

# 学習支援に従事するチューターのための研修プログラムの開発に向けて — アドバイザー学生へのインタビュー調査の分析 —

田 口 多 恵 （信州大学学生相談センター）

## 1. 本研究の目的

### 1-1. はじめに

信州大学では、学生による学習支援として、附属中央図書館において「ピアサポ@Lib」を展開してきている。「ピアサポ@Lib」は、数学・物理・化学などの学習相談に応じるラーニングアドバイザーと、レポートの書き方相談に応じるライティングアドバイザーから成り、いずれも学生による学生への学習支援制度である。「ピアサポ@Lib」の設立経緯や活動等については、加藤ら（2019）により報告が詳細になされているので、そちらを参照されたい。本稿では、支援をしているアドバイザー学生のための研修プログラムを開発するために、「ピアサポ@Lib」のライティングアドバイザーにまずは焦点をあて、チューター活動中の心理的側面に関する実態調査に着手することにし、その報告をする。

本研究の着手には、次のような経緯が背景としてある。

筆者所属の学生相談センターは、学生自身の悩み等に応じる学生相談機能と、学生のことで相談に来られる教職員へのコンサルテーション機能とを持ち合わせている。後者の教職員へのコンサルテーションは、教員が担当する授業やクラス等で気になる学生についての相談や、実際の学生対応についての相談が主である。ライティングアドバイザーは、本学高等教育研究センターの教員が開発した初年次セミナー「大学生基礎力ゼミ」と密接に連動しながら学習支援を行っている。「大学生基礎力ゼミ」は、受講する学生とゼミ担当教員との心理的距離感も近く、受講する学生像を教員が把握しやすい授業設計になっている。というのは、半期の間に学生との個別面談が数回組み込まれているため、面談が学生の悩みごとを聞く機会となったり、面談をすることで学生像がみえやすくなったりする。そのため、学生相談センターでは、「大学生基礎力ゼミ」担当教員へのコンサルテーションの機会も日常的にも複数件あり、「大学生基礎力ゼミ」の受講生が利用するライティングアドバイザーとの連携も自然と生じるようになってきた。そのような状況の中、ライティングアドバイザーに対し「学生との接し方」等をテーマにしてスポット的に研修を数年にわたり行ってきたこともあった。以上のような経緯から、ライティングアドバイザーの研修プログラムの立案に補助的に関わることになった。

### 1-2. ピア・サポートについて

ライティングアドバイザーのように支援のためのスキルを学んだ仲間が支援・援助する活動を心理学領域においては、ピア（Peer：仲間）・サポートと呼び、学校・地域・職場（企業）・女性・高齢者等幅広い領域で活動され、名称も「ピア・カウンセリング」「ピア・チュータリング」

等、対象や内容によってさまざまに呼ばれている。日本の学校において、ピア・サポートが取り組まれはじめたのは、平成7年頃で、いじめ問題にかかわり横浜市の中学校で生徒によるいじめ問題への取り組みから活動が注目された（森川、2004）。大学においても、仲間との親密性が心理社会的課題となる青年期に有効な支援方法であるとして導入されてきた経緯がある（大石、2010）。大学の学生相談室や保健管理センター等において、悩みがあっても専門家への相談に至らない学生の存在や、身近な友人が相談相手になることが多い現状を鑑み専門家への「橋渡し」の役目として、ピア・サポートが活用されてきた。

高等教育学領域においても、日本では2000年頃からこのピア・サポートが実践されてきているとの報告（清水・山田、2014）があり、ピア・サポートの内容は「学習サポート」「生活サポート」に大別できると述べられている。また、椿本ら（2012）は、多くの大学で行われている多様な「ピア・チュータリング」の実践例を紹介している。

学習支援関連の先行研究を概観すると、チューター活動そのものの意義や成果、構築方法、活動実態等の報告や、支援を受ける側（チューティ）・支援をする側（チューター）の両者に多くの教育的効果があることも多く報告されてきている。

チューター学生（支援をする側）の活動後の「成長」に着目されているものも多く、コミュニケーション能力の向上、専門知識の向上、主体性の向上、問題解決力の習得、社会人基礎力の向上等、チューター活動後にチューター学生自身のポジティブな成長が報告されている（石毛、2014；清水・山田、2014）。

