

大学教育における教員と図書館員の連携を促す図書館員によるつながり方の開拓：アラム・カレッジのケース・スタディをもとに*

長澤多代**

本稿の目的は、アラム・カレッジの解釈的ケース・スタディによって、“図書館員による教員へのアプローチの中で、何が教員と図書館員の連携を促す要因となっているのか”という研究課題を明らかにすることである。文献調査及び訪問調査で得た情報を帰納的分析法で分析した。

その結果、次のことが明らかになった。1) アラム・カレッジの教育目標が【学ぶ方法の習得】であるために、多くの授業科目で課題探求型の課題を与えている、2) 学生の【情報リテラシー】は低く、図書館員は初歩的な【図書館サービス】に多くの時間と労力を投じているという【図書館員の気づき】があった。【学習成果】は低く、無関心や誤解という【教員の図書館観】のために、教員は学生の図書館利用を促さなかった、3) 図書館員は、教員との【つながり方を開拓】することが重要であると考え、自身の役割を【ファシリテーター】と捉え、【事前対策的な働きかけ】によって教員との連携を構築しようとした。

目 次

1. 問題の背景
2. 研究の方法
 - 2.1 研究方法
 - 2.2 データ収集の方法
 - 2.3 データ分析の方法
 - 2.4 研究の意義
 - 2.5 用語の定義
3. 分析の結果
 - 3.1 分析結果の概要
 - 3.2 学ぶ方法の習得
 - 3.3 図書館員の気づき
 - 3.4 つながり方の開拓による連携の構築

4. まとめと今後の課題

- 4.1 まとめ
- 4.2 今後の課題

謝辞

注・引用文献

1. 問題の背景

1990年代から、日本の大学では、18歳人口の減少や教育研究のグローバル化などを背景として、教育の質保証を目指した大規模な教育改革を進めている。この流れの中で、大学図書館（以下、図書館という）は、多様な取り組みによって教育の質保証に貢献しようとしている。

その取り組みのひとつに、大学教育における教員と図書館員の連携がある。近年の大学改革では、教員と職員の協働関係の確立（教職協働）が求め

* 2010年7月19日受付 2011年9月17日受理

** ながさわ たよ 三重大学附属図書館研究開発室

られている¹⁾。教員と図書館員の連携は、学生の学習成果の向上を目指す教職協働であり、教育の質保証に貢献することができる。

大学教育における教員と図書館員の連携については、主として、国外の図書館関係者（図書館員及び図書館情報学専攻の研究者）が、学生に対する学習活動の支援（学習支援）の実践の中で試みたり、図書館情報学の図書館利用教育研究の分野で研究したりしてきた²⁾。学習支援に関するこれまでの実践や研究の中で、授業と図書館利用との関連づけや教員と図書館員の連携がなければ学習成果が十分に得られないことが指摘されてきた³⁾。図書館が教育の質保証に貢献するためには、高い学習成果を得られる学習支援を提供することが重要であり、これを実現するためには、教員と図書館員が連携することが必要になる。近年では、教員に対する教育活動の支援（教育支援）によって、図書館の学習・教育支援機能について教員の理解を図りながら連携を構築しようとする試みもあり、国内外で実践研究や実践報告が見られるようになってきている⁴⁾⁵⁾。

学習支援や教育支援に関するこれまでの実践や研究の中で、教員と図書館員の連携について研究することの必要性が指摘されてきた⁶⁾。この問題に正面から取り組んだ主な研究として、Branscomb⁷⁾、Knapp⁸⁾、Farber⁹⁾、Hardesty¹⁰⁾、Julianら¹¹⁾のものがある。いずれも、大学教育における教員と図書館員の連携について研究することの重要性を指摘している。

本研究の目的は、大学教育における教員と図書館員の連携に関する次の研究課題を明らかにすることである。

- ①図書館が実施する学習支援や教育支援において、教員と図書館員はどのように連携しているのか。
- ②図書館員の教員へのアプローチの中で、何が教員と図書館員の連携を促す要因となっているのか。
- ③教員と図書館員の連携を促す図書館内外の要因は何か。

①については、アーラム・カレッジ (Earlham

College) の記述的なケース・スタディによって明らかにしている¹²⁾。本稿の目的は、アーラム・カレッジの解釈的なケース・スタディによって②を明らかにすることである。

全体は4章からなる。第1章では、教員と図書館員の連携を取り巻く背景、先行研究、研究課題を述べた。第2章では研究方法を説明し、第3章では分析の結果を解説する。第4章では、本稿で得た成果を整理してまとめ、今後の課題を述べる。

2. 研究の方法

2.1 研究方法

本稿の研究課題は“図書館員による教員へのアプローチの中で、何が教員と図書館員の連携を促す要因となっているのか”である。これを質的なケース・スタディによって明らかにする。

ケース・スタディを選択した理由は、ひとつのプログラム、組織、人間、プロセス、社会的単位といった境界づけられた現象を、徹底かつ全体論的に記述し分析する研究方法であるからである¹³⁾。そのために、大学というひとつの境界づけられた領域において教員と図書館員の連携を促す要因の全体像を捉えるのに有効だと考えた。

質的なケース・スタディの主な目的は、研究対象の諸集団を包括的に理解すること、社会構造や社会過程の規則性に関する一般的で理論的な論述を生み出すことである¹⁴⁾。記述的なケース・スタディによって、前者の目的をある程度達成できたと考えている。本稿が目指すのは、解釈的なケース・スタディによって、後者の目的を達成するための最初の手がかりを得ることである。

2.2 データ収集の方法

2.2.1 ケースのサンプリング

ケースの抽出法は目的的サンプリングによる。教員と図書館員の連携を促す要因を広範囲に捉えるのに有効だと考えて、目的的サンプリングの中でも、最大の多様性をもったサンプリングによってケースを選択した。その結果、米国のアーラム・カレッジを抽出した。

アーラム・カレッジを抽出した理由は、教員と図書館員が連携した学習支援が米国で高く評価

されているからである。具体的には、1960年代からこれに取り組み、その成果を広く公表したり¹⁵⁾、米国の図書館界で賞を受けるなど一定の評価を得たり¹⁶⁾、長年にわたって多くの図書館に影響を与えたりしているからである¹⁷⁾。そのために、本研究課題のベスト・プラクティスであり、これを探究することによって、本研究課題のベンチマークを得られると考えた。

2.2.2 ケースの概要

アラム・カレッジは、米国中西部のインディアナ州のリッチモンド（人口38,000人）にある4年制の私立の教養カレッジである。小規模のカレッジで、フレンド会を母体とする。

学生（学士課程）が1学年あたり約300名、教員が約100名、職員が246名いる¹⁸⁾。学生は全米から集まる。入学生の48%は高校時代の成績が上位20%に入っており、76%は上位40%に入っているために、学生の選抜度の高いカレッジといえる¹⁹⁾。教員には、カレッジ雇用の教員（約88名）と外部資金雇用の教員（約10名）がいる²⁰⁾。教員は、研究活動よりも教育活動に従事することが期待されている²¹⁾。職員は、学務、入試業務、財務、総務、広報、学生支援、学長室の秘書の担当に分かれる。図書館の職員（職員全体の5.2%）は12.8名で、学務に所属する²²⁾。

教育課程として、学士課程と大学院課程がある。学士課程には、造形美術、人文科学、自然科学、社会科学、学際領域に分類される40の専攻課程がある。大学院課程には、神学課程がある。学士（Bachelor of Arts）の学位を得るためには、122単位を修得する必要がある²³⁾。学生が1学期あたりに履修登録するのは15～18単位で、多くの学生は16～17単位を履修登録している。1時間あたりの教室内の学習時間には、2時間の教室外の学習時間を想定している²⁴⁾。

