

## 初年次教育における職員の役割について —職員主体と教職協働 第5報—

【企画者】 藤本元啓（崇城大学）

【司会者】 藤本元啓（崇城大学）

【話題提供者】 出口良太（中部大学）

池ヶ谷浩二郎（創価大学）

### 1. はじめに

大会参加者の目的のひとつに、初年次教育実例情報の収集がある。今回は中部大学と創価大学から職員が正課課外授業に参画する事例を話題として提供いただいた。これらをもとに参加者の所属大学における初年次学生に対する支援体制の実例や課題等について、本音の意見交換を行いたい。

### 2. 中部大学「導入教育としての新入生恵那研修」～職員の視点から～

#### 2.1 新入生恵那研修実施の経緯と趣旨

本学は 1964 年に中部工業大学という校名で工科系単科大学として開学し、その後 1984 年に経営情報学部・国際関係学部が開設され、校名も現在の「中部大学」へ変更された。現在は 7 学部（工・経営情報・国際関係・人文・応用生物・生命健康科・現代教育）26 学科、大学院 6 研究科（工学・経営情報学・国際人間学・応用生物学・生命健康科学・教育学）で構成され、合計約 11,000 名の学生が在籍している。

新入生恵那研修（以下「恵那研修」という）は、本学の恵那キャンパス（岐阜県恵那市）に研修センターが完成した 1976 年より、所属学科の教員・上級生と寝食を共にし、スポーツや懇親会を通じてコミュニケーションを図ることで、新入生を早い段階で大学生活に馴染ませるという趣旨の下、入学直後の 4 月初旬から学科毎に 1 泊 2 日の行程で実施され

ている新入生行事である。

その後、総合大学になったことに伴い、全学科の研修終了までに 1 ヶ月以上かかるようになり、単なるオリエンテーションという趣旨だけでなく、学科の自主性に基づき、建学の精神、基本理念、学部・学科の教育目標を新入生に理解させる導入教育の場となった。

また、学科に所属する上級学年の学生を「初年次ピアソーター」（以下「ピアソーター」という）と呼ばれるアシスタントとして登用し、ピアソーター自身の人間的成長を促すことも本研修の目的の一つとなっている。

#### 2.2 恵那研修の運営体制・教職員の役割

恵那研修は学生教育部教務支援課が所管部署となり、教員 2 名（教務部長・教務部長補佐）および担当職員 2 名が運営に携わっている。その中で、教務部長・同部長補佐の 2 人は、事前の各種説明会やリハーサルでの研修の趣旨・目的説明のみならず、スーパーバイザーとしてピアソーターに求められるコミュニケーション力やリーダーシップ力等のスキルアップ研修といった、教育的要素を含む事項を担っている。

一方、担当職員は資料作成や研修計画書類の確認、また各説明会やリハーサルにて事務手続きに関する説明等を行う他、研修日程の調整や移動用バスの手配を行う。更に、参加学生の食物アレルギーの有無や特別対応が必要な学生に関して、当該学科や研修センターの職員と情報を共有し対応を考慮する等、幅

## ラウンドテーブル①

【表1】恵那研修実施スケジュール

|                   |           |
|-------------------|-----------|
| ① 恵那研修委員選出・説明会    | 11月上旬・下旬  |
| ② ピアソポーター選出       | 12月中旬     |
| ③ ピアソポーター全体説明会 I  | 1月中旬      |
| ④ ピアソポーター全体説明会 II | 2月下旬      |
| ⑤ 恵那研修リハーサル       | 3月上旬      |
| ⑥ 恵那研修            | 4月上旬～5月中旬 |
| ⑦ 恵那研修振り返り        | 研修終了後隨時   |

広く研修運営に携わっている。

ただし、前述のとおり恵那研修は学科の自主性に基づく導入教育の場であるため、各学科所属教員・ピアソポーター・学部事務室所属職員との連携が必須となる。

恵那研修委員（学科所属教員）およびピアソポーターは、学科の責任において選出される。恵那研修委員は、事前準備段階からピアソポーターの指導にあたり、研修が適切に遂行されるようすべてを統括する立場にある。

また、学科主任、同主任補佐、1年生指導教授は恵那研修に同行し、研修委員と協力してピアソポーターならびに新入生の指導にあたる。ピアソポーターは、各学科入学定員の1割を上限に、自薦・他薦・教員からの指名といった学科独自の方法で選出される。恵那研修委員指導の下、自分たちが主体となり研修内容を立案し、3月のリハーサルにてスケジュールの検証を行い、研修本番では企画の説明・進行・その他運営の全てを担当する。

恵那研修には職員1名が付き添うことになっているが、学部・学科の特徴を十分理解しており、教員との連携が図りやすいという理由から、学部事務室所属職員が主にその役割を担う。また、学生支援系の部署に所属する比較的経験年数の浅い職員が引率することもある。職員は全学科共通となる学生生活に関するガイダンスを実施し、その他教員とピアソポーターが適切且つ円滑に研修を遂行できるようサポートする。病人やけが人が発生した場合や、その他突発事項が発生した場合は、付添職員が中心となり、所管部署ならびに教員と連携しながら、病院搬送や保護者への連絡等の対応が必要となるため、職員には調整

力・判断力が求められる。こうしたことから、特に入職年数の浅い職員にとっては、本研修がよきSDの機会となり得る。

### 2.3 研修の成果

教員・職員協働の下、ピアソポーターに研修の企画・運営を担当させることで、恵那研修は総じて「行動力」「自己解決力」「指導力」等、リーダーとして必要とされる要素を身に付けるよい機会となっている。また、新入生にとっても、所属学科の身近な先輩から助言や手助けを受けることで、より早期に大学生活に馴染むことができると共に、ピアソポーターを「ロールモデル」として自らの目標にすることで、恵那研修が「リーダー育成サイクル」形成の場となっている学科も存在する。

### 2.4 今後の課題

恵那研修はピアソポーター・教員・職員の三者が相互に支援しながら運営されている。しかしながら、それぞれの役割について明確に区分することは困難であり、教員がピアソポーターの自主性を促すところから段階的に指導し、結果的に教員の負担が大きくなってしまっている学科もあれば、研修の遂行を優先することで教員が主体的に運営てしまい、必ずしもピアソポーターの成長につながらない学科もある。一方、職員はこうした「学生指導」に関わる事項については介入が難しく、教員に一任してしまう傾向にある。

所管部署に所属する職員の立場としては、恵那研修が学科主体の新入生行事であることを前提とした上で、各学科が2つの趣旨（①新入生の導入教育、②ピアソポーターの人間的成长）のバランスが保持できるよう包括的支援を担う必要がある。そのためにはピアソポーター・教員のニーズに耳を傾けると共に、必要に応じて学科の運営方法や体制の改定に向け積極的に舵を取っていくことが、今後の課題と考えられる。

## ラウンドテーブル①

### 3. 創価大学「総合学習支援センター(SPACE)で展開する初年次へのアプローチ」

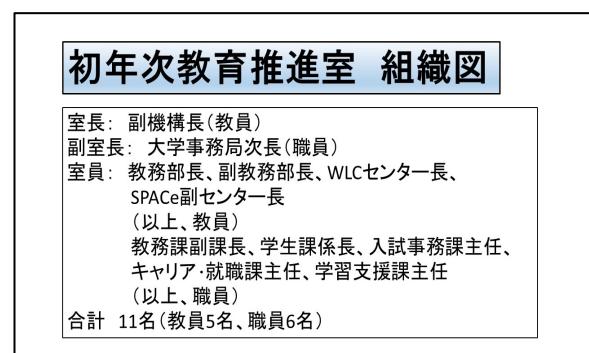
#### 3.1 創価大学における初年次教育

本学の初年次教育への取組みは、1990年代前半の宿泊型ガイダンスから始まり、初年次の演習形式など変遷し、現在は、複数学部での初年次の基礎ゼミを開講し、7学部（国際教養学部は除く）においてアカデミックライティングを必須科目として開講している。

