

## 信州大学におけるレポート作成支援—図書館と授業との連携の試み—

加藤善子（信州大学高等教育研究センター）

小島浩子（信州大学附属図書館）

### 1. 本稿の目的と取り組みの背景

本稿は、信州大学で始めたレポート作成指導の取り組みを紹介することにより、ライティング・センターがその支援を受ける学生だけでなく、教職員および指導を担当する学生に対しても大きな効果が得られることを示すものである。平成24年度、信州大学高等教育研究センター（以下、高等教育研究センターと略する）信州大学附属図書館中央図書館（以下、図書館と略する）が連携して、初年次生に対するレポートの書き方支援の取り組みを行った。この取り組みを通じて学生のレポート作成力が向上しただけでなく、教員・図書館職員・大学院生が1つの目的に向かって協働し、図書館職員や大学院生が、教育に参加し貢献しているという実感を持つことができた。図書館職員は、大学の授業の内容を知ったうえで学生に直接関わる機会が持てたことにより、学修支援を提供する上で新しいアイデアを得ることができた。実際の支援にあたった大学院生は、やりがいを感じ、自分たちのコミュニケーション力に自信が持てたのである。

この取り組みの背景には、教員の徒労感と図書館の模索があった。初年次教育の広がりにより、レポートの書き方は多くの大学で初年次生を対象として教えられるようになり、初年次セミナー用の教科書にも一章が割かれている場合が多いが、学生が書くレポートにその教育の成果は表れてこない。文法が誤っていたり主述が対応していなかったりする文だけでなく、句点のない文や、そもそも全く段落というものが無い文章まである。このような状況では、日本語の文章法を指導するだけで一学期が終わってしまい、学生は、主張を証拠によって支えるレポートや、ある対象についての批判的な見方を展開するレポートを作成するまでに至らない。初年次を対象としたゼミナールでは、文献の検索のしかたやテーマの設定のしかたといったものが教えられているが、これはレポートというものを実際に書いたことのない学生にとっては壮大すぎる内容である。文献検索などの支援は図書館でも長年提供してきたが、その文献を探した後が実は問題なのである。時間をとって精読し、ポイントをまとめ、必要な情報を取り出して、正しく引用しなければならない。さらに、推敲や編集といった、レポート作成に欠かせない具体的な過程についての指導や添削は行われていない。図書館は基本的に自分からやってくる学生を対象としている。支援の必要な学生ほど支援を求めないこともあり、図書館もその支援の方法を模索していたところに、アメリカで広く普及しているライティング・センターをモデルとしたこの連携業務が立ち上がった。

## 2. 「書くこと」への支援

### 2-1. アメリカのライティング・センター

ライティング・センターは、『『書くこと』に関する正規課程外の支援機関である』（佐渡島, 2009, p.11）と定義される。アメリカのライティング・センターを広く調査しレビューした Fujioka によると、アメリカでは、1935年につくられたアイオワ大学のライティング・センターが最初のものだとされ、1950年代と1970年代に普及したとされる。リメディアル的な目的でそのサービスは提供されていたようだが、1970年代に学生中心主義へと大きく舵を切った（Fujioka, 2010, pp.206-207）。今では、およそほとんどの大学で、あたりまえのように、Northの提唱したこの使命—ライティング・センターの使命は「よりよい書き手を育てることであって、よりよいレポートを作ることではない」（North, 1984, p.438）—が受け入れられているという（Fujioka, 2010, p.208）。

大学とライティング・センターとの連携のしかたによって、ライティング・センターの種類は3つに分けられる。最初は、英語学部に直接所属するもので、ライティングの必修の授業を受ける初年次生を中心的な対象として支援を行うものである。第二は、どの学部にも属さず、すべての学生を対象として支援を行っているものである。第三は、他の学修支援のセンターと連携しているものである（Fujioka, 2010, pp.206-207）。

### 2-2. 日本におけるレポート支援

日本のライティング・センターの歴史は10年程度で、取り組みはまだ始まったばかりである。また、ライティング・センターとして立ち上がっているものもあれば、図書館で支援をしているものもある。特にここ数年は、ラーニング・commonsや、それにまつわる学修支援の取り組みの一環として、学部学生に対するライティング支援を実施している図書館が増加している。

