

学習支援における図書館の役割を考える —学習支援プログラムの統合を通して—

加藤善子（信州大学高等教育研究センター）
 森いづみ（信州大学附属図書館）
 後閑壮登（信州大学附属図書館）
 正武田敦巳（信州大学附属図書館）
 勝木明夫（信州大学全学教育機構）
 高野嘉寿彦（信州大学全学教育機構）

1. はじめに

組織としていかに学習支援に取り組めば、学生の多様化に対応し、教育の質保証への要請に応えることができるだろうか。本稿は、信州大学における学習支援の組織化への試行錯誤を通して、その問いの一端に答えようとするものである。これまでも多くの大学が学習支援に取り組んできたし、その結果、多くの成果が蓄積されてきた。学習支援の取り組みの多くは大学での入り口において提供されていることから、学士力の下支えという位置づけも定着してきていると感ぜられる。これから学習支援を組織として軌道に乗せていくために、そして、教育の質保証を支え、学修成果という出口管理につなげていくために、実践上の3つの課題をまずは解決する必要があると筆者らは考えた。

第一に、教育改善や学習支援実践が小規模な取り組みから始まった場合、組織的な取り組みにつながりにくいことである。熱心に取り組んでいる教職員が異動したり担当科目が変わったりすると、その取り組みは継続しないことがある。

第二に、教育の質保証が問題になってきているということは、学習支援を用意するだけでは不十分であることを意味する。必要な学生に確実に利用してもらって学習成果を出さねばならないが、理論と実践をつなげる方法についての研究は端緒についたところである。

第三に、そうすると必然的に大学組織としての取り組みが必要となるが、教員と職員の組織的協働体制が、学習支援に関しては未発達であることである。それはそのまま、新しい取り組みであるがために管轄する部局が定まっておらず、正規業務としても確立されていないため、（特に国公立大学では）恒常予算枠がないという状態に反映されている。

ここでは、空間としての図書館が持つ積極的な意義を教育改善の文脈から論じ、学習支援との関係を整理したうえで、実践上の位置づけを検討することにした。学習支援とラーニング・コモンズは、それぞれ独自に論じられてきており、研究面でも、業務上の教職協働でも、交わる場所は小さかった¹⁾。学習支援やラーニング・コモンズに関する先行研究では、何が目指されるべきかが理論的根拠とともに示されている一方で、管見の限り、それを実現するために必要な資

源（予算や人材）の確保や必要な仕事の見積り、具体的な手続きや見通しについては現場の問題として扱われているようである。信州大学の事例から、図書館が各部局を組織的につなぎ、改善の発信地点になり得る可能性を考える。

2. 図書館と学習支援：先行研究

2-1. 誰を、そして何を支援するのか

学習支援は広範囲にわたって適用される概念枠組みである。高等教育場面における「学習支援」は、「大学院生を含む高等教育機関（ここでは大学、短期大学、高等専門学校、専修学校専門課程）に学ぶすべての学生と入学を予定している高校生に対して、必要に応じて学業に係る支援を高等教育機関側が組織的・個別に提供する営み、またそのプログラム・サービスの総称」と定義される（谷川，2012，p.10）。異なる状況にあるそれぞれの大学において、それぞれの立場の教職員が、それぞれの場面で、それぞれの問題関心から取り組んできた活動は、それぞれリメディアル教育であったり、入学前教育であったり、初年次教育であったり、学生支援であったりするが、本来は包括的に議論されるべき課題であろう²⁾。

とはいえ、現在の大学が置かれている財政状況では、全学生にきめ細かく支援を提供することは難しい。実際のところは、卒業研究のサポートであったり、修士や博士論文作成のサポートであったり、入学前教育であったり、初年次生を対象にした未履修科目のサポートであったり、あるいは友達作りや生活支援などであったりと、大学によって様々なかたちがある。限られた資源で、より多くの学生に、より効果的な支援を組織的に提供するにはどうするかを考えるならば、かつ、実際に使ってもらい、教育の質保証と関連付けて取り組もうとするならば、それぞれの大学の学生のニーズを洗い出し、それぞれの大学が持っている資源と照らし合わせ、最も高いコスト・パフォーマンスが見込める領域を特定して、そこに特化するという戦略を取るようになる。

