

修士論文

大学事務職員を対象とした学習支援職務ミニマム・スタンダード
およびeラーニングプログラムの開発

Development of the Minimum Standards of Learning Support for administrative staff
and the E-Learning Program

平成22年度入学

社会文化科学研究科 博士前期課程 教授システム学専攻

102G-8816 野田 啓子

主指導教員	渡邊 あや	准教授
副指導教員	合田 美子	准教授
副指導教員	鈴木 克明	教授

2012年1月

目次

第1章 研究の背景	7
1.1. 日本の高等教育を取り巻く情勢	8
1.2. 大学職員の雇用形態と能力開発（スタッフ・ディベロップメント）の現状と課題	9
1.3. 学習支援の現状と課題	10
1.4. 中規模私立大学における学習支援の現状と課題	11
第2章 研究の目的と方法	12
2.1. 研究の目的	12
2.2. 研究の方法	12
第3章 学習支援に関する先行研究事例	14
3.1. 職員が学習支援を担当することの意義について	14
3.2. 米国における学生支援担当職の専門性と求められる資質の変遷	15
3.3. 米国における学習支援職務スタンダードの事例調査	16
3.3.1. Principles of Good Practice for Student Affairs（学生担当職のための優れた実践の原則）（1998）	17
3.3.2. CAS Standards for Academic Advising(2005)	17
3.3.3. ACPA, NASPA “Professional Competency Areas for Student Affairs Practitioners”（学生支援職務の実践者向け専門コンピテンシーエリア）（2010）	18
3.4. 日本国内における学習支援職に関する資質・ティップス集の事例	19
3.4.1. ティップス先生からの7つの提案「教務学生担当職員編」名古屋大学 ...	19
3.4.2. 「大学における学生相談体制の充実方策について」独立法人日本学生支援機構(JASSO)	20
3.4.3. 「大学職員ナレッジ・スタンダード」社団法人日本能率協会	22
第4章 大学現場における学習支援職務の事例研究	23
4.1. 学習支援職務の運用体制	23

4.2.	対応事例に基づく現状の把握	25
4.3.	学生のニーズ充足度と職員の認識ギャップの有無についての調査	27
第5章	研修プログラムの基本設計	31
5.1.	研修プログラムの対象者	31
5.2.	研修プログラムの目的と概要	31
5.3.	研修プログラムの可能性と課題	32
5.4.	プログラムの設計に用いる理論的背景	32
5.4.1.	ADDIEモデルによる開発	32
5.4.2.	メリルの第一原理	33
5.4.3.	ケラーのARCS動機づけモデル	35
5.4.4.	ストーリーを用いたシナリオ型教材とゴールベーストシナリオ (GBS) 理論	36
5.5.	学習環境の構築要件	38
第6章	学習支援職務ミニマム・スタンダードの開発	40
6.1.	米国における指標の抽出	41
6.1.1.	大学職員の初任者に求められるコンピテンシー	41
6.1.2.	学生支援担当職（初任者に限らず）に求められる行動規範	42
6.1.3.	アカデミック・アドバイジング（学習支援）を担当する職員に求められるコンピテンシーのうち、ベーシックな項目	43
6.2.	日本における指標の抽出	45
6.3.	筆者勤務先大学における課題との共通性の抽出	47
6.4.	学習支援職務ミニマム・スタンダードの提示	51
第7章	ストーリー型「学習支援職務入門」eラーニング教材開発	54
7.1.	ストーリーの設定	54
7.2.	教材開発における注意点	55
7.3.	教材の構成	56
第8章	形成的評価	61
8.1.	形成的評価の実施と改善点	61
8.2.	形成的評価を受けた教材開発の方向性	61

第 9 章 考察と残された課題	62
参考文献	63
参考サイト	65
謝辞	65

要旨（日本語）

近年、大学職員の役割は、単なる事務処理を司るだけでなく、「学習支援」という新たな領域に拡大している。学習支援業務の充実化は、職員の専門力量向上および専門職化についてのスタッフ・ディベロップメント（SD）の議論と併せてクローズアップされていながらも、学習支援の専門力量を身につけるための手段が十分であるとは言えない。

筆者は、九州にある中規模私立大学の事務職員として、学生の学び（授業履修、学習相談、留学、図書館、情報システム等）に関わる業務を担当する部署に勤務している。学生の相談内容の複雑化と多様化が進む中、現場において、十分な知識とトレーニングを経ずに学習支援職務を担当している現状がある。

本研究における「職員」とは、主に4年制大学の教学（教務）部門において、学生の学習に関する相談について日常的に対応する者を指すこととし、「学習支援職務」とは、「学生が、正課授業もしくは授業以外の時間や場所において主体的に学べるよう、指導や助言を行うこと」と定義し、大学職員の初任者が身につけるべき最低限のスキル、学習支援担当職が実践すべき行動、アカデミック・アドバイジング（学生への教育的な助言）の目的、ティップス集、筆者勤務先における事例を用いて、「学習支援職務ミニマム・スタンダード」を提案した。

「学習支援職務ミニマム・スタンダード」の内容と対応するeラーニング教材を、学習者が実際の対応事例を疑似体験できるようなストーリーを用いたシナリオ型教材として開発し、現場職員による形成的評価を実施し、学生対応業務に対するスキル向上の有無を確認することとした。

要旨（英語）

In recent years, the university administrative staff's role is not only manages office work, but it has expanded it to the new domain "learning support." With change of various situations of surrounding universities, the necessity for supporting students' regular curriculum besides student life such as sport, cultural and extracurricular activities or career services.

The writer takes charge of the corresponding in connection with a student's learning (course registration, study consultation, studying abroad, a library, an information system, etc.) as office personnel of the middle-scale private university in Kyushu, the south region in Japan.

While a student's complication and diversification of the contents of consultation progress, at the spot, there is the present condition of taking charge of a study support job without passing through sufficient knowledge and training.

In this paper, " administrative staff" in this research mainly refers to those who correspond daily about the consultation about a student's study in the academic affairs section of a 4-year college, and a "learning support job", it is defined as " an instruction and advice for students which enables them to learn actively both within regular classrooms and after class or out of classrooms."

"The Minimum Standards of Learning Support " was proposed using the example in the purpose of action and academic advising (educational advice to a student), the collection of tips, and writer office which the minimum skill which the entry-level staff should learn and practice.

Moreover, the contents of the "the Minimum Standards of Learning Support " and corresponding e-learning teaching materials, It developed as scenario type teaching materials using the story by which a student can experience an actual correspondence example virtually, and we carried out the formative evaluation by the on-site staff, and check if he improvement in skill to the corresponding to a student.

第1章 研究の背景

近年、大学職員の役割は、単なる事務処理を司るだけでなく、「学習支援」という新たな領域に拡大している。福島（2010）は、「大学がかかえる課題が多様になる中で、大学職員は「事務職員」として事務だけをこなせばよいということにならなくなっている」と述べている。教員が正課授業を通じて教育を行うことに対して、職員は学生の生活やスポーツ・文芸活動、就職指導など、課外活動の支援を通じて大学教育の一部を担って来た。しかしながら、大学を取り巻く状況の変化と学生支援のニーズの高まりから、職員が担う役割は課外だけではなく、正課と近い領域にも広がっており、学習支援業務の充実化は職員の専門力量向上および専門職化の議論と併せてクローズアップされている。職員が自らの専門性を身につけ、組織としての力量強化を図る取り組み（スタッフ・ディベロップメント・SD）についての議論が活発であるが、その主たる論点は、少子化、経済の停滞が招く不況を反映して、定員の確保と経営の維持といった大きな課題に直面し、戦略立案や経営管理および行政のプロフェッショナルである「大学アドミニストレータ」養成を中心として進められてきた。

いくつかの大学や地域の大学の連携事業であるコンソーシアムにおいて、大学アドミニストレータ養成のためのプログラムが開発され、大学の経営管理について理論と実践を統合する試みが始まっている。

筆者は、九州にある中規模私立大学の事務職員として、学生の学び（授業履修、学習相談、留学、図書館、情報システム等）に関わる業務を担当する部署に勤務している。本研究では、大学事務職員を対象とした学習支援職務遂行に必要な最低限のスキルを提示し、それらのスキルを身につけるための研修プログラムの開発を目的とする。具体的には、大学における学習支援の課題、職員の能力開発の現状、米国および日本における先行事例の調査を行った後、筆者の勤務先大学において実際に行われた学生対応を事例として取り上げ、大学職員向け学習支援職務ミニマム・スタンダードおよびeラーニングプログラムの開発について考察する。

なお、本研究における「職員」とは、主に4年制大学の教学（教務）部門において、学生の学習に関する相談について日常的に対応する者を指すこととし、「学習支援職務」とは、「学生が、正課授業もしくは授業以外の時間や場所において主体的に学べるよう、指導や助言を行うこと」と定義する（なお、職員が学習支援を担うことの意義についての詳しい内容については第3章に後述する）。

1.1. 日本の高等教育を取り巻く情勢

日本における大学・短大進学率は2009年に50%を超え、2011年には57.8%まで上昇している。アメリカの社会学者で、高等教育の研究者でもあったマーチン・トロウは、1970年代に著書「高学歴社会の大学—エリートからマスへ—」の中で、18歳人口に占める大学進学者の割合から、高等教育の3つの段階をモデル化した。トロウ・モデルでは、15%までを「エリート型」、50%までを「マス型」50%以上になると「ユニバーサル型」となり、大学進学が少数者の特権ではなく、万人に開かれている状態になると説いている。

大学進学率の上昇は、大学数および入学定員の増加とも相まってきた。2011年現在で、国公私立4年制大学の数は、780校である。この5年間で36校が新設されるなど、年々数は増加している。多くの学生に高等教育の門戸を開きながらも、少子化による18歳人口の現象は確実に進んでおり、入学定員の確保が大学、特に私立大学にとっての喫緊の課題である。入学試験による合格者選抜（いわゆる大学入試）の他に、面接や小論文等を中心としたアドミッションズ・オフィス（AO）入試や、高等学校からの推薦で大学進学を決定する場合も増加し、2009年には私立大学の入学定員の約46%がAO入試や推薦入試で入学している。大学に入学し、高等教育を受ける学習機会の拡大は、大学進学後の学習に困難を抱える学生の存在という課題を生じさせている。高等学校までの学習定着が不十分である、授業中ノートを取る事ができず、科目レポートを書く事ができない、学習意欲がない、学習習慣が定着していない、大学に進学したものの目的意識が薄いなどの課題が浮き彫りになっている。

そのような状況の中でありながら、グローバル化および知識基盤社会への移行が進む中、国際水準の教育の質保証の重要性から、2008年4月より、学生の学びを支える大学教員の職能開発として、ファカルティ・ディベロップメント(FD)が学部においても義務化された。また、同年12月には文部科学省中央教育審議会より「学士課程教育の構築に向けて（答申）」が出された。学士課程教育における教育課程編成・実施の方針として、1) 教育課程の体系化、2) 単位の実質化、3) 教育方法の改善、4) 成績評価の4点が示されている。大学卒業時に身につけるべき力を「学士力」と定義し、大学における学びの充実化が求められている。しかしながら、答申が出された後も、多くの大学においてカリキュラム改革やシラバス・GPAの導入といった教育課程の体系化や成績評価の厳格化について一

定の到達点を築きながら、単位の実質化および教育方法の改善においては現在においても試行錯誤の段階である。

1.2. 大学職員の雇用形態と能力開発（スタッフ・ディベロップメント）の現状と課題

大学職員の能力開発においては、様々な部署を経験することによって能力を磨くジェネラリスト型人材育成が一般的であった。その理由としては、年功序列と終身雇用を前提とした雇用形態にあって、一つの部署にとどまり、コアとなる専門性に特化した職務を遂行する職員を処遇する給与体系が導入されてこなかったこと（大場 2009）が指摘されている。筆者の勤務する学校法人における職員の雇用形態も、上述のような年功序列と終身雇用制度を取っており、「職員人事においてジェネラリストへの強い志向が認められる」と現状を分析している。

大学事務職員は日常的に学生の対応を行う職業であるにもかかわらず、採用に関して、免許や資格は必要とされていない。大学卒業程度の学歴があれば、特殊な技能を持たなくても採用されている。むしろ、特殊な技能を持つことが、上述のジェネラリスト人事を行う上では重視されないとも言える。

筆者の勤務する大学においては、職員公募採用における大学業務に関する特定の領域に関する専門的知識の有無は問われていない。採用後は、大学に関する基本的な知識についての研修を受けるが、学生対応に関する専門的トレーニングを受けないまま、そのまま現場に配置されている。学生窓口を担当する職員の中には、学生対応の経験が全くない、もしくはほとんどないままの状態で行っている場合もある。

このように、ジェネラリスト志向が強い人材育成の環境にあって、専門性を有するスペシャリストを育成し、配置することは困難であると言わざるを得ない。現状においては、学習支援を担当する部門に配属された者が、学生支援職務に必要な力量を身につける、というジェネラリスト型人材育成の仕組みの中で能力開発を行わなければならないのである。また、仮にスペシャリストを育成したとしても、必要とされる「専門性」の中身は、変化の激しい社会情勢に応じて、変化していく。つまり、職員が身につけるべき知識やスキルは、スペシャリストであろうと、ジェネラリストであろうと、当該職務を担当している限り、次の人事異動があるまで、短期間で、効率よく、新しい内容に更新し続けなければならないことも、職員の能力開発の課題として挙げられる。

1.3. 学習支援の現状と課題

とりわけ大学生との対応においては、青年期の心理についての理解、学習意欲を高める方策、カウンセリングの技能等が必要であると言われているが、「学生対応」に含まれる内容は学生の厚生補導(文部科学省「学制百二十年史」によると、厚生補導とは、「学生の学園生活上の諸問題について援助・助言・指導を行う」ものであり、具体的には、「経済、住居、修学、進路、友人関係、人生の問題」や、「大学生活への不適應、対人関係の悩み」ならびに、「ネズミ講などによる借金、海外旅行中の事故」といった課題も含んでいるとされる)を中心とした職務を担当する部署、例として、学生部門、キャリア(就職)部門、近年では、心身の障害、学習障害など、特別なニーズを有する学生支援の担当者を対象とした研修は、独立行政法人日本学生支援機構(JASSO)主催「障害学生修学支援教職員研修会」をはじめとして、全国的に開催されており、職員の能力開発の機会が設けられている。

