

アカデミック・アドバイジング研究

第2号

2024

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2号

目次

研究論文

周囲の関与が学生の成長や健康に与える効果：

課外活動をする学生を対象にした全国調査からの検討

山野 洋一・岸岡 奈津子・深谷 麻未・松本 清・木原 宏子・
徳井 将平・渡邊 あい子・石田 明菜・衣川 知里・北村 尚久・
山下 純子・片山 日香莉・西田 祐太郎・曾谷 直樹・一ノ瀬 和憲

..... 1

Student Success の実現に向けた学習支援に関する研究：

学習支援専門職員へのフォーカスグループインタビューを通じた探索的検討

山田 剛史・木原 宏子・深谷 麻未・茅根 未央・
渡邊 あい子・岸岡奈津子

..... 9

研究ノート

学生アドバイザーに求められる能力と実践を通じた成長

岸岡 洋介・山野 洋一・深谷 麻未・岸岡 奈津子・清水 栄子

..... 17

実践報告

分野横断的学修における障壁と学修者の「資源」に着目した

アカデミック・アドバイジング

柿原 豪・神田 麻衣子

..... 25

自立した学習者の育成を目指す個別学習支援の方法：

初年次学生に対する支援の単一事例研究から

木原 宏子・茅根 未央

..... 33

編集後記

周囲の関与が学生の成長や健康に与える効果：

課外活動をする学生を対象にした全国調査からの検討

山野 洋一 ・ 岸岡 奈津子 ・ 深谷 麻未 ・ 松本 清 ・ 木原 宏子
(立命館大学) (立命館大学) (立命館大学) (東京工業大学) (立命館大学)
徳井 将平 ・ 渡邊 あい子 ・ 石田 明菜 ・ 衣川 知里 ・ 北村 尚久
(立命館大学) (立命館大学) (立命館大学) (立命館大学) (立命館大学)
山下 純子 ・ 片山 日香莉 ・ 西田 祐太郎 ・ 曾谷 直樹 ・ 一ノ瀬 和憲
(立命館大学) (立命館大学) (立命館大学) (立命館大学) (立命館大学)

要旨

本研究は課外活動をおこなう学生に対する教職員の支援や同じ課外活動をおこなう学生からの関与がどのような効果があるのかを明らかにすることが目的であった。2023年7月に課外活動をおこなう全国の大学生2310名を対象に調査を実施した。パス解析では課外活動をする学生に対して、周囲の支援がポジティブな効果があると仮定して、最終的なアウトカムに3つのモデルを設定した。最終的なアウトカムにモデルⅠは学生の健康、モデルⅡは学生生活の満足感、モデルⅢは学生の成長としたモデルをパス解析により比較した結果、モデルⅠがもっとも適合度が高かった。周囲の関与は学生の成長や満足感に正の効果があり、最終的には学生の健康に繋がること为本研究では明らかとなった。

キーワード

課外活動, エンゲージメント, 周囲の関与, 学生の成長と健康, 学生生活の満足感

1. はじめに

1.1 周囲の関与が与えるポジティブな効果

エンゲージメントとは、一般的に関与や参加の度合いを指し、ビジネスやマーケティング文脈では顧客が製品やサービスにどれだけ興味を持ち、どれだけ参加しているかを示す指標として使われてきた。近年、健康科学・産業保健や大学教育の分野でも、エンゲージメントという概念が注目されている。健康科学・産業保健の分野でのエンゲージメントは、職業性ストレスの研究で用いられるようになった。産業保健心理学では、精神的・身体的不健康やストレスなどネガティブな研究が95%を占めていたが、2000年前後から、人間の有する強みやパフォーマンスなどポジティブな要因にも注目する動きとして、仕事場面でのエンゲージメント（ワーク・エンゲージメント）の概念が普及した（島津, 2010）。ワーク・エンゲージメントは Schaufeli ら（2004）によって、活力・熱意・没頭の3つの要素から構成するとされている。また、ワーク・エンゲージメントを規定する要因のひとつとして、上司などの社会的支援があげられている（Hakanen ら, 2006）。ワーク・エンゲージメントのアウトカム指標には職務満足感や自己効力感、健康などがあり、エンゲージメントは別の個人にも「感染する」（クロス・オーバー効果）とされ、上司や

同僚などの間で生じることが報告されている（島津, 2010）。

大学教育におけるエンゲージメントとは学生の関与を発展させたもので、小方（2016）は、『「学生の学びへの取り組みや関与」という意味で、学習時間に加え、学びへの関心・意欲・態度、学びへの取り組み方などの質的なものを含み、大学が学生を学びに参画させる働きかけとも関わる、相対的な用語』と定義している。また、山田（2009）は、国内外の研究において、学生の関与やエンゲージメントは学生の学びや成長に大きく影響することを報告している。さらに Pascarella（1985）は大学教職員や学友との相互作用が学生の努力に影響を与えること、山田（2009）は学生の関与を促すうえで教員の学生への関与が重要であることを指摘している。学生エンゲージメントのアウトカム指標としては、学生満足度（Kuh ら, 1997）や自己効力感（山田, 2018）などがあり、薬物使用や抑うつ予防（たとえば Wang ら, 2014 ; Li ら, 2011）などの健康に効果があることが報告されている。

エンゲージメントは各分野で様々な定義がされているが、根本に周囲の関与や社会的支援がある。また、各分野で満足感や自己効力感、健康へのポジティブな効果があることが示されている。上述の学生エンゲージメントは正課の文脈で述べられているものが多いが、学生生活には正課以外の活動も含まれる。例えば、課外活動においても同様に周囲の関与がポジティブなアウトカムに効果があると言えるだろうか。

1.2 課外活動による学生の成長と周囲の関与

海外では、課外活動は Student Success への 1 つの要因と考えられている（Kuh ら, 2006）。Student Success をキーコンセプトとして掲げているアカデミック・アドバイザーにおいても、学生の科目選択に対する不安を取り除き卒業に導くという目的に加え、学生の素養や気持ち、態度も考慮することを重要視し、授業だけでなく課外活動が学生の成長に役立つ活動（たとえば、仲間意識、人格形成、幅広い才能を培うもの）と捉え支援している（清水, 2015）。Terenzini ら（1995）の調査では、正課と課外活動の両方をおこなっている者ほど、学習成果である学問的知識（Intellectual Skill）の獲得の程度が高いことや、山田ら（2010）の調査では、正課外は正課に対して、汎用的技能の一部である社会的関係形成能力や持続的学習・社会参加力などを獲得する役割があることが示された。また、Kuh（1991）は課外活動における学生の成長においても、学生の関与が重要であることを指摘している。池田ら（2019）は、課外活動における周囲の支援や学生の関与とキャリアレジリエンスの関連性を調査し、教職員の支援や同期からの支援がキャリアレジリエンスを高めることを示した。それ以外にも、深谷ら（2023）の全国 3155 名の課外活動を行う学生を対象とした調査では、課外活動を通じて、レジリエンスや企画力、自己主張、対人スキルなどの 6 つの領域のスキルが身につくことが報告されている。さらに、深谷ら（2023）の調査結果をもとに、資料 1 に示す短縮版課外活動をする学生の成長実感尺度（SSG-25）¹⁾が開発され、SSG-25 は学生生活の満足感、健康習慣、教職員や先輩・友人の支援と正の相関があることが明らかとなっている（Yamano ら, 2024）。

1.3 本研究の目的と仮説

先行研究から課外活動においても、教職員の関与や学生同士の関与は学生の成長に効果

があることが示されている。また、課外活動を通じた学生の成長は、満足感や健康習慣と関係することが明らかになっている。そこで、本研究は課外活動において、周囲の関与が学生の成長以外にも学生生活への満足感、健康に効果があるのか検討をおこなった。また、学生が健康であるから成長や満足感を得るのか、成長や満足感といった自己実現の達成が健康を促すのかが不明なため、これらの関連性を明らかにすることを目的とした。

なお本研究では、周囲の関与は「課外活動をする学生への教職員の支援と同じ課外活動団体の学生同士の支援」、学生の成長は「SSG-25 の 7 つの領域における自己効力感」、学生生活の満足感「正課と課外に対する没頭感や安心感、意味づけ」、健康は「食事や睡眠、運動、薬物摂取などの健康習慣」と操作的に定義し、3 つの仮説モデルを検証した。

モデルⅠ：課外学生への周囲の関与は学生の成長と学生生活の満足感に正の影響があり、学生の成長と学生生活の満足感健康に正の影響がある。

モデルⅡ：課外学生への周囲の関与は学生の成長と健康に正の影響があり、学生の成長と健康は学生生活の満足感に正の影響がある。

モデルⅢ：課外学生への周囲の関与は学生の健康や学生生活の満足感に正の影響があり、学生の健康と学生生活の満足感学生の成長に正の影響がある。

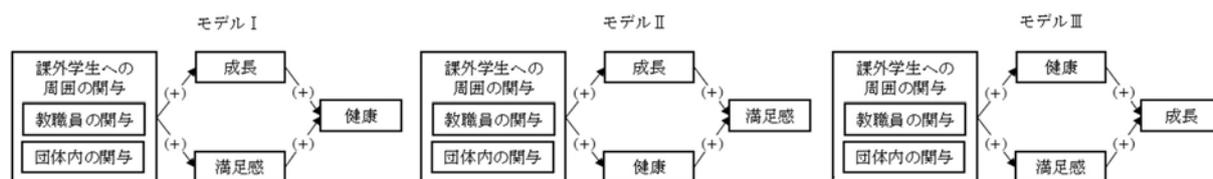


図 1 仮説モデル

2. 方法

2.1 対象者と調査日時・調査項目

調査は Web 調査会社であるクロス・マーケティング社に依頼した。2023 年 7 月に全国の大学生を対象に実施し、2310 名から回答が得られた。平均年齢と標準偏差は 20.37 ± 1.56 歳であった。本調査は Yamano ら (2024) の調査と同一セットのデータを再分析した。調査項目は属性項目と SSG-25、自作の尺度²⁾であった。SSG-25 の教示文は、「あなたは課外活動を通して以下のことがらを、どの程度できる自信がありますか。あてはまるものをお選びください。(なにも活動していない、これから活動する方は普段の学生生活を想像してお答えください。)」であった。なお、調査開始時に課外活動をおこなっている学生だけが調査対象であることに同意を得ているが、4 年生などは引退している可能性があるため、上記の教示文とした。

周囲の関与尺度は山田 (2004) のソーシャル・サポート尺度を参考に情報、情緒、道具的、インフォーマルなサポートについて、教職員や同じ活動をする先輩・後輩・友人から、どの程度あったかを 6 件法で回答を求めた。教職員の関わり 5 項目、団体内の関わり 5 項目の合計 10 項目として、教示文は「以下はあなたが課外活動をおこなうことについて、周囲からの関わりが書かれています。課外活動を進めるうえで周囲からの関わりはありましたか。なにも活動していない、これから活動する方は普段の学生生活を想像してお答えください。」とした。「教員・職員・コーチ・地域住民」，“先輩・後輩・友人”とダブ

ル・バーレルを含む項目とした理由は、2023年3月に実施した同規模の予備調査において独立した項目として調べた際に、別々の因子ではなく同じ因子として抽出されたためである。

大学生活の満足感尺度は、単に大学生活に満足しているかどうかという1項目ではなく、正課・課外に対して、没頭感や意味づけなどの10項目を作成した。教示文は「以下はあなたの課外活動や学業、学生生活について書かれています。現在のあなたの考えに当てはまるものをお選びください。」とし、5件法を用いた。

健康行動尺度はブレスローの7つの健康習慣（Breslow, 1980）を参考に設問項目を作成した。教示文は、「現在のあなたの健康習慣についてあてはまるものを選択してください」として、5件法であった。7つの健康習慣には、「適度な飲酒」、「喫煙しない」も含まれるが、本調査では対象者が20歳未満の場合に配慮して、項目の表現を「過度な飲酒・喫煙・カフェインの摂取をしない」とした。

2.2 分析方法

上記の3つの尺度は、最尤法のプロマックス回転により因子の抽出をおこなった。累積寄与率が50%を超えるように項目の変更をおこない、固有値の減衰状況などから、抽出する因子数を判断した。因子分析後は、抽出された因子とSSG-25を変数としたパス解析をおこなった。パス解析におけるSSG-25の処理は、資料1に示す原文の7尺度別の得点（合計点/項目数）を観測変数として、学生の成長（SSG-25）を潜在変数とした。

3. 結果

因子分析の結果と各下位尺度得点の平均値と標準偏差を表1～3に示した。課外活動における周囲の関与は教職員の関与と団体内の関与の2因子が抽出された（表1）。学生生活の満足感と正課の満足感と課外活動の満足感の2因子が抽出された（表2）。健康習慣は食事・体重・運動・薬物摂取の健康関連行動と睡眠衛生の2因子が抽出された（表3）。いずれの尺度ともに累積寄与率は50%以上で α 係数は.719～.935であった。SSG-25を構成する各尺度の平均得点と標準偏差は、レジリエンスが 4.05 ± 0.94 、キャリア・企画が 4.15 ± 0.93 、社会的規範と多様性理解が 3.98 ± 1.02 、チームの目標達成スキルが 3.95 ± 0.95 、自己主張方略が 3.86 ± 1.00 、対人スキルが 4.16 ± 0.90 、学習方略（SSL）が 3.99 ± 0.96 であった。各7つの尺度の得点はいずれも最小値が1、最大値が6であった。各変数間の相関はすべて、有意な正の相関関係が認められた（表4）。

表1 課外活動における周囲の関与尺度の因子分析

	因子	
	1	2
団体内の関与($\alpha=.935, M=3.96, SD=1.21$)		
6_課外活動(大学)の先輩・後輩や友人は親身になって喜びや悲しみを共感してくれる	.906	.003
7_課外活動(大学)の先輩・後輩や友人は困ったことを解決する情報を提供してくれる	.885	-.004
8_課外活動(大学)の先輩・後輩や友人はお願いしたことを引き受けてくれる	.885	.000
9_課外活動(大学)の先輩・後輩や友人は家族のように親身に接してくれる	.835	.058
10_課外活動(大学)の先輩・後輩や友人とは課外活動以外でも付き合いがある	.774	-.006
教職員の関与($\alpha=.935, M=3.54, SD=1.18$)		
4_教職員やコーチ、地域の人は家族のように親身に接してくれる	-.021	.886
1_教職員やコーチ、地域の人は親身になって喜びや悲しみを共感してくれる	.023	.884
2_教職員やコーチ、地域の人は困ったことを解決する情報を提供してくれる	.053	.830
3_教職員やコーチ、地域の人はお願いしたことを引き受けてくれる	.064	.815
5_教職員やコーチ、地域の人は課外活動以外でも付き合いがある	-.051	.722
	累積寄与率	
	62.02	77.93

回答件法: 1,まったくなかった 2,なかった 3,あまりなかった 4,すこしあった 5,あった 6,非常によかった

表 2 学生生活の満足感尺度の因子分析

	因子	
	1	2
正課の満足($\alpha=.871, M=3.59, SD=0.79$)		
7_学業は私にとって価値がある	.871	-.065
8_学業は私にとって安全・安心なものである	.776	.038
6_私は学業に没頭している	.719	-.073
5_私は学業に満足している	.711	.029
9_私の人生にとって学生生活は有意義なものである	.598	.223
10_私は課外活動や学業だけではなく余暇も満喫している	.406	.280
課外の満足($\alpha=.903, M=3.51, SD=0.93$)		
2_私は自分の課外活動に没頭している	-.075	.855
3_課外活動は私にとって価値がある	.005	.855
1_私は自分の課外活動に満足している	.031	.819
4_課外活動は私にとって安全・安心なものである	.064	.801
累積寄与率	55.90	68.47

回答件法: 1,まったくあてはまらない 2,あてはまらない 3,どちらともいえない 4,あてはまる 5,非常にあてはまる

表 3 健康習慣尺度の因子分析

	因子	
	1	2
健康関連行動($\alpha=.719, M=3.38, SD=0.77$)		
5_栄養のバランスがとれた食事をとっている	.706	.056
7_適性な体重を維持している	.582	.000
3_必ず朝食をとっている	.485	.080
9_過度な飲酒・喫煙・カフェインの摂取をしない	.465	-.079
6_適度な運動をおこなっている	.459	.107
8_夜食・間食をしない	.424	.118
睡眠衛生($\alpha=.809, M=3.03, SD=1.09$)		
2_睡眠のリズムは整っている	-.096	1.058
1_自分にとって適切な睡眠がとれている	.198	.567
累積寄与率	42.15	53.86

