistent ideas. In contrast, outside of school,

in private life and professions, writing is a highly goal-oriented, intellectual performance. It is both a strategic action and a thinking problem. (Flower & Hayes, 1977, p. 449)

教室において、「書くこと」は、既存の考えの正しい組み合わせのためにある一連のルールとモデルと思える。一方で、学校外、私的な生活や職業においては、書くことは非常に目的志向で、知的な行為である。方略的行動かつ思考の問題である。(筆者訳)

更に、上記の文章に続けて、Flower & Hayes (1977) は書く行為についてこのように説明している。

The inner, intellectual process of composing, the complex and sometimes frustrating experience we all go through as we write, is a virtually unexplored territory. (Flower & Hayes, 1977, pp. 449-450)

作文における内的かつ知的なプロセス、つまり我々が皆書く際に経験をする複雑で時には挫折感を引き起こす経験は、実質的には未検討の領域である。(筆者訳)

Emig そして、Flower and Hayes に共通するのは、当時のライティング指導は書く行為の実際からかけ離れていることに対する批判、そして書く行為はプロセスで成り立っているという認識である。

その上で、Flower & Hayes (1977) は、書く行為においては“problem solving”「問題解決」の認知プロセスが働いているという見方を示し、文章を書く前に行っている行動を、1. Planning (計画を立てる)、2. Generating ideas in words (アイデアを言葉にする)、3. Constructing for an audience (聴衆のために組み立てる) の3つの段階に分け、各ステージプロセスにおける目標設定とそれに向けた思考活動について説明した。

Kellogg (1994) も Hayes & Flower と同様に、文章を書く前の準備を段階に分ける提示する形式をとった。Kellogg の特徴は、情報収集と情報の関連性を検討する活動に着目した点である。具体的には、Clustering (アイデア収集)、Listing ideas (アイデアのリスト化)、Outlining ideas and their hierarchical relations (アイデアと階層関係の概要決め) という段階で情報を整理するという方略を提示した上で、その意義を以下のように説明している。

My argument in favor of prewriting strategies rest on the assumption that they

enhance the access and application of knowledge. By planning extensively before drafting, the writer can concentrate on translation and reviewing while composing drafts. Prewriting strategies restructure attention in a way that should alleviate attention overload. [...] By eliminating the need for extensive planning during drafting, the juggling act becomes less vigorous. Moreover, listing and outlining provide an organizational structure for a document before drafting begins. (Kellogg, 1994, p. 123)

プレライティング方略を支持する私の主張は、これらが知識の利用と応用を促進するという仮説に支えられている。草稿を書く前に徹底的に計画立てることによって、書き手は草稿作成の間に書き換えと見直しに集中することが可能となる。プレライティング方略は、注意力を再構成することによって、注意過多を軽減する。[……]草稿書きの間に大規模な計画立ての必要性を無くすことで、複数のことを同時にこなすそうとする行動は活発でなくなる。更に、リスト化や概要決めは、草稿書きを始める前に、文書のための組織的構造を事前に準備することになる。(筆者訳)

プロセスアプローチに取り組んだ研究者らの成果は、それまで十分に吟味されていなかった、書くことに関連する認知プロセスを明らかにしたことである。加えて、明らかになったプロセスをプレライティングの方略として学習者に提示し、書くことを支援しようとしたライティング指導者としての役割を遂行した点も評価される。

2.2 表現主義的アプローチ

表現主義的アプローチも、従来型のレトリック中心の文章指導に対する批判から生まれているが、プロセスアプローチとの大きな違いは、成果物として文章を書き上げることを必ずしも目的とせず、自己課題の発見を促し、自分なりに表現することを促すことが特徴である。

Rohman (1965) は書き手に自らの独自性を認識させることを目的としたプレライティングを提唱している。Rohman はプレライティングの意義を以下のように説明している。

Pre-writing then is that stage which concerns itself with “discovery.” [...] Discovery of what? Not of something at all, but of a pattern of somethings. Bruner, again, says in his essay “The act of Discovery,” that “Discovery, whether by a schoolboy going it on his own or by a scientist cultivating the growing edge of his field, is in its essence a matter of rearranging or transforming evidence in

such a way that one is enable to go beyond the evidence so reassembled to new insights.” (Rohman, 1965, p. 107)

プレライティングは、「発見」と関係する段階である。[...] 何の発見だろう？ 何かの発見ではなく、あるもののパターンの発見である。Bruner が彼のエッセイ「発見の行為」で述べているのは、「発見は、男子生徒が自分自身で行うものであっても、また科学者が自身の分野における成長の先端を切り開くものであっても、人が証拠を越えて新たな見識に組み直すことができる方法で、証拠を整理し変換する問題の本質に存在する。」(筆者訳)

Rohman が求めるプレライティングは、新たな見識を生み出すことが目標となっており、知識や理解を整理し組み直すという認知的活動に着目した姿勢は、Flower & Hayes などの考え方と共通する点がある。

Rohman (1965) が独特なのは、具体的なプロセスの流れを示すのではなく、自分が向き合うべき課題を把握することを目的に、外界と自己の内面の媒介 meditating する心的活動を促進させる心理的アプローチをとった点である。具体的方法として、日記を書くことおよび瞑想を行うことを提案している。Rohman (1965) によれば、瞑想は古代から用いられてきた発見を解き放つための技術であり、瞑想することで自分自身が生きる中で向き合うべき問題形態 puzzle form を認識することができ、それによって、内的知識が喚起され、身の回りで起きている出来事 event を自分なりの経験 experience へと転換させられるという。

また Elbow (1973, 1998) は、自身が論文作成に大変苦勞をした経験をふまえ、本格的に文章作成に向かう前の段階で、editing (校訂) を行わないフリーライティングエクササイズを推奨している。Elbow は、書くと同時に editing の作業が起きることは自然な事としたうえで、その問題点を指摘している。

The habit of compulsive, premature editing doesn' t just make writing hard. It also makes writing dead. Your voice is damped out by all the interruptions, changes, and hesitations between the consciousness and the page. In your natural way of producing words there is a sound, a texture, a rhythm -a voice-which is the main source of power in your writing. I don' t know how it works, but this voice is the force that will make a reader listen to you, the energy that drives the meanings through his thick skull.

強迫的で未熟な校訂を行う習慣が、書くことを強めることはない。また、書くことを精気のないものにする。あなたの声は、意識とページ間で起きるあらゆる中断、変更、躊躇によって挫かれる。言葉を発する自然な方法には、音、感

触、声のリズムがあり、それは書く力の主な源である。私はそれがどのように働くのか分からないが、この声は聴き手にあなたの話を聞かせる力であり、愚鈍な頭を通して意味を届けるエネルギーである。（筆者訳）

Elbow が薦めるフリーライティングエクササイズのねらいは、書く力の源である声を引き出そうとするものである。フリーライティングエクササイズのやり方は、10分間集中して、トピックについて自分の心に浮かんだことを書き続けるというもので、日記を書く形態で行なうことが推奨されている。更に Elbow は、書いた言葉やパッセージの中から自分にとって大切だと思えるものがあれば、それが書くことの鍵になると述べている。

この Elbow の主張および前掲の Rohman (1965) を踏まえると、プレライティングは、文章を完成させるための準備活動だけではなく、書き手が知的活動に従事できる状態を整えることまでも含むものだといえる。

2.3 各アプローチの特徴

以上、プロセスアプローチと表現主義的アプローチの2種類にプレライティングを大別した。ここから、各アプローチの特徴をまとめる。

・プロセスアプローチ

プロセスアプローチ型のプレライティングは、他者に読ませるために文章を作成することを想定し、書き手に文章作成の準備として行うべき課題を明確に提示する。多くのライティング教育において、プロセスアプローチ型のプレライティングが実施されている理由は、こなすべきタスクが明確であること、および、進捗状況に合わせてアドバイスや評価付けが容易であるということが、指導者側にとっても学習者側にとっても有益であるという点であろう。特に、書くことに慣れていない初学者やすでに書くことに苦手意識や不安を持っている人にとって、プロセスアプローチは、文章を完成させる見通しが立つことから、足場架けとして機能すると期待される。

・表現主義型アプローチ

表現主義型アプローチ型のプレライティングは、プロセスアプローチと比較して、指導者側からやるべきことを厳格に提示されることは想定されておらず、自由度の高い活動である。日記をつける、瞑想を行うといった内省的活動およびその成果を外部からの評価対象とすることは困難である。

表現主義型アプローチのプレライティングの意義は、教室外の日常の中で、自分の存在およびその表現の仕方について熟慮することを習慣づける点である。このような自己対話を習慣的に経験し、自らの独自性を把握する中で、何をどのように書くかを決定する方向性を見出す力が涵養され、結果として文章作成課題への支援になると考

えられる。

3. 表現主義への注目と批判

この章では、修辞中心主義の指導（Rhetorical-oriented instruction）の見直しが始まった背景と、Peter Elbow の試みに対する批判を概観する。

3.1 ダートマス・セミナー開催の経緯とその影響

アメリカにおける教育内容の見直しのきっかけは1957年のスプートニク・ショックである。科学技術教育の必要性が注目され、1959年のウッズホール会議にて、学問の本質となる「構造」を提示し、学習者自身が学ぶべきことを発見する学習の仕方が議論された。ライティング教育も新しいあり方の模索が始まり、1966年に開催されたダートマス・セミナーでは、指導者主体で知識やスキル伝達に偏重したライティング指導から、書き手を中心に据え、自分なりの課題をそれぞれの表現力で書くことを促すライティング指導への転換が検討された。結果として、従来のライティング指導とは全く異なる Elbow の手法が大学初年次教育で採用されるに至った（森本、2020）。

このような動きが受け入れられたのは、ソビエトに対抗しようとする外交的動機とは別に、高等教育の大衆化による非伝統的学生の増大を受け、大学教育改革の必要性が迫られた国内的事情も存在する。非伝統学生は十分なリテラシー能力を備えていないことが多く、教員が応急的な対処を求められことがライティング教育の始まりであり、その必要性が大きくなった。また、大学運営者も学生の文章表現力の低さを認識しており、カリキュラム編成などに注力する姿勢を見せていた（西口、2019）。

3.2 表現主義に対する社会認識論からの批判

Elbow は、書き手自らに課題発見をさせ、独自の表現力を身に付ける「自己追求」を促す表現主義を大学の初年次学生向けのライティング教育に反映、実践していった。このような手法に対し、実際の社会生活にある支配的イデオロギーの存在とその影響の大きさを無視していると批判したのが社会認識論レトリックの見方を取る研究者たちであった（西口、2020）。

Berlin (1988) は、1960年代から70年代にかけて、ライティングの授業がヴェトナムや市民権あるいは経済的不平等など論争となる問題について吟味する場になっていたことを挙げ、イデオロギーとレトリックの関係性が新たな展開を迎えたと指摘している。その上で、表現主義の立場をとった Elbow や他の研究者が、ライティングにおいて書き手個人の内面の探索や自身の経験から理解を得ることを重視する特徴をあげ、以下のように指摘している。

In indirectly but unmistakably decrying the humanizing effects of industrial

capitalism, expressionistic rhetoric insists on defamiliarizing experience, on getting beyond the corruptions of the individual authorized by the language of commodified culture in order to re-experience the self and through it the external world, finding in this activity possibilities for a new order. (Berlin, 1988, pp. 486-487)

間接的でありながら間違いようもなく、企業資本が持つ人間性への影響を公然と非難するために、表現主義的レトリックは、経験を異化し、商品化された文化の言語によって正当化された個人の破壊の危機を越えて、自分自身を再経験し、さらにその自分自身を通じて外界を再経験する、またこの活動の中で新たな秩序のための可能性を発見する。(筆者訳)

また、Berlin は、社会認識論的レトリックとの違いを明確にするため、表現主義的レトリックは psychological-epistemic rhetoric (心理認識論的レトリック) であると説明し、社会認識論者の共通見解および立場を以下のように述べている。

...they share a notion of rhetoric as a political act involving a dialectical interaction between engaging the material, the social, and the individual writer, with language as the agency of mediation. Their positions, furthermore, include an historicist orientation, the realization that a rhetoric is an historically specific social formation that must perforce change over times; and this feature in turn makes possible reflectiveness and revision as the inherently ideological nature of rhetoric is continually acknowledged. (Berlin, 1988, p. 488)

..... 彼らが共有しているレトリックの概念は、物質、社会、媒介の主体となる言語を用いる個々の書き手の間にある弁証法的相互作用を含む政治的行為と同等である。彼らの立場がさらに含むのは、歴史主義者的見当識と、レトリックが必然的に時間と共に変化する歴史上特定の社会構成だという認識、そして、この特徴は次々にレトリックが元来持つ再帰化および修正を可能にすると同時に、レトリックのイデオロジカルな性質は承認され続ける。(筆者訳)

さらに、「社会認識論的レトリックは、経済的、政治的、そして社会的制度に対する明確な批判を提供する、それは、表現主義的レトリックに見られる暗黙の批判とは真逆のものである」(Berlin, 1998, 490) とした上で、ライティング指導研究および critical pedagogy の研究者である Ira shor の言葉を引用しながら、学習者に求めるべき姿勢について以下のように述べている。

As Ira shor explains students must be taught to identify the ways in which control over their lives has been denied them, and denied in such a way that they have blamed themselves for their powerlessness. Shor thus situates the individual within social progress, examining in detail the interferences to critical thought that would enable “students to be their own agents for social change, their own creators of democratic culture”. Among the most important forces preventing work toward a social order supporting the students’ “full humanity” are forms of false consciousness-reification, pre-scientific thought, acceleration, mystification-and the absence of democratic practices in all areas of experience. Ira shor が説明しているように、学習者は、自分たちが生きている間ずっと存在していた支配が彼らの存在を否定したやり方、そして無力であることを理由に彼ら自身を嘲ったことを否定した同じやり方を見極めるよう教えられなければならない。Shor は、個人を社会進歩の中に位置付け、「学習者が社会変化の主体となり、民主的文化の創造者」となることを可能にする批判的思考の妨害について詳細に吟味している。学習者の「十分な人間性」を支援する社会秩序についての働きを阻害する力のなかで最も影響力があるのは、間違った意識的具体化、非科学的な思考、加速、神秘化、そして経験の全ての領域において民主的な行動の欠如である。

以上の議論から、表現主義的レトリックには自分の経験や考えを深く洞察することを求める一方で、実社会にある抑圧などから目を背け、具体的な社会変化に取り組むことを避けようとする側面があり、生徒が社会にある権力と折衝しながら生きる力を育てることはできないという、Berlin の強い批判が伺える。

Elbow の大学におけるライティング指導実践について研究した森本（2019）は、表現主義と社会認識論の論争の背景に、ライティング教育の指導思想の違いが存在すると説明している。表現主義的指導では、書き手個人が書こうとしていることを理解しようと寄り添うことが重視される一方、社会認識論的指導では、書き手をイデオロギーを帯びた存在とみなし、自問自答の術を提供し、自己批判および修正することを促そうとしているという。

4. 考察

今回は、プレライティング活動の違いの観点からアメリカでのライティング教育研究の変遷を概観した。この変遷から伺えるのは、新たなアプローチが生み出された背景に、人は様々な文化に属し、経験を積むことを通して自らを形成しているという観

点が持ち込まれたことである。

かつての修辞中心主義では、学習者を、高等教育に所属し学術的な文章を書く必要のある者としてとらえ、教授することが課題であった。その後生まれた表現主義および社会認識論における学習者像は、学習者は、教室における教師生徒の関係だけでなく、家族や親戚関係、友人との交流、地域における公共的な場など、様々な居場所を持ち、それぞれの文化とそこで育まれた価値観を背負う存在として認識されている。この点には、社会構成主義の影響がみられる。このような学習者像を踏まえる指導の課題は、修辞スキルを習得させることだけではなく、学習者自身がそれまでに作り上げてきた考えを表現させること、およびその考えを省察、吟味させることにまで発展した。

以上をふまえ、筆者の関心である、若者の書く行為とアイデンティティ形成の関係について考察する上で重要だと思われる観点を記す。

・学齢や所属機関を横断するライティング活動の検討

今回の研究で取りあげたアメリカのライティング教育の研究は、フィールドを横断して研究を進められていることが明らかになった。Nelms (1994) によれば、Emig のライティングプロセスの研究は高校生を観察対象とした調査から始まっており、その知見は後に大学でのライティング指導検討に生かされることになった。また、森本 (2020) によれば、Elbow らによって作成された大学の初年次教育用にライティング教科書 *Being a writer* には、教科書の利用者を高校生や collage の学生と区別していないことが付言されている。

このように、所属する学校や施される教育ごとに区別して書き手あるいは書く行為をとらえるのではなく、複数のコミュニティに属しながら自らを形成する人間の実際を念頭に、書きながら成長していく一連の流れを俯瞰的にみることによって、アイデンティティ形成に重要なメタ的な観点が抽出できると期待できる。

・ライティング活動に社会の権威（権力）と向き合う構図をとらえる

1960年代以降のアメリカのライティング教育発展を概観すると、研究者らが、様々な形で書くことにまつわる権威性やイデオロギーの影響に向き合っていることが伺える。このような観点は、制度やイデオロギーの利益競合の中で社会および文化が成立していることを踏まえたもので、その構図は以下で示す Bruner (1996) の教育改革に関する指摘と重なる。

教育改革についての軽佻なひとりよがりから、我々のほとんどを目覚めさせたのは、アメリカにおける「貧困の発見」と公民権運動であった。詳しく言えば、

衝撃的な貧困、人種主義、それらに因り犠牲となった子供たちの精神生活や成長への疎外感等の発見である。すべてに奉仕する教育という理論が、おだやかで、中立的でさえある文化の支持、援助を当然のこととすることはもはやできなくなった。「文化的剥奪」が作り出した「欠陥」と我々の多くが考えるものを補償するには、もっと多くのことが必要であった。(ブルーナー, 1996, xi)

ライティング教育の見直しが、書き手を十分に育成することができない指導者中心指導批判が契機となった点を鑑みると、アメリカの教育改革に取り組んだ研究者らは、教育における権威性の影響と向き合おうとする activism 志向を共有していると考えられる。そこから生まれた知見の1つが、書き手の持つイデオロギーを批判吟味の対象とし、民主的社会の担い手を育てることを求める社会認識論である。ライティング教育研究の発展においては、書く学びに参加する学習者が社会および自らの価値観やと対峙する機会となるようなカリキュラム構築および環境整備が大きな課題となる。

文章を書き上げるために必要な修辞スキル養成を目的とする学習から、より生徒の社会認識の吟味およびアイデンティティ形成を促進する学習へと発展させることは、高等教育だけではなく中等教育においても重要な課題である。たとえば、最近議論になっている校則のあり方や生徒指導の問題は、学校および指導者の権威性について生徒が考える題材になりえる。また、指導者も自らが持つ権威性およびイデオロギーを認識することも期待される。そこで生じる葛藤状態を元に社会認識論的アプローチのプレライティングのあり方を検討することは有意義であろう。

スムーズに文章を書き上げるために行うプレライティングから、書き手および指導者双方の認知的活動を促進するプレライティング方法の検討が今後望まれる。

参考文献

- Berlin, J. (1988). Rhetoric and ideology in the writing class. *College English*, 50(5), 477-494. <https://doi.org/10.2307/377477>
- Bereiter, C. and Scardamalia, M. (1987) *The psychology of written composition*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.
- Elbow, P. (1973, 1988). *Writing without teachers*. Oxford University Press.
- Flower, L. & Hayes, J. R. (1977). Problem-solving strategies and the writing process. *College English*, 39 (4), 449-461.
- Hayes, J. R., & Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. W. Gregg, & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing: An*

- interdisciplinary approach*, pp. 3-30. Lawrence Erlbaum.
- Kellogg, R. T. (1994). *The psychology of writing*. Oxford University Press.
- Nelms, G. (1994). Reassessing Janet Emig's the composing processes of twelfth graders: An historical perspective. *Rhetoric Review*, 13 (1), Autumn, 108-130.
- Rohman, D. G. (1965). Pre-writing the stage of discovery in the writing process. *College Composition and Communication*, 16 (2), 106-112. <https://doi.org/10.2307/354885>
- Rose, M. & S, M. S. (2009). *Writer's block: The cognitive dimension*. Southern Illinois University Press.
- 岡本夏木, 池上貴美子, 岡村佳子訳 (2004).『教育という文化』. 岩波書店.
- 西口啓太 (2019).「米国大学におけるライティング教育の歴史的変遷：1860年代から1980年代までの学習支援体制の視点から」『教育科学論集』神戸大学発達科学部教育科学論講座, 22. pp. 1-11.
- 森本和寿 (2020).「米国大学初年次における表現主義に基づくライティング教育：ピーター・エルボウの理論と教科書の分析」『日本教育方法学研究』45, 37-47.

