

「再」構築 学校化された高等教育機関における学生支援の

沖 清豪

(早稲田大学 文学学術院 教授)

1. はじめに

高等教育機関における学生支援をめぐる動向は、近年急速に変化しつつある。それは、直接的には支援すべき課題の多様化・複雑化を背景とした変化であり、その背景には、より大きな高等教育機関が直面している制度そのものを揺り動かす学生像の変容、および高等教育政策における質保証議論の進展によって生じた教育の目的の変容があるように思われる。

もちろん、学生支援が多様化してきていることは周知の

ことである。高等教育全体で学生支援を捉える場合、対象者（一般学生、留学生、障がいのある学生、社会人学生、
…）、支援内容（経済支援、学習支援、生活支援、キャリア支援、…）、および時期（入口としての入学時、在学中、卒業時）の三点から整理することができる。三つの観点のそれぞれから課題や問題が生じていることから、必然的に対応も専門化し、あるいは複雑化してきている。

こうした多様化・複雑化に応じた実践の取組もまた着実に充実してきていることは、例えば学生支援GP等の実践、FDや各種のセミナーなどでも明らかである。もちろん、

本誌『大学と学生』もまた優れた実践事例について情報発信してきた。

こうした目に見える変容に対して、どのように対応していくか検討する必要があるが、その前提として意識しておく必要が二点あると思われる。第一に、学生像の変容をどのように捉えるかであり、第二に高等教育に求められてきた質保証に関する議論をどのように捉えるのかという問題である。

本稿では学生像の変容を高等教育機関の「学校化」と捉えることで、課題の一端を明らかにしてみたい。それを踏まえて、質保証議論から派生する「教育の目的」の再定義によって求められる学生支援全体の捉え直しに言及することとしたい。

2. 高等教育機関の学校化

高等教育機関、特に大学の変化を説明する表現として、「大学の専門学校化」ないし「大学の就職予備校化」がある。これは大学教育が実学志向、特に資格取得に焦点化されつつあること、あるいは大学卒業後の就職のため（だけ）に

教育が組織編成されているかのように見えることを揶揄する表現として使われがちである。当然ながら、原則として中等教育の修了者が対象者として想定されている。

しかし近年、高等教育機関の「学校化」について言及されている事例がある。本来「学校化」は、社会や家庭といった学校以外の場において、学校における教育やその評価基準が内面化されてしまい、学校教育において重視されている一元化された価値の下で人々が生活せざるを得なくなっている状況を指す（イリイチ一九七七等）。現在「大学の」学校化が語られる場合には、大学がそれ以前の中等教育段階までのように、「主体的な学習が失われ、受動的に教授されることを当然と考えるようになる」（山田二〇一〇・三八）という状態になっていることを意味している。

この結果、学生は高等教育機関での教育に対するスタンスや教育に求めるものが変容していく。これは教職員の「学生が幼くなった」という実感、すなわち学生自身の「学校化」ないし「生徒化」として捉えられることもできる。近年の高等教育改革、特に教育機能改善は、こうした「学校化」「生徒化」に対応した正課教育や学生支援が必要になってきたことと対応している。

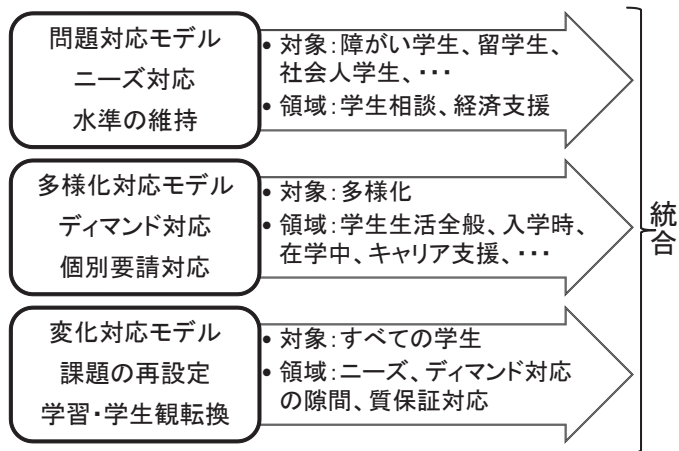


図 学生支援の多層化

「専門学校化」と呼ばれる状況は、高等 (higher) 教育の中等後 (post-secondary) 教育機関化という意味での「学校化」、正確には中等後教育機関としての側面の強調として捉えることも可能である。高卒後に進学する教育段階として、職業教育中心の第三段階 (tertiary) 段階を重視する流れは世界的にも不可避のものとなっており、大学の大衆化とは第三段階化を意味していると理解できる。こうした変化に対応した学生支援を、入学者の多様化 (障がいのある学生、留学生、社会人学生) や「入口」(補習教育、初年次教育) や「出口」(キャリア教育) における課題の解決といった「多様化対応モデル」ないし「問題対応モデル」として捉えることができる (上図参照)。