アラム・カレッジの図書館（以下、アラム図書館という）は、カレッジの情報サービス機構（Information Services）に属し、中央図書館（Lilly Library）と自然科学図書館（Ernest A. Wildman Science Library）からなる。図書館の関係者は、図書館長、レファレンス係員（以下、図書館員という）を含む正職員8名、非常勤職員4.8名であ

る²⁵⁾。図書館長、6名の図書館員、2名のアーキビストは、教員（teaching faculty）とは異なるが、カレッジのマネジメント業務も担当するファカルティ（administrative faculty）の地位を持つ。

アラム図書館が提供する学習支援には、短期目標と長期目標がある。短期目標は学生がよりよく学習し自立した学習者になることで、長期目標は学生が卒業後に情報化社会でよりよく生きられることである²⁶⁾。これまでに実施してきた主な学習支援は、図書館利用に関する小テスト、新入生に対するキャンパス情報システムの使用説明会、科目関連の情報利用指導（以下、科目関連指導という）である²⁷⁾。このうち、教員と図書館員が連携して授業を設計する科目関連指導が学習成果の向上に重要な役割を果たしている。科目関連指導を実施したクラスの数は、2004年の秋学期には83（受講した学生の延数は1,582名）、2005年の春学期には54（同1,058名）である²⁸⁾。これら以外にも、図書館員が学生に個別に対応している²⁹⁾。

アラム図書館では、学習支援と並行して、教員に対する教育支援を実施してきた。教育支援の主な目標は、図書館の学習・教育支援機能について教員が理解すること、教育活動を質的に向上させるために教員の情報リテラシーを向上させることである³⁰⁾。主な教育支援は、新規採用教員の候補者との面談、新任教員への図書館サービスの案内状、教育改善のワークショップである³¹⁾。

2.2.3 ケースに関する先行研究

アラム図書館が実施する学習支援の研究については、アラム・カレッジの図書館関係者及び教員、国内外の図書館員や図書館情報学専攻の研究者が取り組んできた³²⁾。これらの先行研究によって、学習支援の内容や方法に加えて、教員と図書館員が連携して学習支援に取り組んだ結果、学生の学習成果が向上したり、教員の図書館（員）観が変化したりすることが報告されてきた。

アラム・カレッジの関係者による研究成果は、特定の研究方法のもとで作成されたものではないが、事実を確認する上で貴重な情報源である。また、教員と図書館員が連携した学習支援の計画や運営について図書館員、教員、執行部がそ

それぞれの観点から説明しているために、多くの示唆を得ることができる。そのために、理論を構築するための基礎的なデータとしてたいへん有用である。特に、前任の図書館長³³⁾による実践研究や報告は、アーラム図書館が実施してきた学習支援の戦略を知る上で重要である。1974年に出版された実践研究では、1960年代からの学習支援の実践をもとに、“特定のレファレンス・ツール”、“タイミング”、“小さなカレッジ”など、学習支援の戦略や文脈に関する要点を提示している³⁴⁾。他に、1992年にアーラム・カレッジとエッカード・カレッジ (Eckerd College) が共同開催した第5回図書館利用教育大会の報告があり、アーラム図書館の関係者や教員が実践の報告をしている³⁵⁾。その中で、前任の図書館長が、図書館長及び学習支援の担当者としての長年の経験をもとに、“特定の課題への支援”や“事前対策的な支援”など学習支援の戦略に関する要点を指摘している³⁶⁾。これらの実践研究や報告は、本研究の分析に多大な示唆を与えるが、講演内容の口述記録であるなど、特定の研究方法のもとで作成されたものではない。

他に、米国の図書館情報学の研究者による学位論文として、Wilkinson³⁷⁾、Eyman³⁸⁾、Hardesty³⁹⁾、Taylor⁴⁰⁾のものがある。このうち、Taylorは、3つのケース・スタディのうちの一つとしてアーラム・カレッジの質的なケース・スタディに取り組み、アーラム・カレッジで学習支援を成功に導く要因に関するカテゴリーを抽出している。具体的には、“図書館員のリーダーシップ”、“執行部による支援”、“教員の支援”、“図書館利用を要するカリキュラム”である⁴¹⁾。Taylorの研究はアーラム・カレッジにおける教員と図書館員の連携を促す要因に関するカテゴリーを明らかにしているために、多くの示唆を得ることができる。だが、抽出したカテゴリー間の関係を構造的に分析したり、理論を構築したりするものではない。また、教育支援について、一部に言及はあるが、正面から取り上げていない。

国内では、学習支援と教育支援の両方を正面から扱った長澤による記述的なケース・スタディがある⁴²⁾。国内の図書館情報学関係の研究では、大学教育における教員と図書館員の連携に関する

研究がほとんどみられないために、当該領域における基本的なデータを提供したと言える。だが、理論の構築や仮説の検証を目指したものではない。

本稿では、前任の図書館長が指摘した要点、Taylorが採用した分析の方法を参考にしながら、長澤による記述的ケース・スタディのデータを用いて、教育支援に関するデータも分析対象に含めてカテゴリー間の関係を構造的に分析する。

2.2.4 ケース内のサンプリング

アーラム・カレッジでは、5回の訪問調査を実施した。第1回は2004年3月29日から4月1日、第2回は2004年5月18日から21日、第3回は2005年6月30日及び7月1日、第4回は2005年9月19日から28日、第5回は2007年3月15日から19日である。研究者の役割は、研究協力者に研究者としての役割は知られているが、対象となる事象に参加することがない完全な観察者である。

アーラム・カレッジでのサンプルの選択規準は次のとおりである。

- 聞き取りの対象者：学習支援もしくは教育支援に携わった図書館関係者、学習支援もしくは教育支援を受けた教員
- 観察対象：学習支援もしくは教育支援として実施されるプログラム、学習支援もしくは教員支援のために利用している物理的環境、その他図書館及びカレッジの物理的環境
- 分析する文献：カレッジもしくは図書館について記録された資料、管理文書、統計資料、広報誌に掲載された記事、事例報告、雑誌論文、学位論文、図書

聞き取りの手法は自由回答による質的なデータを得るのに適した半構造化インタビューである。半構造化インタビューのうち、主として、焦点を合わせたインタビューの手法を用いた⁴³⁾。

聞き取りの対象者の選出方法はアーラム・カレッジの関係者による紹介である。第1回の訪問調査では、調査内容を事前に送付し、それをもとに現職の図書館長が図書館員を紹介した。第2回

の訪問調査でも、現職の図書館長が図書館関係者や教員を紹介した。第3回以降については、第2回の訪問調査までに知り合った図書館関係者及び教員からの紹介である。聞き取りの内容を確認したり追加の質問をしたりするために、電話や電子メールでも質問をした。聞き取りの対象者とその属性、要した時間等は表1のとおりである。聞き取りの内容を参照もしくは引用した場合には、各データの最後にその対象者を記号化して記している。

