

平成25年度 F D ・ S D セミナー

本セミナーは、新規採用教職員を主な対象者として、大学教育のあり方や今日の学生の現状に対する理解を深めること、本学が抱える課題を共有することを目的に、首都大学東京FD委員会と総務部総務課の共催で行われるもので、今回で7回目を迎えます。

今回の企画として、教職員合同のワークショップを行ったほか、以下のプログラムを実施しました。ここでは、その中から高橋氏と田中先生の講演を紹介します。

1. 日 程 平成25年5月31日（金） 13：30～17：30
2. 会 場 首都大学東京（南大沢キャンパス）本部棟1階大会議室
3. 参加者 98名
4. プログラム
13:30～13:40 開会のあいさつ
江原 由美子（副学長）
13:40～14:30 講演「大学に関する課題について」
高橋 浩太郎（文部科学省 高等教育局専門教育課 推進係長）
14:30～15:20 講演「学生支援する教職員～学び合うキャンパスづくり～」
田中 岳（九州大学 基幹教育院 教育企画開発部 准教授）
15:20～15:30 休 憩
15:30～17:25 ワークショップ「教職協働による学生支援を考える」
・質 疑
・ディスカッション
・発 表
17:25～17:30 閉会のあいさつ
神山 智行（公立大学法人首都大学東京 総務部長）



大学に関する課題について

文部科学省高等教育局専門教育課 推進係長

高橋 浩太郎

2013年5月28日、教育再生実行会議において提言「これからの大学教育等の在り方について」が示された。教育改革の機運が高まる中、大学はどのような課題に取り組むことが求められているのか。



たかはし こうたろう

1998年、国際基督教大学卒業、民間企業入社後、2002年文部科学省入省、文化庁、生涯学習政策局等を経て、2008年から高等教育行政を担当。企画や教務、FD等の担当を経て2012年より現職。

1. はじめに

私は文部科学省に勤めて10年程度になります。この5年間ほどは高等教育を担当していますが、その中でFDやSDもやらせていただいているので、お声掛けいただきました。本日は、「大学に関する課題について」という題で、昨年、私ども文部科学省の中教審で出した「質的転換答申」と言われている中教審答申の内容をメインにお話ししようと思います。

大学に対する課題については、皆さんからさまざまな大学に関する意見が寄せられています。大学は日々批判にさらされています。まずは導入として、このあたりについて少し考えてみたいと思います。

なぜそうなるのでしょうか。いろいろな本を読んでみると、「下からの個人化、上からのグローバル化」という環境の変化に大学がさらされているということがありました。

「グローバル化」という言葉は、皆さんも聞きなじみがあるかと思いますが、「個人化」という言葉はあまり聞き覚えがないと思います。これは、要は大学を取り巻く人々の役割が変化しているということ、つまり、コミュニティと個人の関係性が変化しているということです。ここでは個人が社会制度と直接結び付くという意味で使っていると思います。

例えば親御さんが子育てをするとき、昔であれば家族というコミュニティで、おじいちゃん、おばあちゃんに子供を預けて仕事に行くことができました。しかし、そういうことがやりづらくなっていくと、保育所などの子供を預ける場所の整備が必要になってきます。

社会システムに依存していくということです。あるいは、昔、コミュニティや地域社会が機能していたころは、仕事を見つける場合にも、知り合いのおじさんに仕事を紹介してもらったケースがありました。今の学生にしてみると、仕事を紹介してくれるような知り合いのおじさんなどそうそう都合よくいません。そうするとどこに頼むかということ、結局ハローワークや大学の就職課など、制度の側に頼るのです。そういう変化が全世界的に起きているのではないかというのが、この「個人化」という言葉に出てきています。

大学自体が社会制度の一つですから、今までやってこなかったようなもの、今までコミュニティが引き受けてくれていたような役割をある程度果たすことが求められるようになってきているのではないかという論が展開されています。具体的に言えば、社会常識を身に付ける過程で、今まではお父さん、お母さん、おじいちゃん、おばあちゃんにしつけられてきたようなものも、大学が一部引き受けざるを得なくなっている。あるいは、今まで会社で企業人、会社員としての能力を身に付けていたのが、大学が肩代わりを迫られている。そのような動きが出てきているのが「個人化」です。

「グローバル化」についてはいろいろな意味がありますが、大学に関わるところで考えると、学生もグローバル化の影響にさらされています。例えば就職時です。今までは国内の大学生の中で良い・悪いを選べばよかったです。ところが、留学生や海外の大学を出た人も競争相手となってくる。今はもう、企業の中でも公用語を英語にしているところや、外国人の方を日本人よりも多

く採用するような日本企業も出てきています。そうした中で、学生が国際的な競争環境にさらされているのです。

あるいは、レベルの問題も出てきます。結局は競争相手が増えるわけですから、より質のいい者を採用側は採ろうとします。その場合、海外の人が入ってきたりすると、2カ国語、3カ国語が当たり前で話せる人や、それぞれ大学ランキングで言えば日本の大学よりもはるか上の大学を出ているような学生とどう戦うのかというときに、せめて自分は大学で何を学んできたかということぐらいは明確に説明できないと、まず働く土俵にすら上げてもらえません。そのような学生側のグローバル化への対応が一つの要因ではないかと、今、議論になってきたところです。

現時点で全ての大学がそうなっているわけではないのですが、恐らくこの流れは今後どんどん進んでいて、いつか日本人だけを雇えばいい世界がまた戻ってくるということはなかなか考えづらいと思います。

このように社会システム、社会制度に依存するという動きが強まってくること、あるいは学生がより激しい競争にさらされていることがどのような結果をもたらすかという、大学から出ていく学生に対して、まずは人材の質の向上や能力の明確化が求められます。学生がどういことができるかは、採用する側が測るのだけれども、面接の短い時間で判断できるような分かりやすいものとして示してくださいという、明確化という圧力が学生に掛かります。

企業に限ったことではありませんが、学生には人材の質の向上や能力の明確化が求められてきます。この場合、学生はどうしたらいいのかという、個人で頑張るのも限界がありますし、「いや、こいつはしっかりしたやつだ」と保証してくれるおじさんや、地域の有力者に頼れるという話でもないとすると、身近な社会制度である大学に依存するという構造になっているのではないかと思います。これを学生自身が自覚しているとは思わないのですが、結果的には学生が社会に出ていく際に求められていること、学生のニーズが変化しているという形で捉えていくのが自然ではないかと考えています。

