

「第三の領域」における教職員についての一考察 —学生支援、男女共同参画、地域貢献に関する職種を事例として—

二 宮 祐 濱 嶋 幸 司 小 山 治
児 島 功 和 小 島 佐 恵 子

【目次】

はじめに

I 先行研究の状況と分析の観点

II 各分野の政策過程と資質・能力

1. リメディアル教育担当者
2. 学習支援担当者
3. アカデミック・ライティング支援担当者
4. 男女共同参画社会コーディネーター
5. 地域貢献担当者

おわりに

[キーワード]

第三の領域、パラ・アカデミック、専門職

はじめに

本論文の目的は、大学において学生支援、男女共同参画、地域貢献を担う教職員について、それらが必要であると認識されるに至った政策過程とそれぞれに求められている資質や能力を検討することを通じて、共通して存在する問題を明らかにすることである。

ユニバーサル化の進行に伴って学生支援を充実させる機運が高まったり、大学に対してもダイバーシティが求められて組織改革が進められたり、さらには、地方創生の観点から地域貢献を推進したりするなど、いわゆる大学改革以前にはあまり一般的ではなかった業務が生じつつある。それに伴って、学術の専門分野の研究業績が高く評価されて採用される教員や、ジョブ

ローテーションにより生涯にわたって複数の職務を経験してジェネラリストになることを期待されて採用される事務職員とは異なる、ある分野における一定程度の専門性を有していて、それを発揮することが期待される教職員が必要とされるようになっている。しかしながら、そうした教職員がどのような経緯によって求められるようになり、また、いかなるキャリアパスが展望されているのかに関して、分野横断的に明らかにした研究はほとんど存在していない。(二宮祐)

I 先行研究の状況と分析の観点

英国、米国、オーストラリアを対象とした経験的データから、それらの国々では「学生の生活と福利」「参加拡大（大学に若い学生以外の関係者を巻き込む）」「学習支援」「地域連携」「産学連携」「インスティテューショナル・リサーチ（以下、IR）」といった、教員の領域でも事務職員の領域でもない「第三の領域」に属する分野で活躍する専門職の存在と、その課題が明らかにされてきた（Whitchurch 2013）。また、かつてであれば、アカデミック・スタッフが教育、研究、サービスのすべてを担っていたものの、現代ではそのうちの部分的な分野に関して「学生のアカデミック・スキル支援」「教育開発」「ICTを用いる学習のための技術」「研究管理」のような専門性を有する「パラ・アカデミック」に置き換えられつつあるという（Macfarlane

2011)。日本においても同様の傾向が生じているものの、これまでの研究はそれぞれの分野毎にその状況や必要な資質・能力に関する検討を課題としていた。たとえば、IRの必要性、人材養成、実践例をまとめたもの（沖・岡田2011）、リサーチ・アドミニストレーター（以下、URA）についての海外事情調査、コンピテンシーをまとめたもの（国立大学法人東京大学2014）などがある。

他方、教育や学生支援に関する専門職としてファカルティー・ディベロッパー（以下、FDer）、キャリア支援担当者、研究や大学運営に関する専門職としてIR担当者、URA担当者、産官学連携コーディネーター担当者を分野横断的にそのキャリアパスを検討した研究がある（二宮ほか2017）。しかし、そこで取り上げられている対象は「第三の領域」の中でも人数が多く、かつ、文部科学省や経済産業省などの省庁による各種改革支援の中心的な目的となっていたために、研究対象としての焦点化が比較的容易であるという偏りがある。そこで、本論では大学の「現場」においては重視されつつも、これまであまり研究の対象とされる機会のなかったリメディアル教育担当者、学習支援担当者、アカデミック・ライティング支援担当者、男女共同参画社会コーディネーター、地域貢献担当者を事例として取り上げて検討したい。

分析の観点としては、それらの専門職が認識される政策過程と、そこで主張される資質や能力に着目する。既述のFDer等に関する研究では労働市場に関しても検討されているものの、本論で対象とする分野においては労働市場があまり成熟していないために、分析の対象外とする。（二宮祐）

II 各分野の政策過程と資質・能力

1. リメディアル教育担当者

リメディアルとは中学校や高等学校の教科を復習するために行われる教育である。大学での学習方法を習得する初年次教育とは異なる概念であって、大学によって個々の学生の事情に応じて、入学前、あるいは、入学後に行われることがある。