### 1-3. ピア・サポート活動における研修の必要性

上記のように、チューター学生の成長を図るには、チューター活動を機能させるための事前・中の研修やチューター教育が必要であることは言うまでもない。チューター学生への研修の必要性は、「トレーニングの必要性」（石毛、2014）、「養成のための教育プログラム」（大石、2010）等で報告もされているし、テキストも発刊されている。また、下坂（2014）は、「ピアチューター・トレーニング」（谷川・石毛、2014）のテキストを用いた実践報告をしている。

研修内容に関する先行研究をみると、コミュニケーションスキルや知識に関する研修（清水ら、2019）、心構えと基礎的なスキルの獲得（杉森ら、2019）等、チューティと関わる際に必要なスキル獲得中心の内容である。つまり、チューター学生に新たなスキルを身につけていく内容が主である。研修でスキルや知識を覚え、それを実践していくことで、研修での内容が結果として身につく。つまり「成長」としてチューター学生に還元されるという仕組みとしてとらえることができる。これらの力は、チューター活動を行う上で必要な力であるため、欠かせない内容でもある。

しかしながら、結果として成長につながっていくそのチューター活動のプロセスの中で、チューター学生が何に直面し、何に困り、どのように解決していくか等の、チューター学生の体験している困難さや悩みに対するアプローチを研修内容に組み込んでいる報告は不足している。先行研究では、学生が困った場合、チューター活動に関わっている教職員の個人的関与により解決

されてきたとの報告（下坂、2014）は見受けられるが、研修プログラムに既定内容として組み込まれた報告は今のところ見当たらない。

従来の研修プログラムで、まだ手当できていない部分、または必要な内容は何かを考えたとき、チューター活動の実践中に経験するチューター学生自身の困難さや意欲低下、傷つきなどへアプローチする内容を研修内に組み込むことにより、これまで各個人の苦労や悩みは時間が経つことで解消されたり、教職員が個人的にスーパーヴィジョン等を行うことで解決されてきたことが、制度として展開可能なのではないだろうか、との考えに至った。研修プログラム内に、セルフヘルプ機能である学生同士による解決の場（学生同士の学び合いや語り合い）を設定することで、そのことへの問題解決だけでなく、先輩から後輩への継承、他のロールモデルの内在化、モチベーションの維持や高揚、チーム感等も同時に得るものは多い。

#### 1-4. 本研究の目的

本研究はチューター学生のための研修プログラムの開発が最終的な研究目的ではあるが、そのためにはまず、チューター学生がチューター活動を行う中で、どのようなことに困りどのように解決をしてきたか等の実態を把握する必要がある。そこで、本研究では、チューター学生の心理的側面に関する実態調査を行い、研修プログラム開発につながる基礎資料を得ることを目的とした。

なお、使用する文言についてであるが、ここまで「チューター」「アドバイザー」「チューター活動」等、支援をする側の学生や支援活動を表す表現を先行研究で用いられている文言を踏襲して論じてきたが、以降、本稿では、支援をする側の学生を「アドバイザー学生」、支援活動を「チューター活動」と表記し論を進める。

## 2. 方法

### 2-1. 対象者および調査方法

- ・ 対象者：現役で活動しているライティングアドバイザー学生6名。学年は2年生から4年生の全員女子学生であった。
- ・ 調査期間：X年1月。
- ・ 調査方法：筆者による半構造化面接によるインタビュー調査。
- ・ 調査までの手続きおよび倫理的配慮：調査開始前に筆者所属の大学研究倫理審査申請をし承認（承認番号：H30-8）を得たうえで、対象者に研究概要をメールにて個別に伝え、それぞれから研究協力の同意を求めた結果、6名の上記アドバイザー学生から研究協力の了承を得た。その後、筆者と個々に調査の日程調整を行い日時を決定した。調査は、学生相談センターおよびアドバイザー学生の所属学部のキャンパスにおいてプライバシーが守られる場所にて行われた。インタビュー調査の開始前に再度研究協力の了承と録音の許可を対象者から得た。インタビュー調査を実施する際は、対象者との信頼関係の構築に配慮しつつ、柔軟で保護された雰囲気を進めることを心掛けながらインタビューを展開した。

