

初年次教育におけるピア・リーダーのサポートとその評価

— 地方私立大学における事例に基づいて —

A study on the evaluation of peer leaders' support activities in the First-Year Program at a local private university.

宮橋小百合

MIYAHASHI Sayuri

(和歌山大学教育学部)

抄録：本研究は、初年次教育の一環としてピア・リーダーが新入生へのサポート活動を実施した結果、1年生がピア・リーダーとの関わりをどう評価しているのかについて明らかにすることを目的とする。地方都市にある私立大学の1年生を対象に実施したグループインタビュー調査により、1年生がピア・サポート活動を《コミットメント支援》、《大学適応へのきっかけ》、《アカデミック・メンター》、《身近な経験者》、《頼れる存在》、《相談相手》といった機能として評価していることがわかった。また、ピア・リーダーとの関わりから《将来像へのモデル》を得ている1年生もおり、ピア・リーダーのサポート活動が養成プログラムの期待する以上の機能を果たしていることもわかった。

キーワード：初年次教育、オリエンテーション、ピア・リーダー、ピア・サポート活動、グループインタビュー

1. 研究の背景と目的

近年、日本の大学がユニバーサル段階を迎えたことに伴い、学生の基礎学力や学習意欲の低下に対応する取り組みが多くの大学で行われるようになってきた。そのうちのひとつとしてリーダー学生が在学生たちに支援的にかかわる、ピア・サポート活動やピア・リーダー・システムと呼ばれる学生による相互支援の試みが行われている。ピア・サポート活動は、「意図的に選出された学生が、他の学生のニーズに応じて支援をおこなう営み」と定義され(谷川、2012)、そのような活動に従事する学生は、ピア・チューター、ピア・アドバイザー、アカデミック・コーチ、ヘルス・エデュケーターなどと呼ばれ大学の様々な場所で活躍しているが(Latino&Unite, 2012; 谷川、2012)、本稿ではピア・サポート活動のために、選考された後、養成された学生のことを「ピア・リーダー」という呼称で統一する。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」の実施率は、日本の大学全体で35.6%にもものぼる。(日本学生支援機構、2011)

米国の大学におけるピア・リーダーは当初、寮生活やオリエンテーションプログラムで出現し、現在でもそのような場面で多くの役割を果たしている。しかしその他にも、学生生活、職業紹介センター、宗教センター、カウンセリングセンター、アドバイsprogram、危機への介入などのリーダーシップポジション、1年生のセミナーの相互指導者などに導入されてい

る。先行研究によれば、彼らの役割は多岐にわたり、個人のメンター、組織やコミュニティのリーダー等の役割に加えて、ロールモデル、パーソナルサポート機能、助言・紹介機能、学業での成功や学習のコーチ、人生のコーチといった役割をもつ(Shook&Keup 2012)。そのような役割によって、ピア・リーダー・システムは、高校から大学への移行、満足度、学習とアカデミックなパフォーマンス、学生生活の継続等にも肯定的に影響しうることが明らかにされている。

また、日本でもピア・サポートの取り組みは、新入生サポートや授業支援、学生相談、就職支援などの領域で取り入れられている(小貫・森・泉谷・川島、2012; 中川・津嘉山・島・三橋 2012)。川島(2013)では、ピア・サポートを実施した大学の多くがその効果について肯定的な理解を示していることが指摘されている。

そこで本研究では、大学教育において多様化する学生に対応した教育システムや教育内容・教育方法をどのように構築するのか、という実践的な問題関心から、初年次教育の一環としてピア・リーダーが新入生へのサポート活動を実施した結果、1年生がピア・リーダーとの関わりをどのように評価しているのかについて明らかにすることを目的とする。そのため、学生数およそ1200名の、地方都市にあるA私立大学で行われている初年次教育とそこで活動しているピア・リーダーを事例として検討する。まず、彼らが実際にサポート活動として従事する初年次教育のカリキュラムについて説明する。また、ピア・リーダーがどのような養成プ

プログラムを受け、選考されていくのかについて整理する。次に、1年生がピア・サポート活動そのものや、それが自分にもたらしたものについてどのように捉えているのかという点に注目した調査結果を分析する。特に、グループインタビュー調査を用いて1年生に話を聞くことで、質問紙調査では聞き取れない具体的な評価を聞くことを調査目的とした。最後に、調査結果をもとにピア・リーダーの評価について検討し、今後の課題について明らかにする。

2. 初年次教育カリキュラムとピア・リーダー養成プログラムの概要

A私立大学において初年次教育カリキュラムは2010年度から導入された。基礎教養科目38単位を初年次カリキュラムと位置づけ、そのうち「初年次セミナー&キャンパス・コミュニティ・スタディーズ(I・II)」、「初年次基礎演習A(I・II)」の2つの演習科目をその中心としている。この2つの演習科目は、「クラスター」と呼ばれる20名以下の小規模クラスで実施され、教員1名よって1年間担当される。この「クラスター」には、1年生と教員をサポートするピア・リーダーと呼ばれる上級生が2、3名つき、教員と一緒に1年間サポート活動を担当する。