この教育については政策として推進されてきたとは言いがたい。政策としてはその重要性を認識しながらも慎重な扱いを求めてきたためである。たとえば、2008年中央教育審議会答申「学士課程教育の構築に向けて」では「高等学校以下のレベルの教育を計画する場合、教育課程外の活動として位置付け、単位認定は行わない取り扱いとする」とわざわざ主張されている。むしろ、大学教育の「現場」での必要によって、リメディアルという言葉が導入される以前から進められてきたと解釈するほうが適切である。1991年大学審議会答申「大学教育の改善について」において、多様で特色あるカリキュラムの設計を進めることが求められた後、大学改革の内容に関する調査を毎年実施してきた文部省（文部科学省）によれば、すでに1996年度の時点で577大学のうち232大学が「高等学校での履修状況への配慮」をした授業科目の開設等を行っていて、その例として74大学が「既習組、未習組に分けた授業」を、52大学が「学力に応じた補習授業」を挙げている（文部省1997）。また、2013年度の時点では762大学のうち527大学が「高等学校での履修状況への配慮」をした授業科目の開設等を行っていて、うち97大学が「既習組、未習組に分けた授業」を、284大学が「大学入学前の補習授業」、249大学が「大学入学後の補習授業」を挙げている、さらに、また、2011年度の時点で759大学のうち127大学が「補習教育を実施するためのセン

ター等の設置」をしている⁽¹⁾。これらは必ずしもリメディアル教育とは重ならない、大学教育の水準に関する補習をも含むものであると想定されるとはいえ、参考になる数値である。

ただし、一部には政策として予算措置が行われる場合もあった。文部科学省による大学改革の各種政策において、リメディアル教育の推進に関して採択された大学が複数あった。たとえば、2003年度から2007年度まで公募された「特色ある大学教育支援プログラム（特色GP）」では、「教育課程の工夫改善」「教育方法の工夫改善」「学生の学習及び課外活動への支援の工夫改善」のそれぞれにおいて、また、2008年度に公募された「質の高い大学教育推進プログラム」（教育GP）では「教育課程の工夫改善」で、2007年度から2008年度まで公募された「新たな社会的ニーズに対応した学生支援プログラム（学生支援GP）」、2009年度から2010年度の「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」、2009年度の「大学教育・学生支援推進事業テーマB—学生支援推進プログラム」、2014年度以降の「大学教育再生加速プログラム（AP）」のいずれにおいても、リメディアル教育を含むプログラムが提案されて採択されている。リメディアル教育はそうした各種政策の中心的な課題としては位置づけられてこなかったものの、一部の大学ではその必要に応じて導入教育、キャリア支援、エンロールマネジメント等と繋げるかたちで、それらの時限付きの予算を活用してリメディアル教育を行っているのである。

ところで、リメディアル担当者を養成するための教育訓練機関、そのプログラム、公的資格は存在していない。では、その担い手は誰なのであろうか。リメディアル教育全般について調査を実施して、その担い手の職階や専門分野を尋ねた研究もあるものの（荒井編 1996）、それはすべてアカデミックな教員を対象としたもの

である。しかし、量的な調査はないもののそれ以外のスタッフによって行われているという事例が複数ある。授業を担当するスタッフとして多いのが非常勤教員として雇用された元高校教員、入学前であれば事務職員と委託先の外部業者であり、そして、「学習支援センター」といった名称の部局がある場合には、同じく非常勤の元高校教員が多いものの、それ以外のスタッフのそれまでのキャリアにはほとんど共通性がないほど多様であって、大学院生や学部の上級生がいることもあるという（日本リメディアル教育学会 2012）。すなわち、大学教育の「現場」において認識されているリメディアル教育を行うための資質・能力は、必ずしも明示されているわけではないのだけれども、高校教員としての知識や経験を持つことが挙げられる一方、他方で、それに限らず若者を育てるための技量を持っていることが推察されるのである。また、大学にとっては、とりわけ高校を定年退職した方を教授・准教授職ではなく授業補助者として雇用することは労務費を抑制するという点でも利点があるとみなされているとも考えられるのである。（二宮祐）

2. 学習支援担当者

高等教育における学習支援とは、橋本（2015）も参照しているが、大学改革支援・学位授与機構の定義では「高等教育機関において、学生が教育課程を効果的に遂行するために整備された総合的な支援体制。履修指導や学生相談、助言体制の整備など」⁽²⁾とされる。日本における学習支援は、アメリカのアカデミック・アドバイザーズを研究する清水（2015:10）によると、①学習に関連する情報の提供、②個別科目に関わる援助、③履修指導・相談、④学生の学習を促す環境整備の4つが存在し、主に②が中心である。本節は学習支援担当者が登場してきた背景（政策）と現状（市場と職能）に触れる。

学習支援を中心とした政策はないものの各大学の実情にあわせて進展してきた。リメディアルと関連するが、小川(2009)は2000年代以降、急速に進んできた(例として学習支援センターの設置)という。もちろんこの時期の文部科学省事業(一連のGP)も学習支援実施のきっかけを用意したともいえる。

