

# 学生へのインタビューによる 授業外学修支援の効果に関する調査

石毛 弓, 佐野 市佳\*, 内田啓太郎\*

## 要 旨

高等教育における授業外での学修支援は、「ある学生の学力が向上したとして、それは授業外学修の効果が大いなのか、それとも授業内の取り組みの成果なのかを区別することが困難」であることから、効果測定が難しいと考えられてきた。この点を解決する手法の開発の一環として、本論では授業外学修支援を利用している学生へのインタビュー調査を行った。調査期間は約1年半で、その間に1～3回のインタビューを複数の学生に対して実施した。キーワードは「変化」で、分析方法はKJ法である。その結果、授業外学修支援を受けた影響に関する「利用による変化」について6項目に分類することができた。また継続してインタビューを行った結果、学生による学修支援の使い方への変化を示す「経過による変化」を探ることができた。これらの結果から、授業外学修支援を受けることで学生に変化が生じていること、またそれらは学生にポジティブにとらえられていることがわかった。このような情報を得ることができたのはインタビュー調査を行った結果であり、質的調査の成果であると考えられる。

キーワード：学修支援、チュータリング、アンケート調査

## 第1章 授業外学修支援と効果測定——問題の設定

日本の高等教育において、授業外で学生の学修をサポートする機関や場、手法を設置・開発する重要性が広く認知されるようになってきた。こういったかたちの学修支援は、「大学生とは入学時点で深い知識を備えており、かつ自分で学ぶことができる

---

\* 大手前大学学修サポートセンター チューター

ものだ」という風潮が強かった時代には、世間からその必要性を疑問視されることがあった。しかし大学への入学がユニバーサル化したころからは、むしろさまざまな個性や背景をもつ学生に対して提供すべきものとして理解されるようになっていったのである（日本リメディアル教育学会編、2012；文部科学省、2015；谷川編、2017）。

授業外学修支援は、実施する機関や組織、または集団によって必要とされる内容や定義が異なるため、一概にこうであるということは難しい。したがって本研究においてはという限定つきで、ここではこの概念を「高等教育機関において学生の授業時間外の学修をサポートする、組織化され、スタッフがいて、サポートする場所がある活動」（石毛、椿本、合田、2022）とする。つまり、たとえば一教員が個人的に行う勉強会のようなものは本研究の対象にはならない。また「場所」とあるが、これは物理的な空間のみを指すものではなく、ビデオ会議といったバーチャル空間も含むものとする。さて、こういった授業外学修支援はその効果が測りにくいとされてきた。その大きな理由として、「ある学生の学力が向上したとして、それは授業外学修の効果が大きいのか、それとも授業内の取り組みの成果なのかを区別することが困難」（石毛、佐野、内田、2022）だということが挙げられる。これはある意味正しい指摘であり、大学での学びは一つの要因のみで測られるものではなく、総合的かつ長期的な視野をもってその有効性を検討されるべきものだからである。しかし、だからといって授業外学修に携わる組織等の成果や効果を検証しなくていいというわけではない（加藤、井下、谷川、野田、2019；山田、木村編、2021）。このような考えから、本論では授業外学修支援の効果を測定する手法の一つとしてインタビュー調査に着目し、その結果を考察する。

質的調査は、さまざまな質的データを収集し分析する方法である。質的データとは「数字には還元しない言語によって記述されたデータ」であり、「例えばインタビュー、アンケートの自由記述、観察記録など」が含まれる（社会福祉士養成講座編集委員会編、2014）。この手法は、数値や統計ではみえにくい意識や現象などを柔軟にとらえたり、再構築することに長けている。学修支援の効果測定法としては、支援を受けた学生の（アンケート項目への回答などと比較して）定型化されていない考えを直接知ったり、答えによっては内容を掘り下げて訊いたりすることができるというメリットがある。もちろん、学生の声拾うための調査法にはアンケートや質問紙などによる量的調査もある。授業外学修支援の場合は、来室者数や滞在時間といったデータもよく用いられるだろう。こちらの調査法に関しては別途実施しており（石毛他、2022）、今回の研究では量的調査だけではとらえることができない情報を得るためにインタビュー調査を行うことにした。

本調査を行うフィールドは、大手前大学学修サポートセンター（以下、センター）

である（石毛、野波、本田、浅谷、2022）。センターの状況は年度により異なるため、直近の2022年度春学期を基にした情報を以下に記載する。なおセンターはさくら夙川キャンパスおよび大阪キャンパスの2か所にあるが、今回の研究対象はさくら夙川キャンパスに限られているため、大阪キャンパスのセンターに関する情報は割愛した。そのため本論における「センター」の表記は、以降さくら夙川キャンパスの学修サポートセンターのみを指すものとする。

