

玉川大学ラーニング・コモンズにおける アカデミック・スキルの学修支援 ——サポート・デスクでの1年半の活動・支援状況を視座として——

鈴木美穂¹⁾, 帆足哲哉¹⁾

Tamagawa University's Learning Support for Academic Skills at the Learning Commons: The Activities and Situations of Learning Support at the Support Desk during the Past Seventeen Months

Miho Suzuki¹⁾ and Tetsuya Hoashi¹⁾

Tamagawa University Research Institute, Machida-shi, Tokyo, 194-8610 Japan.
Tamagawa University Research Review, 22, 1-11 (2016)

Abstract

In April 2015, Tamagawa University launched the learning support services for academic skills to their University students at the Support Desk in the Learning Commons. The main services of the Support Desk include one-on-one academic writing tutorials on how to write reports and theses; and one-on-one academic speaking tutorials on how to prepare for presentations. Moreover, the Support Desk also provides learning support for students by holding workshops on academic skills.

This research reports on both activities and situations of the Support Desk users, and analyzes the requirements for learning support and learning tendencies through data collected during the past seventeen months since its launch. In addition, the aim of this research is to consider the Support Desk's future role for deepening learning support to promote students' active learning.

キーワード：学修支援, 対話, 主体的学修, アカデミック・スキルズ, ラーニング・コモンズ

Keywords : learning support, dialogue, active learning, academic skills, learning commons

はじめに

今日、大学がユニバーサル段階を迎えた中、学士課程を通じて学生が何を身につけることができるか、学修成果を明確にした教育における質の保証が求められている。中央教育審議会（2008）「学士課程教育の構築に向けて」では、分野横断的に学士課程が共通して目指す学習〔学修〕成果（「学士力」）を明確にした教育における質の保証の必要性が提言されており、その要素の一つ「汎

用的技能」（知的活動・職業生活・社会生活に必要な技能）において、コミュニケーション・スキルや論理的思考力等が挙げられている。各大学では、初年次教育、各学部等の教育課程等の充実が図られているが、同じく中央教育審議会（2008）では、「学士力」等の学修成果が、特定の区分の科目のみではなく、「課外活動を含め、あらゆる教育活動の中で、修業年限全体を通じて培うもの」として考えていく必要性が提言されている。また、中央教育審議会（2012）「新たな未来を築くための大学教育の

1) 学術研究所高等教育開発センター

質的転換に向けて」でも、正課外の時間を含めた学修環境の整備により、主体的な学びを支援する重要性が再度確認され、さらに科学技術・学術審議会（2013）「学修環境充実のための学術情報基盤の整備について」では、学生の主体的学修の効果を高めるため、ラーニング・コモンズの設置による空間上の環境整備とともに、人的学修支援体制の構築が不可欠であることが提言されてきた。

このような流れの中、近年では学修の場としてラーニング・コモンズ、また学生の「書く力」「話す力」を養成・支援する場として「ライティング・センター」や「ライティングラボ」等、授業時間外での教育機会を保障する学修支援機関を設置する大学が増加している¹⁾。玉川大学においても2015年4月にオープンした教育学術情報図書館内のラーニング・コモンズの一機能として、サポート・デスクが設置され、全学部学生を対象とするアカデミック・スキルズの学修支援がスタートした²⁾。

本稿では、サポート・デスク開設1年半の学修支援活動を報告するとともに、支援を通じて見えてきた学生の学修状況から、今後の学修支援のあり方を考察したい。

1. 玉川大学サポート・デスクにおけるアカデミック・スキルズの学修支援概要

本学のアカデミック・スキルズの学修支援を担うサポート・デスクは、2014年度採択の文部科学省「大学教育再生加速プログラム(AP)」のテーマI(アクティブ・ラーニング)・II(学修成果の可視化)複合型の一環として、全学の授業を通じ、アクティブ・ラーニングの有効性を高め、学生の学修に対する積極性・意欲を支援する目的³⁾で、2015年4月に開設した。

本稿の執筆者2名は専任教員として、サポート・デスク開設時より、デスクの運営管理を主要任務とする立場にある。その他2名の非常勤教員(学習指導員)を擁し、教員計4名で運営している。

サポート・デスクの開室時間は一年を通じて平日10時～19時、土曜日11時～17時とし、ローテーションで基本的に2名が常駐する体制をとっている(ラーニング・コモンズの開室時間とは異なる)。なお、専任教員は学士課程での授業科目も担当している(週100分を2コマ)。学修支援担当教員が授業も担当するケースは全国的に見ても少ないが、授業を担当することで学生の学修状況を科目担当者としての視点でも把握・確認できる

体制となっている。

本サポート・デスクの支援領域は「アカデミック・スキル」である。スキル習得のための講座も定期的で開催しているが、基本的に個別支援を活動の中心としている。授業課題であるレポート作成への支援を筆頭に、論文、発表資料(スライド・レジュメ)、プレゼンテーション原稿の作成への支援を行っている。その他、進学・留学・就職の志望理由書や自己PR、教育実習やインターンシップ等での先方への御礼文の作成についても、「大学生としての必要なスキル」と捉え、支援を行っている。文章やプレゼンテーション資料等を完成させてからのみではなく、形にする前あるいは途中段階、具体的にはテーマ絞りの段階、アウトライン作成の段階、草稿の段階等、あらゆる段階で学生は相談でき、段階に合わせた支援を受けることができる。また、同じ課題に対する支援を繰り返し受けることもできる。

個別支援におけるサポート・デスクの役割は、「読者」「聴者」となることにある。支援にあたる教員(以下、支援者)は、文章やプレゼンテーションの客観的な読み手・聴き手としてアドバイスを行う。しかし「添削」は行わない。サポート・デスクの目的は、学生が自らの力でよりよい文章や発表を作成する力を育むための「支援」を行うことにある。学生が「自立した学修者」に近づけるように、対話を通じて、学生自身が文章やプレゼンテーション上の問題点に気づき、「つまづき」を自ら乗り越えて修正できるよう、「過程」に対する支援を行っている⁴⁾。