学習支援の具体的な形態として、担当スタッフの学習支援室での展開がある。主に大学学習法(いわゆるアカデミックスキル)ライティング、プレゼンテーション他(和田ほか2013)の支援が展開される。また、個別科目(初年次・リメディアル・キャリア)の内容とも接合する場合もある。ほかにも、英語学習支援(関2011)などの業務を担う状況がみられている。

もう1つ見逃せない動きがある。それは図書館が学習支援に関わってきたことである。従来のレファレンス業務に加え、担当スタッフが図書館内で学習支援を展開(久保山2013)する。これには中教審の2012年のいわゆる学びの「質的転換」答申とそれに絡んだアクティブ・ラーニング導入が大きい。その前にアクティブ・ラーニングを図書館で推進すべく各大学においてラーニング・コモンズが登場していたことは見逃せない。2010年には文部科学省科学技術・学術審議会において「大学図書館の整備について(審議のまとめ)」⁽³⁾がなされ、ラーニング・コモンズの重要性が明記されている。ともあれ、図書館およびラーニング・コモンズと学習支援空間の設置・運営が重なりあっており、そこに学習支援を担う専門的人材が配置される状況が整いつつある。

上記のように必要性、各大学および図書館において動きがみられるものの学習支援担当者の市場について正確に確認できているとはいえない。とはいえ、日本学生支援機構の「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)」の結果を頼りにしてみると「学習

アドバイザーやアカデミック・プランナー等の専門知識・技能を有するスタッフの配置状況」⁽⁴⁾は、2015年で全国の約2割の大学にスタッフが「配置」されている(国立で16.5%、公立で8.4%、私立で21.8%)。各大学に有無を尋ねているので従事している人数は不明である。

現状において配置された学習支援担当者の職業的立場(教員か、職員か、外部委託か)は実施している各大学の状況に委ねられている。教員であれば学習支援の指導になるし、職員であれば助言となるだろう。学外の外部に業務委託となればサービスという扱いになる。もっとも学習支援に必要な情報を受ける利用者(学生)にとっては有益なものであれば名称など関係ない。問題があるとすれば学習支援担当者の評価および待遇の不明確さである。契約期間、報償など各大学で決められてしまっており、標準的な専門職として制度化されていない。各大学の言い分に沿ってしまう時点で専門職としての職域の存在基盤そのものが揺らいでいるのではないか。ポータルサイトJREC-INで「学習支援」の求職・求人を検索すると多様な内容、職業的身分、報酬が散見されている。付記すれば、有期雇用かつ待遇が無期雇用者に比べて低いものが多いという現状である。

学習支援担当者の必要性はあるという流れが見えつつも専門職として職能基準をもってはいない。アメリカには職能団体(NACADA 全国アカデミックアドバイジング協会)が1979年に設立され、現在10000人以上の会員(清水2015)がいる。業務従事のための評価プログラムも用意されている。また、小貫(2005)によればCAS(Council for the advancement of standards in Higher Education)という37の専門職団体で構成された協議会が作成した全米基準もあるという。一方で日本には学習支援の職能団体はない。今後の展開次第ではあるが、千葉大学アカデミック・リンク・センターによ

るプログラム開発「教育関係共同利用拠点（教職員の組織的な研修等の共同利用拠点）〈教育・学修支援職養成〉」活動として、学習支援の専門性（竹内ほか 2016）に関する「尺度開発（文献・インタビュー・アンケート）」（岡田ほか 2016）がある。ラーニング・コモンズについては「関西ラーニングコモンズ担当者ネットワーク」（川面 2017）があり、2015年6月より有志教職員が活動している。

学習支援という専門職の必要性は急激に登場してきたが、従事者の現状および求められる専門性については未発達のままである。大学における「新しい専門職」として雇用の安定を含めた適切な業務および評価体制が望まれる。（濱嶋幸司）

3. アカデミック・ライティング支援担当者

本稿でいうアカデミック・ライティング支援担当者とは、ライティング・センター等の部局に所属しながら、主に授業外でレポート・論文の書き方に関する学生相談を担当する教職員である。ここではライティング・センターを中心として、アカデミック・ライティング支援担当者の需要が生じた政策的な背景を素描した後、当該担当者に求められる資質・能力の現状を概観する。

