The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	大学職員の能力育成に関する研究――学習共同体の機能に着目して――
Author(s)	竹中, 喜一
Citation	大阪大学, 2018, 博士論文
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/69297
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

https://ir.library.osaka-u.ac.jp/

The University of Osaka

博士論文

大学職員の能力育成に関する研究

―学習共同体の機能に着目して―

学籍番号：２１Ａ１５８２０

氏名：　　竹中　喜一

大学職員の能力育成に関する研究
―学習共同体の機能に着目して―

目次

序章　本研究の目的と背景 3
0.1　背景と目的 3
0.2　学習共同体と職員の能力育成 5
0.3　本研究の構成とリサーチクエスチョン 8
第 1 章　大学職員の現状 11
1.1　大学職員とはどのような職種か 11
1.2　政策文書にみられる職員のあり方 13
1.3　大学職員の役割と能力育成の実態 16
1.4　小括 24
第 2 章　教育・学習支援組織における職員の役割と能力育成 26
2.1　研究目的と背景 26
2.2　研究方法 27
2.3　事例 1　同志社大学「プロジェクト科目」 28
2.4　事例 2　立教大学「全学共通カリキュラム」 30
2.5　事例 3　国際基督教大学「アカデミックアドヴァイジング」 32
2.6　事例から得られた知見 34
2.7　小括 37
第 3 章　本研究の理論枠組み 38
3.1　学習に関するメタファ 38
3.2　活動理論 39
3.3　拡張的学習 40
3.4　活動理論から捉えた職員組織 42
第 4 章　教育・学習支援組織における学習共同体―関西大学の事例を中心に― 45
4.1　はじめに 45
4.2　関西大学における教育・学習支援体制 47
4.3　授業支援 SA 制度 50
4.4　LA 制度 56
4.5　学習共同体の存在と効用 61
4.6　小括 69
第 5 章　学習支援者としての大学職員育成プログラムの開発と実践 71
5.1　はじめに 71

5.2　研修プログラム開発の前提 71
5.3　研修プログラムの検討 72
5.4　研修プログラムの実践 74
5.5　研修プログラムの評価 77
5.6　学習共同体構築への影響 78
5.7　小括 79
第 6 章　教員・学生とともに学ぶ大学職員研修プログラムの開発と実践 81
6.1　はじめに 81
6.2　研修プログラム開発の経緯 82
6.3　研修プログラムの実践 86
6.4　研修プログラムの評価 89
6.5　学習共同体構築への介入 95
6.6　小括 99
終章　本研究の結論 101
付表 105
参考文献 122

序章　本研究の目的と背景

0.1　背景と目的

大学設置基準において、大学の事務職員（以下、職員）の能力育成の機会を設けることが 2017 年度から義務化された。大学を取り巻く環境の変化に対応可能な能力を職員が身につけることが期待されている。職員の能力育成の機会は SD（Staff Development）という用語で定義されている。大学設置基準では、「当該大学の教育研究活動等の適切かつ効果的な運営を図るため、その職員に必要な知識及び技能を習得させ、並びにその能力及び資質を向上させるための研修の機会を設ける」ことを SD と定義している。その対象には、職員だけでなく、教育職員（以下、教員）も含まれる。実際には、「大学問題に関する基礎的な知識・理解等を深める」、「業務領域の知見の獲得」、「コミュニケーション能力の向上」、「マネジメント能力の向上」、「戦略的な企画能力の向上」といった取組が該当すると考えられている（文部科学省、2016）。

SD 義務化以前にも、各大学において職員のさまざまな研修機会が設けられてきた。それに加え、国立大学協会や日本私立大学協会、大学行政管理学会など、学協会においても研修機会を用意し、職員はそのような機会を活用して能力を育成してきた。また、2000 年代以降には、東京大学や名古屋大学、広島大学、桜美林大学等が高等教育に関する大学院の研究科やコースを設け、職員が体系的に学び研究する場も生まれてきた。このように、職員の能力育成機会は飛躍的に増大してきたといえる（山本、2013）。

さらに、大学教育学会や日本高等教育学会といった、高等教育を主な研究のフィールドとする学会においては、「大学の経営や教育における大学職員の活動状況等を論じた研究が発表」されているなど、職員に関する研究も、徐々にではあるが蓄積されてきている（夏目、2013）。SD に関する研究は、このような職員論の一部を成すものであり、2000 年代以降に多く見られるようになった（伊藤、2010）。当初は、SD の必要性やその背景について論じたものが多かった（佐藤ら、2013）。近年の研究は、職員に求められる能力を論じたもの、自主勉強会や大学院への通学といった自己啓発型の SD に関するもの、そして大学あるいは外部機関が準備する個別の研修実践に関するもの、といった 3 つのカテゴリに関するものが多く見られるようになった。

職員に求められる能力については、木村(2016)がそれまでの先行研究をレビューし、「専門的な知識」「外国語能力」「業務処理能力」「対人関係・折衝能力」「企画立案・課題解決能力」「情報分析・処理能力」といった能力が求められることを明らかにしている。ただし、福留(2004)が部署によって求められる能力が異なることを明らかにしている。たとえば、「相手の立場や気持ちを適切に感じ取る力」は教務・学生関係、国際交流関係、就職関係の部署で求められる一方、学術関係、情報関係、入試関係の部署ではそれほど重視されていない。また、「特定の専門的な知識」は入試関係や社会サービス関係と比較して、情報関係や図書館系において重視されている。

自己啓発型のSDについては、自主勉強会及び大学院への通学は、ともに職員の能力育成に寄与することが明らかになっている。自主勉強会については、他部署とのネットワーク形成や相互理解に寄与する効果があり（安田ら、2015：中原ら、2013）、大学院への通学については、高い満足度が得られ、文章の作成や企画の提案などの能力向上（藤原、2013）や、視野の拡大や情報収集・分析、人的ネットワークの形成といった効果が得られる（安田、2013）ことが明らかになっている。

個別の研修実践については多くの論考が見られる。たとえば、映画を教材に用いたコーチング能力の研修を論じた小林・中井(2017)や、東南アジアでの英語研修の事例を紹介した山下ら(2015)などが挙げられる。前者であれば、実務上での活用可能性が高いことが成果であり、後者であれば英語への抵抗感の軽減が示唆されている。このように、いずれも研修の実施目的に応じた成果をあげられていることが示されている。

しかし、SDを対象とした研究においては、課題も指摘されている。ここでは、先行研究で指摘されているものを踏まえ、筆者が考えるSDの課題を3点にまとめる。

1点目は、SDの目的が多様な点である。たとえば、「マネジメント能力の開発」であったり「専門職化」であったりといったものがある（伊藤、2010）。この背景には、夏目(2013)が述べるように、職務遂行に必要な能力の具体的な内容の特定が困難であることが考えられる。実際に、大学の経営層となる職員は少数派であるし、複数部署を異動してジェネラリストとなる職員もいる。どのような能力について、誰を対象に、どの程度伸ばすのか、といったSDの目的については、論者によって異なる。SDで育てたい職員像を一つに定義しえないことを示唆しているともいえる。したがって、多様なSDの目的に対応できるような、包括的な方法論が必要となる。

また、研修の内容を業務の成果と結びつけて論じた研究は多くない。この点が、SDに関する研究の2点目の課題である。研修そのものの効果を検証したものは多くみられるが、その後業務にどのように還元されたかまで追跡できているとはいえない。自主勉強会の結果が業務改善の提案につながる傾向にあることを示す研究（安田ら、2015）もある。しかし、自主勉強会の提案が実現に至ったのか、また、至ったとしてもその過程やSDの効用によるものかどうかについて明らかにされた研究はみられない。「実際は受講後に職場に戻っても得た知識やスキルをほとんど活かすことができないケースも多い」（福島、2010）という指摘もあり、研修で得た能力を業務に活用するのは困難であると考えられる。したがって、SDが業務の成果につながる過程はどのようなものかについて明らかにする余地がある。

3点目は、SDに関する研究が個人の能力育成に焦点が絞られているという点である。能力を活用するためには、職場においてその能力を発揮できる場が必要である。そのような場は、職場の目標や他者といった様々な変数が存在する。たとえば、大学院修了による昇進への影響が大きくない（藤原、2013）ことは、修得した能力と職場での発揮が連動しているとはいえないことを示すと考えられる。そもそも、業務は職員が育成された能力に合

わせて分担されるものではない。したがって、これらの変数を無視することは不可能であるし、職員個人に変数のコントロールを求めることも非常に困難である。しかし、先行研究は、個人の能力育成に焦点を絞ったものが多い。育成された能力を発揮する場づくりに対する組織的な介入方法については、十分に検討されていない状況であるといえる。

本研究では、以上に述べたような SD に関する研究の課題を克服することを目的とする。具体的には、大学組織において職員の能力育成に資するような学習共同体を機能させるための方法論を示すことである。多様な SD の目的に対応可能で、業務の成果に結びつくような職員の能力育成はいかにして可能であろうか。それは職員個人の自発的な取組に依拠するのではなく、組織として適切に介入するにはどのようにすればよいのだろうか。本研究では、このような問いを設定し、研究を進めていく。

0.2　学習共同体と職員の能力育成

本研究で着目するのは、職員同士あるいは職員と教員や学生との間で構築される「学習共同体」の機能である。ここでは、本研究での主要概念となる学習共同体の概念について説明する。

まず、学習共同体は、複数の定義や概念が混在した用語であることを述べておかなければならない。大きく 2 つに分けると、”Community of Learners” もしくは “Learning Community” のいずれかの訳語として用いられる。

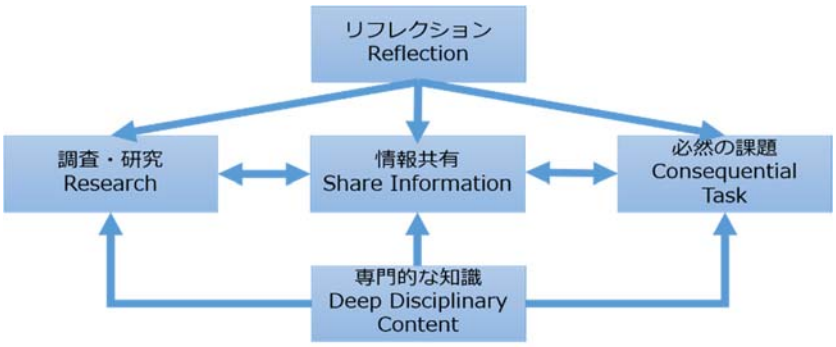
前者の定義に関しては、Rogoff(1994)の Brown and Campione(1990)や Dewey(1916)などを踏まえて、説明した以下の内容が参考になる。

> 学習共同体においては、共同体の成熟した構成員とそうでない構成員の双方がアクティブと考えられる。どの立場が知ることや指示することの全責任を負うということもないし、どちらかが消極的であるということもない。大人は全体の過程を導くことの責任を持ち、子供は自らの学習や関与を管理しながら学ぶといった形で、双方が努力する。

つまり、学習共同体には、構成員間に同僚性があり、それぞれが自らの学びに責任を持っているといえる。「教える―学ぶ」の関係が固定されていない、ともいえる。この他にも Rogoff は、学習共同体のアプローチは、非公式の学習の場や徒弟制のような場で生じるものとも述べている。

Brown and Campione(1996)は、学習共同体の基本構造として、5 つの要素とそれぞれの要素の関係性を示している（図序-1）。まず、学習による習得の対象となる「専門的な知識」がある。その知識を習得するために、必然性のある課題が提示され、知識に関する情報も共有され、構成員間で課題に対する調査研究が行われる。調査研究の結果も情報とし

て共有される。そしてこのような一連の活動をリフレクションする、といったものである。なお、Brown らが学習共同体を促進するプロジェクト"Fostering Communities of Learners (FCL)"においては、「専門的な知識」に関する課題を提示する際には、いくつかの課題に分散させる仕掛けを取っている。さらに、学習者の集団をいくつかの小集団に分け、それぞれ異なる（分散された）課題に取り組ませる。その後、それぞれの分散された課題に対する情報を共有し、1 つの大きな課題に対する結論を導き出す。このようなプロセスは、「ジグソー法」とよばれる。FCL では、ジグソー法などを用いて個々の学習者が、学習に対する責任を持つような仕掛けをとっている。



図序-1　学習共同体の基本構造（Brown and Campione, 1996）

後者の"Learning Community"については、佐藤(1995)が提唱した「学びの共同体」が普及している。学びの共同体の基になった哲学は、「公共性」「民主主義」「卓越性」の 3 つの原理である。ここでいう公共性とは、「多様な人々が多様な文化を交流し共有の価値を創造し保持する空間」を指し、民主主義は政治的手続きとしての民主主義ではなく、「多様な人々が多様性を尊重しあって共に生きる方法」を指す（佐藤、2002）。学校を、多様性が認められ、子供や教師など構成員の全員が、それぞれのベストを尽くして、構成員全員にとっての学び育ち合う場、とみなすのが基本的な考え方である。ここでは、保護者も授業を「参観する」立場ではなく「参加する」立場になる。

大学の文脈では、たとえば教養教育において内容や受講生の専門分野が多様な実践や、地域社会と連携した実践が「学びの共同体」の具体例として挙げられる（杉原、2006）。また、類似した考え方として、いくつかの授業科目を意図的に連携させ、カリキュラムとして学ばせる仕組みそのものを「ラーニング・コミュニティ」と呼ぶ場合もある（加藤、2007）。

このように、多様な解釈のされ方がある学習共同体という概念ではあるが、いずれにも共通しているのは、「共通の関心事や共同の知識を構築する意味ある活動を共有する集団」である点である。そして学習共同体における学習とは、組織のあり方を変容させるた

めに、構成員による教え合いや学び合いが行われることにより、個人の行動にも変容が生じることである。これらを本研究における学習共同体あるいは学習の定義とする。

なお、学習共同体と類似した概念として「実践共同体」（Community of Practice）がある。実践共同体は、Wenger, McDermott and Snyder（2002）によれば「あるテーマに関する関心や問題、熱意などを共有し、その分野の知識や技能を、持続的な相互交流を通じて深めていく人々の集団」と定義される。この点においては学習共同体と共通しているが、異なる部分もある。

たとえば、共同体の参加者間の相互関係である。実践共同体は「特定の技能が成立する時に、その技能の周辺に存在するある種の社会的集合体」を指す(福島、2010)。このとき、実践共同体には、その共同体に十全的に参加する熟達者と、共同体に参加して間もない新参者が存在する。Lave and Wenger(1993)が述べるように、新参者は、熟達者が担う中心的な役割に対する周辺的な役割を担うことから始まり、徐々に実践共同体への参加の度合いを高めていく。その際、新参者は熟達者からのコーチング、モデリング、スキャフォールディング、フェーディングといった認知的徒弟制で定義される段階を経て、熟達者へと成長していく。実践共同体においては、「古典的な師匠―弟子関係」を内包しているともいえる（松本、2012）。

しかし、学習共同体においては、Rogoff の定義や佐藤の「学びの共同体」の概念からもわかるように、教えと学びの相互関係が一意に決まらず、教え合いと学び合いの関係が生じることが強調されている。学習共同体においては、構成員それぞれが知識を持ち寄り、それらから生み出された知識が、組織における問題解決や構成員の能力育成へと昇華されていく。このとき、構成員間に同僚制あるいは互恵的関係が認められている。学習共同体は、実践共同体の概念と比べてこれらの点について強調されていることが特徴といえる。

もちろん、職員にも熟達者と新参者が存在する。特に従来から職員が担ってきた定型的な業務であったり、各大学が固有で持つ組織文化や慣例などの適用により対応可能であったりする業務であれば、認知的徒弟制でいわれる参加の過程を経て、新参者が熟達者へと育っていくといった枠組みを適用可能と考えられる。なぜなら、熟達者や熟達者が担う中心的な役割が存在するからである。

しかし、詳細は後述するが、大学を取り巻く環境の変化によって、これまでには存在しなかった「新たな業務」が発生してきた。たとえば、教育・学習支援の文脈では、Faculty Development（FD）や Institutional Research（IR）、アカデミックアドヴァイジングといったものが挙げられる。このような業務に共通する特徴は、全学的な組織と学部・研究科といった部局との連携であったり、教員や職員あるいは学生といった多様な構成員との連携であったりが求められることにある。このとき、誰を熟達者に位置づけられるかについては、解釈が困難である場合がある。「新たな業務」においては、教員も職員も経験したことのない業務であったり、それに伴い、業務に対応するための特定の技能を定義することが困難であったりするためである。

したがって、「新たな業務」における能力育成を捉える場合は、熟達者や新参者といった、成員の関係性については、実践共同体よりも学習共同体の枠組みを用いる方が適切であると考えられる。本研究では、学習共同体の用語を用いて、以後の研究を進めていく。ただし、学習共同体との共通点があるのも事実である。そこで、学習共同体と実践共同体の違いに留意しながら、必要に応じて実践共同体の理論枠組みも適用することを試みる。

0.3　本研究の構成とリサーチクエスチョン

本研究の構成とリサーチクエスチョンは以下の通りである。

本研究のリサーチクエスチョンは、本章第 1 節で述べたように「大学組織において職員の能力育成に資するような学習共同体を機能させるための方法論を示す」ことである。

そのためにまず、第 1 章から第 3 章では、職員組織と能力育成の実態を明らかにする。職員とは大学組織にとってどのような位置づけで、どのような役割や能力育成を期待されているのか、また、実態はどのようなものなのかについて把握する。

具体的には、第 1 章において、文部科学省の答申など政策文書や、職員に関する先行研究のうち、全国の約半数以上の大学あるいは 1000 名以上の個人を対象とした比較的大規模な調査を中心に分析する。

続いて第 2 章では、第 1 章で把握した職員の役割や能力育成の実態について、具体的な事例を挙げて詳細な分析を行う。第 2 章において注目するのは、清水(2011)が存在を明らかにした、教育・研究の充実に関わる「新たな業務」である。第 1 章で取り上げた先行研究には、このような業務に対応するための能力育成に言及されていなかったためである。具体的には、文部科学省の「大学改革推進等補助金」（大学改革推進事業）に採択された事業を行っていた 3 大学の事例を取り上げる。

第 3 章では、エンゲストローム(1999) が提唱した「活動理論」の枠組みを用いて、第 1 章で行った先行研究の分析結果と、第 2 章の事例における職員の役割や能力育成のあり方を比較し、職員の役割や能力育成のあり方について総合的な考察を行う。活動理論は、活動を個人（主体）に起因するものではなく、所属集団やそこに存在する人工物、ルールや目的など、主体を取り巻く環境との相互作用、つまり活動システムにより決定されるとする考え方である。活動システムの変化は、活動システムの各構成要素間、あるいは、他の活動システムとの間に生じた「矛盾」の克服、つまり「拡張的学習」により生じるとされる。ここではまず、職員を主体と捉えた場合の活動システムに学習共同体の存在を確認することを試みる。そして学習共同体で行われる活動が、職員の業務への対処や態度の変化を伴う拡張的学習に影響を与えていることを確認できれば、その過程で職員個人がどのように能力育成されたかを説明することも可能となると考えた。したがって、本研究では活動理論を分析枠組みとして用いることとした。

第 4 章から第 6 章では、筆者が職員として勤務する関西大学の FD 等を担当する教育・学習支援組織を取り上げ、学習共同体の構築過程と効果的な職員の能力育成に向けた介入

方法を検討する。

まず、第 4 章では、関西大学の授業運営、FD、IR（Institutional Research）等の教育・学習支援を担う教学組織「教育開発支援センター」と、それを支援する職員組織「授業支援グループ」を取り上げ、その活動内容と変遷について述べる。両組織にどのような学習共同体が構築され、業務に対応していったのかについて考察する。

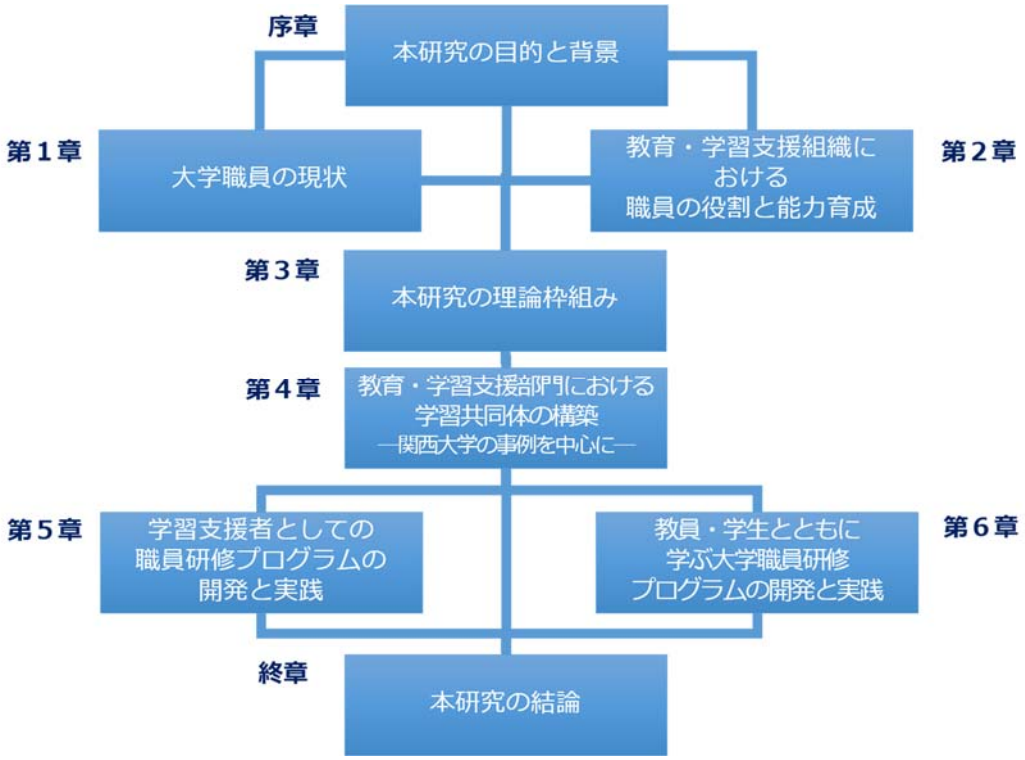
第 5 章および第 6 章では、関西大学の職員を対象とした Off-JT（Off the Job Training）の研修プログラムを開発し、職員の能力育成、学習共同体の構築、及び、職員組織の発展との連関の 3 点における介入可能性を検討する。

第 5 章では、学生対応能力の育成を目的とした研修プログラムを開発及び実践を行う。「授業支援グループ」を含む「学事局」の構成員 22 名を対象とした学生対応の疑似的なケースを用いた研修の実践及び評価を行う。

第 6 章では、教育・学習支援能力の育成を目的とした研修プログラムを開発及び実践を行う。第 5 章の実践とは、プログラムの内容や企画チーム、受講対象者、事前課題の提示といった条件を変えて行う。具体的には、4 か月間で 90 分×5 回の体系的なものとし、最終課題として教育・学習支援策の提言に関するレポート提出と発表を求め、全部署の職員及び教員や学生を参加対象とし、職員である常任理事や人事部門も含めて研修を企画したものである。受講者は、教職員及び学生を合わせて約 30 名である。

さらに第 6 章の実践では、第 5 章よりも学習共同体の構築に介入する具体的な方略を設ける。それは、受講者に最終課題として提示したレポートで提案された教育・学習支援に関する改善策を実現するというものである。企画には、研修プログラムの企画者だけでなく、受講者の有志が加わる。企画の過程において、学習共同体あるいはその構成員である職員個人に、どのような学習がみられたかについて考察をする。

最後に、終章では第 6 章までの内容を踏まえ、本研究の結論を述べる。以上の章構成を図示すると、図序-2 のようなものになる。



図序-2　本研究の章構成

なお、最後に筆者と第 4 章から第 6 章で取り上げた事例の関係性を示す。筆者は、関西大学授業支援グループに、2008 年から 2017 年現在まで 10 年間所属している事務職員である。主担当として教育開発支援センターの事務局業務を担ってきた。たとえば、教育開発支援センター委員会の議題案及び資料の作成、イベントの運営といった事務局業務をはじめとして、教育・学習支援に関する複数のプロジェクトにメンバーとして携わり、日常的に教育推進部教員と業務を行ってきた。具体的には、学生による教育・学習支援制度の設計・運用（竹中、2015：岩﨑ほか、2012）、授業評価アンケートの設計及び分析（川瀬・竹中、2012）、ライティング支援、教学ＩＲなどが挙げられる。SD に関しては、プロジェクト発足前から自身が教員とともに企画および講師役を務めるなど、実践者としても知見を深めてきた（竹中、2017）。

本研究で取り上げた第 5 章及び第 6 章の研修プログラムは、このような取組の一部であり、筆者にとって担当業務の一部である。研修プログラムの実践および参加者の行為について分析を行うにあたり、ラポールが築けているプロジェクトのメンバーとともに、深い解釈が可能な立場ともいえる。

第 1 章　大学職員の現状

1.1　大学職員とはどのような職種か

大学の組織には、教育職員（以下、教員）からなる教員組織と、事務職員（以下、職員）が中心で構成される事務組織が存在する。事務組織の構成員である職員は、学校教育法第 92 条第 1 項や大学設置基準第 41 条で大学に必置の人員とされている。しかし、「事務職員は事務をつかさどる」（学校教育法第 37 条第 14 項、第 114 条）といったように、詳細な業務内容までは規定されていない。したがって、大学の設置種別や規模、所属部署やガバナンスなどによって、その役割は多様である。

一般的には、大学の事務組織は大きく分けると「管理部門」と「教学部門」に分かれる。基本的には管理部門とは、たとえば総務、人事、法務、財務、企画、施設、調達といったように大学の管理運営を行う部署の総称をいう。教学部門とは、教務、入試、学生支援、キャリア支援、研究支援、図書館、国際など、教員や学生に対するサービス提供や教育研究活動の支援を行う部署の総称をいう。ただし、大学によって管理部門に入るか教学部門に入るか異なる部署もある。たとえば、高等学校や中学校などが併設されている学校法人における ICT（Information and Communication Technology）に関する部署は、大学に限らず学園全体の業務を領域とする場合もある。このように法人全体にかかわる場合は、大学にとっては教育研究活動に関連のあるものであっても、管理部門と位置づけられることがある。

これらの事務組織内における職員の業務は、「業務分掌」や「事務分掌」のように、規程や内規のような形で明文化されたものに基づき決定されているのが一般的である。たとえば大阪大学では、「大阪大学本部事務機構分課規程」ならびに「大阪大学本部事務機構事務分掌規程」を設け、課や係単位の業務について明文化されている。

また、部長・課長・係長・主任といったように、一定の役職が設けられ、上意下達の組織構造となっている。ただし、大学によっては教学部門の部長を教員とし、事務組織に教員と職員の双方が構成員として含まれる場合もある。この点は、大学固有の特徴といえる。山口(2016)は、このような「職務に関する指揮命令系統ルールが明確に定められている」特徴を踏まえ、事務組織は「官僚制」の特徴を持つと指摘する。

大学の組織が「官僚制」を含むことをモデル化したのは、McNey(1995)である。McNay は、大学の管理運営を「同僚制」「官僚制」「法人制」「企業制」の 4 つに分類した「大学組織モデル」を提唱した（図 1-1)。政策の定義も実行の統制もゆるやかな形態は、同僚制である。同僚関係にある教員集団が、公式の組織にしばられず、集団の合意により自由に意思決定されることが特徴である。官僚制の組織であれば、政策の定義はゆるやかであるものの、公平や規制が実践の統制要因となる。過去の意思決定との整合性が重視されるともいえる。

法人制や企業制の組織であれば政策の定義は厳密となる。法人制になると、最高経営責任者であるトップの権限が強まり、その政策への指示に対する忠誠が求められる。企業制では、トップの政策が明示されている点は同様であるが、その実現についてはプロジェクトチームなど下部組織に権限移譲される。その意味では、実行の統制は法人制より企業制の方がゆ

るやかになっているといえる。

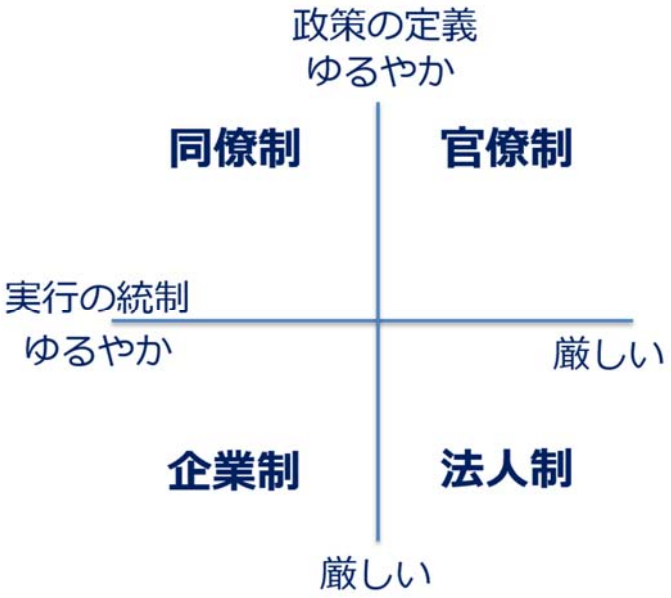


図 1-1　McNey(1995)の大学組織モデル

表 1-1　McNey（1995）の大学組織モデル（抜粋）

要素	同僚制	官僚制	法人制	企業制
主要な価値	自由	公平	忠誠	能力
本部機能の役割	寛容	規制	指示	支援
有力な単位	学部／個人	教員集団／委員会	大学／上位の管理チーム	下部組織／プロジェクト
意思決定	非公式集団のネットワーク	委員会や事務打ち合わせ	専門の委員会や業務の上位の管理チーム	プロジェクトチーム
管理スタイル	合意	公式／合理的	政治的／戦略的	委譲されたリーダーシップ
学生の状態	学問の徒弟	統計（数字）	資源の１つ	顧客
評価の基本	ピア評価	手続の監査	パフォーマンス指標	繰り返しのビジネス
職員の役割（奉仕の対象）	コミュニティ	委員会	最高経営責任者	組織内外のクライアント

Mcney のモデルのうち、職員の役割や能力育成に関連する特徴を抜粋したものを、表 1-1 に示す。職員の役割については、同僚制は「コミュニティ」、官僚制は「委員会」、法人制は「最高経営責任者」、企業制は「組織内外のクライアント」の奉仕者であることをうたっている。江原(2013)は、大学にはこれら 4 つの特徴が混在しているが、全体的には同僚制・官僚制から企業制を志向する傾向にあるという。各務ら(2016)も、McNey の大学組織モデルを日本の大学組織にあてはめて考察し、現時点では同僚制から官僚制の段階に至っており、行

政からは企業制に到達するよう指導されている状態と考えている。意思決定に有力な力を持っているのは、同僚制や官僚制の段階では学部や教員集団であったが、それに拠らない意思決定のあり方に進めようとしているという意味である。実際にそのような段階であるかどうかについては、次節で述べる政策文書における職員の役割の変化からも考察していく。

1.2　政策文書にみられる職員のあり方

それでは、実際に職員には何が期待されているのであろうか。この問いに対しては、これまでの文部科学省の中央教育審議会答申（以下、答申）や審議経過をまとめた「審議まとめ」の、記述内容の変遷から読み取ることができる。中央教育審議会とは、「文部科学大臣の諮問に応じて教育、学術または文化に関する基本的な重要施策について調査審議し、およびこれらの事項に関して文部科学大臣に建議する」（文部科学省設置法）役割を担う機関である。30 名以内の学識経験者である委員に加え、臨時委員や専門委員が置かれることもある。

表 1-2　職員のあり方に言及した主な答申および審議まとめ

年	タイトル	主なトピック
1963	大学教育の改善について（答申）	大学の目的・性格、設置計画と組織、管理運営、厚生補導、入試
1969	当面する大学教育の課題に対応するための方策について（答申）	教育課程改革、大学の意思決定、学生の地位、学園紛争
1995	大学運営の円滑化について（答申）	学長・学部長等のリーダーシップ、評議会・教授会の在り方、事務組織の在り方
1998	21 世紀の大学像と今後の改革方策について―競争的環境の中で個性が輝く大学―（答申）	大学改革の基本理念、自己点検・評価の義務化
2002	大学の質の保証に係る新たなシステムの構築について（答申）	第三者による認証評価受審の義務化
2005	我が国の高等教育の将来像（答申）	機能別分化、高等教育の質保証、3 つのポリシー策定、成績評価の厳格化、シラバス義務化
2008	学士課程教育の構築に向けて（答申）	分野別の質保証、学士力
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）	教学マネジメント、主体的な学修（学修時間、アクティブラーニング）
2014	大学のガバナンス改革の推進について（審議まとめ）	学長のリーダーシップ、高度専門職、SD の義務化

注：1995 年および 1998 年の答申は大学審議会から出されているが、これは 2001 年に中央教育審議会大学分科会に再編された組織である。

文部科学大臣への建議は答申という形で行われる。答申に法的拘束力はないものの、その後の政策や予算編成、法令改正などに大きな影響を与える。審議まとめも、中央教育審議会における審議経過が報告されるものであり、答申同様に重要視されるべきものである。したがって、これらにおける職員に関する記述内容を確認することにより、職員に期待される役

割や能力育成の方向性を読み取ることが可能といえる。

表 1-2 は、職員のあり方に言及されている主な答申および審議まとめである。職員に言及された最も古いものは、1963 年の中央教育審議会「大学教育の改善について（答申）」である。そこでは、学生の厚生補導の充実という文脈において、学生支援を担う学生部の職員について、「職務の遂行上、教育的な判断を要することが多いので、これにふさわしい教養」の習得を求めている。

その後、1969 年の中央教育審議会「当面する大学教育の課題に対応するための方策について（答申）」では、「大学の管理運営を能率化するためには、大学の事務機構の近代化、合理化と事務系その他の職員の資質の向上とが重要」と指摘され、「大学行政に識見を有する行政職員および専門職員の計画的な養成」を検討することを求めている。

しかし、その後はしばらく職員の役割と能力育成に言及したものは見られず、次に言及されたものは、1995 年の大学審議会「大学運営の円滑化について（答申）」であった。そこでは、大学改革の推進と教育研究の活性化のために、「教員組織と事務組織は車の両輪であり、両者の良きパートナーシップの確立が必要」であり、「学長、学部長を補佐し、改革の方向に沿った教育研究活動の支援を積極的に行っていくことが重要」と、教員との相互関係にいて言及された。また、「大学運営の複雑化、専門的事項の増加などに伴い、事務組織の果たす役割」を重要視されていたこともうかがえる。特に、国際交流や社会連携、研究支援の分野における「専門的な事務体制の整備を進める必要がある」とも指摘している。

次に、1998 年の大学審議会「21 世紀の大学像と今後の改革方策について―競争的環境の中で個性が輝く大学― 」（答申）では、大学の事務組織について、「学長、学部長等の行う大学運営業務についての事務組織による支援体制」と「国際交流や大学入試等の専門業務については一定の専門化された機能を事務組織にゆだねる」方向性を推奨している。具体的な方策としては、会議への職員の参加や、「採用後比較的早期の段階」において人事交流や民間企業での業務経験の充実について言及されている。「専門分野ごとの研修を充実するとともに、適切な処遇」も求めている。

また、2005 年の中央教育審議会「我が国の高等教育の将来像」（答申）において、初めて職員の能力育成を意味する単語として「スタッフ・ディベロップメント（Staff Development: SD）」という用語が使われ、その必要性が謳われた。高等教育の質保証を考えるためには、教員だけでなく「事務職員・技術職員等を含めた管理運営や教育・研究支援の充実を図ることも極めて重要」と述べられている。2007 年に教員に対するファカルティ・ディベロップメント(Faculty Development: FD)は義務化されたが、ほぼ同時期には SD の必要性も検討されていたといえる。なお、この答申では、SD を「事務職員や技術職員など教職員全員を対象」とし、「管理運営や教育・研究支援までを含めた資質向上のための組織的な取組」を指していた。

続いて、2008 年の中央教育審議会「学士課程教育の構築に向けて」（答申）においては、「教員一人当たりの職員数が低下」していることを背景に、「大学院での学習」を含む自己

啓発の機会を活用した「個々の大学職員の質を高める必要性」を強調している。各大学に対しても、「学内外における SD の場や機会の充実に努める」ことを求めている。具体的に必要な能力としては、汎用的な能力として「コミュニケーション能力、戦略的な企画能力やマネジメント能力、複数の業務領域での知見（総務、財務、人事、企画、教務、研究、社会連携，生涯学習など)、大学問題に関する基礎的な知識・理解」が明記されている。

この答申では、職員に対して新たな業務を担うことも期待されている。具体例として、「インストラクショナル・デザイナー」のような教育方法の改革を支える人材や、「研究コーディネーター、学生生活支援ソーシャルワーカー、大学の諸活動に関する調査データを収集・分析し、経営を支援する職員」などの人材が挙げられている。また、SD の対象を「事務職員や技術職員など職員」に限定しており、SD の定義が 2005 年の答申と異なっていることがわかる。

2012 年の中央教育審議会「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)」においては、「学士課程教育をプログラムとして機能させるため」の「職員等の専門スタッフの育成と教育課程の形成・編成への組織的参画が必要」であることが提言された。具体的には、他大学との事務の共同実施等によるリソースの再配置といった工夫を求め、専門性を持つ職員の確保と養成を図ることを求めている。

その後、2014 年の中央教育審議会大学分科会「大学のガバナンス改革の推進について」（審議まとめ）においては、学長のリーダーシップ発揮を支援するという文脈で、「IR（筆者注：Institutional Research）や入学者選抜、教務、学生支援、人事や財務、広報等各分野に精通した『高度専門職』の設置」に言及されている。高度専門職については、競争的資金などを原資とした任期付採用となることが多いという実態を踏まえ、安定的な採用及び育成を求めている。

また、この審議まとめにおいて初めて「SD の義務化」に言及された。2014 年以降、SD の義務化について議論が重ねられ、2017 年度から SD を義務化するような大学設置基準の改正がなされた。

以上、答申および審議まとめの内容を確認してきた。ここで 1 点確認しておかなければならないのが、1969 年以降職員のあり方について言及されることなく、1995 年以降になって再び着目されるようになったかについてである。言い換えると、1990 年代になって教員と職員の相互関係や支援体制、事務組織への機能委譲、あるいは、会議への職員の参加や研修について、あえて明文化する必要があったのはなぜか、ということである。

その解答は、大学職員論の先行研究から読み取ることができる。職員の役割に関する先行研究は、高等教育関連の学会誌や雑誌などにみられる。職員の役割について歴史的な推移の観点から研究したのは羽田（2010)、福留（2004)、檜森(2009)などである。羽田によれば「東京帝国大学五十年史」の記述をもとに 1900 年頃の帝国大学職員（「大学雇」）として、会計や庶務を担う職員や教務雇員（学生掛、教務掛など）が存在していた。日本において、大学

という制度が整って以降、職員は存在していたといえるだろう。

職員が具体的に担っていた役割については、福留が民主教育協会発行の『IDE-現代の高等教育』で、1979 年と 1990 年に取り上げられた大学職員の特集を分析した結果を参照できる。1970 年代後半には、既に教育活動の補助が大学職員の役割と認められていたが、その役割は「脇役、補佐役」「裏方」「教官に信頼される」というキーワードが示す通り「受身的」であった。檜森も同様の見解を示しており、1970 年代から 1990 年頃までは「定型的業務」を担う役割であったと結論づけている。山本(2014)も、1980 年前後は「『教官による、教官のための大学自治』の場であった。職員はいわば縁の下の力持ち程度の役割しか期待されていなかった」と述べている。その後、1990 年代頃から教育・研究活動を積極的に支援する役割が認識されはじめた。1990 年代後半から 2000 年代にかけては、大学行政管理学会などで「アドミニストレーター」としての職員の役割が主張されるようになった。ここでいうアドミニストレーターとは、大学経営に精通し、政策提言や実行に向けた戦略立案や調整を行える人材である。1995 年以降に答申として職員の役割や能力育成について言及された理由はここにある。つまり、この頃は職員の役割が、受身で定型的な業務から、積極的で意思決定にも関与する業務へと移行しつつあった過渡期に入ったためと考えられる。

