

〔共同研究：新指導要領とデータサイエンスに対応する大学教育の理論と実践〕

スチューデント・サクセスを基盤としたアカデミック・アドバイジング体制に関する研究

——概念整理と米国大学の事例分析を中心に——¹⁾

高 良 要 多
藤 間 真

概 要

本稿では、高等教育で近年注目を集めているアカデミック・アドバイジングについて、上位概念であるスチューデント・サクセスとの関係を含めて概念の整理を行った上で、先行しているアメリカの事例を分析した。さらに、日本への導入にあたっての問題点について、トロウの三段階説の観点から分析を加えた。

1. はじめに

1.1 アカデミック・アドバイジングの重要性と課題

日本の高等教育において、アカデミック・アドバイジングの重要性は近年ますます高まっている。2025年2月、中央教育審議会は「我が国の『知の総和』向上の未来像～高等教育システムの再構築～（答申）」を取りまとめ、その中で具体的方策として、学生が主体的・自律的に学修するための環境構築の促進を掲げ、アカデミック・アドバイジング等の学修支援体制の整備を提言した（2025）。また、令和7年度私立大学等改革総合支援事業においても設問および配点見直しが行われ、タイプ1（「Society 5.0」の実現等に向けた特色ある教育の展開）にアカデミック・アドバイジング体制の整備が新たに評価項目として加えられた。しかしながら、日本の高等教育においてアカデミック・アドバイジングは履修指導や学生相談などの形で個別または担当部署によって実施されてきたものの、制度として十分に体系化されていない。そのため、アカデミック・アドバイジングの目的や機能についても必ずしも共通理解が形成されているとは言えない状況にある。こうした状況を踏まえ、アカデミック・アドバイジングを再定義し、体系化することが急務となっている。

1) 本稿は、桃山学院大学総合研究所共同研究プロジェクト（2023-2025）「新指導要領とデータサイエンスに対応する大学教育の理論と実践」（23 共 293）の研究成果の一部である。

本稿は、4.1 節以外は高良が初稿を書き、4.1 節については藤間が初稿を書き、両者が互いに加筆する形で執筆した。

キーワード：アカデミック・アドバイジング、スチューデント・サクセス

1.2 アカデミック・アドバイジングとスチューデント・サクセス

一般に、アカデミック・アドバイジングの目的は、スチューデント・サクセスを促進・支援することにあるとされる（清水，2024）。スチューデント・サクセスという概念は、学生の大学における様々な成功体験という概括的な理解はできるものの、明確な定義，すなわちスチューデント・サクセスの構成要素，測定基準，検証方法等については十分に体系化されているとは言い難い。スチューデント・サクセスに関連する概念としては、ディプロマ・ポリシーを挙げることができる。ディプロマ・ポリシーとは、各大学や学部・学科の教育理念に基づき、学修成果の到達目標を示すとともに、どのような人材に学位を授与するかを示す方針である。また、社会人基礎力やコンピテンシーなどの概念も、学生の成長や到達目標を示す点においてスチューデント・サクセスと近接した概念である。しかしながら、これらの目標を体系的に整理し、学生がそれらを達成できるよう戦略的かつ包括的に支援する組織体制を構築することについては、日本の多くの大学において課題が残されていると言わざるを得ない。

1.3 研究目的

一方で、米国の大学ではスチューデント・サクセスのフレームワークを作成し、その定義や構成要素を明確化した上で、学生支援の目的や役割を構造化する取り組みが進められている。また、専攻（メジャー）の選択や卒業要件や進捗状況の確認等を主目的とする従来のアカデミック・アドバイジングとは別に、スチューデント・サクセスに特化した支援機能を担う組織を設置している大学も見られる。しかしながら、日本の高等教育においては、アカデミック・アドバイジングおよびスチューデント・サクセスの概念について体系的に整理された研究は必ずしも多くなく、それらを基盤とした学生支援体制の構築についても十分な検討がなされておらず、検討の余地が残されている状況にある。そこで本稿では、まずアカデミック・アドバイジングおよびスチューデント・サクセスの概念について先行研究をもとに整理する。次に、米国の事例として、Oklahoma State University（以下「オクラホマ州立大学」）、University of Utah（以下「ユタ大学」）を取り上げ、スチューデント・サクセスのフレームワーク、組織構造、および具体的な支援サービスについて分析する。さらに、これらの事例から得られた知見を踏まえ、日本の大学の文脈においてどのように捉えることができるかを考察する。

2. 概念整理

2.1 アカデミック・アドバイジングの定義

アカデミック・アドバイジングは、学生の学修や大学生活を支援する教育的活動として、高等教育において重要な役割を担っている。アカデミック・アドバイジングに関わる専門職や教員が参画する国際的な団体である NACADA: The Global Community for Academic

Advising（以下「NACADA」）は、アカデミック・アドバイジングを次のように定義している。

Academic advising, based in the teaching and learning mission of higher education, is a series of intentional interactions with a curriculum, a pedagogy, and a set of student learning outcomes (NACADA, 2006).

