

学修サポートセンター利用についての 学生アンケート調査

—パイロット調査の報告—

石毛 弓, 野波 侑里, 本田 直也,
浅谷 豊*, 藤森 圭子**

要 旨

大手前大学学修サポートセンターに対する学生の動向を知り、かつ利用学生への学修効果を調べる目的でアンケート調査を実施することとなった。そのために、まず2021年度春学期にパイロット調査を実施した。本論ではその結果について考察する。なお当該調査を実施するに至った大きな要因に、2021年度からいたみ稲野キャンパスが閉鎖され、同キャンパスに通学していた学生がすべてさくら夙川キャンパスに所属したことが挙げられる。両キャンパスの学生がひとつの場所で学修支援を受けるのは大手前大学にとって初めてのことである。この統合を受けて、学修サポートセンターもまた大きく変容することとなった。これをきっかけとして、変化のあった2021年度を起点に継続的なアンケート調査を開始するべきだという機運が高まったのである。本論では、最初に授業外学修へのサポートの必要性を検証したのち、大手前大学における学修サポートセンターの概要を述べ、パイロット調査の結果について分析する。考察として、学生の動向については、利用回数と考え方や行動の変化に関連があること、また学修における自律性が弱いといった特徴がみえたことが挙げられる。またパイロット調査として、設問の妥当性や今後の課題について有用なデータを得ることができた。

キーワード：学修支援、チュータリング、アンケート調査

* 大手前大学学修サポートセンター コーディネーター
** 大手前大学学修サポートセンター チューター

1. 学修支援が必要とされる背景および大手前大学学修サポートセンターの変化

1.1. アクティブ・ラーニング、ラーニング・コモンズ、学修支援

大手前大学学修サポートセンター（以下、OLSC）に対する学生の動向を知り、かつ利用学生への学修効果を調べるためにアンケート調査を行うことになった。本論は、本調査に向けて実施したパイロット調査の報告となる。本章では、まず最初に高等教育において学修支援が必要とされるようになった背景を解説する。その後、OLSCの概要および2021年度の変化について述べ、次章以降でパイロット調査の実施状況とその結果を解説する。

大学における教育観は、現在大きな転換期を迎えている。そのひとつに、大学教育は講義等による教員からの一方向的知識伝達型教育ではなく、学生による主体的な学びであるべきだという見解がある（吉見、2011；奥田、2012）。たとえばアクティブ・ラーニングという取り組みに目を向けると、文部科学省はこれを「教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称」としたうえで、「学修者が能動的に学修することによって、……汎用的能力の育成を図る」ことを推奨している（文部科学省、2010）。このアクティブ・ラーニングの概念はまず北米で提唱されたものであり、その後日本に導入された（Bonwell & Eison、1991；西岡、2017）。こういった動きの背景には、大学での学びを卒業後の社会・仕事と連動させ、より能動的に問題を解決する能力を育成するべきだという社会からの要請もある。教員主導の教授パラダイムから学生主導の学習パラダイムへの転換が求められ、かつ実践されているのが現在の高等教育機関の状況だといえる（日本経済団体連合会、2004；溝上、2014）。

学生による主体的な学びは、授業内だけに留まるものではない。上述の傾向から、学生は授業はもとより学内外のさまざまな場面で積極的に学び活躍することが求められるようになった。そのためには、授業外学修を含む多面的な学びのための環境が提供されなければならない。さて、必ずしも学生の主体的な学びの実現だけが理由ではなく、むしろ発端はこの潮流よりも古いが、教室以外での幅広い学びの場の提供という目的で台頭したのがラーニング・コモンズだ。これもまた北米で興隆したものであり、それよりもまえに提唱されたインフォメーション・コモンズの発展形として広まった。

インフォメーション・コモンズは「1980年半ば以来、……情報の潜在的収集と知識の共有を描写するために生み出されたもの」（ビーグル、2008）とされ、主としてインターネットを含む電子的な情報にアクセスすることができる公共の「場」としてとらえることができる。情報にアクセスするツールとして圧倒的に紙が主体だった時代

から、デジタル・メディアを利用する比率が増加するにつれ、旧来の図書館では対応が不十分だったり利便性が低下したりしていることが問題視されるようになった。テクノロジーの展開による時代性に対応するために生じたのが、このインフォメーション・コモンズなのである（国立大学図書館協会教育学習支援検討特別委員会、2015）。

ラーニング・コモンズはインフォメーション・コモンズの次の世代のコンセプトとして誕生したため、両者の機能に重なる部分は大きい。では前者の特徴はなにかといえ、ラーニング・コモンズはインフォメーション・コモンズによって得られた成果が「他のアカデミックな組織が提供する学習構想と連携して、あるいは協同の過程を通じて決められた学習成果に沿ったかたちで体系づけられた」ものであるといえる（Beagle、2006）。学生が種々のメディアにアクセスして収集した情報を、協同学習を含む能動的な学びに活かすための支援を行う場であるという理解だ。そのためラーニング・コモンズには学修を支えるための人材が配備されていることが多い。この点を強調し、「インフォメーション・コモンズは『ハコ』、ラーニング・コモンズは『ひとを介したサービス』である」（小坏、2009）とされることもある。ラーニング・コモンズは、アカデミックな知識を増やすためのツールやリソースの提供が目的ではなく、獲得した情報の活かし方を学ぶこと、その学びのためのサポートを提供することが目的であるという見解だ。現在では、こういったラーニング・コモンズの設置が高等教育機関のあいだで広がっている（文部科学省、2015）。

能動的な学修という面にさらに目を向けよう。ラーニング・コモンズの一環として、あるいはラーニング・コモンズではなくてもアクティブ・ラーニングなどの主体的な学修を支援する仕組みとして、ヒトによるサポートの強化が現在求められている。文部科学省は、「学生による主体的学習の効果を高めるためには、……〔大学院生、図書館員、教員などにより〕学生を支援する体制の構築が不可欠」であり、また「学生同士が支援し合うピアチュータリングも教育効果として非常に重要」だとしている（文部科学省、2013。〔 〕は筆者による）。ヒトによる学修支援の必要性が強く打ち出されているのである。教育における学修支援やチューターという概念そのものは、12～14世紀のヨーロッパの大学、とくにイギリスのオックスフォード大学やケンブリッジ大学にまでさかのぼるといわれる（Alesksandrovna et al.、2015）。ただし現代の日本の大学が導入しているのは、この方式を取り入れ発展させた北米の手法である。谷川（2017）は、1940年代から1970年代にかけてを北米の高等教育機関における「学習支援の爆発的拡大期」としている。その後「教授法や学習方略」、また「包括的な学習支援」が盛んになっていった。日本では、先駆けとなる事例はあるものの主として2000年代後半頃から、こういった北米の影響を受けたかたちの授業外学修支援の重要性が認識され始めた（日本リメディアル教育学会編、2012）。こういった組

