大学教育学会誌　第38巻　第2号　2016年11月

〈研究論文〉

教育・学修支援に求められる大学職員の資質・能力と専門性に関する探索的研究

岡田聡志・白川優治・米田奈穂*・谷　奈穂
御手洗明佳・多田伸生*・奥田聡子*・竹内比呂也
（千葉大学 *非会員）

Exploratory Research on the Core Competency of University Staff Engaged in Educational and Learning Support Practice

Satoshi Okada, Yuji Shirakawa, Naho Yoneda*, Naho Tani,
Sayaka Mitarai, Nobuo Tada*, Satoko Okuda*, Hiroya Takeuchi
(Chiba University *Non-member)

The purpose of this study is to clarify the core competency of educational and learning support practice in higher education. The methodology of scale development is applied in order to comprehend the competency required of university staff members engaged in such practice (excluding faculty members). This study consists of three surveys: (1) a bibliographic survey, wherein 298 papers were identified and 384 descriptions related to the targeted competency were extracted from them; (2) semi-structured interviews, in which 29 university staff members who were engaged in educational or learning support activities were interviewed, and a qualitative analysis of the interview records identified 1,236 items related to competency; and (3) a web-based questionnaire survey, wherein 47 questions were generated to measure competency on the basis of seven domains, 25 categories, and 177 items obtained from the bibliographic and interview surveys. The construct validity was tested by performing a factor analysis and by analyzing the relationship between the factor score, the qualification of the staff required to provide student support, and how frequently the staff members attended training seminars. These analyses resulted in five factors and 30 items as competency scales. These factor scores were found to be higher for those staff members who had the necessary qualifications or who participated in training seminars frequently. These findings lead us to conclude that these factors and items are valid measures of competency regarding educational and learning support practice. We also expect that these factors and items are usable for further staff development in universities, such as self-assessment scales in staff development programs, and as the basic concept for formulating the goals of such programs or for understanding professional practice proficiency in educational or learning support.

〔**キーワード**：教育支援，学習支援，コンピテンシー，大学職員，専門性，SD〕

1．課題設定

近年，大学の基本的機能である教育や学修[1]を支援す

るスタッフの必要性が指摘されている．2012年８月の中教審答申『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて』では，「教員中心の授業科目の編成から学位プログラム中心の授業科目の編成への転換が必要」とした上で，「教学システムの再構築やそれを支援するスタッフの養成や確保が必要」とし，さらに「学士課程教育をプログラムとして機能させるためには，教員だけではなく，職員等の専門スタッフの育成と教育課程の形成・編成への組織的参画が必要」と記述されている．さらに，2014年２月の中教審大学分科会『大学のガバナンス改革の推進について』（審議のまとめ）では，IRや入学者選抜等とともに，教務や学生支援の分野に精通した「高度専門職」の設置への言及が確認される．このような政策動向とともに，2017年度から施行される大学設置基準の改正に伴うスタッフ・ディベロップメント（SD）の義務化は，大学職員の能力開発としてこれらの役割を担う人材をどのように育成・開発していくかという課題を各大学に提起している．

大学職員の能力開発という観点から見れば，このテーマは大学職員論の中で特に90年代後半から議論が活発化してきたことが確認される．その当時の背景には，大学をめぐる経営環境の変化の中で，大学経営人材として大学職員が注目されてきたことが伊藤（2010）などの先行研究によって指摘されているが，1997年の大学行政管理学会の設立や2001年の桜美林大学大学院における大学アドミニストレーション専攻の設置，2005年の東京大学大学院の大学経営・政策コースの設置などは，それを象徴するものとして考えることができる．

大学職員論を辿れば，臨教審以降の「教育」から「学習」へのパラダイム・シフトの中で，学習支援としての大学職員の専門的役割や専門職能という方向性への主張は，孫福（1996，1998，2003）などのように以前から確認されるものの，大学経営人材としての大学職員の能力開発の議論やプログラム開発が先行した一方で，その種の能力開発の制度化は立ち遅れたと見ることができる[2]．

他方，海外に目を移せば，例えば，アメリカでは，ACPA & NASPA（2015）に見られるように，Student Affairなどの専門職としてのコンピテンシーが設定され，その能力開発においてもCAS（2015）に見られるように，標準性の確保が図られている状況が確認される．

また，イギリスでは，SEDA（The Staff and Educational Development Association）などのTeacher Accreditationの文脈のもと発展してきたUKPSF（専門性基準枠組み：The UK Professional Standards Framework for teaching and supporting learning in Higher Education）において，教員だけでなく学生の学習支援について実質的な役割を果たすスタッフのレベルが設定され（HEA 2011），それらの枠組みを利用して能力開発が実施されており（Sussex大学など），さらに近年はアメリカの事例を参照し，修士レベルの学位プログラムを構築している例も確認される（例えば，Kingston大学，Anglia Ruskin大学）．

以上の状況を踏まえると，今後日本の文脈において，どのようにこの種の大学職員の能力開発を制度化し発展させていくかについては，どのような資質・能力[3]をその目標や枠組みとして設定するかが，その能力開発プログラムとの対応関係を捉える上でも重要であるといえる．

このような資質・能力について，先行研究及び各種文献等がどのように議論をしてきたかを整理すれば，大きく分けて３つのアプローチ方法が確認される．

１つめは，大学職員という大きなカテゴリから，それぞれの職務別の資質・能力を議論するというアプローチである．全私立大学の事務局長・人事担当課長を対象とした調査から，大学職員の職務別の重要な能力や研修で養成することが可能な能力についてアプローチした福留（2004）や個別の大学職員を対象としたアンケート調査を利用してその差異にアプローチした山本（2008，2009）などが該当すると考えられる．