学習支援については、大学図書館が持つべき機能として文部科学省が2010年にまとめた「大学図書館の整備について(審議のまとめ)ー変革する大学にあって求められる大学図書館像ー」においては、コンピュータを利用した情報活用能力の実践の場としての学習支援の必要性が示され、また、近年多くの大学図書館に開設されている学習の場であるラーニング・コモンズとの関わりにおいて、学習環境整備の観点から学習支援の必要性が議論されている(山内他 2010)。これらは、教室以外の場所における学習を促す環境整備に関する必要性を指摘しているものの、職員の能力開発との関係においては体系的な整理が必要であると考えられる。

前述の「学士課程教育の構築に向けて(答申)」では、教員の職能開発に加えて、大学の管理運営および教員の教育研究活動を支援する大学職員の職能開発についても触れられている。大学職員の職能開発においては、「新たな職員業務として需要が生じてきているものとしては、インストラクショナル・デザイナーといった教育方法の改革の実践を支える人材が挙げられる。」として、従来の事務管理のみならず、教育に関する専門性を有する新たな職員像が提示されており、学習支援職務はその一つとして重要な役割として位置づけることができる。

1.4. 中規模私立大学における学習支援の現状と課題

筆者は現在、大分県別府市にある中規模私立大学において、専任事務職員として教学部門に勤務している。勤務先の大学においても、同様の課題を認識し、2011年4月にカリキュラム改革およびGPAの本格的導入を実施した。教学改革議論の中で4年間の学修成果として身につけるべき事項としての「学生の学修到達度指標」を設定した。同時に、学生の学びの機会を提供することの必要性を具体化するものとして、図書館(ライブラリー)に「ラーニング・commons」、課題レポートの添削や指導を行う「ライティング・センター」、大学での学修への適応を促進し、単位僅少者や長期欠席者を中心とした学習困難を抱える学生への「アカデミック・アドバイジング」も同時期にスタートしている。これらは、大学における教育の質向上を担う教学上の重要課題として位置づけられており、学生が学習意欲を持ち、自らの学習をマネジメントできるようになること、すなわち「自律的な学習者」の育成に資するものとして取り組んでいるものである。

大学現場において日常的な学生相談の担い手となるのは、教学部門の窓口である。近年、書類提出や履修登録等の手続きといった相談に加え、授業外における学習や学習そのものに関する相談が増加している。特に入学直後の初年次段階における大学での学修への適応、生活習慣を含めた学習スキルの課題、不安や知識のなさから学習意欲をうまく高めることができないケースなどが見られ、職員による学生の学習支援の必要性が高まっている。

以上の背景から、大学事務職員を対象とした学習支援職務遂行に必要な最低限のスキルを提示すること、学習支援職務を担当する職員が、必要とされる専門的知識を効率よく短期間で正確に修得し、その知識をフル活用して最前線で業務にあたることを実現する、大学職員の能力を開発する手法の具体化という課題が明らかになった。

第2章 研究の目的と方法

2.1. 研究の目的

本研究は、日本の大学において学生の学習支援に関する課題の実態に照らして、主に事務室窓口での対応を中心とした事務職員による学習支援の充実を目的とした能力開発の方策を提案するものである。

具体的には、学習支援を担当する職員が持つべき知識やスキルのうち、最低限必要とされる内容を「学習支援職務ミニマム・スタンダード」として提示する。

また、同スタンダードに含まれる知識やスキルについて、効率よく短期間で正確に修得し、その知識をフル活用して最前線で業務にあたるためのマインドを身につけるための研修プログラムをeラーニングで開発する。これらは、実務経験が浅い、または学習支援職務に必要な知識やスキルを持たない職員が、自信を持って職務を担うための一助とし、将来的には筆者の職場のみならず、日本の大学で学生の学習支援にあたる職員による活用も入れることとしたい。

2.2. 研究の方法

本研究にあたっては、次の方法を用いた。

(1) 先行研究のレビュー（文献調査）

米国における学生支援担当職の専門性について、文献調査を行った。

日本における大学職員の専門性（スタッフ・ディベロップメント）の動向について文献調査を行った。

(2) アンケート調査

筆者勤務先大学の職場窓口における学習支援に関して、学生を対象とした満足度調査を実施した。

(3) 職場課題の抽出（事例調査）

筆者職場における学生の学習支援業務の現状や課題を抽出するために当該職務を担当している職員を対象とした事例調査を行った。

(4) 職能ミニマム・スタンダードの作成

上記調査で得られた知見に基づき、職能ミニマム・スタンダードを作成した。

(5) eラーニングの開発および試行実施

学生アンケート、職場課題および職能ミニマム・スタンダードに基づき、ストーリー型のeラーニングコンテンツを開発する。現役の大学職員に一定期間試用してもらい、形成的評価を行った。

第3章 学習支援に関する先行研究事例

本章では、学習支援職務の意義、担当者に必要とされる資質について、日本及び米国における先行研究を調査した。また、米国および日本において既に作成され、活用されている学習支援職務担当者のための職務スタンダードの事例について調査を行った。

3.1. 職員が学習支援を担当することの意義について

学生の学習意欲を高めることの必要性については、「学士課程教育の構築に向けて(答申)」の第2章第2節「3 教育方法の改善」において、学習意欲や目的意識の希薄な学生に対し、どのような刺激を与え、主体的に学ぼうとする姿勢や態度を持たせるかは、極めて重要な課題である」と示されている。具体的には「研究という営みを理解し、実践する教員が、学生の実態を踏まえつつ、研究の成果に基づき、自らの知識を統合して教育に当たるということが改めて大切な意義を有する」とし、教員による学生の学習支援の方向性を強調している。しかしながら、授業時間外の学習においては特に職員の教育への参画と学習支援者としての役割と意義を見いだす必要があると考えられる。

このことは、現代的な課題でもあり、また同時に長く大学を取り巻く学習課題であり続けて来た。孫福(1996)は「教育すなわち学習の主役は学習者としての学生であり、教室での授業の役割は、主として学習者の問題意識の喚起と指導助言機能、ならびに必要な応じた知的技能の付与におかれ、学習活動の中心部分は、キャンパスや街などの空間で学習者の主体的行為として営まれる」(p136)。また、「教員による良質の授業と同時に、キャンパスや街にあって学習者の主体的学習を効果的に支援する、組織化され制度化されたさまざまな仕組み、仕掛けがなくてはならないものになる。」(p. 137)と述べている。

孫福の主張は、学習者中心の学習スタイルへの転換および教室外(授業時間外とも言える)の学習支援の在り方を検討する必要性を指摘したものであり、教室以外の場所で、学習者による主体的な学習を行う装置としては、現在多くの大学図書館に併設されている「ラーニング・コモンズ」へと具現化されている。

そしてここ数年図書館における学習支援の実質化をどう実現するのかという点においては図書館職員の力量向上という論点から論じられている。同志社大学職員で図書館のラーニング・コモンズ開設を担当した井上(2011)は、「教育(授業)と学習支援の機能は対等であり、大学職員が(中略)学習支援に身を投ずる根拠はこの点にある。(中略)授業も一

種の学習支援にすぎず、教員は授業を、職員は学習支援サービスの提供を通じて、ともに学習を支援する重要なパートナーである」(p. 1) と主張している。

このように、職員が学習支援を担当する意義は、教育イコール教室での授業とは異なり、授業と学習支援サービスを併せた総合的な「学習支援」を教員ならびに職員がそれぞれ担うという大学全体の組織的な仕組みの中で見いだすことができる。しかしながら、日本の大学全体がこのように組織的な学習支援体制を構築しているとは限らない。また、これらの学習支援サービス機能の具体的な内容や、その役割を遂行するために職員に求められる職務能力・業務力量が明確に示され、研修プログラムとして広く普及するには至っていない。

3.2. 米国における学生支援担当職の専門性と求められる資質の変遷

小貫(2010)によると、米国の大学においては、1960年代より正課授業以外の支援全てを担当する職員を「学生支援(Student Affairs)」と呼び、学生支援に関する専門的知識やスキルを身につけることで専門職としての位置づけを得てきたとされている。その後1990年代に入り、正課外つまり授業外における学生の学習が、学習成果を高める可能性が大きいという研究結果が示されると、学生支援担当者の役割として、学習を核とした支援のあり方が広まったとしている。2000年代に入り、学生支援担当職が身につけるべき専門的コンピテンシーがいくつか提示されている。より高度な知識を持って学生の学習支援にあたる職員にとっても、また、専門的知識がないまま学生の学習支援を担当することになった職員のトレーニングの指針としても、これらのコンピテンシーリストが参照されているという。

専門的コンピテンシーについては、複数の団体や研究者から異なるコンピテンシーリストが提示されているが、注目すべきは、Pope(2004)やACPA(2007)によって提示された「教育」コンピテンシーである。小貫によると、この場合の教育とは、「正課教育における授業だけではなく、ワークショップや広義の学生相談などの学生に対する教育的関与に加え、同僚に対するFD・SDの開催など、大学全体に対する教育的な貢献も含まれている」とされている(小貫 2010)。

米国の学生支援担当職の専門団体には主に2つの大きな組織が存在する。1つが Student Affairs Administrators in Higher Education (NASPA)である。NASPAは1919年に創設され、12,000名の会員を擁している。組織の略称は団体の旧名称 National

Association of Student Personnel Administrators の頭文字を表している。もう1つは American College Personnel Association (ACPA) である。ACPA は 1924 年に創設され、現在は米国と世界から 1,200 の教育機関・大学に所属する 7,500 名の会員を擁している。

このように、専門職団体が複数存在し、それぞれの団体が独自の「スタンダード」や「ガイドライン」を制定してきた。しかしながら、それらの基準が、本当に学生支援職務の質を保証しているのか、一定以上の水準を保つことができるのかという課題をふまえ、1979 年に Council for Advancement of Standards in Higher Education (CAS) が設立された。高等教育における学生支援職務の質保証を目的として、CAS は学生支援に関する諸団体の上位に位置し、学生支援プログラムの質・水準を検討し、スタンダードの改訂や普及を推進している (小貫 2010)。

また、米国では、これらのコンピテンシーを獲得した学生支援担当専門職を養成するための修士課程プログラムが、100 大学以上で開設されている (2007 年時点)。しかしながら、修士課程を修了しているにもかかわらず、高等教育の現場において求められる職能レベルに十分応えうる知識や能力を身につけることができているのかどうか、という議論が盛んになっている (KUK, Cobb and Forrest 2007)。大学院教育を受けた者であっても、実際に大学の現場で職務を遂行する際には、コンピテンシーと現実の能力との間にギャップが存在していることを示唆している。

米国では学生支援職務について、一定の水準と質を確保するために、その職務に携わる職員の力量も一定の水準以上を確保することの必要性を認識し、継続的な改善普及活動および研修を行っていることが小貫の研究によって明らかになった。

日本と比較した場合、米国では大学職員に限らず、職務ごとの権限や責任範囲、業務内容について明確に示されていることが一般的である。そのことが、大学の学生担当職に求められる専門性の具体的な内容、つまり職務能力および達成レベルについて多くの議論と研究が行われて来た社会的背景があるものと考えられる。

3.3. 米国における学習支援職務スタンダードの事例調査

米国における学習支援職務に関するスタンダードについて、次の3つの事例を調査した。

3.3.1. Principles of Good Practice for Student Affairs (学生担当職のための優れた実践の原則) (1998)

1998年にNASPAとACPAが共同で開発した文書で、それぞれの専門職団体に所属する学生担当職員の実践に基づき、作成されたものである。中井・齋藤(2007a)によると、それまでの専門職団体での議論は、あるべき論を中心としたものであり、「学生担当職員が学生の学習に関わっていくために、どのように実践をすすめたらいのかの具体的な指針と方法が求められていた(p. 173)」ことから、現場のスタッフの行動指針となるものとして2年をかけて開発されたものである。

原則として掲げられた数は7項目であり、1つ1つの項目は短く端的な文章にまとめられているが、付随して、実践すべき行動も示されている。

なお、具体的な内容は後述(第6章)する。

3.3.2. CAS Standards for Academic Advising(2005)

CASは前述の通り、スタンダードの改訂や普及を行っている団体である。その中でも、アカデミック・アドバイジングに関するスタンダードは、学習支援担当職員にとっても示唆に富むものである。

アカデミック・アドバイジングとは、米国の大学においては一般的な学生支援の一つであり、履修相談や進路就職だけではなく、学生の精神的な成長を助けるための指導の仕組みである。アドバイザーは主に関連する分野で専門的な学問を修めている教員もしくは専門スタッフが担うことが多い。

スタンダードの中には、アカデミック・アドバイジングの目的として、次のように記されている。

AAP(筆者注:アカデミック・アドバイジング・プログラム)のもっとも主要な目的は、人生の目標と両立できるような、有意義な教育計画を発展させることによって、学生を支援することである。

(中略)

教育計画と、人生の目標についての意志(筆者注:意思が適訳と思われる)決定に対する究極の責任は、それぞれの学生にかかっている。アカデミック・ア

ドバイザーは、（学生が）決定の選択肢とその結果を見極め、評価することを助け、支援すべきである。

（福森、平井、山下(2006)より引用）

このスタンダードでは、学生が主体者となって自分の意思を決定することの重要性が述べられており、アドバイザー、もしくは学生支援担当職は、学生の意思決定支援を行うという役割を提示している点において、学生と学生支援担当職の位置づけについての示唆を与えるものである。

3.3.3. ACPA, NASPA “Professional Competency Areas for Student Affairs Practitioners”（学生支援職務の実践者向け専門コンピテンシーエリア） (2010)

2009年より、上述のNAPSA、ACPAが合同で、「学生担当職に共通する専門性の特徴を見いだす」（小貫2010）ことを目的として検討を始めた。その結果まとめられたのがこの専門コンピテンシーエリアである。なお、この検討には、CASが学生担当職務における品質保証の面で協力しており、NAPSA、ACPA、そしてCASの協力体制のもとで検討されている。

