

大学の教職員であれば、近年「学生が多様化している」ということを感じる機会が増えてきているのではないだろうか。多様化する学生に対して、大学の環境や支援策を整備していくことを課題として捉えている教職員も少なくないであろう。しかしながら、「学生の多様化」という言葉自体にも様々な切り口があり、複合的な課題を含んだ多義的な表現であると考えられる。本学においても部局ごと、教職員あるいは学生ごとに感じている「学生の多様化」の視点は異なるのではないだろうか。

本特集では、こうした「学生の多様化」について学内外の動向に基づいて課題群を整理し、さらに学内の各部局における具体的な状況を論じることで、「学生の多様化」について理解を深める機会としたい。

基調論考

学生の多様性をめぐる課題群

大学教育開発・支援センター学術調査員 谷村 英洋

1. 「学生の多様化」の多義性

「学生の多様化」と聞いて何を想起するかは、当人の置かれた状況に左右される。教育・学習支援の担当部署に勤務する筆者がまず想起するのは、学生の学力や学習意欲、高校までの学習経験等の多様化であるが、これは数ある多様化の一つに過ぎない。

性別、年齢、国籍、人種、しょうがいの有無等に着目した「ダイバーシティ」という語が一般化しているが、学生の多様化（あるいは多様性）を論じる際には、さらに家庭の経済力、本人の就業状況、出身地等も視野に入ってくる。

「学生の多様化」という言葉が多義的なのは、これらの属性等をめぐる様々な 이슈が存在するからである。しかも「多様化」という語が既に起きている事態を指して用いられる場合もあれば、未達成の目標あるいは一層促すべき変化を指して用いられる場合もある。後者の場合の多様化は、当然好ましいものとしてとらえられている。対して、前者の場合の多様化は、あまり好ましくないもの、あるいは難しい対応を要するものとしてとらえられていることが少なくない。

このような複雑さゆえに、「学生の多様化」を包括的に論じることは難しい。さらに、従来認知されてこなかった、あるいは無視されてきた多様性への配慮—例えば、性的マイノリティへの配慮—が求められるようになってきているが、この状況に対しては、「学生の多様化」という表現はそぐわない。そこで以下では、学生の「多様化」ではなく「多様

性」がもたらすいくつかの課題を、きわめて雑駁ながら、アクセスとプロセスの各側面に分けて挙げていく。

2. 多様な学生のアクセスという課題

(1) 他国の経験

20世紀の後半は、多くの国が高等教育の拡大を経験した。そのなかで、伝統的な学生とは異なる属性を有する多様な学生が大学にアクセスできるようになった。後押ししたものの一つが、人種や性別、社会・経済的背景等による差別・格差を是正し、教育機会均等を追求するという理想である。ここで少し他国の経験に目を向けてみる。

欧州は域内で高等教育の体系や教育内容の互換性を高め、学生や労働者の流動性の向上と能力の高度化、さらには世界の高等教育市場での競争力の強化を意図した改革を行っている。学位制度や単位制度の枠組み作りが国を超えてなされる一方で、高等教育の機会均等の達成度は各国さまざまである。たとえば、移民家庭の出身であることが高等教育へのアクセスの障壁になっている国とそうでない国がある。ドイツでは、両親ともに外国出身の移民2世の高等教育機会は、非移民家庭出身者のおよそ2分の1である。背景には家庭の言語環境があると指摘されている (Camilleri and Mühleck 2013)。

他方、アメリカは大学へのアクセスが世界に先駆けて拡大した国である。全米の大学在学者 (学士課程) が同年齢人口 (18~21歳) に占める割合は1940年に約16%であったが、1960年に約33%、1970年に約45%に達している (トロウ1976)。在学者率が毎年1ポイントほど上昇していた60年代は、年々大衆化する大学を目の前にして、トロウが高等教育の発展段階と変容について考察を進めていた時期である。しかし60年代はじめの南部では、アフリカ系アメリカ人ジェームス・メレディスのミシシッピ大学への登校を最高裁の命令に反して州知事が阻み、入学反対の暴動に対してケネディが軍まで動員するという事態になっていた (有賀2002)。大学進学者が増え続ける傍らでまかり通っていた当時の不平等を象徴する事件である。

