神戸大学　大学教育推進機構　大学教育研究
第 23 号（2014 年度）　2015 年 3 月 31 日発行：21－41

私的経験に基づくアクティブラーニング論

山内　乾史

私的経験に基づくアクティブラーニング論

山内　乾史（神戸大学大学教育推進機構　教授）

１．はじめに

本論文は、「これからの学生の学びをいかに支援するか」という問題をめぐる、私的経験に基づくアクティブラーニング論である。私の肩書は、大学教育推進機構／大学院国際協力研究科教授であるが、実はもう一つ肩書きがあって、神戸大学全学教務委員長というストレスに満ち満ちた役職に就いて3年目を終えようとしている。その立場から、主として以下の議論を展開したい。

ご案内のとおり1991年7月に、大学設置基準が大綱化され、高等教育が急速に大衆化した。そして大学改革の焦点が20世紀の末に「研究」から「教育」にシフトした。21世紀に入ってからは、さらに「教育」から「学修支援」へとシフトしてきた。（この「学修」という字を、「習」と書くのか、「修」と書くのか、これは色々議論のあるところだが、私は基本的に可能な限りlearningは「習」、その他は「修」で通すことにする。）

なお、本報告の構想を練ってまとめにかかった段階でいろいろとこの分野に関する秀著が刊行されている。溝上慎一氏による『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』（東信堂、2014年）、松下佳代氏と京都大学高等教育研究開発推進センターの編集による『ディープ・アクティブラーニング』（勁草書房、2015年）がその代表例である。これらについては現在、鋭意分析を進めているが、まず今回においては、前段階として私がこれまでまとめてきたことを公にし、続編においてこれらの先行研究を踏まえた議論を展開できればいいのではないかと考える。したがって本書では私の経験的なアクティブラーニング論に終始し、本報告をまとめる過程で出版された秀著には言及できておらず、溝上氏、松下氏はじめ先輩方、同僚方に礼を失していることを、予めお詫び申し上げる。

２．「教育」から「学修支援」へ

「教育」から「学修支援」へのシフトというのは、私自身の言葉で述べると「教える」から「育てる」へのシフトということである。「教える」と「育てる」と、この二つは一緒かというとずいぶん違うのである。今ではどちらかと言えば、「育てる」という方に焦点があたっている。それでは、「育てる」と「教える」とはどう違うかということであるが、「教えない」ことが「育てる」ことにつながることもあるし、「教える」ことは「育てる」ことを妨げることもあるということである。学修支援に関して、これは非常に重要なポイントではないかと私は考えている。

そのことについて述べるうえで、例として上げたいのは､プロ野球界のスーパースターであり、敬愛する野村克也氏の言葉である。野付克也氏の著書を私はほとんどすべて拝読しているが、人材を育成するとはどういうことか、ということについて野球を例にわかりやすく書いておられる。野村克也氏の現役時代の実績が一流であるのはもちろん、解説者・評論家としても一世を風靡し、また監督としても一流であることを、実績を持って証明された。現役選手としても、監督としても長期にわたって超一流の働きをした人というのは、多めに見積もっても数字的には、野村克也氏以外には川上哲治氏、王貞治氏、長嶋茂雄氏しか可能性がないのではないだろうか。

さて、野村氏の著書の中に、「メジャーでは、教えないコーチが名コーチだ」という言葉がある。どういうことかというと、日本のコーチでもよくみられるけれども、駄目なコーチは、有力な新人選手が入ってきたら、あれやこれやと手取り足取りいきなり教えたがるというわけである。しかし、それでは選手は育たない、むしろスポイルされかねないというわけである。それを意味するのが、「メジャーでは、教えないコーチが名コーチだ」という言葉である。選手たちはルーキー・リーグや1A、2A、3Aと経て、メジャーにやってきている。もう基礎は十分にできている。できていなければメジャーには来ることができな

い。したがって、通り一遍の基礎については教える必要はない。スタンダードから外れたピッチングフォーム、バッティングフオームで投げたり打ったりする選手がいても、それは放っておいたらよろしい。その選手の個性であるということだ。

ところが選手たちも壁にぶち当たって悩んで、自分で試行錯誤する時が来る。その試行錯誤をするときに、どうしても出口が見当たらないというときに、その過程をちゃんと見ていてコーチが適切なアドバイスをしてやる。それが大事というわけである。最初から手とり足とり教えたら、選手が「失敗から学ぶ」ということ、それ自体を学ばなくなってしまうということである。言い換えるならば、何らかの問題意識を本人が持って熟成させて課題解決に取り組んで悩んでいるという段階にきて、メジャーのコーチの仕事がはじまる。一流のプロであるから自律的に技術の向上に努めるのは当然のことであるが、その前提として自分の長所と欠点を的確に把握し、長所を伸ばすにはどうすればいいか、欠点を克服するにはどうすればいいか、そういう問題意識を具体的に持つレベルになって、はじめてプロのコーチのアドバイスが有効になるのだ。問題意識を持たないうちからアドバイスすると、仮にそのアドバイスによって事態が改善されたとしても、自ら問題意識を持って取り組んだものではなく、与えられたものを受けとったに過ぎない。したがって自律的に絶えず技術向上に努めるべきプロの姿勢としてはいかがなものかというのである。

これは大学の教育にもそっくりそのまま当てはまるのではないかと考えるわけである。要は、学修支援に過剰に依存しないで、自律的に学修方法を摸索するように仕向ける。これは、私の先ほど申し上げた「教えない」ことが「育てる」ことにつながるということでもあるわけだが、コーチは教えないで楽をするわけではない。給料泥棒というわけではない。決して放置するということではない。教えない、しかし、しっかりモニタリングしながら適切なタイミングで適切なサポートを提供するというわけである。これはおそらく今日、学修支援として求められているものだろうと考える。

つまり手厚い学修支援ということを売り物にするのは結構なことであるが、あまり手厚い学修支援をしすぎて、自律的に学ぶ習慣を失ってしまうと元も子もないということである。自律的に学習方法を模索するように仕向ける。学修支援はしっかりしつつ、しかし学生が過剰に依存しないようにする。それこそが「教えない」ことが「育てる」ことにつながるということではないかと考える。

今日しばしばいわれる単位の実質化の議論においても、授業時間はもちろん、授業時間外においても自主的に学習に取り組むことが求められているのだが、自主的に学習に取り組むとはどういうことかというと、結局のところ、問題意識を持つということに尽きる。問題を発見する、それを深化させる、あるいは解決していこうとする、課題発見型、課題解決型の人材像がこの学修観の背景にあるのだ。しかも、受け身ではなく、あくまでも主体的に学生が取り組むとなると、授業担当教員の立ち位置は難しくなる。教えるべきタイミングの見極めは困難を極める。

これを最も的確に表わす言葉が禅の言葉である「啐啄同時（そったくどうじ）」である。雛がぽんぽんと殻をつついて外へ出ようとするときに親鳥が外からつついてやる。そのタイミングが早すぎたら、ひなが発育不全になってしまう。しかし、遅すぎてもまずく、適切なタイミングでサポートしてやる必要がある。そういう言葉があるが、まさにそういうことが必要だと考える。ただ、適切なサポートを適切なタイミングで提供するときれいごとを言っても、いつが適切なのか何が適切なのかということは学習者個々によってかなり異なるわけである。

20 世紀の末から英国で起こってきた「特別な教育ニーズ」論といわれる議論が、この背景にある。それまでは、特に日本などでは、多くの子どもは平均的な教育ニーズを持っていて、ごく一部の子どもが特殊な教育ニーズを持っているという議論が主流であった。平均的な教育ニーズに対応するには一律の多人数一斉授業方式で対応し、一部の特殊な教育

