

<実践報告・調査報告>

面談を通して把握した低単位学生の特徴と 学業関連領域における支援策実践例 —ピア・サポーターを活用した修学支援—

中本 陵介¹・垂門 伸幸¹

京都産業大学教学センターでは2013年度秋学期に195名の低単位学生へ面談を行った。低単位に陥った理由は、学力のみの問題ではなく、生活面や意欲等、様々な要因に影響を受けていると考えられるが、アンケートやその面談結果等からもそれが確認できた。筆者らはその中でも、「学業面」の要因と「学業に関連して必要なコミュニケーション・スキル」、「学業にまつわる不安感」に注目し、ピア・サポーターを活用した支援を実践した。対象学生4名に対し職員とピア・サポーターの三者で面談を行い、その結果「復習のやり方の理解」等の修学スキルの改善や「コミュニケーションをとる際の不安の軽減」が認められた。

本稿は支援の具体的な条件設定、取り組み内容、また取り組みを通じて明らかになった課題について論じている。

キーワード：低単位学生、学業関連領域の支援、ピア・サポーター

1. 低単位学生の特徴と支援の視点

1.1. 教学センターにおける修学指導（低単位学生への修学支援）

教学センターは、学部事務室の修学支援窓口を一つの窓口を集約し、横断的かつ効率的な修学指導を行うため2007年10月に発足した。教学センターでは、きめ細かな修学支援を目指し、低単位学生に対し修学指導面談等を行っている（注1）。修学指導を行う対象学生を抽出する基準として、低単位基準を設定しており、例えば1年次1セメスター終了時点（指導時には2セメスター生）で10単位以下、2年次3セメスター終了時点（指導時には4セメスター生）で25単位以下の学生を「低単位学生」とみなしている。低単位基準は、4年間で卒業できなかった学生のセメスター毎の単位修得状況の分析結果及び教学センターにおける修学指導面談から培ってきた経験等を考慮し、算出している。

この章では、低単位面談を通して把握した低単位学生の特徴と、当該学生を支援するにあたっての視点を説明する。

1.2. 修学面談から把握した低単位学生の特徴

2013年度秋学期に教学センターでは担当職員

が195名（2セメ生143名、4セメ生52名）の低単位学生と面談を行った。加えて、面談を実施した195名に対し、低単位に陥った理由等をたずねる「修学状況振り返りアンケート」を実施した。このアンケートは、低単位に陥った理由を問う選択式と今後の修学意思等を問う自由記述方式に分かれており、面談を行う前10分程度の間に回答してもらった。面談はアンケートの項目を確認しながら、一人30分～40分程度で行われた。「修学状況振り返りアンケート」の結果と、低単位面談を担当した職員に対する聞き取りの結果を以下に示す。

1.2.1. 単位修得の「重要度」の認識と「自信」

まず、今後の単位修得の「重要度」を、「0：全く重要でない」から、「10：とても重要である」の11件法で、また、今後単位を修得していく「自信」を、「0：全く自信がない」から、「10：とても自信がある」の同じく11件法でたずねた（有効回答174件）。結果は、「重要度」は平均9.0、「自信」は平均5.2となった。回答の分布を図1、図2に示した。

この結果から、単位修得が重要であると認識はしているが、修得していく自信については、どちらとも言えない、という低単位学生の心境がうかがえる。

¹ 京都産業大学 教学センター

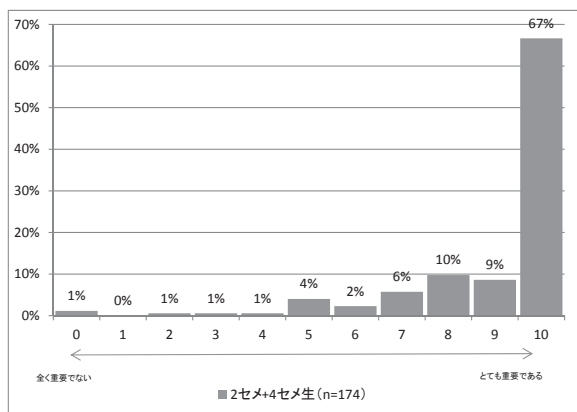


図1. 単位修得の「重要度」

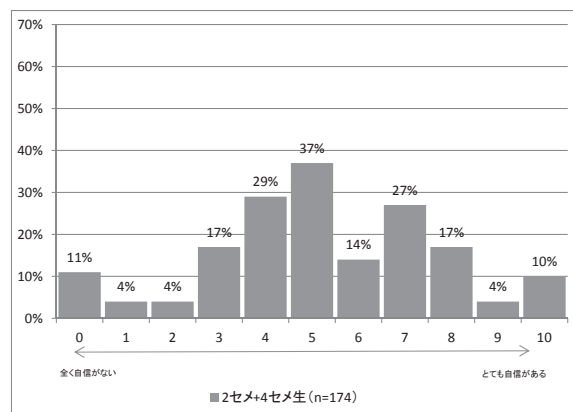


図2. 単位修得の「自信」

1.2.2. 低単位に陥った理由

次に、低単位に陥った理由をたずねたところ(複数回答可)、図3のような結果が得られた(有効回答178件)。2セメ生または4セメ生のいずれかで20%を超える回答が得られた項目に注目すると、①「勉強方法が分からない」(2セメ生24%、4セメ生27%)、②「履修科目に興味がない」(同26%、33%)、③「何となく大学に行く気が起きない」(同39%、41%)、④「朝が起きられない」(同55%、41%)、⑤「一人暮らし等で生活リズムがうまくいっていない」(同23%、19%)、⑥「通学に時間がかかるため」(同23%、16%)となった(図3中、点線枠内)。