Abstract : This research note overviews the studies about prewriting activities during the 1960s and 1970s in English writing education in the United States. This research classifies prewriting activities into two categories: process approach and expressionistic approach. The process approach reveals stages for producing documents and instructs writers to do step-by-step preparation tasks. The expressionistic approach empowers writers to discover their subjects and gain ways of self-expression with daily activities such as keeping a diary. This research suggests that writing education researchers at that time tried to interweave in writing education the human qualities that people gain through participating in multi-cultural societies and developing their self-cognition and social understanding.

(投稿受理日 2021年9月30日)

A Qualitative Analysis of Descriptors for the Organization Rating Scales in EFL Essay Writing

Kana Matsumura^{*1} and Akiko Takagi^{*2}

^{*1} College of Education, Psychology, and Human Studies, Aoyama Gakuin University

^{*2} College of Education, Psychology, and Human Studies, Aoyama Gakuin University

EFL エッセイライティングの評価尺度における構成に関する 記述子の質的分析

松村 香奈^{*1} 高木 亜希子^{*2}

^{*1} 青山学院大学教育人間科学部 ^{*2} 青山学院大学教育人間科学部

Abstract: Among the categories on the ESL/EFL writing scale, *organization* specifically has often been criticized for being vague, as its descriptors are represented frequently by abstract adjectives or adverbs, namely, indicators of the degree of quality. This inevitably leads to a heavy dependency on the judgment of the raters on scores. Moreover, the organizational skill in L2 writing covers multiple aspects, such as logical sequencing, topic development, and connective devices, where a different discourse pattern than in L1 is sometimes required. In addition, descriptors are represented in different wordings depending on the rating scale. These issues potentially make writing assessment in terms of *organization* more complex and difficult. This study qualitatively analyzes descriptors of rhetorical and ideational aspects in seven representative writing rating scales, both holistic and of multiple traits, which are considered suitable for argumentative writing by Barkaoui (2007). The descriptors in the rating scales were investigated in terms of the rater strategies for judgment making based on the categorization of Cumming, Kantor, and Powers (2001, 2002). The study suggests where the ambiguity in the *organization* writing subcategory lies and helps reconceptualize the components of EFL/ESL rhetorical and ideational writing skills.

Keywords: academic writing, organization, descriptors in rating scales

1. Introduction

Writing tests are usually evaluated directly by rater(s) on the performance of the examinees' products. Even when using the same rating scale, discrepancies can occur within and between raters. If avoiding such discrepancies is a top priority, the indirect test¹ could be a solution, where the questions that can be judged as having a correct or incorrect answer are predetermined in relation to the skill being measured. However, this type of writing test is much less common in the era of performance testing today from the perspective of face validity (Knoch, 2007). After all, it is concluded that “the best way to test people’s writing ability is to get them to write,” as Hughes claims (1989, p. 75). The direct type of writing assessment does not follow a simple correct or incorrect decision-making process, and the evaluation is left to the judgment of the rater based on the rater’s decision-making behaviors. Previous research has often focused on investigating the perceptions of raters at the time of evaluation, but there has been little research on the descriptors of the rating scales themselves. It is important as well to explore the descriptors which raters rely on when evaluating. Descriptors in rubrics are a list of descriptions defining in advance the ability being measured (Bachman & Palmer, 1996; Weigle, 2011). Level descriptors in the scale are achievement level definitions linked to content standards of band levels. EFL writing descriptors can be categorized into two main assessment perspectives: rhetorical and ideational focus and language use focus (e.g., Barkaoui, 2007; Cumming et al., 2001, 2002). Rhetorical and ideational focus refers to content fulfillment and organizational effectiveness in the analytic evaluation category, while language focus refers to aspects of grammar, vocabulary use, and mechanics. While the rating descriptors of language use mainly require classification of errors, those of organizational aspects cover multiple subcomponents which often overlap and are not always clearly identified by raters. Considering the issues mentioned above, descriptors of rhetorical and ideational elements in the existing rating scales should be explored with qualitative text analysis and descriptive statistics to identify the possible causes of ambiguity in organization rating scales. This study was conducted with the following two research questions in an attempt to contribute to the intra- and inter-rater reliability of L2 writing assessment as well as to the teaching of the organizational aspects of academic writing classes by reconceptualizing the subcomponents of writing organization.

1. How can Rhetorical and Ideational strategies be defined in the level descriptors in existing rating scales?
2. To what extent and how do the level descriptors correspond to rhetorical and ideational strategies?

2. Literature review

Considering writing performance is scored according to the judgment standard of the raters, identifying and analyzing the decision-making process or the behavior of the raters is important from a reliability perspective. From this standpoint, previous research has been conducted to survey what raters are doing while evaluating essays using certain rating scales. Milanovic, Saville, and Shuhong (1996) investigated the decision-making behaviors and the essay aspects to which raters pay attention when using holistic rating scales, whereas Cumming (1990) and Lumley (2002) did so when using multiple-trait rating scales. Lumley (2002) presents findings that have some important implications in terms of the relation between raters' evaluations and descriptors in rating scales. His main findings can be summarized as a struggle in how raters reconcile the gap between their own intuitional perceptions, judgmental norms, or actual text samples and the wordings of the rating scale. He describes the situation, saying that raters "somehow managed to refer to the scale content" to make their decisions when scoring in a quest for justification (p. 263).

Unlike the above studies that used existing rating scales, Cumming, Kantor, and Powers (2001, 2002) investigated raters' behaviors and essay aspects with no specific rating guidelines. A series of studies was conducted to develop and verify a descriptive framework concerning the decision-making processes of raters as part of the development process of TOEFL 2000². The research consists of three studies. In the first study, a preliminary descriptive framework was developed based on the think-aloud protocols produced by 10 experienced ESL/EFL instructors/assessors of differing backgrounds. The verbal protocol was collected while they were rating 60 TOEFL essays. In the second study, the framework was refined by gathering additional think-aloud data from another seven experienced English-mother-tongue (EMT) composition raters with extensive experience assessing native-English compositions for various tests administered by English Testing Service (ETS[®]). The third study was conducted with the aim to refine the framework by analyzing think-aloud protocols from seven of the same ESL/EFL raters who rated different integrated types of writing tasks. In the descriptive framework, developed and refined through multiple stages of experimentation, the decision-making behaviors were categorized into three foci: Self-monitoring Focus, Rhetorical and Ideational Focus, and Language Focus. They include two strategies: Interpretation Strategies and Judgment Strategies, which were further categorized into multiple decision-making behavioral elements. The strategies were divided into 35 distinct and independent elements. Among them, nine elements of Rhetorical and Ideational Judgment Strategies are addressed in the current study. An overview of the framework can be found in Table 1 below.

Based on Cumming et al.'s (2001, 2002) framework, Barkaoui (2007) conducted further

research on how different rating scales affect rater performance when assessing L2 writing performance. One of his main findings was that raters employed a similar rating process, whether with holistic or analytic rating scales. For the purpose of his study, he consulted the other experienced raters and selected one representative rater of each type of rating scale in the earlier stage of the study. Prior to the selection, he identified four multiple-trait rating scales and four holistic scales from the literature that he believed, based on his teaching experience, were appropriate for marking EFL university students' argumentative essays.

Although these previous studies have focused on exploring the evaluator's perceptions and behaviors during evaluation, there is no specific indication of how the descriptors were interpreted and employed. Therefore, in order to shed light on the point, the authors investigated descriptors of multiple writing rating scales that Barkaoui (2007) selected. The rating scales covered in the study are shown in Tables 2 and 3.

Table 1 Descriptive framework of decision-making behaviors while rating TOEFL Writing Tasks (Adapted from Barkaoui, 2007, pp. 104–105; Cumming et al., 2001, p. 53; 2002, p. 88)

Self-monitoring Focus	Rhetorical and Ideational Focus	Language Focus
<i>Interpretation Strategies</i>		
Read or interpret prompt or task input or both	Discern rhetorical structure	Classify errors into types
Read or reread composition	Summarize ideas or propositions	Interpret or edit ambiguous or unclear phrases
Envision personal situation of the writer	Scan whole composition or observe layout	
<i>Judgment Strategies</i>		
Decide on macro strategy for reading and rating; compare with other compositions or summarize, distinguish, or tally judgments collectively	Assess reasoning, logic, or topic development	Assess quantity of total written production
Consider own personal response or biases	Assess task completion or relevance	Assess comprehensibility and fluency
Define or revise own criteria	Assess coherence and identify redundancies	Consider frequency and gravity of errors
Articulate general impression	Assess interest, originality, or creativity	Consider lexis
Articulate or revise scoring decision	Assess text organization, style, register, discourse functions, or genre	Consider syntax or morphology
	Consider use and understanding of source material	Consider spelling or punctuation
	Rate ideas or rhetoric	Rate language overall

(The items surrounded by a double line are the strategies of interest in this study.)

3. Method

In the current study, seven of the eight representative rating scales introduced by Barkaoui (2007) were adopted (shown in Table 2: four analytic / multiple-trait rating scales and Table 3: three holistic rating scales below), and the descriptors contained in the scales were qualitatively analyzed in terms of the judgment strategies of the raters' decision-making behaviors based on the framework categorization shown in the previous section (Cumming et al., 2001, 2002). Hugues' (1989/2003) holistic rating scale was excluded from the analysis because the descriptors in his holistic scale did not illustrate detailed descriptions. The analysis was conducted via the following steps: (1) Descriptors were extracted from the rating scales and segmented into sentence units. (2) In total, 204 sentence units were examined to see which of Barkaoui's nine judgment strategies the raters' decision-making behaviors fall under. (3) The item(s) that corresponded were assessed on a three-level grading of ++ (most applicable), + (somewhat applicable), and no mark (not or little applicable) depending on the degree of applicability. (4) In case of discrepancies in the authors' evaluations, final agreement was reached through discussion. (5) The results were tallied and the answers to the research questions were surmised.

Table 2 Analytic/multiple-trait rating scales for analysis

Author(s), Scale	Target (sub)categories
Brown, J. D., & Bailey, K. M. (1984). <i>Composition Grading Scale</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Organization • Logical Development of Ideas: Content • Style and Quality of Expression
Hamp-Lyons, L., & Henning, G. (1991). <i>ECPS</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Organization • Argumentation
Jacobs, H. L. et al. (1981). <i>ESL Composition Profile</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Content • Organization
Weir, C. J. (1993). <i>TEEP Attribute Writing Scales</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Relevance and Adequacy of Content • Compositional Organization • Cohesion

Table 3 Holistic rating scales for analysis

Author(s), Scale	Score Band Level
English Testing Service (2020). <i>TOEFL iBT® Writing Responses. Independent Writing Rubrics</i>	5 levels
Song, C. B., & Caruso, I. (1996). <i>Evaluation scale for the Writing Skills Assessment Test</i>	6 levels
Tyndall, B., & Kenyon, D. M. (1996). <i>EFL placement test, proposed holistic scoring guide cont.</i>	7 levels

4. Results

Prior to the analysis of the descriptors, the authors discussed and defined nine strategies based on the descriptive examples of the think-aloud protocols of Cumming et al. (2001, 2002) and other previous studies (e.g., Halliday & Hassan, 1976; Lautamatti, 1990; van Dijk, 1977). A list of definitions of the Rhetorical and Ideational judgment strategies compiled by the authors as a basis for descriptor analysis is shown in Table 4 below, which answers RQ 1.

In the next steps to answer RQ 2, 204 sentence units of the descriptors in the seven rating scales were coded by the authors individually concerning which of the judgment strategies they fall under. First, 66 descriptors were determined to be excluded from further analysis, as concerns were identified with content exclusively, not with organizational aspects. As a result, 138 descriptors in total were submitted for further analysis. Figure 1 shows the frequency of descriptors corresponding to Rhetorical and Ideational strategies. As the results suggest, the strategies are applicable to many descriptors, such as 1, 4, and 7, which require more comprehensive judgment. Presumably, strategies 1 and 7, with more double positive (++) labels specifically, are overlapping strategies located in a higher hierarchy. Lastly, the fact that the frequency of corresponding descriptors in Figure 1 ($N = 382$) is greater than the total number of descriptors ($N = 138$) suggests some correspond to more than one strategy, and this overlap is shown in Figure 2. The descriptive statistic of the number of strategy elements each descriptor contains is as follows: *Mean* = 2.8, *median* = 2.0, *mode* = 2.0, *SD* 1.4, *min.* = 1, *max.* = 7. The results suggest that each descriptor applies to multiple rhetorical strategies, and some even require reference to as many as seven of nine strategies.

Table 4 List of definitions of the strategies compiled by the authors as a basis for descriptor analysis

	Judgment Strategies	Key words and phrases for in definition
1	Assess reasoning, logic, or topic development	Elaboration on the thesis sentence or the topic; persuasiveness; fluency or stagnation in terms of time, space, and argument
2	Assess task completion	Finishing; task completion; conclusion; enough for evaluation; comprehensibility
3	Assess relevance	(Ir)relevance and off/on topic; answers to the question; relation to the topic
4	Assess coherence	Semantic property of discourses; propositional content of discourse based on the interpretation of other sentences; connection of adjacent sentences; convoluted or certain focus
5	Assess interest, originality, or creativity	Uniqueness; intriguingness; empathy with readers
6	Identify redundancies	Mere repetition of the same arguments; no or little relation to the topic; not useful or unnecessary
7	Assess text organization	The whole guidance to the reader; reference to the larger parts of a piece of writing, such as a paragraph or an essay; integrity across paragraphs or throughout the essay; existence of organizational constituents in a paragraph or an essay: introduction, support(s), conclusion
8	Assess style, register, or genre	Bookish version of English; formulaic way of writing composition; appropriateness to the situation or type of writing
9	Rate ideas or rhetoric	Sophistication in rhetoric; comprehensive judgment when there is not enough material for a decision, or it is difficult to make a partial decision

5. Discussion

From the high frequency of occurrence in descriptors, it can be inferred that the existence of fundamental organizational elements and the topic development are likely to be the indispensable subcomponents in the nine organizational strategies. Furthermore, coherence and rhetorical sophistication, which can latently be included in any descriptor, have the potential to be a source of ambiguity, leading to different judgments by raters. As expected, it is now clear once again that a single descriptor contains multiple rhetorical strategies, and it goes without saying that this is the source of the ambiguity that may puzzle raters in the decision-making process.

Figure 1 Frequency of descriptors corresponding to Rhetorical and Ideational strategies

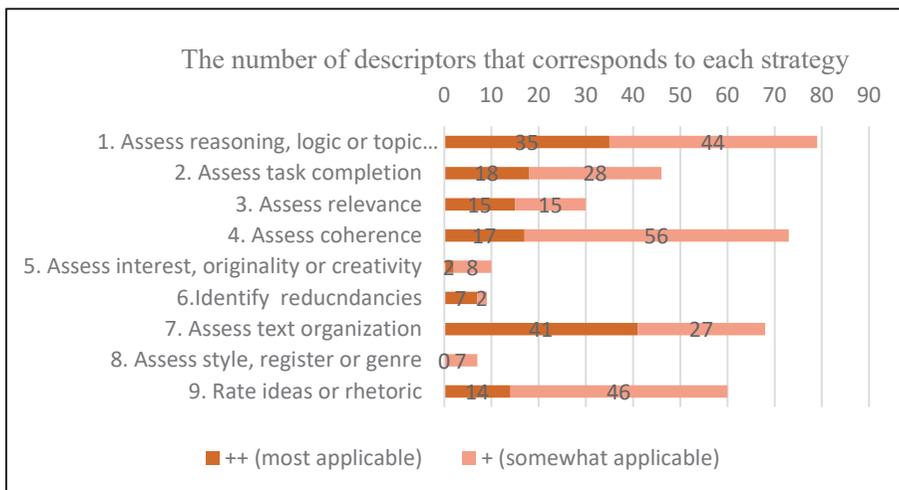
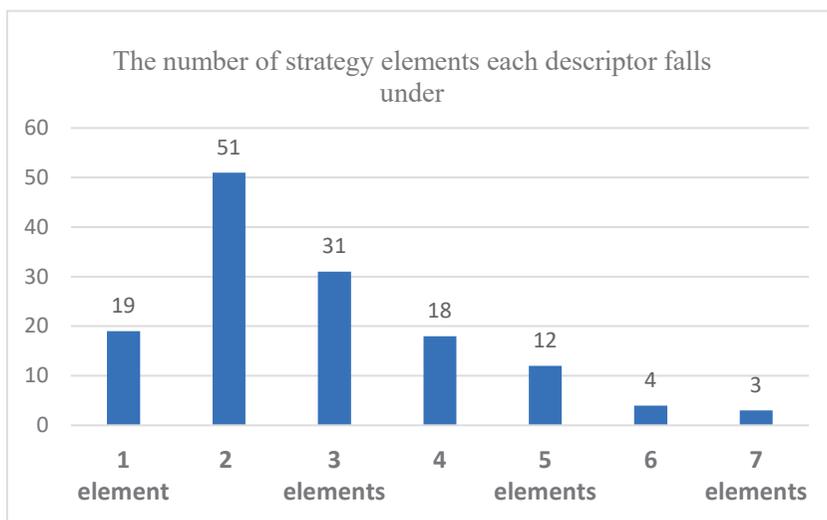


Figure 2 The number of strategy elements each descriptor contains



6. Concluding remarks

Judgments about rhetorical aspects of EFL/ESL writing using descriptors in rating scales require multiple assessment strategies. The interactive and overlapping nature among the subcomponents of the organization skill is perceived as an ambiguity in the descriptors. Hence, it is particularly important in writing tests to ensure a clear reconceptualization of the descriptors in the organization criteria among raters during rater training. Leaving the descriptors alone may cause inter-rater and intra-rater reliability issues. This is not only a matter of rater training, but also teaching practice in the classroom, where instructors should

be able clearly to articulate the component concepts of organizational skills to their students. Lastly, the limitation of this study is that the number of analysts was restricted. A more comprehensive and detailed analysis may then be needed.