織の多くは、学習支援センターもしくはそれに類する名称が使用されることが多い。

1.2. 大手前大学学修サポートセンターの変化——2021年度を中心として

OLSCは上述の流れをくむものである。多様化する学生の背景やニーズに対応し、学生によりよい学修環境を提供することを目的として、2008年度という日本の高等教育機関としては比較的早い時期に、まずいたみ稲野C（以下、いたみC）に旧名学習支援センターが設置された。場所は図書館に近い教室であり、これはラーニング・コモンズとしての役割を意識してのことである。なおさくら夙川C（以下、夙川C）のOLSCは2009年度に設置されたが、2020年度までは図書館内の小部屋を利用していた。OLSCは、主として初年次教育の強化にともなう現場の教員からのニーズで、いわばボトムアップのかたちで開設された（石毛、2012）。

このOLSCは、2021年度に大きく変化した。まず大学全体の変化として、いたみCが閉鎖され、夙川Cに統合された。各キャンパスに通う学生の学部や学年は、2007年度以降はいたみCには大手前大学の総合文化学部、建築&芸術学部（旧名メディア芸術学部）、現代社会学部（以下、3学部）に所属する初年次生および全大手前短期大学生が、夙川Cには3学部の2年次生以上が主として通学していた。なお健康栄養学部および国際看護学部は4学年すべてが大阪キャンパス（以下、大阪C）に通っている。このキャンパス統合にともない、3学部および短期大学の学生がすべて夙川Cで学ぶことになったのである。

この変革により、OLSCも大きく変わるようになった。OLSCはいたみCおよび夙川Cの両方に設置されおり、学年別にみた利用者数は例年初年次生がもっとも多い（表1）。なお両キャンパスのOLSCの教室サイズは異なっており、いたみCは20人程度が収容できる教室を2室使い、夙川Cは15人程度が収容できる教室を一室使っていた。したがって利用者数の違いは、ひとつには収容可能な人数の差によるもののだといえるだろう。しかし、初年次生の利用が多いのはそれだけが原因ではないと考える。

表1 OLSC 利用回数の内訳（2019年度春学期）

	総利用回数	大-1年	大-2年	大-3年	大-4年	短-1年	短-2年	その他
いたみC	4,750	3,313	56	52	8	1,213	99	0
夙川C	842	0	339	397	93	0	0	12

(回)

2020年度は新型コロナウイルス感染症の影響で利用動向が例年と大きく変わったため、2019年度のデータを用いた。「大-」は大学生、「短-」は短期大学生である。「その他」には、大学院生や聴講生などが含まれる

大学に入学したばかりの初年次生は、質問があったとしてもどこに行けばいいのか分からない場合がある。そのため大学の学修全般について訊ねることができ、かつ学修以外の事柄でも案内所の役目を果たす OLSC という場合は、やはり初年生にとってもっとも必要とされていると考えられる。たとえば OLSC は毎年 4 月が一番混みあうが、その利用の多くは大学のネットワークにアクセスする方法や種々のパスワード、デジタル教材の使い方、履修登録について等に関する初年次生からの単純な質問だ。他大学の事例をみても、OLSC に該当する部署は初年次生や 2 年次生までの利用が大半である（村山光、2008；亀崎澄夫、2018）。これまでの OLSC 利用者の学年はキャンパスによっておおまかに分かれていたが、今回の統合により 3 学部の学生および短期大学生はすべて夙川 C に通うことになった。これらの学生がひとつの場所で学修支援を受けることは、いままでの大手前大学ではなかったことである。したがってこれを OLSC における大きな変化のひとつにかぞえることができる。

OLSC の場所もまた変わった。キャンパスの統合にともない、従来の夙川 C の場所ではスペースが足りないことから、OLSC は 2021 年度に新設された E 棟 3 階に移転した。図 1 は、「ラーニング・コモンズ」全体のイメージ図である。これまで大手前大学ではラーニング・コモンズという用語を、実際の場所というより概念として使用してきた。学生が集まり、さまざまなリソースを利用して能動的に学修を進めていくことができる「場」（文部科学省、2010）という理解のもと、図書館や OLSC、資格サポートセンターなど授業外で学生に学修の機会やサポートを提供する組織を総称して「ラーニング・コモンズ」と呼び、ゆるやかな連携を行ってきたのである。E 棟に設置された「ラーニング・コモンズ」は、場所名というこれまでとは異なる用いられ方をした。いままでラーニング・コモンズが担ってきた「学生がさまざまなリソースを利用して自ら学びを発展させることを可能にする環境の提供と、その学びの支援」というコンセプトは変わらないが、これに加えて特定の空間がこの名称でよばれることになったのである。

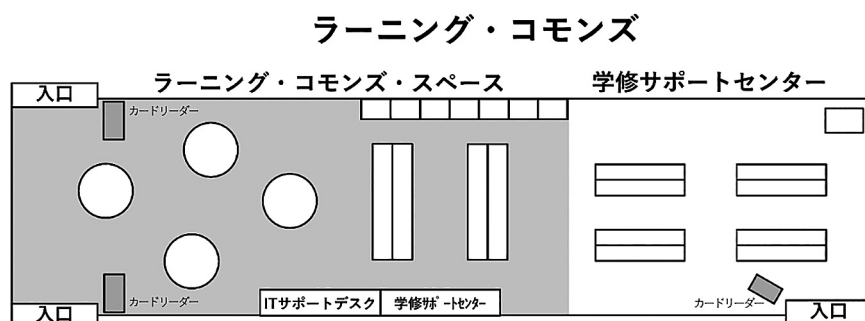


図 1 E 棟ラーニング・コモンズのイメージ図（四角や円は机を示す）

ラーニング・コモンズの右3分の1程度がOLSCとして利用され、図1のグレーで示されている左3分の2程度が、学生が自由に活用できるスペースになる。OLSCには複数のスタッフが常駐し、学生からの質問に対応している。ラーニング・コモンズ・スペースは自主学修やグループ学修、オンライン授業の受講、また学修以外でもサークル活動のミーティングなどに利用することができる。これが基本コンセプトだが、両空間の間に壁はなく、実際は声をかけられればスタッフはOLSC外でも学生対応をしている。それぞれのスペースをきっちり区分するのではなく、学修エリアと自由に利用できるエリアがグラデーションを描き、学生が臨機応変に使い分けることを想定している。

