

論文

学生ピアリーダーの成長プロセスと その要因分析に関する質的研究

— 立命館アジア太平洋大学のティーチング・アシスタントへの
インタビューをとおして —

秦 喜美恵・平 井 達 也
堀 江 未 来

要 旨

本研究の目的は、大学の初年次教育に関わるピアリーダー学生が在学中に経験する学びと成長の過程を具体的に理解することであり、立命館アジア太平洋大学（以下 APU）の初年次教育に携わるピアリーダーのを事例を分析対象とし、その成長過程にみられる変化を段階として仮説化することをめざした。具体的には、APU の初年次教育科目においてティーチング・アシスタントを1年以上つとめた学生10名に対して、主に「ピアリーダーとしての経験内容」「ピアリーダー経験を通しての自己の変化や成長」「変化成長を促した要因」について半構造化インタビューを行い、グランデッド・セオリーに基づき分析した。その結果、ピアリーダー学生の成長プロセスを、活動開始から卒業時点にかけて7段階に分けて仮説化した。また、各段階における特有の成長課題やその克服につながる環境要因の可能性についても論じた。今後、この仮説の実証研究を通して、ピアリーダー学生の成長過程に対する教職員の気づきを高め、段階に応じた適切な介入や環境整備を行うための施策の具体化に役立てたい。

キーワード

ピアリーダー、リーダー教育、初年次教育、成長過程

1 研究の背景と問題の所在

1.1 初年次教育におけるピアリーダーの活用

大学全入時代を背景に学生が多様化する中、高等教育機関では学生の基礎学力や学ぶ意欲の低下が問題となっている。2008年の文部科学省中央審議会答申では、学士課程教育の再構築に向けて、「教員中心」のティーチングから「学習者中心」のラーニングへの転換が提言され、そういった学習者中心の学習を促進する方策の一つとして、「TA（ティーチング・アシスタント）等を積極的に活用」することが挙げられた。「授業における指導（例えば、ディスカッション、討

論など)への参画、授業外の学習支援など、TAの役割を一層拡大する」とし、TAの役割について、単なる教員サポートを超え、クラス内外での双方向型コミュニケーションを促進する役割を担うことが期待されている。また、「優秀な学部学生をSA(スチューデント・アシスタント)として活用する」ことも検討課題とされ、大学院生のTAのみならず、学部生SAもピアリーダーとして、正課で活用する方向づけもなされた。

また、同答申では、特に初年次教育についても同様に重要性が示され、学習者中心のディスカッションやディベート、協同学習、PBL(プロジェクト型学習・問題解決型学習)など、双方向型の能動的学修が広く普及してきた(山田 2012: 172-189)。この文脈においても、クラス内外での双方向型コミュニケーションを促進するピアリーダーの果たす役割は大きいといえる。ピアリーダーは、初年次生のロールモデルの役割を担うと同時に、先輩として同じ学生目線で関わることで、新入生の大学への移行プロセスを先輩学生として支援している(宮橋 2015)。初年次教育科目に組織的にピアリーダー(SA、LA(ラーニング・アシスタント)、学部生TA(以下、TAと略す)など、呼び方は様々である)を活用している大学には、本学(TA)をはじめ、沖縄国際大学文学部(SA)、関西大学(LA)、西南学院大学法学部(SA)、創価大学経済学部(SA)、立命館大学(オリター)などが挙げられる(藤波 2014、関西大学 2012、毛利 2006、神立 2012、寺本ほか 2007)。

なお、ピアリーダーとは、「意図的にデザインされた教育サービスを提供するために選ばれ、トレーニングを受けた学生(Ender & Newton 2010, Shook & Keup 2012)」のことであり、前出のSA、また、新入生オリエンテーションに携わる学生スタッフや寮生活を支援をするRA(レジデント・アシスタント)などのさまざまな学生リーダーを包括する概念である。日本の大学におけるピアリーダーの活用は、1992年に全学規模でオリター制度を立ちあげた立命館大学の事例以降(寺本ほか 前掲書)、文部省高等教育局(2000)の報告書(廣中レポートとも呼ばれる)により「学生に対する教育・指導に学生自身を活用すること」が提言されたことを契機に広く普及するようになった(沖, 2015)。日本学生支援機構(2014)が平成25年に実施した調査では、ピアサポートに取り組んでいる大学は、全大学の43.6%に達しており、ピアリーダー研修成果なども含めた活動内容の実践報告がなされている(山崎ほか 2005、岩崎ほか 2005、細川 2008、秦 2010、大石ほか 2010、土屋 2010、橋村 2010、小貫ほか 2012、中川ほか 2012、青野ほか 2013、沖 2015)。川島(2013: 2)は、「これからの学生支援は、教育・研究という大学の使命を果たすための基盤形成に資するという補助的な位置づけだけでなく、それ自体が組織的かつ戦略的な教育的関与であるとの明確な位置づけの可能性が検討されてしかるべき」と指摘している。

1.2 立命館アジア太平洋大学(以下、APUと略す)におけるピアリーダー活用の概要

本節では、本学のピアリーダー活用の概要を述べる。APUでは、ピアリーダー活動を学生の学びと成長を促進する教育的プロセスとして位置づけ、正課・課外において教職員が組織的に関与し、育成スキームの構築を目指している。APUは、国内学生約53%(3116名)、世界76カ国・地域からの国際学生約47%(2766名)、計5882名の学生を有しており(2015年5月1日現在)、ピアリーダーの出身地域もさまざまである。初年次生に対しては、正課の初年次教育科目すべてにおいてTAが学習支援を行っている(延べ約270名)。また、一般講義科目に関わっているTA

は約 130 名である。課外では、各オフィスの管轄のもと、スチューデントオフィス（学生課）では、国際学生との混住教育寮の運営を担う RA（64 名）やその他のピアリーダー（112 名）、アカデミックオフィス（教務課）では、図書館および情報システムに関する支援（44 名）、ライティングセンターでの個別支援活動（22 名）、留学へのサポートや言語支援（200 名）を行っている。その他、アドミッションズオフィス（76 名）やキャリアオフィス（50 名）のもとで活動するピアリーダーを合わせると、延べ約 900 名を数える。

初年次教育科目に従事している TA は、表 1 に示すとおりである。業務内容は、出席確認、資料配布、課題の回収のみならず、小グループに対する演習指導、グループ・ワークの支援や介入、レポートやプレゼンテーションに対する指導等が含まれ、必要に応じて授業外でも個別支援を提供している。