Notes

- ¹ Indirect tests consist of such test items as multiple-choice questions, cloze items, paraphrasing, or sentence re-ordering. DIALANG is one example of indirect language diagnostic testing systems freely available online with five language skills or knowledge categories (Reading, Listening, Writing, Vocabulary, and Grammar, while Speaking is excluded for technical reasons) in 14 European languages. The test specification is based on the Common European Framework (CEFR; Council of Europe, 2001). <https://dialangweb.lancaster.ac.uk/>
- ² TOEFL 2000 is interrelated projects to develop a scoring scheme for a new Test of English as a Foreign Language (TOEFL[®]).

References

- Bachman, L. F. & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice*. Oxford University Press.
- Barkaoui, K. (2007). Rating scale impact on EFL essay marking: A mixed-method study. *Assessing Writing*, 12, 86–107.
- Brown, J. D., & Bailey, K. M. (1984). A categorical instrument for scoring second language writing skills. *Language Learning*, 34(4), 21–42.
- Cumming, A. (1990). Expertise in evaluating second language compositions. *Language Testing*, 7(1), 31–51.
- Cumming, A., Kantor, R., & Powers, D. E. (2001). *Scoring TOEFL essays and TOEFL 2000 prototype writing tasks: An investigation into raters' decision making and development of a preliminary analytic framework*. TOEFL[®] Monograph Series 22. Educational Testing Service.
- Cumming, A., Kantor, R., & Powers, D. E. (2002). Decision making while rating ESL/EFL writing tasks: A descriptive framework. *Modern Language Journal*, 86(1), 67–96.
- Education Test testing Service. (2020). *Scoring guides (rubrics) for TOEFL iBT[®] writing responses*. Independent Writing Rubrics.
- Halliday, M. A. K., & Hassan, R. (1976). *Cohesion in English*. Longman.
- Hamp-Lyons, L., & Henning, G. (1991). Communicative writing profiles: An investigation of the transferability of a multiple-trait scoring instrument across ESL writing assessment contexts. *Language Learning*, 41(3), 337–373.

- Hughes, A. (1989/2003). *Testing for language teachers*. Cambridge University Press.
- Jacobs, H. L., Zinkgraf, S. A., Wormuth, D. R., Hartfiel, V. F., & Hughey, J. B. (1981). *Testing ESL Composition: A practical approach*. Newbury House.
- Knoch, U. (2007). 'Little coherence, considerable strain for reader': A comparison between two rating scales for the assessment of coherence. *Assessing Writing*, 12(2), 108–128.
- Lautamatti, L. (1987). Observations on the development of the topic of simplified discourse. In U. Connor & R. B. Kaplan (Eds.), *Writing across languages: Analysis of L2 text* (pp. 87–114). Addison-Wesley.
- Lumley, T. (2002). Assessment criteria in a large-scale writing test: what do they really mean to the raters? *Language Testing*, 19(3), 246–276.
- Milanovic, M., Saville, N., & Shuhong, S. (1996). A study of the decision-making behavior of composition markers. In M. Milanovic & N. Saville (Eds.), *Performance testing, cognition and assessment: Selected papers from the 15th Language Testing Colloquium, Cambridge and Arnhem* (pp. 92–114). Cambridge University Press.
- Song, C. B., & Caruso, I. (1996). Do English and ESL faculty differ in evaluating the essays of native English-speaking and ESL students? *Journal of Second Language Writing*, 5(2), 163–182.
- Tyndall, B., & Kenyon, D. M. (1996). Validation of a new holistic rating scale using Rasch multifaceted analysis. In A. Cumming & R. Berwick (Eds.), *Validation in language testing* (pp. 39–57). Multilingual Matters.
- van Dijk, T. A. (1972). *Some aspects of text grammar*. Mouton.
- Weigle, S. C. (2002). *Assessing writing*. Cambridge University Press.
- Weir, C. J. (1993). *Understanding and developing language tests*. Prentice Hall.

(投稿受理日 2021 年 9 月 26 日)

Perceptions of College Students on Academic Writing during the COVID-19 Pandemic in Japan

Writing Pedagogy and Support during a State of Emergency

Saho Kawashima

Academic Writing Center, Aoyama Gakuin University

COVID-19 パンデミック状況下の日本における 大学生の授業課題レポート執筆にまつわる意識調査 ——緊急時のライティング教育と支援——

川島 佐保

青山学院大学アカデミックライティングセンター

Abstract: This study aims to investigate how the pedagogical situation of a society experiencing the COVID-19 pandemic could be improved, especially from the perspective of risk communication related to writing pedagogy. During a pandemic-related state of emergency in Tokyo, a survey on life and learning was conducted for 254 liberal arts students at Aoyama Gakuin University, Japan.

The questionnaire was prepared with a research design based on Aristotle's classical rhetorical theory from the Antient Greek period. 44.5 % of students feel a change in their learning style due to the pandemic, and there is a perceptual gap between their natural comfortability with writing style and exact procedure. Currently, 84.5 % of the students write on a computer. However, for brainstorming, they prefer handwriting with a pencil and memos or a smart phone. For building trust, they prefer face-to-face or LINE meetings to online meetings. Regarding online courses, they would like to have more discussions along with watching/reading learning materials. Individual support services, such as the academic writing center, seminars and field work are popular for writing training. The results can contribute to the preparation of a practical writing class for use during a pandemic or other disaster .

Keywords: COVID-19, online class, academic writing, risk perception, crisis communication

1. Introduction

Since early 2020, society has changed due to the COVID-19 pandemic; human life now requires things not experienced before such as maintaining appropriate social distance from other people, wearing a mask, washing hands carefully and gargling after coming home. The new way of living is to avoid “closed spaces, crowded places, and close-contact settings” (Japan Government, 2020). The pandemic, which the World Health Organization (2020) declared on March 11, 2020, has lasted longer than expected.

Several researchers have discussed the influences of COVID-19 on the perceptions of the public. Nikcevic and Spada (2020) explain that the pandemic brought psychological influences such as “fear, anxiety, perceived threat, and stress,” which could cause COVID-19 anxiety syndrome.¹

In general, it is a big challenge to continue a sustainable society under these conditions. This is a situation that calls for risk/crisis communication. Studying the case of risk/crisis communication after the Great East Japan Earthquake, Tateno and Yokoyama (2013) illustrate that a key use of crisis communication was to provide sufficient information for people to make a proper decision in their daily lives for risk management after the incident. Communication of risk/crisis is delivered to manage the difficult situation.

As a genre of writing as a craft, environmental writing (including environmental literature, science writing, and nature writing) has dealt with the relationship between the natural world and human beings for a long time, whether the story is fiction or nonfiction.² This genre can be extended to include the pandemic story about public health issues due to viruses from the natural world. Like these works of literature, environmental writers have described numerous aspects of the natural world and human beings in various stories.³

The context of risk communication and environmental literature/writing could be extended to the discourse of education in academic writing under the risk perception of natural phenomena such as a pandemic or disaster. The case of COVID-19 has also changed the way education is provided in college, and teachers now prepare lectures and, at the same time, prepare careful support for their students' learning in this special situation; they must teach classes while the world around them is practicing the communication of risk and crisis, including official government acts such as state of emergency declarations.

During the COVID-19 pandemic in Japan, which is the case of this study, Tokyo's Aoyama Gakuin University, introduced online Webex meeting systems to continue to provide classes to its students safely, with students of some courses taking online classes for multiple semesters (Aoyama Gakuin University, 2021). Other courses taught in classrooms at campus are prepared carefully according to mitigation rules such as allowing only a minimum number

of attendees, making sure classrooms are well-cleaned, and cautioning students not to speak too loudly, in order to prevent spread of the disease. (Aoyama Gakuin University, 2020).

According to a perception study by Abbasi (2020), most of the students in their study thought that the e-learning program in online courses is beneficial for the acquisition of knowledge, while they preferred to learn practical skills such as clinical skills and technical skills in clinics and laboratories.

In theories and practices of writing education, each discipline has a different approach (Blakeslee & Fleischer, 2019; Holdinga et al., 2021). Currently, many courses provide students with writing assignments related to the COVID-19 pandemic and the social change resulting from it. This occasion gives students the opportunity to think about the current situation objectively and academically by searching the literature of their own research interest. However, a previous study in Japan insists that some students need special support for self-efficacy and self-esteem during the COVID-19 pandemic period (Arima et al., 2020). More research is needed about writing an assignment during many constraints due to the pandemic, such as limited access to library information, limited meeting opportunities in the academic community, or less opportunities to talk to classmates. They are not ready to receive sufficient writing education in a situation of emerging change due to the pandemic.

With this background, this research aims to clarify the current perceptions of students about the aspects of writing education in the risk/crisis communication period to improve student learning and writing support for students even during the pandemic.

2. Methodology

A perception survey was selected as the method of this study as follows:

2.1 Questionnaire

The questionnaire was designed based on two characteristics. First, it can look at the balance of the logical, ethical and emotional aspects of the current situation during the stay-home period due to the pandemic, based on the classical rhetorical theory of Aristotle.⁴ The theory has been applied in various fields of pedagogy, psychology, social science, and politics (Bizzell and Herzberg, 1990). The logical aspect is mainly related to the daily schedule of the students and their way of learning. The ethical aspect of the questionnaire is communication about building trust with the instructor of the students' class or the academic advisor. The emotional aspect is more about the feelings of the students, especially how they can be more comfortable and less anxious even in a pandemic situation, when writing a paper or doing other learning activities.

Secondly, the questionnaire was prepared based on research on risk communication using an approach of social psychology (Tateno & Yokoyama, 2013). Previous research insisted that the public and academic community should take a risk in daily life in the social context to become aware of risk and prepare for risk beforehand with the appropriate knowledge (Engdahl & Lidshog, 2014).

This time, a study field is within the framework of a perception study conducted on students in the academic community in the pandemic risk situation to better practice writing. Furthermore, being careful about the current tough situations of the respondents, the questionnaire did not necessarily include some basic questions about the study of risk perception, such as anxiety, feeling stress, to reduce emotional pressure on students as respondents to the survey.

The questionnaire has four types of questions: 1) daily life during the stay home period, 2) perception of how to write a paper, 3) ideal writing support, and 4) preferable style of writing training.

2.2 Perception study

The selected respondents were students from Aoyama Gakuin University, who were attending a liberal arts course, called “Vision of Science and Technology.” There is no expected specific tendency or specialization in the profiles of the respondents.

At the end of the spring 2021 semester before the conclusion of the class, the online survey was conducted through the course web site on the online course system CoursePower. This site facilitated the online survey during the class.

2.3 Data analysis

After the perception study was conducted, the data was statistically analyzed by looking at the ratios of selected options of answers for each question. The perception tendencies of the respondents were investigated by categorizing them into six sections: 1) Demography of the survey respondents, 2) Daily schedule of the respondents during the stay-home period, 3) Perception regarding the changes due to the COVID-19 pandemic, 4) Perception of writing an assignment during the pandemic, 5) Perception of access to writing support, 6) Preferable style of academic writing training.

3. Results

3.1 Profile of respondents

The number of students who responded to the questionnaire was 254. All responses were

Table 1. Demography of survey respondents

	Number (n)	Ratio (%)
Grade		
Freshman	188	74
Sophomore	41	16.1
Junior	23	9.1
Senior	1	0.4
No response	1	0.4
Total	254	100
Gender		
Male	158	62.2
Female	95	37.4
No response	1	0.4
Total	254	100
Age		
18	106	41.7
19	85	33.5
20	44	17.3
21	14	5.5
22	1	0.4
23	1	0.4
24	1	0.4
25	0	0
26	1	0.4
No response	1	0.4
Total	254	100
Department		
Science and Engineering	145	57.2
Social informatics	44	17.3
Global Studies and Collaboration	41	16.1
Community Studies	22	8.7
Economics	1	0.4
No response	1	0.4
Total	254	100

Table 2. Daily schedule of the respondents during stay-home period

	Number (n)	Ratio (%)
Hours for study after school		
Almost none	13	5.1
0 to 30 minutes	24	9.4
30 minutes to 1 hour	61	24
1 hour to 2 hours	77	30.3
2 hours to 3 hours	45	17.7
3 hours to 4 hours	18	7.1
More than 4	11	4.3
No response	5	2
Total	254	100

Club activity after school

	Number (n)	Ratio (%)
Almost none	174	68.5
0 to 30 minutes	21	8.3
30 minutes to 1 hour	11	4.3
1 hour to 2 hours	12	4.7
2 hours to 3 hours	14	5.5
3 hours to 4 hours	5	2
More than 4	5	2
No response	12	4.7
Total	254	100

Hobby after school

	Number (n)	Ratio (%)
Almost none	12	4.7
0 to 30 minutes	18	7.1
30 minutes to 1 hour	43	16.9
1 hour to 2 hours	82	32.3
2 hours to 3 hours	65	25.6
3 hours to 4 hours	15	5.9
More than 4	13	5.1
No response	6	2.4
Total	254	100

valid for the analysis of this study. The number is the same as that of the students attending the course.

Table 1 shows the demographic data of the respondents. Most of them are students in the College of Science and Engineering (57.2%), the School of Social Informatics (17.3%), the School of Global Studies and Collaboration (16.1%), or the College of Community Studies (8.7%) on the campus of Sagami-hara campus, located in Kanagawa Prefecture, of Aoyama Gakuin University, Japan. One respondent at the College of Economics was taking the course from the Shibuya campus of the university. The grades of the respondents were freshman (74%), sophomore (16.1%), junior (9.1%) or senior (1%). In terms of gender balance, 62.2 % were male and the other 37.4 % were female students, and one student (0.4%) did not respond. Regarding their age, most of them were between 18 and 21 years old. Demographic data was almost the same as expected.

Table 3. Perception regarding changes due to the COVID-19 pandemic

	Number (n)	Ratio (%)
Do you think that the pandemic changed a student's way of learning?		
I don't think so.	26	10.2
I don't think so very much.	38	15
Yes or No.	70	27.6
I think so.	85	33.5
I think so very much.	28	11
No response.	7	2.8
Total	254	100

Which learning activity increased during the pandemic?*

Watching educational materials	121	34.6
Writing a paper	100	28.6
Reading a scholarly publication	61	17.4
Having a discussion	9	2.6
Nothing in particular	48	13.7
No response	11	3.1
Total	350	100

* This question accepts multiple answers.

Which learning activity is your favorite during the pandemic?*

Having a discussion	108	35.1
Watching educational materials	82	26.6
Reading a scholarly publication	54	17.5
Writing a paper	31	10.1
Nothing in particular	29	9.4
No response	4	1.3
Total	308	100

* This question accepts multiple answers.

Table 4. Perception of writing an assignment during the pandemic

	Number (n)	Ratio (%)
Which device do you use for writing a paper?		
Computer	215	84.6
Notebook or paper	19	7.5
Smart phone	7	2.8
Tablet	9	3.5
No response	4	1.6
Total	254	100

Which tool do you use for brainstorming?

Computer	122	48
Notebook or paper	62	24.4
Smart phone	18	7.1
Tablet	14	5.5
Don't do brainstorming	33	13
No response	5	2
Total	254	100

Which tool do you think is the best to use when brainstorming?*

Pencil	117	17.8
Smart phone	117	17.8
Memo	100	15.2
Ballpoint pen	93	14.1
Notebook	90	13.7
Computer	72	10.9
Schedule book	31	4.7
Tablet	24	3.6
Brush-like pen	3	0.5
No response	12	1.8
Total	659	100

* This question accepts multiple answers.

3.2 Student daily life during the stay-at-home period

In the survey, the next questions shown in Table 2 were about the schedule of the students during the stay-at-home period. After taking online classes, most respondents study for 30 minutes to one hour (24%), one hour to two hours (30.3%), two hours to three hours (17.7%) or so.

Regarding time, except for study after school, they spend 30 minutes to 1 hour (16.9%), 1 hour to 2 hours (32.3%), 2 hours to 3 hours (25.6%) or so on their hobby. 68.5% of them do not spend time on a club activity, which means that they do not participate in the club activity for now.

3.3 Perception of how to write an assignment

Table 3 shows some tendencies with respect to the changes in the learning style in the daily life of the students during the COVID-19 pandemic. First, in terms of their change in

access to their course from a classroom to the Internet and the switch to the new technology of online courses, almost half of the students, 44.5 % in total, think (33.5%) or think very much (11%) that the way of learning style has changed due to the COVID-19 pandemic. Other students think that there is no change at all (25.2%), think yes or no (27.6%).

More detailed questions about their change of learning style were answered the revealed an increase in the frequency of watching visual educational materials (34.6%), writing a report (28.6%), reading literature (17.4) and having discussions (2.6%). A supplementary question shows that during their free time, they tend to have more access to YouTube and related visual content, SNS (social media), or movies. This means that their activities in their private lives have shifted more to digital/internet, visual-oriented communication, rather than writing or reading.

Table 5. Perception of access to writing support

	Number (n)	Ratio (%)
Who do you contact when you need support for writing?*		
The Internet	188	31.8
Friends	148	25
By myself	88	14.9
Scholarly publication	80	13.5
Senior students	35	5.9
Teachers	27	4.6
Others' papers	21	3.5
No response	5	0.8
Total	592	100

* This question accepts multiple answers.

Table 6. Preferred type of academic writing training*

	Number (n)	Ratio (%)
Individual support	90	21.6
Writing seminar	81	19.5
Field work	52	12.5
Laboratory visit	35	8.4
Museum visit	35	8.4
Writing workshop	31	7.5
Support by mail	30	7.2
Library visit	21	5
No response	41	9.9
Total	416	100

* This question accepts multiple answers.

Before the pandemic, who did you contact for writing support?*

Friends	94	22.1
The Internet	92	21.6
By myself	54	12.7
Scholarly publication	40	9.4
Teachers	29	6.8
Senior students	26	6.1
Others' papers	7	1.6
No response	84	19.7
Total	426	100

* This question accepts multiple answers.

Which communication style do you prefer to use with teachers?*

CoursePower	141	33.8
Face-to-face meeting	137	32.9
LINE	57	13.7
Email	39	9.4
Online meeting	26	6.2
Other SNS aside from LINE	7	1.7
No response	10	2.4
Total	417	100

* This question accepts multiple answers.

On the other hand, a question about the students' favorite learning activities showed that they tend to prefer more interactive style styles as in-class discussion (35.1%) followed by watching visual educational materials (26.6%), reading literature (17.5%) and then writing a paper (10.1%).

