学習支援における教職協働と第三の職種

報告者

中西　勝彦　（京都産業大学 共通教育推進機構 キャリア教育担当）

吉沢　一也　（大阪体育大学 学習支援室）

国府田秀行　（聖学院大学 学事局大学学務部 ラーニングセンター事務課）

コーディネーター

耳野　健二　（京都産業大学 法学部 教授）

今日の高等教育がはらむ様々な問題は、伝統的な教員・職員の二分法だけでは十分に解決できないものが多々あり、これに対処するために教職協働はもとより、さらには第三の職種の必要性までもが説かれるようになっている。リメディアル教育等に関わる「学習支援」の場は、このような問題が最も深刻に表れる場面の一つである。そこで本分科会ではこの主題をとりあげ、①「学習支援」において「教職協働」とはどのようなものか、それはどうすればうまく機能するのか、あるいは、②「学習支援」における「第三の職種」とはどのようなものか、それは誰がどのようにして担うのか、そしてその専門性や制度上の位置づけはどのようなものか、といった問題点を、様々な角度から検討したい。そのために本分科会では、先進的な取り組みをしておられる幾つかの大学の事例を報告していただくとともに、参加者の皆さんが相互に意見交換をおこなう時間を設け、様々な課題と成果を共有できる場としたい。

＜第 10 分科会＞
学習支援における教職協働と第三の職種

参　加　人　数　　29 名
報　　告　　者
第 1 報 告 者　　中西　勝彦　（京都産業大学 共通教育推進機構 キャリア教育担当）
第 2 報 告 者　　吉沢　一也　（大阪体育大学 学習支援室）
第 3 報 告 者　　国府田秀行　（聖学院大学 学事局大学学務部 ラーニングセンター事務課）
コーディネーター　　耳野　健二　（京都産業大学 法学部 教授）

I.　分科会のねらい

近年大学改革を遂行するにあたり、教職協働の重要性がますます高まっているのみならず、教員と職員という従来の二分法的枠組みでは十分に対処しえない第三の職域が登場しつつあるのではないか。さらには、そのような第三の職域について、それ自体の専門性を検討すべきではないか。高等教育に関わるマネジメントを考えるとき、近年、このような問題のもつ重みはますます強まっているように思われる。本分科会は、この問題をとくに「学習支援」との関連から考えることをテーマとした。

「学習支援」をテーマとするに当たっては、学生の学力低下やメンタル面の問題、初年次教育の重要性など、これまた教育課程やカリキュラムの面で伝統的なアカデミズムの枠内では対処の困難な問題が複合的に入りこんでいる。そのため、ここにも、研究者としての訓練を受けてきた伝統的な大学教育像では十分に対処しづらい面があると考えざるをえない。

このように見てくると、「学習支援における教職協同と第三の職種」は、＜教職二分法の再検討＞と＜アカデミックな専門教育の再検討＞という二つの深刻な問題を同時に抱え込んでいることが分かる。今回の分科会では、このような問題に対し、主として大学職員のお立場から優れた実績をあげておられる三名の方にご報告をいただき、グループワークを交えながら、参加者の皆さんと考える試みを行った。

II.　報告の概要

本分科会のプログラムは次のようなものであった。

10：00 － 10：05	趣旨説明
10：05 － 10：40	【報告①】 京都産業大学共通教育推進機構（キャリア教育担当）　中西勝彦氏 「学習支援における教職協働と第三の役割～キャリア教育科目の現場を例に～」
10：40 － 12：00	グループワーク・午前の部「学習支援における教職協働の現状と課題」
12：00 － 13：30	昼食休憩
13：30 － 14：20	【報告②】 大阪体育大学学習支援室　吉沢一也氏 「学習支援における第三の職種　大阪体育大学学習支援室の機能と役割」 【報告③】 聖学院大学学事局大学学務部ラーニングセンター事務課長代行　国府田秀行氏 「聖学院大学ラーニングセンターの活動について」
14：20 － 15：30	グループワーク・午後の部「学習支援における第三の職種の可能性」

報告①の中西報告では、京都産業大学で職員としてキャリア教育関連の科目を担当しているご経験をもとに、教員と職員の間に生ずる多様な業務とそれに関連する課題などをお話しいただいた。

報告②の吉沢報告では、大阪体育大学の学習支援室の役割や職務の紹介とそれにともなう学習支援スタッフの意義についてご検討いただいた。

報告③の国府田報告では、聖学院大学のラーニングセンターの設置形態と職務内容のご紹介をいただきながら、やはり学習支援スタッフの意義についてご報告いただいた。

なお、各報告の詳細については、後出の報告者から提供いただいた資料をご覧いただきたい。

また、午前・午後ともに報告の後にそれぞれ、報告内容を手掛かりとしたグループワークをおこない、参加者全員でテーマに関わる諸問題の検討をおこなった。グループワークでは、参加者を六つ

のグループに分け、午前と午後を通して各グループ同じメンバーでワークをおこなった。

III. 報告に対する質疑ならびに全体討議の内容

1. 概要

上記のように、本分科会では質疑の代わりにグループワークをおこなったため、ここではその報告をおこなう。

本分科会では、パネリストおよび参加者を6グループに分け、午前・午後を通じてグループワークをおこなった。なおそのさい、京都産業大学教育支援研究開発センターより5名のスタッフにご協力いただき[1]、コーディネータも加え、合計6名がファシリテータとして各グループに加わった。

午前のグループワークでは、中西報告を手掛かりとして、各グループで以下のような論点についてワーク形式で議論していただいた。

1. 学生の学力低下・学習意欲
2. 学生のメンタル、生活習慣
3. カリキュラムや授業のあり方
4. 教員の意識や教育方法
5. 職員の意識や学生への対応の仕方
6. 学習支援組織のあり方（制度上の位置づけや、既存委員会との関係など）
7. 予算
8. 大学トップ層の意識やリーダーシップ
9. クラブ等の課外活動
10. 教室や情報機器、キャンパス等のインフラ
11. その他

午後のグループワークでは、吉沢報告、国府田報告を手掛かりとして、各グループで以下のような論点についてやはりワーク形式で議論していただいた。

1. 学習支援に関して第三の職種は必要か？必要でないか？　その理由は？
2. 学習支援に関する第三の職種の専門性とは何か？（あるいは専門性を構成する要素は何か？）
3. 学習支援に関する第三の職種が成立するために何が必要か？
   - 3.1. 個人レベル
   - 3.2. 組織レベル（部局、大学、等）
   - 3.3. 国家・社会レベル（政府、社会一般等）

各グループには、三名の報告者の皆さんにもそれぞれ分かれて参加していただいた。以下の報告のとおり、各グループでは活発にさまざまな意見が出され、実り多い時間となった。

2. 各グループでの議論について[2]