表 1 初年次教育科目の概要と学部生 TA 業務内容

	新入生ワークショップ I (登録必修科目)	新入生ワークショップ II (登録必修科目)	APU 入門 (選択科目)	FIRST (選択科目)
授業の目的	大学で必要不可欠な学習技法・学習態度の獲得	APU で必要不可欠な異文化間協同・協働の体験学習	大学生生活全般への適応、学習意欲・目的意識の向上、大学の理念・歴史の理解	異文化に対する興味・関心の醸成、海外学習への導入
授業の方法	・言語基準別 ・教員による講義と TA による演習の組み合わせ ・特定のテーマについて少人数グループで学習し、個人レポートを執筆・口頭発表	・教員による言語基準別の講義と TA による言語基準混合の演習の組み合わせ ・言語基準混合の少人数グループによるプロジェクトの企画・実行およびその成果についてのプレゼンテーション	・言語基準別を実施 ・大学生生活に関連する様々なテーマについて少人数グループでディスカッションし、話し合った内容をクラス全体でシェア ・セメスター終盤は言語基準混合になり多文化協同学習およびプレゼンテーション	・国内学生は韓国（春セメ）、国際学生は九州（秋セメ）で 3 泊 4 日の実習 ・事前授業で言語学習と調査準備、実習で少人数グループによる異文化オリエンテーリングと調査、事後授業で実習の振り返りと調査結果のプレゼンテーション
1 クラスあたりの受講生数	最大 60 名	約 200 名（日本語基準約 110 名、英語基準約 90 名）	30 名	・韓国プログラム：約 75 名（国内学生） ・九州プログラム：24 名（国際学生）
1 クラスあたりの TA 数	5 名	・リーダー TA：4 名（日本語基準 2 名、英語基準 2 名） ・TA：16 名（日本語基準 8 名、英語基準 8 名）	5 名	・韓国プログラム：約 13 名（韓国人学生） ・九州プログラム：4 名（日本人学生）
TA の主な業務	演習の運営、グループワークの補助、レポート・プレゼンに対するアドバイス・フィードバック、出欠確認、資料配布、課題回収・返却	演習の運営、グループワークの補助、レポート・プレゼンに対するアドバイス・フィードバック、出欠確認、資料配布、課題回収・返却	グループワークのファシリテーション、個別アドバイス・フィードバック、出欠確認、資料配布、課題回収・返却	・グループワークの補助、言語学習・調査準備の補助 ・実習中は手伝わない

秦・平井・立山「初年次教育科目におけるピアリーダーの活用：APU の事例」発表資料より 2014 年 2 月 8 日

必修科目である「新入生ワークショップⅡ」は日本語と英語の両言語を用いて行われ、全初年次生（約 1400 名）を対象とする。国際学生と国内学生がそれぞれ 100 名のクラス分けられ、教員が一名ずつ配置される。両クラスの担当教員がペアとなり、受講生合計 200 名の大クラス（全 7 クラス）を運営する。200 名の受講生は、国際学生と国内学生混合で 25 名ずつの 8 つの小クラスに分かれ、その小クラスではさらに国内学生と国際学生の混合で 1 グループ 5、6 名の 4 グループに分かれる。一つの小クラスを、国際学生と国内学生の TA がペアで担当し、一つの大クラスを 8 ペア 16 名の TA で運営する。さらに、各大クラスには、国際学生と国内学生混合の学部生リーダー TA（以下、LTA と略す）4 名が配置される。

LTA は教員と事前に授業の内容や小クラス運営方法の確認を行い、その内容を TA に連絡する。TA ペアは、その内容に留意して打ち合わせを行い、ガイドラインに沿って小クラスの準備をする。当日は、授業前打ち合わせの他、振り返りと翌週の内容共有のための事後打ち合わせを行う。この科目運営にかかわる教職員、LTA、TA は全体で 112 名に上るが、授業の方向性やそれぞれの役割についての認識共有は、2 種類の研修を通じて行われる。一つは、学期前に研修担当教員が LTA に対して提供する 2 泊 3 日の合宿研修である。もう一つは、研修担当教員のスーパービジョンを得た LTA および研修担当教員がその翌週に行う、2 日間の TA 研修である。

1.3 ピアリーダー活動の効果に関する先行研究の概要と本研究の目的

ピアリーダーの活用は、新入生にとって教育的な効果が認められるのと同時に、ピアリーダーに対しても学びの機会を提供している。米国においては、責任あるピアリーダーの経験をとおして、コミュニケーションスキルが上がる、自信がつく、内発的なモチベーションが高まる、チームで協同することを学ぶ、組織のあり方について理解を深める、時間管理を学ぶ、充実感ややりがいを感じるなど、ピアリーダー自身の成長も報告されている（Owen 2011, Shook & Keup 2012）。国内の大学におけるピアリーダーの成長についても、すでに多くの実践研究の蓄積がみられるが、本節ではそれらの主だった先行研究を概観した上で、本研究の視点を述べる。

まず、立命館大学の上級生の集団で構成されるオリターの成長については、就任前、就任中、終了後に 6 つの項目（積極性、社会性、責任感、コミュニケーション力、プレゼンテーション力、問題解決力）をもとに 5 段階評価で検証した結果、就任前と終了後では、約 90% のオリターの平均値がアップしたことが報告されている（寺本ほか 前掲書）。次に、愛媛大学の SVC（Student Campus Volunteer）に所属する学生 124 名への質問紙調査と 9 名へのインタビュー調査を行った結果から、7 つのコンピテンシーの平均値で特に高かったのは、「他者および集団・組織のために役立とうとする力」と「目的達成のために多様な他者と協働する力」であった。また、インタビューの結果から、身に付いた力として複数の学生が挙げたものは、「多様な他者と関わる力」と「目的・目標および団体のミッションに基づいた行動」の二つであった。活動に参加している学生の主体性が育まれ、大学生活全体にも充足を感じている点が確認されている（泉谷ほか 2013）。

ピアサポート活動にかかわった学生の成長とその成長を支える要因の関連付けを試みている実践研究（鳥越ほか 2013）では、学生が「能動的に考えるようになった」、「新しい人間関係構築ができた」、「他の人の役に立つことができるようになった」といった成長の実感と、それらの成

長を支える背景として、能動的に行為せざるを得ない「環境」や「集団内の関係性」があること、成功体験に基づく「動機づけ」があること、集団の能動的行為を促す「集団内の雰囲気（文化）」があることの4つの要素を関連づけている。

ピアリーダーの経験差に関する研究としては、前述の7つのコンピテンシーのうち4項目において、1,2回生よりも3,4回生の方が高い値であったことが報告されている。また、宮橋（2014）は、ピアリーダー自身がサポート活動の意義をどのように認識しているのかについて、ピアリーダーの経験年数を重ねることで「価値観の変容」や授業や学習への「コミュニケーションスキルの活用」について認識が高まったことを報告している。

ピアリーダーの成長をプロセスの視点から分析した研究として、仲（2013）は、障がいのある学生へのピアサポート活動を行った学生7名の心理的発達の最初の段階として「信頼関係の構築・コミュニケーション」を挙げ、次に「問題解決のための支援内容の検討・実施」、3段階目に「自らのパーソナリティや価値観への気づき」、最後に「自他の成長とこれからの課題」の4段階のプロセスで説明している。また特殊な例であるが、学生が大学運営に参画している名古屋大学物理学教室のインタビュー調査から、3年以上の経験年数を積んだ学生の成長段階を、「物事を幅広く考える視野を身に付ける」、「企画立案・実行能力を身に付ける」、「主体的に行動する意識を身に付ける」の3段階で示している（安田ほか2009）。前述のオリターの「伸びる瞬間」について、253件の自由記述から、「責任のある立場を経験した時」、「目標を持った時・達成した時」、「考え悩み・落ち込んだ時」など成長の契機となる10の瞬間が挙げられている（寺本ほか前掲書）。

