

# アカデミック・アドバイジング研究

## 第1号

2023

日本アカデミック・アドバイジング協会

## 巻頭言

今日の大学は、学力、学習意欲、進学目的や関心等が異なる多くの学生を迎え入れています。学生の抱える課題も多様となっています。そのような背景のもと、学習者の視点にたった質保証が求められ、これまで以上にさまざまな方法による支援が行われています。またコロナ禍の経験によって取り巻く環境が変化した現在の大学において、個々の学生のニーズや課題に寄り添ったアカデミック・アドバイジングは、より一層必要とされています。アカデミック・アドバイジングの質の向上とともに担当者の能力開発はさらに必要とされています。

このような状況下設立された、日本アカデミック・アドバイジング協会は、2年目の誕生日を迎えました。現在の会員数は個人85名、団体3団体となっています。

スチューデント・サクセスを促すアカデミック・アドバイジングの理論と実践の方法論を日本の高等教育に確立し普及するという目的のもと、過去2年間で年次大会（2回）のほか、研修会（6回）、サロン（5回）を開催しました。ニューズレターの発行は3号を数えています。けれども、コロナ禍における協会活動の大部分は、オンライン利用を余儀なくされてきました。対面と比較して、相互コミュニケーションが難しい面もある一方で遠方からの参加は容易になっています。今後は対面開催も取り入れながら、オンラインによる利便性も保っていきたいと考えています。

アカデミック・アドバイジングの質を高めるためには、研究の推進とともに実践の共有は必須のものと考えています。この『アカデミック・アドバイジング研究』の発行もその一つです。本誌には学生を支援するうえで有用な研究および実践をまとめた玉稿6編が掲載されています。本誌を媒介として、会員および支援に携わっている方々による意見交換が行われ、アカデミック・アドバイジングの推進に貢献できることを願っています。

本創刊号の発行にあたって、ご尽力いただいた馬本勉委員長をはじめとした編集委員のみなさま、ご協力いただいた査読者のみなさまに、この場を借りて感謝申し上げます。

今後とも、皆様の日本アカデミック・アドバイジング協会へのご理解・ご協力をよろしくお願いいたします。

2023年3月吉日

日本アカデミック・アドバイジング協会会長  
清水栄子（追手門学院大学）

# アカデミック・アドバイジング研究 第1号

## 目次

### 巻頭言

### 研究論文

- 相談がめざす学生の学習成果を実現する授業の検討：  
マイナー学修の計画立案を支援する授業を題材として  
竹岡 篤永 ..... 1

### 研究ノート

- 成長支援プログラムの実践における学生アドバイザーの  
コンピテンシーに関する一考察  
岸岡 洋介・清水 栄子・岸岡 奈津子 ..... 9

### 実践報告

- 神奈川工科大学におけるアカデミック・アドバイジング導入に  
関する提言：就職支援業務における業務別専門性を視座に  
寺尾 謙・辻村 豊和 ..... 17

- 研修プランの企画・運営過程を通じた日本における  
アカデミック・アドバイジングの探索的研究  
杉田 郁代・鈴木 浩子・福 博充・御厨 まり子・山崎 めぐみ  
..... 25

- インタビュー調査からみる日本人学生へのアカデミック・アドバイジング：  
ハワイ東海インターナショナルカレッジ（HTIC）を事例に  
樺島 敬子 ..... 33

- ピアサポーターによるアカデミック・アドバイジング：  
金沢大学の事例  
中野 正俊・小笠原 知子・西川 未来汰 ..... 41

### 編集後記

## 相談がめざす学生の学習成果を実現する授業の検討： マイナー学修の計画立案を支援する授業を題材として

竹岡 篤永  
(新潟大学)

### 要旨

本研究は、マイナー学修のデザイン（計画立案）を支援するために新たに設計した<アカデミック・アドバイジング（学修デザイン相談）+授業>という形での可能性を探るものである。学修デザイン相談を受けた受講者と受けなかった受講者の最終成果物を比較することにより、「アカデミック・アドバイジングの学生の学習成果」のうち「目標設定」と「計画」がどの程度、達成できたかを検証した。ルーブリック評価の結果、「目標設定」において、学修デザイン相談を伴った場合に有意傾向があった。また、より具体的な記述内容が多く見られた。「計画」についてのルーブリック評価結果からは、学修デザイン相談への影響は見られず、授業自体も一定の役割を果たしたことがうかがえた。

### キーワード

学修相談，履修支援，マイナー学修，ルーブリック，授業設計

### 1. はじめに

学生支援にはどのようなものがあるだろうか。学修支援，生活支援，キャリア支援などを思い浮かべる場合が多いだろう。新型コロナウイルスの蔓延以降は，経済支援を思い浮かべる場合もあるだろう。学生へのこれらの支援は，どれも基本的には学生一人ひとりのニーズに応じるものとなっている。多様な学生が大学へ入学する現在，個別の学生ニーズに応じる体制のあり方は『大学における学生相談体制の充実方策について』（独立行政法人日本学生支援機構，2007）の中で，学生支援の3階層モデルとして整理され，『学生支援の現状と課題』（独立行政法人日本学生支援機構，2010）では，学生支援の総合的なセンターの設置も進んだことが報告されている。一方で，2012年の中央教育審議会では，「きめ細かな指導をサポートするスタッフが不足」との報告がなされた。制度の設置は進みつつも，そこへの割り当て可能な資源そのものが減少している現在，学生支援を担う人員の数は十分ではない。

このような現状において，学生個人のニーズに寄り添いつつ，より広範囲な学生へ対応可能な支援のあり方を探ることが重要になってきているのではないだろうか。本稿は，筆者が担当しているマイナー学修の計画立案を支援する授業を題材に，個別相談という形で成果をあげてきたアカデミック・アドバイジングと，いちどにより多くの学生に，体系的にアプローチできる授業とを組み合わせることによって，どの程度まで学修支援が可能となるのかを探るものである。

## 2. 学修支援

### 2.1 個別支援とマスへの支援

学修支援はさまざまなプログラム・サービスとして実施される。日本学生支援機構は『学生支援の最新動向と今後の展望』（2013）の中で「学修支援として実施している取り組み」に関する調査項目として17項目を挙げている。設備・施設の導入，経済的支援・表彰，保護者を対象とするものを除き，学生に直接行う支援は，次の6項目となる。

- (1) 入学前教育，補習講座の実施
- (2) 学習スキルのための授業や課外の講座を開設
- (3) アカデミックアドバイジング（科目選択，履修登録支援）
- (4) 担任やアドバイザーからの学生に対する定期的な連絡や確認
- (5) 学習支援センター等における個別指導
- (6) 上級生・大学院生による学習サポーター（TA・SA等）の設置

これらは，授業・講座などいちどに複数の学生を対象とするもの（1，2）と，相談などの学生個別の支援にかかるもの（3～6）とに大別できる。複数学生を対象とした支援は授業として実施され，その中身はスタディスキルなど，ある程度，修得に時間がかかるものである。この他，履修方法や学修方法などの共通事項はガイダンス・セミナー・ワークショップとして行われている。個別支援はさらに，科目選択や進捗確認などの履修を外側から支援するもの（3，4）と内容に関するもの（5，6）に分けられる。

本稿が対象とする履修計画の支援には，他に，シラバスを構造的に示す検索ツールが見られる（美馬，2020）。これも個別支援であり，いちどに多くの学生へアプローチでき，かつ，体系的に実施できる授業のような形の履修支援はほとんど見られない。

### 2.2 アカデミック・アドバイジングのプロセスと学習成果

アカデミック・アドバイジングは，狭義には上述した調査項目のように「履修登録・科目選択」の支援である。学修支援活動の一つであり，学修に関連する情報の提供と履修指導・相談を中心とした，学生の学修・将来目標に関わる支援を行う総合的な履修相談である。学習成果が明らかな支援活動であり，教職員が面談を行うという方法で実施される。いちどだけで終わることもあれば，複数回行われることもある。

清水（2015）によるとアカデミック・アドバイジングによる学生の学習成果（以下，AAによる学生の学習成果）は，次の5つに整理される。

- (1) 自分に必要な情報を収集することができる（情報取得）
- (2) 取得した情報から学習あるいはキャリア目標の設定を行うことができる（目標設定）
- (3) 目標を達成するための計画を立てることができる（計画）
- (4) 履修や関連活動の参加等についての決定を下すことができるようになる（決定（判断））
- (5) アドバイジングの実践者あるいはその他の関係者とのコミュニケーションをとることができる（コミュニケーション）

### 2.3 研究の目的

アカデミック・アドバイジングが上述のように，学習成果，つまりゴールを持つ活動であるならば，授業として実現することも可能であると考えた。最終的には，学生一人ひと

りにフィットした支援が求められるとしても、ある水準までは授業として実現できる。例えば、学生が自分で最適な学習方法を学ぶというような授業の方法が採用できるだろう。

本稿では、マイナー学修の計画立案を支援する授業にアカデミック・アドバイジングを組み合わせ、上記5つのAAによる学生の学習成果のうち「目標設定」と「計画」について、どの程度、達成できたのかを明らかにし、学修支援としての授業の可能性を探っていく。まず、対象の授業ゴールとAAによる学生の学習成果の関連を説明し、アカデミック・アドバイジングを受けた群と受けなかった群の学習成果を比較する。また、授業アンケートの結果を用い、アカデミック・アドバイジングへの役割についても議論する。

### 3. マイナー学修の計画立案を支援する授業

#### 3.1 授業設計

対象とする『分野横断デザイン』は、メジャー・マイナー制による学びを全学展開するN大学で新設された「学修創生型マイナー」を支援する科目の一つである<sup>2)</sup>。N大学にはすでに、例えば、データサイエンスやGIS（地理情報システム）リテラシーなどのテーマ別のマイナーがある。これらには科目リストが用意されており、学生はこれらのリストに基づいて履修計画を立てる。一方で学修創生型マイナーは、学生自らがマイナー学修をつくることに特徴がある。自由度は高いが計画づくりが難しい。このような形の学修を全学に広めようとするならば、個別相談だけですべてを実現することは現実的ではない。そこで支援のための授業『分野横断デザイン』が企画された。

『分野横断デザイン』は「学修創生型マイナー」の新設と同時、2021年度より開講された選択科目で、教員6人<sup>3)</sup>が担当し、全8回半年間、リアルタイムオンラインで実施される。対象はN大学全10学部の1、2年生である。なにかをやりたいと考えているが、その何かが明確でない学生も一定数いると考えられ、計画づくりだけでなく、テーマ設定の難しさも予想された。そこで、授業の到達目標の一つに「マイナー学修デザイン（自らのねらいに沿ったマイナー学修の計画書）を作成することができる」を定めた<sup>4)</sup>。

全学部の学生に開かれていること、つまり、興味・関心が多様な学生の参加をリソースと捉え、学生グループによるディスカッションを授業の中心に据えた。ディスカッションを機能させるため、あらかじめ話す内容を考えさせる事前課題を必須とした。また、社会課題とのつながりを考えさせるために企業からのインプットの機会を設けた<sup>5)</sup>。

全8回の授業はマイナー学修に向かって一步一步進められるように設計した（図1）。第1回でグループ学習<sup>7)</sup>の練習をした後、第2回から第5回では、興味・関心を掘り起こし、メジャーを改めて捉え、社会課題とのつながりを考える。この中でマイナー学修のねらいを固め、第6回、第7回で履修計画（科目探し）を行う。

アカデミック・アドバイジングは、学修デザイン相談という名前で組み込んだ。必須ではなく、回数・時間の制限もない。授業担当教員のうち、アカデミック・アドバイザー2人が相談を受けることを授業初回に示した。また毎回、学修デザイン相談の日時－火・木・金の昼休みと午後の時間帯－と、それら日時には予約なしで利用できることを示し、活用を促した。学修デザイン相談は対面を基本とし、オンラインも可とした<sup>8)</sup>。筆者は授業設計者、かつ、アカデミック・アドバイザーである。学修デザイン相談は、筆者とは別のアドバイザーが主に進めたが、基本的には2名で1件の相談にあたる形で実施した。

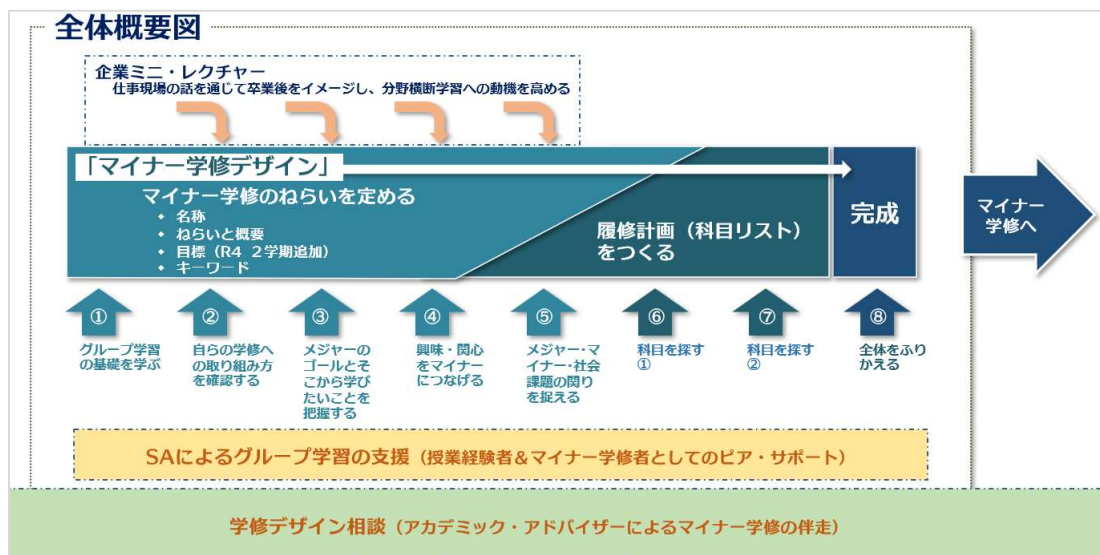


図 1 授業の概要図

評価のために、学生、教員がともに使えるルーブリックを開発した (表 1)。最終成果物の一つ「マイナー学修デザイン」は、大きくは「ねらいと概要」と「科目履修計画」からなる。教員は、全 8 回終了後の「マイナー学修デザイン」に対し、観点 1 で「ねらいと概要」を、観点 2 と観点 3 で「科目履修計画」を評価する。受講者は「マイナー学修デザイン」のできぐあいをルーブリックに基づいて点検する。

表 1 ルーブリック「マイナーの創生」(本稿に関連する部分のみ)

	レベル 3	レベル 2	レベル 1
観点 1 マイナー学修の目標	<ul style="list-style-type: none"> <li>マイナー学修によって何を不得たいのか、その理由とともに具体的に記述している</li> <li>マイナー学修を、メジャーを補完するものとして、整合性のある形で記述している</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>マイナー学修によって何を不得たいのかを記述している</li> <li>メジャーへの記述が含まれているが、マイナー学修との整合性がとれていない</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>マイナー学修についてなんらかの記述があるが、獲得目標とはいえない</li> </ul>
観点 2 マイナー科目数	<ul style="list-style-type: none"> <li>メジャーの履修状況・課外活動・抽選漏れなどに対応できることが一目でわかるように、注記などを含めた学修計画が書けている</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>メジャーの履修状況・課外活動・抽選漏れなどに対応できるだけ十分な科目数を挙げている</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>最低限の科目数を挙げている</li> </ul>
観点 3 マイナー科目の難易度	<ul style="list-style-type: none"> <li>基礎科目・発展科目をバランスよく挙げている</li> <li>基礎科目から発展科目へと難易度順の学修計画となっている</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>基礎科目・発展科目の数にやや偏りがある</li> <li>学修計画は書けているが、難易度順に考慮されていない部分がある</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>基礎科目ばかり、発展科目ばかりなど、挙げた科目の難易度に偏りがある</li> <li>学修計画に難易度が十分に反映されていない</li> </ul>

### 3.2 アカデミック・アドバイジングによる学生の学習成果と授業目標との対応

AA による学生の学習成果の「(2)目標設定」はルーブリックの観点 1、つまり、「マイナー学修デザイン」の「ねらいと概要」部分に対応する。「(3)計画」は観点 2 と観点 3 に対応し、「科目履修計画」部分への評価となる。「(1)情報収集」については、情報収集をした結果、観点 1～観点 3 が達成されると考えたが、本稿では取り扱わない。

#### 4. 方法

本研究では、2021年度の1学期授業と2022年度1学期授業を対象とする。「マイナー学修デザイン」<sup>8)</sup>に対する教員のルーブリック評価について、学修デザイン相談（アカデミック・アドバイジング）を受けた場合と受けなかった場合で比較することにより、この形態の授業がどの程度、AAの学生による学習成果を満たすことができたのかを検証した。なお、2021年度2学期の授業は受講者数が少なかったことから、学修デザイン相談を必須とし、全員が学修デザイン相談を受けたため、比較検証からは除いた。「マイナー学修デザイン」のルーブリック評価はレベル3を3点、レベル2を2点、レベル1を1点として、アカデミック・アドバイザーである2人が行い、平均を評価として確定した。また、「マイナー学修デザイン」の記述内容を確認し、質的な違いを分析した。

全8回の授業終了後に行った授業アンケートの中から、学修デザイン相談、マイナー学修遂行に対する自信について、学修デザイン相談を受けた場合と受けなかった場合の比較を行った。表2に対象学期の合格者数とアンケート回答数を示す。合格者とは「マイナー学修デザイン」の提出を行った受講者（大学1，2年生）である。

表2 対象学期の合格者数と授業アンケート回答数

	合格者数			授業アンケート回答数		
		相談あり	相談なし		相談あり	相談なし
2021年度1学期	39（受講者数45）	31	8	21（回答率53.8%）	19	2
2022年度1学期	46（受講者数49）	34	12	34（回答率73.9%）	27	7
合計	85	65	20	55	46	9

#### 5. 結果

##### 5.1 「マイナー学修デザイン」への教員評価

評価結果を、学修デザイン相談のあり・なし別に表3に示す。

表3 「マイナー学修デザイン」へのルーブリック評価

	教員による評価（n=85）			
	相談あり（n=65）		相談なし（n=20）	
	M	SD	M	SD
観点1	2.738	0.318	2.550	0.545
観点2	2.423	0.449	2.300	0.696
観点3	2.792	0.381	2.650	0.450

教員評価のt検定の結果、観点1「マイナー学修の目標」の相談あり・相談なしで有意傾向が見られた（ $t(23)=1.436, p=.082$ ）。

##### 5.2 「マイナー学修デザイン」の記述内容の確認

記述内容の質を分析した。以下2例は、学修デザイン相談を受けなかった受講者と受けた受講者の「ねらいと概要」の典型例である。両者ともマイナー学修から得たいものを具体的に、また、メジャーを補完するものとして整合性ある形で記述していた（観点1）。

