

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²⁾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³⁾ (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⁴⁾。

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⁵⁾、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 —

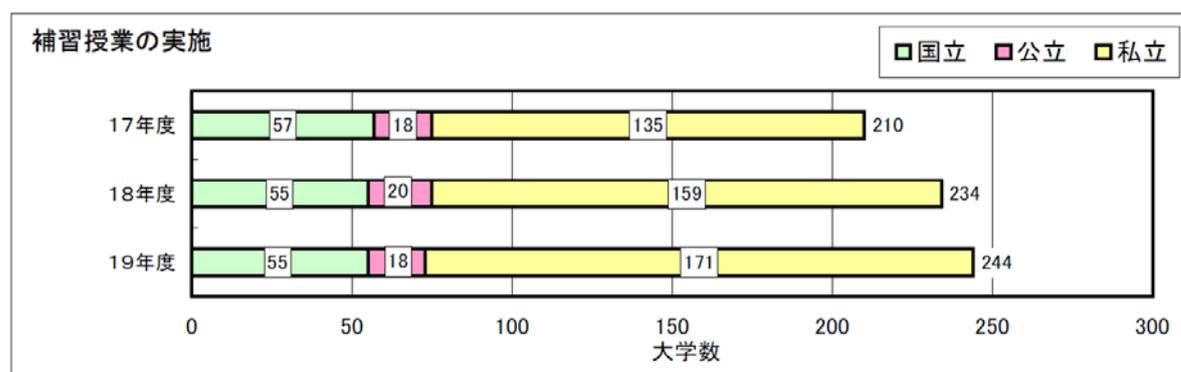
一方で、我が国の高等教育における学習支援は、1991年の大学設置基準の大綱化をきっかけに、関心が高まった。設置基準の大綱化は、国公私全ての高等教育機関におけるカリキュラム改革を推し進めるとともに、入試科目の削減やAO入試などの入試制度の多様化、弾力化を進行させた。さらに政策的な誘導に加え、新学習指導要領による初等、中等教育の学習内容の変化や、18歳人口の減少による機関間の受験生獲得の競争激化が、大学教育と学生の入学時における基礎学力の溝を広げていった。

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⁴⁾。

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⁸⁾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⁹⁾。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¹⁰⁾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¹¹⁾。

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¹²⁾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きているのである。

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¹³⁾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にしていくことや、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>(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> (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。

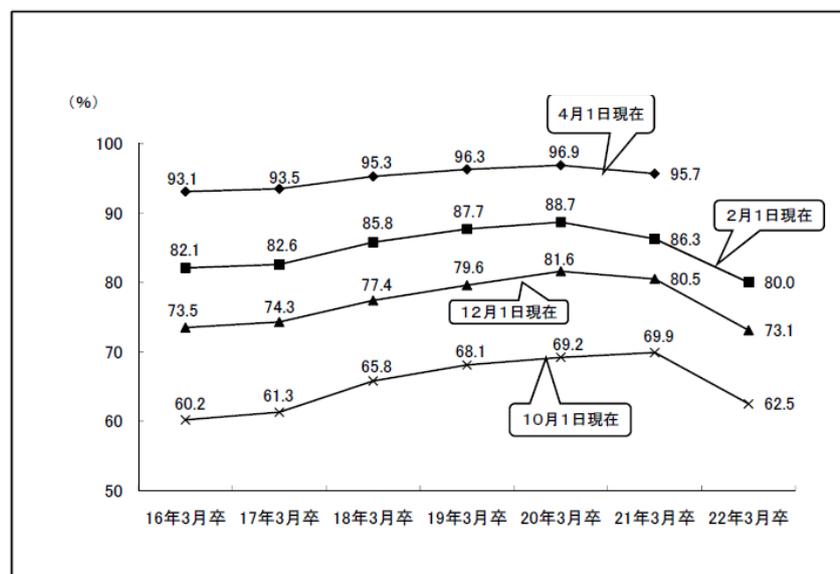
しかし1990年代に入ると、こうしたキャリア観にも変化がみられ、「将来のキャリア形成＝学歴（学校歴）形成」といった観念がゆらぎはじめた。結果として、若者の職業選択行動にも変化がみられ、フリーターやニートの増加が、「若者の就労意欲や職業意識の低下」として問題視されるようになり、大きな社会問題へと発展した。

