



# 学習支援者に期待される資質・能力に関する一考察 ：ライティングセンターにおける教育・研修のための のハンドブック分析

西口，啓太

---

(Citation)

研究論叢, 32:3-15

(Issue Date)

2026-06-30

(Resource Type)

departmental bulletin paper

(Version)

Version of Record

(JaLCD0I)

<https://doi.org/10.24546/0100505520>

(URL)

<https://hdl.handle.net/20.500.14094/0100505520>



# 学習支援者に期待される資質・能力に関する一考察

## —ライティングセンターにおける教育・研修のためのハンドブック分析—

西口 啓太

(関西学院大学)

### 1. はじめに

#### (1) ライティングセンター設置の現状

日本の大学では学生の書く力の育成を支援するライティングセンターの設置が進んでいる。ライティングセンターとは、米国における教育改革を契機に生まれた学習支援組織であり、高等教育機関を中心に正課外での組織的な学習支援を担っている。ここでは、「よりよい文章ではなく、よりよい書き手を育成する」(North, 1984) ことを基本理念として、相談者である書き手との1対1の個別相談を学習支援者がおこない、書き手の成長を支えることが目指されている。

2023年度の「大学における教育内容等の改革状況」では、学習支援制度の取組として、ライティングセンターのような日本語表現力を高めるためのセンター等を設置している大学は116校で、全体の14.8%を占めるという(文部科学省, 2025)。ライティングセンターを設置する大学は増加傾向にあり、大学教育において「書くこと」に対する組織的な学習支援を提供する必要性が高まっている。

ライティングセンターのように学生の「書く力」の育成を支援する組織が、日本の大学で機能するためには、個別支援に携わる学習支援者の教育と研修を体系化することが重要になる。太田・佐渡島(2012)は、「自立した書き手を育てる」こと、「書くことを通して思考を鍛える」ことというライティングセンターの理念を実践できるかどうかは、実際に支援に携わる学習支援者の意識と技能にかかっているため、学習支援者の育成と採用後の継

続的な研修が不可欠であると述べている。また、畠山(2011)によると、実践事例の振り返りから、研修はライティングセンターを運営するうえで最も重要な要素であり、学習支援者の質を向上させるためにいままで以上に研修に注力し、研修制度を確立することが重要であるという。日本の高等教育機関において、ライティングセンターという学びの空間が創造され、組織的な学習支援を多くの学生に提供するためには、1対1の個別支援に携わる学習支援者がどのような意識を持ち、どのような技能を有することが期待されるのかを明らかにする必要がある。そのうえで、教育・研修でそれらの意識や技能を育む仕組みを構築することが重要になる。

日本の学習支援の場においては、学部生や大学院生といった学生スタッフが学習支援に携わる状況が確認されている。西口(2024)では、「ライティング支援をおこなう大学では、センターの管理運営を担う教職員に加えて、学生スタッフが支援の中心を担っている」と述べられている。岩崎(2020)は、日本の高等教育機関で学習支援を提供する組織には、十分な予算や人的資源が配置されているわけではないため、講義映像を活用して研修で扱えるトピックを増やすなど、研修や授業開発をするといった形で学習支援者への学ぶ機会を提供するなど、各大学の教育・研修における工夫が必要であるという。日本では、専任教員や事務職員が支援に携わるだけでなく、「書くこと」を専門的に学習していない学部生や大学院生が学習支援者として、支援の

中核を担う状況があり、人的制約のあるなかで、教育・研修の機会を確保し、学習支援組織を機能させる必要性があることがわかる。

しかし、学習支援者を対象とした教育・研修の仕組みを構築するうえで、日本の高等教育機関は課題を抱えている。たとえば、増地（2018）は、大学院生が学習支援者として携わる大学と比べて、学部生が学習支援者を務める場合の異なる点として、全員が集まって集合研修をおこなう時間を授業実施期間中に確保することが困難であることをあげている。そして、全体研修という場が準備されていない状況でも、学習支援者が能動的に実践を振り返り、他者との対話を通じて、成長を実感できる仕組みを構築することが今後の課題であると述べている。さらに、増地（2020）によると、学部生は授業が多く、勤務可能な時間帯が少ないために、実践を重ねて経験を積む機会も少ないことに加えて、研修時間の確保が難しいために、研修が不十分なまま現場に投入することになるという。研修が不十分な状態で実践の場に臨むことは、理念を実現するための意識が学習支援者間で共有されなかったり、学習支援者間で支援する能力の差異を生み出したりする危険性があるといえる。

このように、個別支援の中核を担う学習支援者を育成するうえで、研修時間の確保が難しいといった時間的制約や十分な量の専門家を雇用することの難しさといった人的制約がある。そのため、学部生や大学院生のような学生を学習支援者として育成するには、「書くこと」の支援とはどのようなものか、支援するにはどのような能力を身につける必要があるのかを学ぶ機会として、自主的な学習を促す教材や動画を含めたオンデマンド教材を開発・整備するなど、複数の選択肢を提供することが重要になる。

## （2）先行研究の検討

ライティングセンターにおける学習支援者

の資質・能力について検討したものには、二宮・濱嶋・小山・児島・小島（2019）や岩崎（2020）がある。二宮ら（2019）では、「書くこと」の支援に携わる学習支援者に関して、学生支援系の専門職に「求められる資質・能力については統一的な内容は確立されていない」ことが指摘されている。加えて、大学におけるライティングに関しては、ライティングセンター自体に関する事例研究や学生の学習過程・学習到達度に関する研究、学生スタッフの成長に関する研究は蓄積されつつあるが、「書くこと」を支援する専門職の資質・能力やキャリアに関する研究はほとんど進んでいないとも述べられている。この点については、指導経験を積み重ねるなかで、対応できる書き手や文種が拡大したこと、その指導観や支援活動に対する意識を変化させたこと（佐渡島・太田，2014）など、実践を通じて獲得された指導に関連した能力や学生スタッフの成長の様相を中心に研究が進められている。一方で、学生以外の教職員を含めた、広く学習支援に携わる専門職にはどのような役割が期待されているのか、どのような資質・能力を備えていることが望ましいのかといった点に対する統一的な見解についての検討が十分におこなわれていないことを示している。