そのような中、本学グランドデザインVer1.5において初年次教育推進室の設置を掲げた。長年実施してきた入学時のプレイスメントテストを、IR室がスコア分析、傾向分析をする中で、初年次教育における入学前教育の重要性が浮き彫りになってきた。

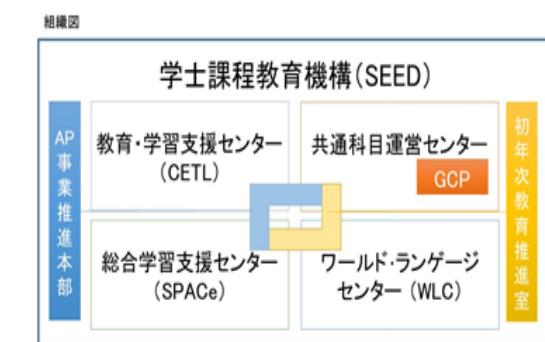
そこで、2016年2月、初年次教育ワーキンググループを設置し、①本学の初年次教育の現状分析にもとづく改善項目の提示と、その改善項目について他大学（ベンチマーク）の比較、②新たな入試制度の下での初年次・導入教育の在り方の提案、③学士課程教育機構を中心とした初年次教育推進体制案の提示の3点を検討した。

2016年11月の学長答申を受け、現在、「初年次教育推進室」が、初年次に関わる関係部局によって構成されている。構成員は、教員とともに教務部、学生部、キャリアセンター、入試事務、学習支援の職員で組織され、審議・検討事項により、学部代表、教育・学習支援センター（以下、CETL）、図書館事務室などが加わり、初年次教育と入学前導入教育の検討、提案、推進を担っている。（以下、組織図）



#### 3.2 初年次における総合学習支援センター(SPACE)の位置づけ

2010年に学士課程教育機構が設置された。この組織の設置は、本学創立50周年目指したグランドデザインの教育戦略の中核を担う一つであった。その後、総合教育棟（以下、中央教育棟）の2013年秋完成を目指し、事務組織改編（学習支援を推進する総合学習支援オフィスの新設）と中央教育棟2階のラーニングコモンズの運用体制を整備し、機構内に総合学習支援センター（以下、SPACE）を設置した（以下、組織図）。

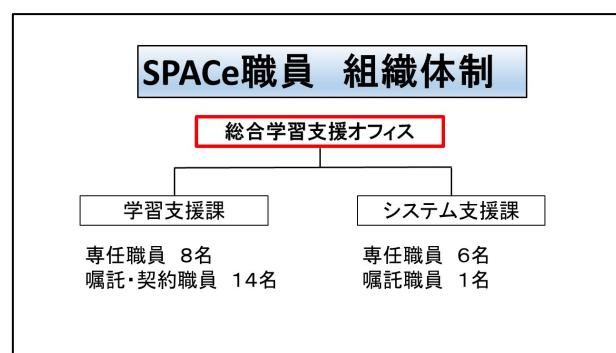


これまで各学部事務室で展開していた入学前導入教育を2016年後半より、SPACEが業務担当することにより、入学前教育から初年次への一貫した業務の流れが整備された。これにより、初年次におけるSPACEの位置づけがより明確になったと言える。

#### 3.3 初年次教育におけるSPACE職員の役割

SPACE職員の組織体制は、学習支援課とシステム支援課の2課で1オフィス（部）となっている（以下、組織体制）。

上述したように入学前導入教育から初年次



## ラウンドテーブル①

を担当する SPACe 職員の役割は、多面性を求められている。

本学は文科省補助事業であるスーパーグローバル大学創生支援事業と大学教育再生加速プログラムに参画している。2つの事業を推進する上でも、入学前には、TOEIC 対策強化、国語、数学のリメディアルの導入教育を進めており、入学前教育の対応も職員の役割となっている。

また、初年次における学習サポートは、SPACe の学習支援サービスが重要なポジションを占めている。SPACe では、教員、職員、学生が協働して初年次教育の支援をしている。よりスムーズなサポート体制のために、毎週定期例の打合せを通じ、学習支援、サポートの情報共有、進捗状況を確認する。その中、職員が SPACe 利用状況をデータ分析し、初年次における利用実態から学習サポートの情報提供、提案をしている。学習支援は教員だけでなく、職員も積極的に関わり、サービス向上に努めている。

さらに、SPACe におけるレファレンスは、図書館司書を有する専任職員があり、初年次必須科目（学術文章作法）と連携したサービス提供を職員がレファレンサーとして積極的に関与する取組みをしている。

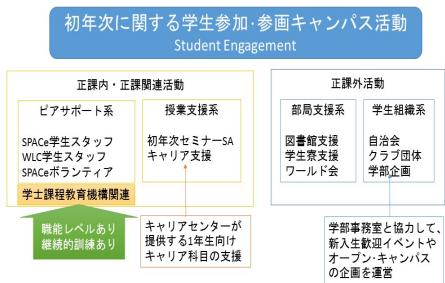
このように入学前導入教育から初年次へと推進、サポートに取り組むために、SPACe 職員には多くのスキルが求められている。現状では、目一杯の状況で回しているのが実態であるが、語学力、情報分析力、専門性など多面的なスキルを有する人材の恒常的な確保が求められ、今後の課題となっている。

### 3.4 初年次サポートの特色と職員の取組み

最後に、SPACe における職員の初年次の取組み以外にも、全学的な特色ある初年次サポートとその職員の取組みもあるので、紹介したいと思う。

本学の特徴に開学当初から教職学の三位一

体の大学運営への関わりが挙げられる（以下、初年次に関する学生参画の概念図）。



「正課内・正課関連活動」と「正課外活動」とともに、教職学が相互にサポートし合いながら活動を展開している。

2016 年には、自治会、クラブ活動、男女学生寮（混住寮含む）、各学部企画など正課外活動においてバランスのとれたピアサポートのできる学生リーダーを養成する「スマートリーダーシップ（I～III）」を科目開講した。

また本年度、職員の関わりにとって、初の試みとなる取組みがある。2018 年度（本年 9 月実施）AO 方式による新入学試験制度「PASCAL（パスカル）入試」において教職協働で試験を行う。LTD のグループワークにおいて、各試験教室に教員とともに、職員が試験補助をする。これは、本学がどんな学生を求めるか、どのように教育しようとするのか、教員・職員で意識共有されることにより、より職員の関与と意識が重要となる。

### 3.5 まとめ

今後は、SPACe 職員として入学前の導入教育、初年次教育をより充実させていくことを目指していく。そして、SPACe だけでなく全学的な体制整備には職員の役割が重要になると感じている。