すなわち、アカデミック・アドバイジングとは、カリキュラム²⁾、教育方法、学修成果と結びついた意図的な相互作用のプロセスであり、学生の学習や成長を支援する教育的活動として位置づけられる（2006）。この定義は、アカデミック・アドバイジングを単なる履修相談や事務的な支援ではなく、学生個々の成長を促す教育的プロセスとして捉える点に特徴がある。また、NACADAによれば、アカデミック・アドバイジングの対象領域には、教育機関の教育課程の意義・価値・相互関係、思考モデル・学習モデル・意思決定モデル、教育プログラムやコースの選択、人生やキャリア目標の形成、キャンパスおよびコミュニティの資源の活用、大学の制度・規程・手続きの理解、スキルや知識の移転可能性などが含まれるとされている（2006）。

日本においても、アカデミック・アドバイジングの概念整理が試みられている。例えば清水は、日本アカデミック・アドバイジング協会（以下「JAAA」）のウェブサイトにおいて、アカデミック・アドバイジングを「学生自身による将来の目的・目標の決定とその達成に向けて、担当者が途中段階のアセスメントを行いながら学生個人のニーズに沿った支援をすること」と説明している（2021）。この定義は、学生の主体的な目標設定とその達成過程を支援する教育的活動としてアカデミック・アドバイジングを位置付けている点に特徴がある。

以上のように、アカデミック・アドバイジングは、学生の学修および成長を支援する教育的プロセスとして理解されており、その実践は学生の意思決定や学習経験の形成を支援する役割を担っている。

2.2 スチューデント・サクセスの理論の形成

スチューデント・サクセスに関する理論は、学生の大学への適応や学習経験を説明する研究の蓄積の中で発展してきたが、その背景には高等教育の構造的変化がある。特に、Martin Trow（マーチン・トロウ）による高等教育の発展段階論（phases of development）は、この点を理解する上で重要である。Trowは、高等教育の発展を、エリート段階（進学率15%未満）、マス段階（15%以上50%未満）、ユニバーサル段階（50%以上）という三つ

2) ここで指すカリキュラムは、学部・学科等のカリキュラムではなく、アカデミックアドバイザーがアドバイジングについて学んでいくことを一つの過程として捉えてのカリキュラムである。

の段階に区分し、進学率の上昇に伴い学生および高等教育機関そのものが多様化することを指摘した（トロウ 1976, トロウ 2000, 小笠原 2025）。ユニバーサル段階においては、従来のように学力や目的意識が比較的均質な学生集団を前提とする教育モデルでは対応が困難となり、学生の学習継続や学修目標の達成を支援する仕組みの重要性が高まる。このような高等教育のユニバーサル・アクセス段階への進展は、学生の「成功」を個人の能力や努力に帰するのではなく、教育環境や支援体制との相互作用の中で捉える必要性を生み出し、スチューデント・サクセスという概念の形成を促す背景となったと考えられる。

このような問題意識のもと、スチューデント・サクセスに関する理論的研究が展開されてきた。初期の研究として広く知られているのが、Vincent Tinto による「学問的・社会的統合（Academic and Social Integration）モデル」である。Tinto は、学生の退学および学位取得に向けた継続の意思は、学業や大学コミュニティへの参加といった学問的体系および社会的体系への統合の程度によって説明されるとした（1997）。すなわち、学生が授業への参加や教員・他の学生との相互作用を通じて大学に統合されることが、学修の継続に結びつくとされる。この理論は、スチューデント・サクセスを学生個人の資質ではなく、大学環境との関係性の中で説明する枠組みを提示した点に特徴がある。

次に、学生の教育活動への参加の質と量に着目した研究として、Alexander W. Astin による「学生関与理論（Student Involvement Theory）」がある。Astin は、学生の学修成果や成長は、学生が教育的に有意義な活動にどの程度関与するかによって規定されるとし、時間や努力の投入量を中心概念として提示した（1999）。この理論においては、授業への出席や課題への取り組みといった学業活動のみならず、課外活動や教員・学生との交流といった広範な経験が、学習成果や成長に影響を与えるとされる。すなわち、スチューデント・サクセスは学生の主体的な関与の程度によって形成されるものであり、大学はその関与を促進する環境を整備する必要があることが示唆されている。

さらに、スチューデント・サクセスを大学教育の中心的課題として位置づけた研究として、John N. Gardner の研究が挙げられる。Gardner は初年次教育（First-Year Experience）の研究を通じて、大学への移行期における支援の重要性を指摘し、学生が大学生活に円滑に適応し、学習を継続するためには、組織的かつ体系的な支援が不可欠であると論じた（2003）。特に、初年次における学習支援やコミュニティ形成の取り組みが、その後の学業継続や学習成果に大きな影響を及ぼすことを明らかにしている。この点において、Gardner の研究は、スチューデント・サクセスを実現するためには個別的教育実践にとどまらず、大学全体としての制度設計や支援体制の整備が必要であることを示している。