センターは学生の学修を支援する人材および場を提供することを念頭に設置された組織であり、運営を行うコアスタッフ（教職員）と、学生にチュータリングを行うスタッフであるTU（チューター、博士課程後期以上かそれと同等の能力を有する者）とPS（ピアサポーター、学部生）で構成されている。スタッフはE棟ラーニングコモンズに併設された「学修サポートセンター」に常駐し、来室した学生に学修アドバイスをを行う。利用形態はドロップイン方式と予約制を併設し、サポート手法は対面および非対面（オンライン会議およびLMSやメール、電話での対応）となる。サポート内容は学修および学生生活相談全般で、開室期間は授業期間中の平日9:00から18:00である。スタッフ数は、前述のコアスタッフが4名、TUが13名、PSが11名となる。筆者はコアスタッフ、共同研究者であるインタビュアーはTUである。今回のインタビュー調査は、このセンターを利用する学生を対象に行った。

## 第2章 インタビュー調査の概要

本報告の調査期間は、2021年度春学期から2022年度春学期にかけてである。対象者は、これら3学期間のすべてあるいはいずれかにおいてセンターを利用した学生から抽出した。インタビューは、各学期が終了したあとに実施した。インタビュアーは本調査の研究者3名のうちセンターに勤務するTU2名のいずれかであり、インタビュイー数は10名になる。

TUがインタビュアーとなったのは、インタビュイーとのあいだにある程度のラポールを築けているほうが、学生が安心感をもって話ができると考えたからだ。たしかに、インタビュアーがインタビュイーとは無関係の第三者の方が、より利益相反がなく客観的なデータになるという考えもある。またTUがインタビュアーになることで、インタビュイーが相手を慮って賛同ばかりを示すいわゆる黙認バイアスに陥る可能性もあるだろう（Sarniak, 2015）。これらのデメリットを考慮したうえでそれでもTUをインタビュアーに据えたのは、インタビュイーはセンター利用者の中から無作為に抽出したのではなく、学生のセンターの利用状況や利用態度をある程度知ったうえで候補者として選んだという理由による（利用状況・態度については表1を参

照)。インタビュアーが対象者の背景を知っているということは、インタビュイーに先入観をもっている状態ととらえられるかもしれない。しかし本インタビュー調査で目標とするのは、社会学の質的調査で目指されるような「『ランダムサンプリングで得られたデータ』ではなく、訥々と絞り出すようにゆっくりと語られる当事者の体験の語り」(岸、石岡、丸山、2016)を得ることである。また、この語りの意図を可能な限りくみ上げるためには、それができる環境を整えることが重要である。この環境整備の一つとして、インタビュイーやセンターについてまったく知識のない人間よりも、信頼関係がありセンターのことがわかっているTUのほうがインタビュアーとしてより適切であると考えた。さらに後者については、前述の黙認バイアスを避けるためにも、インタビュイーがインタビュアーに対して「この人と話をしてもいい」と思えるポジティブな関係にあることが望ましいと判断した。インタビュイーが安心して発言できる環境をつくるためにも、TUがインタビューを行うことが適切であると考えたのである。

調査協力については、インタビュアーがインタビュイー候補の学生にセンターを利用している際に声をかけ、依頼するというかたちをとった。声をかける際には、この依頼の諾否は完全に任意であること、拒否しても本人になんら不利益は生じないことを強調した。インタビューの承諾を得た後は、同意書(インタビュー調査の概要、同意と権利、個人情報やデータなどに対する扱い、連絡先などを示した書面)で内容と意思の確認を行った。またその際に、同意後であってもいつでも辞退できること、またインタビュー後に同意を撤回し情報の削除を要求する権利を有することとその方法を説明した。

インタビューは、経年変化を探る目的で複数の学生に継続して行う場合もあった。インタビュー場所は、対面(大学構内)もしくはオンライン会議(Zoom)で、インタビュー時間は60分程度である。インタビューの時期や回数、学生の選択理由などを表1にまとめた。なお学生を選ぶ理由のうち、表1に示した以外の背景として、センターの使い方に特徴があることや、他のインタビュイーとかぶらない要因がある、学年のちがいなどがある。「選択理由」の「1日の利用時間が長い」は、おおむね120分以上の利用を指す。「1日の対応時間が長い」は、TUやPSの対応時間がおおむね60分以上の場合を指す。なお1日のあいだに入退室をくり返した場合は、どちらも1日分の分数を合計した。

