

【原著】

面倒見の良い学習支援とは

—これまでの利用状況をふまえて—

溝渕 淳・先矢 慧美

What Constitutes Caring Learning Support?:
A Consideration Based on Past Practice

Jun Mizobuchi and Emi Sakiya

1. 学習支援室の利用状況

本学の学習支援室では開設当初より専任の教職員の配置が求められていたが、2012年度より教養教育部の助手が午後の時間帯に在室し、学生の質問等に応じる体制が整った。開設当初の学習支援室はハード面、すなわち環境の整備が優先されがちであったが、専任の教職員が一定時間滞在することになり、ソフト面、すなわち支援内容のさらなる充実が求められるようになった。

下表は、専任教職員在室以降の学習支援室の1日あたりの平均利用者数を示している。在室時間を3つの時間帯に区切り、それぞれにおける在室者を集計し、1日ごとの平均を割り出している。ただし、①厳密な形で、常に同じ時刻に確認していないこと、その一方で、②各時間帯において、比較的学生の入退室が頻繁でなかったこと、すなわち、③そのまま長時間滞在する学生も多く、これらの値はすべて「のべ人数」であることを付記しておく。

表 学習支援室の1日の平均利用者数（小数第2位を四捨五入）

（単位：人）

		時間帯		
		12:30～13:30	13:30～15:30	15:30～17:30
2012前期	訪問者	11.4	17.1	16.5
	相談者	0.4	1.3	1.1
2012後期	訪問者	14.7	17	16.3
	相談者	0.3	1.2	0.7
2013前期	訪問者	7.6	14.8	16.1
	相談者	0.2	0.4	0.8
2013後期	訪問者	8.9	17.4	17.6
	相談者	0.5	0.7	1
2014前期	訪問者	6.1	13.8	14.4
	相談者	0.6	0.6	0.8

表を見ると、13:30以降の時間帯については、年度を問わず、また、学期を問わず、平均訪問者数にそれほど大きな違いが見られない。この結果は、ある程度年度や学期毎に変動が見られるのではないかとこのわれわれの予想を裏切るものであった。だが、2014年度前期の訪問者数は、これまでの2年間と比較して明らかに減少している。

相談件数については、専任の教職員が在室するようになった2012年度前期に高い数値を示している。また、訪問者数が減少した2014年度前期の相談者数はあまり減少していない。これは、わずかな人数であるが、学習支援室として継続的に関わる事例が生じてきたことが要因であろう。結果として、訪問者数の増減に影響されない形で、平均の相談者数は2012年後期以降1.0前後で推移している。

2. 利用状況および日々の取り組みからの考察

前掲の表に示された学生の利用状況およびわれわれの日々の学習支援の取り組みから得られた実感をもとに、若干の考察を試みたい。

(1) 「居場所」としての学習支援室

大学での学修生活を支える基盤となる「場所」の問題は、本来的な学びの場である「教室」以外にも、教員の研究室など様々な場所の存在も含め、トータルに捉えていく必要がある。したがって、教室以外の学びの場をいかに確保するのかが、教育の質および学生における学びの質を高めることにも大きく影響する。学習支援室はもちろん、情報機器端末の導入や学内の無線LAN化など、本学がこれまで取り組んできた改革や文部科学省による「私立大学等教育研究活性化設備整備事業」も、このような考えの延長線上に位置づけられている面がある。

しかしながら、これらの学びの場の確保には、常に「機能の固定化」に基づく困難が生じる。主体的な学びの姿勢の確立には、学生が、その場の状況に応じ、自らにおいて「場」の機能を規定し、変化させていく力が必須となる。つまり、「いつでもどこでも学べる」ということは、「どのような状況であっても、自らが学びを得る場に変えていける」ということでもある。したがって、学びの場とは本来、学生の働きかけによる多様な変化が可能となるような、ある種の柔軟性や可塑性を担保しておかなければならない。逆に、ある空間の機能を固定することは、柔軟性や可塑性を放棄することになり、結果として学生の自主的な学びの姿勢の確立を妨げてしまう可能性がある。C.アレクザンダーは都市空間の理解に際し、機能優先で画一化し、柔軟性に欠ける「ツリー・モデル」と、重複性や不確実性、多様性に富んだ「セミラティス・モデル」概念を提示したが（※1）、学生の自主的な学びの姿勢を涵養する場としては、「セミラティス・モデル」に準じた場が適切であるといえよう。

