

学生による学生支援活動の 現状と課題

高等教育研究叢書

112 2011年3月

加野 芳正・葛城 浩一 編



広島大学

高等教育研究開発センター

学生による学生支援活動の現状と課題

加野 芳正・葛城 浩一 編

広島大学高等教育研究開発センター

はじめに

葛城 浩一
(香川大学)

近年、高等教育の世界では、学生支援活動に対する関心の高まりが著しい。こうした背景には、大学進学率の上昇に伴って、学生の多様化が加速的に進んでいることが関係していると考えられる。すなわち、基礎学力や学習習慣、学習への動機付けが欠如した学力・学習面での問題を抱える学生はもちろんのこと、伝統的年齢層以外の学生や外国人学生、あるいはマイノリティと呼ばれるバックグラウンドを持つ学生など、もはや学生を一枚岩として捉えることが困難なほど、学生の多様化が進んでしまっているのである。こうした状況下においては、個々の学生のニーズにできる限り応えていくことが求められる。そのため、学生支援活動に対する関心が高まっているものと考えられる。

こうした関心の高まりを端的に示しているのが、2007（平成 19）年度から新たに設けられた「新たな社会的ニーズに対応した学生支援プログラム（通称：学生支援 GP）」（2007－2008 年度）という、学生支援に特化した GP 事業である。この学生支援 GP では、2007（平成 19）年度は 272 件の申請に対して 70 件の採択が、2008（平成 20）年度は 230 件の申請に対して 23 件の採択がなされている。のべ 500 以上の大学・短期大学・高等専門学校が、この学生支援 GP に申請していることは、学生支援活動に対する関心の高まりのひとつの証左であるといえよう。

このように、関心の高まりをみせる学生支援活動のなかで、本書が特に着目するのは、学生が主体となって学生に対して支援を行う活動（以下、学生による学生支援と表記）である。学生による学生支援活動は、「教育活動の活発化や充実に資するのみならず、教える側の学生が主体的に学ぶ姿勢や責任感を身に付けることができる」（文部省高等教育局報告「大学における学生生活の充実方策について」）という観点から、現在注目を集めている。従来の、学生を客体として捉える学生支援から、学生を支援行為の主体として位置づける学生支援へと転換することで、学生に多様な能力を身につけさせる取組が注目されているのである。筆者が所属する香川大学においても、2008（平成 20）年度に学生支援 GP に採択され、「教職員の支援を受ける学生」から「学生支援を行う学生」へ、そしてさらには「地域社会のさまざまな支援を行う学生」へと、学生の主体性の段階的形成を支援すべく、「主体性の段階的形成支援システム（CPS）」という取組を行っている。

しかし、学生による学生支援活動が着目されるようになったのは、比較的近年のことであり、それらに関する研究は十分に蓄積されているとはいえない。そこで、本書では、さまざまな視角から学生による学生支援活動についての検討を行っている。

第1章「学生支援は「誰が」、「何を」支援するのか」では、そもそも学生支援とは何であるかについて原理的な考察を行うとともに、現実に行われている学生支援を念頭に、学生支援の領域と対象についての整理分類を行っている。すなわち、学生支援を実施する主体は誰なのか、また、どのような支援が期待されるのかについて、政府、教職員、卒業生、地域住民、学生に分けて論じている。

第2章「日本における学生支援活動の歴史の変遷」では、学生による学生支援活動が積極的に行われるようになってきた経緯について論じている。すなわち、日本における学生支援活動の歴史の変遷を辿りながら、学生支援活動の領域、あるいはそれを規定する学生支援の概念が、時代によってどのような変化を遂げてきたのかを、そうした変化に影響を及ぼした諸要因についての言及も含めて考察を行っている。

第3章「学生支援活動の全国的特徴－学生支援 GP 採択プログラムに着目して－」では、近年取り組まれている学生支援活動の全国的特徴について論じている。すなわち、2007（平成19）年度と2008（平成20）年度に採択された学生支援 GP の分類に基づき、学生が支援の主体となる学生による学生支援活動に注目が集まっていることを明らかにしている。

第4章「学生による学生支援活動に参加するのは誰か」では、どのような学生が、学生による学生支援活動に対して高い参加意識を持っているのかについて論じている。すなわち、地方国立 A 大学を事例として、学生による学生支援活動に対する参加意識を規定する要因について検討することで、大学全体を通して学生による学生支援活動を活性化させるためにどのようなアプローチが可能かについての考察を行っている。

第5章「ピア・サポート活動としての留学生支援－高等教育の国際化のなかで－」は、支援される対象としての「留学生」に焦点を当てたものである。すなわち、留学生受け入れの拡大に伴い、彼らの教育、生活環境の整備が急がれるなか、我が国の大学で学ぶ留学生に必要とされる支援の具体的内容を探り、学生、とりわけ、日本人学生による留学生支援のあり方についての考察を行っている。

第6章「ピア・サポートからピアを超えた関係づくりへ」では、キャンパス外へと目を転じ、市民の育成という観点から地域社会との関わりについて考察を行っている。そもそも学生は、ピアをサポートするだけでなく、キャンパス外でも他者と交流しつつ、互いに助け合って生きていくことのできる人間に成長することが期待されている。学生による学生支援活動の当面の目的が大学の学生支援力を総体として高めることにあるとしても、ピア・サポートの先にあるものについて視野に入れておく必要がある。

第7章「大学教職員の協働をはかる学生支援のあり方」は、学生支援に関する教員と職員の意識の垣根を捉え、それぞれの固有の役割を尊重しつつ、教職員に共通に求められる役割や機能を検討し、協働への道筋を探ったものである。その際に、ノンフォーマル・インフォーマルな教育領域である社会教育における指導者論と比較検討することで、学生の総合支援に向けた教職員の協働のあり方について考察を行っている。

本書は、以上の分析を通して、学生による学生支援活動の今後のあり方を考察したものである。本書が、各大学において推進されている「学生による学生支援活動」の充実に、少しでもお役に立てれば幸いである。

目 次

はじめに	i
第1章 学生支援は「誰が」, 「何を」支援するのか	
1. はじめに	1
2. 学生支援とは	2
3. 学生支援の領域	4
4. 対象学生別にみた学生支援	8
5. 誰が学生を支援するのか	10
6. おわりに	14
第2章 日本における学生支援活動の歴史的変遷	
1. はじめに	17
2. 萌芽期(戦後-1950年代)	18
3. 停滞期(1960-1980年代)	20
4. 転換期(1990-2000年代前半)	25
5. おわりに-2000年代後半の流れをふまえて-	29
第3章 学生支援活動の全国的特徴-学生支援GP採択プログラムに着目して-	
1. はじめに	35
2. 分析枠組み	36
3. 支援の対象とする学生の層	39
4. おわりに	43
第4章 学生による学生支援活動に参加するのは誰か	
1. はじめに	45
2. 分析データ	46
3. 学生による学生支援活動への参加意識との関係	46
4. 学生による学生支援活動への参加意識の規定要因	51
5. おわりに	54

第5章 ピア・サポート活動としての留学生支援－高等教育の国際化のなかで－

1. はじめに	57
2. 日本の留学生支援	57
3. 高等教育の国際化と留学生受け入れ	62
4. ピア・サポート活動としての留学生支援の現状	67
5. おわりに－これからの留学生支援－	71

第6章 ピア・サポートからピアを超えた関係づくりへ

1. ピア・サポートの先にあるもの	75
2. 大学生と地域社会	76
3. 「新しい公共」を担う人材育成を目指して	79

第7章 大学教職員の協働をはかる学生支援のあり方

1. はじめに	85
2. 学生支援をめぐっての社会背景	85
3. 学生教育と学生支援	86
4. 社会教育における指導者論からの検討	87
5. 教職員CPSの取組	91
6. おわりに	95

第1章 学生支援は「誰が」，「何を」支援するのか

加野 芳正
(香川大学)

1. はじめに

2000（平成 12）年6月に、文部省（当時）の調査研究協力者会議が、学生中心の大学のあり方について議論し「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—」という報告書をまとめた。これは別名、「廣中レポート」とも呼ばれている。

このレポートでは、総体として教員の研究に重点を置く「教員中心の大学」から、多様な学生に対するきめ細かな教育・指導に重点を置く「学生中心の大学」へと、視点の転換を図ることが重要であるとして、正課教育や正課外教育のなかで、学生が社会との接点を持つ機会を多く与えたり、また、学生の自主的な活動を支援するなど、各大学がそれぞれの理念や教育目標をふまえ、個性化や多様化を進めるなかで適切に取り組んでいくことを求めている。また、ピア・サポートの意義について言及し、教職員はもちろんのことであるが「学生に対する教育・指導に学生自身を活用することは、教育活動の活発化や充実に資するのみならず、教える側の学生が主体的に学ぶ姿勢や責任感を身につけることができることにもなり、非常に意義深い」と指摘している。

さらに、学生に対する指導体制の充実としては、1. 学生相談（カウンセラーなどの充実、学生相談機関と学内外の諸機関との連携強化、「何でも相談窓口」の設置、不登校への対応など）、2. 就職指導（早期化への認識、キャリア教育への充実、就職指導部門の体制強化、インターンシップの活性化など）、3. 修学指導（入学時のオリエンテーションにおける履修指導の改善、学生の進路選択の幅の拡大、少人数教育の充実、チュートリアル・システムの導入、学習環境の整備など）、4. 学生の自主的活動及び学生関係施設（学生の自主的活動に対する支援、学生関係施設の整備）、の大きくは4点を指摘している。

この廣中レポートは、1998（平成 10）年の大学審議会答申「21世紀の大学像と今後の改革方策について」を受けて出されたものである。大学進学が50%に迫るまでになっている現状のなかで、極めて多様な学生が入学してきている。こうした状態のなかで、大学は学生の希望や意見に耳を傾け、より学生の視点に近い位置に立ち、学生に対する教育・指導の充実やサービス機能の向上に努めることが重要であると指摘している。

また、2005（平成 17）年1月の中央教育審議会答申「我が国の高等教育の将来像」で

は、早急に取り組むべき重点施策（「12の提言」）のひとつとして「学生支援の充実・体系化」を取り上げ、「高等教育を受ける機会を実質的に保証して〈ユニバーサル・アクセス〉を実現する見地から、学生の多様な需要や社会的要請を踏まえつつ、学生に対する効果的な経済的支援のための関連施策の充実・体系化を図る必要がある」と述べている。ここで強調されているのは経済的支援の重要性である。支援の内容は多様であるが、廣中レポートから中央教育審議会を経て、学生支援の充実は重要な課題であることが認識されてきたといえるだろう。さらに、2009（平成 21）年5月には、中教審大学分科会のなかの「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、大学などの質保証の観点から、学生支援のあり方について議論が行われるにいたった。

2. 学生支援とは

高等教育のユニバーサル化やグローバル化のなかで、人々の高等教育への要求は急速な高まりをみせるようになった。大学などの高等教育機関への進学率を、2010（平成 22）年度の学校基本調査報告書によって調べると、大学進学率 50.9%、短期大学 5.9%、高専 4年次 0.9%、専門学校 22.0%となっている。これらを合わせると 79.7%が高等教育機関に進学・在学していることになる。今や、高等学校を卒業して、すぐに労働市場に出て行く若者は少数である。それだけ、高等教育機関は多くの若者が、人生の一時期を過ごす場所になっている。

その高等教育機関は、入学試験も多様化し、学生の資質、能力、意欲などのいずれをとっても多様な学生が入学してくるようになった。そうした多様な資質の学生たちを受け入れ、教育によって付加価値をつけ、送り出すのが大学の役割である。

他方で、伝統的な教育方法だけで教育効果を高め、学生たちの資質能力を伸ばすことには限界もみられるようになった。学生たちの勉学に向かう姿勢はまちまちであり、4年間という限られた年限のなかで、学生たちの資質能力を高めていくにはどうしたらよいか模索されるようになった。大学というと、中学校や高等学校ではまあまあの成績をとっていた学生の集団と思われがちであるが、実際には中学時代に半分より下の成績だった学生で占められている大学も少なくない。そうした大学では、学生の目的意識も希薄であり、学習へのレディネスさえも十分にはできていない。これは、一部の大学に限られていることではなく、日本の大学全般に通じることでもある。

日本の大学生は「湯飲み」のようなもので、注いでくれるのを待つだけであるとの比喻もある。だからこそ、「課題探求能力の育成」が、今日の大学教育に求められているのである。恐らく、知識を一方的に与えようとしても、大学教育の成功はおぼつかない。大学教育の正課や正課外のなかで、学生たちの主体的な活動を尊重しながら、学びを再構築していく必要がある。ここに学生支援を必要としている背景がある。

学生支援は、単なる学生へのサービスではなく、学生の教育・研究活動をより一層充実したものにするために欠かせない活動である。「支援」というと、とすれば学生を顧客扱いし、学生を「受け身」にしてしまうのではないかと危惧する面もある。しかし、そうではなく、学生の自主性や主体性を引き出すための活動であるという点が重要である。このことを考えるために、「生涯教育」と「生涯学習」の概念から考えてみよう。

1970年代になって、生涯教育の概念が我が国にもたらされて以来、「生涯教育」の概念が広く教育界に広がっていった。しかし、この生涯教育という言葉はしだいに「生涯学習」という言葉に置き換えられていった。「教育」というと「教える－教えられる」という関係が考えられ、「教えられる」者は受け身の印象を受ける。しかし、そもそも生涯教育（ライフロングエデュケーション）は、学習者の主体的な「学び」を前提とする部分が多く、そのために「教育」よりも「学習」という言葉がよりふさわしいと考えられたからである。こうして、政府の組織においても「生涯学習局」などの名称が使われることになった。

「支援」という言葉も「学習」と同様の響きを持っている。大学においても学生は教育の対象である。しかし、中学生や高校生と違って、大学生が大学の正課授業で拘束される時間（日数）は短い。1セメスターの授業回数は15回だから、年間の授業日数は約150日（15週×5日×2セメスター）しかない。授業のない日の方が多いので、授業のない日をどう有効に過ごしていくかが、人間的な成長を左右することにもなりかねない。

また、高等学校以下の段階であれば、担任の教師が控えており、クラスの子どもたちの指導に責任を負っている。子どもたちは誰もがクラスに所属しているので、担任が指導上の責任を負っている。しかし、大学生になると、もちろんクラスをつくる場合もあるが、毎日顔を合わすホームルームがあるわけではない。高校までと違って、大学生の自発的な学習を前提として成り立っているのが大学という空間である。そこで、自主的な学習を支えるものとして「支援」あるいは「援助」という概念が有効になる。

さらに、大学生になると一人前の大人として処遇される。一人前の大人ということは、個人が個人の裁量で行動する範囲が拡大するということである。そのための自由裁量の範囲が格段に増えるので、主体的に行動することを前提として、側面援助することが大学側の役割となってくる。一般的に、大学は高校までと異なり、自主的・自立的な学習活動が尊重され、問題解決能力や課題探求能力、知の開拓能力が求められる。こうして、知識を教え込むというイメージから、学生自らが主体的、自律的に学習するという意味合いで、「学生支援」という言葉が使用されるようになる。

大学は勉学のある場であると同時に、生活のある場であるという認識も、学生支援を考えるにおいて重要である。今日、大学進学率は50%を超え、文字通りユニバーサル化の段階に達している。かつてであれば、高校卒業時の進路としては、大学に進学するよりも就職する方が容易であった。ところが今日では、就職することは容易でなくなり、大学への進学の方が手っ取り早い進路選択になっている。こうして、大学が普遍的な学びの場になればなる

ほど、学生支援が必要になってくる。

経済的な観点からみても、大学進学率が高まれば、奨学金などを必要とする学生も増えるし、先延ばしされた就職に対応するという点でも、大学の役割はより大きくなる。「とりあえず大学へ」「行くところがないから大学へ」「進路が決まらないから大学へ」といった学生を受け入れ、成長させていくためには学生支援という発想が持ち込まれざるをえない。また、大学の福利厚生という点でも重要である。学生一人ひとりの生活が豊かで満たされることは、一人の生活人としても大事で、そうした生活が満たされたときに、勉学に集中できる。

3. 学生支援の領域

文部科学省は一口に学生支援といっても、そのさまざまな内容を抱えている。例えば、文部科学省は2007（平成19）年度、2008（平成20）年度の2年間、「新たな社会的ニーズに対応した学生支援プログラム」（通称：学生支援GP）を募集し展開している。このプログラムでは、2007（平成19）年度には272件のプログラムから70件が選定され、2008（平成20）年度には230件の応募のなかから23件が選定されている。この選定された93件のなかからタイトル、キーワードでどのような支援が目指されたのかをみると、いくつかのパターンに分けることができる。

第一に、どんな支援をするかという視点であり、経済支援、健康支援、キャリア形成支援、学習支援、キャンパスライフ支援などが挙げられる。第二に、どのような学生を支援していくかという視点であり、留学生、障害学生、女子学生、一般学生などが挙げられる。第三に、誰が支援するかという視点であり、行政（国や文部科学省）や教職員はもちろんであるが、卒業生、地域住人、学生などが挙げられる。そして四つ目は、どのような方法や体制（しくみ）でどんな内容の支援を展開していくかという視点である。ソーシャル・スキル・トレーニング、社会連携、フィールド体験、卒業生ネットワーク、ポートフォリオ、ピア・サポート、社会人基礎力、人間関係力、コミュニケーション能力の育成、ボランティア活動、社会連携、地域協働、世代交流など、各大学がそれぞれの大学・学部のミッションに対応した内容と方法で、学生支援を展開していることが理解できる。

日本学生支援機構のレポート「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－」（2010）は、学生支援の領域を5つの領域に分けている。それらは「学生相談」「修学支援」「就職・キャリア支援」「学生リーダー・SA」「特別な支援を必要とする学生への支援」である。さらに、経済支援（奨学金）と留学生支援も喫緊の課題であるとしているが、このレポートでは対象にしないと述べている。学生支援のなかの一項目としては、大きすぎるテーマということができるとも知れない。以下では、こうした枠組みに沿って、学生支援の内容、対象、支援者を考えてみよう。

3. 1 健康支援

健康・メンタルヘルス支援、食育実践プログラム、フィジカルヘルスなど。西日本新聞の調査によれば、一人暮らしをする大学生の食生活の実態として、「一日2食は当たり前」「スナック菓子が食事代わり」「おにぎり一個、カップラーメン一個」などを食事として挙げる大学生が多いという。大学生の時代は、拘束されることが少なくなり、自由な時間が大きく拡大していくので、不規則な生活になりがちだし、下宿で一人暮らしをする学生にとって、「孤食」「個食」は当たり前の光景でもある。

しかし、だからといって食生活はどうでもいいのだということにはならない。健康な心と身体があってこそ、学業に集中し、学生生活を楽しむことができる。肥満（メタボリック）、アルコール、タバコ、救急措置やAEDの使い方、感染症、精神疾患など、学生に対する健康支援の領域は広がっている。

これらの課題に向き合うのが、多くの国立大学に設置されている「保健管理センター」である。また、学生の健康支援は学生時代にとどまるものではなく、学生の生涯にわたる健康を支援するという意図を持って展開されることもある。いずれにしても、学生時代の健康支援は、生涯にわたる健康支援に通じ、それだけに大学時代の健康教育と健康支援が重要になる。この健康支援は、正課外で取り組まれることは多いが、正課内のカリキュラムのなかに位置づけられ、教養教育や専門教育のなかで展開される場合もある。

3. 2 キャリア形成支援

キャリア形成支援は、キャリア支援、キャリア形成、自立支援、就職支援、キャリア構築力など、多様な名称で呼ばれている。仕事と向き合い、働く意欲を身につけ、仕事に必要な知識や技術を身につけることは、大学教育そのものの目標でもある。

他方で、日本経済の長期にわたる不振や、経済のグローバル化による企業の海外進出とそれに伴う雇用の縮小は、大学生の就職活動や雇用環境を厳しくさせており、「就職氷河期」「超氷河期」などの言葉がメディアを通じて流れている。こうした状況のなかで、就職ができずフリーターになることを余儀なくされ、また、就職ができなかったから大学院に進学するといった行動も目立ってきた。

さらに、就職した学生の早期離職も問題にされている。早期離職は、求人サイドと求職サイドのミスマッチとして位置づけることができるが、離職しても次の仕事が見つからなければ、フリーターなどの身分にならざるをえないケースも少なくない。そのことは、大学での学習が生かされないだけでなく、キャリアを形成して職業的な熟練を困難にしてしまう。

そして、大学生の職業に向き合う姿勢自体も問題視されている。自分の将来に明確な意識を持つ意欲ある学生も多いが、意欲の乏しい学生も少なくない。そこで、学生が自分を知り、自分の将来に向けた課題に向き合おうとする場と機会を提供する必要がある、それ

がキャリア支援の一部を構成している。具体的なキャリア支援の内容は多岐にわたっており、キャリア科目の授業開講、インターンシップなどの実地教育、就職ガイダンス・セミナー、「就職」に向けての直接的な支援・アドバイスなどが挙げられる。

3. 3 学習支援

学習支援には、修学相談から始まって、スタディ・スキルズ（初年次教育、初年次学生に対する大学学習法）、日本語表現指導、リメディアル教育、TA 制度などがある。大学は高等学校までと違って、ホームルームが無く、時間割を自分で組み立て、自分で講義室に行かなければならない。情報が乏しいなかで、自分で時間割を立てることひとつ取ってみても、新生にはたいへんな作業である。また、図書館の利用の仕方、レポートの書き方、プレゼンテーションの仕方、大学生としてのマナー、教師へのメールの打ち方などを初年次教育のなかで実施する大学も増えている。

これらのことを入学の比較的早期に学習しておく、大学生としての本来の学習に移行しやすい。こうした問題意識から初年次教育に注目が集まり、「初年次教育学会」が設立されるなどしている。初年次教育は、高校から大学への円滑な以降を目的として、従来の新生オリエンテーションやガイダンスの枠を超え、より体系的に、かつ時間をかけて行われるものである。

大学進学がユニバーサル化し、また、入学試験の多様化が進行したことに伴い、学生の学力は多様化した。その結果、大学での学習を進めるにあたっての基礎学力の不足が顕在化し、大学教育との溝が目立つようになった。この溝を埋めるのが、リメディアル教育である。リメディアル教育とは、大学の入り口における補習教育である。このために大学の教員だけでなく、予備校講師や高校教員が教壇に立つことも少なくない。

3. 4 キャンパスライフ支援

キャンパスライフ支援には、課外活動支援、福利厚生に関わる支援、学生サービス、経済的支援などがある。経済的支援のなかでもっとも大きいのは、日本学生支援機構における奨学金であるが、それだけでなく都道府県をはじめとする自治体、企業、財団、個別大学が行う奨学金など、さまざまなものがある。しかし、日本学生支援機構は基本的には国家に帰属するものであり、「教育機会の平等」を保証する装置として、規模や資金の面で、別格のものである。また、経済的困窮学生に対する授業料の免除措置も、学生の経済支援にとって重要な措置となっている。

サークル活動（部活動）は、大学生活にとって不可欠のものであり、多くの学生が所属している。サークル活動には、学生たちの特技や個性を伸張させる側面と、人間関係をつくっていく側面、社会に貢献する側面など、さまざまな側面がある。学生たちはサークル活動で友人をつくり、コンパをし、自分たちの居場所をつくる。

そのために、サークル活動に責任を持つのが学生部関係の組織である。学生部は学生の活動が活発になるように、施設の整備から始まって、活動資金の援助、事故が起こった場合の対応、顧問の教員の確保など、さまざまな支援を行っている。

大学生協も学生生活の支援には欠かせない存在である。食事、店舗、住まいの斡旋、新入時の生活用品の提供など、学生の福利厚生への援助を行っている。生協がない大学では、民間の業者がサービスを提供することになる。大学は、夏休みは長いし、冬休み、春休みの長期休業があり、おまけに多くの大学では土曜日・日曜日が休みである。したがって、毎日の営業ができず、コンビニエンス・ストアを入れてもなかなか採算が合わず、近年では大学から撤退するものも多くなっているようである。

3. 5 社会性、コミュニケーション能力の育成

学生支援 GP などの取組をみていると、社会性は、大学生活における人間関係の形成にもつながり、また、就職支援にとっても重要であるとされる。この社会性の育成は、大学の入学ランキングに関わりなく、今やすべての大学にとっての問題であると認識されている。昨年、新聞で「便所飯」という現象が取り上げられた（『朝日新聞』2009.7.9）。みんなが楽しく語らうキャンパスで、自分には友だちがおらず、独りぼっち。学食などで一人で食べている姿をみられるのが嫌で「便所飯」に走ると新聞記事は伝えている。笑うに笑えない記事である。それだけ、大学生活にとって友人が大事になり、また、友人を作るだけの社会性が問題視されているということだろうか。

反面で「社会性バブル」と表現されることもある。「社会性」とは、人と関わる際に必要な能力の総称であり、心理学的には対人関係能力といい換えることもできる。この「社会性」が、バブルのようにどこでも過剰にもてはやされているというのである（別府哲「異質な他者、異質な自分を求める」『書齋の窓』有斐閣、2010、No.599）。経団連が出している「社会人基礎力」においても、学生の社会性やコミュニケーション能力が重要視されている。このように、社会性がバブルのように過剰に問題視されるから、大学も社会性の育成に過敏になっているのではないかという視点も必要ではあろう。今日の学生は社会性に乏しく、コミュニケーション能力に欠けているという言説についての、注意深い検討が必要である。

反面で、大学側が学生の社会性欠如を実感しているから、社会性が問題にされているという側面もあるだろう。この社会性は、正課の授業のなかで育てることはなかなかできない。社会性の育成は体験によってでないとな身につかないからである。同様に、コミュニケーション能力もそれを必要とする場面に遭遇しない限り、獲得することができない。したがって、学生たちの社会性をはぐくむ場をどのように創出し、コミュニケーション能力を鍛える場を確保していくかが、大学の学生支援にとって重要である。いずれにしても、社会的コミュニケーションの困難さを抱える学生に対してどのようにして支援していくの

か、そのための学びの機会をどのように提供していけばよいのか、GPなどの経費をもとに試行的に実践されている。

4. 対象学生別にみた学生支援

他方で学生を対象別に分けて、支援が検討される場合もある。例えば、障害学生に対する支援、留学生に対する支援、女子学生に対する支援、社会人学生に対する支援などが、その代表的なものである。さらには、飛び級により、高校における2年間の学びからいきなり大学生になるケースもあり、そうした特別な才能を持った学生に対する支援策なども考えられないと、せっかくの飛び級入学が生かされないことになってしまう。

より一般的にいえば、学生支援に関する社会的ニーズが、学生の多様化に伴ってより多様化し、より細かい対応が求められているという事情もある。学生の学力、勉強意欲、興味関心は多様化している。また、社会人学生、編入学生、留学生が増加し、年齢、経歴、文化的な背景も多様化している。このような学生に対しても、入学させたからにはきめ細かい支援体制を構築し、学生の成長を支えていくことが、これからの高等教育に求められている。とりわけ、障害学生に対する支援、留学生に対する支援、女子学生に対する支援、社会人学生に対する支援は、人権や学習機会の観点からも求められる。

4. 1 障害学生支援

この領域は問題意識も深まり、各大学でさまざまな取組が行われるようになってきている。しかし、大学の問題意識の格差がみられ、また、支援をしていくためにはヒト、モノ、カネが必要なことから、問題意識はあっても実際の施策としては不十分でしかない場合もみうけられる。

障害学生は、視・聴覚障害学生、肢体不自由学生、病弱学生、高機能発達障害傾向を持つ学生などいくつかのタイプに分けられ、当然のことながらその支援のあり方も異なっている。「障害児（者）教育から特別支援教育へ」とパラダイム転換が行われ、障害学生支援の気運は高まっているが、特別支援教育を学ぶコースやカリキュラムを持っている大学以外では、実際にはそれほど進んでいるわけではない。学内のバリアフリー化、ノートテーカー、ピア・サポートなど、支援の内容はさまざまであるが、それを実現するためにはヒト、モノ、カネが必要であり、大学としてのポリシー、職員の意識改革、学生のボランティア精神などが不可欠である。また、発達障害などこれまで支援の対象とりにくかった新しいニーズの学生支援も求められており、そのためには教職員への啓発が欠かせない。

しばしば「ユニバーサルデザイン」という言葉が使われるように、学生たちの多様なニーズに応え、学生一人ひとりの潜在的な能力の開発と自己実現を可能にする試みが、特別支援教育である。この場合には、学生のピア・サポートが必要不可欠であり、学生の支援

プログラムへの参加が求められる。

個のニーズに応じた支援という特別支援教育の考え方を高等教育の場において援用し、すべての学生に支援の手をさしのべようとする考え方は、理念としては高邁であるが、その実現は容易ではない。これまで、高等教育の場においては排除されてきた障害者は、人権の尊重という考え方にに基づき、高等教育の場にアクセスすることができるようになった。しかし、そのなかで学習が保証され、人間的、職業的な成長を図るためには、大学の組織的支援が必要不可欠である。なお、大学における障害学生に対する支援については、日本学生支援機構により「障害のある学生の就学支援に関する事態調査」が毎年行われている。

4. 2 外国人留学生

中曽根内閣の時代に提唱された留学生 10 万人計画は 2003（平成 15）年に実現され、5 年後の 2008（平成 20）年にはアジア、世界の間のヒト・モノ・カネ、情報の流れを拡大する「グローバル戦略」を展開する一環として、2020 年を目途に 30 万人の留学生受入れを目指す計画が提唱された。日本の大学において留学生の比重は確実に増し、また、日本人学生の集まらない大学のなかには、東アジアからの留学生を入学させることで定員を埋めようとしているところもある。その留学生については、アルバイトの斡旋、住まいの斡旋、奨学金の給付、日本語指導、就職支援、キャンパスガイド、ピア・サポートなどが必要であるが、一部を除いては十分なことができていない。ムスリムの人たちの食事に気遣うことも大事な支援で、生協食堂のなかには具材を表示してところもある。

また、留学生に対する政府の方針も固まらず、文部科学省と外務省では必ずしも政策的に一致しているとはいえない。文部科学省では、就職支援まで含めて留学生支援と考えているが、外務省は在留することを歓迎していない。留学生もまちまちであるが、これからの日本の活性化にとって不可欠との見方もあれば、犯罪をはじめとする社会不安の温床と考える人もいる。

しかし、大学での学びという点から考えれば、さまざまな思いを持って留学してきた人たちが、学ぶことに満足ができ、充実した学生生活が送れることが大切である。その根幹には経済的な支援が挙げられるが、国費留学生は手厚い支援が受けられるのに対して、私費留学生の多くはアルバイトに精を出さざるをえない状況がある。また、せっかく日本に留学したのに日本人学生のコミュニティに入れず、結局は自国の人との付き合いで終わってしまうこともある。全体としては留学生に対する支援はお寒い状況（特に私費留学生に対して）であり、留学生支援をどこまで行うかについてのコンセンサスが得られているわけでもない。各大学が留学生ポリシーを確立していくことが求められている。

4. 3 女子学生

女子学生はキャンパスのなかのマイノリティであるといった状況にはなく、女子学生が

ら敬遠される大学や学部は発展がみこめないといってもいい。キャンパスのなかでの差別が全くないといえ、異論も出てくるであろうが、学生たちが被差別意識を持っているわけでもない。しかし、就職状況となると一変する。職業の世界は、必ずしも男女平等の世界ではないからである。そのために、女子学生に特有のハードルがあり、そのハードルを乗り越えるための支援が求められる。それは、キャリア教育やキャリア支援という形で具体化される。「ジェンダー論」「女性学」「男女共同参画」などの授業科目は多くの大学で開講されている。大学教育と職業世界とを結びつける努力が、男子学生以上に求められるゆえんである。

女子学生支援で、もうひとつの課題は「安心、安全なキャンパス生活」という視点である。性犯罪の被害者にあうのはほとんどが女子学生であり、キャンパスの内部ではセクシャルハラスメントやパワーハラスメントの被害者になる場合がある。こうした被害から女子学生を守るための施策も、広い意味で学生支援に含まれる。