回答件法: 1,まったくあてはまらない 2,あてはまらない 3,どちらともいえない 4,あてはまる 5,とてもあてはまる

表 4 各変数間の相関係数

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)
(1) 教職員の関与	—												
(2) 団体内の関与	.590**	—											
(3) レジリエンス	.364**	.437**	—										
(4) キャリア・企画	.367**	.493**	.747**	—									
(5) 社会的規範と多様性理解	.329**	.431**	.666**	.736**	—								
(6) チームの目標達成スキル	.419**	.518**	.742**	.792**	.696**	—							
(7) 自己主張方略	.333**	.418**	.643**	.719**	.623**	.715**	—						
(8) 対人スキル	.411**	.537**	.791**	.861**	.738**	.829**	.703**	—					
(9) 学習方略(SSL)	.395**	.455**	.748**	.784**	.684**	.772**	.661**	.787**	—				
(10) 課外の満足	.432**	.579**	.414**	.429**	.381**	.443**	.387**	.458**	.411**	—			
(11) 正課の満足	.406**	.480**	.491**	.464**	.398**	.462**	.411**	.491**	.486**	.644**	—		
(12) 健康関連行動	.224**	.196**	.306**	.253**	.227**	.279**	.242**	.266**	.320**	.310**	.383**	—	
(13) 睡眠衛生	.182**	.145**	.208**	.177**	.165**	.230**	.203**	.181**	.270**	.212**	.287**	.571**	—

** $p<.01$

次に周囲の関与が学生の成長、大学生活の満足感、健康に影響するプロセスについて、仮説をもとにモデルのパス解析をおこない適合度を比較した。周囲の関与に関しては、教職員の関与と団体内の関与のパス係数の比較もおこなうため、それぞれを観測変数とし、両変数間に相関があると設定した。学生の成長は 7 つの尺度得点を観測変数とした。RMSEA と SRMR は、値が 0 に近いほどモデルの当てはまりが良いとされるため、モデル I・II・III を比較した結果、モデル I の適合度が高かった (図 2, 表 5)。

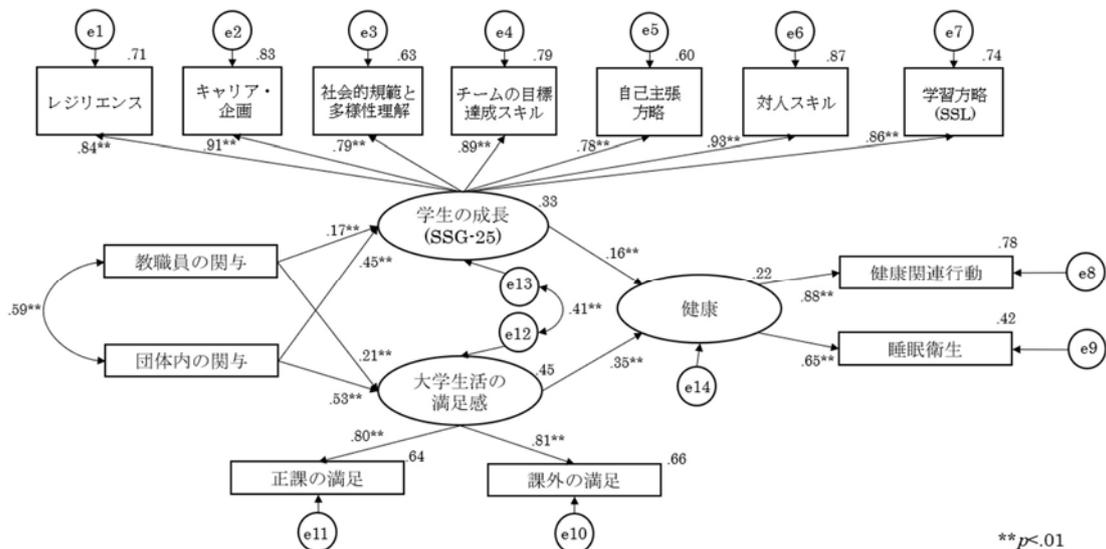


図 2 周囲の関与と健康を最終アウトカムとしたパス解析の結果

表 5 各モデルの適合度の比較

モデル(最終アウトカム)	χ^2	df	p	GFI	$AGFI$	CFI	$RMSEA$	$SRMR$	AIC
モデル I (健康)	532.427	59	.001	.963	.943	.978	.059	.026	596.427
モデル II (満足)	875.848	59	.001	.962	.946	.962	.077	.047	939.484
モデル III (成長)	568.378	59	.001	.963	.943	.976	.061	.032	632.378

4. 考察

本研究は、課外活動をおこなう学生に対する周囲の関与が、学生の成長や学生生活の満足感、健康に与える効果のプロセスについて、検証をおこなうことであった。適合度の比較からモデル I の当てはまりがもっとも良く、課外活動においても教職員の関与や同じ課外団体内の学生同士の関与がポジティブなアウトカムを産み出すことが示された。正課では教職員や学生の関与がポジティブなアウトカムを産み出すとされていたが、課外活動に対する教職員の関与や団体内の関与は学生の成長と学生生活の満足感にポジティブな効果を与えるだけでなく、最終的には健康に繋がることが明らかとなった。

さらに具体的に記述すると、課外活動をおこなう学生に対して教職員の課外活動に対する支援と、同じ課外活動をおこなう他学生からの課外活動に関する支援は、レジリエンスや学習方略、企画力、対人スキル、自己主張方略、チームの目標達成、多様性の理解の様々なスキルに対してやり遂げることができると思う自信の程度を高めることが明らかとなった。同時にそのような教職員や同じ団体内の学生からの支援は、正課や課外活動に対する満足だけではなく、意味づけや没頭感、安心感を高めることが明らかとなった。以上の結果から、このような自信の程度である自己効力感や大学生活への満足感は、最終的に、学生の適正な食事や運動などの行動や薬物を摂取しないなどの行動、適切な睡眠衛生として表出されることが示唆された。

起点である課外活動学生に対する関与に関しては、教職員の関与、団体内の関与ともに成長や満足感に正の効果があるが、効果の強さは同じ団体内の学生からの支援のほうが高かった。教職員の支援と団体内の学生の支援に相関があることから、教職員は個別に学生の課外活動を支援するだけではなく、課外活動団体を構成する集団に対しても、学生間で相互の関与が促進されるような支援をおこなうことで、より効果が高まるかもしれない。

最後に本研究の限界について言及する。本研究は起因として周囲の関与を設定し、成長や満足度を通じて、最終的なアウトカムに健康があると時系列を想定した。しかし、本研究は 1 時点での調査であり、追跡調査はおこなっていない。また、課外活動をおこなっていない学生との比較など統制群の設定もなされていない。今後は、追跡調査での最終アウトカムの検討や統制群との比較をおこなう必要がある。また、周囲の関与は社会的支援のレベルで、具体的な行動レベルで周囲からどのような関与があったのか、その関与がどのようなポジティブなアウトカムや観察できる行動変容に繋がっているのかをインタビューや行動観察、行動日記などの質的な分析も必要である。さらに、具体的な課外活動の成績などの指標も加味していく必要があると考えられる。

謝辞

本研究は立命館大学 Grassroots Practice Support Program to Promote R2030 (採択番号：23G062) の取り組みの一部である。本研究にご協力いただきました立命館大学の

教職員の皆様に心より感謝申し上げます。本研究において開示すべき利益相反はない。

注

1,2) 研究・教育目的において、本研究の SSG-25, その他の尺度の使用およびフィードバックの方法や内容, 論文化について、著者に許可を得る必要はない。

資料 1 短縮版課外学生の成長実感尺度 (Yamano ら, 2024 より作成)

原文の尺度	原文の因子	短縮版項目
I. レジリエンス	活動への価値を見出す力	今は意味のないことでも今後役に立つと思えること
	困難でも継続する力	課題の解決に向けて最後までやり抜く気持ちをもつこと
	自身に一貫性を持たせる力	よく知っている人が思ってもいないことをしても冷静でいられること
II. キャリア・企画	運営・企画力	こまめに会議や企画の連絡をすること
	計画力	手分けして課題に取り組めるよう、役割分担を決めること
	役割調整力	自身の役割について周りの声をきくこと
	ITスキル活用力	インターネットを活用して適切な情報を検索すること
III. 社会的規範と多様性理解	国際・多様性の理解	国内・国外の様々な人に対して、分け隔たりなく接すること
	ルール・マナー	必要に応じてルールやマニュアルを作成すること
IV. チームの目標達成スキル	チームをまとめる力	人と人が仲良くなれるよう繋ぐこと
	課題を自分事にする力	自分の身近ではない課題についても自分事にする
	周囲を観察する力	自分が目標とする人を観察して特徴を取り入れること
	役割を分担する力	1人でやろうとせず周りに任せながら巻き込んで取り組むこと
V. 自己主張方略	折り合い方略	人ができそうな仕事と自分ができそうな仕事を分担すること
	積極的方略	立場が上の相手でも間違っている場合は指摘すること
VI. 対人スキル	他者から援助を得る力	先輩からアドバイスを受けること
	相手の気持ちを理解する力	コミュニケーションから感情を読み取ること
	情報を共有する力	誤解をうまないようにこまめに情報共有をすること
	自己の感情を管理する力	感情的になりそうな場面では深呼吸をして落ち着かせること
	オンラインで交流する力	不測の事態にもオンラインを活用するなどの工夫をおこなうこと
	人を想いやる力	相手の強みやできていることに目を向けること
VII. 学習方略(SSL)	他者支援希求	学習を進めるとき、専門的な知識を持っている人に支援や協力を求めること
	計画・調整	自分の生活スタイルを踏まえて学習計画を立てること
	目標設定・実行	学習計画した予定と今の状況にズレがないか確認しながら実行すること
	振り返り	学習面で、うまくできなかったことと一緒にうまくできたことも振り返ること

回答件法：(1) まったくできない、(2)できない、(3)あまりできない、(4)すこしできる、(5)できる、(6)よくできる

参考文献

Breslow, L. and Enstrom, J. E. (1980) "Persistence of health habits and their relationship to mortality," *Prevent Med*, 9, 469-483.

深谷麻未・木原宏子・岸岡奈津子・茅根未央・渡邊あい子・石田明菜・松浦祐子・西田祐太郎・尾本真璃恵・中山博文・本田容子・細川千絵・堀辺辰也・松本清・山野洋一 (2023) 「正課外の諸活動を通じた大学生の成長実感尺度の開発一質的内容分析による成長実感の探索と成長実感尺度の因子構造の検討一」『社会システム研究』(47), 157-176.

Hakanen, J., Bakker, A. B. and Schaufeli, W. B. (2006) "Burnout and work engagement among teachers." *Journal of School Psychology* 43, 495-513.

池田めぐみ・伏木田稚子・山内祐平 (2019) 「大学生の準正課活動への取り組みがキャリアレジリエンスに与える影響一他者からの支援や学生の関与を手掛かりに一」『日本教育工学会論文誌』, 43 (1), 1-11.

Kuh, G. D. (1991) "Involving Colleges: Successful Approaches to Fostering Student Learning and Development Outside the Classroom." Jossey-Bass Publishers.

- Kuh, G. D. and Vesper, N. (1997) “A Comparison of Student Experiences with Good Practices in Undergraduate Education between 1990 and 1994”, *Review of Higher Education*, 21 (1) : 43-61.
- Kuh, G. D., Kinzie, J. L., Buckley, J. A., Bridges, B. K., and Hayek, J. C. (2006) “What matters to student success: A review of the literature (Vol.8)”. Washington, DC: National Postsecondary Education Cooperative.
- Li, Y., and Lerner, R. M. (2011) “Trajectories of School Engagement during Adolescence: Implications for Grades, Depression, Delinquency, and Substance Use”, *Developmental Psychology*, 47 (1) : 233-347
- 小方直幸 (2016) 「『質の高い能動的な学び』を引き出すために教員の意識や教育プログラムの総体的な改善が不可欠」『Guideline』2016. 4-5: 50-51.
- Pascarella, E. T. (1985) “Students' affective development within the college environment”. *Journal of Higher Education*, 56 (6) , 640-663.
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B. (2004) “Job demands, job resources and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study.” *Journal of Organizational Behavior* 25, 293-315.
- 島津明人 (2010) 「職業性ストレスとワーク・エンゲイジメント」『ストレス科学研究』25, 1-7.
- 清水栄子 (2015) 『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—』東信堂.
- Terenzini, P. Springer, L. Pascarella, E. and Nora, A. (1995) “Influences Affecting the Development of Students' Critical Thinking Skills,” *Research in Higher Education* 36 (1) , 23-39.
- Wang, M. T. and Fredricks, J. A. (2014) “The Reciprocal Links between School Engagement and Youth Problem Behavior during Adolescence”, *Child Development*, 85: 722-37.
- 山田富美雄 (2004) 「完治困難な高齢患者の QOL 向上を目指したストレスマネジメント教育技法の開発」『研究成果報告書』, 31-36.
- 山田剛史・森朋子 (2010) 「学生の視点から捉えた汎用的技能獲得における正課・正課外の役割」『日本教育工学会論文誌』, 34 (1) , 13-21.
- 山田剛史 (2018) 「大学教育の質的転換と学生エンゲイジメント」『名古屋高等教育研究』(18) , 155-176.
- 山田礼子 (2009) 『大学教育を科学する：学生の教育評価の国際比較』東信堂.
- Yamano, Y., Kayane, M., Matsumoto, S., Uemura M., Nonaka, M., Shiki, A., Kihara, H., Fukaya, M., Ishida, A., Watanabe, A., Kishioka, N., Watanabe, Y., Hosokawa, C., Nakamura, S. and Ohmae, Y. (2024) “Shortened Version of the Extracurricular Student Growth Perception Scale (SSG-25) : Development of the Scale and Verification of its Reliability and Validity. (in press) ” *Social systems studies* (48).

