

# GLOCOM における学生主導企画の継続に関わる評価 ～汎用的技能と課題発見・解決能力を育む場として学部内でインフォ ーマル学習を提供する試み～

## Evaluation of Series of Programs Created by GLOCOM Students

平田 亜紀

Aki Hirata

### Abstract

**Objectives:** To evaluate series of programs organized by students in 2017 and 2018. These programs were (a) college life 101, (b) seminar introduction, and (c) Study Abroad reports. **Results:** 71 out of 75 freshmen attended at least one of the programs. All programs had positive feedbacks and seen as useful resources. **Evaluation:** the contents covered in college life 101 programs were valuable, yet styles may have to be reconsidered. It might not be the best interests for the participants to let the senior students take charge of them. Each seminar provided its own unique introduction aside from the students' programs; students' programs should be terminated. The Study Abroad program was a great learning opportunity for both program organizers, who synthesized knowledge learned in and out of classes, and target audiences, who benefited from the information. Thus, this should be continued. **Discussion:** positive feedbacks do not automatically lead to the program continuation; multiple factors should be considered.

### キーワード

Program Evaluation, Non-formal Learning, Extracurricular Activity, Program Planning, Student Centered Learning

### 1. はじめに

2008年に発表された中央教育審議会『学士課程教育の構築に向けて（答申）』では、「大学を取り巻く環境の急激な変化」として次の3つが挙げられた。1つ目は、グローバル化した社会の中で生き残れる「自立した21世紀型市民」を育成することが大学の公共的使命であること。2つ目は、少子化と労働者人口の減少を受け若者が労働力の中心的な役割を担えるよう社会人基礎力を備えた人材の育成を支援すること。そして最後に大学の収容力が増したことから入学時での学力の質保証機能が低下したことである（中央教育審議会、2008）。最後の問題に対する具体的な方向性はここでは示されていないが、さまざまな学生が入学してくる手前、今まで

以上に充実した学習環境を提供していくことが肝要である。

ところで、社会が大学に求める役割が示されたことは今後の教育実践を後押しするものとなるが、学生自身は日々の大学生活の中でどのような「学び」を求めているのだろうか。開示されているアドミッションポリシーやシラバスなどをもとに大学を選択して入学した学生はどのような学習環境を期待し、また入学後にどのような設計を立てているのだろうか。

## 2. 学生主導企画の提案

愛知淑徳大学グローバル・コミュニケーション学部（以下、本学部）では、2017年度と2018年度に、学生たちが主体的に考えた学部で資するような学習支援企画の立案、運営、評価をする教育介入を実施させた。著者はその企画の監督業務を行った。本学部は2016年度に開設され、執筆段階の2018年度現在、3学年が在籍している。専門科目をAll English（すべて英語）で実施することと2年次に全員を海外へ派遣留学（科目『Study Abroad』）させることをその特徴として掲げ、そのために1年次より集中的な英語のプログラム、通称『First Year English Program (FEP)』を組んでいる（愛知淑徳大学アドミッションセンター、n.d.）。2017年度、2018年度ともに企画始動時の主要メンバーは2年生であった。学生が提案した主な企画は次の3種類であった。

1. 大学生活への導入の支援となる学生相談企画（前期、複数回開催）
2. ゼミ紹介企画（後期、複数回開催）
3. Study Abroadの報告・紹介（後期、複数回開催）

本稿ではこれらの企画を精査し、各企画が継続されるべきか否か、つまり継続的に教員の監督・指導が必要であるか、さらに学部予算を割くに値するものであるかについて検討したい。

## 3. 語彙および概念

### 3. 1. 大学における学び—学士力について

文部科学省中央教育審議会答申（2008）では「学士力」、つまり卒業時に学生が身に付けておくべき能力について参考指針を示している。その指針は「知識・理解」、「汎用的技能」、「態度・志向性」、「統合的な学習経験と創造的思考力」の4つの内容に分けられている。はじめの知識理解は専門領域について、2番目の汎用技能はコミュニケーションスキルに始まり、数量的スキル、情報リテラシー、論理的思考、問題解決力を指し、「知的活動でも職業生活や社会生活でも必要な技能（p. 12）」について、3番目の態度・志向性は自己管理と集団における自身の行動について、そして4番目の統合的な学習経験と創造的思考力は、課題発見解決能力について言及している。各大学にはこれらを参考にして、学習成果のある教育活動を行うことが期待されている（中央教育審議会、2008）。