ラーニング・コモンズをOLSCと共有しているのがITサポートデスクである。大手前大学は、2021年度の新入生から入学前にノートPCを購入することを義務づけるPC必携化を開始した。これにともないノートPCのハード面や学内ネットワークサービスなど、IT機器に関する学修面以外の質問が増加することが予想された。そこで大手前大学情報メディアセンターの管轄としてITサポートデスクが新たに設けられることになった。同デスクについては本論に深く関与しないため簡潔に記すが、授業期間中の平日に週4日程度の対面对応をし、それ以外の日はリモート対応を行っている。長期休暇中は、基本的にリモート対応のみを行っている。対面对応時は、図1の中央下の席に一名程度が在席している。OLSCも窓口は中央下で同デスクと隣り合っており、状況に応じておたがいの業務をサポートし合う関係を築いている。

ここまで夙川Cについて述べてきたが、2021年度は大阪Cでも新規の試みがなされた。OLSCが設置されたのである。大阪Cに属するのは健康栄養学部と国際看護学部であり、両学部とも国家試験の合格が大きな目標になっている。そのため学修サポートには高い専門性が求められること、また多くの学生が平日の時間割はほぼ必修科目でうまっているか実習に携わっていることから、授業外での支援は難しいと考えられていた。しかし、すべての学生が求められる水準に易々と到達できるわけではなく、学修になんらかの困難を感じている学生もいる。そのため、とくに初年次生を対象として、2021年度に実験的にOLSCを設置することになった。開室日は学生の必修科目が比較的少ない火曜日と金曜日の9時から18時で、スタッフ1名が常駐している。ちなみに夙川Cは授業期間中の平日に開室しており、時間帯は9時から18時である。オンライン支援もあり、こちらは場所を問わないためどちらのキャンパスの学生も利用することができる。

整理すると、大手前大学が2021年度から新しい体制に移行したことにより、夙川CのOLSCは3学部の4学年および短期大学の2学年すべてが利用することになった。設置場所が移転し図書館とは若干離れたものの、ラーニング・コモンズという概念は

維持し図書館、資格サポートセンター、IT サポートデスクなどの他部署との連携をとっている。また大阪Cにも OLSC が新設された。これらの変化は、学生の利用に大きな影響をおよぼす要因になるだろうと予想される。また、学修支援は学生への一方的なサービスを提供するのではなく、学生の要望に応えるかたちで運用されるべきである。学生にとってよりよい環境を提供するためには、そのニーズや傾向を調査すべきなのである（大学コンソーシアム京都、2017）。したがって、このように状況が新しくなった年度を機に、OLSC に対する学生のニーズや傾向を知り、かつ利用学生へのセンターの学修効果を調べる目的でアンケート調査が実施されることとなった。とはいえアンケート調査の実施にはその設問が精査されている必要がある。そのため、まず2021年度春学期にパイロット調査を実施するはこびとなったのである。

2. アンケート調査の方法と結果

2.1. アンケート調査概要

大手前大学生および大手前短期大学生を対象に、「学修サポートセンターアンケート」を行った。今回の調査は、今後実施する予定の本調査に対するパイロット調査として位置づけられる。以下で調査の概要を述べる。本アンケート調査の目的は、学生の OLSC の利用実態を知ることと、利用学生への学修効果を知ることである。この利用実態には、利用したことがない学生の理由を探るという点も含まれる。学修効果に関しては、利用したことにより学生当人になんらかの変化が生じたかどうか調査対象とした。

実施期間は2021年7月末で、春学期の終わりにあたる。回答には Google フォームを用いた。設問は、授業外学修のサポートを実施している他大学および大学生の成長理論研究を参考にして筆者が素案を作成した（浜島他、2016；岩崎他、2001；King et al., 2003）。その後 OLSC の運営に携わるスタッフ3名を加えて検討したのち、実際にチュータリングに携わるスタッフ12名に意見を求めることで、利用学生の実像に即した設問となるよう工夫した。程度を問う選択肢の場合は、学生の傾向をより具体的に知るために中間的選択肢（「どちらでもない」など）を設けない4件法とした（村田他、2010）。

調査結果は、まず単純集計を行った（第2章）。自由記述についてはリスト化した。その後、必要な項目についてはクロス集計を用いて学生の傾向等を分析した（第3章）。本調査では全学生が対象となるが、今回はパイロット調査のため、協力を募った8名の教員に授業で URL を紹介してもらったかたちをとった。さらに学修サポートセンター内にも URL を提示したため、調査の対象者数を限定することはできず、回

表2 アンケート調査の回答者内訳 (2021年春季)

	年次合計	総合文化 学部	建築&芸術 学部	現代社会 学部	国際看護 学部	短期大学	不明
1年次生	185	14	43	20	3	105	
2年次生	38	0	2	5	20	11	
3年次生	13	2	6	3	1	1	
4年次生以上	2	0	1	1	0	0	
不明	2						2
合計	240	16	52	29	24	117	2

(人)

答者数のみを示すことになる(表2)。なお健康栄養学部は、今回は依頼することができなかった。

- ・調査目的：対象者のOLSCに対する利用実態を調べる／対象者へのOLSC利用による学修効果を変化の面から調べる／設問の妥当性を検証する
- ・調査方法：Google フォームを用いたアンケート調査
- ・調査期間：2021年7月19日～7月30日
- ・回答者：大手前大学生および大手前短期大学生
- ・有効回答数：240件
- ・設問数：18問ないし6問(選択肢によって変わる)
- ・調査主体：OLSC

2.2. アンケート調査結果

アンケート調査の結果について主だったものをみていく。この調査では、最初にOLSCを利用したことがあるかないかを問い、その回答によって設問が分岐する方式をとった。「ある」と回答した数は73件だった。以降のデータは、断りがない限りこの73件をサンプル数にしたものである。図2は利用した回数であり、「1学期に1～2回程程度」がもっとも多くなっている。満足度は「満足」「やや満足」「やや不満足」「不満足」の4択から選ぶ設問だったが、回答は「満足」「やや満足」で100%となった(図3)。

次に「学修サポートセンターを利用したことで、考え方の変化はありましたか?」という設問についてみていく。これは、たとえばOLSCを利用することで「学修の計画(スケジュール)を立てたい」と思うようになったかどうか(考え方が変わったかどうか)を問うものである。その結果をまとめたものが図4になる。「学修の計画(スケジュール)を立てたい」は、「以前と変わらない・しなくなった」を合わせると