これらの研究は、学生の大学への統合（Tinto）、教育活動への関与（Astin）、大学による組織的支援（Gardner）といった異なる観点からスチューデント・サクセスを説明するものであり、相互に補完的な関係にある。すなわち、スチューデント・サクセスは学生の行動や経験のみならず、それを支える教育環境や制度との相互作用によって形成される概念

であると理解することができる。このように、スチューデント・サクセスの理論は、高等教育の量的拡大と学生の多様化という構造的変化を背景として形成されてきたと位置付けることができる。

2.3 スチューデント・サクセスの概念

スチューデント・サクセスの概念については、Travis T. York らによる整理が広く参照されている。York らが提唱する“Model of Academic Success”において、学問的成功を単に学業成績のみで捉えるのではなく、学習成果、大学の継続、学位取得、さらには卒業後のキャリアの成功などを含む多面的な概念として定義している（2015）。すなわちスチューデント・サクセスは、学生の大学経験を通して形成される複合的な成果として理解される。

同様に、George D. Kuh もスチューデント・サクセスの概念を整理し、学生の成功は単一の成果ではなく、複数の側面から捉えられる必要があると指摘している。Kuh はスチューデント・サクセスを構成する概念として、①学業達成（academic achievement）、②学習成果（learning outcomes）、③学生の満足度や大学経験（student satisfaction）、④大学の継続および修了（persistence and completion）の4つの観点を提示している（2005）。

このような整理は、スチューデント・サクセスを単なる成績や卒業率といった成果指標に限定するのではなく、学生の学修経験や大学生活全体を含む包括的概念として捉える視点を示している。さらに Kuh は、学生の学習成果は学生エンゲージメント（student engagement）と大学の教育環境との相互作用によって形成されると指摘し、教育的に有意義な活動への参画がスチューデント・サクセスの実現に向けて重要であると論じている（2005）。

以上の議論から、スチューデント・サクセスは学業達成、学習成果、大学での経験、学業の継続、キャリア形成といった複数の側面によって構成される概念であり、学生の学修経験や大学の教育環境との関係の中で理解される必要がある。このように、スチューデント・サクセスは多面的かつ包括的な概念として整理されるが、これらを実際の教育実践や学生支援において機能させるためには、大学として組織的な枠組みの中で体系化することが不可欠である。次節では、このような観点から、スチューデント・サクセスを組織的に推進するアプローチについて検討する。

2.4 スチューデント・サクセスの組織的アプローチ

近年では、スチューデント・サクセスを大学全体の戦略として体系的に捉え、組織的に推進する動きが進んでいる。その代表的な例として、National Institute for Student Success（以下「NISS」）の取り組みが挙げられる。同機関は、University of Georgia（ジョージア大学）に設置された研究機関であり、米国の高等教育機関に対して、学生の継

続や修了，学習成果の向上を目的とした支援を行っている。NISS は，スチューデント・サクセスを学生個人の努力のみに帰するのではなく，教育機関の制度設計や教育実践，支援体制との相互作用の中で実現されるものとして捉えている。そのため，個別の支援施策の充実にとどまらず，大学全体としての組織的・戦略的なアプローチの必要性を強調している。具体的には，データに基づく意思決定，部局横断的な連携，教育課程と学生支援の統合，さらにはアカデミック・アドバイジングを含む支援機能の体系的な配置と運用などが重視されている。

このような視点は，Kuh による学生エンゲージメントの理論とも整合性があり，学生の学習経験の質を高めるためには，大学の教育環境や支援体制を包括的に設計することが重要であることを示している。すなわち，スチューデント・サクセスは学生の個人的特性と大学の教育環境との相互作用の中で実現される概念であり，その実現には制度的・組織的な取り組みが不可欠である。このようなスチューデント・サクセスの組織的アプローチは，米国の大学において具体的な形で展開されている。次章では，これらの理論的および組織的枠組みが実際にどのように制度化されているかを明らかにするため，その具体例としてオクラホマ州立大学およびユタ大学の事例を取り上げる。

3. スチューデント・サクセスを支えるアカデミック・アドバイジングの実践

3.1 米国大学におけるアカデミック・アドバイジングの展開

本章では，前章で整理したスチューデント・サクセスの理論的枠組みを踏まえ，米国大学におけるアカデミック・アドバイジングの実践事例を取り上げる。特に，スチューデント・サクセスを中心理念としてアカデミック・アドバイジング体制を構築している大学として，オクラホマ州立大学およびユタ大学の事例を検討する。これらの大学では，米国においても一般的なアカデミック・アドバイジングである学生の履修計画の支援にとどまらず，学習支援，キャリア形成支援，意思決定支援などを統合したアカデミック・アドバイジング体制が整備されている。本章では，両大学の事例を通して，スチューデント・サクセスを実現するための制度的・組織的な取り組みの特徴を明らかにする。

