

授業時間内の学生支援活動による 学生の成長メカニズムに関する予備的研究

中里陽子* 吉村裕子** 津曲隆***

1. はじめに
2. 授業時間内の学生支援活動の意義
 2. 1 従来の学生支援活動の経緯と教育的効果
 2. 2 授業時間内学生支援活動が求められている背景
3. コーチングの視点から見た学生支援活動
 3. 1 コーチングとしての学生支援活動
 3. 2 学生に対するコーチングの教育的効果
4. 授業時間内学生支援活動の学びの構造
 4. 1 仮説
 4. 2 調査方法
 4. 3 結果と考察
5. まとめと今後の課題

1. はじめに

学生支援業務への学生参画がさかんに行われている。具体的には、学習サポート、生活支援、履修相談などを中心に、多くの実践報告がなされてきている (e.g., 泉谷・山田、2010; 寺本・伊藤・伊藤・中村、2008; 内野、2003; 中出、2003; 中出ら、2004; 青山ら、2010; 岡田、2010; 大石ら、2007; 白井、2010; 仲、2012, 大橋ら、2013; 吉田、2013)。また、学生同士の支援活動を制度化する大学も着実に増えてきており (日本学生支援機構、2007, 2009)、学生の大学適応や能力開発を、学生同士で実現させる試みが広がっている。

これまでの学生支援は、授業時間外での活動が主とされており、授業時間内の活動は殆ど実践されてこなかった。これは、従来の授業形態が教員中心である知識伝達型であり、学生は受け身

* お茶の水女子大学教育開発センター

** 熊本県立大学大学院アドミニストレーション研究科博士前期課程在籍中

*** 熊本県立大学総合管理学部

的に受講すればよかったことから、授業時間内の細かなサポートがなくても、学生の学習活動は自ずと成立すると考えられてきたためであろう。

ところが、最近の大学では、学士力（文部科学省、2008）や社会人基礎力（経済産業省、2006）などの汎用的能力が、教育の成果として求められる傾向が強くなってきている。このような社会的要請を受け、多くの大学が教員中心である知識伝達型の授業から、学習者中心の知識構成型授業への移行に注力するようになった（e.g., 溝上、2007; 山内、2010）。そして現在では、プロジェクト型学習やサービスマーケティングなど、他のメンバーと協働し学んでいく協調型の体験学習が積極的に導入されており、学生は、他者との協力や知識構築など、従来とは異なる学び方を習得することが求められている。このような背景により、近年では、授業時間内の学習活動を成立させるための学生支援活動に大きな期待が寄せられている。

本稿では、授業時間内の学生支援活動について、①その意義を、これまでの教育形態の変遷過程と結びつけて整理し、次に、②その効果について整理する。さらに、③こうした支援活動が効果を持つ条件を、実証研究の結果に基づいて整理する。以上を踏まえ、④学生支援活動が学生の成長に結びつくメカニズムについて考察する。

なお、本稿における調査研究は、熊本県立大学で2014年度に行われた講義を対象としている。この講義では受講者74名に対し、支援活動を行う学生10名を配置した。両者ともに学生であるため、区別が必要な時は、前者の学生（支援を受ける学生）を「受講者」、後者の学生（支援を与える学生）を「学生スタッフ」と以下では呼ぶことにする。

2. 授業時間内の学生支援活動の意義

2.1 従来の学生支援活動の経緯と教育的効果

従来の学生による学生支援活動は、授業時間外の活動が殆どであった。その発端は、ニューヨークで非行防止を目的として1909年に制度化されたBBS（BigBrother-BigSister）プログラムとされている。わが国では、第二次世界大戦後に少年非行防止として導入されてきた（大石・木戸・林・稲永、2007）。そして、1995～1996年にかけて起きた「いじめの第二波」と呼ばれる時期から積極的に取り上げられるようになり（池島、2010）、福祉、保険、医療、教育など多様な領域で様々な活動が展開されてきた（山田、2010）。大学教育では、1997年に広島大学で開始されたピア・サポート・ルーム（内野、2003）を契機として急速に広がってきている。

これらの学生支援活動は、相談活動、修学支援、新入生支援の3つに大別され（大石ら、2007）、いずれの活動も支援を受ける学生の成長を促進することが指摘されてきた（e.g., 橋場・小貫、2014）。たとえば、授業時間外の学習支援は、受講生の直面する困難を低減し、学生生活への円滑な適応を促すことが示唆されている（永井ら、2004）。また、受講者の学習意欲の向上にも効果を持つことが指摘されている。

他方、学生支援に参画する学生スタッフにとっても、学生支援を経験することで成長を遂げることが指摘されている（杉村ら、2006; 山崎、2005）。

たとえば島根大学教育開発センターは、物理分野を対象とした学習室に、学習サポートや宿題の採点等を担う3名の学生スタッフを配置した。その結果、学生スタッフらは、自分たちがつまづいた経験を自身のサポートに適用させ、サポートの充実化につなげていたことが示された。ま

た、このようなサポートを通じて、学生スタッフも知識を獲得していることが確認されている（森・雨森・酒井、2010）。

さらに、名古屋大学物理学教室においては、物理学教室の学生の学力向上を目的とした企画を学生が発案し、運営する活動が行われている。こうした活動に参加している学生への面接調査から、学生は、物事を幅広く考える視野、企画立案や実行能力、主体的に行動する意識を身につけていることが明らかとなっている（安田・近田、2009）。

以上の結果を整理すると、学生による学生支援活動は、「支援を受ける学生（受講生）」と「与える学生（学生スタッフ）」の相互作用を通して、互いの能力や学習意欲を高め合う効果的な取り組みであることがうかがえる。

2. 2 授業時間内の学生支援活動が求められている背景

近年では、授業時間内の学生支援にも大きな期待が寄せられている。これには、学生への教育形態の変化が影響していると考えられる。

たとえば、昔から機能していた学びの形のひとつに徒弟制があった。当時の子どもたちは、家や農場、近所の店で大人に手ほどきを受け、自分にできる仕事から取り組み、経験を通して学習していた。また、大人は子どもたちの取り組みを見守り、励ましや批評を与えながら、子どもたちの能力を伸ばしていたと言える。

ところが、産業革命の時代を迎えると、子どもたちは親や親戚とは異なる職業を選択できるようになった。それと同時に、学生は、仕事の進め方そのものを新しく覚える知力や、言われたことを言われたとおりに再現できる能力（訓練可能性）を身につけた上で仕事につくことが求められた（コリンズ・ハルバーソン、2012）。このような能力を効率よく身につけるために、子どもたちは「学生」として学校に集められ、教員が中心となる知識提供型の授業を受けるようになった。この頃、学生が学校で教わった知識や能力を獲得できたかどうかを測定するために標準テストが導入されている。

