

## 大学教育における学生支援の模索

竹 端 佑 介\*

**Exploration toward Support of Students in  
University Education**

Yusuke Takehata\*

## キーワード

大学教育, 学生支援, 対話

## 1. はじめに

大学全入時代などと言われる昨今において, 大学自体の在り方そのものが問われている。このため, 大学教員もその役割を改めて考えていく必要があるように思われる。従来の大学教育は, 教員は専門的な知識を提供し, 学生はその知識を吸収するといったこと以外, 半ば放任的な状況の中で大学4年間を過ごし社会へ出ていくというイメージがあった。放任的と言いつつも大学生はモラトリアム期間の中で自分を様々に試すことができ, 自己を模索していた。このような大学教育について, 「昔は良かった」という訳ではない。時代や社会が変われば人や考え方も変わるのは必然である。

時代に合った教育の在り方があって良い訳だが, それでも学生の多様化により知識の提供だけでは限界があることも事実である。このため, 大学教員は学生に対する関わり方そのものを考え直さねばならない。しかし, 学生への関わりについてはこれまで学生支援における学生相談室の役割の視点から論じられることがほとんどであったように思われる。なお, 国立情報学研究所 (NII) が提供する文献情報・学術情報検索サービス CiNii Articles を利用し, 1990年から2020年までの文献を対象に“大学教員”“学生支援”をキーワードとして国内の論文を検索すると, 10本の論文が抽出され, 内2本が大学教員による学生支援についての内容であった。このように, 学生相談室による支援の在り方について研究が盛んになされる一方で, 大学教員による学生支援の研究は未だ少ないように思われる。

学生支援の在り方を考える時, 学生相談室による一方向からの支援について論じるだけでなく, 学生と関わる機会の多い教員による支援についても検討しない限り, 大学は教員が知識のみを提供するという旧態依然とした在り方に留まってしまうのではないだろうか。

学生支援と一口にいっても様々である。例えば, 山田<sup>1)</sup>では, 学生支援の領域として, ①

---

\* たけはた ゆうすけ: 大阪国際大学人間科学部人間健康科学科准教授 (2020. 9. 15 受理)

修学支援, ②学習支援, ③学生相談, ④対人関係支援, ⑤メンタルヘルス支援, ⑥キャリア教育, ⑦就職支援, ⑧経済的支援, ⑨生活支援, ⑩課外活動支援, ⑪障害学生支援, ⑫留学生支援を挙げており, 近年では「正課の枠組みで展開される取り組み」や「学習支援」に関する大学での取り組みが多いことを述べている. すなわち, 「正課外」, 「学生支援」の領域における対人関係支援や学生相談室でのメンタルヘルス支援以外の大学全体での取り組みについて議論する余地が残されているのである.

このような中で久木山<sup>2)</sup>では大学教育における「生徒指導的な活動について」の研究の少なさを指摘しており, 「授業外での教員と学生の関係性」について定量的な検討を行っている. 久木山<sup>2)</sup>は, 「大学の教員—学生関係尺度」を作成し, その中で「なるべく教員と一緒に長い時間を過ごしたい」といった『個別認知志向』や「教員と仲の良い関係を維持したい」「講義以外で教員との交流が好きである」といった『一般的交流志向』などを含めた6因子を抽出している. また, 教員との交流に関する『個別認知志向』因子は「アイデンティティ確立」, 『一般交流志向』因子は「アイデンティティ基礎」とそれぞれ弱い正の相関を得ている. つまり, 久木山<sup>2)</sup>の研究では学生と教員との交流そのものが大学生の精神面に対して良くも悪くも影響することを示唆している.

一方, 木村<sup>3)</sup>は特に「悩みを抱えていながら相談に来ない学生の理解と支援」について, 独立行政法人日本学生支援機構<sup>4)</sup>の学生支援の「3階層モデル」が役立つとしている. なお, この3階層モデルとは, 大学全体のそれぞれの部門が学生に対する役割を持ちつつ, 「連携・協働」しながら, 大学の特性を活かした体制を目指すというものである. 第1層(「日常的学生支援」)は学習指導や研究室運営などにより日常的に学生と関わりながら自然な形で学生の成長を支援するものであり, 第2層(「制度化された学生支援」)はクラス担任制度, オフィスアワーなどの制度を利用した学生支援となる. そして, 第3層(「専門的 student 支援」)は学生相談室や保健管理センターなどのより専門的な学生支援となっている. この3階層モデルからも教員自らが学生に支援していく要素は大きく, 最初の第1層あるいは第2層でいかに学生とコンタクトを取っていけるかが大学教育における教員による学生支援には非常に重要となる.