学修デザイン相談を受けなかった受講者は、下例の冒頭文のように、興味の背景の記述の具体性が少ない傾向があった。また、他の部分も具体性をやや欠く傾向があった。



(学修デザイン相談なし)

近年注目されてきているデータサイエンスに興味を持っていて、学習や調査を進めるにあたってデータサイエンティスト職として就職し社会に貢献できる人材になりたいと考えようになった。データサイエンスの根幹をなすものとして主にプログラミングなどの機械学習・深層学習の知識、統計の知識、経済や経営の知識の3つがあり、これらを駆使してデータサイエンティストはデータの分析からビジネスを考え、企業に経営戦略として提言をして仕事をしているので、自分の将来像のためにデータサイエンスをまず基礎の部分から学ぶ。主専攻ではカバーできない範囲の分野(上記の前者二つ)の学問領域をこのマイナー学修で学びたい。(2022年1学期 経済科学部1年)

一方で、学修デザイン相談を受けた受講者は、下例の第一段落のように、興味の背景を具体的に書く傾向があった。学修デザイン相談でアカデミック・アドバイザーは、個人の興味・関心を明確にするため、質問を含む対話を多く行う。その結果が記述されることが多かった。この受講者は興味の範囲が多岐にわたり、授業課題の提出、授業への参加だけでは、焦点を絞り切れなかった。しかし数回の学修デザイン相談ののち、自身のメジャーとマイナーの位置関係をつかむことができ、その内容を記述した。

(学修デザイン相談あり)

僕は高校までにプログラミングを学習してきました。主にソフトウェアで完結する類いのプログラミングを学び実践してきました。そして、今度は機械にプログラミングを行って動かしてみたいと思いました。そこで僕は工学部力学分野に志望し入学しました。この分野を志望した理由は、機械とは何か、機械の作り方、扱い方を学ぶことが出来ると考えたからです。

今回、学修創生型マイナーで取る科目は、すべてプログラミングから派生しています。プログラミングの実力と知識の補填のために「プログラミング」を学んだり、教えるために「教師」を学んだり、プログラミングをして考察してみたい内容として、「SDGs」があげられ、3Dモデリングとしてや、実際にメジャーとして取る機械工学にも派生しやすい「身体」のしくみを知ることが僕の学びたいことです。

また、この学修の目的は、その科目からその科目で取り上げられることについて学ぶにはとどまらず、それを別のことに活かす方法として捉え学ぶことです。学びたいことはすべてプログラミングに帰結し、プログラミングはおおよそなんでも出来る万能なものです。万能なプログラミングに活かすため、そこでは終わらず、加え高められるような学修をすることを目指しています。(2022年1学期 工学部1年)

### 5.3 授業アンケートの結果

授業アンケートの「マイナー学修遂行に対する自信」「授業全体への満足度」「学修デザイン相談への満足度」を、学修デザイン相談あり・なしに分けた集計結果が表4である。

表4 授業アンケート結果 (5件法で回答)

	相談あり (n=46)		相談なし (n=9)	
	M	SD	M	SD
マイナー学修遂行に対する自信	3.739	0.735	3.556	0.832
授業全体への満足度	4.565	0.577	4.333	1.247
学修デザイン相談への満足度	4.761	0.559		

学修デザイン相談あり群の方が、マイナー学修を遂行できそうだと感じ、授業全体への満足度が高い傾向が見られた。学修デザイン相談への満足度は、授業全体への満足度より高かった。次に、「マイナー学修遂行に対する自信」の理由の回答結果を表5に示す。

表5 授業アンケート結果：マイナー学修遂行に対する自信についての理由（複数回答可）

回答者数	相談あり（46人）	相談なし（9人）
「マイナー学修デザイン：科目履修計画」のできぐあい	29（63.0%）	4（44.4%）
「マイナー学修デザイン：ねらいと概要」のできぐあい	9（19.6%）	0（0.00%）
これまでの単位取得状況	6（13.0%）	4（44.4%）
相談できるから	14（30.4%）	2（22.2%）
なんとなく	8（17.4%）	1（11.1%）
その他	7（15.2%）	0（0.00%）
回答数の合計（複数回答のため数は人数を上回る）	73	11

相談あり・なし群とも、「マイナー学修デザイン：科目履修計画」のできぐあい（できたから、あるいは、できなかったから）を挙げた受講者がもっとも多かった。相談あり群では次いで「相談できるから」が多かった。相談なし群においても同項目が理由として挙げられた（2人）。また、相談あり群では、「マイナー学修デザイン：ねらいと概要」のできぐあいを理由に挙げた人が9人（19.6%）いたのに対し、相談なし群では0人だった。

## 6. 考察とまとめ

### 6.1 学修デザイン相談の果たす役割

教員のルーブリック評価から、「マイナー学修デザイン」の「ねらいと概要」つまり、目標設定において相談あり群が有意傾向にあることが確認できた。「マイナー学修デザイン」の記述内容の分析からは、アカデミック・アドバイザーとの対話を通じて、マイナー学修のねらいの言語化が進んだことがうかがえた。自分でテーマを決めるためには、なんのためにその学修を行うのか、そこでなにを目指すのかといった目標づくりが難しい。そのプロセスにアカデミック・アドバイザーが関わることにより、受講者の視点が明確になり「目標設定」に寄与したものと考えられる。ねらいが明確になれば、それに対応する科目の履修計画がつくりやすくなる。さらに、科目数や難易度を勘案した具体的な履修計画が完成すれば、履修の実行可能性も高まる。「マイナー学修遂行に対する自信」の理由として「科目履修計画のできぐあい」が多かったという結果は、これ裏付けるものだろう。

ルーブリック評価の結果から、学修デザイン相談が「目標設定」以外には影響を与えなかったことが示された。一方で、授業アンケートの「マイナー学修遂行に対する自信」の理由は、「ねらいと概要」「科目履修計画」とも、相談あり群の数が多かった。上述のように、ねらいが明確になれば、履修計画もつくりやすくなる。学修デザイン相談が、履修計画を含む「マイナー学修デザイン」づくり全体により影響を与えたことが示唆された。

授業アンケート結果では、相談に來ななかった受講者2人が「相談できる」ことを学修継続の自信の裏付けとして挙げた。また、相談あり群では学修デザイン相談への満足度が授業全体の満足度よりも高かった。個別支援である学修デザイン相談には、目標達成の支援と別の機能、例えば、学修継続の支援という機能があるのかもしれない。

### 6.2 授業部分の役割

ルーブリック評価の結果において、目標づくり以外に学修デザイン相談の影響が見られなかったことは、学修に関連する情報提供や履修指導、学生の学習・将来目標に関わる支援が、必ずしもすべて相談という個別対応で行う必要はないことを示唆するとも言えよ

う。授業ではシラバスを通じて、達成目標や評価指標を、教員・学生共通のものとして提示することができる。また、全体設計や課題へのフィードバックを通じて一貫した支援ができる。対象の授業には、受講者の学修計画づくりの意欲・質を高めるために、グループ学習における他学部学生・SA とのかかわり、企業など外部ステークホルダーのミニ・レクチャーを入れた。このように、アカデミック・アドバイザー以外の人とのかかわりを計画的に組み込むことのできるのも、授業のメリットの一つだろう。

マイナー学修のデザイン（計画立案）の支援という状況において、授業とアカデミック・アドバイジングを組み合わせた形での可能性を検討した。学修支援が可能な授業設計は容易ではない。また同時に、優れたアカデミック・アドバイザーの確保も容易ではない。今後はアカデミック・アドバイジングが担っている役割を精査し、アカデミック・アドバイジングと授業を組み合わせた学修支援の在り方をさらに探る必要がある。

## 注

- 1) マイナー学修（副専攻）は、主専攻（メジャー）と併せて学修することにより、複眼的な視点を持つ人材育成の一方法として期待されており、認定単位数の設定、履修時間の調整などが模索されている（文部科学省、2008）。
- 2) 支援科目は2つある。もう一つは、マイナー学修をふりかえり意味づけを行う『分野横断リフレクション』である。
- 3) 2021年度は7人で担当。担当教員のうち2人がアカデミック・アドバイザーである。
- 4) N 大学ではマイナー学修を通じて、課題発見・解決に資する複眼的な視点や主体的に学修に取り組む能力、協働して課題に取り組むためのコミュニケーション能力の養成を目指している。そこで他に2つの到達目標を設定したが本稿では取り扱わない。
- 5) 企業インプットは2022年度1学期より実施。それ以前は教員からのインプット。
- 6) すべてのグループ学習に教員またはSA（Student Assistant）、あるいは両方（その場合は教員が見守り）をファシリテーターとして配した。SAは2021年2学期から。
- 7) ただしオンラインは要予約。実際にオンラインで相談を行った例は数件であった。
- 8) 2021年度1学期は、別に課した「最終レポート」の中のマイナー学修の目標を評価。これ以降は、記述が重複しているため「マイナー学修デザイン」の評価に変更。

## 参考文献

- 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）。
- 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－「総合的な学生支援」と「専門的な学生相談」の「連携・協働」－。
- 独立行政法人日本学生支援機構（2010）学生支援の現状と課題－学生を支援・活性化する取り組みの充実に向けて－。
- 独立行政法人日本学生支援機構（2013）学生支援の最新動向と今後の展望－大学等における学生支援の取組状況に関する調査(平成25年度)より－。
- 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。
- 美馬秀樹（2020）自然言語処理と可視化を利用した履修選択支援システムの実用化，情報処理学会論文誌 教育とコンピュータ Vol.6 No.2 38-51
- 文部科学省（2008）平成17～18年度文部科学省 先導的の大学改革推進委託 最終報告書

# 成長支援プログラムの実践における 学生アドバイザーのコンピテンシーに関する一考察

岸岡 洋介 ・ 清水 栄子 ・ 岸岡 奈津子  
(京都外国語大学) (追手門学院大学) (立命館大学)

## 要旨

本研究では、A大学の成長支援プログラムの企画・運営に携わる学生アドバイザーの実践からコンピテンシーを抽出することを目的として、学生アドバイザー18名を対象に実施したアンケートの自由記述を分析した。その結果、①対個人とのかかわり、②リーダー、フォロワーとしての役割、③対集団とのかかわり、④活動を促進するための能力、⑤自己成長、⑥パーソナリティの6つのコンピテンシーが抽出された。さらに、抽出されたコンピテンシーをテネシー大学のピア・アドバイザーと比較することで、学生アドバイザーに共通するコンピテンシーを明らかにすることを試みた。

## キーワード

学生アドバイザー、コンピテンシー、自己評価、他者評価、成長支援プログラム

## 1. 研究の背景と目的

学生同士で支援する制度として約半数の大学でピア・サポート等が導入されている(日本学生支援機構,2022)。このような学生同士で支援する活動(プログラム)は、面談による学習支援を担当するサポーター、キャリア支援に携わるスタッフ、集団の指導が想定されるピア・サポーターなど多岐にわたり、日本ではピア・サポーター、チュータリングスタッフ、ピア学生、先輩学生など様々な呼称がある(山崎,2022)。本稿では、引用を除いてピア・サポート等の学生を支援する学生を「学生アドバイザー」と統一的に用いる。このように、学生同士の支援活動(プログラム)への需要が拡大しているにもかかわらず、学生アドバイザーへの研修は各大学の事情に委ねられており、育成のための汎用的な研修が提供されていない現状にある。沖(2015)は、ピア・サポート・プログラムの教育的な効果を十分認めたとうえで、「そのプログラムの運営、維持するためには、選抜と十分な訓練、研修を欠かすことができず、これには教職員の負担がかなり大きな比重を占める」と指摘している。さらに、育成手法の共有の重要性にも言及している。

学生アドバイザーの成長について論じた研究はあるが(泉谷・山田,2013;北澤他,2014;関西大学,2020)、取り上げられているのは、ディプロマ・ポリシーやOECDの概念枠組みを基に大学独自で設定したコンピテンシーであり、実践から抽出された指標の提示には至っていない。そのため、支援者としてのコンピテンシーを明らかにする必要がある。なぜなら、学生アドバイザーの役割は教職員と同様に学生の育成・成長支援を促すものであるため、大学の目指す学生像と学生アドバイザーのコンピテンシーが必ずしも一

致するとは限らず、実践を通じたコンピテンシーの抽出が有用であると考えられるからである。米国の全国アカデミック・アドバイジング協会は、アカデミック・アドバイザーのコア・コンピテンシーモデルを作成し、提示している（NACADA,2017）。このモデルは「概念（Conceptual）」「知識（Informational）」「関係（Relational）」で構成され、アドバイジングに関連する内容の理解や、採用、研修、評価指針などに活用されている。その主な対象者はアカデミック・アドバイザー、教員、管理職、研究者とされ、学生アドバイザーの記述はない。学生アドバイザーに関してはテネシー大学の事例がある。学期末にピア・アドバイザー対象にインタビューを行い、学生の経験から5つのコンピテンシーを明らかにしている。①対人関係スキル、面接スキル、対象学生のニーズ分析、葛藤への効果的な対処、②事務処理能力、仕事の委託、活動の観察、③様々な情報を整理するスキル、④体系的で効果的な計画を立てるために必要なスキル、⑤テクノロジーである（Diambala,2003）。

コンピテンシーとは職務や役割において優秀な成果を発揮する行動特性をいう。様々な活動に従事する学生アドバイザーに対する汎用的な育成プログラムを開発するためには、共通するコンピテンシーを明らかにする必要がある。本稿ではA大学の成長支援プログラムを題材に、学生アドバイザーの省察コメントからコンピテンシーを抽出することを目的とする。さらに学生アドバイザーに共通するコンピテンシーを明らかにするために、抽出されたコンピテンシーをテネシー大学のピア・アドバイザーと比較する。A大学の成長支援プログラムでは、学生アドバイザーがプログラム参加学生の成長を目指し、観察、グループ・アドバイジングによる伴走支援を提供している。これは大学生活における学生の目標達成やスキルアップ等といった学生の成功体験、成長を担うピア・アドバイザーの役割と共通性がみられる。そのため、両者を比較することによって学生アドバイザーに共通するコンピテンシーの明確化につながることを期待できる。

## 2. A大学における成長支援プログラム

### 2.1 成長支援プログラムの設立から現在までの経緯

A大学は関西に所在する4年制の私立大学（短期大学含む）である。学部は外国語学部と国際貢献学部の2学部で、学部生の在籍者数は約4,000名である（2022年5月現在）。成長支援プログラムは、2013年に学生のリーダーシップ育成を目的とした準正課<sup>1)</sup>組織として学生支援団体Xの設立と共に開始された。A大学は、学生のリーダーシップ開発を目的とした「大学間連携共同教育推進事業」の連携校であり、Xが実施する成長支援プログラムは、連携する15大学5短期大学（2022年5月現在）に開放されている。本プログラムはXに所属する学生アドバイザー主導で企画・実施されている。学生アドバイザーはボランティアで活動しており、その支援は学部所属の教員1名が担当している。なお、プログラム当日は、A大学および連携校から数名の教職員が参加している。X設立からCOVID-19禍（2019年）以前は、学生アドバイザーの公募対象はA大学に所属する全学生（短大・大学・大学院）であり、毎年20名前後の幅広い年齢層の学生が集まり活動してきた。なお、COVID-19禍のため2019年、2020年は中止となった。2021年からオンラインによるプログラム活動を再開した。ただしCOVID-19禍の影響により全学的な広報活動が実施できず、X担当教員が受け持つゼミメンバー（3年次）のみが学生アドバ

イザーとして活動した。

## 2.2 成長支援プログラムの概要

成長支援プログラムは、参加学生のSDGsの知識、理解を深めると共にリーダーシップ力の育成を目的としている。図1は同プログラムのスケジュールおよび内容である。

プログラムでは様々な大学からの参加者が初対面のメンバーとチームを組み、テーマに基づくミッションに協働で取り組むことが求められる。1人では簡単に解決できない課題に対して、参加者が協働し取り組む過程において、時にぶつかり合い、時に励まし合い、他者との協働を体験的に学ぶ。そしてゴールを目指す中で自らの課題に向き合い、メンバーや学生アドバイザーとの振り返りを通じて自らのリーダーシップ、そして成長や課題に気づくよう設計されている。なお、事後アンケートでは研修評価（4件法）に対して回答者全員が「大変役に立った」と回答した（15/16人回答）。

## 2.3 当日までの学生アドバイザーの活動

2021年10月の企画開始からプログラム当日（2022年3月）まで準備期間は約5ヶ月であった。準備期間における学生アドバイザーの活動および教員の関与を表1、2に示す。学生アドバイザーは、全体を統括するリーダーが4名、アイスブレイクおよび3つのグループワークを担当するリーダーが4名で、残り10名をアイスブレイクおよび各ワークに配置した。統括リーダーは各ワークリーダーのメンター役も兼ねる。今回のプログラムはフルオンラインでの実施であったため、事前準備はオンラインシステムであるTeamsを活用した。

教員の直接的な関与は中間報告やリハーサルなどの表2に示された場合のみであり、準備期間における学生アドバイザーへの関与は統括リーダーを介して行った。教員は統括リーダーが円滑にプログラム運営を進められるように支援することに徹している。

テーマ 体現するリーダーシップ 8年後の未来へ  
～SDGsから学ぶこと～

### 到達目標

1. SDGsへの知識理解を深めることができる
2. SDGsを通して、これからの「未来」と真剣に向き合い、将来を見据えて「今」自分がすべきことについて考えることができる
3. 実体験を通じて、自信の意思を確立しながら、相手について考えることができる
4. 自分自身で目標を掲げ、達成することができる
5. コロナ禍で、人と関わりをもちづらい中、多くの人と交流することができる
6. グループワークを通じて、他者と協調しながら、自身のリーダーシップに気づき、発揮することができる

実施形態：Zoom 参加者：16名（5大学）学生アドバイザー：18名

### スケジュール

1日目：2022/3/11	
9:30	開会式
9:45	アイスブレイク①
10:20	講義Ⅰ「リーダーシップとは」
10:50	ワークⅠ「こんな世界にならないために」
11:20	休憩
12:20	アイスブレイク②
12:50	ワークⅠ「こんな世界にならないために」
16:20	リフレクション
17:10	ワークⅡ「テーマ別アイデア考案企画」①
17:30	終了
2日目：2022/3/12	
10:00	朝礼
10:05	アイスブレイク③
10:35	講義Ⅱ「プレゼンテーションとは」
11:05	昼食
12:05	アイスブレイク④
	ワークⅢ
12:35	「SDGsアウトインサイドゲーム：商店街を取り戻せ！」
15:35	リフレクション
16:20	ワークⅡ「テーマ別アイデア考案企画」②
17:30	終了
3日目：2022/3/13	
10:00	朝礼
10:05	ワークⅡ「テーマ別アイデア考案企画」③
14:00	最終プレゼンテーション
15:00	最終リフレクション
16:15	閉会式