学修サポートセンター利用についての学生アンケート調査

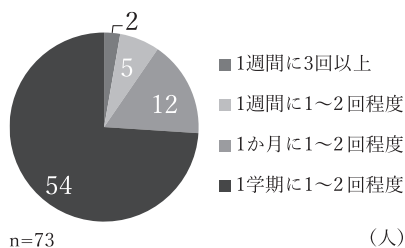


図2 利用した回数は？

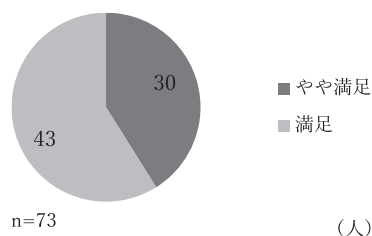


図3 満足度は？

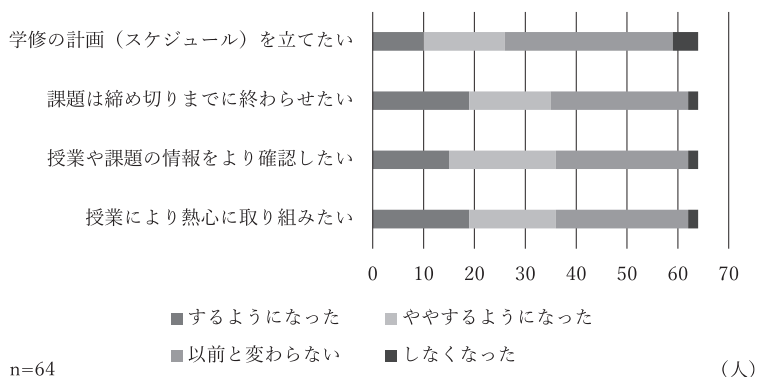


図4 学修サポートセンターを利用したことで、考え方の変化はありましたか？

38件、「するようになった・ややするようになった」が26件であり、変化したと感じていない学生の方が多い結果になった。残りの項目「課題は締め切りまでに終わらせたい」「授業や課題の情報をより確認したい」「授業により熱心に取り組みたい」は、どれも「するようになった・ややするようになった」が「以前と変わらない・しなくなった」よりも多い結果となった。

図5は「学修サポートセンターを利用したことで、実際にやるようになったことはありますか？」という設問への回答である。先の設問が「すべきだと認識したかどうか」を問う内容だったのに対し、この設問では「認識が行動につながったかどうか」を訊ねている。最初の4項目は図7の設問と直接比較できるものであり、残りはこれまでの利用学生の傾向をみたくて行動に移すことをOLSCとして期待したい項目になっている。行動がもっとも変化したとみられるのは「授業や課題についての理解度」であり、変化が弱かったのは図4とおなじく「学修の計画（スケジュール）を立てる」、次に「授業外で学修する時間」だった。

ここまでが、OLSCを利用したことがある学生の回答となる。次に、利用したことが「ない」の回答167件をみていく。利用しない理由は、上位から「必要がない」「知らなかった」「利用方法がわからない」「利用が難しそう」となっている（図6）。「ど

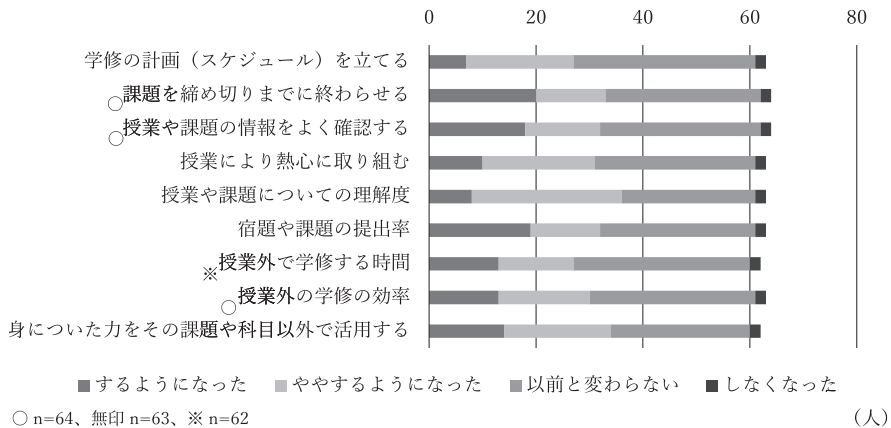


図5 学修サポートセンターを利用したことで、実際にやるようになったことはありますか？

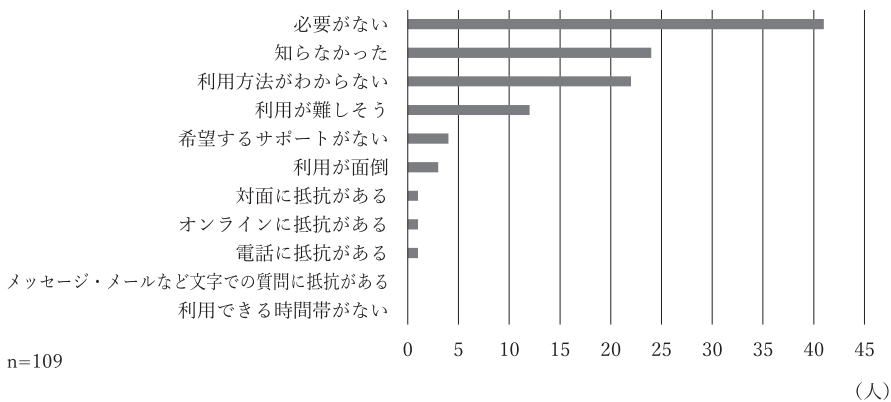


図6 学修サポートセンターを利用しない理由は？

のようなサポートがあれば利用したいですか？」に対する自由記述の回答は、「レポートの書き方」がもっとも多かった。これは学生のニーズとして今後のOLSCの運用に反映させていきたい部分である。

3. 利用頻度の側面からみるアンケート結果の分析

3.1. 考え方および行動の変化と利用頻度の関係

本章では、「利用したことがある」および「利用したことがない」の両方の回答についてみていく。まず3.1および3.2で、「利用したことがある」学生の回答をあつかう。その後、3.3では「利用したことがない」学生の回答を分析する。

