

【論 文】

研究大学における学生参画型学習支援の省察的実践の組織化

—Student Learning Adviser 育成方策に関する一考察—

鈴木 学¹⁾*

1) 福島大学総合教育研究センター

本稿では、学生参画型学習支援の取組みである東北大学学習支援センターのSLA (Student Learning Adviser) 実践に着目し、SLAの育成に向けた組織的な方策について分析する。特に、SLA実践において創出される「省察」機会の特徴を明らかにし、研究大学における学習支援者育成の構造について検討するものである。

活動において他者の介在程度を示した「層」と、活動が展開される期間を示した「タイムスパン」との掛け合わせによってSLA育成の取組みは設計されている。大別すると①「個別×短期」、②「他者・集団×中期」、③「組織×長期」で異なる「省察」機会が創出されることが明らかとなった。①では日常の活動において他者との「ダイアログ」を中心としてSLA個人の「内省」が促進される。②では同質性の高い集団において「ディスカッション」による「批判的検証」が行われる。そして③では組織的枠組みの「改善」に向けた「省察」が行われる。この階層化された他者との協働にもとづく「省察」の入れ子構造がSLA実践における組織的な取組みの特徴となる。

1. はじめに

1.1 大学における学生参画型の取組みの動向

昨今、高等教育は「教育パラダイム」から「学習パラダイム」へのシフトが進んでいる (Barr & Tagg 1995)。日本においてもこの傾向は顕著であり、「廣中レポート」(文部省 2000) では、教員中心の大学から学生中心の大学へと視点の転換を求め、特に正課外教育や学生の学習の重要性を説くことで、高等教育段階における学生支援や学習支援の取組みを拡げるきっかけとして位置づいている。加えて、学生の力をこのような活動に活用する意義についても言及しており、教育活動の活性化のみならず教える側の学生への教育効果について明文化したことも特筆すべき点である。

実際に、高等教育段階で行われる学生支援の取組みは多様化の様相を見せている。日本学生支援機構 (2011, 2014, 2017) が学生支援関連の実施組織を、①修学支援、②学習支援、③学生相談、④対人関係支援、⑤メンタルヘルス支援、⑥キャリア支援、⑦就職支援、⑧経済的支援、⑨生活支援、⑩課外活動支援、⑪障害学生支援、⑫留学生支援に分類していることから明らかである。さらには、ピア・サポート・プログラムとして学生の力を活用する立命館大学では、①学習支援、②新生支援、③キャリア支援、④留学生

支援、⑤留学支援、⑥図書館利用支援、⑦情報システム利用支援、⑧国際平和ミュージアム支援、⑨広報支援、⑩入試支援、⑪キャンパス案内支援、⑫各学部独自の取組みのように多岐に渡る活動を展開している (沖 2015: 10-1)。活動の拡がりとしては現在の日本における学生参画型の取組みの俯瞰図として位置づけられよう。加えて、学生が参画するピア・サポート・プログラムの意義として、①支援される側の学生の喜びと成長、②支援する側の学生の喜びと成長、③教職員の喜びと業務の改善の3点が示されている (沖 2009: 132-3)。一口に学生参画型の取組みといっても、支援対象や領域の違いによって活動の範囲は極めて広範であり、TAやSA、ピア・サポーター、学生FDスタッフなどに代表されるように学生に期待される役割・専門性も大きく異なっているのが現状である。

一方で、高等教育の質保証に関する議論も活発に行われてきた。2008年の中央教育審議会答申「学士課程教育の構築に向けて」や2012年の中教審答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」では、単位の実質化といった学習成果の質保証 (とりわけ授業外における学修時間の確保) の必要性や、学修支援に関する人的・物的環境の整備・充実に関して言

*) 連絡先: 〒960-1296 福島県福島市金谷川1番地 福島大学総合教育研究センター r791@ipc.fukushima-u.ac.jp

及している。結果として、これら質保証の要請に対する一つの解として学生参画型の取組みの可能性が模索されてきたといえる。しかしながら、元来「学習者」である学生を「支援者」として高等教育に参画させることには課題があることも事実である。具体的には、提供する支援の質を担保するために学生の養成・採用・研修といった組織マネジメントを誰がどのように設計し行うのかといった課題である。

1.2 研究の目的と方法

教育・研究を主とする大学において補助的なものとされがちであった学生支援の領域は、組織的かつ戦略的な教育的関与としての可能性を検討されなければならないといわれている（川島 2014）。正課カリキュラムとの連動による三重大学の取組み「キャリア・サポーター資格教育プログラム」（中川 2015）や帝京大学の取組み「SCOT（Students Consulting on Teaching）」（ホートン広瀬・榊原 2014）はその一例であるが、学生参画型の取組みの拡がりに比して、組織的な運営基盤を有し上記の課題に対する具体的かつ戦略的な方策を展開している実践は管見の限り多くはない。実際に、日本学生支援機構の最新の調査結果分析からも、「学生に高度な内容の支援を担わせるためには、十分な研修や対応が必要となり、その手間がかかってしまうこと」や活動に参画する学生の物理的時間の確保の難しさについて言及されている（安部 2017）。つまり、学生参画型の取組みに関して量的拡大は一定程度進んだものの、質的深化には着手しきれていない現状にあるとみなさざるを得ない。

そこで本稿では、東北大学高度教養教育・学生支援機構学習支援センター（Center for Learning Support: 以下、CLS）のSLA（Student Learning Adviser）による学生参画型学習支援実践（以下、SLA実践）の長年にわたる蓄積から、「支援者」としての学生の育成に向けた組織的な関与について分析していく。なお、SLAの育成に関しては、足立・鈴木（2016）がSLAのための学習支援活動に対する「振り返り」観点とそのプロセスについてまとめており、主にSLA個人の「振り返り」の促進に焦点を当ててその構造を整理している。さらに鈴木（2017a）は、SLAの活動継続性

に着目し、SLAの活動モチベーションや自己成長認識についてその全体傾向を明らかにし、あわせて活動歴の長いベテランSLAに特化して成長・変容過程を示している（鈴木 2017b）。

これらの研究を基盤とし、各論稿において残された課題としても提示されているSLAの成長を担保する組織的な育成の取組みについて、その特徴と構造を明らかにすることが本稿の目的である。そのために、学生参画型学習支援領域における組織的な取組みの先進事例であるCRLA（College Reading & Learning Association）によるITTPC（International Tutor Training Program Certification: 国際標準チューター育成プログラム）に準拠した実践の特徴について分析することからはじめたい。その上で、ITTPCの実践分析から導かれた知見と課題に対応させる形で、SLA実践におけるSLA育成に向けた組織的な方策について考察していく。

2. ITTPCに準拠した組織的取組み

2.1 ITTPCの認定要件

大学における学習支援や補修教育、チュータリング、メンタリングを専門とした米国の学術団体CRLAは、各大学で実施しているチューター向けの研修に関して一定の要件を満たしていることを証明するITTPCという認証制度を展開している。米国を中心に1000以上の機関が認定を受けており、日本においても2002年に名桜大学言語学習センター（Language Learning Center: 以下、LLC）、2015年に公立ほこだて未来大学メタ学習ラボ（Meta Learning Lab: 以下、MLL）が実施機関として認定を受けている。