3.2 オクラホマ州立大学の事例

オクラホマ州立大学では，学長室（Office of the President）においてスチューデント・サクセスに関する戦略的計画が策定されており，中長期のモニタリングが行われている。また，IR・分析室（Institutional Research and Analytics）において，スチューデント・サクセスの構成要素を①学術の成果（Academic Achievement），②満足度（Satisfaction），③スキルと能力の習得（Acquisition of Skills & Competencies），④心身の健康（Physical & Mental Wellness），⑤学習成果の達成（Attainment of Learning Outcomes），⑥キャリアの準備（Career Preparation），⑦継続性（Persistence）の7つの分野として定義し（図1），



図1 オクラホマ州立大学のスチューデント・サクセスの定義

フレームワークを設定している。これらの構成要素やフレームワークは、York が提唱する“Model of Academic Success”を参考・修正する形で作成されている。また、IR・分析室は、表1のように各スチューデント・サクセスの構成要素に対して、どのようなツールやデータを測定基準として用いるかを提示し、スチューデント・サクセスを促進させるために、学生の諸活動に関するデータを収集・分析し、それらの結果をキャンパス内のパートナー（関連機関）に、プログラムや支援の有効性を評価するツールとして提供している。

さらに、オクラホマ州立大学ではスチューデント・サクセスを促進するための主体的組織として“The Office of Student Success”が設置されている。また、アカデミック・アドバイジングの体制としては、初年次生の大学への適応を支援するための“First-Year Advising”と専攻やマイナーの選択を支援するための“Exploratory Advising”の二つにアカデミック・アドバイジング機能に分化している。また、ピアサポートも制度化されており、学生チューターによる学習支援機能の“The LASSO Center”も傘下に組織されている。

表1 オクラホマ州立大学のスチューデント・サクセスの構成要素と測定基準

スチューデント・サクセスの構成要素	測定基準の例
学術の成果（Academic Achievement）	GPA, 成績, 研究費支援, 奨学金（給付）
満足度（Satisfaction）	授業評価アンケート等
スキルと能力の習得 （Acquisition of Skills & Competencies）	学修履歴証明書（CLR）、学士課程研究等
心身の健康（Physical & Mental Wellness）	健康プログラムへの参加、ジムの利用数等
学習成果の達成 （Attainment of Learning Outcomes）	上位クラス・プレイスメント、専攻申請テスト等
キャリアの準備（Career Preparation）	インターンシップ、就業体験、就業イベント参加、就職率等
継続性（Persistence）	卒業率、在籍率、学業の状況等

る。さらには、The Office of Student Success のスタッフと教職員が協働して行う初年次ゼミ (UNIV 1111) が必修科目として開講されている。この科目では、新入生が学内のリソースや教育プログラム、課外活動について理解すること、専攻やキャリアの模索を支援すること、学業の成功に向けて学習スキルや態度を向上させることを目的としている。

3.3 ユタ大学の事例

ユタ大学では、“The Office of Undergraduate Studies”において、図2に示すような学生課程のフレームワークを設定したうえで、スチューデント・サクセスの定義と主要な測定基準を明確化している。このフレームワークは“Exceptional Educational Experience (E3)”と呼ばれ、すべての学士課程の学生が在学中にこの経験を得ることを目指している。E3は、「コミュニティ (Community)」、「変革 (Transformation)」、「知識とスキル (Knowledge and Skills)」、「影響 (Impact)」という4つの重点領域によって構成されており、これらが統合されることによって、ユタ大学が定義する4つのスチューデント・サクセスである①継続 (Retention)、②修了 (Completion)、③就職 (Placement)、④発展・成長 (Thriving) の達成が目指されている。

さらに、ユタ大学では、スチューデント・サクセスを促進・支援するために、専攻の選択支援や履修指導を中心とするアカデミック・アドバイジングや、インターンシップや就職をサポートするキャリア支援とは異なる組織として“Student Success Coaches”³⁾が設置されている。この組織は、学生支援の専門家であるコーチを通して、学生が興味・関心や目標を探究し明確化すること、個人の学業上の課題を克服すること、学内のリソースや機会に繋がることを支援することを目的としている。具体的には、以下6つのリソースをコー

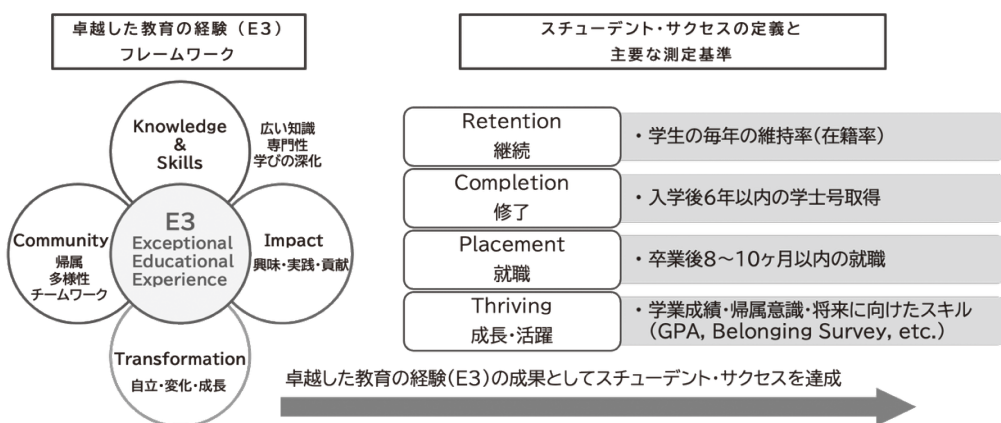


図2 ユタ大学のスチューデント・サクセスのフレームワーク

3) 2026年6月、学生へより広く活用される機能となるために組織再編が予定されており、Student Success Coach は別組織 (別名称) に変更される。