こういったことは特に日本に限ったことではありません。世界中で起こっている話であって、日本の大学だけが特に質が悪いとか、日本の学生だけがろくでも

ないとは、なかなか言い切れないと思います。そのように捉えた方が、大学側としては自ら動きやすいのではないかという一つの考え方としてお話ししました。少なくとも、偉い方が思いつきで「最近の学生はけしからん」と言うよりも、「学生のために少し変わらなくてはならないのかな」という方が、大学としてもまだ理解しやすいと思います。

結局、海外でも同様の状況が繰り返されているということで、それが、今、海外大学で取り込まれていることにもつながってきていると思います。例えば海外展開ということでは、シンガポールにアメリカの大学が出店を出すとか、中国の大学とアメリカの大学とで共同プログラムを作ったとか、通信を活用して海外大学でも日本国内で学位が取れるといった動きも目立ってきています。それから留学生の獲得競争や、自分の大学の授業を世界中の人たちに広く公開することで大学の魅力を伝えていくというOCW(オープン・コース・ウェア)、あるいは大学ランキングで一つでも優位に立つことによって、われわれは世界的に教育しているということを示すことに取り組んでいます。なぜこのような動きが出てくるかというと、結局はそれぞれの大学が、自分の大学には来る価値があることを示すためであると捉えることができると思います。

わが国で考えてみると、例えばこれだけの学費を払って来る価値があるのかどうか、学部であれば4年間、大学院であれば2年間なり3年間、あるいは5年間といった期間をかけて来る価値があるのかどうかということを示していく必要があります。海外の大学の話やこうした考え方を踏まえると、そういうことも説明がつくのではないかと非常にリーズナブルな方法だと捉えました。

2. 政策的な動き

では、政策的な動きについて簡単にご説明しておきたいと思います。先ほどお配りした「これからの大学教育等の在り方について」という素案が、どのような流れで出てきて、どこで使われるのかということをお話します

現在の安倍政権は教育重視ということで選挙を戦いました。教育再生実行会議を立ち上げて、教育に注力していくということでいろいろな議論を進めています。もう一つ、安倍政権下で重要視しているのが経済対策

です。その中で、今、政府としては大きく二つの戦略を立てようと動いている真っ最中です。来年度の国家予算を作るときの骨組みになるようなものとして、一つ目に成長戦略を作ると言っています。これを議論するための会議が、産業競争力会議です。

もう一つは「骨太の方針」です。旧自民政権下では、経済財政諮問会議で「経済財政運営に関する基本的な方針」を毎年立てて、次の年の予算はどこに重点を置くかということを決めていたのですが、この2～3年ぐらいはなくなっていました。現在、これを経済財政諮問会議で決めるという形で、この大きな二つの方針に基づいて来年度予算を立てていこうというのが今のストーリーです。

その他にも政府の下には、〇〇本部や〇〇会議といった各種会議が50個ほどあります。休止しているものもありますが、その中の一つとして教育再生実行会議が立ち上がっているわけです。この他にも、例えば知的財産戦略本部や観光立国推進閣僚会議などがあります。このようなところが何をしているのかというと、それぞれの会議で話した議論をまとめて、経済対策やこうした方針に盛り込んでいくという流れが一つあります。「骨太の方針」や「成長戦略」が出てくるのは6月ごろですので、5月のこのシーズンになると一定のまとめがばらばらと出てくるのです。彼らも、自分たちが話した内容をどちらかに盛り込んでおけば来年度予算として実現できるだろうということで、さまざまな動きをしているというわけです。

安倍政権下においては大学関係では、①グローバル化、②イノベーション創出、③学生を鍛え上げ社会に送り出す教育機能の強化、④社会人の学び直し機能の強化、そして⑤大学のガバナンス改革と財政基盤の確立を重要視しています。

3. 中教審の答申

これら五つの題目の中で、例えばグローバル化というと、やはり国際展開を頑張りたいということが前提になりますし、社会人の学び直しというと、社会人教育に対して注力したいことを考えます。もともと社会人を受け入れること自体が困難な分野や大学、立地や学問分野の関係、あるいは職業人育成に特化しているようなケースも考えられたりして、なかなか五つのこと全てが関わるという大学はあまり多くなくて、唯一、

全大学に関わるものして入っているのが教育機能の強化だといわれています。

教育機能の強化は一体何をするのかということを考えてときに、ようやく今日の本題である中教審答申をベースにして考えましょうという話が出てきます。前置きが大変長くなってしまいましたが、ようやく本題に到達しました。資料としては、「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」という答申の概要を見ながらお話していきたいと思います。

この答申の趣旨を一言で、ものすごくシンプルに言ってしまうと、要は「学生にきちんと勉強してもらうことでちゃんと成長してもらいましょう」ということです。一番強いメッセージとしては、本当にシンプルに言えばこれです。ただし、本来、これは大学そのものがこういうものであるという話で、なぜ今さらこんなことを言わなければならないのか、このあたりを少し考えてみようと思います。

まず一つは、答申のタイトルがどうなっているかというと、この前に中間まとめというものが出ています。中間まとめのタイトルは「予測困難な時代において、生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ」で、「予測困難な時代」というワードが入っていました。この言葉がなかなかのくせ者で、一社会人としての皆さんの立場で考えていただくと、いろいろなところで使っているとは思いますが、端的に言えば今までのやり方がもう通用しなくなってきたのではないかと思います。例えば、良い大学を出たら一流企業に勤められるし、一流企業に勤めれば一生安泰だということが、20年前、30年前はまことしやかに言われていました。しかし、今、大学を出る直前の学生に対して同じことを言えるでしょうか。そういうことから、やはり先行きが読めなくなってきているのです。あるいは企業活動にしても、昔はとにかく技術を高めて良いものを作っていれば消費者は分かってくれる、それで物は売れるということで、例えばホンダやシャープなどの会社が伸びてきましたが、今はそれだけでは企業として活動していくにはなかなか厳しいところがあります。シャープも海外企業に買収されるという話が出ています。