サポート・デスクは他のエリアとの仕切りがないオープン・デスクとなっており(図1)、支援者の姿も常にオープンになっている。学生は学修中にわからないことがあれば、すぐに相談し、支援を受けることができる。予約も不要である。

ラーニング・コモンズの設計には、「壁」を取り払ったオープン性により、自らの学びを他者の学びに、また他者の学びを自らの学びへと刺激を与え合う、双方向的な学びの場を提供する基本理念がある。本サポート・デスクは、館内でも入口近く、さらに英語プログラムELF(English as a Lingua Franca)の副教材(多読用リーディング教材)コーナーが傍にあり(図1後方)、学生の動線上に位置している。それにより、デスクで学修支援を受けている学生の様子は、他の多くの学生の学修情報となっている。他者が支援を受けている様子を見て、サポート・デスクで何をしているのか、何ができるのか、自分



図1 サポート・デスク

が利用するにはどうすればよいのか、と学修意欲への刺激を受け、さらなる学修が後押しされるような設計をとっている。実際、支援を受けている友人の様子を見て、サポート・デスクの存在を知り、支援利用に至った学生も数多い。

2. 個別学修支援の活動・利用状況

本章ではサポート・デスク開設以来の1年半における個別学修支援活動・利用状況を報告・分析する。

2.1 個別学修支援活動状況

学生には支援を希望する際、図2に示した受付用紙に「名前」「学籍番号」「支援時間の上限」「支援を受けたい内容」の記入、授業課題の場合には「課題内容（条件、字数、締め切り等）」の記入によって、来訪目的の説明を求めている。ごく短時間の支援で済むため、用紙記入の時間も惜しむ場合であっても、口頭で来訪目的の説明を求める。学生自身に来訪目的の説明を求めることは、何に問題を感じているかを自覚すること、また授業課題の場合は、課題で何が求められているかに意識を向けることへと繋がり、学修者の自立を促す第一歩となる。課題の正確な把握という観点から、課題要項があれば必ず見せてもらうが、その後の支援の中でも、さらに学生が課題内容を意識して取り組めるように心がけている。また本サポート・デスクでは学生が作成したもの（文章等）を事前に受け取らない方針をとっている。事前に受け取ると、学生は指摘部分を修正するだけの受け身の姿勢となり、自らの頭で考えようとする意識が低くなる恐れがある。一見効率が悪いようだが、学生の思考の育成を保障するための方法である。

サポートデスク(学修支援)利用

申し込み日 _____ 年 ____ 月 ____ 日

◎利用申し込み書(グループでの申し込みの場合は代表者)

学 科	年 級	姓 名
学 期	氏 名	

支援の内容によっては、多くの時間が必要となります。使うことのできる時間に応じた支援をします。
そのために、下記の項目を記入してください。

◎本日何時までに支援を終わる必要がありますか。

_____ 時 _____ 分まで

◎利用の目的 該当するものにチェックをつけてください。(複数選択可)。

- 授業の理解が分からない
- レポートの書き方が分からない
- 発表(プレゼンテーション)準備が分からない
- 上記以外の学修の仕方が分からない
- その他

下記①-③も記入してください。

◎ 課題の授業科目名

授業科目名 「 _____ 」 (曜日 時間)

※サポートデスクでの質問および質問の内容は、授業担当者には知らせることはありません。

◎ 課題締切日

_____ 月 _____ 日

◎ 課題の字数(レポート・論文)または時間(口頭発表)

_____ 字/分

◎ 課題内容(授業担当者からの指示)

◎ 現在の課題進捗の程度(あてはまる項目に○をしてください)。

アイディア整理 / テーマ設定 / アウトライン / _____
途中(執筆中/原稿作成中) / ワザやレジュメ作成中 / _____ / ほぼ完成

※個人名・学籍番号を伏せて厳格的に処理をおこない、サポート・デスク運営や研究に利用することがありますのでご了承ください。その場合もあなたが特定されることは一切ありません。

終了後、裏面のアンケートにご協力ください。■

図2 サポート・デスク利用受付用紙

受付用紙は、対応内容をメモしたうえで、記録としてサポート・デスクの支援者間の情報共有とデスク運営のために利用している。ファイリングの上、鍵付きロッカーで保管し、特定の場所(サポート・デスクとスタッフルーム)で支援者のみが閲覧可能としている。その他、学生の属性と「支援内容」をデータで記録し、個人が特定されない形で統計的に処理し、集計を行っている。なお、これらの支援記録は2015年5月より行っている。

学生はサポート・デスクに「添削」を期待して訪れることも多いが、支援開始時に、サポート・デスクが「添削」ではなく、対話を通して、レポート・論文の作成、プレゼンテーションの準備等をよりよくできるようになるための「支援」を行うこと、学修者である学生自身が最終的に何をどのように書くか/話すかの内容を決定するというサポート・デスクの方針を説明し、その機能を理解してもらったうえで支援を行っている。

支援では、学生に書き込みやメモを促し、学生自身がどのようにするかを決定する。中には自力での修正等が困難な段階の場合もあるが、そのような場合でも、支援者が修正案を複数示し、学生が決める基本姿勢を保つようにしている。また作成段階によっては、学生の考えを最初は支援者が聴き取ってメモや図にすることもあ

が、支援時間の中で段階的に、学生自身がメモや図にすることで思考を整理できるよう導いていく。いずれにしても、学生が自らの課題に対する責任の持てる支援を、学生の学修状況・段階に応じて行っている。

ただし、本サポート・デスクの支援範囲は、汎用性のあるアカデミック・スキルにあるので、専門分野に関する相談、また授業成績にかかわる相談は、科目・ゼミ担当教員にするように促す。必要に応じて教員のオフィス・アワーや研究室の場所等を一緒に確認し、相談できるよう支援している。

