

# アメリカにおける学習助言 (Academic Advising) の 発展とその背景

—実践主体とそれを支える組織を手がかりとして—

清水 栄子



# アメリカにおける学習助言 (Academic Advising) の 発展とその背景

—実践主体とそれを支える組織を手がかりとして—

清水 栄子\*

## 1. 背景と目的

学習意欲や目的意識の希薄な学生の増大に伴い、学習支援の必要性に対する関心が高まっている。中央教育審議会の「学士課程教育の構築に向けて (答申)」でも、学習支援の必要性が強調され、学習時間の実態把握等を行った上で、教育内容・方法の改善に活かし、きめ細やかな履修指導と学習支援を行っていくことを求めている。

学習支援はまずは教員によって行われている。それは学生の側から見て、教員と対話することが、学生の授業への関心の喚起、所属学部への満足度、大学生活への充実度を高める重要な要素となるという指摘からもうかがえる<sup>1)</sup>。しかし、教員のみが学習支援を行っているのではなく、職員も学生の相談窓口としての役割を担っており<sup>2)</sup>、教員と職員の協働による業務分担も進んでいる (山本, 2009, 108頁)。大学人の目標である学習効果の最大化 (孫福, 2007, 11頁) はこうした両者の協働により、図られるのである。各大学では、学習支援センターの設立などの支援活動の組織的な展開に加え、教職員によるクラス担任制 (82%) やアドバイザー制 (69%) も実施されている (読売新聞調査「大学の實力」2009)。

ここ数年で飛躍的に発展したわが国の学習支援であるが、各大学が独自に実施しているものが大多数である。そのため、教員や職員という学習支援の実践主体がどのような責任や役割を担い、またそれらが組織的にどのように機能するのが望ましいか、といった点について何らかの共通した指針が示されているわけではない。大学の実情や特性に即した学習支援は必然であると言えるが、学士力向上による高等教育全体の質を高めるためには、学習支援に関する共通の指針は欠かせないところであろう。この点への示唆を得るために、本稿では、学習支援の一方策である学習助言に注目し、この分野において長い実践の歴史のあるアメリカのそれを取り上げる。なぜならば、アメリカにおける学習助言の歴史は古く、その展開過程を追うことで、学習助言の実践主体がその責任や役割を歴史的にどのように変えてきたか、また実践主体のどのような組合せが有効な学習助言をもたらすのか、という点を明らかにできるものと思われるからである。

学習助言とは、学生自身の人生とキャリアの上での到達点を明確にし、目標を実現するための教育計画の開発を支援することであり、学生と助言担当者双方が責任を負うもの (Crockett, 1984)、あるいは、学生たちが (1) 適切な学習プログラムを確認し、(2) 在学中に豊かな経験をし、また

---

\*広島大学大学院教育学研究科教育人間科学専攻 (高等教育学)

(3) 自分の才能、技術に基づく選択ができるよう視野や機会を広げることを支援する活動である (Goets, 2004, p.89)。現在における実践主体としては、教員、専門職員、カウンセラー、学生 (ピア) などが挙げられる。

ところで、アメリカにおける学習助言に関する主だった研究には以下のものがある。専門職団体である全国学習助言協会 (National Academic Advising Association 以下NACADA) に着目し、その創設から現在に至る活動を学習助言の実践者の活動についてまとめたもの (Gordon, 1998, pp.5-12; Beatty, 1991, pp.5-25; Thurmond and Miller, 2006)、ハーバード大学の創設年 (1636年) から1990年までを、学習助言の定義および評価の有無という観点から、3つの時期に分類して論じたもの (Frost, 2000, pp.4-14)、学習助言を目的や実施組織、実践主体による効果的な助言という観点からとらえたもの (Gordon, 1992, pp.1-19)、特に初年次学生に対する学習助言に焦点を当て、学習助言の組織や実践主体と評価を論じたもの (King and Kerr, 2005, pp.320-338)、などである。

本稿は、これらの先行研究を実践主体の変遷とその背景という観点から改めて整理し直し、実践主体の効果的な組合せについて検討することを目的としている。具体的には、第2節で学習助言の実践主体とその役割の変遷を4期に分けて考察した後、第3節で実践主体の責務と役割について概観し、第4節で本稿の考察を総括し、アメリカの学習助言体制から得られる日本への示唆を示す。

