

# 大学教員による第三の職域としての学修支援

—体験的日米英比較論—

大西 好宣

## 1、はじめに：本発表の主張

国の如何を問わず、大学教員の職域が、主として教育と研究の二つであることは広く知られていよう。そこにさらに第三の職域として学修支援を加えよう、というのが今回の発表を通じた筆者の主張である。この場合の学修支援とは、米国などでアカデミック・アドバイジング (Academic Advising) と呼ばれる専門領域である。次項において、まず学修支援とは何かについて定義し、基本的な理解を深めた後、今回の主張の背景と理由について適宜データを提示しながら説明したい。

## 2、学修支援の定義

日本アカデミック・アドバイジング協会 (2021) によれば、アカデミック・アドバイジングとは、「学生自身による将来の目的・目標の達成に向けて、担当者が途中段階のアセスメントを行いながら学生個人のニーズに沿った支援をすること」と定義される。同協会の会長である清水 (2015) は、かつてその著書で次のような表を示し、Learning Support を意味する学「習」支援と、Academic Advising を意味する学「修」支援の違いを説明した。よりわかりやすく言えば、後者は前者の一部であるという定義である。

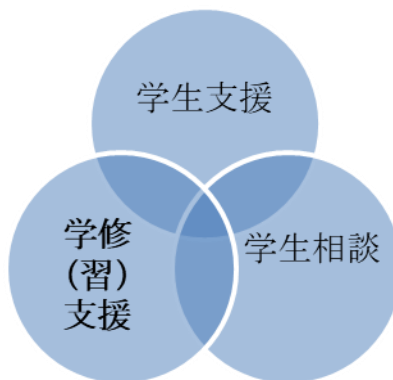
表1 学習支援と学修支援

学習支援 (Learning Support)	
学修支援 (Academic Advising)	
①学習に関連する情報の提供	②個別科目に関わる援助
③履修指導・相談	④学生の学習を促す環境整備

(出典 清水 (2015) p11.)

しかしながら、この表1による定義では、上記協会による定義の前半部分、すなわち学生の卒業後やその後の永続的な人生までをも視野に入れた、というニュアンスのある「学生自身による将来の目的・目標の達成に向けて」という表現が正確に反映されていない。いずれも清水による定義と考えられるが、6年という時を経てその内容が微妙に変化していることが読み取れる。いずれにせよ、在学中のみでなく、実社会に出た後の学生の活躍を念頭に置いた概念であるという点は重要である。

図1 学習（修）支援の近接領域



(出典 筆者作成)

また、学習（修）支援には、図1が示すように内容の良く似た複数の近接領域があるものと考えられる。大学教職員の現実的な日々の業務では、それらの境界は決して明瞭ではなく、また図1が示すように複数の領域が重なり合う部分も存在しているものと考えられる。

### 3、日本の学修支援

学修支援の定義こそ長らく曖昧であったものの、より広義の **Learning Support** という意味での学習支援は、わが国の大学においても昔から当然のように存在していた。多くの大学では文字通り暗黙の了解として、上記の表1にある②及び④は主として教員が、①及び③は主として事務系の職員がそれぞれ担当していたものと考えられる。しかし21世紀の今では、例えば大学院進学率の上昇、留学生の増加や若者の嗜好の変化による学生の多様化など、社会の高度化や情報化社会の進展に伴い、事務職員が担当すべき助言の内容も、単純な事務手続きが中心だった従来に比べ、より多様化・複雑化・細分化・高度化しているものと考えられる。

実は、今回の発表の主要な論点の一つはここにある。大学の事務職員は果たしてどのように必要な職務情報をアップデートし、新たな知識や態度を身に付けているのだろうか。文部科学省（2016）の調査によれば、学修支援専門職を配置していると回答した大学は22.5%（今後配置したいと答えた大学は7.6%）、事務系職務に関する内部規則（いわゆるマニュアル）の整備がなされていると回答した大学はわずか6.5%だという。前者は大半の大学で学修支援を専門とする者がそもそも不在であること、後者は必要な職務上の研修が実施されていないことを示唆している。実際、筆者が2024年8月に行った学「生」支援業務を担当する事務職員の研修会においても、79%が専門的な研修を受けていないと回答した。

それでは、わが国の多くの大学において、多様化・複雑化・細分化・高度化といったキーワードに象徴される、より精緻な意味での学修支援を現実に担っているのはいったい誰であろうか。考えられるのは教員しかいない。彼らの多くはおそらく無意識のうちに、現実の制度から零れ落ちた学生の高度なニーズを掬い上げている可能性が大きい。さてここで議論を一旦止め、核となる主張に関連する海外の事情について説明しておきたい。

### 4、米国の学修支援と NACADA

戦後、わが国の大学が模範として来たのは、主として米国の大学制度であった。教養教育、シラバス、オフィスアワーなど、実際に取り入れられた事例は枚挙に暇がない。学修支援に関しても例外ではなく、前出の清水（2015）による研究はその大きな成果である。カンザス州立大学には学修支援専門職養成のための大学院があるなど、米国のほぼ全ての大学には学修支援専門員が配置され、関係者間で高度な専門職として認知されている。