図1 当日のスケジュールと内容

表 1 学生アドバイザーの役割

担当	具体的な役割
統括リーダー	全体の統括（プログラム準備監督）、各ワークリーダーのメンター（各ワークの進捗状況管理等） 全体チームの推進、参加者募集、広報、参加者との事前やり取り（事前アンケートの作成・依頼・回収）、出欠管理、参加者アンケート作成・依頼・回収、Zoom管理、教員との連絡調整、チームビルディング（目標設定とアセスメント）等
ワークリーダー アイスブレイクリーダー	ワーク企画推進、ワークチーム管理、幹部との情報共有、教員との連絡調整等
ワークメンバー	ワーク企画のアイデア出し、ワーク内容決定、各ワークとの調整、リハーサル （ワークメンバーの活動は、ワークリーダー、統括リーダーも同様に実施）

表 2 教員の関与

関わり	頻度（回数と時期）	時間	具体的な内容
リフレクション研修	1回 2021/10/6	約2時間/回	成長支援プログラムに欠かすことができないリフレクションの意義、手法、またリフレクションを効果的に行うための観察について、事前研修を実施
プログラム企画のための 先行事例レビューWS	2回 2021/10/20, 10/27	計3.5時間程度	より良いプログラム企画のため、日本の大学や企業等で実施されているリーダーシップ育成にまつわる研修をレビューし、どのような内容および仕掛けがリーダーシップ育成に有効となるかについて調査
統括リーダー ミーティング	5回 2021/12/22, 2022/1/26, 2/9, 3/2, 3/10	約2時間/回	幹部学生とのミーティングを対面とオンラインで実施し、企画の準備状況の確認、企画チームメンバーの関わり（対人、対タスク）、チームビルディング等に関して共有するとともに、助言を行った。 ※幹部からの進捗に関する情報共有はSlackにて随時、個人相談等は別途不定期実施
企画内容中間報告	2回 2022/1/26, 2/9	計3時間程度	プログラムの質担保を目的として、企画内容の中間報告およびリハーサルを実施し、厳しい指摘と助言を行った
リハーサル	2回 2022/3/2, 3/10	計2時間程度	

## 2.4 当日の学生アドバイザーの役割

学生アドバイザーは3日間のプログラム中、運営の他に2つの大きな役割がある。1つ目は各ワークおよび講義の実践である。プログラムの成功にはその内容と参加者の意欲がうまく絡みあう必要があるため長い時間をかけて準備してきた。学生アドバイザーは、プログラムの細部まで完璧に把握した上で参加者にとって分かりやすく説明することが求められた。2つ目が参加者の観察とリフレクションである。プログラム中は学生アドバイザー全員が常に観察を行い、客観的な根拠と事実に基づいた適切なフィードバックを行った。

## 3. 学生アドバイザーを対象とするアンケート調査

学生アドバイザー18名を対象に2022年3月16日～3月23日にアンケート調査を行い、全員から回答が得られた。アンケート調査はGoogle Formを用いて実施した。調査項目は、選択設問として事前準備からプログラム当日までの「自らの成長」「自らのかわり方」「自らの感じ方」「他者とのかわり方」、自由記述設問として「自己評価」「他者評価」に関する項目を設定した（表3）。なお、調査にあたっては、個人が特定されない形式で調査結果を学会発表および論文発表する旨を事前に説明し、任意参加の形で回答への協力を求めた。

表 3 自由記述質問項目

自己評価に関する質問項目
1) 自分の所属するグループ内での役割と、やってみた感想
2) 自分の所属するグループで、チームワークの面で、自身がチームに貢献できたこと
3) 研修を通して自分の事前目標をどのくらい達成できましたか？達成度と理由を教えてください
他者評価に関する質問項目
4) 共にワークを作ったメンバー(自分の所属するチーム)に対して、特に変化を感じたと思う人とその内容
5) 特に良かった、真似したいと思うメンバーの発言や動き

自由記述形式で記入を求めたものについては、KJ法に準じて質問項目ごとに分類・カテゴリ化を行った。客観性をより確保するために筆者1名と共同執筆者2名の計3名で分類・分析を実施した。KJ法の具体的な手順は、(1)自由記述から得られたデータについて、1つの意味を含む文章を1項目として切り分けた(ラベル化)。(2)複数の文章が含まれる記述については内容を分割し、それぞれを1項目として切り分けた。(3)質的に類似しているデータを分類し(小グループ化)、それぞれのグループに名前をつけた(表札づくり)。(4)小グループ化と表札づくりを繰り返し、大きなグループとなるようにデータをまとめてコンピテンシーを抽出した。

### 3.1 結果

質問の意図から明らかに外れている回答や分類不能なラベルを全回答から省くと、自己評価記述に関するラベルが168枚、他者評価記述に関するラベルが126枚の計294枚が抽出された。KJ法によるグループ編成を表4に示す。表と本文の記述は、大項目を【】、中項目を[]、小項目を「」で示した。なお、学生アドバイザーの自己評価による記述から抽出したコンピテンシーを「自己評価コンピテンシー」、学生アドバイザーからの他者評価による記述から抽出したコンピテンシーを「他者評価コンピテンシー」と表記する。

表4のとおり、本研究において学生アドバイザーのコンピテンシーは、①対個人とのかかわり、②リーダー、フォロワーとしての役割、③対集団とのかかわり、④活動を促進するための能力、⑤自己成長、⑥パーソナリティの6項目が抽出された。

自己評価コンピテンシーと他者評価コンピテンシーを比較すると、自己評価コンピテンシーの【1 対個人とのかかわり】には「フィードバック力」「寄りそう」「能力を引き出す」等の主に[他者理解]あるいは[コーチング]の要素が抽出された。他者評価コンピテンシーの【1 対個人とのかかわり】にも同様の要素が抽出されたが、両者の差異として、「見落としの指摘」「上手な鼓舞」といったリーダーの行動を評価するコメントから得られるキーワードが目立ったことが挙げられる。

自己評価コンピテンシーの【2 リーダー、フォロワーとしての役割意識】からは「リーダーとして頼られる存在」「責任感」「リーダーを支える」といった自らの役割を意識した要素が抽出された。一方、他者評価コンピテンシーでは、[リーダーとしての役割意識]が抽出されたが[フォロワーとしての役割意識]は抽出されなかった。

自己評価コンピテンシーの【3 対集団とのかかわり】として「協力」「ムードメーカー」「発言しやすい空気づくり」といったチームに対する[エンゲージメント]、[サ



表 4 KJ 法により抽出された学生アドバイザーのコンピテンシー  
(網掛けは他者評価により抽出されたコンピテンシー)

大項目	中項目	小項目	ラベル数
1 対個人とのかかわり	コーチング・他者理解	向き合う、フィードバック力、ときには厳しく関わる、気づきを促す、寄り添う、能力を引き出す、意見をくみ取る、メンター、傾聴、観察	16
		厳しいフィードバック、見落としの指摘、上手な鼓舞、手を差し伸べる、次の行動を促進する、手厚いケア、丁寧な観察、積極的な質問、傾聴	18
2 リーダー・フォロワーとしての役割	リーダーとしての意識・スキル	頼れる存在、責任感、決断、統率、求心力、率先、意見集約、当事者意識の醸成、計画的で具体的な指示、弱みの開示、役割を再認識させる、批判的な視点	38
	フォロワーとしての意識・スキル	主体性、積極性、意見の主張、前のめりな姿勢、先頭で引っ張る、頼れる、周りから頼む、まとめる、参加できないメンバーへの鼓舞	27
3 対集団とのかかわり	エンゲージメント・サポート	リーダーを支える、リーダーの負担にきづく、補佐役、辛口に全体をみる、助言、メンバー同士のフォロー、役割を意識する	16
	場づくり	助け合い、協力、ファシリテーション、サポート、アドバイス、受容、感謝を伝える、活躍の後押し、声掛け、切磋琢磨、感銘する、チームワーク	16
	信頼関係の構築	ムードメーカー、周囲に気を配る、発言しやすい空気づくり、和やかな雰囲気醸成、環境整備、積極的な参加や発言、自主的な行動、調和	17
4 活動を促進するための能力	計画実行	気兼ねない関係、意見が言える関係性、意見の尊重、感謝の表現、濃い関係性、自己開示、精神的な支え、悩みの相談に乗ってくれる、積極的な反応	23
		コンテンツ作成、原稿作成、資料添削、議事録作成、データ編集、計画性、提案、アイデア創出、早急な返信、時間管理、情報発信、情報共有、情報の整理	38
	パワー作成、アイデア出し、情報処理能力、完璧な内容把握、準備周到、仕事のスピード感、仕事を全うする、素早い反応	14	
	問題発見・解決	改善案の提案・指示、問題点の洗い出し、解決の糸口をつかむ、物事に疑問を持って取り組む、問題解決、疑問点の発見、疑問点の共有、	10
	対応力	状況把握、状況判断、臨機応変、意見のズレの調整、客観的な視点	5
情報収集と共有発信	叱咤の判断力、適切且つ冷静な判断力、臨機応変さ、冷静な視点	13	
5 自己成長	自己理解	リーダーとのコンタクト、定期的な連絡、全体への発信、個人々への細やかな確認、情報発信	9
セルフマネジメント	自分自身の新たな側面への気づき、自分自身について深く考える、自分の価値を知る	4	
6 パーソナリティ	話し方	自分の限界を知る、妥協しない、やりぬく、全力でやる、精神的・肉体的な成長	8
人柄・接し方	話し方	語りかけるような口調、わかりやすい説明、話し上手、ユーモアのある話し方	8
人柄・接し方	人柄・接し方	優しさ、寄り添い、思いやり、温かい心、尊敬できる、顔に出さない、しっかりしている、笑顔、接しやすさ、気配り	14

ポート]あるいは[場づくり]の要素が抽出された。他者評価コンピテンシーの【3 対集団とのかかわり】においても同じ要素が抽出された。さらに、自己評価、他者評価のどちらにも「感謝を伝える」、「感謝の表現」というキーワードがあり、チームとしてうまく機能するために直接的に表現される感謝の重要性も示唆された。

自己評価コンピテンシーの【4 活動を促進するための能力】として「先読み行動」「改善案の提案」「臨機応変」といった[計画実行]、[問題発見・解決]、[対応力]の要素が抽出された。さらに、他者評価コンピテンシーの【4 活動を促進するための能力】には、上記の[計画実行]、[対応力]の要素に加え「リーダーとのコンタクト」「全体への発信」といった[情報収集と共有発信]の要素も抽出された。

自己評価コンピテンシーの【5 自己成長】として「自分自身について深く考える」「自分の新たな側面への気づき」「妥協しない」といった[自己理解]、[セルフマネジメント]の要素が抽出された。

他者評価コンピテンシーの【6 パーソナリティ】として「話し上手」「分かりやすい説明」「接しやすさ」「笑顔」といった[話し方]、[人柄・接し方]の要素が抽出された。パーソナリティについては、他者評価コンピテンシーのみで抽出された。

自己評価コンピテンシーと他者評価コンピテンシーの比較を行い、特に他者評価コンピテンシーについては、126枚のラベルのうち82枚と約7割が統括リーダーやグループワークリーダーに対する記述であった。具体的には「グループを引っ張る」「寄り添う」

「言うべきことを伝える」といったコメントが抽出された。

### 3.2 考察

以下に、抽出されたコンピテンシーが培われた要因について考察する。

【1 対個人とのかかわり】は、表 2 で示した事前研修やワークショップで学んだ知識やスキルを準備期間や当日のプログラムにおいて実践した結果培われた能力といえる。参加者や学生アドバイザー同士の密な関係性、相手目線での関与を大切に、他者の良さを引き出すことによってより良いプログラムへとつなげることを学生たちが意識したためであろう。

【2 リーダー、フォロワーとしての役割】は、表 1 に示した担当と具体的な役割を通して身についたものと考えられる。自ら設定した役割を担うことにより、学生アドバイザー自身が試行錯誤しながらその役割を全うすることで当事者意識が芽生えたものと推察される。さらに、統括リーダー主導で学生アドバイザー個人およびチームの目標を設定し、中間アセスメントなどを実施していることも役割認識につながっていると考えられる。

【3 対集団とのかかわり】は、プログラムの企画や準備段階で、学生アドバイザー同士で目標達成にむけて議論し、合意形成に向けた過程において培われたものと考えられる。

【4 活動を促進するための能力】は、実際にプログラムを運営するという実践と、準備段階における中間報告やリハーサルの場合などを通じて学生アドバイザーや教員から本番を想定したフィードバックを受けることで、数回の PDCA を実行した結果培われたものと考えられる。

【5 自己成長】は、全てのプロセスを通じた他者（参加者、学生アドバイザー、担当教員）との真剣なかかわりによって、自分と向き合う中で培われたものと考えられる。

【6 パーソナリティ】は、参加者の主体性を高めるために、繰り返し丁寧で分かりやすい説明を行った経験や親近感を与えるような接し方を意識したことにより培われたものと考えられる。パーソナリティは資質に関連する能力ではあるものの、上述の参加者とのかかわりを通してより強く表出したものとする。

テネシー大学のピア・アドバイザーと表 4 に示すコンピテンシー分類名は異なるが、小項目と比較すると以下の共通性が見られる。その 1 つが対人関係である。【1 対個人とのかかわり】の「気づきを促す」「傾聴」「観察」、【3 対集団とのかかわり】の「声かけ」「アドバイス」は、①対人関係スキル、面接スキル、対象学生の分析と共通するところである。【4 活動を促進するための能力】の「原稿作成」「資料添削」「議事録作成」「事業の均等化」は、②事務処理能力に相当する。また「情報発信」「情報の整理」は③情報スキルに、「意見のズレの調整」は①葛藤への効果的な対処と共通する。④体系的なレベルで効果的な計画を立てるために必要なスキルに相当するのが、【4 活動を促進するための能力】の「状況把握」「状況判断」「臨機応変」である。⑤テクノロジーについては、【4 活動を促進するための能力】の「コンテンツ作成」「データ編集」と共通する。このように、テネシー大学のピア・アドバイザーと本研究で対象とした学生アドバイザーのコンピテンシーには多くの点で共通性が見られる。一方、【2 リーダー・フォロワーとしての役割】の「統率」「当事者意識の醸成」「リーダーを支える」、あるいは【5 自己成長】の「自分の新たな側面への気づき」「やりぬく」など、本研究では学生アドバイザー同士の

チーム活動を通じて得られたコンピテンシーが多く抽出されていることは興味深い点である。

#### 4. まとめと今後の課題

本稿において、アンケート記述内容の検討により、学生アドバイザーに求められる6つのコンピテンシーを明らかにすることができた。その中で、自己評価コンピテンシーと他者評価コンピテンシーの比較から、学生アドバイザーがチームをまとめるうえでリーダーとしての役割を担うことの重要性を再確認した。これは、学習/学修、学生支援に取り組む各大学での学生アドバイザー養成におけるリーダー育成への示唆にもつながると言えよう。さらに、これらのコンピテンシーとテネシー大学のピア・アドバイザーとの共通性を確認することができた。

しかし、今回は日米各1大学の事例比較であるため、汎用性には乏しいと言わざるを得ない。学生アドバイザーが携わる学習/学修支援、学生支援等は多岐にわたるため、その経験から抽出されるコンピテンシーの検討をさらに進めることが肝要である。学生アドバイザーの活動内容や実施プログラムの差異も大きいいため、それらの違いによってどれほどコンピテンシーの差異が生まれているかも検討する必要があるだろう。また、教職員のかかわりが成長に寄与していることは推察できたが、具体的には明らかにできていない。これらを今後の研究課題としたい。

注 1) 準正課とは、大学が一定の教育的な意図をもって取り組む活動。(文部科学省教学マネジメント特別委員会第10回資料 [https://www.mext.go.jp/content/1422840\\_2.pdf](https://www.mext.go.jp/content/1422840_2.pdf))

#### 参考文献

Diambra, J (2003) Peer Advising: An Opportunity for Leadership and Competency Development, *Journal of Human Services* (Vol. 23, Issue 1), National Organization for Human Services, 25-37.

泉谷道子・山田剛史 (2013) 「体系的なピア・サポート活動による学生の学びと成長」『大学教育実践ジャーナル』11, 61-67.

沖裕貴 (2015) 「「学生スタッフ」の育成の課題—新たな学生参画のカテゴリーを目指して」『名古屋高等教育研究』15, 5-22.

関西大学ピア・コミュニティ 2019 年度報告書 (2020) [https://www.kansai-u.ac.jp/gakusei/gp/community/peer\\_s/report\\_2019.pdf](https://www.kansai-u.ac.jp/gakusei/gp/community/peer_s/report_2019.pdf) (2022/11/13 閲覧)

北澤泰子・望月由起・霜鳥美和 (2014) 「学生寮におけるピアサポーターの成長に関する一考察—お茶大 SCC のレジデント・アシスタントを事例として—」『高等教育と学生支援』5, 85-94.

NACADA (2017) *Academic Advising Core Competencies Guide*. NACADA.

日本学生支援機構 (2022) 『大学等における学生支援の取組状況に関する調査 (令和3年度 (2021年度) 結果報告』

山崎めぐみ (2022) 「学生による相互支援」『大学の学習支援 Q&A』玉川大学出版部, 106-107.