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月に発表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¹⁾、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」²⁾（以降、平成 20 年度調査とする）に着眼し、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」³⁾（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」⁴⁾（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」）⁵⁾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。

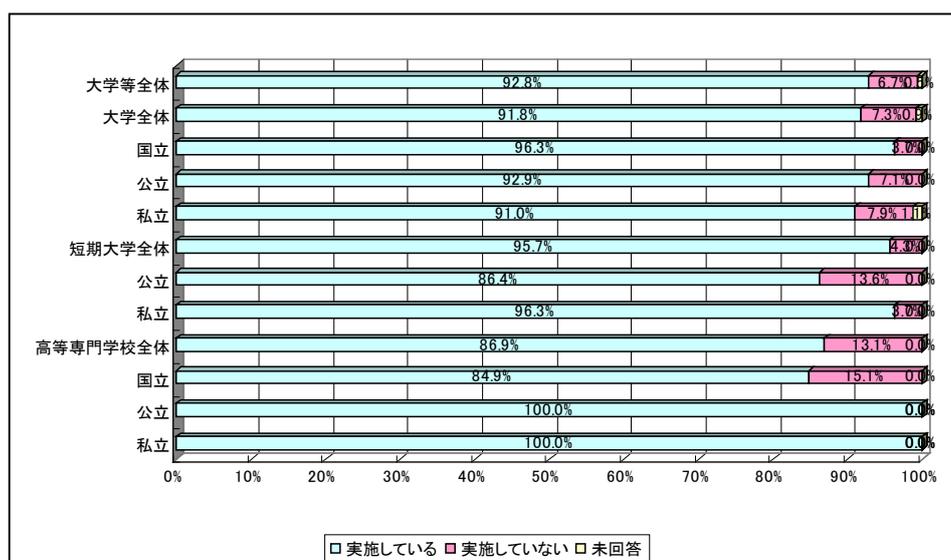