そして近年、大学教育は大きく変化した。大学教育の大衆化に伴い、これまでにないタイプの学生を大量に受け入れることが求められた。特にわが国では、大学・短期大学への進学率は50%を超え（文部科学省、2005）、大学・短大の志願者数が入学者数と一致する大学全入時代を迎えたことから、学生の質の多様化がさらに広がった（山田、2007）。大学で学ぶことの意味や目的意識が希薄になり、授業内容を理解しないどころか、関心すら示さない学生が多くなった。実際に、林・谷口（2010）は、FDワークショップに参加した大学教員に対し、「大学の授業における悩み」を書き出すよう指示したところ、(1)学生の知識や学力が不足していること、(2)学生が発言に消極的であること、(3)課題をきちんとこなした上で提出してもらえないこと、(4)学生がノートをとらないこと、などが課題として挙げられたことを報告している。

さらに、社会もめまぐるしく変化している。まず、求められる知識や能力が短期間で変わってしまう時代になった。学生は知識を獲得するだけでなく、知識を活用し、戦略的に課題に取り組むことで、能力の学び方を身につけることが求められている。

また、社会全体において、個人で課題に取り組むことは殆どなくなり、周囲と協力して一緒に課題解決をすることが求められる時代になった。情報化やグローバル化によって、異なる文化を

持つ他者との交流が避けられない時代となり、自身にとってはたとえ自明であっても、相手には通用しない知識を順序立てて説明しながら、互いの考えや価値観をすり合わせて協同解決していく力を養成することが求められている。

さらに、インターネットやICTが普及し、必要な知識や情報は容易に検索できる時代となった。今や、知識を持つことはさほど価値を持たず、知識を創出・活用・マネジメントする能力が強く求められている（犬塚、2012; 井下、2008, 2010）。

このような時代に適応できる人材を育成するため、大学教育は、学力だけでは捉えられない「新しい能力」を身につけさせることも教育成果として求められるようになった。表1は、これまで提唱されてきた数々の新しい能力である。特に高等教育機関で求められているのは、社会人基礎力や学士力といった能力であろう。

表1 わが国における新しい能力概念

名称	機関・プログラム	年
◆初等・中等教育		
生きる力	文部科学省	1996
リテラシー	OECD-PISA	2001 (2004, 2007)
人間力	内閣府(経済財政諮問会議)	2003
キー・コンピテンシー	OECD-DeSeCo	2006
21世紀型スキル	ATC21s	2009
◆高等教育・職業教育		
就職基礎能力	厚生労働省	2004
社会人基礎力	経済産業省	2006
学士力	文部科学省	2008

こうして、大学をはじめとする高等教育機関では、学生の多様化に対応しながら、新しい能力の育成を目指すため、「アクティブラーニング」とよばれる学生中心の知識構成型授業が導入されるようになった。

アクティブラーニングとは、「教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学習者の能動的な学習への参加を取り入れた教授・学習法」（文部科学省、2012）である。学生は、単に講義を聴講するだけでなく、授業で学習した内容について書いたり、話をしたり、発表する。これらを通して、授業における学習内容を日常生活へ応用し、一連の経験から学ぶことを含む学習形態である（溝上、2014; Chickring & Gamson, 1987）。中央教育審議会答申（文部科学省、2012）が大学教育の質的転換の方策として掲げたり、平成26年度の文部科学省「大学教育再生加速プログラム」の公募テーマの一つとして設定されたことで、さらに着目されている。

アクティブラーニングの中でも特に注目されているのが、協調型のグループ学習である。この方向の妥当性を支持する知見として、ラーニングピラミッドを紹介したい（図1）。

ラーニングピラミッドとは、授業で学んだ内容を半年後にどれだけ記憶しているかを授業の形態で比較した米国 National Training Laboratories の研究結果である（河合塾、2010 など）。教員か

ら学生への一方通行型の講義だけで知識が記憶に残るのは 5%、読解を入れると 10%、視聴覚教材を取り入れると 20%、グループディスカッションをすると 50%、他者に教えると 90%も記憶に残ることを示す図である。一人よりはグループ学習の方が記憶の定着率が良く、またグループ学習の中でも、より認知的負荷の高い活動を通して、記憶の定着率がさらに高まることを示唆するものである。

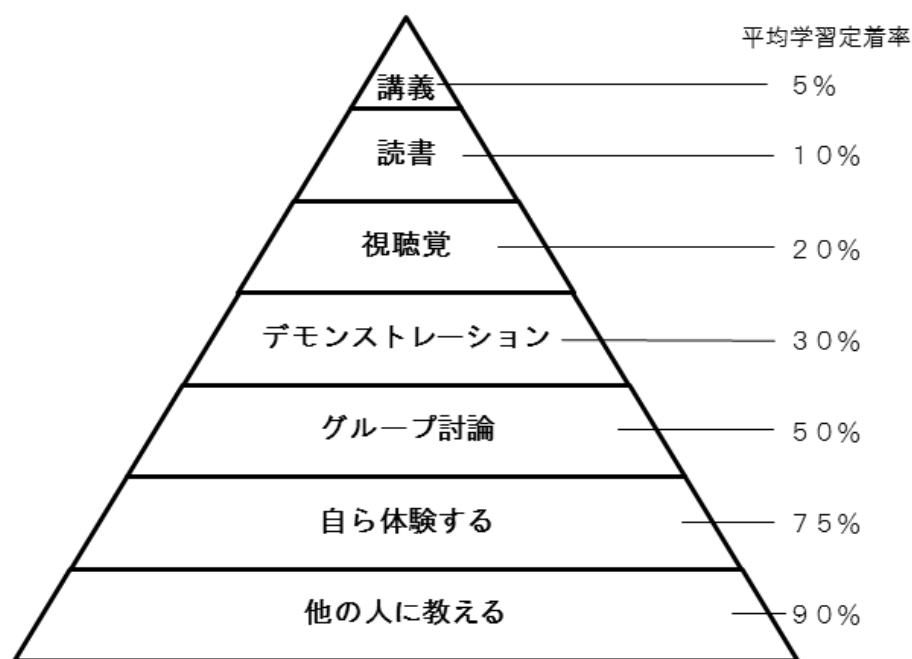


図1 ラーニングピラミッド (National Training Laboratories)

ラーニングピラミッドは、実証されたデータに裏付けられておらず、信憑性そのものは低い(山本、2011)。しかしながら、受講生同士の対話や協調活動を導入することで学生の知識定着率が上がることは、その他の実証研究でも報告されており(たとえば Costin, 1972; ロンドン大学教育研究所大学教授法研究部、1982; Vandiver & Walsh, 2010)、ラーニングピラミッドで示されていることが、現代の教育従事者に広く受け入れられていることは事実である。

