

## 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

橋 場 論\*  
小 貫 有紀子\*\*

---

### 〈要 旨〉

---

本稿の目的は、学修支援活動に携わる学生スタッフの変容プロセスを仮説的に解明することである。この目的を達成するため、4人の学生スタッフに対するインタビュー調査を行った。学生の変容プロセスについて解明された諸点のうち、特に重要な点は以下のとおりである。

- 1) 学修支援活動への参画経験は、学修への関わり方を含めた学生の学生生活の様々な側面に影響を与えていた。これらの影響は、大学のカリキュラムの特性を踏まえ、主体的な学修しようとする姿勢を涵養していたという点において、特筆すべき成果といえる。
- 2) 学生スタッフは、大学のカリキュラム、組織や運営などの仕組み、職員に対する理解など、多様な側面から大学に対する理解を深めることによって、学生という立場から大学に対してコミットメントを図ろうとしていた。言い換えれば、彼らは学生として期待される役割、すなわち大学コミュニティの一員としての役割を認識し、その役割を遂行しようとしていた。

今後の課題としては、調査対象者や支援領域を拡大し、本稿において仮説的に導出した変容プロセスの検証を行う必要がある。

---

### 1. 問題意識と研究の目的

近年、大学進学率の上昇や学生の多様化を背景として、学生支援<sup>1)</sup>の充実が志向されている。学生支援は、学修支援、学習支援、学生相談、キャリア支援、経済支援、生活支援、課外活動支援、留学生支援、障がい学生

---

\*福岡大学教育開発支援機構・講師

\*\*大阪大学未来戦略機構戦略企画室・特任講師

支援等の多様な領域において、学習を促進するための条件整備や各種能力開発等の目的で、大学設置基準第 42 条に基づいて実施される正課外における支援として捉えられる。とりわけ、学生の能力開発を正課教育とともに担うという点で、条件整備という正課教育の補助的機能にとどまらず、学士課程教育には欠かせない教育的機能としての認識が高まりつつある<sup>2)</sup>。

こうした学生支援の意義を支持する主要な研究の 1 つに、アスティン (Astin, A) の関与理論 (Involvement Theory) が挙げられる。関与理論は、教育実践や教員等への学生の関わりが、認知面や情緒面における学習成果をもたらすことを示唆している (Astin 1984)。

そして、学生の大学への関与を促す取り組みは、日本の学生支援においても積極的に展開されるようになってきている。具体的には、学生が支援者として学生支援活動に携わる、ピア・サポート、ピア・エデュケーション、ピア・カウンセリング等の取り組み (以下、「学生支援への学生スタッフの参画」) である<sup>3)</sup>。こうした取り組みは、日本学生支援機構 (2011) によれば、過去数年間で急速に量的拡大を遂げている<sup>4)</sup>。

このような学生支援活動への学生スタッフの参画については、多数の実践報告 (内野 2003、中出 2003、中出 2004、青山ほか 2010、岡田 2010、大石ほか 2010、白井 2010、仲 2012、大橋ほか 2013、吉田 2013 など) に加え、主に支援を受ける学生や支援を行う学生 (以下、学生スタッフ) の心理的側面に焦点が当てられ、以下のような効果が解明されている。

第 1 に、同じ立場にある学生による支援が行われることで、支援を受けた学生の直面する困難を軽減し、学生生活へと円滑に適応させるという点である。例えば、学生による学生支援に早い時期から取り組んできた学生相談の領域では、サークルやクラスのまとまりが低下した現状のなかで、従来自発的に行われていた学生の潜在的能力開発を意図的に促す意義が指摘されている (杉村ほか 2006)。また、新入生を対象とした支援では、「ピア・サポート」は「雰囲気」や「場所の分かりやすさ」という点において、利用しやすい支援として学生から認識されている (永井ほか 2004)。

第 2 に、他者への支援を経験することで学生スタッフらの心理的発達が発達される点である。支援経験が学生スタッフの心理的発達、特に主体性の感覚の高まりに寄与し (杉村ほか 2006)、研修プログラムの受講は自尊感情や社会的スキルの向上に貢献する (山崎 2005) ことが指摘されている。

しかし、学生支援活動への学生スタッフの参画は、関与理論が想定する学生による大学への関与として位置付けられるものの、既述の学生スタッ

フの変容に関する先行研究群は、次の2点において課題を残している。

まず、支援活動への参画経験がもたらす学生スタッフの変容の「幅」を十分に解明していない点である。先行研究では、参画経験がもたらす効果は、主に自尊感情等の心理的発達に焦点化して説明されてきた。こうしたアプローチによる研究は、それがもたらす知見自体は貴重であるものの、既存の心理尺度という枠を超えた側面の変容を捉えることは困難である。

例えば、関与理論を踏まえると、大学への関与は、正課教育における成功をもたらす可能性も含んでいる。さらには、学生支援活動への学生スタッフの参画に先んじて取り組んできた米国における関連研究に目を配れば、学生スタッフが支援の場に限定された「ピア・サポート・コミュニティ(peer support community)の構築を通じて、「キャンパス・コミュニティ(campus community)」に対する働きかけを行おうとする意思を強めていることが明らかにされている(Hampton and Norman 1997)。このように、学生の変容の「幅」は、正課教育やその他の大学生生活に関わる多様な側面に想定される。