主な質問内容は次のとおりである。

図書館関係者への質問

- ・学習支援及び教育支援の計画・実施

- ・教員からのフィードバック
- ・必要となる専門知識や技能と資質開発
- ・カレッジ（図書館外）の関係者との交流

教員への質問

- ・学習支援及び教育支援を受けた経験
- ・図書館の利用経験
- ・図書館（員）観

具体的な質問内容については、インタビュー・ガイドに示している（表2）。必要に応じて、これ以外の内容についてもたずねている。

聞き取りの対象とした期間は、前任の図書館長が科目関連指導を開始した1960年代から最後の

表1 聞き取りの対象者

記号	対象者	担当する学問分野（図書館員） 専門分野（教員）	聞き取りに 要した時間	調査日	性別
A	現職の図書館長（Coordinator of Information Services）		40分 24分 95分 50分 80分	2004.3.30. 2004.3.31. 2004.5.19. 2005.7.1. 2007.3.15.	男
B	前任の図書館長		45分 70分	2004.5.19. 2004.5.20.	男
C	図書館員（Reference/Theological Librarian）	Religion, English, Music, Peace and Global Studies (PAGS), Women's Studies	60分 80分 7分	2004.3.29. 2004.5.19. 2005.9.19.	女
D	図書館員（Reference Librarian, Head of Reference）	Politics, Psychology, HDSR, Art	35分	2004.3.30.	女
E	図書館員（Technical Services/Reference Librarian）	History, Theater, Jewish Studies	67分	2004.3.30.	女
F	図書館員（Information Technology and Reference Librarian）	Languages, English, Philosophy	60分 20分	2004.3.29. 2004.5.27.（電話）	男
G	図書館員（Information Technology/Reference and Public Services Librarian）	Management, Economics, History	70分 73分	2004.3.29. 2004.5.19.	女
H	図書館員（Science Librarian）	Biology, Chemistry, Computer Science, Geosciences, Math, Physics	13分	2005.9.20.	女
I	図書館員（Reference Librarian）		10分	2005.9.21.	女
J	図書館員（Reference Librarian）		23分	2004.3.30.	男
K	教員	Politics	30分	2005.9.22.	男
L	教員	Psychology	35分	2005.9.22.	女
M	教員	Japanese Studies	63分	2007.3.19.	女
N	教員	History, Jewish Studies	45分	2005.9.22.	男
O	教員	ELS, Thematic Studies Abroad	37分	2007.3.16.	女
P	教員	Art	57分	2007.3.19.	男
Q	教員	First Year Education	28分	2007.3.16.	女

表2 インタビュー・ガイド

図書館関係者（図書館長、図書館員）への質問	教員への質問
学習支援や教育支援について ・学習支援をどのように計画・実施しているのか。その中で、教員とどのように連携をしているのか。 ・教育支援をどのように計画・実施しているのか。	学習支援や教育支援について ・図書館が実施する学習支援や教育支援をいつ知ったのか。 ・どのような学習支援や教育支援を利用してきたのか。 ・学習支援の中で図書館員とどのように連携をしているのか。
教員からのフィードバックについて ・学習支援や教育支援を利用した教員からどのようなフィードバックを得たか。	図書館の利用経験について ・学生時代（学士課程、大学院課程）に、どのように図書館を利用したり学習支援を受けたりしてきたのか。その時に図書館や図書館員についてどのような印象を持っていたのか。
必要となる専門知識や技能と資質開発について ・学習支援や教育支援を計画・実施するために必要となる専門知識や技能は何か。それをどのように習得しているのか。	図書館観について ・アールラム・カレッジへの着任後に、図書館や図書館員に対する印象は変わったのか。
図書館外の大学関係者との交流について ・学習支援や教育支援を実施するために、図書館外のカレッジの関係者に交渉をしたのか。 ・図書館内外で教員とどのように交流しているのか。	

訪問調査を実施した2007年3月までである。

2.3 データ分析の方法

2.3.1 分析の方法

データ分析の方法は、帰納的分析で、特に、グラウンデッド・セオリーに準じたテーマ的コード化の手法を用いた。テーマ的コード化を選択した理由は、事象の過程を分析したり、複数のケースを比較したりするのに有効だからである。

テーマ的コード化は、特定の研究課題について複数のケースを比較する比較研究のために開発された。特定の事象やプロセスへの多様な考え方に関する理論の開発を目的とする研究に用いられる。主な目的はケース間の共通点や違いを明確にしたり分析したりすることである。グラウンデッド・セオリーを開発するための理論的コード化の方法を基盤としているが、解釈の進行状況によって研究対象を決定するのではなく、サンプリングの方法を予め定めている点が異なる⁴⁴⁾。

理論的コード化の目的は、オープン・コード化、軸足コード化、選択コード化の手法を用いて、複数のケースを統括する中核となるカテゴリーをデータから形成することである。テーマ的コード化の目的は、すべての事例を統括する中核カテゴリーをデータから形成することではない。理論的コード化と同じ手法を用いてカテゴリーを抽出す

るが、個々のケースの文脈を組み入れながらカテゴリーの関連図を作成し、ケースごとにテーマとなる領域やカテゴリーを明らかにする。そのために、他のケースの枠組みに影響を受けることなく、個々のケースに特有の領域やカテゴリーを明らかにすることができる。複数のケースの比較によって、テーマやカテゴリーの違いだけでなく、共通点についても明らかにすることができる。

本稿が研究の対象としているのは、複数のケースを比較するための前段階であるアールラム・カレッジというケースの分析である。複数のケースの比較については、他のケースを同様の方法で分析した後に実施する。

2.3.2 分析の手順

テーマ的コード化の分析の手順は Strauss と Corbin が開発した理論的コード化の手順にもとづく⁴⁵⁾。理論的コード化の手順は、オープン・コード化、軸足コード化、選択コード化からなる。本稿では、抽出した概念を〔 〕で、カテゴリーを【 】で、特性を [] で、次元を ' ' で示している。

最初に、オープン・コード化によって、2.2.4 で示したデータを分解し、概念化した。具体的には、表3が示すように、聞き取りで得られた回答から、〔ファシリテーターとしての図書館員〕という概念を抽出した（他も同様に分析した）。抽

出した概念について、同じ現象のもとに分類できるものを集めて、カテゴリ化した。具体的には、表4が示すように、[コンサルタントとしての図書館員]、[ファシリテートする]、[学生の学習をファシリテートする]、[ファシリテーターとしての図書館員]などの概念をもとに、【ファシリテーター】というカテゴリを抽出した（他も同様に分析した）。次に、各カテゴリの特性と次元を発見した。特性はあるカテゴリに関する属性や特質であり、次元は連続帯上に示した特性の位置である。各特性は次元の連続帯上のどこかに位置する。これはそのカテゴリに次元の側面を与えることを意味する。この次元の側面が、与えられた一定の条件下における現象の個別の特性である。具体的には、表5が示すように、【ファシリテーター】というカテゴリに、[アプローチ]、[接点]、[態度]という特性を設定した。そして、[アプローチ]という特性に‘調整’から‘指導’という次元の範囲を設定し、‘調整’が次元上の位置であることを発見した。[接点]については、‘個人’から‘組織’という次元の範囲を設定し、‘個人’が次元上の位置であることを発見した。また、[態度]については、‘控えめ’から‘強制’という次元の範囲を設定し、‘控えめ’が次元上の位置であることを発見した。

オープン・コード化の後に、軸足コード化に

よって、諸カテゴリを関連づけ、データを整理し直した。この段階では、原因となる条件、現象、文脈、介在する条件、行為/相互行為の戦略、帰結からなるパラダイム・モデルを用いて複数のカテゴリをひとつのカテゴリのもとに結び付ける。結果は表5に示したように、原因となる条件に【学ぶ方法の習得】を、文脈に【図書館員の気づき】を設定した。現象には、【ファシリテーター】と【事前対策的な働きかけ】を設定し、それを統括するカテゴリとして【つながり方の開拓】を設定した。行為/相互行為の戦略、介在する条件については、本稿での分析の対象外とする。帰結については、ケースのサンプリングの時点でこのケースを評価しているために、本ケース・スタディでは分析の対象外としている。

最後に、選択コード化によって、カテゴリの中から中核となるカテゴリを選択し、他のカテゴリと体系的に関係づけ、その関係の妥当性を確認する。本ケースでは、中核となるカテゴリとして、【つながり方の開拓】を設定した。