3.4 Perception of the writing process

Table 4 shows the answers to three questions asked in the survey. One is about which device is used for writing the overall draft of their class assignments, the second question is about which device is used for brainstorming, and the third question is about which tool is thought to be the best - for writing when brainstorming.

As a result, 84.6% of the students responded that they usually use their computer to write a paper. About half of the respondents, 48%, answered that they use a computer for brainstorming. Interestingly, to come up with a good idea and think about concept/organization of a paper during brainstorming, respondents thought the ideal tool to be a pencil (17.8%), a smart phone (17.8%), memos (15.2%), a ballpoint pen (14.1%) or a notebook (13.7%). Only after these tools was the, computer (10.9%) selected, followed by a schedule book (4.7%), a tablet (3.6%) and a brush-like pen called fude-pen in Japanese (0.5%).

3.5 Ideal writing support

Table 5 shows the data on the questions regarding writing support. To get writing support, respondents access the Internet (31.8%), speak with their friends (25%), study all by themselves (14.9%), and look at scholarly publications (13.5%). Unlike before the COVID-19 pandemic, they speak more with their friends (22.1%) than accessing the Internet (21.6%). Before the pandemic, they studied less by themselves and had less chance of looking for scholarly publications (9.4%).

The questions in Table 5 are asked to select multiple answers. Compared to the situation before the pandemic, in the current situation the respondents selected more answers, which means that they now access more varied ways of receiving writing support than they did before the pandemic.

Whether before or during the pandemic, students continue to have few opportunities to try to make an appointment to speak with their teacher (before the pandemic 6.8%, during the pandemic 4.6%) or senior students (before the pandemic 6.1%, during the pandemic 5.9%).

The preferred communication style of receiving advice from a teacher is, the responses show, via an online course web site such as CoursePower (33.8%), face-to-face meeting (32.9%), LINE (13.7%), Email (9.4%), online meeting (6.2%) and on the SNS (1.7%).

3.6 Style of academic writing training

When students replied to the question of their ideal way of academic writing training, the answers include individual support (21.6%), a seminar (19.5%), field work (12.5%) and other styles such as a laboratory visit (8.4%), a museum visit (8.4%), a writing workshop (7.5%), mail support (7.2%), a library visit (5%) as shown in Table 6.

4. Conclusion

The survey unveiled the perception of current students about their lives and learning; how they live their lives every day, how they think about their study, especially their writing, and how teachers and support facilities on the university campus could support students' learning at home. There are several limits in terms of the survey. One is about the demographic tendency. More than half of the respondents were from the College of Science and Engineering. If a student survey could have been taken from all departments on all campuses of the university, the results would be more comprehensive. Another limit was on the comparison of the results before and after the occurrence of the pandemic. This time, the results were analyzed based on the perceptual responses of each student before and after the onset of the pandemic. Further research would be necessary to examine the differences of overall tendencies in regard to students' perception of academic writing before and after the occurrence of the pandemic.

Here are the points to conclude the discussion.

4.1 Student academic lives and information

For the safety of students, an online class teaching style was implemented during the pandemic, and students mainly did not go to on campus classrooms as frequently as before during the pandemic from 2020 to today. The results in Table 3 show that 44.5% (Answer: Think so 33.5% and think very much 11%) of the students feel there has been a change in their learning style due to the pandemic, which confirms a large extent of change to their academic lives.

A high proportion (68.5%) of the respondents do not participate in a university club activity, which coincides with the findings that many students study by themselves without information from other friends or senior students (Table 2). However, according to the survey result, students understand more than before the pandemic that there are many types of options to get information from the Internet, friends, scholarly publications, senior students, and teachers (Table 5). That may be an optimistic aspect of the change that gave students the opportunity to be more proactive to obtain appropriate academic information. That is also supported by the finding that students reporting they consult scholarly publications becomes

higher after the pandemic (13.4%) than before it (9.5%), although these percentages are still lower than those of the Internet and friends.

A university library has good potential to improve this situation for students to access proper academic information, especially regarding scholarly publications, for their study or research. Although the respondents did not select the visit to a library as the most favorite opportunity in the survey (Table 6), combined with other popular activities, such as individual support or a seminar, the library could be a more helpful place for students looking for scholarly publications when writing a paper.⁵

4.2 Student perception of learning

Some gaps were found between student perceptions and the current ways of learning. One involves their favorable activities while taking an online course. The majority of learning styles favored for online classes are to watch or read educational materials along with the lecture. This time, the survey shows that 35.1% of the students would like to have more opportunities for discussion even during the online class (Table 3).

Table 3 also shows the perceptions of the students who were doing their writing assignments. 28.6% of the students responded that writing assignments increased during the pandemic; however, writing a paper is a less favored activity than other learning activities such as class discussions and watching/reading educational materials. This strongly suggests that, during the pandemic period, writing support for students' class assignments is more important than before to enable students to keep up with their learning in class.

4.3 Perception of writing a paper during the pandemic

The survey also looked at the more detailed perceptions of students regarding writing papers (Table 4). There is a perceptual gap between their natural comfortability of writing style and their current exact procedure of writing. Now, 84.5 % of students usually write with a computer. However, for brainstorming, many students prefer to use a pencil, memos, or a smart phone, rather than a computer.

4.4 Pedagogical implication

These interesting results, especially that many students prefer to use a pencil when they are brainstorming ideas, can be used to design a practical writing course. Specifically, implementing handwriting activities is a key option even during an online class and writing a paper with digital devices.⁶ For example, during an online class, an instructor could assign a brainstorming activity to be written with a pencil on a paper or notepad, and then the students

make use of the drafts, either the papers or the online screen. The survey shows that a smart phone is another popular tool for brainstorming, which can be further investigated. Either way, the instructor of the online class could recommend handwriting activities or the smart phone memo function for brainstorming as an option to drafting a paper with a computer more smoothly.

4.5 Writing support and training

According to the results of the survey shown in Table 5, students tend to have fewer opportunities to speak with senior students and teachers during the pandemic. Furthermore, the respondents think that the individual support style is the most preferable support for the training of academic writing (Table 6). Combining these results, individual support from senior students at the academic writing center could be a preferable approach for learning support during the pandemic due. That could be applied to other situations of risk/crisis communication under strong anxiety feelings, such as natural disaster.⁷

In terms of receiving academic advice from professors, to build trust, students prefer to use the online class website, face-to-face meetings, or LINE interactions more than the standard communication tools such as emails or online meetings. For writing education, it is also an appropriate step for teachers and students to discuss about how to communicate regularly to develop a paper from onset until submission.

In conclusion, based on the perceptual changes of students due to the COVID-19 pandemic, ways of teaching writing and ways of supporting writing can be adjusted according to the new styles of life and learning of the students. These results can contribute to the development of a practical writing class more suitable for writing instruction and support during a pandemic or other prolonged disaster.

Acknowledgements

The author would like to thank the students who responded to the survey questionnaire in class, as well as the class teacher, Dr. Hiromi Hirata (College of Science and Engineering, Aoyama Gakuin University). This study was approved by the Committee for Research with Human Subjects at Aoyama Gakuin University (Sagamihara 20-5) and supported by the Aoyama Vision Program known as “Health Innovation” at Aoyama Gakuin University. The author also would like to thank the Director, the Vice Director, and all colleagues at the Academic Writing Center of Aoyama Gakuin University. Finally, the author declares here that there are no potential conflicts of interest with respect to the research, authorship, and publication of this article.

Notes

- ¹ Ahorsu et al. (2020) set the first measure to look at COVID-19 fear, then clinics and psychologists started to look at the specific emotional response during the pandemic.
- ² Naturalism movement in writings and other expressions also includes environmental writing (Hasegawa, 1992). The environmental literature describes both sides of nature; a good side is a spring season of beautiful blooming flowers or a fruitful harvest time in autumn, and a bad side is about a natural disaster, earthquake, flood, hurricane, or typhoon to devastate a town (Iwayama & Beppu, 1992). At that point, the craft has an aesthetic sense of expressing a natural place and requires ethical attitudes to natural places and animals to protect the environment and animal rights when people bring technology to the natural place. The story there could become “utopian or dystopian narratives” according to its storyteller (Ikta et al., 2008).
- ³ The examples of literature are “Walden or life in the woods” by Thoreau (1854), “Silent spring” by Carson (1962), “Big-two hearted river” by Hemingway (1925) or “La peste” by Camus (1947). Furthermore, in Japan, novelists have also written many similar topics of nature and human being. The examples are “A handful of sand” by Ishikawa (1910), “Descendants of Cain” by Arishima (1918), and “Muddy area” by Miura (1982).
- ⁴ Aristotle’s communication theory is called “three rhetorical appeals” to be persuasive academically and in other genres. It can be applied to speech communication and written communication.
- ⁵ As an example of a field work as writing training, there is a SantaFe Science Writing Program (2021).
- ⁶ Handwriting gives more information about its writers, such as their psychological or physical condition and a way of understanding the topic, while the merit of digital information is readability and convenience for submission.
- ⁷ The limit of individual support by learning facilities such as academic writing centers is that sometimes students would need support to use such facilities. It is necessary to do frequent public relations activities for learning support through newsletters, web sites, and other information outlets to students so that they can use them according to their needs. The recommendation to use such support from class instructors or other facilities at campus is also a good way.

References

- Abbasi, M. S., Ahmed, N., Sajjad, B., Alshahrani, A., Saeed, S., Sarfaraz, S., Alhamdan, R. S., Vohra, F., & Abduljabbar, T. (2020). E-learning perception and satisfaction among health sciences students amid the COVID-19 pandemic. *Work*, 67(3), 549-556.
DOI: 10.3233/WOR-203308
- Ahorsu, D. K., Lin, C. Y., Imani, V., Saffari, M., Griffiths, M. D., & Pakpour, A. H. (2020). The fear of COVID-19 scale: development and initial validation. *International Journal of Mental Health Addiction*, 18, 1-9. <https://doi.org/10.1007/s11469-020-00270-8>
- Arima, M., Takamiya, Y., Furuta, A., Siriratsivawong, K., Tsuchiya, S., & Izumi, M. (2020). Factors associated with the mental health status of medical students during the COVID-19 pandemic: a cross-sectional study in Japan. *BMJ Open*, 10.
doi: 10.1136/bmjopen-2020-043728
- Bizzell P., & Herzberg, B. (Ed.). (1990). *The rhetorical tradition: Readings from classical times to the present*. Bedford Books.
- Blakeslee, A. M., & Fleischer, C. (2019). *Becoming a writing Researcher*. Routledge.
- Camus, A. (1947). *La peste*. Editions Gallimard.
- Carson, R. (1962). *Silent spring*. Houghton Mifflin Company.
- Engdahl E., & Lidskog R. (2014). Risk, communication and trust: towards and emotional understanding of trust. *Public Understanding of Science*, 23(6), 703-717.
<https://doi.org/10.1177/0963662512460953>
- Hemingway, E. (1925). *In our time*. Boni & Liveright.
- Holdinga, L., Janssen, T., & Rijlaarsdam, G. (2021). The relationship between students' writing process, text quality, and thought process quality in 11th-Grade history and philosophy assignments. *Written Communication*, first published online.
<https://doi.org/10.1177/07410883211028853>
- Japan Government. (2020). *New lifestyle – Japan's regional strength*. Retrieved on September 23, 2021, from https://www.japan.go.jp/regions/new_lifestyle/index.html
- Nikcevic, A. V., & Spada, M. M. (2020). The COVID-19 anxiety syndrome scale: development and psychometric properties. *Psychiatry Research*, 292, 1-9.
<https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113322>
- SantaFe Science Writing Workshop (2021). *Santa Fe Science Writing Workshop*. Retrieved on September 24, 2021, from <https://sciwrite.org>
- Tateno, S., & Yokoyama, H. M. (2013). Public anxiety, trust, and the role of mediators in communicating risk of exposure to low dose radiation after the Fukushima Daiichi Nuclear Plant Explosion. *JCOM*, 12(2), A03-A25.

<https://doi.org/10.22323/2.12020203>

Thoreau, H. D. (1854). *Walden or life in the woods*. Sahara Publisher Books.

World Health Organization. (2020). *WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19-11 March 2020*. Retrieved on September 19, 2021 from <https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>

青山学院大学 (2020). 公式ホームページ「学校、職場における新型コロナウイルス感染症予防対策について」 Retrieved on September 24, 2021, from https://www.aoyama.ac.jp/life/health/center/information/COVID19_yoboutaisaku

青山学院大学 (2021). 公式ホームページ「2021年度授業実施方針について」 Retrieved on September 24, 2021, from https://www.aoyama.ac.jp/post05/2020/news_20210215_09

有島武郎 (1918).『有島武郎著作集』新潮社 .

生田省吾, 村上清敏, 結城正美 (2008).『環境文学とは何か：「場所」の詩学』藤原出版.

石川啄木 (1910).『一握の砂』東雲堂書店 .

岩山太次郎, 別府恵子 (1992).『川のアメリカ文学』南雲堂.

長谷川天溪 (1992).『自然主義』日本図書センター .

三浦綾子 (1982).『泥流地帯』新潮社 .

(投稿受理日 2021年9月28日)

青山学院大学アカデミックライティングセンター年次報告

1. 概 要

1. 概要

1-1 開室状況

創設	2017年10月1日(日)
開室	青山キャンパス 2017年11月20日(月) 相模原キャンパス 2018年4月24日(火)
略称	AWC(英語名称 Academic Writing Center の略)
スタッフ	青山キャンパス 助教及びチューター 相模原キャンパス 助手, 助教及びチューター ※チューターとは学術的文章執筆と支援方法の専門研修受講後の本学大学院生のこと
対象学生	青山学院大学の正規課程に在籍する学部生および大学院生
支援対象	日本語および英語の学術的文章
支援時間	1枠につき45分間(昼休みセッション③の予約枠のみ30分間)
利用料金	無料
今年度開室	青山キャンパス, 相模原キャンパス 前期 2021年4月19日(月)～2021年7月21日(水) 後期 2021年9月17日(金)～2022年1月31日(月)
開室日時	授業実施期間中の月曜日～金曜日 11時～18時
セッション	① 11:00～11:45 ② 11:45～12:30 ③ 12:40～13:10 ④ 13:20～14:05 ⑤ 14:05～14:50 ⑥ 15:05～15:50 ⑦ 15:50～16:35 ⑧ 16:50～17:35
予約方法	青山学院大学 AWC の Web サイトから予約または来室にて予約

1-2 活動概要(文責:川島佐保)

2021年度は、コロナ禍におけるAWC運営2年目となり、政府の緊急事態宣言やまん延防止措置に従った本学の規定のもとで対面やオンラインでの相談受付を行なった。特に、対面相談の環境での予防を念入りにし、チューターの勤務体制も整えた。学生が現地を訪れなくとも利用しやすいよう運営支援システムを改修し、オンデマンドのセミナーを開催した。広報グッズや利用案内も作成し、さらには長い時間をかけ準備してきた紀要が創刊された。

青山学院大学アカデミックライティングセンター沿革

- 2017年 青山キャンパスでAWC開設
- 2018年 相模原キャンパスでAWC開設
- 2019年 運営支援システムの導入

2020年 オンラインでの相談・研修の開始

2021年 紀要創刊, 相談時の対面・オンラインの両用

1-3 運営組織

担当教員

センター長	野末 俊比古 (図書館長)
副センター長	諏訪 牧子 (万代記念図書館長)
助教 (青山)	小林 至道
助教 (青山)	川島 佐保
助教 (相模原)	山村 公恵
助手 (相模原)	嶼田 大海

運営委員会

- (1) センター長
野末 俊比古 図書館長・教育人間科学部教授
- (2) 副センター長
諏訪 牧子 万代記念図書館長・理工学部教授
- (3) コーディネーター
BOYD, James P. 国際政治経済学部准教授
森 幸穂 理工学部准教授
黒岩 裕 コミュニティ人間科学部教授
- (4) センター助教又はセンター助手の中からセンター長が指名する者
小林 至道 アカデミックライティングセンター助教
川島 佐保 アカデミックライティングセンター助教
山村 公恵 アカデミックライティングセンター助教
嶼田 大海 アカデミックライティングセンター助手
- (5) 本学教職員の中からセンター長が指名する者
DIAS, Joseph V. 文学部教授
宮澤 淳一 総合文化政策学部教授
ROBERTSON, Charles E. 理工学部准教授
菊池 尚代 地球社会共生学部教授
市川 昭裕 学術情報部図書課長
鈴木 一巳 相模原事務部学術情報課長
- (6) 学術情報部長
神戸 勉

(2022.3.31 現在)

実務委員会

- (1) センター長
野末 俊比古 図書館長・教育人間科学部教授
- (2) 副センター長
諏訪 牧子 万代記念図書館長・理工学部教授
- (3) コーディネーター
BOYD, James P. 国際政治経済学部准教授
森 幸穂 理工学部准教授
黒岩 裕 コミュニティ人間科学部教授
- (4) センター助教又はセンター助手の中からセンター長が指名する者
小林 至道 アカデミックライティングセンター助教
川島 佐保 アカデミックライティングセンター助教
山村 公恵 アカデミックライティングセンター助教
嶼田 大海 アカデミックライティングセンター助手
- (5) 学術情報部図書課長
市川 昭裕
- (6) 相模原事務部学術情報課長
鈴木 一巳
- (7) 本学の職員の中からセンター長が指名する者
花島 守 学術情報部図書課担当課長（～ 2021.5）
澤井 利恵子 学術情報部図書課担当課長（2021.6～）

(2022.3.31 現在)

担当職員

(青山)

神戸 勉	学術情報部長
市川 昭裕	学術情報部図書課長
花島 守	学術情報部図書課担当課長（～ 2021.5）
澤井 利恵子	学術情報部図書課担当課長（2021.6～）
西村 香	学術情報部図書課
吾妻 香織	AWC 事務委託職員

(相模原)

鈴木 一巳	相模原事務部学術情報課長
田島 由香	相模原事務部学術情報課図書担当課長
岡田 里和	相模原事務部学術情報課

(2022.3.31 現在)

委員会

(1) 運営委員会

2021年 5月12日(水)	第1回運営委員会	オンライン会議
8月3日(火)	第2回運営委員会	オンライン会議
10月6日(水)	第3回運営委員会	オンライン会議
2022年 1月31日(月)	第4回(臨時)運営委員会	オンライン会議
2月28日(月)	第5回運営委員会	オンライン会議

(2) 実務委員会

2021年 6月30日(水)	第1回実務委員会	オンライン会議
7月28日(水)	第2回実務委員会	オンライン会議
12月20日(月)	第3回実務委員会	オンライン会議

1-4 予算

2021年度予算については、経常予算として申請し承認された。予算額については以下の通りである。

単位：円

内容	予算
チューター費用	7,376,000
業務委託費	7,744,000
研究経費	740,000
運営経費	1,371,000
計	17,231,000

(2022.3.31 現在)