ITTPCは3段階にレベル分けされており、レベルによって求められる内容が異なる。表1はレベル別の基準についてまとめたものである。研修項目だけでなく、具体的な研修時間も設定されており、レベル1であっても要求水準は高い。一方で、研修内容の選択肢の幅は広く、各大学の学習支援の実態に合わせて調整しやすいように配慮がなされている。レベル3まで取得するためには、最低でも16項目の研修を用意する必要がある。研修担当者も含めてこの体制を整備するためには運営組織が適切に機能していることが大前提となる。

表1. ITTPCの認定要件

認定レベル	レベル1 (Regular Certified Tutor)	レベル2 (Advanced Certified Tutor)	レベル3 (Master Certified Tutor)
研修時間	10時間以上	+10時間 (計20時間以上)	+10時間 (計30時間以上)
研修内容	以下の項目のうち8項目以上を含む	レベル1の復習+以下の項目のうち4項目以上を扱う	レベル1・2の復習+以下の項目のうち4項目以上を扱う
研修項目	①チュータリングの定義と責任, ②基本的なチューターガイドライン, ③チューターセッションの始め方・終わらせ方, ④学習理論・学習形態, ⑤アサーティブネス・困難な学習者の扱い方, ⑥チューターのロールモデリング, ⑦目標設定と計画立案, ⑧コミュニケーションスキル, ⑨傾聴と言い換え, ⑩文献参照スキル, ⑪学習スキル, ⑫批判的思考, ⑬倫理遵守・セクハラ防止・剽窃防止, ⑭問題解決モデル, ⑮その他(大学独自設定項目)	①掘り下げ質問 ②優位脳学習 ③異文化コミュニケーション ④学習資源の活用 ⑤特定のスキル・特定分野におけるチュータリング ⑥学習行動の測定と変容 ⑦その他(大学独自設定項目)	①自己主導学習・脳記憶 ②特定対象集団のチュータリング ③高等教育における学習センターの役割 ④学習経験の構造化 ⑤チューター研修 ⑥集団マネジメントスキル ⑦その他(大学独自設定項目)
チューター経験	25時間以上	+25時間 (計50時間以上)	+25時間 (計75時間以上)
選抜基準	①科目担当教員の面接と書面での許可, あるいは面接とチュータートレーナーによる推薦 ②チュータリングを担当する科目の成績がAもしくはBであること		
評価基準	①評価プロセスが適切であること ②評価が定期的に実施されていること ③評価結果がチューター自身に知らされていること		

出所：鈴木ら (2011: 183), Schotka & et al (2014, 2015) より筆者編集

特筆すべきは、チュータリングやピア・サポートの「方法論」に関する理解やスキル向上が研修項目の大勢を占めていることである。各大学で展開される学習支援の取組みは、大学における位置づけ、学生の課題、運営体制等の諸条件によって異なる展開を示すものである。ITTPCはそれら学習支援実践の多様性を考慮しつつ、学習支援者の専門性として文脈に依存しにくい汎用性のある資質・能力を規定している。

2.2 日本における二つの実践の特徴

LLCは外国語学習者のサポートとその担い手であるチューターの技術向上を目的とした、学習支援の中でも外国語学習に特化した取組みである(津嘉山2012; 谷川2012: 102-10)。チューターの学生は学部学生かつ半数は留学生であることも特徴的である。LLCがITTPCの達成プログラムとしてチューターに求めている実践は表2の通りである。

特に⑤の規定のチュータートレーニングがITTPCの研修項目に該当するものであり、1学期間に16セッション行うことになっている。これら1学期間に設定された研修を受講することで昇級していく仕組みとなっており、3学期を通して同じセッションを継続して受講することでレベル3を取得することが可能になっている。これらのセッションはチューター自身(特に先輩チューター)で準備されるものが多く、その形式はパワーポイントによる口頭発表やディスカッション、ロールプレイ等である。またプロジェクトでは、チューターによる特定科目のミニ授業やウェブページの更新等、学習支援コンテンツの企画から環境・運営体制整備まで対象とする範囲は広い。この16週にわたる研修が機能する背景には、チューター募集の段階で業務内容に①言語サポート(チュータリング)と②LLC運営を含めていること、そしてチューターの条件のひとつに「週7.5時間以上(毎週金曜1回のトレ

表2. LLCにおけるITTPC達成プログラム

①成績証明書のコピーの提出
②チュータリング対象科目の成績が「優」以上であること
③監督者との面談
④先輩トレーナー(チューター)に実際のチュータリングを視察してもらう(最低2人の先輩の視察評価シートを提出)
⑤既定のチュータートレーニングを終了する
⑥最低1つのプロジェクトを完成させる
⑦1学期間に最低25時間以上のチュータリング経験がある
⑧チュータリングを利用した学生にアンケートを実施する(2名以上からのベストな結果を提出)
⑨自己評価表の提出(3回分)
⑩チューターリーダーの推薦署名
⑪マネージャーの推薦署名
⑫センター長の推薦署名

出所：谷川(2012: 103)より筆者編集

ニングを含む)勤務可能であること」と注記にトレーニング必須の旨を掲げられていることが大きいだろう。

他方、MLLはレベル1に認定されている取組みで、チューターの主な業務として①チュータリング業務、②チューター研修の実施、③学内外に対しての学習支援プロジェクトの実施、④MLLの運営が挙げられている。①の対象内容は、プログラミング、情報デザイン、英語、数学、日本語文章の読み書きや大学における学習方法等全般にわたる(MLLのHPより)。公立はこだて未来大学自体がシステム情報科学部の単科大学であることから、チューター学生と支援を受ける学生の大学における学習履歴は共通する部分が多く、この点が学生によるチュータリングが機能する一要因といえる。②では週1回のランチタイム研修と各学期に1回開催される集中研修を行っている。この研修でITTPCの研修項目を満たす仕組みになっている。

MLLのチューター募集要項には、基本勤務として①ランチ研修(週1回:1時間)、②通常勤務(週3~4回・1回につき1.5時間)、③集中研修(各学期1回:6時間)、④予約が入った場合のチュータリング、⑤企画セッションの準備・実施、⑥各グループのミーティングを挙げており、週5時間超の勤務を設定している。あわせて、チュータリング希望科目に関連する授業の成績についても優良(B以上)であることを勤務条件に挙げている。

以上、両者の取組みに共通している点は、機関のミッションの軸にチューターの育成が含まれていること、それに伴ってチューターとしての定期的なトレーニング機会が業務の一部を占めていることが挙げられる。加えて、ITTPCの要件に沿った研修にもとづくと、組織全体の運営方法にも類似点が見出せる。①日常のチュータリング実践と②恒常的な研修、そして③各自のプロジェクト活動の三要素で構成され、いずれもチューターが主体となって展開されている点である。支援対象や物理的環境、勤務条件等がある程度共通の場合、今後の大学教育におけるチューター実践のモデルとして位置づけられる取組みであることは確かである。

2.3 SLA実践の文脈から生じる課題との対応

学習支援者としての汎用的な「方法論」に特化したITTPCと、それに準拠する両者の取組みからは学習支援の学問領域に紐づく「内容論」の側面に関連する研修は確認できない。制度としてはチュータリングを担当する科目の成績で担保する形式であるが、LLCでは一定の外国語の習熟度を条件にチューターを採用していること(その多くが留学生であること)、MLLではチューターの多くが支援対象学生と同様の授業を履修しているという経験値で補完できていることを背景に、採用後の「内容論」に関わる研修にはそれほど重きを置いていないことが分析できる。