Student Success の実現に向けた学習支援に関する研究： 学習支援専門職員へのフォーカスグループインタビューを通じた探索的検討

山田 剛史・木原 宏子・深谷 麻未・茅根 未央・渡邊 あい子・岸岡 奈津子
(関西大学)(立命館大学)(立命館大学)(東洋大学)(立命館大学)(立命館大学)

要旨

本研究では、近年の大学教育における学習履歴の多様化に伴い、年々ニーズの高まってきている学習支援をテーマに据える。米国の高等教育機関で重視される Student Success に着目し、その定義や構造および実現に寄与する関与（エンゲージメント）の検討を行うことを目的とする。具体的には、立命館大学 Student Success Program で専門的に学習支援を担うコーディネーター6名を対象にフォーカスグループインタビューを実施した。

その結果、SS の定義として、「スキル・情報の修得」「自己理解、判断力・責任」「自己決定と成長実感」の3層から構成されることが示された。また、SS に至る関与の方法として、5つのタイプ（「A.関与の基本姿勢」「B.情報提供・収集」「C.態度・言葉かけ」「D.学生関与の促進」「E.主体性の発揮を促す関与」）と15のカテゴリーが抽出された。

キーワード

Student Success, 学習支援, フォーカスグループインタビュー, 質的分析, エンゲージメント

1. 問題意識

1.1 大学における学習支援の展開

日本の大学における学習支援は、1991年の大学設置基準の大綱化とそれによる学生の多様化を背景に、2000年の「廣中レポート」や2008年の学士課程答申で学生支援や初年次教育の重要性が示されたことが契機となって全国に広まった。現在では全国のほとんどの大学で学習支援が提供されており、2021年の調査では、89.2%の大学が「学生支援において特に重視すべき領域」の一位として「修学・学習支援」を挙げ、また92.9%の大学が「修学支援〔教務・学習関係〕に関するもの」の組織を設置しているという（日本学生支援機構，2023）。2010年調査と比較すると、学習支援組織を置く大学の割合（82.5%）は10%程度上昇しており（日本学生支援機構，2011）、多様化する学生を支える機能としての学習支援の基盤的役割がこの10年でますます大きくなってきている。

学習支援が指す内容は、集団・個人に対する直接的な対人サービスや、空間・環境作り、LMS などに関連する間接的サービスなど多岐に亘る。特に、集団・個人に対する対人サービスでは、入学前教育、学習スキルの習得支援、授業内容に関する学習支援、レポート・論文作成支援、資格取得支援、成績不良の学生に対する学習支援、障害学生への

学習支援など（清水・中井，2022），その内容の広がりが見られる。また近年では，学生が履修等をはじめとする学習全般について自己決定できるように支援する仕組みとしてアカデミック・アドバイザーを行う大学も増加している（木原，2023）。学習支援の対象や方法が多様化する中で，その専門性に関する議論の必要性が高まっている。

1.2 学習支援と Student Success

「教授から学習へ（teaching to learning）」の転換に関する議論（Barr & Tagg, 1995）を機に，高等教育の分野においては，学修者中心（Student-Centered）の学びを提供する環境やカリキュラムの重要性が論じられてきた（例えば，Brown, 2008; Uygur & Yelken, 2021）。学修者中心の教育は社会で活躍するための知識や能力の習得に結び付くとされ（文部科学省高等教育局，2021），「学生が得る好ましい結果」を意味する Student Success（Cuseo, n.d.）に繋がる重要な要因の一つと捉えることができる。

Student Success は米国の高等教育分野において注目されてきた概念であり，古くは成績や卒業，学位の取得など学業面での成功を意味していた（例えば，Kuh et al., 2006）。近年，学生の多様化がすすみ，米国の大学では各大学にて定義の検討や作成がなされている。フロリダ大学では，「フロリダ大学コミュニティの全メンバーが，知的な成長，積極的な参加，ホリスティックな健康，そして大学を続け，適切なタイミングで卒業し，社会に貢献する個人的達成を促す解決焦点型の気質を成長させる，共有の責任である」¹⁾と定義している。また，カリフォルニア州立大学マーセッド校では，「カリフォルニア州立大学マーセッド校で学ぶ学生は，公立の研究大学である当校の特色を生かし，生涯学習，知識の創造と共有への情熱と能力を身につける」²⁾とされている。Kuh et al. (2006) は，これら Student Success に関する知見や文献を整理し，Student Success を，「学業的達成・教育目的に沿った活動への参加・満足度・期待される知識や技能，能力の習得・継続性・教育的目的の達成・卒業後の業績」と定義している。

また，学習支援の分野においては，Student Success に結びつく支援についても検討されてきた。米国のアカデミック・アドバイザーは，「学生の Student Success のための最大のリソース」であり，正確な情報の提供や履修スケジュールの支援だけでなく，学生が夢を抱き，探求し，発見し，成長できるような状況の支援の提供が必要とされている。アドバイザーの果たす役割としては，学生が自分なりの Student Success を定義し，評価したり，変化させたりすることをサポートすることとされている（National Academic Advising Association, 2017）。

以上のように，米国の高等教育機関において，Student Success は様々な形で定義が検討され，Student Success に寄与する要因の検討も行われてきた。その一方，日本の高等教育においては，Student Success の重要性について論じられているものの（Yamasaki et al., 2021 ; 清水，2021 ; 山田，2018），Student Success の定義や，寄与する要因および支援方法について十分に検討がなされていない。日本の大学生における Student Success はどのように定義されるか，またどのような支援が有効であるかについての検討は，学生に対して有益な支援を提供するために不可欠であると考えられる。

2. 目的

上記の問題意識に基づき，本研究では，日本の大学において Student Success を冠した

組織（立命館大学）で日常的に支援業務を行う専門スタッフが、(1) Student Success をどのように捉えているのか（定義）、(2) 学生が Student Success の実現に至るために、専門スタッフはどのような関与（エンゲージメント）を行っているのか（寄与する要因・支援方法）について、探索的に明らかにすることを目的とする。

3. 対象となる実践の概要

立命館大学では、『R2020 後半期（2016-2020）計画』³⁾の基本課題「学びの立命館モデル」の構築に向け、新たな学生支援政策である「包括的な学生支援体制」の拡充が掲げられた。それを受け、2017年度より全学生を対象として、Student Success Program (SSP)による支援を開始した。本プログラムでは、学生が主体的に支援プログラムに参加することにより、①自らの特徴や状況を多面的に捉える力、②自ら設定した目標を達成するために、学びをデザイン（創造・計画・選択）する力、③他者に協力を求めながら、自ら計画を実行に移す力、④自らの行動を振り返り、状況に合わせて調整・修正し、次につなげる力の4つの力を獲得することを Student Mission として掲げている。Student Mission は、Zimmerman (1998)の自己調整学習理論をベースに設計されており、計画・実行・省察のサイクルを繰り返すことにより、学生がメタ認知を習得するという考え方を支持している。コーディネーターは伴走支援しながら学生の自己調整学習を支えている。SSPの利用学生は、スケジュール管理やタスクの整理、取り組むことの明確化などの自立した学びと成長のために必要となる力やアカデミックスキルの獲得を目指している。支援形態には、支援ツール提供・集団支援（セミナー）・小集団支援（ピア・サポート）・個別支援の4つがあり、学生個々のニーズや学びの特徴に合わせて学生自身が選択できるよう設計されている。

各プログラムの運営および支援には、心理学、社会福祉、教育学といった領域に専門性を有する6名のコーディネーターが携わっている。コーディネーターによる個別支援は、基本的には1対1の対話形式で行われている。学生の状況（正課・課外・プライベート）に合わせて適切なタイミングで面談が行われ、概ね一人につき週1回から数か月に1回程度の面談頻度である。対話を通して学生の状況を整理・可視化することで学生自身に省察を促し、次の小さな行動目標を設定したり、計画や目標を調整したりと、Student Mission を達成するために個別ニーズに合わせた支援を行っている。このようなコーディネーターによるスモールステップ化やシェイピング（段階的に目標行動を獲得する方法）といった関わり、共感、励ましのような言語的説得・情動を喚起させるような伴走支援（スキャフォールディング）は、学生自身が成功体験を重ねさせることで自立した学び手として成長することに寄与していると考えられる（山野ら、2023）。

4. 方法

調査対象 立命館大学 SSP コーディネーター（学習支援専門職員）6名

調査時期 2022年10月

調査方法 調査対象である6名を、SSPでのコーディネーター業務の経験年数から若手3名（5年未満）、ベテラン3名（5年以上）のグループに分けた。そして、高等教育開発・青年心理学を専門とする教員Aを若手グループ、アカデミック・アドバイジングを専門

とする教員 B をベテラングループのインタビュー担当者として配置した⁴⁾。インタビューは、フォーカスグループインタビュー (FGI) による半構造化面接の形式で実施した。インタビュー同士の発言の相乗効果 (グループダイナミクス) が生まれること、本音が出やすく、短時間で多様な視点からの語りが得られることなどの利点から採用した。

調査内容 予めインタビュアー 2 名で聴取すべき内容を検討し、(1) 支援業務の内容 (1 項目)、(2) 学生の成功 (Student Success) に関する項目 (3 項目)、(3) 日々の業務における意識や課題 (4 項目) を設定した。本研究では (2) を分析対象とする。

FGI の進め方 インタビュー当日に質問内容を示したフェイスシートを配布し、記入してもらった内容を確認しながらインタビューを進めた。内容は IC レコーダーで録音し、時間は若手グループが 1 時間 23 分、ベテラングループが 1 時間 35 分であった。

分析方針・手続き 分析はインタビュアー 1 名 (教員 A) とインタビュー 5 名の 6 名で行った。本研究では、インタビュアーとインタビュー (調査対象) が一緒に分析を行うというスタイルを採用した。調査対象者が分析に関わることで、語られた内容の背景文脈をより深く理解しながら進めることが可能となる。ただし、語られた内容を変更したり、解釈に飛躍が見られたりといった主観性が入らないよう留意した。具体的には、各自がトランスクリプションを読み込み、重要と考える箇所をマークし、3 名以上の分析者が印を付けた箇所を中心に、その都度背景や意図なども確認・協議しながら抽出した。

5. 結果と考察

5.1 学習支援における Student Success

まず、コーディネーターが日常の支援業務の中で想定している Student Success (以下 SS) とは何かという視点から、SS の定義化を試みる。具体的には、RQ1「自身にとっての SS とは何か」に対して得られた言葉から、分析者の間で丁寧に協議を行い、以下のような SS の定義を導出した。また、これらは大きく 3 つの要素で構成され、狭義から広義へと一定の広がりを持つモデルとして同定した (図 1)。

“Student Success とは、学生自身が抱える修学上の困難さの解決に必要なスキル、情報やルールを修得すること。加えて、自身の課題の特徴や原因に対する理解を深め、何が必要かを判断し、責任を持つこと。最終的には、学生自身が納得のいく選択をし、全体で見れば前進していることや自分自身を乗り越えていることを実感しながら、今この瞬間を大切に生きられるようになること。”

この定義には、課題対応といった短期的な成功から、自己理解の深化や全般的な成長実感といった長期的な成長まで含まれている。清水 (2015) は、学習支援を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に分類し、その上で近年では具体的な技法や知識の提供だけではなく、個別学生の心理的状况まで深く関与する支援が求められ、その範囲が広がっていることを示している。また、van der Zanden et al. (2018) は、Student Success に関する研究のメタ分析を行い、「学業的達成」「社会情動的 Well-being」「批判的思考」の 3 つの領域から構成できると定義している (山野ら, 2023)。本 SS の定義および 3 層モデルは、このように拡張する学習支援の実践動向や分析結果とも符号するものである。

5.2 Student Success に至るための関与（エンゲージメント）の方法

次に、SS の実現に寄与する要因・支援方法を明らかにするために、コーディネーターによる日常的な個別支援（面談）場面での関与について検討する。具体的には、RQ2「学生が SS に至るためにどのようなことを行っているか」に対して得られた言葉を吟味し、計 56 個（若手 26 個、ベテラン 30 個）の関与の方法を選出した。そこから、分析者らで KJ 法による分類を行い、協議しつつ何度か再編の上、最終的に 5 つの関与のタイプ（「A.関与の基本姿勢」「B.情報提供・収集」「C.態度・言葉かけ」「D.学生関与の促進」「E.主体性の発揮を促す関与」）と 15 のカテゴリーを抽出した（表 1）。

これらの結果から、コーディネーターは認知的・行動的な関与以上に情緒的な関与を重視していること、最終的に学生自身が自分の課題と捉えて、主体的に関わっていくことを意識した関与が行っていること、経験年数の違いによって言及される関与の方法にも差異がみられることなどが特徴として得られた。また、これらの関与方法の選択は、学生の抱えている課題や置かれている状況、面談の進捗（初期・中期・終期）によっても異なることが議論の中で指摘された。特に、面談がいつ終わるのか、どうなれば終わりなのかの判断はなかなか難しいという声も聞かれたため、次にこの点について検討を行う。

5.3 面談が終わるとき

「面談はどこで終結するのか」に対する語りの内容から、「Ⅰ.自己理解の深化と自己決定力の向上」「Ⅱ.自分なりの表現の発露」「Ⅲ.学生自身の選択」の 3 つが生成された。

「Ⅰ.自己理解の深化と自己決定力の向上」では、〈自己理解が深まったりとか、自己理解との相対化というか、それを合わせた上で、どのスキルを使うかっていう判断ができるようになったとき〉や、〈自分が自分の学生生活をコントロールしていけるなって思ってくれる瞬間〉という語りによって表され、自分に合った方法や計画を選択し、自己決定できるようになったときに終結することが明らかとなった。

「Ⅱ.自分なりの表現の発露」では、〈誰かから何か言われたりとか、何かどっかから持ってきたりとか、SNS で使ってるような言葉を言う学生って多いから、そうじゃなくて、自分で悩んで、「自分、あー、もう、うー」ってなって出した言葉みたいのが出てきたら、もう大丈夫かなと思う〉や〈私には、このやり方が多分合ってるって分かって、頑張ってみますって言うっていけるとか〉という語りがあった。不安が高く、周りに合わせたり、借りてきた表現を使うのではなく、自分なりの言葉で自分の考えや選択を表現できるようになったとき、それが目印となって終結へ向かうことが語られた。

「Ⅲ.学生自身の選択」では、学生が自ら申し出る場合や自然と来なくなる時があることに加えて、〈SSP じゃなくても、どこでも、いろんな人に頼るなりしていけるかなと思う〉や、〈いつでも戻ってきて、相談乗るよっていうのは言っとくと、その本人に選択が任されるわけじゃないですか。それで、ほんとに戻ってこなかったときに、終了みたいな気がします〉という語りがあった。学生の選択を後押ししつつ、いつでも頼れるという言

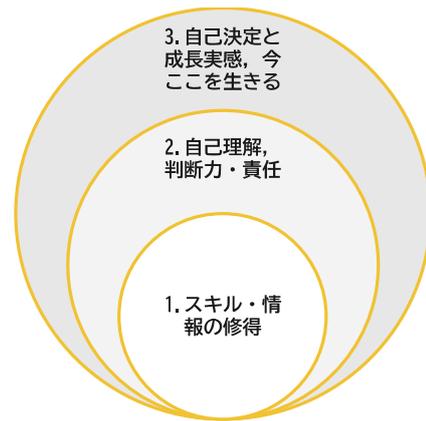


図 1 Student Success の 3 層モデル

表 1 Student Success に至るための関与（エンゲージメント）の方法

関与のタイプ	カテゴリ(個数)	言及率* (若手：ベテラン)	具体例
A. 関与の基本姿勢	1. 学生の成長に向き合う(4)	15.4% : 0.0%	10. 根本的には、もう誠実に向き合うしかない。
	2. 足場をかける(6)	11.5% : 10.0%	15. 一つ一つの変化を大事にしたりっていうのは、自分が心掛けてること。
B. 情報提供・収集	3. 学生情報を収集する(2)	0.0% : 6.7%	42. 単位修得状況を家族に言ってるか言えてないかが、本人の状態を左右するので、学費のことは、割とつっこみます。
	4. 情報・リソースを提供する(3)	11.5% : 0.0%	7. 初回のときは、情報提供だったり SSP でできることが何かあっていうことを見せる。
	5. 整理・構造化して見せる(2)	3.8% : 3.3%	4. 常に選択権を学生さんにお渡しして、こっちは整理とか、構造化とか、選択肢の提示。
C. 態度・言葉かけ	6. フィードバックする(4)	15.4% : 0.0%	24. できてないことに目が向きがちですけど、やっぱりできるようになったこととか、その人が得意なこととかも、いっぱいあると思うんで、それを積極的に伝える。
	7. タイミングを見る(6)	0.0% : 20.0%	38. 思い出しやすいキーワードとか、トピックとかを投げたり、そのタイミングもすごい気にして、しゃべってる気はします。
	8. 励ます(6)	19.2% : 3.3%	9. 自分で立てた計画が遂行できないときには、励ましモードに、より切り替わって、次、じゃあどうする、とかって言う。
	9. 待つ(4)	7.7% : 6.7%	5. 情報提供の、知ってるけど言わない、今、混乱させるから、この情報じゃないなっていうのはピックアップしては言う。
D. 学生関与の促進	10. 振り返りを促す(3)	0.0% : 10.0%	39. 基本的に振り返り。 46. 考える問いかけ。
	11. 語りを促す(3)	7.7% : 3.3%	37. 基本的に、私がしゃべりすぎないように気をつけて、語りを促す。
	12. 行動を促す(2)	0.0% : 6.7%	56. とにかく指を動かそう。10分後に帰ってくるよ、って今作業させて取り組むきっかけを作る。
E. 主体性の発揮を促す関与	13. 自分事化させる(4)	3.8% : 10.0%	27. あなたの問題だっていうのを、何回も言う。君はどう思うの？あなたはどうしたいの？とかは、ずっと問いかけ続ける。
	14. 見通しを持たせる(3)	0.0% : 10.0%	35. こういう場合だったら、こうなるよねとか、こう選んだら、こういうふうなプランになるよねとか。選ぶのは学生だけど、そういう見通しを持ってもらうような提案はします。
	15. 判断させる(4)	3.8% : 10.0%	22. なかなか握ってる手を離せない子もいたりとかして、こっちから一方的に離すっていうわけではなくて、私から見て、「これだけできるようになってるね」「どうしたい？」って聞く。

* 若手・ベテランそれぞれの総個数を分母に、言及された数から算出。10%以上に下線。

葉を残すことで、その挑戦を後押しする一言を掛けていることが特徴的である。

6. 最後に

本研究では、包括的学生支援を進める立命館大学 SSP に着目し、コーディネーター（学習支援者）が SS をどう捉えているのか、学生が SS に至るためにどのような関与（エンゲージメント）を行っているのかについて探索的検討を行った。本研究の意義として、