## 2. 学習助言実践主体の変遷過程と時代区分

### (1) 変遷過程

#### ① 学長による学習助言期

アメリカの植民地時代には、ハーバード大学 (1636年)、ウィリアム・アンド・メリー大学 (1693年)、イエール大学 (1701年) などの13大学が設立されている。当時の大学の設立の目的は、教育を受けた聖職者養成とともに、知識を有し学問による訓練を受けた指導者を養成することにもあり、学生たちにはよき学識と作法を授ける敬虔な教育を受けることが保証されなければならなかった (ルドルフ, 2003, 31-32頁)。この時代は、1880年に高等学校制度が整備されるまで、大学へ入学してくる学生には年齢のばらつきがあり、13歳から35歳の子持ち学生まで幅広いものであった (仲, 1979, 255頁)。教養ある人物の養成を目指したことから、カリキュラム構成は、古典 (ギリシア語、ラテン語など)、中世3学 (文法、修辞、論理)、4科 (算術、幾何、音楽、天文) を踏襲した古典的なものであり、学生による科目選択の余地はなく、復誦が唯一の教授法だった (Kuhn, 2008, p.5; 潮木, 2008, 130頁)。教育方法としてはクラス制を導入しており、クラス担任のもとでクラス学生全員が1年間、同一の必修カリキュラムを学んだ (仲, 1979, 256頁)。復誦中心のこうした教育はしばしば学生たちからの反撥を生んでいた (潮木, 2008, 133頁)。当時の教育は教育重視から教養ある人間の養成、つまり全人ないしは完全無欠な人間の発達をめざして、学生の人格形成と認知的な技能を獲得することを目的としており、厳しい全寮生活が義務づけられていたことから教員による管理は厳しく、それに反抗する学生も一部に見られた (Frost, 2000, p.5; Komives, Woodard and Associates, 2003, p.6)。

当時の学習助言は、いまだ制度としては確定していなかったが、この時期は、学長が教員と共に学習助言の実践主体の役割を担っていたと言われている。18世紀後半の大学のミッションは、学生の精神を救い、彼らの私生活を導くこととされ、これに対応すべく、学生たちの課外での活動、モラルある生活、そして知的な習慣を実践するように助言が行われた (Cook, 2001)。また、学生の教育や学問領域に関して、保護者への説明責任があったため、学生たちの状況を把握するために、学生たちと接触しやすい環境を作っていたと言われる (Levine, 1981, p.134)。教員も学生も数が少なく、全寮生活の中で、学長は教員と共に親代わり (in loco parentis) (Cook, 1999) を務めた。

この時期、学長が教員とともに実践主体を担った背景には、上述した保護者への説明責任の他に、例えばハーバード大学の例にみられるように、教員数が2名か3名と少ない上、年齢も若くしかもその地位が不安定であったこと、また教員職自体も牧師になる前の腰掛け程度に位置づけられていた状況であった (仲, 1979, 251頁) ことが挙げられよう。やがて評議会の有力者に支えられ、学長の学内での事実上の役割が大きくなるとともに管理体制が整えられはじめ、学習助言の実践主体は教員へと移っていく。

## ② 教員による学習助言期

独立戦争 (1775~1783年) 以降大学の状況には変化が起こる。宗教的な影響は減少し、ドイツの大学の影響を受け、研究センターの大学観を受け入れていくことになる。19世紀中頃には、研究者養成の大学院教育も開始される。また、モリル法が成立し (1862年)、州立大学やカレッジが次々と誕生していった。これらの大学では、南北戦争 (1861~1865年) 後、学生数が増加し、女子学生も含め、入学してくる学生の学習経歴や学習準備状況は多様化した。カリキュラムには、この頃からギリシア語、ラテン語、その他の伝統的科目の代替科目として、自然科学や近代外国語などの実用的な科目が含まれ始めた (Kuhn, 2008, p.5)。また、カリキュラムの選択制が導入された結果、学生自身が履修する科目を選択する必要性が生ずることになった。カリキュラムの選択制が十分な効果を上げるためには、カリキュラムそのものの多様化が先行しなければならないことから、学部・学科が増加していくこととなり (梅根, 1975, 260頁)、学生たちはその選択も行う必要が出てきたのである。

この時期、正規の学習助言制度としては、1820年代にケニヨン大学が、学習助言担当者としての教員と学生によるチーム編成で学習助言を行ったのが嚆矢とされるが (Cook, 2001; Levine, 1981, p.134)、この制度は50年後にジョンズ・ホプキンス大学で導入されるまで、ほぼ半世紀の間アメリカ全土には広まらなかったと言われている (Levine, 1981, p.134)。学習助言制度を導入したジョンズ・ホプキンス大学では、哲学史の教員が主任の助言者として学長から正式に指名され、学部生に道徳的な力を養わせるような教育を行ったとされるほか、女子学生に対しては女性による学習助言担当者が登場したのであった (Gordon, 1992, p.2)。以後、全米の諸大学で学習助言が正式に導入されるようになった。教員が助言担当の統括責任者に学長から正式に任命され学習助言への責任を持つなど、学習助言が組織的な取組として確立していたことが理解できる。なお、1924年には、上級生を助言者として利用する制度がスミス大学で導入されている (Cook, 2001)。

