

# 学生支援の現状と課題

—学生を支援・活性化する取り組みの充実に向けて—

独立行政法人日本学生支援機構 学生生活部

大学等における学生支援取組状況調査研究プロジェクトチーム中間報告書



## はじめに

近年、社会や学生からの多様なニーズに対応するため、大学教育の質の保証の観点から学生支援の充実が求められています。

このような状況の下、大学等における学生支援の現状・ニーズ等を把握するとともに、その調査・分析結果を大学等に対して適切に情報発信することにより、大学等における学生支援体制の整備・充実を図る上での参考に資する、という趣旨で、当機構において、昨年10月に「大学等における学生支援取組状況調査研究プロジェクトチーム」を設置いたしました。

本書は、当該プロジェクトチームのメンバーが、当機構において実施した調査、報告書等を材料に当該プロジェクトメンバーがそれぞれの視点において、学生支援に関する各テーマについて、レポートいただいたものを中間報告として、とりまとめたものです。また、学生支援をさまざまな視点で捉えるという観点から、立命館大学の木野先生、岡山大学の橋本先生に当該メンバーによる会議に、特別にご講演いただいた内容についても併せて掲載しております。

ついでに、本書が、大学等において学生支援を推進する中で、ご参考・ご利用に供せられますようお願いしております。

平成22年3月31日  
独立行政法人日本学生支援機構



# 目 次

## 第1章 調査研究

1. 本研究の課題と意義  
「本調査研究の課題と意義」  
藤江 陽子（日本学生支援機構）…………… 7
2. 組織等  
「学生支援のための学内組織」  
川島 啓二（国立教育政策研究所）…… 11
3. 学生相談  
「学生相談の現状と課題 全国調査データの比較と訪問調査を中心に」  
小島 佐恵子（北里大学）…………… 29
4. 修学支援  
「学習支援 ー学生支援的アプローチの学習支援とは？ー」  
小貫 有紀子（九州大学）…………… 41
5. 就職・キャリア支援  
「大学等における就職・キャリア支援の現状と課題」  
望月 由起（横浜国立大学）…………… 53
6. 学生リーダー・SA  
「学生リーダーシップ養成とスチューデント・アシスタント活用に関する考察  
～学生支援とピア・エデュケーションの視点から～」  
秦 敬治（愛媛大学）…………… 67
7. 特別な支援を必要とする学生への支援  
「障害学生支援に関する現状、研究動向と課題」  
沖 清豪（早稲田大学）…………… 77
8. 学生支援への職員の係わり方  
「学生支援への職員の関わり方」  
田中 岳（九州大学）…………… 89
9. 学生支援の評価  
「学生支援の評価 実践および研究上の課題」  
串本 剛（東北大学）…………… 99
10. 総括  
「学生支援の現状と課題 ～学生を支援・活性化する取り組みの充実に向けて～」  
川島 啓二（国立教育政策研究所）…… 109

## 参考資料

1. 大学等における学生支援取組状況調査研究プロジェクトチームメンバー…… 121
2. 大学等における学生支援取組状況調査研究プロジェクトチームの設置について  
…… 123

# 調 査 研 究





## 本調査研究の課題と意義

日本学生支援機構学生生活部長 藤江 陽子

### 1. 本調査研究チーム設置の趣旨

本調査研究は、独立行政法人 日本学生支援機構(以下「機構」という)において、大学等の学生支援の取組状況を調査・把握し、その分析結果を大学等に対して適切に情報発信するために、学生支援を俯瞰することができる外部有識者による調査研究チームとして、国立教育政策研究所の川島啓二高等教育研究部総括研究官をチームリーダーとする8名のメンバーをお願いし、平成21年10月に開始したものである(設置要綱・メンバー 別添参考資料参照)。

ユニバーサル段階を迎えた高等教育の中で、大学等においていかに学生支援に取り組むのか、あるいは学生支援の取組みにより、いかに学生生活に教育的インパクトを与えるのか、学生支援をどう位置づけるのかますます重要性を帯びてきている。

こうした中、機構が学生支援を先導する「ナショナルセンター」として、各大学等で実施している学生支援策の取組状況を的確に把握し、必要な情報を提供していくことは機構の使命であり、大学等による学生支援の取組みの充実が求められている時代のニーズにも叶うものとする。

機構は、平成16年に学生支援事業を総合的に行う独立行政法人として発足した。奨学事業、留学生事業、学生生活支援事業の三本を柱とし、文科省からも多くの事業を引き継ぎ、学生支援のナショナルセンターとしての役割が期待された。

そのうち、学生生活支援事業としては、①大学等教職員に対する研修事業、②情報収集・提供事業、③障害学生の修学支援事業の三つの事業を実施し、それぞれ実績を積んできた。また、文科省の実施する「新たな社会的ニーズに対応する学生支援プログラム(学生支援GP)」等の審査・成果普及も担当してきた(下記「(参考)」参照)。

機構発足以来5年を過ぎ、そうした事業を通じて蓄積された成果を整理・分析し、学生支援の現状の一端を少しでも体系化された形で、提供していくとともに、今後の方向性を考える視点を提供することとしたいというのが、本調査研究の趣旨である。

折しも平成21年度5月には、中教審大学分科会の下「大学教育の検討に関する作業部会」に「学生支援ワーキンググループ」が設置され、大学等の質保証の観点から、学生支援を取り上げて議論を開始した。平成11年に、文部省(当時)の調査研究協力者会議が、学生中心の大学の在り方について議論、「大学における学生生活の充実方策について(報告)ー学生の立場に立った大学づくりを目指してー」との報告(いわゆる「広中レポート」)を行ったが、学生支援について正面から審議会等でとりあげたのはそれ以来であり、そこでは、学生支援が「教育・研究を支える重要な機能」として位置づけられた。

このことは、学生支援が大学改革の中で、重要な位置づけを占めるものと重視されてきたことの証とも言えようが、一方、学生支援とは何かということに明確な回答が

あるわけではなく、大学組織の中で、共通の理解があるとは言えない状況である。

本調査研究は、機構でこれまで実施した事業における蓄積を中核としつつ、学生支援についての各大学等による取組みの中から、「学生支援」の姿を、様々な角度から分析し、示していこうというものであるが、前段のような背景も踏まえ、そうした作業を行いつつ、そもそも「学生支援とは」という根本の問題も並行して議論していくこととした。

## 2. 本調査研究で設定した課題

上記「1」で述べたように、本調査研究は、これまで機構で蓄積してきた成果、各大学等での取組み事例などをもとに、いわば帰納法的に、学生支援の今と、今後の方向性を分析しようとするものである。

本来であれば、そうした成果や取組みなどを総合的に取り上げることを通じ、「学生支援」とは、という課題に体系的に迫っていくことが望ましいのかもしれないが、「学生支援」が、学生の学習、生活の非常に多岐に亘る局面に関わるものであり、それぞれ関与の性格等が異なること、また、本調査研究チームの調査研究期間が、平成 21 年 10 月からの半年弱という限られたものであることから、本調査研究においては、各大学等における現在の学生支援の諸取組みの中で、それぞれの大学である程度共通の課題と考えられる課題を 8 つ設定し、それぞれを一人のメンバーが担当し、そのメンバーの視点から分析するという形をとった。

8 つの課題とは、以下のとおりである。

- ①学生支援のための学内組織、②学生相談、③修学支援、④就職・キャリア支援、
- ⑤学生リーダー・SA、⑥特別な支援を必要とする学生への支援、
- ⑦学生支援への職員の係わり方、⑧学生支援の評価

学生支援のための各大学等の体制や、職員の問題、そして学生支援の諸領域の中で、学生が多様化する中でますます重要となってきた学生相談、就職・キャリア支援、特別支援の領域、学生支援の中で新しい動きとして、取り組まれつつある、学生が学生を支援する形の一つとしての学生リーダー・SA、そして、学生支援の評価という 8 本である。

もちろん、特にこの経済状況が厳しい中、「経済支援」も学生支援の非常に重要な課題であり、また、留学生 30 万人計画が進行する中、「留学生支援」も喫緊の課題ではあるが、これら経済支援(奨学金)、留学生支援については、今回は対象とはしていない。

また、上述のように、これらの課題の整理・分析の根底には、学生支援とは、という問題意識とその方向性を探りたいという思いがあり、そのための各メンバー等による意見交換等も併せて行うこととした。

## 3. 検討の経緯

調査研究チームは、以下のとおり、平成 21 年 10 月から、平成 22 年 3 月までの間に、以下のとおり、4 回の会合を行った。

第 1 回(平成 21 年 10 月 28 日(水)) 検討課題等についての意見交換

第2回（平成22年1月5日（火）） 各課題についての中間報告

第3回（平成22年3月5日（金）） 小貫チームメンバーによる「学生支援」についての発表と意見交換、及び各課題についての中間報告

第4回（平成22年3月25日（木）） 大学での取組みについての講演（立命館大学木野教授、岡山大学橋本教授）と意見交換

以上のうち、第3回、第4回については、各大学での取組みをも踏まえつつ、「学生支援とは」という根本の問題も併せて検討していくという観点から設定したものであり、本報告書の中に、その際の発表・意見交換の概要を収録した。

なお、「2」で述べたとおり、設定した8つの課題について、それぞれ一人のメンバーが担当し、そのメンバーの視点から分析するという形を中心として調査研究を進めており、調査研究の大きな部分は、個人による分析を基本としている。

これら個人による分析に当たっては、基本的な資料として、下記の「(参考)」にあるような、機構が実施している各調査や研修会の報告書等を提供したが、それらをどう活用するか、あるいはそれ以外にどのような資料等を参考とするかは、研究者それぞれで検討した。また、各大学等への実地調査なども併せて行った。

#### 4. 本調査研究の意義と今後の課題

以上述べてきたように、本調査研究の趣旨は、機構が蓄積してきている各大学等での学生支援についての取組み状況等の情報について、8つの課題を設定して整理・分析し、大学等に利用しやすい情報源となるよう提供することであり、これまで、分析が必ずしも十分ではなかったこれらの情報について、各課題ごとに、概況や、先進的な取組み、今後の方向性や課題等を示した。一つの研究の中で、学生支援について、様々な角度からのアプローチを試みたという点では、意義のあるものと考えている。最後に、チームリーダーである川島国立教育政策研究所総括研究官が、「学生支援の現状と課題」と題して総括も行っている（本報告書第1章10参照）。そこでは、大学全体の教育デザインと連動した学生支援の意義付けが求められていると述べている。

こうした分析を通じ、各大学における取組みや今後の方向性について、何らかの示唆を得ていただければ幸いである。

ただし、基本的には、前述のとおり、担当メンバー個人々の視点、方法に基づき分析を行ったものである。また、今年度は実施期間も限られていたことから、各課題・全体について、数回の意見交換は行ったが、メンバー全員で十分議論を深めるところまでは至っていない。

更に、各課題について分析していく中では、メンバーから、これまでの機構等で実施してきた調査に加え、把握したいと考える事項などについても提示がされた。

機構としては、来年度も本調査研究を継続する予定であり、各課題についてのより深い分析や、そうした分析を踏まえた調査、そして本調査研究が並行して意識している「学生支援とは」という根本問題についての更なる検討を行っていきたいと考えている。

そうした意味で、本調査研究はまだ道半ば、あるいは緒についたばかりのものであり、各大学の教職員の方々や、学生支援に携わるの方々から、ご意見や、参考となる情

報等をいただければありがたいと考えている。

なお、最後に、ここに収録された各課題についての分析は、各メンバーの視点・方法で行われたものであり、機構の組織としての見解を示すものではないことをお断りしておく。

### **(参考) 機構で行っている主な学生生活支援事業**

機構では、学生生活支援事業として、①大学等教職員に対する研修事業、②情報収集・提供事業、③障害学生の修学支援事業の三つの事業を実施し、大学等が行う学生生活のサポート活動を支援。

- ① 大学等教職員に対する研修事業
  - i) 学生相談領域、ii) 就職・キャリア支援領域、iii) 留学生修学支援領域、iv) 障害学生修学支援その他喫緊の重要課題領域の4領域で、11種類、29カ所で研修を実施（平成21年度実績）
- ② 情報提供収集・提供事業
  - i) 情報収集（調査研究）
    - 「大学等における学生支援の取組み状況調査」（平成20年度実施、不定期）
    - 「大学等におけるボランティア関連調査」（平成20年度実施、1回/3年程度）
    - 「大学における学生相談体制の充実方策について」（調査研究協力者会議報告書、平成18年報告）
  - ii) 情報発信
    - ・ 学生支援情報データベース
    - ・ 「大学と学生」（月刊誌）の発行
    - ・ 全国就職指導ガイダンス（年2回、東京及び神戸）の開催
- ③ 障害学生の修学支援事業
  - i) 障害学生修学支援ネットワークの整備（全国9拠点校、3協力機関によるネットワークにより相談事業等を実施）
  - ii) 各種調査研究の実施
    - 「大学等における障害のある学生の修学支援に関する実態調査」（平成17年度から毎年実施）
  - iii) 情報提供
    - 「教職員のための障害学生修学支援ガイド」（平成21年度）、「障害学生支援についての教職員研修プログラム」（平成21年度）など、調査研究を踏まえた冊子等の提供
- ④ その他: 学生支援GP等の審査・成果普及事業
  - 文科省の実施する「新たな社会的ニーズに対応する学生支援プログラム（学生支援GP）」（平成19年度、20年度採択）、大学教育・学生支援推進事業（学生支援推進プログラム、就職支援推進プログラム）（平成21年度採択）の審査・成果普及（意見交換会の開催、報告書の作成）

# 学生支援のための学内組織

国立教育政策研究所 川島 啓二

## 1. 本稿の視点と学生支援のための学内組織の概況

学生支援というものが、もともとは、それぞれの事情に基づく特定の支援を必要とする学生に対する制度的・目的的な支援活動であるとするならば、その支援サービスを提供する組織というものも、学生が抱えている「事情」や「課題」によって異なってくるのが本来的な在り方といえよう。それぞれの課題についての専門的な知見やスキル、さらには専門家の関わりによって、課題解決の方向性が示され、実際の支援サービスも提供されるという構図である。それゆえ、学生支援組織の現状と課題を分析・検討しようとする場合、全般的な分析・検討のみならず、学生相談、就職支援といった課題領域ごとについて、その支援組織の現状と実態を検討することになる。

しかしながら、学生支援の現代的課題という観点からは、現代の学生が抱えている構造的な問題や学生の気質、さらには大学教育改革が求める学習や学生の成長の在り方から、関連する様々な要因が複雑に交差しており、学生支援をトータルに捉えなければならない局面も出てきている。よって、学生支援の総合化といった観点からも、学生支援組織の在り方が次に検討されなければならない課題となってきている。

## 2. 学生支援組織の全般的設置状況

図2-1は、平成20年度の日本学生支援機構（JASSO）による調査（「大学、短期大学、高等専門学校における学生支援の取組状況に関する調査」）で、修学支援、学生相談、就職支援、経済的支援、生活支援、課外活動支援、障害学生支援、留学生支援の8つの課題領域ごとに、それを担当する組織の有無を尋ねた結果（設置している大学の実数と設置率）を国公立という設置者別に示したものである。学生相談の領域においては国公立ともに90%前後の設置率、障害学生支援の領域においては70%弱の設置率と、課題領域によって多少差はあるものの、概ね高い設置率となっている。設置者による差は、留学生支援の領域において、国立が87.0%の設置率であるのに、公立は58.1%とその差が大きなものとなっている。

また、予算措置がなされている組織は、2296組織のうち1700組織、規定等があるものが2296組織のうち1984組織となっており、こと組織設置と基本的体制の構築については概ね整備が進んでいると言ってもよい。

JASSOによる調査の回答を詳細にチェックしてみると、学生支援のための組織として、委員会、会議、部会、審議会、協議会といった語尾の名称になっている組織名が少なからず認められた。これらは学生支援のためのサービスを具体的に提供しているのではなく、その方針や企画といった制度設計や規程類の整備を行っているものと考えられるので、それら委員会等を除去して再集計したものが図2-2である。当然のことながら、設置大学数・設置率は下がっているが、委員会等を除く前との顕著な違いは、設置者による差が明瞭に認められる点である。特に公立大学における設置大学数・設置率が、8領域すべてにおいて非常に低いことが特徴的である。国立大学と私立大学との差も、留学生支援、学生相談、就職支援、修学支援といった領域で大きくなっている。

学生支援組織の設置状況と大学の規模との関連を見るために、設置状況を学部数別に集計整理したものが図2-3である。学部数による大きな違いがみられた領域は、障害学生支援、留学生支援の2領域であり、特定の学生を対象とする領域においては、小規模大学においては支援活動を十分に展開できていない事情を窺わせる内容になっている。

学部数別による相違について、委員会等の組織を除去したものが図2-4である。ここでも設置者別の集計と同様、学部数による差が顕著になっている。8領域すべてにまたがって、「4学部以上」「2～3学部」「1学部」の順に設置率が並んでおり、学生支援サービスを実際に進めていく上においては、規模の問題が小さからぬ影響を与えていることを示唆している。

各大学が、学生支援組織（委員会等を除く）によって（複数の場合もある）、8つの課題領域のうちいくつをカバーしているか、その領域数ごとに大学数とその割合を示したものが図2-5、図2-6である。8領域すべてをカバーしている大学が最も多く、国公私立を合わせると181大学、7領域をカバーしている大学は77大学、6領域をカバーしている大学は46大学であり、これらを合わせると304大学になり、調査対象大学607大学のほぼ半数に及ぶことになる。学生支援が現在注目される中で、この数字を高いと見るか低いと見るかは議論の分かれるところかも知れないが、大学全体の1割以上が委員会組織等以外での学生支援対応をしていないという事実は留意されてしかるべきであろう。公立大学においては、その割合は半分近くにも及ぶ。設置者別の設置率をみると、国立大学を私立大学とでは大きな差はないものの、公立大学のカバー率が低いことが目立つ。

図2-1. 学生支援組織の設置状況（設置者別）

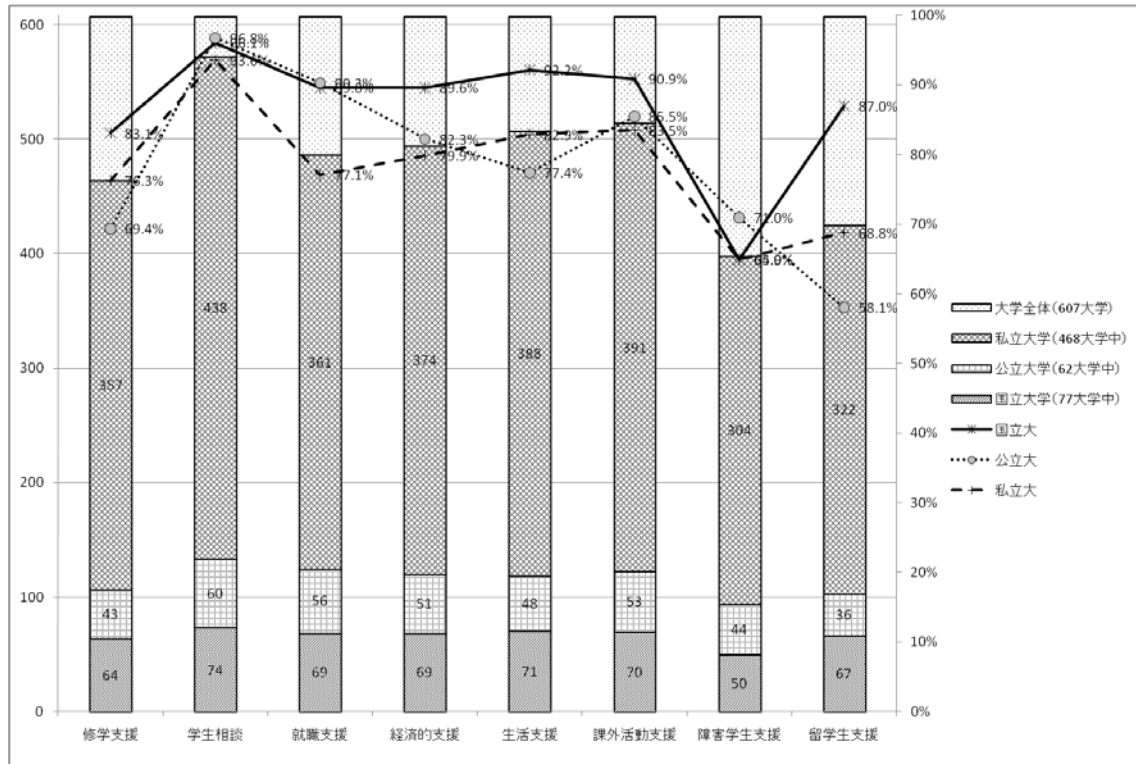


図2-2. 学生支援組織の設置状況（設置者別、委員会等を除く）

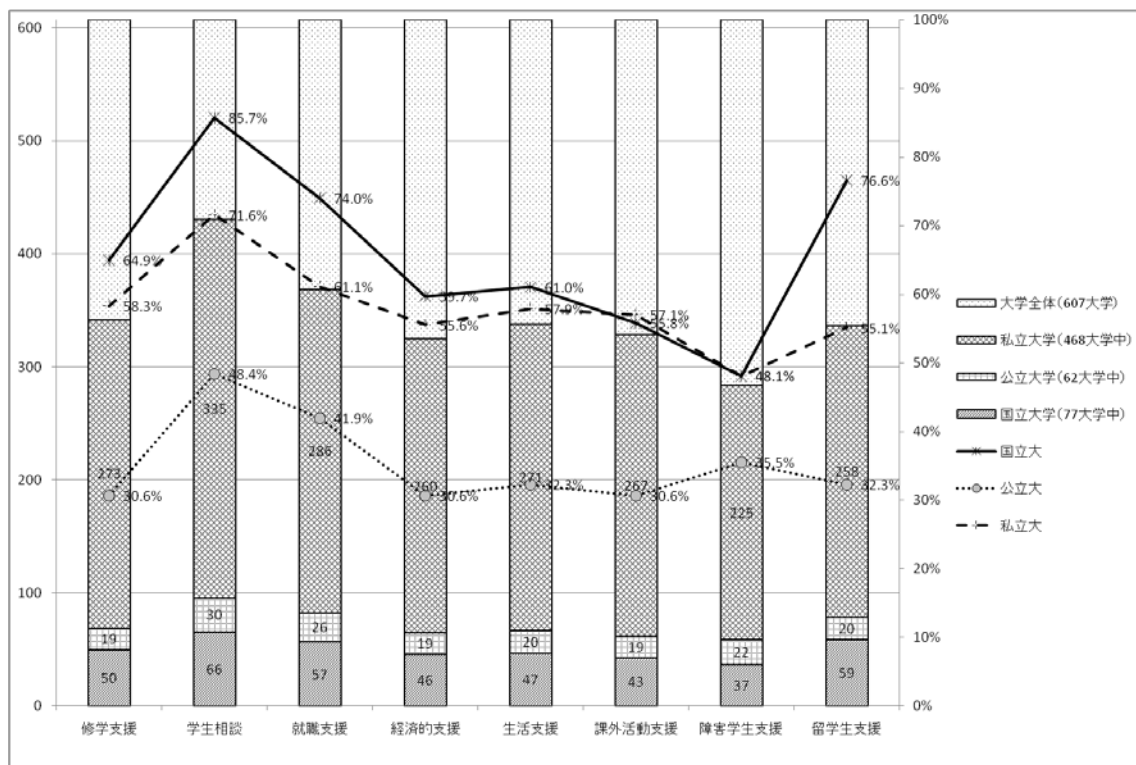


図2-3. 学生支援組織の設置状況 (学部数別)

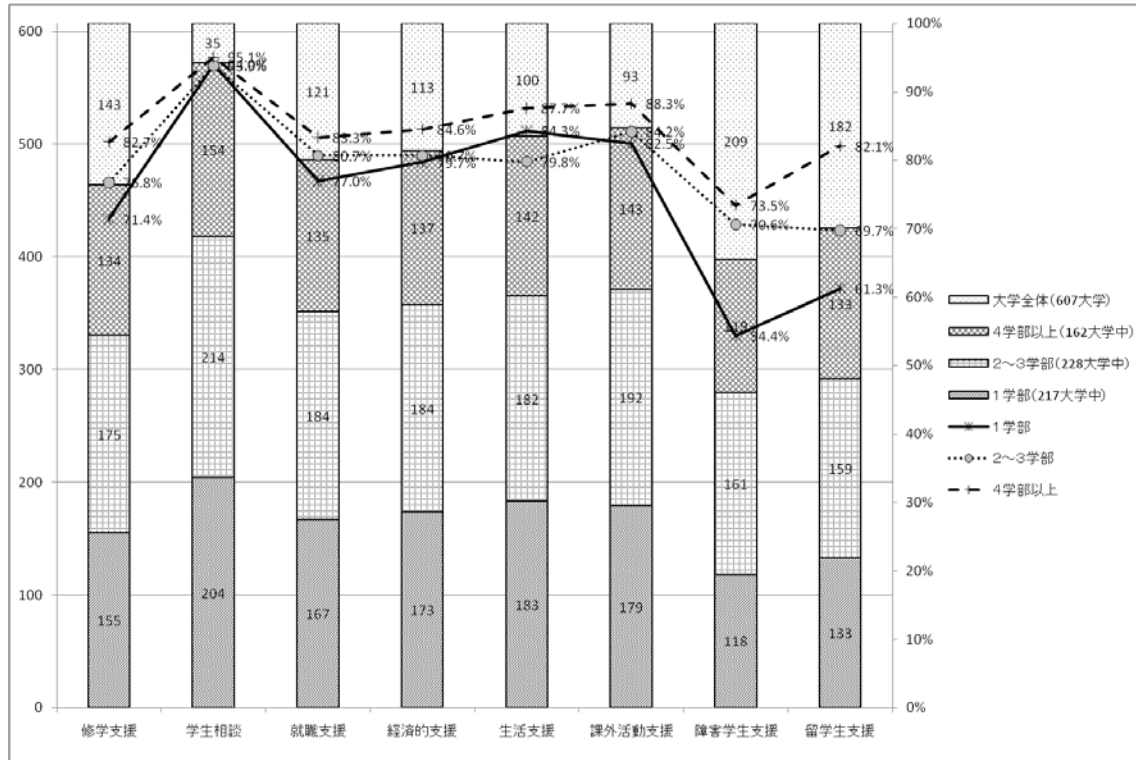


図2-4. 学生支援組織の設置状況 (学部数別、委員会等を除く)

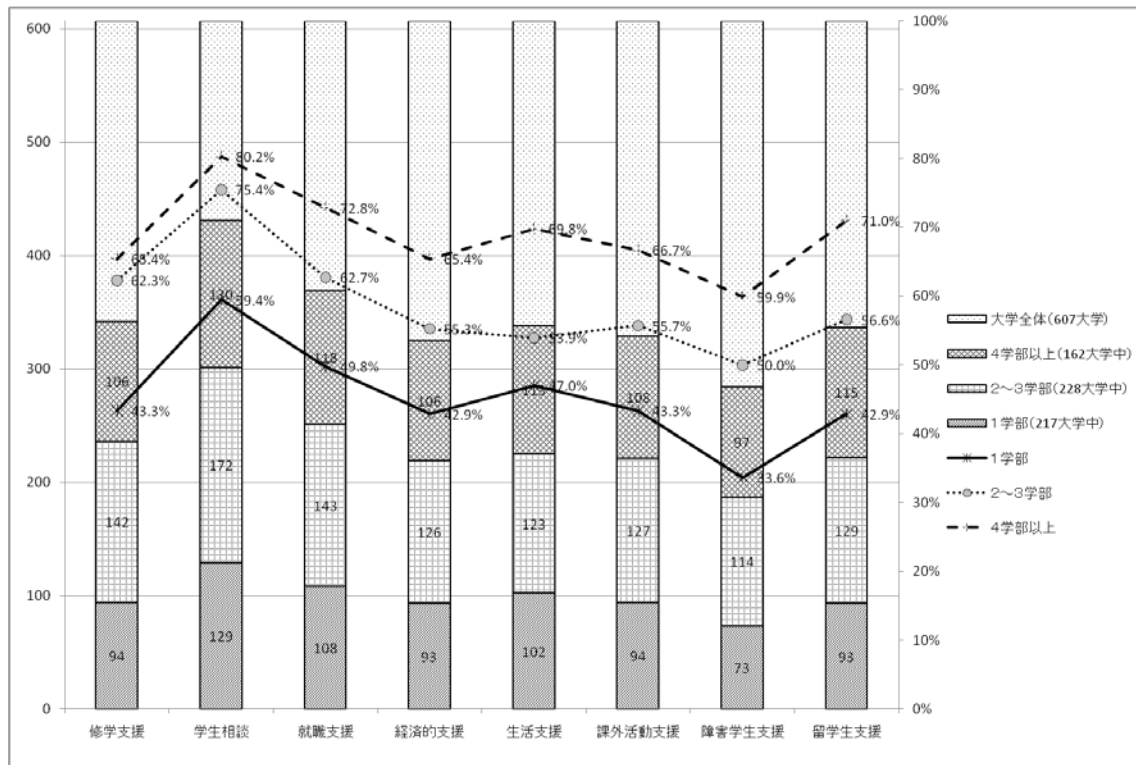




図2-5. 対応課題領域ごとの大学数（設置者、委員会等を除く）

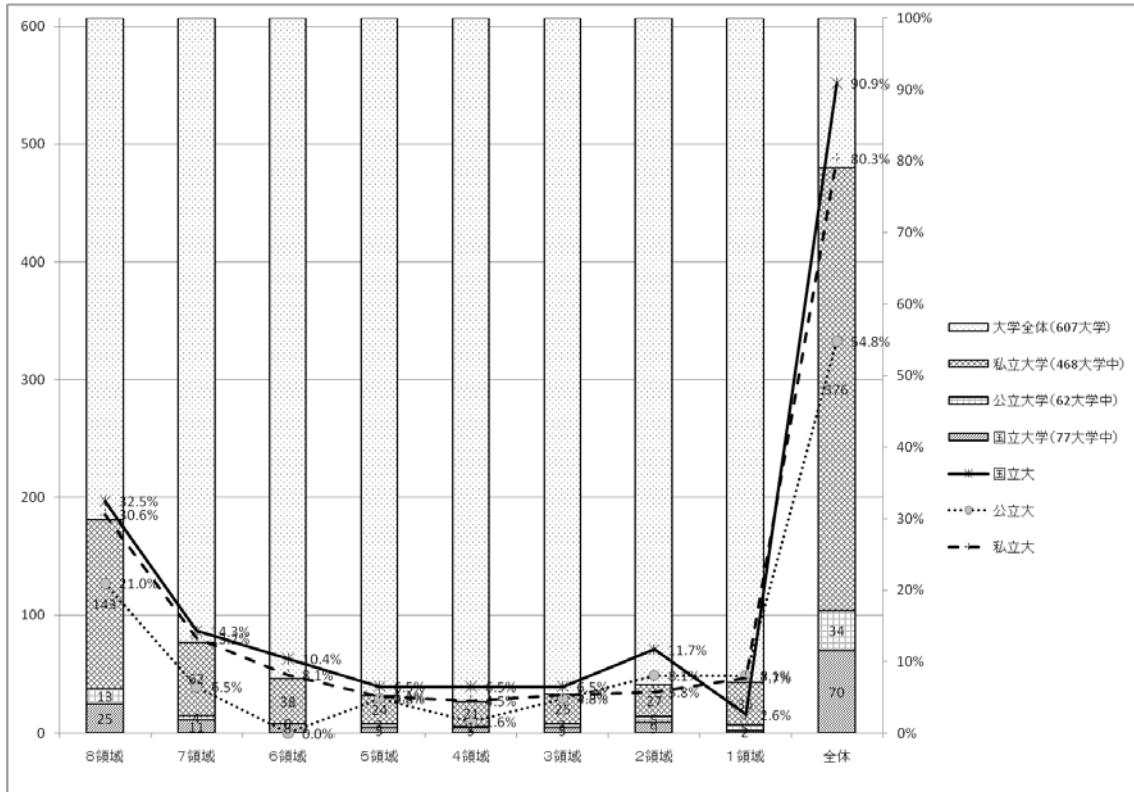
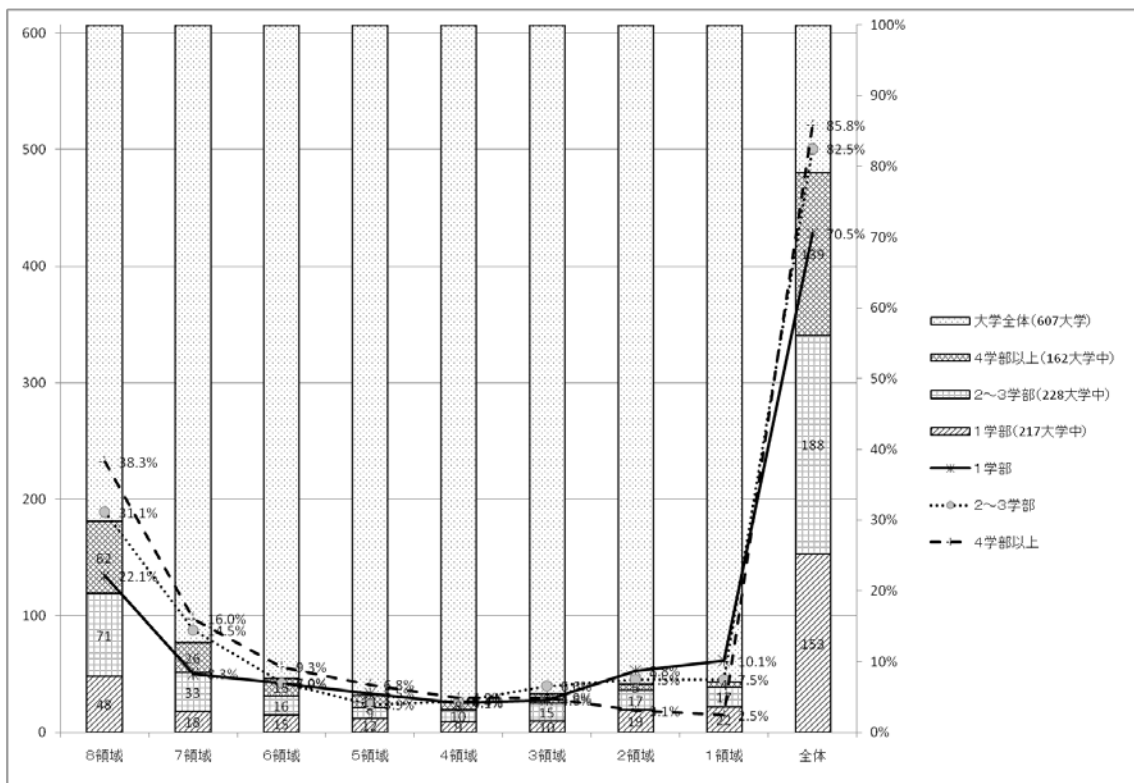


図2-6. 対応課題領域ごとの大学数（学部数別、委員会等を除く）

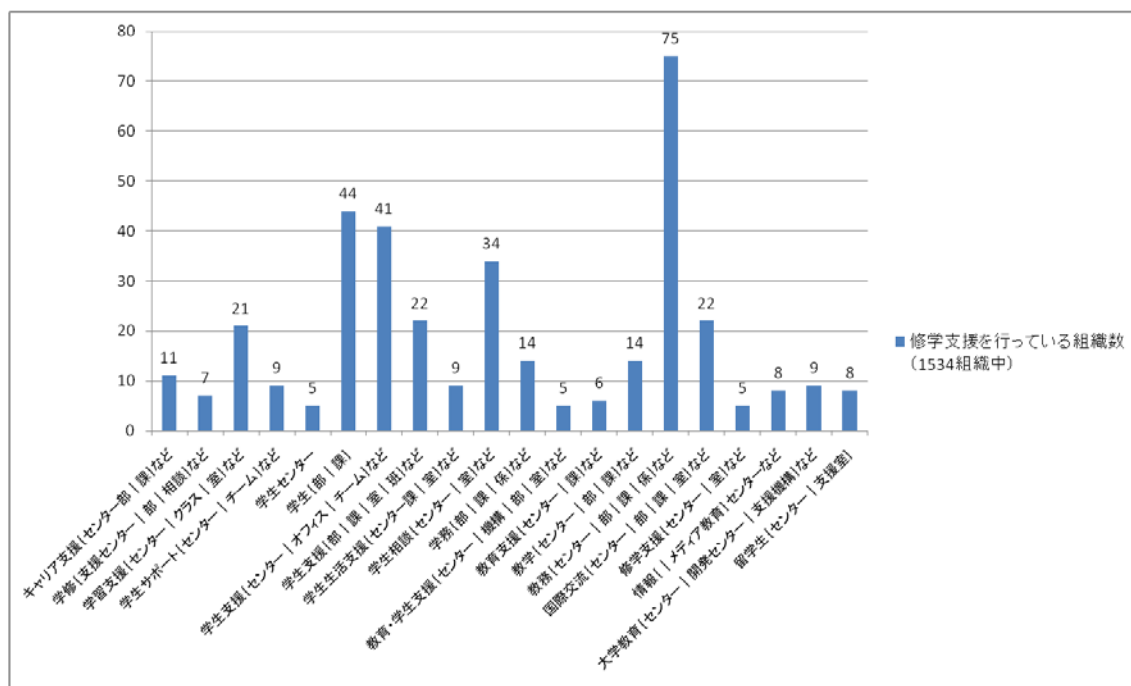


### 3. 課題領域ごとの学生支援組織の現状

次節において詳述することになるが、学生支援組織は、多くの大学において、一つの組織が複数の課題領域を担当するようになってきている。よって、本節において述べる課題領域ごとの学生支援組織の状況は、そのことを前提とした上で、課題領域ごとの特徴を素描することとする。

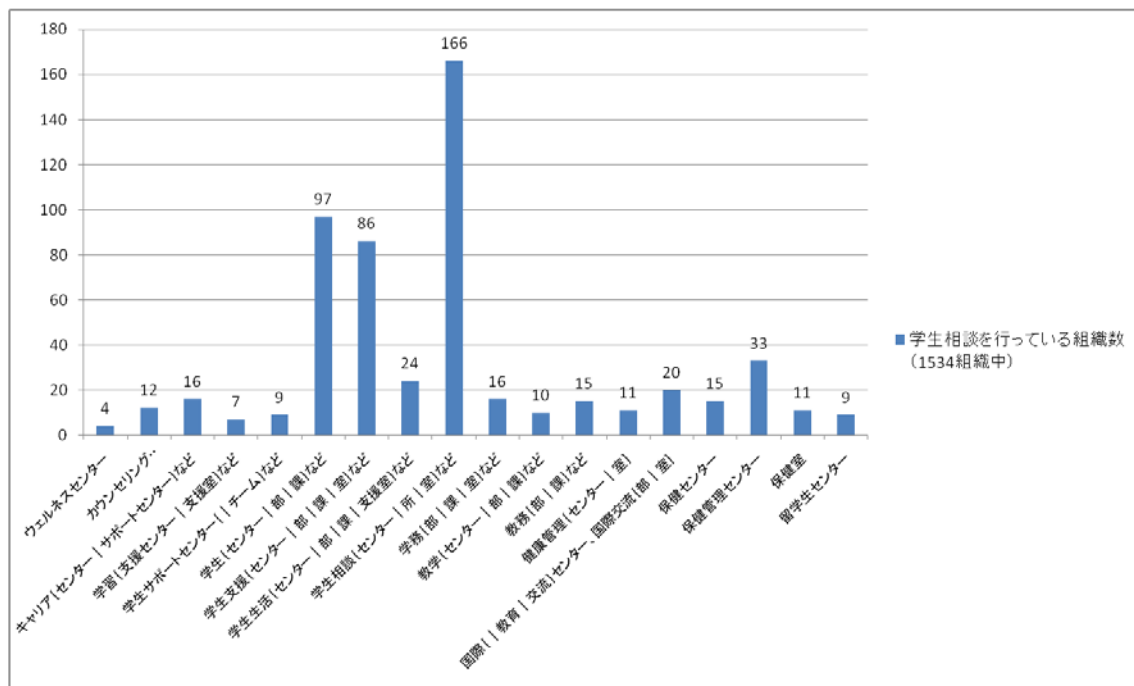
#### 1) 修学支援

下図は、平成20年度JASSO調査において、学生支援組織の設問において回答された組織のうち、委員会、会議、部会、審議会、協議会といった語尾の名称になっている組織名を除いた1534組織を、修学支援に関わるカテゴリで整理・分類したものである。教務系の組織と考えられるものが、教務{センター|部|課|係}など75組織、教学{センター|部|課}など14組織、学務{部|課|係}など14組織で、計103組織。学生担当・学生支援系組織と考えられるものが、学生支援{センター|オフィス|チーム}など41組織、学生支援{部|課|室|班}など22組織、学生{部|課}44組織、学生センター5組織、学生サポート{センター|チーム}など9組織で、計121組織であった。それに対して、修学支援に特化もしくは重点を置いていると考えられるものが、学習支援{センター|クラス|室}など21組織、学修{支援センター|部|相談}など7組織、修学支援{センター|室}など5組織で計33組織となっており、修学支援プロパーの組織はそれほど多くはないと考えられる。