表1：演習科目の特徴

科目名	初年次セミナー&キャンパス・コミュニティ・スタディーズI	初年次基礎演習IA
科目種	基礎教養科目 必修科目	基礎教養科目 必修科目
単位数	1単位	1単位
実施期間	入学式後の5日間のオリエンテーション期間(最終日に1泊2日の宿泊研修あり)	前期15回(週1回)
授業担当	クラスターアドバイザー(教員)	クラスターアドバイザー(教員)
受講者	1年生	1年生
授業形態	演習形式(20名以下)	演習形式(20名以下)
授業目的	円滑な大学生活への移行を可能にするため、クラスター内の関係性を構築すること。	①大学生活への適応の援助 ②スタディスキルの育成 ③クラスター内の関係性の維持と発展
ピア・リーダー	必ず参加	ボランティアとして参加(希望者のみ)

ピア・リーダーとは、初年次教育における新入生のサポートと他の在学生のサポートを目的として設置された役割であり、養成を受けた後、認定された学生によって担われる。ピア・リーダーの認定は1年間と期限が決まっているため、継続を希望する学生も専用の養成プログラムを履修することが義務づけられる。

ピア・リーダー養成のためのプログラムは、前年度の後期開講の授業(2単位)としてカリキュラム内に設定されており、養成プログラムの目的は、①ピア・リーダーとしての自覚を持つこと、②リーダーとしての基本的な力である、コミュニケーション力、人間関係形

成や調整のための力を高めることにある。新規希望者のクラスと継続希望者のクラスに分けて養成プログラムを開講し、両クラスとも2名の教員がティームティーチングで指導し、かつ目的に応じて講師を招聘している。

彼らの公式な仕事は、「初年次セミナー&キャンパス・コミュニティ・スタディーズI」という科目名で実施する入学式後1週間のオリエンテーションでの新入生のサポート、「初年次セミナー&キャンパス・コミュニティ・スタディーズII」という科目名で後期に実施するメジャーガイダンスとクリスマス・プロジェクトにおける新入生のサポート、オープンキャンパス時の学生スタッフの3つであり、それ以外の仕事にはほとんどがボランティアとして参加している。

新規希望者対象の養成プログラムは、主にコミュニケーションスキルと人間関係づくりに関する内容を扱い、実践的に知識が習得できるよう体験的手法を用いている(表2)。例えば、コミュニケーションスキルに関する回では、自己概念がコミュニケーションに及ぼす作用などの基礎的な知識の講義と、自己概念に関する気づきを促すグループワークを組み合わせている(表2の9回目に実施)。

また、毎年認定されるピア・リーダーの約半数は継続者であり、継続希望者対象の養成プログラムは、ワークショップ型研修によるコミュニケーションスキルの育成だけでなく、継続希望者が新規希望者を対象にアイスブレイクを教える等の実習型研修も実施している。養成プログラム担当の教員が行う公式の研修以外にも、具体的なオリエンテーションでの動きの打ち合わせや、障害のある学生への対応についての研修、ピア・リーダー継続者が中心となって自主的な研修会も行われている。

さらに、養成プログラムに含まれる最後の宿泊研修は、野外体験活動や演劇的手法を取り入れ、チームワークやリーダーシップに関する気づきを促すプログラムを採用している。具体的には、2012年度以降に実施した全希望者対象の2泊3日の宿泊研修では、特別講師として演劇コースの教員を迎え、演劇的手法によるコミュニケーション力の育成とチームワーク形成等の講座を実施した。加えて、継続希望者の経験を生かして彼らが自主的に話し合う時間を取り、ピア・リーダーとしての心得や倫理観に関する話し合いを実施し、オリエンテーション期間に気をつけるべき注意事項について合意形成を行ったり、ピア・リーダーとしての行動倫理を取り決めたりした。また、継続希望者が前年度に経験した事例をもとに、ケース・スタディを実施するなど、経験者を中心とする学生同士の学び合いを生かした研修を行うことで、新入生をサポートするための資質と能力の育成を目指している。

これらの養成プログラムの後半には、担当教員による個人面談を実施し、次年度のピア・リーダーとして本当にやっていきたいかどうか、決意を聞く機会を設けている。特に新規希望者の中には、オリエンテーショ

ン時の楽しそうなピア・リーダーの姿をイメージして養成プログラムを受ける学生も多く、宿泊研修や先輩ピア・リーダーからの話を聞く機会によって、その仕事の大変さを認識し、辞退する者が出てくる。また継続希望者の中にも、当初は継続を希望していても、養成プログラム後半では留学やボランティア活動等のピア・リーダー以外の活動を優先すべく辞退する者も出てくる。そのため、個人面談では学生たちの進路希望や学修状況をふまえて話を聞き、次年度1年間ピア・リーダーとしてやっていけるかどうかを、担当教員と話し合う場となっている。

個人面談後、ピア・リーダー任命候補者全員が、学長と副学長によるグループ面接を経て、ピア・リーダーとして任命される。例えば、2013年度ピア・リーダーとして任命された学生は、56名であり、そのうち新規