### 4. おわりに

成功・失敗事例や運営等の課題・悩みを語り合い、また次年度以降の継続もご相談したい。多くの職員各位の参加を期待している。

## 初年次教育と発達障がい学生支援

【企画者】 西村秀雄（金沢工業大学）

【司会者】 沖 清豪（早稲田大学）

【話題提供者】 西村秀雄（金沢工業大学）

沖 清豪（早稲田大学）

### 1. はじめに

学生の多様化とそれに伴う学生支援の多様化が進捗する中で、初年次教育を担当する教職員は新しく対応困難な複数の課題に直面している。その中でも発達障がいを抱える学生の大学への適応については、当事者である学生自身だけでなく、彼らの周囲にいる学生や初年次教育を担当する教職員にとっても、何をどのように考え、対応すればよいかについて模索が続いている。特に教育改革としてアクティブ・ラーニングを求める大学改革の文脈では、組織としても教職員個々人にとっても、支援の在り方を問い合わせられる状況にある。

あるいはまた、2016年4月における障害者差別解消法（「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」）の施行によって、「合理的配慮」をめぐる支援の捉え方について、学内外の関係者同士でもずれが生じる状況が生じている。

すでに教育学関連諸学会や学生支援・相談をめぐる学会・研究会では、障がい学生支援全体、あるいは発達障がい学生の支援に関する研究報告、シンポジウムや研修会が開催されている。初年次教育学会でも昨今の研究報告などで、事例紹介などを通じて関連する内容のものが散見されるようになった。

こうした流れを受けて今年度の大会では、初年次教育の文脈における障がい学生支援、とりわけ発達障害を抱える学生への支援の在り方について、現状と課題を共有するラウンドテーブルを設定することとした。担当する

2名は当該領域の専門研究者ではないが、それぞれの授業実践や研究活動を通じて本問題への迅速な対応や情報共有が必要であると認識している。情報提供は最低限にして、ラウンドテーブルとして参加者の声を集める取り組みを行ってみたい。

### 2. 金沢工業大学の初年次教育における鬱および発達障害学生の現状

金沢工業大学（以下、「金沢工大」）は2004年にカリキュラム改革に際して一連の初年次教育科目群を導入<sup>1)</sup>し、一部科目的開講年次変更などを経ながら、現在に至っている。その中心は事実上通年で開講される必修科目「修学基礎」であり、入学直後のスチューデント・スキルおよびスタディ・スキル獲得から始まり、年度後半のキャリア教育に至る、現在ではごく一般的な初年次教育科目である。

「修学基礎」は、普通に出席して個別学習およびグループ活動に取り組み、課題を提出すれば単位を修得できるはずの科目であるにもかかわらず、残念ながら毎回数%の学生が不合格となる。再履修学生については当初、翌年の新入生とともに学ばせていたが、他学生に与える影響が大きいことから、再履修学生のみの特別クラスを編成するようになった。2011年度以降は、話題提供者（西村）が当該クラスを継続して担当している（2015年度を除く）。

この間、再履修学生は増加の一途をたどり、現在では、約1,700名の新入生に対して年度

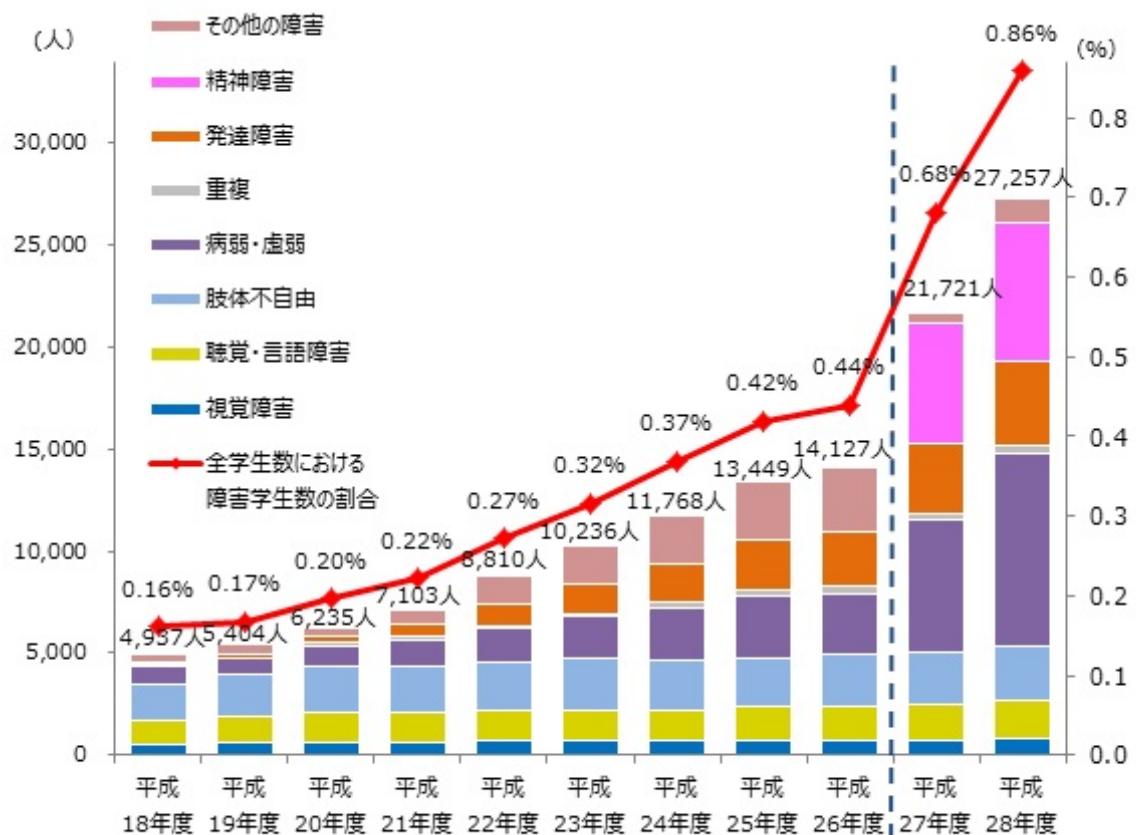


図1 障害学生数と障害学生在籍率の推移

前半は約5%、後半は約10%の学生が再履修する状況である（退学する学生もいるため、単位を修得できない学生はさらに多い）。そのため、年度後半は2クラス編成として、比較的問題の少ない学生のクラスを学生部長が担当している。

「修学基礎」では通常クラスでも入学直後および年度末に全員を対象として10分間程度の面接を行っているが、再履修クラスでは最低でも20分、長い場合は数時間かけて不合格となった理由および本人の状況を丁寧に確認している。

単位を修得できなかった理由は出席日数不足ないしは課題を提出できることによる不合格が大半であり、たまたま評価が低くて不合格となった者等は再履修生の5%以下にとどまる。欠席および課題未提出の原因について尋ねると、ほぼ全員が「怠けていた」、「朝、起きられなかつた」あるいは「やる気はあるが、(なぜか)課題を提出できなかつた」などと返答する。

さらに詳しく面接すると、まず浮き彫りになるのが鬱（鬱病～抑鬱状態）の学生の存在であり、再履修生の半数弱を占める。本人および保護者がそれに気づいていない—従って受診していない—ことが多く、また、留学生の場合は前年の担任が認識していなかったために、当該学生を無理に励まして状況を悪化させているケースも認められる。そのほかの精神障害としては、睡眠障害が一定数認められるが、統合失調症は年に1例あるかないかである。

以上の鬱および精神障害の学生については当初から一定数が存在していたが、近年増加しつつあるように感じられるのが発達障がいを持った学生であり、現在、個人的には鬱の学生と同程度の人数ではないかと考えている。