そして現在では、ラーニングピラミッドの知見に基づいて開発された授業手法が多くの大学で導入されている。たとえば教室内の授業では、パイニンストラクション (Mazur, 1997) やジグソー学習 (Aronson, 1986) などの知識構築を狙いとした手法がさかんに取り入れられ、実践報告がなされている(たとえば新田、2011 など)。また、協調学習を支援する意味で、教室内で他の受講者との関わりを ICT によって支援していくスタイルのアクティブラーニングが導入されてきている(たとえば鈴木・武貞・引原・山田・細川・小野寺、2008 など)。さらに、課題解決を志向したプロジェクト型学習(ウッズ、2006) や地域社会との連携を志向したサービスマーケティング(桜庭・津止、2009; Astin & Sax, 1996) も、アクティブラーニング手法の1つとして着目されている。

ところが、アクティブラーニングを導入しても、学生の成長に容易に結びつくとは限らない。高校時代に教員中心の知識伝達型授業を受講してきた学生らにとっては、協調型やそれに基づく

知識構築の経験が乏しく、従来とは異なる学び方に戸惑う可能性がある。また、学生主導によるプロジェクト型学習や、地域を学びの場とするサービスラーニングでは、学習環境としての統制が難しく、想定外の事態が起こりやすい。学生がアクティブラーニング型授業で直面した想定外の事態に対応しながら、経験から学び、能力向上に結びつけるためには、他者による的確な支援が必要となる (Lave and Wenger, 1991; 木村・河井、2012)。

3. コーチングの視点から見た学生支援活動

3. 1 コーチングとしての学生支援活動

授業時間内の学生支援の導入例は数少ない。そのような中、これまでの授業時間内の学生支援の役割は、TA (ティーチングアシスタント) 制度が担っていたといえる。TA 制度の目的は、受講生に対する支援というよりも、「優秀な大学院生に対し、教育的配慮の下に教育補助業務を行わせ、これに対する手当支給により、大学院学生の処遇の改善に資するとともに大学教育の充実及び指導者としてのトレーニングの機会提供を図る」(文部科学省、1992) ものであった。したがって、具体的業務としては、資料配布や機器操作、討論への参加、学生への質問対応、実験実習の実演、発生会話の指導などが主だったものといえる (近田、2007)。

従前と比較して今日、学生の学習活動を成立させるための学生支援の価値は格段に増しており、学生支援業務を拡張する必要性が高まっている。特に導入が求められる支援方法の1つが、上級者によるコーチングであろう。上級者によるコーチングは、学習者(初心者)の経験から学ぶ力を定着させる活動の1つとして、特に職場のOJT (On the Job Training) システムで活用されてきた。

OJT では、基本的に、①見せる(学習者が何をすべきかをデモンストレーションする)、②説明する(学習者がすべきことと、なぜそうしなければならないかを説明する)、③実施させる(学習者に仕事をやらせてみる)、④チェックする(学習者が正しく実行しているときには褒め、改善すべき点をフィードバックする)、という指導方法がとられている (Dooley, 2001; Rothwell & Kazanas, 2004; 松尾、2014)。最近では、職場内外の変化に伴い、手続きや流れが明確に決められていない複雑な仕事や状況によって仕事の進め方が変化することが増えている (e.g., Yelon & Ford, 1999; Frese & Fay, 2001)。このような場面では、上級者による定期的なコーチングの導入が求められている。

具体的に、コーチングとは、①具体的指導(業績を向上させるための建設的なフィードバックやアドバイスを提供する)、②ファシリテーション(問題を解決するために創造的に考えることを支援する)、③励まし(学習者が継続的に成長できるように励まし、新しい挑戦を支援する)、の3つの要素で構成されている (Heslin et al. 2006)。そして、これらの要素で構成された行動として、Ellinger et al.(2003)は、①比喻やたとえを用いて学習を促す、②大きな絵を見せて視野を広げる、③建設的なフィードバックを与える、④コーチングの効果について部下からの意見を求める、⑤仕事を進めやすいように資源を提供する、⑥質問することで問題について考えさせる、⑦部下への期待を明確にし、組織の目標とのつながりを明確にする、⑧ロールプレイによって見方を変える、という行動を提案している (松尾、2014)。

3. 2 学生に対するコーチングの教育的効果

コーチング活動に基づく学生支援活動は、受講者の成長を促すことが確認されている。たとえば学生同士による学生支援が含まれた授業を経験している学生ほど、GPAが高いことが示唆されている(山田、2010)。また、学生スタッフによるコーチング活動を導入した熊本県立大学の平成26年度集中講義「新熊本学：熊本の文化と自然と社会」では、受講生が学生スタッフと関わることで学習することの意義を見出し、これによって学術的知識の獲得につなげていることを示されている(中里・吉村・津曲、2014)。そして中里らは、受講生が学生スタッフをロールモデルとしながら、具体的な学習へと結びつけている可能性があることを指摘している。

他方、学生スタッフの成長も期待できる。立命館大学の「オリター・エンター活動(オリター活動)」では、オリターと呼ばれる学生スタッフが新入生の日常的なサポートを行うことで、新入生の大学への適応を促す役目を果たしている。具体的には、新入生小集団(基礎演習：週1回の正課授業、1回生約30人による演習形態の授業、1 Semester 15 回行われ、本来の導入期に行われる教育のコアと言える)に学生スタッフが1クラス最大4人参加し、クラス担当教員の指導の下、新入生のアドバイザーとして個別相談やクラスづくりのサポートを行っている。この活動を通して、学生スタッフの9割近くが、積極性、社会性、責任感、コミュニケーション力、プレゼンテーション力、問題解決力を向上させていることが確認されている(寺本、伊藤・伊藤・中村、2007)。

このように、授業時間内の学生支援活動は、授業時間外の活動と同様に、支援される学生と支援を与える学生スタッフの相互作用を通して、互いの能力開発を促すことが推察される。そして、こうした教育的効果が維持されるためには、学生支援活動の効果を促進させる条件が整備されていることが求められるであろう。本研究では、授業時間内の学生支援活動の効果を維持する条件を明らかにしていく。

4. 授業時間内学生支援活動の学びの構造

4. 1 仮説

授業時間内の学生支援活動の効果を促進する要因を整理すると、次の3つが浮かび上がる。

第1は、学習者の学習習慣を上げることができる。ここでいう学習習慣とは、経験から学習する意識とそれに基づく行動を指す。一般的に、人は、具体的な目標を設定することで、戦略を練り、目標達成に向けた努力を行う(Locke & Latham, 1990)。こうして取り組んだ経験の結果やプロセスを振り返ることで、教訓が得られ、次のステップにつなげることができる(Kolb, 1984)。さらに、経験の過程において、周囲へフィードバックを求めること、フィードバックを活用すること、異文化に対して前向きに対応すること、学習の機会を求めること、批判に対してオープンであること、柔軟であること、なども、学習効果を高めると考えられている(Spreitzer et al., 1997)。こうした一連の学習サイクルを学習者が自律的にまわしていくことが、学生支援活動の効果を高めると考えられる。