２つめは，既存の職務の詳細な検討からその資質・能力や専門性にアプローチする方法である．全国国公私立大学の教務事務責任者を対象とした調査から教務担当職員に求められる専門的知識・技能や教務部門の委員会への関わりについてアプローチをした上西他（2008）やインタビュー調査によってそれらにアプローチをした林（2006）や中井（2014），インタビュー調査から就職・キャリア支援担当の能力開発を論じた坪井・伊藤（2013），などが挙げられる．また，大学図書館職員という文脈では，実務能力の観点から，大学図書館職員のコンピテンシーの特定を試みた国立大学図書館協会人材委員会（2007）や，大学図書館職員としての専門性とともに，学習支援，教育への関与，研究支援におけるそれぞれの専門性の必要性に言及した2010年12月の科学技術・学術審議会学術分科会『大学図書館の整備について』（審議のまとめ），近年の政策動向を踏まえて，学習・教育支援，研究支援，学術情報基盤構築といった観点から大学図書館職員としての専門性の再検討を行っている国公私立大学図書館協力委員会研修のあり方に関するワーキンググループ（2015）などは，このアプローチに該当すると考えられる．このように，様々な職務からそれぞれの専門性の特定に関する議論が行われている

ことが確認される．

3つめは，大学に求められる新しいニーズとしての専門職の観点からアプローチする方法である．近年，IR-erやFD-erなど，様々な専門職が要請されていることが確認されるが，このようなアプローチとしては，URAのスキル標準の整備を試みた東京大学（2014）や新たなニーズを含む学生支援担当職員の能力開発に関する川島（2013）の研究などが確認される．

以上の3つのアプローチ方法からは，大学職員の資質・能力や専門性に関する議論が，大学職員としての資質・能力，それぞれの職務で求められる資質・能力，新しいニーズに対応して設定される資質・能力，という重層的な構造を形成するとともに，大学職員としての広義の汎用的な能力の観点から，それぞれの職務に対応する細分化した専門性へと展開し，またそれらの能力が新しい専門職のニーズによって整理・再編・区別されるという方向性が確認される．

しかしながら，冒頭で触れた政策文書等に見られるように，特に近年言及される新しいニーズとしての教育や学修を支援する（以下，教育・学修支援と略す）[4] 大学職員の能力開発に関しては，先行研究においては，個々の職務からその専門性へのアプローチはありつつも，職務を横断する教育・学修支援の資質・能力そのものへのアプローチは確認されない．また，既に多くの文献（羽田2010など）で指摘されているように，そのアプローチも依然として経験論や私見の範疇に留まるものも多く，必ずしも学術的な客観性が担保されているとはいえないという限界が確認される．川島他（2013）が学生支援担当職の能力開発において「異動」や「越境」に注目したように，教育・学修支援においても個々の細分化された職務の専門性から閉鎖的に定義するのではなく，幅広い視点からより客観的にアプローチすることが，効果的な能力開発という視点だけでなく，実態にも適合するものと考えられる．

このような問題意識から，本研究は，学生の学修成果を向上させるための教育・学修支援の必要性という文脈において求められる新たな専門性へのニーズという視点から，より横断的に教育・学修支援に必要な大学職員の資質・能力についてアプローチするものである．特に教育・学修支援に関する専門職が議論の段階であり，特定の職務として定義されていない現状において，理念的に専門性を議論するのではなく，それらを基盤的に構成する資質・能力の観点から専門性を検討する．

2．分析枠組み

本研究では，教育・学修支援に求められる資質・能力や専門性を，個々の職務に横断するものとして捉える．すなわち，それらを，教務・カリキュラム・授業運営支援や学修支援・学習相談，アカデミック・アドバイス，学生生活支援，学生相談，障害学生支援，海外留学・留学生支援，キャリア形成支援などの，現在大学内にある様々な機能・役割の重なり合う部分であるとともに，大学職員や図書館職員，あるいは学士力や社会人基礎力などのような一般的な基礎的資質・能力の範囲では捉えきれない新たなニーズを含むものとして定義する．

このような広い資質・能力の定義にアプローチするため，本研究では，教育・学修支援に関連する資質・能力をできる限り網羅的に捉えることを目的として，心理尺度研究のアプローチ方法をベースに，以下の3つの調査を設計することとした．すなわち，1）文献調査，2）インタビュー調査，3）アンケート調査，である．

まず，文献調査において，教育・学修支援に求められる資質・能力としての構成概念を検討するため，これまで刊行されてきた文献の中で，どのような資質・能力が重要と言及されているのかを抽出する．次に，インタビュー調査において，文献調査で得られた構成概念を検証するとともに，文章化されにくい実践知の部分にアプローチすることにより，構成概念を精緻化する．この文献調査とインタビュー調査で得られた教育・学修支援に必要な資質・能力をもとに，アンケート調査を実施することで，構成概念の妥当性を検討し，3つの調査結果の知見から，教育・学修支援に求められる大学職員の資質・能力と専門性を明らかにする．

以下では，この3つの調査の内容とそれぞれの分析結果の詳細を示し，次いで，そこから得られた教育・学修支援の資質・能力の妥当性について考察し，最後に本研究で得られた知見と限界について整理する．

3．分析結果

(1) 文献調査

文献調査については，Davis et al（2006）などのシステマティック・レビューの方法を参考としつつ，国内の文脈における教育・学修支援に関連する資質・能力を可能な限り網羅的に捉えるという視点から，和文献に焦点を当て，「CiNii Articles」「国会図書館サーチ」「JAIRO」の3つの文献データベースを使用し，文献抽出を実施することとした．伊藤（2010）で指摘されているように，大学職員に関する文献数は2000年前後から