そのほかに、社会人学生、編入学学生、飛び級学生への支援についても、特別な配慮があれば、彼らのキャンパス生活はさらに充実するであろう。社会人学生であれば修学支援（夜間開講、柔軟なカリキュラム、長期在学制度など）が求められるし、編入学学生であれば学生集団への適応をどうはかっていかに特別の留意が必要である。また、近年、学生が未熟化し、対人関係がうまく構築できない学生や、学生集団のなかで孤立する学生もいる。これらの学生のなかには、「不登校」や「社会的引きこもり」とみなされる学生もおり、放置しておけば退学へといたる場合がある。カウンセラーの配置や保護者とのきめ細かい連絡が必要である。

5. 誰が学生を支援するのか

5. 1 政府（文部科学省）

一口に学生支援というが、誰が学生支援を行うのか、この点が整理されていなくてはならない。その点でまず考えられるのが、政府（文部科学省）である。大学生に対する経済支援にみられるように経済的側面の援助については、個々の大学が実施することは困難であり、そのほとんどを政府に依存しなければならない。

大学教育は、国民の税金を大学に回すことによって成り立っている。この財政的援助は、授業料の援助、奨学金の支給、施設の建設など、多様な側面を持っている。とりわけ国立大学ではそうであるが、学生たちの授業料収入だけで大学はやっていけない。国の支援無くして現在の国立大学を維持しようと思えば、何倍もの授業料が必要である。もっとも大学の維持運営費といっても、研究に要する費用なども含まれているので、これは学生が負担しなければならないものではない。学生が負担すべきは教育に関する費用であるが、研究と教育をどのように区分するかは、なかなか困難な問題である。いずれにしても国の支援を受けなければ、私立大学では少し、国立大学では大幅に授業料を上げざるをえないで

あろう。

また、奨学金は教育機会の平等を達成するために不可欠なものである。現状が十分であるかどうかは別にして、奨学金があるから大学を卒業できた、大学院を修了できたという学生はたくさんいる。日本は、高等教育に対する教育支出が他の先進諸国に比べて少なく、教育関係者はもっと多くの予算を教育に注ぐことを期待している。

5. 2 教職員

大学生活のなかで、もっとも直接的に学生の支援をするのはいうまでもなく教員である。教員は講義、ゼミ、学生相談などを通じて学生を支援していく。それが教員の本務である。また、教員の支援は正課内に限定されず、正課外での支援も少なくない。教員の学生支援は、在学する学生に対して幅広く支援する側面と、いわゆる「ゼミ生」をきめ細かく支援するという、2つの側面がある。教員は「ゼミ生」に対して、専門分野に関する教育研究指導を行うだけでなく、学生の就職相談や悩み相談を行い、その交流が卒業後も生涯を通じてなされる場合がある。いずれにしても教員は、学生を支援していくことを本務としている。

事務職員も学生支援に直接の責任を負っている。教員と異なるのは、授業を担当していない点であるが、履修相談、就職への相談、サークル活動への支援、アルバイトの斡旋など、正課外の活動における学生支援が中心となる。もっとも、一口に職員といっても、経理や総務を担当する職員もおり、彼らは基本的に学生と関わることは少ない。その点で学生支援の対象となるのは学務系の職員である。経理や総務の仕事は、どこの職場に行っても存在するが、学生支援は大学ならではの業務である。その学生支援職員について、学生の窓口さえ担当していたらと自らの守備範囲を限定していたら、十分な学生支援はできない。学生支援職員として、何をどうやればいいのか、SD活動が欠かせない。

5. 3 卒業生（OB、OG）

卒業生はその大学の支援者であり、有形無形の恩恵を大学は受けている。したがって、大学の歴史が長く、卒業生が多いと、それは一大勢力であり、大学は有形無形の恩恵を受けることになる。近年の国立大学では、これまであった学部単位と同窓会組織を大学単位にまとめあげ、活動の一環として「ホームカミングデー」などを実施するようになった。これらは同窓生への支援であるが、同窓生は大学への支援者であり、学生への支援者であるという思いがある。同窓会活動が活発なのは長い伝統を持った、威信の高い大学に多い。逆に歴史や伝統を持たない大学は、こうした卒業生の力を借りることはできない。

こうした卒業生の活躍はさまざまな場面で現れるが、そのひとつに就職採用に関わるリクルーターの役割がある。卒業生が母校に出かけ、学生たちに企業の説明を行い、企業に関する理解を深めるとともに、新入社員の確保に努めるというものである。また、卒業生

が母校の要請に応じて講義などを担当し、キャリア教育に生かすといった側面や、企業におけるインターンシップなどの場を提供するということもある。これらは卒業生でなければできないというものではないが、「先輩－後輩」の関係がひとつの「縁」を取り持っているということができる。これ以外に、母校の進める募金活動に応じて寄付行為を行うこともある。

これらが、卒業生の組織となって展開するのが「同窓会」である。国立大学でもっとも熱心な同窓会活動を行っているのは、一橋大学の同窓会である「如水会」であるといわれる。募金活動から、授業支援、就職支援などの多様な活動を行っており、卒業生の心の拠り所となっている。同窓会はひとつの「派閥」であり、そのなかにいる人には優しいが、それ以外の人には冷たい。しかし、「同じ釜の飯を食った」というのは、人としての結びつきを強める自然の感情であり、そうしたネットワークが利益をもたらすとともに、母校の学生たちへの支援にかき立てるのである。

5. 4 地域住民

大学は地域社会との連携を深めている。今や、多くの国立大学にとって「地域貢献」は大学の重要なミッションを伴っている。その地域は、単に「貢献」する存在ではなく、地域から「貢献」してもらった存在でもある。その意味で、「大学」と「地域」は「お互い様」の関係になりつつある。

すべての大学ではないが、地域のニーズを学習に生かし、同時に、地域社会の協力を得て学生の資質向上を図ろうとするプログラムが注目されている。そのひとつとして、地域に貢献する学生の自主的な活動を支援するという試みがある。例えば、災害ボランティア、学校ボランティア、医療ボランティア、森づくり、防災、ごみの分別などの環境問題への取組、などが考えられよう。これらの活動は、地域なくして成り立たないものであり、受け身の学習ではなく、自らが主体的に考え、体験型の学習、問題解決型の学習をその内容として含んでいる。いわゆる PBL (problem based learning) 型の学習も、地域社会と連携した学習であり、地域社会からの支援がないと、これらのプログラムを実行することはできない。これらの学習を支援してくれるのが、地域社会であり、地域の住人である。

5. 5 学生 (ピア・サポート)

学生もまた、学生を支援する人である。学生による学生支援は、支援する学生のエンパワメントにつながるという面で、「支援することは支援されることだ」という二重性を持っている。例えば、ピア・カウンセリング、障害学生のための介助やノートテイク、新入生のための履修相談、就職活動学生のための先輩として体験報告など、いずれも学生たちの支援に役立つものであるが、それを支援する学生たちのアクティブ・ラーニングの場となっている。こうした学生による学生のための支援は、ピア・サポートと呼ばれている。

学生が学生を支援する「ピア・サポート」システムの導入は、全国の大学において急速に拡大しつつある。日本学生支援機構の調査によると、対象校のうち、国立大学で33.3%、私立大学で11.0%の大学が導入しているという。

大学に入学しても「友だちができない」「仲間がない」というのも、学生の不安をかき立てるものである。べつに人間は最終的には一人だから、友だちなんかいなくてもと思うが、私たちの社会では脅迫的に友だちの必要性が語られる。したがって、友だちがいないと、自分は欠陥のある人間ではないかと思ひ、いつも一人でいると「友だちのいない奴」といったまなざしで見られるのではないかと不安に思ってしまう。いずれにしても友だちづくりは学生支援の重要な側面とみなされるようになった。それとともに、ピア・サポートが学生支援にとって重要な意味を持つようになった。

ピア・サポートは「学生が学生を支援する」というコンセプトのもと、学生の修学支援や相談活動を促していこうという試みである。また、この支援を通じて、企業や社会で求められている社会性やコミュニケーション能力の向上につながるとも考えられている。というのも、人を支援するためには、人を支援できるだけの力を身につけなくてはならないからである。したがって、支援する学生を対象にした研修会や講座の開催が必要不可欠となる。支援する学生を育てることは、支援される学生のためだけでなく、支援する学生のエンパワーメントにつながるのである。

学生は教職員とともに大学を構成する重要な人的資源であり、教職員と違って通過していく集団であるが、それでも単なる顧客ではない。学生は教職員とならんで大学を構成する重要な構成員であり、学生が主体的に学生支援に関わり、自分たちの手で自分たちの学習環境を改善する能動的な役割を担うことが、大学教育の改革を推進させ、学生のニーズに即した学習の場としての大学の実現を可能にする。ピア・サポートを行う学生たちは、学内のボランティアのサークルに依存している場合が多いが、教育学部で特別支援教育を学ぶ学生や看護学生たちの活動もみうけられる。

高等学校でもピア・サポートを実践する学校が増えてきた。高校では、同じクラスの仲間を想定して、同級生同士で行われることが多い。異学年でのピア・サポートも考えられるが、高等学校では同学年主義が強いので、学年を超えたピア・サポートは実際のところ困難である。

これに対して大学では、上級生から下級生へという流れでサポートが行われることが多い。とりわけ新入生は、大学生活に慣れないだけでなく、今までの家族から離れて一人暮らしを始めることになるので、高校生までの生活とは様相を一変する。それだけに、大学生活に慣れることが求められるし、不安を抱えていることも少なくない。これに対して上級生はすでに大学生活を送っているのだから、その経験を新入生に伝え、経験から得られた知見を新入生に伝授することは、新入生の大学生活を支援していくために有効である。

高校時代は基本的に親の庇護のもとにあるが、大学生は親の庇護を離れ、自立して生き

ていくことを要求される。しかし、この「他律」から「自立」へのプロセスは不安定なもので、うまく適応できないと大学生活に支障が出る。したがって、充実した学生生活を送るためには先輩・同輩のサポートは欠かせない。

こうした上級生から下級生へのサポートは、大学では伝統的にサークル活動や研究室活動のなかで行われてきた。しかし、サークル活動での「先輩」からの指導は、しばしば逆効果になることも少なくない。というのも、先輩から後輩へとつながる情報は必ずしも学生生活を充実させるために機能するのではなく、「墮落」させるためにも機能するからである。例えば「あの授業は楽勝」、「勉強しなくても単位くれる」、「遅刻してもかまわない」などの情報は、先輩から後輩へと連綿と伝えられることになる。もちろん、先輩からの情報は大学生活を送るにあたって有効で、助かる情報も多く含まれている。その意味で全否定するものではないが、すべてが善というわけにはいかない。

また、大学の出口においても同輩のサポートが欠かせない。就職活動を終えた学生が自分自身の経験を、これから就職活動を行う学生に対して提供することは、就職活動を行う学生にとっては力強いメッセージである。

6. おわりに

以上、学生支援の内容、対象、方法について大まかなスケッチを行ってきた。学生支援という点で注目されているのが、支援する学生に関する情報の収集である。学生を支援していこうと思えば学生を理解しなくてはならない。そのためのツールとして全国の大学に広がりを見せているのが（電子）ポートフォリオである。ポートフォリオは修学や学生生活などの記録（例えば、学業成績、キャリア教育記録、体験活動記録、健康診断記録、経済状況、資格の記録）を、主として学生自身が記入して、学生の情報を本人、大学側が常に共有しあうことで、本人の成長や学生支援に役立てようとするものである。

このポートフォリオは、学生たちの専門分野や専攻によっても異なっており、教員養成学部などでは、体験的な活動（教育実習や学校ボランティア）の記録などを記録するような工夫もなされている。結果として、このポートフォリオを眺めることによって、学生たちの様子を観察することができ、学生支援に役立てることができる。学生たちの日常的な修学状況、生活状態をリアルタイムに観察することができるようになり、修学や学生相談に役立てることができるようになっている。

2009（平成 21）年 7 月に、UNESCO はパリにおいて高等教育に関する国際会議を開催した。この会議のコミュニケ（共同声明）では、「表現の自由と団結権とともに、学問的生活への学生の積極的な参加を保証し、適切な学生サービスを提供すること」を求めている。学生がより快適な学生生活を過ごし、学問的にも、人間的にも成長するのを助けることが学生支援の目的である。学生支援は、教育や研究の充実につながるものであり、社会

的市民的責任を教えるなどの側面を持つ大学にとっての、基本的なリソースである。

日本の大学教員は研究志向が強いといわれるが、多くの教員はこれまでも、学生支援に努力を払ってきた。大学が教育機関である以上、そこで働く教員も職員も学生を支援することを職務としている。私個人もそうであるが、ゼミ生を中心に学生の勉学を促し、コンパをし、ゼミ旅行を企画し、そして教員採用試験の願書に含まれる志望動機などを入念にチェックする。仕事のなかに、学生相談や学習支援、就職・キャリア支援が含まれているということができる。しかし、「学生支援」という言葉のなかには、大学全体として、学部全体として、といったように組織の視点が含まれていなければならない。学生支援を大学や学部全体として組織的に実行していくという視点が、学生支援には不可欠であろう。

【参考文献】

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，2010，『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－』。

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』473号，27－31頁。

独立行政法人日本学生支援機構，2008a，「新たな社会的ニーズに対応した学生支援プログラム」実施委員会『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』。

独立行政法人日本学生支援機構，2008b，「新たな社会的ニーズに対応した学生支援プログラム」実施委員会『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』。

第2章 日本における学生支援活動の歴史の変遷

葛城 浩一
(香川大学)

1. はじめに

近年、高等教育の世界では、学生支援活動に対する関心の高まりが著しい。こうした背景には、大学進学率の上昇に伴って、学生の多様化が加速度的に進んでいることが関係していると考えられる。すなわち、基礎学力や学習習慣、学習への動機付けが欠如した学力・学習面での問題を抱える学生はもちろんのこと、伝統的年齢層以外の学生や外国人学生、あるいはマイノリティと呼ばれるバックグラウンドを持つ学生など、もはや学生を一枚岩として捉えることが困難なほど、学生の多様化が進んでしまっているのである。こうした状況下においては、個々の学生のニーズにできる限り応えていくことが求められる。そのため、学生支援活動に対する関心が高まっているものと考えられる。

こうした関心の高まりを端的に示しているのが、2007（平成 19）年度から新たに設けられた「新たな社会的ニーズに対応した学生支援プログラム（通称：学生支援 GP）」（2007－2008年度）という、学生支援に特化した GP 事業である¹⁾。この学生支援 GP では、2007（平成 19）年度は 272 件の申請に対して 70 件の採択が、2008（平成 20）年度は 230 件の申請に対して 23 件の採択がなされている。のべ 500 以上の大学・短期大学・高等専門学校が、この学生支援 GP に申請していることは、学生支援活動に対する関心の高まりのひとつの証左であるといえよう。

さて、この学生支援 GP では、学生支援活動の領域として、「修学支援、学生相談、就職支援、健康支援・メンタルヘルス支援、経済的支援、課外活動支援、学生生活上の支援、留学生への支援、障害のある学生への支援など」²⁾を挙げている。このことは、これらの諸領域が学生支援活動の領域として一般的に認識されうるものであることを示唆している。しかし、こうした学生支援活動の領域、あるいはそれを規定する学生支援の概念は、学生や大学の変化に対応して展開してきたものであり、所与のものであったわけではない。そもそも、学生支援という用語すら所与のものであったわけではないのである³⁾。

そこで、本章では、日本における学生支援活動の歴史の変遷を辿りながら、学生支援活動の領域、あるいはそれを規定する学生支援の概念が、時代によってどのような変化を遂げてきたのかを、そうした変化に影響を及ぼした諸要因についての言及も含めて、整理したいと考える。なお、先述のように、学生支援という用語は歴史的に用いられてきたわけ

ではないが、本章では、便宜上、学生支援という用語を用いて表現することとしたい。

2. 萌芽期（戦後－1950年代）

2. 1 終戦直後の学生支援活動

戦後、1947（昭和22）年の教育基本法及び学校教育法の改正により、「大学」は大きな変化を遂げた。すなわち、帝国大学、官立単科大学、公立大学・私立大学から構成される「旧制大学」に加え、旧制の高等学校や大学予科、各種の専門学校及び教員養成学校などがすべて一括りで「大学」（「旧制大学」と区別する意味では「新制大学」）と称されるようになった。

これによって、戦後の教育制度改編のスタート時点では、既に「大学」と称される機関数は戦前の4倍に、学生数は2倍強以上に達していた（寺崎 1979）。このように、戦後の「大学」は、戦前の「旧制大学」に比して量的に大きな変化を遂げたわけであるが、それでもこの時期の「大学」への進学率は10%未満であり、トロウの発展段階説に照らしても、依然としてエリート段階にあった。

この点に鑑みれば、むしろ留意しておきたいのは、「大学」に期待されている社会的役割の変化であろう。すなわち、「大学」の目的が、「国家ニ須要ナル學術ノ理論及応用ヲ教授シ並其ノ蘊奥ヲ攻究スルヲ以テ目的トシ兼テ人格ノ陶冶及国家思想ノ涵養ニ留意スヘキモノトス」（大学令第1条）から、「學術の中心として、広く知識を授けるとともに、深く専門の学芸を教授研究し、知的・道徳的及び応用的研究能力を展開させることを目的とする」（学校教育法第52条）へと変化したことからも明らかのように、その社会的役割は極めて多様なものになったのである。

そうした「大学」に期待されている社会的役割の変化は、学生支援活動のありようにも影響を及ぼすことになる。すなわち、「大学のはたす役割は、学生の正課における知的・理論的発達のみならず、さらに、彼らの情緒的・社会的・身体的発達を統合して促すものでなければならないわけである」（平木 1982, 198頁）から、「その教育方法にも新たな視点と技術が必要となった」（同上）のである。それは、国家思想の涵養や人格の陶冶を主眼とし、その方法を指導監督⁴⁾に拠っていた戦前の学生支援活動に代わって、新しい大学教育の理念を実現しようとしたものであるといえよう。

ただし、戦後の学生支援活動がまず急務としたのは、衣食住の最低条件を充足することであった。すなわち、戦後、大学に復帰した学生たちを待ち受けていたものは、衣食住の決定的な不足であり、当時の学生たちは学ぶことよりもどうやって生活していくかということが大きな問題であったためである。

学生の経済生活がもっとも危機に直面した1947（昭和22）年末には、文部省に「学徒厚生委員会」が設置され、その支援のための具体的方策についての審議が行われた。また、1949（昭和24）年には、「奨学および学徒の厚生援護に関する事項を調査審議すること」

を目的とした「学徒厚生審議会」が設置され、奨学・援護・保健・就職・補導の諸対策及び一般社会に対する啓蒙など、行政上の施策の改善についての要望がなされた⁵⁾（文部省編 1954）。なお、こうした動きのなかで、大学に対しては、同年に公布された「国立学校設置法施行規則」のなかに、国立大学に「厚生補導に関する部」を置くことが明示され、1951（昭和 26）年には、大学基準協会の「大学基準」のなかに、「大学は、学生生活の向上を図るために適当な専任機関を設けなければならない」という一項が加えられた⁶⁾。

このようにして、学生支援の概念を大学に導入する公的な制度の基盤は、徐々に整備されていくことになるが、こうした基盤の整備は、そこで行われる学生支援の具体的内容についてまで担保するものではなかった。そうした学生支援の具体的内容を明確化する取組は一部行われてはいたものの⁷⁾、一般的な支持を得るには至らなかったという。すなわち、傘木（1982）が指摘するように、戦後の学生支援の概念は、「なにぶんにも新しい類概念であり、具体的な仕事の一部は戦前の大学の機能のなかに含まれていたにせよ、その包括的な方法論ないし基準的な活動内容の定立については、さらに多くの努力と経験の蓄積が必要であった」（傘木 1982, 29 頁）のである。そこに大きな貢献をしたのが、次項で言及する Student Personnel Service（以下、SPS と表記）という概念の導入であった。

2. 2 SPS という概念の導入

日本における学生支援活動の歴史的変遷を考える上で忘れてはならないのは、SPS という概念の導入であろう。この概念⁸⁾は、1951（昭和 26）年の 9 月から翌年の 7 月にかけて、アメリカの SPS の専門家を招いて開催された「学生補導厚生研究会」を契機としてもたらされたものである。この研究会は、文部省と連合軍総司令部民間情報教育局（CIE）との協力により、京都大学、九州大学、東京大学でそれぞれ 3 ヶ月ずつ行われ、SPS 活動の理論と実際、カウンセリングを含む種々の技術などを研修する機会が提供された。

これらの研究会では、「大学は学生の知的発達のみならず、全人格の成長に最も適した環境を備えているべきであり、それが大学の社会的義務である。（中略）そのためには、大学は教科教育的サービスと共に、教育的機能としてのパーソネルサービスを補完充足的に行わなければならない。パーソネルサービスは教科教育完成のための補助機能ではなく、両者相俟って大学の教育機能は完全なものとなるのである。要するに、大学の教育目標は個々の学生の自己実現の欲求に応えることであり、それは学生の知的要求に応える教室での授業だけでは不可能で、授業では充たし得ない学生のニーズに応えるのがスチューデント・パーソネル・サービスであって、今やその高度な活動が必要である」といった SPS の理念が確認されている（岨中 1990）。

このように、SPS とは、正課教育に対する正課外教育の役割を、補助的なものではなく補完的なものとして捉えるものであり、正課外活動の支援の重要性を強調した概念である。この点は、後述する Student Development との大きな違いのひとつであるといえよう。

こうした研究会の成果は、『学生助育総論—大学における新しい厚生補導—』として、1953（昭和 28）年に文部省大学学術局学生課から出版されている。また、研究会の受講者を中心に SPS 研究会やカウンセリング研究会が組織されたことも、その成果として挙げられよう。

しかし、もっとも大きな成果は、1958（昭和 33）年に学徒厚生審議会が出した「大学における学生の厚生補導に関する組織および運営の改善について」という答申につながったという点であろう。この答申では、先述の SPS の概念をふまえて、正課外教育の役割が、正課教育の果たすことのできない固有の役割を有する補完的なものとして捉えられており、それゆえ、「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の教育の目的であり、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」との定義がなされている。

また、「この業務の目的を実現するために達成しなければならない目標を定め、同じ目標を有する仕事の群を領域として、基準的な業務内容を分類整理することができる」として、以下の 13 項目にわたる「厚生補導」の領域が示されている。

- (1) 入学者選考、(2) オリエンテーション、(3) 修学指導、(4) 課外教育、
- (5) 適応相談、(6) 記録・調査テスト、(7) 学寮の運営、(8) 奨学援護、
- (9) 厚生福祉、(10) 保健指導、(11) 職業指導、(12) 女子学生の世話、
- (13) 特別指導

先述のように、学生支援の概念を大学に導入する公的な制度の基盤は、徐々に整備されてきたものの、そうした制度基盤の整備は、そこで行われる学生支援の具体的内容についてまで担保するものではなかった。こうした点に鑑みれば、この答申で示された 13 の領域は、そうした制度基盤を有効に機能させる上で、また、その後の学生支援活動のあり方を考える上で、必要となる学生支援活動の全体像を描き出すものであったといえる。

3. 停滞期（1960—1980 年代）

3. 1 学生運動への対応

SPS という概念の導入から、学徒厚生審議会答申に至る、新しい学生支援の概念についての一連の啓蒙活動は、1963（昭和 38）年の中央教育審議会答申「大学教育の改善について」において一部結実することになる。すなわち、この答申では、「学生の厚生補導について」という独立した章が設けられ、大学教育の理念、組織体制、運営などの全般にわたる総合的な視野から、学生支援の位置づけが明らかにされることになったのである。

その第 1 節「大学における厚生補導の意義およびあり方について」では、「学生の厚生補

導の中心的機能は、人間形成を目的として行なわれる課程外の教育活動および大学教育に対する適応を図り修学効果を高めるための活動にある。したがって、学生の厚生補導は、大学教育のうちに独自の分野を有するものとして理解されなければならない」として、学生の「厚生補導」の充実が強調されている。

この答申について、傘木（1982）は、「戦後の概念導入後、各大学の関係者たちの努力と模索と彷徨のつみかさねを経て、この答申のなかに学生の厚生補導という機能が、大学教育の理念の一環として定位置を占めたといえるであろう。その意味も含めて、この答申は、戦後の大学教育の進展に関する第一次のいわば総括を行った、画期的なものといえる」（傘木 1982, 29 頁）と言及している。このように、新しい学生支援の理念とその基準的な活動内容については、この答申を含む段階までではぼまとまったといってもよい。

しかし、渡部（2000）は、この「学生の厚生補導について」という章が、「主要には学生の自治活動－「全学連」に代表された当時の学生運動－対策に向けられた提言であった」（渡部 2000, 69 頁）と指摘する。すなわち、第 2 節「学生の自治活動および政治活動その他の社会的活動に対する教育指導および管理のあり方について」では、「学生は「政治活動その他の社会的活動」においても「個人としての自由には必要な制限が加えられる」し、大学はそれらの「活動を規制する責任と権限とを有」し、その「教育指導あるいは管理の機能のおよぶところは、学の内外を問わない」（同上）と結論づけられているためである。

このように、この「大学教育の改善について」は、新しい学生支援の概念が反映された、その後の学生支援のあり方を方向づける重要な答申として位置づけられうるものではあったが、その内容は、1960（昭和 35）年前後から安保問題をきっかけに高揚した学生運動の指導監督に重点を置かざるをえない状況が色濃く反映されたものとなっている。

この答申以降、学生運動の激しさはおさまるところか、1965（昭和 40）年の慶應義塾大学の授業料値上げ問題を皮切りに、1960 年代末にかけて全国に広がっていった。その目的は、大学の授業料値上げをはじめ、カリキュラムや授業方法など、大学教育の改善といった大学内の個別的要求の実現から、ベトナム戦争や軍備拡大に対する反対などの政治闘争まで幅広いものであった。1968（昭和 43）年には全国大学 377 校中 116 校に波及し、翌 1969（昭和 44）年には 379 校中 173 校を数え、そのうち 149 校でバリケード封鎖や施設占拠が行われるまでになっている。

こうした過激さを増す学生運動への対応のために、この時期の学生支援活動は、総じて停滞を余儀なくされたといっても過言ではない。すなわち、「学生を育てるために様々な領域で関わっていくという学生支援は、学生運動に巻き込まれ、実際に管理監督の色彩が強まったり、あるいは機能的に次第に縮小し、学生への消極的な関わりとなっていった」（大山 2003, 144 頁）のである。

3. 2 保健管理領域の発展

ただし、前項であえて「総じて」と表現したのは、こうした状況下において、発展を遂げた学生支援の領域がないわけではなかったからである。それは、学生の保健管理の領域であった。具体的には、1958（昭和 33）年に全国国立大学保健管理協議会が発足して以降、その協議会は毎年開催され、1963（昭和 38）年の第 6 回協議会は、文部省の支援を得て、発展的に第 1 回の全国大学保健管理研究集会に結実した。そして、1966（昭和 41）年以降、東京大学、京都大学、長崎大学、島根大学を皮切りに、保健管理センターが設置されていくこととなったのである。

学生の保健管理が、「当初、比較的重視されない傾向のなかで発展してきた」（平木 1982, 208 頁）その背景には、「スチューデント・アパシー」をはじめとする精神面での問題を抱える学生が社会問題化してきたことが関係していると考えられる。特に保健管理センターの設置には、そうした学生への対応が急務であったことが反映しているものと考えられる。

「スチューデント・アパシー」は概念自体が曖昧であるため、一概に論ずることは難しいが、山田（1990）によれば、「極論すると、すべて（の論者の概念）に共通する要素は、学業に対してのみ無気力化するいわゆる「選択退却」だけといっても過言ではない。逆に、この選択退却さえあればアパシーとされているものも少なくない」（山田 1990, 141 頁）という。すなわち、学業にはまったく燃えないものの、アルバイトやクラブ活動などはわりとやり、ときに熱意さえ示すという。

「スチューデント・アパシー」が社会問題化した端緒となったのは、1964（昭和 39）年の大阪大学教養部における大量留年である。その後、大規模国立総合大学の教養部における大量留年が相次ぎ、社会問題化するに至った。すなわち、これらの大量留年は、成績不良や経済的要因、あるいは健康的理由といった従来の留年現象とは異なっていたために、社会的な関心を集めたのである。ただし、この当時は、「スチューデント・アパシー」が概念化されておらず、その名称すら存在しなかったこともあり、ノイローゼや分裂症などの既存の精神障害と混同して認識されていた。当時の新聞では、「頭のおかしい大学生」（『朝日新聞』1965.10.24）、「弱い大学生」（同上 1966.1.20）、「変な大学生」（同上 1967.2.17）と、大学生にノイローゼや分裂症などの精神障害が増えていることが盛んに報じられている。これらの精神障害と区別して、「スチューデント・アパシー」という名称が定着するに至ったのは、1970 年代後半以降のことである⁹⁾。

1960 年代は、高等教育が爆発的に拡大し、1969（昭和 44）年には大学進学率が 15% の水準にまで到達した、トロウの発展段階説に照らせば、まさにエリート段階からマス段階へと移行していった時期にあたる。マス段階に向けて移行していったこの時期は、入学してくる学生をもはや同質とはみなせず、多様な問題を抱えた個々の学生への対応が求められるようになった最初の時期であったといえる。そのため、過激さを増す学生運動への対応に迫られる状況下にあっても、学生の保健管理の領域は発展しえたのではないだろうか。

3. 3 シラケの蔓延

1970年代に入り学生運動が沈静化してきた後、平穏を取り戻した大学を襲ったのは、「シラケ」の蔓延であった。「シラケ世代」と呼ばれた当時の学生は、社会や政治に対してはもちろんのこと、学業に対してもシラケた態度をとるようになっていった。

その原因のひとつは、あれだけの激しい学生運動があったにもかかわらず、当時の大学の教育環境が一向に改善されたとはいえず、むしろ悪化したともいえる状況にあったことにある。当時は、1960年代末にマス段階に移行して以降、1970年代半ばまではマス化が加速的に進行していく時期にあたり、大学進学率は1969(昭和44)年の15.4%から1976(昭和51)年には27.6%と10%以上も上昇した。しかし、こうした学生数の急激な増加に対して教職員数の増加が追いつかなかったため、一層のマスプロ教育が行われるようになった。学生運動が目指したひとつの地平が大学教育の改善であったにもかかわらず、改善への展望が一向にみられない大学に対して、学生は失望感とシラケを感じていたものと考えられる。

しかし、シラけていたのはなにも学生だけではない。学生支援に関わってきた教職員もまた、学生支援に対してシラケた態度をとるようになっていた。それは、学生運動の解決にSPS理論がほとんど無力に等しいものと実感されたためである。この当時、同志社大学の学生課に所属していた岩田(2000)は、「S.P.S.の使命は紛争の終結によって終わったという雰囲気、学生もアパシー状態と言われ、学生部も何をしたら良いのか分からないという状況でした」(岩田2000, 99頁)と、当時の状況を語っている。こうした状況下、「大学教育の中で独自の分野を担うべき厚生補導担当者はかつての熱意も冷え、自らの業務を単なる事務と敢えて割り切る傾向も強くなつ」(牧島1993, 204頁)ていったのである。

それでは、なぜSPS理論は学生運動の解決に効力を持ち得なかったのであろうか。その要因のひとつとして、平木(1975)は、「アメリカでは、(学生運動に関わる)discipline又はstudent conductの領域がSPW(≒SPS)¹⁰⁾の重要なポイントとなっているのに、日本においては、それに類する項目が全然見あたらない」(括弧内は筆者)(平木1975, 106頁)ことを指摘している¹¹⁾。このことは、先述の学徒厚生審議会の答申で提示された厚生補導の領域からも確認できる。

