

# 本学における要学習支援学生のための「居場所づくり」

## — 学科教員と学習支援職員との連携を通じて —

鮫 島 輝 美  
塩 崎 正 司

### I. はじめに

大学における学習支援の最終目標とは「能動的学習者」の育成である。特に、大学という教育機関においては、「学士力」と「社会人基礎力」の2つのタイプのスキルの育成が求められている。「学士力」とは、単に知識を理解するだけでなく、学んだことを実践的に活用できる汎用的技能、自己管理できる態度や志向性、そして、これまでに獲得した知識・技能・態度を総合的に活用し、自らが立てた新しい課題にそれらを適用し、課題を解決できる創造的思考力をさしている(中央教育審議会, 2008)。また、「社会人基礎力」とは、人生100年時代を見据え、「新・社会人基礎力」として改訂され、3つの能力、前に踏み出す力、考え抜く力、チームで働く力を、3つの視点、目的、組み合わせ、学びを持って社会で活躍し続けるために必要な力とされている(経済産業省, 2018)。

こうした能力が求められる背景として「学生の変化」が挙げられる。近年、大学進学者が「多様化」し、高校から大学への円滑な移行が難しいという現象が見られるようになった。大学進学者の多様化とは、少子化・ゆとり教育を社会的背景とした「学力の低下」、学習習慣が十分に身に付いていない、「学習目的が明確でない」、「学習意欲が低い」といった問題を指している(濱名, 2008)。彼らは、生活体験が乏しく、社会常識が未習得であり、コミュニケーション能力が不足している、と言われており、特に大学全入時代を迎えた今、能動的に学ぶ力が低下しているともいわれている。そのため、大学教育において「質的転換」や「入試改革」が大々的に行われようとしている。本学でも、こうした学生の変化は見られており、多様な学力を有する学生一人一人に適した高品質な学びを提供する必要に迫られている。さらに、「激しく変化する社会における大学機能の再構築(文部科学省, 2012)」が謳われる中、

「学修時間の飛躍的増加」とそれを支える「学修環境の整備」、「学生の主体的な学びを拡大する教育方法の革新」が推奨され、「ラーニングコモンズ」の構築が話題となった。「ラーニングコモンズ」という表現は、主に①図書館機能の新展開、②アクティブラーニングを促進する学修環境、③コミュニケーションスペースの新展開、という3つの文脈に整理することができる(中沢他, 2013)。

本学でも、こうした背景を受け、学修環境としてのラーニングコモンズの整備を行ってきた(学習ステーション, 2014)。具体的には、2012年度より、学部学科の改編を進めるとともに、このような新しい学部学科の教育内容をふまえた学修環境の整備、組織体制を見直すために、学生支援・学科運営・教員支援のあり方を検討するワーキングが立ち上がった。そこで明らかになったのは、大学教育において求められる人材像「生涯学び続け、主体的に考え、行動できる人材(文部科学省, 2012)」の育成を考える上で、本学の取り組みは十分だとはいえず、学内で自学・自習を行う学生を見かける機会は少なく、授業時間外における学生の学内定着率も低いということだった。その原因として、学内において学生が自発的に学習を行えるスペース(施設・設備)が不足しており、より多様化する学生への学習支援が組織的に行われていないことが考えられ、学生の主体的な学びを促進するための環境づくりが早急の課題であった。

鮫島は、2012年度からワーキンググループに参加し、大学の主要部門の事務職員や他の教員らと一緒に議論を重ねてきた。大切にしたのは、学生の滞在時間を延長することであり、ハード面だけでなく、居心地の良さをどのようにデザインできるのかが、運営していく中での課題となっていた。

2年間の準備期間を得たのち、2014年4月に「学習ステーション」が開設された。その際に、塩崎は、そ

れまでの高校教員のキャリアを生かして、学習支援職員の要として学生の支援にあたることとなった。学習ステーションの主な目的として、1) 多様化する学生や低年次学生の学びの不安や悩みを解消し、2) 基礎学力の向上を図り専門学力の向上へつなげ、3) 学生の主体的な学びを促進し、学習時間を質・量ともに増加させる環境を提供し、4) 学生が気軽に相談できる体制を整え、5) 正課の予習・復習を支援する、ことが掲げられた(学習ステーション, 2014, p2)。

さらに、「学習ステーション」は、ラーニングコモンズにおけるコミュニケーションスペースとしても位置づけられ、全面開放された空間を意識したオープンスペースと、セミナーや演習型授業にも対応したラーニングルームという2種の学習スペースが配置された。ここでの学習支援に対応するために、常駐の学習支援教職員(2014年度2名, 2015年度～3名)、を配置するとともに、学習アドバイザー(教員兼務3名)を配置し、学習時間の増加と学習方法の支援、基礎学力支援、に対し様々な試みを実践している。

こうした取り組みが功を制したのか、現在での一日平均利用者数は、約100人ほどであり、ワンフロアのスペースでは手狭になり、2016年には、地下1階に学習ラウンジ、グループ学習ルーム、コンピュータールームを増設するほどになっている。学生の利用内容としては、自学習(授業の予習・復習、レポート等授業課題の作成)、課題や報告の発表に向けての準備、グループ学習、学習相談(履修登録、授業に関して、定期試験対策、国家試験や資格試験に関して)、学習講座の受講、PCの利用等、多岐にわたっている。図書館との住み分けを図るため、学習ステーション内での会話や飲食は許容されている。一人で集中して学ぶときもあれば、質問したいときに質問できる、また疲ればお菓子をつまみながら雑談も可能なスペースとなっている。

ここでの「学習」は、一人で黙々と勉強することを意味しない。オープンスペースであるからこそ、他の学生がどのような学習をしているのか見ることでもでき、また、話している内容を見聞きすることで学年・学科・専攻を超えた様々な情報を得ることもできる。このように学年・学科・専攻を超えたつながりは、図書館や学科コモンズでは得られないものであり、さらに、他人の目があることが学生の学習に対するモチ

ベーションの向上につながっているとみえる。このようなつながりは、学生間だけでなく、教員・職員との間でも紡がれ、コミュニケーションの形成過程の相互行為の中で醸成されている。

本論では、その中から、看護学科教員である鮫島と常駐の学習支援職員である塩崎とが、看護学科の学習支援を必要とする学生対象に行ってきた学習ステーションでの取り組みを紹介し、学習支援職員・学習アドバイザーが、どのように「学習コミュニティ」をデザインし、構築してきたのかについて理論的に考察することを目的とする。

## Ⅱ. 学習ステーションでの取り組み

ここからは、学習ステーションでの取り組みを簡単に紹介した上で、学習支援職員と学習アドバイザーが連携することで、看護学科の学生に対して行ってきた学習支援について概説する。