①②は学業面、④⑤⑥は生活面に関する項目である。前節で示した単位を修得していく自信が強い背景は、①「勉強方法が分からない」や④「朝が起きられない」等、学業面や生活面で抱える問題を改善できる見通しが持っていない可能性があると考えられる。

③の「何となく大学に行く気が起きない」につ

いては、他の項目と比べてやや漠然とした回答肢であり、2セメ生では上位2位、4セメ生では1位であった。山田(2011)は、受講動機として「低単位」が挙げられることの多い、キャリア形成支援科目「キャリア・Re-デザインI」の受講生のインタビューデータを分析し、「低単位」の理由を「大学への関わりが希薄になったため」とした。さらに、「大学への関わりを阻害する要因」として「不信感」「他律感」「不安感」「疲労感」の4つを抽出した。③「何となく大学に行く気が起きない」という回答が示す低意欲には、こういった要因が隠されているように思われる。

1.2.3. 面談を担当した職員への聞き取り内容

上記「修学状況振り返りアンケート」の結果に加えて、実際に修学面談を担当した職員に、低単位学生の印象や特徴についてたずねると、次のような内容が挙げられた。

①(法学部・コンピュータ理工学部の学生の場合)学部が設けた修学相談ができる制度・場所(注2)があることは知っているが、「一人では行きにく

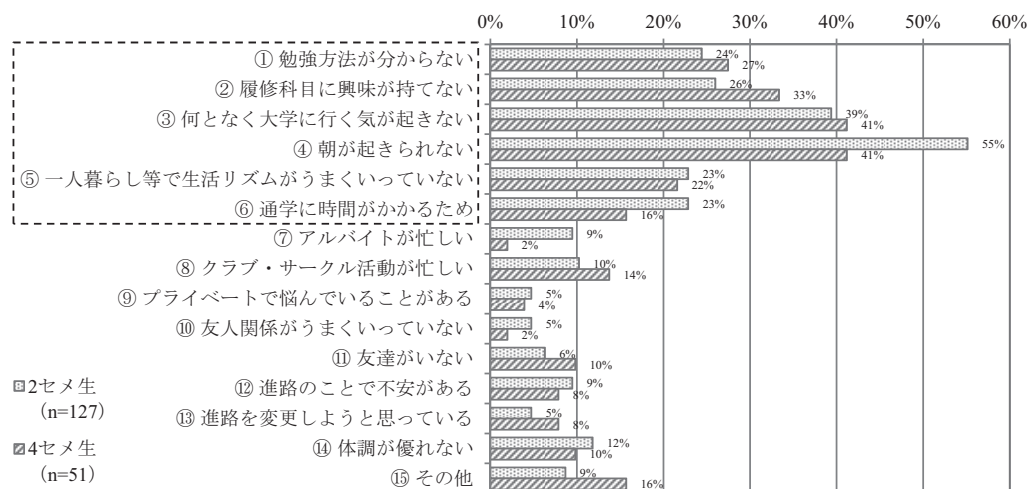


図3. 2セメスター生, 4セメスター生低単位理由回答割合 (複数回答可)

2013年度秋学期実施・有効回答178件

い]、「気持ちが向いた時に行こうと思うが、なかなか気持ちが向かない」ため利用しないままになっていた。

②分からない部分を具体的にたずねても、「全部分からない」「最初から分からない」等、漠然とした答えしか返ってこないことが多かった。

③「勉強方法が分からない」程度について、本人に確認していくと、本来高校以前で学習すべき基礎的な部分（例：数学における因数分解や数式の変形等）でつまずいたままになっている学生が見られた。

④科目について分からないことを教員に質問する等、学業の場面でコミュニケーションに不安を感じるのに加えて、学業以外の生活場面全般においてもコミュニケーションに不安を覚える学生が見られた（注3）。

上記の聞き取り内容から、筆者らは対象学生が下記の状況に陥っているのではないかと推察した。

- ・教員や友人に質問したとしても、質問された側が何を答えていいのか分からなくなってしまう。また対象学生は、その失敗の経験から、「質問をし辛くなる」といった悪循環を生み出している。
- ・④の項目に関して、対象学生の内、クラブ、サークル等に属しておらず、日頃から会話を交わす友人もいない学生が多かった。その結果として、対象学生は履修にあたって友人同士で助け合うようなネットワーク、いわば「セーフティ・ネット」がなく、授業でのつまずきが即、単位修得不可につながる脆弱性を有している。

1.3. 本稿における低単位学生の支援の視点

「1.2.2. 低単位に陥った理由」からわかるように、低単位学生は、単に学力のみの問題ではなく、生活面や、意欲に関わる要因の影響も大きく、また、個人差もあると考えられる（注4）。先にも言及した「キャリア・Re-デザインI」は、このうち、意欲面に焦点を当てて、低単位状況の改善、ひいては、キャリア意識の形成を目指すものであると言える。鬼塚・中西（2014）は、同科目の定期試験において、受講期間中に生じた変化について、自由記述で回答を求めた。分析の結果、受講生同士、教職員、学生ファシリテータ、社会人等の他者と対話することを通して、自分をとりまく閉塞感や閉塞的状况に気づき、相対化していくという変化を示す記述を認めた。

鬼塚らの取り組みに対し、筆者らは、「1.2.2. 低単位に陥った理由」のうち、「①勉強方法が分から

ない」および「②履修科目に興味を持てない」に示されるような、学業面に注目した。その理由は、低単位学生は、ゆくゆくは留年や退学となる可能性が高く、それらの予防は教学センターとして取り組むべき課題の一つであり、学業面の支援は直接的かつ部署として介入するのに合理的な領域であると考えたためである。1.2.1. で示した単位修得の「重要度」の認識について、多くの低単位学生が重要であると回答しており、これは学業面における支援を支持するものと考えられる。