発達障がいに関して、文部科学省の定義<sup>2)</sup>は現場の感覚とやや一致しない部分がある。そのため、日本学生支援機構が実施した「平成28年度（2016年度）障害のある学生の修学支援に関する実態調査結果報告書」の区分

## ラウンドテーブル②

に従えば、発達障がいとは SLD（限局性学習症／限局性学習障害）、ADHD（注意欠如・多動症／注意欠如・多動性障害）、ASD（自閉スペクトラム症／自閉症スペクトラム障害）およびその重複とされる学生である<sup>3)</sup>。前頁の図は日本学生支援機構の調査による身体障害等を含む障害学生数と障害学生在籍率の推移をグラフにしたものである<sup>4)</sup>。単色印刷のためわかりにくいが、棒グラフの上から 2 つ目が発達障害であり、他の障がいとともに発達障がいと認識される事例が増加していることがわかる。

日本学生支援機構の調査における発達障がい者は診断書を有する者を指すが、2016 年度の場合、対象となった 3,184,169 名中、3,519 名でありその比率は 0.011%、つまり学生 1,000 名に 1 名程度となる。

しかし現場の感覚からすると、勉学に支障をきたしながらも、本人や保護者、そして周囲が気づいていないために受診していない者、やや軽度の者を含めると、発達障がい学生の実数はこの調査結果より 1 枝ないし 2 枝多い可能性が強い。鬱および発達障がい学生への対応は深刻かつ急務の問題なのである。

このような現状に対して、金沢工大における鬱および発達障がい学生受け入れ態勢の現状は、残念ながら未整備と言わざるを得ない。新入生全般については手厚い指導体制を用意しているが、アドバイザーへの鬱および発達障がい学生に関する特別な情報提供は行われていないため、前述したように問題の兆候を見落としたり、場合によっては不適切な指導によって状況を悪化させている懸念すら存在する。

鬱および発達障がいが認められた場合は、学内の「修学履歴情報システム」に指導情報が記録、蓄積されるが、やはり教員の理解が追い付かず、専門課程を含めて学生の在籍期間を通じて十分に活用されているわけではない。鬱および発達障がい学生のかなりの部分

がカウンセリングセンターを利用しており、それ自体は効果を上げているものと考えられるが、守秘義務の問題があるため、緊急時を除き、カウンセラーから一般教職員に情報が提供されることはない。正直なところ、一部教員および担当職員の献身的な努力によって不幸な事態をかろうじて回避しているというのが実態である。

### 3. 高大接続と初年次教育の観点からみた発

#### 達障がい学生の受入れと指導体制構築

##### (1) 高大接続と発達障がい学生受け入れ

発達障がい学生に対する支援ないし配慮の取組は、高大接続すなわち入学者選抜の時点から始まる。特に学力選抜の受験にあたってどのような配慮を行うことが適切であるのかについては、個別大学の入試担当者にとっての課題となってきたのではないだろうか。

さらに、受験に合格し、入学が決定すると、すぐに入学後の支援体制の検討および構築が必要とされる。

推薦制度に基づく選抜や A.O. 入試の場合は、その合格発表は私立大学の場合年内 11 月までに実施されることが一般的であり、入学後の支援体制構築のための情報共有や担当者の配置などは少なくとも時間的制約という点では比較的余裕をもって検討することができる。

現在課題となるのは、学力試験における発達障がいを有する受験生に対する「合理的配慮」である。この点について個別大学に大きな影響を与えてるのが大学入試センターによるセンター試験における発達障がいを有する受験生への配慮である。

具体的には、「自閉症、アスペルガー症候群、広範性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害のため配慮を必要とする者」に対して、「試験時間の延長（1.3 倍）」、「チェック解答」、「拡大文字問題冊子（14・22 ポイント）」、「注意事項等の文書による伝達」、「別室の設定」、「試験室入口までの付添者の同伴」、「リスニ

ングにおける各種配慮」等の配慮を、当該受験生の診断書と状況報告書に基づいて判定することとなっている<sup>5)</sup>。

結果的にこの大学入試センターの諸基準が個別大学の一般入試における配慮の範囲として重視されることになり、私立大学の場合も合理的な範囲でこれらの配慮を実施することが受験生やその関係者から期待されている。

さらに受験時に実施された配慮は入学後にも期待されるものとしての基準となりうる。

## (2) 入学後の全学的支援体制と初年次教育

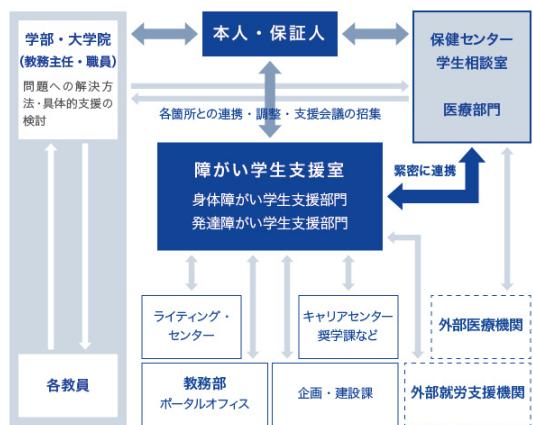


図2 早稲田大学における支援体制<sup>6)</sup>

早稲田大学の場合、発達障がいを有する学生の入学が決まった時点で、当該学部教務担当者と全学組織である障がい学生支援室の発達障がい支援担当者との間で調整が行われ、支援体制が構築される。さらにこれらの情報や必要な支援のあり方について、初年次教育の演習担当者に個別に支援のあり方などについて文書等を通じて情報が提供され、多様な側面での支援が可能となっている。少なくとも診断書を有し、支援を希望する学生の場合は、一定水準での対応が実現している。

問題は診断書がない場合、学生本人に自覚が乏しいが発達障がいが疑われる場合、そして基礎演習が他学生との協働主体である場合である。基礎演習担当教員が当該学生にどのような配慮を行い、当該授業内およびその後

## ラウンドテーブル②

の学習継続にあたり、何をどの程度配慮し支援体制を構築するかについては依然として課題である。

### 4. 終わりに

そもそも鬱および発達障がい学生の存在は、「困ったこと」なのだろうか。

このような問題を抱えた学生に早期から、かつ適切に支援することによって、少なくとも一部の学生については問題を軽減させることができる可能性がある。同時に、障がいを持たない学生—そのような学生が存在するとして—にとっても、多様性と自らの存在のあり方を考える良い機会となるのではないだろうか。

ラウンドテーブルに参加される会員の皆様には、ぜひご自身の職場での課題あるいは対応方法についてメモなどを作成していただき、誰もが一言ずつ発言するラウンドテーブルにできれば幸いである。参加者それぞれの現場での課題を持ち寄り、意見交換や対応方策の紹介などを通じて、新たな視点を獲得し、現在の試行錯誤の状況を整理し、次の段階に立ち向かえる多少の元気をもってもらえる会となるよう努めたい。