### 1. 基礎学力向上に向けての取り組み

学習ステーションでは、基礎学力を「自分で考え、行動できる力」、つまり「あらゆる事柄に対して自らで考え、一歩前に踏み出すことのできる力」だと捉えている。この基礎学力は、学科・専攻の専門教育を可能にする基礎となる力であり、この力が専門課程での学修、例えば、健康科学部における「包括的ヘルスケアの提供のできる専門的能力・責任を持った専門職の養成、国家試験合格の力をつける」といった本学ディプロマポリシー(DP)達成に向けての基礎となる。

学習ステーションでは、基礎学力を育むために、「国語力」はじめ「英語力」・「基礎的な理科の知識」などの基礎的知識やレポートの書き方などのアカデミックスキルを身につけ、それらを学修の中で主体的に、自律的に活用する力が必要であると考えた。そのため、開設当初から、基礎学力向上に向けた取り組みとして「国語力」の育成に重点を置いて支援している。「国語力」すなわち、読む力・書く力・聞く力・伝える力を育成することは、学生の論理的思考力を育てることであり、論理的思考力が専門教育の学修を可能にし、最終的には4年間で専門科目を習得し、国家試験に合格する近道であると考えた。

そこで、このような力を育むために、「今更聞けな

い勉強の仕方講座」と題して、ノートテイクのやり方や文章作成講座、レポートの書き方講座などの企画を定期的実施している。また、学習習慣がついていない学生や学習に対する目標が定まらずモチベーションの維持が難しい学生に対しては、「My プロジェクトシート」(図1)を使った支援を行っている。My プロジェクトシートの目的は、「学生が主体となって学習計画を立て、その学習計画の実施に対し、学習支援職員が励ましを与え、見守る」ための道具としている。具体的な支援例は、後述する。

さらに、学生の学習支援のニーズを把握し、それに答える支援体制の整備が必要であると考え、正課授業と連携した授業外学習支援も実施している。「シチズンシップ」や「数と計算Ⅰ・Ⅱ」、「仏教の人間観Ⅰ・Ⅱ」がパイロット教科として指定され、その授業課題の作成やテスト対策の支援などを授業担当者と打ち合わせを綿密に行い、実施している(学習ステーション, 2014, 2016)。

看護学科では、まだこういった取り組みを具体的には行っておらず、学生のニーズに合わせて、以下の4つの取り組みを行ってきた。

2. 解剖生理学の勉強会

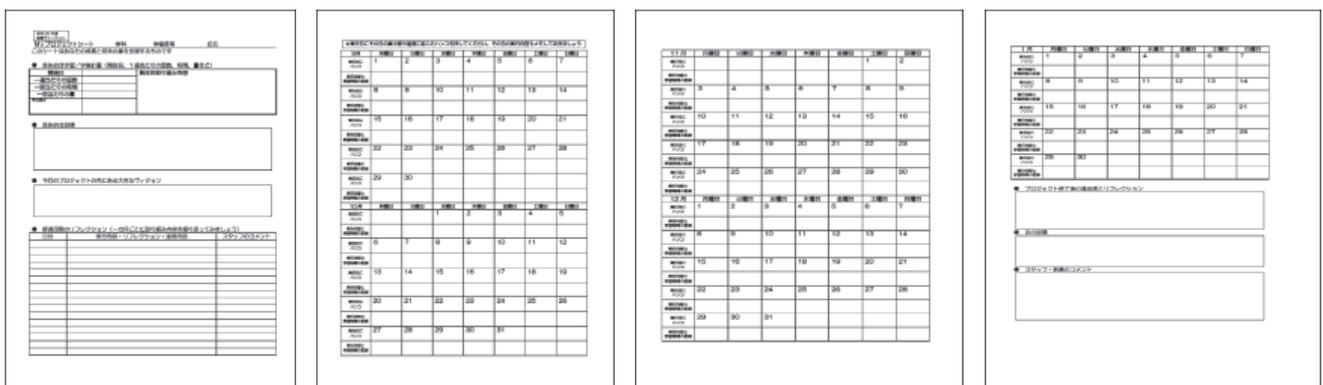
学習ステーションが開設された2014年から行っている勉強会である。それまでも、看護学科の学生たちの中には、なかなか自分で勉強できないというニーズがあった。学習ステーションが開設される前は、課外LCである学BOOOを利用して「今さら人に聞けない数学」や「自主勉強援部」などという勉強法の学習支援を行っていたが、学BOOOは全学の学生を対象にした企画が前提となるため、看護学科に特化した解

剖生理学や国家試験対策などは企画することは難しかった。

そこで、学習ステーションの特別企画として、解剖生理学を復習することを通じて、理系科目の学習方法を学んでもらう勉強会を企画運営した。対象は2年生、時期は後期に行った。理由としては、2年生の夏休みに基礎看護学実習Ⅱで、初めて担当患者を受け持ち、実際に生活援助を行うのだが、疾患の理解がないことを痛感し、再度学びなおさなくてはならない、というモチベーションが上がる時期だからであり、きっかけも学生から「解剖生理を教えて欲しい」という申し出があったからだった。

参考書として、照林社の「楽しく学ぶ!看護につながる解剖生理(改訂版)」を使用した。この本を採用した理由は、照林社が、長年、看護学生のための雑誌「プチナース」を出版している会社であり、看護学生のニーズをよく把握・研究しており、解剖生理の解説についても、丁寧かつ国家試験へ通じるような基礎知識をわかりやすく網羅的に押さえている点にある。さらに、目次の設定(表1)が、看護形態機能学(菱沼, 2017)にあるように、生活行動から身体のしくみについて考えるよう設計されており、医学の分類とは少し異なった視点で、看護の生活援助にそった解剖生理学を学び直せるしくみになっているからである。

また、教科書を用いなかったのにも理由がある。自己学習がうまくいかない学生の特徴として、「どこを勉強するかわからない」、「どこから勉強したらいいのかわからない」、と大量のテキストの中から、優先順位が高いはどこなのか、どこが重要なのか、を自ら選択することに困難を感じていることが挙げられる。自信がない学生ほど、教員に「どこが大事なのですか」



【図1】 My プロジェクトシート

1	呼吸器の解剖生理	息をするー呼吸のしくみー
2	循環器の解剖生理	生きるー生命維持の原動力ー
3	消化器の解剖生理	食べるー食行動と消化・吸収ー
4	泌尿器、代謝系の解剖生理	出すー排泄行動ー
5	運動器の解剖生理	動くー運動のしくみー
6	神経系、感覚器の解剖生理	お風呂に入るー清潔行動ー
		眠るー身体のリズムー
		見る・聞く・におう・味わう・痛むー感覚のしくみー
7	生殖器の解剖生理	生み育てるー種族の維持ー

【表1】看護につながる解剖生理 目次

と質問して「全部大事」と言われてしまい、ますます混乱し、一人で手をつけることができない状況に追い込まれることが多いからである。まず、学ぶべき全量を減らし、「これだけやればなんとかなる」という最低ラインを見せてやることで、やる気を削がず、なんとか最後まで続けてみようというモチベーションを保つ効果も狙っている。