このような前提を踏まえて考えると、学習支援室は開室以来、「場」の機能の固定化と、学びの場に求められる柔軟性や可塑性との間で板挟みになってきたといえる。すなわち、一方における、学生のリメディアル教育および個別指導の場としての機能の固定化と、他方における学生が自らのスタイルで学ぶことを可能にする柔軟かつオープンな居場所という性格付けの中で、常に揺れ続けてきた。実際にわれわれが支援室に在室したり運営方針を決めていったりする中で、どちらを優先させればよいのかについて悩まされる場面が数多くあった。

2014年度前期のデータにおいて訪問者数が減少傾向となったことを先に述べたが、その要因のひとつとして、ラーニングコモンズの設置に触れないわけにはいかない。ラーニングコモンズは、「学生が自らのスタイルで学ぶことを可能にする柔軟かつオープンな居場所」というも

のをまさに体現した、いわゆる「セミラティスな場」である。このような性格をもつ学びの場が新たに完成したことで、学習支援室を利用していた学生の一部がラーニングcommonsに自らの居場所を見いだしたという推測は容易に立てうる。そして、学習支援室においては、若干ではあるが「学生のリメディアル教育および個別指導の場」としての機能が固定化されるに至った。これに加え、学習支援室に設置していたPCに併設されていたプリンタを廃止したことが訪問者数減少の原因であると考えられる。

われわれの印象では、2014年度以降、学習支援室を利用する学生の顔ぶれが以前にも増して固定化するようになり、その分、学生の利用マナーが向上し、談話室（当時）など他の部屋との使い分けもより明確になってきている。さらに2014年12月からは個別学修専用施設である ILS (Independent Learning Suite) が設置された。ILS もラーニングcommons同様、本来的にセミラティスな場としての性格を有している。おそらく、学習支援室は今後よりその機能が固定化し、明確なものとなっていくことが展望される。

(2) 学習支援の困難

ツリー／セミラティスのディレンマだけではなく、学習支援室は他にも多種多様なディレンマを抱えている。例えば、谷川裕稔の指摘に見られるように（※2）、われわれが「学習支援」と「学修支援」のいずれを担うのかといった問題がある。谷川によると、両者の概念は未だに明確に整理されておらず、混乱も多い。とはいえ、ある程度の共有はなされている。「学習支援」はリメディアル教育など、入学前教育も含めた基礎学力への支援を指す概念であり、学業不振者など、その対象をある程度特定していく傾向が強い。一方、「学修支援」は大学での専門的な学びを側面的にサポートするとともに、自主的な学びの姿勢の涵養にも携わる教育活動であるとされている。そのため、成績の善し悪しや基礎学力の高さ低さに関係なく、大学で学ぶ全ての学生に適用されるものでなくてはならない。両者は性格を異にするように思われる反面、「自ら学ぼうとする姿勢の涵養」という一連のプロセスの異なる段階を示しているに過ぎないともいえる。本学における「教育の質保証」を実現する一連の改革を通し、各学科が入学から卒業までのカリキュラムを綿密に立案し、学科としての具体的な学修支援の方策を模索する中で、学習支援室は、学習支援から学修支援に至る一連のプロセスにおいて、「何を」「どこまで」「どのように」担当するのかについて、常に悩まされ続けてきた。

他にも、「学修支援か学習支援か」という概念枠組への問い以前のところで、学習支援と学生相談、さらには医療的ケアなど、学生サポート全般という大きな枠組においても、各部署の守備範囲や機能との兼ね合いの中で多くの混乱が生じている。例えば、学業の不振ということでも学習支援室が対応したとしても、その原因が心の悩みであったり、あるいは、より専門的な対応（例えば医療的な診断）が求められるようなものであったりという場合がある。われわれも実際にこういった事例に遭遇し、教育というよりむしろ福祉的な対応を迫られる場面があった。このような現状に鑑み、学生サポートセンター全体で情報を共有し、とりわけ学生相談室との連携をこれまでも模索してきている。いずれにしても、今後も多様な学生の入学が予想されること、また、学習支援に限らず、学生サポート体制のさらなる充実が求められることは間違いのないところであり、ここでも学習支援室が「何を」「どこまで」「どのように」担当するのかについて、常に問いつづければならなくなっている。

