

米国学生支援における学習者中心主義への転換 要因とアセスメントのインパクトについて

小 貫 有紀子

〈要 旨〉

本稿は、米国における学習者中心主義の学生支援への転換の諸要因と、アセスメントの導入が学生支援へと与えたインパクトについて明らかにしようとするものである。

1980年代の大学教育における学習者中心主義の台頭により、正課教育と学生支援の統合概念が登場し、理念からプログラム・サービスの実践まで、学生の学習を促進する学生支援へと転換していった。また近年、財政緊縮や学生支援の専門性を向上を背景に導入されたアセスメントは、学生の学習を促進する学生支援の実践活動を具現化する方策として、積極的に推進されている。

一連の学生支援の改革は、機関レベルの実践活動において学生支援組織統括者のもと組織的な一体感のある活動を可能にするとともに、アセスメントを含めた新たなマネジメントツールの開発へと繋がっていった。また、アセスメントの導入は、学生支援プログラム・サービスの見直しや、学生支援組織の再編、学生担当職の高学歴化等、学生支援へ多くのインパクトを与えることが明らかとなった。

1. はじめに

近年、世界的な大学教育の質保証の流れの中で、学生の学習成果(student learning outcomes)に対する関心が高まり、ディプロマポリシーの明示や、学習到達度の測定などの様々な取組が行われている。加えて、大学教育の現場では、学生の主体的参加を促すグループワークやディスカッション等の授業法や、Eポートフォリオなどの学生の学習を促進するための方策の導入も進んでいる。

このように、学生の成長を促す仕組みは多岐にわたっており、その背景には、米国を起点に、今や世界の高等教育における大きな潮流となり、拡大し続けている大学教育における学習者中心主義への転換が深く関わっている。学習者中心主義と総称される大学教育のパラダイム転換は、教員の教授中心の大学教育から、学生の学習を中心とした大学教育への転換の中で、学生の学習やその成果に対する関心を徐々に広げてきた。

学習者中心主義が台頭してきた米国高等教育では、1980年代半ば以降の数々の大学教育改革レポートによって、これまでの教員による知識の伝授を主としてきた教育活動から、学生の学習を中心においた教育活動へと転換していった。その影響は学生支援²⁾にも及び、大学教育改革を発端に始まった学生の学習を中心とする教育活動のあり方は、教室外の社会生活における学生への関わり方を始めとした支援のあり方を根底から変え、米国学生支援を牽引する中核理念として位置づくこととなった。さらに過去10年間では、学習成果を組み込んだ学生支援のアセスメントが新たな課題として取り入れられ、実践活動を方向付けようとしている。

そこで本稿では、学習者中心主義の学生支援への転換の諸要因と、その改革において台頭してきたアセスメントが学生支援へと与えたインパクトについて明らかにする。具体的にはまず、学生支援における理念転換の発端となった、1980年代の大学教育改革において出現した「正課教育と学生支援の統合」の概念を整理したうえで、2つの大学の事例を通じて、学生支援における理念転換が、機関レベルの実践活動へと反映されていったプロセスをマネジメントの視点から整理する。次に、近年台頭してきた学生支援のアセスメントの導入の背景とその影響について明らかにする。

以上を踏まえ、学生の学習に焦点化した学生支援活動への転換要因を明らかにするとともに、学生支援におけるアセスメントの導入がもたらした影響について考察する。

2. 学生支援における理念転換の背景

2.1 戦後高等教育の拡大と課題

1960年代に米国高等教育はアクセス機会の拡大を政策的に推し進め、マイノリティグループ、成人学生、パートタイム学生など非伝統型の学生層を積極的に受け入れた。その結果、1980年代半ばまでに、大学とコミュニティカレッジにおける学生登録数は約1,200万人（1950年代の約4倍）ま

で膨れあがった。このような学生数の急速な量的拡大は、同時に様々な問題も招いた。

まず、1970年代に入ると学力低下や経済的問題を理由とした退学率が上昇し、州政府からはリテンション率と学力の維持を求める声が強まるようになる。とりわけ非伝統型学生への対応の遅れは、焦眉の課題であった。

次に、全体の3分の1以上の大学がほぼ無条件で学生を受け入れるオープンアドミッション方式を採用したことで、学生獲得競争はますます激化していった。加えて、1970年代の学生運動下の学生からの圧力によって、大学側は市場重視の姿勢を強め、学生ニーズに偏ったカリキュラムや教育プログラムが増大していた。

これらの状況を受け、1980年代に大学教育改革に関するレポートが次々と発表された。1983年10月に国立教育研究所(NIE: National Institution of Education)が発表した『学習への関与 (*Involvement in Learning*)』を始め、一連の大学教育改革レポート²⁾に通底する問題意識は、学士課程教育の質低下にあった(喜多村 1994: 152-65)。加えて、大学教育の効果を示す指標についても、従来のカリキュラムや図書館、実験室などのインプットやプロセスではなく、学生が実際に大学教育を通して何を学び、できるようになったのかという、学習のアウトカムを重視する必要性も提言された³⁾。これは、後に大学教育の世界的な潮流となっていく学習者中心主義への転換を迫るものであり、米国内においても、大学教育改革の中核的課題となっていた。

2.2 正課教育と学生支援の分断

一方で当初、大学教育改革レポートの批判の矛先は、主に正課教育を担う教員に向けられていたこともあり、1980年代までは学生支援にはその影響はあまり見られなかった。むしろ大学教育は正課教育と学生支援という2つの機能が完全に分断された状態が長く続いた。

