

# ピア・サポート活動への参加と 主体的学習態度の関連

永 井 暁 行  
廣 川 和 貴  
佐 藤 淳 哉  
中 村 和 彦

## ピア・サポート活動への参加と主体的学習態度の関連

永井 暁行 廣川 和貴 佐藤 淳哉 中村 和彦

Akiyuki NAGAI Kazuki HIROKAWA Junya SATO Kazuhiko NAKAMURA

### 目次

1. はじめに
2. 北星ピア・サポーターの概略
3. 目的
4. 方法
5. 結果
6. 考察
7. おわりに

### [Abstract]

#### Development of Attitudes for Active Learning through a Peer Support Program

In recent years, peer support has spread rapidly as an effective student support service. Peer support programs have been introduced in over half the universities in Japan. Hokusei Gakuen University initiated its peer support program in 2015 for all departments in the university as well as junior college. The program offers learning support for students and training for peer supporters. This study was undertaken to shed light on the growth of active learning in peer supporters over an extended period. Data were collected four times during the period from June 2018 to March 2019. The participants, 158 undergraduate students, completed a questionnaire on their attitude toward active learning. The results of a multi-level analysis suggested that peer support plays a partial role in students' development of active learning. These findings have implications for the support and improvement of peer support programs.

### 1. はじめに

ピア・サポートとは、仲間同士の対人関係を利用した支援活動の総称として用いられている。ピア・サポート活動の領域は医療、精神保健、福祉、教育など多岐に渡る(松下, 2015)。たとえば医療の分野では糖尿病患者(Brownson & Heisler, 2009)や、がん患者(Ashbury, Cameron, Mercer, Fitch, & Nielsen, 1998; 寺田, 2013)によるピア・サポートが取り上げられてきた。ここでは、ピア・サポートを同じ立場の者同士による支

援活動であり、その活動のために訓練や支援者からの助言が保障されるものと定義する。

近年教育場面において、ピア・サポートへの注目が集まっている。日本ではこれまで小学校から高校までの学校段階で積極的に行われている(e.g.中野・日野・森川, 2002; 中野他, 2008)。大学でも関心が高まっており、日本学生支援機構(2019)の調査によれば、2017年度時点でピア・サポート活動を導入している大学は全体で52.4%に上り、導入していない大学においても43.1%は今後の導入に意欲的である。学生自身を学生支援の取組

キーワード：ピア・サポート, 主体的学習態度, 大学教育, 学習支援

Key words: peer support, active learning, university and college education, learning support

や正課教育・正課外の諸活動,さらには大学教育の運営に参画させ,彼らのモチベーションや学習に取り組む積極的な態度を,その相互関係の中で高めていこうとする試みが広がってきており(川島,2010),学生相談においても学生同士の相談活動の活用が目ざされている(早坂,2010)。

高等教育におけるピア・サポートプログラムは,導入されている大学・短大によってその性質が大きく異なる。たとえば,鈴鹿国際大学では,統合失調症の学生への学生間支援を中心にピア・サポート活動が行われており(仲,2013),課題を抱えた学生への支援にピア・サポートを活用する取り組みが行われている。また,宇都宮大学ではラーニング・コモンズの運営に学生ピア・サポーターが携わっている(桑島,2017)。ラーニング・コモンズを訪れた学生・教職員との交流やラーニング・コモンズの利用を促すイベントの企画などを担い,施設の活発化に一役買っていることがわかる。多様な学生ピア・サポーターについて,早坂(2010)は学生ピア・サポーターの特徴をまとめ,ピア・サポーターが相談相手になる「相談室型」,学習支援を担う「修学支援型」,新入生の支援を主に行う「新入生支援型」に分けている。いずれの分類においても,学生が同じ学生という立場からサポートを担う点が共通しているが,どのようなサポートを行うかは各大学の状況によって異なる。早坂(2010)も指摘しているが,高等教育機関のピア・サポート活動は導入されて歴史が浅く,上記の分類によって全てのピア・サポート活動を類型化できるわけではない。様々な大学のピア・サポート活動をいかに分類し,その特徴を記述するかは今後のピア・サポートに関する研究課題の一つである。

## 2. 北星ピア・サポーターの概略

北星学園大学・北星学園大学短期大学部においても,全学ピア・サポート制度を導入している。この制度を当該大学では北星ピア・サポーターと呼称している。本稿ではまず北星ピア・サポーターの設立経緯と特徴を簡潔に述べる。

