

## 小規模大学におけるラーニング・コモンズの一取り組み事例

### ～稚内北星学園大学の事例報告 1, 基礎的側面を中心に～

高シュウ, 藤田真依, 安藤友晴, 石橋豊之

---

#### ● 要約

本学は、2014 年度文部科学省「地（知）の拠点整備事業」に採択され、地域課題を意識した能動的学修を促す学内拠点として、ラーニング・コモンズ「わくほくメディアラボ(以下、「わくラボ」と呼称する)」が設立された。加えて、学生にレポート・プレゼンテーション資料作成・ディスカッション方法等を指導するスタッフである学習コンシェルジュが配置された。

本稿とこれに続く第 2 稿 (I) の目的は、当該運営会議メンバーが 2017 年度までに実施したいいくつかの事例報告を行い、運営課題を明確にし、今後の方針を検討することである。まず本第 1 稿では、わくラボの基礎的側面を中心に報告を行う。具体的には「アクティブラーニング導入実態」調査報告、「わくラボ学習プログラム」事例報告、「(学生の) わくラボ利用」調査報告である。その際、「アクティブラーニング及びわくラボ、学習コンシェルジュ利用に関する教員の意識調査」と、学生向けに行った「学習コンシェルジュ及びわくラボの利用アンケート」を利用する。続く第 2 稿 (I) では、より応用的な側面を中心に報告を行う。

#### ● キーワード

アクティブ・ラーニング

ラーニング・コモンズ

学習コンシェルジュ

学習プログラム

初年次教育

## 1. 導入

### 1-1. 稚内北星学園大学と地域における学修

稚内北星学園大学(以下、「本学」と呼称する)は、「宗谷の地に高等教育機関を」という地域の願いから設立に至り、「地域社会に貢献し、キリスト教精神の根底にある人間の自由と尊厳を重んじ、平和を愛する人材を育成すること」(学則第一条)を理念としている。本学の前身である稚内北星学園短期大学は1987年に設立され、2000年に四年制大学である稚内北星学園大学へと改組した。現在は、情報メディア学部の中に情報メディア学科を持つ一学部一学科体制であり、情報メディア学科のもとに「情報テクノロジーコース」「地域デザインコース」「メディア表現コース」「ビジネス観光コース」「数学教育コース」の5コースを設置している。情報メディア学科の収容定員は200名となっている。そのため、本稿のタイトルに「小規模大学」ということばを挿入した。

本学ではディプロマ・ポリシーに、学生が身につける能力として「地域貢献力: 地域の課題を意識し、仕事や社会生活において主体的かつ協調的にその解決に取り組む能力」を挙げている。「地域の課題を意識」するためには、地域のことを知る必要がある。水俣病に苦しんだ熊本県水俣市の再生に関わる諸活動に取り組んだ吉本哲郎は、その著書『地元学をはじめよう』で次のように述べている。

水俣病のことを外の人たちが調べてくれた。でも、住んでいる私たちはくわしくならなかった。だから、下手でもいいから自分たちで調べていこう。まず自分たちで、どうしてそうなのか考え、いまに役立てていこう。そのためにはまず自分たちで調べないとだめだ。自分たちのことは自分たちでやるという自治する力を根本にすえないかぎり、持続的な取り組みは不可能だ。(2, p3)

吉本は、こうした活動を「地元学」と名づけた。地域のことについて、「自分たち」で調べ、考えていく。このような能動的な学修は、一般に「アクティブ・ラーニング」と呼ばれる。アクティブ・ラーニング(以下、「AL」と呼称する)の知見を整理した先駆者であるボンウェルは、ALの特徴として以下の点を挙げている。

- ・ 学生が単に聞くこと以上に授業に参加している。
- ・ 情報伝達よりもスキル開発に重点が置かれている。
- ・ 学生がより高次の思考(分析, 統合, 評価)に没入している。
- ・ 学生が読み, 議論し, 書くといった活動に従事している。
- ・ 学生が自分自身の態度や価値観を探究することに、より重点が置かれている。(3, p2-3)

また、ボンウェルは、ALの定義として、

学生を何らかの作業に取り組ませ、その作業を行っていること自体について考えさせるす

べてのこと

を挙げている。(I3, p.3)

本学においても学生が「地域の課題を意識」するためには、稚内や道北宗谷地域について、座学だけではなく学生が自ら調べ考えていく学修が必要になる。こうした学修はまさしく前述の「地元学」に相当し、その学修はまさしく AL に該当するのである。ただし、「地元学」は「AL」であると言うことができるが、「AL」はすべて「地元学」であるというわけではない。

本学で学生が AL を実施するうえで、大きく分けて 2 つの課題が見えてきた。先に挙げたボンウェルの AL の定義によると、AL では「学生を何らかの作業に取り組ませる」こととなる。ここで問題になるのが、「作業」のやり方について学生をどう指導するかという点である。もちろん、教員による指導と学生による実践が授業時間内に終了できれば何の問題もない。例を挙げると、先に挙げたボンウェルによる AL の特徴の中に「学生が読み、議論し、書くといった活動に従事している。」という項がある。この読む、議論する、書くという活動では、学生が授業で扱われている内容について理解していることが前提となることは言うまでもないが、一方で「(資料の) 読み方」「議論の仕方」「書き方」といった方法論や技術に関わる事柄を学生が修得している必要がある。多くの授業では、授業の到達目標を構成する内容を学生に教授することに集中しがちで、方法論や技術について十分な時間をとって教授することは難しい。一方、本学では方法論や技術の獲得を目標とした授業科目を用意している。こうした授業科目の課題に取り組むことで必要な技術を獲得できる学生もいるが、一部の学生には授業時間の他に個別指導を中心とした指導を繰り返す必要がある。しかし教員 1 人あたりの授業時間数が肥大しがちな本学にとって、1 人の教員が多くの学生に個別指導を繰り返すことは現実的ではない。そのため、個別指導を行うスタッフの充実が、重要な課題であった。加えて、学生が AL、特に学生同士で協働作業を実施する空間にも問題がある。学生が文献調査を行い、議論をし、ICT 機器を用いてまとめあげる。そうした協働作業に不可欠な工程をすべて一箇所で賄える空間が学内に設置されていない。このように、AL の工程で行われる作業の指導と、学生の協働作業を支援する空間の不足が課題であった。

## 1-2. 稚内北星学園大学における COC 事業

本学は 2014(平成 26)年度に文部科学省「地(知)の拠点整備事業」(大学 COC 事業)に採択された。事業名は「地域の教育力向上とまちづくりで協働する地(知)の拠点整備」である。本事業の概要は、以下のよう

平成 26 年度地(知)の拠点整備事業で採択された「地域の教育力向上とまちづくりで協働する地(知)の拠点整備」は、北海道宗谷地域とりわけ稚内市及び利尻町における地域の教育力向上と観光まちづくり・中心市街地活性化を図る事業である。

学内及び稚内市の中心市街地に AL の拠点を設けるとともに、課題に対応した各支援室を設置してそこにおける学生の自主的な活動を促し、地域課題解決型の実践的な学びの機

会を広げる。さらに、学生が社会との関わりを実感しながらチーム力及びマネジメント能力を高められるようカリキュラムを改善し、地域社会に貢献する能力と意欲を持った人材を育成する。また、定期的に学生による「地域活動報告会」を催して成果を学内及び地域の関係者と共有すると同時に学生を励ます機会とする。

事業は、連携自治体及び関連企業や団体・機関と継続的に協議し、成果の確認と問題点の整理を行いながら進めていく。

先に述べた本学の理念に基づき、地域の課題を解決することを目指した学修活動の展開を謳っている。具体的には、本学がこれまで教育課程として重視してきた「地域の教育力向上・観光まちづくり・中心市街地活性化」が取り組むべきテーマとなる。AL により、学生や教職員がこれらのテーマに取り組んでいくのが本学の COC 事業となる。なお、第 2 段落冒頭に「学内及び稚内市の中心市街地に AL の拠点を設ける」とあるが、この学内側の拠点が「わくほくメディアラボ」である。

### 1-3. 「わくほくメディアラボ」の構想

本学は、2015(平成 27)年度よりラーニング・コモンズ施設「わくほくメディアラボ(以下、「わくラボ」と呼称する)」を開設した。一般に、「ラーニング・コモンズ」には「インフォメーション・コモンズ」という類似概念がある。「ラーニング・コモンズ」と「インフォメーション・コモンズ」には、設置形態の違いがある。まず、インフォメーション・コモンズは、以下のように説明される。

インフォメーション・コモンズは、次のように展開される。①物理的に図書館の一つないしは複数のフロアに置かれており、②伝統的な図書館サービスが利用でき、③高速ネットワークと、利用者の求めに応じたタイプのコンピュータなど高度の技術的な環境が整い、④以前のコンピュータ・ラボに加えて、新しい機能のハードウェア、ソフトウェア・ラボ、スペースや人的支援が統合的に利用でき、⑤プロダクティビティ・ソフトウェアが使い、⑥仮想的なコモンズとでもいう「知識メディアの電子的な連続体」(ビーグル)が利用でき、⑦種々の協働的な学習と作業スペースが利用できる。さらに⑧スペース、サービス、資源、サービスデスク、スタッフが利用者からみて統合されている。またスタッフは適切にさまざまな分野の訓練を受けているものである。ただし、インフォメーション・コモンズはなお、図書館中心の観点で図書館が実施するものであり、図書館員が管理するものである。(I4, p.21)