アンケート調査結果から学生の傾向を読み取るために、利用頻度によって傾向に違いが出るのではないかと仮説を立てた。この仮説を検証するために、考え方の変

化を利用回数で分類した（図7～図10）。最初にこれらのデータを示し、本節の最後に考察を加える。なお図7～図10は図4を元に行っている。ただし、これらの設問はすべて「～したい」について、「するようになった」「ややするようになった」「以前と変わらない」「しなくなった」の4択から選ぶようになっており、これをそのままグラフに記すとたとえば『『考え方の変化』』についての設問における『学修の計画（スケジュール）を立てたい』という項目内の『ややするようになった』の件数』となり煩雑になる。そのため図7～図10では、次のように表記した。まず、「学修の計画（スケジュール）を立てたい」を「計画」、「課題は締め切りまでに終わらせたい」を「締切」、「授業や課題の情報をより確認したい」を「確認」、「授業により熱心に取り組みたい」を「取組」とした。そのうえで、考え方の変化であることから、設問に対して「するようになった」を「思うようになった」、「ややするようになった」を「やや思うようになった」、「以前と変わらない」を「以前と変わらない」、「しなくなった」を「思わなくなった」とした。

図7～図10をみると、「以前と変わらない」は、「1学期に1～2回程度」利用した学生がもっとも多くなっている。なお「しなくなった／思わなくなった」の回答を調べると、さまざまな学生が答えているのではなく、すべて特定の2名の学生によるものだった。どちらも利用回数は「1学期に1～2回程度」、満足度は「満足」であり、身についたり向上能力にも回答している。この2名については、現時点ではどのような意味で「しなくなった」と考えているのかは不明であることを記しておく。

次に、考え方の変化と行動の変化の関係をみていく。考え方に変化がなかったりマイナスだったりした場合、それが行動の変化につながるとは考えにくいという仮説を立てた。そのため、まず図4の考え方の変化で「するようになった」「ややするよう

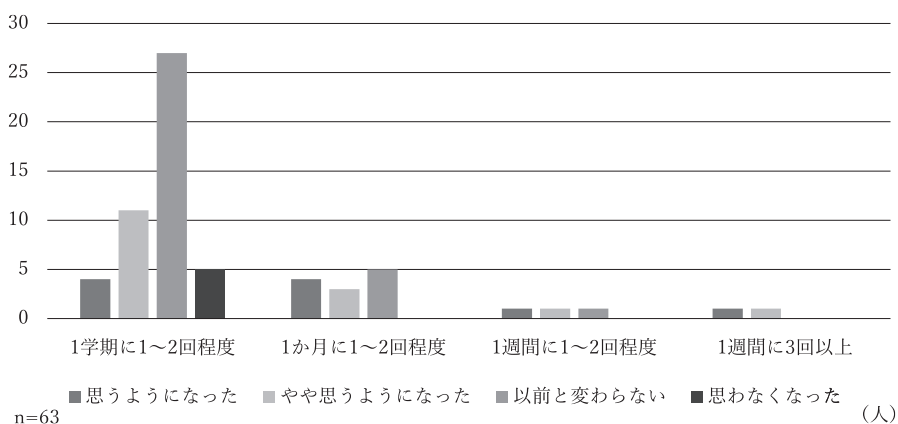


図7 利用回数と考え方の変化（計画）

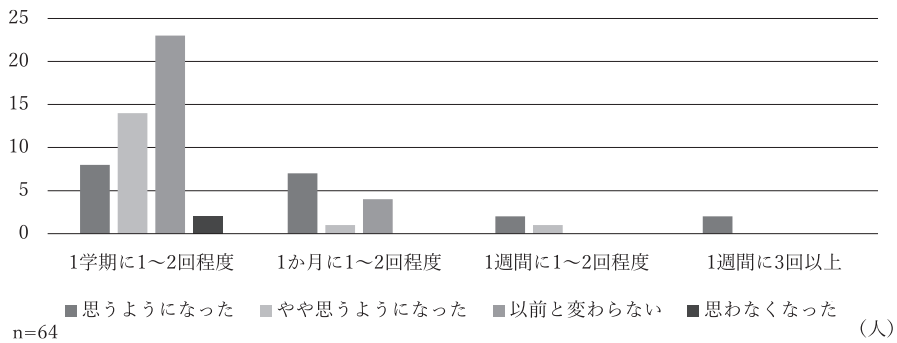


図8 利用回数と考え方の変化 (縮切)

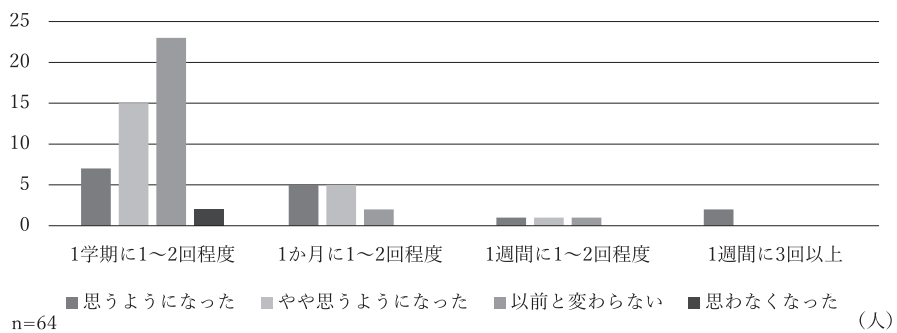


図9 利用回数と考え方の変化 (確認)

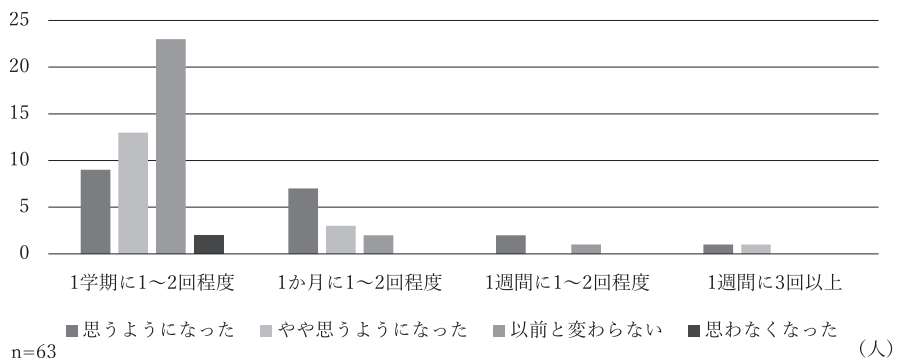


図10 利用回数と考え方の変化 (取組)

になった」と答えた学生を抽出した。抽出された学生の回答から、考え方の変化と行動の変化で単純比較できる4項目(「計画」「縮切」「確認」「取組」)をピックアップし、行動の変化が起きたかどうかをみたのが図11である。するとすべての項目で、「するようになった」および「ややするようになった」が「以前と変わらない」を上回り、「しなくなった」は皆無だった。割合でいえば、回答数に対して「計画」は84%、「縮切」は86%、「確認」は78%、「取組」は80%の回答が向上した方に属するものだった。こ