学生運動に関する領域が、仮にSPSの領域として設定されていたとしても、それが学生運動の解決にどの程度の効力を持ち得たのかについては疑わしいむきもある。ただ、そうした領域がそもそもSPSの領域として設定されていなかったにもかかわらず、日本において根付き始めていたSPSが、学生運動の解決に効力を持ち得なかったとして過小評価されてしまったことには留意しておく必要があるだろう。そうした意味において、この時期は、「六〇年代における課外活動の意義の過度の評価という行き過ぎに対する反省として、厚生補導活動の著しい後退の時期」(讃岐1977, 4頁)であったといえるのである。

なお、それまでの学生支援の主対象は、自治会などの「組織としての学生」であったが、

学生運動の終結によってその組織自体が崩壊してしまったこともあり、先述の「個人としての学生」を対象とする保健管理の領域は、その存在感を相対的にも強めることとなった。学生を「組織として」ではなく「個人として」捉えることは、理想的には望ましいことではあるが、そうした趨勢は、学生支援活動の領域を逆説的に定義してしまうことにもなった。すなわち、学生の保健管理の領域こそがその中心的活動であるとして、学生支援活動の領域が矮小化して捉えられることになったのである。

3. 4 大学のレジャーランド化

1980年代からバブル期にかけては、それまでの「シラケ」のイメージからは遠ざかり、「大学のレジャーランド化」がしきりにいわれていた時期にあたる。当時の調査報告書によれば、日本の大学では「貧弱な授業でほとんど勉強もせずに四年間大学生活を送る」、「最初の二年間はさぼりが当たり前の状態であり、大学入試の準備をしてきた高校時代に禁じられていたクラブ活動やレジャー活動に専念するリラックスした期間となる」との分析がなされている（『日本の大学生は不勉強』『朝日新聞』1987.1.5）。

こうした大学のレジャーランド化には、大学教育と新規学卒労働市場とのレリバンスが希薄化していったことが大きく起因していると考えられる。特に1980年代後半はバブル景気であり、就職状況は極めて良好で、「内定切り」や「内定病」という言葉が生まれるほどの内定乱発がみられた。つまり、当時は大学に入学してしまえば、学業の出来不出来を問わず、卒業はおろか就職ができてしまう状況下において、学生の学業へのインセンティブは低まっていくこととなり、その分のエネルギーが余暇的生活に向けられることになっていったのである。

しかし、当時は大学に入学することが非常に困難な時代であった。それは、急速なマス化に歯止めをかけるために、文部省が入学定員の拡大を抑制する政策を採り始めたからである。これによって、大学進学率は1980年代を通して25%前後で推移することになった。それに加えて、過剰な受験競争を緩和する目的で導入された共通一次試験が、むしろ大学間の序列を明確にしたことによって、受験競争はさらに激化することになった。

こうした受験競争の激化は、受験競争に勝ち残ること自体を自己目的化してしまった。そしてその受験競争を勝ち抜くためのインセンティブとして、大学入学後の学生生活の謳歌は社会的にも黙認されるようになった。受験競争によって抑圧された状態から解放された学生たちは、その反動として「遊び」に興ずることになる。すなわち、多くの学生は、学生生活を謳歌すべくサークル活動やアルバイトなどの正課外の活動に多くの時間をあて、学生の本分であるはずの学業に対して真剣に取り組まなくなっていったのである¹²⁾。

大学が教育の場として機能しなくなってきたことを受けて、大学関係者のなかには、これまで問題にされてこなかった大学教育上の課題に関心を向けるものが現われ始めた¹³⁾。こうした動きもあり、1980年代を通じて、大学教育の原理や教授法などについての研究が

盛んに行われるようになった。しかし、この時点では、政策レベルはもとより、個々の大学レベルにおいても、大学教育上の課題（学生支援を含む）に取り組もうといった動きはほとんどみられず、こうした課題はあくまで大学教員個人に帰せられていた。

なお、喜多村（1983）が、この時期に既に、日本の高等教育において「教師の大学」から「学生の大学」への歴史的転換が生じつつあると指摘し、「社会の需要や学生の要求が変わるならば、その変化に適応できない大学は、社会的役割を果たさえず、場合によっては亡びてゆく運命におちいるであろう」（喜多村 1983, 32 頁）と言及している点は興味深い。こうした言及は、後述の廣中レポートの「学生中心の大学」に通じるものであるといえよう。

4. 転換期（1990—2000 年代前半）

4. 1 教育改革の波

1990 年代に入ると、20 年余り 25%前後で推移してきた大学進学率は上昇を始めた。当時は 18 歳人口の急増期にあたっており、従来通り入学定員を抑制したままでいれば、受験競争がさらに激化することが予想されたためである。受験競争を緩和するための改革の必要性が叫ばれていたことから、入学定員の抑制策は緩和せざるをえず、恒常的な定員増のほかにも、臨時定員増が認められることになった。これによって受験競争はかなり緩和されることとなり、1994（平成 6）年には大学進学率は 30%に到達した。その後、18 歳人口のピークが過ぎた後も、文部省は私学に対して臨時定員増をそのまま維持することを認めたため、大学進学率は急上昇し、1990 年代を通して 10%以上増加した。

このような入学定員の実質的な増加は、折からの受験競争の緩和策¹⁴⁾ともあいまって必要以上に受験競争を緩和することとなった。そして、一連の受験競争の緩和策の影響が、学生の学力の低下現象という形で顕著に表面化することとなった。すなわち、専門教育を受けるのに必要な学力が身につけていない、あるいは専門教育を受けるのに必要な科目を履修していない、そうした学生が大学に入学してくるようになったのである。

こうした状況下では、学生の主体性を暗黙の前提とすることはもはや不可能であり、大学は教育内容を積極的に「教え込む」ことが必要になってくる。この観点からいえば、授業の意図を確実に実現し、教育内容を身につけさせるためには、一方的な講義だけでなく、学生の学習過程にたちいって、それを恒常的に制御する姿勢が必要となる。金子（2007）はこうした考え方を「制御志向」と呼んでおり、1990 年代の大学教育に関する大学審議会などに基づく大学教育の変革はこの「制御機能」の強化を軸としてきたと言及している。

1991（平成 3）年の大学審議会答申「大学教育の改善について」は、まさに大学教育のあり方の改革をねらいとしたものであった。それまで大学関連の答申といえば、制度や組織の変革を求めるものがほとんどであったのに対し、この答申は大学教育のあり方そのものに踏み込むものであった。また、こうした教育改革をさらに実効性のあるものとするた

め、1990年代後半以降、答申が立て続けに出された。特に1998（平成10）年の大学審議会答申「21世紀の大学像と今後の改革方策について」では、それまでの大学審議会を軸にした大学改革の展開や問題点が整理され、今後の改革方策が構造的に体系化して示されている。

このように、1990年代を通じて、政策レベルで教育改革が進められてはきたが、その内容は教学面での改革が主であり、学生支援の面で大きな動きはみられなかったといえる。先述の岩田（2000）は、「'90年代に入りますと、大学設置基準の大綱化をきっかけに、大学改革という波が押し寄せてまいります。学生部に身を置く者としては、学生助育の面で国の意思表示があってしかるべきとも思っていました、内容を見るとほとんど教学面での改革、更に'98年に（ママ）大学審議会の答申でも一切出てこないのが現実でした」（岩田 2000, 99頁）と、当時の状況を語っている。

4. 2 SPSからSDへ

ただ、その一方で、個々の大学レベルでは、1990年代半ば頃から、慶應義塾大学¹⁵⁾をはじめとする一部の私立大学を中心に、Student Development（以下、SDと表記）という新しい概念を導入していこうとする動きがみられた。

SDという概念は、1960年代のアメリカで、学生の能動的な成長や発達に対する関心の高まりに応じて研究が進められてきた、SDに関する理論（student development theory, 以下SD理論）に由来するものである。SD理論とは、学生個人の発達の本質・構造・過程に焦点をあてるものであり、主に心理学的な段階理論に依拠しながら、学生の発達におけるひとつ、あるいはそれ以上の次元や段階、局面についての説明をなすものである¹⁶⁾。日本ではなじみの薄いSD理論であるが、アメリカの学生関係の専門職（student affairs professionals）を養成する大学院課程では、そのカリキュラムのなかにSD理論に関する教育内容を盛り込むことが必須とされており、高等教育関係者には広く知られている。

さて、先述のように、SD理論に関する研究は1960年代から進められてきたわけであるが、このSDという概念がSPSに代わる概念として捉えられるようになってきたのは、1970年代に入ってからのことである。学生支援関連団体の評議会であるCOSPA（Council of Student Personnel Association in Higher Education）は、1971年に、SDを「学生指導の最重点とする」という声明を出し、この声明に応える形で、大学のカウンセラーを中心とした職業団体であるACPA（American College Personnel Association）は、「明日の高等教育（Tomorrow's Higher Education）」という将来計画を立て、ACPA加盟大学がこの計画に参加してSDを促進することを決定している（ニュートン・エンダー編 1986）。また、1975年には、COSPAは、SPW活動（≒SPS活動）における学生の発達に対しての志向性（developmental orientation）を再確認し、その報告書では、学生担当職員の役割を明確にするために、「SDの専門家」という表現を用いている（Chickering & Reisser

1993)。こうしたプロセスを経て、アメリカでは、このSDという概念がSPSに代わる概念として徐々に捉えられるようになってきたのである。

ただし、留意したいのは、SPSとSDの概念は、本質的にはそう大きく異なるものではなく、SPSの概念のひとつの展開がSDの概念であるという点である。藤原（1993）は、SPSとSDの概念の違いについてわかりやすく言及しているので、ここでは、この藤原の言及に沿った形で整理した表2-1をもとに、両者の違いを確認したい。

表2-1. SPSとSDの違い

	SPS	SD
主題	「目標」（総合教育）	その「目標」を達成するための「方法」
アプローチ	消極的（対処的）な関わり	より積極的な関わりを志向
対象となる学生	問題を抱えているごく一部の学生	すべての学生
対象となる領域	正課と正課外を区別して扱うのが暗黙の了解であり、正課外のみを対象	正課と正課外の融合を志向
学生観	人間というのはいろいろな側面を持っていて、そのすべての側面を大切にしていかなければならないという存在的な側面からの解釈	成長のいろいろなプロセス、すなわち存在が形成されていく過程への関心
用語の持つイメージ	業務の領域及び業務の理念・方法	業務の理念・方法

注：藤原（1993）をもとに作成。

この表からわかることは、SDの概念はSPSの概念に比べ、非常に広範な概念であるという点である。すなわち、SPSが、問題を抱えているごく一部の学生を対象に、正課外でのみ消極的（対処的）に関わっていくという概念であったのに対し、SDは、学生の発達を支援すべくすべての学生を対象に、正課外に限定することなく正課においてもより積極的に関わっていくとする概念である。そうした概念の違いを、SDという用語を用いて表現したことで、その概念の意味するところは非常に明確になったといえる。すなわち、SPSという用語は、業務の領域と、業務の理念や方法が一緒くたになって表現されていたのに対し、SDという用語は、「学生の発達」という業務の理念や方法がダイレクトに表現されているため、その概念の意味するところが用語の上でも強調されているためである。

こうしたSDという用語は、一部の学生担当職員を除けば、ほとんど定着しなかったといっても過言ではないだろう。高等教育関係者にとって、SDといえばStudent Developmentではなく、Staff Developmentとして認識されるものなのである。ただ、SDという用語自体が定着しなかったからといって、その概念自体も定着しなかった、というわけでは必ずしもない。なぜなら、SDという用語は用いられないながらも、次項以下で示す学生支援に関する改革の動きのなかに、その概念が少なからず息づいていると考えられるからである。

4. 3 学生支援に関する改革の動き

2000年代に入ると大学進学率は40%台に達し、2009（平成21）年には遂に50%に達した。すなわち、トロウの発展段階説に照らせばユニバーサル段階に突入したわけであり、いよいよ大学へ進学するのが「義務」と感じられる時代が幕を開けたのである。

こうした状況下では、さらに教育改革の必要性が叫ばれるわけであるが、学生支援に関してもようやく大きな動きがみられはじめた。そのひとつの契機となったのが、文部省高等教育局の「学生生活の充実に関する調査研究協力者会議」による2000（平成12）年の報告（「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－」、以下「廣中レポート」と表記）である。

廣中レポートでは、1958（昭和33）年の学徒厚生審議会答申を「まさに大学の大衆化が始まろうとする時代において、既に、学生の質的变化を踏まえて、学生の人格形成に対する大学の責任を述べたものである」と評価した上で、「それから40年以上を経た現在に至るまで、この点に対する大学の取組が遅れてきたことは否めない」とその現状を指摘している。そして、「このことは、大学における主役は教授研究を行う教員であり、学習する側である学生が常に脇役であり続けたことと無縁ではない」として、「教員の研究に重点を置く「教員中心の大学」から、多様な学生に対するきめ細かな教育・指導に重点を置く「学生中心の大学」へと、視点の転換を図ることが重要である」との言及がなされている。

この廣中レポート以降、学生支援に対する関心はにわかには高まりをみせ始めるのであるが、その後押しとなったのが一連の第三者評価の動きである。すなわち、2002（平成14）年に学校教育法が改正され、設置形態にかかわらずすべての大学に認証機関評価が義務づけられ、さらに、2004（平成16）年には国立大学が独立行政法人化され、6年間の中期目標期間終了直前に法人評価が義務づけられたわけであるが、そうした認証機関評価や法人評価の評価項目のなかに、学生支援に関する項目が盛り込まれているのである¹⁷。こうした認証機関評価や法人評価は資源配分とも関連するため、特に近年では教育改革を含む文部科学省の方針に従わざるをえない構造になっている。そのため、各大学は、学生支援に対する関心を、そもそもの関心の有無にかかわらず、持たざるをえない状況に置かれることになったのである。

なお、こうした学生支援に対する関心の高まりと歩みをあわせる形で、学生支援業務を統一的な理念と実施方針の下に、合理的かつ効率的・効果的に実施できる体制を整備するという観点から、学生支援事業の整理・統合が進められた。すなわち、2004（平成16）年には、文部科学省高等教育局の学生課と留学生課が統合され、学生支援課となり、また、日本育英会などの学生支援事業を行っていた諸団体が整理・統合され、全国唯一の国の学生支援の中核機関として、独立行政法人日本学生支援機構が誕生した。

5. おわりに—2000年代後半の流れをふまえて—

このように、廣中レポート以降、一連の第三者評価の動きも後押しとなって、学生支援に対する関心の高まりが著しくなった。これにさらなる拍車をかけることになったのが、競争的外部資金の動きである。こうした競争的外部資金は、必ずしも潤沢とはいえない経済状況に置かれている大学にとって、単なる資金獲得の機会であるだけでなく、その獲得自体が大学のステイタスを客観的に外部に証明する手段となる。そのため、競争的外部資金を獲得した大学において教育改革が逐次進んでいくだけではなく、その獲得を目指して各大学はしのぎを削って教育改革に尽力することになる。

競争的外部資金の代名詞ともいえる GP 事業は 2003 (平成 15) 年度から行われており、「特色ある教育支援プログラム (通称: 特色 GP)」(2003—2007 年度) や「現代的教育ニーズ取組支援プログラム (通称: 現代 GP)」(2004—2007 年度) などにおいて、さまざまな教育改革プログラムが採択されてきた。そのなかには、学生支援に関するプログラムも少なくない。さらに、こうした特色 GP や現代 GP に加え、冒頭で紹介した学生支援 GP 事業が新たに設けられたことで、各大学における学生支援に対する関心は加速度的に高まったといえる。

さて、この学生支援 GP の採択プログラムでは、先述の廣中レポートで示された「学生中心の大学」を体現するべく、学生の視点に立ったさまざまな学生支援の取組が行われている。学生支援 GP の採択プログラムを分析した西本 (第 3 章「学生支援活動の全国的特徴」参照) によれば、採択プログラムのうち半数以上が「学生による学生支援」を盛り込んだ取組であるという。こうした「学生による学生支援」の取組が積極的に行われる背景として、西本 (2009) は、「概して「教える側の学生が主体的に学ぶ姿勢や責任感を身に付けることができる」(廣中レポート) という点に期待が集まっていることは指摘できよう。従来、学生を客体として捉える学生支援から、学生を支援行為の主体として位置づける学生支援へと転換することで、学生に多様な能力を身につけさせる取組が着目され、多くの大学で導入されているのである」(西本 2009, 63 頁) と言及している。

こうした「学生による学生支援」は、「学生の発達を支援するために、すべての学生を対象に、正課外に限定することなく正課においてもより積極的に関わっていこうとする」SD の概念を象徴する取組であるといえる。すなわち、「学生による学生支援」は、各大学で行われているあらゆる学生支援を、SD の観点から捉え直す契機となる重要な取組であるといっても過言ではない。「学生による学生支援」は、「支援する側の学生」の主体性に依拠する部分の多い取組であるため、その定着には多くの時間や労力を割くことが求められる。しかし、そうした「学生による学生支援」の取組を通じ、学内の学生支援力が総体として高まることに鑑みれば、そのコストにみあう価値は十分にあるのではないかと考える。

【注】

- 1) 公募要領によれば、学生支援 GP 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、各大学などにおける学生支援機能の充実を図る」ことである。
- 2) 学生支援 GP の HP 中の「本プログラムのイメージ図」より引用。
(http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kaikaku/gakusei/07041600.pdf
(2009/2/28))
- 3) 『全国厚生補導研究集会報告書』(1962-2001年)の目次に、学生支援という用語が初めて登場するのは1995(平成7年)のことである(シンポジウム「学生支援システムの現状」)。
- 4) 学生の指導監督の内容は、(1)学生の生活指導、(2)身体検査及び衛生、(3)学校教練、軍事教練、(4)寄宿舎及び学生集会所に関すること、であった(佐々木 1977)。
- 5) 政府の対応以外にも、大日本育英会によって奨学制度の拡充がなされたほか、学生自身も学生食堂連合会や学生生活協議会、全国学校協同組合連合会など、さまざまな組織を立ち上げ、学生生活復興運動としての活動を行っていた。
- 6) なお、1956(昭和31)年には、文部省令の「大学設置基準」のなかに、「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」(第四十三条)を設けることが定められた。
- 7) 例えば、文部省と大学関係者から構成された学生生活改善協議会は、その研究成果として、「大学における学生部活動」という報告書を1949(昭和24)年にまとめている。この報告書は、「吾々のいま理解する厚生補導の目的、組織、領域について詳細に考察しており、この分野でのわが国最初の労作として評価しなければならない」(島田 1993, 208頁)のものであったが、大学の学生部が直面した現実の学生の問題はあまりにも複雑であったため、一般的支持を得るには至らなかったという(文部省編 1954)。
- 8) SPS は、一般には「厚生補導」と訳されてきたが、そもそも「学生補導厚生研究会」では、SPS を「厚生補導」とは訳さずに、原語のまま用いることが提案されていたという。それは、SPS の概念が、それまでの「厚生補導」概念に矮小化されて解釈されてしまうことを恐れたためである。後述の『学生助育総論—大学における新しい厚生補導—』では、SPS に「助育」という訳をあてているが、「その意図した内容が必ずしも十分理解されなかったことと、行政側から、既に一般に通用していた「厚生補導」に代わる熟した用語とは認定されなかった等の理由により、結局無視された形になっ

た」という（島田 1993, 209 頁）。

- 9) 笠原（1973）は、「今までの教科書における神経症分類のいずれにも分類しかねる独特のタイプ」（笠原 1973, 157 頁）であり、「後期青春기에好発する特有の非精神病性の無気力状態」（同上）を「神経症性アパシー」と仮称した。同様の現象はアメリカでもみられ、すでにその現象は「スチューデント・アパシー」と称されていたことから、日本でもその名称が定着するようになった。
- 10) 平木（1982）によれば、「SPS が日本に導入されたあとで、アメリカでは、サーヴィスの S がワークの W に代わり、SPW（Student Personnel Work）が好んで使われるようになった」（平木 1982, 198 頁）という。それは、「サーヴィスという「世話」「整備」「提供」といった言葉よりも、ワークという、より能動的な「働きかけ」という意味をもつ言葉で、その活動内容の変化と重要性を強調」（同上）するためである。
- 11) こうした背景には、「戦前の学生部活動が学生の自由を抑圧する管理業務が中心であったことに対する反省から、秩序や規律を業務内容に加えれば、ふたたび学生部が「補導」という名の「学生管理」をさせられるという危惧」（日本私立大学連盟学生部会 1989, 73 頁）もあったと考えられる。
- 12) 学生の「私語」問題が表面化したのも 1980 年代に入ってからである。新堀（1992）によれば、「私語は昭和四十年代初めにはすでに私立の女子短大で一般に見られるものとして問題視され始めていた。しかしその後、特にここ十年ほど前から、私語がほとんどの大学で覆い隠すことのできない現象となってきた」（新堀 1992, 3 頁）と言及している。もちろん、私語の問題に限らず、代返や授業ノートの貸し借りなど、学生の学習態度や学習に対する動機付けにかかる問題が表面化してきたのである。
- 13) この点において、特に広島大学大学教育研究センターが、大学教育に特化したテーマの下、3 年連続で研究員集会を行っている点は先駆的である（「大学における教育機能（Teaching）を考える」（1980 年）、「大学における教授と学習」（1981 年）、「大学教育とカリキュラム」（1982 年））。
- 14) 天野（2001）によれば、学生の学力を支えてきた学習指導要領による標準化されたカリキュラムと、学力中心の多科目の試験による入学者選抜という 2 つの装置が、1970 年代後半から 1980 年代にかけて大きく揺らいでいたという。すなわち、受験競争の緩和のために、高校のカリキュラムが多様化し、選択性の幅が大きくなるとともに、入学試験の科目数が削減されることになったためである。それでも、1970 年代後半から 1980 年代にかけての時期は、先述のように入学定員が抑制されていたために、それが受験競争の緩和につながることはなかったのである。
- 15) 慶應義塾大学の学生総合センター長であった平野は、「スチューデント・デベロプメントという新しい考え方に立って、私は少なくとも慶應義塾大学の学生総合センター

は運営したい」(全国学生指導研究会連合会 1998, 34 頁)と言及している。

- 16) Rodgers (1989) によれば, SD 理論は, (1) 心理社会理論, (2) 認知構造理論, (3) 類型学モデル, (4) 人間と環境の相互作用理論, の4群に分類されるという。そのうち, 心理社会理論に位置づけられるチックカリング (Chickering, A. W.) は, SD 理論におけるもっとも代表的な研究者である。その理論の詳細については, 葛城 (2002) に詳しい。
- 17) 例えば, 大学・評価学位授与機構の『大学評価基準 (機関別認証評価)』(2006) では, 「学生支援等」という基準が設定され, そこには 11 の基本的な観点が示されている。また, 中期目標・中期計画では, 「大学の教育研究等の質の向上に関する目標」の「教育に関する目標」のなかに, 「学生への支援に関する目標」を掲げることが求められている。

【参考文献】

- 天野郁夫, 2001, 『大学改革のゆくえー模倣から創造へー』玉川大学出版部。
- 岩田喬, 2000, 「クライアント志向の学生部業務を考える」全国学生指導研究会連合会『第 38 回全国厚生補導研究集会報告書』99-101 頁。
- 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』培風館, 135-151 頁。
- 傘木三郎, 1982, 「「厚生補導」の思い出」『厚生補導』第 190 号, 第一法規, 27-31 頁。
- 金子元久, 2007, 『大学の教育力ー何を教え, 学ぶかー』ちくま新書。
- 笠原嘉, 1973, 「現代の神経症ー神経症性 apathy (仮称) についてー」『臨床精神医学』2 (2), 153-162 頁。
- 喜多村和之, 1983, 「「教師の大学」と「学生の大学」のあいだーD.Riesman の “Student Consumerism” 論をめぐってー」広島大学大学教育研究センター『大学論集』第 12 集, 19-33 頁。
- 葛城浩一, 2002, 『Student Development に関する研究ーA.W.Chickering を中心にー』広島大学大学院教育学研究科修士論文。
- 佐々木実, 1977, 「第十五回全国厚生補導研究集会について」『厚生補導』第 138 号, 第一法規, 21-31 頁。
- 讃岐和家, 1977, 「私立大学における厚生補導関係施設の管理運営の現状と問題点ーICU の場合をめぐってー」『厚生補導』第 128 号, 第一法規, 2-9 頁。
- 島田祥生, 1993, 「厚生補導の理念と方法をめぐる諸問題」全国学生補導厚生研究会連合会 40 周年記念誌編集委員会編『学生部活動のあり方を求めてーSPS を振り返るー』208-213 頁。

- 新堀通也, 1992, 『私語研究序説—現代教育への警鐘—』玉川大学出版部。
- 全国学生指導研究会連合会, 1998, 『第36回全国学生指導研究集会報告書』。
- 唄中達, 1990, 「学生相談—現在・過去・未来, または KSCA 小史—」京都大学学生懇話室編『京都大学学生懇話室紀要』20号, 1—6頁。
- 大学評価・学位授与機構, 2006, 『大学評価基準 (機関別認証評価)』。
- 寺崎昌男, 1979, 「戦後における大学改革」「四年制大学」寺崎昌男・成田克矢編『大学の歴史』第一法規, 167—204頁。
- 西本佳代, 2009, 「学生による学生支援活動における課題—学生は何を課題と考えているのか—」香川大学大学教育開発センター『香川大学教育研究』第6号, 63—73頁。
- 日本私立大学連盟学生部会, 1989, 『現代学生部論—変革期における模索と提言—』第一法規。
- 平木典子, 1982, 「SPS 活動 (助育活動)」山口正之・大沢勝編『講座 日本の大学改革 第2巻 大学教育の改革1』青木書店, 197—218頁。
- 平木典子, 1975, 「我が国の学生部活動を考える」社団法人日本私立大学連盟学生補導委員会『SPS の理解と展望』101—109頁。
- 藤原芳行, 1993, 「学生関連業務の起源とその展開—Student Personnel Services から Student Development へ—」日本私立大学連盟学生部会『1993年度学生部部・課長会議 (研修会) 記録』8—25頁。
- 牧島久雄, 1993, 「学生意識に基づく厚生補導のありかた」全国学生補導厚生研究会連合会40周年記念誌編集委員会編『学生部活動のあり方を求めて—SPS を振り返る—』204—207頁。
- 文部省編, 1954, 「学生の厚生補導と奨学援護対策」『学制八十年史』, 大蔵省印刷局, 617—623頁。
- 山田和夫, 1990, 「家族関係の中でのスチューデント・アパシー」土川隆史編『スチューデント・アパシー』同朋社, 139—177頁。
- 渡部宗助, 2000, 「中教審「三八答申」とその評価」喜多村和之編『高等教育と政策評価』玉川大学出版部, 63—97頁。
- F.B.ニュートン・K.L.エンダー編, 1986, 岡国臣・中川米造監訳『大学の学生指導—成長モデルの理論と実践—』玉川大学出版部。
- Chickering, A.W., & Reisser, L., 1993, *Education and identity (2nd ed.)*, Jossey-Bass.
- Rodgers, R., 1989, “Student development”, In Delworth, U. & Hanson, G (Eds.), *Student services: A handbook for the profession (2nd ed.)*, Jossey-Bass, pp.117-164.

第3章 学生支援活動の全国的特徴

— 学生支援 GP 採択プログラムに着目して —

西本 佳代
(香川大学)

1. はじめに

進学者数の増加に伴う学生の多様化を背景に、学生支援の充実が求められて久しい。2000（平成 12）年に示された文部省高等教育局報告「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—」（以下「廣中レポート」と表記）では、「学生に対する教育・指導の充実やサービス機能の向上に努めることが重要」との観点から、「教員中心の大学」から「学生中心の大学」へとといった大学づくりの方針転換が示された。その後、2003（平成 15）年中央教育審議会答申「新たな留学生政策の展開について」、2005（平成 17）年国立大学協会報告「大学におけるキャリア教育のあり方」、そして2007（平成 19）年には日本学生支援機構報告書「大学における学生相談体制の充実方策について」など、学生支援に関する答申、報告が相次いで出されている。

しかし、それらの答申などにみられるように、学生支援の内容は多岐にわたっている。また、その構造は複雑であり、「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、大学教育改革のさまざま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起点とした相互関連構造を持つに至っている」（川島 2010, 109 頁）とも表現される。つまり、広範多岐にわたる内容が複雑な構造のなかで存在し、非常に把握しづらい状況にあるのが、現在の学生支援なのである。

こうした背景を反映してか、学生支援に関する研究は、これまで特定の領域ごとに進められてきた（大石ほか 2007 など）。これらの研究は、学生相談や学習支援など、特定の領域における支援の変遷や現状を知る上では欠かせないものである。しかし、そうした特定の領域における支援の分析とは別に、現在「学生支援」の名のもとに行われている取組の構造を知ることは、今後の学生支援のあり方、あるいは大学教育のあり方を考える上でも重要になるだろう。

そこで、本章では、近年取り組まれている学生支援活動の全国的な特徴を明らかにするため、「新たな社会的ニーズに対応した学生支援プログラム」（通称：学生支援 GP）に着目したい。2007（平成 19）年度と2008（平成 20）年度の2年間にわたり採択された、この大学改革振興策の分類を通して、現在の日本の大学における学生支援活動の特徴を明ら

かにし、今後の課題について考察する。

2. 分析枠組み

2. 1 調査対象校

本章が分析対象とする学生支援 GP は、文部科学省主催の外部資金獲得事業である。これは「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、各大学などにおける学生支援機能の充実を図る」ことを目的に、2007（平成 19）・2008（平成 20）年度の 2 年間にわたって実施された（文部科学省監修 2008a, 2008b）。

その採択率は、国公立四年制大学については、2007（平成 19）年度 23.2%（申請 207 件に対して採択 48 件）、2008（平成 20）年度 9.7%（申請 165 件に対して採択 16 件）と概して低い。そのため、学生支援 GP に採択された取組を分析することで、現在の日本で評価されている学生支援活動の特徴を明らかにすることができると思われる。

まずは、その 2 年間にどのような取組が採択されたのか概観したい。表 3-1 は、平成 2007（平成 19）・2008（平成 20）年度に採択された 64 件の学生支援 GP の取組をまとめたものである。

2. 2 分類の方法

では、これら 64 件の学生支援 GP の取組はどのように把握できるだろうか。本章では、支援対象とする層を縦軸、支援の方法を横軸にとり、図 3-1 のように整理した。

縦軸は、支援対象とする学生を示している。佐藤（2005）によれば、学生支援を行っていく上で、支援対象とする学生の層を想定することが重要になるという。すなわち「高いスタディ・スキルとソーシャル・スキルを持ち、大学生活を上手に営んでいる学生」（第一層）、「そこそこのスタディ・スキルとソーシャル・スキルを持った」一般的な学生（第二層）、「スタディ・スキル、ソーシャル・スキルともに低く」学生生活に困難を抱えた学生（第三層）の分類を行い、それぞれに沿った支援を行う必要があるというのである。

ここでは、こうした分類を参考に、大学生活を特に上手に営んでいる層や学生生活に困難を抱えた層など、特定の学生層を対象とした取組（以下では【特定の学生層】と表記）なのか、あるいは、そのような特定の学生層というよりもむしろ、一般の学生層を対象とした取組（以下では【一般の学生層】と表記）なのかという点を基準に、64 件の学生支援 GP の取組を分類した。