もともと、創設期の米国大学のキャンパスは、学生寮を中心にした公私にわたる学生への関わりの中で、教育のための一つの共同体として機能していた。しかし学生支援を専門に担うスタッフが雇用され、教員や大学教育の機能から学生支援が分化し、独立していったことをきっかけに、学生自身の学問生活と社会生活の間の接続もほとんど見られなくなってしまった(Bloland 1994: 1-14)。大学教育における学習者中心主義への転換が始まった1980年代では、学生や教職員が学生寮や学生活動などの学生生活と、

教室内での学びと関連付けて考えることはまれであった。

特に 19 世紀末にドイツ式の科学至上主義が米国に持ち込まれて以来、教員の関心は自らの研究領域へと傾倒していき、学生への関心も授業内に限定されていった。その結果、教室内での授業において学生の知力発達を中心に担う正課教育に対し、学生活動やサービスを通じて学生の心理発達や人間的成長（教室外での社会性、道徳観の開発や、職業的意識の促進などの態度や内面的側面における発達）を中心に担う学生支援という、両者の学生の能力開発における焦点の違いが浮き彫りとなっていった（表 1）。

こうして、教員の学生離れが進行する中、いつしか大学教育における学生の成長とは学問的成長のみを指すようになり、学生の心理発達や人間的成長の側面はあまり注意を払われなくなってしまった。

表 1 正課教育と学生支援の分断化の状況

	正課教育	学生支援
実践者（統括者）	教員（教育担当副学長）	専門職（学生担当副学長、学生ディーン）
組織	学務組織	学生支援組織
活動内容	カリキュラム 授業	準カリキュラム サービスやプログラム 学生活動
場所	教室内	教室外
学生の 能力開発の焦点	知力	心理発達・人間的成長

その一方で、学生支援側にも、正課教育との溝を深める要因が存在していた。分断状況下の一般的な学生支援の見方は、あくまで学生の人間的成長を通じて、教員の目指す正課教育における学生の知力発達を補完するというものであり、この「正課教育の補助的機能を担う学生支援」という位置付けは、学生支援の専門職（以下、学生担当職）自身にも強く支持されていた（小貫 2008: 33）。

その後、1960 年代の急激な学生の多様化を背景に、学内の学生支援組織が拡大したことを契機に、大学全体の教育目標に学生の人間的成長の項目を取り入れさせ、また大学戦略の一部に学生支援活動を記述させるという意味では、一定の成功を収めた。しかし多くの大学管理者や教員にとって、学問的目標から離れたところで自分達の専門性を確立しようとする学生支

援は、大学教育改革の中心課題とは捉えきれなかったことも事実である。

後年、学生支援の内部から「学生発達の専門家（学生担当職）は学生の知力発達を無視していた」（Brady 1999: 20）という批判が出たことから分かる通り、正課教育と学生支援の互いの専門性を統合するための共通目標が存在していないことに加え、学生支援の側にも、大学の教育目標に対する尊重が不十分であったという状況が長く続いていたのである。

2.3 統合された大学教育へ

以上のような正課教育と学生支援の分断を大きく変えたのが、1980年代の学生の学習に焦点を当てた大学教育への転換であった。中でも、当時次々に発表された心理学や社会学的アプローチによる学生研究において、正課教育と学生支援の統合が学生の学習成果を最大にすることが明らかとなったことで、学生支援は大きな改革の転機を迎えた。

まず、学生の認知発達（知力成長）と心理発達（人間的成長）という、2つの学習要素の統合である。従来、認知発達と心理発達は、それぞれ別の研究者によって異なる研究手法で進められてきた。しかし、1980年代に学生の認知発達への心理発達が及ぼす影響についての研究成果が次々に登場し、中でも①相互作用の考慮された学習経験が認知発達と心理発達の双方に効果を与える、②学習経験の成果は幅広い統合された学習成果として現れるという、バクスタ＝マゴルダの提唱によって、認知発達と心理発達を統合した研究が推進されていった（King・Magolda 1996: 165-8）。

次に、正課教育と学生支援という、活動レベルにおける統合である。パスカレラとテレンジニが、学生支援と正課教育が統合された学習経験の効果を、膨大な学生調査のデータを用いて示し（Pascarella・Terenzini 1991: 32）たことをきっかけに、学生担当職に学生の学習への関心を高めることに成功した。これによって、学生支援と正課教育の活動レベルにおける統合の議論は、活動同士の相互作用を意図した統合された大学教育という新たな概念が登場した。

これらの研究成果を反映し、1996年に学生支援の総合専門職団体であるACPAは『学生学習の責務（*The Student Learning Imperative*）』を発表した。その中で、各大学の学生支援ミッションを学生の学習促進に焦点化すること、そして学生支援と正課教育が統合された、包括的な学習経験を学生に提供するため、学生担当職は教員と協働して新たな準カリキュラム（co-curriculum）⁴⁾を開発することなどが提唱された。このように、異な

る文化を持つ正課教育と学生支援が、互いの専門性を発揮しながら活動レベルでいかに協働するかが、学習の学習に焦点化した学生支援にとって、新たな課題となった。

3. 事例から見る学生支援の変化

3.1 事例大学の概要と学生支援組織の特徴

本節では、ペンシルバニア州立大学（ペンシルバニア州、以下ペンステート）、およびブリッジウォーター州立大学（マサチューセッツ州、以下BSU）の2大学の学生支援組織（Student Affairs）を例に、学生支援における理念転換が、機関レベルの実践活動へと反映されていったプロセスを見ていきたい。両大学とも、大学の規模や性格は全く異なるにも関わらず、1990年代に他大学に先駆けて改革に着手し、今現在もなお、米国学生支援を牽引する事例として、一定の認知を得ている。また、既に改革から10数年経ていることから、変化のプロセスを追うに適しているといえよう。

