

研究ノート

米国大学教育の学生支援における 統合の概念の実態と課題について

安部 有紀子

Received: 30 October 2023 / Accepted: 27 December 2023

— <要 旨> —

本稿は、米国大学教育において、過去30年にわたり学生支援の実践をけん引してきた「統合」の概念に焦点を当て、その実態と特徴、またその課題について明らかにすることを試みる。

最初に学生支援の中核理念の転換を3つの時期に区分し、統合の概念が出現した経緯とその要因を明らかにした。統合された学生支援とは、1980年代半ばに起きた米国大学教育における学習者中心主義への転換の影響により登場した概念である。学生支援においては、その直前の時期に学生発達理論に偏った専門性の追求への内発的な反発が起きていたことが改革の契機となっている。

学生支援における統合された学習成果とは、正課教育と学生支援を組み合わせたシームレスな学習経験を通じて身につけることが期待されるものであり、大学教育における学生の学習の再定義や、統合された学生支援の概念を具体化したコ・カリキュラムの拡大等が起きていた。

また、統合された学生支援への転換によって、新たに学務組織と学生支援組織、教員と学生担当職の協働や、アセスメント活動を推奨していく際の責任組織の明確化や人材の確保等の新たな課題を抱え込むことになった。

1. 研究の背景と目的

本稿は、日本の大学が長年、学生支援の先進的取り組みとして参照してき

た米国大学教育の学生支援において、過去 30 年にわたり追求され続けてきた「統合 (integration)」の概念に焦点を当て、その概念の実態と特徴、またその課題について明らかにすることを試みる。

米国の大学教育において、統合は 1980 年代半ばに起きた学習者中心主義への転換の議論の過程で注目されるようになった概念である。Boyer が「分断された家 (Boyer 1987=1996: 23)」と言及したように、学生の多様化が著しく進行し、大規模化した当時の大学組織においては、科目間、学問領域、組織間、教員と学生、カリキュラムと学生生活、中等教育と大学教育、社会と大学などの学習資源や環境の分断化は大学教育の質を損なう深刻な問題として多くの研究者によって指摘されていた (Schroeder 1999, Kuh 1996, Love and Love 1995, Whitt 2006)。そのため、学習者中心主義への転換においては、これらの分裂した大学教育の要素を「つぎ目のない綱目のような全体的に繋がったもの (Boyer 1987=1996: 25)」に変え、学生の卓越した学習成果を導いていくことが、命題の一つとして浮上することとなった。

学士課程教育改革を強力なリーダーシップで牽引してきたアメリカ大学協会 (Association of American Colleges and Universities) は、学士課程教育において共通に達成すべき「本質的な学習成果 (essential learning outcomes)」の 4 つのカテゴリの最後に「統合的かつ応用的な学習」を設定し、また、それをもとに開発されたルーブリックでも「統合的学習」を取り上げた。このように、学生の学習を促進するための大学教育への転換を促進するための重要な要素として位置づいている。

一方で、教室の外の学生支援活動においても、1990 年頃から学習者中心主義の学生支援への転換によって、組織再編や、組織ミッション、学生支援を担う専門職 (以下、学生担当職) の位置づけや役割の再定義が進められた (小貫 2014: 109-10)。その際、学生の学習は、従来の教室の中に限った活動によって促進されるのではなく、教室の外における多様な学生支援活動を含めた包括的な学生経験を通じて促進されることが繰り返し提唱された (ACPA 1996, Keeling 2004)。その結果、統合された学生支援プログラムの象徴でもある「コ・カリキュラム (co-curricular)」と呼称される新たな学生支援プログラム・サービスの開発や実践は、2000 年以降の米国大学において、急速に拡大している。

しかしながら、コ・カリキュラムや、その基盤となる概念である統合についても、標準化された定義がないことから、米国でもしばしば議論が混乱している。特に統合については、現代的な学生支援の中核理念である学習者中

心主義の学生支援において、活動の方向性を決定づける重要な概念であるにも関わらず、その実態や効果に関する先行研究の蓄積も十分ではない (Nesheim *et al.* 2007: 437)。

そこで本稿では、統合された学生支援の実態と課題を明らかにするために、最初に、学生支援全般を総合的にリードしてきた専門職団体（以下、「総合専門職団体」と呼称）が発表してきた代表的な文書（statement）や関連文献を踏まえ、その中核理念の転換を3つの時期に区分し、統合の概念が出現した経緯とその要因を明らかにしていく（第2節）。次に、①学生支援における学生の学習の再定義、②シームレスな学習環境の議論、③コ・カリキュラムの拡大の3つの側面から、学生支援の実際の活動に対する統合の概念の反映状況を見ていく（第3節）。以上を踏まえて、統合された学生支援活動の実態と特徴について考察したうえで、統合を阻む実践的な課題として、特に学生支援と正課教育、教員と学生担当職の協働の問題と、アセスメントの難しさに焦点を当てて検討していく（第4節）。

2. 正課教育と学生支援の分断から統合へ

米国学生支援では、豊富な財源や組織体制を背景に、新入生オリエンテーション、課外活動、ピア活動、学生相談、サービスマーケティング、留学生支援、キャリア支援等、プログラムやサービスを拡充し続けてきた。そして多様な学生支援のプログラム・サービスを開発、実践の基盤として、学生担当職を育成するための同僚的環境を構築するとともに、学内に大規模な自律的組織として学生支援組織（student affairs）を確立していった（安部ほか 2017: 115）。

学生支援活動の中核理念は、時代ごとに表1のように整理することができる。この時代区分は、「重要な文書」で示されている通り、学生支援の専門性を強力なリーダーシップで推進してきた総合専門職団体によって発表されてきた代表的な文書によって定義することができる（Blimling 2001: 392）¹⁾。

以下、それぞれの時代区分を代表する文書や関連文献の記述を中心に学生支援における学生の学習の捉え方や、大学教育における学生支援の位置付けを整理することで、統合の概念が出現した経緯とその要因を明らかにしていく。