以上のことから, 大学全体での学生支援において特に接点が多い教員が学生と“どのような関わり”を持つことができるのか, 「関わり」の視点から検討していきたい.

## 2. 事例

事例検討の場合, 多くが“成功事例”を挙げ, そこから多様なケースにどう般化していけるかを考えるのが一般的だろうが, 本稿では失敗ケースも含めて報告する. 何が成功要因となったかを追及していくことに留まらず, 何が失敗要因であったかを含めて考えていくことも, 特に学生支援を考える場合においては大切ではないかと考える.

なお, 以下の5つの事例は筆者が関わった事例を基にプライバシー保護の観点から, 複数の事例を織り交ぜた架空のものとなる.

### <事例①>

Aは授業の受講を通して筆者の存在を知った学生であった. 筆者はオフィスアワー以外

にも、研究室を開放しており、Aもふらっとやって来たひとりである。初回でAは授業に関する質問以外に大学生活のことを様々に語った。その後も、Aは来室しては自身の大学生活での不安や将来についてあれこれ悩んでいることなどを話した。Aの話す内容は、自分で抱えきれない程度の不安ではなく、他者（この場合は、筆者）と話すことを楽しむ雑談レベルのものであり、学生相談室の介入の必要性は感じられなかった。このため、頻回に来室していたAであったが、「語らいい」ある程度満足すると自然と来室しなくなった。

<事例②>

Bも授業をきっかけに来室した学生で、筆者との「語らいい」をどこか楽しむ感じであり、学生相談室への対応を要するものではなかった。時に、Bと筆者が話をしているところに、Bの友人や筆者に用事がある学生が来室し、Bと筆者だけでなく、偶然に来室した学生を交えて皆で語らうことがしばしばあった。そんな語り合いにBはとても満足気な様子であった。

筆者と学生個人との一対一の関わりだけでなく、時に他の学生も参加し学生間で会話を楽しむというのは、特に卒業研究作成時において多く見受けられた。それが事例③である。

<事例③>

はじめは筆者と一ゼミ生が卒業研究について一対一のやり取りを行っていたが、次第に筆者のゼミに所属する他の学生が話に加わり、複数でにぎやかにやり取りすることが多々見られるようになった。複数でのやり取りが次第に増えてくると、筆者抜きに学生同士で様々な「雑談」を自然と行うようになり、雰囲気の良い空間が生まれていった。また、同じゼミ生だけでなく、他のゼミや時には他学科に所属する学生までもが雑談に加わるという光景も見られ、卒業研究を媒介に見知らぬ者同士が関わりを持つこともあった。

**事例に対する気づき**

事例①～③では学生が1対1の関わりから複数、さらには見知らぬ者と関わる姿を見ることができたが、このような他者との関わる体験は学生生活において価値あるものとなる。

これらの事例は、筆者と学生、学生同士（見知った者や見知らぬ者）が会話を楽しむという雑談的要素が含まれる学生支援であると考えられる。雑談を介して、自分以外の他者と交流を深めることができることは、学生にとって居心地の良さを感じられるものであり、雑談を生む空間を作ることが一種、学生支援となるのではないだろうか。

雑談における教員と学生との距離感は重要である。すなわち、教員が学生と「程良い距離感」で関わりを持てることが大切であり、教員による学生支援は、「関わり過ぎて」学生支援の閾を超えてしまうという難しさがある。それが次の事例④である。

<事例④>

Cは筆者が心理学を専門としていることを知り、ある時相談にやって来た。Cの場合、筆者との話が深まることに、Cが抱える悩みや問題が表出されるように筆者には感じ取れた。そのため、表面上の訴えを聴きつつ、Cに学生相談室を紹介したが、「知らない人とは話はできない」と断られてしまった。