学修支援専門員のための世界最大の職能団体、National Academic Advising Association (NACADA)の存在も大きい。筆者は2016年にこの団体の会員となり、毎年数万人の学修支援専門員が全米から参集するという年次大会にも隔年で参加して日本の事情を広く発信して来た。併せて大会のプログラムを経年分析し、米国の大学における学修支援専門職が多岐にわたる専門性と関心を有していることを明らかにした（大西、2020）。また2020年から2024年までは、筆者自身二つの委員会委員を務め、NACADAの内部からその活動の多様性と先進性を観察し、大いに感嘆もした。その結果、当初数年間はこの米国のスタイルこそ我々日本の大学の教職員が見習うべき模範、或いは到達すべきゴールであると信じて疑わなかった。実際、NACADAで筆者が参加していた二つの委員会でも、米国だけでなく南アフリカ、カナダ、中国、オーストラリアといった国々から委員が参加し、その全員が筆者同様、米国の制度こそ自分たちの模範と考えていたのではなかろうか。

### 4、英国の学修支援と UKAT

その信念に疑義が芽生えたのは、英国にある米 NACADA と同様の職能団体 United Kingdom Advising and Tutoring (UKAT)の年次大会にパネリストとして招聘された2022年4月のことである。同大会の参加者は100名に満たず、NACADAの年次大会とは比較にならないほど小さな規模だったが、それ以外にも大きな違いがあった。参加者の過半数が教員だったことである。米国の大学には、行政上の定型業務を担う事務職員と、教育及び研究を担当する教員の間、ある程度の裁量を持って入試や統計、財務などの専門的な業務を担う専門職員が重要な役割を果たしており、いわば三層からなる人事構造となっている。米 NACADA の年次大会に参加するのは、主としてこのような専門職員としての学修支援専門員であり、日英の大学とはこの点で大きく異なる。

つまり、我々日本の大学関係者にとって参考になるのは、事情の全く異なる米国よりも、Tutoring という教員主体の学習指導・学修支援の伝統を持ち、より状況の似通った英国のスタイルではないか。筆者がそのことに気付いてからは、日米の根本的な違いや短期間では容易に埋めがたい差ばかりが以前にも増して目に付くようになり、同時に日英の類似性により大きな関心を寄せるようになった。次の最終項ではそれらについて説明したい。

## 5、日米の差と日英の近似性

米国の大学における専門職員の特徴として、まず目に付くのはその多くが高い学歴と専門性を有していることである。Lewis (2014)及び大島 (2024)によれば、彼らの実に93%が修士号取得者であり、そのうち60%は博士号も所持している。因みに、イギリスではそれぞれ27%、8%である。日本はどうであろうか。主として大学の事務系(一部技術系)職員を会員とする学会兼職能団である大学行政管理学会による調査結果が以下の表2である。

表2 大学職員の学歴

	大学院	大学		高校	その他	Total
		4-year	2-year			
非会員	55	395	40	26	2	518
(%)	10.60%	76.30%	7.70%	5.00%	0.40%	100%
会員	48	92	1	0	0	141
(%)	34.00%	65.20%	0.70%	0%	0%	100%
Total	103	487	41	26	2	659
(%)	15.60%	73.90%	6.20%	3.90%	0.30%	100%

(出典 木村 et.al. (2024))

これによると、会員種別を抜きにした総計では学部卒が73.9%と大半を占め、大学院修了者はわずか15.6%に過ぎない。つまり大半の事務系大学職員は大学院修士課程レベルの高度な研究を遂行した経験がないわけで、これでは例えば大学院生に対する学修支援は、質量共に自ずと限界があるだろう。但し、彼らの名誉のために付言しておく、事務系労働者の学歴が低いのは何も教育現場に限らない。日本経済新聞(2023)によるレポートは、『「低学歴国」ニッポン』という煽情的なタイトルを掲げ、「日米の時価総額上位100社の経営者のうち、日本では84%が学部卒で大学院修了は15%。米国は67%が院卒で、博士課程修了者も1割いる」とのデータを根拠に、「企業人たちの学びの到達点の低さ」を厳しく指摘する。

いずれにせよ、わが国の大学職員の学歴に関する実態は米国のそれには遠く及ばないものの、英国の事情とは比較的近い。学生/職員比に関する東京大学(2007)による別の統計でも、日本の数値は米国よりも英国に近い。そこで、まずは消極的な選択として、日本の大学は学修支援を教員の第三の職域と位置づけ、同じく教員中心の学修支援を実践している英国の事例に多くを学ぶべきである。そして次に、意欲のある教員の参加を募って彼らに必要な研修を定期的実施し、アップデートされた学修支援の知識や実践上の専門性を有する多くの教員を中・長期的に育てるという方策が、日本の大学の現状に適合する、より相応しい手段であると結論する。

### 引用文献(掲載順)

- 日本アカデミック・アドバイジング協会(2021) Webpage (<https://academic-advising.jp>)
- 清水栄子(2015)『アカデミック・アドバイジング その専門性と実践 日本の大学へのアメリカの示唆』東信堂
- 文部科学省(2016)『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』
- 大西好宣(2020)「米大学における学修支援専門職の関心領域及び役割:日本への教訓」『JAILA Journal』6, 58-70.
- Lewis, K. (2014). Constructions of professional identity in a dynamic higher education sector, *Perspectives: Policy & Practice in Higher Education*, 18(2).
- 大島英徳(2024)『大学職員の仕事経験の探求—業務と仕事への取り組み方の分析—』東信堂
- 木村弘志 et.al. (2024)『JUAM の活動を通して大学職員が得られるものは何か?—質問紙調査データを用いたJUAM 会員の特徴の検討から—』『大学行政管理学会誌』28, 144-155.
- 日本経済新聞(2023)『「低学歴国」ニッポン』日本経済新聞社
- 東京大学(2007)『大学における教員、職員の割合の海外比較』