最後に、変容をより詳細なプロセスで描いた研究として、橋場ほか（2014）の質的研究が挙げられる。二つの異なる大学で各2名ずつ計4名のインタビューデータの質的分析を行っている。その結果、学修支援活動への参画を通して、学生は、大学のカリキュラムや組織や運営などの仕組みなどの大学に対する理解を深めることで、大学コミュニティの一員としての役割を認識し、学修への関わりを含めた学生生活の様々な側面に影響を与えることを導き出している。さらにこのプロセスが、主体的な学修姿勢を涵養することを示し、学生支援に従事した「学生の変容に関わる要因間の関係と変容プロセスの概念関係図」を仮説的に解明している。

以上概観したピアリーダーの成長に関する先行研究を分類すると、主に以下の3種類に整理される。つまり、(1)ピアリーダー活動に携わることで養われたスキルや態度の特徴を描き出している研究、(2)成長の特徴のみでなく、その成長をもたらした背景や要因との関連づけを考察している研究、(3)経験年数の差を含めた、時系列の視点から変容のプロセスを描いている研究の3カテゴリーである。これらの研究は、ピアリーダーの教育的価値を実証的に示し、教育現場での実践に大きく貢献している。

一方で、幾つかの課題が残されている。それらは、(1)特定のピアリーダー活動における成長やその要因分析に限定されており、他の大学生活における経験とのつながりから切り離されている点、(2)時間的に1～2学期の短期間における変化に焦点を当てており、4年間を通しての長期的な視点からの変化が描きだせていない点、(3)成功体験や結果としての成長は描かれているものの、そのプロセスで学生が経験する困難や失敗の様相や影響が分析されていない点、(4)上記の3つのカテゴリー、つまり成長の特徴、その促進要因、成長のプロセスのいずれかに焦点

を当てており、これら3つの視点から包括的・複眼的に学生の成長を捉えるアプローチがなされて
いない点が挙げられる。

したがって、本研究の目的は、これまでの先行研究のこれらの課題点を克服し新たな知見を得る
ために、初年次教育に携わったピアリーダーが、4年間の大学生活における活動をとおしてどの
ような学びや成長を体験したのかについて、その変容プロセスを段階として仮説化すること
である。具体的には、ピアリーダーの成長を多面的に解明するため、(1) 学生が成長過程で経験
する失敗やつまづきを含めた成長プロセスの特徴、(2) 成長を促進する要因、(3) 卒業までの
長期的スパンから時間にそった経緯の3つの視点から包括的に捉えることをめざす。

2 研究方法

2.1 研究対象

今回の研究対象は、立命館アジア太平洋大学でTAを経験した学部生10名である。対象者選
別の条件は、1) 2011年度卒業予定者であること、2) APU在学中に少なくとも合計2学期以上
の間TAを勤めたことの2点である。対象者10名のピアリーダー経験の内訳は表2のとおり
である。女性6名(国内学生5名、日本語基準の国際学生1名)、男性4名(すべて国内学生)で、
平均TA経験学期数は3.7であった。また、TA以外のピアリーダー経験者(例:RA)は8名であ
った。

表2 在学中のTAおよびLTA・その他のピアリーダー経験の内訳

インタ ビュー 対象 者	性別	当時 の年 齢 (歳)	学部TA を経験 したセメ スター 数	学部生TA経験の種類		回数	その他のピア リーダー経験お よび留学経験な ど	インタ ビュー 対象 者	性別	当時 の年 齢 (歳)	学部TA を経験 したセメ スター 数	学部生TA経験の種類		回数	その他のピア リーダー経験お よび留学経験な ど		
				新入生ワークショップI	新入生ワークショップII							新入生ワークショップI	新入生ワークショップII				
No.1	男	23	2	新入生ワークショップI		0	入学前教育ピア リーダー・海外イ ンターンシップ	No.6	男	22	5	新入生ワークショップI		2	RA (Resident Assistant) 大学 企画行事実行委 員長		
				新入生ワークショップII		TA						1	新入生ワークショップII			TA	1
						LTA						1				LTA	2
				APU入門								1	APU入門				2
						合計								合計	7		
No.2	女	22	3	新入生ワークショップI		0	入学前教育ピア リーダー・中留留 学(1年間)	No.7	男	25	4	新入生ワークショップI		1	教職免許取得		
				新入生ワークショップII		TA						2	新入生ワークショップII			TA	2
						LTA						0				LTA	0
				APU入門								1	APU入門				1
						合計								合計	4		
No.3	男	22	4	新入生ワークショップI		1		No.8	女	22	2	新入生ワークショップI		2	国内インター ンシップ		
				新入生ワークショップII		TA						2	新入生ワークショップII			TA	0
						LTA						0				LTA	0
				APU入門								1	APU入門				0
						合計								合計	4		
No.4	女	23	6	新入生ワークショップI		2	RA (Resident Assistant), 入学 前教育ピアリー ダー・アメリカ留 学(1年間)	No.9	男	22	6	新入生ワークショップI		1	大学生協学生委 員		
				新入生ワークショップII		TA						0	新入生ワークショップII			TA	1
						LTA						3				LTA	2
				APU入門								2	APU入門				2
						合計								合計	6		
No.5	女	22	3	新入生ワークショップI		1	RA (Resident Assistant)	No.10	女	22	2	新入生ワークショップI		1	フィリピン留学(1 年間)		
				新入生ワークショップII		TA						1	新入生ワークショップII			TA	0
						LTA						1				LTA	1
				APU入門								0	APU入門				0
						合計								合計	2		

2.2 データ収集

上記10名の対象者に対し、半構造的深層面接法によるインタビューを通じてデータを収集し
た。「入学からこれまでの学生生活およびピアリーダー体験の概要」「TA経験の内容」「TA経験

を通しての本人の変化と成長」「変化と成長を促した経験や環境」を中心テーマとし、以下の手順で日本語によるインタビューを実施した。

1. インタビュー実施までに、大学生活を振り返りその軌跡を曲線で描いてもらう（APU 在学中の気持ちのアップダウンを曲線で示し、その曲線に沿って主な出来事を記入したもの）ことで、インタビュー時に大学での4年間を想起する手がかりとした。この曲線をきっかけとしながら、この4年間でどのような体験をしたか、どのように成長したと感じるかを問う。
2. その成長過程の中で、TA・LTA 経験の位置づけを問う。具体的には、TA・LTA 経験はどのような経験だったか、自分にどんな変化があったか、TA・LTA 経験がどのような気づきや成長に結びついたのか、その次に何が起こったのか、APU でのピアリーダー以外の活動との関係などについて、具体的にたずねた。

各インタビューにおいては、執筆者の一人または二人がインタビュアーとなり、対象者一人当たり1時間半から2時間程度の時間を費やした。すべてのインタビューは2011年11月から2012年2月の間に実施した。すべてのインタビュー音声は、対象者の許可のもと録音し、文字起こしを行った。