表 1 学生支援の中核理念の変遷

時代区分 (年代)	第Ⅰ期 (～1950年代)	第Ⅱ期 (1960～1980年代)	第Ⅲ期 (1990年代～)
中核理念	全人教育思想	学生発達理論	学習者中心主義
重要な文書	<i>SPPV</i> (1937)	<i>THE</i> (1972)	<i>SLI</i> (1994)、 <i>LR</i> (2004)
学生担当職の 役割	学生の管理者 ・マネージャー	学生発達の専門家 ・教育者	学生の学習促進の パートナー

注：Blimling (2001: 392) を執筆者が一部編集、加筆した。

2.1 学生支援の定義化（第Ⅰ期）

米国学生支援の源流は米国高等教育の創設期の学生寮を中心にした公私にわたる学生への関わりにある。当時は学修面から生活面まで、学生生活の全般にわたって、親代わりの規律管理の役割を担うのは、学長の責任とされていた。その後、19世紀から20世紀の初頭にかけて、ドイツの大学をモデルとした専門分化した学問の浸透や、州立大学の登場、自由選択制の導入等を背景に、米国大学教育は、長らく続いていたエリート教育から、市民性の育成へと大きく舵を切ることとなった（吉田 2013: 37-40）。このような現代的な大学制度へと移行する中で、学生層の多様化が進む一方、教員の研究志向の高まりによる学生離れも進行した。そこで、複雑化する学生問題を担当する役割として、学長の権限を分化し学生ディーン（student dean、後の学生担当副学長）を任命するようになった（小貫 2007: 32）。

学生数の増加²⁾とともに、学長によって任命された学生ディーンらの数も増加し、大学を超えた繋がりを求め、学生支援を担う役割を持つディーンやカウンセラーによって専門職団体を形成していった。初期の頃の学生支援の専門職団体は、先駆的な取り組み事例の共有の他、大学教育における学生支援の役割や、その内容のあるべき姿についての議論を重ねていった。そして、専門職団体が共同で発表した『*SPPV*(*Student Personnel Point of View*) (ACE 1937)』を発表するに至った。*SPPV*では、学生支援の活動内容を23の領域で定義するとともに、学生支援の専門性を示した最初の文書となった。それは、*SPPV*は大学教育を「知的トレーニングのみに重点を置くのではなく、一人の人間として学生を成長させることに重点をおく（ACE 1937: 1）」という、「全人教育思想（Student as a Whole）」に他ならない。

さらに *SPPV* では、授業の中と外の経験の連続性による包括的な学生経験から生じる学習を強く支持している (Eaton 2014: 67)。それは、*SPPV* の改訂版において、「(大学は) 民主主義を達成するための個人・集団に対する深い責任を育むような経験を、学生に提供する責任がある。(中略) 教員と学生、教員と職員が密接に協力し合い、カリキュラムやコ・カリキュラムの共通の目的を達成することで、社会的に望ましいプロセスの学習は促進される (ACE 1949: 4)。」と、より明確にその姿勢を示した。

以上のように、*SPPV* (ACE 1937; 1949) では、民主的なアプローチによって多様な学生を支援するという学生支援の方向性ととともに、教室の中で知力発達とともに、教室の外で培われる人間的成長や情意面での発達も含めた全人的な成長を大学教育の目的とすることが提唱された (Caple 1996: 197-8)。さらには、学生支援活動を通じた学生への教育的な関わりを志向すること、また学生支援の担い手である学生担当職の専門性の向上についても明言され、大学教育における学生支援の方向性を決定づけた。

SPPV の提言を踏まえ、学生デーンの下には、専門職養成課程を修了した学生担当職の配置が進み、それに伴い、学生支援の領域も細分化されていた。こうして、1950年代ごろまでには現在の米国学生支援の機能や組織の原型は概ね出来上がった (小貫 2007: 32)。しかしながら、実際の学生支援活動の実践の場では、学生寮の門限や男女の行き来の禁止、キャンパス内の飲酒制限等の規律管理型の学生支援が主流であり、全人教育思想とは相反する実際との間で、学生支援の理念は矛盾した状況が長く続くこととなった (Blimling 2015: 12-3)。

2.2 専門性の確立 (第Ⅱ期)

1960年代の高等教育黄金期の学生支援の特徴は、専門性の追求と確立である。豊富な財政基盤と、加速する教員の学生離れを背景に、学務組織 (academic affairs) と対を成す存在として、学生支援プログラム・サービスは拡大し続け³⁾、学生支援組織はキャンパスの中で最も大きな専門職集団へと発展していった。学生担当職の雇用も増え続け、自らの活動の拠り所となる理論基盤の構築に対する関心が高まっていった。加えて、激しい学生運動を経て、大学執行部は学生生活上の規律管理によるルールの多くを撤廃し、代わりに間接的なデータ把握による学生のコントロールを求めた。この影響により、学生担当職には学生行動を測定することが求められ、理論やデータに基づく実践活動が強く推奨されるようになった (小貫 2014: 100-1)。

そこで、学生支援の総合専門職団体である ACPA (American College Personnel Association) によって学生発達理論を中核に置いた学生支援モデルを確立することを目的に「*THE (Tomorrow's Higher Education: 明日の高等教育) プロジェクト*」が 1968 年に開始された。

学生発達理論は、学生担当職にとっての活動の基盤となる理論として構築されたものであり、多くの学生担当職は心理学ベースの学生発達理論を専門職養成課程において修得し、専門職に就いた後もこれらの理論を実践へ応用することが強く推奨されていた。*THE* プロジェクトは、14 年にわたる活動期間の中で、今後の大学教育の予測をもとにした学生支援の変化に関する論考 (ACPA 1972) を始め、学生発達理論を用いた先駆事例の紹介等を含む複数の報告書を発表していった。特にプロジェクト後半では、学生発達理論に基づく活動を展開し、アセスメントを行なっていくという「学生発達の専門家」としての学生担当職像が強く打ち出されている (Evans and Reason 2001: 365-6)。