ある時、Cは他者とうまく関わるができないという話から自分の生い立ちや過去の出来事など深い内容の話をするにより、Cの心は揺れ、混乱した。また、時にその苦

しさから行動化し、周りの友人との関わりに支障をきたしてしまうこともしばしばあった。そのため、Cは筆者に話を聴いて欲しいと頻繁に来室したが、筆者はそのようなCに対してネガティブな感情が大きくなり、拒否的な態度を見せてしまい、一時期Cと良好な関係を維持しづらくなることもあった。

このような危機的状況にありながらも、Cは自問自答を繰り返しながら、気づきを得ることで、他者に対するネガティブなイメージに変化をもたらし、少しずつ前向きに他者と交流を行えるようになっていった。

<事例⑤>

Dに関しては筆者が別の教員より相談を受けた事例である。Dに学生相談室への利用を促すも「嫌だ!」と拒否され、見知らぬ所で、見知らぬ他者に話すことへの不安が感じ取れた。学生Cのような失敗があってはならないと考え、筆者はDの緊張を和らげ、学生相談室で相談を受けることについて時間をかけて話をした。それにより、学生相談室へ繋げることができた。しかし、Dは学内に落ち着いて居られる場所がなく、それがDの不安を再び助長させた。そのため、Dは不安が強くなると筆者の所にやって来たが、筆者はその都度Dの不安を受け止めつつ、それ以上に話を深めないように配慮した。

**事例に対する気づき**

事例④～⑤において、特に事例④では、完全に筆者が「深入りし過ぎた」失敗事例である。学生自身を守るためには、学生の訴える内容に“踏み込み過ぎず”、教員は現前にある問題事に“踏みとどまり”ながら、学生相談室での支援にどう繋いでいけるかを考えていくことが重要である。事例④でも事例⑤でも学生は学生相談室の利用を強く拒否している。多くの学生は見たこともない学生相談室や相談員に対して不安を抱いている。このため、学生相談室を勧めても拒否反応の方が大きくなってしまふ。学生相談室を利用することが学生にとっては、“自分は周りとは違う者になってしまう”という違和感を覚えるようである。学生目線に立つと、学生相談室が身近な場所ではなく、敷居の高さがあるのかもしれない。

また、事例④のように教員の踏み込み過ぎによる失敗の中には「枠」の問題も含まれる。研究室という場で相談を受ける場合に、「枠」の問題を充分考えなければいけない。研究室は相談室とは異なり、現実と非現実性を分けられず、内容が深まる程、「枠」のない研究室では学生を抱えることはできない、それにより学生を混乱させてしまうことも考慮する必要がある。

**3. 考察**

**①学生にとっての「居場所」**

以上5つの事例を紹介したが、これらの事例を通して見えてくるのは、ひとつは「居場所」の問題である。

人は誰も繋がりをもとめ、その繋がりの中で心身の健康を維持・増進させていく。しかし、対人関係の希薄さが言われる昨今において大学生などの若者はネガティブに他者の目を気にしながら、且つ繋がりをもとめているような複雑さがある。このため、学生達は、一

見して他者との関わりや繋がりがあってもそこには心から「安心」できず、どこかビクついた一種の不安を抱えながら日々を過ごしているようにすら感じられる。

このようことから、居場所は物理的な居場所というよりは、「自分が安心していられる場所」<sup>5)</sup>としての、「心的な居場所」といったところだろうか。心的な居場所とは、そこに居る学生達が、自分と他者とが相互に関り合っているという認識や安心感を持てる場であるということである。このため、大学全体として、学生に心的な居場所をどう提供していかれるかを考えていくことは重要である。

### ②教育活動における対話

学生自身が仮に他者との関わりを持つことができても、それは表面的な会話の範疇に留まり、自問自答できる「対話」にまで行き着いていないのではないだろうか。5つの事例を見ると、個々にそれは会話ではなく、対話を求めにやって来ているように思われる。そう考えると、教員が学生支援として行える手段のひとつとしては対話を提供することであり、学生が対話を実感できることであるだろう。