この勉強会は、2回生の後期を使って、1章につき1～2回、6章までを終了するように設計した。同時に試験期間の前までには終わることで、定期試験の勉強の前に全て復習できるように心がけた。毎年、20～30人程度の参加者があり（表2）、出席率は60～80%ほどで、途中で参加者がいなくなるということにはなかった。

勉強会の内容としては、LTD話し合い学習法（安永・須藤，2014）を採用した。グループは、3～4人組になるよう調整し（Fig.1）、基本的には誰と組むかは学生に委ねた。最初のあいさつ（Step1）に始まり、言葉の確認（Step2）をさせ、本文を読み合わせる（Step3, 4）。それが終わったら、各自でわからなかったことを抽出させ、互いに解説させる（Step5, 6）。最後に、今日の学び・振り返り（Step8）をして終了する。

ここまですべて、学生同士で解決できなかったところを、最後に教員が解説する。その場合、なるべく日常生活の体験に結びつけるよう心がけた。また、なぜ解剖が必要なのか、解剖を知ることで生理がよく理解できるよう努めた。例えば、心不全には、2種類「右心不全」と「左心不全」があるのだが、それぞれの症状を丸暗記するのではなく、心臓の解剖を理解することで、なぜ右心不全だと下肢に浮腫が起きやすくなるのか、なぜ左心不全だと肺に異常が起きやすくなるのか、を関連づけて考えられるように解説した。そうすることで、暗記する量を減らすことができ、同時に、たとえ忘れたとしても自分で心臓の図を書き、そこから関連づけ

	解剖生理学	留年生対策	看護と疾病	国家試験対策
	後期	通年	前期	前期
2014	33			グループ指導
2015	※記録なし	15	※記録なし	※記録なし
2016	18		※記録なし	※記録なし
2017	20		※記録なし	19
2018	18		19	26
2019	15		48	21

【表2】自主勉強会登録者数一覧

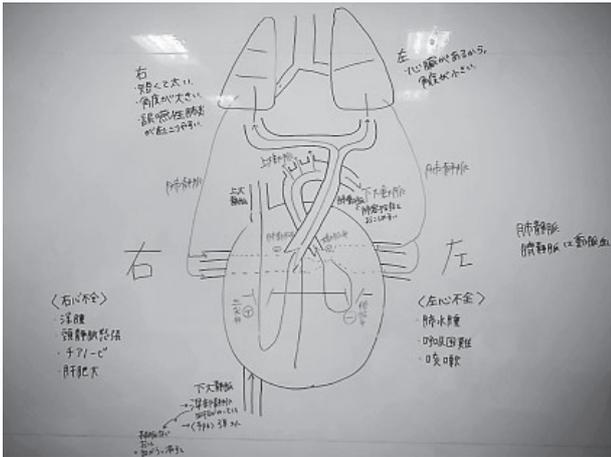


【Fig.1】解剖生理学の勉強会

て思い出すことができれば、テストの際にも使える知識となるからである。このように学ぶ中で、自分で図を描き、解説できる学生が出てくる（Fig.2, 3）。こうなると自分でどこがわからないのか、どうすればわかるようになるか、がわかるようになり、新しい知識にも取り組んでいくことができるようになる。

2018年度は、新しい試みも行われた。鮫島が後期に在外研究に出ることになり、いつものような勉強会を行うことができなかった。そこで、塩崎と相談し、2年生の勉強会にサポーターとして4年生が解剖生理学の復習も兼ねて、一緒に参加してくれることになった。2年生2、3人に対して、4年生が1人は入るという形で行われた。グループワークはLTD話し合いで行うよう最初の数回、鮫島が指導し、残りは塩崎が必ず参加するような形で、勉強会が運営された。最終的に4回生の参加者は少なくともはなったが、12月まで継続し、参加した2年生の中には、4年生になったら、自分もこのように2年生の勉強会に復習の意味で参加したい、という者もあった。

この勉強会は、2014年から始めて、毎年、学生からの申し出があり、現在も続いている。



【Fig.2】 学生が書いた解剖図



【Fig.3】 学生が解説する様子

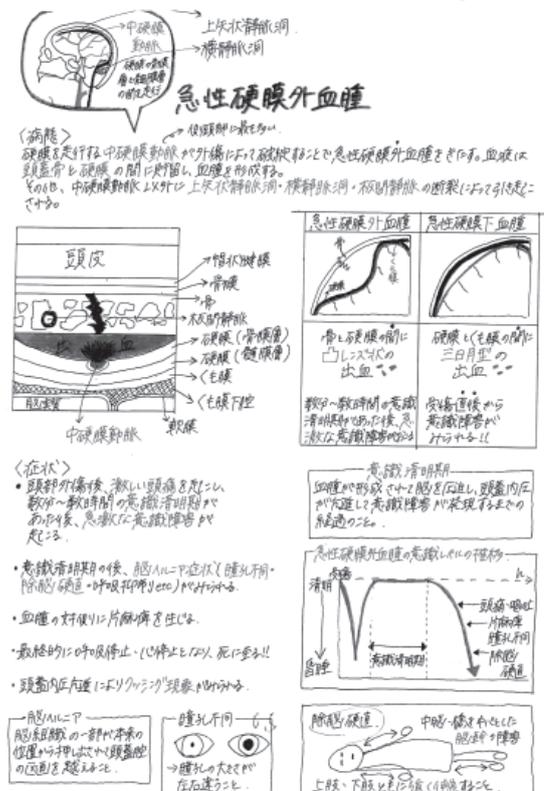
### 3. 「看護と疾患」の勉強会

次に、3年生の前期に行っている勉強会について概説する。実施のきっかけとなったのは、成人看護学系の科目において再試験となった学生の中から「一緒に勉強してほしい」という申し出があったからである。そこで、試験の範囲である「ターゲット疾患」を医学評論社の「看護国試シリーズ みるみる疾患と看護 第6版」から抽出して学ぶこととした。この参考書を選択した理由は、疾患ごとに分類され、解剖生理、病理、治療、検査、そして看護のポイントが程よくまとまっており、最後にその疾患に関連した国家試験問題が一問一答、一般問題、状況設定問題、に別れて掲載されているからである。

また、解剖生理学の勉強会と同じく、勉強方法に自信のない学生ほど、一つの疾患を細かく調べ、1つの疾患について大量のノートを作ってしまう、試験範囲

を全て網羅することができなかつたり、作業量が多く調べることが大変で、途中で嫌になってしまったり、どんどん深いところまで調べてしまい、自分自身が何を調べていたのかわからなくなってしまうからである。そのため、一つの疾患について押さえておくべき視点をフォーマット形式でまとめること（疾患概念、症状、検査、治療、看護のポイント）で、まずは基本的な知識を理解することと、勉強方法を具体的にイメージできるようになるのである。