## 神奈川工科大学における

### アカデミック・アドバイジング導入に関する提言：

#### 就職支援業務における業務別専門性を視座に

寺尾 謙・辻村 豊和  
(神奈川工科大学)

#### 要旨

本稿は、神奈川工科大学（以下、本学とする）におけるアカデミック・アドバイジング導入に際し、就職支援業務における業務別専門性を視座に課題を抽出し学生支援における全体最適化に向けた方策について提言するものである。本稿の構成としては、事例として本学における学生支援の取組み全体を俯瞰しつつ、近年日本の大学の特徴となりつつある個別教員による基礎学力の向上や単位取得を目指した学修支援と、キャリアカウンセラーによる就職支援等の個別部署単位での細やかな対応に言及し、その課題と解決策として、アカデミック・アドバイジング制度導入による学生支援の全体最適化について提言する。

#### キーワード

学修支援，学生生活支援，就職支援，基礎学力，全体最適化

#### 1. 日本における学生支援の現状

全世界規模で、社会情勢が激しく変動する中で、日本の大学においても、学生の多様化と学生気質の変化が顕著になっていることは周知の事実であろう。その中で、学生支援について知見として抑えたいのは、2000（平成 12）年 6 月、当時の文部省より報告された「大学における学生生活の充実方策について-学生の立場に立った大学づくりを目指して-（報告）」（座長の廣中平祐山口大学長の名をとって「廣中レポート」と呼ばれている、以下、廣中レポートとする）と題する報告書である。この廣中レポートでは、第 2 次大戦後に米国から日本の大学にもたらされた SPS『厚生補導』の概念に盛られていた「学生中心」の考え方が 50 年の時を経て世に問われることになった。具体的には、「教員中心の大学から学生中心の大学」および「正課外教育の積極的捉え直し」へと視点を転換させたうえで、学生相談については「カウンセリング等の充実」等の改善方策を、就職指導については「就職指導部門の体制強化」とあわせて「キャリア教育の充実」の改善方策が提案された内容であった。筆者は、この「廣中レポート」を契機に、大学が「学生の人格形成を総合的に援助する」取り組みを強化することの必要性が、全国各地の大学に広く認識されることとなり、学生相談体制、およびキャリア支援体制の整備が日本の大学の教育と学生支援に関わる重要なテーマとなる機会になったと考えている。

そこから、約 7 年後となる 2007（平成 19）年 3 月に、学生相談体制の整備に関して、日本学生支援機構から「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」-」（以下、本報告書）が全国の大学に

向けて発信された。本報告書では、学生支援・学生相談を教育の一環として捉え、大学が学生を総合的に支援するために、大学内に多様な学生を支援する「学生支援」の機能を保持する必要があるとして、「学生支援の3階層モデル」(図1)を提示している。

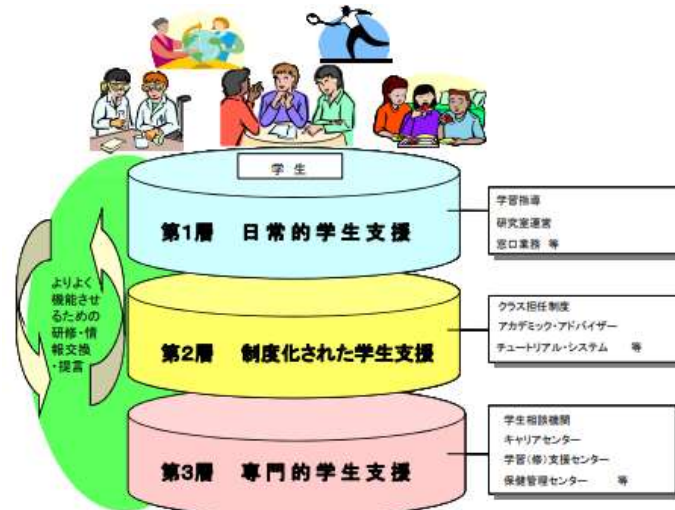


図1 日本学生支援機構による「学生支援の3階層モデル」

具体的には、以下の内容で構成されている。

【第1層】[日常的な学生支援]－日常的な個別ニーズの把握と対応－

(1) 教職員に求められる基本姿勢と対応

- ・すべての教職員：学生の発達的な課題や今日的状況への理解，支援的な姿勢
- ・教員：学生と双方向のコミュニケーションを取りやすくする工夫等
- ・事務系職員：温かく誠意ある対応等，学生が安心感や信頼感を持てるよう努める

(2) 支援が必要な学生に対しての姿勢

- ・日々の教育・指導や窓口対応等で深刻な問題を抱える学生の存在を把握した際は、学生相談機関をはじめとする必要部署と相談・連携し支援の方途の検討の重要性

(3) 自主的活動に対する支援－学生の相互的成長と社会化の促進－

- ・学生の自主的活動の意義を認識し，環境整備や情報収集・提供に努め，学生の自主性を尊重した適度な指導・支援を行う必要

【第2層】[制度化された学生支援]－個別ニーズに応える役割・場の工夫－

(1) 教員が担う役割・場の工夫

- ・学生が質問や相談を持ちかけやすい体制づくり
- ・クラス担任制度，アカデミック・アドバイザー，チュートリアル・システム 等

(2) 事務系職員が担う役割・場の工夫

- ・学生の個別ニーズに応える体制づくり
- ・何でも相談窓口（員）の配置，関連窓口の集中配置，カウンターの工夫 等

(3) 学生の相互援助力の活性化

- ・学生相互の自然な助け合いが生じやすいよう，相互援助力を活性化させる試み
- ・ティーチング・アシスタント，ピア・サポート，オリエンテーションでの交流 等

### 【第3層】〔専門的學生支援〕－個別ニーズに応える専門性の分化と深化－

#### (1) 専門的學生支援機関の必要性

- ・第1第2層のみでは対応できない学生の個別ニーズへの、教育的・専門的支援

#### (2) 専門的學生支援機関における連携・協働

- ・対応困難な問題が生じた際に、学内外の連携・協働の核として問題解決に取り組む
- ・専門性を基にした研修やコンサルテーションによって、第1層・第2層を支える役割

#### (3) 種々の専門的學生支援機関

- 1) 学生相談（カウンセリングを中心とした専門的な適応支援・教育的支援）
- 2) 修学相談（修学・学習に関する問題は適応状況や心理状態と密接に関連）
- 3) 進路・就職相談（生き方の教育であり内的成熟の促進や性格等の吟味等に関し連携）
- 4) ハラスメント相談（調査や処遇決定は学生相談とは異なる相談ルートが必須）
- 5) メンタルヘルス相談（カウンセリングと並行して医療的なケアが必要な場合の連携）
- 6) 留学生支援・相談（異文化適応等の問題や留学する際の事前説明・心の準備等）

⇒ 基幹となる学生相談と各専門機能との連携・協働を各大学の事情に応じて構築  
上述の各階層を十分に機能化させるためには、学生支援体制を統括する機能を大学が有することが重要である。例えば、学生支援全般について審議・検討する審議会や委員会等の設置や代表者に理事や副学長といった全学的な政策決定に直接関与できる人物に就任頂く等が挙げられる。

その他に、本報告書では「学生支援の3階層モデル」による総合的學生支援体制を、「各大学の特性・特色を活かして整備することが望まれる」こと、「各層の活動がより効果を発揮するために、教職員の立場に立った研修、情報交換及び提言、基礎となる研究等の機能が重要である」ことが示されている。これらから総じて、「学生支援の3階層モデル」を参考に、各大学にて差別化を図りつつ、個別専門性に特化・注力したことで、日本の大学の特徴となりつつある個別部署単位での細かな学生支援体制が構築されたと推察している。次からは、本学における学生支援に関する取組について、本学が刊行する「大学総合案内」から、抽出・引用しながら紹介したい。

## 2. 神奈川工科大学における取組

本学は、5学部13学科、大学院1研究科6専攻を有し、学部と大学院総じて約4800名が在籍する理工系総合大学である。2023年度版の総合案内においては、「日々の生活から支える学生支援」と題したページにて、表1及び表2にて、4つの区分を紹介している。

表1 神奈川工科大学における学生支援の4区分

学生生活支援	生活の悩みやトラブルに対応し、健やかな日々を支える。
学修支援	日々の授業の復習や高校までの学び直しに対応する。基礎学力向上支援。
就職支援	就職活動支援を中心に、将来の目標実現に向けた支援を行う。
経済的支援	学費や生活費等、経済的な負担軽減の相談に対応する。

表 2 神奈川工科大学における学生支援において、4 区分毎で対応する内容

学生生活支援	学修支援	就職支援	経済的支援
健康相談	基礎学力向上支援	キャリアカウンセリング	奨学金申請支援
生活相談（トラブル）	多欠席・成績不振相談	就職先斡旋支援	独自奨学金の斡旋
心理カウンセリング	学修相談	インターンシップ支援	寮・下宿先の提供・斡旋
ピア活動		公務員等職業別対策	学費減免
障害学生支援	進学相談支援		アルバイト先紹介

※抽出であり、全内容を網羅しているものではない。

### 3. 細やかな学生支援体制 ～利点と欠点～

上述の通り、本学においては学生支援について4つの区分により運用がなされている。これは、業務別専門性への特化という視点では利点であるが、一方で支援が充実したことにより生じる欠点もある。先述における日本学生支援機構が示した図1を簡略化すると次の図2になり、窓口が一本化され強固な連携により各階層で展開していることがわかる。

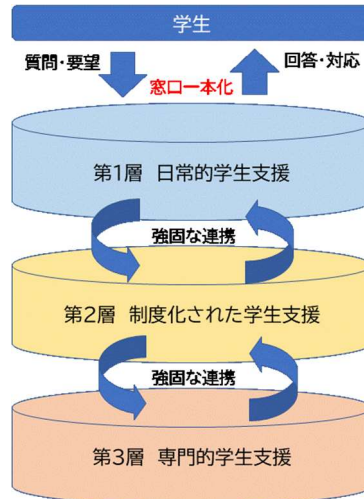


図 2 日本学生支援機構が定義する「学生支援の3階層モデル」の概念図

しかしながら本学を含めた多くの大学においては、先述の日本学生支援機構による「学生支援の3階層モデル」（図2）としては事実上機能しておらず、実態として3階層化自体はなされているものの、図3のような体系図が実態・状態化していると筆者は考える。

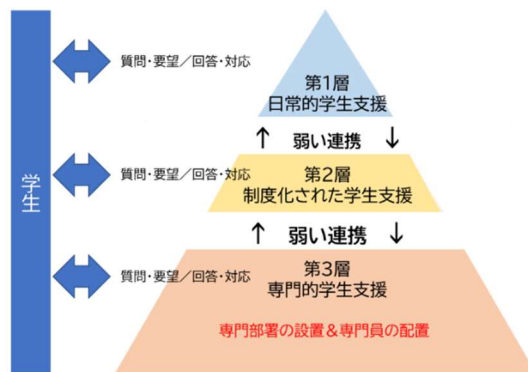


図 3 神奈川工科大学および多くの大学における学生支援の3階層モデルの実態

総じて、質問・要望の窓口は、一本化されず、制度化された学生支援や基礎学力向上支援、専門的學生支援への直接的な組織アプローチを可能としている。これらは、アプローチ自体に問題はなく、問題視すべきは、そもそもの第1層から第3層までバランスの悪さと、バランスの悪さに起因する連携の弱さである。また、各層は、それぞれが機能している中で、専門的學生支援が台頭した状態にあるとも言える。次に、具体的な状況について、「就職支援業務」を例に紹介したい。

#### 4. 神奈川工科大学の就職支援業務におけるアカデミック・アドバイジングの導入

本学におけるキャリア就職課は以下の「事務分掌規程」において業務を遂行している。

- (1) 学生のキャリア形成に関すること。
- (2) 進路・就職に関すること。
- (3) 求人の受付，開拓，連絡ならびに資料の収集，整備に関すること。
- (4) 進路登録カードの管理に関すること。
- (5) 進学・就職についての申込，届出および証明に関すること。
- (6) 所管の企画，立案，広報，調査統計および報告に関すること。
- (7) キャリア・就職支援を目的とし大学・民間・諸研修会への参加活動に関すること。
- (8) キャリアアドバイザーの管理に関すること。
- (9) 新規企業の開拓に関すること。
- (10) その他，所掌に関すること。

上述の事務分掌規程を基に、本学のキャリア就職課は、図4の内容で、「キャリア・就職支援」における体制を構築している。

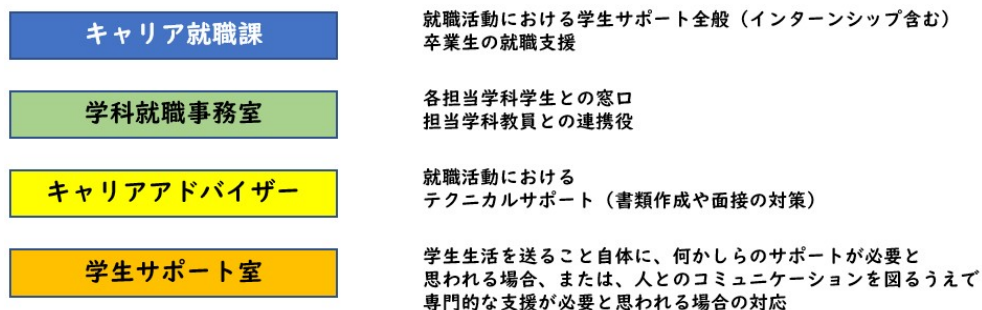


図4. 神奈川工科大学におけるキャリア・就職支援体制

上述の図4の体制にて、就職支援を展開しているが、実際の学生対応においては、以下の図5のような展開になっている。

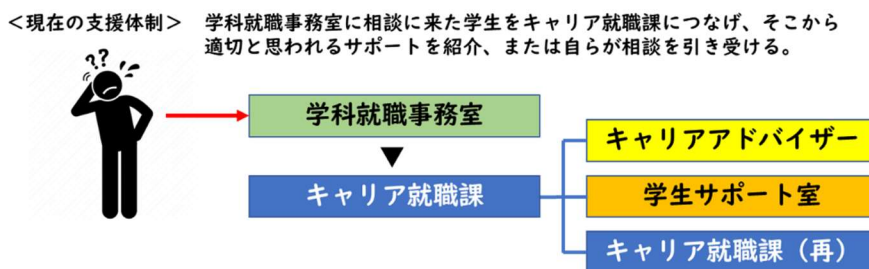


図5. 神奈川工科大学における就職支援の実情



図5における支援体制として特色と言えるのは、各学科内に「学科就職事務室」を設置し専属の事務職員を配置していることである。これにより、進路に関わる学生情報を詳細に分析し、教職員及び進路支援に関わる各組織間の円滑な連携及び情報共有がなされ、学生の利用頻度が向上しており、このようなきめ細かな就職支援の実施は、大学基準協会における認証評価においても高く評価されていることもあり、直ちに否定されるものではないが、学生からすれば、出来る限り多くの相談事がワンストップサービスで対応（解決）されるべきであろう。この考えを強くする理由として、コロナ禍においては、学生を取り巻く環境が劇的に変化し、授業のオンライン化や、学生間のコミュニケーションが希薄化等、これまでの学生支援ではフォローが難しくなっていることは周知の事実である。その中で、学生支援における業務別専門性の高度化を図ることが、一つの方策とも言えるが、就職支援を問わず学生への初動の見直しが急務だと筆者は考え、現状の体制を変える一つの手段としてアカデミック・アドバイジングの導入を検討している。それは、本学における就職課に期待される3つの目的を果たすことにもつながると考えるからである。

1. 学生が社会に貢献できる人材として輩出すること（社会貢献としての高い就職率）
2. 学生が納得いくキャリアを選択すること（学生の就職先満足度）
3. 就職活動時に、周りが親身になってサポートしてくれること（保証人の安心感）

そのためにも、就職課に期待される3つの目的を果たすことに寄与するツールとして、筆者は、アカデミック・アドバイジングの導入で図6の支援体制を目指したいと考える。

＜今後の支援体制＞ キャリア就職課が担っていた、サポートの割り振り業務をアカデミックアドバイジングが担うことで、業務負担の軽減と効率化を目指す。

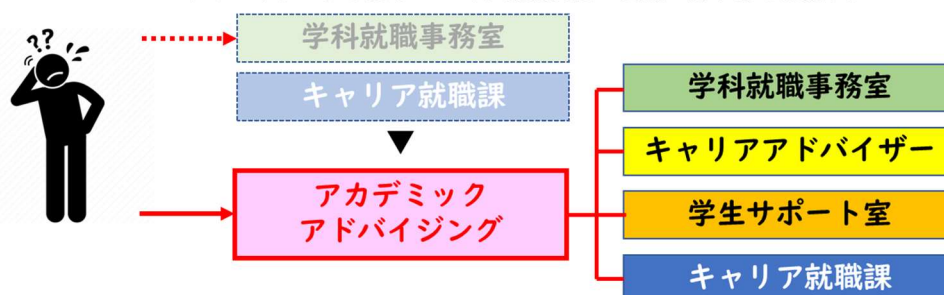


図6. 神奈川工科大学が目指すべき就職支援の新しい体制

さらに、図6の内容で「アカデミック・アドバイジング」の導入で果たしたいことは、表3にて示す相談に来た学生が必要としているサポート（段階）に応じた区分化である。

表3. 神奈川工科大学における就職支援における学生サポート（段階）の区分表

区分	学生サポート段階概要
A	相談、面談、学生の近況確認、事務手続の方法（内定報告、イベント参加等）
B	自己分析・自己理解のためのアドバイス
C	業界理解・企業研究
D	企業検索・マッチング（学内求人＝ネット上での検索方法等）
E	履歴書・ESのアドバイス（自己PR/志望動機等）
F	面接・グループディスカッション対策

表3にて、どの部署（誰）を紹介すべきか、明確に分類することで適切な部署への紹介が可能になると考える。また各学生が過去にどのようなサポートをどの程度受けて今に至っているのかも、このカテゴライズ化と情報の共有によって把握が可能となり、進捗が滞っている学生に対して自動的にITシステムによるアラートで通知される等、より積極的な支援も可能になると考えられる。しかしながら「アカデミック・アドバイジング」そのものが、本学におけるキャリア就職課に馴染む仕組みであるかという検証も必要である。本学においては専任職員数が他大学と比べて少ないため、学内の他のリソース利用について横断的な知識を持ちかつ総合的に判断できる人材が限られている。このような人材を養成する意味でも、アカデミック・アドバイジングの導入が必要と考える。

### 5. より細やかな学生支援体制 ～アカデミック・アドバイジングの導入～

先述の内容を加味しつつ、ここでは本学においてより細やかな学生支援体制を展開するために、アカデミック・アドバイジングの導入を前提とした課題を明示する。まずは、現行、本学では4つの学生支援においてそれぞれの部署が表4の通り組織的に担っている。

表4. 神奈川工科大学における学生支援における対応組織一覧

学生生活支援	学修支援	就職支援	経済的支援
学生課	教務課	キャリア就職課	学生課
保健室	基礎教育支援センター	インターンシップ推進室	
学生サポート室（障害学生支援室含）		キャリアアドバイザー室	
	ピアサポート室	公務員試験対策室	大学学生寮
学生相談室	教職教育センター		
困りごと相談所			