インタビュー調査の大きな目的は、利用学生がセンターをどうとらえているかや、センターを利用した影響を把握することだが、本研究ではとりわけ「変化」をキーワードにした。センターが最終的に利用学生に望むことは、自律学習を行えるようになることである。自律学習とは、「個人が主体性をもって、他者の支援を借りて/借

表1 インタビュー時期・選択理由・入学年度

学生	入学年度	2021年度 SP	2021年度 AU	2022年度 SP	選択理由
A	2021	1	1	2	1日の利用時間が長い
B	2021	1	1	1	真面目に学修にとりくむタイプの学生
C	2021	1	1	1	真面目だが学修方法に迷いがある学生
D	2021	1	—	1	スタッフ対応が多い（自習中心ではない）
E	2021	1	—	—	オンライン利用のみ
F	2022	—	—	1	人見知り。1日の対応時間が長い
G	2020	—	—	1	人見知り。1年生から利用している上級生
H	2019	—	—	1	4年生の利用体験をきく（平均的な学生像）
I	2019	—	—	1	4年間にわたって平均的に利用
J	2022	—	—	1	明るく、多くのスタッフによく声をかける。 1日の利用時間が長い

※数字はインタビューを行った回数を表す。「2」がある理由については3-2を参照。

SPは春学期、AUは秋学期を示す。

りずに、自己の学修のニーズを診断し、学習目標を設定し、学びのための人的また物的リソースを特定し、適切な学習方略を選択・実行し、学習成果を評価する」ことであるとされる（Knowles, 1975）。センターは、このような学生を育成するための手助けであることを理想としている。したがって、利用学生にはなんらかの変化が生じることが望ましい。変化の内容や速度、程度は個人によって異なるにせよ、多少なりと継続してセンターを利用した学生になんの変化も生じなければ、もしくはマイナスの変化が著しく生じる場合は、サポートの方法や体制を見直さなければならないだろう。この考えのもと、インタビューでは基本的な質問項目を決めておき、状況に応じて深めていく半構造化の手法をとった。あらかじめ設定した質問は10項目程度で、そのうちの2つが「学修サポートセンターを利用して、変化したことは？（考え方、学修方法、人間関係、大学生生活、将来）」、「学修サポートセンターを利用して、身についたり、向上したことはあるか？」という利用学生の変化に関するものである。

インタビュー後は、録音データを文字起こしし、その内容をKJ法で分析した（川喜田、1967；川喜田、1970；川喜田、1997；田中、2010）。分析はインタビューを行ったTU 2名と筆者の計3名が担当した。KJ法では、最初にインタビューの発言内容ごとにラベルを作り、グループ編成を行った。各グループには、見出しとなることばである「表札」を作った。さらに全体を見直してグループ編成をし、表札を作ることを合計3回行った。その後、各最終グループの表札に基づいてそれぞれの関係性を図解化した。この図解化をもとにインタビュー内容を再解釈し解説した「ストーリー」を作成して、インタビューのまとめとした。またインタビューごとに、インタ

ビューイの情報、ストーリー、キーとなる発言等を記した「リーフ」を作成している。

今回はKJ法による分析のみを行ったが、発話を分析する手法としてはテキストマイニングなどほかの方法もある。テキストマイニングは「テキストデータを計算機で定量的に解析して有用な情報を抽出するためのさまざまな方法の総称であり、自然言語処理、統計解析、データマイニングなどの基盤技術の上に成り立っている」とされる(松村真宏、三浦麻子、2014)。テキストマイニングは膨大なデータを短時間であつかうことができ、また比較的主観の入りにくい分析ができるというメリットがある。しかしこの手法は、文字をあつかうため「文字に現れないものは分析不能」であり、行間を読むこと、つまり「文と文のつながり方を含む、いわゆる談話文法的な分析が不得意」だというデメリットがある(いとう、2011)。KJ法にも、分析者の主観が入りやすいというデメリットはある。だが本研究では、学生の語りに潜む意味や欲求、話全体として訴えたいことなど、まさに行間を読みインタビュー内容をひとつのナラティブとしてとらえることに主眼をおいたため、KJ法という分析手段を選択した。

### 第3章 インタビュー調査の結果

#### 3-1 「利用による変化」の結果

インタビュー内容を、「変化」を軸に分析した。変化は二種類に分け、一つは学生がセンターを利用した結果生じた変化(以下、「利用による変化」)、もう一つは継続してインタビューを行ったことから読みとれる変化(以下、「経過による変化」とした。「利用による変化」は、1回目のインタビュー内容のみを参照し、傾向別にまとめた。「経過による変化」は、複数回インタビューした学生のなかから2名を選び、その特徴を調べた。