このように、第Ⅱ期においては、学生発達理論に傾倒した学生担当職が自らを「学生発達の専門家・教育者」と称し、学内の学生発達の専門家としての位置付けを強固にしていくことが大きな目的であり、学生担当職による学生支援組織としての確立には大きく寄与した時代でもある。しかしその一方で、第Ⅱ期後半では、行き過ぎた専門性の追求によって、大学の教育目標からかけ離れた学生支援のプログラム・サービスや、心理学ベースの学生発達理論群に傾倒し過ぎる学生担当職の考え方について、学生担当職の内部からも強い批判を招くこととなった (Boyle *et al.* eds. 2012: 36-8)。

2.3 学習者中心主義の学生支援 (第Ⅲ期)

1980 年代半ばに起きた米国大学教育の学習者中心主義への転換の影響を受け、学生支援の専門職団体は、相次いで学生の学習を促進することを、新たな学生支援の中核理念にすることを宣言していった。特に学生支援の総合専門職団体である ACPA (American College Personnel Association) の『*SLI (The Student Learning Imperative: 学生学習の責務)* (ACPA 1996)』が、学生支援の領域において初めて「学生の学習 (student learning)」という言葉を用い、教員や大学執行部とともに、学生担当職も学生の学習に責任を持つことを明言したことのインパクトは非常に大きかった。

SLI では、「学習と個人発達は、多くの異なる環境の中で、長期間にわたって生じる累積的かつ相互に形成されるプロセスである (3 節 1 段落目)。」

と言及している。このように、*SLI*では多様な学生経験を通じた全体的な成長が強調されており、加えて、学生担当職は学生の学習のプロセスや学習成果の向上に対して積極的に関わるために、教員や学務組織との協力、連携が必要であることも提言された。しかし *SLI* の目指す学生の学習促進のための新たな学生支援像の根底には、第Ⅱ期では求心力を失っていた *SPPV* の全人教育思想の捉え直しがあったことは間違いない (Evans and Reason 2001: 368)。

その後、2004年にNASPA (National Association of Student Personnel Administrators) とACPAの共同文書として『*LR (Learning Reconsidered: 学習の再考)* (Keeling ed. 2004)』が発表された。*LR*に至ってようやく、正課教育および学生支援活動の中で学習の要素が相互に関連づけられ、結果として学生が身につける「統合された学習成果」という概念が登場することとなる。さらに2年後に発表された『*LR (Learning Reconsidered: 学習の再考) 2* (Keeling ed. 2006)』では、学生支援の領域ごとの学習成果が示されるとともに、学生支援の新たな戦略の一つとして、統合的な学習成果を生み出すために、学生担当職が教員や他の学生担当職とどのように連携を図るか議論された。

結果として、*LR*、*LR2*の影響により、学生支援の複数領域において教育的なプログラムの開発が加速化し、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る等、プログラムや組織、学生担当職のあり方まで、学生支援全体が大きく変化する契機となった (小貫 2014: 110-1)。

それでは、どのように分断化、細分化された状況を乗り越え、*SPPV* 以来の課題である正課教育と学生支援の統合を実現することができるのだろうか。そもそも、統合された学生支援とは、何を指しているのだろうか。

3. 学生の学習と統合

3.1 学習の再定義：統合された学習成果

前述の通り、米国学生支援における学習者中心主義への転換は、学生支援の中核理念の変化を促し、機関レベルの組織ミッションの再定義や、実際のプログラム・サービスにも大きなインパクトをもたらした。学習者中心主義の学生支援のあり方は、30年以上にわたって米国学生支援の方向性を決定づけることとなり、専門職養成の内容から、新たなプログラム・サービス開発まで、あらゆる側面において現在の米国学生支援活動の基盤となってい

る。

その背景には、*SPPV*で定義した全人教育思想から離れ、大学教育の分断化の状況を招く結果となった学生発達理論への傾倒という、行きすぎた専門性の追求に対する学生支援内部からの強い批判も存在していた。それゆえに、第Ⅲ期において、学生支援において学習者中心主義を具現化するためのアプローチとして登場した統合とは、正課教育と学生支援の統合のことであり、その中心に置く学生の学習とは認知発達と学生発達理論の両面を合わせた「包括的な学習 (holistic learning)」のことを指している (Evans and Reason 2001: 364-5)。

現在、学生支援の実践および研究において、学生の学習成果の参照基準としても用いられている *LR* では、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 (Keeling ed. 2004: 4)」と定義している。*LR* では、この包括的な学習観は、正課教育がこれまで扱ってきた狭義の学習と、学生支援の領域が扱ってきた個人発達 (personal development) の両方を統合したものであると言及した (Keeling ed. 2004: 5)。*LR* で示された、学生の学習の知的・社会的・情意領域の「統合された学習成果 (integrated learning outcomes)」は、当時の学生支援の総合専門職団体による文書や、正課教育のカリキュラム改革を提言した文書や先行研究においても強く推奨されていた (Boyer 1987=1996、ACPA 1972、Love and Love 1995)。そこで *LR* では、アメリカ大学協会の『さらなる期待 (*Greater Expectation*) (AAC&U 2002)』内の包括的な学生経験を通じて達成される学生の学習成果に関する提言や、Baxter=Magolda (1999) の学習の4つの側面 (認知的 (cognitive)、イントラパーソナル (intrapersonal)、対人的 (interpersonal)、実践的 (practical) な能力) の定義を踏まえ、学生支援活動を通じて身につけることが期待される学生の学習成果の参照基準を具体的に示すことを試みている (Keeling ed. 2004: 3)

LR (2004) の学習成果の参照基準は、その後、学生支援の専門職団体評議会である CAS (Council for the Advancement of Standards in Higher Education) が開発した「CAS 学習・発達の成果 (CAS Learning and Development Outcomes)」にも反映される等、学生支援活動の実践に対して大きな影響力を持つこととなった。2003年にCASが最初の学習成果の参照基準を定義づけ、公表した当時、その項目は16に及んでいた。2004年に *LR* が6項目の参照基準を提示したことを踏まえて、CASは学生担当職の実