ところで、この学士力のうちでも汎用的技能は、経済産業省（2006）の掲げる「社会人基礎力」と関連づけて語られることがままある。社会人基礎力は明確な指標を持ち評価項目に転じやすいという利点がある一方、学士力そのものが就業力育成という限定的な目線から検討され

ることは果たしてよいのだろうか。社会人基礎力は産業界の指針であり就業力を全面に出している。対する汎用的技能はあくまで学士課程教育の中に位置づけられており職業人養成という側面のみを強調するものではない。「自由で民主的な社会を支え、その改善に積極的に関与する市民や、生涯学び続ける学習者を育むこと、知の世界をリードする研究者の途を開くこと（p. 10）」など多様な意味を含有していることに留意する必要がある。その意味において、就業に短期的に、あるいは直接的に結びつかない幅広い教育活動が活発に行われる姿が大学には期待されているのではないだろうか。

### 3. 2. ノンフォーマルラーニングについて

欧州委員の前身であったEC委員会（Commission of the European Communities、2001）は、人々の学習の方法にはフォーマル（formal）とノンフォーマル（non-formal）、そしてインフォーマルラーニング（informal learning）の3種類があるとして、それらを次のように区別している。まずフォーマルラーニングは学習目標や学習時間などの構造が明確になっているもので、修了証が出される類の学習である。大学で学位を出す正規カリキュラムもこれにあたる。ノンフォーマルラーニングは、教育機関などが提供する学習の外で行われるものを指す。修了証も出されない。しかしながら学習者の中では「学び」の目標が掲げられている。フォーマルの対語として使用されるインフォーマルを戴くインフォーマルラーニングは、家庭をはじめ日常や職場での学習も含み、目標が定められているわけではないものも指す。

### 3. 3. プログラム評価という活動について

本稿でいう「企画（プログラム）」とは介入活動のことである。介入活動には主に企画運営者と対象者がおり、さらに周辺には企画の実施によって影響を受けるステークホルダーと呼ばれる人たちがいる（安田・渡辺、2008）。安田と渡辺（2008）はプログラム評価を「特定の目的をもって設計・実施されるさまざまなレベルの介入活動およびその機能についての体系的査定であり、その結果が該当介入活動や機能に価値を付与するとともに、のちの意思決定に有用な情報を収集・提示することを目的として行われる包括的な探究活動（p. 5）」と定義している。

ところで、「評価」と表現したとき、何を成し得たかという結論を出すことに意識が行きがちである。これは2種類ある評価活動のうちの1つで、総括的評価と呼ばれるものである（安田・渡辺、2008）。評価という活動は結果の検討のみならず計画立案段階からすでに開始されており（CDC, 2015）実施の最中においては計画を変更することを余儀なくされることはままある。この計画立案段階におけるニーズの分析や実施時の改善・改良の過程を形成的評価と呼ぶ（CDC, 2015; 安田・渡辺、2008）。米国国立センター他によると評価活動は対象者に寄り添うために有用で、例えば立案時には想定していなかった対象者の実態やニーズに企画を微調整することが可能となる（U.S.DHH, NIH & NCI, 2004）。

このほか、計画通りに事が進行しているかを判断するものをプロセス評価、目標の到達度を測定するものをアウトカム評価と呼び（CDC, 2015）計画の推移を確認する作業を意識的に行うことができる。評価をすることやその内容を記録することは、実施されたプログラムの成し得たことを測定するだけでなく、継続の是非を問うとともに継続される場合は組織からの理解

を得るための根拠資料となると考えられている (U.S.DHH, NIH & NCI, 2004; 安田・渡辺、2008)。

#### 4. 学生主導企画

##### 4. 1. 企画の外観

本稿で取り上げている学生企画とは、2017年度と2018年度の2年にわたり愛知淑徳大学グローバル・コミュニケーション学部の有志学生によって学習支援体制強化のための課外活動として行われた数多くの企画のことを指す。運営への参加を募集する時に「立案される1つひとつの計画が学部で資するものであること」を求めた。学生にはあえて言及していないが、学内で行われている活動であることを踏まえ、学士力のうち汎用的技能を育成するための知的活動と統合的な学習経験と創造的思考力が強化されるような環境整備を心掛けた。さらに、学生にはノンフォーマルラーニングのアプローチを使い、それぞれに自らが提案した企画を主体性をもって実現し、またそのために自身に必要な学習スキルを見つけてもらうこととした。