その後、公民権法の成立後に実施されたのがアファーマティブ・アクション (以下AA) である。公共事業における雇用差別禁止施策の一環として始まったAAだが、大学の取組みでは、歴史的に差別されてきた人種的マイノリティなどを入学・雇用に際して優遇し、積極的に不平等を是正することが目指された (辻村2011)。入学定員の一定数を入学的マイノリティのために割り当てる、あるいは合格点を低く設定するといった方法がとられたが、今ではいずれも違憲とされている (岡本・藤田2009)。現在、同程度の能力の持ち主が複数いる場合に、人種的マイノリティであることをプラスの要素として考慮すること等は合憲とされ、AAの意義も、差別に対する救済から、将来のための多様性確保へと変化しているという (辻村2011)。なお、60年代半ばからは、連邦政府によって低所得者層への経済支援や奨学金制度が設けられ、アクセスの拡大や人種的

多様化が一層進められた。1976年に18%だった非白人の割合(学士課程)は、2015年の現在、41.3%にまで上昇している(Smith2015)。

(2) 日本における課題—家庭の経済力が決めるアクセス

翻って日本では、大学進学率が50%を超え大学過剰論や大学全入時代といった言説がある一方で、学力があっても家庭の経済状況を理由に大学進学を選択しない、あるいはできない層が存在する。これは家庭背景の多様性に関わる問題である。性別やきょうだいの数、自宅通学可能な大学の有無等、進路選択を左右する要因は多く、それらも無視できないが、授業料が上昇し世帯所得が下がる中で、進学費用をいかにまかなうかは多くの家庭にとって重大な問題である。矢野(2015:P.67)は大学志願率の分析に基づき、大学合格率(入学者数/志願者数)が7割を超える90年代末以降に学力選抜の要素が希薄化したことを示し、「お金さえあれば、学力がなくても、誰でも進学できる」という意味での全入時代が訪れたと述べている。

教育の機会均等という理念は、教育基本法第4条に掲げられていることはいまでもなく、子どもの貧困対策推進法第1条でもはっきりと示されている。しかし、これらの理念に反して、世論は大学教育機会の均等化を強く支持してはいない。濱中らの研究グループが、大学進学機会の確保(正確には「大学授業料の減額・無償化、もしくは返済義務のない奨学金の創設など大学進学機会の確保」)について、「増税してでも、国は積極的に進める必要はあるか」を問うたところ、「そう思う」と答えたのは33.1%だった(回答者は東京都内6区3市在住の20~79歳の者1834人)。「医療環境の整備」、「介護制度の整備」、「年金の安定化」といった社会保障関連の項目が、86.9%、84.6%、78.7%だったのと同対照的である。また「公立中学・高校の整備」は55.6%であった(濱中2013)。世論は、公財政支出の対象として教育よりも社会保障を支持し、教育の中でも大学進学は一段と下位に置かれている。つまり、公的負担が国際水準を下回り、大きな私的負担によって支えられているという日本の高等教育の現状が問題視されているとは言い難い。この世論を支えているものの1つは、家計において教育費を最優先すること、教育費負担は親の責任であることを当然視する日本の家族観だとされる。この家族は、わが子への教育熱心とは裏腹に、よその子の教育を思うゆとりのなさや、うちの子さえよければよいといった利己性を併せ持つ(矢野2015)。

アクセスの拡大はマクロな課題であり上記のような世論の転換をも要する。研究者や大学ができることの1つは、様々な形で大学教育の有効性およびアクセス拡大の意義を示していくことだが、抜本的な改善が急速に進むとは考えにくい難課題である。このような状況であればこそ、個々の大学が提供する経済支援の充実、当該の学生や大学にとって大きな意義をもつものだとはいえる。