ここでは、各グループの議論状況を簡潔に報告する。

○グループ1（耳野健二）

まず午前の「学習支援における教職協働」というテーマに関するワークでは、それぞれの勤務校を念頭に、直面している課題や各自の問題意識を示していただいた。たとえば、学生の学力低下・学習意欲の問題としては、「大学での学びを理解できない学生がいる」「学生の学力・意識の意欲の低下」が見られ、これに対して「動機付け」や「ロールモデル」の提示などが有効との意見があった。また学生のメンタルの問題には、「キャンパスコミュニティーの形成支援」「傾聴・オープンマインド、失敗のできる教育」の重要性が指摘された。SDにかかわる意見としては、「職員は教育に関わらなくてよいとする意識を変えてゆく必要がある」との指摘があった。さらに「啓発活動を継続し、突出した能力をもつ職員を生み出し、そこからブレークスルーをしてゆく必要がある」とのことであった。

これらをふまえ、午後の「学習支援における第三

1　分科会当日にファシリテータとしてご協力くださったスタッフのお名前を、ここに感謝とともに記しておく。佐藤賢一（京都産業大学総合生命科学部教授）、森洋（京都産業大学大学学長室教育支援研究開発担当課長）、山内尚子（京都産業大学学長室教育支援研究開発担当課員）、児玉英明（京都産業大学大学学長室教育支援研究開発担当課員〔分科会当時〕）、中澤正江（京都産業大学大学学長室教育支援研究開発担当課員）、の諸氏である。

2　以下の各グループの報告は、分科会当日、当該グループのファシリテータを務めた者による。各ファシリテータの所属等については、注（1）を参照。

の職種」の必要性について考えていただいた。「必要」とする意見としては、「高等教育の多様化を考えれば必要である」が、むしろ「第四、第五の職種」という形で、新たな職域・職種自体が多様化している現実に目を向けるべきとの指摘があった。この点でどこに照準をあてるかが重要なポイントになる。また「教員・職員のいずれもがもちあわせていないスキル」を身に付けた「教育支援に特化した支援を行なえる職員」が必要ではないかとの指摘もあった。他方で、現時点での早急な導入には慎重な意見も少なくなかった。すなわち、これらの職種は「学内での人材育成機関のみ必要」「授業プログラムの立ち上げ時のみ必要」という意見や、さらには、「現有の教職員がまず十分に力を発揮すべき」「予算確保の困難」「制度設計の難しさ」といった問題が指摘された。

以上のように、「第三の職種」の必要性についてある程度の理解はみられるものの、実際の導入には制度上の難点が多く、早期の実現にはまだまだ多くの課題が残されている、という論調でワークは進んだ。現状では、そうした状況を個々の教職員の「頑張り」で何とかしのいでいるような場面も少なくなく、これに制度の不備や予算不足が重なり問題をさらに難しくしている、というのが大方の認識のようである。また、「第三の職種」といっても、それ自体がきわめて多様な内容を含み、単純に議論できるものではないとの指摘もまた大いに首肯できるものであった。

他方、このように様々な問題があるにもかかわらず、急速に変化しつつある高等教育の世界で、従来にない発想で新たな職務を創造的に展開することの必要性については、やはり参加者の皆さんに共通しているようにも感じられ、生産的な議論の余地はまだまだあると思った。

○グループ２（佐藤賢一）

グループ２では前半部で計６名、後半部では同じメンバー（１名退出）に吉沢一也氏を加えた計６名でグループワークを行った。全体的に誰かに偏ることなく、メンバー全員がよく発言し、よく発信（付箋紙）できていた。ただし、前半部はもう少し時間があれば、より詳細に個々人の問題意識に接することができたのではないかと感じた。後半部の議論がやや抽象的で進み行きが難しく感じられたのに比べると、前半部ではみなさん「言いたい（具体的な）ことは山ほどある」という印象であった。

前半部「現状と課題」ではあらかじめ与えられていたキーワードのうち、①学生の学力低下・・と②学生のメンタル・・に関わるもの、および④教員の意識や教育方法と⑤職員の意識や・・に関わるものについての意見交換が特に活発に行われた。この意見交換ではさらに、教職員の連携不足（仕組みはあるのにできない・・という印象）と教職員と学生のあいだの連携の困難さ（仕組みそのものがちゃんとできていない・・という印象）が問題の核心であるという点に共通認識が持たれていた。特に教職員と学生の間の問題については、担任制やチューター制などのきめ細やかなしくみの有効性や実現可能性がよく論じられた。

後半部の「第三の職種の必要性」については、必要性を認める意見が多数ではあったものの、職員との職務内容・職責の違いを明確にすることの困難さ、あるいは補助金の内容に基づき学内外に整合性を示すことができるかたちでの雇用の困難さ等、運用上の問題点が指摘された。また教職員の協働により第三の職種領域をカバーできないこと自体が問題であるなどの視点から不必要とする意見も出ていた。さらにはこの問題は大学間で統一された見解を持つことは難しく、個々の大学でそれぞれの状況にあった組織づくりを行うという観点から掘り下げるべきではないか、すなわち、大学間の情報交換の場よりも、大学内に議論の場を移したほうがより効果的ではないかという見方があることが認識された。このようなことが見えてきたことも含め、有意義な議論がある程度はできたと感じている。

○グループ３（森　洋）

午前・午後のワークを通して、「第三の職種の必要性」がメインテーマとなった。まず、京都産業大

学の学生ＦＤスタッフが口火を切り、「学生からすると、学生に対する教育支援においては、その職の方が教員であろうと、職員であろうと問題ではなく、その機能を有する方であれば良い」との発言があり、ここから、議論が展開した参加メンバーが、まず「第三の職種」が必要であるという前提からではなく、そのような役割をＦＤやＳＤで身に着けるのが最も良いのではないかという指摘が多くを占めた。また「第三の職種」というものがどのようなものかについて定義するところまではできず、漠然としたイメージで議論を展開することとなった。

午後は、これらの指摘をふまえつつ、「学習支援における第三の職種」が必要であれば、外部の専門家による取組が妥当であるとの意見が出されたが、教育機関としての根幹である学生指導の部分は、各大学の建学の理念等に基づき決して外注すべきものではなく、大学が責任をもって学生を育成できなくなるとの反対意見があり、これに賛同するものが多かった。

全般的に、いわゆる「第三の職種」の業務内容や機能については、皆必要としているものの、「第三の職種」として学内に新しく設置するという共通認識には至らなかった。その結果、必要とされる専門性を育成するには、従来どおりの大学教学改革に取り組んで頂ける教員と連携した教職協働体制の構築や、職員の学内人事異動を頻繁に行わず、職員のキャリアパスを考慮した専門性の蓄積を可能するなど課題を改めて解決すべきであるという認識となった。

○グループ４（児玉英明）

1.　学生の伸びしろで勝負するという未来志向型のふんぎり

大学の機能別分化ということが言われるが、機能別に分化する前提には、自大学の置かれた立ち位置をありのままに受け入れるという、非常に難しい行為が必要とされる。今回のグループワークでは、例えば理工系の単科大学の成功事例に言及する教職員が複数いたが、「自大学はもはや偏差値では勝負できない、これからは、偏差値はありのままに受け入れて学生の伸びしろで勝負するのだ」という転換や、未来志向型のふんぎりが、大学にできるのかどうかにかかっているという形で、グループワークの議論は終了した。