2-2. どこで、誰が支援するのか

2-2-1. ラーニング・コモンズへの言及

教育の質的転換が打ち出されたとき、教員に対しては教授方法の改善が求められたが、同時に図書館には、主体的な学びを生み出す「場」「空間」の整備が求められ、ラーニング・コモンズが目指されるようになった。ラーニング・コモンズは、「利用者へ知識を『伝達』するというより、コモンズのスタッフと利用者によって、そして利用者の自律的な学習によって知識の『創造』をめざす」（永田，2015，p.21）。そこでは、FDセンターや教授学習センターなどの、以前は図書館の外にあった機能や活動を取り込み、それらの組織との連携・協働が行われて、それらが以前から行われていたところにもその活動の効果をいきわたらせる。電子リソースの統合や仮想レファレンスサービスとの結合も見られ、従来の図書館の範囲外と言われていた教育に関する機能も統合されて、これまでの図書館中心主義から離脱し、本質的に協働的になるという（山内編，2010，p.144；永田，2015，p.19）。その空間デザインは、知を生産するための良いワークプレイスでなければならず、利用者のコミュニケーションを誘う良い雰囲気や居心地も含めた周到なも

のになる (宇陀・三森, 2015)。ラーニング・コモンズに求められるのは、「学習・教育・研究のための共有資源、とりわけ多様な情報資源と人的資源による『知の公共化』を具現し、かつ『主体的な学び』を実現させる空間」(溝上, 2015, p. 5) ということになる。

2-2-2. 「居場所」としてのラーニング・コモンズ

学習支援の立場から見たとき、学びの場や空間は学生の「居場所」として重要な要素になる。谷川 (2012) に従えば、学習支援からみた「居場所」は「基本的にキャンパス内で、学生が好きなときに居ることができる空間」である。「心理学的観点からは、自分の言いたいことがいえ、周りに聞いてもらえ、また周りの言うことも自分が聞くことができるとき」、その場は「居場所」となる。「この場合は、リレーション (個体間、集団内等で「思考」「感情」「行動」「情報」の共有がなされている状態) が形成されているスペースと換言できる」。「たとえば、学生がいつでも利用できる学生ラウンジは、いつでも自習もできて、話し込むことができる、自分にとって安全な空間である。また、学業上の悩みに応 (答) えてくれる学習支援センターも、学生の居場所となりうる」(谷川編, 2012, p. 301)。

学びにおけるリレーションを形成するスタッフとして、学生スタッフも活用されるようになった。優秀な大学院生や学生をTA (ティーチング・アシスタント) やSA (スチューデント・アシスタント) として活用する動きは、教育改革の流れの中で、特に学生の「学習活動の支援」における「人的資源」の活用の観点から進められてきたものである (北野, 2006)。そこからピアチューターという新しい学習支援の形態も生まれた。ピアチューターとは、「チューターに選ばれた学部レベルの学生が、学習支援が必要とされる学生に個別指導をおこなう支援方法である。一般的には授業についていけない学生に対して、授業以外の時間に実施される支援である」(谷川編, 2012, p. 321)。教員と学生の間で学生が支援に入ることは、学生の学びに対する満足度も上げる (北野, 2006)。学生にとってロールモデルを得る機会にもなる。「アメリカにおいては、支援を受ける学生が、年齢的に近く同じ人種的背景を有するピアチューターを好む傾向がある」とされる (谷川編, 2012, p. 321)。日本では、自分と同じ学部の先輩や、同じ性別の先輩になればより安心して相談できる側面もあろう。