2.3 インタビュー分析

録音から文字化されたインタビュー記録を執筆者3名で読み合わせながら、グラウンデッドセオリアプローチ（木下 2003）に基づきデータを分析した。具体的には、まず各執筆者がインタビュー記録すべてを読み込み、重要だと思われる発言に下線を施し、その内容を表すキーワードを付した。この段階で生成されたキーワード数は489であった。その後、パットン（Patton 2005）の Cross-case analysis 法を使用して、執筆者3名でこれらのキーワードを内容的類似に基づいてグループ分けを行い、ピアリーダーとしての成長過程にみられるいくつかの重要な要素を抽出した。この抽出作業の際には、インタビュー対象者のうち少なくとも3名以上に共通している要素を抽出した。またこのプロセスとは別に、各インタビュー対象者の個別のケースについて、変化・成長の内容や促進要因を時系列で分析した。これらの2種類の分析を統合して、APU におけるピアリーダーの成長プロセスおよびその促進要因に関する仮説段階を作成した。なお、この質的分析のプロセスにおいて、内容的妥当性を高める目的で、質的分析の一方法である CQR メソッド（Consensual Qualitative Research Method; Hill et al. 2005）、つまり、上記の各分析プロセス、つまり引用の抽出、キーワードの生成、カテゴリー分類、段階の生成において、分析者全員が合意した時のみ採用するという方式を採用した。

3 結果の分析

APU におけるピアリーダー学生の成長プロセスにおける特徴や成長促進要因についての分析の結果を、以下7段階に分けて説明したい（表3）。これは、ピアリーダー活動開始時点（2年生以降）から卒業までの数学期に渡る変化の様相をプロセスとして仮説提示するものであり、各段階における特有の課題やその課題の克服につながる環境要因を成長文脈において捉える事を意図している。したがって、ピアリーダーの成長過程が必ずこの7段階を経るものであるという前

提には立っていない。以下、段階ごとの特徴、克服課題、克服のための環境要因について記述する。

表 3 ピアリーダーの仮説的成長段階

段階	各段階におけるピアリーダーの状態・課題	各段階において成長し、次の段階への移行を促進する経験や機会
開始	ピアリーダー活動への参加 ・先輩への憧れ、先輩への不満、教員からの勧誘などのきっかけでピアリーダー活動に参加する ・ピアリーダー活動に対して高い動機付けがあり、トレーニング等を通じて準備を行う	
1	難しさ・うまくいかない経験 学部生 TA 業務を実際に始めてみたときに、学部生 TA とでの難しさや困難を経験する段階 ・周りと自分を比較して劣等感を感じる ・先輩からのアドバイスや個性の強い学生の存在をプレッシャーに感じる ・教案が不明確で不安だと感じる ・自分の技量不足を認識し、自信を失う	・問題を認識する ・自分の状況と向き合う
2	踏ん張る・辞めない・投げ出さない 困難にぶつかって自信を失っても、あきらめずになんとか最善を尽くそうとする段階 ・うまくいかない状況の中であっても、とにかくその場で踏ん張って、最善を尽くす ・忍耐力が必要と感じる ・ピアリーダーに選ばれたという責任感を感じる ・担当教員や仲間のピアリーダーからの承認や信頼感によって、コミュニティにとどまろうとする	・自信がなくてもとにかく最後までやる ・自分に出来ることや基本を丁寧にやる ・ピアリーダーを目指した理由を再確認する ・人と本気でぶつかり、反応を見る ・先輩や教員に相談し、助言や指摘を素直に受け止める ・何度も試せる機会 ・周りからの承認・信頼
3	等身大の自分を受け入れる 弱みと強みの両方を抱えた等身大の自分を受け入れていく段階 ・人と比較しないでもいいことに気づき、等身大の自分で振舞うことに価値をおく ・失敗やそれに対する否定的評価を恐れない ・自由にできる場を前向きにとらえる	・実践経験を積み重ね、多様なスキルを身につける ・自分なりのやり方でやらせてくれる場の存在
4	自信の獲得・相手らしさの尊重 自分の能力を信頼し、結果を出せると自信を持てるようになると同時に、相手の個性や成長を尊重できるようになる段階。 ・自分が成長できることに確信をもつ ・自分で考え抜いて良いと思ったことは最後までやり抜く ・相手の成長を信じる ・他者の個性を引き出し、その成長に感動する	・これまでのピアリーダーとしての自分の歩みや成長を振り返る ・コーチングのマインドとスキルを獲得する
5	視野・見通しの広がり 自己や他者の違いや特徴、個性についてより広い理解を得て、相手に合わせてより柔軟かつ効果的に行動できる段階 ・これまでの自分の成長を振り返り、自分の強みと課題を再認識する ・各学生の個性が深く理解でき、多様性を重んじる ・相手のニーズやスタイルに合わせて柔軟に動けるようになる	・チームの中でリーダーシップをとる ・受講生の学習スタイルや動機を促す要因の違いについて理解を深める ・先輩リーダーや教職員から、自分のリーダーとしての特徴や課題についてフィードバックをもらう
6	新しいことへの挑戦 身についた自分のスキルやスタイルを取って突破して、さらなる学びを得ようと挑戦する段階 ・自分の限界をさらに突破しようとする ・自分の強みを理解し、それをいかしつつも、さらに新しいスタイルを育てようとする ・新しい経験や不明確さを恐れず、楽しむ	・自分の強みやスタイルに安住しない ・新しい経験のため、自分から主体的に動く ・新しい情報を集める
7	学びの循環の創出 受講生、学部生 TA、教職員全体がお互いから最大に学べるシステムを創ることに注力する段階 ・後輩を育てる仕組みを作る ・ピアリーダー制度の改善のために働く ・後輩をピアリーダー活動に誘い、育てる	・大学の学びに関わる学生・教員・職員が、お互いをから相互に学ぶという態度を持つ ・教職員がピアリーダーからのアイデアや意見を活かし、教育システムの改善に結びつける

開始段階：ピアリーダー活動への参加

一学生がピアリーダー活動への参加を目指すにあたって、いくつかの状況がきっかけとなっている。まず、初年次教育のプログラムを受講している際に先輩ピアリーダーと出会い、自分もこうなりたいというあこがれの気持ちを持ち、自分もピアリーダーを目指そうとするケースがある。同時に、自分を担当した先輩ピアリーダーやその制度自体に対して不満を感じ、自分はピアリーダーとしてもっといい働きをしたい、制度をよくしたいという思いが参加のきっかけとなることもある。また、初年次教育を担当する教員からの声かけにより、活動に参加したというケースもみられた。

なお、APUの初年次教育においては、ピアリーダーは書類審査とグループ面接審査によって選抜され、準備のための研修を受ける。したがって、上記いずれの理由による参加であっても、ピアリーダーとして活動を開始する時点では、一定レベルの動機付けや知識上の準備が出来ていると考えられる。

第1段階：難しさ・うまくいかない経験

一旦活動が開始すると、新しくピアリーダーとなった学生は総じて「難しさ」や「うまくいかない」という経験をjする。つまり、ピアリーダーとして満足のいく働きをjすることは簡単ではないということを認識する。

ピアリーダーとして何を求められているのか、教案はあるものの、そこには必ずしもマニュアルのように詳細で明確な答えが与えられているわけではないことがこの段階では不安要因として捉えられている。実際に活動を開始してみると、初年次生を前にして何をすべきか、どの程度グループコミュニケーションに介入していいのかなど、ガイドラインでは示されない事柄について、自分で判断しなければならない状況に置かれる。