日本におけるライティング・センターに統一的な定義はないように思われる。その名称も大学によって異なっている。日本において最も初期にライティング・センターを設置した早稲田大学の研究者によれば、ライティング・センターとは、「正規課程の外で学生の『書くこと』を個別に指導する支援機関」であり、書き手の自立を支援するという立場から指導を行う点に特徴がある（佐渡島 2005：193）。日本のライティング・センターは、北米モデルに依拠しつつも北米とは異なり、当初は日本語表現の指導・支援ではなく、英文作成力の向上を目的として

いたが、母国語（日本語）指導を含めたものに移行すると予想されている（Delgrego 2016:18）。

ライティング・センターの設置の政策的な背景としては、文部科学省による各種大学教育改革支援に関する競争的資金の存在を挙げることができる。例えば、日本におけるライティング・センターの先駆けである早稲田大学ライティング・センターは、文部科学省の「現代的教育ニーズ取組支援プログラム（現代GP）」に採択されたことを契機として2004年に設置された。また、津田塾大学は、文部科学省の「質の高い大学教育推進プログラム（教育GP）」に採択され、2008年にライティング・センターを設置した。

こうした政策を契機としたライティング・センターの設置に伴い、学生の「書く力」の育成・向上に対する社会的な注目も高まっていると考えられる。読売新聞教育ネットワーク事務局（2016）では、大学における「書く力」が特集テーマとして設定され、理工学部では「書く力」の育成の取り組みが充実しており、社会科学分野ではそうではないということが明らかにされている。また、その中でライティング・センターの設置状況も調査項目のひとつとなっている。

こうした状況であるにもかかわらず、アカデミック・ライティング支援担当者に求められる資質・能力については統一的な内容は確立されていないように思われる。アカデミック・ライティング支援担当者の職名は、スタッフ、チューター等、様々である。早稲田大学ライティング・センターのようにチューターに大学院生をあてている大学もある。また、アカデミック・ライティングの支援を担う部局が、学習支援センター、学部内の一部門、ラーニング・コモンズ、大学図書館等に存在する場合もある。さらに、アカデミック・ライティングの科目を主に初年次教育で開講し、当該科目の専属担当教員を雇用している場合もある。

日本ではライティング・センターの草創期であるため、こうした基本的な状況自体に一定の混乱・分散がみられるものの、アカデミック・ライティング支援担当者の必要性については既に認識されている。岩本（2010：137）は、日本の大学にライティング・センターを導入する場合、「最も重要なことは、学生に対して作文支援が可能な人材が確保できるかどうかということ」であると指摘している。しかし、アカデミック・ライティングに関する教員公募の内容を概観する限り、求める資質・能力の要件は大学によって大きく異なっているように思われる。応募資格としてアカデミック・ライティング指導の経験を求める大学もあれば、文章教育の専門家を求めているわけでない明記する大学もある。アカデミック・ライティング支援担当者の公募に共通しているのは、管見の限り、任期付で給与が非常に安い不安定職であるという点である（例えば、1年任期更新2回まで、年俸〇万円といったような条件が公募要領に明記されている場合がある）。

ライティング・センター関係者の職能団体としては、アメリカでは International Writing Centers Association (IWCA) があり、日本では Writing Center Japan という非営利組織が事実上の職能団体として機能しているという（豊木 2014：2）。

大学におけるアカデミック・ライティングについては、ライティング・センター自体に関する（事例）研究、学生の学習過程・学習到達度に関する研究、学生チューターの成長に関する研究は蓄積されつつあるものの、アカデミック・ライティング支援担当者自身の資質・能力やキャリアに関する研究はほとんど進んでいないように思われる。今後、ライティング・センターを設置する大学が増加すれば、この問題が露呈する可能性が高い。アカデミック・ライティング支援担当者が「第三の領域」の職として自立

しうるのか、今から検討しておく必要がある。（小山治）

4. 男女共同参画社会コーディネーター

ここでは、大学において男女共同参画推進業務に関わる、従来の教員でもなく事務職員でもない立場の教職員について扱う。

まず、男女共同参画推進が大学の業務として導入された政策過程について明らかにしたい⁽⁵⁾。1999年に男女共同参画社会基本法が施行される。これが以後の関連政策の起点となる。同法前文には「男女が、互いにその人権を尊重しつつ責任も分かち合い、性別にかかわりなく、その個性と能力を十分に発揮することができる男女共同参画社会の実現は、緊要な課題となっている」との言葉がある。2003年には内閣総理大臣を本部長とする男女共同参画推進本部が「社会のあらゆる分野において、2020年までに、指導的地位に女性が占める割合が、少なくとも30%程度になるよう期待する」という目標設定を掲げた。また、男女共同参画社会基本法は「男女共同参画基本計画」（5年ごとに見直すことになっており、現在は第5次計画の実施段階）によってその理念の実現を目指すことになる。2005年の同計画（第2次）では、「新たな取組を必要とする分野における男女共同参画の推進」として「科学技術」が取り上げられ、欧米主要国と比較して日本の女性研究者割合の低さが指摘された。具体的施策がいくつかあげられているが、特に重要と思われるのは、総合科学技術会議基本政策専門調査会が示した女性研究者採用の数値目標設定（自然科学25%）が参照されたことである。このことは、日本における科学技術政策の大枠を決める科学技術基本計画にも反映されている。2006年の科学技術基本計画（第3期）には、自然科学25%（理学系20%、工学系15%、農学系30%、保健系30%）という目標設定が掲げられている。次の

