



# 地方私立短大における学生理解を土台にした授業づくり

國本，真吾

---

**(Citation)**

大学評価学会第16回全国大会 「様々な困難を抱えた大学生への授業づくり」, 公開企画1:1-4

**(Issue Date)**

2019-03-02

**(Resource Type)**

conference object

**(Version)**

Version of Record

**(URL)**

<https://hdl.handle.net/20.500.14094/90005694>



## 地方私立短大における学生理解を土台にした授業づくり

鳥取短期大学幼児教育保育学科  
准教授 國本 真吾  
[mail] kunimoto@ns.cygnus.ac.jp

### はじめに

報告者が勤務する短期大学は、わが国の人口最少県である鳥取県の中央部（倉吉市）に位置する。1971年に創設された私立の短期大学で、2年制の本科は5学科・専攻（国際文化、生活〔情報・経営、住居・デザイン、食物栄養〕、幼児教育保育）で構成される（入学定員300名）。本科の各学科・専攻に1～2年制の専攻科を設け、一部は（独）大学改革支援・学位授与機構による認定専攻科となっている。鳥取県内には、本学の他に国立（鳥取大学、米子工業高等専門学校）、公立（公立鳥取環境大学）、私立（鳥取看護大学）の高等教育機関が存在する。このうち、鳥取看護大学は本学を設置する法人が、短期大学と同一キャンパスに2015年に開学した。本学の入学生のうち、鳥取県出身者は7～8割台で推移してきたが、近年は9割台に迫る様相である。また、単線のJR山陰本線を使い、県下の東西から片道1時間かけて通学する学生がほとんどである。

報告者は、幼稚園教諭・保育士の資格取得をめざす保育者養成の学科に所属している。専門分野が「特別ニーズ教育学・障害児教育学」であることから、その専門性を生かす形で、所属する学科に限らず全学にわたり、障害を起点とした特別な教育的ニーズを有する学生、またはそれに類似したり同様な支援・配慮を要したりする学生の指導に関わっている。本報告の題目にある「地方私立短大」というカテゴリーの意味は別として、少なくとも報告者が日々目にしたり接していたりする学生の姿は、多かれ少なかれこの高等教育機関においても同様な傾向にあると推測される。報告者の経験を「地方私立短大」一般、引いては高等教育機関に広く共通するものとして言及するつもりはないが、同じような悩みを抱えている高等教育関係者とともに議論できたら幸いである。

### 1. 多様化する学生の実態

「入試選抜の多様化により、普通科高校だけでなく、専門高校等からも多くの学生を受け入れている。卒業後の進路希望を明確にもって授業に向き合える学生もいれば、不本意入学によって大学での学びの意義が見出せない学生もいるし、技能実習は得意でも数学・物理などの基礎科目の修得が不十分な専門高校出身の学生もいる。（以下略）」<sup>1)</sup>

これは、本学会が発行した『大学評価と「青年の発達保障」』において、川口洋誉氏が「まえがき」で記したものである。川口氏の記述と同様に、本学でもこのような学生の姿が見られる。私立である本学は、2018年度入学生で見た場合、推薦選考（指定校・一般）で61.8%、AO方式選考で16.1%、試験選考で22.1%の学生が入学している。出身高等学校の設置学科で単純には比較できないが、普通科<職業学科・総合学科という印象は強い。入試で大学入試センター試験を利用していないため、志願者の多くはセンター試験を受験しておらず、試験慣れをしていない学生がいる。