表3-1. 学生支援GPに採択された取組（国公私立四年制大学）

番号	採択年度	大学名	取組名
1	平成20年度	筑波大学	共創的コミュニティ形成による学生支援—学生・教職員が一体となった新たな自主的活動の創生
2	平成20年度	東京外国語大学	e-アラムナイ協働による学生留学支援
3	平成20年度	お茶の水女子大学	「出る杭」を育てる—企業で女性が輝くための学生支援
4	平成20年度	富山大学	富大流人生設計支援プログラム—『14歳の挑戦』と連携する長期循環型インターンシップモデル
5	平成20年度	神戸大学	地域に根ざしに学ぶ共生的人間力—震災の記憶の伝承と組織的体制の構築による学生活動支援
6	平成20年度	香川大学	主体性の段階的育成支援システム（CPS）—「支援される学生」から「支援する学生」へ
7	平成20年度	大分大学	不登校傾向の学生へのアウトリーチ型支援—キャンパス・ソーシャルワークとの協働による学生の自己選択能力の育成支援
8	平成20年度	星槎大学	SNSを利用した通信制大学での修学支援—個々に応じた学習支援と学生ネットワーク構築の定着を図る
9	平成20年度	千歳科学技術大学	自ら成長する教養人の育成支援プログラム—アナログ・デジタル両手法を活用した成長度に応じた能動的キャリアアップ・人間力涵養システムへの変革
10	平成20年度	工学院大学	いのち・つながり・ちから—学生連携型地域防災拠点の構築—
11	平成20年度	東京女子館大学	卒業成長値を高める「10の底力」
12	平成20年度	女子美術大学	美大でのリエゾン型キャリア形成支援の展開—キャリアポートフォリオを携えてソーシャルデビュー
13	平成20年度	松本大学	若者の地元定着につなげる地域活動の支援—地域まるごとキャンパス「地域づくり考房『ゆめ』」の実践
14	平成20年度	京都光華女子大学	学生個人を大切に総的支援の推進—エンロールメント・マネジメントと個別対応教育モデルの実践的融合
15	平成20年度	京都産業大学	京産大発フシリテータマインドの風—フシリテーションの定着による学生支援改革
16	平成20年度	産業医科大学	大学と企業の連携で育成する統合学生支援—働く人々が求める全人格的な「将来の産業界」の養成を目指して
17	平成19年度	北見工業大学	夢を育むe—学生支援—ITシステムと個別担任制の連携による多様な学生へのきめ細かな学生支援—
18	平成19年度	宮城教育大学	障害学生も共に学べる総合的支援—障害学生との共生により人間性豊かな社会人を育成するための入学から就職までの総合的支援システム構築—
19	平成19年度	筑波技術大学	視・聴覚障害学生に対する情報アクセス支援と聴覚障害学生に対するコミュニケーション支援—
20	平成19年度	群馬大学	チューター制度を活用した臨床実習支援—時代のニーズにマッチした臨床実習支援の在り方について—
21	平成19年度	千葉大学	双方向の多様な場づくりによる学生総合支援—ふれあいの環の多面的展開を通しての「総合的人間力」の涵養—
22	平成19年度	東京学芸大学	学芸カフェテリアによる学修・キャリア支援—全学の援助資源の活用と最適化された学生支援プログラムの開発—
23	平成19年度	東京農工大学	新しい地球人養成プログラム—循環型社会を支える主体的学生活動の育成—
24	平成19年度	東京工業大学	3相の（ことづくり）で社会へ架橋する—問題解決型支援から成長促進型支援へ—
25	平成19年度	新潟大学	ダブルホーム制による、いきいき学生支援—地域協働による、学生の自律を目指す、予防的環境の構築—
26	平成19年度	富山大学	「オフ」と「オン」の調和による学生支援—高機能発達障害傾向を持つ学生への支援システムを中核として—
27	平成19年度	金沢大学	心と体の育成による成長支援プログラム—社会に幸せをもたらす生活の知恵を持った学生の育成—
28	平成19年度	信州大学	個性の自立を<補い><高める>学生支援—発達障害にも対応できる人間力向上支援プログラム—
29	平成19年度	岐阜大学	生涯健康を目指した学生健康支援プログラム—生涯健康教育の推進と健康支援の充実—
30	平成19年度	名古屋大学	潜在的支援力を結集した支援メニューの構築—総合大学における学生の多様な「停滞」への対応のために—
31	平成19年度	滋賀医科大学	地域「里親」による医学生支援プログラム—地域医療を担う医師・看護師の育成をめざす地域参加型の学生支援—
32	平成19年度	大阪大学	市民社会におけるリーダーシップ養成支援—「阪大スタイル」育成プログラムの開発—
33	平成19年度	奈良女子大学	チャレンジする女性のキャリア形成支援—卒業生ネットワークを活用した在学生・卒業生のキャリア形成支援—
34	平成19年度	鳥根大学	学生の自主的活動の評価と教育効果の向上
35	平成19年度	愛媛大学	新時代の学生リーダー養成プログラム—愛媛大学リーダーズ・スクール（ELS）—
36	平成19年度	高知大学	コラボ考房と2つの道場が育む自律型人材—教育的支援機能と活動実践の場の提供を基礎とする準正課システムの構築—
37	平成19年度	長崎大学	学生が自ら育む人間関係醸成プログラム—学生の自立的行動を大学と地域が協働して取組む支援—
38	平成19年度	秋田県立大学	薫風・満天フィールド交流塾が育む人間力—遊びと農業の教育力が若者と社会を結び—
39	平成19年度	会津大学	プロジェクト卒業生240a—一人ひとりの学生が初心を忘れず志を貫くための支援策—
40	平成19年度	大阪府立大学	WEB学生サービスセンター構想
41	平成19年度	和歌山県立医科大学	実践的「地域医療マインド」育成プログラム—社会的ニーズに対応した医療人の育成をめざして—
42	平成19年度	鳥根県立大学	双方向的情報システムの構築による学生支援—21世紀を見据えた高度情報化社会における学生支援の展開—
43	平成19年度	山口県立大学	総合的人間関係を涵養する学生支援—大学と地域で作るブレ社会における実践的トレーニング—
44	平成19年度	東北福祉大学	健康の自己管理能力を養う食育支援—生きる力を確かなものにする青年期の食育実践プログラム—
45	平成19年度	東北公益文科大学	インクルージョン社会をめざした大学づくり—特別なニーズをもつ学生への「共育」支援を通して—
46	平成19年度	慶應義塾大学	卒業生と連携した地域協働型政策研究支援—フィールドワークと地域協働型政策研究支援プログラム—
47	平成19年度	國學院大学	学生みずから発信する「自分史」作成支援—社会のなかでの自己活用能力養成プログラム—
48	平成19年度	東京家政大学	出身地域へのアウトリーチによる自立支援—地方の時代を支える人材育成プラン—
49	平成19年度	東京経済大学	TKUベリックプログラム—学生・教職員の協働による体系的「TKUベリック力（10のちから）」の修得—
50	平成19年度	東京女子大学	マイライフ・マイライブラリー—学生の社会的成長を支援する潜在型図書館プログラム—
51	平成19年度	東京薬科大学	人間知を育む相互交流プログラムの展開—異世代や多様な価値観を包含する状況の創造—
52	平成19年度	法政大学	「学生の力」を活かした学生支援体制の構築—クラス・ゼミ（正課教育）、クラブ・サークル（正課外教育）に次ぐ、『第3のコミュニティ』づくり—
53	平成19年度	明治大学	学生部による社会人基礎力形成支援の新展開—圧倒的多数の中間層を対象としたM-Naviprogram—
54	平成19年度	早稲田大学	異文化共生社会で生きる力を養う実践活動—国際感覚と現場感覚を兼ね備えたグローバル・リーダーの養成—
55	平成19年度	関東学院大学	開学後～卒業後までの総合支援—校訓：「人になれ 奉仕せよ」—
56	平成19年度	名古屋学院大学	自分発見型学生支援ネットの構築に向けて—「キャリアデザイン」をプラットフォームとした新たな展開—
57	平成19年度	同志社大学	地域コミュニティによる学生支援方策—京町家を拠点にした異世代協同プロジェクト—
58	平成19年度	佛教大学	「縁」コミュニティによる離散者ゼロ計画—適度な距離感を保った学生の共同体作りと就学支援セーフティネットの構築—
59	平成19年度	関西大学	広がれ！学生自立型ピア・コミュニティ—関西大学で育む21世紀型学生気質—
60	平成19年度	ブル学院大学	発達障害を有する学生に対する支援活動—大学における特別支援教育の取組—
61	平成19年度	畿央大学	健康で規則正しい生活が勉強する学生を創る—健康・運動・栄養・生活リズムを学び、創出す自律型学生支援プログラム—
62	平成19年度	広島工業大学	技術系女子学生の継続的なキャリアデザイン—ライフサイケルを視野に入れた支援プログラムの構築—
63	平成19年度	立命館アジア太平洋大学	学生による若者と社会のための自主活動支援—学生による学生のための学生活動インキュベーションセンターの設立—
64	平成19年度	沖縄大学	学びあい・支えあいの地域教育の拠点の創生—地域ぐるみで「共創力」を育む学生支援—

一方、横軸は、支援の方法を示している。近年、着目される学生支援の取組としては、学生による学生支援活動（ピア・サポート）が挙げられる。例えば、学生相談におけるピア・サポートや、新生に対する履修ガイダンス、聴覚障害を抱えた学生に対するノートテイクなど、学生が学生に対して支援を行う活動が行われている。こうした学生相互が行う支援の重要性は、廣中レポートでも「教育活動の活発化や充実に資するのみならず、教える側の学生が主体的に学ぶ姿勢や責任感を身に付けることができる」と示された。すなわち、従来のように、学生を客体として捉える学生支援から、学生を支援行為の主体として位置づける学生支援へと転換することで、学生に多様な能力を身につけさせる取組が着目されているのである。これは、従来のように支援される側として学生を捉える取組とは一線を画したものである。そのため、学生による学生支援活動を取り入れた取組については、【学生による学生支援活動・有】として右側に、逆に従来通り、学生を支援される側として捉えている取組については【学生による学生支援活動・無】として左側に位置づけた。

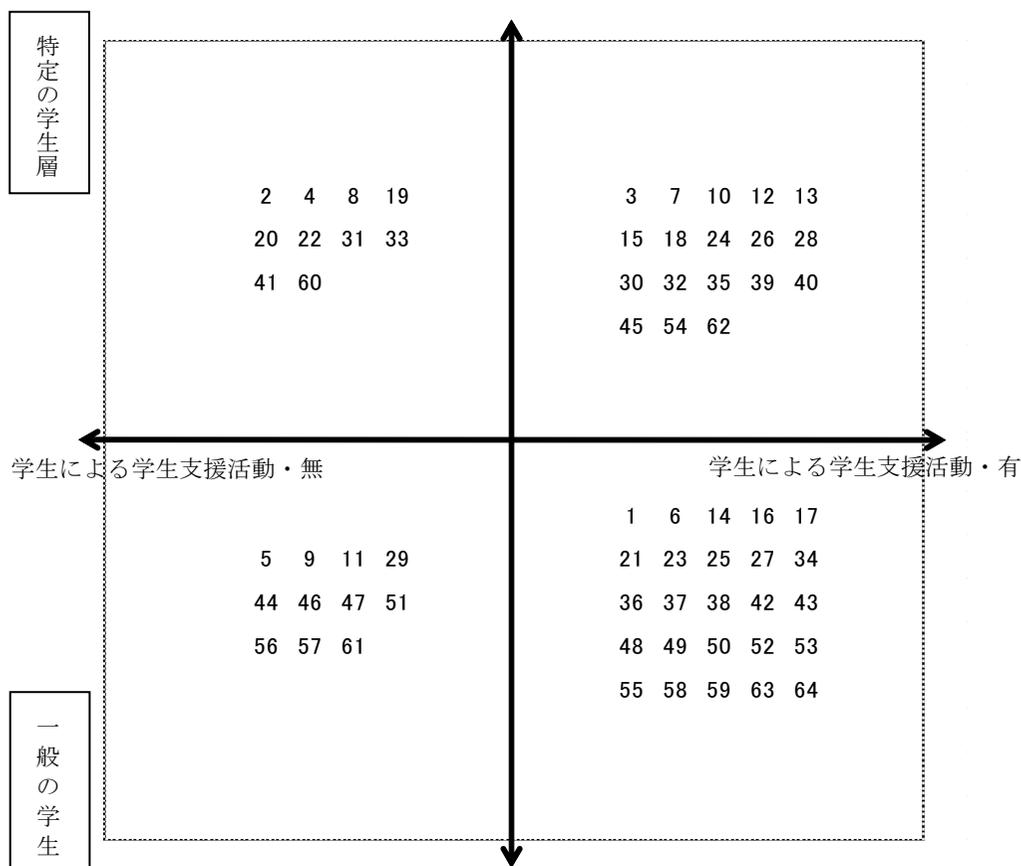


図3-1. 学生支援GPIに採択された取組の分類

3. 支援の対象とする学生の層

3. 1 第1象限（【特定の学生層×学生による学生支援活動・無】）

支援の対象とする学生を縦軸，学生による学生支援活動の有無を横軸とした4象限を作成すると，第1象限は【特定の学生層×学生による学生支援活動・無】，第2象限は【一般の学生層×学生による学生支援活動・無】，第3象限は【一般の学生層×学生による学生支援活動・有】，第4象限は【特定の学生層×学生による学生支援活動・有】に分類される。以下では，それぞれの象限ごとに，該当する取組の特徴を紹介したい。

まず，第1象限についてみてみたい。第1象限に該当するのは，【特定の学生層】を対象にし，かつ，【学生による学生支援活動・無】の取組である。ここでは，全64件のうち10件の取組が位置づく（2008（平成20）年度採択：東京外国語大学，富山大学，星槎大学。2007（平成19）年度採択：筑波技術大学，群馬大学，東京学芸大学，滋賀医科大学，奈良女子大学，和歌山県立医科大学，プール学院大学）。

この10件の取組で，支援対象となっている学生には，留学する学生，学習支援を必要とする学生，障害を持つ学生，医学部生，教員志望学生，女子学生などが挙げられる。例えば，「視・聴覚障害学生の専門性を高める学習支援—視覚障害学生に対する情報アクセス支援と聴覚障害学生に対するコミュニケーション支援」（筑波技術大学）では，視覚障害，聴覚障害を持った学生に対する学習支援が行われている。日本で唯一の視覚障害者，聴覚障害者を対象とした国立大学法人である筑波技術大学では，視覚障害者向けに，①使いやすいいグループウェアの開発，②肉声に近い音声合成技術を用いたホームページの構築，③マルチモーダルな誘導システムの試験的導入が，そして，聴覚障害者向けに，①汎用性のあるオールインワン・パッケージの支援機器の開発，②それを使用するための専門性を有する人材育成が行われている。

また，一方では，「e-アラムナイ協働による学生留学支援」（東京外国語大学）や，「地域「里親」による医学生支援プログラム—地域医療を担う医師・看護師の育成をめざす地域参加型の学生支援」（滋賀医科大学）のように，特定の領域で自分の力を伸ばしたい学生を支援する取組も第1象限には含まれている。東京外国語大学の取組は，卒業生の援助を借りて，在学生の留学前，留学中，卒業後のキャリアに対する支援を行うものである。具体的には，SNS（Social Networking Service）を用いた支援体制を整備し，電子支援コミュニティを組織している。他方，滋賀医科大学の取組は，医師や看護師のなかでも，地域医療の担い手となる人材を育成することを目的としている。地方での医師や看護師不足が深刻化する現在，地域で活躍する卒業生や大学周辺の住民との交流を通して，学生の地域医療へのモチベーションを持続発展させることが目指されている。以上のように，一般的な学生ではなく何かしらの特徴を持った学生を対象にして実施されている，学生による学生支援活動を含まない取組を第1象限として位置づけた。

3. 2 第2象限【一般の学生層×学生による学生支援活動・無】

また、第1象限と同じく学生による学生支援活動を含まないものの、【一般の学生層】を支援の対象とした第2象限についてもみてみたい。ここでは、全64件のうち、11件の取組が位置づく(2008(平成20)年度採択:神戸大学,千歳科学技術大学,東京女学館大学。2007(平成19)年度採択:岐阜大学,東北福祉大学,慶應義塾大学,國學院大学,東京薬科大学,名古屋学院大学,同志社大学,畿央大学)。

これらの取組のなかには、健康支援や地域への支援活動の推進を行っているものが数多くみられた。例えば、健康支援としては、「生涯健康を目指した学生健康支援プログラム—生涯健康生活の推進と健康支援の充実」(岐阜大学)や、「健康の自己管理能力を養う食育支援—生きる力を確かなものにする青年期の食育実践プログラム」(東北福祉大学)、「健康で規則正しい生活が勉強する学生を創る—健康・運動・栄養・生活リズムを学び、創出する自律型学生支援プログラム」(畿央大学)といった取組が挙げられる。具体的に、岐阜大学の取組についてみてみると、学生の生涯にわたる健康を支援することを目的に、①質の高い健康診断とその結果に基づいた個別指導・支援の充実、②肥満や痩せすぎの学生に対して、専門医や保健師による健康指導の実施、③全面禁煙の実施とニコチン代替療法の無料提供、④新入生全員に対する健康調査面接の実施、が行われている。また、他の大学の取組においても、食事の支援(東北福祉大学)、健康・運動・栄養・生活リズムについての総合的支援(畿央大学)のように、健康支援に関する取組の多くは、保健管理センターを中心とした教職員の働きかけを必要とする。そのため、学生相互の支援を取り入れることが性質上難しく、【一般の学生層】を対象にした【学生による学生支援活動・無】の取組である第2象限に、その多くは位置づけられている。

また、この第2象限には、健康支援のように比較的受け身なプログラムばかりでなく、学生が他者に対して働きかけをする取組も含まれている。「地域に根ざし人に学ぶ共生的人間力—震災の記憶の伝承と組織的体制の構築による学生支援活動」(神戸大学)や、「卒業生と連携した地域協働型政策研究支援—フィールドワークと地域協働型政策支援プログラム」(慶應義塾大学)、「地域コミュニティによる学生支援方策—京町屋を拠点にした異世代協同プロジェクト」(同志社大学)といった取組では、学生が大学の外へ出て、地域を活性化することが目的となっている。神戸大学では、被災地での活動を経験した学生が地域へ出て活躍し、慶應義塾大学では、地域の政策課題を学ぶ。そして、同志社大学では、学生が地域財産を発掘し、現代の生活のなかに継承していくことに関わる文化プロジェクトを展開する。これらの取組は、他者を支援することを通して、学生の成長を促すという点では、後の第3・第4象限で紹介する学生による学生支援活動と同様である。しかし、支援する対象が、大学内の学生ではなく、地域の人々を主としているため、ここでは、【一般の学生層】を対象にした【学生による学生支援活動・無】の取組として位置づけた。

3. 3 第3象限（【一般の学生層×学生による学生支援活動・有】）

一方、第2象限と同じく【一般の学生層】を対象にしながら、学生による学生支援活動を取り入れている第3象限についてもみてみたい。第3象限には、全64件のうち、25件の取組が位置づいており、4つに分けた象限のなかでもっとも数が多くなっている（2008（平成20）年度採択：筑波大学、香川大学、京都光華女子大学、産業医科大学。2007（平成19）年度採択：北見工業大学、千葉大学、東京農工大学、新潟大学、金沢大学、島根大学、高知大学、長崎大学、秋田県立大学、島根県立大学、山口県立大学、東京家政大学、東京経済大学、東京女子大学、法政大学、明治大学、関東学院大学、佛教大学、関西大学、立命館アジア太平洋大学、沖縄大学）。

この25件の取組の多くは、学内外のボランティア活動を活性化させるための支援である。例えば、「学生の自主的活動の評価と教育効果の向上」（島根大学）、「コラボ工房と2つの道場が育む自律型人材—教育的支援機能と活動実践の場の提供を基軸とする準正課システムの構築」（高知大学）、「広がれ！学生自立型ピア・コミュニティ—関西大学で育む21世紀型学生気質」（関西大学）といった、学生が自主的活動を行うことを通して、自らを成長させることを目的とした取組がみられる。島根大学の取組では、自立やコミュニケーション能力などの養成に役立つにもかかわらず、正課以外の活動が十分に評価されていないという観点から、サークル活動やボランティア活動、学生による学生支援活動に対してインセンティブ・ポイントを付加し、ポイント交換する仕組みを構築している。具体的には、入学時に配布されるポイントカードに、学生生活での課外活動がポイントとして付与され、その点数に応じて、授業料の一部免除、学用品の交換などが行われる。

また、高知大学の取組では、近年、企業の雇用形態の変化や価値観の多様化などを背景に「自律型人材」が求められているものの、従来の大学教育では十分に育成できていなかったという問題意識から、自発的な活動実践の場の提供及び、教員と社会人師範による教育的支援を行う「準正課システム」を構築している。学内情報誌の発行などの学生による学生支援活動は、その際の具体的な活動例として示される。

他方、関西大学の取組では、他大学の取組と比べ、学生による学生支援活動を行う学生（ピア・サポータ）の養成が前面に押し出されている。「学生が求める学生支援を学生自らが実践する」という「学生総ピア・サポータ体制」を構築することを目的に、授業の一環としてピア・サポータ養成講座を開講し、ピア・サポータとしての資格認定を正課教育と正課外教育において行っている。

このように、学生による学生支援活動を導入する程度は大学ごとに異なっているものの、第3象限に挙げたいずれの大学の取組についても、何らかの形で学生による学生支援活動が取り入れられている。その数は、学生支援GPに採択された全64件の取組のうち、25件にもものぼっている。一般学生を対象とした学生による学生支援活動の導入は、現在の大学で行われている学生支援の特徴のひとつとして位置づけられるだろう。

3. 4 第4象限（【特定の学生層×学生による学生支援活動・有】）

さらに、第3象限と同様に、学生による学生支援活動を含んでいるものの、【特定の学生層】を支援の対象とした第4象限についてもみてみよう。ここでは、全64件のうち18件の取組が位置づく（2008（平成20）年度採択：お茶の水女子大学、大分大学、京都産業大学。2007（平成19）年度採択：宮城教育大学、富山大学、信州大学、名古屋大学、大阪府立大学、東北公益文科大学、工学院大学、女子美術大学、松本大学、東京工業大学、大阪大学、愛媛大学、会津大学、早稲田大学、広島工業大学）。

この18件の取組で、支援の対象となっている学生には、女子学生、不登校傾向のある学生、障害のある学生、美術大学生、学生リーダーなどが挙げられる。【特定の学生層】を支援の対象とするこの第4象限には、先にみた第1象限【特定の学生層×学生による学生支援活動・無】と同様に、学習を進めるにあたり障害を抱える学生や、自分の力を特定の領域で伸ばしたい学生を支援する取組が含まれている。しかし、第1象限とは違い、学生リーダーを育成するための取組が数多く含まれていることが、学生による学生支援活動を含む第4象限の特徴である。例えば、「市民社会におけるリーダーシップ養成支援—「阪大スタイル」育成プログラムの開発」（大阪大学）、「新時代の学生リーダー養成プログラム—愛媛大学リーダーズ・スクール（ELS）」（愛媛大学）、「異文化共生社会で生きる力を養う実践活動—国際感覚と現場感覚を兼ね備えたグローバル・リーダーの養成」（早稲田大学）のように、学生のなかでも特に他の学生を牽引するようなリーダーの養成を目的とした取組がみられる。これらの取組では、学生リーダーが他の学生に対して働きかけをし、それが学内の活性化につながるという学生による学生支援活動が行われているのである。

具体的には、大阪大学の取組では、「市民社会でのリーダー」育成を目的としたプログラムが開発されている。まず、クラスやサークルのリーダーとなる学生が重点的に支援され、その後、彼らが核となって支援の輪が広がることによって、学生全体の意識の向上とレベルアップが図られる。そのため、対象となる学生はあくまで少なく、各学年で50名以下、総数200名以下となっている。

また、愛媛大学でも、学生リーダーの養成を目的とした取組が行われている。ゼミ形式の少人数教育による実践的な学びを提供することによって、社会で必要とされるリーダーシップ能力を理論と併せて修得する。そこで学生リーダーとなった学生は、ソーシャル・スキルあるいはスタディ・スキルに問題を抱える他の学生をサポートすることとなり、「支援される学生」並びに「支援する学生」双方への教育効果が期待されている。

さらに、早稲田大学においても、特に国際社会で活躍するグローバル・リーダーの養成を目指した取組が行われている。具体的には、①日本人学生と留学生の異文化共生型の学寮における独自の全人教育プログラム、②地域の教育現場におけるアウトリーチな国際理解促進活動、③地方や海外のフィールドワークの現場における世代や文化的背景の異なる人々との協働体験が企画されている。

4. おわりに

以上、2007（平成 19）・2008（平成 20）年度に採択された学生支援 GP を分類してきた。ここから、学生支援 GP の取組の特徴として、大きく次の二点を指摘できよう。

第一に、【一般の学生層】を対象とした学生支援の取組が多いということである。本章では、支援の対象とする学生を縦軸にとって分類してきた。その結果、【一般の学生層】を対象とした取組は 36 件であり、【特定の学生層】を対象とした取組は 28 件にとどまっていることが確認された。この結果は、近年の学生支援の対象が、少数者や比較的弱い立場に置かれた学生といった「マイノリティ」から、一般の学生、すなわち「マジョリティ」へと比重を移していることを示しているのではなかろうか。

また、第二の特徴として、学生による学生支援活動を取り入れている大学が多いということが挙げられる。今回分析対象とした 64 件の取組のうち、半数以上に当たる 43 件の取組において、何らかの形で学生による学生支援活動が取り入れられていた。学生が受け身となる従来通りの支援の形ばかりでなく、学生が支援の主体となる学生による学生支援活動に注目が集まっている様子がうかがえる。

このように、本分析からは、特定の学生よりも一般の学生を支援の対象とした取組の方が多いこと、学生による学生支援活動を導入している取組が半数以上に上ることの二点が明らかになった。この結果は、近年の学生支援活動の特徴を的確に表しているといえよう。

進学者数増加に伴う学生層の多様化などを背景に、従来にも増して学生支援の充実が叫ばれるようになった。そこで、支援の対象とされるのは、これまでのようなマイノリティとされる学生たちだけではない。一般の学生層、マジョリティとされる学生たちも支援の対象とされた。彼らに対して行われたのは、キャリア支援や課外活動支援など、これまでの「支援」よりも「教育」的側面を強くした大学からの働きかけである。その一方で、特に学生相談の領域で学生を支援する方法として着目されていたのが、学生相互で支援を行うピア・サポート（学生による学生支援活動）である。この 2 つがあわさり、学生相談以外の領域においても、学生相互の支援活動が数多くみられるようになったと考えられる。

確かに、学生層の多様化により、同じ学内に、他者を支援する能力を備えた学生も存在すれば、支援を必要とする学生も同時に存在するようになった。そうしたなか、支援する学生は、支援することで自らの能力をさらに伸ばし、支援される学生は、支援されることによって、充実した学生生活を過ごすことができる。こうした WIN-WIN の関係が実現されるのであれば魅力的である。

しかしながら、学生による学生支援活動の導入が必ずしも期待通りに進められているわけではない。支援する学生の負担やその教育的効果の問題、あるいは行われている支援活動の形骸化といった問題もすでに生じている。まだ、導入されはじめたばかりの学生による学生支援活動は、PDCA サイクルを定着させ、その効果や課題を実証的に検討していく

ことが求められているのではなかろうか。

【参考文献】

- 大石由起子・木戸久美子・林典子・稲永努，2007，「ピアサポート・ピアカウンセリングにおける文献展望」山口県立大学社会福祉学部編『山口県立大学社会福祉学部紀要』13，107－121 頁。
- 川島啓二，2010，「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－」『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－』109－118 頁。
- 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』473 号，27－31 頁。
- 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」調査報告。
(<http://www.g-shiendb.jasso.go.jp/gsdb/main/tmp/contents/ab00141.html> (2010/9/26))
- 文部科学省監修，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』。
- 文部科学省監修，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』。
- 文部省高等教育局，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を目指して－（平成 12 年 6 月 14 日 大学における学生生活の充実に関する調査研究会）」。
(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/012/toushin/000601.htm (2010/11/22))

第4章 学生による学生支援活動に参加するのは誰か

西本 佳代
(香川大学)

1. はじめに

近年の学生支援の盛り上がりに伴い、学生による学生支援活動が注目を集めている。日本学生支援機構の調査によれば、学生相談の領域でピア・サポートなど学生同士で相互に支援する制度を取り入れている大学は、101校にものぼるといふ（日本学生支援機構2006）。また、2007（平成19）年度、2008（平成20）年度に採択された、学生支援に特化した大学振興策「新たな社会的ニーズに対応した学生支援プログラム」（通称：学生支援GP）においては、採択された64件の国公立四年制大学の取組のうち、実に半数以上にあたる43件の取組において、何らかの形で学生による学生支援活動が取り入れられていた（第3章「学生支援活動の全国的特徴」参照）。

こうした状況のなか、個々の大学で行われているのが学生による学生支援活動活性化のための取組である。例えば、大学におけるピア・サポート活動の先駆ともいえる広島大学においては、1997（平成9）年にピア・サポート・ルームが開設され、正課、正課外を問わず、ピア・サポータ養成のための講座が開設されている。また、学生支援GPの採択に伴い、全学的なピア・サポート体制を整えようとする関西大学においては、ピア・サポートに関する正課科目を開講するのはもちろんのこと、その科目を修了した学生に対して修了認定書を授与し、関西大学ピア・サポータとしての活動意欲を喚起している。

このように、学生による学生支援活動が注目されると同時に、それを活性化させるための取組を導入した大学は数多い。しかし、これまで学生による学生支援活動に関する研究は、実践報告を中心に蓄積されており（大石ほか2010、杉村ほか2006など）、それらの取組に関心を示す学生の特徴については十分に分析されてこなかった。そのため、学生による学生支援活動の充実が叫ばれるにもかかわらず、その活動を活性化させるにあたって、大学がどのような学生に対してどのような取組を行えばよいのか、明確にされてこなかったのである。

こうした現状では、学生による学生支援活動を活性化させるための大学の取組が、感覚的に行われがちになり、活性化を目指したPDCAサイクルを取り入れることもままならない。そこで、本章ではまず、どのような学生が、学生による学生支援活動に対して高い参加意識を持っているのか検討する。その点を明らかにした上で、大学全体を通して学生に

よる学生支援活動を活性化させるためにどのようなアプローチが可能か考察する。それらを通して、学生による学生支援活動充実のための一助としたい。

2. 分析データ

調査対象は、ある地方都市に所在する中堅国立 A 大学の 1 年次の学生である。A 大学は教育系 1 学部、社会科学系 2 学部、自然科学系 2 学部、医療系 1 学部から成る総合大学である。調査は 2010（平成 22）年 1 月に実施し、1,136 名の回答を得た（回収率 92.4%）。

表 4-1 には、調査対象者の基本的な属性を示している。性別については、男性が 57.3%、女性が 42.7%となっている。入試形態については、前期一般入試が 54.8%と半数以上の学生が該当しており、次いで推薦入試の 26.1%、後期一般入試の 18.1%となっている。また、専門分野については、社会科学系が 39.8%、自然科学系が 35.5%と多くなっている。

表 4-1. 分析対象者の概要

男性	女性	合計		
57.3	42.7	100.0(1,125)		
一般入試 (前期)	一般入試 (後期)	推薦入試	その他	合計
54.8	18.1	26.1	1.1	100.0(1,136)
教育系	社会科学系	自然科学系	医療系	合計
12.7	39.8	35.5	12.1	100.0(1,136)

注：値は%。括弧内は実数。

3. 学生による学生支援活動への参加意識との関係

3. 1 学生による学生支援活動への参加意識

まず、地方国立 A 大学に通う学生の学生による学生支援活動に対する参加意識を確認したい。表 4-2 は、学生による学生支援活動に対する参加意識を問い、得られた回答の結果である。この結果からは、学生による学生支援活動に対して、「きっかけがあれば参加したい」と考える学生がもっとも多く、64.7%を占めていることがわかる。より強い参加意識を持っている「ぜひ参加したい」は 7.3%、実際に活動を始めている「すでに参加している」は 0.8%といずれも少ない。その一方で、「参加したいとは思わない」とする消極的な意見も 27.2%と一定数存在している。

表 4-2. 学生による学生支援活動に対する参加意識

参加したいとは思わない	きっかけがあれば参加したい	ぜひ参加したい	すでに参加している	合計
27.2	64.7	7.3	0.8	100.0(1,116)

では、こうした学生による学生支援活動への参加意識は何の影響を受けているのだろうか。以下では、該当者数の少なかった「すでに参加している」を除外し、「参加したいとは思わない」「きっかけがあれば参加したい」「ぜひ参加したい」について検討したい。