企画は2017年度2018年度ともに前期に1つ、後期に2つ行われた。前期では主に大学生活への導入を学生目線から、後期ではゼミ選考とStudy Abroadでの派遣留学先の選考に合わせて情報提供を行う企画が開催された(詳しくは2017年度の紀要に記載している)。企画の実施期間は前期企画は5月から6月に、後期企画は10月から12月に行われた。

募集は前年度の3月に行い、随時必要に応じて参加者を増やす形をとった。参加者数は企画によって上下したが、2017年度が合計16名、2018年度が合計23名。2017年度は学部特有の忙しさを生き抜く方法を伝授したいという志を持った学生が集った。対する2018年度は「先輩の姿にあこがれて」企画に参加した学生や「楽しそうだから」という理由で参加した学生が目立った。

##### 4. 2. データ収集—研究参加への同意と企画参加への誓約書

プロセス評価とアウトカム評価に使用したデータは主に、面談(参与観察)、面談記録、議事録、企画の観察、運営学生の所感(レポート含む)、対象学生(参加、非参加含む)のアンケート結果である。ここでは、その中から2017年度のアンケート結果を紹介したい(表1に抜粋あり)<sup>1</sup>。運営学生への研究参加の同意は企画開始時に運営委員となるための誓約書と研究参加への同意書を使用して意思の確認を行った。対象学生に対しては、ここに記されているデータは記録を目的としていることと参加任意性を口頭で説明した。なお、ここに記載しているデータのほかに2017年度は運営学生の起案で開催ごとにデータを収集し形成的評価に反映させた。

##### 4. 3. 企画の報告—アンケートの結果と考察

2017年度の企画が終わった3月の時点で企画の対象者となった1年生(在籍者数75名)に対して自記式アンケートを実施した。どの企画に参加しそれをどのように利用したか、また参加をしなかった場合はその理由を記してもらうこととした。なお、これらの項目は運営学生が主に考え、監督者が内容を精査したものである。

結果は、回答者数が71名。71名分すべてが有効回答であった。前期の相談企画には33名

が、FEP 対策企画には 38 名が参加した。後期のゼミ紹介企画には 44 名が参加し、Study Abroad 企画には 62 名が参加した。どの企画にも参加しなかったと申告した対象学生が 2 名いた。理由は、1 名は「困っていなかった」とし、もう 1 名は「時間が取れず参加できなかった」と述べている。後者はしかし、今後類似企画が開催された際には「先輩方の実体験を、自らの方針を決める強い根拠にできるから」参加したいとし関心を示していた。