このような支援の実施組織が図書館に設置されている場合、それは上の第二のタイプに分類されるもので、特定の学部や学生を対象としたものではなく、広く大学全体に開かれている。主に行われている試みは、講習会型と個別指導型の2つの形態に分けることができる。講習会型は、レポート作成をテーマとした講習会を図書館で開催しているものであり、一橋大学附属図書館で開催されている「レポート・論文の書き方」講習会などがその例である。一方個別指導型は、大学院生等がチューターとなって学部学生の文章作成の個別支援を行うなどの実践であり、これは国際基督教大学図書館のライティングサポートデスクなどがその例として挙げられる。また、大阪大学附属図書館のように講習会と個別指導両方実施している図書館もある（堀, 2012, pp.765-767）。

これらの支援の効果は、測定が難しいという点で共通した課題を抱えていると推測される。実践報告や紹介についての論文は少なからず存在するが（畠山 2011, 佐渡島 2011, ほか）、その取り組みを検証し、今後具体的に見込める成果を報告しているものはほとんどない。支援を受けた学生の利用頻度や満足度などは記録やアンケート調査でカバーされているところもあるが、その学生のレポートの点がどの程度上がったのか、その学生のレポートを見た教員がどのように評価しているのか、教員のニーズにラ

ライティング・センターは応えているか、といった点で、取り組みが組織的になっていない。さらに、これらはいずれも自発的に参加・相談に来る学生に対してのみ提供される支援であるため強制力がなく、教員や大学が支援を受けてほしいと思っている学生が、その対象からこぼれるという悩ましい問題がある。

ライティング・センターの活動は日本でも端緒につき、それは大変喜ばしいことだが、その効果は目に見える形で示され、そしてそれに携わる教職員および大学院生と支援を受ける学生にとって実感として感じられる形で表れてこなければ、実際にこの取り組みにエネルギーと時間をかけて、大学の業務として存在させる価値は半減する。本稿で紹介するこの取り組みは、実際に授業を担当し、かつ学修支援を組織的に担当している高等教育研究センターの教員と、図書館の支援サービスの担当者が協力することから始まり、双方のニーズを満たすことを目標の一つに組み入れて始まった点で、その問題を最初から克服することを目的として始まったのである。

### 3. 信州大学の試み

#### 3-1. 実施の形態

学生のレポート作成力を教員の教育目標に沿った形で伸ばすため、この取り組みでは、「大学生基礎力ゼミ」として初年次生を対象として前期に開講しているゼミナールに、レポート作成支援を組み入れた。非常に限定的な試みではあるが、アメリカの大学で行われている形態の一つである英語のライティングの授業を受ける初年次生を対象にしてサービスを特化しているものと同様である。このゼミナールは、信州大学に入学した初年次生が、勉学面と社会・生活面の両方の側面で、大学に適應することを目的としてデザインされた。大学に適應するために必要な要素を15週間に入れ込み、大学で何が要求されるのかを授業や課題で教えながら、その枠組みで、学生が自らを観察し、大学生活で起こる様々な出来事を解釈することを課した。平成24年度の履修生は経済学部9名、工学部11名、医学部5名、合計25名であった。

ゼミナールの全体として達成目標はいくつか設定したが、レポート作成に関しては、「正しい文章で、最低限形式の整ったレポートをかけるようにすること」を達成目標として定めた。基本的な文章の書き方を知らない学生が存在するため、授業では文章の基本的な約束事から教え（段落の最初の一字は空ける、文章の最後には句点を打つ、一文毎に改行しない、文章は常体に統一して書く、主語と述語を対応させる、等々）、レポート課題は書くべき内容、形式、字数等を細かく指定した上で、図書館によるレポート作成支援を利用させた。レポートは各10点満点で、計3回課した。

実際に学生を指導する相談員、図書館ラーニング・アドバイザー（以下図書館LAと略する）は、自ら応募した大学院生10名である。初めての試みであるため、選抜は実施せず、事前研修を行うことで今年度は運用を始めた。

#### 3-2. 実際の業務の進行

実際の業務は、この取り組みが平成24年1月末に学内GPに採択されたことで動き始めた。2月上旬には、シラバスおよび全体のスケジュールについて高等教育研究センター教員と図書館職員で打ち合わせ、すべてのレポートの締切日を定め、その締切日前後に図書館LAを配置できるよう調整を進めた。平成24年3月下旬～4月上旬に、図書館LAへの事前研修を実施したが、初年次学生に対して対話により指導する必要があることから、「学生との対人コミュニケーション方法」を主に扱うセッションと、実際にレポートはどのように評価されるかという「レポート支援の実際」のセッションの2つを開催し、レポート支援開始に備えた。