コンピテンシーエリアは10の領域が設定されており、それぞれの領域で「Basic」「Intermediate」「Advanced」の3段階に分けて、担当職員ができる（should be able to）ことが列挙されている。

コンピテンシーエリアは以下の通り。

- (1) Advising and Helping（アドバイジングと援助）
- (2) Human and Organizational Resources（人事および組織のリソース）
- (3) Assessment, Evaluation, and Research（測定、評価および研究）
- (4) Law, Policy, and Governance（法律、方針、ガバナンス）
- (5) Equity, Diversity, and Inclusion（公正、多様性、包含）
- (6) Leadership（リーダーシップ）
- (7) Ethical Professional Practice（倫理についてのプロフェッショナルな実践）
- (8) Personal Foundations（人格的基礎）
- (9) History, Philosophy, and Values（歴史、哲学、価値）

(10) Student Learning and Development (学生の学びと能力発達)

なお、上記コンピテンシーエリアのうち、学習支援と関わりの深い

(1) Advising and Helping の「Basic」部分については、後述する(第6章)。

3.4. 日本国内における学習支援職に関する資質・ティップス集の事例

ここでは、日本国内における学習支援職に関する資質や、現場スタッフにとって役立つティップス集の事例を取り上げる。

3.4.1. ティップス先生からの7つの提案「教務学生担当職員編」名古屋大学

名古屋大学高等教育センターでは、2002年より、教員が授業の中で悩んだり困った時に参考になる授業のヒント集(ティーチング・ティップス)として、「成長するティップス先生」という小冊子およびWebサイトを作成している。2005年からは、「ティップス先生からの7つの提案」として、教員だけでなく、学生、職員に関する内容を収録した冊子を発行している。2007年に「教務学生担当職員編」が作成された。

この冊子制作の目的として、次のような内容が説明されている。

「大学教育の質向上という大学の目標を遂げるために、大学職員は重要な役割を担っています。考えてみれば、大学時代の学生の学習や発達には、授業という枠には収まらないものです。部活動、地域活動、留学なども学生を成長させる貴重な経験です。卒業生が自らの発達の源泉を語る時、その範囲は授業という枠を大きく超えています。授業、課外活動、日々の大学生活など、学生の多様な活動に関わっている大学職員は、学生の発達のさまざまな側面を見ることができ、効果的に学生を支援することが可能なのではないのでしょうか。」

(ティップス先生からの7つの提案「教務学生担当職員編」より抜粋)

ここでは、大学における教務学生担当職員の役割と、大学における広義の「学習」の場面が示されている。これも、孫福(1996)が示唆したような、「キャンパスや街」における学習を重視したものであると言える。

また、この冊子の制作にあたっては、NASPA・ACPAが開発した「学生担当職のための優れた実践の原則」の開発過程を参考にしている（名古屋大学Webサイトより）が、両者の内容は必ずしも一致していない。名古屋大学では、米国で広く使われている内容を日本の大学の文脈に合わせて解釈・適用するのではなく、実際に名古屋大学に勤務する現場職員から経験や実績を集約したことで、名古屋大学のオリジナル版を開発し、大学の実状に併せた現場で活用しやすいティップスになっていると言える。

3.4.2. 「大学における学生相談体制の充実方策について」独立法人日本学生支援機構(JASSO)

大学などの高等教育機関に修学する学生への奨学金等支援事業を行っている財団法人日本学生支援機構（JASSO）は、2007年に「大学における学生相談体制の充実方策について－『総合的な学生支援』と『専門的な学生相談』の『連携・協働』－」文書をまとめている。この文書の背景となったのは、近年の学生相談件数の増加と、相談内容の複雑化という課題である。2005年に有識者からなる調査研究会が設置され、大学の現場で学生対応に携わるスタッフの情報提供および「学生相談体制の整備・充実」を目的として、JASSOのホームページでも公表されている。

この文書が対象とする「学生相談体制」は大学における学生対応業務について幅広く扱っており、支援の内容や頻度、専門的な知識の深さによって、3つのレイヤーに分けた「学生支援の3階層モデル」を提示している（図1）。

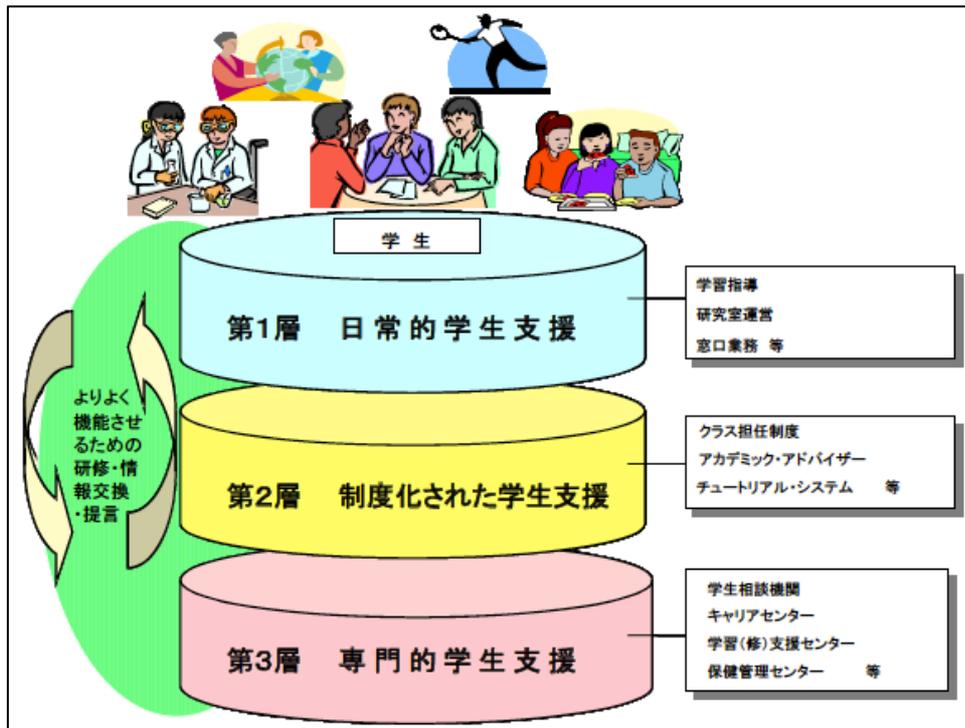


図1 「学生支援の3階層モデル」

(出典:「大学における学生相談体制の充実方策について(日本学生支援機構)」p. 10より引用)

本稿における「学習支援」は、この図における第1層「日常的な学生支援」のうち、特に「学習指導」「窓口業務」に位置づけられる。図が示すように、日常的な学習支援と、第2層、第3層は分離したものではなく、これらの3つの層が互いに「研修・情報交換・提言」を行うことによって、学生をより支援する仕組みを円滑に機能させることが重要である。

第1層の支援を担当する職員にあっては、第2層、第3層との関わりや連携を意識することによって、自分の担当できる範囲を超えるような相談であっても、その相談内容を受けとめ、適切に解決へと導くことを可能にするものとして、学生支援の全体像および枠組みに関する示唆を与えるものである。

3.4.3. 「大学職員ナレッジ・スタンダード」 社団法人日本能率協会

「大学職員ナレッジ・スタンダード」は、大学職員に必要な業務知識・マネジメント知識を体系的に学べるものとして、2011年7月に発刊された。対象者は、「大学において企画・運営・管理業務に携わる中堅職員クラスの方々」と定義されており、大学業務知識編（全3巻）と大学マネジメント編（全2巻）の計5巻から構成された、網羅的な冊子である。大学固有の課題を超えた、大学として共通する課題をまとめたものであり、「教育・研究支援における現状と課題」「学生支援の実務と理論」といった項目において、学生の学習支援に関わる項目が記載されている。

なお、このスタンダードが取り上げている学生支援とは、次のような内容である。

表1 大学職員ナレッジ・スタンダード「学生支援の実務と理論」の内容

大項目	小項目
第1節 学生支援の領域と施策動向	<ul style="list-style-type: none">・ 学生厚生補導と学生支援・ 正課外教育・ 学生の経済支援の展開・ 安心安全の学生生活支援・ 学生の心身の健康増進・ これからの学生生活支援
第2節 学生の発達と心の問題の基礎	<ul style="list-style-type: none">・ 発達論的に見た大学生の心の危機・心の病・ 大学生の出会いさまざまな心の危機と心の病・ 発達障害の学生・ 現代の若者・大学生の心の構造をめぐって

(「大学職員ナレッジ・スタンダード」パンフレットを元に作成)

日本においては、広い意味での学生支援の充実化が課題として認識されてはいるが、米国のような学習を強調した学生支援担当職からなる専門家団体は存在していない。大学職員を中心として結成されている大学行政管理学会および大学マネジメント研究会において、学習支援に関する研究会や部会は設置されていないのが現状

であり「大学職員ナレッジ・スタンダード」の項目において、「学習支援」という名称は使われていない。同法人では、ナレッジ・スタンダードを元にした研修会「大学職員 SD フォーラム」の運営を開始しており、今後、学習支援分野における職員の職能開発に関する動向について注目しておきたい。

第4章 大学現場における学習支援職務の事例研究

本章では、大学の現場において実際に行われている学生の学習支援職務について、筆者の勤務先の大学を例として、運用体制、学生対応の実態の把握を行った。また、筆者の勤務先において実施された「学習支援に関するアンケート」をもとに、学生のニーズ充足度と職員の認識ギャップの有無について分析を試みることにする。

4.1. 学習支援職務の運用体制

筆者の勤務先の大学では、学習支援担当職という独立した業務分掌が存在しているわけではない。教学部門において正課の学生指導を、学生部門において、課外活動、生活支援、を、就職部門において、進路就職に関わる指導を担当しており、これは、日本の大学における一般的な事務機構の形態と大きな違いはない。ただし、正課と課外の境界線はゆるやかであり、インターンシップやキャリア教育では教学部門と就職部門が、先輩学生が新入生の学習や生活のサポートを行う「ピア・サポート活動」については、学生による学生の組織化という側面と、教学実践への学生スタッフの参加という点で、教学部門と学生部門の双方が協力体制をとっている。事務職員はいずれも、学習者中心の大学作りと学生の学びと成長を促す機会の提供および適切な指導を担うことを使命としており、全ての職員が直接的または間接的に学生支援に携わっているといえる。

支援の種類	学生支援													
	学習支援								生活支援					
	正課			課外										
	授業内学習			授業外学習					キャリア		自主活動	経済	健康	
	教室内学習		教室外学習											
支援内容	講義	演習、ゼミ	実習、留学、フィールドワーク（インターンシップ）	アカデミック・アドバイザー	ライティング指導	言語学習	図書館 ラーニング・commons	進学	就職（インターンシップ）	サークル、ボランティア、	奨学金、学費減免	カウンセリング	メンタルヘルス	
担い手	教員主体		職員主体										専門家対応	
担当部門	教学部門						キャリア部門			学生部門				

図2 筆者勤務先大学における学習支援の種類と内容・担い手および担当部門

正課のうち、授業内学習については、教員が主体となり、教室内で実施されるものであることから、シラバス作成、授業、試験、成績評価に至る間でのプロセスに関して、授業を担当する教員が責任を負う部分が多い。授業内学習のうち教室外で行われるもの、および、授業外学習においては、教育に関わる内容ではあるが、教育の内容つまり授業で扱われている課題そのものに直接関わるというよりは、授業で扱う内容の周辺的な知識や手続き、仕組みに関わる内容が主である。例として、文献の調べ方やデータベースの検索方法、数的処理をするための数学の知識、英文で課題レポートを書くための英文法やアカデミック・ライティングの方法、英語による授業や留学、語学検定試験準備のための英語・その他言語の修得など、学生の学習を支援する仕組みの構築は、方針・運営において教員との協力体制はありつつも、日常的な業務執行管理は職員の範疇である（ただし、大学によっては役割分担が異なる）。

また、筆者の勤務先大学における特徴の一つに、教室以外の場所で経験や交流を通じて学ぶ、実践体験型学習プログラムを多数実施していることを挙げておきたい。日本人学生を対象とした1週間以内の海外体験学習、海外留学（半年から1年間の交換留学、英語やその他外国語の環境に浸かる「イマージョンプログラム」）、フィールド・スタディ（フィールドワーク）などがある。これらのプログラムは、特に初年次（1回生）から2回生の

学生層を対象としており、国内・海外を問わず、異なる環境で生活し、異文化に触れる経験の中で、自己マネジメント力や自立心を身につけるためのもので、毎年多くの学生が参加し、学習成果を高めることができたという評価も高い。これらの実践体験型学習プログラムについては、企画・運営、ガイダンス、参加者の募集、選考面接に職員が主体的に関わっている。また、教室内授業に比べると、毎週の授業がないという点、海外留学への準備のサポートが必要という点で、学生と職員との関わりも深くなっている。

このような授業外学習支援および実践体験型学習プログラムの運営においては、学生個人の動機が多様であり、また、留学経験の有無や語学力の有無など、これまでの学習歴および人生経験の違いによって適切な支援の内容はケース・バイ・ケースである。したがって、個人の違いを踏まえた対応が求められており、もちろん、締め切りや提出書類など、全員に共通するものについては統一的な対応が必要であるが、学生の不安や動機付け、学習に関する問題等については、画一的な対応というよりは柔軟な対応が現場の職員に求められていると言える。

4.2. 対応事例に基づく現状の把握

それでは、実際に窓口ではどのような学生の相談があり、どのように職員が対応しているのかという現状を把握するために、現場職員数名から、実際の対応事例を集約した。

表2 対応事例の集約

集約期間	2011年9月19日（月）～10月24日（月）
集約方法	筆者より事例集約の趣旨を口頭および資料で説明し、依頼。学生とのやり取り内容（可能であれば会話の内容）を含む対応事例を電子メールで筆者宛に集約。
依頼人数	8名（学生支援に関わる業務を担当している専任事務職員）
集約数	3名・5事例

