

# ライティングセンターに蓄積された相談カルテの分析と 共有が学習支援へ与える効果 —初年次学生の個別相談の傾向と学生個々の状況の把握—

多田泰紘<sup>1</sup>・岩崎千晶<sup>2</sup>

関西大学

## Effects of Using the Learning Information and Data Accumulated in a Writing Center: Grasping the Needs and Personal Tasks of Freshman in Higher Education

Yasuhiro TADA · Chiaki IWASAKI

Kansai University

本研究は、ライティングセンターに蓄積された相談カルテを分析・共有することで、初年次学生全体の個別相談の傾向と学生個々の状況を把握することが可能であるか検証するものである。第一に、初年次学生全体の個別相談の月別推移を分析した。分析の結果、相談数の増加する時期や持ち込まれる文書の種類、文章作成の進捗状況を把握することが可能であった。第二に、個別相談の予約時に学生が記述した内容を分析したところ、文章作成課題の内容や、学生が認識している疑問・不安、文章作成の問題についての記述が見られた。これらと上述の初年次学生全体の個別相談の傾向を比較することで、学生個々の状況を事前に予想することができる。なお、初回相談時と比較して、2回目以降の相談において、学生は疑問・不安や問題を具体的に表現していた。この結果は、チューターの指導によって学生が考える問題が焦点化され、アカデミック・ライティングへの理解と認識が進んだことを示唆している。第三に、相談開始後にチューターが課題の内容や文章作成についての疑問・不安、問題の聞き取りを行った相談数を分析した。分析の結果、事前に学生の情報が得られた場合は、聞き取り作業を行った相談の割合が低くなった。この結果から、相談カルテの共有によって、学生が認識している問題と認識できていない問題の把握につながり、これら学生個々の状況に即した学習支援につながることを示唆された。その一方で、学生の記述の多少や相談回数によって聞き取り作業の割合に差は見られなかったことから、事前に得られた情報の量ではなく、その時点で学生が抱えている問題の把握が重要であることが示された。本研究結果から、相談カルテの分析と共有により、初年次学生の個別相談の傾向や学生個々の状況の把握が可能であることが明らかとなった。特に、アカデミック・ライティングを学び始めた段階にある初年次学生に対して、個々の状況に対応した支援につながると考えられる。

[キーワード：アカデミック・ライティング、ライティングセンター、個別相談、初年次学生、データ分析]

<sup>1</sup> 関西大学教育推進部 tada@kansai-u.ac.jp

<sup>2</sup> 関西大学教育推進部 ciwasaki@kansai-u.ac.jp

## 1. はじめに

### (1) 研究背景

アカデミック・スキルの指導や学習支援は初年次教育の最も重要な目標のひとつである。初年次学生にとってアカデミック・スキルは、課題解決力や思考力、表現力といった大学で身につけるべき複合的能力であるとともに、大学で学ぶためのスタディ・スキルとしての意味を含んでいる。そのため、多くの大学において教養科目や専門基礎科目を通じて初年次学生に対するアカデミック・スキルの教授を行っている(文部科学省, 2017)。最も重要なアカデミック・スキルのひとつとして、レポートや発表資料、卒業論文などの文章作成に関する技能、アカデミック・ライティングがある。アカデミック・ライティングは、正課教育での教授に加えて、正課外での文献調査や文章作成などを経験し、知識・技術を自分が利用できる形(型)に再構築することで修得に至る(井下, 2013)。例えばアメリカでは、初年次学生のアカデミック・ライティングについて、正課教育だけでなく正課外での学習経験を含めた総合的プログラムの文脈で議論される(舘, 2013)ことから、正課外でのアカデミック・ライティングの習熟(以下ライティング学習)は重要な要素といえる。