5月に最初のレポートが提示され、図書館LAによるレポート支援が始まった。レポート課題の内容は、授業担当教員から図書館担当者へメールで送付していたので、それを図書館LAへ転送して事前に目を通しておいてもらうことにした。また、誰にどのような内容の支援を行ったか分かるように図書館LAには指導記録をつけてもらった。レポート支援は全て予約制で、学生1人あたり30分を単位とし、図書館の中に用意された専用のスペースで支援を行った。シラバスに掲載されているレポート課題提示から提出までの期間に合わせて、図書館担当者が図書館LAを配置し、学生用に予約表も作成して備えていたが、学生が自発的に図書館に予約を取りに来るシステムでは利便性が悪かったことから、途中から授業の際に予約ができる形式に変更した。レポート作成支援を受けた学生には、図書館LAから利用証明書を発行し、それを担当教員に提出することで授業のポイントとして加算するシステムにした。これによって、レポート支援を受けることがリメディアルではなく、積極的な学習経験であるという意味を賦与して、そのメリットを履修学生に分かりやすい形で示したことも利用を後押ししたと考えられる。

実際に指導にあたって、疑問がわきあがってきた6月下旬ごろ、図書館LAに対するフォローアップ研修を実施して、直面している困難や疑問をグループで共有し解決を図った。前期の授業がすべて終了した7月末に、ゼミナールの履修学生および図書館LAにアンケートを実施して、今年度の実際の業務を終えたわけである。このゼミにおけるレポート作成支援利用回数はのべ46回で、学生1人あたり約2回利用した計算になる。図書館LA1人あたりの支援人数は約4.6人であった。

### 3-3. 学習支援業務の成果および課題

このレポート支援業務には、関係者それぞれに重層的で複数のメリットがあり、信州大学のライティング・センターの原型として非常に有効であると結論付け得る結果が得られた。

学生へのメリットが何よりも大きく、レポートの書き方が全く分からない状態から、なんとか形を整えて提出するまでの大きな励ましと助けとなること、従って、早い段階で支援を受けた学生のレポートの成績は目に見えて上がることが挙げられる(表1)。一通りの文章の約束事が一学期の早い段階で教えられることによって、きちんと身につくことも重要な成果である(表2)。レポートのそもそもの書き方がわからないと相談に来た学生も複数存在したことを考えると、レポート作成・提出をあきらめてしまっていたかもしれない学生が存在していたことが考えられる。そのような学生を救済する機能も、この支援は同時に持っていると言えよう。また、この支援の予約を入れることで、学生が通常よりも早い時期からレポート作成にとりかかることになり、締切日よりも早めにレポートを提出する学生もいた。

学生が時間管理をするようになるという面でもメリットは大きい。

表1 学生毎の支援回数とレポート点数

学生ID	課題1		課題2		課題3	
	支援回数	レポート 点数	支援回数	レポート 点数	支援回数	レポート 点数
1	2	7	2	7	1	9
2	2	7	1	9	1	7
3	2	8	1	8	0	10
4	2	7	1	8	0	8
5	2	6	1	6	0	6
6	2	5	1	5	0	8
7	2	6	0	5	0	未提出
8	2	7	0	6	0	4.5
9	2	6	0	7	0	8
10	1	5	2	5	0	9
11	1	8	1	9	0	9
12	1	5	1	6	0	8
13	1	3	1	9	0	8
14	1	5	1	5	0	9
15	1	6	1	9	0	8
16	1	7	1	5	0	8
17	1	4	0	6	0	6
18	1	7	0	10	0	9
19	1	7	0	7	0	10
20	1	5	0	6	0	8
21	0	5	0	6	0	7
22	0	6	0	6	0	8
23	0	4	0	7	0	7
24	0	6	0	8	0	9
25	0	未提出	0	5	0	未提出

(レポートは10点満点)

表2 支援回数別レポート平均点

支援回数	課題1		課題2		課題3	
	学生数	平均点	学生数	平均点	学生数	平均点
2回	9	6.6	2	6.0		
1回	11	5.6	11	7.2	2	8.0
0回	4	5.3	12	6.6	21	7.9
全体	24	5.9	25	6.8	23	8.0

(レポートは10点満点)