3. 2 基本的属性との関係

まず、学生の基本的属性と学生による学生支援活動に対する参加意識との関係から検討したい。表4-3は、性別、入試形態、専門分野の三点について、学生による学生支援活動への参加意識にどのような影響を与えているのか、平均値の差を検定した結果を示したものである。なお、学生による学生支援活動への参加意識は、「参加したいとは思わない(=1)」から「ぜひ参加したい(=3)」までの3段階で表されており、表中の値が高いほど参加意識が高いことを示している。

この結果から、性別、入試形態、専門分野の三点について、学生による学生支援活動に対する参加意識の高い学生の特徴を検討しよう。まず指摘できることは、男性よりも女性の参加意識が高いということである。男性の平均値より女性の平均値の方が高くなっている。また、入試形態については、一般入試(前期、後期)よりも、推薦入試の方が値が高くなっている。さらに、専門分野については、医療系の値が比較的高くなっていた。以上の結果から、男性よりも女性が、一般入試合格者よりも推薦入試合格者の方が、そして、他分野よりも医療系の学生の方が、学生による学生支援活動に対して、参加意欲を持っていることがうかがえる。

表4-3. 基本的属性と参加意識との関係

男性	女性		
1.74	1.88	***	
一般入試 (前期)	一般入試 (後期)	推薦入試	
1.78	1.77	1.85	
教育系	社会科学系	自然科学系	医療系
1.73	1.86	1.71	1.93

注：***は $P < 0.001$ ，**は $P < 0.01$ ，*は $P < 0.05$ 。
以下、同様に表記。

3. 3 日常生活における経験との関係

(1) 大学入学以前の経験との関係

次に、大学入学以前、入学以後とに分け、日常生活における経験と学生による学生支援活動に対する参加意識との関係をみてみよう。表4-4は、大学入学以前の日常生活における経験について、学生による学生支援活動への参加意識ごとに平均値の差の検定を行った結果を示したものである。なお、大学入学以前の経験は、「あてはまらない(=1)」か

ら「あてはまる (= 4)」までの4段階で尋ねており、表中の値が高くなるほどその項目に肯定的な回答をしていることを示している。

この結果からは、学生による学生支援活動に対する参加意識の高い学生ほど、大学入学以前にまじめな生活態度をとり、ボランティア活動や生徒会活動といった学生による学生支援活動に類似した活動に意欲的だったことがわかる。0.1%水準で有意な結果が得られた項目としては、「授業の予習・復習をよくする」「校則をよく守る方だった」「志望校に合格するためによく受験勉強をした」「ボランティア活動をよくする」「生徒会活動に関心があった」が挙げられる。これらの項目についてはいずれも、「ぜひ参加したい」「きっかけがあれば参加したい」「参加したいとは思わない」の順に平均値が高くなっていった。すなわち、学生による学生支援活動に対する参加意欲の高い学生ほど、大学入学以前に、授業の予習・復習や受験勉強を熱心に行い、校則をよく守り、その上、ボランティア活動や生徒会活動にも意欲的だったということが指摘できる。

表4-4. 大学入学以前の経験と参加意識との関係

	活動への参加意欲			
	参加したいとは思わない	きっかけがあれば参加したい	ぜひ参加したい	
授業の予習・復習をよくする	2.50	2.71	3.04	***
校則をよく守る方だった	3.15	3.35	3.48	***
志望校に合格するためによく受験勉強をした	2.89	3.09	3.48	***
文化系の部活動・サークルに熱心に取り組む	1.77	2.05	1.98	**
体育会系の部活動・サークルに熱心に取り組む	2.48	2.71	3.00	**
ボランティア活動をよくする	1.51	1.90	2.18	***
アルバイトをよくする	1.17	1.23	1.22	
生徒会活動に関心があった	1.37	1.71	1.99	***

(2) 大学入学後の経験との関係

しかし、こうした結果が、大学入学以後についても同様にみられたわけではない。表4-5は、大学入学以後の日常生活における経験について、学生による学生支援活動への参加意識ごとに平均値の差の検定を行った結果を示したものである。なお、大学入学以後の経験についても4段階で尋ねており、表中の値が高くなるほどその項目に肯定的な回答をしていることを示している。

ここからは、5つの質問項目のうち3つの項目について有意な結果が得られた。3つの項目とは、「体育会系の部活動・サークルに熱心に取り組む」「ボランティア活動をよくする」「アルバイトをよくする」である。これらについては、「ぜひ参加したい」「きっかけがあれば参加したい」「参加したいとは思わない」の順に平均値が高くなっていった。すなわち、学生による学生支援活動に対する参加意識の高い学生ほど、大学入学以後、体育会系の部活動・サークルやボランティア、アルバイトに熱心に取り組んでいたということである。

他方、大学入学以前の経験と比較して検討すると、「ボランティア活動をよくする」の項目についてのみ、大学入学以前、大学入学以後ともに 0.1%水準で有意な結果となっていることがわかる。ここから、学生による学生支援活動への参加意識の高い学生の日常生活の大きな特徴のひとつとして、大学入学以前、入学以後を通してボランティア活動に熱心に取り組んでいるということが指摘できよう。

表 4-5. 大学入学以後の経験と参加意識との関係

	活動への参加意欲			
	参加したいとは思わない	きっかけがあれば参加したい	ぜひ参加したい	
授業の予習・復習をよくする	2.11	2.22	2.26	
文化系の部活動・サークルに熱心に取り組む	2.08	2.17	2.30	
体育会系の部活動・サークルに熱心に取り組む	2.06	2.37	2.57	***
ボランティア活動をよくする	1.36	1.65	1.99	***
アルバイトをよくする	2.59	2.83	2.99	**

3. 4 授業への取組との関係

続けて、大学の授業に対する取組と学生による学生支援活動への参加意識との関係を検討したい。表 4-6 は、大学の授業への取組について、学生による学生支援活動への参加意識ごとに平均値の差の検定を行った結果を示したものである。なお、大学の授業への取組についても、「あてはまらない (= 1)」から「あてはまる (= 4)」までの 4 段階で尋ねており、表中の値が高くなるほどその項目に肯定的な回答をしていることを示している。

この結果からは、学生による学生支援活動に対する参加意識の高い学生ほど、授業にまじめ、あるいは積極的に取り組む傾向にあることがわかる。具体的には、「興味がわからない授業でもきちんと出席する」「なるべくよい成績をとるようにしている」「グループワークやディスカッションに積極的に参加している」「先生に質問したり、勉強の仕方を相談したりしている」のいずれの項目についても、「ぜひ参加したい」「きっかけがあれば参加したい」「参加したいとは思わない」の順に値が高くなっていった。すなわち、学生による学生支援活動に対して意欲的な学生は、意欲的でない学生よりも、授業にまじめ、あるいは積極的に取り組む傾向にあるということである。

表 4-6. 授業への取組と参加意識との関係

	活動への参加意欲			
	参加したいとは思わない	きっかけがあれば参加したい	ぜひ参加したい	
興味がわからない授業でもきちんと出席する	3.19	3.34	3.46	**
なるべく良い成績をとるようにしている	2.90	3.08	3.29	***
グループワークやディスカッションに積極的に参加している	2.29	2.64	3.02	***
先生に質問したり、勉強の仕方を相談したりしている	1.64	1.92	2.30	***

3. 5 学生による学生支援活動を行う際に重視する点との関係

授業については、学生による学生支援活動に対する参加意識の高い学生ほど、まじめあるいは積極的に取り組む傾向にあることがうかがえた。では、学生による学生支援活動の参加意識により影響を及ぼしていると考えられうる、活動を行う際に重視する点との関係はどのようになっているだろうか。続けて、学生による学生支援活動を行う際に重視する点と活動への参加意識との関係をみていこう。

表4-7は、学生による学生支援活動を行う際に重視する点について、学生による学生支援活動への参加意識ごとに平均値の差の検定を行った結果を示したものである。なお、学生による学生支援活動を行う際に重視する点については、「重視しない(=1)」から「重視する(=4)」までの4段階で尋ねており、表中の値が高くなるほどその項目を重視していることを示している。

ここからは、学生による学生支援活動への参加意識の高い学生ほど、他者との交流や活動を通して精神的な充足感を感じることを重視する傾向にあることがうかがえる。具体的には「友達をつくれること」「人脈が広がること」といった他者との交流を重視する項目については、学生による学生支援活動に対する参加意識の高い学生ほど、値が高くなっていた。すなわち、学生による学生支援活動に対する参加意識の高い学生ほど活動を通して他者と交流できることを重視する傾向にあるということである。また、「活動を通して喜び・楽しさを感じること」「人の役に立っていると感じること」「充実感を得ること」「人間的に成長すること」「社会貢献できること」といった、活動を通して精神的な充足感を感じることを重視する項目についても、学生による学生支援活動に対する参加意識の高い学生ほど、値が高くなっていた。活動を通して精神的な充足感を感じることにしても、学生による学生支援活動に対する参加意識の高い学生ほど重視する傾向にあるということである。

表4-7. 学生による学生支援活動を行う際に重視する点と参加意識との関係

	活動への参加意欲			
	参加したいとは思わない	きっかけがあれば参加したい	ぜひ参加したい	
友達をつくれること	3.10	3.36	3.56	***
人脈が広がること	3.22	3.44	3.60	***
活動を通して喜び・楽しさを感じること	3.01	3.42	3.74	***
人の役に立っていると感じること	2.79	3.26	3.66	***
充実感を得ること	2.98	3.39	3.63	***
人間的に成長すること	3.09	3.49	3.68	***
社会貢献できること	2.68	3.19	3.67	***
金銭的な報酬があること	3.06	2.70	2.28	***
技能を獲得できること	3.05	3.21	3.29	**
就職に有利であること	3.20	3.17	2.95	*

一方、「金銭的な報酬があること」「技能を獲得できること」「就職に有利であること」といった実利を重視する内容については、項目による違いがみられた。具体的には「金銭的な報酬があること」「就職に有利であること」の項目は、「参加したいとは思わない」「きっかけがあれば参加したい」「ぜひ参加したい」の順に値が高くなっていた。すなわち、学生による学生支援活動に対して参加意欲のない学生ほど、活動を行う際に、金銭的な報酬があることや就職に有利であることを重視しているのである。もともと学生による学生支援活動に対して参加意欲を持っていない学生にとっては、活動に、金銭的な報酬や就職の際に有利になるといった実利的な内容が付随しているか否かが、活動を行う際の大きなポイントになっているといえるだろう。なお、同様に実利的な内容であるものの、「技能を獲得できること」については、学生による学生支援活動に対する参加意識の高い学生ほど重視する傾向にあった。

3. 6 進路希望との関係

先の分析結果からは、学生による学生支援活動への参加意識の低い学生ほど、活動を行う際に、金銭的な報酬や就職に有利であるといった実利的な内容を重視する傾向にあることがうかがえた。では、特に就職に焦点を絞った場合、学生による学生支援活動への参加意識との関係はどのように浮かび上がってくるのだろうか。最後に、進路希望と学生による学生支援活動への参加意識の関係をみてみたい。

これまでの分析と同様、平均値の差の検定を行った結果、卒業後どのような職業につきたいか決まっている学生の参加意識 (1.92) は、決まっていない学生の参加意識 (1.71) よりも高いという結果が得られた ($P < 0.001$)。ここから、将来の進路希望を決めている学生の方が、学生による学生支援活動への参加意識が高くなっている様子がうかがえる。

4. 学生による学生支援活動への参加意識の規定要因

以上の分析から、性別、専門分野、入試形態、日常生活の経験や授業への取組、支援活動を行う際に重視する点、あるいは進路希望が、学生による学生支援活動への参加意識に影響を与えていることがわかった。しかし、これまでの分析では、変数相互の要因が考慮されていない。そこで、学生による学生支援活動への参加意識を従属変数、基本的属性、日常生活での経験、授業への取組、支援活動を行う際に重視する点、進路希望を独立変数とした重回帰分析を行い、これらの諸変数が学生による学生支援活動への参加意識に対してどのような影響を及ぼしているのか検討したい。なお、重回帰分析に用いた従属変数及び独立変数の詳細は表4-8の通りである。

表 4-8. 重回帰分析に使用する変数

従属変数	
活動に対する参加意識	: 「参加したいとは思わない(=1)」から「ぜひ参加したい(=3)」までの得点を配分
独立変数	
属性	
女性ダミー	: 女性なら1, 男性なら0のダミー変数
推薦入試ダミー	: 推薦入試なら1, それ以外の入学方法なら0のダミー変数
医療系ダミー	: 医療系なら1, それ以外の専門分野なら0のダミー変数
大学入学以前/以後の経験	: 「あてはまらない(=1)」から「あてはまる(=3)」までの得点を配分
授業への取組	: 「あてはまらない(=1)」から「あてはまる(=3)」までの得点を配分
活動を行う際に重視する点	: 「学生による学生支援活動を行う際に重視する点」に関する因子分析を行って得られた3つの因子【精神的充足】【交流志向】【実利志向】の因子得点
進路希望	: 卒業後の進路が決定しているなら1, 未決定なら0のダミー変数

表 4-9. 参加意識の規定要因に関する重回帰分析

モデル1			モデル2		
属性			属性		
女性ダミー	0.066	*	女性ダミー	0.056	
推薦入試ダミー	-0.039		推薦入試ダミー	-0.004	
医療系ダミー	0.004		医療系ダミー	-0.004	
大学入学以前の経験			大学入学以後の経験		
授業の予習・復習	-0.018		授業の予習・復習	-0.011	
校則の遵守	0.073	*			
受験勉強	0.019				
文化系の部活動・サークル	-0.011		文化系の部活動・サークル	-0.006	
体育会系の部活動・サークル	0.102	**	体育会系の部活動・サークル	0.068	*
ボランティア活動	0.068	*	ボランティア活動	0.088	**
アルバイト	0.005		アルバイト	0.022	
生徒会活動	0.055				
授業への取組			授業への取組		
興味のない授業でも出席	0.010		興味のない授業でも出席	0.000	
良い成績をとるようにする	-0.005		良い成績をとるようにする	0.025	
グループワーク等に参加	0.075	*	グループワーク等に参加	0.093	**
先生に質問、相談している	0.102	**	先生に質問、相談している	0.098	**
活動を行う際に重視する点			活動を行う際に重視する点		
精神的充足	0.257	***	精神的充足	0.259	***
交流志向	0.066	*	交流志向	0.069	*
物質的充足	-0.127	***	物質的充足	-0.124	***
進路希望			進路希望		
決定ダミー	0.082	**	決定ダミー	0.074	*
調整済み R ²	0.201		調整済み R ²	0.194	
F 値	14.316	***	F 値	16.006	***

表 4-9 は、大学入学以前の経験と入学以後との経験に分け、それぞれ重回帰分析を行った結果である¹⁾。なお、大学入学以前と入学以後の日常生活における経験については、類似の項目が含まれており、それぞれの相関が高くなっていた²⁾。そのため、ここでは大

学入学以前の経験と入学以後の経験とに分け、重回帰分析を行った。

モデル1は大学入学以前の経験を、モデル2は大学入学以後の経験をそれぞれ投入し、分析を行った結果である。モデル1、モデル2ともに有意な結果が得られた項目として、【進路希望】の「決定ダミー」、【授業への取組】の「グループワーク等に参加」、「先生に質問、相談している」、【大学入学以前の経験】【大学入学以後の経験】の「体育会系の部活動・サークル」、「ボランティア活動」、【支援活動を行う際に重視する点】の「精神的充足」「交流志向」「実利志向」が挙げられる。ここから、学生による学生支援活動に対する参加意識の高い学生は、将来の進路希望が決定しており、かつ授業に対して積極的に取り組んでいること。また、大学入学以前、入学以後のどちらかあるいはいずれにおいてもボランティア活動の経験があり、支援活動を行う際に、精神的充足や交流を重視し、実利を重視していないことがわかる。つまり、将来の目標を明確に定め、授業やボランティア活動に積極的に参加し、かつ、実利ではなく、精神的な充足や他者との交流を学生による学生支援活動に求めるという「優等生」が、学生による学生支援活動に対する参加意識の高い学生像として浮かび上がってくるのである。

詳細にみていきたい。まず、【進路希望】の「決定ダミー」について、有意な結果が得られた。学生による学生支援活動に対する参加意識の高い学生は、卒業後にどのような職業に就きたいか決定している学生が多いということがうかがえる。

また、進路希望が決定しているせいか、授業に対して積極的に取り組んでいる様子もうかがえた。【授業への取組】については、該当する4つの項目のうち、「グループワーク等に参加」、「先生に質問、相談している」についてのみ有意な結果が得られた。すなわち、単に授業にまじめに参加しているだけでなく、「グループワークやディスカッションに積極的に参加している」、「先生に質問したり、勉強の仕方を相談したりしている」といった、授業に積極的に参加しているかどうか、学生による学生支援活動への参加意欲の高い学生とそうでない学生とを分けていると考えられるのである。

他方、授業以外の活動についてはボランティア体験の有無がひとつの鍵になっているようだ。【大学入学以前／大学入学以後の経験】の「ボランティア活動」については、モデル1、モデル2の両方で有意な結果が得られた。

さらに、【活動を行う際に重視する点】については、2つのモデルいずれにおいても、学生による学生支援活動への参加意識の高い学生は、「精神的充足」や「交流」を重視し、金銭などの「実利」を重視しないという結果が得られた。ここから、学生による学生支援活動に対する参加意識の高い学生は、活動の対価を要求するのではなく、「精神的充足」や「交流」といった活動そのものに付随する楽しみや喜びをみいだせる学生であることがわかる。

以上の点に鑑みると、学生による学生支援活動に対する参加意識の高い学生の特徴として、将来どのような職業に就きたいか決定しており、その目標に向かって授業に積極的に参加していることが指摘できる。また、大学入学以前、入学以後のいずれかあるいは両方

でボランティア活動を体験したことがあるという点も特徴として挙げられる。その体験があるせいか、支援活動を行う際に、金銭などの「実利」ではなく、体験しなければ活動に付随していると実感することのできない「精神的充足」や「交流」を求める傾向にある。学生による学生支援活動への参加意識の高い学生は、このように、将来の目標が決まり、授業に積極的に参加し、ボランティア活動にまで取り組む「優等生」であるといえるのではなかろうか。

5. おわりに

本章では、学生による学生支援活動に対する参加意識について、日常生活における経験、授業への取組、学生による学生支援活動を行う際に重視する点、進路希望との関係から分析を行った。その結果、地方国立 A 大学において、学生による学生支援活動に対する参加意識の高い学生は、将来どのような職業に就きたいか決定しており、その目標に向かって授業に積極的に参加していること。そして、ボランティア活動への参加経験があり、学生による学生支援活動に対して、実利ではなく、活動そのものに付随する楽しみや喜びをみいだすことができるという特徴を持っていることがうかがえた。

そのことは、学生による学生支援活動が、一部の学生のなかで留まる活動になりがちなことを示しているのではなかろうか。すなわち、これまでみてきたように、学生による学生支援活動に対する参加意識の高い学生は、将来の進路希望を明確に持ち、その目標に向かって授業に積極的に取り組み、かつ学生による学生支援活動に対しても活動そのものに楽しみや喜びをみいだせるという、学校に適応した「優等生」であった。大学が何の働きかけもしなければ、学生による学生支援活動に参加したいと集まってくるのは、そうした「優等生」ばかりになってしまうと考えられるのである。

もちろん、そうした「優等生」が集まり、学生による学生支援活動を行うことで、支援する学生が成長したり、支援される学生の助けとなったりすれば、大学の活性化につながる。しかし、多くの大学が学生による学生支援活動に取り組み始めた現在、次の段階として必要とされるのは、その活動に参加する学生層を広げることではなかろうか。つまり、「優等生」の枠に収まりきらないような、進路に迷う学生、授業に楽しみをみいだせない学生などについても、学生による学生支援活動の主体となり、その活動を通して成長できるよう、大学が何らかの働きかけをする必要があると考える。

こうした視点から、多くの大学で実施されているのが、授業の一環として学生による学生支援活動を取り上げる取組だろう。先述した広島大学や関西大学をはじめ、立命館大学や香川大学においても授業のなかで学生による学生支援活動を行うために必要な知識・技能が教えられている³⁾。このように、授業の一環として学生による学生支援活動が取り上げられることにより、これまで、学生による学生支援活動を知らなかった学生も、活動に

ついて知り、実際に活動を行うようになると期待される。

確かに、授業として開講されることで、学生による学生支援活動について知る学生は格段に増加する。しかし、問題はその後ではなかるうか。すなわち、学生による学生支援活動について知った学生が、実際に活動を行うまでには大きなハードルがあるということである。単位という学生にとってのメリットが示された状態で授業に参加する学生は多い。けれども、そのメリットが明示されない状態で学生による学生支援活動を行われなければ、学生による学生支援活動の活性化には至らないのである。

では、どのようにすれば、学生による学生支援活動を行う学生を増やすことができるのだろうか。本分析をもとにすれば、実際に活動を経験させてみるのが重要になるといえるのではなかるうか。学生による学生支援活動に対する参加意識の高い学生は、活動の対価を要求するのではなく、「精神的充足」や「交流」といった活動そのものに付随する楽しみや喜びをみだせる学生であることが指摘された。つまり、学生による学生支援活動への参加意識の高い学生は、全く類似の活動を行ったことのない人からは想像できないような、活動を通して実感される楽しみや喜びを、活動を行う際に重視しているのである。ここから、授業を通して、学生による学生支援活動に関する知識や技能を学ぶとともに、実際に活動を行ってみて、その活動を行うことでしか得られない楽しみや喜びを実感することが重要になると考えられる。そのことが、これまで活動に参加していなかった学生の、学生による学生支援活動に対する参加意識を向上させるために有効な手段になりうると推察されるからである。

以上、学生による学生支援活動への参加意識を規定する要因について分析を行い、大学の行い得る、学生による学生活動活性化のためのアプローチについて考察してきた。しかし、本章は、地方国立 A 大学の 1 年生のみを対象としたアンケート調査の結果をもとに分析を行っている。今後、学生による学生支援活動の活性化を目指す他大学においても調査を行い、本分析の結果が一般化できるものなのか検証していく必要があるだろう。

【注】

- 1) 学生による学生支援活動を行う際に重視する点については、表 4-7 に示した項目について因子分析を行った結果、得られた因子を用いている。得られた因子は、「精神的充足」(寄与率 31.17%)、「交流志向」(寄与率 17.51%)、「実利志向」(寄与率 11.91%) の 3 つの因子である。「精神的充足」は、「充実感を得ること」「人間的に成長すること」「人の役にたっていると感じること」「社会貢献できること」「活動を通して喜び・楽しみを感じる」から、「交流志向」は、「友達をつくれること」「人脈が広がること」から、「実利志向」は、「就職に有利であること」「技能を獲得できること」「金

銭的な報酬があること」から構成される。

- 2) 大学入学以前の経験と入学以後の経験の相関係数は、それぞれ「授業の予習・復習をよくする」(0.218)、「文化系の部活動・サークルに熱心に取り組む」(0.346)、「体育会系の部活動・サークルに熱心に取り組む」(0.400)、「ボランティア活動をよくする」(0.474)となっており、いずれも1%水準で有意である。
- 3) それぞれ「学生生活概論－生き方と暮らし方のヒント－」(広島大学)、「関西大学におけるピア・サポートを考える」(関西大学)、「ピアサポート論」(立命館大学)、「キャンパスライフを考える」(香川大学)という関連授業が開講されている。

【参考文献】

大石由起子・林典子・稲永努，2010，「大学における新入生支援としてのピアサポート活動」『山口県立大学学術情報』第3号，29－44頁。

杉村和美・小倉正義・加藤大樹・松岡弥玲・山田奈保子，2006，「ペア相談と学生の主体性を取り入れた大学でのピア・サポート活動」日本青年心理学会青年心理学研究編集委員会編『青年心理学研究』(18)，51－62頁。

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」調査報告。

(<http://www.g-shiendb.jasso.go.jp/gsdb/main/tmp/contents/ab00141.html> (2010/9/26))

日本学生支援機構，2010，「特集 ピア・サポート」『大学と学生』第87号。

第5章 ピア・サポート活動としての留学生支援

— 高等教育の国際化のなかで —

正楽 藍
(香川大学)

1. はじめに

本章は高等教育機関、特に、大学における留学生支援を取り上げる。現在、我が国の高等教育機関で学ぶ外国人留学生（以下、留学生）は13万人を超え、過去最高になり、10年前と比較すると約2.4倍に伸びている¹⁾。留学生の数は今後ますます増えることが予想され、出身国（地域）や年齢層も多様化してくるであろう。ことばや宿舍、奨学金など、留学生を取りまく、我々が容易に思い浮かべられる問題に加えて、日本の生活文化や学生文化にまつわる問題も多く発生する。そのなかには、留学生特有の問題もあれば、日本人学生と共通する問題もある。また、留学生担当教員や事務担当者といった者に限らず、重要な学内資源である学生の力を活用しての解決が可能な問題も少なくない。本章の目的は、我が国の大学で学ぶ留学生に必要とされる支援の具体的内容を探り、学生、とりわけ、日本人学生による留学生支援のあり方を検討することである。

本章の構成は以下の通りである。第2節では、留学生支援の概要を記すとともに、ピア・サポート活動としての留学生支援の特徴を紹介する。第3節では、留学生支援の充実を必要とする背景として、高等教育の国際化と留学生の受け入れ拡大、そして、このような状況下で必要とされる留学生支援について分析する。第4節では、「ピア・サポート活動としての留学生支援の現状」と題し、日本人学生による留学生支援の実際を論じる。日本人学生と留学生との交流と留学生支援の相違を考察し、交流を支援へつなげるための方策を検討する。第5節では、本章での議論をもとに、これからの留学生支援のあり方を考える。

2. 日本の留学生支援

2. 1 留学生支援の領域

自国を離れて生活する留学生は、大学での教育や研究で発生する問題、学外での生活で直面する問題というように、多様な問題を抱えている。彼らは、特定分野の学位を取得するためであったり、留学国や地域の言語や文化を学ぶためであったり、自らのキャリア形成の一環であったりと、さまざまな目的で留学してくる。入国から入学、そして卒業（修了）まで、何の問題もなく大学で学び、生活することができれば、それが一番であることはいうまでもない。しかし、どの国や地域へ留学しようとも、また、どの国や地域からの

留学生であっても、彼らはいくつかの問題に直面している。横田・白土（2006，52－54頁）は留学生の抱える問題やニーズを以下6領域に大別している。

1. 専門分野の教育・研究に関する領域
2. 語学学習に関する領域
3. 経済的自立と安定に関する領域
4. 生活環境への適応に関する領域
5. 青年期の発達課題に関する領域
6. 交流に関する領域

「1. 専門分野の教育・研究に関する領域」は、留学生の求める学習内容と指導教員の教育指導のミスマッチ、留学生と指導教員のコミュニケーションギャップ、学位取得の困難さなど、留学生に、教育・研究面での満足を与えられているかという問題である。高位学位（修士号及び博士号）の取得を目的として大学院へ留学している場合、学問分野はより専門分化し、また、指導教員とのコミュニケーションもより密になる。そのため、この領域に関する問題は表面化し易い。

「2. 語学学習に関する領域」は、修学・生活上不可欠な日本語の習得に関係する問題である。講義や教材を理解して、指導教員とコミュニケーションをとることは、留学生生活を満足に送るためには欠かせない。高い日本語能力を有する留学生ほど、教育・研究面への満足も高いという調査結果もある（佐藤 2010）。日本の大学には英語のみによるコースが極めて少なく、大学は増設を迫られている。一方、英語のみによるコースの留学生であっても、日本で生活する以上日本語の能力は不可欠であり、日本人学生との交流や大学での諸手続き、その他、日常生活において日本語でのコミュニケーションを求められる場面は多い。

「3. 経済的自立と安定に関する領域」は、奨学金や宿舎の提供などに関係する問題である。授業料や家賃、その他の生活費を確保するために、経済的な不安を抱えながら留学生生活を送っている留学生は少なくない。特に、宿舎の確保で問題に直面する留学生は多い。現在、日本において、大学設置の留学生宿舎や一般の学生寮、公益法人設置の留学生宿舎など、公的な宿舎へ入居できる留学生は約25%である²⁾。残りは民間のアパートやマンションを探すこととなり、家賃の高さに驚かされる。

「4. 生活環境への適応に関する領域」は、教育制度や食生活、対人関係など、自国と異なる生活環境へどのように適応するかという問題である。家族を伴っての留学の場合、接触のある生活環境はさらに広がり、また、同伴の家族の行動に対する責任も伴う。

「5. 青年期の発達課題に関する領域」は、親の保護から離れての生活や将来の職業への不安など、心理的な問題である。ただし、この領域は留学生特有の問題ではなく、日本

人学生にも共通するものである。

「6. 交流に関する領域」は、自国から離れて暮らす留学生は留学先で新たな人間関係を築く必要があり、それは日本人の知人や友人を持つことであつたり、日本人に限らず、良き相談相手となる身近な友人を持つことであつたりする。さらに、大学のなかだけでなく、地域との交流を図ることも、留学生生活を充実させるためには重要となる。

2. 2 留学生支援の担い手とその役割

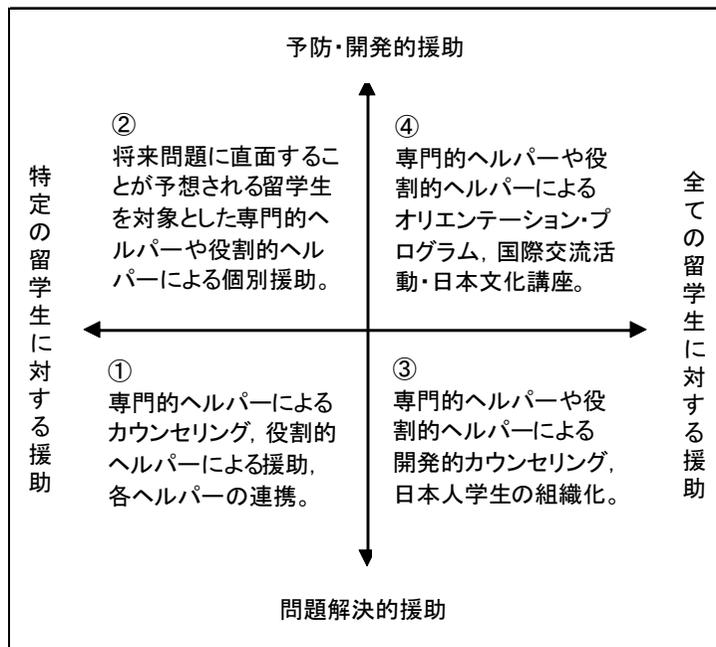
留学生を取りまく環境とそれに伴う問題は非常に多岐に渡る。彼らは学生としてだけでなく、その地域で暮らす外国人として、また、家族の一員として、いくつもの役割を担い、発生する問題を解決していかなければならない。住居探しや市区町村への外国人登録、大学での諸手続きなど、入国及び入学後すぐに直面する問題も多い。

日本の多くの大学は、留学生生活で発生する問題に対して支援を行う留学生担当者を配置している。留学生担当者は留学生問題の解決を業務の中心とする者で、留学生センター教員や学部の留学生専門教育教員、留学生関連の事務職員などを指す。留学生担当者が日本の大学に設置されるようになったのは1960年代に入ってからである。当時は、特別履修科目「日本語・日本事情」担当の教員が留学生の語学学習に加えて、生活面での相談指導も担当していた(横田・白土 2006)³⁾。しかし、後に詳述するように、1970年代の高度経済成長期以降、日本の大学は多くの留学生を受け入れ始め、留学生の出身国も多様化し始めた。それに伴い、それまでの留学生担当者だけでは幅広い留学生問題に対応しきれなくなってきた。さらに、生活面や経済面での相談指導に加えて、精神的、心理的な問題に対するアドバイジングやカウンセリングなど、より専門的な知識を必要とするケースもみられるようになってきた。

現在、日本の大学における留学生支援の担い手には、留学生担当教員(留学生センター指導部門教員など)や保健管理センターの医師及びカウンセラー、留学生事務担当者、日本語教師、指導教員、同国人留学生、日本人学生が考えられる。業務として留学生問題の解決にあたっている者もいれば、知人や友人として、インフォーマルな関係で留学生と関わっている者もいる。水野(2003, 3頁)は留学生支援の担い手を専門的ヘルパーと役割的ヘルパー、ボランティアヘルパーの3つに分類し、それぞれの特徴を以下のように述べている。

専門的ヘルパーとは、日常的に援助を仕事の中心としている人を意味し、役割的ヘルパーは、役割の一部あるいは一側面として援助サービスを行う人を意味する。そして、ボランティアヘルパーは、仕事や家族という役割とは関係なく援助機能をもつ人を意味する。

水野（2003）は、上記の留学生支援の担い手のうち、専門的ヘルパーとして、留学生担当教員と保健管理センターの医師及びカウンセラー、役割的ヘルパーとして、留学生事務担当者と日本語教師、指導教員、最後に、ボランティアヘルパーとして、同国人留学生と日本人学生が考えられるとした。そして、留学生支援の全体像をつかむため、各ヘルパーの特徴と留学生問題の領域を対応させて、「留学生援助を捉える枠組み」を作成した（図5-1）。



出典：水野（2003），Figure 1.