急増している実態を踏まえ，対象とする期間は2000年から2015年までに発行された文献とすることとした．検索語については，以下の検索ワードの14の組み合わせを設定した．すなわち，{大学}＋{職員}{図書館}＋{能力}{コンピテンシー}{SD}{研修}{支援＋教育}{支援＋学習}{支援＋学修}{支援＋学生}{支援＋授業}，である．

文献抽出のフローは図1に示した通りである．各文献データベースの検索の結果，1,148件の文献が抽出され，この検索結果をもとに，データベース内及びデータベース間の重複データを除外した結果，939件の第一次文献リストを得た．この第一次文献リストの各文献について，調査者3名が文献のタイトルから教育・学修支援の資質・能力への関連性を4段階で評価を行い，関連性の低い文献（研究支援，財務・会計，組織改革等）を除外し，平均値が3以上の文献を抽出した結果，292件の第二次文献リストを得た[5]．この第二次文献リストについて，検索結果から漏れた単行本の章や頻出する被引用文献等を6件追加し，298件の最終文献リストを設定した．この最終文献リストに基づき，調査者4名による精読を実施し，関連する資質・能力の抽出を行った．

関連する資質・能力の抽出においては，資質・能力に言及のない実践事例等は除外することとし，適切な研究アプローチが採られているものだけでなく，経験論や私論などの記述に根拠がないものについても含めることとした．これは，前者の文献数が非常に限られる一方で，後者の文献が大半を占めるという実態とともに，後者に該当する多くの文献で「力」という接尾語を伴った表現や聞きなれない新造語が確認される中で，本田（2005）や牧野（2009）が指摘するように，その背景に能力観

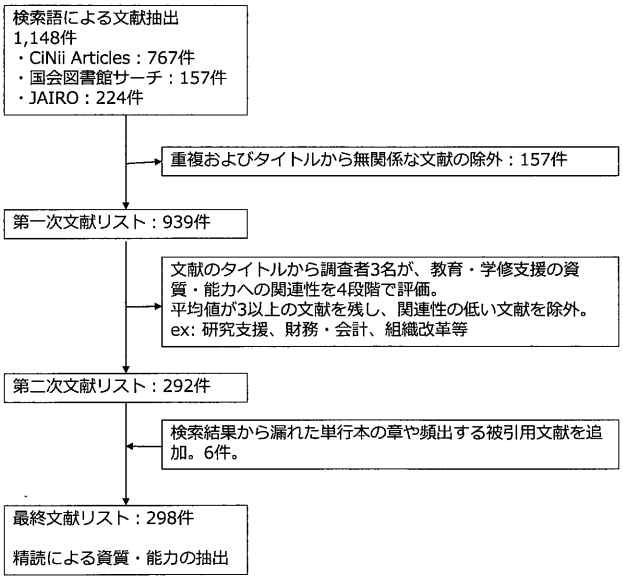

図1　本研究が対象とする文献の検索と抽出フロー

の変容やそれらの「力」へのニーズが反映されていると見ることができるためである．ここに新しい専門性へのニーズや将来的な展望が含まれるものと理解される．

抽出の結果，384件の資質・能力を得た．この結果について，調査者3名によりKJ法で分類を行い，その結果から8領域35項目の資質・能力カテゴリが設定された．紙幅の関係で領域名だけを挙げれば，①高等教育，教育学等の知識，②自大学の知識・理解，③支援の構築・改善，④情報の収集・分析・報告・発信，⑤対人関係能力，⑥自己開発の姿勢，⑦ICTスキル・語学，⑧一般的な基盤的能力，である．

(2)　インタビュー調査

次に，文献調査で得られた資質・能力カテゴリの妥当性・信頼性を検証するとともに，さらに文章化されにくいより詳細な「実践知」を捉えることを目的として，現職大学職員を対象とした半構造化インタビューを実施した．調査対象については，大学で教育支援，学修支援，学生支援に関わる部署の学務系職員，図書系職員の中から，原則として10年以上の職務経験を有し，他者推薦として高い職能を有していると評価されている人物を特定し，その後スノーボールサンプリングにより調査対象者を拡大していく方法を採用した．調査の実施に際しては，職員4名，教員2名から構成される調査グループを構成し，2015年11月から2016年2月の調査期間中に，定期的に調査結果の内容を確認・検討する機会を持ちながら，一定程度の知見の飽和が見られる時点まで実施することとし，最終的に29名を対象にインタビューを実施した．対象者の内訳は，男性12名（41.3%）・女性17名（58.6%），学務系25名（86.2%）・図書系4名（13.7%），国立大学25名（86.2%）・私立大学4名（13.7%），管理職7名（24.1%）・初級管理職7名（24.1%）・一般職員13名（44.8%）・その他2名（6.9%），である．なお，調査に係る倫理的配慮として，調査対象者に研究の趣旨，匿名化の方法，データの利用範囲，データの管理方法等について，口頭及び書面での説明を実施し，研究協力については書面による同意書を交わし，承諾を得ている．

インタビューの主な項目は，「現在の部署での仕事内容，これまでの異動の状況，それぞれの場所での仕事内容」「自分自身の強み・得意なこと」「これまでの教育課程や授業支援などに関する仕事，学生に接する仕事の中で時間がかかったこと，他の人に助けを求めたこと」「振り返ってみて，どういう力・能力があればうまくできたと思うか」「大学で学生に接する仕事の際に必要，あるいはあった方が良いと思う能力」「自分の能力を上

げるために行っていること，心掛けていること」「自分が受けてみたいと思う研修」を中心に，インタビュー対象者が管理職である場合には，「若手・中堅の職員を見ていて教育課程や授業支援などに関する仕事，学生に接する仕事を行うために十分ではないと感じる能力やポイント」という項目を追加した．