このような時代において、明日はともかくとして、10年後、20年後の自分の姿を学生が描くのは非常に困難なのです。訳の分からないものにどう対処すれば

いいのかということ、今は誰も責任を持って示せません。そこで、中教審で考えたことは、実は学問というものが、そもそも予測できない、あるいは訳の分からないものに対処するメソッドそのものなのではないかということです。つまり、「学問」の持つ力への信頼ということです。

慶應義塾の清家塾長の言葉を借りると、「問題を見つけ、その問題がなぜ起きているのかの理由について考え、その考えが正しいかどうかを確かめ、結論を導くという作業」こそが、まさに学問の作法であると言われる。問題を見つけ、問題の理由を考えて結論を導くことは、まさに今求められている問題解決力や状況への対応力で、少し落ち着いて考えてみると、それは今まで学問がたどってきた道そのものではないか。ゆえに、先行き不安だからこそ、大学でしっかり学問をすることが自分の頭で考える力を身に付け、主体的に行動するための最良の方法ではないかとおっしゃっています。これは2012年1月に出た本に書いてあった話ですが、別に新しい考えというわけでもありません。

戦後すぐに東大の総長を務めた南原繁さんは、昭和22年の教育基本法、いわゆる学制改革の中心人物となった方です。これは1957年の所収に書いてあるのですが、実際にこれは終戦後すぐの建国記念日か何かで話したものですから、昭和21年になります。ここでも言葉は違いますが、趣旨としては同じようなことを言っています。学問研究は、まず「学習」があって、その次に「創造」が来るということです。「いかなる学問にあっても、これまで先人の発見し思索し来った原理や知識の重畳がある。何人とも自己の独断や偏見を棄てて、そのなかに自己を没入し、それを『学習』しなければならぬ」。それによって、学習の目的である創造が達成できると言っています。

そして、学習をするためには「ヴィジョン」を持たなければいけないということです。創造力をヴィジョンと訳すのはどうなのかというところはあるかと思いますが、基本的には学習の目的である創造のためにはヴィジョンが大事だと。ヴィジョンとは、「単なる空想や妄想とは異なり、その基礎においてこれまで蓄積されてきた知識の全量がなければならない。しっかりとこの基礎の上に立ち、ヴィジョンに導かれて、一歩前進するところに、新たな発見と創造がある」と。言い回しが難しいのですが、要は思い付きなどではなくて、

きちんと勉強して、持っている知識を総動員して先行きのことを考えていくことが新たな未来を開くという意味に取っています。ただ、実はこれも基本的には先ほど清家先生が言っていたような話とかなり似ていて、要はきちんと勉強して過去の人々の力を借りて、今、直面している問題に立ち向かうことは、まさに学問そのものがやってきたことだということです。

この考え方は、実は中教審の背景にも書かれていることです。ご参考までに、教育基本法の大学の目的のところにも、「大学は、学術の中心として、高い教養と専門的能力を培うとともに、深く真理を探して新たな知見を創造し、これらの成果を広く社会に提供することにより、社会の発展に寄与するものとする」、つまり知見の創造と書いてあるのです。今、申し上げたのは、正直に言うとエビデンスに基づいた話では全くないのですが、この答申の背景として、学問への信頼がきちんとあるということを押さえておいていただければと思います。

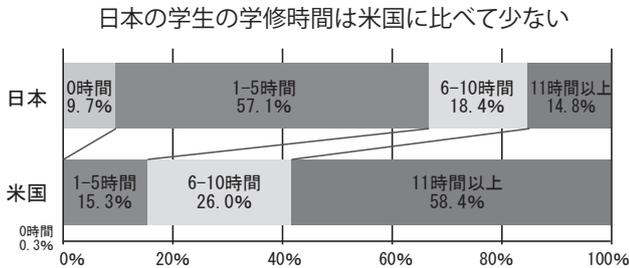
4. 能動的学修と学修時間の確保

学問がこの困難な状況に立ち向かう一つの手立てとして使えるのではないかということ踏まえつつ、実際の中身の話に入っていきましょう。

まず、今日は概要しか持ってきていないのですが、能動的学修について書いてある箇所を引っ張ってきました。基本的には、先ほどの清家先生や南原先生のおっしゃったことにもあったように、想定外の事態に遭遇したときに、そこに存在する問題を発見し、それを解決するための道筋を求められる能力が必要であると。そのためには、教員と学生が意思疎通を図りつつ、一緒になって切磋琢磨し、相互に刺激を与えながら知的に成長する場をつくり、学生が主体的に問題を発見し、その解を見いだしていくというのがアクティブ・ラーニングであり、そういう教育への転換が必要であるということです。

ただ、能動的学修といっても、単に学生にディスカッションをさせればそれで能動的学修なのかと言われると、それは違うでしょうというときに、先ほどなぜ清家先生と南原先生の話をもとにしたかということ、結局、能動的学修が学習時間と関連してくる場合にブリッジするものとして、単に思い付きでディスカッションをさせても意味がないですね、そのための前提として、

きちんとある程度前提の知識を持った上でアクティブ・ラーニングの場に臨むことが大事だと考えているので、学修時間を確保せよという話につながってくるのです。



◆授業に関連する学修の時間(1週間当たり)
日米の大学の一年生の比較

出典:東京大学 大学経営政策研究センター(CRUMP)
『全国大学生調査』2007年、サンプル数44,905人
<http://ump.p.u-tokyo.ac.jp/crump/>
NSSE(The National Survey of Student Engagement)

ですから、学修時間の確保も、単純に時間を計って何時間やれば良いという話でもないわけです。アクティブ・ラーニングにはいろいろなやり方がありますし、それ以外にも例えばインターンシップやサービス・ラーニング、留学体験などが、恐らくここで言っている広義のアクティブ・ラーニングの中に入ってくると思います。ただ、そういうものを前提として主体的に学修しようとする、授業の受講だけではなく事前準備も必要でしょうし、事後の振り返りなども場合によっては要るでしょう。こうしたことをトータルで考えて学生が何時間勉強しているか、あるいは学生に何時間勉強させることが必要かということを考えた上で、それを確保するように努めてくださいということが、基本方針で言っている学修時間の確保の基本的な考え方で