正課外でのライティング学習を支援する組織のひとつとしてライティングセンター(以下 WRC; Writing Center)がある。WRC は米国において 1930 年代に誕生し、当初は正課教育に紐づいた英作文のリメディアル教育を担っていた。初期の WRC は、文法や表現の添削を中心としたプロダクト・アプローチが行われており、不足している知識・技術の補足を指導の中心としていた。その後、特定の科目に限ることなくすべての学生の様々な文書を指導対象とした全学的な学習支援組織へと発展してきた(Kinkead & Harris, 1993; Waller, 2002)。同時に、指導方法も課題探索や情報収集、論理的な文章の組み立て、推敲まで指導するプロセス・アプローチへとシフトしている(Pritchard & Honeycutt, 2005)。現在の WRC は知識・技術の教授にとどまらない、論理的思考法や表現能力の指導を行う全学的なライティング学習支援組織となっている。日本の WRC は 2000 年代以降に米国の WRC をモデルとして導入され、全学的な学習支援組織として設置される場合が多い(吉田, Johnston, Cornwell, 2010)。近年、日本の大学における WRC 設置数は増加傾向にあり、文部科学省(2017)の調査によると「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」を実施している大学の割合は、2011 年度の 45 校(5.9%)から 2015 年度は 72 校(9.4%)へと上昇している。一方で、米国の WRC は 90 年近くの歴史の中で学生のニーズを分析し、活用するノウハウを集積してきた。近年では量的テキスト分析の手法を用いて、学生の WRC や文章作成に関する概念(Aboutness)をライティング学習支援へ活用する試みも行われている(Mackiewicz & Thompson, 2016)。しかしながら、日本の多くの WRC は、学生が抱えている疑問・不安や文章作成の問題を把握する方法を持ち合わせていない場合もある。

ライティング学習を支援するうえで重要なことは、学生が認識している疑問・不安と文章作成の問題(文章の組み立て方や引用のルールなど)に即した対応であることは間違いない。その一方で、学生が認識できていない文章作成の問題を見逃すこともできない。また、これら疑問・不安や問題は文章作成課題の内容や課題が出された授業科目と関連している。WRC は、このような学生個々の状況(課題に関する情報や、学生の疑問・不安、

文章作成の問題とそれに対する学生の認識の程度)に即した支援を行う必要がある。特に、初年次学生はアカデミック・ライティングを学び始めた段階にあることから、文章作成の問題への認識について個人差が大きい可能性もあり、学生個々の状況を把握することが初年次学生のライティング学習を支援する上で重要である。この学生個々の状況をリアルタイムに把握する仕組みのひとつとして ICT (Information and Communication Technology) を活用したデータ収集・共有システムが挙げられる(川畑・竹山・細川, 2015)。例えば、インターネットを介して学生から、授業内で出された文章作成課題や、文章作成に関する疑問や不安などの情報を集め、分析し、支援者間で共有することが可能である。しかしながら、収集・共有システムの導入が学生個々の状況の把握につながっているかの検証は十分ではなく、研究課題となっている。

## (2) 取り組み事例

A 大学 WRC は全学的な学習支援組織であり、すべての学部学生を対象に、レポートや卒業論文、レジュメなどの個別相談を行っている。

この個別相談は添削による答えの教授ではなく、対話を通して自身の文章作成の問題を発見し、考え、解決する力の育成を目的としている。具体的には、1回40分の相談時間の中で、学生はライティング・チューター(大学院生および Postdoctoral fellow; 以下チューター)と質疑応答を繰り返し、疑問や不安の解消を図り、問題の改善方法を模索する。これに対してチューターは、対話を通して学生の疑問や不安に寄り添いつつ、学生が認識できていない文章作成の問題を気づかせ、解決方法を共に探す支援を行っている。なお、1回の相談ですべての疑問・不安や問題を解消しきれなかった場合、学生は再度 WRC を訪れてアドバイスを受けることが可能である。

相談学生が抱える疑問・不安や認識できていない文章作成の問題は個人により異なり、チューターが学生個々の状況に即した気づきや解決方法の模索を促すためには、それらの情報を得ることが重要である。そこで、A 大学 WRC はインターネットを介した相談カルテ(過去の相談記録と予約内容)の収集・共有システム(TEC-book)を導入している(毛利・小林・稲葉・長畑・森田・森村・西浦・本村, 2015)。個別相談を希望する学生は、TEC-book を使用して自分の所属学部や学年、相談を希望する文書の種類、相談を希望する課題が出された授業科目名、課題の内容(課題やそれについての教員の指示など)、課題に取り組む中で生じた疑問や不安、文章作成の問題などを入力して予約を行う。これら各相談者の予約内容は、過去の相談記録と紐づいてチューターへ共有される。チューターは、相談カルテをもとに学生と相談の目標を共有しながら、学生の疑問や不安の解消と文章作成の問題への気づきを促していく。なお、予約可能人数に空きがある場合に限り、飛び込みでの相談も可能である。飛び込み相談の場合、チューターは事前に予約内容を知る手段はないため、相談開始後に過去の相談記録を参考に学生から所属や相談したい内容などを聞き取る。