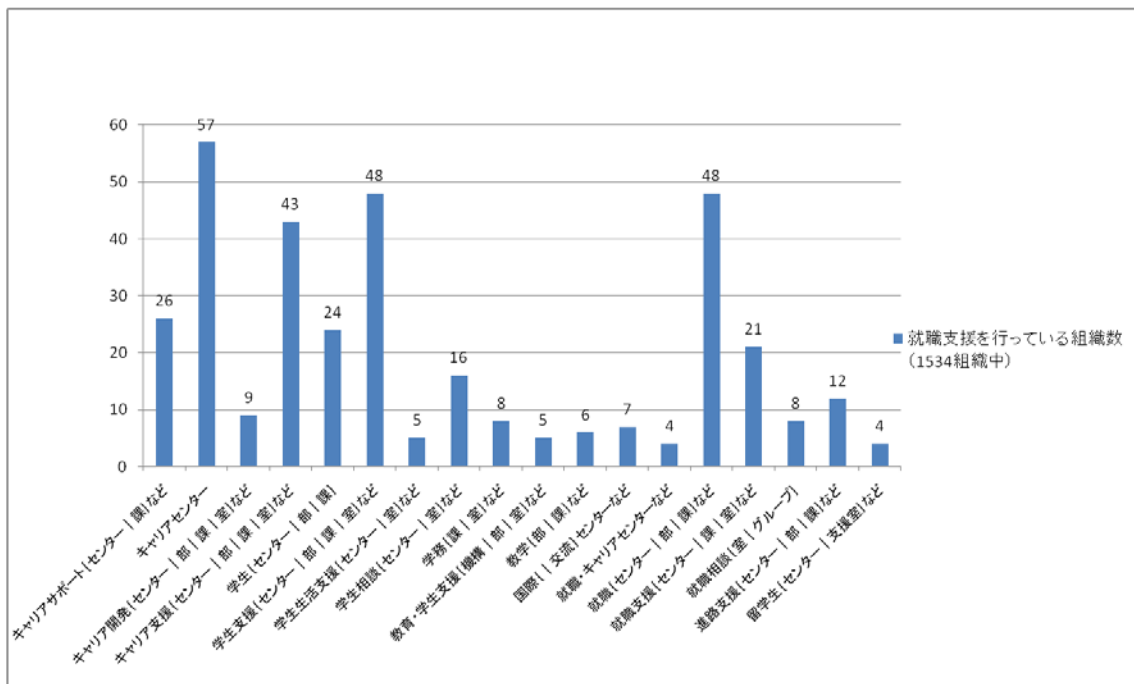
## 2) 学生相談

この領域は、活動に歴史もあり、活動内容の輪郭線が他の領域と比べて相対的にはっきりしているため、学生相談 {センター | 所 | 室} など、活動内容と組織名称がブレなく一致しているものが166組織と多数を占め、保健系に該当するものが、保健管理センター33組織、保健センター15組織、保健室11組織、健康管理 {センター | 室} 11組織で計70組織となっている。また、学生支援総合系とも呼ぶべきものが、学生サポートセンター { | チーム} など9組織、学生 {センター | 部 | 課} など97組織、学生支援 {センター | 部 | 課 | 室} など86組織、学生生活 {センター | 部 | 課 | 支援室} など24組織で、計216組織となっており、学生相談プロパーの組織を上回っていることに着目しておきたい。



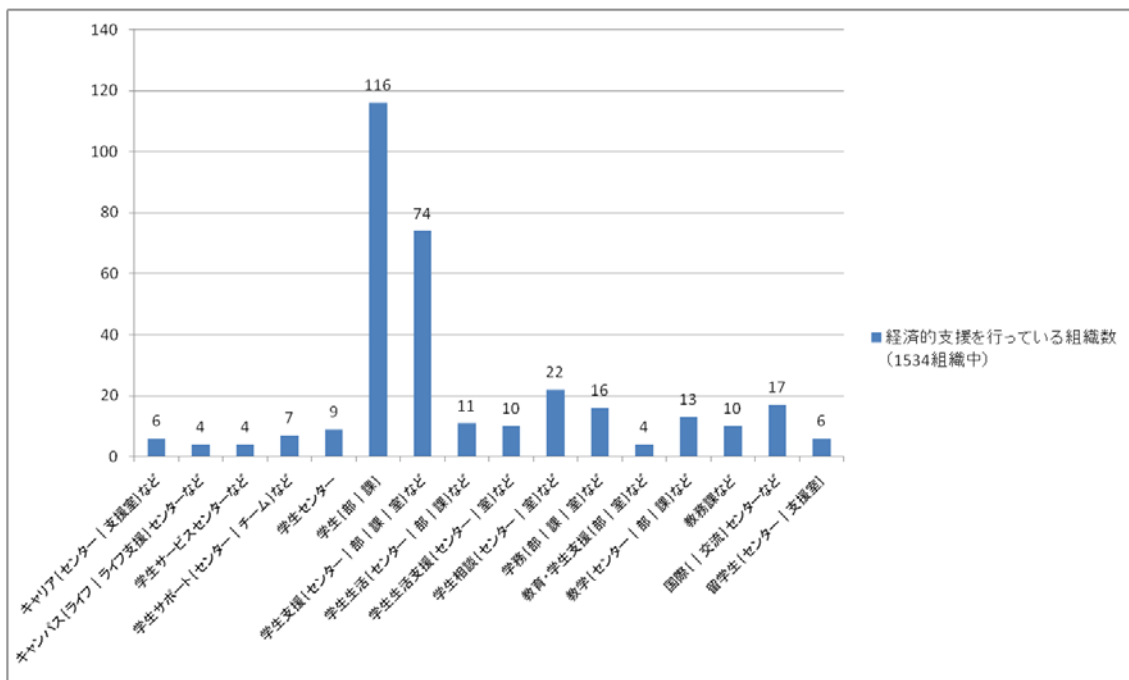
### 3) 就職支援

「キャリア」を組織名に冠するものが、キャリアサポート {センター | 部 | 課} など26組織、キャリアセンター57組織、キャリア開発 {センター | 部 | 課 | 室} など9組織、キャリア支援 {センター | 部 | 課 | 室} など43組織で、計135組織。「就職」「進路」を組織名に冠するものが、就職 {センター | 部 | 課} など48組織、就職支援 {センター | 課 | 室} など21組織、就職相談 {室 | グループ} 8組織、進路支援 {センター | 部 | 課} など12組織で、計89組織となっている。また、学生支援総合系と目されるものが、学生 {センター | 部 | 課} 24組織、学生支援 {センター | 部 | 課 | 室} など48組織、学生生活支援 {センター | 室} など5組織で、計77組織となっており、本領域の特徴がよく出てはいるが、学生支援総合系組織における就職支援活動も少なくない実態がうかがえるものとなっている。



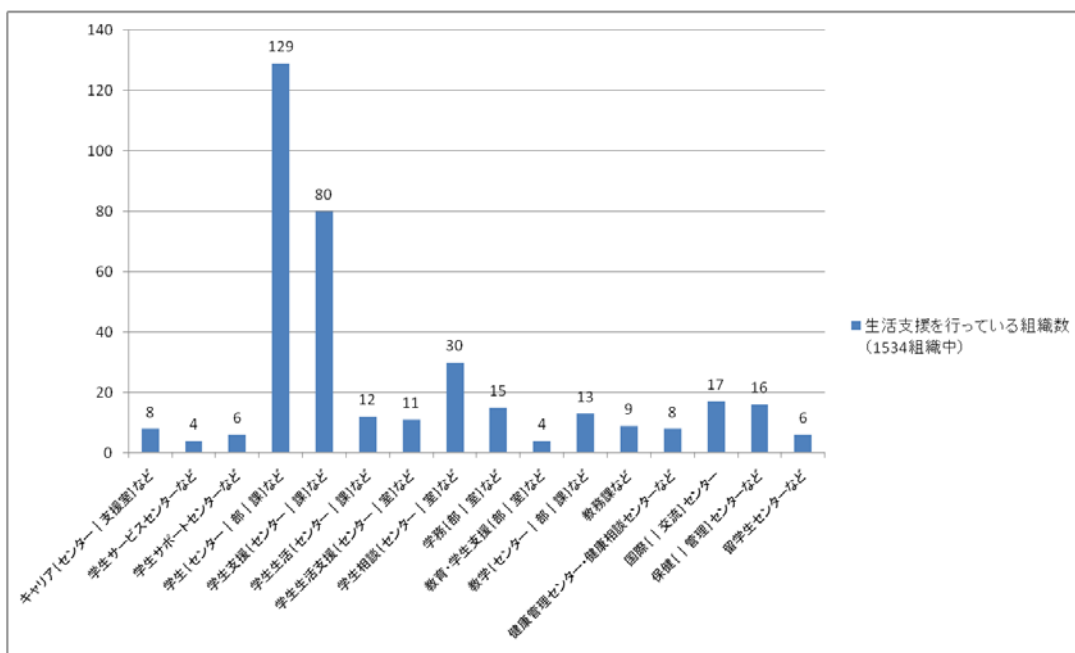
#### 4) 経済的支援

経済的支援の領域については、その担当組織の傾向は明瞭である。学生 {部 | 課} が 116 組織、学生支援 {センター | 部 | 課 | 室} などが 74 組織となっており、その他の組織も学生担当系の事務組織や学生支援総合系の組織が大半である。本調査においては活動内容の実態が明らかではないので予断はできないが、経済的支援サービスが、これらの組織の中でどのような機能を果たしているのか、つまり経済的支援がそもそも本来的にこれらの組織の担当であるからということだけなのか、これらの組織が担当する他の領域との連携や協力が図られているのかなどが問われよう。



## 5) 生活支援

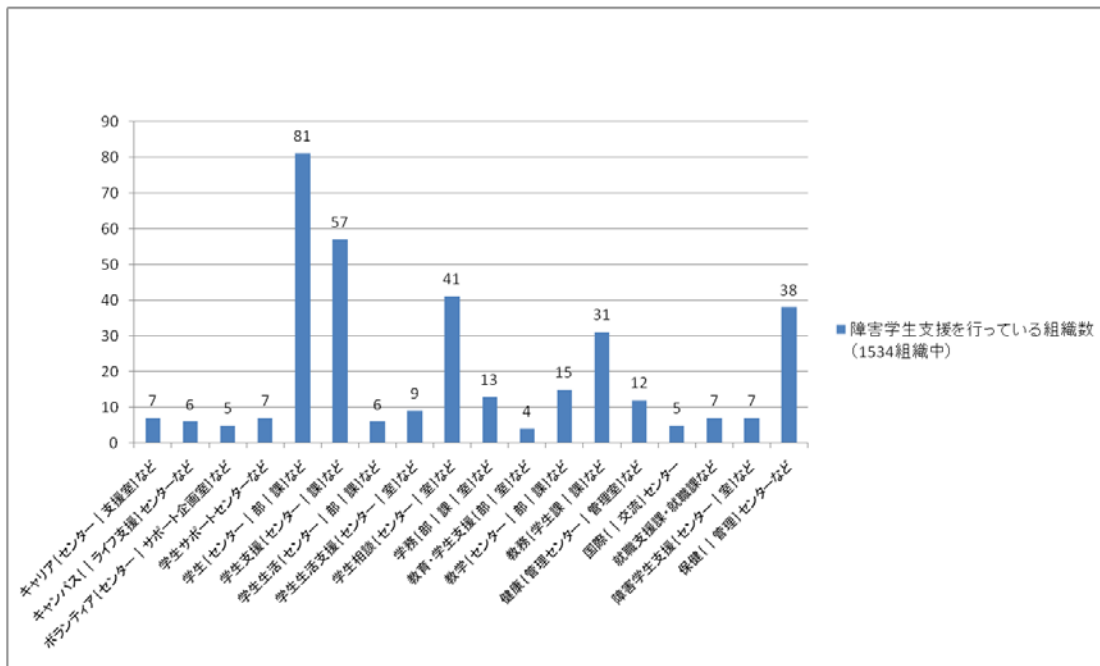
生活支援領域については、経済的支援の領域とよく類似しており、担当組織の傾向はこちらも明瞭である。学生 {センター | 部 | 課} などが129組織、学生支援 {センター | 課} などが80組織となっており、その他の組織も学生担当系の事務組織や学生支援総合系の組織が多い。小さな特徴としては、学生相談 {センター | 室} などが30組織と少し目立つ。これらの組織内における、他の領域との連携や協力が図られているのかが問われることも同様であろう。





## 7) 障害学生支援

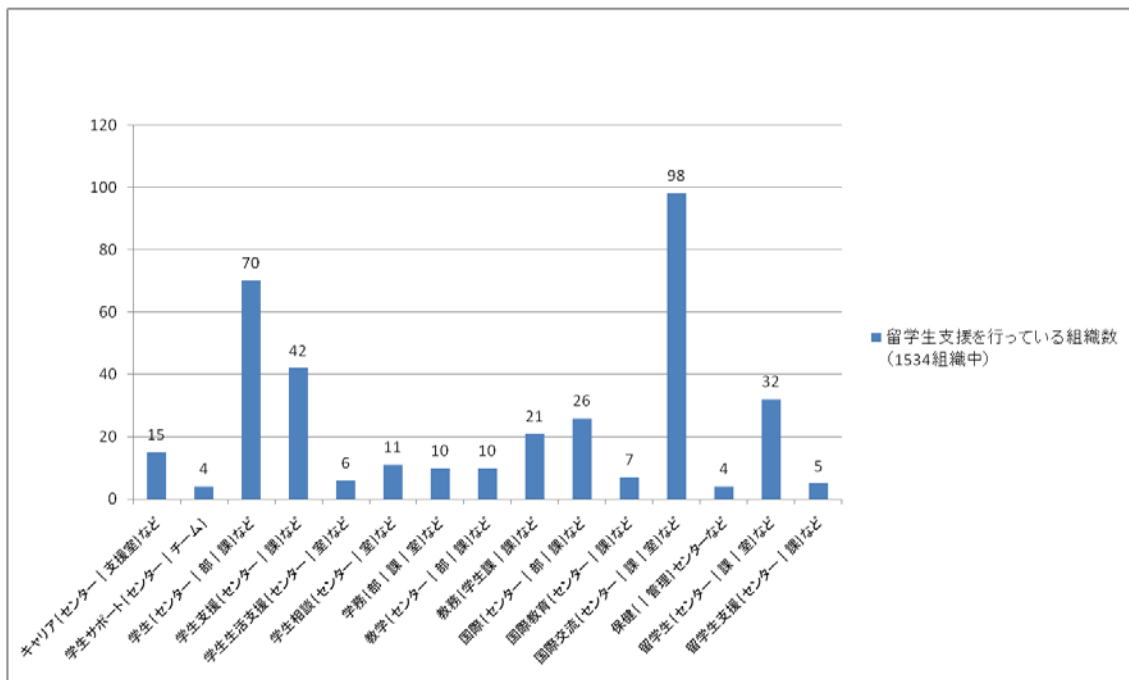
障害学生支援を担当する組織については、学生 {センター | 部 | 課} などが81組織、学生支援 {センター | 課} などが57組織となっており多数を占めているが、学生相談 {センター | 室} など41組織、保健 { | 管理} センターなど38組織、となっており、当該領域の課題性を反映しているといえるのかもしれない。





## 8) 留学生支援

留学生支援の領域については、国際交流 {センター | 課 | 室} などが98組織であるのは当然としても、学生 {センター | 部 | 課} などが70組織、学生支援 {センター | 課} などが42組織となっており、留学生支援に特化していない（と思われる）組織においても、支援活動が営まれている。留学生 {センター | 課 | 室} など32組織、留学生支援 {センター | 課} など5組織で計37組織というのは、いささか少ない印象を受ける。留学生という支援対象による組織の性格規定ではなく、国際交流というより広い活動内容によって対応組織の在り方を考えていこうとする考え方がそこにあるのかもしれない。



#### 4. 多領域対応型の学生支援組織

本稿が分析の対象としている各大学の学生支援組織（委員会等を除く）は、8つの課題領域のうちいくつを担当しているのか。数ある多様な学生支援組織を集計・整理してみると、8領域すべてを担当している学生支援組織は58組織、7領域を担当している学生支援組織は75組織、そして、6領域を担当している学生支援組織は83組織を認めることができる。これらを合わせると216組織になり、ここで、6領域以上を担当している学生支援組織を多領域対応型の学生支援組織と仮に呼ぶとすれば、組織数と大学数との比較で多少のズレがあるとしても、調査対象大学607大学のおおよそ三分の一が多領域対応型の学生支援組織を設置していることが推測される。その具体的な名称をみても下図のとおり、学生支援総合系の組織が多いことがわかる。

図4-1. 8領域対応の学生支援組織の主な名称とその数

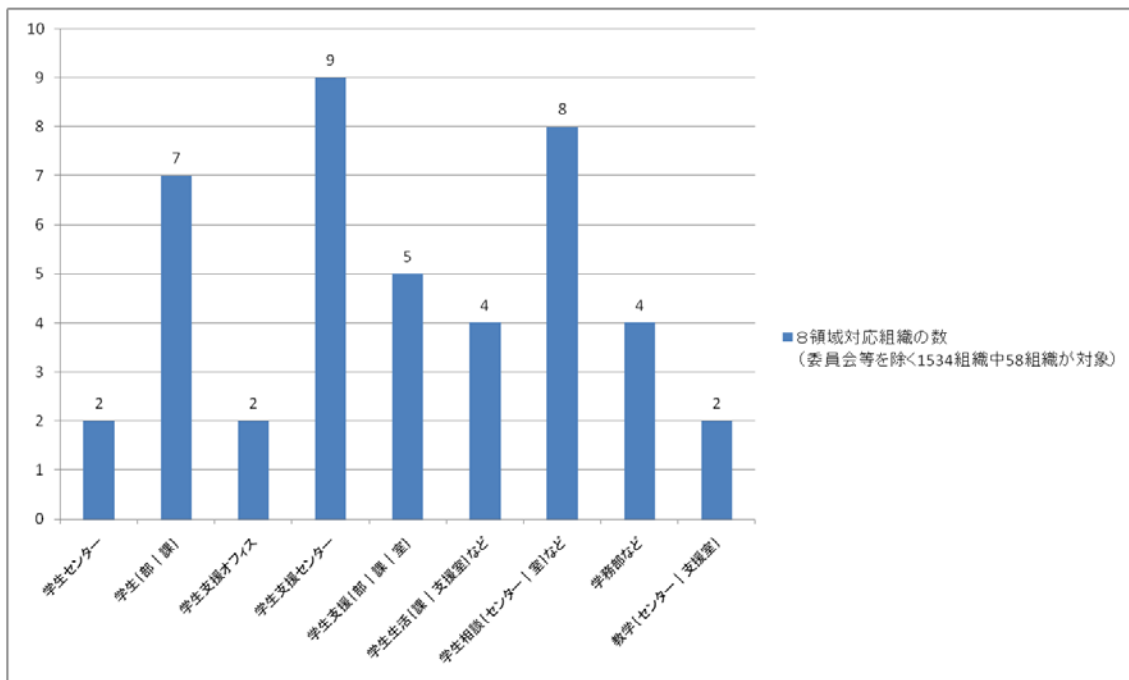


図4-2. 7領域対応の学生支援組織の主な名称とその数

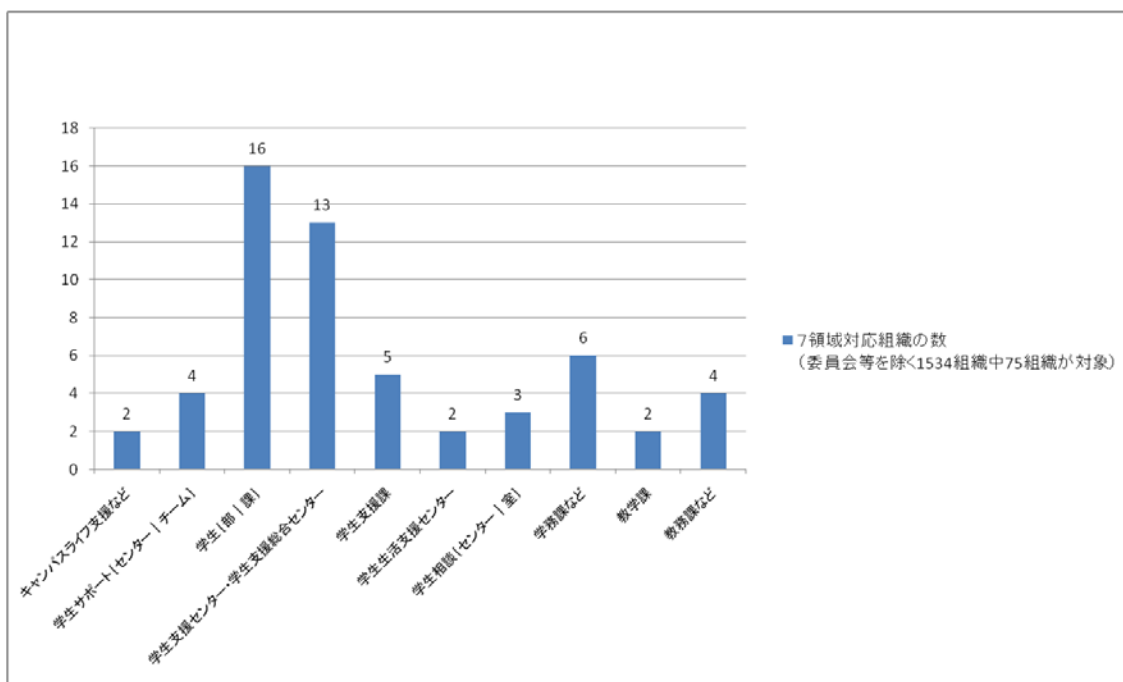
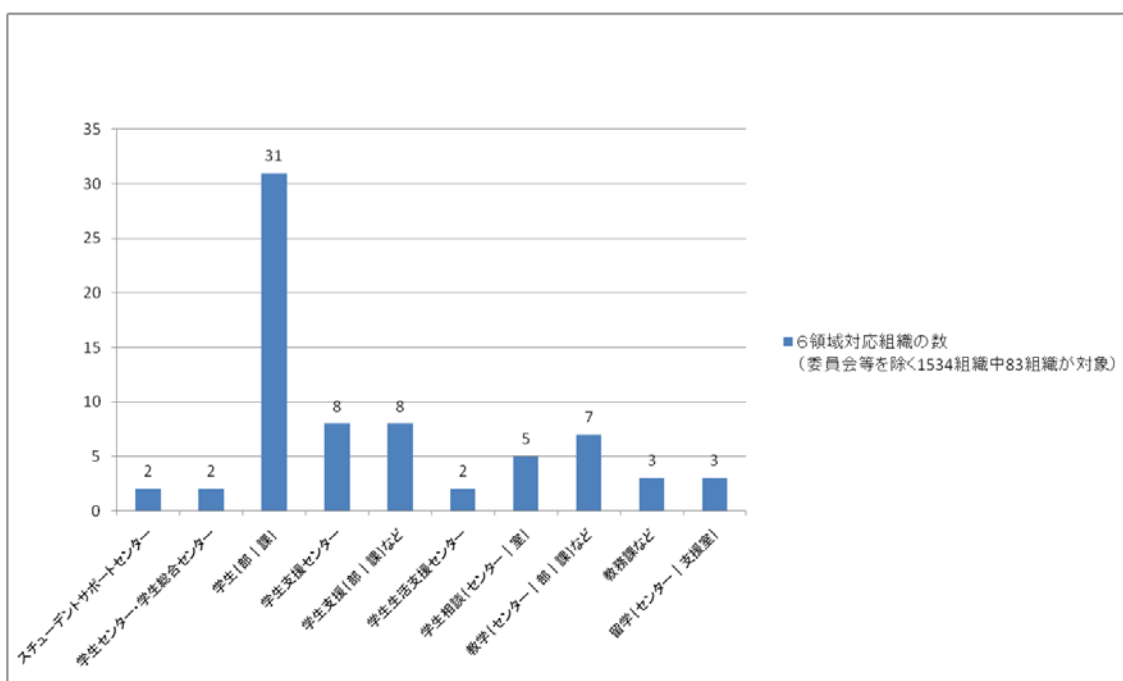


図4-3. 6領域対応の学生支援組織の主な名称とその数



## 5. 学生支援の性格とその組織形態

### 1) 学生支援イシューの特性

学生支援の活動とその組織的裏付けとしての学生支援組織の生成は、そもそもの流れとしては、多種多様な学生支援ニーズや学生の多様な実態に対応して、キャリアセンター、保健管理センター、学生相談室、留学生センター、学習支援センター等の、個別の学生支援のためのセンター組織等が数多く設置されるようになったことで、その相貌が形成されてきた。

また、学生支援のそれぞれの領域はスペシフィックなイシューであって、そもそもの学生支援ニーズ間相互には、文脈的なつながりが濃くはない。それゆえ、学生支援のための組織は、一般的には、それぞれの領域に固有の専門的知見や専門家のスキル、あるいは特定の事業等を背景とする形で、それぞれが独立的に機能していくことが合理的といえる。つまり、スペシフィックなイシューに、スペシフィックな課題と方法があり、それが実行される組織が対応している形である。

実際、学生相談には心理学的な知見やカウンセリングの手法が欠かせないし、生活支援や経済的支援には、給付や貸与といった財政的裏づけとその知識・スキルが必要な場合もある。また、就職支援にはキャリア・カウンセリングの手法はもとより、産業界とのコミュニケーションや制度的繋がりが重要になってくる。障害学生支援にとって、医学、心理学、教育学といった関連諸科学の知見とノウハウがきわめて重要であることは論を俟たない。つまり、学生支援ニーズがそれぞれ独自の意義と方法論を有しているという状況に根本的な変化が生じているわけではない。

### 2) 多領域対応型組織への契機

しかしながら、一方で、学生支援活動が総合的に執り行われるような方向性に集約する流れが有力なものとなってきている。その大きな背景は、以下の3点にまとめられよう。

①利用者にとっての利便性という観点からのサービス体制の構築、即ち、ワンストップサービスの構築という方向性である。平成12年のいわゆる「広中レポート」においても、学生が相談窓口でたらい回しされることを防ぐため、学生のあらゆる相談に応じる全学的な「何でも相談窓口」の設立が提唱されている。利用者の立場に立ってみれば、学生支援の課題領域ごとの専門的な原理による制度デザインは、利用者＝被支援者にとってのユーティリティが考慮されていない。また、実際に、経済的な困難さと修学上の困難さがリンクするなど、単一の課題領域だけでは解決できないケースが出てきている。

②学士課程の4年間を通した学生の成長・発達を中心軸とした、教育システムの構築という文脈から捉えられる必要がある。専門家の観点からはそれぞれが別個のテーマであったとしても、全的な存在としての個々の学生からすれば、学生生活のプロセスとして生起する一連の問題である。被支援者にとっての便宜性や成長・発達の観点から構想されるべ

きで、広い意味で学士課程教育の学習成果と関連づけられるべきであるとの考え方である。これは、学生支援をトータルな教育的コミットメントとして捉える考え方、つまり、学生支援の教育的側面に関わる問題である。

③総合的なサポートや学生情報の共有による、サポート内容の充実・現代化を志向する方向性である。修学上の問題が学生コミュニティの構築によって進展したり、初期的な相談事例がピア・サポートによって解決されたりするケースが出てきている。専門家による対処だけではなく、多面的な問題対応が試みられている。

また、大きな背景とは別に、組織合理性の重視、学内プレゼンスの強化といった、組織再編に関わる現実的な問題やそのモメンタムからの視点もありえよう。

## 6. 学生支援組織の総合化とその背景～組織論の観点から

今まで述べ来たように、学生支援の領域は多岐に亘っているが、その対応組織の在り方は、個別課題ごとに完結した組織形態とその総和といった姿から、近年の大学教育改革の文脈の中で、支援組織を総合化したり、教学改革の一環として整備されつつある傾向を看取できる。また、その名称として、「学生センター」「学生支援（総合）センター」「学生支援室」といったものも増えてきている。

また、愛媛大学教育・学生支援機構のように、学生支援機能を教育改善と並ぶ重要な柱として、統括的組織の基本的役割そのものに位置づけてしまったもの、あるいは、岩手大学大学教育総合センター学生生活支援部門のように、大学教育改善のためのセンター組織の一部門として位置づけたものなど、教育改善や教学改革の組織デザインの1パートとして位置づけられる例も見られる。

このような変化の背景としては、総合的なサポート体制やワンストップサービスの構築に加えて、支援機能の連携強化や組織統合による大学経営の合理化・効率化、学長のリーダーシップによる統合的・戦略的な大学改革の進展（とりわけ教育支援組織との連携）、学生能力開発の重要性への認識等が考えられるが、アウトカム重視という大学教育改革という基調の中で、学生支援機能の充実・発展は、その機能面のみならず、組織的な提供形態と大学教育改革全体のデザインという観点からの理解も重要になってきている。

どのような組織形態とマネジメントが各大学にとって適合的であるのか、また、組織中のシステム管理など、学生支援組織の開発手法も今後は必要になるものと思われる。また、喫緊の課題としては、学生支援を支える人材、即ち、教育支援職員の研修の在り方の具体的検討等が重要になってくるであろう。

【参考文献】

- ・独立行政法人日本学生支援機構「大学、短期大学、高等専門学校における学生支援の取組状況に関する調査」、平成21年
- ・大学における学生生活の充実に関する調査研究会「大学における学生生活の充実方策について（報告）－学生の立場に立った大学づくりを目指して－」平成12年6月
- ・独立行政法人日本学生支援機構「大学における学生相談体制の充実方策について－「総合的な学生支援」と「専門的な学生相談」の「連携・協働」－」平成19年3月
- ・日本学生相談学会50周年記念誌編集委員会編『学生相談ハンドブック』2010年2月20日、学苑社

# 学生相談の現状と課題

## 全国調査データの比較と訪問調査を中心に

北里大学 小島 佐恵子

### 1 はじめに

近年、学生相談については、2つの主なレポートによって望ましいあり方が確認されている。一つは、2000年に文部省（当時）の「大学における学生生活の充実に関する調査研究協力者会議」から出された報告「大学における学生生活の充実方策について－学生の立場に立った大学づくりを目指して－」である。（山口大学学長であった廣中平祐氏が座長を務めたことから「廣中レポート」と呼ばれている。以下「廣中レポート」とする）。このレポートの骨子は、「教員中心の大学から学生中心の大学へ」および「正課外教育の積極的な捉えなおし」の視点の転換である。そのうえで、学生相談については「カウンセリング等の充実」、就職指導については「就職指導部門の体制強化」と併せて「キャリア教育の充実」という改善方策を提案した。この考え方の基盤は、戦後米国から日本にもたらされたSPS（Student Personnel Services：厚生補導と訳されることが多い）の概念にあり、その概念の基本である「学生中心」の考え方が50年後に再生することとなった。これによって、学生相談体制と就職支援体制の整備が、日本の大学教育の一環としての学生支援において重要な課題であるという再認識を促したと言われている。

もう一つは、2007年に独立行政法人日本学生支援機構より出された「大学における学生相談体制の充実方策について－『総合的な学生支援』と『専門的學生支援』の『連携・協働』－」という報告である（国際基督教大学教授の苫米地憲昭氏が座長を務めたことから「苫米地レポート」と呼ばれている。以下「苫米地レポート」とする）。ここでは、学生支援を大学教育の一環として捉えたいうで、学生が学生相談のみならず、学内の学生支援機能を有効活用できるよう、望ましい支援体制の包括的な在り方が提唱されている。学生支援を、学習指導、研究室運営、窓口業務等を通して行われる「日常的學生支援」（第1層）、クラス担任制度、アカデミック・アドバイザー、チュートリアル・システム等を通じて行われる「制度化された學生支援」（第2層）、学生相談機関、キャリアセンター、学習（修）支援センター、保健管理センター等を通じて行われる「専門的學生支援」（第3層）の3つに分け、それらの緩やかな「連携・協働」が学生支援を充実させるとした。この3層モデルによる総合的な学生支援体制については、「各大学の個性・特色を活かして整備することが望まれる」ということを前提とし、「各層の活動がより効果を発揮するために、教職員の立場に立った研修、情報交換及び提言、基礎となる研究等の機能が重要である」ともしている。この報告は全国の大学のカウンセラーを中心にまとめられたものであり、これにより、大学教育における学生支援、とくに学生相談の位置づけが2000年の廣中レポートよりも、より明確に詳細に提起された。

廣中レポートの後、国立大学では、保健管理センターから学生相談の再分化（東北大学、京都大学、名古屋大学など）がなされたり、「何でも相談窓口」の設置や、担任制、キャリアアドバイザーの配置等などがなされるようになったと言われているが、私立大学にはあ

まり影響がなかったという（山中 2006）。また、苦米地レポートが出された後、後述するとおり、学生支援部門の「総合センター化」（複数の学生支援機能・部門が一つのセンターとして集約される傾向）が増えており、体制としては3層モデルが可能になるような動きは出てきている。

以下では、こうした動きの中、個々の大学の学生相談がどのような現状にあるのか、そしてそれは学生支援全体やその他の領域のあり方とどのように関連しているのかを確認し、整理していく。その際、文部科学省および日本学生支援機構が実施した全国調査の動向と、個別大学への訪問調査大学の結果から、大学での学生支援全体における学生相談活動の最近の動向と課題に着目する。

## 2 全国調査結果から見た学生相談の動向

全国の大学における学生相談の現状を量的にとらえるために、全国調査の結果を時系列的に比較したい。ここでは、日本学生支援機構からデータの提供を受けたものを使用する<sup>i</sup>。具体的には、文部科学省（当時：文部省。以下同じ）が「大学における学生生活の充実に関する調査研究会」の検討のために実施した全国調査の結果のデータ（平成11年度）と日本学生支援機構の全国調査の結果のデータ（17年度、20年度）である<sup>ii</sup>。大学の設置形態別に時系列で比較し、近年の変化の把握を試みる。

### 1) 日本学生支援機構による「学生支援の取り組み状況に関する調査」結果

#### (1) 学生からの相談への対応

学生からの相談への対応については、平成20年度の調査でのみ尋ねている。「保健管理センターや保健室で対応しているか」、「それ以外の学生相談組織で対応しているか」、「その他」であるかの3択である。大学全体では、51.1%が「保健管理センターや保健室以外の組織で対応している」という結果が出ており、個別に見てみると、国立54.9%、公立28.6%、私立53.5%が、学生の相談に対応する独自の組織（学生相談組織）で対応しているという結果であった。この数値は次項のカウンセラーの配置率と比べると非常に低く見えるが、全体の3割を占めている「その他」の回答の中には、「保健室と学生相談室の双方で対応している」という回答が多く見られたため、学生からの相談への対応は、何かしらの組織があり、しかも複数の場所で対応されている場合があることを把握しておく必要がある。「その他」に含まれる回答には、「教員（クラス担任、アドバイザーなど）」や「委員会」で対応したり、「職員（教務部）」が窓口で対応するなど、組織化されていないが、制度としては確立されているところも見受けられた。

これらを考慮すると、学生の相談に対する対応は、国立・私立大学では、保健管理センターや保健室以外の場所で行われている場合が多く、公立大学では、どちらかといえば保健管理センターや保健室で行われている場合が多いといえる。

#### (2) カウンセラー（非常勤を含む）の配置状況

文部科学省と日本学生支援機構の全国大学等の実態調査によれば、カウンセラーの配置状況は、約10年間の間に全体的に整備されてきたといえる。平成11年度、17年度、20年度の順に見ていくと、国立（69.4%→84.6%→96.3%）、公立（60.0%→65.1%



→90.0%)、私立(58.7%→78.4%→88.7%)となっている。全体では、60.6%→77.8%→90.0%と、カウンセラーの配置率は、約10年間でいずれの形態の大学でも約30%の増加が見られる。非常勤も含むとカウンセラーの配置はおよそ9割の大学で実現できている。

しかし、非常勤カウンセラーだけで運営している大学と、常勤カウンセラーがいる大学では、カウンセラーの配置がなされているとはいえ、実態が大きく異なると考えられる。そこで、上記で回答を得た大学のうち、常勤カウンセラーの配置がなされている大学の割合の変化を見てみると、国立(28.6%→48.7%→62.0%)、公立(8.3%→15.9%→21.0%)、私立(18.9%→37.9%→48.2%)であり、全体では、19.5%→37.1%→47.2%である。約10年前には、国立3割弱、公立1割弱、私立2割弱しか配置されていなかった常勤カウンセラーが、約10年でいずれも2倍以上は配置されるようにはなったことがわかる。全国的にカウンセラー配置は増加したが、非常勤カウンセラーのみで対応している大学もまだ多く、その配置状況については設置形態で差があるといえる。

### (3) 学生相談の件数や内容の変化

それでは、学生相談の件数や内容についてはどのような変化があったのだろうか。平成17年度・20年度のデータで比較をする(平成11年度はなし)。結論からいえば、いずれの場合も、どの設置形態の大学においても、6割以上増加していると回答している。

平成17年度のデータでは、5年前を比較して相談件数の状況を尋ねているが、国立69.9%、公立65.5%、私立64.7%で増加しているという回答があった。減少しているという回答は、わずか1-2%程度しかなかった。平成20年度のデータでも、やはり全体的の64.5%の大学が、相談件数が増加していると回答していた。とくに増加していると回答した割合が高いのは国立大学で、78.0%であった。公立大学、私立大学では、それぞれ60.0%、63.1%と、公立大学がやや減少したものの、平成17年度とほぼ変わりがなかった。全体的に増加している傾向は変わらないが、その理由として、カウンセラーの配置状況で確認したとおり、カウンセラーの配置がなされるようになって、相談体制が整い、受け入れられる相談件数が増加したという見方も一つには可能であろう。それだけ潜在的な需要があったということにもなる。

そこで、どのような内容のものが増加したのかということについても、確認しておきたい。平成17年度と20年度を比較すると、もっとも相談内容が多かったのは、「対人関係」に関することであり、次に「精神障害」、「心理・性格」、「修学上の問題」、「進路・就職」、「発達障害」、「経済的問題」と続いている。内容全般に関して、平成20年度の方が増加したと回答している大学が多かったが、中でも10ポイント以上の増加があった「対人関係」(57.8%→79.3%)、「修学上の問題」(21.4%→42.5%)、「進路・就職」(18.6%→29.9%)の変化は著しく、どの大学においてもこれらの問題がもっとも重要な課題となっていることが推察できる。

### (4) 今後の課題

また、今後の課題については、全体的に同じような傾向がある(平成20年度データのみ)。「学生相談に関する今後の課題のうち、特に必要性が高いと考える事項」につい

て、高いものから順に挙げると、「悩みを抱えながら相談に来ない学生への対応」（国立 81.7%、公立 67.1%、私立 69.1%）「相談員と教職員との連携・協働」（国立 54.9%、公立 50.0%、私立 49.3%）「学生相談体制・環境整備」（国立 48.8%、公立 55.7%、私立 48.2%）と続いている。しかし、これらの項目の中でも「大学単独では実施が困難と考える事項」については大学ごとにばらついており、大学によって連携が必要な課題が異なることが推察された。なお、「学生からの意見聴取・学生の生活実態調査」を実施している大学は、設置形態を問わずいずれも 9 割であり、ほぼ全ての大学でそうした実態把握をしようと努めていることがわかる。その手段については、9 割が「学生へのアンケート」によるものであった。国立大学では「メールボックス、意見箱等への投書等」も 6 割程度あるが、いずれも学生の自主的な回答、投稿によるものである。大部分のニーズはこれでカバーできると考えるが、課題としてもっとも多く挙げられている「悩みを抱えながら相談に来ない学生への対応」には対応しにくい。こうした問題に対処するには、現状では（可能であれば）教務データ（出欠席や履修状況等）からの問題の早期発見が有効な手段と考えられ、それに基づいた「学生との面談や話し合い」（現在は 4・5 割程度の実施）をより進めていくことが効果的であると考えられる。

### 3 個別事例から見た学生相談の現状と課題

#### 1) 個別大学訪問調査の概要

全国的な傾向をふまえたうえで、量的調査には見えてこない、あるいは表れにくい現状と課題を探るため、5 つの大学の学生相談室への訪問調査を行った。本節ではその結果と考察をまとめる。

