

高等教育機関におけるSWPBIS・RTIの機能を含んだ多層支援モデルの検討

—流通経済大学教育学習支援センターにおける取り組みの分析を中心に—

真名瀬 陽平

I. 問題と目的

本研究は流通経済大学教育学習支援センターにおける取り組みを多層支援モデルの観点から分析、考察するものである。

平成29年度の我が国における高等教育機関（大学・短期大学）の収容力は93.7%、18歳の進学率（大学・短期大学・高専4年次・専門学校）が80.6%となった（文部科学省、2017）。こうした状況は、希望をしたら誰でも大学に入学できる全入時代（矢野、2015）とされる。その一方で、私立大学に着目すると約4割の大学が入学定員未充足であり、さらに地方の中小規模私立大学の約半数が赤字傾向にある。大久保（2015）はこうした現状から、これらの大学の多くは様々な面において多様な学生を受け入れる、あるいは受け入れざるを得なかったことを指摘している。さらに、こうした全入時代は継続され、より多様な学生の入学が予測されることから、各大学は学生のニーズや社会からの要請に応える努力をし続ける必要があるとしている。

多様な学生には様々なものが含まれる。川嶋（2018）は、人口学的多様性と認知的な多様性について言及している。人口学的多様性としては、女子学生・社会人学生や留学生・多様な人種や国籍の学生が挙げられている。文部科学省（2018）における彼らの在学率は、女子学生が44%、社会人学生が24%であった。また、外国人学生は平成29年度で4.8%の在学率であった。こうした状況下、川嶋（2018）は高等教育の活力・国の競争力の維持の観点から彼らの高等教育への参加を促進することが必要であることを指摘している。認知的な多様性に関しては、入学後の学習に必要な基礎学力が不十分な学生や同大学内の中でも比較的優秀な学生（葛城、2018）の存在がある。加えて、何らかの障害のある学生の在籍数・比率も増加傾向にあることが指摘されている（日本学生支援

機構, 2019)。

大久保 (2015) が指摘したように, 各大学はこうした多様な学生に対応することが求められ, 様々な対応をしている。例えば, 女子学生に対しては, 学生・女性支援センターを設置しキャリア支援などを実施している大学 (東京医科歯科大学, 2019) がある。また, LGBT等への支援を行っている大学 (筑波大学, 2019) もある。社会人学生に対しては, 育児支援などを行う大学 (松山大学, 2019; 富士大学, 2019) がある。留学生に対しては, 留学生センター (筑波大学, 2019) や留学生支援課 (明星大学, 2019) といった留学生の修学を支援する組織を設立し, 支援を行う大学がある。留学生への支援は平成29年度では1.6%の大学で実施されていた (日本学生支援機構, 2018)。また, 認知的な多様性については, 学習支援センター (東洋大学, 2019) や教育学習支援センター (流通経済大学, 2019) など, 修学を支援する部署を設立し, 支援を行う大学がある。こうした支援の実施は平成29年度で2.5%の大学でみられた (日本学生支援機構, 2018)。このように, 在籍している多様な学生に対して, 支援を行う部署の設立がなされつつあり, 個別・集団への支援が実行されてきている。

ところで, 学校に在籍する全児童・生徒を対象とした個別・集団への指導・支援の枠組みとして, School Wide Positive Behavior Interventions and Supports (以下, SWPBIS) と Response To Intervention (以下, RTI) がある。

SWPBISに言及するためには, Positive Behavior Supports (以下, PBS) に触れる必要がある。PBSとは, 嫌悪的な介入を行わずに, 個人の生活の質を向上させるための新たな行動スキル (望ましい行動・適応行動・社会的行動) を獲得する教育と個人に関わる環境を再構成するシステム変化を行い, それに伴って問題行動を減少させる応用科学である (Carr, Dunlap, Horner, Koegel, Turnbull, Sailor, Anderson, Albin, Koegel, & Fox, 2002; Dunlap, Kincaid, Homer, Knoster, & Bradshaw, 2014)。平澤 (2015) は, こうした応用科学が成立した経緯には, 従来, 激しい危険な問題行動を起こす人に対してその行動の低減や除去を最優先として, 罰の提示など正の弱化に基づく嫌悪的な介入が使用されることがあり, そうした嫌悪的な介入を避け, 人権を重視した非嫌悪的アプローチの構築が求められたことを指摘している。こうしたPBSに基づく介入は米国のみならず, 日本においても近年実施され, 有効性が指摘されている (神山, 2017)。さらに, PBSは問題行動のある対象者以外にも適用範囲を広げつつある。その一つに, SWPBISがある。これは, 学校に在籍する全ての児童・生徒を対象として, 学業と行動的に重要な目標を達成するため, 包括的にエビデンスに基づいた介入を行うシステムを導入・改善する枠組みである (Sugai, 2013)。具体的な取組として, 多層的な支援がある。多層的な支援とは, 始めに1次的予防として, 学校・学級全体のすべての児童・生徒・スタッフ・場面を対象に行う。その次に, ハイリスクな問題行動を示す児童・生徒のための小集団介入 (2次的予防) が行われ, 最後に, 3次的予防としてハイリスクな