表4の内容を加味したうえで、新たなる「学生支援の3階層モデル」として、筆者は、図7を挙げたい。

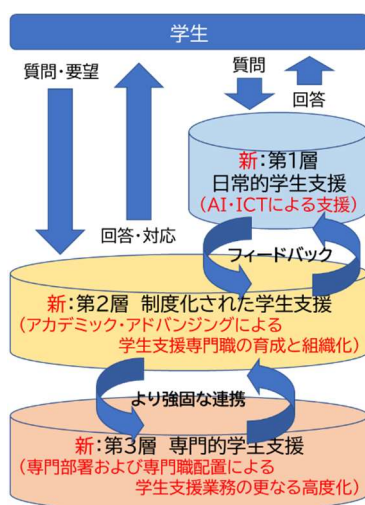


図7. 神奈川工科大学においてアカデミック・アドバイジングを導入するための学生支援の3階層モデル概念図

具体的には、以下の新しい内容での構成を考えたい。

**【新：第1層】[日常的学生支援]－日常的な個別ニーズの把握と対応－**

日常的な質問への対応は、AI・ICTを用いる。チャットボット等を積極的に用いた対応を進める。これらにより収集した質問内容が基礎となり、教職員が学生の発達的な課題や今日状況への理解、支援的な姿勢を身につける。その結果、教職員が学生とのコミュニケーションを取りやすくする工夫を講じることにより、温かく誠意ある対応や学生が安心感や信頼感を持てる環境の構築に寄与することが出来る。

**【新：第2層】[制度化された学生支援]－個別ニーズに応える役割・場の工夫－**

アカデミック・アドバイジングによる学生の個別ニーズに応える体制づくりを進める。何でも相談窓口（員）の配置、関連初動窓口の集中配置、カウンターの工夫を行う。連動する形で学生の相互援助力を活性化させる。具体的には、ティーチング・アシスタント、ピア・サポート、オリエンテーションでの交流等が挙がる。さらに、教育・指導や窓口対応等で深刻な問題を抱える学生の存在を把握した場合は、学生相談機関をはじめとする必要部署と相談・連携する。

**【新：第3層】[専門的學生支援]－個別ニーズに応える専門性の分化と深化－**

この部分は、原則として「学生支援の3階層モデル」における第3層の専門的學生支援の内容を活かすことを積極的に模索する。

(1) 専門的學生支援機関の必要性

第1層・第2層のみでは対応できない学生の個別ニーズへの、教育的・専門的支援

(2) 専門的學生支援機関における連携・協働

- ・対応困難な問題が生じた際に、学内外の連携・協働の核として問題解決に取り組む
- ・専門性を基にした研修やコンサルテーションによって第1層・第2層を支える役割

(3) 種々の専門的學生支援機関

学生相談／修学相談／進路・就職相談／ハラスメント相談／メンタルヘルス相談／留学生支援・相談

上記を適切な方向に導くことが大切であり、日本学生支援機構が定義する「学生支援の3階層モデル」をよりきめ細かいレベルでの学生支援体制を構築するために、「【第1層】[日常的學生支援]－日常的な個別ニーズの把握と対応－」と「【第2層】[制度化された學生支援]－個別ニーズに応える役割・場の工夫－」の体制の見直しが必要と考える。

## 6. 終わりに 部分最適から全体最適化を担うアカデミック・アドバイジングへ

総じて、業務別専門性が台頭する状況下において、組織の全体最適化は、部分最適では、解決できないことが自明であろう。これらの状況を打破する手段としても、アカデミック・アドバイジングは一つ的手段として有効であると考ええる。

### 参考文献

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。

## 研修プランの企画・運営過程を通じた

# 日本におけるアカデミック・アドバイジングの探索的研究

杉田 郁代 ・ 鈴木 浩子 ・ 福 博充 ・ 御厨 まり子 ・ 山崎めぐみ  
(高知大学) (日本薬科大学) (創価大学) (明星大学) (創価大学)

### 要旨

本稿の目的は、2022年度の日本アカデミック・アドバイジング協会（以下、JAAA）研修委員会が研修プランの企画・運営する過程を通じて思索した、日本におけるアカデミック・アドバイジング（以下、AA）の課題を、委員会の議事メモの分析から整理し、今後の日本におけるAAの発展に貢献することである。本稿ではまず2022年度のJAAA研修委員会及び各研修会の実践の概要を述べる。次に委員会の議事メモの分析から筆者らが研修プランを企画する過程において、「Student Success」という概念を殊に重視していたことを明らかにする。最後に研修プランの企画・運営過程において見えてきた日本におけるAAの課題と展望を6点挙げる。こうした研修プランの企画・運営過程における議論を整理し、記録しておくことは今後の日本におけるAAの発展・普及のためにも意義のあることと考える。

### キーワード

JAAA 研修委員会, アカデミック・アドバイジング, Student Success

## 1. JAAA 研修委員会及び企画・運営した研修会の概要

### 1.1 JAAA 研修委員会の概要

JAAA では研究担当理事のもと研修委員会を設けた。担当理事は、「AA に携わっている、あるいは興味・関心を寄せる教職員を対象に研修を企画・実施」するため、協会内から様々なバックグラウンドをもつ会員を委員として招集し発足した。なお、執筆者は全員、2022年度の研修委員である。

2022年度の研修委員会は3月30日の第1回打ち合わせから活動を始め、11月14日現在、すでに計9回の打ち合わせを開催している（表1）。コロナ禍ということもあり、オンライン（ZOOM）での打ち合わせだが、オンラインだからこそ場所にとらわれないというメリットもあり、毎回5人全員がほぼ参加している。打ち合わせの主な内容は研修プランの企画・検討だが、打ち合わせだけにとどまらず、SNSの一つである「Slack」を利用することで、打ち合わせ以外にも頻繁に意見・情報交換や連携をはかっている。

第1回の打ち合わせではメンバー同士の顔合わせや「Student Successを中心においた研修」にするという年間方針をメンバー間で共有した。続く第2回、第3回、第4回の打ち合わせでは6月25日に行われた第1回研修プランの企画・検討を行い、第5回、第6

回では 8 月 28 日に開催された第 2 回大会分科会における研修プランを検討し、第 7 回・第 8 回では 10 月 25 日に開催した JAAA サロンの企画・検討を行った。

2022 年度の研修委員会のメンバーは筆者ら 5 人であり、アドバイジングを行う場や職位が偏らないようさまざまな背景をもった協会員で構成されている。日本では専門職としてのアカデミック・アドバイザーのいる大学はまだ少ない一方で、クラス担任制やアカデミック・アドバイザー制度など、教員がアカデミック・アドバイザーとしての役割を担う仕組みが導入されている大学は多い。アカデミック・アドバイザーとしてではないが、日本の大学では教務課、学生課、キャリアセンターなど事務的手続き部署でもアドバイジングの一部を行ってきたこともあり、JAAA にも多様なバックグラウンドを持った会員が所属している。それが JAAA の特徴の一つであると考え、研修委員もさまざまな背景を持ったメンバーで構成している。たとえば、キャリア支援や学生相談、学習支援に従事する専任教員、事務局でのアカデミックアドバイジングを行う職員である。つまり、これらの専門的な位置づけにある委員によって、多様なバックグラウンドを持つ会員のニーズに答えることが可能となるとともに、アカデミックアドバイジングの展開も視野に入れて検討を行うことができる。

表 1 JAAA 研修委員会・打ち合わせ概要 (2022 年 11 月 14 日現在)

	開催日	時間	開催形式	主な検討事項
1	2022/3/30	17:00-19:00	オンライン	顔合わせ・方針確認など
2	2022/4/11	18:30-20:00	オンライン	第 1 回研修プランの企画・検討
3	2022/5/13	18:30-20:00	オンライン	第 1 回研修プランの企画・検討
4	2022/6/6	18:30-20:00	オンライン	第 1 回研修プランの企画・検討
5	2022/7/19	18:30-20:00	オンライン	第 1 回研修の振り返り及び大会分科会での企画検討
6	2022/8/9	18:30-20:00	オンライン	大会分科会での企画検討
7	2022/9/26	20:00-22:00	オンライン	JAAA サロンの企画検討
8	2022/10/28	18:30-20:00	オンライン	JAAA サロンの企画検討・運営確認
9	2022/11/7	20:00-22:00	オンライン	JAAJ への投稿について

## 1.2 実施した研修会の概要

2022 年 11 月 14 日までに実施した研修会の概要は以下の通りである。研修委員会は研修会とともに会員相互の情報交換を目的としたサロンの企画・運営も担っており、2 回の研修会と 1 回のサロンを開催した。

### ①2022 年度第 1 回研修会

日時：2022 年 6 月 25 日 10 時から 12 時（終了後、30 分程度の懇親会）

方式：オンライン（Zoom による遠隔配信）

研修テーマ：18 歳成人を機に、あらためて student success を考える。

研修概要：アメリカ合衆国を拠点とした NACADA（National Academic Adviser

**Association**：全米アカデミック・アドバイジング協会）が示す 7 つのコアバリュー（尊敬、包摂、プロフェッショナリズム、誠実性、思いやり、エンパワーメント、関与）を説明し、その 7 つのコアバリューから、プロフェッショナリズム及び任意の 2 つの観点からあらかじめ用意した「学生物語」について考え、グループで討議を行った。グループ討議ではオンライン上のホワイトボードである Miro を用いて「学生物語」に対する自身の気づきを相互に伝え合うことで、Student Success を考える機会を提供した。

## ②2022 年度第 2 回研修会（JAAA 第 2 回大会分科会）

日時：2022 年 8 月 27 日 16 時～17 時 30 分

方式：オンライン（Zoom による遠隔配信）

研修テーマ：学生の大学生活をとおして、大学の教職員としてどのようにアドバイジングを行えるかを考える。

研修概要：簡単なアイスブレイクのあと、あらかじめ用意した「学生物語」を例に、教員や職員としての役割＝「プロフェッショナル」として、学生にどのようにアドバイジングを行えるのかを①この学生ができていることと、できていないことは何か、②プロフェッショナルとしてどう関わるか、③この学生の Student Success は何であると考え、の 3 つの観点を通じて考える機会を提供した。

## ③2022 年度第 1 回 JAAA サロン

日時：2022 年 10 月 25 日 18 時 30 分～20 時

方式：オンライン（Zoom による遠隔配信）

概要：できるだけ立場の近い JAAA の仲間と、日々の実践についてざっくばらんに意見交換することで、実践のヒントを持ち帰ってもらう機会を提供した。

## 2. 研修プランの企画・運営過程分析のための議事メモの検討

本研修委員会において、研修プランの企画・運営過程においてどのようなことが話されたのかを検証するために、議事メモを対象に KH Coder による計量テキスト分析（樋口、2020）を行った。まず、議事メモから、研修プランの企画・運営過程事項以外の記述、すなわち句読点、日時情報、委員名、使用ツール名（Zoom, Miro）などを分析対象から除外する作業を行った。また、「学生物語」「Student Success」の 2 つの語句については、分割される可能性が高いことから、それぞれ結合語として設定した。分析は、2 段階で行った。第 1 は、頻出語の抽出を行い、その後に、語彙のつながりを確認するために、共起ネットワーク分析を行った。

まず、頻出語の抽出を行い、研修委員会の打ち合わせにおいて、どのような語が用いられているかを調べた。上位 30 語を集計し、頻度の高い語を確認したところ、「学生」79 回、「自分」39 回、「考える」34 回、「Student Success」33 回、「研修」29 回などであった。したがって、本委員会は第 1 回目の打ち合わせで決定した年間方針を忠実に実行し、研修においても参加者自身で学生の Student Success について考えてもらうことを意図し、企画を立案してきたことがうかがえる。

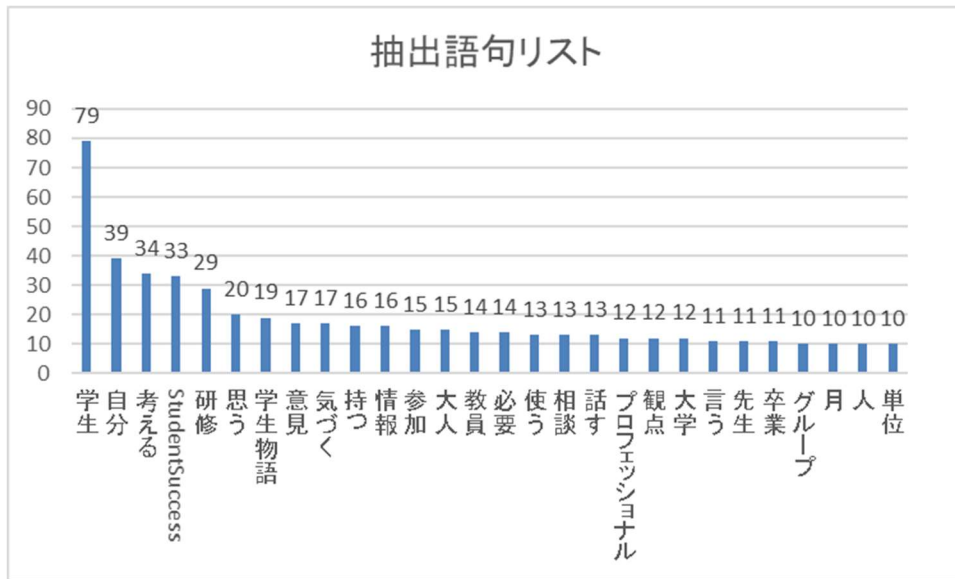


図 1 議事メモにおける抽出語句リスト

第 2 に、議事メモの全体概要を、把握するために共起ネットワークによる分析を行った。解釈と視認性の観点から出現頻度 10 以上の語を用いて分析したところ、3 つの語句のつながりが確認された。各語句のつながりの概要は次のとおりである (図 2)。

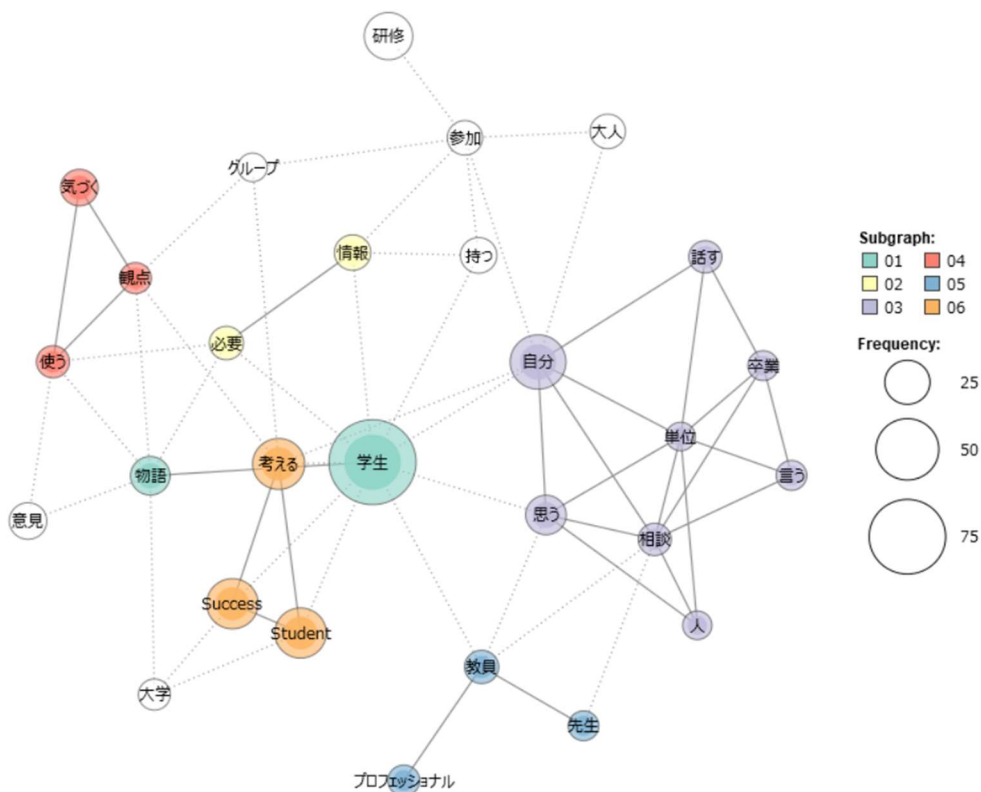


図 2 共起ネットワークによって分析した議事メモの全体概要

第 1 は、「学生物語-Student Success-考える」の語句のつながりであった。これは、学生物語を用いることによって Student Success を考えてもらうことを目的とした本委員会の意図に関するつながりであることを確認できる。第 2 は、「観点-使う-気づく」のつながりである。これは、第 1 回の研修で行った、NACADA の観点を使って、参加者にさまざまな気づきを得てほしいという目的に通じるものであることが確認できる。

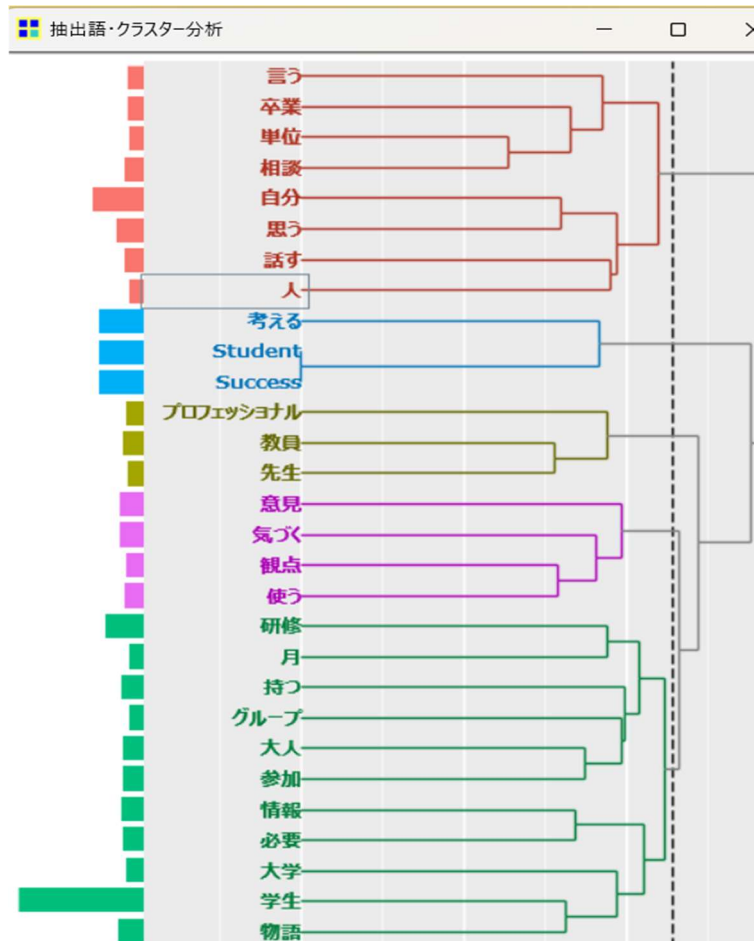


図 3 議事メモ抽出語のクラスター分析

第 3 は、「自分-思う-話す-単位-卒業-単位-言う」であった。このつながりは、参加者自身が、学生の単位や卒業について、思うことを話す、言うという研修形態を示すものであった。しかし、これらの語句のつながりが不明瞭であることから、検討を深めるために、クラスター分析を行った(図 3)。その結果、卒業にかかる単位の相談などについて、自分の思うことを、人に話す・言うというつながりを確認することができた。また、議事メモを確認すると、「単位を落としたら卒業できないかもしれない」といった、単位と卒業にかかるつながりを確認することができたことから、卒業にかかる単位の相談の事象をとらえたものと考えられる。この事象は、Student Success の途中のプロセスであることから、学生物語を通じて、学生の卒業までのプロセスに注目し検討することを本委員会が重視してきたことを示すものと考えられる。