## (3) 研究目的

本研究では A 大学 WRC を事例として、蓄積された相談カルテを WRC 運営者が分析すること、チューターを含めた WRC 構成員が共有することで、初年次学生の個別相談の傾向と学生個々の状況を把握することが可能であるのかを検証する。

## 2. 研究方法

2015年4月から2017年3月にかけて TEC-book へ蓄積された相談カルテを分析した。

はじめに、過去の相談記録をもとに初年次学生を含む全体の月別相談数を分析し、その結果から相談数が増える時期や持ち込まれる文書、課題の進捗状況を把握可能であるか検討した。分析は延べ件数、文書の種類別の件数、および相談時の文章作成進捗度別の件数に分けてそれぞれ行い、カイ二乗検定を用いて月別に比較した。有意差が確認された場合は、残差分析を用いて月ごとの増減を分析した。なお、文書の種類は個別相談の予約時あるいは来室時に「レポート」、「発表資料(レジュメ、スライド)」、「志望理由書」、「卒業論文」、「その他」の5項目で質問を行い、学生から回答を得たものである。文章作成の進捗度は予約時あるいは来室時に、文章が「ほぼ完成した」「ひと通り完成した」「半分くらい書いた」「ちょっと書いた」「まだ書いていない」の5段階で質問し、学生から任意で回答を得たものである。ここで、Hayes & Flower (1980)によるライティング・プロセスの3段階を用いて、ほぼ完成した、ひと通り完成したという回答を「書き終えて推敲している段階」、半分くらい書いた、ちょっと書いたという回答を「書いている途中の段階」、まだ書いていないという回答を「書き始める前の段階」に分類して分析を行った。

次に、予約内容(予約時に学生が TEC-book へ入力した内容)から、課題が出された授業科目、課題の内容、学生の疑問・不安や学生が認識している文章作成の問題を判別できた相談数とその記述を分析し、予約内容の共有により学生個々の状況を把握できるか検討した。例えば、予約時に「アドバイスが欲しい」のような記述のみ見られた場合は、学生が認識している問題を判別できなかったものとして分析した。一方で、「文字数が課題条件に足りていない」のような記述では、学生が認識している問題を判別できたものとして分析した。分析は、これらが判別できた相談数について、1回のみ利用、複数回利用の1回目、複数回利用の2回目以降の3項目に分けてカイ二乗検定(適合度検定)を用いて比較した。期待比率は各項目の相談総数とした。また、学生の疑問や不安、文章作成の問題についての記述を分析した。

最後に、TEC-bookに蓄積された相談カルテを共有することで、初年次学生個々の状況を相談開始前に把握できたか検証した。チューターは、学生と目標を設定し、学生が抱える疑問・不安の解消と文章作成の問題に気づくアドバイスを行うために、相談カルテを閲覧するとともに、個別相談の中で学生から聞き取りを行い、学生が自身の文章作成の問題をどれほど認識できているか確認する。そこで、チューターが課題の内容や学生の疑問・不安の確認を行った(相談カルテからは学生個々の状況の把握が難しかったと考えられる)相談数を分析した。分析は、チューターによる確認が行われた相談の割合について、予約の有無および相談回数により異なるか、カイ二乗検定(適合度検定)を用いて比較した。期待比率は各項目の相談総数とした。

## 3. 相談カルテの分析結果と考察

### (1) 全体の月別相談数の分析

2015年4月から2017年3月までの個別相談(2590件)の月別推移を図1に示す。カイ二乗検定の結果、学年により利用時期の多寡に有意な違いが見られた( $\chi^2(45) = 1200.7, p < 0.01$ )。残差分析の結果から、1年生は春学期に相談数が増加し、逆に秋学期に減少する