図5-1. 留学生援助を捉える枠組み

最初に、「①特定の留学生に対する問題解決的援助」は、例えば、自国と異なる生活環境へ適応できず、精神的、心理的ストレスを抱える留学生に対して、カウンセラーが異文化間カウンセリングを行うことを含む。この場合、留学生担当教員や指導教員との連携が求められる。

「②特定の留学生に対する予防・開発的援助」は、日本語能力の低い留学生に対して、特別なカリキュラムを組んで日本語教育を実施することが考えられる。現時点では問題を抱えていないが、将来問題に直面するであろう留学生に対する支援である。

「③全ての留学生に対する問題解決的援助」は、例えば、留学生と日本人学生の交流を促進するため、留学生担当教員が留学生と日本人学生に対して、異文化交流に関するプロ

グラムを実施することを含む。

最後に、「④全ての留学生に対する予防・開発的援助」は、入学時に実施される異文化適応のためのオリエンテーションや、日本文化を理解するための講座が考えられる。

留学生問題の解決を目的として行われる行動は図5-1の4つの象限のいずれかに分類される。日本人学生による留学生支援も、図中のいずれかから派生するものであることが多い。留学生担当教員が異文化交流や国際交流に関心のある日本人学生グループを組織化したことをきっかけとして、学生による自主的、継続的な活動が生まれることもある。留学生との交流を通して、多様な価値観や発想、習慣に触れ、国際的な視野を育成することができる。第4節で紹介するように、日本人学生による留学生支援や両者の交流を意図した大学をあげての取組もみられる。しかしながら、留学生の学習や生活、心理に対する支援に関する研究のなかで、日本人学生、さらに広げて学生が主体となって行う支援に関する研究は極めて少ない。留学生支援の担い手のうち、専門的ヘルパーや役割的ヘルパーによる支援を取り上げた研究は多いものの、管見の限り、ボランティアヘルパーによる活動を取り上げた研究は限られている。第3節で述べるように、留学生受け入れの拡大とともに、留学生支援の担い手の充実も急がれる。留学生担当教員や日本語教師だけでなく、学生の力をも活用した留学生問題の解決に関する研究も重要となる。

2. 3 留学生支援の意義

留学生受け入れの拡大に伴い、彼らの学習及び生活環境の整備が急がれる。また、中国や韓国、台湾などのアジア諸国のみならず、諸外国から留学生を受け入れることで、彼らの抱える問題やニーズがますます多様化することが予想される。出身国や地域が異なれば、食生活や宗教、対人関係の規範など、配慮と対応を要する事柄は多様化する。一方、ある国や地域からの留学生が抱える問題への対応が、他の留学生に「特定の国からの留学生を優遇している」ととられかねない⁴⁾。自国の高校や大学を卒業してすぐ、日本へ留学して来る留学生だけでなく、数年の実務経験を経て、より高位の学位を取得するために日本へ来る留学生も増加する。さらに、交換留学やダブル・ディグリー制度を活用しての留学も増え、留学の形態や期間も多岐に渡る。出身国や地域に加えて、年齢や教育背景、留学の形もさまざまに異なる留学生に対して、いかに対応できるかが問われているのである。

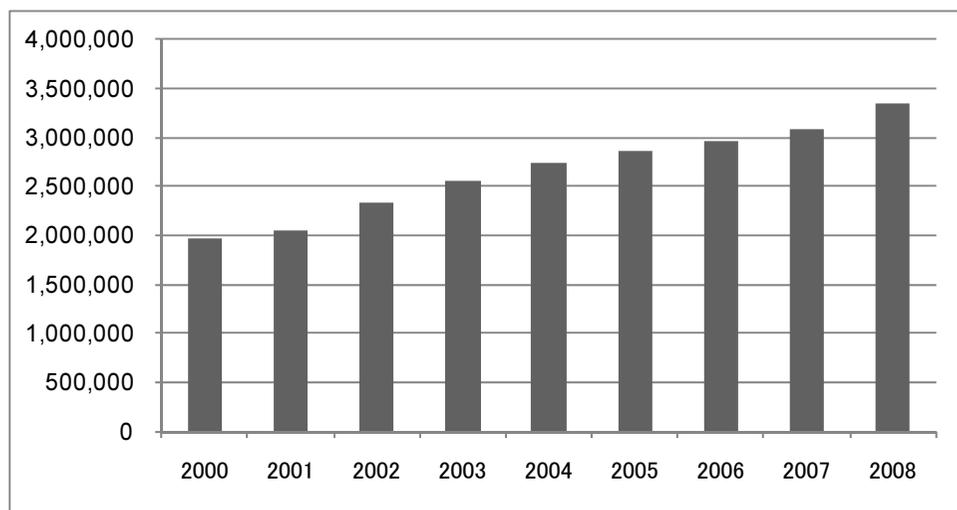
上で列記したように、留学生支援の担い手には立場の異なるさまざまな人がおり、それぞれが特徴ある異なる役割を期待されながら、互いに協力して留学生問題へ対応している。留学生への相談指導を専門とする人もいれば、初めて外国人と接するという人もいる。留学生にとって、適切な相手に支援を求めることができるかどうかが問題解決のカギである。水野(2003)は、留学生は自分の抱える問題の領域に応じて、意識的でも、無意識であっても、支援を求めやすいヘルパーを選んでいると分析する。学生による留学生支援をみると、留学生は日本人学生に対して、指導教員や学生も含めて、日本人との付き合い方の方法や

コツを教えてくれるような支援を期待していると考察する（水野 2003）。同国人学生であっても、日本人学生であっても、学生という立場や状況と同じくする人の方が、教師やカウンセラーといった、留学生支援を仕事を中心、あるいは一部とする人よりも、気軽に相談し易いのかも知れない。教員と学生というフォーマルな関係ではなく、学生同士、気軽に相談したいと考えたとき、そうした相手が身近にいるかどうかは、留学生にとって重要な問題である。教員には相談できず、身近な友人もいない状況で孤立してしまい、問題を深刻化させてしまう例は少なくない。

3. 高等教育の国際化と留学生受け入れ

3. 1 留学生の拡大と留学動機

OECD（Organisation for Economic Co-operation and Development, 経済協力開発機構）によると、2008（平成 20）年の世界の留学生は 330 万人を突破。1975（昭和 50）年の約 80 万人と比較すると、4 倍以上の増加である。さらに、2000（平成 12）年以降では 100 万人を超す留学生が増えた（図 5-2）。



出典：OECD（2010）、Table C2.6.

図 5-2. 世界の留学生数（2000 年 - 2008 年，人）

世界の留学生の受け入れ国と送り出し国をみると、西ヨーロッパや北アメリカへの留学は依然として人気が高く、両地域を合わせると、世界の留学生全体の 6 割以上を受け入れている（表 5-1）。

表5-1. 留学生の受け入れ国と送り出し国 (2007年, %)

送り出し国 \ 受け入れ国	アラブ諸国	中央・東ヨーロッパ	中央アジア	東アジア・太平洋諸国	ラテンアメリカ・カリブ諸国
アラブ諸国	15.9 (+3.7)	5.6 (-2.8)	0.4 (-0.1)	4.7 (+3.5)	0.1 (0)
中央・東ヨーロッパ	0.2 (-0.1)	27.7 (+2.9)	3.1 (+0.7)	1.2 (+0.1)	0.0 (0)
中央アジア	0.3 (+0.1)	44.2 (-16.2)	34.7 (+6.2)	3.2 (+2.4)	0.0 (0)
東アジア・太平洋諸国	0.2 (-0.3)	1.3 (-0.4)	0.4 (+0.3)	41.8 (+6.0)	0.2 (+0.1)
ラテンアメリカ・カリブ諸国	0.1 (0)	0.3 (0)	0.0 (0)	2.5 (+0.9)	22.9 (+12.2)
北アメリカ	0.4 (+0.1)	2.3 (+0.5)	0.1 (0)	15.4 (+6.4)	1.7 (-0.9)
西ヨーロッパ	0.6 (+0.4)	3.9 (-0.6)	0.0 (0)	3.7 (+1.0)	0.2 (+0.1)
南・西アジア	0.8 (-0.4)	3.2 (-2.3)	1.8 (-0.1)	21.1 (+11.5)	0.0 (0)
サハラ以南アフリカ	3.0 (-0.5)	0.9 (-0.2)	0.0 (0)	4.3 (+2.4)	0.9 (-0.7)
世界	2.9 (-0.4)	7.1 (-0.1)	1.9 (+0.5)	18.4 (+5.0)	1.9 (+0.7)

送り出し国 \ 受け入れ国	北アメリカ	西ヨーロッパ	南・西アジア	サハラ以南アフリカ	合計
アラブ諸国	15.4 (-1.3)	56.9 (-3.1)	1.0 (+0.1)	0.0 (0)	100.0
中央・東ヨーロッパ	12.3 (-2.9)	55.4 (-0.7)	0.0 (0)	0.0 (0)	100.0
中央アジア	4.9 (+1.3)	12.5 (+6.4)	0.1 (-0.2)	0.0 (0)	100.0
東アジア・太平洋諸国	33.0 (-10.0)	22.9 (+4.4)	0.2 (-0.1)	0.0 (0)	100.0
ラテンアメリカ・カリブ諸国	43.2 (-11.7)	30.9 (-1.4)	0.0 (0)	0.0 (0)	100.0
北アメリカ	39.1 (-0.6)	40.5 (-5.6)	0.5 (+0.1)	0.0 (0)	100.0
西ヨーロッパ	14.4 (+0.1)	77.2 (-1.0)	0.0 (0)	0.0 (0)	100.0
南・西アジア	45.7 (-5.2)	26.1 (-2.0)	1.3 (-1.4)	0.0 (-0.1)	100.0
サハラ以南アフリカ	17.4 (-2.0)	49.8 (-2.3)	0.8 (-1.2)	22.9 (+4.5)	100.0
世界	23.7 (-3.2)	41.2 (-2.3)	0.4 (-0.1)	2.6 (0)	100.0

注：括弧内の数値は、1999年との比較における増減

出典：UNESCO Institute for Statistics (2009), Table 2.

留学といえば伝統的に、高い技術や知識を習得するため、西ヨーロッパや北アメリカの大学で一定期間学び、学位の取得を目指すことが多かった。しかし、表5-1の数値をよくみると、1999(平成11)年と2007(平成19)年と比較しての特徴として、域内の他の国へ留学する者が増えていることがわかる。例えば、2007(平成19)年の東アジア・太平洋諸国の留学生のうち、域内の他の国への留学生は4割以上(41.8%)であり、この割合は1999(平成11)年と比較して、6ポイント増加している。反対に、東アジア・太平洋諸国から北アメリカへの留学生の割合は10ポイント減少している。

東アジア・太平洋諸国内での留学が増えた理由として、この地域の経済発展が考えられる。アジアの経済発展とともに多くの中産階級が生まれた。また、経済、社会の発展は高等教育の重要性を高める(塚原2008)。子どもを高等教育へ就学させる余裕のある中産階級はより質の高い教育を求めて、海外へ目を向ける。世界的に名の通った大学はこれまで、

西ヨーロッパや北アメリカに偏っていた。しかし、近年、アジアにおいても、規模や質の点で、西ヨーロッパや北アメリカの大学に引けを取らない大学が増えてきている。アジア諸国の政府も膨大な予算を、大学改革を始めとする高等教育改革へ投入しており、例として、中国の「211 工程」や韓国の「頭脳韓国二一世紀事業 (BK21)」が挙げられる⁵⁾。英国のタイムズ紙高等教育版が毎年発表する世界の上位 200 大学をみると、2010 (平成 22) 年度は、27 大学がアジアの大学である (Times Higher Education 2010)。アジアからみれば、西ヨーロッパや北アメリカへ行かずとも、近隣のアジア諸国で質の高い教育を受けられる環境が整いつつある。

留学生を受け入れる側から受け入れの動機をみると、以前からある動機として、人材養成と友好促進、経済効果の三点に分けられよう。人材養成の観点からは、留学生送り出し国 (出身国) の発展に貢献する人材を養成し、出身国の経済、社会の発展に寄与することを目指す。これは、途上国の学生へ高等教育の機会を提供するという、国際協力の意味合いを含んでいる。友好促進の観点からは、留学生が受け入れ国に対して良い印象を持って帰国し、受け入れ国と送り出し国の友好関係の強化に資することを目指す。これは、外交上重要な国との友好関係を強めるという意味であり、かつ、相互理解によって世界の平和を維持するという意味でもある。

日本の留学生政策を検証した佐藤 (2010) は、人材養成と友好促進という 2 つの目標を達成するためには、以下 6 つの成果が求められるとした。「意欲の高い者が留学する」、「留学中に十分な知識と技能を習得する」、「留学成果を仕事で活用し、他の人びとに伝達する」、「留学中の教育・生活に満足する」、「良好な人間関係を築き、留学後も継続する」、「留学国との友好促進活動に参加する」。これらを留学生受け入れの成果とすると、この成果を達成するためには、第 2 節で挙げたような、留学生の抱えるさまざまな問題やニーズに応えていかなければならない。

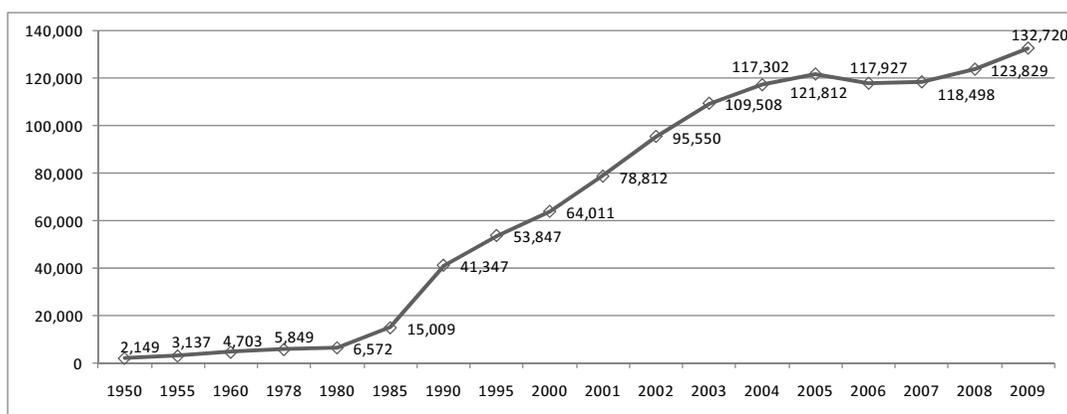
留学生受け入れの三点目の動機である経済効果は、授業料などの収入や生活費など、留学生がもたらす経済的な便益を指す。留学生受け入れによる経済収益を目的とする姿勢は、教育を輸出産業のひとつとみるもので、イギリスやオーストラリアがその代表例である。1979 年、サッチャー政権時代のイギリスは、留学生経費の全額を留学生本人に負担させるフルコスト政策を導入した。オーストラリアはフルコスト政策と同様の政策を 1986 年に採用した。留学生受け入れによる経済効果を期待する場合、留学生は教育という商品を買うという意味合いが強まる。そのため、受け入れ国の高等教育は、高い授業料を負担してでもその国の教育を受けたいと思わせるだけの魅力を持っていなければならない。教育・研究の質や生活環境の向上など、世界中から留学生を惹きつけるための努力が欠かせない。

留学生の側から留学の動機をみると、奨学金が得られた、専門分野の研究ができる、学位を取得できる、留学国の言語や文化に関心がある、先輩や友人が留学していた、(留学しない場合と比べて) 就職が有利であるなどが挙げられる。これらのうち、どれがもっとも

強い動機であるかは出身国や留学国に応じて、さらに、留学生に応じて異なる。日本の大学で学ぶ留学生を対象に彼らの留学目的を調査した坪井（1994）は、アジア系留学生は学位取得を第一の目的とするのに対して、欧米系留学生は日本語の習得や日本文化への関心を動機とする傾向にあると分析する。確かに、日本と共通の文化的背景を持つアジア系留学生にとって、日本文化はそれほど刺激的なものではないのかも知れない。それよりも、自国では取得できない学位の取得や日本の技術の習得の方が優先される。また、日本とアメリカ合衆国の大学で学んだインドネシアとタイの帰国留学生を調査した佐藤（2010）は、日本留学者とアメリカ留学者ともに、経済や技術の高さを留学の動機とする一方、アメリカ留学者と比較して、日本留学者は奨学金が得られたことを留学の強い動機とする傾向にあるとしている。

3. 2 日本の留学生受け入れ政策

第二次世界大戦後の日本の留学生受け入れは、1952（昭和 27）年のインドネシア政府派遣留学生に始まり、1954（昭和 29）年、日本政府は文部省国費留学生制度を発足させた。その後、1970 年代の高度経済成長期には、日本の大学は多くの留学生を受け入れ始め、1983（昭和 58）年には「21 世紀への留学生政策に関する提言」、いわゆる「留学生受け入れ 10 万人計画」が発表された。この背景として、1970 年代の留学生増加の一方で、戦後処理に関する食い違いや貿易摩擦のため、近隣諸国による日本に対する反感も生じていた⁶⁾。これを解消するため、日本政府は近隣の途上国の人材養成に貢献しようと、「留学生受け入れ 10 万人計画」を発表したのである。この計画は 21 世紀初頭までに留学生を当時の 1 万人から 10 万人に増加させる計画で、国費留学生枠の増加や日本語教育体制の整備など、日本政府及び大学は留学生受け入れ体制の充実を急いだ。



出典：Guruz（2008），Figure.6.34.，独立行政法人日本学生支援機構（平成 21 年）

図 5 - 3. 日本の高等教育機関の留学生数（1950 年 - 2009 年，人）

「留学生受入れ 10 万人計画」は 2003（平成 15）年に達成された（図 5－3）。一方、同年 12 月、中央教育審議会は「新たな留学生政策の展開について（答申）－留学生交流の拡大と質の向上を目指して－」を出した。政府はこの答申のなかで、多くの留学生を受け入れてきた反面、留学生の質の低下を招いているのではないかと指摘し、目標の 10 万人達成を評価しながらも、安易な数の拡大は避けるべきであると注意している。さらに、日本人学生の海外派遣にも触れ、受け入れ同様、派遣に関しても支援策を講じるべきであるとした。

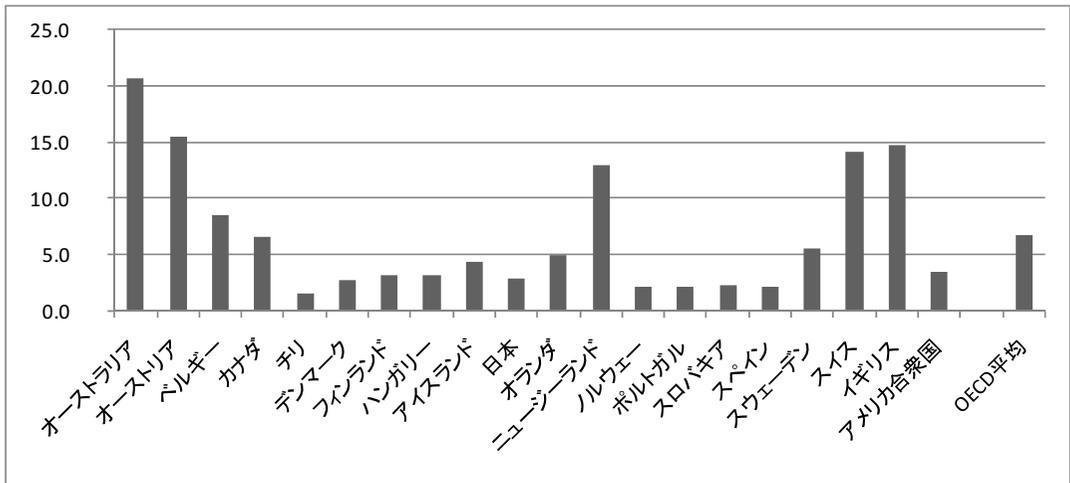
留学生受け入れの動機について、日本はこれまで、人材養成と友好促進の観点から留学生を受け入れてきたが、近年では、国際競争力の強化や国際化が挙げられるようになった。また、少子化の進む現在、大学の質や学生数確保の観点からも、さまざまな国から多くの留学生を受け入れなければならない。日本の高等教育機関の留学生数は、多少の増減はあるものの、増加傾向にあり、2009（平成 21）年には 132,720 人で過去最多となった（図 5－3）。留学生の出身国や地域の内訳は、留学生数が多い順に、中国、韓国、台湾、ベトナム、マレーシアと、アジア諸国で占められている。

これまで、アジアのなかで日本の大学は高い水準を誇っていた。しかし、上で述べたように、中国や韓国など、近隣諸国の大学の躍進が目立ってきており、また、アジアに限らず、これまでは送り出し国であった国や地域が受け入れにも積極的な姿勢を示すようになってきている。こうした状況のなか、日本の大学は、これまでのように、海外から来る留学生を受動的に受け入れるだけでなく、優秀な学生を獲得しにいかなければならない。優秀な学生をより多く獲得することは、大学の実力を示すことであり、グローバル化や国際化の波から取り残されないためにも、留学生獲得競争はますます勢いを増している。

全学生に占める留学生の割合をみると、日本の高等教育機関は OECD 諸国のなかでは下位に位置する（図 5－4）。留学生の受け入れに積極的なオーストラリアやイギリスには遠く及ばず、他の先進諸国からも大きく差をつけられている。

フルコスト政策を敷くオーストラリアやイギリスが多くの留学生を惹きつける理由は、第一に英語であろう。修学・生活上不可欠な言語を新たに習得する必要がないことによる留学生の負担の軽減は非常に大きい。語学学習に関する問題は、第 2 節で挙げた留学生の抱える問題やニーズでもあり、指導教員とのコミュニケーションや生活環境への適応、留学先での知人や友人との交流にも関わる問題である。反対に、日本が他国から差をつけられる理由は、奨学金や宿舎など、経済的自立と安定に関する問題、英語による学位取得に関する問題、渡日前入学許可や就職支援の問題などが考えられる。先に触れた佐藤（2010）の調査結果でも述べたように、日本への留学動機として奨学金の取得と答える留学生は多く、近隣諸国から多くの留学生を惹きつけるためには、経済的な負担の軽減など、彼らが安心して勉学に専念できる環境を整えることが急がれる。

アジアを始め、世界から多くの優秀な留学生を呼び寄せるため、2008（平成 20）年、



出典：OECD（2010），Table C2.1.

図5-4. 世界の高等教育機関の留学生割合（2008年，%）

日本政府は「留学生 30 万人計画」を発表した⁸⁾。これは、2020 年を目途に、留学生受け入れ 30 万人を目指すものである。「留学生受け入れ 10 万人計画」との違いは、「留学生受け入れ 10 万人計画」では、この計画が発表された当時の途上国の発展状況に鑑みて、留学生受け入れの動機として、途上国の人材養成と日本との友好促進が第一に挙げられていた。一方、「留学生 30 万人計画」では、人材養成と友好促進をその目的として残しつつ、大学などの国際化に向けた留学生の受け入れ、そして、日本社会のグローバル化の一環としての高度人材の獲得を目指すとしている。留学生受け入れ 30 万人を実現させるため、日本政府は以下 5 項目の方策を立てた。「1. 日本留学への誘いー日本留学の動機付けとワンストップサービスの展開」、「2. 入試・入学・入国の入り口の改善ー日本留学の円滑化」、「3. 大学等のグローバル化の推進ー魅力ある大学づくり」、「4. 受入れ環境づくりー安心して勉学に専念できる環境への取組」、そして、「5. 卒業・修了後の社会の受入れの推進ー社会のグローバル化」である。これらの方策を、留学生を受け入れる大学の側からみると、英語のみで学位を取得できるコースの設置や日本語教育の充実、宿舎の確保、奨学金制度の充実、就職支援のほか、心理面でサポートなど、留学生問題に対するよりきめ細やかな対応を迫られている。

4. ピア・サポート活動としての留学生支援の現状

4. 1 留学生と日本人学生

「留学生 30 万人計画」の 5 つの方策は、留学前から留学中、留学後までを視野に入れたものである。このなかで、同国人学生や日本人学生による留学生支援が期待されるのは、

留学中であろう。入国と入学、修学、そして、卒業、就職または帰国まで、学生はさまざまな場面で留学生の相談役となり、良き理解者となることができる。学生という立場や状況を共有する同年代の人からの支援は、教員やカウンセラーとは異なる観点からのアプローチを可能とする。一方、留学生との関わりを通して、日本人学生の国際性の涵養や地域の国際化を図ることも可能であり、実際、多くの大学や地域が留学生との交流を推進している。

留学生と日本人学生の接触を考えるにあたり、両者の異同を理解しておく必要がある。留学生と日本人学生は、学生という共通の立場にありながら、いくつかの点で異なっている。第一に、彼らの関心ごと、あるいは、優先事項の違いである。坪井（1994）の調査結果をみると、日本人学生が趣味や娯楽、友人との付き合い、異性との交際を優先するのに対して、留学生は学業や研究、友人との付き合い、就職、社会的活動を優先する傾向にある。日本人学生の関心ごとの第1位である趣味や娯楽は、留学生の関心ごとの第5位であり、反対に、留学生の関心ごとの第1位である学業や研究は、日本人学生のその第5位である。大学生生活の過ごし方として、日本人学生の多くは学生仲間との非学問的社交や遊びに関心を示し、その関心を充足することで満足感を得られる「遊び型文化」を持つ。一方、留学生の多くは他の学生や教員との学問的なコミュニケーションを重視し、大学生生活の多くの時間を学問的活動に費やすことで満足感を得られる「学問型文化」を持つ（坪井1994, 47-48頁）。「遊び型文化」も「学問型文化」も、大学という共同体へは強い愛着や関心を持つが、愛着や関心を寄せる場や活動は異なる。大多数を占める日本人学生を横目でみながら、自らの知的関心を満たそうとしている留学生の姿が想像される。留学生支援を考えるにあたり、支援対象である留学生が、大学生生活において何を重視しているのか、そして、それは、支援の主体である日本人学生が重視するものとどのように異なるのかを理解しておくことは不可欠である。

第二に、日本人学生と比較して、留学生は自分で問題を解決しようとする傾向にある（水野2003）。大学での研究や対人関係、生活、経済、健康の領域において、留学生は他者に相談せず、自分で解決しようとする傾向が強い。これは、留学生の日本語能力の問題、つまり、他者へ支援を求める手段となる十分な日本語能力をもたない時期に、対人関係や生活環境への適応などの問題に直面し、他者の支援に頼ることもできずに自ら問題を解決してきた留学生の経験に起因する。水野（2003）は、こうした経験が留学生の問題解決志向性を高めていると分析する。日本語能力の問題以外に、親の保護や自国を離れて海外で生活しようとする留学生の自立心の高さも、彼らが他者へ頼らずに問題を解決しようとしがちなる要因と考えられる。留学生の問題解決志向性が高いことを理解し、留学生が支援を求めながらもそれをいい出せないでいる可能性に注意しなければならない。

第三に、日本人学生の海外志向とアジア観である。第3節でみたように、日本で学ぶ留学生のほとんどはアジアからの留学生である。一方、多くの日本人学生の海外志向の視野

のなかに、アジアはほとんど含まれていない。日本人学生の海外志向を分析した坪井（1994）の調査結果をみると、日本人学生の希望旅行先の上位は西ヨーロッパや北アメリカ、オセアニアであり、東アジアや東南アジアなど、日本への留学生の送り出し国への旅行の希望は順位が低い。また、「外国人」を強く意識するのも、アジア系よりも欧米系の外国人である。日本人学生が持つ「外国（海外）」や「外国人」イメージは、西ヨーロッパや北アメリカであり、中国や韓国、台湾といったアジア系の人びとに対しては「外国」イメージをもちにくい（坪井 1994）。日本人学生と留学生との交流や留学生支援を考える際、日本人学生の欧米志向を理解しておくことが求められる。

4. 2 留学生支援の実際

ここでは、ピア・サポート活動としての留学生支援を取り入れた事業をいくつかみていく。取り上げる事例は 2007（平成 19）年度文部科学省「新たな社会的ニーズに対応した学生支援プログラム」（以下、学生支援 GP）に選定された 2 大学（早稲田大学、東京工業大学）と短期大学（京都経済短期大学）の事業である。227 件の申請のなかから選定された 70 件のうち、留学生支援、とりわけ、学生による留学生支援を取り入れている上記 3 件を取り上げる。学生支援 GP の事例集と各大学の本 GP ウェブページを参考に、それぞれの特徴をまとめる。

（1）異文化環境下におけるリーダーシップ

早稲田大学の「異文化共生社会を生きる力を養う実践活動－国際感覚と現場感覚を兼ね備えたグローバル・リーダーの養成－」は、日本人学生と留学生が寮生活や課外活動を通じて、異文化理解力や協働の精神、そして、異文化の環境におけるリーダーシップについて学び、体験するものである。留学生支援そのものをねらった事業ではないが、3,200 人を超える留学生数を誇る同大学の環境を活かした事業で、①学寮での全人教育プログラムと②地域でのアウトリーチ・プログラム、③地方等でのアウトリーチ・プログラム、④関連科目の設置（全学共通科目）で構成される。大学構内の異文化交流を目的とする施設である国際コミュニティセンターを中心として、学部の異同にとらわれない、全学レベルでの留学生と日本人学生の協働を図っている。センターの活動を牽引する学生スタッフリーダーを始め、日本人学生と留学生混住の大学寮で入寮生の生活支援を行うレジデント・アシスタント（学生）、学外での異文化体験活動を実施する学生などが、異文化のなかで生活することで発生する問題に気づき、異文化への理解を深め、行動することを通じて、他者に対して貢献できるようになる。

（2）コミュニケーションと人間関係づくり

東京工業大学の「3相の<ことづくり>で社会へ架橋する－問題解決型支援から成長促

進型支援へ」は、学生の自己表現力や相互支援の力の低下、孤立といった問題の発生を未然に防ぐため、協調性や社会性、精神的たくましさを育成することを旨とした事業である。留学生と日本人学生の交流や相互支援の促進、さらに、留学生の生活及び就業支援は東京工業大学留学生会を中心に実践され、留学生スポーツ大会や近隣の小学校での異文化交流会などを行っている。同じ大学で学びながらも、接触の機会が限られがちな日本人学生と留学生が異文化との出逢いを通してお互いの抱える問題に気づき、自らの視野を広げるきっかけを作っている。また、学生団体のひとつである東京工業大学国際交流学生会も本事業の構成団体として登録されており、海外の大学の学生に構内を案内したり、交流会を企画、運営したり、東京工業大学の学生と海外の大学の学生との交流促進の一役を担っている。