以下は、2006年3月・2009年2月の2回の訪問調査による学生支援組織の統括者（副学長・副学長補佐）、ディレクター、学生担当職、学生スタッフといった、実務に直接携わっている構成員へのインタビューを中心に、大学概要、自己評価報告書、会議資料、および学生支援の戦略、プログラム成果報告書等の文献整理を踏まえて分析した。また一部の情報については、後日関係者への電子メールによるインタビューにて補っている。

ペンステートは1855年に創設された大規模州立研究大学である⁵⁾。2013年秋学期現在の学士課程の学生登録数は40,085人、うち98.1%がフルタイム学生であり、人種、年齢ともに伝統的學生層で占められている⁶⁾。学生寮の居住率も約80%と高く、その他の学生もほぼ大学の周辺に居住していることもあり、スポーツ団体、クラブ、学生組織などの学生活動が伝統的に盛んである。学生支援組織は、学生担当副学長を筆頭に、ディレクター、コーディネーター、カウンセラー、アシスタントを合わせて、約350人（学生スタッフを除く）のスタッフを抱える大規模組織である。予算、人事、意思決定における下部組織の自律性が強く、方針策定をする学生担当副学長との役割分担が比較的明確に分けられている。

一方でBSUは1840年に創設された、郊外型のキャンパスを有する州立の中規模教育大学である。学士課程教育における学生登録数は2013年秋学期で11,417人、フルタイム学生比率は74%と、伝統的學生の割合が高く、

学生寮の居住率は約 35%である⁷⁾。進学者の 90%以上が州内から入学し、卒業生の 70%以上は州内で仕事を得るといったように、州民のための教育機関として中核的役割を担う学士課程教育を中心とした教育大学である。学生担当副学長のもとには補佐やスタッフが配置されているものの、ペンステートと比べると下部組織の細分化は進行しておらず、組織規模も比較的小さい。

3.2 学生支援組織の戦略策定

2 大学の学生支援組織の改革は、1990 年代後半の比較的早い段階から始まっている。その要因の一つに、大学の教育ミッションにおいて、もともと学生支援の存在が大きかったことが挙げられる。

ペンステートの学生支援組織は全米の学生支援研究の拠点の 1 つであり、比較的学内の学生担当副学長の権威も高い。2009 年時点での大学戦略で「学生中心大学 (student-centered university)」と表現されている通り、学生の学習成果の向上に不可欠な学生関与を高めるため、積極的に学生支援プログラムを教育活動として位置づけると言及されている。

これを受けて、1997 年に学生担当副学長が公表した中期戦略では、学生の学習に対する学生支援の具体的アプローチが定められ、その後 2002 年、2005 年と改訂されるに従って、より学生の学習に焦点化した学生支援へと傾倒していった。2005 年の戦略は、専門職団体の声明文の引用に加え、学生支援組織が蓄積してきた学生調査結果⁸⁾や、1 年間かけた全学生担当職へのインタビューをもとに作成され、①全ての学生支援プログラム・サービスの学習環境の構築や学習の促進を意図した計画、②学生調査・学生研究の機能の強化・発信、③学生担当職による年間 500 以上の単位が付与される科目や教育的プログラムの開設などの方針と、それに対する具体的行動が示された⁹⁾。下部組織のディレクターには、この戦略をもとに運営するプログラムの戦略計画を毎年作成し、公表することが求められている。

一方で BSU は、リベラルアーツ教育を基盤に発展してきた経緯を持つことから、徹底した教員と学生の相互作用による学習環境の促進が、大学の教育戦略の柱になっている。加えて低年次学生への重点的な学習資源の提供には、サービスラーニングやリーダーシップトレーニングといった学生支援プログラムを教員と協働で提供することも定められている。

大学の教育戦略に応じて、「学生支援組織のミッションは学生の学習を促進すること」と表明されたが、実践活動においてどのようにミッション

を達成するかは、曖昧なままの状態が続いた。その後、1997年に当時の学生担当副学長によって、学生支援を通じて達成する学習成果が公表され、2004年以降は、教育戦略に沿った学生支援プログラムの開発計画が設定された。毎年改定される開発計画には、行動内容や実施時期などの詳細も徐々に追記されるようになり、さらに2006年からは、下部組織ごとに、学務組織との協働関係を強化するための戦略も設定されるようになった。

以上のように、2大学の学生支援改革は、1990年代後半のミッションの再定義から、活動レベルに落とし込んだ戦略や行動計画の策定に至るまで、相当な時間と努力を積み重ねている。その背景には、学生担当副学長のリーダーシップが存在していた。また、学生支援のミッションや戦略は、大学の教育目標や戦略に忠実に従って設定されており、大学として一貫した方針戦略を学生に提示することが強く意識されていることが分かる。

3.3 個別プログラムにおける学習の焦点化

続いて、学生支援の実践活動への影響として、まず、学習者中心主義への転換の中で注目を集めるようになり、取組が進められている学寮ベースの学習コミュニティ（living-learning community）を見ていきたい。