ご参加を検討される方は、ぜひ自分の職場での課題・対応策事例を箇条書きなどの簡単なメモにして持参していただきますようお願いいたします。

### 註

- 1)藤本元啓・西村秀雄、「金沢工業大学」、濱名篤・川嶋太津夫編、『初年次教育 歴史・理論・実践と世界の動向』、丸善、2006、pp.135-147.
- 2)[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/004/008/001.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/004/008/001.htm)
- 3)[http://www.jasso.go.jp/gakusei/tokubetsu\\_shien/chosa\\_kenkyu/chosa/](http://www.jasso.go.jp/gakusei/tokubetsu_shien/chosa_kenkyu/chosa/)  
icsFiles/afieldfile/2017/06/09/2016report.pdf
- 4)[http://www.jasso.go.jp/gakusei/tokubetsu\\_shien/chosa\\_kenkyu/chosa/index.html](http://www.jasso.go.jp/gakusei/tokubetsu_shien/chosa_kenkyu/chosa/index.html)
- 5)[http://www.dnc.ac.jp/data/shiken\\_jouhou/h29/hairyo.html](http://www.dnc.ac.jp/data/shiken_jouhou/h29/hairyo.html)
- 6)<https://www.waseda.jp/inst/dsso/support/development/>

## 初年次教育において思考力を育成するための授業づくり

【企画者】 小林祐也（関西大学大学院）

【司会者】 小林祐也（関西大学大学院）

【話題提供者】 佐伯勇（甲南女子大学）

小林祐也（関西大学大学院）

### 1. はじめに

本来、大学は、ゼミナール（以下「ゼミ」）を通して思考力の育成の場を有していたはずである。そこで、大学の教師は、学問に関連したテーマについて学生に議論させ、多くの観点から考えさせる。しかし、これらの教育が「タコつぼ型」とか「社会で役に立たない」等の言葉で批判を受けるなかで、「実学」や「キャリア形成」といった新たなキーワードによって改革の必要性がでてくるようになった。

実学についていと、大学も、社会のニーズという大義名分の下で教育学部、看護学部、薬学部といった学部を新設して「就職に強い」という特徴を表に出した。この特徴をふまえて、高校生も大学を選ぶ傾向が強くなっている。そして、入学後の学生は、学問的知識の学びに多くの意味を見出さず、「就職で役に立つ」知識の習得に关心をもつようになった。

以上の問題を解決する方策として、課題解決型学習（Project-Based-Learning）を思い浮かべる大学の教師がいるかもしれない。確かに、この学習を通して、学生は、個々の学習に適した方法論を習得し確立するなかで設定した具体的な課題を解決するなかで主体性を育成できるだろう。しかし、学生に友達関係にある人にもクリティカルなコメントをしたり意見を述べる能力や、今問題になっていることを認識でき关心をもつ力を習得していくことが前提となる。しかし、多くの大学で、この能力を問題解決型学習の前に予め習得し

ている学生は非常に少ない。他方で、教師は、授業における学生の学びの状況よりも、15コマの授業計画を達成することで手一杯になっているという問題を抱えている。

このような学生の特徴をふまえると、彼らの思考力の育成は、学生の主体性に任せるだけでは不十分である。初年次の多くの学生は、大学入学までに「物事を筋道立てて考える」能力を習得できており、学問的知識や専門家の主張などを根拠とすることなく、思いつきや他者の考えをそのまま鵜呑みにするといった形で自分の考えを構築することが多い。したがって、このためには、学生の思考を支援するための教師の教育的介入が必要になる。

本ラウンドテーブルでは、大学教師が実際に行える思考力の指導を模索するなかで、どのような授業づくりをすれば効果が得られるかについて、フロアの大学教師の現実的な視点に立って議論を展開する場としたい。

具体的には、まずは①企画者によるラウンドテーブルの目的を説明し、②現在のキャリア教育の限界とプロジェクト学習の視点から思考力の育成について佐伯勇氏にご議論いただく。次に、企画者から、③学生実際に使えるようになるための思考指導の方法を検討する、それらを踏まえ⑤フロアと忌憚のない質疑応答を行う、という流れで進めていきたい。

### 2. 話題提供者① ー（佐伯勇）

私は、就職部長（現在はキャリアセンター

### ラウンドテーブル③

長)に着任後 1 ヶ月で、就職部の仕事(というより作業)に強い違和感を持つようになった。就職させることを目的として、「カウンセリング重視」という掛け声の下、専任スタッフ全員(時には課長までも)がカウンターに座り、就業時間中は就職課に来る主に依存心の高い 4 年生の対応に明け暮れるため、多くの対応を後回しにすることが多くなっている、そのため、長期的課題への取組やステークホルダーを巻き込んだ学生の育成、業務の質的向上などの質の高い仕事を放棄する姿勢が一体誰のためにになっているのかという疑問を感じずにはいられない。このような状況から、就職課と学生が共依存の関係を作り、共に一時の自己満足を得ている構図が見えてきた。

また、キャリア形成理論を中心とするキャリア教育にも疑問をもつよくなった。キャリアデザイン系の授業では、自己分析、業界・仕事分析、自己表現を中心にかなりの時間かけて学習するが、就職活動でほとんどそれらを応用できず、一からエントリーシートや履歴書の添削をし、面接「対策」やグループディスカッション「対策」という付け焼刃の対応をしなければならない。目的が明確であるにも関わらず、結果として「できるようにならない」理由を考えるようになった。

就職部長という出口の責任者になって、本質的な疑問が見えてきた。

- ⓐ就職させることより、社会に出て困らない力を付けることが大切ではないか。
- ⓑ就職率の上昇よりも、学生と卒業生の社会的評価を高めることが大切ではないか。
- ⓒ3 年生後半から就職活動に向けて対症療法的に支援するのではなく、2 年生までに社会に出ることを楽しみに感じる教育に取り組むべきではないか。
- ⓓ多くの学生が手を抜く内定を得た後にこそ手をかけるべきではないか。
- ⓔ先輩が後輩を教え、学生同士で教え合う文化を作るべきではないか。

①心理学よりも経営学を基盤とするキャリア教育が学生の成長を促すのではないか。ここからみえてきたのが、プロジェクト型学習(PBL)である。プロジェクト型学習では、第三者(クライアント)の課題解決のため、学生がチームで課題の発見、解決策の検討、実践、振り返りを繰り返す。総合的な学習と似ているが、クライアントの立場からリアルな課題解決に取り組む点が特徴になっている。

私が手掛けているプロジェクト型学習をまとめておきたい。

#### ⑦産学連携型(3 年 4 年合同ゼミ)

洋服のリメイクとカフェの融合型店舗の SNS を用いたプロモーション。兵庫県中小企業家同友会の合同企業説明会の大学連携プロデュース。

#### ①地域活性化型(3 年 4 年合同ゼミ)

兵庫県多可郡多可町の八千代北地区の大学連携地域活性化。

#### ④リーダーシップ教育

新入生がチームでクライアント企業の課題解決の提案をするプロジェクトを上級生がファシリテートし、教師が上級生をコーチングするモデルを導入(立教大学 BLP のカスタマイズ版)。

⑦と①はゼミで実践しているが、最終的にどのような形になるか分からぬいため、過程も明確でないという特徴がある。いわゆるビジネスプランコンテストであれば、クライアントの課題の分析と提案で済むが、これは PDCA の P を行ったに過ぎない。実践的にするならば、着地点がどこになるのかを事前に予測することが難しいなかで、DCA まで範囲を広げて考慮しければならなくなる。したがって、実践型のプロジェクト学習は、詳細な設計が難しくなるだろう。このようなプロジェクト型学習を円滑に進めるには、次の要素が必要になるとを考えている。

##### ①目的意識

##### ②思考の枠組み(アイデアの発散と収束、フ

### ラウンドテーブル③

ィールドワーク、プロトタイピング)