しかしながら、SLA実践のような大規模総合・研究大学における学習支援では状況が異なる。不特定多数の学生を対象に支援を展開するSLA実践では、SLAと支援対象学生の専門(所属学部等)が異なるケースが大半であり¹⁾、学問系統によって学習内容・範囲・順番といった学生のレディネスの違いも影響することから、学習支援を行う上で、授業理解だけでは完結しないより本質的な学問理解がSLAには一定程度求められる。これは学習支援といってもLLC・MLLと同じ文脈で解釈することはできない類の課題といえる。つまり、学習支援者としての「方法論」もさることながら、担当科目に紐づく「内容論」に関わる専門性も考慮しなければならないSLA実践では、ITTPCとは異なる方向性からの仕組みも整備する必要があるということを示す。

加えて、SLAの平均勤務時間は週1回3~5時間(LLC・MLLに見られる恒常的な研修の時間は含まない)であり、CLSでの活動場所とSLAである学生が所属しているキャンパスが異なっている等の物理的制限の中で組織的な育成の仕組みを回さなければならない状況にもある。これらの要因を踏まえた上で、以降を論じていきたい。

3. CLSにおけるSLA実践

3.1 取組み概要

CLSでは、学部3年生から博士課程後期学生までをSLAとして雇用し、主に正課外において学部1・2年生を対象とした学習支援活動を行っている。組織体

制は、センター長（教員）、副センター長（教員）、直接的にSLAの指導・育成にあたる専任スタッフ3名（教員2名、事務員1名）、SLA約50名で構成される。2017年度で8年目を迎える実践であり、「学び合い」をコンセプトに、①個別対応型学習支援：学生のニーズに応じたチュータリングを基本とする支援（主に理系科目、ライティング、英会話）、②企画発信型学習支援：学びの機会を提案・提供する支援（英会話カフェや学習イベント）、③授業連携型学習支援：教員間連携による支援、④自主ゼミ支援：学生同士の学び合いのバックアップ（環境支援など）を展開している。

SLAは被支援学生にとって、①気軽さなどを発揮するピアとしての役割、②わかりやすさなど学問的見地が求められる指導者／相対的熟達者としての役割、③理解を促進するための対話者としての役割、④経験値や俯瞰的視点、ロールモデルを提供する上級生（先輩）としての役割が認められ（足立 2017a）、自律的な支援主体としてSLAが位置づいている点が特徴的である。そのため展開される学習支援実践も個別対応型学習支援を中心にSLA自身によって「対応記録」として蓄積される。その際5つの振り返り観点（①学生自身の質問、②SLAが見立てた学生の課題、③対応意図・方針、④実際の手順・流れ、⑤全体的総括）にもとづいて分析され（足立・鈴木 2016）、このような日常的なOJT（On the Job Training）を繰り返しながら、それ以外のOff-JT（Off the Job Training）も組み合わせたSLA育成体制を構築している。

3.2 SLA育成体制の全体像

2016年度段階におけるSLAの育成体制の全体構造を示したものが図1である。実践開発の過程で、様々な改善を経て構築されたサイクルで、前述の通りSLA個々人の勤務時間が週1回3～5時間で必ずしも学習支援活動に関与する時間が多いとはいえない中で、活動において他者の介在程度を示した「層」と、活動が展開される期間を示した「タイムスパン」とを掛け合わせて、段階別に育成の方策を盛り込んでいる点の特徴である。ここでは、本サイクルを理解するための前提として各「層」における仕組みについて記しておきたい。

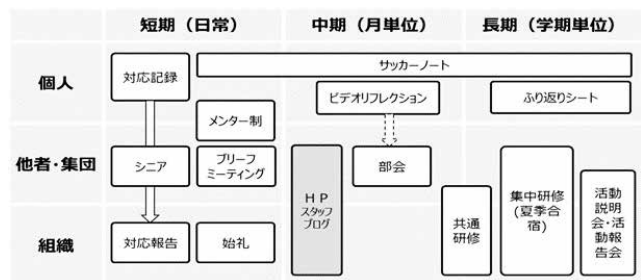


図1. SLA育成体制の全体構造
出所：足立（2017b）より

まず、第1層の「個人」はSLA一人ひとりを示している。SLAはそれぞれ自身の専門性にもとづく自律的な支援主体であることから、各自の文脈において諸活動に取組むことが大前提となる。次に、第2層の「他者・集団」は同僚SLAとの関わりを示している。特に「部会」と「シニアSLA」について説明を加える必要がある。「部会」はSLAの専門分野に応じて組織されるもので、物理、数学、化学、ライティング、英語、企画の6部会が設定されている。各専門分野に関する学習支援情報の共有や、月1回の定例ミーティング、部会毎の個別プロジェクトなどを実施する枠組みとして「部会」は機能している。一方の「シニアSLA」は、SLAの活動経験を2年以上有する博士課程前期以上のSLAが務めることができるポジションで、「CLSの諮問機関（相談役）であり、SLAのサポート役であり、CLS運営改善の先導役」である。専任スタッフとSLAの中間的な存在として、主にSLAの育成支援を担っている。そして、第3層の「組織全体」に関しては専任スタッフをはじめ他部会のSLAとの関わりなど、SLA自身の個人的な文脈とは異なる次元にある学習支援活動全体との関係を示している。

4. 各段階における育成の方策

4.1 短期（日常）の方策

日常の学習支援活動においてOJTとして導入されている方策を時系列順に示すと、①専任スタッフによる始礼での情報共有（組織）、②メンター制による活動サポート（他者）、③シニアSLAによる指導・助言（他者）、④学習相談対応記録の作成（個人）、⑤専任スタッフへの学習相談対応報告（組織）、⑥SLA同士によるブリーフミーティング（集団）、⑦サッカーノートの記入（個人）が挙げられる。これがSLAの日常にお

ける学習支援活動のルーティンとなる。

まず、①始礼による全体の情報共有はSLAがその日の学習支援活動に従事する上でのレディネス形成に影響を与えている。週1回の勤務が基本のSLAにとって、前の週の学習相談傾向や残された検討課題といった情報を刷新することは、提供する学習支援の質を担保する（可能な限り全体で一定にする）上で重要となる。そして、実際の学習相談対応はSLA複数人体制で実施することを推奨しており、活動経験の浅いSLAには②メンター制を徹底している。他のSLAに対しても③シニアSLAを中心としたピアリフレクションの活動を実施している。具体的にはピアレビューシート（図2）²⁾に準じてレビューアである先輩SLAがレビューイであるSLAの相談対応を観察しながら指導・育成を行う。これはSLAを評価することが目的ではなく、レビューアのSLAの指導力向上も企図した取り組みである。相談対応終了後はその都度④記録を作成し、記述の5観点にもとづいて自身の対応の振り返りを行う。その後、学習相談対応記録を用いて⑤専任スタッフへの報告を行うが、その際「対話」によってより深い内省をSLAに促すことを目的としている。同時に、専任スタッフは「対話」から全体へと還元すべき要素の抽出も行っている。最後に勤務終了時には同シフトで活動するSLA同士で⑥ブリーフミーティングを行い、各専門分野をまたいで活動全体の振り返りと申し送り事項の洗い出しなどを行う。加えて、この一連の勤務中の活動において各SLAが特筆すべきと個人的に判断した内容を⑦サッカーノートという自己省察を目的としたノートに書き留め蓄積し