次に、変容の「距離」の問題、つまり、支援活動への参画を通じた変容プロセスを動的に明らかにしていない点である。先行研究は、活動参画前と参画中もしくは参画後という2時点間の心理的発達状況を比較的に検討しているにとどまる。しかし、支援に携わる学生自身の視点に立てば、支援経験は大学生活における連続した諸活動の1つであり、それらは大学生活という時間的な流れの中で相互に影響を与えていることが予想される。また、近年の政策、研究上の議論にも見られるように、学生の学習成果は、学士課程教育の全体を通じ達成されていく。よって、支援に携わる学生の経験についても、参加の動機<sup>5)</sup>や大学内外の多様な経験を含め、総体としての大学生生活の時間的推移の中に位置付け、多面的に捉える必要がある。

それでは、支援活動への参画経験がどのような変容をもたらしているのか。そして、それらの変容は、いかなる要因によってもたらされているのか。さらに、それぞれの要因は、どのような関係構造にあるのか。

かかる問いに答えるうえで必要となる基礎的な視角を得るため、本稿は学修支援に焦点を当て、学生による学修支援に携わる学生スタッフへのインタビューにより、支援に携わる前から後までの一連の変容プロセスを仮説的に解明することを目的とする。

なお、本稿では、学修支援を履修相談等、学生の学修計画の設計に対する指導・助言として定義し、学習支援を批判的思考力の育成やレポートの

書き方指導等、学びを促進するための各種能力開発として定義し、両者を峻別する。また、今回、学修支援という領域を分析対象とするのは、大学での「ピア・サポート」が同領域において中心的に取り組みられてきたことから(大石ら 2007)、まず取り上げる必要があると考えられたからである。

## 2. 研究の方法

### 2.1 調査の方法

本稿では、2つの大学において学修支援に携わる合計4名の学生のインタビュー調査から得られたデータを定性的に分析し、学生スタッフの変容プロセスを解明する。調査の方法は、以下の通りである。

調査は、2012年3月にA大学、および2012年4月にB大学において、履修相談等の学修支援に携わってきた4年次生4名(男性1名、女性3名)を対象に、半構造化インタビューの手法を用いて実施した。

インタビューは、各大学の支援活動用のスペースや図書館等において、執筆者両名が同席して実施した。インタビュー時間は1名あたり100分～120分程度であり、主な質問項目は①専攻や専門領域、②大学への進学への動機、③入学後の大学生生活の状況、④学生による学生支援への参画の理由、⑤学生による学生支援の活動内容、⑥学生による学生支援による自身の変容、⑦卒業後または今後の進路の展望、である。

インタビュー内容は、調査協力者の同意を得たうえでICレコーダーを用いて録音し、インタビュー終了後に電子データの逐語録を作成した。

### 2.2 データの分析方法

インタビュー調査によって得られたデータは、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ(Modified Grounded Theory Approach、M-GTA)を用いて分析を行った。M-GTAは、グレイザーとシュトラウスによって提唱された定性的分析方法であるグラウンデッド・セオリー・アプローチ(Glazer・Strauss 1965=1996)を発展させたものとして広く認知されている。M-GTAは、その他の定性的分析方法と比べると、データを切片化せずに概念生成を行うことで、調査対象者の認識、行動、感情などを丁寧に読み解き、データに根差した理論の生成を可能にするという特徴がある。このようなM-GTAは、①主に他者とのやり取りの中で起きる社会的相互作用を明らかにすること、②現象のプロセスを明らかにすること、などの

点において有効な手法である（木下 2003）。

本稿が対象とする学修支援への学生スタッフの参画は、学生と学生、及び、学生と教職員等との間の社会的相互作用を基礎として成立する取り組みである。また、本稿は相互作用における学生の変容プロセスそれ自体の解明を試みるものである。以上の理由から、M-GTA が本研究の分析手法として適するものと考え、分析に用いることとする。

分析の手順としては、まず、データ内にある学生の具体的な発言（ヴァリエーション）を参照し、概念を生成した。生成された概念は、それぞれ概念ごとに分析ワークシートへと記入し、ワークシートには「概念名」・「定義」・「具体例（ヴァリエーション）」・「理論的メモ」を記述した。次に、生成した概念間の関係性を検討することにより、近接する概念を包括的に表現するサブカテゴリー、関連する概念やサブカテゴリーをさらに包括的に表現するカテゴリーを生成した。最後に、各概念・サブカテゴリー・カテゴリーの関係性を概念関係図及びストーリーラインにまとめた。

なお、概念の生成までは、4名の学生のうち異なる2名の分析を執筆者が各々分担した。概念を暫定的に生成した段階で、互いの分析結果の妥当性について議論を行った。さらに、概念関係図の作成に当たっては、執筆者がそれぞれに作成した概念関係図を突き合わせ、分析結果について確認を行った。以上の手続きにより、分析結果の信頼性を担保するよう努めた。

### 2.3 調査対象大学・学生の概要

A 大学は、首都圏に所在する4年制の私立大学である。学部は教養学部 of 1 学部であり、学部学生の在籍者数は約 3,000 名である（2011 年 10 月時点）。2008 年度から、入学後、2 年次の終わりに専攻を選択する教育制度へと移行した。それにより、履修相談等を中心とした学修支援が求められるようになった。A 大学においては、同年より学修支援に対応する教学支援組織 X が立ち上げられた。X には、組織の長である教員 1 名に加え、専任職員 2 名、非常勤職員 1 名が所属している。X の主な業務は履修相談への対応であるが、その他、オリエンテーションや専攻説明会などの行事に出向き、参加学生に対して履修計画等について説明することもある。