第2は、上級者(学生スタッフ)の学習習慣である。学習者と同様、上級者による学習も継続的に行われることで、上級者の支援能力を高め、学習支援全体の効果を高めることができると考えられる。

そして第3の要因として、上級者の学習や支援活動を支える体制を挙げることができるであろう。たとえば、支援活動の効果を上げるために、上級者に対する事前研修や事後研修が導入されるケースが報告されている（池島、2007; Walker & Avis, 1999; 山田、2010）。そしてこれまでの研究では、研修が実施されることで、スタッフによる創造的な取り組みが促進されることも示されている（Kirby, Kirby, Lewis, 2002; Oldham & Cummings, 1996）。さらに、活動中の他者による支援（e.g., Parker et al., 2006; Ohly et al., 2006）やフィードバック（Salanova & Schaufeli, 2008）、スタッフ間の信頼関係（Parker et al., 2006）、学生による受け入れ体制が、学生スタッフによる学生支援の効果を規定している可能性もあるだろう。

本研究では、特に第3の要因に着目する。そして上級者（学生スタッフ）自身が他者からどのような支援を受け、学びや活動につなげているかを検討し、授業時間内の学生支援活動が学生の成長につながるメカニズムについて考察する。

4. 2 調査方法

4. 2. 1 調査対象者

本研究では、熊本県立大学の平成26年度集中講義「新熊本学：熊本の文化と自然と社会」の学生スタッフ10名（学部2年、3年、4年）を調査対象とした。

熊本県立大学では、「熊本の自然や文化、社会に対する理解に立ち、専門の枠を超えて、自ら課題を認識・発見し、“地域づくりのキーパーソン”として地域の人々と協働して課題の解決に取り組む人材」を育てることを目標として掲げている。本講義は、上記人材を育てるためのサービスマーケティングプログラムとして、3回の事前ガイダンスを経て、4日間の集中講義として実施された。本講義は、グループ活動を中心として地域密着型の課題解決活動を行うものであった。受講者は74名であり、1名が学部2年生であったが、残りはすべて1年生であった。



図2 学生スタッフの相互学習の様子

学生スタッフは、本講義の学生スタッフとして活動するために、事前に16回の研修を受講している。事前研修はすべて、学生スタッフリーダーを中心として企画・運営されたものであった。

具体的な研修内容は表2の通りである。研修では、ワークショップを実際に行い、準備や運営の練習を行った。また、受講生の協調学習や経験学習を促す手法やコーチング技術を相互学習した(図2)。

表2 学生スタッフ事前研修スケジュール(平成26年度)

	日程	活動内容
第1回	4月9日	ファシリテーターとしての活動の方向性決め
第2回	5月8日	ワークショップとはどういうものか(調べて発表)①
第3回	5月23日	ワークショップとはどういうものか(調べて発表)②
第4回	5月29日	ワークショップ実践(チーム1)
第5回	5月30日	ワークショップ実践(チーム1)
第6回	6月6日	ワークショップチーム1発表
第7回	6月11日	ワークショップ実践(チーム2)
第8回	6月12日	振り返り(チーム1)
第9回	6月18日	ワークショップ実践2(チーム2)
第10回	6月20日	ワークショップチーム2発表
第11回	6月25日	振り返り(チーム2)
第12回	7月11日	今後についての連絡
第13回	8月11日	ファシリテーション勉強会
第14回	8月13日	ファシリテーション勉強会
第15回	8月25日	ファシリテーション勉強会
第16回	8月27日	ファシリテーション実践

これらの事前研修をふまえて、本講義の運営や受講生の学習活動の支援を行った。講義期間中は、講義運営と併せて、各メンバーが2つの受講生グループを担当し、受講生の学習や内省を促すファシリテーターとして活動した。

本講義は、次のスケジュールと内容で行われた。

講義1日目には、教員による熊本の「自然」「文化」「社会」に関わるレクチャーが行われた。ここでは、グループ内の学生が各担当に分かれてそれぞれの内容を学び、講義後にグループ内で知識を共有するジグソー学習形式で進められた。

2日目には、1日目のレクチャー内容をふまえながら、熊本の地域課題(草原維持に関わる課題)の解決策を考えるグループ活動が実施され、学生スタッフがファシリテーターとして受講生グループを支援した(図3)。

3日目には草原に出向き、地域の人との協働活動を行った。具体的には、草原を維持するための輪地切り活動が行われ(図4)、活動中や活動後には地域の人たちに対し学生によるインタビュー調査が実施された。



図3 学生スタッフによる受講生グループへのファシリテーション



図4 地域活動としての輪地切りの様子



図5 受講生による解決策の成果報告（左：ニュース番組チーム、右：新聞チーム）

4日目には、3日間の活動と地域の人へのインタビュー調査結果を踏まえながらグループで練り上げた地域課題の解決策を、ニュース番組（Ustream で配信）や新聞（学内に掲示）としてまとめ、活動の成果報告が行われた（図5）。

受講生の課題設定や学習環境の主なデザインは、学生スタッフが担当した。

4. 2. 2 調査項目

（1）定量調査

本研究では学生スタッフが本講義に参加しながら、他者からどのような支援を受けたのかを明らかにすることを目的としている。本目的に基づき、浦（1992）や中原（2010）などの既存尺度に加え、本研究の予備調査によって得られた自由記述回答を踏まえ、28項目を作成した。

中里・吉村・津曲（2014）では、これらの項目に基づく受講生74名と学生スタッフ10名を対象とした測定結果に対して因子分析（主成分法、プロマックス回転）を施した。その結果、“課題を進める上で相談にのってくれた”などの「個人活動支援」、「他者と関わることの大切さを教えてくれた」などの「チーム活動支援」、「自分自身を振り返る機会を与えてくれた」などの「内省支援」、「知識やスキルを提供してくれた」などの「情報支援」、「勉強の楽しさを教えてくれた」などの「学習継続支援」、「社会人としての心得を教えてくれた」などの「市民性支援」の、6因子が抽出された。

本研究では、中里ら（2014）の分析結果に基づき、学生スタッフがそれぞれの因子項目の支援を、この講義のアクターである「プログラム担当教員」、「学生スタッフのリーダー」、「学生スタッフのメンバー」、「地域の人」、「受講生」のそれぞれからどの程度獲得したかを、本講義終了後「非常にあてはまる=5」「かなりあてはまる=4」「ある程度あてはまる=3」「少しあてはまる=2」「全くあてはまらない=1」の5段階で回答してもらった。