学習支援者の語りからボトムアップにより SS の定義と具体的関与の枠組みを導出したことが挙げられる。また、特定の部署・専門職を繋いで、リエゾン機能（多職種連携）を果たす新たな専門職（性）の可能性や、特定の専門的ニーズへの支援とは異なる、ポリシーゾーンの学生に対する学習支援のあり方など、今後さらに検討すべき論点も取り上げておきたい。日本の大学における学習支援の取り組みは今後より重要性を増すものであり、組織的な実践の展開と多角的なアプローチによる研究の蓄積は急務の課題である。

謝辞

本研究のインタビューにご協力いただいた追手門学院大学の清水栄子先生、立命館大学の石田明菜氏に感謝申し上げます。なお、本研究は JSPS 科研費 18K02703（研究代表者：山田剛史）の助成を受けたものです。

付記

本研究の一部は、日本アカデミック・アドバイジング協会第 3 回年次大会（山田ら，2023）において発表されました。

注

- 1) University of Florida(n.d.)“Student Success” <https://studentsuccess.ufl.edu/about/> (2023/11/14 閲覧)
- 2) UC Merced(n.d.)“Student Success Definition” <https://success.ucmerced.edu/student-success-definition> (2023/11/14 閲覧)
- 3) 立命館大学 (n.d.)「R2020 (2016-2020) 後半期計画」 <https://www.ritsumei.ac.jp/features/r2020/> (2023/11/14 閲覧)
- 4) インタビュアー兩名は、2017 年度以降 SSP の指導・助言に携わっており、調査対象者（コーディネーター）との信頼関係は十分に得られている。

参考文献

- Barr, R. B., & Tagg, J. (1995) “From Teaching to Learning: A New Paradigm For Undergraduate Education.” *Change: The Magazine of Higher Learning*, 27(6), 12-26.
- Brown, J. K. (2008) “Student-Centered Instruction: Involving Students in Their Own Education.” *Music Educators Journal*, 94(5), 30-35.
- Cuseo, J. (n.d.) “Student Success: Definition, Outcomes, Principles and Practices.” Excerpt from “The Big Picture” in *E-source for College Transitions*, the National Resource Center for the First-Year Experience & Students in Transition, University of South Carolina.
- 木原宏子 (2023)「日本の大学における学習支援の現状と課題」『桜美林大学研究紀要 総合人間科学研究』3, 309-318.
- Kuh, G. D., Kinzie, J. L., Buckley, J. A., Bridges, B. K., & Hayek, J. C. (2006) *What Matters to Student Success: A Review of the Literature (Vol. 8)*. Washington, DC: National Postsecondary Education Cooperative.

- 文部科学省高等教育局（2021）「大学教育のデジタルイニシアティブ（Scheem-D）」 https://www.mext.go.jp/content/20200622-mxt_senmon01-000008059_4.pdf（2023/11/4 閲覧）
- National Academic Advising Association（2017）“Who Defines Student Success?” <https://my.nacada.ksu.edu/Resources/Product-Details?ProductsDetails=yes&ID=TK001>（2023/9/5 閲覧）
- 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の取組状況に関する調査（平成 22 年度）」 https://www.jasso.go.jp/statistics/gakusei_torikumi/2010/index.html（2023/10/24 閲覧）
- 日本学生支援機構（2023）「大学等における学生支援の取組状況に関する調査（令和 3 年度（2021 年度）」 https://www.jasso.go.jp/statistics/gakusei_torikumi/2021.html（2023/10/24 閲覧）
- 清水栄子（2015）『アカデミック・アドバイジングーその専門性と実践』東信堂.
- 清水栄子（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/>（2023/11/4 閲覧）
- 清水栄子・中井俊樹編（2022）『大学の学習支援 Q&A』玉川大学出版部.
- Uygur, M., & Yelken, T. Y. (2021) “Trainer Training Program Developed for Instructors About Student-Centered Teaching-Learning Processes and Its Effects: A Study of a Curriculum Development in Higher Education.” *International Journal of Curriculum and Instruction*, 13(3), 2981-3000.
- van der Zanden, P.J., Denessen, E., Cillessen, A.H., & Meijer, P.C. (2018) “Domains and predictors of first-year Student Success: A systematic review.” *Educational Research Review*, 23, 57-77.
- 山田剛史（2018）「大学教育の質的転換と学生エンゲージメント」『名古屋高等教育研究』18, 155-176.
- 山田剛史・木原宏子・深谷麻未・茅根未央・渡邊あい子・岸岡奈津子（2023）「Student Success をどのように捉え，どのように関与するか：学習支援専門職員へのフォーカスグループインタビューを通じた探索的検討」日本アカデミック・アドバイジング協会第 3 回年次大会.
- 山野洋一・岸岡奈津子・松本清・深谷麻未・茅根未央・木原宏子・西田祐太郎・渡邊あい子・石田明菜（2023）「個別の学習支援が大学生の学習方略に与える効果の検討：Student Success に着目した指標開発から関与の効果測定まで」『大学教育学会誌』45(2). 92-102.
- Yamasaki, M., Mikuriya, M. Shimizu, E., & Kishioka, N. (2021) “Promoting Engaged Learning & Student’s Identity via Academic Advising Function.” NACADA International Conference. C3.3 (C).
- Zimmerman, B. J. (1998) “Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models.” In Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J.(Eds.) *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*, New York, Guilford Press, 1-19.

学生アドバイザーに求められる能力と実践を通じた成長

岸岡 洋介 ・ 山野 洋一 ・ 深谷 麻未 ・ 岸岡 奈津子 ・ 清水 栄子
(京都外国語大学)(立命館大学)(立命館大学)(立命館大学)(追手門学院大学)

要旨

本研究では、1.成長支援プログラムの参加者から見た学生アドバイザーに求められる能力、2.学生アドバイザーの成長を明らかにすることを目的として、参加者 31 名のアンケート自由記述分析、学生アドバイザー14 名のアンケート（リーダーシップ行動尺度・社会情動スキル尺度）分析を行った。その結果、1.学生アドバイザーに求められる能力として①観察・分析、②自己理解につながるアプローチ、③参加者との向き合い方、④学生アドバイザーの連携・チーム内の環境調整、⑤ロールモデルとしての存在、⑥自己理解の深化・気づき・成長実感の 6 項目が抽出された。また、2.学生アドバイザーの成長として、対人志向支援、自己の強み活用、周囲との一体感に関する効果が認められた。これらの結果より、成長支援プログラムにおける学生アドバイザーへの効果的な能力開発を検討するための示唆が得られた。

キーワード

観察、振り返り、教職員との関わり、リーダーシップ行動、社会情動的スキル

1. 研究の背景と目的

1.1 研究の背景

近年、多様化する学生に対するきめ細やかな支援が求められている。学業面での支援の他、将来目標の設定や学生の成長支援などについて、正課・正課外教育や各種プログラム等において様々な支援が提供されている。学生同士による支援もその一つであり、全国の半数以上の大学で導入されている（日本学生支援機構，2022）。学生同士による支援は、汎用的技能の向上への寄与と同時にキャンパスにおける他の活動や学習への効果、また他学生への波及効果が窺える（泉谷・山田，2013）。アカデミック・アドバイジング（以下、「アドバイジング」という。）は、個々の学生の状況にそった支援であり、教職員や専門職の他に学生同士による支援も提供されている。学生同士によるアドバイジングは、履修等に関わる相談対応、ワークショップの他に、行事や企画等の開催によって、学内の他の学生と出会う機会といった正課外での様々な機会を提供している。

支援を受ける学生にとって支援担当学生はロールモデルとなる（中里ら，2015；鈴木，2016）他、学生目線による支援効果が認められている。例えば、学生同士によるアドバイジングは、他の学生とのつながりを広げることから、在籍継続率、学生の学業上・職業上・個人的な目標達成を意味するスチューデント・サクセスの促進に役立っている

(Zahorik,2011)。他方支援担当学生は、その活動を通じた内省等による個人の人間的成長の促進（大石ら，2010）や自尊感情・自己開示・社会的スキルの向上が見られる（山崎ら，2005）。

学生同士による支援を充実させるためには、支援担当学生の育成は重要である（大島ら，2022）。学習支援の場合、教える内容に関する知識だけでなく、自分の意見をプログラムに反映する力やグループを管理する経験が求められる（Walker,1999）。募集時の職務記述書によれば、アドバイジングには、コミュニケーション能力の他に協調性、問題解決能力、倫理的行動が求められている。成長支援プログラムにおける学生アドバイザー¹⁾のコンピテンシーとして、コーチングや他者理解を含む対個人としてのかかわり、またリーダー・フォロワーそれぞれの意識・スキルが抽出されている（岸岡ら，2023）。以上のように、支援担当学生にはその活動に見合う能力を身につける必要がある。

1.2 本研究の目的

筆者らは、学生アドバイザーの汎用的な育成プログラムの開発を目的としている。本研究では、参加者視点から見た学生アドバイザーの能力分析(調査①)、及びリーダーシップ行動そして社会情動的スキルから見た成長(調査②)に着目する。リーダーシップ行動は、リーダーシップによって他者に影響を及ぼす行動を言い、社会情動的スキルには、目標達成、自尊心、自信といった感情のコントロール、他者との協働がある（OECD，2018）。本研究では先行研究（岸岡ら，2023）と同様に、A大学の成長支援プログラムを事例対象とし、以下の2つの目的を設定する。

- ① 学生アドバイザーに求められる能力：プログラムの参加者を対象とした事後アンケート分析より、参加者の視点から学生アドバイザーの能力を明らかにする。先行研究（岸岡ら，2023）は学生アドバイザーの視点からの分析であり、参加者の視点から学生アドバイザーの能力を明確化されたものは管見の限り見られていない。
- ② 実践を通じた学生アドバイザーの成長：プログラム前後の学生アドバイザー対象のアンケートを通じて、リーダーシップ行動および社会情動的スキルにおける学生アドバイザーの成長を測定する。先行研究（岸岡ら，2023）において、質的な側面からリーダーシップ行動および社会情動的スキルに関わるコンピテンシーの存在が確認されたため、統計処理によってコンピテンシーが育成されているかを検証する。

2. A大学における成長支援プログラム

2.1 成長支援プログラムの概要

A大学の成長支援プログラムは、毎年参加者自身のリーダーシップ伸長を目的として2～3月頃に実施される実践型プログラムである。本研究では2023年2月25日～27日（宿泊型研修）で実施されたプログラムを対象とする。参加者は7大学33名であった。プログラムでは、参加者は大学混合で4～5名のチームに分けられ、テーマに基づいて設定された一人では解決できない様々なミッションを達成するために仲間との協働が求められる。参加者は実践と、参加者同士や学生アドバイザーとの振り返りを何度も繰り返し、仲間との関わり方や自身の課題と向き合う中で自分自身のリーダーシップへの気づきを得られるよう設計されている。

表 1 学生アドバイザー及び教職員への事前レクチャーのポイント

<p>A. 観察のポイント</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. チームの目標達成を意識した行動が取られているか 2. チームメンバーへの伝え方・聴き方がどうか 3. 参加学生個々人の目標に沿った言動となっているか 	<p>C. 教職員との関わりのポイント</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 学生アドバイザーにできていることと改善点を共に考える姿勢 2. 励ましや共感などのエンカレッジメント 3. 学生アドバイザー自身で困難を乗り越えられるような関わり
<p>B. 振り返りのポイント</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 振り返りに適した環境づくり 2. 質問を通じて、参加学生自身が現在の自分自身について気づき 行動変容のための意識や目標を明確にするサポートをすること 3. 客観的な視点から伝わりやすいフィードバックをすること 	

2.2 学生アドバイザーの役割と教職員との関わり

本プログラムの学生アドバイザー（17名）は、準備期間の5ヶ月に亘ってプログラムを企画し、当日のプログラム運営に加え、参加者の観察・振り返りを通じて参加者自身の目標達成を伴走支援している。支援を適切に行うために、当日は各チーム（7チーム）に対して、学生アドバイザー2名、さらに1チームもしくは2チームに1名の教職員を配置し、観察・振り返りを実施した。学生アドバイザーは運営も兼任しているため、参加者の活動中は2名のうち必ず1名は担当チームの全体や個人の動きを丁寧に観察し、振り返り時に学びを深める質問や客観的な根拠と事実に基づいた適切なフィードバックを行った。本プログラム担当教員は、準備期間に観察や振り返りの仕方など5回程度の事前レクチャーを学生アドバイザーに実施し、参加者の学びを促すため表1²⁾のA、Bのポイントを強調している。また、プログラム当日のみ参加する教職員は、学生アドバイザーの学びを深めるために、プログラム担当教員より表1のCのポイントについて共有された上でプログラムに参加している。

3. 調査と分析

3.1 調査①学生アドバイザーに求められる能力

3.1.1 対象者と調査方法

プログラム終了直後に参加者33名を対象としてオンライン調査を行い31名から回答が得られた。なお個人が特定されない形式で調査結果を学会や論文発表する旨を事前に説明し、記名式の任意参加で回答協力を求めた。

自身の成長に学生アドバイザーの関わりが影響したか（4件法）という設問に対するアンケート結果はすべての参加者が影響したと回答した（「とても影響を与えた（87%）」「どちらかというに影響を与えた（13%）」）。そのため参加者の自由記述から学生アドバイザーに求められる能力を明らかにすることが有効だと判断した。分析の対象とした設問は「影響を与えた理由を具体的に教えてください」、「研修全体を通して、「参考にしたい、真似したい」と思った学生アドバイザーの言動があれば、その名前と言動を教えてください」の2つであり、KJ法に準じて質問項目ごとに分類・カテゴリー化を行った。客観性を確保するために、筆者1名と共同執筆者2名の計3名で分類・分析をした。KJ法の具体的な手順は、(1)自由記述データについて1つの意味を含む文章を1項目として切り分けた（ラベル化）。(2)複数の文章が含まれる記述については内容を分割し、それぞれを1項目として切り分けた。(3)質的に類似しているデータを分類し（小グループ化）、それぞれに名前をつけた（表札づくり）。(4)小グループ化と表札づくりを繰り返

表 2 KJ 法により抽出した学生アドバイザーの能力

大項目	中項目	小項目	ラベル数
1	観察・分析	観察、観察眼、動きに気を配る、分析、性格をよく見る	6
		客観的な視点	2
2	自己理解につながるアプローチ	自分で考えさせる	3
		アドバイス・意見・助言・フィードバック	23
		伝え方	5
		適切なアドバイス、考える力を伸ばすためのアドバイス、自分やメンバーのための助言、いい所を踏まえたフィードバック、落とし込みやすいフィードバック	
3	参加者との向き合い方	理解できる様にゆっくり伝える、正確な言動、良い気分になる言動、言いたいことを全て伝える	7
		寄り添い・フォロー	3
		熱意・励まし	2
4	学生アドバイザーの連携・チーム内の環境調整	親しみやすさ	3
		モチベーション	3
		軌道修正	4
5	ロールモデルとしての存在	方向性（ズレ）を正す、話し合いの軌道修正、ズレの認識、別の話題を出す（視点の切り替え）	1
		ファシリテーション	13
		尊敬・能力	3
		寄り添い	3
6	自己理解の深化・気づき・成長実感	リーダーへの役割認識、リーダーシップ	9
		強みと弱みの理解	3
		気づき	3
		成長実感	3
		役割認識	1
		当事者意識の醸成	1
物事の捉え直し	1		

し、大きなグループとなるようにデータをまとめて能力要素を抽出した。複数の意味合いが認められる記述については、全員で協議し最もあてはまるまともに振り分けた。

3.1.2 結果と考察

KJ 法によって抽出された 96 枚のラベルのグループ編成を表 2 に示す。表と本文の記述は、大項目を【】、中項目を []、小項目を「」で示した。学生アドバイザーの能力として 6 つの大項目が抽出された。さらに、これら 6 項目につながる記述を分析し、項目間のつながりを図 1 に示す。以下、分析の結果と考察を述べる。

【1 観察・分析】は、参加者の個人やチームとしての動きをよく観察した上で関与することはその学びにプラスの影響を与える土台となっている。「あんなにも人のことをみて、分析できる力があるのが本当にすごい」「人の性格をよく見ていた」という記述から、学生アドバイザーのフィードバック等が観察による客観的な視点に基づいていることが窺える。これは、学生アドバイザーがレクチャーのポイント（表 1）に従い主観的な視点を加えないことで、参加者が自身の言動を客観的に把握することを促進している。