2.2 個別支援利用状況

次に、個別支援利用状況を、集計を始めた2015年5月から2016年8月までのデータ⁵⁾に基づき紹介・分析したい。なお本稿における学修支援件数のカウント方法は、同じ課題に対する支援を1日のうちに複数回利用する場合も1件としている。また例えば、参考文献表記法と文章表現の2項目にわたる支援であったとしても、1つのレポート作成への支援であれば、1件とカウントしている。

これまでのサポート・デスク利用件数は674件である。図3は各月の支援件数をまとめ、その推移を示したものである。開設1年目にあたる2015年度は365件、2016年度は8月までの時点で309件の学修支援を行った。件数のピークは、春学期、秋学期ともに学期末(7月・1月)であった。秋学期開始間もない2015年10月も支援件数は63件と多かった。これは、卒業論文執筆に向けて、また春学期の成績を受けてその振り返りを早い段階で行

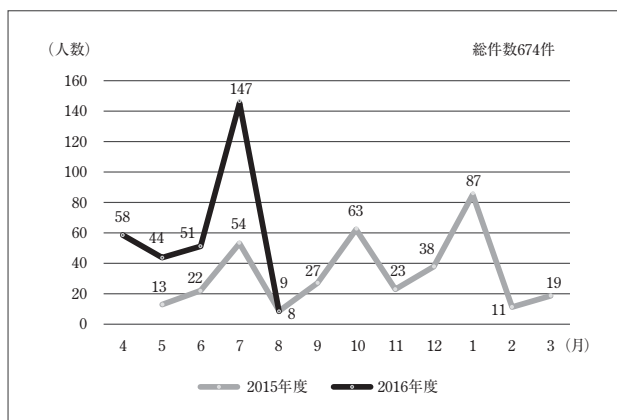


図3 サポート・デスク月別学修支援件数
(2015年5月～2016年8月)

い、秋学期の学修に反映させたいという支援要請の多かったことが要因と言える。一方、通常授業期間外の8月、2月、3月は少ない。最も利用が少ないのは8月であるが、夏期休暇中に加え、1週間の学内一斉休暇期間による閉室が影響しているものと考えられる。

また、開設1年目と2年目春学期の件数比較によって、支援件数が大きく増加していることを確認できる。これは本サポート・デスクの認知度が高まったことによるものと考えられる。2015年度秋学期末、2016年度春学期末には科目担当教員からの依頼により、学修内容を共有した連携支援も行った。

図4は2015年5月から2016年8月までの学部別支援件数の割合を示したものである。学部によって利用差はあるものの、いずれの学部も一定数の利用があることが見てとれる。文学部、経営学部、教育学部、リベラルアーツ学部、芸術学部の支援利用が多い。一方、農学部、工学部の利用は少ないが、これらの学部の基幹校舎はサポート・デスクまで5～10分程の距離にあることが影響していると考えられる。観光学部の利用も少ないが、他学部と比べて小規模で、新設学部のため全学年が揃っていないこと、また1年間の学部必須の留学プログラムにより不在学生が多いことも要因として考えられる。なお、「不明」は、支援利用後すぐに立ち去る学生が一定数存在するためである。

図5は2015年5月から2016年8月までの支援内容の内訳件数である。「レポート・論文の作成」に関する支援が383件と突出しており、全体の約6割を占めている。次いで、「進学・就職に関する文章の作成」120件、「学修への取り組み」46件、「プレゼンテーションの方法」

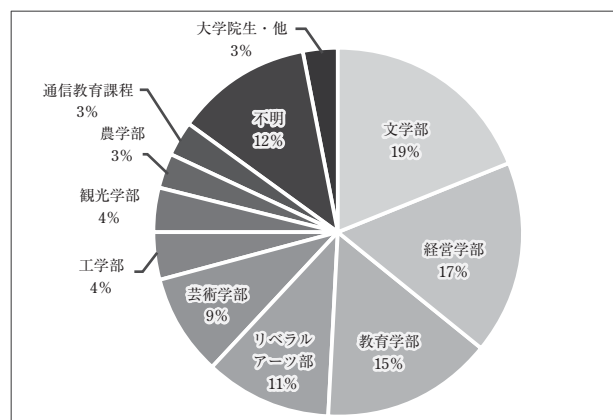


図4 サポート・デスク学部別学修支援件数割合
(2015年5月～2016年8月)

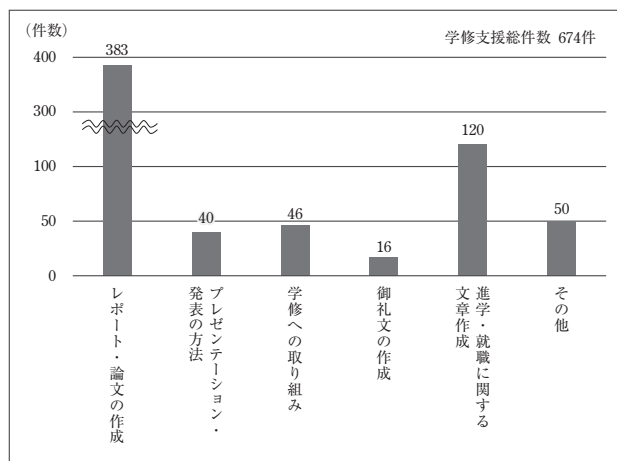


図5 サポート・デスク学修支援内容の内訳件数
(2015年5月～2016年8月)

40件、「御礼文の作成」16件となっている。レポート・論文作成を中心にライティングに関する支援が約9割を占めている。プレゼンテーションに関する支援はゼミ発表や卒業研究・卒業論文の発表に関するものが多く、秋学期に集中している。

以上、個別学修支援活動の紹介とともに、利用状況の紹介、傾向の分析を行った。学修支援のより具体的内容は次章で取りあげる。

3. 個別学修支援内容

本章では、個別学修支援のうち約6割を占めるレポート・論文作成への支援内容について取りあげ、具体的な支援項目の傾向を明らかにしたうえで、どのような支援を行っているかを紹介したい。