以上のことから、答申や審議まとめといった政策文書から、職員のあり方は以下のように変容してきたといえる。まず、1990 年代以前は、職員の資質向上に言及されていたものの、担うべき役割や資質向上の具体的な方策を詳細に述べられていなかった。1995 年や 1998 年の答申にみられるように、1990 年代の後半になって、受身で定型的な業務から、積極的で意思決定にも関与する業務へと移行してきたことにつれ、事務組織への権限移譲をすすめたり、能力育成の具体策についても言及されたりするようになった。

2000 年代に入ると、職員の能力育成を包括する用語として SD が使われるようになった。ただし、SD の対象は職員に限ったり、教員を含んだりと時代によって異なっていた。現在は大学設置基準において SD が義務化されたが、対象は教員と職員の双方を含んでいる。

そして、2008 年の答申以降は専門的な役割を担う職員についても言及されるようになった。大学に求められる役割が変化したことに伴い、インストラクショナル・デザイナーや IR などを担当する専門職の任用と育成が求められるようになった。ただし、このような専門職は時限付きの補助金を財源とした不安定な身分として雇用されている状況であった。

ただし、このような政策文書で述べてきた内容は、あくまで大学に求めている職員のあり方に関するものであって、その求めに対する実態がどのようなものであったかについてまでは述べられていない。次節では、職員の役割と能力育成の実態について考察していく。

1.3　大学職員の役割と能力育成の実態

本節では、職員に関する先行研究や調査結果から、その実態について考察する。ここで取り上げるのは、大学を対象として大規模に行われた 4 つの調査である。

1 つ目は、私学高等教育研究所が 2009 年に実施した「事務局職員の力量形成に関する調

査」である（以下、調査 1）。この調査は、日本私立大学協会加盟の私立大学の常任理事または事務局長などを対象とし、職員の「力量形成への取り組みの実態」や「優れた事例」の分析・収集を目的としたものである。対象校は 382 校（回答校は 235 校）であり、回答校に占める入学定員 3000 名以上の大規模大学の割合が 8.6%であった。主に中小規模の私立大学を中心とした調査といえる。

2 つ目は、広島大学高等教育研究開発センター（当時）の山本眞一が科学研究費補助金の調査の一環として 2013 年に行われた「教職協働時代の大学経営人材養成方策に関する調査」である（以下、調査 2）。この調査は、国公私立大学の職員だけでなく役員や教員も対象にしている大規模調査という特徴を持つ。対象者は 8430 人、回答者数は 2281 人であった。

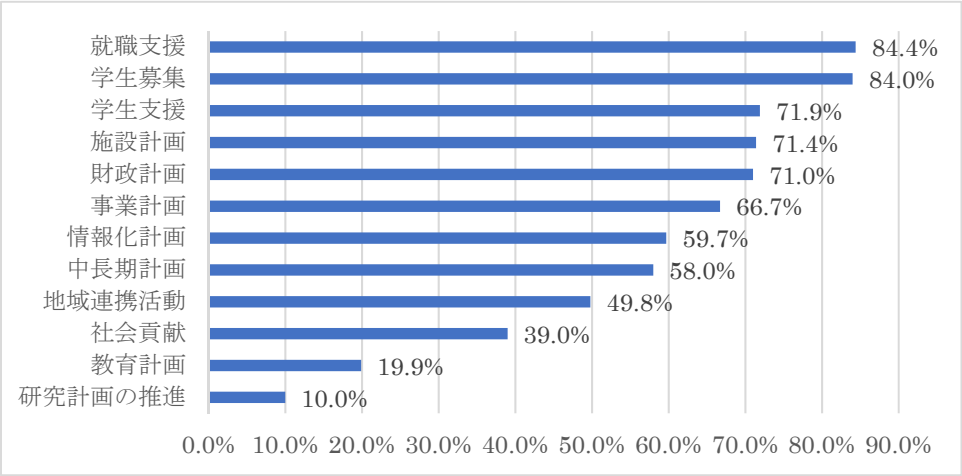
3 つ目は、東京大学大学院教育学研究科大学経営・政策研究センターが 2010 年に実施した「大学事務組織の現状と将来―全国大学事務職員調査―」である（以下、調査 3）。この調査は、職員個人を対象として「仕事やキャリア感についての実態や意識など」を質問し、「今後の大学経営における大学事務組織のあり方」の検討を目的とした調査である。対象者 17645 名のうち、5909 名の国公私立大学職員が回答している。回答者の年齢層も 20 代から 60 代と幅広く、職員個人が回答した調査では、最も大規模かつ包括的なものになっている。

4 つ目は、文部科学省が行っている「大学における教育内容等の改革状況について」である（以下、調査 4）。この調査は、「大学における教育内容・方法の改善等の実施状況」について、情報提供と各大学の改善を促すことを目的として実施されている。調査は全ての国公私立大学を対象として毎年行われているが、2016 年は 775 大学中 764 大学が回答しており、100%に近い回答率であることが特徴である。

（1）職員の役割

まず、職員の役割について、調査 1 ～3 の結果から考察していく。

図 1-2 は、調査 1 で尋ねた政策決定に対する事務局の影響度に関する項目の結果である。「施設計画」「財政計画」「事業計画」など管理部門に関する決定については、比較的職員の影響力が大きいことがわかる。それに対して、教学部門に関する決定については、教育研究の正課かどうかによって、影響力の大小が分かれる。たとえば、「就職支援」「学生募集」「学生支援」といった正課外の政策決定については、職員の影響力が大きい。しかし、「教育計画」「研究計画の推進」といったように、教員の本務にかかわる部分については、職員組織ではなく、教員組織が意思決定を行っているといえる。



※　割合は「かなりある」と回答した大学の割合

図 1-2　政策決定に対する事務局の影響割合（篠田、2010）

調査 2 からは、職員の役割に関する意識がどのようなものかを把握できる（小方、2013）。大学の業務処理に対する教職員の分担に関する質問結果は、図 1-3 の通りであった。業務の企画立案について、財務・経理系や総務系のものは職員が行い、教務・研究支援系のものは教員が行うのがよいという回答が多かった。ただし、教務・研究支援系の業務を含め、学生系や病院系、そして一般論として教員と職員が協働で業務にあたること（以下、教職協働）が望ましいと考える教職員が多数派であることがわかる。

なお、山本(2013)によれば、この結果を教員と職員に分けて分析すると、教職協働が望ましいと考える分野に違いがあるという。教員は総務系の業務について、職員は教務系の業務について教職協働を求める傾向にあることを明らかにした。山本は「教員も職員も互いに相手方の伝統領域と思われる業務に、自らの参画を求めているかのよう」と述べている。

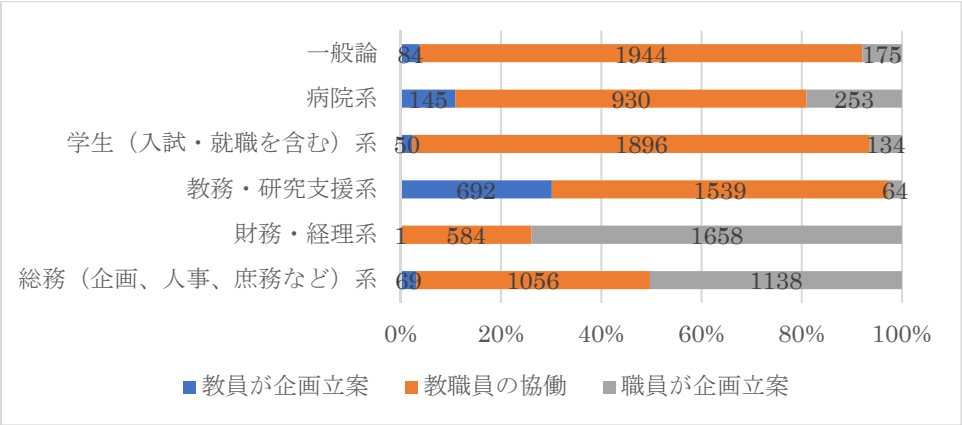
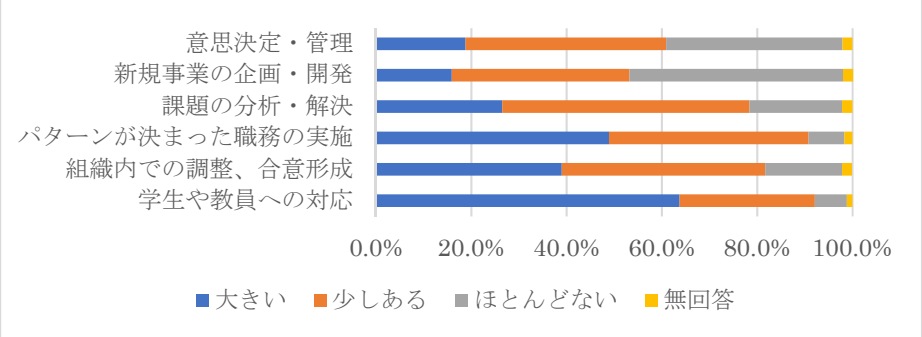


図 1-3　大学の業務処理に対する教職員の分担（小方，2013）

調査 3 からは、職員が実際に担う役割に関することが読み取れる。図 1-4 は、調査 3 の結果の一部で、職員が「仕事の内容でウエイトを占めていること」を示したものである。全

体的な傾向としては、「学生や教員への対応」を中心としており、「意思決定・管理」や「新規事業の企画・開発」、というよりも「組織内での調整、合意形成」や「パターンが決まった職務の実施」のウエイトが多いことが示されている。



※N=5909

図 1-4　職員業務のウエイト
（東京大学大学院教育学研究科　大学経営・政策研究センター、2010）

この他に、特定分野における職員の役割を具体的に捉えようとした先行研究もみられる。羽田(2013)は「教育の領域は、組織化された教育へ展開」し、ラーニング・コモンズなどの「学習環境全体の役割が拡大」したことに伴い、「職員の教育的役割」が拡大していることを指摘している。それに伴い、教育・学習支援の分野における職員の役割について調査した研究もいくつかみられる。

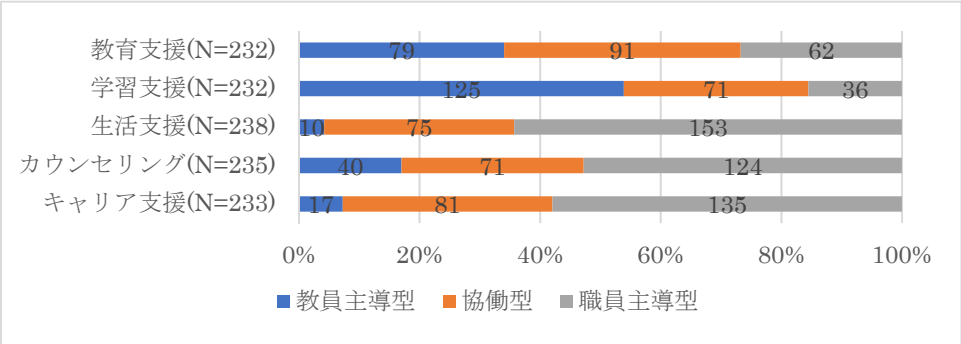


図 1-5　学生活動の実践における教員・職員の役割（小貫、2009）

たとえば、小貫(2009)は、学生支援活動の実態について、全国 733 大学（回答大学数は 243 大学）を対象に調査を行った結果を示している。ここでいう学生支援には、「履修指導や資格相談」といった「教育支援」や、「学修の相談や補修講座」などの「学習支援」を含む。その結果、学生相談など「カウンセリング」や、「就職斡旋やキャリア開発」といった「キャリア支援」においては、専門性を持つ外部人材の採用を図る大学が多いものの、教育支援や学習支援、そして、「課外活動や奨学金」など「生活支援」においては、専門的人材を配置せず内部人材を養成する方向性である結果が示された。また、教育支援や学習支援は

教員が主たる役割を担い、生活支援、カウンセリング、キャリア支援の領域では職員が主たる役割を担う割合が高かった（図 1-5）。

また、清水(2011)は、大学教育学会の会員を中心とする大学教員・職員を対象に「教員と職員の協働の実態と教職協働の必要性」を調査（回答者数 261 名）した中で、「教育・研究の充実に関わる新たな業務」にどのようなものがあるかを尋ねている。その結果は、表 1-3 に示すとおりである。調査 3（図 1-4）でいう「新規事業の企画・開発」を含むものと想定される。実際に、回答結果をもとに「新たな業務およびその担当者が存在している」と清水は述べているが、これらの業務における具体的な職員の役割については明らかにされていない。

表 1-3　教育・研究の充実に関わる新たな業務（清水、2011）

教員	職員
FD、FD ファシリテーター 学習支援、リメディアル教育、ライティングチューター、TA の充実 キャリアカウンセラー 大学教育センター、学生支援センター、アドバイジングセンター 研究アドミニストレーター IR プロジェクトマネージャー 大学評価専門家（データ収集、分析、報告）	FD、SD 学生アドバイス 学生指導の専門職 レジデントアドバイザー 学修支援センター 教育プログラム管理（評価を含む） リサーチアドミニストレーター IR 組織研究，法人としての経営に関すること 中／長期計画のデザイン化

（２）職員の能力育成

次に、職員の能力育成について、調査 1～4 の結果から分析していく。

調査 1 では、「研修制度の種類」について調査している。図 1-6 から、「外部団体主催の研修参加」（90.9%）が最も多く、次いで「新人研修」「職員全員参加研修」「階層別研修」となっている。職階や経験別で行われる研修に比べて、テーマ別や部署別の研修よりが行われている割合が低いことがわかる。また、「海外研修」「大学院への進学」「他大学等出向研修」といった、金銭面や時間面でのコストがかかる研修方法が採り入れられている大学も少ない。

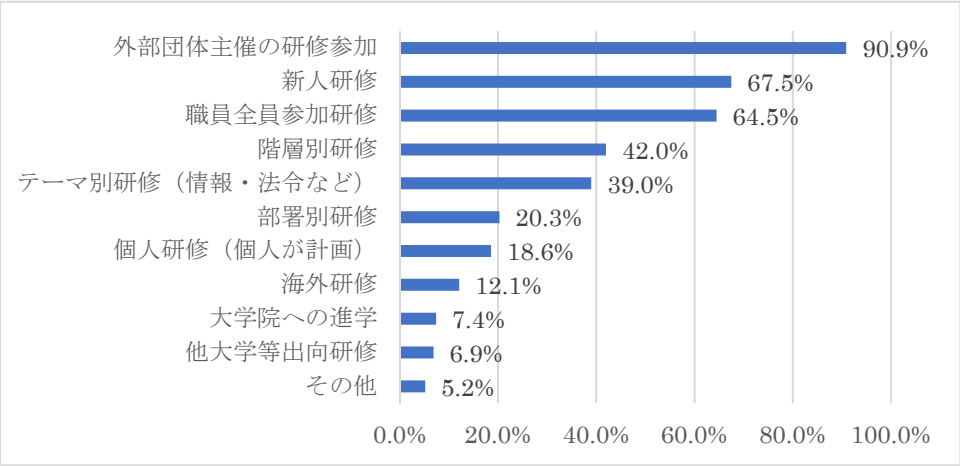


図 1-6　研修制度の種類（坂本・増田、2010）

なお、調査 3 でも同様に「知識習得のために利用した学習機会」を調査しているが、「所属大学主催の研修」機会が最も多く（68.1%）、続いて「大学関係団体主催の研修」(65.1%)、大学(11.7%)、専門学校（6.5%）、大学院(4.5%)の順で機会が活用されている。学外の機会を活用することは、職員の能力育成の基本といえる。また、その効果については、いずれの機会も 60%以上が「とても意味があった」または「意味があった」とされているが、「所属大学主催の研修」のみ 2 割以上の回答者(20.4%)が「あまり意味はなかった」と回答している。

続いて、調査 2 において自己啓発に関する実態を調査した結果を図 1-7 に示す。「あなた自身、役員、教員または職員の能力開発の一環として自己啓発に努めていますか」という質問に対して、大学問題に関するニュースや書籍の購読は高い割合を示しているものの、自発的な学習の場を設けている割合はそれほど高くないことがわかる。また、役員や幹部職員と比較して、一般の教職員が自己啓発の機会を設けている割合が低い傾向にある。

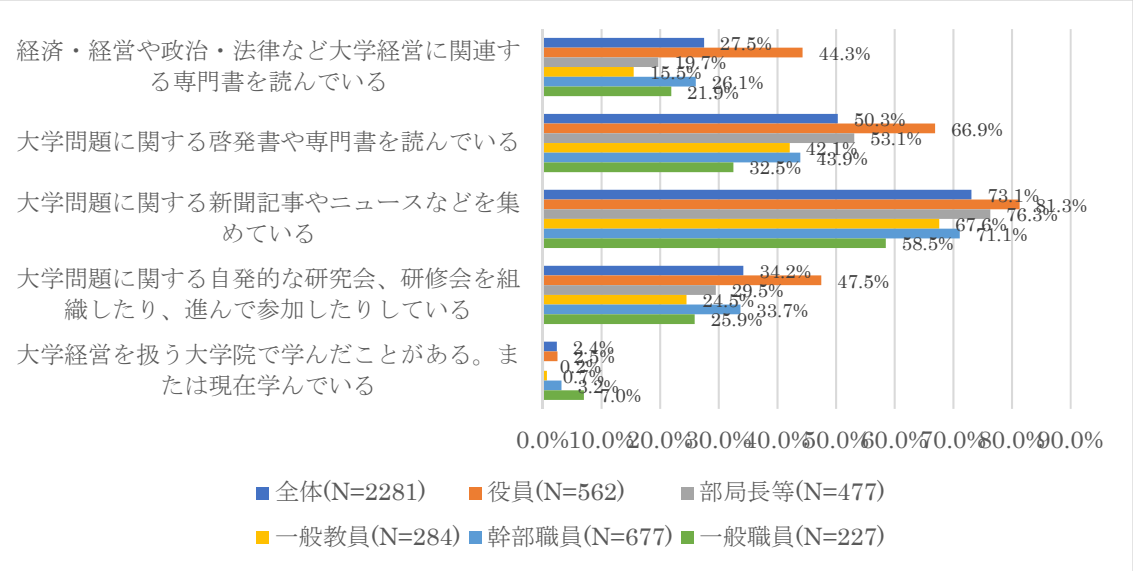
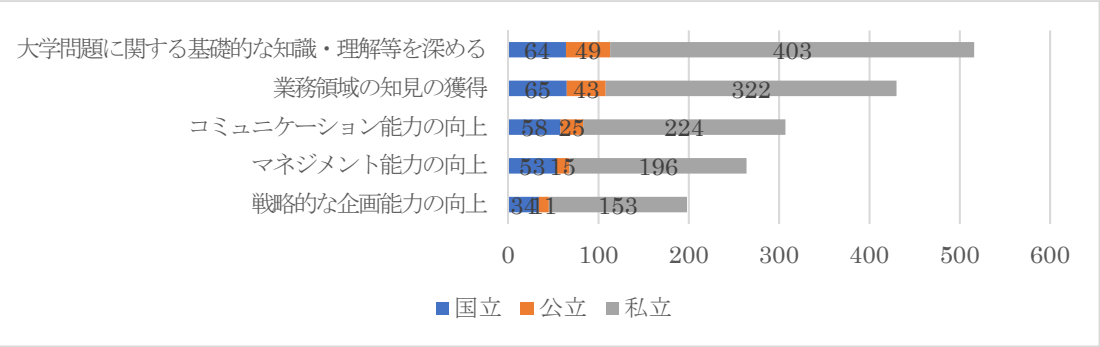


図 1-7　自己啓発の状況（山本、2013）

そして、育成の機会がどのような内容かを示すデータが、調査 4 の結果からわかる。図 1-7 は 2016 年度に発表されたデータである。調査の対象となる期間と集計の都合上、約 2 年のタイムラグが生じるため、図 1-8 に表すものは 2014 年に実施した調査の結果である。この調査によれば、SD を大学全体で実施しているのは 600 大学で全体の 78.5%にあたる。前年(2013 年)は 542 大学（71.1%）であったため、増加傾向にあるといえる。



※　単位は校

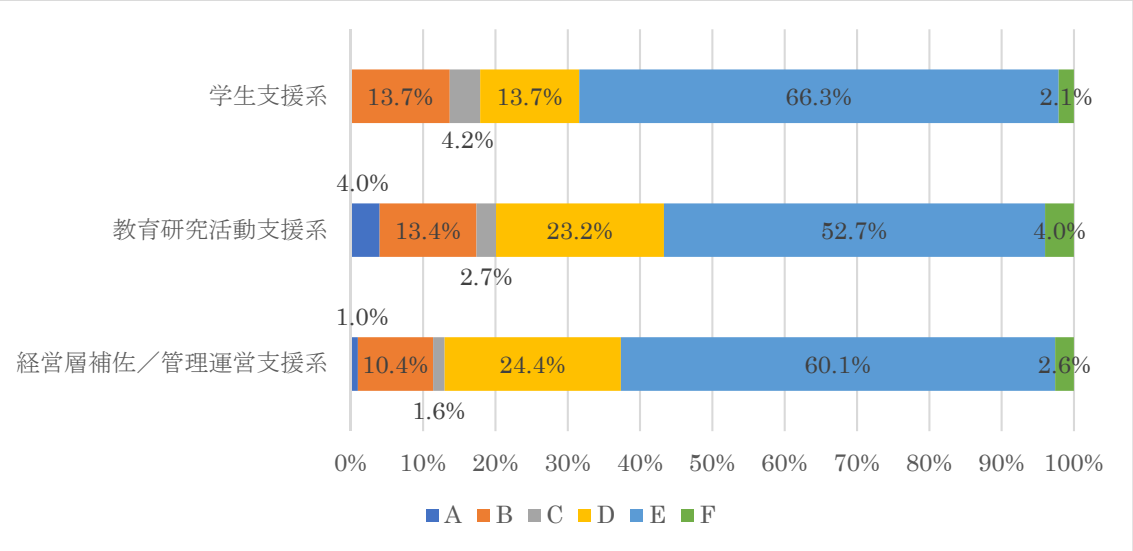
図 1-8　平成 26（2014）年度における SD の内容（文部科学省、2016）

最も多く実施されている種類のものは、「大学問題に関する基礎的な知識・理解等を深める」ことを目的とするものである。国公私立大学合せて 516 校（67.5%）で実施されている。以下、「業務領域の知見の獲得」「コミュニケーション能力の向上」に関するものが続き、「マネジメント能力の向上」「戦略的な企画能力の向上」に関するものは、約 25～35%の大学における実施になっている。

また、前節で述べた「新たな業務」を担うための能力育成を調査した先行研究はみられな

かったが、類似したものとしてイノベーションデザイン・テクノロジーズ(2015)が行った「大学における専門的職員の活用実態把握に関する調査」の結果を参考にすることができる。この調査は、文部科学省からの「先導的大学改革推進委託事業」として 425 の国公私立大学法人を対象に、高度な専門性を有する人材「専門的職員」の活用状況に関する情報収集を目的として行われたものである（回答率は 90.7%）。対象となる業務には、執行部補佐や情報通信・IT、施設管理、資産運用、就職・キャリア支援など多岐にわたるが、その中に FD や学習支援など、先述の教育研究に関する「新たな業務」が含まれている。

この調査結果によると、30%弱の大学において、専門的職員育成の取組を実施している。取組内容は、他の調査結果と同様、「学外での研修、学位取得支援」が半数以上と最も多くなっており、学内の専門プログラムや短期・長期の研修といった「学内で計画し取り組まれているプログラム・研修」が行われている大学は、実施大学の約 2 割にとどまっている（図 1-9）。したがって、学内における「新たな業務」に対応するための能力育成が十分に行われているとはいえない状況と考えられる。



※図中縦軸の系列と業務の関係は以下の通りである
経営層補佐／管理運営支援系：
　執行部補佐、監査、IR、法務、財務、広報、人事、情報通信・IT、施設管理、資産運用、寄附、その他
教育研究活動支援系：
　入学者受入、教育課程編成・実施、FD、学修支援、研究管理、研究技術、知的財産、国際、地域連携、図書
学生支援系：
　就職・キャリア形成支援や学生の健康管理
※図中の A-F はそれぞれ、A:学内の専門プログラム、B:短期研修、C:長期研修、D:必要な知識・経験をさせるための計画的な人事配置、E:学外での研修、学位取得支援、F:その他、を指す。

図 1-9　専門的職員育成の具体的方策（イノベーションデザイン・テクノロジーズ、2015）

1.4　小括

本章のまとめとして、文部科学省の答申など政策文書及び先行研究を通じて明らかになった、職員の役割と能力育成の特徴を示す。

まず、政策としては事務組織へ権限委譲したり、学長のリーダーシップを強調したりするものが展開されており、McNey(1995)が示した「大学組織モデル」でいう官僚制というよりは法人制あるいは企業制への移行を志向していると考えられる記述もみられた。

職員が所属する事務組織は、管理部門と教学部門に分かれており、部署ごとの役割は学内の規程などにより明文化されていた。そして、図 1-2、図 1-3、図 1-5 に示すように、管理部門や教学部門の中でも就職や学生生活の支援といったものについては、職員の影響力が大きいことが示された。その一方で、教学部門の教育・研究支援に関する業務においては、教員主導で行われている実態があった。全体的な傾向としては、図 1-4 に示すように「学生や教員への対応」や「パターンが決まった職務の実施」が中心となり、意思決定や新規事業に関わる機会は比較的少ない状況であった。したがって、管理部門や教学部門の一部では法人制の特徴が見られる業務もあるといえる。しかし、少なくとも教学部門の大部分においては、職員組織は教員組織との協働関係にあるものの、意思決定の影響力が大きい委員会を見据えた「組織内での調整、合意形成」や「課題の分析・解決」といった支援を中心に担っていると考えられる。すなわち、McNey のモデルでいう官僚制の域を超えているとはいえないと考えられる。

また、2008 年の答申以降に「新たな業務」を担う職員が政策における検討の俎上にあげられた。羽田(2013)が、組織化された教育の展開に伴う「職員の教育的役割」の拡大を指摘していたが、清水(2011)の行った調査から、実態としても教育・研究支援系で「新たな業務」の存在が実態としても確認されるようになった。このような業務については、2014 年の審議まとめで言及された「高度専門職」が担うこともちろん想定されるが、小貫(2009)によれば、必ずしも専門職を配置する方向性ではない。一般の職員に対し、学内において何らかの方法で「新たな業務」に対応可能な能力を育成する取組も必要がある状況といえる。

しかし、能力育成の実態調査からは、そのような取組が十分に行われている状況とはいえないことが明らかになった。確かに、大多数の大学において SD が実施され、学外団体が主催する研修機会や、職階あるいは経験の程度により対象者が決められる研修機会が多いことは確認された。その反面、テーマ別や部署別の研修が比較的少なく、さらに、「新たな業務」にも対応可能な能力を育成するための「学内で計画し取り組まれているプログラム・研修」が行われている大学はごく少数であった。また、能力育成の課題としては、学内で主催されている研修の効果の実感や、一般職員の自己啓発意識の高揚といったものがあった。

以上のことから、「新たな業務」における職員の役割や能力育成の実態については、まだ研究の蓄積がなく明らかになっていない部分も多いといえる。特に、能力育成の方法論については、検討の余地が十分残されていると考えられる。そこで次章では、「新たな業務」に関する個別の事例を取り上げ、引き続き職員の役割と能力実態の育成について研究を進め

る。

第 2 章　教育・学習支援組織における職員の役割と能力育成

2.1　研究目的と背景

本章では、前章で残された課題である「新たな業務」における職員の役割と能力育成の実態について明らかにすることを目的とする。2000 年代以降、文部科学省は「大学改革推進等補助金」（大学改革推進事業）（以下、補助金）という「大学、短期大学及び高等専門学校の長のリーダーシップの下、組織的に行われている教育改革を推進するための事業であって、特に優れた取組として選定された事業」[1]を展開し、高等教育の活性化や高度な人材育成を促進しようとしている。政策で提言されたことを実現する施策の一つにもなっている。これまで、表 2-1 のような補助金が交付されてきた。

表 2-1　大学改革推進等補助金（大学改革推進事業）の種類

名称	採択年度
特色ある大学教育支援プログラム（特色ＧＰ）	2003～2007
現代的教育ニーズ取組支援プログラム（現代ＧＰ）	2004～2007
質の高い大学教育推進プログラム（教育 GP）	2008
大学教育・学生支援推進事業	2009～2010
大学間連携共同教育推進事業	2012
大学教育再生加速プログラム	2014～2016

たとえば、大学教育・学生支援推進事業の【テーマ A】大学教育推進プログラムは、具体的内容として、「学士課程教育の再構築」、「教育内容・方法の改善」、「全学的な教学管理体制の整備」、「多様な学生（外国人、障がい者、学業不振者等）に対する履修支援」といったものが想定されている[2]。これらの業務は、教育・学習支援における「新たな業務」に該当する。

本章では、このような補助金に採択された取組に着目する。その理由は、採択された取組は、大学の教育改革を推進しようとする先進的なものであるためである。また、報告書や Web サイトなどを通じて、取組に関する情報が豊富に発信されており、「新たな業務」の実態を把握しやすいと考えられるためである。

そして、「新たな業務」に職員が関与する必然性が明確であることも理由として挙げられる。申請や補助金の運用にあたっては、適正な手続や管理が求められ、少なくともそのような事務的業務が確実に発生するためである。具体的には、取組内容や予算を明記した「申請書」の提出、採択後の補助金交付に必要な「経費調書」や「交付申請書」の提出、前年度の取り組み報告を行う「実績報告書」の提出といったものである。補助金の申請から交付、額の決定に至るまでの各手続きでは、複数回の文部科学省とのやり取りがある。また、補助金の交付要綱や取扱要領、執行のルールなどは大学内の規程と異なる部分がある。補助金に採

[1] http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/tokushoku/05030101.htm を参照
[2] 文部科学省(2010)「平成 22 年度大学教育・学生支援推進事業（大学教育推進プログラム）公募要領」、p.2

択された大学は、事業を円滑に進めるために、このようなやり取りを円滑に進めるためのルールを熟知しておく必要がある。大学内の規程とも合致するよう予算を執行していかなければならない。さらに、このような取組は、文部科学省から学外への発信や波及も求められる。

以上のことから、本章では補助金に採択された大学の教育改革を担う取組を対象として、職員の役割と能力育成の実態を明らかにすることを目的とする。ただし、教育改革の範囲も多岐にわたるため、教育・学習支援に対象を限定する。教育・学習支援に着目した理由は、大学職員を対象とした研究において、当該分野に着目した研究蓄積が十分でないことから、新規性があり、高等教育研究分野に貢献すると考えたためである。また、今後の教育・学習支援の充実を図るためには、職員の役割もまた高度化が必要と考え、そのための示唆を得たいと考えたことも動機である。

今回対象としたような「教育の目的を達成するために必要な」職員は、「教育支援者」とよばれる（大学改革支援・学位授与機構、2016)。教育支援者に関する先行研究からは、FD 組織では、3～5 名程度の職員が配置されている大学が多い（大嶽・辻・雨宮、2014）こと、職員の教育への直接関与として、「履修相談、オリエンテーション等」や「正課以外の教育プログラム」が多く、初年次教育も一部担当(清水、2011）していること、約 3 分の 2 の大学で、教学関連委員会の正規構成員となっている（上西・中井・齋藤、2008）ことが明らかになっている。また、教職員の意識としては、FD 等、従来の学部事務業務以外での教職協働の必要意識は、教職員間で差が顕著（職員が高い）（小田ら、2014）であり、職員を教学マネジメントの推進役と捉える教職員は少数派（中井、2014）であることが明らかになっている。さらに、能力育成については、人事部門は教育支援者の専門性育成をあまり志向しておらず（上西、2016)、教務事務責任者も教育支援者の専門的知識・技能を、「人間関係、学則や履修規則等の徹底した理解、事務システム」といったジェネリックなもの（上西・中井・齋藤、2008：林、2006）と捉えている、といった状況である。

以上を踏まえると教育支援者は、少人数で新たな業務に、教育・学習支援に特化した能力育成が十分といえない状況下で業務に取り組んでいると考えられる。

2.2　研究方法

本章ではまず、表 2-2 に挙げる高等教育関連の専門雑誌から、補助金に採択された取組について、個別具体の事例が取り上げられているものを抽出した。これらのうち、職員に言及されているものに着目した。具体的には、職員自身が執筆者になっていることが確認可能なものや、職員の役割や能力育成に言及されているものである。さらに、より詳細な分析を行える事例を抽出するために、補助金事業の報告書、大学の Web サイトや他の文献など、上記雑誌以外にも職員の役割や能力育成の状況に言及されていることが確認できる事例を選定した。

表 2-2　分析対象の雑誌・書籍

雑誌・書籍名	対象年	雑誌・書籍の概要
大学教育学会誌	2005-2015	大学教育学会が年 2 回発行
IDE　日本の高等教育	2005-2015	IDE 大学協会が隔月発行
Between	2005-2015	ベネッセコーポレーション・進研アドが隔月発行
大学時報	2005-2015	日本私立大学連盟が隔月発行
大学教育と情報	2005-2015	私立大学情報教育協会が年 4 回発行

その結果、以下の 3 つの事例を抽出することができた。具体的には、同志社大学「プロジェクト科目」の事例、立教大学「全学共通カリキュラム」の事例、国際基督教大学「アカデミックアドヴァイジング」の事例の 3 つである。

また、3 つの事例には以下 3 点の共通点がある。1 つ目は、全学にまたがる組織的な教育・学習支援である点であり、2 つ目は、学生スタッフが教育・学習支援を担う点である。これら 2 つの共通点は、日本の大学全体の動向と一致していると考えられる。たとえば、「FD に関するセンター等の組織」が約 4 分の 3 の大学で設置されたり、「全学的な IR を専門で担当する部署」が 2012 年から 2014 年の間に 81 大学から 150 大学にほぼ倍増したりしている（文部科学省、2016）ように、全学的な組織で教育・学習支援を担うことは日本の大学においてスタンダードな取組といえる。また、学生が学生同士で支援する、いわゆる「ピア・サポート」の仕組みを導入する大学は約半数であるが、2000 年代中盤以降急速に増え、今後も増加する見込みとなっている（日本学生支援機構、2015：日本学生支援機構、2017）。

最後に、本章で取り上げる事例は、組織の立ち上げ時に関する記述が残されている点においても共通している。このような記述が残されていることにより、職員の役割について、それを担う背景を含めてより詳細な考察を行えるようになると考えられる。こういった意味でも、これらの事例を取り上げることは適切であると考える。

以下ではまず、それぞれの事例における職員の役割と能力育成の実態について述べていく。

2.3　事例 1　同志社大学「プロジェクト科目」

（1）事例の概要

同志社大学は京都府に本拠を置く学生数約 29000 名の私立大学である。同志社大学では、2009 年に副学長を長とする教育支援機構の下に PBL 推進支援センターを設置し、「教養教育のための PBL に必要な能力」であるプロジェクト・リテラシーの修得を目的とした「プロジェクト科目」を設定した（山田、2013）。この取組は、平成 18 年度「現代的教育ニーズ取組支援プログラム（現代 GP）」に採択され、事業期間終了後に平成 21 年度「大学教育・学生支援推進事業【テーマ A】大学教育推進プログラム」として申請され、採択されていた。

プロジェクト科目は開講テーマを学内外から公募しており、非常勤の嘱託講師が担任者

となる場合が多く、さらに、企業などへ企画案をプレゼンテーションするなど、学外での活動も多いことが特徴である。毎年度 25 クラス程度の開講で、受講者は合計で 200～300 名程度である。通常の科目と異なり、企業や自治体など学外との調整や、授業外学習の支援及び機会の提供などを取り入れている。特に、プロジェクト科目はほとんどが「授業時間よりも長い学習活動が授業外で行われる」ため、「授業外の活動の充実が、学び・成長を促す重要な要素」になっている（中原、2012)。そのため、授業外学習を促すさまざまな仕組みが設けられている。以下に挙げるものは、その具体例である。

プロジェクト科目は、担任者以外に、授業運営をサポートする「科目代表者」と呼ばれる専任教員と、TA（Teaching Assistant）または SA（Student Assistant）が配置される。

また、受講生も、「プロジェクトリーダー」「会計」「CNS(Community Networking Service)」「学生成果報告書」の役割を担い、授業運営に携わる。各学期の後半には、各プロジェクト科目のリーダー同士が情報交換を行う「学生懇談会」が開催されている。また、「会計」は各科目に配賦される 30 万円の授業運営費の会計業務を、「CNS」は、ポートフォリオ機能やログ分析機能などを搭載し、学修履歴の記録や成果の振り返りを行えるシステムの活用を担当する。「学生成果報告書」は、各年度発行される、各科目の成果をまとめた学生成果報告書に関する業務を行う。

各学期の最後には、各科目の実践を受講生が発表する「成果報告会」が行われる。成果報告会は一般に公開されており、また、教員による審査と表彰も行われている。

（２）職員の役割

「プロジェクト科目」の事務担当は、教育支援機構教務部今出川校地教務課に所属する職員であった。職員は TA や SA に対して、学期末に各科目の TA や SA による情報交換の場である「TA・SA 懇談会」や、業務のガイドラインや諸手続についての説明を行っていた。さらに、プロジェクトの進行状況に関するヒアリングを行うなど、TA や SA と日常的にコミュニケーションを取っていた。このように、職員は TA や SA に対しては、教育活動及びマネジメントの役割を担っていたと考えられる。

次に、受講生に対しては、科目の活動の一環として行うイベントの実施計画や、30 万円の「授業運営費」に関する助言や指導を、授業外に行っていた。特に会計の役割を担う受講生へは、「学生担当者説明会」で「大学会計の仕組みや手続きについて説明」することで、適切な会計と予算管理能力がプロジェクトの成果に関わることを伝えていた。また、実際に予算申請を行う際にも、基準を満たさない場合は企画書の再検討を依頼するなど、日常的な窓口業務を通じて、受講生の学習支援活動を行っていた（山田、2014)。また、窓口業務においては、受講生と「教員とのコミュニケーションがうまくいっていないケース」で相談を受けることもあった（中原、2011)。この場合、職員が唯一の相談役となっていた。このように、職員は可能な限り、受講生の授業外における学習支援を直接行っていた。

最後に、教員に対しては、TA や SA の募集、割当、適任者の選定を行っていた。また、科

目の学習に用いられるCNSについて、使用方法の説明などの運用支援も行っていた。また、TAやSAから得られた情報を、担任者や「科目代表者」である教員と共有していた。このように、教員とともに教育プログラムの運営支援を行っていたといえる。

それでは、役割分担はどのように決められていたのだろうか。この取組の運営は、教員組織である「プロジェクト科目検討部会」と、その事務局を担う「プロジェクト科目事務局（教務課）」といった職員組織で行われていた。役割については、中原(2011)が、「職員は、主に会場手配や予算執行などの事務手続き、資料の準備・整理、冊子の取りまとめ、設営等、学びのための環境整備を担当する。教員（プロジェクト科目検討部会委員）は、当日のイベントなどで、企画運営の代表者として、また、ナビゲータ、ファシリテーターとして進行等を担当し、全体を統括する」と述べているように、基本的には明確に分担されていた。

しかし、職員が、特に授業時間外の学習支援に関しては教員とともに意見やアイデアを出すなど、教育プログラムの内容にも関与していた。その理由は、「プログラムの運営規模が大き過ぎて教員だけでは対応できないため」、教員も「PBL の取組みがほぼ初めての経験」という状況であったためである（中原、2011）。このように、教員も職員も未経験で、しかも膨大な業務量であったことから、職員の力が必要であったといえる。このような関与が可能であった前提として、「職員の参画」により共通の経験を持ち、適切な「事務サポート」を行っていたことに対して、教員の理解と信頼を得られていた。

