

米国学生支援における学習成果の 参照基準の変容に関する考察

— 学生支援アセスメントにおける学習成果の位置付けに着目して —

安部有紀子・蝶 慎一

米国学生支援における学習成果の 参照基準の変容に関する考察

— 学生支援アセスメントにおける学習成果の位置付けに着目して —

安部 有紀子* 蝶 慎一**

1. はじめに

米国高等教育において1980年代半ばに起きた学習者中心主義の大学教育への転換の影響により、正課教育の要素を組み込んだコ・カリキュラム (co-curricular) のプログラムは、米国学生支援において急速に拡大している。同時に、アカウントビリティ思想の高まりにより、学生支援においても学生の学習成果を基盤とした質保証を巡って、実践者自身が改善サイクルを実施するためのアセスメント活動が必須の課題となっている (Hoffman & Bresciani 2010: 496)。

米国の学生支援において、学生の学習について最初に言及されたのは、1937年に学生支援の専門職団体によって発表された『*SPPV (Student Personnel Point of View)*』だった (ACE 1937)。*SPPV* では、教室の中での知力発達に加え、教室の外の学生支援活動を通じて学生の情意面や人間的成長についても大学は責任を持つという、全人教育 (student as a whole) に貢献する学生支援像が定義付けられた (ACE 1937: 3)。しかしながら *SPPV* での全人教育や包括的な学習経験に関する提言の後も、学生支援を担う専門職 (以後、学生担当職と呼称) の活動基盤には、心理学を基盤にした学生発達 (student development) 理論群が深く根付き、学生の情意や人間的成長のみに偏った学生支援プログラムの開発や研究が進められていた。そのため、*SPPV* が示唆した「包括的な学習経験」を学生支援の実践に結び付けることは難しい状況が続いた (Schuh et al. 2016: 78-9)。この閉塞的な状況を打ち破る契機となったのが、1980年代半ばに起きた学習者中心主義の大学教育への転換である。

以上の背景を踏まえて、本稿では、米国高等教育において過去30年において急速に取り組みが拡大しているコ・カリキュラムを通じた包括的な学習経験を戦略的にプログラム化した学生支援活動において、学生の学習や期待される学習成果がどのように捉えられているのか、その実態を明らかにすることを試みる。

まず、第2節において、学生支援の総合専門職団体による文書および専門職団体の評議会である CAS (Council for the Advancement of Standards in Higher Education) が開発してきた CAS スタンドアードにおいて、どのように学生の学習が定義されてきたか、特に大学教育における学生支援の位置付けにおいて明らかにしていく。次に、第3節において、特にコ・カリキュラムを通じて身に付けることが期待される学習成果の要素やその特徴を整理する。続いて、第4節では、実際のコ・カリキュラムの具体的な実践や学生の学習・発達にかかる学習成果の特徴について、初年

*名古屋大学高等教育研究センター 准教授 **香川大学大学教育基盤センター 准教授

次経験 (first-year experience) を例に明らかにしていく。以上の知見を踏まえ、第5節では、本稿で得られた知見をあらためて整理した上で、米国におけるコ・カリキュラムの実践や、教育的な学生支援の取り組みを通じた学習成果を促進するために必要となる条件とそこで求められる議論や取り組みを考察する。

2. 学生の学習の再定義

1984年に発表された『*Involvement in Learning* (学習への関与)』を契機に、米国高等教育では、学生が何を学び、何を身に付けたかという「学習成果」を中心にした大学教育への転換が強く求められるようになった。本文書は、主に学士課程教育の正課教育にその焦点が当てられていたが、学生支援においても学生の学習に対する強い関心を引き起こすこととなった。その結果、1996年に学生支援の総合専門職団体であるACPA (American College Personnel Association) が発表した『*SLI (Student Learning Imperative: 学生の学習の責任)*』では、「全ての学生が高いレベルでの学習と個人的発達を達成できるよう、学生や教員、学務スタッフ、その他の人々とパートナーシップを築くことが求められる」(ACPA 1996: 2節2項1段落目)と言及した。本文書によって、米国の学生支援は、その理念からプログラム・サービスの実践に至るまで、学習者中心主義を中核理念として大きく転換していくこととなった (Schuh et al. 2016: 80-3)。

*SLI*では、学生の学習について「正課教育と学生支援、それぞれの場で促進される学生の能力の要素は複雑に絡み合っており、分けることのできないもの」(ACPA 1994: 1節6段落目)と強調されている。このように、*SLI*では、シームレスにつながる多様な学生経験において促進される包括的な学習のように、より幅広く学生の学習を捉えようとする点において、大きな視座の転換が見られる (Schuh et al. 2016: 78)。

一方で、*SLI*が発表された1990年代は、高等教育全体が財政緊縮によって、評価ベースの予算配分が始まった頃であり、その結果、学生の学習成果は重要な評価の指標として州政府によって強く求められるようになり、学生支援にもその影響が及んだ (Upcraft 1999: 125)。加えて、1990年後半に、大規模な学生調査の結果からリテンション率の向上に、学生活動や学寮生活が与える効果が明らかにされたことや、AAC&U (American Association of College and Universities) の『*High-Impact Educational Practices (ハイインパクトな教育実践)*』(Kuh 2008) にインターンシップや初年次経験、サービス・ラーニング等の取り組みが挙げられたことで、補助金獲得を目的とした学生支援における学習成果の効果検証の動きも加速していくこととなった (Hoffman & Bresciani 2010: 496)。