整理すると、インフォメーション・コモンズは、図書館を基盤とし、ICT 環境を揃え、協働学習が可能な空間の提供を行うものとする。上述の引用部分の末尾にあるように、インフォメーション・コモンズでは、図書館員が学修のサポートをすることが含意されている。一方、ラーニング・コモンズは以下のように説明される。

ラーニング・コモンズは、図書館中心ではなく、図書館の中に多くの、以前は外部のものであった機能や活動（①ファカルティ・ディベロップメント・センターあるいは、ティーチングやe-ラーニングのセンター、②コース管理システム(WebCTやブラックボード等)、③ライティングや学習支援(チューター)、④特別コース(例: 成績優秀者のための)、⑤さまざまな様式・サイズ・適合性レベルの、多くの連携ワークスペース、⑥機関リポジトリやオープンアーカイブといった活動による知識創造・構成、⑦教員の「共同オフィス」や図書館における連携スペース、⑧展示、朗読、パフォーマンス、ゲーム、講義、ダンス、パネルディスカッション、フォーラム、ミニゴルフ大会、デザイン・製作ラボ等)を取り込み、それらが以前展開されていたところにもその活動の効果を行きわたるようにする。(4,p.22)

インフォメーション・コモンズが図書館を基盤にしているのに対し、ラーニング・コモンズは図書館機能を内包しているものの、従来の図書館ではこれまで扱っていなかった学修形態を扱う空間となっている。1-1 では、本学の AL の課題として、AL の工程で行われる作業の指導と、学生の協働作業を支援する空間の不足を挙げた。本学わくラボは、こうした課題を解決することを目指している。本来、空間面での余裕があれば本学図書館内にわくラボを設置したいところではあったが、困難があったため本学図書館の真下に位置するワンフロア下の空間にわくラボを設置した。

わくラボの基本設計には大きく分けて2つの要素がある。ひとつめは、先の課題のうち「学生の協働作業を支援する空間の不足」に対応する「空間による学生のサポート」であり、ふたつめは、「AL の工程で行われる作業の指導」に対応する「人による学生のサポート」である。「わくほくメディアラボ」は基本的に施設の名称であり、そこには学生による協働作業を可能にする個別スペースと、ICT 環境を整備した。これが「空間による学生のサポート」である。一方で、AL に十分に慣れていない学生にとっては、授業時間内の学修だけで自在に AL ができるようになるとは限らない。そのため、レポート作成・プレゼンテーション資料作成・ICT 機器活用・ディスカッションの仕方などの技法面での指導を行うスタッフを配置し、このスタッフを「学習コンシェルジュ」と呼ぶことにした。この学習コンシェルジュが「人による学生のサポート」となる。地域における学修などの AL を、人と空間でサポートする施設、それが「わくほくメディアラボ」である。

#### 1-4. 「わくほくメディアラボ」の現在

2018 年 3 月現在、わくラボは本学本館 1 階に設置されている。わくラボには、授業や学生の自主的な学修で利用できる予約可能な 2 ブースが設置されており、学生の気軽な利用を想定している「Student Lounge」も 1 ブースが設けられている(図 1-1)。また、パソコン・タブレット端末・電子黒板・Wi-Fi などの ICT 機器も設置されており、学生が自由に利用できる。AL に必要な図書が用意されており、必要があればわくラボの真上に図書館があるので、文献の確認も容易である。

学習コンシェルジュには、修士(環境学)を取得し、日本やオーストラリアへの留学経験をもつ高シユウ特任助教が 2015 年 4 月に着任した。学習コンシェルジュは学生の学習面での「個別指導」と「わくラボの日常運営」を行っている(図 1-2)。

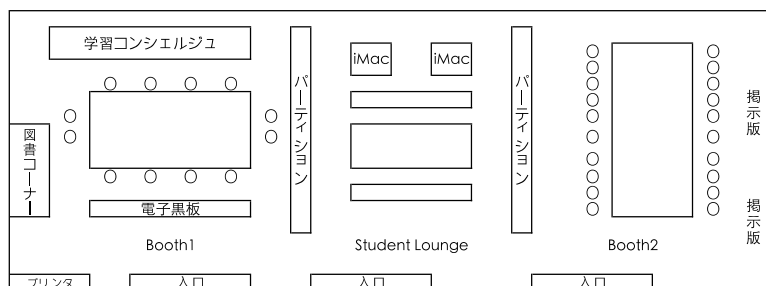


図 1-1 「わくラボ」の見取り図 (2017 年度版)



図 1-2 個別指導の様子

## 1-5. 本稿の目的と執筆担当

本稿の目的は、AL を中心とした教育実践についての事例を報告し、本学の実態を踏まえたわくラボのあり方を検討することである。以下、第2章各節において担当者が報告を行い、第3章では全体を通したまとめと今後の課題を述べる。なお、第1章は安藤友晴、第2章第1節は高シュウ、第2章第2節は高シュウ・石橋豊之、第2章第3節は高シュウ・藤田真依、第2章第4節は高シュウ、第3章は高シュウがそれぞれ担当し、執筆者全員が全体を確認した。

## 1. 事例報告

本章では、「アクティブラーニング及びわくラボ、学習コンシェルジュ利用に関する教員の意識調査」(以下、「教員アンケート」と)、学生向け「学習コンシェルジュ及びわくラボの利用アンケート」(以下、「学生アンケート」)を用いて、3つの事例を報告する。1つ目はわくラボ運営の根幹となる「AL 導入実態」調査報告、2つ目は「わくラボ学習プログラム」事例報告、3つ目は「(学生の) わくラボ利用」調査報告である。それに先立ち、次節で2件のアンケート調査概要を示す。尚、本アンケート調査は、COC 事業採択後4年目、わくラボ運営開始後3年目で初めて行われたものであり、事業終了後のあり方を検討するのに重要な資料であると考えられる。

### 2-1. アンケート調査概要

#### 2-1-1. 「アクティブラーニング及びわくラボ、学習コンシェルジュ利用に関する教員

## の意識調査」

- a. 実施期間: 2017年12月8日～12月22日
- b. 調査対象者: 専任教員22名
- c. 調査目的:
  - ① AL の導入実態を明らかにする
  - ② 教員側から見た AL の導入による学生への学習効果
  - ③ 今後 AL 授業の展開について
- d. 調査方法: 質問紙の配布と回収
- e. 調査項目
  - ・ ALを導入している授業数と導入頻度
  - ・ ALの導入に対して学生の学習効果と効果が見られるALの要素
  - ・ 今後ALの導入に対する意見等
  - ・ 「学習プログラム」と「学習コンシェルジュ連携科目」関連(詳細は[1]参照)
  - ・ ALについて自由記述
- f. 回収状況

| コース      | 配布数 | 回収数 | 回収率 |
|----------|-----|-----|-----|
| 情報テクノロジー | 4   | 1   | 25% |
| 地域デザイン   | 3   | 2   | 67% |
| メディア表現   | 5   | 2   | 40% |
| ビジネス観光   | 4   | 0   | 0%  |
| 数学教育     | 6   | 4   | 67% |
| 未記入      |     | 2   | -   |
| 合計       | 16  | 11  | 69% |

## 2-1-2. 「学習コンシェルジュ及びわくラボの利用アンケート」

- a. 実施日: 2017年9月13日
- b. 調査対象者: 日本人学生82名, 留学生21名
 

国籍や文化の違いによって, 学生が直面する学習問題, それにもたらす学習コンシェルジュの利用要件が異なることが予想されるため, アンケートは留学生と日本人学生をそれぞれ対象とした調査が行われた.
- c. 調査目的:
  - ① 授業外の学習時間を把握する
  - ② わくラボ及び学習コンシェルジュの利用現状と満足度を明らかにする
  - ③ 「わくラボ学習プログラム」への参加現状及び学生のニーズを把握する
- d. 調査方法: 質問紙の配布と回収
- e. 調査項目

- ・ 授業以外の1週間における学習時間  
学習に困ったことはあるかどうか、困難と感じた科目の詳細について  
※困難と感じた科目の選択肢について日本人学生は「英語」、留学生は「日本語」に設置した。
- ・ 学習コンシェルジュについて  
利用要件とその満足度、利用したことがない場合はそれに対する理由  
※留学生用には利用要件の選択肢に「日本語」を追加した。
- ・ わくラボについて  
利用頻度、ほとんど利用していない場合はそれに対する理由
- ・ 「わくラボ学習プログラム」について  
認知度と参加状況、参加したことがない場合はそれに対する理由
- ・ わくラボ・学習コンシェルジュについて自由記述

f. 回収状況

| 日本人学生（夜間主を含め）             |     |     |      |
|---------------------------|-----|-----|------|
|                           | 配布数 | 回収数 | 回収率  |
| 一年生                       | 14  | 12  | 86%  |
| 二年生                       | 22  | 19  | 86%  |
| 三年生                       | 25  | 17  | 68%  |
| 四年生                       | 21  | 18  | 86%  |
| 留学生                       |     |     |      |
|                           | 配布数 | 回収数 | 回収率  |
| 一年生                       | 10  | 4   | 40%  |
| 二年生                       | 5   | 4   | 80%  |
| 三年生                       | 2   | 2   | 100% |
| 四年生                       | 3   | 1   | 33%  |
| その他<br>(research student) | 1   | 1   | 100% |