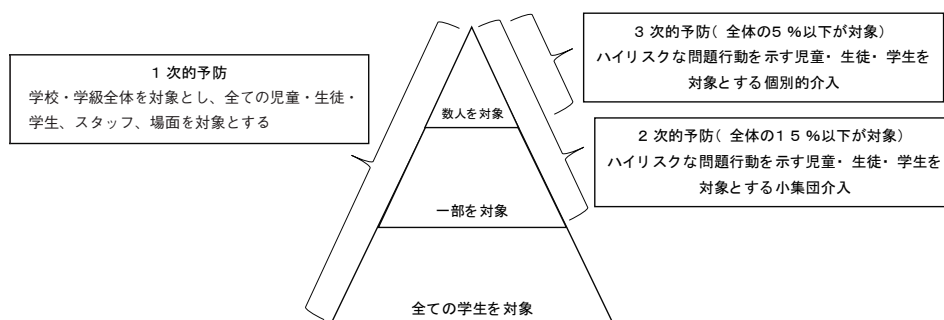


Fig. 1 SWPBISの階層モデル (Sugai, 2013を基に作成)

問題行動を示す児童・生徒たちへの個別的介入が用いられる (Fig. 1)。これらの多層的な支援は、対象児・者を分類して行うのではなく、一人ひとりの支援・教育ニーズに合わせて行われる。例えば、A児は2次的予防、B児は3次的予防と分類されるのは誤りである。A児の体育は1次的予防、作文は2次的予防、算数は3次的予防というように対象児・者のニーズに合った支援が行われる。

近年、こうした多層的予防に加え、教育的介入に対する反応 (RTI) も着目されつつある。RTIとは、科学的根拠に基づく指導法を用い、指導に対する児童生徒の反応を継続的にモニタリングすることにより、質の高い教育を目指すと共に支援が必要な児童生徒を判定するプロセスである。具体的には最適な介入と環境に対しても適切な反応が得られなかった場合、集中的な介入・支援が行われる (野口, 2013; Gresham, 2010)。全ての児童・生徒を対象とした予防的指導 (第1層) が行われ、そこで効果のみられなかった児童生徒を対象に小集団指導が行われる (第2層)。そして、そうした指導を経てもなお、困難さのみられた事例に対しては、個別・集中的な指導が行われる (第3層)。

野口 (2013) は、SWPBISとRTIには共通点多々みられることを指摘している。エビデンスやデータに基づいて意思決定を行い、介入後のモニタリングがなされること、「障害」と診断される前の多層型介入モデルであること、全員を対象とした予防的介入であること、できる限り通常学級・通常教育カリキュラムへのアクセスをすること、そしてどちらも教育の質を高めることである。また、RTIはもともと学業に関して行われてきた (清水, 2008) が、近年ではFig. 2に示したように行動に対してもPBSの知見を用いて適用がなされてきている (Sugai, 2013)。

以上のように、SWPBIS・RTIのシステムは開発当初は別個のものとして扱われてきたが、現在ではお互いのシステムを補完し合い、併用できる可能性が指摘されており、

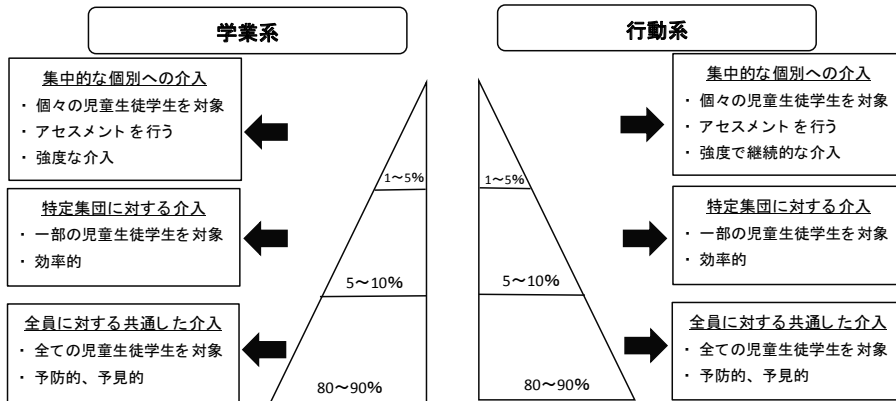


Fig. 2 SWPBISとRTI (Sugai, 2013を基に作成)

実際にアメリカでは併用して実施されつつある（野口，2013）。一方で，日本においては，SWPBISとRTIそれぞれの実施・検討はなされつつあるものの，併用して実行したものを明記したものはみられない。

また，Knoster（2018）は，大学生の4人に1人が不安障害，鬱病，摂食障害などの行動上の健康問題を抱える可能性を踏まえると大学はより複雑な環境下にあること（Eisenberg, Daniel, & Lipson, 2014），95%の大学管理者が，学生の社会的，感情的，および行動的健康が彼らの教育機関における重大な問題であると報告していること（American Psychological Association, 2013）から，PBISを大学など高等教育機関において適用することの有効性を指摘している。また，日本の大学において多様な学生への支援・指導が求められている現状から，SWPBIS・RTIのような予防的・多層的な支援は有効であることが考えられる。しかしながら，こうしたSWPBIS・RTIの枠組みを用いて高等教育機関における支援を検討したものは見当たらない。