*SLI*以後、高等教育においては、大学を取り巻く環境変化を背景に、学生のリテンション率や卒業率の向上や、マイノリティ学生層に対する支援の重要性が増していった。同じ頃、アカウンタビリティ思想の高まりを受け、複数の地域アグレティテーションや州政府が、正課教育のカリキュラムに加え、コ・カリキュラムの学習成果の到達度の明示を求めるようになり、学生支援においても学生の学習成果の測定を中心にしたアセスメント活動が急速に拡大していった (Abrams et al. 2022)。

このような状況下で、学生支援の総合専門職団体であるACPAとNASPA (National Association of Student Personnel Administrators) が発表した『LR (*Learning Reconsidered*: 学習の再考)』では、「統合された学習成果 (integrated learning outcomes)」(Keeling ed. 2004: 14) という概念が登場した。LRでは、学習を「これまで互いに分断、独立するものとして考えられてきた学問的学習と学生発達を統合した、包括的、全体的、変容的な活動やプロセス」(Keeling ed. 2004: 4) と定義した。同様に、「学生は認知的、感情的、人間関係の、職業的、意味形成的な人間としてのアイデンティティを発達させていくもの」(Keeling ed. 2004: 3) と、「統合された学習成果」として捉えることを強く求めた。加えて、複雑な学習の統合プロセスとその成果は、「学生の教育とその準備において、高等教育のあらゆる資源を統合的に活用する」(Keeling ed. 2004: 3) ことを通じて身に付くものと定義した。

3. 学生支援における学習成果の参照基準の開発

3.1 統合された学習成果の設定

学生支援における学習成果の参照基準は、学生支援におけるアセスメントサイクル¹の初期段階で設定することが求められる「学生支援全体のミッション・目標の再定義、学習成果および学習成果に沿った戦略計画の策定」のうち、「目標としての学習成果」の設定の参考情報として用いられるものである。そして、学生支援のアセスメントで最も多く用いられている参照基準は、LRの「学生の学習成果」とCAS (2008) の「学生の学習・発達成果 (Student Learning and Development Outcomes)」である。

まず、表1の通り、LRでは、「統合された学習成果」の要素を7つの学習成果で示している。さらに、個別の学習成果の要素に対して、具体的なプログラムやサービスの分類と、参照した最新の学生発達や学習理論の典拠を提示している² (Keeling ed. 2004: 18-9)。

一方で、1986年のCASスタンダード³第1版では、7つの学習成果 (知的成長、効果的なコミュニケーション、現実的な自己評価、明確な価値、キャリア選択、リーダーシップ発達、有意義な対人関係) を提示していた。しかし、その後、2003年第6版のCASスタンダードを出版するにあたり、CASディレクター委員会は、大学教育における学習者中心主義の影響を重く受け止め、学生支援総体としても、学生の学習への貢献を明確に示す必要があると考えた。そこで7領域から全16の学習成果へと編成し直し、学生支援組織全体やプログラムのアセスメントにおいて積極的に学習成果の参照基準を活用するように求めた (CAS 2023: 26)。

しかし、その後も学生担当職の間で普及が進まないCASの学習成果の状況を踏まえ、LR (Keeling ed. 2004) の発表を契機に、CASは学生支援において乱立していた既存の学習成果の参照基準を整理することを決定した。LRの執筆者を多数招いたタスクフォースでは、学生支援に関わる既存の参照基準や、日々蓄積される学生の学習に関わる新たな理論について、慎重に議論を積み重ねられた。その結果、2008年にLRの7つの学習成果に沿った新たな6つの学習成果の参照基準「学生の学習・発達成果」を発表した (CAS 2023: 26)。CASの学習成果は、「実践者がアセスメント活動を進める際の参照となること」が大きな目的として設定されているため、6つの学習成

果に対して、それぞれ3-7つの具体的な下位項目が設定され、実践者は自らのプログラム・サービスの目的に照らし、30に及ぶ学習成果の下位項目から必要な要素を選択し、学習成果を設定するように推奨されている（CAS 2023: 7-30）。

LR、CASに共通する学生支援の学習成果の参照基準の特筆すべき点は、統合された学生の学習成果は、学生支援活動を通じてのみ開発されるわけではないということが挙げられる。実際にLRにおいても、「知識の獲得、統合、応用」の項目では「専門教育、一般教育の必修科目」等の教室内での正課教育活動も含まれている。このような統合された学生の学習成果や包括的な学習経験の考え方は、学習者中心主義の大学教育改革の流れと一致しており、特にアメリカ大学協会が学士課程教育改革の方向性として示した「LEAP (Liberal Education and America's Promise) 運動」として提唱されたものである（Schuh et al. 2016: 83）。LEAP運動の成果として見出された「ハイインパクトな実践 (High-Impact Practices)」では、大学教育の目的である学位取得を目指すうえで、正課教育の授業での学習経験と、学生支援プログラム・サービスが相互補完的な役割を果たすことに言及された（Kuh 2008: 19-20）。また、学生の学習成果を向上するうえで特に効果が高い具体的な取り組みの中に、インターンシップや初年次経験、LLC (living learning community: 学生寮ベースの学習コミュニティ) 等のプログラムが言及されたことを受けて、CASは、学生担当職や教員が領域横断的なプログラムの開発に取り組む際に、「共通の用語を用いて対話できるように」（CAS 2023: 31）、LEAP運動において提唱された「本質的な学習成果 (Essential Learning Outcomes)」とLRとCASの学習成果の互換性を表1のように示した。