学生相談活動には、大学の規模や学部構成、宗教の有無、学生相談機関の学内での位置づけ等の差異などが影響するという（鈴木 2004）。このことをふまえ、タイプの異なる大学を訪問した。訪問した大学は、2007 年の苦米地レポートに紹介されていた大学のうち 2 校を、その他、学生相談機関が組織的に整備され、比較的来談率の高いと考えられる中規模大学を 3 校訪問した。インタビュー対応者は、カウンセラー 7 名、職員 1 名の計 8 名であり、学生相談の現状と課題について、1) 組織・制度の現状や変化、2) 相談件数・内容の変化、インタビューを行った。

表 1 訪問調査大学の概要

大学	設置形態	分野 (文系・理系)	学部学生数 (院生数)	学生相談機関 保健管理センター構成員数 (カウンセラー数) 他
A 大学	私立	文・理	約 3,000 名 (約 200 名)	8 名 (常勤 2 名、非常勤 3 名)、精神科医 1 名、受付・事務パート 2 名
B 大学	私立	文・理	約 20,000 名 (約 1,500 名)	9 名 (常勤 2 名、非常勤 6 名)、担当職員 (インテーカー) 3 名、嘱託精神科医 2 名
C 大学	国立	理	約 5,000 名 (約 1,500 名)	18 名 (常勤 2 名、非常勤 6 名)、医師 5 名、看護師 3 名、保健師 1 名、薬剤師 1 名
D 大学	私立	文・理	約 8,000 名 (約 500 名)	3 名 (常勤 3 名。いずれも嘱託職員)
E 大学	私立	理	約 7,500 名 (約 800 名)	5 名 (常勤 2 名、非常勤 3 名)

注：いずれも 2010 年 3 月現在

## 2) 結果と考察

訪問調査の結果から、次のような変化を読み取ることができた。以下、組織・制度の現状や変化、相談内容や件数の変化、現在の課題の 3 点に分けて整理する。

### (1) 組織・制度の現状や変化

組織・制度の現状や変化については、名称はそれぞれの大学によって異なるが、大学の設置形態や分野にかかわらず、学生相談機関を含めた学生支援に関する総合的なセンターが設立されてきているという傾向が見られた。A 大学では、学習支援や学生相談など、学生が利用する各種機関が入る新しい建物を建設中である(2010 年 2 月現在)。C 大学では、2006 年にセンターが創設された。これは、物理的な統合を伴わない、理念上の組織ではあるが、学習支援や健康支援、キャリア支援、キャンパスライフ支援等の多様な分野から構成されている。また、D 大学でも 2010 年 4 月より教務部、学生部、学生相談室がセンターとして統合され、新しい建物に移動している。

今回訪問した大学の中には、このようないわゆる「センター化」を伴わずとも、学内他部署との連携がすでに形成されており、うまく機能してきた例もあるが、前節の全国の調査結果の「今後の課題」として示されている例からもわかるとおり、多くの大学ではこれまで十分に連携が機能してこなかったと考えられる。今回は断片的ではあるが、このような「学生支援の総合センター化」という現象によって、学生相談と関連他部署や他部門とのつながりが組織的に明確化されつつあることが確認できた。こうした傾向は齋藤(2010 p.18)にも「学生相談・学生支援に係る新しい形態のセンターを作る動きが生じて

いること」として指摘されているとおり、全国的に進みつつある傾向であり、学生相談はセンターの中に含まれていることが多い。2000年の廣中レポートにも強調された「学生相談機関と学内外の諸機関との連携強化」が具体化の例とも言えるだろう。今後は、このような変化がもたらす学生相談の理念やモデル<sup>iv</sup>への影響や効果について、注視していく必要がある。

## (2) 相談件数や内容の傾向

前節でも確認したとおり、相談者は年々どの大学においても増加していた（とくにC大学では、相談件数が10年間で2倍以上の増加が見られた）。また、相談内容では、大学によって分類が異なるが、心身健康や精神衛生、精神症状、対人関係、進路修学に関する内容が多かった。学年では、キャンパスが分散されている大学もあり、一概には言えないが、多くの大学で比較的1年生の利用率が高かった（ただし、C大学では学部1年生と大学院生の利用率が高かった）。大学における学生相談の平均的な来談率が4%前後と言われているが、A大学だけは突出して年間平均10%の来談率であった。学生1,500名あたりカウンセラー1名が配置されている、苫米地レポートで示すところの「理想的な」環境であるのに加え、履修相談も充実しており、大学として比較的相談する文化が根付いているという背景もあった。そのことは面接回数が1-3回の相談が多いことも裏付けている（2008年度45%）。今回訪問調査した大学でも、多くの大学で年度当初に大学に不慣れな1年生が訪れ、短い相談で済むような軽いケースも多いことがわかったが、一方で1回の面談では終わらないケースも増加しているという意見も複数あった。たとえばB大学では、1回の来談では終わらないケースが6割程度あるという。個別大学での例を越え、学生相談全体で増加していると考えられる近年の深刻なケースとしては、ひきこもりやいのちに関わる問題（自殺未遂等）、事件につながる問題（暴力、犯罪、ストーカー等）の3種に集約されるという（齋藤 2008）。そして、これらは現代社会や学校教育の問題の縮図であるという。こうした問題については、個別大学での相談活動というよりもそれを越え、社会全体で対応すべきケースであると言える。

また、今回訪問した全ての大学で、本人による自発的な来談が中心ではあるが、周囲（保護者や教職員）からの学生の対応に対する相談（コンサルテーション）が増えているという傾向も見られた。

大学院への進学率も高いC大学では、学内の人間関係が密になる大学院生からの相談も増えているという。対人関係に関するものも多いが、学部生同様、社会情勢を反映して、進路・就職に関する悩みが多いという。就職に関しては、多くの大学でキャリアセンター等の専門的な組織があるが、対人不安が強い場合など、また学生相談の機関でなければ相談が続けられない場合もあるという（D大学）。今回訪問した範囲では、際立って全国的な相談件数や内容の動向と大きく異なる点は見られなかった。言い換えれば、大学による個別の課題というよりも、学生相談全体の課題として共通しているものが多いということが指摘できる。

## (3) 現在の課題

目下の課題としてあげられた項目は、①カウンセラーの身分・待遇に関するもの、②学

生相談の組織体制、学内他部署との連携・協働とそのバランスに関するもの、③学生相談活動に関するもの、④学生相談と他の学生支援領域の関係（学生支援全体）に関するものなど4項目であった。

①には、これまでも廣中レポートや、苫米地レポートで指摘されてきた点が多く含まれる。代表的なものには、カウンセラーの身分や待遇に関するものである。今回訪問したC大学、E大学ではカウンセラーは教員の身分であったが、A大学、B大学ではカウンセラーという独自の専門職の身分、D大学では嘱託職員という身分であった。たとえば嘱託職員で単年度契約であると、身分が不安定であるばかりでなく、学内各部署との関わり方（会議等）も教職員とは異なってくる。一方で、教員身分であることが望ましいが、他の教員と評価基準を同じにすることについては厳しい点もあるという意見もあった。なぜなら、教員の場合、活動が教育・研究・管理運営・社会貢献といった内容に分類されるが、カウンセラーの場合、教育・研究よりも、相談活動に圧倒的に多くの時間を割くことになるという点ですでに相違が生じている。業務の内容やバランスの違いをどうとらえるかということも問題になる。

また、常勤カウンセラーの増員という意見もあった。これも同様に以前から指摘されてきたことである。前節で示した全国調査結果では、非常勤カウンセラーのみの大学もまだ存在している。今回訪問した大学でも、多くの大学が非常勤カウンセラーを雇用していた。しかしそれは、業務の多忙化と予算の両方を考慮した上での結果である。それに加え、窓口担当者の強化という課題も出された。今回訪問した大学の中では、B大学のみ、カウンセラー以外に専門的な研修を受けた職員が配置されており、受付や初回の面接を担当してカウンセラーへの引き継ぎをしてくれるインターカーの役割を果たしていた。

先述した「学生支援の総合センター化」という現象に象徴されるように、他部署との連携や協働が重要になりつつある今、大学という組織全体としての学生支援や対応が求められていると考えられる。相談の継続性という点からもカウンセラーが常勤であることが望ましいが、他部署との連携や協働という点からも常勤であることが望ましい。そして、そのような総合センターが機能するには、学生に適切な支援がいきわたるよう、各部署をつなぐ適切な窓口担当者があることが望ましく、今後のあり方に直接つながる課題であると言える。

次に、②については、苫米地レポートで示されたところの3層モデルの実質化が、多くの大学で課題とされていた。実際に総合センター化が進捗しつつある大学でも、3層モデルの実質化、他部署との連携や協働の強化は今後の課題として挙げられており、とくに、そうした連携の全体を見守ることができるキーパーソンの存在が確保できるかどうかが大いという興味深い指摘もあった（C大学）。B大学では、教学データ（出席状況、履修状況等）から学生の現状が把握可能になるという点から、早期発見や予防の意味も込めて具体的に教務との連携の強化を進めたいという意見もあった。

一方で、D大学では連携・協働を進めるなかで、学生相談の独立性の保持にも配慮し、そのバランスをうまくとりたいという意見もあった。組織的位置づけについては、E大学で課題とされていた。その他の大学では学生相談の運営に関する会議体をもっていたが、E大学では協議・決定の場を持っておらず、代替する会議体での報告等はするものの、独立した場はないという。今回訪問した大学の中でも、独自の会議体を持っていても、協議

の場というよりは、学内での情報共有の場として位置づけられていることが多かったが、連携や協働を進めていくに際しては、そうした場の確保が大きな意味を持つと考えられる。

③については、目標設定の困難さ（D 大学）や、活動を評価するモデルの模索（C 大学）という点が指摘された。学生相談では、卒業が一つの目処（目標）とも考えられるが、本人の状態が重く、それを目標とすると決めていいのかどうか困難に感じる場合もあるという。卒業後の生活には基本的に関与しない学生相談では、卒業後の学生の長い人生を視野に入れると現状を不安に思うこともあるが、では限られた在籍時にどこを目標にして支援をすべきか、必ずしも明確にならないこともあるという。また、そうしたことが「評価モデルの模索」にも影響している点である。昨今の認証評価だけでなく、国立大学法人評価や各大学での自己点検評価活動を通じて、浮かび上がってきている問題でもある。そうした問題について、吉武（2010）は、学生相談機関の機関評価は、達成度を測る「総括的評価」ではなく、プロセスにおける改善の努力を促し奨励する「形成的評価」として行われるべきものであると指摘し、近年の独自の事例として名古屋大学や東北大学の例を挙げている。こうした動きとともに、外部評価のあり方と、機関評価の評価基準の作成についても指摘しているが、それに加え、これらをどのような関係として位置付け、捉えるのが望ましいのか、評価モデルの作成も焦眉の課題であると言える。

また、相談件数や内容のところでも、大学間で共通した部分が多いことがわかった。こうしたことや、カウンセラーの身分・待遇のことも含め、学生相談の質の保証のために、大学間で共通した学生相談に関する最低限の指針を確立させたいという意見もあった。

最後に、④について、他の領域との関連については、発達障害や奨学金との関連が挙げられた。岩田（2010 p.81）が指摘するように、大学が発達障害のある学生を把握するのは、入学前に診断を受け、あらかじめ支援の申し出がある場合以外、多くが学生相談室での面談においてである。発達障害者支援法（2005）に「大学及び高等専門学校は、発達障害者の生涯の状態に応じ、適切な教育上の配慮をするものとする」と成文化されたことで、発達障害という名称の認知と理解は少しずつ進みつつあるが、具体的な相談や支援にはまだつながりにくいという。そうした点からも学生相談と学内各部署との連携、情報共有が必要である。また、発達障害とはいえないが、以前の学生相談では考えにくかった学力の問題での相談が最近は増えつつあるという（D 大学）。学習でのつまづきをきっかけにその他の心理的な問題の相談へつながるきっかけというよりは、学習でのつまづきが主訴となるという例である。たとえば、D 大学では学習支援は図書館を中心に行っているというが、学生相談室でも可能な範囲で相談に応じている。学業不振から見えた心理的な問題の発見やその予防という意味での教務部との連携だけでなく、学習支援そのものと学生相談の連携・協働も課題となりつつあるといえる。

さらに、奨学金との関連もある。病気が原因で奨学金の適格認定に外れ、奨学金が切れてしまい、修学を継続したくてもそれが困難になってしまった場合などについて、どのように支援したらよいか、学生相談だけでは限界があると感じたという例などもあった。本当に必要な学生への支援が行きとどくよう、学生相談と他の学生支援領域の連携・協働はもちろん、実際の対応も検討する必要がある。

また、学生支援全体に通じることともいえるが、学生支援活動を学生自身がより有効活用できるようになることという点も挙げられた。学生相談に関して言えば、全国調査の結

果にも示されているとおり、「問題を抱えながら来談しない学生」に対して手を焼いている大学が多い。必要な学生に必要な支援が行きとどいていない典型的な例である。学生相談については、相談そのものへの理解などを含め、幼少期のメンタルヘルス教育を行うことが必要だと感じているという意見が出た（D 大学）。困ったときに何をどう利用すればいいのか、それに対する心理的な抵抗をどう減らすかということが重要であるという指摘もあった。

#### 4 まとめに代えて

本稿においては、主に二点のことを行った。第一に、日本学生支援機構の全国調査からマクロ的な視点からの動向の把握と、第二に、個別大学訪問調査によるミクロ的な動向の把握である。

前者について、学生からの相談への対応は、保健室や保健管理センター以外の独自の組織や体制（学生相談室等）で行われる傾向が高くなりつつあり、その両者で対応している回答も少なからず見られた。大学における学生相談の組織的な対応は整備されつつあると言える。また、カウンセラー配置については、非常勤も含めると約 10 年間で 6 割から 9 割への配置が進んだ。常勤カウンセラーの配置に限定すると、約 2 割から約 5 割弱ではあるが、約 2 倍に増加した。このことから、人員配置においても、全国的には、10 年前よりは体制が整いつつあることがうかがえる。また、相談件数の変化については、全国的に 6 割の大学において、相談件数が増加しているという回答が見られた。その背景としては、先にも述べたとおり、整備の進行に伴って、相談件数が増加している、また学生数の増加によっても相談件数が増加していることが考えられる。内容については、「対人関係」を筆頭に、「精神障害」、「心理・性格」、「修学上の問題」、「進路・就職」、「発達障害」、「経済的問題」と続いていたが、増加率が著しかった「対人関係」、「修学上の問題」、「進路・就職」は、どの大学においても課題としてあげられる点であることがわかった。そして、今後の課題としては、「悩みを抱えながら相談に来ない学生への対応」、「相談員と教職員との連携・協働」、「学生相談体制・環境整備」が多く挙げられていたが、先述のとおり、とくに把握しにくい学生の実態については、アンケート調査以外の工夫が必要である。

後者について、①組織や制度の現状としては、齋藤（2010 p.10）にも述べられているように、「センター化」の傾向が多く大学の大学で確認された。2007 年の苫米地レポート等の直接的な影響は明確に認められないにしても、「センター化」に伴い、緩やかな連携体制は構築されつつあるといえる。

②相談内容や件数の傾向と変化としては、いずれも全国調査の動向と変わらず増加傾向にあることが確認された。ただし、その広がり（新入生の一時的な不安によるもの、就職支援や学習支援とつながり）、深刻化（引きこもり、自殺、犯罪につながるケース、同じ学生の面接回数の増加）の両局面があることも明らかになった。

③現在の課題としては、カウンセラーの身分や人員配置等、以前からある根本的な問題に加え、新たに早期問題発見に向けた教学部門との連携、連携や協働の全体を見渡すことができるキーパーソンの確保、学生の卒業後の人生を見据えた支援の在り方の模索、学生相談の目標設定など、多様な課題が提起された。

これらのことからわかることは、学生相談で扱われる内容が広がり、相談件数が増加し

たこと、それに加え、2007年の苦米地レポートで指し示すところの「専門的學生支援」にあたる学生相談、キャリアセンター、学習支援、保健管理センターそれぞれの活動にまたがるような複雑な相談内容が増加しているということである。一言でいえば、相談内容の「広範化」と「複雑化」が進行しているといえる。そして、それを解決するためのシステムの充実が現実的には追いついておらず、それをどう進め、補強していくかということが最大の課題だといえるだろう。

【謝辞】 インタビュー調査にご協力してくださった各大学のカウンセラー、職員の皆様に心より感謝申し上げます。

【付記】 本稿における誤謬の責任は執筆担当者にある。

#### 参考文献

- 独立行政法人日本学生支援機構（2006）『大学等における学生生活支援の実態調査』。
- 独立行政法人日本学生支援機構（2007）『大学における学生相談体制の充実方策について—「総合的な学生支援」と「専門的な学生支援」の「連携・協働」』。
- 独立行政法人日本学生支援機構（2009）『大学、短期大学、高等専門学校における学生支援の取組状況に関する調査』。
- 岩田淳子（2010）「第4章相談内容に応じた援助 5. 生涯や病理をもつ学生の相談」日本学生相談学会 50周年記念誌編集委員会[編]『学生相談ハンドブック』学苑社 pp.80-83.
- 文部科学省学生支援課（2006）『大学における学生支援の取組状況について』。
- 文部省高等教育局・大学における学生生活の充実に関する調査研究会 2000『大学における学生生活の充実方策について—学生の立場に立った大学づくりを目指して—（報告）』。
- 齋藤憲司（1999）「学生相談の専門性を定置する視点—理念研究の概観と4つの大学における経験から—」『学生相談研究』23(1) pp.1-22.
- 齋藤憲司（2008）「III 教育のコミュニティとネットワークづくり」中釜陽子、高田治、齋藤憲司著『心理援助のネットワークづくり<関係系>の心理臨床』東京大学出版会 pp.157-246.
- 齋藤憲司（2010）「第1章 学生相談の理念と歴史」日本学生相談学会 50周年記念誌編集委員会[編]『学生相談ハンドブック』学苑社 pp.10-29.
- 鈴木菜緒子（2004）「二大学の学生相談室運営に関する比較検討—大学の特色に合わせた学生相談室運営の可能性を探る—」『山梨英和大学カウンセリング・センター紀要創刊号』 pp.26-35.
- 山中淑江（2006）「2005年度の学生相談界の動向」『学生相談研究』27(1) pp.61-70.
- 吉武清實（2010）「第13章システムの整備 4. 運営、提案と協働、評価」日本学生相談学会 50周年記念誌編集委員会[編]『学生相談ハンドブック』学苑社 pp.245-248.

---

i 平成11年のデータは、調査依頼校621校、回答校数603校、回収率97.1%。平成17年度のデータは、調査依頼校716校、回答校数640、回収率89.4%。平成20年度のデータは、調査依頼校759校、回答校数696、回収率91.7%である。（いずれも四年制大学のみ）

ii 学生相談に関する非常に詳細な調査は、日本学生相談学会が1997年から3年ごとに全



---

国の大学・短期大学・高等専門学校を対象に調査を実施している。調査の時期はすべての学校に対して6年に1回と、存在がわかっている学生相談機関に対して3年に1回実施している。ここでは紙幅の都合から、おおよその傾向について時系列的な比較を行うにとどめ、文部科学省と日本学生支援機構のデータのみを使用する。

iii たとえばB大学では、総合的なセンターにはしていないが、学生相談は学生部の中に位置づけられており、各部署をつなぐ会議が形成されている。また、学生相談を中心に、正課内外を含め、総合的な学生支援体制が評価され、GPにも採択されている。GPに採択されたことで、学外的な評価も然ることながら、学内での認知が高まり、存在意義をアピールできたという。

iv たとえば、学生相談モデルの例としては、齋藤（1999）がある。これは、「厚生補導」モデル、「大学教育」モデル、「心理臨床」モデルという3種の重なりと広がりによって学生相談が成立するというものである。



# 学習支援

## —学生支援的アプローチの学習支援とは？—

九州大学 小貫有紀子

### 1 はじめに

#### 1) 本稿の目的

現在、高等教育における学習支援は、補習教育や初年次教育、学修助言、レポートや図書館活用法の指導など、幅広く展開されている。大学教育において学習支援に関する議論が盛んになり始めた 1990 年代当初は、入学時の学力の保証という、高大接続の観点からの議論が盛んであったことから、主に初年次学生を対象としていた。しかし、大学の設置形態に関係なく学習支援の取り組みが広がり、かつその内容が多様化してきたことにより、近年では 2 年次以降の学生や、場合によっては大学院生をも含める例も現れている。

このような学習支援の拡大の背景として、18 歳人口の減少や経済緊縮などの、大学間競争の激化に加え、グローバル化や IT 化の進展、知識基盤社会の到来などの、大学教育を取り巻く環境が急激に変化したことが挙げられる。日本学術会議の知の創造分科会が 2010 年 4 月に発表した『21 世紀の教養と教養教育』によれば、現在の国際社会では、多様性を尊重した協働的社会が求められており、大学教育においても「市民的教養」を育成することが重要であるという。このような問題意識から、現在、高等教育では、学習成果の議論を含めた大学教育改革が進められている。学習支援の拡大もこのような大学教育改革の一要素として進展していることは想像に難くない。そうであるならば、大学教育のあり方が大きく変わろうとする時、学生の学びを支援する学習支援は、果たしてどのように変化していくのであろうか。

本稿では、学生に対する組織的な支援という視点から、授業外における学問的な学生の学習に焦点を当て、近年の学習支援における新たな取り組みの実態から、大学教育における支援活動の意義と役割を論じることとする。具体的にはまず、学習支援の概念や意義を理解するために、我が国に先んじて大衆化段階を迎えた、米国高等教育における取組の変遷を踏まえ、第 2 節において、1990 年代以降の日本の高等教育における学習支援の普及の背景と課題を明らかにする。また本稿は、学問的学習の支援である学習支援を、学生支援の枠組みの中で捉えようとする新しい試みでもある。これまでの補習教育や初年次教育は、主に学部教員の主導によって形成されてきた。それに対して近年では、学生支援に携わる職員や、学習支援センターのスタッフが教員と連携し、より発展的な学習支援を展開しようとする事例も出現している。そこで第 3 節では、2 つの私立大学で実践されている学習支援の先駆事例を通して、学習支援において学生支援的アプローチが必要とされる理由とその課題について明らかにする。以上を踏まえ最後に、新たな学習支援の展開から見える、現代の大学教育における学習支援の特徴と役割を、学生支援的アプローチから考察してみたい。

#### 2) 学習支援の起源 —米国における学習支援の変遷—

現在、日本の高等教育機関で実施されている学習支援の原型は、米国高等教育に見ることができる。米国では高等教育機関が最初に創設された 17 世紀から、授業内外における公私にわたる関わりを基本とした教育理念を継承してきた。学生生活における規律管理など、生活面に対する関わりの他に、授業の補習も学長の責任として捉えられていた。初期の高等教育機関では、ギリシャ語やラテン語による授業が行われていたため、学生にとってこれらの言語の習得が必須となっていた。そのため、大学は言語に熟達した聖職者らをチューター（個別の学生に対する学習指導者）として雇い入れたのである。この言語チューターが、学習支援の源流といわれている。

その後、チュータリングの範囲は、3R's (Reading, Writing, Arithmetic : 読解、文章作法、数学) を基本にした基礎学力の補完へと広がっていった (Boylan 1997)。後に補習教育は、プレパトリー・デパートメント (大学入学の準備教育のための学科) や、入学時のアセスメントテストと、その結果に基づく補習教育受講などの、多様な形態へと発展していった。しかしいずれにしても、米国高等教育における学習支援は、入学生が授業を受けるに足る学力レベルを保証するための取組から始まったことは間違いない。

一方で、入学後の学生に対する学習支援は、1900 年前後から始まった。まず、19 世紀末にハーバード大学において、選択カリキュラム制が導入されたことにより、多くの高等教育機関が競って個々の学生に適したコースを提供しようと、カリキュラム改革が進められた。しかしその結果、学生の学力水準、特に初年次生の読解力と文章作法力の低下が、大きな問題となった。同時に、これまでは学長や教員個人に強く依存して行われてきた、学生の学科選択のアドバイスである学修助言 (academic advising) や、学業上の困難に直面している学生のための学習助言の制度化が強く望まれるようになった。そこで、1899 年にジョン・ホプキンス大学で、教員集団の中から初の学習アドバイザー<sup>2)</sup>が任命された。

同様に、1911 年にリード大学において、新入生が学習を含めた大学生活に円滑に適應できるよう、「大学生活コース」と命名されたフレッシュマン・オリエンテーションが必須科目として設置された。このフレッシュマン・オリエンテーション科目も、1930 年までに、全米のおおよそ 3 分の 1 の大学において、新入生に提供されるまでに広がった<sup>3)</sup> (山田 2005)。さらに第 1 次世界大戦が終結した頃には、教員による学修助言などを補完するために、専門職としての学習カウンセラー (学修助言、学習アドバイス、初年次教育のコーディネーターなどを専門的に行う) の養成と雇用も進み、高等教育機関における学習支援は、徐々に制度として確立していくこととなった (Gordon 1992)。

しかし、学習支援活動を加速させたのは、何といても 1960 年代以降のオープンアドミッション方式の普及である。この高等教育の門戸の開放により、低所得者層や有色人種、成人学生など、これまで高等教育の機会に恵まれてこなかった非従来型学生が大量に大学へ押し寄せることとなった。その結果、非伝統的學生を大量に受け入れたコミュニティカレッジを中心に、年齢、学力、進学動機、学習パターン、通学スタイル等の異なる学生への支援が急務となった。同時に、高等教育機関の外からも、教育の質保証という、大きな圧力がやって来た。現在でも、私立大学では学費収入という経営的側面から、また公立大学にとっては政府に対する教育評価指標の提示として、GPA やリテンション率の維持・向上が重要な課題となっている。このような内外からの圧力によって、大学機関における学習支援は拡大の後押しがされた (小貫 2007)。

以上のような背景のもと、各機関では学内に散在していたチュートリアル、自学自習施設、学習技法講習などの学習支援機能が統合され、機能的に活動できる学習支援センターが次々に設立されていった (Maxwell 1979)。このような学習支援センターではフルタイムの学習支援専門職が雇用され、機能の充実が図られた。1991年の国立教育統計センターの調査によれば、現在米国の大学では、30,000人以上の講師が学習支援活動に従事し、チューター、カウンセラー、管理者などの専門職を加えれば、学習支援関係の従事者は45,000人近くに上るといふ (NCES 1991)。そのため現在でも米国高等教育における学習支援は、教育の質保証と密接に絡み、今後さらに拡大していく分野であると見られている<sup>4)</sup>。

これまで見てきた通り、米国における学習支援は、入口段階の学生の基礎学力を一定の水準に保つという、正課教育を補完する役割に加え、入学後の学生に対する支援や、学修助言など、多様なプログラムが展開されるように変化してきた。

加えて近年では、1980年代以降の米国の大学教育改革の流れの中で、学習者中心主義が台頭してきたことが、学習支援を新たな段階へと導きつつある。それは、教室の内外での学生の学習を促進するために、「学習共同体」を生み出すためのプログラムを提供しようとするものである。例えば初年次学生を対象にした、訓練を受けた学生スタッフ（上級生によるピアサポートのためのスタッフ）によるチュータリングや学修アドバイス、教職員と学生集団による学習会や読書会などが挙げられる。これらの学習支援プログラムには、教職員と学生、学生同士の相互交流を生み出すことが目的として含まれていることや、学生の能動的な参加を尊重していることなどの特徴が見られる。このような主体的な学生の学習を生み出す「場」を提供することが<sup>5)</sup>、近年の米国における学習支援活動の新たな役割として注目されているのである (Enright 2000)。

## 2 学習支援が求められる背景

### 1) 入学時の基礎学力の保証 — 補習教育・準備教育 —

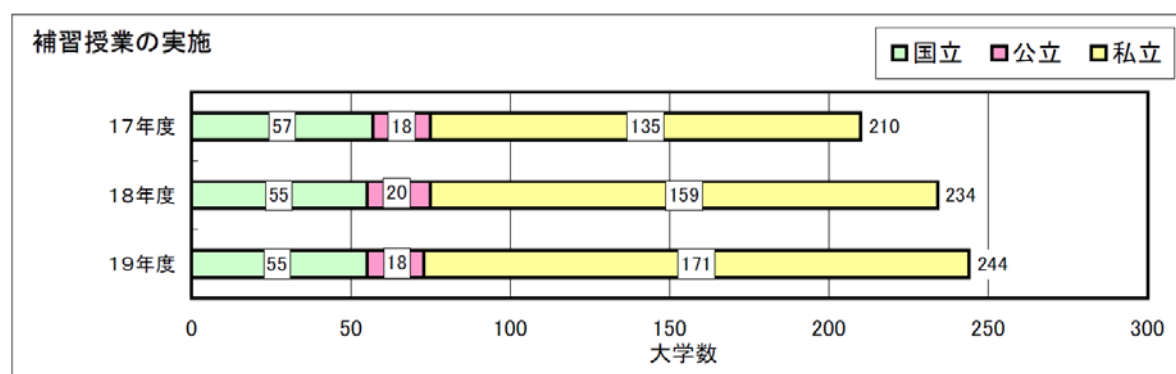
一方で、我が国の高等教育における学習支援は、1991年の大学設置基準の大綱化をきっかけに、関心が高まった。設置基準の大綱化は、国公私全ての高等教育機関におけるカリキュラム改革を推し進めるとともに、入試科目の削減やAO入試などの入試制度の多様化、弾力化を進行させた。さらに政策的な誘導に加え、新学習指導要領による初等、中等教育の学習内容の変化や、18歳人口の減少による機関間の受験生獲得の競争激化が、大学教育と学生の入学時における基礎学力の溝を広げていった。

これらの状況を踏まえ、1998年に発表された大学審議会答申『21世紀の大学像と今後の改革方策について』では、高等教育機関にとって、「学生の履修履歴等に対応して大学教育の基礎を教えるなど、学生に対するきめ細やかな配慮の工夫が必要である (p.14)」と、入り口段階における補習教育の重要性が提言された。

文部省の調査では、1998年度時点で既に105校の大学、短大（国立43校、公立6校、私立56校）において、高校レベルの物理、数学、化学、基礎英語の理系科目を中心とした補習教育が実施されていた。さらに「日本語表現法」や「レポートの書き方」などの、日本語教育に関する補習講義について、実施する機関も見え始めていた (荒井編 1996)。表1の通り、補習教育の実施状況はその後も私立大学を中心に、一層拡大しており、2006年度時点では、234校、およそ全体の31%もの高等教育機関において実施されている。

表 1

補習授業の実施状況（平成 17 年度～19 年度）



注：大学院大学を除いた 4 年制大学における実施状況。文部科学省高等教育局大学振興課（2009）より抜粋。

このように、日本の高等教育における学習支援への注目は、補習教育の拡大から始まった。もちろん多くの高等教育機関では、入学生に対するオリエンテーションや、履修指導などの学習支援も既に実施されていた。しかしながら設置基準の大綱化をきっかけとした一連の大学教育改革の中で、補習教育以外の学習支援プログラムは、その機能や役割までの踏み込んだ議論には至らなかった。

## 2) 学習支援プログラムの広がり

### (1) 初年次教育

一方で、2000 年前後から徐々に、基礎学力の補完に特化していた学習支援に変化が見られるようになった。まず、高大接続の観点から、入学生の学生生活、および学習へのスムーズな適応を目的とした、初年次教育の台頭である。初年次教育は、導入教育とも呼称され、従来のオリエンテーションや補習教育を越えた、「高等学校から大学への円滑な移行を図り、大学での学問的・社会的な諸条件を成功させるべく、主として大学新入生を対象に作られた総合的教育プログラム（文部科学省高等教育局 2009, p.4）」として定義されている<sup>4)</sup>。

初年次教育の広がりは、私立大学を中心とした機関レベルの教職員にとって、著しい学生の質の多様化の進行への懸念と、その対応の必要性が高まったことによる。入学式後のオリエンテーションやガイダンス、フレッシュマンキャンプなど、これまでも実施されてきた、学生生活への適応を目的としたプログラムは数多く存在している。しかし、これらの従来型のプログラムの捉え方や内容は、各機関や教職員個人によって様々であり、プログラム自体の意義や概念も十分検討されているとは言い難かった。その意味で初年次教育は、学生の学習を促進するという観点から、これらのプログラムを戦略的に配置し直し、包括的な教育プログラムとして提供する試みであるといえる。

前掲の文部科学省による調査においても、（平成 19 年度）2007 年度時点で、570 大学（約 79%）の機関において、初年次教育が取り組まれている。内容としては、文章作法や口頭発表の技法、学問や大学教育全般に対する動機づけ、などが主である。同調査におい

ては、学生が所属する専門分野による初年次教育の内容の違いまでは分からないが、山田らが 2001 年に私立大学学部長に対して行った調査からは、ある程度分野別の傾向が見えてくる。それによると、補習教育および初年次教育を含んだ導入教育は、専攻分野に関係なく、多くの私立大学で実施されていた。また理系分野では比較的、補習教育を比較的重視する傾向があるが、その他の学問分野においては学習習慣や大学教育への動機づけなどの、新たな導入教育の内容が重視されていた。

また、初年次教育では、学習のスキル習得や動機づけ、外国語教育、情報資源活用スキル、などの主に学習に直接的に関連するプログラム内容の他に、キャリア支援などの、学生の社会生活に関わるプログラムを導入する事例も多い。なぜなら、中等教育からの円滑な移行を図ることが初年次教育の重要なテーマであり、そのためには正規のカリキュラムに含まれないような、課外活動、寮生活、友人関係、教職員との関係、ボランティア活動、地域社会での活動などの、様々な学生生活における「経験」からの学びを包括することの重要性が認識されているからである（濱名 2007）。

初年次教育プログラムは、多くの場合、単位を付与する授業科目として、カリキュラムの中に組み込まれている。しかし、2008 年の中央教育審議会答申『学士課程教育の構築に向けて』において示された学士力（ジェネリックスキル）の内容を見ても、幅広い学生の学びを支えるためには、もはや授業科目だけで初年次教育を完結することは難しい。今後は初年次教育を学士課程教育全体の中でどのように位置付けていくのかを考えるとともに、学生支援活動などで既に取り組みされているプログラムや、その他の部署とも連携し、より豊かな学びの環境を構築することが不可欠である。

## （2）学習支援センターの設置と新たなプログラム

初年次教育がここ数年で急速に拡大してきたことによって、学習支援のあり方を大きく変えることとなったことは間違いない。特に学習スキルや学習習慣などを向上させるためのプログラムは、初年次教育の広がりとともに多くの大学へ普及した。これまでも大学では、教員による個別学習相談や、図書館における情報検索支援など、実際には多くの学習資源が提供されてきている。これらの学内に点在する学習資源を一か所に集中化させ、さらに発展的な学習支援プログラムを提供することを目的とした学習支援センターを設置する大学も多くなってきた。もちろん、センター設置の要因として、特色 GP を始めとした大学教育に関する競争的資金の活用という、財源確保が可能であったことが大きく関わっている。

これらの学習支援センターは、学生の学習を促進するための様々なプログラムを学生に提供するとともに、学生の学習行動の査定や、現在の学生の学習スタイルに合わせた、新たな教授法の紹介などの、従来は FD 活動の中に含まれていた機能を果たすセンターも現れている。特に近年では、センターを拠点として学修助言や学習アドバイスなど、個人の学生に焦点を当てた支援が行われる事例も多く見られ、教育改革と連動した学習支援システムの構築へ向けての取組が始まったようにも見える。特に専任スタッフや、学生スタッフなどを配置するようなセンターでは、もはや学習支援の担い手は学部の教員だけではなく、職員やその他の職種、あるいは学生をも大きく巻き込み、組織的な活動へ発展しようとする機運も見られる。

以上のような、日本における学習支援の新たな取組の実態と意味を考察するために、次節では広島修道大学と国際基督教大学（ICU）における学習支援の実際を見ていくことにする。

### 3 事例からみる学習支援のあり方

#### 1) 広島修道大学学習支援センター

広島修道大学は、文系 5 学部（商学部、人文学部、法学部、経済科学部、人間環境学部）、に加え、4 研究科から成る博士課程、および法科大学院を有する中規模な私立大学である。また、2009 年 5 月 1 日現在で学部学生数は 6,070 人、大学院生数は 201 人、専任教員数は 177 人である。広島修道大学では、近年、入試制度の多様化の影響により、学生の基礎学力の低下を懸念する声が高まっていた。そこで高校までの国語、英語、数学の補習教育を通じた、基礎学力の充実を目的として、2005 年 9 月に学習支援センターが開設された。学習支援センターには、センター長と次長（それぞれ兼任教員）、および専任職員 2 名、事務補助員 1 名に加え、日本語、英語、数学の学習アドバイザーが 4 名所属している。

センターの活動は、当初、基礎学力の充実という目的に沿って、入学前教育と個別学生に対する学習相談、課外セミナーなどを中心に展開されていた。入学前教育では、毎年、約 600 名の入学決定者に対して、12 月と 3 月の 2 回のキャンパス学習<sup>8)</sup>と、通信教育が組み合わせて行われている。一方で課外セミナーでは、学習スキル（本の読み方、レポートの書き方）などを始め、英語やその他の検定・試験対策、数学の勉強会などのテーマで年間約 10 コース（1 コース 1 回から 5 回程度）開催している。開設当初から続くこれらの活動は、学生の基礎学力の充実という、正課教育を受けるための準備教育的な意味合いが強かった。

しかしながらセンターの活動が本格的に展開されるようになるにつれ、学生の主体的学習を促進することが難しいという、文系大学に共通する悩みが浮き彫りになってきた<sup>9)</sup>。一方で、2007 年に「修道スタンダード」という、卒業生が備えているべき知識、教養、能力の一定水準を明示し、それに沿って全カリキュラムが刷新された。その中に、全学共通の「修道スタンダード科目（12 科目以上履修）」が設定され、「情報処理」、「英語」、「キャリア形成支援」、「広島学」の他に、「ファーストイヤー・セミナー I・II（初年次教育科目）」が組み込まれた。そして、学生の自主的学習を促すための方策を模索していた学習支援センターが、「ファーストイヤー・セミナー」のコーディネーター担当となった。以後、センターの活動は、初年次教育を中心に展開されることになり、その中で基礎学力不足の学生への対応も行うこととなった。

「ファーストイヤー・セミナー」は、全ての学生に共通する広義の学習スキルや態度の育成を目的とし、その前半部分では、学生生活と学びへの円滑な移行を支援するための講義（学習支援センターによる学習スキル、カウンセラーによる対人関係や犯罪対策、キャリア支援担当者による自己発見レポートなど）、後半部分では大学における学びへの適応のために、各担当教員による少人数クラスの演習が行われる。各担当教員が果たす役割も大きいいため、学習支援センターは、『ファーストイヤー・セミナー I のためのアイデア集』などの教員向けのハンドブックを配布するとともに<sup>10)</sup>共同学習などの新しい教授法を紹介するなどの FD を、3 年間で 15 回にわたって実施してきた。



このような初年次教育に重点をおいたセンターの活動を通して、いくつかの成果があがっている。第1に、「ファーストイヤー・セミナー」の開講を境に、学習支援センターの学生利用率が格段に高まっていることである。現在では年間累計2,000人を超す学生が訪れ、リピーターも増加している。授業を通じて形成される学習アドバイザーとの関係や、学びの文化を通して、学習支援センターが教室の外の「学習の場」として活用され始めているといえる。第2に、「ファーストイヤー・セミナー」受講学生の意識調査のために始められた、年3回にわたる学生意識調査によって、より詳細な学生の学習行動や課題が徐々に明らかになってきたことである。また第3に、多岐にわたる機能を包括させる初年次教育の取組を、学習支援センターがイニシアティブを執ることにより、教職員の連携が進んだということである。このような学生の主体的な学びを促進する目的のもと、教員と職員が協働することは、学習のための共同体をキャンパス内に構築するうえで非常に効果的であると考えられる。他にも学習支援センターでは、課外セミナーとして、教員と学生の交流を生み出すような学びの場を提供するような挑戦も続けている<sup>11)</sup>。

課題としては、今後学習支援センターに来訪しない学生層への働きかけや、一部の「ファーストイヤー・セミナー」では既に取り組みされている学生スタッフ(SA)の活用、教員との連携強化などが挙げられる。また、学習支援センターの活動を継続かつ安定させて行うには、中核となる学習アドバイザーの雇用形態などの問題も存在している。

## 2) 国際基督教大学(ICU) アカデミックプランニング・センター

リベラルアーツを教育理念として置く国際基督教大学(以下、ICU)は、教養学部および大学院から成る私立大学である。2009年5月1日現在で学生数は、教養学部2,790人、大学院169名、専任教員数158人という比較的小規模な大学に位置づく。ICUの大学教育では、学生の科目選択の機会を増やすための3学期制、GPA制度、低年次学生に対する徹底した英語教育など、特徴ある教育活動を展開している。加えて2008年4月には、旧6学科を統合し、「アーツ・サイエンス学科」が設置された。これにより、学生は入学時に専攻分野に所属することなく、2年次の終了時にメジャー(専攻分野)を決定するまで、幅広い学問分野を自由に履修することが可能となった。しかしながら学生の自由度が高まった反面、履修選択に戸惑う学生が出てくることが予想された。そのため、2008年度のメジャー制導入に伴い、学生の学修上の相談を受けるための「アカデミックプランニング・センター」を設置した。