践を強化し、より一層学生の学習を促進していくために、乱立する既存の学習成果の参照基準を統合し、整理することを決定した。その後、LRおよびLR2の執筆者や、CASの理事メンバー、学生担当職を代表する実践者や研究者を集め、検討を重ねたうえで、2008年にLRの参照基準に沿った形で6つの新たな参照基準を発表した(CAS 2023: 26)。さらに、CASは学生支援の各領域の特性や、大学の教育目標や戦略の優先事項に沿って実践者が選択しやすいように、新たな参照基準の学習成果の項目のさらに具体的な30の下位項目を設定した(CAS 2023: 7-30)。

以上のような経緯で開発されたLRとCASの学習成果の参照基準は表2のように整理することができる。

表2 学生支援の学習成果の参照基準

LR 学生の学習成果 (2004)	CAS 学習・発達要素 (2008)
知識の獲得、統合、応用	知識の獲得、構築、統合・応用
認知的複雑性	認知的複雑性
対人・イントラパーソナル能力、 人道主義、 市民的な関与	イントラパーソナル発達、 対人関係能力、 人道主義・市民的な関与
実践的能力 継続と学業達成	実践的能力の期待

表2の通り、学生支援の領域で開発された学習成果の参照基準として、両者ともに最初の項目は「知識の獲得、統合、応用(CASでは「構築」が追加されている)」「認知的複雑性(cognitive complexity)」のように、従来は学生支援ではなく、正課教育で主に扱われていた認知発達に関わる学習成果が設定されている。そしてその次に、学生支援が第Ⅱ期から追求してきた学生発達の人間的成長に関わるもの、さらには、学生の実生活での経験を通じた学習を示す「実践的能力」が設定されている。

このように、学生支援における学習成果とは、教室内外における幅広い実際の学生経験を通じて育成される統合された、包括的な学習成果であるという考え方が根底にあることが窺える。また学生担当職によって構成される総合専門職団体、また学生支援に関連する専門職団体の評議会であるCASによって、統一された学習成果が設定されたことは、学生担当職にと

っても大きな意味を持つ。実際に、*LR* と *CAS* で定義された学生支援における統合された学習成果の参照基準は、その後の学生支援の学習者中心主義を牽引していく基盤となり、学生支援のアセスメント活動の普及へと繋がっている（安部ほか 2017: 113-4）。

3.2 シームレスな学習環境

1990年代にかけて米国高等教育への進学者は50%を超え、多様な学生層が大学に入学するようになった⁴⁾。Brown (ACPA 1972) は1970年に既に、高等教育は学生数の急増よりも、むしろ学生層の多様化が急速に進行することの方が、学生支援の改革を促進する要因になると指摘していた。特にオープンアドミッション方式によって学生の大学選択に幅が出てくること、さらには大学間の移動が容易になることによって、多様な背景や価値観を持つ層の学生を抱えることになると考えられた。そのためBrownは、学生支援において、今後20年間において重点的に取り組むことになるプログラム・サービスは、学生のキャンパスへの定着を高めるための移行プログラムや、学習経験との結びつきを強くするような取り組みになると予測した (ACPA 1972: 16-7)。

Brownの指摘から25年後に発表された*SLI*では、「教室や研究室では知識の習得を重視するのに対して、キャンパス内の学生寮で生活することや、学生組織のリーダーを務め、活動に携わることによって、教室で得た知識を応用し、実践的な能力を身につける機会を提供する。これらの環境は、学生の学習を促進するために意図的に設計することができる(2節3段落目)」と言及している。*SLI*の執筆者メンバーだったKuhは、*SLI*の特集論文において、この学生の多様な学習経験を「シームレスな学習環境 (The Seamless Learning Environment) (Kuh 1996: 136-7)」という言葉で表現した。

シームレスな学習環境は、元々、Knefelkampが独立大学協議会 (Council of Independent Colleges) において1991年に「シームレスカリキュラム (Seamless Curriculum)」と題した基調講演を行ったことが発端となっている。Knefelkampは、シームレスなカリキュラムを提供することの意味について、「教室内の経験と教室外での経験が共に成長を促すという考え方である。しかし、一方と他方を足せば、それが全人的な教育になるというわけではない (Knefelkamp *et al.* 1991: 9)」と説明している。Knefelkampが示唆したシームレスなカリキュラムにおける統合とは、単に正課教育と学生支援が個別に提供していたプログラム・サービスの両方を提供するという意

味ではない。共通の教育目標に沿った包括的な学習経験を構築するために、教職員がより高いレベルで協働した「統合」を求めたのである。

Knefelkamp のシームレスなカリキュラム提言をより発展させ、シームレスな学習環境という考え方を示した Kuh は、大学は「これまで繋がり無かった経験を、方針と実践によって慎重に縫い合わせたタペストリー (Kuh 1996: 11)」として学生に提供しなくてはならない、と提言している。加えて Kuh は全米学生調査の結果から、シームレスな学習環境が学生に与える効果について、「教室外での学生の経験とカリキュラム目標・成果を、より意図的に統合することで、学生の学習と個人の成長を促進する (Kuh 1996: 135)」と言及した。また、大学組織がシームレスな学習環境を構築するために、① 制度を一新するための熱意を喚起する、② 学生の学習の共通のビジョンを描く、③ 共通の言葉を開発する、④ 部門を超えた協力と対話を促進する、⑤ 学生の学習に対する学生文化の影響を評価する、⑥ 組織的な変革に焦点を当てる、という 6 つの原則を示した。

他方、学習者中心主義の学生支援への転換において、Kuh が定義したシームレスな学習環境という統合の概念は、Astin (1993) が提唱した学生関与論 (student engagement) にも影響を受け、全米の大学機関において学生支援活動の組織的な変革を推進する原動力となっていった (小貫 2007: 34)。学生関与論では、全米規模の学生調査のデータをもとに、学生の教室の内外の多様な学習経験に学生が十分関与しており、さらにそれらの学習経験が相乗効果を持つ場合に、学生の学習成果に対して最も高い効果を発揮することを明らかにした。さらには、学生の批判的思考力は教育活動全体を通じて育成されることから、大学全体の組織的な取り組みの度合いによって、学生の学習成果に差が出ることも指摘している (Pascarella and Terenzini 2005: 647)。