学習支援機能を持つラーニング・コモンズは、まさに現代の学生の理想的な「居場所」となる。理想的にはそうであっても、キャンパス全体を巻き込む協働を実現するのは難しく、教員の教授行動や学生の学習について、アメリカの大学図書館でも十分に把握していないという課題 (永田, 2015, p. 24) は、筆者らにも重く響く。

2-3. 何を目的にするか

教員と図書館の協働には課題は多いが、学習支援とラーニング・コモンズの二つに共通しているのが、授業外学習の確保という課題である。学習支援プログラムには、「質を伴った学習時間を確保して、学士課程教育の質的転換を支える (=正規授業との連携)」機能が求められるようになっており (長尾・谷川, 2013, pp. 71-72)、ラーニング・コモンズにはその場を提供する機

能が求められているのだ（溝上，2015）。

学習支援は、もちろん学習支援センターで提供されても良いが、ラーニング・コモンズにおいて提供されれば、できない学生が仕方なく受ける「補習」としての含意から脱却し、情報資源と人的資源による「知の公共化」の文脈に位置づくことになる。学生にとって、それは積極的な意味を持つ。特に大学の初年次において、高校から大学への移行と、主体的な学びへの転換を提供する場になると考えられ、それは学習支援を提供する教員と図書館職員が協働する目的になる。

3. 図書館発信型の学習支援体制の整備—信州大学の事例

3-1. ニーズの確認

信州大学では数年来初年次教育に力を入れてきたが、中央図書館と初年次教育の連携が模索され始めたのは、信州大学が分散型キャンパスであるという特徴のためでもあった。全学生が初年次を松本キャンパスで過ごす、工・教育・繊維・農の4学部の学生は2年次にそれぞれのキャンパスに移動する。この4学部の学生は、初年次に所定の単位を取得しなければ学部へと進級できず、松本を離れることができない。そのため、初年次生が滞りなく2年次に進級するための支援が信州大学における大きなニーズとして顕在化していた。中央図書館は松本キャンパスに位置しているために、すべての学部の初年次生をターゲットとするという認識は共有されていた。

初年次教育が目的とするのは「高校から大学への円滑な移行」（文部科学省）である。初年次教育の効果をどの時点で何によって評価するかについての共通の合意は日本ではまだないが、アメリカでは2年次への進級率と卒業率（多くの場合5年卒業率）によって評価される（山田，2005, pp. 20-21; 加藤，2012）。滞りなく2年次に進級をすることは、信州大学の、特に各地キャンパスに移動する予定の学生にとっては切実な問題であり、教職員と学生が共有する具体的な目標になる。初年次で単位を落とした場合、進学した先のキャンパスから松本キャンパスに通わなくてはならなくなるが、この状況を「通松」と称し、首尾よく進学できれば「離松」という学生用語が存在するほど、学生にとって大きな問題なのである。

3-2. 成果の伸び悩み

中央図書館で提供していた学習支援サービスは、①ラーニング・アドバイザーによる学習支援と②ライティングセンターによるレポート作成支援の二本立てであった。それぞれが個別に立ち上がったものであり、名称にも統一性はなかった。予算の枠組みや教員組織側の担当部門が異なっていたため、体制構築と財源確保に困難があり、学生にも大学の取り組みとして十分にその意義が伝わっていなかったようにも思われる。そこで、平成29（2017）年度に改善策を検討し、この2つをまずは統合して、平成30（2018）年度から新たな学習支援サービス「ピアサポ@Lib」としてリニューアルを行うことになった。それは、初年次を主なターゲットにするという視点が定まったことで、課題として浮上したのもであった。

ただし、統合することに思いが至ったのは、それぞれのプログラムで試行錯誤を重ね、出来るだけの改善を行ってきたからである。これ以上は担当者の個別の努力では対応できないところま

学習支援における図書館の役割を考える—学習支援プログラムの統合を通して—

で来たからこそ、組織的連携の必要性が意識されたのであった。それぞれのプログラムの内容を紹介しながら、強みが十分に発揮されない原因や、組織としての課題を挙げていこう。