（３）職員の能力育成

本事例の業務を行うための能力として、中原(2012)は、企画力、段取り力、コミュニケーション能力、忍耐力、分析力、観察力、発信力、連携力といったものを挙げている。このような能力を育成するための特別な研修機会があるわけではなかったが、業務の中で必要な能力を育成する機会を作っていた。具体的には「PBL 推進センター」が主催で行う学内外の事例報告やワークショップ等を行う研究会である「PBL 推進協議会」への関与が挙げられる。当日の資料閲覧や発表者との意見交換など、OJT（On the Job Training）によりPBLに関する知見を深めていた。

また、職員は教員とともに他大学への調査訪問や PBL 関連のイベント参加を業務として行っていた。職員単独で参加することもあった。さらに、学外で取組の成果発表を行ったり、書籍や報告書などを執筆したりもしていた。知識のインプットだけでなくアウトプットも行っていたといえる。

2.4　事例２　立教大学「全学共通カリキュラム」

（１）事例の概要

立教大学は東京都に本拠を置く学生数約 20000 名の私立大学である。立教大学では 1997 年に、専門分野の枠を超えた幅広い知識と教養、総合的な判断力と優れた人間性を養うことを目的とした「全学共通カリキュラム（以下、全カリ）」をスタートさせた。全カリの開講

科目となっているのは、言語教育科目（約 3000 コマ）と総合教育科目（約 600 コマ）である。全カリ科目には TA や SA が配置されることになっており、TA や SA を希望する学生は、全学共通カリキュラム事務室（以下、全カリ事務室）に書類の提出と面談を受ける必要がある。

この全カリの運営を担うのは「全学共通カリキュラム運営センター（以下、全カリセンター）」であり、その事務局が全カリ事務室である。総長直下に全カリ部長が出席する部長会があり、その下に全カリ委員会がある。全カリ委員会には、各学部長も出席している。この他、科目群ごとに構想・運営チームが作られている。

（２）職員の役割

職員の役割として、特筆すべきものは 3 点挙げられる。

まず、本委員会前の会議における役割である。「水面下の調整」「理想と現実の調整役」（進研アド、2013）と表現されているが、これは、限られた時間の会議が円滑に進むように、メンバーの意見を集約しリーダー教員と話の方向性を合わせたり、カリキュラムのイメージを提案したりすることを指す。

次に、授業内容に関与する役割が挙げられる。全カリの総合教育として開講されている「主題別 B」という科目では、事務部局も授業科目の内容を検討することが可能となっていた（藤野、2015）。

3 点目は、カリキュラムの実効性を高める役割である。具体的には西田(2005)が、「タイムスケジュールの管理」、「学生に分かりやすいカリキュラムか」、「教室などの施設・設備は対応可能か」、「教務システム的に対応可能か」、「費用はいくらかかるのか」といった観点からカリキュラム改革をサポートしていた。ただし、ここで注意しなければならなかったのは、職員に期待されていたことが、「判断を示すことではなく、どうやったら実現できるか」を提案することであった点であった（全カリの記録編集委員会、2001）。

このような役割を担う背景としては 3 点挙げられる。

まず、兼任教員は 2 年任期であることである。全カリセンターは部長を含め兼任教員であり、専任教員は配置されていない。懸案事項となる「教員の主体性、業務の引き継ぎ、さらには全カリの理念の継承」といったことをカバーし、「カリキュラムの継続性を担保する役割」が求められていた（進研アド、2013）。

2 点目は、「多くの教職員が全学共通のカリキュラムについて自由に意見交換し、議論し、語り合える場」（藤野、2015）として全カリや全カリ事務室が位置付けられている点である。このような場で、新しいカリキュラムに関するアイデアなどを非公式に議論しあっていた。会議以外の日常的に教職員が関与できる場が存在していることは、先に述べた「水面下の調整」を行いやすい雰囲気を作り出していたと考えられる。

3 点目は、全カリ開始当初から内容への関与を行う文化があった点である。今田(2008)によれば、自身が全カリの運営において教職員の橋渡し役となり、よりよい成果を導く役割を

担っていたという。このような役割を担うことができたのは、「職員は、新カリキュラムについて深く理解した上で蓄積されている教務業務に関する経験や知識を駆使し、教員側に具体案を提示し検討の場に供するという形で支援を行う」ことが期待されていたからであった（佐々木、2007）。

（３） 職員の能力育成

全カリ事務室職員に必要な能力としては「専門業務領域ならびに『大学』全般に関する知識・理解と、スケジュール管理能力などの業務遂行能力」や「教員を粘り強く説得し動かす忍耐力も重要」といったものがある（佐々木、2007）。今田(2008)が述べるように、「一般的な知識・能力だけでなく特定の分野の高度な専門知識をもっており、かつ、業務遂行のために必要なその大学に固有の状況と文化を熟知している」ことが求められる。これまでは教員と職員のいずれかが備えていればよかった能力を、両方持ち合わせることが求められているのである（今田、2008）。このような能力を育成する手段としては、大学の費用負担により大学教育学会への参加などが挙げられる。また、大学院に進学する職員もみられる（佐々木、2014）。

また、全カリ事務室に配属される職員は。通常の人事異動より長い期間勤務する政策が存在し、OJT により能力育成を図ろうとしている（佐々木、2014）ことも特徴的といえる。

2.5 事例３ 国際基督教大学「アカデミックアドヴァイジング」

（１）事例の概要

国際基督教大学は東京都に本拠を置く学生数約 2700 名の私立大学である。国際基督教大学は、教養学部 1 学部のみであり、在学生は 1、2 年次に幅広い分野の科目を学び、2 年次の終わりに 31 のメジャー（専攻）から選択する。メジャーは人文科学、社会科学、自然科学、など、幅広い分野が用意されている。したがって、学生は自身の学びたいことや将来の進路などを 2 年間の学びを通して考え、メジャーを選択することになる。

このような幅広い分野から学生がそれぞれの目的にかなった履修やメジャー選択を行うために、3 つの仕組みが設けられている。1 つ目は、教員アドヴァイザー制度である。これは、専任教員が履修計画の助言や確認、学生生活上の相談対応、奨学金や留学などの推薦状作成といった役割を担うものであり、すべての学生に 1 人ずつのアドヴァイザーがつく。2 つ目は、メジャーアドヴァイザー制度である。これは、各メジャーの相談窓口となる教員を指す。そして 3 つ目が、2008 年に設置されたアカデミックプランニング・センター（以下、APC）である。履修科目やメジャーの選択をサポートする組織である。さらに、留学やサービス・ラーニングプログラムなど、授業・授業外の区別なく、学生の学びの選択肢を広げ、「自発的学修者」となる支援を行うことを目的としている。センター長の教員 1 名と職員 2 名、そして学生アドヴァイザーである「ICU Brothers and Sisters（以下、IBS）」約 20 名で構成される。

（２） 職員の役割

APC の職員は、直接学生のアカデミックアドヴァイジングを年間約 450 件行っていた。教員アドヴァイザーとの役割の違いは、履修登録の承認や推薦状の作成等の権限を有するかどうかであり、個別相談における役割は、教員と職員に違いはなかった（進研アド、2013）。ただし、教員アドヴァイザーは、自身が所属するメジャー以外のアドヴァイスを十分に行えるとは限らない。また、教員 1 人あたり 30 名を超える学生を担当している。そこで、すべてのメジャーに関する知識を有する職員に、アドヴァイジングの質や量を向上させる役割を担うことが期待された。

また、職員は「メジャー説明会やセミナーの企画・実施、ハンドブックの作成、新任教員のオリエンテーション」や、学生の「メジャー選択の動向をレポートにまとめ、センター長を通して教授会に提供」といったことを行っていた（進研アド、2013）。教員や学生への APC を広報するとともに、メジャー制の質保証を支援する役割を担っていたといえる。

さらに、職員は IBS の育成という役割も担っていた。IBS は「教職員と違った視点でアドヴァイスし同輩学生のプランニングを手助けする存在」であるが、職員は IBS への「トレーニングや日頃の対話」を通して、IBS が「大学の理念と教育目標を十分理解しそれに相応しいアドヴァイジング」を行えるようにしていた（川島・大枝・長瀬、2013）。

なお、このような役割は、部署開設当初から決まっていたわけではなく、「自部署の仕事を自分たちで定義し、存在意義を定義し、それらを発信するといった」ことを継続することにより、徐々に固まっていった（川島・大枝・長瀬、2013）。したがって、職員は部署としてのミッションを確立する役割も担っていたといえる。

（３）職員の能力育成

日本にはアカデミックアドヴァイジングを専門的に学べる大学あるいは研修が少なかったため、職員は米国の学習支援関連の学会である NACADA(National Academic Advising Association) への参加を第一の能力育成機会としていた（川島・大枝・長瀬、2013）。また、米国大学院の通信制修士課程でアドヴァイジングを学ぶ職員もいた（進研アド、2013）。

この他、前部署や前職の経験を活かしている様子もみられた。たとえば、前部署がキャリア支援部門であった職員は、キャリアカウンセラーの資格を有しており、資格取得の過程で学んだカウンセリングの基礎などを継続して学び続け、専門性を高めていた。また、職員の前職は、ホテルのコンシェルジュや転職支援会社のカウンセラーであったため、前職で得られた「相手の真のニーズを引き出す対話の技術」を役立てていた（進研アド、2013）。

また、部署を越えた自主勉強会も主宰したり、教員とのお茶会を行ったりすることにより、自大学や大学を取り巻く環境に関する知識を得つつ、教員とのコミュニケーションを深めていた（川島・大枝・長瀬、2013）。さらに、「Advising Philosophy」を設定し、学生や同僚や高等教育業界に対する仕事の指針を明文化して、他者に伝えるなど、能力育成を促進す

るための基盤も自主的につくっていた（川島・大枝・長瀬、2013）。実際に、自身の役割や価値観を整理することができ、自身のアドヴァイジングにおける周囲からの理解やサポートを得やすくなったという。

2.6　事例から得られた知見

以上の事例から、職員の役割と能力育成に関する実態について考察する。

まず、同志社大学や国際基督教大学の事例のように、教職員とも経験が十分に蓄積されていない場合や、組織のミッションを具体化する必要があるといったように、組織としての成熟の発展途上にある場合には、職員が教育・学習支援において事務的業務以上の役割を担っていた。

次に、同志社大学や国際基督教大学の事例のように、教員だけで業務量に対応することが困難な場合は、職員が教育支援について教員同等の役割を担っていた。

また、制度の質を高めるために職員の強みを期待されている場合も、教員同等の役割を担っていた。たとえば立教大学や国際基督教大学の事例では、カリキュラムの設計・運用や学習支援を多面的な視野から行い、学生に質の高い授業や指導を行うことを期待されていた。

そして、同志社大学や国際基督教大学の事例のように、業務内容が授業外学習や学生生活全般の相談といった、従来から職員が担うことが多かった「厚生補導」に近い業務であったり、学生スタッフの育成を業務に含んだりする場合には、職員が直接学生に対し教育的役割を担っていた。学生スタッフの育成を業務に含む場合は、職員が教員だけでなく、学生スタッフから教育・学習支援に関する情報を入手することもあった。

最後に、同志社大学の事例のように学内ルールを教員や学生に伝えたり、立教大学の事例のように教務システムや教室設備などとの兼ね合いを考えたりといったように、教学の方針を決める上での根拠となる情報が求められる場面では、職員が事務的業務以上の役割を担っていた。

つまり、本章で取り上げた教育・学習支援組織は、職員が主体的に、教員の補助にとどまらない役割を担い、ルールの遵守だけでなく、その柔軟な運用にも取り組んでいたといえる。また、職員と教員や学生スタッフとの間には、協働関係があり、日常的な対話を通じて学びあう関係が存在していたことも特徴である。

第 1 章の調査結果からは、教育・学習支援においては、職員の影響度合いが小さかったり、教員主導であったりし、職員は定型的な業務や組織内の調整や合意形成といった役割が中心である傾向にあることが示唆されていた。しかし、本章で取り上げた事例は、そのような傾向と異なる特徴がみられた。以下では、第 1 章の調査結果から得られたような特徴を持つ教育・学習支援組織を「従来型組織」と、本章で取り上げた事例のような特徴を持つそれらを「発展型組織」と定義し、その違いが生じる要因について考察していく。

「発展型組織」においては、「従来型組織」が持つ、「教育は教員が実行するものであって、職員はその支援にとどまるという教員・職員間の業務分担意識」（高田・森、2014）の壁を

超えることが可能となっていた。そして本章の事例から判断すると、構成員の間に学習共同体が存在し、機能していることにより、その壁を超えることができていたと考えられる。以下では、どのような学習共同体が存在していたかを示した上で、それらが機能していた理由について考察していく。

たとえば、同志社大学の事例では、基本的には教職員の役割分担は明確であった。しかし、授業外の学習支援において、教員とともに意見やアイデアを出すといった、直接の関わりを持っていた。同様のことは、立教大学の事例においてもいえる。立教大学では、教員同士あるいは教員と職員が、全カリ事務室という空間を活用して非公式にカリキュラムについて議論していた。

また、国際基督教大学の事例においては、学生への相談対応に職員と学生スタッフ（IBS）が一緒になって担当しており、学生の立場や気持ちなどに関する情報を、職員側が学生スタッフから学ぶ場合もあった。つまり、職員が教員あるいは学生スタッフといった同じ組織の構成員間で学び合える関係にあったと考えられる。このような学び合いの関係が成立していた背景については、全カリの記録編集委員会(2001)が述べた立教大学における教員が職員の意見を聞く理由をもとに説明を試みる。

> なぜ教員が職員の意見を聞くか。両者の目的が、学生にとってよりよい教育を実現するという一点において一致していることが了解されており、教員と職員は仲間であるという認識があるからであろう。意見が対立しても、判断基準は学生にとってどうかという点にあることを、互いに見失うことはないという信頼関係が成立しているからであるとも言える。

この記述には、いくつか学習共同体を機能させるためのキーワードが含まれている。1つは、「目的の一致」である。立教大学の場合は、学生にとってのよい教育の実現がそれにあたる。同志社大学では、授業外における「『学生の学び』の機会をできるだけ多く確保」することであったり、国際基督教大学においては、「学生の学びの選択肢を広げ、『自発的学修者』となる」ことであったりと、表現の仕方は異なる。しかし、いずれも学生の学習に対する目的を一致させていたことが影響していると考えられる。

また、「仲間」という単語もキーワードである。ここには、構成員が異なる立場であっても、同僚性を含んだ関係にあることを指すと考えられる。本章で取り上げた事例では、いずれも構成員それぞれの基本的な役割分担は決まっていた。ただし、構成員間で役割が重なる部分もみられていた。この役割の重なりが同僚性を表象しているものといえる。たとえば、同志社大学においてはプロジェクト科目に対する「学習支援」、立教大学においては「カリキュラムに関する非公式の議論」、国際基督教大学においては「アドヴァイジング」といったものである。このうち、同志社大学や立教大学の事例では、職員が非公式の場において役割分担にとらわれない行動をとっていた。

なおかつ、「信頼関係」もキーワードである。役割の重なる部分についても、職員が教員と全く同じ機能を果たすことを期待されていたわけではない。同志社大学であれば「授業外」における学習支援が、立教大学であればカリキュラムの「実効性を高める役割」が、国際基督教大学であれば「すべてのメジャーに関する知識」を活かしたアドヴァイジングが期待されていた。ここで期待されていたのは、職員独自の強みであると考えられる。たとえば同志社大学でいえば、授業外学習支援の内容が、予算や学生からの相談といったような職員の通常業務と関連が高いものであった。また、立教大学でいえば、教室や教務システムといった環境や費用といった条件に関する知識が、カリキュラムの実効性を高める役割に寄与していたと考えられる。このような、職員の強みへの期待とそれを活かした対応により成果をあげることにより、信頼関係の成立につながっていたと考えられる。

このような役割の重なりは、担当者である職員あるいは職場全体に、一定以上の権限が委譲されていたことにより可能となったと考えられる。もし、職場としてそのような行動を求めない場合は、担当者である職員が、分担された役割以上のものを担うことは困難であると考えられる。そうなると、先に述べた職員の強みを活かした部分が発揮されないことになり、学習共同体における構成員間の学び合いも発生しなくなり、結果として教育・学習支援が限定的なものになる。

逆にいうと、職場全体として「発展型組織」の特徴に意味を見出している状態にあると、役割分担にも柔軟性が生まれ、組織の中に、組織の発展を目的とした学習共同体が発生し、そこにおける学び合いが発生しやすくなると考えられる。

もちろん、信頼関係を築くには、職員個人としての能力を向上し発揮することも求められる。「発展型組織」における教育・学習支援においては、職員は職員としての強みを発揮することが期待されるためである。本章で取り上げた事例においては、担当する職員が、業務に関連する一定程度の能力を有していた。たとえば、他部署での経験や転職経験などの経験を持っており、そこから得た職場のルールに関する知識や、前職の経験で得た能力を活用していたりしていた。このような、過去の業務から得た実践知（金井・楠見、2012）を持っていることにより、「発展型組織」の業務に対処することができたと考えられる。

また、能力育成の方法については、職員のこれまでの経験から得た知識をベースに、学外の研修や学会参加、大学院通学などで業務に必要な能力を育成していることが明らかになった。ただし、このような能力育成を行えたのは、自己啓発については職員自身のモチベーションや部署の支援があったためと考えられる。

さらに、日常業務に対処可能な能力育成については、学習共同体における学びが影響していたことも考えられる。たとえば、同志社大学の事例においては、中原(2012)が必要な能力として企画力など、8 つの能力を列挙していた。そこでは、企画力を向上させるための「何よりも経験（失敗も含め）の積み重ね」や、「教員との対話と同じくらい、学生との対話の時間を確保する」ことを通じたコミュニケーション能力の醸成といったように、実務を通じた他者からの学びを通じて能力を向上させていることを示唆していた。

2.7　小括

本章では、3 つの教育・学習支援組織を取り上げ、そこで職員が第 1 章の調査結果とは異なる役割を担っていることを示した。すなわち、職員が主体的に、教員の補助にとどまらない役割を担い、ルールの遵守だけでなく、その柔軟な運用にも取り組んでいた。

職員の能力育成については、学外への研修や学会参加、大学院通学のような手段が主流であった。この点においては、第 1 章の調査結果と同様の結果であったといえる。ただし、このような Off-JT(Off the Job Training)と呼ばれる能力育成の手段の効用については、特に言及されていなかった。むしろ、学習共同体となっていた職場に身を置き、OJT(On the Job Training)で学ぶことにより、日常業務に対処可能な能力を育成していたといえる。

学習共同体が機能していた背景としては、学習共同体の構成員間に「目的の一致」「仲間（同僚性)」「信頼関係」といったものがあったことが示唆された。特に、信頼関係においては、教員からの職員の強みに対する期待が影響していたと考えられる。職員の強みに対する期待は、教育・学習支援業務を担う職員の役割にも影響を与えていた。たとえば、同志社大学の事例であれば、学生の授業外学習の機会と職員の本来業務である予算管理とがリンクしていた。また、立教大学であれば、学内の設備や環境、予算に関する知識を用いてカリキュラムが形成されていった。そして、国際基督教大学においては、特定のメジャーにしばられない広範な知識が期待されていた。このように、教員が職員の強みを理解し信頼し、なおかつ、職場全体としてそれらを活かした役割の拡張を認めた場合に、教育・学習支援組織は「発展型組織」となると考えられる。そして「発展型組織」においては職員の役割も、教員の補助的業務以上のものになる。

このように、教育・学習支援のような「新たな業務」においては、学習共同体における学習が能力育成に寄与していたことが示唆された。その反面、学習共同体における学習のメカニズムや、「新たな業務」における Off-JT の方法論については十分研究を進められたとはいえない。これらの点については、次章以降で引き続き追究していく。

第３章　本研究の理論枠組み

3.1　学習に関するメタファ

前章までに、職員の能力育成について、その内容や方法の実態はどのようなものかを明らかにしてきた。たとえば、第１章の調査結果で取り上げられていた自己啓発の方法に、「大学問題に関する新聞記事やニュースなどを集めている」「大学問題に関する啓発書や専門書を読んでいる」といったものがみられた。これは、知識を個人として「獲得」することにより能力育成を図ろうとする方法といえる。また、第２章で取り上げた事例においては、職員はOJT（On the Job Training）によっても能力を育成していた。これは、実際の状況に「参加」することを通じて、その場の業務に対応できるようになっていったともいえる。第２章の同志社大学の事例において、中原(2012)が「経験（失敗も含め）の積み重ね」や、「教員との対話と同じくらい、学生との対話の時間を確保する」といったことを通じて業務に対応可能な企画力を身につけていったことは、参加による学習ができた状態を意味している。すなわち、特定の状況における業務に対応できるようになっていることが、学習できている状態といえる。このとき、学習者である職員にとっては、教員や学生スタッフといった他者が学びの資源となっていたのである。

このように、学習には知識を獲得するものという捉え方と、ある状況への参加者になることとする捉え方がある。Sfard（1998）は、前者を「獲得メタファ（acquisition metaphor)、後者を「参加メタファ（participation metaphor)」と定義づけた。

獲得メタファにおいては、知識を多く持つ者が教える役割を担い、少ないものが教えられる役割を担うといったように、学習における役割が垂直的に分担される。それに対して、参加メタファでは、学習における役割は水平的に分担される。すなわち、「教える―教えられる」の関係がその時々の状況に応じて変化しうる。教師の立場であっても、教えるというよりは、学習内容の素材を提示したり、学習しやすい環境を整えたりすることにより、学習を促進する役割が重視される。

Sfardは２つのメタファには相互に持ち合わせていない利点があるため、双方のメタファが必要であると述べている。これは、OJTとOff-JTといった能力育成の手法についても同様と考えられる。大学への入職当初は、業務に必要な形式知を獲得しなければ、業務に十分な対応はできない。最初からOJTで学ぶことが求められても、身の回りに起こる状況の背景や理由を理解できなければ、そういった状況が自分自身にとって意味ある知識なのかどうかに気づくことが困難になる。したがって、最初は獲得メタファに基づく知識の獲得を行うことが不可欠であると考えられる。そして、知識の獲得と並行して実際の現場に参加することで既存の知識をその場の状況に適用する、といった連関が必要であると考えられる。つまり、OJTとOff-JTが相補的あるいは相乗的に連関することが適当であるといえる。

ただし、これら２つのメタファで学習を説明するには限界がある。山住(2014)は、「通常の学習理論が、伝統的に学習を、既成文化の獲得や制度的な制約への適応ととらえてい

る」と批判している。そしてこの限界を超え、「文化の転換や創造」を含む学習理論として、エンゲストロームが提唱した「拡張的学習」を挙げている。以下では、拡張的学習とそのもととなる理論である「活動理論」について説明する。

3.2　活動理論

活動理論は、活動を個人に閉じたものと捉えるのではなく、所属する集団やそこに存在する人工物やルールや目的など、主体を取り巻く環境との相互作用、つまり活動システムにより決定されるとする考え方である（エンゲストローム、1999）。活動システムとは、主体が対象（目的）に向かって行う行動は、道具やコミュニティやルール、分業といった主体を取り巻く環境との相互関係により、何らかの結果を生み出すことにより成立している一式のものを指す（図 3-1）。

活動システムにおける主体とは、分析の中心となる個人または集団を指す。分析する側が任意で選択する。対象は、主体が活動する目的を指す。その目的を達成するために用いられるのが、道具である。ここでいう道具とは、物理的道具と心理的道具がある。コンピュータや教材などといった可視化された狭義の道具だけでなく、言語や技術、アイデアなど抽象的な概念を含むことが特徴である。ヴィゴツキーは、個人（主体）の行動は、対象（目的）との間に言語やツールなどの道具に媒介されて発生する、と主張した。この主体、対象、道具で形成される三角形が活動システムの最小単位であるといえる。

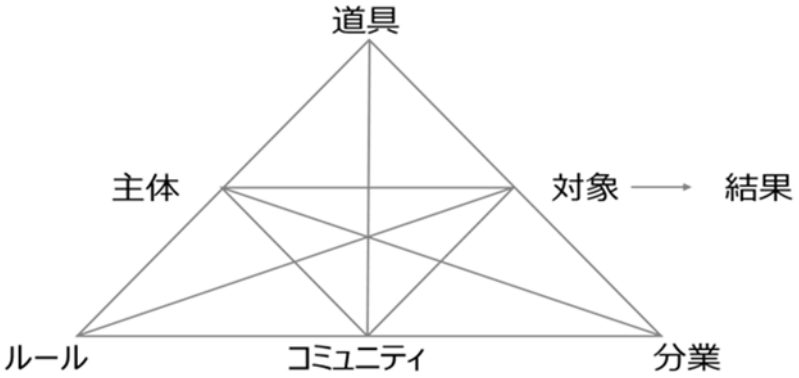


図 3-1　活動システム（エンゲストローム、1999）

レオンチェフは、ヴィゴツキーの考えを拡張し、活動(activity)を個人ではなくコミュニティで行うものであると捉え、コミュニティの構成員である個人が行う「行為(action)」の連鎖によって成立するものとした。すなわち、対象に向かって行う活動は、個人ではなくコミュニティにより成立するものであり、その成立に向けてルールにのっとり、構成員間での分業によって成立する、という考え方である。

ここでいうコミュニティとは、主体とともに活動システムに加わる個人または集団である。コミュニティの各構成員は、個人または集団で行動するが、各々がそのかかわり方やかかわることへの目的が異なる場合がある点には注意が必要である。たとえば、狩猟において、活動の対象は動物の捕獲であるが、動物を追い立てる人、実際に捕獲する人など、構成員は異なる「行為(action)」を行う。そしてそれぞれの行為を実現するためにさまざまな手段や技能を用いる（操作)。このように、レオンチェフは、活動、行為、操作といったように、活動は3層に構造化されているものと捉えた。この捉え方は、活動がコミュニティの構成員による行為の集合体であることを説明している。

3.3　拡張的学習

Engestrom (2001)は、活動システムは各構成要素間、あるいは、他の活動システムとの間に生じる「矛盾」によって、変化し続けるものであると考えた。この矛盾を克服することにより、活動システムは、各構成要素の再構成や変質を通じて「拡張的学習」とよばれるような変容を続ける。その際、活動システムの各構成員は、自らの仕事や考え方を変えていくことを通じて、学習するといえる（図3-2)。

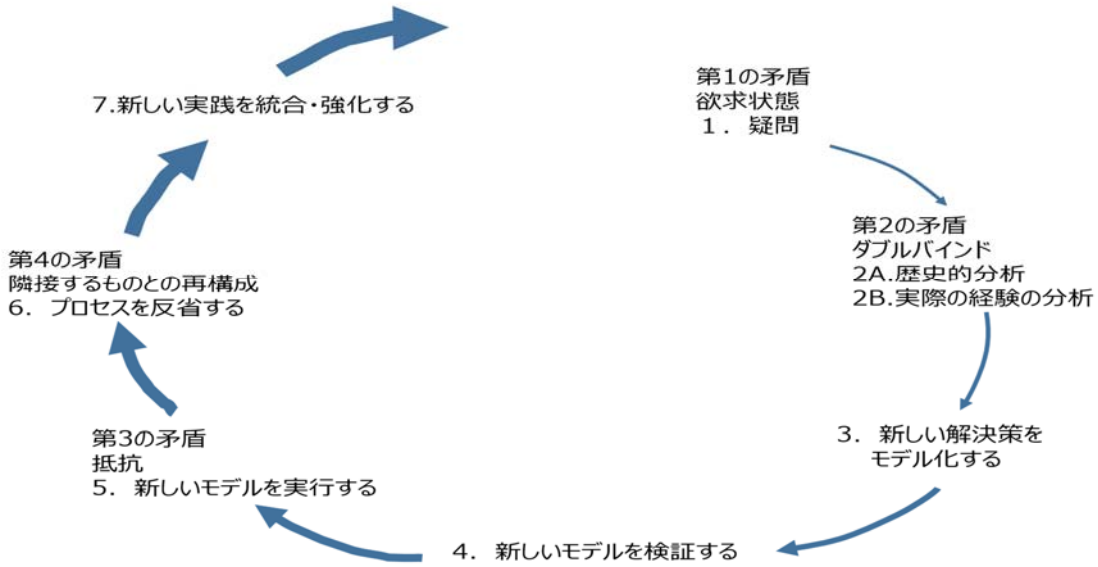


図3-2　拡張的学習のサイクル（Engestrom, 2001）

拡張的学習のサイクルにおける矛盾は、活動システムの各構成要素の内部で生じるものから始まる。これを「第1の矛盾」とよぶ。現状の活動システムにおいて活動する際にうまくいかないことが生じた場合は、このような矛盾が発生している可能性がある。その矛盾を解決しようとする際には、各構成要素の内部を変えることになるが、その際には、活動システムの各構成要素間で矛盾が生じる。これが「第2の矛盾」である。第2の矛盾の

要因は、既存の活動システムが形成された歴史的な背景にある。しかしその歴史的背景に起因する矛盾を発見し、克服しようとすると、それに起因する実際の経験とのジレンマが生じる。このような状態が「ダブルバインド」と呼ばれるものである。

このダブルバインドを克服するために、新しい解決策を模索しモデル化する。ここでいう解決策とは、活動の対象や動機、道具を見直すことを含む。その見直した結果を図式化などにより観察あるいは伝達が可能な形で表すことがモデル化の意味するところである。そして、そのモデルが正しいかを検証した後に具体的な手段により実行する。その結果として生じるのが「第 3 の矛盾」である。この矛盾は、新しいモデルを実行したことにより生じるものである。新しい活動[3]の対象や動機が、従来の活動における対象や動機と矛盾する状態を指している。

そこで、第 3 の矛盾を克服するための手立てを考えるが、その結果「隣接する活動」との矛盾が生じる。これが「第 4 の矛盾」である。ここでいう隣接する活動とは、関連する他の活動システムにおける活動を指す。たとえば、中心的活動の対象と結果が、他の活動システムの構成要素に含まれるような場合や、「中心的活動にとっての主要な道具を生み出すような活動」、「中心的活動の主体についての教育」に該当するような活動、「行政や法制のような活動」といったものが挙げられる。第 4 の矛盾を克服するためには、新しいモデルの実行過程に、これらの活動との間に生じる矛盾の要因を見出し、活動を再構成することが必要となる。そして再構成された活動を実践することにより、発展を遂げた活動が展開されるとともに、新たな第 1 の矛盾が生じる。

このような過程を経て、活動システムが質的に転換することを「拡張的学習」とよぶ。

さて、前章において教育・学習支援のような「新たな業務」において、学習共同体における学習が職員の能力育成に寄与していたことが示唆されていた。その学習共同体における学習のメカニズムを活動理論や拡張的学習の枠組みを用いて以下のような手順で明らかにすることができると考える。

まず、教育・学習支援組織を「従来型組織」と仮定した場合の活動システムについて、第 1 章の先行研究から得られた知見をもとに考察する。ただし、前章までに「従来型組織」である具体的な教育・学習支援組織を確認できていないため、あくまで仮説モデルとしての活動システムといえる。次に、第 2 章で取り上げた「発展型組織」の活動システムを示し、「従来型組織」と「発展型組織」の活動システムの相違点について考察する。特に、コミュニティが学習共同体として機能しているかどうかについて検討する。

本章で検討する部分はここまでであるが、本来であれば教育・学習支援組織の活動システムにおける活動が、拡張的学習のプロセスをたどっているかどうか、あるいは、そのプロセスで生じる矛盾の克服に学習共同体がどのように関連しているかといったことについて考える必要がある。しかし、そのためには個別事例の検討を第 2 章で取り上げた事例よ

[3] エンゲストローム(1999)は、「文化的により進んだ中心的活動」と表現している。

りも長期間に、時系列での変化を追いながら行う必要があると考えられる。したがって、第 4 章では個別事例のより詳細な検討を行っていく。

また、第 5 章以降では「新たな業務」における学習共同体の形成や拡張的学習を促進する Off-JT の方法論を示すことにも試みる。この方法論を示すことが、本研究のリサーチクエスチョンである「大学組織において職員の能力育成に資するような学習共同体を機能させるための方法論を示す」ことになる。

以上のことから、活動理論と拡張的学習は本研究全体を通じての理論的枠組みとして適用可能なものと判断し、採用することとする。

3.4　活動理論から捉えた職員組織

ここでは前章で取り上げた教育・学習支援組織の活動を活動システムの枠組みにあてはめて図示することを試みる。図 3-3 がその結果である。「VS」の下部に示す各要素は教育・学習支援の「従来型組織」を想定した場合の活動システム（以下、「従来型システム」）である。また、「VS」の上部に示す各要素は本章で取り上げた「発展型組織」の事例における活動システム（以下、「発展型システム」）を指す。

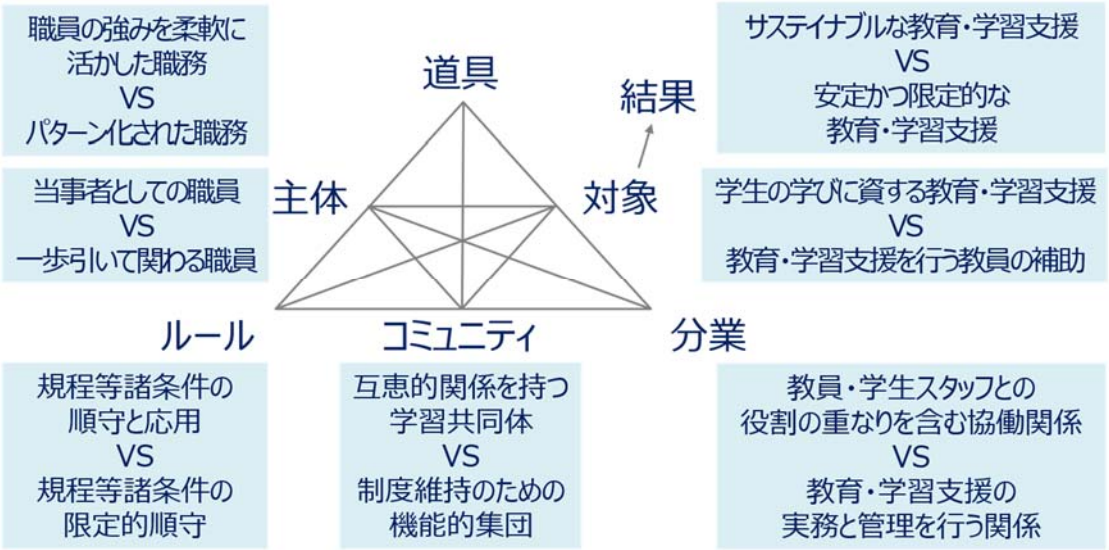


図 3-3　職員を「主体」と見た教育・学習支援組織の活動システム（仮説モデル）

まず、主体である職員については、教育・学習支援の当事者として関わるかどうかが異なってくる。言い換えると、従来型システムでは、教育・学習支援を行う教員の補助が対象となる。この場合、職員が直接教育・学習支援を行うわけではない。

しかし、第 2 章で取り上げた事例はいずれも、職員が教員の補助的役割という関係を超えており、主体的に教育・学習支援に関与し、一定の役割を担っていた。その際、職員は職員としての強みを柔軟に活かして職務を遂行していた。たとえば、国際基督教大学であれば、

職員は「すべてのメジャーに関する知識」を活かして学生のアドヴァイジングを行っていた。もし、従来型組織であれば、職員が持つこのような知識を教員に伝達することはあっても、それを活用して直接アドヴァイジングを行うことは想定されないと考えられる。あくまで知識の伝達というパターン化された職務の範囲で教員を支援することを志向するともいえる。

もちろん、そのような場合であっても、教員による教育・学習支援が行われることには変わりないため、教育・学習支援の仕組みそのものが成立しないわけではない。むしろ、職員が教員の補助に徹底することになるため、安定的な教育・学習支援の実現が期待できる。その一方で、教員だけでカバーしきれない業務量がある場合などが生じても、職員が直接教育・学習支援を行うわけではない。この場合は限定的な教育・学習支援となる。

発展型システムにおいては、このような教育・学習支援に関するリミッターが外れる可能性を含む。それはもちろん物理的な業務量を職員がカバーすることにより実現される場合も考えられるし、規程等諸条件を遵守するだけでなく応用することにより実現される場合も考えられる。ここでいう応用とは、明文化も前例もない「グレーゾーン」の場面に遭遇したとしても、新たな条件を創造したり、範囲内で同等のことができないかを吟味したり、あるいは裁量で判断しようとしたりすることを指す。必ずしも、職員が教育・学習支援を直接行うことに限るわけではないことには注意が必要である。

このような創造、吟味、あるいは裁量による判断を行えるのは、教職員や学生スタッフ間との協働関係があり、相互に教え合いや学び合いが行われる学習共同体が存在しているためであると考えられる。職員は、教員や学生スタッフの教育・学習支援の目的達成に資する行為を理解し尊重する必要があるし、規程等諸条件の順守を促す必要もある。また、同志社大学のように、「受講生と『教員とのコミュニケーションがうまくいっていないケース』で相談」を受けていたことにより、職員がいち早く情報を入手するケースもある。そして、国際基督教大学のように、学生への相談対応に職員と学生スタッフが一緒になって担当しており、学生の立場や気持ちなどの情報を、職員側が学生スタッフから学ぶ場合もあると考えられる。

従来型システムにおいては、コミュニティは制度を維持するための機能を担う集団であり、教え合いや学び合いの関係がなくても、コミュニティは成立すると考えられる。規程等諸条件という判断の拠り所があるためである。そのとき、コミュニティの構成員は、教育・学習支援の管理を行う職員と、実務を行う教員あるいは学生スタッフとの間で、明確な分業が行われる。

したがって、従来型システムと発展型システムの違いは、職員と同じ活動システムに位置づく他の構成員との教え合いや学び合いが日常的に行われている学習共同体の存在であると考えられる。学習共同体が機能していると、教育・学習支援の活動システムが「従来型システム」から「発展型システム」へと質的に転換しているのではないかと考えられる。

このような質的転換は、拡張的学習によって生じるものであることは先に述べた。しかし、

図 3－3 で提示したモデルは、同じ事例の中での質的転換を実証したうえで作られたものではない。その意味でもこのモデルは仮説モデルといえる。次章では、「発展型システム」における学習共同体は、どのように構築またはなぜ存在することができたのだろうか、といった問いを検討し、仮説モデルの検証を試みる。

第 4 章　教育・学習支援組織における学習共同体―関西大学の事例を中心に―

4.1　はじめに

大学進学率が 50%を超える「ユニバーサル化」段階を迎え、大学へ進学する学生の学習歴が多様化している。それに伴い、大学生として学習や学生生活を円滑に進められるような知識・能力習得を目的とする初年次教育や、学生のアクティブ・ラーニングを重要視する傾向が見られるようになった。このような状況から教員は、自身が学生として受講経験のない科目や方法で授業を行う必要に迫られつつある。また、教員の教育活動にかける時間の割合は、2002 年からの 6 年間で約 2 割増加し、研究活動の時間は約 2 割減少した（神田・富澤、2015）。このようなことから、質的・量的の両面において、教員の教育活動への支援ニーズは高まっていると考えられる。

それでは、教育活動を支援する仕組みはどのように変化しているのだろうか。大学改革支援・学位授与機構(2016)は、教員を支援する立場として「教育支援者」と「教育補助者」の 2 つを定義している。前者は、「教育の目的を達成するために必要な事務職員、技術職員等」、後者は「教育課程を遂行する上で補助的業務を行うために活用される人材。ティーチング・アシスタントなど」と定義しており、「大学等に対し、教育補助者の有効活用を図る」よう求めている。実際に、ティーチング・アシスタント（TA）は、特に 1990 年代前半から国公私立問わず活用が促進されてきた。2000 年代以降は、教育補助者の役割を、大学院生だけではなく、学部生も「ステューデント・アシスタント」（SA）として担うようになった。これは、文部省高等教育局の報告（通称「廣中レポート」）において、「これからは、学生の希望に応じ、大学院学生だけでなく学部の上級生についても、このような（筆者注：教育の補助業務を担当させる）機会を積極的に与えて」いくことを大学に求めたことが背景にある（文部省、2000）。

