

ピアリーダー学生の意識を通してみた 学習サポート活動の意義

宮橋小百合¹
四国学院大学

How Did Peer Leaders Recognize the Meaning of Their Learning Support Activities?

Sayuri MIYAHASHI
Shikoku Gakuin University

近年、日本の大学においてもピアサポート活動やピアリーダーシステムと呼ばれる学生による相互支援の取り組みが行われるようになった。アメリカにおける先行研究でも、その有効性は明らかにされており、高校から大学への移行、満足度、アカデミック・パフォーマンス、学生生活の継続等にも肯定的に影響することが指摘されている。日本でもその有効性に関する研究は蓄積されつつあるが、日本においてピアリーダーが自身の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の質的研究はほとんどない。そこで本研究は、四国学院大学を事例として、学習サポート活動を経験したピアリーダーたちが、その取り組みにどのような意義を見出しているのかについて、彼らの認識を明らかにし、特にピアリーダーの経験年数差を視点に、活動意義の認識について、その異同を考察した。インタビューでの語りから、ピアリーダーはサポート活動から得たスキルや気づきを学習に結びつけ、授業外での様々な活動で実践的に深め、統合している様子が見られた。また、ピアリーダーとして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」についての認識が増加することが示された。このことは、ユニバーサル段階を迎えた日本の大学教育において、多様化する学生に対応する教育方法や学生支援の実践的な取り組みへの示唆となりうるだろう。

〔キーワード：ピアリーダー、ピアサポート活動、初年次教育、高等教育〕

1. はじめに

近年、日本の大学がユニバーサル段階を迎えたことに伴い、学生の基礎学力や学習意欲の低下に対応する取り組みが多く大学の大学で行われるようになってきた。そのうちのひとつとしてリーダー学生が在学生たちのサポート活動を行う、ピアサポート活動やピアリーダーシステムと呼ばれる学生による相互支援の試みが始まっている(小貫・森・泉谷・川島, 2012)。実際、ピアリーダーシステムが、学生の個人的な発達や学業的成功に影響を及ぼすことは、すでにアメリカにおける先行研究により明らかにされている(Shook & Keup, 2012)。具体的には、高校から大学への移行、満足度、学習とアカデミックなパフォーマンス、学生生活の継続等にも肯定的に影響しうることを先行研究は示している。

ピアリーダーシステムにおけるリーダー、すなわちピアリーダーとは、「教育的目標の到達に向けて学生の調整、満足、持続をアシストするよう、意図的にデザインされた教育サービスを仲間提供するために選考され、訓練された学生たち」と定義される(Shook &

¹ 四国学院大学総合教育研究センター miyahas@sg-u.ac.jp

Keup, 2012)。その役割は多岐にわたり、個人のメンター、組織やコミュニティのリーダー等の役割に加えて、ロールモデル、パーソナルサポート機能、助言・紹介機能、学問的成功や学習のコーチ、大学での成功や人生のコーチを含む(Shook & Keup, 2012)。また、日本でもピアサポートの取り組みは、新入生サポートや授業支援、就職支援などの領域で活用されている(小貫他, 2012)。

こうしたピアサポート活動が、どのような教育的意義を有するかについて、例えば Harmon(2006)は、新入生に働きかけるピアメンターが、グループダイナミクスをマネージメントする力、学習をファシリテートし、学生たちに共感的に接する力に自信を強めていると指摘している。そしてこれらの能力は実践的に高められるだけでなく、ピアリーダーとしての経験によって統合されるのだという。

しかし、日本ではピアリーダーシステムやピアサポート活動に関する実践と研究は、現在蓄積されつつある状況である(川島, 2013)。特に、日本においては、ピアリーダーが自身の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注目した、質的にアプローチする研究は、あまりなされていない。

そこで、本研究は、四国学院大学を事例として、学習サポート活動を経験したピアリーダーたちが、その取り組みにどのような意義を見出しているのかについて、彼らの認識を明らかにすることを目的とする。その際、ピアリーダーの経験年数差を視点に、活動意義の認識について、その異同を捉える。この研究は、サークルや部活動などの正課外活動で行われてきた学生相互の活動を正課のカリキュラム内に取り入れ、ピアサポート活動を受ける学生とサポートを提供する学生の双方にとってメリットのあるシステムを、大学教育の中にどのように位置づけるべきかという実践的な問題関心に根ざしたものである。

2. 研究対象・研究方法

(1) 研究協力者と所属大学の背景

四国学院大学では、2009年度後期からピアリーダーの募集、選考、養成を始めている。大学から認定された学生がピアリーダーとなり、1年間にわたり、新入生の大学生活をサポートするシステムが、2010年度のカリキュラム改正に合わせて全学共通の初年次教育の一環として構築、運用された。ピアリーダー学生は新入生と関係づくりをしながらサポート活動に従事している。具体的には、4月に開催される1週間のオリエンテーション期間に、少人数クラスを2~3名ずつのピアリーダーが担当している。彼らは、アドバイザーの教員とともに、学生目線からの新入生への助言・支援を行う役割を中心的な仕事としており、この期間に築いた人間関係をもとに、その後も、個別に後輩学生への助言や支援活動を行っている。