流通経済大学においては，教育学習支援センターを設立し学生や教員に対して様々な形態でサポートを行っている（流通経済大学，2019）。こうした教育学習支援センターにおける支援や指導をSWPBIS・RTIの枠組みで分析することで，現状の支援における効果や課題などへの考察が可能になると考えられる。

そこで，本研究では流通経済大学教育学習支援センターにおける支援・指導をSWPBIS・RTIの要素を含む多層的な支援モデルに基づき整理・分析することを目的とする。また，分析の結果，今後どのような支援・指導が求められるのかについて考察する。

II. 方法

1. 教育学習支援センターにおける取り組みの抽出

教育学習支援センターにおける取り組み内容について、主に流通経済大学（2013；2018a；2019）を参照して調査を行った。具体的には、教育学習支援センターに関連するページを参照し、取り組みについて記載された箇所を抽出した。内容が具体的に書かれていないもの、実施されているが具体的に記載されていない活動については、流通経済大学のサイト内検索を用いての検索や複数年教育学習支援センターに在籍する専任所員（専任講師）にインタビュー調査を行い、取り組み内容を文章としてまとめた。

抽出された活動の中から、2019年7月8日において、継続して実施されていることが確認されたものを分析対象とした。一方で、過去において行われたが継続して実施されていないもの、今後実施することを予定しているが、これまで実施したことのない活動は分析対象外とした。その結果、「FD活動の推進」「修学基礎講座」「受講状況の確認・フォロー」「RKU WEEK」「ゼミの運営支援」「学問カフェ」「壁新聞」「特別奨学生支援」「ぴあ+」「WRGP」「エコパーティーへの参加」「レポート対策講座」が本研究での分析対象となった。

2. 取り組みの分析

取り組みの分析として、支援内容の分類と支援の該当する層の検討を行った。支援内容の分類では、収集した取り組みの内容に関する記述をもとに、学修・修学に関するものとして「FD活動」「初年次教育」「情報共有・教材提供」「学修支援」「修学支援」「リメディアル教育」の6つ、学生生活支援に関するものとして「交友関係支援」「学生活動支援」「生活支援」の4つの計9つに分類をした。「学修支援」は大学における講義や単位取得を支援すること、「学修支援」は学問を身に付けることへの支援と定義した（小学館，2000）。分類する際には、ホームページや規定集に取り組みの説明として書かれている場合はそれに従った。例えば、流通経済大学（2019）では、『初年次教育：入学後から「RKU WEEK」と呼ばれる導入教育を行っています。』と記載されている。そのため、「初年次教育」と「導入教育」の2つに分類をした。一方で、明記されていない場合には、筆者が記述内容をもとに分類をした。層の検討では、Fig.3のように、PBIS・RTIの要素を含む多層モデルのもとに分類を行った。まず、第1層は全学生を対象にしている、あるいは全学生の参加が必須とされているものとした。第2層では、全学生を対象とした第1層における取り組みではスキル形成が困難な学生、あるいは、全学生を対象とした指導に加え、一定の基準のもとに小集団での指導が必要とされた学生を対象に行っていると考えられた取り組みとした。第3層では、第1層・第2層とされた取り組みのみでは困難さがあるとみなされ、個別対応を行っている取り組み