また、学生たちの学習領域での負荷を取り除くために、グループによるカウンセリング、ガイダンスやオリエンテーションが実施された。特に初年次学生へのオリエンテーションや履修指導、オリエンテーションを取り入れた英語の授業が実施されている。在学生に対しては、道徳的、知的な能力を植え付けることを意識した接触の仕方をするほか、カリキュラムへの選択科目設置のための学部ガイダンスを配慮した助言、学習上のカウンセリングが行われている。女子学生の学習の要求に対応する助言も行われている。

### ③ カウンセラーの登場期

19世紀後半から20世紀初めにかけては、大学のカリキュラムの幅が広がるとともに、その複雑さは更に増し、学生の科目選択は一層難しくなった。カリキュラムの広がりにより、その全てを把握することは教員にとって困難となり、他方で、教員には授業に対する負荷がかかったことから、教員は学習助言の実践主体としての義務を果たせないでいた (Gordon, 1992, p.3)。また、学習の素養に加えて学生の気持ちや態度も考慮され始めた。大学への入学時点で準備の不足している学生、特に初年次学生を大学に慣れさせること、個別的な支援や学習自体への支援が必要となったことから、専門的且つ広い意味でのカウンセリングの必要性がより重要になったと言われる。そこで、教員による助言を補完するようにカウンセラーが訓練され始めた (Gordon, 1992, p.2)。

この時期、助言に関しても専門性、とりわけ学生の人格 (心理学的)、職業 (キャリア)、学習助言の3機能を持つ専門性が求められるようになった。20世紀前半はこれらの3機能は重なり合っていたと言われている (Cook, 2001)。教育的、職業的な課題を確実に把握できる者が助言者となるべきであるとの指摘通り、学生の人格 (心理学的) に沿った助言や職業 (キャリア) に関する助言を行うカウンセラーが登場するのである。例えば、オベリン大学ではキャリア情報を学生に伝えるコースが開設されている (Cook, 2001)。その他にも、履修選択を監督し、学生と教員の間にある溝に橋をかける助言者の取組が、各大学で実施されるようになった。

### ④ 学習助言専門職の登場期

第2次世界大戦 (1939~45年) 後には、帰還軍人が大学に通えるように、GI法に基づいて政府による財政支援が行われた結果、225万人余りの学生が約2,000の大学に入学した (Cook, 1999)。1960年代から70年代には、大学進学者人口が年率にして2%以上の伸びを見せ、第1世代、低所得者層、準備不足や障害をもった学生の入学、再入学者、留学生などの、個々の事情に即した教育的な配慮や履修計画を必要とする多様な学生が増加した (Frost, 2000, p.10)。この頃、社会体制への不満を抱き、ベトナム戦争反対の反戦運動に参加したり、中には暴動にいたる学生の存在もあった。学生の関心を再び大学に向かわせ、多様化した学生の満足度を高めるためには、学生の科目選択を、彼らの興味、知力、人格、社会的関心の面から専門的に支援する必要性が生まれる。学生たちは、多様でより向上した助言を必要としていたのである (Gook, 2001)。他方で、入学辞退者や卒業できない学生も多数出現したことから、在籍継続率や卒業率が学習助言の課題にもなってきた。1976年には、第1回の学習助言担当者の集會が開催され、1979年にNACADAが、1987年には全米初年次経

験プログラム研究センター (National Center for the Study of the Freshman Year Experience) が設立され (Goetz, 2004, p.91), 実践的な視点からの研究等が発展していくことになった。

この時期も継続して教員が助言の実践主体であったが, 教員自身はカリキュラムの多様化に対応するため, 教育 (講義・授業準備等) に時間がとられ, また, 研究に没頭する傾向ないしは必要性から, 助言に対する興味不足に陥っていた (Gordon, 1992, p.4)。その結果, 独立した助言センターが組織され, 多くの常勤助言専門職が学習助言に当たるようになっていく (Cook, 2001)。専門性の問題をはじめ, 在籍継続率と経営などの課題も多く, この頃から学習助言担当者による学習助言と学生の在籍継続率との関連についての研究が始まった。在籍継続率向上, FD, 大学で一時途絶えていた初年次オリエンテーションが, ベトナム反戦の学生に対応するため実施されている。合わせて, 学生を教育の主体と位置づける考え方から, 説明, 発表や意思疎通を図ることが教育方法として導入されている。具体的には, 読み書き, 情報検索, 討論などの学習技術や大学生活の基本的な技術・能力を身につけることが目標とされており, 時間管理法や就職支援, 友人や教員とのつきあいを円滑にするための人間関係, コミュニティ活動, 職業選択に関連する非常に包括的な内容のものとなっている (Gordon, 1992, p.4)。

