

これからの大学における教育・学修支援の専門性

竹内比呂也・白川優治・山崎千鶴・井上真琴
(千葉大学) (千葉大学) (玉川大学) (同志社大学)

The Core Competency of Educational and Learning Support Practice for Future Universities

Hiroya Takeuchi, Yuji Shirakawa, Chizuru Yamazaki, Makoto Inoue
(Chiba University) (Chiba University) (Tamagawa University) (Doshisha University)

This paper reports the roundtable discussion on the core competency of educational and learning support staff in higher education. It is recognized that universities and colleges in Japan are required to have professional staff with the necessary expertise or skills in educational and learning support in order to pursue higher quality education and learning outcomes. The problem we have faced is that the core competency of such staff is not always clear. This roundtable was therefore organized to discuss the draft core competency composed on the basis of the surveys and research conducted by Chiba University's Academic Link Center. After the presentation of the draft proposal and reaction reports from two prominent university staff members, a workshop with participants from various universities was conducted to exchange ideas or opinions on the draft core competency.

〔キーワード：教育支援，学修支援，SD，職員の専門性，コンピテンシー〕

企画者：竹内比呂也（千葉大学・代表）・山崎千鶴（玉川大学）・井上真琴（同志社大学）・工藤潤（大学基準協会）・村尾真由子（筑波大学）・谷奈穂（千葉大学）・御手洗明佳（千葉大学）・白川優治（千葉大学）・岡田聡志（千葉大学）

発表者：竹内比呂也（千葉大学）・白川優治（千葉大学）
山崎千鶴（玉川大学）・井上真琴（同志社大学）

1. 本ラウンドテーブルの背景と目的

現在，大学生の学修成果の向上を目的に，大学教育の質的転換が求められている（中央教育審議会2012）。この大学教育の質的転換は，大学教育の在り方が問われているだけではなく，学生の学修をどのように支援し，その成果を高めていくかという観点での検討も必要であ

る。学修成果の向上には，教授・学習過程の両側面の取り組みが必要であり，これまでのFDを通じた教育改善のみではない新しい「教育支援」と「学修支援」が求められているといえる。このような教育支援・学修支援（以下，教育・学修支援）を実現するためには，その能力やスキルを持つ職員が必要であり，さらに，その専門性を検討することが必要となる。本ラウンドテーブルは，このことを幅広く議論することを目的に企画したものである。

本ラウンドテーブルでは，(1)企画者がこれまでの調査等を通じて得られた教育・学修支援に求められる専門性と職員のニーズについて問題提起を行い，(2)その内容等に対して，現在，学修支援を担当する大学職員として，山崎千鶴会員（玉川大学 教育学部教育学修支援課長），井上真琴会員（同志社大学 学習支援・教育開発センター事務長）からのコメントを得た上で，(3)ラウンドテーブル参加者全員でのワークショップを行い，その結果を踏まえた議論を行った。（竹内比呂也）

2. 教育・学修支援に求められる専門性と職員のニーズ

教育・学修支援の専門性を検討するにあたり、現在の大学教育における教育・学修を取り巻く状況を確認する必要があるだろう。そこで、大学教育の構造的特徴を確認すると、大学教育の専門教育と教養教育の二元的構造、そして、専門教育の多様性を挙げることができる。専門学部・学科を基本組織として構成される日本の大学では、例えば、理工系の積み上げ型や人文社会科学系の拡張型など、専門分野ごとに教育課程の特徴が異なる。さらに、1991年の大学設置基準の大綱化以降、過去25年間で、学際領域や複合領域が増大し、その多様性が広がっている。また2000年代に入り、大学教育改革のなかで、リメディアル教育、初年次教育、キャリア教育などの新しい教育活動の取り組みが要請されるとともに、学士力や社会人基礎力などの概念が提起され、大学教育の在り方が問われてきた。他方、ラーニング・コモンズのような新たな学修環境や、情報ネットワークやICT機器の活用など学習環境の整備と変化が進んでいる。各大学の学修支援の状況を見ると、文部科学省の調査によれば、現在、4分の1の大学で、アカデミック・アドバイザーなどの名称で、学生の学修の状況に応じて行われる支援に関する職務を担当する学修支援の専門的職員が配置されている（文部科学省高等教育局大学振興課2015）。個々の大学の取組事例を見ると、国際基督教大学のアカデミックプランニング・センターによるアカデミックプランニングの取り組みや、関西大学や愛知みずほ大学では「学修コンシェルジュ」、千葉大学では「SULA：Super University Learning Administrator」という名称で、キャリア形成、科目選択や留学等の助言、学修相談など幅広い学修支援の担当者を配置する取り組みも見られる。これらの取組事例は、各大学の独自の取り組みである。