## 2-2. 「AL 導入実態」調査報告

まず、ALについての定義は第1章でも述べたが、本節で述べるALとは、「教員による一方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双方向の教授・学習法の総称」と定義する。また、ゼミ、演習を含め、協調・協同学習、プロジェクト型学習、調査学習、グループディスカッション、グループワーク等といった手法はAL要素と見なすこととする。以下、調査結果、まとめと考察を述べる。

### 2-2-1. 調査結果

#### 【①ALの導入実態】



AL を導入している専任教員はおよそ 8 割を占め、特に情報テクノロジー、地域デザイン、数学教育コースでの導入率が高く、いずれも 100%導入しているという回答が得られた(図 2-1)。コースごとによる導入頻度は図 2-2 で表す。質問紙に書かれた科目別の AL 導入状況は表 1 で表す。

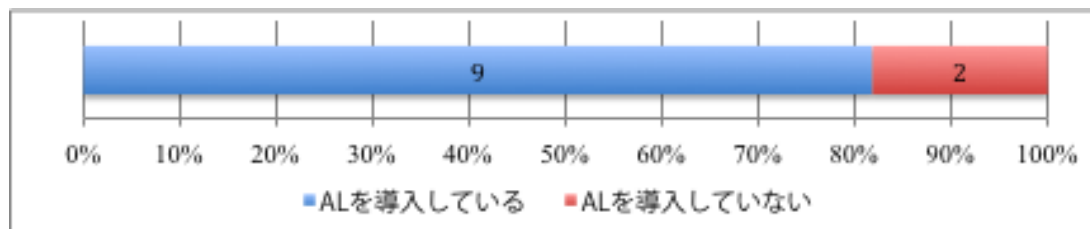


図 2-1 コースごとによる授業に AL を導入している専任教員の割合

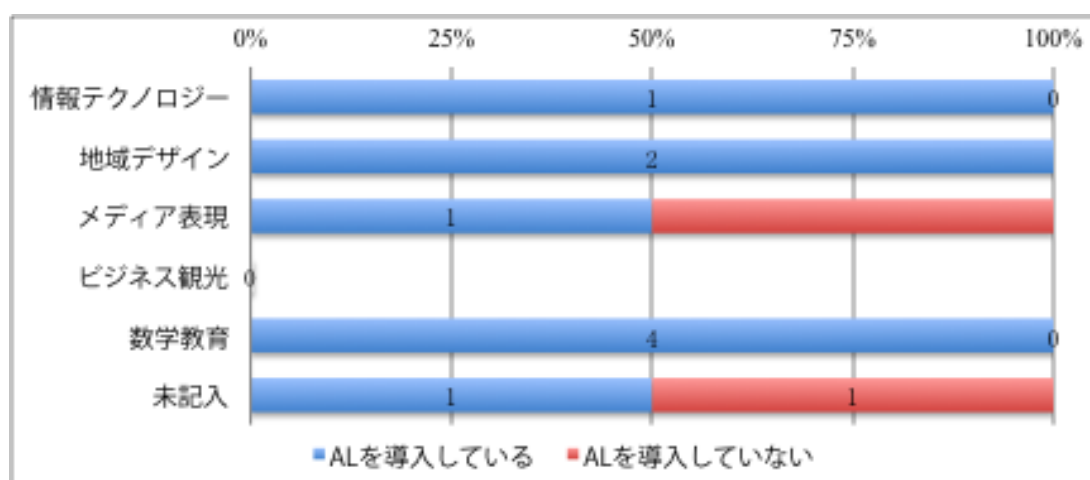


図 2-2 コースごとによる AL の導入頻度

表 1 科目別 AL の導入頻度

|            | 全授業回数のうち、1, 2回 | 全授業回数のうち、3回以上半分未満 | 全授業回数の半分以上 |
|------------|----------------|-------------------|------------|
| 入門・教養科目    | 5%             | 0                 | 7%         |
| 専門・専門関連科目  | 2%             | 15%               | 39%        |
| ゼミ・演習・調査学習 | 0%             | 0                 | 32%        |
| 合計         | 7%             | 15%               | 78%        |

※入門・教養科目は 1, 2 年必修科目とする

※専門・専門関連科目はコースごとの必修科目とする

※ゼミ・演習・調査学習はゼミナール、特講、ボランティア、またはフィールドワーク等の科目とする

## 【②AL を取り入れた授業での教員側から見た学生の反応と学習効果】

AL を取り入れた授業での学生の反応について、7 割の教員は積極的であると感じると回答し、3 割

の教員は消極的、またははっきり言えない状況であると感じている(図2-3)。その理由の一つとして、「学生による幅がある」という回答があった。

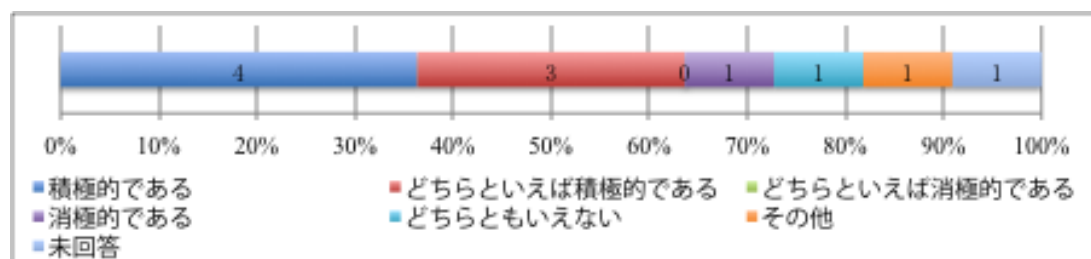


図2-3 AL 授業に対して学生の反応

学生の学習効果を感じるかに対し、教員の意見は半々であった(図2-4)、効果があると感じる教員へのどのようなAL要素が効果的かという設問に対しては、「協調・協同学習」が最も選択された(表2)。また、自由記述から「GW などを取り入れることで、学生の意見を言うことに慣れる。意見が深まってくる。などの効果が見込めるため」といった意見もみられた。その一方、現段階で効果があると言いきくと回答した教員は「それ以外取り入れたことがないので、比較できない。『アクティブラーニングについては学生の実態に合わせて、その方法を設定すべきでしょう』と現場の先生にはお話しています。本学の学生には能動的でない学びも必要と考えます」,「学生による幅がある」という意見があった。

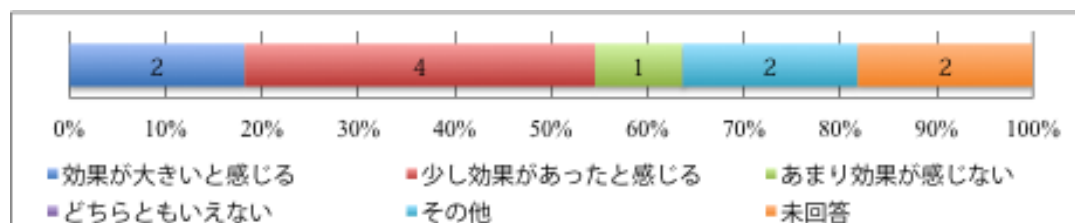


図2-4 AL の学習効果

表2 学習効果を感じるAL要素の順位

| AL要素                    | 順位 |
|-------------------------|----|
| プロジェクト型学習を取り入れた授業・ゼミ・演習 | 2  |
| 協調・協同学習                 | 1  |
| 調査学習、フィールドワークなど         | 3  |
| その他(演習)                 | 4  |

### 【③今後のAL授業展開について】

今後のAL授業展開について、ALを導入済みの9名に対し、「今後も取り入れようと思う」、「現状

維持」, 未回答の割合はそれぞれ 3 割であった。現在未導入の教員 2 名は今後の導入については、全員が「迷っている」と回答した。「取り入れよう」と回答した理由として「学生の意欲が向上したと感じるから」であり、「現状維持」と回答した理由は「学年によって効果が異なり、一巡するまで効果を見極めたいから」であった。その一方、今後 AL を取り入れるかどうか迷っている側の意見として「アクティブラーニングには、応用学習の性質があると考えており、反面、自身の担当には基礎の反復を重視したい。現場、担当する学生の『考える力』がどの程度追いついているか、その見極めがむずかしく、アクティブラーニングが成立しないのではといった憂慮もある」、「コンテンツを減らさないで取り入れられない」であった。その他、今後 AL の導入・展開に伴う配慮について、ハードウェア面の環境整備、または学生の負担等の配慮が必要といった意見がみられた。「アクティブラーニングのための環境(機器や教室)の整備が必要である」、「プロジェクト型のアクティブラーニングは、教育効果が極めて大きいと考えますが、学生生活トータルで時間的、体力的、精神的な平常のバランスをとることが必要と考えます」。

## 2-2-2. まとめと考察

以上から、本学では AL を取り入れている教員が多く(8 割)、また、8 割近い授業では授業回数の半分以上で AL が行われていることがわかった、しかし、本調査はコースごとで回収率の差が生じ、調査結果に一定程度影響があったと考えられ、導入実態は十分であるとは言い難い。

学生の学習効果面では、学習意欲の向上、学生間の議論を深まるにつながらる一方、学生による AL の効果が異なり、基礎科目では必ずしも有効的ではないという考えが見られた。その視点から、科目、学生の性質による AL 導入の頻度、取り入れる要素の選択は学年によって教員の適切な判断が必要と考える。従って、今後に向けて学内 AL 授業の展開には必ずしも積極的ではない、あるいは不安定と見込める。また、本節は主に授業内で行われている AL 要素について調査したが、授業外、例えば、学生企画イベント等は AL として取り上げていないため、AL に対して教員間の捉え方についても一層検討する必要があると考える。上記に踏まえ、今後本学における AL 展開には