学修サポートセンター利用についての学生アンケート調査

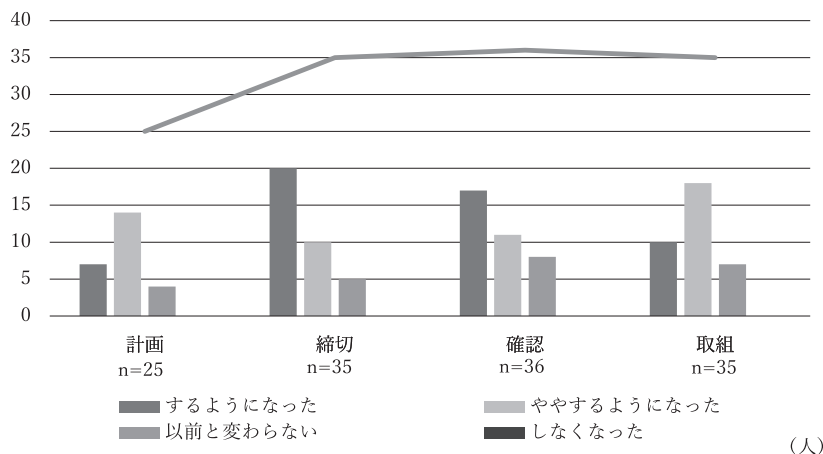


図11 考え方の変化と行動の変化の関係

のことから、考え方に变化のあった学生の約80%以上が行動にも变化があったと考えていることがわかる。

これらの結果を踏まえて、アンケート調査への回答以外の要素を含むことになるが、検証してみたデータがある。OLSCの利用者および利用回数は記録しており、そのなかから利用回数が多い学生をピックアップした。回数は、半期で「60回以上（2名）」と「20～30回（3名）」である。31～59回が欠落しているが、これは該当者がいなかったことによる。この数は、同日に一度退室して再入室した場合は新しくカウントされるため、ひとりの学生が1日に2回以上利用したとカウントされることがある。利用頻度の高い上記5名の学生は、すべてアンケート調査に回答していた。これら5名の回答を抽出し、考え方の変化および行動の変化をグラフ化した（図12～図14）。A～Eは個別の学生を表している。横軸の2が「以前と変わらない」になるため、3以上であればポジティブな回答になる。すると、すべてではないが、多くの項

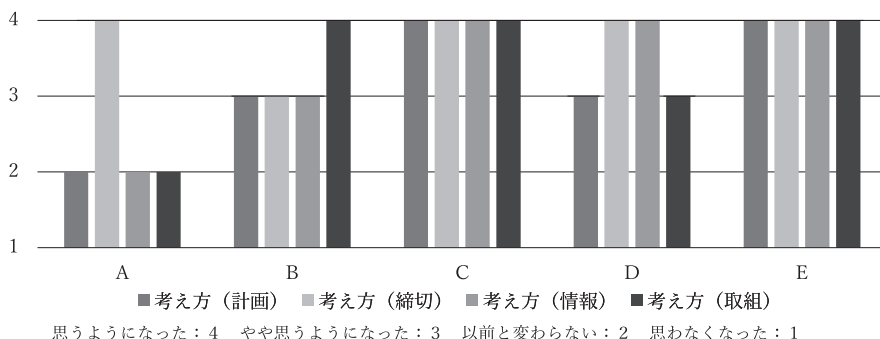


図12 5名の学生A～Eの考え方の変化

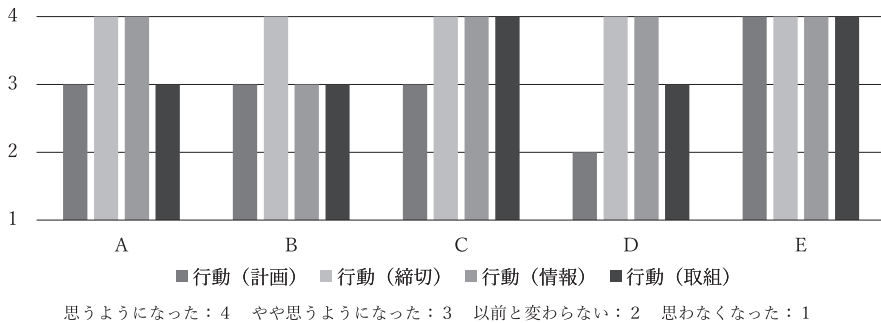


図13 5名の学生A～Eの行動の変化1

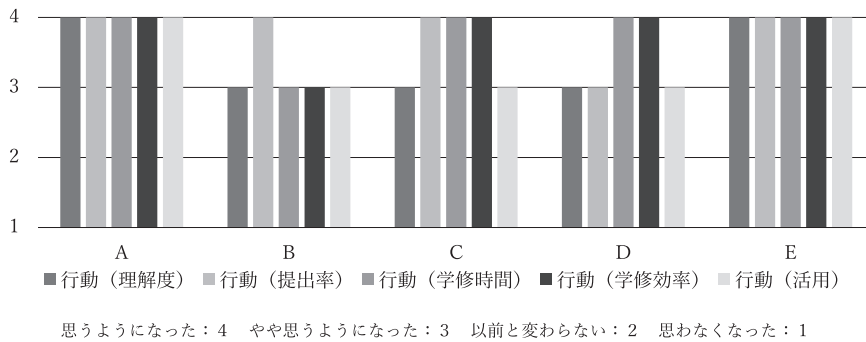


図14 5名の学生A～Eの行動の変化2

目で考え方の変化および行動の変化が起きていることがみてとれた。

これまで示したデータについて考察すると、まず利用頻度の低い学生は考え方の変化が起りにくいという結果が得られた。これは理解できることであり、1、2回程度利用しただけで考え方が大きく変化することは起りにくいだろう。学生が自主的に利用し、アドバイスを通じて学修を進めるタイプの学修支援を行っているため、もし考え方の変化が起こるならそれは継続的な利用によるのではないかと推測するからだ。また、利用頻度が高い学生には考え方に変化が起りやすかった。さらにこのように考え方に変化が起こった学生は、その大半が変化が行動にも反映されていた。なお利用頻度に関しては、回数の多寡自体は学生の学修状況によるため、多い方がいいわけでも少ない方がいいわけでもない。ただ、一度の利用でも不満足感を抱かせないことはOLSCにとって重要である。またくり返し利用する学生の場合は、自律学修に向けた変化が起らない場合は単なる依存に陥る可能性がある。これらの点はOLSCスタッフが意識していたことではあるが、アンケート調査結果からこれまでは推測だった部分に裏づけを得ることができたといえる。