他方で、2009 年度から X は、学生による学生支援団体  $a$  を立ち上げ、支援を開始した。初年度以降、毎年 6 名程度の学生をスタッフとして採用し、現在は 2 年生から 4 年生までの学部生 19 名が支援に当たる（2012 年 3 月時点）。学生スタッフの役割は、学生に対する履修相談が中心である。基

本的には、履修相談のために設けられたスペースに待機し、来訪した学生に対応する。その他にも、年度初めなどに学生の集まる場所で相談スペースを設置し、期間限定の相談対応を行う。相談対応件数は時期や年度により大きく異なるが、学生スタッフはXが1年間に受ける相談の約3分の1程度に対応する。なお、メンタルヘルスの問題を抱えた学生、編入学生、社会人学生、自分より上級生であるなど、相談を受けることが難しい場合に学生スタッフは対応せず、専任職員らが相談を受ける。なお、Xはaのメンバーに対する研修を実施し、Xとaによる月例ミーティングも行う。

B大学は、九州地域に所在する4年制の国立大学である。学部は文系、理系にわたる8学部、学部学生の在籍者数が約12,000名の研究を中心とした大学である。B大学では、キャンパス移転に伴い、これまでとは異なる環境の中で新入生の大学生活への適応を学習・生活面から支援するため、様々な取り組みを始めている。その1つが、2009年に度開始された新入学生サポート制度である。

新入学生サポート制度の主たる目的は、生活上及び修学上の相談に応えることである。先輩が対応することで相談しやすい雰囲気をつくるだけでなく、主体的な学習者として成長するうえで必要となる、問題解決のための考えや行動に関する新入生自身の気づきの機会としても期待されている。

活動スペースは、新入生が授業を受ける校舎の一角に設けられている。学生スタッフは、決められた時間に当該スペースに待機し、相談を受け付けている。このような相談活動は、入学後から約半年間続く。2010年度は4月だけで延べ1,400名を超える新入生が訪れており、43名の2年生の学生スタッフが対応している。その後、相談者数のピークが過ぎた頃からは、学生スタッフの企画によるイベント開催等も行っている。なお、同じフロアには、大学院生で構成される学習サポーター24名（2010年度時点）が、1年を通して授業期間中に学習相談も行っている。

新入学生サポート制度を支えているのは、主に、教学系組織Yに所属する教職員である。彼らは、学生スタッフに対する日常的な支援のほか、2回にわたる事前研修や、定期的な学生スタッフと教職員の連絡会議を開催し、情報交換や交流を行う。また、新入学生サポート制度の活動が終了した後は、振り返りのためのワークショップが開催され、課題や今後の展開などの意見交換を行う。

このようなA大学とB大学を事例として選定した理由は、後述のとおり、両大学における取り組みが全学的な組織体制のもとで行われており、なお

かつ支援に携わる学生スタッフに対する研修も実施されていることから、近年開始された取り組みではあるものの、一過性のものではなく、組織的、計画的に行われていると考えられることによる。

また、調査対象者のプロフィールは、以下の表1のとおりである。

表1 調査協力者のプロフィール

学生	No.1	No.2	No.3	No.4
所属大学	A 大学	A 大学	B 大学	B 大学
学年	4 年	4 年	4 年 (6 年制)	4 年
専攻	経済学	物理学	薬学	教育学
性別	男性	女性	女性	女性

※ 所属、学年、専攻等は、調査時点の情報である。

※ 「学生」の行に記載した番号は、後掲のインタビューデータの引用に対応する。

なお、上記4名の学生は、いずれも1年生の終わりに研修等の活動参画に向けた準備を始め、2年生の前期から支援に携わっている。ただし、A大学の学生は調査時点まで活動を継続しており、他方でB大学の学生は、2年生の前期に活動を終え、以降は、断続的に後輩の活動を支援している。

調査対象者の選定にあたっては、4年生以上であることを基準とした。これは、学生生活における変容プロセスを長期的な視点に立って検討しようとする調査の目的に照らした時に、①支援活動に関わり始めてから一定程度の期間が経過していること、②大学生活をある程度総括して振り返ることができる学年であること、③大学卒業後の進路等についても一定の見通しが立っていることが予想されたからである。また、専攻についても、特定の領域に偏らないよう配慮した。

### 3. 分析結果

#### 3.1 分析の概要及び概念関係図

分析の結果、26の概念が生成され、8つのサブカテゴリーと4つのカテゴリーにまとめられた。これら概念等の相互の関係性を示したものが、図1の概念関係図である。なお、上記の概念数及びその関係性は、原則として、調査対象者全員に共通するもののみを抽出した結果である<sup>6)</sup>。

図中及び次節の分析結果の説明では、概念名を< >、サブカテゴリー名を[ ]、カテゴリー名を【 】によって表現する。また、概念関係図におけるグラデーションの大きな矢印は、変容プロセスの全体的な流れを、実線の矢印は、ある要因が別の要因に影響を与えていることを示している。