では高等教育の学校化を考えた場合、高等教育段階以前の段階における教育機関の目的や生徒像がそのまま高等教育機関でも求められた場合に、どのような対応が必要となるのであろうか。受動的に教授されることを当然と考える学生に対して、従来型の「問題対応モデル」や「多様化対応モデル」で対応できるのであろうか。

本稿ですべてを議論することはできないが、学生の生徒化について三点の特質を指摘しておきたい。第一の特質は大学での教育を受講するに足る技量の不足であり、第二は

高等教育やその後の将来に対する動機付け・期待の弱さ、第三が学習そのものに対する矮小化された価値の内面化である。

技量不足は大学入試の多様化とも相まって、過去十年以上にわたって大きな問題となってきた。スタディ・スキルを習得させるための初年次教育プログラムのみならず、そもそも中等教育段階の教育内容を十分習得していない新入生のための補習教育といった実践は一九九〇年代から注目されてきた。現在、多くの大学で学習支援センターが組織化され、この問題に対応してきている。

一方で、こうした層はしばしば大学を卒業した後に自分がどう生きるかについて、中等教育段階までに必ずしも強く意識してきてはおらず、結果的に動機付けが十分働いていない状態になっている。こうした学生に対しては、まさに高校までの教育システムの延長である少人数ゼミやクラス、学級担任の制度が大学でも導入され、高大接続を円滑に進めるとともに、キャリア教育の早期化によって高等教育の意味の捉え直しを進めており、一定の成果を上げているといえるだろう。

もちろん、将来を意識した動機付けのみならず現在の学習に対する期待も高いとは言えず、学習や生活全般に対し

て消極的な学生も存在する。高等教育機関、特に大学への現役進学率が急速に高まっている一方で、各種の学生調査では進学理由として、他の進路が選択できなかったから、ないし保護者や教員のみならず予備校・塾で勧められたという理由をあげている入学者が相当数にのぼっている。こうした不本意入学者、ないしそもそも進路について自発的に判断したとは言い難い学生の場合、入学後も中途退学などに対するケアが必要となる場合が少なくない。こうした状況に対して、大学は初年次教育や学生相談を通じて対応してきている。

そして受動的に教授されることを当然と考える学生とは、高校教育までにおいて近視眼的に「役に立つ勉強」「役に立たない勉強」を区別し、「役に立つ」授業だけが有意義であって熱心に（しかし受動的に）受講し、より広い文脈での「学習」や「研究」を「役に立たない」と認識している学生でもある。学校化を通じて中等教育段階までに内面化された価値を早期に相対化させないと、教養教育軽視ないしより広い専門教育の捉え方ができない学生として、十分な学習成果を期待できなくなる。

ここで問題となるのが、はたして主体性を（強制的な）教育や支援で育むことができるのかという点である。この

問いに真摯に対応しようとする場合、従来のモデルは必要ではあるが十分ではない。学校化・生徒化された学生に対する学習支援のみならず学生支援全般に対する期待もまた変容し、より包括的な変化対応モデルの導入が必要となっているのである。

3. 学生支援の質保証

こうした高等教育の「学校化」における学生支援の変容が意識される一方で、質保証をめぐる論議の中でも学生支援が注目されてきている。例えば、第五期中央教育審議会大学分科会では、大学教育における質の保証をめぐる課題の一つとして「学生支援・学習環境整備」を取り上げ、「大学の公的な質保証システムとしての設置基準、設置認可審査、認証評価の在り方に関する検討の一環として、学生支援・学習環境整備の観点をどのように考慮していくのかが課題」（中教審大学分科会二〇一一・二五）と、制度的な面から検討する必要性があることを指摘している。海外でも例えば英国の高等教育機関におけるキャリア支援では、第三者機関による質保証システムが普及している（沖

二〇一〇参照）。

より広範に捉えた場合、こうした質保証の動きは、高等教育全般の動向としては不可避であるが、学生支援の質保証を考えた場合に、何をどの程度実施することが学生支援の質保証たり得るのが、まさに検討不十分な課題として残されている。

その一方で学生支援が従来の問題対応モデル、多様化対応モデルのみで進められている場合、システムとして対応することで、その視野からこぼれてしまう学生が生じる可能性を否定できない。そしてこうした視野からこぼれてしまうニーズやダイヤモンドを有する学生をいかに支援し、円滑な学生生活が過ごせるようにするのが、再構築された学生支援の一つに位置づけられるのである。

言い換えると、日本の高等教育機関に求められているのは、学生支援を高等教育における教育機能の一つとして捉え直し、また質保証が様々な学生支援実践にまで求められつつあるという現状を捉え直して、学生支援を再構築し、そのための対応策を検討することにあるのではないだろうか。