さらに、岩崎（2020）によると、学習支援の歴史が浅い日本の大学では、学習支援者はどのような力を身につけることが望ましいと考えられているのかについて、学習支援者に求められる能力の整理、体系的な研修の制度化、能力評価の制度化は十分ではなく、課題を抱える大学も多いという。このように、日本の高等教育機関において設置が進んでいるライティングセンターという学習支援組織では、そこで支援に従事する学習支援者がどのような技能を獲得することが期待されているのかが十分に検討されていない状況にあるといえる。個別支援の場において、何を理解し、

どのような支援をおこなうことができるのか、学習支援者としての資質・能力の特徴について整理する必要がある。その際、ライティングセンターで目指される学習支援者像を把握するうえで、基礎的な学習教材として教育や研修で用いられるハンドブックは、有益な情報源になると思われる。たとえば、Kail (2003) によると、ハンドブックは、研究者にとって学習支援者の教育実践に関する集中的な情報源となり、ライティングセンターの発展を形作った教育理論等についての全体像を把握できるものであるという。また、Bailey (2012) は、ハンドブックに対する批判的な検証がおこなわれておらず、包括的な修正が必要であることを指摘しつつも、学習支援者の専門性開発のために、ハンドブックが有益であることやライティングセンターにおける理論と実践の発展に貢献してきたことを認めている。

日本において、ライティングセンターのハンドブックに関する研究をおこなったものには、岩崎・多田・千葉・竹中 (2019) がある。岩崎ら (2019) は北米における学習支援の研究知見の蓄積から日本が学び、今後目指す方向性を明らかにするために、北米の学習支援を扱った文献を3点取り上げ、その内容を紹介している。同研究で研究対象とされた文献3点のうち、ライティングセンターに焦点を当てたものは、*The Bedford Guide for Writing Tutors* と *The Longman Guide to Writing Center Theory and Practice* の2つである。ここでは、各ハンドブックに関する章立ての特徴や内容について概観されており、有益な情報を提供している一方で、学習支援者の資質・能力に関する特徴については、十分な整理がおこなわれているわけではない。また、同研究では、ライティングセンターにおける学習支援者向けの教材であるハンドブックを網羅的に検討しているわけではない。

以上より、日本でライティングセンターを

設置する大学は約15%であり、個別支援の中核を担う学習支援者養成のための教育や研修制度の開発と改善、その充実が現在進められている。しかし、支援の中核を担う学習支援者がどのような資質や能力を身につけることが期待されているのかについて、知識や技能といった要素の整理が十分におこなわれていない状況にもある。ライティングセンターの発祥国であり、先進的に「書くこと」の教育と支援に取り組んできた米国で蓄積された実践知に基づいて開発されたハンドブックは、ライティングセンターの理論的および実践的発展の基盤となった教育理論をあらわすものであるといえる。そのため、学習支援者に求められる資質・能力の特質を明らかにするためには、ハンドブックの分析が必要となる。その際、ハンドブックのような紙媒体での教材開発だけではなく、書籍以外の形式での教材開発、なかでもオンデマンド型のデジタル教材の開発においても有益な知見をもたらすと考えられる。

### （3）本研究の目的

以上を踏まえ、本稿では、ライティングセンターにおける学習支援者向け教材であるハンドブックを分析し、学習支援に携わる専門職として学習支援者に期待される資質・能力の特徴を明らかにすることを目的とする。ここでは、米国の主要教科書会社から出版されたハンドブックを研究対象として取り上げる。

米国では学部生や大学院生といった学習支援者の能力開発のための制度が充実しており、1970年代からは学術的研究も盛んにおこなわれ、理論と実践に関する知見が蓄積されている。西口 (2021) によると、ライティングセンターの理論や実践を調査研究する学術誌として、*WLN: A Journal of Writing Center Scholarship* や *The Writing Center Journal* といったものがあるという。*WLN: A Journal of Writing Center Scholarship* は、以前は

*The Writing Lab Newsletter*という名称で、1977年4月に刊行されたものである。その後、1980年には、*The Writing Center Journal*が刊行され、ライティングセンターに関する学術研究や交流がより促進されるようになった。学習支援者向けの教育・研修用教材であるハンドブックは、これらの研究成果を反映した内容となっている。そのため、ハンドブックの分析を通じて、学習支援者に求められる資質・能力の特質を把握するための手がかりを得ることができる。

ただし、大学の規模や文脈によってライティングセンターの目的や運用方式、学習支援者の役割や雇用体系は異なる。そのため、本稿では、同一の基準で比較して単に優劣を評価するのではなく、米国で使用されているハンドブックから、学習支援者が身につけることが期待される内容を導出することを目指して、その特徴や傾向を分析する。