ていく方策も設けている。

以上が、日常におけるSLAの育成に資する取り組みである。これらの取り組みを成立させる上で、シフトの特性を踏まえておく必要がある。シフトは各時間帯に各種専門を担えるSLAを配置することになっている。必然的に専門が同じSLA同士は勤務時間が重複しないようなシフトの体系となっており、普段の活動では異質性の高い（専門の異なる）SLA集団で活動することが基本となる。この特性は、日常における育成活動は各種専門の向上ではなく、学習支援全般に資する能力（教育的な配慮や対人スキルなど）の向上を目的とするように方向付けする要因である。それ故、専任スタッフも含めて異質性の高い集団だからこそ意味のある「振り返り」と「共有」を核に育成の仕組みを構成している。

具体的にこの方針が反映されているわかりやすい方策としてピアレビューシートがある。レビュー項目は学習相談の「導入時」5項目、「本対応時」7項目、「終了時」3項目の計15項目からなる（表3）。これらの

表3. ピアレビューシートの項目

<p>【導入時】</p> <p>①これから対応に入るための良い雰囲気作りができた。</p> <p>②ユーザーズカード、カルテの書き方等の案内や、SLAの利用の仕方の共通理解を図るなどし、SLAを利用してもらうにあたっての適切な誘導をすることができた。</p> <p>③学生に聞き取りを行いながら、今回の質問内容の全体像を整理・把握することができた。</p> <p>④対応にあたっての必要情報（時間制限等）や、質問事項に関わる周辺情報（学習状況、授業情報、課題かどうか等）を把握することができた。</p> <p>⑤今回の対応方針・対応計画について、学生と共有することができた。</p>
<p>【本対応時】</p> <p>⑦SLA側の発話量を調整し、学生が自身の疑問や思ったことを話せるように促せた。</p> <p>⑧情報の視覚化、(SLAの)思考の言語化などをし、コミュニケーションを工夫できた。</p> <p>⑨解説する際に図を描いたり、身近な例に関連付けるなど、学生の理解を深めるような工夫ができた。</p> <p>⑩先輩としての良さを活かし、少し先の見通しを与えるなど、アドバイスができた。</p> <p>⑪自身が1・2年次だった頃の経験値を活かすなどして、学生に寄り添った対応をすることができた。</p> <p>⑫解説に要する時間を意識しながら、必要な情報を適切に取捨選択して解説できた。</p>
<p>【終了時】</p> <p>⑬今日の対応の要点を整理したり、今日できるようになったことを示すなどして、対応の振り返りを行うことができた。</p> <p>⑭質問以外の話題に触れるなどして「また来たいな」と思える雰囲気をつくることができた。</p> <p>⑮適切な言葉を添えて、アンケートを配布したり、SLAに関する必要情報を提供することができた。</p>

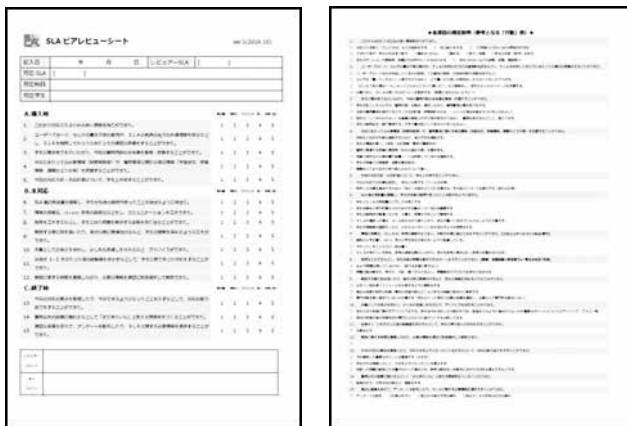


図2. ピアレビューシート（左：表面、右：裏面）

観点を示すと、「導入時」では①信頼関係の構築、②円滑な利用促進（事務的な手続きなども含む）、③コアヒアリング、④周辺ヒアリング、⑤計画の共有（本対応における契約）、「本対応時」は⑥対応学生が話せる環境創り、⑦情報の伝え方の工夫、⑧考えさせる工夫、⑨理解促進の工夫、⑩先輩の独自性 i：見通し、⑪先輩の独自性 ii：共感性、⑫時間管理・情報取捨選択、そして「終了時」には⑬振り返り・理解定着促進、⑭信頼関係構築、⑮今後の活用促進をポイントとしている。

いずれの項目においても、学習支援者として対人支援を実施する際の心構えや対応方法のルーティンに関する視点を重視していることがわかる。日常におけるSLA育成活動は各種専門のプロフェッショナルとしてではなく、「方法論」の面で学習支援者としての資質・能力形成に向けた「振り返り」を中心に行われていることが特徴である。

4.2 中・長期（月・学期単位）の方策

月・学期単位のSLA育成活動はOff-JTを中心に行われることになる。中期は他者・集団の層である「部会」、長期は組織の層である「CLS全体」の活動が核となっている。

「部会」はSLA実践が開始してから比較的早い段階で設置された枠組みである。活動を経る中で確立された主要な機能は、専門を同じにするSLA同士の「情報共有」と「勉強会」の2点である。先述の通り、各種専門に特化したSLA間の意見交換とそれに伴う専門性の向上は、日常における活動では担保しにくい環境にある。しかしながら、SLA実践において提供する学習支援サービスでは学問的な妥当性が求められる場面が多々あり、それをSLA全体として質保証することが重要なことから、これを牽引する機能として「部会」を位置づけている。

月に1度1.5～2時間で開催される「部会」では、前半の「情報共有」で質問傾向、学生傾向、各種対応事例、各SLAの悩みなどを共有し、後半の「勉強会」で対応検討、具体的な出題の検討、模擬対応等を実施している。これらの活動に向けて、中期の活動ではSLAの学生対応を録画し①ビデオリフレクション（個

人）を実施したり、②サッカーノート（個人）で論点を整理したり、さらには③HP・スタッフブログ（集団）を活用して各自「部会」の議題の共有や事前課題に取り組んだりしている。また、④他者の対応記録（個人）の検証も行っている。いずれの取組みも「部会」活動の実質化に向けた事前準備等の工夫である。「情報共有」と「勉強会」の二部構成が基本の枠組みである一方で、各部会が置かれた課題状況に応じて独自の試みも行われている。一例として、図式化・イメージ解説に特化した学問内容に特化した対応スキルの向上（物理部会）、テキストの誤植リストの作成（化学部会）、対応記録に用いる独自の分類ラベルの設定（数学部会）、activityツールの整理とノウハウの共有（英語部会）等が挙げられる。

一方、学期単位で実施される取組みとしては、①活動の振り返りシート（個人）、②活動説明会・活動報告会（組織）、③共通研修（組織）、④集中研修（組織）を実施している。必要に応じて専任スタッフと個別面談を実施したり、サッカーノートの確認を行ったり等、SLAが学期単位で学習支援活動の総括を行えるように専任スタッフが中心となってSLA個々に働きかける体制を整えている。

具体的に①振り返りシートは i) 基本事項20項目（学生対応5項目、勤務全般9項目、部会活動等6項目）についての5段階評価、ii) 記述式アンケート8項目（表4）、iii) ミニレポート（自由記述）から構成される。個別面談の実施も視野に入れながら、SLA自身がこれまでの活動を振り返り、今後の学習支援活動に