このように学業面そのものに加えて、筆者らは1.2.3. に示したような、学業に関連して必要なコミュニケーション・スキル不足や学業にまつわる不安感にも注目した。これは、低単位学生が将来的に、自律的・継続的に学業を修めるためには、それを支えるスキルや情緒的な安定性が求められると考えたためである。

なお、以後、本稿の視点での支援を「学業関連領域の支援」と呼ぶ。

2. 学業関連領域の支援の実践策

鬼塚ら（2014）の取り組みでは、支援の枠組みとして、受講生同士、教職員、学生ファシリテータ、社会人等、様々な他者との対話が生まれるよう設計されていた。支援を受ける学生は多数の支援者と関わることになる。

一方、本稿における学業関連領域の支援では、当該学生の学業面の疑問、コミュニケーション・スキルの程度、不安の程度等に応じてきめ細かい対応が必要であり、支援を受ける学生が少数の支援者と関わるような枠組みがふさわしいと考えた。

そこで注目したのがピア・サポート制度である。この章では、ピア・サポート制度およびその活用事例について紹介する。

2.1. ピア・サポート制度について

ピア・サポートとは、広義には「仲間同士の支援」を指す（懸川、2008）。ピア・サポートは、生徒が困ったことや心配事がある時、友だちに相談することが最も多いという事実に基づいて行われている（Carr, 1981）。この仲間同士の支援活動は、西山（2001）によれば①相談活動、②対立解消（葛藤調停）、③仲間づくり、④アシスタント、⑤学修支援、⑥指導・助言、⑦グループリーダーに分類されている。また、学校教育におけるピア・サポート（Peer Support）は、いじめ問題解決へのアプローチとして海外で取り組まれたピア・カ

ウンセリング (Peer Counselling) を背景にもち (懸川, 2008), 現在小中学校から, 高等学校, 大学において活動 (西山・山本, 2002) が行われている。

2.2. 他大学のピア・サポーターの活用事例

ここでは, ピア・サポーターを通じた引きこもり回復支援を行っている和歌山大学と, 発達障害学生をサポートする取り組みを行っている鈴鹿国際大学の取り組みを概観する。

・和歌山大学のピア・サポーターを通じた引きこもり回復支援

「アミーゴの会」はメンタルサポートを必要とする学生の自助グループで, その多くが引きこもりや不登校の経験者である。保健管理センターが中心になって行われる「メンタルサポートシステム」の中の仕組みとして取り入れられており, メンタルな問題を抱えた学生が発見され大学復帰に至るまでの過程で, 対人スキルを磨いたり, 友人等の居場所づくりのために導入されている。また, 「メンタルサポーター」は, 同じく保健管理センターが行う「引きこもり回復支援プログラム」の中で, ひきこもりの若者に対して, 家庭訪問を行い, 集団へ導く役割を担う等の活動を行っている。「アミーゴの会」, 「メンタルサポーター」いずれも支援の中身は, 例えば, 効率的な単位の取り方を教えたり, 大学内で生活する知恵を学生同士で伝授する等と定めている。(日本中退予防研究所, 2011)

・鈴鹿国際大学における発達障害学生をサポートする取り組み

鈴鹿国際大学のピア・サポーターは「Ring」と呼ばれている。「Ring」にはチューター (学習支援者), 特別な友だち, 問題解決の3つの役割があり, 発達障害を抱える学生に対して一対一でサポートすることを目的としている。メンバーは教員志望の学生か心理学を専攻している学生で構成されている。現在の主な活動内容は, 一対一の定期的な学習支援と仲間づくりである。(仲, 2009)

両大学の取り組みは, 支援対象の属性は異なるものの, 学習支援を一対一で行っている点, 対人スキルの訓練, 学生ならではの支援とも言える効率的な単位の取り方の伝授等の点で, 学業関連領域の支援を実践するにあたって参考にすべきものが多いと思われた。

2.3. 本学のピア・サポーターについて

本学においてもピア・サポーターが活動している。ピア・サポーターは, 「先輩学生がより身近な存在として在学生の修学支援を行うこと」を目的

とした教学センターに所属する学生支援団体である (注5)。ピア・サポート制度は2009年に導入され, 2014年11月現在56名のサポーターが在籍している。主な活動としては, 履修相談会や友達づくりイベント, 他大学交流会等を行っている。2014年春学期履修相談会の相談件数は延べ1,923件にのぼり, 大学内で幅広く認知されている。相談内容は「時間割の作り方」から「有意義な大学生活の過ごし方」等様々である。なお, ピア・サポーターとして登録されるには, 例年秋学期開始直後に行われる新規採用選考会に合格し, さらに新規採用研修を受ける必要がある。新規採用の研修内容は, 「人権研修」や「ボランティア精神」, 「障害者 (発達障害を含む) の理解」, 「メンタルの問題を抱えた学生対応」等ピア・サポーターとして必要な知識を4日間, 計11時間にわたって身につけるプログラムとなっている。また, 採用後も合宿や研修会等で, 「リーダーシップ」や「アサーション」等に関する研修も随時行い, 面談スキルやイベント企画力の修練を行っている。

本学ピア・サポーターは, これまで, 和歌山大学や鈴鹿国際大学のような, 一対一の学習支援, あるいは, 対人スキルの訓練等を行ってこなかったが, 今回, 両大学の取り組みも参考にしながら, 試験的にピア・サポーターによる学業関連領域の支援 (以下, 「ピア・サポーターによる支援」と呼ぶ) を実施することとした。