## 2. 研究の方法と分析の対象

### (1) 分析の対象とする教材

ライティングセンターにおける学習支援者向けハンドブックには、市販されているものが複数存在する。代表的なハンドブックとしては、次の9点があげられる。具体的には、①*The Bedford Guide for Writing Tutors* (Ryan & Zimmerelli, 2016)、②*The Oxford Guide for Writing Tutors: Practice and Research* (Fitzgerald & Ianetta, 2016)、③*The Longman Guide to Peer Tutoring* (Gillespie & Lerner, 2008)、④*What the Writing Tutor Needs to Know* (Soven, 2006)、⑤*A Tutor's Guide: Helping Writers One to One* (Rafoth, 2005)、⑥*The Harcourt Brace Guide to Peer Tutoring* (Capossela, 1998)、⑦*ESL Writers: A Guide for Writing Center Tutors* (Bruce & Rafoth, 2009)、⑧*The Practical Tutor* (Meyer & Smith, 1987) と

⑨ *Teaching One-to-One: The Writing Conference* (Harris, 1986) である。ライティングセンターに関連するハンドブックについて検討をおこなった Bailey (2012) では、上述のハンドブックのうち、②以外の8冊が取り上げられている。②は2016年に初版が出版されたため、同研究では対象として取り上げられていないが、近年刊行されたハンドブックのひとつである(西口, 2021)。これらの点を踏まえると、①～⑨は米国で刊行された代表的なハンドブックであるといえる。

①～⑨のハンドブックのうち、本研究で分析の対象とするのは、①～⑥の6点である。Bailey (2012) は、1970年代から80年代にかけて出版された初期のハンドブックを第1世代、1990年以降に出版された教材を第2世代に区分し、第2世代ハンドブックについて分析をおこなった。第1世代ハンドブックには、⑧と⑨が含まれる。Vandenberg (1999) は、これらのハンドブックが、文章の表面的な正しさだけにとらわれないライティング指導の理論的基盤を広げたと述べている。

一方で、Bailey (2012) によると、これらの第1世代ハンドブックは、ライティングセンターにおける学習支援者向けの初期教材として多大な価値を有しているが、現在のライティングセンターの理論と実践を代表するものとはいえないと述べられている。そのうえ、学習支援者の育成に、これらの第1世代ハンドブックを利用しているライティングセンターは少ない状況にあるという。「書くこと」の支援における実践的技能を中心とした第1世代のハンドブックは、学習支援者の教育や研修プログラムで活用されにくい傾向にあることがわかる。これらの理由から、本研究においても、第1世代ハンドブックである⑧・⑨は分析対象から除外した。

Bailey (2012) では、①③④⑤⑥⑦が、第2世代ハンドブックとして取り上げられてい

る。ただし、⑦に関しては、第二言語としての英語学習者（English as a second language: ESL）を対象としたハンドブックとして構成されている。ハンドブックの内容も、ESLの書き手に対する個別支援の方法や注意点といった内容が中心になっているため、特定の文脈を重視している⑦も、本研究では分析対象から除外した。

以上の点より、本研究では①②③④⑤⑥の6点を分析対象とした。分析対象のうち、①は初版から第6版まで改訂を重ねる学習支援者向けハンドブックを代表する1つである。同書は、1994年に出版されて以降、2016年までに5回の改訂をくり返しなが長期間にわたって使用され続けている。本研究では、①のように複数回改訂されているハンドブックについては、最新版を分析対象とした。

## （2）分析の観点

本研究では、教材間の共通性と差異性に着目しながら、分析対象の①～⑥のハンドブックの全体的な特徴について検討する。その際、ハンドブック全体の構成、頁数や章立ての分量と配分、付録等の補助教材の有無および種類の3点から分析した。なお、教材全体の内容やトピックの共通点や相違点など各教材の特色と傾向は、本文の記述も参照し判断した。

さらに、ハンドブックに比較的多く共通する項目である「学習支援者の役割」に注目し、その記述内容から、ライティングセンターで学習支援者はどのような役割を果たすことが期待されているのかについての分析を試みた。

## 3. ハンドブックの全体構成と類型

### （1）ハンドブックの構成と要素

ここでは、ハンドブックの全体構成、頁数や章立ての分量と配分、付録等の補助教材の有無および種類を分析し、学習支援者養成を目指した教材の構成要素を導出する。

まず、本体の大きさは①～⑥までA5版で、

ペーパーバックが一般的な仕様である。序論および巻末の付録等を除いた本編の頁数は、①129頁、②256頁、③185頁、④162頁、⑤166頁、⑥111頁で、平均値が168.2頁である。巻末付録およびリーディングスを加えた場合、①151（22頁増）、②538（282頁増）、③191（6頁増）、④162（同頁数）、⑤166（同頁数）、⑥244（133頁増）で、平均値が242頁となる。たとえば、②や⑥のように、リーディングスが含まれる教材は、参考資料（学術論文）の原文を含むものが多いため、必然的に分量が大幅に増加している。

また、学習支援者をひとりの研究者として位置づけ、学術的な立場からライティングセンターに携わることを期待しているハンドブックでは、専門知識を学ぶことを意識した内容構成になっているといえる。分析対象のなかでも、発行年度が新しくなるほど、専門知識に触れる内容構成となっており、学習支援者としての専門性を向上させることを目指す傾向にあることがわかる。

次に、各ハンドブック全体の章立ては、①9章、②11章、③13章、④8章、⑤17章、⑥12章で構成されており、平均値が11.7章である。これらの章立てをもとに、ハンドブックの構成要素を抽出し、内容を分類すると、次の10項目に整理できた。A個別支援の基本的内容と方法、Bオンラインによる個別支援、C学習支援者の役割、D多様な書き手、E多様な文章種別、Fライティングセンターに関する理論と研究、G文章を書くプロセス、H個別支援における多様なニーズへの対応、I文章の特徴や問題点の把握、Jその他である。ハンドブック別に、構成要素A～Jの全体に占める割合を示したものが表1である。表の数値は、ハンドブック全体に占める構成要素の頁配分を割合であらわしている。網掛け部分は、各ハンドブックの構成要素のうち、特徴的な部分を示している。