① ラーニング・アドバイザー

全学部学生を対象として、理系基礎科目・語学・レポート・図書館活用等の相談を先輩大学院生が提供するサービスである。平成29（2017）年度の実績は390回であった。理系基礎科学科目（数学、物理、化学等）の相談が9割、学部1年生からの相談が9割で（表1）、財源は学内競争的資金である「次世代戦略プロジェクト」と「学内GP」で50万円ずつ、計100万円を確保して実施していた。

後に紹介するライティングセンターとも共通するが、このプログラムの強みは正課授業との関連が見えやすいところにある。特に、理系学部で必修の基礎科学科目のうち、数学Ⅲと化学Ⅱではいずれも半数以上が「理解していない、または未履修」という状況で（勝木，2018）、これらの単位を修得しないことには離松できない。離松組の理系学部（工・農・繊維）の初年次生の利用が特に多いのはここに理由がありそうだ。

課題は、担い手の確保が困難なことである。このため、平成28（2016）年度から、全学教育機構の科目担当教員（数学、化学）もアドバイザーとして支援にあたっていた。平成29（2017）年度からは、全学教育機構長と附属図書館長が、理学部長、医学部長などと懇談・調整し、支援する学生をいくらか確保することができるようになった。しかしながら、相談は試験期に集中し、数学をはじめとする自然科学分野以外のサービスは利用者がほとんどいない（表2）。語学・レポート作成という支援メニューが利用実績に繋がらず、人材活用とサービスのあり方の見直しが必要であるのは明らかであった。財源の安定確保も課題であった。

表1. 平成29（2017）年度ラーニング・アドバイザー利用者数（学部・学年別）

学年	学部									合計
	人文	経済・ 経法	理	医	教育	工	農	繊維	その他 ・不明	
1年	5	23	54	8	1	122	19	108	25	365
2年	1	0	1	0	0	0	0	0	0	2
3年	4	0	10	0	0	0	0	0	0	14
その他・不明	1	0	0	0	0	0	0	0	8	9
合計	11	23	65	8	1	122	19	108	33	390

表2. 平成29(2017)年度ラーニング・アドバイザー相談件数(相談内容・時期別)

相談年月	相談内容												相談可能日数	相談件数総計
	学習相談							図書館利用	OPAC・EJ・DB	PC関連	レポートの書き方	その他		
	数学	化学	物理	生物	英語	外国語	その他							
2017年 4月	2	0	0	2	3	0	0	4	0	1	6	1	9	19
2017年 5月	12	1	1	1	0	0	3	0	1	2	0	0	15	21
2017年 6月	34	0	4	0	1	1	0	0	0	3	2	0	19	45
2017年 7月	66	2	7	5	3	2	0	0	0	1	0	1	28	87
2017年 8月	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	5
2017年 9月	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0
2017年10月	24	2	2	2	0	1	0	0	0	0	0	0	23	31
2017年11月	59	3	3	0	2	0	0	0	0	0	0	0	27	67
2017年12月	39	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	29	41
2018年 1月	68	3	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	24	73
2018年 2月	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
2018年 3月	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
合計	309	12	17	11	10	5	3	4	1	8	8	2	180	390

② ライティングセンター

ライティングセンターは、①全学部生を対象に実施する「レポートの書き方講座」(以下、「書き方講座」)を提供し、かつ②「大学生基礎力ゼミ」を受講している初年次生を対象に、レポート作成の個別指導(以下、「個別指導」)を提供するサービスである。支援には「大学生基礎力ゼミ」を履修して優秀な成績を修めた学部学生があたる。書き方講座(全4回)の平成29(2017)年度の実績は、前期:566名、後期:41名であった(表3)。個別指導については、「大学生基礎力ゼミ」の受講生に限定しているが、平成29(2017)年度前期の実績は、指導員7名体制で、受講生270名、指導回数はこのべ548回にのぼる。財源は、立ち上がった当初は学内競争的資金である「学内GP」と「大学生基礎力ゼミ」運営費用として充当された学長裁量経費から一部を充て、その後は全学教育機構の大学生基礎力ゼミ用の運営予算から約80万円が充当されていた。