インタビュー結果は，逐語録を作成し，データ化した上で，資質・能力に関する項目を抽出することとし，分析は以下の手順で実施した．

第1に，インタビューデータを発言の意味内容単位でセグメント化した．この結果，最終的に7,710のパラグラフを得た．第2に，各パラグラフを精読し，資質・能力の言及が確認されたパラグラフについてコード化を行い，1次ラベルを付与した．この結果，ラベルが付与されたパラグラフは863件確認された．第3に，付与した1次ラベルを確認し，それを抽象化した概念についてコード化を行い，2次ラベルを付与した．抽出された2次ラベルは最終的に1,236件となった．第4に，2次ラベルの情報をもとに，類似項目の集約や重複の整理を実施した．この結果，60の中項目が設定された．第5に，さらに抽出された60の中項目の整理を行い，ドメイン（領域）の作成を実施した．この結果，19項目のドメイン項目が得られた．なお，1件のインタビュー記録に対して2名の分析者が第2，第3の作業を実施することで，付与されたラベルの客観性及び信頼性を確保することとした．

表1は，19項目のドメイン項目とその出現数，構成比を示したものであるが，これを見るとインタビュー調査の結果から得られた教育・学修支援に求められる資質・能力が特定の内容に大きく偏っている訳ではなく，幅広い項目で構成されていることが理解される．

これらの結果と先述の文献調査で得られた結果の整理を行い，最終的に7領域25中項目177項目を設定した．紙幅の関係から，以下には7領域25中項目を示す．

①学生・学修・教育支援の内容
- 教育内容の把握
- 学生・学修・教育支援の設計と実施
- 学生・学修・教育支援活動のプログラム改善
- 学生・学修支援の現状理解

②担当業務の内容
- 課題の設定と問題解決
- 情報収集・整理・分析・発信
- 業務に関する知識
- 様々な経験とその活用

③大学についての知識
- 高等教育・社会・教育に関する知識

表1　インタビュー調査によるドメイン項目抽出結果

No	ドメイン項目	数	構成比
1	学生対応の基本的な姿勢	216	17.5%
2	困難を抱えた学生への対応	47	3.8%
3	教員との関係の構築	57	4.6%
4	チームでの業務遂行	72	5.8%
5	様々な人との繋がり	24	1.9%
6	業務に関する知識	57	4.6%
7	自大学や自学の学生への理解	56	4.5%
8	高等教育・社会・教育に関する知識	42	3.4%
9	情報収集・整理・分析・発信	86	7.0%
10	教育内容の把握	46	3.7%
11	業務の円滑な遂行	145	11.7%
12	語学力	46	3.7%
13	キャリア・スキルアップ	50	4.0%
14	様々な経験	37	3.0%
15	わかりやすい説明	10	0.8%
16	広い視野	30	2.4%
17	論理的・客観的理解	13	1.1%
18	社会人としての基本的な能力	175	14.2%
19	その他	27	2.2%

- 所属大学についての理解

④学生への対応
- 学生対応への基本的姿勢・態度
- 留学生への対応
- 困難を抱えた学生への対応

⑤担当業務への取り組み方
- 担当業務の遂行
- チームワーク

⑥人間関係の構築
- 人的ネットワーク
- 教員との連携・協働

⑦基盤的スキル
- キャリアアップ・スキルアップの取り組み
- ICTスキル
- 物事を広くみる力
- 語学
- クリティカルシンキング
- 説明できる力
- 文章作成能力
- メタ的な能力（社会人としてのコンピテンシー）

(3) アンケート調査

文献調査及びインタビュー調査で得られた資質・能力の妥当性を検証するために，2016年3月にアンケート調査を実施した．調査対象は，国公私立大学の10大学（国立：6校，公立：1校，私立：3校）に調査協力を依頼し，各大学の事務局から調査対象者である個々の大学職員（学内の全職員が対象）にアンケート調査のURLへの案内が配信される形式の匿名Web調査方式で実施した．

調査に際しては，事前に名簿等を確定することが困難であり，また各大学において「職員」の定義が多様である実態を踏まえ，事後的に調査対象を選出できるよう項

目の設定を行った．以下では，回答の得られた712件の内，事務補佐員等を除く専任事務職員502名（回収率：20.7%）の分析結果を示す．

調査項目は，教育・学修支援に関する資質・能力の測定を目的として，文献調査及びインタビュー調査で得られた177項目から抽出した45項目に，黙従傾向の抑制のため，反転項目２項目を追加した47項目の行動特性を表す資質・能力項目を設定し，５件法（「５：あてはまる」～「１：あてはまらない」）による回答を求めた[6]．また，回答者の基本属性として性別，年齢，最終学歴，現在の職位，各職務の経験年数，資格取得状況，研修参加状況等を設定した．

資質・能力項目の妥当性・信頼性に関する評価については，項目分析として以下の内容で検討することとした．すなわち，①天井・床効果，②項目間相関，③I-T相関，④各項目を除外した場合のα係数，⑤G-P分析，である．これらの検証の後，探索的因子分析を実施し，構成概念妥当性を検討するとともに，α係数により信頼性を検討することとした．以下にその結果を示す．

まず，47項目の資質・能力項目の回答の分布を確認し，この結果，反転項目である２項目については，分析から除外することとした．また，１ケースについて回答に矛盾が確認されたため，分析から除外することとし，最終的な分析ケース数は501件となった[7]．