ニーズに対しては、私立学校への進学によるか、養護学校への進学によるか、あるいは公立学校の枠内で解消するか、いずれかによるということであった。

しかし、前述のように、20 世紀末から徐々に子ども一人一人がかなり異質な教育ニーズを持つという議論が台頭し始め、すべてに対応するのは無理としても可能な限り子ども一人一人のニーズの差異に対応したきめ細かな教育が求められるようになってきた。大学もまた例外ではないということである。

色々な大学で行われている『学生生活実態調査報告書』を見ると、おおむね 2 割、多いところでは 3 割強の学生が、入った大学、入った学部、入った学科に「こんなところに来るのではなかった」と答えている。神戸大学でも、残念ながら 3 割くらいの学生が、「神戸大学なんかに来るのではなかった」と回答している。あるいは、「神戸大学は良かったけれども別の学部に行ったら良かった」と回答している。あるいは、「こっちの学科ではなくて、あっちの学科のほうが良かった」と回答している。「不本意就学」というと適切ではないかもしれないが、そういう学生がかなりいるのだ。そういった学生は、へたをすると中退してしまう。現在、中退してしまう理由としては、経済的な要因が多いのは当然のこととして、学習スタイル、先ほどの言葉で言えば、ラーニングスタイルが合わないからやめるというケースも多いように考える。社会学者の本田由紀氏は学校嫌いに二つあると唱える。一つは勉強そのものが嫌いな子どもたちである。もう一つは、勉強そのものは嫌いではないのだが、学ぶスタイルがあわないというこどもである。

アクティブラーニングという学習スタイルが合わない学生は確実に存在する。私の経験上は約 1 割程度いる。「この授業はこういう進め方をするよ」とインストラクションをすると、1 割くらいの学生は 1 回か 2 回来た位でぽんと辞めてしまう。そこで「あいつ、どうして来ないのだ」と他の学生に尋ねると、「『ああいう 4 人で活動するのは嫌だ、できない、やったことがない』と逃げていきましたよ」という答えが返ってくる。こういう事態が毎学期必ず起こる。そういう学生をどうするのかという問題も、アクティブラーニングが広がれば広がるほど問題になる。**すべての学生にとってアクティブラーニングがウエルカムなのではない。合わない学生が少なからずいるのである。**

ところで大学教育の効果を語る場合、小さいユニットをどうやって作るかが大事なポイントである。もちろん、多人数の授業が存在するとか、キャンパスに 1 万人の学生がいるとかいうことそれ自体はいいのだが、その中で小さいユニットをどうやって作るかが教育効果を高める上で非常に重要なポイントである。ゼミや研究室、あるいは課外活動のクラブ、サークルもそういう工夫の中から出てきた教育ユニットである。大学入試センターの濱中淳子氏が『大学院改革の社会学―工学系の教育機能を検証する―』（東洋館出版社、2009 年）で言及しておられる通り、大学院教育の中で一番効果があるのは授業ではない、研究室教育である。教員が個別的に指導する小さいユニット、あるいはマンツーマンの指導こそが一番効果がある。授業とかゼミのフォーマルなもののもたらす効果は、研究室の効果ほど高くない。先輩などと自主的に研究する、インフォーマル、セミフォーマルな小さいユニットである研究室の効果が高いということである。ただし、小さいユニットをどうやって作るのかというのが非常に重要な問題で、多くの学生が多人数授業よりも少人数授業、

一方的授業よりも双方向授業の方がいいのは当たり前であるが、そうなったとしたら全員が万歳というわけではない。先述のように。必ず、「そういう授業になったからこそ違和感を訴える」学生も 1 割程度出てくる。

例えば、神戸大学の場合、経済学部、経営学部ではゼミに入らなくてもいい、講義で単位をそろえて出ていってもいいという学士課程修了の方法がある。「大学に入った以上、ゼミに入らなくては楽しくない」、「合宿もないし、コンパもない、何が楽しいのか」と感じる方もおられるであろう。しかし、ゼミに入らずに単位だけ揃えて出ていく学生が、経済学部や経営学部の教員に伺うと、それぞれ 1 割前後いるようである。そういう学生に対して、「いやいや、君それは意味がないよ」と学生生活を意味あるものにするためにゼミに入れようとするのか。それとも、そういう学生はそういう学生で小さいユニットに所属しないでも課程を修了できる「シェルター」を確保しておいてやるべきなのか。どちらになるのかは大きな分かれ道である。

ことに、のちに述べるように、発達障碍の学生にどう対応するかは、「シェルター」の問題を考える上で重要な問題である。

さて、ラーニングスタイルが合わない学生が入ってきた場合、どうすればいいのかが問題である。おそらく多くの大学ではアドミッションポリシー（AP）を考えて、うちの大学に入るにはこういう能力・考え方が必要である、ということを学力面、あるいは先はどのラーニングスタイルの面も含めてお示しになっていることと考える。そうやって入学してきた、AP を満たす学生をカリキュラムポリシー（CP）にのっとって教育して、卒業するときにはディプロマポリシー（DP）に示しているような能力を身につけたら、卒業生を社会に送り出すということを大学として決めておられるであろう。そしてさらに大学全体の AP・CP・DP にのっとって各部局で AP・CP・DP を決めているはずである。どういう能力を身につけた学生を社会に送り出すのか。あるいは学生側から見たら、自分は、この大学で学べばどんな人間になることができるのか。この大学に入ったらどういう成長が期待できるのか。こういうものを端的に示すのが AP・CP・DP なのであろう。現在の時点では AP が、なかなか受験生、あるいは受族生の保護者に浸透が十分ではない。あるいは信頼されていないということかもしれない。

いずれにせよ、大学の授業についていくのに自分は困難を覚える、あるいは、学力面だけではなくて、動機やラーニングスタイルの面も含めて困難を覚えているという学生は少なからずいるようである。そういう学生に対して、どう指導していくのか。どう支援していくのか。そのことを、私の狭い経験—多くは失敗例である—をもとに以下論述してゆく。

３．4 つの原則

「育てる」という場合、決められたことを効率よく「教える」だけではなく、学習への動機付け、水路付け、成果の保証も必要になってくる。つまり、「何を教えるか」だけでなく「どう教えるか」も問われるのである。そのうえで授業をどう構成するか、ということ

が問題となるのである。十数年前は授業改善というのがFDの大きなテーマで、どうやって授業をするのか、そればかりがとりあげられていた。ある旧帝大にFDのセンターが設立されたときのパンフレットを見ると、マイクの待ち方とか、ジョークのはさみ方とか、そんなことまで研究をすると書いてある。授業を良くすれば教育が良くなる。授業を良くすれば学生が成長する。そういう前提にたって議論がされていたのである。つまり、言い換えれば、教員が座学型の一方向的な授業をするという前提で、授業の技術を個々の教員がいかに磨くかという視点から論じられているFDを想定しているのである。学生の学びを支援して学生の成長を促すという発想が欠落しているのである。これはこの大学だけではない。当時の神戸大学を含むほぼすべての大学に当てはまることである（もちろん、個々の教員で個々の学生の学びを支援しようと考えておられる方が、少ないながらも、昔から存在されていることは存じ上げているが、組織としてどうかというレベルの話をしているのである）。