チは提供している。

1. Finding Connection and Community：学生が支援環境と意義のある繋がりを築き、帰属意識を持って大学生生活を送ることができるよう支援する。
2. Setting Goal：目標を明確にし、具体的な行動計画に落とし込み、個人と学業の成功に向けてモチベーションを維持できるよう、学生と協働する。
3. Navigating Campus Services and Policies：学生が自身を守り、十分な情報に基づいた判断を下せるよう、リソース、支援システム、ガイドラインや規程を理解し活用できるように支援する。
4. Teaching Accountability：学生が学習の進捗管理とタスクに集中するための戦略を立てられるよう支援し、これにより学業と個人的な成長における自己管理能力と責任感を育む。
5. Building Motivation：個人的な情熱と強みを特定し、意義のある目標を設定できるように学生と協働し、継続的な励ましと集中を維持するための戦略を提供する。
6. Developing Academic Skills：学習スキル向上のために、学習、研究、時間管理に関する個別に合わせた戦略を提供する。

このような支援を受けるために、学生はコーチと個別に会うことができるほか、教職員が支援を必要とする学生を紹介することもできる。

3.4 事例からの考察

オクラホマ州立大学およびユタ大学の事例から、スチューデント・サクセスを支えるアカデミック・アドバイジングの特徴として、主に4点を指摘することができる。

第一に、スチューデント・サクセスが大学全体の共通理念として位置づけられている点である。両大学においては、スチューデント・サクセスが個別の支援施策の目的にとどまらず、大学の教育方針や戦略計画の中核概念として明確に位置づけられている。このことにより、教育活動および学生支援は、スチューデント・サクセスの実現という共通目標のもとで展開されている。

第二に、スチューデント・サクセスが教育のフレームワークとして体系化されている点である。各大学では、学生の成長や学習成果を構造的に捉える枠組みが設定されており、教育課程や学生支援の諸活動はそのフレームワークに基づいて設計されている。すなわち、スチューデント・サクセスは抽象的な理念にとどまらず、教育実践を方向づける具体的な指針として機能している。

第三に、スチューデント・サクセスの達成度を測定・モニタリングするための指標が明確に設定されている点である。両大学においては、IR機能を活用し、学生の学修状況や活

動に関するデータを継続的に収集・分析することで、教育や支援の有効性を検証する仕組みが構築されている。このようなデータに基づく意思決定は、スチューデント・サクセスの実現に向けた改善サイクルを支える基盤となっている。

第四に、スチューデント・サクセスを実現するための組織体制が整備されている点である。アカデミック・アドバイジング、学習支援、キャリア支援等の機能を区分するとともに、それらが相互に連携し、学生を多面的に支援する体制が構築されている。特に、専任組織の設置や役割分担の明確化により、スチューデント・サクセスの実現に向けた支援が組織的に展開されている点が特徴的である。

これらの特徴は、第2章で整理したスチューデント・サクセスの理論的枠組みとも整合的である。すなわち、Tinto が指摘した学問的・社会的統合は、初年次教育やアカデミック・アドバイジングを通じた学生と大学環境との接続の強化として具体化されている。また、Astin の学生関与理論は、学生が教育的に有意義な活動へ主体的に参加することを促すプログラム設計や支援体制に反映されている。さらに、Gardner が強調した組織的かつ体系的な学生支援の必要性は、専任組織の設置や部局横断的な連携といった形で制度化されている。このように、米国大学の事例は、スチューデント・サクセスに関する理論が単なる説明枠組みにとどまらず、大学の制度設計や実践において具体的に実装されていることを示している。また、これらの実践は、高等教育のユニバーサル段階における学生の多様化を前提とした教育システムとして理解することができる。

4. 日本の高等教育での実践にむけた検討

本章では、2章及び3章での報告を踏まえ、スチューデント・サクセスやアカデミック・アドバイジングなどの日本の大学教育への普及について検討する。

4.1 日本での「大学改革」との関係性の検討

本節においては、スチューデント・サクセスやアカデミック・アドバイジングなどの日本の大学教育への普及について、更に掘り下げた検討のために、大学改革という枠組みから検討する。1.1でも指摘したように、日本の大学教育へのスチューデント・サクセスやアカデミック・アドバイジングなどの導入は、文部科学省の誘導による「大学改革」の一部となっている。このことは、ここ30年で色々と謳われた「大学改革」を先行事例として検討する価値があることを意味する。