アカデミックプランニング・センターは、教員アドバイザー制度<sup>12)</sup>と連携し、専任スタッフ(2010年3月現在、専任職員2名、非常勤職員1名、専任教員のセンター長)による学修助言を中心に活動が行われている。センターの活動内容は、メジャー制度の紹介やメジャー選択に関わる履修相談に留まらず、学生が主体的かつ自立した学修者として成長するための支援を幅広く捉えている。例えば、入学前、1年次、2年次、3年次の終わりの4回にわたって学生個人が提出する「アカデミックプランニング・エッセイ」は、電子システムによって、面談記録とともに教員アドバイザーと共有される。さらに留学や就職などの希望に合わせた履修相談や学修計画を立てる支援も行う。このような相談活動は、個人の学生を対象とし、相談を受けるスタッフ側は、常に学生の主体性を尊重した助言を行うことが留意されている。また、実際の学生の相談内容は、必ずしも学習面に限ってお

らず、生活上の悩みの相談を受けることもある。そのため、教員集団だけではなく、事務系の様々な部署との連携の必要性も課題として認識されている。現在では、アカデミックプランニング・センターは、学生の専門教育への円滑な適応に焦点を当てながらも、学内の組織や人的資源と学生を繋ぐ媒介者としての役割も期待されるようになっているのである。

新たな取り組みとしては、2009年度よりボランティアによるピア・アドバイザー（学生スタッフ）の育成に取り組み始めた。現在6名の学生が訓練<sup>13)</sup>を受けながら、ピア・アドバイザー相談会や、ウェブサイトの作成などの活動を行っている。しかしながらアカデミックプランニング・センターの活動歴はまだ浅く、学内でセンターの活動内容が周知されることに関しては、課題も残る。今後は、学生が「アカデミックプランニング・エッセイ」を書く意味をより深く理解するようしていくことや、メジャー説明会の機会を増やすことなどを通じて、教員や学生にセンターの存在と役割を周知するよう働きかけていく予定である。

#### 4 考察 —学生支援的アプローチの学習支援とは—

以上のように、近年非常に発展著しい分野である学習支援に焦点をあて、学習支援の求められる背景や近年の動向を明らかにしてきた。考察では、新たな学習支援プログラムの展開から見える、大学教育における学習支援活動の意義と役割について、学生支援の視点から改めて検討してみたい。

第1に、近年の学習支援センターの活動が非常に多岐にわたっていることからわかるように、学習支援のプログラムは多様になり、かつそのアプローチも多岐にわたるようになってきている。もちろん、かつて学習支援の代名詞でもあった補習教育も、基礎学力の保証という点で、未だ必要とされている。今後さらに18歳人口が減少していくという予測に立てば、日本の高等教育における学力的な側面での高大接続を高等教育機関側がある部分を請け負うことは、避けようのない状況へととなっていくであろう。

第2に、その資源の効率化として注目される、学習支援センターの存在意義である。教員によるオフィスアワーや基礎ゼミ、オリエンテーション、窓口対応としての修学助言など、キャンパス内に点在する学習の資源を、学習支援というプラットフォームによって集約し、支援を行うことのメリットは大きい。学習支援センターの活動が充実していけば、その分、大学からの教室内外での学習を促進するための積極的な働きかけが進む。しかしその反面、センターの財源確保や、専従スタッフをどのように雇用するかなどの問題もある。

第3に、正課教育および学生支援の分野で既に蓄積してきたプログラムやサービスを、学習支援という軸で捉え直すことの必要性である。今回事例で取り上げた2つの大学における学習支援組織も、それぞれ、センター自身が学生の学習に関する理解や対応といった専門的スキルや知識を深めることと同時に、各学部や部署が、センターを中心に連携することで、お互いの強みを生かしつつ、協働していた。このように学習支援は、一つの部署が全ての機能をまとめて学生に働きかけるのではなく、大学内のあらゆる部署やステークホルダーが学生の学習を中心に緩やかに連携していくような、多面的な働きかけの中心的存在へと変化してきている。

また、近年 ICU で取り組んでいるように、学生スタッフを学習支援プログラムの中で活用する事例が増えてきている。学習支援の分野においては、学生同士の支援（ピア・サポート）は、支援を受ける学生からは身近な存在に接することで、課題や悩みを共有しやすいというメリットがあると同時に、教える側の学生にとっても、学びの効果が高い。学生同士の交流が「学習」を目的に生み出されることにより、大学が学生の学習を促進するための組織へと発展していくことを促す可能性もある。今一度、学生同士の相互作用を生み出すことの意義を捉え直し、その効果と実際の大学組織への影響を実証する必要もあろう。もちろん、学生スタッフの成長を導くための適切な準備や、日常的な訓練機会を大学側が提供することも留意しなくてはならない。

## 注

- 1) 学生の学力低下問題を受け、当時、インディアナ大学のリーディングや文章作成に関する研究や、学生のカリキュラム選択等における個人的特性に関する科学研究が行われることとなった。これらの研究の成果として 30 年間で 100 冊以上の学習支援に関する研究本が出版され、大学関係者の中で学習支援への注目が集まることとなった (Cassazza 1995)。
- 2) 学習アドバイザーは、主に学士課程の学生に対するガイダンスやカリキュラム選択について、助言を行う役割を担った。
- 3) 山田 (2005) によれば、米国高等教育におけるフレッシュマン・オリエンテーション科目は、1960 年代に単位付与に関する教員からの反対が多くなり、一時衰退したが、学生の学力低下問題が顕著となって現れ始めた 1970 年代後半から、再び脚光を浴びるようになった。
- 4) しかしながらその一方で、財政緊縮の影響を受け、学習支援に対する州政府からの補助金などは減少の傾向を見せており、財源確保が難しい状況にあることも事実である (谷川 2005)。
- 5) Stern (2001) によると、大学内に学習に関する効果的なサポートを受けるために行く場所があるということや学生に認知させることは、大学と学生を意識の上で近づけることになる。学生が大学組織と関わっていると意識することは、学生自身に大学とより結びついていると感じさせ、学生を大学に留め置く可能性をいっそう高くする要因になり得る。
- 6) しかしながら谷川 (2005) は、米国における「補習教育」が、「発達教育」と言い換えられ、その内容や意味に広がりを見せているように、日本においても、「補習教育」と「初年次教育」を区別するのではなく、両者の内容を包括させ、トータルな「学習支援」へと発展していくべきであると主張している (p.49)。
- 7) 補習教育に加え、現在多くの学習支援センターで取り組まれているプログラムとして、チュータリングなどの学習アドバイスが多くのセンターで取り組まれている他、障害学生のためのノートテイキング、優良学生の発展的学習、外国語の学習の支援など、様々な特徴ある学習支援プログラムが展開されているとともに、教員に対する FD も取り組まれている (下坂 2005)。
- 8) キャンパス学習では、学習支援センターが提供する補習教育に加え、各学科、専攻が提供する専門基礎の 2 つのプログラムから成り立つ。
- 9) この点について、現学習支援センターの矢田部センター長は、「国語力や英語力、社会に関する知識が不足していても、日常の授業を受ける上での致命傷にまではなりにくい。(矢田部 2010, p.46)」と言及している。
- 10) 教員向けのハンドブックの他に、学生向けの『ラーニング★ナビ』『学習センター☆ナビ』などのハンドブックも配布し、「ファーストイヤー・セミナー」の副読本として

活用している。

- 11) 例えば教員が選択したドキュメンタリー番組を鑑賞し、解説を行った後に、教員と学生でディスカッションを行うなどの、ユニークな取り組みが行われている。
- 12) 教員アドバイザーは、1年生から3年生を対象にした准教授以上の専任教員による相談・助言制度である。一人の教員につき、30名程度の学生を担当。入学時に担当教員が決まり、修学上のこと、推薦状、就職・進学に関すること、休学、退学、復学などについて相談することができる。なお、4年生にはそれぞれ、卒論アドバイザーが付く。2009年度より、新たにメジャー（専修分野）ごとにメジャーアドバイザー（教員）が配置されるようになり、メジャーに関する相談も受け付けている。このような複数のアドバイザー制度が並行して提供されているところに、ICUの学習支援制度の特徴がある。なお、「アドバイザー」の表記は、ICU内での呼称に基づき、ICUの事例内に限って用いた。
- 13) ピア・アドバイザーの訓練は、ICUの理念や歴史、ピア・アドバイザーの役割や必要な知識を習得し、深めるために、十数回にわたるワークショップが開催されている。

#### 参考文献

- Boylan, Hunter (1997) *Learning Assistance and Developmental Education: The History and the State of the Art*, Mioduski, Sylvia and Gwyn Enright (eds.), *Proceedings of the 13th and 14th Annual Institutes for Learning Assistance Professionals: 1992 and 1993*, Tucson, AZ: University Learning Center, University of Arizona, 1997. pp. 12-19
- Casazza, Martha (1995) *Evolution of Learning Assistance in Higher Education*, 1995
- Enright, G (2000) How Will the LAC FIT into the Institution's Organizational Structure? Christ, F. L., Sheets, Rick, Smith, Karen eds., *Starting a learning assistance center*, H&H Publishing, pp.77-78.
- Gordon, Virginia N. (c1979) *Handbook of academic advising*, Greenwood Press, 1992.
- Maxwell, Martha, *Improving student learning skills*, 1st ed., Jossey-Bass Publishers.
- NCES, National Center for Education Statistics (1991) *College Level Remedial Education in the Fall of 1989*, U.S. Department of Education.
- Stern, S. (2001) *Learning assistance centers: Helping students through*, EDO-JC-01-07.<  
[http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/19/27/d5.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/19/27/d5.pdf)>(accessed 2010-04-20).
- 荒井克弘編「大学におけるリメディアル教育」『高等教育研究叢書』、42集、1996年。  
文部科学省高等教育局大学振興課『大学における教育内容等の改革状況について』、2009年 3 月 31 日。  
<[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/21/03/\\_icsFiles/afieldfile/2009/05/08/1259150\\_1\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/21/03/_icsFiles/afieldfile/2009/05/08/1259150_1_1.pdf)> (2010年4月20日参照)。
- 知の創造分科会「21世紀の教養と教養教育」『日本の展望—学術からの提言 2010』、日本学術会議、2010年4月 (<http://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-21-tsoukai-4.pdf>, 2010年4月20日参照)

小貫有紀子「アメリカ高等教育における学習支援プログラムの基準と評価システム」『大学教育学会誌』27巻2号、2005年、81-87頁。

下坂剛「第3章 全国の学習支援の現状に関する実証的研究」『学習支援を「トータル・プロデュース」する—ユニバーサル化時代の大学教育』、谷川裕稔、山口昌澄、下坂剛著、明治図書出版、2005年。

谷川裕稔「第1章 日本の学習支援の状況と実践例」『学習支援を「トータル・プロデュース」する—ユニバーサル化時代の大学教育』、谷川裕稔、山口昌澄、下坂剛著、明治図書出版、2005年。

矢田部順二「広島修道大学における学習支援センターの役割(1)—活動のあるべき姿をもとめて—」『私学経営』、419号、2010年、42-50頁。

山田礼子『一年次「導入」教育の日米比較』、東信堂、2005年。



# 大学等における就職・キャリア支援の現状と課題

横浜国立大学 望月由起

## 1 はじめに

日本社会では長きに渡り、「学歴（学校歴）さえしっかりしていれば、一流企業に採用されたり、社会的に威信の高い職業に就くことができる」といったキャリア観がまかり通ってきた。したがって、「働くことを通して社会的にも一人前になる」といった概念は、理念的に論じられ、重要な社会的課題であると認識されてはいたものの、日本の教育システムのもとでは、「仕事」や「働くこと」について理解を深めるような体系的教育はなされてこなかったと言わざるを得ない。

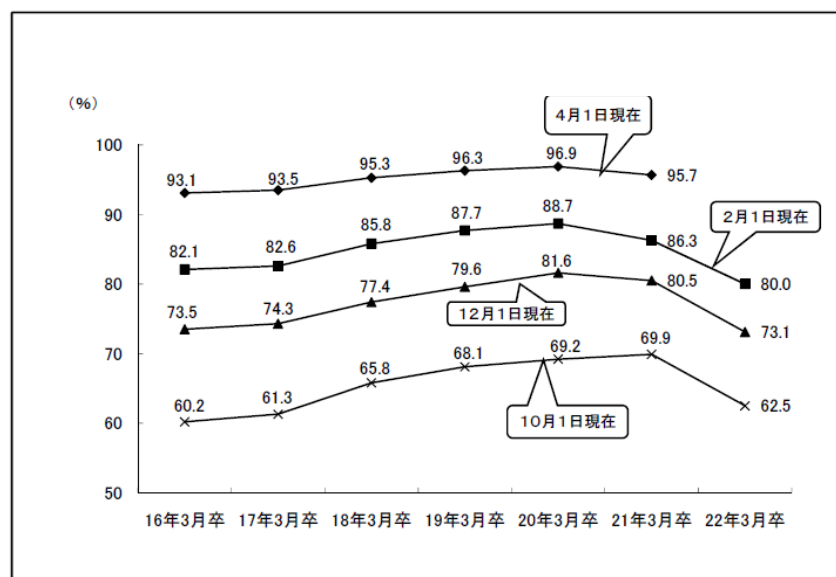
しかし1990年代に入ると、こうしたキャリア観にも変化がみられ、「将来のキャリア形成＝学歴（学校歴）形成」といった観念がゆらぎはじめた。結果として、若者の職業選択行動にも変化がみられ、フリーターやニートの増加が、「若者の就労意欲や職業意識の低下」として問題視されるようになり、大きな社会問題へと発展した。

さらに現在は、若者側の就労意欲や職業意識の問題に加え、世界同時株安や急速な円高などによる景気の急激な悪化により、雇用環境も非常に厳しい状況に陥っている。就職を希望しながらも就職できない学生が続出しており、平成21年4月に出された厚生労働省による発表によれば、全国のハローワークに通知された新規学卒者の採用内定取消しの件数は2,083名（うち大学生等1,703名）にも及んでいるという。新規学卒者をとりまく就職環境の悪化は、十分な就労意欲や職業意識をもつ若者に対しても、少なからず影響を及ぼしていることは明らかである。

こうした厳しい環境の中、雇用の確保に取り組むため、平成21年10月、「緊急雇用対策」が政府一体となってとりまとめられた。その後、平成21年12月さらに平成22年3月には、文部科学省・厚生労働省・経済産業省の連名で、中小企業団体を含めた経済団体等に対し、新規学卒者の採用に関する要請を行うなど、就職環境の改善に向けての、雇用者側に対する働きかけも積極的に推し進められている。

しかしながら、平成22年3月卒業予定の新規学卒者をめぐる就職環境は、依然として厳しいのが実状である。図1は、「平成21年度大学等卒業予定者の就職内定状況調査(平成22年2月1日現在)」による大学卒業予定者の就職（内定）率の推移を示したものである。平成22年3月に大学卒業予定の者の就職内定率は、本稿執筆時点で判明している「10月1日現在」「12月1日現在」「2月1日現在」いずれの時点においても、以前に比べて、明らかな下降傾向がみられる。中でも、「2月1日現在」の就職内定率は80.0%に過ぎず、調査開始以来、最悪の状況であり、いわゆる「就職氷河期」の水準をも下回るような厳しい結果となった。こうした厳しい就職環境を背景に、就職未決定の学生が、翌年度も就職に有利な「新卒」として大学に残り、就職活動を続けることができるよう、大学公認の「卒業延期制度」を設ける大学も増えている。

図1. 大学卒業予定者の就職（内定）率の推移



出所：平成21年度大学等卒業予定者の就職内定状況調査(平成22年2月1日現在)

言うまでもなく、新規学卒者をめぐる就職環境の厳しさは、大学を卒業した者に限るものではない。「平成21年度大学等卒業予定者の就職内定状況調査(平成22年2月1日現在)」の概要にも「(1)大学の就職内定率は80.0%で前年同期を6.3ポイント下回る。男女別にみると、男子は80.1%（前年同期を6.4ポイント下回る）、女子は79.9%（前年同期を6.3ポイント下回る）。(2)短期大学の就職内定率（女子学生のみ）は67.3%で、前年同期を8.5ポイント下回る。(3)高等専門学校就職内定率（男子学生のみ）は97.3%で前年同期を1.7ポイント下回る。」とあるように、大学のみならず、短期大学や高等専門学校の卒業生においても深刻な状況である。

こうした状況において、大学等の高等教育機関には、就職にむけての直接的支援や、入学後、早期の段階からのキャリア教育的支援がこれまで以上に求められている。文部科学省でも、先の「緊急雇用対策」をふまえ、平成21年度「大学教育・学生支援推進事業」就職支援推進プログラムとして、大学等への就職相談員（キャリアカウンセラー等）の配置など関係機関と連携した就職相談体系の強化を図る取組や、学生の卒業後の社会的・職業的自立につながる教育課程内外にわたる取組（キャリアガイダンス）を選定し<sup>1)</sup>、学生の就職率の向上やキャリア形成の促進に対する大学等の取組を推し進めている。

そもそも、若者の職業観や職業意識を醸成するために、大学等の果たす役割が大きいことは言うまでもない。しかし、厳しい就職環境をも視野に入れ、早期の段階からの支援や教育に積極的に取り組むケースが少なからずみられるようになったのは、この数年のことであり、多くの大学等では、社会情勢や雇用環境の変化に振り回されながら、試行錯誤を続けているのが現状ではなかろうか。

そこで本稿では、平成20年度に日本学生支援機構が実施した「大学、短期大学、高等専門学校における学生支援の取組状況に関する調査」<sup>2)</sup>（以降、平成20年度調査とする）に着目し、平成11年度に文部省が実施した「『大学における学生生活の充実に関する調査研究会』の検討のための調査」<sup>3)</sup>（以降、平成11年度調査とする）および平成17年度に日本



学生支援機構が実施した「大学、短期大学、高等専門学校における学生支援の取組状況に関する調査」<sup>4)</sup>（以降、平成 17 年度調査とする）を参考にしながら、大学等における就職・キャリア支援の取組の現状について、変化・推移という視点からも捉えることとする。その際には、日本学生支援機構により公表されている各種資料も随時提示していく。

また、平成 18 年度および平成 19 年度には、現代的教育ニーズ取組支援プログラム（現代GP）「実践的総合キャリア教育の推進」として、63 件の先進的な取組が選定されている（平成 18 年度 33 件、平成 19 年度 30 件）。本稿で着目する平成 20 年度調査の結果には、こうした影響もみられると思われるため、選定された取組についても適宜目を向けていく。

以上をとおして、大学等における就職・キャリア支援の取組の現状について、マクロな視点から分析していくとともに、今後の課題や展望についても、大学設置基準の改正内容を視野に入れながら言及することとする。

中央教育審議会は、平成 20 年 12 月に「学士課程教育の構築に向けて（答申）」を取りまとめ、大学に対し、自律的に教育の内容と方法の改善に取り組むことを求めている。大学分科会では、教育と学生支援の充実の一環として、学生の卒業後の自立を目的とした学内組織の連携や体制整備について議論を重ねてきた。それらをふまえ、平成 22 年 2 月、大学設置基準及び短期大学設置基準の一部を改正する省令が公布され（平成 23 年 4 月より施行）、以下の条文が規定されている。

#### 大学設置基準第 42 条の 2

大学は、当該大学及び学部等の教育上の目的に応じ、学生が卒業後自らの資質を向上させ、社会的及び職業的自立を図るために必要な能力を、教育課程の実施及び厚生補導を通じて培うことができるよう、大学内の組織間の有機的な連携を図り、適切な体制を整えるものとする。

#### 短期大学設置基準第 35 条の 2

短期大学は、当該短期大学及び学科又は専攻課程の教育上の目的に応じ、学生が卒業後自らの資質を向上させ、社会的及び職業的自立を図るために必要な能力を、教育課程の実施及び厚生補導を通じて培うことができるよう、短期大学内の組織間の有機的な連携を図り、適切な体制を整えるものとする。

条文の内容からは、今回の改正が、学生の社会的・職業的自立のために、大学等における教育や学生支援が行われるよう、学内組織の有機的な連携や適切な体制整備を求めるものであり、「就職・キャリア支援」といった文言が直接的にはみられないものの、大学等における「職業指導（キャリアガイダンス）の義務化」を意味するものと思われる。

## 2 大学等における就職・キャリア支援の取組状況

本節では、平成 20 年度調査において、調査項目として設定された 5 つの就職・キャリア支援（「就職ガイダンス・セミナー等」「就職状況の把握のための学生全員に対する定期的な調査」「学外の就職支援機関との連携」「職業意識の形成に関する授業科目」「インターシップ」）<sup>5)</sup>の取組状況について、「就職」にむけての直接的支援」「キャリア形成・キャリア開発にむけてのキャリア教育的支援」の側面にわけてみていく。

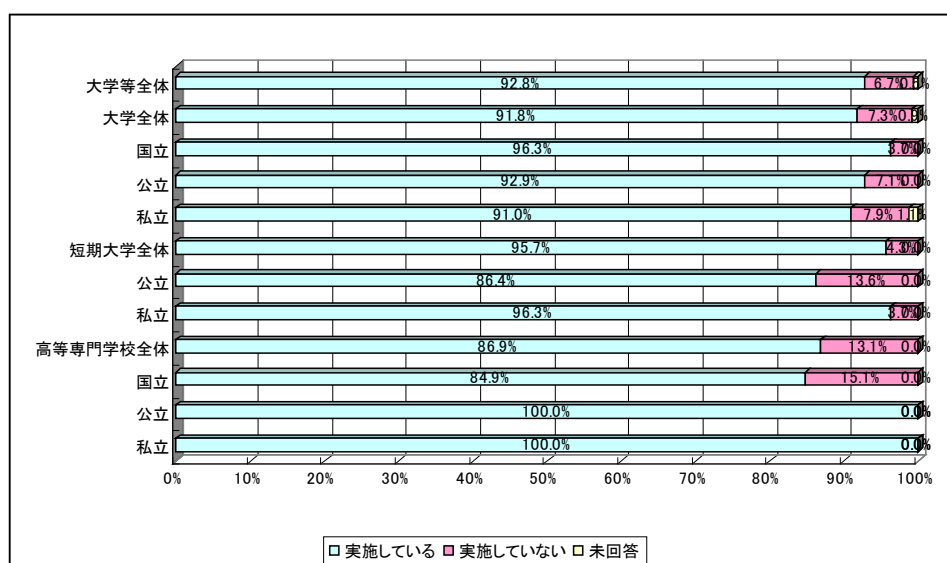
## 1) 「就職」にむけての直接的支援

まずは、学生の「就職」にむけての直接的支援として、「就職ガイダンス・セミナー等」「就職状況の把握のための学生全員に対する定期的な調査」「学外の就職支援機関との連携」の取組状況について示していく。

### (1) 「就職ガイダンス・セミナー等」の取組状況

図2は、大学等における「就職ガイダンス・セミナー等」の取組の現状として、平成20年度調査の結果を示したものである。

図2. 大学等における「就職ガイダンス・セミナー等」の取組の現状



平成20年度調査時点における実施率は、「大学等全体」の92.8%と非常に高く、「大学全体」「短期大学全体」「高等専門学校全体」別にみても、それぞれ91.8%、95.7%、86.9%に及んでいる。「就職ガイダンス・セミナー等」は、もはや、大学等全般において一般的に行われている就職・キャリア支援であるといえよう。

現代GP（「実践的総合キャリア教育の推進」）として選定された取組からも、「就職ガイダンス・セミナー」といった文言をその取組名称には掲げてはいないものの、各種ガイダンスやセミナーの開催をその取組内容に含めているケースが少なくない。

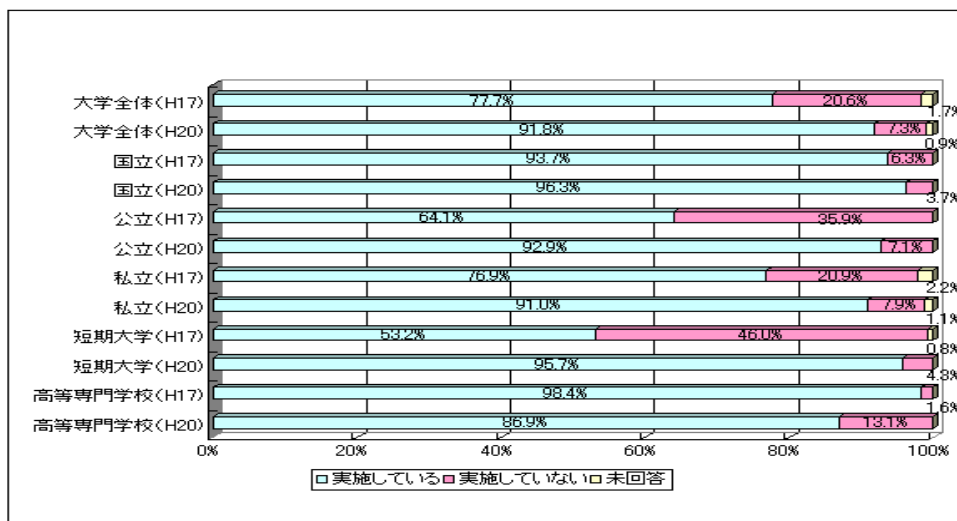
また、平成20年度調査では、「就職ガイダンス・セミナー等」として、以下のようなものが具体的に挙げられており、その内容は多岐にわたることもうかがえる。

- ・マナー講座
- ・先輩リレー講座
- ・面接体験セミナー
- ・メイク講座
- ・公務員ガイダンス
- ・自己発見セミナー
- ・就職対策講座
- ・保護者就職懇談会
- ・学内合同企業説明会
- ・SPI対策講座
- ・業界別セミナー
- ・エントリーシート対策講座

平成20年度調査時点以降、平成21年度「大学教育・学生支援推進事業」就職支援推進プログラム「取組2：就職力を高めるキャリアガイダンスの推進」として、36件の取組が選定されており、大学等における「就職ガイダンス・セミナー等」の取組は、ますます活発化しているものと思われる。

さらに、大学等における「就職ガイダンス・セミナー等」の取組状況について、平成17年度調査と平成20年度調査の結果を比較して示したものが図3である。

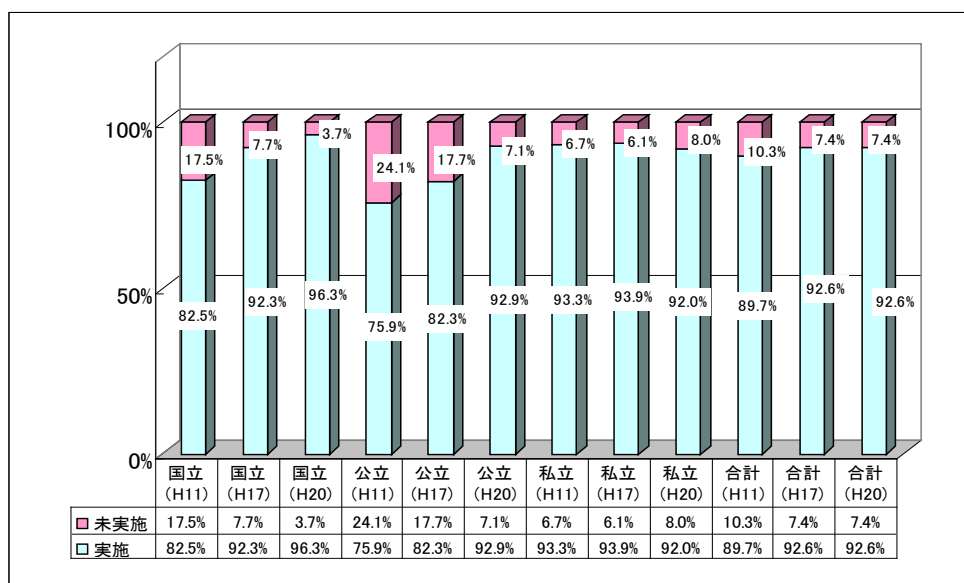
図3. 大学等における「就職ガイダンス・セミナー等」の取組の変化



出所：「大学、短期大学、高等専門学校における学生支援の取組状況に関する調査について」調査報告  
 「大学全体」で見ると、「就職ガイダンス・セミナー等」の実施率は、平成17年度77.7%から平成20年度91.8%へと大きく伸びている。さらに「短期大学」では、平成17年度53.2%から平成20年度95.7%へと、「大学全体」以上に顕著な伸びがみられる。これらの結果からは、「就職ガイダンス・セミナー等」は、大学や短期大学における就職・キャリア支援として、この3年余りのうちに、一般化した取組であることがうかがえる。

また図4は、「大学」に焦点をあて、その取組状況の推移について、平成11年度調査の結果も加え、未回答分を除いて示したものである<sup>6)</sup>。

図4. 「大学」における「就職ガイダンス・セミナー等」の取組の推移



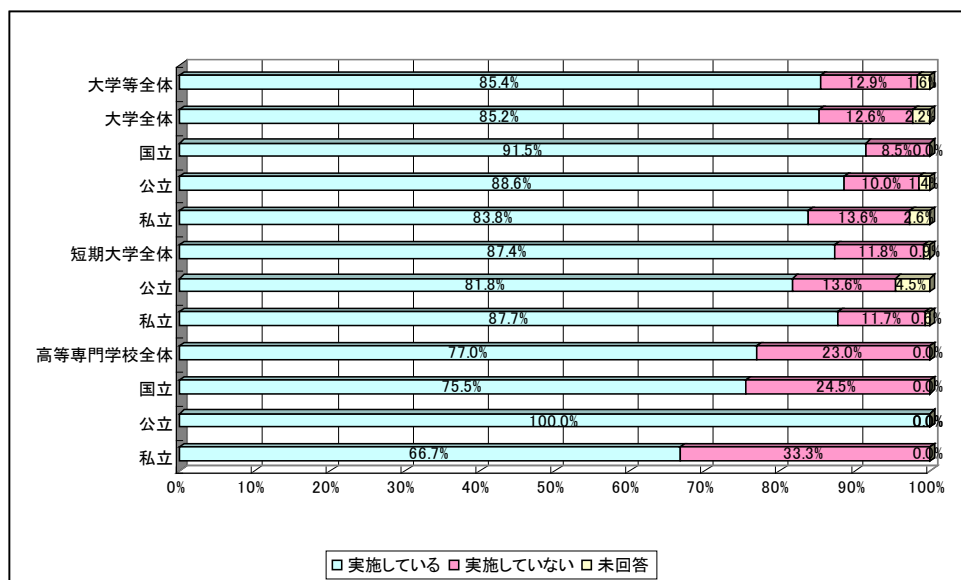
出所：大学における学生支援の取組状況調査

先に、大学での「就職ガイダンス・セミナー等」は、就職・キャリア支援としてこの3年余りのうちに一般化したと述べたが、図4からは、平成11年度の段階で、9割以上の「私立大学」が取り組んでいたことがわかる。一方「公立大学」では、平成11年度75.9%、平成17年度82.3%、平成20年度92.9%と、この10年あまりでの広がりがみられる。

(2) 「就職状況の把握のための学生全員に対する定期的な調査」の取組状況

続いて、大学等における「就職状況の把握のための学生全員に対する定期的な調査」の取組の現状として、平成 20 年度調査の結果を示したものが図 5 である。

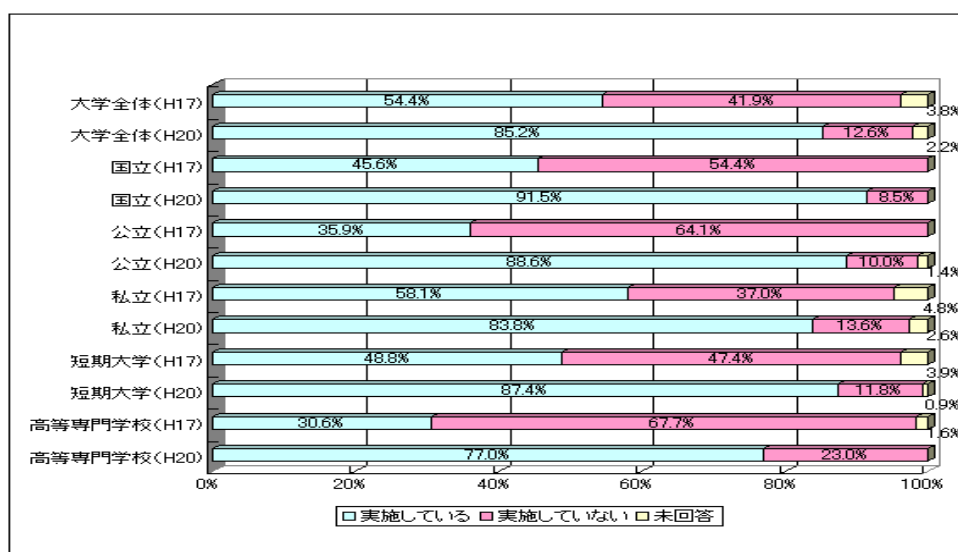
図 5. 大学等における「就職状況の把握のための学生全員に対する定期的な調査」取組の現状



平成 20 年度調査時点の実施率は、「大学等全体」の 85.4%、「短期大学全体」では 87.4% に及んでいる。「就職状況の把握のための学生全員に対する定期的な調査」の実施頻度に関しても、「年に 1~3 回」との回答が多数を占めたものの、年 10 回を超すケースもみられた。

図 6 は、大学等における「就職状況の把握のための学生全員に対する定期的な調査」の取組状況を、平成 17 年度調査と平成 20 年度調査の結果を比較して示したものである。

図 6. 大学等における「就職状況の把握のための学生全員に対する定期的な調査」取組の変化



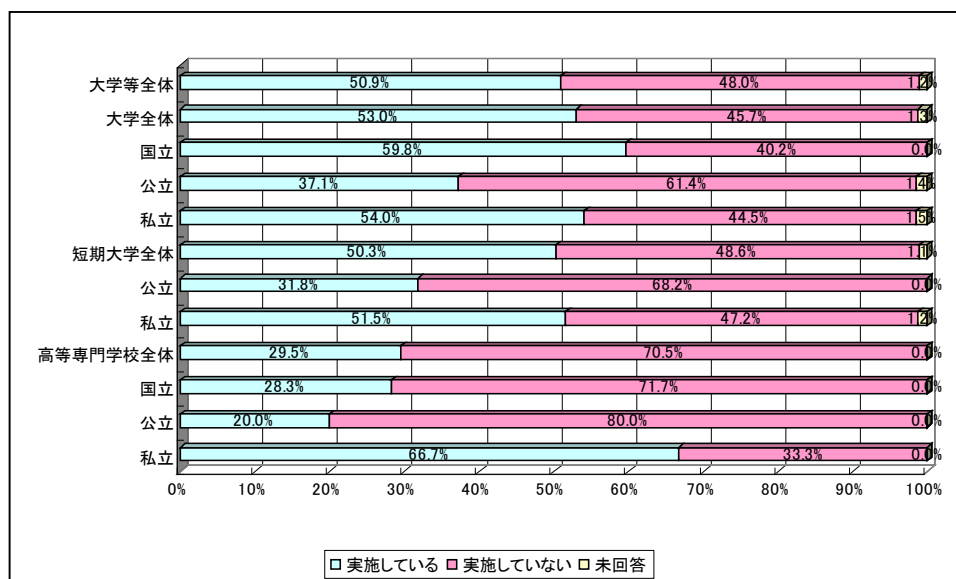
出所：「大学、短期大学、高等専門学校における学生支援の取組状況に関する調査について」調査報告

「大学全体」でみると、「就職状況の把握のための学生全員に対する定期的な調査」の実施率は、平成17年度54.4%から平成20年度85.2%へと、この3年のうちに大きく伸びている。先の「就職ガイダンス・セミナー等」の取組状況同様、多くの大学が、就職・キャリア支援の取組として、近年、「就職状況の把握のための学生全員に対する定期的な調査」に力を注ぐようになったことがうかがえる。「短期大学」や「高等専門学校」においても、同様の傾向がみられ（「短期大学」平成17年度48.8%→平成20年度87.4%、「高等専門学校」平成17年度30.6%→平成20年度77.0%）、大学等全体として、この3年余りのうちに、「就職状況の把握のための学生全員に対する定期的な調査」を積極的に行うようになったものと思われる。

### (3) 「学外の就職支援機関との連携」の取組状況

図7は、大学等における「学外の就職支援機関との連携」の取組の現状として、平成20年度調査の結果を示したものである。なお、具体的な連携先としては、「地元のジョブカフェ」「ハローワーク」「若者就職支援センター」といった公的機関や、就職情報サイトなどを運営している就職情報提供会社のような民間企業、経営者協会といった経済団体などが挙げられていた。

図7. 大学等における「学外の就職支援機関との連携」の取組の現状



これまでに目を向けてきた「就職ガイダンス・セミナー等」や「就職状況の把握のための学生全員に対する定期的な調査」は、大学等における就職・キャリア支援として、いまや一般化している取組であるのに対し、図7からは、「学外の就職支援機関との連携」の実施率が、「大学等全体」の50.9%に過ぎない現状が示されている。

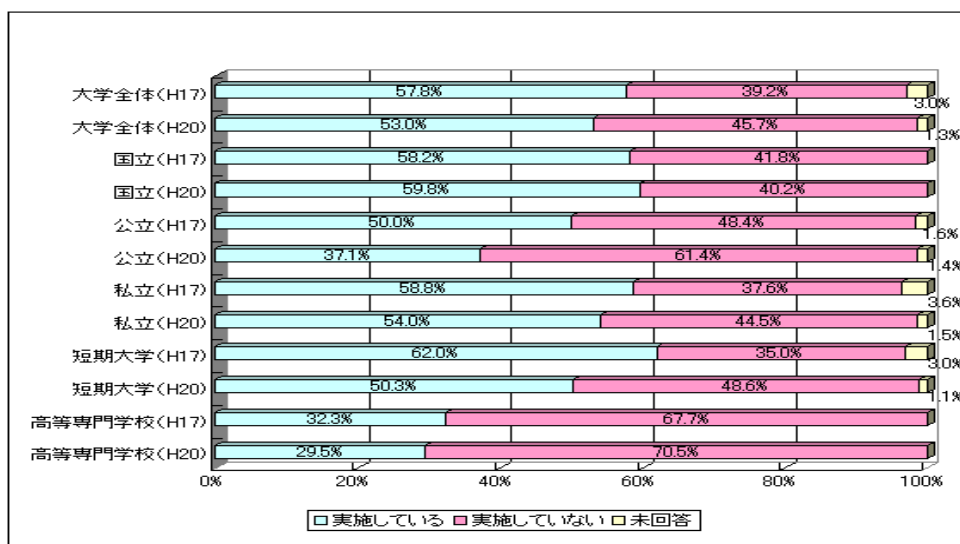
また、同じ学校種別の中でも、「公立大学」37.1%、「公立短期大学」31.8%、「公立高等専門学校」20.0%と、公立校での実施率の低さが全体的に目立つ。

さらに、大学等における「学外の就職支援機関との連携」の取組状況について、平成17年度調査と平成20年度調査の結果を比較して示したものが図8である。

「学外の就職支援機関との連携」の実施率は、両年度ともに、「大学全体」「短期大学」

では50%以上を維持しているものの、「国立大学」を除いて、大学等を全体的にみても、低下している傾向が示された（「大学全体」は、平成17年度57.8%から平成20年度53.0%へ。「短期大学」は、平成17年度62.0%から平成20年度50.3%へ。「高等専門学校」は、平成17年度32.3%から平成20年度29.5%へ）。こうした傾向は、これまでに目を向けてきた取組状況の変化とは対照的である。

図8. 大学等における「学外の就職支援機関との連携」の取組の変化



出所: 「大学、短期大学、高等専門学校における学生支援の取組状況に関する調査について」 調査報告

しかし、大学等における就職・キャリア支援の現場の状況や、現代GP（「実践的総合キャリア教育の推進」）として選定された取組に目を向けると、単純に「学外の就職機関との連携」が薄れたとは言えず、むしろ、連携の型が変容している可能性があるのではないかとと思われる（例えば、学外の就職支援機関の人材の学内への取り込みなど）。

以上の結果から、近年、大学等では、学生の「就職」にむけての直接的支援にさらなる力を注ぐようになっており、その取組は、学外の就職支援を専門とする機関との連携という型から、学内における支援に特化・集中化する方向に変容している可能性がうかがえる。