項目分析の結果，まず天井効果・床効果の確認においては，２項目で平均値に標準偏差を足した値が回答の範囲（１～５）を上回る結果となり，天井効果が確認されたため，当該項目を除外することとした．次に，項目間相関については，１項目で0.7以上の相関が認められたが，項目の意味内容を検討し，この段階では当該項目を除外しないこととした．I-T相関については，相関係数の値の範囲は0.26～0.64であり，著しく低い項目は確認されなかった．また，各項目を除外した場合のCronbachのα係数はいずれも0.94以上であり，内的整合性を脅かす項目は確認されなかった．G-P分析については，各回答者について資質・能力項目の合計値を求めた上で，合計得点上位25%の群と得点下位の25%の群を区別し，各項目の得点平均を求め，平均値の差の検定を行った結果，いずれの項目でも有意差が確認された．

次に，項目分析の結果から得られた資質・能力項目としての43項目を用いて，探索的因子分析（最尤法，Promax回転）を実施した．ガットマン基準及び因子負荷量が0.35以上の項目を採用し，複数の因子に対して重複した負荷を示した項目については，除外することとし，分析を繰り返した結果，15項目が除外され，最終的に５因子30項目が得られた（表２）．各因子名は，含まれた項目の特徴から，因子１を「学生・教育への関心」，因子２を「他者との関わり」，因子３を「高等教育の構造への理解」，因子４を「仕事の改善への姿勢」，因子５を「学内外資源の活用」とした．各因子及び評価尺度全体のCronbachのα係数は，0.80～0.86であり，高い信頼性が確認された．

4．考察――妥当性の検討

(1) 先行研究及び海外事例との比較

本研究で得られた資質・能力項目及びその因子の構成概念妥当性を検討するため，以下では内容的妥当性の観点から先行研究及び海外事例との比較を行う．

まず，先行研究として，中井（2014）は教務の熟達者である大学職員との議論から，以下の教務の７つの指針を特定している．すなわち，①教務は担当者の裁量が大きいことを理解する，②関連法規を理解して適切に判断する，③教育の論理を常に重要視する，④学生の多様性を尊重する，⑤社会常識に照らして検討する，⑥他の構成員と連携を進める，⑦力量を高める機会をつくる，である．これらは教務の活動を進めるための指針であり，資質・能力項目や尺度とは異なるが，熟達者というハイパフォーマーに注目しているという点で，本研究の資質・能力の内容を検討する専門的知見として参考になると考えられる．

これらの要素と本研究で得られた因子を比較すると，②は因子３の「高等教育の構造への理解」に，③④は因子１の「学生・教育への関心」に，⑥は因子２の「他者との関わり」に，⑦は因子５の「学内外資源の活用」に，それぞれ該当するものと考えられる．他方，①⑤については，これらの資質・能力を規定する基盤的能力とも考えられ，この点については本研究の因子からは除外されていることが確認される．

また，海外事例としては，先述の通り，ACPA & NASPA（2015）において，アメリカにおける学生担当職について10領域から構成される専門的コンピテンシーが設定されている．具体的には，「①個人の倫理的基盤」，「②価値・哲学・歴史」，「③査定・評価・研究」，「④法律・政策・ガバナンス」，「⑤組織・人的資源」，「⑥リーダーシップ」，「⑦社会正義・包摂」，「⑧学生の学習・発達」，「⑨テクノロジー」，「⑩アドバイジング・支援」，である．このコンピテンシー領域をもとに，Foundational・Intermediate・Advancedの３段階からなる384のアウトカムが設定されている．

小貫（2008）が指摘しているように，このACPA &

表2　因子分析結果

項目	因子1	因子2	因子3	因子4	因子5
因子1：「学生・教育への関心」					
(11)様々な教育方法に関心がある.	.831	−.062	.007	−.054	.012
(9)学生の学習や発達についての専門的な知識に関心がある.	.800	−.013	.070	−.080	−.120
(3)現代の学生・若年者をめぐる課題や問題状況に関心がある.	.755	.116	−.146	.010	−.018
(5)学生のメンタルヘルスに関する知識に関心がある.	.745	.059	−.053	.025	−.083
(4)個々の学生の家庭環境や家族関係が多様であることを理解しようとしている.	.690	.181	−.094	−.081	−.029
(18)留学生への支援のあり方に関心がある.	.657	−.049	−.099	.045	.104
(17)障害をもつ学生へ支援のあり方に関心がある.	.656	.008	−.062	.102	.026
(13)各専門分野の教育について動向を関心がある.	.621	−.103	.279	.028	−.036
(6)学生が参加できる学内外の学習機会を把握している.	.617	−.075	.115	−.032	.061
(7)カリキュラムマネジメントについて関心がある.	.617	−.057	.183	.013	.007
(10)学内の教育環境・設備を把握している.	.460	.023	.150	.001	.057
因子2：「他者との関わり」					
(27)相手の立場で考えることを意識している.	−.047	.831	.043	.029	−.139
(26)他者の話を丁寧に聞く.	.018	.789	.092	−.165	−.028
(11)話しかけやすい雰囲気を意識している.	−.095	.559	−.027	−.083	.184
(23)相手の特徴や個性に合わせた対応をする.	.007	.454	−.022	.150	.030
(28)教員との協働を意識している.	.148	.452	.065	.165	−.061
(10)チームワークが得意である.	−.025	.439	.019	.014	.267
(21)困った人を見たら進んで声を掛ける.	.200	.425	−.045	.071	.120
因子3：「高等教育の構造への理解」					
(14)学校教育法や大学設置基準等の関連法規を理解している.	.000	.094	.867	−.042	−.026
(15)高等教育の制度や歴史を理解している.	.169	−.060	.718	−.016	.083
(12)文部科学省や中央教育審議会等の政策文書を読んでいる.	−.010	.052	.707	.095	.021
因子4：「仕事の改善への姿勢」					
(1)新しい企画・提案をする.	.000	−.133	−.004	.843	−.006
(5)リーダーシップを発揮する.	−.195	.105	.119	.766	−.048
(6)自分の業務の進め方を絶えず見直している.	.050	.227	−.096	.507	−.019
(7)自分の業務の社会に対する意味や役割を意識している.	.089	.145	.035	.406	.041
(4)ICT等の新しいテクノロジーに対応する.	.155	−.090	−.071	.375	.101
因子5：「学内外資源の活用」					
(13)他部署との交流を積極的に行っている.	−.089	.105	.072	−.050	.765
(12)学内の他部局の仕事に関心を持っている.	.029	.137	−.074	−.068	.681
(14)他大学の教職員と交流する.	−.067	−.099	.136	.164	.466
(8)自分から進んで研修に参加する.	.194	−.025	−.051	.184	.432
寄与率	31.200	8.100	5.100	2.300	2.100
因子間相関					
因子1		.466	.542	.489	.510
因子2			.146	.558	.568
因子3				.467	.369
因子4					.621
因子5					