3. プロセスの課題

(1) プロセスの先にあるサクセス

学生の多様性は、正課内外の教育・学習のプロセスやそれを取り巻く種々の環境整備に課題をもたらす。これをプロセスの課題と呼ぶとすれば、それは、すでにある学生の多様性を念頭に置いても、またこれから生じるであろう多様化や、今後促したい多様化を念頭に置いても見出せる。いずれの場合も、プロセスの課題は学生の多様性に応じた支援や配慮を行うなど、学生がサクセスへと至るための条件を整えるということに集中する。

学生のサクセス(student success)とは、欧米の文献では大学での修学継続や卒業(学位取得)を指すことが多い。卒業率が極めて高い日本はやや文脈が異なるが、それでも所定の学業を修め卒業することは学生たちの主要な具体的目標である。そして、ただ卒業するだけでなく、より豊かな学びや体験が得られることをサクセスの構成要素と考えることもできる。なにも順風満帆の、失敗のない成功体験の連続が必要だといいたいのではない。サクセスの如何は卒業時点で確定しないという見方も可能であるし、その如何を何に求めるかは究極的には学生個人、そして各大学の建学の精神等によっても異なってくる。

(2) 専門的支援・配慮

一般性のあるプロセスの課題をいくつか挙げるならば、まず、障害者差別解消法の施行(2016年4月)を迎え専門的支援や配慮が一層必要になっているしょうがい学生支援が挙げられる。しょうがいのある学生数は全国的に増えており、大学が「支援を提供している」しょうがい学生数(学部・大学院、通学・通信合計)は2006年の4390人(0.16%)から2013年の12488人(0.42%)に増加している(日本学生支援機構2015)。増加はしょうがい種を問わず生じているが、顕著に増加しているカテゴリーの一つが「発達しょうがい」である。発達しょうがいは周囲から認識されづらだけでなく、本人のしょうがいに関する認識が曖昧なことが少なくないため、学習を支える合理的配慮に加えて、自己理解やしょうがい受容の支援も必要になるという点が特異だとされる(西村2015)。

また、性同一性しょうがいの学生をはじめとする性的マイノリティ学生への配慮も課題である。2015年は性的マイノリティへの関心が一段と高まった年であった。6月にはアメリカの連邦最高裁が同性婚の権利は憲法で保障されているという判決を出し、日本においては東京都渋谷区をはじめ一部の自治体が、戸籍上の性別が同じであっても男女間での婚姻関係と実質的に同じ社会生活関係を「パートナーシップ」等として証明するという条例を施行した。文部科学省も、2013年に全国の初等・中等教育段階の諸学校を対象に性同一性しょうがいへの対応事例を調査し、その知見をもとに全国の学校にきめ細やかな対応や配慮を求める通達を出している(文部科学省2015)。性的マイノリ

ティの児童生徒にとっては、トイレの利用のほか、体育の授業や宿泊行事など正課内の活動でも困ることが多いとされる（早稲田大学教育総合研究所 2015）。これらの調査結果を参照すると、大学でも正課内外で配慮すべき点が少なくない。発達しょうがい学生や性的マイノリティといった、一見して周囲が気づきにくい困難を抱えている学生たちへの支援や配慮は、多くの大学構成員にとって新しい経験であり、まさにこれからの課題である。

(3) 学生が多様性から学ぶには

もう一つ、やや異なる視点からプロセスの課題を挙げるとすれば、学生が多様性から学ぶための場づくりという課題がある。この課題は、多様性から豊かな学びが得られるかどうかという点における学生のサクセスとも関わっている。