3.1 レポート・論文作成への支援傾向

図6はレポート・論文作成への支援内訳を示したものである。同一のレポート・論文への支援であっても、複数の項目にわたって支援を行うケースが多くみられる。なお2章の図3、図4、図5における支援件数のカウント方法は、同一レポート・論文への1回の支援であれば、項目が複数に及んでも1件としていたが、本章においては、レポート・論文作成への支援内容の具体的傾向を明らかにするため、支援項目ごとに1件と数える。

レポート・論文作成への支援項目の総件数は927件である（レポート・論文作成への支援数は383件であるの

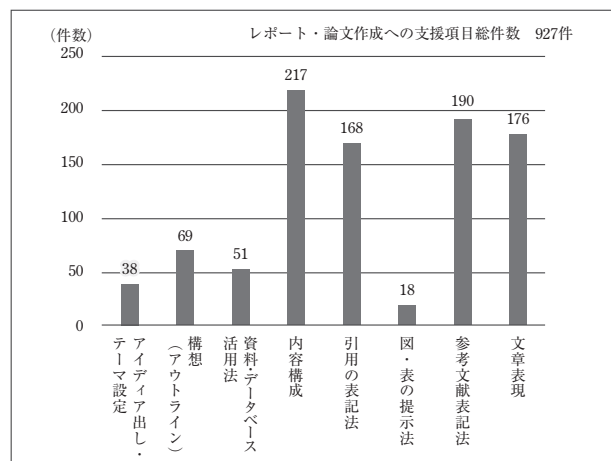


図6 レポート・論文に関する学修支援内容内訳
(2015年5月～2016年8月)

で、一人平均2.4項目の支援となる)。このうち、大きく内容・形式・表現の3分野で支援の傾向を確認したい。まず書くべき内容・その提示の仕方等、内容に関する支援（アイデア出し・テーマ設定、構想、内容構成、引用・図・表の提示、資料・データベースの活用方法）が561件と最も多い。続けて、形式に関する支援（参考文献表記法、引用表記法）も358件と多い。書き上げた文章の推敲に関する支援（文章表現）は176件あったが、実際には、その中で内容や形式についても検討すべき点が見つかり、特に内容構成について再考する支援を行うケースが数多く見受けられる。

これらの支援要請に対し、具体的な支援方法として重視しているのは先述の通り、学生との対話である。支援者は問いかけによって学生が自ら考えることを促す。学生は応答にあたり、考えを言語化する過程で思考を整理する。この対話の繰り返しによって、書くべき内容を学生自身が固めていくことのできる支援を基本としている。対話においては、学生が話すことによって考えを深めていくことのできるような発話を行うことが支援者にとって必要である⁶⁾。支援者は教員ではあるが「指導」するのではなく、学生の気持ちに寄り添いつつ、「支援」することに徹することが重要になってくる。以下、レポート・論文作成への学修支援内容の一部を紹介したい。

3.2 レポート・論文作成への学修支援内容

2章でもふれたように、サポート・デスクでの支援では受付用紙の記入時にレポート・論文課題で求められて

いることへの注意を促す。そのうえで、支援開始時に、課題に応じたレポート・論文になるように課題要項を確認する。基本的な事項であるが、課題で問いがあらかじめ与えられている場合には、その問いに応じたテーマ設定を行う必要がある。またフォーマット面での条件も課題に沿うよう確認する。学生の中には課題の指示や条件の理解ができていないにもかかわらず、とにかく取り組み、書き始め、行き詰ってしまうケースも多くみられる。学生は課題の指示や条件を把握することで書くべき要素を整理し、テーマを設定できることやアウトラインを作成できることも多く、内容構成を見直すことのできるケースも多い（課題の指示・条件について、学生の情報把握が不明確な場合は、科目担当教員に確認するよう促すこともある）。

課題の指示・条件の把握ができて、何を書くべきか内容の方向性が決まらず、立ち止まってしまうケースもある。そのような場合は、ブレインストーミング、マインドマップ、KJ法等を用いつつ、学生自身が思考を言語化、可視化することによって整理を進め、その先に必要な作業のリストアップも促すことで、レポート・論文のサイズに合わせた問いを設定する支援を行う。これらの思考整理法は、支援の中で初めて用いる学生も多い。その場合は方法・効果を紹介することと併せて、支援を受けつつ作成した成果を持ち帰ることを促し、学生が後で振り返ることのできる方法をとっている。

方向性は定まったものの、うまく書きだせないケースも見受けられる。そのような場合、問いのサイズが課題に対して大きすぎるケースが多い。先行研究を踏まえつつ、問いへの答えに至るまでに必要な作業を割り出していくことで、適切な問いのサイズへと学生自らが修正していけるよう支援を行っている。その際、必要に応じてデータベースや図書館で文献を探す支援も行う。

実際、書き始めたものの、うまくとらないケースも多い。序論・本論・結論というレポート・論文の基本構成への意識が不十分であるため、何を明らかにするのか、そのためにはどのように根拠に基づき論証していけばいいのか、といった点が曖昧なまま執筆しているケースが多い。このようなケースではレポート・論文の基本構成をふまえ、「問い」と「答え」が対応しているか、根拠に基づく論証がなされているかどうかを見直す支援を行う。論理展開が曖昧ではないか、適切に引用がなされているか、適切に図表を用いているか。引用については、目的が明確な引用になっているか、他者と自らの論の区

別を明確につけられているか、剽窃になっていないかという点に対して、引用表記法、参考文献表記法もおさえつつ、支援していく。

なお、引用・参考文献表記法や図表提示法等に関しては、参考図書を用いて例を提示しての支援を行うことも多いが、それらが必要な理由や方法についても説明をすることで（剽窃の何が問題なのかも含む）、本質的な理解を促す。フォーマットは分野により、細かい点で慣例が異なるため、課題における指示の有無を確認しつつ、特に指示がない場合は必修科目「一年次セミナー」において全学部共通で使用している、松本茂・河野哲也編著『大学生のための「読む・書く・プレゼン・ディベート」の方法』玉川大学出版部（学年により初版（2007）と改訂第2版（2015）を使い分け）に示されている表記法を一例として用い、支援にあたっている。