(3) 留学生支援から留学生活用による大学の活性化へ

京都経済短期大学の「地域の中で世界を感じる－異世代・異文化交流を通じた留学生の活躍に向けて－」は、全学生の2割を超える留学生の力を借りた、学内における国際化の促進を目指す事業である。留学生を支援される存在としてだけでなく、日本人学生や地域の国際化のための力としても捉えた事業である。具体的には、日本人学生と留学生とが協力して、定期的な国際交流行事を開催したり、海外（途上国）への援助活動へ参加したりしている。さらに、国際センターに国際相談室を開設し、相談室の相談員は在学生と卒業生、他大学の大学院生が務める。指導教員やカウンセラーには相談しにくい内容、または、より専門的な知識を必要としない問題への相談を行っている。留学生が抱える問題の発生及び問題の深刻化を未然に防ぐため、学生という共通の立場に立つ相談員は、留学生にとってより身近な存在となっている。国際相談室へ寄せられた相談は匿名性を確保した上でホームページ「国際交流サイト」で共有され、学内のみならず、学外、そして、日本への留学を考えている海外の人へも発信される。悩みや不安を共有することによって、留学生の精神的負担を軽減しようとする取組である。

4. 3 交流から支援へ

上記の事例をみると、その内容は日本人学生と留学生の交流活動を通して、日本人学生が留学生の抱える問題や悩みに気づいたり、異文化を発見したりすることをねらったものといえる。これらは、第2節で記した図5-1の「留学生援助を捉える枠組み」の4象限のうち、「③全ての留学生に対する問題解決的援助」や「④全ての留学生に対する予防・開発的支援」から派生した取組である。つまり、学生支援 GP に関わる留学生担当教員やその他の教員、事務担当者が国際交流活動や講座のきっかけを学生に与え、教員の指導のもと、あるいは学生主導で企画、運営していくというものである。留学生支援を所与の目的とするのではなく、留学生との交流を入り口として、自ずと支援の必要性に気づく仕組み

が施されている。上記のうち、ピア・サポート活動としての留学生支援をねらった取組としては、京都経済短期大学の国際相談室が挙げられる。これは、専門的ヘルパーによる異文化間カウンセリングを始め、より専門的な知識を必要とする支援とは一線を画するものである。

日本政府が日本の若者（20代～30代）の海外に対する受容性を調査したところ、外国の友人を持つことや、外国語で外国人とコミュニケーションをとることは比較的積極的であることがわかった（産学人材育成パートナーシップ・グローバル人材育成委員会2010）。海外へ行く日本人学生の減少が問題視されている一方、外国人との交流を求める日本人学生は少なくない。入口は交流であっても、支援へとつながることもある。第2節の最後に記したように、留学生は自分の抱える問題の領域に応じて、意識的でも、無意識であっても、支援を求め易いヘルパーを選ぶ。彼らは日本人学生に対して、日本人との付き合い方の方法やコツを教えてくれるような支援を期待している。留学生は日本人学生との交流活動を通して、日本人との付き合い方やコツを学び、さらに、友人関係を築いてからさまざまなことを相談するようになる。豊かなコミュニケーションが良好な人間関係を築き、良好な人間関係が支援の行動を促すのである。

5. おわりにーこれからの留学生支援ー

本章はここまで、留学生問題の領域と留学生支援の担い手、留学生支援の充実を必要とする背景として留学生の受け入れ拡大、そして、ピア・サポート活動としての留学生支援の実際を論じてきた。本節では、ここまでの議論をもとに、これからの留学生支援のあり方を考える。

留学生支援は伝統的に、留学生担当教員や留学生事務担当者など、留学生へのサービスを業務とする人で担われていた。しかし、留学生問題の多様化及び複雑化とともに、精神や心理面でのカウンセリングを行う人も加わるようになった。さらに、大学を始め、高等教育の国際化が進むなかで、日本人学生と留学生の交流を深めることを目的とした教育事業が注目されるようになった。日本人学生は、自国と異なる環境下で暮らす留学生の姿をみて、自らの学生生活を振り返ったり、留学生との交流を通じて留学生の抱える問題に気づき、支援の手を差し伸べたりするようになる。留学生も、自らの抱える問題によっては、教員やカウンセラーではなく、学生同士の身近なつき合いの方が相談し易い場合もある。つまり、留学生支援といっても、留学生はいつも支援される存在ではなく、日本人学生に刺激を与える存在でもある。留学生と日本人学生は互いに刺激しあう存在であり、支援の対象は双方向の性質を持つ。留学生問題の領域は多岐に渡り、その解決は容易ではない。しかし、留学生問題の解決ばかりを追って、留学生を支援される存在としてのみ捉えるのではなく、大学の教育・研究環境の活性化の重要な資源とも捉えるべきであろう。とりわ

け、留学生の受け入れ拡大がますます進むなか、留学生担当教員や留学生担当事務を中心とする支援のみでは限界がある。学生をも巻き込んだ、双方向性のある留学生支援を促進するために、学内外の関係者の連携を図っていくことが求められる。より良い留学生支援に向けた関係者の連携については、別の機会に改めて論じたい。

【注】

- 1) 独立行政法人日本学生支援機構「平成 21 年度外国人留学生在籍状況調査結果」
(http://www.jasso.go.jp/statistics/intl_student/data09.html (2010/9/10))
- 2) 東洋経済新報社『週刊東洋経済』(2009 年 10 月 24 日)「グローバル時代の大学」92 頁。
- 3) 特別履修科目「日本語・日本事情」とは、「一般教養科目としての文学や歴史、哲学や法学や経済学などの講義は来日して日の浅い留学生には聞き取ることが困難であることを考慮して、単位振り替え科目として設けられた」科目である(横田・白土 2006, 55 頁)。1961 (昭和 36) 年度、九州大学で初めて開設され、次いで、鹿児島大学とお茶の水女子大学、その後、全国の大学で開設されていった。
- 4) 例えば、イスラム教徒の留学生のためにお祈りの場所を構内に設けるかどうかは、協議の対象となりうる。文化的特徴を尊重して、専用の場所を設けるべきであるという意見もあれば、特定の留学生だけを特別扱いするべきではないし、さまざまに異なる習慣すべてに対応することは難しいという意見もある。
- 5) 中国の「211 工程」は、約 100 校の大学及び学科へ国の教育予算を重点的に配分するという、国をあげての教育事業である(大塚 2004)。韓国の「BK21」も、国家予算を使った事業であり、日本の COE と類似のシステムである(馬越 2004)。
- 6) 1983 (昭和 58) 年 5 月、中曽根康弘首相がアセアン諸国を歴訪し、最後の訪問地であるシンガポールで、元日本留学生から自分の息子や娘は日本へ留学させたくないといわれたことが「留学生受入れ 10 万人計画」のきっかけとなったとのエピソードもある。
- 7) アメリカ合衆国の留学生の割合が少ない理由は、留学生も含めた学生の数が多いためである。2008 年のアメリカ合衆国の留学生の数は 62 万 4 千人を超え、オーストラリア(約 23 万 1 千人)やイギリス(約 33 万 6 千人)以上である(OECD 2010, Table C2.7.)。
- 8) 文部科学省ほか関係省庁(外務省、法務省、厚生労働省、経済産業省、国土交通省)が共同で作成した「留学生 30 万人計画」骨子を指す。

【参考文献】

- 馬越徹, 2004, 「第2章 韓国—『世界水準』に向けての高等教育改革—」馬越徹編『アジア・オセアニアの高等教育』玉川大学出版部, 34-56頁。
- 大塚豊, 2004, 「第1章 中国—大衆化の実現と知の拠点形成—」馬越徹編『アジア・オセアニアの高等教育』玉川大学出版部, 13-33頁。
- 京都経済短期大学「地域の中で世界を感じる—異世代・異文化交流を通じた留学生の活躍に向けて—」。(http://www.kyoto-econ.ac.jp/info/gp/index.html (2010/11/18))
- 佐藤由利子, 2010, 『日本の留学生政策の評価—人材養成, 友好促進, 経済効果の視点から—』東信堂。
- 産学人材育成パートナーシップ・グローバル人材育成委員会, 2010, 『報告書—産学官でグローバル人材の育成を—』経済産業省。
- 塚原修一, 2008, 「1章 高等教育の国際化と市場化」塚原修一編『高等教育市場の国際化』玉川大学出版部, 7-25頁。
- 坪井健, 1994, 『国際化時代の日本の学生』学文社。
- 東京工業大学「3相の<ことづくり>で社会へ架橋する—問題解決型支援から成長促進型支援へ—」。(http://www.siengp.titech.ac.jp/ (2010/11/18))。
- 独立行政法人日本学生支援機構「新たな社会的ニーズに対応した学生支援プログラム」実施委員会, 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—』文部科学省。
- 独立行政法人日本学生支援機構「平成21年度外国人留学生在籍状況調査結果」。(http://www.jasso.go.jp/statistics/intl_student/data09.html (2010/10/19))
- 水野治久, 2003, 『留学生の被援助志向性に関する心理学的研究』風間書房。
- 横田雅弘・白土悟, 2006, 『留学生アドバイザー—学習・生活・心理をいかに支援するか—』ナカニシヤ出版。
- 早稲田大学「異文化共生社会を生きる力を養う実践活動—国際感覚と現場感覚を兼ね備えたグローバル・リーダーの養成—」。(http://www.waseda.jp/wacca/index.html (2010/11/18))
- Guruz, Kemal, 2008, *Higher Education and International Student Mobility in the Global Knowledge Economy*, State University of New York Press, Albany.
- OECD, 2010, *Education at a Glance 2010: OECD Indicators*. (http://www.oecd.org/dataoecd/45/39/45926093.pdf (October 20, 2010))
- Times Higher Education, World University Rankings 2010-2011, Top Asian Universities 2010. (http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/2010-2011/asia.html (October 21, 2010))

UNESCO Institute for Statistics, 2009, *Global Education Digest 2009: Comparing Education Statistics Across the World*, UNES.

第6章 ピア・サポートからピアを超えた関係づくりへ

山本 珠美
(香川大学)

1. ピア・サポートの先にあるもの

他者に対し無関心ではなく積極的に関与しようとする大学生の活動は、キャンパス内のピア・サポートにとどまるものではない。キャンパス内外では多種多様な活動が展開されており、そのなかにはピア＝大学生を対象とするのではない、キャンパス外のさまざまな世代の人々を対象とする活動もある。それらは学生の自主的な課外活動として行われるものもあれば、ボランティア活動を組み込んだ正課教育として実施されている例もある。

これらのキャンパス外における活動は、社会貢献を謳う大学の使命として担われることもあれば、学問に不可欠のものとして位置づけられることもあり、さらには学生の人格形成という側面が強調されることもある。どれかひとつというよりは、それらが相俟った地点に存在するといえよう。

筆者はかつて『大学におけるキャリア支援のアプローチ』（高等教育研究叢書 101）のなかで、キャリア教育の観点から、地域社会¹⁾と関わりそのなかで学ぶことの意義について考察したことがある（山本 2009）。そこでは、大学で学ぶべき知識観が変容していること、すなわち、理想系ではなく現実系の知識を学ぶこと、経験から学ぶことが求められている現状について指摘したが、これは主に正課教育で扱う「知」のあり方という視点から地域社会で学ぶことの必要性を論じたものである。キャンパス外、とりわけ地域社会のなかでピアを超えた他者への関与について論じる本章は²⁾、同様の視点を含みつつも、正課における狭義のキャリア教育にとどまらず、職業人というよりはむしろ市民の育成に着目し、主に課外活動における地域社会との関わりについて学生の人格形成面から検討する点で、前稿を補完するものと位置づけられる。

他者への想像力が欠如していること、異質な集団同士のコミュニケーション回路が分断されていることが指摘されて久しいが³⁾、現実には、価値観を同じくする者同士の快適な「閉じた関係」だけで一生を過ごしていくことはほぼ不可能である。大学卒業後は、職業人として、あるいは市民として、自己とは異なる価値観を持つ人々もいるなかで、働き、生活していかなければならない。

現在、多くの大学がピア・サポートを含んだ学生支援を進めようとしているが、その目指すところは大学の学生支援力を総体として高めるといっただけにとどまらないはずであ

る。学生はキャンパスを巣立ち社会人となったとき、同質な者だけでなく異質な他者とも交流しつつ、お互いに助け合って生きていくことのできる人間に成長しなければならない。ピア・サポートの当面の目的が大学の学生支援力の充実にあつたとしても、その活動は学生一人ひとりがこれからの人生について考えを深める契機となりうるし、キャンパス外で他者に積極的に関わることは、よりダイレクトな形で、社会人となるトレーニング、すなわち他者への関心を育て、他者とコミュニケーションするスキルを養う訓練になるだろう。

なお、誤解のないようにお断りしておかなければならないことがある。本章タイトルは「ピア・サポートからピアを超えた関係づくりへ」であるが、学生は必ずしもキャンパス内でのピア・サポートからキャンパス外でのピアを超えた関係づくりへと段階的に進むわけではない。多様な関係づくりが同時並行的にキャンパス内外で行われており、その相手は学生の場合もあれば、学外のさまざまな世代の人の場合もある、ということに過ぎない。また、「ピアを超えた関係づくり」という言葉を便宜的にピア・サポートに対応させて使用しているが、「学生同士の助け合い」に対する「(学生を含む)市民同士の助け合い」というニュアンスよりは、学生が他者と関わるなかでキャンパス外の社会に何らかのプラスの価値を生み出そうとする活動、という意味合いで捉えている。

2. 大学生と地域社会

2. 1 「大学生＝知識人」の義務

そもそも学外者に積極的に関与しようとする動きは、大学設立間もない頃から、大学関係者の間で試みられてきたことである。

明治半ば頃から、大学に対する閉鎖性批判と、欧米における大学普及の我が国への紹介とが相俟って、キャンパス内外で学外者を対象とする活動の萌芽がみられるようになった。ここでいう「活動」とは、大学が知識の独占体であることから、その知識を享受する機会に乏しい人々に分与するという形を取るものであった。学術資料の展覧会や図書館の開放が実施され、キャンパス内外で通俗学術講演会が行われた。明治末期から大正期にかけて盛んに実施された巡回講演会では、弁論部(雄弁部など)が主体となり教員のみならず学生も登壇し弁舌をふるった。巡回するエリアも大学が所在する県域を超え、メディアが未発達だった当時、各地で多数の聴衆に迎えられた。

戦前の大学生による「知識の分与」を行う学外での活動の一例として、東京帝国大学セツルメントが挙げられる。東京帝国大学セツルメントは、関東大震災における学生救護団が、救援活動という役割をひとまず終えて解散ということになった際、賀川豊彦からの活動継続依頼を受け、教授の末弘巖太郎、文学部社会科学学生の内村(石島)治志らが、ロンドンのトインビー・ホールに学び「大学拡張運動」として創設したものである(福島ほか編 1984, 3-5頁)。設立にあたって末弘が発表した「東京帝国大学セツルメントの設立に就いて」は、次のように述べている。

現在我国には国費により又は私人の経営によって多数の学校が設立されて居る。けれども、それを利用して智識を研ぎ得べき幸福な機会をもつものは七千万の同胞中果して其の幾分の一に当るであらうか。…斯の如き教育を受け文化を享樂し得るものは全国民中の富有なる一少部分のもののみに限るのであって、多数の無産者は天生の才能を抱きつつも尚到底不完全なる小学教育以上のものを受けることは出来ない。…

幸に家富みて、学習の余裕を有し又或は幸福なる運命によって修学の機会を与へられた最高学府の教授並に学生、彼等は此の意味に於て現代社会に於ける智識の独占者である。此の独占者が其の天与の幸福を感謝しつつ其の割き得べき一日一時の余暇を彼等貧しき人々のために捧げ、以て、其の智識を彼等に分与する事は、社会国家のために大いに意義ある仕事と云はねばならぬのみならず、正に彼等幸福なる独占者当然の義務なりと云はねばならぬ。それは実に彼の「富は債務を生ず」との原則の一適用に外ならないのである（同上、6－7頁；圈点は筆者による。以下同様）⁴⁾。

末弘はこのように知識人としての義務を説き、学生たちは自らの時間を成人及び子どもたちの教育、法律相談などに費やしたのである（「富は債務を生ず」は仏語ノブレス・オブリージュ *noblesse oblige* の直訳）。

「知識の分与」に対する社会の期待は、終戦後の1946（昭和21）年に文部省より出された通知のなかの「今日我が国に於ける国民の文化水準向上の為に、知識層、特に大学、高等専門学校教職員及び学徒が、その国民的立場より、各々その専門とする知識技能を活用して、社会教育に協力することは極めて重要であり、又一般からも強く要望されているところである」という記述からも伺える（国立教育研究所編1974、1257－1258頁）。「大学生＝知識人」だった頃、それぞれの専門分野に関する知識の分与は、社会からもっとも期待されたところだったのである。

2. 2 使命感の喪失

「大学生＝知識人」という認識に基づく、知識の分与が学生の義務であるという考えは、進学率が上昇し、大学がトロウの発展段階説でいうところのエリート段階からマス段階へと移行した1960年代には、次第に失われていったようである。

1966（昭和41）年に創刊された雑誌『厚生補導』（現『大学と学生』）の1－3号に、文部省大臣官房総務課広報班「学生の課外活動と大学の教育指導のあり方について－昭和40年度教育モニター報告－」が掲載されている。このなかに、「課外活動は市民的教養や人間的成長という美名のもとに、大学というかくれみのを着た、勉強をしたくない大学生の遊び場以外の何物でもない。」（1号、71頁）、「現在の課外活動は単に自分オンリー

の課外活動であるがもっと地域社会に多少でも貢献すべく努力の奉仕活動が徹底されてもよいように思える。現在のような課外活動では、ずいぶん視野の狭い人間が大量生産されるような憂いを強く感じている。」（3号，56頁）というモニターの自由記述がみられる（引用は原文のまま）。課外活動は正課教育だけでは必ずしも十分ではない学生の市民的教養や人間的成長のために極めて大切な役割を持っていると位置づけられていることとは裏腹に、（学生運動の盛り上がりの反面）学生の意欲の喪失や自閉の傾向が進行していることが伺える（「無気力・無関心・無責任」を表す「三無主義」という言葉は、1970（昭和45）年前後に生まれている）。「富は債務を生ず」という考えが戦前の大学生の間にどれだけ共有されていたかは改めて検討しなければならないし、また現在に至るまで地域での活動に熱心な学生はいつの時代にも存在しているものの、これらの引用は学生の知識人としての使命感が喪失しつつある（または既に喪失している）ことの一部を表しているのではないだろうか。

2. 3 大学と地域社会との関係再構築

大学が地域社会から遊離していること、それは課外活動においても同様であることについては、1977（昭和52）年に新堀通也が『厚生補導』133号のなかで指摘している。大学教育は学問を媒介とする高度に知的な内容を持っているため、ともすれば現実から遊離しがちである。ますます多くの青年が、ますます長期に大学に在籍するようになり、いわゆるモラトリアムの期間が延長する傾向のなか、新堀は、現実や実践から遊離し、社会的責任や社会参加から免除された大学生を「大量の依存人口」と呼び、彼らに対する教育は根本的に再検討しなければならないと述べる。

再検討が必要なのは正課教育に限らない。正課を補うことが期待されている課外活動も、授業と同じように地域からかけ離れた「根なし草」的なものとなっている。大部分の課外活動は種別を問わず地域社会とは無関係となり、同好の士、せいぜいが他大学の学生たちとの交わりを深めることはあっても、地域のなかで活躍し地域の人々との交わりを深めることはしない。かつて学生は地域への奉仕活動や地域の青少年団体の指導に大きな熱意を示していたが、現在では多くの課外活動が地域から遊離してしまっている。

大学は、学問の意味を体得させるため、正課教育をキャンパス内の教室・実験室だけで行うだけでなく、地域社会に数多く存在する教育的資源を積極的に活用することが求められると同時に、自主的な課外活動においては、大学生が地域社会に対して積極的に貢献し得るメニューを作る必要がある。地域の社会教育活動のリーダーとなること、地域における国際交流の担い手となることなど、学生がその特技や能力を生かして地域社会と結び付き、社会的感覚や責任感を育てるための課外活動を、大学は奨励し援助する必要がある。新堀はこのように述べ、学生と地域社会との関係再構築を謳っている。

2. 4 人間的成長の場としての期待

ここで確認しておきたいのは、「それ（筆者注：学生の自主的な活動）によって学生は積極的に社会に働きかけることができるので、大学や社会における学生の疎外感、受動感、無責任、不満、観念過剰などの傾向が是正されるであろう」（新堀 1977, 16 頁）という指摘である。明らかに戦前の末弘とはトーンが異なっていることがわかる。新堀は学生が積極的に社会に働きかけることが、「社会国家のために大いに意義ある」のではなく、学生の抱えている負の心性の是正による人間的成長に役立つとの期待を述べている。70 年代前後から大学生「ダメ論」が世論となり風潮となるなか（新堀編 1985）、地域社会へ関わる学生の立ち位置がスライドしていることが読み取れよう。

ただし、課外活動における地域社会との関わり、及び人格形成における有用性は、実際のところ、世紀の変わり目頃までは、ほとんど議論されていなかったようである⁹⁾。

そもそも正課外教育については、1958（昭和 33）年の学徒厚生審議会答申において、「知的・専門技術的な教授研究を行う」正課教育に対し、「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、その人格的形成を総合的に援助すること」とその目的が定められていた。しかし、後に 2000（平成 12）年「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－」（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」による報告）では、「それから 40 年以上を経た現在に至るまで、この点に対する大学の取組が遅れてきたことは否めない。」と指摘され、また、同研究会の一員である茂里一紘も、学内において「課外活動が、正面きって議論されたことはほとんどない」「むしろ否定的な理解」「大学教育における課外活動の位置づけが不鮮明」と述べた（茂里 2000, 13-14 頁）。背景には、大学紛争終結後のシラケの蔓延や大学のレジャーランド化があるだろう（第 2 章「日本における学生支援活動の歴史的変遷」参照）。一部で課外活動の意義が論じられていても、現場での取組は必ずしも十分とはいえなかったことは指摘しておかなければならない。

3. 「新しい公共」を担う人材育成を目指して

3. 1 ボランティア活動への関心の高まり

ボランティア活動については 1970 年代から主に社会教育の領域で文部省により施策が講じられていたものの（馬場 2003, 国立教育政策研究所社会教育実践研究センター 2010）、その関心が一気に高まったのは阪神・淡路大震災の際のボランティアの活躍である。ボランティア元年とも称される 1995（平成 7）年以降、学生ボランティアにも注目が集まり、1997（平成 9）年には（財）内外学生センターが大学生一人を対象に全国的規模の「学生のボランティア活動に関する調査」を実施し、実態把握を行った。そして 1998

(平成 10)年に大学審議会「21世紀の大学像と今後の改革方策について」、翌 1999(平成 11)年には文部省高等教育局の「学生のボランティア活動の推進に関する調査研究協力者会議」による「大学教育におけるボランティア活動の推進について」が出され、ボランティア活動は、社会における体験的活動を通じた学生の多様な能力の育成、社会性の涵養、実践による知識・技術のより深い修得につながることから、大学が積極的に推進することが重要であると提言された。

さらに、2002(平成 14)年には中央教育審議会答申「青少年の奉仕活動・体験活動の推進方策等について」が出され、初等中等教育から高等教育機関まで、それぞれの具体的な対応が議論された。同答申は、18歳以降の青年にとっての奉仕活動・体験活動の意義を「地域や社会の構成員としての自覚や良き市民としての自覚を、実社会における経験を通して確認することができる。」としている。そして、それらの活動において重要な要素とされる自発性の取り扱いについては「個人が様々なきっかけから活動を始め、活動を通じてその意義を深く認識し活動を続けると言うことが認められてよいと考えられる」とし、「自発性は活動の要件でなく活動の成果」と捉えることとしている。

このことは、学生が自発性を発揮することを座して待つのではなく、正課・正課外を通して自発性の発揮を促すシステム作りがなされるよう提言されたことを意味する。具体的には、学内におけるボランティア活動(ピア・サポートを含む)の機会を提供すること、学生部等に情報提供・相談窓口を開設すること、ボランティアセンターを開設することといった、学生の自主的な活動に対する奨励・支援策に加え、正課教育として、ボランティア講座やサービスマニカリング科目、NPOに関する科目等を開設することや、学生の自主的な活動を大学の単位として認定することが求められた⁶⁾。

正課教育でも取り組む背景には、現在の学生が幼少期から人との関わりや実体験を得る機会が乏しく、他者とのつながりが希薄化していること、そのひとつの表れとして近年学内における学生の自主的なサークルが「不活発化している」が「活発化している」を大幅に上回るという現状が挙げられる⁷⁾。そのような状況では、正課外の充実だけではその意欲に欠ける学生への働きかけが不十分となるため、ある程度強制力の働く正課教育のなかに取り込むことによって多くの学生への積極的働きかけを可能とし、インセンティブを与えることで自主的活動を活発化させようという事情があるだろう。

これら一連の動きは、「地域に開かれた大学づくり」を目指す大学の戦略にも後押しされ、また、2003(平成 15)年度からの文部科学省「特色ある大学教育支援プログラム(特色 GP)」や「現代的教育ニーズ取組支援プログラム(現代 GP)」、「質の高い大学教育推進プログラム(教育 GP)」などによって財政的裏付けを得たことから、近年はより一層の進展をみせている。日本学生支援機構が2009(平成 21)年3月に公表した『大学等におけるボランティア活動の推進と環境に関する調査報告書』によると、ボランティア関係科目を開設している大学は回答校585校中243校(41.5%)となっている⁸⁾。また、(特)

ユースビジョンの調査によれば、2010（平成 22）年 2 月現在、学生のボランティア活動を支援する大学ボランティアセンターは、全国 133 の大学・短期大学に設置されている（赤澤 2010, 35 頁）。

3. 2 「大学生＝市民」による「新しい公共」の構築

大学サイドは学生のボランティア活動を支援することで得られる成果として、「学生の対人コミュニケーション能力の向上に役立つ」、「学生の学ぶ姿勢や意欲の向上に役立つ」、「学生の公共の精神やマナーの向上に役立つ」を挙げている（日本学生支援機構 2009）。戦前のように「大学生＝知識人」ではないにせよ、「大学生＝市民」として、他者への関心を育て、他者とコミュニケーションするスキルを養う訓練になることを期待している。

一方、学生自身はどのように考え、行動しているのだろうか。2005（平成 17）年、日本学生支援機構は、先述の旧（財）内外学生センターが 1997（平成 9）年に行った「学生のボランティア活動に関する調査」の経年調査として、再度調査を実施した。調査結果によると、65%の学生がボランティア体験があると回答し（1997 年は 40.7%）、その具体的活動としては「子供たちにスポーツ、レクリエーションなどの指導をする」、「自然や環境を守る」、「お年寄りや傷害のある人などを助ける」が上位を占める。65%の学生がボランティア活動に満足していると回答し、その理由としては「楽しかった」、「ものの見方、考え方が広がった」、「友人や知人を得ることができた」が多い。活動の動機は「困っている人の助けがしたいから」、「新しい人と出会いたいから」、「地域や社会をよりよくしたいから」、「新しく感動できる体験がしたいから」が上位を占め、大学に対しては「情報・知識の提供」、「技術や知識等の研修会」を望んでいる。より効果的な支援のあり方については議論の余地があると思われるものの、正課・正課外で学外の他者と触れあう経験は、学生たちに従来になかった学習の契機となっているだろう。

2010（平成 22）年 6 月に鳩山内閣の「新しい公共」円卓会議が発表した「新しい公共」宣言は、「自分たちこそが社会を作る主体であるという気持ちを新たにし、ひとりひとりが日常的な場面でお互いを気遣い、人の役に立ちたいという気持ちで、それぞれができることをする」という理想の社会像を描いている。「学生による学生支援」が「市民による市民支援」へと展開するならば、それはまさに「新しい公共」の構築につながるだろう。

【注】

- 1) 前稿（山本 2009）と同じ脚注となるが、本章では「地域社会」という言葉を、国際的あるいは全国的という概念に対する言葉として、おおむね当該大学が存在する自治体（都道府県または市町村）とその域内にある各種機関・団体を念頭において論じる

こととする。

- 2) ピアを超えた関係づくりは地域社会にとどまるものではないが、大学と地域社会との連携が謳われていることに着目し、本章は地域社会に限定して論を進める。
- 3) 例えば、中島梓は自分の視野に入ってくる人間しか「人間」として認められない状態を「コミュニケーション不全症候群」といい、また、宮台真司は細分化した現代文化における各集団が相互の理解・交流を失って自閉している状態を「島宇宙化」と呼び、いずれも現代社会のコミュニケーション回路の分断について論じている。中島（1991）、宮台（1994）を参照。
- 4) 末弘は引用に続いて、「真に吾国の学問を活かし其の独自なる発達を期するが為には机上の思惟に先立って、先づ社会を調査する事が必要である」「学徒自らが平常自ら接するを得ざりし環境の中に定住し、以て、親しく社会の実相を直視し其の人と生活とを知ることではなければならぬ」とも述べており、単なる義務というだけでなく、それが学問の発展につながることも指摘している。
- 5) 『厚生補導』及び後続誌の『大学と学生』において、課外活動はしばしば特集されてはいるものの、それを地域社会との関わりという視点で論じたものは極めて少ない。1999（平成 11）年以降にボランティア特集が組まれるようになる以前は、本章で挙げた新堀の論考と、1971（昭和 46）年『厚生補導』58 号の「学生と社会奉仕」の特集だけである。なお、執筆時点までに、『大学と学生』の 409 号、429 号、478 号、552 号でボランティア活動の特集が生まれ、各大学の具体的取組が紹介されている。
- 6) これらの政策的な動きをも背景に、2000（平成 12）年頃から大学におけるボランティア活動に関するさまざまな研究書、実践書が出されるようになる。例えば、内外学生センター（2001）、佐々木編（2003）、藤田編（2008）、桜井・津止編（2009）など。
- 7) 先に紹介した「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—」の指摘による。サークルの動向については、国公私立大学いずれもで不活発化が活発化を上回っているが、とりわけ私立大学では「活発化」13.1% に対し「不活発」が 39.4% とその差が際立っている。
- 8) なお、1997（平成 9）年 10 月の全国 587 大学を対象とした文部省調査によると、ボランティア活動を取り入れた授業科目を開設している大学が 104 校（17.7%）、ボランティアに関する授業科目を開設している大学が 86 校（14.7%）となっている。

【参考文献】

赤澤清孝，2010，「全国ボランティアセンターの現状と課題—全国における大学ボラン

- ティアセンター実態調査より」『大学と学生』552号, 35-43頁。
- 国立教育研究所編, 1974, 『日本近代教育百年史第八巻-社会教育2』。
- 国立教育政策研究所社会教育実践研究センター, 2010, 『ボランティアに関する基礎資料』。
- 桜井政成・津止正敏編, 2009, 『ボランティア教育の新地平-サービスマーケティングの原理と実践-』ミネルヴァ書房。
- 佐々木正道編, 2003, 『大学生とボランティアに関する実証的研究』ミネルヴァ書房。
- 新堀通也, 1977, 「地域社会と課外活動」『厚生補導』133号, 11-18頁。
- 新堀通也編, 1985, 『大学生-ダメ論をこえて-』(現代のエスプリ No.213) 至文堂。
- 内外学生センター, 2001, 『大学とボランティアースタッフのためのガイドブッカー』内外学生センター。
- 中島梓, 1991, 『コミュニケーション不全症候群』筑摩書房。
- 日本学生支援機構, 2006, 『学生ボランティア活動に関する調査報告書』。
- 日本学生支援機構, 2009, 『大学等におけるボランティア活動の推進と環境に関する調査報告書(平成20年度)』。
- 馬場祐次朗, 2003, 「文部科学省におけるボランティア活動支援・推進施策の展開」鈴木眞理・津田英二『生涯学習の支援論』学文社, 227-242頁。
- 福島正夫・石田哲一・清水誠編, 1984, 『回想の東京帝大セツルメント』日本評論社。
- 藤田久美編, 2008, 『大学生のためのボランティア活動ハンドブック』ふくろう出版。
- 宮台眞司, 1994, 『制服少女たちの選択』講談社。
- 茂里一紘, 2000, 「「人間基礎力」と課外活動の充実」『大学と学生』427号, 11-14頁。
- 山本珠美, 2009, 「キャリア教育と地域社会」加野芳正・葛城浩一編『大学におけるキャリア支援のアプローチ』広島大学高等教育研究開発センター高等教育研究叢書101, 55-68頁。
- ユースビジョン, 2009, 『地域貢献活動による学生の学びと成長を促すために-大学ボランティアセンターに必要な3つの機能-』。