「大学生基礎力ゼミ」は、高等教育研究センターの教員が開発した初年次セミナーで、全学教育機構が開講母体となっている。それに連動して支援を提供するライティングセンターは、ラーニング・アドバイザーとは別に立ち上がった。支援にあたる学生は厳しい選考を経て、高等教育研究センターによる体系的なトレーニングを受けるので、支援の質が担保されている。それだけでなく、支援にあたる学生自身のさらなる成長が期待できるなど、リーダーシップ・プログラムとしても効果がある³⁾。支援を受ける学生の側から見ると、学習支援を受ける行為に加点されるしくみになっており(=正規授業との連携)、特に個別指導を受けることでレポートの点が上が

ることが実感されやすいので、利用状況は良い。2014年度から2016年度の3年間に、「大学生基礎力ゼミ」を履修した学生の、実に88.1%が個別指導を1回以上利用している⁴⁾。

課題は、ラーニング・アドバイザーと同様、担い手の確保と人材活用である。「大学生基礎力ゼミ」が開講される前期は、体制に対して相談件数が多く、支援にあたる学生に大きな負担をかけており、個別指導の対象を全学に展開するのが難しい（「大学生基礎力ゼミ」以外の授業のレポートに対応できる受入体制を整える必要がある）。前期の「書き方講座」は授業の学生が8割を占めるものの、後期は参加者が極端に少なく、人材の活用という面では課題が残る。場所が比較的静かな閲覧席に隣接し話し声が聞こえるため、相談中の心理的安心・安全が確保されないこともあった。「大学生基礎力ゼミ」は開講数が増えても予算が増えず、しかし全体としての配分額は他の科目よりも多いために、他の共通教育科目に配分される予算との公平性が問題になったり、カリキュラム改革に伴う予算配分の変更が持ち上がるなどして、財源も常に不安定であった。

表3. 「レポートの書き方講座」のべ参加者数（学期・年度別）

	2016年	2017年	2018年
前期	248	566	651
後期	56	41	53

3-3. 組織的な連携の必要性

学習支援を提供する人材を確保する難しさ、不安定な財源、人材活用やサービス提供の非効率性、という3つの問題が、この2つのプログラムに因らずも共通している。これは、同じ学生集団を対象としているにもかかわらず、2つのプログラムが個別独立に動いており、連動していないことに起因すると考えられた。これはそのまま、支援を受ける側の学生にも、支援を勧める側の教員にとっても、2つのサービスの違いや対象範囲が分かりにくく、使いにくいという状況につながっていた。支援を提供する側の体制としては、融通が利かず、体系的サービスとして展開しにくいという悩みがあった。ラーニング・アドバイザーは全学教育機構、ライティングセンターは高等教育研究センターとの連携で実施しており、教育改革の推進の中で学習支援は重要課題であったが、それぞれの枠の中での検討にならざるを得ない状況だった。

全学部の学習支援サービスを調査したところ、学部固有の取組もあり、担当部署も学務部（学務課、共通教育支援室）、学部の事務などが関わっている状況で、リソース（財源、人材）の取り合いになっているという課題が浮上した。さらに、「中期目標・中期計画」において、異なる事項に異なる責任部局で同様の内容が記載されていることもわかり、整理が必要であることも指摘され、確認できた。

このような状況から、初年次教育全体で「ニーズの把握」「担い手の安定的確保とトレーニング」「財源の安定的確保」が必要であることが共通認識として確認され、課題解決に向けて取り組むことになったのである。