北星学園大学・北星学園大学短期大学部では,2014年度に試行的にピア・サポート活動が導入された。導入当時は成績が優秀な学生による新入生への履修説明会や,各学科の上級生による下級生への学習支援などが主に行われた。これらの取り組みの背景には,学生の相互援助力によって学生生活の質を向上させることへの期待があった。

2014年度の実施を受けて,2015年度には全学的な組織として再編され,学科の枠を超えた学生支援をねらいとする組織へと変化した。また,2014年度に学生の支援策として導入されたピア・サポートプログラムであるが,2015年度からは教育プログラムとして位置づけられ,ピア・サポートを通じた学生の成長に焦点が当てられるようになった。

北星ピア・サポーターは大学の学部2年生および短期大学部の1年生から成員を集めた。上記年次の6月から大学学部生は4年生の5月まで,短期大学部生は2年生の3月までを基本的な任期とした。大学学部4年生の6月以降もしくは短期大学部の卒業後に同大学へ3年次編入をした学生は後輩への指導や助言をするアドバイザーとして在籍するかどうかを各個人が選べた。2016年度以降は成績上位の学生に限らず,北星ピア・サポーターとして活動する意欲のある学生も参加できるように,公募制を導入した。公募による自己推薦と合わせて,教員からの推薦を受けた学生,成績上位の学生にも個別にピア・サポート活動への参加意思を確認した。

北星学園大学・北星学園大学短期大学部は

大学に3学部8学科、短期大学部に2学科設置されており、在學生は4000名前後の規模である。北星ピア・サポーターは大学・短期大学部を合わせて10学科からそれぞれ3名を目的に募集している。1年目のピア・サポーター、2年目のピア・サポーター、3年目のアドバイザーを合わせて80名前後の學生が所属している。

北星ピア・サポーターの主な活動として、4月に新入生対象に行われる履修の相談会や大学生活における学びについての説明会があげられる。また、このイベントに向け、毎年11月頃から準備が始まる。この準備では履修や大学生活に関して新入生に分かりやすく説明するための勉強やプレゼンテーションの練習が行われた。また、6月や11月には合宿を通してピア・サポーターとしての研修が行われた。その他、随時ピア・サポーター主催の授業に関する勉強会などが各学科によって企画されている。

### 3. 目的

以上から、北星ピア・サポーターの特徴は学習支援と新入生支援という枠組みで捉えることができる。学習支援という枠組みでピア・サポートを捉える時、支援するサポーターの資質の維持が課題となる。たとえば、Sari, Çeliköz, & Ünal (2017) では、英語の学習をサポートする學生は優秀クラスに在籍する學生であった。學生による学習支援を導入するためには、支援する側の學生が学習活動に積極的であることが好ましい。

2000年代以降、大学生の授業に対する出席率は上昇し、現代大学生の勉強志向が注目されているものの、畑野 (2011) はそれをもって大学生の学習の評価を十分とはしていない。出席率だけで評価するのではなく、学習態度に注目することの意義が畑野 (2011) や畑野・斎藤 (2017) によって指摘されて

いる。

北星ピア・サポーターは学習支援を中心に据えたピア・サポートプログラムであり、同時に北星ピア・サポーターの成長を促す教育プログラムでもある。そのため、ピア・サポート活動に参加することによって主体的な学習態度が向上し、北星ピア・サポーターの学習が促されることが望ましい。

そこで本研究では、ピア・サポートプログラムに参加することによって、主体的な学習態度が向上するかどうかを検討する。ピア・サポート活動による成長が示唆されている諸能力は一般的な大学生活によっても成長する可能性のあることが指摘されている(清水他, 2015)。主体的な学習態度においても同様に、一般的な大学生活による向上も生じる可能性が十分にあり、ピア・サポート活動による向上を検証するためには、ピア・サポート活動に参加していない一般學生との比較が必要である。そこで、本研究ではピア・サポート活動に参加していない學生を対照群として比較する。

さらに、本研究ではピア・サポート活動の中で役割を担うかどうかによっても教育効果の違いを検証する。たとえば、リーダーなどの役割を担うことによって、學生はピア・サポート活動へのより強いコミットメントを感じるようになったことが観察されている(鳥越・武・川西, 2013) ためである。ピア・サポート活動に参加する學生も一様ではないが、従来の研究では學生ピア・サポーターとして単純に分類され、その中の質的な違いにはほとんど注目されていない。本研究では鳥越他 (2013) の知見から、役割を担うかどうかによってピア・サポート活動による教育効果の違いが生じているのかを検討する。