- ・ 教員によるALへの理解の相違
- ・ カリキュラム上でどの科目、どの程度まで導入すべきかを明確にする
- ・ 学生側からみたALの実感、成績等の変化

を検討していく必要があると考える。

## 2-3. 「わくラボ学習プログラム」事例報告

本プログラムは、学生の基礎学力向上を主目的とした「わくラボ講座<sup>(1)</sup>」(図 3-1) と、学習意欲向上を主目的とした「サイエンスカフェ<sup>(2)</sup>」(図 3-2) から構成される。以下、本プログラムの実施背景と目

---

(1) 「わくラボ講座」2016 年度～2017 年度の講座内容は付録参照。また、「わくラボ講座」の詳細に関しては「わくほくメディア活動レポート No. 04」参照。

(2) 「サイエンスカフェ」2016 年度～2017 年度の実施状況は付録参照。また、活動詳細は「わくほくメディア活動レポート No. 08」参照。

的、実施現状、効果と課題、今後の展望を述べる。



図 3-1 「わくラボ講座」—「参考文献の書き方」の様子（左）



図 3-2 「サイエンスカフェ」—「100 均で集めた科学実験」の様子（右）

### 2-3-1. 実施背景と目的

近年、大学生の学力低下・学力格差拡大・学習意欲や習慣の未定着等が課題とされている(例えば、[5, 6])。その中で、「わくラボ講座」においては、2015 年度後期当初には、本学学生の英語苦手意識解消を目的とした「映画で英語を学ぼう」等が開講されていた。一方、大学での学びに欠かせない「レポートの書き方」等の練習機会が各科目内で十分に取られていない現状も考慮し、2016 年前期からは基礎学力全般を鍛えることを目的とした内容が扱われている。「サイエンスカフェ」においては、学生の学習意欲を向上させ、気軽な雰囲気の中で学問や教員の研究内容に親しむことを目的として、2016 年 11 月から実施されている。

### 2-3-2. 実施現状(2016 年度・2017 年度)

#### 【わくラボ講座】

「わくラボ講座」の内容は学習コンシェルジュが企画し、わくラボ運営会議で議論された上実施に至る。内容面では本学では学習内容発表の場は後期に多く設定されるため、前期では学習基礎スキル向上を重視、後期はそれらを応用できるような工夫がされている。

2016 年度前期はレポート・レジュメ・パワーポイント等の作成 4 回、英語 2 回において他分野教員を招き、計 6 回・延べ 46 名の学生が参加した。後期はこれらに加えて、プレゼンのコツ 1 回、発表リハーサル 2 回を設け、計 8 回・延べ 59 名の学生が参加した。

2017 年度では、参考文献の書き方・プレゼンやノートの取り方等を 3 回、英語 2 回を開催し、最終回では教員 3 人によるレポート個別指導を試みた。また、「プレゼンの進撃篇」では、1 年必修科目「基礎演習 I」と連動し 1 年生の参加を促すため、基礎編は授業内実施・上級編は「わくラボ講座」で行うという形を取り入れた。前期では計 6 回・述べ 41 名の学生が参加した。一方、後期では講座内容を前年度から変更し、発表リハーサルを取り除くことを試みた。その理由は、教員への聞き取り調査から、「学生はいつもギリギリまで準備をしているため、わくラボ主催のリハーサルよりも、コース内での発表練習の方が個別指導が行いやすい」というものであった。これに代わって、代わりに「公務員試験」・「SPI 対策」等就職活動に役に立つ内容を 2 回ずつ行なったが、学生の参加はいずれも初回のみであった。後期では計 8 回・述べ 24 名学生が参加した。

### 【サイエンスカフェ】

「サイエンスカフェ」は学生の学習意欲向上に加え、教職員間の研究相互理解も念頭におき、2016年から不定期開催されている。現在まで計8回・延べ82名の学生と教職員の参加があった。講師や場所については、学生が気軽に参加できるように工夫を凝らした。講師は可能な限り学生の要望に応じて依頼をし、場所は学生が訪れやすいように、わくラボあるいは食堂で行われている。学生と教職員両方の参加が見られる一方、参加学生は限られている。具体的には、数学教育コース所属学生が積極的に参加している一方、他コース所属学生の参加はほとんどない。その理由の1つとして、数学教育コースを志望する学生は大学での学習目標が早い段階で決まっているため、主体性を持ち、積極的に学習活動に参加するためだと考えられる。

## 2-3-3. 効果と課題

### 【わくラボ講座】

2016年度を実施一年目として一定の学生が定期的に参加し、レポートやレジュメ・パワーポイントの作成など、当初予想していた基礎文章スキルを鍛えることができた。特に「学生アンケート」問13<sup>③</sup>に対して「レポート講座は定期的に開催してもいいと思います」という回答を得たことから、一定程度目標は達成されたと考える。また、レポート個別指導回では未提出のレポートへの指導を求めるだけではなく、提出済みのレポートの更なる改善指導を求める学生が現れ、学習プログラムは学生の学習面に一定効果があると考えられる。

しかし、参加学生は主に数学教育コース所属学生であり、上記で言及した問13のその他の自由記述「時間を昼間に『わくラボ講座』を行って欲しい。もしくは休日の昼間」、「企業に伺うときのビジネスマナー等」、「数学、心理学」から、今後は頻繁に全学教員との情報共有を行い、他コース学生のニーズを把握したうえで、「わくラボ講座」の時間帯・内容の更なる工夫が必要である。

### 【サイエンスカフェ】

2017年度最終回「ロボコン-技術の集成への挑み」では、学生が初めてプレゼンターとして参加した。後日、学生発表者から下記のコメントを得た。

「サイエンスカフェのプレゼンテーションは初めてで緊張しましたが、決められた時間のなかで自分が伝えたいことを伝えるのは難しいことなのだと勉強することができました」、「今回サイエンスカフェで発表するにあたり、自分でもプログラムの部分が満足に説明できない事を学んだ。今後は自分でかいたプログラムをわかりやすく解説できるようにしたい」。

これらから、学習意欲に直接繋がるかは未知であるが、普段気づかないことに気付いたり、自分の弱みを克服しようとする意思が見られた。また、教職員も積極的に参加していることから、教員間の一つの交流の場としても活用されている。一方、「わくラボ講座」同様、参加学生は限定的であり、よ

---

(3) 「わくラボ及び学習コンシェルジュの利用アンケート」問13: 「わくラボ講座」、または「サイエンスカフェ」のいずれかの学習プログラムに参加したことがあると回答した方は、今後「わくラボ」主催の学習活動改善のため、ご意見があれば自由にお書きください」

り多くの学生が参加できるよう学内全体の協力が望ましいと考えられる。実際、「教員アンケート」では、「教授会の告知を徹底」、「各コース・ゼミを通じてアナウンス」、「担当教員の講義やゼミなど教員も参加すること」、「外部への宣伝も検討」、「市役所・図書館等施設にチラシ配布」、「学内向けの宣伝が限界かと」の意見があった。

## 2-3-4. 今後の展望

本プログラムは本格実施1年を終え、「サイエンスカフェ」では学生が多分野に触れる機会を設け、「わくラボ講座」ではレポートやパワーポイントの作成等といったリテラシースキルを磨く場所を設置することによって一定程度効果があったと考えられる。しかし、参加学生が限られていることから、より多くの学生が参加できるよう今後も継続的に開催し、教授会等全教職員の協力体制を基盤とした宣伝手段を築くことが必要であると考えられる。特に、講座内容を組み立てる段階では学習コンシェルジュだけではなく、学生・教員から意見の回収、全学生に共通するテーマを組み入れるなどの改善をしていく。そのため、カリキュラムとの対応・連携が望ましく、学生が来やすい時間帯の設定・教員間の情報共有・学生に適した内容の選別等を念頭におく必要がある。また、「サイエンスカフェ」は現状運営に加え、外部への宣伝・外部への講師依頼も検討する。

## 2-4. 「(学生の) わくラボ利用」調査報告

### 2-4-1. わくラボ及学習コンシェルジュの利用アンケート結果

#### 【①学生の学習現状】

日本人学生の1週間における授業外の学習時間を図4-1で示した。授業外の学習時間が圧倒的に極端になっていることがわかった。3時間未満である学生はおおよそ全体の8割も占め、「3時間-5時間」、「6時間-8時間」、「11時間以上」はそれぞれ11%、4%、3%であった。その一方で、留学生の学習時間は比較的に均衡的に分布し、33%の留学生は1週間に11時間以上を学習に時間を費やしていることがわかった(図4-2)。