いわゆる障害学生に関しては、本人申告により把握している数は少数で、高校側から入学時に「引継ぎ」と称した申し送りの数は年度によってもまちまちである。ただし、高校教員からの一方的な「引継ぎ」や、本人・保護者の同意を得ているかが定かでない「個別の教育支援計画」の受け渡しについては避け、本人・保護者を囲む形で関係者の同席を得て「支援会議」を設定するようにしている。「支援会議」を行ってみて分かることは、本人の状況が事前に聞いていた形とは異なって本学に適応しやすい状態の場合や、「個別の教育支援計画」は引継ぐが「特に心配なことはない」と高校側・本人・保護者が口を揃えるものの、実際に会ってみると本学での適応に困難さがあると思われる場合など、学生一人ひとりでその中身は異なると言える。また、精神的な面からの困難さを理由に、障害学生と同様に「支援会議」の設定が申し出られる場合もあり対応している。その場合、発達障害を一次障害として抱えていることに気づかれておらず、二次障害の部分が一次障害のように捉えられていた例も存在した。そのような経験もあって、本人・保護者が口にしたたり高校側が伝えてきたりした診断名等をもって、その学生を理解することは適切ではないと捉えている。

しかし、引継ぎの申し出や支援会議を設定できた学生の数を上回る形で、未申告の学生が存在するのも事実である。その中には、何らかの配慮や支援の必要性がなく大学生活が順調だった学生もいるが、入学後の履修指導での混乱、学外実習でのトラブルなどを契機にして、その存在が把握されてきている。「事前に分かりそうなのでは？」という声も聞こえそうだが、普段の行動や発言などから事前に分かるものも確かにある。その上でも、把握することが困難な学生がいるのも事実である。

近年では、社会人経験を有した入学生にも多様化が見られている。他大学等に進学した後、「手に職を」という理由から資格取得を考えて入学する者はこれまででも存在したが、その様子に変化しつつある。高校卒業後、県外の他大学に入学するが、中退して地元に戻り本学に入学しなおすという例も少なくない。また、高校卒業後も精神的な課題を抱えつつ働き、または引きこもり状態だったうえで、本学へと入学してくるなど事情は様々ではないが、「社会人」での経験を生かして新たに進学するという前向きな者は少ないと言えるだろう。むしろ、高校卒業後のそれぞれの進路先で行き詰り、再出発の形で本学に進学し直すという印象であるが、以後の大学生活は必ずしも順風満帆というわけでもない。

このように学生の例を挙げていくと限りがないが、報告者は「多様化」の状態を決して悲観しているわけではない。本学は、建学の精神として「地域の発展に貢献する人材」を掲げている。自県出身者で多く構成され、そのほとんどが巣立っていく進路もまた地元地域である(H30 県内就職率 75.4%、県内出身者の県内就職率約9割)。その地域社会の実状を踏まえれば、学内の「多様化」は地域の間人社会そのものを想起しやすくなる。特に青年期の学生にとって「多様化」された大学の人間社会は、多様な価値観に触れることに繋がる。報告者は、長らく青年期後期の知的障害・発達障害の人々の学びの場に関わってきた。本学の学生たちと同じ年齢段階にある彼らを通じて、青年期の「自分づくり」の姿は、「自分くずし」「自分みつけ」を経た再体制化であると実感している<sup>2)</sup>。青年期に多様な価値観と出会い、仲間同士で意思決定したり行動したりする「自治」を通じて、新たな価値を築く営みは、田中昌人氏が言った「生後第4の新しい発達の力」(14歳頃に誕生)が獲得されていく時期の発達課題と重なる。西垣順子氏は、田中氏の「可逆操作の高次化における階層一段階理論」に基づき、大学生期を『変換可逆操作の階層』から『抽出可逆操作の階層』への飛躍的移行が完成し、抽出可逆操作の特徴が本格的に出現する時期」とし、「大学生に相当する20歳前後の時期に発達を主導するようになる力は抽出可逆操作だが、その元になる力は14歳頃に『生後第4の新しい発達の力』として誕生している」と述べている<sup>3)</sup>。この時期を豊かに保障された経験を有さない学生に対して、「多様化」された人間社会の環境で丁寧に向き合うことを意識した教育内容は、本学会が掲げる「学生の発達保障」とは何かを考える上でも重要ではないだろうか。