### 3. 研修プランの企画・検討過程を通じた日本におけるアカデミック・アドバイジングの課題と展望

ここまでの分析をもとに、研修プランの企画・検討過程を通じた日本における AA の課題と展望として、6 点を挙げておきたい。① Student Success, ② AA を行う上でのコアバリュー, ③ AA に求められる専門性, ④ AA に必要なスキル, ⑤ 大学内組織とのつながり, ⑥ 研修・サロンの組み立て・進行方法である。①②は前項の議事メモの分析の通り、研修委員会の中で繰り返し言及されてきた事項である。③④⑤は特に研修の振り返りの中で研修委員の間で課題として挙げてきた事項である。⑥は試行錯誤してきた研修の実施方法となるが、そのアプローチは AA の学生への関わり方への示唆となるものである。

① Student Success は、JAAA の考える AA の中心となる概念になる。JAAA は AA を「学生自身による将来の目的・目標の決定とその達成に向けて、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」（日本アカデミック・アドバイジング協会, 2021）としている。「学生個人のニーズに沿った」は、学位修得に向けての個人のニーズに限らず、学生が大学教育をとおして何を目的・目標としているのかという異なるニーズも含まれる。これらニーズの達成を Student Success と考えると、この概念は研修の一貫したテーマであることを参加者にリマインドする必要があると考えた。Student Success という概念は、大学関係者間での共通理解は無く、これに相当する適切な日本語もまだない。本概念を中心におき研修を行う（あるいは実践する）ことで、参加者との共通理解をはかるとともに、適切な日本語が生成される可能性もある。

② AA を行う上でのコアバリューは、NACADA から示されているものの、日本における AA の実状にそのまま適用するには限界がある。NACADA のコアバリューの原語は英語だが、千葉大学のアカデミック・リンク・センターにより日本語に翻訳されている（千葉大学アカデミック・リンク・センター, 2020）。JAAA では、日本の大学で AA を行う独自のコアバリューをまだ設けていない。そこで、NACADA のコアバリューが、そのまま日本の AA 実践に当てはめることができるのか、2022 年第 1 回研修では枠組みとして使用した。その結果、日本語に訳され使用された時点で、原語で意図された価値（バリュー）と異なる解釈がされている結果となった。また、そもそも AA としてのプロフェッショナルという概念がないにもかかわらず、プロフェッショナリズムを考慮してもらうことには限界があった。今後は、研修を行いながら参加者の意見や考えの中から、Student Success を達成するための日本の AA を考えるうえで、なくてはならないコアバリューを抽出する必要性がある。

③ AA に求められる専門性は、現在まだ確立されていない（あるいは発展途上である）。②のコアバリューの中の「プロフェッショナリズム」を考えることに限界があったことから、日本の大学における AA の専門性は話題にはなっていない。しかし、研修委員会では「何をもちて Student Success とするかは、学生本人が決定する」ということを繰り返し確認してきた。また、教職員の立場にかかわらず、AA を担う際は「AA としての帽子をかぶる」ということも共有してきた。では、「AA としての帽子」すなわち専門性とは何か。それは、「学生自身の大学生活および卒業後の目標・目的設定は、最終的には学生が自己決定し、それを尊重する」ことではないだろうか。AA を担うそれぞれの立場から考えると、その立場から考えられる状況に対する答えはある。しかし、AA という

役割を担っている場合は、最終的判断は必ず学生が行うということを忘れてはならない。

④学生の **Student Success** をサポートする役割を担う AA に必要なスキルは、大きく分けて 2 つあると考える。第 1 は、学生が卒業要件をクリアするための AA のスキル、第 2 は卒業要件ではないが、在学中・卒業後の目標・目的を学生が達成するための AA スキルである。第 1 の卒業要件をクリアするために必要な AA スキルは、比較的簡単に想像できる。学部・学科・プログラムを終了し学位授与に必要な情報がどこに存在するかを認識し、情報を理解することが最低限求められる。また、学生が学位修得を目標としているのであれば、それに十分な要件を満たす必要があることを伝える必要がある。これは、主に必要要件を満たしていない、満たせない可能性がある場合に必要なスキルだが、学生が自身で実行するしかない態度や行動を指摘する必要もある。

第 2 のスキルである、卒業要件ではないが学生が大学在学中・卒業後の目標・目的を達成するためのスキルは、主に関係構築とコミュニケーションといえる。これらのスキルを用いて、例えば必修が多い学部・学科・プログラムに在籍する学生に対しては、将来の目標・目的に向けてどのような知識・態度・スキルを身につけられるのか、コミュニケーションを取ることも考えられる。また、必修が少なく自分で選択する学部・学科・プログラムに在籍する学生に対しては、将来の目標・目的に向けて何を学びたいのか、スキルを身につけたいかをたずねる。このようなコミュニケーションは、信頼関係を構築したほうがより深い会話をもつことができる。また、学生との関わりの中で、学生が学業や学生生活に困難を感じたり、興味関心に変化があったりした時に、学生の困り感はどこからきているのか、興味関心がなぜ変わったのかなど、(詰問ではなく)質問することにより、学生の状況を把握する必要もある。

これらの支援をおこなうには、大学内外のリソースも把握しておく必要がある。卒業要件を満たすためにも、将来の目標・目的を達成するためにも、リソースを活用するスキルを学生に身につけてもらうことも大切である。

⑤大学内組織とのつながりは、学生の **Student Success** をサポートする AA にとって必要不可欠なものとなる。組織的に行う AA にとって、大学全体で一人の学生をサポートするには、集団守秘義務を遵守しながら、情報の共有が必要になる。これは、単純に情報共有システムを入れるというだけでなく、大学における AA の在り方、学生支援の在り方を再検討することにつながる。現在、多くの大学で学生の情報は各部署で蓄積され、共有されることはほぼない。情報の共有には、システムを導入する場合もあり予算などの理由から難しいと考えられる場合もある。しかし、同じ話を繰り返ししなければならぬ学生の立場や、部分的な情報しかなかったために、適切な対応ができないような状況を考えると、大学内組織でのつながりは必要となる。

⑥研修・サロンの組み立て、進行方法も重要である。2021 年度は、参加者が自身の経験を踏まえ、学生物語をもとに考える自由度の高い手法を用いていた。しかし、参加者からのフィードバックを受け、2022 年度は異なる手法を試みた。より研修の目的と枠組みを明確にした(何を、どのような枠組みを使ってほしいのか示し)うえで、学生物語を自分の経験をふまえて考えるアドバイジング的手法を試みた。

その結果、研修における委員会メンバーの役割は、ファシリテーションを基本とした。ファシリテーションとは上手に場のガードレールを建てられること(三田地 2013)とい

う考え方のもと、目指すゴールを明確にし、そのプロセス（場の進め方、流れ）の分かりやすさを意識した。具体的には、導入またはまとめにミニレクチャーを取り入れ、それらの知識をもとに参加者に考えてもらいたいポイントを「問い」として各研修のワークを組み立てた。これは、学位修得（ゴール）に向けて、どのような卒業要件があるかを学生に示す（ガードレール）と同時に、どのようにゴールへ向かっていくのかを学生に考えてもらう AA と共通するところがある。

研修委員会は、概要でも述べたとおり AA サロンも開催する。研修とは異なり、サロンは、ゴール（話し合うテーマ）も参加者に任せる形で行った。しかし、フリートークになると AA への焦点化が難しくなるため、研修とは異なるガードレールを設けた。具体的には、経験者は実践内容を共有するとともに、AA を経験したことがないとする参加者が質問や意見を発信できる環境を作り、それぞれ自由に話し合えることを目指して実施した。

#### 4. おわりに

今回、研修プランの企画・運営過程における議事メモの分析をとおして、日本の大学における AA の中心概念、それを達成するための専門性、価値観、体現するためのスキルと組織的な仕組みを考えてきた。ここから明らかになったのは、特に価値観の明確化である。日本の大学で AA を行う上で必要な価値観を、英語からの翻訳でなく、これからの研修機会をとおして抽出していくことが本年度の課題だと考える。2022年12月17日に行われる研修では、研修委員会のメンバーを選出した理由でもある、それぞれの立場から AA の在り方を問うものになる。授業担当、学習支援担当、キャリア担当、学生相談担当、障がい学生支援担当、事務手続き担当の立場から AA の役割をあえて考えることで、AA を行う上での価値観を考えていきたい。

#### 参考文献

千葉大学アカデミック・リンク・センター(2020)「NACADA コアバリュー」

[https://alc.chiba-u.jp/ALPS/files/NACADA%20Core%20Values\\_Japanese%20ver.pdf](https://alc.chiba-u.jp/ALPS/files/NACADA%20Core%20Values_Japanese%20ver.pdf)（閲覧日：2023年2月2日）

樋口耕一(2020)『社会調査のための計量テキスト分析【第2版】 内容分析の継承と発展を目指して』ナカニシヤ出版

三田地真実、中野民夫監修(2013)『ファシリテーター行動指南書 意味ある場づくりのために』ナカニシヤ出版

日本アカデミック・アドバイジング協会(2021)「日本アカデミック・アドバイジング協会の設立について」<https://academic-advising.jp/greeting/>（閲覧日：2023年2月2日）

## インタビュー調査からみる

### 日本人学生へのアカデミック・アドバイジング：

#### ハワイ東海インターナショナルカレッジ（HTIC）を事例に

樺島 敬子  
（東海大学）

#### 要旨

ハワイ東海インターナショナルカレッジ（Hawaii Tokai International College, 以下「HTIC」）の学生アドバイザーを対象に、アドバイジングに関するインタビュー調査を行った。HTIC では小規模カレッジの利点を生かし、学生アドバイザーが学習面のみならず学生生活全般の課題に対する総合的な相談窓口としての役割を果たしている。特に予科では、学生が学習面・生活面で抱えている問題の早期発見・早期解決をアドバイジングの実施目的の一つとしている。このような総合的支援の実施の背景に、全学生数の約 9 割が日本人であることによる留学生特有の課題や保護者への配慮がある。また、学生へのアプローチ方法に関しては、英語での意思疎通が困難な日本人学生への配慮がなされているが、アドバイジング内容には対象学生の国籍による違いは見られない。そこには英語学習初級者の学生を米国大学編入まで導くための特殊な教育プログラムを実施する HTIC ならではの工夫が見られた。

#### キーワード

総合的支援, 言語学習, 保護者, 初年次教育, 留学支援

#### 1. はじめに

我が国では、高等教育のユニバーサル化に伴い、大学に入学する学生が多様化している。大学は、学生の学力の低下、学ぶ意識の低下、職業観・勤労観の希薄さ、大学生活への不適応等の課題への対応が求められているが、いち早くユニバーサル化への対応を進めた米国の大学では、個々の学生の事情に合わせ、学生本人による主体的な学習目標の設定とその達成を支援する「アカデミック・アドバイジング」が広く普及している（清水 2015）。文部科学省の調査によると、我が国では、米国式のアカデミック・アドバイジングが大学改革の一手法として期待されているものの、導入している大学は僅かに過ぎない（文部科学省 2020）。本稿は、我が国におけるアカデミック・アドバイジングの普及・拡大に資するべく、全学生数の約 9 割が日本人学生という非常に特徴的な米国の短期大学である HTIC で展開されているアカデミック・アドバイジングについて、その実情と特徴を明らかにするものである。

## 2. HTIC の概要

### 2.1 設立の経緯

学校法人東海大学では、創立者の松前重義が提唱した「我々の使命は大学建設だけに終わるのではなく、それを通じて平和国家の、世界平和の建設を実現させなければならない」という教育理念が学園の国際戦略の指針となっており、HTIC の設立もこの教育理念を具現化したものである。1990 年、ハワイ州オアフ島に米国、アジア、太平洋諸国との交流を推進する「東海大学パシフィックセンター(以下、TUPC)」を設置し、1992 年、TUPC 内にリベラルアーツ教育を通してグローバル市民の育成を目指す短期大学、HTIC を設立した。「学生が世界平和に貢献する見識あるグローバル市民となるための教育を提供する」ことを目標とし、「特にアジア太平洋地域での多様かつ国際的視野をつなぐ教育に関心をもつ学生の国際的なゲートウェイ（入口）であり、世界の発展に貢献できる生涯学習者を輩出する」ことを使命とする。

### 2.2 教育プログラムの特徴

HTIC は米国西地区・大学協会（Western Association of Schools and Colleges: WASC, Accrediting Commission for Community and Junior Colleges :ACCJC）からア kredィテーション（基準認定）を受けている。HTIC を修了することにより、米国短期大学士号（リベラルアーツ）が授与され、日米の 4 年制大学への編入が可能となる。ハワイ州オアフ島西部カポレイ市に位置し、隣接するハワイ大学ウエストオアフ校と連携し、図書館、カフェテリア、学生寮などの施設の共同利用や特別編入学制度、学生交流等を行っており、国際色豊かな環境の中で授業が行われている。

正課学生向けのプログラムとして、リベラルアーツを教育する本科（Liberal Arts Program）に加え、英語が母国語でない学生が短期大学課程に進学するための英語と学習スキルを学ぶ予科（College Preparatory Program）がある。

予科は一般的な ESL（English as a second language）とは異なり、自分の考えを英語で論理的に述べるスキル、英語でプレゼンテーションを行うスキルといった、米国の大学で必要とする能力とスキルを身に着けるプログラムで、英語能力別に 5 段階に分かれている。入学時のプレースメントテストによってスタートレベルが決定し、レベル 5 を修了した学生は本科に進級する。各レベルには、英語の授業に加え、大学で開講されている科目の基礎を学ぶ「世界史基礎」や「社会学基礎」といった科目が設けられており、本科のリベラルアーツ科目を受講するための準備段階として位置づけられている。

本科リベラルアーツプログラムでは、必修科目を除き、学生が希望に応じて科目を選択することができる。平均 5 学期間（1 年 3 ヶ月）かけて 60 単位を修得し、修了者は米国短期大学士号を取得する。4 学期制を実施しているため、通常 2 学期制では 15～16 週間かけて取得する単位を 10 週間で取得することから、予科と本科を合わせても 2 年～2 年半での卒業が可能となる。

2022 年秋学期時点での学生数は予科 40 名、本科 58 名の計 98 名である。1 クラスの学生数の平均が 13 名という少人数教育も特徴の一つである。国籍は約 9 割が日本人、約 1 割がハワイ州出身のアメリカ人学生である。

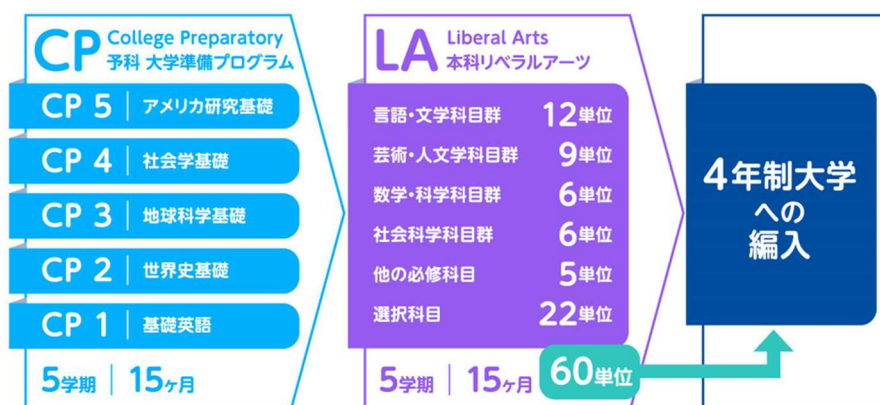


図 1 入学から卒業までのモデルケース

### 2.3 編入率・卒業率の高さ

HTIC 最大の特徴として、その編入率と卒業率の高さが挙げられる。本科学生の卒業率は 9 割を超えており、卒業生のうち約 8 割が日米の 4 年制大学への編入を果たしている。米国での調査によると、全米 2 年制大学から 4 年制大学への編入率の平均は 31.6%であるため、HTIC の約 8 割は圧倒的な編入実績といえる (The National Student Clearinghouse Research Center 2022) 2)。

HTIC の編入率・卒業率の高さは、少人数制で一人ひとりに行き届いたサポートと、予科で行っている徹底した指導が大きな要因になっている。既に述べたとおり、予科は単なる英語学校ではなく、米国大学の授業についていくための基礎知識や学習スキルを身に着けるプログラムである。高校を卒業したばかりの学生達にその目的を理解させ、米国大学に編入する意欲を持たせることが予科の大きな役割である。

学生アドバイザーによると、予科では毎年数名の退学者が出ているという。予科学生は入学時、英語で学ぶ環境に慣れることに加え、課題の量、文化の違い、学生寮での集団生活など、様々な課題を乗り越えなければならない。日本の高校を卒業してまもなく渡米した学生達が、米国大学で学ぶ際に必要なリーディング・ライティング、プレゼンテーション等の基礎を短期間で身に付け、卒業に必要な単位の修得から 4 年制大学への編入までこなせるようになるには、教職員による学習面・生活面の総合的支援が欠かせないとされる。

### 3. 学生支援とアカデミック・アドバイジングの体制

HTIC では、学生課、ラーニングセンターの機能を持つ図書館、カウンセリングセンターを設け、一人ひとりの学生生活を総合的に支援している。学生支援の中心を担っているのが学生課 (Office of Student Services) である。学生課は、学生担当副学長が率いる 4 名の職員で構成されている。学生課で解決できない問題は教員や他部署に情報共有し、カレッジ全体で連携を図っている。例えば、学習面の課題は予科・本科の各教員や図書館のチューター、心理的な課題はカウンセリングセンターに照会する。