表4. 振り返りシートの記述式項目（2016年度版）

①【ニーズ・モチベーション】あなたのSLAの活動に対する現在のモチベーション（ニーズ）は何ですか？上位3つを回答し、可能な人は、その割合を示してください。
②【工夫・意識】あなたの対応上の工夫や意識していることを教えてください。
③【成長】あなたが今期の活動全体を通じて、身についた・成長したと思う点を挙げてください。
④【課題】あなたのSLAの活動における現在の課題点・反省点を挙げてください。
⑤【目標】あなたの来期の活動目標を教えてください。
⑥【他己評価】今期の活動の中で、「いいな」と思った他のSLAの対応や言動等がありましたか？あれば、だれのどんなふるまいか、教えてください。
⑦【要望】センターへの要望や提案がある人は自由に書いてください。
⑧【満足度】総合して、あなたの今期の活動の満足度（100点満点）とその理由を教えてください。

向けた目標設定に反映させるというSLA個人々のPDCAサイクルを回す仕組みである。次に②活動説明会・活動報告会では組織全体の目標や改善事項の共有を主目的としている。振り返りシートや後述する集中研修から導かれたSLAのニーズにも対応しながら、専任スタッフを中心に組織全体の共通認識を形成するための機会として位置づいている。そして③共通研修は基本的には講義型の勉強会で、カウンセリングマインド（「共感的理解」に関する内容）や他大学の学習支援実践の理解など、その時々に応じたコンテンツで実施している。最後に④集中研修（夏季合宿）は、今後の活動の改善とSLAのチーム力向上、学習支援だけでなく大学教育全体の知見を得ることを目的に実施している。i) 前期総括会、ii) 座談会、iii) 研修会、iv) ワークショップの大枠で構成されており、ここで検討した内容・成果は後の活動に大きく影響を与える取組みとして位置づいている。

以上から、中期の取組みは学問の専門性の面で同質性の高いSLA同士による研鑽を目的として、集団による知見の「共有」と「批判的な検討」を中心に展開される。そして長期の取組みでは、SLAが学習支援を広い視野で相対的に捉えられるようになることと、学習支援者としてのアイデンティティの形成・モチベーションの向上を目的として組織全体による「改善」と「新たな知見の創出」が行われているといえる。

5. SLA育成の核となる「省察」機会

5.1 実践における「省察」の意義

これまでの記述からも明らかな通り、SLA実践では、OJTを基盤としてOff-JTを組み合わせることでSLA育成の仕組みが構成されている。実施される各種方策の最大の特徴として、SLA個人々の学習支援実践を起点とした「省察」を一貫して要求している点が挙げられるだろう。岩崎（2014）は学習支援に参画する学生の成長を促す上で、「自らの活動を反省的にふりかえる」作業の重要性を指摘し、「学生スタッフを研修する立場にある組織」に対し、「学生スタッフが対話することで日常的な業務を反省的にふりかえる機会を提供」することを求めている。そこで、実践における「省察」の意義について理論的に確認しておき

たい。

Moon(2004)は日常的にも教育的にも用いられる「省察」を3類型に分けて定義づけているが、特に、アカデミックな文脈においても効果を発揮する「省察」の意義として、①新しい学習に対して意味づけをすること（有意味学習）、②有意味学習により学んだことを抽出するプロセスからさらに学ぶこと、③既有知識や情報の整理によって学ぶことの3点を示し、「省察」のプロセスから波及する学びの深化拡張を説いている。つまり「省察」は質の高い学習プロセスの一端を担い、具体的には①自身の学習に知的な余地を与え、②学習の当事者意識を高め、③メタ認知を促すという学習行動そのものに好影響を及ぼすものであると価値づけることができる。

あわせて、「省察」の効果を高めるための諸条件や留意点についても提唱されている。「省察の深さ」はレベル別に、①描写的な書き方:「省察」をしておらず、単なる状況の描写に留まる状態、②描写的な「省察」:描写しつつも「省察」を行っているが、単独の視点での「省察」にとどまり、複数の視点から実践できていない状態、③対話的な「省察」:多様な視点から俯瞰できており、分析的かつ総合的な「省察」の状態、④批判的な「省察」:多様かつ批判的な分析ができ、歴史的かつ政治社会的な文脈からも位置づけられている状態の4段階に分けられる(Moon 2004; 和栗 2010)。単に個人的な反省としての「省察」ではなく、様々な文脈の中で相対的に分析・検証できる「省察」にまで質を上げるためには実践上の意図された工夫が重要であることが示唆されている。

以上から、「省察」は学習者を質の高い学習プロセスに導く要因であるが、質の高い「省察」に向けては、個人的な反省だけでは不十分であることが理解できる。対話的かつ批判的な「省察」に向けた取組みの重要性が指摘されている。

5.2 学習活動に対する組織的支援の理論枠組み

質の高い「省察」を創出するためには、SLA個人の「省察」のみならず、組織的な関与が必要不可欠であることは確かだろう。組織が個人々の学習活動の促進にいかに関与することができるのか、ここでは組織

的支援の理論的枠組みから知見を得たい。

Lave & Wenger (1991) は、実践においては持続的に相互交流を行う「実践コミュニティ」が形成され、はじめは周辺・部分的な活動からの参加であるが、徐々に正式に全般的な活動に参加するようになる「正統的周辺参加」を説く。あわせて「実践コミュニティ」における学習形態は、「認知的徒弟制」(Collins et al. 1989) という実践活動の中で徒弟的な教育を通して高次の認知的道具を獲得していく取組みとなる。

一方で、より専門性を高める共同体づくりの取組みとして「プロフェッショナル・ラーニング・コミュニティ」という概念も提唱されている (Dufour & Eaker 1998)。教員組織文化の変革の必要性を述べた本理論では、①外部研修ではなく日常の業務から学ぶこと、②業務の対象である子どもの成長のために行う討議を通じて協働することを前提としている。さらに Hord & Sommers (2008) はその特徴を①学習に向けた信念や価値観、方向性の共有、②援助的なリーダーシップ、③協働的な学習と応用、④構造的・関係的な条件の支援、⑤個々人の実践の共有の5点にまとめている。特に組織のリーダーの役割に着目し、「プロフェッショナル・ラーニング・コミュニティ」を実質化するための戦略の実行を求めている。それは、①共有される方向性の明確化、②方向性の実現に向けて実践者が専念できる計画の立案、③実践者の専門家としての成長の促進、④進歩の評価・確認、⑤支援の提供で、組織における学習文化の醸成に向けて重要な取組みとして位置づけられる。

加えて、学習活動における組織的支援の方策を検討する上で、組織的な知識創出過程を示した「SECIモデル」を確認しておきたい。野中・竹内 (1996: 91-2) は「知識が、異なる知とくに暗黙知と形式知の社会的相互作用をつうじて創造されるという前提に基づけば、四つの知識変換モードが考えられる」とし、①共同化 (Socialization) : 個人の暗黙知からグループの暗黙知の創造、②表出化 (Externalization) : 暗黙知から形式知の創造、③連結化 (Combination) : 個別の形式知から体系的な形式知の創造、④内面化 (Internalization) : 形式知から暗黙知の創造のプロセスを示している。本モデルにおいて「個人は知識の『創

造者』であり、組織は知識の『増幅器』である。しかし、変換の大部分が実際に起こるコンテキストは、グループ・レベルあるいはチーム・レベルである (野中・竹内 1996: 359)」という認識は、組織的支援を行う組織の役割の位置づけを規定した示唆に富む内容である。