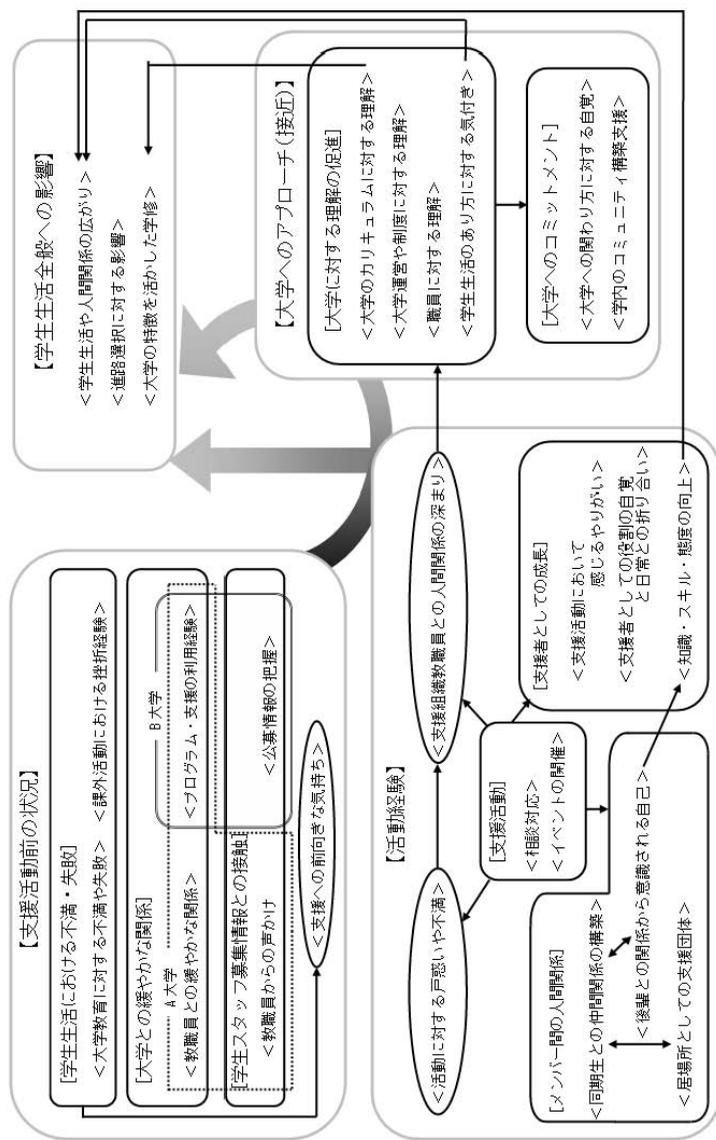


図 1 学生の成長プロセスの概念関係図

### 3.2 各カテゴリーと分析結果

以下では、上掲の概念関係図の流れに沿って、各概念の説明とカテゴリー、サブカテゴリー及び概念間の関連性を述べる。その際、必要に応じて学生の発言の具体例（ヴァリエーション）を引用する。引用する具体例は一部の調査協力者のものとなっているが、生成された全ての概念には、原則として、調査協力者全員の発言の具体例が対応している<sup>7)</sup>。

なお、引用文中の小括弧内は執筆者による注記であり、引用文末の小括弧内の番号は表1に示した各調査協力者に対応する。また、協力者がインタビュー中に言い直しを行った箇所については、本来の意味を損ねないように、言い直し後の発言を残す形で修正した。

#### 3.2.1 支援活動前の状況

学生スタッフは、【支援活動前の状況】として、＜大学教育に対する不満や失敗＞や＜課外活動における挫折経験＞という〔学生生活における不満・失敗〕を経験していた。

＜大学教育に対する不満や失敗＞とは、入学後程なく感じる授業を中心とした勉強や履修制度に関する不満、それらの環境に対応しきれずに経験した失敗である。

・私1年生の終わりからすごく成績が悪くなるんですけど。(中略)全部自分が授業が選べるようになって、「やった！」って思って取りすぎたっていうのが失敗だったのかなって思います。(No.2)

＜課外活動における挫折経験＞とは、サークル等における人間関係上の問題やアルバイトでの失敗経験である。

・県外者とか少ないし、〇〇地方(=出身地域)の子がクラスに4人しかないんですよ。なんかそれで、すごい肩身が狭いような感じになってしまって。声かけられなくて、まっ、1人で頑張ってるって思った。(No.3)

他方で、＜プログラム・支援の利用経験＞や＜教職員との緩やかな関係＞などの〔大学との緩やかな関係〕を構築していた。

＜プログラム・支援の利用経験＞は、留学プログラムや、奨学金、学生による学生支援等のプログラムや支援を利用していたことを意味する。

＜教職員との緩やかな関係＞とは、A大学の2名のみにも共通する概念で

ある。〈プログラム・支援の利用経験〉を通して教職員と顔見知りの状態になり、場合により相談に乗ってもらう程度の関係性を構築していた。

このような前提において、〈教職員からの声かけ〉または〈公募情報の把握〉という形で〔学生スタッフ募集情報との接触〕がみられた。

〈教職員からの声かけ〉は、A 大学の 2 名のみ該当する概念である。学生スタッフ募集に際して、教職員から直接連絡があり、支援への参加の誘いを受けていた。

〈公募情報の把握〉は、B 大学の 2 名のみ該当する概念であり、不特定多数の学生に発信されていた情報を学生自身が確認したことを意味する。

以上の条件を前提として、学生スタッフは〈支援への前向きな気持ち〉を抱き、支援へ参加した。

〈支援への前向きな気持ち〉とは、支援に対するポジティブな心理的状态である。学生スタッフは、支援への参加を、前述の不満や失敗経験を解消・挽回することができる新たなチャンスとして捉えている。なお、教職員からの誘いがあった A 大学の 2 名については、声かけそのものを教職員によって承認されたものとして捉え、肯定的にも受け止めている。