ところが個々の授業を良くするというだけではなくて、もっと組織的に考えないといけない。近年、例えば大学の中に複数の部局がある。複数の部局それぞれ人員削減とかが相次いで—国立でも私立でも同じ事情であろうが—、少ないスタッフでたくさんの学生を世話しないといけない。しかも、その世話も昔のように、「わしの背中を見て勝手に育て」というのではなくて、きめ細かい、一人一人の個性やバックグラウンドに応じて提供しないといけない。でも、実際には、もう皆、手いっぱいである。だから、学修支援は、個人個人の熱心な教員が身銭を切ってやるというのではなくて、組織としてしっかりやりなさいという風潮が強まっているように見受けられる。カリキュラム全体の質的向上と学修支援への組織的バックアップが必要というわけである、

現在の大学生には、かつての大学生とは異なって「なぜ大学で学ぶのか」をはっきりさせずに進学しているものが多い。かつてであれば、同学年の生徒の多くは高校を出て就職するという事情であった。私が大学に進学する頃—30 年前であるが—でも３人に１人しか大学・短大に進学しなかった。だから大学・短大に行く人は「みんな働くのに、なぜ自分は大学に行くのか」という理由を比較的はっきり待っていた。「こういう仕事に就きたいから進学する」、「こういうことを勉強したいから進学する」と、はっきりした理由を待っていたわけである。だけれども、今は進学するほうが多いのだから、むしろ進学しない側にこそ、「みんなは大学に行くのに、自分はなぜ行かないのか」という理由をはっきりさせる必要があるわけである。「働いてお母さんを助けてやりたいから」とか、「大学なんか行ったって自分かやりたいことはできないから」とか、あるいは、「自分の能力に自信があるので、早く社会に出たほうが得だから」といった例を挙げることができよう。はっきりした理由を待っているのは、むしろ進学しない側の方である。

だから、現在の高校生には、高校卒業特に将来の進路を明確にして大学に進学しなければならないという意識は極めて薄いように見受けられる。もちろん、中には確たる理由を待っている人もいる。医学部を目指す学生の場合で、「家が開業医であるから、私も開業医

になる」というように明白な意識を持っている者もいるけれども、特に理由を持っていない者が圧倒的に増えている。つまり、学習動機を内在化させていない者が、文系を中心としてかなり増えているというわけだ。そういうことを前提に学修支援をしていかなければならないわけである。

私が述べたいことは 4 点である。

① 入試による接続からカリキュラムによる接続へ。

従来であれば大学入試と、高校を卒業するときに必要な学力と、そして大学教育を受けるのに必要な学力、その３つの学力をどうかみ合わせるかが問題であった。そしてこの問題は、おそらく入試を厳格にすれば改善されると考えられていたわけである。ところが、その入試も多様化して、学力試験を経ないで入学してくる学生が増えている。そうなると、入試のみによって接続をうまくやろうというのは、どだい無煙な話である。すなわちカリキュラムによって接続していかなくてはならないのである。

② 従来の高大連携から高大接続へ。

そこで、従来の高大連携から高大接続への移行が必要となるわけである。高大連携というのは、例えば出前授業とか、公開講座とか、単発のイベント的なものであって、大学の中では入試広報課が担当しており、教育担当者、教務課とか学部課があまり関知しないで、「名刺代わり」の一環としてやっているというケースも多いようである。それは、イベント的なものであって、目的は「受験生を集める」ためである。したがって入学してからの教育とはあまり関係ないというケースが多いようである。入学してから、「高大連携では、あんないいことをやっていたのに、実際に入学したら違うじやないか」という不満が出たというケースもよくあると開く。そういう高大連携のイベント的なものより、これからは、高大接続へもっとシフトしていくべきではないかと考える。高大接続というのは地道な、あまり目立たないけれども、継続的・教育的な努力を必要とする。その核になるのが学修支援の発想であるというわけだ。

③ 「組織」としての接続から「個」としての接続へ。

次に、「組織」としての接続から「個」としての接続へ、についてである。われわれ、一般的には、この高校を卒業した人は、だいたいこういう学力であると理解している。さらには、この大学の偏差値はいくらだから、これくらいの学力を待った高校生が入ってくるだろうと理解している。要は、高校と大学とが、個別的な例外はあるにせよ、組織として、この高校を出たらこの大学に行けると、あるいは、この高校を出てもこの大学に行くのはちょっとしんどいというように、「高校という組織」と「大学という組織」のマッチングで学力を考える傾向にあったのだ。言い換えれば、同一学校内、同一大学内の学力の分散が小さいと考えられてきたということでもある。

しかし現在では組織として学力的にうまくマッチしているか、していないかということではなくて、一つの高校・大学の中でも、ものすごく多様である。垂直方向の学力格差も広がっているが、水平方向の学習経歴もすごく多様になっている。高校での学習経歴は本当に、ものすごく多様である。私の頃の受験生のように５教科７科目をスタンダードに学ぶ学生もいる一方で、例えば英語コースとか理教コースとかで学んだ学生たちは特別な英語を勉強した、特別な数学を勉強したということになる。あるいは神戸大学でよく問題になるのは、医学部の学生なのに生物を履修していない者がいる。それも、「生物Ⅱ」を取っていないだけではなく、「生物Ⅰ」さえも取っていないという学生もいる。そのような場合、どうするのかが当然問題になる。もちろん、ちゃんと履修して入学してきた学生もいる。だから、取っていないことを前提にして授業をしたらみんな満足するかというと、そういうわけではない。取っていない人もいるけれども、取っている人もいる。その場合は個別に分けて学修支援していくしかないということである。

④　「教員個人」としての努力から「組織」としての努カへ。

ただ、個別的な支援をしていく、個別的に接続していく努力をしないといけないというのは学生の側の話であり、大学の側としては教員個々がそういう学修支援の努力をするということではなくて、あくまでも大学として、あるいは学部として、組織として支援していく、そういう方向に向かうことが必要なのではないかと考える。

おそらく従来の大学のイメージというのは、個人事業主みたいな偉い先生がおられて、それぞれ個人商店みたいな確固たる講座があって、そこで講義とか演習とかを開いているという形態に近かったのではないか。そういう形態の中では、横の連携は非常に薄くならざるを得ない。しかしこれからは「チーム神戸大学」として学生の学習を支援していかなければいけない。そうしないと個々の教員は、まじめにやる人だけがものすごい負担を背負って、他方でフリーライダーみたいな教員が出てきかねない。これでは組織としてはまずいということになる。チームとしての、組織としての努力が必要になるということである。大学側としては、組織としての対応を求められながらも、他方では学生集団全体に対してではなく、具体的な学生個々に対して適切な対処が求められているということである。個々人のバックグラウンド―先ほど申し上げた学習経歴やラーニングスタイル等―の多様性に応じた個別的な学修支援の必要があるということである。もちろん、理科系では積み上げ式の学問が多いから、そういう問題は特に深刻ではないかと考える。

そういうことを述べると、おそらく従来よく言われた「リメディアル教育」というものを思い浮かべる方もおられることであろう。「リメディアル教育」というのは、どのようなものか？例えば以前、北陸で有名な、そういった事業に力を入れている大学を訪問したときに、リメディアルの教育センターがあった。そういう場所に授業内容をよく理解できない人が行って勉強する。それは、もちろん望ましいことである。ただし、そういう場合に問題になるのは、授業はわかるけれども、もっと高いレベルでのことを勉強したいという

学生、意欲のある学生が置き去りにされているということである。こういう学生に対しては、なぜかカリキュラムとして、個別的な学修支援が提供されていない。だから、そういう学生は、個別的に、ある授業、学問分野に関して勉強する教材としてはどういうものがあるのか指導を受けたいということである。スタンダード以下の学生ではなく、スタンダード以上の学生たちに対して目が向けられていないという問題があるということである。