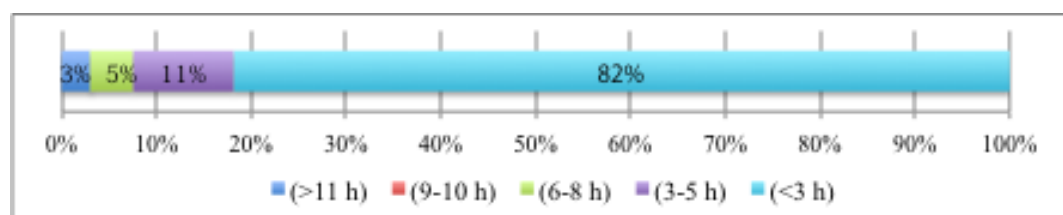


図4-1 日本人学生の1週間における授業外の学習時間

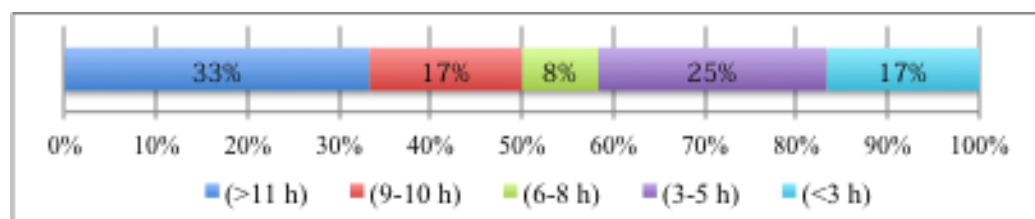


図 4-2 留学生の 1 週間における授業外の学習時間

学習面に困難を感じているかについて、5 割近い日本人学生は困っていると回答し、具体的に困難だと感じたところは学年別に図 4-3 のようになっている。「その他」としては、レジュメづくりがあげられる。また、留学生のほとんど全員が学習面に困難を感じ、レポートやプレゼンやパワーポイント関連のほか、特に日本語に困っていることがわかった(図 4-4)。

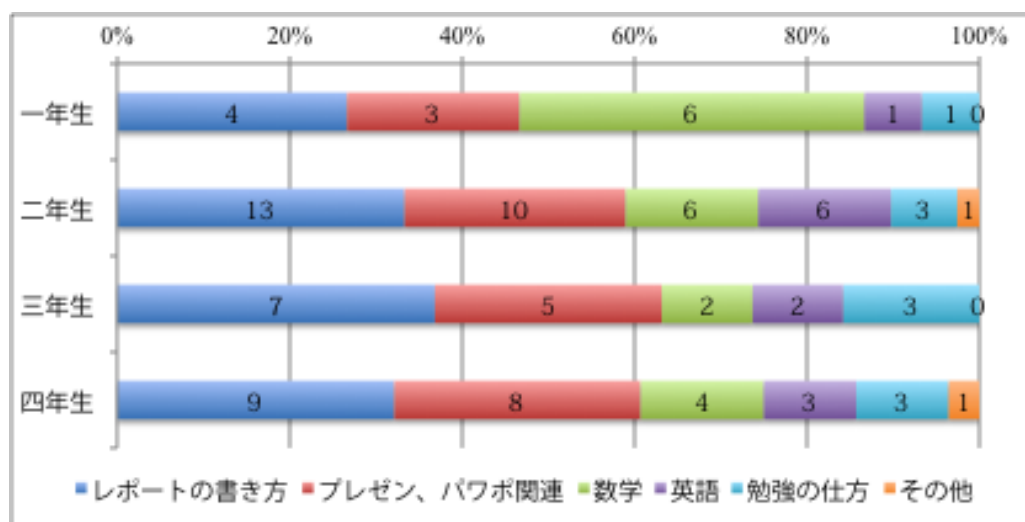


図 4-3 日本人学生が困難と感じている科目・課題

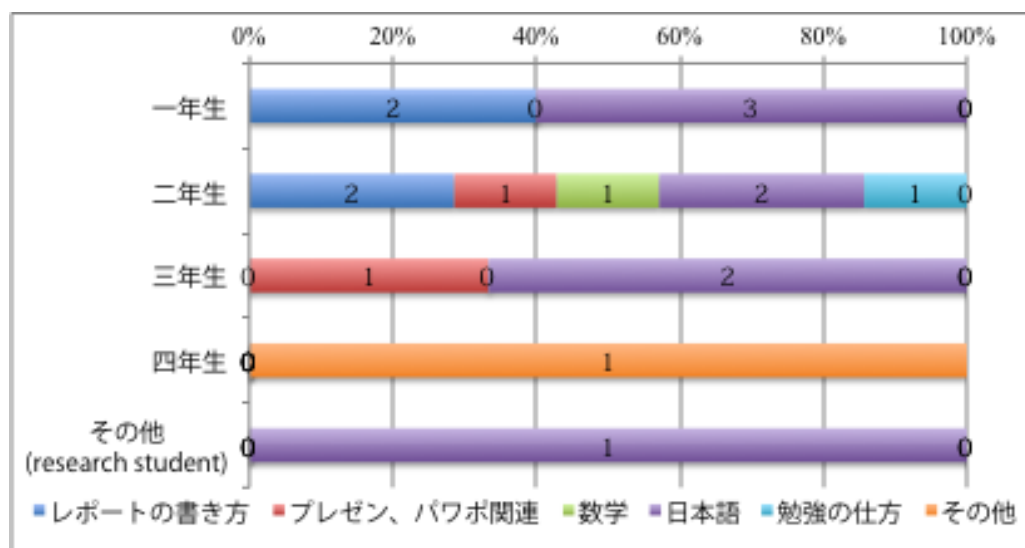


図 4-4 留学生が困難と感じている科目・課題

#### 【②学習コンシェルジュの利用】

日本人学生では、約 4 割(41%)は学習コンシェルジュを利用したことがあり、学年が上がるに従って学習コンシェルジュの利用が段々減少していく傾向が見られた(図 4-5)。また、コースごとによって学習コンシェルジュの利用が異なり、数学教育コースに所属する学生の利用が最も多く、おおよそ 8 割の学生は学習コンシェルジュを利用したことがあった(図 4-6)。利用しない理由として(表 3)、身近にいる



先生・指導教員，あるいは先輩・同級生に聞けるためを選択した学生が最も多かった．その次はわくラボをほとんど利用しないである．その他自由記述「他に学生が多いから」，「夜間主なのであいていないことが多い」，「ゼミ利用するぐらいです」から，わくラボの利用環境の整え，または学習コンシェルジュを利用してもらうような仕掛けづくりがまだ浅いと考えられる．

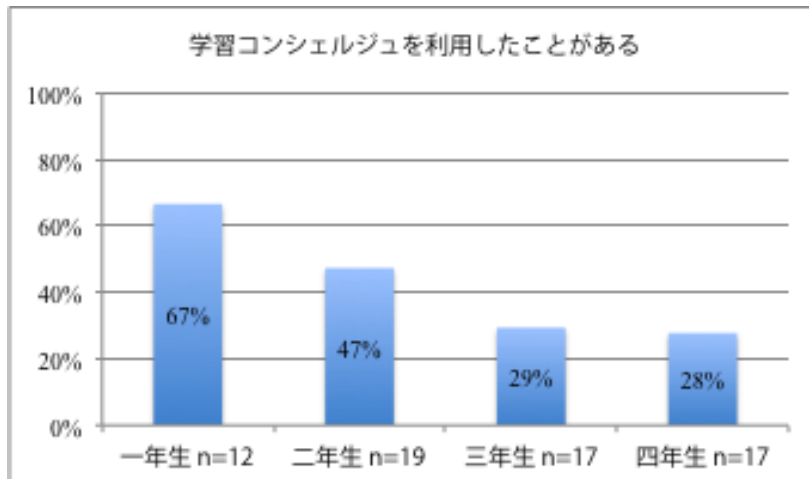


図 4-5 日本人学生学年別学習コンシェルジュ利用の割合

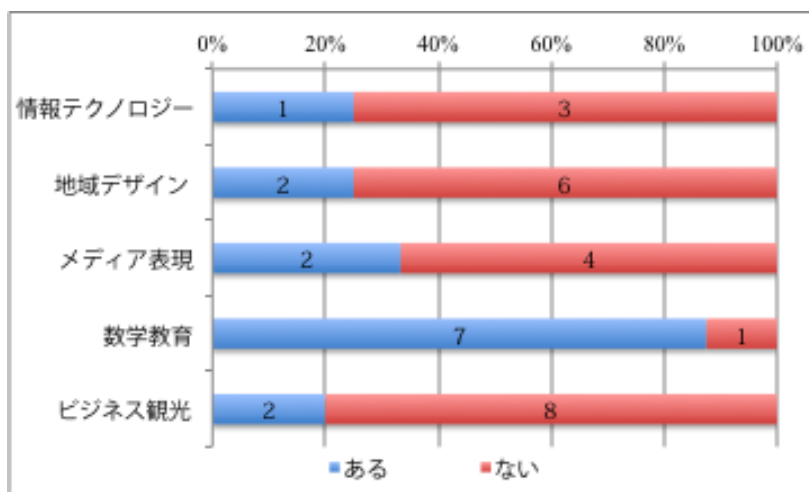


図 4-6 日本人学生コース別学習コンシェルジュ利用の有無

表 3 日本人学生がコンシェルジュを利用しない理由



小規模大学におけるラーニング・コモンズの一取り組み事例  
～稚内北星学園大学の事例報告 1, 基礎的側面を中心に～

| 回答                           | 人数 | 順位 |
|------------------------------|----|----|
| ゼミ指導教員、または科目担当教員に直接聞くから      | 16 | 1  |
| 先輩や同級生に聞くから                  | 15 | 2  |
| 学習コンシェルジュに質問しても良いことを知らなかったから | 2  | 6  |
| わくラボにあまり行かないから               | 11 | 3  |
| ほぼ自分で解決できるから                 | 10 | 4  |
| 学習コンシェルジュは留学生のサポーターだと思っているから | 1  | 7  |
| その他                          | 3  | 5  |