2000 年代中盤以降、学生は教育補助だけでなく、「ピア・サポート」[4]とよばれる学習支援や修学支援などを担うようになる。日本学生支援機構の調査によると、ピア・サポートを導入した大学の割合は、2010 年度には 29.4%であったものが、2015 年度には 42.2%まで拡大した。2000 年代以前にも、学生自治会などの組織において、学生が自主的に教育・学習支援を行うことはあったが、「教職員の適切な介入のもと、大学が明示的かつ組織的に支援する」ようになったことが、近年の新たな動きであるということには注意したい（小貫、2011）。

それでは、学生による教育・学習支援を効果的に運用するために、教職員の介入や組織的な支援はどのように行われているのだろうか。この点については小貫(2011)が、「制度や中身については未だ検討が不足しており、現場の担当者が模索しながら進めているのが現状」と述べるにとどまっており、明らかになっていないことがわかる。

---

[4] 「ピア・サポート」の定義には諸説あるが、ここでは「学生支援調査」を行った日本学生支援機構(2009)による「学生生活上で支援（援助）を必要としている学生に対し、仲間である学生同士で気軽に相談に応じ、手助けを行う制度。」という定義を用いる。

このような状況であることは、教育補助者に関する先行研究からもいえる。教育補助者活用の状況について、国内で最初に横断的な調査を行ったのは、北野(2006)である。北野は、日本の TA 制度の実態解明を目的として、24 大学を対象にインタビュー調査を行った。調査結果から得られた日本における TA 制度の問題点として、(1)TA 予算の増額や採用枠の拡大、(2)TA 業務の明確化、(3)TA の給与や待遇面の改善、(4)TA の資質向上を目的とした研修会の実施、(5)TA 制度の評価システムの確立、(6)大学全体の TA 制度を統括するシステムの構築、(7)TA 経験を「教育業績」として評価する、の 7 点を挙げている。これらの問題点の発生要因は、個々の大学により異なるが、北野は、「TA 制度を導入する理由」が明確になっていないことが根本的な問題と述べている。この点については、貝原(2011)も、「TA の事務的取り扱いが国立大学において限定的かつ画一的」であることや、「TA 制度自体が、一方的に各大学に与えられた制度であり、それに対する大学の姿勢が受身」といった指摘をしている。つまり、教育補助者は、導入の背景が曖昧で組織的な運用体制が十分でないまま活用されているケースが多かった、といえるだろう。

しかし、最近はアクティブ・ラーニングの促進という明確な目的を示し、組織的に教育補助者を活用する動きが広まりつつある。山地・川越（2012）は、アクティブ・ラーニングを組織的に行う 10 大学の調査を通じて、実施体制や学生による教育補助の状況を明らかにしている。調査結果から、「イニシアティブをとる部署または教職員集団が明確に存在する」ことや、学生スタッフが「授業運営の中心的役割」を担う事例もあることを示した。また、立山(2013)は、初年次教育において学部生を授業に活用する事例が、特に私立大学を中心に蓄積されつつあることを明らかにした。このように、導入目的を明確にし、制度として教育補助者を組織的に活用する大学は増えていることから、先行研究で指摘された問題点は、解決されつつあるといえるだろう。

それでは、どのようにして教育補助者活用の制度は設計され、先述したような問題点を解決するように運用されているのだろうか。教育補助者活用の制度設計と運用に着目した研究、その中でも特に、教育補助者活用の「現場の担当者」である職員の介入に言及した研究や事例報告は、現状少ない。しかし、学生が何を身につけたかを重視する傾向が強まり、教育・学習支援体制を整備する大学が増える中で、職員の教育・学習支援への関与に関する研究は、今後活発になるだろう。

そこで、本章では事例分析を通じて、教育補助者活用の制度における職員の役割と、教員や学生スタッフとともに制度設計や運用を行うにあたっての留意点を示す。そして、事例における学習共同体の存在と、その効用について明らかにすることを目的とする。併せて、第 3 章で示した教育・学習支援組織における活動システムの仮説モデルの検証も試みる。

本章で取り上げる事例は、関西大学の Faculty Development（FD）及び Staff Development(SD)を担う組織である「教育開発支援センター」とその事務部門である「授業支援グループ」である。そこで設計された授業支援 SA 制度と LA（Learning Assistant）制度は、職員が制度設計と運用に大きく関与しているという点で、特徴的である。なぜなら、

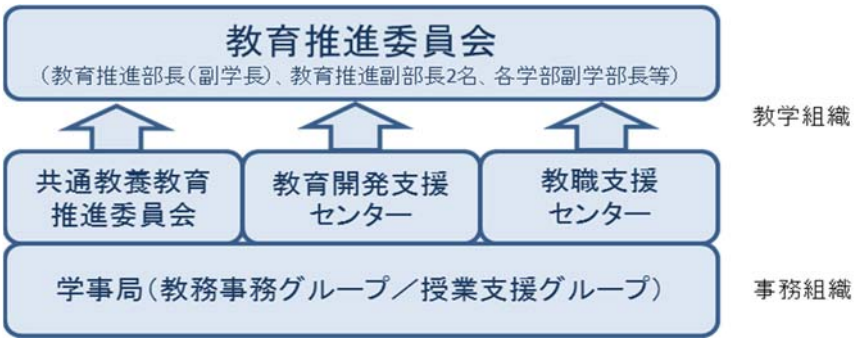
従来このような教育補助者活用の制度において、職員は雇用手続や労務管理で関与してきたものの、それ以上の関与はなく、業務内容や労働環境については、TA を活用する教員個人に一任されてきたケースが多かったためである（北野、2006）。一大学の事例ではあるが、今後教育補助者活用の制度を設計・運用していこうとする機関にとっても、示唆に富むものとなることが期待される。

4.2　関西大学における教育・学習支援体制

（１）関西大学の概要

関西大学は大阪府吹田市に本拠を置く、1886 年に「関西法律学校」として開学した私立大学である。2017 年 5 月 1 日現在、13 学部 13 研究科 3 専門職大学院に加え留学生別科を擁し、学生数は 30,887 名（大学院生含む）、専任教員数が 740 名、専任職員数が 486 名である。キャンパスは 4 拠点（千里山、高槻、高槻ミューズ、堺）を有し、10 学部が集まる千里山キャンパスに法人本部機能を置いている。

関西大学における教育・学習支援活動の推進体制は、図 4-1 の通りである。関西大学では、教育・学習支援活動を支援する教学組織として 2008 年 10 月に「教育推進部」を立ち上げた。そのもとで共通教養教育の推進を行う「共通教養教育推進委員会」、FD・教育開発や学習支援を行う「教育開発支援センター」、学生の免許・資格取得支援を行う「教職支援センター」が組織されている。また、それぞれの委員会やセンターの事務は「学事局」の「教務事務グループ」または「授業支援グループ」が行っている。



（筆者作成）

図 4-1　関西大学における教育活動の推進体制

また、関西大学では、「学生の教育力活用」と総称され、表 4-1 のように積極的に学生の教育補助者を活用している。表 4-1 に挙げる全てのスタッフは、パートタイムの職員（定時事務職員）として関西大学と雇用契約を締結する。

表 4-1　関西大学における教育補助者

名称	採用対象	開始時期	主な支援対象	主な配置科目	主な業務
TA	大学院生※1	2005年	教員	専門科目	専門知識を要する授業内容の質問・相談対応、提出物へのコメント
授業支援SA	学部生・大学院生	2006年	教員、学生※2	－※3	授業準備・片付け、出席調査、提出物整理・確認、資料印刷受付、休講手続
LA	学部生	2009年	受講生	教養科目（初年次教育、演習科目）	専門知識を要しない授業内容の質問・相談対応。グループワークのサポート、発表の見本、自らの学習経験や姿勢の伝達

（筆者作成）

※1　特段の事情がある場合は、学部生を TA として活用する場合もある。
※2　授業支援 SA は、窓口業務を行うため、学生からの拾得物や場所などに関する問い合わせに対応することも業務に含む。学習支援や修学支援は行わない。
※3　授業支援 SA は、特定の科目に専従しない。教員からの依頼に応じて、主に休み時間中に様々な科目の支援を同時並行で行う。

まず、2005 年から「TA を活用した授業」を試行的ではあるが全学的に実施し、続いて、授業支援 SA 制度が、2006 年 10 月から、後述する事務組織改革に伴い開始された。この事務組織改革の狙いは、教員や学生に対するサービスの質的向上や、サービスを行うための十分な人員確保であった（土橋、2006）。つまり、授業支援 SA 制度は、TA よりも大学が提供する事務的サービスとしての側面が強調されていた。そして、多様な方法による教育支援を、可能な限り多くの授業に対して提供することを目的として開始されたといえる。その後、教員から初年次学生向けの科目において、学部生の授業支援 SA にグループワーク支援を行ってほしいという要望があった。この要望への対応が、2009 年の GP（Good Practice）[5]申請、そして LA 制度開始の発端となった。LA が TA と異なるのは、知識の伝達そのものを目的とするのではなく、むしろそれを手段として、学習に必要な姿勢やプロセスを伝達することを目的としていることである。また、受講生支援に特化している点も LA と TA で異なる。もちろん教員支援を行うこともあるが、それは教員が受講生の様子や教材の難易度など、新たな気づきを得ることが目的であり、結果として受講生の学習を促すことにつながる。このように、関西大学では TA を皮切りに授業支援 SA や LA といったような役割を特化させた教育補助者活用制度が立ち上がったといえる。

[5] GP（Good Practice）は、文部科学省が日本の大学教育改革を推進する優れた取組に対し、財政支援を行うとともに、取組成果を他大学へ波及することをねらいとしたものである。

（2）授業を支援する事務組織

関西大学では、2006 年に教務系の事務組織改革が行われた。それまで学部ごとに設置されていた事務室を廃止し、学生及び授業担任者である教員（以下、担任者）に対するサービスを向上させることが目的であった。事務組織改革の一環として設置されたのが、授業支援グループであった。授業支援グループは、授業の教育効果を高めることを目的として、担任者が必要とする授業運営上の実務的支援や、ファカルティ・ディベロップメント（FD）やインスティテューショナル・リサーチ（IR）に関わる教学組織の事務局業務などを担当している。この他、「ライティングラボ」、「メディアライブラリー」や「コラボレーションコモンズ」など、学習支援に関する施設の運営や、TA、LA、授業支援 SA といった教育補助者の勤務管理や研修なども主要な業務である。

千里山キャンパス内には、5 拠点の「授業支援ステーション」があり、大部分の授業支援グループの職員の勤務場所となっている（図 4-2）。授業支援ステーションは、担任者及び学生向けの窓口機能を担う拠点で、表 4-2 のような業務を受け付けている。

出典：関西大学教育開発支援センターWeb サイトを一部改変
（http://www.kansai-u.ac.jp/ctl/access.html）

図 4-2　授業支援ステーション配置図

表 4-2　授業支援ステーションで受け付ける業務

担任者向け	学生向け
・PC・プロジェクター等 AV 機器の設置・回収・利用補助 ・カードリーダーによる出欠調査 ・ミニッツペーパー（コメント用紙）の配付・回収、印刷・整理・データ入力 ・授業評価アンケート、平常課題レポートの受付・整理 ・授業配付資料の印刷 ・試験問題（小テスト等）の配付・回収 ・授業のビデオ撮影 ・休講・補講などの授業関連の届出受付	・平常課題レポートの提出・返却 ・欠席届の発行 ・演習（ゼミナール）の発表用資料の印刷 ・置き配付資料の管理 ・拾得物の取扱 ・インフォメーションシステム等の利用相談

出典：関西大学(2017)『HANDBOOK　2017』、関西大学(2017)「2018 年春学期授業支援 SA 募集要項」をもとに筆者作成

4.3　授業支援 SA 制度

（1）授業支援 SA の役割

関西大学における授業支援 SA とは、授業の教育効果を高めるために、担任者が授業運営において行わねばならない軽微な用務や、担任者単独では負担になる業務を補助する学生を指す。授業支援 SA 制度は、2006 年の授業支援グループ発足と同時に開始された。2017 年 7 月現在、約 180 名の授業支援 SA が、先述の授業支援ステーション（体育館を除く）で、職員とともに表 4-2 の業務にあたっている（図 4-3）。図 4-3 の手前では、授業支援 SA が窓口業務をカウンターで担当している。その奥では、授業支援 SA の執務スペースが、さらにその奥には職員の執務スペースがある。

図 4-3　授業支援ステーション

特に、授業支援 SA が関わるのは、「AV 機器の設置・回収・利用補助」や「カードリーダーによる出欠調査」といった、教室における支援である。この他、授業支援ステーションでは、ミニッツペーパーやレポートの整理や提出者チェックなどを行っている。これらの業務は、担任者からの依頼に基づき行われる。担任者は、授業支援ステーションまたは Web 上

で依頼を行う。担任者が依頼できる数には特に制限を設けていないが、「授業支援 SA 活用のガイドライン」と呼ばれる留意事項を守ることが求められる（付表 4-1 参照）。

授業支援 SA は、特定の科目や担任者に対し配置されるものではなく、勤務時間中に複数の科目に関する業務を行う。したがって、授業支援 SA は出勤するとまず、直近の休み時間に自身に割り振られている業務を「業務一覧」により確認する。業務の割り振りを含め、窓口業務や教室での依頼対応については、原則として授業支援 SA が対応を完了することを目標としている。職員は、試験問題の印刷依頼や教室貸与手続など、授業支援 SA が対応するのに適切でない業務や教務関連のシステムを用いなければならない業務、トラブル発生時の二次対応などにあたる。

勤務終了前に、授業支援 SA は Web 上で業務日誌を記入し、活動内容を報告する。記入された日誌は、他の授業支援 SA や職員が自由に閲覧、コメントすることができる。職員は、授業支援ステーションの様子に加え、業務日誌で授業支援 SA の活動状況や抱えている問題を把握できるようになっている。

（2）授業支援 SA の採用・研修

授業支援 SA は、年 2 回公募による採用を行っている。新規採用の定員は、継続採用者との兼ね合いもあるが、30~40 名程度である。新規採用の倍率は毎学期異なるが、約 1~2 倍程度であることが多い。採用活動は、授業支援 SA の業務内容を説明する事前説明会から始まる。事前説明会では職員だけでなく、実際に勤務する授業支援 SA が登壇し、業務の内容を説明する。

その後、新規採用を希望する応募者は 2 段階の選考を経る。1 段階目は、Web によるエントリーシート提出である。エントリーシートでは、志望動機や自己 PR などの記入が求められる。そして 2 段階目には、エントリーシートによる選考を通過した応募者を対象に面接が行われる。一連の選考は授業支援グループ職員により行われる。教員は選考に関与していない。

また、授業支援 SA はパートタイムの事務職員（定時事務職員）として雇用契約を締結するが、契約期間は半年間である。そのため、継続して雇用を希望する場合も選考を受ける必要がある。具体的には、継続希望者用のエントリーシート提出により選考が行われる。エントリーシートの内容は、業務に関する知識の確認や、業務の省察を求めるものになっている。職員は、エントリーシートに加え、日常の勤務態度などを判断材料として、継続採用者を決定する。実際は、このような判断材料に特段の不備がない授業支援 SA については、可能な限り継続採用としている。その第一の理由は、業務の安定的運用を図るためである。さらに、継続採用者と新規採用者の教え合いと学び合いは、授業支援 SA の成長に有効だと考えられていることも、継続採用を積極的に行う理由といえる。

これまで述べた選考プロセスを経て採用された授業支援 SA は、学期開始前に研修を受講する。いずれの研修も給与支給対象としており、参加を必須としている。研修には「全体研

修」と「学舎別研修」の 2 種類がある。

まず全体研修は、新規採用者を主な対象として 1 日かけて行われる。内容は、勤務にあたる上でのマナーや態度に関すること、ハラスメントに関すること、業務上必要な基礎知識などである。過去にはこの他に、勤務に関することや今後のキャリアに関する気付きを得る機会として、SA 卒業生による講演会を行ったこともあった。次に、全体研修の数日後には、継続採用者全員を対象とした学舎別研修が行われる。学舎別研修は、授業支援 SA が実際に勤務する「授業支援ステーション」で行われる。内容は、窓口業務のロールプレイングや教室での AV 機器設置練習が中心となる。比較的実践的な内容となるため、主に実践経験が豊富な、先輩の授業支援 SA が講師を担当する。2 種類の研修に参加した後は、「事前勤務」と呼ばれる OJT(On the Job Training)の機会も用意している。この他、学期末に勤務上での課題を授業支援 SA 同士や職員と議論する「座談会」も開催されている。

（3） 授業支援 SA 制度を支える仕組み

本節では、授業支援 SA 制度を効果的に運用するために設けられている特徴的な仕組みについて述べる。

A 「授業支援 SA 活用のガイドライン」

授業支援 SA 制度を運用する中で、授業支援 SA と担任者や受講生とのトラブルが発生することがあった。たとえば、「教室で出欠調査の際、遅刻者や不在者、一時退出者への配付可否判断を授業支援 SA に任せる」、「教室において授業態度不良な受講生の指導・注意を授業支援 SA に依頼する」といった場合である。

また、制度開始当初は、様々な依頼への対応を試行的に行ってきたが、依頼が増えるにつれ、作業工数が大きい依頼や、成績に関わる業務の依頼など、授業支援 SA による対応が困難な依頼も見られるようになった。

そこで、適切な授業環境の維持は担任者の責任であることや、授業支援 SA が対応可能な業務範囲を明記した、「授業支援 SA 活用のガイドライン」を 2009 年に制定した（表 4-3 参照）。担任者が依頼を行う場合は、「授業支援 SA 活用のガイドライン」を遵守することが求められるようになった。

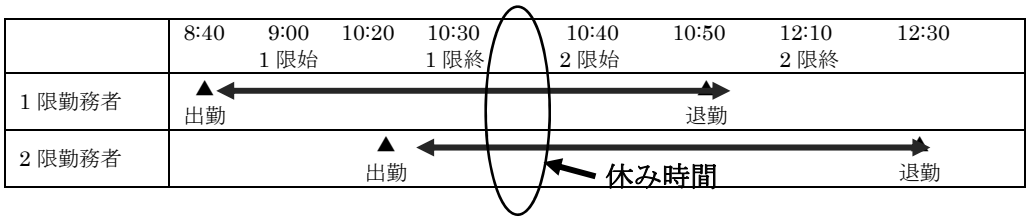
表 4-3　授業支援 SA 活用のガイドライン（抜粋）

項目	内容
ガイドライン作成の背景	「…（前略）…さまざまなニーズにお応えするべく取り組んでまいりましたが、学舎間の取り扱いの差異や運営上の問題点なども見受けられるようになり…（中略）…ガイドラインと留意事項を作成しております。」
授業支援制度について	「…（前略）…具体的な業務内容は次のとおりです…（中略）…上記の他、教育や授業の効果を高め質的向上につながる支援をご希望の場合は、各学舎授業支援ステーションまでご相談ください。」
授業支援 SA 活用にあたっての留意事項	「１．教育効果の促進とは無関係なご依頼はご遠慮願います。 ２．授業支援 SA が判断と責任を迫られるようなご依頼はご遠慮願います。 ３．私語などで騒がしい授業環境など、授業における問題は…（中略）…担任者が主体的に解決していただくようご配慮ください。 ４．成績に直接関わる業務については、授業支援に介在させないようお願いいたします。」

出典：関西大学(2010)「授業支援 SA 活用のガイドライン」

B　出勤体制

授業支援 SA の勤務時間は、授業開始 20 分前（3 限目のみ 30 分前）から授業終了 20 分後を、1 時限あたりの勤務時間としている（図 4-4 参照）。これは、窓口対応が最も多く、かつ、AV 機器の設置・回収を集中的に行わなければならない休み時間に、最も多くの人員を配置し、遺漏のない対応を行うためである。



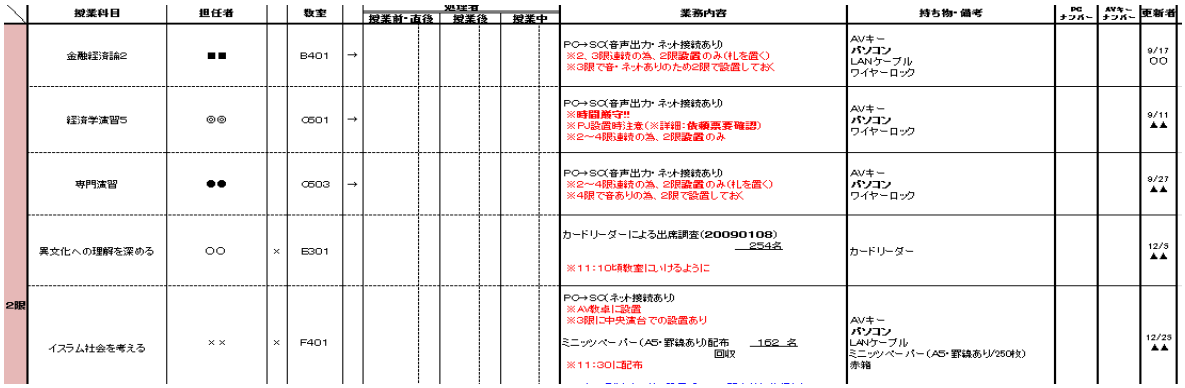
※実際は、2 時限以上連続勤務のケースも多く、たとえば 1･2 限連続勤務の場合は、8:40～12:30 の勤務となる。

（図は筆者作成）

図 4-4　授業支援 SA の勤務時間例

C　業務一覧

授業支援 SA は、多い時は 10 分の休み時間で 20 以上の依頼に対応する。たとえば、これらの業務を 10 名の授業支援 SA で対応する場合、1 名あたり 2 つの業務を行う必要がある。しかも、授業支援 SA のスキルや業務内容の難易度は異なる。このような条件下で、短時間で効率よく、そして遺漏のない対応を行うための工夫として、「業務一覧」がある（図 4-5 参照）。



	授業科目	担任者		教室		処理事 授業前・直後	授業後	授業中	業務内容	持ち物・備考	PC ナンバー	AVキー ナンバー	更新者
2限	金融経済論2	■■		B401	→				PC→SC(音声出力・ネット接続あり ※2、3限連続の為、2限設置のみ(れを置く) ※3限で音・ネットありのため2限で設置しておく	AVキー パソコン LANケーブル ワイヤーロック			9/17 ○○
	経済学演習5	◎◎		C501	→				PC→SC(音声出力・ネット接続あり ※時間厳守!! ※PJ設置時注意(※詳細:依頼票要確認) ※2～4限連続の為、2限設置のみ	AVキー パソコン ワイヤーロック			9/11 ▲▲
	専門演習	●●		C503	→				PC→SC(音声出力・ネット接続あり ※2～4限連続の為、2限設置のみ(れを置く) ※4限で音ありの為、2限で設置しておく	AVキー パソコン ワイヤーロック			9/27 ▲▲
	異文化への理解を深める	○○	×	E301					カードリーダーによる出席調査(20090108) 254名 ※11:10頃教室にいけるように	カードリーダー			12/9 ▲▲
	イスラム社会を考える	××	×	F401					PC→SC(ネット接続あり ※AV教卓に設置 ※3限に中央演台での設置あり ミニッツペーパー(A5・罫線あり)配布 162 名 回収 ※11:30に配布	AVキー パソコン LANケーブル ミニッツペーパー(A5・罫線あり/250枚) 赤箱			12/23 ▲▲

図 4-5　授業支援 SA 業務一覧（イメージ）

業務一覧には、授業科目、担任者、教室名、業務内容、持ち物などが記載されている。担任者から提出のあった依頼票の内容に基づき、業務一覧の作成及びチェックを行うのは職員であるが、業務一覧に基づく業務の割り振りや、実際に業務を行うのは、全て授業支援 SA である。また、授業支援 SA には、担任者から提出のあった依頼票の内容も併せて確認するよう指導しており、担任者の依頼に的確な対応ができるようにしている。

（4）授業支援 SA 制度における職員の役割

このように、授業支援 SA 制度の運用において、職員はほぼ全ての役割を担っているといえる。職員は学生である授業支援 SA とともに、教育支援に直接関与する役割を担うといえる。それでは、職員がこのように教育補助者活用制度において、ほぼ全ての役割を担うことにはどのようなメリットがあるのだろうか。

たとえば TA 制度では、TA 活用の主体は一般的に教員個人である。したがって、制度の運用主体は、問題点を報告書などで把握することは可能であっても、その適時性や正確性を担保することは困難である。授業支援 SA 制度の場合、職員は制度の運用主体であり、活用主体でもあるため、制度の実態把握や問題解決をタイムリーに行える。これが第一のメリットといえる。実際に、前節で述べたような制度運用上の仕組みについては、現場の実態に合わせて、随時マイナーチェンジされている。先行研究では、TA 制度には「業務の明確化」や「制度を統括するシステムの構築」といった問題があるとされていた。しかし、授業支援 SA 制度では「授業支援 SA 活用のガイドライン」が整備されたため、これらの問題は解決されており、授業支援 SA は安全に、かつ、「ムリ・ムダ・ムラ」なく業務を行えるようになっている。

また、職員は、授業支援 SA に対して教育活動及びマネジメントを行っていた。具体的には、採用・研修や業務上の指導・監督などを通して、社会人としても必要なマナーや、組織の一員としての意識を醸成していた。また、授業支援 SA が職員から日常的に関わることで、

職員を志す授業支援SA[6]も増えたり、LAやMMLスタッフ[7]といった他の学内活動を知り、従事するようになったりした。つまり、授業支援SAは職員と同じ場にいることを通して、業務に対応する能力を修得することに加え、将来の目標や学内の活動場所といったものを得ていたといえる。このような付加価値を提供できることも、職員が教育補助者活用制度を運営するメリットといえるだろう。

（5）授業支援SA制度の効果と課題

授業支援SA制度の効果については、岩﨑ら（2009）が311名の担任者（教員）を対象に行った調査結果に詳しい。まず、依頼内容として多かったのは、「教室でのパソコンやプロジェクタ等のセッティング（59.0%）」「資料の印刷・配布（58.4%）」であった（括弧内は、依頼したと回答した割合を表す）。また、授業支援SAに対して87.5%の担任者が満足と回答していた。特に、出欠調査やレポートの整理など、多人数講義での担任者負担軽減に寄与していた点が大きな効果として挙げられる。負担軽減により担任者は、「出席表の配布回収支援を受け、毎回の平常点を的確に成績に反映」、「空いた時間を使い、学生とのコミュニケーションをとる時間を確保」といったように授業の質的向上を図ることができたといえるだろう。現在のところ、高い満足度が得られていることもあり、職員が制度を運用することが原因となり教員との軋轢が生じる、といった問題は特に発生していない。

また、岩﨑ら(2008)は、122名の授業支援SAを対象に、授業支援SAとして活動してよかった点を調査している。その結果、「メディア活用能力が身についた（52%）」、「教員や職員、学内の友人との交流が増えた（43%）」、「大学についてより詳しくなった(35%)」といった点が挙げられていた（括弧内は、よかったと回答した割合を表す）。そして、授業支援SAを志望する学生のエントリーシートから、一般学生への波及効果も確認できる。たとえば、「SAさんにあこがれて」「SAの方々の姿を見てかっこいいと感じたから」といった志望理由が見られるように、授業支援SAの窓口対応での様子が、一般学生にとってのロールモデルとなっている場合がある。また、通学が長時間であったり、保護者の許可が得られなかったりする場合でも、授業支援SAであれば勤務可能であるから志望した、という回答もしばしば見られた。このように、アルバイトの機会をより多くの学生へ提供する効果もあると考えられる。

一方で、課題としては、当初のコンセプトと実態に乖離が見られていることが挙げられる。当初、授業のスライド作成や授業を撮影したビデオの編集といった、教材開発やFDに関わることを授業支援SAの業務範囲にしていた。しかし、依頼数がほとんどなかった（全依頼の3～5%程度）ことから、現在は依頼を受け付けていない。

また、「授業支援SA活用のガイドライン」が制定されて以降、授業支援SA制度におけ

---

[6] 2014年度までの5年間で、授業支援SA経験を経て、関西大学専任事務職員として採用されている者は、7名存在する。

[7] MMLスタッフとは、「マルチメディアライブラリー」と呼ばれる外国語などの視聴覚教材を貸し出したり、情報処理教室の設備管理などを行ったりする施設で勤務するスタッフである。

る業務範囲はほとんど変わっていない。制度の安定的運用が実現されていると考えられる反面、さらなる教育改善を行えていないという意味では、制度が硬直化しているとも解釈できる。

4.4　LA 制度

（1）LA の役割

LA 制度が始まったのは、2009 年に文部科学省の GP（取組名：「三者協働型アクティブ・ラーニングの展開」）に採択されたことに伴う。採択された GP の実施目的は、「大規模私立大学において教育方法の改善とアクティブ・ラーニングの展開をはかる」ことであった（関西大学、2010）。そのための具体的方策として、初年次向けの教養科目における LA の活用、及び、LA に対する研修デザインの確立に最も注力されていた。

三浦（2014）は、「主に初年次学生を対象とした科目（群）において『知識の転移』という教師中心の発想から脱した『知的プロセス』の想像的・創造的体験を核とする授業（学習機会）をわかりやすい『かたち』で展開するための必要な人材」と LA を定義している。あえて TA 制度と分けて LA 制度を設置した理由は、高等教育における”Teaching”から”Learning “へのパラダイムシフトを、教育補助者活用制度において明確に打ち出すことを企図したためである。学生が大学での学ぶ姿勢や学び方を体得するためには、入学直後の段階において、主体的に学習している姿をイメージすることが有効である。そして、初年次学生にとっては、大学院生である TA よりも学部生である LA の方が身近である。したがって、主体的に学習している姿をイメージしやすくするためには、LA がモデルとなることが適している。このような考えのもとで、LA 制度は新たに立ち上がった。

具体的に LA は、授業内では「グループワークのファシリテーター」、「プレゼンテーションのモデル」、「プレゼンテーションのコメントや司会」、「学習態度や意欲、理解度の把握」、「受講者としての経験や学んだ内容を伝達」、「進捗遅れの学生のフォロー」といった役割を担う。また、授業外では「担任者との受講生の様子や授業デザインに関する打ち合わせ」や「リフレクションペーパー（業務日報）の記入」といったことを行う。いずれの役割も、教員支援ではなく受講生支援に特化している点で、TA や授業支援 SA と異なる。

また、大学院生は初年次学生にとって担任者（教員）に近い立場である。受講生に到達可能性を感じさせるモデルを見せる意図があるため、あえて学習の途上にある学部生に限って起用している。そして受講生には LA から、専門知識というよりはむしろ学び方や学ぶ姿勢を受講生に体得してほしいという意図から、専門知識を必要としないアクティブ・ラーニング型授業[8]に配置されることを原則としている。なお、これは必須要件ではないが、LA は 1 クラスあたり複数名配置される場合が多い。これは、グループワークのきめ細かなフォローを行ったり、LA それぞれの強みを活かした支援を行ったりすることを可能にするためである。

[8] PBL(Problem Based Learning)またはグループワークを取り入れた授業を指す。

（2）LA の採用・研修

LA の採用は、授業の担任者に一任されている。授業支援 SA とは異なり、公募はしていない。担任者は、前学期に同一科目を受講していた学生の中から LA を選定する場合が多い。また、担任者が LA 対象の研修に参加し、その場で LA 候補者を募る場合もある。ただし、LA 候補者が見つからない場合は、職員が経験者から候補者を募ったり、推薦したりする場合もあった。

採用された全ての LA は、学期開始前に研修の受講が求められている。学期開始前の研修は、内容は、勤務にあたる上でのマナーや態度に関すること、ハラスメントに関することなど、授業支援 SA の全体研修と類似したものもある。授業支援 SA の研修と異なるのは、アイスブレイクやグループワークなど、実際の授業で行う可能性が高いことを演習する点である。グループワークの演習はロールプレイング形式で行われる。たとえば、授業中に見受けられる「困った学生（携帯電話をいじる学生、議論を乱す学生）」役を先輩 LA が担当し、新人 LA が「困った学生」を含むグループに対しファシリテーションを行う。

この他、LA 有志が企画運営する合宿研修をはじめ、授業外で一般学生にグループワークのコツなどを伝える研修「Learning Café」の企画運営、LA の活動に関する学外でのポスター発表など、OJT による研修機会が、各学期に数回準備されている。学期開始前の研修以外は、おおむね参加任意かつ給与支給対象外である。しかし、たとえば合宿研修は毎回全体の 3、4 割程度の LA が参加するなど、参加任意の研修であっても、積極的に参加する LA は一定数存在している。

（3）LA 制度を支える仕組み

本節では、LA 制度を効果的に運用するために設けられている特徴的な仕組みについて述べる。

A　規程及びガイドラインの整備

LA 制度は、2013 年から施行された「関西大学ラーニング・アシスタント規程」（以下、LA 規程）及び「授業におけるラーニング・アシスタント活用に関するガイドライン」（以下、LA ガイドライン）に基づき運用されている。LA 規程は、LA の業務内容や LA となる資格、禁止事項などについて定められている。LA ガイドラインは、規程ほど拘束力はないが、詳細な内容を定めたものである。具体的には、LA 制度運用にあたっての危機管理に関することや、LA だけでなく担任者や各部局、そして事務局の役割などについて明記している。

LA 規程や LA ガイドライン制定の背景としては、確かに「授業支援 SA 活用のガイドライン」制定のそれと同様に、LA と担任者や受講生とのトラブル抑止といったものもあった。しかし、それに加えて、全学の制度として運用されていることを広報する意図や、TA との

違いを明確にする意図があった[9]と考えられる。

B　事前審査グループ

A の活用を希望する教員は、年 2 回、学期開始前の一定期間に Web から申請を行う。その後、申請内容に基づき、教育開発支援センター委員と授業支援グループ職員で構成される「事前審査グループ」による審査が行われ、その結果に基づき、教育開発支援センター委員会が最終的な採否を決める。審査基準は、LA ガイドラインを遵守しているか、教育の質的向上が見込めるか、などである。また、申請が全て適切な内容であっても、申請クラス数が多い場合は、LA 活用時間や活用人数を削減しての採択になる場合もある。

C　LA と教職員の共有空間

教育開発支援センターは、教育開発支援センター長、教育推進部専任教員、研究員、AS、職員が机を並べている。その一角に、10 席程度の打ち合わせスペースがあり、LA にも開放している。実際に、担任者と LA の打ち合わせや、LA のリフレクションペーパー記入、LA 同士で合宿研修の企画に関する打ち合わせなどに使われている。教職員の業務を妨げない限りは LA 同士の雑談も許可している。

打ち合わせスペース自体は、机・椅子やホワイトボードが置いてあるだけだが、その空間を LA と教職員で共有していることに意味がある。打ち合わせスペースで行われていることは、LA と教職員にも自然な形で共有されるためである。たとえば、合宿の企画委員である LA 同士で打ち合わせを行っていれば、その内容は、隣でリフレクションペーパーを記入する「別の LA」の耳にも入る。このような場合、「別の LA」が合宿の企画委員に関心を持つ場合もあるし、逆に合宿の企画委員は、企画案への異見を「別の LA」に求めることができる。これは一例に過ぎないが、打ち合わせスペースが、教職員と LA 間や、LA 同士の間などで、情報を共有したり、新たなアイデアを生み出したりする場になっている。

D　AS（アドバイザリースタッフ）

AS は、もともと授業支援 SA の研修企画及び授業支援 SA 制度の評価・改善案策定などを行っていたが、LA 制度が開始されてからは、教育推進部教員の指導や監督のもと、授業コンサルティングなどの教員支援や、LA の研修や育成の企画、LA 制度に関する調査分析などに、業務の中心がシフトされていた。AS は、博士課程前期課程修了以上の者がその任にあたっており、教育工学や教育心理学などの専門分野を持つ。雇用される職種は、「非常勤嘱託職員」または「定時事務職員」といった職員ポストである。以上のことから、教員と職員の間に位置づけられる、いわゆる「第三の職種」に該当するともいえる。

[9] ちなみに、LA 規程及び LA ガイドライン制定と同時期に、「関西大学ティーチング・アシスタント規程」及び「授業におけるティーチング・アシスタント活用に関するガイドライン」も制定されており、TA と LA の違いについて、より明確に規定されたといえる。

（4）LA 制度における職員の役割

ここではまず、LA 制度における職員の役割のうち、教員に対するものについて述べる。GP として文部科学省から補助金が出されていた事業期間（2009 年度～2011 年度）においては、取組の意思決定を行う「事業推進担当者会議」の構成員として、予算や学内規程などを鑑みて、教員の企画に対する実現可能性について回答していた。実現が困難な企画であっても、取組の目的達成に必要なものについては、他部署との調整や予算の捻出を行い、実現可能性の向上に寄与した。GP の事業期間終了後は、LA 制度の安定的運用を目指し、予算確保や、LA 関連の規程・ガイドライン策定を教員とともに行った。また、事前審査グループの構成員として、LA の活用希望の申請を教員とともに審査したり、LA 制度に関する学内外からの問い合わせに対応したりするといったことも行っていた。

次に、LA に対する役割について述べる。まず、LA の学期開始前の研修において、勤務にあたる上でのマナーや態度に関すること、ハラスメントに関することなど、主に授業支援 SA の全体研修と類似した部分で講師としての役割を担う（関西大学、2012）。

そして、LA が勤務を開始してからは、職員は LA に対し、担当教員とのトラブルや、LA 同士の交流や研修などに関するもの、就職や留学などに関するものなど、多岐にわたる相談対応を行う。相談対応を通じて、職員は LA の勤務内容や態度、学生生活、教育現場の状況などに関する問題点や課題を、俯瞰的に把握する。また、職員は毎月の勤務管理や給与支払の手続きなどの事務的な役割も担うため、LA の手続きに不備があれば、適宜指導を行っていた。

さらに、職員は「LA への研修機会の提供」を積極的に行っていた。学外で LA が取組に関するプレゼンテーションを行う機会や、授業外でファシリテーションを行う機会を探索し、LA に紹介した。その結果、「学生 FD サミット」[10]や、「関西地区 FD 連絡協議会」でのプレゼンテーションや、「社会安全学部ワークショップ」などでの学生に対するファシリテーションなどの機会につながった。職員は、取組に関する窓口担当者であり、日常的に学外の問い合わせ対応や広報を行う機会を活用することで、LA の研修機会拡大を実現できたと考えられる。

以上のように、職員は研修や日常的なコミュニケーションを通して、LA への教育活動及びマネジメントの役割を担っていたといえる。

（5）LA 制度の効果と課題

LA 制度の効果については、GP 事業期間において複数回検証されている。まず、LA を活用する授業の受講生 316 名を対象とした 2010 年の調査では、「LA の行動や姿勢を見習いたい(96%)」、「LA がいることで授業内容の理解が深まった(94%)」、「LA がいることで教員

[10]「学生 FD サミット」は、全国から学生・教員・職員が集結し、各大学の FD に関する取組を発表しあい、大学教育の課題などについて共有、議論する場として、年 1、2 回開催されている。

との距離感が縮まった（88%）」、「LA を見てどう学習すればよいかイメージできた(84%)」（括弧内は、肯定的な回答をした割合を表す）といった結果となった（関西大学、2010）。また、関西大学(2012)が行った授業評価アンケートの分析でも、同様の効果があったことを示されている。LA は受講生にとってのロールモデルとなり、受講生の授業理解を促進し、教員との心理的距離が縮める、といった効果があったといえる。

そして、関西大学(2012)が 32 名の LA を対象に行った質問紙調査の結果、LA 自身に以下で述べるような成長がみられることが明らかになった。まず、LA は活動を通じて、「状況をみて判断し、積極的に行動する力の向上」、「自信・落ち着きの修得」、「学習スキルや受講生のサポート力の向上」、「LA 間のチームワーク・後輩育成の態度の向上」といった成長を遂げていた。さらに、LA 自身が受講生として参加する授業においても、たとえば「なにをすべきかをホワイトボードに書き出して整理した」「皆が納得する形で議論が進んでいるか確認しながら話し合いを進めている」といったように、LA 同様の役割を担っていた。また、授業で積極的に質問をするようになるなど、受講態度が改善したと評価した LA もいた。このように、LA は、自身が受講生として出席する授業でも LA としての経験を活かしていたといえる。ただし、これまで述べた結果は、LA の自己評価によるものであるため、今後、成績など直接評価のデータとの突合により検証を進める必要があるだろう。