- ・(授業は) うまくとれたとは思ってなくて、ほんとになんか 1 年の後期でそれこそ後悔したってのもあったので、でなんか、この思いを後輩にさせたくないって言うのも確かにあったんですけど。(No.4)
- ・(職員から)「やりませんか？」って言ってもらったのが、自分にとっては大きかったと思います。(No.2)

### 3.2.2 活動経験

【活動経験】の中核には、〈相談対応〉や〈イベントの開催〉という〔支援活動〕が位置付く。

〈相談対応〉とは、支援スペース等における個別の履修相談である。

〈イベントの開催〉とは、履修相談を多くの学生に利用してもらうよう、広報活動の一環として開催される企画など、各種取り組みの開催である。

学生スタッフはこれらの活動を中心にしながら、〔メンバー間の人間関係〕を構築していた。〈同期生との仲間関係の構築〉を行うことにより、学生による学生支援の活動グループは〈居場所としての支援団体〉へと変わっていく。さらに、〈後輩との関係性から意識される自己〉が同期生との関係性の強化に影響していた。

＜同期生との仲間関係の構築＞は、支援団体のうち、同期生との仲間関係を深めていくことを意味する。クラブやその他の集団における仲間関係とは異なる、特別な関係として捉えられていた。

- ・ 部活の友達は、どっちかという、一緒にバカやって楽しむってかんじですね。a (=支援団体)の仲間は、(中略)結構真面目な話とかしたりして。そういう意味で、なんかあの、切磋琢磨できる感じなのが、すごい良いですね。(No.1)

＜居場所としての支援団体＞とは、上述のような認識により、学生スタッフにとっての支援団体が他とは異なる特別な所属組織としての意味を持っているということである。

＜後輩との関係性から意識される自己＞は、支援に対する姿勢や振る舞いが未熟な後輩との関係から改めて確認された、自らや同期生が共有する思いや姿勢を意味している。自己を再確認することで、同期生との仲間関係はより強化されていた。

- ・ その子 (=後輩) が「いや、この授業結構単位もらいやすいよ」とか、「この授業ラクラクだよ」みたいなとか言ってた時に、私自分でも思わないぐらい多分顔が怖くなってたと思うんですよ。(中略) その制度が今年になって4期生だから、「私たちの代で形を作り上げないとね」っていうのを私たちの中でも、ずっと新入生サポーターしてるときに言ってる。(中略) 『『簡単な』』っていうのは言わないようにしていこうね』っていうのは、次の代に伝えたつもりだったけど、それでもやっぱりこの意識が浸透していないってのが、(中略)すごい悔しさがあって。(No.4)

さらに、学生スタッフ同士のみならず、＜支援組織教職員との人間関係の深まり＞もみられた。

＜支援組織教職員との人間関係の深まり＞は、教職員と支援活動を通じて日常的に接点を持つことにより、学生スタッフと支援組織教職員との物理的、心理的距離が近づいていくことを意味する。

- ・ 後は単純に職員の人とすごくしゃべっている中でかなって。「何々にっいてこう思うんですよ」ってよく邪魔しにいっくんです。そういう中で、あっちも考えることを言ってくれるので。(No.3)

他方で、学生スタッフは＜活動に対する戸惑いや不満＞を感じていた。

＜活動に対する戸惑いや不満＞とは、活動の内容や頻度等、日常の支援活動に際して学生スタッフが感じる満たされない思いや困惑である。これらの戸惑いや不満は、時として、支援組織教職員に対して表明され、それにより、教職員と学生スタッフの人間関係が深化していた。

- ・ 僕らの学年の人たちは、ずっとボランティアってことでやってきて、その、ボランティアだからやっているっていう感じの人もいたので、はい。むしろそういうの（＝活動の有償化）導入するの反対、っていう人もいました。（No.1）

以上の〔支援活動〕や人間関係の深まりなどから、学生スタッフは〔支援者としての成長〕を遂げていた。

＜支援活動において感じるやりがい＞や、既述の〔メンバー間の人間関係〕、＜支援組織教職員との人間関係の深まり＞により、＜支援者としての役割の自覚と日常生活の折り合い＞が生じていた。さらに、この自覚に伴い、様々な知識・スキル・態度の向上＞がみられた。

＜支援活動において感じるやりがい＞とは、学生スタッフは活動に携わることでそれ自体や、活動によって支援を受けた学生が抱える問題の解消に至った場合に感じられる肯定的な感情である。

- ・ 一回相談しに来てくれた子がまた何回も来てくれて、まあ、近況報告とかしてくれたりとか。そういうことがあるとやっぱりうれしいですね。（No.1）

＜支援者としての役割の自覚と日常生活の折り合い＞は、支援者としてあるべき姿勢や振る舞いを自覚し、さらには、正式な活動以外の場面において、1人の学生としての個人的側面と支援者としての公的側面との調整を図ることを意味する。