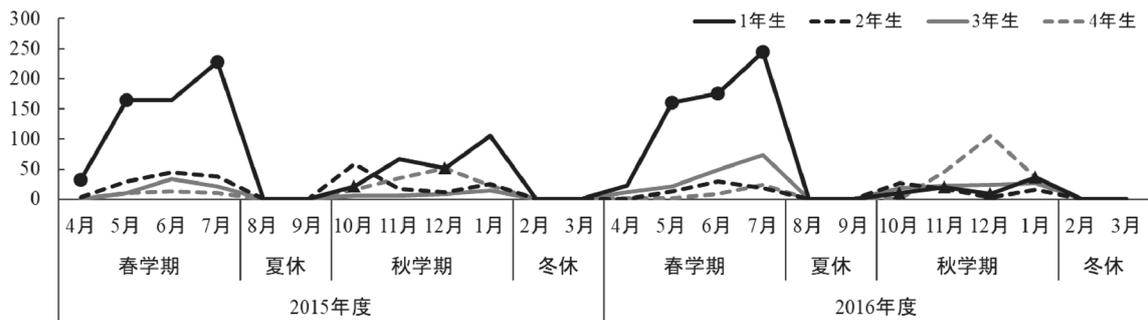


図1 学年ごとの個別相談の推移 (件)

シンボルは該当月の利用者が期待値より有意に多い(丸), もしくは少ない(三角)ことを示す ( $p < 0.05$ ; 残差分析)。

残差分析の結果は, 初年次学生(1年生)の結果のみ付している。

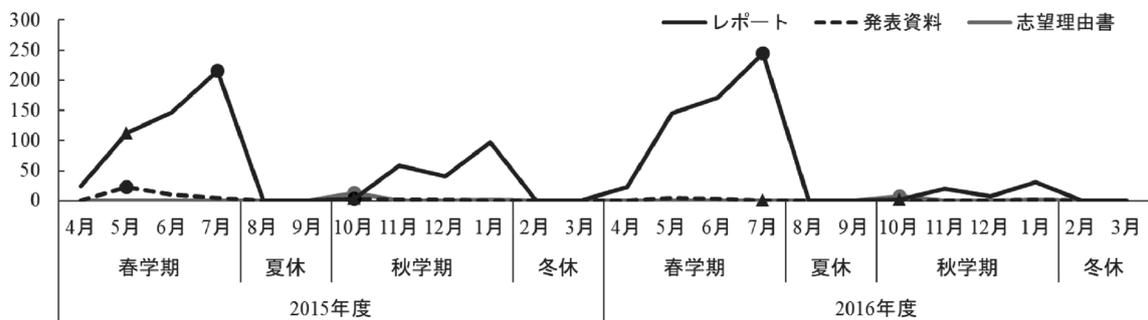


図2 初年次学生による個別相談の相談文書別推移 (件)

シンボルは該当月の利用者が期待値より有意に多い(丸), もしくは少ない(三角)ことを示す ( $p < 0.05$ ; 残差分析)。

傾向が示された。また, 4年生は春学期に相談が少なく秋学期に多かった。2年生と3年生は全体を通して相談が少なく, 増減に傾向は見出しにくい, 10月は2年生の相談が最多であった。

図2は初年次学生の個別相談(1511件)のうち, 相談対象となった文書が「レポート」「発表資料」「志望理由書」の月別推移を示したものである。なお, 「卒業論文」は相談がなく, 「その他」はワークシートや定期試験の持ち込み資料など分類不可能のものであったため除いている。カイ二乗検定の結果, 個別相談の対象となった文書の種類には偏りが見られた( $\chi^2(30) = 871.3, p < 0.01$ )。また, 残差分析の結果から7月にレポートの相談が増加していた。一方, 秋学期は相談が比較的少ないものの, 10月の志望理由書の相談数が有意な増加を示した。

図3は, 初年次学生の個別相談数の月別推移について, 文章作成の進捗度ごとに分けて示したものである(未記入118件を除く)。相談に訪れた時点での文章作成の進み具合は月ごとに異なっていた( $\chi^2(30) = 121.3, p < 0.01$ )。残差分析の結果, 春学期は文章を書き始める前の段階の相談が多く, 「テーマ設定の方法についてアドバイスが欲しい」や「文献の調べ方がよくわからない」といった質問が寄せられた。一方, 各学期の終わりに, ひと通り書き終えて推敲している段階の相談が増加する傾向が見られ, 「言いたいことが伝わる文章になっているか不安である」や「この単語は書き言葉として使ってよいのか」といっ