「利用による変化」では、学生の発言をもとに変化のタイプを「コミュニケーション」「学習内容」「学習スタイル」「ヘルプシーキング」「自律性」「大学生活」の6項目に分類した。「コミュニケーション」は、センターのスタッフとのやりとり等を通じて、他者との交流に積極的になったなどの変化を表している。「学習内容」は、レポートを書く力がついたなどといった学習面での直接的な向上を指す。「学習スタイル」は、学習習慣が身についたなど、自己の学習の仕方をポジティブに変化させたものになる。「ヘルプシーキング」は、学修へのサポートを必要とする際に、自ら行動を起こしていることを自覚している点に着目した。「自律性」は、センターに来室するだけでなく、積極的に自ら学ぶ姿勢をみせた発言に関するものである。「大学生活」は、大学生活により適応するようになった、自信がついたなどの発言による。

学生へのインタビューによる授業外学修支援の効果に関する調査

インタビューの分析を行った10名の学生における変化の分類が表2になる。また、これらの項目に対応する発話の一部を、参考として表3に挙げる。

表2 第1回インタビュー時の「学修サポートセンターを利用して生じた変化」

学生	①コミュニケーション	②学習内容	③学習スタイル	④ヘルプシーキング	⑤自律性	⑥大学生活
A	○					○
B				○	○	
C		○				
D			○	○		
E				○	○	
F	○	○				○
G	○		○			
H	○	○				
I	○	○				
J		○	○			

表3 表2の6分類に関連する発話の例(1)

学生	発話内容
A	①「えっと、まあ、チューターさんの中でも仲良くなれる人もいたりするので、そこで学生生活が楽しくなったりとか」 ⑥「レベルが上がったと思うこと、ええ、まあ、会話スキルが上がったと思って」
B	④「大学生活でここ【センター】に聞けば、なんかある程度のことを教えてくれそうだなーっていうのとかも、そういうので安心しましたし」 ⑤「逆にそこは自分でも分からなあかんのちゃうかっていう、その自分への成長も試されるんじゃないか？ みたいなのがあるんで、やっぱりその頼りすぎてもだめな気がするっていうのは思ったりしますね」
C	②「今回の【科目】キャリアデザインときに、やっぱり自分でもチューターさんとでもやっぱりこれでいいんじゃない？ っていうところまでいけてレポートを書くことができたので、初めてのレポートがやっぱりそういうかたちで終わることができたことによって、次の期末レポートとかにも活かすことができ、で、多分、この2年生とか、この1年生の秋学期たとかでも、やっぱりレポートとか出ると思うので、使っていけることがいっぱいあると思ったんで、良かったです」
D	③「なんか調べる癖が、ちょっとついたかな？」 ④「一番不安やったんが、なんか、一人でやって、わからなくなった時、どうしたらいいか、わからなかったから……。入学前。【センターでは】一緒に考えてくれるのが、なんか、安心しますね」
E	④、⑤「もうやっぱ分かんないときは【センターで】全部教えてもらおうっていうのが良いと思ってるけど、やっぱ何もせずに行くのは嫌だったんで【課題が】1から10あったら、1もしくは0.5ぐらいは進めておこうかなと思うようにはしています」

表3 表2の6分類に関連する発話の例(2)

学生	発話内容
F	①「あんまり、初めて、会う人……と、その、話すのが得意じゃないけど、ずっといろんな、その、チューターさんがいて、それで話すことでコミュニケーション力が上がった感じがする」 ②「【科目】情報活用の大課題とか教えてもらって、そのExcelとかが上達したみたいな」 ⑥「なんか最初は、あ、単位とれへんのかなって、思ったけど、その課題をちゃんと出せたから、だから、自信がついた」
G	①「自分が何を伝えたいのかっていうのを、結構、明確に伝えられるようになったっていうことがありますかね」 ③「割と大きいかなと思ったのは、完璧を追い求めなくなったっていうのは、ちょっとあれ【変化】かもしれない」
H	①、②「そういう、なんですかね、考えの交流って言うんですかね、とかが増えて。やっぱりあのコミュニケーションと、あの論理思考とはいいがたいが、ちょっと思考、そこに近いかな？ 多分そういう感じの能力は、1、2を争うぐらいで増えたのかなと思います」
I	①「元々自分、1人でいたいって気持ちが強くて、もうほんとに、もう誰ともかかわりたくないっていう状態だったんですけど、ここに来たことで、そのコミュニケーション、そのなんていうかコミュニケーションを高めたい、今後にもなんか必要で、今後、そういう機会が必要やっという思いが芽生えてきましたし」 ②「やっぱりその課題、レポートが、スムーズに取り組めることができ、ほんとにもうWordとかも使い方がわかかわらなくて、パワーポイントもどう制作するべきかわからなかったんですけど、【中略】いまではほんとにもうほぼ1人で制作できるようになって」
J	②「でも、まあ、あのちょっと、プログラミングの課題。あの、最初の頃と比べたら、ちょっと、あの、まだ全部はできないですけど、なんか10割の中でいったら9割できるみたいな」 ③「1番良かったこと？ やっぱりそのさっきも言った、その、勉強の習慣がつくんはまじでよかったと思う。あの、センターがなかったら、課題なんかそんな手をつけなかったと思うし、やっぱりそこはほんまに良かった。」