以上のように、正課教育と学生支援が統合されたシームレスな学習環境を構築するためには、大学が組織的な戦略を持って意図的に学生の学習経験に働きかけていくことが重要である。そのため、1990 年代中頃から、専門職団体や学生支援の総合基準評議会である CAS の強力なリーダーシップにより、大規模な州立大学を中心に、機関レベルの学生支援組織のミッションや目標の再定義が進んだ。新たな学生支援のミッションには、学生の発達に加えて、教員と共通の目標である学生の学習を促進することが追加されるようになった (小貫 2014: 110)。それとともに、学生に提供される具体的なプログラム・サービスについても、統合の概念を反映させていく動きが加

速化していった。

3.3 コ・カリキュラムの拡大

統合の概念を学生支援活動の実践へと反映させていく過程で、学生支援組織のミッション・目標の再定義が行われ、その影響は特に提供されるプログラム・サービスの変化として現れている。従来、第Ⅱ期までの学生支援は、「課外活動 (extra-curricular)」と呼称されていた。しかしながら、正課教育のカリキュラムに対して「extra (補足する、外の)」という意味を連想させることから、「学生支援 (student services/student affairs)」と呼称されるようになった (小貫 2014: 113)。

一方で、第Ⅲ期において、学生の学習促進を目的にした統合された学生支援のプログラムの開発が進むようになり、従来の学生支援プログラム・サービスと区別する目的で、「コ・カリキュラム」が好んで用いられるようになった。コ・カリキュラムは、学生の学習を促進する目的で提供される教室外でのプログラム・サービスのことを指す (Abrams *et al.* 2022)。この定義に加え、統合の概念を踏まえれば、コ・カリキュラムは、正課教育のカリキュラムとの接続性が強調されるとともに、大学が組織的かつ計画的に提供する学生支援プログラムという特徴も含まれるだろう。

前述の通り、コ・カリキュラムは第Ⅲ期において、正課教育と学生支援活動の中間に位置する教育的な学生支援プログラムとして拡充が進められた。その背景には、正課教育のパラダイム転換においても、特に一般教育 (general education) のカリキュラム改革で統合的学習 (integrative learning) の概念が登場し、その中でコ・カリキュラム開発への期待が高まったことが関係している。統合的学習とは「学生がカリキュラムやコ・カリキュラムを横断して身に付ける理解や素質のことであり、考え方と経験の間に単純なつながりを持たせることから、大学内外の新しく複雑な状況に学習を統合し、移行することまでを含む (AAC&U 2009: 2 段落目)」と定義されており、断片的に学んできた知識を繋ぎ合わせ、実生活への応用や問題解決を図るために設計された学習経験として、初年次セミナー、学習コミュニティ、学際的な学習プログラム、キャップストーン、ポートフォリオ、アドバイジング、学生の自己評価等の具体的な実践が含まれる (AAC&U and Carnegie Foundation 2004: 3 段落目)。

このような統合的学習の多様な取り組みの中でも、学習コミュニティは、その活動範囲を正課教育に限定せず、学生支援の要素も組み合わせること

が推奨されているプログラムである (Huber *et al.* 2005: 4)。コ・カリキュラムも含めた「カリキュラムの統合 (integration of the curriculum) (Shapiro and Levine 1999: 4)」が、その特徴として含まれているように、学生の学習を促進するために、学生と教員の小規模なグループを作る、学生に教室内外の学問的・社会的な支援ネットワークを構築する、学生同士、学生と教員の相互作用が活性化するような仕組みを取り入れる等の方策が推奨されている。学習コミュニティの代表的な形態には、2つ以上の授業科目を組み合わせたクラスター・コースの他、学寮プログラムの LLC や、初年次セミナー、サービラーニング等のコ・カリキュラムが取り上げられている (Shapiro and Levine 1999: 5-8)。

また、学習コミュニティは、専攻を持たない低年次の学生の移行プログラムとして提供されることも多く、そのため、全学的な教育戦略に位置づけることが多い。実際に、これらの取り組みの開発が検討される際には、学務組織の教育担当のプロボストや副学長オフィスのメンバーと、学生担当職が共同で戦略会議を設置し、互いが有する学習資源を持ち寄って新たなプログラムを開発することも、頻繁に行われている (Manning *et al.* 2014: 118-23)。

以上の通り、コ・カリキュラム⁵⁾は、学生支援プログラムの中でも、学生の学習促進を目的にしており、かつ構造化が強いプログラムとして位置づいている (Blimling 2001: 120)。この他にも、学生支援の伝統的な取り組みであるピア活動やサービラーニング、インターンシップやキャリア形成支援プログラム等、様々な学生支援の領域で取り組みが広がっている⁶⁾。

学習コミュニティにも位置づき、「最も革新的な学習コミュニティ (Shapiro・Levine 1999: 5-8)」と称された LLC では、正課教育のカリキュラム、コ・カリキュラム、そして実生活での学寮生活を通じた学習の要素を組み合わせることで、より深い学習を促進することができると考えられている。Blimling (2015: 71-2) によれば、学寮プログラムの中でも特に学寮生活の運営のための学生活動や、フィールドワーク活動、異文化理解、企画運営の具体的な経験を通じて、学生は自己理解を深め、認知能力を高めていくと言及している。このようにコ・カリキュラムでは、学生が教室内外の両方の学習資源を活用するとともに、「授業 (教室) の中で学んだことを教室の外の学生生活に応用する (Kuh 1996: 136)」ことで知識を実生活で活かすことが強調される。

また、コ・カリキュラムにおける学生の学習成果の統合は、正課教育のカリキュラムと共通した学習成果や目標を設定し、その目標に沿った活動を

実施し、評価を行うという、アセスメント活動によって図ることができると考えられている (Abrams *et al.* 2022)。例えば、LLC の推奨モデル (ベスト・プラクティスモデル) を提唱した Inkelas ら (2018: 17-8) は、LLC の構成段階の頂点に統合を置き、学問と学寮生活や、正課教育とコ・カリキュラムといった学習要素を意図的に組み合わせ、学生の学習成果の統合を図ることを提言している。