1) 「就職」にむけての直接的支援

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。

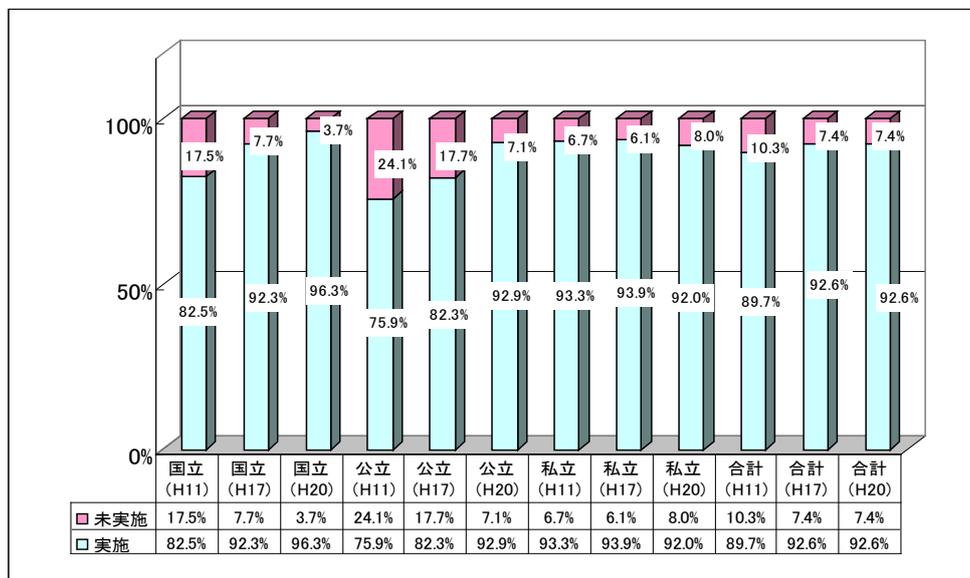
図3. 大学等における「就職ガイダンス・セミナー等」の取組の変化



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⁶⁾。

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



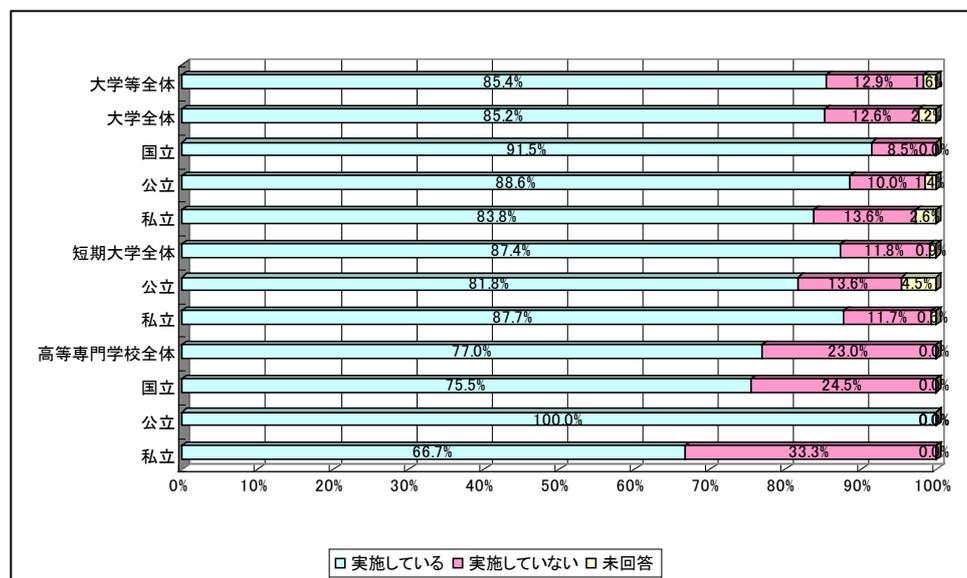
出所：大学における学生支援の取組状況調査

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。

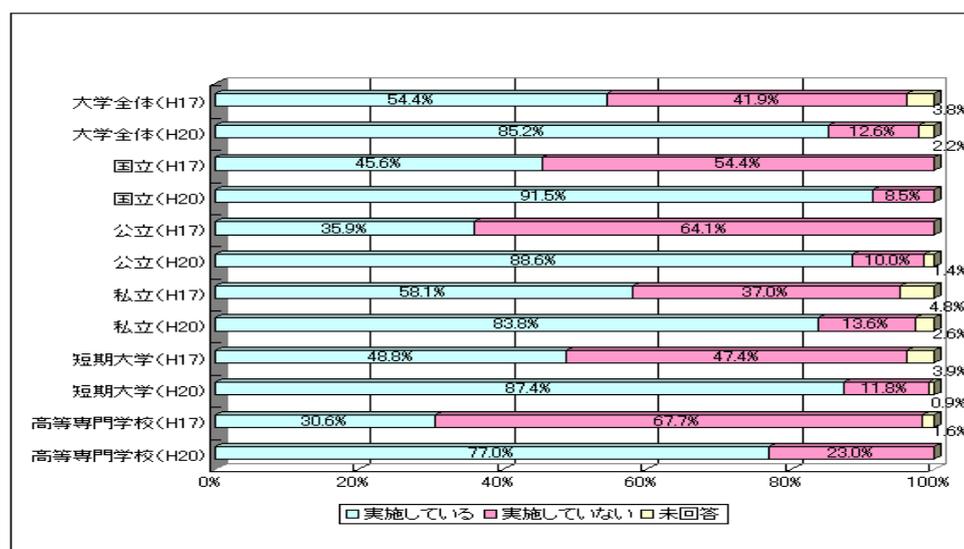
図 5. 大学等における「就職状況の把握のための学生全員に対する定期的な調査」取組の現状