- ・ （相談対応シフト以外で個人的に相談に乗ってしまったことについて）それをうまく、もうちょっとサポーター室に持ってくるのができなかったのは、私の責任だなんて思ってるし。そうやって新サポ室に来るチャンスがあったわけじゃないですか。他の子たちには、そういう子達が付いてなかったのに、そこを私がもうちょっとうまく新サポ室に引き込むことができたなら、もうちょっと新サポ室の活性化に繋がってたと思うし。（No.4）

〈知識・スキル・態度の向上〉は、上記の自覚に伴って起こる、支援や日常生活の様々な場面において活かされる様々な能力である。支援に来た学生の話を受容する力や対人関係を円滑に進めるうえで必要とされるコミュニケーション能力などが含まれる。

- ・ 相談に乗っていて、相手の話を全部引き出さないと、相手が一番欲しいことって私も言えないということを実感した時があったんですね。(No.2)
- ・ たぶんサポート制度で質問に答えていかなきゃって状況に置かれたってことで、ある程度人と話すのに慣れてきたのかなって思います。(No.3)

### 3.2.3 大学へのアプローチ（接近）

以上の経験を通じて、学生スタッフは自身と所属する大学の関係性を理解し、大学により積極的に関わろうとする【大学へのアプローチ（接近）】を試みていた。

まず、〈大学のカリキュラムに対する理解〉、〈大学運営や制度に対する理解〉、〈職員に対する理解〉、〈学生生活のあり方に対する気付き〉という各側面から「大学に対する理解の促進」が起こっていた。

〈大学のカリキュラムに対する理解〉とは、大学のカリキュラムについて、当該カリキュラムが設定されている理由などを含め、その詳細を知ることである。

- ・ 自分自身の授業を振り返るきっかけになったのがすごい大きくて。やっぱり新入生に対してアドバイスをするわけだから、自然と全部調べるわけじゃないですか。この生物化学ⅠとⅡとⅢの違いって何だろう、みたいな。(No.4)

〈大学運営や制度に対する理解〉は、〈支援組織教職員との人間関係の深まり〉を通じて、大学の仕組みに関する認識を徐々に深化させることを意味する。

- ・ 職員の方がすごい動いてくださって。私たちが思わないような課題にぶつかってたと思うんですよ。多分予算の事とか。(No.4)

〈職員に対する理解〉とは、大学の構成員としての職員の性質に関する認識の深化である。この認識も〈支援組織教職員との人間関係の深まり〉

から獲得されていた。

- ・ なんか窓口業務で、学生の質問に乗るっていうぐらいしかイメージがなかったんですけども、実際はなんか手続きとかいろいろ入学の手続きとか奨学金とか、いろいろなことされてるっていうのをなんか職員の方がぼろぼろ言っているのを聞いてて、なんかいろいろなことを陰で支えてもらってるんだなって気持ちが出てきて (No.3)

<学生生活のあり方に対する気付き>は、支援の場面において多様な学生と接することにより、幅広い学生生活のあり方を知り、自らの学生生活を相対的に捉えるようになることを意味している。

- ・ 大学での過ごし方。一人ひとり違った過ごし方が、全員違った過ごし方ができるんだなっていうふうに分かったところですね。(中略) いろいろな専攻ありますし(中略)自分の好きな活動もやって。で、まあさらになんか資格取ったりだとか、さらに進路の面でも就職だったり進学だったり、いろいろあるわけで。(No.1)

以上を前提として、<大学への関わり方に対する自覚>が芽生え、<学内のコミュニティ構築支援>を試みるなど、[大学へのコミットメント]が強まっていた。

<大学への関わり方に対する自覚>は、大学における自分の位置づけを認識することにより、自身の大学への関わり方を意識するようになることであり、前述の[大学に対する理解]の深化によって促進される。このことは、大学をより良くするに当たり、学生である自身の力が及ぶ範囲を認識することと換言できよう。

- ・ a (=支援団体)はアドヴァイジングをしたからといって、まあ、その人の学生生活の問題は解決されるかもしれないけれども、あの、大学自体、A (=大学)自体が言った言わないで変わるとは思えないし、その、良くしようとしていることが大事なんじゃないかなと。(No.1)
- ・ (後輩サポーターのための研修を企画したことについて)サポーター制度に携わった身として、一度は、なんか恩返して言ったら言葉がおかしいかもしれないんですけども(中略)自分からできることしたい。(No.3)

〈学内のコミュニティ構築支援〉とは、上記の自覚のもと、学生と学内の多様な人的・物的資源を効果的に結び付けようとする働きかけである。

- ・何か、例えば奨学金とかで悩んで、「これどうすればいいですか？」って言うのを、部活の後輩とかにも言われるんですけども。「それって私に聞くんじゃないかって一回学生課に行った？」とか。そういうふうに、「学生課に行った？」っていうのを、自然と言えるようになったのかなあ。  
(No.4)

### 3.2.4 学生生活全般への影響

以上の【活動経験】や【大学へのアプローチ（接近）】は、学生スタッフ自身の〈大学の特徴を生かした学修〉、〈学生生活や人間関係の広がり〉、〈進路選択に対する影響〉など、【学生生活全般への影響】を及ぼしていた。