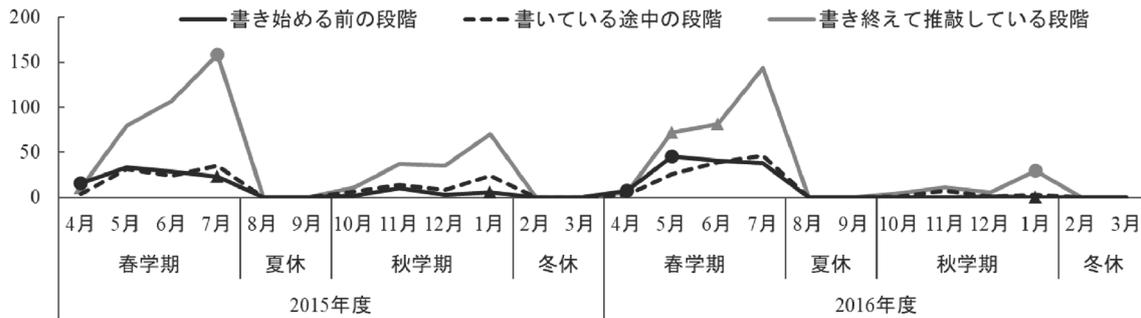


図3 初年次学生による個別相談の文章作成の進捗度別推移(件)

シンボルは該当月の利用者が期待値より有意に多い(丸), もしくは少ない(三角)ことを示す ( $p < 0.05$ ; 残差分析)。

た質問内容が比較的多くなった。

上述の個別相談の増減傾向は、正課教育と学習支援の関連を示唆している。A大学では、春学期にアカデミック・ライティングの共通教養科目や専門基礎科目が比較的多く開講されるため、個別相談の増加につながったと考えられる。また、学期末の文章作成課題の提出に合わせて、学期前半に書き始める前の相談が、学期後半に書き終えた後の相談が増加したと推測される。なお、2年生と一部の初年次学生は10月に所属希望ゼミへの志望理由書を作成し、4年生は年末に卒業論文を執筆することから、それぞれの時期に該当する文書の相談数が増加したと考えられる。

以上のように、TEC-bookに蓄積された過去の相談記録を分析することで、初年次学生全体の利用傾向を把握できる。また、この分析結果を共有することで、学生のニーズを予測可能になると考えられる。

## (2) 学生の予約内容の分析

学生は予約時に、自身の所属学部と学年以外に、任意で相談を希望する課題が出された授業科目名や、課題の内容、課題に取り組む中で生じた疑問・不安と文章作成の問題(学生が認識している問題)を記述する。これら学生個々の状況を表す記述が確認された相談数とその割合を表1に示す。まず、授業科目名の記入率は高く、相談回数による違いは見られなかった( $\chi^2(2) = 0.898, p > 0.05$ )。一方、課題の内容を事前に把握することができた相談の割合はいずれも25%以下であったが、相談回数による違いは見られなかった( $\chi^2(2) = 4.597, p > 0.05$ )。課題の内容についての記述が無い場合、チューターは相談開始時に聞き取りを行う必要がある。しかしながら限られた時間で課題が出された授業科目の学習目標に沿ったアドバイスを行うためには、予約時の詳述を促す周知が求められる。また、学生が認識している問題が記述された相談の割合はいずれも40%以下であり、相談回数による有意な違いが見られた( $\chi^2(2) = 7.507, p < 0.01$ )。学生は1回目の相談の予約時に「レポートの書き方が分からない」や「文章の書き方を教えてほしい」といった抽象的な疑問や不安を記述することが多かった。一方、2回目以降の相談の予約では「引用の方法があっているか相談したい」や「本論から結論へのつながりに違和感があるため、アドバイスがほしい」といった、より具体的な問題を記述していた。この結果は1回目の相談時に、初年次学生が自身の問題を正確に認識できていないことを示唆している。また、チューターとの相談を経て問題を把握できたため、以降は具体的な記述が可能となったと考えられる。こ

表1 予約時の記述から授業科目名, 課題の内容, 学生の疑問・不安と文章作成の問題を判断できた相談数とその割合

|           | 総数  | 授業科目名<br>(割合) | 課題の内容<br>(割合) | 学生の疑問・不安と問題*<br>(割合) |
|-----------|-----|---------------|---------------|----------------------|
| 1回のみ利用    | 377 | 339 (89.9%)   | 62 (16.4%)    | 96 (25.5%)           |
| 複数回利用 1回目 | 227 | 221 (97.4%)   | 54 (23.8%)    | 65 (28.6%)           |
| 2回目以降     | 384 | 362 (94.3%)   | 84 (21.9%)    | 139 (36.2%)          |

注) \*  $p < 0.05$  (カイ二乗検定)