## (2) まとめ

上述した学習助言の実践主体およびその学習助言内容の変遷は, アメリカの高等教育を取り巻く状況の歴史的な展開における大学の社会的使命の変化に対応した学部学科の構成とカリキュラムの実用化および学生の多様化に伴うものであったと言えよう。こうした変遷を表1に示した。実践主体は, 必ずしも単独で学習助言を担っているわけではなく, 表1では主たる実践主体 (1) と補助的な実践主体 (2) として区分した。なお, 表1で取り上げているカウンセラーとは特に心理学あるいは職業 (キャリア) に関して訓練されている職種を指し, 学習助言専門職とはそれ以外の学生の個人的状況あるいは社会に関わることにに関して援助する職種を指すものである。主たる学習助言の実践主体 (1) である教員の補助的な役割を担う実践主体 (2) が心理学やキャリアあるいは学生の個別的事情に対応した履修相談等の教員とは異なる機能を有し, 学生の助言に当たっていることを示している。

表1に示されるように, 学習助言の実践主体は, 学長→教員→カウンセラー→学生 (ピア) →学習助言専門職の順に登場し, 現代においても教員, カウンセラー, 学生 (ピア), 学習助言専門職は学習助言を担っている。学習助言の実践主体として教員が約50%を占め, 教員に次ぐ第2集団としての存在が学習助言専門職, そのほかにカウンセラー, 学生 (ピア) 助言者等が存在することはACT調査 (1997) により明らかにされている。これらの実践主体の中では, 歴史的変遷およびACT調査においても, 学習助言の主たる実践主体として役割を担い続けているのが教員であることは明らかである。教員は, 当初の親代わりから選択科目の履修相談, 学習に関する助言, 更にはキャリア支援や心理的援助という専門的な支援をもその役割として求められてきた。しかしながら, 大学における教員の役割も時代に応じて変遷してきており, そのために補助的な役割を担う教員以外の様々な職員が登場してきている (ルドルフ, 2003, 397頁) が, これは大学の担う社会的使命に照

表1 実践主体と学習助言内容の変遷

年代	学習助言の主たる実践主体 (1)	初めて出てきた学習助言内容	学習助言の補助的な実践主体 (2)
植民地時代～ 18世紀	学長 教員	・親代わり ・学生の状況把握のための接触 ・課外活動、生活、知的習慣に関する助言	教員
19世紀	教員	・履修相談（科目選択・コース選択） ・オリエンテーション ・学習上の支援 ・女子学生支援	カウンセラー 学生（ピア）
19世紀後半～ 20世紀初め	教員	・カリキュラムの広がりに対応した履修相談 ・準備不足学生支援 ・専門的な支援 キャリア支援 心理的援助 ・学生・教員間の意思疎通の手助け	
20世紀中期～	教員	・学生の個別事情に即した履修相談 ・初年次学生対象の助言 ・職業選択に関するキャリア支援 ・精神的な援助	学習助言専門職 カウンセラー

出典：Cook（1999, 2001）、Gordon（1992）、Levine（1981）の記述を基に作表。

らして必然であったと考えられる。表1に示す学習助言内容の履修相談を例に考えてみると、19世紀当初は科目の選択制が導入され、主としてその点について学生への助言を行っていたものが、19世紀後半にはカリキュラムが更に広がりを見せ、教員自身が全てを把握できなくなっていった。更に20世紀に入ると、入学準備が不足している学生など多様化した学生を対象とすることとなり、学生の背景や性格を考慮した専門的な知識を要する履修相談を行う必然性が起こったのである。それとともに、教員においては授業準備や研究への関心が深まり、反対に助言への興味が薄まっていったことも、学習助言の専門的な知識を持ち、訓練や研修を受けた実践者が必要とされる理由と考えられよう。

### 3. 今日の学習助言実践主体の役割・機能

前節で学習助言の実践主体の歴史の変遷を概観し、今日、教員や専門職、カウンセラー、学生（ピア）などの多様な主体によって助言活動が行われていることを見てきた。本節では、それをふまえて、現代の学習助言の現場で実践主体、特に教員と学習助言専門職がどのような役割・機能を担っているのかを明らかにしてみたい。そのため、現在の学習助言の実践状況を学習助言の組織に主眼を置いて、モデル化したHabley and Moralesの枠組に依って現状を把握した上で、NACADAや高等教育規準推進協議会（Council for the Advancement of Standards in Higher Education以下CAS）の資料も参考にしながら、実践主体に求められる専門的責務について検討を加えていく。