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



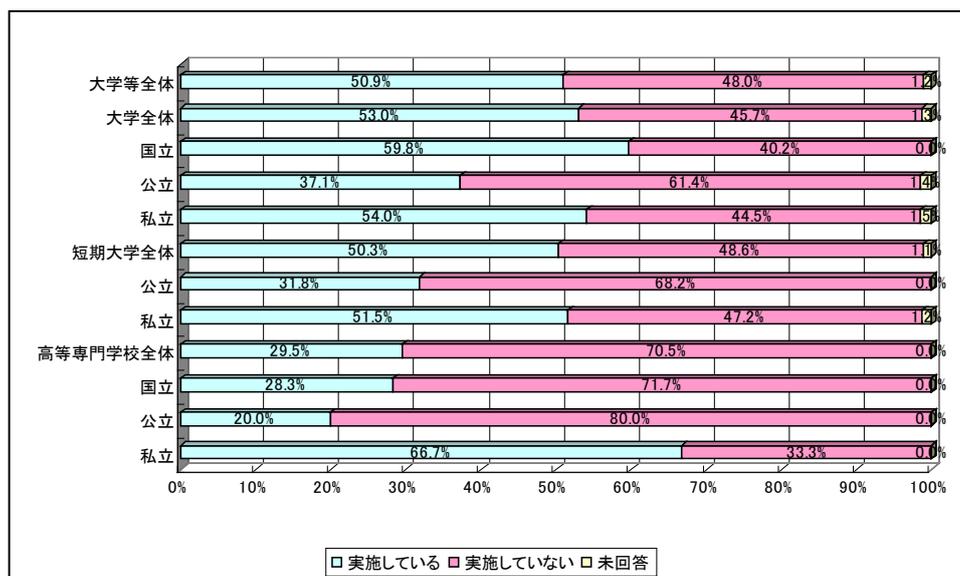
出所：「大学、短期大学、高等専門学校における学生支援の取組状況に関する調査について」調査報告

「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。

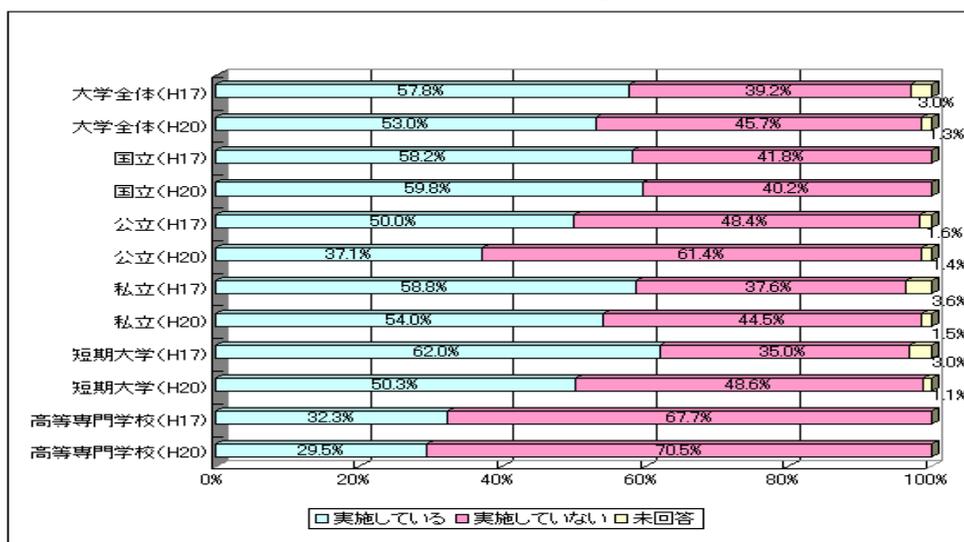
また、同じ学校種別の中でも、「公立大学」37.1%、「公立短期大学」31.8%、「公立高等専門学校」20.0%と、公立校での実施率の低さが全体的に目立つ。