対話の提供を考えていく上でヒントになるのが近年注目されているアクティブラーニングである。柝澤<sup>6)</sup>はアクティブラーニングにおける対話を「個々の授業による対話」（例えば、学生同士のペアワークやグループワークやディスカッションなどを通して学生自身が自分の考えを表現したり、他者の考えを傾聴していくことを引き出していく）と、「自分の研究テーマを追求する中での対話」（ゼミ形式でゼミ生同士あるいは学生と教員などが議論しながら、学生が卒業研究のような自分の問題に対して思考を巡らせながらもそれを表現していく）を挙げ、学生自身が他者と対話し、さらには自問自答できるというプロセスがあると述べている。

このような自問自答を含む対話はD・W・Winnicott<sup>7)</sup>の「一人でいられる能力」(capacity to be alone)にも繋がる。Winnicott<sup>7)</sup>はこの能力は「情緒的成熟」と関連する重要な指標としているが、その基礎には「誰かと一緒にいてしかも一人での体験」があるという。つまり、柝澤<sup>6)</sup>の述べる対話教育はWinnicott<sup>7)</sup>の言う「一人でいられる能力」を再度補完するものであるようにも考えられる。この意味で教員が学生支援を考える時、対話を育む実践的な教育がまさに求められる訳であり、アクティブラーニングは現代大学生への支援となり得る可能性がある。

### ③学生と学生相談室の中間的位置にいる教員の役割

特に支援を要する学生に対しては、学生と教員との関わりを経て学生相談室へ繋げていくといった円滑な連携も当然欠かせない。日常的に教員は、学生と接する機会が多いため、普段の学生の変化により気づきやすい。このことから、「(学生)→相談室」の図式となることが難しい場合に、「(学生)→教員→相談室」といった図式を作ることで、学生が学生相談室の利用に対する抵抗感を和らげることはできないだろうか。この点については、他者からの紹介があることが学生相談室に行くひとつのきっかけになるという指摘もある<sup>8)</sup>。事例⑤<sup>5)</sup>では学生相談室に抵抗があった学生Dに対して筆者はDと学生相談室とのまさに「中継役」となることで、学生相談室に繋ぐことができ、先の指摘<sup>8)</sup>を支持するものとなる。

この場合、学生相談室へ無理に誘導しようとする、却って学生が抵抗感を示すため、まずは学生と学生相談室との中間的位置にいる教員が、学生に対する不安をどう和らげながら、適切に学生相談室へと繋げるかをしっかり考えておくべきである。これについて、木村<sup>9)</sup>は学生相談室の利用を適切に勧めるスキルについて指摘している。事例④や事例⑤は学生相談室に対して強い抵抗を示した例であったが、スキルの言うところ例えば事例⑤の場合、「丁寧な説得」的な関わりを行っていた。学生は学生相談室をある種特別な場所として位置づけており、教員からそこへ行くことを勧められることは、自分は他者とは違う存在として「レッテル貼り」されたような錯覚を抱いてしまう。あるいは、「(教員から)見捨てられた」という錯覚さえ持たせる可能性もある。したがって、教員の役割は学生がこのようなネガティブな錯覚を持たないよう、「丁寧な説得」を行うことである。もちろんそこにはマニュアル化されたものがある訳ではなく、さらに「丁寧な説得」の工夫も学生により異なってくるだろう。しかし、教員はどのような学生であっても、言語的にも、非言語的にもより“丁寧”な態度を示さねばならない。

他方、丁寧さは時として事例④のような失敗を生むことがある。これは「丁寧な説得」ではなく、教員の学生に対する深い介入によるところが大きい。教員の学生に対する関わりはあくまでも学生が抱える不安の“共有”であり、介入ではないことを筆者自身、自戒を込めて考えている。教員と学生とのやり取りは大学生活の一部である。そのため、このやり取りに、介入的要素が加わると、学生と教員が互いに共倒れになる危険性が高くなる。事例④がその典型であり、この事例では、幸いにも事なきを得ているが経過途中では非常に危機的な状況にあったのである。