表3 対応事例の概要

相談の種別	概要
学生との円滑な対話	(1)履修相談に訪れる学生の対応業務に関して、人事異動後に研修や説明がなく、現場で戸惑いを感じた。
学生の学習意欲・動機付けに関する相談	<p>(2)初年次授業を欠席がちになり、学習の継続ができないという悩みを抱え、相談に来たへ学生に対し、時間厳守は社会人の基礎であり、卒業後の就職も見越した現状の生活改善が必要だという助言を行った。</p> <p>(3)初年次海外体験プログラムに申し込んだが、心身の不調を訴え、相談に来た学生に対し、自分自身の不安と向き合いながら、自身の健康回復を最優先に考えるよう助言を行った。</p> <p>(4)海外短期留学プログラムに申し込んだが、海外での病気感染を恐れて、相談に来た学生に対し、過度に心配せず、病気予防や現地の健康事情を把握することをを行うよう助言を行った。</p> <p>(5)就職活動を控えて、自分に自信を持てなくなり、TA委嘱の辞退を申し出た学生に対し、学生生活の中で自分が行って来た学習や自主活動を振り返ることの助言をし、内定を得た先輩学生を紹介した。</p>

これらの事例が示唆する点は、職員が特に、学生の意欲の向上を支援する、すなわち、学習の動機付けを担っているということである。学生自身が学習に対する前向きな感情を失い、自信を持ってない状況において職員に相談に訪れているが、職員は、学生の進むべき方向性を示すというよりも、学生自身に自ら考えさせた上で、どうしていきたいのかを学生自身に選択させるというアプローチを行っていることがわかった。これは、アカデミック・アドバイジング CAS 基準が示したような、「教育計画と、人生の目標についての意思決定は学生の責任であり、アドバイザーは、学生の決定の選択肢とその結果を見極め、評価することを助け、支援すべき」という内容に合致している。

いずれの事例も、学生担当支援職務を複数年経験し、また、他部門における学生支援の経験を有する中堅職員の対応事例であり、職員であれば誰でもこのような対応ができるというわけではない。しかしながら、このような対応事例に見られるような職員の行動が、どのような知識や経験を経て実践されるようになったのかという点については、今後、暗黙知を形式知化する必要があると考える。

また、教室で行う授業に関する学習支援は、対応事例の中には含まれていなかった。このことは、大学において、教える内容の専門家である教員が運営主体となり、職員が授業の設計や実施に関わることはほとんどないという現状を反映したものであろう。教育の質保証および成績基準の明確化を実施する中で、教員はシラバス記述の詳細化や参考文献の提示、評価方法や基準の記述を進めているが、授業外学習をどのように学生にさせるか、という点で教員と職員が協力して進めて行くことは、教職協働の推進課題として、今後重要になる点である。

この状況は、孫福（1996）によって「学習支援機能は従来も存在し、職員によって支えられて来たが、しかしそれは教員による教育機能をいささか補完するという意味しか持ち得ていなかった」と既に指摘されている。教員の補佐という立場で大学教育全体を支える職員像から、教員と対等な重要性を持ち学習支援を担う職員像への転換が今まさに必要とされていると言える。

4.3. 学生のニーズ充足度と職員の認識ギャップの有無についての調査

筆者の勤務する大学では、学生のニーズ把握と窓口業務改善を目的として、窓口対応や職員が行っている学習支援に関する充足度について、2011年11月学生対象アンケートを、また、2011年12月には、職員を対象として、アンケートを実施している。ここでは、職場の許可を得て、アンケート結果から見える学生のニーズ充足度と職員の認識のギャップについて分析する。

表4 学生対象アンケートの概要

実施期間	2011年11月9日(水)～11月23日(水)
対象	2011年10月時点で在籍(休学・留学ではない者)している1回生～4回生のうち、1/4にあたる1,056名を層化抽出法で選び出した。 層化抽出法におけるカテゴリー (1) 入学年度：2008、2009、2010、2011 (2) 入学時期：春入学、秋入学 (3) 入学基準言語：日本語基準、英語基準 (4) 性別：男、女
実施方法	大学ポータルシステムの「個人メッセージ(電子メールのような機能)」で学生個人に協力を依頼。 大学が提供するWebアンケートシステム「Survey」を用いて実施。
有効回答数	245名(23.2%)
設問の方式	学習支援サービスについて「重要度」「満足度」を5段階で質問
設問数	全25問(属性3問、設問22問)

※筆者勤務先の大学は、完全セメスター制のため、入学時期が春、秋の2回ある。

志願者は、日英いずれかの言語を「入学基準言語」として選択する。

本アンケートの結果では、8割以上の学生が、学習支援サービスについて、重要であり、満足していると回答している。「全く満足していない」という回答をした場合には、その理由を自由記述欄への記入を依頼した。満足していない理由は次のようなものであった。

- ・ 「しっかりとした情報を確認したいのに、『たぶん』というにあいまいな返事をされて困った。」
- ・ 「冷たい態度の職員が何人かいるように感じた。また、職員の方一人一人の言う情報が違う事があり、どれが正しい情報なのかわからない事もあった。」

- ・ 「学生のニーズに答えたり、耳を傾けるというよりは、時間内に勤務を終えたいといった態度が目立つ。」
- ・ 「学生に対し、どこまでが扱っている分野かを明確に示してほしい。オフィス同士の連携もとれていないので、たらいまわしにされることもある。」
- ・ 「先輩や友人から不便だと聞いている。先輩に相談するほうが解決が早いので相談には行かない。」
- ・ 「手続き的な問題はオフィスに相談することで解決されるべきであるが、本人の問題は本人が解決できるかどうかだと思う。」

学生の切実な思いとして、不正確な情報、または曖昧な対応をされたり、愛想のない対応をされるということについて不満を抱いていることがわかる。職員によって知識レベルが異なることの課題も大きいですが、多岐に渡る教務事務について、全てを完璧に答えられる職員を育成することは困難であろう。担当分野ごとの連携や、他部署との連携による対応が改善点として挙げられる。「愛想」を良くすれば学生の満足度が上がるというわけではないが、「冷たい」「時間内に勤務を終えたい」と学生に感じさせるような態度を取ることなく、学生の訴えに対し、真摯に耳を傾け、相談の内容を理解することが学生の充足度を上げる要因になると考えられる。また、学生の問題を職員が解決するというよりは、学生自身の問題を学生が自分で解決の糸口を掴むためのサポートへの期待をうかがい知ることができる。

また、職員に対するアンケートも実施した。

表5 職員対象アンケートの概要

実施期間	2011年12月15日(木)～12月26日(月)
対象	筆者の勤務先大学の教学部門に所属する職員80名のうち、専任職員(20名)を対象に依頼。
実施方法	大学ポータルシステムの「個人メッセージ(電子メールのような機能)」で職員個人に協力を依頼。 大学が提供するWebアンケートシステム「Survey」を用いて実施。
有効回答数	〇〇名 (**.*%)
設問の方式	学習支援サービスについて「重要度」「充足度」を5段階で質問
設問数	全24問(属性2問、設問22問)

職員アンケートの結果については、現在分析中である。

第5章 研修プログラムの基本設計

本章では、大学事務職員を対象とした学習支援職務研修プログラムの基本設計について述べる。研修プログラムの対象者を決定し、内容と概要およびプログラムの可能性と課題について概観した後、プログラムの設計に用いる理論的背景としてインストラクショナル・デザインの理論をおよびeラーニングによる学習環境の構築要件について述べることにしたい。

5.1. 研修プログラムの対象者

本プログラムの対象者は、学生の学習支援に関する専門的トレーニングを受けずに現場に配置されている、もしくは学生の学習支援職務の経験値がゼロまたはそれに近い状態の大学事務職員を想定し、

- (1) 大学職員採用後3年未満の者
- (2) 学生と直接対応する窓口業務の未経験者
- (3) 学習支援職務を担当する部署に新たに着任した者

のすべて、もしくはいずれかの条件に当てはまる者を対象とする。つまり、「既存の知識や経験がなく、どのように学生の学習を支援してよいのかわからない」状態の職員である。

5.2. 研修プログラムの目的と概要

本プログラムは、「学習支援担当職（ラーニング・コーディネーター）入門コース」というタイトルとし、大学事務職員学習支援職務を初めて担当する大学事務職員を対象としたeラーニングによる職能開発を目的として、職員自身がその課題を克服するための具体的なアクションプラン別に学習目標、課題分析、指導方略、評価方法を提示し、それらをコンテンツ化し、eラーニングで提供するものである。

本プログラムの基本設計は、理論的な背景としてADDIEモデル、メリルの第一原理、ケラーのARCS動機付けモデルを用いることとし、ストーリーを用いたシナリオ型教材を提供する。

学習支援とは何かという基本的な知識を理解するとともに、職員の経験に基づく具体的な事例を活用することによって学生対応の方法を体験し、職員自身が現場で学生の学習支援業務の実践に活かすもので、学びと業務のシームレスな連携を目標とする。すなわち、

職員が、業務知識として「知っている」状態だけではなく、知っている知識を用いて学生支援の場で「自ら行動する」状態へと近づけることを目指す。

5.3. 研修プログラムの可能性と課題

現場の課題に即して本研修プログラムを導入することによって、職員の業務力量向上、学習支援業務改善および学生へのサービス向上が期待される。プログラムの具体的な可能性は次の4点を挙げることができる。

- (1) 学習支援職務の実際を「再現」することで、疑似体験ができる。
- (2) 経験値をゼロ以上の状態に引き上げることができる。
- (3) 周りに学習支援職務経験者がいなくても学べる。
- (4) 実際の出来事に基づく教材内容とすることで現実感が向上する。

しかしながら、研修プログラムを導入することによって懸念される事項もある。具体的な課題として、次の4点がある。

- (1) 学生対応はケース・バイ・ケースであり「正解」はない。
- (2) 職員の個人的な経験や勘を一般化してもよいのかという懸念。
- (3) 独りよがりな解釈や偏った理解をするのではないか。
- (4) 事例については個人を特定できないように編集することが必要。

可能性を追求しながら、課題となる点についても十分留意しながら研修プログラム、教材開発を進めていくことが求められる。

5.4. プログラムの設計に用いる理論的背景

プログラムを効果的に実施するための理論的背景は ADDIE モデル、メリルの第一原理、ケラーの ARCS 動機付けモデル、の3つを用い、シャンクのゴールベーストシナリオ (GBS) 理論を基本とした、ストーリーを用いたシナリオ型教材を提供する。

5.4.1. ADDIE モデルによる開発

e ラーニング教材開発を行う際に重要な点は、単なるテキストの電子化ではなく、効果的な教材を開発することである。学習者にとってより効果的な教材を開発するためのモデルとして、インストラクショナル・デザイン・プロセスモデルの一つである「ADDIE モデル」がある。

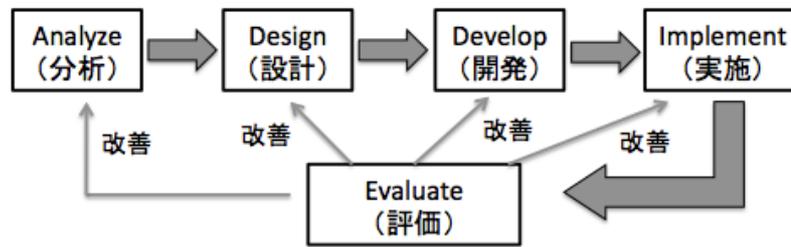


図3 ADDIE モデル

(出典 ガニエ他 (2005)、鈴木他訳 (2007) p. 25 図 2-1 をもとに作成)

研修プログラムの目的である「事務職員による学習支援の充実」に照らして、eラーニングの開発にあたっては、筆者の勤務先大学の学生が日頃窓口での対応や学生サービスについて感じていることおよび職員が感じていることについて、職場でのアンケートを活用し、課題を抽出することとした。

これは、ADDIEモデルのA(分析)にあたることから、eラーニングプログラム全体の開発プロセスとしてADDIEモデルを用いることによって、教材の効果を高めることが期待できると考えた。

D(設計)については、実例に基づくストーリー型の教材とすること、多様な学歴や職歴を持つ社会人を対象とすることと多忙な学習者の環境を考慮して、動画ではなくテキストベースとし、自分のペースで学べるよう工夫することとした。D(開発)については、学習管理システムの「Moodle」を用い、絵や写真による情景表現を可能とし、学習者の固有IDに基づく認証および学習記録の保存、学習進捗の管理を実現することとした。I(導入)については、筆者の職場の同意を得て、職員による形成的評価ならびに試用を行うこととした。E(評価)については、教材を試用した職員からのフィードバックを得ることとした。

5.4.2. メリルの第一原理

大学職員のスタッフ・ディベロップメントにおける課題の一つとして、福島(2010)は「ほとんどの研修プログラムは座学中心で、実際は受講後に職場に戻っても得た知識やスキルをほとんど活かすことができないケースも多い」と指摘し

ている。本研究において開発する教材から得た知識やスキルを職場で活かせるものとするためには、より適切な教育の手法を用いることが重要であると考え、M. デビッド・メリルが提唱する「第一原理」を用いることとした。

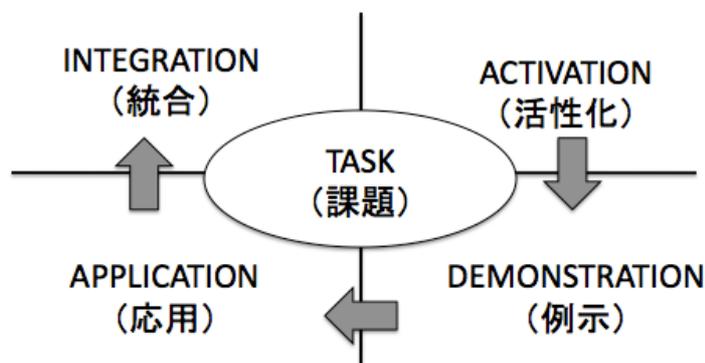


図4 メリルの第一原理 教育の4つのフェーズのサイクル
(Merrill. (2009) p. 52 Figure 3.2 をもとに筆者作成)

メリルの第一原理に掲げられている5つの要素に基づく教授方略の例は、次のようなものがある。

表6 メリルの第一原理に基づく教授方略の例

(1)TASK (課題)	現実に起こりそうな課題(Real-world task)に挑戦する
(2)ACTIVATION (活性化)	すでに知っている知識を動員する
(3)DEMONSTRATE (例示)	例示がある (Tell me でなく Show me)
(4)APPLICATION (応用)	応用するチャンスがある (Let me)
(5)INTEGRATION (統合)	現場で活用し、振り返るチャンスがある