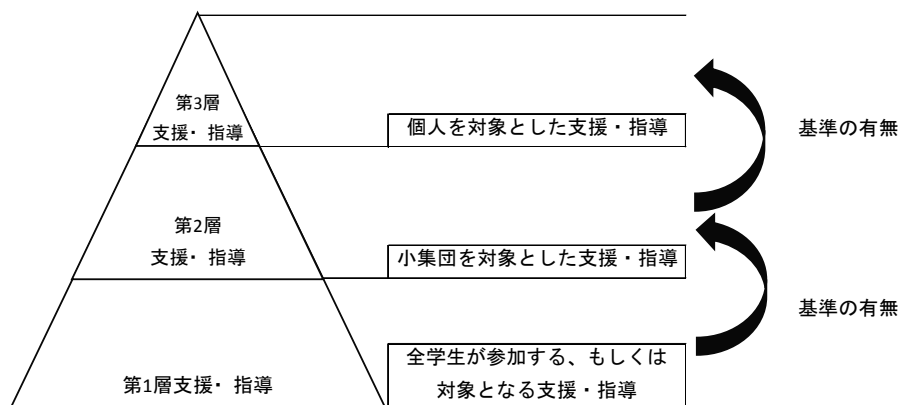


Fig. 3 本研究における分析の枠組み

とした。この検討においては、筆者が記述内容をもとに分類した。また、それぞれの取り組みが、対象となる学生に何らかの基準を設けて抽出しているかも調査した。

「学生活動支援」は学生の自主的な活動への支援を行っているため、支援・指導層の検討対象外とした。

Ⅲ. 結果

はじめに、教育学習支援センターにおける取り組みをまとめたものをTable 1に示す。

「FD活動」「リメディアル教育」「大学導入教育」「初年次教育」「生活支援」「情報共有」「教材提供」「交友関係支援」に活動がそれぞれ1つ分類された。「FD活動」では、教育学習支援センター専任所員がFDに関する取り組みを外部で発表したとの報告（流通経済大学，2018b）や、学生FDサミットに学生とともに参加したとの報告（草山，2018）があった。一方で、教育学習支援センターの教職員がFD研修などに運営側として関わっていると判断できる具体的な情報は得られなかった。「リメディアル教育」、「生活支援」「大学導入教育」「初年次教育」「交友関係支援」は教育学習支援センターの教職員が実施していると判断された（流通経済大学，2013；2019）。「修学支援」「学生活動支援」にはそれぞれ2つ分類され、「学修支援」には3つ分類された。これらの活動についても、教育学習支援センターの教職員が実施・直接支援していることが資料や専任所員へのインタビューから確認された（流通経済大学，2019）。支援の多層については、第1層に5つ、第2層に5つ、第3層に2つの活動が分類され、「学生活動支援」に分類された2つの活動は除外された。

次に、それぞれの取り組みを「学修・修学支援」と「学生生活支援」の枠組みで多層

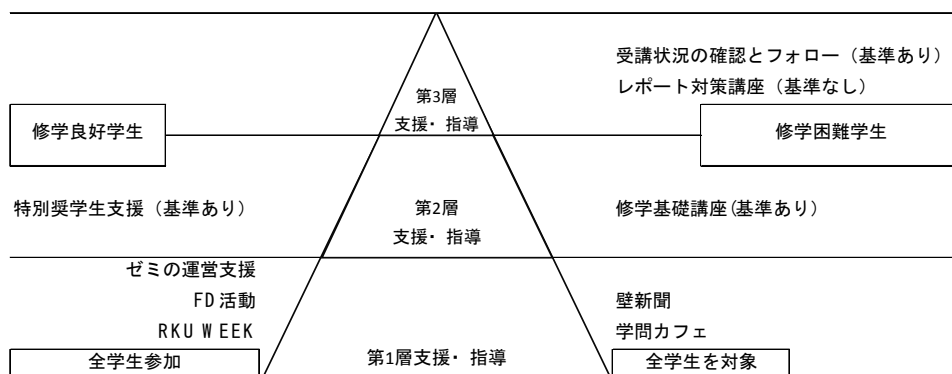


Fig. 4 学修・修学支援における階層モデル

モデルに示したものをFig. 4, 5に示す。第2, 3層支援・指導に該当した活動については、明確な基準があるかを併せて記載した。

「学修・修学支援」では、第1層支援・指導において5つ該当した。第2層支援・指導では、修学において好成績を示した群の「修学良好学生」と修学が困難な学生群の「修学困難学生」の2つのタイプの学生に対する取り組みがみられた。修学良好学生に対しては、「特別奨学生支援」として取り組みをしていた。特別奨学生は、入試時の結果だけではなく、在学中の成績などによって在学中に特別奨学生プログラムの対象となるため、「修学良好学生：第2層支援・指導」に分類された。「修学基礎講座」は、入学直後に行われる「RKU WEEK」で実施されるテストの結果をもとに、修学が困難になると考えられる学生を対象に行っている。そのため、「修学困難学生：第2層支援・指導」に分類された。また、教育学習支援センター内で欠席回数・割合に基準を設け、対象となった学生に対して個別にケアを行う「受講状況の確認・フォロー」は、「修学困難学生：第3層支援・指導」に分類された。「レポート対策講座」は、レポートに困っている学生に個別指導を行うと全学生に対して呼び掛け、希望した学生に対してマンツーマン指導を行う。そのため、「修学困難学生：第3層支援・指導」に分類されたが、明確な基準はないと判断された。「学生生活支援」では、「学修・修学支援」と同様に「ゼミの運営支援」「FD研修による講義改善」「RKU WEEK」の3つが挙げられ、「びあ+」が加わった。第2層支援・指導には該当するものがないと考えられた。第3層支援・指導として、「受講状況の確認とフォロー」が該当した。

Table 1 教育学習支援センターにおける

規定	教育学習支援センターでの取り組み	支援の分類	支援の階層	基準の有無
1	FD活動の推進	FD活動	第1層	—
2	修学基礎講座	リメディアル教育	第2層	あり 入学直後の テスト結果
3	受講状況の確認・フォロー	修学支援 生活支援	第3層	あり
4	RKU WEEK	大学導入教育 初年次教育	第1層	—
5	ゼミの運営支援	情報共有 教材提供	第1層	—
	学問カフェ	学修支援	第1層	—
	壁新聞	学修支援	第1層	—
	特別奨学生支援	学修支援	第2層	あり 入学・在学中に 基準あり
	びあ+	交友関係支援	第1層	なし
	レポート対策講座	学修支援	第3層	なし
	WRGP	学生活動支援		—
	エコパーティーへの参加	学生活動支援		—