「先輩はクラスの回し方とかすごく上手くて、“厳しくするけど、ちゃんとフォローもする”って言う感じだったので、私は厳しくするやり方もわからないし、自分がどんなふうにしたらいいのかもわからなくて、(中略)「ああ、他のTAじゃなくて申し訳ないな」っていうところまで思っていたから、逆に「どうやったら自分の自信のなさを隠せるのか」っていうことを初めは頑張っていました。」(No.8)

ピアリーダー活動においては、先輩や同期メンバーと共に働くことになるが、それも難しさの一因となっている。ペア、またはチームで働くということについて、あるインタビュー対象者はこのように述べている。

「もう一人のペアの(学部生)TAとの関わり方とか話し合う時間とかどういふ風に進めていくかっていうのはありましたね。ペアがどのように行動してくれるか、っていうのは自分にはわからないので、自分はみんなが話し合い中に「こうしよう」と考えて動いてるんですけど、ペアは逆に何もしてなかったり、とかいふ意味でペアの人をどう動かせるかっていうのは難しかった。」(No.3)

「実際に英語のパートナーの人とペアを組んだんですけども、その時はそんなにミーティングをしたことはなくて、実際にミーティングをしたとしても、国際学生の子が来なかったりとか、すごく日本人が頑張っていて、国際学生が通訳するみたいだったり、授業前のミーティングも基本的に日本人しか来ていなくて」(No.4)

「(先輩は)的確なんですよ。あの、シチュエーションも、アドバイスをやる内容も。で、僕はどうかって言うと、不器用で真っ直ぐに突っ走っていく人間だったんで。もうずっと思ったこと、感じたことをそのままやってたんですけど、それがまあ、先輩にとっては、もうすごく不器用に映ったんでしょうね。色々、ああだこうだ、言われて。お前はこれが違う、あれが違う、周りをもっと見ろ、とかって言われて。」(No.9)

そういった周りのメンバーの優れた点と自分を比較して劣等感を感じ、また自分の技量不足を強く認識していることから自信を持ってない状況になっている。さらに、先輩からのアドバイスに対しても、プレッシャーとしてネガティブに捉えていることが伺える。

このモデルにおいては、こういった障壁の認識が学びの出発点とも言える。ピアリーダー活動を通じての成長を促すためには、この段階において、これらの障壁を克服課題としていかに認識させ、向き合わせるかが重要な課題となる。

第2段階：踏ん張る・辞めない・投げ出さない

第1段階において、自分にとっての克服課題を認識したピアリーダーは、次に、その状況に対して踏ん張り、とにかく辞めないで続ける、難しさゆえに課題を投げ出さないという段階に移行する。実際には、困難さゆえにここで活動を辞める選択もありうるが、ここを乗り切ったピアリーダーによると、選ばれた責任感を強く認識していたこと、また、担当教員や仲間の励ましや承認によってこのコミュニティにとどまりたいと感じたことが大きな要因であったという。

「すごく辞めたいって言ったんですよ。でも、『自分がやりたいって言ったんだから、最後までしなさい』って言うてくれて、甘やかしてくれなかったんで、ここはまあ、結構ケアしていただいて、(中略)すごい、みんなのサポートがあったんで」(No.5)

「“出会い”でいうと、一番は先生ですね。何故先生なのかという、ちゃんと見てくれる先生。怒られるじゃないですけど、〇〇先生も〇〇先生もちゃんと自分を見て言うてくれる先生だということがわかるから、「ストレスかかってても頑張ろう」って思えるし、超えていきたいなっていうのは、期待に沿いたいなっていうのもあって、」(No.1)

とにかく辞めないで続けたことが、次の成長につながったというのがピアリーダーたちの実感である。その中で、この段階を乗り越えるためにとった有効な具体的行動としてはまず、自分に出来ることをよく考えること、基本的な作業を忠実に行うことが挙げられた。例えば、学生にとって快適な教室環境を作るために机の配置や窓の開け閉めなどに配慮すること、ミーティングに必ず出席することなどである。

「タイムマネジメントとか、プランに関しては、その場では絶対(そのとおりに)いかなってことはわかったんで、どういう風に事前に対応していくかっていう、時間に柔軟に対応していく方法、といいますか、『どこをどれくらい削ったらいいのか』っていう時間に対する対応は良くなっていったかな、と思います。」(No.3)

「あとは教室環境というのも常に気を遣って、たとえばカーテンをあけるとか円にするとか、学生が自主的にやるようになってくれて、私がやらなくても学生がカーテンを開けてくれたりとかしてくれるようになって、(中略)そしたら学生自身も結構変わって、学生からもフィードバックをもらって、すごい変わりましたとか」(No.4)

また、自分にできないこと、わからないことを教員や先輩や仲間のピアリーダー相談し、得ら

れた助言や指摘に素直に耳を傾けることも有効であった。第一段階においては、先輩の指摘はむしろプレッシャーであったが、それを素直に受け止め、自分の学びの機会としてとらえることができるようになる転機である。

「そこ先輩にその点について言われて、(中略) 一個言葉があって、自分を含めて、その全体の雰囲気を上から見て、見下ろせるようになって言われたんですね。自分がどういう振る舞いしてるのか。で、それに対して学生が、(中略) グループワークとかに取り組んでるのかっていうのを、真上から全体を見渡せるようになって言われて。(中略) ああ、これが全体を見渡すってことなんだからその時初めて感じてましたね。そこを大切にしています。」(No.9)

「『ああ、もっと頑張らなきゃな』って思いましたね。私が今まで学んできたことや経験してきたことを形にしないと意味がないので、そこから『もっと他人に伝わるまで努力しよう』って思いましたね。なのでやっぱり〇〇先生の言葉が大きかったと思います。」(No.10)
「あんだだけぶつかることはないの。ふつう。あんだだけぶつかって、人と作業したのはなかなか。あんだだけ我慢して。(中略) そうですね。まあ、人とぶつかれるようになれましたか。」(No.7)

その他、ピアリーダーを目指した当初の気持ちを再確認することや、人と本気でぶつかって相手の反応をみるなど様々な試行錯誤を繰り返すことが役に立ったようだ。

第3段階：等身大の自分を受け入れる

第3段階まで移行できたピアリーダーは、第1段階でみられたような、人との比較の中で劣等感を抱いたり、他者からのアドバイスを自分に対する否定ととらえることが少なくなり、弱みも強みも両方抱えた等身大の自分を受け入れられるようになってくる。

「2回生の時はついていくことに必死だったから大して何もできなかったけど、3回生から自分の気持ちを素直に伝えられるようになったかな、って思います。2回生の時は気を遣っていた部分もあったし、正直に自分の気持ちを伝えられなかった部分もあったし、それでいいのかもわからなかった部分もあったから、(中略) 『どうやったら自分を隠していいのかな』っていう初めのころから、『もっと見せたいな』っていう私の気持ちの大きな変化があったのかな、って思います。」(No.8)