(出典：野嶋, 鈴木, 吉田 (2006) p. 127 表8-5 をもとに作成)

メリルの第一原理は、現実の課題に挑戦させ、現場で活用できる知識へと統合することを提唱するものであり、上述のようなスタッフ・ディベロップメントの課題である「現実の課題と教材から学ぶ内容との乖離」を最小限におさえることが期待できる。

本研修プログラムでは、TASK（課題）については、第4章において職員から集約した対応事例をもとに、現実起こった課題をアレンジした課題をストーリーかし、本当に起こりうる課題を設定する。ACTIVATION（活性化）については、自分の知識や経験などを使って、学生にとってよりよい解決策を提示するような選択肢をストーリーの分岐の中に設定する。DEMONSTRATE（例示）については、対応事例の中で、過去に実際に職員が取った行動を例として選択肢やストーリーの中に示す。APPLICATION（応用）については、ストーリーのまとまりを学習し終えた後、自分が同様の状況に直面した場合どのように対応するか、という自分なりの考えを記述させる小テストを作成する。

なお、INTEGRATION（統合）については、今回の教材開発には含めて日常業務で実際の学生対応をしながら、教材で学習したことを振り返りながら、共通する事項や異なった事項などを電子的に蓄積できる仕組みとして、対応事例データベースやeポートフォリオの活用等について、将来的な視野に入れることとし、今後の課題としたい。

5.4.3 ケラーのARCS動機づけモデル

学習支援職務の一つの柱として、学習に関して学生が抱えている問題や悩み、不安を解消することが重要な役割であることは言うまでもない。筆者の職場において調査した現場における職員対応事例からは、学生が自分自身の学習意欲を高めることによって解決への一方を踏み出すことができたことがわかっている。学習意欲を引き出すための理論や手法を職員が修得し、それを業務に活かすことによって、学習支援担当職としての専門性を身につけることができる。

学習意欲を高める理論には、ジョン・M・ケラーの「ARCS動機づけモデル」がある。

表7 ARCS 動機づけモデルの4要因

A(Attention)	注意・関心を引く「おもしろそうだな」
R(Relevance)	関連性を持たせる「やりがいがありそうだな」
C(Confidence)	自信を持たせる「やればできそうだな」
S(Satisfaction)	満足する「やってよかったな」

(出典：鈴木(2002) p. 176 を元に作成)

本プログラムにARCS 動機づけモデルを応用することによって、学生の学習意欲を高めるやり方を学ぶだけではなく、学習者である職員自身が学習意欲を高めることが期待できる。したがって、ストーリーおよび教材を構成し、本研修プログラムを学習者にとって魅力あるコースとすることが効果的であると考えられる。

具体的には、学習支援職務の担当になった新人職員という、自分と似た境遇の主人公になることで、注意・関心を引き(A=Attention)、事例に基づくストーリー形式にすることによって、日常業務との関連性を持たせる(R=Relevance)。また、学んだ内容をその瞬間から業務に活かすことができ、自信を持って業務遂行ができる(C=Confidence) 視野を広げることができる。学習の結果、業務知識と学習支援に役立つ理論を得るようになることで、充実感を得る(S=Satisfaction) ことが可能である。

5.4.4. ストーリーを用いたシナリオ型教材とゴールベーストシナリオ(GBS) 理論

職員向けの研修においては現場職員の経験に基づく事例を取り上げて分析を行い学習する「ケース・スタディ」の手法を用いることがある。ケース・スタディは大学や職場研修においても広く活用されているが、実際の事例を「ケース」化し、対応方法について研究や意見交換を行うものであるが、その効果については「過去の事例を例に挙げて学習するため、現実起こった情報を収集するには有効であると考えられるが、分析にとどまり、事例を知っただけでは学習者は現実の場面で問題解決ができるまでには至らない(根本・鈴木 2006)」との指摘がある。

本プログラムは、単に「知る」ことを目的するだけではなく、実話を参考にして作成したストーリーを用いて、次に自分が現場で判断を求められるシチュエーションに立ったときに、既知の知識や経験から自分の判断を導きだし、実際に行動することを大きな目的としている。実際の業務では、判断や行動を誤って、学生をとのコミュニケーションがうまく取れなくなることや、相手を怒らせてしまうなどの失敗を経験することもある。本プログラムの対象となる職員は、対応の経験が少なく、同時に、失敗の経験も少ない状態である。失敗を恐れるあまり、学生対応に消極的な業務姿勢を取る可能性もある。

そのような課題を解決するために、学習者が既存のケースをただ読んで理解するという受け身的な学習ではなく、学習者自身が、考え、自分自身の経験や既存の知識を活用しながら、失敗を経て、自分で自信を持って行動を選択していくような能動的な学習を可能とする教材設計が必要とされている。根本・鈴木(2006)は、「シナリオは学習者にある一定の役割を与え、学習者の既知の情報や用意された情報から必要な部分を抽出し活用させ、一つの判断をさせる。より自然な状態で起こるリアなストーリーが展開される」と説明しており、このことから、本プログラムの教材は、ストーリーを用いたシナリオ型の教材として開発することとした。

シナリオ型教材の開発において用いられるインストラクショナル・デザインの理論には、ロジャー C. シャンクが提唱した「ゴールベーストシナリオ (GBS) 理論」がある。

GBS 理論は、「現実的な文脈の中で「失敗することにより学ぶ」経験を擬似的に与えるための学習環境として物語を構築するための理論」である (根本・鈴木 2005)。

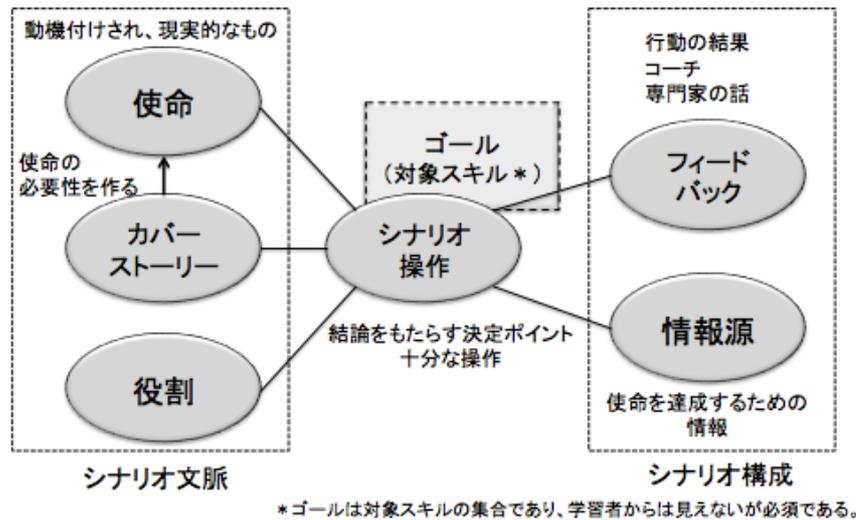


図5 ゴールベースシナリオ (GBS) 理論 構成要素の関連づけ
(出典：根本・鈴木 (2005) より引用)

GBS 理論では、ゴール (対象スキル) を学習者に明示するのではなく、使命を与える。カバーストーリーや役割といったシナリオの文脈によって、学習者に使命を達成する必要性を提示する。シナリオを読み進めながら、自然に知識やスキルを身につけて行くような設計が特徴である。学習者が判断する際に有用となるような情報源が示され、判断した結果は、フィードバックとして示される。失敗した場合は、失敗から学べるよう、学習者に対して情報が提供される (根本・鈴木 2005)。

以上4つの理論的背景について、実際の教材開発への反映については、第7章に後述する。

5.5. 学習環境の構築要件

文部科学省(2008)の調査によると、米国の大学におけるeラーニングの教育手法として、学習者が自分自身のペースで学ぶセルフ・ペースト・ラーニング (Self-paced Learning) と、学習の始期と終期が予め決められており、一定の学習者が同じペースで課題を学ぶコ

ホート・ベースト・ラーニング(Cohort Based Learning)の2つが特徴的であるとされている。本プログラムは、eラーニングを用いた独学型の研修であり、前者のセルフ・ペースト・ラーニングの手法を採用する。コホート・ベースト・ラーニングの場合、非同期であっても同じタイミングに同一の課題を学ぶことから、オンラインでの意見交換など、学習者が相互に学び合う協調学習の手法が用いられ、掲示板やSNSなどのコミュニケーションツールの活用が学習の効果を高める仕組みを取り入れることが一般的である。しかしながら、本プログラムが対象とする職員層が学内に一定以上の人数存在することを現時点では想定していない。将来的には新年度に新規採用する職員が一定数いることから、新任者研修の一部としてオンラインによる協調学習形式も視野に入れる必要があるが、本研究は採用時期、着任や業務のローテーションなどによって、学習支援職務に就く時期が必ずしも一定しないことを考慮している。

集合研修や他の学習者との同時学習によって生じる連帯感を感じにくいこともあり、自己のペースで学びやすい環境を構築することが研修の有効性を高める上で非常に重要な点であると考えます。

学習スタイルは個人の嗜好や生活スタイルへの依拠の度合いが高いことから、汎用性の高いインターフェイスを提供することとし、オープンソース学習管理システム(LMS: Learning Management System)であるMoodleをeラーニングのプラットフォームとして採用する。特別なソフトウェアや操作方法の講習会を必要とせず、簡易なマニュアルの提供で利用が可能である。また、Moodleについてはインターネットに接続されたパソコン、携帯端末から予め学習者個別に付与されたID・パスワードでアクセスすることとする。職場のネットワークに限らず、自宅や外出先でも学習することができる。

本研修プログラムの教材はテキスト(文字)ベースとし、ビデオ(動画)は用いない。勤務時間外(休憩時間など)に職場のパソコンで動画や音声を再生・視聴することが困難である環境であること、また、できるだけ少ないデータ量で教材を作成し、ユーザの学習環境におけるネットワークの伝送量に違いがあっても、学習に差が出ないようにした。

第6章 学習支援職務ミニмум・スタンダードの開発

大学独自の到達目標に即したミニмум・スタンダードを策定するにあたっては、国内外で「ガイドライン」「ティップス」として既に指標化されている。

本稿では、これらの国内外の既存指標および勤務先大学における「対応事例」「アンケート」に関連する部分を抽出し、ミニмум・スタンダードの原案として提案することとしたい。

なお、指標の抽出については、以下の段階に分けてアプローチを行う。

1) 第1段階抽出：米国における指標の抽出

- (1) 大学職員の初任者に求められるコンピテンシー
- (2) 学生支援担当職（初任者に限らず）に求められる行動規範
- (3) 学習支援（アドバイジングと援助）を担当する職員に求められるコンピテンシーのうち、ベーシックな項目

2) 第2段階抽出：日本における指標の抽出

3) 第3段階抽出：第1段階および第2段階で抽出した項目と筆者の勤務先における課題との共通性の抽出

6.1. 米国における指標の抽出

6.1.1. 大学職員の初任者に求められるコンピテンシー

Kuk, Cobb and Forrest (2007)は、大学職員の初任者に求められるコンピテンシー (competencies for the entry-level practitioners) について調査し、列挙している。これは、学生支援担当職に限ったものではないが、ミニマムとして求められる項目を抽出するために活用する。

表8 大学職員の初任者に求められるコンピテンシー

Ostroth(1981)	Hyman(1988)	Delworth(1989)	Saidla(1990)	Kretovics(2002)
working collaborately with others	goal setting	assessment and evaluation (4)	personal communications (1)	relevant assistance experience
well-developed interpersonal skills (1)	Consultation (3)	instruction	the understanding of individual differences (2)	demonstrated helping skills (5)
ability to work effectively with a wide variety of individuals (2)	Communication (1)	Consultation (3)	the ability to demonstrate caring (5)	personal commitment to diversity and computer skills (2)
displayed leadership skills	assessment and evaluation (4)	counseling and advising (5)	ethics and legal responsibilities	
	environmental and organizational management	program development		

(出典：Kuk, Cobb and Forrest (2007)をもとに作成)

上記の表のうち、同一に近い内容を2名以上が指摘したのは、次の5項目である。

- (1) Personal Communication：対人コミュニケーション
- (2) Diversity：多様性
- (3) Consultation：コンサルテーション

(4) Assessment and Evaluation : 測定と評価

(5) Counseling/Care/Helping : カウンセリング/ケア/援助

これらは、1980年代から2000年代までの20年間においても、複数の研究者から必要であることが指摘された事項であり、時代の変化に関わらず、大学における学生担当支援において重要であると理解できる。この5項目については、ミニマム・スタンダードに含めるべき項目の候補として含めることとする。

6.1.2. 学生支援担当職（初任者に限らず）に求められる行動規範

NAPSA と ACPA が提示した Principles of Good Practice for Student Affairs (学生担当職のための優れた実践の原則) の掲げる指針は次の7つである。

表9 Principles of Good Practice for Student Affairs

(学生担当職のための優れた実践の原則)

1. Engages students in active learning.	学生に主体的な学習をさせる
2. Helps students develop coherent values and ethical standards.	学生の価値観と倫理基準を発達させる
3. Sets and communicates high expectations for student learning.	学生に学習に対する高い期待を伝える
4. Uses systematic inquiry to improve student and institutional performance.	学生や大学の成果向上のために体系的な調査を行う
5. Uses resources effectively to achieve institutional missions and goals.	大学のミッションや目標を達成するために資源を有効に使う
6. Forges educational partnerships that advance student learning.	学生のよりよい学習のために連携する
7. Builds supportive and inclusive communities.	協力的で一体感のあるコミュニティをつくる

(出典 : NASPA&ACPA(1998)より引用。和訳は中井・齋藤 (2007) による)