注) 流通経済大学 (2013; 2018a; 2019) および教育学習支援センター専任所員への聞き取りをもとに作成した。
規定の数字は流通経済大学 (2013) に示されている業務の規定順を示している。空欄は規定に該当する記述がないことを示している。

取組の分類・階層・目的と内容

目的・内容

Faculty Development (FD) 活動の推進業務を担っている。

RKU WEEKで実施している「基礎学力テスト」において、一定基準の点数を下回った学生を対象に、リメディアル教育として修学基礎講座を行っている。これは、講義におけるつまづきを未然に防ぐことが目的である。修学基礎講座は基本的に週1回30分教育学習支援センターでWeb教材であるスキマドリルを用いて行われる。また、学習習慣の形成を狙い、一週間で計90分の学習をするように促している。

欠席を続ける学生のフォローや悩みを持つ学生との話し合いを行い、トラブルの早期発見とケアをすることを目的としている。具体的には、出席管理システムによる出席状況の確認と教員や学生からの相談の申し出によって、学生・保証人・教員との面談を行っている。

新入生が卒業するまでの4年間どのように学生生活を過ごし、何を学んで卒業していくのかを理解させることを目的としている。具体的には、1週間をかけてガイダンスやゼミ仲間との顔合わせ、先輩との交流企画などを行い、学生が楽しみながら大学に慣れることのできるようなプログラムである。また、教員や先輩学生に履修やキャリアプランニングの相談をすることができる。

ゼミ教員がより円滑に学生への支援や指導を行えるように支援することを目的としている。具体的には、ゼミに在籍する学生の出席状況やセンターでの支援状況などの情報を共有している。また、1年ゼミハンドブック（1年ゼミハンドブック編集委員会，2007）などゼミに活用できる教材の作成・提供を行っている。

課外講座として、学生に学問に対する興味を持ってもらうことや講義以外の学習機会の提供を目的としている。講座は学部所属の教員に依頼し、昼休みの20～30分の中でミニ講義を実施している。

学生に学問に対する興味を持ってもらうことや講義以外の学習機会の提供を目的としている。学術的な話題（令和・気候）について書かれた新聞記事や情報を掲示している。

学業に秀で、向学心に富む、心身共に健康な学生であって、経済的事由により大学教育を受けることが困難な者に就学の機会を与えるための制度である。教育学習支援センターの所員は、特別奨学生のプログラムの一つであるポートフォリオ指導を主に担当している。

友人関係を作ることを目的としている。各月1回の頻度でボードゲームやお菓子作り、アロマキャンドルづくりなどコミュニケーションを必要とするイベントを開催している。

レポート課題が提示された期間、教育学習支援センター専任所員が申し出のあった学生に対して、レポートの書き方など個別に指導をしている。

女子学生の観点から、大学をどのように改善していけるのかを研究し、提言する活動のサポートをしている。

新松戸幼稚園で実施されているエコパーティーにボランティアとして出し物をする学生のサポートをしている。

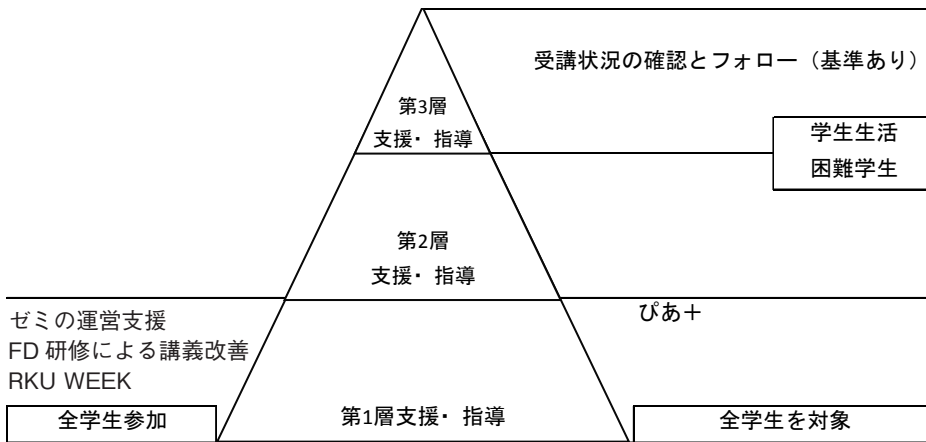


Fig. 5 学生生活支援における階層モデル

IV. 考察

本研究では、流通経済大学教育学習支援センターにおける支援・指導をSWPBIS・RTIの要素を含む多層的な支援モデルに基づき整理・分類した。その結果をもとに、流通経済大学教育学習支援センターが実施している支援・指導について、十分になされている支援、もしくは不十分であると考えられる支援に着目し、考察する。