まず、日本における大学改革の経緯について、濱中のまとめをひきながら整理する。

濱中は、(濱中, 2024)において、日本における大学教育改革の経緯について、1960年代の大学闘争の時代であったのに対し、1980年代は、学生たちがサークル活動やアルバイトに勤しむのを横目で見ながら、大学教員は自らの研究を重視する時間を過ごすという大学レジャーランドの時代だとする。そして、1990年代から大学は改革の場となったが、その

直接的な要因として（市川，2003）を引きながら，「少子化」「新自由主義」「経済不況」を背景に産業界や政府中枢からの大学改革への圧がかかったと指摘したうえで，トロウモデルによる変貌や技術革新などのメガトレンドは改革の背景であるとしている。そして，約30年にわたる大学改革の流れの中で，2008年の中央教育審議会のいわゆる学士力答申〈学士課程教育の構築に向けて〉をターニングポイントとして，それまでの教育する側の変化を求める提言から学生の学修を意識した議論へとパラダイム転換していると指摘する。また，改革前期については，主にアメリカの大学の教育実践が参照されているのに対し，2000年代半ば以降は，日本の研究者，特に金子元久のグループ・溝上慎一のグループ・山田礼子のグループの成果を踏まえた議論が進んでいるとしている。

さて，30年にわたる「大学改革」であるが，そこで提唱された諸概念が，日本の大学に定着しているかについては疑問の残るところである。勿論，日本の大学は非常に多様であるため一律に語ることは無謀であるが，多くの大学で研究業績重視の教員採用が行われており，目の前の学生を直視した大学教育が軽視されているのではという指摘はあちこちでされている。

このことを踏まえると，単にスチューデント・サクセスやアカデミック・アドバイジングについても上からの大学教育に対する面従腹背とならないという，掘り下げた分析の必要性が示唆される。

この点を更に明確化するためにトロウモデルからの検討を試行する。ここでは，関連が

表2 高等教育制度の段階移行にともなう変化の図式

高等教育制度の段階	エリート型	マス型	ユニバーサル型
全体規模（該当年齢人口に占める大学進学率）	15%まで	15%以上～50%まで	50%以上
高等教育の権利	少数者の特権	相対的多数者の権利	万人の義務
高等教育の目的観	人間形成・社会化	知識・技能の伝達	新しい広い経験の提供
高等教育の主要機能	エリート・支配階級の精神や性格の形成	専門分化したエリート養成＋社会の指導者層の育成	産業社会に適応しうる全国民の育成
教育課程（カリキュラム）	高度に構造化（剛構造的）	構造化＋弾力化（柔構造的）	非構造的（段階的学習方式の崩壊）
主要な教育方法・手段	個人指導・師弟関係重視のチューター制・ゼミナール制	非個別的な多人数講義＋補助的ゼミ，パートタイム型・サンドイッチ型コース	通信・TV・コンピュータ・教育機器等の活用
学生の進学・就学パターン	中等教育終了後ストレートに大学進学，中断なく学習して学位取得，ドロップアウト率低い	中等教育後のノンストレート進学や一時的就学停止（ストップアウト），ドロップアウトの増加	入学時期のおくれやストップアウト，成人・勤労学生の進学，就業経験者の再入学が激増
組織としての特性	共同体	頭脳都市	登録した人の集団

深いと判断される、表2⁴⁾に示した8項目について検討を加える。

この表をふまえて日本の現状の解釈を試みる。まず指摘すべきは、「全体規模」の項目で示された大学進学率を論拠として現在が「ユニバーサル段階」にあるとされることが多いが、「学生の進学・就学パターン」については、「エリート段階」のままであるなど、項目によって段階移行に緩急がある点である。

特に注目されるべきは「高等教育の目的観」と「主要な教育方法・手段」である。日本の多くの大学においては、この2項目の実態は「マス型」だと判断できる。付言すると、(小笠原, 2024)で指摘されているように、大学改革のために導入が進められてきている諸項目ももとはアメリカにおいて「マス段階」への円滑な移行を目指して導入されたものの日本への移植と解釈すべきである。

また、「組織としての特性」の行で示したように、「大学」の共同体性が希薄となる点も、日本での議論ではあまり重要視されていないが、日本の大学教員の多くが、ゼミ活動や研究室活動という「共同体」での教育を重視していることと組み合わせると無視できないと判断される。換言すると、日本の大学教員の多くの教育手法は「エリート型」の残滓を引きずっているため「マス型」である学生とのコンフリクトが起きていると解釈でき、このギャップを埋めることが、スチューデント・サクセスやアカデミック・アドバイザーを始めとする諸項目の円滑な導入に必要なと考えられる。

4.2 ディプロマ・ポリシーとの関係性についての検討

本節においては、スチューデント・サクセスやアカデミック・アドバイザーなどの日本の大学教育への普及について大学として組織的に支援する枠組みという観点から必要となる論点を整理する。