また、前期の終りに実施したアンケート(表3)によると、回答者の86%(22人中19人)が「レポート作成支援は、私のレポート作成に役立った」と回答している、また、68%の学生は「この支援を受けてレポートの基本的な書き方が身に付いた」と回答している。また、「後期もこの支援を受けたい」と答えた学生が59%、「友達や来年の一年生に、この支援を受けることを勧めたい」と考える学生は68%にのぼる。また、実際にこの授業で学んだレポートの書き方を他の授業のレポートに応用して良い評価を受けたという学生や、後期にこの力を応用したいと表明した学生が数人いた。

表3 学生アンケート結果

	全くそう 思わない	そう 思わない	どちらで もない	そう思う	強く そう思う	計
1. レポート作成支援は、私のレポート作成に役立った	0	1	2	9	10	22
2. 必要な時に、支援を受けることができた	2	0	3	7	10	22
3. この支援を受けて、レポートの基本的な書き方が身に付いた	0	0	7	8	7	22
4. この支援を受けることで、レポートに対する抵抗感が少なくなった	1	2	8	8	3	22
5. 支援を受ける場所(図書館カウンター前・階段下)は適切である	1	1	5	9	6	22
6. 予約は取りやすかった	1	1	7	9	4	22
7. LAは、レポート作成について十分な知識を持っていた	0	2	5	10	5	22
8. LAは、適切な言葉を使い、適切な態度で私に接した	0	1	3	8	10	22
9. この支援を後期も受けたいと思う	1	2	6	9	4	22
10. 友達や来年の一年生に、この支援を受けることを勧めたい	0	1	6	9	6	22

(単位：人)

図書館 LA へのアンケート（表 4）によると、図書館 LA にとってもこの支援は意味のあることであったようだ。この支援にやりがいを感じた者は 10 人中 9 人、自分は「学生の役に立った」と思えた学生も半数いた。「自身のコミュニケーション能力が向上した」と感じた者は 10 人中 6 人であった。自由記述では、「自分自身の指導能力を向上させることができ、これから社会人として仕事をする際に役立つ経験をすることが出来た」、「指導や研修を通して自身の文章力やパラグラフライティングの技術が向上した」という感想が寄せられた。一方で、そのような達成感を得られなかった者もいる。図書館 LA の仕事を前向きにふりかえり、自身の成長を感じられるようになる支援や指導が、図書館 LA にも必要であった。

表4 図書館LAアンケート結果

	全くそう 思わない	そう 思わない	どちらで もない	そう思う	強く そう思う	計
1. 私はこの仕事に真剣に取り組んだ	0	0	0	4	6	10
2. この仕事はやりがいのあるものだった	0	0	1	4	5	10
3. この仕事によって自身のコミュニケーション能力が向上した	0	0	4	4	2	10
4. この仕事によって自身のレポート作成能力が向上した	0	2	3	2	3	10
5. この仕事によって自身の説明能力や指導能力が向上した	0	0	4	4	1	10
6. この仕事を通して私は学生の役に立ったと思う	0	0	5	4	1	10

(単位：人)

図書館にとっても、この取り組みに抛り授業や学生と直接関わることができただけでなく、レポート支援の後で図書館LAに専門分野に関するお勧めの本についての質問があったり、レポートの書き方について書かれた本の貸出が増えたりするなど、今まで図書館に自分から来ない学生の需要を生み出したという点で効果があった。

教員にとっては、ゼミナールの内容により重点を置くという教員が本来行うべき教育・指導を行うことができるようになったことが大きなメリットとして挙げられる。一人一人に基本事項の指導をしなくてもよくなったことで大幅に負担が軽減したため、その時間を、内容をより深めるための指導にあてることができた。書き直しを課した際も、以前であれば形式を直すだけのレポートが多かったのが、今回は内容や構成を改善して提出する学生が増えた。

#### 4. 結論

学生に対する指導が定着し、学生のレポートを書く技術が身に付き、書く内容も深まった理由の一つは、この支援が複数の主体によって提供される体制にある。一つの授業の中の一人の教員によってのみ、レポートの良し悪しやノウハウが教えられるのではなく、教室の外で、教員とは直接関係を持たない別の学部の大学院生に教えられることで、教室の中で教員によって教えられることが、大学という場で共通して必要であるというメタ・メッセージを送ることができるのだ。これまでは、教員によって書きこまれたコメントを読まず、次のレポートでまた同じ間違いを繰り返す学生は少なからず存在したが、今回はそのような学生を減らすことに成功しただけでなく、他の授業のレポートにもここで学んだ書き方で臨むように学生を仕向けることができた。