- ・ 質問項目：先行研究を参考に、以下のチューター活動の実態を把握可能な質問項目を作成した。

質問項目：(1) 動機：「①どうしてアドバイザー学生になろうと思ったか?」、(2) 困りごとと解決方法等：「②活動中に、困ったこと・苦労したこと・悩んだことは何か?」「③その時、どのようにして解決しようとしたか?」「④解決の際、何が役に立ったか?」、(3) ロールモデル：「⑤目指すチューター像はどんなものか?」「⑥そのために日々何かしているか?」、(4) チューター活動の結果への期待：「⑦チューター活動によって身につけたい力は何か?」、(5) 研修内容への要望：「⑧研修を行うとしたら、どんな内容があるとよいか?」

## 2-2. 分析方法

まず、半構造化面接によって得られた6名分のデータを、筆者によりテキスト化（逐語録作成）した。その後、北村ら（2005）の質的データ分析法を参考に、筆者と他学に所属する心理学専門の研究者（以下、評定者とする）とともに分析作業を実施した。

## 2-3. 分析作業手順

まず、テキスト化されたインタビューデータを、ひとつ以上の概念あるいは見解を含む意味単位にわけ、一つひとつに標題をつけた。意味単位で抽出されたものの中で、字数が多い、または文章が長い等の場合は、評定者とともに合議し要約した形での意味単位を作成し分析対象とした。

上記作業後、類似した内容をもつ意味単位をまとめ、共通の上位概念で括れるものを「中分類」とし、その「中分類」に標題をつけた。作業の際、個人内要因または個人間要因は相殺した。また、別の質問時に回答している内容も相殺し、あくまで意味単位で取り扱い、「中分類」にまとめた。つまり、同様の意味単位が、複数の異なる対象者からみられた場合、複数抽出（量的に）するのではなく一つとしてまとめたこと、同じ対象者から異なる意味単位のコメントがみられた場合、ひとつの意味単位として扱ったこと、例えば「②困りごと」について質問しているときではなく「⑧研修内容の要望」の質問時に「②困りごと」を語った場合は「②困りごと」として処理をしたこと等である。この一連の作業は、個々のローデータであるテキストデータに、必要に応じて、いきつ戻りつしながら文脈を汲み取り、意味単位として取り扱うよう評定者と合議を重ねながら作業を進めた。

「中分類」を構成した後は、次に、より抽象度の高い分類へと統合し「大分類」として標題をつけた。これらの作業からまとめられたものが、表1、表2、表3である。

さらに、アドバイザー学生のチューター活動の経験年数による差異をみるために、6名を1年～2年、2年～3年の経験年数で分け、「経験の長い学生のコメント（本稿では、便宜上「上級者」と表記する）」、「経験の短い学生のコメント（本稿では、便宜上「初級者」と表記する）」に分類した。経験年数が2年のアドバイザー学生は、実際にチューター活動を行った年数でどちらかに振り分けた。よって、「経験の長い学生のコメント(上級者)」「経験の短い学生のコメント(初級者)」には、それぞれ3名ずつが振り分けられた。

学習支援に従事するチューターのための研修プログラムの開発に向けて- アドバイザー学生へのインタビュー調査の分析 -

なお今回、結果および考察対象として、表にまとめたものは、表1「活動をして感じたこと・困ったこと・悩んだこと等」、表2「その時、どのようにして解決しようとしたか?、解決の際、何が役に立ったか?」(質問項目の、②と③を分析したところ、同じような意味単位のコメントがみられたため、煩雑になることを避け一つの表としてまとめた。)、表3「研修を行うとしたら、どんな内容があるとよいか?」についてを抽出してまとめた。