学習支援に関しても、上位校には不要で、下位校には必要という意見もあったが、そもそも自分の勤務する大学が上位校なのか、下位校なのか、学内でもそのふんぎりがつかないため、結局、話がなかなか進まないのではないかという議論になった。

2.　学習支援の阻害要因は何か

意外な流れになったのは、学習支援の阻害要因は何かというテーマである。学習支援の阻害要因は研究志向の強い教員であるという議論よりも、むしろ阻害要因となっているのは大学職員なのではないかという議論が、参加者の半数から出てきた。これは、基調報告を担当した中西先生の講演にも関わってくるが、低意欲・低単位の学生を支援するような教育プログラムを開発した際に、そのような試みに慎重だったのは、むしろ大学教員ではなく大学職員であるという指摘である。つまり、自大学の成績優秀者やスポーツ優秀者がそのまま大学職員として採用されるケースが多い私立大学では、自大学のエリート層が職員になっているため、入学してくる学生の学力低下や意欲低下の実態を正確に把握できていないのではないかという議論になった。学習支援の前提には、自大学はもはや偏差値では勝負できないというふんぎりが必要であり、昔の右肩上がりの学生像をひきずっていると機動的に対応できないという実感がある。また、学習支援プログラムを積極的に打ち出すことが大学にとってプラスになるのか、マイナスになるのかの判断がわかれるため、なかなか進展しないというのが現状である。

3.　専門職の専門性とは何か

学習支援の内容も大学によって大きく異なるし、学部によって大きく異なるという声もあった。参加者の大学の中には、医学部もあれば芸術学部も

あるところもある。このような総合大学では、一口に学習支援といっても、その内容は多様なものである。

学習支援の必要性はわかるのだが、その専門性とは何かというと大学によって千差万別の状態では、そのような専門職は評価するのが難しいという指摘があった。例えば、専門職を評価する場合、学生相談室に常駐している心理カウンセラーをどのような雇用形態で雇用しているのかが一つの指標になるという。教員として雇用しているのか、職員として雇用しているのか。常勤なのか、非常勤なのかなど。つまり、臨床心理士のように資格がはっきりしている専門職は大学の中でも認知され、大学間を移動するときも認知される。その一方で、学習支援の専門職の必要性は多くの人が感じているが、その専門性を明文化できないため、また、どの大学にも当てはまる形で共通化できないため、学習支援の領域で専門性が成り立つかどうかには難しさがあるという議論になった。

4.　今後の課題

学習支援センターが多くの大学に作られている。そして、そこで働く専門職は学部に所属しているのではなく、学習支援センターに所属している。今までは、学部に所属している教員が学習支援をやっていたが、学習支援センターに専属で所属する専門職が出てきており、そのような専門職の専門性の保証、または身分の保証のためにも、制度的な側面を整備していく必要がある。いま最も必要とされる学習支援という業務に従事していながら、雇用面での制度が全く追いついていないのが現実であり、その部分に問題提起をし、大学の枠を超えて議論できたことは意義のあることであった。また、専門職は、一つの大学にとどまることを前提に議論すべきなのか、それとも大学間を移動するからこそ専門職なのかという点については意見がわかれ、今後も検討が必要である。

○グループ５（中沢正江）

午前の「学習支援における教職協働」というテーマに関するワークでは、ほぼすべての論点に意見が出された。そのうちの幾つかを紹介する。「学生の学力低下・学習意欲」については、学生の主体性・意欲の低さについての指摘が目立ったが、それ以外の他の要因（そもそも学習方法が見についていない等）についても考慮すべきとの意見があった。「学生のメンタル、生活習慣」については、アルバイトや通学時間、起床時間といった生活習慣の問題から、そもそもストレスに弱い、メンタル面が弱いとの指摘のいずれもが見られた。「教員の意識」については、教員側の歩み寄りの必要性、「職員の意識」については、職員の介入の線引きの難しさなどがあげられた。「学習支援組織」については委員会では機能しないので、教務部長や学科長、事務で動かす方がよい、独立性をどう確保するか、といった指摘があった。

午後の「第三の職種の必要性」について、必要・不必要ともに活発な意見が出された。「必要」の立場としては、「学生には教員・職員のいずれとも異なる社会人と学内で接してほしい」「教員と職員の橋渡し」「学生だけではできないかことができる」「支援のコーディネート役」といった意見があった。「不必要」の立場からは、「TAやSAで代替できるのでは」「教員がまずやるべき」「現実問題として予算（人件費）確保が難しい」、最終的には「トップ層の理解が不可欠」といった意見が出された。

必要という立場からも、不要という立場からも、教員コミュニティにも、職員コミュニティにも（場合によっては学生コミュニティにも）属することができる人材は、各コミュニティの議論を繋ぎ、組織全体の議論を円滑化・活性化する上で有用であろうという意見では一致が見られた。ただし、こういった人材は、どのコミュニティにも属する故に、どのコミュニティからも存在の承認がされにくい立場になりがちである。本グループは、こういった人材には、学長等のトップ層が、発言

権や立場を守る動きをすることが必要であるという認識で一致した。

○グループ 6（山内尚子）

1. 概要

最初のアイスブレイクの時間を活用し、「貴学のどのような場面で『学習支援における教職協働』が行われているか?」を尋ねた。事例報告にあったようなキャリア支援科目、ライティングセンターといった低意欲・低単位層の学生を中心とする支援以外にも、障がい学生、心理カウンセリングが必要な学生を対象とした学習支援、図書館を活用した学習支援等、大学が正課・課外を通じて行っている学習支援の対象範囲は広範囲であるということが確認できた。

前半のグループワーク「学習支援における教職協働の現状と課題」では、①学生の学力低下・学習意欲、④教員の意識や教育方法、⑧大学トップ層の意識やリーダーシップの 3 つが若干多かったものの、予め用意していた 10 項目全てに対して、何らかの課題が提起されており、現場での課題は多種多様であることが窺えた。

後半のグループワークでは、「学習支援に関して第三の職種は必要か?必要でないか?」との問いで議論を開始したところ、6 グループで唯一「必要でない」に意見が集中した。

「必要」との意見には、「ユニバーサル化した現時点では必要」、「サービス内容の高度化・複雑化により、教員・職員の延長では対応しきれない」、「勤務形態が既存の教員・職員という枠に当てはまらない」といった意見があった。

一方で、「必要でない」との意見には、①「本来は、初等・中等教育で対応すべき」であって「『第三の職種』を作ることで大学の役割・業務が増えてしまう」等といった、そもそも大学で学習支援を行うべきではないとの意見、②「現在『第三の職種』がない中で運営できている」、「大学自治の問題なので、必要だと思う大学は新たな職種を設ければよい」等といった、個々の大学の必要性・判断に委ねるべきとの意見、③「学生からすれば職種は関係ない」、「アウトソーシングが向いているサービスはあえて『第三の職種』にする必要はない」、「『教員の変化』『職員の変化』で対応できる業務には必ずしも必要ではない」等といった、既存の教員・職員（一部、アウトソーシングを活用しながら）の職能開発により高度化を図れば対応できるといった 3 つのタイプに意見が集中した。