希望者は31名、継続希望2年目が17名、継続希望3年目が8名であった。彼らはその資質、性格、経験年数等を考慮した2、3名の組み合わせでペアを組み、ペアごとにクラスターに配置される(表3)。

以上のような養成プログラムを終えたピア・リーダーたちは、3月中旬に認定を受けた後、4月に入学してくる新入生をサポートするための準備に取りかかる。新入生は、入学式後からクラスターと呼ばれる少人数クラスに振り分けられ、その後5日間で行われるオリエンテーションに参加することになる。このオリエンテーションは先述した通り、「初年次セミナー&キャンパス・コミュニティ・スタディーズI」という初年次教育の必修授業となっており、新入生が大学生活に円滑に適應できるよう、各クラスター内での関係づくりを目的にしている。

表2：新規希望者対象の養成プログラム(2012年度後期実施)

回	概要	主な授業担当者	備考
1	オリエンテーション	担当教員によるTT	ピア・リーダーの仕事について確認
2	アイスブレイク(以下IBと表記)①	ピア・リーダー継続者(3年目)	ピア・リーダー同士の関係づくり(担当教員は監督)
3	IB②	ピア・リーダー継続者(3年目)	ピア・リーダー同士の関係づくり(担当教員は監督)
4	「建学の精神」理解講座	特別講師	「建学の精神」の理解促進のため
5	ディインヒビタイザー	担当教員によるTT	互いに笑えるような活動で抑制を取り除く活動のこと
6	トラスト	担当教員によるTT	信頼関係づくりに関する基礎知識と体験的な学習
7	イニシアティブ	担当教員によるTT	チームワーク、リーダーシップに関する基礎的知識と体験活動
8	スポーツによる交流会	担当教員、ピア・リーダー継続者	ピア・リーダー継続者も参加
9	コミュニケーションスキル①	担当教員によるTT	コミュニケーションに関する基礎的知識と体験的な学習
10	コミュニケーションスキル②	担当教員によるTT	コミュニケーションに関する基礎的知識と体験的な学習
11	「建学の精神」理解講座	特別講師	「建学の精神」の理解促進のため
12	コミュニケーションスキル③	担当教員によるTT	コミュニケーションに関する基礎的知識と体験的な学習
13	宿泊を伴う研修(1泊2日)	担当教員2名とピア・リーダー継続者(3年目)全員	コンセンサス、チームワーク等の内容に関する体験学習、ピア・リーダーの役割に関する研修(1月中旬に実施)
14	個人面談 /IB研修	個人面談：担当教員2名 IB研修：ピア・リーダー継続者(2年目)による実習	担当教員2名による個別面談を行っている間、他の者は別室でIBをピア・リーダー継続者から習う。
15	個人面談 /IB研修	個人面談：担当教員2名 IB研修：ピア・リーダー継続者(2年目)による実習	担当教員2名による個別面談を行っている間、他の者は別室でIBをピア・リーダー継続者から習う。
16	個人面談/IB研修	個人面談：担当教員2名 IB研修：ピア・リーダー継続者(2年目)による実習	担当教員2名による個別面談を行っている間、他の者は別室でIBをピア・リーダー継続者から習う。
17	個人面談/アイスブレイク研修	個人面談：担当教員2名 IB研修：ピア・リーダー継続者(2年目)による実習	担当教員2名による個別面談を行っている間、他の者は別室でIBをピア・リーダー継続者から習う。
18	まとめ	担当教員によるTT	
19	宿泊を伴う研修(2泊3日)	担当教員2名、演劇コース担当教員1名とピア・リーダー継続者全員	チームワーク、コミュニケーションに関する演劇型ワークショップ、サポート活動に関するケース・スタディ等(2月中旬に実施)

表3：ピア・リーダー希望者と認定者

経験年数	新規		継続2年目		継続3年目		計 認定者
	希望者	認定者	希望者	認定者	希望者	認定者	
2010年度	41	41					41
2011年度	29	20	21	18			38
2012年度	29	24	18	17	9	9	50
2013年度	45	31	21	17	10	8	56
2014年度	37	20	29	21	12	11	52

このクラスターは、オリエンテーション終了後は演習クラスとして機能し、このクラスで大学生としての学び方やプレゼンテーションやレポート作成のスキル習得に関する演習授業が行われる。ピア・リーダーのうち、自分の履修すべき授業がない者で希望する者は、ボランティアとしてクラスターでの演習授業に参加し、授業運営を補助する場合もある。2013年度は、20クラスターのうち毎回ピア・リーダーが授業に参加しているのは8クラスター、半期に数回教員の依頼がある時のみ参加しているのが3クラスターであった。彼らの授業補助については研修で扱っていないため、担当教員の指示に従うことが主な役割となる。その都度打ち合わせを行い、どのような補助が必要かを指示されるピア・リーダーもいれば、欠席者への連絡やプリントの配布などの事務的なことを手伝っているだけのピア・リーダーもいる。