【2 自己理解につながるアプローチ】は、【1 観察・分析】に基づいた直接的な働きかけである。参加者の自己理解を促すために、学生アドバイザーは様々なアプローチを行っている。一つは客観的な視点の提供である。振り返りでは参加者は自分の経験を主観に基づいて振り返る。他方、学生アドバイザーは参加者の個々の言動に加え、チーム全体の状況を観察していることで別の見方を提示できる。「今までは自分で気づくことができなかつたことを発見させてくれたので、新たな視点で物事を捉えることができるようになった」等の記述から、客観的な視点の提供による影響が窺える。もう一つは、参加者自身に考えさせるという点について、「結論を言うのではなく、私たちが気づけるようにヒントをくれた」等、答えを提供するのではなく、自身で答えに辿り着くような支援である。参

加者の目標達成を意識したフィードバック³⁾については、自己理解につながるアプローチに関する記述で頻出した記述であった。フィードバックに関する記述では“自分やメンバーのため”“落とし込みやすい”等の表現が見られ、単なるフィードバックではなく、性格や特徴を加味した伝え方で参加者の成長につながることを示唆される。事前レクチャーでは、振り返り時においては、参加者同士が自身の経験に基

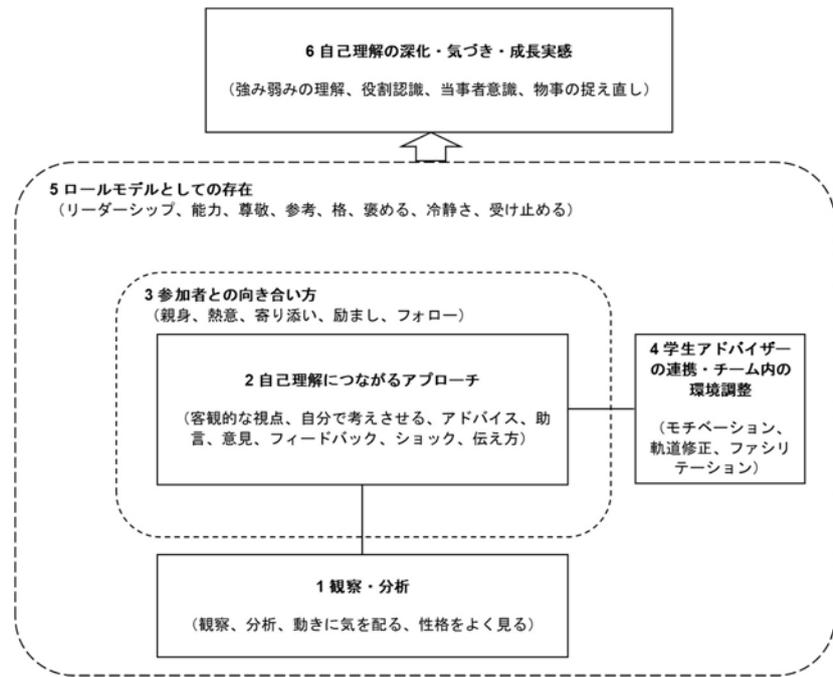


図1 学生アドバイザーの能力の項目間のつながり

づいた考えを臆せず話せる場や仲間と対話する場を設定し、参加者自らが改善点や良かった点に気づき行動変容につながるよう関わることが強調された。

【3 参加者との向き合い方】は、【2 自己理解につながるアプローチ】にも大きく関わる学生アドバイザーの姿勢である。「親身になって」「ワーク外でも親しみやすく」等、学生アドバイザーの雰囲気や寄り添う姿勢が参加者に好意的に受け止められている。観察や振り返り等多数の役割を担いながら、参加者に寄り添う学生アドバイザーの対応が参加者の回答に影響を与えたのだろう。

【4 学生アドバイザーの連携・チーム内の環境調整】についても、【2 自己理解につながるアプローチ】に大きく影響する要素として抽出された。「場を盛り上げてくれる人と冷静に物事を見れる人の2人がいなければできなかった」のように、学生アドバイザーの連携やそれぞれの強みを活かした関わりは学びの支援に有効である。さらに、「軌道修正してくれなければ話し合いが大きく脱線していた」「発言したことに対して周りの人にも意見を促していた」とあるように、参加者だけでは難しい場の調整は学生アドバイザーによる効果と考えられる。3や4については、各チームの学生アドバイザー2名による様々な角度から参加者の観察、各々の良さを活かした振り返りの効果だといえる。

【5 ロールモデルとしての存在】は、「リーダーシップはもちろんのこと、サポート精神も高く、能力値がどの人も高くて尊敬した」「誰かを見る側になった時参考にしていこう」等、成長支援プログラム全体を捉えた記述として抽出された。そのため、5は1, 2, 3, 4での記述につながる、学生アドバイザーの土台となっていると推察される。

【6 自己理解の深化・気づき・成長実感】は、1～5の学生アドバイザーの関わりや姿勢が参加者の学びや成長に影響を与える結果として抽出された。「感情の起伏が激しい私に、的確なアドバイスをくれた。そのおかげで自分の役割を振り返ることができた」といった役割認識、「本当に自分が成長できた要因」といった成長実感等がそれにあたる。

3.2 調査②学生アドバイザーの成長

3.2.1 対象者と調査方法

学生アドバイザーの成長を測定するため、学生アドバイザー16名を対象にプログラム運営前(T1)とプログラム運営1か月後(T2)の2時点でオンライン調査を実施した。調査時には、調査①と同様のインフォームドコンセントを行った。分析対象者は2時点の回答をマッチングできた学生アドバイザー14名($M_{age}=21.07$, $SD=.59$)である。氏名を用いたデータのマッチング後に対応表を作成し、匿名化を行った。なおT1とT2の間にプログラムの実施とプログラム担当教員主導の学生アドバイザーの振り返り⁴⁾が行われた。

調査項目は、属性項目と木村ら(2019)のリーダーシップ行動尺度と石川ら(2017)の社会情動スキル尺度を用いた。リーダーシップ行動は「率先垂範」、「挑戦」、「目標共有」、「目標管理」、「成長志向支援」、「対人志向支援」の6下位尺度30項目から構成される尺度である。社会情動的スキルは「他者感情への気づき」、「自己の強み活用」、「自己感情への気づき」、「周囲との一体感」の4下位尺度16項目から構成される尺度である。社会情動的スキルは、4つのスキルに対して、行うことの自信の程度である自己効力感を測定する尺度である。なお、社会情動スキル尺度は社会情動的コントロールスキル尺度の短縮版で、情動的コントロールという表記が情動のコントロールを測定する尺度と誤解を招くため、社会情動的スキルではなく社会情動スキルと命名されている。本稿では尺度名以外の「社会情動スキル」を「社会情動的スキル」に統一する。なお原文に従い各尺度得点の算出を行い、T1とT2の期間を独立変数、各尺度得点を従属変数とした対応のある t 検定を実施した。

3.2.2 結果と考察

表3に示すリーダーシップ行動の t 検定の結果、対人志向支援の下位尺度得点において有意な期間の主効果が認められた($t(13)=2.51$, $p<.05$)。表4に示す社会情動的スキルの t 検定の結果、自己の強み活用($t(13)=2.22$, $p<.05$)、周囲との一体感($t(13)=2.51$, $p<.05$)で有意な期間の主効果が認められた。以上より、学生アドバイザーは成長支援プログラムの実践を通じて、リーダーシップ行動における「対人志向支援」及び社会情動的スキルにおける「自己の強み活用」「周囲との一体感」で特に成長を実感しているといえる。

リーダーシップ行動における「対人志向支援」は集団維持に向けたメンバー間の人間関係づくりに関する項目からなる(木村ら, 2019)。また社会情動的スキルの「自己の強み活用」は話しかけやすい雰囲気を持っている、状況の変化に柔軟に対応する、といった内容であり、「周囲との一体感」は他者との協働作業の喜びや所属しているグループへの愛着を感じるといった内容であり、自己効力感を測定するものである(石川ら, 2017)。これらの行動やスキルは調査期間(T1~T2)で向上した能力であるため、プログラム中の経験が影響していると考えられる。具体的な経験として、上述したとおり学生アドバイザーの役割があり、参加者との関わりや他の学生アドバイザーや教職員との関わりが示唆される。プログラムにおける参加者との関わりや学生アドバイザー同士の関わりが「対人志向支援」といった行動変容につながり、「周囲との一体感」といった自己効力感の向上に寄与した。また教職員の適切な介入(観察の強化や振り返りの促進、エンカレッジ)が「自己の強み活用」といった自己効力感の向上に寄与したと考えられる。また事後

表3 リーダーシップ行動の t 検定の結果

	平均値	標準偏差	効果量(d)	t値
T1_率先垂範	4.71	0.50	0.19	-1.29
T2_率先垂範	4.81	0.53		
T1_挑戦	4.73	0.70	0.15	-0.74
T2_挑戦	4.84	0.79		
T1_目標共有	4.84	0.67	0.17	0.63
T2_目標共有	4.73	0.66		
T1_目標管理	4.79	0.51	0.19	-0.81
T2_目標管理	4.89	0.55		
T1_成長志向支援	4.73	0.60	0.07	-0.40
T2_成長志向支援	4.77	0.62		
T1_対人志向支援	5.30	0.51	0.37	-2.51 *
T2_対人志向支援	5.49	0.49		

* $p < .05$

表4 社会情動的スキルの t 検定の結果

	平均値	標準偏差	効果量(d)	t値
T1_他者感情への気づき	3.39	0.36	0.20	-0.84
T2_他者感情への気づき	3.46	0.35		
T1_自己の強み活用	3.27	0.42	0.43	-2.22 *
T2_自己の強み活用	3.45	0.42		
T1_自己感情への気づき	3.43	0.52	0.39	-1.86 *
T2_自己感情への気づき	3.61	0.38		
T1_周囲との一体感	3.41	0.41	0.76	-2.51 *
T2_周囲との一体感	3.70	0.34		
T1_SES得点	3.38	0.32	0.60	-2.67 *
T2_SES得点	3.55	0.27		

* $p < .10$, * $p < .05$

調査の前には、プログラム担当教員の主導のもと学生アドバイザーの振り返りを行っている。振り返り時の学生アドバイザーによる相互フィードバックを踏まえて、自身を客観的にとらえ内省することによる成長は先行研究（大石ら，2010）を支持する結果となった。なお、本プログラム以外の正課等の影響や相互作用が含まれる可能性も考えられるため、統制群との比較は今後の課題である。

4. まとめと今後の課題

本研究では、1つ目に参加者から見た学生アドバイザーに求められる能力として表2に示す6項目を明らかにすることができた。学生アドバイザーが参加者の成長に対して観察や振り返りを通じて真摯に向き合うことによって、参加者にとってロールモデルとしての存在につながっていることが把握できた。この点は、中里ら（2015）の調査でも指摘されており、学生アドバイザーと教職員の差異といえる。また今回明らかとなった6項目は、先行研究（岸岡ら，2023）で明らかとなった6つコンピテンシーと【1 観察・分析】【3 参加者との向き合い方】【4 学生アドバイザーの連携・チーム内の環境調整】【5 ロールモデルとしての存在】において多くの共通点があり、学生アドバイザーの育成における重要なポイントとなる。そして【2 自己理解につながるアプローチ】【6 自己理解の深化・気づき・成長実感】は、参加者の成長という観点から新たに抽出された重要なポイントとなる。さらに、参加者の成長につながる学生アドバイザーの能力のつながり（図1）を示すことができたことは、今後学生の成長支援につながるアプローチの一般化を目指す上で重要な示唆を得られたと考える。2つ目にプログラム実施による学生アドバイザーの成長実感として、対人志向支援、自己の強み活用、周囲との一体感に関する効果が認められた。これらは個々の学生アドバイザーとして参加者の成長支援に真摯に向きあったことの他にも、学生アドバイザー同士の支え合い、振り返りを通じた相互フィードバックによる内省の実施、プログラム中に学生アドバイザーに寄り添った教職員の情緒的関わりが彼らの自己効力感へ寄与したと考えられる。

本研究において、学生アドバイザー同士の関わりや学生アドバイザーと教職員との関わり的重要性については明らかにできたが、具体的な関わりについては明らかにできていない。それは今後の課題とする。

注

- 1) 本研究では、様々な活動で学生を支援する学生のことを学生アドバイザーとする。
- 2) 本プログラムは大学間連携事業で実施しているため、これまでの様々な成長支援プロ

グラムで実践豊富な教職員の振り返りティップス冊子（UNGLのアングル vol1. ～「振り返り」手法編～）を活用した。

- 3) 参加者の記述にある「アドバイス」、「意見」、「助言」、「フィードバック」等の類似する言葉については、それぞれの言葉に全く違う意味を見出すことはできなかつたため、「フィードバック」に統一して用いることとする。
- 4) プログラムの企画から本番までのプロセスについて、学生アドバイザー全体やそれぞれのワーク企画メンバー同士でそれぞれの良い点や改善点などを本音で伝えあつた。

参考文献

- 石川利江・松田チャップマン与理子・神庭直子・奥田訓子・鈴木文子（2017）「コーチングの介入効果評価のための社会情動スキル尺度作成の試み」、『桜美林論考. 心理・教育学研究』, 8, 1-10.
- 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』第 11 号, 66-67.
- 大石由紀子・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活動一立ち上げの2年間をめぐる考察『山口県立大学学術情報』, 第 3 号,29-44.
- 大島紀人・荒井穂菜美・落合舞子・鬼塚淳子・横山孝行・榎本真理子・高野明（2022）「大学生同士の支えあいを広げるピアエデュケーションの効果」『Campus Health』59 卷 2 号 32-37.
- 岸岡洋介・清水栄子・岸岡奈津子（2023）「成長支援プログラムの実践における学生アドバイザーのコンピテンシーに関する一考察」、『アカデミック・アドバイジング研究』第 1 号 9-16.
- 木村充・舘野泰一・松井彩子・中原淳（2019）「大学の経験学習型リーダーシップ教育における学生のリーダーシップ行動尺度の開発と信頼性および妥当性の検討」、『日本教育工学会論文誌』43(2),105-115.
- 鈴木えり子（2016）新入生履修相談会 ピアアドバイザーリーダーの意義についてーリーダー経験者へのインタビューを通しての考察『キャリアデザイン学部紀要』13,121-142.
- 中里陽子・吉村裕子・津曲隆（2015）「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」『アドミニストレーション』第 21 卷第 2 号, 91-110.
- 日本学生支援機構(2022)「大学等における学生支援の取組状況に関する調査（令和 3 年度（2021 年度）」結果報告
- 山崎理・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』第 5 卷 19-30.
- OECD（経済協力開発機構）（2018）『社会情動的スキルー学びに向かう力』明石書店
- Walker SA, Avis M. (1999) Common reasons why peer education fails. *J Adolescence* 22:573-577.
- Zahorik, D. (2011) Peering into the Future: Using Peer Advisors to Assist Changing Student Populations, *Academic Advising Today*, 34(1).