ピアリーダーは、募集の公示と説明会を経て希望者が集められ、面接選考、養成授業の受講、最終面談を経て大学によって認定される。彼らはピアリーダーとして1年間の任期中で認定されるため、継続を希望する学生は、毎年養成のための授業を履修しなければならない。養成授業は正規カリキュラム内に「キャリア・デザインII」という授業名で開講され、彼らは、半期90分15コマを使用して「リーダーシップ」「チームワーク」「意思決定」「イニシアチブ」等の内容に関して課題解決、話し合い、ロールプレイやケーススタディを含む体験的授業を受講する。その後、2度の宿泊研修と個人面談を経て、次年度のピア

リーダーとして認定される。この養成授業には単位認定が行われるが、オリエンテーション期間の彼らの仕事への金銭的報酬はない。しかし、ピアリーダーたちは、1年間の行事を通して新入生たちと関わったり、週1回クラス単位で開講される1年次必修科目「初年次基礎演習A」にボランティアで参加したりして、新入生たちとの関係を維持しながらサポート活動を行っている。

また、ピアリーダーへの指導の一環として、認定後の前期に個別面談を実施している。今回の調査では、面談を受けた2012年度ピアリーダー47名中、同意を得られた28名(男性15名、女性13名)を研究協力者とした。

(2) インタビューの手続

2012年7月9日から8月3日のうちの10日間に、ピアリーダー一人につき約30分の半構造化インタビューを実施した。ピアサポート活動の性質上、ピアリーダーたちは多様な人々との交流が求められるため、彼らの語りには、他者との相互作用を通して得られたピアサポート活動の意義が含まれてくる可能性が高いと考えられる。こうした個別の文脈を含んだデータを得ていくには、協力者の回答を深めていくことのできる半構造化インタビューが適していると考えた。

なお、インタビュー調査を実施する前に、ピアリーダー学生から調査結果を研究に利用することについて同意を得ており、筆者が所属する機関の倫理審査を経ている。またインタビューを始める前には、研究の趣旨を理解していることを確認し、インタビュー・データが研究目的以外には使用されないこと、インタビュー・データは、個人が特定されないよう使用されることの3点を再度説明し、協力者の了解を得た。

インタビューでは、ピアサポート活動の経験が、自らの大学での授業や学習、大学生活などにどのように影響、関連しているのかについて質問した。具体的には以下の三つである。質問1「〇〇さんにとって、ピアリーダーの活動・経験はどのような意味がありますか？」(ピアリーダー経験そのものの効果)、質問2「〇〇さんにとって、ピアリーダーの活動・経験と大学の授業(講義やゼミなど)との関係はどのようなものですか？」(学習面からみるピアリーダー経験の効果)、質問3「ピアリーダーの活動・経験は大学の授業以外の活動や生活にどのような影響を与えていますか？」(学生生活からみるピアリーダー経験の効果)。

これら三つの質問を行い、状況や話に応じて質問する順番や内容を柔軟に変化させた。

(3) データの整理・分析方法

インタビュー内容はICレコーダーに録音し、そのトランスクリプトを作成した。インタビュー・データはピアリーダーごとに個別に整理し、結果概要を作成した。その概要を28名分統合し、上述の三つの質問項目ごとに、28名全員の概要を集約できるカテゴリーを作成した。

またデータは、学生の学年ではなく、ピアリーダーの経験年数1年目と2年目以降の二つに分けて整理している。2012年度ピアリーダーには、学年は3年目だがピアリーダー経験は1年目という学生も存在する。ピアリーダーを継続している学生と、初めてピアリーダーになる学生の間には、その働き方や役割の認識に違いがあると考えられる。

さらに、ピアリーダーの経験年数の差にもとづく認識の相違点について明らかにするため、経験年数別に、各カテゴリーに登場したコメントの回数に基づき、当該質問項目内におけるそのカテゴリーの出現頻度を計算した。これにより、経験の差によってどのような

志向性が表出するのかを捉えることが可能となる。

なお、カテゴリーの妥当性については、他大学の研究者1名にその検討を依頼した。まず、筆者が行ったインタビューのカテゴリー分類結果を、協力者に提示した。協力者には、カテゴリー名とインタビュー内容の妥当性について吟味するよう依頼した。検討の結果、協力者から指摘のあった部分について、筆者と協力者間で協議し、修正を行った。

また、本論文中にピアリーダーの個々の語りを引用するに際して、28名の学生をピアリーダー経験年数1年目の学生を1-A~1-P、経験年数2年目以上を2-A~2-Lと表記し、語りの最後に記した。語りを引用するにあたっては、筆者による補足を()内に記した。

3. 結果

(1) 生成されたカテゴリーとその概要

質問1「ピアリーダーの活動・経験の意味づけ」では、「交友関係の広がり」、「自己成長」、「価値観の変容」の三つのカテゴリーに、学生の語りが分類された。質問2「大学の授業との関係や影響」では、「コミュニケーションスキルの活用」「メジャー分野や学習への動機づけ」、「授業への姿勢の変化」の3カテゴリーに、質問3「授業以外の活動や生活への影響」では、「コミュニケーションスキルの活用」「動機づけや自信の獲得」の二つのカテゴリーに分類された。