具体的な方法としては、一人1疾患、担当を決め1枚のレジюме（Fig.4）を作成してきて、それを解説させるようにした。理由としては、まず、フォーマットを意識して学習する、ということを経験してもらい、第三者に説明することで、自分がどこがわかっていて、どこがわからないのかを意識してもらうためである。そのため、学生には、わかる範囲で説明するように伝えておくことと、わからないことは恥ずかしいことではなく、友達の前で失敗できたことは、実習で失敗せずに済んだという意味で良いこと、として理解させるようにした。



【Fig.4】 学生が作成したレジюме

この勉強会は、2015年に始まり、2019年まで毎年

継続している。特に、今年度は、鮫島がクラスアドバイザーの学年だったこと、他のクラスアドバイザーと連携して、学習方法に困難を抱えていると思われる学生をピックアップしてもらい、なるべく参加するよう促したことによって、学年の半数以上が参加する形(表2)となった。参加率もほぼ80%を切ることもなく、最後まで参加する学生が多く見られ、再試者の数も例年よりは少なかった。どこまでがこの勉強会の成果なのか、言及することはできないが、「勉強方法がわかった」、「授業でわからないところがわかるようになった」、「発表資料を作成したり、わからないところを教えあうことで、どこがわかっていないのかを理解でき、自主勉強につながった」、「疾患のプリントが試験勉強に役に立った」などの声を聞くことができた。

#### 4. 個別の学習支援

学習習慣がついていないと思われる学生に対し、My プロジェクトシート(図1)を使った個別の学習支援を行った。対象の学生は、学生自身から相談を受けた場合だけでなく、普段の様子から、鮫島が気になる学生に声をかけ、塩崎につなげたケースもあれば、塩崎が学習ステーションでの様子を鮫島に報告し、支援につなげたケースもある。対象学生には、まずMy プロジェクトシートを作成させる。そして、学生自身が主体となって学習目標・計画を立て、その学習計画の実施に対し、学習支援職員が励ましを与え、見守るという体制を採用した。この「My プロジェクトシート」は、学習する事を直接的な目的とするのではなく、学生がまず見通しを立てて、実現可能な目標をたて、それに対する学習計画を立て、失敗も含めて職員や教員が学生とともにその計画を見守る中で、徐々に学生自身が「これならできる」という学習ペースをつかんでいく事を目指した。

このような支援が有効であると教えてくれた学生がいた。1期生の学生だが、非常に真面目で授業にも出ており、また、大学外でインターンシップに参加するなどリーダーシップも取れる学生だった。しかし、国家試験の勉強になるとなかなか成績が振るわず、本人もどうしたらいいのか、困っていた。高校生の際は どうしていたのか、と尋ねたら、「授業は真面目に出て、ノートもとるし、プリントなどもきちんと出していた。なので、ノートやプリントなどは友達から貸して欲しい

と言われるほどだった。しかし、模試になると全く点数が取れない。ノートやプリントを貸した友達の方が良い成績をとる。高校の先生も、なぜあなたが模試で点数が取れないのか不思議だと言われた」と話した。「よく高校が嫌にならなかったね」と言うと、「学校を休むのが嫌だった。だから、1日も休まずに高校に通った」と話したのだった。このケースを聞いて、もしかすると、こういった学生が本学には潜在的に一定数おり、限られた範囲のものは対応できるが、大量のテキストの中から、ポイントや学びの優先順位をつけることが苦手な学生がいるのではないかと、こうした学生は勉強のやり方さえ教えてやればもっと伸びるのではないかと、気づくことができた。

このように、真面目に大学に来て、授業に休まず出て、レポートや課題を出してはいるが、試験の点数や成績に結びつかない学生は、勉強の仕方がわからず困っているのではないかと考えるようになった。My プロジェクトシートは、その日に学習ステーションに来たら、まずカウンターでシートを受け取り、職員と挨拶するようにした。その際、定期的に来られている学生はそのことを「頑張っている」と褒め、久しぶりに来た学生には、「久しぶりだね。待っていたよ」と来られたことを評価するようにかかわった。そして、学習ステーションに来たことの印として、スタンプを押し、学習時間や学習内容を記入する。スタンプは、晴れ、曇り、雨やお花、蕾、若葉、種、といったように、その日の気分や状況を3~4段階で表すようになっており、雨や種、若葉といった「できなかった日」や「あまり気分の乗らなかった日」も承認するような形にしている。

このようにMy プロジェクトシートは、「どれだけできたか」を監視するためのものではなく、あくまでも自分でできるようになるために、まずは学習ステーションに定期的に来る、ということに重点を置いている。そのため、学生と学習支援職員との関係は、「学習する者-それを監視する者」という管理的な関係ではなく、「学習する者-成功を共に喜び、失敗から次の改善点とともに考える者」という協同的關係となるよう心がけた。

低学力の学生は、基本的に学習における失敗体験の多い学生であり、自分で学習を計画的にやるという成功体験が少ない者が多い。このような学生にとって、

「学習したか」「しないか」という結果だけをチェックされるような関係は、非常にストレスフルである。「できてないことを怒られるのではないか」、「失敗を指摘されるのではないか」という関係は、かえって学生の学習への緊張度を高め、「またできないのではないか」というさらなる緊張感を煽るだけで「もっとやってみよう」という内発的動機づけを育てる事はない。

「学習する者-成功をともに喜び、失敗から次の改善点をともに考える者」という協同的關係が形成された事によって、Myプロジェクトシートを用いて、定期的に学習ステーションに来ることができれば、少しずつ滞在時間、学習時間を増やすことができる。第三者から承認を受けながら、このような小さな成功体験を重ねる中で、一人でまたはグループで学習できる学生が増え、定期試験まで継続し、成績が上がったり、単位を落とさずに取得したりできる学生が増えたと考える。

鮫島が担当した学生の一人は、学習ステーションで学習する事は、「見守られている安心感」があると表現していた。本学の学習ステーションは、監視されている緊張感ではなく、見守られている安心感の得られる学習コミュニティとなっていたと考えられる。その学生は、2年生の前期に何科目も単位を落とし、留年の可能性が大きくなっていった。本人も非常に危機感を感じていたので、Myプロジェクトシートの利用を薦めた。もともと、「こういうやり方は好き」という発話もあり、すぐに学習ステーションの教員とも関係ができた。さらに、スタンプも励みになったようで、テスト前まで勉強する姿が定期的かつ継続して見られた。結果、後期は単位を落とさず、3年前期には、全ての科目と2年の時に落とした単位も全てとり、無事に3年の実習に出ることができた。4年生の時も、国家試験の学習習慣を継続するためにMyプロジェクトシートを活用し、1週間単位で種から花を咲かせるようなイメージを持って学びを継続し、無事国家試験にも合格することができた(Fig.5)。4年生の4月ごろは、この学生は友人と2人で学習をし始め、後期に入るとグループ学習ルームに4~6人の学生が常に集まり、各自、自学自習しながらも、わからないことがあると互いに教え合うというグループ学習の中心的な存在となった。また、朝学習の習慣をつける意味でも能動的ピア学習活動の成功例と言える。