分野横断的学修における障壁と学修者の「資源」に着目したアカデミック・アドバイジング

柿原 豪・神田 麻衣子
(新潟大学)

要旨

本稿は 2021 年度から蓄積されてきた新潟大学におけるアカデミック・アドバイジングの相談事例 456 件のデータを整理した上で類型に振り分け、それらの特徴を考察している。その目的は、学生の自立／自律的な学修における障壁をふまえたアドバイジングのあり方に関する示唆を得ることにある。主な類型のうち、マイナー学修に関わる課題設定・分野横断の相談事例からは、学生が自ら探究課題を設定し、学びをデザインすることに困難や障壁を感じていることが窺えた。アカデミック・アドバイザーは学生の知識、技能、経験、興味・関心、問題意識、思考、表現、人間関係などを「資源」と捉えて言語化や可視化を行い、かれらが障壁を乗り越えるための足場かけを提供していた。それは社会学が論じてきた、社会で通用する価値としての「資本」とは異なる視点にもとづいている。

キーワード

メジャー・マイナー制度、分野横断的学修、学修相談、資源

1. はじめに

本稿は分野横断的な学修に関するアカデミック・アドバイジングの事例に着目し、それらの類型化と特徴の考察を通じて、学生が抱える困難や障壁をふまえたアドバイジングのあり方への示唆を得ることを目的としている。

新潟大学は文部科学省の「知識集約型社会を支える人材育成事業」に「全学分野横断創生プログラム（以下、NICE プログラム）」が採択され、2021 年度より全学的なメジャー・マイナー制を展開してきた。メジャーとは所属学部での専門教育学修、マイナーとはメジャー以外の分野についての学修を指す。両者を組み合わせた分野横断的学修により、複雑化した社会課題に複眼的視野でアプローチできる人材の育成が、新潟大学におけるメジャー・マイナー制の目的である。

NICE プログラムにおいて、従来から実施されてきた「副専攻プログラム」¹⁾は「オナーズ型マイナー」として刷新され、その他に「学修創生型マイナー」「パッケージ型マイナー」が創設された。「パッケージ型マイナー」「オナーズ型マイナー」の категорияの下には、特定のテーマや学問分野・専門領域にもとづいた複数の学修パッケージが開設されており、3 種類のマイナーで 44 のパッケージが展開されている（図 1）。

学修創生型マイナー (自己選択方式・14単位以上) 「分野横断デザイン」「分野横断リフレクション」各1単位を含む		
○学修創生		
パッケージ型マイナー (12単位以上)		
○アグロ・フードアソシエーツ	○ことづくり・マネジメント	○コミュニティ・マネジメント
○データサイエンスリテラシー	○ジオパーク	○地域災害環境システム
○ふるさと共創学	○外国語 (ロシア語)	○MOT基礎 (特許・経営および製品開発基礎コース)
○核エネルギー・災害科学	○農学から始めるDXとGX	○知能情報システム
○心理・人間学	○化学	○化学システム工学
○社会文化学	○生物学	○材料科学
○言語文化学	○自然環境科学	○建築学
○法学	○機械システム工学	○生物資源科学/流域環境学
○数学	○社会基盤工学	○応用生命科学/食品科学
○物理学	○電子情報通信	
オナーズ型マイナー (24単位以上)		
○環境学	○外国語 (ロシア語)	○統合化学
○外国語 (ドイツ語)	○外国語 (中国語)	○医学物理学基礎
○外国語 (英語)	○GIS (地理情報システム) リテラシー	○学校教育実践
○外国語 (フランス語)	○経済学	○データサイエンス
○外国語 (コリア)	○電子・情報科学	

図1 NICE プログラムのマイナー一覧
出典：新潟大学 (2023) 「マイナー学修一覧」

一方、新潟大学独自のマイナーである「学修創生型マイナー」には科目リストがない。その代わりに同マイナーでは、令和2021年度より開講した「分野横断デザイン」(1単位)というマイナー学修を支援する入門科目が1・2年次を対象に必修となっており、学生は授業の中で自身の興味・関心や問題意識を探究課題と位置づけ、これに沿った分野横断的かつ体系的な履修計画の作成を行う。

そこで、学生がマイナーの学びを体系的なものにするための支援の一環としてアカデミック・アドバイザーによる「学修デザイン相談」(以下、学修相談)も開設され、ここがアカデミック・アドバイジング(以下、AA)の場となっている。中野・井上(2022)の分類によると、現在新潟大学のAAは専門員型に該当し、学生のマイナー学修に焦点を当てた相談機会を提供している。

しかし、新潟大学が掲げる2030年度までにマイナーを全学化するという将来ビジョンを達成するには、現状のAA体制のままでは十分といえないことから、学内の教職員がマイナー学修について理解し、学修支援ができる体制を構築していく必要がある。したがって、学修相談事例からマイナー学修における困難を抽出・分析し、その対応をマニュアルとして整備するが求められている。

先行研究が示すように、マニュアルを整備していくためには、ひとまず学修相談事例のデータベースを構築した上で、それらの質的なデータを分析する必要がある(島田・河合2022)。そこで本稿は、これまで新潟大学で蓄積されてきた学修相談事例を精査した上で相談内容に応じた類型を設定し、その考察をふまえてAAのあり方をマニュアル作成に反映させる展望をもっている。清水・中井(2022)は、Q&Aの形式でAAを実施する当事者に向けて、あらゆる型のAAに対応可能な知見を提供している。本稿はこれを参照しつつ、学修支援に焦点を当てた一連の流れとそれに対応したティップス(tips)を組み合わせ

せたマニュアルの作成を射程にとらえており、本稿はその基礎部分に該当する。また研究目的に関して、実際のデータをもとに学修相談事例を類型化した先行研究が少ないことから、本稿がその方法を提示することは、当該事例研究における足場を築くことにつながると考えている。

2. 学修相談事例の類型化

学修相談は2021年4月より開始し、2023年11月10日までにのべ456件を実施してきた。相談の実施形式はコロナ禍であったこともあり、即時的な対応である対面（361件）・オンライン（3件）・電話（1件）とメール（91件）での対応を採用してきた。

相談事例の類型化を進めるためには、個々の相談内容を精査する必要があることから、本稿では方法として質的内容分析を採用した²⁾。類型の検討は2023年7月より行われ、「学修相談データベース」³⁾に蓄積された個々のデータを参照しながら適宜類型の名称や定義を修正してきた。その際には、学修相談を担当し、相談事例をテキストデータとして記録しているアカデミック・アドバイザー2名が議論を重ねることで、類型化における信頼性を高めている。なお、アカデミック・アドバイザーは相談内容を要約して、重要度の低い情報や重複する情報を削減しながらテキストデータを記録している。その結果、本稿における相談形式別の学修相談の類型とその内訳は表1の通りとなった⁴⁾。事例の類型への割り振りは、相談のテキストデータの文脈においてもっとも強調された記述にもとづいて行っている。以下では本稿が用いる類型について説明する⁵⁾。

表1 学修相談の類型とその内訳

(n=456)			
相談形式	類型	件数	割合 (%)
メール	履修関係	78	85.7
	マイナー制度関係	4	4.4
	「分野横断デザイン」関係	4	4.4
	学修相談の申し込み関係	3	3.3
	NICEプログラムのガイダンス関係	2	2.2
小計		91	100.0
対面・オンライ ン・電話	履修関係	163	44.7
	分野横断・課題設定関係	128	35.1
	「分野横断デザイン」関係	42	11.5
	マイナー制度関係	20	5.5
	その他	7	1.9
	進路関係	5	1.4
小計		365	100.0

「マイナー制度関係」には、学生がマイナー履修を検討する段階における、マイナー制度の概要に関する相談を割り振っている。マイナー制度をある程度理解した上でのマイ

ナーの型の選択や、マイナー科目の履修、科目の単位認定、マイナー認定に関する相談は「履修関係」にまとめている。また、これらに近い相談としてNICEプログラムのガイダンスについての問い合わせがみられたことから、「NICEプログラムのガイダンス関係」という類型も設定している。

主に学修創生型マイナー履修者を支援する「分野横断デザイン」の授業についての相談は、「『分野横断デザイン』関係」としている。例えば、授業で課される課題への取り組み方などの相談がここに含まれる。学修創生型マイナーでは、学生自身がメジャーとマイナーを関連づけながら、探究課題およびマイナーの履修によって達成が期待される到達目標を設定し、それらに沿った科目を選択する必要がある。ゆえに寄せられる相談のうち、文理横断や文理融合、分野横断的な学びに関する内容や、探究課題の設定に関する内容は「分野横断・課題設定関係」として、授業関係の相談から切り分けている。「学修相談の申し込み関係」は相談に向けた問い合わせがあることを示している。

「進路関係」には、インターン、就職、進学、留学、編入、退学に関する相談を含めている。この類型を設けた理由は、今後学内でマイナー制度が浸透していくにしたがって、マイナーで習得した知識・技能とキャリアとの接続や、大学院進学に向けた研究計画に関する相談が増えていく可能性を、アカデミック・アドバイザーが予覚しているからである。そして、上記いずれの類型にも該当しない内容は「その他」にまとめている。次章では、表1で示した類型のデータをもとに、学修相談の事例について考察していく。

3. 新潟大学における学修相談の特徴

3.1 相談形式によって異なる相談内容

学修相談の類型化を進めていく過程では、メールによる相談内容の内訳として、マイナー認定における単位の質問など、「履修関係」が85%を超えて圧倒的な割合を占めることが明らかとなった。この他、メールの相談内容には、「学修相談の申し込み関係」「NICEプログラムのガイダンス関係」といった問い合わせに近い特徴がみられる。

対面における主要な相談内容においても「履修関係」はもっとも多く、45%近くを占めている。ただし、「履修関係」のテキストデータを精査したところ、メールと対面では差異がみられた。すなわちメールにおける「履修関係」には、単位の読み替えの確認やマイナー認定に関する質問が中心となっており、対面では具体的に履修すべき科目の選択に関する相談が主要なものとなっている。

このように、メールと対面で同じ類型を用いても相談形式によって内容に差異が認められた例には、「マイナー制度関係」「『分野横断デザイン』関係」も該当する。これらも「履修関係」と同様に、メールでは短い文面での問い合わせが中心となっている。このことから、学生は質問や相談の内容に応じてメールあるいは対面の形式を選択しており、詳細な説明や相談が必要と思われる場合には、対面での相談を選択していることが推定される。対面形式にのみ登場する学修相談の類型には、聞き手に自分の状況を丁寧に説明する必要のある「進路関係」や、学修相談そのものではないが看過することのできない「その他」があり、このこともメールと対面による相談の質的差異を示すものといえよう。

3.2 マイナー学修における課題設定や分野横断的な学びの障壁

相談形式が学生の相談内容を規定する可能性が高く、詳細な説明を必要とする場合に対面形式が選択されることをふまえると、「分野横断・課題設定関係」に割り振られた学修相談事例の考察は、AA のあり方を検討する本研究にとって「履修関係」の相談とともに重要な議論となろう。以下では「分野横断・課題設定関係」から該当部分を抜粋したテキストデータ 6 件を示し、そこにあらわれる特徴を確認していく。その際、恣意的なデータ選定による考察を避けるため、2021 年度から 2023 年度までの各年度のうち、最初と最後の事例（2023 年度は 11 月まで）を挙げることにした。データの取り扱いに関しては、学修相談の受付時に説明しており、本稿は研究利用について学生の承諾を得たものを使用している。「学修相談データベース」は学生の個人情報を含むことから、NICE プログラム関係者以外のアクセスは制限されている。なお、データに挿入した丸括弧内の記述は筆者による加筆である。

- ① 「私の興味・関心はどれも断片的で、仕事を直接つなげるための道が見えない。具体的な仕事が決まっていない。まだ決めることができない。将来の夢が抽象的。」
(2021 年 5 月 18 日, 理学部 1 年)
- ② 「4 年生に進級する 2024 年に、1 年間ロシアに留学したいと考えているが、ロシアがウクライナに侵攻したことで、先行きが不透明になってきた。親や祖母からは心配されている。
ロシアの代替案として、リトアニアにある新潟大学の交流協定校ヴィリニウス大学かドイツのベルリンを候補として考えている。
メジャーで地理を学ぶが、そうするとマイナーと重複してしまう。マイナーとしては、『メディア』『政治』『国民』というテーマで、ロシアについて学ぶつもりである。」
(2022 年 3 月 15 日, 教育学部 1 年)
- ③ 「(分野横断デザインについて) 授業中の事前ワークへの取り組みかたの説明で、『メジャーとは別の領域か?』というポイントが提示されていたため、自分の作成したものは条件に合わないような気がするが、大丈夫か。」
(2022 年 5 月 19 日, 医学部 1 年)
- ④ 「(分野横断デザインの課題に関して、マイナーの)『名称』と将来像がうまく書けない。『長すぎる』というコメントを受けて、全面的に書き換えをしているところ。」
⇒ アカデミック・アドバイザー「マイナーでやりたいことは何?」
「今までの活動に関連したことで、視野を広げていくこと」
⇒ アカデミック・アドバイザー「今までの活動ってどんなこと?」
「地域貢献活動として、(地元スポーツチームの活動で) イベントに出演したり、ボランティアを行ったり、SNS で発信したり。ダブルホームでは、万代地区で企業と話し合ったり、イベントに参加したり、企画を行ったり、そんなことをしている。」
(2023 年 2 月 7 日, 経済科学部 2 年)

⑤「マイナーとして学ぶことが具体的にならない。関心領域がいろいろあってわからなくなった。」

「(関心のある分野と今学期履修登録した科目は) 国際問題, 国際交流:『平和を考える』『外国人と日本人』『国際共修』。ほとんど抽選科目, 履修の可否がまだわからない科目もあり, 不安。」

「人間の心理:『心と社会』→時間がとれるかどうか不安」

「(工学部の) 人間支援感性科学プログラム: 関心があるが, 科目履修に至っていない」

(国際問題に関心をもった背景)「高校のときに, カンボジアに留学予定だったが, Covid-19 のために行けなかった。行けなかったがゆえに, 国際的なこと, 医療, 科学技術開発, ロシア・ウクライナ戦争などをいろいろと調べた」

(2023年4月13日, 医学部1年)

⑥「推薦入学だが, 主専攻プログラムは入学時に決定していない。3つの主専攻プログラムそれぞれにやりたいことが点在している状況なので決めかねている。高校の倫理の授業がおもしろかったので, 大学入学前は哲学を専攻するつもりだった。だが本を読むのが苦手なので, 変えようと思った。」

「外国語を完璧にしゃべれるようになりたいという気持ちがある。ドイツ語を選んだのは, 多くの哲学者の母語だったから, 思想の勉強ができると思った。興味もっている特定の哲学者はいない。」

(2023年11月日, 人文学部1年)

上記の事例のうち, ①, ④, ⑤, ⑥は学修における課題設定に困難や障壁を抱えていることがわかる。②, ③においてはメジャーとマイナーの掛け合わせや, 分野横断的な学びから視野を広げることへの困難や障壁がみてとれる。ここからは新潟大学の学修創生型マイナーのように, 学生自ら探究課題を設定し, 学びをデザインすること自体が容易ではないことが窺える。それゆえ, AA による学修相談が重要となるわけだが, アカデミック・アドバイザーはいかに対応しているだろうか。

④の事例には, 相談内容を正しく把握するために, 文脈上アカデミック・アドバイザーの発言も含めている。ここでアカデミック・アドバイザーは学生に問いを投げて, 課題設定につながる学生の問題意識や経験を引き出している。本稿が類型について検討していく過程で, アカデミック・アドバイザーが「分野横断・課題設定関係」の相談について意識していることは, 上記のような対応であることがわかった。そこで, 2名のアカデミック・アドバイザーは議論を重ね, 学生がもっている知識, 技能, 経験, 興味・関心, 問題意識, 思考, 表現, 人間関係などをひとまず「資源」(Resources)と呼ぶこととした。

ところで, 本稿における「資源」と似た概念として, 社会学では「資本」(Capital)や「社会資本」(Social Capital)が用いられてきた。例えば, ピエール・ブルデューにおける「資本」は, 価格で表されて交換される客体ではなく, 身体化された能力や資格を指しており, それらは交換価値をもった商品のように消費されてしまうものではない(Bourdieu 1984)。あるいはローバート・パットナムのように, 社会資本をネットワー

クとして捉えて、社会的なインフラとみなす議論もある (Putnam 2000)。これら「資本」に関する議論に関して、ニック・クロスリーは行為主体の動員しうる資源が「資本」として扱われていることを指摘している (Crossley 2005)。アカデミック・アドバイザーはまさにこうした視点に関心を寄せており、それゆえ学生自身が気づかずに埋もれている「資源」の活用に着目し、客観的に通用する価値をもった「資本」ではない、学生にとっての使用価値となるような意味づけを試みるのである。

こうして「分野横断・課題設定関係」の相談事例を精査していくと、学生が「資源」に気づかず、課題設定やマイナー選択を検討する際の視野が狭くなりがちであることが明らかとなった。また、これに対するアカデミック・アドバイザーも対話を通じて「資源」を言語化し、これをホワイトボード上で図式化することで可視化していた。学生が意識していない「資源」に意味や価値を見出した上で活用できるように掘り起こし、学生のエンジェンシーを高めるための足場かけが AA に求められているといえよう。また、そのような捉え方をするならば、AA が有する「発達の最近接領域」(Zone of Proximal Development) としての可能性もみえてくるのではないだろうか。