表1 学生支援の学習成果の参照基準（比較）

LR 学生の学習成果 (2004)	CAS 学習・発達成果 (2008)	AAC&U本質的な 学習成果 (2007)
知識の獲得、統合、応用	知識の獲得、構築、統合・応用	人類の文化や自然界についての知識
認知的複雑性	認知的複雑性	知的・実践的スキル
対人・インターパーソナル能力、人道主義 市民的な関与	イントラパーソナル発達 対人関係能力 人道主義・市民的な関与	個人的・社会的責任
実践的能力 継続と学業達成	実践的能力の期待	統合・応用学習

注：CAS (2023: 31) より筆者が抜粋し翻訳した。

3.2 コ・カリキュラムにおける学習成果

表1の学生支援における学習成果の参照基準の最後に位置付けられている「実践的能力」と「統合・応用学習」は、学生支援プログラムの特徴的な学習成果である。AAC&Uの「統合・応用学習」は、個々の授業科目やコ・カリキュラム、キャンパスの外の現実社会等の、断片的になりがちな学生経験について、「学生はその断片を統合し、個人的、専門的、市民生活を営むうえで、十分な情

報に基づいた判断ができるような習慣を身に付けることができる」(AAC&U 2004: 1段落目)と言及され、「本質的な学習成果」の中でも最も複雑かつ高度な学習成果として位置付いている(福留 2022: 69-70)。

このような、学生の実践的能力をより効果的に身に付けるために、過去30年において米国で取り組みが急速に拡大している学生支援プログラムが、コ・カリキュラム(co-curriculum)である。コ・カリキュラムの「コ(co-)」とは、「共同の」「共に」という意味を示す用語であり、「コ・カリキュラム」は学生支援の取り組みの中でも、学生の学習を促進する目的で提供される教室外でのプログラム・サービスと定義することができる(Abras et al. 2022)。コ・カリキュラムでは、「ハイインパクト実践」においてサービス・ラーニング、インターンシップ、学習コミュニティ、初年次経験等のコ・カリキュラムに位置付く教室外での学生支援プログラムも取り上げられたこと、また、学生のリテンション率の改善に対するコ・カリキュラムの効果に大学執行部が反応したことにより、多様な領域において展開されるようになった。コ・カリキュラムの取り組みは、その内容や目的が非常に多岐にわたっているが、その一方で共通する特徴も有している。それは、正課教育と学生支援活動の要素を組み合わせたような、複数の学習経験をシームレスにつなぎ合わせた横断的な実践であること、また学生の学習促進を目的にした戦略的に設計されたプログラムであることである。先述の通り、近年では学習コミュニティの中でも、学寮生活と正課教育を組み合わせたLLCの開発や実践も拡大している。

もともと、学生が多様な学習経験のそれぞれにおいて獲得した個々の学習要素は単独で用いられることはほとんどなく、これらの学習要素は互いに補完し合い、統合することで活用される(Love et al. 1995: 4-7; 81-2)。コ・カリキュラムでは、学生が複数の学習経験を総体的に捉え、意味のある思考や行動に変換し、知識と経験を結びつけることでより深い学びに到達するように設計していく必要がある。コ・カリキュラムで推奨されている学生が複数の学習経験や既存の知識を統合し、意味ある思考や行動に変換するという、行動とリフレクションの経験に基づくサイクルは、コルブ(David Kolb)の「経験学習」の理論に基づいている(Abras et al. 2022)。既にSPPIVにおいて、「学生支援の業務は、学生個人の全体的な特性や経験を対象とするものである」(American Council on Education 1937: 3)と言及されていることから、経験を通じた学習の考え方は、大学教育における学生支援の意義の源流でもあり基盤となるものである。

CASの「学習・発達成果」の「実践的能力」には、「目標の追求」「効果的なコミュニケーション」「技術活用の能力」「個人の管理」「キャリア準備の管理」「専門性の実践」「健康・福利管理」「目的を持ち満足する人生を送る」と言った下位項目が設定されている(CAS 2023: 29-30)。CASの元になっているLRの学習成果でも同様に、キャリア形成や、実践力、生活管理能力に関連する具体的な学習成果が設定されており、対象となる具体的な取り組みには、例えば、レクリエーションプログラム、ドラッグ・アルコール問題教育、キャリア形成プログラム、財政計画プログラム、クラブ・スポーツプログラム、個人カウンセリング、ポートフォリオ、キャップストーンコースが挙げられている。また、学生担当職はこれらのプログラムを進める際に、心理学、自己効力感、キャリア発達、精神発達、セルフ・オーサーシップ等の理論を参照することが勧められている(Keeling

ed. 2004: 19)。

その一方で、AAC&Uの「本質的な学習成果」の「統合・応用学習」のバリュールーブリックの項目では、「経験との接続」「学問領域との接続」「適用」「統合型コミュニケーション」「リフレクション・自己評価」が設定されている（AAC&U 2009: 2）。前者のLR（2004）やCAS（2008）と比べると、より知識の活用や統合に重きが置かれており、キャリア形成や生活管理能力については、間接的もしくは包括的に触れられている程度に留まっていることがわかる。