留学生ではおよそ 6 割の学生が利用したことがあった(図 4-7)。学習コンシェルジュを利用しない理由として、自由記述欄に“better to ask gautam<sup>(4)</sup>& shuu sensei<sup>(5)</sup>”が記載されていることから、学習コンシェルジュといった肩書きは留学生に認識されていない可能性が高く、実際の利用人数はもっと多かったと考えられる。また、留学生は学年が上がることに伴い、利用人数が増加し、3 年生以降はほとんどの留学生が学習コンシェルジュを利用していることがわかった(図 4-8)。

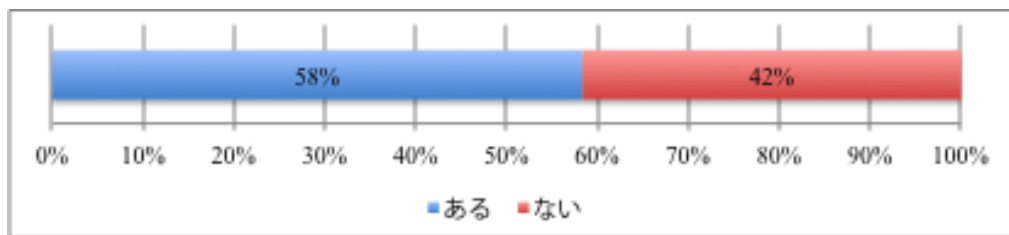


図 4-7 留学生による学習コンシェルジュ利用の有無

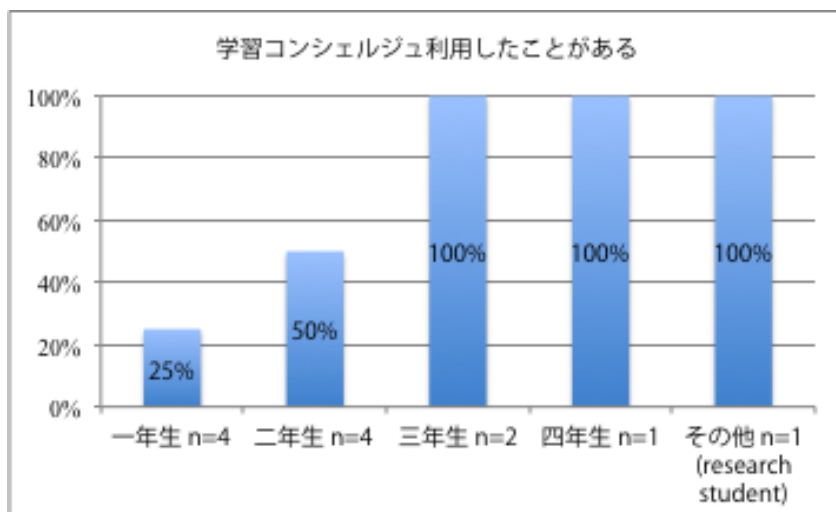


図 4-8 留学生学年別学習コンシェルジュ利用の割合

- (4) 留学生が所属するゼミの指導教員の 1 人  
(5) 普段学習コンシェルジュが呼ばれている呼称

日本人学生と留学生別学習コンシェルジュの具体的な利用項目については表4に示している。いずれの学生も同じような項目で学習コンシェルジュを利用しているが、日本人学生は「雑談」や「悩み」相談にも頻繁に利用することがわかった。また、その他自由記述欄に「サンタランイベント<sup>(6)</sup> 関連など」、「わくラボ講座」、「学園祭関連」、「愚痴」の記載から、学習コンシェルジュは日本人学生に対し、学習面だけではなく大学行事やまたは大学生活に関わる全般的な相談を受けていることがわかった。一方で留学生は「日本語」の指導を利用すること、かつその他自由記述欄に「research」、「Japanese life style」が見られたことから、学習コンシェルジュは留学生に言語的、異文化生活など留学生生活全般的な相談を受けていることがわかった。また、その利用満足度はいずれも不満と感じた学生が見られなく、学習コンシェルジュの利用満足度は高いといえる。

**表4 日本人学生(左)及び留学生(右)による学習コンシェルジュの利用要件**

| 回答      | 人数 | 順位 | 回答      | 人数 | 順位 |
|---------|----|----|---------|----|----|
| 授業課題    | 23 | 1  | 授業課題    | 6  | 1  |
| 大学手続き関連 | 4  | 4  | 日本語     | 5  | 2  |
| 悩み      | 8  | 3  | 大学手続き関連 | 3  | 4  |
| 雑談      | 19 | 2  | 悩み      | 4  | 3  |
| その他     | 4  | 4  | その他     | 2  | 5  |

### 【③わくラボの利用】

わくラボの利用頻度を、日本人学生と留学生別に図4-9と図4-10に示した。日本人学生は週1回か2回の利用パターンが最も多く、その中、特に大学生活に未経験、かつ担任教員が定まっていない1年生は自習や休憩スペースとして頻繁に利用している。日本人学生も留学生も学年が上がるに伴い利用頻度が減少していく傾向も見られ、上級生においてはわくラボではなく指導教員が定まると共に学生研究室の利用が定着してきたことが理由の一つとして考えられる。その一方、わくラボを利用しない理由として(表5)、「利用機会がないから」が最も多く、他の理由はそれぞれ「パソコン演習室の方が居心地が良いから」と「授業や他人が利用していると入りづらいから」である。②でも述べたように、現状以上の利用形態を生み出すには、更に利用環境や仕掛け作りが必要。例えば、macだけではなく、windows パソコンを設置することなど、学生が既に使い慣れた「パソコン演習室<sup>(7)</sup>」から「わくラボ」への誘導はまた一工夫しなければならない。

(6)「サンタラン」は本学の学生団体「稚内北星サンタラン実行委員会」が主催であり、サンタクロースの衣装を着て街を楽しく歩き、参加費の一部は入院しているまたは親元で過ごせない子どもたちにプレゼント送るチャリティイベントのことである。

(7)「パソコン演習室」とは、本学新館2階に設置されている自習室である。主に windows パソコンが整備されて、学生が課題、または自習の場としてよく利用されている。

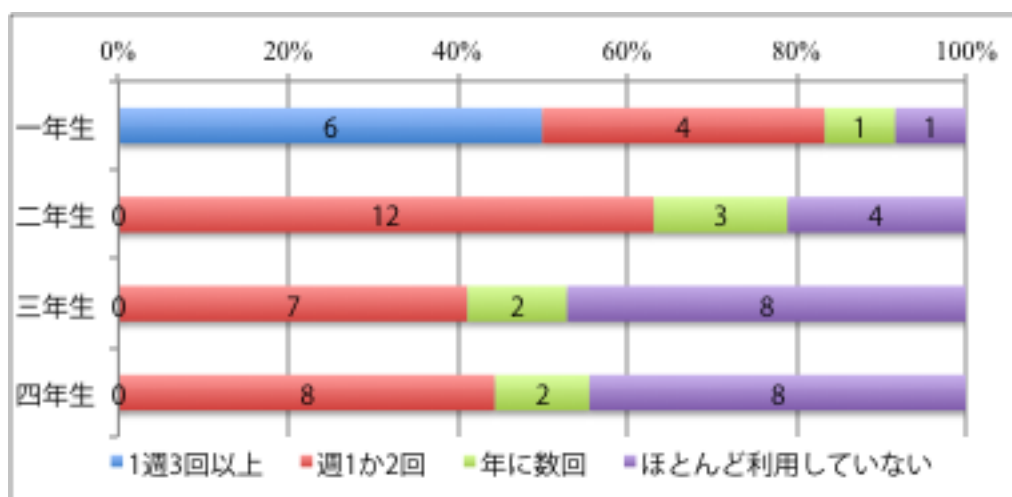


図 4-9 日本人学生学年別わくラボの利用頻度

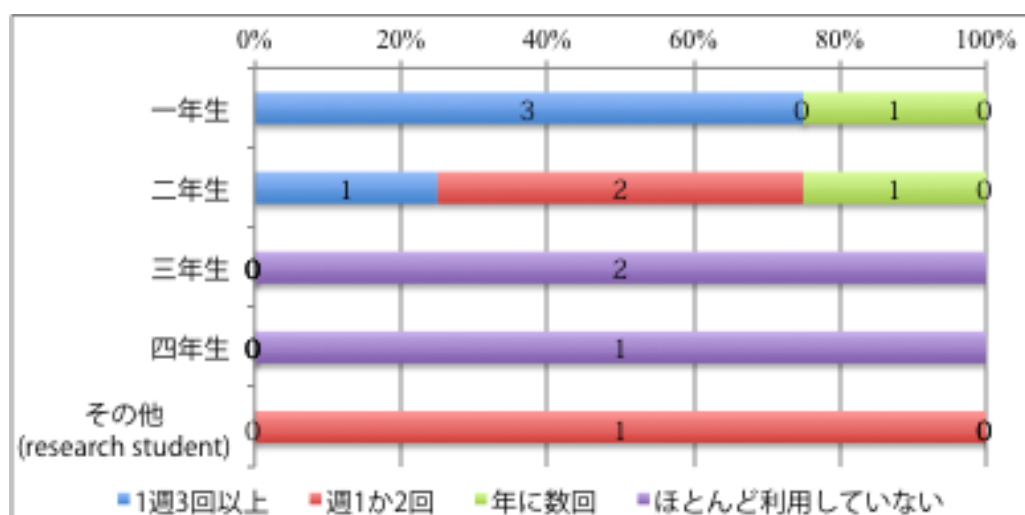


図 4-10 留学生学年別わくラボの利用頻度

表 5 わくラボを利用しない理由

|                       | 人数 | 順位 |
|-----------------------|----|----|
| 利用機会がないから             | 20 | 1  |
| パソコン演習室の方が居心地が良いから    | 12 | 2  |
| 授業や他の人が利用していると入りづらいから | 11 | 3  |
| その他                   | 0  | 4  |