さらに、そういうセンターに頻繁に通っている学生は、「あのセンターに行っている人は、大学の勉強についていけない人だ」と負のスティグマを貼り付けられることになりかねない。そういう問題がよく指摘されてきた。信州大学の加藤善子氏は、私と佛教大学の原清治氏とで編集した本に「初年次教育の効果」という一論稿を寄せてくれた。それによれば、リメディアル教育といえば従来「大学教育を受けるに必要な学力を欠く者に対する補償教育」を意味し、そのような学修支援を受ける者には負のスティグマが貼り付けられることになりがちであった。ところが、いくつかの大学ですでに実践されているように、学力の高低が問題ではなくて、自己が十分に理解できない箇所について、あるいは自分かもっと深く追求

したいという箇所について授業担当教員、あるいは同じ領域の専門家から、個人的にではなくて組織的な対応として学修支援を受けるという試みが広がっている。そういう学修支援を**サプリメンタル・インストラクション**と称するということである。だから、優秀な学生も来れば、中程度の学生も来るし、ついていくのに困難を覚えている学生も来る。まさしく個々の学生のバックグラウンドに応じた学修支援を組織的に提供していくというわけである。

神戸大学の比較的評判のいい例―残念ながら私自身は関わっていない―であるが、全学共通教育部に数学教育部会という教育部会があって、数学の共通教育を担当している。経済学部とか経営学部とか、あるいは理系の学生が数学の授業（「線形代数学」等）を専門基礎科目として受けている。その専門基礎の数学の授業を受けている学生から質問がくるわけである。それは、学生が数学を理解できてなくて、ついていけなくて補習を受けているというわけでは必ずしもなくて、できる学生もいるし、中程度の学生もいる。要するに学生の側からいえば、もっと学びたいという意欲を特っているかどうかが、来るか来ないかの違いであって、学力が低いから来ているというわけではない。ましてや来させられているとか、強制されているとかいうことでもない。これこそ、サプリメンタル・インストラクションの好例と考える。

先ほど、「育てる」ためには動機づけ、水路付けが必要といったのは、まさにここにおいてもあてはまるのであり、こういう機会を積極的に生かして学ぼうという姿勢が大事なのである。

現在、神戸大学では、物理学教育部会も全授業で同一教科書、同一シラパスで授業をしているため、同じようなサービスを提供することを検討しているとのことである。こういう例こそが申し上げてきたことの適切な例である。

従来、オフィスアワーとして個別的に教員が時間をさいて学修支援をやってきたが、「オフィスアワーなのに先生がいない」という情けないケースもあるようである。ただ、ここで強調したいことは、すでに述べたように個人ではなく組織的に学修支援を学生に対して提供するということである。学力の低い学生だけではなくて、学力が中程度の学生も高い学生も、学力に応じた学修支援を受けてスティグマが貼り付けられることもなく済んでいるという状況が、神戸大学の前述の数学教育部会の努力に現にみられる。「熱心な学生だ」と言われることはあっても、「できない学生だ」と蔑まれることはない。これこそ、私が申し上げている個々の学生のバックグラウンドに応じた学修支援の一つの好例である。

さて、学修支援は授業と連動して提供されないといけない。そこで、失敗例で恥ずかしいのではあるが、私の行ったグループワーク学習を例として取り上げて、自己批判的にご紹介したい。繰り返すが、決して模範演技ではない。恥ずかしい授業で、「こうしたらダメ」、あるいは「こういう問題点があった」ということを洗いざらい述べるためには、ほかの教員の授業を題材として取り上げるわけにもいかないので、恥を忍んで私のつたない授業を取り上げて紹介するにすぎない。

４．アクティブラーニングの多様性

その前に一言、アクティブラーニングについて言及しておきたい。アクティブラーニングは一括りにして論じられるきらいが強く、その内実になかなか高等教育研究者以外の方は目を向けておられないようである。アクティブラーニングというと、「学生が進んで勉強する魔法のような授業」といったことでは決してない。ただ近年のアクティブラーニング流行りの世相においては、そういう誤ったイメージが抱かれつつあるようで、危惧される。

繰り返すが、アクティブラーニングといっても色々なものがある。ほんの一例としてグループ・ディスカッション、あるいは PBL―プロジェクト・ベースド・ラーニングとプロブレム・ベースド・ラーニングと両方あるが―それからグループワーク、反転授業・反転学習、あるいは課題探求学習、問題解決学習といろいろなタイプがある。さらに他にもある。こういったいろいろなアクティブラーニングがあって、それぞれ身につく社会的能力が違ってくる。このタイプのアクティブラーニングはコミュニケーション能力を育てるとか、このタイプのアクティブラーニングは批判的思考力を育てるとか、一つ一つ育つ社会的能力が違う。したがってその大学の DP で書かれている能力を育てるには、どのアクティブラーニングが一番適合性の高いものであるのかということを考えてアクティブラーニングを導入していく必要がある。

京大の溝上慎一氏はアクティブラーニングを大きく二種類に分けている。一つはアウトプット型あるいは「課題探求型」、もう一つはアウトカム型あるいは「課題解決型」である。

アウトプット型あるいは「課題探求型」のアクティブラーニングとは、主として自由テーマによる調べ学習で、最後の結論は学生の学習内容に依存する。例えば教養教育でアクティブラーニングをやろうということになった場合、「それぞれフィールドワークをして何

か調べてこい」と言われて、商店街へ行って何か調べてくるとする。商店街へ行って店で何かを調べてくるというのはみんな共通しているけれども、ある者は金物屋へ行ったり、ある者はゲームセンターへ行ったり、いろいろ全然違った調査対象を基に全然違ったレポートを書いてくる。しかし、それで「よく頑張りました」、あるいは「もうちょっと頑張りましょう」とそれぞれ評価する。

要するに、共通の到達目標として何かを設定し、それに到達しているかどうかを測定して評価をするということではない。学生が何をやってくるかは学生の興味関心に依存する、学習内容に依存するというのが、アウトプット型というわけである。

それに対して、溝上氏によると工学系や医学系学部の PBL に代表されるように、資格免許あるいは厳しいスキルの要求がある専門科目を中心になされるアクティブラーニングはアウトカム型の学習である。この授業はこういう資格免許を取る上で必要な科目であって、こういうスキル、知識、技術を身につけることが必要であると、割とはっきりと学習目標が定められている。学習目標を達成する上で、多少学生がばらばらなことをしたとしても最終的にはそこに行きつくという到達目標がはっきりしている。これがアウトプット型、課題探求型と区別されるべき要点だと溝上氏は述べる。

もちろんこのアウトプット型とアウトカム型、これが唯一のアクティブラーニングの分類法ではなくて、他にも例えばグループワークを伴うものと伴わないものという分類がある。あるいは様々な分類が他にも可能である。ただ、先述のように、どのようなアクティブラーニングのスタイルを取るかによって育成される社会的能力・スキルが大きく異なる。アクティブラーニングとして一括りにして論じることは、申請書に作文するという場合であればいいかもしれないが、実際の授業にあたる教員の授業方法論としては、きっちり区別をして議論をしていく必要がある。要は、授業目的、学習目標に応じたスタイルのアクティブラーニングを採用する必要があるということである。