## 4. 方法

### 調査協力者

本研究では、北星ピア・サポーターとピア・サポート活動に携わっていない大学生・短期大学生（一般学生）に協力を依頼した。北星ピア・サポーターへの調査依頼にあたって、事前に本調査の目的および調査内容について大学の担当職員に説明した。その了解を得た上で北星ピア・サポーターに協力を依頼した。一般学生への調査依頼にあたっては、講義を担当している教員6名に本調査の目的および調査内容を事前に説明し、学生からの協力を依頼する機会を得た。なお、北星ピア・サポーターについては、係に所属しているピア・サポーターを「役割を担うピア・サポーター」として、係に所属していないピア・サポーターを「一般ピア・サポーター」として操作的に定義した。係への参加は任意であり、参加する時期についても規定されておらず、本研究においても調査の途中から係に所属した学生が3名いた。この係は北星ピア・サポーターの運営などの役割を担うものであった。

調査は2018年6月から2019年3月までの期間に、3か月ごと計4回行われた。第1調査は2018年6月、第2調査は9月、第3調査は12月、第4調査は2019年3月に行われた。ピア・サポート団体に所属している学生の人数は調査開始時点で83名であった。その内、59名が第1調査に参加した。また、99名の一般学生が第1調査に協力した。第4調査までの調査協力者の推移を表1に示した。

### 調査手続き

第1調査では本研究の目的・概要・倫理的

な配慮を第1著者もしくは協力を承諾した教員のいずれかが口頭および文書で説明した。第2調査以降は回答者のe-mailアドレスに回答URLを送信し、原則としてweb上で回答を求めた。ただし、希望者には紙での回答も受け付けた。

### 調査内容

第1調査でのみ学年、年齢、性別を質問した。各調査に共通する項目として、調査協力者の追跡および、追跡調査の協力依頼を送るためのe-mailアドレスの回答を求めた。加えて以下の尺度への回答を求めた。

**主体的な学修態度尺度**（畑野, 2011; 畑野・斎藤, 2017）この尺度は授業などに対する主体的な授業態度を表す9項目からなる。教示は「以下の項目は普段のあなたの態度にどの程度当てはまりますか」とし、「当てはまらない」～「当てはまる」の5段階で評定を求めた。この尺度の信頼性・妥当性については畑野（2011）で確認されていた。項目の平均得点を主体的な学修態度の得点として用いた。この得点が高いほど、主体的な学修態度を備えていることを示した。畑野・斎藤（2017）では学修態度を測定する尺度とされているが、項目の内容から本研究では主体的な学習態度を測定する尺度として用いた。

### 分析方法

本研究のデータは個人をレベル2、調査時点をレベル1とみなせるマルチレベルデータであった。そのため、本研究ではマルチレベルモデル分析における傾きの即時変化を含むモデルを用いて分析した（cf. 尾崎, 2019）。今回の調査では調査期間中に役割に所属する

表1 本研究における調査協力者の推移

	第1調査 (6月)	第2調査 (9月)	第3調査 (12月)	第4調査 (3月)
ピア・サポーター (役割)	27	27	28	26
ピア・サポーター (一般)	32	26	21	18
一般学生	99	70	61	55
計	158	123	110	99

という水準の変化が見られた。役割を担うことの効果がその後生じると考えた場合、非線形的なモデルによる分析が適切であると判断したためこのモデルを採用した。目的変数は主体的な学修態度尺度とした。説明変数は役割を担うピア・サポーターを1、その他を0とした「役割ダミー」と、一般ピア・サポーターを1、その他を0とした「一般ピアダミー」とした。調査時期は第1調査を0、第2調査を1、第3調査を2、第4調査を3に中心化した。

本研究では4回の調査に基づく縦断データを扱ったため、調査協力者の脱落による欠測が生じた。本研究では主にオンライン上で回答を求めたため、未回答項目があった場合に回答を促すことがシステム上可能であった。そのため、調査への脱落を除いて欠測値は発生しなかった。縦断調査における協力者の脱落は単調なパターン（高橋・渡辺，2017）であり、松山（2004）を参考に、本研究の場合はこの脱落が役割ダミーと一般ピアダミーに影響を受けるMARと見なした。そのため、完全情報最尤法により欠測値に対応した。

本研究の分析はいずれもR ver.3.5.3およびR studio ver. 1.2.1335.0を用いた。

## 5. 結果

### 記述統計量および調査時期による推移

まず、本研究で得られた主体的な学修態度尺度の記述統計量と信頼性係数 $\omega$ を表2に示した。尺度の信頼性は本研究においても第1調査から第4調査まで十分な値が確認された。主体的な学修態度尺度の得点は全体的に第3調査時（12月）に最も高くなる傾向が見られた。また、役割を担うピア・サポーターは第1調査の時点で一般ピア・サポーターや一般学生よりも、高い得点となった。