す。

学修時間に着目する理由が3点挙げられています。まず、「学修の課程に一定時間をかけて取り組むことをもって単位を授与し、また、このような学修経験を組織的、体系的に深めることをもって学位を授与するというのが大学制度である」とあります。要は、学生に一定時間勉強させることを組み込んだ制度が大学制度の本旨であると言っているのですが、制度がそうだからと言っているだけで、あまり理由になっていないような気がします。

二つ目は、学士課程教育の改善について、学修時間は計れるし、延びればそれで良くなったと言いやすいということを行っているにすぎません。質か、量かということがよく学修時間や単位制度で議論になるのですが、学生の質を測ることはなかなか難しいのです。分野によっては、例えば上位の資格試験があったり、学問分野としての共通テストができたりするものも有りますが相当限られたものであり、全般にはなかなか質の部分で評価できません。しかし、学修時間が前に比べて延びたか、あるいは一定時間をキープしているかということは、測定しようと思えばできるので、ここでよし悪しを見る方がまだ現実的なのではないかといった考え方が背景にあるかと思います。

三つ目は比較的仕方がないところだと思いますが、要は1単位で45時間の学修時間という単位制度は、国際的にもそういうものだという話です。ここは結構、地味にシビアなところで、先ほどグローバル化にさらされている学生の話をしてきましたが、その中で「海外の大学を出た人と競争しなければならない」という言い方をしました。やはり競争ですから、相手は弱みを突いてきます。日本の学生のように単位45時間分学修していないのではないかとと言われると、それだけで海外企業は受け入れてくれないということが往々にしてあり得るのです。ですから、そこがある程度デファクトとしての勢いを持っている以上、われわれ国の立場としては、日本の学生を権威で保護しなければならないので、そこはある程度譲れないという概念があります。

45時間相当ですから、45時間本当にやらせる代わりに、倍速で22.5時間でやらせたなどとなりがしか言えばまだいいのですが、やはり質に絶対の自信を持っている。その分、「時間などはどうでもいいのだ」と言われても、学修時間がしっかりと確保できていないという評判が立ったりしたら、日本の学生の4年間は他国で言う2年間ぐらいの扱いにしかならないと言われて、短大卒並みの給料しかもらえないなどという話になっては困るでしょう。ですから、やはり学修時間の確保ということを行わなければならないというところに行き着くのだと思います。

ただ、学修時間に着目する理由は、今、申し上げたのは非常にサンプル的なものです。先生方や大学の現場の方々にとっては、そうではなくて、むしろ学生に

きちんと中身を身に付けさせる質的なものを担保するためには、事前だろうが、事後だろうが、授業前だろうが構わないと思いますが、例えばアクティブ・ラーニングなど自発的な学修を機能させるために必要なインプットがきちんとできるか、そのためにはやはり一定の時間がかかるという考え方で押さえていると思います。そういうわけで、政策的な思惑と学生のための能動的学修時間は絡み合っているのです。

そのための具体的な方策は何かと言われると、いろいろな提言や方式が出てきて、結局ここに落ち着きますねという話にしかならないのです。まず、教育課程を体系化して、きちんと教育しましょう。これは、授業ポイントを整理したり、統合したりということを含みます。ここは誤解を招きそうなので簡単に言ってしまうと、中教審で実際に出た意見としては、例えば経済学の複数の授業のうち半分ぐらいの内容がかぶっていて、「先生の自主性が強くてどうにもならない」などと泣き言を言う学長がいます。やはりそれが問題として出されると、先生方の権利も大事かもしれないけれども、受ける側の学生からしてみたら、半分かぶっている分は時間の無駄なので、その分もっと新たな知識を詰め込むか、見直すべきところが学生視点で考えれば出てくるのではないかという話になります。それを体系化して、どのような内容でカリキュラム全体を構成させていくかというところを考えていけば、やはり良くなっていくのではないかというレベルの話です。

あとは、組織的な教育の実施で、教育支援体制の整備や学習支援体制の整備が挙げられます。それから、授業計画の充実はもう20年ぐらい前から言っています。全学的な教学マネジメントの確立は、先ほどの泣き言を言う学長の例に象徴されるような話ですが、それをトップダウンでしようとしてもなかなかうまくいきません。トップダウンがいいとは一概には言いませんが、「大学の中で何もできないのです」などと泣き言を言うようになってくるとは、明らかにそもそもマネジメントに問題があるということなので、そこはしっかりやっつけていこうということです。

ただ、これらはずっと言われてきたことではあるのですが、どちらかというと、答申の中に「教育課程を体系化しなければならない」と書いてあるからやらなければいけないものだと捉えていませんか。答申に書いてあるからやらなければならないのではない

ですよね。今回の答申に即していれば、学生の学修時間も確保して、能動的に自発的な学修を進められるようにこういうことをやっていきましょうという部分ですから、目的をきちんと押さえた上で、このような観点で見直せるのではないかということを考えていただきたいというのが、提言として書かれています。

5. おわりに

最後にメッセージ的なものをお伝えできればと思います。まず、「質的転換」がこの答申のタイトルですが、質的に転換というのは何から何に転換するのでしょうか。

一つ考えられることとしては、答申の中に書いてある「質的転換」は、いわゆる受動的な講義中心の学修から、能動的なアクティブ・ラーニング、学生中心の学修への転換ということだと思います。講義からアクティブ・ラーニングへの転換というような空気が読み取れるのですが、授業のやり方だけを変えればそれでいいのかということ、そこまで硬い話ではなくて、別の方法ももう少し考えなければいけません。カリキュラム改革や大学に対する批判というところで、結局、学生のニーズが変わっているということにご説明したいと思います。今までの教育側（サプライサイド）を中心にしてきた考え方から、実際に教育を受ける側（デマンドサイド）、つまり学生を中心に置いた考え方に転換しないと、恐らくアクティブ・ラーニングの導入は、そこを抜きにしてはうまくいかないと思います。

もう1点、大学に対する批判を少なくしていくためには何かできるかということです。批判をなくすことを目的に置くのはよくないのですが、仮に批判が構造的に出てきてしまって仕方がないという考え方でもできると思うのです。いろいろな社会のあつれきが一部、大学に対して向かってきていることは、ある意味仕方がないことだと思います。一方で実は、大学行政に携わってずっと気になる点があります。世の中の「大学はけしからん」「こんなに大学は要らない」と言う人たちは、自分も大学を出ているにもかかわらずそういうことを言うということが非常に気になっています。それこそ実際に大学を出た人たちが「大学で勉強することに意味などない」「大学でやることに意味はない」というように、大学自体を否定しているのです。結局、人間はしてあげた恩はいつまでも覚えているものの、