【Fig.5】 学生の My プロジェクトシート

### 5. 能動的ピアグループの学習支援

さらに、能動的ピア学習グループの支援を行った。1つ目は、4年生に対する国試対策の自己学習のピアサポートグループの支援である。学習ステーション開設当初、定期的に通ってくる看護学科の4年生がいた。初めは、数人が個別に勉強をしていたが、話を聞くと、国家試験の過去問題集は分厚く、2000~3000題ほどもあるため、全くどこから手をつけていいのか分からない学生もおり、一緒に計画を立てて、定期的と一緒に勉強をし、答え合わせをして、分からないところを教え合ってはどうか、と提案した。具体的なやり方としては、グループ学習している学生に声をかけながら、学習アドバイザー自身が質問を受けた際に、様々な教科書や参考書を見ながら、一緒に調べ、解説する姿から学んでもらう事にした。何回か繰り返すうちに、徐々に、大きなテーブルを使って、5~6人集まる姿が見られるようになり、6月頃には、ホワイトボードをつかって互いに教え合ったり、模試の問題を一緒に調べたり、互いに解説し合っている姿が見られるようになった(Fig.6)。このピア学習グループは、国家試験の直前まで継続し、とても良い雰囲気でも、励ましあっている姿が見られた。

夏休み頃までは、伸び悩んでいる学生もいたが、学生同士声を掛け合うようにアドバイザーが声をかけ、あきらめずに毎日通うことで、学習習慣が付き、秋頃から少しずつ成績が伸び始め、それが内発的動機づけとなり、学力差も徐々に縮まり、「教え教えられ」、「先生徒」の關係が築かれていった。

現在、本学の看護学科では、国家試験対策の一環として、グループ学習が組み込まれ、「国家試験勉強はグループですもの」という学習方法が当たり前の



【Fig.6】模擬試験を解説し合う様子

ものとなっている。この国家試験対策の中にグループ学習を導入したのも、鮫島が初めてクラスアドバイザーとして受け持った学年に対してであり、2016年度から始まったものである。

2つ目は、看護学科の2年生対象に、出題範囲の広い科目に対し、どこから手をつけてよいかわからない学生に声をかけ、学生同士で復習を定期的にするグループ作りを提案した。基本的には、授業が終わった日に、学習ステーションに集まって、復習するよう指導した。時間がある限り、必ず様子を見に行くようにした。最初は、2～3人のグループだったが、最終的には7、8人のグループにまで成長した。メンバーは普段の仲良しグループだけでなく、勉強への意欲（もっとわかりたい、単位をとりたい）の高い学生が集まっているように見受けられた。質問があれば、何が分からないかをクリアするとともに、わからない単語をどこで調べ、内容確認をどの教科書や参考書を用いたらよいかイメージする事ができるように、一緒に調べる作業を何回も行った。同時に、学習ステーションに参考書や解説書を置くスペースも確保した。2年の後期から、3年の前期にかけて約1年間かけて支援を行った。最終的には、学生同士で教え合い、励まし合い、助け合うグループがいくつかでき、全員、単位を取得する事ができた。

現在では、学習ステーションに、看護学科関連の参考書や解説書が充実しており、普段の勉強から、実習対策、国家試験対策に至るまで、図書館に行かなくとも、ここで調べ、ここで学べるような環境を整備することができた。こうした結果、学習ステーションでは、集まってグループ学習をしている多くの看護学科の学



【Fig.7】4年生のグループ学習の様子

生が見られる。また、秋から冬にかけて、看護学科の4年生がグループ学習する姿が風物詩となっている（Fig.7）。しかし、これは開設当初から自然発生的に存在したものではない。学習ステーションというスペースを使って、コミュニティをデザインし、職員やアドバイザーが継続的に支援することで、意図的に作られていったものであり、それを見た同学科の後輩や、さらには他学科の学生にも伝わり、学習ステーションでは、グループ学習が「当たり前」として行われるような文化を醸成したのだと自負している。

### Ⅲ. 大学教育における〈低学力者〉が必要としている学習支援とは何か

ここからは、大学教育における低学力者が必要としている学習支援とは何か、について考察する。はじめに、これまでア・プリオリなものとして考えられてきた「低学力者」とは誰なのか、について考える。続いて、これまで学習支援を行うにあたって、メタ理論として使用してきた学習コミュニティデザインという理論について概説する。最後に、これまで紹介してきた事例が、どのような意味で学習コミュニティを形成しているといえるのか、について理論的に考察する。

#### 1. 低学力者とは誰か

「低学力者」とは、既存の斉授業や試験では学習効果がみられない学習者を指し、教育界においては「ア・プリオリ」なものとして認識されている（例えば、吉田、2001）。学校教育における低学力者問題は、70年代から「落ちこぼれ」として認識され、どのように

すれば「落ちこぼれ」が出ないのか、が議論され、どういった意味で、何から「落ちこぼれ」ているのか、はほとんど議論されていないのが現状である。また、「落ちこぼれ」という表現は、差別的であるとして、現在はほとんど見られない。

低学力の学生は、基礎学力が低いという事だけでなく、「意欲が低い」という問題も包含されている(松尾, 2015)。学生の自主性や積極性は、「自主性を重んじた」という表現に見られるように、学生の準備性の問題であり「学習の成立条件」として前提とされている事が多い。しかし、学生の自主性や積極性は、教育実践による事後的な醸成物であり、最初から学生の中に能力として備えられているものではない。大学における低学力の学生が「意欲が低く」「消極的」であることが問題だとするならば、それは学習者自身の能力の問題ではなく、それ以前の教育において、社会的に評価されるような学習態度を習得する事に失敗しただけと捉える事も可能である。

川上(2018)は、「対応の難しい学習者」において、誰が、何に困っているのか、何が問題なのか、精査する必要があると述べている。教育上の問題は、教育者が主語として話されることが多く、「相手(学習者)が思うように成長してくれなくて、私(教育者)が困る」という関係に陥りやすい。問題は、学習者だけの中に存在するのではなく、環境や教育プログラム、また、教育者側の問題や課題があることも多い。また、峰(2003)は、「低学力」とは近年の教育用語であり、概念規定が曖昧なまま使用されている傾向が見られると指摘する。教育現場で「低学力」という言葉が安易に使用されると、教師の偏見や決めつけを生み出し、助長していく恐れがあるとも述べている。

では、どのようにして授業の中で一定数、学習内容が「わからない」学習者が生まれるのだろうか。学習者は、学校教育で一旦「分かったつもり」という学習状態に陥る傾向があるといわれている(田島, 2010)。「分かったつもり」とは、学校という社会的文脈において、教科書や教師の提示する科学的概念を確実な情報として捉え、それを覚えればよいとする傾向であり、教師や教科書が提示する概念の意味を追従できるようになる状態をさす。学習者が真の意味で「理解した」という状態になるには、学習者なりの個人的な解釈枠組みの視点から概念の意味を整理し、他者に的確に説