2.4 研究の意義

本研究が設定する3つの研究課題を明らかにすることによって、図書館情報学の分野に、次の点から貢献できると考えている。

表3 分析の手順①

<p>質問者：(教育開発のワークショップの講師として、教員に依頼をするということについて)これは初めての試みですか？</p> <p>回答者 (A)：In fact, in some of the specs that is the really best way to do it, the only way to do this kind of things because faculty want to listen to each other. They won't necessarily listen to librarians. Librarians can provide advice and they go often do a sense what they think best to do. And librarians often can provide a kind of... They won't have much authority with faculty members even Earlham. They won't have same kind of statue relative to the faculty members. The way one faculty member will to the other faculty member. So having that J (a faculty member) talks the other faculty is more helpful than us telling to faculty members. So we act as some sense of facilitator here. We are setting up for workshop and setting up the circumstances which faculty talk to each other about that topic and about students' use the library.</p>	<p>概念：ファシリテーターとしての図書館員</p> <p>メモ：</p> <ol style="list-style-type: none"> ① 教員は教員同士の話を聞く。 ② 教員から教員への説明のほうが図書館員から教員への説明よりも教員にとって説得力が増す。→図書館員は、その場を設定している。 ③ 同じ(教育)経験を共有している(と考えられる)ことから、教員は、教員への親近感をより強く持ち、教員からのアドバイスを影響を受ける。 ④ 教員は、教育という文脈に結び付けて、図書館の利用について説明をすることができる。
--	--

表4 分析の手順②

概念	情報源	データ	メモ
カテゴリー：ファシリテーター メモ：図書館員は、図書館サービスのファシリテーターという役割意識を持って、学習支援、教育支援を計画・実施している。図書館員が情報を一方的に提供するのではなく、教員や学生がそのニーズを最大限に満たせるように、支援をしたり支援環境を整備したりしている。各大学において教育開発に携わる高等教育の開発者（Faculty Developers）と同様の役割であると考えられる。→図書館サービスの分野の高等教育の開発者			
コンサルタントとしての図書館員	聞き取り B, 2004.5.14.	Nobody they (faculty) can talk with (their courses). You cannot talk with your dean, you cannot talk with the head of the department.	教員は図書館員以外に、自分が担当する授業科目について話をする相手を持たない。教員は教育について、誰かに話したい。
ファシリテートする	聞き取り G, 2004.3.29.	(教育支援での図書館員の役割は、) It is <u>more facilitating</u> than lecture.	図書館員が情報を一方的に提供するのではなく、教員間で情報共有する場を設定する。
学生の学習をファシリテートする	Larson, 1997, p. 260	I try to guide them (students) in their research according to the aim of the assignment. It is not only my job to answer questions and give assistance when requested, but to <u>facilitate the students' learning</u> , whether it be by teaching them to use a particular resource, to develop a research strategy, or by reminding them of what is requested in a particular assignment.	学習支援の理念＝ファシリテートする。教え込むのではない。
ファシリテーターとしての図書館員	聞き取り A, 2004.3.30.	Faculty should be talking each other. We were trying to do <u>facilitate</u> that conversation rather than lead the workshop. We do not try to present to lead the discussion, <u>facilitate</u> the discussion.	ワークショップを導くのではなく、場を設定している。教員同士の相互交流の場と機会を図書館員が設定している。
...

- 大学教育における教員と図書館員の連携の構築について、今後を予測したり、その背景を説明したりする。
- 学習支援及び教育支援に関するひとつの理論（モデル）を示すことにより、図書館情報学の理論的前進に役立てる。
- 図書館関係者が学習支援及び教育支援を実施するのに役立つ情報を提供する。
- 学習支援及び教育支援に関する研究について、ひとつの観点を提供する。
- 図書館（館種を問わず）とこれが属する組織の関係を研究するひとつの方法を提示する。

2.5 用語の定義

本研究で使用する用語のうち、情報リテラシー、学習支援、教育支援の定義を説明する。

情報リテラシーには、多様な定義があるが、ここでは、大学生が“問題を解決するために情報を主体的に活用する能力”という意味で用いる⁴⁶⁾。図書館の活用に限定することなく広く情報にかかわる能力であり、情報が必要であるという認識、情報を効果的に探索・収集、整理・分析、表現・発信する知識や技能を含む。情報リテラシーの習得・向上を支援する多様な活動を情報リテラシー教育という。

学習支援は図書館が実施する学生に対する学習活動の支援の総称である。学生が授業科目の履修その他に必要な学習を進めたり、情報リテラシーを習得したり向上させたりするのを支援する多様な活動を含む。具体的には、コレクションの構築、レファレンス・サービス、指定図書、購入希望図書、情報リテラシー教育、場の提供などが

ある⁴⁷⁾。本稿では、図書館が実施する情報リテラシー教育の総称と同義で用いている。

教育支援は図書館が実施する教員に対する教育活動の支援の総称である。教員が教育活動を効果的に実施したり、必要になる情報リテラシーを習得したり向上させたりするのを支援する多様な活動を含む。具体的には、学習支援と同様に、コレクションの構築、レファレンス・サービス、指定図書、推薦図書、説明会、ワークショップ、場の提供などがある。近年、日本の大学では、ファカルティ・ディベロップメント (Faculty Development, 以下、FD という) という組織的な教育開発に取り組んでいる。2008年の大学設置基準の改正により、各大学でのFDの実施が義務化された。FDには、リーフレット等による案内、授業設計や運営に関するワークショップ、大学や部局の教育目標の設定など多様な活動が含まれる⁴⁸⁾。本稿では、教育支援を、図書館が実施するFDと同義で用いている。

3. 分析の結果

3.1 分析結果の概要

まずは、分析結果の概要を整理して述べる (表5, 図1)。前述のように、本稿では、抽出した概念を〔 〕で、カテゴリーを【 】で、特性を〔 〕で示している。

アラム・カレッジの教育目標が【学ぶ方法の習得】であるために、多くの授業科目で課題探求型の課題を与えている。

あるとき、学生の〔情報リテラシー〕や〔図書館サービス〕について、【図書館員の気づき】があった。具体的には、学生の〔情報リテラシー〕が低いために基本的な事項に関するレファレンス質問を図書館に持ち込んでいたこと、図書館員が初歩的な〔図書館サービス〕のために多くの時間と労力を投じていたことである。そのために、学生の〔学習成果〕は高くなかった。また、図書館の学習・教育支援機能に関する〔教員の図書館観〕が無関心だったり誤解したものであったりしたために、教員は学生の図書館利用を促さなかった。

図書館員は、この問題を解決するためには、教員との【つながり方を開拓】することが重要だと

表5 分析の結果

パラダイム・モデルの要素	カテゴリー	特性	次元の範囲	次元上の位置
原因となる条件	学ぶ方法の習得	教育内容	学問領域的 - 学際的	学際的
		教育方法	講義 - アクティブ・ラーニング	アクティブ・ラーニング
文脈	図書館員の気づき	情報リテラシー	低い - 高い	低い
		情報倫理	低い - 高い	低い
		学習の成果	低い - 高い	低い
		図書館サービス	初歩的 - 専門的	初歩的
現象	つながり方の開拓	教員の図書館観	無関心・誤解 - 認識 - 理解・活用	無関心・誤解
		ファシリテーター	アプローチ 接点 態度 控えめ - 強制	調整 個人 組織 控えめ
		事前対策的な働きかけ	姿勢 志向性 回数	受動的 - 主体的 - 競合的 主催者本位 - 利用者志向 1回 - 繰り返し
相互／相互行為の戦略	本稿での分析の対象外			
介在する条件	本稿での分析の対象外			
帰結	分析の対象外			