4. 考察

以上の通り、学習者中心主義の学生支援の基盤となる統合の概念について明らかにしてきた。本節では、改めて学生支援における統合された学生支援の実態と特徴について 3 つの視点から考察するとともに、統合された学生支援において新たに抱え込むことになった課題について検討していく。

4.1 統合された学生支援の実態と特徴

第 1 に、米国学生支援において、統合の概念が登場した背景には、第Ⅱ期中核理念である「学生発達理論」への批判が関係している。第Ⅱ期において学生担当職が自らの専門性を強調すればするほど、教員や大学教育の機能から学生支援は切り離され、正課教育の従属的なものとして扱われるという矛盾が顕在化していた。特に心理学ベースの学生発達理論に傾倒した活動や、学生ニーズ対応の限界に対して、学生支援内部からも強い反発が生じ、新たな中核理念が模索されていたことが、改革の強い原動力になっていたと考えられる (小貫 2014: 100-1)。

さらに、第Ⅲ期において学生支援の新たな中核理念となった学習者中心主義が目指す方向性が、学生支援の源流でもある第Ⅰ期中核理念であった「全人教育思想」の捉え直しと一致したことから、学生担当職や専門職団体にスムーズに受け入れられたことは想像に難くない。SPPV の 75 周年を記念して発表された論文集では、「学生支援活動は (学生に) 包括的な学習や変容的思考をもたらし、学生の全体の成長させることから、大学教育の重要な要素として位置づく (Boyle *et al.* eds. 2012: 25)。」と言及し、学生支援が全人教育思想に立ち返ることが提唱された。このように、学生の人間的成長だけでなく、教室の中の知力形成や認知発達も含めた学生の「全体性」の成長へと、学生の学習観を拡大することは、確かに SPPV で示された全人教育思想に他ならない。

しかしながら、*SPPV*で提唱された全人教育思想は、正課教育や教室の中での知力形成に偏った大学教育において、学生支援活動や人間的成長の側面の重要性を高め、多様な学生経験を提供することに力点が置かれており、第Ⅲ期で登場した統合された学習成果のように、正課教育と学生支援の活動や学習の要素を結びつけるような考え方は見られない。よって第Ⅲ期の正課教育と学生支援のプログラム・サービスを意図的に配置し、組み合わせることで、より統合された学習成果が促進されるという学生支援のアプローチは、第Ⅰ期よりも発展した考え方であるといえる。

第2に、統合された学生支援の活動は、大学の教育目標や方針の達成に沿って計画されなくてはならない、という大学教育の一貫性への大きな方向転換である。特に教員や学務組織との互いの領域を超えた共通目標の欠如は、学生にとって大きなデメリットとなる。統合された学生支援において、従来の互いの活動への関心が薄く、関わりを持たずとしない専門分化した「サイロ (silo)」からの脱却は、必ず成し遂げなければならない課題である (Manning *et al.* 2014: 111-3)。なぜなら、キャンパス内で似たようなプログラム・サービスが乱立することで、学生の時間を奪い合うこととなり、学習資源の非効率化だけでなく、予算や人員配置等のマネジメントの側面でも非効率になるからである (Manning *et al.* 2014: 118)。このような状況に陥った場合、学生の「学習の場」や育成される能力の要素は限定される可能性が高く、全体的な学生の学習成果へとどのように統合するのかが、非常に不明瞭になってしまう。その結果、大学の教育目標に合わせて設定した学習成果目標に十分到達できないという状況を招いたという学生支援の実例も報告されている (Kerr *et al.* 2017: 22)。

以上のように、統合された学生支援においては、学生の学習を促進するという教員や学務組織と共通の教育目標を学生支援活動にも置くことで、学習成果の向上に対する学生支援の責任を明確にすることが重要である。

第3に、多様な学生経験を通じて身につけることが期待される統合された学習成果を、より効果的かつ高めることを目的として意図的に正課教育と学生支援の要素を組み合わせたコ・カリキュラムに位置づく学生支援プログラムの開発が進められた。コ・カリキュラムに限らず、学生支援の学習成果の参照基準を見ると、認知発達に関わる能力や、人間的成長に関わる能力のほか、実践的能力の獲得が強く推奨されている。特に、実践能力については、教室内での学びと教室の外での実体験を結びつけ、経験から学びを起すようにプログラムを戦略的に設計することが必要となる。このような

多様な学習経験を通じた統合された学習成果の考え方は、第1期の全人教育思想で既に出現しており、その後第3期の *SLI* や *LR* において学生支援における学習の促進や、統合の概念の定義によって、結実していったものである。

SLI において、「(学生が) 学生組織やその他の大学の教育目的に沿った活動に参加するよう奨励することで、より多くのことを学ぶようになる。

(ACPA 1996: 2 節 4 段落目)。」と言及されている通り、学生支援プログラム・サービスにおいて、多様な学生経験が意図的に設計されていない場合、学生は何をどのように経験から学ぶことが望ましいのか、また、実際の経験をどのように受け止めればよいのか、壁にぶつかる可能性が高い。統合された学生支援の考え方を踏まえれば、学生担当職は、日常的なアドバイジングにおいても、学生の経験からの学習を促進するように留意するとともに、アセスメント等の学生個人が経験を振り返る機会において、定期的なフィードバックを行うことで、学生が自らの経験を学習へと繋げる手助けを行う必要がある。

4.2 統合された学生支援における課題

それでは、統合された学生支援における新たな課題とは何だろうか。

ここまで見てきたように、学生支援における統合とは、従来、正課教育の特に教室の中で身につくと考えられていた学生の認知的側面と、教室の外の学生支援プログラム・サービスが追求していた人間的成長の側面を統合された包括的な学習成果の促進を目的とする。教室内外の活動が異なるアプローチでバラバラに提供するよりも、包括的な学習経験として戦略的かつ意図的に提供される方が、より学習成果への効果が高まると考えられていた。このように、統合された学習成果では、正課教育と学生支援、また、コ・カリキュラム等の両者をまたぐ中間的なプログラムが、調和を持って設計される必要がある。