## 2) キャリア形成・キャリア開発にむけてのキャリア教育的支援

続いて、学生のキャリア形成・キャリア開発の一助を担うべく、大学等に入学後、早期の段階から実施されるようなキャリア教育的支援として、「職業意識の形成に関する授業科目」「インターンシップ」の取組状況についてみていく。

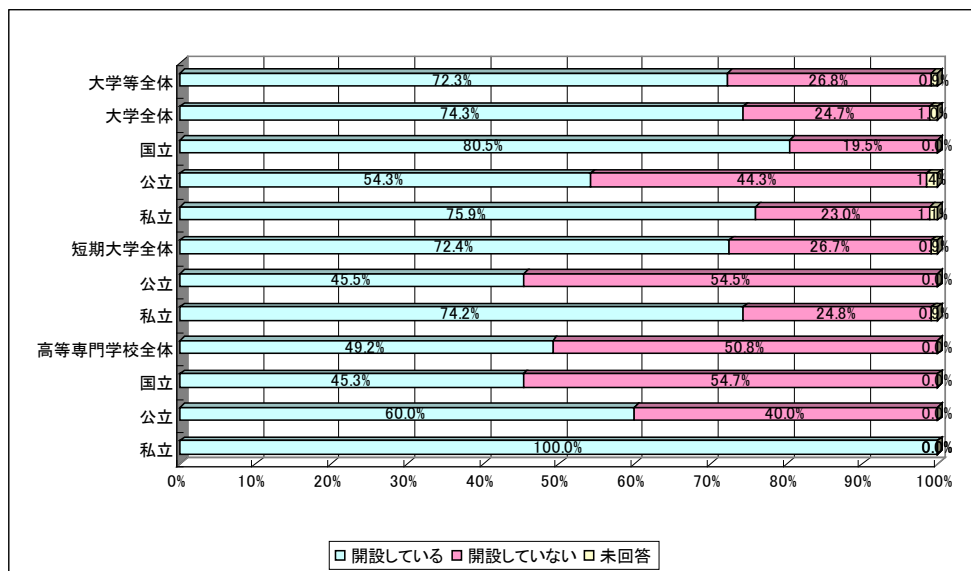
### (1) 「職業意識の形成に関する授業科目」の取組状況

図9は、大学等における「職業意識の形成に関する授業科目」の取組の現状として、平成20年度調査の結果を示したものである。

平成20年度調査時点における開設率は、「高等専門学校全体」では49.2%に過ぎないが、「大学全体」「短期大学全体」では7割以上に達している（それぞれ、74.3%、72.4%）。しかし、大学や短期大学の中でも、「国立大学」「私立大学」「私立短期大学」では7割以上に達しているが（それぞれ80.5%、75.9%、74.2%）、「公立大学」54.3%、「公立短期大学」

45.5%と、公立の大学や短期大学での開設率は決して高いとはいえ、「学外の就職支援機関との連携」同様、公立校での取組の遅れが明らかにみられる。

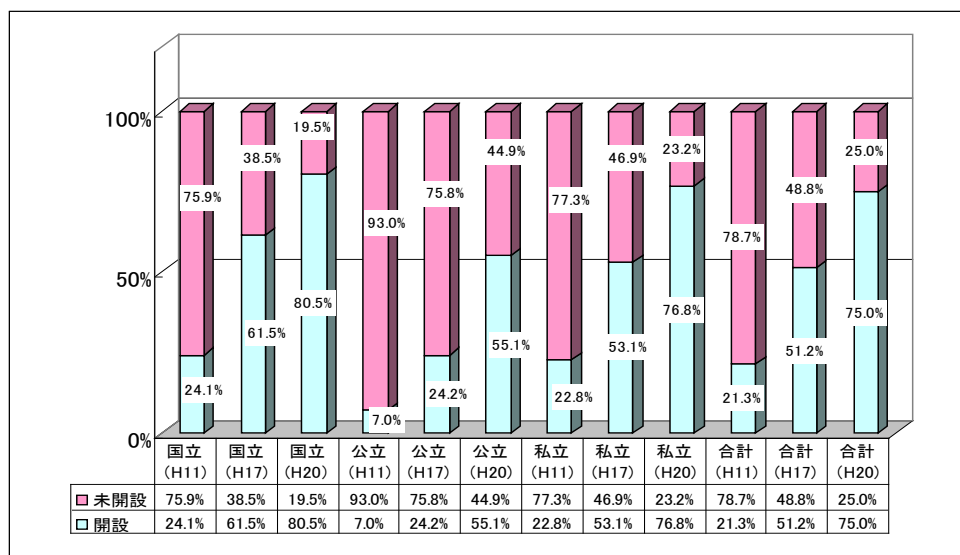
図 9. 大学等における「職業意識の形成に関する授業科目」の取組の現状



さらに、「大学」に焦点をあて、その開設状況の推移について、平成 11 年度調査の結果も加え、未回答分を除いて示したものが図 10 である。

「大学（合計）」における開設率は、平成 11 年度 21.3%、平成 17 年度 51.2%、平成 20 年度 75.0%と、この 10 年余りのうちに、著しく増加していることが明らかである。こうした傾向は、設置形態にかかわらず同様にみられる。

図 10. 大学における「職業意識の形成に関する授業科目」の取組状況の推移



出所: 大学における学生支援の取組状況調査

また、お茶の水女子大学が実施した「全国現代G Pキャリア教育調査」によれば、現代G P（「実践的総合キャリア教育の推進」）として選定された大学等では、「現代G P新規開講科目」として、以下のような科目が開講されている。

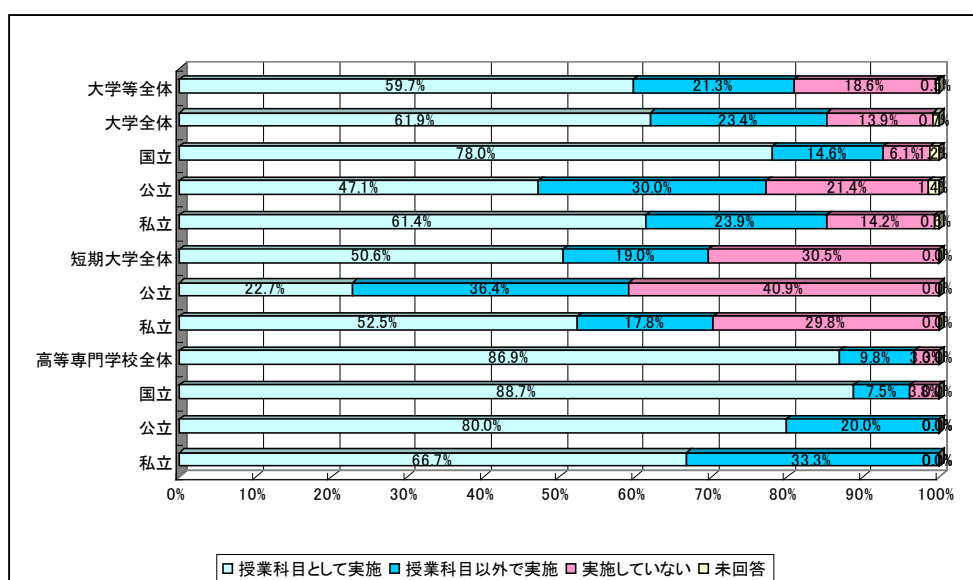
- ・キャリアプランニング
- ・キャリアデザイン
- ・キャリア形成論
- ・女性とキャリア
- ・キャリア開発
- ・キャリアスタディ
- ・地域キャリア教育
- ・キャリアゼミ
- ・ライフデザインと仕事
- ・ワーク&ライフバランス
- ・仕事と人生
- ・人生・職業・社会
- ・社会人基礎論
- ・業界分析
- ・資格対策科目

これらの開講科目の中には、就職支援を専門とするような外部機関等の人材の登用により、開講している科目もあるものと思われる。

## (2) 「インターンシップ」の取組状況

続いて、大学等における「インターンシップ」の取組の現状として、平成 20 年度調査の結果を示したものが図 11 である。

図 11. 大学等における「インターンシップ」の取組の現状



平成 20 年度調査時点における実施率（「授業科目として実施」＋「授業科目以外で実施」）は、「大学等全体」で 81.0%に及んでいる。実施形態に着目すると、「公立短期大学」を除き、「授業科目として実施」が「授業科目以外で実施」よりも明らかに多い。

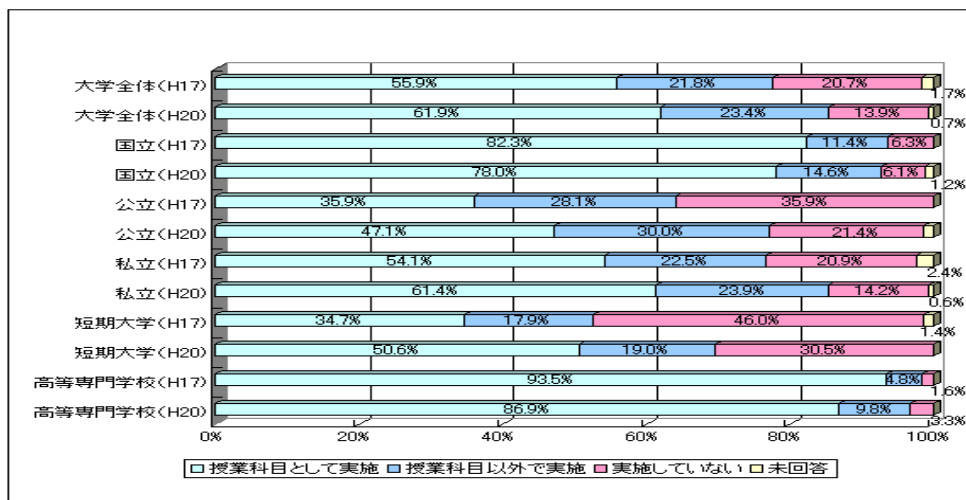
さらに、大学等における「インターンシップ」の取組状況について、平成 17 年度調査と平成 20 年度調査の結果を比較して示したものが図 12 である。

「大学全体」での「インターンシップ」の実施率は、平成 17 年度 77.7%、平成 20 年度 85.3%に及んでおり、大学における就職・キャリア支援として、すでに一般化している取組であることがわかる。中でも、「国立大学」の実施率は高く、両年度ともに 9 割以上に達している（平成 17 年度 93.7%、平成 20 年度 92.6%）。

また、「短期大学」では、平成 17 年度 52.6%、平成 20 年度 69.6%と、他の学校種別に比べると高い実施率ではないものの、この 3 年での広がりが明らかにみられる。その背景には、現代G P（「実践的総合キャリア教育の推進」）として選定された取組にもあるように、2 年間という短い在学期間ながらも、企業や社会福祉施設・保育施設等への研修をインターンシップとして単位認定する短期大学が増えていることなどがあるものと思われる。

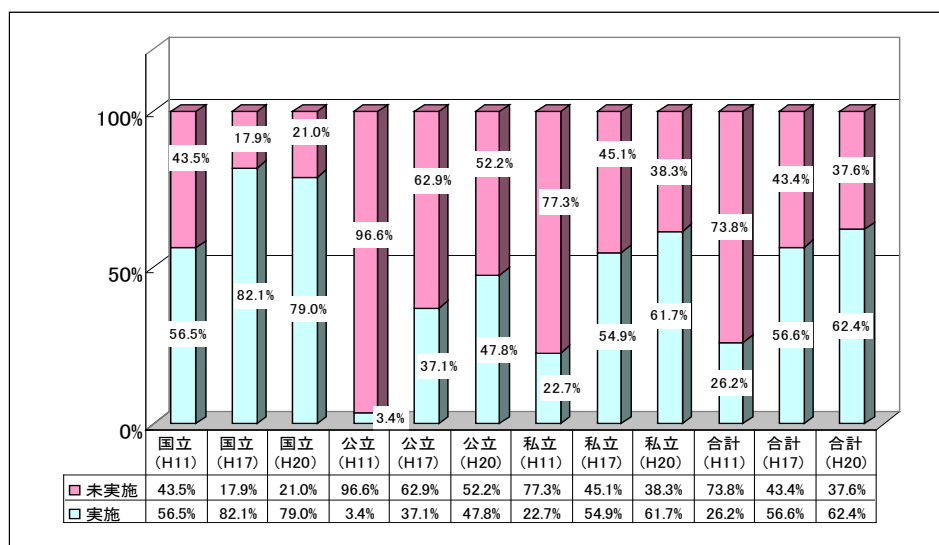


図 12. 大学等における「インターンシップ」の取組状況の変化



出所:「大学、短期大学、高等専門学校における学生支援の取組状況に関する調査について」調査報告  
 さらに、「大学」に焦点をあて、その取組状況の推移について、平成 11 年度調査の結果も加え、未回答分を除いて示したものが図 13 である。

図 13. 大学における「インターンシップ」の取組状況の推移



出所:大学における学生支援の取組状況調査

「大学（合計）」での実施率は、平成 11 年度 26.2%から平成 17 年度 56.6%へと著しく増加し、平成 20 年度には 62.4%へと、緩やかながらもさらに増加している。こうした傾向は、設置形態別にみた際にも、「公立大学」「私立大学」において同様に示されている。先に、「インターンシップ」は、大学における就職・キャリア支援として一般化していると述べたが、10 年あまり前の段階から取り組んでいた大学は、決して多くはないことがわかる。

以上の結果から、近年、大学等において、学生のキャリア形成・キャリア開発を促進すべく、入学後の早期の段階からのキャリア教育的支援に力を注ぐようになっており、その取組は、多様な形で、正課カリキュラムとして授業化している傾向もうかがえる。

### 3 今後の課題と展望

さいごに、以上の分析から浮かび上がってきた、大学等における就職・キャリア支援の課題と展望について、大学設置基準の改正内容を視野に入れながら、述べることにする。

第一に、「学内組織間の連携」についてである。本稿では、大学等における就職・キャリア支援が、学外の就職支援を専門とする機関との連携という型から、正課カリキュラムとしての授業化を含めた、学内での意図的な支援に特化・集中化する方向に変容しつつある現状を示した。しかし、学生のキャリア形成には、本稿で目をむけたような意図的な支援以外にも、さまざまな活動や働きかけが影響することは言うまでもない。これまでも多々指摘されるように、大学等における就職・キャリア支援を効果的に行うためには、授業化を含めた意図的な正課カリキュラムを促進するのみならず、正課外における多様な活動や働きかけとのリンクが必要である。また、正課内においても、教養教育や初年次教育とリンクしていくことも求められるであろう。

今後、現代G P（「実践的総合キャリア教育の推進」）や、平成21年度「大学教育・学生支援推進事業」就職支援推進プログラム等に選定された取組からみても、地域・企業・卒業生等との連携が、大学等主体で進んでいくものと思われる。

こうした点からも、改正された大学設置基準の条文に「大学内の組織間の有機的な連携を図り、適切な体制を整える」とあるように、学内のそれぞれの組織が、所属組織という枠組を超えて緊密に連携し、全学的な体制を整えていくことが、ますます求められるのではなかろうか。

第二に、「（正課としての）キャリア教育の内容・水準の見直し」についてである。本稿では、「職業意識の形成に関する授業科目」を開設する大学等が増加していることや、「インターンシップ」を授業科目として実施する大学等が多数に及ぶことを示した。

しかし、現代G P（「実践的総合キャリア教育の推進」）に選定された取組における開講科目でさえ、その名称からは、「就職（活動）対策を授業として行う」ようなケースも見受けられた。こうした授業は近年の学生に有益なものであり、それ自体を否定するわけではないが、正課カリキュラムの一部として位置づけることができるような内容・水準であるのかについて、開講する大学等においても改めて見直しを行い、必要であれば改善していくことが必要ではなかろうか。

改正された大学設置基準の条文には、「教育課程の実施及び厚生補導を通じて培うことができるよう」とあるが、就職・キャリア支援の正課カリキュラムとしての授業化が進む現在であるからこそ、量的拡大のみならず、内容や水準といった質的向上にも目を向けねばなるまい。

第三に、「公立校、特に公立大学・公立短期大学の取組の遅れ」についてである。本稿では、「学外の就職支援機関との連携」や「職業意識の形成に関する授業科目」等において、公立校、特に公立大学・公立短期大学の取組の遅れが強くみられた。「平成21年度大学等卒業予定者の就職内定状況調査（平成22年2月1日現在）」によれば、地域別の大学卒業予定者の内定率は、関東地区の82.6%から九州地区の75.2%まで幅広い。また、中部地区のように、景気低迷の影響を大きく受けた産業の関連企業の採用抑制などが影響し、前年同期より10%以上も内定率を下げた地域もある。

地域による就職環境の特質にも対応すべく、公立校ならではの地元地域との親密性をい

かし、それぞれの地域の学外就職支援機関との連携も視野に入れつつ、学生の就職・キャリア支援を積極的に推し進めていくことを、今後、公立大学・短期大学には期待したい。

第四に、「個々の大学等における支援の検証」についてである。本稿で目を向けた就職・キャリア支援の多くは、大学等において、すでに定着期にあるか、導入期から定着期への移行段階にあることが示された。今後、実体のある支援として定着させていくためにも、個々の大学等において、ひとつひとつの支援の検証を厳しい目で進めていくことが必要であろう。どのように就職・キャリア支援に取り組むかは、本来、個々の大学等の掲げる教育目的、学部系統、学生や教職員数の規模等により多様なものである。改正された大学設置基準の条文でも、「当該大学及び学部等の教育上の目的に応じ」とあるように、個々の大学等が自校の実状を把握した上で、そこから浮かび上がった課題に真摯に向き合い、どのように自校の学生の就職・キャリア支援に取り組むべきかについて、具体的に検討していくことが、今後は求められるのではなかろうか。

本稿では、「就職状況の把握のための学生全員に対する定期的な調査の活用」が、大学等で積極的になされている現状を示した。それらの結果を丁寧に分析し、蓄積していくことにより、個々の大学等における支援の検証・改善にも積極的に活用することを期待したい。

本稿で着目した平成 20 年度調査以降も、平成 21 年度「大学教育・学生支援推進事業」学生支援推進プログラムとして、各大学等における学士力の確保や教育力向上を目的とし、その達成目標を明確にした効果が見込まれる 400 件もの取組が選定されている<sup>7)</sup>。平成 21 年度「大学教育・学生支援推進事業」就職支援推進プログラムとして選定された 65 件の取組も含め、大学等における就職・キャリア支援は、今後ますます活発化していくものと思われる。であるからこそ、「実施自体に対する検証」にとどまらず、「(実施を通して目指す) 本来の目的に対する検証」を行い、「手段の目的化」になっていないか慎重に検討していくことが必要である。さもなければ、大学等における就職・キャリア支援は、新規学卒者の就職環境が非常に厳しい現在だからこそ着目されるような一時の流行に終わり、就職環境が好転した際には形骸化していくのではないかと懸念される。

## 注

- 1) 取組 1「就職相談員の配置促進による就職相談の充実」として、大学 12 件、短期大学 11 件、複数学校 6 件の計 29 件が、取組 2「就職力を高めるキャリアガイダンスの推進」として大学 22 件、短期大学 9 件、複数学校 5 件の計 36 件が選定されている。
- 2) 日本学生支援機構が、学生支援に関するニーズを把握するために、国公立の大学、短期大学、高等専門学校 1,217 校に対し、平成 20 年 10 月 1 日現在の状況を調査。回答校数 1,105 校 (回収率 90.8%)。うち、大学分は、調査依頼校数 759 校、回答校数 696 校、回収率 91.7%。(平成 20 年 11 月時点)
- 3) 文部科学省 (当時：文部省) が「大学における学生生活の充実に関する調査研究会」の検討のために国公立大学に対し平成 11 年 5 月 1 日現在の状況を調査。調査依頼校数 621 校、回答校数 603 校、回収率 97.1%。
- 4) 日本学生支援機構が「学生支援情報データベース」の構築のために、国公立の大学、短期大学、高等専門学校に対し、平成 17 年 5 月 1 日現在の状況を調査。うち、大学分は、調査依頼校数 716 校、回答校数 626 校、回収率 87.4%。(平成 18 年 2 月時点)

- 5) 平成 11 年度調査および平成 17 年度調査では、調査項目として設定されていない取組もあるため、すべての取組について、その変化や推移を分析することができない。
- 6) 平成 17 年度調査に関しては、日本学生支援機構による公表時期にズレがあり、大学からの回答数に差異が生じている。
- 7) 大学 296 件、短期大学 84 件、高等専門学校 1 件、複数学校 19 件が選定されている。

# 学生リーダーシップ養成とスチューデント・アシスタント活用に関する考察

～学生支援とピア・エデュケーションの視点から～

愛媛大学 秦 敬治、泉谷道子、山内一祥、久保研二、岸岡洋介

## 1. はじめに

これまでの日本の大学における学生支援は、図1における第2層や第3層の学生、すなわち、ソーシャル・スキルやスタディ・スキルが低い学生を中心とした、いわゆる「困っている学生」に対して行われてきた。そのため、ソーシャル・スキルやスタディ・スキルが高い第1層の学生に対する学生支援は、ほとんど行われてこなかったと言えよう。また、各大学ともに、予算や教職員の削減が行われており、これまで以上の学生支援を行っていくことが非常に困難な状況となっている。このような現状において、第1層の学生に焦点を当てた新たな学生支援のスタイルを確立することは、大学関係者にとって興味のある取り組みになり得る可能性がある。それは、図2のように第1層の学生が成長することで、第2層の学生や第3層の学生をピア・サポート、ピア・エデュケーションにより引き上げることができるからである。

本稿では、新しい学生支援のスタイルとして、第1層の学生に焦点を当てた学生リーダーシップ養成とスチューデント・アシスタント (SA) の現状や成果について考察を行い、新たな学生支援スタイルの在り方や手法、課題を明らかにする。

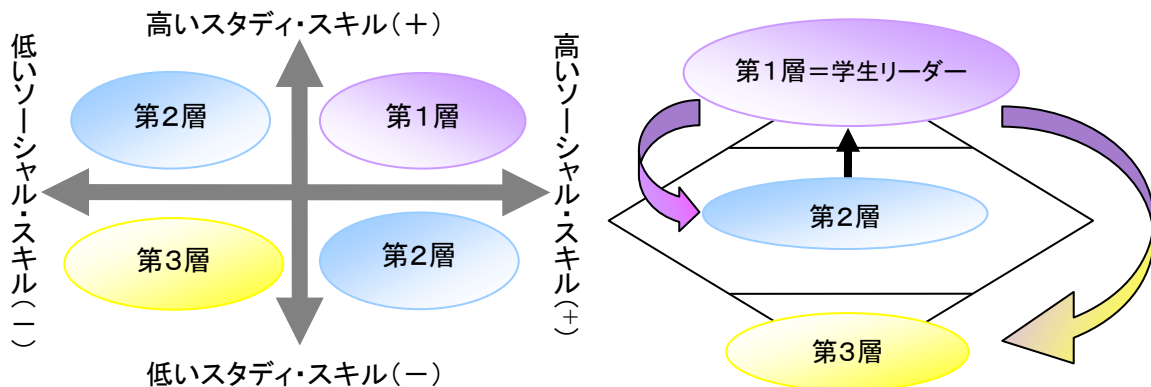


図1. 学生のポジショニング・チャート 図2. 学生支援における学生リーダーの役割

(佐藤、2005)

## 2. 学生リーダーシップ養成という学生支援

文部科学省および日本学生支援機構が行っている、大学の教育改革支援事業（以下「GP」とする）において、多くの大学が「学生リーダー」あるいは「学生のリーダーシップ」といったキーワードを用いる<sup>(1)</sup>など、近年では、“学生支援”と“学生のリーダーシップ養成”は密接に結びついている。

文部科学省における学生支援には、就職関係、経済的支援、薬物乱用防止、消費者被害防止、海外渡航、年金制度、その他<sup>(2)</sup>が掲げられているが、ここでは部活動やサークル、

ボランティア活動等、学生生活の様々な場面において、学生同士で支援し合えるピア・サポートの關係に焦点を当てる。また、学生のリーダーシップ・プログラム開発において先進的なアメリカの事例と、日本における学生リーダーシップ養成を横断的・体系的・継続的に実施している愛媛大学リーダーズ・スクール（以下「ELS」とする）の効果検証をもとに、学生のリーダーシップ養成が、それら学生同士の支援にいかに関与することができるのかについて考察を行う。また、これら学生リーダーシップ養成に対する教職員の関与が、いかに学生自身に刺激を与え、学生同士の支援を促進することに有効であるのかについてもあわせて検証する。

### 1) 米国における「学生リーダーシップ・プログラム」

「学生リーダーシップ・プログラム」とは、「大学生のリーダーシップに関わるスキル、知識、能力の開発と向上をねらいとしてデザインされたプログラムや活動」である (Haber, 2006)。米国では、1990年代より、この学生リーダーシップ・プログラムが急速な広がりを見せ、現在では、約800の正課プログラム、1500の正課外プログラムが存在すると言われている (Slack, 2008)。1980年頃までは、リーダーのポジションに就かない学生や、ビジネス専攻以外の学生に向けたリーダーシップ・プログラムはほとんど見られなかった。それにもかかわらず、ここまで学生のリーダーシップ開発が普及した背景の一つには、社会におけるリーダーシップ概念の変遷があると言われている。社会のグローバル化や高度情報化による組織の変容とともに、複雑かつ多様化した問題を、チームで認識・解決する姿勢が求められるようになった。そのことから、従来の封建的なリーダーシップのスタイルとは異なる「共有型」「全員参加型」のスタイルが広く用いられるようになり、それとともに「リーダーシップは誰もが身につけるべきものである」との認識が広がった (Dugan & Komives, 2007)。

それでは、米国にはどのような学生リーダーシップ・プログラムが普及しているのだろうか。Haber (2006)によると「プログラム」と呼ばれるものには、1度だけの単発的なものから、長期にわたり、体系的かつ多面的にリーダーシップを開発するものまで幅広く含まれ、その内容には、主に、セミナー、ボランティア活動、メンター活動、カンファレンス、野外体験活動、リーダーシップ賞の授与などが挙げられる。

全米では、学生リーダーシップ・プログラムが普及していくとともに、その成果を検証する数多くの調査・研究が実施されている。近年では、リーダーシップ・プログラムが個人、所属機関、地域の向上をもたらすことや、体系的なリーダーシップ・プログラムを有する大学に所属するプログラム非受講者は、体系的なリーダーシップ・プログラムを有さない大学の学生よりも高いリーダーシップ能力を示すといった、リーダーシップ・プログラムの他学生への波及効果を示唆する研究結果も存在する (Zimmerman & Burkhadt, 1999)。また、リーダーシップは学習により向上させることが可能であることも明らかにされている (Dugan & Komives, 2007)。

### 2) 日本における学生リーダーシップ養成

日本の大学における学生支援の視点から学生リーダーシップ養成を見てみると、研修型のリーダーシップ養成という特徴が見られる。

研修型のリーダーシップ養成とは、多くの大学で取り組まれているサークルや部活動などのリーダーを対象とした、1日あるいは数時間のリーダー研修や1泊から2泊で行われる宿泊型の学生リーダー研修会である。内容としては、組織内コミュニケーションや組織のリーダーとしての資質を高めるために、グループ・ワークや討論を活用した知識と実践を備えたリーダーシップ養成である。これらは大学として取り組む授業以外のプログラムで最もポピュラーなものと言えよう。

しかし、日本におけるこれらの学生リーダーシップ養成については、各大学の実情に沿った内容・手法で行われているものであり、アメリカの事例ほど詳細な報告や調査および成果検証が進んでいないのが実情である。さらに、前述の研修型リーダーシップ・プログラムにおいても、年に1度の開催に留まるなど、人材開発の観点から見ると体系的・継続性・段階性において課題が残ると言える。

そこで、日本の大学において例を見ない、体系的・継続的・横断的という点で特徴的な学生リーダーシップ養成プログラムである愛媛大学リーダーズ・スクール(ELS)の取り組みについて検証する。

### 3) 愛媛大学リーダーズ・スクール(ELS)の取り組み

ELSは、平成19年度より学生支援GPに採択<sup>(3)</sup>され、学生リーダーおよびリーダーシップの養成を行っている。本プログラムでは、「組織の目標達成のために他者を巻き込みながら責任を持って関わることで、所属組織や社会に貢献する学生リーダーの輩出」を目指しており、大学生活や卒業後の社会生活にかかわるリーダーシップを育てるという点、学部や専門分野を問わない横断的なプログラムであるという点、そして、授業、ゼミナール、プロジェクトなど、研修と実践をあわせ持つ体系的かつ継続的なプログラムであるという点において特徴的であり、日本では他に類を見ない取り組みである。

ELSプログラムは、(1)リーダーシップ関連授業、(2)学生・サークルリーダー研修会、(3)ELSプロジェクト、(4)ELSゼミナールの4つからなり、あらかじめ規定されている資格要件を満たした者には、厳格な面接と審査の後、愛媛大学が認定する「愛媛大学リーダーズ・ライセンス」資格が付与される。

ELSでは、Practice(実践)・Experience(経験)・Reflection(省察)・Knowledge(知識)を基本コンセプトとして定めており、これを「PERK型」と呼んでいる。受講学生はこれら4つを、個人あるいは他者との相互関係の中で繰り返しながら、自分自身のリーダーシップを磨いていく。そして、教職員は、この4つのプロセスにおいて、学生同士が互いの成長を支援し合える環境づくりに努める。このように、最終的にはリーダーとしての潜在的な能力、あるいは自分自身のリーダーシップを、アカデミックな学び、経験的な学び、協同的な学び、批判的な学びによって高めることができるプログラムである。

### 4) ELSゼミナールにおける学生支援の効果

ここでは、ELSプログラムの中でも「上級レベル」として定められているELSゼミナールの成果を、2つの質問紙調査の結果をもとに分析を行う。そして、それらの調査結果に加えて毎回の授業終了後に提出される「振り返りシート」などの分析から、ゼミナールにおいてどのような取り組みが成果を促しているかについて明らかにする。

まず、ELS ゼミナールでは、毎回修了時にアンケート調査を行っており、第4期生（2008年10月開始）からは「ELS ゼミナールであなた自身が伸びたと思う点、学んだ点」についての記述を求めている。その結果（52名分）を記述内容ごとに整理すると、リーダーシップの理論やプレゼンテーション方法などについての知識に関するものが存在する一方で、自己認識の深まりを示すものや、対人関係スキルの習得を認めるもの、そして「相手のために何かしてあげるということにワクワクするようになった」というような他者との関わりへの積極的な態度を示唆する記述が、延べ77件と一際目立った。

また、ELS ゼミナール受講生52名を対象にして、学生リーダーシップを測るために米国で開発された「SRLS-R2（社会的責任リーダーシップスケール改訂版2）」（Tyree, 1998）を実施した。取得データにおける各カテゴリーの合計点をゼミナール開始時と修了時と比較したところ、「個人の価値」「組織の価値」「コミュニティの価値」および「変化」の全カテゴリーで有意に得点が増加していた（表1）。この結果から、ELS ゼミナールを通して「組織の目的達成のために協力して人と関わる能力」が養成されたと判断することができる。

表1. SRLS-R2の平均値と標準偏差（N=52）

カテゴリー	ELS 開始時		ELS 修了時		t 値	
個人の価値	78.06	(11.36)	81.65	(11.82)	3.52	***
組織の価値	107.42	(10.28)	111.60	(10.03)	4.17	***
コミュニティの価値	29.15	(4.68)	30.23	(4.67)	2.09	**
変化	38.17	(5.19)	39.23	(5.00)	2.15	**
左側は平均値、右側は標準偏差					** p<.05	*** p<.01

それでは、これらのリーダーシップに関わる能力の向上は、ELS ゼミナールのどのような取り組みによってもたらされているのであろうか。このことについて、今回の調査では、「学生同士の感化」と「教職員の関与」の2つが、その要因として浮かび上がってきた。

ELS ゼミナールでは、互いの成長を促すことを目的とした、批評し合える関係を「クリティカル・フレンド」と呼び、その実践を推進している。受講生は、互いのセミナーや日常の言動について、授業時間の振り返りの中や個人的なコミュニケーションの中で批評し合えるようになってくる。また「リーダーズ・スクール」という名のもとに集まる学生ならではの経験の豊富さやモチベーションの高さ、さらには高い対人関係スキルが互いを刺激し合い、成長のきっかけを生んでいる様子もうかがえる。

これら「クリティカル・フレンド」の実践と他学生からの刺激という、2種類の学生同士の感化に関する肯定的な記述は、これまでの受講生の授業後の振り返りシートの中で延べ48件、修了時アンケート（68名分）の中では延べ66件存在している。具体的には「ELSという場が良かった。向上心を持った意識の高い仲間と出会うことができた」、「今日言われたことについて考えてみようと思う。いきなり自分を変えていけるのか？という不安もあるが、少しずつ自分を変えていこうと思う」などのコメントがある。

次に、ELS ゼミナールの大きな特徴に、教職員の学生への関与がある。3ヶ月の期間中に9名のスタッフが、授業の中での振り返りやフィードバックを行うだけでなく、複数



回の面談や読本作成の過程で、学生に深く関わっている。この教職員の関与と学生のやる気の向上との関連性については、ゼミナール修了時のアンケートの記述数の多さに示されている。「ELS ゼミナールの良かった点、やる気を向上させた点、来期以降も継続して行うべき点」という設問に対しては、過去修了生の過半数が教職員との関わりを挙げており、講師の助言・指導の満足度を問う設問では、ほぼ全ての学生が肯定的な回答を示している。具体的なコメント例としては「教職員の方々は活動時だけでなく、日頃から私たちの性格、行動、外見などを見てくださっていた。足りない部分や強みをおしえてもらって、やっと自分が分かった」、「スタッフが誠意を持って接してくれ心強かった」などが挙げられる。

### 5) 考察

リーダーシップとは協同のプロセスであり、その能力習得のためには、他者との相互作用と省察の繰り返しが必要不可欠である。しかし、学生が積極的に触れ合い、互いの成長のために適切に助言や支援を行うことができるようになるためには、まずは適切な環境が必要である。今回の調査で、ELS ゼミナールにおける、学生のリーダーシップに関わる要素や対人関係スキルの向上が明らかになった。このことは、受講生それぞれに自己の価値を認識させ、信頼関係を醸成し、互いの成長に主体的に関わろうとする態度を促す、教職員の関与が存在するからであると考えられる。そして、その関与を一貫したものにするために、ELS では、教職員同士も互いにクリティカルに関わることに努め、常日頃からプログラムの理念と自己の言動や態度の合致を心がけている。

このような学生が様々な学習経験を相互関与の中で咀嚼し、学びを表現し、批評し合える関係は、単なる「相互支援」ではなく、互いの成長のためにもう一步深く入り込むものである。そして、これを可能にする環境づくりのために、教職員が「業務」の範囲を超えて支援する ELS プログラムは、共に育ち合う「ピア・グローウイング・コミュニティ」(図 3 参照)と呼ぶことができるであろう。このコミュニティで育まれた「個」がやがて主体者となり、他者を巻き込みながら、キャンパスひいては地域を活性化する原動力へと育てていくのではないだろうか。

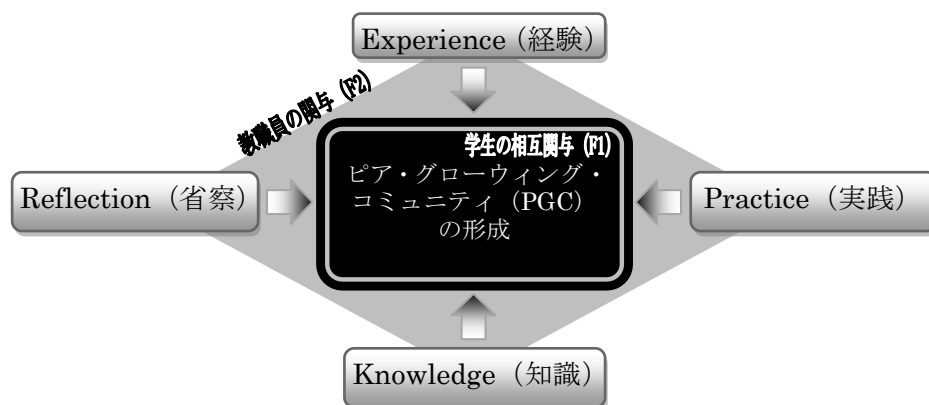


図 3. ELS の機能

### 3. スチューデント・アシスタントの現状と成果

昨今、大学の教育改善が叫ばれ、授業の質や学士力の向上が問われている。そのような

状況の下、大学の授業支援の取り組みの一つとして、ティーチング・アシスタント（以下TA）に加えて、スチューデント・アシスタント（以下SA）として学生を雇用する事例が増えてきている。中央教育審議会答申「学士課程教育の構築に向けて」（2008年12月）においても、大学に期待される取り組みとして、「優秀な学部学生をSAとして活用することも検討する」と記載されている。実際に、日本学生支援機構の2009年の調査<sup>(4)</sup>では、大学全体の47.4%が、SAを活用した取り組みを実施していると報告している（短期大学21.0%、高等専門学校68.9%）。さらに、その調査では、SAが、授業支援だけにとどまらず、留学生や障害学生の支援、学内業務の補助といったものにも従事していることについて報告しており、SAの業務内容は幅広いものとなっていることが分かる。

しかし、北野（2006）は、これらSAの活用方法や導入による授業改善の効果について、まだ十分に研究されていないことを指摘している。そのような中で、SAを有効に活用している事例や、その効果検証を行っている事例は、少ないながらも存在している。また、野波ら（2003）は、SAの効果検証を行った中で、SAの経験が学業等に結びつき、SAである学生自身にとっても有益であることも報告している。

そこで、ここからは、教育効果向上を目的としてSAを有効に活用していくために、その活用事例および、いくつかの事例についての効果検証を紹介するとともに、それらの中における課題を整理し、今後のSAの活用方法について考察する。

#### 1) SA活用の事例とその効果

SAの活用事例は、非常に幅広く、授業の支援という枠組みだけでなく、大学運営に関するものにまで広がっている。以下の表2には、実際にSAを活用している大学の一部の例を示した。

**表 2. SA 活用事例**

大学名	SAが関わっている業務の内容
名城大学 <sup>(5)</sup>	外国人留学生の学業や学生生活充実のための支援、学内行事の準備、運営
創価大学 <sup>(5)</sup>	入学準備プログラム、基礎演習（初年次教育）、必修科目、専門科目のサポート
東京学芸大学 <sup>(5)</sup>	情報処理の授業、聴覚障害学生のサポート、留学生に対するチューター業務など
関西大学 <sup>(6)</sup>	事務支援に関すること、メディア利用に関すること、小テストや授業参観など
大手前大学 <sup>(7)</sup>	情報系授業のサポート（自習室の質問受け付け、教室管理、授業アシスタント、教員の質問対応など）
愛媛大学	スポーツ科目のサポート（授業準備、出席確認、提出物のチェック、模範演技・見本、学生への声掛けなど）

全ての事例で、授業に関する支援が行われているが、さらに留学生の支援や学内行事の

運営まで、幅広い活用が確認できる。そして、SA 制度の効果に関して、関西大学では、岩崎ら(2008)によって SA を活用する教員と SA 自身に対する調査の報告、大手前大学では、野波ら(2003)によって学生および SA 自身への調査の報告が行われている。これらの報告からは、SA 制度が授業の効率化や質の向上に寄与していることだけでなく、SA 業務が SA 自身の学びにつながっているということが分かる。業務を通して学んだことが自分自身の研究や授業で活用できたり、就職活動で活用できたりと、ただ学ぶだけでなく、活用することを想定した学びが生起していることが分かる。

愛媛大学では、2009 年度 SA 制度の試行的導入に際して、学生 - 教員 - SA の三者を対象に調査を行った<sup>(8)</sup>。この調査の結果、教員アンケートからは(1)熱心な SA の態度が受講生を感化、(2)授業運営の効率化と教育の質向上、(3)SA 自身の成長の 3 点が SA 導入の効果として挙げられた。また、SA を勤めた学生からは、学べたこととして(1)指導者としての視点、(2)指導方法・授業の進め方、(3)教えることの難しさの 3 点が挙げられた。それと同時に、感じたこととして「スムーズな授業運営ができた」や「学生に近い存在であり、講義の中の空気が少し柔らかくなったのではないかなど、SA 自身からもその導入に関して効果があったと考えているコメントを見ることができる。受講学生からのヒアリングでは、「TA の方より親しみやすく質問しやすかった」という意見や、「授業の流れがスムーズだった」など、SA 制度の導入に関して肯定的な意見が多く聞かれた。

このような SA に対する肯定的な意見がある一方で、(1)教員との関係不足、(2)SA 間のスキル差、(3)SA 間の対人能力差という 3 点の課題も明らかになった。