そして、直接教員支援を目的としているわけではなかったが、LA は、教員に授業改善につながる情報提供を行っていた。たとえば、LA から受講生がつまずく要因や、グループワークの作業進捗など、受講生や授業の成否に関する情報である。教員が予め授業のモニタリングを LA に依頼する場合もあれば、LA が自発的に報告してくる場合もあった。

LA 制度開始以降、表 4-4 の通り活用クラス数が増え続けている。さらに、単なる量的拡大ではなく、専門科目への波及が見られたり、活用事例が蓄積されたりしつつあることも、効果の 1 つといえるだろう。

表 4-4　関西大学における LA 活用状況

年度（年）	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
LA の数（名）	12	38	47	68	68	84	108	103
LA 活用クラス数（クラス）	10	23	39	53	54	72	85	92
LA 活用教員数（名）	2	11	14	19	24	30	30	29

（筆者作成）

逆に、LA 制度の規模が拡大するにつれ、LA 制度のコンセプト浸透という課題が生じている。たとえば、専門科目であっても、グループワークのファシリテーターやプレゼンテーションのモデルとして LA を活用することは可能である。しかし、どうしても専門知識を前提とした支援になったり、TA に近い役割を担っていたりする状況が散見される。「専門知

識というよりはむしろ学び方や学ぶ姿勢を受講生に体得してほしい」というコンセプトは、今後も発信し続けていく必要があるだろう。

また、LA が授業に入ることによる受講生への効果について先に述べたが、これはあくまで短期的な効果である。LA が入った授業を受けた学生が、その後どうなったかについては、十分な検証ができていない。たとえば、卒業時の成績や授業外学修時間との関係、学修意欲が維持向上しているのか、といったことについてである。今後、学修行動調査などの実施結果と突合し分析することを通して、長期的な受講生への効果を検討することは、重要な課題といえる。

この他、授業外での LA による受講生支援体制の構築や、LA のスーパーバイザーの育成、LA 同士の横のつながりが希薄化しつつあることへの対策、といったことも、制度運用上の課題として挙げられる。

4.5　学習共同体の存在と効用

さて、これまでは、関西大学における教育・学習支援を担う教学部門である教育推進部や教育開発支援センター、および事務部門である授業支援グループ、そしてそこで運用されている授業支援 SA 制度と LA 制度の概要について述べてきた。授業支援グループおよび教育推進部の立ち上げや GP としての補助金事業への採択など、事例においていくつか節目となる出来事があったこともわかる。本節では、このような授業支援 SA 制度と LA 制度の運営に関する実態の変遷をまとめ、それぞれの時期における学習共同体のあり方がどのようなものであったかについて考察する。

（1）教育推進部設立以前（2006 年 8 月～2008 年 9 月）

関西大学では、2008 年の教育推進部設立以前に事務組織改革が行われ、2006 年 8 月に授業支援グループが設立された。授業支援 SA 制度は、授業支援グループの設立と同時に運用が開始された。つまり、この制度は運用開始当初から事務組織主導で形作られてきたといえる。

授業支援グループ設立当初の中心的なミッション（対象）は、教員に対する授業支援の充実であった。授業支援 SA が行う業務には、大きく「教員の負担を減らす」ことを趣旨とするものと、「授業改善に資する」ことを趣旨とするものに分けられる。前者であれば、教室における AV 機器の設置や学生に対する出欠確認などが、後者であれば、AV 機器の利用方法の説明や、授業の振り返りのためのビデオ撮影などが挙げられる。このような授業支援 SA に対する依頼への対応そのものが、活動システムでいう「道具」にあたる。さらに道具には、資料の印刷依頼への対応や、休講や補講の手続代行といったものがある。授業支援 SA に対する研修もまた、授業支援の充実を図るための道具であるといえる。

また、職員を取り巻くコミュニティとしては、授業支援 SA との間に形成されるものがある。職員と授業支援 SA は、勤務時間の大半を授業支援ステーションの中でともに過ごして

おり、日常的な会話を行える環境にあったといえる。また、授業支援 SA が Web 上の電子掲示板を用いて作成する業務日誌においても、職員とのコミュニケーションを図ることができていた。

職員は基本的には授業支援ステーションにて執務するため、授業支援の現場である教室で何が起こっているのかを直接把握できるのは、授業支援 SA に限られる。その意味で、職員が授業支援 SA から現場の様子を多く学ぶ必要があった。たとえば、授業支援 SA が出欠確認のための教室へ行った際に「『友人の分も出席としてほしい』と複数枚の出席票を求めてこられた」「出席票を配付し終えて教室を出たときに、学生から『トイレに行っていたからもらえなかった』と出席票の配付を要求された」といったトラブルが報告されることがあった。このようなトラブルに対しては、基本的には職員の裁量によって対応策が検討され、実行されていた。

この背景としては、授業支援業務に関するルールは、特段定められていなかったことが挙げられる。唯一明文化されていた事務組織規程においては、授業支援グループとしての役割が緩やかに決められていただけであった(表 4-5)。したがって、制度開始当初は、教員のニーズに幅広く対応しようとしていた。その一例が、初年次教育の授業内におけるグループワークの支援であった。本来であれば大学院生の TA が担っていた業務であったが、学部生の授業支援 SA に担当の要請があり、2008 年に試行的に対応していたことがあった。これが後の LA 制度の原型となった。各々のトラブルに対しては、授業支援 SA の意見をもとに職員同士でその都度検討していた。逆に言うと大きな裁量を持っていたともいえる。なお、トラブルが頻発していたり深刻なものであったりする場合には、職員間で組織される「授業支援ステーションミーティング」で問題が共有され、統一の対処方法を考えるなどの対策が練られていた。

表 4-5　関西大学事務組織規程における授業支援グループの位置づけ

授業支援グループが掌る事務
(1)　授業支援施策に関すること。
(2)　授業運営の支援に関すること。
(3)　教材開発の支援に関すること。
(4)　入学前教育及びリメディアル教育に関すること。
(5)　その他授業支援及び学習支援に関すること。
(6)　教育開発支援センターの事務に関すること。
(7)　ファカルティ・ディベロップメントに関すること。
(8)　授業評価に関すること。
(9)　文部科学省大学教育改革補助事業等に関する情報の収集、分析、管理及び支援に関すること。
(10)　その他教育開発支援に関すること。
(11)　教学上の計画立案や意思決定に資するデータの収集及び蓄積に関すること。
(12)　教育及び学習行動に係る調査及び分析に関すること。
(13)　教育及び学習行動に係る評価指標の開発及び運用支援に関すること。
(14)　その他教学 IR に関すること。

職員を取り巻くコミュニティは、授業支援 SA との間に形成されるものに限らない。制度運用に関与していたスタッフは、岩﨑ら(2008)が「SA の代表者、事務職員、特別顧問、AS は隔週の会合を持ち、業務上の課題を出し合い、SA 制度を改善するために協議」と述べるように、職員以外にも存在し、プロジェクトを組織していた。以下では、それぞれの構成員について述べる。

まず、授業支援 SA の有志が代表者となり、プロジェクトのメンバーとなっていた。その後、2008 年には 6 名の授業支援 SA に ASA（Advisory Staff Assistant）という呼称が付与されたが、通常の授業支援 SA 業務も並行して行っていた。授業支援ステーションの現場で発生した問題点や、授業支援 SA だけが見ることのできる教室での授業支援の現場に関する状況を伝えることが、期待された主な役割であった。

また、ここでいう「特別顧問」とは、教育工学を専門とする教員である。もともと関西大学の専任教員であり、定年後に教育工学の見地から、授業支援ステーションのサービスメニューや授業支援 SA の研修など、制度全般に関する助言を行う役割を担っていた。

「AS」は博士課程前期課程修了以上の学位を有する者を中心に構成される Advisory Staff（アドバイザリースタッフ）を指す。AS は「授業担任者からのさまざまなニーズに応えるだけでなく、有効な授業改善策の相談にも応じ、学習コンテンツの作成に必要な知識やスキルを提供できるインストラクショナルデザインの知識を有したスタッフ」と定義されている。特別顧問の提案で、専門性を有するものについては、AS が中心となりデザインされていた。たとえば、授業支援 SA の研修企画及び授業支援 SA 制度の評価・改善案策定、Web を用いた業務日誌の運営などである。

ただし、ASA は授業支援 SA の業務も行っていたため、週 2～4 回程度の勤務であったが、特別顧問や AS は、月 2～8 回程度の非常勤としての勤務であった。そのため、プロジェクトのミーティングが頻繁に行われていたわけではなかった。

このコミュニティにおいて主に検討されていたのは、授業支援 SA の育成と評価に関するものである。具体的には研修の企画や実践であった。特に AS が得意としていたのは、授業のスライド作成やビデオの編集、LMS（Learning Management System）の取扱といったような教材開発や FD に関わるものであった。これらの取扱は、当初は授業支援 SA の業務範囲に含まれており、研修内容にもそれらの業務に対応できるような内容が盛り込まれていた。また、授業支援 SA としてのコンピテンシーを定義し、能力を客観的に測定し、評価していた。

職員は、インストラクショナルデザインに基づく研修の企画や、能力の評価指標に関する専門知識を持ち合わせていなかった。これらの点においては、教育工学の知識を持つ特別顧問や AS から職員が学んでいたといえる。逆に、職員は AS が作成したものと現場の実態とのマッチングを行うことにより、研修内容や評価指標のブラッシュアップを行っていた。

以上のことから、授業支援グループには、職員に加え教員と学生の三者から構成される学

習共同体が形成されていたと考えられる。これらのことを踏まえると、教育推進部設立以前の授業支援グループには、図 4-6 のような活動システムが形成されていたと考えられる。

なお、岩﨑ら(2008)が行った関西大学に勤務する教員 226 名が回答した調査によれば、授業支援 SA の業務に対して 89%の教員が満足し、91%の教員が効果的な授業運営に寄与していたと考えているという結果になっていた。このような活動システムのもとで、満足度の高い授業支援を行うことができていたと考えられる。

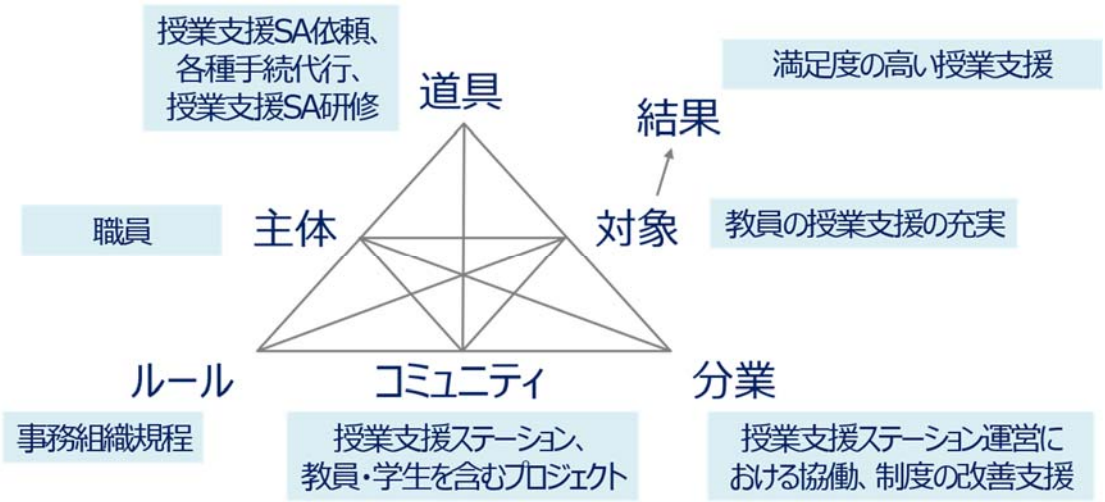


図 4-6　教育推進部設立以前の活動システム

（２）教育推進部設立以後①：LA 制度の開始（2008 年 10 月～2012 年 3 月）

図 4-6 のような活動システムの変化に影響を与えたのは、教学組織である教育推進部の設立であった。それまで専ら授業支援ステーションの運営を行っていた職員に、新たに教育推進部の事務局業務が加わったためである。さらに、教育推進部において LA 制度が検討され、文部科学省から GP に採択されたことも相まって、職員を取り巻く活動システムにも変化が生じてきた。

まず、主体である職員の変化について述べる。この時期には、授業支援グループが設立された当初を知る職員の人事異動が多く発生した。授業支援グループ専任職員のうち、約半数はこの時期に入れ替わった。また、授業支援業務のうち、ニーズのあるものとないものが明確に分かれてくるようになった。たとえば、資料印刷や AV 機器の設置といった「教員の負担を減らす」依頼は増加の一途をたどっていた。授業支援 SA は制度開始当初は約 140 名であったのが、2008 年秋学期には約 170 名に増加していたことからも読み取れる（2017 年春学期は約 180 名）。しかし、「授業改善に資する」授業のビデオ撮影や LMS の活用支援の依頼はほとんどみられなかった。このような依頼は、岩﨑ら(2008)がもともと 3~5%程度であったことを明らかにしているが、その後もニーズは伸びなかった。

また、授業支援制度の問題点や課題も「授業支援ステーションミーティング」などにおい

て顕在化してきた時期でもあった。たとえば、先に述べた出欠調査における授業支援 SA と学生あるいは教員とのトラブルに対しては、抜本的な対策が検討された。その結果設けられたのが、「授業支援 SA 活用のガイドライン」であった。そこでは、「授業支援 SA が判断と責任を迫られる」ことを避けたり、授業における問題を「担任者が主体的に解決」したりすることを担任者に求めていた。授業支援の拡大というよりは、授業支援 SA の安全を守ったり、担任者の責任を明確にしたりするといったように、安定的かつ限定的な支援を志向するようになっていたと考えられる。

このような状況は、活動システムの「教員の授業支援の充実」という対象と、「授業支援ステーション」というコミュニティの間に矛盾が生じていたといえる。教員の授業支援の充実を図ろうとすると、コミュニティの構成員である授業支援 SA の安全が守られないという矛盾である。この矛盾を克服するために、「授業支援 SA 活用のガイドライン」という新たなルールが設けられたといえる。

もう 1 つ、対象と道具である「授業支援 SA 依頼」の間にも矛盾が生じていた。すなわち、「授業改善に資する」授業支援 SA 依頼がほとんどなかった。この矛盾については、授業支援 SA に対する研修内容の変化につながった。特に、勤務する授業支援ステーションに拠らず受講する「全体研修」において、当初行われていた LMS やビデオ編集や撮影に関するものが対象から外れた。それに対し、AV 機器設置や窓口対応など比較的対応頻度の多い実務に関する知識の習得と、授業支援業務の課題抽出と改善提案を目的としたものに重点が置かれるようになった。

また、コミュニティにも変化が生じた。先に述べたプロジェクトにおいて、ASA として活動していた授業支援 SA の卒業や、特別顧問の退職、ならびに教育推進部専任教員の着任に伴い、プロジェクトの構成員は専任教員、AS、職員となった。そして、プロジェクトの役割として、授業支援 SA 関連のものを担う度合は次第に減少していった。その理由は、これまで述べてきたことからわかるように、授業支援 SA の業務内容や研修が、職員と授業支援 SA で構成される学習共同体だけで安定的な運用やその運用範囲における改善が可能なものに変化していったためである。

したがって、教育推進部設立以後の授業支援グループには、図 4-7 のような、安定かつ限定的な授業支援を志向する活動システムに変化したと考えられる。なお、この活動システムにおいては、職員と授業支援 SA との間に、制度維持のための学習共同体が形成されていたと考えられる。職員も授業支援 SA も新たな役割を拡張することはないが、既存の役割の支障になるような問題が生じた場合には、教育推進部設立以前と同様、業務日誌や座談会、授業支援ステーションミーティングといった場が活用されている。すなわち、職員と授業支援 SA の間には、制度維持のためのものではあるが、引き続き学習共同体が存在していたと考えられる。

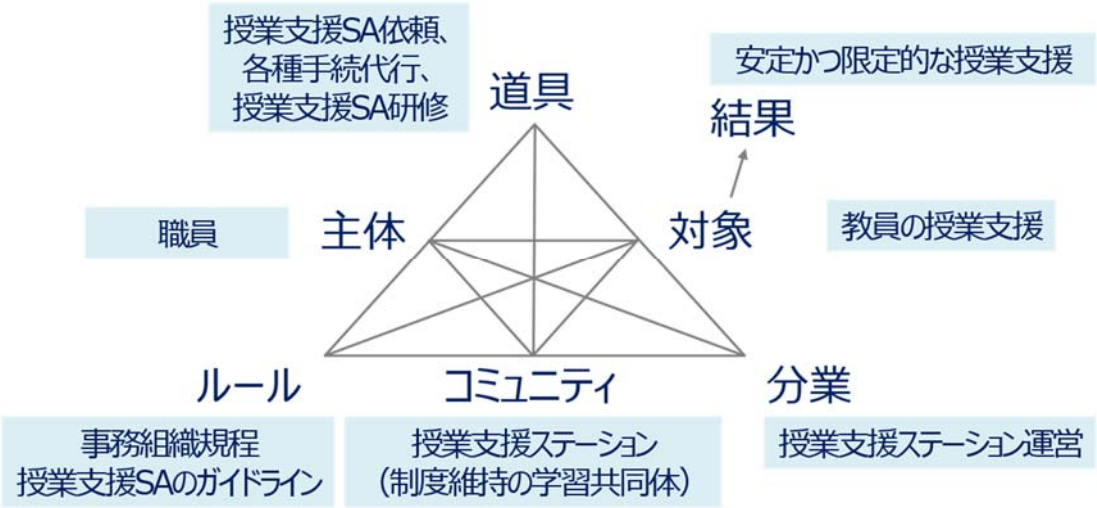


図 4-7　教育推進部設立以後の活動システム（1）

この活動システムでは、先述のプロジェクトが含まれないようになったが、解散したわけではなかった。代わりに期待される役割となったのが、LA 制度の運用に関することであった。2009 年に文部科学省から GP の補助金に採択されたことに伴い開始された LA 制度は、先に述べたように、もともと授業支援 SA に対する教員のニーズが発端であった。2008 年には試行的に授業支援 SA が LA といての役割を担当していたことがあった。しかし、授業支援 SA 制度の枠組みでは、受講生の支援や LA に求められる能力育成の仕組みをカバーしていなかった。LA としての能力のある授業支援 SA がたまたま存在していたからこそ、このような依頼にも対応することができていた。

ここに、図 4-7 で示した活動システムの構成要素の中にある「矛盾」が読み取れる。対象である教員が授業支援 SA に LA としての役割を求める依頼があった。しかし、この依頼は、ルールである「授業支援 SA 活用のガイドライン」の間や、道具である「授業支援 SA 研修」の間に矛盾を生じさせていた。この矛盾を克服するために、LA 制度が設立され、先述のプロジェクトにその運用の役割が任されるようになったといえる。

したがって、図 4-8 のような新たな活動システムが授業支援グループ内に立ち上がったといえる。この活動システムにおける「対象」は、授業を行う教員というよりは、授業の受講生の学びの支援である。LA の役割が、「グループワークのファシリテーター」や「プレゼンテーションのモデル」といった受講生支援に特化しているためである。また、GP の補助金が補助されている期間においては、事業の成功もまた対象となっていたといえる。その意味で、主体である職員を取り巻くルールとしては、事務組織規程以外にも補助金取扱要領も含まれていたといえる。

また、LA 制度の活動システムにおいて、道具にあたるものは LA 活用申請や教員向けの研修や説明会といったものであった。LA をより多くの授業で活用してもらうための普及活動ともいえる。LA の主な活用対象となる科目は、初年次向けの教養教育であった。たとえ

ば、プレゼンテーションやディベートのスキルなどを身につける「スタディスキルゼミ」が代表的なものである。関西大学においては、これらの科目の担当者の半分以上が非常勤講師によるものであった。したがって、教育推進部専任教員と職員が協働で、非常勤講師控室へ出向き、担任者に説明する活動も行っていた。また、毎年 1 回スタディスキルゼミ担当者ワークショップを開催し、LA の活用事例やアクティブ・ラーニングのデザインに関する研修も実施していた。

そして、授業支援 SA 制度に比べて、LA 制度においては職員と教員の分業は明確であった。直接受講生の学びの支援を行うのは、教員と LA であり、職員は LA への教育活動及びマネジメントの役割を担っていた。職員は、LA の育成に関して教員と分業を行っていた。具体的には、LA 研修を教員とともに担当し、日常的には担当教員とのトラブルや学生生活に関する相談対応を行っていた。研修については、ハラスメントや勤務の心がまえといったように、授業支援 SA 研修の経験値を活かした内容であった。また、学外でのプレゼンテーションやファシリテーションを行う場など、LA への研修機会の提供も行っていた。これらの機会は、職員が日常的に行っていた学外からの問い合わせ対応や広報を行うことを通じて得られたものであった。つまり、職員としての強みが活かされるような分業が行われていたといえる。

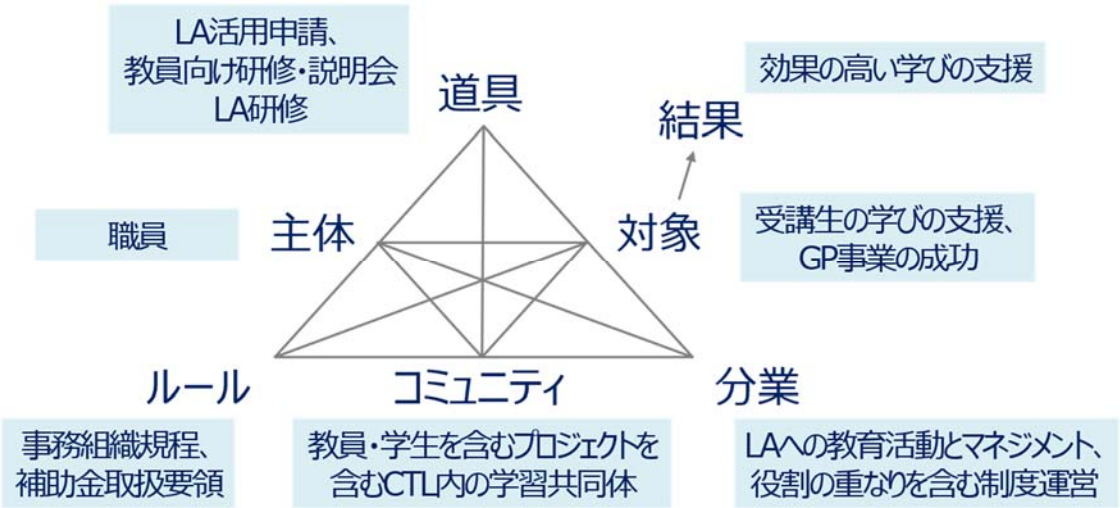


図 4-8　教育推進部設立以後の活動システム（2）

教員・職員・LA の間には、学習共同体が存在していたと考えられる。教育開発支援センターの打ち合わせスペースにおいては、日常的に LA 同士、あるいは、LA と教職員による対話が行われていた。職員は、LA との対話を通じて、LA の勤務内容や態度、学生生活、教育現場の現状などに関する情報を収集することができた。一部分は教員と共有したり、研修におけるマナーや態度の指導に活用したりしていた。

さらに、LA 制度においても、教員・職員・AS の学習共同体が存在していたと考えられ

る。この学習共同体における学習の資源となっていたものは次のようなものである。教員は、自身の担当科目における LA の様子や役割、その効果や課題といったものが中心であった。職員は LA 制度に関する諸活動が可能かどうかの判断材料、具体的には予算や規程、補助金取扱要領などに関する情報を持っていた。さらに、LA との日常的な対話から得られた情報も学習の資源となっていた。AS は、授業コンサルティングを通じて得られた教員の授業スタイルに関する情報や、LA とともに行った研修の企画を通じて得られた情報などを持っていた。これらの情報をプロジェクトの場で共有し、課題の抽出や解決を行うことにより、LA 制度をサステイナブルなものに発展していくことができたと考えられる。

（３）教育推進部設立以後②：GP の補助金期間終了後（2012 年 4 月～）

GP の補助金期間は、2009 年度から 2011 年度までの 3 年間であった。したがって、2012 年 4 月以降は、大学の経常費で LA や AS の人件費を捻出する必要が生じた。そのために、LA 制度を正式な学内の制度とする取組が求められた。このような背景のもとで制定されたのが LA 規程と LA 活用のガイドラインであった（巻末の別表 4-2 及び 4-3 参照）。

このルールを定めるにあたっては、職員が原案を作成し、教育開発支援センター委員会で了承を得るというプロセスをたどった。また、授業における LA の活用を希望する教員は、毎学期開始前に申請書の記入を行う。申請書の内容に基づき、「事前審査グループ」による審査が行われるが、この審査を教員と職員が協働して行っていた。これらのプロセスにおいて、LA 制度を維持するための教員と職員の間に学習共同体が存在していたと考えられる。

このようなルールが定まったことにより、LA 制度は全学的な普及が促進され、表 4-4 に示すように、GP の補助金期間終了後も規模を拡大していくこととなった。ただし、大学の経常費が財源となっており、LA 制度の規模の拡大にも限界が生じていた。

そこで、2014 年に新たな大学改革推進等補助金である「大学教育再生加速プログラム」（Acceleration Program for University Education Rebuilding :以下、AP）に申請することとなった。AP は、「国として進めるべき大学教育改革を一層推進するため、教育再生実行会議等で示された新たな方向性に合致した先進的な取組を実施する大学を支援することを目的」[11]として開始した補助金である。

AP の申請にあたっては、「アクティブラーニングを受講する学生の割合」や「学生の授業外学修時間」などの数値目標を年度ごとに設定する必要があり、これまでの実績を踏まえ適切な目標値を考える必要があった。そこで、教育開発支援センターの教員と授業支援グループの職員による議論を経て、申請書を作成し、採択に至った。

採択後は、申請書の内容に基づき、アクティブラーニングを促進させるためのコンテンツとして「交渉学」とよばれる、長期的に良好な関係を構築するための方法論について、実践を通じて学ぶものを推進することとなった。交渉学の基本的なプロセスは、交渉の場面のケ

11　文部科学省 AP の Web サイト（http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kaikaku/ap/）を参照。

ースを作成し、その場面における模擬交渉を行い、最後に感想を述べあい、全体で共有するといったものである。このような一連のプロセスを含む授業科目や「交渉学ワークショップ」の実施などが新たに行われるようになった。ここに LA がケースの作成やワークショップの運営の役割を担うようになった。AP の目標として、リーダーシップの育成を掲げられたが、LA をその最たる学生として育成していくことにより実現しようとしていた。

AP の開始により、LA の活動範囲が拡大し、結果として成長した LA による受講生支援の効果も高まることがねらいである。AP は 2020 年 3 月まで継続予定であるため、具体的な効果は、今後検証することになる。

現状のところ、図 4-9 のような活動システムが形成されている。図 4-8 のものと大きな変化はないが、LA 規程やガイドラインといったルールが定められても、AP 事業の成功というミッションも抱えていることから、職員が安定かつ限定的な運営を志向しているとはいえない。ただし、AP 事業期間終了後（2020 年度以降）はやはり予算が縮小するので、職員は、2020 年度以降の予算を見据えた事業規模や最大限の費用対効果を考えたり、新たな補助金に関する情報収集を行ったりする役割を担っていくと考えられる。

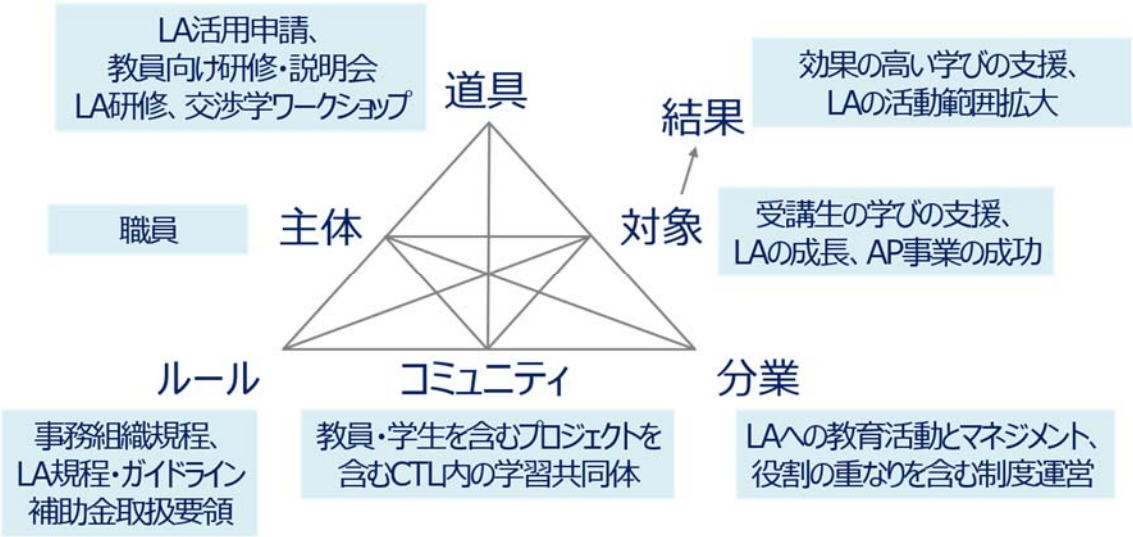


図 4-9　GP の補助金期間終了後の活動システム

4.6　小括

本章では、関西大学の FD 及び SD を担う組織である「教育開発支援センター」と、授業運営を支援する事務組織「授業支援グループ」を取り上げ、その活動内容と変遷について述べた。

授業支援グループの設立当初は、授業支援 SA 制度の運営を行うための 2 つの学習共同体が形成されていた。1 つは職員と授業支援 SA を構成員とするもの、もう 1 つは教員・職員・学生スタッフを構成員とするものであった。しかし、授業支援 SA 制度の運用が進むに

つれ、様々な問題が生じ、その問題を解決するために、業務において「授業支援 SA のガイドライン」などの明文化されたルールの整備が進み、授業支援 SA 制度に関する活動システムは、「教員の授業支援の充実」を対象とするものから、「安定かつ限定的な支援」を対象とするものへと変質していった。ただし、学習共同体がなくなったわけではなかった。職員と授業支援 SA の間には、新たな役割を拡張することはないが、既存の制度を維持するための問題解決を行う学習共同体が存在し続けた。

また、授業支援 SA 制度に関する活動システムの変質により、それまで行っていた授業内における受講生の支援に対応することが困難になっていた。この矛盾を克服するために、新たに LA 制度が立ち上がり、そこに教員・職員・学生スタッフで構成される学習共同体が機能することとなった。

本章の事例から、教育・学習支援組織における学習共同体は、①事業の発展に伴い、学習共同体の構成員やあり方は変わる、②新規事業は新たな学習共同体構築の契機となる、③同じ職場であっても複数の学習共同体が形成されうる、といった 3 つの特徴をもつ可能性が示唆された。

それでは、本研究全体の目的である「学習共同体を機能させるための方法論」の検討を進めるには、どのようにすればよいだろうか。本章から得られたヒントとして、新規事業が学習共同体構築の契機となる、というものがあった。職員の能力育成プログラムにおいて、この「新規事業」にあたるものをデザインし実践できれば、上記の目的を達成できるのではないかと考えた。第 5 章以降では、この新規事業にあたるような疑似的なケースであったり、あるいは新規事業の創出そのものに取り組んだりする能力育成プログラムを検討することにより、この考えを検証することとする。

また、上述の学習共同体の特徴から、第 3 章の図 3-3 で提示した仮説モデルにおいて、修正を要する点を指摘する必要が 2 点生じた。1 点目は、従来型システム（以下、従来型）と発展型システム（以下、発展型）の関係である。第 3 章では、学習共同体の存在により、従来型から発展型へ質的転換すると述べた。しかし、授業支援 SA 制度の例のように、最初は発展型であっても、制度の成熟により、「安定かつ限定的な教育・学習支援」を志向する従来型へと変質する場合もあることがわかった。つまり、双方のシステムは一方向ではなく可逆的な変質を遂げうるということである。

2 点目は、従来型のコミュニティにも学習共同体は存在しうるということである。授業支援 SA 制度の例では、「安定かつ限定的」な制度を維持するための学習共同体が存在していた。学習共同体とは、必ずしも発展を志向するものとは限らないことが示唆されたといえる。

以上のことから、第 3 章の仮説モデルを汎用的なモデルとするためには、さらなる事例の検討が必要ではあるが、現時点においても、この 2 点を踏まえたものに修正する必要があると考えられる。

第 5 章　学習支援者としての大学職員育成プログラムの開発と実践

5.1　はじめに

大学において、学生の学力や学習経験の多様化への対応が問題視されている（ベネッセ教育総合研究所、2014）。各大学では組織的に様々な学習支援に取り組んでいるが、今後これらの問題解決を図るために、日常的に学生と接する個々の教務系職員にも、これまで以上に学習支援者としての役割が期待される。学習支援は、学生の成長の一要因にすぎないとはいえ、適切な学習支援が、大学での学びに影響を与えることは明らかである（ベネッセ総合教育総合研究所、2015）。

教務系職員が行う学習支援とは、履修や修学に関する相談が中心となる。学内の制度に対する理解はもちろん、個々の学生を理解する姿勢も求められる。能力を習得する方法としては、OJT（On the Job Training）が挙げられる。しかし、このような学習支援においては、職員と学生のマンツーマンでの対応が基本であるため、他者の経験から学ぶことが難しい。したがって、このような機会を実現する Off-JT（Off the Job Training）の方法論を検討することには意義があると考えられる。

そこで本章では、教務系職員の学習支援能力向上に資する研修プログラムを開発する。受講者同士で学び合う仕組み、つまり人工的な学習共同体の構築をデザインに組み込み、その効果と課題を明らかにする。

5.2　研修プログラム開発の前提

本プログラムは、関西大学教務系職員 22 名（新入職員～課長補佐級）を対象に、2015 年 5 月～6 月にかけて実施した。これらの職員は、日常的に窓口で学生からの履修や休学などの相談に応じている。関西大学では、長期行動計画の中で「教職協働による教員・職員の教育力開発」や「学習支援制度の充実」を掲げており、本プログラムの目的とする能力育成は全学的なミッションといえる。また、2014 年度に文部科学省「大学教育再生加速プログラム」の補助金にも採択されており、その事業目的とも一致していたことから、本プログラムが企画されることとなった。タイトルは「学修コンシェルジュ育成プログラム」であったが、これは、学生個別のニーズに対応できる学習支援を行える能力を育成することを狙いとしたためであった。

業務に役立つプログラムデザインを行うために、教務系職員の窓口対応に対する実態調査を行った。調査目的は、受講者のニーズを把握することと、リアリティの高い教材作成のヒントを発見することであった。調査の結果、受講者の「上司や先輩の学生対応の実践事例や手法」を知りたいというニーズが明らかになった（竹中ら、2015）。そこで本プログラムでは、各受講者の学生対応における自身の信念や行動方略を言語化し共有できることを、基本コンセプトとした。そして、受講者が直面しうる学生対応の方略や対応の基となる考え方の多様性を知り、場面に合った方法を選択できることを目的として設定した。本プログラムを通して、受講者が学習支援における新たな気づきが得られるかどうか、そして実際の学習

支援に活用できるかどうか、といった点がプログラムの目的の達成度合いを評価する指標となる。

関西大学では、これまでにも OJT を中心とした教務系職員対象の研修が行われてきた。たとえば、学生対応事例の共有や、他部署の業務に関する勉強会などが挙げられる。いずれも、知識や態度のインプットを重視する一方で、それらのアウトプットを伴う内容には至っていなかった。したがって、修得した内容をどう活用するか、その内容自体を正しく理解できているのか、といった点については、受講者の判断に委ねられていた。この点が、従来の研修における最大の課題であったと考えられる。

このような課題解決に有効な方法であると考えたのが、反転学習の要素を導入することであった。反転学習は、「『教える』と『学ぶ』の双方をデザインできる大きなフレーム」（森、2014）であり、「個人の産物である〈わかったつもり〉を、他者との相互作用の中での揺らぎや躊躇を通じて、再度、自らの〈わかった〉を再構築していく」普遍的な学習モデル（森、2015）と位置づけられる。これらの点において、修得した知識や態度の活用や適切さの確認といった従来の研修における課題を解決できるのではないかと考えた。

ただし、本プログラムでは先述した目的を達成するために、通常の反転学習と流れを変えた。通常の反転学習では「知識修得（事前学習）→知識の活用・再構成（対面学習）」といった流れで進む。しかし、本プログラムでは事前学習を、学習支援における信念やそれに基づく自身の行動方略（〈わかったつもり〉にあたる部分）を確認する段階と位置づけた。その後、対面学習において、事前学習で確認した信念や行動方略を基に他者と議論することで、〈わかったつもり〉が揺らぎ、熟達者（＝教務系の業務歴が長い管理職）のコメントなどに基づき、〈わかった〉を再構築する。以上が、プログラム全体の流れである。

つまり、本プログラムの目的は、この〈わかった〉の再構築を、プログラムで学習共同体の場を構築することにより実現することともいえる。

ここで注意したいのは、「〈わかった〉の再構築」は必ずしも「信念の変化」を指すわけではないことである。信念が正しいと確認できることや、学習支援における行動方略の選択肢を増やすことも〈わかった〉を再構築したことになる。受講前と比べて、状況に応じた学習支援を行うための適切な判断を行えるようになるのであれば、その手段や過程は問わないという考え方である。

5.3　研修プログラムの検討

教材の作成にあたり、教務系職員に対し、学生対応の成功・失敗体験、保護者や教員対応の困難な点を調査した。それらの結果を踏まえて、リアリティが高いと思われる以下のケースシナリオを作成し、これを、本プログラムで用いる教材とした。

あなたは、××学部の教務担当者です。主に時間割編成や試験・成績に関わる業務を担当していますが、日常的に履修や休退学に関連する学生対応も行います。

ある年度末、学部の 3 年生が、「留学とダブルスクール（ダンスの専門学校）を考えており、それらの資金を貯めるアルバイトも行いたいから休学したい」と申し出てきました。

当該学生は、AO 入試で入学。一人暮らしで奨学金を受給しています。また、学園祭の実行委員も務めています。成績については、語学など必修科目を数科目残し、GPA は年々下がり気味といった状況です。また、4 年次には卒業論文の執筆も控えています。

このような学生に対し、職員としてどのように対応すべきか。届出様式を渡すだけでよいのか。どこまで学生の事情に踏み込むべきなのか。答えは一つではなく、意見が分かれるだろう。言い換えると、様々な学生対応の方略や考え方を知りうるような、教え合いや学び合いが生じやすいような教材ということになる。

なお、教材作成にあたっては、リアリティを高めるために、実際の教務窓口を使い、実際の教務担当者と学生が対話する様子を撮影した（図 5-1）。ちなみに、教材のテーマ選定でもリアリティを追求していたが、その根拠は Keller が提唱する ARCS モデルにある。受講者の注意（A:Attention）を引き、関連性（R:Relevance）を高める仕掛けを作ることにより、学習意欲を高めることが狙いであった。

図 5-1　動画教材

また、編集後のシナリオ修正や、複数シナリオの作成にも柔軟に対応できるように編集した。具体的には、対話の様子を写した静止画を、セリフの流れに合わせて表示させるように編集し、動画を作成した。たとえば、セリフの修正があっても、該当の静止画表示時間を調整すれば、音声の吹き込み直しのみで（出演者全員が揃わなくても）再編集可能となる。なお、将来的に専門知識を有する人材や専用機材が無い環境でも教材作成が行えるように、撮影や編集は可能な限り容易に行えるようにした。具体的には、撮影は市販のデジタルカメラ（Nikon EOS D5000）を、編集は「Windows　Live ムービーメーカー」を用いて行った。