表1 ハンドブックを構成する要素と全体に占める割合

| 構成要素                 | ①     | ②     | ③     | ④     | ⑤     | ⑥     |
|----------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| ④個別支援の基本的内容与方法       | 13.2% | 14.1% | 28.1% | 30.9% | 18.1% | 27.0% |
| ⑧オンラインによる個別支援        | 11.6% | 8.6%  | 7.6%  | 9.9%  | 6.6%  | 8.1%  |
| ③学習支援者の役割            | 7.8%  | 12.1% | 5.4%  | 13.0% | -     | 6.3%  |
| ⑩多様な書き手              | 15.5% | -     | 5.4%  | 14.8% | 32.5% | 9.9%  |
| ⑨多様な文章種別             | 12.4% | 9.8%  | -     | -     | 13.3% | 11.7% |
| ⑦ライティングセンターに関する理論と研究 | 14.7% | 29.7% | 15.1% | 11.1% | -     | -     |
| ⑥文章を書くプロセス           | 18.6% | 10.2% | 7.6%  | 9.3%  | -     | -     |
| ⑪個別支援における多様なニーズへの対応  | 6.2%  | -     | 9.2%  | -     | 7.8%  | -     |
| ①文章の特徴や問題点の把握        | -     | -     | -     | 11.1% | 21.7% | 36.9% |
| ②その他                 | -     | 15.6% | 21.6% | -     | -     | -     |

表1より、④個別支援の基本的内容与方法と⑧オンラインによる個別支援は、すべてのハンドブックに共通する項目であることがわかる。④では、個別支援の基本原則を説明するものと、具体的な手法や手立てを解説するものに大別される。たとえば、「個別支援のプロセス」「個別相談の方法とコメントの仕方」「課題の確認と目標の設定」「効果的な個別支援とそうでないもの」「教員のコメントへの対応」などの項目が設定されている。③や④のように、④の項目が全体に占める割合の大きいハンドブックでは、特定の場面を想定した支援策の解説が多くなっている。また、⑧では、「情報化時代の個別支援」や「オンライン個別支援のプロトコルとプロセス」などがある。④と⑧は、すべてのハンドブックで共通する内容項目であり、対面およびオンラインでの個別支援の内容と方法は、全体で①24.8%、②22.7%、③35.7%、④40.8%、⑤24.7%、⑥35.1%、平均値30.6%と、ハンドブックの約3割を占めていることがわかる。

対面およびオンライン上で支援をおこなう者として、学習支援者には、ライティングセンターの基本理念を理解することに加えて、個別支援で用いる方略に関する知識を獲得し、それらを個別支援で実践できるようになるこ

とが期待されているといえる。基本理念の理解に関して、太田・ドイル・坂本・佐渡島(2013)は、新人学習支援者が直面する課題を、研修ワークシートを基に分析し、理念を意識させる研修と実践を往復する研修の有効性について言及している。とくに方略の重要性に関しては、Mackiewicz & Thompson (2014) が満足度の高い10件の個別支援を分析した結果からもうかがえる。具体的には、学習支援者と書き手の対話を、指導(instruction)、認知的足場かけ、動機づけの足場かけの視点から分析し、指示(telling)や提案、情報の引き出し(pumping)、配慮の表明(showing concern)が使用される傾向にあると指摘されている。

次に、③学習支援者の役割と⑩多様な書き手は、それぞれ5冊で取り上げられている項目であり、比較的共通性が高い内容であることがわかる。たとえば、③では、「学習支援者の専門職性」「学習支援者の機能と役割」「ピアチューターの機能と役割」などの項目が設定されている。ライティングセンターがどのような場であるのか、学習支援者はどのような役割を担うのかといった下位項目が設定されており、学習支援に携わる専門職としての側面を強調したものや、ピアチューターという書き手とともに学び合う側面を強調したも

のがあることがわかる。⑤では、相談に訪れる書き手を類型化し、書き手がどのような問題を抱えているのか、それに対応する際に注意すべき点は何かを解説している。具体的には、「反応の薄い書き手」「上級クラスの書き手に対する個別支援」「大学院生に対する個別支援」「ESL に対する個別支援」などがある。

そして、⑥多様な文章種別と⑦ライティングセンターに関する理論と研究、⑧文章を書くプロセスは、いずれも過半数を占める4冊で取り上げられている。⑥に関しては、「ビジネスライティング」や「テクニカルライティング」「クリエイティブライティング」「分野横断型および専門分野におけるライティング」など、複数の文種が取り上げられている。

⑦では、「ライティングセンターにおける調査・研究」「コミュニティとしてのライティングセンター」「ライティングセンターの歴史と理論」「ピアチュータリングの理論」などがある。個別支援における実践的側面にとどまらず、ライティングセンターに関する理論的側面を学習する項目が設定されていることがわかる。出版年度が新しいハンドブックになるほど、この傾向が認められる。

⑧では、「文章を書くプロセス」や「文章を書くプロセスを通じた書き手への個別支援」などがある。ここでは、米国で標準化した指導法である「プロセス・ライティング」に関連した内容が取り上げられており、ライティングセンターが、文章を書くあらゆる「過程」で、書き手のニーズに合わせながら成長を支援する場であることを学ぶ構成となっている。

⑨個別支援における多様なニーズへの対応と⑩文章の特徴や問題点の把握は、過半数を下回る3冊で取り上げられている項目である。⑪では、「不慣れなテーマに対する個別支援」「感情が揺さぶられるような個別相談における支援」などがある。また、①では、「ライティングの一般的な問題」「他者の言葉を引用す