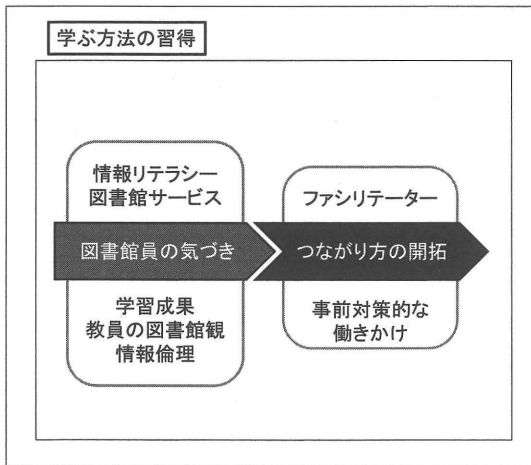


図1 分析の結果（概念図）

考えた。そこで、自身の役割を図書館サービスの【ファシリテーター】と認識し、【事前対策的な働きかけ】によって教員との連携を構築しようとした。

3.2 以降では、分析結果について詳しく述べる。

3.2 学ぶ方法の習得

アラム・カレッジの教育目標は、学生が、特定の学問分野の中だけで通用する知識や研究方法ではなく、物事を理解する方法 (ways of knowing)、いわゆる【学ぶ方法を習得】することである。そのために、教育内容が非常に学際的である。教育方法については、独立学習を重視するとともに、多くの授業科目に小論文やグループ研究、実験、フィールド・ワークなどのアクティブラーニングを組み入れている⁴⁹⁾。

3.3 図書館員の気づき

【図書館員の気づき】というカテゴリーを設定する過程では、最初に、[情報リテラシー]、[図書館サービス]、[学習成果]、[教員の図書館観]などのカテゴリーを発見した。その上で、これを統括するカテゴリーとして【図書館員の気づき】があることを発見した。そこで、【図書館員の気づき】をカテゴリーとして設定し、最初の4つを特性とすることとした。

図書館員が学習支援を始めたのは1960年代である。当時、レファレンス・サービスも担当して

いた前任の図書館長は次のことに気がついた。

多くの授業科目で小論文等の課題探求型の研究課題を与えていたが、学生は、課題を完成させるために必要になる情報を効果的に探索できないなど、[情報リテラシー]が低いという問題を抱えていた。具体的には、高校にあった学校図書館と比べて利用できる情報資源が多くあるために、[情報を効果的に探索できない]⁵⁰⁾ことがある。また、不明な点を具体的に説明できないために〔図書館員にたずねることができず〕⁵¹⁾、たずねるときにも〔基本的な事項に関するレファレンス質問〕(B)に留まっていた。その結果、〔提出された課題の質が低い〕⁵²⁾など〔学習成果〕が低いことが問題となっていた。英文学の教員は当時の状況を次のように説明する。

何も考えずに、長年にわたって研究課題を与えていました（中略）ひどいレポートを何年も読むことになりましたので、研究課題を与えるのをやめてしまいました⁵³⁾。

このように、【学ぶ方法の習得】を期待して、教員が研究課題を与えても、学生が十分な[情報リテラシー]を身につけていないために、提出される課題の質が低いという問題があった。

図書館員は、〔基本的な事項に関するレファレンス質問に繰り返し回答する〕(B)など、初歩的な[図書館サービス]を提供するために多くの時間と労力を費やしていた。前任の図書館長はその状況を次のように説明する。

ある日の夕方、レファレンス・デスクに学生が並んでいました。それぞれが William Faulkner の著作である『The Bear』に関する情報を探していました⁵⁴⁾。

図書館員は、高い専門性を発揮できないまま、初歩的なサービスへの対応に追われていた。

教員は、多くの授業科目で研究課題を与えていたが、〔学生の図書館利用に関心を持たなかったり〕⁵⁵⁾、〔教育に果たず図書館や図書館員の役割を理解していなかったり〕(K)⁵⁶⁾、〔学生の図書館利用の実態を把握していなかったり〕⁵⁷⁾するな

ど、図書館や図書館員の学習支援機能について無関心であったり、研究支援機能だけだと誤解していたりしていたために、学生の図書館利用を促さなかった。

近年、情報通信技術の進展を背景として、利用可能な情報資源が多様化したために、[情報リテラシー]に関する新たな問題が生じている。具体的には、学生が[利用すべき情報資源を選択できなかったり] (F)、データベースとインターネット上の情報の違いを理解しないまま[インターネット上の情報だけを利用して課題を完成させたり] (C) することなどがある。また、電子データが手軽に利用できるようになったために、[剽窃] (F, G) が深刻な問題となっている。図書館員は、[教員から剽窃に関する質問や苦情] (F, G) を受けたり、[剽窃をしているという意識のない学生] (G) への対応に追われたりしている。

3.4 つながり方の開拓による連携の構築

3.4.1 つながり方の開拓

前任の図書館長は、3.3で示したような問題が生じる原因は教員と図書館員が連携していないためであり、両者の連携を実現することがその解決につながる考えた⁵⁸⁾。具体的には、初歩的な質問に繰り返し回答する図書館員の時間を削減し、高度なレファレンス質問への対応など専門性の高いサービスを提供すること、その結果、学生の学習の成果が向上することである (B)。これを実現することは、カレッジが多額の予算を投じる図書館が、学習や教育のツールとして有効に利用されることによって、費用対効果を高めることを意味する。そこで、アラム図書館の関係者は、図書館サービスの【ファシリテーター】という役割意識を持ち、【事前対策的な働きかけ】によって、教員との【つながり方を開拓】しようとした。

【つながり方の開拓】というカテゴリについて、これを設定する前に、【ファシリテーター】と【事前対策的な働きかけ】というカテゴリを発見していた。その後、これらを統括するカテゴリとして【つながり方の開拓】があることを発見し、前出の2つをそのサブカテゴリに位置づけた。

3.4.2 ファシリテーター

1) ファシリテーターに関する概念

図書館員は、図書館サービスの【ファシリテーター】という役割意識を持ち、カレッジの教育目標や各授業科目の到達目標の達成に貢献するという目的意識のもとで、学習支援や教育支援を提供したり教員に連携を働きかけたりしている。

【ファシリテーター】というカテゴリを導いた概念として、[ファシリテーターという役割] (A)、[コンサルタントとしての図書館員] (A, B)、[学生の学習をファシリテートする]⁵⁹⁾、[ワークショップをファシリテートする] (G)、[到達目標を達成するため] (C)、[学生や教員の目標を達成する]⁶⁰⁾、[支援の対象者が必要とするから]⁶¹⁾、[教員同士の交流の場づくり] (C, D, G)、[教員の領分を侵さない] (B)、[図書館本位で進めない]⁶²⁾、[図書館員の専門職としての使命を満足させるためではない]⁶³⁾ などがある。

2) 調整型のアプローチ

【ファシリテーター】という役割意識の前提となっているのは、カレッジの中心は、図書館ではなく、教育・学習のプロセスにあるという考えである。学生は、学習のプロセスをとおして、知的に成長したり、学習スキルを獲得したり、批判的思考を向上させたり、特定の学問分野の知識や学際領域の知識を増進したりする。教員の役割は、教育目標を達成するために、効果的な教育・学習のプロセスを設計し、実行し、評価しようとすることである。図書館関係者の主な役割は、教育・学習のプロセスから生みだされる学習成果が最大になるように情報利用の側面から支援したり調整したりすることである。この点について、前任の図書館長は次のように述べている。

教育活動では、教員が主要な責任を持ちますが、図書館員は教員がその責任をより効果的に果たせるように手助けをすることができるとともに、その質を向上させることができます⁶⁴⁾。

大学の教育開発に従事する専門職員である高等教育の開発者 (Faculty Developer) の役割も【ファシリテーター】と言われる。高等教育の開発者の

主要な役割は教員の職務 (ownership) が最大限に発揮されるように支援したり調整したりすることである⁶⁵⁾⁶⁶⁾。図書館員は図書館サービスを担当する高等教育の開発者と考えることができる。

3) まずはひとりの教員から

図書館関係者は、教員との【つながり方を開拓】するために、まずは、連携を始める〔接点〕を、カレッジや部局などの教員集団ではなく個々の教員に定めた。その理由は、教員集団を〔接点〕にするとカレッジや部局との交渉が必要になる可能性があるために、カリキュラム全体の議論や学内の政治的な問題に巻き込まれることを懸念したからである⁶⁷⁾。そこで、個々の教員を〔接点〕とする連携から始めることとした。これは「教員には、個人的にアプローチをしています。」(B)という前任の図書館長の説明に代表される。