因子抽出法：最尤法，回転法：プロマックス回転

NASPAによる専門的コンピテンシーは，紆余曲折を経て定義に至っており，384というアウトカムの設定は医師などの他職種と比べても非常に複雑なものであることから，単純にモデルと捉えるには，慎重な解釈が求められる．また，これらの内容には，「①個人の倫理的基盤」や「②価値・哲学・歴史」のアウトカムに見られるように，各専門職団体の歴史や議論が反映されており，「⑦社会正義・包摂」のようにアメリカの高等教育の文脈を色濃く反映しているものも確認されるため，単純な比較は困難ではあると考えられる．

その点を踏まえたうえで，本研究で得られた因子構造と比較すると，例えば，「③査定・評価・研究」「⑧学生の学習・発達」「⑩アドバイジング・支援」などは因子1の「学生・教育への関心」に，「④法律・政策・ガバナンス」などは因子3の「高等教育の構造への理解」に，「⑤組織・人的資源」は因子2の「他者との関わり」や因子5の「学内外資源の活用」に，「⑥リーダーシップ」「⑨テクノロジー」は因子4の「仕事の改善への姿勢」に，要素として含まれていることが確認される[8]．

(2)　既存の資格，研修との関係

次に，構成概念妥当性の検討のため，以下では基準関連妥当性，特に併存的妥当性の観点から既存の資格及び研修との関連性について検討する．

まず，各因子と学生関連資格の保有状況との関係について示したものが，表3である．学生関連資格としては，学生支援士などの学生相談，学生支援の資格，キャリアカウンセラーなどキャリア相談の資格，留学カウンセラーなど留学生支援の資格，のいずれかを保有しているかどうかによって定義している．

いずれの因子についても学生関連資格保有者の平均値が高く，Welch t-testの結果，「学生・教育への関心」「仕事の改善への姿勢」については1％水準で，その他の因子については5％水準で有意差が確認された．効果量を確認すると，「学生・教育への関心」で高い値が，

「高等教育の構造への理解」「仕事の改善への姿勢」で中程度の値が確認されるものの，「他者との関わり」「学内資源の活用」ではやや小さい値を示しており，この2因子の実質的な差は小さいと考えられ，その差については慎重な解釈が求められる．

次に，各因子と既存の研修参加度との関係について示したものが，表4である．研修参加度については，アンケート調査で「所属大学や部局主催の研修」「他大学で開催される研修」「大学団体が主催する研修」「大学教育や大学運営に関する学会のイベント」「文部科学省等の行政機関の主題する研修」「大学職員等が主催する自主的なイベント」「民間企業や団体が主催するセミナー」の7項目について，過去1年以内の経験を「複数回参加した」「参加したことがある」「参加したことはない」の3件から選択する方法で尋ねており，この7項目の回答についてそれぞれ0～2の値を割り当て，合成変数を作成し，分布を確認した上で，過去1年以内に上記7項目について全く参加が確認できないものを「研修参加無」，1～3の範囲のものを「研修参加少」，4～8の範囲のものを「研修参加中」，9以上のものを「研修参加多」として割り当てている．

各カテゴリの因子得点の傾向として，いずれの因子についても研修参加の度合が多くなればなるほど，その平均値が高くなる傾向が見て取れ，Welch ANOVAの結果，いずれも1％水準で有意差が確認された．また，効果量については，「他者との関わり」を除いて，いずれも中程度の値が得られた．

以上のように，本研究で得られた教育・学修支援の資質・能力項目の構成概念の妥当性については，既存の学生関連資格や研修の参加度といった観点においても，その保有状況や参加度合いとの関連性が確認されるとともに，一定程度の効果量も確認されることから，妥当性を有しているといえる．但し，資格との関連において「他者との関わり」「学内資源の活用」，研修参加度との関連において「他者との関わり」の効果量が比較的小さかったことについては，これらの資質・能力がソフトスキル[9]であることを考え合わせると，既存の資格や研修等では能力開発しづらい部分であり，よって差異化しづらい資質・能力であることも示唆される．

5．結論

以上，本研究では，これまで経験論や私案，あるいは海外事例で論じられることの多かった教育・学修支援の資質・能力について，尺度開発のアプローチを参考に，文献調査・インタビュー調査・アンケート調査の3つの調査から構成されたより客観的な方法論を採用し，分析を実施した．

その結果，「学生・教育への関心（11項目）」「他者との関わり（7項目）」「高等教育の構造への理解（3項目）」「仕事の改善への姿勢（5項目）」「学内外資源の活用（4項目）」の5因子30項目が得られ，これらの得点は既存の学生関連資格や研修参加度との関連性において，すべての因子において，学生関連資格の有資格者及び研修参加が多くなるほど得点が高いことが示されたことから，教育・学修支援の資質・能力項目として妥当性があることが確認された．このことから，本研究の知見として，一定程度安定的な教育・学修支援に関わる大学職員の資質・能力の標準性を明らかにすることができたと考えられる．