（2）定性調査

上記定量調査で尋ねた内容以外に他者から支援を受けたことがあれば、自由形式で回答するよう指示した。回答は、プログラム担当教員、学生スタッフリーダー、学生スタッフメンバー、地域の人、受講生の5つに分類し、それぞれから支援を受けたことを書いてもらった。

4. 3 結果と考察

（1）定量調査

学生スタッフは、授業における学生支援活動への参加を通して、プログラム担当教員、学生スタッフリーダー、学生スタッフメンバー、地域の人、受講生のそれぞれのアクターからどの程度の支援を受けているかを検討した。本研究では、中里ら（2014）に基づき、支援内容を「個人活動支援」「チーム活動支援」「内省支援」「情報支援」「学習継続支援」「市民性支援」の6つに分類し、それぞれの支援の獲得度を算出した（表3）。以下では、4点（=かなりあてはまる）を超えた得点を示す支援獲得度に着目する。

まず、個人活動支援の獲得の源泉として、支援度得点が最も高かったのは、「学生スタッフリーダー」であり、4.85を示していた。次いで、「プログラム担当教員」、「学生スタッフメンバー」の順に高かった。地域の人や受講生からの支援獲得度は4点を超えていなかった。

チーム活動支援の獲得の源泉として、支援度得点が最も高かったのは、「受講生」であり、4.54を示していた。次いで、「学生スタッフリーダー」「学生スタッフメンバー」「プログラム担当教員」の順に獲得度は高かった。

内省支援の獲得の源泉として、支援度得点が最も高かったのは、「学生スタッフリーダー」からであり、4.80を示していた。次いで、学生スタッフメンバー、受講生、プログラム担当教員の順に、得点が高かった。地域の人からの支援獲得度は4点を満たしていなかった。

情報支援の獲得の源泉として、支援度得点が最も高かったのは、「学生スタッフリーダー」であり、4.75を示していた。次いで、プログラム担当教員、地域の人、学生スタッフメンバーの順に、支援獲得度得点は高かった。受講生からの支援獲得度は4点を満たしていなかった。

表3 学生スタッフの他者支援獲得度

	個人 活動支援	チーム 活動支援	内省支援	情報支援	学習継続 支援	市民性 支援
プログラム担当教員	4.48	4.18	4.35	4.60	4.20	4.20
学生スタッフリーダー	4.85	4.44	4.80	4.75	4.57	4.02
学生スタッフメンバー	4.31	4.44	4.45	4.10	4.07	3.28
地域の人	3.44	3.78	3.45	4.25	3.77	4.18
受講生	3.23	4.54	4.40	3.40	4.33	2.72

学習継続支援の獲得の源泉として、支援度得点が最も高かったのは、「学生スタッフリーダー」であり、4.57を示していた。次いで、受講生、プログラム担当教員、学生スタッフメンバーの順に、支援獲得度得点は高かった。地域の人からの支援獲得度は4点を満たしていなかった。

市民性支援の獲得の源泉として、支援度得点が最も高かったのは、「プログラム担当教員」であり、4.20を示していた。また、「地域の人」「学生スタッフリーダー」の順に獲得度が高かった。学生スタッフメンバーおよび受講生からの支援獲得度は4点を満たしていなかった。

以上より、学生スタッフは、学生支援活動を進めていく上で、周りの他者から様々な支援を得ていることがわかった。特に「個人活動」「内省」「情報」「学習継続」のそれぞれに関わる支援は、学生スタッフリーダーから最も多く受けており、「チーム活動」に関わる支援は受講生から、「市民性」の獲得に関わる支援はプログラム担当教員から、それぞれ最も多く受けていることが確認された。

(2) 定性調査

次に、上記以外で影響を受けたことを自由記述により回答を得た。回答を表4に示す。

まず、プログラム担当教員から影響を受けたこととして、教員が学生スタッフ自身の活動を見ていることを挙げていた回答が多かった(1-②④⑤)。また、自分たちが受講生のときに教員がどのような振る舞いをしていたかを思い出すことで、自分自身の活動の指針にしている趣旨を回答していたものもあった(1-①)。これらの結果より、学生スタッフはプログラム担当教員と直接的に関わることは少ないものの、活動指針を確認するための存在として見ていることがうかがえる。

表4 学生スタッフが他者から得た影響（自由記述による回答）

1. プログラム担当教員

- ①ファシリテートする際に先生が今まで私たちにどうしてきたかを思い出してみたことが1年生の積極性を引き出せたと思う。
- ②研究室のブログを見て「ヤバい！！」と焦りを起こさせてもらったり、自分のことについて書かれているのを見て、やる気を起こさせたりしてもらった。
- ③交通(通学)事情に配慮していただきました。
- ④自分たちのなかではこれでいいだろうと思っていたことにも適宜アドバイスを下さり、自分がまだまだ考えが甘くもっと改善すべき点があることに気づかせてくださいました。
- ⑤パソコンの技術がままならない私に何度も教えていただき、またしばらくたってから確認に来てくださって有難かったです。

2. 学生スタッフリーダー

- ①リーダーが一生懸命に取り組んでいる姿を見ていたら私も頑張らないという気持ちが溢れてきました。誰かのために行動する姿が素敵でした。
- ②授業で必要な書類を作成して下さった。議事録の作成。
- ③先生から自らお叱りを受けていた姿を見て「自分たちがリーダーに迷惑をかけてはいけない」と思えるようになった。
- ④交通(通学)事情に配慮していただきました。
- ⑤学生スタッフをするにあたって、楽しさと厳しさの両方を与えてくださり、メリハリのある活動へと導いて下さった。学生スタッフのお手本でした。
- ⑥リーダーの頑張る姿を見て私も頑張らなければ！と思えました。
- ⑦毎日届くメールで私自身かなり振り返りや自己分析が出来ました。誰よりもこのもやいすとへかける思いが熱くて尊敬していました。

3. 学生スタッフメンバー

- ①4月から一緒に勉強してきて難しいこともあったけどみんなの必死な姿に影響されて頑張れました。
- ②高い志を持った仲間と過ごすことでモチベーション向上につながった。
- ③私はニュース班で一人だけ2年生だったので何もわからないまま学生スタッフに入ったけれど先輩方は快く受け入れてくださったので毎日楽しく活動できました。一人ひとりタイプが違うのに尊敬できる素晴らしい先輩方です。

4. 地域の人

- ①私たちが快く迎え入れてくださり、地域の良さを肌で感じる事ができた。
- ②1年生の質問に対して発展させて返事されていたので場の雰囲気が常に和やかだった。5人しかいなかったため何回もさせていただきみんな嬉しそうだった。