## 2. 学生理解と授業づくりの狭間で

### (1)「授業づくり」の前提として

授業づくりを考えるにあたり、障害特性に配慮することを踏まえた教室環境の創出の取組みは着手しやすい。例えば、聴覚過敏のある学生は、ノイズキャンセラーが必要な際に使用することを認めた。しかし、そのような申し出や配慮が必要な学生の有無に関わらず、騒音や刺激が少ない教室環境を創出する努力は、かなりの場面で要求される。特に大講義室での授業は、大規模学科の教員でも力量の違いがあり、私語が少ない授業と私語が目立つ授業の差が極端である。報告者が担当する科目では、1回目の授業で私語について学生と確認する。その場に聴覚過敏の人がいなくても、聴覚過敏そのものの存在を知ること、騒がしくない教室環境を共に作る協力者として学生にも求めている。また、視覚的な工夫においても、日常的に意識して取組んでいる。配布資料の構成や枚数、授業時に使用するスライドの中身など、その一つひとつの例を挙げるとキリがないため割愛するが、そのような授業上の配慮の申し出が無くても、一般的な取組みとして日常的に行うようにしている。その理由は、いわゆる「合理的配慮」(reasonable accommodation)の形で要求される内容は、少なくとも本学の多くの学生の姿を前提にした場合、広く有効的な配慮となることが多いからである。身体障害の学生の合理的配慮の内容とは異なり、発達障害の学生の合理的配慮の要求の多くは、通常の配慮の幅を豊かにしていくことで解消される感がある。つまり、合理的配慮に対して「基礎的環境整備」の幅を豊かにする視点とも置き換えることが出来るであろう。

関連して、大学生活を開始するにあたり、支援会議を通じて学生本人に必ず伝えることがある。それは、スケジュールの管理の仕方である。時間割の管理、教室変更や休講・補講の予定、出席・欠席状況の管理といった、それまでの学校生活では比較的経験が弱かった内容である。本学では、学生相談室が発行する「ちょこっとノート」(半期毎に作成して配布)に、それらを記入して管理できるような形で、全学生に配布している。発行に至っ

た契機は、発達障害の学生に対する支援の意味からであったが、法人側の理解で、当初要求した予算を上回る額を確保して全学生へと広げることになった。また、学生掲示板における教務情報（休講・補講等）も、学科・専攻別に用紙を色分けし、掲示期間を明示することで不要な掲示物を撤去しやすくするなど、事務局も含めて「基礎的環境整備」に関わる取組みに工夫を行うようになった。

とは言え、学内で徹底できているかと問われれば、特に教員レベルではまだ十分とは言えない。学生理解の研修会やFD活動を通じて全学に発信はしてきたものの、学生指導や対応に熱心な一部の教員間のみにとどまっている感もある。

## (2)「授業づくり」の本質はどこか？

保育士養成課程の場合、厚生労働省の通知に基づき教科目の教授内容は規定されている<sup>4)</sup>。教職課程においては、再課程認定により2019年4月から新たなカリキュラムと「教職課程コアカリキュラム」に沿うことが求められることになった<sup>5)</sup>。コアカリキュラムの是非はともかく、授業で扱うべき内容や目標は規定されているが、その内容に対してどのような方法でどの程度まで扱うかまでは示されていない。

例えば、保育士養成側の「障害児保育」では、「障害児保育を支える理念や歴史的変遷について学び、障害児及びその保育について理解する」目標に対して、「『障害』の概念と障害児保育の歴史的変遷」「障害のある子どもの地域への参加・包容(インクルージョン)及び合理的配慮の理解と障害児保育の基本」という内容が示されている。教職課程の「特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解」に対応する科目においては、到達目標の一つに「インクルーシブ教育システムを含めた特別支援教育に関する制度の理念や仕組みを理解している」という項目が示された。これらは、「障害児保育」「特別支援教育」の「制度」の「理解」を求める内容や到達目標が示されているものの、それぞれの制度をどのように扱うか、またどの程度「理解」すればよいのかまでは示されていない(正直、そこまで示されたらとんでもないが…)。しかし、ここに「授業づくり」の営みが必要なことは間違いない。「制度」といっても、法制上の規定から順に説く場合もあれば、国による画一的な部分の他に地方行政による創意工夫による部分を示すこともあるだろう。また、それらを授業回の頭に持ってくるのか、実際の保育や教育の実態を見た上で、授業回の後半に持ってくるのかでも授業のデザインは違ってくる。報告者の場合は、授業回の前半で「制度」を扱うことは避け、後半で設定するようにしている。そして、指定するテキストは存在するが、授業の導入はその回で扱う内容に関連した新聞記事やテレビのニュース素材などを用いている。