そもそも、多様性が学生に与えるインパクトとはどのようなものか。日常的な正課教育の場面を念頭において考えると、個人で黙々と行う学習ばかりでなく、他者とともに互いの既有知識や経験、価値観、アイデア等を持ち寄り刺激し合いながら行う学習が増えるとなれば、同質的な集団よりも多様性のある集団の方が豊かな学習が起こると期待される。アメリカにおいては、やはり人種的多様性が焦点だが、様々な集団が交流し多様性に触れることによって、多様な意見への開放性や寛容さ、批判的思考力、認知的複雑性(cognitive complexity)等が向上するという実証研究の成果が膨大に蓄積されている。それらはAA批判への反論など、多様性確保を擁護する役割を果たしてきた(Smith2015)。

このように、多様な学生が集まったキャンパスで学ぶことの意義の一つは、多様性やそれを尊重するといった価値に実際に触れ、多様な他者が存在する社会で生きる準備ができるという点にある。例えば立教大学は、「地球および地域社会の一市民として、高い公共性と倫理性を持ち、異なる文化・ジェンダー・しょうがい等に対して自らに内在している偏見に気づいて修正しつつ、異なる価値観を持った人たちと協働してプロジェクトを遂行できるようになる教育」を、学士課程教育の目的の1つとして明示し、多様性を重視する姿勢を明確にしている。このような教育を標榜する上で、多様な学生がキャンパスに集まっていることはプラスに働く条件と言える。

では、学生の多様性を確保することに加えて、大学としてどのような取り組みが必要になるのか。この点の追求が課題となる。筆者が立教大学での勤務を通して教えられたことから、二点を挙げる。

一つは、多様な学生が実際に出会い交流する機会が欠かせないということである。大学教育開発・支援センターが2012年に開催したシンポジウムにおいて、池田伸子異文化コミュニケーション学部長は、当時、キャンパスに外国人学生が増えてきたが、日本人学生がともに学べる授業が不足していると指摘した。多様な国籍の学生がキャンパスに集まっても、それだけでは、せつかくの多様性の教育効果が限定的だという指摘である。

もう一つは、多様性に応じた支援をする際に、それを一方向的なものとしてとらえるべきではないということである。これはしょうがい学生支援において明確にされている。立教大学のしょうがい学生支援の歴史は戦前までさかのぼるとされ、現在ではしょうがい学生支援室を事務局として、全学的なネットワークのもとで細やかな支援が行われている(佐伯2012)。そのような体制で取り組まれている立教のしょうがい学生支援は、「支援される側」と「支援する側」の別なく、支援に関わる全ての人が互いに学びあい成長する過程として位置づけられている。同様の方針は他大学でも見られるものだが、多様な学生のニーズに応じるだけでなく、当事者以外の学生・教職員・大学が変化・成長することまでを視野に入れている点で非常に示唆的である。

もちろん、学生の多様性がすべて教育のリソースにできるというわけではないし、そうすべきだというわけでもない。また、大学が介入して何をどこまで行うべきなのかという点も自明ではない。しかし、多様な学生の存在に価値があり、それが学びをもたらすと考えるのであれば、多様性の確保のその先や、支援や配慮を必要とする学生への個別的対応のその先を考えてみるのが不可欠である。

4. 結語と付言

大学教育へのアクセス、入学後に学生が経験する教育・学習過程をはじめとしたプロセス、およびその先にあるサクセスと関連して、学生の多様性がどのような課題と結びついているのかを述べてきた。以上で触れることができたのは、学生の多様性をめぐる課題の一端にすぎない。しかも、大学を構成するのは学生ばかりではないから、大学が抱える課題のすそ野はさらに広がっている。多様性の存在やその価値に対してより意識的になっていく社会の中で、個々の大学が多様性をめぐる広範な課題群にどう向き合うのか、今後一層問われるようになるだろう。

なお蛇足を承知で付言しておけば、冒頭で触れた「学生の多様化」すなわち学力や学習意欲等の多様性の拡大も無視できない。その拡大の原因をただ大学進学率の上昇に求めるのは短絡的である。この意味での学生の多様化は、政策による誘導の下、多様な大学・学部が様々な試験方式でより多くの進学需要を吸収してきたという90年代以降の大学の行動を抜きにして論じられない。