5. 受講生

- ①私たちが考えてもいなかったような新しいアイデアを提案してくれた。
 - ②他の学生スタッフよりも未熟で頼りなかったと思うけど、5人とも温かく受け入れてくれ、さらにチームの一員として扱ってくれたのでとても感謝しています。12班の学生スタッフになれて本当に嬉しかったです。
-

次に、学生スタッフのリーダーから影響を受けたこととして、学生スタッフをロールモデルとしている趣旨の回答が多かった(2-①③⑥)。たとえば、「リーダーが自ら、先生に叱られている姿を見ていたら、自分たちがリーダーに迷惑をかけてはいけない、と思えるようになった」(2-③)「リーダーが一生懸命に取り組む姿を見て、私も頑張らないといけないという気持ちが溢れてきた」(2-①)などの感想が寄せられていた。

学生スタッフのメンバーから影響を受けていたこととして、高い志を持った仲間との協力関係を挙げる回答があった(3-①③)。学生スタッフは、他のスタッフメンバーから精神面での支援を受けていることがうかがえる。

地域の人から影響を受けたこととして、地域の良さや(4-①)、活動全体に対する支援(4-②)を指摘する回答があった。学生スタッフにとって、地域の方は、活動そのものの意味づける上で支援してくれる存在であったと考えられる。

最後に、受講生から影響を受けたこととして、新しいアイデアの提供(5-①)や、チームの一員としての受け入れ(5-②)を指摘する回答があった。

(3) 考察

定量調査および定性調査の結果を整理すると、次の3つのことを確認することができる。

第1に、学生スタッフは、学生スタッフリーダーからの支援を最も多く受けており、その支援度はプログラム担当教員よりも高いものであった。学生スタッフにとって、学生スタッフリーダーは、活動中のロールモデルとして機能していたと考えられる。

第2に、学生スタッフは、プログラム担当教員から市民性獲得のための支援を最も多く受けており、活動全体の指針を確認する存在として機能していた。このことから、学生スタッフにとって、プログラム担当教員とは、活動全体の方向性やスタッフとしてのアイデンティティを確立させる上で重要な役割を果たしている可能性がある。

第3に、学生スタッフは、受講生からチーム活動支援を最も多く受けていた。学生スタッフとは、コーチングに基づく学生支援活動を通して、受講生のチーム活動を支援する役割を担っているが、本研究の結果は、学生スタッフと受講生の間で、チーム活動に関わる相互的な学びが発生している可能性を示唆するものであった。

5. まとめと今後の課題

本研究では、授業時間内の学生による学生支援活動の意義と効果、および授業時間内の学生支援が効果を持つ条件を整理した。そして、これらの知見をふまえ、授業時間内の学生支援が学生の成長に結びつくメカニズムを考察した。以下、それらの結果を簡単にまとめる。

(1) 授業時間内の学生による学生支援活動の意義

これまでの学生支援は、生活支援や履修相談など、学生の大学適応を促すために実施されてきた。そして、これらの学生支援業務に学生を参画させることで、学生の能力開発を学生同士で実現させる試みが活発に行われてきた。

これらの活動は主に、授業時間外で進められてきており、授業時間内の活動は殆ど実践されてこなかった。これは、従来の大学教育における授業形態が教員中心の知識提供型であり、学生は授業を受け身的に受講すればよかったことから、学生の学習活動そのものに細かな支援が求めら

れていなかったためと推察される。

ところが、近年の大学では、学士力や社会人基礎力などの汎用的能力を中心とした複雑な能力の定着が教育成果として求められている。それに対応する形で、大学の授業形態も、教員による知識提供型から、学生を中心としたアクティブラーニング型授業へと移行してきている。学生の学習形態をアクティブラーニングへスムーズに移行させ、能力を着実に定着させるためには、授業時間内の他者による的確な支援が求められる。このような背景から、授業時間内の学生支援活動に上級生を中心とした学生スタッフを参画させることに大きな期待が寄せられている。

(2) 学生支援活動が学生に与える効果

「支援を受ける学生（受講生）」と「与える学生（学生スタッフ）」の相互作用を通して、互いの能力や学習意欲を高め合うことが可能となる。教え・教えられる関係として知識を伝授しあうだけでなく、教える立場に立つ学生スタッフも、受講生から内省を促され、学習の意義を明確に意識できる。また、本研究の調査結果から、学生スタッフは、受講生と関わることで、チーム活動支援を受けており、他者との関わり方を学んでいることが確認できた。

(3) 授業時間内の学生支援活動が効果を持つ条件

これらの活動を効果的に継続させるためには、学ぶ習慣をそれぞれ確立させておく必要がある。経験し、振り返り、そこから教訓を得て、次につなげる経験学習サイクルを、受講生および学生スタッフが互いに回していくことが求められる。

これらの経験学習サイクルは、支える他者の支援が欠かせない。本研究の調査では、特に、学生スタッフへの他者支援も大きな効果を持つ可能性が浮かび上がった。特に重要なのは、学生スタッフリーダーの存在である。学生スタッフにとって学生スタッフリーダーは、同じ学生として、プログラム担当教員よりも身近な存在として、ロールモデルとしながら影響を受けていることがうかがえた。また、プログラム担当教員と関わることで、スタッフとしての自覚を醸成されていることも推察できた。

(4) 授業時間内学生支援の場における学びの構造

本研究で得られた結果をこれまでの研究知見とともに整理すると、授業時間内の学生支援活動は、次のように進められていくと考えることができる。まず、受講生は、授業における目標を自ら設定し、それに向けた戦略的な取り組みに従事する。そして経験を自分自身で振り返り、そこから教訓を得る。また他者からフィードバックを得たり、それらを活用することで、次のステップに結びつける。

このような学習をサポートするために、学生スタッフもまた、自身の目標を設定し、支援活動に従事する。このとき学生スタッフは、周りの他者から様々な情報や活動支援を受け、自身の学生支援活動に結びつけている。特に、学生スタッフのリーダーをロールモデルとしながら、自己省察を行い、学ぶことの意義や価値を見出すことで、自己成長へとつなげている可能性がある。また、プログラム担当教員と関わることで、スタッフとしての自覚を身につけながら、支援活動の質の向上につなげている可能性がある。さらに、こうした活動を通して、受講生および学生スタッフは、互いの能力開発を行い、成長へとつなげていると考えられる。

このように、授業時間内の学生支援活動は、受講生が学生スタッフに学習支援を受けるだけでなく、学生スタッフもまた、上位のメンター（本研究では学生スタッフリーダーを指す）によっ

て学習支援を受けながら、進められていることが本研究を通して示唆された。

(5) 今後の課題

従来の研究では、教員と学生（受講生）の二者間の相互作用による学習活動に着目し、学生の能力開発の仕組みを検討してきた。そして近年では、学生による学生支援を授業に導入し、学生同士で学習活動を促進させることができると指摘されるようになった。