表 1. 企画に参加したことで得られたこと（自由記入、抜粋）

	原文ママ（カッコ内は筆者によるコメント）
勉学（特に FEP）に関する記述	<ul style="list-style-type: none"> <li>● FEP のテスト形式を理解することができ、しっかりと対策をすることができた</li> <li>● どの科目がどう難しいかやどう勉強していけばいいか分かった。</li> <li>● Q1 の Academic Skill のテストが不安だったけど参加してのりきれました。</li> <li>● 不安が軽減された。</li> <li>● FEP のテストや FEP の宿題のやり方が分かった。</li> <li>● FEP の授業で不安だったところをどのように勉強したら良いか教えてもらうことができた。</li> <li>● 先生の説明ではわからない、学生側のことを知ることができた。</li> </ul>
ゼミに関する記述	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 履修について直に先輩のゼミ（関連の）意見を聴けて良かったです。参考になりました。</li> <li>● ゼミの雰囲気がかわった。どういう人が集まるか、など。授業の難易度がわかった。</li> <li>● 先輩の意見を参考にして自分の選択を決めたかったから。</li> <li>● 参加してあいまいだったゼミの情報が細かくわかるようになった。</li> </ul>
Study Abroad に関する記述	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 体験談を聞くことでよりリアリティがあって、文だけでなく、自分の行きたいことがわかりました。</li> <li>● 留学について詳しく聞いて不安が減りました。</li> <li>● 行先の良かったところ悪かったところを知って評価ができた</li> <li>● どの大学に行こうか迷っていたときにとても役立ちました。</li> <li>● <b>留学先のよさがわかった。</b>（太字）</li> <li>● どのようなことを勉強するのかをすることができた。また自分の選択にあたっての考えなどを相談してどれが一番自分に合うかをえらぶことができた。</li> <li>● 実際に生活してみてもうだったか、どの大学が一番合っているか知れてよかった。</li> <li>● 参加したことでどういう服をきればいいのか、お金はいくらくらい持っていくのがいいかわかりました。</li> <li>● <b>興味をもてたり、ふんいきがわかったりした。</b>（太字）</li> <li>● 留学について詳しくすることができた。授業だったり、生活面。</li> <li>● スライドとかで写真などを見て全く想像のつかなかった雰囲気を少し感じ取ることができました。</li> </ul>
その他	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 先輩と仲良くなれたので普段からなんでも話す相談できてうれしかったです。</li> <li>● これからどのように勉強してよいかしることができたし、大学生活をどう過ごしてよいか考え直すことができた。</li> <li>● 大学について全く分からなかったのが、授業の取り方など参考になりました。</li> <li>● 勉強の仕方も学べたし、今悩んでいることをどうやって解決していけばよいか学べたから。</li> <li>● どう勉強したらよいか分かった。親切に教えてくださったので勉強の計画が立てやすかった。</li> <li>● 学生じゃないとわからないこととかきいた。とても分かりやすかったので、自分の中で対策することができた。</li> <li>● 先輩だけでなく先生とも相談する機会になったのでとても助かりました。</li> <li>● 大学生活への適応力がついた</li> </ul>

記述の内容をまとめて幾つか紹介したい（表 1）。自由記述の内容から、留学先に関する企画が最も関心が高かったことが伺えるが、他の 2 つの企画も肯定的な反応が得られている。相談企画は表 1 にあるように試験対策や勉強法などの説明が有益であると捉えてられていた。ゼミ企画は記載した人数こそ少ないものの、2 年次より始まるゼミという概念を理解しきれていない 1 年生（参加学生）にとってはそれぞれの所属ゼミについて上級生が自らの言葉で語ってく

れることは有益であったと述べている。

3つの企画に参加することで学生生活のさまざまな場面での不安が減った、あるいは安心したといった記述が12名の学生より寄せられた。特に Study Abroad 企画はこの「不安を解消する」というニーズに応えていると判断できる。行先を決めかねているときの情報源として、あるいは相談窓口としての役割や、漠然とした不安を解消する役割を担っていたことが記されていた。また日常生活や勉強内容、海外生活に必要な物品などの情報もここで得ていた。さらに Study Abroad に対する不安の払しょくに一役買っていたことも明らかになった。特筆すべきは、Study Abroad の「よさが分かった (太字)」とする参加学生が1名、さらに「興味をもて (持て)」るようになったとする参加学生が1名いたことだ。これらの記述から、そもそも Study Abroad に関心がなかった学生がいたということが分かり、またそれらの学生がこの企画を通して関心が持てるようになるという肯定的な態度の変化が起こったことを意味する。これはとても意義深いといえよう。

## 5. 企画の評価

### 5. 1. プロセスとアウトカム

プロセス評価に関してだが、企画は2017年度、2018年度ともに前期を学生相談、後期をゼミと Study Abroad に関連したものを実施すると計画が提出され、その内容が遂行されたことが確認されている。アウトカム評価であるが、上記のとおり自記式アンケートによると参加学生にはどの企画も一定の支持を得ていると結論づけることができる。ただし、これをもって即すべての企画を継続すべきであるとは結論づけることはできない。以降、各企画の問題点にと持続可能性について検討したい。

### 5. 2. 支援のニーズ—「学生主導企画」がもっとも適当であるか

前期企画として運営学生が提案したものが実際に実施されたのは5月と6月であった。いわゆる「大学における学びの姿勢を伝える」という趣旨で行われた企画であるので、開催時期を前倒しにしてもよいし、学生企画のように1年生が大学生活に多少慣れてきた時期に行ってもよいと思われる。問題は、学生が主催をするには制約があったことが企画準備段階で明らかになったことである。また終了後のフィードバックから課題も浮上した。準備段階の検討は後に行うとして、ここではまずフィードバックからみえてきた課題について触れたい。