3. サポートを受けた1年生へのグループインタビュー調査

本調査では、入学後のオリエンテーション期間と、その後の初年次基礎演習Aでの授業を中心とした機会に、1年生はピア・リーダーから具体的にどのようなサポートや関わりを受けているのかについて、1年生にグループインタビュー調査を行った。1年生の「なまの声」をとらえ、単独インタビューでは得られない「ダイナミックな情報」を得ることが可能となるグループインタビューの手法が適していると考え、グループインタビュー法を用いてデータを収集し分析を行った。

(1)調査対象者

調査協力者は、A私立大学に入学後すぐの4月のオリエンテーション期間から7月まで継続的にピア・リーダーと関わっている1年生、計15名(男性5名、女性10名)である。調査は協力者を2グループに分け、2013年7月10日に第一グループの7名(男性3名、女性4名)、2013年7月16日に第二グループの8名(男性2名、女性6名)を対象に、2日間で行った。

(2)リクルート方法

調査協力者を選ぶにあたり、1年生向けのオリエンテーションと演習授業を担当している20名の教員のうち、ピア・リーダーが毎回か、あるいは時々、演習授業に参加しているクラスターの教員をまず選んだ。該当する11名の教員のうち4名から、週1回の演習授業への出席率が8割以上の学生を3～5名ずつ紹介してもらった。そのうち、調査の目的を理解し、調査への協力依頼に同意した15名を対象とした。

(3)調査方法

なお、インタビュー調査の実施前に、調査協力者の1年生からは調査結果を研究に利用することについて書面で同意を得て、筆者が所属する機関の倫理審査を経ている。またインタビューを始める前には、この調査の倫理的配慮について再度説明し、協力者の了解を得た。

本調査では、調査協力者が安心して話ができるよう、すでに顔見知りである同クラスの学生たちを同じグループにするよう配慮した。また、情報を漏れなく整理するために、音声録音とビデオ撮影を行うことに同意を得てから、機材を設置した。所要時間は、第一・第二グループとも1時間程度とし、参加者の話しやすい雰囲気づくりのために、調査の前に簡単な自己紹介を兼ねたアイスブレイクを実施するなどの配慮をした。

インタビューの内容は、①ピア・リーダーの存在をどうとらえているか、②ピア・リーダーの関わり方はどのようなものか、③ピア・リーダーからどのような影響を受けているか、の3点に関する対象者の意識について、半構造化法により設定した。

(4)分析方法

ICレコーダーに録音された記録から正確な逐語録を作成した。観察記録による参加者の反応を加味し、テーマと照合して重要な言葉(重要アイテム)を抽出した。例えば、「仲いい友達にも悩んだることとかも表に出さんと分かってもらえてないというか、分からんようにしてるのに、絶対気付いてくれる」という発言から、「〈悩みに気づく〉」という重要アイテムを抽出した。重要アイテムの抽出には、第三者に検討を依頼し、意見が分かれた部分については協議、修正をおこなった。このように抽出した重要アイテムを各グループで類型化し、カテゴリーを抽出した。重要アイテムとカテゴリーは整理し、複合分析を行った。

4. 結果

ピア・リーダーの存在、関わり方、彼らから受けた影響について、調査対象者たちが語った内容から、第一グループでは83個、第二グループでは55個の重要アイテムを抽出した。それらの重要アイテムを類型化し、カテゴリーに集約した(表4)。以後、重要アイテムは〈〉、逐語データは「」、カテゴリーは《》、の記号を用いて記述する。

「初めての授業のときとかに、全然ほかの人と話できんかったりしたときからも、すごい明るく話しかけてきてくれて、その話にはクラスターのメンバーとかが入ってきて」、「最初、入学してすぐは緊張してたけど、ピアの人が気さくに話しかけてくれたからこっちからも話しかけやすかった」、「はじめの頃は、クラスターで移動とかしよる時に、どうしてもはじめは一人とかで歩いたりとかしよる時に、ピアの人が来てくれて話しかけてくれたりした時に、全然気持ち軽くなりました。」「緊張してる時とかも話しかけてくれて、クラスターの雰囲気を和ませてくれて」、「ピア・リーダーの方がすごい盛り上げてくれて『喋れるな』みたいな空気してくれたのが一番嬉しかった」などの発言から、〈友人づくりの支援〉、〈対人関係の緊張緩和〉、〈孤立者への声かけ〉、〈雰囲気や和らげる〉、〈盛り上げる〉などの重要アイテムが得られた。これらの重要