第7章 大学教職員の協働をはかる学生支援のあり方

清國 祐二
(香川大学)

1. はじめに

大学における教員と職員はその職能や職責の違いから、職務に対する意識には垣根が存在するのが一般的である。それは教員と職員の採用（雇用）の方法、人事異動のルール、比較的是っきりとした業務分担、組織形態（ラインとスタッフ）や職能形成など（学会・研究会と研修）の相違を背景とするが、それは学生中心の大学を目指す場合¹⁾の足枷になりかねない。多様な学生を受け入れることが社会的使命となった高等教育機関としては、良きにつけ悪しきにつけ教育機能の拡充を図っていかなければ社会の要請に応えることはできない。

そのひとつの切り口として、香川大学の学生支援の新たな取組「主体性の段階的形成支援システム（CPS）」²⁾から「大学教職員の協働」を俎上に載せ、検討を試みる。国立大学法人のような公務員気質の強い大学の取組においては、教員と職員の協働は十分な経験に乏しく、道のりは平坦ではないが、今後その重要性は増大することが予想される。大学の存立基盤のひとつとして「学生中心」を据えることはどの大学でも行っているが、それを支える教員と職員のあり方を検討することに本取組の独自性がある。この取組を通して、学生の総合支援に向けた本学教職員の協働について、新たな理論的枠組みと実践を提案したい。

2. 学生支援をめぐるの社会背景

近年、各界から現代人に必要とされる資質・能力が「〇〇力」として発表されている。「人間力」「社会人基礎力」「学士力」などは、社会人として現代社会を生きていく上で強く求められている「個人」の資質・能力に相当する。さらに個人の枠を越えたところ、すなわち、組織や機関、団体、地域などから派生する「会社力」「大学力」「自治体力」「地域力」などもある。加えて、社会的役割から求められる「教師力」「親力」「上司力」「若者力」など多岐にわたり、今や「力」は社会現象とさえなっている。かつては暗黙の了解のうちであり、言語化（形式化）してこなかったものが、現在はアカウントビリティ（説明責任）やクオリティ・アシュアランス（品質保証）などを求める時代を迎え、個人や組織、役割などにおいて保有すべき資質・能力が具体的な要素として求められるようになってきた。

そこには共通するバックボーンがありそうである。内閣府に設置された「人間力戦略研究会」の『人間力戦略研究会報告書』の冒頭には次のような記述がある³⁾。「人間力という概念を細かく厳密に規定し、それを普及させること」を目的とするのではなく、「人間力という用語を導入することによって、『教育とは、何のために、どのような資質・能力を育てようとするのか』というイメージを広げ、さらにそこから具体的な教育環境の構築が始まること」に意義がある、としている。つまり、閉塞感のある現代社会に新しい言葉や概念を投げかけることで議論を促し、何とかその状況を打開しようとしているのであろう。

ところで、まったく反対のベクトルでこの動向を捉えると興味深い。「〇〇らしい」という言葉がある。この〇〇に何が入るかと問うと、「私」「自分」「その人」が返ってくるのが多くなってきた。とりわけ若者に尋ねるとほとんどそう返ってくる。一昔前までは、「男」「女」「父親」「母親」「子ども」「学生」「年寄り」などが返ってきていたことを思うと、世のなか個人化してきたことがわかる。つまり、「属性+らしい」は無個性的でステレオタイプの印象が拭えず敬遠され、より個人を尊重しているような印象を与える「私（その人）らしさ」に親近感を持つのである。少し前に述べた「教師力」や「親力」などは「属性+力」であるので、かつての「〇〇らしい」に近いということになる。個性化や多様化への偏向が過ぎると、社会や他者が「私（その人）」に何かを要求したり、期待することすらできなくなってしまう。そのような時代のなかで「〇〇力」がある意味で個別化している現代人への警鐘として生まれてきたのではなかろうか。

議論を学生支援に戻すが、新たな取組をしようとするれば、教職員にも新しい役割や技能が求められる。なぜならば、学生に必要とされる資質・能力が改めて議論されるなかで、大学教職員が学生教育及び学生支援を通して、それらの形成を援助しなければならないからである。しかしながら、学生に対して教諭することだけで求められる役割や資質・能力を身に付けさせることは困難である。教育や指導、支援を必要とする学生に向き合い、彼らのうちにある課題を自覚化、意識化させ、その解決方法について自らが探り出し、解決に向けた取組を実行しつつ、成果をあげることを経験させなければならない。学生の成長を支援するためには、まず教職員こそがその資質・能力を高めなければならない。そして、新たな学生支援を有効なものとする技法を開発していかなければならない。

3. 学生教育と学生支援

教育とは狭義に捉えると、熟練した技能を持つ者が発達途上にある未成熟な者に対し、到達すべき目標を定め、そこにたどり着くよう教え導くことであり、その行為に携わる人を教育者・教師と呼ぶのであろう。したがって、教室で行われる講義や演習などの教育活動は、その文脈において教員が学生の成長を促進する行為としてわかりやすい。一方、教

育には無意図的教育やインフォーマル教育、教育的配慮、教育環境という言葉で表現されるように、多分に「影響」を含む広義の捉え方もある。直接的に教えることを避けることで、深い学びや気づきに誘うこともある。このように、目的や方法・手段、対象や領域・場面の多様性を考慮すると、教育は広範囲にわたり、教室のなかで行われる行為でさえも多義的であることがわかる。

大学で行われる教育活動のコアな部分にだけ目を遣ってしまうと、それは教員に固有に求められる機能となってしまう、大学教職員の協働を論考しようとする本章の趣旨から逸れてしまう。学生の成長を促す上で、専門性の獲得や醸成を目指したり、人間性の伸長を目指したりする大学教育の重要性は十分認識しつつ、教職員の協働を実現する舞台としての、教室外での学生支援に目を向けることにしよう。

学生の求めに教室外でどう応えていくかについては、より多くの方法論を内包している支援概念の方が教育概念よりも包括的であると考えられる。教育学研究者としては支援概念を包摂する教育概念に帰着させる方が理想型としては望ましいのかも知れないが、ここでは従来の教育概念から自由になる意味も込めて支援概念をより広い概念として位置づけて、議論を進めることとする。

さて、支援という言葉は、指導などに比べると主体が「受ける側」に残されている印象があり、目線も低く強引さも少ないため、近年頻繁に使用されるようになった。教育よりも学習の方が一般的に好まれる傾向にあることと同じである。語感や聞き心地の良さを含んでいる言葉でもある。しかしながら、支援のカバーする範囲は幅広く、必ずしも厳密に認識されているわけではない。そこで、第一段階としては支援の機能を詳細にみていくことで、その全体像を明らかにしたい。その後、教職員に求められる機能を固有の職務と共通の職務とに区分しながら、協働の視点を探っていきたい。

4. 社会教育における指導者論からの検討

近年の中央教育審議会答申には「知識基盤社会」⁴⁾や「知の循環型社会」⁵⁾のような 21 世紀の新しい社会像を象徴する言葉が躍っている。知の占有層がいる時代から、知の開放・知へのユニバーサル・アクセスの時代を迎えたことを示している。また、これは高度情報社会の進展からもたらされるものでもある。学生にとって知識とは、本のなかにあるものというよりは、インターネットのなかにあるという感覚の方が強くなった。「コピー・アンド・ペースト」に慣れた世代が次々と輩出されているのである。もともとそれは大人の世界にも広がってきており、確実に社会のあり方が変わってきた。

そのような社会の到来で、学生支援の内容や方法も変化がもたらされることが予想される。その際の検討の視点をどこに求めるかが重要となろうが、筆者の専門分野である社会教育における指導者論からアプローチを試みる。根拠のひとつとして、前項で指摘した教

室外の学生支援を中心的関心と位置づけていることが挙げられる。フォーマルな教育方法というよりは、ノンフォーマル・インフォーマルな支援方法の方が近いと考えられるからである。

これまでの社会教育指導者論では、「経営的指導者・有識的指導者・実践的指導者」⁶⁾や「学習指導者・組織指導者・中間的指導者」⁷⁾というような3分類が標準的であった。社会教育における学習場面や求められる役割を想定すると妥当なところである。それらをふまえ、現代的な意味も付加しつつ、筆者が社会教育における指導者の役割を3つに再類型化した。類型Ⅰ「学習内容を教える役割」、類型Ⅱ「学習環境を整える役割」、類型Ⅲ「組織や団体を運営する役割」、の3つである⁸⁾。これらを大学教職員に当てはめ、学生支援の領域でどう捉えればよいかについては次に述べる。

表7-1. 社会教育における指導者・支援者

種別		類型Ⅰ	類型Ⅱ	類型Ⅲ
直接	教授	レクチャラー・インストラクター トレーナー	アドバイザー	リーダー・コーチ
	助言	アドバイザー コメンテーター	コンサルタント	メンター
		カウンセラー		
間接	準備		プロデューサー リサーチャー・プランナー	マネージャー ディレクター
			コーディネーター・オーガナイザー・プロモーター	
	展開	ファシリテーター		サポーター
	評価	アドバイザー	アナリスト・リフレクター	

社会教育における指導者・支援者を大学教職員に重ね合わせながら表7-1のように記述してみた。実証できているわけではないが、ひとつの試論として捉えていただき、厳しい批評を待ちたい。学生に対して指導・支援の発生する場面は多様であるが、関与の仕方に注目し、「直接」「間接」という観点から2つに分けた。前者は「教授」「助言」という場面で、後者は「準備」「展開」「評価」という場面で構成している。このような5つの場面において、指導者・支援者は臨機応変にその役割を果たすことが求められるのだが、類型によってそれは異なっている。本表では、類型ごとに求められる役割を英語で「人」を表す名詞で表現し、それぞれの指し示す意味は表7-2に記した。英語での表記にしたねらいについては、筆者の想定している3つの意図を示しておく。第一に、手垢のついた日本語から距離をおくことで、指導者・支援者に求められる役割を中立的に扱うことができるからである。第二に、これらの言葉を共有するための議論を起こすことで、大学教職

員の協働の理論的前身に期待できるからである。第三に、指導者・支援者の類型による役割の固有性は当然のこととして、共通性にも着目でき、さらに教職員が高度な役割を追究しようとするれば周辺にある役割に関心を抱くことが大切であると考えられるからである。いずれにしても、日本では指導者・支援者の概念が未だ曖昧模糊としている状況を打開する手段としたいという筆者の思いでもある。

表 7-2. 学生支援の視点で必要とされる役割・機能

役割・機能	支援等の内容・イメージ
アドバイザー	学生の相談に対して、経験や専門性を生かして助言を行う人
アナリスト	学生の持つ課題を分析し、解決の手法や方向性を示す人
コーチ	目標設定を促し、達成のための道筋を考え、進捗をチェックする人
コメンテーター	学生支援の取組について、専門的な見地から適切な意見を伝える人
コンサルタント	学生支援の取組について、総合的な見解を示す人
コーディネーター	学生支援の取組について、調整を行ったり、交渉を行ったりする人
カウンセラー	学生の相談に対して、本人が解決に向かえるよう援助する人
ディレクター	学生支援の取組について、方向を示したり、導いたりする人
ファシリテーター	学生支援が容易になるよう、環境を整え、促す人
インストラクター	専門的な知見や技術を生かし、学生の技能を高めようと直接指導する人
レクチャー	専門的な知識を持って講義や演習などによって教える人
マネージャー	学生に対する支援方を管理する人
メンター	学生にとって信頼のおける相談相手
オーガナイザー	学生支援の実践のなかで学生の関係づくりや組織化を援助する人
プランナー	学生支援の計画やプログラムを幅広く企画立案する人
プロデューサー	学習支援の効果が高まるように見通しをもたせ、導く人
プロモーター	学習支援の成功のために、効果的な広報をして集客する人
リーダー	集団の利益を考え、望ましい方向に導く人
リフレクター	学習支援の実践を振り返り、次の計画へ反映できるよう分析する人
リサーチャー	学生支援の課題を設定し、その課題究明のために調査を実施する人
サポーター	学生を援助し、幅広く支援する人
トレーナー	研修講座などにおいて技術指導したり、管理したりする人

(英語表記の ABC 順)

表 7-2 に示した学生支援の視点で必要とされる役割・機能であるが、ここに挙げた言葉は必ずしも教育の世界で使われているものばかりではない。むしろ、経営学や経済学で

よく目にする言葉であるため、学生支援の文脈で定義し直していることを確認しておきたい。また、学生へ向けた方がしっくりくる言葉と教職員へ向ける方が相応しい言葉と、両者が混在している。学生と教職員との双方にとって重要な言葉は定義しづらいところもあった。これについては、今後の課題としたい。

さらに、教職員に求められる学生支援の能力を表7-3にまとめた。これも基本的には社会教育職員に求められる能力を基礎としており、そのなかでも社会教育・生涯学習計画を立案する場合に必ず求められる能力を想定しながらまとめている。学生支援の各段階で求められる能力が総合的に獲得されていることで、豊かな学生支援計画が策定でき、その成果が学生生活の充実と大学全体のレベルアップにつながるのである。そう考えると、学生支援における教職員の役割の重要性がうかがえる。しかし、学生支援の成果は目にみえて実感できるわけではないため、今ひとつ直接的なモチベーションへと結びつかないところに課題がある。それを克服するための、実践を意識した養成・研修プログラムを編成し、的確な情報提供、日常的なOJTとの連携が鍵となる。

表7-3. 教職員に求められる学生支援の能力

学生支援の取組の段階	発揮が期待される能力（活用力）
学生の抱える課題の設定	学生や学生支援の現状を把握する能力 学生や学生支援の課題を抽出する能力 学生の支援ニーズを調査する能力
目的・ねらいの設定	雑多な課題を学習課題化する能力 取組の目的やねらいを表現する能力 取組の見通しを的確に示す能力
支援内容の設定	支援内容を選別し、選定する能力 支援内容を配列する能力 学生支援プログラムを企画する能力
支援方法・形態の設定	支援方法を選定する能力 支援形態を選定する能力
連携機関・施設の設定	関連機関等から情報収集する能力 関連機関等と連携・調整する能力
広報活動	伝わりやすい情報に加工する能力 効果的に情報発信する能力
学生支援活動の評価	学生支援活動・プログラムの満足度などを測定する能力 学生支援活動・プログラムを評価し、検証する能力 学生支援活動・プログラムを改善につなぐ能力

教育活動全般において指摘されることであるが、実施までのところでエネルギーを使い果たし、点検・評価そして改善については十分な手だてが講じきれていない。事業は実施したものの、適正かつ妥当な評価が十分でないため、次の事業にそれが結びつかないのである。また「その人だからできる」という逃げ口上によって、仕組みとして定着しないことがあり、このような意識の改善は大きな課題である。点検・評価をする技法は事業の計画立案の段階にも必要となるものであり、その視点が生かされてこそ精度の高い事業になることを忘れてはならない。今後も限られた人材と財源という状況は変わらないであろうから、教員と職員とが真に協働の姿をみせて取り組まなければ学生支援の質は高まらないし、量も増大しない。両者が垣根を低くして、相互に乗り入れることによって、教員も職員も幅広い専門性と豊かな人間性を兼ね備えた職業人として成長することが期待される。

5. 教職員CPSの取組

香川大学では、「教職員の支援を受ける学生」から「学生支援を行う学生」へ、そしてさらには「地域社会のさまざまな支援を行う学生」へと、学生の主体性の段階的形成を支援するために、「主体性の段階的形成支援システム（CPS）」という取組を行っている。CPS（Certificate for Peer Support）とは、コミュニケーション能力やファシリテーション能力などの向上を目指す科目や講座を受講した学生に一定の認証を行い、実際の学生支援活動に参加した学生にはさらに上級の認証書を授与するというシステムである。

この取組では、学生に対して CPS の認証を行うだけでなく、教職員に対して CPS（Certificate for Professional Support）の認証を行うことも同時に検討している。語呂合わせの謗りを免れないところもあるが、一方で学生支援に関する教職員の段階的力量形成の構造とインセンティブの付与を企図した重要な取組でもある。現在のところまだ発行の実績がないため、本章では取り組むべき課題と作業イメージを示すにとどめる。

5. 1 教職員CPSの能力構造

教職員 CPS は「主体性の段階的形成支援システム（CPS）」の取組のなかでは特殊な位置づけが与えられており、学生支援における教職員の業務を活性化するための新たな認証制度として提案するものである。したがって、取組の考え方やコンセプトを明示しておく必要がある。学生支援 GP の申請書から引用すると次のようになる。事業の内容としては、「学生支援に対する教職員間の認識の相違は本事業の円滑な実施の妨げになるため、大学教育開発センターが中心となっていく FD 事業において、学生支援をテーマとして取り上げ、教職員の意識の共有をはかる」とある。期待される成果としては、「本事業に対する教職員の意識の共有をはかり、それによって本学における学生支援に対する支持的環境を整えば、本事業の円滑な実施が可能となり、CPS システムの充実・発展の基盤を構築

することができる」としている。これを実現させるには、より精密な制度設計を行う必要があり、そこから導かれる教職員 CPS 付与の諸要件を定める必要がある。

図 7-1 は、教職員の協働を検討するワーキンググループにおいて、教職員 CPS の能力構造を検討した結果である。そもそも学生支援とは、学生の抱える問題や課題に対して、学生自身が乗り越えていけるよう、アドバイスや援助をすることを基本とする。まったくの「お客さま」として学生の要請をすべて受け入れながら応えるものではない。そのような前提に立っているからこそ、学生支援 GP 全体としては「学生が『支援主体』となることで学生の力を高めよう」と構想しているのである。社会人としてたくましく生きていける力をつけさせようとしているので、学生の成長の目標に「社会人基礎力」を置くということで教職員の合意が図れた。そのような学生を育成するために、教職員自身がどのような力量形成をする必要があるか、能力（アビリティ）と行動（アクション）とに便宜的に分けている。獲得した能力を、行動に移すことによって、教職員 CPS を認証しようという枠組みがこの図である。

なお、教職員 CPS の認証は、BC (Bronze Certificate)、SC (Silver Certificate)、GC (Gold Certificate) の三段階をもって行われる。Bronze (銅) から Gold (金) までの三段階が示されることで、教職員が自らの能力の獲得状況を把握することができる。そのことによって、教職員は、さらに上位の Certificate 獲得、すなわち学生支援を行う上での力量形成の動機付けが行われると考えられる。

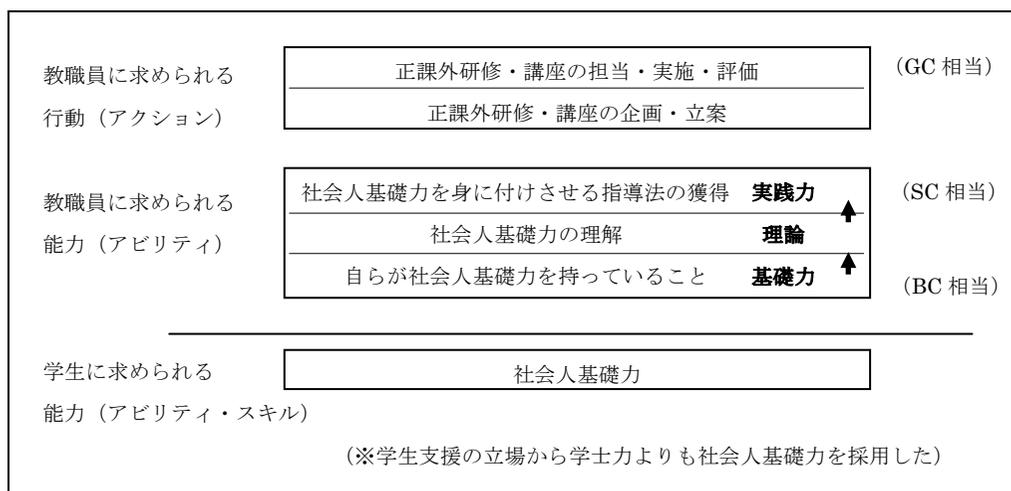


図 7-1. 教職員 CPS の能力構造

5. 2 教職員CPSの研修内容と認定手順

次の課題は、このような能力の獲得のために、どのような研修が必要となるかについての検討である。学生支援は日常業務でもあり、その意味でOJTのなかで習得されるものもある。とすれば、Off-JTで実施されるに相応しい研修とはどのようなプログラムになるのか、また習得した技能を発揮する場をどのように設定したらよいのか、その成果をどのように評価したらよいのか、という新たな課題も出てきた。

図7-2は教職員CPSの研修内容と認定手順を簡便に示している。まずはBCに相当する部分で、学生理解と学生の主体性を育てる支援とは何か、教育と支援についてどのように整理し対応するか、というような「学生支援の理論」を理解することが不可欠となるであろう。続いてSCに相当する部分で、円滑に学生支援が行えるコミュニケーションの方法論とは何か、学生との信頼関係構築に必要な要素は何か、学生との協働につながる内容と方法とは何か、というような「学生支援の技法」を習得しなければならない。その他、学生支援に必要なスキルやコンピテンシーは、さまざまな局面で確認していかなければならない。最後にGCに相当する部分であるが、ここは研修等で実際に学んだことを実践に結びつけるところにあたる。実施し、評価し、改善につなげられる段階で研修としては完了し、GCの認定という運びになる。

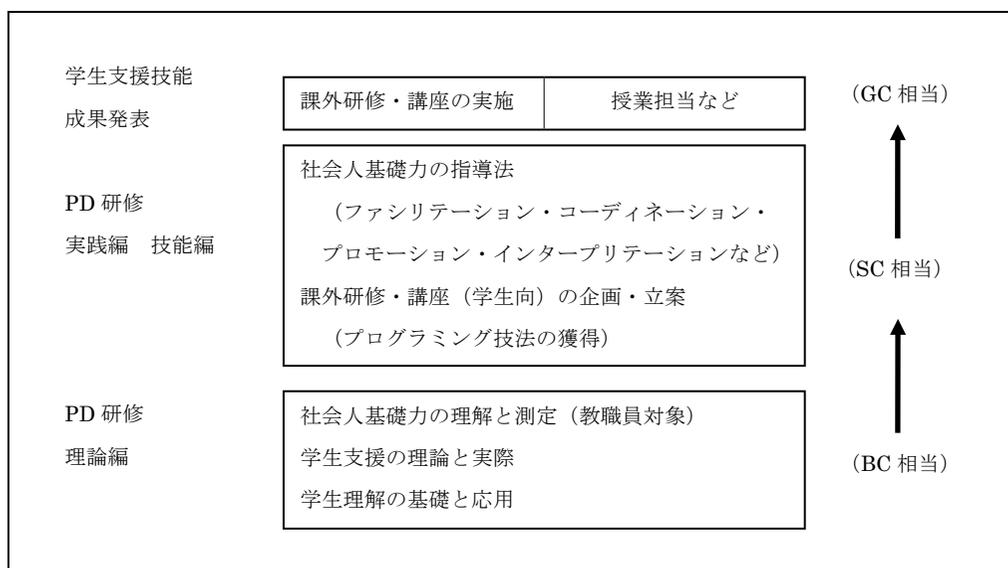


図7-2. 教職員CPSの研修内容と認定手順

5. 3 教職員の協働の前提条件

この課題についてはワーキンググループで十分議論し尽くしているわけではない。しかしながら、なぜ教職員の協働がここへ来て必要であるのか、裏を返せばこれまでなぜしてこなかったのか、吟味しておく必要がある。そもそも教員と職員にはどのような差異性や類似性があるのか、学生に対する権限にどのような違いがあるのか、協働が必要となった背景に大学のどのような変化が影響しているのか、など質的な議論があってもよいだろう。そのようなことを含めて、やや乱暴なまとめ方ではあるが、今後の議論や批判の材料になればと考え、図7-3として示すこととする。

雑多な内容が混在した未成熟な図ではあるが、見方の視点を提示しておこう。まず、教員の職務の性質上、分離・独立しておかなければならないところがどこなのか、緊密に連携を図る必要があるところはどこなのか、融合させて効果的に関わった方がよいところはどこなのか、前出の表7-1と重ね合わせてみてみよう。類型Ⅰ（学習内容を教える役割）に関しては教室内で教員が担当する部分が多いわけだが、類型Ⅱ（ここでは支援環境を整える役割）及び類型Ⅲ（学生の組織や団体を支援する役割）については協働しつつ、きめ細やかな対応をする必要があると考えられる。一方で、学生との接触が少ない部署も人事異動の対象となる職員については、理論や技術を身に付ける場が必要である。教員については、教育領域から離れた学生支援についての情報は必ずしも正確に把握できていない。学生の利益を考えれば、当然知っておく必要があるため、情報伝達の機会是不可欠である。これらは融合させた方が効果のあがる領域であるため、まずはPD研修（ここでは教職員に共通する課題を学び合う合同研修を指す）の機会を充実させることが効果的であろう。

教員（スペシャリティ）	職員（ジェネラリティ）	
教育のための目標設定	支援のための目標設定	
学習の定着と学力の向上 (学士力等)	学生生活の安定 (生活上の課題解決支援)	
社会人基礎力の向上		
ファカルティ	スタッフ	
インストラクター	カウンセラー	
エデュケーター	オフィサー	
学習・生活	ファシリテーター	活動・生活
学習・集団	コーディネーター	個人・生活
学問・理論	インタープリター	実践・実学

図7-3. 教職員の協働の前提条件

いずれにしても、教職員の間で過去の慣習が邪魔をしたり、意識の違いが埋まらなかったり、デリケートな部分でもある。まずは、緊密なコミュニケーションと協働の場を意識的につくることによって、少しずつ融合の方向へ近づく必要がある。学生支援はその醸成にもっとも有効な領域であろう。

6. おわりに

社会は日進月歩し、私たちの生活は便利になり、豊かにもなった。便利さは私たちに多くの時間をもたらし、豊かさは幸福をもたらすはずであったが、苦勞して今を築き上げた過去の人びとの予測は残念ながら外れてしまったようである。便利さがもたらした時間は便利なツールによって浪費されることになり、豊かさは人びとの感謝の気持ちを奪うことになり、かつてのような共同社会型のコミュニティは崩壊寸前である。私たちは科学技術の進展によって得たものの代償として、それと同じだけ人間にとって大事な何かを失っている、とある識者が表現していた。人間関係の煩わしさからは解放されたが共助の精神は失われ、結果的に孤独死や自殺が増加しているのも、一例といえるであろう。

学生や彼らを取り巻く環境にも同様のことがいえるのかも知れない。便利さのなかで人と関わる機会が減少し、小さな世界のなかに閉じこもっても生活することはできる。便利過ぎることによって、関心は消費ばかりに向き、努力して工夫を施す余地が小さくなってしまった。それは人の喜びや達成感まで奪うことにつながってはいないだろうか。徐々に人間のさまざまな想像力が欠落してしまうと、人の心を思いやる気持ちさえも弱体化してしまうのではなかろうか。そのような育ち方をして入学してくる学生が一定数いるとすれば、学生教育を掲げる大学としては看過するわけにはいかない。近未来社会に向けてすべき体制を整える必要がある。

本章で検討した大学教職員の協働は、大学がよりよい学生支援を実現するために不可欠な条件のひとつとなろう。協働という視点で考えた場合、便宜的に教室外を想定して議論を進めたが、結果的にそれが教室のなかにも反映されることになる。その循環が順調に進めば、学生満足度の高い大学として盤石の基礎を築くことができるはずである。今後、香川大学の取組として実践を重ねることで、今回は提案にとどまった学生支援機能を高めるための視点を検証していきたい。

【注】

- 1) 2007（平成19）年3月に制定された「香川大学憲章」であるが、前文には「多様な学問分野を包括する『地域の知の拠点』としての存在を自覚し、個性と競争力を持つ『地

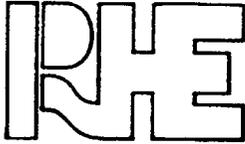
域に根ざした学生中心の大学』をめざす」と謳い、教育・研究・社会貢献・運営の4部門についてその理念と目標を掲げている。

- 2) 文部科学省「新たな社会的ニーズに対応した学生支援プログラム」に採択されたプロジェクトである。詳細は、<http://cps.ca.kagawa-u.ac.jp/> からたどれるパンフレットに記載されている。以降、「学生支援 GP」と略記する。
- 3) 人間力戦略研究会『人間力戦略研究会報告書』2003（平成15）年4月，4頁。また，同報告書には，学力と社会性の獲得を目的とする教育界と，有能な人材育成を目的とする産業界との溝を埋めることが課題として挙げられている。「人間力」とは両者の対話を促す議論につながるとしている。
- 4) 中央教育審議会答申「我が国の高等教育の将来像」（2005年1月）の第1章において，「知識基盤社会」の特質を，①知識には国境がなく，グローバル化が一層進む，②知識は日進月歩であり，競争と技術革新が絶え間なく生まれる，③知識の進展は旧来のパラダイムの転換を伴うことが多く，幅広い知識と柔軟な思考力に基づく判断が一層重要となる，④性別や年齢を問わず参画することが促進される，などと例示している。
- 5) 中央教育審議会答申「新しい時代を切り拓く生涯学習の振興方策について— 一知の循環型社会の構築を目指して—」（2008年2月）の第1部において，持続可能な社会としての循環型社会の方向性を目指すなかで，「各個人が，自らのニーズに基づき学習した成果を社会に還元し，社会全体の持続的な教育力の向上に貢献するといった『知の循環型社会』を構築すること」の重要性を示している。
- 6) 三浦嘉久，1998，「生涯学習指導者の養成と研修」有吉英樹・小池源吾編『生涯学習の基礎と展開』コレール社，145－158頁。三浦は，社会教育の範囲を社会教育行政機関・社会教育施設・社会教育団体に分けて，それぞれに経営・有識・実践という役割を設定し，9つの社会教育指導者の種類を提示している。
- 7) 白石克己，2010，「社会教育の指導者」伊藤俊夫編『新訂生涯学習概論』ぎょうせい，124頁。白石の社会教育指導者の分類は，学習支援について学習者を中心とした3つの同心円を描く視点で示されている。
- 8) 清國祐二，2010，「社会教育の指導者・支援者の新たな役割」鈴木真理・大島まな・清國祐二編『社会教育の核心』全日本社会教育連合会，94－99頁。社会教育の範囲は非常に広く限定しにくいのだが，そのことが多様な内容を含む学生支援を考える際に有効であると考えられる。

執筆者紹介（執筆順）

*編者には◎

◎加野	かの よしまさ 芳正	香川大学教育学部教授
◎葛城	くずき こういち 浩一	香川大学大学教育開発センター准教授
西本	にしもと かよ 佳代	香川大学教育・学生支援機構助教
正 楽	しょうらく あい 藍	香川大学インターナショナルオフィス講師
山本	やまもと たまみ 珠美	香川大学生涯学習教育研究センター准教授
清國	きよくに ゆうじ 祐二	香川大学生涯学習教育研究センター教授



学生による学生支援活動の現状と課題
（高等教育研究叢書 112）

2011(平成 23)年 3 月 31 日 発行

編者 加野 芳正・葛城 浩一
発行所 広島大学高等教育研究開発センター
〒739-8512 広島県東広島市鏡山 1-2-2
電話 (082)424-6240
<http://rihe.hiroshima-u.ac.jp>
印刷所 株式会社 タカトープ rint メディア
〒730-0052 広島市中区千田町 3-2-30
電話 (082)244-1110 (代)

ISBN978-4-902808-62-9