以上をまとめると、「実践コミュニティ」のように組織における実践を通じて自然発生的に学習が創出される場合もあれば、「プロフェッショナル・ラーニング・コミュニティ」のように主にリーダーが場づくりの支援者となって協働的な学習機会を意図的に醸成することも求められている。この場合においても個人と集団両者の継続的な学習が重要であり、その仕組みの構築に向けたアプローチは様々である。しかしながら、組織学習のいずれの理論においても、日常の経験に価値を見出し、その経験から学習するためには「他者との関わり」が重要なファクターであることがわかる。ここから、組織的な支援の役割は個人・集団両方の学習に「他者との関わり」を組み込んだサイクルを創出することだといえよう。そして、知識創造の主体はあくまで個人であるとした上で、それを組織が援助する環境をいかに設計・整備できるかが重要であるといえる。

6. SLA実践の「省察性」を高める構造

6.1 基盤としてのSLA個人の「内省」

SLA実践におけるSLA育成の基盤には、SLA一人ひとりの日常的な学習支援経験を意味づける仕組みがあるといえる。学習支援経験を重ね、その都度対応記録の作成を行いながら振り返りの観点にもとづいた「内省」を繰り返すことは、最終的にはSLAが個人で学習支援の本質にアプローチし、その意味を見出せるようになるための土壌となる。たとえ学習支援に関する一般的な知識を有していたとしても、「知っていること」と「実践できること」には隔たりがあり、そこをSLA自身で架橋できるようになるためにも日々の学習支援経験を基盤とした「内省」をルーティン化することが重要である。

SLA個人として「内省」する機会は業務上のルーティンに複数組み込まれている。これ自体は他組織の活動においても業務日誌の作成などを通じて実践されていることであり珍しいことではない。しかし、SLA



図3. チーム対応（左）と対応報告（右）の様子

実践の特徴は、「内省」を個人で完結させない仕組みを組織的に整備している点にあるといえる。それはSLA一人ひとりの日常の活動に必ず他者を介在させることで、「ダイアログ」を意図的に発生させる仕組みである。「ダイアログ」は協働的な学習を促す効果を有し、問題点を探り出すのに有益とされる（Senge 1990）。例えば、SLAの勤務環境は日々のシフトにおけるチーム（異質性の高い集団）での学習相談対応やSLA同士のピアレビュー、専任スタッフへの対応報告、ブリーフミーティングなどである（図3）。チーム対応でいえば、自身の専門に関する科目の対応であれば中心に、専門外の科目であっても周辺に位置しながら学習支援に関わるといったように、緩やかに「正統的周辺参加」可能な環境が醸成されているといえる。さらには一口に他者といっても、学習支援という専門性の観点からは専任スタッフやシニアSLA、メンター

のように熟達度が異なる他者同士の集まりである。関わる他者によって視点の異なる「ダイアログ」にもとづく「振り返り」が創出されるこの日常的な勤務環境自体が、「内省」を単に個人の反省で終わらせない工夫といえる。

加えて、日々の学習支援経験を基盤に育成の仕組みを設計する場合、SLA一人ひとりがどのような学習支援経験を得られるかは極めて偶発的であり、たとえ組織的には学習支援者としての成長の段階を一定程度示していたとしても（表5）、経験の機会までを含めて意図的に設計するのは困難であるといわざるを得ない。その意味において、どのような経験を得るかといった部分ではSLAは必ずしも段階的に学習するとは限らない。故に、その時々予測できない経験・機会に応じて最も適切な他者が関わって「内省」を促す可能性を残している点は、SLA一人ひとりに応じた成長を支援するために大切な要素であるといえる。

6.2 同質性の高い他者との「批判的検討」

SLA実践では日常的な学習支援活動と並行して「部会」の活動にも重点が置かれている。日常のシフトが異質性の高い他者との協働の仕組みによって成り立っているのに対し、「部会」は同質性の高い他者との協働の仕組みである。

同じ「部会」に所属するSLA同士が学習支援の場で物理的に関わる頻度は、日常のシフトのSLAと比較すると少ないが、月単位の活動である「部会」では同じ専門という利を活かして成り立っている。その一つに、学習支援における「鍵的場面」が共有しやすいという利点がある。もともとその専門において近い文脈（学習経験）を共有している者同士、直接的に学習支援経験を積まずとも、他者からの情報提供による間接的な経験によって、ある程度の状況を共有し集団で検討を行うことが可能となる。先述の通り、SLA実践ではSLA間の学習支援経験の絶対数のバラつきがシフト等の影響で生じることは避けられないが、学習支援における「鍵的場面」に活動中遭遇できないということは十分にあり得る。この個人によって差が生じざるを得ない部分を、他者・集団の「層」である「部会」が補完しているといえよう。始礼などによる組織

表5. SLAとしての成長段階（2015年度版）

	段階	ラベル	説明
及第点	0	解答	自分のできる
	1	伝える	わかりやすく説明ができる
	2	双方向/配慮	相手の思考・ニーズに合わせた対応ができる
	3	予測/洞察	相手の課題を分析して、それに必要な対応ができる
一人前	4	自覚/客観化	自分の得意・不得意が認識できる
	5	比較の力	自分・他者の方法のそれぞれの長所・短所を理解できる
	6	自己変容	他者の方法も取り入れることができる、複数の方法論を持つ
熟達者	7	概念化	自分のポリシーを説明する言葉を持つ
	8	責任	他者に指導・助言ができる

出所：東北大学高度教養教育学生支援機構学習支援センター（2016: 76）をもとに作成

全体での共有も比較的短い間隔で実施してはいるものの、文脈が同じである「部会」の方が効率的で的確、かつSLAにとっても直接的な意味を見出しやすい共有が可能となる。つまり「部会」は、他者からの間接経験をできる限り自身の直接経験に近づけるための仕掛けといえる。

もう一点、「部会」は「ダイアログ」だけではなく「ディスカッション」としてのチーム学習を展開する機会でもある。「ダイアログ」と同様に協働的学習を促進させる「ディスカッション」は意思決定に向けた最善の選択肢を絞り込むために用いられるべき手法である(Senge 1990)。各種専門に立脚した「部会」における検討課題は、一種の学問的な「妥当性」を視野に入れて議論しなければならないものも多く、その場合「部会」としての最善の判断を下さなければならない。各SLAが示した課題に対する選択肢を、「部会」で批判的に検証するという作業は、各科目専門における学習支援者としての成長を促進する機会といえよう。

6.3 組織全体の「改善」と立場を変えた「省察」

経験にもとづく学習モデルは個人が属している集団やコミュニティの前提を疑うメタ学習プロセスを考慮に入れておらず、それを踏まえる必要があるといわれる(松尾 2006)。言い換えると、組織のあたりまえや前提を検討する機会を設けることで、メタ学習プロセスを範疇とした「省察」が展開され得るということだ。

SLA実践では、立ち上げ以降常に開発にさらされてきた状況も相まって、現状を改善し続ける組織的な風土が醸成されている。故に、集中研修などでSLA自身に組織的課題を検討させ、自分たちの実践を規定

している既存の「基準」「枠組み」自体を疑わせ、新たな知見を創出することを求めてきた。振り返りアンケートや個別面談においても、この集中研修を自身の学習支援者としてのエポックメイキングに位置づけるSLAも多く、「学習支援者としてのアイデンティティの形成」に影響を及ぼすものである。