表4：ピア・リーダーの働きとその影響に関する2グループの重要アイテムとその集約結果

重要アイテム		カテゴリー
グループ1	グループ2	
声をかけやすい、話しかけてくれる、挨拶する、連絡をくれる、親睦を深める支援、友人関係を広げる支援、友人づくりの支援、空気を明るくしてくれる	話しかけやすい、話しかけてくれる、声をかけてくれる、知り合いになりやすい、孤立者への声かけ、対人関係の緊張緩和、雰囲気を和らげる、盛り上げる、雰囲気の転換	コミットメントへの支援
不安をなくしてくれる、大学に馴染みやすい	大学生生活に馴染めた、大学が楽しいと思える	大学適応へのきっかけ
履修登録の指導、副担任のよう、もう一人の先生、大人、	履修登録時の丁寧な指導、大学の案内、学年歴について聞けた、先生一人よりスムーズに進行	アカデミック・メンター
パワーポイントの手本、パワーポイント作成のアドバイス、学生目線からのアドバイス、授業中の目配り、困っている人への援助、課題へのアドバイス、文章作成へのアドバイス	授業の雰囲気を和ませてくれた、発表の手本、先生のサポート、わからないことを教えてくれる、課題へのアドバイス	演習授業の補助
先輩としての経験談、学生目線からの話、授業や履修に関する不安の緩和、先輩との貴重な交流、	先生にはできないこと、聞きやすい先輩、知り合いの先輩がいるという安心感、	身近な経験者
頼りになる、昔からの知り合いのような親しみ、引っ張ってくれる、みんなをまとめる、行動力がある、意見が言える	聞ける存在が安心、ひっぱってくれる、うまく進めてくれる	頼れる存在
何でも相談できる、悩みに気づく、親切、親身、心配、気遣い、大学生生活への不安の緩和	何でも相談できる、話ができる、質問できる、話やすい、気やすい、困ったときの相談相手	相談相手
交遊、会食、イベント企画、交遊、アパートの片づけの手伝い		遊び相手
憧れ、見習いたい、よい手本、将来の目標への段階提示、道しるべ、将来への見通しの提示	よい手本、意欲喚起、将来の目標への段階提示、	将来像へのモデル

アイテムは《コミットメントへの支援》と集約された。

「大学生生活が楽しいと思えるのはピア・リーダーの人のおかげだなと思ってます」、「1年生の時入ったばかりで不安だったので、オリエンテーションとか通して、大学生生活になじめました」、「授業の内容とか、こんな先生いるよみたいなのとか、全部聞けるんで、その不安がのいたような感じですすごい楽な気持ちになりました。学校になじみやすかったです」などの発言から、〈大学の楽しさ実感〉、〈大学生生活への適応〉、〈大学への適応〉などの重要アイテムが抽出された。これらの重要アイテムは《大学適応へのきっかけ》と集約された。

「(履修登録のとき)ピアさんがこうすればいいんじゃないのってすごく丁寧に教えてくれて、副担任みたいな感じだなと思って」、「履修登録の時に全然わからなかったんですけど、ピアの先輩が丁寧に教えてくださったので安心して」、「履修とかすごいわかんなくて不安だったんですけど、ピアリーダーの人たちがいたお陰で、たぶん、先生一人というよりも、だいふスムーズに進んだので、すごく良かったと思います」などの発言から、〈副担任のよう〉、〈履修登録時の丁寧な指導〉、〈先生一人よりスムーズに進行〉などの重要アイテムが得られた。これらの重要アイテムは《アカデミック・メンター》と集約された。

「作業しているときとかもみんなに目配って状況を見てくれてたりして、困っている人いたら助けに来たりとかしてくれます」、「パワーポイントでいろいろ制作してたら、頑張ってた褒めてくれますし、アドバイスをくれたり、ここはこういうふうにしたほうがいいよと教えてください」、「課題はこんなふうにするんだよという感じの授業のアドバイスをしてくれます」などの発言から、〈授業中の目配り〉、〈困っている人へ

の援助〉、〈課題へのアドバイス〉などの重要アイテムが抽出された。これらの重要アイテムは《演習授業の補助》と集約された。

「学生からの目線でこうしたほうがええんじゃない?みたいな指導して下さったりとかは、すごい良かった」、「やっぱり先輩なんで、レポートとかやってきた過程とか、こうしたほうが分かりやすいとか、自分の経験談を言ってくれる」、「生徒として普段学校で生活している人しかわからないようなことをいっぱい教えてくれて。そこは先生はできないことがピアの人たちはできるので、いいな、と思いました」などの発言から、〈先輩としての経験談〉、〈学生目線からの話〉、〈先生にはできないこと〉などの重要アイテムが得られた。これらの重要アイテムは《身近な経験者》と集約された。「ピア・リーダーと接してみてもすごい頼りになったと思います」、「何かわからないことがあったら気軽に聞いて」って、あらかじめ言ってくれてるから、聞ける存在があるのも安心できる」、「ピア・リーダーさんがいることで聞きやすい存在があったら、だいふ安心感かな、全然違うなって思います」、「しっかり先生に対しても自分たちのクラスターに対してもいろいろ意見を言ってくれるんで、すごく見習いたい」、「やっぱりクラスターみんなをまとめるような力があるなと思った」などの発言から、〈頼りになる〉、〈聞ける存在が安心〉、〈意見が言える〉、〈みんなをまとめる〉などの重要アイテムが得られた。これらの重要アイテムは《頼れる存在》と集約された。