### (1) 学習助言の組織的枠組

これまで、学習助言は各大学で実施されるものであり、機関独自のものであるため組織的なモデルは限定的であるとして注目が払われてこなかった (King and Kerr, 2005, p.323)。しかし、ACTによる1997年の調査により表2にみられるような7つのモデル化が行われたのである。以下この7モデルの長所と短所を簡単に紹介する。

表2 学習助言の組織的枠組の長所・短所

モデル名	実践主体	長所	短所
教員中心	教員	①教員と学生との相互交流の促進 (在籍継続率向上) ②学生が学習課題と実際の学習との関係を理解することを支援	①教員は自身の専門分野に関しては知識があるが、それ以外については知識がないため、専攻未決定学生の支援にはならない ②昇進やテニユアポリシーに関係なければ学習助言に関与しない
サテライト	教員 もしくは 専門職	①大規模大学で、学部よりも小さな環境で接することができる ②進路未決定学生を援助する特別訓練を受けた助言者を配置	①助言者が教員の場合は「教員」モデルと同様 ②助言者が専門職の場合、学生は、教員や専門的知識を持った人物との接触機会を逸する
自己完結	専門職 カウンセラー	①訓練を受けた専門職に優先的に助言を受けられる ②大学での全課程に関する一般的な知識により、学生を支援する	学生と教員間の相互交流を図れない
補完	教員 (専門職) (ピア)	①助言事務局が調整を行い、教員を補佐する ②そのため、教員が助言のよりよい準備ができています	「教員中心」モデルと類似
分担	教員 専門職 (ピア)	①専攻未決定学生などの学生への助言訓練を受けた専門職が対応する ②「教員中心」モデルと類似	助言者の変更手続が難しい
二重	教員 専門職	実践主体それぞれの長所から、多様な助言が提供できる	助言の責任所在がはっきりしていない
事務局全面的担当	専門職	①特に初期段階の助言に力を入れている ②全学生が対象となる	①ある程度の間人関係ができた後、別の担当者に変更となる ②教員との接触不足

出典：Habley and Morales, 1998より作表。

「教員中心」モデルにおいては、学生の専攻決定などの学術上の専門的知識を必要とする助言には、各領域についての専門性を有する教員が助言者としての力を発揮する。そのことは、学生が教員と接触することにより、大学での学習に対する動機づけが形成され、在籍継続率に好影響を与えているということにもつながる。ただし、教員の雇用契約あるいはテニユアの条件に学習助言に関する業務が掲げられていない場合は、教員による学習助言への動機づけが著しく低くなる場合がある。他方、学習助言専門職あるいはカウンセラーが学習助言を実践している「自己完結」モデルでは、学習助言に関する専門的な訓練を受けていること、学習助言センターや事務局に常に在席していることから学生が接触しやすい環境にあり、学生の必要に応じた対応が可能である。しかし、そ

のことで、学生から教員や学術上の専門的知識を持った人材との接触の機会を逸する危険性も出てくることになる。専門職が実践主体である「事務局全面的担当」モデルについても、あるいは教員もしくは専門職が実践主体となる「サテライト」モデルについてもどちらが担当するかによって、上述の「教員中心」モデルあるいは「自己完結」モデルと同様となる。

学習助言の提供について実践主体の長所と短所に関してはKingによる指摘もある（山田，2007，131頁）。「学生による接触，利用のしやすさ」，「学習助言活動の優先度」，「学生の成長についての知識」については，教員は低く，学習助言専門職は高いのに対し，「学問領域についての知識」「教職員への信頼度」については，教員は高く，学習助言専門職は低いとされる。教員は学生の学問的な興味を引き出すことができ，職業上の計画を立て，学生の必要性に合わせた学習計画を立案させるだけでなく，学生の模範的な存在となる。また学生が教員と接触することにより，大学での学習に対する動機づけが形成され，在籍継続に好影響を与える（King and Kerr, 2005, p.322）。他方，学習助言専門職に関しては，学生と学生の課題の変化に対応する存在として登場し，学生の個別事情に併せた履修相談にみられるような専門的な知識を持つ存在として学習助言に関与している。学習助言専門職は，文字どおり学習助言に専ら従事し，学生にとって接触しやすい存在であり（Gordon, 1992, p.32），学習助言の専門的な研修を受けており専門的な助言を通じて学生の必要に応じた対応が可能である。キャンパスの他部署との連携の上，必要に応じて，学生を他部署に紹介することができる<sup>4)</sup>。