その際、実際の教育・支援プログラムや学習環境の設計、実践においては、教学組織と学生支援組織の両者における高いレベルでの協働が必要となる (Bloland *et al.* 1996: 219-20)。米国大学教育の学生支援組織は、高い専門知識や技能を有する専門職による質の高いプログラム・サービスの実践や、組織の意思決定の自律性や広い裁量幅、業務や組織の明瞭さという点では、優れた成果を挙げている。しかしその反面、サイロと称される学務組織との断絶や、学生支援組織内でも各部署の自律性の高さは、しばしば統合された学生支援のプログラム・サービスの実践において、大きな障害になっている

(Manning et.al. 2014: 89)。学習者中心主義の大学教育において、質の高い学習環境を構築するためには、学生だけでなく、教職員も含め、大学の構成員全員が、大学の教育目標の沿った有機的に相互に繋がった学習経験へと参画することが重要である。

学務組織、学生支援組織とともにサイロ化され、異なる文化を有する双方の協働を促進するためには、互いの価値観やキャリアに対する理解を深めることや、学生の学習促進を目的にした組織ミッション、文化を強調すること、また、協力がスムーズに進むようなリーダーシップを発揮すること等が考えられる。しかしながら、実際の米国学生支援の現場においては、特にコ・カリキュラムの開発や実践において、教員との協働は、過去30年にわたって大きな課題として残っており、模索が続いていることも事実である (Inkeas *et al.* 2018: 23)。

また、近年のアカウンタビリティ思想の高まりとともに、教員との協働を促進し、統合された学生支援を実現するための効果的な方策として、学生支援において急速に拡大している取り組みがアセスメント活動である。Inkelas らも、コ・カリキュラムである LLC に含まれる多様な活動の要素 (授業、コ・カリキュラム、学寮生活) の統合を図る方策としてアセスメントの導入を強く推奨している (Inkeras *et al.* 2018: 17-8)。しかしながら、コ・カリキュラムのような、正課教育と学生支援にまたがる多様な学習経験が含まれるようなプログラムの統合について、誰の責任によってどのように評価されることが望ましいのだろうか。

CASは現在、「初年次経験」等の「領域横断的なフレームワーク (Cross-Functional Framework)」のガイドラインとアセスメント手順を開発し、公表している (CAS 2023: 24)。これらの領域横断的なフレームワークでは、教員と学生担当職の共同チームによって、プログラムの質保証を推進することが提言されている。しかしながら、そのリーダーを誰に設定するかについては、教員にしる、学生担当職にしる、両者の文化と活動内容を十分に理解し、経験豊富かつ同僚からの信頼が厚い卓越した人材である必要があり、そのような人材を確保することの方が困難であるという指摘もある (Manning et.al. 2014: 122-3)。

そもそも学生支援の歴史を振り返ってみれば、学生支援活動は学長からの機能と役割の分化から始まっている。また、学生支援組織の興隆の裏には教員の学生離れが存在しており、現在においても、仮にコ・カリキュラムのような統合的なプログラムの責任の多くを教員や学務組織に委ねることは、

教員から大きな抵抗が起きることは容易に予想がつく。だが、統合された学生支援や、統合された学習成果の議論については、学生担当職だけでなく、教員にとっても教室の外での学生の学びをどこまで責任を持つべきなのか、また、統合された学生の学習成果の効果やそのプロセスに関与することの重要性について、改めて考えていく必要があるだろう。

注

- 1) 2000年以降、学生支援の新たな中核理念として「学習成果を基盤としたアセスメント」「公平性」等の模索が続いているが、いずれも学習者中心主義に内包されるものであり、過去の中核理念の転換のように大きな変化は見られない。
- 2) 第I期の学生数増加の要因としては、モリル法（1862年制定）によって州立大学が創設された結果、多様な目的を持つ学生の進学が拡大した他、退役軍人学生の受け入れや、女子学生の増加等が挙げられる（Caple 1996: 195-8）。
- 3) 学生支援のプログラム・サービスは、SPPVでは23領域、1986年の最初の学生支援プログラム基準であるCASスタンダード第1版では16領域で設定されているが、最新版の2023年版では、49領域まで拡大している。
- 4) 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）まで膨れ上がった（小貫 2014: 98）、その後も2010年までに1,800万人へと上昇したが、その後2020年までに1,600万人前後で推移している。一方で人種的マイノリティ層の学生の全体に占める割合は1990年頃の20%からに対して、現在は45.8%まで拡大している。米国高等教育における学生数の推移については下記を参照。
Hanson, Melanie, College Enrollment & Student Demographic Statistics, EducationData.org, October 1, 2023. (<https://educationdata.org/college-enrollment-statistics>, 2023.10.29)
- 5) 例えば、コ・カリキュラムの代表的なプログラムであるLLCの構成要素の中に、正課教育、コ・カリキュラム、学寮生活の3つが含まれる（Inkelas et al. 2018: 17-8）ように、二重構造になっていることが多い。
- 6) 米国学生支援では、学寮アシスタントや、ドラッグ・アルコール問題の予防等を推進するピア・エデュケーター、新入生支援のピア・アンバサダー、学習支援のピア・チューター等、多様な領域でピア活動を展開している。