実施に先立って, 今回のサポートを行う前にピア・サポーター全員を対象に予め説明を行い, ①任意参加であること, ②ねらいや支援の枠組み等を説明した。さらに, 参加意思を確認する「修学サポート参加アンケート」を実施し, 積極性, 資格や得意分野等を事前に把握した。

3. 支援内容

3.1. 支援対象

今回の試験的な取り組みにおける支援対象者は, 3年次5セメスター生から4年次8セメスター生までの4名であった。この4名は, 教学センター職員が, 2014年度春学期に定期的な面談を実施する等の継続的関わりのあった学生であった。いずれの学生も, 現在留年しているか, あるいは, 留年することが確定的な学生であった。

本稿の冒頭では, 本学2セメ生, 4セメ生の低単位学生の特徴を記述した。今回対象とした学生は, 2セメ生または4セメ生のいずれでもないが, 継続的な関わりを通して, 低単位学生の特徴を同様に有していると判断した。

3.2. 支援の目的

1.3. に記述したように学業関連領域の支援の視点から、支援の目的を以下のように設定した。

1. 学業面での具体的な知識の提供
2. 学業面でのコミュニケーションをとる際のスキルアップおよび不安の低減

3.3. 支援の方法

具体的な支援の流れは以下のようなものである。

1. ピア・サポーターによる支援実施に先立ち、対象学生に対し職員から「ピア・サポーターに面談に同席してもらうことにより、同じ学生の立場から（科目の）分からない部分を具体的に教えてもらえる」と説明した。
2. 1. の説明を受けて、ピア・サポーターの面談への同席を希望した学生に対し、具体的にどの科目に分からない部分があるか、職員が聞き取った。
3. ピア・サポーター同席を希望した対象学生の学部・学科、対象科目、時間割の空き時間等を考慮しながら、ピア・サポーターのうち、誰にサポートを依頼するかを職員が決定した。
4. 対象学生およびピア・サポーター、双方の都合を合わせ、実際に面談を実施した。1回あたりの面談時間は約30分とした。形式的には、対象学生と職員が日頃行っている継続的な面談の席に、ピア・サポーターを呼び、三者面談の形をとった。職員は、対象学生からの発言を促すような関わりを心がけた。
5. 面談の中で、対象科目の教科書や授業で配布されたレジュメ等を対象学生に持参してもらい、具体的にどの部分が分からないのか、対象学生からピア・サポーターに具体的に説明するよう促した。説明が分かりにくいと感じた時や対象学生が説明しにくそうにしている時は、職員が率先して対象学生に聞き返す等し、分からない部分が明確になるように援助した。
6. 対象学生の分からない部分が明確になった後、ピア・サポーターによる解説等が行われた。

4. 支援結果

4.1. 面談回数

4人の対象学生に行ったピア・サポーター同席の面談回数は、次のとおりである（数字は、＜定期的な面談の回数／うち、ピア・サポーター同席の面談回数＞の順に示した）。学生A：12回／4回、学生B：7回／1回、学生C：12回／2回、学生D：22回／4回。ピア・サポーター同席の面談

の時期は、2014年5月27日～7月18日の間であった。

4.2. 学業に関して取り組んだ内容

ピア・サポーターによる支援で取り組んだのは、工業簿記、経済数学、マクロ経済学の分野であった。いずれも、対象学生に教科書やレジュメ等を持参してもらい、例えば、特定の演習問題の解法の考え方について、一緒に考えていった。その中で、時には、ピア・サポーターより理解をより深めるための参考書の紹介や、授業の内容がWeb上でも学べるようになってきていることの情報提供等もなされた。

3.2で述べた支援の目的の一つは「学業面での具体的な知識の提供」であったが、ねらい通りに具体的な知識を提供することができた。三者面談の形をとった少人数での支援体制のため、このような支援の場を整えることは、容易であった。

4.3. ピア・サポーターによる支援の効果測定

ー学業に関連するコミュニケーション・スキル、不安ー

次に、3.2で設定したもう一つの目的、「学業面でのコミュニケーションをとる際のスキルアップおよび不安の低減」について、ピア・サポーターによる支援の効果測定するため、対象学生に「効果測定アンケート」に回答してもらった。回答者は、対象学生4名のうち、都合のつかなかった1名を除く3名、回答の時期は、2014年8月1日から8月4日の間であり、定期試験期間中で成績が発表される前の時期であった。

質問は、「学業に関連するスキル」についての質問群（7項目）、「学業に関連する不安」についての質問群（4項目）に加えて、今回は積極的に支援の焦点をあてなかったが、意欲面の変化も確認するため、「学業に関する意欲」についての質問群（2項目）で構成された。回答の流れは、まず、ピア・サポーターによる支援を受ける前の状態を回想法によって評価してもらい、次に、現在の状態を評価してもらった。評価は「1.全くあてはまらない」～「5.とてもあてはまる」の5件法とした。このアンケートの結果をそれぞれ図4-1、図4-2、図4-3に示した。

「学業に関連するスキル」の項目群および「学業に関連する不安」はすべての項目で改善を示す結果となった。特に改善の度合いが大きかったものとしては、S-2「授業の復習の仕方が自分でわかる」で、2ポイント上昇した。

また、「学業に関する意欲」についての質問群で

は、M-2「学修にやりがいを感じる」は1.0ポイントの上昇、反対に、M-1「履修科目に興味を持っている」は0.3ポイントの減少となった。

以上の結果より、サンプル数が少ないという統計学上の課題があるという条件つきではあるが、「学業面でのコミュニケーションをとる際のスキルアップおよび不安の低減」について、一定の効果が認められた。