表2 授業科目名, 課題の内容, 学生の疑問・不安と文章作成の問題の聞き取りを行った相談数とその割合の予約状況別比較

|                | 総数  | 聞き取りを行った相談数* (割合) |
|----------------|-----|-------------------|
| 飛び込み相談         | 196 | 57 (29.1%)        |
| 予約相談 学生による記述なし | 327 | 62 (19.0%)        |
| 学生による記述あり      | 988 | 208 (21.1%)       |

注) \*  $p < 0.05$  (カイ二乗検定)

表3 授業科目名, 課題の内容, 学生の疑問・不安と文章作成の問題の聞き取りを行った相談数とその割合の相談回数別比較

|           | 飛び込み相談 |                     | 予約相談 |                     |
|-----------|--------|---------------------|------|---------------------|
|           | 総数     | 聞き取りを行った相談数<br>(割合) | 総数   | 聞き取りを行った相談数<br>(割合) |
| 1回のみ利用    | 77     | 20 (26.0%)          | 483  | 98 (20.3%)          |
| 複数回利用 1回目 | 50     | 15 (30.0%)          | 289  | 66 (22.8%)          |
| 2回目以降     | 69     | 22 (31.9%)          | 543  | 106 (19.5%)         |

これらのことから, 初年次学生の1回目の相談において予約内容の記述をもとに, 学生が認識できていない問題の焦点化を支援する対応が重要である。

### (3) 相談開始時の課題や状況確認の分析

表2は, チューターが相談開始時に, 文章作成課題の内容や学生が抱える疑問・不安, 学生が認識している文章作成の問題について確認を行った相談数とその割合を示したものである。分析は, 予約相談と予約無く行われた飛び込み相談に分け, さらに予約相談を課題に関する情報や問題の記述があった場合と無かった場合に区別して行った。分析の結果, 飛び込み相談においてチューターが課題に関する情報や学生の不安・疑問や問題の確認を行った割合は29.1%であったのに対し, 予約相談において確認を行った割合は20%前後であった。カイ二乗検定の結果, 確認が行われた相談の割合は予約の有無により有意に異なっていた( $\chi^2(2) = 6.262, p < 0.05$ )。これらの結果から, 予約内容を共有することで, チューターは学生個々の状況を事前に把握できていたと考えられる。一方, 予約相談のうち, 学生の記述があった場合となかった場合で, チューターが聞き取りを行った割合に有意な違いはなかった。学生が抱える疑問・不安と学生が認識している問題を直接示す情報が得られない場合であっても, チューターは学生の過去の相談記録を閲覧することができる。そのため, 初年次学生全体の相談傾向と過去の相談記録から学生個々の状況を予測で

きたと考えられる。このことは、相談カルテの分析と共有が学生個々の状況に対応した学習支援に寄与しているひとつの事例である。

表3は、チューターが課題の内容や学生の疑問・不安と問題の聞き取りを行った相談数とその割合を、相談回数別に示したものである。飛び込み相談は予約相談より聞き取りを行った相談の割合が比較的大きかったが、相談回数による有意な違いは見られなかった(飛び込み相談： $\chi^2(2) = 0.5, p > 0.05$ ; 予約相談： $\chi^2(2) = 1.0, p > 0.05$ )。この結果は、相談回数によらず、チューターが聞き取りを行い、学生個々の状況に即した相談対応に努めたことを示している。2回目以降の相談において、チューターは共有された相談カルテから前回の対応内容を確認可能である。しかしながら、学生は相談後に自律的に文章を修正するため、修正後の内容やその後新たに生じた疑問・不安や問題を聞き取る必要があったと考えられる。なお、飛び込み相談の場合、チューターが事前に相談カルテを確認する機会がないため、課題の内容や学生の疑問・不安や問題の聞き取りを行った頻度が増加したと推測される。このことは、相談カルテの蓄積が円滑な学習支援において重要な要素であることを示唆している。