以上のようにコ・カリキュラムを通じた学生の学習成果とは、学生のニーズや満足度を満たすだけでなく、知識と経験を往還する中で、複雑化する社会問題に知識応用し、解決策を実践する力を身に付けた人材を輩出するために今後ますます重要となると考えられている（Suskie 2015: 8）。特に、コ・カリキュラムの設計の際は、①正課教育や学修を支援する機会、②正課教育と正課外の取り組みの中間的な学習機会、③教室外の学生支援活動の機会といった要素が含まれるようにすること、学生同士や学生と教職員との相互のやり取りが活性化するような仕組みを取り入れることや、多様な学習経験の機会をつなぎ合わせ、統合するために、学習成果を基盤としたアセスメントの取り組みを導入することも強く推奨されている（蝶・安部 2023: 155）。

4. 初年次経験における領域横断的な実践とその学習成果の位置付け

4.1 初年次経験におけるプログラムの拡大と多様化する学習経験

本節では、コ・カリキュラムにおける経験を通じた具体的な学習成果の位置付けについて、初年次経験における学習成果の態様を検討することで明らかにする。1990年代頃から米国の学士課程教育では、正課教育のみならず、正課外での学習や関連の活動、広くは人間的な成長を促すようなコ・カリキュラムによる多様な学習経験を志向する動きが強まってきた。なかでも、先行研究⁴が指摘するコ・カリキュラムの中核として発展してきた代表的実践の一つが初年次経験である。そもそも初年次経験とはいかなる取り組みを指すのだろうか。

米国では、「学業から日常生活にいたるまでの、大学生活全般についての（中略）体系化されたプログラムが設けられている」活動のことであり、これらを「総称してファーストイヤー・エクスペリエンス」（山田 2021: 187）⁵と称されている。ここで留意すべきことは、初年次経験は、「一年次に行われる教育全般という意味ではなく、初年次学生が大学生になることを支援するプログラムを指し」（館・山田 2004: 208）、「初年次学生の成功（freshman success）」を目標として各々の領域での活動や多様なプログラムが「総合的なアプローチ（comprehensive approach）」を通じて行われる点にあると言う（Upcraft et al. 1989: 1-12）。Koch & Gardnerによれば、「単一のプログラムないし取り組みではなく、むしろ（中略）学問的な努力と共通カリキュラム上の努力との意図的な組み合わせ」（Koch & Gardner 2006: 15）として特徴づけられるのが初年次経験であり、「学生の学習の質を高めるために設計され、道具立てされたもので、目的合理的に接続された先駆的試みのセットとでもよび得るもの」（Koch & Gardner 2006: 15）とも提唱される。ここから確認できるのは、初年次経験を通じた学習成果をめぐる議論は、多様な学生を対象とし、コ・カリキュラムに加え、広くは教育的な学生支援を通じた学習成果の態様とも密接に関わる点である。

1989年、Upcraftらが執筆した初年次経験のバイブル的書籍『*The freshman year experience: Helping students survive and succeed in college* (初年次経験：学生の大学におけるサバイバルと成功の援助)』⁶ (Upcraft et al. 1989) が刊行された。この書籍の第2章には、「初年次学生の成功」を主要な目標とする初年次経験に「不可欠なプログラムとサービス (Essential Programs and Services)」として、9つのプログラムが記載されている (Upcraft et al. 1989: v)。具体的には、以下の表2に挙げている「学生の大学への関与」「オリエンテーション・プログラム」「アカデミック・アドバイジング」「学習支援プログラム」「プログラム等のメンタリング」「カウンセリング」「学生寮とキャンパス活動」「健康と幸福のプログラム」「人格形成」である (Upcraft et al. 1989: v)。

表2 Upcraftほか (1989) に記載された初年次経験における9つのプログラム

・ 学生の大学への関与—在学継続と成功の鍵—	・ カウンセリング
・ オリエンテーション・プログラム	・ 学生寮とキャンパス活動
・ アカデミック・アドバイジング	・ 健康と幸福のプログラム
・ 学習支援プログラム	・ 人格形成
・ プログラム等のメンタリング	

注：訳は一部、笹・山田 (2004: 205-6) を参照した。Upcraftほか (1989: x) に基づき、筆者作成。

そして、これら初年次経験に「不可欠なプログラムとサービス」の特徴を整理すれば、むしろ学生支援において長く焦点が当てられ、実施されてきた領域であることが見て取れる。このことは、初年次経験のみで上記の「不可欠な」プログラム等が完結しないことが想定される。例えば、表2の「学習支援プログラム」「カウンセリング」「オリエンテーション・プログラム」等の学生支援に強く関わる領域については、CASスタンダードにおいて「領域別のスタンダード (functional area standards)」が長く設定され (CAS 2023)、各大学の学生支援の取り組みにおいても実践されてきたのである。