この動向を、前述の大学教育の質的転換や学生の学修成果の向上を踏まえて考えるとき、効果的な教育支援や個々の学生に応じた適切な学修支援を行うために共通した必要な能力項目や専門性は何か、を議論することが必要ではないだろうか。そこで、大学における教育・学修支援に求められる専門性について、千葉大学アカデミック・リンク・センターでは、文献調査による先行研究の分析（939件）、現職の大学職員へのインタビュー調査（国私立大学9大学、29名）、大学職員を対象とする匿名web調査（国公立10大学の協力のもと、各大学の事務局等に対象者への案内を依頼する方法で2016年3月実施：回答数712件）の3つの調査を行った。そして、

これらの調査結果をもとに、教育・学修支援の専門性として必要な能力項目を、大学職員としての共通に求められる能力、担当業務の遂行能力、教育・学修支援のために必要な能力項目の3つの区分と、知識と対人関係の2つの対象を基本区分とした7領域25項目に整理した（図1）。さらに、基盤的スキルを除いた6領域に対して、領域ごとに、「C：知識を有する段階」、「B：他者に説明できる段階」、「A：業務に活用し、応用できる段階」、「S：内容を発展させることができる、他者を指導することができる段階」の4段階の能力指標を記述的に設定し、能力ルーブリックを試行的に作成した（表1）。このように教育・学修支援の専門性に必要な能力項目とその内容をルーブリックとして記述し、可視化することで、その標準化を進めることが可能になるだろう。

また、大学職員を対象とするweb調査では、「(1)大学教育における現代的課題」「(2)高等教育政策の動向」「(3)大学で教育研究されている学問領域全体の体系・内容・構造」など、教育・学修支援の専門性を構成すると考えられる知識や能力15項目を示し、その必要性を5段階で尋ねた（「5. 必要である」～「1. 必要でない」）。その結果を、年齢層・教務経験の有無・研修参加状況で示したものが、図2である。年齢層別にみると、若年層の職員ほど研修へのニーズを有しており、研修参加状況を見ると、研修参加が多いほどニーズを有している。他方、教務経験の有無では、その差はほとんどみられない。

本報告のまとめとして、3つのことを指摘したい。能力項目と能力ルーブリックに関して、第一に、教育・学修支援の専門性は、大学職員としての能力を基盤にした上に存在すること、第二に、専門性には、大学教育全体の教育課程や教育内容についての知識も必要とされることである。特に後者は、これまでの職員の専門性論では議論されてこなかった内容である。第三に、この能力の高度化を希求する職員へ応答していく仕組みの必要性である。年齢層や経験の有無で示されたニーズの差異を踏

	学生・学修支援への関心	担当業務の遂行	大学職員としての共通性
理解する内容	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 ・所属大学についての理解
対人関係	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
基盤的スキル	基盤的スキル ・キャリアアップ・スキルアップの取組 ・ICTスキル ・語学 ・説明できる力 ・メタ的な能力(社会人としてのコンピテンシー)		