## 2) 課題解決のための体制や研修事例

ここでは、効果検証で挙げた課題の解決につながると考えられる制度や研修について、いくつかの例を紹介していきたい。

まずは、教員との連携不足の解消という点については、野波ら(2007)の報告にある大手前学園伊丹キャンパスの情報教育関係 SA における SA のサポート体制を紹介したい。ここでは、SA が仕事を円滑に進めるために 2 つのことを実施している。1 つ目は、SA 専用のメーリングリストの活用である。SA は、仕事の終了時にメールで、仕事内容や状況を担当教職員に報告している。また、問題が起こったときにも随時メールで報告し、担当教職員との共有を図り、問題の早期解決ができるようにしており有効な手段となっているようである。2 つ目は、毎週 1 回の担当教職員と全 SA による SA 会議の実施である。メールで未解決となった問題点の討論、トラブル解決法の情報交換、SA の悩みや不安を直接聞く場となっており、教職員と SA の連携を行う上で有効な方法であると考えられる。

次に、SA のスキル差や SA の対人能力差といった課題を解消しようとしている例についての遠海(2009)らの報告をもとに、関西大学における SA の能力向上を目的とした研修について紹介したい。関西大学では、勤務開始前の学期はじめに全 SA を対象に技術研修および就業姿勢や情報共有力の向上を目指したワークショップ研修を実施している。特に SA の対人能力差の解消につながると考えられるワークショップ研修では、実際の業務中に起こった問題を提示し、班で対応策や解決策を話し合うといった実践的な手法をとっている。このような対人能力の向上を図る研修は、就職活動や社会に出ても役立てることができ、SA のモチベーションの向上にもつながると考えられる。また、このような SA の対人

能力差を埋める研修は、SA の試行的導入を行っている愛媛大学でも、実施している。

### 3) 考察

SA 制度の活用は大学全体では 47.4%となっており、今後も増加すると考えられる。その際、上記のような事例だけで、課題を全て解決できるわけではない。SA の業務内容ごとに研修内容をしっかりと設定することが重要であり、そのことにより、SA の専門性を高めることができると考える。そのために上級生の SA もしくは能力の高い SA が下級生の SA もしくは、まだ業務になれていない SA を指導する仕組みを作りだしたり、学生の負担を制限するような就労時間や業務内容に関する規程を整備したりすることが必要であると考え。このような仕組みは、SA 制度の本来の目的である授業の質の向上につながるだけでなく、SA の業務改善（課題の解決）や、SA 自身の成長にもつながるといえる。つまり、SA 制度を学生 - 教員 - SA のための制度として機能させるためには、SA 自身の成長という視点を踏まえた制度の運用をしていく必要がある。

## 4. まとめ

学生リーダーシップ養成と SA 導入に関する取り組みの現状や成果について検証を行ったが、どちらについてもその有効性を示すことができた。ただし、成果を求めるには環境の整備が欠かせないことも明らかとなった。

学生リーダーシップ養成においては、体系的、継続的、段階的なプログラム構築が必要であり、それらを効果的に機能させるには教職員の深い関与が必須である。特に、重要なのは、教職員の深い関与において、教職員自身が高い知識、スキル、態度を有することと同時に、時間的・精神的な覚悟を持って学生に関与していくことである。

SA の導入については、SA 研修の充実により、SA 自身の能力を向上させることが、SA と一般学生双方にとって重要であると言える。

これら 2 つの取り組みは、効果的に機能すれば多くの一般学生たちにその成果が波及する可能性を秘めている。一部の学生に対し集中的な学生支援や関与を行うことにより、その学生が一般の学生に対しピア・サポート、ピア・エデュケーションを行い、結果的に学内全体にピア・グローウイング・コミュニティを構築することが可能となる。本稿では紙面の関係から深い考察を示すことができない部分もあったが、これら可能性の根拠と視座については、今後、他の研究成果報告の場も使いながら、さらに明らかに示していく。

## 注記

- (1) 文部科学省 HP [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/kaikaku/gakusei.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kaikaku/gakusei.htm)、  
日本学生支援機構 HP  
[http://www.jasso.go.jp/gakuseisien\\_gp/gakuseisien\\_gp.html](http://www.jasso.go.jp/gakuseisien_gp/gakuseisien_gp.html) より
- (2) 文部科学省 HP  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/gakuseishien/1269672.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/gakuseishien/1269672.htm) より
- (3) 文部科学省 平成 19 年度「新たな社会的ニーズに対応した学生支援プログラム」  
採択事業
- (4) 独立行政法人日本学生支援機構によって、全国の国公立大学・短期大学（部）・

高等専門学校 1,271 校を対象に 2008 年 10 月～11 月にかけて「大学、短期大学、高等専門学校における学生支援の取組状況に関する調査」として実施された。回収校数 1,105 校（回収率 90.8%）。

- (5) 「SA 登板 - 教育効果向上のために -」『Between 冬号』 pp. 33-43 に掲載されている SA の事例を要約した。
- (6) 岩崎ら (2008) の SA の事例を要約した。
- (7) 野波ら (2003) の SA の事例を要約した。
- (8) 2009 年 10 月～2010 年 2 月にかけて愛媛大学 SA 試行的導入に関するアンケート調査を実施した。アンケートは実際に SA を活用した教員 18 人（授業数 28）と SA を担当した学生 42 人を対象に行われた。それぞれの回収率は教員 100%、SA92%であった。また、受講学生に対しては、教員 1 人あたり 2～3 人の学生を推薦してもらいヒアリング調査を行った。

## 参考文献

- Craig Slack (米国リーダーシップ情報センター、ディレクター) ヒアリング調査 (2008)
- Dugan, J.P., & Komives, S.R. (2007). *Developing leadership capacity in college students from a national study*. A Report from the Multi-Institutional Study of Leadership. College Park, MD: National Clearinghouse for Leadership Programs.
- Haber, P. (2006) Structure, Design, and Models of Student Leadership Programs. In Komives, Dugan, Owen, Slack, Wagner. *Handbook for Student Leadership Programs*. College Park, MD: National Clearinghouse for Leadership Programs. pp. 29-51.
- Tyree, T. M. (1998). *Designing an instrument to measure socially responsible leadership using the social change model of leadership development*. Dissertation Abstracts International, 59, (06), 1945. (AAT 9836493).
- Zimmerman-Oster, K., & Burkhadt, J.C (1999). Leadership in the making: A comprehensive examination of the impact of leadership development programs on students. *Journal of Leadership Studies*, 6(3/4), 50-66.
- 岩崎千晶, 久保田賢一, 水越敏行 (2008)「組織的な教員支援としてのスチューデント・アシスタントの効果と課題」日本教育工学会論文誌 32, pp. 77-80
- 遠海友紀, 齊尾恭子, 岩崎千晶, 長瀬勇輝, 水越敏行 (2009)「大学の授業支援に参加するスチューデント・アシスタントの研修デザイン」大学教育研究フォーラム発表論文集 pp. 74-80
- 北野秋男 (2006)「日本のティーチング・アシスタント制度」東信堂
- 佐藤浩章 (2005)「学生支援策としてのピア・エデュケーションの可能性」『IDE 現代の高等教育 No. 473』 pp. 47-31.
- 野波侑里, 中崎修一, 佐々木英洋, 大塚智津子, 浦畑育生, 小野厚夫 (2003)「大手前学園伊丹キャンパスにおける情報教育関係スチューデント・アシスタントの実態調査報告」大手前大学社会文化学部論集 4, pp. 163-185
- 「SA 登板 - 教育効果向上のために -」『Between 冬号』 pp. 33-43 (株)進研アド 2009



# 障害学生支援に関する現状、研究動向と課題

早稲田大学 沖 清豪

## 1 課題設定

### 1) はじめに

本稿は独立行政法人日本学生支援機構（以下、学生支援機構と略称）の研究や活動を中心として、障害学生<sup>(1)</sup>への多様な支援の現状を整理し、今後改善策立案ないし研究が必要となると思われる論点について検討するものである。

本報告書全体を通底する理論的枠組については、学生支援概念の多様化の問題とそれにもとづく学生支援実践の多様化の問題の影響を無視することはできない。学習・修学支援に特化するのか、生活支援に特化するのか、あるいはアクセシビリティに注目し、その改善を図ろうとするのかによって、個別領域の問題設定とその改善策の検討は整理されることになる。

それに対して、特別な支援を必要とする学生への各種支援を検討することは、他の個別課題と並列に並べることが困難なテーマとなっている。それは障害学生の支援が、特定の課題を解決ないし改善するために実施されるものでも、新たな学習・生活支援のあり方を提示していくものでもなく、およそ学生が入学前から卒業後まで、学習支援と生活支援のあらゆる領域を対象としなければならず、さらに入学前の支援や卒業後を意識した就業支援までも広範に含むものとなっているという固有の問題を有しているためである。

したがって、まず本稿で言及する議論を整理し、論点を明確にするために、障害学生支援の枠組そのものを整理しなければならない。

### 2) 障害学生支援の背景

枠組をめぐる議論の前提として、障害学生支援をめぐる近年の法制上の変化を確認しておきたい。

平成 16(2004)年には、障害者基本法が改正され、発達障害を有する人々への支援に関する発達障害者支援法（平成 17 年 4 月施行）が制定され、改めて多様な障害を有し、ニーズの多様な人々への支援のあり方が政策的に問われることとなった。翌平成 17(2005)年には、障害者の雇用の促進等に関する法律の改正や障害者自立支援法の制定が進められ、障害を有する人々が地域の中で生活し、働いていくための諸条件が整備されてきている。

平成 18(2006)年には、国連総会にて、障害者権利条約が採択され、翌年には日本も署名を行っている。国内でも同年に教育基本法が改正され、教育の機会均等に関する第 3 条に、障害のある人々に対して、その障害の状態に応じて、十分な教育を受けられるように、教育上必要な支援を国と地方公共団体に義務づける第 2 項が新設された。さらに、平成 19(2007)年から従来の盲・聾・養護学校という障害の枠組を越えたものとして特別支援学校を創設し、特別支援教育の充実を図ろうとしているところである。

全体として、この 10 年弱という比較的短期間に、立法や条約、それにもとづく政策立

案が急速に進展しており、障害の重度化・重複化・多様化という背景の下で、教育上必要な「支援」が要請されてきていることを読み取ることができる。

### 3) 枠組の検討

障害学生支援の枠組は、大きく3つの領域から構成されている（図1参照）。

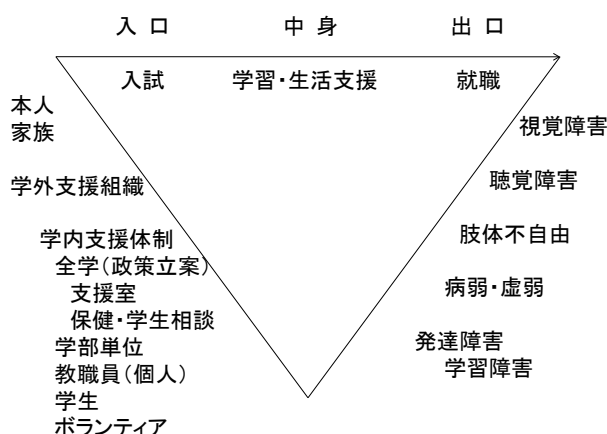


図1 障害学生支援の枠組（筆者作成）

第一に、支援が必要となる時期である。入学前段階から入口としての入学試験受験への支援が志願者の障害・ニーズに応じて個別に必要なとなっている。入学が決まった後も在学中の生活支援と学習支援はいずれもやはり固有の課題に対応していく必要が生じる。そして卒業後の進路はしばしば大きな課題となり、個別ニーズに対応した、キャリア支援・就業支援が必要となっている。

第二に、障害学生支援の場合には、その個々の学生が抱えている障害・ニーズが広範なものとなっている。一般に、視覚障害・聴覚障害・肢体不自由・病弱虚弱・発達障害（学習障害）等が大学入学前あるいは在学中に必要な支援が従来から想定されてきたものである。また個別障害の学生を支援する学外組織と大学との連携の中で、一定の改善策が模索されてきた課題もある。しかし、障害学生と障害を個別のものとして捉えるだけでは、当該大学にとって経験の蓄積が有効になされないという問題もある。加えて、障害学生支援を総合的な問題として捉えること、あるいは大学間の連携の可能性を模索することが大学組織では一般的であり、個々の大学においては、本問題全体に対応した機構や委員会などが設置される傾向も見られる。この点については、学生支援機構の取組の中でも近年新たな取り組みが開始されている点が注目される。

第三に、障害学生支援を考察するにあたって、「誰を」対象として考えることが必要なのか、「誰のための」支援なのかという点が多岐にわたっている。特別な支援を必要とする志願者あるいは学生本人とその家族は当然対象であり、特に本人を中軸においた検討が必要であることは言うまでもない。さらに、本人を従来から、あるいは学外から支えている支援組織（当該障害を有する方々全体を対象とする全国的な組織である場合も、学生個人のサポート組織である場合もありえる）も、障害者支援全体からみて無視できない。



しかし、障害「学生」支援という課題設定そのものが、支援全体の中では、当該大学に在学中の学習・生活支援を軸としたものである以上、一定期間・一定領域に限定された領域での支援の充実という制約もまた考慮していく必要がある。その点では、特に学内サポートの組織編成が人的・金銭的・制度的支援において大きな課題になる。従って、全学的ないし学部・学科単位での対応組織の水準から当該学生の周辺にいる教職員個々人や友人たちの支援活動までを対象にして考えていくことになる。

加えて、既存の組織や活動、あるいは多様な学習活動の延長にあるものとしての学生ボランティアの体験、あるいは **Service Learning** といった体験型学習の一部として支援そのものを捉え直すという試みも必要である。

#### 4) 現在の問題の整理

枠組の複雑さ、扱うべき問題の広範さとともに、現在、障害学生支援を進めていく上で大学側が抱えている三つの問題点も意識しておく必要がある。

第一に、組織ベースでの対応のあり方に注目する。特に、受け入れ大学全体での対応策立案をどう支援するかという点について、意識しつつ問題点を明らかにする必要がある。

第二に、個人ベースでの対応のあり方に注目する。特に、無関心層（教職員・学生）の意識転換をどう図るかが障害学生支援の課題である。

そして第三に、障害ベースでの対応の問題として、支援に直接対応する担当者はどこまで個別障害についての知識を持つべきかという問題点も意識しておくことにしたい。

#### 5) 本稿の構成

以上のような枠組を意識し、また問題を認識した上で、本稿では、以下のような構成で、検討を進めることにしたい。第2節では、学生支援機構の近年の調査・研究と障害学生支援をめぐる各種の活動とその成果を確認する。第3節では教育行政の中における障害学生支援の実情を確認するために、特色 GP に採択された障害学生支援のプログラムを確認し、また大学の認証評価とその準備としての自己評価書における障害学生支援への言及の状況を検討する。そして最後に今後の検討課題を確認することとしたい。

## 2 学生支援機構による調査・研究と実践の概要と課題

学生支援機構における当該領域の調査・研究とそれを活用した実践活動は包括的かつ効果的になされている。その一方で障害学生支援の領域の個別性という課題が依然として残されているようにも見られる。以下、本節ではまず調査・研究活動の概要を確認し、また障害学生支援に関する各種の実践的な取組の概要を確認した上で、こうした学生支援機構の取組に対する簡単な評価を記述し、そこから今後の課題を読み取ることにしたい。

### 1) 学生支援機構の主な調査・研究

近年実施されている学生支援機構による障害学生関連の調査・研究として、平成 17 年から実施されている「大学・短期大学・高等専門学校における障害のある学生の修学支援に関する実態調査」が挙げられる。また、学生支援機構が共同研究という形で参加した調査として、独立行政法人国立特別支援教育総合研究所との共同研究である「高等教育機関に

における発達障害のある学生の支援に関する研究—評価法の開発と教職員への啓発—」が挙げられる。

### (1) 大学・短期大学・高等専門学校における障害のある学生の修学支援に関する実態調査

本調査は悉皆調査として実施され、日本の高等教育機関における障害学生の現状とその支援の実態について定量的かつ網羅的に示したものである。

最新の報告である平成 20 年度の調査<sup>(2)</sup>のデータもまた多岐にわたるが、現在の障害学生支援の状況は、以下の通りである。

障害学生数は 6,235 人で前年度比 15.4%増である。ただし特に学習障害に関する定義を広めに改訂していることも影響している可能性がある。また、障害学生が 1 名以上在籍している学校は 719 校であり、高等教育機関（回答校）全体の 59.0%となっている。

なお大学の規模から見ると、総学生数が 2,000 名以上の高等教育機関では障害学生が在籍している割合が 9 割以上になっているのに対して、それ以下の場合総学生数が少なくなるにつれて、障害学生の在籍率が低下する傾向が示されている<sup>(3)</sup>。このことは、小規模校におけるケアというよりも一定の規模を有する大学での支援方法に関する知見の蓄積が必要となっていることなどを示唆している。

加えて、実際に支援が必要であると申し出ている支援障害学生数は 3,440 人で 55.2%になっており、障害種別の比率からみて、視覚障害、聴覚・言語障害の学生が、より支援を求め、病弱・虚弱の学生は支援も求めない傾向が示されている<sup>(4)</sup>。

前述の枠組の第 1 にあたる時期の視点からみると、入学時の配慮については、第 8 章で「入学時に障害を理由とする特別な措置を行った入学者数等」が示され、在学中の学習支援については第 6 章で「授業に関する支援の実施状況」、卒業後の問題については第 9 章で「障害学生の卒業後の進路」と、現状のデータが示されている。また第 2 にあたる障害類型については、障害の全領域に渡りデータが収集されており、特に発達障害については第 10 章で「発達障害学生支援状況」として焦点化したデータが提示されている。また第 3 の枠組に関しては、特に学内の学生・教職員向けとして第 7 章に「障害学生支援に関わる研修・啓発活動実施状況」のデータが提示されている。

### (2) 高等教育機関における発達障害のある学生の支援に関する研究

本研究は、独立行政法人国立特別支援教育総合研究所の原田公人氏が研究代表として平成 19-20 年度の 2 年間にわたり実施された研究である<sup>(5)</sup>。実際にはこれまでに研究の蓄積があり、すでに作成されていた発達障害に関する教職員向けチェックリストの検証が研究の中心となっている。本研究が高等教育機関でどう活用されるのか、その具体的展望が必要となっている。

### (3) 評価

特に実態調査については、概念枠組からみて、あらゆる時期のあらゆる障害を対象とした調査になっている点は特筆すべきである。しかし一方で、収集されたデータが実際には何を示しているのか、それが個別機関の実践にどのように寄与しうるのかについては言及

されていない。今後は収集されたデータを踏まえ、例えば障害学生が多く在籍している機関の特徴や事例を収集すること、特に在籍している学部の特長別に支援方法が異なる場合と共通する場合とに類型化し、収集されたデータを有効に活用しうるようなシステム作りが必要になってくると思われる。すなわち、こうした調査データを、支援機構としてどのように有効に活用するか、そして必要となる大学にどのように活用「させる」かについての実践の蓄積とその成果の検証が今後必要となるものと考えられる。

## 2) 学生支援機構の実践活動

以上のような研究活動と並行して、学生支援機構は障害学生支援に関連して多くの活動を実施してきている。ここでは特に、教職員向けの研修事業、および教職員向けのガイドブックの作成に注目したい。

### (1) 研修事業の実施

過去5年にわたり、学生支援機構では教職員向けの修学支援に関する研修会を開催してきている。

その一つは大学担当者のテーマ別研修という側面を有する「障害学生修学支援セミナー」であり、2005年2月に開始され、2010年1月に開催されたセミナーが第9回となっている。研修の目的は「障害学生の修学支援を先進的に取り組んでいる大学の障害支援の事例等を広く紹介」<sup>(6)</sup>するものとされている。

また、セミナーの中ではグループディスカッションとして、参加者が課題ごとにグループに分かれて意見交換が実施されている。第9回のセミナーでは、グループ編成が「障害学生支援に関する学内連携」、「障害学生支援に関する理解啓発」、「支援学生(者)の確保」、「支援に関するノウハウやスキルの蓄積」、「高等専門学校における障害学生支援」の五つになっており、特に在学中の学習支援の仕組み作りと具体的対応について広範に知る機会となっている。

より実践的なものとして「障害学生修学支援コーディネーター養成講座」が2006年に開催されている<sup>(7)</sup>。これは、学内担当者の実践的なSDという側面を有するもので二日間にわたりワークショップが実施され、入学時の支援から在学中の支援まで具体的な事例を踏まえて知見を深める活動が行われている。特に庶務や広報に関する項目、あるいは教職員に対する支援といった内容に踏み込んで検討されている点が特筆される。なお、この講座の報告書は後日事例解説としてまとめられている<sup>(8)</sup>。

別の大規模な研修活動として、平成21年度には障害学生修学支援のための教職員研修会が実施されている。本研修の目的は、「学生支援担当者として、障害学生修学支援のために必要な障害者施策や関係法制度、障害理解、障害学生に関する支援業務等の基本的な知識及びスキルを修得することにより、教職員の能力の向上及び障害学生支援の充実に資すること」<sup>(9)</sup>とされており、二日間にわたって法制学習から手話やノートテイクの体験実習が組み込まれている。参加者は各大学1名とされており、支援担当者がまず知識・技能を習得し、それを学内関係者に伝達することが期待されているように思われる。

### (2) 支援ガイドの作成と広報

上記研修活動とは別に、学生支援機構学生生活部特別支援課を中心に、障害学生に対する修学支援の知識・技法について教職員向けに広報を行っている。

主たる手段としてはウェブ上での各種情報提供、とりわけ FAQ の公開<sup>(10)</sup>と、その内容を冊子化したガイドブック<sup>(11)</sup>の刊行が挙げられる。ガイドブックでは、障害学生への支援について、場面ごとの対応が障害別に整理されて提示されており、学生支援全般の FD/SD などでも有効活用可能なものとなっている。

### (3) 障害学生修学支援ネットワーク

これは、障害学生支援の実践・研究蓄積の深い教育機関・研究所が学生支援機構と共同でネットワークを構築し、全国の他の大学や関係機関で必要とされている障害学生支援に関する情報提供を共同で実施するものである<sup>(12)</sup>。拠点校として、札幌学院大学・宮城教育大学・富山大学・筑波大学・日本福祉大学・同志社大学・関西学院大学・広島大学・福岡教育大学が、協力機関として筑波技術大学・国立特別支援教育総合研究所・国立障害者リハビリテーションセンターが参加しており、それぞれの機関の相談可能な領域が示され、相談を希望する大学の担当者は内容に応じていずれかの機関に質問し、助言を受けられるようになっている。

### (4) 評価

以上のような実践活動は、支援機構外の人材を適宜活用したものとなっており、また実態調査や個別データに基づく『ガイド』の作成とそのウェブでの公表は、新たに障害学生支援の情報を必要とする高等教育機関にとって有意義なものであると評価できる。今後は前述の実態調査のマクロデータと、こうした研修などで収集・検討されているミクロなデータをどのような枠組で分析して、個別大学・担当者などのニーズに応じて情報やガイドを提供するかが課題となっていくものと思われる。

## 3 教育政策の中での障害学生支援

障害学生支援をめぐる動向で注目される事例としては、優れた個別事例に注目する GP における取組の採択と、個別大学全体を対象とした認証評価制度における障害学生支援の取組に関する取扱とを挙げることができる。本節では、この二つの現状確認と評価を試みたい。

### 1) GP における障害学生支援

障害学生支援を対象とした事例を採択し、情報提供を充実させようという取組は、平成 15 年度から 19 年度まで実施された「特色ある大学教育支援プログラム」、通称特色 GP において見ることができる。特色 GP に採択された事例は以下の 3 つである。

(1) 日本福祉大学「学生とともにすすめる障害学生支援—障害学生とともに全学生が成長しあう教育システム—」<sup>(13)</sup>

平成 15 年特色 GP に採択された日本福祉大学の実践例は、大学の特色から、障害学生が多い状況の下で、「学習弱者を生まないシステム作りという考え方」を基本にして、障害学生を単なる「サービスの受け手」ではなく、「ともに考え育ちあう仲間」として位置づけ

ることで、障害学生への支援が、サポート側の学生のキャリア形成や担当教職員のFDになっていること、さらに入学から卒業まで一貫した支援体制を目指し、進学相談・受験支援から学習・生活条件整備、キャリア形成支援に至るまでの支援を行うことが取組の特色であるとされている。すでに平成 10 年には障害学生支援センターが設置されており、大学評議会との連携の下で各種の支援活動、連携活動を実施しているようである。

(2) 筑波技術短期大学「聴覚・視覚障害学生に対する教育方法の改善—主として授業における情報保障の視点から—」<sup>(14)</sup>

同じく平成 15 年の特色GPに採択された本取組は、聴覚・視覚障害学生への情報保障という観点から、コミュニケーション能力を支援する取組、障害に適した教材の開発、書具合に配慮した支援機器の準備やその使用法の周知、といった活動が全学的になされているとされる。

(3) 広島大学「高等教育のユニバーサルデザイン化 —総合大学における障害学生支援—」<sup>(15)</sup>

平成 16 年特色GPとして採択された本取組は、大学のユニバーサルデザイン化が世界トップレベルの総合研究大学づくりへと繋がるという視点から、多様な活動が実施されてきている。特に、日常的支援のための拠点としてのボランティア活動室の活動 支援者育成のための概論と実習授業の開設、全学体制としての障害学生支援部会と大学規則の制定といった点で実践性が高いものとなっている。

広島大学はその後も、「バリアフリー」「ユニバーサルデザイン」の創造に必要となる「アクセシビリティ」概念やその支援のための人材を学生から発掘するために、「アクセシビリティリーダー」の育成を意図したプログラムを開発している<sup>(16)</sup>。具体的には、「障害者支援ボランティア概論」(2 単位)、「障害学生支援ボランティア実習 A・B」(各 1 単位)、「環境・情報アクセシビリティ研究」(2 単位)の講義科目群の履修と、「オンライン・アクセシビリティ講座」を受講した上で、認定試験合格者にたいして「アクセシビリティリーダー」の認定が実施されているようである。このプログラムの推進のためにアクセシビリティセンター<sup>(17)</sup>が新設されるとともに、この取組は平成 20 年度の「質の高い大学教育推進プログラム(教育GP)」に「アクセシビリティリーダー育成プログラム」として採択されている<sup>(18)</sup>。

なお特色GPについては、上記 3 つの取組以外にも教員養成や保育士養成との関係で特別支援教育に関連する取組が採択されているが、それらはいずれも高等教育機関内の在学生を意識した者ではないため、ここでは言及していない。

また、上記三大学は現在いずれも学生支援機構によって平成 18 年に創設された障害学生支援ネットワークの当初からの参加校である点も注目される<sup>(19)</sup>。

## 2) 認証評価における障害学生支援

2003 年度から導入された大学の認証評価制度は、種々の批判を浴びつつも第 1 回のサイクルを終了しようとしている。複数の認証評価団体が存在しているが、いずれの場合も、個別大学の教育・研究活動について、まず自己評価書の作成が求められ、その後訪問調査が行われて、最終的な認証評価結果がまとめられるというプロセスは共通している。

さて、この認証評価のプロセスにおいて、本稿のテーマである障害学生支援はどのよう

に位置づけられているであろうか。

自己評価書に記載すべき内容、検討すべき基準として、大学評価・学位授与機構の『大学評価基準』では、学習支援、生活支援、バリアフリー化という三つの観点で提示されている。一方、日本高等教育評価機構の場合、バリアフリー以外、特別な支援について明確な言及はなされておらず、大学基準協会の『大学基準』では特別な支援について明確な言及はなされていない。

もちろん学生支援という大きな枠組はいずれの機関でも示されており、障害学生支援に特化した詳細な資料の準備や記述は作業を膨大なものにしかねないが、一方で近年の学生支援という視点からは、特別な支援を必要とする学生として、留学生とともに障害学生が当然視野に入ってくるべきであろう。

さて、大学評価・学位授与機構の平成 20 年度認証評価の場合、障害学生への支援に関する記述、資料の収集が必要とされる根拠は『大学評価基準（機関別認証評価）』に掲載されている記述に求められる。具体的には、基準 7 学生支援等の中の「基本的な観点」として、

7-1-⑤ 特別な支援を行うことが必要と考えられる者（例えば、留学生、社会人学生、障害のある学生等が考えられる。）への学習支援を適切に行うことのできる状況にあるか。また、必要に応じて学習支援が行われているか。

7-3-③ 特別な支援を行うことが必要と考えられる者（例えば、留学生、障害のある学生等が考えられる。）への生活支援等を適切に行うことのできる状況にあるか。また、必要に応じて生活支援等が行われているか。

が問われている。各大学は、この観点を踏まえて、自己評価書を作成し、授与機構側は自己評価書の内容、その他の添付データ、そして訪問調査結果によって判明した状況を総合的に勘案して、認証結果の報告書をまとめることになる。

ではその報告書はどのようなものになっているのであろうか。あるいはその前提となる自己評価書には障害学生支援に関して何が記載されているのであろうか。本稿末尾の表 1 は平成 20 年度に大学評価・学位授与機構が認証評価を実施した 10 大学の認証評価結果に記載されている当該事項の記載状況を整理したものである。特に認証結果において記載内容がないものについては、当該大学の自己評価書に立ち戻り、どのような記載が残されているのかを確認している。

例えば A 大学の場合、自己評価書の記載に準拠して認証評価結果においても具体的な事例の記述がなされていることが分かる。D 大学、E 大学、J 大学についても同様に具体的な記述や訪問調査によってより具体的な事例が確認された内容などが認証評価の結果に記載されていることが確認できる。

一方、F 大学の場合過去に障害学生が在籍していた時の事例を記述しているが、認証評価において、その事例等は言及されていない。また C 大学の場合、自己評価書においては学習支援という位置づけで、エレベータ設置などの記載があるが、認証評価においてはその記述が生活支援に関する記述として読み替えられていることが分かる。H 大学についても学習支援と生活支援について同じ記述が自己評価書には見られるが、認証評価結果にお

いては生活支援の内容に統合されてしまっている。

なお、I 大学の場合、自己評価書にも認証評価結果においても障害学生支援に関する記述は見られないが、総合的な判断から、基準7は水準に達しているとの判断が示されている。

こうした少数の事例から普遍的な結論を導くのは慎重でなければならないが、さしあたり以下の点は考慮すべきものと思われる。

第一に、認証評価において障害学生支援をめぐる状況は必ずしも重要な内容であると位置づけられているわけではないことが示唆されている。それは認証評価機関によっては基準に障害学生支援に関する記述がないということだけでなく、たとえ基準に障害学生支援に関する記述が求められている場合であっても、特別な支援を必要とする学生という概念そのものが多様であり、特に留学生ないし社会人学生のほうが、より重要な位置づけになっているのである。

第二に、個別大学側の状況を見ると、少なくとも障害学生支援という概念の理解が十分進んでいるとは言えない状況が自己評価書に示されている。もちろんこれは自己評価書をまとめた担当者の知識・経験不足である可能性を否定できないが、しかし自己評価書といった作成段階から公開されることが認識されている情報において、学習支援と生活支援の区別がついていない状況は、障害学生支援全体の理解についても大きな疑義を持たざるを得ない。

第三に、自己評価書に示されている対応事例はいずれもノートテイクやバリアフリー化といった従来から見られる障害への対応策が示されている点が注目される。これらの中には現在注目されている発達障害を有する学生に対するケアには言及されない。これはやはり多くの大学で依然として障害学生支援に関する理解が十分進んでいない状況を示唆するものと言えるのではないだろうか。

## 4 結び

### 1) 論点の整理

本稿では学生支援機構の取組を中心としつつ、認証評価やG Pの成果からも障害学生支援の取組の現状を把握しようと試みた。

本稿で示した課題は中央行政レベルでもすでに検討されてきた内容とも重複する部分がある。特に、平成19年12月に障害者施策推進本部決定として示された「重点施策実施5か年計画～障害の有無にかかわらず国民誰もが互いに支え合い共に生きる社会へのさらなる取組～」では、障害学生支援の充実として、三点を挙げている。具体的には、①学生支援機構による「障害学生修学支援ネットワーク」等の事業の推進、②障害学生支援関係を含む「新たな社会的ニーズに対応した学生支援プログラム」採択プログラムへの財政支援と情報提供、③個別大学に対する大学入試における障害の種類に応じた配慮の要請が、現在政策として提示されているところである。

本稿でも、「ネットワーク」事業の重要性、G Pの成果の共有の重要性について繰り返し言及してきた。こうした成果を継続的に蓄積し、またアクセスをより容易なものにしていく努力が必要となっている。学生支援機構をはじめ、障害学生支援の知識・技能を提供する側の取組と、個別機関側の意識改革が並行して進められていく必要がある。

## 2) 残された課題

しかし一方で、自己評価書の検討からも明らかなおり、一部大学で先導的な取組がなされていたとしても、日本全体の大学やその教職員を想定すると、障害学生支援についての理解は依然として十分ではないものと思われる。その中で、新たな教育活動の展開が必要となっているのが、現代の高等教育改革の一つの特徴といえるのであろう。

今後検討が必要になっていく残された課題として、以下の三点を確認しておきたい。

第一に、個別機関内の既存の取組との連携の必要性である。学生支援という理念の下で、しかし障害学生支援は障害学生個人の問題としてだけでなく、より広範な教育改革の文脈で再定義されることで、従来の個人に過度に依存した議論から脱却する契機になりうる。たとえば、初年次教育プログラムや社会人基礎力育成プログラム等に障害をめぐる問題を組み込むことで、障害学生の周囲にいる学生による支援活動とその教育プログラムへの組み込みが、従来以上に期待されるものと思われる。同様に、専門学問領域としての高等教育の一つの課題として、教育学（教職）との連携や各地の大学に設置されつつある高等教育のための種々のセンターとの連携が模索される必要があるだろう。

第二に、理想と現実との乖離の検証としての、無関心層の実態の把握が必要である。

とりわけ、障害学生を受け入れ、支援していく側の教職員・学生の意識・技量の実際の把握と改善策の模索が必要となっている。それは、教職員や一般学生の「障害学生に関する知識と認識」に関する実態調査の必要性を示唆するものである。

第三に、障害学生支援のための FD/SD/ED プログラムの開発研究が必要となる。とりわけ従来、学生支援機構でも実施されてきた「対教員」「対担当職員」向け FD/SD プログラムのみならず、支援に携わる意思を有する「対学生」型研修プログラムの開発研究が必要となっている。

特に対学生の場合、単位認定が可能なコンテンツの研究開発が注目される。それは障害学生支援に対する無関心層の取り込み策としての「科目化」という形で実現されてきている側面も無視できない。今後は、たとえばコンソーシアム型取り組みとして、大学連携型授業の一部として教育課程を編成し、共通設置科目という位置づけによって提供していくコンテンツもある。あるいは大学間の連携というよりも、学部間の連携として、全学教育の科目として位置づけていくという取り組みも有効であろう。すでに言及してきた中では、広島大学の事例は大学内の連携が進められており、また単位認定がなされる講義科目群が設定されている点で注目すべき事例となっている。

いずれにせよ、特に現状では個別学生支援の段階に留まっている中では、一つの方向性として個別学生支援の成果をどう蓄積していくのかが問われている。そして何より、実態調査のデータからいかに個別高等教育機関にとって有意義な二次分析が実施できるかが問われることになるものと思われる。

## 注

(注で参照したウェブサイトはいずれも 2010 年 3 月 24 日時点でアクセス可能)

(1) 本稿では対象となる学生を「障害学生」と総称する。もちろん、「障がい学生」や「障害学生」、あるいは「特別な支援を必要とする学生」といった表現がありうるが、本稿で言



及している資料の多くが従来の表記に留まっている点、特別な支援の概念がしばしば障害概念よりも広く捉えられている点を踏まえ、従来の表記法のままとしている。

(2) [http://www.jasso.go.jp/tokubetsu\\_shien/documents/zixtutaichousa2008\\_1.pdf](http://www.jasso.go.jp/tokubetsu_shien/documents/zixtutaichousa2008_1.pdf)

(3) 同上、12 ページ参照。

(4) 同上、17 ページ参照。

(5) 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所・独立行政法人日本学生支援機構（原田公人研究代表）『高等教育機関における発達障害のある学生の支援に関する研究—評価法の開発と教職員への啓発—』、2009 年、国立特別支援教育総合研究所。

(6) [http://www.jasso.go.jp/tokubetsu\\_shien/seminar\\_top.html](http://www.jasso.go.jp/tokubetsu_shien/seminar_top.html)

(7) [http://www.jasso.go.jp/tokubetsu\\_shien/coord\\_kozahoukoku.html](http://www.jasso.go.jp/tokubetsu_shien/coord_kozahoukoku.html)

(8) 日本学生支援機構学生生活部特別支援課『障害学生修学支援担当者のための事例解説（障害学生修学支援コーディネーター養成プログラム研究会報告書）』、2007 年。

[http://www.jasso.go.jp/tokubetsu\\_shien/documents/jireikaisetu\\_001.pdf](http://www.jasso.go.jp/tokubetsu_shien/documents/jireikaisetu_001.pdf)

(9) [http://www.jasso.go.jp/gakusei\\_plan/shougaiakenshu.html](http://www.jasso.go.jp/gakusei_plan/shougaiakenshu.html)

(10) [http://www.jasso.go.jp/tokubetsu\\_shien/faq/faq\\_gaiyou.html](http://www.jasso.go.jp/tokubetsu_shien/faq/faq_gaiyou.html)

(11) 日本学生支援機構学生生活部特別支援課編『教職員のための障害学生修学支援ガイド』、2009 年。 [http://www.jasso.go.jp/tokubetsu\\_shien/guide/top.html](http://www.jasso.go.jp/tokubetsu_shien/guide/top.html)

(12) [http://www.jasso.go.jp/tokubetsu\\_shien/shien\\_network/nw.html](http://www.jasso.go.jp/tokubetsu_shien/shien_network/nw.html)

(13) <http://www.n-fukushi.ac.jp/gp/tokusyoku1/index.htm>

(14) [http://www.tsukuba-tech.ac.jp/pdf/gp\\_report.pdf](http://www.tsukuba-tech.ac.jp/pdf/gp_report.pdf)

(15) <http://home.hiroshima-u.ac.jp/hiuniv/gp/index.html>

(16) <http://home.hiroshima-u.ac.jp/achu/AL/ALP/index.html>

(17) <http://www.achu.hiroshima-u.ac.jp/>

(18) <http://www.achu.hiroshima-u.ac.jp/GP/> ただし、本サイトはすでにリンクが切れており、具体的取組をみるためには、注(54)のサイトのほうが適切である。