そのような考えで「授業づくり」を進めていく理由は、やはり学生の姿から出発しているからとしか、自分自身でも言い表すことが出来ない。新聞記事を使っても、新聞記事の読み方自体が分からないという学生がいた。当然、読み方の解説も含めて授業は展開していく。テキストの文字情報だけでは理解しにくい場合、図解や身近な例に置き換えていく。過去の授業時の経験も踏まえて、授業時に想定される学生の姿を想像しながら、90分の授業の展開や時間配分を考える。授業前に、前の年度で使った教材をアップデートする作業や、より適切な素材を探したり考案したりする作業は、実際の授業時間の倍以上を費やして行うことも珍しくない。つまり、教材研究の実施である。学内で経験してきたFD研修の類では、外部講師を招いたHow to物のワークショップなどは多かったが、make的な物はほとんどない。前述の「基礎的環境整備」的な授業時の取組みは、結果としてHow toの次元だとも言えよう。大学での授業づくりにおけるmakeを考えていくと、実際の学生の姿から話が出発していかなければならない。

## (3)同僚たちの苦悩から

「グループワークに参加できない学生に、どう向き合ったらよいか？」他学科のベテラン教授が、そう言って報告者の研究室に駆け込んできた。これまでも様々な支援や配慮を必要とする学生を多く受け入れ、学生たちに丁寧に向き合ってきた学科の授業での話である。「グループワークに参加できない」学生は、入学前から支援会議を行った経緯があった。定時制高校での少人数の雰囲気とは異なり、規模が小さい学科とは言っても、その学生にとってはそれまで過ごした環境とは大違いである。自閉症の診断を受けていることもあり、自閉症の特性に配慮した支援の申し出があったが、本人出席の支援会議でのやり取りを通して、この学生への支援はもう少し違うところにあるのではないかと感じていた。

案の定、その学生は入学後の授業2日目からパニックを呈する形であった。「何のために大学に来たのか分からなくなってきた。自分の進路を間違えた気がする。授業がづらい」、そう言ってその日は帰宅するも、翌日は登校して授業には出席せずにトイレで過ごしたようだった。自分の気持ちを上手く表現できないためか、苦手な科目の時にはノートに殴り書き、ワークシートのプリントは破り裂き、教員の話しかけにも応じることが出来ない。しかし、大学には登校してくるのである。ところが、学科の行事や全学でのガイダンスなどは、前もって予告し

て欠席する。良くも悪くも、見通して行動する面も垣間見られた。単位取得や卒業を目指す意思は強いが、苦手な科目に取り組むことには苦痛を感じ、葛藤する様子がうかがえた。

「グループワークには参加できない」という話に戻ると、授業には出席しているのである。グループ別に取り組む課題内容が異なるその授業で、個々が内容を選択する際に「できない」と調査用紙に記入した。学生曰く、「できないので、正直に答えた」ということだった。その言葉とともに、「この授業は必修科目ですね？」と教員に問うたようである。俗に言う「アクティブラーニング」が大学で広がる中で、このような学生たちにとって授業での居心地が悪くなるのではないかと、話を聞いた際に思った。しかし、その学生に関わる学科の教員たちは、決してその姿を否定するのではなく、受け止める形で向き合っていた。当然、クリアすべき課題を達成することが出来ないと、科目の単位を落とすことになる。それでも、卒業を目指して必要な単位を揃えようと、再履修も行いながら2年間の大学生活を過ごした。徐々に、行事やガイダンスにも出席する姿が報告され、2年次の冬に障害者就労支援センターを介して就職に向けた動きが本格化していくことになった。