科学技術基本計画（第4期）では、先述の数値目標が未達成であり早期達成の必要があることが指摘されると同時に、数値目標は30%に引き上げられている。

これらの動きに連動して、2006年に文部科学省が所管する科学技術振興機構の科学技術振興調査費による「女性研究者支援モデル育成事業」が開始される。これが女性研究者支援としては初の事業となる。対象は大学や研究を目的とする独立行政法人等である。女性研究者が出産・育児等と研究を両立できるような支援体制を構築することについて補助金を出すもので、補助事業期間は3年間である。以降、女性研究者の両立支援を中心に交付期間が数年の補助金事業が立て続けに出される。2009年には科学技術振興調査費による「女性研究者養成システム改革加速事業」（補助事業期間は5年間）、2011年には文部科学省科学技術人材育成費補助事業「女性研究者活動支援事業」（補助事業期間は3年間）、2015年には「女性研究者活動支援事業」を引き継ぐ形で「ダイバーシティ研究環境実現イニシアティブ」（補助事業期間は3年間だが事業計画自体は6年間）が募集を開始している。

次に、大学において誰がこの業務を担っているのかを確認したい。養成のための教育訓練機関や公的資格は存在しない。もっとも、独立行政法人国立女性教育会館は「学習オーガナイザー研修」を開催し、男女共同参画の学習方法や企画運営の実務を学ぶ場を提供している。対象者は、平成28年度の開催要項によれば、女性関連施設や公民館、行政、大学、NPO等で女性のキャリア開発等の実務経験を持つ方とされている⁶⁾。同研修の実施報告によると、実際の参加者は女性関連施設や自治体で関連業務に関わっている職員が中心とされ、大学関係者の参加は少ないと思われる。すなわち、大学における男女共同参画社会コーディネーターは、そ

れ専門的教育訓練を受け、関連する公的資格を取得したわけではなく、その職に就いたと考えられる。

それでは、実際どのような背景を持つ者がその担当者になっているのだろうか。国立大学86校のウェブサイトから男女共同参画に関わる部署を見つけ、コーディネーター業務を担っていると思われる教職員を探した結果、40名の名前が判明した（2017年12月26日時点）。名前から推察される性別内訳は、男性が3名、女性が37名とほぼ女性が占めていた。女性割合の高さについては巽（2018）が、「男女共同参画推進コーディネーター」について論じるなかで、二つの可能性を示している。ひとつは、支援対象者が女性研究者であることが多いことから支援者も女性が適任であろうという採用時のバイアスの可能性。もうひとつは、日本においてジェンダー論が女性学として学ばれることも多かったことから、こうした事業に意欲と関心をもつ方が女性に多かったはずという可能性である。

先ほどの探索結果に戻ると、「特任」「コーディネーター」とその職位・職名に書かれている者を有期雇用と仮定した場合、40名中26名が有期雇用ときわめて不安定な立場であることがわかった。これは、多くの担当者が期間限定の補助金事業によって雇用されていることに起因すると考えられる。博士号取得者は18名とおよそ半数にのぼる。理学・工学・医学・化学・応用生物学といったいわゆる理系（博士号、修士号）は、12名でそのうち博士号取得者は10名であった。男女共同参画推進と最も関わりが深いと思われるジェンダー関連研究者は（学士・修士・博士）7名だった。このことが示唆するのは、大学における男女共同参画社会コーディネーターに求められてきたのは、ジェンダーや男女共同参画に関わる専門的知識以上に、主な支援対象となる理系女性研究者と同じ理系の女

性研究者であることだったと言えるのではないだろうか。(児島功和)