受けた恩は忘れがちだというような話はよくありますが、今の私自身も今こうして人前で話せるような話ができる訳ですがし、こういう能力が大学によってどの程度育てられたかと言われると、なかなか答えることは難しいです。そこは非常に難しいのですが、やはり逃げられないところで、大学に対して有象無象が文句を言うような状況を考えれば、「世の中にやはり大学は必要だよ」とか、「いや、自分は大学によって成長させてもらったのだよ」と言う人間を増やしていく以外に、多分方法はないのです。

今、この大学に通っている学生たちに何ができるのかということ、大学によって、できることも、やれることも、期待することも違ってくると思います。皆さんが、首都大の学生に対して何ができるのかということに真剣に取り組んでいただくことが、今後の首都大学東京の未来につながっていくと考えています。

学生支援する教職員 ～学び合うキャンパスづくり～

九州大学基幹教育院教育企画開発部 准教授

田中 岳

九州地域大学教育改善FD・SDネットワーク『Q-Links』での活動をもとに、教職員が一体となつてつくる「学び合うキャンパス」とは何か、田中准教授が問いかける。



たなか がく

大学卒業後、会社勤務等を経て、1994年京都精華大学に職員として入職。2004年から名古屋大学大学院教育発達科学研究科において高等教育マネジメントを専攻し、修士課程修了。2008年に九州大学教育改革企画支援室准教授に着任、2012年より現職。Q-Links(九州地域大学教育改善FD・SDネットワーク)事務局を兼務し、九州沖縄地域の大学間連携等を推進している。

本日はお招きいただき、本当に嬉しく思っております。と同時に、緊張もしております。私はサッカー小僧でした。小学校5年生頃からはじめたのでしょうか。ラインサッカーというのが小学校の体育で行われていた頃です。今年で46歳になります。なつかしい話ですね。大学時代もサッカーをやっていたのですが、その当時、まさかプロサッカーが日本に誕生するなんて思いもよりませんでした。大学生の時、国立競技場で開催された日本リーグの試合を観戦に行ったことがあります。その頃の国立競技場では、観客数を数えることができたんですね。バックスタンドの席から、メインスタンドを見ながら1、2、3、4、5といった具合です。そんな日本リーグが、今やJリーグです。今の熱狂を、当時の誰が想像できたでしょう。

貴学のキャンパスに見られる木々も同じです。何かを創っていくことは、時間のかかるものです。恐らく、しっかり大きく育つまでには、枝ぶりが悪くなったり、雑草が生えたりするでしょうから、メンテナンスをかけていくことが求められます。きれいなものや素晴らしいもの、みんなが振り返ってまで見とれてしまうようなものは、そうそう順風満帆に創られてきたはずがないでしょう。途中、途中の過程が本当に大事になってくるのだと思います。

今日、貴学のキャンパスを歩いてそんなことを思いつつ、緊張している自分と川淵理事長との接点でもあるサッカーのことも思い出していました。そんなメッセージから講演を始めたいと思います。

1. Why I am here Stories

私はQ-Links(九州地域大学教育改善FD・SDネットワーク)で教職協働型の研修を展開したりしています。また、JASSO(日本学生支援機構)等からお声かけいただいた繋がりや、学生支援について教職員の方々とテーブルを囲んで意見を交わす機会がありました。おそらく、そんな様子を知られることがあって、本日はお招きいただいたのではないかと考えています。

資料には、誰もが聞いたことのあるフレーズだと思うのですが、学生支援とか、教職協働、教職員、そこに「学び合うキャンパスづくり」ということで、ちょっとはじけたサブタイトルを付けてみました。そのあたりを含めてお話できたらと思っています。

2. キャンパスで学んでいる学生

「キャンパスで学んでいる学生」が、今日のキーメッセージのひとつです。当たり前だろう、そうですね。「教室で学んでいる」と表現しなかったところがみそです。キャンパスとは一体どこを指すのか。そのあたりにこだわって、正解を極めるのが今日のこの場ではないでしょうから、それは横に置いて、キャンパスで学んでいる学生についてまずは考えてみましょう。

キャンパスで学ぶとは一体どういうことでしょうか。キャンパスは「場」とであると仮置きしておいて、ワークショップのエピソードを話させてください。

私はQ-Linksで教職協働型のワークショップを企画・実施していて、そこでは「場づくり」という言葉がよ

く出てきます。この言葉を耳にする時、多くの方々は“場所”のことをイメージされます。確かに、教室空間や、机、椅子なども含めた場所への着目は大事なことです。しかしながら、この場づくりの「場」には、実は“場面”という意味も込められていると考えています。ワークショップの実践から導いた考えです。

キャンパスという場で学生が学んでいると考えてキャンパスづくりに着手していく時、そこではいわゆるハード的なものとしての土地や建物、その広さ・高さといったことをまずは構想されるでしょうが、ソフト的なもの、“シーン”としてどのような場面がそこで実際に繰り広げられるか、そこまでイメージできる方は少ないかもしれません。学生間や教職員間、教員と学生の間、職員と学生の間で、どんな場面があるのか。

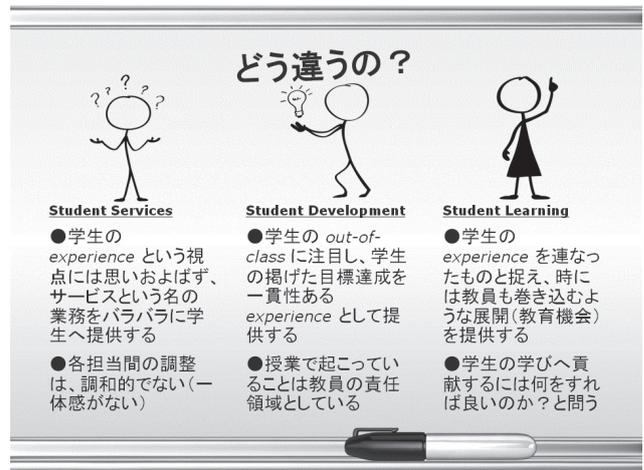
ワークショップをやっていると、「場づくりが大事だね」とよく耳にします。では、その「場」とは何か。ここに花が置いてあってとか、4人が話しやすいテーブルとか、アクティブ・ラーニングの部屋とか、ついついそういうところから準備を始めがちです。そこで、どのような場面が現実に展開されるだろうかということは、なかなか思い描けない。ここのところに注意しながら、場づくりということをヒントに、キャンパスで学ぶということについて再考されることを今日は提案してみたいと思います。キャンパスで学んでいるということを考えるにあたって、私なりに考えたキーワードは「経験と関係」です。これは私が考える現時点での仮置きです。では、皆さんは、どのような意味を置換して考えてみられるでしょうか。