その議論の中で、参加者から「『教員』『職員』の定義が共有できていなければ、第三の職種に関する議論をするのは難しいのではないか」との問題提起があったため、後半2つ目のテーマとして、「『教員』『職員』の業務・役割」について、改めて考え直すことにした。

設置認可上でいう「教員」は、いわゆる「マルゴウ」であり、研究とその大学が定める一定の教育を行う者を指している。「職員」は、予算獲得、諸々の学内調整等、「教員ができない部分を補完する業務」を担っており、設置認可上でも、図書館司書と保健室での看護職員以外は、職員の役割として明確に定義されているものはなく、「職員」という職種は、ある意味「何でも屋」であるとも言える。

では、大学運営上必要な業務が「教員」と「職員」に役割が二分化されているかといえば、学習支援、修学支援や、入試広報等といった分野では、教員も職員も両方が担っている業務があるということが明らかになった。

2. 所感

今回のグループワークでは、教員でも職員でもない「第三の職種」という従来の二分法にはあてはまらない新たな領域の職種が必要で、彼らの待遇やキャリアパスをどう考えるのが望ましいかという議論にまで発展することを、個人的に、密かに期待していた部分があった。しかし、今回担当したグループでは、「全ての大学には、必ずしも必要でない」との意見が大半を占め、大学間に共通した「第三の職種」を定めようとするのは非常に難しく、各大学の事情・必要性に応じた学内での議論を

進めていく方が望ましいと感じた。

今後、学内で、「第三の職種」を仮に定義していくとすれば、待遇・キャリアパスといった制度設計や組織体制から検討するのではなく、まずは、「第三の職種」に求められる「業務」や「役割」に着目し、今回議論を行ったような「既存の『教員』『職員』の業務・役割」について、認識を共有した方がよいだろう。そして、境界線が曖昧な業務・役割について、既存の教員・職員の努力よりも「第三の職種」に効果が期待できるのであれば、さらに議論を深め、各大学独自の制度設計・組織体制を構築することが望ましいと考える。

学習支援の現場における教職協働と第三の役割　～キャリア教育科目の現場を例に～

京都産業大学 共通教育推進機構 キャリア教育担当　　中西　勝彦

2012年度　第18回FDフォーラム
第10分科会
「学習支援における教職協働と第三の職種」

学習支援の現場における教職協働と第三の役割 ～キャリア教育科目の現場を例に～

京都産業大学 共通教育推進機構（キャリア教育担当）
F工房 担当コーディネータ
中 西 勝 彦

2013年2月24日（日）
@立命館大学衣笠キャンパス敬学館

報告の流れ

Keep Innovating. 京都産業大学

本報告の流れ

1. 報告者の自己紹介
2. 本学の紹介
3. F工房とは？
4. ２つのキャリア教育科目について
5. キャリア教育科目で担っている役割について
6. まとめ

2

1.報告者の自己紹介

Keep Innovating. 京都産業大学

経歴

2009年3月　京都産業大学法学部法律学科　卒業

2009年4月　京都産業大学キャリア教育研究開発センター
　　Ｆ工房　サブコーディネータ

2012年4月　京都産業大学共通教育推進機構（キャリア教育担当）
　　Ｆ工房　担当コーディネータ　（現在に至る）

　　嘱託職員（有期雇用）
　　ファシリテーションの専門スタッフとしての業務が中心

3

2.本学の紹介

Keep Innovating. 京都産業大学

京都産業大学とは…

創　立	1965年
所在地	京都府京都市北区上賀茂
学　部	経済学部 経営学部 法学部 外国語学部 文化学部 理学部 コンピュータ理工学部 総合生命科学部
研究科	経済学研究科 マネジメント研究科 法学研究科 外国語学研究科 理学研究科 工学研究科 先端情報学研究科 法務研究科（法科大学院） 経済学研究科（通信教育課程）

建学の精神	将来の社会を担って立つ人材の育成。全世界の人々から尊敬され、全人類の平和と幸福のために寄与する精神をもった人間を育成。
学生数	約13,000人
特　色	＊ワンキャンパスの私立総合大学 ＊学部間の垣根を低く ＊開学当初より就職支援に注力 ＊近年はキャリア教育に力 ⇒キャリア教育研究開発センター（教学の部門から派生） ＊共通教育科目としてのキャリア科目

4

---

3. Ｆ工房の紹介①　～ファシリテーションとは～

Keep Innovating. 京都産業大学

プロジェクト運営　対話　教育　まちづくり　各種研修　合意形成　会議　演劇　アート

ファシリテーション

＊集団による知的相互作用を促進する働き(協働促進)※堀公俊「ファシリテーション入門」（日本経済新聞出版社、2004年）
＊コンテンツづくりの協働作業において、そのプロセスを中立的な立場から支援するスキルおよびマインド
＊当事者意識が醸成 → 自律を育む
＊キーワード
　＝プロセス、支援、フラット、主体性

京産大でのファシリテーション

自律的な課題解決を促すための「プロセスの策定」「意見の引き出し・受け止め」「合意形成の支援」などの手法、またはそれらを実践すること。

3.F工房とは②　～設立までの経緯～

Keep Innovating. 京都産業大学

2005年秋　「キャリア・Re-デザイン」開講
　高止まりする留年率を背景に、受講生のモチベーションの再発見を目的とした、低単位・低意欲学生向けキャリア教育科目。

↓

2006年３月
「第１回ファシリテータ研修会」開催
　半年に一度（９月、３月）自分たちのファシリテーションスキルのブラッシュアップのため、研修会を実施。テーマは「キャリア・Re-デザインⅠ」運営の中で明らかとなった課題を中心に取り扱う。

↓

2008年7月　文部科学省「学生支援GP」採択
　「キャリア・Re-デザインⅠ」科目の授業運営の経験と、そこで得られた知見を、同授業に留まらず全学へと拡げていく「F工房」構想が文科省のGPに採択される。「平成20年度新たな社会的ニーズに対応した学生支援プログラム」