3-4. 図書館のリーダーシップ

附属図書館のニーズ調査や、高等教育研究センターと各学部の懇談会から、図書館における学習支援サービスへの学生・教員からのニーズの高さは明らかであった。しかしながら、全学的見地から初年次生への学習支援をデザインし、統括する場がなかった。そこで、全学の教育・学生支援を行う部署が集まる教育・学習支援連絡調整会議において相談を行いながら、附属図書館が中心となって、解決策の原案を作成することとなった。学生が必要とする時期に十分な内容の支援が混乱なく受けられるように学習支援窓口の一本化を行うこと、ラーニング・アドバイザーとライティングセンターの対象・内容・体制を整理・再編して体系的でありながら柔軟性のあるサービスにすることを目指した。

リニューアルに当たって特に気を配ったのは、信州大学で進んでいる様々な改革の方向性に合致させることであった。このため、関係者との綿密な打ち合わせを行うこと、関連する会議体である教務委員会、教育・学生支援連絡調整会議での情報収集と報告をこまめに行うことを心掛けた。特に関係の深い全学教育機構、高等教育研究センターとの個別の打ち合わせを重ねつつ、全ての関係部局が顔を合わせた打ち合わせや教育担当理事を交えた打ち合わせを行い、最終的に出した結論は次のとおりである。

- 両者が緊密に連携し、「ピアサポ@Lib」として一本化したうえで、ライティング支援機能とラーニング支援機能を持たせ、それぞれの機能を強化する
 - 1)ラーニング支援部門（ラーニング・アドバイザー）：理系基礎科目を中心としつつも、語学やレポート作成の実質的支援が可能となるよう、教育プログラムの改善、体制強化を行う
 - 2)ライティング支援部門（ライティング・アドバイザー）：個別指導の対象を大学生基礎力ゼミに加えて、レポートを主な成績評価手段とする教養ゼミに拡大することで、すべての初年次生を対象とする
- 従来図書館の1階2階に分かれていた場所を、2階の共同学習スペースに集約する
- 支援の担い手となる学生の確保については、各学部からの協力を得る

財源確保に向けては、平成29（2017）年7月に「信州大学長期ビジョン2030」の検討が始まったのを機に、教育WTの「中長期的な課題の洗い出し」において、危惧される大学入学者の基礎学力・思考力の低下に対応するために、図書館における学習支援策を教育改革の流れに組み込むことを提唱した。この結果、信州大学次世代戦略プロジェクト「中期目標達成推進経費」の、附属図書館分の部局推進プロジェクトとして提案することとなった。全学教育機構、高等教育研究センター、学務部との連携で申請し、十分な体制の構築と研修プログラムの実施を含めた予算を獲得することができた。当該事業は4年プロジェクトであるため、この間に時限ではない経常経費の獲得を目指したいと考えている。

並行して、第3期中期目標の平成30（2018）年度計画を整理した。「教育に関する目標」と「業務運営に関する目標」に分散していた「ピアサポートによる学修支援」関連の項目を一本化し、

学務課と附属図書館が連名で担当することとした。「ピアサポ@Lib」へのリニューアルが平成29（2017）年度中に目処が立ったことを受けて、平成29（2017）年度の年度計画の進捗状況は「IV：目標を上回って実施している」の評価を受けることができた。

3-5. 統合による協力関係と進むべき方向性

2つの学習支援サービスが「ピアサポ@Lib」として一本化されたことで、支援場所が一ヶ所に統合され、学生にも教員にもわかりやすいサービスになった。一本化はアドバイザーのトレーニングでも実現し、これまでは別の場所で顔も合わせなかった2つのグループの学生たちが交わり、それぞれの支援を柔軟に運営するための体制が整った。それぞれを担当していた教員や職員が、初年次の学生を2年次に無事に進級させるという目標を共有して協働できるようになった。