### 【③わくラボ学習プログラム】

「わくラボ学習プログラム」の詳細については2-2でも述べたが、ここでは学生の参加状況について説明する。また、該当学習プログラムは主に日本人学生を対象としているため、留学生の参加状況は取り上げないこととする。

まず、「わくラボ学習プログラム」の認知度については学年別の結果は図4-11となっている。1年生の認知度は一番高いのは、必修科目である「基礎演習」が学習コンシェルジュ連携科目と結び、その場で宣伝した効果と考えられる。一方で、1年生と2年生においては4割以上の学生は両方あるいは片方参加したことがあるがわかった。しかし、上級生になっていくゆえ、8割以上の学生は両方共参加したことがないという結果が得られた(図4-12)。その原因は先に述べた上級生による学習コンシェルジュ及びわくラボの利用が減少することによって、講座等の参加にも影響があったと考えられる。

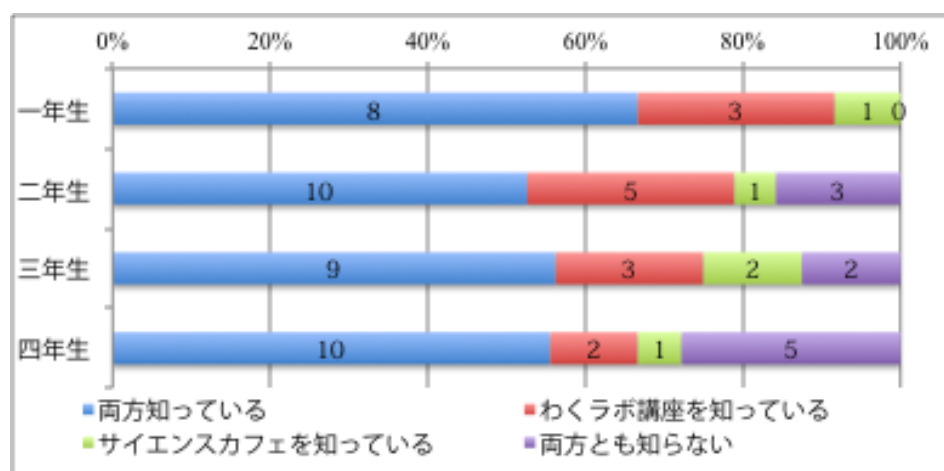


図4-11 学年別学習プログラムに対する認知度

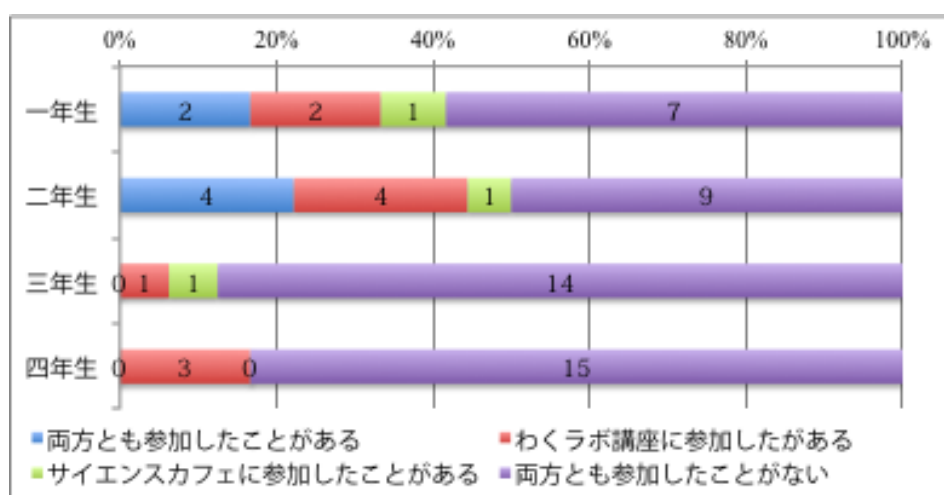


図4-12 学年別学習プログラムへの参加状況

## 2-4-2. 考察と今後の発展

本節は学習現状を含め、わくラボの利用実態を明らかにしたうえ、今後さらなる活用に向けた学習コンシェルジュの果たす役割とわくラボのあり方について検討することを目的としていた。以下3点

に分けて考察と今後の展開を述べる。

### 【①学生の学習現状】

日本人学生は授業外での学習時間が非常に少なく、学年別でそれぞれ困難と感じた項目の割合に対し大きな変化が見られなかった。原因の1つとして授業外での学習時間が確保できていないため、学習に困難を感じたことが解決できていないまま進級し、残存してしまう可能性が考えられる。また、留学生、特に初年次の学生は本学授業のほとんどが日本語で行われているため、言語的な困難に直面していることがわかった。上記では学習に困難と感じた項目の割合の変化がなかったことを可能性の1つとして述べたが、例えば、レポートの書き方に対し下の学年と上の学年が困難と感じる点が変わる可能性も十分ありうるため(下の学年はレポートの格式、上の学年は論証の仕方等)、その点について今後の検証が必要と考える。

### 【②学習コンシェルジュの利用実態からみたコンシェルジュの果たす役割】

全学年においては6割以上の学生が学習コンシェルジュを利用したことがあることから、学習コンシェルジュの存在は学内である程度浸透してきたといえる。特に、数学教育コースに所属する学生が最も多く利用していることから、普段よく参加しているわくラボ学習プログラムの実施効果が少し見えてきた。しかし、設置当初、学習コンシェルジュはグループ、学年不問の個別指導を行うことが予想されていたが、現段階は上級生に向けた指導、特に卒業論文やレポート添削等の利用が少なく、当初の設置目標に達成するのに上級生への認識の強化に一工夫が必要と考える。また、上級生の利用が減少する理由の1つとして、学習コンシェルジュより担当教員の方が学生にとって身近な存在であり、アプローチしやすいと思われる。そのほか、学習コンシェルジュはわくラボに定着したのは赴任後の2年目であったため、現上級生は初年次からの認識定着が遅れたと考えられる。

学習コンシェルジュの利用要件について、課題指導の次に、学生は雑談や悩みの相談にも学習コンシェルジュのもとによく訪れ、留学生においては日本語の指導、もしくは留学生生活面での相談にも利用されることから、学習コンシェルジュは学習面だけではなく、日本人学生も留学生も大学生活全般のサポーターとしての役割もある程度果たしていることがうかがえる。学習コンシェルジュの利用実態が当初の設置意図とずれが生じていることは2つの側面から捉える。肯定的な側面として学習コンシェルジュは1, 2年生、いわゆる初年次学生を中心とした学習支援、または大学生活全般な相談役を果たし、今まで欠けていた支援体制を一定程度に補ったという視点から、実態に合わせた新たな学習コンシェルジュのあり方が見えたのではないかと考える。その一方、消極的な側面として学習コンシェルジュは学習支援以外、大学生活に携わることによって、今後業務負担の過剰が案じられる。上記により、今後学習コンシェルジュ円滑な運営を図るのに業務範囲を明確にさせる必要があると考える。

### 【③わくラボの活用とそのあり方】

わくラボは学習活動スペースとして教員による授業やゼミ、学生による自主的な勉強に活用されている。また、わくラボが主催する講座類等にもその役割を果たしている。しかし、学習コンシェルジュの利用と同様、3, 4年においては授業・ゼミ以外の利用はほとんどなく、主体的かつ積極的に利用しているのは1, 2年生のみである。要するに、初年次学生は、大学の学習・生活スタイルに慣れるた

め、わくラボで開催するイベントへの参加や、あるいは学習コンシェルと会話を交わすことによって、わくラボは1つの「在り処」とし活用している。しかし、上級生になるに従って、専門科目以外、卒業論文等の指導でも学習コンシェルジュではなく、もっと身近にいる同級生・先輩、あるいは指導教員へのアドバイスを求め、わくラボを利用する機会が減少していくと考える。上記により、わくラボ運営委員会で企画された学習活動や、または学習コンシェルジュによる個別指導は初年次においては部分的な成果が得られた一方、現段階の取り組みでは限界を迎えたともいえる。そのため、今後わくラボの事業展開には、2つの方針に分かれると考える。①設置当初の方針に沿う全学年に均等に利用してもらうために、カリキュラム等と連携し、大学全体の協力姿勢を構築する。もしくは、②現在3、4年生による利用を維持しつつ、初年次教育への支援を中心的に取り組む。しかし、何れにしても、わくラボ及び学習コンシェルジュが果たす機能を明確にしていくことが次年度事業展開の前提であり、極めて重要であると考ええる。

### 3. まとめと今後の課題

本稿では学習コンシェルジュ及びわくラボの運営現状とその課題を明らかにすることを目的とし、わくラボの運営面に関連する3つの事例報告を行った。ALの導入率について科目、学生の性質によって教員間の意見が異なり、今後ALの導入はカリキュラム、学生支援への配慮しながら検討する必要があると考える。また、学生の基礎学力を鍛える「わくラボ学習プログラム」は主に1、2年生が参加し、わくラボを主体的かつ積極的に利用しているのは1、2年生のみである。学習サポーターとして、学習コンシェルジュは学習面だけではなく、留学生を含め、学生大学生活全般な相談役を果たしていると言える。従って、本学におけるわくラボ及び学習コンシェルジュのあり方は当初とのズレが生じ、今後わくラボはALの拠点とした活用が難しいと考える。しかし、「ラーニング・コモンズは、その大学の規模、事情、教育理念と政策等によって、様々な方向性を考えていく必要があるため〔7〕」、今後わくラボの位置付けは現在の運営問題を明確にしたうえ、本学においてAL授業の実施実態、学生に合わせた運営方針を調整しながら活用していかなければ行かないと考える。本章のまとめとして、次年度わくラボ運営方針についての課題を述べていきたい。