本研究では、新たに、学生同士の能力開発の過程を探り、受講生は学生スタッフを、学生スタッフは上位のメンターをロールモデルとしながら学習が促進されることが示唆された。このことは、学生の学習において、あらためて徒弟制に基づく学習形態を構築していくことが求められていると言えよう。

学びとは、本来、状況に埋め込まれ、共同体への十全的参加を通して人格的成長を促すものである（Lave and Wenger, 1991）。そのような学びを生成するには、本研究で扱ったような、社会構造を考慮した学びの場のデザインが必要であろう。汎用的能力の獲得という、いわば全人格的な成長を目指す近年の高等教育の潮流において、その議論は避けては通れない。ところが、高等教育の質の向上に関する議論の中心は、現在、アクティブラーニング型授業の段階にある。これは、教員と受講生の二者間の相互作用に基づく単純な教育システムであり、社会構造という視点が聊か欠落している。学生の汎用的能力を向上させ、人格的成長を促していくには、本研究が対象としたような、受講生を学生スタッフが支援し、学生スタッフを上位のメンターが支援し、それらを教員が包括的に支援していくという社会構造を組込んだ高次の教育システムの開発が必要であり、今後は、そうしたシステムが定量的に研究されていくべきであろう。

こうした点を踏まえ、熊本県立大学では、もやいすと育成プログラムを構築し、学生スタッフの育成活動を本格的に始めようとしている。高次の教育システムを目指し、今後は、受講生の自発性を引き出す効果的な学生支援アプローチや、効果を引き出せる学生スタッフの育成のあり方を解明し、授業デザインに結びつけていくことが課題となるだろう。

参考文献

- 青山巧・長澤郁夫・池山圭吾・福岡敏之・小川巖（2010）新入生セミナーにおける学生の活用と成果—ピア・サポート活動と体験学修の高まり— 島根大学教育臨床総合研究 9, 1-7.
- アロンソン（1986）ジグソー学級—生徒と教師の心を開く協同学習法の教え方と学び方— 原書房
- Astin, A. W. and Sax, L. J. (1998) How undergraduates are affected by service participation. *Journal of College Student Development*, 39(3), 251-263.
- 近田政博（2007）研究大学の院生を対象とする大学教授法研修のあり方 名古屋高等教育研究 7, 147-167.
- Chickring, A. W. & Gamson, Z. F. (1987) Seven principles for good practice in undergraduate education. *AAHE Bulletin*, 39(7), 3-7.
- コリンズ, A.・ハルパーソン, R. (2012) 稲垣忠（編訳）デジタル社会の学びのかたち：教育とテクノロジーの再考 北大路書房
- Costin, F. (1972) Lecturing versus other methods of teaching: A review of research. *British Journal of Educational Technology*, 3(1), 4-31.

- ドナルド R. ウッズ (2006) Problem-based Learning 判断能力を高める主体的学習 医学書院
- Dooley, C. R. (2001) The training Within Industry Report 1940-1945. *Advances in Developing Human Resources*. **3(2)**, 127-189.
- Ellinger, A. D., Ellinger, A. E., & Keller, S. B. (2003) Supervisory Coaching Behavior, Employee Satisfaction, and Warehouse Employee Performance: A Dyadic Perspective in the Distribution Industry. *Human Resource Development Quarterly*, **14(4)**, 435-58.
- Frese, M., & Fay, D. (2001) Personal initiative: An active performance concept for work in the 21st century. In L. L. Cummings & B. M. Staw (Eds.), *Research in organizational behavior* . **23**, 133-187.
- 橋場論・小貫有紀子 (2014) 学修支援活動に携わる学生スタッフの変容プロセスに関する探索的研究 名古屋高等教育研究 **14**, 279-298.
- 林徳治・谷口勝一 (2010) 大学授業におけるアクティブラーニングの教育実践 (4) —大学教員を対象とした FD 研修— 日本教育情報学会第 26 回年会論文集 194-197.
- Heslin, P. A., Vandewalle, D. & Latham, G. P. (2006) Keen to Help? Managers' Implicit Person Theories and Their Subsequent Employee Coaching. *Personnel Psychology*. **59**, 871-902.
- 池島徳大 (2007) ピア・サポート 佐藤修策監修「学校カウンセリングの理論と実践」ナカニシヤ出版 pp.102-108.
- 池島徳大 (2010) 集団の共同性意識の再構築とピア・サポート 奈良教育大学教職大学院研究紀要 **2**, 31-42.
- 犬塚篤 (2012) ビッグデータ時代の知識共有 情報の科学と技術 **62(7)**, 302-307.
- 井下千以子 (2008) 大学における書く力考える力 -認知心理学の知見をもとに- 東信堂
- 井下千以子 (2010) 学士課程カリキュラム・マップに見る「学びの転換」と「学びの展開」-Writing Across the Curriculum と FD- 東北大学高等教育開発推進センター (編) 大学における「学びの転換」と学士課程教育の将来 東北大学出版界 pp.28-40.
- 泉谷道子・山田剛史 (2013) 体系的なピア・サポート活動による学生の学びと成長 大学教育実践ジャーナル **11**, 61-67.
- 河井塾 (2011) アクティブラーニングでなぜ学生が成長するのか -経済系・工学系の全国大学調査からみえてきたこと- 東信堂
- 川島啓二 (2010) 大学教育の革新と FD の新展開 国立教育政策研究所紀要 **139**, 9-20.
- 経済産業省 (2006) 社会人基礎力に関する研究会 中間とりまとめ報告書
- 木村充・河井亨 (2012) サービス・ラーニングにおける学生の経験と学習成果に関する研究 -立命館大学「地域活性化ボランティア」を事例として- 日本教育工学会論文誌 **36(3)**, 227-238.
- Kirby, E. G., Kirby, S. L., & Lewis, M. A. (2002) A study of the effectiveness of training proactive thinking. *Journal of Applied Social Psychology* **32**, 1538-1549.
- Kolb, D. A. (1984) *Experiential learning: Experience as the source of learning And development. New Jersey: Prentice-Hall.*
- Lave, J. & Wenger, E. (1991) *Situated learning: Legitimate peripheral participation. Cambridge University Press.*