5. 地域貢献担当者

本節では、大学において地域貢献が進められてきた政策背景と、地域貢献担当者に求められる資質・能力およびその育成に関する課題について述べる。

文部科学省が近年大学の直接地域貢献を促進した政策としては、2002年に始められた「地域貢献特別支援事業」や、2004年の「現代的教育ニーズ取組支援プログラム」(現代GP)が挙げられる。そして、2008年には地域の大学等間の積極的な連携を推進する「戦略的・大学連携支援事業」が展開され、2012年には「産業界のニーズに対応した教育改善・充実体制整備事業」も開始された。新たな展開としては、2013年から開始された「地(知)の拠点整備事業(大学COC:Center of Community)」が挙げられる。これは大学等が自治体と連携しながら全学的に地域を志向した教育・研究・地域貢献を進め、地域再生の核としての大学を目指すものである。同年、私学助成制度の一部として「私立大学等改革総合支援事業」も進められ、その中には「特色を発揮し、地域の発展を重層的に支える大学づくり(地域特色型)」が位置づけられた。他方、国立大学は第3期中期計画・中期目標を策定するにあたり、三つの重点支援の枠組みを示した(文部科学省2015a)⁽⁷⁾。翌2014年の初頭には、省庁が連携した形で地域政策を動かしていこうとする議論が始められ、9月には内閣改造により地方創生担当大臣が置かれるとともに、内閣官房に「まち・ひと・しごと創生本部」が設置された(松原2016)。この人口減少と地域経済縮小の克服を目指す政府の動きを受け、COCは2015年から「地(知)の拠点大学による地方創生推進事業(COC+)」に再編された。COC+では、大学は地方公共

団体や企業等と協働して魅力ある就職先の創出をするとともに、地域が求める人材に必要なカリキュラムを実施し、地方創生の中心となる「ひと」の地方への集積が目指された。省庁が連携した取組は発展し、内閣府と文部科学省は、2018年度の概算要求に「地方大学・地域産業創生事業」として合計100億円を計上した。この事業は、地方大学に学生が集まるような地方大学振興策と東京23区内の大学の定員抑制策とをセットで講じ、地方における若者の修学・就業を促進して、東京一極集中の是正を目指そうとするものである。具体的には、地方と東京圏の大学生対流促進事業や地方企業でのインターンシップ等が挙げられている。そして、2018年2月6日には、この事業内容を含む「地域における大学の振興及び若者の雇用機会の創出による若者の修学及び就業の促進に関する法律案」が閣議決定された(平成30年6月1日公布・施行)。このように、近年は省庁を超えた地方創生が目指されており、大学はその中核として激しい変化の中に置かれている。

さて、あらゆる策で進められている大学の地域貢献の中核を担っているのが地域貢献担当者である。これまで社会連携の一環として、研究レベルでの個別の連携は行われてきたが、現在では大学と地域を教育レベルで多面的につなぐ新たな事業が進められている。近年では、COC/COC+推進コーディネーターがその役を担っていると言えるだろう。たとえば、文部科学省(2015b)の説明資料を見ると、これらのコーディネーターには、事業協働機関との教育プログラムや就職率向上プランのコーディネート、連携大学等への普及、連携先の開拓、他県のコーディネーターとの全国ネットワーク構築等とかなり幅広い役割が期待されている。また、内閣府経済社会総合研究所(2016:20)によれば、地方創生を担い支える人材には、「地域」と「専門分野」それぞれの観点の能力が重要だ

という。「地域の観点」からは、「①地域社会や地域経済を巡る共通的な課題の理解、②地域内の住民、自治体、NPO、企業や金融機関等といった多様なステークホルダー、さらに地域外の多様なプレーヤーと連携できる能力・ネットワーク、③地域の課題を、全国的、世界的な広い視野から捉える能力」が求められている。一方、「専門分野の観点」からは、「①行政、教育、医療、福祉等公共サービスに必要な専門能力、②工業、商業、農林水産業、観光業、金融業、不動産業等の産業に必要な専門能力、③人間、社会、文化、歴史等を深く理解するために必要な専門能力」が求められている。これらのバランスは果たす役割によって異なるとされているものの、双方を併せ持つことが重要視されている。しかし、このような人材の確保および育成は、現状では容易ではない。日本私立大学連盟(2017)が実施した「多様で特色ある私立大学の地方創生の取組」という調査では、大学が地方創生に取り組む際に必要な公的支援のひとつとして「大学と地方をつなぐ専門人材(コーディネーター)の設置、育成に対する支援」を指摘した。多くの私立大学では、専門人材を設置もしくは育成する余裕はなく、偶然的要素で協定先を見つけ、連携しているのが現状だという。これは私立大学に限らず、すべての大学に共通することではないだろうか。政策が速やかに進められるなかで、地域貢献担当者の必要性や重要性が飛躍的に高まる一方、求められる資質や能力が幅広く、多くの大学において人材の発掘や育成が遅れていることは否めない。また、事業が継続中であることもあり、地域貢献担当者が事業終了後にどのようなキャリアを描けるのかは依然不明である。こうした課題が今後どのように具体的な問題として浮上するかが懸念される。(小島佐恵子)