2. 活動報告

2-1 活動報告にあたって

アカデミックライティングセンター（AWC）は、学生からの相談やチューターの研修などは、青山キャンパスと相模原キャンパスそれぞれで行なっています。しかしながら、相談（セッション）の水準や研修の内容などはキャンパスによらず、標準化をはかっています。また、相談受け付けなどのシステムも共通のものを使っています。普段の業務は、助手・助教の先生方が中心となり、職員・スタッフとともに担当しています。業務ごとに担当者を置いています。今年度の業務区分と担当者は次のとおりです。

セッション・研修……小林助教，山村助教

システム……山村助教，小林助教

出版・広報……川島助教

行事・庶務……嶋田助手

ただし、担当者はあくまで“取りまとめ役”であり、すべての業務に全員が協力して当たっています。

紀要については編集委員会を設け、委員長をコーディネーターの森先生にお願いしています。広報についてはチームをつくり、リーダーを運営委員の宮澤先生が引き受けてくださっています。

以下では、上記の業務ごとに今年度の活動について報告をします（2-2）。ただし、セッション・研修については、キャンパスごとの活動報告のなかであわせて扱っています（2-3，2-4）。つづけて、助手・助教の先生方による今年度の研究業績をリストアップしています（2-5）。また、資料としてAWCの規則および募集要項を掲載しています（3）。

2-2 各業務の活動

(1) システム（文責：山村公恵）

• システムの改修

2021年度より対面とオンラインの両形式の相談枠を両キャンパスAWCにおいて提供し始めたことから、希望する「相談する場所」が「AWC」現地なのか「自宅/AWC以外（オンライン）」なのかを利用者が予約フォームにおいて選択できるように項目を追加した。また、チューターと運営管理者の予約内容を確認する画面においても、利用者が希望する「相談する場所」が「AWC」現地なのか「自宅/AWC以外（オンライン）」なのかを把握できるように項目を追加した。改修作業は9月から10月初旬にかけて行い、できる限り後期の運営に間に合うようにした。ただし、今年度のシステム運営費予算内に収めるため、今回の改修では運営に最低限に必要な上記の項目追加に留まった。

- システムリプレイスに向けたシステム要件仕様書の作成
2024年4月システムリプレイスに向けて両キャンパス連絡会等において調達仕様を確認し、要件仕様書を作成した。
- 保守の範囲における改善
 - ・ 助手・助教の両キャンパスの運営管理者登録
 - ・ 教職員の運営管理者・スーパーバイザー登録の更新
 - ・ 予約フォームにおけるメールアドレス入力間違いの通知設定
 - ・ 運営管理者画面におけるチューター一覧の表示順整理
 - ・ 次年度からの法学部の新学科開設に伴う登録情報（学科番号）の変更
 - ・ 運営のなかで発生したシステムエラー（瑕疵）の修正

(2) 広報グッズ（文責：川島佐保）

今年度はAWC広報プロジェクトチームが9月に立ち上がり、コロナ禍でも使いやすく活用しやすいグッズ並びに利用案内の検討を行った。その結果、マスクケースとしても使用されているA5判クリアファイルをグッズの種類として選び、本学のキャンパスの写真やAWCのロゴをしつらえたデザインで6000枚を作成した。

(3) 利用案内（文責：川島佐保）

おとしし作成の「2020年4月1日第1刷」をもとに昨年度「2021年4月1日第2刷」が発行されたのに続いて、表紙や予約手順などに変更を加え「2022年4月1日第3刷」が発行された。広報グッズのクリアファイルに利用案内を挟み、2022年度入学式で新入生に配布されることとなった。新年度初頭行事のオリエンテーションや各授業でのガイダンス、セミナーなどでも配布する予定で、AWCや図書館でも例年通り受付付近に配置される。

(4) 紀要（文責：川島佐保）

当紀要は、2017年度と2018年度に「青山学院大学図書館年次報告書」の一部としてAWCの年次報告をされていたのが始まりである。2019年度に図書館年次報告書から別冊「AWC年次報告書」となり、2020年度には森編集長率いる編集準備委員会により「AWC紀要準備号」が刊行された。今年度の2021年度には編集委員会が発足し、投稿受付と査読審査を経た論文も掲載する「紀要」が『ライティング研究』との誌名にて創刊されることとなった。

(5) 行事（文責：嶋田大海）

① 両キャンパス共通アカデミックライティングセミナー（オンライン）

両キャンパスの学生および教職員を対象とし、両キャンパス共通アカデミックライティングセミナーを開催した。新型コロナウイルス感染症（COVID-19）の状況を考慮し、受講者の利便性を優先してオンラインにて複数回実施した。セミナーの講義内容は表1の通り。

表1：両キャンパス共通アカデミックライティングセミナーの講義内容

講義回	内容	実施者
第1回	アカデミックなレポート・論文とは何か？	小林至道
第2回	レポート・論文を書くための資料の探し方・読み方	小林至道
第3回	本文への引用・参考文献一覧の書き方のルール	小林至道
第4回	要点のまとめ方（ブックレポート・礼拝レポート対策）	小林至道
第5回	英語アカデミックライティングの基本	小林至道
第6回	論文を書くための基本	小林至道

各講義の最後にはAWCの案内を入れ、受講者に利用を促した。開催に当たっては学生・教職員ポータル、ポスター掲示（立て看板含む）、ホームページ記事掲載（AWCおよび大学公式サイト）等を併用した周知を行った。

開催時期により実施形態が異なったため、時期ごとに項目（A～C）を分けて概要を記す。その後、全体の受講申込者の人数と傾向を整理する。

A 前期：6月16日（水）～6月29日（火）〈オンラインライブ配信〉

オンラインライブ配信形式にてセミナーを開催した。6月16日（水）～29日（火）の平日昼（12:40～13:10）の時間帯に計6回（各回を1回ずつ）講義をライブ配信した。事前申込制とし、当日はオンライン会議システム（Webex）を用いて配信を行った。講義終了後には質疑応答の時間を設け、受講者からの質問に応じた。実施日程と各回の申込者数は表2の通り。

表 2：ライブ配信の日程と受講申込数

日程	内容	場所	受講申込者数 ※複数選択可
2021/6/16 (水) 12:40-13:10	第 1 回 アカデミックなレポート論文とは何か？		23
2021/6/18 (金) 12:40-13:10	第 2 回 レポート・論文を書くための本の探し方・読み方		33
2021/6/22 (火) 12:40-13:10	第 3 回 本文への引用・参考文献一覧の書き方のルール	ライブ配信	43
2021/6/23 (水) 12:40-13:10	第 4 回 要点のまとめ方 (ブックレポート・礼拝レポート対策)	(Webex)	44
2021/6/25 (金) 12:40-13:10	第 5 回 英語アカデミックライティングの基本		27
2021/6/29 (火) 12:40-13:10	第 6 回 論文を書くための基本		50

※各回冒頭で受講者の承諾を得た上で、講義部分のみ録画した (質疑応答は除く)。

B 前期 7月1日 (木)～7月21日 (水)〈オンデマンド配信〉

オンラインライブ配信形式のセミナー (A) に参加できなかった受講希望者を想定し、オンデマンド形式にて同内容のセミナーを動画視聴できるよう受講申込を受け付けた。事前申込制ではなく、期間中 (7/1～7/21 18:00 まで) であれば随時申込可能とした。受講申込者には、CoursePower (本学の LMS システム) 上で、(A で録画した) 講義動画 6 回分、および講義資料を公開した。セミナー動画を視聴し、わからないことや困ったことがあれば積極的に AWC に相談するように促した。

C 後期 11月8日 (月)～2月1日 (火)〈オンデマンド形式〉

後期は受講者の便宜を考慮し、オンデマンド形式にて3ヶ月間の長期開催とした。Bと同様、受講申込者には CoursePower 上で、(A で録画した) 講義動画 6 回分、および講義資料を公開した。開催期間中 (11/8～2/1 18:00 まで) であれば随時受講申込を受け付け、質問や相談があれば AWC の利用を促した点も B と同様の運用であった。

続いて、両キャンパス共通アカデミックライティングセミナーの各開催時期における受講申込者数を表 3 に示す。表頭にセミナー開催時期 (A～C)、表側に学年 (所属含む) として整理する。

表3：セミナー開催時期ごとの受講申込者の人数

	開催時期			合計
	A 6/16-29 ライブ配信形式	B 7/1-21 オンデマンド形式	C 11/8-2/1 オンデマンド形式	
1年生	37	30	42	109
2年生	5	6	27	38
3年生	6	4	17	27
4年生	3	12	12	27
大学院生	15	10	17	42
科目等履修生	2	3	2	7
教員	2	0	11	12
職員	1	0	5	5
卒業生	0	0	1	1
	71	65	134	268
合計	学生の所属キャンパス (青山：52, 相模原 16)	学生の所属キャンパス (青山・57, 相模原：8)	学生の所属キャンパス (青山：105, 相模原 12)	

・開催時期（A～C）に沿って受講申込者数の推移を見ると、受講申込は増加傾向にあることが窺える。また、短期間で重複して受講申込をする者は多くない（一定数は存在）ことを考えると、開催ごとに新規受講者を呼び込みながらセミナーとして規模を拡大できていると判断できる。また、オンデマンド形式の導入（B、C）は学生の受講の便宜を図ることが主な目的であったが、実際には学生の受講傾向には大きな変化は見られなかった。一方で、教職員についてはオンデマンド形式かつ長期間実施の場合（C）に受講申込者が増加する傾向が見られた。時間や場所に拘束されない受講形式は学生よりもむしろ教職員にとって好環境と捉えられたようである。学内の教職員はじめ関係者にライティング教育やAWCの活動に興味・関心を持っていただくことは、今後AWCが学内他箇所と一層の連携を図っていく際にも重要な基盤となるだろう。

・学年別に受講申込者数を見ると、1年生の申込が最も多く合計で109名であった。続いて多いのは大学院生であり合計で42名の申込みがあった。セミナーの内容は、主にレポート・論文の基本的な書き方に焦点を当ててはいるが、大学院生であってもそうした基本的な情報および支援を必要としていることがわかる。また、AWCの利用が落ち込みがちな3年生、4年生の受講が一定数いる点は注目すべきだろう。

セミナーの受講を契機として、いかに効果的にAWCの利用に繋げるかという点が課題である。

- ・学生の所属キャンパスごとに受講申込み者数を見ると、青山キャンパスの合計が214名、相模原キャンパスの合計が36名であった。青山キャンパスでは過年度に同様のセミナーを実施してきている経緯もあり、既にAWCのアカデミックライティングセミナーの存在が学生の中に浸透しつつあると考えられる。今回も学科、研究科を問わず受講申込者数が伸びた。一方、相模原キャンパスでは同規模のセミナーの実施は今年度が初めてであり、その点でまだ学生全体に周知が行き届いていない可能性がある。今後も継続的に実施することで認知度を高めつつ、特に理系学生向けのコンテンツを充実させることが受講を促進する上で重要となるだろう。

② 年度初頭オリエンテーション

・青山キャンパス

新入生を主な対象とし年度初頭オリエンテーションを開催した。青山キャンパスでは、利用ガイダンス（対面）およびアカデミックライティングセミナー（対面）を実施した。利用ガイダンスは30分間であり、AWCとは何か、利用の仕方・場所についての説明を行った。アカデミックライティングセミナーはお昼の時間（12:40-13:10）を利用し、全6回（各回30分）でアカデミックライティングの基本を紹介した。それぞれの実施概要を以下の表4、5に示す。

表4：利用ガイダンス（対面）の実施概要

日程	内容	場所	実施者
2021/4/5（月）	AWC 利用ガイダンス（11：00-11：30）	921	小林至道
	AWC 利用ガイダンス（14：00-14：30）	921	嶼田大海
2021/4/7（水）	AWC 利用ガイダンス（11：00-11：30）	921	小林至道
	AWC 利用ガイダンス（14：00-14：30）	921	川島佐保
2021/4/9（金）	AWC 利用ガイダンス（11：00-11：30）	17309	嶼田大海
	AWC 利用ガイダンス（14：00-14：30）	17309	川島佐保

表5：アカデミックライティングセミナー（対面）の実施概要

日程	内容	場所	実施者
2021/4/12（月） 12:40-13:10	アカデミックなレポート論文とは何か？	17309	小林至道
2021/4/13（火） 12:40-13:10	レポート・論文を書くための資料の探し方・読み方		
2021/4/14（水） 12:40-13:10	本文への引用・参考文献一覧の書き方のルール	17311	小林至道
2021/4/16（金） 12:40-13:10	要点のまとめ方（ブックレポート・礼拝レポート対策）	17309	小林至道
2021/4/19（月） 12:40-13:10	英語アカデミックライティングの基本		
2021/4/21（水） 12:40-13:10	論文を書くための基本	17311	小林至道

● 相模原キャンパス

万代記念図書館のオリエンテーションと合同で新入生を主な対象とした AWC オリエンテーションを開催した。オンライン（ライブ配信）にて実施し、図書館のオリエンテーションに続き、10分間で AWC とは何か、利用の仕方・場所についての説明を行った。表6に実施概要を示す。

表6：新入生オリエンテーション（オンライン、ライブ配信）

日程	内容	場所	実施者
2021/4/5（月） 13:00-13:10	新入生オリエンテーション		山村公恵
2021/4/6（火） 13:00-13:10	新入生オリエンテーション		山村公恵
2021/4/7（水） 13:00-13:10	新入生オリエンテーション	ライブ配信 (Webex)	山村公恵
2021/4/8（木） 13:00-13:10	新入生オリエンテーション		山村公恵
2021/4/9（金） 13:00-13:10	新入生オリエンテーション		山村公恵

③ 授業連携によるアカデミックライティングセミナー

正課授業との連携の一環として、学内教員からの依頼に応じて AWC 専任教員が個別に授業に赴きアカデミックライティングセミナーを実施した。アカデミッ

クライティングに関する講義に加え、AWCの支援理念や利用方法について学生・授業担当教員に伝えることで、AWCの認知を促進するとともに、講義後に学生がAWCを自発的に利用してもらえるよう配慮している。実施内容の詳細は、セミナー実施者が依頼先の教員と課題内容や学生の様子等を確認のうえ決定している。今年度は、青山キャンパスで後期に3件の依頼があった。表7に実施概要を示す。

表7：2021年度 授業連携によるアカデミックライティングセミナー実施概要

実施日時	授業担当教員	学部	授業名	受講者	実施形式	実施者
10月15日(金) 3限	川又啓子 先生	総合文化政策学部	文化演習 IB	3年生15名	対面	小林至道
11月19日(金) 4限	川又啓子 先生	総合文化政策学部	文化基礎演習 B	2年生20名	対面	小林至道

実施日時	授業担当教員	学部	授業名	受講者	実施形式	実施者
11月24日(水) 2限	飯笹佐代子 先生	総合文化政策学部	文化基礎演習 B	2年生12名	対面	小林至道
11月30日(火) 3限	飯笹佐代子 先生	総合文化政策学部	文化演習 IB	3年生19名	対面	小林至道

実施日時	授業担当教員	学部	授業名	受講者	実施形式	実施者
12月15日(水) 4限	杉本真由美 先生	教育人間科学部	基礎演習 II	1年生42名	対面	小林至道
12月15日(水) 5限	杉本真由美 先生	教育人間科学部	基礎演習 II	1年生39名	対面	小林至道

④ 理系向け動画セミナー

2021年11月15日(月)から2022年2月1日(火)の期間、相模原キャンパスの学生を対象に理系向け動画セミナーの配信を実施した。主に理工学部・研究科の学生のAWC利用を促すための新たな取り組みとして企画し、学生ポータルにて案内文とセミナーの動画URL(YouTube)を周知した。動画セミナーの内容は次の2種類であり、いずれも15分程度の長さであった。

- ・「実験ノートの書き方」(実施者：山村公恵)
- ・「理系文章(とくに電気電子工学・情報テクノロジー分野)の文中・文章末における引用文献の表記方法」(実施者：嶼田大海)

動画URLを知っている学生のみ視聴可能(YouTubeの「限定公開」設定)とし、後期終了時点(2022/02/01)での視聴回数は、どちらも55回程度であった。毎週2回学生ポータルにて周知を繰り返したものの再生回数は当初の期待ほどには

伸びなかった。各動画の最後には相模原 AWC の案内を入れ学生の AWC 利用を促す狙いもあったが、実際の利用人数に反映されているとは言い難く、周知の観点からも課題が残るかたちとなった。今後の実施においては、より学生のニーズにマッチした動画の企画・作成、および複数の方法を併用した周知活動に留意して進めることが有効と思われる。

⑤ 卒論・修論・博論執筆専用席の提供（万代記念図書館との共催企画）

2021年11月29日（月）から2021年12月23日（木）の期間、相模原 AWC に隣接した多目的エリアを利用して論文執筆者を対象に自習スペースを提供した（図1参照）。利用時間は9:30～20:30の間で、オンラインでの事前予約制とした。予約時間に制限は設けず、利用時間内であれば何時間でも連続で使用可能とした。合計で5つのブースを準備し、感染症予防対策のため各ブースの四方をパーティションで区切る、机上に除菌ウェットティッシュを設置（固定）する等の対応を行った。



図1：論文執筆専用席の様子

期間中の利用者は、学部生1名（地球社会共生学科）であり複数回（6回）の利用があった。前年度よりも実施期間を大幅に延長し、ポスター掲示（立て看板含む）や学生ポータルで案内を定期配信したものの利用がうまく促進されなかった点が課題である。論文執筆専用席を利用中に困ったことがあれば隣のAWCにすぐ相談ができる点が一つの特色ではあったが、このあたりのメリットが周知活動において十分に伝え切れなかった点は今後の改善点の一つと思われる。

2-3 青山キャンパスでの活動

1. 活動概要

(1) 活動日程・内容一覧（文責：小林至道）

表 1. 青山 AWC 活動日程・内容

日程	内容
【2021年】	
4月上旬～中旬	第9期新規チューター募集
4月19日	前期セッション開始
4月22日～6月7日	第9期新人チューター研修実施
6月16日～29日	アカデミックライティングセミナー実施（全6回）
7月21日	前期セッション終了
9月17日	後期セッション開始
10月15日～12月15日	授業連携ライティングセミナー実施
11月8日～2月1日	アカデミックライティングセミナー（全6回）オンデマンド配信
11月17日	意見交換ミーティング（オンライン）実施
12月23日～	冬季休業期間のためにセッション一時閉室（2022年1月5日まで）
【2022年】	
1月6日	セッション再開
1月25日～31日	活動振り返りミーティング実施（全4回）
1月31日	後期セッション終了

今年度、青山 AWC における活動日程は、上で整理した表 1 のとおりである。以下、青山 AWC の業務として活動した諸内容について、時系列に沿って報告する。

(2) 第 9 期新規チューター募集および新人研修実施（文責：小林至道）

今年度は、院生助手からの推薦 1 名、研究科からの推薦 2 名、学内公募から 2 名、計 5 名のチューターを新規採用した。事前に簡便な書類・面接審査を経て、以下のスケジュールで新人チューター研修を実施した（表 2 参照）。研修は、各回のポイントについての講義、チューター 2 人でグループを組んでの模擬セッション、振り返りのディスカッションをセットとして、1 回あたり 2 時間半（研修①と②）