#### ③振り返り

従来の大学の授業とは全く異なる形態の学習方法であるため、担当する教師の知識や経験不足を補う①～③の方法論が整備されれば、取り組みを始める教師も増えるかもしれない。特に、②についていうと、学生は、取り組む課題の性質や状況によって技法は変わるもの、アイデアを発散するためのブレインストーミング、シナリオグラフ、収束させるための親和図法、二軸図などの特徴と有効な利用法を理解し、使い分けなければならない。私自身も、知識や経験不足を補う場が必要と考え、④のプログラムを導入し担当している。

プロジェクト学習が学生の成長を促す要因を次に示したい。

①社会の現実の課題を解決する

②第三者(クライアント)の存在

③チームでの「集合知」

④チーム内での摩擦

⑤競争的環境

⑥上級生による下級生のファシリテート

プロジェクト学習の⑦で示したリーダーシップ教育では、上級生を LA(Learning Assistant)として雇い、授業は LA にファシリテーターとして大きな責任を担わせる。具体的な業務として、授業進行、タイムマネジメント、グループワークへの介入、受講生の観察、刻々変化する状況判断と教員への報告、授業の改善提案を想定している。受講生は年齢の近い LA をロールモデルとして意識し、LA は受講生の模範となるよう振舞う。授業後、教員は、LA のコーチングを行い、LA 自身では気づけない上手くできたこと、見つかった課題、次回改善したいことを引き出す。

### 3. 話題提供者② — (小林祐也)

大学の授業における思考指導法

(1) B.K.バイヤーの思考指導論

アメリカのジョージメイソン大学の教育学

者であるバイヤー (Beyer,B.K.) は、思考指導のツールとして足場 (scaffold) と手掛け (cue) を重視する。足場は、学習者がスキルを応用できるように支援する枠組みまたは一連の教師の説明から構成されたものであり、手掛けは、次に行うべきことを思い出すヒントになるものである<sup>1)</sup>。学習者は、教師が示した足場や手掛けによって思考操作を完璧に行えるようになる。そこでは、教師主導で思考スキルを教え込むより、学習者が自発的に思考スキルの向上を目指している。

このような枠組みで、バイヤーは、足場として(a)チェックリスト、(b)思考を構造化する問い合わせ、(c)グラフィックオーガナイザーを、そして、手掛けでは(A)プレビュー、(B)リハーサル、(C)思考スキルの知識の構造化、(D)記憶を助ける工夫、(E)思考スキルを表す言葉の頭字語、(F)思考の手掛けを分かりやすく記号やイラストで表した象徴という形で具体化を図った。

学習者は、例えば、偏った見方や考え方を取り上げる場合、図 1 のチェックリストを使って自身が利害に捉われて考えを歪めたり、ある特徴的な対象に影響されて他の対象を思考しているか否かを見極めなければならない。

#### 図 1 思考スキルの手続きを表すチェックリスト

—バイアスの定義を思い出す。

—次の点からバイアスの手掛けを思い出すか確認する。

- 過重な言葉
- 過度な一般化または誇張
- 1つの側面からのプレゼンテーション
- レトリックを用いた問い合わせ

—それらの手掛けに関連する証拠を見つけるために一つひとつ探す。

—見つけた証拠の中であらゆるパターンを確認する。

—あらゆる証拠のパターンがどの程度バイアスの定義と合致するか判断する。

このようなチェックリストが学習者に問題解決や意思決定、概念化、クリティカルシンキングの具体的なイメージを持たせる際に役立ち、さらに特有の認知手続きを行う唯一の方法を示すだけではなく、認知手続きが生み出す資料や経験とそれが意図する学習者の特徴とスキルを用いる経験を省察させている<sup>2)</sup>。

バイヤーの思慮深い授業は、問い合わせを中心としたカリキュラムの編成の重要性を主張するアメリカの教育コンサルタントであるウィギンズ（Wiggins,G.P.）によるスキルとしての思考指導に対する批判をふまえたものである<sup>3)</sup>。彼は、技能指導ではなく、態度や習慣の形成を支える傾向性の育成の必要性を強調している<sup>4)</sup>。

**図2 思慮深い授業と伝統的な授業<sup>5)</sup>**  
(④～⑩は、筆者が加筆)

|        | 思慮深い授業   | 伝統的な授業  |
|--------|--|---|
| 学習者    | ④尋ねて答える。<br>⑤情報を記憶して報告する。<br>⑥情報や考えを収集し分析し合成する。<br>⑦知識を生み出して構成する。<br>⑧思考に果敢に挑戦する。<br>⑨グループや個人で活動する。<br>⑩持続的な討論、熟考、探究に関わる。<br>⑪お互いや教師と相互作用する。 | 発間に答える。<br>情報を記憶し反復し報告する。<br>情報を集めてアレンジする。<br>情報を再生する。<br>思考のリスクを避ける。<br>個人で活動する。<br>暗唱やドリルに関わる。<br>教師に答える。 |
| 教師     | ①学習者を情報を使えるようさせる。<br>②証明、精巧さ、評価、正当性を探る。<br>③学びを刺激し促し調整し支援する。<br>④複雑な思考をモデル化する。<br>⑩学びで学習者に参加する。  | 学ぶべき情報を提供する。<br>正しい答えを探る。<br>学びを方向づけて審判する。<br>報告、記録、記憶をモデル化する。<br>学習者の上に立つ。                                 |
| カリキュラム | ④限られた数のトピックを徹底的に学ぶ。<br>⑤増加する、概念的で統合された学び。<br>⑥学習者の経験によって学びを統合する。<br>⑦多様な情報ソースを利用する。  | 多くのトピックの表面的な網羅。<br>断片的でエピソード風、全体的な学び。<br>それ自体結末として情報を学ぶ。<br>1つの情報源を利用する。                                    |
| 授業     | ④抽出した学習者の語り。<br>⑤学習者と教師の相互作用を考慮する。<br>⑥集団として知識を構築する。<br>⑦かなりの心的探究と努力を必要とする。  | 教師の語りに重きをおく。<br>学習者と教師の相互作用が限定的か皆無。<br>個人で情報を蓄積する。<br>限定的な心的探究と努力をする。                                       |

図2に示すように、第1に、いかなる証拠と理由にかかわらず他に取りうる選択肢を強調した。それは、①「証明、精巧さ、評価、正当性を探る」ことや⑦「多様な情報ソースを利用する」ことから分かる。第2に、⑤「学習者と教師の相互作用を考慮する」点からも明らかに

### ラウンドテーブル③

ように<sup>6)</sup>、教師が学習者の学びの状況を考慮しつつ授業実践を行うことを示している。

ただし、①「複雑な思考をモデル化する」活動は、具体的な指導方法を示していない。実際に、筆者がTAとして参画した関西の私立大学の授業で教師中心と子ども中心の授業実践の特徴の対比を学生との相互作用を通して取り組むように促したが<sup>7)</sup>、大半の学生がそれらの特徴を述べるだけで、対比することができなかった。とすると、チェックリストの指導やグラフィックオーガナイザーへの学習者の記述にコメントするようなフォローが必要であろう。

## (2) 学生主体の思考指導

とはいって、以上のことから分かるように、思慮深さに充てているのは教師であって、全体としては、クリティカルシンキングの直接または間接的な指導法に重点がおかれている。確かに、バイヤーは、小集団で持続的な討論や探求に関わる必要性を指摘しているが、それに対する力点を大きくかけているとは言い難い。