おわりに

以上の教職員について、共通して存在する問題は次の通りである。雇用のための予算については、リメディアル教育担当者、学習支援担当者、アカデミック・ライティング支援担当者のように学生支援に関する「現場」のニーズがありつつ、それに対応して措置される場合、男女共同参画社会コーディネーターのように男女共同参画社会に関する政策と科学技術政策の一環として措置される場合、地域貢献担当者のように内閣府も関係する地方創生事業の一環として措置される場合がある、いずれの場合も交付期間が定められている。また、雇用される教職員の資質や能力については、学生支援に関しては統一的なものではなく、実際に雇用されている教職員のキャリアパスは多様であり、男女共同参画社会コーディネーターに関しても男女共同参画についての豊かな知識が必要というわけでもなく、実際に雇用されているのは理系の女性研究者が多く、地域貢献担当者については「地域の観点」と「専門分野の観点」からの示唆はあるもののそれらはあまりにも幅広く、特定の知識を指しているとはいえないものであった。

そして、いずれの政策による予算も交付期間が定められていることと、資質や能力が明示されていないことと関連して、それらの職務を担う教職員の雇用契約は概ね任期付であって、給与が低いという特徴がある。そのため、仮にその職務を担うための高い資質や能力を潜在的に有する候補者がいたとしても、自らがほんとうに当該職務に適しているかどうかはわからないし、そもそも不安定な仕事に従事しようとは思わないだろう。その職務を継続したり、それをステップアップのために活用したりするという将来のキャリアパスが展望できないというのは専門職の当事者としては大きな問題である。つまり、政策として、あるいは、「現場」のニー

ズとして専門職が求められている一方で、優秀な人材を集めるのは困難なのである。

本論で事例として取り上げた専門職はあくまでも萌芽的なものであって、現時点ではどの大学でも雇用されているとは言いがたい。残された課題は、第1に、これらの専門職のキャリアパスが今後どのようなものになっていくのか実証的な検討を行うことと、第2に、入学試験担当者、カリキュラム・コーディネーターといった他の萌芽的な専門職を対象とした政策過程、資質や能力の調査を通じて、本論で明らかにした特徴が妥当であるかを考察することである。(二宮祐)

【注】

- (1) 文部科学省ウェブサイト「Q5 日本の大学では、教育内容・方法等の改善がどれくらい進んでいるのでしょうか」による。
http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/005.htm (最終閲覧日2018年2月25日、以下に記載するウェブサイトは異(2018)を除いてすべて同日が最終閲覧日である)
- (2) 大学改革支援・学位授与機構ウェブサイト「用語」の「学習(学修)支援」による。
<http://jheds.jp/mediawiki/index>
- (3) 文部科学省科学技術・学術審議会学術分科会研究環境基盤部会学術情報基盤作業部会平成22年(2010年)12月「大学図書館の整備について(審議のまとめ)―変革する大学にあって求められる大学図書館像」による。
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/gijyutu/gijyutu4/toushin/1301602.htm
- (4) 日本学生支援機構「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)」による。
http://www.jasso.go.jp/about/statistics/torikumi_chosa/_icsFiles/afieldfile/2017/02/14/h27torikumi_chosa_part1.pdf
- (5) 政策過程に関する記述は内閣府男女共同参画

局のウェブサイト、ならびに、文部科学省・科学技術振興機構ウェブサイトの「ダイバーシティ研究環境実現イニシアティブ」部分を参照した。

<http://www.gender.go.jp/index.html>

https://www.jst.go.jp/shincho/josei_shien/index.html

また、横山ほか(2016)も参照した。

- (6) 独立行政法人国立女性教育会館ウェブサイトによる。
<https://www.nwec.jp/event/training/2016page08i.html>
- (7) 政策過程に関する記述は次の資料を参考にした。杉谷祐美子・小島佐恵子・白川優治「大学の地域貢献—COC、COC+事業に着目して—」『青山学院大学教育人間科学部紀要』7、2016、41-61頁。

【参考文献】

- 荒井克弘編『大学のリメディアル教育(高等教育研究叢書42)』広島大学大学教育研究センター、1996。
- 岩本直樹「ライティングセンター—アメリカの大学における作文力養成機関」『香川大学教育研究』7、2010、131-140頁。
- 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「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』38(2)、2016、47-56頁。
- 小川洋「学習支援センターの研究(学生の学び支援の新たな試み)」『リメディアル教育研究』4(1)、2009、58-62頁。
- 沖清豪・岡田聡志『データによる大学教育の自己改善—インスティテューショナル・リサーチの過去・現在・展望』2011、学文社
- 小貫有紀子「アメリカ高等教育における学習支援プログラムの基準と評価システム」『大学教育学会誌』27(2)、2005、81-87頁。
- 川面きよ「学習支援担当者の実践知をつなぐ一関