は合わせて)、計 21 回行った。なお、2021 年度の新規チューター採用および研修を後期には実施せず、結果的に前期のみとなった。

【第 9 期新人チューター研修の概要】

- ・期間：2021 年 4 月 22 日～6 月 7 日
- ・対象：5 名（英米文学 1 名、フランス文学 2 名、比較芸術学 1 名、日本文学 1 名）

表 2. 研修プログラム内容・実施スケジュール

内容	実施者	実施日
研修① オリエンテーション	小林・川島	4月22日、23日、27日
研修② アカデミックライティングの基本	小林・川島	4月22日、23日、27日
研修③ アカデミックライティング支援の基本	小林・川島	4月28日、29日、30日
研修④ セッション全体の流れを掴む	小林・川島	5月6日、7日、10日
研修⑤ 基本を振り返る模擬セッション	小林・川島	5月13日、14日、17日
研修⑥ 専門外の相談への対応	小林・川島	5月20日、21日、24日
研修⑦ 構想段階の相談への対応	小林・川島	5月27日、28日、31日
研修⑧ 長い文章の相談への対応	小林・川島	6月2日、4日、7日
研修⑨ 英語相談対応者研修	小林・川島	6月9日

(2) アカデミックライティングセミナー実施（文責：小林至道）

今年度は、新型コロナウイルスの感染状況およびセッション運営との兼ね合いから、全てオンライン（ライブ配信）で実施した。実施内容の詳細は、「行事」（74 ページ）を参照。

(3) 授業連携ライティングセミナー実施（文責：小林至道）

新型コロナウイルスの感染状況および授業実施形態を鑑みつつ、今年度は、授業担当教員からの実施要請ならびにセミナー実施者との相談を経て、全て対面形式（教室）で実施した。実施内容の詳細は、「行事」（74 ページ）を参照。

(4) アカデミックライティングセミナー（全 6 回）オンデマンド配信（文責：小林至道）

新型コロナウイルスの感染状況およびセッション運営との兼ね合いから、前期にライブ配信した際に録画した同セミナーを、今年度後期にオンデマンド形式で配信した。実施内容の詳細は、「行事」（74 ページ）を参照。

(5) 後期活動意見交換ミーティング（オンライン）の実施（文責：川島佐保）

後期開始後の数ヶ月、チューターはオンライン勤務が中心となったため、現地勤務のときのようなチューター同士での意見交換の機会を設けることを目的としてミーティングを実施した。下記の議事録のように、①AWCに勤務して良かったこと、②セッションについての質問や提案、③自身のアカデミックライティングについて苦労している点を話し合った。また、勤務時のマナーやルールについても確認した。

1) AWCに勤務して良かったこと

- ・文献引用の書き方などを教えながら学べる
- ・他のチューターとの会話がためになる
- ・論理展開のしかたの相談を受けてロジカルシンキングの練習になる
- ・相談対応で学部や学年の違う学生と交流できる、双方向的な学びができる

2) セッションについての質問や提案

- ・HPで相談事例の前と後を公開してはどうか
- ・3つのセッションの連続の対応は休憩が欲しい
- ・授業担当教員からの推薦があれば学生も安心して予約ができる
- ・SNS特にツイッターを利用してはどうか
- ・同じ学生や同じ講義の履歴確認を年度かかわらず長期的に見れると良い
- ・同じ内容の継続支援について長期的な継続支援方法の詳細をスタッフで話し合いたい
- ・ライティング本の閲覧スペース（読書ブース）を作ってセッション以外の利用も推進
- ・周知はされているが実際に利用するタイミングや機会といったきっかけ作り
- ・学生相談センターからの相談の場合の配慮
- ・大学院留学の相談については背景知識がもっとあると良い
- ・もっとセッションが増えると良い

3) アカデミックライティングについて苦労している点

- ・（自身の）論文執筆、コロナ禍での文献調査など

(6) 活動振り返りミーティング実施（文責：小林至道）

現チューターは参加必須のミーティングとして、今年度のチューター活動を振り返るためのミーティングを表3のとおり実施した。

表 3. 活動振り返りミーティング

実施日時	参加チューター	実施者
2022年1月25日 14:30～16:00	武居・野間口・坂田	小林・川島
2022年1月26日 15:00～16:30	陳・天野・李・長谷川	小林・川島
2022年1月27日 11:00～12:30	大山・中野・山下・橋本	小林・川島
2022年1月31日 13:00～14:30	千原・重久・山口・西澤	小林・川島

各回4名前後のグループに分け、(1) セッション、(2) 新人チューター研修、(3) 運営全般の3点について、1回あたり90分のディスカッション形式で振り返った。なお、新型コロナウイルスの感染状況ならびにセッション運営状況との兼ね合いから、同ミーティングは全てオンラインで実施した。

2. 運営体制・利用実績・運営上の今後の課題

(1) 運営体制（文責：小林至道）

今年度の個別相談（セッション）は、新型コロナウイルスの感染状況ならびに大学の授業実施形態の方針に従い、対面および（あるいは）オンライン（Webexシステム）で行った。

開室期間は、前期が2021年4月19日から同年7月21日まで、後期が同年9月17日から2022年1月31日までであった。後期の開室期間のうち、2021年12月23日から2022年1月5日までは、大学が冬季休業期間（授業未実施期間）のため閉室とした（表1参照）。

今年度の青山AWCのチューターは、表4のとおり、17名体制であった。そのうち、両言語セッション担当者1名が除籍に伴い7月末日付で退職、英語セッション担当者1名が、院生助手退職に伴い12月末日付で退職した。

表 4. チューターの体制

日本語セッション担当	11名
英語セッション担当	2名
両言語セッション担当	4名

(2) 利用実績（文責：小林至道）

今年度の利用実績については、以下のとおりであった。表5では、年間の開室日数、利用件数（1日平均）を月別で示した。半期ごとの合計も示したが、例年、

青山 AWC では前期の利用件数が後期より多い（前期に比べて後期の利用件数が落ち込む）傾向にある。それに対して今年度は、例年および後期と比べて、前期の利用が大幅に減少した点に特徴があった。

この原因・背景に関する詳細な分析はまだできていないが、考えられる理由の一つとして、セッション運営体制が対面とオンラインの間で二転三転したことが挙げられる。AWC のセッション運営体制は、コロナ禍における社会情勢と本学の授業実施形態の方針に従っているが、今年度前期だけでも、対面中心、オンラインのみ、対面とオンラインのハイブリッドと変遷した。利用者の学生からすれば、正課授業を対面あるいはオンライン（リアルタイム or オンデマンド）で受講の上、授業外活動として AWC を利用しようとする中で、その折り合いが取りにくい（利用するスケジュールが立てにくい）運営体制となってしまう可能性がある。一方で、今年度後期は、対面とオンラインのハイブリッド運営でほぼ一貫して通せたこともあり、学期末に向けて徐々に利用件数が増えていくという、例年と同じような利用傾向であった。

表 5. 月別の利用実績

	4月	5月	6月	7月	前期合計	9月	10月	11月	12月	1月	後期合計	年間合計
開室日数(日)	10	18	22	15	65	9	20	19	17	16	81	146
利用件数(件)	24	23	52	69	168	19	47	46	48	80	240	408
1日平均(件)	2.4	1.3	2.4	4.6	2.6	2.1	2.4	2.4	2.8	5.0	3.0	2.8

表 6 では、学年別の利用件数を前期、後期、年間で示した。例年と比べて、年間を通して 4 年生の利用が多かった一方で、大学院生の利用がほとんどなかったのが特徴的であった。1 年生の利用が最も多い点は例年どおりであるが、相対的にみると、後期の 1 年生の利用が例年に比べると少なかった。

表 7 では、相談文章タイプ別の利用件数を示した。日本語の文章相談が 348 件 (85.3%) に対して、英語の相談文章が 60 件 (14.7%) であった。この比率も、日本語 75% 対英語 25% くらいになるのが例年の利用傾向だったことと比べると、今年度の特徴であったと言える。

文章タイプごとに見ていくと、レポートの利用が最も多かった点は例年通りである。3 年生のゼミ論、4 年生の卒論を中心に、論文の相談が例年に比べて多かった点が特徴的であった。

「その他」の文章としては、進級・進学にあたってのゼミの志望理由書や研究計画書の相談がその大部分を占めた。

表 6. 学年別の利用実績 (N = 408)

学年	前期	割合	後期	割合	年間	割合
1 年生	89	53.0%	58	24.2%	147	36.0%
2 年生	32	19.0%	41	17.1%	73	17.9%
3 年生	14	8.3%	44	18.3%	58	14.2%
4 年生	32	19.0%	95	39.6%	127	31.1%
大学院生	1	0.6%	2	0.8%	3	0.7%

表 7. 相談文章タイプ別の利用実績 (N = 408)

相談文章のタイプ	利用件数	割合
レポート (日本語)	190	46.6%
レポート (英語)	32	7.8%
論文 (日本語)	113	27.7%
論文 (英語)	9	2.2%
発表資料 (日本語)	5	1.2%
発表資料 (英語)	1	0.2%
その他 (日本語)	40	9.8%
その他 (英語)	18	4.4%

(3) 運営上の今後の課題 (文責：小林至道)

ここでは、今年度最後に行った活動振り返りミーティングを通して出た意見の中から、セッション運営 (新人研修を含む) に関わる今後の課題について、以下に列記する。

① セッションについて

- ・セッション開始の直前まで見て欲しい文章の提示がない相談は (特に卒論などの長い文章の場合はなおさら) 対応が難しい。事前の情報提供に関して、利用者の協力、理解が必要なのではないか。

- ・締め切りまで残り数日で、課題の条件を量的にも質的にも満たしていない相談は対応が難しい。
- ・オンラインでさらに音声のみでのセッションの場合は、表情などノンバーバルな情報を含めて学生からの情報をキャッチしづらい。また、こちら（チューター）からの情報がどこまで届いているかも把握し難いなど、コミュニケーションを取ることに困難を感じる場面が少なくない。
- ・オンラインの場合、通信状況が悪く（ex. 音声が飛ぶ、相談文章や資料の画面共有ができない等）なると、セッションどころではなくなる……。
- ・マスクとパーテーションを介してのセッションなので、お互いの声が聞こえづらい時がある。オンラインセッションでも、学生が繋がる場所によってはマスクをしているので、余計に声が聞きとりにくい。
- ・利用者主導のセッション（例：学生の方が予め質問リストのようなものを用意していて、それに一つ一つ答えるようなセッション）になり過ぎてしまうと、相談文章の問題点の検討や改善につながるようなセッションになりにくい。

② 新人チューター研修について

- ・実際のセッション対応に入る前に、先輩チューターが学生対応をしている場面を見学できる機会がもう少し欲しい。
- ・現状の研修プログラムにはない相談ケース（例：直前まで相談文章の提供がない等）を、今後の研修では取りあげていくのもアリではないか。
- ・予約システムの機能やそれを介してのチューターの役割（チューターができること・すべきこと）について、研修時からもっと知りたかった。

③ 運営全般について

- ・専門性の高い業務にやりがいを感じる一方で、給与（時給）を実態に見合う額に上げて欲しい。
- ・特に年度末の12月と1月に多いケースだが、論文などの長い文章の相談が同日に連続で入ると、セッションとセッションの間の時間もほとんどなく、所定の準備時間では足りないため、セッションの質が落ちてしまう。

2-4 相模原キャンパスでの活動

1. 活動概要

(1) 運営（文責：山村公恵）

面接授業と遠隔授業の両形式が提供されることに伴い、利用者が選択できるように相模原 AWC では対面とオンラインの両形式を用いて相談枠を提供した。

	期間	相談形式
前期	短縮開室（予約受付なし） 4月12日（月）～4月16日（金）	対面形式
	通常開室（予約受付あり） 4月19日（月）～7月21日（水）	対面形式・オンライン形式
後期	通常開室（予約受付あり） 9月17日（金）～10月8日（金）	オンライン形式
	通常開室（予約受付あり） 10月11日（月）～1月31日（月）	対面形式・オンライン形式

本年度は、4月12日（月）から16日（金）まで短縮開室した。セッション①～⑤枠にあたる11:00から14:50まで見学や相談を受け付けた。なお、短縮開室中はウェブサイトでの予約はない。また、緊急事態宣言発出やシステム改修作業に伴い、9月から10月初旬までオンライン形式の相談枠のみを提供した（原則的にチューターは現地勤務）。

AWC 現地での対面形式の相談については、新型コロナウイルス感染症対策を行いながら実施した。オンライン形式の相談については、前年度からの Webex Meetings を用いた形式（1日共通会議室・ブレイクアウトセッション使用）を踏襲する一方で、AWC 現地での対面形式と並行して相談枠を提供できるように運営方法を見直した。チューターの勤務体制については、現地勤務を標準形態としつつ、新型コロナウイルス感染症への懸念および学生であるチューターが受講する授業形式を鑑み、オンライン在宅勤務を2022年3月末までAWCとして認めた。

キャンパス内での周知活動として、相模原 AWC の掲示板、看板においてポスターを掲示したり、学生ポータルにおいて相模原 AWC の情報やリーフレットの配信を行なった。また、万代記念図書館入口にてデジタルサイネージ（相模原 AWC の動画放映）やブラックボード（執筆ヒントなどの情報発信）を設置した。

(2) チューター関連（文責：山村公恵）

- ・本年度の相模原 AWC のチューターは新任16名、継続チューター9名、計25名で構成した。相模原 AWC は、キャンパスの特色を反映し、理工学研究科のチューターが多いことが特徴である。また、本年度は博士前期課程の大学院生のみで構成されている。

	M1	M2
理工学研究科	12 (12)	12 (3)
社会情報学研究科	0	1 (1)
合計	12 (12)	13 (4)

M1 は全員新任チューター

() の数字は新任チューターの人数

- ・チューターの勤務表については前年度のオンラインでの提出方法を踏襲した。チューターの AWC 現地勤務の再開に伴い、勤務管理としてタイムカード制を導入した。オンライン在宅勤務の場合は Webex Meetings の使用レポートに基づきオンライン会議室への出退勤時間を管理した。
- ・新型コロナウイルス感染症対策のため全体ミーティングを Webex Meetings を用いてオンラインで実施した。
 - ・4月14日(水)
 - ・6月23日(水)

(3) チューター研修 (文責：山村公恵)

- ・新任チューター研修については、新型コロナウイルス感染症対策のため、第1回から第4回の座学部分をオンデマンド型の自習研修とし、第5回から第8回までの実技部分を対面形式でのグループ研修とした。オンデマンド型の研修では CoursePower を用いてテキストを配布し、小テスト解答やワークシートの提出をもって受講と理解の確認を行なった。対面形式の研修は4グループに分けて実施した。

対象者	16名 (内訳：M1 12名 M2 4名)
実施者	山村公恵・嶋田大海
第1回～第4回(座学)	4月26日(月)～5月14日(金) CoursePower を用いたオンデマンド型
第5回～第8回(実技)	5月13日(木)～6月4日(金) 万代記念図書館 2F 多目的エリア (AWC 隣接)

回	研修内容	時間 (分)	受講要件
1	オリエンテーション	30	CPでの小テスト解答
2	アカデミックライティングの基本	30	CPまたはメールでのワークシート提出
3	アカデミックライティング支援の基本	30	CPでの小テスト解答
4	セッション全体の流れを掴む	30	CPでの小テスト解答
5	模擬セッション (第1～4回までの実技) ※日本語の文書のみ	120	対面参加
6	構成段階の相談に対する支援	120	対面参加
7	長い文章の相談への支援	120	対面参加
8	英語の文章の相談への支援	120	対面参加
9	セッションを見学する	60～90	任意参加

- ・万代記念図書館主催のオンライン講習会の内容がセッションで活用する知識に関連することから、指定したオンライン講習会への参加を勤務時間扱いとした(参加は任意)。継続者を含めた全チューターを対象とした。指定した図書館開催オンライン講習会は以下のとおりである。

開催日時	講習会
4月19日(月)～23日(金) 12:40～13:10	Step2: 電子ブック (EB) の使い方
5月7日(金) 15:05～16:05	JDream IIIオンライン講習会
5月10日(月)～14日(金) 12:40～13:10	Step3: データベースの使い方【辞書・事典編】
5月17日(月)～21日(金) 12:40～13:10	Step4: データベースの使い方【新聞記事編】
5月25日(火) 13:30～14:30	「朝日新聞 聞蔵II ビジュアル」オンライン講習会

(4) チューター募集および採用について (文責：山村公恵)

2022年度のチューター募集については、教員からの推薦、在籍チューターからの紹介、公募をとおして例年どおり実施した。公募については学生ポータルとキャンパス内における看板設置を中心とした案内を行なった。面接は、万代記念図書館内における対面形式またはWebex Meetingsでのオンライン形式を応募者の希望に基づいて実施した。公募に対して22名の応募があり、面接を踏まえて教職員で慎重に検討した結果、18名を採用することとした。

[2022年度チューター募集期間]

第7期 推薦 11月10日(水)～12月15日(水)

第7期 公募 (チューターからの紹介を含む) 12月15日(水)～1月19日(水)

なお、2021年度チューターの人数が充分であったことから、後期採用のチューター募集は実施しなかった。

(5) 理系向け動画セミナー（文責：嶋田大海）

2021年11月15日（月）から2022年2月1日（火）の期間、相模原キャンパスの学生を対象に理系向け動画セミナーの配信を実施した。主に理工学部・研究科の学生のAWC利用を促すための新たな取り組みとして企画し、学生ポータルにて案内文とセミナーの動画URL(YouTube)を周知した。（実施詳細は「行事」の項目(p. 80)を参照）

(6) 卒論・修論・博論執筆専用席の提供（万代記念図書館との共催企画）

（文責：嶋田大海）

2021年11月29日（月）から2021年12月23日（木）の期間、相模原AWCに隣接した多目的エリアを利用して学位論文執筆者を対象に自習スペースを提供した。合計で5つのブースを準備し、感染症予防対策のため各ブースの四方をパーティションで区切る、机上に除菌ウェットティッシュを設置する等の対応を行った。（実施詳細は「行事」の項目(p. 81)を参照）

2. 利用実績

(1) 月別利用状況（文責：嶋田大海）

	4月	5月	6月	7月	9月	10月	11月	12月	1月	合計
開室日数（日）	10	18	22	15	10	20	21	17	18	151
受入枠数*（枠）	65	125	226	150	60	162	163	133	143	1227
利用件数**（件）	28	39	47	68	15	28	25	19	39	308
⇒うちオンライン(件)	1	3	4	6	14	14	8	8	23	81
稼働率	43.1%	31.2%	20.8%	45.3%	25.0%	17.3%	15.3%	14.3%	27.3%	25.1%