これらは文字通り「優れた」実践であり、ミニマムというよりは、ハイパーフォーマーもしくは理想とする「あるべき像」を示したものであると言える。このような理想的な実践が可能となるために必要な最低限のスキルは、やはり「対人コミュニケーション」ではないだろうか。特に1,3,6,7に関しては、学生との信頼関係、教員や他部門の職員との調整や連携が不可欠である。一方的に指図するだけでは、相手の行動を起こさせることは難しい。他人の行動変容を起こさせるためには、まずは学生担当職自身の行動を変容させていくことが求められる。つまり、自分自身が主体的に学び、自分が実践できるようになったという経験と自信を得た上で、学生への助言や指導ができる段階へと進むべきであろう。

6.1.3. アカデミック・アドバイジング（学習支援）を担当する職員に求められるコンピテンシーのうち、ベーシックな項目

NAPSA と ACPA が共同でまとめた Professional Competency Areas for Student Affairs Practitioners”（学生支援職務の実践者向け専門コンピテンシーエリア）のうち、Advising and Helping（アドバイジングと援助）の領域において、ベーシック（基本的）なレベルとされているのは、次の13項目である。

表10 「アドバイジングと援助」エリアのベーシック項目より抜粋

1. exhibit active listening skills (e.g., appropriately establishing interpersonal contact, paraphrasing, perception checking, summarizing, questioning, encouraging, avoid interrupting, clarifying)	1. アクティブリスニングスキルを示すこと（例：適切に対人コンタクトを築く、言い換え、受け止めの確認、要約、質問、励まし、相手を遮らない、明確にする）。
2. establish rapport with students, groups colleagues and others	2. 学生個人、グループや同僚その他の人々との信頼に基づく良好な関係を築くこと。
3. facilitate reflection to make meaning from experience	3. 経験から得たことに意味付けするためのリフレクション（省察）を促進すること。

4. understand and use appropriate nonverbal communication	4. 非言語コミュニケーションについて適切に理解し、用いること。
5. strategically and simultaneously pursue multiple objectives in conversations with students	5. 学生との対話の中で、戦略的に、そして同時に複数の目標達成を追求すること。
6. facilitate problem-solving	6. 課題解決を促進すること。
7. facilitate individual decision making and goal setting	7. 学生本人の意思決定とゴール設定を促進すること。
8. challenge and encourage students and colleagues effectively	8. 学生や同僚に対して、より効果的に対応し、励ましを行うこと。
9. know and use referral sources (e.g., other offices, outside agencies, knowledge sources), and exhibit referral skills in seeking expert assistance	9. 関連するソース（他部署、学外の団体、知識ソース）を知り、使うこと。また、専門家による支援を紹介できること。
10. identify when and with whom to implement appropriate crisis management and intervention responses	10. 危機管理および介入対応について、いつ、誰と行えばいいのかを識別すること。
11. maintain an appropriate degree of confidentiality that follows applicable legal and licensing requirements, facilitates the development of trusting relationships, and recognizes when confidentiality should be broken to protect the student or others	11. 法律や契約によって定められている守秘性のレベルを適切に保つこと。 信頼関係の発展を促進すること。 学生やその他の者を保護するために守秘性が破られる場合について認識すること
12. recognize the strengths and limitations of one's own worldviews on communication with others (e.g., how terminology could either liberate or constrain others with different gender	12. 他者とのコミュニケーションにおいて、自分の世界観の強みと限界について認識すること（例 ある用語が、どのようにジェンダーや性、能力、文化的背景の違う相手を解放したり、

identities, sexual orientations, abilities, cultural backgrounds)	苦しめたりするのか)。
13. actively seek out opportunities to expand one's own knowledge and skills in helping students with specific concern (e.g., suicidal students) and as well as interfacing with specific populations within the college student environment (e.g., student veterans)	13. 特定の問題を抱える学生（例 自殺する学生）を支援し、学生のうち一定程度を占める特殊な集団（例 退役軍人学生）と向き合うために、自らの知識やスキル向上機会を積極的にとらえること。

（出典：NAPSA, ACPA (2010) より抜粋。和訳は拙訳）

項目 1 から 4 までは、対人スキルについて述べられており、項目 5 から 7 までは、目標設定、項目 8 は励ましを与えること、項目 9 は他部署との連携を視野に入れた行動規範であると言える。しかしながら、項目 10 以降は、危機管理や特別なニーズを持つ学生への対処を含んでおり、ベーシックレベルとは言え、知識や判断力といった、ある程度の経験値を必要とする能力であると言える。

6.2. 日本における指標の抽出

日本における指標として、名古屋大学が作成した「ティップス先生からの 7 つの提案『教務学生担当職員編』」を取り上げる。

前述の通り、本ティップスは名古屋大学の教職員が共同で開発したものであり、名古屋大学オリジナルの内容である。

表 11 ティップス先生からの7つの提案「教務学生担当職員編」

提案 1: 学生が教職員と接する機会を増やす
提案 2: 学生間で協力して行う学習を支援する
提案 3: 学生の主体的な学習を支援する
提案 4: 学習の進み具合をふりかえらせる
提案 5: 学習に要する時間を大切にさせる
提案 6: 学生に高い期待を寄せる
提案 7: 学生の多様性を尊重する

(出典：名古屋大学 高等教育研究センター Web サイトより引用)

教務部門において学習の支援を担当する職員の行動規範として、学習に特化した内容が列挙されている。各提案には、6～7項目の具体的な行動の例が付記されている。

提案1の具体的な行動には「学生の名前をできるだけ覚えるようにして、名前呼びかけ」「日常のキャンパスライフに学生が何を求めているのかを聞いてみる」という事例が、提案2には「学生の学習のために学内にどのような機器が設置されているかを把握しておく、ティーチング・アシスタントやチューターがどのように配置されているかを把握し、学生に有効活用を促す」といった学内の情報の把握や、「普段から学内の教職員と連携し、さらに学外の教職員とも情報交換をする場をもつ」といった、職員自身が学ぶ姿勢を持つことが提案されている。提案3では「窓口での対応などを通じ、学生に社会人としての常識やマナーを教える」という、授業で扱う内容ではなく、職員自身の経験に基づく指導を積極的に促す記述があり、提案6では「学生の勉学意欲や課外活動の努力に対し、応援の言葉をかける」といった励ましと期待の行動を提案している。また、提案7では、「窓口対応では、個々の学生の置かれている立場や経験を考慮する」という態度のありようや、「学生が抱える問題の内容に応じて適切な機関や専門家などを紹介する」といった知識とスキルを持つべきことが示されている。

このように、具体的な行動を例示することによって、学習支援職務を初めて担当する職員にも、当該職務が対象とする業務範囲やそのイメージを伝えることが可能である。

2007年に日本で作成されたティップスであるが、前述のNAPSA&ACPA(2010)「アドバイジングと援助」エリアのベーシック項目の項目と非常に近い内容になっている。学習支援職務において基本とされる職務と行動は、日米で共通していると言えるのではないかと。

6.3. 筆者勤務先大学における課題との共通性の抽出

この項目では、これまで取り上げた指標やコンピテンシーと、筆者の勤務先大学における学習支援課題との共通性を見いだすこととしたい。

筆者の勤務先大学において2011年に実施した学生アンケートでは、学生窓口での対応やサービスについて、12の設問を設け、大学（オフィス）が学生のニーズに応えることの「重要度」そして、学生本人の「満足度」について5段階で回答を依頼した。

特に学習支援に関わる7つの設問について、好意的な回答から順に5点、4点、3点、2点、1点の点数を付けた。なお、無回答はスコア算出から除外している。これらの点数に回答者数を乗じ、回答者数で除し、「重要度スコア」を算出した。また、同じ設問について、実際のサービス提供内容や質について、同様の計算方法によって「満足度スコア」を算出し、これら2つの値の差を求め、「重要であると思うが、実際のサービスには満足していない」という課題を抽出し、その数値の差が大きいものから順に、課題として取り組む必要性の優先度を付けることとした。このアンケートは、米国Noel-Levitz社によって行われている大学を対象にした重要度と満足度調査である「National Student Satisfaction and Priorities」を参考に実施したものである。筆者勤務先大学での学生アンケートにおける、「重要度」「満足度」のギャップを表12に示した。

表12 筆者勤務先アンケートにおける、「重要度」「満足度」のギャップ

優先順位	設問	重要度スコア	満足度スコア	ギャップ
1	オフィス窓口は、相談しやすいような工夫がされている。	4.24	3.25	0.99
2	オフィスは、学生個々人が持つ学習に関する問題に関して適切な指導をしている。	4.04	3.12	0.92
3	オフィス職員は、学生のニーズに耳を傾けている。	4.21	3.30	0.91

4	「学生ハンドブック（学部履修編）」は学生自身の履修計画にとって役立つ情報を提示している。。	4.06	3.30	0.76
5	私は、オフィスに相談することによって学習に関する問題を解決することができる(できた)。	3.93	3.17	0.75
6	学習や履修についてわからないことがあったときは、「学生ハンドブック（学部履修編）」で確認している（できている）。	4.11	3.50	0.62
7	オフィスは、学習支援のためのサービスや環境を創出している	4.10	3.50	0.60

これらの7項目と、これまで調査した「大学職員初任者に求められるスキル(Kuk, Cobb and Forrest 2007)」、「学生担当職のための優れた実践の原則(NAPSA&ACPA 1998)」、「アドバイジングと援助コンピテンシーエリアのベーシック項目抜粋 (NAPSA&ACPA 2010)」、「ティップス先生からの7つの提案『教務学生担当職員編』(名古屋大学高等教育研究センター 2007)」で示された指標を、共通するスキル領域ごとに、8つに分類し、グループ化を行った。

共通するスキルは、次の通りである。分類を表○にまとめている。

- (1) 対人コミュニケーションスキル
- (2) 多様性／個々人に合わせた対応
- (3) 学生の主体的な学習を支援する
- (4) コンサルテーションおよび課題解決支援
- (5) 組織内連携・体制の強化
- (6) 測定と評価
- (7) カウンセリング／ケア／援助
- (8) 学生に高い期待を寄せる

全ての領域を網羅している指標・課題はないが、全ての指標・課題において、「対人コミュニケーションスキル」に関する項目があること、「学生の主体的な学習支援」、「組織内連携および体制の強化」、「学生に高い期待を寄せる」ことは、一般的な大学職員初任

者には求められていないが、学習支援担当職にとってはたとえ入門レベルであっても重要であり、ほぼ必須のスキルであると言えることがわかった。また、筆者の勤務する大学の課題の7点の中に、「測定と評価」「カウンセリング／ケア／援助」「学生に高い期待を寄せる」が含まれていないことがわかった。特に、「測定と評価」が他の指標に全て含まれているということは、学習支援とは、常に測定と評価と切り離せない関係にあることを示唆している。

表 13 8つの共通スキル領域

スキル領域	筆者勤務先における課題	大学職員初任者に求められるスキル (Kuk, Cobb and Forrest)	NAPSA&ACPA「学生担当職のための優れた実践の原則」	NAPSA&ACPA「アドバイジングと援助」コンピテンシーエリアのベーシック抜粋	名古屋大学ティップス先生「教務学生担当職員編」
対人コミュニケーションスキル	①オフィス窓口は、相談しやすいような工夫がされている。	(1) Personal Communication: 対人コミュニケーション	7. 協力的で一体感のあるコミュニティをつくる	1. アクティブリスニングスキルを示すこと(例:適切に対人コンタクトを築く、言い換え、受け止めの確認、要約、質問、励まし、相手を遮らない、明確にする)。 2. 学生個人、グループや同僚その他の人々との信頼に基づく良好な関係を築くこと。 4. 非言語コミュニケーションについて適切に理解し、用いること。 5. 学生との対話の中で、戦略的に、そして同時に複数の目標達成を追求すること。 8. 学生や同僚に対して、より効果的に対応し、励ましを行うこと。	提案1: 学生が教職員と接する機会を増やす
	③オフィス職員は、学生のニーズに耳を傾けている。				
多様性／個々人に合わせた対応	②オフィスは、学生個々人が持つ学習に関する問題に関して適切な指導をしている。	(2) Diversity: 多様性		9. 関連するソース(他部署、学外の団体、知識ソース)を知り、使うこと。また、専門家による支援を紹介できること。	提案7: 学生の多様性を尊重する
学生の主体的な学習を支援する	④「学生ハンドブック(学部履修編)」は学生自身の履修計画にとって役立つ情報を提示している。		1. 学生に主体的な学習をさせる	7. 学生本人の意思決定とゴール設定を促進すること。	提案3: 学生の主体的な学習を支援する
	⑥学習や履修についてわからないことがあったときは、「学生ハンドブック(学部履修編)」で確認している(できている)。				提案5: 学習に要する時間を大切にさせる
コンサルテーション／課題解決支援	⑤私(学生)は、オフィスに相談することによって学習に関する問題を解決することができる(できた)。	(3) Consultation: コンサルテーション		6. 課題解決を促進すること。	
組織内連携・体制の強化	⑦オフィスは、学習支援のためのサービスや環境を創出している		5. 大学のミッションや目標を達成するために資源を有効に使う 6. 学生のよりよい学習のために連携する		提案2: 学生間で協力して行う学習を支援する
測定と評価		(4) Assessment and Evaluation: 測定と評価	7. 学生や大学の成果向上のために体系的な調査を行う	3. 経験から得たことに意味付けするためのリフレクション(省察)を促進すること。	提案4: 学習の進み具合をふりかえらせる
カウンセリング／ケア／援助		(5) Counseling/Care/Helping: カウンセリング／ケア／援助	8. 学生の価値観と倫理基準を発達させる		
学生に高い期待を寄せる			9. 学生に学習に対する高い期待を伝える		提案6: 学生に高い期待を寄せる

6.4. 学習支援職務ミニмум・スタンダードの提示

学習支援職務を担当する職員が最低限身につけ、そして、行動規範として持たねばならないミニмум・スタンダードについて、前項にて分類した8つの共通スキル領域の全てについて一番基本的なスキルから構成することが望ましい。筆者の勤務先における優先課題7項目に対応する5領域については、現状の課題解決のために必要であることは明らかであるが、現状で含まれていない「測定と評価」「カウンセリング／ケア／援助」「学生に高い期待を寄せる」の3領域についてもミニмумとして含めることとしたい。