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。

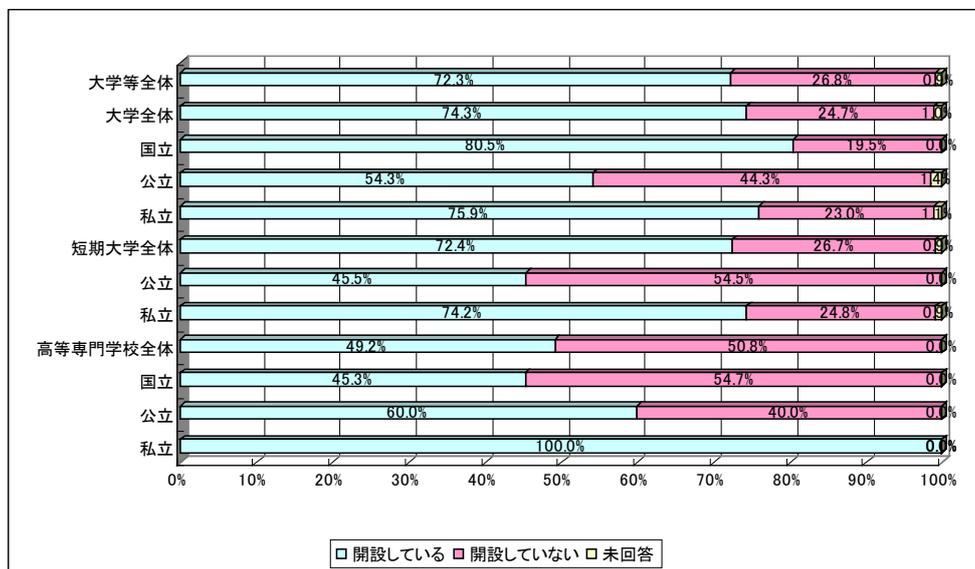
(1) 「職業意識の形成に関する授業科目」の取組状況

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。

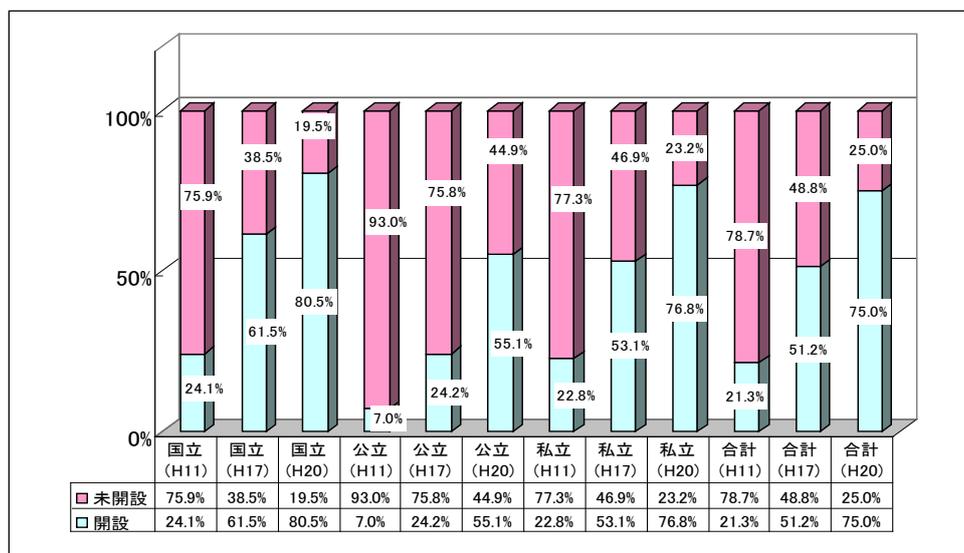
図 9. 大学等における「職業意識の形成に関する授業科目」の取組の現状



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。

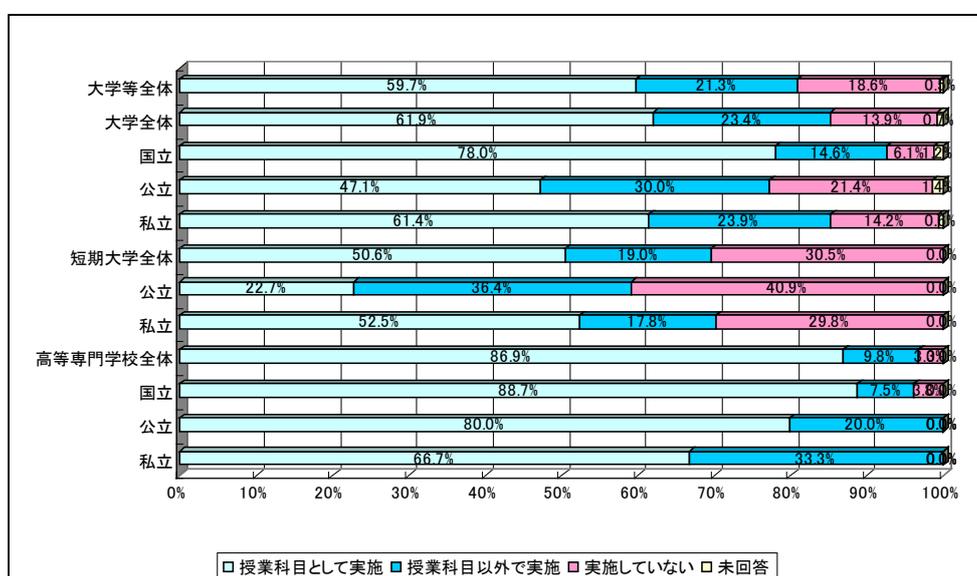
- ・キャリアプランニング