このような危惧をなくす鍵は、実際の大学の授業で無作為に編成した小集団学習を頻繁に取り入れるところにあるといえる。

## 引用文献

- 1) 小林祐也「B.K.バイヤーの思慮深い授業からみた思考指導方略」『アメリカ教育学会紀要』27、アメリカ教育学会、2016年、77頁。
- 2) 同上、78頁。
- 3) 同上、84頁。
- 4) 同上、84頁。
- 5) 同上、85頁。
- 6) 同上、85頁。
- 7) 同上、86頁。

## 初年次授業における TA,SA 等の役割 — 何を求める、どのように育成するか —

【企画者】大西直之（中部大学）

【司会者】大西直之（中部大学）

【話題提供者】秦 喜美恵（立命館アジア太平洋大学）

松尾智晶（京都産業大学）

### 1. はじめに

正課の授業内で上級生が受講者を支援する仕組みには、TA, SA, LA, 学生ファシリテータなど様々な呼称がある。求められる役割にも広がりがあるが、より上級学年・専門領域における授業と、低学年での導入や大学への定着を目的とする授業ではその役割が明らかに異なっているといえよう。

本ラウンドテーブルでは大学初年次における正課の授業、中でも、いわゆる初年次ゼミなど大学教育そのものへの接続・導入を目的とする科目において、TA,SAなどの「上級生サポーター」に特にどのような役割が求められるのか、どのようなサポーター学生をどのように育成するのかという視点から、2つの先進的な取組事例を紹介いただく。

それらをもとに、ピア・サポートの重要な意義である「支援する学生自身の成長」をどのように導いていくか、また、授業外・正課外における様々な学生支援にどうつなげていくか、といった課題についても考えながら、参加者と共に意見交換を行っていきたい。

### 2. 話題提供①

#### 立命館アジア太平洋大学（APU）の事例

##### 2.1 ピアリーダー活用の意義

###### 1) 初年次教育科目での学習サポート

APUでは、各オフィス管轄のもと、初年次学部生TA（以下TA：アカデミック）、レジデントアシスタント（以下RA：スチューデント）、GASS（アドミッショنز）、FLAG（スチュ

ーデント）、ALRCS（アカデミック・メディア）など、多くのピアリーダーが活動している。特に、初年次教育科目（新入生ワークショップ1（以下、WS1）<sup>1</sup>、新入生ワークショップ2（以下、WS2）<sup>2</sup>、APU入門<sup>3</sup>）における授業では、ピアリーダーとして多くのTA（年間約230名）を雇用し、担当教員とTAがチームとなって授業を進めている。TAには、教員が作成した教案に沿って、授業の一部である小教室での演習を任せている。TAをロールモデルとして登用することで、先輩からのサポートによる1回生のモチベーション向上や、TAならではのきめ細やかな対応が可能となり、より良い教育効果が観察されている。

###### 2) ピアリーダー自身の成長・活躍

ピアリーダーは、ピアサポート活動を通して、ピアリーダー自身も大きく成長する。新入生WS1・WS2は1回生の登録必須科目となっており、全授業の質保証のためには、TAの力量が問われる。TAは、初年次生の学ぶ意欲、授業参加へのモチベーション向上、そして、チームワーク力やプレゼンテーション能力、異文化間コミュニケーション能力を伸ばすための支援を行うが、その支援を円滑に行うために、事前研修、中間研修、事後研修研修に加え、毎回の授業前後に教員とのミーティングを行っている。

<sup>1</sup> 2017年度より「スタディスキル・アカデミックライティング」に名称変更

<sup>2</sup> 2017年度より「多文化協働ワークショップ」に名称変更

<sup>3</sup> 2017年度より「ピアリーダートレーニング入門」に名称変更

イングを行い、授業運営の振り返りや次回の授業の進め方の確認を行っている。実際に演習を実施し、その振り返りを繰り返すことによって TA 自身も成長する。卒業前の TA 経験者 10 名へのインタビュー結果から、7 段階の成長過程を仮説的に見出すことができた（秦ほか：2016）。

### 3) ピアリーダーの主体的学びの循環の構築

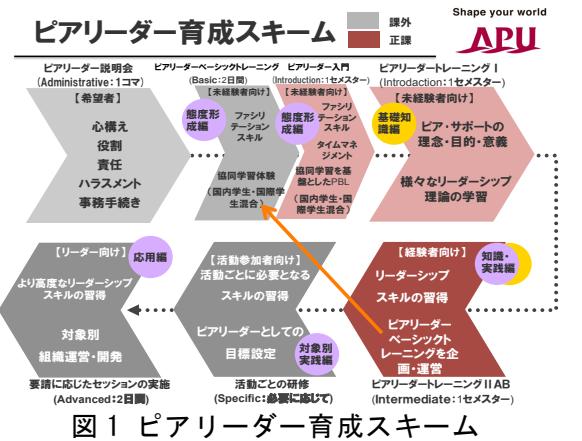
2011 年度より、ピアリーダートレーニング（以下 PLT）科目が設置され、ピアリーダーとしての知識、スキル、態度を包括的に学ぶシステムが整備された。また、これらの PLT 科目（特に PLTII）は、授業の一環として初年次生を対象としたリーダーシップワークショップを企画・実施することが要件となっており、この初年次生対象のワークショップに参加した初年次生が、2 年次 3 年次でピアリーダー科目を履修し、そこで身につけたスキルを TA やレジデントアシスタント (RA) などの活動に活かし、リーダーシップを発揮し、他の学生を支援するという学びの循環が機能することを目指している。さらに、PLT 科目を履修した学生は、アドミッションオフィス主催の日本人高校生を対象とした「ドリームキャンプ」、国際高校生を対象とした「Diversity Camp」を企画・実施する TA としても活躍しており、他者の学びに貢献できる力が育まれている。

#### 2.2 ピアリーダー育成スキーム

学内ピアリーダー活動を行う学生育成は、現在図 1 のようなスキームを用いていている。

正課では PLTI および PLTII を、正課外では 1 回生向けにピアリーダーベーシックトレーニングを、PLTII の受講生が実習として、土日の 2 日間で実施している。活動ごとの研修の例として、WS2 では学部生リーダー TA

（以下 LTA）向けに 3 日間、TA には 2 日間の集中事前研修や、学期を通しての中間研修および事後研修などを開発・実施している。初年次生がピアリーダーである先輩学生と関



わる事で、自分もピアリーダーとして学生に自らの学びや経験を還元しようと PLT 科目を受講する、あるいは、ピアリーダーを経験した学生がピアリーダーに関する知識・理論を身につけ実践したいと考え、PLT 科目を受講して自己成長に繋げるなど、学生の主体的な学びの循環モデルとなっている。

#### 2.3 PLT科目および活動ごとの研修の内容

ラウンドテーブル当日に、PLT 科目の概要と、初年次教育科目のうち、WS2 の学部生 LTA および TA、PLT 入門、FIRST プログラムの TA の研修の目的と内容を具体的に紹介する。また、正課外の新入生受け入れサポートチーム FLAG の研修と活動を紹介する。

#### 2.4 PLT 科目の効用

2011 年度～2014 年度にかけて、PLT I、PLT II、APU 入門のそれぞれの科目を受講した学生が、実際にピアリーダーになっているかどうか検証するため、全学生とそれぞれの PLT 科目受講生が正課の学部生 TA になった割合を比較した。その結果、全学生の内ピアリーダーになっている割合は約 10% であるのに対し、APU 入門（現 PLT 入門）を受講した学生は 22.6%、PLT I では 38.5%、PLT II は 53.7% と、全学生平均に比べ高い数値となっている。

この結果から、PLT 科目を受講した学生がピアリーダーとなり、学んだことを実践する、あるいは、ピアリーダー経験者がピアリーダートレーニング科目を受講するという学生の

## ラウンドテーブル④

学びと成長の循環を促しているといえる。

### 2.5 今後の課題と対策

- ① 継続的なTAの確保
- ② 担当教職員からのサポート体制
- ③ PLT科目・研修において身に付く力を明確化する
- ④ TAとして学んだことを就職活動や卒業後に活かすための振り返りの支援

#### 参考文献 :

秦喜美恵・平井達也・堀江未来（2016）「学生ピアリーダーの成長プロセスとその要因分析に関する質的研究」『立命館高等教育研究』16, 65-82.