図 5-2 は、プログラム全体の流れを示したものである。以下では、それぞれの内容について詳細に説明する。

●事前学習（所要時間 20 分）
１．2 分の動画閲覧
　学生の休学相談に対応する教務系職員の様子を閲覧
２．設問への回答
　動画の内容について、教務系職員として「望ましい結果」や「参照するデータの有無」を問う設問に回答。同時に、動画教材の適切さを問う設問にも回答

●対面学習（所要時間 90 分、2 回実施、1 回目・2 回目とも 11 名出席）
１．趣旨説明（5 分）
　教務系職員が学習支援者として期待されている背景や研修目的の説明
２．動画閲覧（3 分）
　事前学習で閲覧したものと同じ動画を閲覧
３．グループ分け及び個人ワーク（10 分）
　教材の学生を「休学させるべきかそうでないか」について、いずれかの立場に立ち（立場は講師側が振り分け）、自身の立場を肯定する意見や想定される反論を個人で考察
４．同じ立場同士で議論（10 分）
　自身の立場を肯定する意見や想定される反論を、同じ立場のメンバー間で議論
５．異なる立場同士で議論（20 分）
　異なる立場に立つ受講者が、それぞれ 1～2 名ずつがグループ（合計 3～4 名）を組み、休学させるべきかそうでないかについて議論（必ずどちらを選択するか結論を出す）
６．個人ワーク（10 分）
　個人の意見として、休学させるべきかそうでないかについて考察
７．全体共有（10 分;3 グループ×約 3 分）
　異なる立場同士での議論の流れと結果をグループごとに発表
８．熟達者（課長以上の管理職者）コメント（10 分）
　熟達者が、教材の場面や学生対応で重要だと思う点をコメント
９．個人ワーク・アンケート記入（12 分）
　最終的な個人の意見や、新たに気づいた点を記入

図 5-2　研修全体の流れ

5.4　研修プログラムの実践

（1）事前学習フェーズ

事前学習の内容は、先述のケースの動画閲覧と、その内容に関する設問への回答であった。所要時間は 20 分程度とし、受講者の負担が最小限となるよう配慮した。以下では、具体的な事前学習の流れを説明する。

まず、受講者は、講師からのメールによる案内に基づき、学内者限定で使えるオンラインストレージ（学外からも閲覧可）にアップロードされた動画を閲覧した。動画閲覧後、学内者限定のアンケートシステムを用いて、ケースに対し、表 5-1 に示すような設問に回答した。

表 5-1　事前学習における設問

（1）このような場面に、あなたはどの程度対応することがありますか。日常業務で、動画のケースにあるような学生対応をする頻度をご回答ください。 ①　よくある　②　たまにある　③　あまりない　④　ほとんどない （2）このような場面に対応する能力は、あなたにとって必要ですか。日常業務で、動画のケースにあるような学生対応の能力について、その必要性をご回答ください。 ①　必要　②　やや必要　③　あまり必要でない　④　必要でない （3）このケースに回答するにあたり、難易度はどの程度でしたか。 ①　難しい　②　少し難しい　③　少し易しい　④　易しい （4）このような対応において、望ましい結果はどのようなものですか。 動画のケースにおいて、あなたが望ましいと思う結果はどのようなものですか。理由とともに回答してください。（自由記述） （5）（4）の結果を導くために何か参照するデータはありますか。 動画のケースにおいて、あなたが望ましいと思う結果に導くために、参照するデータはありますか。あれば、そのデータの内容を説明してください。（自由記述）

以下では、受講者が「望ましい結果」とした回答の分析結果を一部紹介する。回答で出現数の多かった語（表 5-2 参照）を含む文を見ると、テーマとなる「休学」が最も多く出現しており、続いて「卒業」、「学生」、「確認」、「相談」といったものが並んだ。ここから、教務系職員が休学相談を受けた時に意識していることが読み取れる。たとえば、「卒業後の就職」、「単位の修得や履修に対する意識の確認」、「学生の意思尊重」、「家族や留学担当部署などへ相談したかの確認」などである（下線部は、表 5-2 にある語）。これらは、実際の対応でも意識していることだと考えられるが、受講者によって異なっていた。また、休学させるべきかそうでないかという点や、そのように判断する理由についても異なっていた。このような結果については、対面学習での議論をデザインする際の参考とした。

表 5-2　「望ましい結果」に関する記述で出現数が多かった語（上位 30 語）

休学（35）、卒業（14）、学生（13）、確認（10）、相談（10）、理由（9）、 在学・思う・状況・単位（各 8）、自分・修得・説明（各 6）、可能・活動・就職・尊重・ 履修（各 5）意思・科目・計画・考える・奨学・将来・必修・必要・本人・良い（各 4）

※事前学習を行ったのは 17 名（22 名中）。（　）内は、出現数。総抽出語数は 1,687、異なり語数は 397。

（2）対面学習フェーズ

対面学習では、教材のケースに関する他の受講者の行動方略や考え方を共有し、議論することにより、新たな気づきを得ることを目的とした。管理職者との調整の結果、対面学習は 2 グループに分けて行い、1 グループ目は事前学習開始日（教材公開日）の 1 週間後、2 グループ目は 2 週間後に実施することとした。受講者はそれぞれ 11 名ずつであった。なお、

2 つのグループで実施した内容は同じものであった。

また、業務時間内に行うことになったため、窓口対応が集中する休み時間の業務に極力支障がないよう、所要時間は 90 分に収まるよう設定した。90 分の構成は、図 5-2 の通りである。以下、詳細について説明する。

まず、研修の趣旨・目的や流れについて説明を行った。次に、議論の前提となる状況を確認するため、事前学習と同じ動画を閲覧した。

その後、グループに分かれて「教材で取り上げた学生を『休学させるべき』か『休学させるべきでない』か」をテーマとして議論することの説明を行った。いずれの立場に立つかは、受講者の本心と関係なく講師側で振り分けた。受講者は、同じ部署の上司部下または先輩後輩で構成されるため、本心に基づく議論を行うと、受講後の人間関係に影響を及ぼす可能性があったためである。また、この振り分けを行った背景には、日常の上下関係とは無関係の、この研修の中に限って通用する新たなフラットな関係を擬似的に形成することにより、学習共同体の条件でもあるフラットな環境での学び合いの場に近づけることを企図していたということもあった。

いずれかの立場に立った受講者は、自身の立場を肯定する根拠と理由、想定される反論を個人で考えた。受講者は考えた内容をワークシート（巻末の付表 5-1 のワークシート①）に記入し、同じ立場のメンバー間で意見を共有した。これはジグソー法でいう「エキスパート活動」である。同じ立場の他者から、新たな気づきを得ることが狙いであった。

続いて、反対の立場に立つ受講者同士でグループを組み、議論を行った。議論のルールは、「最後にグループとしての結論（休学させるべきか否かのいずれか）を出すこと」、「最初に『休学させるべき』立場から考えを述べること」の 2 点であった。それぞれの立場から 1～2 名ずつ、合計 3～4 名が 1 つのグループを組み議論が行われた。講師はファシリテーター役を務め、適宜受講者の質問に答えた。

議論終了後、受講者はここまでを振り返り、個人的な意見として休学させるべきかどうかを、自由記述形式のワークシートに記入した（巻末の付表 5-1 のワークシート②）。この記入により、個人的な意見の変化があったかどうかを自覚することができる。

ワークシート記入後に、各グループの結論や議論の過程を全体で共有し、その後に、熟達者である管理職者からのコメントを紹介した。予め、講師が熟達者 4 名に、教材の場面や学生対応で重要だと思う点をインタビューしていた内容をもとに講師が解説した（図 5-3 は、解説時のスライドの一部である）また、当日同席した熟達者にもコメントしてもらった。

最後に、「受講前と意見が変わったか」、「新たに得られた気づきは何か」といった問いを設けたワークシートに記入してもらった。これにより、受講者が得られた新たな気づきを確認することができた。

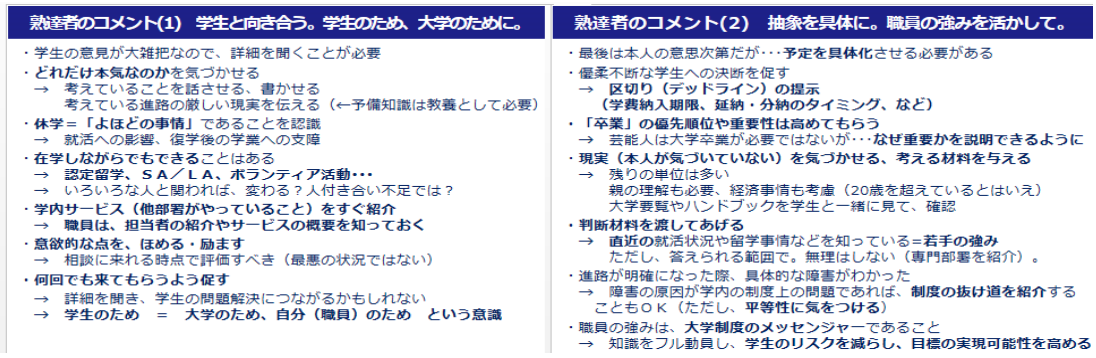


図 5-3　熟達者のコメント（イメージ）

5.5　研修プログラムの評価

研修プログラムの評価は、対面学習時に受講者 22 名が記入したワークシート（巻末の付表 5-1 のワークシート③）の内容を質的に分析することによって行った。その結果、受講者は、①学生対応における意識変容、②学生対応における考え方の整理・確認、③学生対応における知識・能力の必要性、の 3 点について新たな気づきを得られていたことが明らかになった（表 5-3 参照）。特に、「学生の意思尊重」に対する考え方や、学生との対話の必要性、学内サービスや制度に関する知識の必要性に関する気づきが得られたという回答が多かった。また、熟達者のコメントが意識変容に影響を与えることも示唆された。

表 5-3　受講者が得た気づき（個人ワークで記入したシートより抜粋）

①　学生対応における意識変容 ・あまり踏み込んだ話をしては**いけないとばかり思っていた**…（中略）…学生のデータ、雰囲気をみて、人と人として対話をしようと思います。（女・2 年目） ・熟達者のご意見で「ほめる」というのは、**目からウロコ**でした。（男・8 年目） ・本人の意思を**尊重するだけでは、良い対応とは言えない**ということに気付いた。（女・7 年目）
②　学生対応における考え方の整理・確認 ・何度も窓口に来れるよう信頼関係を気づくことが重要であることも**再確認できた。**（女・8 年目） ・今年 4 月から教務へ異動し、知識が足りない中で参加したが、自分が考えていたことが間違いではなかったと**確認できた**ことがとてもプラスになった。（女・5 年目）
③　学生対応における知識・能力の必要性 ・学生の「第一相談先」として様々な**知識を得る必要がある**と感じました。（男・8 年目） ・学生の意思尊重は大事だが、その意思は本当に固いものなのか、**確認する（見抜く）力が必要**だと感じた。（男･6 年目）

次に、教材の適切性について、事前学習の際に受講生から LMS 上で取ったアンケートの結果から考察する。アンケートの設問は、教材のような場面への、①対応頻度、②対応能力の必要性と、③教材の難易度の 3 問であった。その結果は図 5-4 の通りである。①については、53%の受講者が「よくある」または「たまにある」という回答であった。②については

100%の受講者が必要と考え、③については「少し難しい」との回答が最も多かった（65%）。

同じ教務系窓口でも、業務内容が担当者によって微妙に異なる（たとえば、特定学部・研究科担当や専門職大学院担当と庶務担当）ことから、対応頻度にばらつきがあったと考えられる。それにもかかわらず、総じて対応能力の必要性は高く、難易度がやや高めという評価が得られた。したがって、教材は受講者のニーズを満たし、効果が期待できるものであったと考えられる。

頻度	度数（%）	必要性	度数（%）	難易度	度数（%）
よくある	5（29%）	必要	14（82%）	難しい	1（6%）
たまにある	4（24%）	やや必要	3（18%）	少し難しい	11（65%）
あまりない	5（29%）	あまり必要でない	0（0%）	少し易しい	4（24%）
ほとんどない	3（18%）	必要でない	0（0%）	易しい	1（6%）

※左からそれぞれ、「教材のような場面の対応頻度」、「教材のような場面への対応能力の必要性」、「教材のような場面への対応難易度」を問う設問の結果を表す（N=17）。

図 5-4　教材の適切性に関する受講者の評価

ところで、先述した受講者が得られた気づきの中で、「本人の意思を尊重するだけでは、良い対応とは言えない」というコメントがあった。これは〈わかったつもり〉が〈わかった〉に変わった結果を示すものではないだろうか。「学生の意思尊重」については、事前学習で多くの受講者が言及していた。その解釈は様々であったが、対面学習により受講者は解釈の多様性を認識し、自身の解釈を問い直すことができたと考えられる。

また、多くの受講者から、学生対応における考え方の整理・確認に関する気づきも得られていた。これは事前学習という意図的に作られた場への参加により、自身の信念を省察し、行動方略を言語化した影響が大きかったと考えられる。事前学習の実施により、自身の信念や行動方略の正しさを、対面学習で確認しやすくなったと考えられる。

つまり、学生や生徒を対象とした実践同様、事前学習を行わない受講者への配慮は必要であるものの、業務に対する意識変容や信念・行動方略の整理や確認に反転学習が効果的である可能性があるといえる。その意味で、反転学習は職員の能力育成にも十分適用可能と考えられる。

5.6　学習共同体構築への影響

本プログラムでは、ケースに基づく議論の場を人工的な学習共同体の構築をデザインした効果と課題を検討することがねらいであった。受講者が研修中に記述したワークシートには、「普段、みなさんと考えを共有したり討論したりする機会がなかなか無かった…（3 年目・女性）」、「窓口対応は重要にもかかわらず、研修する機会は少ない。今回は客観的に考える機会となり…（21 年目・女性）」といった回答が見られた。本プログラムで構築した場が、新たな学習共同体として機能していたことが示唆された。プログラム開発以前に行った調査の結果、「上司や先輩の学生対応の事例や手法」に対するニーズがあったが、それに対

応できていたと考えられる。

また、プログラムで取り上げたケースに対するコメントについては、受講者の上司である部課長クラスの職員の協力を得た。この他、受講者募集などにも協力を得た。研修への協力を得るために、プログラムの企画者からは、プログラムの意図や背景を説明し、インタビューの場でコメントをもらっていたが、インタビューの場以外においても、ケースに対するコメントをもらうなどの新たな対話の場が生まれていた。その意味において、研修企画者と受講者の上司との間に学習共同体構築の兆候が見られたといえる。

さらに、受講者の上司は研修当日の見学は任意としていたものの、5〜6 名の見学があった。また、受講者がワークを行っているときは、受講者の上司も同じワークを行い、議論に参加していた。研修を通じて、受講者の上司同士の学習共同体構築にも寄与していたと考えられる。

ただし、このような学習共同体による学び合いが、プログラムの場を離れて継続していることを確認することはできなかった。たとえば、プログラム終了後に新たなケースをつくって議論する、といった活動はみられなかった。実際の学生対応における問題解決にあたっては、教員が面談などで関与する場合も多い。プログラムの受講対象に教員を含む方が望ましいという可能性は残される。また、個別具体の学生対応は秘匿性の高い場合も多くみられるため、実際の業務においては全体での共有や議論が難しいこともある。日常業務における成果につなげられるような研修の方法論については、検証の余地が残された状態といえる。言い換えると、本章の段階では学習共同体を機能させるための方法論を示すところには至らなかったといえる。したがって、プログラムの開発においては、学習共同体の維持または継続させる仕掛けを含めてデザインする必要性があると考えられる。

5.7　小括

本プログラムは、受講者が学習支援における方略や考え方の多様性を学ぶことが目的であった。受講者が先述したような新たな気づきを得られたことから、研修の場が学習共同体として機能していたと考えられる。

また、本プログラムでは教員の協力を得ながら、職員が研修のデザイン及び講師役を担当したが、その過程そのものが能力育成に資すると考えられる。たとえば、本実践では研修デザインの過程で、熟達者へのインタビューを行ったが、インタビューが熟達者の考えを知り、職員として必要な意識や行動を学ぶ機会になったと考えられる。また、教務系職員の日常業務や多様な考え方を知ることができる機会にもなった。このように、研修デザインに企画者として関与することは、職員の能力育成の好機と考えられる。

さらに、日常業務で得られる経験やそこから得る知識の整理や共有の機会は、必ずしも日常業務に埋め込まれているとは限らないことを、本プログラムの受講者のワークシートから確認できた。日常業務は担当業務や、メンターの関与度合いなどによって、トレーニングされる内容や頻度が異なりがちになる。本来なら教務系職員全員が学ぶべき内容も、OJT に

依拠していては限界があるといえる。

この点において、研修という場で人工的に学習共同体を構築する意義があることが、本章の実践により示唆された。本プログラムのような機会では、共通の内容を一斉に行えるため、先に述べた OJT の限界を克服できる可能性を十分に持つといえる。したがって、一見 OJT で行う方が適当に見える内容でも、敢えて Off-JT として行う効果は期待できる。

特に、学習支援においては、学生個人の状況にあった対応を行う必要がある。そのためには、学習支援における信念やそれに基づく自身の行動方略を省察し、他者との議論を通じて新たな気づきを得るとともに、気づきを組織としての知識にする機会が有効であったことが示された。

ただし、本プログラムにより受講者が得た知見が、実際の業務で活用できたかどうかについては確認することはできなかった。実際の業務への活用までをデザインすることができれば、Off-JT を通じて構築された学習共同体が、業務の発展に寄与できることを示すことが可能になる。次章では、このような Off-JT をデザインし、その効果検証を試みることとする。

第 6 章　教員・学生とともに学ぶ大学職員研修プログラムの開発と実践

6.1　はじめに

2017 年 4 月から大学設置基準が改正され、職員と教員を対象とした、教育研究活動等に資する知識・技能の習得、能力・資質向上の機会（SD：Staff Development）を設けることが義務化された。

大学の業務においては、教職協働が望ましく（小方、2013）、そのために「教職員相互の理解」、「目標・方針の共有や一致」が必要と考える教職員は多い（坂本・増田、2010）。しかし、SD の対象を職員に限る大学が多いことから（文部科学省、2016）、教職員が一堂に会し、教職員相互の理解や目標・方針の共有や一致を図る機会は少ないといえる。したがって、教職員がともに学ぶ研修機会は、SD に加え、教職協働の推進という意味でも必要性は高い。

また、大学では学生が教育補助や学習支援を担う場合も多く、これらの推進のためには、学生との相互理解も求められる。さらに、National Survey of Student Engagement(2016)は、学生と教職員との交流や良好な関係を、学生の学習及び大学への関与の評価指標としている。したがって、SD に学生も含めることにより、教職員との交流を通じた学生の成長が期待できる。しかし、教職員と学生の三者がともに学ぶ SD の先行研究は、管見の限り見当たらない。

そこで本章では、三者がともに学ぶ「SD 研修プログラム」（以下、本プログラム）を開発し、三者で学ぶ効果と課題を明らかにする。開発したプログラムが学習共同体の構築、あるいは受講者が取り組む業務にどのように寄与するかについても検討を加える。開発にあたっては、前章で残された課題解決を目指し、内容の改善を図った。前章の実践との共通点と相違点は、表 6-1 のとおりである。

表 6-1　2 つの研修プログラム

	「学修コンシェルジュ育成プログラム」（第 5 章）	「SD 研修プログラム」（第 6 章）
目的	業務に活用可能な教育・学習支援能力を向上させる	
内容	学生対応のケースメソッド	教育・学習支援の改善提案
方法	反転学習（ブレンド型学習）、講義＋グループワーク	
時間	事前学習＋120 分×1 回	事前学習＋90 分×5 回＋事後課題＋成果発表会＋企画の実践
対象	教務系職員	教職員と学生
企画者	「大学教育再生加速プログラム」に関わる教育推進部教員、事務局職員	「FD/SD 連携プロジェクト」に関わる教育推進部教員、事務局職員、常任理事、人事課職員
評価	受講者を対象としたアンケート	受講者を対象としたアンケート 教育・学習支援策のレポート

まず、共通しているのは、目的である。本プログラムの具体的な目的は、三者協働でこれから取り組むべき課題を発見し、社会の変革に対応し、時代に即した教育を展開できる能力

育成である。前章の研修とは、いずれも業務に活用可能な教育・学習支援能力を向上させることを目的としている点において、共通している。また、研修の評価についても、受講者からアンケートを取るという点では共通している。

相違点は、研修の内容にある。前章の研修では、学生対応の具体的な 1 ケースを取り上げたが、今回の研修は、教育・学習支援を包括的に学ぶために「教育の質保証」「教育から学習へ」「教育評価」「ICT」「学習環境」といった 5 つのテーマを設定した。さらに、各テーマに関する研修が終わった後に、最終課題の提出を受講生に求めた。したがって、1 回限りの研修ではなく、それぞれのテーマについて隔週で学ぶことになり、体系的で期間の長いものである点が、前章の研修と大きく異なる。また、参加者も教務系職員に限らず、学内の全ての職員とした。教員や学生からも参加者を募った。

研修の企画者については、前章のメンバーだけでなく、常任理事と人事課の職員も加わった。この企画は、関西大学の FD を担う教学組織である教育開発支援センター（Center for Teaching and Learning: CTL）内に設けられた「FD/SD 連携プロジェクト」の一環として行われるものである。当時の CTL 長が以前の学事局長であった常任理事の協力を依頼し、人事課で行う SD との連関性を持たせたいというねらいもあったことから、この構成員での企画に至った。

次節以降では、本プログラムの開発経緯と実践、および、その結果について述べる。

6.2　研修プログラム開発の経緯

（1）FD/SD 連携プロジェクトの発足

本プログラム開発の発端となったのは、2016 年 10 月に CTL で「FD/SD 連携プロジェクト」（以下、プロジェクト）が立ち上がったことにある。当時の CTL 長が、SD 義務化を控え、学内の教育を担う部署として SD を充実させるミッションがあると判断し、プロジェクト発足を発案した。

発足にあたってはまず、2 つの委員会の了承を得る必要があった。1 つは、各学部選出委員を含む「CTL 委員会」である。もう 1 つは、CTL 長・副センター長・CTL 専門委員（＝教育推進部専任教員 4 名）・職員を含む「CTL 専門委員会」である。後者は、CTL の関係者だけで構成される、いわゆる CTL の「執行部会」のような位置づけである。なお、筆者は 2 つの委員会の事務局メンバーとして、議案の調整や資料作成等を行っており、委員会にも陪席している。

CTL 専門委員会において了承を得る過程で、表 6-2 のようなやり取りがあった。教員 1 から 3 は、いずれも教育推進部の教員である。

表 6-2　プロジェクト発足時の委員会でのやり取り

教員１	：SD を CTL のプロジェクトにすることに問題はないのか？
センター長	：SD の対象は事務職員だけではない。能力を開発するのが役割、ととらえれば、職員を対象に含めてもよいのではないかと思う。
教員１	：事務側に SD プロジェクトがあって、それと連携する、という形ならいいのでは。
教員２	：CTL が担当することに対して、職員の感情的には大丈夫なのか？
教員３	：人事の人も入ってくれる予定です。
センター長	：〇〇局長（常任理事）も入ります。
教員３	：職員が教育のカリキュラムをつくるのを（教員が）お手伝いする、というスタンスなのですが、いかがでしょうか。
教員１	：それならよいと思います。

表 6-2 には、2 つの論点が含まれていることがわかる。1 つは、業務分掌の論点である。もともと CTL の規程[12]には、CTL が行う 11 項目の業務が規定されている。その中には、FD は含まれていたものの、職員の能力育成が含まれていなかった。しかし、2017 年 4 月から大学設置基準の改正によって義務化された SD の対象には、教員も含まれるという文脈で、CTL の業務とすることが認められた。さらに、事務組織にも「人事課」という人材育成をミッションとする部署があったことである。教員２は、教学組織である CTL が職員の育成に口出しする、という見方をされないかという懸念を持ったと考えられる。しかし、これに対しては、教員３がメンバーに人事課員を含むという説明により納得を得た。

（２）研修プログラムの企画

プロジェクトは、教員 5 名と職員 8 名で構成される。そのうち、プログラム企画の中心メンバーとなったのは、教員 1 名と職員 4 名（以下、コアメンバー）であった（表 6-3 参照）。教員はすべて教育推進部所属の教員であり、職員は B 職員（常任理事）が教学関連の事務部局のトップである大学本部、C 職員と D 職員が教育開発支援センターの事務部門を担う授業支援グループ、E 職員は人事課の所属であり、2 回目の打ち合わせから構成員となった。

表 6-3　FD/SD 連携プロジェクト構成員

種別	構成員と役割
コアメンバー	構成員：A 教員（准教授）、B 職員（常任理事）、C 職員（主任）、D 職員、E 職員（人事課）
	役割：プログラムの企画・運営
メンバー	構成員：F 教員（教授）、G 教員（教授）、H 教員（教授）、I 教員（特命助教）
	役割：プログラムの講師

[12] CTL 規程については、http://www.kansai-u.ac.jp/ctl/outline/pdf/ctl_regulation.pdf を参照。

プログラムの企画は、表 6-4 に示すように 2016 年 10 月～2017 年 1 月にかけて、コアメンバーを中心に行われた。1 回目の打ち合わせでは、他大学の事例を共有したうえで、関西大学における方向性の検討を行った。関西大学は 2016 年に「Kandai Vision150」と銘打った長期ビジョンを発表した。そこでは、「主体的・協働的に学修するプログラムをこれまで以上に整備し、学理と実際の更なる調和を図る」ために、「学生の学習支援参画の積極的推進」を政策目標として掲げていた。そのための学生への研修を充実させることも謳われており、三者でともに学ぶ SD 研修プログラムを目指すこととなった。

また、初回打ち合わせ時に SD を名称に含むのであれば、人事部門の職員の関与があった方が望ましいという意見が出た。B 職員（常任理事）は以前に人事部門を統括する総務局長を務めていたため、コアメンバーとして人事課の職員を加える調整を行う役割を担った。その結果、2 回目の打ち合わせから、人事課所属の E 職員がコアメンバーとして加わることとなった。

表 6-4　SD 研修プログラム企画のタイムライン

回	年月日	内容
1	2016.10.6	他大学事例共有、方向性検討（内容、実施方法、課題）
2	2016.10.12	プログラム（PG）素案検討①
	2016.10.19	（FD/SD 連携プロジェクト（PJ）　教育開発支援センター（Center for Teaching and Learning: CTL）専門委員会審議・了承）
3	2016.10.20	人事課研修体系説明、PG 素案検討②、役割分担決め
	2016.10.26	（FD/SD 連携プロジェクト（PJ）　CTL 委員会審議・了承）
4	2016.11.11	PG 素案検討（各回の PG）③
5	2016.12.8	PG 素案検討（各回の PG）④
6	2016.12.19	PG 素案検討（各回の PG）⑤
7	2017.1.12	PG 素案検討（各回の PG）⑥
8	2017.1.30	PG 素案検討（各回の PG）⑦、開始までの段取り検討
	2017.3.15	CTL 専門委員会（懇談）
	2017.3.24	教育推進委員会（報告）
	2017.3.28	授業支援 SA 研修での周知（学生向け）
9	2017.4.4	広報・開始までの段取り検討
	2017.4.11	事務主管会議（報告）
	2017.4.14	学生の申込締切
	2017.4.19	CTL 専門委員会（報告）
	2017.4.21	教育推進委員会（報告）
	2017.4.26	CTL 委員会（報告）
	2017.4.26	申込締切①（4 月 25 日時点で締切延長（5 月 10 日まで））

2 回目から 8 回目は、プログラムの素案を検討する段階であった。基本的には、C 職員、D 職員、E 職員が作成したプログラムの素案に対し、A 教員と B 職員（常任理事）がコメントし、内容を修正していくという形をとった。A 教員は、教育工学が専門であり、インストラクショナルデザインの観点から助言し（表 6-5 参照）、B 職員は、大学としてのニーズ

や方向性といった大局的な観点から助言を行った。

表 6-5　プログラム企画教職員間のメール（例）

先日，〇〇大学で〇〇に関する基調講演を担当しましたが，（筆者注：研修の）評価についてはやはりみなさま苦労していて，難しく考えておられるという印象を受けました．詰め込みすぎずにやりたいなと思い，プログラムを改善しました． あと，やはり，各回行動目標を立てたほうが良いかなと思いました．目標設定に関しては，(知っている/できる・わかる・使える）という階層で考えていたらよいかと思います． 私のところのプログラムはそれをつけてみました． このあたり難しいと思うので〇〇（筆者注：講演先）で使った資料を添付します．能力の階層に関してはスライドの 5 枚目です．これだけだと難しいと思うのですが…．また説明しますね． （※メールには A 教員の担当回のシラバス案と、講演資料が添付）

8 回目の打ち合わせを終えて、5 回分のプログラム案が完成した。ただし、各回の講師を担当するコアメンバーは 1 名であり、あとの 4 名の教員はこの段階では企画に携わっていなかった。したがって、コアメンバーが 4 名の教員と個別に内容の調整を行うこととなった。調整にあたっては、プログラムとしての共通性を担保するために、①1 回あたりの時間を 90 分とすること、②学内で用いられている LMS（Learning Management System）を用いること、③事前課題を設けること、④対面学習ではグループワークを取り入れること、⑤教室に限らず、学内の学習支援施設を活用すること、の 5 点の条件を設けた。しかし、LMS の活用範囲や事前課題やグループワークの内容といった、各回の内容に関することについては講師の裁量に任せることとした。

5 回のプログラムは、それぞれ「教育の質保証」「教育から学習へ」「教育評価」「ICT」「学修環境」をテーマとして行うこととなった。いずれの回も Faculty Development（以下、FD）の内容としても取り扱えるものであるが、あえてこのような内容に設定した背景があった。表 6-2 でも示したように、「なぜ SD を教育開発支援センターが行うのか」という質問が、身内で構成される「執行部会」である CTL 専門委員会からも挙がっていた。CTL が得意とするコンテンツを取り扱うことにより、CTL が主体となって実施する理由を説明しやすかったというのが 1 点目の背景であった。

2 点目の背景として、実現可能性を高める意図があったということも挙げられる。企画の第 1 回目の会議では、CTL 内部では取り扱えない「国際」や「社会連携」、「財務」といった内容も候補に挙がっていた。しかし、外部講師を招聘する予算や、他部局との調整が難航することが想定されたため、比較的取り扱いやすい内容を選定した。コンテンツの幅を広げるのは、CTL が SD を行う部署として実績を積んだ後にする方向性が、会議で決定された。

（3）研修プログラムの受講者募集

表 6-6 の企画案については、3 月 15 日の CTL 専門委員会で確認され、その後 3 月 24 日の教育推進委員会でも内容について報告された。教育推進委員会は、CTL 委員会の上部組織であり、各学部の副学部長が構成員に含まれており、当該委員会で企画案が報告されたことにより、教学組織での本格的な周知が開始されたことになる。

一方で、事務組織への周知については、理事長や B 職員（常任理事）を含む局長および室長（＝部長クラス）などを構成員とする「事務主管会議」を通じて行われた。また、人事課の E 職員が、課内で職員研修の一環と位置づけるよう働きかけた結果、人事課から職員へ周知することになった。これは、単なる広報の意味を持つだけでなく、本プログラムへの参加が「業務」と認められる意味を持つという点で、意義は大きかった。

また、学生に対する周知は、企画者が所属する授業支援グループの職員とともに活動する授業支援 SA に対して、研修の機会を通じて行った。学生に対する周知を限定的に行った理由は、関西大学が学生数約 3 万人であり、広く周知すると受講者数の教職員とのバランスが崩れる恐れがあったことや、ある程度信頼関係を築けている学生を対象にするのが、開始初年度としては望ましいという判断があったためであった。

申込期間は 1 ヶ月弱であったが、締切時点で申し込んだ職員が 4 名と少ない結果になった。プロジェクトの構成員で議論したところ、職員や学生に対しては、体系性の担保という観点から「原則全ての回に参加」することとしていたためという結論に至った。そこで、申込期間を延長し、任意の回に参加可能としたところ、最終的に職員の参加者は 20 名となった。受講者は教職員と学生を合わせて、各回 20～27 名となった。

6.3　研修プログラムの実践

本プログラムは、職員に加え、教員や学生も受講対象としていたが、共通の目的を設定していた。それは、「次世代を担う教員・職員・学生として、学生・社会のニーズを認識し、部署間を超えてこれから取り組むべき課題を発見する力をつける」「社会の変革に対応し、時代に即した教育を展開するため、教員・職員・学生それぞれの役割と連携の重要性を認識する力をつける」といったものであった。

さらに、構成員ごとの目標も設定し、全ての受講者にとって、それぞれの文脈に合った効果をもたらすことを企図することとした。教職員については、①本学における教育・学習支援に関わる取組を 3 つ以上説明できる、②授業やカリキュラム設計を実施するにあたり、学生の主体的な学びを促す条件を 3 つ以上説明できる、③学部間、部局間連携による相乗効果を図った実現可能性の高い教育・学習支援策を提案できる、といったものであった。そして、学生については、①大学を取り巻く環境を理解し、教員・職員の立場や役割を理解する、②本学における教育・学習支援の現状に照らし合わせ、大学に求めるものを主体的に意見できる、③関西大学をよくするため、部局間連携による相乗効果を図った(学生目線から)実現可能性の高い教育・学習支援策を提案できる、といったものであった。

プログラムは、2017 年 5 月から 9 月にかけて、隔週金曜日の 15：30～17：00 という職員の就業時間内に実施された。まず、5 回の研修プログラムに先立ち、第 1 回のプログラムの 2 週間前にあたる 4 月末に事前説明会を行った。事前説明会の内容は、①本プログラムの趣旨と各回の概要、②SD の基礎知識、そして③LMS の活用方法といった構成であり、90 分で行われた。

その後、各回の数日前にプロジェクトのコアメンバーから受講者に事前課題がメールで送付され、受講者は研修当日の午前中までに事前課題に回答した。事前課題の回答内容は、コアメンバーが研修会場で配付できるようとりまとめた。

表 6-6　SD 研修プログラム各回の概要

回	テーマ	事前学習	対面学習
1	教育の質保証	教育プログラムの実効性に関する記事にコメントする	事前課題のコメント共有 内部質保証システムの講義 PDCA サイクル実習
2	教育から学習へ	Teaching から Learning へのパラダイムシフト、および、アクティブ・ラーニングの意味を考える	事前課題のコメント共有 「学生中心の学び」に必要なものとは何かを考えるワーク
3	教育評価	学習目標に適した評価に関する動画を閲覧し、ルーブリック評価を体験する	事前課題のコメント共有 初年次教育のレポート課題を評価するルーブリック作成実習
4	ICT	教育における ICT の進展に関する動画を閲覧し、キーワード抽出	事前課題のコメント共有 ICT 活用教育の現状と最先端のアプリに関する講義 ICT 活用のためのプランニングのワーク
5	学習環境	学内外の学習環境および支援に関する動画を閲覧した上で、学内の学習環境を実際に体験したレポートを書く	事前課題のコメント共有 学習支援や学習環境の整備の必要性に関する講義 学内の学習環境の良い点・改善点を考えるワーク
	最終課題	自大学をよりよくするための、実現可能性の高い教育・学習支援策を提案	

表 6-6 は、完成したプログラムの内容の概要を示したものである（詳細は巻末の付表 6-1 を参照）。各回に共通する特徴としてはまず、反転学習の方法を取り入れたことが挙げられる。LMS を活用し、事前学習として動画などの教材閲覧と教材に基づく課題への回答を受講者に求めた。受講者の回答内容は、企画者である職員がとりまとめ、対面学習時に紙媒体

で配付した。

対面学習における特徴は、毎回の実施場所を変えた点であった。ラーニング・コモンズをはじめとする学内のさまざまな学習環境に触れるという意図があり、対面学習の会場に行くことやその場に 90 分という時間身を置くことそのものも、教育・学習支援能力育成の仕掛けとした。（図 6-1）

※左から「ラーニング・コモンズ」「IT センターサテライトステーション」「梅田キャンパス」

図 6-1　SD 研修プログラムの会場

また、グループワークを積極的に取り入れた点も特徴である。いずれの場所も可動式の机や椅子を含む環境であったが、そのような環境の中で受講者同士の議論による学び合いが発生することを想定した。

そして、各回の終了後には研修を受講した振り返りのコメントを LMS 上に投稿するよう指示した。コメントの内容は自由としたが、200 字以上記述するよう求めた。

5 回にわたる研修プログラムの最後に、受講者に対して「自大学をよりよくするための、実現可能性の高い教育・学習支援策を提案する」ことを最終課題として提出することを求めた。提出方法は、Word、PowerPoint、動画のいずれかの形式で提案を作成し、LMS 上にアップロードするといったものであった。締切は、第 5 回のプログラム終了から約 1 ヶ月後（8 月下旬）であった。

課題を提出した受講者は、教員・職員・学生を合わせて 21 名であった。課題のタイトルは、表 6-7 のとおりであった。9 月 1 日に提出された課題に基づく発表会を行った。課題を提出した 21 名のうち、13 名が発表会に出席し、発表を行った。発表は、1 人 5 分で行われ、最後に優秀者を参加者間の投票により選出した。

表 6-7　受講者の最終課題テーマ

No.	タイトル
1	関西大学博物館を利用したアクティブラーニングの実現
2	職員主催の Learning Café について
3	サテライトキャンパスにおけるラーニング・コモンズの利用促進について
4	課外活動 IR
5	関大独自の一体感で大学生活環境支援の提供
6	研修としての職員の学内授業の活用について
7	問題解決型プロジェクト科目
8	コモンズを利用したアクティブラーニングの可能性について
9	主体的な学びを深めるための新規科目について
10	エクステンション・リードセンター英語講座受講生を対象としたグローバル科目群の学習マップ提示について（提案）
11	「学習」できる大学
12	～学生と社会をつなげる場～　キャリア・コモンズ
13	KU-COIL（オンライン型国際連携教育）とその応用について
14	レポートのペーパーレス化に関する提案書
15	第 5 回「学習支援・学習環境と大学教育」に関する(費用のかかる)提案
16	履修行動と時間割構成の相互影響化の試み
17	ラーニングコモンズを活用した正課外学習活動支援の展開―コラボレーションコモンズにおける「出張デスク」の提案―
18	多様な学習支援の創出　-関大式トライ・サポート-
19	ラーニングコモンズを利用したアクティブラーニングについて
20	大学における学習環境・心理相談室について考える
21	教育・学習支援の現状

6.4　研修プログラムの評価

（1）調査方法

本プログラムの評価は、2 つの方法を用いて行った。

1 つ目は、研修の前後で実施した受講者対象のアンケート調査である。調査目的は、①受講動機や期待を把握し、期待に応えられていたかを確認すること、②研修前後での能力の変化を把握すること、③研修前後での協同作業に対する意識や大学の構成員としての学習に対する意識や期待の変化を把握すること、の 3 点であった。

研修前の調査（以下、事前アンケート）は、第 1 回（5 月 19 日）当日の研修開始前に行

った。対象者は、第 1 回目の参加者 27 名（職員 14 名、教員 5 名、学生 8 名）で、そのうち 24 名（職員 14 名、教員 2 名、学生 8 名）から回答があった（回答率 88.9%）。

研修後の調査（以下、事後アンケート）は、第 5 回（7 月 14 日）当日の研修終了後に行った。対象者は、第 5 回目の参加者 24 名（職員 13 名、教員 3 名、学生 8 名）で、そのうち 18 名（職員 9 名、教員 3 名、学生 6 名）から回答があった（回答率 75.0%）。

事前および事後アンケートの内容は、①属性、②出席（予定）回数、③受講動機（事前アンケートのみ）、④関西大学が定めるコンピテンシー及びリテラシー（23 項目）、⑤協同作業認識尺度（18 項目）（長濱ら、2009）、⑥日本版組織市民行動尺度（33 項目）（田中、2005）、⑦プログラム受講への期待（事後アンケートは受講の効果）（2 項目）、⑧スタッフへの希望や意見、といった構成で、無記名で行われた（詳細は巻末の付表 6-2 を参照）。