ることと剽窃」「文章の構成と執筆」「表層的な誤りの修正」「文章の校閲・校正」などが項目として設定されている。なお、①その他の項目には、『書くこと』に関する理論と研究」「学習支援者と書き手のアイデンティティ」「個別支援の観察」「はじめての個別支援の振り返り」「戦略的な読解の技法」が含まれる。このように、ハンドブックの構成要素として、10点の内容項目が抽出された。

## (2) ハンドブックの特徴と類型化

ハンドブックの特徴は、次の3つの視点に分類できる。第一に、実践的な視点を強調したもの、第二に、学術的な視点を重視したもの、第三に、多様な書き手に関する視点を導入したものである。

第一類型のハンドブックには、①③④が該当する。たとえば、①の特色としては、研修の際に、議題として活用できる「巻末付録」に加えて、個別支援の実践について省察する「エクササイズ (exercise)」が、ほぼすべてのチャプターで設けられている点があげられる。この点について、Poblete (2016) は、①を実践的で問題解決志向の教材であると位置づけている。また、③は個別指導の観察や振り返りも含めた観点が具体的に用意されており、実践場面を強く意識した構成となっている。このように個別支援における方略を学んだり、省察を通じて個別支援の実践を振り返ったりする実践的かつ問題解決志向の視点を強調している点に特徴があることがわかる。

ただし、①に関しては、最新版である第6版には、学習支援者の専門職性を強調する内容が加筆されており、実践的な視点を強調しつつも、第二類型のような学術的な視点を重視するという側面をあわせもっている。このように、単一の視点にとどまらず、複数の視点を取り入れたハンドブックも存在している。論調の差はあるが、実践的側面を重視しつつ、書き手を支援する専門家として学習支援者を

養成しようと試みていることが読み取れる。

第二タイプのハンドブックには、②と⑥が該当する。これらは、本編とは別に、ライティングセンターや個別支援に関する基礎文献をリーディングスとして加えたものである。なかでも、近年の学術的な動向も取り入れた②は、実践面だけでなく、「書くこと」やライティングセンターに関する理論と研究のような学術的側面を強調し、理論と実践を往還することを目指したものとなっている。たとえば、Poblete (2016) では、他のハンドブックと異なり、②は理論と実践が密接に結びついたもので、学習支援者を単なるコーチやガイドではなく、ひとりの研究者として学問分野に貢献する存在と位置づけている点に特徴があるとされている。このような学術論文等の資料を収録しているハンドブックは、分量が多くなるため、単に自習用教材として扱うだけでなく、ライティングセンターでの調査・研究を視野に入れながら、学習支援者の専門性を高める研修を設計するといった長期的かつ継続的な教育・訓練に活用されることが重要であると考えられる。

Vandenberg (1999) は、ライティングセンターにおける学習支援者の教育が、個別指導を中心とした実践マニュアルによる職務別トレーニングから、専門性を重視した専門職化アプローチに発展していると述べている。さらに、Gill (2006) は、実践的なアプローチが依然として主流ではあるが、学習支援者の育成において、個別支援に関する制度的、歴史的、理論的背景を取り上げた教育をおこなう必要があると指摘している。このように、学習支援者の教育においては、専門性の向上を重視する傾向があり、実践的な技能の習得に特化するだけでなく、個別支援に関する理論的基盤を獲得することが求められるようになっている。

第三タイプのハンドブックには、⑤が該当す

る。⑩多様な書き手の項目が、ハンドブック全体の約3割を占めているといった特徴がある。ここでは、主な相談者にESLを想定し、そのような書き手に対応するための具体的な手立ての学習に重点が置かれていることがわかる。このように、支援対象である書き手のニーズへの対応として、細分化・焦点化されたトピックを設けることで、多様な書き手を専門的に支援する視点が強調された構成となっている。

また、全体的な傾向として、これらのハンドブックは専門職という視点を取り入れることで、その独自性を示していることがあるといえる。本稿で分析対象としたハンドブックに関して、Gill (2006) では、個別支援の実践に主眼を置きながらも、理論的發展と関連づけて説明し、学部生や大学院生の学習支援者をその分野の研究者との専門的な対話に案内するとある。Ryan & Zimmerelli (2016) も、ハンドブックの目的として、④ライティングセンターが専門職 (profession) であることを正しく理解する、①文章および書き手と協働する重要性を理解する、③書くプロセスを理解し、ライティングセンターを利用する多様な書き手を認めることに言及している。学習支援者は、「書くこと」を支援する専門職として、どのような態度でライティングセンターの業務に取り組むことが必要なかを理解し、知識と技能を身につけながら協働的な態度で実践に携わることが期待されているといえる。

このように、「書くこと」の支援に従事する専門家として学習支援者を養成するために、実践的側面を中心に構成されたものや、「書くこと」の理論的側面を強調するもの、ESLへの支援のように特定の書き手に焦点を当てたものなど、専門分化および多様化によって特色のあるハンドブックが開発されていることがうかがえる。