図1 教育・学修支援の専門性に必要な能力項目（第一次案）

表1 教育・学修支援の専門性に必要な能力ループック（第一次案）（当日配布資料6領域のうちの一部分¹⁾）

領域	項目 (各領域で含む要素を 具体的に示したもの)	S (知識やスキルを發展させ、指導する ことができる)	A (知識やスキルを実践の場 の問題解決に応用できる)	B (身に付けた知識を説明でき る)	C (知識として身に付け ている)
①学生・学修・教育支援の内容	<ul style="list-style-type: none"> 教育内容の把握 学生・学修・教育支援の内容の設計と実施 学生・学修・教育支援活動のプログラム改善 学生・学生支援の現状理解 	<p>学生の支援ニーズを調査し、学習者のニーズにあわせた学修支援を開発し、効果的に実施することができる。さまざまな教育領域の教育上の最新の改善課題、論点、教育方法を把握し、個別の授業ニーズにあわせた教育支援に活用することができる。そして、学修支援・教育支援の結果を検証し、評価、改善することができる。</p>	<p>個々の学生に応じた支援内容・方法を選定し、必要な支援を設計し、提案することができる。また、所属大学全体の教育課程の概要を理解した上で、学内外の先進的な取組事例を参考に、個別の授業に対して教育支援を具体的に提案することができる。</p>	<p>学修支援に必要な教育領域における最新の改善課題、論点、教育方法を説明することができる。また、学生の多様性を理解し、個々の学習上の課題を踏まえた支援を説明することができる。</p>	<p>教育支援や学修支援の担当者に必要な法令遵守の意識、倫理観を身に付けている。また、学修支援に必要な教育課程の基本的枠組みと個々の授業が扱っている教育内容の概要を理解している。</p>
②担当業務の内容	<ul style="list-style-type: none"> 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 	<p>所属箇所における課題を発見し、改善することを目的に、課題設定、データ収集・分析、対応策の立案、実施を自律的に実現することができる。担当業務に関連する新たな取組を企画立案し、周囲の協力を得て、実行することができる。</p>	<p>学内外の先進的な取組事例を参考にし、自分の担当業務に応用することができる。また、自分の業務に関連する情報を収集し、整理、分析した上で、業務上の課題について解決策や改善策を提案することができる。</p>	<p>学内外の最新動向・情報を収集し、担当業務との関連性を説明することができる。また、自分の業務について予算的裏付けや会計上の位置づけを説明することができる。これまでの業務内外の経験を現在の担当業務に活かしており、その関連性を説明することができる。</p>	<p>大学における担当業務を行うために必要な知識を有している。また、学生や教育に関する情報の収集、整理、保管に関する法令や規則、倫理を理解している。</p>