ペンステート学寮生活プログラムは、ディレクターを筆頭に、48人の専門職と238人の学寮アシスタント（学生スタッフ）¹⁰⁾から成る¹¹⁾。「スペシャル学寮オプションプログラム（Special Living Option Program、以下SLO）」は、共通の関心を持つ学生が同フロアに居住し、授業内外の学生経験を共有したコミュニティを形成することを目的に、1980年に導入された。SLOは学生支援の教育プログラムの先駆けとして学内認知も高く、1990年代後半からは、学生支援の戦略の柱として拡充が進められた。現在は工学、芸術、ビジネス等の専門教育ベースや、新入生の適応を目的とした初年次教育、さらにキャンパスアルコール問題、サービスマナー、リーダーシップトレーニングなど、全18のSLOが存在する。学寮生は、SLOで提供されるプログラムへ年間50%以上の参加に加え、学生主体の運営ミーティングへの参加などが義務付けられる。テーマごとに配置されるコーディネーター（学生担当職）は、日常の活動や、学寮生に対するリーダーシップやシティズンシップ開発などのトレーニング機会を通じて、学生個人の狭い関心を大学規模の広い学習環境へと結びつけていく役割を果たしている。

BSUにおいても、学寮生活・居住プログラムは、社会生活と学問生活の

統合のうえで最も効果的な場として¹²⁾、大学戦略の柱の一つに位置づいている。10の学寮施設には2,600人の学生が居住し、ディレクターを筆頭に、10人の専門職と約60人の学寮アシスタントから成る。特に学寮アシスタントは、リーダーシップ能力の向上や体系的な社会経験の機会を提供することから、学内インターンシップとして、大学執行部からも積極的に推奨されている。初年次学生の学寮プログラムであるFYRE (First Year Residential Experience)では、生涯の友人を作ることや学内資源と学生を結び付けるための多様な学生経験の機会が提供される。初年次学生は同一の建物に居住し、授業内外の学生生活を共有し、互いにコミュニケーションを深めていく。加えて学寮内で開催される教育プログラムや様々なイベントへの参加を通じて、教職員との相互交流を深めるとともに、自らプログラムを企画運営するためのリーダーシップトレーニングを段階的に受ける¹³⁾。BSUでは、学生担当職の適切な教育的関わりのもと、学寮が強力かつ良質なコミュニティとして構築されるよう、フロアごとに居住する上級生の学寮アシスタントと学寮生による自治運営を意図的に促進している。

以上のとおり、学寮ベースの学習コミュニティでは、それぞれ大学の教育目標に沿って計画された学問的・社会的な学習やイベントを通じて、生活拠点の学生寮において学生の学習を促進している。また、教員や学務組織との協働が必然的に増えることなどからも、学習者中心主義の学生支援への転換において注目されるようになった象徴的なプログラムといえる。

さらに、既存プログラムにおいても、学生の学習促進を意図した展開が見られる。多岐にわたる学生支援プログラムの中には、もともと独自の専門理論を基盤に発展してきたものも少なからず存在する。例えば健康サービスやカウンセリングサービスのように、独自性の強いプログラムでは、従来は学生支援全体のミッションへの帰属意識が低く、学生の学習に対する関心も薄いと指摘されることもあった (Smith & Rodgers 2005: 482-3)。しかしながら、専門職団体が学習の促進を目指したプログラム規準や学習成果指標を策定し始めたことにより、その状況も徐々に変化してきている。

例えばペンステートのキャリアサービスセンターでは、4名のカウンセラーが学習目標を達成する支援するために、学生のキャリア計画開発の個別・グループカウンセリングを行っている。自己査定から専攻や仕事情報の提供、キャリア計画の立て方などを、個人の状況に合わせてカウンセリングを行うが、その際、常に学生の成長を目指し、学生、大学経験、キャリアという、3者を結びつけることに留意し、意図的に学内資源 (授業や

学生支援プログラム・サービス)の活用方法をアドバイスする。他にも健康サービスでは、専門職団体が「学生の学習は高等教育の教育ミッションの中心であり、健康促進は学生を支援し、健康的な学習環境を構築することによってこのミッションを果たす。」¹⁴⁾と言及したことによって、学生の学習を促進することを目的とした健康促進や予防に焦点をおいたプログラムの提供が始まっている。

このように既存プログラムにおいても、プログラムの目的を学生の学習に焦点化することと同時に、日常的なプログラム運営においても個々の学生担当職を通じて、学生の学習に焦点化した働きかけが試みられている。

4. 学生支援におけるアセスメントの導入

4.1 アセスメント普及の背景と動機

一方で2000年代以降、学生支援改革を推し進めるもう一つの原動力として台頭してきたのが、「学生支援のアセスメント」である。米国高等教育では、公的アカウンタビリティの要求から、大学教育における質保証の名のもと、1990年代から徐々に大学教育における評価の外圧が強まり、中でも地域アグレティベーション団体が、学生の学習成果に重きを置くようになったことをきっかけに、学生支援プログラムを通じた学生の学習成果の明示等、正課教育のカリキュラムと同じ水準の自己評価活動が求められるようになり、学生支援におけるアセスメントの機運が一気に高まっていった(Hoffman&Bresciani 2010: 496)。

それに加え、州政府からの財政緊縮の外圧も大きな問題となっていた。大学の学生支援組織のトップである学生担当副学長にとって、財政緊縮は学生支援のサービス・プログラムの縮小を意味しており、容易に受け入れられるものではない。そこで対抗手段として、大学の教育目標に対する学生支援の貢献を改めて明文化し、学生支援のミッションが「学生の学習促進」にあることを強調すると同時に、その手段として、アセスメント活動を強化することで対外的に学生支援の効果を示す必要に迫られた。また、アセスメントを推進することによって、学内に散らばる学生支援のサービス・プログラムの情報を、学生担当副学長の下へと集約することが可能となるとも考えられた。

このように、学生担当副学長のリーダーシップによるアセスメント導入は、プログラム実践者である学生担当職にとっては、効果の高いサービス

やプログラムへの集中的な財源等を行うというメリットの一方で、効果の低いプログラムの切り捨てが行われることへの懸念を生みかねなかった。ところが、アセスメントブームが起き始めてから10数年経った今、大多数の学生担当職にとって、アセスメントは緊急に取り組みねばならない課題として概ね受け入れられているように見える。