①では、受講者が職員・教員・学生のいずれかを、②では 5 回のプログラムのうち出席予定の回数を尋ねた。③では受講動機を 7 つの選択肢から複数回答可として尋ねた。

④から⑦は、本プログラムの効果測定を行うための主要項目であった。④から⑥については、4 件法の択一式設問であった。

④の関西大学が定めるコンピテンシー及びリテラシーとは、関西大学の学士課程教育の学位授与方針に定める「考動力」を構成する要素を示すものである。考動力とは、「自ら考え動く力」のことを指し、その構成要素として 5 つの能力（自律力・人間力・社会力・国際力・革新力）を含むとしている。本プログラムの受講により、測定可能な能力に変化が見られるかを測定することが目的であった。これら 5 つの力の測定項目と同じものを今回の調査項目とした。

⑤は、「他者と協働して何らかの課題を達成しようとする協同作業場面」で「自分の利益のみならずグループ全体の利益を求めて活動する」ことに対する認識を調査する尺度である（長濱ら、2009）。「協同効用（共に作業することの有効性）」・「個人志向（一人での作業を好むかどうか）」・「互恵懸念（協同作業の恩恵を受けられる人は限られていると思うかどうか）」の 3 因子 18 項目から構成される。本プログラムの対面学習においては、他者との協同学習が中心となる。⑤の尺度の数値に変化があれば、本プログラムの受講を通じた行動や態度の変化を測定できると考え、調査項目として採用した。

そして⑥は、個人が自発的に、そして自由裁量的に行う本務以外の行動であり、組織の生産性に寄与する「組織市民行動」に対する認識を調査する尺度である（田中、2005：堀田、2016）。「対人的援助（人の手助けをするかどうか）」「誠実さ（仕事に真面目に取り組むか）」「職務上の配慮（職務に対する責任や他者への配慮があるかどうか）」「組織支援行動（役割外の活動への取組姿勢）」「清潔さ（整理整頓や清掃を行う）」の 5 因子 33 項目から構成される。学習共同体を構築するにあたっては、業務や役割の枠を超えてもよいと考える態度が有効であると考えられる。本プログラムの受講を通じて、そのような態度に変化が見られるかを測定するために、調査項目に含めた。

最後に、本プログラムへの期待や効果について尋ねた。具体的には、受講してできるよう

になりたい（なった）こと、解決したい課題（事後アンケートは業務や生活に活かせそうなこと）、研修やスタッフへの意見について尋ねた（⑦⑧）。

2 つ目の評価方法は、受講者の LMS 上に投稿したコメントを分析することである。本プログラムでは、毎回の受講後に、200 字以上で感想や気づいたことなどのコメントを LMS 上に投稿する事後課題を用意していた。投稿内容の分析を行うことによって、各回のプログラムの効果や課題を把握することが可能となる。

（2）結果

まず、アンケート調査の結果について述べる。①の属性については、（1）で述べたとおりの結果であった。②の受講回数については、事後アンケートの結果、最も「5 回」（7 名：38.9%）が多く、次いで「4 回」（5 名：27.8%）、「3 回（4 名：22.2%）」、「2 回（2 名；11.1%）」であった。約 90%の回答者が半数以上のプログラムを受講したといえる。

③の受講動機については、事前アンケートでは図 6-2 のような結果となった。最も多かったのは、「将来的に役立つと思った」「SD 研修プログラム自体に興味があった」の 2 項目（62.5%）であった。次いで「いろんな職員・教員・学生と知り合いたかった」(29.2%)、「授業や業務で必要だった」(20.8%)、「よく知らない苦手な分野だった」(12.5%)、「友人に誘われた」(0.0%）という結果であった。現時点で直接教育・学習支援と関わらない立場であったとしても、このテーマに対する関心の高さがうかがえた。また、SD の機会を求める受講者も多いことが示された。

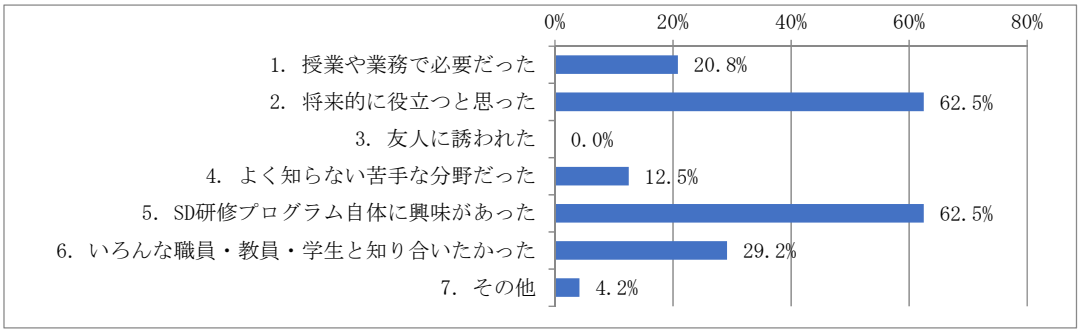
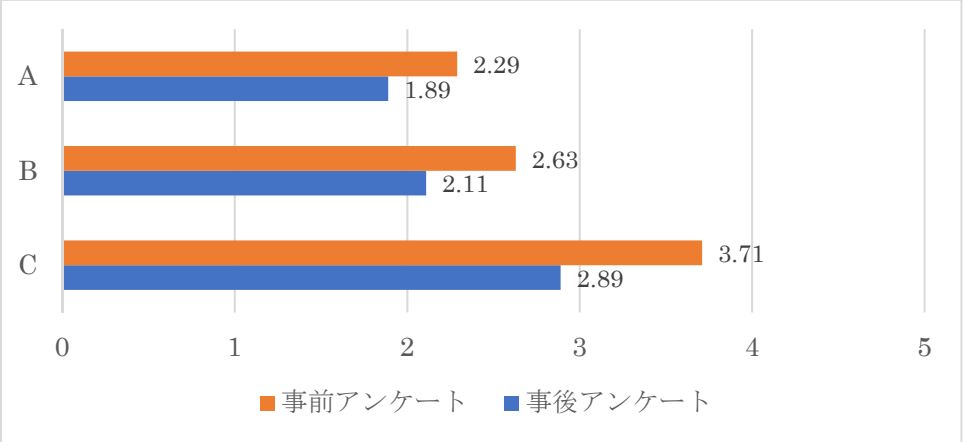


図 6-2　SD 研修プログラムに参加した動機



※　A~C はそれぞれ以下の設問を指す。5 件法は、1 に近いほど肯定（とてもそう思う）、5 に近いほど否定（全くそう思わない）を示す選択肢であった。
A:言葉や文化・社会背景の異なる人々が集まる場面において適切にふるまうことができる
B:表やグラフから情報を読み取り活用することができる
C:人に指図されて仕事はしたくない

図 6-3　プログラムの前後で平均値に差があった 3 項目

次に、④⑤⑥の 5 件法で尋ねた設問の結果を示す。合計で 74 項目の設問であり、各設問について、事前アンケートと事後アンケートの平均値の差の検定（ｔ検定）を行った。5%水準で有意な差があったのは、次の 3 項目であった（図 6-3）。まず、④の関西大学が定めるコンピテンシーおよびリテラシーのうち、「言葉や文化・社会背景の異なる人々が集まる場面において適切にふるまうことができる」（両側検定：t（40）= 2.128, p<.05）、「表やグラフから情報を読み取り活用することができる」（両側検定：t（40）= 2.671, p<.05）、という項目であった。また、⑥の日本版組織市民行動尺度からは「人に指図されて仕事はしたくない」（両側検定：t（40）= 2.543, p<.05）、という設問に有意な差がみられた。⑤の協同作業認識尺度については、有意差が出た項目はなかった。

また、受講の効果については、事後アンケートの自由記述 2 項目の設問で回答を得た。設問は、①「あなたが本プログラムを受講して、どのようなことができるようになりましたか、具体的にお書きください」、②「本プログラムを受講して、今後の業務や生活に活かせそうだと思うことを、具体的にお書きください」の 2 項目であった。2 項目の記述内容についてコーディングを行い、類似したコードをもとに、より抽象的なカテゴリ生成を行った。対象となった記述は 35 件、平均文字数 63 文字であった。結果は、表 6-8 のとおり、「視野が広がった」「業務（学業）の行動が変わった」といった 2 つのカテゴリが抽出された。

表 6-8　研修の効果に関する自由記述内容の回答分析結果

カテゴリ１：視野が広がった
コード１：全学的視野
①自分の部署からの目線だけでなく、全学的な目線から業務を見る心がけが持てるようになった（職員 A）

②他のグループの発表を聞くことで、自分とは違った考え方、視点を学ぶことができました（職員 B）
③大学のリソースをどのように利用すれば高い効果が得られるのか、改めて考えるようになりました（職員 C）
コード２：多様性認識
①物事を多面的に見ることができるようになった（職員 D）
②立場が違う方のお話をお聞きすることで自分の視野が広がりました(学生 A)
③物事の見方が変わり、さらに視野を広げることができました。1 つの課題にも、多くの意見があることを知ることができました（学生 B）
④教員、職員、学生でディスカッションを行うことで、多角的な目線で 1 つの物事を考えることができた。特に学生の意見はしっかり受け止めて業務で意識してやっていきたい（職員 E）

カテゴリ２：業務（学業）の行動が変わった
コード１：説明方法の変化
①誰かに説明したり、共有する際は、文字や図式化するようにしている（職員 F）
②相手の立場を考えながら、意見を伝えることができるようになったと思います。みなさんと立場が違う中で、どのような考えが求められているのかを考えることが多かったです（学生 C）
コード２：自発的な行動
①学生と同じテーマで話すことができ、こういう場を自分の部署でも（業務でも）積極的に作ろうと思いました（職員 G）
②今まで受動的になっていた授業に対して主体的に取り組んでいこうと考えるように…（中略）…大学内のお知らせなどを積極的に見るようになり、行事も参加できるものは積極的に参加するようになりました（学生 D）
③得た知識を部署内に共有し、業務改善に生かしたい（職員 H）

最後に、受講者の LMS 上に投稿したコメントの分析結果を表 6-9 に示す。全 5 回のコメント 73 件（平均文字数 318.58 文字）に対してコーディングを行い、類似したコードをもとに、より抽象的なカテゴリ生成を行った。結果は、「自身の立場を客観視できた」「業務への応用可能性を見出せた」「プログラム改善点が指摘された」といった 3 つのカテゴリが抽出された。

表 6-9　受講者の LMS 上のコメントの分析結果

カテゴリ１：自身の立場を客観視できた
コード１：立ち位置（職員）
①結果よりもプロセスを重視し、改善を繰り返すことが職員という立場でできることであると痛感しました（職員 I）
②今回学んだ知識は日々学生生活や学生活動の支援を行う上で大変参考になり、特に社会情動的スキルでは当部署の存在意義を再確認できました（職員 J）
③３つのポリシーを通じて教職員全員が自分の担っている役割をイチから見直す「きっかけ」となり…（以下略）（職員 K）
④担当する業務が ICT 教育に関連していることもあり…（中略）…その環境・体制を整備する事務局の立場からも…（中略）…どのように対応していくのか、重要な課題があることも実感した（職員 L）

コード２：視点の違い

①ルーブリックを考える際に、学生や事務職員は…（中略）…を重視していたが、教員はテストを受けたのがどんな立場（学部や学年）の学生で、どこに採点の重きを置くかという点を考えていた（職員 M）

②大学を構成する人と顔を向き合わせて議論することが大学のこれからを考えて行く上で重要であると改めて実感した（学生 E）

③学生の意見を聞いて、自分の考えを恥じた瞬間だった。本来考えなくてはならないことを学生から教えてもらった気がした（職員 N）

④教員と学生は講義をする側・受ける側で考え方が違い、また教員同士でも違いが大きかった（学生 F）

⑤普段「教育」の提供を受けている学生の方が、より建設的で的確な意見を持っている（職員 O）

⑥前回のグループワーク研修では学生目線から研修をすることができ、学生の心理が理解出来た。それに対して今回は、実際にルーブリックを作成してみることで教員目線から評価方法を見ることができた（職員 P）

カテゴリ２：業務への応用可能性を見出せた

コード１：目標管理

①業務の目標管理の場でも、第１回目の研修内容にあった PDCA の逆向き設計と、評価基準(C)を作成するために今回のルーブリックを用いれば、活用できそうだと思いました（職員 Q）

②この講習会が終わってから、講習内で自分で作った PDCA サイクルを実行してみました。私は部活動で後輩に考える力をつけるということを目標に設定し、…（中略）…何か成し遂げたい時はまずちゃんと出来たか確認できるようにチェックする方法を作っておくというのはすごく効果的であると実感しました（学生 G）

③教育現場のみならず、職場の業務評価等にも応用すれば、主観的な観点に縛られず、第３者から見ても公平な観点での評価基準を作成することができると思います（職員 R）

コード２：情報共有

①普段の○○（筆者注：学内のアルバイト）業務でも、情報共有は極めて大切であり、…（中略）…今後の業務に生かしていきたいと思います（学生 H）

②同じような情報を与えられても、その文脈が厳密に示されていないと、さまざまな理解が生じることも、いろいろなワークショップでこれまで体験してきたことですが、改めて自分の授業や仕事に引きつけて考えてみたいと思います（教員 A）

③自身の考えを誤解なく相手と共有するために、配慮を忘れず意見交換を行おうとの意識が強まりました（職員 S）

④学生たちと研修プログラムを作成する際には、ルーブリックを取り入れられないか検討したいと思いました（職員 T）

カテゴリ３：プログラム改善点が指摘された

コード１：時間配分

①前半のレクチャー部分を事前学習し、後半のワーク部分に時間の余裕があれば、グループの共有が更にできると感じました（職員 U）

②一つ残念だった点は、研修の進め方が駆け足になっていた点である。今回くらいのボリュームであれば、2 時間は必要だと思った（職員 V）

③今回は、時間的にも、意見をまとめるという意味でも、難しい部分が多かったです（教員 B）

④延長している回も多かったので、次回実施することがあれば、1 回あたり 2 時間の

設定でも良いかと思う（職員 W）
コード２：対話機会
①もっと学生や教員の方々ともお話できる機会があればいいなと感じました。（職員 X）
②今回の研修では多くのことを学ぶことができましたが、欲を言えば、パラダイムシフト等の概念学習についても班員同士で意見交換できる時間が欲しかったです（職員 Y）
コード３：発話機会（職員）
①今回の研修では教員・学生間の意見が主であった。ここにどう職員が関われるかがポイントだと思う。（学生 I）

（３）考察

まず、各回における内容の習得については、表 6-9 の結果から読み取れる。「3 つのポリシー」「PDCA サイクル」「ルーブリック」など、プログラムで取り上げたキーワードが表れていたが、それらを業務に取り入れようとするなど、学習内容の業務への応用可能性に言及するコメントが複数見られた。

また、5 件法で尋ねた質問で、プログラムの前後で平均値に差があった項目として、「言葉や文化・社会背景の異なる人々が集まる場面において適切にふるまうことができる」というものがあった。これは、職員に加え、教員や学生が受講者に加わっていたことが影響していると考えられる。そして、異なる立場との共同体を形成しようとする意識が高揚していたとも考えられる。

この点においては、表 6-8 や表 6-9 の結果からも読み取ることができる。表 6-8 であれば、「全学的な目線から業務を見る心がけを持てるようになった」「教員、職員、学生でディスカッションを行うことで、多角的な目線で 1 つの物事を考えることができた」といったように、業務あるいは学生生活を行う上で視野が広がったという効果がみられた。さらに、業務または学業における「説明方法の変化」「自発的な行動」といった変容がみられる効果もあった。「学生と同じテーマで話すことができ、こういう場を自分の部署でも（業務でも）積極的に作ろうと思いました」といったコミュニティ形成そのものに意欲を持つコメントもみられた。

以上のことから、職員だけでなく、教員や学生を構成員に含む研修を行ったことにより、気づきの質や量、学生中心の業務改善意識の向上がみられたとともに、職員と教員や学生といった異なる立場の構成員との間でコミュニティを形成することに対する意識の高揚も示唆された。

6.5　学習共同体構築への介入

前節では、職員が教員や学生とともに学ぶことにより、異なる立場とのコミュニティ形成の意識が高揚していた可能性に言及した。本章の実践では、このようなコミュニティ形成を実際に行い、それを学習共同体として機能させるところまでの介入を試みた。それが、「職員 Learning Café」の実践である。「職員 Learning Café」とは、最終課題の中から受講者

同士の評価が高く、かつ、プロジェクトのメンバーで実現可能性が高いと判断された提案である。最終課題の発表会終了後に、プロジェクトのメンバーで反省会を行った際に、提案の1つを実行するところまで試みることになった。

提案を具体化するためにまず、プログラムのコアメンバーが提案者の職員に、提案の詳細についてヒアリングを行った。その後、提案者に「職員 Learning Café」のコンセプトや企画の素案（表 6-10）を作成してもらい、それをもとに企画を進めていくこととなった。

表 6-10　職員 Learning Cafe 当初の企画案（イメージ）

現状：学内で開催されている Learning Café →　教員主催のもの、学生主催のものはあるが、職員主催のものがない **提案**：職員主催の Learning Café →　学生にとっては、社会人から直接話を聴くことができるとともに、社会人基礎力を向上させる機会となる。 職員にとっては、教育・学習に直接関与できる機会となり、普段学生対応のない部署の職員も学生と関わることができる。部署を超えて職員同士が協力して企画できる機会にもなる。 **テーマ例**： 報告・連絡・相談のポイント、働く時に大切にすること、学費はどのように使われているか **要領案**： 月 1 回 1 時間程度、コモンズの活用、テーマ及び主宰は職員から広く募集

企画は、プログラムのコアメンバーに加え、受講者の有志を募った。その結果、コアメンバーと 3 名の有志が企画者として加わることとなった。このような企画は初めて実施されるものであったため、既存の制度などとの兼ね合いで解決が必要となった問題があった。

問題の 1 つ目は、業務としての位置づけであった。企画会議や実践は業務時間中に行うことになっていたが、有志の中には、上司の理解が得られず参加が難しいメンバーもいた。その際、コアメンバーの 1 人である人事部門の職員から、上司への依頼状により理解を得る方法や、休憩時間の位置づけで参加する方法などが提案されていた。有志の上司との調整は、コアメンバーである常任理事の協力も得ることにより完了された。

企画会議が 2 回行われた段階で、①年度内に 2 回実施すること、②1 回目は「社会人になるみなさんへ―人生観をベースにした社会への踏み出し方について―」をテーマとして行うことが決まった。表 6-11 が 1 回目の企画案であった。授業支援グループの職員で、コアメンバーの 1 人である D 職員が、授業支援 SA の研修教材として準備していたコンテンツをベースに、ミニレクチャーとグループワークをデザインした。内容については、A 准教授や他のメンバーが事前に一度体験し、実際の所要時間や想定される参加者からの質問など

をシミュレーションすることなどを通じて修正されていった。

表 6-11　職員 Learning Café　第 1 回目企画案

時間	所要	内容	備考
14:40	5 分	・開会挨拶・趣旨説明（A 教員）	
14:45	8 分	・職員自己紹介（C 職員、D 職員、E 職員、有志職員（2 名））	・1 人あたり PPT スライド 1 枚
14:53	15 分	・ミニレクチャー（D 職員）	・配布資料要
15:08 15:16	8 分 12 分	・3－4 人のグループに分かれる＋自己紹介（1 人 1 分程度） ・感想、意見の共有（各グループの発表）	・職員は各グループに入って進行役
15:28 15:33 15:48 16:04 16:08 16:10	5 分 15 分 16 分 4 分 2 分	・この先の人生の「ミッションステートメント」をつくってみよう ワーク内容説明（D 職員） ・個人ワーク ・ミッションステートメント共有（1 人 4 分（発表 2 分＋質疑応答 2 分）×4 人） ・学生から感想を聞く（各グループ 1,2 名程度） ・アンケート記入 ・終わり	・職員の作成例を見せる ・職員は適宜ファシリテーション ・ミッションステートメント実現に向け「働くうえで大切にしたいこと」「人生で大切にしていること」などを議論

第 1 回目の企画案ができあがった段階で、関西大学内でキャリアや就職の支援をする「キャリアセンター」の職員から、自部署の業務として行っているセミナーなどと内容に重複が見られるとの意見があった。この点が 2 点目の問題点であった。常任理事の説明にも納得が得られなかったため、コアメンバーを中心にキャリアセンターとの調整を図った。

調整の過程において、調整の中心となったコアメンバーは、キャリアセンターの取組に関する情報を収集し、企画の実施に向けた素案を複数作成した。調整が取れた内容は、①実施は原案通り行う、②第 1 回目は授業支援 SA や LA のような学内で教育・学習支援を担うスタッフに対象を絞り、学生スタッフの研修として位置づける、といったものであった。また、第 2 回目の実施に向けて、キャリアセンター中堅職員の協力も得られることとなり、企画が進められることとなった。この職員は、日常的に学生とエントリーシートの指導やキャリア相談を通じて学生対応の経験を豊富に積んでいた。

この一連のプロセスを「拡張的学習」の枠組みを用いて考察する。図 6-4 がこれらのプロセスを図示したものである。

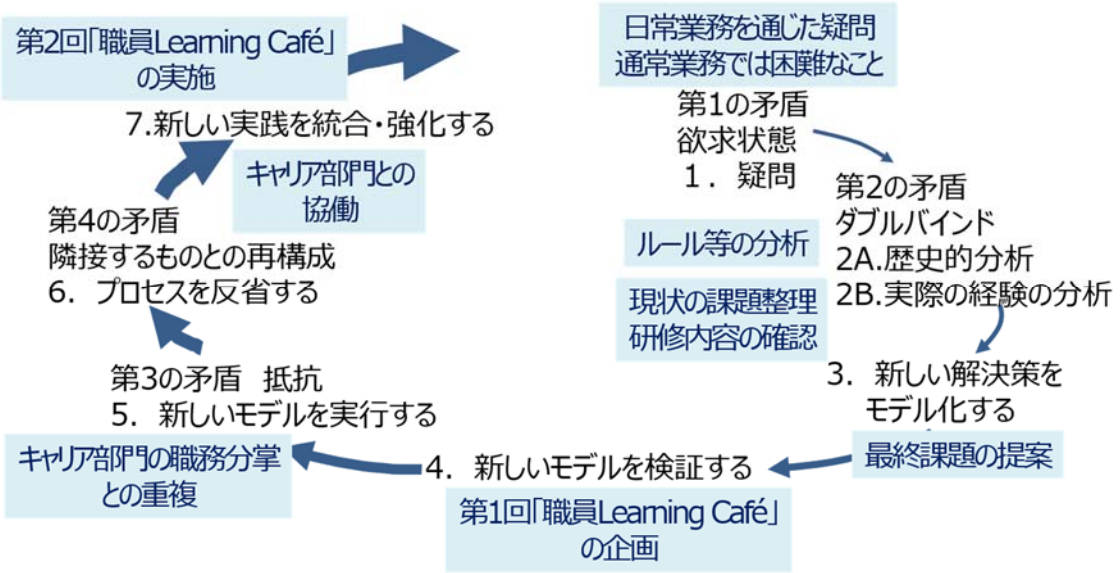


図 6-4　職員 Learning Cafe 実践における拡張的学習のサイクル

まず、職員 Learning Café を提案したいと思う職員個人の疑問から、実現可能性を勘案して「SD 研修プログラム」の最終発表会で提案された。その後、提案者、SD 研修プログラムのコアメンバー、受講者有志により企画された。企画内容の実行にあたっては、キャリアセンターの職務との重複が見られたことによる「第 3 の矛盾」が生じた。

第 3 の矛盾の克服にあたっては、学習共同体の構成員でキャリアセンターとの調整を図り、結果としてキャリアセンターの職務と重複しない形で第 1 回目の企画を実行するとともに、第 2 回目の企画からキャリアセンター職員の協力を得られる形となった。

それでは、この一連のプロセスで拡張したものとは、どのようなものであろうか。1 つは、職員 Learning Café の企画者個人で行った提案を組織的に実現したことにある。企画者個人では成しえなかったことであるし、SD 研修プログラムの企画者側にとっては、職員 Learning Café の企画と実践を通じて、職員の育成機会を拡張させたことになる。

もう 1 つは、職員 Learning Café の実践の質が向上したことにある。キャリアセンターの職務との重複という問題の調整を図るプロセスで、企画に学生対応が豊富なキャリアセンターの職員の協力を得られることとなった。キャリアセンター職員は、第 2 回目の企画のミニレクチャーやワークの内容が、学生がイメージしやすいものかどうかなど、日々の経験を通じた学生の実態を踏まえたアドバイスをしていた。また、第 2 回目の企画の中で、キャリアセンターが発行しているキャリアデザインに関する冊子の中から、企画との関連が深い部分に関するミニレクチャーも担当することになった。

このように、学習共同体に生じた「矛盾」を、学習共同体の拡大を伴いながら克服していく「拡張的学習」の過程を経て、「職員 Learning Café」の実現に至っていたと結論づけられる。次年度以降は、このプログラムを人事部門の公式な研修としての位置づけとすることが検討されている。

6.6　小括

本章では、教育・学習支援能力の育成を目的とした研修プログラムを開発及び実践した。第 5 章の実践とは、プログラムを 4 か月間で 90 分×5 回の体系的なものとし、最終課題として教育・学習支援策の提言に関するレポート提出と発表を求め、全部署の職員及び教員や学生を参加対象とし、常任理事や人事部門も含めて研修を企画した点が異なっていた。教職員及び学生を合わせて約 30 名が受講した。受講後のアンケートの結果から、視野の拡大や多様性の認識、業務または学業における意識や行動の変化に寄与していたことが示唆された。多様な構成員を含んでいたことにより、気づきの質や量、学生中心の業務改善意識の向上がみられたと考えられる。

学習共同体については、最終課題のうち受講者同士の評価が高かった「職員 Learning Café」の実践を通じて、構築されたことが確認された。企画にあたっては「拡張的学習」のプロセスにある「矛盾」が見られ、その克服に向けて学習共同体で取り組む、という動きが見られた。たとえば「職員 Learning Café」の企画会議への参加が難しい職員に対して、人事部門の職員が業務として位置づけるための戦略を提案していた。また、内容がキャリアセンターの職務分掌と重複したことについて意見があり、当該部署の職員に加わってもらい内容の調整を図った。このように、学習共同体に生じた「矛盾」を、学習共同体の拡大を伴いながら克服していく「拡張的学習」の過程を経て、「職員 Learning Café」の実現に至った。

「職員 Learning Café」の実現には、以下のような点で意義を持つ。1 つ目は、部署間連携の教育・学習支援イベントは、関西大学においてこれまで実現していなかった点である。Off-JT の研修プログラムをきっかけに、新規事業を創出できたという点で意義がある。

2 つ目は、その新規事業を創出するプロセスにおいて、企画者である職員の学びにつながっていた点である。たとえば、ミニレクチャーやワークを企画した職員にとっては、1 つの研修をデザインする学びがあった。また、キャリアセンターや人事部門の持つ知識を共有することにより、企画の質を向上し実現することができた。このような過程を通じて、研修のデザインのような汎用的な知識と、各部署が持つ知識のようなローカルな知識の双方を習得し、新しい取組を実践することができたと考えられる。

ただし、本実践を通じて構築された学習共同体の構成員に、学生を含むという段階には至らなかった。「職員 Learning Café」の参加者には、研修プログラムの受講者が 2 名含まれていたが、企画に直接関与することはなかった。この点が、本章の学習共同体構築における介入の限界といえる。より多様な構成員で構成される学習共同体構築のための方法論につ

いては、今後の検討課題であるといえる。

終章　本研究の結論

本研究の目的は、大学組織において職員の能力育成に資するような学習共同体を機能させるための方法論を示すことであった。学習共同体とは、「共通の関心事や共同の知識を構築する意味ある活動を共有する集団」を指す。学習共同体における学習とは、個人の行動と組織のあり方の双方に変容が生じることである。

まず、第 1 章では職員の役割と能力育成の特徴を把握するために、文部科学省の答申など政策文書や先行研究を分析した。財務や総務などの管理部門において職員組織の意思決定への影響力が大きいのに対し、教育や研究支援といった教学部門においては、就職や学生生活の分野を除いては、「学生や教員への対応」や「パターンが決まった職務の実施」が中心となり、意思決定や新規事業に関わる機会は少ない状況であった。能力育成の実態については、学外の団体が主催する研修や、職階あるいは経験の程度により対象者が決められる研修が主流であった。そして、専門性が求められる FD(Faculty Development)など教育・学習支援に関わる「新たな業務」の存在が確認されたが、そういった業務に対応するような、テーマ別あるいは部署に特化した研修機会は少なかった。その中でも「学内で計画し取り組まれているプログラム・研修」が行われている大学はさらに少なかった。

第 2 章では、教育・学習支援に関わる「新たな業務」における職員の役割と能力育成の実態を把握するために、文部科学省の「大学改革推進等補助金」に採択された教育・学習支援を全学的に行う 3 つの事例を取り上げ、分析した。その結果、職員が当事者意識を持ち、教員の補助にとどまらない役割を主体的に担い、ルールの遵守だけでなく、その柔軟な運用にも取り組むことが示された。職員は、教員との先進事例視察や学会発表、学生スタッフの相談対応や指導といった OJT（On the Job Training）や自己啓発を通じて能力を育成していた。さらに、教員や学生スタッフと業務や日常的な対話を通じて学び合う学習共同体が存在し、そこに身を置くことにより、日常業務に対応可能な能力を育成していたと考えられる。一方で、学外への研修や学会参加、大学院通学のような Off-JT（Off the Job Training）により能力育成を図っている実態もみられたが、その効用については特に言及されていなかった。

第 3 章では、第 1 章で行った先行研究の分析結果と、第 2 章の事例における職員の役割や能力育成のあり方が異なる要因について「活動理論」の枠組みを用いた分析を試みた。活動理論は、活動を個人（主体）に起因するものではなく、所属集団やそこに存在する人工物、ルールや目的など、主体を取り巻く環境との相互作用、つまり活動システムにより決定されるとする考え方である。主体である職員、及び、活動システムとしての職員組織の変容は、活動システムの変化によって説明できることになる。その変化は、活動システムの各構成要素間、あるいは、他の活動システムとの間「矛盾」の克服、つまり「拡張的学習」により生じると、活動理論の提唱者であるエンゲストロームは考えた。職員を主体と捉えた場合の活動システムが、学習共同体への参加により拡張的学習が行われていることを確認できれば、職員の業務への対処や態度にも変化が生じるという意味で、活動システムの構成要素であ

る職員個人の能力育成も説明することができる。したがって、本研究全体の分析枠組みとして活動理論と拡張的学習の概念を用いることとした。

活動理論を用いて第 1 章における職員組織と第 2 章で取り上げた事例における職員組織をモデル化したところ、「主体」である職員は「一歩引いて関わる職員」と「当事者としての職員」という違いがあった。また、「対象」は、「学生の学びに資する教育・学習支援」と「教育・学習支援を行う教員の補助」という違いが見られた。そして、職員の活動の結果としては「安定かつ限定的な教育・学習支援」と「サステイナブルな教育・学習支援」という違いがあることを仮説モデルとして提示することができた。このようなサステイナブルな支援を行えるようになった背景には、「コミュニティ」が「制度維持のための機能的集団」ではなく、「互恵的関係を持つ学習共同体」になっていたからであるといえる。したがって、このような「互恵的関係を持つ学習共同体」の構築に効果的な介入方法を明らかにすることが本研究の目的と意義であることを確認した。

第 4 章以降では、筆者が職員として勤務する関西大学の FD 等を担当する組織を取り上げ、学習共同体の構築過程と効果的な職員の能力育成に向けた介入方法を検討した。

まず、第 4 章では、関西大学の授業運営、FD 等を支援する事務組織「授業支援グループ」を取り上げ、その活動内容と変遷について述べた。設立当初は、教員・職員・学生スタッフによる学習共同体が形成されていたものの、制度の確立に伴い、職員と学生スタッフだけで構成される学習共同体に変質した。業務において「授業支援 SA のガイドライン」などの明文化されたルールの整備が進み、「教員の授業支援の充実」というよりは「安定かつ限定的な支援」を志向するようになった。その後、このようなコア業務に加え、教学の組織改革に伴い教育推進部が発足し、その後「大学改革推進等補助金」事業に採択されたことが契機となり、職員と学生スタッフの学習共同体とは別に、教員・職員・学生スタッフによる学習共同体が再度形成され、機能し始めた。この事例から、①事業の発展に伴い、学習共同体の構成員やあり方は変わる、②新規事業は新たな学習共同体形成の契機となる、③同じ職場であっても複数の学習共同体が形成される、といった可能性が示唆された。

第 5 章では、学生対応能力の育成を目的とした研修プログラムを開発及び実践することを通して、学習共同体構築への介入可能性について検討した。「授業支援グループ」を含む「学事局」の構成員 22 名を対象とした学生対応の擬似的なケースを用いた研修を行った。

受講者のアンケート結果から、自身の学生対応に関連する新たな視点の習得や自信につながるといった OJT を補完する効果がみられた。このような気づきを他者との対話を通じて得られたことから、研修の場が受講者にとっての学習共同体として機能していたと考えられる。また、研修で取り上げたケースに対するコメントや受講者募集などについては、受講者の上司である部課長クラスの職員の協力を得た。このような協力を通じて研修プログラムや学生対応に関する対話の機会が生まれたことから、研修の企画者と受講者の上司との間に学習共同体構築の兆候が見られた。さらに、研修当日には見学者として参加した受講者の上司同士でワークの内容に関する議論を行う様子も見られ、受講者の上司同士の学習

共同体構築にも寄与していたと考えられる。また、職員が研修の教材作成やデザイン、講師役を経験する過程が育成の機会になることも示唆された。ただし、このような学習共同体による学び合いが、研修の場を離れて継続していることを確認することはできなかった。

第 6 章では、教育・学習支援能力の育成を目的とした研修プログラムを開発及び実践した。第 5 章の実践とは、プログラムを 4 か月間で 90 分×5 回の体系的なものとし、最終課題として教育・学習支援策の提言に関するレポート提出と発表を求め、全部署の職員及び教員や学生を参加対象とし、常任理事や人事部門も含めて研修を企画した点が異なっていた。教職員及び学生を合わせて約 30 名が受講した。受講後のアンケートの結果から、視野の拡大や多様性の認識、業務または学業における意識や行動の変化に寄与していたことが示唆された。多様な構成員を含んでいたことにより、気づきの質や量、学生中心の業務改善意識の向上がみられたと考えられる。

学習共同体については、最終課題のうち受講者同士の評価が高かった「職員 Learning Café」の実践を通じて、企画に携わった教職員の間で構築されたことが確認された。企画の過程においては「拡張的学習」のプロセスにある「矛盾」が見られ、その克服に向けて学習共同体で取り組む、という動きが見られた。たとえば、「職員 Learning Café」の企画会議への参加が難しい職員に対して、人事部門の職員が業務として位置づけるための戦略を提案していた。また、内容が一部署の職務分掌と重複したことについて意見があり、当該部署の職員に加わってもらい内容の調整を図った。このように、活動システムに生じた「矛盾」を、学習共同体の構成員の拡大を伴いながら克服していく「拡張的学習」の過程を経て、「職員 Learning Café」の実現に至った。

以上の研究から、本研究の結論を述べる。Off-JT を通じて学習共同体を創出するためには、Off-JT を実施する理由や利害関係者が実質的に参加する仕組み、そしてその実質的な参加の継続が求められることが、本研究の結果から示唆された。実施する理由とは、たとえば、担当業務との関連があったり、補助金や事業計画の記載内容に関連していたりすることなどが考えられる。一定の文脈に基づいたコンテンツでないと、実施に至ることが困難といえる。

利害関係者については、教員、課長以上の管理職層、Off-JT コーディネーター、Off-JT サポーターを学習共同体の構成員に含むことが効果的であった。ここでいう Off-JT コーディネーターとは、管理職者層を巻き込む役割を担う人材を指す。特に、第 5 章や第 6 章の結果から、常任理事や部課長クラスなどの管理職が、企画の「中身」を承認するだけでなく、実質的に関与することには意義が認められた。Off-JT の幅広い周知を行えるチャネルを活用できたり、熟達者の知見を Off-JT の内容に含めたりすることによって、受講の効果を高めることにも寄与していた。Off-JT サポーターは、将来の Off-JT コーディネーターとなりうる人材である。Off-JT コーディネーターと Off-JT サポーターの間には上下関係があるわけではないが、Off-JT の運営を実質的に行う役割を担う。LMS の運用やグループワークに必要な物品の準備といった補助的役割だけでなく、研修の企画にも主体的に関与すること

が期待される。

また、単発の研修では学習共同体の継続性の担保が困難であった。逆に、第 6 章のプログラムにおける最終課題や「職員 Learning Café」のような Off-JT と連関する取り組みがあれば、Off-JT を通じて構築された学習共同体が継続的に機能していた。

そして、学習共同体の活動が職員の能力育成及び職員組織の発展と連関するためには、学習共同体に「拡張的学習」の機会があり、そこに生じる「矛盾」を克服することが必要であった。少なくとも、第 6 章で取り上げた事例から、新規事業を創出したり、職務分掌など既存の組織枠組みを超えた取組を試みたりしようとした時に「矛盾」が生じることが示唆された。

これらの結果から、職員の能力育成に資するような学習共同体を機能させるための方法論とは、学習共同体を Off-JT により構築し、組織の発展と連関させる「拡張的学習」の機会を導くような仕組みを戦略的に設けることであると結論づけた。ただし、学習共同体を構築したり発展させたりするための必要条件を示すには、事例研究のさらなる蓄積が必要となるため、今後も研究を継続して行っていく必要がある。

付表

付表 4-1　授業支援 SA 活用のガイドライン

授業支援ＳＡ 活用のガイドライン

教育開発支援センター

本学の教育の質的向上にむけて、授業支援SA制度が導入され、さまざまなニーズにお応えするべく取り組んでまいりましたが、学舎間の取り扱いの差異や運営上の問題点なども見受けられるようになりました。そこで、教育開発支援センターでは、授業支援SAに業務をご依頼いただくうえでのガイドラインと留意事項を作成しております。

今後の授業支援SA制度の質的充実のため、なにとぞご理解いただきたくお願い申しあげます。

授業支援ＳＡ（スチューデントアシスタント）について

ご依頼いただいた業務につきましては、本学の学生である授業支援ＳＡが担当いたします。

➢授業支援ＳＡとは：授業の教育効果を高めるために、担任者が授業運営において行わねばならない軽微な用務を補助したり、担任者単独では負担になる業務について補助を行う本学の学生を指します。

※ 授業の中で専門知識や技術を指導する職務については担えません。

授業支援制度について

授業運営に関わることについては、各学舎にあります「授業支援ステーション」にて承ります。具体的な業務内容は次のとおりです。

- ○ 授業時配付資料の印刷
- ○ 設置や利用の際に、時間や技術を要する機器（プロジェクターやAV機器など）の設置および利用補助
- ○ カードリーダーによる出欠調査
- ○ ミニッツペーパー（コメント用紙）の配付、回収、整理
- ○ レポートの回収、整理
- ○ 授業のビデオ撮影
- ○ 授業期間中の試験問題の配付、回収

※ 教室での資料配付および回収補助については、ご相談事項とさせていただきます。

上記のほか、教育や授業の効果・効率を高め質的向上につながる支援をご希望の場合は、各学舎授業支援ステーションまでご相談ください。

授業支援ＳＡ業務依頼申し込みについて

- ○ 申し込み先　：　授業支援ステーション（各学舎）
- ○ 申し込み時期　：　できるだけ学期初めにお願いします。
- ○ 留 意 点　：　授業支援ＳＡの人員には限りがありますので、ご依頼をお受けできない場合があります。