利用回数と考え方や行動の変化に関連があるという結論は、当然であると思え

ないかもしれない。しかし、アンケート項目によっては矛盾する結果が出たかもしれない。アンケート調査の結果が極端に偏ったり疑問が生じるような内容でなかったということは、妥当な設問だったととらえてよいのではないだろうか。したがって本調査に対するパイロット調査として、この結果は意味をもつといえるだろう。

3.2. 行動の変化の特徴

学生の行動の変化の内容に特徴があるかどうかをみるために、図5の選択肢中「するようになった」「ややすくなった」を「A. 向上した点」とし、「以前と変わらない」「しなくなった」を「B. 変化がなかった・しなくなった点」として分けた。そのうえで項目ごとの回答数を分母として、AとBのどちらがより上回っているかで分類した（たとえば「授業や課題についての理解度」は、「するようになった」「ややすくなった」の回答率が57%だったためA群に分類した）。その上で、それぞれの数値が高い順に配置したのが表3である。なお「授業や課題の情報をよく確認する」は、回答が50%ずつだったため両方のランキングの最後におなじ項目が入ることになった。

行動の変化について考察すると、学修の理解度（課題提出含む）やその活用については、実行できていると自己認識していることが表3からわかる。反面、計画性や授業外学修に関する事など、自ら学修計画を立てたり自律的に行動したりすることには苦手意識もしくはなんらかの困難があることがみてとれる。見方によっては、A3「課題を締め切りまでに終わらせる」ができていたのであれば、「学修の計画（スケジュール）を立てる」がB1に位置しているのは矛盾しているという印象を受けるかもしれない。しかし現場を知るスタッフは、これはOLSCに来て課題を終わらせる習慣が学生にできたということであり、自分自身で学修計画を立てることはできていないという自己認識によるものだろうと解釈した。

授業外学修の時間（B2）については、OLSCの利用によって変化したわけではなく、学生ひとりで取り組む場合とあまり変わらないととらえていると解釈した。ただし

表3 行動の変化の順位

A. 向上した点		B. 変化がなかった・しなくなった点	
1	授業や課題についての理解度（57%）	1	学修の計画（スケジュール）を立てる（57%）
2	身についた力をその課題や科目以外で活用する（55%）	2	授業外で学修する時間（56%）
3	課題を締め切りまでに終わらせる（51%）	3	授業外の学修の効率（52%）
4	宿題や課題の提出率（51%）	4	授業や課題の情報をよく確認する（50%）
5	授業や課題の情報をよく確認する（50%）		

A 1、3、4 をみると、課題を最後まで終わらせる力は身につけていると感じていることが推察される。なお授業外学修の時間は単に長ければいいというわけではなく、学習方略等を学ぶことで短縮することもできる。しかし「授業外の学修の効率」がB群にあることから効率が上がったとはみなせないため、B2をよい変化ととらえることは難しい。また「授業や課題の情報をよく確認する」は半数の学生が向上したととらえており、学修を進めるために必要な情報への理解が上がったことにより、A 1~4が向上したとみることができるともかもしれない。

3.3. 利用したことが「ない」と答えた学生の動向

本節では、利用したことが「ない」の回答167件についての考察を示す。OLSCを利用したことがない学生の理由については、先述の通り「必要がない」「知らなかった」「利用方法がわからない」「利用が難しそう」(図6)だった。たしかに学修支援は、学びを自律的に進めることができる学生にとっては必要度が低いだろう。その観点からすれば、「必要ない」と考える学生が多いのは望ましいことだといえる。ただ、学生がOLSCで受けることができるサポートをどのようなものととらえているかによって、必要であるかどうかは変わることも考えられる。たとえばある学生がOLSCを「授業にまったくついていけないダメな学生が行く場所」ととらえ、別の学生が「自分のレポートについてアドバイスをもらい、さらに質を上げることができる場所」ととらえていた場合、「必要がない」と想定する内容やレベルは異なるだろう。

次に多かった「知らなかった」「利用方法がわからない」「利用が難しそう」について考える。OLSCのサポート内容や利用方法についての広報は、入学前オリエンテーションでの説明や必修科目内でのパンフレットの配布、学内での宣伝や特定科目との連携など、さまざまなかたちで行っている。しかし、学生の認知度はまだ低いということがこの結果からみてとれる。さらに本アンケート調査は自己評価に基づくものであり、必要性に関する客観的評価は異なる可能性がある。これはOLSCだけで解決できる問題ではないため、アンケート調査結果を大学が活用し、客観的にみて学修支援が必要だと考えられる学生にはたらきかけるかというさらに大きな課題につながると思われる。

最後に、アンケート調査結果についてスタッフ間で意見交換をした際に気づいた点についてふれておく。図4「授業により熱心に取り組みたい」および図5「授業により熱心に取り組む」は、「授業」に限定しないほうがよいのではないかという意見があった。たしかにOLSCがサポートする内容は授業課題が多いが、それだけではなく資格試験対策や留学相談など多岐にわたる。また、ある授業課題を深く真剣に追及することと、その授業に同程度に熱心に取り組むことは必ずしもおなじではない(た

例えば、あるプログラミング課題を完成させるために必死になって努力した学生が、その授業全般におなじ集中力を発揮するとは限らない)。また3.2.で示していないが、OLSCを利用した学生がピアサポーターやスチューデントアシスタントなどのかたちで学内で活動しているかを問う項目があった。これはOLSC利用者が、身につけた能力をセンター外で積極的に活用しているかどうかを知りたかったためだが、OLSCの利用とそういった活動の間に相関関係をみるのが難しいことが調査結果からみてとれた。これらは本調査に向けての課題として受けとめている。

4. 今後の課題と研究の限界

本アンケート調査の分析結果をみると、学生の利用状況や求めるもの、また変化について有用なデータを得ることができたといえる。利用したことのある学生の大半は頻度は高くなかったものの、どの利用頻度でも満足度はありOLSCでの体験を肯定的にとらえていることがわかった。また非常によく利用する学生については、多くの項目で考え方・行動ともにポジティブな変化が起こっていることがわかった。加えて各種の設問から、学生が自分にとって不足していると感じている能力がみえてきた。これを利用学生にとっての潜在的ニーズと考え、チュータリングに反映させていきたい。