### マルチレベルモデルによる分析

次に、マルチレベルモデルにおける傾きの即時変化を含むモデルにより分析を行った。目的変数は主体的な学修態度尺度の得点とした。説明変数は役割ダミーと一般ピアダミーとした。得られた推定結果を表3に示した。

マルチレベル分析の結果、切片、調査時期、役割ダミーがそれぞれ有意な正の効果を示した（ $\gamma_{00} = 3.41, p < .001, \gamma_{10} = 0.06, p < .001, \gamma_{20} = 0.21, p < .001$ ）。この結果から、主体的な学修態度の得点は第1調査の時点で個人間の差があり、時間の経過によって高くなる

表2 主体的な学修態度尺度の得点推移

	time 1 ( $\omega = .88$ )		time 2 ( $\omega = .86$ )		time 3 ( $\omega = .83$ )		time 4 ( $\omega = .85$ )	
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差
ピア・サポーター（役割）	3.73	0.49	3.73	0.51	3.83	0.49	3.75	0.52
ピア・サポーター（一般）	3.50	0.54	3.45	0.61	3.56	0.61	3.54	0.54
一般学生	3.37	0.56	3.47	0.51	3.56	0.45	3.47	0.57
計	3.53	0.54	3.55	0.58	3.65	0.50	3.59	0.57

表3 マルチレベルモデルによる分析の結果

	推定値	標準偏差	95% CI
固定効果			
切片 ( $\gamma_{00}$ )	3.41	0.05	[3.30, 3.51]
調査時期 ( $\gamma_{10}$ )	0.06	0.02	[0.02, 0.09]
役割ダミー ( $\gamma_{20}$ )	0.35	0.09	[0.16, 0.53]
一般ピアダミー ( $\gamma_{30}$ )	0.14	0.10	[-0.05, 0.33]
変量効果			
切片の個人間分散 ( $\tau_{00}$ )	0.22		
傾きの個人間分散 ( $\tau_{11}$ )	0.00		
切片と傾きの変量効果間共分散 ( $\tau_{01}$ )	-0.02		
個人内における調査時期間差 ( $\sigma^2$ )	0.06		

傾向があることが示された。また、ピア・サポーターの中でも役割を担うことでより高くなる傾向にあることが示された。

## 6. 考察

本研究の目的は、北星ピア・サポーターに参加することによって、主体的な学習態度が向上するかどうかを検討することであった。マルチレベル分析の結果、主体的な学修態度の得点は調査時期の経過により、高くなる傾向が見られた。また、役割を担うピア・サポーターになることによって、より高くなる効果があることが示された。

本研究ではピア・サポート活動による効果を検証するために、ピア・サポート活動に参加している学生と、一般学生の比較を試みた。前述の通り北星ピア・サポーターは学習支援・新生支援を主軸としたピア・サポート活動を行っており、この活動の維持・発展には主体的な学習への態度があることが好ましいと考えられた。そこで、対照群としてピア・サポート活動に携わらない一般学生を設定して検討した。

本研究から、北星ピア・サポーターか否かに関わらず、調査時期が経過するごとに主体的な学習態度は高くなっていく傾向にあることが明らかになった。北星ピア・サポーターは教育プログラムとして学生の成長を促す側面を持つが、大学生生活の諸活動はピア・サポート活動による効果と同様の効果をもたらす可能性があることも指摘されている(清水他, 2017)。特に主体的な学習態度はピア・サポート活動に限らず一般的な大学生生活の中で重要な態度であると言えよう。そのような態度は、大学生生活の諸活動の中で向上していく側面を持つことが本研究から示唆された。

ただし、ピア・サポート活動も主体的な学習態度の向上に寄与していないわけではない。北星ピア・サポーターの中でも、役割を

担うことで主体的な学習態度が高くなる傾向にあることが明らかになった。ピア・サポート活動の中で役割を担うことがコミットメントを高め、能動的に行為せざるを得ない環境がピア・サポーターの成長を支える背景であると言われる(鳥越他, 2013)。北星ピア・サポーターでは、役割を担うことで組織の運営に携わることになる。そのため、能動的に活動する機会が増え、そのような環境に身を置くことで本研究においても鳥越他(2013)が指摘するような成長が見られたと考えられる。