〔接点〕に定める教員は連携を図りやすい教員である。自然科学分野を担当する図書館員は「コレクションを充実させたら、次に、連携に最も適した教員から会います。」⁶⁸⁾と説明する。最も適した教員とは、具体的には、図書館員に協力的な教員や部局内で影響力をもつ教員である。前任の図書館長も「協力的な教員に焦点をあてる」⁶⁹⁾と言及し、自然科学分野を担当する図書館員は「部局のトレンド・セッターが誰であるのか」⁷⁰⁾を知り、そこを〔接点〕に定めることが重要だと指摘する。

最初に連携した教員が学習支援に満足すれば、この教員が他の教員にその有用性を伝える。教員による教員への口伝えが最も効果的な学習支援の広報になる (B)。前任の図書館長はこれを次のように説明する。

最初は、協力的な数名もしくはひとりの教員に焦点を定めて学習支援を提供するだけでも、徐々に協力してくれる教員の数が増えてきます。協力してくれる教員が3～4名でもいれば、この教員が核となり、他の教員に広がるのです⁷¹⁾。

自然科学分野を担当する図書館員は次のように説明する。

ある教員のクラスで学習支援を実施して、これが成功すれば、学習支援は広まります。その部局のトレンド・セッターが誰であるのかを知っている場合には、最初はその教員にアプローチするといいかもかもしれません。教員たちはしばしば評判のよい同僚に追随するので⁷²⁾。

教員から教員への伝播について、現職の図書館長は「教員はお互いの言うことを聞くのです。図書館員の言うことは必ずしも聞かないのです。」(A)と説明する。図書館員は、多くの教員と連携して学習支援を実施するために、まずは、連携を図りやすいひとりもしくは数名の教員に連携を働きかけ、そこで高い学習成果を得られる学習支援を実現して、その教員の満足度を高めるように努めている。

4) 控えめに始める

教員と連携するために、図書館員はまずは学習支援を控えめに始めている。前任の図書館長も、学習支援 (科目関連指導) をたいへん控えめに、ただひとりの教員を支援することから始めたと説明する⁷³⁾。その理由は、前述のように、カリキュラム全体の議論や学内の政治的な問題に巻き込まれることを懸念したからである。

図書館関係者は、すべての授業科目で学習支援を導入したり、すべての教員が図書館のサービスを利用したりする必要はないと考えるために、導入を必須にしたり連携を強制したりしようとは考えない。現職の図書館長は「前任の図書館長が常に言っていたのは、すべての授業科目で図書館が関わる必要はないということです。」⁷⁴⁾と説明する。必須や強制にする場合には、その承認を受けるために多くのプロセスを経なくてはならない (D)。その中では、コンフリクトの調整も必要になる。このプロセスや調整に多くの時間と労力を投じることを懸念して、カレッジや部局の承認を必要としない控えめな範囲で教員と連携した学習支援を始めている。

学習支援を実行する場合にも、図書館員が意図する支援内容や方法に固執しない。科目関連指導の導入を教員に打診すると、多くの場合、教員は「指導しなくてはならない内容が多すぎるので学

習支援に割く時間はありません。」と言って断ろうとする。そのような時には、「5分だけ時間を下さい。」と頼み、まずは5分間で図書館サービスの案内をする。そうすると、翌年には、50分の時間を割りあてられるようになるという(B)。このように、教員が新しいものの導入に抵抗を感じている場合には、抵抗を感じない控えめな範囲で支援を始め、時間をかけて、図書館関係者が意図する支援のあり方に近づけている。

図書館関係者は新しいプログラムの導入や全学のカリキュラム委員会への関わりも控えめに始めている。データベースに関する学習支援を新たに導入したときのことを、担当する図書館員は「プログラムを小規模に始めました。」⁷⁵⁾と説明する。また、カレッジの教育に関する情報を得るためには全学のカリキュラム委員会への出席が有効だと考えた前任の図書館長は、委員としての出席を求めると委員会の関係者から抵抗を受けると考えて、最初は陪席者として出席できるように委員会に交渉した。その後、陪席者として列席を重ねる中で、図書館に関する情報を委員会で共有することの有用性が理解されるようになり、図書館関係者が正式な委員として選出されることとなった(B)。

3.4.3 事前対策的な働きかけ

1) 事前対策的な働きかけに関する概念

図書館関係者は、支援対象となる個々の教員やカレッジのニーズを事前に明らかにした上で主体的に連携を構築しようとする【事前対策的な働きかけ】を重視している。そのために、教員やカレッジが図書館員に学習支援を依頼するのを待つのではなく、図書館員が教員やカレッジのニーズを把握した上で主体的に連携を働きかけている。受け身の姿勢ではない理由は、教員やカレッジの方から学習支援を依頼してくることは期待できないと考えるからである(B)⁷⁶⁾。その前提として、図書館員は学習支援を最重要だと考えるが、教員はそうのように考えないという認識がある(B)。

【事前対策的な働きかけ】というカテゴリーを導いた概念として、[事前対策的](A, B)⁷⁷⁾⁷⁸⁾、[図書館本位で進めない]⁷⁹⁾、[学生や教員の目標の達成]⁸⁰⁾、[ニーズに応える]⁸¹⁾などがある。前任の

図書館長と現職の図書館長はともに図書館員による教員への働きかけを繰り返し[事前対策的]と説明する。

2) コミュニティのニーズの把握

図書館関係者は、連携の[接点]を見つけるために、多様な方法で、教員やカレッジの図書館サービスに関するニーズを把握しようとしている。これは、図書館本位の支援ではなく、利用者志向の支援を目指していることを意味する。

教員のニーズについては、新規の調査をするのではなく、授業計画や日常的な交流の中での気づきをもとに把握している。図書館員は、学期が始まる前に、Web上で公開されている講義要綱で各授業科目の授業計画を確認し、潜在的に高い情報利用のニーズを持つ授業科目を抽出して、その担当教員に学習支援の案内をしている(C)。また、教員からのレファレンス質問や教員との日常の交流の中で教員が持つ情報利用のニーズに気づき、それをもとに関連する支援を案内したり計画したりしている。現職の図書館長の言葉を借りれば、所属する組織の関係者に「最も必要とされる」(A)支援を設計するのである。現職の図書館長は、昼食時の交流や電子メールでのやり取りをとおして、教員が課題の開発について関心があると気づいたときに、課題の開発をテーマにした教育支援のプログラムを設計・実施したことがある(A)。また、案内中の教育支援について、参加登録した教員を事前に確認し、図書館関係者が把握しているその教員の日常的な関心事をワークショップの内容に反映させることもある(F)。

カレッジのニーズについては、全学のカリキュラム委員会に関連する情報を収集している(B)。図書館関係者はカリキュラム委員会に委員として出席しているために、2003年にカリキュラムを改定した時にも、新しいカリキュラムに関する情報を早い時点で入手することができた。そのために、情報利用のニーズが潜在的に高い授業科目をいち早く特定して、学習支援を組み入れることができた(C)。

3) 繰り返しの働きかけ

図書館関係者は、明らかになった連携の[接点]に焦点をあてて、繰り返し連携を働きかけている。また、連携して学習支援を実現できた教員に対し

ても、学期毎に繰り返し案内をしている。図書館員 C はその状況を次のように説明する。

通常は、各学期の最初が始まる少し前に、連携して学習支援を実施しているすべての教員に連絡を取ります。そして、その学期に担当する授業科目について、また、その中で私にできることがあるのか、研究課題を計画しているのか、などについてたずねます。1年のうちに2回は、教員にこのようなことをたずねます (C)。