・短縮開室期間（4月12日～16日）：3件 クイックセッション：2件（上記利用件数には含まない）・8月は閉室

* 受入枠数：チューターがシフトに入ったセッション数

** 利用件数：チューターが支援を行ったセッション数（無断キャンセルは含まない）

- ・2021年度の年間利用件数は308件であり、稼働率は25.1%であった。前年度からの比較では、利用件数は130件増加したものの、受入枠数に占める稼働率は8.7%低下した（参考：2020年度の年間利用件数は178件、稼働率は33.8%）。
- ・年間の利用傾向を見ると、前期（4月～7月）の方が後期（9月～1月）よりも利用が多かった。月別では特に7月に利用数が伸びる一方で、11月～12月は利用数が落ち込んだ。
- ・オンラインでの相談は、前期に比べ後期に大幅に増えた。利用件数に占めるオ

オンライン相談の割合は、前期が7.6%、後期は68.9%と顕著な差が出た。新型コロナウイルス感染症（COVID-19）の感染状況を受け、学生の利用形態も大きく変化したことが窺える。

(2) 学科・研究科別利用件数（文責：嶋田大海）

学部・学科・研究科	4月	5月	6月	7月	9月	10月	11月	12月	1月	合計	割合
物理・数理学科	0	3	2	3	1	1	2	1	1	14	4.5%
物理科学科	0	1	0	6	0	1	0	0	0	8	2.6%
数理サイエンス学科	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0.3%
化学・生命科学科	1	4	0	3	0	2	2	0	0	12	3.9%
電気電子工学科	0	0	2	0	0	0	0	0	0	2	0.6%
機械創造工学科	0	0	2	1	0	0	0	0	1	4	1.3%
経営システム工学科	3	2	3	6	0	6	3	2	1	26	8.4%
情報テクノロジー学科	4	2	0	2	1	1	0	2	1	13	4.2%
社会情報学科	15	19	15	12	1	4	2	2	2	72	23.4%
地球社会共生学科	4	3	16	22	12	11	7	6	23	104	33.8%
コミュニティ人間科学科	0	5	7	12	0	1	2	2	0	29	9.4%
青山キャンパス所属の学生*	0	0	0	0	0	0	1	0	2	3	1.0%
博士前期・修士 理工学 専攻	0	0	0	1	0	0	5	1	1	8	2.6%
博士前期・修士 社会情報学 専攻	0	0	0	0	0	1	1	3	7	12	3.9%
	28	39	47	68	15	28	25	19	39	308	100%

* 11月：国際経済学科、1月：英米文学科、国際政治学科

- ・理工学部の利用は全学科合計で80件となり、全体の25.9%であった。前年度は27.0%であり、若干減少した。学科別に見ると経営システム工学科（26件）、情報テクノロジー学科（13件）の利用が目立ち、これらの点は前年度には無い特徴であった。
- ・社会情報学科（72件）、地球社会共生学科（104件）、コミュニティ人間科学科（29件）については、地球社会共生学科の利用が多い点は前年度と同様の傾向であったが、2021年度は社会情報学科、コミュニティ人間科学科の利用も伸びた（参考：2020年度は社会情報学科が10件、コミュニティ人間科学科が5件）。

(3) 学年別利用件数（文責：嶋田大海）

学年	4月	5月	6月	7月	9月	10月	11月	12月	1月	合計	割合
1年生	24	34	31	44	6	15	8	5	7	174	56.5%
2年生	2	4	5	7	5	3	4	5	3	38	12.3%
3年生	0	1	4	14	2	9	3	5	13	51	16.6%
4年生	2	0	7	2	2	0	4	1	8	26	8.4%
大学院生	0	0	0	1	0	1	5	4	8	19	6.2%
	28	39	47	68	15	28	24	20	39	308	100%

- ・1年生の利用割合（56.5%）が大きい点は例年と同様であるが、2021年度は

その傾向が特に顕著であった。一方で、2年生の利用割合（12.3%）は前年度に引き続き減少した（参考：2020年度の利用割合は1年生が47.8%、2年生が36.0%）。3年生の利用割合は上昇傾向であり2020年度の7.3%から、16.6%に増加した。

(4) 相談文書の種類（文責：山村公恵）

相談文章の種類（複数回答可）	前期	後期	合計	割合
授業でのレポート・ライティングの課題（日本語）	117	35	152	47.8%
授業でのレポート・ライティングの課題（英語）	33	17	50	15.7%
授業での実験レポート（日本語）	9	1	10	3.1%
授業での発表資料（レジュメ・PPT）（日本語）	6	4	10	3.1%
授業での発表資料（レジュメ・PPT）（英語）	4	30	34	10.7%
学会発表の要旨（日本語）	0	0	0	0.0%
学会発表の要旨（英語）	0	0	0	0.0%
学会発表プレゼンテーション（日本語）	0	0	0	0.0%
学会発表プレゼンテーション（英語）	0	1	1	0.3%
学術論文（投稿用）（日本語）	0	0	0	0.0%
学術論文（投稿用）（英語）	1	0	1	0.3%
卒業論文（日本語）	3	12	15	4.7%
卒業論文（英語）	0	1	1	0.3%
修士論文（日本語）	0	10	10	3.1%
修士論文（英語）	0	0	0	0.0%
その他（日本語）*	6	17	23	7.2%
その他（英語）**	5	6	11	3.5%
合計	184	134	318	100.0%

* その他(日本語)の内訳(前期)：収集データの整理の仕方，大学院入試用の自己推薦文，外部大学院入試の小論文，外部大学院入試用の研究計画書
 その他(日本語)の内訳(後期)：大学間留学の志望理由書，奨学金申請書

** その他(英語)の内訳(前期)：英語・数学の勉強の仕方，授業（JBINGO）で使用する英語の履歴書，大学院入試の英作文の自主練習
 その他(英語)の内訳(後期)：英検の作文対策，留学のための試験の小論文対策，海外大学院受験用の自己推薦書，修士論文の要旨（英語）

- ・「授業でのレポート・ライティングの課題(日本語)」が全体の約48%を占めた。
- ・「卒業論文」(4.7%)「修士論文」(3.1%)の割合が前年同期より増加した(参考：2020年度は卒業論文(日本語が2件)。

(5) 相談文書の言語別内訳（文責：山村公恵）

	4月	5月	6月	7月	9月	10月	11月	12月	1月	合計
日本語	27	32	38	44	14	17	7	11	30	220
英語	1	7	10	25	3	13	18	9	12	98
日英比率										約 2:1

- ・日本語の文書の相談が英語の文書の相談より 2 倍多い。

(6) 相談文書の分野と文章構成（通年）（文責：山村公恵）

文章構成	理工系				人文系				合計
	語学の授業の相談	語学以外の授業の相談	学術論文（授業以外）	その他（大学院入試等）	語学の授業の相談	語学以外の授業の相談	学術論文（授業以外）	その他（大学院入試等）	
1 段落程度	3	1	0	2	0	10	0	0	16
序論・本論・結論	48	10	0	0	12	115	0	2	187
序論（導入）・方法・結果・考察 （学位論文などの章立て構成）	5	9	1	0	0	25	0	0	40
指定なし	1	0	0	0	0	0	0	9	10
その他	2	6	0	1	0	22	0	11	42
合計	59	26	2	3	12	184	0	22	308

※ 単一回答

* 文章の構成 その他：社会情報プログラミング系の課題でのデータ整理や対話形式での回答、授業（JBINGO）で使用する英語の履歴書作成、大学院入試用の課題、留学のための小論文対策、キリスト教概論、英語授業の発表資料、化学基礎実験、修士論文要旨

- ・全体的に「序論・本論・結論」の形式が多い。
- ・理工系の場合、「語学の授業の相談」が多い。
- ・人文系の場合、「語学以外の授業の相談」が多い。人文系でも「序論（導入）・方法・結果・考察」の文章構成がある（網掛け部分参照）。人文系の相談ではあるが、理工系チューターの経験が活かすことができる文章構成である。

(7) 相談者の利用動機（文責：嶋田大海）

利用動機（複数回答可・任意回答）	4月	5月	6月	7月	9月	10月	11月	12月	1月	合計	割合
授業・研究室・ゼミ担当教員からの指示・紹介	3	13	13	27	0	5	9	2	1	73	20.7%
ライティングスキルアップのため自主的に	9	10	18	18	1	5	3	1	2	67	19.0%
以前利用して良かったので	6	21	21	19	5	11	6	1	4	94	26.6%
学内のチラシ・掲示板を見て	6	6	11	10	2	4	1	0	1	41	11.6%
友人から聞いて	4	3	4	6	3	1	0	0	0	21	5.9%
AWCのガイダンス、公開セミナーを受けて	7	2	3	3	4	0	0	0	0	19	5.4%
AWCや図書館などのホームページを見て	5	3	7	5	0	1	2	1	3	27	7.6%
図書館カウンターからの案内で	2	2	1	1	0	0	1	0	0	7	2.0%
その他	1	0	1	1	0	1	0	0	0	4	1.1%
合計	43	60	79	90	15	28	22	5	11	353	100%

- ・「以前利用して良かったので」（26.6%）という利用動機が最も多く、続いて「授業・研究室・ゼミ担当教員からの指示・紹介」（20.7%）も前期を中心に多く

なった。「ライティングスキルアップのために自主的に」(19.0%)が前期(4月～7月)に多くなる傾向は前年度と同様であり、学生のモチベーションの高さが窺える。

- ・「学内のチラシ・掲示板を見て」(11.6%),「AWCのガイダンス,公開セミナーを受けて」(5.4%)の割合が前年度と比べて若干上昇した(参考:2020年度は「学内のチラシ・掲示板を見て」が6.0%,「AWCのガイダンス,公開セミナーを受けて」は1.8%)。

(8) 利用回数の分布 (文責: 嶋田大海)

前期

回数	1回	2回	3回	4回	5回	6回	7回	31回
人数	42	15	7	5	3	2	2	1

後期

回数	1回	2回	3回	4回	5回	6回	7回	8回	12回	21回
人数	30	5	2	1	2	4	0	1	1	1

- ・2021年度はAWCに継続的に通う利用者が増えた点の特徴であり、5回以上利用した人は前期で8名、後期で9名であった。前年度と比較では、2020年度に5回以上利用した人は、前期で2名、後期で2名であり、これらの数字からAWCを継続的に利用する者が増えていることがわかる。

(9) 相談者が最も相談したい点 (文責: 嶋田大海)

最も相談したい点 (任意回答)	4月	5月	6月	7月	9月	10月	11月	12月	1月	合計	割合
文章の構成・展開	12	13	12	25	3	6	7	5	3	86	36.8%
文章表現・文法・語法	1	4	3	6	2	11	8	1	4	40	17.1%
本文引用の方法・参考文献一覧の書き方	1	0	3	2	0	0	0	0	2	8	3.4%
情報検索の仕方	2	1	0	1	0	0	0	0	0	4	1.7%
課題のテーマ、条件に沿っているか	3	4	5	5	0	2	0	2	1	22	9.4%
図表の作成・確認	0	0	1	0	1	0	0	0	0	2	0.9%
提出前の推敲	7	15	17	16	5	1	6	4	1	72	30.8%
合計	26	37	41	55	11	20	21	12	11	234	100%

- ・前年度と同様「文章の構成・展開」(36.8%),「提出前の推敲」(30.8%)が全体に占める割合が大きくなった。次に「文章表現・文法・語法」(17.1%),「課題のテーマ,条件に沿っているか」(9.4%)が続くが、これらの点も前年度と変わらない傾向である。

(10) チューターの支援内容（文責：嶋田大海）

支援内容（複数回答可）	前期	後期	合計	割合
課題内容を理解・把握できているか	54	19	73	8.5%
ブレインストーミング	46	29	75	8.7%
情報・文献検索の仕方（キーワードの提示含む）	13	4	17	2.0%
形式の確認（フォント・インデント・レイアウト・文字数など）	16	13	29	3.4%
全体的な文章の構成（序論・本論・結論の構成含む）	89	50	139	16.1%
段落の構成（段落の作り方・Thesis statement・Topic sentence・Supporting sente	19	8	27	3.1%
文章の論理的展開①（主張の整理・文章内の情報整理）	38	27	65	7.5%
文章の論理的展開②（問いと答えの呼応関係）	8	10	18	2.1%
文献引用の仕方（出典明記・一覧の書き方・文中での引用文の提示の仕方）	44	19	63	7.3%
序論の書き方	27	11	38	4.4%
方法の書き方	5	6	11	1.3%
結果の書き方	8	4	12	1.4%
グラフ・図表について（挿入の仕方・キャプション）	16	8	24	2.8%
考察の仕方・書き方	20	6	26	3.0%
発表資料・スライドの構成（ポスター・PPT含む）	4	12	16	1.9%
文章全体の推敲（タイトルの検討含む）	59	32	91	10.5%
誤字・脱字の確認	28	15	43	5.0%
文章表現の確認（日本語または英語の文法含む）	44	39	83	9.6%
課題提出までのスケジュールの提案	6	4	10	1.2%
その他*	1	2	3	0.3%
合計	545	318	863	100.0%

* 前期は「英語で行う理系授業の勉強法」

後期は「課題の取り組み方」、「日本語と英語両方（の支援）」

- ・ 通年で「全体的な文章の構成（序論・本論・結論の構成含む）」（16.1%）の支援が多い傾向は前年度と同様であった。また、「文章全体の推敲（タイトルの検討含む）」（10.5%）も多い傾向に変わりないが、前年比で（2020年度の8.7%から）若干上昇した。
- ・ 学期ごとの違いでは、「課題内容を理解・把握できているか」、「ブレインストーミング」、「情報・文献検索の仕方」といった文章を書き始める準備段階の支援が前期に多くなる傾向があった。また、「文献引用の仕方」、「序論の書き方」といった特に文章を書き始めるに当たって必要となるライティングの基礎知識についても前期の支援が多くなっている。これらの点は、前期に1年生の利用が多く（2.3 学年別利用件数を参照）、レポート作成の準備・初期段階に必要な支援が求められたことが背景にあると推測される。

3. 運営上の今後の課題

(1) 新型コロナウイルス感染症拡大防止対策（文責：山村公恵）

利用者，チューター，スタッフ，教職員全員が安全に業務に従事できるよう，引き続き新型コロナウイルス感染症拡大防止対策をしながら運営する。

(2) 新規利用者の拡大に向けたさらなる取り組み（文責：嶋田大海）

学生の利用動機として「以前利用してよかったので」が最も多い（26.6%）ことから窺えるように，全体の利用件数（および，稼働率）は継続利用者（リピーター）に支えられている部分が小さくない。このことは一定水準の質のセッションを持続して提供できていることの表れでもあるが，全体の利用件数を底上げするためには新規利用者のさらなる獲得が重要になる。今年度は，新規ポスターや理系向けセミナー動画の作成，図書館内での新たな周知（デジタルサイネージやブラックボードの活用）などの活動を精力的に行った。その結果，年間の利用件数は178件（2020年度）から308件（2021年度）へと増加したが，稼働率ベースでは33.8%から25.1%に減少しており課題が残るかたちとなった。これに関連し，曜日と時間帯によって予約の入りやすさには偏りがあるため，特定のチューターにセッションの担当が集中し，勤務期間の割に十分に経験を積んでいないチューターが出てくるといった別の課題も生じている。特に相模原AWCはチューターの人数が多いため，チューター間での経験値の差が生じやすい。これらの点を克服するためにも，新規利用者のさらなる拡大を通して全体の利用件数の底上げをしていくことが求められる。今年度に新たに始めた上述の取り組みを継続しつつ，工夫と改善を重ねながら学生の利用促進に向けた取り組みを展開していく必要があるだろう。

(3) 理工系分野に強い相模原キャンパスの利点を活かす（文責：山村公恵）

相模原キャンパスは理工系研究科が所属することから，相模原キャンパスの活動概要で示すとおり，理工系チューターの人数が多い。その一方で，利用実績を学科単位で捉えた場合，学科・研究科別利用件数にて示すとおり，地球社会共生学科や社会情報学科などの人文系の学生の利用が多い。理工系のチューターが多いという利点を活かして，より多くの理工系学部・研究科に所属する学生に利用してもらえよう周知活動に力を入れたい。また，相談文書の分野と文章構成でも示すとおり，人文系の語学以外の授業においても「序論（導入）・方法・結果・考察」の文章構成があり，理工系の文章構成と類似する点がある。人文系の相談に対して理工系チューターの経験を活かすことができる点もあることから，人文系の学生にも安心して相談してもらえよう周知活動を行っていきたい。

2-5 教員の業績リスト

1. 小林至道

(1) 著書

小林至道「第6章 ネットいじめと学校の「磁場」②—ケータイ利用のあり方，家庭で決めたルールのあり方に着目した分析」原清治編『ネットいじめの現在 子どもたちの磁場でなにが起きているのか』ミネルヴァ書房，2021年9月30日，pp.88-101.

(2) 学会発表

嶋田大海・小林至道・中竹真依子「青山学院大学アカデミックライティングセンターにおけるオンライン型支援の特徴と課題」UeLA & JADE 合同フォーラム 2021，2022年3月8日，於：岡山理科大学（オンライン開催）.

(3) 講演

小林至道「上智大学図書館主催 教えて！レポートの書き方（基本編）」2021年5月20日，於：上智大学中央図書館.

小林至道「上智大学図書館主催 教えて！レポートの書き方（基本編）」2021年5月27日，於：上智大学中央図書館.

小林至道「上智大学図書館主催 教えて！レポートの書き方（実践編）」2021年7月1日，於：上智大学中央図書館.

小林至道「大妻高等学校主催 安心してください・・・教えます！探究論文を書くための基本」2021年7月13日，於：大妻学院大妻講堂.

小林至道「相模女子大学ラーニングコモンズ学習相談スタッフ研修会 学生のレポート・論文の相談に対応する」2021年9月11日，於：丸善雄松堂本社.

小林至道「西南学院大学ラーニングサポートスタッフ研修～相談対応方法・事例検討～」2021年9月14日，於：西南学院大学図書館（オンライン開催）.

2. 川島佐保

(1) 査読付き論文（研究ノート）

Kawashima, S. (2022). Perceptions of college students on academic writing during the COVID-19 Pandemic in Japan. *Aoyama Journal of Academic Writing Research*, 1.

(2) 著書

川島佐保「創立百周年記念式典」『東北大学交響楽団百周年記念史』，講談社エディトリアル，2022年2月.