- ・キャリアデザイン
- ・キャリア形成論
- ・女性とキャリア
- ・キャリア開発
- ・キャリアスタディ
- ・地域キャリア教育
- ・キャリアゼミ
- ・ライフデザインと仕事
- ・ワーク&ライフバランス
- ・仕事と人生
- ・人生・職業・社会
- ・社会人基礎論
- ・業界分析
- ・資格対策科目

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



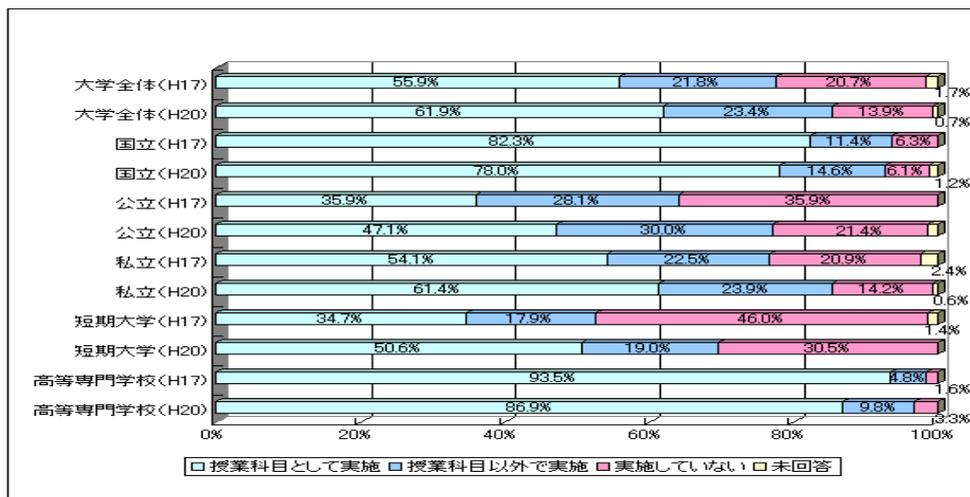
平成 20 年度調査時点における実施率（「授業科目として実施」＋「授業科目以外で実施」）は、「大学等全体」で 81.0%に及んでいる。実施形態に着目すると、「公立短期大学」を除き、「授業科目として実施」が「授業科目以外で実施」よりも明らかに多い。