※【 】は筆者による補足

### 3-2 「経過による変化」の結果

インタビュー対象学期は、2021年度春学期、2021年度秋学期、2022年度春学期の合計3学期になる。この1年半の期間内に、複数の学期においてインタビューを行った学生はA～Dの4名になる(表1)。これらの学生のうち、もっともインタビュー回数が多い学生Aと、次いで回数の多い学生Bについてみていく。学生Cは、学生Bと行動の傾向が似ているため割愛した。

#### ◆学生Aのケース

学生Aへの1回目のインタビューで特徴的だったのは、大学生活への期待という面だ。学生Aは、入学前には友だちを作ってサークルに入り、先輩に授業のことをきくなどして大学生活を楽しみたいと希望していた。しかし学生Aは2021年度の入学生であり、とくに1年次春学期前半は新型コロナウイルスまん延の影響(以下、コロナ禍)により対面型授業やサークル活動などが厳しく制限されていた。そのため、学生Aは望んでいたような活動を行うことができなかった。他方、センター利用を通じてPSやTUとはよく話すようになっていた。結果として学生Aは、インタビュー分析時



に KJ 法でつけた表札の一つを引用すると「センターという疑似サークルを通して大学生生活に適応途中」となった。実際のサークル活動を行ってはいないが、センタースタッフとの交流を通じてある種の先輩・後輩関係を樹立し、その場をまるでサークルのようにみなすことで、大学生生活に適応していったのである。

学生 A の 2 回目のインタビューでは、前学期よりセンタースタッフとの交流が多くなったと語っていた。また以前は TU と PS のちがいがよくわかっていなかったが、理解ができて以降は主として PS に声をかけている。これは、歳の離れた TU ではなく、より「大学の先輩」らしい PS とのコミュニケーションを求めていることだと考えられる。

学生 A は、2021 年度秋学期はほぼ毎日のようにセンターを利用していた。しかし 2022 年度春学期はその回数が激減した。3 回目のインタビューではその理由として、履修科目の専門性が高まり、課題等がセンターで支援を受けられる内容でなくなったことが挙げられた。また本人にとって比較的簡単な課題だったため、質問するまでもなかったこと、おなじ専攻の知人たちと共同学習に取り組んでいることもわかった。

本インタビューは学期終了後に 1 回行っているが、学生 A の 3 回目インタビューの分析をした際、追加して訊いておいたほうが良い項目が挙がった。そのため、2022 年春学期を対象としたインタビューをもう一度依頼することになった。学生 A のみ 4 回分のインタビューデータがあるのはそのためである。さてこの 4 回目のインタビューで判明したのは、学生 A にとってセンターはやはり疑似サークルという認識だということだった。学生 A は、センターを利用したいという気持ちが強かった。しかし、あの場は単に遊びに行くところではないという自戒もあった。そのためセンターを利用できない状態だということが、このインタビューからわかったのである。

#### ◆学生 B のケース

次に学生 B について述べる。1 回目のインタビューで学生 B は、大学入学時は高校と比べて授業時間が長いことや、レポートなどの大学での学びについて不安を抱いていたと語った。しかし教員の紹介等でセンターを利用し、わからないことがあれば説明してくれる場があるということから、安心感を得ることができたという。とくにレポート課題への自信がついたことが、インタビュー内容から読みとれた。またセンターに「頼りすぎてもだめ」だという意識があり（表 3）、自律学習への「めばえ」を思わせる発言があった。

2 回目のインタビューでは、当該学期はセンターを主に自習スペースとして利用しているかがわかった。本人が、図書館や食堂、自宅など他の自習できるスペースと比較したうえで、センターがもっとも使い勝手がいいと判断したのである。わからない部分はスタッフに声をかけるが、頻度は高くなかった。とはいえサポートが必要な際