表 14 学生支援職務 ミニмум・スタンダード

(1) 学生が相談しやすい雰囲気を作り、相談をしっかりと聴き、内容を正確に理解することができる。 (対人コミュニケーションスキル)
(2) 学生の人生経験の違い、文化の違い、性差などの多様性を受け止め、学生個人に適した対応をすることができる (多様性／個人への対応)
(3) 学生が自分自身で必要な情報を得て、自身で目標設定を行えるよう支援することができる (学生の主体的な学習を支援する)
(4) 学生が持つ課題を理解し、解決に導くための援助をすることができる (コンサルテーションおよび課題解決支援)
(5) 学生支援のためのサービスや、学びやすい環境を創出するために、関連部門との連携を行うことができる (組織内連携・体制の強化)
(6) 学生がどのような学習支援を必要としているのかを見極め、適切なレベルから開始できるように支援し、学習支援の効果としての学生の成長を測定することができる

(測定と評価)
(7) 問題を抱える学生に対して、相談活動および必要な援助を行うとともに、継続的な目配りを行うことができる (カウンセリング/ケア/援助)
(8) 大学の理念やミッション、方針を理解し、大学全体が高い学習到達を築けるよう、学生に期待を伝え、学習意欲を高めることができる。 (学生に高い期待を寄せる)

「測定と評価」について、学生が自分の学習到達度、すなわち成績評価が数値もしくは記号化されて学生に開示されるのは、定期試験の後である。教員の中には、毎週もしくは定期的に小テスト等を実施し、頻繁なフィードバックを行っている例もあるが、学習支援の必要性の認識、そして、開始レベルの決定といった、学生本人に適切な学習支援とは何かを見極める際、そして、その支援によって学生の学びと成長に寄与できたのかどうかという点を客観化するためには、学習支援と測定・評価とは、必要不可分のものである。

「カウンセリング/ケア/援助」について、学習に困難を抱える学生の多くは、心理もしくは生活における問題を抱えている例が筆者の勤務する大学でもしばしば見られる。しかし、医学的な見地からの診断や治療が必要なのかどうか、学習障害が疑われるケースにおいても、本人の認識や確定診断がない場合についての対処は非常に困難を伴うものである。対人コミュニケーションスキルの延長線上として、コミュニケーションを続けるとともに、授業欠席や引きこもりなど、学生の変化に気を配り、継続的な関係を築くことも学習支援職務の一環として求められる事項であろうと考える。

「学生に高い期待を寄せる」について、「優れた実践の原則」における具体的な意味とは、「学生の学習が促進されるのは、教室内外での学生の教育成果に高い期待が寄せられ、しかもその期待が、学生の能力や希望に沿っていて、かつ、大学のミッションや方針と合致しているときです。(中井・齋藤 2007)」と説明されている。学生が、仮に何かについてアドバイスや支援をされたとしても、それが学生自身の能力や希望する方向と合致していなければ、学習支援は成功したとは言えないということである。学生のニーズにきっちり耳を傾ける事なく、職員の一方向的な思い込みや決めつけのアドバイスは、本来の意味での学習支援ではないのである。大学には、特に私立大学には必ず建学(開学)の精神と教学理念が存在する。学習支援は、その大学のミッションを具体化し、学生に伝えるとともに

に、大学全体の高い学習到達点を築く役割を担う、大変重要な教育機能の一つであると言える。

第7章 ストーリー型「学習支援職務入門」eラーニング教材開発

本章では、ストーリーを用いたシナリオ型のeラーニング教材開発の詳細について述べる。ゴールベースシナリオ（GBS）ストーリーの使命、主人公の役割、カバーストーリー、登場人物の設定と、ストーリー展開の概略について触れた後、実際の教材の構成について述べることとする。

7.1. ストーリーの設定

ここでは、カバーストーリーおよび登場人物について述べる。

カバーストーリーは次の通りである。

あなたは、大学卒業後、3年間の民間企業勤務（営業職）を経て、思うところがあり、九州にある中規模私立大学「泉都大学（せんとだいがく）」事務職員に転職しました。あなたは、教務事務を担当する「アカデミック・アフェアーズ・オフィス」に配属されました。アカデミック・アフェアーズ・オフィスは、カリキュラム開発、授業開講、教職員研修、履修登録実務、学生の履修指導、学習相談などを担当しています。

泉都大学では、最近、授業を休みがちになったり、海外留学プログラムを募集しても学生が集まらないことが問題になっています。課長の中村さんは「学生にもっと勉強させる仕組みを職員が作らなければならない」と考え、あなたを「学生の学習支援」担当に指名しました。

しかし、あなたは営業職の経験から、取引先や協力企業との対応には自信がありましたが、学生相談や学習支援の経験はありません。学生には社会で活躍できる人材に育てほしいという願いはあるものの、どのように対応すればいいのか、不安でいっぱいです。

そこで、先輩職員の小池さんがメンターとして仕事の相談や助言をしてもらえることになりました。

泉都大学には個性豊かな学生がたくさんいます。さあ、学生の力になれるよう、経験を積んで行きましょう！

主人公の使命は、「学生にもっと勉強させる仕組み（学習支援）を職員が作ること」であり、役割は「アカデミック・アフェアーズ・オフィス 学習支援担当」である。

登場人物は次の通りである。

(1) アカデミック・アフェアーズ・オフィス

吉村ショウタ（主人公）：民間企業の営業から転職して1年目の大学職員。学生対応は初めて。

小池ユカリ：5年目の大学職員。明るくておしゃべり好き。

中村課長：15年目の大学職員。主人公と小池さんの上司。部下の面倒見がいいが、お酒が入ると説教してしまう。

(2) 学生

大江ミサト：大学3年生。好奇心旺盛だが、やりたいことがありすぎて進路を決められない。

浅倉ヒロユキ：大学2年生。成績優秀だが、周りとうまくとけ込めず、引きこもりがちな学生。

(3) 他部門の職員

小室課長：ステューデント・サポート・オフィスのベテラン職員。学生思いで、職員からの人望も厚い。

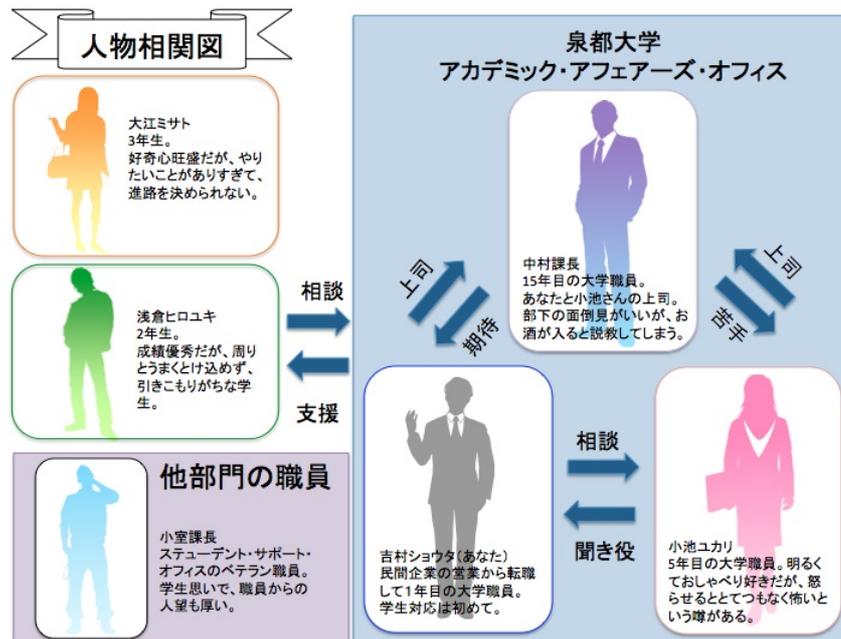


図6 人物相関図

7.2. 教材開発における注意点

この教材では、シナリオが「動機付けされ、現実的なもの（根本・鈴木 2005）」となるよう、大学現場で実際に課題となっている事象を取り上げている。登場人物は全て架空のキャラクターであり、一部実話に基づいて作成されているが、フィクションである。

主人公は民間企業からの転職経験者としたが、新卒者であっても十分移入できるよう、会社組織や社会人の経験を前提としないストーリー展開にしている。また、主人公を先輩の「小池さん」や上司の「中村課長」のキャラクター設定については、彼らは必ずしも知識が豊富ではなく、また、優秀ではない、普通の職員という設定にしている。これは、山内編（2010）で指摘されているように「一般的な e ラーニングのシナリオでは優秀な先輩が登場し、主人公に助言を与える場合が多い。しかし、現実の職場では、そのような優しく優秀な先輩に恵まれる事は稀である。（p. 89）」ことから、より現実感を増すために、「どこにでもいるような人物像」を設定した。学生のキャラクターについては、実在の特定の学生をモチーフにしたものではなく、学生対応事例に着想を得て設定している。これらのキャラクターによる対話のイメージを掴むために、人物像をシルエットで示している。このシルエットについては、インターネット上で無償配布されている「COBS Online」Digi 仕事フリー素材を使用した。なお、e ラーニング教材への利用について制作・配布元の毎日コミュニケーションズ社より承諾を得ている。

7.3. 教材の構成

教材は、カバーストーリー、登場人物紹介、プロローグ、ステージ1、ステージ2、ステージ3、エピローグの7つのパートに分かれている。

以下、各ステージのストーリーの概略および画面遷移図である。

(1) ステージ1 「朝起きられなくて授業を欠席しがち」という学生の相談

相談に対して、一方的に職員が意見を押し付けてしまう場合と、学生自身に語らせる場合、社会人の立場から諭す場合の3つの選択肢から選ぶ。選んだ選択肢によって、その後のストーリー展開は変化する。

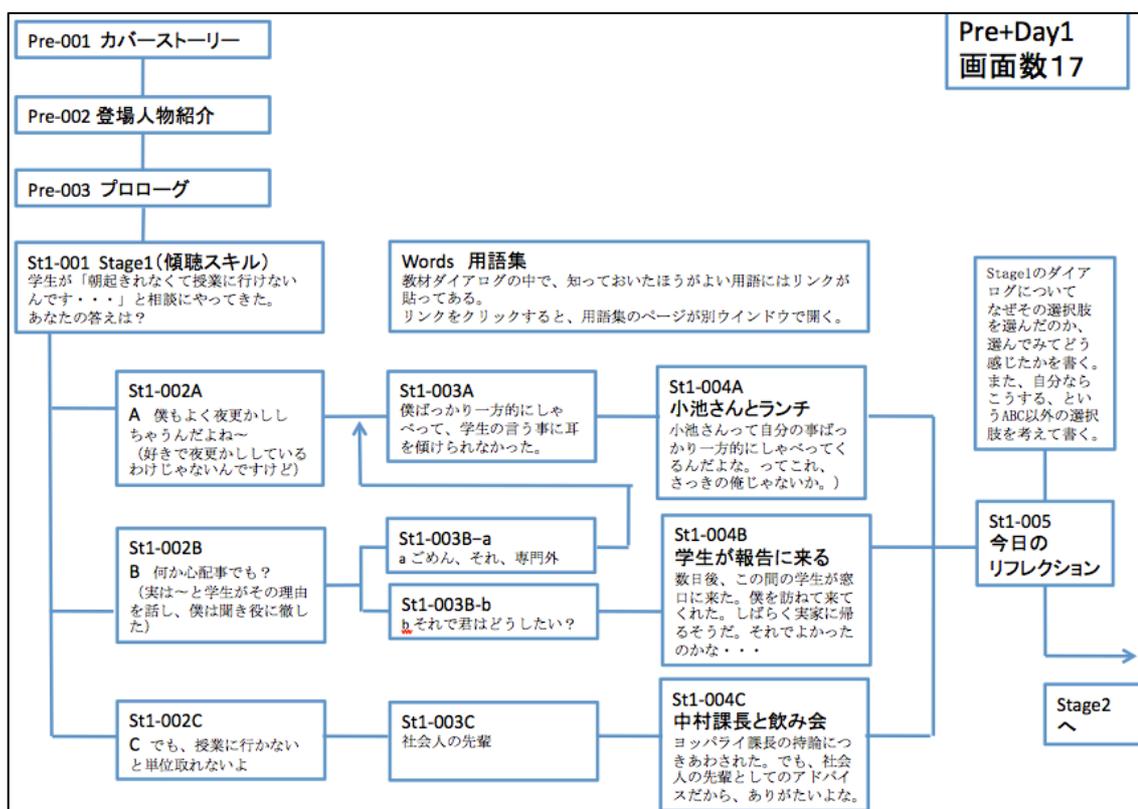


図7 画面遷移図 (カバーストーリー～ステージ1)

大学事務職員向け「学習支援職務入門」コース

ndk ▶ 学習支援職務入門 ▶ リソース ▶ Stage ★1 ストーリー開始はここをクリック

僕は小池さんから仕事に必要な知識についての説明をうけた。
学生の質問の大半は、すでに「学びのハンドブック」に載っている事柄だという。
そうこうしていると、小池さんに呼ばれた。

小 池 「さあ、もうすぐ窓口が開く時間よ。こっちに来て窓口に座ってくれる？」

あなた 「えええ、いきなりですか。」

小 池 「学生がどんな相談に来ているのか、まずは現場を見るのが一番でしょ。」

あなた 「でも、僕、こういうカウンセリングの知識なんてまだまだだし、
大学のこともちゃんと説明できるかどうか・・・」

小 池 「何言ってるの？そのためにこのハンドブックがあるんでしょ。
さ、こっちよ。」

僕は小池さんに勧められるまま、窓口のデスクに腰を下ろした。

10時だ。

窓口が開いて、学生がオフィスを訪れ始める。

一人の男子学生がふらりとやってきた。顔色もあまりよくない。

具合でも悪いのかな・・・。

学 生 「あの・・・ちょっと、相談したいことがあるんですけど。」

あなた 「あ、はい。おはよう、ど、どうしたのかな。」

相談、という言葉にどきりとした。

もちろん、学生はオフィスに相談が来て来るのだから、驚くようなことではない。

でも、複雑な内容だったらどうしよう、という考えがまず頭によぎった。

その緊張は相手にも伝わっているようだ。

あなた 「おはよう。えっと、君、学年と名前を教えてくださいかな。」

学 生 「はい。2年の浅倉です。僕、・・・その、・・・。

朝、なかなか、起きれなくて・・・。

そのせいで授業も休みがちで。どうしたらいいのかって、思ってる。」

あなた 「朝、ああ、そ、そうだよね。」

自分でも声がうわずっているのがわかった。

そこで、僕はこう言った。

(3つの選択肢のうち1つを選んでクリックしてください)