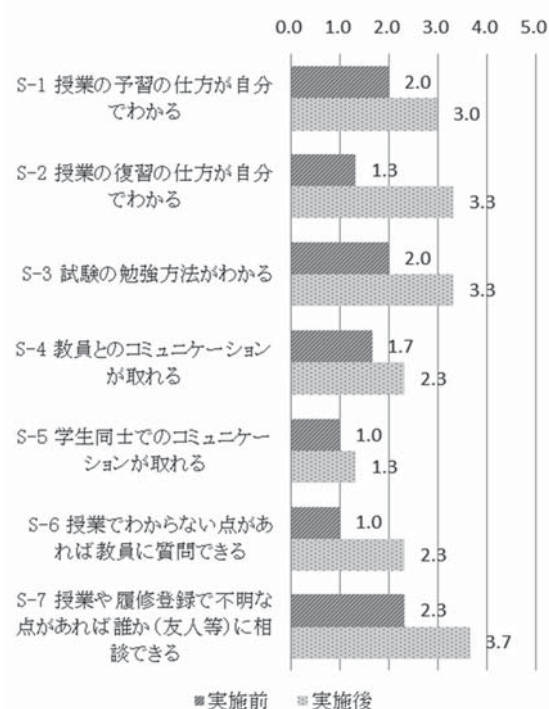


図 4-1. 学業に関連するスキル

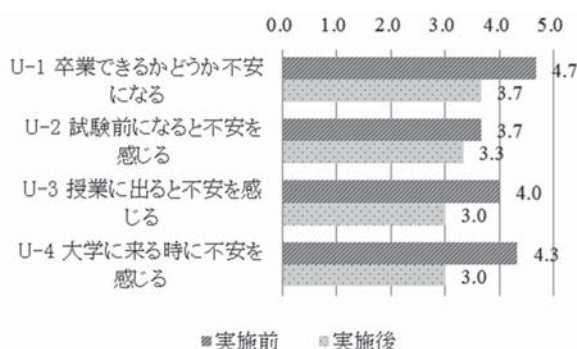


図 4-2. 学業に関連する不安

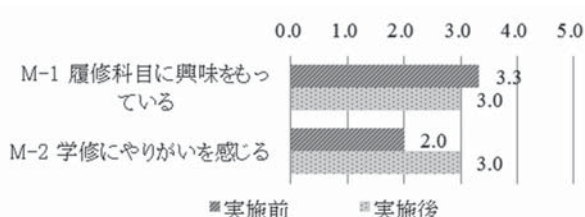


図 4-3. 学業に関連する意欲

図 4. 効果測定アンケート結果（回答者 3 名の平均値）※ 5 件法 実施前と実施後で比較

4.4. 対象学生の感想

上記の「効果測定アンケート」では把握することのできない、その他の効果を検討するため、対象学生のうち学生 A および学生 B の感想を以下に示した。感想は、効果を測定する目的で行われた「効果測定アンケート」の自由記述欄に記載された内容および口頭で聞き取った内容である。

【学生 A の感想（抜粋）】

[感想 A-1] 面談は 30 分間と短い時間であったが、その時間に合わせて準備したり、30 分しかないからこそ、こういうことを話そうと準備できた。面談の時間は決して長くはなかったが、その分、分からない所を自分で明らかにして、質問する点をまとめるのは、自主的に勉強する要因にもなったので、悪いものではなかった。

[感想 A-2] 以前は一時的なやる気があっても続かなかったが、今はサポーターと相談すると思うと、やる気が続く。面談を通して変われた。夏休みには中学の数学から復習をする予定。

[感想 A-3] ピア・サポーターの窓口に行ってもどうかと言われただけでは、絶対に行かない。知らない学生（ピア・サポーター）に聴くくらいであれば最初から先生に聞いている。

[感想 A-4] 勉強方法を教えてもらったのは良かった。ピア・サポーターから授業に役立つ教科書／参考書を教えてもらった。

[感想 A-5] 授業の復習をすることで、(前回の授業で)分からない部分を解決しようと授業は集中して聞いた。以前は配布プリントをもらって聞いていただけであった。

[感想 A-6] ピア・サポーターがいることで勉強に関して分からないことがあっても、一緒に考えてくれるという安心感から、分からない問題に対しても、少しは自分から取り組む気が起きた。

[感想 A-7] 授業に関して、分からないことがあったら、ピア・サポーターや職員と、たとえ解決できないとしても、一緒に考えてもらえるというのは、精神面でも良かったと思う。

【学生 B の感想（抜粋）】

[感想 B-1] 試験に対する不安度合いがアップした。その理由は、授業に出席していたからこそ、テストの準備をしていたからこそ、逆に結果が出るかどうか不安になったからである。

[感想 B-2] 勉強とは関係ないが、通学にストレスを抱えていたため、そのことをピア・サポーターに話したら、同じ気持ちを共有できて嬉しかった。

[感想 B-3] (ある科目について) インターネット上で関連する事項を勉強できる仕組みがあることをピア・サポーターから教えてもらったことが役

に立った。

5. 考察

「4. 支援結果」の「効果測定アンケート」と対象学生からの感想より、支援の効果と形式の観点から考察を行った。

5.1. 支援の効果について

1. 復習のやり方の理解

「学業に関連するスキル」におけるS-2「授業の復習の仕方が自分でわかる」の改善（1.4ポイント上昇、図4-1）は、教材を参照しながら支援を進めた結果、「学業面での具体的な知識の提供」ができたことを示していると考えられる。例えば、ピア・サポーターから教科書／参考書や、ウェブでの学修ツールを教えられたこと等も〔感想A-4, B-2〕、この結果に寄与していると考えられる。また、それによって、「学業に関連する不安」各項目の改善（図4-2）にもつながっていると考えられる。