は活用しており、スタッフとの適切な距離感を自ら設定できるようになっていたと考えられる。

3回目のインタビューの対象期間は2022年度春学期である。この時期の学生Bの特徴は、センターを一度も利用していないということだ。利用しなくなった理由を知ることもまた有益であると考え、学生Bへのインタビューを行った。その結果、この時期の学生Bは、授業内容や課題でわからないことがあればまず友だちに相談し、それでも理解できなければ教員に質問して解決していることがわかった。さらに当該学期は時間割の関係で授業と授業のあいだの空き時間があまりなく、課題やテスト勉強はほぼ自宅で行っていた。こういった事情から、学生Bはセンターを利用しなくなったのだった。

## 第4章 二種類の「変化」への考察

### 4-1 「利用による変化」の考察

「利用による変化」の項目をみると(表2)、「コミュニケーション」と「学習内容」がもっとも多くなっている。学生が「コミュニケーション」能力が上がったととらえた要因としては、センターを利用するという事はTU/PSと対話しなければならないという点が大きいのだろうと推察する。学生の気質は外向的な者から内向的な者までさまざまだが、自分から質問するにせよスタッフから声をかけられるにせよ、会話がなければ学修サポートは始まらない。そのため、センターを利用するなかで学生が自身の人と話す力や質問する力の向上、あるいは他者に意図を正しく伝える必要性などを自覚し、場合によってはセンター以外の場所でも以前より人と交流できるようになったと認識したのである。実際、学生のなかには、センターのスタッフと話すことを自分のコミュニケーション能力を上げるための練習だととらえている者もいた。「学習内容」は、そもそも学びに対して疑問や質問があるからセンターを利用するため、この点についての言及が多くなるのは当然だといえる。とはいえ、学習の理解が深まっていると自覚できているという点は、よい傾向としてとらえることができる。

「ヘルプシーキング」は社会心理学や臨床心理学の立場から考察されることがあるが、本論では教育心理学の分野における「学業的な援助希求 (Academic Help-seeking)」に着目した。このタイプのヘルプシーキングは、「学習において、困難に直面し、自分自身で解決が難しいと感じたとき、必要な援助を他者に求める行動である」とされる(水野治久、石隈利紀、1999)。つまり学修サポートセンターを利用している時点で、学生たちはすでにヘルプシーキングができているといえる。表2では

この点を強調して、学修支援を必要としていることを自覚した語りのある学生をとくに取り上げた。

「学習スタイル」や「自律性」は、表3で記したように「勉強の習慣がつくんはまじでよかったと思う」や「やっぱ何もせずに行くのは嫌だったんで【課題が】1から10あったら、1もしくは0.5ぐらいは進めておこうかなと思うようにはしてます」(【 】は筆者による補足。以下同)といった自認があるものをマークした。

「大学生生活」には学生Aと学生Fが相当している。学生Aでは先に「疑似サークル」という表現で記したものが、学生Fでは「自信がついた」という発言がこの項目に当てはまると考えた。ただし他の学生からも、「もし【センターが】なかったら、たぶん、もしかしたら大学辞めてたかもしれない」(学生I)といった発言があった。これについては、今回は具体的にどのような「変化」が起きたのかがつかみにくかったため表3に含んでいないが、大きな意味での大学生生活への適応とみることができるかもしれない。

#### 4-2 「経過による変化」への考察

最初に学生Aをインタビュー対象者として選んだのは、「1日の利用時間が長い」(表1)からだった。たとえ利用回数が多くても、滞在時間が短かったり、自習的に使うためスタッフ対応が少ない学生もいる。しかし学生Aは、来室した際の滞在時間が長く、かつスタッフとコミュニケーションをとることを好んでいるようにみえた。そのため、学生Aの利用目的や意図を深く知りたいと考えてインタビューを依頼したのである。結果、学生Aはセンターを本人にとっての疑似サークルとみなしていることがわかった。前述のように学生Aは、コロナ禍のため自分が想像していた大学生活とはかけはなれた日々を過ごさざるをえなかった。その欲求不満の受け皿になったのがセンターだったといえる。

学生Aに3回目のインタビューを依頼した際の理由は、継続してインタビューを行うことができる対象であるということに加えて、当該学期(2022年度春学期)のセンターの利用回数が極端に減少したということもあった。2021年度春学期は、センターでの対面対応はコロナ禍のせいで4月の最初の授業週より後は中止され、再開されたのは6月中旬だった。それから7月末までの約1か月半における学生Aのセンター利用回数は37回だった(1日のあいだに来室と退室をくり返した場合は、来室ごとに1回と数える)。次の秋学期は154回である。だが2022年度春学期は28回だった。