上級生の伝えることは、ともすると「ショートカット方法」「省エネ方法」「生き残り」である。それらは対象者である下級生からは好意的に受け取られたことがフィードバックから判断できる。つまり対象者のニーズに応えたことになる。しかし、教員が監督する場においてそのようなことを伝授することが教育活動として適当であるか疑問が残る。さりとて仮に、教員が介入して「大学での学びはかくあるべき」という企画を実施するとしよう。まず教員が上級生を研修し、その内容を上級生の口を借りて下級生へ伝えることとなる。これはすでに上級生の「主体的な行動」の伴う企画とは呼べない。課題を発見・解決させることや汎用的技能育成の場としての機能を果たさなくなる。模索すべきはいかに教員と同じ目線を持つ上級生を集め彼

らに企画を実施させるかではなく、いかに既存のカリキュラムの中で、今回の課外企画で求められているような内容（ニーズ）に応えつつ、大学での学びに対する意識付けをするかであろう。その文脈であれば、上級生を「招待」してもよいかもしれない。記述には上級生のテスト対策が有益であったとするコメント以外にも、本学部特有の All English の授業と欧米式の学習姿勢を要求する教員が多くいることへの戸惑いの解消を期待したと判断できるものがあった。これを踏まえると、例えば科目『New Student Seminar』で現在行われている「大学で授業を受けるにあたって」という抽象度を上げた講義を、より具体的な FEP をはじめとした「英語で授業を受けるときにあなたに期待されていることや心構え」といった類に焦点を絞ることもできる。ただし教員間で教育方法を話し合う相互互換的な関係が成り立てばよいが、特定の教員が開講する科目の補填を、日本語とはいえ、他の教員が実施することはその担当教員の授業運営に過剰な干渉をすることになりかねず、翻って学生が学びづらい環境を作り出す。このことを踏まえ慎重に検討する必要があるだろう。

後期企画に関しては、これも参加学生からは好意的に受け取られたが、学部開設から 3 年、ゼミ開講から 2 年を経て、各ゼミ担当者が所属学生とともに積極的に説明会を行うシステムが構築され始めていることを確認している。評価者として、学生に改めて企画を主導させる意義はないと判断し、廃止する方向で進めてよいと結論づける。

一方で Study Abroad の報告・説明に関する企画は、この企画がないと他で情報を入手することが困難であるという現状を踏まえ、開催を取りやめることは対象学生にとって不利益となる。また今回、企画参加によって対象学生の心情に肯定的な変化が生まれたことを踏まえると継続すべきだと結論づけられる。さらに、運営学生にとっても教育的側面が強い。派遣前に学習の意味付けを行い、帰国後は内省し、それを魅力的にしかし誇張をせず責任をもって情報発信するという作業は、まさしく学生の知的活動の場を提供する企画といえ、職業生活にも社会生活にも役立つスキルが育成される場として期待できる。以上のように、学生主導企画を運営学生や参加学生の反応のみで判断するのではなくよりこの企画が運営されている環境因子も含め多角的な因子を取り入れて検討すると、すべての企画が必ずしも継続しなければならないものでもないことが見えてくる。

### 5. 3. 学生主導企画の準備段階で浮上した問題点について

企画により利益を享受すべきは対象学生（企画運営に携わっていない在校生）である。つまり一連の企画は対象となる者にとって有益なものを提供しなければならない。その一方で企画運営学生をノンフォーマルラーニングの学習者と定めたとき、この企画から「学び」を得るべきは運営学生である。互惠関係が成立している場合は問題はないが、学習者（企画運営学生）にとっての「学び」が対象学生の利益となりづらい場合、監督者は難しい判断を迫られる。ここでは 2017 年度の企画運営学生の「希望」を監督者が棄却した事案を 2 つ記録として残す。

#### 5. 3. 1. 企画の形成的評価 その①—上級生が下級生を指導することの限界

前期企画は FEP に関連した相談を中心に据えた。これが「勉強会」であれば必ずしも運営学生の語学力・指導力は必要ない。しかし「上級生による下級生への相談の場」としたとき、下