2. 分からない部分が解決できない際の対応の改善および不安の軽減

今回の支援の取り組みは、対象学生が科目で分からない部分をピア・サポーターが教えるという形をとったが、ピア・サポーターも一学生であるため、すべてを教えることができ、すべてを解決できるとは筆者らは考えていなかった。ピア・サポーターでも分からない部分が出てきた場合には、それを解決するには、どうしたらいいかを職員も含め、対象学生と一緒に考える、というスタイルを取るように心がけた。そうすることで、対象学生に発言することを促し、コミュニケーション・スキルを磨くこと、またコミュニケーション取る際の不安の軽減を期待した。

〔感想A-7〕が参照しているやりとりには、その後の経過のエピソードがある。ピア・サポーターにも解決できなかった課題について、サポーターが対象学生の立場なら先生に直接たずねること、先生は質問に行けば、優しく教えてくれることをピア・サポーターから助言し、さらにまた職員からは、それなら、今ここで当該サポーターに質問したのと同じようなやり方で、先生に質問してみたら教えてくれるのではないかと助言した。これが、学生Aの背中を押す形になり、その次の週の授業が終わってから、実際に先生に質問をしたという報告がなされた。このように、ピア・サポーターとの会話の中で質問のリハーサルをしたことが、先生に対する質問という行動につながって

いったと考えることができる。

また、分からない部分が解決できないとしても、ピア・サポーターや職員と一緒に悩み、考えたことによって、学生Aの精神的なストレスが軽減したという感想〔感想A-7〕につながったと考えられる。

3. 課題に取り組む意欲の変化

学生Aは、単位修得に向けて、現在、非常に意欲的に取り組んでおり、学生Aのみの感想を安易に一般化することはできないが、〔感想A-2〕および〔感想A-6〕からは、今回の取り組みが、課題解決に向けた意欲を向上させたことをうかがわせた。

おそらく、周りに疑問をたずねる他人がいない状況では「そもそも自分には理解できない」と敬遠していた課題について、今回の取り組みの枠組みにより、質問ができる状況となったことで「まずはやってみてできなければ質問しよう」という様に考え方が変化したものと考えられる。

5.2. 支援の形式について

今回の取り組みでは、対象学生にピア・サポーターの窓口を学生に紹介するのではなく、対象学生と職員との面談の場にピア・サポーターを呼ぶ、という形式をとった。

低単位学生は、ただピア・サポーターの窓口を紹介されるだけでは、実際には利用しない可能性が高いと考えられるが、今回の取り組みでは、職員が介在することによって、ピア・サポーターの支援にたどり着くまでの敷居を低くすることができた。これは、学生Aの感想にも述べられている（感想A-3）。

行動分析学や行動療法の知見では、ある行動を形成するのに、その目標行動を達成するまでの段階を細かく区切り、実行するのにハードルの低いものからひとつずつ漸次達成していく、という手法が有効であるとされている（注6）。ピア・サポーター窓口や、寺子屋（コンピュータ理工学部）、履修相談室（法学部）といった修学相談の窓口を利用する行動を形成するまでの、いわば「つなぎ」の支援形式として今回の取り組みは有効である可能性がある。

6. 課題

今回の取り組みの課題について以下5点を提起する。

6.1. 「効果測定アンケート」の課題

・アンケート自体の妥当性

効果測定アンケートは、概念的には「修学に関するスキル」「修学に関する意欲」「修学に関する不安」の3因子で構成されているが、これは統計的な手続きを経て作成されたものではなく、また信頼性、妥当性が検証されたものではない。今後、ピア・サポーターによる支援を本格的に実施していくにあたっては、こういった課題も検討していく必要がある。

・回想法による回答の歪みの可能性

実施前の状態は、回想法によって回答を求めた。過去を振り返って評定するという方法によって、評価の歪みが生じている可能性がある。今後は、まず実施前の時点のアンケートを実施し、実施後の時点で再度実施するといった工夫が必要である。

・比較群の設定

効果測定アンケートに回答してもらったのは、ピア・サポーターによる支援を受けた学生のみであった。これらの学生は、同時に職員による継続的な関わりを経験していた。このアンケートの質問文は、ピア・サポーターによる支援を受けた効果をたずねるものとなつてはいるが、今回のアンケート結果が、ピア・サポーターによる支援の効果であるのか、職員による継続的な関わりの結果であるのか、については検証されていない。効果測定を厳密に行うためには、比較群を設定する必要がある。

・サンプル数の不足

今回の取り組みは、試行的な位置づけであり、支援を実際に行った対象者数は少数であった。より効果を実証するためにも、今後はサンプル数を増やし、検証を続けていくことが重要である。

6.2. 「修学状況振り返りアンケート」の課題

低単位学生の特徴を把握するにあたって、「修学状況振り返りアンケート」を利用した。これには、低単位学生の特徴を定量的に捉えるという重要な役割がある。今後、低単位学生への支援のあり方の検討に活用するため、このアンケートの改善が求められる。

例えば、低単位理由として設定されている選択肢のうち、「何となく大学に行く気が起きない」は、比較的多くの低単位学生が選択したが、漠然とすぎているため、今後の具体的な支援策に繋げづらい。今後は、山田(2011)等、これまで蓄積されてきた知見も踏まえながら、また、部署をまたいで議論しながらアンケートを設計すべきであ

り、それによって、アンケート結果が有効に活用されるであろう。

6.3. 訓練の対象としたスキルについての課題

・先行研究との比較

塚塚ら(2014)では、「キャリア・Re-デザインI」科目受講生の次のような感想が紹介されている。「(前略)授業では、常に自分のダメな部分を出させようとされた。最初はそれが怖かったが、逆に本音を出したほうが楽だということに気づけたし、それに共感してくれる受講生がいた」(筆者一部表記修正)。この受講生は、本人の心理面に焦点をあてて感想を記述しているが、行動面に着目すれば、本人が経験したのは、コミュニケーションの訓練であったと解釈できる。