さらには、学びの「量」と「質」のディレンマがある。これまでの活動を通して実感するのは、学習支援が必要な学生にとって、学びの「量」が圧倒的に不足していることである。こういった学生に対しては、理解しやすく、学びへの驚きもたらされるような極めて質の高い学

習支援を提供しても、その驚きを持続させ学びを定着させるために一定の量の学習をこなす必要がある。われわれはかつて、介護技術の学びにおいて、学びの量が質を兼ねる場合もあること、また、地道に量をこなすことが技術や支援の質の向上につながる可能性について授業の実践例を紹介しながら論じたことがあるが（※3）、学習支援においても、同様のことがいえるのではないだろうか。

したがって、どれだけわかりやすい教材を用意しても、また、情報機器等を駆使した素晴らしい教え方を実践したとしても、学習支援活動においては、それが確実な形で結果につながるとはいえない現状がある。むしろ勉強以前のところで、学生との時間をかけた粘り強い人間的な関わりが必要となる場合も多く、これは学習支援を担当する者にとって極めて大きな負担となる。一方、学生の側でも授業のわかりやすさや質の高さを志向し、地道に量をこなすことを回避しがちな面がある。さらに、教員はFD活動やシラバスの精緻化など、教育方法の質を高める活動に追われ、学生との粘り強い関わりの中で、学びの量をこなすことに寄り添うことができますますます難しくなっている。

このように、学びの「質」と「量」については、提供する側（教職員）とされる側（学生）の顕在的なニーズや潜在的なニーズ、さらには、それらが当事者に自覚されているか否かについても極めて曖昧な状況にある。結果、それらが明確にされ、共有されることがないまま教育活動が展開されがちとなる。特に学習支援活動においては、学びの「質」と「量」をいかに両立させていくのかという問題が極端な形で顕在化することが多い。

3. 目指されるべき学習支援とは

以上のように、少なくとも本学の学習支援活動は、様々なレベルで多様なディレンマを抱えながら実践されてきたといえる。そして、その問題の所在はわれわれ担当責任者の力不足も含め、個人の意識の問題から組織、さらには国の教育行政に至るまで多岐にわたると考えられ、全てを解決することは至難の業である。

結局のところ、日々の実践を地道に、かつ量的に積み重ねていくことが最も適切な対処法になるのかもしれないが、そのような状況にあって、われわれが参考にすべき実践活動がいくつか存在している。中でも、斎藤環によって紹介され（※4）、また、D. マックラーが記録映画を制作した（※5）フィンランドのOpen Dialogueの実践は極めて示唆に富んでいる。Open Dialogueについて紹介された日本の研究はまだ少ないため、以下は斎藤の紹介に多くを負っている。

Open Dialogue（開かれた対話）は、J. セイックラを中心として、フィンランドの小地域で実践されている精神医療ケアの中心概念である。ここで注目したいのはその実践の手続きである。患者や家族から連絡があると、相談を受けた者は責任を持ってチームを招集し、できる限り速やかに初回ミーティングを実施する。ミーティングには患者本人や家族、親戚をはじめとして医師や看護師、心理士、ソーシャルワーカーなどが参加する。ミーティングの場所は患者の家であることが多く、1回のセッションは90分ほどである。参加メンバーの上下関係や社会的役割などは捨象され、メンバーのあらゆる発言が許容され傾聴される雰囲気の中で、ひたすら本人を含めた対話が展開される。治療に関するあらゆる決定は、必ず本人を含めた全員が出席した中でなされる。結論が出なかった場合には、結論が出なかったことそのものがメンバー間で確認され、翌日もミーティングが継続されることになる。一般的には10～12日間ほどミーティングが継続された後、対話の自然な流れの中で患者や家族の意向が示され、治療の方針が決定