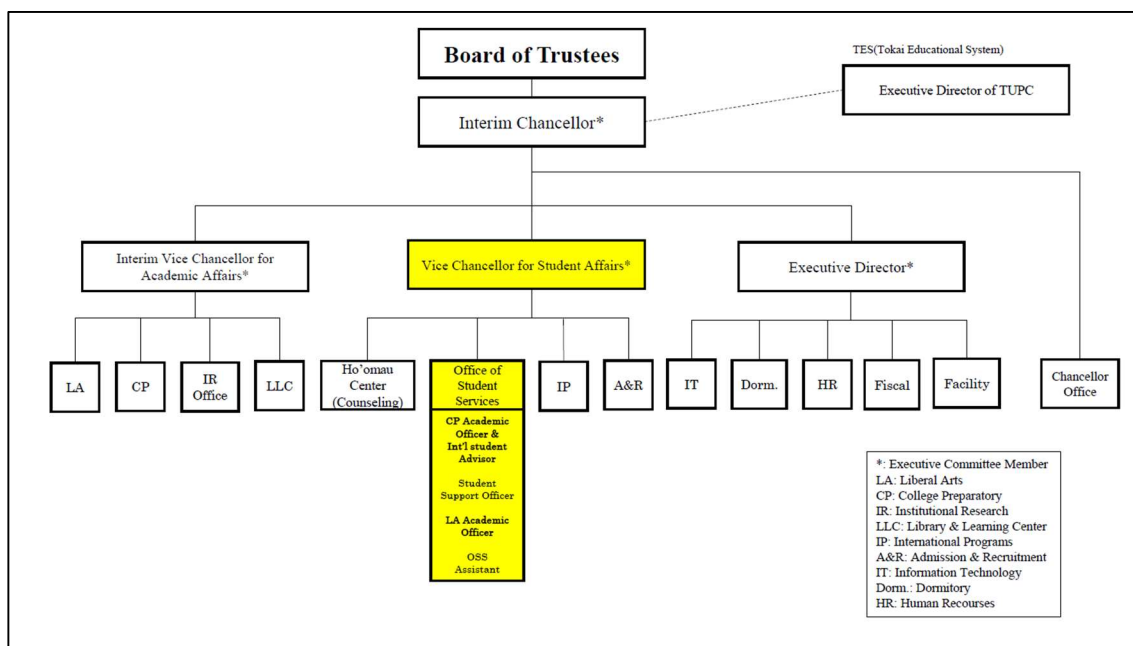


図 2 HTIC 組織図 (2022 年 10 月現在, 抜粋版)

また、東海大学湘南キャンパスに日本入試事務局を設置し、日本側窓口としての機能を果たしている。東海大学の国際担当部署の職員 1~2 名が担当し、現地と連携しながら学生募集活動、渡航前手続き支援、保護者からの問い合わせ対応等を行っている。ただし、運営に関する判断は現地に一任されているため、あくまでも補助的な立ち位置である。

#### 4. インタビュー調査の概要

インタビュー協力者：学生課の予科・本科アドバイザー各 1 名（いずれも常駐）

- ・ Ms. Mika Sasamoto, CP Academic Officer & International Student Advisor（予科）
- ・ Ms. Hazel Parish, Liberal Arts Academic Officer（本科）

質問内容：

- ・ アドバイジングの概要
- ・ アドバイジングを行う上で心がけていること
- ・ 日本人学生に対するアドバイジングの留意点

インタビュー形式：オンライン（Zoom を使用）

使用言語：日本語（予科アドバイザー）・英語（本科アドバイザー）

所要時間：各 30 分

##### 4.1 アドバイジングの概要

予科で本格的にアドバイジング導入したのは、2021 年からである。毎学期、学期の中間時期にアドバイザーとの面談を必須とし、次学期の登録科目や全体の学習レベル、学費の説明を行っている。学生自身が現在置かれている状況を確認する機会になることに加え、学生が抱えている問題の早期発見・早期解決に効果的であったため、現在は短時間のアドバイジングで学生に様々な質問を投げかけ、学習面・生活面の状況を総合的に評価している（本科で行われている「アカデミック・アドバイジング」とは異なるため（表 1 参照））

ここでは単に「アドバイジング」とする)。

アドバイジングを導入する以前は、問題が大きくなってから学生が相談しに来る、あるいは保護者からの連絡でトラブルが発覚するケースが多かったが、アドバイジング導入後は大きな問題を抱えて相談に来ることが減った。また、問題に気が付いていたとしても自分から対処しようとしなかった学生が、アドバイジングで話すことによって問題を再認識し、対応するきっかけになることもあった。こうした変化から、アドバイジング導入には一定の成果があったとみられる。

一方本科では以前からアカデミック・アドバイジングを実施している。NACADA (National Academic Advising Association) 等の専門職団体が提示するアカデミック・アドバイザーの職務内容に関するアンケート項目 22 問<sup>3)</sup>の大半が実施されていたため、他の米国大学で行っているものと大きな違いはないといえる。ただし、HTIC 本科で行っている編入指導は、米国のみならず、日本の大学への編入も選択肢に入ってくるという点で特徴的である。HTIC を卒業後に東海大学の 3 年次に編入した卒業生によると、アドバイジングが編入後の専攻を選ぶ上で大変有用であったとのことである。幅広い選択肢がある中、4 年制大学卒業後のキャリアを見据え、自身の興味や強みを深掘りし、専攻したい分野を決めて編入先の国・大学を選ぶ過程において、アドバイザーの果たす役割は大きい。

なお、アカデミック・アドバイザーへの研修制度はなく、採用条件としてカウンセリング、教育系の学位や学生支援の経験が求められる。

表 1 予科・本科のアドバイジングの内容・目的

予科	<ul style="list-style-type: none"> <li>・每学期、中間時期に全ての予科学生に対するアドバイジングが必須</li> <li>・目的：次学期の登録科目やレベル、学費の確認のほか、学生が抱えている問題を積極的に見つけ、早期に解決する。学期の中間の段階で成績が振るわない科目に対処する。</li> <li>・内容：学習面・生活面の状況をヒアリングし、総合的に評価する。</li> <li>・使用言語：英語</li> </ul>
本科	<ul style="list-style-type: none"> <li>・每学期、第 5 週目に全ての本科学生に対し 30 分程度のアドバイジングが必須（必要であれば追加で別のアドバイジングセッションを設ける。編入準備をしている学生など。）</li> <li>・目的：卒業および学生が希望する編入先（あるいはキャリア）への支援</li> <li>・内容：履修指導、編入指導（キャリア支援※を含む）、メンタルヘルスの課題、その他学生生活における諸問題（ルームメイトとのトラブル等）への対応</li> <li>・使用言語：英語</li> </ul> <p>※キャリア支援・・・学生の強みを見つけ、キャリアゴールを見据えて編入後の専攻を決める、履歴書の書き方などを指導する</p>

予科学生のアドバイジングを担当する CP Academic Officer & International Student



Advisor は、その職名からもわかるとおり、主に日本から来る留学生の入学から本科進級までを支援する。入学許可証の発行から始まり、新入生オリエンテーション、毎学期のアドバイザーング、さらに日本の4年制大学への編入を希望する本科学生へのサポートや保護者面談のコーディネートも担当しており、その職務は多岐にわたっている。日本の保護者やオフィスと関わる仕事が多いため、歴代の予科アドバイザーの多くが日本語・英語2ヶ国語での対応が可能であった。ただし、学生とのコミュニケーションは英語であり、急病等のやむを得ない場合のみ日本語で対応している。

本科学生のアドバイザーングを担当する Liberal Arts Academic Officer は、基本的には本科に進級（入学）した学生の卒業までの学習・生活面を支援するが、予科アドバイザーが不在の際は予科学生の相談にも応じるなど、臨機応変に対応している。

その他学生募集活動や各種イベント等、学生課全体で協力して行っている業務がある。

## 4.2 アドバイジングを行う上で心がけていること

### 【予科】

学生に学習へのモチベーションを持たせる、または維持させること。

HTIC は1学期10週間という短期間で成果を出さなくてはならないため、モチベーションを下げない学習環境を作ることが最も重要かつ、難しい。特に入学したばかりの予科学生は予習型の米国式授業についていけず、ストレスを抱えやすい。また、次のレベルに上がるためには各レベルの TOEFL スコア基準を達成しなければならず、普段の学習と TOEFL 対策で学生のプレッシャーは大きい。短期間で伸びる学生もいるが、伸びなければスランプに陥ることもあるので、必要に応じてチューターや教員と情報共有し、補習を行う。本科に進級させるために時には厳しく指導することも必要だが、留学生活に慣れずにストレスを抱えた学生達が相談しやすい温かい雰囲気を作り出すことも重要である。

### 【本科】

学習面以外のサポートを丁寧に行うこと。

HTIC では、上述のとおり予科で徹底的に指導しているため、本科において学習面で大きくつまずく学生は少なく、履修指導や編入指導に集中することができる。一方、学習面以外のサポートは、寮生活における人間関係のトラブルなど複雑な問題にも対応する必要があり、常に課題になっている。アカデミック・アドバイザーングは学習面のアドバイスが優先だが、メンタルヘルスの問題は成績に直結するため、私生活で何が起きているかを丁寧にヒアリングし、ストレスマネジメントやタイムマネジメントについても助言するようにしている。問題は学生課内で共有し、協力し合って対応しているほか、学生課で解決できないことは他部署や教員に照会している。

## 4.3 日本人学生に対するアドバイザーングの留意点

### 【予科】

#### ・保護者との関係性

東海大学の系列ということがあり、同大学に近い学費で米国の高等教育を提供するというコンセプトがあることから、日本と同じようなレベルでの対応が求められる。例えば、東海大学ではスチューデント・サクセスのための取り組みの一つとして「後援会」という

保護者面談の機会を設け、学習状況、学習態度などを保護者と共有している。HTICも東海大学の後援会にならって、毎年希望者にオンラインでの保護者面談を実施している。こうした保護者との繋がりを大切にすることが日本の大学系列の強みとなる一方で、米国大学として、個人情報保護の観点から成績、アドバイザーとの面談内容の保護者への開示ができない。特に英会話に自信の無い予科学生は学生課に直接相談に行かず、保護者に問題を相談し、保護者から日本の事務局あるいは現地職員に連絡することで問題が発覚するケースもある。このような場合も、18歳以上は大人であると見なしているため、保護者を介さずに学生が直接相談に来るように促している。また、時には学生自身で問題を解決する必要があるため、学生課で支援できることと自分の力で解決しなければならないことを線引きし、学生の自立を促している。

#### ・英語でのコミュニケーション

英語を学び始めの学生に対して成績等の重要な話をする際にミスコミュニケーションがあってはならないため、できる限り Yes か No で答えられるように質問内容を工夫したり、やさしい英語を使って話すように心掛けている。

#### 【本科】

予科と同様、日本人学生との英語でのコミュニケーションが困難な場合があるため、日本人学生にはゆっくり話すように心掛け、また自分が話すよりも学生に自分の考えを話すように促している。日本人の場合、留学ビザによる制約などアメリカ人学生が気にしなくて良い点を気にかける必要があるが、その他には国籍によるアプローチ方法に違いはない。それは既に述べたように、予科の段階で米国大学で学ぶためのスキルを習得していることから、本科のアドバイジングにもスムーズに対応できるようになっているためである。

### 5. 考察・我が国への示唆

インタビュー調査の結果、HTICでは少人数制の利点を生かし、アカデミック・アドバイザーが学習面・生活面の総合的な相談窓口としての役割を担っていることが明らかになった。生活面のサポートをアカデミック・アドバイザーが担うべきかどうかは大学の規模や体制によって異なるが、メンタルヘルスの問題は成績に直結するため、必要に応じて複数の部署が連携し、総合的な支援をしていくことは必須といえる。

HTICは、本科進級後に4年制大学編入を見据えたアドバイジングを行い、約8割という高い編入実績を出しているが、スチューデント・サクセスは予科の教育無しに成り立たないものである。HTICの予科は単なるESLプログラムではなく、米国大学で学ぶための総合的なスキルを身に付けるプログラムであるため、アドバイザーも様々な観点から学生をサポートしていく必要がある。こうした予科の取り組みは、入学時からしっかりとしたアドバイジングを行っていくことがスチューデント・サクセスに繋がるという意味において、我が国の大学における初年次教育の在り方について検討するうえで示唆に富むものであろう。

日本人学生へのアドバイジングの留意点としては、言語の面と保護者との特殊な関係性が挙げられた。我が国の大学で日本人学生に対するアカデミック・アドバイジングを行う上ではこうした課題は稀有であろう。しかしながら、近年いわゆる「全員留学」を志向する大学が増加する傾向にあるが、送り出した学生が留学先でどのような困難に直面するか、

あるいは子弟を留学させた保護者が大学側にどういった支援を求めているかを留学先の現場の視点から把握することは、留学中の学生支援を向上させる上で十分参考になると思われる。

## 謝辞

本稿の作成にあたり、HTICの吉川直人学長、Kumiko Yabe-Domingo 副学長には、終始適切なご指導と有益なアドバイスを頂戴した。また、HTICの教職員、とりわけ快くインタビューに応じていただいた学生課の Hazel Parish, Mika Sasamoto 両氏に、心より感謝申し上げる。

## 注

- 1) HTIC の設立に至る経緯、大学や教育プログラムの特徴などについては、吉川（2011）が詳しい。
- 2) The National Student Clearinghouse Research Center が提供する 2022 年 9 月 22 日現在の「Tracking Transfer」データを参照。<https://nscresearchcenter.org/tracking-transfer/>（2022 年 11 月 1 日アクセス）
- 3) 「2011 NACADA National Survey」の Survey of Academic Advising の質問項目より、“Q13.Are each of the following activities part of the job responsibilities of at least one academic advisor in your advising situation?” を参照。  
<https://www.nacada.ksu.edu/Portals/0/Clearinghouse/documents/Questions%20Posted%20to%20Final%20Axio%20Survey.pdf>

## 参考文献

- 落合知子（2020）『『全員留学』の効果と課題：日本学生支援機構海外留学支援制度への提言』『留学交流』, Vol.107., 2020 年 2 月号, 独立行政法人日本学生支援機構, [https://www.jasso.go.jp/ryugaku/related/kouryu/2019/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2021/02/18/202002ochiaitomoko.pdf](https://www.jasso.go.jp/ryugaku/related/kouryu/2019/__icsFiles/afieldfile/2021/02/18/202002ochiaitomoko.pdf)（2022 年 10 月 15 日アクセス）
- 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。
- 松高政（2008）「大学の教育力としてのキャリア教育：京都産業大学におけるパネル調査分析から」『京都産業大学論集 社会科学系列』25, pp.145-168.
- 文部科学省（2020）「平成 30 年度の大学における教育内容等の改革状況について（概要）」  
[https://www.mext.go.jp/content/20201005-mxt\\_daigakuc03-000010276\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20201005-mxt_daigakuc03-000010276_1.pdf)（2022 年 11 月 1 日アクセス）。
- 吉川直人（2011）「“グローバルカレッジ”への挑戦」『留学交流』, Vol.8., 2011 年 11 月号, 独立行政法人日本学生支援機構, [https://www.jasso.go.jp/ryugaku/related/kouryu/2011/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2021/02/18/naotoyoshikawa.pdf](https://www.jasso.go.jp/ryugaku/related/kouryu/2011/__icsFiles/afieldfile/2021/02/18/naotoyoshikawa.pdf)（2022 年 10 月 15 日アクセス）

## ピアサポーターによるアカデミック・アドバイジング： 金沢大学の事例

中野 正俊・小笠原 知子・西川 未来汰  
(金沢大学)

### 要旨

多くの大学で多様なピアサポートが実施されており、ピアサポーターの役割には、授業に関連した質問やライティングなど、様々な学修支援が含まれる。本稿では、大括り入試を導入した金沢大学において、履修支援・進路支援を中心に行うアカデミック・アドバイザーが、ピアサポーターとともに実施した学生支援の実践を報告する。大括り入試で入学した初年次学生が、専攻選択をするための助言を、専任のアカデミック・アドバイザーが行うだけでなく、すでに専攻選択をした上級生からも助言を行うことで、より充実した進路支援を行なっている。この、ピアサポーターによる進路支援は、自身が進路支援を受けた学生が担当し、ピアサポーターが活躍する企画の実施や、場の提供をアカデミック・アドバイザーが担当することで、アカデミック・アドバイザーのみの助言ではなく、学生の立場からの進路支援がされている。専攻選択が必要となる学生にとって、自身の将来像となるピアサポーターからの進路支援は、教職員による支援とは異なる形での支援であり、様々な立場からの助言を受けることで、優れた進路支援となっていることがうかがえる。

### キーワード

アカデミック・アドバイジング, ピアサポート, 学修支援

## 1. はじめに

### 1.1 アカデミック・アドバイジング

アカデミック・アドバイジングとは「学生とアドバイジング実践者との密接な関係の下に、学内や地域コミュニティの情報資源を最大限利用して、学生が学習や職業あるいは個人的な目標達成を目指して行う支援」(Winston, 1984)と定義されており、アメリカでは専門職として認知されている多種多様なアカデミック・アドバイザーが学生の支援を行なっている。アメリカを中心としたアカデミック・アドバイザーによる情報交換も盛んで、NACADA (National Academic Advising Association: 全国アカデミック・アドバイジング協会)による研究会が行われるなど、近年の発展は著しい。日本においても中央教育審議会の2012年8月答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」の中で、学生支援や能動的学修法が大きく注目されており、アカデミック・アドバイザー制度について「専任教員がアカデミック・アドバイザーとして学生一人一人を担当し、学生の成績(GPA)や履修状況等を考慮しながら、履修相談や学生指導を行う制度」と説明されている。また、この効果については「アカデミック・アドバイザーが入学時から卒業時ま

で継続的に指導する体制をとることで学生の修学指導に責任を持ち、また、きめ細やかな学生のサポートの実現が期待される」と説明がされている。同答申では、アクティブ・ラーニング化に伴う学修環境の整備や学修支援に取り組む大学は増加の傾向にあり、各大学内での様々な取り組みにより一定の成果が見えていると報告がされている。初年次学生にとって、大学に円滑に移行するためにはアドバイザー制度は重要な役割を担っているとされ（山田, 2007）、近年の学生の多様化に伴いアカデミック・アドバイジングの必要性は一層高まっている。

## 1.2 アカデミック・アドバイジングの導入

アメリカにおいてはアカデミック・アドバイジングの研究が進んでおり、日本への導入に向けての研究が進んできている。近年の入試改革に伴い、学生の志望や適性に合わせて進級時に専攻選択を行う経過選択制の導入など初年次教育の変革によってアカデミック・アドバイジングの重要性は増してきている。また、「アメリカ社会の変化とともに発展を遂げてきたアドバイジング制度を、そのまま導入するだけでは成果は得られにくいと考えられ、日本の大学動向を考慮する必要がある一方で、学生への学習に関する支援には共通性があり、多様化が進む日本においても、より多様な支援が必要となる」とされている。

（清水, 2015）。そのため、アメリカのアカデミック・アドバイジングを参考とし、日本の大学に適したアドバイジング制度を構築することは重要な課題である。近年、アカデミック・アドバイザー制度を導入する大学は増加傾向にあり、アメリカとは異なる様々な形でのアドバイジングも行われている。