まず、3.4節で示したように、米国の事例では、スチューデント・サクセスが大学全体の理念として位置づけられると同時に、教育活動を構造化するフレームワークとして機能している。一方、日本におけるディプロマ・ポリシーは、本来、育成する人材像を示す理念であるとともに、学修成果を体系化する枠組みとしての役割を有している。しかしながら、現状においてディプロマ・ポリシーが大学全体で十分に共有され、教育課程や学生支援の指針として戦略的に活用されているかについては検討の余地がある。すなわち、ディプロマ・ポリシーが理念として掲げられるにとどまり、具体的な教育実践や支援活動と十分に接続されていない可能性がある。この点において、米国大学の事例は、スチューデント・サクセスを理念とフレームワークの両面から位置づけ、それに基づいて教育および支援体制を構築している点で示唆的である。また、スチューデント・サクセスを測定・モニタリングする指標がアメリカの事例では明確に設定されていることと比較すると、日本におい

4) 最後の行以外は、(トロウ 1976)で訳者が追記した表(p.194-195)から抜粋し、最後の行は(トロウ 1976)のp.70から筆者が加筆した。

でも IR 機能の整備が進展しているものの、それらがディプロマ・ポリシーやスチューデント・サクセスの枠組みと連動し、戦略的に活用されているかが課題である。データの収集・分析にとどまらず、教育改善や学生支援の高度化に結びつける仕組みの構築が求められる。さらにスチューデント・サクセスを実現させるための組織体制がアメリカの事例では明確に設定されていることと比較すると、学生支援組織の設置や機能分化は進んでいるものの、それらが有機的に連携し、共通の目標のもとで機能しているかについては必ずしも明らかではない。各組織の役割を明確化するとともに、ディプロマ・ポリシーまたはスチューデント・サクセスといった共通の枠組みのもとで支援機能を統合的に運用することが重要である。このことに、4.1 での指摘を組み合わせると、「共同体」的存在から「頭脳都市」的存在への変貌が遅れているとも解釈できる。

換言すると、アカデミック・アドバイジングが日本の大学に定着するために必要な点として、以下の点が示唆される。第一に、社会全体および大学教育に大きな変動が起きていることを認識し、その変動に主体的に取り組む方向性が大学改革で示されていると認識することが最重要である。第二に、変動の対応の基礎として「共同体」から「頭脳都市」への変貌があることを認識した上で、スチューデント・サクセスやアカデミック・アドバイジングをその一環として有機的に把握した上で更にそれらを支える機能として IR 機能があるという全体像を浸透させることが求められる。第三に、スチューデント・サクセスの概念を明確化し、大学全体で共有する必要がある。特に、ディプロマ・ポリシーを学生の成功を定義する枠組みとして再設定することが求められる。第四に、ディプロマ・ポリシーに基づく教育課程と学生支援を接続し、教育と支援を一体的に設計する視点が重要である。アカデミック・アドバイジングは、その接続を担う中核的機能として位置づけることができる。第五に、IR 機能を活用し、学生の学修状況や成長を継続的に把握・分析することで、教育および支援の質保証と改善に結びつける仕組みの構築が求められる。これらは新たな制度を導入することを意味するものではなく、日本における大学教育の意味づけについて時代の変化を直視した上で、既存の枠組みを再整理し、相互に接続することによって実現可能であると考えられる。

5. 結論と今後の課題

5.1 本研究のまとめ

本研究では、高等教育におけるアカデミック・アドバイジングの体系化に向けて、その目的であるスチューデント・サクセスの概念および理論的基盤について整理を行った上で、日本への導入について検討を加えた。

まず、Tinto, Astin, Gardner らの理論をもとに、スチューデント・サクセスが学生の大学への統合、教育活動への関与、教育環境といった要素によって構成されることを明らかにした。また、York および Kuh の研究を踏まえ、スチューデント・サクセスを学業達成、

学習成果，継続・修了，学生経験といった多面的な概念として整理した。

さらに，米国のオクラホマ州立大学およびユタ大学の事例分析を通して，スチューデント・サクセスが大学全体の理念として位置づけられるとともに，教育フレームワーク，測定指標，組織体制と連動して体系的に運用されていることを明らかにした。

これらの分析から，アカデミック・アドバイジングは，学生の履修支援にとどまらず，スチューデント・サクセスを実現するための教育的かつ組織的機能として位置づけられるべきであることが示唆された。

5.2 今後の課題

本稿では，日本の大学における具体的な実践事例の分析には十分に踏み込めなかった。今後は，日本の大学におけるアカデミック・アドバイジングの実践や組織体制の実証的分析を通して，スチューデント・サクセスを基盤としたアカデミック・アドバイジングの日本的なあり方をさらに検討していく必要がある。関連して，学修成果の測定方法や学生の成長の可視化に関する指標の精緻化についても，今後の重要な研究課題である。

更に，教育を受ける側である大学生の変貌については，トロウの三段階説においても重要な論点であり，また日本の分析においては，指導要領の変遷を踏まえて現状を調査すべきであるが，これも今後の研究課題として残っている。