このように教員，専門職にはそれぞれに長所と短所があるわけであるが，例えば表中にもあるように専攻未決定の学生への対応に関しては，助言に関する専門的な訓練を受けた専門職と各専攻の専門的知識を有する教員が助言を与えればなお効果的であることが予測される。「補完」モデル，「分担」モデルあるいは「二重」モデルにみられる短所に関しては，組織的な改善を要すれば効果的な助言体制が確立できるものと考えられる。このことからすれば，教員の研究，教育その他における仕事の質と量，専門的知見の必要性，学生の動機づけの維持や満足度等を鑑みて，「補完」モデル「分担」モデルあるいは「二重」モデルを基本モデルとすることが望まれるであろう。実際，実践主体である教員，専門職等を織り交ぜたモデルが増加していることがACTの調査からも明らかにされている（King and Kerr, 2005, p.328）。

## (2) 学習助言の専門的責務 (professional responsibility)

学習助言の実践主体がその役割を担っていく上で，その専門性に伴って責務が生じる。専門職団体のNACADAは，「学習助言の中心目標（宣言）(Statement of Core Value of Academic Advising)」の中で，学習助言担当者の責務は助言を受ける学生，助言の過程で関わる他者，大学，高等教育，教育界全体に対して存在すると述べている。特に学生に関しては，彼らの人種，性別等の多様な背景を有していること，学生自身が教育上の考えを持っていること，学生はその行動に責任を持つこと，学生自身が学びたいと思っており，個人の能力，目的，責任，経験に基づいた学習ニーズがあることなどを理解の上で，助言に当たるべきだと指摘している。つまり，ここでは多様な学生に対応するに当たり，その個人的な背景を理解した上で，学生を自律的存在として位置づけることで一

方的な助言を行うのではなく、学生の能力や目的に沿った助言を行うことを責務として求めているのである。このことは、学生および学習助言の実践主体による学習助言に対する評価項目にも反映されている。例えば、コース選択やキャリア／進路選択、学生による決定の援助、学生の学習状況の把握である（清水、2009、145頁）。

Frank（2000）が指摘するように、専門職の規範となるCASは、学外に学習助言の正確な情報を伝えるために助言者が負う責任に関する項目を含んでおり、助言者の義務に関する項目には大学の指針や規則を遵守することが含まれている。具体的には、倫理的行動を遵守すること、機密性の保持あるいは学生に対して公平に当たることといった「倫理的な責務」について述べている。

実際に、各大学での実践主体に関する役割・責務に関しては、NACADAの宣言をそのまま記述している大学（アーカンサス大学リトルロック校）もあるが、更に具体的に「学生が教育的な目標の明確化や将来の職業的目標決定について支援する」、「大学の規則に慣れさせる」、「助言を受ける学生との人間関係を継続的に評価する」という記述を大学の当該ホームページに掲載している大学（ミネソタ・モリス大学）もある。ペンシルバニア州立大学の助言指針では、学習助言実践者と学生双方に助言関係を成功させるための責務があるとされ、学習助言実践主体の役割として6点が示されている（Gordon and Habely, 2000, p.185）。第1に学生が学習および大学の制度を理解することを支援すること、第2に学生に対して、ある研究領域の期待されている達成水準を理解させることを支援すること、第3に学生の能力と期待に見合った教育的あるいは職業上の目的について協議すること、第4に学生が学習のための履修計画を立てることや適切なコース選択に関する支援、第5に必要なであれば他の部署を紹介すること、そして第6に現状を維持するために学部単位での助言者の研修に参加することである。

上述のとおり、各大学の学習助言の目的はあくまで学生の課題を解決し、大学での学習および生活を円滑に行うことにある。そのためには、学習助言の実践主体である教員あるいは専門職等の領域の各々の長所を活かした相互の補完・協力関係は重要であろう。

#### 4. おわりに

アメリカにおける学習助言は、学生の抱える課題の変化に即して、当初の単なる選択科目の支援からオリエンテーション、履修相談の実施、更にはキャリア支援、心理的な支援を含む包括的な内容へと変遷してきた。支援の領域は、学課だけでなく学課外にも及び、学習助言のコアを担う教員を補完する存在としてカウンセラーや学習助言専門職といった実践主体が登場した。現在では、教員、学生（ピア）、カウンセラー、学習助言専門職といった多様なアクターが学習助言に当たっている。助言業務の拡大と多様なアクターが関与することから、学習助言実践者の責務・役割に関して、専門職団体等が規準を示す一方で、実践主体の得意領域を示す組織モデルも提示されている。

我が国における学習支援は、各大学により様々な工夫と取組が実施されているが<sup>5)</sup>、試行錯誤の段階であるといえ、個々の大学およびその実践主体による個人的努力に負っているところが多い。また、米国でいう学習助言についての専門分化はなされておらず、その多くは教員によって担われ