ただし、あらゆるアクティブラーニングに共通する要素としては、獲得した知識とか技術、スキルを知っているだけ、あるいは聞いた、分かったということで終わらせないで、それを使って何かをしてみるという点がある。知識・スキルを実際に運用する能力を身につけるということである。「知っている」、「わかっている」ということと「できる」ということはかなり別のことであって、「知っている」、「わかっている」だけではなくて、実際にやってみないといけないということである。

例えば学生が、「私は本番に強い。だから本番になったらできる」と強がって、就職活動の面接でも練習せずに受ける。そういう学生に限って、面接に行ったらとちってしまって、すべってくる。「できる」ということと「わかっている」ことは別だと、いつもそういう学生に言うわけである。大学、大学院まで進んでくるという学生は、いろいろ勉強して、いろいろなことを知っていて、いろいろなことを学んできたと言う。「私はいろんなことを知っている、わかっている。だからできる」と思っている。けれども、やらせてみたら、「知っている」ということと、それが「できる」ということとの間にはかなり距離があるとい

うことが分かる。それでは自分は「できる」ようになるには何をすればいいのか、あるいは将来のキャリアに向けてどういう準備をすればいいのか、そういうことについて、躓きを経験させることでさらに前に進めていくという、そういう役割もあるということである。冒頭の言葉でいえば、**躓きを経験させて、問題意識を持たせる**ということである。

ただアクティブラーニングというのは学生が主体的に学び始めて即、何か多大な成果を上げるかのように勘違いされる向きもあるが、知識を獲得しないままアクティブラーニングだけをしても、「お遊戯」だという批判もある。「さあ皆さん楽しくやりましょう。さあ皆さん楽しかったでしょう」とそれで終わってはいけない。知識や技術、スキルを獲得して、その上でそれを使っていくプロセス、到達目標をしっかり定めてアクティブラーニングを展開していく必要がある。逆にアクティブラーニングのない座学ばかりというのは、生きた知識を備えた人材育成にはつながらない。要するに「分かっている、知っている」という人間で、「できる」ということにつながらない人間が育ってくるのだ。

個々の授業を良くするというだけでなく、アクティブラーニングを個々の授業に入れるか入れないかというだけでもなく、カリキュラム全体の教育効果を考えて、座学とアクティブラーニングをどう配合していくかということを考えていく必要がある。つまりカリキュラム改革全体の中でアクティブラーニングを考える必要があり、個別授業改善の手段としてのみアクティブラーニングをとらえるのは間違いである。「すべての授業をアクティブラーニングでできますよ」、「すべての授業を少人数でできますよ」というのは、部局によっては専門科目については可能である。神戸大学でもそういう部局はあるが、すべての授業、教養教育・共通教育を含めて少人数で、アクティブラーニングで、双方向でできる部局・大学は、なかなかないのではないかと考える。

私が非常勤講師としてお邪魔している私立大学でも座学の授業を担当しているが、学生に聞いてみると、「そうだなぁ、アクティブラーニングをやっている授業は半分もないですね」と言うし、実際にそうだと推察される。座学はどうしても残る。経営上の問題など、いろいろな問題で残る。だから、座学とアクティブラーニングをどう組み合わせていくかが問われるべきなのである。アクティブラーニングの授業ばかりになり得たとしてそれがいいとは言えない。もちろん座学ばかりでもまずい。どう有機的に配置するのかということである。

後で申し上げる私のアクティブラーニングというのは、グループワークを中心にしたもので、先ほど申し上げたアウトプット型とアウトカム型の性格を併せ持つものである。

５．私の失敗例（その１）―P 大学におけるグループワーク

グループワークをする際に、同じ試みをしている方々は悩んでおられることと推察するが、学生が仲のいいグループだけで固まってしまう傾向が見られる。特に女子学生は、仲のいいグループで固まってしまって、授業者が、興味・関心ごとによりグループを作ろうとしても「あの子があっち行くから私もこっち」ということになりがちである。例えば、

社会調査のアンケートを作りなさいといったとしよう。「J-POP」について調べてみたいという子が一人、仲間の中にいたら、「私もそれでもやろうか」と、大して関心のない周囲の学生も引きずられてそのグループに入っていくということになりがちである。そういう仲のいいグループで固まってしまうケースが多々見られるが、本来は異質な考えを持つ学生と相互交流をすることこそが必要であって、そういう学生と相互交流しないと真の意味でのコミュニケーション力の向上につながらない。少なからぬ学生は現代求められているコミュニケーション力の中身を誤解している。コミュニケーション力というのは、よくしゃべるかどうかということとまったく関係はない。異質なバックグラウンドを持つ人ときちんと会話できる、言葉のキャッチボールをできるということであるはずである。

例えば家族でよく話すとか、友達の内輪でよく話すとか、バックグラウンドをお互いによくわかっている、似たようなバックグラウンドを持っている人とよく話すということではまったくない。この基本認識の誤りが現代の学生には相当見られる。

ところで、グループワークをやらせる際に、私は、自己評価と他者評価と同僚評価と三つの評価をやらせている。自己評価というのは当然、自分がどれくらい成長したか、自分かどれくらいチームに貢献したか、そういうことを自身に評価させるのである。同僚評価は、同じグループの中の他のメンバーから「彼/彼女はちゃんとグループに貢献したかどうか」を評価させる。他者評価というのは他のグループから見て、そのグループのパフォーマンスがどうだったかということを評価してもらうもので、グループのメンバー個々に対して行うものではない。

これら自己評価、他者評価、同僚評価を交えて学生の状況をつかみながら、グループワークを私はやらせている。当たり前であるが、自己評価のほうが同僚評価よりも概して高い。要するに多くの学生は、「私は貢献した」、「私は頑張った」と感じているわけであるが、同僚からあまり評価されていない、その落差が非常に大きいというケースが多い。また、自己評価と同僚評価が近い個人、近いグループが質の高いパフォーマンスをしているというケースが多いようである。

先ほど述べたようにアクティブラーニングとか、グループワークとかについて述べる場合、もちろん自己評価は必要である。しかし、それだけが信頼できる指標であるとか、あるいはそれだけが利用可能な指標であるというのは、きわめて危険である。授業拒当者が授業場面内だけで観察して評価するというだけでも問題がある。グループワークというのは授業時間外にも行われているのであるから、授業場面においては教員の目を意識して、すごく頑張っているポーズを取っているけれども、授業時間外のグループワークでは全然グループに貢献しない学生が存在するという問題がかなりあるからである。

すでに述べたように学修支援については動機付け、水路づけが重要である。アクティブラーニング、グループワークでもまったく同じであるが、「アクティブラーニングにさえすれば、学生が自主的に学び始める」というわけでは、決してない。「アクティブラーニングをしさえすれば、学生が成長する」ということでもない。すでに述べたことと重なるが、

問題意識の発見、深化こそが学生の成長の要件であり、学習の目的である（目標ではない）。したがって、アクティブラーニングなり、グループワークなりが、問題意識の発見、深化を促し、学生の成長を促すのであれば、非常に有効な手段であるということになるのだが、いくつかの条件がある。それを以下、明らかにして行きたい。

少なくとも、すぐわかることは動機のレベルによって、授業への取り組みだけではなく、予復習への取り組みも学習の質においても顕著な差異がみられる。

2013 年末に東北大学へ調査に行き、理学部物理学科教授かつ総長特別補佐（教育国際交流担当）という肩書きをお持ちの山口昌弘氏にインタビューした。そのインタビューの中において、アクティブラーニングについても教えていただいた。山口氏の印象ではアクティブラーニングの経験が高校以下の学校段階で豊かな学生は、そういう時間に何をすべきか、何を求められているのかということをよくわかっているけれども、経験の乏しい学生は何をしていいかわからないようだということである。これは私の実感とも合致する。そういう学生はアクティブラーニングの授業時にとまどいがちになる。ただ、そういうとまどっている学生に、きちんと支援をしていかないといけない。「この授業ではこういうことをするのだ」、「こういうふうにしないといけない」とアドバイスをして、自主的な取り組みを促すのも、他者評価や同僚評価の役割の一つである。