また，トロウの三段階説は，半世紀前のアメリカの状況を踏まえての提唱されたものが原型であるゆえに，三段階説そのものの整理についても日本の現状を合わせて再検討するべきであるが，これも今後の重要な研究課題である。

参考文献

- 市川昭午（2003）「高等教育システムの変貌」『高等教育研究』第六集，p.7-26
- 小笠原正明（2003）「STEM 学生から見た日本の大学の変遷 危機に立つ日本の大学教育—教育なくして研究なし第10回」『文部科学教育通信』No.590，p.10-11，2024-10-28
- 小笠原正明（2025）「マーチン・トロウ再訪—ユニバーサル・アクセス段階の現実—」『広島大学 高等教育研究開発センター 大学論集』第59集，17-36.
- 清水栄子（2024）「スチューデント・サクセスを支えるアカデミック・アドバイジング」『大学時報』419，80-87
- 高良要多・竹内里美・田中美也子・木原宏子・山田剛（2026）「スチューデント・サクセスの実現に向けたアカデミック・アドバイジングの組織的展開に関する研究：制度と担い手に着目して」『日本アカデミック・アドバイジング協会 アカデミック・アドバイジング研究』第4号，21-31
- 中央教育審議会（2025）『我が国の「知の総和」向上の未来像～高等教育システムの再構築～（答申）』
- 日本アカデミック・アドバイジング協会（2021）「日本アカデミック・アドバイジング協会の設立について」<https://academic-advising.jp/greeting/>（参照 2026/03/10）
- 濱中淳子・葛城浩一（2024）「〈学ぶ学生の実像〉大学教育の条件は何か」勁草書房
- マーチン・トロウ（天野郁夫，喜多村和之訳）（1976）「高学歴社会の大学：エリートからマスへ」東京大学出版会

- マーチン・トロウ（喜多村和之訳）（2000）「高度情報社会の大学—マスからユニバーサルへ」玉川大学出版部
- Astin, Alexander W. (1999) "Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education." *Journal of College Student Development*, Volume 40, No.5, 518-529.
- Grander, John N., & Schroeder, Charles. (2003) "The First Year and Beyond: Charles Schroeder Talks to John Gardner." *About Campus: Enriching the Student Learning Experience*, Volume 8 Issue 4, 9-16.
- Kuh, George D., Kinzie, Jillian, Schuh, John H., Whitt, Elizabeth J. & Associates. (2005) *Student Success in College: Creating Conditions That Matter*. Jossey-Bass.
- National Academic Advising Association. (2006) "*Concept of Academic Advising*." <https://nacada.ksu.edu/resources/pillars/concept.aspx> (visited 2026/03/10)
- National Institute for Student Success (n.d.) "Pillars of Success." <https://niss.gsu.edu/> (visited 2026/03/10)
- Oklahoma State University, Institutional Research and Analytics (2024) "Student Success Framework." <https://ira.okstate.edu/success.html> (visited 2025/08/19)
- Oklahoma State University, Office of President (2024) "*Student Success Imperative 2*." <https://go.okstate.edu/about-osu/leadership/president/strategic-plan/student-success.html> (visited 2025/08/19)
- Tinto, Vincent. (1997) "Classrooms as communities: exploring the educational character of student persistence." *Journal of Higher Education*, Volume 68, Issue 6.
- University of Utah, Student Success Coaches (n.d.) "Student Success Coaches." <https://studentsupport.utah.edu/> (visited 2025/08/20)
- University of Utah, Office of Undergraduate Studies (2024) "University of Utah E3 Framework." <https://e3.utah.edu/index.php> (visited 2025/08/20)
- University of Utah, Office of Undergraduate Studies (2024) "Defining Student Success at the University of Utah." <https://us.utah.edu/defining-student-success.php> (visited 2025/08/20)
- York, Travis T., Gibson, Charles, & Rankin, Susan. (2015) "Defining and Measuring Academic Success." *Practical Assessment, Research & Evaluation*, Volume 20, 1-20.

(2026 年 4 月 10 日受理)

Academic Advising Systems Based on Student Success: Conceptual Clarification and Case Studies of US Universities

TAKARA Yota
TOHMA Makoto

This study examines academic advising within a student success framework, specifically its institutional characteristics by conducting case studies. While advising is well established in the US higher education, it remains underdeveloped in Japan. To address this gap, the study analyzes practices at Oklahoma State University and the University of Utah.

The analysis draws on student success research and Martin Trow's theory of higher education expansion, which highlights growing student diversity in mass higher education and the need for structured support, positioning academic advising as a key mechanism for supporting diverse learners.

Findings highlight four characteristics: (1) student success as a shared institutional mission, (2) systematically and organizationally embedded advising structures, (3) data-informed monitoring and intervention, and (4) collaboration between academic and administrative units.

The results suggest that Japanese universities, despite massification, lack integrated advising systems. Enhancing student success requires institutionalizing advising, strengthening organizational support, and promoting a shared understanding of the role of advising in academia.