A: 「わかるよ。俺もさ～、よく夜更かししちゃうんだよね。」

B: 「ところで、何か心配事・・・でもあるのかな？」

C: 「でもさ、授業に出なかったら単位取れないよねえ？」

図8 ステージ1 教材スクリーンショット

(2) 「海外留学に申し込んだが、怖くなったので辞めたい」という学生の相談

相談に対して、根拠なく「大丈夫」と励ます場合と、なぜ怖いのか説明させる場合、怖いのになぜ申し込んだのかと問いつめる場合の3つの選択肢から選ぶ。選んだ選択肢によって、その後のストーリー展開は変化する。

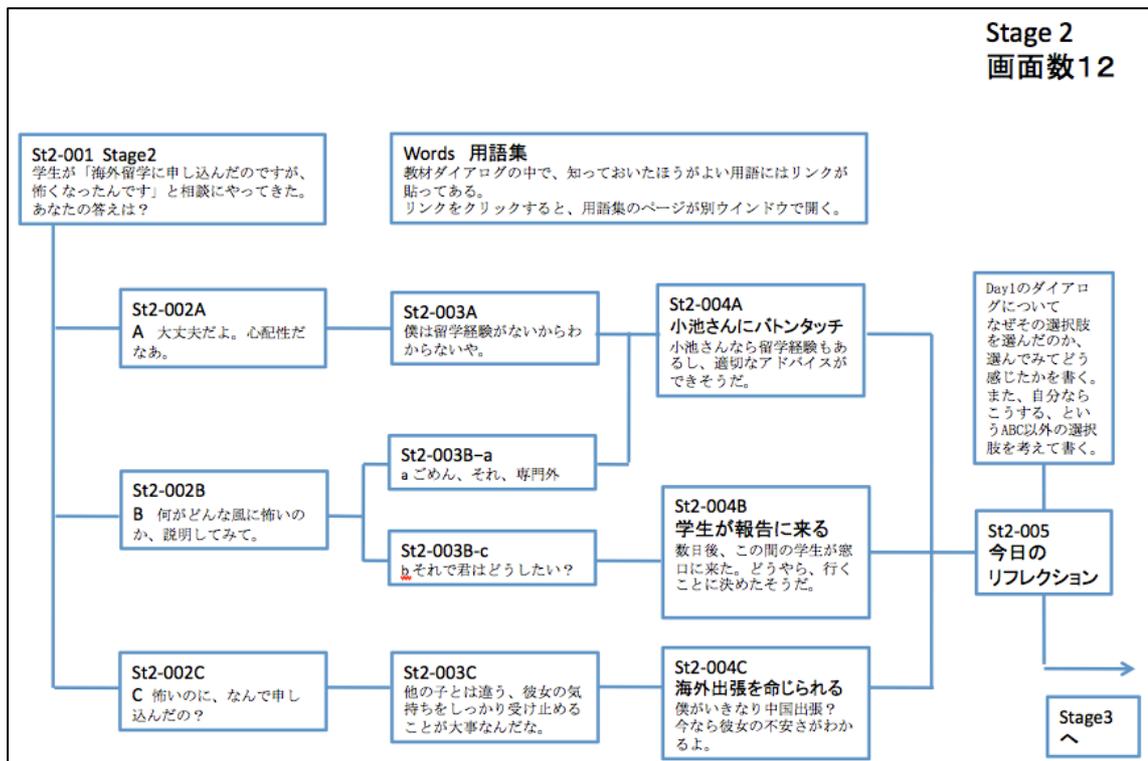


図9 画面遷移図 (ステージ2)

(3) ステージ3 自分の担当業務を他部門の職員にプレゼンテーションする

大学の中における自分の担当業務の位置づけを確認する。授業外学習の重要性、学習の動機づけ理論について、インターネットで調べるというアクティビティをストーリーの中に設置する。選んだ選択肢によって、その後のストーリー展開は変化する。

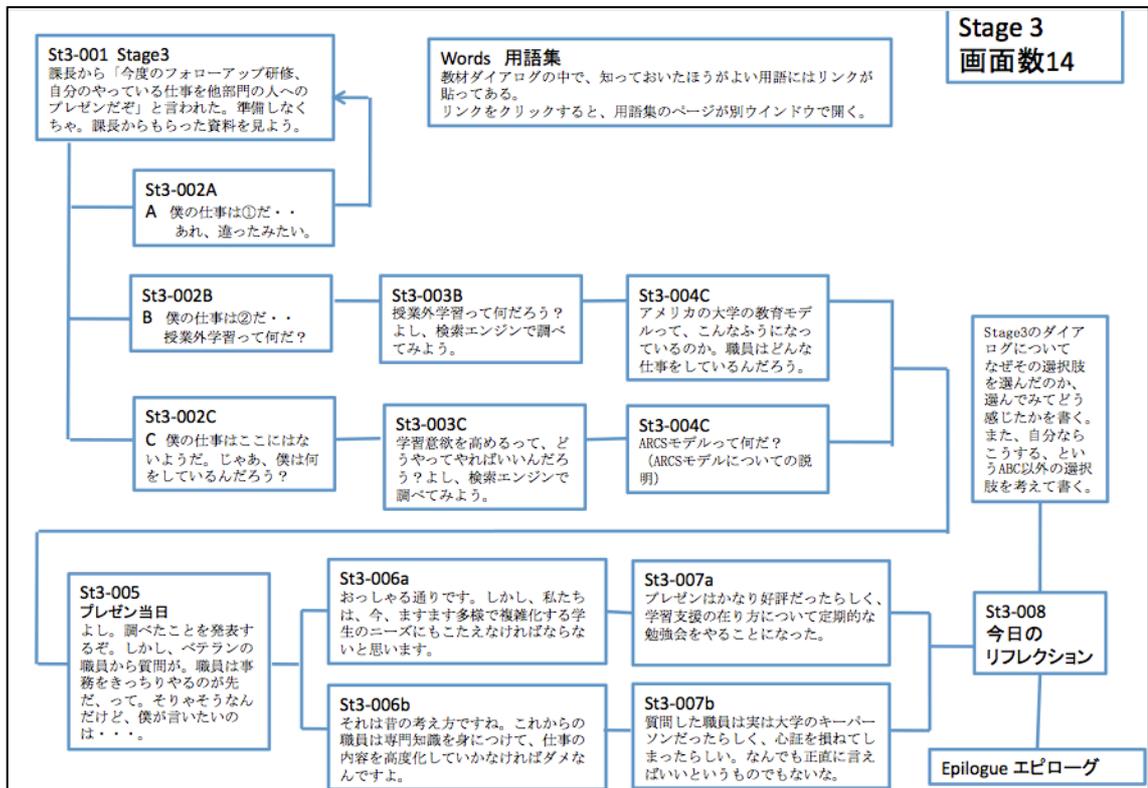


図 10 画面遷移図 (ステージ3～エピローグ)

第8章 形成的評価

本章では、開発したeラーニング教材について、実際に学習支援職務を初めて担当する職員による形成的評価の詳細について述べる。

8.1. 形成的評価の実施と改善点

開発したeラーニング教材を、採用1年目の職員に試用してもらい、経過時間、理解度、内容の適切性、について評価を行った。

8.2. 形成的評価を受けた教材開発の方向性

形成的評価を受けて、教材の改善実施についての検討を行った。

第9章 考察と残された課題

本章では、考察と残された課題について述べる。

本研究では、大学事務職員の職務領域が事務分野から、学習支援職務分野へと拡大しているという現状認識のもと、学習支援職務を初めて担当する職員向けのミニマム・スタンダードの提示と、ストーリーを用いたシナリオ型教材によるeラーニングによる研修プログラムの開発を行った。

今後の課題としては、現場における業務改善との連携、職員の能力開発における振り返りの重要性について、引き続き検討が必要である。

参考文献

井上真琴 (2011) 17. 大学図書館の学習支援, 平成 23 年度 大学図書館職員長期研修 講義資料 p. 221

<http://www.tulips.tsukuba.ac.jp/pub/choken/2011/all.pdf>

(2011 年 11 月 20 日アクセス)

ガニエ R.M., ウエイジャー W.W., ゴラス K.C., ケラー J.M. (2005) 鈴木克明、岩崎信 (監訳) (2007) インストラクショナルデザインの原理, 北大路書房, 京都

鈴木克明 (2002) 教材設計マニュアル 独学を支援するために, 北大路書房, 京都

独立行政法人日本学生支援機構 (2007) 大学における学生相談体制の充実方策についてー「総合的な学生支援」と「専門的な学生相談」の「連携・協働」ー

http://www.jasso.go.jp/gakusei_shien/jyujitsuhosaku.html

(2011年7月29日アクセス)

大場淳 (2009) 日本における大学職員専門化, 大学職員の開発ー専門職化をめぐるー, 大場淳 編, 高等教育叢書 105:13-23, 広島大学高等教育研究開発センター

中井俊樹、齋藤芳子 (2007) アメリカの専門職団体が描く学生担当職員像ー学生担当職のための優れた実践の原則ー, 名古屋高等教育研究 7:169-185

名古屋大学高等教育研究センター (2007) ティップス先生からの 7 つの提案「教務学生担当職員編」

<http://www.cshe.nagoya-u.ac.jp/seven/studentaffairs/index.html>

(2011 年 10 月 10 日アクセス)

根本淳子, 鈴木克明 (2005) 企業教育向け GBS チェックリストの提案, 日本教育工学会第 20 回講演論文集 p. 515-516

根本淳子, 鈴木克明 (2006) ゴールベースシナリオ (GBS) 理論の適応度チェックリストの開発, 日本教育工学会論文誌 29(3), 309-318, 日本教育工学会

野嶋栄一郎, 鈴木克明, 吉田文 (2006) 人間情報科学と e ラーニング, 日本放送出版協会

福島一政 (2010) 大学のユニバーサル化と SD-大学職員の視点からー, 高等教育研究 : (13) 43-60, 日本高等教育学会

福盛英明, 平井達也, 山下聖 (2006) CAS・カウンセリングサービス・スタンダードとガイドラインーアメリカ CAS “Bluebook” 2003 よりー, 学生相談研究 26(3) :243-261, 日本学生相談学会

孫福 弘 (1996) 大学運営のリエンジニアリング, 大学改革 2010 年への戦略, 2010 大学改革研究会, PHP 研究所

文部科学省 (1992) 学制百二十年史 第三編 教育・学術・文化・スポーツの進展と新たな展開
第五章高等教育 第八節 学生生活 二 学生生活と厚生補導

http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpbz199201/hpbz199201_2_149.html

(2011 年 12 月 28 日アクセス)

文部科学省 (2008) 学習者の視点に立った適切な e-learning の在り方に関する調査研究,
p. 150

http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/itaku/08090305/012.htm

(2011 年 11 月 30 日アクセス)

文部科学省 (2008) 学士課程教育の構築に向けて (答申)

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1217067.htm

(2011 年 10 月 10 日アクセス)

文部科学省 (2009) 大学図書館の整備について (審議のまとめ) - 変革する大学にあって
求められる大学図書館像 -

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/gijyutu/gijyutu4/toushin/1301602.htm

(2011 年 12 月 28 日アクセス)

文部科学省 (2011) 「教育指標の国際比較」 (平成 23 (2011) 年版)

http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/data/kokusai/1302640.htm (2012 年 1 月 3 日アクセス)

文部科学省 平成 23 年度 学校基本調査 (速報) 結果の概要

http://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/_icsFiles/afieldfile/2011/08/11/1309705_3_1.pdf (2012 年 1 月 3 日アクセス)

山内祐平 編 (2010) デジタル教材の教育学, 東京大学出版会, 東京

山内祐平・林 一雅・西森 年寿・椿本 弥生・望月 俊男・河西 由美子・柳澤 要 (2010) 学びの空間が大学を変える, ボイックス, 東京

ACPA and NASPA (1997) Principles of Good Practice for Student Affairs

<http://www.acpa.nche.edu/pgp/princip8.htm>

(2011 年 11 月 26 日アクセス)

ACPA and NASPA (2010) ACPA and NASPA Professional Competency Areas for Student Affairs Practitioners

http://www.naspa.org/programs/prodev/Professional_Competencies.pdf

(2012年1月3日アクセス)

Dean, Laura A. (2009) CAS Professional Standards for Higher Education Seventh Edition, Council for the Advancement of Standards in Higher Education, Washington, DC

Merrill., M.D. (2009) First Principle of Instruction, In Reigeluth M.C. and

Carr-Chellman A. A. (Ed.) (2009) Instructional-Design Theories and Models: Volume III, Building a Common Knowledge Base, Routledge, New York

参考サイト

American College Personnel Association (ACPA)

<http://www.myacpa.org/>

Student Affairs Administrators in Higher Education (NASPA)

<http://www.naspa.org/>

謝辞

本稿執筆にあたり、終始熱心なご指導を頂いた渡邊あや准教授、合田美子准教授、鈴木克明教授に心からの感謝を申し上げます。

調査分析および教材開発にあたっては、Moodle 環境の構築に協力をいただいた喜多敏博教授を始めとして、教授システム学専攻所属の先生方、院生の先輩・同期の皆様にはお世話になりました。皆様からの温かく、時に鋭いご指導からは、多くの示唆と刺激を得ることができました。また、学生アンケート活用についてのご快諾をいただきました立命館アジア太平洋大学事務局の皆様、そして、筆者の勤務するアカデミック・オフィスでは、次長・課長始めとして、課員の皆様のご理解をいただきました。とりわけ業務多忙な中、学生対応事例の集約にご協力下さいました TEAM4 の皆様、勉強会にて貴重な意見をいただきました TEAM3 の皆様には、本当にお世話になりました。職場での理解とサポートがなければ、仕事と研究の両立をなし得ることはできませんでした。ありがとうございました。

最後に、家庭と研究の両立につき、子育てをしながらの研究生活を支援してくれた実家の両親、数々の励ましをくれた一人息子に感謝の念を伝え、謝辞といたします。