そこには、財政緊縮という外発的動機以上に、アセスメントを通じた学生担当職の専門性の追求という内発的動機が存在している。そもそも、学生支援の専門性の発端といわれている『SPPV (*Student Personnel Point of View*)』においても、学生支援の目標到達は学生自身によって保証されると定められ、学生支援実践の根拠となる学生生活や学生支援プログラム・サービスにおける学生査定を行うことの重要性が示されていた(ACE 1937: 9-10)。以後、学士支援の専門性は、「カルチャー・オブ・エビデンス (Culture of Evidence: 根拠に基づいた学生支援活動)」によって保証されるという考えのもと、学生査定 (Student Assessment) を初めとしたアセスメント活動を、学生担当職の役割として位置付けてきたのである。

4.2 専門職団体によるリーダーシップ

しかしながら、従来の学生支援で行われていたアセスメントとは、学生の満足度や利用率といった指標を用いて、プログラム・サービスの強みや弱みを認識し、改善を図ることが主流であり、学生の学習成果に焦点が当たるとはほとんどなかった (Upcraft 1999: 125)。その後、1996年に『学生の学習の責務』において、「学生支援の方針やプログラムは、学生の学習に関する実証的研究に基づく」と提言されたことをきっかけに、学生支援を通じて達成される学習成果を規定しようとする動きが活発化していった。さらに『学生の学習の責務』では、学生支援における学習成果の要素についても、知力発達から心理発達・人間的成長を包括的に扱うことで、統合された大学教育の実現を目指すことが示された。

そして2004年に、学生支援における学習成果の共通認識を作ることを目的として、全米を代表する学生支援の総合専門職団体の ACPA と NASPA によって『学習の再考 (Learning Reconsidered)』が共同声明文として発表されるに至った。同声明文は、学生支援における学生の学習を「これまで互いに分断、独立するものとして考えられてきた学問的学習と学生発達を統合した、包括的、全体的、変容的な活動やプロセス (p.22)」と定義けるとともに、関連領域における過去の研究成果を踏まえ、学生支援にお

ける学習成果を具体的に示したことで、アセスメントに学習成果を組み込むことについての強いインパクトを与えた。

特に学生支援の専門職団体の評議会である CAS は、1979 年から学生支援のプログラム別の規準として、『CAS スタンダード (CAS Professional Standards for Higher Education)』¹⁵⁾を出版し、学生支援プログラムの標準化の枠組みを示し続けてきた。そして CAS は、『学生の学習の再考』を受け、学生の学習成果を組み込んだアセスメント活動のために、学生支援を通じて促進すべき学生の学習・発達の 16 の学習成果 (表 2) に対応した『CAS 学習・発達アセスメント (Frameworks for Assessing Learning and Development Outcomes)』を発表し、一つ一つの学習成果について、それぞれ背景となる理論、分析手法、アセスメントの事例等を紹介するに至った。

表 2 CAS 学生支援における学生の学習成果

1. 知力成長	2. 効果的コミュニケーション	3. 高い自尊心	4. 現実的な自己評価
5. 明確な価値観	6. キャリア選択	7. リーダーシップ開発	8. 健全な行動
9. 有意義な相互関係	10. 自立性	11. 協調	12. 社会的責任
13. 満足いく・充実した生活スタイル	14. 多様性の認識	15. 精神的気づき	16. 個人的・教育的目標

注: 『CAS 学習・発達アセスメント』(CAS 2006) を翻訳、作表。

CAS によって規定された学習成果や、アセスメントの推進に関わる一連の活動は、作成に参画した専門職団体における各々の活動へと波及していき、アセスメントに関するワークショップやシンポジウム、研修等の機会を通じて学生担当職への理解を進めるとともに、専門職規準やプログラム認証制度等にも反映されていった¹⁶⁾ (小貫 2005: 83-5)。

4.3 機関レベルにおけるアセスメントの推進

一方、前述の通り、2000 年代半ば頃までは、機関レベルにおけるアセスメントは、学生担当副学長もトップダウン式のミッション共有の促進と、戦略行動計画の策定を通じて推進されてきた。そして、専門職団体の学習成果への注目の高まりを受けて、機関レベルにおけるアセスメント活動も学習成果を組み込んだものへと発展していった。近年、ペンステートのよ

うな大規模学生支援組織では、学生支援のアセスメントに特化した部署に、アセスメントの博士号学位を有する専門職を雇用する動きが加速化している。アセスメントの専門職は、全国規模の学生調査を用いた学生の学習に関する情報収集のほか、独自の学生調査を計画実施する他、「アルコール・喫煙問題」や「教育的プログラムの推進」等の、学生支援組織の戦略に沿った特定課題に対する学習成果を含めた効果測定を行っている。

一方で、小中規模の学生支援組織では、学生支援組織内外の関係者が参画する学生支援のアセスメント委員会や評議会、プロジェクト等を設置し、教職員の協働作業によってアセスメントを推進していくケースが見られる。BSUにおいても、2009年に学習成果に関する共同プロジェクトを発足している。なお、アセスメントの前提となる学習成果は、BSUの大学戦略でもある低年次向けのコアカリキュラムにおける教育目標に『学習の再考』の要素を取り入れ、下部組織のディレクターによって作成されたプログラム・サービスごとの学習成果を学生担当副学長が集約し、学生支援組織全体の学習成果として規定した。