「例えばちょっと体調悪そうな顔をしてたら、『大丈夫?』って声掛けてくれたり」、「オリエンテーション通してピア・リーダーに対して思ったことは、相手から話しかけられてこっちも気やすく喋られる関係とか、なんでも相談できる、みたいな関係」、「とりあえ

ずわからんことがあったら、まずはピア・リーダーの人にLINEっていう感じです」、「大学内で話したり、『部活どうなの?』とか聞いてくれたり」などの発言から、〈悩みに気づく〉、〈なんでも相談できる〉、〈困ったときの相談相手〉、〈気遣い〉などの重要アイテムが得られた。これらの重要アイテムは《相談相手》と集約された。

「たまに食堂で一緒に、クラスターの何人かと飯食ったり、あとは休日は遊びに行ったりとかします。ピアと」、「この前も休日にクラスターの何人か連れて遊びに来てくれたんですけど、そのときにアパートの片づけを手伝ってもらったり」、「こんなイベントあるよみたいな感じで教えてくれたり」などの発言から、〈交遊〉、〈会食〉、〈アパートの片づけの手伝い〉、〈イベント企画〉などの重要アイテムが得られた。これらの重要アイテムは《遊び相手》と集約された。

「将来なりたいものを、ピア・リーダーの人とは違うけど、自分やったらこうなりたいからこうしていくっていうことを、目標に向かうための踏む段階を説明してくれた」、「それでも学科が違ったりとかで全くそのとおりに行くわけじゃないですけど、結構道しるべになりますね」、「ピア・リーダーの影響と考えると、自分もピア・リーダーみたいなことをしよう、みたいな」、「ピア・リーダーっていう方と接していくうちに、2年、3年とこの学校に通いつめている方たちと接されるわけですから、やっぱり自分の将来なりたいものに向かってる人たちの姿っていうのを見るのはいいことだな、と思います」、「自分も前みたいに先生についていだけじゃなくて、大学生としての自覚を持って自分で学んでいって、やりたいこととか答えを見出していけないかと、影響されました。ちょっと手本みたいな。」などの発言から、〈将来の目標への段階提示〉、〈道しるべ〉、〈見習いたい〉、〈よい手本〉、〈意欲喚起〉などの重要アイテムが抽出された。これらの重要アイテムは《将来像へのモデル》と集約された。

5. 本研究の結果の考察

(1) 養成プログラムと関連のある評価

先述した通り、ピア・リーダー養成プログラムの目的は、①ピア・リーダーとしての自覚を持つこと、②リーダーとしての基本的な力である、コミュニケーション力、人間関係形成や調整のための力を高めることであった。グループインタビューの結果として、《コミットメント支援》、《大学適応へのきっかけ》、《アカデミック・メンター》、《身近な経験者》、《頼れる存在》、《相談相手》のカテゴリーに属する重要アイテムが得られたことは、養成プログラムの意図や演習科目の設定意図と一致した点として見なすことができる。《コミットメント支援》や《大学適応へのきっかけ》カテゴリーで見られるように、アイズブレイクやゲームを使って1年生の緊張をほぐし、関係づくりのきっかけをつくることなどは、養成プログラムで経験したことであり、彼らの学習成果が発揮できた結果であると考え

えられる。《アカデミック・メンター》カテゴリーで見られる〈履修登録の援助〉などは、ピア・リーダーたちが自主的に実施している研修の成果だと言えよう。

また、《身近な経験者》、《頼れる存在》、《相談相手》のカテゴリーで見られる重要アイテムのように、1年生の相談に乗ったり、みんなをまとめたりすることも、養成プログラムで培ったコミュニケーションスキルを用いている可能性があり、学習成果と一致している点だと考えられる。ピア・リーダーとしての経験を重ねていくことで、リーダー学生たちは、より養成プログラムの内容を経験と結びつけて深めていることもわかっている(宮橋, 2014)。「2年生はやっぱりまだ2人で助け合ってる感じで自分たちのことを助けてくれるけど、3年生の人は一人で全部背負いこんで、しっかり先生に対しても自分たちのクラスターに対してもいろいろ意見を言ってくれる」という発言があるように、それは1年生から見てもすぐに分かる違いである。

加えて、《頼れる存在》において分類された語りは、ピア・リーダーたちが「引っぱってくれる」、「みんなをまとめてくれる」といった力を発揮することについて、「すごいなと思った」、「さすがだな」といった感想と共に言及されることが多かった。これらの力は、養成プログラムの「チームワーク」や「イニシアティブ」の回などで培ってきたものであり、その学習成果と一致する点だと考えられる。1年生たちは、ピア・リーダーの姿を見て、自分たちとは違う、同じようにはできないことをしている人たちと認識していることがうかがえた。そこには、大学生活の経験年数の違いがあることだけでなく、ピア・リーダーとしての役割を与えられた人に対して憧れや感服している様子が見られた。土屋(2010)によれば、学生スタッフにエントリーする学生たちが、新入生合宿などでピア・サポートによる支援を受けて、一種の憧れを抱くことが指摘されているが、同様の効果が今回の事例でも見られることがわかった。さらに今回の調査結果からは、学生スタッフやピア・リーダーになりたいという特定の学生たちだけでなく、そういった役割を希望していない参加者の1年生も憧れを抱いていることがうかがえた。