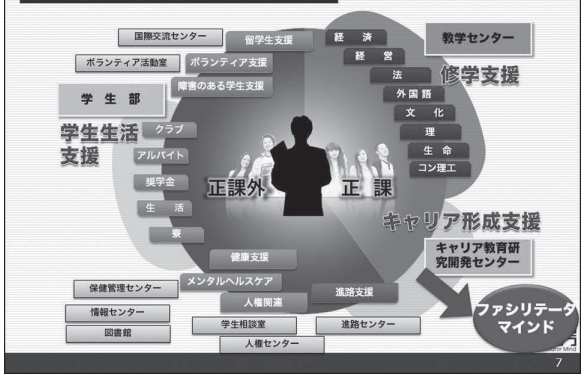
↓

2009年4月　「Ｆ工房」開設
　キャリア教育研究開発センター内に「F工房」が設置され、１号館１階に部屋を開設。専門職２名、事務職１名が新たに配置。

6

3.Ｆ工房とは③　～F工房のミッション～

Keep Innovating. 京都産業大学



7

3.Ｆ工房とは④　～F工房の風景～

Keep Innovating. 京都産業大学

8

4.２つのキャリア教育科目について①

Keep Innovating. 京都産業大学

キャリア形成支援教育科目

■低意欲・低単位学生向けキャリア教育科目
　＝「キャリア・Re-デザインⅠ」

■ 初年次向けキャリア教育科目
　＝「自己発見と大学生活」

9

「キャリア・Re-デザインⅠ」とは①

Keep Innovating. 京都産業大学

本科目の概要

- ◆ 2005年度秋学期に開講以来、春／秋学期とも開講
- ◆ 学部の上限単位数を超えて履修することが可能
- ◆ １クラス15～20名 × 5or6クラスで運営
- ◆ 不定期水曜日３＆４限と合宿授業にて構成

受講生像

対象学生は、何らかの理由で「授業から足が遠のき」、結果的に「低単位になってしまった」学生。その要因として、「他律感」、「不信感」、「疲労感」、「不安感」の挙げられる。これらにより、（自身の思う）理想的な大学生活が体現できず、大学への関与意識が低下し、結果として長期欠席・低単位の状態となる。（山田・中西・鬼塚　2011）

授業の目的

授業の中で、ライフイベントとしての「大学生活」の相対化を試みる

①自らの生き方に選択の余地があることを知る

②授業に参加する全ての人が、大学という枠組みを超えた一人の市民として「自律的な自己」（役割を演じていない自己）でいることができる

③一人の市民として葛藤しながらも、信頼関係を構築し、社会や人間関係に対するリアリティを獲得する

10

「キャリア・Re-デザインⅠ」とは②

Keep Innovating. 京都産業大学

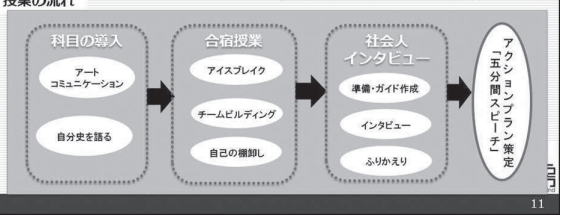
授業運営

①教員・職員・学生ファシリテータ・社会人専門職がファシリテータとして参加
②ファシリテータは「観察」と「フィードバック」を軸に、支援的態度で係わる
③クラスごと、科目ごとにＰＤＣＡサイクルを回す

対象
全学部（８学部）の学生全員
（１年次生春学期のみ受講不可）

受講15～20名
教員１名　ファシリテータ3～5名
× 5

授業の流れ



11

「自己発見と大学生活」とは

Keep Innovating. 京都産業大学

科目趣旨

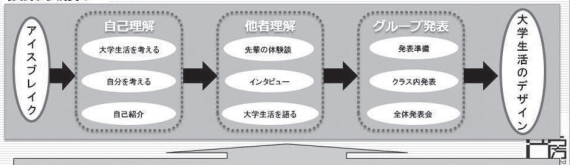
大学入学時点での自分を相対化し、受講生同士、担当教員との対話を通して、受講生個人が大学生活における「自分用のマップ作り」に励む。同時に「京都産業大学がホームグラウンド（安心できる居場所）である」というマインドセットを形成する。（選択科目）

対象
全学部（８学部）の新入生全員

受講生
新入生の約半分（約1500名）

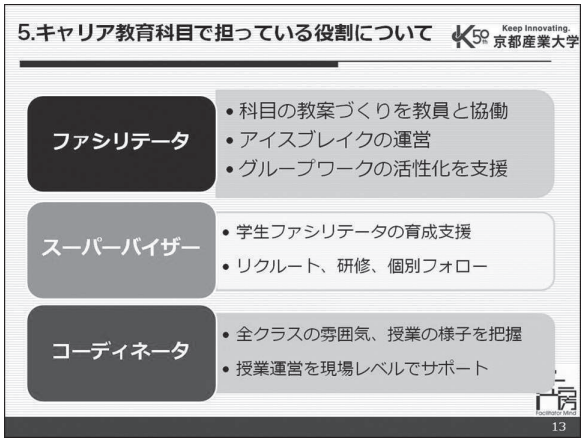
受講生70～120名
教員１名　ファシリテータ２～４名
× 15

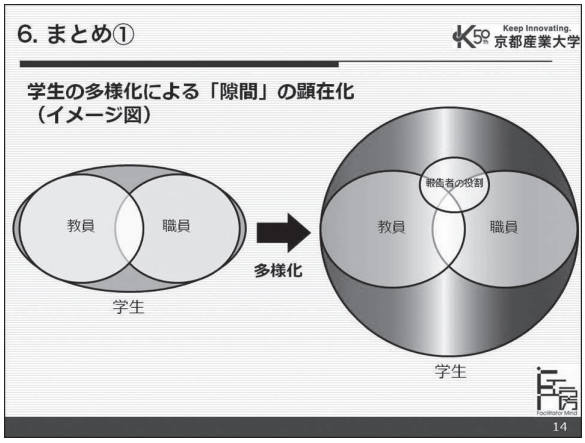
授業の流れ

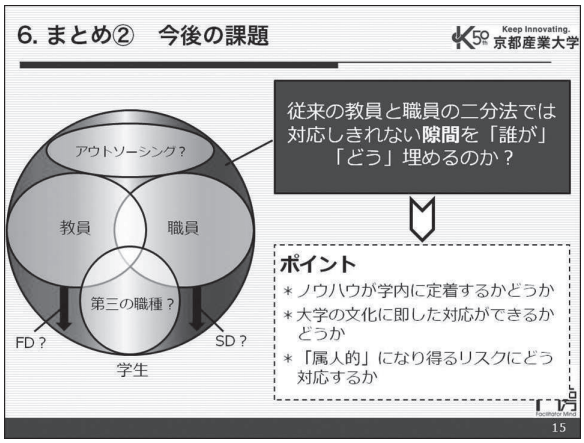


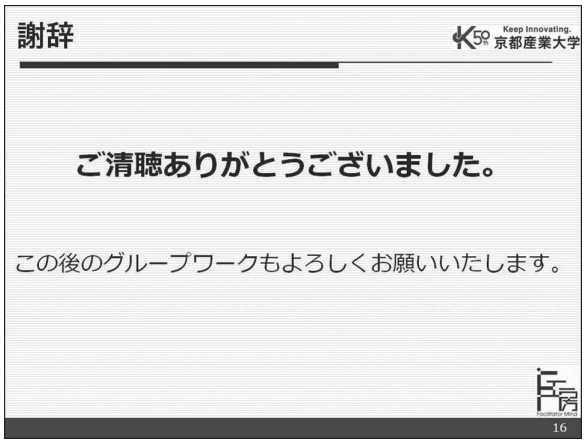
グループワーク中心の授業運営（受講生・教員・キャリファシがともに考える）

第10分科会


5.キャリア教育科目で担っている役割について
Keep Innovating. 京都産業大学
ファシリテータ
• 科目の教案づくりを教員と協働
• アイスブレイクの運営
• グループワークの活性化を支援
スーパーバイザー
• 学生ファシリテータの育成支援
• リクルート、研修、個別フォロー
コーディネータ
• 全クラスの雰囲気、授業の様子を把握
• 授業運営を現場レベルでサポート
13