4. アカデミック・アドバイジング・マニュアル作成に向けて

本稿は質的内容分析の手法を用いて、学修相談事例のテキストデータを整理し、類型化とその特徴の考察を進めてきた。さらに、学生が課題を設定する場面や分野横断的な学修の計画段階において抱える障壁をふまえた AA のあり方への示唆として、学生の「資源」に着目した実践があることを明らかにしており、本研究の目的は果たされたといえる。また、本研究は先行研究による蓄積がなされてこなかった分野に取り組み、その成果は新潟大学に限らず、広い意味での AA 一般において収集される質的データの事例研究においても議論の基礎を提供するものといえよう。

しかし、依然として課題は残っている。学生の自立／自律的な学びを支援する AA の質を高め、その体制を構築するためには、引き続き適切なデータ収集が必要である。データベースに蓄積する項目は適宜再検討されるべきであり、その中でもっとも重要な相談内容のテキストデータの扱いや種類の範囲と名称についても継続して議論していく必要がある。そして、アカデミック・アドバイザーが記録する学修相談データとは異なる視角で AA を評価する必要から、新潟大学の AA では Microsoft 社の Forms を用いて「学修相談満足度アンケート」を 2023 年 10 月から実施し、学生からのフィードバックに取り組み始めたところである。

紙幅の関係で十分に論じることができていないこととして、「その他」の類型に割り振った事例についてもふれておきたい。「その他」には、学生が自分のことを打ち明けられる居場所として AA を活用している例や、学生のもつ各種ハンディキャップ、あるいはメンタルヘルスケアに関する相談が含まれている。これらはリファラーにつなげるべき AA における重要な案件といえる。

新潟大学では今後学修相談における一連の流れと、それに対応したティップス (tips) を組み合わせたマニュアルの作成を進めていくこととなる。しかし、AA には一定のスキルが必要となることから、マニュアルでは学生の「資源」を掘り起こす問いかけや「資源」の言語化、思考の整理方法などを反映できるように目指していく。

注

- 1) 新潟大学では、副専攻制度を 2005 年度に導入した（一部プログラムは、前年度より試行的に先行開始している）。
- 2) 質的内容分析の方法に関しては、Mayring (2000) を参考にしている。
- 3) 「学修相談データベース」には、相談日時、対応者、相談者、在籍番号、学部、主専攻プログラム、学年、マイナータイプ、マイナー名称、相談形式、相談内容の項目を入力し、データを確定している。とくに相談内容は類型にわりふるための最重要データであるため、データを入力する際には可能な限り、本項目の最初に内容を端的に記述している。また、当該データベースを構築するにあたり、本稿は学修相談におけるデータの収集状況を分析し、学修相談にとって直接関連のないデータについては全体から選り分けている。
- 4) アカデミック・アドバイザーの議論を重ねたことにより、これまでに神田・柿原 (2023) が提示した相談内容の類型および内訳は修正されている。
- 5) 本稿における類型の定義は仮説的に措かれているものであり、今後の議論を通じて修正されるべきものである。

参考文献

- Bourdieu, P. (1984) *Distinction: A social critique of the judgement of taste*, London: Routledge. (石井洋二郎訳『ディスタクシオン：社会的判断力批判 I / II』藤原書店, 1990)
- Crossley, N. (2005) *Key Concepts in Critical Social Theory*, London: Sage Publications. (西原和久監訳『社会学キーコンセプト―「批判的社会理論」の基礎概念 57』新泉社, 2005)
- 神田麻衣子・柿原豪 (2023) 「分野横断的学修の相談事例にもとづく『マイナー学修アドバイザーング・マニュアル』の作成」日本アカデミック・アドバイザーング協会第3回年次大会自由研究発表部会 A-①
- Mayring, P. (2000) “Qualitative Content Analysis.” *Forum: Qualitative Social Research*, 1 (2) . Art 20.
- 中野正俊・井上咲希 (2022) 「アカデミック・アドバイザーングの実践的検証―金沢大学におけるアドバイザーング需要について」『高等教育ジャーナル―高等教育と生涯学習』29, 39-47.
- Putnam, R. D. (2000) *Bowling Alone: The collapse and revival of American community*, New York: Simon & Schuster. (柴内康文訳『孤独なボウリング：米国コミュニティの崩壊と再生』柏書房, 2006)
- 島田敬久・河合涼介 (2022) 「立命館大学グローバル教養学部における『アカデミック・アドバイザーング・データベース』活用実践報告」日本アカデミック・アドバイザーング協会 第2回年次大会.
- 清水栄子・中井俊樹編 (2022) 『大学の学習支援 Q&A』玉川大学出版部

自立した学習者の育成を目指す個別学習支援の方法：

初年次学生に対する支援の単一事例研究から

木原 宏子 ・ 茅根 未央
(立命館大学) (東洋大学)

要旨

本研究は、初年次から大学不適応となった学生に対する支援の単一事例研究から、自立した学習者の育成を目指す個別学習支援の方法について明らかにすることを目的とする。事例とする学生 A は面談初期には大学に適応できず無気力となっていたが、支援を通じて自分に合った目標や計画を試行錯誤し、主体性と課題解決力が向上したことで大学に適応し成績も向上した。支援者は主体性回復への足掛かりを作ることから始め、状況の整理、自己決定した目標の達成、成長への気づきを促して動機付け方略や自己調整スキルの涵養を行った。自立した学習者の育成には、動機付け方略や自己調整スキルの涵養に加え、他者との関係性を築く関与も必要であることが明らかとなった。

キーワード

学習支援、動機付け方略、自己調整スキル、初年次学生、単一事例研究

1. 問題の所在と研究の目的

本研究は、初年次に大学不適応から低単位となった学生に対する支援の単一事例研究から、大学における自立した学習者の育成を目指す個別学習支援の方法について明らかにすることを目的とする。

学生が大学生活を送る際、アカデミックスキルだけでなく、自ら学習に向かうモチベーションをコントロールするための動機付け方略や、自らに合った目標を設定し計画を遂行するための自己調整スキルも身に付ける必要がある。動機付け方略や自己調整スキルの獲得は、大学における専門的な知見や学びを効果的に習得するための自律的な学習態度を育むために重要であることが指摘されている(寺田ほか 2016; 西口 2018)。実際に近年、各大学の初年次教育ではアカデミック・ライティングをはじめとするアカデミックスキルに関する取組のほかに、「学問や大学教育全般に対する動機付けのためのプログラム」(実施率 82.6%)や「学生生活における時間管理や学習習慣を身に付けるためのプログラム」(同 62.6%)が行われ、その実施率は年々上昇している(文部科学省 2023)。専門的知見習得の基盤としてのアカデミックスキルをさらに下支えする能力として、動機付け方略や自己調整スキルの重要性が注目されている。

一方、現在行われている学習支援実践に視点を移すと、学習支援ではアカデミック・ライティング支援や理数系科目を中心としたリメディアル教育プログラム、外国語学習支援等の取組が中心的である。アカデミック・ライティング支援では、主にチュータリングを

通じた自立した書き手の育成を目指す実践が行われている（佐渡島・太田 2013, 保泉ほか 2023）。リメディアル教育プログラムでは、入学時の学力レベルの多層化への対応として、高校レベルの数学・物理や英語などに対する補習教育を行っている（中井 2021）。外国語学習支援では、その他の学習支援領域よりも先行して自律学習に関する理論と実践が蓄積されており、正課の外国語科目とも連携しながら支援が行われている。近年では外国語科目の単位修得後も学生が外国語学習を継続することを企図した、授業連動型の学習支援も報告されている（山田悦子 2023）。しかし、大学での学習全般に関連する動機付け方略や自己調整スキルに特化し、それを涵養する学習支援の実践は少ない。

また、学習支援に関する研究では、各プログラムの経緯と概要、成果、課題を明らかにするものが中心的であり（例えば、武田・濱田 2021; 岩崎 2022; 西ほか 2022）、特に個別学習支援の経過や実際の支援者の関与に関する蓄積は少ない。数少ない個別学習支援の事例研究では、石田（2019）が支援経過を詳述しているが、その他に見られる寺田ほか（2016）や村田（2021）は、いずれもその時の学生の困り事と対応の場面を切り取って提示するものであり、継続的な支援の経過とその方法論を対象にした研究ではない。

以上のことから本研究では、自立的な学習者になるために必要な動機付け方略や自己調整スキルを涵養する学習支援実践に焦点を当て、継続的な個別学習支援の方法を事例研究により明らかにする。事例研究は現場の具体的事象を詳細に記述するため、臨床のリアリティが読み手側に再現される（山本・鶴田 2001）。本研究では、初年次で大学適応に困難が生じていた学生に対し、学習や学生生活全般についての動機付けや自己調整を促し、本人への足場掛けだけでなく、関係部署との連携なども通じて包括的にコーディネートしながら学習支援を行った事例を取り上げる。学生に伴走しながら支援者がどのような支援を行ったかを事例研究を通じて明らかにすることで、動機付け方略や自己調整スキルを涵養する学習支援の一つのアプローチを示すことができると考える。

2. 研究方法

2.1 研究の対象とデータの収集

対象事例は、初年次で動機付け方略や自己調整スキルの不足から大学適応に困難が生じていたと考えられる学生のうち、1年以上継続的に個別学習支援を実施して徐々に回復した学生 A を選択した。大学適応の困難さについてはセメスター修得単位数・GPA を参考にし、学生生活状況を加味して判断した。

単一事例研究では、支援経過が明示的かつ他の実践への適用可能性を備えた典型事例が選択される（山本 2018）。本事例は A の初回面談から面談終結まで学習支援専門職である筆者（以下、支援者）が継続的に支援しており、支援者の考えや支援の意図を記述して再構成を行うことで、支援経過を明らかにできると考えた。また、大学適応に困難が生じて低単位となった学生に対し、基礎的な動機付け方略や自己調整スキルを涵養する支援を中心に行った結果、成績が回復した例であるため、他の学習支援実践への適応可能性が高いと判断した。なお、当該学生には支援終了時に研究の趣旨を説明し、論文にする可能性について許可を得た。また、事例の記述においては、個人が特定されないよう配慮した。

データの収集については、A に支援を開始した初回面談から自立した学習者として成長し、登録単位全てを修得できた時期までの1年1か月を対象とした。その間、支援者が A

と行った面談は計 26 回であった。A への支援記録は、Excel を用いた支援記録データベースに毎回、面談日・面談回数・面談分数・連携先・学生の様子・支援者の対応について記述した。それらの記録を収集し、本人の反応や連携先とのやり取り、当時の支援者の思考や判断を想起して追記資料とした。またその他に、面談時に使用したワークシート、学籍状況や履修・成績状況のデータを収集した。

2.2 分析方法

収集したデータは、学習支援専門職（教育学 1 名、心理学 1 名）の著者 2 名で計 18 回の検討会を行い、西坂・東（2021）を参考に以下の方法で質的内容分析を行った。まず、支援を行った 1 年 1 か月の支援経過と A の成績や学生生活の状態、支援者の関与を時系列に整理した。次に、時系列で整理した A の経過を、A の状態の変化から「第 1 期：大学に適応できず無気力となっていた時期」「第 2 期：自分に合った目標や計画を試行錯誤した時期」「第 3 期：主体性と課題解決力がさらに向上した時期」の 3 期に分けた。また、各期の支援者と A との関与の中で、A に生じた変化とその時に行った支援を特徴的な場面として抽出した。さらに、抽出した場面ごとに、A の言動や状況、支援者の行為や意図、支援内容を記述し、A が自立した学習者になるために支援者がどのような支援を行っていたかに焦点を当て、支援について再構成を行った。再構成した支援内容を、前後の文脈も含めてストーリー化し、支援内容を抽象化して各場面の「支援のテーマ」とした。

3. 分析の結果：X 大学学習支援プログラム¹⁾における個別学習支援の事例

3.1 事例の概要

A は自然科学系学部所属の男子学生（来談時 1 年次秋学期）である。

学習支援開始までの経緯：入学は、コロナ禍の感染防止措置として大学が遠隔授業を実施し始めた時期であった。新しい環境で一人暮らしをする中で春学期が開始したが、6 月半ば、高校までの学習スタイルとは全く異なる遠隔授業や積み重なる課題にうまく対応できず、出席を諦めてしまった。7 月ごろ、無気力になっていることに気づいた親が学生相談窓口にご相談し、学部事務室や学生相談室と連携する中で、学習支援プログラムにリファーされた。なお、1 年次春学期はほとんどの単位を修得できなかった。

主訴：秋学期の履修計画の補助と計画的な学習について相談に乗ってほしい。

見立て：高校とは異なる大学での学習や生活に加え、遠隔授業の形式に適応しなければならない状況で、困難が生じていた。時間・タスク管理や情報収集等の基礎的な自己調整スキルや学習方略を獲得できていない様子であった。時間や生活を意識的にコントロールすることや、見通しを持ち計画的に課題を進めること、疑問点を解消するために自ら情報を集め支援を求めること等、大学への適応全般に課題を抱えている様子が見受けられた。

支援方針：情報の可視化および言語化を通じ、持っている情報の整理・計画を支援することをメインに、実行、振り返りを促しながら自立した学習者になるための動機付け方略や自己調整スキルを涵養することを目標とした。面談構造としては、オンライン会議システムを通して週に一度 60 分程度の個別面談を設定し、出席や課題の進捗を確認することとした。具体的な支援方針は、①授業出席や課題提出状況の整理・管理、②大学生活を送る上で必要な情報の提供、③教員や専門学習相談窓口へ自らアクセスする後押し、④継続的

な面談によるモチベーションの維持とした。支援の際には、やってあげる支援ではなく自分でできるようになる支援を心掛け、学生自らリソースを活用することを促した。

3.2 学習支援専門職の支援

Aの事例を質的内容分析した結果明らかとなった経過を3期に分けて提示する。また、Aの初回面談から面談終結までの状況と学習支援の経過を表1に示す。

第1期：大学に適応できず無気力となっていた時期（1年次秋学期前半 面談#1～#11）

【支援のテーマ】主体性回復への足掛かりを作る

#1では、学習・生活上の困り感をアセスメントし、一人で抱えてきた不安を緩和することを目的として聞き取りを行った。周囲から促される形でオンライン面談に現れたAは、自ら困り感を訴えることはなく受動的に質問に答えていた様子であった。その中で、A自身は、春学期は体調不良や学習の難しさ、周囲の様子が見えないもどかしさ、そして「英語の先生が単位を落とさないようにと2度ほどチャンスを与えていたのに無視してしまった」ことなど教員とのコミュニケーションの壁について振り返った。これらの訴えに対し、まずはここまで頑張ってきたことを労い、現時点でのAの目標を確認した上で、今後活用できそうな学習支援ツールや学内リソースについて情報提供を行った。#2以降、秋学期がスタートし、新たに頑張る気持ちが芽生えていたが、遠隔授業下ではほぼ毎回課題が出題され、提出期限に追われる日々が続いていた。Aは複数の課題をいつどんな順番でこなしていくかというイメージが掴みづらいようであった。そこで、授業のスケジュールや出席・課題提出状況、成績評価方法、タスク等を書き込むことのできる可視化支援ワークシートの活用を提案し、支援者が画面共有をしながらメリットや使い方を紹介した。以降の面談では、作成したシートをA自ら画面共有しながら情報を更新し、課題取り組みの段取りや優先順位の整理をするよう促した。このシートを媒介として、学習や生活上の様々な話題に及び、その都度躓きがないか、無理のない計画と実行ができているかを確認することとなった。はじめは受動的な態度のAだったが、面談の度に学習状況を振り返り、計画を立てる対話を繰り返す中で、自ら学習ペースや生活を管理することに意識が向きはじめた。また、遠隔授業が続く中、Aは大学内に友人を作りたいという希望を話し始めたことから、同学年と話す機会のある小集団クラスでのコミュニケーションの工夫や、サークル情報、学内イベント等を案内し、オンライン下でも繋がりを構築し、大学生活への動機付けが維持できるよう支援した。