- Locke, E. A. & Latham, G. P. (1990) Goal setting: A motivational technique that works. *Englewood Cliffs, NJ. Prentice Hall.*
- ロンドン大学教育研究所大学教授法研究部 喜多村和之・馬越徹・東曜子訳 (1982) 大学教授法入門 -大学教育の原理と方法- 玉川大学出版部
- 松尾睦 (2014) 経験から学ぶ能力を高める指導方法 名古屋高等教育研究 14, 257-276.
- Mazur, E. (1997) Peer instruction: A user's manual. *New Jersey: Prentice Hall.*
- 溝上慎一 (2007) アクティブ・ラーニング導入の実践的課題 名古屋高等教育研究 7, 269-287.
- 溝上慎一 (2014) アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換 東信堂
- 文部科学省 (1992) 高度化推進当別経費について「ティーチング・アシスタント実施要領」
- 文部科学省 (2008) 学士課程教育の構築に向けて 中央教育審議会答申
- 文部科学省 (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 中央教育審議会答申
- 森朋子・雨森聡・酒井博之 (2010) 効果的な修学サポートを目指すプログラム・デザイン実験 -認知的徒弟制における兄弟子の立ち位置に注目して- 日本教育工学会第 26 回全国大会講演論文集 653-654.
- 永井智・松尾直博・新井邦二郎 (2004) 大学新入生に対するピア・サポート活動の試み 東京学芸大学紀要部門 55, 81-91.
- 仲律子 (2012) 大学におけるピア・サポート活動について -鈴鹿国際大学での発達障害や精神障害の学生への支援を中心として- 鈴鹿国際大学紀要 19, 147-61.
- 中原淳 (2010) 職場学習論 -仕事の学びを科学する- 東京大学出版会
- 中出佳操 (2003) 大学生によるピア・サポート活動とその意義 人間福祉研究 6, 85-99.
- 中出佳操・今野礼子・青池美紀・川村道夫 (2004) 学生相談の現状とピア・サポート活動の活用に関する研究 北海道浅井学園大学短期大学部研究紀要 42, 228-234.
- 中里陽子・吉村裕子・津曲隆 (2014) サービスラーニングにおける他者支援の効果 日本教育工学会研究会報告集
- 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
- 日本学生支援機構 (2007) 大学における学生相談体制の充実方策について -「総合的な学生支援」と「専門的な学生相談」の「連携・協働」-
- 新田英雄 (2011) ピア・インストラクションとは何か 日本物理学会誌 66(8), 629-632.
- 大橋眞・斎藤隆仁 (2013) Peer Learning を主体としたサマースクールプログラム 大学教育研究ジャーナル 10, 31-38.
- 大石由起子・木戸久美子・林典子・稲永努 (2007) ピアサポート・ピアカウンセリングにおける文献展望 山口県立大学社会福祉学部紀要 13, 107-21.
- 岡田裕美子 (2010) 大学新入生のピア・サポート訓練を通じた気づき -各回ごとの体験に着目して- 福山大学こころの健康相談室紀要 4, 25-33.
- Ohly, S. Sonnentag, S. & Pluntke, F. (2006) Routinization, work characteristics and their relationships with creative and proactive behaviors. *Journal of Organizational Behavior*. 27, 257-279.

- Oldham, G. R. & Cummings, A. (1996) Employee creativity: Personal and contextual factors at work. *Academy of Management Journal*. **39**, 607-634.
- Parker, K. S., Williams, M. H. & Turner, N. (2006) Modeling the Antecedents of Proactive Behavior at Work. *Journal of Applied Psychology*. **91(3)**, 636-652.
- Rothwell, W. J. & Kazanas, H. C. (2004) Improving On-the-Job Training: How to Establish and Operate a Comprehensive OJT Program. *SF: Wiley*.
- 桜井政成・津止正敏 (2009) ボランティア教育の新地平 ミネルヴァ書房
- Salanova, M., & Schaufeli, W. B. (2008) A cross-national study of work engagement as a mediator between job resources and proactive behaviour. *International Journal of Human Resource Management*, **19**, 116-131.
- 白井章詞 (2010) 大学のキャリアセンターにおける就職支援を目的としたピア・サポート活動 生涯学習とキャリアデザイン **8**, 145-161.
- Spreitzer, G. M., McCall, M. W. & Mahoney, J. D. (1997) Early Identification of International Executive Potential. *Journal of Applied Psychology*. **82(1)**, 6-29.
- 杉村和美・小倉正義・加藤大樹・松岡弥玲・山田奈保子 (2006) ペア相談と学生の主体性を取り入れた大学でのピア・サポート活動 青年心理学研究 **18**, 51-62.
- 鈴木久男・武貞正樹・引原俊哉・山田邦雅・細川敏幸・小野寺彰 (2008) 授業応答システム“クリッカー”による能動的学習授業：北大物理教育での1年間の実践報告 高等教育ジャーナル-高等教育と生涯学習- **16**, 1-17.
- 寺本憲昭・伊藤昭・伊藤則男・中村成夫 (2007) 学生活動の効果検証 -オリター活動（上級生による新入生支援組織）をケースに- 大学行政研究 **2**, 133-146.
- 内野梯司 (2003) 広島大学ピア・サポート・ルームの初年度の活動に関する考察 学生相談研究 **23(3)**, 233-42.
- 浦光博 (1992) 支えあう人 -ソーシャルサポートの社会心理学- サイエンス社
- Vandiver, D. M. & Walsh, J. A. (2010) Assessing autonomous learning in research methods courses: Implementing the student-driven research project. *Active Learning in Higher Education*, **11(1)**, 31-42.
- Walker, S. A. & Avis, M. (1999) Common reasons why peer education fails. *Journal of Adolescence*. **22**. 573-577.
- 山田剛史 (2007) 学生の視点を踏まえた初年次教育の展開 -多様化を見据えた教育改革の組織化に向けて- 島根大学生涯学習教育研究センター研究紀要 **5**, 15-29.
- 山田剛史 (2010) ピア・サポートによって拓かれる大学教育の新たな可能性 大学と学生 **87**, 6-15.
- 山田礼子 (2005) 一年時（導入）教育の日米比較 東信堂
- 山本富美子 (2011) 明快で論理的な談話に見られる具体化・抽象化操作 -Edgar DALEの「経験の円錐」の論理的認知プロセスをめぐって- アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル **3**, 67-77.
- 山内祐平 (2010) 大学の空間をデザインする 渡辺信一（編）佐伯胖（監修）学びの認知科学時点 大修館書店 東京 pp.239-249.
- 山崎理央・三宅幹子・橋本優花里・平伸二・松田文子 (2005) 大学生へのピア・サポート訓練による

- 自尊感情や自己開示、社会的スキルへの効果の検討 福山大学人間文化学部紀要 **5**, 19-29.
- 安田淳一郎・近田政博（2009）教育改善活動に参加する学生の意識変化 -名大物理学教室における
学生教育委員会の事例- 名古屋高等教育研究 **9**, 113-132.
- Yelon, S. L., & Ford, J. K. (1999) Pursuing a Multidimensional View of Transfer. *Performance
Improvement Quarterly*. **12(3)**. 58-78.
- 吉田博（2013）学生が参画する教育改善・学生支援活動の効果検証に関する一考察 -徳島大学学生
チーム『繋ぎ create』の事例から- 大学教育研究ジャーナル **10**, 9-20.