表2 ハンドブックにおける「学習支援者の役割」に関する記述的特徴とその分類

| 分類               | 記述例                                                                                                                                                                                                                                                       |
|------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 多面性を有する<br>支援的役割 | ①味方、コーチ、解説者、協働者、専門家、学び手、カウンセラーとして多様に機能する。<br>④主な役割は「教師」であるが、あるときは「友人」として振る舞い、またあるときは学生<br>の「相談相手 (confidante)」になることも求められる。<br>⑥読み手、応答者、質問者、批評家、聞き手、友人、仲間、協働の担い手、案内役として<br>機能する。                                                                           |
| 対話的・応答的<br>役割    | ②学習支援者は対人関係の重要性を理解し、「対話」を重視しているという点で、個別支援<br>とは、友好的な会話である。<br>④「共感的なピア」として書き手の文章に読者として応答する。<br>⑥書き手は「思慮深い読者」からの問いを自分の作品に取り入れて活用する。                                                                                                                        |
| 専門職的役割           | ①学習支援者が会える書き手にとって、学習支援者はライティングセンターそのものであり、<br>書き手は、学習支援者のチュータリング能力だけでなく、学習支援者が書き手や同<br>僚に対して示す態度、礼儀、敬意も含めてライティングセンターを評価する。<br>②学習支援者は、書くことを改善可能な能力（あるいは一連の能力）として理解し、また<br>書き手が必ずしも円滑に書く過程を進むわけではないことを理解している。<br>③ライティングセンターを代表する一員として、書き手が「学び方を学ぶ」ことを助ける。 |

#### 4. 学習支援者の役割に関する記述的特徴

ここでは、各ハンドブックにおける「学習支援者の役割」に関する記述に着目してその特徴を分析する。そこから、学習支援者に期待される資質・能力がどのようなものであるのかについて検討する。

学習支援者の役割に関する記述があるハンドブックは①②③④⑥の5冊である。これらの記述内容を分類すると、表2に示す特徴が抽出された。具体的には、「多面性を有する支援的役割」「対話的・応答的役割」「専門職的役割」の3点である。

まず、多面性を有する支援的役割に関しては、学習を支援し、書き手の成長を支えるための多様な役割を担いつつ、それらを場面や状況に応じて調整することが期待されている。たとえば、Ryan & Zimmerelli (2016) は、学習支援者の役割がセッションごとに異なることを指摘したうえで、「個別支援では、学習支援者は協力者であり、コーチであり、コメントーターであり、協働の担い手であり、ライティングの専門家であり、学習者であり、カウンセラーであるように、多様な役割を担う」という。同様に、Capossela (1998) では、個

別支援は「さまざまな性格特性に対応できるほど柔軟であるように、幅広い役割を担う弾力性を有している」と述べられている。さらに、読み手、質問者、批評家、聞き手、友人、仲間、協働の担い手、案内役といった学習支援者が担う役割について言及しつつ、学習支援者が個別支援のなかでおこなうことの比喻として、「安易な解決策の提示に抵抗するための壁となる」こと、「原稿の正確なイメージを反映する鏡の役割を果たす」こと、「書き手がアイデアを試し、それがどのように跳ね返ってくるのかを理解することができる相談相手になる」こと、「境界線から励まし、助言を与え、応援するコーチのような存在である」ことを取り上げている。これらの点から、学習支援者には、多岐にわたる支援的な役割を状況に応じて流動的に変化させる適応性や柔軟性が必要であることがわかる。

加えて、Soven (2006) は、学習支援者の主な役割は「教師」であるが、場合によっては、「友人」として振る舞うことや、学生の「相談相手 (confidante)」になることも求められると述べている。そのうえで、役割の機能を、どこで、いつ切り替えるのかといった境界線の設定について学習支援者は理解する必要が

あることを指摘している。また、「学習支援者はいくつかの役割を担っていることを念頭においてください。ときには、それらの役割が矛盾しているように思えるかもしれない」と述べたうえで、「ピアチューターとして、バランスをとる必要がある」(Soven, 2006)という。多面性を有する複雑な役割を果たすためには、学習支援者の教育・研修において、支援における教育的思想だけでなく、適切な状況判断能力や調整能力といったメタ認知や自己制御を含む資質・能力を養うことが重要になるといえる。

次に、対話的・応答的役割に関しては、教師—学生といった垂直的關係ではなく、学生—学生といった水平的關係が中心軸となっていることがわかる。なかでも、②Ianetta & Fitzgerald (2016) や③Gillespie & Lerner (2008)、⑥Capossela (1998) では、水平的關係における「ピア」の側面が強調されており、その点が学習支援者の独自性として位置づけられている。Fitzgerald & Ianetta (2016) は、究極的には、個別支援とはフレンドリーな会話であると述べたうえで、学習支援者と書き手が①互いに打ち解け、信頼關係が築かれた環境において重要な学習が生じること、②学習には当事者間の双方向のやりとりである対話が重要であること、といった対人關係の重要性を理解する必要性に言及している。加えて、学習支援者と書き手が「協力し合う機会があることで、個別支援が集団指導とは一線を画するものになる」と述べている。

この人間關係を構築する力を信頼という言葉で表現しているハンドブックもある。たとえば、Gillespie & Lerner (2008) では、信頼は学習支援者と書き手の關係において重要なものであり、助けを求める書き手に信頼できる雰囲気を生み出すことで、支援という業務を成し遂げることが可能となると述べられている。このように、学習支援者と書き手と

いう人間關係における信頼の重要性が示されている。

このように、学習支援者が対話的・応答的役割を果たすためには、「人間關係を築く力」が共通する能力として求められていることがわかる。Ryan & Zimmerelli (2016) も、学習支援者にとって、書く力と同じくらい重要なことは、人間關係を築く能力、すなわち、共感する力や個々の書き手の状況に適切に対応する力を伸ばすことであるという。ライティングセンターという「書くこと」の学習を支援する組織において、学習支援者自身が書く力を一定程度備えている必要は当然あるが、そのような能力以上に、対話を通じた信頼形成といった対人關係能力が重要であることが示唆されている。さらに、心理的安全性を感じられる学習空間を構築するために、書くことに苦しむ書き手の感情を理解し、受容する感受性や共感性や、書き手を励ます支援的な姿勢を有することが、学習支援者の資質・能力として期待されていることがうかがえる。