4. 対応の論点

学生支援やその実践に対する姿勢は領域、対象によって大きな違いがある一方で、共通する社会変容の中にあるという点では問題や対応策は共通する部分もある。さしあたり、高等教育の学校化に対しては、以上のような論点を意識しておく必要があるであろう。

第一に、学校化の進行により「生徒指導」的視点が必要になっていることである。伝統的な学生像からみた「学生支援」と高校までの生徒として学生を見た場合の支援とは当然ずれが存在する。しかしそのずれの部分こそが、学校化によって新たに生じた課題である。従来であれば「もう学生だから」という視点で指導・支援することが大学として求められてきた。しかし、学校化を前提とすれば対象者に理解できるようにするためには「まだ高校生の延長だから」という視点も共有しつつ、いかに学生として育てていくのかを意識しておく必要がある。

第二に、学校化が進行する中で支援の方策を誤ると、「強制による自主性の育成」なる矛盾を抱えてしまうことへの自覚が必要である。これはそもそも従来から意識されてきた問題であるが、学生の生徒化を通じて、その危険性がよ

り高まっている点を意識しておく必要がある。

学校化された教育機関の中でも、自主性や積極性は「教育」されている。高校までに生徒たちの多くは、総合的な学習の時間や道徳教育、あるいは教育課程全体を通じて、つまり学校化されている授業や教師を通じて自主性や積極性を価値あるものとして示され、身につけることを強制されている。しかしそれは表層的なものであるが故に、改めて学士課程教育で自主性や積極性の具体的指標となる課題設定・解決能力やコミュニケーション能力といった能力の獲得が求められているのである。

しかしここでも改めて自主性の「強制」をいかに回避するかが問われる。強制ではない力量形成の事例として、『大学と学生』誌で特集が組まれてきたピア・サポートや大学運営への学生参加は、正課教育と有機的につなげた形で、より多くの学生に肯定的な影響を持ちうる実践として期待される。

第三に、特に質保証への対応として、従来から学生支援で一般的な固有の事例の積み重ねによる個別対応に加え、より総合的な学生支援を実施していくために、学生調査等のデータに基づく当該機関固有の学生支援策立案が必要となっていくものと思われる。あるいは学生生活に関す

る調査や問題対応で挙げられている各種課題を克服するための専門的な研究と、学生支援全体に関わる実践との架橋をどのように進めていくのか、これは継続的に検討されていく必要があるものと思われる。

第四に、学生支援の多様化の中で、伝統的な学生支援担当者、特に新たな領域としての学習支援担当者との関係の再構築が求められている。従来から、特定の問題対応に特化した専門職的な職員が、例えば障がい学生支援、留学生支援、経済支援といった各種領域のエキスパートとして特化する（しすぎる）傾向が見られる。勿論こうした専門職化は今後も必要であるが、一方で、質保証や学校化といった大学全体の問題を認識して各種の支援活動を調整するコーディネータとしての職員も必要となってきた。コーディネータは前述の個別対応と全体的な支援策立案を架橋する存在として、より重要性が増すものと思われる。実際に、学生支援GPなどの事例をみると、複数の事例でこうした機能を有する存在を確認できる。

5. むすび

高等教育という教育実践の現場にいる教職員は、古典的な旧来の研究志向型自由放任の大学像から脱却するだけでなく、学生支援に直接関与する教職員内、特に専門特化した教職員内においても、学生支援を見る視点の相対化が求められつつあるように思われる。それは特に正課外教育におけるニーズ対応としての学生支援の拡大、あるいはキャリア・アドバイザーやカウンセリングといったデイマンド対応も含めた専門性の高まりと並行して、正課教育内での教育実践に無意識に組み込まれてきた学生支援的な教育機能の再認識と統合、つまり課題の再設定を通じた学生・学習観の再構築が求められてきているということでもあろう。学校化された高等教育機関、すなわち生徒化した学生が集い、学生・学習観の転換が迫られ、中等後教育機関として再定義されつつある高等教育機関において、学生支援をめぐる問題を冷静に受け止め、その背景を意識しつつ、現実の課題に対応するために必要となるコーディネータ的教職員をいかに育成し、個別実践と大学全体の対応のバランスを構築していくのが、学生支援の再構築において求められているのである。

【文献】

- イヴァン・イリッチ「一九七七」『脱学校の社会』（東洋・小沢周三訳）、東京創元社
- 沖 清豪（二〇一〇）「諸外国の学生支援の動向と課題——評価と研修の観点から——」『平成二二年度 全国学生指導研究会報告書』、独立行政法人日本学生支援機構、三〇—四二ページ
- 中教審大学分科会（二〇一一）「第五期・中央教育審議会大学分科会の審議における論点整理について（概要）」
- 山田 浩之（二〇一〇）「地方大学における学生の学習行動と学習意識——大学の学校化がもたらす学習の形骸化——」『比治山高等教育研究』（三二）、三七—四八ページ