このような教学支援と学生支援が一体となった活動は、大学の様々な場所にいる人々を、「学生の教育」という大学の核となる目標を持った仕事でつなぎ、信州大学の一員であるというアイデンティティを養う業務として、構成員にとって大きなエンパワーメントとなる。この試みは、信州大学で全く初めての

試みであり、支援体制や業務体制に不備が多かったにも関わらず、支援を受けた学生および図書館 LA の満足度は大きかった。教員の目指すものが明示的に伝えられたことで、支援を実際に行う図書館 LA やそれをサポートする図書館職員にも、目標が共有され、はっきりとした指示を出すことができたことが大きい。さらに、その授業のレポートの成績やアンケート結果が学生・図書館 LA 双方からフィードバックされたことによって、支援の効果や手ごたえが得られた。大学院生には、これから必要になるコミュニケーション力や説明力などの向上と言う意味で有意義であったし、図書館職員にとっても、大学の教育に貢献しているという実感が持てるものであった。

## 5. 今後の課題および提案

この試みと成果は説得力をもって大学執行部に伝わり、平成 25 年度には、図書館 LA の指導と組み合わせたこの「大学生基礎力ゼミ」を、共通シラバスで、6 クラス開講することが決まった。まず急務となるのは、図書館 LA の募集・選別・研修等の問題、運営・勤務体制の管理の問題、図書館での指導スペースの確保、連絡体制の確立、コーディネーション業務の増加などが考えられる。

図書館 LA の募集・選別・研修等については、今回のアンケートで図書館 LA の満足度が二分されたことや、学生からも図書館 LA の指導力や知識にばらつきがあるという指摘があったことから、図書館 LA を雇用する場合には、本人がレポートをきちんと書けるかどうか選考を実施するか、または、教員からの推薦にした方がよいと思われる。将来的には図書館 LA を TA として雇用し、業務を分けて時給にも差をつけることで、責任のある重要な仕事であるという位置づけをする必要がある。

運営・勤務体制等の管理の問題に関しては、予約がオンラインで取れるようにシステムを整えるなど、効率化と利便性が両立する工夫が必要である。同時に、同じ図書館 LA が同じ学生を継続して指導できるよう、担当制度をとれるようにもしておきたい。

開講数が 6 クラスになることで、授業を担当する教員数も履修学生数も今年度の 6 倍となることから、教員同士、図書館 LA 同士、教員と図書館担当者、図書館 LA 等との連絡体制をどう確立するかということが大きな課題となってくる。またそれぞれのコーディネーション業務が大幅に増加することが予想されるため、将来的にはコーディネータの仕事が必要になるだろう。

何よりも課題となるのは、学生を適切に指導するための研修の拡大と充実、そして環境整備である。図書館 LA は学生にしきりに「これで大丈夫ですか」「これで良い点が取れますか」と質問されたそうである。そのためか、図書館 LA から研修時に出された意見には、「自分が担当した学生のレポートの点が非常に気になる」「学生の点数は自分の責任であるように感じる」と短絡的に結果を捉えるものが見うけられた。レポート作成の支援者はあくまで支援者であるから、図書館 LA は、責任は学生自身にあることを自覚し納得する必要がある。そのためには、学生の気づきを促し能動的に考えさせるための、対話を中心とした指導法を身につける必要があるが(佐渡島, 2009)、それは、高校までに身につけた受動的な態度を、学生に捨てさせることを迫るものであるため、大きな困難を伴うことは間違いない。このような課題に、学生も図書館 LA も安心して挑める学習環境と、学生の成長を共に経験する、信頼

に基づいた人間関係を提供することが、教職員の最も大切な仕事となる。

## 文献

赤井規晃 (2011) 「大学図書館とライティング教育支援」『カレントアウェアネス』 310 号, pp.2-4.

Fujioka, Mayumi (2011) U.S. Writing Center Theory and Practice: Implications for Writing Centers in Japanese Universities, 『教養・外国語センター紀要』 pp.205-224.

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 巻 12 号, pp.483-488.

堀一成 (2012) 「附属図書館ラーニング・コモンズを利用した大阪大学における学修支援の取り組み」『図書館雑誌』 106 巻 11 号, pp.765-767.

North, Stephen M. (1984) The Idea of a Writing Center, *College English*, Vol.46, No.5, pp.433-446.

佐渡島沙織 (2009) 「自立した書き手を育てる—対話による書き直し—」『国語科教育』 66, pp.11-18.