ラーニング・アドバイザー、ライティング・アドバイザーとも、学習支援サービスとして良く活用されていると考えているが、これまでの活動から見えてきた諸問題も残っている。今後、さらにこのサービスが使われるようになるには、初年次教育の全学的な補完システムと明確に位置付けること、授業担当の教員に活用され、学生（支援される側・する側）のモチベーションを高める工夫が必要不可欠である。支援を必要とする学生の自覚と行動を促すには、教員からの働きかけが効果的であるので、ラーニング支援部門に関しては、学期ごとに、附属図書館名で全学機構長・各学部長宛ての文書で「ピアサポ@Lib」の周知の依頼を行っている。また、ライティング部門については、新たな広報チラシを作成し、教養ゼミ受講学生への周知を図っている。支援する側の学生については、まずは人材確保が喫緊の課題である。離松する優秀な学生が指導にあたれるよう、遠隔システムの活用や、通勤する場合でも支援体制を整えることを考えたい。

「ピアサポ@Lib」は、現時点では中央図書館での取り組みであるが、信州大学全体での学習支援体制整備も将来的な課題である。図書館での学習支援は中央図書館に加え、工学部図書館でも取り組まれており、ラーニング・アドバイザーが活動している。農学部図書館では平成29年度から試行的にラーニング・アドバイザーを設置している。さらに各学部でもそれぞれのニーズに応じて取り組みがなされており、附属図書館でそれら実施状況を把握して体系化し、初年次に中央図書館で学習支援を受けた学生たちが進級した後のサポート体制を作っていく必要がある。その仕事の基盤と方向性がここで固まった意義は大きい。

4. 組織的な教職協働へ：実務でも人と情報の「コモンズ」を目指す

本稿の目的は、組織として教育改善や学習支援にいかに関わり込むかという問いに答えることであった。そのために必要な教職協働や、質保証への要請に応えるために、図書館が中核として取り組むことが有効であることを提案した。どうすれば、素晴らしい取り組みではあるが教員個人の枠内で行われている取り組みを、組織の取り組みへと移行できるか、どうすれば学部や部局を越えて教職員が協働できるのか。それには教職員の「コモンズ」が必要であり、図書館にはそれがある。

今回のような、小規模なプロジェクトが独立して同時に動いている状態を統合するには、その当事者では難しいことは明らかであった。個人や部局の利害が対立するからである。今回のケースでは、図書館がプラットフォームを提供しリーダーシップを取ることで統合が実現した。ギボンズ（1997）によれば、現代は知の生産が伝統的様式から新しい様式に移行する時代であり、後者の生産様式はトランスディシプリナリで非均質性を特徴とする。同じ分野の専門家だけが協働していた状態から、広い範囲から一時的で非均質な組み合わせの実践家たちが集まり、特定の文脈のなかで設定された問題解決に協働する形に変化していく（ギボンズ，1997，pp. 23-24）。

他の大学であれば、あるいは別の問題であれば、たとえば執行部のトップダウンで実現することもあり得るし、それ以外の方法で解決される場合もあろう。今回の問題解決のしかたは、数あるうちのひとつでしかない。ただ、図書館の持つ、「インフォメーション・コモンス」と「ラーニング・コモンス」の機能は、知の生産様式が変化した現代の生産様式をそのまま具現化している。問題に取り組むひとつの方法として、学生の学びの転換と主体的な学習を実現し、かつ大学にいる教職員が問題を解決していくプロセスにも、活用することができるものだと言えるだろう。

注

- 1) 大学教育や組織を実践面も含めて研究対象として取り組んできた学会として、大学教育学会（1979年「一般教育学会」として発足、1997年より「大学教育学会」と改称）、日本高等教育学会（1997年発足）、日本リメディアル教育学会（2005年発足）、初年次教育学会（2007年発足）などの学会が挙げられる。一方で、日本図書館情報学会は1953年の発足で、図書館における研究・学習支援に関する研究や取り組みにも多くの蓄積がある。いわゆる「学士課程答申」（2007年）と「質的転換答申」（2012）を受けて、図書館の学習支援機能の強化が謳われるようになり、2012年からそれらの項目が「学術情報基盤実態調査」（旧「大学図書館実態調査」）で調査されるようになった。その支援の範囲は、教員や院生を含む高年次の学生を対象とした研究サポートから、学生全般を対象とした分野別学習相談まで幅広い。その中心的な担い手は図書館職員と学生スタッフであり、教員の関与は低い（表4）。教員集団と図書館職員集団は、研究面でも実践面でもこれまでに交わることが少なく、協働の機会に恵まれなかったといえる。研究と実践の新しい領域がここにはあると筆者らは考えている。