しかし、本研究では役割を担うことそのものが成長を促す要因となったかどうかについて結論を下すことはできない。本研究において、北星ピア・サポーターが役割を担うかどうかは任意であった。そのため、元々ピア・サポート活動への動機づけやコミットメントが高かった学生が役割を担うようになったと考えられる。また、役割を担うことで北星ピア・サポーターとしての活動内容や機会が、役割を担わない場合に比べて増加する。役割を担うことそのものではなく、これらがピア・サポート活動による成長の要因となっている可能性は十分にある。本研究では役割を担うかどうかで分類したため、その他の変数の影響を弁別することができていない。今後の研究ではピア・サポート活動の中でも特に成長を促す要因が何か、探索的に検討していく必要がある。たとえば、役割の有無に加えてピア・サポーターとしての活動時間、ピア・サポート活動への意欲などを合わせて調査し、これらの変数による成長への影響を縦断的に検討することで、ピア・サポート活動による成長を実証することになる。

## 7. おわりに

本研究では主体的な学習態度という観点から、ピア・サポート活動による教育的効果を

検証した。本研究の結果、ピア・サポート団体に所属しているというだけで主体的な学習態度が向上するというのではなく、その中で役割を担い、積極的に活動に参加する姿勢が重要であることが示唆された。

今後の課題として、役割の有無のみで北星ピア・サポーターを分類するのではなく、ピア・サポート活動に取り組む時間、活動への動機づけやコミットメントなどの影響を調査していくことが必要とされる。また、今後も調査を継続していくことによって、調査協力者の人数を増やすことにもなり、ピア・サポート活動への参加歴などを取り入れた分析にも耐えられるようになる。

## 〔謝辞〕

本研究は2018年度北星学園大学特定研究費(代表:永井)による助成を受けて行われた。調査の協力を得た北星学園大学の学生・教職員に心より感謝申し上げる。

## 〔文献〕

- Ashbury, F. D., Cameron, C., Mercer, S. L., Fitch, M., & Nielsen, E. (1998). One-on-one peer support and quality of life for breast cancer patients. *Patient Education and Counseling*, 35, 89-100.
- Brownson, C. A., & Heisler, M. (2009). The role of peer support in diabetes care and self-management. *The Patient: Patient-Centered Outcomes Research*, 2, 5-17.
- 畑野 快 (2011). 「授業プロセス・パフォーマンス」の提唱及びその測定尺度の作成 京都大学高等教育研究, 17, 27-36.
- 畑野 快・斎藤有吾 (2017). 項目反応理論による主体的な学修態度尺度の特性分析. 日本教育工学会論文誌, 40, 379-386.
- 早坂浩志 (2010). 学生に向けた活動2——授業以外の取組み——日本学生相談学会50周年記念誌編集委員会(編) 学生相談ハンドブック 学苑社, pp.185-201.
- 川島啓二 (2010). 大学教育の革新とFDの新展開 国立教育政策研究所紀要, 139, 9-20.
- 桑島英理佳 (2017). ラーニング・コモンズにおけるピア・サポート活動—宇都宮大学「コモンズ学生スタッフ」の事例から—地域連携教育研究センター研究報告, 24-25, 27-32.
- 松山 裕 (2004). 経時観察研究における欠測データの解析 計量生物学, 25, 89-116.
- 中野武房・日野宜千・森川澄男 (2002). 学校でのピア・サポートのすべて—理論・実践例・運営・トレーニング, ほんの森出版
- 中野武房・森川澄男・高野利雄・栗原慎二・菱田準子・春日井敏之 (2008). ピア・サポート実践ガイドブック, ほんの森出版
- 仲 律子 (2013). 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, 147-162.
- 日本学生支援機構 (2019). 大学等における学生支援の取組状況に関する調査 (平成29年度) 結果報告
- 尾崎幸謙 (2019). 縦断データ分析のための基本的なモデル 尾崎幸謙・川端一光・山田剛史 (編) Rで学ぶマルチラベルモデル [実践編] —Mplusによる発展的分析—朝倉書店, pp.
- Sari, I., Çeliköz, N., & Ünal, S. (2017). The effect of peer support on university level students' English language achievements. *Journal of Education and Practice*, 8, 76-81.
- 清水 馨・植田峰悠・河合輝久・細野正人・大島紀人・高野 明 (2017). 大学におけるピアサポート活動がピアサポーターに与える効果 精神科, 31, 555-563.
- 高橋将宜・渡辺美智子 (2017). 欠測データ処理——Rによる単一代入法と多重代入法——共立出版
- 寺田佐代子 (2013). ピア・サポート実践 10年のふりかえりと未来構想 医学のあゆみ, 247, 649-651.
- 鳥越ゆい子・武佐和子・川西千弘 (2013). 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, 45-56.