このような、自分たちとは異なる能力や振舞いに感心し、そこに自身の将来像やモデルを見出している様子は、ある種の効果として考えられるのではなかろうか。すなわち、新入生たちがピア・リーダーの行動や能力を「見習いたいと思った」と言及している様子から、彼らがリーダーシップに対して抱く憧れや将来像へのモデルとしてのとらえ方が、大学の諸活動への意欲の向上につながっていくものと考えられる。それはまた、大学の諸活動そのものの活性化へとつながる可能性をもつものでもある。1年生が《頼れる存在》や《将来像へのモデル》に分類された重要アイテムについて言及し、感心したときの様子を話しているとき、そのグループの他のインタビュー参加者も非常に賛同していた様子は印象的であった。この可能性については、秦ら(2010)が指摘するように、リーダー学生の成

長が、それらのリーダーに率いられている他の学生たちを「引き上げる」というモデルの現実的な表れの一つではないかと考えられる。

しかし一方では、履修登録の時にピア・リーダーが「学生目線で」提供する情報には判断に困るものもある。例えば、「これが楽だから取っとったらか、これはテストないよとか、ちょっと裏事情みたいなのを教えてくれたり」という発言や、「『この授業は楽だよ』みたいな、そういうのとかを教えてもらって、『この授業の先生はおもしろいからためになるよ』みたいなとか、そんなんで履修登録の時は、ほんと、自分の中で受けたい授業を受けれたと思う。『おもしろいよ』って言われて受けたら結構おもしろかったし。」という発言のように、教員側から見るとあまり適切ではないと思われるようなアドバイスを受けたという発言は、2つのインタビューグループで5人から得られた。こういった類いのアドバイスに関しては、養成プログラム内で担当教員から、あまり適切ではないので気をつけるよう指導が行われているが、1年生のこれらの発言からそういった指導が行き届いていないことも明らかになった。その一方で、初めての履修登録で、何をどういった基準で選び履修すればいいのか分からないという新入生にとって、ピア・リーダーの情報は非常にありがたいアドバイスだと見なされている様子がわかる。ピア・リーダーという大学公認の立場にたつ学生が、あまり適切でないアドバイスを行っている事実をどのように扱うべきなのかについては、今後も検討を要する問題であると考えられる。

(2)養成プログラムと関連しない評価

1年生たちの発言からは、《演習授業の補助》、《遊び相手》、《将来像へのモデル》のカテゴリーの中に、養成プログラムや研修の成果とは考えられない評価も見られた。

まず《演習授業の補助》についてだが、例えば「パワーポイントのときの、先輩のというか、手本にしてくれたじゃないですか。あれもさすがやなって。(読み)原稿を作るとるけど、見ないで、聞いている人に語り掛ける感じがさすがだなって」という発言や、「文章書いてたら、ここはちょっと直したほうがいいんじゃない？みたいな感じで指摘してくれたり」という発言は、1年生向けの「初年次基礎演習ⅠA」という演習授業にボランティアで出席しているピア・リーダーについての語りだった。上述した養成プログラムや研修では、授業補助に関する内容やパワーポイントや文章作成などのスタディスキルを向上させる内容は扱っていないため、ピア・リーダー自身の学修経験によっており、すべてのピア・リーダーがこのような手本の提示やアドバイスができるわけではない。現に、今回の語りでは、特定のピア・リーダーがそのような補助を行ってくれたと言及しているものもある。そのため、このカテゴリーにおける1年生の語りは、そのピア・リーダー個人がもつスキルや能力によって可能となったサポー

ト活動を明らかにしている。

また、《遊び相手》というカテゴリーに分類された語りは、ある1人のピア・リーダーを指して複数の1年生から語られたものであることが分かっている。そのピア・リーダーは、新規ピア・リーダーであり、2年生になったばかりの学生で、1年生たちと年齢差が1つしかない分、親しみやすいと考えられる。ピア・リーダー学生が、1年生とどのような関係性を築いているのかについては、リーダー学生の個性や1年生との年齢差によって異なることは経験的にわかっていたが、《遊び相手》の語りにあるように、〈アパートの片付けの手伝い〉等の1年生の生活に関わる部分でも親しい関係性を築いていることが改めて明らかとなった。