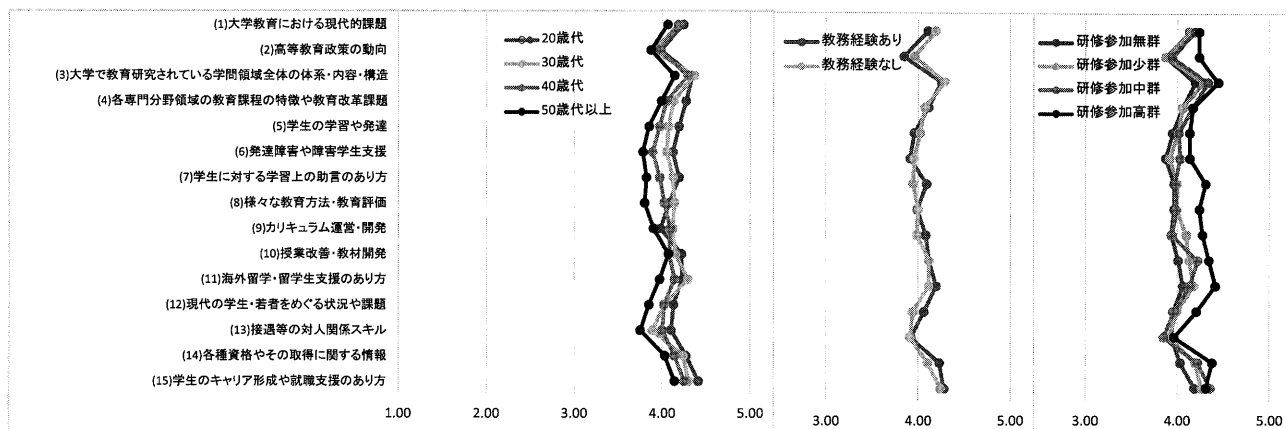


図2 教育・学修支援の専門性を構成する能力へのニーズ（年齢層・教務経験・研修参加状況別）

まえつつ、その具体化が必要となっている。（白川優治）

3-1. コメント ①

これまでの高等教育改革は、制度や教育方法に関する事項が中心であり、学生一人一人にどのように対応するかについては、少し遅れているのではないかと認識している。その点で、教育・学修支援専門職の提案は新しく、今後、必要とされるものであろう。しかし、今回提示された能力ループックについては、①全体として内容設定が高度に過ぎるのではないかと、②この能力水準は1人の個人に求められるものなのか、③水準が上位になると教育支援やFD、IRなどの内容が含まれ幅が広がっているのではないかと感じた。他方、学修支援の担当者について、教員か職員かということだけでなく検討するためには、第三の職、新しい職として専門職を捉えていく必要があるのではないだろうか。特に、大学設置基準の改正により、平成29年4月より、SDが義務化される。この制度変更の検討過程では、事務組織の位置づけの見直

し、高度専門職の設置についても検討された。教育・学修支援専門職についても、この高度専門職の枠組みで考えていくことも必要であろう。さらに、教育・学修支援の専門性を考えるにあたっては、教育・学修支援とは何かを確認する必要があるのではないかと。中央教育審議会大学分科会による「中長期的な大学教育の在り方に関する第二次報告」（2009年）では、学生支援を学生相談、学修支援、経済的支援と三つに分けて示している。そして、学修支援については、正課外教育のあり方を学修環境整備の観点からも考えることの必要性が示されている。このことが、現在のラーニング・コモンズの整備につながっていると認識している。この経緯を考えると、教育・学修支援の能力ループックでも、正課外の支援も含んで考えていかなければならないのではないだろうか。学生の成長は、カリキュラムの中だけでなく、4年間の学生生活の中の全ての経験が成長にかかわると考えるとき、教育・学修支援というのは学生支援の枠組みで捉えられるべきであろう。

玉川大学の例を紹介すると、学修支援を学生支援の一

部として考えており、また、学生の求める内容によっていろいろな窓口を用意している。そのため、それぞれの部署や担当者間の連携が不可欠となっている。教員と職員の協働、部署間で連携して対応することが前提となっているのである。カリキュラム内の教育活動については教員が職員の関与を好まないこともあるが、所属している教育学部教育学修支援課はFD担当部署でもあり、シラバス確認は職員が行っている。また、玉川大学でも、昨年度、図書館と一体化をしたラーニング・コモンズを開設した。管理運営は、従来の図書館部分は図書館事務室、ラーニング・コモンズ部分は教育学修支援課が担当している。ラーニング・コモンズに配置している学修支援のスタッフは教員職と位置付けている。そこでのアカデミック・スキルの指導の担当者には、修士以上の学位と研究業績を重視し、学位と研究業績にアカデミック・スキルの指導するエビデンスを求めた。このことは、支援内容によって求められる専門性が異なることを意味している。また、中央教育審議会答申「我が国の高等教育の将来像」(2005年)で示された大学の七つの類型を参考に考えるとき、例えば、「世界的教育研究拠点としての大学」と「総合的教養教育大学」では、教育の位置づけ、学修支援の在り方も異なるだろう。さらに、それぞれの大学の文化や教育理念によっても、教育・学修支援の定義は異なってくるのではないだろうか。大学職員の業務の専門性が高まり、高度専門職が指摘される中で、教育・学修支援を専門にする専門職は、学生の多様性の流れの中で一層必要になってくると思われる。しかしながら、その専門性を検討すると同時に、教育・学修支援の取り組みの内容や雇用、制度についてもそれぞれの大学でまず検討する必要があるだろう。(山崎千鶴)