3. まずは「学生支援」から

学生支援には Service と Development、そして Learning の三つがあると考えている研究者がいます。Student Service を学生課と訳して良いのかどうかは別問題としてありますが、ひとまず学生課と訳してみて、その学生課を類型化してみると、Service と Development と Learning の三つになるだろうという仮説です。

この三つは何が違うのでしょうか。

Service は、学生の experience (体験) という視点に思い及ばず、サービスという名の業務をばらばらに学生へ提供している状態です。もちろん、学生課の各担当間における調整は調和的でなく一体感がない。タコ



つば、縦割りと言われるものです。余談ですが、タコつばは悪いと言われますが、タコが悪いと思うのです。よくよく考えてみると、タコつば自体は役目を果たしていますから悪くないように思う時があります…。

さて、Development は、学生の out of class で起きていることに力点を置いて、学生の掲げた目標が達成されるように experience を提供しようとするものです。教室(授業)外の活動に注目して、学生の成長のために提供できる experience にはどのようなものがあるかについて考え実践する。ただし、授業(教室)で起こっていることは、教員の責任だと考える傾向があります。

Learning は、学生の experience を連なったものとして(例えば、正課と正課外とを隔ててしまうことなく)学生の成長を捉え、そこでは教員をも巻き込んで、学生の学びに貢献するためにはどうすれば良いかを考えています。

Student Learning は学生課の未来形であって、良い(それを目指す)ものだと思われるかもしれませんが、大学の置かれている立場によって、Service、Development、Learning の比重は変わっていくものとお考えください。私の学生課職員の経験から思うのは、奨学業務とか厚生業務といったものは Service という色が強いかもしれませんが、これらの業務を減じてまでサービス・ラーニングやボランティア体験などの支援活動を闇雲に増やせば良いというものではないでしょう。そんなことをしては、いわゆる通常業務が立ちゆかなくなってしまう。大学が構想する学生支援に関する力点の置き方によって、どのような業務を、どのようなフェーズのものを、どの程度の比率で展開するかは考えられなければなりません。各大学が各大

学で決めていかねばならない。こうすれば良いという万能モデルは残念ながら無い時代なのです。現在の学生支援や学生について、どのように考えていけば良いだろうかというヒントになれば幸いです。ひとつの物差しとして知っておいていただくと良いと思い御紹介しました。

4. 学生支援はそう遠くない過去

学生支援とよく言われるようになりました。最近の言葉かもしれません。かといって、その内容が全く新しいということではなく、そう遠くない過去から現代の学生支援へと続く様々なことがありました。

学生支援は、それを提供する側（大学）の理屈といえますか、その考え方を前面に出してきていることが多かったです。厚生補導で見かけることの多い学生助育などは専門用語ですが、案外 SPS (Student Personnel Services) といえば耳にされたことのある方がいらっしやるかもしれません。厚生補導は、学生支援と呼ばれるより以前の言葉で、その考え方は、見直し・捉え直しがずっと続けられてきたものです。厚生補導は、どちらかといえば、正課教育と正課外教育というように二分法で捉えていて、加えて、サービス（効率）に力点があった感はありません。

資料をたどってみましょう。例えば、2000（平成12）年の広中レポートは有名です。数学者である広中先生が座長を務められた、「大学における学生生活の充実方策について（報告）—学生の立場に立った大学づくりを目指して—」が正式名のレポートです。後で読んでいただければ良いと思いますが、このレポートでも、正課教育や正課外教育の中で学生の自主的な活動を支援するということが焦点となっています。正課教育を補完するものとして考えられてきた正課外教育の意義を捉え直すといった観点で、正課と正課教育の融合といったことが提言されています。

それから、1958（昭和33）年には学徒厚生審議会の「大学における学生の厚生補導に関する組織およびその運営の改善について」という答申があって、ここでも、正課外教育の目的などを重要視しようといったことが記述されています。

こうした歴史的な事実については、学生サービスや学生支援を考える上で覚えておくことが良いでしょう。課題は、広中レポートと学徒厚生審議会答申をどう捉

え返せば良いのかということところです。2000年と1958年。表現は変わっているとはいえ、基本的には、正課外教育の意義、正課外教育が大事であるということに注目しているという点で同じ立場です。すると、教室内における授業（正課教育）を援助・補完するのが厚生補導であって、それが学生支援であるのかという問いが生まれます。

ちなみに、2007（平成19）年に『学生支援相談必携』という本が出版されています。スチューデントコンサルタントという認定が行われていて、その教科書的なものです。本では、学生支援の業務内容として10の支援を挙げています。学業およびそれにかかわる支援、経済的な支援、身体・精神の健康にかかわる支援、課外活動など学生生活を豊かにするための支援、住いに対する支援、毎日の社会生活をするための支援、将来を豊かにするための旅行、留学にかかわる支援、就職・進学等、卒業・修了後の進路にかかわる支援、将来にわたって多様な人々とつきあうための支援、犯罪、災害などの危機管理のための支援。

1958（昭和33）年の学徒厚生審議会答申にも、厚生補導の業務内容として13の例示があります。入学者選考、オリエンテーション、修学指導、課外教育、適応相談、記録・調査・テスト、学寮の運営、奨学援護、厚生福祉、保健指導、職業指導、女子学生の世話、特別指導。先ほど御紹介した『学生支援相談必携』のものとはほぼ同じではないかという感覚にならないでしょうか。この1958年にある例示が、50年の歳月をかけて私達の日常業務となっていると言い過ぎでしょうか。厚生補導業務の内容が13あって、学生支援の業務が10あって、それらが今も生きているわけです。そういうことを一体どのように考えたらいいのでしょうか。