また，これらの項目については，今後能力開発プログラムの自己評価尺度としての活用が考えられるとともに，その目標設定や専門性を捉える概念の説明としての利用についても期待されるものである．この点において，本研究で得られた知見は，今後の効率的かつ効果的な能力開発プログラムの設計や開発，それを通じた大学教育の改善に資するものであるといえる．

表3　各因子と学生関連資格の保有有無との関係（Welch t-test）

	学生関連資格保有者		学生関連資格無保有者		t	p	95%CI	d
	M	SD	M	SD				
「学生・教育への関心」因子	0.749	0.576	−0.034	0.962	6.007	0.000	[0.516, 1.051]	0.83
「他者との関わり」因子	0.396	0.743	−0.018	0.929	2.524	0.019	[0.076, 0.753]	0.45
「高等教育の構造への理解」因子	0.535	1.081	−0.025	0.921	2.389	0.026	[0.074, 1.045]	0.60
「仕事の改善への姿勢」因子	0.623	0.843	−0.029	0.912	3.531	0.002	[0.270, 1.033]	0.72
「学内外資源の活用」因子	0.406	0.899	−0.019	0.898	2.166	0.041	[0.019, 0.830]	0.47

表4　各因子と研修参加度との関係（Welch ANOVA）

	研修参加無		研修参加少		研修参加中		研修参加多		F	p	η^2
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD			
「学生・教育への関心」因子	−0.326	0.963	0.022	0.910	0.308	0.831	0.825	0.874	19.055	0.000	0.103
「他者との関わり」因子	−0.179	0.838	0.018	0.974	0.104	0.934	0.624	0.729	7.302	0.000	0.042
「高等教育の構造への理解」因子	−0.223	0.890	−0.011	0.880	0.233	0.955	0.673	1.044	10.979	0.000	0.062
「仕事の改善への姿勢」因子	−0.215	0.859	−0.014	0.919	0.175	0.887	0.833	0.812	13.251	0.000	0.074
「学内外資源の活用」因子	−0.176	0.840	−0.023	0.872	0.126	0.944	0.821	0.853	11.616	0.000	0.066

本研究の今後の課題としては，以下の点が挙げられる．第1に，今回の妥当性の確認に関する分析では，学生関連資格の保有状況や研修参加度といった既存の枠組みと学習志向性の関連から検討を行ったが，当該職員の他の職員や教員，学生などの他者からの評価といった観点からも検証される必要がある．この点は，教育・学修支援の資質・能力の高さを示す妥当性の外的基準として何が適当であるかという点で議論の分かれる部分ではあるが，より多角的な視点からの検証が期待される．

第2に，今回の調査は，研究協力を依頼し実施したため，日本の高等教育の構造という視点から捉えた場合，調査対象者に偏りがあることは事実である．日本の平均的な大学職員像を追求するかは別として，この点で，対象を変更しても同様の結果が得られるかということについて，確認的アプローチによる本研究の知見の検証が実施されることが課題の1つと考えられる．

注

1）本稿では，質的転換答申に基づき，大学設置基準の関係から，大学での学びを「学修」とし，先行研究や理論，学生以外の主体の学び等については「学習」を用いて区別することとする．

2）その要因として「国立大学職員論」の影響が挙げられるが，この点については羽田（2010）に詳しい．

3）本稿では，近年のコンピテンシーなどの議論を踏まえ（国立教育政策研究所編2016など），先行研究以外の部分については「資質・能力」という用語を使用することとする．

4）川島（2013）に確認されるように，学生支援にも学習支援が含まれており，また学修支援に教育支援が含まれるという指摘も確認される．しかし，本稿では冒頭で言及したように，近年の政策文書において職員の教育への積極的な関与が強調されていることを踏まえ，支援対象とその活動の観点から教育支援・学修支援の両側面に焦点を当て，「教育・学修支援」の用語を使用することとする．

5）関連性の評価は，「4＝内容を必ず確認する必要がある」「3＝内容を確認することが望ましい」「2＝内容を確認する必要が低い」「1＝内容を確認する必要はない」の4段階で実施した．なお，この方法は内容妥当性の確認方法を参考に設計した．

6）上西他（2008）では，教務担当職員に求められる専門的知識・技能として質問紙に設定された知識・技能が「必要か」否かを問うているが，一般的に能力が必要かと問われれば「必要である」と回答する傾向が強くなることに配慮し，調査を設計している．

7）分析対象となった専任事務職員の基本属性は以下の通りである．

表：分析対象者の基本属性

	項目	本調査（人数・%）	
性別	男性	282	56.3
	女性	153	30.5
	NA	66	13.2
年齢	20代	83	16.6
	30代	131	26.1
	40代	141	28.1
	50代	139	27.7
	60代以上	7	1.4
現在の職位	役員	2	0.4
	管理職	59	11.8
	初級管理職	190	37.9
	一般専任職員	250	49.9
最終学歴	大学院	47	9.4
	大学	285	56.9
	短大・高専・専門学校	66	13.2
	高等学校	100	20.0
	その他	2	0.4
学生関連資格	あり	22	4.4
	なし	479	95.6

8）イギリスにおけるPD（Professional Development）の枠組みからも比較検討することが望ましいと考えられるが，例えば2011年版のUKPSFでは5つの活動領域，6つのコア知識，4つの価値観が設定されているものの，非常に広範な枠組みであり，またそもそもがTeacher Accreditationをベースに発展してきており，どのような方法に基づき，どのような妥当性を持って，構築されたかについては，当時の議論を確認しても，判然とせず，枠組みとしての単純な比較が困難である．この点でそこに示されている専門性の内容を，本研究が対象とする教育・学修支援を担う大学職員の必要条件として理解するか，十分条件として理解するかについては留意する必要があると考えられるが，要素としては大きな乖離は確認されないと考えられる．