明できる必要がある。

これは、「分かったつもり」=「できる学力」、「理解した」=「わかる学力」と置換できる(藤村, 2012)。「できる学力」とは、手続き的知識の適用であり、算数の文章題のように解き方が一つに決まる問題解決である。また、「わかる学力」とは、説明型の問題のように、多様な知識を関連づける概念的理解が必要なものである。藤村は、学力とはこの「できる学力」と「わかる学力」の両輪であり、獲得のメカニズムが異なっていると述べている。「できる学力」は手続き的知識や反復学習によって獲得し、「わかる学力」は、概念的理解を深化させる必要があり、協同的探求学習によって獲得できる。

しかし、低学力といわれる学習者は、「分かったつもり」の手前の状態でつまづいているのではないだろうか。つまり、「分かったつもり」の状態になるためには、教室における教師とのやり取り(I-R-Eシーケンス)を身につける必要がある。それは、「アメリカの首都は?」「ワシントンD. C. です」「そうですね」というように「質問-応答-評価」という一連の会話のパターンである。このような会話によって、教師と生徒の関係は、「知識を授けるもの」対「知識を受けるもの」というものになり、こういった会話がやりとりされることによって、この関係を再生産している(加藤・鈴木, 2001)。しかし、低学力者はこの会話に参加することに失敗しているために、質問されても答えられない、ましてや自ら教師にわからないところを自主的に、積極的に質問することなど到底できない状態にあると考えられる。

鮫島(2018)は、看護師の経験をしたのち、集団的な理解の必要性を感じ、大学院では社会心理学(グループ・ダイナミックス)を専攻した。それは、全ての問題の原因を個人の能力の問題にすり替えられてしまう近代の現象の捉え方に疑問を感じたからである。社会心理学、中でも社会構成主義の先駆者、Gergen(2009, p.328, 鮫島訳)は、「(集団組織における)問題は協同行為の結果であって、問題は当事者たちの中にはない」と述べている。また、「問題ばかりが焦点化されると、次々に問題が生じ、問題だけが山積みになり、原因探しに追われてしまう。同時に、互いに欠点を指摘し合い、関係が悪化し、個人の精神状態が悪化する事態に陥る」と指摘している。

学習ステーションでは、学習は「社会的営み」と捉えている。これは、学習を「個人による知識や技能の獲得」に還元せず、「実践の絶えざる再構成の中で、コミュニティのメンバーや人工物との関係の系を形成」することであり、「実践や社会―道具的なネットワークを組織化したり、そうしたものに参加する事を含むもの（上野，2012）」と捉え直すことである。前述したように、〈低学力者〉＝「できる学力」の獲得に失敗した者、であるため、大学において「できる学力」や「わかる学力」を獲得するために、協同的实践に参加できるようになるための準備としての「学習支援」が必要となるのである。

このような気づきを与えてくれたのも一人の学生であった。その学生は、普通に話す分には、全く学力の問題を感じさせないし、アルバイトや友人関係においても、信頼関係を作る実践能力が高かった。しかし、授業になると一切話さない、「質問は」と聞いても「わからないことがわからない」というだけで、出席はするが集中力もなく居眠りすることも多く、授業に参加しているとは言い難い学生だった。ある時、「なぜ、意見を言わないのか」と尋ねたところ「誰も私の意見なんか聞いてくれない」と答えた。「どうしてそう感じるのか」と尋ねると「中学校に入った頃からずっとそうだった。クラスに発言力のある子がいて、自分がしゃべっても全く取り入れてもらえなかった。次第に話さなくなり、周りも発言しない＝できない子という目で見られるようになった」というのである。「学校に行きたくないと思ったことはないのか」と尋ねると、「学校は行きたくないけど、友達に会えるから行く」「学校はとりあえず座ってたらいい」「嫌でも行かないといけないと思っていた」と話してくれた。学習ステーションでは、こういった学生が、まずは安心して発言したり、質問できる場所でなければならないと痛感したのである。

以上から、学習ステーションでは、低学力や要支援の学生は「学力がない」のではなく、「わかったつもり」の手前でつまずき、学習という社会的活動に今まで参加できなかった者であり、一人では参加することが難しいので「困っている」者でもある。学習支援の目的とは、こうした社会的活動に安心して参加できるための支援を、困っている者と横並びの関係で、解決策を探っていくパートナーとなることである。

## 2. 学習コミュニティデザインとは

学習支援をするにあたり、学習ステーションでは、学生の個人的能力を問題とするようなアプローチは採用していない。そのため、学生の個人の能力を問題とせず、「わからない」が言えるような信頼関係づくりに努めてきた。それは、学生の個人の能力を問題とすれば、「なぜこれまでにやってこなかったのか」という過去に注意を向けることになり、過去の問題点を探るような作業になる。すると、国語や社会、理科、など様々な「できないこと」がリスト化されて、学習者も支援者もどこから手をつけていいのか、わからなくなる。また、このような関係は、学習者＝問題者、支援者＝問題がどこにあるか探る者、という「裁く―裁かれる関係」となってしまう、裁かれる側は苦しいだけで、支援者に支援を求めることをしなくなり、目の前の課題はなかなか解決されないままに放置されてしまう。

学習ステーションでは常に「今、何に困っているのか」、「どうすればそれが乗り越えられるか」という未来志向で学生と関わってきた。そうすれば、過去の膨大な問題リストを探ることなく、今、目の前の課題をどうすれば乗り越えられるのかを、横並びの関係で支援することができるからである。

ここで問題としたかったのは、差と関係であり、学習の新しいアプローチ：状況的学習論という理論が必要であった。状況的学習論（香川，2008）は、社会的関係のインタラクション（相互行為）について探求する理論的枠組みであり、我々に深く根付いた心と環境との二元論的な見方は採用せず、内的な精神過程に帰属されがちな記憶、学習、能力、アイデンティティなどあらゆる現象は、根源的に「人々や道具の間のインタラクション（相互行為）あるいは関係性」から成ると捉え、「徹底的に」関係性から物事を捉えるものである。状況論的アプローチによれば、問題を個人に帰属させず、集合体単位の問題と位置づけることができ、集合体の関係性を分析し、問題解決につながる新しいツールや分業・ルールを開発し、集合体全体の変革を試みる事が可能になる。

ここで初めて「学習コミュニティデザイン」という考え方を導入することが可能になる。学習の視点を「教師がどのように指導するのか」という視点から学習者の視点、「何にどのように困っているのか」へと転換

することで、学生の能力低下や教員の能力格差を問題とするのではなく、「諸主体」が、既存の集合体（活動システム）のあり方、あるいは複数の活動システムの間関係性を質的に変化・転換させていく、新しいタイプの拡張的学習が可能となると考えた。