塚塚ら(2014)の取り組みは低単位学生の意欲面に注目した支援であり、それに対し、本稿での取り組みは学業面に注目した支援と位置付けた。しかしながら、両者でそれぞれに設定したプログラムの内容を詳細に検討し、例えば心理面のねらいと効果、行動面のねらいと効果を比較すれば、両方のアプローチに共通の基盤が見えてくる可能性がある。共通の基盤が何かを検討することで、より効果的な支援プログラムを設計することができるかも知れない。

・必要な他のスキルの検討

今回は、主には低単位面談を担当した職員からの聞き取りから、低単位学生のコミュニケーション・スキルの訓練が必要ではないか、との見通しを立て、それに従って実際の支援にあたっては、対象学生に発言を促すような関わり方をした。

コミュニケーション・スキルは、訓練すべきスキル(ターゲット・スキル)の一つとして取り上げられるべきであるが、その他にも必要なスキルがないか検討の余地がある。例えば、ノート・テイキング、レジユメ等の書類整理のスキル、情報収集管理のスキル等、低単位学生の特徴に応じてターゲット・スキルを設定し、効果を検証すべきである。

6.4. ピア・サポーターに関する課題

・ピア・サポーターを「修学サポーター」として育てる研修制度の充実

実際のサポートの場面では、対象学生の話と、ピア・サポーターの話がすれ違う場面があった。内容としては、「教員がどう言っていたか」に関するものであるが、対象学生の中にはこだわりを持っている学生もおり、話が噛み合わないことが時々見受けられた。その際はポイントを的確に見

極めて、職員が話の交通整理をすることが重要であると感じた。

今回の支援を行う上でピア・サポーターが気をつけるべき重要なことは、「アドバイスの押しつけ」に決してならないことである。ピア・サポーターは「学生のために何かしてあげたい」という想いを持ち、入団し、今回の取り組みにも参加してもらっているが、「こう勉強すべき」という押しつけにはならないように注意は必要である。あくまで、今回の修学サポートは一時的なサポートとなり、最終的な目標は対象学生が、「自身で勉強方法を理解すること」と「分からなければ自ら教員や友人に聴くことができるようになる」ことである。一時的な解決方法ではなく、上記の目標を達成するために、ピア・サポーターと共に職員もより良い教え方を身につけていかなければならない。

・支援可能な事項の選択

今回の面談では、ピア・サポーターは対象学生の同学部生としていたが、専門領域が異なる場合や、履修していない科目があった場合は答えられない等の場面は見られた。しかし、今回のピア・サポーターによる支援に求められている事項は「専門的知識」よりも、「どうすれば勉強がわかるようになるか」をみつける手助けをすることであり、対象学生が今後も自力で卒業に向けて修学に励むために後者の力を伸ばしていく形で支援を拡大して行きたい。

・信頼関係の構築

今回のサポートを行う上で必要不可欠な事項として、対象学生、ピア・サポーター、職員の3名間の信頼関係が挙げられる。基本的には対象学生へのマッチングまでに、対象学生と職員がよく話をした上でピア・サポーターへの紹介を行っていた。職員との信頼関係は築けるが、その後のピア・サポーターとの関係は過去のコミュニケーションによる失敗もあってか、対象学生が少し難しく感じているようにも見受けられた。ピア・サポーターには事前に対象学生の情報をすべて開示するのは難しいが、事前にどのような方向性で支援していくかのイメージを職員と共有しておくことは非常に重要であると感じた。また、ピア・サポーターの性格・気質にもよってくるが、対象学生が気軽に質問できるような雰囲気作りにも注力していくことが重要である。

6.5. 他部署への「つなぎ」に関する課題

今回の取り組みの先には、対象学生が自主的に課題を解決できるようになる姿を描いている。「寺

子屋や履修相談室等につなぐにはどうするか」、「どのようにすれば教員等に相談できるようになるか」等、今回の取り組みを経た後、他部署における修学サポートにつなぐにはどうするかを検討していきたい。

7. むすび

最後にむすびとして、今回の支援を行った所感を述べたい。今回の取り組みは「勉強の意欲がわいた」等の変化があった学生もおり、一定の効果があると考えられる。ただし、効果測定アンケートでは概ね好評だったものの、サンプル数が少なく、今回の事例を他の学生に応用していくにはまだまだ課題が残る。そのため、急激に対象を広げることは難しいが、今後も継続し、サンプル数を増やし、少数の事例分析から量的分析へとシフトしていきたい。

また、今回の取り組みにおいて、副次的な発見もあった。支援したピア・サポーターに感想をヒアリングした結果、「やりがいを感じた」や「自分自身も勉強しないという自発的意識が芽生えた」等の声が聞かれた。本学のピア・サポーターは履修相談をメインとして活動しており、今回のようにマッチングした上で一人の学生に具体的に勉強を教えるといった継続した取り組みをしてこなかった。そのため、元来、真面目な学生が集まるピア・サポーターではあるが、責任感が増したことにより、事前に該当分野を復習する等、彼らの修学意欲を掻き立てていることもわかった。今後はピア・サポーターの成長も考慮した取り組みとして、実践と考察を行っていきたい。

最後に、繰り返しになるが、サンプル数が少ないことや、効果測定アンケートの設計等、手続きの観点からは不十分な点が多い。しかしながら、低単位の学生や特別な教育的配慮を必要とする学生への対応を求める声は他部署から聞くことも多く、不十分な内容を承知の上で本稿を投稿することとした。