- 西ラーニングコモンズ担当者ネットワークの試み』『東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要』3、2017、213-220頁。
- 久保山健「図書館スタッフによる学習支援の実践—『プレゼン入門 話す基本技術』』『大阪大学高等教育研究』1、2013、77-83頁。
- 国立大学法人東京大学「平成25年度科学技術人材養成等委託事業『リサーチ・アドミニストレーターを育成・確保するシステムの整備（スキル標準の作成）』成果報告書」、2014。
- 佐渡島紗織「大学における『書くこと』の支援—早稲田大学国際教養学部における『ライティング・センター』の発足』『全国大学国語教育学会発表要旨集』109、2005、193-196頁。
- 清水栄子『アカデミック・アドバイジング その専門性と実践—日本の大学へのアメリカの示唆』2015、東信堂。
- 関昭典「学習アドバイザーの学習支援活動に関する考察—東京経済大学英語学習アドバイザーにおける取り組みを事例として」『東京経済大学人文自然科学論集』130、2011、96-106頁。
- 竹内比呂也・白川優治・山崎千鶴・井上真琴「これからの大学における教育・学習支援の専門性」『大学教育学会誌』38(2)、2016、99-103頁。
- 眞真理子「大学における男女共同参画推進コーディネーターは専門職になり得るのか?—社会学を基盤にした専門職についての一考察」『現象と秩序』8、2018、17-38頁。
<http://kashida-yoshio.com/gensho/8gou/8gou.html> (最終閲覧日2018年10月1日)
- 豊木麻紀子「米国におけるライティングセンターの役割」国際協力員レポート・アメリカ、日本学術振興会、2014、1-14頁。
- 内閣府経済社会総合研究所「第3章 教育・研究機関に期待される役割」『大学等の知と人材を活用した持続可能な地方の創生に関する研究会報告書』研究会報告書等 No.74、2016、17-23頁。
<http://www.esri.go.jp/jp/prj/hou/hou074/hou074.html>
- 二宮祐・小島佐恵子・児島功和・小山治・濱嶋幸司「高等教育機関における新しい『専門職』—政策・市場・職能の観点から」『大学教育研究ジャーナル』14、2017、1-20頁。
- 日本私立大学連盟『多様で特色ある私立大学の地方創生の取組』2017。
http://www.shidaiaren.or.jp/download/?file_id=3914
- 日本リメディアル教育学会『大学における学習支援への挑戦—リメディアル教育の現状と課題』ナカニシヤ出版、2012。
- 橋本信子「学習支援における教職協働—大阪商業大学『楽習アワー』2011~2014年度前期の取り組み」『大阪商業大学論集』10(4)、2015、43-56頁。
- 松原宏「地方創生関連政策の策定過程と政策評価に関する覚書き」『経済地理学年報』62(4)、2016、346-359頁。
- 文部省「大学におけるカリキュラム等の改革状況について」『大学資料』135・136合併号、1997、124-142頁。
- 文部科学省「国立大学経営力戦略」2015a、1-7頁。
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2015/06/24/1359095_02.pdf
- 文部科学省「地(知)の拠点大学による地方創生推進事業(COC+)事業説明会資料」2015b。
http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kai/kaku/coc/_icsFiles/afieldfile/2015/02/12/1354716_02.pdf
- 横山美和・大坪久子・小川眞里子・河野銀子・財部香枝「日本における科学技術分野の女性研究者支援政策—2006年以降の動向を中心に」『ジェンダー研究』19、2016、175-191頁。
- 読売新聞教育ネットワーク事務局『大学の實力2017』中央公論新社、2016。
- 和田渡・山本泰三・隅田悦子「阪南大学学習支援室の活動と今後の展開」『阪南論集。人文・自然

- 科学編』49 (1)、2013、65-71 頁. pp.15-27.
- Macfarlane, B., The Morphing of Academic Practice : Unbundling and the Rise of the Para-academic, *Higher Education Quarterly*, Vol.65, No.1, 2011, pp.59-73.
- Whitchurch, C., *Reconstructing Identities in Higher Education : The rise of 'Third Space' professionals*, London : Routledge, 2013.
- Delgado, Nicholas “Writing Centers in Japan from Creation until Now : The Development of Japanese University Writing Centers from 2004 to 2015”, *Studies in Language and Culture*, 7, 2016,
- 【付記】**
本研究は JSPS 科研費 16K04619 の助成を受けたものです。