まず、学修・修学、生活面のどちらにも共通してみられた第1層支援・指導について考察する。「ゼミの運営支援」「FD研修による講義改善」「RKU WEEK」はどちらにも共通してみられた第1層支援・指導である。これらは、入学時に大学における適応行動を明示・指導し、その後はゼミや講義への支援を通して学生への適応行動・問題行動への間接的な支援・指導を行っているものと考えられる。SWPBIS・RTIでは、第1層支援・指導として、学校全体において期待される行動やルールの教示や、そうした行動を行いたくなる手続き（賞賛されるなど）の実行が必要であり、かつ、スクリーニングの機能を有することが求められると考えられる（George, Kincaid, & Pollard-sage, 2009; Sugai, 2013）。この観点からは、「RKU WEEK」において大学生生活のルールや望ましい行動の提示がなされるものの、そうした行動を行いたくなる・行動を引き出すような手続きは大学生生活の中では充分に実施されていないことが考えられる。また、PBSの観点からは、指導対象とすべき行動はあくまで学生本人がその行動を獲得することで、生活の質が向上するものである必要がある。そのため、講義への出席といったものだけでなく、大学生活における様々な適応的な行動の形成・増加をする手続きをとることが有効である。例えば、学生同士で賞賛し合うThe Praise Gameや教員がより多くの頻度で学生を賞賛するといった取り組みがある（枝廣・松山, 2016）。一方で、こうした

取り組みが大学生にとっても同様に機能するのかに留意し、修正したうえで取り入れる必要がある。また、こうした取り組みを全学で共通して行うためには、学生に対してどのようなスキルを身に付けさせ、どのような支援・指導を行うのかを全学で共通した認識を持つ必要がある。そのため、こうした取り組みについて協議する全学ワーキンググループを立ち上げ、議論を積み重ね、さらに、FD研修会などで全教職員と議論・共有していくといった取り組みが有効である可能性がある。また、近年では第一層支援として、教育のユニバーサル化の必要性が指摘されている。例えば、原田・松廣（2017）は自閉スペクトラム症のある大学生がいることを踏まえたユニバーサル化として、講義内容の具体化・明確化、見通しを持たせる配慮、視覚支援、感覚過敏への対応や代替課題への置き換えを提案している。こうした取り組みについてもFD研修で全教職員に共有し、実行を支援、モニタリングすることが有効であると考えられる。

学修・修学に関する支援・指導における第2層支援・指導では、全学生が参加する「RKU WEEK」において実施される学力テストの結果のもと、修学が困難になることが予想される学生を抽出し、修学基礎講座を行っている。こうした全学生を対象としたスクリーニングと抽出された学生への支援はRTIの取り組みと同質であるといえる。一方で、「RKU WEEK」における学力テストの結果に基づき学生の抽出・指導は行っているものの、「RKU WEEK」以降はこうしたスクリーニング、学生の抽出・指導は行っていないことが推測される。そのため、大学の講義においてつまずきのある学生の抽出、支援・指導は行えておらず、第2層支援・指導が行えていない。こうした現状から、修学基礎講座と同様に、Grade Point Average（以下、GPA）などの数値を基準とし、小集団で学修支援を行う取り組みを行うことが考えられる。また、学生本人が自身の学修・修学過程において何らかの困難さを自覚し、各講義担当の教員や友人、教育学習支援センターなどに援助要求している可能性もあるが、そうした援助要求を表出しない学生もいる（下山・桜井，2003）。以上の点を考慮すると、学力テストや出席状況を利用した学生の抽出・指導に加え、修学中に学生自らが学修の困難さを自覚できるような何らかのきっかけを提示し、そのうえで、学修・修学支援などの支援を受けることを選択できるようなシステムの構築が必要である。また、第3層支援・指導に着目すると、出席状況をモニタリングし個別支援は行っているが、出席をしても学修・修学が困難である学生への支援は行えていない可能性がある。また、受講状況の確認を行った後のフォローにおいて、具体的にどのようなケアをしているのかをまとめたものは見当たらなかった。Fig.2に示したSWPBISとRTIの多層的支援からは、第3層に当たる学生を支援する際には、アセスメントを行い、強度で継続的な指導・支援が求められることが指摘される。そのため、修学に困難を抱えている場合には、WAIS-IV知能検査など個人の認知能力や強み・弱みを測ることのできるアセスメントを行い、その結果をもとにアドバイスを行うことが有効であると考えられる。また、修学良好な学生については、

「特別奨学生支援」において第2層支援・指導がなされている。入学後もこうした特別奨学生の募集がなされているが、その他の修学良好で意欲のある学生に対して十分な指導・支援が行われているとは言えない。そのため、こういった支援・指導を求めているのか彼らのニーズの把握などが必要である。

こうした学修・修学支援では、学部学科ごとの専門性もあるため、教育学習支援センターのみで行うのではなく、学部学科主催のもと行い、指導補助として参加することも一つの手段である。すでに経済学部では実施が予定されているとのことであった。今後、こうした取り組みも求められると考えられる。