「(LTA のとき) やっぱ人にさらけ出して、自分らしさが、まあ自分が出たっていうのもありますし。そういう経験をして自分らしさをさらけ出して、(リーダーを) やりやすくなったっていうのはあるんですけど。(中略) そのためには、まず自分が自分らしさっていうのをみんなにさらけ出さないとイケないのかなというふうに思いましたね。」(No.9)

「100パーセントの自分ってなんなんだろうっていうのを、常にプレゼンテーションする時も考えていたり、(中略) 例えばこう、自分が格好良く見られたいとか思っていると、でも見られているかなと思うんですけど、そこよりは、(中略) 私の本当に伝えたい事を考えていくと、全然緊張もすることなくプレゼンが出来たりして…」(No.4)

この段階から次の段階に移行できたピアリーダーは、経験を積み重ねることが重要であると認識している。この段階では、自由にやらせてもらえる場があることに対する感謝の気持ちも見られ、第一段階での不確かさに対する不安感とは対照的である。また、実践を通してスキルを身につけている実感もある。

「だから信頼関係もあるし、やっぱり裁量権と言うか、自由にやって良いよっていう部分もあったし、もっと改善していきたいみたいなことは言ってたから、お互い意見の交換とかもできるし。そこでモチベーションもあったし、しかもこの5人の中でも色々話して、『こうやろう』もあったし、まあそういうのが良かったのかな。」(No.6)

第4段階：自信の獲得

第3段階で「等身大の自分」として活動を続け、試行錯誤の中でスキルを身につけるうちに、ピアリーダーは「このプロセスにおいて自分は学んで成長できる」という自信を持つようになる。この第4段階では、これまでの試行錯誤の実践経験から、自分が考え抜いていいと思った選択肢について確信を持ち、最後までやり抜くことができるようになる。「成長」に対する確信が得られることから、自分自身だけでなく、ピアリーダー仲間や初年次生の成長に対する信頼感も生まれる。

「教室全体を見る余裕があったので、切羽詰まる必要がなかった、っていうのはありますね。例えばプレゼンとか聞いてても、2年生の時はどんなものが来るかわからないことの中で答えるっていう形だったんですけども、今はある程度予想が出来るので、その予想に対して答えるっていう余裕が生まれるっていうことによって、より相手にとって効果的なことが言えたりとかその先のことに関して言えるようになりましたね。」(No.3)

「例えば受講生から『これどうしたらいいんですか』ってワークショップ内で質問されたら、答えるけれどもそれに自信がない自分もいたし、『他の(学部生)TAだったらなんて答えたのかな』っていう風に思うような時もあったけど、逆に3回生の時は一度経験していたりとか一度学んできたりしたから、(中略)同じTA間でも(中略)『これはこうしたらいいんじゃないかな』って自分の考えに自信を持てたから、頼られることが本当に嬉しかったんですね。だから3回生では本当に自信を持って『こうしていきましょう』っていう感じに出来たのが、私の中では大きかったですね。」(No.8)

さらには、自分が担当する初年次生が自分らしさを発揮することを促すようになり、その結果としての成長に感動し、喜びを感じるようになる。

「反発的でもそれが革新的になるかもしれないですし、なんとも言えないんですけど、私は○ ○君がみんなを巻き込んで何かをやっていくというのが、(中略)すごく素直に、私から見てですけど、APU入門のメッセージを素直に受け止めて伸びていったんじゃないかなと思います。」(No.4)

「やっぱり1つやりきったことっていう自信というか、次に絶対繋がって、全部一生懸命やらないと次に対する問題意識とか本当に自分が好きな事って何だろうっていうことが分かんないと思うんです。(中略)『一つ一つのことを中途半端にやってしまったら、次に進むステップが違うステップになってしまう』っていうのがあったから、後輩には『とりあえず今やっていることに全力を向けて!』って言っている」(No.1)

つまりこの段階において、それまで自分自身の成長で手一杯だったところから、その枠を飛び越えて、仲間や担当初年次生をも含めたものとなる。

第5段階：視野・見通しの広がり

第4段階で、自分だけでなく、仲間や初年次生をも含めた成長が関心事になることで、ピアリーダーの視野には、自分の所属する初年次教育に関わる教員・初年次生・ピアリーダー全体が含まれるようになる。第5段階では、このグループを共に成長するコミュニティとしてとらえる

視野の広さが備わるようになる。

実際、この段階に到達するのは上回生時であり、これまで自分が辿ってきた経験から、初年次生や他のピアリーダーの成長変化についても見通しが利くようになる。その結果、チームを引張る役割を果たそうという姿勢が生まれ始める。

「この時から実は、ここでミーティングしている時から、この中で一番ミーティングをまとめているのは誰なんだろうっていう視点に移り変わったように思います。(中略)この人がああやっていうと、みんなが動くとか、〇〇ちゃんの場合は、それをサポートとか、で、そこから始まって、普通の授業に参加する時も、どういう人がリーダーシップを発揮したらこの教室が一番効率的に動くのかっていうのを考えるようになりました。」(No.5)

さらには、自分が担当する初年次生の一人一人の個性により注意を払い、深く理解し、多様性を尊重しようとする姿勢も見られるようになる。第1段階では負担に感じていた「個性の強い」初年次生に対しても、この段階においては、その個性を多様性の一部としてとらえることができる。

「聞かれたときにどう答えたらいいのかってことがより鮮明に分かる、といいますか、Aという答えはCに対してそこからうまいこと話していく、という…なんていうんですかね。この子にはストレートに伝えた方がいいかもしれないし、この子には回り道をさせていった方がいいかもしれない、っていう答え方がよりわかるようになっていく、っていう感じですね。」(No.3)

第6段階：新しいことへの挑戦

広い視野をもってコミュニティとしての成長を促す姿勢をもつことで、この段階にあるピアリーダーは、次に、新しい事に挑戦することで自分の限界を突破しようとする。これまでは、現状の環境における最大限の効果を発揮してきたが、さらにその環境そのものを変革するといった、枠組みを超えた変化を目指すようになる。

「APU入門の(学部生)TAのときから、今度、今受けている1年生は2年生になって一個先輩になりますねと。で、一個上の先輩として、何か今度入ってくる1年生に対してできることはないですか、企画ごとを考えることはできませんか、ということは前からあったんですよ。(中略)このメンバーで一つ何か、今のAPUになく、かつ新入生にとって何かいいイベントを作りましょう、これが最終ミッションです、と言う風に投げかけたんです一番最初。(中略)結果はどうであれ一回生が出す意見をもとにして何かを作り上げないとだめだなと思っていましたよ。」(No.9)

この変化は、これまでの経験において自分の強みを十分に認識できたことがベースとなっている。そのベースがあるため、もはや新しい経験や不確かさは恐れる対象となっていない。主体性をもって、現状の変革に臨むことが喜びとなっている。

「ベースだけしっかりもう、自分の生き様の根底にあるものだけを大切にしようと思って。(中略)1年生のためになることだけ大切にやっていこう。で、それ以外は自分が正しいと思えるのをちゃんと見つけて、それを信じて、やりぬき通そうっていう風なスタンスを持ってたんですよ。で、自分がそうやって考えぬいたことっていうのは、一番自信を持ってやれますし、なので、それは自分だけじゃなくて他の人に対しても同じことが言えるんじゃないかな。だから自分で考えろ。自分のやり方を見つけてるっていうふうに言ってたんだと思います。」(No.9)