授業支援SAを活用するにあたっての留意事項

１．教育効果の促進とは無関係なご依頼はご遠慮願います。

限られた人員と１０分間という短い休憩時間を中心に業務をまかなうため、教育効果の促進に直接関係がなく、先生ご自身で対処可能なご依頼はお控えください。あくまでも「授業の教育効果」と結びつく内容でご活用願います。

２．授業支援ＳＡが判断と責任を迫られるようなご依頼はご遠慮願います。

（例）「教室での出欠調査の際、遅刻者や不在者、一時退出者への出席可否判断を授業支援ＳＡに任せる」

「当日は担任者が不在なので、代わりに授業支援ＳＡのみで試験監督をして欲しい」

授業の運営全般においては先生方が主体であり、授業支援SA や職員はあくまで補助であります。授業における判断と責任は、当該科目の担任者に委ねられています。

したがいまして、授業支援ＳＡに高度な判断や重責を担わせることは避けてください。また授業支援ステーションには職員も最小限の人数しか勤務していないため、職員の随行が前提となるご依頼をお受けできない場合があります。

３．私語などで騒がしい授業環境など、授業における問題は授業支援ＳＡに累が及ばないよう、担任者が主体的に解決していただくようご配慮ください。

（例）「教室において授業態度不良な学生の指導・注意を授業支援ＳＡにしてほしい」

近年、一部の学生の授業態度の悪化が深刻化しております。特に大教室での授業にいたっては、授業中の学生の出入りも多く見受けられ、出欠調査業務がかなり困難な状態です。もちろん授業支援ステーションの職員も解決に向け対処はいたしますが、現場においては担任者の判断に依拠するところが大です。

４　成績に直接関わる業務については、授業支援ＳＡに介在させないようお願いいたします。

（例）「平常試験において、模範解答に基づき採点、点数入力をお願いしたい」

テストの採点や点数入力など、成績に直接関わる業務については、授業支援ＳＡでは担うことができません。授業支援ＳＡには答案整理業務やレポート整理業務までを職務範囲としておりますので、ご協力願います。

以　上

本学の教育の質的向上をめざし、授業支援内容を今後さらに発展させていきたいと考えております。

先生方からも積極的なご意見をお寄せいただき、大学として取り組んでまいりたいと考えておりますので、ご協力のほどよろしくお願い申しあげます。

付表 4-2　関西大学ラーニング・アシスタント規程

関西大学ラーニング・アシスタント規程

制定　平成 25 年 2 月 28 日

（趣旨）

第１条　この規程は、関西大学（以下「本学」という。）が雇用するラーニング・アシスタント（以下「LA」という。）について必要な事項を定めるものとする。ただし、この規程に定めのない事項については、定時事務職員就業規則に定めるところによる。

（定義）

第２条　この規程における用語の定義は、次の通りとする。

(1)　LA

全学の初年次導入科目を中心に第３条に規定する業務を行う者をいう。

(2)　担任者

LA を活用する科目を担当する教育職員をいう。

（業務内容）

第３条　LA は、担任者の責任のもとで次に定める業務を行う。

(1)　授業中における学習支援

(2)　授業の前後における担任者との授業に関する打ち合せ

(3)　その他、受講生の学習を促進する業務の補助

（資格）

第４条　LA となることができる者は、原則として本学学部生とする。ただし、LA を選考する学部・学科等が認めた場合は、この限りではない。

（雇用）

第５条　LA は、所定の手続きを経て、定時事務職員として雇用される。

（通勤手当）

第６条　LA の通勤手当は、通学定期券の発行を受けることのできる区間で勤務する場合には支給しない。

（運用）

第７条　LA の活用については、ラーニング・アシスタント制度に関するガイドラインに定める。

（研修）

第８条　LA は、業務の遂行に必要な研修を受けるものとする。

（遵守義務）

第９条　LA は、この規程、ラーニング・アシスタント制度に関するガイドライン及び業

務上の指示命令を遵守し、誠実に業務を遂行しなければならない。

（禁止事項）

第１０条 担任者はLAに対して、次に掲げる事項に該当する業務をさせてはならない。

(1) 教育効果の促進とは無関係の業務

(2) 担任者の管理下にない場合の業務

(3) 成績評価に直接かかわる業務

(4) 担任者の秘書的業務

(5) その他、大学が禁止事項と定める業務

（事務）

第１１条　この規程に関する事務は、授業支援グループの所管とする。

（規程の改廃）

第１２条　この規程の改廃は、教育開発支援センター委員会の議を経て行う。

附　則

この規程は、平成25年4月1日から施行する。

付表 4-3　授業におけるラーニング・アシスタント活用のガイドライン

授業におけるラーニング・アシスタント活用に関するガイドライン

教育開発支援センター

【ガイドラインの目的】

1　ラーニング・アシスタント活用に関するガイドラインは、ラーニング・アシスタント（以下「LA」という。）及び LA に関係する授業担任者（以下、「担任者」という。）、事務局の役割などを定め、LA 活用の円滑な運営を図ることで、関西大学の教育力を高めることを目的とする。

【LAの定義】

2　LA の位置づけ及び役割

LA とは、全学の初年次対象の科目を中心に関西大学ラーニング・アシスタント規程第３条に規定する職務を行う者をいう。自身の受講経験に基づいた受講生の学習支援等を行い、受講生が大学生としての学び方や学ぶ姿勢を体得できるように促進すること、及び、受講生に関する様々な情報を担任者と共有することを通じて当該科目における受講生の学習効果を高めることを目的とする。

【LA の業務】

3　授業における業務

(1) 授業中における業務

グループワーク等のファシリテーション、モデルプレゼンテーションの提示、専門知識や技術を要しない質疑への対応等をする。

(2) 授業外における業務

担任者との授業に関する打ち合わせ、LA業務の省察（リフレクションペーパー記入）等をする。

4　LA が担当できない業務

以下の業務は、LA が担当することはできない。

(1) 担任者が不在時の授業代行

LA は、担任者が不在となる状況下で授業を代行することはできない。

(2) 成績評価に直接関わる業務

成績評価は担任者が責任を有し、LA がこれに従事してはならない。

(3) 担任者の秘書的業務

LA は、授業に関連しない担任者の秘書的業務に該当するものに従事することはできない。

5　LA の業務内容の変更

LA の業務内容を変更する場合は、教育開発支援センター委員会の許可を得なければならない。

【担任者の役割】

6　担任者の役割

業務を指示する担任者は、本ガイドラインを遵守し、以下の役割を有する。

(1)　LA と授業内外で打ち合わせ等を行うことで、業務の内容・責任等を明確に指示する。

(2)　LA が円滑に業務を遂行できるように授業運営において配慮を行う。

(3)　LA と学期終了時に総括的な振り返りを行い、教育開発支援センター長の求めに応じて振り返りの内容を報告する。

【LAに関する各学部・学科等の役割】

7　LA 制度の運用・管理

各学部・学科等は、本ガイドラインに定める内容を踏まえ、LA を活用する科目を選定する。また、各学部・学科等の長は、LA 制度の運用に関して責任を負う。

8　事務局

LA に関しては、授業支援グループが事務を担当する。

【LA制度に関する運用】

9　LA を活用する授業科目の申請

(1)　担任者は、各学部・学科の所属長を通じて、ラーニング・アシスタント活用授業申請書(以下、「申請書」という。）を教育開発支援センター長に提出する。

(2)　申請にあたっては、申請書の所定欄に以下の項目を明記するよう留意する。申請する科目は、アクティブラーニング型授業(PBL(Problem Based Learning または Project Based Learning)またはグループワークを含む授業等)であることが望ましい。

①　授業の特色

②　LA の活用方法

③　期待される効果

④　LA の具体的な業務内容

(3) 申請書の確認

教育開発支援センター委員会は、本ガイドラインで定める内容などから逸脱し

ていないか、申請内容を確認する。

10 LA 活用の報告

担任者は、学期終了時に報告書を作成し、教育開発支援センター長に提出する。ただし、3 学期間以上 LA を活用している科目については、報告書の提出は不要とする。

11 研修会への参加

LA は、原則として教育開発支援センターが実施する研修に参加しなければならない。

12 学外での LA 活用

学外で LA を活用する場合は、LA 活用の申請時に活用の理由、活用場所や回数等の詳細を教育開発支援センターに申し出ることとする。

【危機管理】

13 危機管理体制

(1) 担任者は、危機やトラブル等にあたり、速やかな解決に努力するとともに、関連部署に適切な報告を行う義務を負う。

(2) LA は、業務にあたり、受講生とトラブルが生じた際には、担任者に相談・報告しなければならない。また担任者は、内容を速やかに教育開発支援センター長に報告しなければならない。

(3) LA は、業務にあたり、担任者とトラブルが生じた際には、教育開発支援センター長に相談・報告しなければならない。

(4) トラブルが生じた際には、教育開発支援センター長及び各学部・学科、研究科・専攻等の長は連携し、適切に対応しなければならない。

14 ハラスメント対応

(1) 担任者、LA 及び教育開発支援センター長は、関西大学ハラスメント防止に関する規程をよく理解し、それぞれの言動等がハラスメントにつながらないよう、十分に配慮しなければならない。

(2) 担任者、LA 及び教育開発支援センター長は、ハラスメントに該当する行為を受ける、もしくは目撃した場合には、速やかに関西大学ハラスメント防止委員会の当該窓口に報告・相談しなければならない。

15 個人情報保護

LA は、業務上知り得た情報について、次のとおり取り扱わなければならない。

(1)　個人情報を含む情報を取り扱う場合は、担任者のもとで行わなければならない。
(2)　学生の成績や連絡先等の個人情報を、LA 業務以外に利用してはならない。
(3)　個人情報を教室、事務室、担任者の個人研究室もしくはその他限られた学内施設の中でしか利用してはならない。
(4)　学内であっても個人所有のパソコンを用いて処理してはならない。
(5)　どのような媒体や方法であっても、学外に持ち出してはならない。

附　則

このガイドラインは、2013 年 4 月 1 日から適用する。

附　則

このガイドライン（改正）は、2016 年 5 月 25 日から適用する。

附　則

このガイドライン（改正）は、2017 年 5 月 24 日から適用する。

以上

付表 5-1　学修コンシェルジュ育成プログラム　ワークシート

ワークシート①　個人ワーク（グループワーク前）

氏名：＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

問１：あなたの立場にあてはまるものに○をつけてください。

休学させるべき　　休学させるべきでない

問２：問１のように考えられる理由は何ですか。

理由１：

理由２：

理由３：

ワークシート②　個人ワーク（グループワーク直後）

氏名：＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

問１：あなたの立場にあてはまるものに○をつけてください。

休学させるべき　　休学させるべきでない

問２：問１のように考えられる理由は何ですか。

理由１：

理由２：

理由３：

ワークシート③　個人ワーク（最終的な意見）

氏名：＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

問１：あなたの立場にあてはまるものに○をつけてください。

休学させるべき　　休学させるべきでない

問２：問１の意見はグループワークの前と変わりましたか。

変わった　　変わらない

問３：問１のように考える理由は何ですか。

※　ワークシート②と理由が同様であれば、「ワークシート②と同様」と記入してください。個人的な意見に変更はなくても、そう考える理由に追加や変更がある場合は、追加や変更部分を含めて記入してください。

問４：今回の研修を通して、新たに気づいた点や感想を自由に記入してください。

付表 6-1　SD 研修プログラム　各回のシラバス（概要）

第1回　カリキュラムと大学教育　―内部質保証システムの構築とは―（5 月 19 日）

目標①	大学や各学部が学生に４年間でどのように育ってほしいと考えているか、そのためにどのような授業科目や教育プログラムを用意しているかを説明できる
目標②	（教職員）教育の質保証の観点から、カリキュラムの効果的な運用を支援するために、学部あるいは個人がどのように工夫できるかを説明できる （学生）学生が目的に合った履修をしやすくするためにカリキュラムが工夫されていることを説明できる
目標③	（教職員）各学部のカリキュラムが持つ特徴を活かすために、部署または個人で行える支援策を提案できる （学生）科目間のつながりを理解し、それらを踏まえて履修相談に対応できる

（１）事前（20 分）

教材閲覧	Between（進研アド発行）2013 年 6－7 月号掲載の論説「教育プログラムに実効性をもたらす 5 つの条件」を読んでください（10 分）。
事前課題	課題の文献を読んで、200 字以上（～400 字程度）で、感想や意見を自由にコメントしてください。（10 分）。

（２）対面（90 分）

- 自己紹介+事前学習の共有
- レクチャ　　内部質保証システム導入の背景
- ワーク　　実際にシステムを作ってみよう
- クロージング

第2回　教育から学習へ（6 月 2 日）

目標①	高等教育機関におけるパラダイムシフトが理解でき、学生中心主義について説明できる
目標②	（教員）学習パラダイムに基づき、学生がアクティブに学ぶ授業をデザインできる。 （職員）グループワークの価値と意義を講義型授業に慣れ親しんでいる学生に必要に応じて伝えることができる。 （学生）グループワークを進める上で注意すべきことがらについて複数の項目を列挙することができ、それを実践するために何が必要なのかを考えることができる。

（1）事前（20 分）

動画閲覧	パラダイムシフトとアクティブラーニングの意味を丁寧に捉える（10 分）。
事前課題	上記②の目標を実現するために必要なことをそれぞれの立場から考えてみてください。後の対面ワークで発表していただきます（10 分）。

（2）対面（90 分）

ワーク1	事前課題をグループの中で共有し、それをプレゼンします（15 分）。
ワーク2	グループワークで留意すべきいくつかの事柄について疑似体験をしながら考えていきます（65 分）。
ワーク3	今回の学習内容を踏まえて、学生が中心となって学ぶことのできる授業を実践するために、何が必要なのか、自分には何ができるのかをまとめます（10 分）。

第3回　教育評価と大学教育（6 月 16 日）

目標①	・授業設計における目標、教育方法、評価のバランスについて説明できる ・教職員・学生の立場から教育におけるルーブリック活用の効果と課題について説明できる
目標②	（教員）自身の授業や関西大学においてルーブリックを活用した教育改善例を提案できる （職員）所属部署や関西大学においてルーブリックを活用した教育改善例を提案できる （学生）ルーブリックを活用した学習改善例を提案できる

（１）事前（20 分）

事前課題	1）学習目標に適した評価方法、アクティブラーニングの評価に関する動画を視聴（10 分） 2）動画の内容を踏まえ、「学生向けルーブリックの使い方ガイド」のルーブリック評価体験（レポートあるいはプレゼンテーション）を行う（10 分） ※評価体験を行った冊子を当日ご持参ください。

（２）対面（90 分）

導入	事前課題（1）の解説（10 分）
ワーク1	事前課題の共有（20 分） －事前課題（2）をグループの中で共有・ピアレビューを行う（10 分） －全体共有（5 分）・質疑応答（5 分）
ワーク2	1）テーマに基づいたルーブリックの作成（45 分） －初年次共通教養科目のレポート課題をテーマに、ルーブリックを作成する 2）ルーブリック作成ワークを行い、全体共有を行う（15 分）

第4回　ICT と大学教育（6 月 30 日）

目標①	大学教育における ICT 活用事例を挙げ、活用のメリットと課題を俯瞰的に説明できる。
目標②	ICT 活用を促進するための環境や支援方法を俯瞰的に説明できる。
目標③	俯瞰的な観点から本学の教育・学習における ICT 活用の支援方法や環境の改善提案を行える。

教育から学習へパラダイムの移行の中で展開する学習者の ICT リテラシーの向上・涵養を目標とする。

（教員）学習パラダイムに基づき、授業内外で学生がチームベースでアクティブに学ぶ授業をデザインできる。

（職員）チームで ICT を活用して学ぶことの価値と意義をアクティブラーニングの観点から、講義型授業に慣れ親しんでいる学生に伝えることができる。

（学生）チームでの学びを邁進するための工夫について、他のメンバーに説明できる。チームで学習目標についての合意形成ができ、チーム全体で俯瞰的に学びを深めることができる。

（１）事前（30 分）

動画閲覧	教育における ICT の進展の現状を把握してください。（10 分）
事前課題	本学の ICT の現状について、資料を読んでください。大事だと思うキーワードをそれぞれ５つずつメモしてください。研修でチームメンバーと共有します。（20 分）

（２）対面（90 分）

ワーク	チーム PBL : チームメンバー全員が同じページでチームプロジェクトを ICT 活用で進めていくことを実践体験します。（共感）→（課題の定義）→（目標設定）→（プランニング）→（実践 : 最適案の創出）→（俯瞰的なふりかえり）（80 分）
ふりかえり	研修全体のふりかえり（10 分）

第5回　学習環境と大学教育（7 月 14 日）

目標①	「なぜ、いま学習環境を見直す必要があるのか？」について説明できる
	（教職員）コモンズでの自律的な学習を促進するための要素について 3 つ以上説明できる。 （学生）本学における教育・学習支援の現状に照し合せ、課題を見出しその解決策を提案できる。
	関西大学をよくするため、部局間連携による相乗効果を図った実現可能性の高い学習環境や学習支援を 1 つ提案(デザイン)できる。

（1）事前（20 分）

事前課題	1）関西大学と他大学における「アクティブ・ラーニング・スペース」と学習支援に関する動画を視聴（10 分） 2）①これまでに執筆したふりかえりのレポート、あるいはこれまでに執筆した文章を基にライティングラボで支援を受け、支援内容、効果と課題について A4 半分程度にまとめる。 ②ラーニングカフェに参加して、支援内容、効果と課題について A4 半分程度にまとめる。 ③MI ルームにおける学習支援に参加して、支援内容、効果と課題についてまとめる。 ④ラーニングコモンズで学習に取り組んでいる学生 2 名にインタビューをし、どのような学習をしているのかを A4 半分程度にまとめる。 ⑤ラーニングコモンズに 30 分滞在し、学生がどのようなことをしているのかを観察し、メモにまとめる（40 分）。

（2）対面（90 分）

導入	①グループワーク 1　　事前課題のグループ内共有（15 分）、事前課題に関する質疑応答(5 分)
ワーク 1	②講義（15 分） ③グループワーク 2　　「関西大学の学習環境の良いところ・改善すべきところ」（50 分）、まとめ（5 分）
ワーク 2	④個人ワーク→関大 LMS に登録 より良い学習環境をつくるために、私は何ができるか、 今日のプログラムから学んだこと、考えたこと（400 字程度）

付表 6-2　SD 研修プログラム　企画から実践までのスケジュール

回	年月日	内容
1	2016.10.6	他大学事例共有、方向性検討（内容、実施方法、課題）
2	2016.10.12	プログラム（PG）素案検討①
3	2016.10.19	（FD/SD 連携プロジェクト（PJ）　CTL 専門委員会審議・了承）
4	2016.10.20	人事課研修体系説明、PG 素案検討②、役割分担決め
5	2016.11.11	PG 素案検討（各回の PG）③
6	2016.12.8	PG 素案検討（各回の PG）④
7	2016.12.19	PG 素案検討（各回の PG）⑤
8	2017.1.12	PG 素案検討（各回の PG）⑥
9	2017.1.30	PG 素案検討（各回の PG）⑦、開始までの段取り検討
10	2017.3.15	CTL 専門委員会（懇談）
11	2017.3.24	教育推進委員会（報告）
12	2017.3.28	授業支援 SA 研修での周知（学生向け）
13	2017.4.4	広報・開始までの段取り検討
14	2017.4.11	事務主管会議（報告）
15	2017.4.14	学生の申込締切
16	2017.4.19	CTL 専門委員会（報告）
17	2017.4.21	教育推進委員会（報告）
18	2017.4.26	CTL 委員会（報告）
19	2017.4.26	申込締切①（4 月 25 日時点で締切延長（5 月 10 日まで））
20	2017.4.28	事前説明会
21	2017.5.10	申込締切②
22	2017.5.12	教育推進委員会（学部からシラバス作成の要望）
23	2017.5.12	広報のプレスリリース
24	2017.5.19	第 1 回 PG
25	2017.6.2	教育推進委員会（シラバス提示）
26	2017.6.2	第 2 回 PG
27	2017.6.6	教員向け再周知
28	2017.6.16	第 3 回 PG
29	2017.6.30	第 4 回 PG
30	2017.7.14	第 5 回 PG
31	2017.8.20	最終課題締切
32	2017.9.1	最終課題報告会

参考文献

・ベネッセ総合教育研究所（2014）『高大接続に関する調査』

・ベネッセ総合教育研究所（2015）『大学での学びと成長に関する振り返り調査』

・Brown, A.L., and Campione, J.C. (1996) “Psychological Learning Theory and the Design of Innovative Learning Environments: On Procedures, Principles, and Systems”, in L. Schauble, and R. Glaser (Eds.), In *Innovations in learning: New environments for education,* NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

・Brown A.L., amd Campione J.C.(1990) "Communities of learning and thinking, or a context by any other name", *Human Development*, 21, pp.108-125.

・大学改革支援・学位授与機構(2016)『高等教育に関する質保証関係用語集（第 4 版）』

・Dewey, J. (1916) *Democracy and Education*, NY: Macmillan.

・同志社大学 PBL 推進センター（2012）『プロジェクト・リテラシーと新しい教養教育～課題探究能力を育成する PBL 教育の方法論的整備～取組報告書』

・江原武一(2013)「大学と国家・市場」広田照幸・吉田文・小林傳司・上山隆大・濱中淳子編『組織としての大学：役割や機能をどうみるか』岩波書店、pp.25-52.

・エンゲストローム(1999)、山住勝広・松下佳代・百合草禎二・保坂裕子・庄井良信・手取義宏・高橋登（訳）『拡張による学習：活動理論からのアプローチ』新曜社

・Engestrom.Y., (2001) “Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization”, *Journal of Education and Work,* 14(1), pp.133-156.

・藤野裕介(2015)「“全カリ”、もうひとつの横顔」、『全学共通カリキュラム大学教育フォーラム』第 20 号、立教大学全学共通カリキュラム運営センター、pp.87-88.

・藤原久美子(2013)「大学職員における大学院教育の有用性に関する一考察」、『大学行政管理学会誌』第 17 号、pp.95-102.

・藤原将人(2015)「大学職員の能力の形成と大学院修学 ： 大学職員の大学院修学における意義と課題を中心に」『大学行政研究』第 10 号、pp.117-130.

・福留（宮村）留理子(2004)「大学職員の役割と能力形成－私立大学職員調査を手がかりとして」日本高等教育学会編『高等教育研究』第 7 集、pp.157-176.

・福島一政(2010)「大学のユニバーサル化と SD－大学職員の視点から」日本高等教育学会編『高等教育研究』第 13 集、pp.43-60.

・羽田貴史(2010) 「高等教育研究と大学職員論の課題」日本高等教育学会編『高等教育研究』第 13 集、pp.101-112.

・羽田貴史(2013) 「大学職員論の課題」『大学職員論叢』第 1 号、pp.15-23.

・林一夫(2006)「大学職員の今後のあり方・役割、取得すべき能力や知識技術-教務系職員を中心として」『大学教育学会誌』第 28 巻第 2 号、pp.101-107.

・檜森茂樹(2009)「私立大学における職員育成システムの改革に関する実証的研究－序章」『大学行政管理学会誌』第 13 号、pp.25-38.

・堀田裕司(2016)「職場における組織市民行動と関連する要因の検討」『広島大学大学院教育学研究科紀要』第三部第 65 号、pp.87-91.
・伊藤彰浩(2010) 「高等教育研究としての SD 論：特集の趣旨をめぐって」日本高等教育学会編『高等教育研究』第 13 集、pp.101-112.
・今田晶子(2008)「『コラボレーション』の前提を考える　―教員・職員関係論の試み―」、『大学教育学会誌』第 30 巻第 2 号、pp.32-35.
・岩﨑千晶・久保田賢一・水越敏行(2008)「組織的な教員支援としてのスチューデント・アシスタントの効果と課題」『日本教育工学会論文誌』32（Suppl.）、pp.77-80
・岩﨑千晶・長瀬勇輝・遠海友紀・齊尾恭子・水越敏行(2009)「大規模私立大学におけるスチューデントアシスタント制度の評価」、第 15 回大学教育研究フォーラム発表資料
・岩﨑千晶・田中俊也・竹中喜一・川瀬友太「関西大学における教育補助者を活用した活動、授業実践の動向分析―学部生・院生の教育力活用制度の全学展開に向けて―」『関西大学高等教育研究』第 3 号、pp.53-67.
・各務正・山本淳司・秦敬治・山﨑その(2016)「組織文化に基づく大学職員試論」『大学職員論叢』第 4 号、pp.59-68.
・貝原亮(2011)「我が国の TA 制度の事務管理に関する考察 －国立大学を例に－」、『名古屋高等教育研究』第 11 号、名古屋大学高等教育研究センター、pp.153-170.
・金井壽宏・楠見孝(2012)『実践知　エキスパートの知性』有斐閣
・神田由美子・富澤宏之（2015)「大学等教員の職務活動の変化－『大学等におけるフルタイム換算データに関する調査』による 2002 年、2008 年、2013 年調査の 3 時点比較－」、調査資料 No.236、科学技術・学術政策研究所 科学技術・学術基盤調査研究室
・関西大学(2012)『三者協働型アクティブ・ラーニングの展開　平成 23 年度　成果報告書』
・関西大学(2011)『三者協働型アクティブ・ラーニングの展開　平成 22 年度　成果報告書』
・関西大学(2010)『三者協働型アクティブ・ラーニングの展開　平成 21 年度　成果報告書』
・関西大学(2010)「授業支援 SA 活用のガイドライン」
・関西大学(2017)『HANDBOOK　2017』
・関西大学(2017)「2018 年春学期授業支援 SA 募集要項」
・加藤毅（2010)「スタッフ・ディベロップメント論のイノベーション」日本高等教育学会編『高等教育研究』第 13 集、pp.61-78.
・加藤善子(2007)「ラーニング・コミュニティ・教育改善・ファカルティ・デヴェロプメント」『大学教育研究』第 16 号、pp.1-16.
・川瀬友太・竹中喜一(2012)「2011 年度春学期授業評価アンケートの分析と課題」『関西大学高等教育研究』第 3 号、pp.95-104.
・川島啓二・大枝さやか・長瀬恵(2013)「学生支援担当教職員のキャリア・パスと求められる能力～越境の光と影～」『大学教育学会誌』第 35 巻第 2 号、pp.42-45.
・木村弘志(2016)「大学職員調査の過去と未来 -先行調査の整理・分析および、今後求めら

れる調査の提案」『大学アドミニストレーション研究』第 6 号、pp57-70.
・北野秋男（2006）『日本のティーチング・アシスタント制度－大学教育の改善と人的資本の活用』東信堂
・小林忠資・中井俊樹(2017)「映画『ビリギャル』を活用した大学職員の能力開発に向けた集合研修」『大学教育実践ジャーナル』第 15 号、pp.67-73.
・国立教育政策研究所 FDer 研究会(2009)『大学・短大で FD に携わる人のための FD マップと利用ガイドライン』
・Lave,J.,Wenger,E(1993)、佐伯胖（訳）『状況に埋め込まれた学習―正統的周辺参加』産業図書
・松本雄一(2012)「実践共同体概念の考察―3 つのモデルの差異と統合の可能性について―」『商学論究』、関西学院大学商学研究会、pp.163-202.
・McNay, I. (1995), "From the Collegial Academy to Corporate Enterprise: The Changing Cultures of Universities" In T. Schuller (Ed.), The Changing University? (pp.105-115). Buckingham: SRHE & Open University Press.
・三浦真琴（2014）「アクティブ・ラーニングことはじめ」、関西大学第 10 回 FD フォーラム講演資料
・文部科学省（2016）大学における教育内容等の改革状況について（平成 26 年度）、http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/__icsFiles/afieldfile/2017/02/17/1380019_1.pdf （参照日 2017 年 11 月 30 日）
・文部省（2000）「大学における学生生活の充実方策について（報告）　―学生の立場に立った大学づくりを目指して―」、http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/chousa/koutou/012/toushin/000601.htm、2017 年 11 月 8 日確認
・森朋子（2014）「キーワードで読み解く大学改革の針路　第1回　反転授業」、『Between』2014年4-5月号、pp.34-35、進研アド
・森朋子（2015）「反転授業―知識理解と連動したアクティブラーニングのための授業枠組み」、『ディープ・アクティブラーニング』松下佳代編著、pp.52-57、勁草書房
・長濱文与・安永悟・関田一彦・甲原定房(2009) 「協同作業認識尺度の開発」『教育心理学研究』、第 57 巻第 1 号、pp.24-37.
・中原正樹・北川将己・中村啓吾・山内尚子（2013）「つながりを重視する職員の自主的勉強会「むすび塾」の活動、『高等教育フォーラム』第3号、pp.45-49.
・中原伸夫（2011）「プロジェクト科目とは何か？　PBL授業の支え方」『学生・職員と創る大学教育』、ナカニシヤ出版、pp.167-175.
・中井俊樹(2014)「教学マネジメントにおける大学職員の役割」『高等教育研究』第 17 号、pp.95-112.
・National Survey of Student Engagement (2016) “Engagement Insights: Survey

Findings on the Quality of Undergraduate Education— Annual Results 2016", Bloomington, IN: Indiana University Center for Postsecondary Research.
・夏目達也(2013)「大学職員の主体性を尊重した職務遂行能力の形成－国立大学を中心に－」『名古屋高等教育研究』第13号、名古屋大学高等教育研究センター、pp.5-24.
・日本学生支援機構(2017)『大学教育の継続的変動と学生支援―大学等における学生支援の取組状況に関する調査（平成 27 年度）より―』、http://www.jasso.go.jp/sp/about/statistics/torikumi_chosa/__icsFiles/afieldfile/2017/04/14/h27torikumi_houkoku.pdf、2017 年 12 月 10 日確認
・日本学生支援機構(2014)『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―』、www.jasso.go.jp/about/statistics/torikumi_chosa/__icsFiles/afieldfile/2015/1""2/08/h25torikumi_houkoku.pdf、2017 年 12 月 10 日確認
・日本学生支援機構（2009）『「大学、短期大学、高等専門学校における学生支援の取組状況に関する調査について」調査報告』、http://www.jasso.go.jp/about/statistics/torikumi_chosa/__icsFiles/afieldfile/2015/10/08/outline_1.pdf、2017 年 12 月 10 日確認
・西田邦昭(2005)「教学改革とマネジメントスタッフの役割　―組織改革と人材育成―」、『大学教育学会誌』第27巻第1号、pp.40-45.
・野中郁次郎・竹内弘高(1996)『知識創造企業』、東洋経済新報社
・小田秀邦・中村洋右・永嶋恒治・原田剛「教職協働と職能開発に関する萌芽的研究」、『関西学院大学高等教育研究』第 4 号、関西学院大学高等教育推進センター、pp.53-69.
・大枝さやか(2013)「キャリア支援からアカデミックプランニング支援へ」、『大学教育学会誌』第 35 巻第 2 号、pp.42-45.
・小方直幸(2013) 「大学教員と経営・管理業務―教職協働時代の大学経営人材養成方策に関する調査から―」山本眞一編『教職協働時代の大学経営人材養成方策に関する研究(高等教育研究叢書 123)』広島大学高等教育研究開発センター、pp.14-27.
・岡田聡志・白川優治・米田奈穂・谷奈穂・御手洗明佳・多田伸生・奥田聡子・竹内比呂也(2016)「教育・学修支援に求められる大学職員の資質・能力と専門性に関する探索的研究」『大学教育学会誌』第 38 巻第 2 号、pp.47-56.
・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』第 15 号、名古屋大学高等教育研究センター、pp.5-22
・小貫有紀子（2011）「ピア・サポートの現状と課題－ピア・サポートの拡大と多様化－」、『学生支援の現代的展開―平成 22 年度学生支援取組状況調査より―』、日本学生支援機構、pp.63-77
・大嶽龍一・辻忠博・雨宮史卓（2014）「全学的な FD 等教育開発の効果的推進を見据えた教職員の意識と大学組織の在り方―FD 等組織調査対象大学と日本大学との比較も踏まえて―」、『日本大学 FD 研究』第 2 号、pp.1-20.

・立教大学全カリの記録編集委員会編(2001)『立教大学＜全カリ＞のすべて - リベラル・アーツの再構築 - 』東信堂.
・Rogoff, B. (1994) “Developing Understanding of the Idea of Communitier of Learners”, Mind, culture, and activity, 1(4), pp.209-229.
・阪上真一(2013)「2011 年度事業報告」、『九州産業大学基礎教育センター研究紀要』第 3 号、pp.91-104.
・坂本孝徳、増田貴治(2010) 「事務局職員の力量形成に関する調査」『財務、職員調査から見た私大経営改革』私学高等教育研究所、pp.83-164.
・佐藤浩章(2015)「ファカルティ・ディベロップメントの構造と評価に関する研究」、北海道大学博士（教育学）学位申請論文
・佐藤学(1995)「学びの対話的実践へ」、佐伯胖・藤田英典・佐藤学編『学びへの誘い：シリーズ学びと文化 1 』、東京大学出版会、pp.49-91.
・佐藤学(2002)「学びの共同体の系譜―フェミニズムとのクロスロード」『国立女性教育会館研究紀要』6 号、pp.15-25.
・佐藤龍子・松井宏文・山下晃司・松下昭重(2013)「大学職員のモチベーションを高める SD 研修会の考察 ：「わたしたちの仕事改善」の取組から」『静岡大学教育研究』第 9 号、静岡大学大学教育センター、pp.63-75.
・佐々木一也(2007)「SD の新たな地平　―「大学人」能力開発に向けて―」、『大学教育学会誌』第 29 巻第 2 号、pp.74-76.
・佐々木一也(2014)「立教大学教養教育ガバナンス」『高等教育研究叢書』128、pp.127-145.
・Sfard, A. (1998) “On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one”, *Educational Researcher*. 27(3), pp.4-13.
・清水栄子(2011)「「SD の新たな地平―『大学人』能力開発に向けて―」アンケート結果の概要について」、『大学教育学会誌』第 33 巻第 1 号、pp.53-57.
・進研アド(2013)『between』2013 年 12 月-2014 年 1 月号.
・進研アド(2015)『between』2015 年 8-9 月号.
・篠田道夫(2010)「中長期計画に基づく私大マネジメント改革」『財務、職員調査から見た私大経営改革』私学高等教育研究所、pp.37-60.
・杉原正晃(2006)「大学教育における「学習共同体」の教育学的考察のために」『京都大学高等教育研究』第 12 号、pp.163-170.
・高田英一・森雅生(2014)「国立大学の職員における運営能力の現状と課題―中期計画の進捗管理の業務を中心に―」、『大学教育学会誌』第 36 巻 2 号、pp.96-102.
・田中堅一郎(2005)「日本版組織市民行動尺度の妥当性と信頼性、および項目特性についての検証」『産業・組織心理学研究』、18(1)、pp.15-22.
・竹中喜一(2015)「学生による教育・学習支援制度の設計・運用における課題― 関西大学の事例を中心に―」『大学教育研究』第 23 号、pp.49-67.

・竹中喜一(2017)「学修支援者としての大学職員育成における反転学習プログラム」森朋子・溝上慎一編『アクティブラーニング型授業としての反転授業［実践編］』、ナカニシヤ出版、pp.197-207.
・竹中喜一・岩﨑千晶・杉本仁嗣・森朋子(2015)「学修支援者としての事務職員育成プログラムの開発」、第 21 回大学教育研究フォーラム論文集、pp.150-151.
・立山博邦（2013）「大学におけるスチューデント・アシスタント（SA）制度の考察―日米比較の視点から―」、『社会システム研究』第 26 号、立命館大学社会システム研究所、pp.137-150.
・寺尾謙・檜森茂樹(2011)「日本型大学アドミニストレーター養成を可能とする「大学職員研修モデル」の創出に関する基礎的研究 ： 大学職員による大学院進学と修了後の意識に関する実態調査からの示唆」『大学行政管理学会誌』第 15 号、pp.173-184.
・東京大学大学院教育学研究科大学経営・政策研究センター（2010）『大学事務組織の現状と将来―全国大学事務職員調査―報告書』
・土橋良一（2006）「教務センター構想―学生へのサービス充実を目指して」、『大学時報』307 号、日本私立大学連盟
・上西浩司(2016)「教務人材の育成の現状と課題―人事担当責任者への全国調査から―」大学基準協会編『大学職員論叢』第 4 号、pp.13-20.
・上西浩司・中井俊樹・齋藤芳子(2008)「教務部門が求める教務担当職員像―教務部門事務責任者への全国調査結果―」『大学行政管理学会誌』第 12 号、pp.179-186.
・Wenger, E., McDermott, R. and Snyder, W. M.（2002）、野村恭彦監修・櫻井祐子（訳）『コミュニティ・オブ・プラクティス―ナレッジ社会の新たな知識形態の実践』、翔泳社
・安田誠一・諏佐賢司・大竹秀和(2015)「学内自主的勉強会を通じた大学職員の能力開発」『大学行政管理学会誌』第 19 号、pp.119-127.
・山下辰夫・堀田幸平・佐藤克信・林大介・北波赳彦(2015)「大学職員を対象とした東南アジアでの英語研修における一考察」『高等教育フォーラム』第 5 号、pp.197-203.
・山田和人(2014)「アクティブ・ラーニングとしての PBL～「同志社大学プロジェクト科目」（テーマ公募制・教養教育科目）の試み～」『大学教育と情報』2014 年度 No.2、pp.21-27.
・山田和人(2013)「PBL の学びを最大値にするためにー同志社大学プロジェクト科目の場合に即して」『大学時報』349、pp.46-51.
・山口光男(2016)「大学リサーチ・アドミニストレーション組織に関する理論研究」『産学連携学』第 12 巻 2 号、pp.104-114.
・山地弘起・川越明日香(2012)「国内大学におけるアクティブラーニングの組織的実践事例」、『長崎大学大学教育機能開発センター紀要』第 3 号、長崎大学大学教育機能開発センター、pp.67-85.
・山本眞一(2013)「大学経営人材の今後」、山本眞一編『教職協働時代の大学経営人材養成

方策に関する研究(高等教育研究叢書 123)』、広島大学高等教育研究開発センター、pp.101-105.
・山本眞一（2013)「大学職員論のこれまでとこれから」『大学職員論叢』第 1 号、pp.5-13.
・山本眞一(2014)「大学職員の役割に関する一考察 ： 役員・教員・職員の意識の差を超えて」『大学アドミニストレーション研究』第 4 号、pp.1-9.
・山住勝広(2014)「拡張的学習とノットワークする主体の形成―活動理論の新しい挑戦―」『組織科学』48 巻 2 号、組織学会、pp.50-60.
・全カリの記録編集委員会(2001)『立教大学〈全カリ〉のすべて―リベラルアーツの再構築―』、東信堂

謝辞

本研究を進めるにあたっては、非常に多くの方に指導、激励、応援をいただきました。まず、教育工学分野でご指導をいただきました先生方や学生の皆様方には厚く御礼申し上げます。また、李哲先生には、学会発表や論文投稿の機会を多くいただきました。そして、同じ分野でともに学び、博士論文執筆の苦労を分かち合った、米田照美先生と齊藤陽子先生にも御礼申し上げます。

また、本研究は現在所属している関西大学にお世話になっていたからこそ執筆が可能になったものです。大学院に行くことを応援してくださった石川勝彦次長をはじめ、職場の皆様にも心より御礼申し上げます。そして、研究のアドバイスや温かいメッセージをくださった、田中俊也先生、三浦真琴先生、山本敏幸先生、森朋子先生、岩﨑千晶先生にもお世話になりました。

多くの友人、博士前期課程からの戦友、そして家族。博士論文執筆の途中では、諦めかけたことも数知れずありましたが、皆様方のやさしさに触れて、何とかここまでたどり着くことができました。特に、智子、颯、香帆には言葉では言い尽くせない感謝の気持ちでいっぱいです。家族との時間は、何よりの心の支えになりました。

何かを創り上げることは、決して一人ではできず、周りに助けられてこそ実現できる。そのような大切なことに改めて気づかせていただいた、博士論文執筆の機会をくださったすべての方に、心から感謝いたします。本当にありがとうございました。