しかし、そのことを論じ合うこと以上に個々の大学にとって重要なことは、当該大学における学生の多様性や変化を捉え、そこから教育活動を省察してみることである。「個々の大学内でも学生は多様化している」という言をよく耳にするが、その「多様化」が具体的に何を指すのか、実態を把握し行動しているという話はあまり聞こえてこない。

しかも、今後しばらくは、高校までの学習経験がより多様化する可能性が高い。学習指導要領改訂を前に小・中・高の別を問わず「アクティブ・ラーニング導入」の大合唱となっている。改革の効果・影響は予見できるものではないが、その広がりや教える側の

熟達には相応の時間を要するであろう。「先進的」と言われる高校を卒業した新入生とその逆だった新入生とでは、大学教育への期待や、いわゆるアクティブ・ラーニング型授業への適応力、汎用的技能の水準等が異なると推測される。ちなみに、すでに現行の指導要領から、思考力・判断力・表現力を養うために、論述やグループでの話し合い、発表等を全教科で重視するよう求めているため（「言語活動の重視」）、これらの経験を中学・高校で多く積んできた学生とそれ以外の学生の同居は、静かに始まりつつある。

これらの事情を念頭に置くと、学生の志向・能力の新たな分化・多極化を織り込んだ教育経営、授業運営が個々の大学における今後の課題として挙げられる。また入学時点でのそれらの差異は、大学における能力の伸長を評価する際にも適切に考慮する必要があるだろう。これらの課題について、大学入試が変わることで心配無用となるのであれば話は早いですが、それこそ容易なことではない。むしろ期待されるのは、もはや言い古された感があるが、教学IRやFD・SDといった活動を土台として、継続的に学生の実態および教育の実態を把握・議論し、そこから必要を見出して実質的な教育改善を図っていくという地道な取組みである。

たにむら ひでひろ

引用文献

- 有賀真紀 (2002) 『アメリカの20世紀 (下)』中公新書。
- Camilleri, Anthony F. and Kai Mühleck, ed. (2013) *Evolving Diversity II: Participation of Students with an Immigrant Background in European Higher Education*. (<http://equnet.knowledgeinnovation.eu/equnet-report-on-migration-released/>, 2015.12.22)
- 濱中淳子 (2013) 『検証・学歴の効用』勁草書房。
- 文部科学省 (2015) 「性同一性障害に係る児童生徒に対するきめ細かな対応の実施等について」(http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/27/04/1357468.htm, 2015.12.22)
- 日本学生支援機構 (2015) 『大学、短期大学及び高等専門学校における障害のある学生の修学支援に関する実態調査分析報告』(http://www.jasso.go.jp/tokubetsu_shien/documents/bunseki2005_2013.pdf, 2015.12.22)
- 西村優紀美 (2015) 「発達障害学生の支援—適切な支援と体制構築」『教育学術新聞』2620, 2015年10月7日, 2面。
- 岡本葵・藤田英典 (2009) 「アメリカにおけるアファーマティブ・アクションの展開：制度・争点・課題」『教育研究』51, pp.93-102。
- 立教大学大学教育開発・支援センター編 (2012) 『日本の大学に求められている国際通用力とは』(大学教育開発研究シリーズNO.16)。
- 佐伯美佳 (2012) 「しょうがい学生支援室の開設」『大学教育研究フォーラム』17, pp.86-90。
- Smith, Daryl G. (2015) *Diversity's Promise for Higher Education: Making It Work*. Johns Hopkins University Press, Baltimore.
- トロウ, マーチン (1976) 『高学歴社会の大学』(天野郁夫・喜多村和之訳) 東京大学出版会。
- 辻村みよ子 (2011) 『ポジティブ・アクション—「法による平等」の技法』岩波新書。
- 早稲田大学教育総合研究所監修 (2015) 『LGBT問題と教育現場—いま、わたしたちができること』学文社。
- 矢野真和 (2015) 『大学の条件—大衆化と市場化の経済分析』東京大学出版会。