3回目のインタビュー内容を分析した時点では、先に述べたように学生Aは課題を自力でこなせていることがわかり、またおなじ専攻の知人たちと共同学習を行っている様子もみられた。そこで筆者を含む研究者3名は、学生Aはいってみればセンター

を「卒業」し、自分自身で、また友だちと学修を進めることを好むようになったのだろうと考えた。だが、この推測は正しくはなかった。

4回目のインタビューで、学生Aは自ら学修を進めることもできるけれど、自分の居場所としてセンターを求めているということが判明した。しかし多くの場合課題を自力で解くことができ、かつ「だいたい【課題にかける時間が】30分ぐらいだったら、あの、あんま雑談できない、雑談に広がらないんですね。てか、質問しなければ、私の場合、ほんと雑談に広がっていかないんで【センターに行かない】」(学生A・4回目)と語っていた。学生Aは、ただの雑談のためだけに来室することはできないと考えたので、あまり利用することができなかつた。そのため、「もう課題が欲しい。なんか、ここで出来る課題が欲しいみたいなことを【センターで】連呼しましたね」(学生A・4回目)という本末転倒のような状況さえ起きていた。

学生Aのこの状況は、ある種の依存ととられるかもしれない。だが、学修に関連していなければ活用しないというルールを学生Aが自身に課しているため、用がなくてもセンターに入り浸るといったことはない。したがって、センター利用が本人への大きなマイナス要因になっているわけではないということが出来る。つまり先までの比喩表現を使うなら、適当な距離感をもちつつ疑似サークル活動を続けているとみることが出来るだろう。

学生Bは、学生Aとは対象的なかたちでセンターの使い方を変化させていった。利用にメリットを感じているあいだは来室し、自身の環境が変化した際はそれに応じて学修の場を使い分けるようになった。表2で示した通り、学生Bはヘルプシーキングに長けているという特徴がある。したがって、本人が自覚的に複数の学修サポートから選択することができるようになっていったとみることが出来るだろう。

なお学生Bは、2021年度春学期の利用は14回、秋学期は10回だった。2022年度春学期は前述のように0回である。ただし2022年度秋学期は、11月半ばまでは0回だったが、ある科目でプレゼンテーションの代表者に選ばれた。そのため、発表内容をブラッシュアップする目的で12月末までに23回の利用があった(2022年12月現在)。この傾向をみても、学生Bは自分の必要に応じて適度に他者からの支援を得るための行動を起こすことができているとわかる。

学生A、学生Bともに、センターの利用回数が激減した学期があった。しかしその理由やセンター利用への欲求は大きく異なっていた。学生Aは「使いたいけれど使えない」状態であり、学生Bは「使う必要を感じない」状態だった。学生Aは、センターを利用することで大学生活によりスムーズに順応することができた。この点は一貫しており、自己の学修を取り巻く環境が変わってもセンターでスタッフとの交流を求めている。他方学生Bは、自律した学習やヘルプシーキングを行うことができる学生へ

と成長していった。どちらのケースも、自分なりに大学での学びや学生生活に適應するよう変化していった結果だとみることができるだろう。このように両学生の利用回数が減少した理由を掘り下げることができたのは、質的調査の利点だといえる。たんなる利用回数の比較や、学年が上がることにより授業の専門性が深まるという事実からだけでは、こういった情報を引き出すことはできなかったのである。

## 第5章 まとめと今後の展開

センターを利用することで、学生に変化が生じたのか、また生じたとすればそれはどのようなものだったのかを調査した。その結果、学生が認識している自己の変化について二つの側面から考察することができた。「利用による変化」では学生の変化の傾向を6項目に分類し、各学生にどういった変化が生じたのかをみていった。その過程で、スタッフとの交流を通じてコミュニケーション能力が高まったり、学習への理解がより深まったと感じている学生が多いということがわかった。「経過による変化」では、学期をまたいだインタビューを行うことで、行動の変化の理由を知ることができた。その結果、利用回数が減少した場合でも、センターへのネガティブな気持ちや体験によるものではないことが、少なくとも今回の調査からはみてとることができた。これらの結果から、センターを利用することで学生に変化が生じていること、またそれらはポジティブにとらえられていることがわかった。これらの点は、授業外学修支援を行ったことによるプラスの面であるといえることができるだろう。