学習コミュニティデザインとは、協同性の高い学習を、学習環境づくりと学習共同体づくりを通して、自発的で発見的な「学び合い」ができる実践共同体をデザインしていくことであり、実践へのアクセスをサポートするような資源や社会的組織、機会である学習環境をデザインする（上野，2012）ことでもある。さらに、学習環境の3つのレベル、①組織（ヒト）②活動（コト）③道具（モノ）（加藤・鈴木，2001）において、詳細なデザインをする必要がある。そのため「学習とは実践共同体の一員になる過程であり、その共同体における言葉を使い、およその共同体における特定の基準によって行動することができるようになること」で、まずは学習ステーションにおいて、安心して学べるようになることが重要である。その実践共同体に参加しながら、自ら学習過程に深く関与しながら、学習仲間との学び合いを大切に、能動的かつ積極的に学び合い、仲間と自分の変化・成長をともに喜び合えるような学習支援を目指しているのである。

能動的学習者になるためには、以下のようなプロセスが必要だと考えている。①「わからない」自分を受け止めることが自分でできる、「わからない」自分を受け止めてくれる他者がいる、がスタート地点である。次に②「わからない」が安心して言える場所がある、「わからない」が安心して言える他者がいる。ここまで来て初めて③「わかる」と「わからない」の区別がつき、④「わからない」を「わかる」に変えることができる。そして、⑤「わからない」から「わかる」の変化を楽しむことができるようになる。しかし、ここまでは、絶対に一緒に楽しむ場所、他者が必要である。ここまでができるようになると、一人学習ができるようになり、⑥自分で「わからない」ところを見つけることができ、⑦自分で「わからない」を「わかる」に変えることができる。こうしたプロセスを経ることで「能動的学習者」になると考える。しかし、⑤までの過程においては、必ず他者が必要であり、それが学習「支援」だといえる。

状況的学習論において大切なのは、関係である。こ

れまでの取り組みは、1)学生と学習支援職員による「学習コミュニティ」の形成、2)学生と学習アドバイザー、学科教員による「学習コミュニティ」の形成、3)学生同士による「学習コミュニティ」の形成、であったといえる。

1) 学生と学習支援職員による「学習コミュニティ」とは、まずは学生が職員と安心できる関係を作ることである。そうすることで、まず学習ステーションに滞在することができる。つまり、能動的学習者の①のステップに当たる。2) 学生と学習アドバイザー、学科教員による「学習コミュニティ」とは、安心してわからない」といえる関係を作ることである。そうすることで、学習ステーションの中で、質問することができる。つまり、ステップ②に当たる。この2つの関係が横並びの安心できる関係であることで、ステップ③である、「わかる」と「わからない」の区別がつき、支援を受けることで④「わからない」を「わかる」に変えることができる。支援者との関係において、「よくできたね」「わかるようになったね」といった承認の言葉かけにより、⑤「わからない」から「わかる」の変化を楽しみと感ずることができる。学習支援が必要な学生が、質問できるようになると必ずといっていいほど「わかったら面白い」という。つまり、彼らは、意欲がないわけでも、内発的動機づけがないわけでもなく、この変化と一緒に楽しんでくれる他者が不在だったのである。

ここまでくると、「わからない」と話すことへの怖さは薄れ、⑥「わからない」ところを見つけることができ、友達や支援者に質問することができ、⑦自分で「わからない」を「わかる」にすることができるようになる。この学びのサイクルに入れてやることで、学生は自ずと「能動的学習者」へとになっていくのである。

#### IV. 学習コミュニティとしての学習ステーションの役割

最後に、学生が感じている「安心して学習できる場所」、学生の「居場所」としての学習ステーションの役割について考察する。

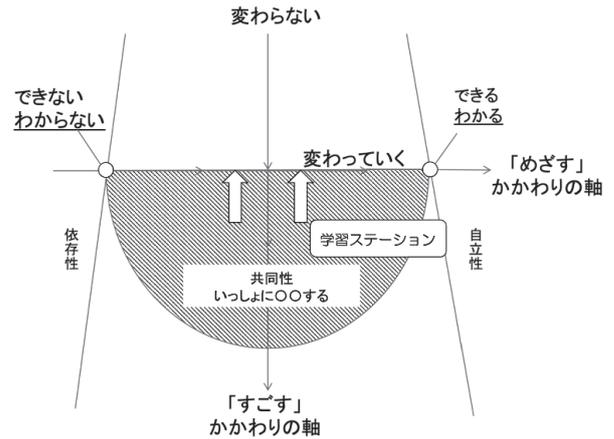
大学教育において〈低学力者〉が必要としている学習支援とは、前述した手続き的知識やスキルを身につける「できる学力」への準備と位置づける事ができる。肥後（2003）は、子どもの成長において、何か「で

きる-できない」という事をめぐって傷つきをかかえていることがあるという。子どもに注がれるまなごしは「何ができるかどうか」という点に集中しやすく、子ども自身も自らを「できるもの」と思いたい気持ちが強く、自我形成のテーマになりやすい。このことを学習に照らし合わせると「わからない」から「わかる」状態をめざす時、傷つきを抱えやすく、〈低学力者〉たちが感じている「無理」「やっても無駄」といった無能感に苛まれている状態だといえる。

さらに、この「めざす」生活態度は、充実感、達成感、緊張感などに繋がっており、私たちの心的生活を構成する上で重要な柱である（肥後, 2003, p161）。しかし、思い通りには行かず、できないことが見えてきて、それでも「めあて」に向かってめざす生活態度のみを求められると、次第に充実感や達成感よりも緊張感、失敗への不安、「できない」ことや「変わらない」ことからくる無力感が大きくなる。これを学習の文脈に置き換えて考えてみると、「わかる」ことをめざしてきたが、「わからない」という状態が続くと、「また間違ったらどうしよう」「失敗したら嫌だ」といった緊張感を高めてしまい、「やっても無駄」、「どうせできない」とかかわることを避け、無力感に襲われてしまう、ということである。

肥後は、このように子どもが「できない」（依存）から「できる」（自立）へ移行する間に、「一緒に〇〇する」（共同性）という世界が開かれることが、臨床上重要であると指摘する。「できない」から「できる」をめざす、時間の変化をとまなう関わり軸とは別に、「何もしない」「何も変わらない」という安心感の中で「いっしょに〇〇する」という「すごす」生活態度が必要だという（図2）。この「共同性」の世界が開かれるには、「効率、生産性」を重視し「変わっていく」ことを「めざす」かかわりの軸ではなく、「ムダ、アソビ、テマヒマ、ヨユウ」を重視し、「変わらない」関係を前提としながら一緒に「すごす」というかかわりの軸が必要となる（2003, pp158-161）。

さらに、「変わっていく」ことを「めざす」かかわりには落とし穴があるという（宮本, 2015）。対象に、なんらかのより良い状態へ向かうよう変化を求める時、同時に対象の現在の状態の否定を含んでいる。言い換えると、「より良い状態をめざす」ということは、現在の状態になんらかの欠如を含意してしまう。この