組織改善に向けてこれまで実施してきたワークショップのテーマは表6の通りである。2014年度のワークショップを経験したSLAは合宿アンケートの自由記述で「SLAとは何か? 普段からぼんやりと考えてはいたが、それを客観化(文章で可視化)する良い機会であった。集中して取り組んだものの、まだまだ客観化できていない面も多い。これから思う存分悩み続けたい。」と述べており、学習支援者の役割をより広くかつ深く理解しようとする姿勢を明示している。集中研修以外にも、有志選抜メンバーでの他大学への調査訪問や合同研修会を実施するなど、外部との比較においてSLA自身が本SLA実践の特徴を相対化することが可能な機会も設けている。

SLAが自らの活動を相対化するのに効果的な仕掛けは、SLAの経験に伴って変化する役割を設定することが挙げられる。SLAは活動する中で、①初期：先輩SLAから指導を受けるメンティー、②中期：後輩SLAの指導役であるメンター、③中後期：「部会」をコーディネートする部会長、④後期：SLA全体の指導・育成を担うシニアSLAのように役割を変化させる機会が用意されている。立場を変化させることで「省察」の質に変化を及ぼし、より上位の「省察」の次元へとSLAを誘う工夫である。松尾(2011: 24)は成長の5段階モデルとして①初心者、②見習い、③(とりあえず)一人前、④中堅、⑤熟達者の階層を示し、一人前から中堅へと成長する際に「第一の壁」が、中堅から熟達者への過程で「第二の壁」があることを指摘する。SLA実践では、「第一の壁」をメンターや部会長の役割を経験させることで、そして「第二の壁」はシニアSLAを担わせることで乗り越えさせることを企図し組織的に支援している。

鈴木(2017a)によれば、SLAは学習支援活動を経験することで①「教育スキル」の認識を拡げて、②自己省察を促進させ、③同僚SLAと学び合う機会に意

表6. 集中研修のワークショップテーマ一覧

2011年度：「大学生に必要な10の力」
2012年度：「SLA成長日記を作る」
2013年度：「SLA採用試験を考案(改善)せよ」
2014年度：「SLAによるSLAのためのSLAループリッ クを作成せよ」
2015年度：テーマA「現在の業務を改善するための提 案を作成する」 テーマB「科目を超えたSLA共通の研修を 企画する」
2016年度：「これから学習支援を行う人(後輩SLA) に引き継ぎたいキーワード集を創る」

味を見出し、④活動に対して仕事としての責任感を抱くようになる傾向が確認されている。加えて、もともと自己成長に関わる活動動機を核にSLAに従事する学生が多いが、学習支援活動後には「学修する個人」としての成長だけでなく「コミュニティの構成員」としての成長にも意味を見出せるようになることが明らかになっている。この傾向の背景には、立場を変えて「省察」を続けることの影響が少なからずあると解釈できるだろう。

7. おわりに

7.1 総括

ここまで、学習支援者としての「方法面」における汎用的な資質・能力の育成だけでなく、学習支援の学問領域に紐づく「内容面」の専門性の向上も含めたSLAの成長を担保する組織的な育成の取組みについて分析してきた。その結果にもとづいて、SLA実践におけるSLAの成長を促す組織的な支援方策の構造についてまとめる。

まず、SLA実践においては階層化された他者との協働にもとづく「省察」機会が最大の特徴といえよう。大別すると①「個人×短期」、②「他者・集団×中期」、③「組織×長期」の次元に分けて展開されている。

①の次元では、実践者であるSLA自身の「自省」を促すことを主目的に、自身の科目専門とは異なる他者—ここでは、教育学を専門とする専任スタッフや、経験豊富なSLA（メンター・シニアSLA）との関わりにおいて、「ダイアログ」を手法とした「振り返り」を重視している。ここで行われる協働的な「省察」の特徴は、主に学習科学の見地から「方法論」の側面で学習支援者としての成長を促すものである。

②の次元では、SLA自身と科目専門を同じにする同僚SLAとの関わりにおいて、「ディスカッション」による「批判的検討」を重視している。ここでの協働的な「省察」は、担当する学問領域の専門性に立脚した「内容論」の側面で学習支援者としての成長を促す。

③の次元では、SLAの学習支援者としてのアイデンティティの形成と当事者意識を高めることを目的に、組織的な枠組みの「改善」に向けてSLA全員で組織的な「省察」を行う。組織における既存の「あた

りまえ」をより良い方向へと進化・発展させるための「省察」である。

以上から、SLA実践における組織的なSLA育成構造は、「次元の異なる『省察』の入れ子構造」であることが明らかとなった。そこには、より高次の「省察」をSLA一人ひとりに促すことを目的として、経験に応じてこれまでとは異なる新しい役割をSLAに付与するという工夫も盛り込まれている。このように、SLA実践では様々な「省察」の機会によって学習支援者の質が担保されているといえる。

7.2 考察と残された課題

最後に、「省察」機会の創出を核としたSLA実践における組織的関与の構造を図4に示した。組織的な知識創出過程を示した「SECIモデル」とそれに対応した「場」の概念（野中・紺野 1999）に照らし合わせて、CLSが提供する組織的援助としての相互作用促進の方策を①～⑧に位置づけたものである。まず①②は共同化に対応した「創発場」であり、学習支援実践・経験を共有する機会である。次に③④は表出化に対応した「対話場」で、ダイアログを通じて言語化・概念化する機会が該当する。そして⑤⑥は連結化に対応した「システム場」で、部会や集中研修において新たな体系を相互に検討する機会が当てはまる。最後に⑦⑧は内面化に対応した「実践場」で、SLA個人々に新しい概

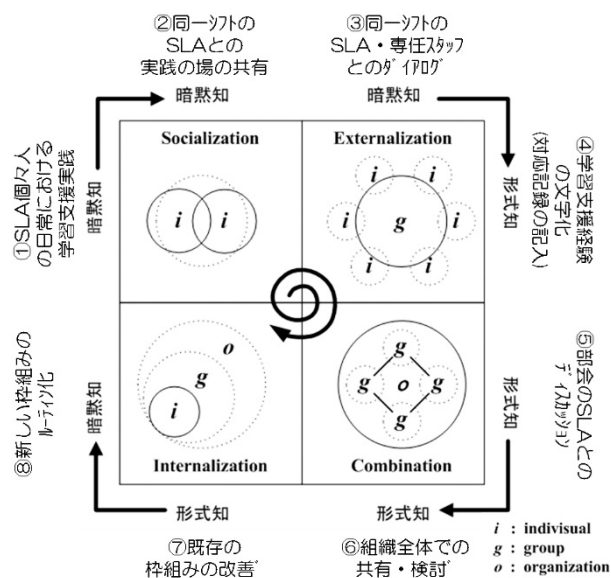


図4. CLSにおける省察的実践の組織化の構造
出所: Nonaka & Konno (1998: 43) をもとに筆者作成

念の定着を促すために改善を加えた取組みを示す。

CLSではこのような組織的な仕掛け—「場」をデザインすることで、SLAの協働的な「省察」による成長を促しているといえるだろう。それは同時に、CLSの組織としての新たな知の創造にもつながっており、学生参画型学習支援実践の継続性と可能性を担保し得る要因であると考えられる。