〈大学の特徴を生かした学修〉は、〈大学のカリキュラムに対する理解〉が、活動の場面を超えて、学生スタッフ本人の学修へと活かされることを意味する。

- ・なんか相談してる時もなんか結構「簡単なのどれですか？」って聞かれるんですけども、「それよりは簡単なものよりも自分が興味あるものを選んだらいいと思うよ」とか、「もっと積極的な意味で履修前向きに考えた方がいいんじゃない？」って、そういうふうになってきて (No.3)

〈学生生活や人間関係の広がり〉とは、前述の〈知識・スキル・態度の向上〉や〈学生生活のあり方に対する気付き〉が、学生スタッフの実際の活動範囲や人間関係の幅を広げているということである。

- ・人からいろんな意見を聞ける場にいることで、自分の中でもうちょっとここも変えてほしいなあって思う所があって、それを言える場が、モニター会議（学生の声を教育へ反映させるための意見交換の場）で。だったら「モニターになりたいなあ」って思って、自分から応募したりとか。  
(No.4)

〈進路選択に対する影響〉は、〈知識・スキル・態度の向上〉によって、これまで描いていた進路に対する展望が変更されたり、進路選択の際の基準となる価値観が形成されることを意味している。

- ・ (活動を通じて A 大学の教育理念に向き合い「理念」や「理想」の重要性に気付いたことに関して、就職活動時に) 技術者の人に話をされていて、「何を基準にその研究をするかしないかって事を考えるんですか。」って聞いたら、「それは上の方が考えることなんです」って言われて、「この会社は絶対無いな」って思っただけ。自分で考えられない会社は嫌だなんて。(No.2)

### 3. 考察と今後の課題

本稿では、2つの大学において学修支援に携わる合計4名の学生のインタビュー調査から得られたデータを定性的に分析することにより、学生スタッフの変容プロセスを明らかにしてきた。

A大学とB大学においては、そもそも、学生募集の方法や取り組みの期間等に大きな違いが存在していた。学生スタッフらの変容プロセスについても、支援活動に参画する以前の状況については差異がみられたが、それらは実施形態の相違に起因するものと推察される。

しかし、むしろ注目すべきは、支援活動への参画を通じた学生スタッフの変容に関して、大学や性別、その他の属性に依らず、基本的に共通したプロセスが明らかとなった点である。そのプロセスは、次のように概括できる。支援活動への参画前においては、大学生活の中で何らかの不満や失敗を経験していた。そうした経験を持った学生たちの眼前に支援活動への参画という新たな機会が現れることにより、支援活動への前向きな気持ちを抱くに至っていた。また、支援活動への参画中においては、特に、後輩スタッフとの関係を通じて学生スタッフとしての役割を自覚し、支援者としての成長を遂げていた。さらに、活動のなかで教職員とのやり取りを通じて、学生スタッフは大学やそこで働く教職員に対する理解を深めていた。そして、大学や教職員に対する理解の深化は、自己の学修の促進や、自らの所属する大学をより良くしようとする活動へとつながっていた。

以上の変容プロセスを踏まえると、先行研究により解明されてきた心理的発達とは、図1の【活動経験】における[支援者としての成長]のうち、<支援活動において感じるやりがい>や<知識・スキル・態度>に包含されるものと捉えられる。他方で、本稿によって新たに得られた知見として位置づけられるのは、それらの心理的発達等を通じて起こる【大学へのアプローチ(接近)】や【大学生活全般への影響】という変容である。

以下においては、本稿が新たに明らかにした学生スタッフの変容の側面に関して、特に重要と思われる2点について、考察を加える。

第1に、学生スタッフの変容プロセスを長期的な視点に立って検討した結果、支援活動への参画経験が自身のその後の大学生生活の様々な側面に対して影響を与えていた。特に、自身の学修に対する影響がみられたことは、支援活動への参画経験が、所属する大学の教育の特徴を踏まえながら主体的に学修しようとする姿勢の涵養に帰結していることを意味する。このような「学修する個人」としての変容は、学生の主体的な学修の促進が近年の学士課程教育改革の焦点(中央教育審議会 2012)とされていることに鑑みれば、学生による学修支援の特筆すべき成果といえよう。

第2に、学生スタッフは大学のカリキュラム、組織や運営などの仕組み、職員に対する理解など、多様な側面から大学に対する理解を深めることにより、学生としての立場から大学に対してコミットメントを図ろうとしていた。言い換えれば、学生スタッフたちは、大学という1つのコミュニティにおいて学生という立場を以て担える役割を引き受け、その役割を遂行しようとしていたのである。このような「コミュニティの構成員」としての変容は、「学生中心の大学」という理念が提唱されて10年以上が経過する日本の高等教育(大学における学生生活の充実に関する調査研究会 2000)のなかで、学生支援活動への学生スタッフの参画が、理念を具現化していく学生を育成するきっかけとなる可能性を示唆している。

最後に、今後の課題について述べたい。本稿は、学修支援という領域に限定して調査を実施した。また、インタビュー対象者も4名と限定的であり、定性的な分析を行ったとはいえ、学生支援活動への参画を通じた学生スタッフの変容プロセスの全体像を十分に把握したとはいえない。それゆえ、今後は、支援領域や大学の設置形態、取り組みの形態等に配慮し、且つ、十分な対象者を確保しながら同様の分析を継続する必要がある。