【図2】「めざす」ことと「すごす」こと（肥後, 2003, p159 をもとに鮫島が作成）

支援者のまなごしに学生が気づいた時、「めざす」かかわり、つまり学習支援は頓挫してしまう。「できる-できない」、「わかる-わからない」をめぐって、傷つき、無力感を感じていた学生は、さらに「めざす」かかわりによって、現在の自己否定を強めてしまうことになる。

「低学力」者と言われてきた学生は、大学に入学する以前に、「わかる-わからない」をめぐるかかわりの中で、何らかの傷つきを抱えており、同時に「分かったつもり」の手前でつまづいているために、授業という学習活動に参加することもできず、「居るけど居ない」、「排除されないが参加もできない」といった存在自体が否定されていた。そのため、公の場で発言や質問を避ける傾向は、「こんなこともわからないのか」など、さらに傷つけられることを何よりも恐れることから生じる防衛行為であり、大学に入った後も、その状態は変化することなく、変わらなくてはいけないがどう変わったらいいいのか、何をどうめざせばいいのかすら自分では設定できずにいたと考えられる。

だからこそ、「めざす」かかわりではなく、「一緒に〇〇する」という「すごす」かかわりが重要になってくる。「すごす」かかわりは、「何もしなくても良い」「変わらなくても良い」ということを前提とし、一見「ムダ」に感じてしまうような「一緒に困ってみる」、「一緒に解決策を考える」という「すごす」かかわりであり、この「何もめざさない時間と場所」が確保されている事が、学生が安心して「わからない」と言えることにつながるのではないだろうか。こうした「すごす」かかわりは、学生の成長にとって重要であり、我々が

めざしている「居場所づくり」とは、このような時間と場所を確保する事にあると考える。

本学での学習ステーションでの取り組みは、この「いっしょに〇〇する」という「すごす」かかわりの軸を重要視したものと位置づけることができる。「すごす」生活態度を持つことの意味とは、「変わらなくてよい」「このままでよい」という存在承認につながり、居場所があることが、「変わりたいけど、変われない」学生にとって、見守り、待っていてくれる存在=学習支援職員によって励まされるという関係になっていると考えられる。

## V. 今後の課題

今回は、学習ステーションが開設され、何もないところからパイロットスタディ的に看護学科教員と学習支援職員の連携によって行われてきた学習支援活動について報告した。今後は、こうした取り組みをふまえて、リベラルアーツ以外の正課授業の授業外学習支援を連携して行ったり、また、学科のクラスアドバイザーと学習支援職員が連携したりすることで、より細やかな学生支援につなげられる可能性が示唆される。さらに、専門学科においても、看護学科だけでなく、他の国試試験を控えている専門学科とも連携していくことで、多くの学生に学習習慣をつけてもらえるような取り組みを醸成できると考えられる。

謝辞 本論で使用しました図や写真は、全て学生たちの許可を得て使用しているものです。ともに学び、ともに成長できたことに対し、ここに感謝の意を表します。

## 【引用文献】

中央教育審議会 (2008). 学士課程教育の構築に向けて (答申)  
 <[http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afiedfile/2008/12/26/1217067\\_001.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afiedfile/2008/12/26/1217067_001.pdf)> (2019年3月24日)  
 藤村宣之 (2012). 数学的・科学的リテラシーの心理学—子どもの学力はどう高まるか、有斐閣。  
 学習ステーション (2014). 京都光華女子大学・京都

光華女子大学短期大学部 学習ステーション 平成26年度 活動報告  
 学習ステーション (2016). 京都光華女子大学・京都光華女子大学短期大学部 学習ステーション 平成28年度 活動報告  
 Gergen, K. J. (2009). *Relational Being*, New York: Oxford, p.328.  
 濱名篤 (2008). 初年次教育の必要性と可能性, 大学と学生, 5, pp6-15.  
 肥後功一 (2003). 通じ合う事の心理臨床, 同成社.  
 菱沼典子 (2017). 看護 形態機能学—生活行動からみるからだ— 第4版 日本看護協会出版会  
 香川秀太 (2008). 状況論とは何か: 実践の解明と変革のアプローチ, インターナショナルナーシングレビュー, 31 (5), pp19-25.  
 加藤浩・鈴木栄幸 (2001). 協同学習環境のための社会的デザイン 加藤浩・有元典文 (編) 認知的道具のデザイン, 金子書房 pp.176-209.  
 川上ちひろ (2018). 「対応が難しい学習者」は、誰が、何に、困っているのか 看護教育, 59 (10), 866-872.  
 経済産業省 (2018). 人生100年時代の社会人基礎力について  
 <[https://www.meti.go.jp/committee/kenkyukai/sansei/jinzairyoku/jinzaizou\\_wg/pdf/007\\_06\\_00.pdf](https://www.meti.go.jp/committee/kenkyukai/sansei/jinzairyoku/jinzaizou_wg/pdf/007_06_00.pdf)> (2019年3月24日)  
 松尾理 (2015). 学生に自律的行動を引き起こさせる指導法について—低学力・低意欲の学生への対応—, 近畿大学医学雑誌, 40 (1-2), pp55-59.  
 峰司郎 (2003). 「低学力」の概念規定の試みと「学力低下論争」の止揚への視点 日本教育学会大会発表要項 62 (0), 28-59.  
 宮本匠 (2015). 災害復興における"めざす"かかわりと"すごす"かかわり: 東日本大震災の復興曲線インタビューから 質的心理学研究, 14, pp6-18.  
 文部科学省 (2012). 大学改革実行プラン —社会の変革のエンジンとなる大学づくり—  
 <[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/24/06/\\_icsFiles/afiedfile/2012/06/05/1312798\\_01\\_3.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/24/06/_icsFiles/afiedfile/2012/06/05/1312798_01_3.pdf)> (2019年3月24日)  
 中沢正江・児玉英明・池田恵子・小倉都子・篠崎大司・今井美裕子・藤原めぐみ (2013). 主体的に周囲か

- ら学び、学び続ける活力を得られる学習場, 高等教育フォーラム, 3, pp.65-80.
- 鮫島輝美 (2018). 「生きづらさ」に寄り添う〈支援〉医療・看護・介護におけるグループダイナミックス的アプローチ ナカニシヤ出版
- 田島充士 (2010). 「分かったつもり」のしくみを探る バフチンおよびヴィゴツキー理論の観点から, ナカニシヤ出版.
- 上野直樹 (2012). I - 5 学習 - 状況的学習論の観点から, 茂呂雄二他編, 状況と活動の心理学, p34, 新曜社.
- 安永悟・須藤文 (2014). LTD 話し合い学習法 ナカニシヤ出版.
- 吉田一衛 (2001). 低学力学習者のリーディングにおける認知的特徴について, 福山大学人間文化学部紀要, 1, pp23-40.