さらに《将来像へのモデル》に分類された〈道しるべ〉や〈将来の目標への段階提示〉などの重要アイテムは、養成プログラムでは予期していない、重要な評価だと考えられる。複数の1年生から、ピア・リーダーとの会話ややりとりによって、2年後3年後の見通しが得られたといった発言が見られた。また、これらの語りは2グループそれぞれから得られた上に、発言した1年生たちは異なるクラスターに属しているため、そのモデルとなったピア・リーダーは異なる人物であり、そのような人物が複数存在したと考えられる。これらの語りに見られるような《将来像へのモデル》は、ピア・リーダー個人のもつビジョンや考え方、彼らが努力して築いてきたものを、1年生が感じ取っているのだろうと思われる。大学に入学して半年ほどしか経っていなくても、1年生は将来どうやって生きて行くかについて関心を持ち、大学生活をどのように将来へつなげていくのか、数年後の見通しを得たいと考えているのではなかろうか。そのような1年生は少なからず存在しており、彼らにとってピア・リーダーとの出会いから将来の見通しが得られることは、意義深いものだったと考えられる。このような役割をピア・リーダーが果たしていることは、大学にとっても非常に好ましい影響であり、学生へのキャリア支援やキャリア教育に資する可能性があると考えられる。この点については、どのようなピア・リーダーとの出会いで1年生がそのように思うに至ったのかについて、より詳細な調査が必要であり、検討を要する課題である。

6. 本研究の意義と課題

以上のように、本研究の事例では、初年次教育においてピア・リーダーによるサポート活動を導入する試みは、その目的に沿って機能していることが、1年生による評価から明らかとなった。1年生はピア・リーダーとの関わりから、彼らに対して《コミットメント支援》、《大学適応へのきっかけ》、《アカデミック・メンター》、《身近な経験者》、《頼れる存在》、《相談相手》といった機能を見出しており、これらの機能は先行研究の指摘とも一致している。また、ピア・リーダーがボランティアとして行っている《演習授業の補助》と

《遊び相手》といった養成プログラムでは意図していない働きも評価されていること、加えて《将来像へのモデル》という養成プログラムでは予期できなかった期待以上の機能も果たしていることがわかった。

しかし、養成プログラムで意図していない機能については、ピア・リーダーのもつ学修経験によるところが大きく、個人差が生じてくる部分でもある。ピア・リーダーの選考や養成プログラムの拡充で、そういった機能がより果たせるようになるのか、あるいは1年生がより多くのピア・リーダーと出会う機会を提供する等の工夫で、そのような機能が果たせるのか、といった点は今後の検討課題となるだろう。

また、「楽な授業」といった「学生目線」での情報提供は、養成プログラム内では不適切であると指導されているが、実際には行われており、かつ1年生にとってそれらの情報は有益だと見なされていることも明らかとなった。この点から、養成プログラムにおいては、新入生のニーズに完全に応じることが彼らのためになるわけではない、ということをピア・リーダーたちに理解させることが重要であることや、提供する情報が倫理的・道徳的に適切かどうかを判断する力をどのように育成していくのか、という課題が見いだされた。

引用・参考文献

- 安梅勅江(2001)『ヒューマン・サービスにおけるグループインタビュー法 科学的根拠に基づく質的研究法の展開』医歯薬出版。
- 安梅勅江編著(2010)『ヒューマン・サービスにおけるグループインタビュー法III 科学的根拠に基づく質的研究法の展開/論文作成編』医歯薬出版。
- 川島啓二(2013)「初年次におけるピア・サポートの役割と今後の課題」初年次教育学会編『初年次教育の現状と未来』世界思想社、pp.251-262。
- 小貫有紀子・森 朋子・泉谷道子・川島啓二(2012)「大学教育におけるピア・サポートの位置づけ—正課と正課外の狭間で—」『大学教育学会誌』34(2)、pp. 73-76。
- Shook, J.L. & Keup, J.R. (2012) "The Benefits of Peer Leadership Programs: An Overview from the Literature", *New Directions for Higher Education*, No.157, Jossey-Bass. pp.5-16.
- Latino, A. J. & Unite, M. C. (2012) "Providing Academic Support Through Peer Education", *New Directions for Higher Education*, No.157, Jossey-Bass. pp.31-43.
- 谷川裕稔(2012)「わが国の教育・支援プログラムおよびサービス」『学士力を支える学習支援の方法論』ナカニシヤ出版、pp.40-52。
- 土屋貴之(2010)「ピア・サポートの可能性」日本学生支援機構『大学と学生』第87号、pp.29-35。
- 独立行政法人日本学生支援機構(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)」集計報告』
- 中川正・津嘉山淳子・島治伸・三橋秀子「学生による学びのサポート—学生同士が育て合う—」『学士力を支える学習支援の方法論』ナカニシヤ出版、pp.96-120。
- 秦 敬治(2010)「学生支援の新たな試み～愛媛大学リーダース・スクール(ELS)～」日本学生支援機構『大学と学生』第87号、pp.44-48。
- 秦 敬治・泉谷道子・山内一祥・久保研二・岸岡洋介(2010)「学生リーダーシップ養成とスチューデント・アシスタント活用に関する考察～学生支援とピア・エデュケーションの視点から～」『学生支援の現状と課題—学生を支援・活性化する取り組みの充実に向けて—、大学等における学生支援取組状況調査研究プロジェクトチーム中間報告書』独立行政法人日本学生支援機構、pp.67-75。
- 宮橋小百合(2014)「ピアリーダー学生の意識を通してみた学習サポート活動の意義」『初年次教育学会誌』第6巻第1号、pp.86-93。
- 山田礼子(2005)『1年次(導入)教育の日米比較』東信堂。