ている現状である。今回のアメリカの学習助言に関する考察によって、得られる示唆として、次の3点が挙げられる。

第1は、多様化した学生の抱える課題の明確な認識とそれに対する柔軟な対応である。アメリカにおける学習助言の実施体制は、その歴史的変遷、社会あるいは学生の抱える課題や必要性に応じて変化してきた。現在日本の高等教育が抱えている学生の多様化等の課題は日本固有のものである。学習支援に当たっては、日本の大学生の課題に即した個別対応ができるよう、責任の所在を明確にした上で、実践主体あるいは手法による柔軟な対応が求められるところである。

第2は、共通したスタンダード（規準）の確立という点である。日本においては、文部科学省による答申等で一般的な指針は示されるものの、業務レベルの規準は示されていない。アメリカでは、CASやNACADAが学習助言の共通規準を示している。これらは業務の細部までは規定していないが、各々の実践主体が担う業務の範疇が明示されている。さらに、共通規準を個々の実践主体だけでなく、各大学にも課しており、組織単位で学習助言を一定レベルに保つための有効な規準としても機能している。

第3は、実践主体の役割・機能と組合せについてである。学習助言の実践にあたっては、主として学課（学術）に関して専門性を発揮する教員はもちろん、学課外をサポートする学習助言者にも専門性が必要とされる。しかも、学習助言の内容が異なるため、その専門性もまた異なる。そのため、実践主体による得意領域を活かした組合せあるいは相互補完を伴う助言体制の導入が不可欠となる。我が国でも、教員だけでなく、職員、学生、またはこれらの共同による組織的な学習支援体制が導入されつつあり、それぞれの強みを活かした役割分担と共同が行える組織作りが求められている。

以上、本稿では、先行研究やウェブ等の資料から、学習助言の実践主体に注目し、アメリカの学習助言の大枠を鳥瞰してきた。今後はさらに、学習助言の組織構造、学生の抱える課題状況、専門職団体が提示している共通規準の影響と効果等の観点から、実践主体の役割・機能とその組合せについてより詳細な考察を加える必要がある。合わせて、日本における学習支援との比較検討についても今後の課題として残されている。

## 【注】

- 1) 早稲田大学学生生活調査2008年度結果である。同大学の同調査は2001年度分からホームページで閲覧できる。2002年度の調査結果以降、教員との会話が学生の学習や満足度に影響していると記述されている。「2008年度第27回学生生活調査報告書」(<http://frompage.pluginfree.com/weblish/frompage/5571831689/index.shtml?rep=1>) <2009年9月26日アクセス>。
- 2) ICUのアカデミック・プランニングセンターのスタッフは、教員アドバイザーの役目を代替するものではなく、学生が自発的学修者となるための道筋をつけるため、教員アドバイザーを補完する役割を果たし、その役割として、学生の相談受付、メジャー説明会のコーディネーション、アカデミックプランニングに関するセミナー開催等を担っている。国際基督教大学「アカデ

ミック・プランニングセンターについて知る」([http://subsite.icu.ac.jp/ap/know/part\\_2.html](http://subsite.icu.ac.jp/ap/know/part_2.html)) <2009年11月23日アクセス>。

- 3) 当初は、各大学で実践されている学習助言について組織的な共通性はないと思われていたが、ACTの調査を基に、共通性が見出されモデル化が提唱された (King and Kerr, 2005)。
- 4) 実際に、コーネル大学で学習助言を担当している教員にこの点について聞いたところ、学生の心理的なことや経済的なことなどの個人的な部分に関しては、専門的な研修等を受けている専門職に紹介しているとのことであった。
- 5) 一例であるが、学生にポートフォリオを作成させることによって、学生自身に日々の学習状況、生活状況に関する“気づき”をさせるだけでなく、学習支援に当たっている実践者もその状況に応じた支援が可能となる修学ポートフォリオを導入した金沢工業大学、あるいは、学生、教員、職員、大学院生が一体となり学習サポート制度を創設した九州大学の取組などがある。