3.3.の後半で示した課題については、図4「授業により熱心に取り組みたい」と図5「授業により熱心に取り組む」の設問は学習意欲の向上を問うためのものだった。したがって大学での学び全般を意味するために、本調査では「授業」ではなく「学修」の語に変更する予定である。また学生の学内での活動については、前述したとおり相関関係の立証が困難であることから本調査では削除することとした。学生の動向について一定の情報を得ることができ、かつ本調査に向けて修正すべき点が見えたことを鑑みて、今回の調査はパイロット調査として機能したといえると考ええる。

次に、この研究手法における限界について記す。本調査は、毎回のチュータリングではなく、学修サポートセンター全般についての半期ごとの意見を集めることを想定している。こういったタイプのアンケート調査の限界として、たとえばセンター利用の満足度について訊ねる項目はあるが、これだけでなにに・どのように満足／不満足なのかを知ることはできない点が挙げられる。その一例として、利用学生には「自分自身でスケジュールや目標を立て、それを実行するという自律性が弱い」傾向が読み取れるという結果をみてみよう。これは一見、学生の自律にとってOLSCの利用はよい影響をおよぼしていないと解釈されるかもしれない。しかし、自分で学べるようになった学生はOLSCを利用しなくなる場合もある。一時期よく利用していたけれ

どその後来室しなくなった学生の理由については、今回のようなアンケート調査では探ることができないため、インタビュー調査など別のかたちでデータをとっていきたい。さらに、同様の限界を補うために、個別のチュータリングや学修環境等への具体的な満足度や要望については、別途チュータリング後にその内容についてアンケート調査を行うことを計画している。また、本アンケート調査とは別に OLSC 利用学生へのインタビュー調査を実施している。最終的には、これら3種類の成果を参照しながら学生の利用実態やニーズを分析することを予定している。

今回の調査紙の配布は8名の教員への依頼というかたちになり、サンプル数に偏りが生じた可能性はある。今回の調査の結果が大手前大学生の平均的なものなのか、それとも今回だけの特異な結果を示しているのかは現時点では定かではない。これに関しては、本調査の回数を重ねて比較していくなかで明らかになるものと思われる。この調査で得られたデータを OLSC の運用に活用し、学生がより有効に利用できる学習環境を構築することをめざしていく所存である。

謝辞

本研究は科研費20K03112の助成を受けたものです。

本研究は大手前大学交流文化研究所の支援を受けたものです。

参考文献

- Aleksandrovna, C. E., Farman, A. N., Nikolaevna, K. S., Vladimirovna, Y. O., Valerievna, B. V., & Ivanovna, S. M. (2015). *History of origin of tutoring in global educational practice*. Mediterranean Journal of Social Sciences, 6(6), 492-497
- Beagle, R. D., Russell, D. and Barbaram B. T. (2006) *The Information Commons Handbook*. New York: Neal-Schuman Publishers, Inc.
- Bonwell, C. C. & Eison, J. A. (1991) *Active learning: Creating excitement in the classroom*. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 2
- King, P. M. (2003). *Student learning in higher education*. In S. R. Komives, D. B. Woodard Jr., & Associates (Eds.), *Student Services: A Handbook for the profession* (4th ed.), San Francisco: Jossey-Bass
- 石毛弓 (2012) 「大手前大学学習支援センターの総括 (2007年度~2012年度)」大手前大学 CELL 教育論集 4、7-16
- 岩崎千晶、川面きよ、遠海友紀、村上正行 (2001) 我が国の4年制大学におけるラーニング・コモンズの学習支援に関する現状、日本教育工学会論文誌45巻、197-200
- 奥田雄一郎 (2012) 「心理学からみた我が国のラーニング・コモンズにおける学びの動向と今後の課題」共愛学園前橋国際大学論集、12、91-104
- 亀崎澄夫 (2018) 「学習支援センター——広島修道大学の事例」リメディアル教育研究、3巻、2号、108-113

学修サポートセンター利用についての学生アンケート調査

- 小坏守 (2009) 「情報リテラシーとラーニング・コモンズ：日米大学図書館における学習支援」
情報の科学と技術、59、328-333
- 国立大学図書館協会教育学習支援検討特別委員会 (2015) 「ラーニング・コモンズの在り方に関する提言：実践事例普遍化小委員会報告」国立大学図書館協会
- 大学コンソーシアム京都 (2017) 「第22回 FD フォーラム報告集 第9分科会 学生の学生による学生のためのラーニングコモンズ」
<https://www.consortium.or.jp/wp-content/uploads/fd/20461/11-22thfdf-bunkakai09.pdf>
〈最終閲覧日：2021.12.22〉
- 谷川裕稔編 (2017) 『アメリカの大学に学ぶ学習支援の手引き——日本の大学にどう活かすか』
ナカニシヤ出版
- 西岡加名恵 (2017) 「日米におけるアクティブ・ラーニング論の成立と展開」教育学研究84 (3)、
311-320
- 日本経済団体連合会 (2004) 「22世紀を生き抜く次世代育成のための提言—『多様性』『競争』『評価』を基本にさらなる改革の推進を—」
<https://www.keidanren.or.jp/japanese/policy/2004/031/index.html>
〈最終閲覧日：2021.12.28〉
- 日本リメディアル教育学会編 (2012) 『大学における学習支援への挑戦—リメディアル教育の現状と課題』ナカニシヤ出版
- 浜島幸司、岡部晋典、鈴木夕佳 (2016) 「ラーニングコモンズが学生にもたらす学習成果：同志社大学良心館 LC 利用アンケート調査から」同志社大学学習支援・教育開発センター年報
7、3-24
- ビーグル、ドナルド (2008) 「ラーニング・コモンズの歴史的文脈」三根慎二訳、名古屋大学
附属図書館研究年報、(7)、25-35
- 溝上慎一 (2014) 『アクティブラーニングと教授 学習パラダイムの転換』東信堂
- 村田ひろ子、小野寺典子 (2010) 郵送調査の回答傾向の特性、放送研究と調査 60(12)、56-78
- 村山光子 (2008) 「明星大学学習支援センターの現状と課題」リメディアル教育研究、3巻、
1号、10-17
- 文部科学省 (2010) 「用語解説」大学図書館の整備について（審議のまとめ）—変革する大学
にあって求められる大学図書館像—
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/gijyutu/gijyutu4/toushin/1301602.htm
〈最終閲覧日：2022.1.2〉
- 文部科学省 (2013) 「用語集」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）
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm
〈最終閲覧日：2022.1.2〉
- 文部科学省 (2015) 大学における教育内容等の改革状況について（平成28年度）、https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/_icsFiles/afieldfile/2019/05/28/1417336_001.pdf
〈最終閲覧日：2021.12.22〉
- 吉見俊哉 (2011) 『大学とは何か』岩波書店