研究大学におけるSLA実践は学部学生から博士課程後期の学生までを含めた縦（学年構成）と横（学問領域）の多様性の両方を満たすことができる恵まれた環境にある。その環境要因が多様な他者との協働的な「省察」を可能にしていることはいうまでもない。

しかしながら、本稿で示した省察的实践にもとづくSLAの育成体制は学生参画型学習支援全般の質保証体制の構築に直結するものであるかは議論の余地がある。沖（2015）は日本は欧米に比較して訓練・研修が貧相であるとも述べているが、SLA実践はITTPCのような認証システムとは異なり、学問領域の専門性も射程に入れた独自の方向性を模索している。CLSでは活動開始段階においては学生の“未熟さ（≒伸びしろ）”を含みこんでSLAとして採用していることから、新規のSLAは「個」の単位でみれば質的に不十分な点は散見される。しかし、他方でチームでのフォローアップ体制を敷いており、組織的支援の充実により学習支援の質は保証されていると考えることができる。

何をもって質保証とするのか、どの段階（入口・出口）で質保証がなされていなければならないのかといった課題は未だ残されている。今後はSLAの選抜システムまでを分析の対象に含めて、研修・育成のあり方と一体的に分析していく必要があるだろう。あわせて、それらを担う専任スタッフの専門性と働き方の分析を行うことも今後の学生参画型学習支援の方向性を検討する上では重要な課題といえよう。

註

1. 特に理系分野に関しては、「理学」系を専門とする学生が大半を占めるSLAに対し、支援対象学生は「工学」「農学」系の学生が多く、各カリキュラム体系が異なることを前提に学習支援活動が展開される。
2. ピアレビューシートの表面は、計15項目に関して5

段階評価を行う部分と、レビュアー・レビューイのコメント欄からなる。裏面は15項目の具体的な行動を説明する補助資料となっている。

参考文献

- 足立佳菜. 2017a. “学習支援と協働学習—東北大学 Student Learning Adviser の事例を踏まえて—”. 東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要. 第3号, 27-40.
- 足立佳菜. 2017b. “学習支援者育成過程におけるピアリフレクションの取り組み”. 第67回東北・北海道地区大学等高等・共通教育研究会第3分科会発表資料.
- 足立佳菜・鈴木学. 2016. “学習支援者のための「振り返り」観点とプロセスの創出—東北大学学習支援センターのSLA実践を事例として—”. 大学教育学会誌. 38(1), 127-136.
- 安部有紀子. 2017. “課外活動, 学生表彰, ピア・サポート, ボランティア活動”. 日本学生支援機構. 大学教育の継続的変遷と学生支援—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27年度)より—, 55-74.
- 沖裕貴. 2009. “学生参画と教職協働が大学を変える”. 日本私立大学連盟大学時報. 325, 132-3.
- 沖裕貴. 2015. “「学生スタッフ」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. 第15号, 5-22.
- 川島啓二. 2014. “はじめに～学生支援の最新動向と今後の展望～”. 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状況に関する調査(平成25年度)より—, 1-6.
- 鈴木克明・美馬のゆり・山内祐平. 2011. “大学授業の質改善以外の学習支援にどう取り組むか—学習センター関連資格制度についての米国調査報告—”. 日本教育工学会研究報告集. JSET11-1, 181-186.
- 鈴木学. 2017a. “学生チューターの活動モチベーション傾向分析”. 大学教育学会誌. 39(1), 115-124.
- 鈴木学. 2017b. “学生支援に従事する学生の変容過程に関する研究”. 福島大学総合教育研究センター紀要. 第23号, 17-24.
- 津嘉山淳子. 2011. “国際標準チューター育成プログラムITTPC導入による学生チューターの育成と学習支

- 援”. 名桜大学総合研究. 20, 63-69.
- 東北大学高度教養教育学生支援機構 学習支援センター. 2016. 学習支援センター (SLA サポート) 年次活動報告書—2015年度—.
- 中川正. 2015. “学生支援を組み込んだカリキュラムの構築—三重大学における教育質保証の試み—”. 名古屋高等教育研究. 第15号, 23-38.
- 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取り組み状況に関する調査 (平成22年度)」 集計報告 (単純集計)
- 日本学生支援機構. 2014. 「大学等における学生支援の取り組み状況に関する調査 (平成25年度)」 集計報告 (単純集計)
- 日本学生支援機構. 2017. 「大学等における学生支援の取り組み状況に関する調査 (平成27年度)」 集計報告 (単純集計)
- 野中郁次郎・竹中弘高著. 梅本勝博訳. 1996. 知識創造企業. 東洋経済新報社.
- 野中郁次郎・紺野登. 1999. 知識経営のすすめ. ちくま新書.
- ホートン広瀬恵美子・榊原暢久. 2014. “芝浦工業大学における学生参加型FD活動SCOTプログラム”. 京都大学高等教育研究. 第20号, 31-38.
- 松尾睦. 2006. 経験からの学習—プロフェッショナルへの成長プロセス—. 同文館出版.
- 松尾睦. 2011. 職場が生きる人が育つ「経験学習」入門. ダイアモンド社.
- 文部省高等教育局. 2000. 「大学における学生生活の充実方策について (報告) —学生の立場に立った大学づくりを目指して—」
- 和栗百恵. 2010. “「ふりかえり」と学習—大学教育におけるふりかえり支援のために—”. 国立教育政策研究所紀要. 第139集, 85-100.
- Barr, R. B., and Tagg, J. 1995. “From Teaching to Learning—A New Paradigm for Undergraduate Education.” *Change*. 12 (6), 1325.
- Collins, A., Brown, J. S., and Newman, S. E. 1989. Cognitive Apprenticeship: Teaching the Craft of Reading, Writing and Mathematics. In L. B. Resnick (Ed) . *Knowing, Learning, and Instruction: Essays in Honor of Robert Glaser*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Dufour, R., and Eaker, R. 1998. *Professional Learning Communities at Work: Best Practices for Enhancing Student Achievement*, Indiana: Solution Tree Press.
- Hord, S. M., and Sommers, W. A. 2008. *Leading Professional Learning Communities: Voices From Research and Practice*, California: Corwin Press.
- Kolb, D. A. 1984. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. FT Press.
- Lave, J. and Wenger, E. 1991. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Moon, J. 2004. *A Handbook of Reflective and Experiential Learning: Theory and Practice*, London: Earthscan.
- Nonaka, I., and Konno, N. 1998. The Concept of ‘ba’ : Building a Foundation for Knowledge Creation. *California Management Review*. 40(3), 40-54.
- Schotka, R., Bennet-Bealer, N., Sheets, R., Stedje-Larsen, L., and Van Loon, P. 2014. Standards, outcomes, and possible assessments for ITTPC certification. https://www.crla.net/images/ITTPC/ITTPC_Standards_Outcomes_Assessments_Level_1.pdf, (2017-12-31)
- Schotka, R., Tina, K., O’ Neil, S., and Sheets, R. 2015. Standards Outcomes and Assessments Levels 2 & 3 Tutor Training Programs. https://www.crla.net/images/ITTPC/ITTPC_Standards_Outcomes_Assessments_Levels_2_and_3.pdf, (2017-12-31)
- Senge, P. M. 1990. *The Fifth Discipline: The Art & Practice of Learning Organization*. ピーター・M・センゲ著. 枝廣淳子・小田理一郎・中小路佳代子訳. 2011. *学習する組織—システム思考で未来を創造する—*. 英治出版.