6. まとめ①
Keep Innovating. 京都産業大学
学生の多様化による「隙間」の顕在化
（イメージ図）
教員
職員
学生
多様化
聴衆者の役割
教員
職員
学生
14


6. まとめ②　今後の課題
Keep Innovating. 京都産業大学
アウトソーシング？
教員
職員
第三の職種？
FD？
SD？
学生
従来の教員と職員の二分法では
対応しきれない隙間を「誰が」
「どう」埋めるのか？
ポイント
＊ノウハウが学内に定着するかどうか
＊大学の文化に即した対応ができるか
どうか
＊「属人的」になり得るリスクにどう
対応するか
15


謝辞
Keep Innovating. 京都産業大学
ご清聴ありがとうございました。
この後のグループワークもよろしくお願いいたします。
16

――大阪体育大学学習支援室の機能と役割――

大阪体育大学 学習支援室　　吉沢　一也

1. 報告の概要

本報告では、まず学習支援室（ないし学習支援センター）の在り方に関して、想定される一般的な論点を提示する。それら論点は次の 4 点にかかわるものである;(1)学習支援室の各大学内における位置づけ、(2)活動内容、(3)指導方式、(4)スタッフの身分。

次に、学習支援をめぐる上記の論点に対して大阪体育大学（以下、本学と記す）が現状においてどのような対応をしているのかを示す。そして、こうした学習支援をめぐる一般的論点と、それに対する個別の事例を照応しつつ紹介することを通じて、学習支援の営為が持つ可能性を確認し、最後に今後の展望を述べる。

2. 学習支援をめぐる一般的論点(1)――各大学内での位置づけ

各大学において学習支援に関する広報が積極的になされることが少ないために、大学内部の者にとってさえも学習支援室の位置づけが不透明であることが多い。また、各大学内における学習支援室の位置づけは様々である。たとえば学部・学科に対する位置づけ、教務、教学等の事務局との関係、既存の組織からの独立性といった点で大学ごとの相違がある。

3. 学習支援をめぐる一般的論点(2)――一般的な活動内容に関して

学習支援の一般的な活動内容についても各大学によって大きな相違がある。たとえばその活動は、学生の大学生活全体をケアする「学生」支援なのか、あくまで「学習」支援なのかといった活動の包括範囲の相違や、あるいは、正規授業との連携に重点を置くのか、あくまで正規の教育課程外の活動と割り切って運営するのかといった相違もある。また、学習支援を学生への直接指導を主たる活動とするのか、教育プログラムの企画に重点を置くのかという相違もある。

4. 学習支援をめぐる一般的論点(3)――指導方式に関して

学生に対する指導についても、様々な方式が考えられる。集団を対象とした授業形式を採るのか、それとも個別の指導を行うのかといった点や、指導を大学の正規授業内で行うのか、それとも授業外に行うのかといった点、またさらには、その指導が強制的なものであるのか、あるいは学生が自発的に指導を仰ぐのを待つのかといった点等、各大学内でさまざまな仕方での指導が検討・実施されている。

5. 学習支援をめぐる一般的論点(4)――スタッフの身分に関して

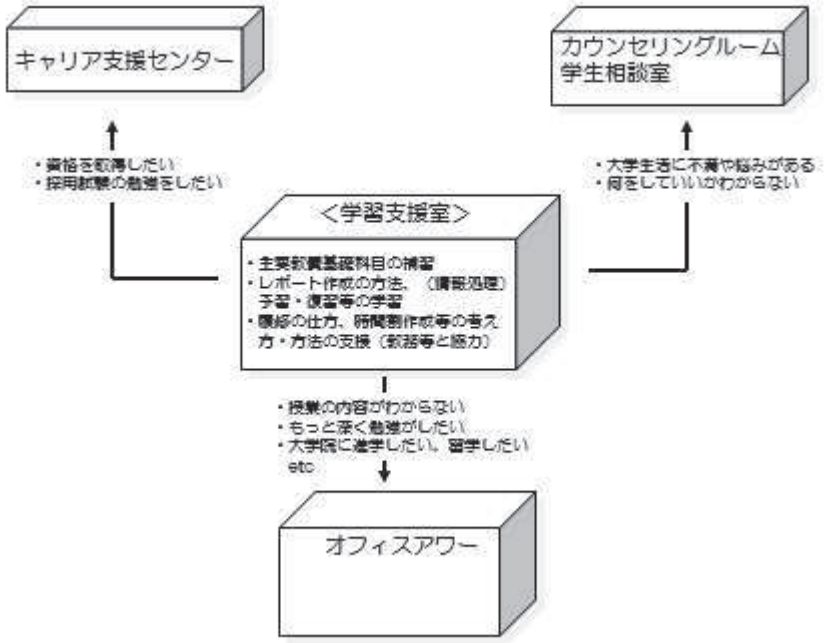
スタッフの身分に関する問題は、当分科会のテーマを考える上で、最も重要な論点であろう。学習支援に携わる者は、教員なのか職員なのか、専任教員なのか非常勤講師なのか、正規職員なのか非正規雇用の職員なのかということの検討に加え、本報告では、学習支援担当者が、学習支援に教育者として携わるのか、研究者として携わるべきなのかという点も検討する。

6. 大阪体育大学の事例（1）——設置の経緯、組織的位置づけ

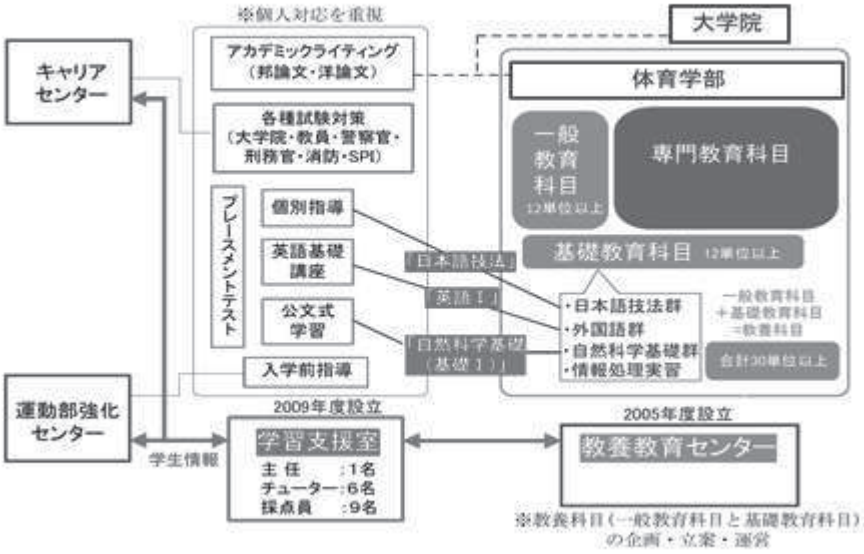
本学の学習支援室（以下、本室と記す）は、入試改革に伴う学生の学力の多様化への対応、運動部所属の学生の学習支援、導入教育の強化、教採・公務員試験等のための学習支援強化その他についての必要性から設置が構想され、2009 年 10 月に発足した。