私達がやらなければならない学生支援の仕事は眼前にあって、何か新しいことをやろう・やっているといった感覚になれたとしても、その多くが実は50年前から続いてきた業務の延長線上にあるのかもしれないわけです。業務内容の充実を考えることさえ、これまでの50年を強化するだけに終わってしまう可能性がある。例えば、「学生はお客さま」といった学生消費者主義という考え方があって、そのもとで学生サービスを充実させるとなれば、実は学生を学習者として育てないことにさえなってしまう。冒頭で御紹介した、Development、Learning という考え方を踏まえずに、

Service という立場で、あるいはそれさえ気づかずに学生支援を充実させてしまうのです。

5. 質的転換答申までの現在

では、そうしたサービスの拡充とは異なった動向が全くなかったのかという疑問が次に出てきます。2000（平成12）年に広中レポートがあって、高橋さんから話題提供された2012（平成24）年の「質的転換答申」までを見直してみましょう。2000年度に入ってから以降のような状況だったかといえば、提供する側（大学サイド）に立った理屈といったものを優先するのではなく、受け取る側（学生サイド）の観点から、学びを通じた成長を再考するといったトレンドが起きてきています。高等教育政策の転換や、学士課程教育（学士力）の達成に対する貢献、そして学習者中心主義や学習成果（効果）への着目がありました。

6. 政策誘導？～事後評価と競争的資金～

御承知の通り2000年頃からは、事後評価や競争的資金の獲得といった時代に突入しました。学生支援が認証評価の項目に加わり、2007年度からは学生支援GPが始まりました。現在はGP業務の見直し検討会が始まっています。学生支援GPのユニークなところは、「国公立大学を通じた大学教育改革の支援」政策に位置付けられたということです。競争的資金の政策では、学生支援は大学教育に包含され関連付けられたわけではありません。

7. 既に現場へはユニバーサル化の波が！

政策上はそういうところですが、実は、大学の現場にはユニバーサル化・大衆化と呼ばれる波は既に押し寄せていたと感じています。

私が京都精華大学の学生課職員だった頃の仕事を思い返すと、1994（平成6）～1995（平成7）年頃ですが、例えば新入生歓迎キャンプなどを実施していました。新入生たちの仲間づくりですね。バスを20台ぐらい連ねて高原へ行ったことを覚えています。スキー場でもある高原は4月には閑古鳥が鳴いています。スキーができないので当たり前ですね。その辺の宿を押さえて学生と泊まり込むというプログラムを展開していました。こうした宿泊型のオリエンテーションといった、今で言う初年次教育や、履修登録時の上級生アド

バイス（今はピア・サポートと呼ばれるもの）なども行っていました。学生支援GPという資金があったからこそピア・サポートという活動が発生した（始まった）のかといえば、学生同士が学び合うピア・サポートといった中身を持った活動は、ピア・サポートと名付けられることがないまま既にいろいろあったということです。他にもあるでしょう。地域との連携プログラムなど。

ただ、学生支援GPがあったおかげで、顕在化と一般化は促されたかもしれません。あの大学がやっているからと真似をしたりするわけです。また学生支援GPに申請することが、自大学の取組みと政策との距離感や枠組みを捉え直させ、自分たちの行っていることの積極的な意味づけがなされたりもした。学力が低下しているからといった消極的なことを理由に取組みを始めたというよりは、各大学の現場が学生の変化を肌で感じて必要だと考えて積極的に始めているのだと思います。

2008（平成20）年の「学士力答申」では“学士力”という言葉が出てきました。今や懐かしいかもしれませんが、答申では学士力の参考指針が記されています。当初は、大学教育（授業）を再構築する中でそうした学士力を培うといったニュアンスでしたが、私が初めてこの指針を目にしたときには、これは教室の中だけで育成・獲得できないし、本講演のテーマ通り、キャンパスで学生が活動するなかで得ていくものだろうといった感覚を覚えたものです。



Mini-Lecture

学習への注目
◆2008（平成20）年：学士力答申
「学士課程教育の構築に向けて（答申）」

各専攻分野を通じて培う学士力
～学士課程共通の学習成果に関する参考指針～

1. 知識・理解
(1) 多文化・異文化に関する知識の理解 (2) 人類の文化、社会と自然に関する知識の理解
2. 汎用的技能
(1) コミュニケーション・スキル (2) 数量的スキル (3) 情報リテラシー (4) 論理的思考力 (5) 問題解決力
3. 態度・志向性
(1) 自己管理能力 (2) チームワーク、リーダーシップ (3) 倫理観 (4) 市民としての社会的責任 (5) 生涯学習力
4. 統合的な学習経験と創造的思考力

8. 学習への注目をどう捉え返せば良いのだろうか？

現在は、学習に注目が集まっています。学習者中心

主義や学士力の達成において、これまでのような正課と正課外といった区分けで対応可能かどうか、学習成果が問われている中で学生支援はどうすれば良いのか。

サービスを学生支援の枠組みで提供しながら、Learning も提供するといったところでしょうか。学生支援には様々な領域が広がっていて、50年前の学徒厚生審議会答申に例示された業務内容が無批判に引き継いで充実・強化させるといった観点にはない何かがあるのです。この動向で学生支援を展開する場合には、どこまでの広がりを認めて何をやるのか各大学が戦略的に決めていかねばなりません。学生支援という広大な平原が広がっていて、何でもできる可能性はあるわけですが、一方で収拾がつかなくなることもさえます。

繰り返しになりますが、私の感覚としては次のようなところだと思います。学生支援という言葉そのものは最近になって言われ始めたことで、以前は学生厚生補導と呼ばれるものだった。学生支援と新しく表現してみても、実は厚生補導からそれほど内容は変わっていません。しかしながら、先行する現場があったのも事実だった。アメリカの研究者たちが類型化する以前に、実は日本の大学現場では Service に加えて Development あるいは Learning に注目した学生課があったといえるだろう。大切なのは、個別の取組みをいかに顕在化させて、確信的に大学教育の中身とつなげていくかということになるのかもしれない。政策よりも先行する現場を信じて、これまでやってきたことを含め整理・再構築していくことが求められていると思います。