応答的な役割について、Soven (2006) は、学習支援の基盤となる原則として、「共感的なピア」として書き手の文章に一読者として応答することの重要性を指摘している。たとえば、学習支援者は、「ここは間違っている」と文章の誤りを指摘するのではなく、一人の読者として、「私はここで混乱した」という主観的な反応を伝える鏡のような役割を担うといったことがあげられている。Capossela (1998) では、書き手は「思慮深い読者」からの問いを自分の作品に取り入れて活用することで、やがて同じような問いを自分自身に対して投げかけるようになり、書き手として成長を遂げると述べられている。つまり、文章の質を評価する指導者の立場ではなく、対等な關係において、書き手の文章を理解しようとする一読者として応答するピアの立場が強調されているといえる。このような応答的役割を果

たすうえでは、率直な反応や共感的な姿勢を示すことや、批判的に読むことで、書き手の意図が適切に伝わっていない事実を伝えて書き手に自身の思考過程を振り返らせること、オープンエンドな問いを投げかけることで、書き手に考える余地を与えるといった批判的読解力や問いを立てる力を含む認知的能力が学習支援者に求められることが読み取れる。

続いて、専門職的役割に関しては、「書くこと」を支援する専門家としての学習支援者像が示されている。Ryan & Zimmerelli (2016) では、「学習支援者が出会う書き手にとって、学習支援者はライティングセンターそのものであり、書き手は、学習支援者のチュータリング能力だけでなく、学習支援者が書き手や同僚に対して示す態度、礼儀、敬意も含めてライティングセンターを評価する」とある。ここには、守秘義務の順守や課題設定者である教員に対する批判的な態度の禁止といった点も含まれる。つまり、ライティングセンターという学習空間を象徴する存在として、書き手や同僚に対する礼節と敬意ある態度をもつといった職業的倫理観を備えることが求められているといえる。Gillespie & Lerner (2008) によると、学習支援者は、ライティングセンターを代表する一員であり、課題に対して書き手が抱える問題を解決するために存在するのではなく、書き手が自分自身で問題解決に努められるように、「どのように学ぶかを学ぶ」手助けをすることができる存在としての役割を担っているという。加えて、Fitzgerald & Ianetta (2016) は、書くことを改善可能な能力として理解すること、書き手が必ずしも円滑に書く過程を進むわけではないことを理解していることが重要であると指摘している。これらの点からは、「書くこと」を通じて学び方を学び、書き手として自律的になることを支援するといった職業的・倫理的資質を有することに加えて、「書くこと」は

プロセスであり、社会的な営みであるということに対する理解を深めるなど、学習支援者には「書くこと」の専門職としての責任意識をもっていることが期待されているといえる。

多面性を有する支援的役割、対話的・応答的役割、専門職的役割以外では、否定的定義によって、学習支援者として望ましくない姿が記述されている点も特徴としてあげられる。たとえば、「代理教師・代筆者であってはならない」(Capossela, 1998)、「校正者やテキストの清掃者ではない」(Gillespie & Lerner, 2008)、「ミニ教師ではない」(Soven, 2006)、「教師の領分(成績評価等)に踏み込まない」(Ryan & Zimmerelli, 2016)といった記述がある。このように、望ましい姿だけでなく、望ましくない姿も同時に説明することは、学習支援者として期待される役割を明瞭にしようとする試みであるといえる。

## 5. おわりに

以上のように、6つのハンドブックを分析対象とし、目次や章立て、記述内容をもとに、共通性や差異性を整理しながら、主にハンドブックの基本的特徴を分析した。そのうえで、学習支援者の役割に着目し、その役割機能から、学習支援者に求められる資質・能力について検討を試みた。

ハンドブックの全体的な特徴としては、エクササイズを取り入れるなど実践的な視点を強調したもの、「書くこと」やライティングセンターの理論と研究を取り入れた学術的な視点を重視したもの、多様な書き手に対する視点を導入したのがあり、各ハンドブックで専門分化しながら多様性のある教材が開発されていた。

ハンドブックを構成する要素のうち、©学習支援者の役割に関しては、多面性を有する支援的役割、対話的・応答的役割、専門職的役割の3つの学習支援者像が抽出された。各

ハンドブックの記述より、いずれのハンドブックにおいても、学習支援者の役割に関する単一の定義は避けられており、複数の役割の連続体として描写されている点が特徴である。これらの役割に関する記述的特徴の分類から、学習支援者に期待される資質・能力として、以下の点があげられる。

第一に、多面性を有する複雑な役割を果たすために、支援的な役割を状況に応じて流動的に変化させる適応性や柔軟性、支援における教育的思想だけでなく、適切な状況判断能力や調整能力といったメタ認知や自己制御が求められることが示唆された。

第二に、対話的・応答的な役割を果たすために、ピアのような水平的関係を中心に据えたうえで、対話を通じた信頼関係の形成、書き手の感情を理解し受容する感受性・共感性、書き手を励ます支援的な姿勢といった資質・能力を備えることが期待されている。加えて、批判的読解力や問いを立てる力を含む認知的能力を有することも望まれている。

第三に、専門職としての役割を果たすために、ライティングセンターという「書くこと」に関する学習空間を象徴する存在としての責任意識、書き手や同僚に対する礼節と敬意、書く過程や書くことの相互行為性に対する理解を含む倫理的資質・能力を備えることが求められている。

ただし、本稿では、学習支援者の役割に焦点を当てて検討を試みたため、その他の構成要素に関する具体的な記述内容の詳細な分析は十分におこなえていない。今後の課題は、個別支援の内容や方法、オンライン上での支援方略といった共通性の高い項目に関して、その内容的特徴の抽出および記述内容の詳細な分析をおこなうことである。これにより、教育における情報通信技術の発展に伴って変化するICT活用場面で、学習支援者が身につけることが期待される技能的側面を明らかに