級生が期待するのは勉強内容への助言であろう。上級生たちもその想定で準備をはじめていた。また 2017 年度に限って言えば企画始動の思いがそこにあった学生が集まったという経緯もあった。ところが監督者から見ると一優秀な学生たちではあったが一チューターができるほどではなかった。しかし教員として「あなたの学力は足りない」とは伝えづらい。そこで代表者との面談で「FEP が困難であることは事実だが、授業内容の指導という形の介入は望ましくないとは思わないか」という趣旨の質問をなげかけたところ、学生自身もそれは危惧していたことが判明した。ここから対話を通して他の介入方法を模索していった。結果、代表学生からは授業の準備方法や時間の使い方について、監督者からは FEP への取り組みの姿勢（例えば質問の仕方や試験の準備方法など）についてであれば、相談会が開けるだろうという結論に達した。また、企画の直接的なステークホルダーである FEP 教員へ運営学生からどのようなかわり方をすれば授業に支障がないかを確認する作業も監督者から指導をした。この一連の作業は運営学生と監督者の対話による評価作業が好転的に機能した例といえよう。さらに 2018 年度の運営学生は FEP の内容を補助することそのものを開催意図としなかった。そして企画が勉強に触れないことを運営学生側がはじめに設定し対象学生へ周知した。2018 年度に関しては、話し合いの段階ですでに運営学生の間で共通認識が持たれていたため、監督者は積極介入をしていない。監督者は、プログラム評価者として、実施 2 巡目にして起こった「“文化” の変化（安田・渡辺、2008 p. 184）」を目撃したのである<sup>2</sup>。

### 5. 3. 2. 企画の形成的評価に関連して その②

Study Abroad 企画において 2017 年度に、運営学生の権利意識ともいえるべき情報を過剰に管理しようとする態度と、監督者の公共の利を重んじる姿勢との間で衝突が起きた。Study Abroad 企画は当初、次のような手順が計画されていた。まず対象者へ質疑応答用の記入用紙を配り、それを持参した参加者へスライドを交えた現地の紹介を口頭で行い、質疑応答の時間を設け、時間内に収まらなかったものは別途回答するという流れである。これに対し監督者は、回答を広く閲覧できるように掲示板に張り出すことを提案したところ、運営学生は説明会に参加せずして情報だけを得ることは「ずるい」と思う上に自己責任を果たしていないとし、難色を示した<sup>3</sup>。監督者として、その姿勢は企画の目的である学部全体に資するという視点に立脚していない可能性を示唆した。対する運営学生からはそもそも情報格差を生んではならないという監督者の姿勢に共感できないといい、また、大学教育の場で公共の利という概念が当てはまるとは考えられないと返され、議論は平行線をたどった。最終的に掲示することを「指導」したのだが、この対応に問題はなかったのかと今でも考える。必修科目であることから公共性があり情報へのアクセスを制限しない方針を取る監督者の姿勢も、大学生へ自己責任を問う運営学生の姿勢も、どちらがより優れているということはない。しかし力関係の不均衡は歴然としており、監督者が指示を出せば運営学生は従わざるを得ない。

### 5. 3. 3. 運営学生の「主体的な学び」への教員の介入の在り方に関する課題

監督者としてさまざまな判断が独善的ではないと信じたいものの、上のように内容を変更するように指導することは果たして許されるのだろうか。2017 年度の運営学生は FEP にまじめ



に取り組んだという自負のある者が集まった。そのこともあり企画の範囲を限定するよう指示をした監督者と冒険を試みたい運営学生の間にはたびたび緊張感があつたことは否めない。

前者の案件でいえば、教材研究を重ねさせればあるいは指導することも可能であつたのかもしれない。そこには「学問と向き合う時間」や「学びの瞬間」が確かにあつたはずである。その一方で学部の教員として下級生に不利益となる行為を看過することはできない。運営学生も対象学生も監督者にとっては等しく学生であるが、結果的に対象学生の利益のほうが運営学生の利益よりも優先された。企画を始めるにあたって監督者は教員目線による持続可能性などは極力排除し、学生目線で支援を提案させようとしていたが、実践後にいえることは、完全に教員の目線（あるいは倫理観）を排除することは監督者としての怠慢と同義となるという発見であつた。

ノンフォーマルラーニングでは、学習者（この場合は運営学生）が望むものを望むときに提供するのが支援者（この場合は監督者）の役割である。学習目標を強引に修正させた時点でそれはもはやノンフォーマルと呼べるのであろうか、という疑問も残つた。しかし同時に対象者がいる企画において道義的に問題があると思われることを、それでも学習者（企画運営者）のためになるからといって行うことは許されないだろう。同種の疑問は、他の、例えば地域連携型のサービスラーニングなどにも投げかけることのできる問いかもしれない。