### 3. 結果

表1は、「活動をして感じたこと・困ったこと・悩んだこと等」についてまとめたものである。

表1. 「活動をして感じたこと・困ったこと・悩んだこと等」について

チューター活動をしていて、困ったこと・悩んだこと・苦労したこと等			
大分類	中分類	上級者	初級者
心理	自信のなさ	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ものかきにあまり自信がない。</li> <li>▶自分ことができているのに人に指導してよいのだろうか。</li> <li>▶(新しいことをはじめたときに) どうしたらよいか戸惑う。</li> <li>▶ちゃんとしなければいけないというプレッシャーを感じた。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶学生が自分で解決するのが目的だが、できているか不安。</li> <li>▶満足して帰ってもらえるか心配になる。</li> <li>▶言葉で伝えるのが苦手。</li> </ul>
	対人緊張		<ul style="list-style-type: none"> <li>▶指導は緊張する。</li> <li>▶学生が待っているというのが「圧」。</li> <li>▶私自身が沈黙に耐えられない。</li> </ul>
スキル	スキル	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶相手の考えをどう引き出し、どう話をさせるかが難しい。</li> <li>▶相手が何を主張したいのか、その理由は何かを一緒に考える過程が難しくもあり楽しくもある。</li> <li>▶黙っている学生になんて切り出そうかとか、そういうときに困難を感じる。</li> <li>▶予約なしだと難易度が高い。</li> <li>▶先輩のようにポイントを即座につかんで指導できない。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶短時間で指導記録を残していた先輩のようにはできていない。</li> </ul>
	経験不足		<ul style="list-style-type: none"> <li>▶指導経験の数が少ないことによって他の指導員との実力の差がでてしまう。</li> </ul>
	仕事への理解		<ul style="list-style-type: none"> <li>▶思ったよりも教えるという感じではなく、話を聞くという方が多い。</li> </ul>

大分類は、「心理」と「スキル」とに分けられた。さらに「心理」では、「自信のなさ」「対人緊張」、「スキル」では「スキル」「経験不足」「仕事への理解」とに分けられた。

大分類の「心理」は、経験年数の長短に限らず、「自信のなさ」に関するコメントがみられた。また、初級者は「対人緊張」に関するコメントがみられた。

大分類の「スキル」の「スキル」では、上級者からのコメントが多くみられた。また、「経験不足」「仕事への理解」は、初級者からのコメントが見られた。

表2は、「その時、どのようにして解決しようとしたか？、解決の際、何が役に立ったか？」についてまとめたものである。

表2. 「どのようにして解決しようとしたか？、解決の際、何が役に立ったか？」について

その時、どのようにして解決しようとしたか？、解決の際、何が役に立ったか？			
大分類	中分類	上級者	初級者
間 接 資 源	ティップス集	▶ティップス集を確認。初心に戻るみたいなきもちでやった。	▶ティップス集を暇なときに読んで確認。
	フォーラム		▶フォーラムに投稿。 ▶わからなくなったらフォーラム（研修記録）を確認。
	メール		▶メールで教員に聞く。
	事前に確認	▶教本を読んで実際の指導に使った。 ▶参考書を読み、頭に入れておこうという意識をもっていた。	▶最初にチェック事項を確認して頭に入れてから指導に入る。 ▶前日に知識をインプット。メールも読み返して質問を想定。 ▶約束事（引用の仕方、書き方等）を確認。
直 接 資 源	教職員	▶図書館スタッフが相談しやすい雰囲気になってくれた。 ▶（研修で）先生や図書館スタッフもいてくれるのも大きい。	▶基本的に頼っているのは、先生と隣のアドバイザー。 ▶先生に励ましてもらい楽になった。
	隣のアドバイザー	▶隣のアドバイザーに話を聞いてもらって助かったという実感がすごくある。 ▶後輩先輩がいて、3世代いるという共有できてよかった。 ▶1人よりも2人の方が助け合いができる。 ▶隣に先輩がいることは望ましい。	▶隣のアドバイザーに聞く。
	研修	▶研修でみんな課題を持っていたり考えて悩んでいることがわかる。 ▶研修はありがたい。	▶研修で確認。 ▶研修のことを思い出す。

学習支援に従事するチューターのための研修プログラムの開発に向けて- アドバイザー学生へのインタビュー調査の分析 -

大分類は「間接資源」と「直接資源」とにわけた。「間接資源」とは、すでに用意されている制度の中にある資源で、歴代のアドバイザー学生により作成された「ティップス集」や、相談先の向こう側に教職員がいる「フォーラム」等を意味している。それに対し「直接資源」とは、その場にいる「人」や、教職員との直接的な関わり等を意味している。