組織としては全学共通で、学部・学科、既存組織に属さずに独立して運営されている。本室の運営に関する審議機関である「学習支援室運営委員会」のメンバーには、本学の教養教育を中心的に担う「教養教育センター」所属の専任教員から 3 人（センター長含む）が入る。ここには学習支援と教養教育の連絡が強く意識されている。また、本学のスポーツクラブの競技力向上を図るための施策を審議し推進する「競技力向上委員会」の委員長が本室運営委員会のメンバーに入り、組織的連携が持たれていることは特徴的である。

7. 大阪体育大学の事例(1-2)——機能的位置づけ



上図は、本室の設置構想時（2008 年）の機能的位置づけを表している。2012 年度現在の機能的位置づけは下図のようになっている。



ここに示されているように、本室は、設置構想時には学力不振層に対する基礎学力の強化を中心的課題としつつ、カウンセリングルーム等の部署との緩やかな連携も視野に入れていた。しかし実際の発足後には、その機能を「学習」支援に絞り、さらに支援する「学習」の内容も単なる基礎学力支援から、各種試験対策、論文指導へと拡大させている。そして、設立当初は、支援の対象となる学生は成績不振層に属する学生がもっぱらであったが、次第にその対象が、成績中位・上位層に属する学生へと拡大してきている。

8. 大阪体育大学の事例（2）——活動内容

現在の活動内容を本学の学習支援室規程に沿って挙げると以下の通りである；（1）基礎学力向上のための学習支援、（2）基礎学力不足者及び学業不振者等に対する個別指導、（3）入学前指導、（4）日本語アカデミックライティング力の向上指導、（5）学習履歴の管理、（6）学習支援を実施するチューター等の管理、（7）学習支援に関する調査、研究、改善方策の検討、（8）その他前条の目的を達成するために必要な業務。

先述したように、これらの具体的な活動内容からも、本室の役割がいわゆる総合的に「学生」を支援するものではなく、あくまで「学習」に関する支援であることが明確になっている。

9. 大阪体育大学の事例（3）——指導の基本方針

本室の指導の基本方針は次のようにまとめられる。まず、よろず相談所的な役割は果たさないということである。これにより他の学生支援部署との相違を明確なものとする。したがって学生の心のケア等は基本的に行わない。また、キャリア関連部署との連携は密にとるものの、学生の進路相談等は行わない。キャリア支援に関して本室が行うのは、あく

まで各種の試験対策である。

次に、正規の教育課程外の補習・補完教育を支援する部署であることを自認しながらも、本室での学習自体を、正規授業（担当者）との連携のもと単位要件化することで、学生の稼働を上げ活性化を図ることを常に心がける。そして来室した学生に対する対面式の個別指導を、学習支援活動の中心とする。この際、支援室のスタッフには、各自の専門的知見に基づいた指導を行うことを推奨している。指導の主たる内容が、補習・補完教育であり、あくまで正規の教育課程外のものであるとはいえ、その指導方針については、スタッフの専門的知見に基づいたそれぞれのやり方で行う。こうした方針は、後述することだが、本学の学習支援に対する考え方やスタッフの身分とも関係している。

10. 大阪体育大学の事例（4）スタッフの身分

本室の室長は本学の専任教員であるが、主任（報告者）は年度ごとの雇用契約更新を要する専門職員である（元々は本学の「哲学」「倫理」担当の非常勤講師である）。学生の指導にあたるチューターは英語、日本語技法、自然科学といった「基礎教育科目」あるいは哲学や倫理学といった一般教育科目を担当する非常勤講師で構成されている。これらはすべて若手の博士号保持者あるいは取得見込み者である。彼らを授業時間帯に沿った仕方（90分×5コマ×平日5日間＝週25コマ）で、一人づつ本室に配置している。彼らの待遇は非常勤講師と同等である。重要なことは、主任、チューターともに「教養教育を担える」ということが前提とされていることである。これは、本室の活動が主として補習・補完教育でありながらも、こうした指導が学生にとって高等教育、教養教育への架け橋になりうる（あるいは、そうなっていなければならない）という信念に基づいている。

11. 大阪体育大学学習支援室の暫定的結論――中間的存在者としての学習支援

以上を踏まえて、本学の学習支援は、諸々についての中間的存在であると言える。それは教員と職員の、正規授業と正規の教育課程外授業の、あるいは教育と研究のはざまに位置づけられる。注意されたいのは、これはファシリテーターやコーディネーターとは異なるということである。二つの項の中間に立って、組織や教育活動の流れを調整する役割を果たすことを主眼とするのではない。むしろ、教える内容そのものに深くコミットしつつ、専任の教員では果たしえない（果たしたくない？）役割も担うという意味での中間的存在なのである。

12. 学習支援の可能性――学習支援の「活動範囲」と「目標」

このような本学での事例に基づく考察から、学習支援の可能性について考えてみたい。本学での実践から引き出された最大の教訓とは、学習支援の在り方は、支援すべき「学習」の内容をいかに理解するかにかかっているということだ。

まず、われわれは学生の大学生活のすべてに関与することはできない。したがって、「学習」の内実を、学生生活全般の支援ではなく勉学に絞っている。とはいえ「学習」の理解を、補習・補完教育、あるいはそれに類する用語で限定することは、学習支援という営為そのものを矮小化することにつながる。したがって学習内容を狭く限定するような仕方で

理解すべきではないと考える。そこで、われわれは「本学の定める学士力を養成」することを支援すべき「学習」の内実とみなし、幅広い教養を目指すことを学習支援の目標としている。そのために、それが成績下位層に対する補習・補完教育であろうと、これを学ぶことはいずれ、その先にある学びへの第一歩であるということを説得的に示唆したり明示したりしながら指導にあたる。このように学習支援を位置付けることで、大学（教育）の内部において学習支援の意義と役割が鮮明になり、中間的存在としての学習支援の可能性が拓けてくるのではないだろうか。

13. 展望——中間的であることの意義

以上を踏まえて、学習支援室の「中間的存在者としての意義」を次のように言うことができる。すなわち、それは教員と職員を結ぶ懸け橋となりつつ、正規の教育課程外授業によって正規授業を補完し、スタッフ各自の専門研究を教育へと還元するとともに、補習教育が必要な学生を高等教育へと導きうるということである。

中西勝彦氏の質問

学習支援室が立ち上がって、業務の範囲、対象となる学生層が次第に変化していった——特に成績不振層の学生だけでなく成績上位層の学生の指導が増えている——という話がありましたが、この点についてどのようなプロセスを経てこのような変化が起こったのかということについてお聞かせください。