更に、初年次経験にかかる新たな動きとして注目したい点は、近年CASが、上記の学習支援、カウンセリング、オリエンテーション等の「領域別のスタンダード」を超えた複数の領域を跨ぐような「領域横断的フレームワーク (Cross-Functional Frameworks)」を開発する必要性を強く打ち出したことである (Keup et al. 2017; Young & Keup 2019)。この「領域横断的フレームワーク」をめぐってCASは、この数年で「初年次経験」に加え、「健康と幸福の促進」、「問題関心へのアイデンティティと対応」も新たなフレームワークとして設定し、公表してきた (蝶 2021: 116)。2019年にCASは、全32頁の『初年次経験のためのCAS横断的フレームワーク (First-Year Experience Cross-Functional Framework)』 (Young & Keup 2019) を発表した。以下の表3に見られるように、このフレームワークでは22にのぼる具体的なプログラムが明記されている。これは、先述の「領域別のスタンダード」で設定されてきた個別かつ単独の領域にとどまらない「初年次経験」、ひいてはコ・カリキュラムに特徴的な各々の領域が多く重なるプログラムが存在することを示している。また、1989年当時、「不可欠なプログラムとサービス」としては記載が見られなかったコ・カリキュラムに関わる実践的なプログラムが、2019年のフレームワーク (表3参照)

では、少なくとも4つ増加したことが確認できる。例えば、「経験に基づく学習、教室を超えた学習」「リーダーシップのプログラム」「学習コミュニティ」「サービス・ラーニング」は、その好例と捉えることができる。こうした新たなプログラムが追加された背景の一つには、初年次経験で扱われる学習のトピックや学習の内容が拡大したことがあるだろう。

表3 YoungとKeup (2019) に記載されたCASの初年次経験における22のプログラム

<ul style="list-style-type: none"> ・ 一般的な読書 ・ 集会・会議 ・ リメディアル教育 ・ 早期警告システム ・ 経験に基づく学習、教室を超えた学習 ・ 初年次のアカデミック・アドバイジング ・ 初年次入門科目 ・ 初年次セミナー ・ 一般教育 ・ リーダーシップのプログラム ・ キャンパスで専門家によるメンタリング 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 学習コミュニティ ・ ビア・エドゥケーション ・ クラス分け試験 ・ 学期前のオリエンテーション ・ 学生居住のプログラム、優れた取組 ・ サービス・ラーニング ・ 学生の成功にかかるセンター ・ 海外留学 ・ 夏期ブリッジ学習 ・ 学士課程での研究活動 ・ ライティングの集中講義
---	---

注：Young & Keup (2019: 32) を参照し、一部編集の上、筆者作成。なお、太字強調及びハイライトは、表2には見られないコ・カリキュラムに深く関わる実践的なプログラムの名称に付している。

4.2 初年次経験における学習成果の位置付け—学生支援における学習成果との比較—

表3の通り、米国における初年次経験では、多様な学習経験を包含するプログラムが展開されてきた。この点についてUpcraftらは、「あらゆる初年次生のニーズに応えられるようになっている」(Upcraft et al. 2005=2007: 5) と肯定的な評価を与えている。一方で、近年の米国高等教育は、政策的にも各大学機関においても直接的に問われてきた論点を挙げれば、学士課程教育の質保証の観点から大学内外を取り巻くステークホルダーに対して、できる限り分かりやすく、学生自身がどのように学んでおり、いかに成長しているかを示す必要性に迫られてきた。このようなタイミングで、AAC&Uは『ハイインパクトな教育実践』を発表した。初年次経験については、この冒頭の「初年次セミナーと経験 (First-Year Seminars and Experience)」(Kuh 2008: 9) の項において「最も質の高い初年次経験 (the highest quality first year experiences)」(Kuh 2008: 9) が詳述されており、「幅広い学問・発達成果 (a wide range of academic and developmental outcomes)」(Young & Keup 2019: 9) として、5つの学習成果が明示された。具体的には、「批判的な質問・探求」「頻繁なライティング」「共同学習」「情報リテラシー」「学生の知的・実践的なコンピテンシーを開発する他のスキル」である (Kuh 2008: 9)。ここであらためて確認しておきたいのは、AAC&Uによる初年次経験の5点の学習成果を、CASが先述の『初年次経験のためのCAS横断的フレームワーク』において明確に参照・引用している (Young & Keup 2019: 9)、という事実である。それでは、このようなAAC&Uが掲げる学習成果がCASの『初年次経験のためのCAS横断的フレームワーク』において参照されたことは、一体何を意味するのだろうか。

この点について、再び『初年次経験のためのCAS横断的フレームワーク』の記述を確認していく。

CASは、AAC&Uの「最も質の高い初年次経験」ときわめて類似した「質の高い初年次経験の優れた取り組み」について説明しており、その要点として次の3点を挙げている（Young & Keup 2019: 10）。具体的には、①「協調的、意図的、統合的な一連の実践」、②「カリキュラムやコ・カリキュラムのアプローチ」、そして、③「初年次学生の成功を促進することを目的としたサービス」である（Young & Keup 2019: 10）。例えば、「カリキュラムやコ・カリキュラムのアプローチ」については、米国では正課教育と学生支援の協働や連携（Upcraft et al. 1989: 375-88）という形で少なくとも30年以上前から指摘され続けている。これに加えて、CASが解説する「質の高い初年次経験の優れた取り組み」のような、初年次に幅広い学習経験を伴う実践を促進する活動を構築し、展開していくには、「協調的、意図的、統合的な一連の実践」の要点からも窺える通り、正課教育による学習成果に加え、学生支援における学習成果、コ・カリキュラムの実践を通じた学習成果をも統合的に組み込む必要性が出てきているのである。