「間接資源」をさらに中分類として分けると、「ティップス集」「フォーラム」「メール」「事前確認」に振り分けられた。「直接資源」は、「教職員」「隣のアドバイザー」「研修」とに分けられた。初級者は「間接資源」を利用しているコメントが多く、上級者ほど「直接資源」を利用し、役に立ったというコメントが見られた。

表3は、「研修を行うとしたら、どんな内容があるとよいか？」についてまとめたものである。

表3. 「研修を行うとしたら、どんな内容があるとよいか？」について

研修を行うとしたら、どんな内容があるとよいか？			
大分類	中分類	上級者	初級者
チューター活動の向上・スキルアップ	確認・共有	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶(対応で) 気になったことを逐一確認していく。</li> <li>▶年度初めなどに、新しく入ってきた学生さんも含めてマニュアルや基本を確認することができたらいい。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶困っていることの確認はずっとやっていきたい。</li> <li>▶自分の活動を振り返り、みんなの前で今後の抱負を発表したり、みんなの経験や意識を聞くのはいいと思う。</li> </ul>
	企画考案		▶利用数を増やすような仕組みを考える。
			▶来年度に向けて新しい企画を考えていけるとよい。
	現行の研修		<ul style="list-style-type: none"> <li>▶思ったことを付箋に貼っていくようなワークショップ。</li> <li>▶ロールプレイ。身体動かして声に出してやると身につく。</li> </ul>
主体的活動	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶学生が主体となって、何かを生み出したり企画する。</li> <li>▶ティップス集の更新等、学生だけでもできる話を自主的に行う。</li> </ul>		
チューター同士の人間関係	関係性づくり	▶アドバイザー同士の人間関係がうまくいくと仕事がやりやすい	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶グループ LINE やフォーラムを有意義に使う。</li> <li>▶たわいもない話をする機会があるといい。</li> <li>▶(苦労話を学生同士で共有すると) 距離が縮まると思う。</li> </ul>
	学生同士の場	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶アドバイザーだけで週1で集まる場があると、情報共有もすぐにできし、疑問に思ったことやちょっと共有したいこともできる。</li> <li>▶ちょっとしたことをペア、トリオの少人数グループで話すような機会を作る。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶苦労話ができたら嬉しい。</li> <li>▶チューター同士で、先輩の経験とかを聴く機会を設ける。</li> </ul>

大分類は「チューター活動の向上・スキルアップ」と「チューター同士の人間関係」に分けられた。さらに「チューター活動の向上・スキルアップ」では、中分類として、「確認・共有」「企画考案」「現行の研修」「主体的活動」にわけられ、では、「関係性づくり」「学生同士の場」にわけられた。

「チューター活動の向上・スキルアップ」において、初級者は「現行の研修」でも満足はしているがさらに継続してほしいと思っていることについてのコメントがみられた。また、「主体的活動」に関するコメントは上級者にみられた。初級者・上級者の両者にみられたこととしては、「確認・共有」に関することであった。

「チューター同士の人間関係」では、初級者・上級者の両者から必要性に関するコメントがみられた。

## 4. 考察

### 4-1. 困っていること・悩んでいること等について

表1では、経験年数の長短に限らず、アドバイザー学生はチューター活動に際し「自信のなさ」を抱えていることが明らかとなった。特に、初級者では、チューター活動の仕事を最初に思い描いていた仕事内容（最初は、教えることが仕事内容だと思っていた等）と違うことに、活動初期に知り、自身のチューター活動が求められていることと合致しているかという点について不安を抱えていることがうかがわれた。一方、上級者の抱える「自信のなさ」は、アドバイザー学生のパーソナリティによるものとして考えられるものが見受けられた。しかしながら、中には必ずしもネガティブなコメントばかりではなく（例えば、「ちゃんとしなければ」等）、前向きに取り組もうとしているからこそ出てくるコメントとしても考えられた。また、インタビュー調査をした時期は、ライティングアドバイザーとして、これまでとは違う新しい試みをしようとしている時期で、新しいことをはじめる際の「戸惑い」を口にする学生もおり、初級者とはもう一段階進んだ「自信のなさ」として考えることもできるかもしれない。