## 1.3 実践内容

文部科学省『令和2年度の大学における教育内容等の改革状況について』によると、アドバイザー制を実施している大学は448大学であり、平成28年度と同調査（414大学）から増加している。しかし、学生文化創造によると「大学生が最初に相談に向かう先は同級生・友人・先輩である」とされており、教職員への相談以上に身近な存在への相談も重要であることから、ピアサポーターの存在は必要不可欠であると考えられる。そこで、アカデミック・アドバイザーが、教職員の立場として学生とピアサポーターとを接続し、ピアサポーターとの協働によって、学生の履修・進路支援の実践を行なった。本報告では、実践内容とともに、ピアサポーターの立ち位置と、現在の課題を報告する。

## 2. 金沢大学のアカデミック・アドバイジング

### 2.1 金沢大学総合教育部のアカデミック・アドバイザーの位置付け

金沢大学では2008(平成20)年度に従来の「学部・学科」制から、より幅広く柔軟な学びを目指して「学域・学類」制という組織に再編し、2018(平成30)年度より「理系後期一括入試」、「文系後期一括入試」を実施し、総合教育部で1年間を過ごした上で専攻選択を行う経過選択制を導入した。この経過選択制において、進路未決定の学生が1年間を大学で過ごす中で自身の将来や専攻を決定していく。経過選択制において、幅広い分野からの専攻選択となるため、ミスマッチなどの問題がこれまで以上に起こりうることを懸念し、

金沢大学総合教育部ではアカデミック・アドバイザー制度を導入して専任のアカデミック・アドバイザーが進路支援を行い、学生の進路決定のサポートを行っている。アカデミック・アドバイザーはそれぞれの専門性を活かして文系担当者と、理系担当者とに分かれ、文系は約70名、理系は約80名の初年次の学生をそれぞれ担当する。

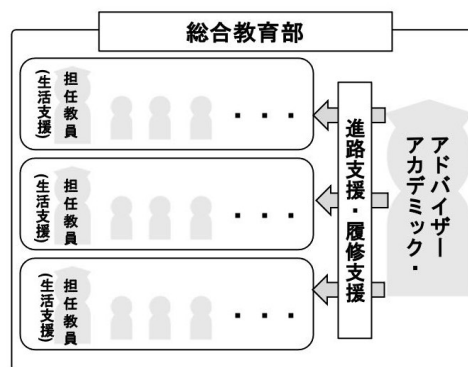


図1 金沢大学総合教育部の学生支援

また、アカデミック・アドバイザー以外にも学生約20名につき1名の教員が担任教員として主に生活上の相談にあたり、アカデミック・アドバイザーと担任教員とが分担して学生のサポートを行っている（図1）。学生は担任教員と年3回の学生面談を必ず行う一方で、アカデミック・アドバイザーとの面談は学生の希望に応じて随時実施している。アカデミック・アドバイザーとの面談は予約をした上での面談が可能であるが、学生の履修状況を考慮した上で学生が訪問しやすい時間帯に面談専用の部屋を解放し、予約なしでの面談も可能となっている。

## 2.2 学生アンケートから見る傾向

金沢大学総合教育部において、経過選択を経て専攻選択をした2年次進級直後に実施している学生アンケート（図2）により、学生がアドバイザーに何を求めているのかを垣間見ることができる（中野，2022）。進路決定に役立つ項目として「担任／アドバイザーとの面談」が突出して多いものの、面談件数は伸びていない。学生が主体的に面談を望むことは少ないが、匿名の質問箱の活用や、アカデミック・アドバイザーから声をかけた際の質問は多く見られ、やや受動的とも取れる相談が多いことは注目すべき点である。このことから、主体的に相談することは少ないものの潜在的に支援を希望する初年次学生は多くいると考えられる。

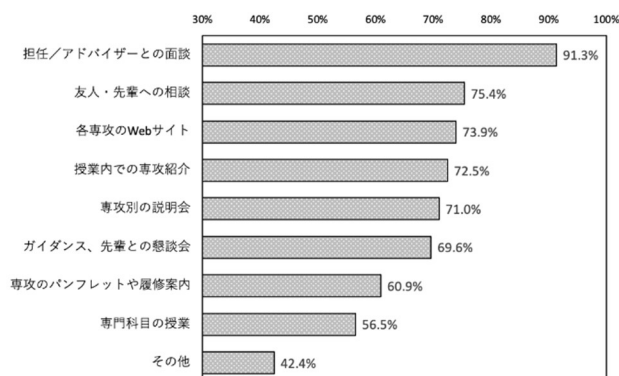


図2 進路決定に何が役立ったか  
（学生アンケートより）

また、学生の要望は入学時の「履修支援」から年度末の「進路支援」へと時期によって変化し、カリキュラムが一部決まっている場合には、「履修支援」の要望は減る傾向にある。時期による需要の変化を理解した上で、相談・質問を受けやすい環境を用意することもアカデミック・アドバイザーには求められており、学生面談による直接的な支援だけではなく、履修・進路支援へとつながる企画の発案・実施もアカデミック・アドバイザーの重要な役割である。

加えて、大括り入試の特徴として、各専攻の教員や学生との接点が少ない点は大きな課題であり、特に先輩学生との接点を求める学生の要望は多く見られる。過去の事例を知るアカデミック・アドバイザーは、大学内の学生支援に係る各部署へとつなぐ窓口としてだ

けではなく、先輩学生とをつなぐ仲介役としても初年次の学生にとって貴重な存在となっている。

これらをふまえて、金沢大学総合教育部では、特に進路を意識する時期に、総合教育部から各専攻へと移行した先輩学生と初年次学生との交流の機会を用意している。アカデミック・アドバイザーによる履修支援・進路支援だけではなく、より身近な存在である先輩学生による学生目線での履修支援・進路支援の機会を用意することで、初年次学生が抱える悩みが解決へ向かうことが期待される。

### 3. ピアサポーターによる学生支援

#### 3.1 オリエンテーションと先輩学生懇談会

金沢大学総合教育部では、第3クォーター開始の前に後期オリエンテーションを実施し、専攻選択の制度説明に加えて、各専攻の先輩学生との懇談会を実施している。各専攻から選出された2～3名の先輩学生は、懇談会の事前説明を受けた上で準備し、各専攻の紹介と助言を行なっている。初年次学生は事前にどの専攻の話を知りたいかの希望を取った上で、平等に話が聞けるよう均等に割り振られ（図3）、各々が聞きたい質問に対して教員とは異なる学生目線での助言を受けることができている。年度を重ねることで、実際に総合教育部から各専攻へ移行した学生の話を知ることが可能になり、初年次学生が経験者から話を聞く貴重な場となっている。また、後期オリエンテーション、および懇談会の参加を義務付け、全員が参加した上で自身の進路の参考とすることを狙いとしている。

学生アンケート（図2）によると、約7割の学生が、この懇談会が進路選択の参考となっていると回答しており、一定の効果は得られていると考えられる。懇談会の頻度を増やしてほしいとする要望が一定数見られるものの、オリエンテーションのように参加の義務がない場合の参加者は非常に少ない。そのため、総合教育部が主体となって定期開催するためには、年間行事として用意をし、学生の参加を義務付けるなどの工夫が必要である。しかし、特にカリキュラムの都合により、総合教育部の学生全員で同一の科目を履修する初年次科目が第1クォーターに開講され、第3クォーター以降には同様の科目がないため、全学生を集めての懇談会は難しいものとなっている。

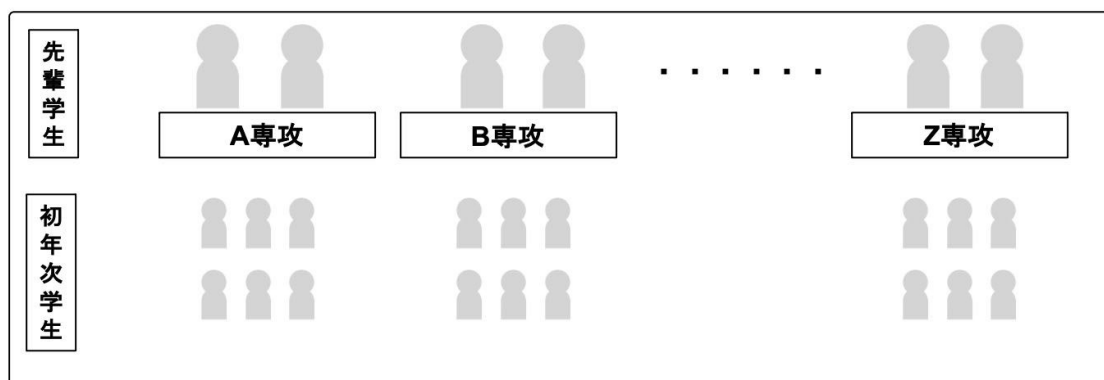


図3 先輩学生との懇談会

### 3.2 座談会による進路支援

全専攻を集めた上での懇談会とは異なり、年間行事として実施するのではなく、アカデミック・アドバイザー主体の企画として、各専攻に移行した学生へ依頼した上で、先輩学生と初年次学生との座談会を実施している。これは、アカデミック・アドバイザーが専任である利点であり、先輩学生と初年次学生とを仲介するアカデミック・アドバイザーとしての重要な役割でもある。座談会はオリエンテーションのように参加を義務付けるものではなく、希望者に対して場を用意するものであり、学生からの要望や需要を見ながら随時実施している。

この座談会では、経過選択制によって専攻選択をした先輩学生が、実体験に基づく助言を行なっている。同時に、初年次学生にとっては、自身と同じ境遇であった先輩との交流の機会を得ることできている。そのため、この座談会開催以降は、初年次学生が主体的に先輩学生へ相談することを期待している。

### 3.3 リメディアル教育との連携

金沢大学総合教育部では、理系の学生を対象に数学・物理・化学の担当教員によるリメディアル授業を行っており、これらの講義のある曜日に合わせて実施している。学生が自由に自習したり、各担当教員が授業に関する質問を受ける等、学生の自主性を重んじた時間となっている。理系学生にとっては、アカデミック・アドバイザーや担任教員以上に数学・物理・化学の理系科目の教員とは1年間の授業を通して接する時間が長い。授業の内容も理系学生にとっては他の授業以上に予習・復習の時間を割く内容であるため、このリメディアル授業への参加者は多い。

このリメディアル授業の時間には、リメディアル教員だけではなく、先輩学生も参加し、初年次学生はリメディアル教員、先輩学生それぞれに質問することが可能となっている。科目の質問だけではなく、進路の相談をすることもあり、初年次学生にとって学修支援・履修支援として非常に有意義なものとなっている。

また、このリメディアル授業に頻繁に参加した学生の一部は、自身が先輩学生に質問・相談した経験から、自身が上級生となった際には積極的に後輩をサポートし、質問・相談を受ける立場として活躍している。

## 4. ピアサポーターのサイクル

金沢大学総合教育部では、これまでに述べたような様々な形で学生による進路支援が行われている。これらはアカデミック・アドバイザーが中心となって企画した上で実施されており、これら企画を通しての学生支援もアカデミック・アドバイザーに求められる役割の一つである。

また、これらの企画を通しての進路支援も重要であるものの、最も重要なのは、様々な企画を実施することで、ピアサポーターである先輩学生と初年次学生との接点を増やすことである。金沢大学では、初年次学生が主な履修者である初年次科目と、専攻選択以後の各専攻の専門科目では開講される場所が全く異なる。そのため、専攻選択前の初年次学生が、各専攻の先輩学生と接する機会が少なくなってしまう。また、金沢大学総合教育部は2年次進級の際に必ず専攻選択が必要となるため、総合教育部の先輩は存在せず、学生同



士の縦の関係が少なくなっており、先輩学生からの情報が得づらい環境にある。

これを解消するために、アカデミック・アドバイザーが主導となり、学生の縦の関係構築の手助けをすることで、年度をまたいだ循環的なピアサポートが可能となる。①初年次学生が先輩学生からの支援を受け、②支援を受けた学生が進級し、③進級した学生が先輩学生として支援する立場となる。アカデミック・アドバイザーが面談などの直接的な進路支援や、様々な企画での間接的な進路支援を通して、学生との信頼関係を築きながら、2年次以降のピアサポーターを育成し、継続的なピアサポートが実施できる体制を維持することで、初年次学生が自身の経験をもとに、2年次以降にピアサポーターとして活躍することができる。

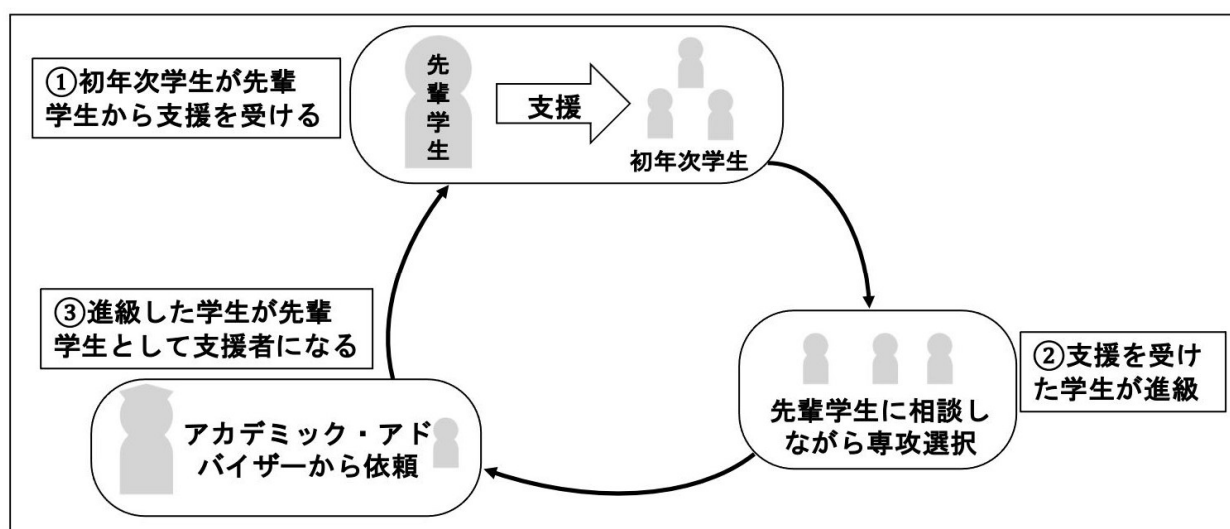


図4 ピアサポーター育成のサイクル

## 5. まとめと課題

金沢大学総合教育部では、アカデミック・アドバイザーによる履修支援・進路支援だけでなく、先輩学生による履修支援・進路支援が行われており、そのための企画・実施をはじめ、アカデミック・アドバイザーが関わりながら進路支援を行い、同時にピアサポーターの育成へとつながっている。アカデミック・アドバイザーやピアサポーターに多く相談する初年次学生は、自身がピアサポーターとして活躍するようにもなり、良いサイクルが生まれている。しかし、学生の主体性に頼るものであり、組織的な運営にはいたっていない。アカデミック・アドバイザーの交代により、アカデミック・アドバイザーと学生とのつながりが消失しうる体制であり、年度によってはピアサポーターがいない可能性も否定できない。

そのため、組織としてピアサポーターを支援・育成するための体制作りが急務であり、同時に、アカデミック・アドバイザーの研修など、アカデミック・アドバイザーへの支援も必要である。

## 参考文献

- M. Lee Upcraft, John N. Gardner, Betsy O. Barefoot, (2004), *Challenging and Supporting the First-Year Student -A Handbook for Improving the First Year of College-*, Jossey-Bass. M・リー・アップクラフト, ジョン・N・ガードナー, ベッツィ・O・ベアフット, (山田礼子監訳) (2007) 『初年次教育ハンドブック-学生を「成功」に導くために-』丸善出版
- Winston, R.B., Ender, S.C., Miller, T.K. and Grites, T.J.(Eds.), (1984). *Developmental Academic Advising: Addressing Students' Education, Career and Personal Needs*, Jossey-Bass.
- 学生文化創造 (2014) 『学生支援・相談の基礎と実務：学生生活のよりよい支援のために』悠光堂.
- 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.
- 清水栄子・山崎めぐみ・御厨まり子・島田敬久 (2019) 「アカデミック・アドバイジング 実践者に対する能力開発の観点から」『大学教育学会誌』40(2), 103-106.
- 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)』
- 中野正俊・井上咲希 (2022) 「アカデミック・アドバイジングの実践的検証－金沢大学における学生のアドバイジング需要について－」『高等教育ジャーナル』29, 39-47

## 編集後記

◇『アカデミック・アドバイジング研究』創刊号をお届けします。本号には、研究論文 1 編ならびに研究ノート 1 編が査読を経て載録されました。さらに、会員による実践報告 4 編が掲載されています。ご投稿くださった皆様、査読・点検に携わってくださった皆様に篤く御礼申し上げます。

◇2021 年 3 月に設立大会を開催して 2 年が経ち、このたび協会誌の創刊を迎えることができました。本誌の発行がアカデミック・アドバイジングの研究と実践の発展に資することを確信しております。今後も会員の皆様とともに、本誌の発展に寄与できるよう、微力ながら力を尽くしてまいりたいと思います。(Horse)

◇ここかしこに、「アカデミック・アドバイジング」の意義と実践が、我が国にこそ深く確かに存在し続けていることを再認識できた編集活動でした。創刊号にふさわしいこの度の玉稿 6 編を契機に、今後一人でも多くの会員が、これまでの実績と新たな研究をアウトプットする場になりますようにと祈念しています。(令和の地)

◇この度は執筆者の皆様には、貴重な経験や知識をご提供いただき、誠にありがとうございました。編集のお手伝いをさせて頂き、私も大変勉強になりました。アカデミック・アドバイジングのテーマに関する様々な情報を今後も皆様と共有できればと思います。読者の皆様にも有益な情報となることを願っています。(Hana)

◇協会誌の編集に携わるのは初めてのことでしたが、ありがたくも創刊号の編集委員として携わることができ、私自身大変勉強になりました。また編集作業を通じて、日々の実践を研究や実践報告として残していくことの意義や重要性を改めて感じました。ご投稿くださった皆さまには大変感謝申し上げます。ありがとうございました。(は一べすと)

◇当初は、創刊号をスケジュール通り発行できるか不安でしたが、年末年始をまたいで開催された編集委員会では、委員長の方全のご準備と委員の皆さんの活発な議論とで、予定通りに発行することができました。ありがとうございました。この協会誌が、アカデミック・アドバイジングの新たな研究と実践に活用されることを願っています。(♡)

### 編集委員会

馬本 勉 (委員長) 竹山 優子 (幹事)

私市 佐代美 嶋田 みのり 宝来 華代子

アカデミック・アドバイジング研究 第 1 号

*Journal of Academic Advising in Japan, Vol.1*

発行 2023 年 3 月 31 日

日本アカデミック・アドバイジング協会 (代表 清水 栄子)