5. 考察

本稿では、ACPA、NASPA、CAS、AAC&Uの各団体が公表してきた学生支援や学生の学習に関する主要な文書や報告書の一次資料に基づき、関連する米国の学生支援にかかる調査研究もあわせて詳論することで、米国学生支援における学習成果の参照基準の特徴と変容について具体的に明らかにしてきた。その際、米国の学士課程教育におけるコ・カリキュラムの学習成果については、初年次における多様な学習経験を通じた学習成果を例として検討することで、学生支援における学習成果の特徴を描出してきた。これにより、学生の学習を促進する学生支援には、「統合された学習成果」（Keeling ed. 2004: 14）が重要であること、加えて、その前提条件となるのは、正課教育と学生支援における協働や連携であり、とりわけコ・カリキュラムにおける学習成果を促進する上でも重要であることが明らかになった。以上の本稿で得られた知見を踏まえ、あらためてコ・カリキュラム等の教育的な学生支援の取り組みを通じた学習成果を促進するために必要となる条件や留意しなければならない論点について考察していきたい。

第1に、本研究を通じて米国の学生支援、学士課程教育において、学生の学習に対する考え方が拡大、変容しており、学生の多様で「包括的な学習経験」を総称し、「学生の成功（student success）」として捉えようとする学習観の転換が起こっていることが確認できた。具体的なプログラム・サービスにおいては、第4節で検討してきた初年次経験のように、幅広い学習経験をプログラム化して提供することで、すべての「初年次学生の成功」（Upcraft et al. 1989: 1-12; Young & Keup 2019: 10）を促進するという目標に対して、学生支援が貢献することができることを明確に示していた。今後さまざまな米国学生支援の先駆的な事例を参照する際にも、このような学生の「包括的な学習経験」や期待される学習成果の幅の広がりという学習観の転換、大学教育における学生支援の位置付けの再考が関係していることに十分留意する必要がある。

第2に、米国学生支援においては、「包括的な学習経験」や「統合された学習成果」といった議論の進展はみられるものの、AAC&UとCASの初年次経験における学習成果の状況を鑑みる限り、両者のそれぞれが定義した望ましい学習成果の項目間の関係性が十分に整理されていない実態があ

る点は留意したい。第4節で述べてきた通り、CASは『初年次経験のためのCAS横断的フレームワーク』において、AAC&Uの「最も質の高い初年次経験」の5つの学習成果を参照し、積極的に採用していた。しかしながら、表2で検討した「CASの学習・発達成果」との対応については明確にされていない。このことは、CAS、ひいては米国学生支援として、初年次経験における学習成果をどのように捉え、設定することが望ましいのか、また、正課教育と学生支援における各々の学習成果を具体的なプログラム単位までも含めていかに統合しようとしているのか、について少なくない課題が残されていると言わざるを得ないだろう。

第3に、米国の学生支援で急速に拡大しているコ・カリキュラムは、初年次経験に見られたように、単に多くのプログラムを実施するだけではなく、学生の学習成果を促進するために戦略的かつ体系的に各々のプログラムの中身、その配置、順序を構造的に組み合わせることが重要である。そして、このような米国におけるコ・カリキュラムを成り立たせ、実践的に展開していく上では、学生支援全体においても同様に、学生の学習成果を基盤にした戦略的なプログラム・サービスの配置を再考していく必要がある。

以上を踏まえ、最後に日本の学生支援に対する示唆を述べることにする。米国の学生支援と同様に、日本の学生支援においても、限られた資源の中で学生の学習を促進していくためには、今後コ・カリキュラムのような戦略的かつ体系的な実践を積極的に推進していくことが必要となるだろう。その際に、日本の大学における学生支援が広く教育的な意義を有すること、学生の学習成果を促す貢献可能性があることを、学生、教職員、ひいては大学とも教育・学習目標を共有しながら再考する必要があると考える⁷。また、昨今の大学教育の質保証の流れが学生支援の質保証やアセスメントの諸活動へと波及していく可能性が高いことは容易に予想がつく。とりわけ日本の場合には、正課教育の質保証と比較してコ・カリキュラムや学生支援をめぐることは、その優先度が低くなりがちである。本稿で検討してきた米国の学生支援における学習成果、その参照基準の変容を鑑みると、「統合された学習成果」(Keeling ed, 2004: 14)を促進し、コ・カリキュラムの実践に象徴されるような正課教育と学生支援の両方を包含する学習のプログラムを計画・実施し、評価・改善していくには、正課教育と同等の質保証や、学生支援に適合したアセスメント⁸が求められると考える。