上記の2大学のように、アセスメント活動を先駆的に進めている学生支援組織では、学生支援組織全体の学習成果に沿った、各プログラム・サービスの学習成果と到達目標が公表されるとともに、実践活動の中で到達目標に沿った具体的な学習成果分析が行われ、年次報告として学生担当副学長へフィードバックするといった、アセスメントの循環サイクルが実践されている。

以上のような学生支援のアセスメントを実行するために、現場の学生担当職には、学生の学習に関するデータ収集を初め、プログラムの自己点検・評価、学生の学習成果分析手法等についての知識やスキルが求められるようになり、職能開発の必須項目に含まれるようになってきている。

5. 考察

これまで述べてきたように、米国学生支援におけるアセスメントは、大学教育における学習者中心主義が発端となり、学生の学習を中心に置いた学生支援への転換の中で登場してきた。本章では、過去20年間の学生支援の改革の背景とその要因について、特にマネジメントの視点から明らかにするとともに、学生支援改革におけるアセスメントの導入がもたらした影響について考察する。

5.1 学生支援における学習者中心主義への転換の背景と要因

従来の大学教育の枠組みでは、正課教育と学生支援とに分断され、それぞれプログラム・サービスを通じて提供された学びの要素を統合する役割は、学生個人に任せられ、全体的な成長としての学生の学習成果に対する大学の責任は、ほとんど議論されずにいた。そして、1980年代の学習者中心主義の大学教育への改革をきっかけに、正課教育と学生支援の統合概念が登場したことで、学生支援改革が始まった。これまで学生の心理発達・人間的成長の部分のみ担っていた学生支援の目的は、大学の教育目標に沿った学生の学習を促進する学生支援へと理念転換が行われ、同時に全ての学生支援資源を、学生の学習を中心に再配置することが提言された。

このような全米レベルの提言に対し、機関レベルの実践活動の転換は、学生担当副学長などの学生支援統括者によって推進されていった。学生担当副学長は、学生支援の活動の根幹となるミッションステートメントの再定義と、それに基づいた戦略の策定を行い、学生の学習に対する学生支援の貢献を明確に示した。加えて、2000年以降には、外圧によって学生支援のアセスメントを求める声に対応するように、学習成果の規定や学習成果分析を含めた活動の効果測定を導入に積極的に取り組んでいった。こうした学生担当副学長のリーダーシップにより、下部組織や個別プログラム・サービスの活動戦略が設定されていき、一貫したミッションに沿った実践活動が現実のものとなった（図1）。

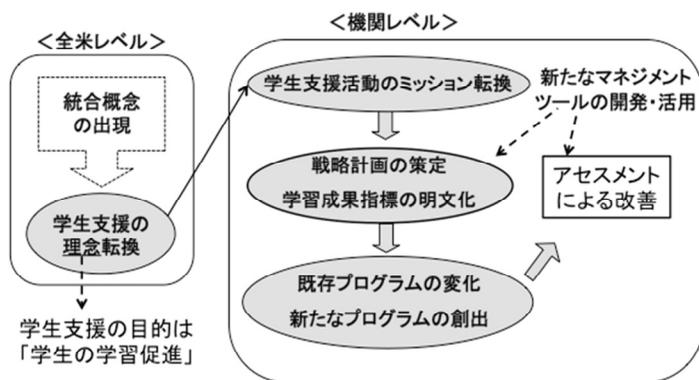


図1 学習者中心主義の学生支援改革の諸要因

こうした学生支援の改革におけるマネジメントの変化は、次のように整理できる。第1に、一連の学生支援改革によって、学生支援の組織的な一体感のあるマネジメントを可能にした。そもそも、大学教育の分断時代の学生支援は、理論背景も成り立ちも異なる個々のプログラム・サービスの独立性が高く、学生支援総体としての共通性や連続性が見出し難くなっていた。しかしながら、改革プロセスにおいて、これらのバラバラだったプログラム・サービスの実践にまで切り込んだ見直しが可能となった。ゆえに、学習者中心主義を目指した学生支援改革は、正課教育と学生支援の統合のみならず、長年の課題であった学生支援内の統合も導いたといえる。

第2に、再定義された学生支援ミッションを、プログラム・サービスの実践へ反映させるプロセスにおいて、戦略や学習成果の規定など、新たなマネジメントツールが登場した。これらのツールは、大学の教育目標に沿った学生支援のプログラム・サービスの実践における具体的な行動や目標を明確にするための手段として、学生担当副学長によって積極的に活用された。中でも学生支援のアセスメントは、学生の学習成果の向上を具現化したマネジメントツールといえる。学生支援においては、学習への焦点化の度合いが高くなればなるほど、連携や改善を促す管理的傾向が強くなることから、今後、個別組織よりも大学全体の組織的活動が強調された学生支援へと一層変化していくと考えられる。

第3に、学生の学習を中心にした学生支援への転換の流れにおいて、機関レベルでは、より一層学生担当副学長のトップダウンによるマネジメントが強化されていった。戦略の策定や学習成果の規定は、学生の学習促進を目指した新たなプログラムの創出や既存プログラムにおける変化をもたらした。それとともに、学習成果を組み込んだアセスメントを実践へと取り入れることで、学生担当副学長は、各プログラム・サービスを間接的にコントロールできるようになった。今後は、学生担当副学長の意向が反映された学生支援活動の推進が強まっていくことは想像に難くない。恐らく、州政府が求める財源緊縮への対抗手段として、学生支援における学生の学習への貢献を可視化し、対外的に証明するためのアセスメント手法の開発や実践が、今後しばらくは学生支援の主要な課題であり続けるであろう。