#3～#7では、自ら先の予定を見越して早めに課題に取り組んだり、分からない箇所を

表1 Aの状況と学習支援の経過（出典：筆者作成）

期間	第1期：1年次秋学期前半（面談#1-#11）	第2期：1年次秋学期後半（面談#12-#17）	第3期：2年次春学期（面談#18-#26）
Aの学習状況と生活状況	大学に適応できず 無気力となっていた時期	自分に合った目標や計画を 試行錯誤した時期	主体性と課題解決力が さらに向上した時期
支援のテーマ	主体性回復への足掛かりを作る	状況を整理し自己決定した目標の達成を促す	成長に気づかせさらなる自立を促す
支援内容	・アセスメント ・積極的な情報提供（学内リソースやツールの紹介） ・情報整理（履修状況・タスク・スケジュール） ・モチベーション向上のための対話 ・定期的な進捗確認	・情報提供（学内リソースへのアクセスの後押し） ・情報整理と選択肢の提示 ・自己決定の促し ・モチベーション維持のための対話 ・定期的な進捗確認	・課題解決を引き出す対話 ・経験の振り返り ・モチベーション維持のための対話 ・定期的な進捗確認
Aの獲得した動機付け方略・自己調整スキル	・自ら学習ペースや生活を管理しようとする意識の芽生え ・学内での人との繋がりの希求	・正確な学習状況の把握と目標設定 ・自己理解 ・自己決定 ・学内コミュニティへの参加	・課題解決力 ・自己効力感 ・学内コミュニティへの参加・維持

自習するなど学習意欲を高く保っていたが、#8以降は依然大半を1人家で過ごす生活の中で無理をして生活リズムや体調を崩すなど、学習意欲を維持することに苦戦した。一方でこの時期には、気がかりな授業の欠席連絡や配慮をしてくれた教員への返信方法についても助言してコンタクトを促し、大学との繋がりは最低限維持することができていた。

第2期：自分に合った目標や計画を試行錯誤した時期（1年次秋学期後半 面談#12～#17） 【支援のテーマ】状況を整理し自己決定した目標の達成を促す

春学期と同様に学習意欲の低下が懸念されたAだったが、体調が回復した#12から学業への向き合い方に変化の兆しが見られた。この時期、順調に出席し課題を提出できる科目とそうでないものがあったが、#14の時点でAが「秋学期は休学するつもりだったが復帰し、少しでも単位が取ればという気持ちで続けている」と話し、全ての単位修得を目指すか、全て諦めるかではなく、今の自分にできることを冷静に判断するようになり始めた。この間、授業情報を客観的に把握し俯瞰していたことや、教員や支援者などの大学関係者との継続的で個別的な繋がりがAの気持ちを変化させたと考えられる。面談ではタスク・スケジュール管理などの自己調整スキルを涵養する支援を継続しつつ、Aの目標に合わせて今学期修得しておくべき科目や単位数を確認し、自己決定の材料を提供した。学期末の近づいた#15の面談では、注力していた科目の最終レポートやテストのスケジュールとタスクを支援者も一緒に最終確認をするとともに、Aが最後までモチベーションを維持できるように労いや励ましの言葉をかけた。

秋学期の結果として、最終的には、意識的に時間を割いて取り組んだ科目は単位修得ができており、自身の予想を大きく上回る、登録単位の半分以上を修得した。最後までやり遂げられたことで自己効力感が高まり、Aは「今回修得できなかった応用的な内容のものは春学期に基礎から勉強し直し、改めて頑張りたい」と前向きかつ現実的な見通しを語った。友人関係の面でも、小集団クラス内で数人と気軽に話せるようになり連絡先を交換したり、サークル見学にも出かけたりする等、積極的な行動が見られるようになった。

第3期：主体性と課題解決力がさらに向上した時期（2年次春学期面談#18～#26）

【支援のテーマ】成長に気づかせさらなる自立を促す

昨年度の経験を経て学期中の見通しや学習のコツを身につけ、学内に友人もできたAは、表情も明るく意欲的に2年次春学期を迎えた。しかし、進級に関わる必修授業が思いのほか難しく、「無理かもしれない。（どう対応したらいいか）事務室に相談してみる」と自ら支援にアクセスする姿勢を見せた。支援者は学部事務室とAの状況についての情報共有をしつつ、Aが自ら問題解決のために行動できたことを支持した。事務室で「授業に早めに行って教員やTAに都度積極的に質問すること。とにかく出席とレポートの提出を続けること」と、明確なアドバイスと励ましを受けたAは気を取り直し、再度学習意欲が回復した。学期開始時点で躓いたAであったが、授業に関する情報収集を行っていたことで早期に自身の課題に気づき、適切な学内リソースを知っていたことにより早めの相談ができた。この時期の面談では、Aの困りごとに対し選択肢を提示するのではなく、A自身がどうしたいか、どのような解決策が考えられるかを引き出すことを心掛けた。

そして、対面授業が再開した際には、オンラインで会っていた同級生ともより仲が深まり、さらにその輪も広がっていった。友人ができたことで勉強に関しても相談ができるようになり、授業の負担や焦りは徐々に軽減した。授業がわかるようになり、課題解決のス

スキルが身に付くにつれ自己効力感が増し、学びへの動機付けもより強化されていった。スケジュール管理に関しても、#20では「去年はできなかったが、今はオンデマンド授業をその日に見るようにしている」と自然とできるようになった。面談でも自らタスクやスケジュールの進捗を画面共有にて報告し始め主体性が回復した。さらに#22の時期より、息抜きの時間を意識的にとり、自分にあったストレス対処の方策を身につけたことにより、無理のない大学生活を過ごすことが可能となり始めた。支援者は、忙しいスケジュールをこなしていることの労いと、励ましを継続した。また、折々にこれまでの経験の振り返りを促し、新たな問題に遭遇した際に獲得したスキルを汎化させ、自分自身で問題を解決できるよう支援した。#26の面談時、Aは初めて登録単位全てを修得したことを報告した。

4. 考察

Aの支援過程の分析結果から、自立した学習者を育成する学習支援について、動機付け方略と自己調整スキルの涵養に着目して考察する。

自立を促す支援ではまず、自ら学習に向かうモチベーションをコントロールするための動機付け方略を涵養する必要がある。本事例では後述する自己調整スキルの支援に加え、一貫して労いや励まし、支持などの情緒的な関与を行っていることが特徴的である。例えば第1期の終盤、正課でもサークルでも期待通りにいかず「春学期もこの時期低迷した」と想起してモチベーションが低下した際には、先行きが不安な気持ちに共感しつつ、春学期に比べてできるようになっている部分をフィードバックし、「100%うまくいなくても、50%の自分の成長も見られるようになるといいね」と視点の転換を促し、励ました。こういった支援者の関与によって、Aは失っていた自信を取り戻し、自己効力感が高まったことで学習へ向かいやすくなったと考えられる。また、A自身の選択や判断を支持したり、挑戦を励ましたりすることを通じて、自己決定ができるようになっていった。その上で、第3期では課題解決策を引き出す対話や経験の振り返りを通じて、自分がモチベーションをコントロールしやすい時間や環境等についても語らせ、動機付け方略を高める関与を行った。動機付け方略の涵養では、支援の初期には支援者が労いや励ましを通じて意識的に動機を引き出し、支援の中期で計画と実行を繰り返して徐々に成功や失敗の経験を積み重ね、終期で振り返りを通じて自己理解を深めることが効果的であると考えられる。

大学生の学習と発達を促すためには、学生が学びに主体的に関与することと同様に、教職員の関与の質と量の相互作用も重要である（山田剛史 2018, 2023）。また、学生が主体的に行動し学習成果を上げるためには、楽しい感情などの情緒的エンゲージメントや心理的安全性が土台となるという（山田剛史 2023）。本事例における支援者の労いや励まし、支持といった情緒的な関与が、Aの動機付け方略を涵養しながら自己効力感を向上させ、主体的な行動や学習・発達を促したと考えられる。

次に、自己調整スキルの涵養について検討する。Aは当初、膨大な情報に戸惑い、やるべき課題はわかっているが、それをいつどの程度の時間をかけてやればいいのかの見通しが立たず、優先順位を付けることのできない様子であった。一つの課題に熱中するあまり昼夜逆転して他が疎かになったり、体調を崩したりすることもあった。そこで第1期では積極的な情報提供と整理を中心に行い、第2期では情報提供・整理だけでなく、選択肢を提示して自己決定を促し、優先順位の判断や計画の遂行ができるように徐々に関与を変化

させた。また、第3期では課題解決策やそのための行動を支持し、主体性が発揮しやすくなるような関与を継続した。自己調整スキルは一朝一夕に身に付くものではなく、自ら情報を収集・整理し、徐々に自分にとっての最適解を選択・判断できるように試行錯誤する過程を繰り返す必要がある。学生の自己調整スキルを涵養するためには、本事例のように、支援者が継続して意図的・段階的に関与の質を変化させていくことが効果的である。

また、本事例ではAと支援者の2者間で支援を完結させたのではなく、教員や事務室など多様な関係者との連携を行いながらAと他者との関係性を築く包括的な支援を行っている。例えば、第2期で、「進級に関わる必修授業が思いのほか難しく、無理かもしれない」との相談を受けた際には、「有効な勉強方法がないか先生に尋ね、万が一落としてしまった場合この先の履修がどのようになるか事務室に確認してみよう」と提案した。その上で、はじめは支援者から関係部署と連携を行い、事前事後に学生の訪問について情報共有をして、たらい回しや機械的な対応にならないように工夫した。Aが「できた」という実感を持ち、A自身がリソースと繋がって今後も活用できるようにするための連携である。自己調整スキルには目標設定や計画遂行のスキルのほかに援助要請スキルも含まれる（寺田ほか 2016）。援助要請スキルを向上させるためには、支援者と学生の2者間の関係に閉ざさず、包括的なコーディネートによって学生自らリソースを活用させることが必要である。また学生本人への促しだけでなく多様な教職員の良質な関与の量を増やすために支援者がハブとなって働きかけることも肝要である。

さらに他者との関係性を築く関与では、教職員連携による包括的な支援だけでなく、学生同士の関係性作りの後押しも行っている。第2期でなかなか友人ができないという悩みを打ち明けたAに対し、支援者は「まずは少人数のグループワークや実験のペアの人なんかと、課題や授業の話題から始めてみてはどうかな。Aさんの声掛けがあると話しやすくなるはず」と小さなステップから後押しした。具体的な場面や話題を提案し、Aの不安を低減することで声をかける勇気が出せるように支援した。山田剛史（2023）が大学教育における心理的安全性の重要性を指摘したように、大学そのものがAにとって安全な場でなければ学習成果は生まれにくい。支援者の関与や調整により教職員や友人との関係性が築けたことで、Aにとって大学が安全な場として認識されるようになっていったと推察される。Aは支援を通じて動機付け方略や自己調整スキルを身に付けたことに加え、教職員への援助要請が出来るようになったり友人ができたことで、大学不適応を解消し、自立的な学習者として歩みだしたと考えられる。

以上、本研究では自立した学習者の育成を目指す個別学習支援の方法について明らかにした。自立した学習者の育成には、動機付け方略や自己調整スキルの涵養に加え、他者との関係性を築く関与も必要であることが明らかとなった。ただし、本研究は単一事例研究であり、典型例からその関与を詳述し、支援方法を導出したものである。今後、多様な事例の蓄積からさらなる支援方法を検討する必要があると考えられる。

注

- 1) X 大学の学習支援プログラムは、自己調整学習理論をベースとして学生の自立や成長を促すことを目指している。具体的には、動機付け方略の涵養や自己調整スキルの涵養、学内外の関係者との連携等のコーディネート支援を行っている。

謝辞

本研究にあたり、快くご協力いただきました学生 A さんに心より感謝申し上げます。

参考文献

- 保泉空・服部祥英・佐藤智子（2023）「ライティング支援における効果的な対話方法：課題の指示に応えるレポート作成支援の事例に注目して」『東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要』9, 85-97.
- 石田明菜（2019）「Student Success Program（SSP）個別支援の取り組み紹介：BKC キャンパスでの支援実践の事例を通して」『立命館高等教育研究』19, 309-324.
- 岩崎千晶（2022）「コロナ禍の高等教育におけるオンライン学習支援」『グローバル・コミュニケーション研究』11, 199-210.
- 文部科学省（2023）「大学における教育内容等の改革状況について（令和3年度）」(https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/1417336_00010.htm,2023.11.13 閲覧)
- 村田晶子（2021）「孤立する留学生のオンライン学習支援とソーシャルサポート：コロナ禍でのボランティア学生の取り組み」『多文化社会と言語教育』1, 14-29.
- 中井俊樹（2021）『大学教育と学生支援』玉川大学出版.
- 西菜穂子・小館梓・竹内香織・大森優（2022）「ASC におけるオンライン学習支援」『グローバル・コミュニケーション研究』11, 173-197.
- 西口啓太（2018）「米国大学の初年次ライティング指導における学習者への動機付けの効果と課題：プロセス・ライティング指導に着目して」『研究論叢』(24), 67-77.
- 西坂恵子・東めぐみ（2021）「若年成人がん再発患者が人生の締めくくりに向けて“自分で決める”力を育む意思決定支援プロセス：独居で寡黙な30代女性のケースをとおして」『日本慢性看護学会誌』15(2), 65-73.
- 佐渡島紗織・太田裕子（2013）『文章チュータリングの理念と実践：早稲田大学ライティング・センターでの取り組み』ひつじ書房.
- 武田佳代・濱田祐次（2021）「コロナ禍におけるオンライン学修支援の実践」『信州大学附属図書館研究』10, 271-279.
- 寺田未来・池村優一・柏原康人・福嶋ゆい・中川和亮・中島梓（2016）「学習支援センターにおける支援事例から自主学習支援のあり方を考える」『大手前大学 CELL 教育論集』7, 37-46.
- 山田悦子（2023）「英語自律学習への支援プログラム：必修外国語修了後の外国語学習継続の課題」『高等教育ジャーナル：高等教育と生涯学習』30, 31-38.
- 山田剛史（2018）「大学教育の質的転換と学生エンゲージメント」『名古屋高等教育研究』18, 155-176.
- 山田剛史（2023）「大学教育における心理的安全性の重要性和学生エンゲージメントに及ぼす影響」『関西大学高等教育研究』14, 7-18.
- 山本力（2018）『事例研究の考え方と戦略：心理臨床実践の省察的アプローチ』創元社.
- 山本力・鶴田和美編（2001）『心理臨床家のための「事例研究」の進め方』北大路書房.

編集後記

『アカデミック・アドバイジング研究』第2号をお届けします。本号には研究論文2編と研究ノート1編が査読を経て載録され、さらに実践報告2編が掲載されています。ご投稿くださった皆様、査読・点検に携わってくださった皆様に篤く御礼申し上げます。



◇さらに進化した研究内容を拝読しながら、玉稿すべてが共著である今号にアカデミック・アドバイジングの醍醐味を感じました。この担い手同士の支援や実践、連携の質の高さこそ、多くの大学人の標になるものだと考えます。ご投稿くださいました皆様に深謝いたします。(タケノコの里から)

◇このたび、協会誌第2号を発行することができました。私は、今回あまり編集に貢献できなかったのですが、素晴らしい論文を投稿くださった会員の皆さまや、熱心な編集委員の皆さまのおかげで、さらに充実した協会誌となりました。この協会誌が、アカデミック・アドバイジングの研究と実践の記録として活用され、一人でも多くの学生のサクセスを促すことを願っています。(●)

◇昨年よりも多くの方からのご投稿を頂きました。すべての投稿者の皆様に感謝申し上げます。編集作業を通じて、アカデミック・アドバイジングの実践や研究活動に対する皆様の真摯な取り組みと情熱を感じました。貴重な経験をありがとうございました。

(はーべすと)

◇会員の皆様、寄稿者の方々、そして読者の皆様のご支援とご協力のおかげで、第2号の発行を無事に迎えることができたことを心から嬉しく思います。本誌が継続的な発展を遂げ、価値ある情報の発信源となり、日本の高等教育の質の向上や研究の発展につながることを願います。会員の皆様をはじめ、すべての関係者の方々には、引き続きのご支援とご協力を心よりお願い申し上げます。(Hana)

◇創刊号発刊から1年が経ち、予定通り第2号を発行することができました。本協会誌はわが国で「アカデミック・アドバイジング」を冠する唯一の学術誌として、日本の高等教育機関におけるアカデミック・アドバイジングの質的向上と、その裾野を広げる役割を担っています。本誌が継続して発展を遂げるよう、会員の皆様のさらなるご協力をよろしくお願いいたします。(Horse)

編集委員会

馬本 勉 (委員長) 竹山 優子 (幹事)

私市 佐代美 嶋田 みのり 宝来 華代子

アカデミック・アドバイジング研究 第2号
Journal of Academic Advising in Japan, Vol.2

発行 2024年3月31日

日本アカデミック・アドバイジング協会 (代表 清水 栄子)