文章表現に関しては、書き言葉の使用（話し言葉の混在の見直し）、段落の設定、接続表現・句読点の使用、主述の一致等が適切でないケースが多い。支援時間が十分にある場合は全文、余裕がない場合も問題の多い箇所に限定して、学生自身に音読してもらうことも取り入れている。音読により、自らの文章を黙読時よりも客観的に捉えることが可能となり、先に挙げた文章表現上の不備や内容構成上の矛盾点（論理展開に一貫性がない等）に気付けることも多い。プリントアウトした自らの文章を音読する体験を一度することで、PC画面上で黙読するだけでは不十分なことを実感できることが多い。この簡単にセルフチェックできる方法を知ること、文章を書くことへの抵抗感が多少和らぐケースも見受けられる。

以上のように、レポート・論文作成への支援に限定したが、学生自らが問題点を乗り越え、主体的に学修に取り組めるように導く、「過程」に対する個別支援を学生の抱えている問題に合わせて行っている。

ところで、学修支援に対して、支援者が自らの専門外の分野を支援することは可能なのかという疑問が投げかけられることがある。この疑問に対しては、相談者（学生）の領域に対し、支援者（教員）が専門外で前提知識を共有しすぎない「第三者」であるからこそ、伝わりにくい箇所の指摘ができること、また、「指導」ではなく「支援」に徹することができる点を強調しておきたい⁷⁾。ただし、例えば参考文献表記法、注記の扱い等のフォーマット面に関しては、分野によって細かく慣例が異なるため、支援者は各分野の論文フォーマット上の慣例に対する知

識を集積し、理解を深めておく必要がある。

現在、本サポート・デスクの支援者は、日本文学(2)、教育社会学(1)、国語教育学(1)を専門とし、各自の専門で論文を書き、研究発表を行っている大学院博士課程を経た若手研究者である。つまり支援者自身が学術的な書き手・話し手であるわけだが、そのこと自体のみで、即「自立した学修者」への道筋をつける「支援者」となれるわけではない。そのためには、学生への発話や対話のあり方など、効果的な「支援」のあり方を探究していくことが不可欠である。本サポート・デスクでは先述の通り、個別支援を基本としているため、現在は支援者間で学生への支援について意見交換を行いつつ、「添削」ではない、学生自らがやがて自己添削できるようになるための「支援」を日々探究している。「学修支援」の方法をめぐる研究は日本では緒に就いたばかりである⁸⁾が、今後も支援方法の探究を続け、それを支援者間でも共有していくことにより、学修支援の質の一層の向上を図る必要がある。

4. 講座開催状況

サポート・デスクの各支援者はデスクでの支援要請に応じる他、レポート・論文の書き方を中心とするアカデミック・スキル習得を支援する学修支援講座も企画・実施している。本章ではその開催状況を取り上げる。

表1のように、「レポート・論文の構成」「アイデアの拡張法」「引用と剽窃」「参考文献表記法」「伝わる文章の作成法」など、アカデミック・スキルの基本事項を扱った全学部全学年を対象とする講座を2015年度は春・秋学期に計28コマ、2016年度は春学期に18コマを開

表1 アカデミック・スキルズ講座テーマ一覧

大学の学びにおける文章表現	アカデミック・ワードと文体
	接続表現
	見出しを付ける(要約入門)
レポート・論文の基本	レポート・論文の構成
	レポート・論文のためのWord操作法
	伝わる文章の作成法
	アイデアの拡張法
	レポート・論文のための情報収集法
	引用と剽窃
参考文献表記法	

催し、のべ200名が参加した。いずれの講座も、単なる座学ではなく、基本知識の確認のち、それを実践する時間を設け、学生自身が個人やグループで実際に手を動かして主体的に取り組むことにより、スキルの体得を目指す構成を心掛けている。

これらアカデミック・スキルズ講座の一部では、図書館との連携(2015年度秋学期～)、IT支援のサポート・デスクとの連携(2016年度春学期～)によって、「レポート・論文のための情報収集法」「レポート・論文のためのWord活用法」を実施している。いずれの連携講座も一連のアカデミック・スキルズ講座の一テーマとして位置づけ、個別学修支援で多く支援要請のある事項を中心に内容の設計をしている。

なお講座の設置にあたっては、授業科目での学修時期をシラバスで確認したうえで、時期や内容を決めている。ただし、開催時間に関しては工夫が求められている。本学では全学的に、学生が大学滞在時に授業外学修時間を確保できるよう、学科・学年ごとに授業時間が設計されていること、また、時間割上の昼休みの設定がないことから、全学生に共通する都合のよい時間設定を行うことは難しい。図書館内に学生が多く滞在している時間での設定や、1年生にとってはレポート執筆が初めてとなる春学期末には同内容の講座の複数回設定等を試みているが、より多くの学生が参加できるよう、時間設定の模索を続けている。

アカデミック・スキルズ講座のうち、レポート・論文の基本を取りあげる講座では、2015年度秋学期よりレベルチェックシート(図7)を開発、導入し、理解度の可視化を図っている。このシートでは、講座のテーマごとに学修内容のポイントを提示し、講座の事前・事後での理解度を「まったくわからない」「少ししかわからない」「たぶんわかる」「わかっている」「他の人に説明できる」の5段階で学生自身が自己評価する。各回の講座開始時に、自らの学修段階を認識することで意識的に講座に参加・学修できるようにし、また、同項目について講座終了時に再度自己評価することで学修内容を振り返りつつ、達成度を確認し、さらにその場で理解不足分を質問等で補う契機となるよう設計したものである。参加したテーマ回の講座に限らず、レポート・論文講座の全テーマの具体的学修内容を明示することで、レポート・論文の基本として何が必要事項なのかを可視化し、参加回にかかわらず、自らのレポート・論文への理解段階を確認可能な構成をとっており、ループリッパ要素も備えて