#### ④様々な「交流」

では、失敗事例である事例④から我々はさらに何を学ぶべきか。そこには教員がひとりで学生の問題を抱えないようにする“交流”を挙げたい。

一口に交流といっても様々なあるだろう。大きなシステム面で言えば教員や職員間の交流である。多人数いる大学の教職員が日頃からどう交流を持っているかは、教員が学生対応に困った時に非常に重要となる。そもそもシステムは境界を持ちつつ、相互に交流することにより健康な状態が保たれるとされている<sup>10)</sup>。このため、大学は、横にも縦にも繋がる柔軟なシステムがその組織の中にいかに構築できるか考えていくべきである。その点から言えば、事例④のような場合、筆者ひとりで学生を“抱える”のではなく、学生を支援していくために、必要に応じて、セミナー担任や、学生相談室、健康管理室などと様々な交流作りの工夫が必要であったかもしれない。なお、事例④では学生自身の力があったために事なきを得たが、相談における研究室という「枠」の問題や相談を受ける者が教員という立場であることによって、それらが足枷になり、学生が行動化し学生自身傷つき、それにより周りも傷ついてしまうという悪循環が生じる場合があることも考えておく必要があるだろう。

教員や職員間の交流だけでなく、学生同士の交流が悩みを抱える学生自身の支援に繋がる可能性について最後に考えたい。学生同士の交流の視点から見ると事例②や事例③がまさにそれに当たる。教員を介さず、学生同士が繋がり合えることは学生自身の効力感を産

むことにならないだろうか。この場合の繋がり要素として、学生同士が“雑談”できる点にある。学生の多くが、自分以外の相手に対して「何をしゃべっているのか分からない」と口を揃えて言っているのを筆者は様々に見てきた。そのため、雑談できる力、すなわち“雑談力”を高めることは学生支援に繋がる糸口となるのではないだろうか。漠然と不安を抱えながらその解決の糸口を掴めずにいる大学生は多く存在し<sup>8)</sup>、これにより不登校、怠学、退学にまで及ぶ場合もある。そこには学生間の交流や雑談力の弱さが隠されているかもしれない。このため、アクティブラーニングなどの教育手法は、雑談力を高め、学生支援となり得る可能性を様々に秘めているのではないかと考える。

#### 4. まとめ

以上、大学教育における学生支援について教員の学生への関わりからいくつかの事例を通して考えてきた。教員の学生への関わりを学生支援という視点にまで拡げて考える時、そこにはアクティブラーニングといった他者との対話を実践できる教育手法に立ち返ることができるのである。学生支援の在り方について大学教育という視点から今一度真剣に向き合って考え直す時なのかもしれない。

#### 引用文献

- 1) 山田剛史：小特集 変わる学生、変わる大学 学生支援と自立のパラドックス。心理学ワールド 77号, 27-28, 2017.
- 2) 久木山健一：大学での教員-学生関係の研究：講義時間以外での交流のあり方について。九州産業大学国際文化学部紀要 59, 67-74, 2014.
- 3) 木村真人：教育心理学と実践活動 悩みを抱えながら相談に来ない学生の理解と支援-援助要請研究の視座から-。教育心理学年報第56集, 186-201, 2017.
- 4) 独立行政法人日本学生支援機構：大学における学生相談体制の充実方策について-「総合的な学生支援」と「専門的な学生相談」の「連携・協働」。https://www.jasso.go.jp/gakusei/archive/\_icsFiles/afieldfile/2015/12/09/jyujitsuhausaku\_2.pdf.Pp9-18,2007 (2020年6月21日)。
- 5) 豊田弘司・岡村季光：大学生における『居場所』。奈良教育大学研究所紀要 37, 37-42, 2001.
- 6) 栃澤健史：高大連携授業におけるアクティブラーニングの実践-対話型教育へのオリエンテーション-。国際研究論叢 30 (3), 129-145, 2017.
- 7) Winnicott, D.W.: *The maturational processes and the facilitating environment*. The Hogarth Press Ltd., London, 1965. 牛島定信 (訳)：情緒発達の精神分析理論。岩崎学術出版社, Pp21-31, 1977.
- 8) 弦間 亮・サトウタツヤ・水月昭道：学生相談室への来談・非来談の葛藤-KJ法による大学生の語りの検討-。立命館人間科学研究 17, 47-59, 2008.
- 9) 木村真人：わが国の学生相談領域における援助要請研究の動向と課題-2006年から2012年を対象として-。国際研究論叢 27, 123-142, 2014.
- 10) 太田裕一・桜井育子：コミュニティと危機介入-ふたつのキャンパスの学生相談における比較-。学生相談室研究 24, 119-128, 2003.