結果、卒業必修要件にわずかばかり単位が不足する形だったが、2年間の大学生活を終えて中退の形で離学した。卒業にこだわっていた学生だったが、留年の形は選択しなかったのである。その後、ハローワークに通いながら、職場実習などを重ねていった。中退から4か月後、「就職が決まった」と嬉しそうに大学に報告のため来学してきたのである。今までとは別人のような明るい表情で、「今日はもう泣きそう、ヤバいです」と言いながら喜びを爆発させ、お世話になった学科の教員のところを歩き回って報告した。

この学生の姿を振り返ると、入学時の支援会議の際に感じたことは的を射ていたところがある。一次障害に対しての支援や配慮は学齢期の時期から語りやすく、比較的手立てが講じやすいところがあるのかもしれない。しかし、思春期・青年期と歩むにつれて、二次障害とまではいわなくとも学生の内面に目を向けた支援や配慮が支援会議や個別の教育支援計画で語られることは少ない。青年期の知的障害や発達障害の若者たちの学びの場に関わってきた報告者には、この学生は自分を受け止められた経験の弱さがあるように映った。2年間の本学での生活の中で、この学生は自分を受け止められた経験を積み重ねることで、大きく成長したと言えるだろう。彼が学生時代に避けがちだった行事の一つに大学祭があったが、中退したとはいえ就職した後は自主的に大学祭に足を向け楽しんでいたようである。

## おわりに

「授業づくり」において大切なことは、学びの主体である学生のことをどこまで理解していくかという姿勢や、その理解のための営みではないだろうか。本学は担任制を実施しているが、学生の日々の様子や動向は、逐一学科会議等を通じて学科内で共有される。しかし、単なる情報共有の次元ではなく、学生指導の方向性や学生の内面理解に迫る議論が重ねられている。その議論も踏まえながら、各教員がそれぞれの授業において、試行錯誤を繰り返している（そう考えると、本学の場合は「授業づくり」がどこか学級経営的な感があるかもしれない）。近年、俗に「Fランク大学」「教育困難大学」などと称された上で、高等教育の場における様々な学生の姿が報告されている（「教育困難」という言葉自体が、教員側からの一方的な学生への認識を示したようにも思えるが）。これらが高等教育の在り方として正しいか否かではなく、その場で現実世界に向き合って奮闘している例を基に議論が出発していくことを切に願うところである。

### 《注》

- 1) 川口洋蒼 (2016) 「まえがき—青年の学び・育ちを支える大学教育・大学政策・大学評価をめざして—」 シリーズ「大学評価を考える」第7巻編集委員会『大学評価と「青年の発達保障」』晃洋書房、p. 5
- 2) 國本真吾 (2019) 『働く』ことから『働き続ける』ことへ～障害青年の学びの場から考える～ 子どもの遊びと手の労働研究会『子どもの遊びと手の労働』第545号 (2019年1月号)
- 3) 西垣順子 (2016) 「青年期教育としての大学教育を拓くための研究課題」 シリーズ「大学評価を考える」第7巻編集委員会『大学評価と「青年の発達保障」』晃洋書房、p. 13
- 4) 渡部[君和田]容子 (2015) 「地方県における保育士の養成・確保施策に係る動向」 大学評価学会年報『現代社会と大学評価』第11号、晃洋書房、p. 216。なお、最新の通知は、厚生労働省雇用均等・児童家庭局長通知「指定保育士養成施設の指定及び運営の基準について」(子発0427第3号、2018年4月27日)である。
- 5) 教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会 (2017) 「教職課程コアカリキュラム」2017年11月17日