5.2 アセスメントの導入が学生支援へ与えたインパクト

2000年以降、学生支援改革における新たな課題として台頭してきたのが、学生支援のアセスメントである。その背景には、学生支援に対する財政緊

縮などの外圧と、学生支援の専門性を向上させるための内発的動機が複雑に絡み合っていたことは、先に述べたとおりである。

専門職団体によるプログラム規準や学習成果の標準化や、それをもとにした各大学機関の学生支援組織における学習成果の規定などは全て、学生支援が学生の学習にどのように貢献しているのかを可視化し、かつ学生の学習促進を目指した学生支援プログラム・サービスの改善を推進する取組である。機関レベルにおいてアセスメントを推進してきた学生担当副学長によるリーダーシップも、この大学の教育目標である学生の学習促進を、いかに学生支援において具現化するかを模索した結果、生じたものである。

特に、学生の成長や発達に関する研究成果については、学習成果の規定の段階において、専門職団体において一定の共通認識が図られているものの、学生の学習成果については、十分議論され尽くしたとは言い難く、未だ残された課題も多い。よって今後、各学生支援組織が質の高いアセスメント活動が進めることで、学生の学習により効果的な学生支援プログラム・サービスが出現してくる可能性も大いにあり得る。

このような高い期待のもと、近年、学生担当職に求められるスキルも高まっている。学生支援組織内に配置される評価の専門職には、学生支援に関する基礎的な知識やスキル、経験に加え、組織全体のアセスメントサイクルの戦略の企画、実行が任されており、博士号取得者が望まれる。それとともに、プログラム・サービスの実践者である学生担当職にも、アセスメントに関わる量的・質的な調査法や、全国・学内の学生調査をもとにしたデータ・コレクションの構築などの知識やスキルが求められており、雇用の際に、これらの基本的な資質が備わっているかが問われる場面も徐々に増えてきている。このように、専門職としての役割の高度化が進行するに従って、学生担当職の市場も高学歴化が避けられない問題となりつつある。

加えて、アセスメント活動の普及は、これまで拡大の一途を辿ってきた学生支援にとって、アセスメントの結果によっては、プログラムや雇用市場が縮小される危険性も孕んでいる。しかしそれ以上に、学生の学習を促進するという、大学の教育目標に沿った新たな専門性の確立へ向けた大きな挑戦が始まったといえよう。

以上を踏まえて、わが国の大学教育への示唆を得るとするならば、大学教育における学習者中心主義への転換や、教育の質保証といった、米国を追従するかのような流れが進んでいる今、教室内外における包括的な学生

の学びや、学習環境構築について、今一度捉え直す必要がある。米国の例を踏まえれば、学習者中心主義の大学教育においては、大学教育の機能の一つとして、学生支援が果たす役割が大きくなることは間違いない。

加えて、正課教育と学生支援の統合された大学教育においては、知識と経験を結び付けることを始め、活動や組織、人的資源などの多様なレベルにおいて、相互作用を生み出すことを意図した活動が展開されることが望ましいとされている。しかしながら米国の大学組織は、伝統的に組織や個人の自律性が高いことから、学生支援においても、カリキュラムと連動した学生支援プログラムの提供や、教職協働などの側面において、未だ大きな障壁が存在している。現状では米国においても、学習成果は正課教育、学生支援においてそれぞれ個別に議論されているため、学生の中でどのように統合された学習成果として現れるのかは課題として残っており、統合された大学教育の全容を示すには至っていない。その意味においては、組織や構成員同士において、比較的一体感が強い持つわが国の大学文化の方が、教職協働による新しい統合されたプログラム・サービスを生み出しやすい条件が整っているともいえる。現代的な学生支援とは、大学教育が目指す方向に学生支援の目的を合わせ、学生支援がこれまで培ってきた専門性を発揮しながら、正課教育と協働し、質の高い教育を学生に提供することに他ならない。

注

- 1) 日本において「学生支援」に相当する用語は、古くは「厚生補導」や「学生助育」、近年では「正課外教育」など様々な呼称が存在する。米国では近年、「正課外教育 (out-of-class life, non-academic life)」は学生目線で用いられる用語であり、「学生支援 (student services, student affairs)」は学生を支援するスタッフ目線で用いられるという感覚の差異が存在する。本稿が用いる「学生支援」という用語は、米国における授業外における組織的な学生に対する支援活動やその組織及び制度を指す「student affairs」、「student services」の訳語である。
- 2) 1983年にNCEE (The National Commission on Excellence in Education) が発表した『危機に立つ国家(A Nation at Risk)』に影響を受け、一連の大学教育改革が始まった。『危機に立つ国家』は、米国民の学力水準の危機的状況に警告を発した報告書であり、その比較対象は過去の米国民の学力、および他の先進工業国の教育水準であった。報告書の主な対象は中等教育に向け