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%）。

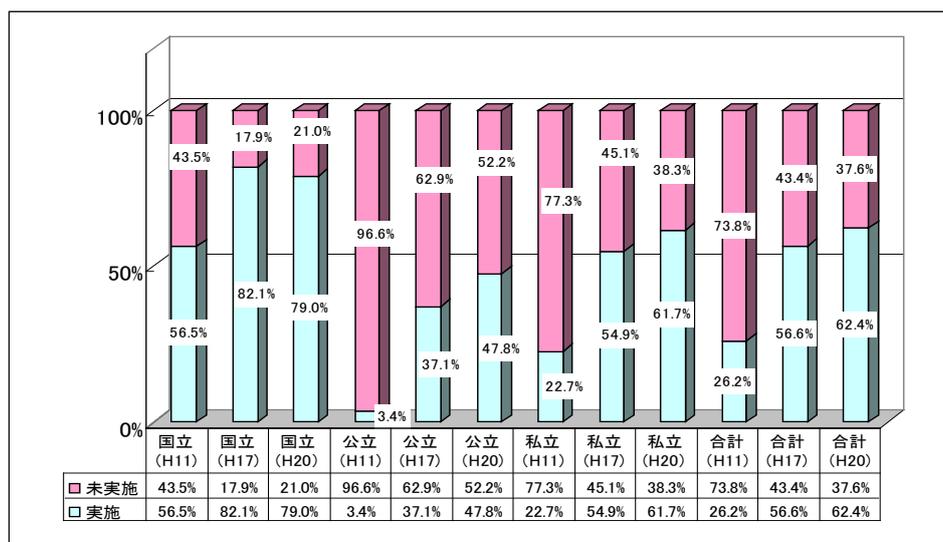
また、「短期大学」では、平成 17 年度 52.6%、平成 20 年度 69.6%と、他の学校種別に比べると高い実施率ではないものの、この 3 年での広がりが明らかにみられる。その背景には、現代G P（「実践的総合キャリア教育の推進」）として選定された取組にもあるように、2 年間という短い在学期間ながらも、企業や社会福祉施設・保育施設等への研修をインターンシップとして単位認定する短期大学が増えていることなどがあるものと思われる。

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⁷⁾。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。

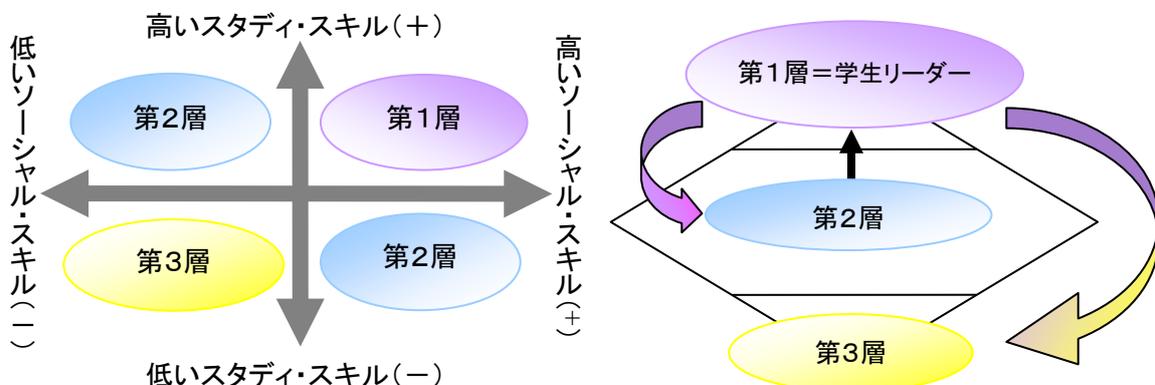


図1. 学生のポジショニング・チャート 図2. 学生支援における学生リーダーの役割

(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⁽¹⁾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⁽²⁾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⁽³⁾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で比較したところ、「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。