(3) 招待講演

川島佐保「医療系論文の執筆演習」2022年3月2日，於：自治医科大学腎臓外科リ

モートセミナー，オンライン。

(4) 学会発表

川島佐保「大学作文教育における対話と倫理観」日本倫理道德教育学会第6回大会，
2021年12月12日，於：オンライン。

Kawashima, S. Perceptions of potential users of writing center at a Japanese university during the COVID-19 pandemic International Writing Center Association Online Collaborative. Online (March 09, 2022)

(5) 受賞

川島佐保「霧のない湖」特別賞，第1回北海道デジタル絵本コンテスト。

(6) 学外の委員活動

川島佐保 日本科学技術ジャーナリスト会議科学ジャーナリスト賞書評委員 2014年4月～

3. 山村公恵

(1) 博士論文

Yamamura, K. Alloplastic amalgamation of linguistic occurrences: A non-anthropocentric qualitative study at a science resource center [Unpublished doctoral dissertation]. The University of Tokyo. (September 30, 2021)

(2) 学会発表

Yamamura, K. Performing experiments with ants and bananas for EFL scientific writing: Alloplastic amalgamation shaping the assemblages of “science”. The 19th World Congress of Applied Linguistics (AILA). Virtual conference hosted by University of Groningen, Netherlands. (August 19, 2021)

(3) 競争的資金等

Allen, D., Yamamura, K., Nakamura, T., & Meguro, S. Investigating the impact of Cambridge B1 Preliminary and B2 First in a senior high school in Tokyo, Cambridge English Funded Research Programme. (January 2022 – December 2022)

4. 嶋田大海

(1) 学会発表

嶋田大海・小林至道・中竹真依子「青山学院大学アカデミックライティングセンターにおけるオンライン型支援の特徴と課題—相談者およびチューターへの聞き取りに基づく質的分析—」UeLA & JADE 合同フォーラム，2022年3月8日，岡山理科大学とオンラインでのハイブリッド開催

3. 資 料

○青山学院大学アカデミックライティングセンター規則

(2017年5月25日理事会承認)

改正 2018年6月18日 2019年3月28日
2021年1月28日

(趣旨)

第1条 この規則は、青山学院大学（以下「本学」という。）の図書館にアカデミックライティングセンター（以下「センター」という。）を置き、その事業、組織、運営等について必要な事項を定めるものとする。

(センターの目的)

第2条 センターは、アカデミックライティングに係る指導及び教育（以下「アカデミックライティング教育」という。）を実施することにより、学生のコミュニケーション能力、論理的思考力及び日本語、英語その他の言語によるアカデミックライティング能力の育成及び向上を支援し、アカデミックマナー及びアカデミックリテラシーを有する学生の育成に資することを目的とする。

(センターの事業)

第3条 センターは、前条の目的を達成するため、次の事業を行う。

- (1) センターの目的を達成するための調査及び情報収集並びに企画立案
- (2) アカデミックライティング能力の向上のための日本語、英語等に係るセッションその他の学習支援
- (3) アカデミックライティングに関する調査及び研究
- (4) センターの活動に関する成果の発表
- (5) 前各号に規定するもののほか、センターの目的達成に必要な事業

(センターの組織)

第4条 センターにセンター長1名を置く。

2 センターに副センター長1名を置く。

3 センターにコーディネーター若干名を置く。

4 センターに助教及び助手若干名を置く。

5 センターの運営等に係る重要事項を審議するため、センターにアカデミックライティングセンター運営委員会（以下「運営委員会」という。）を置く。

6 センターの運営等に必要事項を検討するため、運営委員会の下にアカデミックライティングセンター実務委員会（以下「実務委員会」という。）を置く。

(センター長)

第5条 センター長は、センターの業務を統括し、センターを代表する。

2 センター長は、図書館長をもって充てる。

(副センター長)

第6条 副センター長は、センター長を補佐し、センター長に事故あるときは、その職務を代理する。

2 前項に規定するもののほか、センター長が、必要があると認める場合は、副センター長にその職務の一部を委任することができる。

3 副センター長は、万代記念図書館分館長をもって充てる。

(コーディネーター)

第7条 コーディネーターは、センター長がアカデミックライティング教育に携わる本学の専任教員（センターの助教及び助手を除く.）の中から、候補者を推薦し、運営委員会の審議を経て、学長が委嘱する。

2 コーディネーターは、センター長及び副センター長を補佐し、その職務は、次のとおりとする。

(1) アカデミックライティング教育に係る情報収集及びその発信に係る支援

(2) アカデミックライティング教育の機会提供に係る支援

(3) アカデミックライティング教育における相談対応に係る支援

(4) アカデミックライティング教育における本学と外部機関との連携及びネットワーク構築に係る支援

(5) アカデミックライティング教育に係る記録及び統計資料の作成に係る支援

(6) 前各号に規定するもののほか、センター長がセンターの目的を達成するために必要があると認めた業務

3 コーディネーターの任期は、2年とする。ただし、前任者が任期の途中で退任した場合の後任者の任期は、前任者の残任期間とする。

4 コーディネーターは、再任されることができる。

(センター助教)

第8条 センターの助教（以下「センター助教」という.）は、学校法人青山学院助教に関する就業規則（以下「助教に関する就業規則」という.）の定めるところにより雇用され、センターに所属する本学の専任教員とする。

2 センター助教は、本学のいずれかの学部又は専門職大学院研究科（以下「学部等」という.）に分属する。

(センター助教の職務)

第9条 助教に関する就業規則第4条第4項の規定によるセンター助教の職務は、同条第1項に規定するものに加えて、次のとおりとする。

(1) 第3条に規定するセンターの事業に係る業務

(2) 前号に規定するもののほか、センター長が必要と認めた業務

(センター助教の資格)

第10条 センター助教は、助教に関する就業規則第5条第1項の規定により、青山

学院大学専任教員の任用及び昇任に関する規則（以下「専任教員任用昇任規則」という。）第2条第4項各号のいずれかに該当する者でなければならない。

- 2 前項に規定するもののほか、助教に関する就業規則第5条第2項の規定によるセンター助教の資格は、アカデミックライティングに係る専門的知識を有する者とする。

（センター助教の雇用手続）

第11条 センター助教の雇用は、次項から第5項までの規定による。

- 2 センター長は、センター助教の候補者の雇用が適当であると認めるときは、運営委員会の審議を経て、学長に、センター長による推薦状、当該候補者の経歴、業績等が明記された書類その他必要と認められる書類を添えて、その候補者の雇用を発議する。
- 3 学長は、前項の規定による発議を適当と判断したときは、学部長会にこれを付議する。この場合において、前項の候補者が雇用された場合の分属学部等について、併せて付議する。
- 4 前項の学部長会において、候補者を雇用することが可とされ、かつ、その分属学部等が決定した場合の当該候補者の雇用の決定は、専任教員任用昇任規則第3条第1項第3号から第6号までに規定する手続を経なければならない。この場合において、同項第3号中「学部長等」とあるのは「分属先の学部等（以下「分属学部等」という。）の長」と、同項第3号及び第4号中「専任教授会」とあるのは「分属学部等の専任教授会」と、同項第5号中「学部長等は、専任教授会」とあるのは「分属学部等の長は、当該分属学部等の専任教授会」とする。
- 5 専任教員任用昇任規則第3条第1項第4号の審査委員会については、同規則第4条の規定を準用する。この場合において、同条第1項中「専任教授会」とあるのは「分属学部等の専任教授会」と、同条第2項本文中「当該学部等」とあるのは「分属学部等」と、同項ただし書中「当該学部等」とあるのは「当該分属学部等」と、「他学部」とあるのは「分属学部等以外の学部」と、同条第4項中「各学部等」とあるのは「分属学部等」と読み替えるものとする。

（センター助教の雇用契約の契約期間等）

第12条 センター助教の雇用契約の契約期間、待遇、勤務等については、助教に関する就業規則の定めるところによる。

（センター助手）

第13条 センターの助手（以下「センター助手」という。）は、学校法人青山学院助手に関する就業規則（以下「助手に関する就業規則」という。）の定めるところにより雇用され、センターに所属する本学の専任教員とする。

（センター助手の職務）

第14条 助手に関する就業規則第4条第3項の規定によるセンター助手の職務は、同条第1項に規定するものに加えて、次のとおりとする。

- (1) 第3条に規定するセンター事業に係る業務
- (2) 前号に規定するもののほか、センター長が必要と認めた業務
(センター助手の資格)

第15条 センター助手は、助手に関する就業規則第5条第1項の規定により、専任教員任用昇任規則第2条第5項各号のいずれかに該当する者でなければならない。

2 前項に規定するもののほか、助手に関する就業規則第5条第2項の規定によるセンター助手の資格は、アカデミックライティングに係る専門的知識を有する者とする。

(センター助手の雇用手続)

第16条 センター助手の雇用は、次項から第4項までの規定による。

2 センター長は、センター助手の候補者の雇用が適当であると認めるときは運営委員会の審議を経て、学長に、センター長による推薦状、当該候補者の経歴、業績等が明記された書類その他必要と認められる書類を添えて、その候補者の雇用を発議する。

3 学長は、前項の規定による発議を適当と判断したときは、学部長会にこれを付議する。

4 候補者の雇用の決定は、前項の規定により学部長会の審議を経た後、常務委員会及び常務理事会で協議し、理事会の承認を得なければならない。

(センター助手の雇用契約の契約期間等)

第17条 センター助手の雇用契約の契約期間、待遇、勤務等については、助手に関する就業規則の定めるところによる。

(運営委員会の構成)

第18条 運営委員会は、次の委員をもって構成する。

- (1) センター長
 - (2) 副センター長
 - (3) コーディネーター
 - (4) 本学の専任教員の中からセンター長が指名する者 若干名
 - (5) センター助教又はセンター助手の中からセンター長が指名する者
 - (6) 学術情報部長
 - (7) 学術情報部図書課長
- 2 センター長は、必要があると認める場合は、前項各号に規定する委員に加えて、アカデミックライティングに係る専門的知識を有する外部の専門家（以下「外部の専門家」という。）若干名を委員として委嘱することができる。

- 3 第1項第4号及び第5号並びに前項に規定する委員の任期は、1年とする。ただし、前任者が任期の途中で退任した場合の後任者の任期は、前任者の残任期間とする。
- 4 前項の委員は、再任されることができる。
- 5 運営委員会に委員長1名を置き、第1項第1号に規定する委員をもってこれに充てる。

(運営委員会の招集、開催、表決数等)

第19条 運営委員会は、委員長が招集し、議長となる。

- 2 運営委員会は、年2回以上定期的に開催する。ただし、委員長が必要と認めるときは、随時開催することができる。
- 3 運営委員会の開催は、委員の3分の2以上の出席を必要とする。
- 4 運営委員会の議決は、出席した委員の過半数の賛成を必要とする。
- 5 委員長は、必要があると認める場合は、委員以外の者を列席させ、意見を聴くことができる。

(運営委員会の審議事項)

第20条 運営委員会は、次の事項を審議する。

- (1) センターの運営等に係る基本方針に関すること。
- (2) センターの予算及び決算に関すること。
- (3) コーディネーターの委嘱、任期等に関すること。
- (4) センター助教及びセンター助手の人事に関すること。
- (5) 前各号に規定するもののほか、実務委員会から付議されたこと。

(実務委員会の構成及び開催)

第21条 実務委員会は、次の委員をもって構成する。

- (1) センター長
 - (2) 副センター長
 - (3) コーディネーター
 - (4) センター助教又はセンター助手の中からセンター長が指名する者
 - (5) 学術情報部図書課長
 - (6) 相模原事務部学術情報課長
 - (7) 本学の専任事務職員（総合職）の中からセンター長が指名する者 若干名
- 2 センター長は、必要があると認める場合は、前項各号に規定する委員に加えて、外部の専門家若干名を委員として委嘱することができる。
 - 3 第1項第4号及び第7号並びに前項に規定する委員の任期は、1年とする。ただし、前任者が任期の途中で退任した場合の後任者の任期は、前任者の残任期間とする。
 - 4 前項の委員は、再任されることができる。
 - 5 実務委員会は、センター長が必要に応じて招集し、議長となる。

6 センター長は、必要があると認める場合は、委員以外の者を列席させ、意見を聴くことができる。

(実務委員会の業務)

第22条 実務委員会は、次の事項について協議し、その執行に当たる。

- (1) センターの事業計画等に関すること。
- (2) センターが行うアカデミックライティング教育に係る企画、立案及び実施に関すること。
- (3) センターの予算の執行に関すること。
- (4) 前3号に規定するもののほか、センターの運営等に必要なこと。

2 センター長は、必要があると認める場合は、前項の規定による協議の結果を、運営委員会に報告する。

(所管)

第23条 この規則は、学術情報部図書課が所管する。

2 センターの運営等に係る事務は、学術情報部図書課及び相模原事務部学術情報課が所管する。

(改廃手続)

第24条 この規則の改廃は、運営委員会、図書館委員会及び学部長会の意見を聴いた後、常務委員会で協議し、理事会の承認を得て、学長がこれを行う。

附 則

この規則は、2017年5月26日から施行する。

附 則 (2018年6月18日)

この規則は、2018年6月19日から施行し、2018年4月1日から適用する。

附 則 (2019年3月28日)

この規則は、2019年4月1日から施行する。

附 則 (2021年1月28日)

この規則は、2021年4月1日から施行する。

紀要『アカデミックライティング研究』投稿規定

(2021年7月28日青山学院大学アカデミックライティングセンター紀要委員会承認)

第1条 投稿資格

投稿資格は、青山学院の専任・非常勤の教員および大学院生が持つ。共著の投稿では、第一著者が投稿資格を持っていれば第二著者以降の投稿資格の有無は問わない。

第2条 募集原稿

募集する原稿は、ライティングに関わる研究および実践報告等の未発表のものとする。

第3条 原稿の種類

原稿の種類は、論文、実践報告、研究ノートおよび書評のいずれかとする。

第4条 原稿の書式

原稿は、日本語もしくは英語とし、紀要『アカデミックライティング研究』執筆要領の定める書式で提出する。

第5条 原稿のファイル形式

原稿は、Word および PDF ファイル形式で提出する。

第6条 提出先

原稿は、紀要委員会へ電子メールで提出する。(提出先 awc-kiyo-iin@agulin.aoyama.ac.jp)

第7条 投稿受付

原稿が紀要委員会に提出された日を投稿受付日とする。

第8条 査読

原稿は、紀要委員会の責任において査読し、掲載の可否を決める。審査の結果は、投稿者へ通知される。

第9条 公開

投稿者は、掲載される原稿を青山学院大学図書館が複写・複製（デジタル化）による一般公開をすることについて承諾したとみなす。

第10条 その他

上記に定めのない事柄については、紀要委員会で審議し決定する。

紀要『アカデミックライティング研究』執筆要領

(2021年7月28日青山学院大学アカデミックライティングセンター紀要委員会承認)

1. 原稿の種類と文字数

投稿する原稿については、以下のように種類ごとの内容および文字数を参照ください。

- | | |
|-------|---|
| 論文 | ライティングに関して、新規性のある研究成果まとめたもので、ライティング研究の発展に役立つ内容であること。
和文は20,000字、英文は8,000語以内を原則とする。 |
| 実践報告 | ライティングに関して、未発表データを含む、有用性のある教育実践の成果をまとめたものであること。
和文は15,000字、英文は6,000語以内を原則とする。 |
| 研究ノート | ライティングに関する最近の研究状況や資料の紹介など。
和文は10,000字、英文は4,000語以内を原則とする。 |
| 書評 | ライティングの教育者ならびに研究者にとり有益な新刊・近刊の書評。
和文は5,000字、英文は2,000語以内を原則とする。 |

2. 原稿作成における注意事項

原稿の作成には、テンプレートをご利用ください。

- (1) 原稿の概要 Word ファイルに題目、本文、図表、写真、参考文献、注釈を含める。
- (2) 論文の構成 それぞれの専門の学術的文章の慣習にのっとった構成にする。
- (3) 基本情報 原稿冒頭に、題目、著者名、所属、要旨、キーワードを記載する。
- (4) 要旨 和文には、日本語と英語要旨を、英文には、英語要旨を付ける。
- (5) フォント 和文はMS明朝、英文はTimes New Romanを用いる。
- (6) 句読点 カンマ(,)とピリオド(.)を用いる。和文では全角、英文では半角とする。
- (7) スタイル 本文での引用表記並びに参考文献リストは、原則としてAPA第7版(2020)をとる。
- (8) 図表 図表は、WordやExcelで作成する。(掲載はモノクロを原則とする。)表題は図表の上部に付ける。
- (9) 写真 図として写真を含める場合は、別途jpgファイルにて提出する。(掲載はモノクロを原則とする。)
- (10) 参考文献 著者名、文献名、出版年、巻号が一貫性ある表記にすること。
- (11) 注釈 注は本文で印をつけ、本文末に番号付けをして載せる。

3. 倫理規定

投稿者は原稿作成において研究倫理を順守する責任を負うものとする。原稿の内容に倫理上の問題があることが明らかになった場合、紀要委員会は適宜必要な措置をとることとする。

編集後記

2022年3月、青山学院大学アカデミックライティングセンター紀要『ライティング研究』が創刊できましたことを心から嬉しく思います。

第1号には、学内の先生方より10本の投稿申し込みをいただきまして、そのうち6本の原稿をご投稿いただきました。執筆くださった先生方には、原稿の修正および校正を繰り返していただき、いつもこちらの要望に快くご対応いただきました。執筆くださった先生方に、心から感謝申し上げます。

掲載にあたりまして、学内および学外から10名の先生方が査読くださり、丁寧な査読審査報告並びに再査読審査をしていただきました。お一人で複数の原稿を査読いただいた先生方もおられます。ご担当いただいた先生方には、ご多忙の中、査読のご快諾と、詳細な査読審査報告書の作成に心から御礼申し上げます。

また、紀要委員会では、毎月何時間にもわたる会議を重ね、原稿募集から、執筆要領、投稿規定、テンプレートの作成、査読ご担当の先生方の検討、査読審査報告用紙作成と諸々準備してまいりました。紀要委員会の先生方のお力なしでは、第1号を発行することができませんでした。また、私が悩んだ時にいつも優しく手を差し伸べ、的確な道へと導いてくださったセンター長の野末俊比古先生と副センター長の諏訪牧子先生に感謝いたします。そして、スケジュール調整、執筆者および査読の先生方との連絡、事務手続きを全て迅速に的確にしてくださった岡田里和さん、本当にありがとうございました。

執筆くださった先生方、査読くださった先生方、紀要委員会の先生方、正副センター長、事務局のみなさま、みなさまのお力でここに青山学院大学アカデミックライティングセンター紀要『ライティング研究』第1号が発行できますことを、心から感謝いたします。

2022年度も、ライティング研究および教育の発展に貢献できる紀要『ライティング研究』を作成していく所存です。みなさまからのたくさんの投稿をお待ちしております。

2022年3月

アカデミックライティングセンター

紀要委員長 森 幸穂（理工学部准教授）

執筆者一覧（掲載順）

実践報告

又平 恵美子

社会情報学部兼任講師，地球社会共生学部兼任講師，青山スタンダード教育機構兼任講師（日本語学，日本語教育学）

多田 知子

社会情報学部兼任講師（日本語学）

研究ノート

井田 浩之

経済学部兼任講師，城西大学教職課程センター助教（高等教育）

宮本（土屋） 章子

教育人間科学研究科教育学専攻博士後期課程3年（学習科学）

松村 香奈

教育人間科学部兼任講師（言語テスト，英語教育学）

高木 亜希子

教育人間科学部教授（英語教育学）

川島 佐保

アカデミックライティングセンター助教（作文教育，修辞学）

ライティング研究

青山学院大学アカデミックライティングセンター 紀要
第1号

発行日 2022年3月30日
発行者 青山学院大学アカデミックライティングセンター
発行所 青山学院大学図書館
〒150-8366 東京都渋谷区渋谷 4-4-25
電話 03-3499-1402
URL <https://www.agulin.aoyama.ac.jp/writingcenter/>
印刷・製本 株式会社 創志企画