- られていたものの、米国民の学力水準に関する危機的状況を目の当たりにした人々の懸念は高等教育にも及び、以後『学習への関与』を始め、大学教育の改善に関する重要な公的レポートの発表が20余り続いた。
- 3) これらのレポートにおける学生の学習に対する関心の高さの背景には、学生の学習や発達は学生関与によって促進されるとした「学生関与論 (Astin 1993)」や、伝統的な知識伝授による教授活動から、学生の学習活動へと、大学教育は新たなパラダイムへと突入したことを提示した「学習パラダイム論 (Barr & Tagg 1995)」などの研究成果の存在がある。
 - 4) 「準カリキュラム (co-curriculum)」は、従来「特別カリキュラム (extra-curriculum)」と呼称されていた、教育的アプローチの比較的強い学生支援プログラムのことで、準カリキュラムは「共同的」という意味が強いことから、近年大学関係者に好まれて使用されている。
 - 5) ペンステートは州内に24のキャンパスを有しており、今回は特にメインキャンパスであるユニバーシティ・パークの学生支援組織を中心に取り上げている。
 - 6) ペンステートの概要は『*Penn State Fact Book*』を参照。
(<http://www.budget.psu.edu/factbook/default.aspx>, 2013.10.30.)
 - 7) BSUの概要は『*BSU Fact Book 2012-2013*』を参照。
(<http://www.bridgew.edu/theuniversity/bsu-facts>, 2013.10.30.)
 - 8) ペンステート学生支援組織では、1995年から学生の学習行動に関する調査データを蓄積し始め、それらの最新の学生調査の結果をもとに、学生支援全体の戦略を立てるようになった。2000年からは学生支援プログラムの学生の学習に対する効果や学生満足度について、毎年、電話インタビューやアンケート調査を行い、データ蓄積と発信を行っている。
 - 9) 例えば「支援活動の提供によって、教室内と外の両方で学習を奨励することで学生経験を促進する」という目標に対しては、「アルコール問題、セクシャルハラスメント件数」「学生満足度」「プログラムにおける学習成果」「プログラムへの参加率」「初年次学生の社会的・学問的成果」などの指標を用いて評価を行うとされている。
 - 10) 学寮アシスタント以外にも、学寮的には、学寮生活オフィスやセキュリティ、フードサービスなどにおいて、学生スタッフが雇用されている。
 - 11) 学寮プログラムで提供されている教育的活動は、初年次経験プログラム、学修助言、歓迎週間イベント(学生支援組織と共同開催)、学寮内学生組織、リーダーシップ開発訓練、スペシャル学寮オプションプログラム、ボランティアなど、非常に多岐にわたっている。
 - 12) 2002年のBSU学生満足度調査においても、学寮生活経験のある学生は、GPAスコアの向上率が比較的高い傾向があることが明らかになっている。
 - 13) FYREには年間を通じて、①Trail Guide (授業開始の最初の2週間、異な

る大学組織オフィスを訪ねる職場見学、体験機会を提供する)、②FYRE チャットプログラム(秋学期中の12月から4月まで金曜20時からほぼ毎週行われる、対面による教員やスタッフとのプレゼンテーションおよび少人数討論による非公式の教育機会)、③社会的・教育イベント(セメスターごとに3回ずつ開催される学生参画型イベント)、④リーダーシッププログラム(希望者のための訓練機会である6回にわたるリーダーシップ開発プログラム)、の4種類のイベントが行われている。

- 14) 『高等教育における健康促進のための実践規準』。
- 15) 最新の2012年版では、約40の専門職団体の協働作業によって、プログラムのミッションや目標、組織編成、人員配置、プログラム内容といった実務的な側面における自己査定とプログラム開発のためのガイドラインが定められている。他にもガイドラインに沿った自己査定の具体的手法を示した『CAS自己査定ガイド(CAS Self-Assessment Guide)』も公表している。
- 16) 例えばキャリアサービスの専門職団体であるNACE(National Association of Colleges and Employers)は、2006年に『カレッジ・ユニバーシティのための専門的規準(Professional Standards for College & University)』を改訂し、「キャリアサービスは大学のミッション、教育プログラム、発展を支援するものである」と再定義した。

参考文献

- ACE (American Council on Education), 1937, *Student Personnel Point of View*, Washington D.C.
- Astin, W. A., 1993, *What matters in college?*, CA: Jossey-Bass.
- Barr, Robert B., and Tagg, John, 1995, From Teaching to Learning: A New Paradigm for Undergraduate Education (Cover story), *Change*, 27(6): 12-25.
- Boland, P., Stamatakos, L. C., and Rogers, R. R., 1994, *Reform in Student Affairs: A Critique of Student Development*, Greensboro, NC: ERIC Counseling and Student Services Clearinghouse.
- Brady, Ssan M., 1999, Student at the Center of Education: A Collaborative Effort, *Liberal Education*, 85(1): 14-21.
- CAS (Council for the Advancement of Standards in Higher Education), 2006, *Frameworks for Assessing Learning and Development Outcomes Council for the Advancement of Standards in Higher Education*, Washington D.C.
- Hoffman, J. L. and Bresciani, M. J., 2010, Assessment Work: Examining the Prevalence and Nature of Assessment Competencies and Skills in Student Affairs Job Postings, *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 47(4):

495-512.

King, Patricia M. and Magolda, Marcia B. Baxter, 1996, A Developmental Perspective on Learning, *Journal of College Student Development*, 37(2): 163-73.

喜多村和之、1994、『現代アメリカ高等教育論－1960年代から1990年代へ』東信堂。

小貫有紀子、2005、「アメリカ高等教育における学習支援プログラムの基準と評価システム」『大学教育学会誌』27(2): 81-7。

小貫有紀子、2008、「米国高等教育における概念モデルと学生担当職の役割に関する一考察」『大学行政管理学会誌』11: 31-8。

Pascarella, Ernest T. and Terenzini, Patrick T., 1991, *How college affects student*, CA: Jossey-Bass.

Smith, Scott F. and Rodgers, Robert F., 2005, Student Learning Community of Practice: Making Meaning of the Student Learning Imperative and Principles of Good Practice in Student Affairs, *Journal of College Student Development*, 46(5): 472-86.

Upcraft, Lee M., 1999, Assessing Student Learning, Frances K. Stage, Lemuel W. Weston, and Melvin C. Terrell, eds., *Enhancing Student Learning: Setting the Campus Context*, Lanham, MA: University Press of America.

謝辞

本研究は JSPS 特別研究員奨励費 07J00350 の助成を受けたものである。