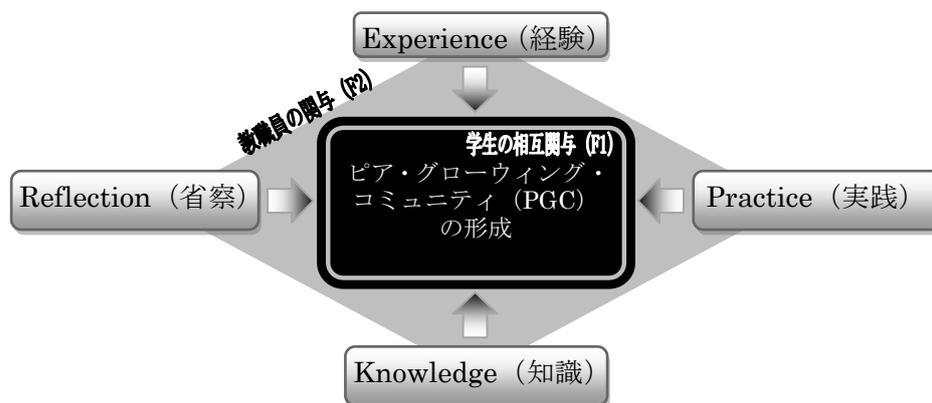


図 3. ELS の機能

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⁽⁴⁾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 ⁽⁵⁾	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 ⁽⁵⁾	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 ⁽⁵⁾	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 ⁽⁶⁾	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 ⁽⁷⁾	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⁽⁸⁾。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、
日本学生支援機構 HP
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 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⁽¹⁾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）。

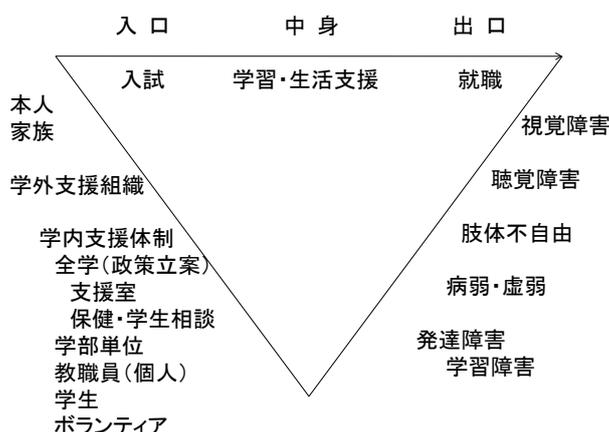


図1 障害学生支援の枠組（筆者作成）

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⁽²⁾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⁽³⁾。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⁽⁴⁾。

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⁽⁵⁾。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・専門領域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組んでいる大学の障害支援の事例等を広く紹介」⁽⁶⁾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⁽⁷⁾。これは、学内担当者的な実践的な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⁽⁸⁾。

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」⁽⁹⁾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⁽¹⁰⁾と、その内容を冊子化したガイドブック⁽¹¹⁾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⁽¹²⁾。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—」⁽¹³⁾

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—」⁽¹⁴⁾

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—」⁽¹⁵⁾

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⁽¹⁶⁾。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⁽¹⁷⁾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⁽¹⁸⁾。

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⁽¹⁹⁾。

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

(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

(7) 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

(9) http://www.jasso.go.jp/gakusei_plan/shougaiakenshu.html

(10) 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

(12) 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

(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)