今回の取り組みについて、ご意見をいただき、今後の修学支援の方向性を定める議論の土台となれば幸いである。

謝辞

本稿作成において、貴重なご意見をいただきました後藤 文彦 名誉教授に、この場を借りて深く御礼申し上げます。また、今回の取り組みに関わられた学生、ピア・サポーター、教員、職員の皆

様のご理解とご協力に感謝いたします。

注

1) 教学センターでは、「つなぎプロジェクト」と呼ばれる修学支援体制をとっており、入学前から卒業に至るまで継続したきめ細かな修学支援が展開できるよう、教員・職員・保護者・大学・社会等が密接に連携し、支援していく取り組みを行っている。学生が、意欲的に修学に取り組み、将来のビジョンを描きながら、充実した大学生活を送れるようになることを目標としている。

2) コンピュータ理工学部では「寺子屋」と称し、勉強や授業でわからなかった点、特に数学系、プログラミング系科目等を先輩学生が先生役となり教えてくれる取り組みを行っている。また法学部の「履修相談室」では、同様に学部生や教員が待機し、随時学生の相談等を受け付けるサポートを行っている。

3) コミュニケーションに不安を感じる学生の中には、過去の引きこもりやいじめの被害の経験が背景にあると推測された学生もいた。

4) 多様な低単位学生像を捉えて、学業指導に活かす取り組みとして、関東学院大学の例が挙げられる(Between誌2013 10-11月号より参照)。同大学では、成績不振の原因を単純に「授業が理解できないこと」と捉えるのではなく、成績不振者を7タイプに分類し、タイプ別支援方法を策定している。例えば、生活面に注目した分類としては「アルバイトA型/B型」「生活リズム型」等が、情緒面で課題を抱える学生群の分類としては「要カウンセリング型」が、それぞれ該当すると考えられる。

5) 教学センターの「つなぎプロジェクト」[注1]においてピア・サポート制度は「つなぎプロジェクト」を構成するコンテンツのひとつであり、2009年度にスタートした。ピア・サポーターとは、ピア(=仲間)が、サポート(=支援・助け合い)する「学生による学生のための修学支援」であり、新入生を始めとした在学生在が充実した大学生活を送れるようサポートを行っている。

6) この知見は、「シェイピング」と呼ばれる考え方である。この考え方を導入した支援の事例は、数多く報告されているが、例えば、加藤・中川(2007)、高橋(2007)等を参照されたい。

参考文献

伊藤琴音・吉永一行(2013) 法学部「プレップセミナー」におけるスチューデント・アシスタント(SA)の試み. 高等教育フォーラム第3号: pp.39-45

鬼塚哲郎・中西勝彦(2014) 低単位・低意欲層に向けたキャリア形成支援教育科目「キャリア・Re-デザインI」における受講生の変化. 高等教育フォーラム第4号: pp.29-35

懸川武史(2008) ピア・サポートモデルによる学校マネジメントの実践. 群馬大学教育実践研究 別刷第26号: pp.155

加藤哲文・中川日里(2007) 登校しぶりのある小学生の教室復帰と自力登下校行動の支援トークン・エコノミー法. 大河内浩人・武藤崇(編) 行動分析 ミネルヴァ書房: pp.167-176

関東学院大学(2013) 【事例】関東学院大学 教員の率いるプロジェクトが施策の試行, 組織新設に結実 Between2013 (10-11月号): pp.10-11

斉藤環(2011) 「社会的うつ病」の治し方～人間関係をどう見直すか～ 新潮社 東京

佐伯胖(2000) 「学び」の構造 東洋館出版社 東京

高橋稔(2007) 小学生の自力登校行動の支援——行動的カウンセリング, 大河内浩人・武藤崇(編) 行動分析 ミネルヴァ書房 pp.179-189

伸律子(2009) 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学生への支援を中心として～ 鈴鹿国際大学紀要 Campana19 pp.147-162

日本中退予防研究所(2011) 中退予防戦略(和歌山大学保健管理センター 引きこもり回復プログラム) NPO 法人 NEWVERY 東京 pp.211-226

西山久子・山本力(2002) 実践的ピア・サポートおよび仲間支援活動の背景と同行 岡山大学教育実践総合センター 紀要 第2巻 P81

西山久子(2001) ピアサポートプログラム導入による不登校回避の支援-スクールカウンセラー常駐型高等学校における臨床的・実践的研究 岡山大学教育学研究科学校教育臨床専攻修士論文 P56-58

山田創平ほか(2011) 学士課程学生のキャリア形成を阻害する要因に関する定性的研究 キャリアデザイン学会・演題発表

Rey A. Carr (1981) The theory and practice of peer counselling. Victoria, BC: Peer Resources p.3 (※日本語訳は、懸川武史(2008)ピア・サポートモデルによる学校マネジメントの実践群馬大学教育実践研究別刷第26号 pp.156より引用)

Using Peer Supporters to Solve Academic Problems Faced by Low Achieving Students — A Case Study from Kyoto Sangyo University —

Ryosuke NAKAMOTO¹, Nobuyuki TAREKADO¹

In the fall semester of 2013, the academic affairs staff at Kyoto Sangyo University interviewed 195 students with poor academic performance. Based on student interviews, the authors identified that low achieving students are facing several problems, involving not only poor academic preparation, but also poor communication skills and anxiety over communicating with others, which are needed in academic learning. So, the authors decided to implement an academic support program using peer supporters to help us address these problems.

After receiving peer support, the 4 students in this study performed better academically, experienced lower communication anxiety and increased their motivation to study.

KEYWORDS: Low achieving students, Academic Support, Peer supporter,

2015年1月15日受理

¹ Center for Academic Affairs, Kyoto Sangyo University