といったところで、学生支援についてはこれくらいにしておきたいと思います。

9. 学び合う？

さて話題を変えて、「学び合うキャンパスづくり」というところで、「学び合う」ということに焦点を当てたいと思います。

Q-Links というのは、九州地域大学教育改善 FD・SD ネットワークの通称です。対話 (Dialogue) による思考と雰囲気大切に学びを起点に活動しています。本講演の後半は、Q-Links の活動を素材にして、「学び合う」ということについてヒントになるようなことを皆さんに提供できればと考えています。

そこで、あるペーパーを用意してみました。とても簡単なワークですので、今から行ってみたいと思います。

ワークについて

後半のワークは、ある三角形が描かれたペーパー 2 種類を各参加者に配付し、1 種類ずつ順番に取り組んでもらうといったものでした。ひとつのペーパーにつき 5 分程度の時間をかけ、2 種類のペーパーを終えたところで、「学び合う」というキーワードを踏まえての解説が講師 (ファシリテーター) から行われました。

同じタスクで 2 種類のペーパーに取り組むのですが、差異が生まれるような工夫が施されています。その差異を参加者が体感することで、「学び合う」ことについて再考する。それが、本ワークのねらいとなっていました。

10. 対話による協同的な学び

さて、対話による協同的な学びには次のような観点が 있습니다。題材とどう対話するか、他者とどう対話するか、それから自分自身とどう対話するかといった三つの観点です。今回でいえば、三角形という教材 (題材) との対話がありました。職場ではもっと難しい課題との対話があることでしょうか。FD・SD であれば、どのようにして参加の皆さんを楽しませてやろうかといったものです。困難な課題と対話する。また、職場のメンバーという他者と対話する。そして自分自身とも対話することで、協同的な学びが豊かになることでしょうか。

11. 三つの対話と「聴き合う関わり」

実は、対話において先ず大切なことは「聴き合う関わり」だと言われています。話されている内容に一方的な判断を下すとか、頭ごなしに否定するといったことではなくて、そうした感情を横に置いて先ずは内容を受け取ってみる。「あなたが考えているのは、そういうアイデアね」ということで、聴き合う関係をつくるのが非常に大事です。対話を支えているのが実は聴き合う関係なのです。

注意が必要なのは、そうした他人との目に見える関

係だけでなく、自分と聴き合うといった面もあるということなのです。

例えば、教室や職場などで考えてみましょう。話し手がいて、聴き手がいた場合に、話し手は単に発言しているだけではなくて、聴き手の反応を見ながら話すと同時に何らかの自分との捉え返しがあるわけです。「退屈そうな顔をしているな」「話が長いのかな」とかです。それを受けて話しの修正もされるでしょう。また聴き手も、受け取ることに慣れてくれば、聴きながら「自分ならできるだろうか」「自分だったらこうする」といった聴き手である自分との捉え返しができるようになります。

聴き合う関わりとは、他者と自分自身との対話です。そうすることによって、新しい発見が生まれるという関係性があるのです。

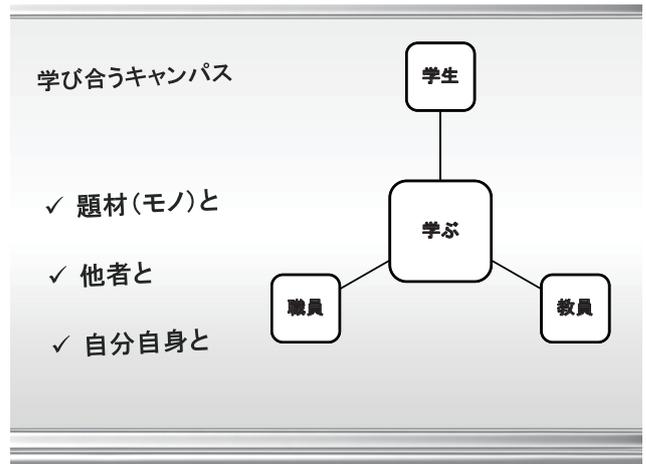
先ほどのワークもそうですよね。ある一人からこれが正解だと押しつけるような発言があって、仲間もそれを無批判に受け取ってしまうと何の発見もありません。教え合って、学び合うことで新たな発見がある。そんな関係を教室内やキャンパスでいかに創るかが問われています。



また、予測困難な社会は学生だけが生きる社会ではありません。私たち教職員も予測困難な社会に生きているわけです。ですから、教職員の職場も学び合う場、場面としていくことが大切です。是非、今日のワークの雰囲気を読み起こしてください。

12. まとめ

さて、題材・他者・自分自身との対話、聴き合うということも提供させていただきました。「学び合う」と



ということがキーワードでした。

学びで、大学の活動を繋げられる可能性は大きいと思います。学生は、学びを通じて学生同士で繋がるでしょうし、教員とも繋がっているでしょう。教員同士も研究会を学内で自由闊達にやって繋がるかもしれないし、職員の方々も仕事を通じた学びで繋がっていくかもしれません。授業以外で、学生と職員が繋がる場合も今は多いはずですよ。

このようなことをヒントに、「学び合うキャンパスづくり」を考えつつ学生支援をする教職員とは一体どのような存在なのか、どのようなことを実行するのかといったことについての正解は、残念ながら私も持ち得ていません。できれば皆さんと対話的に考えることができれば面白いかもしれませんが、今日のところは、私からの問い掛けを、考え続けるための題材を投げ掛けて終わらせていただきたいと思います。

学生支援についていろいろと考えさせられています。厚生補導から50年の歴史があって、巨視的に見ればあまり変化のないことかもしれませんが、各大学の現場では様々なことが起きています。政策があるから現場が動くのではなくて、やはり現場が先ず動くんです。50年前を引き継ぐことも大事だけれども、あまりに大事にし過ぎて、眼前で求められていることを看過してしまったらどうなるのか。学び合う教職員、学生といったときに、一体それはどういう空気で、どういう環境なのか。そして、キャンパスといったときに、果たしてそれは場所と建物だけを指しているのか。教職員の立場からキャンパスづくりと格闘するときに、どんなところへアプローチできるのか。そんな問い掛けをして、マイクを置きたいと思います。ありがとうございました。