9）ソフトスキルとは，訓練以前にすべての人が既にある程度持っているコミュニケーションやコラボレーション，柔軟性などのスキルを指し，訓練なしには全く知り得ないハードスキルと区別されるものである（Griffin, et al. 2012）．

参考文献

ACPA & NASPA. (2015). *Professional Competency Area for Student Affairs Educators*, (http://www.naspa.org/images/uploads/main/ACPA_NASPA_Professional_Competencies_.pdf) (2016年6月2日最終閲覧)

CAS (Counsil for the Advancement of Standards in

Higher Education). (2015). *CAS Professional Standards for Higher Education*, 9th Edition.

Davis, D., Mazmanian, P., Fordis, M., Van Harrison, R., Thorpe, K. & Perrier, L. (2006). Accuracy of Physician Self-assessment Compared With Observed Measures of Competence: A Systematic Review. *JAMA*, 296(9), 1094-1102.

福留（宮村）留理子（2004）「大学職員の役割と能力形成―私立大学職員研究を手がかりとして」『高等教育研究』7，157-175.

Griffin, P., McGaw, B., & Care, E. (2012). Assessment and teaching of 21st century skills, Springer. P・グリフィン，B・マクゴー，E・ケア編（三宅なほみ監訳）（2014）『21世紀型スキル』北大路書房.

羽田貴史（2010）「高等教育研究と大学職員論の課題」『高等教育研究』13，23-42.

林一夫（2008）「大学職員の今後のあり方・役割，取得すべき能力や知識技術―教務系職員を中心として」『大学教育学会誌』28(2)，101-107.

HEA (Higher Education Academy). (2011). The UK Professional Standards Framework for teaching and supporting learning in higher education 2011. (https://www.heacademy.ac.uk/system/files/downloads/ukpsf_2011_english.pdf)（2016年6月2日最終閲覧）.

本田由紀（2005）『多元化する「能力」と日本社会―ハイパー・メリトクラシー化のなかで』NTT出版.

伊藤彰浩（2010）「高等教育研究としてのSD論―特集の趣旨をめぐって」『高等教育研究』13，101-112.

川島啓二（2013）「学生支援を担当する大学教職員のための研修の在り方について」『大学教育学会誌』35(1)，90-91.

川島啓二・大枝さやか・長瀬恵（2013）「学生支援担当教職員のキャリア・パスと求められる能力～「越境の光と影～」『大学教育学会誌』35(2)，42-45.

国立教育政策研究所編（2016）『資質・能力［理論編］』東洋館出版社.

国公私立大学図書館協力委員会研修のあり方に関するワーキンググループ（2015）『大学図書館職員の専門性と専門研修のあり方について（報告書）』(http://www.janul.jp/)（2016年6月2日最終閲覧）

国立大学図書館協会人材委員会（2007）『大学図書館が求める人材像について―大学図書館職員のコンピテンシー』(http://www.janul.jp/j/projects/hr/jinzaizo1903.pdf)（2016年6月2日最終閲覧）.

孫福弘（1996）「大学運営のリエンジニアリング」2010大学改革研究会『大学改革2010年への戦略』PHP研究所，127-153.

孫福弘（1998）「大学運営パラダイムの転換と事務職員」『大学と学生』403，16-21.

孫福弘（2003）「SD（大学職員開発）の概念と意義～もうひとつの「SD」へ」大場淳・山野井敦徳編『大学職員研究序論』38-48.

牧野智和（2009）「ビジネス誌が啓発する「力」に関する一考察―社会的実践としての「力」をめぐる表現の分析」『教育社会学研究』84，145-162.

両角亜希子（2010）「職員の将来像と育成の課題・職員調査から」『IDE：現代の高等教育』523，45-49.

中井俊樹（2014）「教学マネジメントにおける大学職員の役割」『高等教育研究』17，95-112.

小貫有紀子（2010）「米国高等教育における学生担当職員の専門職能開発（PD）の体系化」『高等教育研究』13，81-100.

坪井啓太・伊藤博美（2013）「就職・キャリア支援担当の大学職員に対するSDの基礎的研究：それぞれの大学に所属する職員へのインタビュー調査から」『大学行政管理学会誌』17，pp.77-84.

特定非営利活動法人実務能力認定機構（2014）『大学マネジメント・業務スキル基準表　スキル項目説明書』(http://www.acpa.jp/kijun/management.php)（2016年6月2日最終閲覧）

東京大学（2014）『平成25年度科学技術人材養成等委託事業「リサーチ・アドミニストレーターを育成・確保するシステムの整備（スキル標準の作成）」成果報告書』(http://www.mext.go.jp/a_menu/jinzai/ura/detail/1349663.htm)（2016年6月2日最終閲覧）.

上西浩司・中井俊樹・齋藤芳子（2008）「教務部門が求める教務担当職員像―教務部門事務責任者への全国調査結果」『大学行政管理学会誌』12，179-186.

山本眞一（2008）「大学におけるSD」『大学評価研究』7，83-90.

山本眞一（2009）「変容する大学とこれからの職員」『高等教育研究』12，95-112.

謝辞

本研究は，千葉大学アカデミック・リンク・センターの「教育関係共同利用拠点（教職員の組織的な研修等の共同利用拠点）《教育・学修支援専門職養成》」の活動の一部として実施されたものである．調査にご協力いただきました機関及び職員の方々に感謝申し上げます．