(19) 筑波技術短期大学は平成 16 年度から四年制の筑波技術大学設立に伴い、同大短期大学部となっている。

表1 平成20年度に大学評価・学位授与機構の認証評価を受けた大学の評価結果における当該事項の記載状況

	学習支援	生活支援
大学評価基準	7-1-⑤ 特別な支援を行うことが必要と考えられる者(例えば、留学生、社会人学生、障害のある学生等が考えられる。)への学習支援を適切に行うことのできる状況にあるか。また、必要に応じて学習支援が行われているか。	7-3-③ 特別な支援を行うことが必要と考えられる者(例えば、留学生、障害のある学生等が考えられる。)への生活支援等を適切に行うことのできる状況にあるか。また、必要に応じて生活支援等が行われているか。
A大学	障害のある学生が在籍する場合は、必要に応じて、ノートテイク、手話等の支援できる体制を整備している。	障害のある学生への生活支援として、車椅子仕様エレベータ、身障者用トイレ、階段昇降機、スロープ、歩行者用点字ブロック、身障者用駐車場が整備され、障害のある学生に配慮した施設整備が行われている。
B大学		また、障害のある学生に対し、宿舍を優先的に提供するとともに、災害の被災者の子女については、学生支援機構等の奨学金を紹介するなど、個々の状況に応じた対応を学生支援教員等が行っている。
C大学		車椅子使用学生への対応については、所属課程、各課・センターにおいて支援チームを組織して対応するとともに、さらにエレベータ未設置建物へのエレベータ設置等の修学環境の整備を推進していくこととしている。
C大学自己評価書の当該箇所	(2)障害のある学生への支援 平成20年4月に車椅子使用学生1名の入学があり、当該学生とエレベータ未設置建物の対応を協議し、所属課程、各課・センターにおいて支援チームを組織したが、さらにエレベータ設置など修学環境の整備を推進していくこととした。	
D大学	障害のある学生の学習支援については、ハード面では施設・設備のバリアフリー化を計画的に進めている。また、人間発達環境学研究科及び農学研究科、経済学研究科では、ノートテイクの配置、期末試験時間の延長、授業の進め方に関する留意事項の周知等の取組を行っている。	施設・設備のバリアフリー化については、施設の調査・点検結果を踏まえて整備計画を立案し、エレベータ、スロープ、身障者用トイレなどの整備を順次進めている。また、聴覚障害のある学生への直接的な支援として、学内就職ガイダンスにおける手話通訳の配置など、具体的な支援を行っている。
E大学	障害のある学生への学習支援に関しては、聴覚障害者1人に対し、ノートテイクを募集し、授業内容の書き取りと、授業後に補足説明等のサポートを行っている。	障害のある学生の支援に関しては、障害者用トイレ及び駐車場の整備、車いす用スロープや手すり、点字ブロック、エレベーター、障害者用住居等の設置などを行っている。健康上の理由や精神的ストレスにより一時的、あるいは特別な支援が必要な学生については、学内に一人部屋を用意するなど、状況に応じて個々の学生に向けた対応を行っている。
F大学		
F大学の自己評価書の当該箇所	また、平成16年度には電動車椅子を使用する学生が入学したが、本学は開学時からバリアフリーに配慮した設備(トイレ、エレベーター、いす、机等)を設けていたため、入学に際し特別な対応をすることなく受け入れることができた。	
G大学	障害のある学生に対する学習支援に関しては、本人の意思を尊重し、本人からの申し出に対応することを原則としており、例えば聴覚障害学生のためのノートテイクや資料収集の補助等を行っている。	障害のある学生に対する支援としては、例えば、駐車場の確保、スロープの設置、障害者用トイレ等の配慮をしている。
H大学		障害のある学生への生活支援としては、施設・設備のバリアフリー化、自動車通学の支援、車椅子利用者を支援する学生の募集等を行っている。
H大学の自己評価書の当該箇所	車椅子利用の学生には、大学施設、設備のバリアフリー化を進めた他、専用駐車場を整備して自動車通学を支援したり、車椅子利用を助ける支援学生を募ったりした。	車椅子利用学生には観点7-1-⑤に係る状況の部分で述べたように、施設・設備のバリアフリー化、自動車通学の支援、車椅子利用支援学生の募集等を行った。
I大学		
I大学の自己評価書の当該箇所		
J大学	長期的性格をもつ支援事例としては、障害のある学生への情報保障を行うノートテイク制度、「要支援学生への支援のあり方について(ガイドライン)」の作成の検討、留学生交流会・茶話会、編入生交流会の企画・実施、障害のある学生に対する定期試験の時間延長・別室受験・パソコン使用、FD委員会(学部教員全員が参加)における障害のある当事者との意見交換等がある。	最近の例としては、学生寮の男子風呂の障害のある寮生への対応(階段昇降機をレンタル)、教学棟の手摺りの増設、専門職大学院で自治体や法人からの派遣生のゲストハウスの利用許可がある。「要支援学生への支援のあり方について(ガイドライン)」の作成、平成20年度からの「チャレンジ奨学生制度」の新設及び留学生の居場所の提供等も、こうした生活支援の一つである。
K大学	また、バリアフリー化については、校舎正面玄関にスロープが整備され、講義室、実験実習室、試作支援室の各室は階段の昇り降りがないようすべて1階に配置されている。	
K大学の自己評価書の当該箇所	障害のある学生への対応は、施設面においてバリアフリー計画を策定し、状況を見ながら充実させる体制を整えている。(検討中)	

出典: 大学評価学位授与機構当該サイト及び各大学のサイトに掲載されている自己評価書より作成

空欄は障害を有する学生に関する記述が当該大学の認証評価結果の基準7、ないし自己評価書の基準7に関する記述に見られないことを示す。

(特別な支援を必要とする学生に包括的に言及している記述を除く)

# 学生支援への職員の関わり方

九州大学 田中 岳

## 1 はじめに

本章では、先ず、日本学生支援機構による全国調査の結果、更に意見交換会や研修会における分科会協議の記録を頼りに、学生支援への職員の関わり方の現状を明らかにすることを試みる。次に、それらを踏まえ、現状を整理したうえで今後の課題を指摘する。また、学生支援を大学教育の変化のなかに再配置しながら、学生支援への職員の関わり方についての展望を仮説として提言する。

## 2 全国調査と意見交換会から見る現状

本節では、日本学生支援機構による全国調査や意見交換会を足掛かりとして、学生支援への職員の関わり方にせまることを試みる。

### 1) 全国調査の自由記述から

日本学生支援機構によって行われた「大学、短期大学、高等専門学校における学生支援の取組状況に関する調査」（平成 20 年度）では、取組の実施状況を調査することと、学生支援に関するニーズを把握することが目的とされていた。そのため、それら取組に関わる職員の実態まで踏み込んだ調査項目が挙げられていない。しかしながら、次の 2 つの調査項目、「Ⅱ 学生相談等」と「Ⅴ 正課外活動等」のなかで尋ねられた「その他（自由記述）」の回答からは、職員の学生支援への関わり方を推察することができる。

なお、この調査は次の九つを大項目としたものである。Ⅰ 学生支援に関する組織等、Ⅱ 学生相談等、Ⅲ 修学支援、Ⅳ 就職支援、Ⅴ 正課外活動等、Ⅵ 事件・事故等の防止に関する学生への指導・啓発、Ⅶ 施設、Ⅷ スチューデント・アシスタント、Ⅸ 新たな社会的ニーズに対応した学生支援プログラム。

### (1) 学生相談

「Ⅱ 学生相談等」の Q3 「学生相談体制のうち、学生からの相談への対応について」では、選択項目として「保健管理センター」、「保健室」、「それら以外での学生相談組織」、「その他」を挙げている。「その他」への記述は、回答 1105 校のうち 314 件である。この 314 件を概観すると、学生支援課や学生生活課などの学生課系の組織、学生相談室、教務課、事務室（各課窓口）といった事務組織を表す記述があり、また選択項目に挙げられた組織との連携などにも言及がある。

学生相談の領域をどのように捉えて回答したのかが問われるとはいえ、学生相談に何らかのかたちで事務組織が関与していることは見て取れる。ということは、そこで働く職員も何らかのかたちで学生相談に関わっているといえるのではないだろうか。

## (2) 正課外活動

「V 正課外活動等」の Q20「サークル活動に対する具体的な支援内容について」では、選択項目として「施設・物品の供与及び貸与」、「施設・設備の整備」、「経費的補助」、「リーダー養成セミナー」、「その他」を挙げている。「その他」への記述は、回答 1105 校のうち 36 件である。この 36 件のなかに、教職員の顧問を配置、教職員による技術指導といった記述が僅かに見受けられる。

サークル活動をどのようなものとして考えるか、また顧問の配置を支援内容として捉えるかなどに再考の余地はある。とはいえ、後述の報告書（平成 19 年度 意見交換会 実施報告書）に掲載される意見交換会での内容に次のようなものがあることを考慮すれば、サークル活動に関わる職員のあり方を現実的な検討課題として考える必要があるといえよう。

大学として顧問の制度が、制度上、職務上といたしますか、保証されたものではなくて、基本的にはボランティアです。《中略》職員は大抵、事務室に行ったら席があって仕事をしている。そこで職員顧問を呼ぶと、職員顧問はちょっと手を休めて、はんこを押しに行くだけですが、「新入生がたくさん入った?」、あるいは「4 年生はみんな卒業がちゃんと決まった? 就職は決まっているの?」というような声かけをしてもらおう。わずか 5 分以内であっても、かなりの効果があって、その職員とキャンパス内ですれ違う、あるいは生協で一緒にご飯を食べる。(172 頁)

さて、この日本学生支援機構によって行われた全国調査から職員の学生支援への関わり方を見て取るには、これら 2 つの調査項目くらいしか見当たらなかったのは残念なことであった。これら以外の 7 つの範囲にはどのような実態が隠されているのであろうか。例えば、本章を補うため独自に行ったヒアリングからは、職員の方から次のような発言を得ている。こうした調査の設計によっては、学生支援への職員の関わり方を更に浮き彫りにできる可能性があることは否めないといえよう。

キャリア支援は自分たち職員に任せて欲しい。確かに、企業訪問へは教員と行くのだが、自大学の説明や企業に対する質問はすべて自分が行っている。4 年間を通じたキャリア教育（いわゆる就社ばかりでなく人生そのものを考える機会）の提供をこれから提案していきたいと考えている。(国立大学職員・キャリア支援)

## 2) 意見交換会でのコメントから

日本学生支援機構では「新たな社会的ニーズに対応した学生支援プログラム」選定校による事例集が、平成 19 年度版、平成 20 年度版と刊行されている。これら事例集を活用した情報の提供と共有の活動に加えて、全国 6 地域において意見交換会も実施されている。選定校による事例紹介の後には、意見交換会参加校との質疑応答があり、率直なやり取りが行われている。そして、それらの模様は、「平成 19 年度 意見交換会 実施報告書」として取りまとめられている。

そこで、その報告書に掲載されている意見交換会（特に質疑応答）の記録を頼りにしながら、学生支援への職員の関わり方が特に表現されていたものについて、そのいくつかを次に示してみる。その際に、大きな視点ではあるが、「プログラムを開発・推進する職員」、「教員と目標を共有し協力し合う職員」というようにコメントを仕分けることができた。なおカッコ内は、報告書に記載された頁数を表している。

#### (1) プログラムを開発・推進する職員

次の記述からは、学生支援プログラムを開発・推進するにあたって、職員が主体的に関わっている様子を見て取ることができるといえよう。

- ピア・サポーターを支援していくためにはやはり教員がサポートしなければ、ピア・サポーターの学生だけではちょっと充実というか、継続していきませんので、その支援をするために、学生よろず相談室の先生方と学生支援課の事務職員を中心にトレーナー研修というものを実施しております。(35 頁)
- 私どもの教員と事務、特に学生支援部門の事務の方々とで、まず小さい組織を作りました。プロジェクトのコアになる組織です。その中で検討しまして、特に情報系に強い教員と事務系の方でいろいろな大学の視察をしてもらったりして情報を集めて、《後略》(119 頁)
- 今回のわれわれの取組では、職員も、先ほどのスライドを見ていただいて分かる通り、学生のグループにメンターといいますか、助言者ということで、若手の職員を中心に各グループに1人ずつ配置してやることとなっていました。(168 頁)
- 職員主体でやっているニーズの把握としましては、1年生で入学してきた前期のときに、全員に個人面談をするということをやっております。(169 頁)
- これまではなかなかペーパーを書くときにもずっと教員が書いても分からないなというものもあったのですが、今年度から体制を組む中で、学務課の担当の方にきちんと入っていただいています。(215 頁)
- 僕も職員の方たちと一緒にいろいろなフィールドを回って歩いています。(266 頁)

#### (2) 教員と目標を共有し協力し合う職員

次の記述からは、学生支援プログラムを実施していくにあたって、教員と目標を共有し協力し合う職員の様子を垣間見ることができるといえよう。

- 本学には去年の4月からバーチャルで学生支援センターというものを作りました。これはどういうセンターかというと、職員と教員が一緒になって学生をサポートしていこうということで、その中に学生よろず相談室、就職支援室などがあります。(37 頁)
- 幸い学内でも教員の方々のご協力を得られましたし、今のところ何とかうまく職員・教員、温度差なく動いているのではないかと思います。(166 頁)
- 例えば留学生語学講座などですと、もともと職員発案という要素が強かったですし、国際交流講演会やシンポジウムはやはり先生を中心に進めてこられたものかなと。

《中略》教員と職員の温度差という感じは私自身はそれほど感じませんでした。《中略》熱心な者同士は教員であろうと職員であろうと共存できるのではないかと考えております。(167頁)

- これは学内全体をという、うちの大学の人数は、先生方は 70 名弱で職員が 45～46名ということですから、まとまりやすいというか、集まるのは割と簡単というか、皆さん顔を合わせられると思うのですが。《中略》やはり私学にとっては本当に学生が退学になってしまうということは、ものすごく大きなことで、それは全教職員にとって非常に深刻な問題です。(261頁)

もとより、これら学生支援プログラムを推し進めていこうとすれば、参画した教職員に対して、「開発・推進する」ことや「目標を共有し協力し合う」ことが求められるのは必然かもしれない。しかしながら、プログラムが起立すれば職員も教員もついてくるといったものでもないはずである。おそらく、これら2つの志向の背後には、意見交換会における次のようなコメントがあると推察できるのではないだろうか。

大学の運営、大学の実態というのがだいぶ変わってきて、例えば教員は壇上で教えている、事務職員はそれを整理して資料を整える。そういったことだけでは大学そのものが機能していかない時代になっている気がします。私などは、学生支援に関わる職員は、やはりエデュケーショナルなスキル、英語を身に付けていくべきであると思えますし、教員の方も例えば授業だけの工夫ということではなくて、大学生活全般に関する関心というか、そういったことに関する責務というものも出てきていることを考えますと、教員とか職員とかいうことではなくて、大学の構成員として学生をどのように育てていくかということで、チームワークを作っていく。(167頁)

とはいえ、このように学内の気運が成熟できていない場合もあるだろう。そうした場合に、学生支援プログラムをただスタートさせるだけではなく、そのプログラムを戦略的に位置づけることで学生支援に対する職員の行動変容を加速させるきっかけにするというようなコメントも意見交換会にはあった。それは次のようなものである。

《前略》そこでは若手・中堅、係長クラスの職員も参加させていきます。次年度以降につきましては、われわれ学生部の中のキャリア支援課、学生支援課以外にも、入試課、学務課といったところの職員もできればこのプログラムに呼び込んで、学生部全体として職員のスタッフ・デベロップメントということを考えております。(172頁)

さて、この日本学生支援機構が開催した意見交換会からは、学生支援を支えるといった関わり方でもない、「プログラムを開発・推進する」、「教員と目標を共有し協力し合う」といった学生支援を創出していくような職員の関わり方を見て取ることができるだろう。ただ、当日の質疑から寄せられたコメントからは、実際の現場で職員がどのように関わっているかの詳細を見て取ることが難しかった。意見交換会が取組事例の紹介に力点があった

ためである。しかし、職員の関わり方を探っていく切り口は得られたとあってよいだろう。

本節では、日本学生支援機構による全国調査や意見交換会を足掛かりとして、学生支援への職員の関わり方にせまった。全国調査からは「学生相談」と「正課外活動」に対する職員の関わりが見え隠れした。それらは、どちらかといえば、従来から言われてきた厚生補導と呼ばれる部分における職員の関わりを想起させるものであったかもしれない。しかしながら、その中身までもが従来通りの厚生補導を続けているとは言い切れないのではないだろうか。また「正課外活動」については、サークル等における職員顧問の問題が改めて浮き彫りとなった。

更に意見交換会からは「プログラムを開発・推進する職員」、「教員と目標を共有し協力し合う職員」というように、支える職員から導くことも行う職員が学生支援と向き合っている姿を想像できたといえよう。

次節では、学生支援に対する職員の課題意識等の側面から考えてみることにする。

### 3 研修会の分科会協議から見る現状

本節では、日本学生支援機構の主催で実施された「平成 21 年度 全国学生指導研修会」における分科会協議の記録（報告書掲載）から、学生支援に対して職員が感じている課題を拾い上げることで学生支援への職員の関わり方にせまることを試みる。特に、協議テーマを「学生支援の体制づくり」としていた第 6 分科会（a・b・c 班の 3 班）の記録（報告書 90-96 頁）に注目する。学生支援と職員に関係する課題がいくつか提起されていたからである。

#### 1) 曖昧な学生支援

「学生支援」をどのように捉えるかが課題となっていることは、次の記述から見て取れる。

- 学生支援とはどのレベルまでを支援ととらえるのか。行き過ぎたサービスになっていないか。
- 日本全国で 700 校以上ある大学がそれぞれ生き残るためには、進学率 60~70%は必要であるため、大学は学生支援とはここまで、と線を引けないのではないか。
- どこからどこまでが学生支援と言えるのかは、大学によって異なってくる。
- 個別支援と全体支援。
- 学生課、学生支援課、などのみで取り組むものではない。
- 学生のためには、ワンストップから、あえて分散することも提案されている。学生支援という視点からは、事務の合理化による集中化であれば必ずしも良いとは限らない。
- 学生の視点に立ったワンストップサービスの検討が求められている。実際には、一元化により人員的な問題もあり、学生支援の充実は図れていない。

これらは、学生の位置づけ（教育という観点から、あるいは消費者という観点から）、支援の対象（学生を個人として見る、あるいは集団として見る）、そしてそれらと絡むだろう支援側の体制（学生の視点による体制づくり、あるいは学生の視点だと思い込んだ体制づくり）といったところを論点にしていると考えられるだろう。更に換言すれば、曖昧な「学生支援」という状況のもとで、学生課系の組織に所属する職員がそれらと関わっている現状を推察できるともいえよう。

## 2) 教員との関係

教員との関係を課題としていることが、次の記述から見て取れる。

- 授業や学生支援といった時間もかかる上に個人の業績として評価しづらいものに教員が価値を見出せない、のがそもそも協働へのハードルとなっている。
- 学生相談を教員が行う場合、授業の問題の相談や職員に関する相談など、えられた学生情報などが職員まで届いていないときもある。
- 教員との連携が重要ではないか。
- 他部署との連携は（少人数のため）うまくいくが、教員と職員は課題あり。
- 教職員との連携は目的意識の相違（温度差）を埋めることが課題である。
- 教職員の大学に対する温度差がある。
- 学生支援に関する教職員間のコミュニケーションの重要性。
- 職員から教員に対し積極的に働きかけ、学生支援の重要性を理解させることが重要である。

この第6分科会（a・b・c班の3班）のメンバー構成は、そのほとんどが職員であった。そのために教員への要望が多いとも考えられるのだが、かえって職員の抱える現状が浮き彫りにされたといえるかもしれない。そこでは、学生支援をすすめていくにあたっての課題が、教員をどのように巻き込んで連携していくか、また学内（教員との）のコミュニケーションをいかに活性化させるか（温度差を無くしていくか）であることが際立っている。それらを換言すれば、教員との関係に課題があるなかで、学生支援のための連携・協力が思うようにすすめられない職員の現状を推察できるといえよう。

## 3) 職員の能力向上

職員の能力向上を課題としていることが、次の記述から見て取れる。

- 職員はインターカーとしての対応が求められるため、研修などで技術を磨く必要がある。
- 学生支援に対する幅広い知識をもつ人材の育成や数的な問題などがある。
- 専門性を求められる業務になりつつある。
- 資格取得、職員のスキルアップの必要性（キャリアカウンセラー、ステューデント



コンサルタントなど) について、職員自身が自主的に取得している。資格取得に応じて給与体系に反映させるような方向に進めていくべき。

これらは、学生支援をすすめていくうえで、職員が能力を向上させていく必要性と、そうした人材の確保のための組織的な支援が求められていることを課題にしているといえよう。換言すれば、組織的な援助がなかなか得られないともいえるなかで、学生支援に専門的な能力が求められつつあるなかで職員が置かれている現状を推察することができよう。

本節では、日本学生支援機構が主催した研修会における分科会協議の記録から学生支援への職員の関わり方にせまった。学生支援に対して職員が感じている率直な課題を換言することで、その現状を見つめようとしたのである。それらを再び整理するとすれば、次のような推察ができるだろう。「学生支援」が曖昧ななかで、学生課系の組織に所属する職員がそれらと関わっているものの、教員との連携・協力を思うようにすすめられていない。また、学生支援に専門的な能力が求められつつあるものの、組織的な援助がなかなか得られていない。

さて次節では、前節までの現状を踏まえながら、学生支援への職員の関わり方についての課題と展望をまとめることとする。

#### 4 まとめ—課題と展望—

日本学生支援機構の各資料をもとにすれば、学生支援への職員の関わり方についての現状を次のように整理することができるだろう。

- ① 「学生相談」、「正課外活動」に関わる職員
- ② プログラムを開発・推進する職員
- ③ 教員と目標を共有し協力し合う職員
- ④ 「学生支援」の曖昧さと向き合う職員
- ⑤ 教員との連携に悩む職員
- ⑥ 能力向上を求める職員

これらが、学生を支援する方法や手段というよりも、その様子や姿に主眼があるのは、資料の特質といえるものである。更に、方法や手段までを具体的に明らかにしたり、様子や姿までもより実際に近づけたりするためには、何らかの調査を実施することが望まれるといえるだろう。その調査においては、次のような実態も明らかとなるかもしれない。

職員が学生支援にかかわることについて、賛否両論あると思う。自分が大学職員になったころには、「職員であって、教員でない」と諭された（私たちは教育する立場ではない）こともあり、夢をもって就職した割には落胆することが多かったと思う。（私立大学職員・教務）

この発言も、本章を補うため独自に行った職員の方へのヒアリングから得たなかのひとつである。学生支援をすすめるにあたって、教員との連携に悩むばかりでなく、職員として持っている考え方と葛藤するような場面があることも想像できるといえよう。それにしても、前述にある『熱心な者同士は教員であろうと職員であろうと共存できるのではないか』や『教員とか職員とかいうことではなくて、大学の構成員として学生をどのように育てていくか』といった発言との落差を感じざるを得ないというのが正直なところである。こうした状況について考察を深めることも今後に望まれる課題といえよう。

ではここで、そのような状況に関する展望を含め、仮説を提示することで本稿のまとめとしたい。

「新たな社会的ニーズに対応した学生支援プログラム」は学生支援GPと呼ばれ、学生支援に関する先導的な事例が選定される。その目的には、『学生の人間力を高め人間性豊かな社会人を育成するため』とあり、この学生支援GPが大学教育を担うひとつとしても捉えられることについて理解できる。

これまで大学教育と言えば、授業を通じた単位取得が中心に置かれて、いわゆるキャンパス・ライフを通じた人間的な成長も教育の機会であるとは明示的に考えられてこなかったといえるだろう。学生支援GPによる視点の変化は大きい。大学教育において学生が成長していると考えながらも明確にされてこなかった部分を、可視化しようとしたからである。更に言えば、可視化というよりも、そうした“場”さえも大学側が準備し、学生へ提供しようとしている。それも、過去のキャンパス・ライフを単に再生するというよりは、いわゆる古き良き時代を現代の学生に合うよう再構成するといった戦略性をもっている。そのようにしてまで、授業とキャンパス・ライフの両方を通じて学生が成長する機会を大学が具備しようとするのは何故だろうか。それは「学士力」と呼ばれるような学士課程教育における学生の成長を保証しようとしているからに他ならないといえるであろう。そうした状況のなかに、本節で整理された学生支援への職員の関わり方②と③の姿がある。では、②や③のような「プログラムを開発・推進する職員」、「教員と目標を共有し協力し合う職員」といった姿をすべての理想像のように考えてしまってもよいのだろうか。

アメリカの研究に **Student Affairs** の役割やその特徴の変遷を追ったものがある (Manning, Kinzie and Schuh 2006)。これは端的に言ってしまえば、サービスという名の業務を学生へ提供する「**Student Services**」、授業(教室)外に学生の成長があると着目する「**Student Development**」、どのようなことをすれば学生の学びへ貢献できるのだろうかと考えている「**Student Learning**」といった3つに **Student Affairs** を類型化する分析といえるものである。この研究のユニークさは、次のようなところにある。それは、**Student Affairs** を、どれかの類型に誘導してはいこうとはせずに、もはや唯一万能な組織はないと提起しているところである。各大学が、その事情にあわせて最適なタイプを創出する(3つを組み合わせる)ことを検討していく必要性が述べられているのである。

こうしたアイデアと、学生支援GPのインパクトとをあわせて考えれば、②や③を含め、学生の成長という目標のもとで、どのように組織づくりをすすめるかが問われているといえよう。また、学生との接点は組織的なものばかりではない。個人として学生と接する場

面のほうが多いとってよいだろう。安永（2008）は、学生と職員との関係を次のように整理している。リーダー（先導者）、コーチ（指導者）、ファシリテーター（促進者）、サポーター（支援者）、コンパニオン（同行者）、アドバイザー（相談相手）。職員には、場面に応じて適切にこれらの役割を担うことが求められているとし、学生の成長に関わる教育的意味とその効果を認めている。このアイデアもまた、いずれかの役割に固定されてしまうことを避け、学生の変化を見つめようとしているものといえよう。

学生の成長を促すことに職員も参画していることを念頭に、大学教育との関係のなかで自大学の学生支援を再考し目標を定めることで、学生支援が組織的にも個人的にも展開する。学生支援への職員の関わり方は、そうしたなかでバージョンアップされていくのではないだろうか。

#### 文献一覧

- 五藤勝三 2009, 「学生生活への支援」 日本私立大学連盟編『私立大学マネジメント』（第11章）東信堂, 431-452頁.
- 岩見和彦 2004, 「変貌する学生」 絹川正吉・館昭編『学士課程教育の改革』（講座「21世紀の大学・高等教育を考える」第3巻）東信堂, 107-125頁.
- Manning, K., Kinzie, J. and Schuh, J. H. 2006, *One Size Does Not Fit All: Traditional and Innovation Models of Student Affairs Practice*. New York: Routledge.
- 日本学生支援機構 2008, 『新たな社会的ニーズに対応した学生支援プログラム事例集 平成19年度』.
- 日本学生支援機構 2008, 『新たな社会的ニーズに対応した学生支援プログラム事例集 平成20年度』.
- 日本学生支援機構 2009, 『平成19年度 新たな社会的ニーズに対応した学生支援プログラム 意見交換会 実施報告書』.
- 日本学生支援機構 2009, 『大学、短期大学、高等専門学校における学生支援の取組状況に関する調査（平成20年度）報告』.
- 日本学生支援機構 2010, 『平成21年度 全国学生指導研修会 報告書』.
- 大山泰宏 2003, 「学生支援論」 京都大学高等教育研究開発推進センター編『大学教育学』（第7章）培風館, 135-151頁.
- 田中岳 2008, 「学生支援の可能性について」（講演3）『平成20年度九州地区学生指導研修会報告書』 日本学生支援機構九州支部, 29-32頁.
- 安永悟 2008, 「初年次からの学生生活への適応の支援について」（講演1）『平成20年度九州地区学生指導研修会報告書』 日本学生支援機構九州支部, 20-24頁.

本文中のヒアリングは、大学行政管理学会教育マネジメント研究会、山形大学の職員の方々に協力を願ったものである。御礼を申し上げます。



# 学生支援の評価

## 実践および研究上の課題

東北大学 串本 剛

### 1. 序論

#### 1) 「学生支援の評価」の新しさ

##### (1) 教育かサービスか

大学で営まれる諸活動の一部に「学生支援」という呼称が当てられるようになったのは、比較的最近のことである。今日、学生支援の基本的な在り方の指針としてしばしば引かれる文献に広中レポート<sup>1)</sup> (大学における学生生活の充実に関する調査研究会 2000) があるが、そこには「学生支援」という単語は使われていない。日本学生支援機構 (以下、JASSO) の設立が 2004 年であることも勘案すると、広く使われだしたのは、長くてここ 10 年というところであろう。これが学生支援の評価の新しさ、の一因であるとも言えるが、学生支援を構成する諸活動 (例えば修学支援、学生相談、健康支援、経済的支援、生活支援、留学生支援、障害者支援、就職支援、課外活動支援等<sup>2)</sup>) は、少なくとも日本で大学評価が意識化された 1990 年代以降は、評価の対象となってきたはずである。従ってより本質的な原因は、他所に求めなくてはならない。

そこで考えられるのが、学生支援が有する教育機能 (に対する期待) の増大である。学生支援に含まれる諸活動の目的を、教育とサービスのふたつに大分できるとすれば<sup>3)</sup>、後者の場合、その意義は利用者の需要の充足、換言すれば支援に対する満足度で判断することができる。しかし教育の場合には、それを提供する側の意図が利用者において実現したかどうかを確認する必要があり、単に利用する側が満足するだけでは不十分である。つまり支援の意義に対する定義の仕方が異なるのである。いわゆる学士課程答申 (中央教育審議会 2008) に見られる次のような表現は、間接的にはあるものの、学生支援が教育的な成果を念頭に実施されるべきであることを要請している。

各大学において、学生の学習成果に関する目標を掲げるに当たっては、21世紀型市民として自立した行動ができるような、幅の広さや深さを持つものとして設定することが重要である。また、各大学の教育理念や建学の精神との関連に十分留意して、学習成果として目指す姿を明確に示し、これを学生に浸透させることが必要である。その際、一般教育や共通教育、専門教育といった科目区分にとらわれることなく、また、学生の自主的活動や学生支援活動を含む教育活動全体を通じて検討されるべきである。

##### (2) 学生支援と学習成果

学生支援に教育機能が期待され、学習成果さえも求められるようになった背景には、学生の多様化と学習成果の再定義というふたつの理由が考えられる。学生の多様化は、すな

わち学習履歴の多様化を意味する。進学希望者と入学定員の差が縮まることによって、高等学校から直接入学する学生の学力格差が広がっていることに限らず、社会人学生や留学生の増加により、正課の教育を受ける準備が必要になる学生の割合は年々増えている。こうした学生に対し、数年前から常に6割程度の大学において、何らかの配慮がなされており（文部科学省 2004-2009）、その中には学生支援という名目で実施されている活動も少なくないと考えられる。

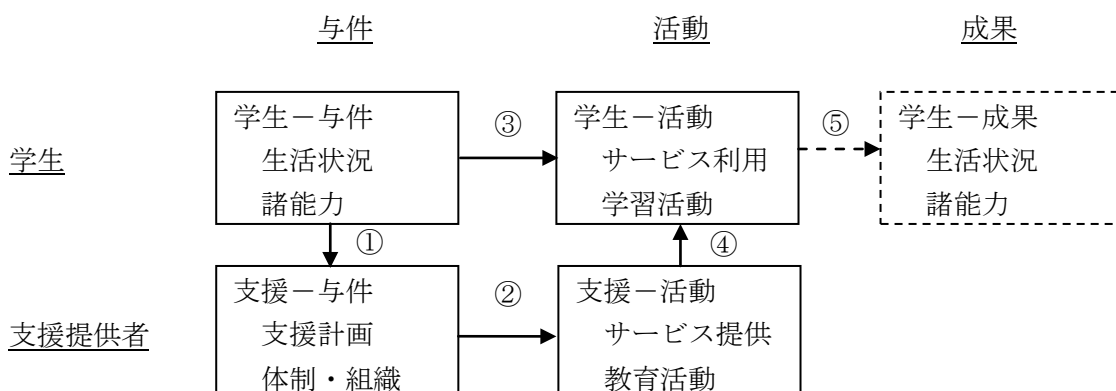
もう一方の学習成果の再定義も、学生の多様化と同様、その始期を厳密に確定することはできないが、accountability 論や国際化の進展により、特に1990年代以降盛んになっていると言える。大学教育を通じた学習成果は、伝統的に学問分野毎の専門知識習得を中心に想定されてきたが、それに加え generic skills や transferable skills などの汎用的能力の獲得が重視されるようになってきている（比較教育学会編 2009）。そうした能力は、学生が就職後に労働市場において発揮しやすいものであるため、税金を投じた教育の対価として説得力があるだけでなく、労働力の国際的な流動を円滑にする通貨としても適当であると信じられている。そしてその獲得機会として、教育方法に工夫を加えた正課教育だけでなく、課外活動を含む学生支援が注目されていることは、前出の審議会答申を待つまでもなく明らかである。

ふたつの潮流が学生支援と学習成果を結び付けているのは、日本だけに限ったことではない。特にアメリカにおいては各種団体の声明や関連の研究を通じて、student affairs と学習成果の関係が1990年代から再確認され、その後両者のつながりを強調する動きが続いている<sup>4)</sup>。我が国においても、同様の方向に議論が進むことは、想像に難くない。

## 2) 本稿の論点

### (1) 学生支援の構造

ここまで論じてきた変化を学生と支援提供者の関係図で表すと、図表1が得られる。サービス志向の学生支援では、主として学生の生活状況からニーズをくみ取り、支援計画や組織・体制が作られ、それに基づいて支援活動が実施される（→①、②）。学生は各々の必要性に照らし、支援を享受する（→③、④）。評価の際にはこの構造を前提に、4つの領域について情報収集をし、適切な評価方法を用いて学生支援の適否を判断すればよい—無論、生活状況の改善などの成果は実態としては存在するが、評価においては重視されない。



図表1 学生支援に係る評価領域の関係図

これに対し教育志向の学生支援の場合には、支援に応じて学生が取った行動だけでなく、その結果もたらされた成果（支援の授受が済んだ後の、学生あるいは学生集団の状態）<sup>5)</sup>についても考慮する必要がある（→⑤。あらゆる学生支援で考慮される部分ではないと考えられるため、点線で示している）。そのため、学生の人格的発達や能力・技能の獲得に関する情報も必要となる。

本稿の目的は、以上のような学生支援の構造を念頭に、学生支援の評価の実状を分析することで、その評価の実践および研究上の諸課題を明らかにすることである。以下第 2 節で現状分析、第 3 節で今後の課題への論究を行うが、その前に用語の利用に関する留意点を述べる。

## （2）評価に関する諸定義

評価という言葉の辞書的な定義は、「価値を判じ定めること」でありそれほど複雑ではないが、それを実践しようとする際には、さまざまな行為、判断が含まれるため、含意に共通理解を持って用いることは難しく、しばしば議論の行き違いを生む。ここでは、少なくとも本稿における用語利用の一貫性を保つため、幾つかの確認をしておく。

まず、いずれも日本語では「評価」と訳される **assessment** と **evaluation** の違いである。英語の文献であっても両者の定義は一樣ではなく、例えば **student affairs** における **assessment** の在り方を論じた **Uprcraft & Schuh (1996, pp.18-19)** では、**assessment** を「様々な組織<sup>6)</sup>の有効性を説明する証拠の収集、分析、解釈に係わるあらゆる取組」とし、「組織の有効性の改善に向けてその証拠を利用するあらゆる取組」である **evaluation** と区別している。また、アメリカ高等教育学会（**ASHE**）が発行する評価に関する論文集の序文では、**assessment** を数量的・言語的な情報把握とし、それを受けて行われる価値判断を **evaluation** とする見解を示している（**Lee 2003, p. xii**）。いずれも意味の区別という点ではわかりやすいが、評価に改善への取り組みを含むとする定義は日本語の語感と離れるため、ここでは後者に参考に、評価を「情報把握」と「把握された情報に基づく価値判断」からなる行為（およびその結果）と定め、前者のみを指す時には情報把握という言葉を用いる。

また関連して評価方法といった場合には、単に情報把握の方法（例えば、アンケートや面接など）を指すのではなく、どの領域の情報が考慮されるかということと、その情報に基づく価値判断の基準を含んだ包括的な概念を意味するものとする。従ってこれは評価の種類やモデルと言い換えることもできる。例えば、プログラムの前後で学生の資質や能力がどのように変化したかを問うインパクト評価の場合には、図表 1 で言うところの「学生－与件」と「学生－成果」に関する情報をプログラムに参加していない学生のそれと比較することが必要となる。またベンチマーキングという手法を用いる際には、評価基準がベンチマークの対象によって定義されるという特徴を持つことになる。

さらにもう一点、評価の目的（主体）の問題にも触れなくてはならない。学生支援に関する評価といっても、認証評価機関による質保証を目的とした評価（関連の研究として青野 2008）、民間による調査（読売新聞 2009）、文部科学省と **JASSO** による優良事例の選定（学生支援 GP）、そして大学自身によるマネジメントの一環としての自己評価と、複数の実例が存在する。本論が取り上げるのは、このうち最後に挙げた大学自身の自己評価である。

## 2. 現状

### 1) 分析資料

学生支援の自己評価の実状を知るための資料として本稿が利用するのは、平成 19 年度と 20 年度の「新たな社会的ニーズに対応した学生支援プログラム事例集」(文部科学省・日本学生支援機構 2008a, 2008b) である。学生支援 GP と呼ばれた同プログラムは、「各大学、短期大学、高等専門学校における、入学から卒業までを通じた組織的かつ総合的な学生支援プログラムのうち、学生の視点に立った独自の工夫や努力により特段の効果が期待される取組を含む優れたプログラムを選定し、広く社会に情報提供するとともに、財政支援を行うことで、各大学等における学生支援機能の充実を図る」(文部科学省・日本学生支援機構 2008a, 1 頁) ことを目的に実施され、平成 19 年度に 70 (大学 48、短大 11、高専 11)、20 年度に 23 (同 16、4、3) の取組を選定した。

学生支援 GP への申請にあたっては、経費補助の対象となる「社会的ニーズ等に対応し、特段の工夫などが行われ、著しい効果が期待できる新たな取組」についてだけでなく、学生支援に対する基本的な考え方やその基本的な取組内容についても記載することとなっているが、事例集においては大学の概要のほか、選定プログラムの概要、趣旨・目的、独自性、有効性、改善・評価、実現可能性・将来性という 7 点が示されている。ここで注目するのは、改善・評価の記述内容である。

学生支援 GP の公募要領(文部科学省 2008)によれば、新たな取組の改善・評価については、

- ① この新たな取組を実施した後、どのような体制や方法を用いて評価を行う予定か。
- ② この新たな取組を実施した後、どのような観点について評価を行う予定か。
- ③ 評価結果について、どのように活用していくか。

という 3 事項を踏まえて記述することになっており、このうち②の「観点」には、情報収集の対象となる領域が反映するものと考えられる。

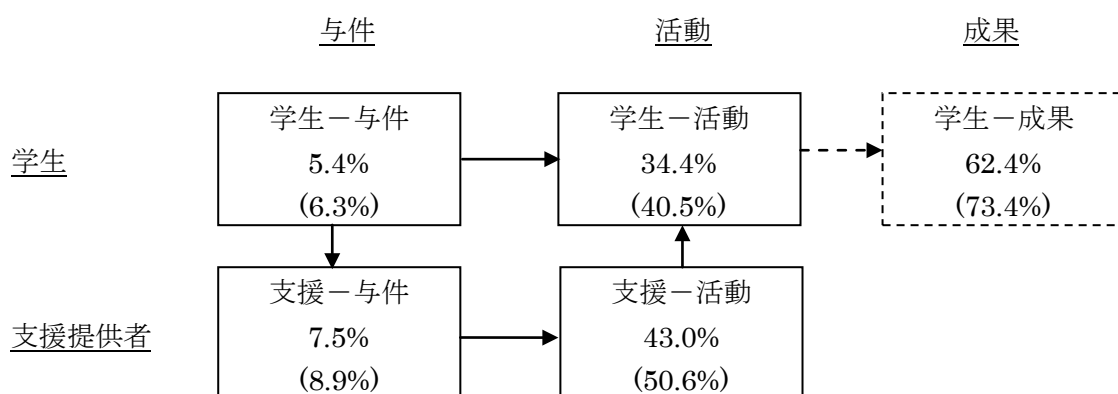
### 2) 分析結果

#### (1) 観点の提示率

最初に注目するのは、評価の観点かどの領域について提示されているかである。図表 2 には、各領域に含まれる観点を提示していた大学の割合を示している。上段の値は、提示している大学の数を対象となった大学等の数 93 で除して得た%であり、下段に括弧付きで示したのは、分母から観点をひとつも挙げていなかった 14 大学を引いて算出した値である<sup>7)</sup>。

全体の傾向として、与件の領域は 10%以下、活動の領域は 4 割程度、成果の領域は 6 割以上というように、徐々に提示率が上がっていることが分かる。与件にあたるのはプログラムが実際に動き出す前の条件であることから、評価の際にはそれほど考慮されていないようである。活動の領域は、ある意味では支援プログラムそのものであるため、基本的には全ての事例で評価の観点として考慮されるものと予想されたが、実際には半数に満たなかったことになる。成果については、プログラムの性格に応じて必ずしも重視されるものではないと考えられたが、もっとも提示率が高いという結果になった。





図表 2 領域ごとに見る観点の提示率

(2) 観点の例

では、各領域について挙がっている観点の内容はどのようなものであろうか。図表 3 にその具体例を示した。与件に関する観点は、提示率が少ないこともあり、複数の事例で採用されているものはあまりない。支援の与件については、支援者に係わるものとそれ以外という区別ができそうである。

活動の領域は、学生と支援のいずれに関しても、量の観点と質の観点が看取できる。「学生－活動」では量の観点が提示されることが多く、支援の利用者数（相談件数やシステムへのアクセス回数等）やその頻度は、多くの事例で挙げられている。反対に「支援－活動」では、量よりも質の観点が多くみられ、特に利便性（支援やシステムの使いやすさ）や適切性は提示率が高い。成果の領域には様々な観点が挙げられており、その中でも図表 3 で「能力」と一括りにしているものの内実は、「ライフスキル（信州大学、同志社大学）」、人