第7段階：学びの循環の創出

この7段階モデルにおいては、ピアリーダー個人の視野や焦点が、自分から支援対象となる初年次生、さらには教員やピアリーダーグループを含めたコミュニティと広がっていく。したがって、自分がピアリーダー個人としてどう活躍するのかということよりも、大学という学びのコミュニティが最大限に学べるには、自分たちに何ができるのかについて考え、行動するようになる。また、この段階は多くの場合は卒業年次の4年次に当たることが多いため、自分が学んで来た経験やスキル、およびアイデアや提言を、いかに後輩や教職員に伝えることができるかを重要視するようになる時期でもある。その意味では、この段階は特に受け皿としての教職員の態度が問われている段階とも言えるだろう。

「これからの学生なんですけど、絶対というか大半が怒られたことがない人や一人っ子でコミュニケーションとか他人との関わり方に問題がある子がどんどん増えて来ると思うんですよ。そうなったときに、今とは違う性質を持った学生たちをどうやって育てていくかについて、TA自身が勉強していかなければならないかな、と思います。それについてTA間で考えるようなワークショップ、というかそこまで行けたらいいなと思います。」(No.10)

4 考察

本研究では、APUにおけるピアリーダー経験者へのインタビューを通して、学生ピアリーダーの成長プロセスとその促進要因を段階に分けて具体的に検証し、一連の成長の流れの可能性として仮説を提示した。では、今回得られた知見は、教育実践現場においてどのような意味を持つのであろうか。

第一に、教育実践者がピアリーダーの成長過程を段階としてより具体的に理解することで、学生個別の成長段階や違いに合わせた支援のあり方考慮し、より適切な支援や指導を行うことが可能となる。この研究で明らかになったことの一つは、同じピアリーダーであっても、段階によって、成長課題や促進する要因も異なるということである。学生支援を行う教職員がこの違いを意識することで、個々の学生の段階に沿ったより有効な支援を行うことができる。

第二に、学生自身がここで示された成長変化の要素や要因を自分の可能性として認識することによって、自分自身の成長の可能性をより具体的に理解する事ができる。また、うまくいかないことであっても、今の自分を成長の一環として受け入れることができる。例えば、第1段階にいる学生は、困難にぶつかるのは間違いではなく、むしろ成長への入り口として必要な事だと気付くことができる。

第三に、学生本人および教職員が、学生の成長を長期的なスパンから見守る姿勢をもつことができる。ややもすると私たちは、近視眼的な視点から学生を評価的に見る傾向があるが、成長の段階を意識すれば、長期的視点で学生の変化・成長を捉えることができる。学生にとっては、自分の成長過程を長い目で見守ってくれる教職員の存在が安心感と肯定感を与えるだろう。

また、仮説化されたこのピアリーダー成長過程の7段階において、とりわけ重要な移行の過程があることも、今回の分析で明らかになった。重要な過程の一つ目は、はじめの「難しさ・うまくいかない経験」から、難しさにもかかわらずそこにとどまり、等身大の自分を受け入れられる

ようになる段階（第1段階から第3段階）の流れである。自分の能力不足や悩みを認めるにはある程度の心理的成熟が必要であるが、その段階に達していない学生は、自分の力不足を認めない、もしくは、難しさにぶつかった途端にその活動をやめることがある。したがって、第1段階から第3段階までのプロセスを無事に終えることが、ピアリーダーとして成長に対して決定的な要素となる。この移行においては、ピアリーダー自身が、困難や力不足感は成長していく上で必要な体験であり、困難を乗り越えることで成長できると信じられる事が必要である。そのためには周りの教職員や先輩リーダーが困難の必要性と成長の可能性を信じ、学生に伝える環境が必要となる。

もう一つ重要な点は、第5段階から6段階への移行である。第5段階にあるピアリーダーは自分の能力やパフォーマンスに自信をもてるようになり、リーダーとしての活動にもその人らしさが活かせるようになる。一方で、自分なりの方法を会得することで、その範囲に留まってしまい、本人が意識しないうちにそれ以上の成長が抑制されることが起こりうる。次の段階へ移行するには、これまで培ってきたやり方を一旦手放し、新しい挑戦に飛び込むことで、自分をあらためて不確実な状況に置き、再度困難な状況を体験する必要がある。この成長を促すには、他大学のピアリーダー学生や、社会人となった元ピアリーダーなど、外の世界でさらなる成長を模索している人々との交流が効果的であろう。

なお、この段階を実践現場で利用する際には、すべての学生がこの段階の順序通りに進むわけではないということに留意すべきである。換言すれば、ピアリーダー支援教育は、学生の成長を段階に当てはめることを目的とするのではない。学生の様々な成長の様相や可能性をより深く理解する上で、参照できる枠組みを提供することがこのピアリーダー成長の段階を仮説構築した目的である。

5 今後の課題

今後の課題としては、第一に、今回の研究では学生に過去4年間を振り返ってもらったため、実際の体験と記憶の間にずれが生じていることも考えられる。従って、今後はより短いスパン（例えば1学期ごと）に聞き取りを行い、実際の体験により近い聞き取りを行っていきたい。第二に、今回提示したピアリーダーの成長の様相や段階についての仮説を、実証的に検証していきたい。このピアリーダーの成長段階をアセスメントできるような質問紙を開発し、ピアリーダー経験年数や自尊心、リーダーとしてのパフォーマンスなどの他要因との関わりについて実証的に分析し、ピアリーダーの成長プロセスの諸相についてさらに多面的な理解を深めるとともに、ピアリーダー育成の現場において広く適用可能な支援の方法論や環境整備への提言を具体化していきたいと考えている。第三の課題としては、成長の阻害要因を明らかにすることがあげられる。今回は、課題を乗り越え、成長を推し進める要因を分析したが、逆に、成長を抑制したり、逆行させる要因も存在すると思われる。それらの阻害要因を明らかにできれば、そういった要因を抑制するような介入も可能となる。第四に、学生の成長を促進する教職員の関わりについて、より詳細に分析することである。学生の成長には本人の心がけや行動も大きな影響を持つ一方で、環境や他者の果たす役割も大きい。今回の研究では、成長の促進要因を学生本人の体験に基づく解

積によって分析したが、今後は、環境要因や教職員の影響について、別の角度からより深く分析していくことが必要となる。最後に、今回の研究では学生の過去の経験を振り返ってもらう回顧的聞き取りを行ったが、今後の取り組みとしてはそれらのピアリーダー体験を通しての学びや成長をその後どのように生かしたいと学生が感じているのか、また卒業生への聞き取りを通して、ピアリーダー経験が卒業後の仕事に活かされているのかについても理解を深め、ピアリーダーの学びがその後の仕事や生活に与える影響についても分析を行っていききたい。

謝辞

インタビューに協力してくれた 10 名の学生（2012 年 3 月卒業）に感謝の意を表します。本研究は、2014 年度 APU 学内助成を受けた成果であることを記し、ここに感謝の意を表します。