実際に、特に進学校の一部で、総合的な学習の時間というのは自習の時間とか、進路指導の時間とか、英語の補習授業とか、座学の授業ばかりをしてアクティブラーニングの授業を全然していないというところが結構あるようである。そういう学校から来た学生は「この授業は何をするのですか？」、「何が目的なのですか？」、「どういうものを出したら評価をしてもらえるのですか？」、「どうしたら S を取れるのですか？」と戸惑いを見せがちである。そういう学生には丁寧なインストラクションが必要である。

アクティブラーニングに慣れていない学生は結構いる。私の知る限りでは、兵庫県・神戸市のいろいろな県立高校出身の学生でも例外ではない。「アクティブラーニングをしたことがない」、「どうしたらいいのか」という学生は結構いる。私のゼミ生でもいる。他の学生と討論しなさいと言っても全然できない学生がいる。「そんなのしたことがない」というわけである。何をどう学ぶのか、そのために授業時間内、授業時間外に何をすべきなのか、そういうことについて、かなり丁寧にインストラクションしないといけない。授業への動機づけ、水路づけを含めてとても手間暇がかかる。アクティブラーニングといえば、学生にさせるから教員は楽だということではまったくない。私個人の感想でいえば、自分で一方通行の講義をする方がよっぽど楽である。

さて、現在、東大の山内祐平氏らのご活躍もあり、反転授業・反転学習が非常に評判になっている。ただ、これは講義系の科目において非常に有効ではあるけれども、演習系の授業時間内での作業とかディスカッション等、グループワークをもともと伴っている授業において、どのようにすればいいのか、これについてはあまり教えてくれるところのない試みである。

私の経験でうまくいかなかったからこそ言いたいのだが、動機のレベルの高い者が低い者を引き上げて、全体的な学習の質を高めてくれるのならありがたいけれども、残念ながら逆のケースが多いのが実情である。つまり、動機のレベルの低い者が周りの足を引っ張って学習の質を下げるということである。この問題をどうするのかというのが、グループワークを取り入れた授業の大きな問題である。つまりグループ分けをどうするかは非常に重要な要素である。アクティブラーニングのようなラーニングスタイルを求めていない学生がしぶしぶ参加してきたときには、その学生本人のパフォーマンスの質が低くなるだけではなくて、周りの足を引っ張る。そういう場合、どうすればいいのかということが問題というわけである。

これまた、私自身の恥ずかしい事例であるけれども、先ほどから出ている例をもう少し詳細に話そう。P大学という大学がある。これは大阪府下にある中堅の私立大学である。その大学の社会学部社会学科の二年次で、「社会調査B」という授業がある。一年次で、「社会調査A」という授業があって、これは座学で、社会調査の基本中の基本について学ぶ。調査用紙の作成法とか、サンプリングとか、あるいは単純集計、クロス集計とか、そういう基礎的な統計手法等を含めて学ぶ。「社会調査B」は、「社会調査A」で学んだ学習成果をもとにして、実際に質問紙を制作して、調査を実施して、分析して、レポートをまとめる授業である。つまり「社会調査A」で得た知識を実際に運用する能力を身につけるための授業である。「社会調査A」、「社会調査B」はともに社会調査士になるための資格取得のための科目である。この授業を通して身につけるべきスキルとか知識については、社会調査協会で定められた、かなりはっきりした基準がある。だから先ほどの言葉でいうと、ある意味アウトカム型である。ただし私の授業方法では、グループごとに、テーマは勝手に決めなさいという指示をしているわけであり、学生に投げている側面もあるのでアウトプット型の要素も入っている。さらに、社会調査士になりたいのではないけれども、この授業を取るという学生もいる。そういう学生は楽しくグループワークができたらいいということのようである。少し曖昧な側面があるわけで、医学部の臨床系の科目とも性格が違う。

平成25年度前期には私の授業においては32名の受講生かいた。4名ずつ8グループを作った。あるグループは、P大学生が野球に対してどれくらい関心を特っているか調べたい。あるグループは、先述のJ-POPを調べたい。また、あるグループは、P大学生が携帯電話とかSNSにどれくらい関心があるのか、どれくらい普及しているかを調べたい。テーマごとに8グループ作ったわけである。偶然、4名ずつになったに過ぎない。

この授業では、私か最初に—「社会調査A」で学んだ知識がすべて身についているということではなくて、忘れているのもあるから—、「社会調査A」の知識を確認する講義をしてから質問紙を作って、プリテストをやって、そのプリテストの実施の結果をもとに質問紙を修正する。そして、本調査をやって分析して、グループでプレゼンテーションをさせる。そのプレゼンテーションのときに、他のグループの人からの批判かあるので、それを踏まえてグループでレポート作成をするという順序で授業を進めた。プレゼンテーションの段

階で、ほかのグループから「あのプレゼンはだめ」あるいは「あのプレゼンはいい」と評価をしてもらう。これが他者評価である。

すでに述べたように、自己評価は同僚評価よりも高くなりがちである。ただ、重要な点は、同僚評価によって、授業場面以外での様子がよくわかることである。同僚評価をやると、授業場面ではよくやっているように見えるけれども、授業を離れた所でほとんどグループに貢献していない学生がいた場合、それがよくわかる。

同じグループになったときに、同一グループのメンバーは LINE やカカオトークなどの SNS でつながってもらって、作業を公平に分担するように指示するのだが、公平に分担できないグループがたくさん出てくる。

例えば、野球に対する関心を調べたいというグループを作ったところ、4 人集まった。皆、硬式野球部の部員である。4 年生から 2 年生までいる。4 年生は強面で知られるキャプテンである。それで、先輩が、「お前やれ」、「わかっとるやろな」と後輩に作業を押しつける。先輩は「フリーライダー」である。授業場面だけ、偉そうに指示して作業をしているようなふりをしているわけである。その陰で後輩が泣いている。同僚評価においても、「お前ら、評価頼むぞ」とキャプテンに言われると逆らえない。グループのメンバー間に上下関係があるとそういう問題が発生するわけである。

グループワークで授業時間外の作業を求める場合、学生が課外活動とかアルバイトとかで忙殺されて忙しくてできないケースも多々ある。結果として、課外活動やアルバイトをしてない学生、まじめな学生に負担が偏る点も問題である。

なお、この授業では、グループごとにリーダーを選んでいる。リーダーは私が伝えたいことをメンバーに伝える窓口になる。あるいは各メンバーから出てきた意見、レポートを集約して私に伝える。そういう役割を担う学生を私はリーダーと呼んだ。リーダーシップを発揮してという意味でのリーダーではなく、連絡役、窓口としてリーダーを一人決めた。何もインセンティブがなかったら誰も引き受けようとはしないので、「リーダーには 5 点あげるよ」とささやかなインセンティブを提供して、何とか一人くらい手を上げる「頓狂な者」がいて助かっている。