### 3. 話題提供②

#### 京都産業大学の事例（大規模初年次教養教育科目を支援する教育ボランティア学生「学生ファシリテータ」の関わりについて）

本学は文系6学部、理系3学部を有する一拠点型の私立総合大学であり、2017年度の入学生は約3,300名である。初年次教育は各学部が設ける科目と全学共通教育科目があり、後者には全学最大の受講生数を有する選択科目「自己発見と大学生活」がある。当該科目はキャリア形成支援教育科目における、ポータル科目として位置づけられている。

この科目はグループワークを中心としたコンテンツで自己理解を深め表現しつつ、人のつながりを構築する。初年次生の学ぶ姿勢を『受動から能動へ』転換し、主体的に大学生活を送る準備と基礎的な大学での学びを経験することを目的とする。共通の教科書と、学内で作成した教本に基づいて授業進行する。クラス運営には、教育ボランティア学生である『学生ファシリテータ（以下学ファシ）』が深く関わっている。今年度は1,847名が履修し、担当教員22名と学ファシ57名の体制で28クラスを運営している。学ファシのほぼ全員が、前年度同科目を履修している。

学ファシ制度は、「自己発見と大学生活」が

共通教育科目におけるキャリア系初年次科目2科目を統合して開講された、2011年度から運用が開始された。

### 3.1 学生ファシリテータの役割

「自己発見と大学生活」という初年次教育科目（以下「科目」）において、1クラス2～3名が全15回の授業に参加し、担当教員と受講生の間に立ちながら授業をサポートする役割を担う。具体的には、①グループワークの運営支援、②授業の円滑な運営のためのサポート、③授業内ワークの一部企画進行、を担当する。但し、成績評価には関与しないことを科目教本に明記している。学ファシが関わる効果として、受講生の受講態度の改善、授業理解の促進と授業に対するコミットメントの向上が、クラス担当教員から指摘されている。具体的には、先輩学ファシの態度をみて大学生らしいふるまいや態度を学んだり（モデリング）、教員には質問しづらいことを学ファシに気軽に尋ねて授業理解が促されたり、66名クラスで教員の目が行き届かないところにも声掛けや配慮等きめ細かいフォローが出来て人間関係が形成されることから授業参加意欲が高まる等の効果がみられる。

「科目」以外に、自主的に学ファシが担っている役割として、学外研究会発表等の活動、学ファシ養成研修や「科目」運営に関する情報交換の場である「学生ファシリテータの集い」等の一部企画運営がある。

### 3.2 学生ファシリテータの育成

養成及びサポートは、本学内の教育支援センターに所属する『F工房』（ファシリテーション工房）が担当している。職員2名、事務員1名と兼任管理職1名が所属し、職員2名が科目・イベントの運営に関する受託から、必要に応じて現場の見学や運営支援に携わる。

このF工房が運営する育成プログラムは、①ファシリテーションLabo:秋学期全6回、②「科目」事前研修2日間、③4学部の入学オリエンテーション（いずれか1つに参加必

## ラウンドテーブル④

須)を設定し、②③については担当教員とF工房、学生ファシリテータ有志が企画運営をおこなう。また授業期間中は、全体的な情報交換の場「学ファシの集い」2回、クラス担当以外の学ファシとの情報交換の場「ユニットミーティング」4回、「ユニットリーダー(むすび役)ミーティング」1回を実施している。発表当日には、各内容を紹介する。

「科目」担当教員には可能な限り、学ファシの育成に関わる以下に対するご理解とご協力をお願いしている。①学ファシとの授業準備打ち合わせと振り返りの実施、②「ボランティア学生」である学ファシの成長支援への関与、③最終的には教員の指示通りに動くが、学ファシは授業中にある程度自立的に行行動することを求められ、授業運営に意見を出すことを推奨されている「運営チームの一員」たる立場であることの理解。但し、これらには授業運営以外の時間的なコスト等が伴うため、教員間で対応に個人差がみられる。

### 3.3 学生ファシリテータ活動の教育的效果

2013年の学ファシを対象とした質問紙調査の分析結果から、①学ファシ自身のファシリテーションやグループワークに関する興味関心の向上に、教員や学ファシ同士の「協働体験」が影響を与えている ②受講生との関わりに対する満足度が、学ファシの人間関係形成意欲を高めている ③大学における学生の授業参画段階を《収集》から《参与》《参画》(林,2002)に進める方策として「学ファシ制度」が機能する可能性がある等が示唆された。発表当日は、今年度に実施する同調査の分析結果を示す。さらに、2016年度に「科目」受講生を対象として実施した教育効果測定調査(「主体性」「批判的思考態度」「新入生員への寛容的反応」の3尺度を用いて測定)を今年度は学ファシを対象に実施し結果を比較する。

### 3.4 終わりに

学ファシの運用開始年から7年間関わり、2015年より「科目」統括を担当している視点

から、教育支援学生に何を求め、どう育成するか、について意見を述べる。

- ① 能動的・主体的な学びを身につける教育の支援を学生に担当させる場合、その学生自身に能動性や主体性を發揮してもらうことも教育効果の向上につながる。教育支援学生の能動性や主体性をある程度尊重し育成する態度が、教職員に求められるのではないか。
- ② 教育支援学生の能動性や主体性を尊重し育成する態度が求められると仮定するならば、当該学生の選抜をすべきかどうかという問題が生まれる。本学では「ファシリテーション」「学び合い」という考え方に基づくF工房が学ファシをサポートしているため、選抜はしていない。能力や適性に依らず、やりたいと思表示し、事前研修を受講した学生はすべて、現場で受け入れている。しかしこのことは、F工房や教職員に負担を増やす面もある。
- ③ 本学の教育支援学生である「学ファシ」はボランティア活動であり、参画の動機は「自己成長」が主である。実際に能力や適性に課題がある者が支援の実践のために、F工房や教職員からの指導をうけて変化成長し、学部専門科目での学びや大学生活、就職活動に好影響を与える様子も見られる。すなわち、学ファシ活動の教育効果はあると予想される。一方で、①や②、学ファシの「自己成長」に教職員がかかわることは、授業以外の「教育活動」にコストをかけることにはかならない。このことについて、大学組織内で共通理解や協力を得ることはいまだ十分ではない。

### 参考文献 :

- 林義樹(2002),『参画教育と参画理論-人間らしい「まなび」と「くらし」の探究-』,学文社  
大谷麻予・中西勝彦・松尾智晶(2013),『初年次キャリア形成支援教育科目「自己発見と大学生活」キャリア科目担当学生ファシリテータ活動について』,京都産業大学高等教育フォーラム