していく。

以上の手続きに基づいた支援が展開されることにより、通常の治療と比較して、患者（主として統合失調症）の服薬や入院、再発の割合が大きく減少しており、そのエビデンスも数多く示されているという。斎藤は、患者自身も参加している文字通りオープンな場において、本人を取り巻く様々な人びとが、その思いに寄り添いながら治療の初期段階に徹底的かつ継続的に対話を続けること、その密度の高さが生む治療的な効果に注目する。その上で、精神医療領域に限らず、社会福祉や就労支援など、様々な現場での Open Dialogue 応用の可能性に期待を寄せている。

われわれのアイデアの1つは、この Open Dialogue の手法を学習支援活動に活用することである。本人を中心にさまざまな専門職が一堂に会し、本人の思いに寄り添いながら対話するという Open Dialogue のプロセスはそのまま、学生本人を中心に、チューターをはじめとする教員やカウンセラー、学習支援室の担当者、場合によっては家族なども参加した形で対話を繰り返すといた支援の可能性を想起させる。前節で挙げた学生サポート全般の枠組の中で生じるディレンマがここで克服されることになる。

一方、初期段階で継続的な関わりを展開することが、われわれに大きな負担となるのではないかという杞憂を生じさせる。しかし、この初期段階での密度の高い関わりの結果、それ以降の関わりはほとんど必要なくなっており（入院や再発などが抑制されている）、トータルで考えた際にはむしろ支援する側の負担が軽減されており、支援の手をより多くの人にさしのべることができるようになっていと考えられる。つまり、初期段階でしっかりと「量」をこなすことが、「質」の高い結果を生んでいるのである。あるいは、患者においては、初期段階でのミーティングのメンバーへの徹底的な依存（およびそれを許容するメンバーの雰囲気）こそが、本人の自立を促すきっかけになっているともいえる。これらのプロセスもまた、基礎学力を中心とした依存的な学びから自立した学びへの変化、さらには初期段階における量的な関わりの密度の高さを通じた質の向上の実現という点において、前節で挙げた学習支援活動が抱える諸ディレンマ克服のヒントを垣間見ることができるのである。

もちろん、学習支援室における Open Dialogue の手法導入を実現させるには、クリアしなくてはならない課題も多い。例えば、支援のチームをコーディネート／マネジメントするにあたっては、（支援の展開に際してはそれらを捨象することになったとしても）ある程度専門的な知識や技術を有した人材が求められる。また、あらゆる発言が許容され傾聴される雰囲気の醸成は、とりわけ大学の教職員と学生という関係においては困難を極めるものとなるだろう。しかし、本学が「面倒見の良さ」を標榜する以上、また、Open Dialogue の実践が、ある意味において「面倒見の良さ」を通じた支援を展開して一定の成果を上げていることから、本学における学習支援活動の1つの理想とすることは問題ないのではないだろうか。

4. 最 後 に

現在、われわれは Open Dialogue への基本的な理解を共有し、ほんの僅かではあるが、学生に対して開かれた対話を中心とした学習支援活動を展開している。理想の姿には程遠いが、今後も地道な実践を積み重ねていきたい。また、本学における理想の学習支援活動はどのようなものであるのかについて、今後も検討を重ねていきたい。

註

- ※ 1 C. アレクザンダー (押野見邦英訳), 2013, 「都市はツリーではない」, 『SD 選書263 形の合成に関するノート／都市はツリーではない』所収, 鹿島出版会, pp. 215-44. および亀山佳明, 2012, 「生成する身体」, 『生成する身体の世界』所収, 世界思想社, pp. 32-49.
- ※ 2 谷川裕稔, 2014, 「『学修』支援」と「『学習』支援」に係る概念枠組についての一考察 (2), 日本リメディアル教育学会第10回全国大会研究発表.
- ※ 3 溝渕 淳, 2011, 「『授業をする』ことを目的とする援助技術演習の実践」, 『人間福祉研究』第9号, 広島文教女子大学人間福祉学会, pp. 45-54.
- ※ 4 斎藤 環, 2014, 「Open Dialogue ことばの生成と強度の減衰」, 『現代思想』Vol. 42-8, 青土社, pp. 62-77.
- ※ 5 Daniel Mackler, 2011, “OPEN DIALOGUE” (DVD), a truthtraveler production. (日本語字幕版)

—平成27年1月31日 受理—