3-2. コメント ②

まず、今回提示された能力項目・ルーブリックの作成プロセスをみると、職員へのヒアリング調査に基づいて作成されているが、本来、教員への調査も必要ではないだろうか。教育支援を例にすれば、教員サイドはどのような教育支援や専門職を必要と考えているのか、そこに現れるギャップこそ、教育・学修支援のニーズであると考えざるべきではないか。まずこれを指摘したい。

次に、教育・学修支援をどう定義し、理解するかが問題である。「教育・学修」の支援専門職と考えるのか、「教育＝学修支援」専門職と理解するのかによって、役割が異なるためである。「教育＝学修支援」という考え方は、大学行政管理学会初代会長であった孫福弘氏が、「2010年の大学を予測するならば、授業は学生の学修を

支援する形態になる。学習者の創造性を開発する教育では、授業も一種の学修支援に過ぎない。教員の仕事は、教育ではなく学修支援になる」という趣旨のことを15年以上前に指摘した。この理解に立てば、教育・学修支援専門職は、教育＝学習支援の専門職になるはずである。

千葉大学ではSULAを中間専門職として位置づけているが、職種が教員か職員かという二分法には、あまり意味がないのではないか。例えば、図書館であれば、職員が教育へ直接関与すること、学修へ直接関与することが既に生じている。とはいえ、教育への直接的な関与に怯む職員も多く、「教育は教員の仕事」として避ける傾向もあり、現実には溝がある。教職間の溝に橋をかけようとする取組もなされているが、架橋ではなく、溝を埋め立てる作業こそ重要となる。私は、この溝を埋めるための材料＝知識・技能が何かを見極めるため、この10年間、諸外国の大学を含め、視察調査を重ねてきた。こうした立場からみると、今回提示されたルーブリックは、非常に幅が広過ぎる印象を受け、領域1の内容に特化して精査するほうがよいと考える。そして、職員の教育への関与については次のような動向が参考になるのではないか。

英国の大学の動向を調査したところ、図書館職員も、例えば新任教員のFDプログラム等に参加し、教育・学修支援専門職の職能認定を受けている人がいた。英国では、大学教員を採用するにあたって、2年間程度、国が認定する新任教員研修プログラム(PGCHE: Postgraduate Certificate in Higher Education)を受講することを求めるテニユア・トラックがある(このことは、加藤2008に詳しい)。図書館職員もこの種のプログラムに参加して、教育・学修支援の職能開発を行っている。新任教員プログラム以外にも、国が定めるUKPSF(UK Professional Standards Framework: 全英教育職能の基準枠組み)に基づいた、教育・学修支援の専門性を修得するユニットが設定されている。このUKPSFの枠組みに基づいて開発されたプログラムの中から、幾つかのユニットを受講し修了証明を得た人は、申請に基づいて教育・学習支援プロフェッショナルの職能認定を受ける制度となっている。「学生の学修経験を高める目的」に必要な職能を分析して開発されたプログラムであり、内容面で教員・職員の区分はない。教授・学修方法や学習理論、学習成果の測定評価などのプログラムがあり、TA対象レベル、新任教員対象レベルなど段階化されている。例えば、図書館員であれば、最初にアソシエイトフェローの認定を受け、さらに能力開発を積み重ねていって、より上のフェローになる。教員と職員というボーダーを超えて、双方の役割を兼ねたスタッ

フも出現しており、認定制度の是非はともかく、教育・学修支援の職能を開発するプログラムの内容自身は、私たちの今後の参考になるはずである。(井上真琴)