「対人緊張」に初級者のコメントが多いのは、経験の少なさからくるものと考えられた。経験を積むことで、この内容は変化していく可能性が期待された。

「スキル」には、上級者からのコメントが集まった。上級者だからこそ求められている仕事内容の理解の段階は過ぎており、そのうえで自身の仕事の内容や質について振り返りセルフチェックを行っているからでてくるコメントなのではないかと考えられた。また、「相手の考えをどう引き出すか」「黙っている学生になんて切り出そうか」等のコメントから、相手の学生の状態に応じたチューター活動の悩みであり、この考え続ける姿勢や悩みの質はより高次の悩みの過程にいと考えられた。

### 4-2. 解決方法や解決に役立ったこと等について

困りごと・悩みごと等が生じた際の解決方法および役に立ったことについて、初級者は「間接資源」を、上級者は「直接資源」へのコメントが多かったのが特徴的であった。つまり、初級者

は、困ったことや相談したいこと等があった場合には、あらかじめ用意されている制度の中の資源である「ティップス集」や「フォーラム」を活用し解決を図ろうとしていることに対し、上級者は、直接「隣のアドバイザー」に聞いたり、「研修」で直接教職員に相談したり他の学生の意見を聞いて解決を図っていた。また、上級者の「隣のアドバイザー」が解決の際に有効であった等のポジティブなコメントが多かったことも特徴的であった。

「間接資源」については、例えば「フォーラム」は相談するその先には教職員等の「人」はいるが、直接またはリアルタイムでのやりとりではなく、また、「ティップス集」も個人で確認するため、直接リアルタイムで「人」とのやりとりは生じないという性質がある。上級者ほど、リアルタイムでのやりとりや相互交流の価値を認識していることがうかがわれた。

このことは、初級者は、まずは自分でできる解決法によって解決を図る傾向があり、上級者のように「直接資源」を活用できる人間関係ができていない段階まで至っていないと考えられる。また、上級者ほど、「直接資源」の価値を認めていることは、すでに「ティップス集」や「フォーラム」で解決できる困りごとの段階ではなく、より高次の困りごとであったり、または質的に異なるニーズを持っている可能性も考えられた。

また、上級者・初級者ともに、「間接資源」である「事前に確認」では、アドバイザー学生独自の方法で、チューター活動に臨んでいることも明らかとなった。

#### 4-3. 研修内容への要望について

大分類の「チューター活動の向上・スキルアップ」は、今現在でも行われている研修内容ではあるが、今後も継続して行いたい、さらには強化していきたいという内容のものが多かった。これは、上級者・初級者の区別なく、そのコメントの傾向はみられた。しかしながら、その中でも、「主体的活動」に分類されるように、学生自身が発信をしてチューター活動をよりよいものにしていきたいという主体性は、上級者ほどコメントされた。このことは、数年にわたり運営側の教職員が積み重ねてきたアドバイザー学生への教育成果のひとつだと考えられた。

「チューター同士の人間関係」については、上級者・初級者どちらからもコメントがあがった。中でも、「関係性づくり」は初級者から、「学生同士の場」は上級者からのコメントが集まったのが特徴であった。初級者からのコメントでは、アドバイザー学生同士の距離感の遠さやつながりの薄さについてのコメントが見受けられた。アドバイザー学生同士においても、経験年数に影響してか、まだ打ち解けられるほどまでの関係性にはなっていないことがうかがわれた。よって、その関係づくりが求められていることが浮き彫りになった。

「学生同士の場」については、研修の際に学生だけで集まる機会を希望するコメントもみられた。現在でも行われている研修での困りごと等についてのディスカッションの場を残しつつ、少しアレンジした形で場を設定できると、研修プログラムにより厚みが出てくるのかもしれない。研修のプログラムの中で、このような場をどのように位置づけるかは今後検討の余地がある。