日本の大学におけるコ・カリキュラムの実践、そして学生支援における学習成果をめぐる実践的な議論⁹はいまだ萌芽の段階である。本稿で明らかにした米国の学生支援における学習成果の動向をどのように日本の学生支援へ応用していくかは、その実践的な問題も含め、今後の研究課題としたい。

注

1 学生支援のアセスメントでは、①基本となる文書、②成功のための基準の設定、③プログラム・サービスの提供、④効果の測定、⑤改善のための結果の活用の5段階サイクルを進めることを推奨されている(安部ほか 2017: 116)。

2 例えば「実践的能力」であれば、「レクリエーションプログラム、飲食サービスおよび健康セ

- ンタープログラム、ドラッグおよびアルコール教育、キャリア開発コースおよびプログラム」等のプログラムを通じて、「効果的コミュニケーション、個人の問題をマネジメントする能力、個人の健康とウェルネスの管理」等の学習成果を身につけることができるとされている。また、「実践的能力」については、心理社会学やキャリア開発の理論を参照するように推奨されている (Keeling ed. 2004: 19)。
- 3 CASスタンダードは、2023年第11版の時点で、42の専門職団体によって50領域別の学生支援プログラム・サービス基準を設定している (CAS 2023)。
 - 4 山田によれば「米国において、ラーニング・コミュニティやサービス・ラーニングがいまや初年次の経験として正課内外での取り組みとして位置づけられている」(山田 2013: 5)。特に倉本はサービス・ラーニングについて「学際的な統合カリキュラムや経験主義的な教育観の潮流の中で、今後も益々発展していくもの」(倉本 2020: 40) と述べる。
 - 5 アメリカ教育学会編『現代アメリカ教育ハンドブック 第2版』に掲載されている山田 (2021: 187) では、“First-Year Experience”を「初年次教育」と訳している。
 - 6 当該書籍名の訳は、館・山田 (2004: 205-7) を参照。
 - 7 この点に関連して、福留 (2018: 58-9) は、米国の「学士課程教育を基底で支えているものとして忘れてはならないのが、各種の学生・学習支援システム」であること、そして、「学生に対する教育と支援全般を広く視野に収めつつ、学生に本質的に関わることのできるスタッフの育成」等が「重要なファクターである」ことを指摘している。
 - 8 米国では、学生支援やコ・カリキュラムに焦点を当てたアセスメント活動を検討する先行研究が見られる (e.g., Schuh et al. 2016; Abras et al. 2022)。
 - 9 最近では、日本の大学における教育的な学察プログラムとその中で行われているアセスメント活動の現状や検討すべき課題について詳論した蝶・安部 (2023) が見られる。

謝辞

本稿は、JSPS 科研費23K02524、19H01688、18K13204による研究成果の一部である。

参考文献

- 安部有紀子・橋場論・望月由起 (2017) 「学生支援における学習成果を基盤としたアセスメントの実態と課題」『高等教育研究』第20巻、113-31頁。
- Abras, C., Nailos, J., Lauka, B., Hoshaw, J. P. and Taylor, J. N., 2022, “Defining co-curricular assessment and charting a path forward”, *Intersection: A journal at the intersection of assessment and learning*, 4(1). (<https://aalhe.scholasticahq.com/article/39706-defining-co-curricular-assessment-and-charting-a-path-forward>, 2023.10.29)
- American Council on Education, 1937, *The student personnel point of view*, American Council on Education Studies, 1 (3), Washington, DC.

- American Council on Education, 1949, *The student personnel point of view*, American Council on Education Studies, 4(13), Washington, DC.
- American College Personnel Association, 1996, *The Student Learning Imperative*, Washington D. C.
- American Association for Higher Education, American College Personnel Association & National Association of Student Personnel Administrators, 1998, *Powerful Partnerships: A Shared Responsibility for Learning*, Washington, DC.
- Association of American Colleges and Universities and Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 2004, *A statement on integrative learning*. (http://gallery.carnegiefoundation.org/ilp/uploads/il_p_statement.pdf, 2023.11.27)
- Association of American Colleges and Universities, 2009, *Integrative Learning VALUE rubric*. (<https://www.aacu.org/initiatives/value-initiative/value-rubrics>, 2023.10.27)
- 蝶慎一 (2021) 「米国学生担当職における修士課程レベルの枠組みに関する一考察—『CASスタンダード』の改訂とその普及事例に着目して—」『大学行政管理学会誌』第25号、113-122頁。
- 蝶慎一・安部有紀子 (2023) 「学生の学習を促進する日本の学寮プログラムとアセスメントの実態と課題」『名古屋高等教育研究』第23号、141-59頁。
- Council for the Advancement of Standards in Higher Education, 2008, *CAS Learning and Development Outcomes: CAS Contextual Statement*, Washington, D.C. (<https://www.nj.gov/highereducation/documents/pdf/EOF/2013/CAS-LD-Outcomes.pdf>, 2023.11.27)
- Council for the Advancement of Standards in Higher Education, 2023, J. B. Wells and L. K. Crain, eds., *CAS Professional Standards for Higher Education* (11th ed), Washington, D.C.
- 福留東土 (2018) 「アメリカの学士課程教育改革」『IDE』第605号、55-60頁。
- 福留東土 (2022) 「学士課程における統合的学習をどう設計するか：アメリカ大規模州立研究大学における一般教育改革の事例」『兵庫高等教育研究』第6号、69-79頁。
- Hoffman, J.L. & Bresciani, M.J., 2010, "Assessment Work: Examining the Prevalence and Nature of Assessment Competencies and Skills in Student Affairs Job Postings", *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 47(4), 495-512.
- Keeling, R. P. ed., 2004, *Learning Reconsidered: A Campus-wide Focus on the Student Experience*. Washington, DC: National Association of Student Personnel Administrators and American College Personnel Association.
- Keup, J., Young, D. G. & Wells, J., 2017, "Using CAS Cross-Functional Framework to Facilitate a Collaborative FYE Approach". (<https://sc.edu/nrc/presentation/annual/2017/handouts/CT-203%20Using%20CAS%20Cross-Functional%20Frameworks%20to%20Facilitate%20a%20Collaborative%20FYE%20Approach.pdf>, 2023.11.25)
- Koch, A. K., & Gardner, J. N. (佐藤広志訳) (2006) 「アメリカにおける初年次教育の歴史—過去からの知見、現在の実践、未来への含意—」濱名篤・川嶋太津夫編『初年次教育—歴史・理論・