参考文献

- 安部有紀子・橋場論・望月由起、2017、「学生支援における学習成果を基盤としたアセスメントの実態と課題」『高等教育研究』20: 113-31。
- Abras, C., Nailos, J., Lauka, B., Hoshaw, J. P., and Taylor, J. N., 2022, “Defining Co-curricular Assessment and Charting a Path forward”, *Intersection: A Journal at the Intersection of Assessment and Learning*, 4(1). (<https://aalhe.scholasticahq.com/article/39706-defining-co-curricular-assessment-and-charting-a-path-forward>, 2023.10.29)
- American Council on Education, 1937, “The Student Personnel Point of View”, *American Council on Education Studies*, 1(3), Washington, DC.
- American Council on Education, 1949, “The Student Personnel Point of View”, *American Council on Education Studies*, 4(13), Washington, DC.
- American College Personnel Association, 1972, *Student Development in Tomorrow's Higher Education: A Return to the Academy*, R. D. Brown, ed., Washington, D.C.
- American College Personnel Association, 1996, *The Student Learning Imperative*, Washington D. C.
- Association of American Colleges and Universities, 2002, *Greater Expectations: A New Vision for Learning as a Nation Goes to College*, Washington D.C.
- Association of American Colleges and Universities, 2009, *Integrative Learning VALUE Rubric*. (<https://www.aacu.org/initiatives/value-initiative/value-rubrics>, 2023.10.29)
- Association of American Colleges and Universities, and Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 2004, *A statement on integrative learning*. (http://gallery.carnegiefoundation.org/ilp/uploads/ilp_statement.pdf, 2023.10.29)
- Astin, A. W., 1993, *What Matters in College? Four Critical Years*, revisited. San Francisco: Jossey-Bass.
- Baxter=Magolda, M. B., 1999, “Defining and Redefining Student Learning”, E. Whitt, ed., *Student Learning as Student Affairs Work*, NASPA Monograph Series, 23: 35-49, Washington, DC: National Association of Student Personnel Administrators.
- Blimling, G. S., 2001, “Uniting Scholarship and Communities of Practice in Student Affairs”, *Journal of College Student Development*, 29(1): 381-96.
- Blimling, G. S., 2015, *Student Learning in College Residence Halls: What Works, What Doesn't, and Why*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Bloland, P. A., Stamatakos, L. C., and Rogers, R. R., 1996, “Redirecting the Role of Student Affairs to Focus on Student Learning”, *Journal of College Student*

- Development*, 37(2): 217-26.
- Boyle, K. M., Lowery, J. W., and Mueller, J. A., eds., 2012, *Reflections on the 75th anniversary of The Student Personnel Point of View*, Washington, D.C.: American College Personnel Association.
- Boyer, E. L., 1987, *College: The Undergraduate Experience in America*, San Francisco: Jossey-Bass. (=1996、喜多村和之・館昭・伊藤彰浩訳、『アメリカの大学・カレッジ—大学教育改革への提言(改訂版)』玉川大学出版部。)
- Caple, Richard B., 1996, “The Learning Debate: A Historical Perspective”, *Journal of College Student Development*, 37(2): 193-202.
- Council for the Advancement of Standards in Higher Education, 2023, J. B. Wells and L. K. Crain, eds., *CAS Professional Standards for Higher Education*, 11th ed., Washington, D.C.
- Eaton, P. W., 2014, “Whole Learning Student Affairs’ Challenge to College Curriculums”, *Journal of Curriculum Theorizing*, 30(1): 64-74
- Evans, N. J. and Reason, R., 2001, “Guiding principles: A review and analysis of student affairs philosophical statements”, *Journal of College Student Development*, 42(4): 359-76.
- Huber, M. T., Hutchins P., and Gale, R., 2005, “Integrative Learning for Liberal Education”, *Peer Review*, 7(4): 4-7.
- Inkelas, K. K., Jessup-Anger, J. E., Benjamin, M., and Wawrzynski, M. R., 2018, *Living Learning Communities That Work: A Research-Based Model for Design, Delivery, and Assessment*, Sterling: Stylus Publishing.
- Keeling, R. P., ed., 2004, *Learning Reconsidered: A Campus-wide Focus on the Student Experience*, Washington, DC: National Association of Student Personnel Administrators and American College Personnel Association.
- Keeling, R. P., ed., 2006, *Learning Reconsidered 2: Implementing a Campus-wide Focus on the Student Experience*, American College Personnel Association, College and University Housing Officers-International, Association of College Unions International and National Academic Advising Association, Champaign: Human Kinetics.
- Kerr, K. G., Tweedy, J., Edwards, K. E., and Kimmel, D., 2017, “Shifting to Curricular Approaches to Learning beyond the Classroom”, *About Campus*, 22(1): 22-31.
- Knefelkamp, L. L., Garth, R., Kovach, R., Maki, M., Roper, L., Sheeran, J., Tresch, J., and Yoder, V., 1991, *Is This Good for Our Students?*, Council for Independent Colleges, Deans Institute, Washington, D.C.: Council for Independent Colleges.
- Kuh, G. D., 1996, “Guiding Principles for Creating Seamless Learning

- Environments for Undergraduates”, *Journal of College Student Development*, 37(2): 135-48.
- Love, P. G., and Love, A. G., 1995, *Enhancing Student Learning: Intellectual, Social, and Emotional Integration*, ASHE-ERIC Higher Education Report, 4., Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Higher Education.
- Manning, K., Kinzie, J., and Schuh, J. H., 2014, *One Size Does Not Fit All: Traditional and Innovative Models of Student Affairs Practice*, New York: Routledge.
- Nesheim, B. E., Guentzel, M. J., Kellogg, A. H., McDonald, W. M., Wells, C. A., and Whitt, E. J., 2007, “Outcomes for Students of Student Affairs-academic Affairs Partnership Programs”, *Journal of College Student Development*, 48(4): 435-54.
- 小貫有紀子、2007、「米国高等教育における学生支援の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。
- 小貫有紀子、2014、「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」『名古屋高等教育研究』14: 97-117。
- Pascarella, E. T. and Terenzini, P. T., 2005, *How College Affects Students: A Third Decade of Research*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Schroeder, C. C., 1999, “Collaboration and partnerships”, C. S. Johnson and H. E. Cheatham, eds., *Higher Education Trends for the Next Century: A Research Agenda for Student Success*, 43-50, Washington, DC: American College Personnel Association.
- Shapiro, N. S. and Levine, J. H., 1999, *Creating Learning Community*, San Francisco: Jossey-Bass.
- 吉田文、2013、「序章 アメリカのジェネラルエデュケーションの構造」『大学と教養教育』岩波書店。
- Whitt, Elizabeth J., 2006, “Are all of Your Educators Educating”, *About Campus*, 10(6): 2-9.

謝辞

本稿は、JSPS 科研費 23K02524、19H01688 による研究成果の一部である。