#### 5. まとめ

本稿での結果を概観すると、チューター活動には経験年数（回数）の影響は大きく、それによって困りごとや悩みの段階や解決方法等も異なることがみえてきた。経験を積むことによって解決されることも多くあることも考えられた。しかしながら、アドバイザー学生の多くに共通して、アドバイザー学生同士のつながりについての言及が多く、チューター活動の仕事の質向上もアドバイザー学生にとっては重要なことではあるが、その仕事を支えるアドバイザー学生同士のつながりも同等に重要であることが感じられた。

また、これまで運営側である教職員によるアドバイザー学生への教育成果も、アドバイザー学生からの言及から感じられた。チューター活動の仕事への理解や活動への姿勢等、よく考え真摯に取り組んでいる様子や、さらなる向上心も語りから感じられたからである。地道に積み重ねてきた教職員の関りが、確実にアドバイザー学生の様々な力となって身につけていると考えられた。

今回、本稿では触れなかったが、インタビュー調査ではロールモデルについて聞いており、それぞれのアドバイザー学生はロールモデルをもっていた。中には具体的な先輩の名前を挙げるアドバイザー学生もいた。アドバイザー学生同士で、先輩のこれまでの経験談や苦労話等を聞くことで、今後の自身のチューター活動へのモチベーションにもなりうる。そのような意味でも、アドバイザー学生同士の「人間関係づくり」の場を、研修プログラムの内（あるいは外）で、どんな形でどのようなタイミングでどのような内容で位置づけるか、無理のない全体構想の準備が課題となると考えられた。

## 引用・参考文献

- ・ 石毛弓（2014）「学習支援におけるピアチューターの存在意義」、リメディアル教育研究、第9巻第2号、40-46.
- ・ 加藤善子・森いづみ・後閑壮登・正武田敦巳・勝木明夫・高野嘉寿彦（2019）「学習支援における図書館の役割を考える～学習支援プログラムの統合を通して～」信州大学附属図書館研究、第8号、175-185.
- ・ 北村勝朗・斎藤茂・永山貴洋（2005）「優れた指導者はいかにして選手とチームのパフォーマンスを高めるのか？～質的分析によるエキスパート高等学校サッカー指導者のコーチング・メンタルモデルの構築～」スポーツ心理学研究、第32巻第1号、17-28.
- ・ 森川澄男（2004）「ピア・サポート（教育・学校臨床）」心理臨床大事典[改訂版]、培風館、431-434.
- ・ 大石由紀子（2010）「高等教育におけるピアサポート導入の教育的効果と期待」、大学と学生、第87号、通巻561号、16-21.
- ・ 清水栄子・山田剛史（2014）「高等教育機関におけるピア・サポートの現状と課題（教育的効果の視点から）」、リメディアル教育研究、第9巻第2号、8-15.

学習支援に従事するチューターのための研修プログラムの開発に向けて- アドバイザー学生へのインタビュー調査の分析 -

- ・ 清水栄子・山崎めぐみ・御厨まり子・島田敬久（2019）「アカデミック・アドバイジング実践者に対する能力開発の観点から」、大学教育学会誌、第40巻第2号、103-106.
- ・ 下坂剛（2014）「ピアチューターの活動実態とその教育効果・評価法」、リメディアル教育研究、第9巻第2号、35-39.
- ・ 杉森公一・河内真美・宮本知加子・田尻慎太郎・山本啓一（2019）「アクティブラーニングを支援する学生アドバイザーの制度・研修・効果」、大学教育学会誌、第40巻第2号、107-111.
- ・ 谷川裕稔（2014）「学生による学生への支援の可能性」、リメディアル教育研究、第9巻第2号、6-7.
- ・ 谷川裕稔・石毛弓（2014）「ピアチューター・トレーニング 学生による学生の支援へ」ナカニシヤ出版.
- ・ 椿本弥生・大塚裕子・高橋理沙・美馬のゆり（2012）「大学生と中心とした持続可能な学習支援組織の構築とピア・チュータリング実践」、日本教育工学会論文誌、36（3）、313-325.

謝辞：今回インタビュー調査に協力していただいたライティングアドバイザーの学生には、貴重な時間を調査のためにつくっていただき感謝申し上げますとともに、今後のご活躍を祈念します。

尚、本研究は、信州大学学内共同研究「学習支援に従事するチューターのための研修プログラムの開発」（平成30年度～令和2年度）の助成を受けて行われました。