このような図書館員からの繰り返しの連絡によって、教員は担当する授業科目に学習支援を導入することを思い出すことができる。

繰り返しの働きかけは教育支援にも見られる。教員の着任時には、控えめながらも、繰り返し図書館の存在や役割、提供するサービスを案内している (C, E, F)。図書館員 C はその状況を次のように説明する。

教員が図書館の存在を忘れないように働きかけます。アーラム・カレッジでは、図書館が教育プロセスで積極的な役割を果たすことを折に触れて印象づけるのです。そのために、新規採用教員の候補者との面談、図書館長から送付する図書館サービスの案内状、新任教員オリエンテーションでの案内などによる繰り返しの印象づけによって、教員が図書館員を意識するようにします (C)。

授業科目に学習支援を導入することや図書館の学習・教育支援機能について教員に思い出すきっかけを与えたり印象づけたりするために、図書館関係者は学期始めや教員の着任時に繰り返し働きかけている。

4. まとめと今後の課題

4.1 まとめ

本研究の分析の枠組みであるパラダイム・モデルのうち、本稿では、原因となる条件、文脈、現象に関するカテゴリーについて解説した (表5,

図1)。具体的には、次のとおりである。

原因となる条件：【学ぶ方法の習得】

文脈：【図書館員の気づき】

現象：【つながり方の開拓】

【ファシリテーター】

【事前対策的な働きかけ】

行為／相互行為の戦略、介在する条件については、今回は分析の対象としていない。帰結については、記述的ケース・スタディでその一部を説明しているととも⁸²⁾、本ケースの選択時にすでにケースの評価をしているために、分析の対象外としている。

本稿では、大学教育における教員と図書館員の連携を促す要因について、ひとつのモデルを提示している。構築したモデルは学習支援や教育支援のあらゆる領域に対して一般化できるものではない。また、このモデル以外の解釈の可能性を排除するものではない。

4.2 今後の課題

本研究の今後の主な課題は、次のとおりである。

- ①アーラム・カレッジのケース・スタディによって、行為／相互行為の戦略に関するカテゴリーを明らかにする (研究課題②)。
- ②アーラム・カレッジのケース・スタディによって、介在する条件に関するカテゴリーを明らかにする (研究課題③)。
- ③アーラム・カレッジのケース・スタディによって構築したモデルを、他大学／カレッジのケース・スタディによって構築したモデルと比較する。
- ④①②③で構築したモデルを、大学教育における教員と図書館員の連携に関する先行研究や関連する既存の理論と比較しながら、より汎用性の高いモデルを構築する。

謝 辞

本研究を進めるにあたり、多くの支援を頂戴しました。ウエイン州立大学 (Wayne State University) の図書館情報学研究科の名誉教授であ

る Ronald Powell 先生は、研究計画について指導し、アーラム・カレッジに紹介状を出して下さいました。アーラム・カレッジの Neal Baker, Amy Bryant, Evan Ira Farber, Jeremy Garritano, Bob Johnstone, Thomas G.Kirk Jr., Christine Larson, Beth McMahan, Kathy Milar, Sara Penhale, Kumiko Sato, Bob Southard, Nancy Taylor, Jane Tanner Terashima, Michael Thidman, Janet Wagner, Susan Wise の各氏は、訪問調査、論文の内容確認等にご協力下さいました。中でも、調査当時に図書館長であった Thomas G.Kirk Jr. 氏には、調査の準備段階から原稿の完成までに多大なご協力をいただきました。三重大学医学系研究科（現、順天堂大学大学院医療看護学研究科）の櫻井しのぶ先生は、質的な研究方法についてご指導下さるとともに、データの分析にもご協力下さいました。アーラム図書館の Michele Riggs, Thomas Hamm, ウェイン州立大学の Purgy Library, 長崎大学附属図書館及び三重大学附属図書館の関係者は、関連情報の探索にご協力下さいました。また、査読者の方は多くの貴重な示唆を下さいました。筑波大学大学院図書館情報メディア研究科の葉袋秀樹先生は研究計画から本稿の執筆まで丹念にご指導下さいました。ご指導・ご協力下さった方々に、心よりお礼を申し上げます。

本研究は2004年度及び2005年度の科学研究費（若手研究B）「ファカルティ・ディベロップメントの視点を取り入れた大学図書館の教育支援機能研究：米国のケース・スタディを中心に」の助成を受けています。

注・引用文献

- 1) 中央教育審議会「学士課程教育の構築に向けて（答申）」文部科学省, 2008.12, http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1217067.htm (参照 2011-09-01)
- 2) 例として, Hardesty, Larry, John P.Schmitt and John Mark Tucker ed. *User Instruction in Academic Libraries: A Century of Selected Readings*. Metuchen, Scarecrow Press, 1986, 311p.
- 3) 例として, Carlson, David and Ruth H.Miller. "Librarians and Teaching Faculty: Partners in Bibliographic Instruction," *College and Research Libraries*, Vol. 45, No. 6, 1984, p. 483-491.
- 4) 国外の例として, Nims, Julia K. and Ann Andrew. *Library User Education in the New Millennium*. Ann Arbor, Pierian Press, 2001, 202p.
- 5) 国内の例として, 金丸明彦, 下田研一, 長澤多代「長崎大学におけるファカルティ・ディベロップメント・プログラム」『大学図書館研究』No. 69, 2003.12, p. 1-14.
- 6) 例として, Hardesty, Larry. *Faculty and the Library: The Undergraduate Experience*. Ablex Publishing, 1991, 170p.
- 7) Branscomb, Harvie. *Teaching with Books*. Chicago, American Library Association and Association of American Colleges, 1940, 239p.
- 8) Knapp, Patricia B. *The Monteith College Library Experiment*. New York, Scarecrow Press, 1966, 293p.
- 9) Farber, Evan Ira. "College Librarians and the University-Library Syndrome," *The Academic Library*, Metuchen, Scarecrow Press, 1974, p. 12-23. (再掲: *User Instruction in Academic Libraries*. Metuchen and London, Scarecrow Press, 1986, p. 243-253.)
- 10) Hardesty, L. L. *The Development of a Set of Scales to Measure the Attitudes of Classroom Instructors Toward the Undergraduate Educational Role of the Academic Library*. Bloomington, Indiana University, 1982, 370p. Ph. D. thesis.
- 11) Julien, Heidi and Lisa Given. "Faculty-Librarian Relationships in the Information Literacy Context: A Content Analysis of Librarians' Expressed Attitudes and Experiences," *Canadian Journal of Information and Library Science*, Vol. 27, No. 3, 2003, p. 65-87.
- 12) 長澤多代「アーラム・カレッジの図書館が実施する学習・教育支援に関するケース・スタディ」『Library and Information Science』No. 57, 2007, p. 33-50.
- 13) Merriam, S.B.『質的調査法入門』[Qualitative Research and Case Study Applications in Education] 堀薫夫, 久保真人, 成島美弥訳, ミネルヴァ書房, 2004, p.v.
- 14) Becker, Howard.S. "Social Observation and Social Case Studies," *International Encyclopedia of the Social Sciences*, Vol. 11, New York, Crowell, 1968, p. 233.
- 15) Earlham College Library. Awards and Publications. http://www.earlham.edu/library/content/about/awards_publications.html, (参照 2010-11-18)
- 16) アーラム・カレッジの図書館は The 2001 Excellence in Academic Libraries Award を獲得している。また、現職の図書館長は The 2004 ACRL Academic/Research Librarians of the Year の賞を獲得している。["Kirk named Academic/Research Librarians of the Year," *College and Research Libraries News*, Vol. 65, No. 3, 2004, p. 141.]
- 17) Hardesty, Larry. "Preface," *Bibliographic Instruction in Practice*, Ann Arbor, Pierian Press, 1993, p.v.