- 実践と世界の動向―』丸善株式会社、13-43頁。
- Kuh, G. D., 2008, *High-Impact Educational Practices: What They Are, Who Has Access to Them, and Why They Matter*, Washington, DC: Association of American Colleges and Universities. (<https://provost.tufts.edu/celt/files/High-Impact-Ed-Practices1.pdf>, 2023.11.27)
- 倉本哲男 (2020) 「Service-Learningにおける市民教育論 (Citizenship Education) に関する一考察」『アメリカ教育研究』第30号、24-42頁。
- Love, P. G. and Love, A.G., 1995, *Enhancing Student Learning: Intellectual, Social and Emotional Integration*, ASHE-ERIC Higher Education Report, No.4, Washington D. C.
- Schuh, J. H., Biddix, J. P., Dean, L. A. and Kinzie, Jillian, 2016, *Assessment in Student Affairs*, (2nd ed) , San Francisco: Jossey-Bass.
- Strayhorn, T. L., 2006, *Frameworks for Assessing Learning and Development Outcomes*, D. G. Creamer, T. K. Miller and J. Arminio, eds., Washington, DC: Council for the Advancement of Standards in Higher Education.
- Study Group on the Conditions of Excellence in American Higher Education, 1984, *Involvement in Learning: Realizing the Potential of American Higher Education*, Washington D. C. National Institute of Education, U.S. Department of Education.
- Shapino, N.S. and Levine, J. H., 1999, *Creating Learning Community*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Suskie, Linda, 2015, *Introduction to Measuring Co-Curricular Learning*, New Directions for Institutional Research, no.164, 5-13.
- 館昭・山田礼子 (2004) 「9 初年次支援プログラムの構築とフレッシュマン・セミナー」 絹川正吉・館昭編『学士課程教育の改革 (講座「21世紀の大学・高等教育を考える」第3巻)』東信堂、201-217頁。
- Upcraft, M. L., & Gardner, J. N. eds., 1989, *The freshman year experience: Helping students survive and succeed in college*. San Francisco, CA: Jossey-Bass. (倉敷芸術科学大学図書館所蔵)。
- Upcraft, L. M., 1999, “Assessing Student Learning”, Frances K. S., Lemuel, W. W. and Melvin C. T., eds., *Enhancing Student Learning: Setting the Campus Context*, Lanham: University Press of America.
- Upcraft, L. M., Gardner, J. N. & Barefoot, B. O., 2005, *Challenging and Supporting the First-Year Student-A Handbook for Improving the First Year of College-*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc., (=山田礼子監訳 2007『初年次教育ハンドブック—学生を「成功」に導くために—』丸善株式会社)。
- 山田礼子 (2013) 「まえがき」初年次教育学会編『初年次教育の現状と未来』世界思想社、3-6頁。
- 山田礼子 (2021) 「初年次教育 (First-Year Experience)」アメリカ教育学会編『現代アメリカ教育ハンドブック 第2版』東信堂、187-8頁。
- Young, D. C. & Keup, J., 2019, *CAS cross-functional framework for first-year experience*. P. J.

Carretta ed. Washington, D. C.: Council for the Advancement of Standards in Higher Education.

A Study of the Changing Reference Standards for Student Learning Outcomes in U.S. Student Affairs: Focusing on Student Learning Outcomes in Student Affairs Assessments

Yukiko ABE Shinichi CHO

Abstract

This paper aims to clarify how student learning outcomes are understood in student affairs that strategically program comprehensive learning experiences such as cocurricular programs, which have rapidly expanded in U.S. higher education over the past 30 years. Reference standards for student learning outcomes in student affairs share a common feature: integrated student learning outcomes are not only developed through student affairs programs and services, but also include student learning in the classroom. Practical Competence is a distinctive learning outcome of student affairs programs, being the most complex and advanced learning outcome. It is also a characteristic of the learning outcomes of integrated learning.

Integrated learning outcomes are important for student affairs that promote learning. In addition, it transpired that the prerequisite for this is collaboration and coordination in formal education and student support, which is also important in promoting learning outcomes, especially in the co-curriculum.