2016年度 春学期 アカデミック・スキルズ基礎講座(2016.6.13~7.11)

学習目標 ただし、時間がない場合は当該設問の問いについての回答を省略する
 ① 上下の問いについて、「1」まったく分らない」「2」少ししか分らない」「3」たぶん分かる」「4」分かっている」「5」他の人に説明できる」の5段階で評価してちょう。

A レポート・論文の構成 (6月13・14日)

1. レポート・論文と、これまで書いてきた作文・感想文の違いを知っている。	1	2	3	4	5
2. レポート・論文作成時に基本的なルールを知っている。	1	2	3	4	5
3. レポート・論文執筆時の「構成」について知っている。	1	2	3	4	5

B レポート・論文を書くためのワーキング作法 (6月15・20日)

4. Wordの機能を使って、段落の段落長調整することができる。	1	2	3	4	5
5. Wordの機能を使って、目次を挿入することができる。	1	2	3	4	5
6. マウスやトラックボール(トラックポイント)を駆使して正確な操作ができる。	1	2	3	4	5

C 伝わる文章の作成法 (6月21・23日)

7. レポートで用いる特別な文章の表現方法があることを知っている。	1	2	3	4	5
8. レポートや論文で読み手の「読解」を助けるための方法を知っている。	1	2	3	4	5
9. 「引用」という言葉の意味を知っている。	1	2	3	4	5

D アイデアの拡張法 (6月24・27日)

10. 基本的なアイディアの拡張法を知っている。	1	2	3	4	5
11. マインドマップの作り方を知っている。	1	2	3	4	5
12. 明確な問いや論議の設定方法を知っている。	1	2	3	4	5

E 情報収集法 (6月28・30日)

13. OPACを使って、必要とする資料のある本棚への行き方を知っている。	1	2	3	4	5
14. CD-ROMを用いて必要な資料を閲覧するの法を知っている。	1	2	3	4	5
15. 光学読取装置(ペーパーレス)で新聞記事の検索・閲覧方法を知っている。	1	2	3	4	5

F 引用と著作権 (7月5・7日)

16. どうしようがあるか「コピー」(盗用)に当たるか知っている。	1	2	3	4	5
17. 「引用」とは何かを知っている。	1	2	3	4	5
18. 「引用」の方法を知っている。	1	2	3	4	5

G 参考文献表記法 (7月8・11日)

19. 書目および巻を知っている。	1	2	3	4	5
20. 参考文献の箇条書きの書き方を知っている。	1	2	3	4	5
21. ウェブサイトを参考文献リストで記す方法を知っている。	1	2	3	4	5

② 上記の問いの1~3, 4~6, 7~9, 10~12, 13~15, 16~18 および 19~21 の各合計を求めます。

A	1	2	3	4	5	⇒	15
B	4	5	6	7	8	⇒	15

学習目標
 ④ 当該設問の問いについて、「1」まったく分らない」「2」少ししか分らない」「3」たぶん分かった」「4」分かっている」「5」他の人に説明できる」の5段階で評価してちょう。

1	2	3	4	5	⇒	15
---	---	---	---	---	---	----

C 7 + 8 + 9 ⇒ 15
 D 10 + 11 + 12 ⇒ 15
 E 13 + 14 + 15 ⇒ 15
 F 16 + 17 + 18 ⇒ 15
 G 19 + 20 + 21 ⇒ 15

③ A~Gの各合計した値を下のリーダーシートに入れ、線でつなぎます。

A~Gの各指標で囲んでいる部分が、あなたの理解が深い部分です。また各指標の中心に「80%」(成績の内値)の場合には、各講義への参加をおすすめします。ちなみにAの内容は6月13-14日目の「レポート・論文の構成」に該当し、Bの内容は、15-20日目の「伝わる文章の作成法」に該当し、Cの内容は、6月21-23日目の「伝わる文章の作成法」に該当し、Dの内容は、24-27日目の「アイディアの拡張法」に該当し、Eの内容は、28-30日目の「情報収集法」に該当し、Fの内容は、7月5-7日目の「引用と著作権」に該当し、Gの内容は、8-11日目の「参考文献表記法」に該当します。

図7 レベルチェックシート

いる。全体像を提示することで自らに必要な学修項目を確認し、個別学修支援の活用や、別テーマの講座への参加によって、自らの弱点を強化し、その後の学修に活かせる設計となっている。また、レベルチェックシートの数値は講座アンケート用紙に事前・事後の自己評価数値を知らせてもらい、講座の効果の確認と学修状況把握の参考としている。

ところで、講座参加者数のべ200名は本学の在籍学生が約7500名であることを考えると決して多いとは言えない。ただし、本学では初年次教育が充実しており、先述の「一年次セミナー」の授業内容の一つとして「レポートの書き方」が設定され、アカデミック・ライティングを学ぶ機会がある。また、学科によっては「日本語表現」や「アカデミック・スキルズ」を必修科目としている。また同科目を選択科目として設定している学科も多く、一定期間をかけてアカデミック・スキルズの基礎を学ぶ機会が十分にあると言える。しかしながら、既習とは言え、改めてレポート・論文として求められる基本を体系的に振り返りたい学生のニーズは一定数ある。実際、講座参加学生の学年は1年生から4年生まで幅広い。レポート・論文執筆の原則を忘れてしまった、あるいは時間が経ち自己流になってしまったので取り組み方を再度確認したい、体系的に学び直したい等、自己のレベルアップを図りたいと願う既習者のニーズにも答えるものとして、個別支援とは別立てで今後もレポート・論文講座の必要性はあると考えている。サポート・デスクとしては、個