#### 4. まとめと展望

本研究では、A大学WRCを事例に、相談カルテの分析と共有が初年次学生全体の相談傾向と学生個々の状況の把握につながるか検証した。

まず、過去の相談記録の分析を行うことで、相談数の増加する時期や持ち込まれる文書の種類、学生の課題進捗状況を把握することが可能である。次に、初年次学生の予約内容を共有することで、チューターは学生個々の状況を事前に把握することができた。しかしながら、学生の記述が任意である場合、その効果は限定的であり、相談時の聞き取りが重要な情報収集の機会となる。なお、2回目以降の相談予約の記述がより具体的に表現されていたことから、チューターの指導によって、学生はこれまで認識できていなかった文章作成の問題を認識し、言語化できるようになったことを示唆している。最後に、飛び込みの相談と比較して予約があった相談では、相談内で課題の内容や、学生の疑問・不安、学生が認識している文章作成の問題の聞き取りを行う割合が低下していた。チューターは、相談カルテから学生の所属や文書の種類を事前に把握することで、学生個々の状況を把握することができたと考えられる。これは限られた相談時間の中で、学生個々の状況に沿った支援と mismatches の回避をもたらすと考えられる。ただし、相談回数を重ねてもチューターの聞き取りの頻度が有意に低下することはなかった。これは、WRCによる個別相談が、対話により学生の問題やその解決法の気づきを促す学習の場であり、また、相談後に学生が文章を書き進め、新たな問題が生じるライティング・プロセスの進捗によるものと考えられる。このことから、十分な情報が蓄積されているリピーターの対応であっても、学生と向き合い対話する姿勢が求められる。

ICTを活用したデータ収集・共有システムは、学生の学習目標の設定やモチベーションの向上、学びの振り返りに活用されることが多い(藤本, 2013)。しかしながら、本研究のように蓄積された相談カルテを分析・共有することで、学生全体の相談傾向や学生個々の状況の把握が可能である。それらの情報をリアルタイムで更新し、支援者に共有することによって、学生個々の状況に即したライティング学習支援を展開することが可能となる。

## 謝辞

本研究にご協力いただきました，中澤務先生，小林至道先生，西浦真喜子先生，毛利美穂先生，およびチューターの皆様に感謝いたします。

## 付記

本研究は JSPS 科研費 JP19K14273, JP19K03040 の助成を受けたものです。

## 参考文献

- 藤本元啓 (2013) 「7章ポートフォリオ」初年次教育学会 (編) 『初年次教育の現状と未来』世界思想社, pp.97-112.
- Hayes, J. R., & Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. W. Gregg, & E., R. Steinberg (Eds.) *Cognitive processes in writing* (pp.3-30). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- 井下千以子 (2013) 「思考し表現する力を育む学士課程カリキュラムの構築—Writing Across the Curriculum を目指して」関西地区 FD 連絡協議会・京都大学高等教育研究開発推進センター (編) 『思考し表現する学生を育てるライティング指導のヒント』ミネルヴァ書房, pp.10-30.
- 川畑智子・竹山幸作・細川敏幸 (2015) 「日本における e ポートフォリオ活用例—e ポートフォリオ導入校の調査と北大版の構想—」『高等教育ジャーナル—高等教育と生涯学習—』, **22**, 143-151.
- Kinthead, J. A., & Harris, J. G. (1993). *Writing centers in context: Twelve case studies*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Mackiewicz, J., & Thompson, I. (2016). Adding quantitative corpus-driven analysis to qualitative discourse analysis: determining the aboutness of writing center talk. *The Writing Center Journal*, **35** (3), 187-225.
- 文部科学省 (2017) 「平成 27 年度の大学における教育内容の改革状況について (概要)」[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/daigaku/04052801/\\_icsFiles/afieldfile/2019/05/28/1398426\\_001.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/_icsFiles/afieldfile/2019/05/28/1398426_001.pdf) (2019 年 5 月 23 日閲覧).
- 毛利美穂・小林至道・稲葉利江子・長畑俊郎・森田弘一・森村 淳・西浦真喜子・本村康哲 (2015) 「ライティングセンター運営支援システムの設計と運用」『日本教育工学会第 31 回大会講演論文集』, 217-218.
- Pritchard, R. J., & Honeycutt, R. I. (2005). The process approach to writing instruction: Examining its effectiveness. In C. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.) *Handbook of writing research*. New York: Guilford Press.
- 館昭 (2013) 「2 章高等教育における初年次教育の位置づけ」初年次教育学会 (編) 『初年次教育の現状と未来』世界思想社, pp.29-41.
- Waller, S. C. (2002). *A brief history of university writing centers: Variety and diversity*. <http://www.newfoundations.com/History/WritingCtr.html> (2019 年 5 月 23 日閲覧).
- 吉田弘子, Johnston, S., Cornwell, S. (2010) 「大学ライティングセンターに関する考察—その役割と目的—」『大阪経済大学論集』**61** (3), 99-109.