まず、「わくラボ学習プログラム」の組み立てについて、わくラボ運営会議内部だけではなく、学生の希望、教員からみた学生の学習問題を反映できるような講座内容が必要と考えられる。そのため、全学年に一貫する汎用なリテラシースキルの内容を取り入れ、講座に対する学生のリアクションペーパーを実施することを考えている。また学内の情報発信・共有として教授会にて講座のお知らせ及び実施報告を徹底する。

次は「わくラボ及び学習コンシェルジュのあり方」についてである。現段階で学内におけるAL授業の展開には専任教員による科目の性質の違い、学生の幅、または学生負担増への配慮などによる意見が分かれ、わくラボはAL学習を支える機能を十分に果たしたとは言い難い。しかし、ALについてはわくラボ運営会議だけではなく、全学において長期的にわたる共通課題であると考ええる。また、わくラボ及び学習コンシェルジュは当初の計画とのズレが生じるように見える一方、2-4-2にも述べたように、それは決して消極的な結果をもたらすものではなく、今後わくラボの運営方針により現状に

合わせたコンシェルジュの利用方法を活用していくことも考えられるため、その前提として学習コンシェルジュの業務範囲と、わくラボのあり方を明確に示すことをこれからの課題とする。

本稿は、わくラボ運営の基礎的な側面を中心とした報告、すなわち、運営現状と現段階で直面する課題を学内共有する一次資料であった。続く第2稿では、より応用的な取り組みが紹介されると共に、最終年度に向けた目標が述べられている。

## ● 参考文献

1. 高シュウ, 藤田真依, 安藤友晴, 石橋豊之. 小規模大学におけるラーニング・コモンズの一取り組み事例～稚内北星学園大学の事例報告 2: 応用的側面を中心に～. 稚内北星学園大学紀要. 掲載予定
2. 吉本哲郎. 地元学をはじめよう. 岩波書店, 2008, 213p.
3. チャールズ・ボンウェル, ジェームス・エイソン著, 高橋悟監訳. 最初に読みたいアクティブラーニングの本. 海文堂出版, 2017, 123p.
4. 永田治樹. 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. 世界のラーニング・コモンズ. 溝上智恵子編著. 樹村房, 2015, p.10-31.
5. “文部科学省大学教育・学生支援推進事業【テーマ A】大学教育推進プログラム成果報告書: . 自学自習力育成による学習意欲と学力の向上”. 九州工業大学. <http://www.ltc.kyutech.ac.jp/wordpress/img/f6c6718260fd0c1d6ba511ffaca17c3.pdf>, (参照 2018-03-29).
6. “はじめに(学習サポーター制度による教育力の進化)”. 中村和男(長岡技術科学大学共通教育センター長). <http://msc-cge.nagaokaut.ac.jp/sup/wp-content/uploads/761a80f854fd45d3795d0b60c2d2553d.pdf>, (参照2018-03-29).
7. 上田直人, 長谷川豊裕. わが国の大学図書館に行けるラーニング・コモンズの事例研究. 名古屋大学附属図書館研究年報. 2008, (7), p.47-62.

## ● 付録

# 1. 「わくラボ講座」実施実績

| 「わくラボ講座」2016 年度前期 |                                |                         |      |
|-------------------|--------------------------------|-------------------------|------|
| 日時                | テーマ                            | 講師                      | 参加人数 |
| 5 月 26 日（木）       | わかりやすいレジュメの作り方                 | 学習コンシェルジュ               | 5 人  |
| 6 月 2 日（木）        | パワーポイントの作成 ～基礎編～               | 石橋豊之                    | 6 人  |
| 6 月 9 日（木）        | パワーポイントの作成 ～デザイン編～             | 小谷彰宏                    | 10 人 |
| 6 月 16 日（木）       | 映画で英語を学ぼう ～幸福の力（上）～            | 学習コンシェルジュ               | 12 人 |
| 7 月 7 日（木）        | レポートはどう書くの？                    | 学習コンシェルジュ               | 2 人  |
| 7 月 14 日（木）       | 映画で英語を学ぼう ～幸福の力（下）～            | 学習コンシェルジュ               | 11 人 |
| 合計：46 人           |                                |                         |      |
| 「わくラボ講座」2016 年度後期 |                                |                         |      |
| 9 月 7 日（水）        | エントリーシート入門                     | 学習コンシェルジュ               | 14 人 |
| 9 月 15 日（木）       | 全国シンポジウムハール                    | ———                     | 3 人  |
| 9 月 29 日（木）       | 映画で英語を学ぼう～<br>スクール・オフ・ロック（上）～  | 学習コンシェルジュ               | 7 人  |
| 10 月 6 日（木）       | 映画で英語を学ぼう<br>～ スクール・オフ・ロック（下）～ | 学習コンシェルジュ               | 7 人  |
| 10 月 20 日（木）      | プレゼンのここがポイント                   | 石橋豊之・<br>学習コンシェルジュ      | 10 人 |
| 11 月 10 日（木）      | TOEIC体験談                       | 相原成史・石橋豊之・<br>学習コンシェルジュ | 4 人  |
| 11 月 24 日（木）      | 卒論中間発表リハール                     | 安藤友晴（司会）                | 8 人  |
| 12 月 15 日（木）      | レポート・卒論の組み立て方                  | 藤田真依・石橋豊之・<br>学習コンシェルジュ | 6 人  |
| 合計：59 人           |                                |                         |      |

| 「わくラボ講座」2017 年度前期 |                             |           |      |
|-------------------|-----------------------------|-----------|------|
| 日時                | テーマ                         | 講師        | 参加人数 |
| 5 月 11 日（木）       | 映画で英語を学ぼう<br>～ピッチパーフェクト（上）～ | 学習コンシェルジュ | 10 人 |
| 5 月 18 日（木）       | 映画で英語を学ぼう<br>～ピッチパーフェクト（下）～ | 学習コンシェルジュ | 6 人  |
| 6 月 1 日（木）        | 参考文献の書き方                    | 学習コンシェルジュ | 7 人  |
| 6 月 15 日（木）       | レポートの取り方                    | 藤田真依      | 4 人  |



小規模大学におけるラーニング・コモンズの一取り組み事例  
～稚内北星学園大学の事例報告 1, 基礎的側面を中心に～

2. 「サイエンスカフェ」実施実績

| 「サイエンスカフェ」2016 年度     |             |      |                                  |                   |               |
|-----------------------|-------------|------|----------------------------------|-------------------|---------------|
| 日付                    | 時間          | 場所   | テーマ                              | 講師                | 参加人数          |
| 2016.11.09 (水)        | 12:00～12:50 | わくラボ | 無限の不思議<br>～ヒルベルトの無限ホテルについて～      | 藤田真依              | 10 名          |
| 2016.11.30 (水)        | 12:00～12:50 | わくラボ | 私とサンゴ礁                           | ガオシュウ             | 10 名          |
| 2016.12.14 (水)        | 12:00～12:50 | わくラボ | オークションの話                         | 安東雅訓              | 12 名          |
| 「サイエンスカフェ」2017 年度（前期） |             |      |                                  |                   |               |
| 日付                    | 時間          | 場所   | テーマ                              | 講師                | 参加人数          |
| 2017.4.26 (水)         | 12:00～12:50 | 食堂   | 引用の力                             | 石橋豊之              | 18 名          |
| 2017.6.26 (月)         | 12:00～12:50 | 食堂   | 100 均で集めた科学実験                    | 但田勝義              | 7 名（教職員 2 名）  |
| 2017.7.27 (木)         | 12:20～12:45 | わくラボ | 地域づくりは“つながり”から<br>～住民主体の地域づくり入門～ | 若原幸範              | 5 名（教職員 3 名）  |
| 「サイエンスカフェ」2017 年度（後期） |             |      |                                  |                   |               |
| 日付                    | 時間          | 場所   | テーマ                              | 講師                | 参加人数          |
| 2017.12.04 (月)        | 12:20～12:50 | わくラボ | 「ずるずる先延ばしの経済学」                   | 田村 龍一             | 5 名（教職員 4 名）  |
| 2018.1.26 (金)         | 12:05～12:0  | わくラボ | ロボコンー技術の集成への挑み                   | 小泉 真也 &<br>学生 3 名 | 15 名（教職員 6 名） |

● 英文タイトル

## ● 英文要約

The Learning Commons of Wakhoku Media Lab (refere as “Wak-lab” afterwards) is established as Wakkanai Hokusei University was adopted by the program of Center of Community (COC) of Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology in 2014. Wak-lab functioned as the base of Active Learning that equipped with new techniques allows students to have an easy access to the information. Besides, Student Concierge is available for student to consult with their study problem such as academic writing, presentation and etc. The purpose of this paper and the following one ([1]) is by identifying Wak-lab’s management problems to review its role as well as Student Concierges’. The first paper precisely, based on the results of the questionnaire surveys targeted at students and teachers to clarify the current use of Wak-lab and therefore, reconsidered its concept.