別学修支援の傾向や授業を通じた学生の書き癖の傾向の分析を行い、時期設定や内容設計の工夫を続けていく必要があると考えている。

5. その他の学修支援

本章では、その他の学修支援上の試みを紹介したい。本サポート・デスクの隣には、アカデミック・スキルズ関連書籍を集めた書棚を設置している(図8)。「レポート・論文作成」、「プレゼンテーション作成」、「スライド・パワーポイント・ポスター作成」、「文章表現」、「大学の学び」に関する書籍をジャンルごとに分類、配架している。新着書籍は別置きし、それぞれ簡単なコメントを付して紹介している。また、随時時期に合わせたおすすめ本を、コメントを付して展示、紹介している。これらの書籍は、支援時のフォーマットの例示等の際、必要に



図8 サポート・デスク書棚



図9 サポート・デスク掲示

応じて利用しているが、学生がサポート・デスクと併用して、あるいは閉室時にもアカデミック・スキルについての体系的知識を確認できるような環境整備をしたものである。特にコメント付きの展示書籍は、学生が手に取り、内容にふれる機会が多い。書籍は常に手に取れるよう閲覧用に限定しているが、書籍の背表紙に図書館での所蔵の有無を明示し、貸し出し希望者のニーズにも対応している。

また、デスク上のホワイトボードでは、「学び」へのアドバイスの掲示も行っている(図9)。大学生としてどのように「学ぶこと」と向き合うか、大学生活をどのように意識的に過ごすかを促す週替わりのひと言アドバイス、また課題の時期に合わせて、作成文章の「音読のすすめ」等のワンポイントアドバイスの掲示も行っている。このように、学生に具体的な相談事項がない場合にも、通りがかりに気軽に学びのポイントを意識できる「間接支援」も試みている。

6. 今後の課題・展望

今後のサポート・デスクにおける学修支援のあり方について、本章では述べたい。

必要な学生に学修支援がより一層活用されるためには、学生・教員への認知度をより高めることが大きな課題といえる。

サポート・デスク自体の宣伝、またガイダンス・講座の広報体制としては、学内の連絡事項が一元化されている大学情報ポータルサイト、e-ラーニングシステムのトップページ、学内各校舎の掲示板・サイネージでのポ

スター掲示、大学ホームページ上に2016年度から開設した「学修支援」ページでの情報掲示を行っている。また、2016年度からの試みとして、年度開始時にサポート・デスクを紹介するミニガイダンスを13回実施、135名が参加した(授業科目での依頼も含む)。さらにラーニング・commonsで受けられる各学修支援の周知を目的に、本サポート・デスクが中心となり、他のサポート・デスク(IT支援、英語・会計学の学修支援、TAによる学修支援)と共同でのニュースレターの発行も開始している(各学期開始4月・10月の年2回発行)。ニュースレターは、先述の「一年次セミナー101/102」で全1年生、他学年の希望者、非常勤を含む全教員に配付し、学生・教員への周知を行っている。これら広報の新たな試みは、2016年度の利用者数増加にも寄与していると考えられる。ただし、聞こえてくる学生たちの会話によると、デスクの存在や機能にまだ気が付いていない者も少なくない。より「気が付く」情報発信の仕方を今後も工夫する必要がある。

他に今後の学修支援上考慮すべき点として挙げられるのは、学生にはデスクの利用への心理的ハードルが高いと考えられる問題である。これは、日本では文章や課題を途中で他者に見せて検討する場面が多くないことが要因と言える。

アメリカではGraves(1983)らを始めとする1980年代のライティング・プロセス・ムーブメントによって、文章を書いている過程で指導すること(プロセス・アプローチ)が文章作成能力のみならず、主体的に学ぶ力を養成する上でも有効であることが広く認識され、初等教育段階から導入されて、高等教育においても授業やライティング・センター等で実践されている⁹⁾。一方、現代日本の初等・中等教育での国語教育においては、作成途中で文章を検討させる指導の有効性が提唱されているものの¹⁰⁾、完成した文章を学級全体で共有し感想を述べ合う、あるいは文章の完成後にのみ添削指導する教育活動が主流となっている。日本の大学生にとって、課題を途中段階で相談することは、高校までには経験のないシステムであるため、敷居が高いものと考えられる。少しでも敷居を低くするためにも、サポート・デスクの役割の認知は極めて重要と言える。

先述した「添削の場」という誤解、これはサポート・デスクが完成稿をチェックし、答えを教える場であるという誤解である。レポート・論文の基本が十分に体得できていない学生ほど、早い段階での支援が有効と考えら

れるが、「添削の場」という誤解があると、完成稿となるまで相談できないと思ひ込み、また完成に至るまでも時間を要するため、結果として締め切り間際の完成となり、相談する余裕がなく、自らのレポート・論文を客観視出来ないまま提出する、というサイクルになりやすい。

またサポート・デスクに対して「答えを教わる場」であるとの誤解がある場合、科目担当教員ではない教員に相談に行く意義を学生が感じることは難しいと想像する。この場合、「第三者としての読者の目」という支援者の立場、「壁」を乗り越える伴走者としての支援者の役割が認識されることによって、学修支援を活用できる学生も増えるものと考えられる。この点に関しては、サポート・デスクだけではなく、科目担当教員からの学生への後押しも不可欠であると考え。課題は多くあるが、学生の主体的な学びを支援するサポート・デスクであるよう、様々な連携しながら、改良を続けていきたい。

学修支援の利用は、学生の主体性を損なうものではない。「過程」を支援することが、学生の「自立」を促し、主体的な学びへと導くものであることはこれまで述べてきた通りである。アカデミック・スキルズの基本的な理解が不足したまま努力を重ねるよりも、支援によって基本を確認しつつ自立的に課題に取り組む力を養っていくことは、より専門的な内容を深めた学修を進めるためにも有効と言える。学生は授業で得た「原則に関する知識」をすぐに運用できるわけではない。授業課題、レポート・論文、プレゼンテーション等の実践の繰り返しによって、「知識」を体得し、運用・応用する力を身につけていく。ただし、最初に得た知識も、時間の経過とともに「自己流」になるケースも見受けられる。そのため、「原則に関する知識」を運用・応用する力を身につける支援を行う場として、サポート・デスクでの学修支援の意義があるものと言える。