報告者の回答

本室の業務範囲が拡大したこと、また来室する学生層が多様化しつつあることの背景には二つの要因があると思います。一方では、もともと学習に関するアドヴァイスを求めていたものの、それを大学内のどこで誰に聞くべきなのか迷っていた学生が潜在的に一定数いたということです。こうした学生群に対して、本室の陣容やその活動ぶりが口コミで次第に周知されるようになったのだと思います。他方で、もともと学力不振層に属していた学生が、習得すべきとされる基礎学力を身に付け——つまりは必要とされる単位要件を満たし——その上で新たな目標を立てて、進学や就職のために本室に通い続けるといったケースがあります。この 2 パターンが本室の変化の背景にあると思います。

聖学院大学ラーニングセンターの活動について

聖学院大学 学事局大学学務部 ラーニングセンター事務課　　国府田　秀行

第18回FDフォーラム第10分科会報告

聖学院大学ラーニングセンターの活動について

聖学院大学　ラーニングセンター事務課長代行
国府田秀行
h_kouda@seigakuin-univ.ac.jp

1-1.はじめに

■聖学院大学

所在地:　埼玉県上尾市
開学:　1988年
学部学科:文系3学部7学科
定員:　1学年600人（在籍学生数約2400人）
特色:　少人数教育と面倒見のよさ
→広報のキャッチフレーズ
「面倒見のよい大学。入って伸びる大学」

1-2.はじめに

■ラーニングセンター設立の経緯

①以前からクラスアドバイザー制度
→相談を受ける準備ができていても
埋もれてしまう学生をどう支援するか
②学生相談室
学習面での相談が増加
↓
2005年4月、学長の発案により
ラーニングセンター開設

2-1.ラーニングセンターの人員

2005年
ラーニングセンター所長（兼務）
指導教員2名
2008年
ラーニングセンター所長（兼務）
指導教員3名
その間、非常勤等で兼任の指導教員も在籍
2012年
ラーニングセンター所長
指導教員2名、事務職員1名

2-2.ラーニングセンターの位置付け

■学内組織

基礎総合教育部（教員組織）の下に
ラーニングセンターが設置
→定例の基礎総合教育部会において
毎回ラーニングセンター報告

※基礎総合教育部
かつての一般教育課程委員会が大学設置基準大綱化以降に改組・発展した組織

2-3.人員の所属

■指導教員

原則として基礎総合教育部に所属
＝学部・学科には属していない

■ラーニングセンター事務課（2012年度より）

大学学務部に所属

3-1.ラーニングセンターの施設

2005年　図書館内に設置
　3名分の事務机
　区切られた面談室

2008年　4号館4階にあるそれまでの
　　小会議室へ移動
　5名分の事務机
　区切られた面談室
　その他、指導のできる机二つ

3-2.ラーニングセンターの利用

■ 開室時間

月～金の9:00～17:00
　試験・補講期間を含む授業期間
　長期休暇中はメールで対応し、臨時に開室
　（3月と9月の履修登録時には開室）

■ 利用の仕方
　個人でも複数でも可能
　予約制は特に取っていない

3-3.ラーニングセンターの目的

■ 開設以前　クラスアドバイザー制度や
　　学生相談室

■ 開設の目的＝窓口の複数化
　→学生を幅広く支援
　　↓
　学びのセイフティネット

※すべてを解決するのでなく、必要に応じて
　教員や事務局と連携する

4-1.ラーニングセンターの活動

■ 学習相談（中心的活動）

主な相談内容
　文章の書き方や読解
　レポートや発表課題
　履修や単位について
　大学での勉強方法
　授業内容について
　資格取得について
　学生生活など

4-2.ラーニングセンターの活動

■ 指導のスタンス

自発的に来室する学生を対象

　答えを教えるのでなく、学生自身が答えを
　　導き出せるように指導・助言する
　　↓
　　学生と共に考える

※しかし特効薬を求めるような学生が多い

4-3.ラーニングセンターの活動

■ 学習相談以外の活動

主催講習会
　ノートの取り方やレポートの書き方など

学科や事務局との連携
　一学科の一年生全員に一コマ講義（4月）
　就職支援として筆記試験対策（基礎）など

5-1.指導者に求められるものと職種

■学習相談の主な内容
①高校以前の学習に関わるもの

例　基礎学力の不安
　　高校と大学との違いに関する不安
↓
高校以前の学習履歴に明るいことが望ましい
‖
高校での教員経験など

5-2.指導者に求められるものと職種

■学習相談の主な内容
②広義の学生生活に関わるもの

例　履修や単位について
　　大学における勉強方法
　　行事等でどう動けばいいのか等
↓
その大学に精通していることが望ましい
※どこへ尋ねるのが適当かという判断

5-3.指導者に求められるものと職種

■学習相談の主な内容
③ステップアップを目指すもの

例　資格取得・留学・進学

→適任者を紹介する、体験談を話す
↓
経験者であることが望ましい

5-4.指導者に求められるものと職種

■専属あるいは非常勤か

特に心配な学生の場合
→いつ来るかわからない
→約束しても来るとは限らない
↓
専属としてその場にいることが望ましい

5-5.指導者に求められるものと職種

■教員枠と職員枠

職員の場合
学内に精通している職員は多い
直接指導するのは教員の役割
→活動範囲に制限が生まれるのでは
ジェネラリストとして異動の可能性
↓
教員枠としての採用が望ましいのでは

5-6.指導者に求められるものと職種

■一般的な教員の動き

出講日は授業コマによる
↓授業の合間に
ゼミやアドバイザー学生の指導
授業履修者の指導
会議や学内委員会等の活動
↓
さらに学習支援を担当するのは困難

5-7.指導者に求められるものと職種

- 学部学科と学習支援

連携を取りつつ一定の距離を保つ
＝授業担当者とは別の切り口で支援
↓
学生指導の最前線は学科単位
→学習支援担当者は意識的に情報を
収集しなければならない

5-8.指導者に求められるものと職種

- 新設機関の経験から

学内広報の必要性
学生への周知
→新入生から4年間で広まるはず
教職員への周知
→存在は知ってもらえるが
具体的に伝わりにくい
（守秘義務との関係を含む）

5-9.指導者に求められるものと職種

- 第三の職種の可能性

問題点
①学内への周知
→学習支援そのものの周知が先
②キャリア形成
教員のキャリア→研究業績や担当授業
職員のキャリア→大学事務スキル
↓
学習支援担当者のキャリアは何か

5-10.指導者に求められるものと職種

- 第三の職種の可能性

問題点
③学習支援そのものの定義
必要な学習支援はその大学によって違う？
＝求められる能力や業績等は統一しにくい
↓
何を持って採用とするのか
（第三者による基準・資格は？）

第18回FDフォーラム第10分科会報告

聖学院大学ラーニングセンターの活動について

聖学院大学　ラーニングセンター事務課長代行
国府田秀行
h_kouda@seigakuin-univ.ac.jp

THE END