学生生活に関する支援・指導では、第2層支援・指導に該当するものがなかった。第2層支援・指導として、友人関係を作ることを目的としている「ぴあ+」がその機能を有することが推測されるが、現段階では全学生を対象にしており、必ずしも第1層支援・指導において困難さのみられた学生を対象にし、小集団での指導・支援を計画しているとはいえない。そのため、「ぴあ+」を第2層支援・指導として機能させるのであれば、まず、第1層支援・指導において、全学生を対象に交友関係を作ることのできるような取り組みを行う必要がある。そのうえで、第2層支援・指導としてどのような学生を対象にして抽出をするのか、どのようなスキルの獲得を目指す、あるいは支援を行うのかを明確にする必要がある。現在、こうした役割を入学直後に実施される「RKU WEEK」が担っていると考えられるが、こうした全学的な取り組みを「RKU WEEK」以降も継続していくことで第1層支援・指導としてより明確な機能を持つと指摘される。また、高橋・渡部・積田・宍戸(2018)は、学生生活や修学を困難にするものとして、睡眠の問題を挙げている。各学生において睡眠問題が起きている要因は異なるが、生活・睡眠リズムに関する小集団指導・支援を行うことも有効であることが考えられる。第3層支援・指導に着目すると、学修・修学支援と同様に出席状況をモニタリングし個別支援を行っているが、出席状況が良好であるものの対人関係などに困り感を抱えている学生への支援や第3層支援・指導として機能するために必要なアセスメント、強度のある支援の実行がなされているのかを検討する必要がある。

最後に、支援の対象者について検討する。川嶋(2018)が指摘しているように、女子学生や社会人学生、留学生などへの支援を充実させることが重要である。今回の教育学習支援センターにおける取り組みに着目した中では、女子学生を取り巻く大学環境の改善を提言する活動へのサポートはみられたものの、その他の社会人学生・外国人学生や障害学生への支援はみられなかった。今後、留学生に対して作文スキルを小集団で指導する取り組みを行う予定であるとのことだが、LGBT等も含めた多様な学生への支援の実施、あるいは援助を行う必要があるといえる。

以上から、教育学習支援センターにおいては、各層において様々な支援・指導が行われていることが判明し、FD研修や「RKU WEEK」などの第1層支援・指導や修学

基礎講座や特別奨学生への指導といった第2層支援・指導といったSWPBIS・RTIの機能を有する多層の支援が実施できている部分もあるといえる。一方で、学修・修学、学生生活に関する支援・指導のどちらも第1層支援から第2層支援に移行する機会や第2層にあたる支援・指導が少ないこと、支援の多層がシームレスなものになっていないといった課題があるといえる。また、第3層支援・指導における学生へのフォローやケアの内容について精査する必要がある。加えて、現在行われている支援・指導はSWPBIS・RTIの理念のもとには計画・実行されていないため、実際にどのような取り組みを行っているのかを調査し、必要に応じて維持・改善していくことが必要である可能性も指摘される。

本研究では流通経済大学教育学習支援センターの取り組みを中心として分析・考察を行ったが、本来のSWPBIS・RTIの理念を考慮すると大学全体の取り組みを分析対象とすべきであった。特に、考察において今後取り組むべき課題を提案したが、すでに学生相談室や保健室など他部署が行っている、あるいは行うべきである可能性が指摘される。そのため、今後、大学全体の支援・指導の調査・分析を行い、整理することが求められる。また、SWPBIS・RTIなどの支援・指導モデルを参考に、大学全体でどのような方針のもと指導・支援を行っていくのかを検討していく必要がある。

付記

教育学習支援センターの業務をまとめる際に、流通経済大学教育学習支援センター専任所員の鈴木俊夫先生、咲本英恵先生にご助言をいただきました。ここに感謝申し上げます。

引用文献

- American Psychological Association. (2013). College students' mental health is a growing concern, survey finds. *Monitor on Psychology*, 44(6), 13.
- Carr, E. G., Dunlap, G., Horner, R. H., Koegel, R. L., Turnbull, A. P., Sailor, W., Anderson, J. L., Albin, R. W., Koegel, L. K., & Fox, L. (2002). Positive behavior support: Evolution of an applied science. *Journal of positive behavior interventions*, 4 (1), 4-16.
- Dunlap, G., Kincaid, D., Homer, R. H., Knoster, T., & Bradshaw, C. P. (2014) A comment on the term "Positive behavior support". *Journal of Positive Behavior Interventions*, 16, 133-136.
- 枝廣和憲・松山康成 (2016). PBIS (Positive Behavioral Interventions and Supports) の第1層支援 (Tier1) に関する研究の概観と展望. *岡山大学教師教育開発センター紀要*, 6, 59-66.
- Eisenberg, D., & Lipson, S. (2014). Data from the Healthy Minds Network: The Economic Case for Student Health Services. *Ann Arbor, University of Michigan*, 13.
- 富士大学 (2019) 社会人学生に対する育児支援. <http://www.fuji-u.ac.jp/area/ikuji>. (最終閲覧

日2019年7月16日)