することがあげられる。

## 付記

本研究は JSPS 科研費(課題番号:22K13734)の助成を受けたものである。

## 参考文献

- Bailey, S. K. (2012) Tutor Handbooks: Heuristic Texts for Negotiating Difference in a Globalized World, *Praxis: A Writing Center Journal*, 9(2), (<http://www.praxisuwc.com/bailey-92>) (2026年3月10日閲覧)
- Bruce, S. & Raftery, B. (2009) *ESL Writers: A Guide for Writing Center Tutors (2nd ed.)*, Portsmouth, NH: Boynton/Cook Publishers, Inc.
- Capossela, T. (1998) *The Harcourt Brace Guide to Peer Tutoring*, Orlando, FL: Harcourt Brace College Publishers.
- Fitzgerald, L. & Iannetta, M. (2016) *The Oxford Guide for Writing Tutors: Practice and Research*, New York, NY: Oxford University Press.
- Gill, J. (2006) The Professionalization of Tutor Training, *The Writing Lab Newsletter*, 30(6), 1-5.
- Gillespie, P. & Lerner, N. (2008) *The Longman Guide to Peer Tutoring (2nd ed.)*, New York, NY: Pearson Education, Inc.
- Harris, M. (1986) *Teaching One-to-One: The Writing Conference*, Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- 畠山珠美 (2011) 「ライティング・センター—構想から実現へ—」『情報の科学と技術』61(12), 483-488.
- 岩崎千晶 (2020) 「ITTPC による国際チューター認証資格に基づくライティングチューターの育成方法」『関西大学高等教育研究』(11), 43-54.
- 岩崎千晶・多田泰紘・千葉美保子・竹中喜一

- (2019)『学習支援』をテーマとした海外文献から学ぶ我が国における学習支援の方向性』『関西大学高等教育研究』(10), 173-182.
- Kail, H. (2003) Separation, Initiation, and Return: Tutor Training Manuals and Writing Center Lore, In Pemberton, M. A. & Kinkad, J. (Eds.), *The Center Will Hold: Critical Perspectives on Writing Center Scholarship*, Logan, UT: Utah State University Press, pp.74-95.
- Mackiewicz, J. & Thompson, I. (2014) Instruction, Cognitive Scaffolding, and Motivational Scaffolding in Writing Center Tutoring, *Composition Studies*, 42(1), 54-78.
- 増地ひとみ (2018)「ライティングサポートデスクにおけるチューター研修の実践報告ー他者との対話と共有による意識の変化に着目してー」『愛知淑徳大学初年次教育研究年報』(3), 14-17.
- 増地ひとみ (2020)「日本語ライティング支援に携わる学部生チューターの研修ー「教える」と「考えさせる」を区別するマトリクスの提案ー」『リメディアル教育研究』14, 61-72.
- Meyer, E. & Smith, L. Z. (1987) *The Practical Tutor*, New York, NY: Oxford University Press.
- 文部科学省 (2025)「令和5年度の大学における教育内容等の改革状況について（概要）」([https://www.mext.go.jp/content/20251028-mxt\\_daigakuc01-000045345\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20251028-mxt_daigakuc01-000045345_1.pdf)) (2026年3月10日閲覧)
- 二宮祐・濱嶋幸司・小山治・児島功和・小島佐恵子 (2019)『『第三の領域』における教職員についての一考察ー学生支援、男女共同参画、地域貢献に関する職種を事例としてー』『経営情報学論集』(25), 59-70.
- 西口啓太 (2021)「米国大学ライティングセンターにおける学習支援人材の専門性開発の動向ーライティングセンターの機能拡大に伴うスタッフの担う役割の変容ー」『研究論叢』(27), 13-26.
- 西口啓太 (2024)「日本の四年制大学におけるライティングセンターに関する実態調査ー学生スタッフに対する教育・研修制度に着目してー」『関西学院大学高等教育研究』(14), 1-14.
- North, S. M. (1984) The Idea of a Writing Center, *College English*, 46(5), 433-446.
- 太田裕子・ドイル綾子・坂本麻裕子・佐渡島紗織 (2013)「ライティング・センターにおける新人チューターの課題ー新人研修ワークシートの内容分析ー」『アカデミック・ジャーナル』(5), 1-10.
- 太田裕子・佐渡島紗織 (2012)『『自立した書き手』を育成するライティングセンターのチューター研修とチューターの意識ー早稲田大学における実践事例と PAC 分析ー』『Waseda Global Forum』(9), 237-277.
- Poblete, P. (2016) Review: Illuminating Bodies: Bringing Tutor-Researchers to the Forefront, *WPA: Writing Program Administration*, 40(1), 181-187.
- Rafoth, B. (2005) *A Tutor's Guide: Helping Writers One to One (2nd ed.)*, Portsmouth, NH: Boynton/Cook Publishers, Inc.
- Ryan, L. & Zimmerelli, L. (2016) *The Bedford Guide for Writing Tutors (6th ed.)*, Boston, MA: Bedford/St. Martin's.
- 佐渡島紗織・太田裕子 (2014)「文章チュータリングに携わる大学院生チューターの学びと成長ー早稲田大学ライティング・センターでの事例ー」『国語科教育』75, 64-71.
- Soven, M. I. (2006) *What the Writing Tutor Needs to Know*, Boston, MA: Thomson Wadsworth.
- Vandenberg, P. (1999) Lessons of Inscription: Tutor Training and the “Professional Conversation”, *The Writing Center Journal*, 19(2), 59-83.