まとめ

本稿では、ラーニング・コモンズ内サポート・デスク（アカデミック・スキルズの学修支援）開設以降1年半の活動を報告し、支援状況の分析を行い、今後に向けての問題点を整理した。

今後の支援のあり方をめぐっては、蓄積されたサポート・デスクの利用データの分析とともに、例えば入館者の学部・学年の傾向、滞在時間やサポート・デスクの利用傾向等の種々のデータと照らし合わせ、複合的な視点

に基づいた利用実態の分析等を行うことで、アクティブ・ラーニングを有効にする一機能として、学修支援の質を高める戦略を立てることもできるだろう。いずれにしても、今後のサポート・デスクでの学修支援のあり方は、学生の中に答えがあるものと言える。本学学生のニーズに見合う適切な学修支援のため、学生の実態を捉え、分析を続けることによって改良を重ねていきたい。

謝 辞

非常勤学習指導員である勝俣文子氏・倉持長子氏には、日頃のサポート・デスク運営にあたり、多岐にわたって協力を得ている。また注でも記した通り、本稿では、両氏の支援担当時の記録も使用させていただいた。この場を借りて御礼申し上げる。

注

- 1) ラーニング・コモンズ内での学修支援は、金沢工業大学、同志社大学、名古屋大学、関西学院大学、ラーニング・コモンズとは別機関としての日本語のライティング支援は早稲田大学、津田塾大学などを端緒に、全国の大学で機関の設置が増えている。
- 2) 教育学術情報図書館は4フロアで構成されており、1・2階は従来の図書館、3・4階はラーニング・コモンズとなっている。1・2階には書架とともに、個人利用を前提とする学修スペースを、また3・4階には議論やグループワークのための利用を前提とする学修スペースとともに、学修支援を行う各種サポート・デスクを配している。3階にはIT利用の支援を行うサポート・デスク、4階にはアカデミック・スキルズの学修支援を行う本サポート・デスクの他、英語・会計学の学修支援、大学院生のTA (Teaching Assistant) による学修支援を行うサポート・デスクを設置している。4階にはこの他に英語プログラムの副教材の書架も配している。なお図書館は大学教育棟2014内にあり、他のフロアは、授業用講義室 (5・6階) と研究室 (7階) となっている。棟全体として、これら全フロアが有機的に連環することで、学びのサイクルを活発化させ、学修を深化させる設計となっている。
- 3) 玉川大学教学部, 2016, p. 21.
- 4) このような方法は、アメリカの大学等のライティング・センターで、また、日本においてもライティング・センターの草分けである早稲田大学を嚆矢とし、多くの先行する諸大学の機関で共有されている (North, S. M. (1984), Kinked, J. A & J. G. Harris. (1993), 佐渡島紗織他 (2013) 等参照)。
- 5) 本稿で使用したデータ (図3, 図4, 図5, 図6) は、先述の通り、支援実施時に各支援担当者 (鈴木, 帆足, 勝俣, 倉持) によって記録された支援件数の総和に基づくものである。

- 6) 他国の例ではあるが、例えばWalker & Elias (1987) は、必ずしも学生が話す量の多さが問題なのではなく、何について話すか、その発話内容自体が重要であると指摘している。
- 7) むしろ同じ専門領域の場合、「支援」に徹することを十分に意識して支援にあたる必要がある。これは支援者の経験が浅い場合、特に意識を向ける必要がある。
- 8) 例えば、支援中の対話分析から支援者の発話のあり方を検討した佐渡島紗織 (2009) 等がある。支援研究には支援内容の一次資料 (支援を行った文章や支援の録音データ)、効果等の追跡データの分析が必要と考えられるが、その収集・利用は、学修支援の性質や授業科目外プログラムであることから難しさが伴う。日本では学修支援自体が新しいことに加え、上記のような学修支援特有の事情も関係してか、方法研究はまだ少ない。
- 9) Graves, D. (1983), North, S. M. (1984), Kinked, J. A & J. G. Harris. (1993) 参照。
- 10) 実践研究では、木村正幹 (2008) が挙げられる。

参考文献

- 木村正幹 (2008) 『作文カンファレンスによる表現指導』 溪水社。
- 佐渡島紗織・太田裕子編 (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。
- 山内祐平編著 (2010) 『学びの空間が大学を変える—ラーニングスタジオ ラーニングコモンズ コミュニケーションスペースの展開』 ボイックス。
- 佐渡島紗織 (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』, 全国大学国語教育学会, 66,

- 11-18.
- Graves, D. (1983). *Writing: Teachers and Children at Work*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Kinkead, J. A. & Harris, J. G. (Eds.). (1993). *Writing Centers in Context: Twelve Case Studies*. Urbana, IL: NCTE.
- North, S. M. (1984). The Idea of a Writing Center. *College English*, 46(5), 433-446.
- Walker, C. P. & Elias, D. (1987). Writing Conference Talk: Factors Associated with High- and Low-Rated Writing Conferences. *Research in the Teaching of English*, 21(3), 266-285.
- 玉川大学教育学部 (2016) 「文部科学省教育再加速プログラム テーマ I・II 複合型 平成 27 年度事業報告書」
http://www.tamagawa.jp/university/introduction/outline/u-ap/pdf/ap_leaflet-2015.pdf (2016 年 8 月 10 日閲覧)。
- 中央教育審議会 (2008) 「学士課程教育の構築に向けて (答申)」
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2008/12/26/1217067_001.pdf (2016 年 8 月 10 日閲覧)。
- 中央教育審議会 (2012) 「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～ (答申)」
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_1.pdf (2016 年 8 月 10 日閲覧)。
- 科学技術・学術審議会 (2013) 「学修環境充実のための学術情報基盤の整備について (審議まとめ)」
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2013/08/21/1338889_1.pdf (2016 年 8 月 10 日閲覧)。