図表 3 評価領域ごとの観点の例

学生－与件	学生－活動	学生－成果
<ul style="list-style-type: none"> <li>・学生の希望</li> <li>・支援を受ける前の意識</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・支援の利用状況（利用者数、利用頻度、利用期間）</li> <li>・取り組み具合</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・獲得された能力</li> <li>・能力の向上</li> <li>・価値観の変化</li> <li>・生活改善</li> <li>・成績、GPA</li> <li>・修学状況（出席、退学、休学、留年）</li> <li>・就労状況（就職率、離職率）</li> <li>・資格の受験率・取得数</li> </ul>
支援－与件	支援－活動	
<ul style="list-style-type: none"> <li>・プログラムに対する支援者の理解度</li> <li>・支援員の能力・姿勢</li> <li>・プログラムの周知度</li> <li>・支援体制の整備度</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・プログラムの量</li> <li>・利便性</li> <li>・適切性</li> <li>・規則に則った処理</li> <li>・専門家による支援との相違</li> <li>・地域との連携</li> <li>・従来の取り組みとの関連</li> <li>・トラブルの内容</li> <li>・経費の使用状況</li> </ul>	

間力（立命館アジア太平洋大学）」、「コミュニケーション能力（鹿児島工業高等専門学校、大阪城南女子短期大学）」等々、非常に多様である。このほかに修学状況や就労状況も、多数の大学で評価の観点として提示されている。

### 3. 今後の課題

#### 1) 情報把握について

学生支援 GP で選定されている取組は、日本の大学で実施されている学生支援の一部に過ぎないことは事実だが、その分析の過程および結果から、学生支援の評価に係る今後の課題といえるものが見えてくる。本節ではそれらを情報把握と評価基準という二つの側面からまとめて提示しておきたい。

情報把握に関連しては、本稿では冒頭で便宜的に定義したところである、評価との区別の問題がまず指摘できる。学生支援の評価においても、現状では両者が混同されていることは否定できない。というのは、図表 3 の内容からも明らかなように、評価の観点として挙げられているものには、情報把握の際の具体的な指標（利用者数、就職率、資格の受験率など）と、情報把握の概念的対象（支援の利用状況、獲得された能力、修学状況など）、並びに評価方法自体を一部規定する概念、つまり本稿で定義した意味での「評価の観点」（利便性、適切性、能力の向上、価値観の変化など）が混在している。

三者は階層的な関係にあり、後に挙げたものが一段階前のものを順に規定することになる。例えば、利便性を判断するためには支援の利用状況を把握する必要がある、そのための具体的な指標として利用者数を調べる、という具合である。こうした階層性は、論理的に層の数が一義に決まるものではないし、必ずしも評価者に各層が意識されるとは限らない。先の例でいえば、利用状況という概念的対象を飛ばして、「利便性を判断するために利用者を調べる」ということはもちろんあるし、何ら問題があるわけでもない。

課題となり得るのは、「評価の観点」のみが挙げられており、必要となる情報に言及がない場合である。「事例集」の内容は、採用年度からの実施計画であることから、評価の観点として利便性や適切性という概念しか提示されていない事例では、把握すべき情報について意思決定ができていない可能性がある。また、前節の分析では 6 割以上の大学が考慮していた成果の領域、なかでも能力に関する観点に至っては、情報把握の方法（例えばコミュニケーション能力テスト）や指標（その得点）を開発しなくてはならないものもあると考えられる。これらの実践的な課題の克服が求められると共に、研究としても、その実態を明らかにしていかななくてはならない。

#### 2) 評価基準について

評価の第一段階である情報把握については、上記のとおり課題が見られるものの、学生支援 GP の事例分析によりある程度現状を理解できたが、把握された情報に基づく価値判断の際の基準については、今回の分析からは十分明らかにはならなかった。これは分析資料の中に明確な記述がなかったことに由来するが、その理由はいくつか考えられる。

第一に、採用される評価方法により、必然的に評価基準も決まってくる場合がある。例えば、目標管理型の評価方法を取る場合（別府大学短期大学部、大分大学、京都産業大学など）、当初の計画の中に評価基準が示されていることになるし、外部評価を行う場合（高知大学、鈴鹿工業高等専門学校など）には、その評価者が有する一暗黙裡に適用され、明示されていることは稀な一評価基準が使われることになる。これらの事例では、改めて評価基準を記載するとは考えにくい。

第二に、教育志向の支援の場合には、それがどの程度学生（集団）の変化に影響を及ぼしたかが「評価の観点」となることが多く、その際には学生の「支援を受ける以前の状態」が評価の基準となるため、第一の理由と同様に、評価基準が特段明示されることはないと考えられる。今回の分析対象では成果に関する情報を収集している事例が多く、能力・価値観の変化・向上への関心が窺えるものの、厳密にどのレベルの成果が見られたときに、支援が成功したと判断するかを明示しているものはほぼ皆無である。ただし修学状況や就労状況にまつわる既存の指標を利用している場合には、この限りでない<sup>8)</sup>。

第三に、これが今後の課題とするに最も明確な点であるが、評価基準となりうる外部の参照基準が存在しない、ということが挙げられる<sup>9)</sup>。支援の成果をもって与件や活動の適切性を定義するというのはひとつの方法ではあるが、明確な成果に繋がらない支援を評価する上で、大学の外部で定められている基準は、客観性を備えた評価を行うための有力な手掛かりとなる。また成果準拠の評価であっても、求める成果そのものの妥当性を担保しようとする場合には、大学の外で作られた基準は有意義である。そうした外部の参照基準は、評価の実践の中で他大学の取組が相互参照されるのと同時に、研究を通じた一般化、理論化が進むことにより、策定されていくものと考えられる。

#### 注

- 1) 報告内容を審議した「大学における学生生活の充実に関する調査研究会」の座長、広中平祐（当時、山口大学学長）の名を取った通称。
- 2) 学生支援の構成、範囲はさまざまに定義でき、例えば各国の学生支援についてまとめた Ludeman ed. (2001) では、Dinning/Food Services や Services for Lesbian/Gay/Bisexual/Transgendered Students 等を含め 26 の領域を挙げている。ここでは文部科学省と JASSO による「新たな社会的ニーズに対応した学生支援プログラム」の申請書に例示されている諸支援を示した。
- 3) Manning (2006) は、student affairs が student guidance (discipline) と administrative needs というふたつの目的から発生したという Appleton et al. (1978) を引いたうえで、後者の視点に依拠するモデルのひとつとして「学生サービスモデル」を位置付けている。また大山 (2003) は日本の状況について、正課教育のための条件整備的性格の強かった厚生補導とは異なり、学生支援には教育機能そのものが期待されていると説明している。
- 4) 諸団体による声明には、The Student Learning Imperative (ACPA 1996)、Powerful Partnerships (AAHE, ACPA & NASPA 1998)、Learning Reconsidered (NASPA & ACPA 2004) などがある。また関連の研究としては、Schuh & Associates (2009) や Pickering & Hanson eds. (2000) 等々が挙げられる。

- 5) 本稿では成果の定義として、“プログラムが変化させたことを期待する、対象となる人々あるいは社会条件の状態” (p. 232) という Rossi et al. (2004) における outcome の定義を援用し、「支援の授受が済んだ後の、学生あるいは学生集団の状態」を採用する。なお、学生支援の取組の中には、職員集団や教員集団、あるいは地域社会への影響を意図したものもあるが、それらの要素を射程に入れた研究については他の機会に譲りたい。
- 6) 原文には、“institutional, departmental, divisional, and agency”とあるが、それぞれのニュアンスを日本語で表現するのは難しいため、ここでは単に「組織」とした。
- 7) 前述の通り、改善・評価の記載に関する3事項の採用は任意のため、評価の体制（自己評価委員会などの組織やその構成員）や情報把握の方法（学生に対するアンケート、参画者への面接等）を説明するにとどまっている事例もある。
- 8) 会津大学では、修学支援、キャリア支援、健康・メンタルヘルス支援を総合した取組の評価基準として、全科目における不合格者10%以内、4年卒業率100%を提示している。また京都光華女子大学ではエンロール・マネジメントの成果として、GPA 0.5ポイント改善、退学率2%台という基準を明示している。
- 9) この点については、まだ蓄積が少ない日本における学生支援の評価に関する研究の中でも、海外の事例報告という形でしばしば取り上げられている。例としては、アメリカでの学習支援(小貫 2005)や学習助言(清水 2009)、イギリスでのキャリア支援(沖 2009)に関するものがある。

#### 参考資料

- American Association for Higher Education, American College Personnel Association, & National Association for Student Personnel Administrators. (1998) *Powerful Partnerships: a shared Responsibility for Learning*. Retrieved February 15, 2010 from <http://www.naspa.org/career/sharedresp.cfm>.
- American College Personnel Association. (1996) *The Learning Imperative: implications for student affairs*. Retrieved February 13, 2010 from <http://www.acpa.nche.edu/sli/sli.htm>.
- 青野透 (2008) 『大学評価指標における「学生支援」の位置づけに関する実証的研究（平成18～19年度 日本学術振興会科学研究費補助金（基盤研究（C））研究成果報告書）』。
- Appleton, J., Briggs, C., & Rhatigan, J. (1978) *Pieces of Eight: the rites, roles, and styles of the dean by eight who have been there*. Portland: NASPA.
- 中央教育審議会 (2008) 「学士課程教育の構築に向けて（答申）」。
- 大学における学生生活の充実に関する調査研究会 (2000) 「大学における学生生活の充実方策について（報告）」。
- 比較教育学会編『比較教育学研究 38 ●公開シンポジウム報告●高等教育のラーニングアウトカムの質保証』。
- Lee, Wynetta (2003) “Preface.” In Wynetta Y. Lee ed. *Assessment and Program Evaluation 2<sup>nd</sup> ed.* Boston: Pearson Custom Publishing.

- Ludeman, Roger ed. (2001) *The Role of Student Affairs and Services in Higher Education: a practical manual for developing, implementing, and assessing student affairs programmes and services*. Retrieved March 16, 2010 from [http://www.studentenwerke.de/pdf/UNESCO\\_Handbuch\\_en.pdf](http://www.studentenwerke.de/pdf/UNESCO_Handbuch_en.pdf)
- Manning, Kathleen, Kinzie, Jillian, & Schuh, John (2006) *One Size Does Not Fit All*. New York: Routledge.
- 文部科学省 (2004-2009) 「大学における教育内容等の改革状況について」。
- 文部科学省 (2008) 「平成 20 年度 「新たな社会的ニーズに対応した学生支援プログラム公募要領」」。
- 文部科学省・日本学生支援機構 (2008a) 『新たな社会的ニーズに対応した学生支援プログラム事例集 平成 19 年度』。
- (2008b) 『新たな社会的ニーズに対応した学生支援プログラム事例集 平成 20 年度』。
- National Association of Student Personnel administrators, & American College Personnel Association (2004) *Learning Reconsidered: a campus-wide focus on the student experience*. Retrieved March 16, 2010 form <http://www.myacpa.org/pub/documents/LearningReconsidered.pdf>.
- 沖清豪 (2009) 「諸外国の学生支援の動向と課題ー評価と研修の観点から」平成 21 年度全国学生指導研修会、2009 年 11 月 19 日於国立オリンピック記念青少年総合センター。
- 小貫有紀子 (2005) 「アメリカ高等教育における学習支援プログラムの基準と評価システム」『大学教育学会誌』第 27 巻第 2 号、81-87 頁。
- 大山泰宏 (2003) 「7 章 学生支援論」京都大学高等教育研究開発推進センター編『大学教育学』培風館、所収。
- Pickering, Worth, & Hanson, Gary eds. (2000) *New Directions for Institutional Research*. No.108, winter. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rossi, Peter, Lipsey, Mark, & Freeman, Howard (2004) *Evaluation: a systematic approach 7<sup>th</sup> edition*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Schuh, John, & Associates (2009) *Assessment Methods for Student Affairs*. San Francisco: Jossey-Bass.
- 清水栄子 (2009) 「大学における学習助言活動の「評価」の重要性についてーアメリカ 13 大学の学習助言 (Academic Advising) プログラム評価を手がかりにしてー」『大学教育学会誌』第 31 巻第 2 号、140-148 頁。
- Upcraft, Lee, & Schuh, John (1996) *Assessment in Student Affairs: a guide for practitioners*. San Francisco: Jossey-Bass.
- 読売新聞 (2009) 「読売新聞全国調査 09 大学の實力」。



# 学生支援の現状と課題

～学生を支援・活性化する取り組みの充実に向けて～

国立教育政策研究所 川島 啓二

## 1. 学生支援の概況－問題の所在

学生相談、就職支援（キャリア形成支援）、特別な支援を必要とする学生への支援、生活支援、学習支援など、従来から、様々な領域において困難な状況にある学生に対する支援活動が展開されてきた。また近年においては、多様な背景や資質をもつ学生が増加し、支援の取り組みの範囲や量が拡大して、その充実が重要な課題となってきている。さらに、大学教育観の転換を求める改革動向や職業社会の激変など、大学と学生を取り巻くかつてない新たな状況への対応も求められている。例えば、今までは支援される側であっただけの学生の可能性と力を、学生のコミュニティ形成に活用したりするピア・サポートなどの試みが広がり注目を集めているのは、そのような新しい事態への対応といえる。また、その中で、主導的で積極的な役割を果たす新しいタイプの大学職員も登場してきており、学生支援の問題がSDと交差する局面が生まれてきている。このように多面的かつ早いテンポで展開している学生支援の実態を把握して、その広さと深さについて再考し、新たな理念と枠組の構築が求められている段階に現在立ち至っているといえよう。

つまり、学生支援をめぐる状況は、従来型の課題領域については、その領域ごとの現代的展開があり、大学教育のパラダイム・シフトを受けた新たな問題群については、大学教育改革の様々なイシューと交差しながら、それらのすべてが学生という現代的存在を基点とした相互関連構造を持つに至っている。別言すると、学生支援というトータルな問題軸の周囲に、各課題領域や問題群に関わる理論的かつ実践的な、あるいは制度的な構成が待たれているといえよう。

いったい、個別の課題領域における取組の総和を越えて、総合的な、あるいは包括的な学生支援という問題領域はあり得るのか。「多様な」ニーズに応えることをもってして、「総合」的と評してよいのか、そして、総合的な学生支援というものがあるとすれば、その相貌はどのようなものになるのか。本研究においては、そのとば口を開くものとして、基本的な知見を提示していきたい。

## 2. 大学と学生をとりまく環境の変化

大学と学生を取りまく周辺環境の激変は、従来型の学生支援の延長線上でだけでは、問題の十全な解決に至ることが難しいことを示唆している。大学と学生をめぐる周辺環境は、

以下のように、それぞれ複雑化・深刻化しつつ、新たな課題性をも浮上させつつある。

#### ①大学教育のユニバーサル化

いわゆる「全入時代」の到来は、従来にも増して、より多様な学生への対応を大学に迫っている。学習支援や生活支援、メンタルヘルス等のきめ細やかで組織的な展開が必須となってきたり、薬物やカルトに関わるガイダンス等も課題となってきたり。つまり、従来にもまして、学生支援へのニーズが多様化しその範囲も拡大するとともに、内容的にも複雑化していることがあげられる。

#### ②慢性的なキャリア不安

経済不況による就職内定率の低下が、問題をより深刻化させているが、学生にとって、将来のキャリアについて展望が開けない状況は、慢性的かつ構造的なものに変化している。就業後3年以内で離職する者の割合が30%を既に越えていること、非正規雇用の割合が増加していること、グローバル化や産業の高度化など経済事情や産業構造の変化が今後の雇用の在り方に不安定化をもたらす可能性などによって、卒業・就職後の職業生活への懸念も強くなってきているからである。大学にとっては、従来からの就職支援を充実・強化させながらも、構造的なキャリア不安を織り込んだキャリア形成支援が求められるようになってきている。つまりは、就職やキャリアに関する学生支援ニーズの意味が、より重層化・複雑化してきているのであり、さらに、この領域における学生支援が、大学教育の人材形成機能と有機的に交錯するようになることを意味している。

#### ③大学教育のアウトカム重視への転換

「学生に何を教えるか」から「(学びの結果)学生は何ができるようになっていくか」へと大学教育のパラダイム・シフトが目指されているが、それによって、学習の能動的主体としての学生にとって必要な、モチベーションやコミュニケーション能力、周辺との関係構築能力などを育成するための基盤的環境の構築や制度・機会・プログラム提供等を、大学がどのようにデザインできるのかが強く問われるようになってきている。

知識・理解に加えて、学士課程教育の目標とされる汎用的技能や態度・志向性の育成について、正課教育と正課外教育の関わりをどう整理していくのか、その際、「学生支援」という機能が、正課教育、正課外教育とどう重なるのか(重ならないのか)、学士課程教育の体系性・構造的性が強調される文脈の中での、その位置づけが、重要でありながらも容易ではない課題として立ち現れつつある。

#### ④システム的な大学教育の基本的ファクターとしての学生という視点

大学教育の受け手(学生)の条件によって、教育の効果に差が出てくることを窺わせる知見が示されている。(例えば、山田礼子編著2009、第2部第2章「入学後の経験と教育効



果の学生間比較」を参照のこと) 大学教育改善を進める観点に立つならば、教育の客体であり学習の主体でもある学生の状況は、大学教育の基本的な前提条件として重要なものといえる。大学教育が、正課教育だけではなく、学生の自主的活動や正課外の教育活動をも含むものであることは、昭和33年の学徒厚生審議会答申以来、広中レポートにおいても、また、今日の学士課程答申においても、繰り返し語られてきた。だが、その際に、大学教育を構成する諸要素のそれぞれをどのようにして充実・活性化させていくのか、その方策について体系的な知見が十分ではなかったことは否めない。

このような大学と学生をめぐるトータルな状況変化は、今後の学生支援が、今までのような、スペシフィックなノウハウの提供による「課題対応完結型」の学生支援ではなく、大学と学生をめぐる広範囲で構造的な問題と密接な整合性を持つことを求められていることを意味している。

### 3. 学生支援の展開と近年の政策動向

ここでは、学生支援に関わる政策動向について、主要な答申・報告書等をトレースすることによって、大学教育と学生支援との位置関係を確認しておきたい。学生支援のありようは、大学と学生をめぐる環境変化だけではなく、政策上の位置づけによっても大きな影響を受けるからである。

#### ①大学設置基準における「厚生補導」

今日の「学生支援」に通じる考え方自体はかなり古く、大学設置基準制定当時まで遡ることができる。大学設置基準では、厚生補導の組織として「大学は、学生の厚生補導を行うため、専任の職員を置く適当な組織を設けるものとする。」(第四十二条)と規定されている。周知のように、大学設置基準はその制定以来、幾度となく改正が重ねられてきたが、この第42条の規定は制定当時のままである。

#### ②学徒厚生審議会答申「大学における学生の厚生補導に関する組織およびその運営の改善について」(昭和33年)

「厚生補導」については、すでに昭和33年に、学徒厚生審議会の答申において、大学における正課外の教育を「単に正課の教育の補助手段として考えるべきものではなく、むしろ教育の本来の目的から考えればつぎのような分野において、正課の教育が果たすことのできない固有の役割を担当すべきものと見るべきであろう。」(P.3)と述べ、環境的条件の調整、多面的な教養、集団体験、個別的指導の4つをあげている。そして、「厚生補導」の意味するところとして、「学生生活の環境的条件を調整するとともに、学習体験の具体的な場面に即して、各学生の主体的条件に働きかける教育指導を行うことによって、

その人格形成を総合的に援助することが正課外活動の目的であり、このような目的をもって組織的・計画的に行われる大学の活動が、厚生補導業務である。」(P.4)とし、「学生支援」というタームこそ使われていないものの、その教育的意味合いはすでに定位されていたといえる。

③大学における学生生活の充実に関する調査研究協力者会議『大学における学生生活の充実方策について(報告)―学生の立場に立った大学づくりを目指して―』(通称=広中レポート)、2000年6月

サブタイトルにも示されているように、「教員中心の大学」から「学生中心の大学」へという理念を掲げた文書として画期的なものと位置づけられる。事務職員の専門性の強化、正課外教育の積極的捉え直し、教育活動における学生の活用(TAに言及)など、今日の改革視点に通じる先駆的な考えを見いだせるし、中でも画期的といえるものが学生相談の捉え直しであり、「これまで、学生相談機関は、問題のある一部の特別な学生が行くところというイメージが根強くあったが、本来、学生相談は全ての学生を対象として、学生の様々な悩みに応えることにより、その人間的な成長を図るものであり、今後は、学生相談の機能を学生の人間形成を促すものとして捉え直し、大学教育の一環として位置づける必要がある。」とし、また、ワンストップ・サービスの考え方に通じる「何でも相談窓口」の設置と提唱するなど、大学教育の関係者には大きな影響を与えたが、この時期において広範で抜本的な施策展開には結びつくには至らなかったといえよう。当時の支配的な論調は、規制緩和や市場原理による大学の競争力強化であり、高等教育の在り方もそのコララリーで論じられることが多かったからかもしれない。

④新たな社会的ニーズに対応した学生支援プログラム(学生支援GP)

大学教育に対する政策的な誘導手段として、審議会等による答申や報告によって、あるいは法令等による制度化によって、大学や関係団体に自発的な改革を促したり、制度的枠組の中での義務的な対応を求めたりすることが考えられるが、近年の大学改革政策の中で、大きな効果を上げたと評価できるのが、GP・COEといった補助金による大学改革振興策である。

本稿の主題に直接関係する「学生支援GP」についていえば、大学教育の現場に、学生支援という領域を意識化させるのに効果的であり、より大きなインパクトを与えた。その目的は「学生の人間力を高め人間性豊かな社会人を育成するため、各大学・短期大学・高等専門学校における、入学から卒業までを通じた組織的かつ総合的な学生支援のプログラムのうち、学生の視点に立った独自の工夫や努力により特段の効果が期待される取組を含む優れたプログラムを選定し、広く社会に情報提供するとともに、財政支援を行うことで、各大学等における学生支援機能の充実を図るもの」とされ、平成19年度で70件、平成20年度で新たに23件が採択された。

GP事業の意義は、質の高い教育プログラムが策定・実施されることによって、大学教育の質改善を直接的に促すことにあるが、プログラムそのものもさることながら、そのような活動や取り組みに積極的な教職員に機会と財源が与えられたり、取り組み体制や実施組織の整備など、プロジェクト・ベースの活動ノウハウを大学が経験・学習したことの意味合いが大きい。そのことは、総合的あるいは包括的な学生支援という新たな領域を構想・具体化していく上でも、見過ごせない示唆を含んでいるからである。

また、学生支援GPでは、広中レポートでは展望されるに至らなかった、ピア・サポート系の取り組みが目立つ。大学側の取組が制度的な整理よりも先行している状況が認められるのである。大学改革の実践的取り組みのダイナミズムを表す好個の事例といえよう。ピア・サポートの具体例については、本報告書の秦敬治他「学生リーダーシップ養成とチューデント・アシスタント活用に関する考察～学生支援とピア・エデュケーションの視点から～」や、独立行政法人日本学生支援機構「平成21年度全国学生指導研修会報告書」（平成22年3月）で紹介されている事例を参照されたいが、ここでは、補足的に、ピア・サポートが広がりを見せている状況を、平成17年度と20年度のJASSO調査を加工して、本章末の図の通り示しておこう。特に、国立大学においては、平成20年度で45.1%と半数近くの大学がピア・サポート等を実施していること、それに対して、小規模大学の学生にはそのような機会が少ないことなどが留意されるべきであろう。

⑤中央教育審議会『学士課程教育の構築に向けて（答申）』、2008年12月

本答申の基調は、課程という考え方にのっとった学士課程教育の構築であるから、当然のことながら正課プログラムを中心に関心が寄せられている。「学生支援」への言及は下記の一箇所のみであるが、学生の自主的活動や学生支援活動を含む教育活動全体を通じて、学習成果に関する目標を定めるべきであるとする指摘は、学生支援活動の教育的性格をふまえたものとして重要であろう。

「各大学において、学生の学習成果に関する目標を掲げるに当たっては、21世紀型市民として自立した行動ができるような、幅の広さや深さを持つものとして設定することが重要である。また、各大学の教育理念や建学の精神との関連に十分留意して、学習成果として目指す姿を明確に示し、これを学生に浸透させることが必要である。その際、一般教育や共通教育、専門教育といった科目区分にとらわれることなく、また、学生の自主的活動や学生支援活動を含む教育活動全体を通じて検討されるべきである。」（P.10）

⑥中央教育審議会大学分科会「中長期的な大学教育の在り方に関する第二次報告」、2009年8月

本報告がまとめられるに当たっては、学生支援WGが設置され、中教審における従来の議論よりも、学生支援が一つの独立した項目として取り上げられているという点が注目される。「従来、大学の在り方に関する議論では、教育と研究が着目されてきた。しかしな

がら、社会や学生のニーズが多様化しているにも関わらず、学生支援や学習環境整備に関しては十分な議論がなされてきたとは言えない。」(p. 13)と述べられているように、学生支援・学習環境整備について、公的な質保証システム(設置基準や認証評価)の観点からの検討を提起しているのである。また、学生支援をトータルに俯瞰する視点として、「多様なニーズに対応する大学教育を実現するための総合的な学生支援」(P. 26)という考え方も新たに提示している。ただ、本報告の基本的視点が大学教育の質保証にあるため、大学教育の全体構造の中で、学生支援が「教育的」に機能していること、そして、それが学士課程教育のデザインの中でどのように位置づけられるのか、といった視点からの位置づけはこれからの課題といえよう。

#### 4. 本調査研究による知見

本論冒頭において、学生支援をめぐる現状について、従来型の課題領域と新たな問題群という二つのタイプを、学生という現代的存在を基点とした相互関連構造を孕んでいることを認めつつ、提示した。大まかな分け方ではあるが、本報告書において前者に該当するものが、小島論文「学生相談の現状と課題ー全国調査データの比較と訪問調査を中心にー」、望月論文「大学等における就職・キャリア支援の現状と課題」、小貫論文「学習支援ー学生支援的アプローチの学習支援とは?ー」、沖論文「障害学生支援に関する現状、研究動向と課題」の4つであり、後者に該当するものが、秦他「学生リーダーシップ養成とスチューデントとアシスタント活用に関する考察：学生支援とピア・エデュケーションの視点から」、田中論文「学生支援への職員の関わり方」、串本論文「学生支援の評価：実践および研究上の課題」、川島論文「学生支援の現状と課題：学生を支援・活性化する取り組みに向けて」となる。

前者においては、例えば、小島論文では学生相談の個別課題の「広がり」と「深刻化」、望月論文では「(正課としての)キャリア教育の内容・の水準の見直し」、また、小貫論文では、学習支援プログラムの多様化があげられるなど、それぞれの課題領域における、諸問題の複雑化と深化、広範化などの状況が言及された。また、沖論文においては、障害学生支援を他の課題領域と較べて並列に並べることの困難さが指摘された。

後者において、田中論文では、学生支援に関わる職員の声を丁寧に拾いながら職員像の分析を果たしつつ、もはや唯一万能の組織はないという視点から、各大学が「学生の成長という目標のもとで、どのように組織づくりをすすめるかが問われている」とし、学生との個人としての接点もふまつつ、「学生支援が組織的にも個人的にも展開する」ことを構想している。秦論文では、学生リーダーシップ養成とSA(スチューデント・アシスタント)の有効性を検証しつつ、入念なプログラム構築と教職員のスキル向上などの環境整備という新たな課題が提示された。また、川島論文では、学生支援組織の概況や変化をふまえながら、大学改革のヴィジョンやデザインの中での位置づけが指摘された。これらは、

学生支援の今後の展開にとって、組織やプログラムの重要性、換言すれば、学生支援の構造性を浮かび上がらせていると言える。そして、そのことは、「広がり」や「深化」を伴いつつある従来型の課題領域の今後の展望にとっても必要欠くべからざる視点であろう。また、上記の流れは、学生の成長や学習成果と学生支援が、どのような関係構造を取り結んでいくことができるのか、という新たな問題と不即不離の関係にあるといえようが、その点に関わって、学生支援の評価の「新しさ」（と「難しさ」？）をGP事例集のテキスト分析を通じて明らかにしたのが、串本論文であり、評価に関わる枠組や概念、用語の整理が待たれるところである。

学生支援が、学生に対する「厚生」的観点にとどまる限り、支援内容とその効果が学生支援のアルファでありオメガであるともいえよう。しかしながら、本報告書で明らかにされた知見は、「学生の成長と大学教育」という問題に分け入っていく「学生支援」の姿であり、それゆえにこそ求められる「学生支援の全体像」ということになろう。

## 5. 大学教育のシステム化志向と「学生支援」

ユニバーサル化段階を迎え、我が国の大学はますます多様な学生を受け入れることとなり、各大学は、教育のみならず学生生活の面においても、そのニーズに応じた対応を迫られるようになった。また、グローバル化、情報化、産業経済の高度化・複雑化、さらには雇用市場の流動化は、学生を取り巻く環境や社会的基盤の変容を促し、現代の学生たちは、アイデンティティの確立や将来への見通しといった点で、従来とは異なった不安定な状況の中で、学問的・人間的成長を求められるという困難な課題と向き合うことを強いられている。大学における学習はもとより、学生生活に対する積極的な態度を持ってない学生が増加しつつあると言われている。

このような状況を踏まえて、各大学においては、学生相談、学習支援、キャリア支援など、従来型の学生支援を強化・充実しようとする取り組みが広がりつつあるが、最近の注目すべき傾向として、ピア・サポートなど、学生自身を、学生支援の取組や正課・正課外の諸活動、さらには大学教育の運営に参画させ、彼らのモチベーションや学習に取り組む積極的な態度を、その相互関係の中で高めていこうとする試みが広がってきている。また、その効果の高さも知られるようになってきている。学生支援GPでもそのような取組が多く見られるようになってきている。

一方、『学士課程教育の構築に向けて』においては、教える側の視点からだけでなく、学生の視点に立った大学教育の在り方が謳われ、学生の主体的な学びを促していくという考え方の重要性が指摘されている。このことは、知識基盤社会の到来に伴って、持てる知識を自らのおかれた環境に応じて再構成したり、活用したりする能力が求められていることを意味しているが、その前提として、学生の能動的な態度を涵養していくことは欠かせないものとなりつつある。

さらに、学士課程教育改革の方向性は、大学教育の全体が、学生の学習成果を担保するために構造化・体系化されることを求めており、そこでは三つのポリシーの一体的運用といった正課のプログラムベースだけではなく、正課外も含めたキャンパスでの学生の体験総体が大学教育の目的に照らして機能化されることが期待されている。そのような学士課程教育のシステム化志向は、多様な学生ニーズへの対応や学生の基盤的な態度形成にも効果が期待されている、学生支援の領域の位置づけとも関わってきている。そこでは、正課と正課外、職員の位置づけといった観点からのシステム化が課題となってきたのである。また、より本質的な問題は、大学教育のシステムの性格が認識されればされるほど、大学改革のための多様なアプローチの可能性が探られ実行されるようになり、いきおい、シングル・イシューからホーリスティックな観点が求められるようになってきていると考えられることである。総合的な学生支援が提唱される背景として、このような点も考慮される必要がある。

## 6. 大学教育のデザインと連動した「学生支援」

大学としては、学士課程教育全体を通して、学生の成長を促していく体制と環境を構築することが必須となりつつあり、学生支援が、学生生活を円滑に送ることができるようにするための支援としての補助的な機能にとどまらず、知識と意欲が好循環する回路を構築するための喫緊の課題となってきた。キャンパスライフを含めた学士課程全体を通して「学士力」を獲得していくというデザインの中で、学生支援を位置づけることが求められているのである。

そのことは、学生支援に必要なリソースの運用も含めて、大学全体の教育デザインの中で、学生支援が適切に位置づけられることを求める。つまり、これからの学生支援は、教育・研究という大学の使命を果たすための基盤形成に資するという補助的な位置づけに加えて、それ自体が組織的かつ戦略的な教育的関与であるとの明確な位置づけの可能性が検討されてしかるべきであろう。

図1. ピア・サポート等、学生同士で支援する制度の実施状況（設置者別）

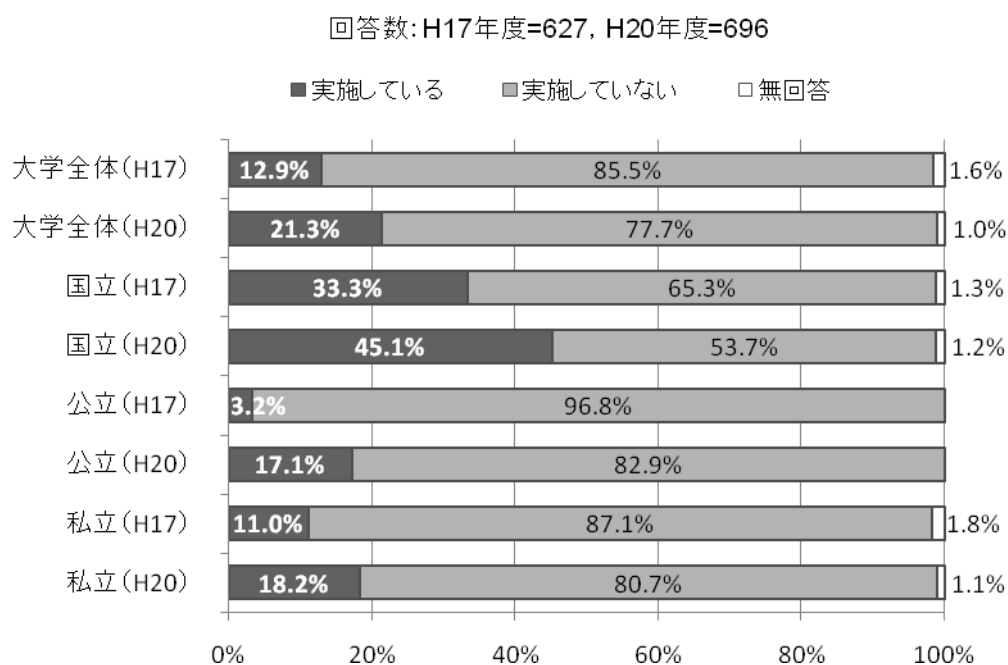
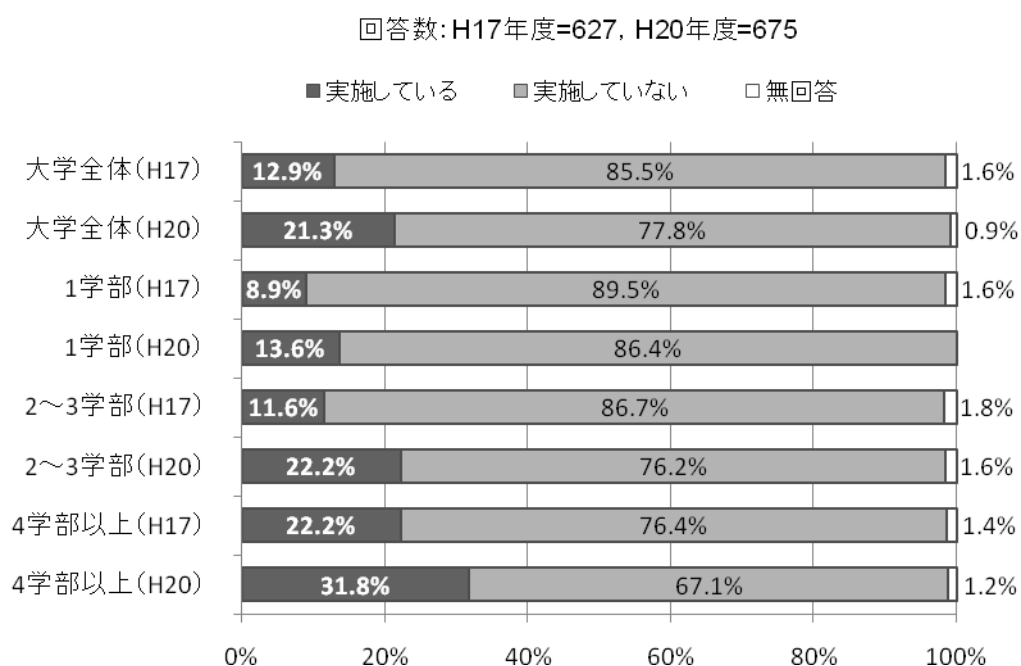


図2. ピア・サポート等、学生同士で支援する制度の実施状況（学部数別）



#### 【参考文献】

- ・ 大学における学生生活の充実に関する調査研究会「大学における学生生活の充実方策について（報告）－学生の立場に立った大学づくりを目指して－」平成12年6月
- ・ 独立行政法人日本学生支援機構「大学における学生相談体制の充実方策について－「総合的な学生支援」と「専門的な学生相談」の「連携・協働」－」平成19年3月
- ・ 独立行政法人日本学生支援機構「平成21年度全国学生指導研修会報告書」平成22年3月
- ・ 中央教育審議会大学分科会「中長期的な大学教育の在り方に関する第一次報告－大学教育の構造転換に向けて－」平成21年6月15日
- ・ 中央教育審議会大学分科会「中長期的な大学教育の在り方に関する第二次報告」平成21年8月26日
- ・ 中央教育審議会大学分科会「学士課程教育の構築に向けて（答申）」平成20年12月24日
- ・ 山田礼子編著『大学教育を科学する：学生の教育の国際比較』東信堂、2009年5月
- ・ 平成19-21年度科研費報告書「学生の認知的・情緒的成長を支える高等教育の国際比較研究」（研究代表者：山田礼子）、平成22年3月
- ・ 日本学生相談学会50周年記念誌編集委員会編『学生相談ハンドブック』2010年2月20日、学苑社
- ・ 学徒厚生審議会「大学における学生の厚生補導に関する組織およびその運営の改善について（答申）」昭和33年6月



## 参 考 资 料



## 大学等における学生支援取組状況調査研究プロジェクトチームメンバー

### ■外部有識者（◎：リーダー）

沖 清豪（早稲田大学 文学学術院 教授）

小貫有紀子（九州大学 教育改革企画支援室 特任助教）

◎川島啓二（国立教育政策研究所 高等教育研究部総括研究官）

串本 剛（東北大学 高等教育開発推進センター 講師）

小島佐恵子（北里大学 高等教育開発センター 講師）

田中 岳（九州大学 教育改革企画支援室 准教授）

秦 敬治（愛媛大学 教育・学生支援機構 教育企画室副室長（准教授））

望月由起（横浜国立大学 大学教育総合センター 准教授）

### ■日本学生支援機構

藤江陽子（学生生活部長）

### ■事務局

平野俊彦（学生生活部副部長）

松村 仁（学生生活部 学生生活計画課長）

吉田智子（学生生活部 学生支援事業課長）

荒木昌美（学生生活部 特別支援課長）

平成 22 年 3 月 31 日現在



## 大学等における学生支援取組状況調査研究プロジェクトチームの設置について

平成 21 年 10 月 19 日

理 事 決 裁

### 1. 趣旨・目的

平成 20 年 7 月に閣議決定された「教育振興基本計画」では「この 5 年間で高等教育の転換と革新に向けた始動期間と位置づけ、中長期的な高等教育の在り方について検討し、結論を得る」とし、文部科学大臣から中央教育審議会に諮問「中長期的な大学教育の在り方について」がなされた。諮問内容のひとつとして、社会や学生からの多様なニーズに対応する大学制度及びその教育の在り方について取り上げられ、現在、大学教育の質の保証の観点から学生支援・学習環境整備の検討がされている。

一方、ユニバーサル段階を迎えた高等教育の中で、大学等においていかに学生支援に取り組むのか、あるいは学生支援の取組により、いかに学生生活に教育的インパクトを与えるのか、学生支援をどう位置づけるのかますます重要性を帯びてきている。

現況下、機構が学生支援を先導するナショナルセンターとして、各大学等で実施している学生支援策の取組状況を的確に把握し、大学等が必要な情報を提供していくことは機構の使命そのものであり、正に大学等による学生支援の取組の充実が求められている時代のニーズに叶うものである。

大学等の学生支援の質の向上を図ることを目的として、大学等の学生支援の取組状況を調査・把握し、その分析結果を大学等に対して適切に情報発信するためには、横断的に学生支援を俯瞰することができる外部有識者（専門家）の知見が必要であり、これらの調査事項の検討・実施・分析・取りまとめを行うために、ここに新たに外部有識者（専門家）を中心とするプロジェクトチームを立ち上げるものとする。

### 2. プロジェクトチームにおける検討内容

- (1) 大学等における学生支援取組状況調査に関する研究
- (2) その他

### 3. 実施方法

外部有識者（専門家）を中心とするプロジェクトチーム主導により調査研究を行う。

### 4. プロジェクトチームの構成

別紙「大学等における学生支援取組状況調査研究プロジェクトチームメンバー」のとおり

### 5. 庶務

上記に関する庶務は、学生生活部学生生活計画課において行う。



## 学生支援の現状と課題

—学生を支援・活性化する取り組みの充実に向けて—

大学等における学生支援取組状況調査研究プロジェクトチーム中間報告書

---

---

発行日 平成 22 年 5 月

編集発行 独立行政法人日本学生支援機構  
学生生活部学生生活計画課

〒135-8503 東京都江東区青海 2-2-1

TEL 03-5520-6166 FAX 03-5520-6047

URL <http://www.jasso.go.jp/>

---

---