なお、インタビューの依頼に応えるような学生は、センターに対してマイナスの感情をあまり抱いていないだろうことは推察される。そのためインタビュー内容にある種のバイアスがかかってしまうことは否定できない。さらに、上述の情報はインタビューの主観によるものであり、TUとして実際に学生と接した経験からは異なる印象を受ける場合もあるという。したがってインタビューという調査方法の限界はあるものの、たとえばアンケートなどの量的調査ではみえてこない部分をとらえることができたのは、本研究の大きな成果だろう。

本調査は、今後も継続して行っていくことを予定している。学生の4年間を通しての変化やさまざまなタイプの学生の動向についての情報を蓄積し分析することで、センターの有用性を示せる手法を確立していきたい。また得られたデータをセンターの運用に活用し、学生に対してよりよい学修の場を提供することが、本研究がめざすところである。

## 謝辞

本研究は科研費20K03112の助成を受けたものです。

本研究は大手前大学研究倫理委員会の承認を受けたものです。

## 参考文献

- Knowles, M. S. (1975). Self-directed learning. Chicago, IL: Follett Publishing Company
- Sarniak, Rebecca (2015) 9 types of research bias and how to avoid them, QUIRK'S  
<https://www.quirks.com/articles/9-types-of-research-bias-and-how-to-avoid-them>  
〈最終閲覧日：2023年2月20日〉
- 石毛弓、野波侑里、本田直也、浅谷豊、藤森圭子 (2022) 『学修サポートセンター利用についての学生アンケート調査—パイロット調査の報告—』大手前大学論集、第22号、pp. 149-167
- 石毛弓、野波侑里、本田直也、浅谷豊 (2021) 『学習支援センター活動報告—COVID-19拡大下での2020年度を中心として—』大手前大学論集、第21号、pp. 139-160
- 石毛弓、佐野市佳、内田啓太郎 (2022) 「学修サポートセンターの利用による学生の変化を探る (チューターへのインタビュー調査結果から)」日本リメディアル教育学会第17回全国大会発表予稿集
- 石毛弓、椿本弥生、合田美子 (2022) 「授業外学修支援の効果を測定する指標を考察する」大学情報・機関調査研究集会 論文集、2022、11巻、第11回大学情報・機関調査研究集会 論文集、p. 66-69 [https://doi.org/10.50956/mjir.11.0\\_66\\_11](https://doi.org/10.50956/mjir.11.0_66_11) 〈最終閲覧日：2022.12.29〉
- いとうたけひこ (2011) 「批判心理学の方法としてのテキストマイニング：変数心理学に対するオルタナティブ」心理科学、32(2)、pp. 31-41
- 加藤善子、井下千以子、谷川裕稔、野田文香 (2019) 「学習支援を学修成果に結びつけるための設計と運営」大学教育学会誌40(2)、pp. 99-102
- 川喜田二郎 (1967) 『発想法—創造性開発のために』中央公論社
- 川喜田二郎 (1970) 『続・発想法—KJ法の展開と応用』中央公論社
- 川喜田二郎 (1997) 『KJ法入門コーステキスト4.0』KJ法本部・川喜田研究所
- 岸政彦、石岡丈昇、丸山里美 (2016) 『質的社会調査の方法—他者の合理性の理解社会学』有斐閣ストゥディア
- 社会福祉士養成講座編集委員会編 (2014) 『新・社会福祉士養成講座5 社会調査の基礎』、第3版、中央法規出版、p. 56
- 田中博晃 (2010) 「KJ法入門：質的データ分析法としてKJ法を行う前に」、より良い外国語教育研究のための方法、外国語教育メディア学会 (LET) 関西支部メソドロジー研究部会 2010年度報告論集、pp. 17-29
- 谷川裕稔編 (2017) 『アメリカの大学に学ぶ学習支援の手引き—日本の大学にどう活かすか』ナカニシヤ出版
- 日本リメディアル教育学会編 (2012) 『大学における学習支援への挑戦—リメディアル教育の現状と課題』ナカニシヤ出版
- 松村真宏、三浦麻子 (2014) 『人文・社会科学のためのテキストマイニング』改訂新版、誠信書房

学生へのインタビューによる授業外学修支援の効果に関する調査

- 水野治久、石隈利紀（1999）「被援助志向性、被援助行動に関する研究の動向」教育心理学研究、1999、47巻、4号、pp.530-539
- 文部科学省（2015）大学における教育内容等の改革状況について（平成28年度）、[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/daigaku/04052801/\\_icsFiles/afieldfile/2019/05/28/1417336\\_001.pdf](https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/_icsFiles/afieldfile/2019/05/28/1417336_001.pdf)〈最終閲覧日：2022.12.22〉
- 山田礼子、木村拓也編著（2021）『学修成果の可視化と内部質保証：日本型 IR の課題』玉川大学出版部