## 【参考文献】

- 潮木守一 (2008) 『フンボルト理念の終焉? 現代大学の新次元』 東信堂。
- 梅根悟 (監修) 宇佐美寛 [等] (著) (1975) 『世界教育史大系 17アメリカ教育史 1』 講談社。
- 清水栄子 「大学における学習助言活動の「評価」の重要性について—アメリカ13大学の学習助言 (Academic Advising) プログラム評価を手がかりにして—」 『大学教育学会誌』 第31巻第2号, 140-148頁。
- 進研アド (2007) 「大学教育が生み出す「適応」へのプロセス」 『Between』 2007夏号 (<http://benesse.jp/berd/center/open/dai/between/2007/07/index.html>) <2009年12月8日アクセス>。
- 孫福弘 (2007) 「大学経営のイノベーションと職員」 愛知県私大事務局長会編 『大学改革の推進と職員の役割』 11-52頁。
- 仲新 (監修) 寺崎昌男・成田克矢 (編) (1979) 『学校の歴史第4巻 大学の歴史』 第一法規出版。
- 日本学生支援機構 (編) 『大学と学生』 平成22年1月号, 第76号, 通巻550号。
- 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。
- 山本眞一 (2009) 「変容する大学とこれからの職員」 日本高等教育学会編 『高等教育研究第12集』 95-112頁。
- 読売新聞 (2009) 「大学の实力調査」 2009年7月8日, 9日掲載。
- F・ルドルフ (阿部美哉・阿部温子訳) (2003) 『アメリカ大学史』 玉川大学出版部。
- Beatty, J.D. (1991). The National Academic Advising Association. *NACADA Journal* 11(1), 5-25.
- CAS Standards and Guidelines*. Retrieved July 25, 2009 from <http://www.casact.org/standards/>
- Cook, S.A. (1999). Chronology of Academic Advising in America. *The Mentor: An Academic Advising Journal*. Retrieved September 10, 2009 from <http://www.psu.edu/dus/mentor/990528sc.htm>.
- Cook, S.A. (2001). Chronology of Academic Advising in America. Revised October 15, 2001. *The Mentor:*

- An Academic Advising Journal*. Retrieved September 10, 2009 from <http://www.psu.edu/dus/mentor/011015sc.htm>.
- Crockett, D.S. (1984). *Advising skills, techniques, and resources*. Iowa City: American College Test.
- Frank, K.S. (2000). Ethical Considerations and Obligations. In V. Gordon, W. Habley & associations (Eds.), *Academic advising: A comprehensive handbook* (pp. 44-57). Jossey-Bass.
- Frost, S.H. (2000). Historical and philosophical foundations for academic advising. In V. Gordon & W., Habley (Eds.), *Academic advising: A comprehensive handbook* (pp.3-17). Jossey-Bass.
- Goetz, J.J. (2004). Academic Advising. In F. J. D. MacKinnon & Associates (Eds.), *Rentz's Student Affairs Practice in Higher Education*, 3rd Ed. (pp.89-107). Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Gordon, V. (1992). *Handbook of Academic Advising*. Greenwood Press.
- Gordon V. (1998). New Horizons: Learning from the Past and Preparing for The Future. *NACADA Journal*, 18(2), 5-12. Retrieved March 15, 2009, from <http://www.nacada.ksu.edu/aboutnacada/beatty.pdf>.
- Gordon, V., Habley, W. & associations (Eds.) (2000). *Academic advising: A comprehensive handbook*. Jossey-Bass.
- Habley, W. R., & Morales, R. H. (1998). Advising Models: Goal Achievement and Program Effectiveness. *NACADA Journal*, 18(1), 35-41.
- King, M. C., & Kerr, T. J. (2005). Academic Advising. In M. L. Upcraft, J. N. Gardner, B. O. Barefoot, & Associates (Eds.), *Challenging and Supporting the First-Year Student: A Handbook for Improving the First Year of College* (pp.320-338). Jossey-Bass.
- Komives S.R., Woodard, Jr. D.B., & Associates (2003). *Student Services: A Handbook for the Profession, Fourth Edition*. Jossey-Bass
- Kuhn, T. L. (2008). Historical Foundations of Academic Advising. In Gordon, V. & Habley, W. (Eds). *Academic Advising: A Comprehensive Handbook Second Edition* (pp.3-16). Jossey-Bass.
- Levine, A. (1981). *Handbook on the Undergraduate Curriculum*. Jossey Bass.
- Thurmond, K.C., & Miller, M. A. (2006). The History of National Academic Advising Association: A 2006 Update. Clearinghouse of Academic Advising Resources, NACADA. Retrieved August 25, 2009, from <http://www.nacada.ksu.edu/Clearinghouse/Advisingissues/NACADA-History.htm>.

## **The Background and Development of Academic Advising in the U.S.: with a main focus on practitioners and institutional support**

Eiko SHIMIZU\*

The aim of this paper is to review the development of academic advising in the U.S. through a discussion of its background and the factors that determine the quality of academic advising. The discussion focuses particularly on the “practitioners of academic advising” as an essential factor in terms of its development.

Academic advising, which is one means of academic support, is a system where “practitioners” such as teachers, academic advising specialists, counselors, and student mentors help college students with their registration, study skills development, and the effective use of in-college facilities. These practitioners also help students with their choice of major fields, transfers, and career planning.

This paper discusses how the advice system by these practitioners has changed over the years, examining students’ needs and educational backgrounds from a historical point of view. By doing this, the author seeks to identify recommendations of use in Japanese higher education.

---

\* Doctoral Student, Graduate School of Education, Hiroshima University