4. ワークショップと議論のまとめ

本ラウンドテーブルでは、趣旨説明・報告・コメントを踏まえ、ラウンドテーブル全体を通じたディスカッションを進めるために、参加者全員によるワークショップを通じた「教育・学修支援の専門性」について意見交換を行い、全体で議論した。54名の参加者が6人もしくは7人で1グループとなり、8グループを構成し、25分程度のグループワークと各グループによる報告を行った。グループワークの進め方は、まず各人が重要と考える内容を付箋に書き出し、それをグループで共有し、模造紙に整理する方法を採用した。各グループの報告では、グループワークで挙げられた項目のうち、「教育・学修支援の専門性」として特に重要と考える内容のうち3項目を報告することとした。各グループからの報告内容を示した結果を示したものが表2である。

さらに、グループワークの終了後には、全体での意見交換、議論を行った。そこでの議論と質疑応答では、「専門性を有した人が組織の中で孤立しないような組織の在り方も必要ではないか」「教育・学修支援に積極的に取り組んでいる職員を適切に評価する仕組みや管理職の存在が必要ではないか」「教育内容にかかわる際には、相手が職員であれ、教員であれ、介入と受け止めて拒否感を持つ教員もあるという現状をどのように変えていくか」「大学図書館員は10年間以上前から、情報リテラシー教育を行ってきた実績があり、その経験を活かすことができるのではないか」などの論点が指摘された。こ

表2 グループワーク結果の整理

グループ	報告内容(3項目)
1	コミュニケーション能力・教育学など学習に関する知識・所属組織についての全体の知識
2	学生を理解する力・人的ネットワーク・所属大学の特性の理解
3	大学教育の内容や大学政策の知識・社会人としての基礎的能力・業務経験や経緯の蓄積的理解
4	カリキュラムや自校の知識・スタッフのチームビルディング・教職員や関連部署との連携
5	学生からの要望を聞く力・学内外の情報を活用する力・大学全体がチームとして動く組織の力
6	学生を支援するという覚悟・情報を収集し、分析する力・他者と協力する力
7	学生に対応する力・コミュニケーション能力・所属大学についての理解・嫌な思いをしてもくじけない意欲(このグループは4項目を挙げた)
8	学生の意見を傾聴する力・法令や高等教育政策の理解・教員や学生の研究を理解すること

これらの議論は、日本の大学教育の在り方が、これまでの教室・講義室内で閉じられていた環境から、現在、教室外を含めて拡張していく経過を示しているともいえる。教育・学修支援の専門性を検討することは、これからの大学教育の在り方を検討することであることを確認するものであった。(竹内比呂也)

注

1) 紙幅の関係から、当日提示した6領域の能力ルーブリックのうち2領域分を例示するにとどめた。配布資料とした資料は、以下のウェブサイトに記載されている。「千葉大学アカデミック・リンク・センター アカデミック・リンク教育・学修支援専門職養成プログラム 能力ルーブリック」(<http://alc.chiba-u.jp/ALPS/files/rubric20160614.pdf>) (2016年7月28日アクセス)

文献

中央教育審議会(2012)『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて—生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ—(答申)』(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm) (2016年7月28日アクセス)

中央教育審議会大学分科会(2009)「中長期的な大学教育の在り方に関する第二次報告」(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/houkoku/1283827.htm) (2016年7月28日アクセス)

中央教育審議会(2005)「我が国の高等教育の将来像(答申)」(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05013101.htm) (2016年7月28日アクセス)

加藤かおり(2008)「英国高等教育資格課程(PGCHE)における大学教員の教育職能開発」日本高等教育学会編『高等教育研究』11, pp.145-163.

文部科学省高等教育局大学振興課(2015)「大学における専門的職員の活用の実態把握に関する調査結果」(中央教育審議会大学分科会大学教育部会(第41回)平成28年1月18日資料1-1:
(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/015/gijiroku/_icsFiles/afieldfile/2016/01/25/1366190_01.pdf.) (2016年7月28日アクセス)