また、「学修する個人」と「コミュニティの構成員」という2つの異なる方向に向けた変容の相互の関係性や、学生が獲得した知識、スキル、態度の詳細な内容とその獲得プロセスなど、今回の調査では詳細に明らかにし得なかった点も数多く残されている。これらについては、別途、焦点化した調査項目に基づくインタビューを実施し、本稿が解明したプロセスの精緻化を行うことが必要になる。

さらに、本稿は、学生スタッフ自身の語りから変容プロセスを明らかにしようとしたが、前述の通り、学生スタッフの変容は教職員らとの関係

性によって促される側面もある。それゆえ、今後は学生スタッフの語りを相対化していくという意味でも、教職員を対象としたインタビュー調査等を実施し、教職員側による働きかけと学生スタッフの変容との関係性についての検討も進める必要がある。

## 注

- 1) 近年では、リメディアル教育や初年次教育など、正課での教育活動を学生支援として捉える場合もある。しかし、本稿は、学生支援を厚生補導の延長線上に捉えるという従来の捉え方を採用する。
- 2) 大学における学生生活の充実に関する調査研究会（2000）においては、「従来、正課教育を補完するものとして考えられてきた正課外教育の意義を捉え直し、そのあり方について積極的に見直す必要がある。」としたうえで、「学生相談」、「就職指導」、「修学指導」などの充実の必要性について述べている。
- 3) 類似の取り組みとしては、その他にも、「ピア・ミディエーション」、「ピア・アシスタント」、「ピア・チューター」などが挙げられる（西山 2009: 31）。これらは、概念としては一定の峻別がなされているものの、実際の取り組みにおいて、実践者が明確な区別の下に使っているとは限らない。そこで、本稿では、「学生支援活動への学生スタッフの参画」という用語を使用することによって、これらの取り組みを広く検討の射程に収めることとした。
- 4) 日本学生支援機構の調査によれば、「ピア・サポート等、学生同士で支援する制度」を実施している4年制大学は、2005年時点で12.9%であったが、2010年時点では35.6%へと拡大している（日本学生支援機構 2011）。また、未実施の大学のうち、46.9%が今後「実施したい」と回答している（日本学生支援機構 2011）。
- 5) 参加動機に関連した研究としては、西本（2011）が挙げられる。同論文は、ある4年制の国立大学において実施した質問紙調査によって、「ピア・サポート」に対して興味を持っている1年次生の特性を明らかにしたものである。しかし、調査対象者がその後、「ピア・サポート」へ実際に参画したかどうかについては追跡していない。
- 6) 【支援活動前の状況】に含まれる〈教職員との緩やかな関係〉と〈教職員からの声かけ〉については、A大学の学生（No.1とNo.2）のみに該当し、〈公募情報の把握〉については、B大学の学生（No.3とNo.4）のみに該当する。これらを分析結果から除外しなかったのは、支援形態の差によるものである可能性が高いと判断されたためである。
- 7) 脚注6に同じく、【支援活動前の状況】に含まれる〈教職員との緩やかな関係〉と〈教職員からの声かけ〉、及び、〈公募情報の把握〉については、A

大学もしくはB大学のいずれかの大学の学生の身に該当する。

## 参考文献

- 青山巧・長澤郁夫・池山圭吾・福間敏之・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。
- 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: 61-7。
- 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。
- 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。
- 大石由起子・林典子・稲永努、2010、「大学における新入生支援としてのピアサポート－立ち上げの2年間をめぐる考察」『山口県立大学学術情報』3: 29-44。
- 大橋眞・齊藤隆仁、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: 31-8。
- 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。
- 木下康仁、2003、『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践－質的研究への誘い』弘文堂。
- 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: 145-61。
- 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－名古屋大学における実践を通して」『青年心理学研究』18: 51-62。
- 大学における学生生活の充実に関する調査研究会、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/b\\_menu/shingi/chousa/koutou/012/toushin/000601.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/012/toushin/000601.htm), 2013.10.18.)
- 中央教育審議会、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）」  
([http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm), 2013.10.18.)
- 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。
- 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 1 部門』 55: 81-91。
- 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: 228-34。
- 西本佳代、2011、「誰がピア・サポートをするのか」『大学教育学会誌』33(1): 130-6。
- 西山久子、2009、「ピア・サポートの歴史－仲間支援運動の広がり」中野武房・森川澄男編『現代のエスプリ ピア・サポート 子どもとつくる活力ある学校』ぎょうせい、502: 30-9。
- 日本学生支援機構、2011、「『大学、短期大学、高等専門学校における学生支援取り組み状況に関する調査（平成 22 年度）』集計報告（単純集計）」  
([http://www.jasso.go.jp/gakusei\\_plan/documents/torikumi\\_chousa.pdf](http://www.jasso.go.jp/gakusei_plan/documents/torikumi_chousa.pdf), 2013. 10.18.)
- 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。
- 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。
- Alexander W. Astin, 1984, “Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education”, *Journal of College Student Personnel*, 25: 297-308.
- Barney Glazer and Anselm Strauss, 1967, *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, New York: Aldine Publishing Company.  
(= 1996、後藤隆・大出春江・水野節夫訳、『データ対話型理論の発見』新曜社。)
- Mary Hampton and Cameron Norman, 1997, “Community-Building in a Peer Support Center”, *American College Personnel Association, Journal of College Student Development*, 38(4): 357-64.

## 謝辞

調査にご協力いただいた4名の学生の皆様、ならびにA大学・B大学関係者の皆様には、この場をお借りして深く御礼申し上げます。