表4. 国公立図書館・室における学習支援の運営体制

	職員（図書館）	職員（図書館以外）	教員	学生スタッフ
国立	52.7%	3.6%	4.9%	38.2%
全体	40.3%	10.8%	11.3%	34.5%

注）『学術情報基盤実態調査』（平成29年度）より算出。国公立285図書館・室を100%とした。

- 2) 「学習支援」に関連する様々なタームが登場してきた経緯や概念については、谷川（2012）

学習支援における図書館の役割を考える—学習支援プログラムの統合を通して—

に詳しい。「学習支援」は「学修支援」を含む包括的な概念として示されており、リメディアル教育を含む学習と学習支援については「学修」の範囲を超えるため、本稿では統一して「学習」「学習支援」を使用することにした。答申や先行研究において「学修」「学修支援」が用いられている場合は、その通りに引用した。

- 3) 研修は、年度当初の4月に3回ないし4回行った後は隔週で行い、その都度指導員の課題を話し合っ解決している。4月の研修では、コミュニケーションの練習や学習理論などを学ぶ。業務上の取り決めや報告書の書き方なども、「大学生基礎力ゼミ」担当教員と図書館担当職員と同席して確認している。仕事を学び、立場の異なる人たちと働く練習にもなっている。年度末に行う指導員のアンケートでは、自身のコミュニケーション能力や指導力の向上を感じる者が毎年8割以上にのぼる。
- 4) 全履修登録者563名のうち、不受講・履修取消者を除いた514名を100%として算出した。

参考文献

- 宇陀則彦・三森弘 (2015) 「ワークプレイスとしてのラーニング・コモンズ」 溝上智恵子編著『世界のラーニング・コモンズ—大学教育と「学び」の空間モデル—』樹村房, pp. 39-57.
- 勝木明夫 (2018) 「ラーニングアドバイザーを活用した学生主体の学修支援」『高等教育研究センターNewsletter』No. 41, p. 2.
- 加藤善子 (2012) 「初年次教育の効果」 山内乾史編著『学生の学力と高等教育の質保証Ⅱ』学文社, pp. 73-93.
- 北野秋男編著 (2006) 『日本のティーチング・アシスタント制度—大学教育の改善と人的資源の活用—』東信堂.
- ギボンズ, マイケル編著 (1997) 『現代社会と知の創造』丸善ライブラリー.
- 谷川裕稔編 (2012) 『学士力を支える学習支援の方法論』ナカニシヤ出版.
- 長尾佳代子・谷川裕稔 (2013) 「高等教育における学修支援についての諸問題—歴史的視点に基づいた検討—」『大学教育学会誌』35(2), pp. 71-74.
- 永田治樹 (2015) 「大学図書館における新しい『場』—インフォメーション・コモンズとラーニング・コモンズ—」 溝上智恵子編著『世界のラーニング・コモンズ—大学教育と「学び」の空間モデル—』樹村房, pp. 10-31.
- 溝上智恵子 (2015) 「高等教育改革と学生の主体的学びへの支援」 溝上智恵子編著『世界のラーニング・コモンズ—大学教育と「学び」の空間モデル—』樹村房, pp. 1-7.
- 山内祐平編著 (2010) 『学びの空間が大学を変える』ポイックス.
- 山田礼子 (2005) 『一年次(導入)教育の日米比較』東信堂.
- 文部科学省『学術情報基盤実態調査—結果の概要』平成29年度

http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/chousa01/jouhoukiban/kekka/1279736.htm

(参照 2018-11-30)