- George, H. P., Kincaid, D., & Pollard-Sage, J. (2009). Primary-tier interventions and supports. In *Handbook of positive behavior support* (pp.375-394). Springer, Boston, MA.
- 原田新・枝廣和憲 (2017). 大学のアクティブラーニング型授業に対応したユニバーサルデザイン環境に関する一考察. *教師教育開発センター紀要*, 7, 137-146.
- 平澤紀子 (2015). 体罰をなくすために, ポジティブな行動支援から. *行動分析学研究*, 29(2), 119-126.
- 1年ゼミハンドブック編集委員会 (2007) 1年ゼミハンドブック. 流通経済大学.
- 神山努 (2017). スクールワイドPBISの研究に関する現状と課題. *障害科学研究*, 41(1), 45-57.
- 葛城浩一 (2018). 多様化した学生に対する大学と教員. *高等教育研究*, 21, 107-125.
- 川嶋太津夫 (2018). 学生の多様化とグローバル化. *高等教育研究*, 21, 171-192.
- 北原保雄・久保田淳・谷脇理史・徳川宗賢・林大・前田富祺・松井栄一・渡辺実 (2000). *日本国語大辞典*. 小学館.
- Knoster, T. (2018). Commentary: Evolution of positive behavior support and future directions. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 20(1), 23-26.
- 草山洋平 (2018). 「学生 FD サミット 2017 春」参加報告と学生への効果. *流通経済大学社会学部論叢*, 28(2), 73-81.
- 松山大学 (2015). 学生・社会人学生への育児支援. <https://www.matsuyama-u.ac.jp/life/shien/shien-child-support/>. (最終閲覧日2019年7月16日)
- 明星大学 (2018). 留学生支援課. <https://www.meisei-u.ac.jp/support/abroad/index.html>. (最終閲覧日2019年7月16日)
- 文部科学省 (2017). 18歳人口と高等教育機関への進学率等の推移. http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/__icsFiles/afieldfile/2018/02/16/1401001_4.pdf (最終閲覧日2019年7月16日)
- 文部科学省 (2018). 平成30年度学校基本調査.
- 日本学生支援機構 (2019). 平成30年度(2018年度)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結果報告書. https://www.jasso.go.jp/sp/gakusei/tokubetsu_shien/chosa_kenkyu/chosa/__icsFiles/afieldfile/2019/03/15/report2018.pdf. (最終閲覧日2019年7月16日)
- 日本学生支援機構 (2018). 大学等における学生支援の取組状況に関する調査(平成29年度)結果報告. https://www.jasso.go.jp/about/statistics/torikumi_chosa/__icsFiles/afieldfile/2018/11/29/1_kekka.pdf. (最終閲覧日2019年7月16日)
- 野口晃葉 (2013). 米国イリノイ州District15におけるRTI・PBSの運用状況. <https://www.slideshare.net/akinanoguchi39/rtipbs-28062369>. (最終閲覧日2019年7月16日)
- 大久保賢一 (2015). 発達障害という「多様性」を包括する高等教育の実現に向けて. *畿央大学紀要*, 12(1), 1-7.
- 流通経済大学 (2019). 教育学習支援センター. https://www.rku.ac.jp/campuslife/learning_support/. (最終閲覧日2019年7月16日)

流通経済大学 (2018a). 2017年度事業報告書.

https://www.rku.ac.jp/pdf/about/data/management/2017/2017_annual_report.pdf. (最終閲覧日2019年7月16日)

流通経済大学 (2018b). 【FD活動】2018年度 学外FD研修および本学での取り組み事例の発表を行いました. <https://www.rku.ac.jp/news/research/1173>. (最終閲覧日2019年7月16日)

流通経済大学 (2013). 流通経済大学教育学習支援センター規則. 流通経済大学規則集.

清水貞夫 (2008). 「教育介入に対する応答 (RTI)」と学力底上げ政策: 合衆国におけるLD判定方法に関する議論と「落ちこぼし防止」法. 障害者問題研究, 36(1), 66-74.

下山晃司・桜井茂男 (2003). 学業場面における援助要請回避理由と援助要請傾向の関連. 筑波大学心理学研究, (26), 195-204.

Sugai, G. (2013). すべての児童・生徒のためのポジティブな行動的介入と支援 日本教育心理学会第55回総会講演.

<https://www.pbis.org/common/cms/files/pbisresources/PBIS%20Dr.%20Sugai%20JAEP%20Revised.pdf>. (最終閲覧日2019年7月16日)

高橋大樹・渡部博志・積田淳史・宍戸拓人 (2018). 睡眠と大学生活: 学修成果・授業への取り組み方・大学への適応・バーンアウトの観点から. 武蔵野大学政治経済研究所年報, (17), 111-152.

東京医科歯科大学 (2019). 学生・女性支援センター.

<http://www.tmd.ac.jp/labs/gakuseihokenkikou/scsfs/>. (最終閲覧日2019年7月16日)

東洋大学 (2019). 学習支援室. <https://www.toyo.ac.jp/academics/learning-sc/>. (最終閲覧日2019年7月16日)

筑波大学 (2019). LGBT等に関する筑波大学の基本理念と対応ガイドライン. https://diversity.tsukuba.ac.jp/wordpress2017/wp-content/uploads/2019/03/lgbt_guideline_jp.pdf. (最終閲覧日2019年7月16日)

筑波大学 (2019). Student Support at Tsukuba. <http://www.global.tsukuba.ac.jp/support>. (最終閲覧日2019年7月16日)

矢野眞和 (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.