参考文献

- 青野篤子・橋本優花里・山崎理史「大学におけるピア・サポートの新たな展開：学生の横の関係と縦の関係をつなぐ試み」『福山大学人間分科学部紀要』13 号、2013 年、29-43 頁。
- 中央教育審議会「学士課程教育の構築に向けて（答申）」、2008 年。
- 橋場諭・小貫有紀子「学修支援活動に携わる学生スタッフの変容プロセスに関する探索的研究」『名古屋大学高等教育研究』、第 14 号、2014 年、279-298 頁。
- 橋村勝明「初年次導入じきにおけるピア・サポーターの取組みと今後の課題」11 月号、2010 年、36-43 頁。
- 秦敬治「学生支援の新たな試み：愛媛大学リーダーズ・スクール（ELS）」『大学と行政』11 月号、2010 年、44-48 頁。
- 藤波潔「フレッシュマンセミナーにおける教育支援者の活用：沖縄国際大学における教育支援者制度」『第 1 回教育開発・学修支援センター研究フォーラム：初年次教育科目における学部 TA・SA・LA の登用について』立命館アジア太平洋大学、2014 年 2 月 8 日。
- 細川和仁「初年次教育における学習ピアサポート活動」『秋田大学教養基礎教育研究年報』1-9、2008 年、1-9 頁。
- 岩崎千晶・久保田賢一・水越敏之「組織的な教員支援としてのスチューデント・アシスタントの効果と課題」『日本教育工学会論文誌』32 (Suppl.)、2008 年、77-80 頁。
- 関西大学『三者協働型アクティブ・ラーニングの展開 平成 23 年度成果報告書』2012 年。
- 泉谷道子・山田剛史「体系的なピア・サポート活動による学生の学ひと成長」『大学教育実践ジャーナル』11 号、2013 年、61-67 頁。
- 川島啓二「はじめに：学生支援の最新動向と今後の展望」『学生支援の最新動向と今後の展望：大学等における学生支援の取組み状況に関する調査（平成 25 年度）より』、日本学生支援機構、2015 年、1-6 頁。
- 神立孝一「学部教育の充実と SA の活用：創価大学経済学部の取り組み」『大学時報：小特集 スチューデント・アシスタントのさらなる活用』61 (342)、2012 年、74-81 頁。
- 木下康二『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践—質的研究への誘い—』弘文堂、2003 年。
- 宮橋小百合「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」『和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要』25 号、2015 年、49-56 頁。
- 毛利康俊「Student Assistant 制度の創設について」『西南学院大学方角論集』38 (3.4)、2006 年、161-167 頁。
- 文部省高等教育局「大学における学生生活の充実について（報告）：学生の立場に立った大学づくりを目指して」http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/012/toushin/000601.htm 2015 年 9 月 3 日アクセス
- 仲律子「大学におけるピア・サポート活動について：鈴鹿国際大学での発達障害や精神障害の学生への支

- 援を中心として」『鈴鹿国際大学紀要 Campana』19号、2013年、147-162頁。
- 中川正・津嘉山淳子・島芭治伸・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」谷川裕稔・長尾佳代子・壁谷一広・中園篤典・堤裕之編『学士力を支える学修支援の方法論』ナカニシヤ出版、2012年、96-120頁。
- 日本学生支援機構『学生支援の最新動向と今後の展望：大学等における学生支援の取組み状況に関する調査（平成25年度）より』、2014年、67頁。
- 大石由起子・林典子・稲永努「大学における新入生支援としてのピアサポート活動：立ち上げの2年間をめぐる考察」『山口県立大学学術情報』3号、2010年、29-44頁。
- 沖 裕貴「『学生スタッフの』の育成の課題：新たな学生参画のカテゴリーを目指して」『名古屋高等教育研究』、15号、2015年、5-22頁。
- 小貫有紀子・森朋子・泉谷道子・川島啓二「大学教育におけるピア・サポートの位置づけ」『大学教育学会誌』34-2、2012年、73-76頁。
- 秦喜美恵・平井達也・立山博邦「初年次教育科目におけるピアリーダーの活用：APUの事例」『第1回教育開発・学修支援センター研究フォーラム：初年次教育科目における学部TA・SA・LAの登用について』立命館アジア太平洋大学、2014年2月8日。
- 寺本憲昭・伊藤昭・伊藤則男・中村成夫「学生活動の効果検証：オリター活動（上級生による新入生支援組織）をケースに」『大学行政研究』2号、2007年、133-146頁。
- 鳥越ゆい子・武佐和子・川西千弘「K女子大学のピア・サポート活動における学生の成長：ピア・サポーターの成長に注目して」『帝京科学大学紀要』9号、2013年、45-56頁。
- 土屋貴之「ピア・サポートの可能性」『大学と行政』11月号、2010年、29-35頁。
- 山崎理央・三宅幹子・橋本優花里・平伸二・松田文子「大学生へのピア・サポート訓練による自尊感情や自己開示、社会的スキルへの効果の検討」『福山大学人間文化学部紀要』5、2005年、19-30頁。
- 山田礼子『学士課程教育の質保証へむけて：学生調査と初年次教育からみえてきたもの』東信堂、2012年。
- 山田剛史「ピア・サポートによって拓かれる大学教育の新たな可能性」『大学行政研究』2号、2007年、6-15頁。
- 安田淳一郎・近田政博「教育改善活動に参加する学生の意識変化：名大物理学教室における学生教育委員会の事例」『名古屋高等教育研究』9号、2009年、113-132頁。
- Hill, C.E., et al. "Consensual qualitative research: An update." *Journal of Counseling Psychology*, No. 52 (2), 2005, pp.196-205.
- Patton, M.Q. *Qualitative Research*. John, 2005, Wiley & Sons, Hoboken, NJ.
- Owen, J. E. (2011) "Peer Educators in Classroom Settings: Effective Academic Partners." *New Directions for Student Services*, No.133, 2011, pp. 55-64.
- 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, 2012, pp. 5-16.

A qualitative analysis of growth process of student peer leaders and its facilitative factors:

In-depth interviews with undergraduate teaching assistants at Ritsumeikan Asia Pacific University

SHIN Kimie (Associate Professor, Education Development & Learning Support Center, Ritsumeikan Asia Pacific University)

HIRAI Tatsuya (Associate Professor, Education Development & Learning Support Center, Ritsumeikan Asia Pacific University)

HORIE Miki (Associate Professor, Ritsumeikan International, Ritsumeikan University)

Abstract

The purpose of this research is to propose a developmental model of peer leaders who assisted first-year education at Ritsumeikan Asia Pacific University by exploring their growth and learning process. The researchers conducted interviews with 10 students who had served as teaching assistants of first-year education for more than a year. The semi-structured interviews asked for interviewees' subjective understanding of (1) experiences as peer leaders, (2) growth and change process through those experiences, and (3) facilitative factors of their growth and change. The interview data was qualitatively analyzed using the grounded-theory approach, and peer leaders' growth processes were hypothesized as a 7-stage developmental model, which also indicates facilitative factors for their growth. This research hopes to raise the awareness of university faculty and staff members regarding peer leaders' developmental process and suggests effective interventions that possibly optimize students' growth.

Keywords

Peer Leader, Leadership Education, First-year Education, Growth Process