## 6. 本企画の特徴と学生主導企画開催の意義

本稿で検討した学生企画の出発点は、学生の自身の学びに対するまなざしを内省する機会を与えるとともに成長を見守ることにあつた。これは教員がニーズを聞き取りそれをもとに専門家の視座でもって学習評価に焦点を当てて構築したプログラムを実行する折り目正しい支援計画とは異なり、見切り発車で未完成な部分がある。だが、それこそがこの企画の最大の特徴といえる。学士力は正規カリキュラムの中で行われるかぎり測定できる成果物を残さなければならない（中央教育審議会、2008）。経年で測定し変化を観察することができるという利点がある一方で、ひとりとして同じではない学生のニーズに向き合うには制限が多い。また各学部が専門教育に関連づけた学士力に関する指標を測定可能な操作定義にまで限定し整えるには長い年月が必要となる。一方で、本件のような正規カリキュラムと連動した支援企画を学生に主体性をもって運営させることは、どの学部でも柔軟に導入できるうえ、実施に関わる学生の成長を見守ることや、学部内の空気の変化を感じることができる。

現在、企業でのインターンシップをはじめ、授業との連携をしながら地域にでて行うサービスラーニングなど、課外活動は一般的なものとなってきている。このほかにも学生は、アルバイトなどを通して限定的ではあるものの社会経験を積むことが可能である。いずれも対人能力を高め、課題発見・解決の体験を積む機会となる。またこれらの体験には学問領域で得た知の専門性を職業技能へ生かす道筋が描かれている。本稿で取り上げた企画はこれらと同様に対人能力や課題発見能力などの育成も行うが、その視座が少々異なる。学生が自ら大学・学部の中でカリキュラムに密接した課題を発見し解決しようとする姿勢は、学問を継承する場を豊かに

しようとするまなごしの育成でもある。この点において学習支援に主体的にかかわらせることの真の意義は、純粋に学問と向き合う貪欲な姿勢の育成にあるのかもしれない。

## 謝辞

本稿で取り上げた企画は愛知淑徳大学平成 29 年度・平成 30 年度特別教育研究助成を受けて実施されたものである。

## 注

<sup>1</sup> 執筆現在、2018 年度のアンケートはまだ行われていない。

<sup>2</sup> ただし 2017 年度の変更は議事録として残されていたものの、2018 年度の学生がそれを受けて内容を改変したわけではない。しかし、行動で示された運営の在り方を対象者として受け取り、その上で自身が実現できる企画を提案している点において、この企画は「成長」している。

<sup>3</sup> 誤って伝達したくないという思いがあったことも言及しておくべきであろう。

## 参考文献

CDC (2015). *Program Evaluation*. In Program Operations Guidelines for STD Prevention. pp. E1-E20. <http://www.cdc.gov/std/program/ProgEvaluation.pdf> [Accessed 14 Jan. 2019].

COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES (2001). *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality* [http://aei.pitt.edu/42878/1/com2001\\_0678.pdf](http://aei.pitt.edu/42878/1/com2001_0678.pdf) [Accessed 14 Jan. 2019].

U.S. Department of Health and Human Services, National Institutes of Health, & National Cancer Institute. *Making Health Communication Programs Work (Pink Book)*. Available at: <https://www.cancer.gov/publications/health-communication> [Accessed 14 Jan. 2019].

愛知淑徳大学アドミッションセンター (n.d.) 『大学案内 2019 (デジタルパンフレット)』pp.114-119. [https://edu.career-tasu.jp/p/digital\\_pamph/frame.aspx?id=7530300-0-1&FL=0](https://edu.career-tasu.jp/p/digital_pamph/frame.aspx?id=7530300-0-1&FL=0) (参照 2019 年 1 月 14 日)

安田節之・渡辺直登 (2008), 『プログラム評価研究の方法 (臨床心理学研究法 第 7 巻)』新曜社

経済産業省 (2006) 『「社会人基礎力」育成のススメ～社会人基礎力育成プログラムの普及を目指して～』 <http://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/2006chosa.pdf> (参照 2019 年 1 月 14 日)

中央教育審議会 (2008) 『学士課程教育の構築に向けて (答申)』