- 18) The Earlham College Fact Book 2003. Richmond, Earlham College, 2003, p. 7-8.
- 19) 前掲 18), p. 1.
- 20) 前掲 18), p. 9.
- 21) 内部資料：Employment Opportunities: Biology-Vertebrate Physiologist. 2005-01-28.
- 22) 前掲 18), p. 9.
- 23) Earlham College. Building an Academic Career. <http://www.earlham.edu/curriculumguide/academics/graduation.html>. (参照 2010-07-13)
- 24) 電子メール：現職の図書館長, 2010-06-21.
- 25) 前掲 18), p. 9.
- 26) Taylor, S. K. *An Examination of Course-Related Library Instruction Programs at Three Small Private Liberal Arts Colleges*. Manhattan, Kansas State University, 1991, p.62. Ph.D. thesis. available from University Microform International, Order no.8308857.
- 27) 前掲 12), p. 37-42.
- 28) 内部資料：科目関連指導の実施一覧：2004 年秋学期, 2005 年春・秋学期, 2006 年春学期. 2006.
- 29) Farber, Evan Ira. "Library Instruction throughout the Curriculum: Earlham College Program," *Educating the Library User*, 1974, p.156.
- 30) 電子メール：現職の図書館長, 2006-07-18.
- 31) 前掲 12), p. 42-45.
- 32) 前掲 15)
- 33) 前任の図書館長と現職の図書館長について, 本研究では, 調査当時の肩書で表記している。本稿でいう現職の図書館長は 2009 年に退職している。
- 34) 前掲 29)
- 35) Hardesty, Larry, Jamie Hastreiter and David Henderson ed. *Bibliographic Instruction in Practice*. Ann Arbor, Pierian Press, 1993, 157p.
- 36) Farber, Evan. "Bibliographic Instruction at Earlham College," *Bibliographic Instruction in Practice*. Ann Arbor, Pierian Press, 1993, p. 1-25.
- 37) Wilkinson, B. R. *Reference Services for Undergraduate Students*. Metuchen, Scarecrow Press, 1972, 421p.
- 38) Eyman, D. H. *The Use of Periodical Collections in Selected Liberal Arts College Libraries by College Seniors Majoring in History*. Ann Arbor, University of Michigan, 1975, 229p. Ph. D. thesis.
- 39) 前掲 10)
- 40) 前掲 26)
- 41) 前掲 26), p. 90.
- 42) 前掲 12)
- 43) Flick, Uwe 『質的研究入門』 [Qualitative Forschung] 小田博志, 山本則子, 春日常, 宮地尚子訳, 春秋社, 2002, p. 94-102.
- 44) 前掲 43), p. 231-237.
- 45) Strauss, Anselm and Juliet Corbin 『質的研究の基礎』 [Basics of Qualitative Research] 操華子, 森岡崇, 志自岐康子, 竹崎久美子訳, 医学書院, 1999, 303p.
- 46) 野末俊比古 「情報リテラシー教育をめぐる理論」 『情報リテラシー教育の実践：すべての図書館で利用教育を』 日本図書館協会図書館利用教育委員会編, 日本図書館協会, 2010, p. 13-14.
- 47) 次の文献を参考にした。科学技術・学術審議会「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像」 2010.12, http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/gijyutu/gijyutu4/toushin/1301602.htm (参照 2011-07-17)
- 48) 国立教育政策研究所 FDer 研究会編『大学・短大で FD に携わる人のための FD マップと利用ガイドライン』 国立政策研究所, 2009.3, 26p. (国立教育政策研究所「FD プログラムの構築支援と FDer の能力開発に関する研究」 研究代表者：川島啓二)
- 49) 内部資料：Curriculum Guide 2003-2005. Richmond, Earlham College, 2003, p. 14-15.
- 50) 前掲 29), p. 150-151.
- 51) 前掲 29), p.151.
- 52) Thompson, Gorden W. "Faculty Recalcitrance about Bibliographic Instruction," *Bibliographic Instruction in Practice*. Ann Arbor, Pierian Press, 1993, p. 104.
- 53) 前掲 52), p. 104.
- 54) 内部資料：Lilly Library. Richmond, Earlham College, 1993, p. 4.
- 55) 前掲 9), p. 12-23.
- 56) 前掲 52), p. 103.
- 57) 前掲 36), p. 2.
- 58) 前掲 36), p. 2-3.
- 59) Larson, Christine M. "What I want in a Faculty Member: A Reference Librarian's Perspective," *Reference & User Services Quarterly*, Vol. 37, No. 3, 1997, p. 260.
- 60) Kirk, Thomas G. "Introduction," *Bibliographic Instruction in Practice*. Ann Arbor, Pierian Press, 1993, p.vii.
- 61) 前掲 60), p. viii.
- 62) 前掲 60), p. vii.
- 63) 前掲 60), p. viii.
- 64) 前掲 29), p. 157.
- 65) Gillespie, Kay Herr ed. *A Guide to Faculty Development*. Bolton, Anker Publishing, 2002, 290p.
- 66) 天野智水, 長澤多代 「文献紹介：Kay Her Gillespie 編『ファカルティ・ディベロップメントの手引書』」 『ファカルティ・ディベロップメントに関する主要文献紹介および文献目録』 広島大学高等教育研究開発センター, 2006.3, p. 20-26. (COE 研究シリーズ, 19)
- 67) 前掲 36), p. 5.
- 68) 前掲 26), p. 94.
- 69) 前掲 26), p. 93-94.
- 70) Penhale, Sara. "The Role of Bibliographic

- Instruction in the Improvement of Undergraduate Science Education,” *Bibliographic Instruction in Practice*, Ann Arbor, Pierian Press, 1993, p. 64.
- 71) 前掲 26), p. 93-94.
- 72) 前掲 70), p. 64.
- 73) 前掲 26), p. 93.
- 74) 前掲 60), p. xiii.
- 75) Taylor, Nancy and Sara Penhale. “End-user Searching and Bibliographic Instruction,” *Bibliographic Instruction and Computer Database Searching*. Mensching, T.B. and K.J. Stanger eds. Ann Arbor, Pierian Press, 1988, p. 57.
- 76) 前掲 52), p. 104.
- 77) 前掲 36), p. 3.
- 78) Stephenson, William K. “A Departmental Approach to Bibliographic Instruction,” *Bibliographic Instruction in Practice*, Ann Arbor, Pierian Press, 1993, p. 30.
- 79) 前掲 60), p. vii.
- 80) 前掲 60), p. vii.
- 81) 前掲 36), p. 1.
- 82) 前掲 12), p. 45-46.

Librarians’ Approaches to Developing Nodal Points in Order to Build Collaboration
between Faculty Members and Librarians in Education:
Based on a Case Study of Earlham College

Tayo NAGASAWA

Research Development Office, Mie University Library

In Japan, colleges and universities have undergone massive reform since the 1990s in the context of a decline in the 18 year-old population and the construction of both internal and external quality assurance systems in order to adjust to globalization. One of the features of this reform is to fundamentally review the educational systems and take public accountability for their performance. College and university libraries were also asked to review their services in this context. Building collaboration between faculty members and librarians is one of the main issues.

The purpose of this paper is to explore the research question, “what are librarians’ main approaches to faculty members which librarians could promote to build collaboration between faculty members and librarians,” based on a case study of Earlham College.

Earlham College was selected because the Library has provided diverse programs in order to support learning and teaching since the 1960s and its practices have influenced many college and university libraries in the U.S. The data, such as books, articles, interview data, archival records, administrative documents, reports, dissertations, data on physical artifacts and observation data, were collected and analyzed by an inductive method, especially thematic coding which corresponds to grounded theory approach, an analytical method of qualitative research.

Some categories were extracted as a result of the analysis. “Acquiring ways of knowing” is one on causal condition and “librarians’ awareness” is one on context. “Developing nodal points to build collaboration”, whose sub-categories are “proactive approaches” and “facilitators,” are on phenomena.