もちろん、要領よく「共同成果」にうまく乗っかる学生もいる。先述のいわゆるフリーライダー問題についてどう対処していくのか。これはグループワークの重要なポイントであって、動機の低い者が高い者の足を引っ張り、学習の質を低める危険性がある。こういう問題にどうやって学修支援として介入して、学習の質を低めないで高める方向に持っていくか。これは非常に難しい問題であり、今、アクティブラーニングとか PBL とか、あるいはグループワークとか、ディスカッションとか、そういった環境に入れば、学生は能動的に学ぶ。それを入れたら自動的に学生が学びに積極的になって学習の質が上がると考えられがちであるが、とんでもない誤解である。同僚評価はフリーライダーをある程度は発見させてくれるが、防ぐ手立てとしては不十分である。

10 年ほど前に、ある初年次教育に関するシンポジウムがあって、そこで一つ厳しいこと

を述べた。他のパネラーの方々が「初年次教育は、少人数で双方向的です」と非常に自慢されるわけである。初年次教育の多くはアクティブラーニングを使って行われる。「授業評価がこんなに高くなっています」と、「みんな満足している、それに比べると他の講義系の科目はみんな低い」、つまり「初年次教育は成功しています」というわけである。だけれども私は、「そんな初年次教育は失敗ですよ」と申し上げた。その理由は次のとおりである。初年次教育で確かに学生は学びに積極的になっているかもしれない。しかし、他の授業にその学びの積極的な姿勢が波及していない。他の授業に積極的に取り組むようにはなっていない。初年次教育での姿勢が他の授業にも波及して初めて、「初年次教育をやって良かった」と言える。初年次教育といえば教室でも人員でも、ものすごくリソースを要する。それだけリソースを配分されて、初年次教育をやるわけだから、その授業だけが評判がいい授業であっては困るわけで、ほかの授業にも波及効果を起こさないといけない。**つまり、個別の授業の改善でなく、カリキュラム全体の質的向上を論じるべきだと申し上げたのである。**同席しておられた名古屋大学の夏目達也氏も私と同じ見解を、名大を例にして述べられた。その結果、夏目氏と私はフロアからたたかれた。しかし、いまだに間違ったことを言ったとは考えていない。

学びの積極的な姿勢を、そういう授業だけではなく、はかの授業にも波及させなくてはいけない。すなわち、カリキュラム全体を論じる必要がある。個々の授業だけを論じていてはだめということである。そういうところから、冒頭にも述べたように、個々の教員が援業改善に憂き身をやつすということではなくて、組織としてどうやっていくかということを考えるひつようがあるのである。すなわち、「チーム○○大学」として考えねばならないということである。

恥ずかしい例の紹介はひとまずここまでにしておく。

６．授業時間外の学修をどうモニターするか

授業時間外の共同作業をどのようにモニタリングするのか、これは難題である。専任教員でも難しいのであろうが、非常勤講師の場合にはなおさら難しい。私の場合、例えばいくつかのグループとは SNS、例えば､フェイスブックや LTNE でつながって、「どういうやりとりをしたのかチェックしますよ」と指示するのだが、すべてのグループが入れてくれるわけではない。「先生は入らないで下さい」と言われる場合もあるから、チェックできないケースもあるのだ。そこで、無理に入れてくれというわけにもいかない。どうすればいいのか。私は、自分のゼミに関しては、すでに多くの教員がやっておられるように、例えばフェイスブックであるとか、あるいはその他の SNS で OB・OG も含めて、ゼミ生ほぼ全員が入って、そこで授業に関して、あるいは色々なことに関して意見交換をして、アドバイスをするということを 24 時間体制でやっている。非常勤講師の場合には、そこをどうするのか非常に難しい。おそらくは、学生に丸投げするということではなくて、教員が適切な環境づくりをするということが大事なのであろう。しかし、その環境の中で学生が、「自

分が学んで、自分で頑張って成果を上げられた」という達成感を待てるようにすることが非常に重要であり、逆に言えば「無理矢理やらされた」という感覚を待たないようにすることが非常に重要であると考える。その適切な環境づくりが極端に難しいのである。

もちろん、「教員が決めたことを無理矢理やらされた」とやらされ感を持ってしまう授業は失敗である。いかにすばらしい授業がなされたとしても、それでは失敗である。学生のまわりで環境を整える。それは教員として大事だけれども、「自主的に取り組んで成果を上げた」という達成感を待つことができること、それが学生の成長に関わる非常に重要なところだと考える。野村克也氏によれば、成長とは自信をつけること、である。アクティブラーニングと銘打ちながら、やらされ感を持つような授業では成長につながらないだろう。しかし、これを私ができているということではなくて、私自身にとっても課題である。高みから述べているわけではない。

７．さらなる私の失敗例（その２）

最後に、「さまざまな課題」についていくつか例示したい。授業時間外学習の実態は、先ほど述べたように、授業時間内学習の実態から類推がつくとは限らない。授業時間内学習、授業時間外学習、これは単位制度の実質化に関わるので、現場の教員は強く求められているところである。シラパスに「時間外でこういうことを学習しなさい」と書き込んで学生にやらせるということだけでは十分ではない。私が以前に訪問した、とある大学で、「時間外学習に何特何分から何時何分まで取り組んだ」というポートフォリオを学生に書かせて、それを出させるというケースもあった。これについては一体どうすればいいのか、特にグループワークの場合、どうやったらいいのかという問題は深刻である。どうしても同僚評価が必要である。けれども、それで十分なのかという疑問は残る。

近年、神戸大学でも議論になっているのは、障碍者への配慮である。今、発達障碍も含めてだいたい 10%くらいの学生が何らかの障碍を持っていると言われている。大学院も例外ではない。また、障碍の有無と知的能力の高低とは関係はないようである。

例えば、大学院で双方向な授業をしたいときに、論文を害かせたらすごい論文を書くけれども、コミュニケーション障碍あるいは不安障碍だという院生がいる。だから全然知らない人といきなり「しゃべりなさい」と言われたりしたら、もうどうしていいかわからなくなって、どきどきして、動悸がして、めまいがして倒れるという院生だっている。私は、かつて神戸大学アカデミア館での放送大学兵庫学習センターでのスクーリングの際にそういった受講生を担当した。院生ではなく、学生であるが、不安障害を抱えていた。これについては後ほど述べる。

実際にそういった障碍者への配慮について、かつては個々の教員が頑張って対処していたわけであるが、2013 年 6 月に「障害者差別解消法」（以下、「解消法」と略）という法案が成立して、2016 年から施行される。国際条約で「障碍者権利条約」という条約があるが、日本はまだ批准していなかった。先進国、G8 の一員として日本も批准することを強く求め

られていたのだが、批准するためには国内法を整理することが必要である。そこで同法が成立したというのが経緯である。特に発達障碍の学生にどうやって配慮するのか、個々の授業場面でどうやって配慮するのか、あるいは学修支援に関してどうやって配慮するのか、という色々な問題が出てくる。大問題である。

この「解消法」においては、二つの重要なことが決められている。一つは、「差別的取り扱いの禁止」である。これは義務である。障碍を理由に差別してはいけないということで、あたりまえのことである。ただもう一つ、努力義務がある。「合理的配慮の不提供の禁止」ということである。教育機関の場合には、努力義務ではなく義務である。合理的配慮を提供しなくてはならない。だから、障碍が理由で学習に困難を覚えるという人には合理的な配慮、つまり、学修支援を提供しなくてはならない。個別的な障碍の状況、あるいは教育ニーズに応じた配慮が必要になる。

従来からこのように言われてきたわけではあるし、きれいにまとめればこうなるのだが、実際にはものすごく大変な作業を伴う。小・中・高の現場でも、ものすごく苦労をしておられる。同じ障碍でも学生個々の状況に応じて色々な対応の仕方が求められる。ましてや、発達障碍の種類自体が、年々増えているわけである。新しい「oo障碍」というのが増えてきている。それを随時キャッチアップして、どう対処したらいいのか、学び続けなくてはならない。これは非常に大変であって、個々の教員に任せるということではまずく、組織として対処していく必要があると言わざるを得ない。

ここで、また私の恥かしい事例を挙げる。これについては、具体的な名前を出さざるを得ないのだが、放送大学や佛教大学で通信教育の過程を担当させていただいている。そういう大学では休暇期間中にスクーリング授業（面接授業）を行う。この授業では、当然のことながら、成人学生が多い。そういう人たちは、自分たちの人生経験に基づいて、こういうスクーリングで集まったら話しをしたい。特に若い人たちに向けて語りたい。だから私が長々授業をしていると「先生、そろそろディスカッションにしてください」と要望を出される。普段クラスメイトにはなかなか会えないわけであるから、話をしたい、意見交換をしたいということである。アクティブラーニングをしたいというわけである。ものすごく意欲の高い積極的な人が多い。ただし、中には、「そういうことをしたくないからこそ、こういう大学に来た」という学生もいる。両方のタイプがいる。どちらか片方のタイプだけであれば、対処の仕方もあるが、両方のタイプが混在していたら、どうしたらいいのかということになるわけである。こういうことについて、これからより具体的に議論していかねばならないということである。

だから、私の講義の時には寝ていても、グループワークをしたら、みんな嬉々として一斉に起きてきて活発に討論する。しかし、しばらく見ていると一人ぽつんと浮いている人がいる。何かと思っていると、「いや、先生、私には無理です。コミュニケーション障碍なんです」、「不安障碍で医者から薬を処方されていて、これを飲まないと動悸・めまいがしてしまう。いきなり見知らぬ人と会話させないでください」と言われる。「そういうグルー

プワークとかをしたくないからこそ放送大学に来たのです。そういうことができるなら普通の大学に行っています」と抗議する学生がいる。

しゃべりたくてたまらない人としゃべることができない人、両極端が混じっている。その場合、授業担当者としてどうするのか、座学だけで済ませるのか、グループ・ワークを入れてするのか。グループ・ワークを入れてする場合、どうするのかなど問題は尽きない。

私の場合、不安障碍で薬を処方されているという学生には、そばに付き添い、「気分が悪くなったらいつでも抜けていいから遠慮なく言いなさい」と言っておいた。横に付き添ってずっと様子を観察していた。幸いその学生自身も「なんとか頑張ろう、周りに迷惑をかけたくない、自分のするべきことはしっかりやろう」という意識を強く持っていた学生で、何とか頑張ってくれて私も胸を撫で下ろしたが、そういう学生ばかりとは限らない。

同じ授業で一人、コミュニケーション障碍か対人障碍か、正式な名前は聞かないまま別れてしまったが、「私はもうとにかく人と接することができません。そういうことをするならもうこの授業を受けません」と言って、怒って帰っていった学生もいる。

「学生一人一人のバックグラウンドに応じて学修支援を提供する」といえば、実にきれいなまとめである。しかし授業として、集団として一つのやり方を選んでやっていくとなると、犠牲になる者が必ず出てくる。これをどうするかという問題が出てくる。私が発達障碍、ある種の障碍を持っている学生にサポートをしなかったら、「提供すべき合理的な配慮を提供しなかった」となってしまう。どうするのか？

アクティブラーニングを導入したら、学生が能動的に学び出して成果を挙げる、生きた知識を身につけるという楽天的な議論に、私が違和感を覚えるのはそこにある。実際やってみて―もちろん、私の授業技術が拙いからかもしれないが―ものすごく苦労をしているという感覚がベースにある。一方、障碍を持っていない学生は問題がないかといえば、そうではない。授業時間外の学習をグループワークでする場合、どうするのか。どうやってモニターするのか。非常勤講師として行っている授業例については先述の通りであるが、専任で授業を行っている神戸大学の場合においても、教養教育の場合、担当授業の時間帯しか、全員が集まってくる機会がない、他の時間帯においてみんな所属学部が別で連絡がないという場合、どうやってグループワークを授業時間外に進めていくのか。これは非常に大きな問題である。

８．ひとまずの結論

まず時代の要請として、大学教育に求められることが「教える」から「育てる」へと移行したということである。「育てる」という理念はすでにパッケージ化された、定型化された「教えるべきこと」があって、それを効率的に学生に教え込む、型にはめるという授業ではなく、一人一人のバックグラウンドに応じたサポート、後押しを可能な限りするということである。

個々の教員の授業技術はもちろん大事だけれども、それだけではない。組織として、集

団として、「チーム神戸大学」としてどうやって学生の学びに対して支援をしていくのか。組織としての姿勢を問われているということである。

一方で、支援は大事だけれども、支援しすぎて学生が自律的な学習をしない、しなくても助けてくれるということになると、まさしく本末転倒である。支援をどういうタイミングで、どのように提供するのかということが大事で、ただやみくもに支援すればいいというものでない。

要は、自主的に取り組めるような環境整備を教員、あるいは大学が行いつつ、学生が「自主的に取り組んで成果を挙げた」と達成感を持てるようにすることが重要である。何かやり遂げたという達成感を持てる、そういう感覚を持てるようにしてやることが重要である。そういう感覚が自信につながり、成長につながるというのである。

しかし、これは今申し上げたようにアクティブラーニングを導入すれば自動的にこういうことになるのではなくて相当な難題であるということを、拙い授業をして地雷を踏んできた経験から述べてきた。

もし万人がアクティブラーニングを望むのならば、話は簡単である。アクティブラーニングが導入されたら、ある学生は授業により積極的に参加するようになるであろう。しかし自分の学習スタイルに合わない、合わせられないという学生は、アクティブラーニングが導入されたがゆえに「オリる」、ということになりかねない。アクティブラーニングには多種多様なものがあるが、いずれも必ず不適応者を生み出してしまう。逆に言えば、従来の講義形式というのは、画一的で単調になりがちな欠点はあれども、授業スタイルとして、特定の誰かを「オロす」ことになる危険性を持たず、万人が受講可能な形態であるともいえるのである。

９．おわりに

昨年末から今年初めにかけてディズニーの『ベイマックス』という映画が大ヒットした。この映画には、主人公の亡き兄が主人公である愛弟のために制作したケアロボットなるベイマックスが出てきて、主人公にぴったり寄り添い身体的、精神的ケアをするのである。これから求められる学修支援も、「来たい人は来なさい」式の座して待つという姿勢ではなく、こちらから気になる学生・院生には積極的に声をかけて寄り添っていく、そういう学生・院生に寄り添う支援が求められるのでないだろうか。

あるいはイギリスにおいてコネクションズ・サービスというのが展開されている。教育を受けず、職業にもつかず、職業訓練も受けていないいわゆるニートの若者（イギリスの場合は、少数民族、貧困層など社会的排除の対象となった若者が多く含まれる。ニートの年齢層も、日本では 16 歳～34 歳に対して、イギリスは 16 歳～18 歳である）に対して、積極的に声をかけて、就労斡旋等のサービスを行い、社会的包摂を試みる、そういうサービスがある。私のイメージする学修支援もそういうイメージと近いものがある。

既述のサプリメンタル・イントラクションのように、開かれた支援が必要なのはもちろんであるが、サプリメンタル・インストラクションよりも一歩進んだ、学生・院生に寄り添う支援―これはまさに「言うは易しく、行うは難し」であるが―を具体的にどう構築しえるのか？これについては次稿で考察する。