質問1「ピアリーダーの活動・経験の意味づけ」では、「オリエンテーションが終わっても声かけてきてくれたり、広がったなという感じ(1-A)」、「人と話す機会が全然違う、やっている時とやってない時と(1-B)」といった語りから「交友関係の広がり」というカテゴリーが形成された。「自己成長」というカテゴリーには、「調子悪そうな子がいたら気づけるようになったし、気分が落ち込んでいるような子を見つけやすくなった(1-C)」、「1年目と比べて変わってきたというのが分かってきた。前でしゃべれるようになってきたし(2-A)」といった語りが含まれている。また、「誰でも受け入れる心構えができたと思っている。仲いい奴としかつるんだりしない感じだったが、ピアをやることで二つ下の後輩とか、(中略)親しく接してくれるので仲良くなってしまうて、自分もそういう風にできるよう明るく振る舞おう、誰にでも合わせられるようにしようと考えさせられた(2-B)」や「価値観が変わった。ピアの活動でなくても他の子と接していても、受け入れられるようになった(2-C)」という語りから「価値観の変容」のカテゴリーが形成された。

質問2「大学の授業との関係や影響」では、「ピアをしていたら、自分の意見をどんどん言うので、授業でも意見を言えるようになった。みんなに意見を求めていける。話し合いを仕切れる(1-D)」、「(授業での話し合いで)前までは違う価値観の人とか、エツてなっていたけど、ピアをしてから自分と考えが違う人が多いなと思って、それを受け入れないといけないと思うようになった(2-D)」という語りから、「コミュニケーションスキルの活用」というカテゴリーが形成された。また、「社会福祉(学メジャー)で勉強しているが、その中で聞き方とか、認知症の方とか、対応とか聞いたりとか、演習で会話の練習をしたりしている時はピアの経験とつながったと思う(1-E)」や「教職(志望)だから。模擬授業をするときに、分かりやすい指示の出し方、短くしゃべるとか、注目させる、場を盛り上げるとか、他の人を見てこうすればいいのにとか、自分で話すときはこうしようとか(2-E)」といった語りから「メジャー分野や学習への動機づけ」が形成された。しかしその一方で、

表1 インタビュー・データの 카테고리分類(質問1, 質問2, 質問3)

	経験年数 1年目(14名)	経験年数 2年目以上(14名)
カテゴリー名	発言例と発言者名	発言例と発言者名
質問1 ピアリーダーの活動・経験の意味づけ(発言数 28個)		
交友関係の広がり	触れ合える人の幅が増えた。これまでは自分が気に入った人としか話さなかった。(1-C)	自分は人が好きなんだと再確認できる。知り合いもいっぱい増えた。(2-G)
自己成長	1年生の上にとって、指示を出さないといけないので、指示を出すことは日常的にないので、成長できたと思う。(1-D)	人をまとめるというのも、去年はわからないままやってた。こうしたら食いついてくるってわかってきたので、下の子にまかせるようになってきた。自分で考えて動けるようになってきた。(2-H)
価値観の変容	人と接することが苦手だったので、1年前は。今の段階でだいぶ治ってきたなと思うし、人と話すことが楽しくなってきた。そういう職業に就くのもありかなと思った。(1-H)	上と下に挟まれて両方の意見を聞いているうちに、こういう考え方があるという見方ができた。自分がこう思っていたところがあったり、違っていたりすることがわかってきた。周りの意見を聞いて、環境に対応できるようになった。(2-I)
質問2 大学の授業との関係や影響 (発言数 34個)		
コミュニケーションスキルの活用	前に立って意見を言う機会が、自分の意見を言えるようになったかなと思う。授業中でも。(1-F)	分からないことがあった場合は、授業が終わってからでも聞けるようになった。聞くことというのが、ピアを通じて伸びたかなと思う。(2-B)
メジャー分野や学習への動機づけ	教員関係の仕事につきたいから、人と接することは第一の前提にあるので、その部分が力がついているなと思う。(1-C)	前に出て話す機会が増えたので、その力をついたと思っている。(教育)実習でもアイスブレイクなど使えて、生かされた。(2-J)
授業への姿勢の変化	ピアになる前となってからだと、授業態度とか、授業に対する姿勢も変わってきた。(1-I)	グループにわけてケースの指導をやっているけど、誰かが意見を発しなないと進まない。(2-F)
質問3 授業以外の活動や生活への影響 発言数 18個		
コミュニケーションスキルの活用	(ボランティアでは)子どもと関わる機会が多いから、ゲームしたり、子どもと遊んでより仲良くなるとか、コミュニケーションを取っていく面では役に立っている。(1-K)	(学生)委員会内部の人見知りな子との関係や、外部に広告取りをしているけど、笑いながら話して、言いやすくなった。(2-I)
動機づけや自信の獲得	委員会に入っていて、人前に立つのは苦手だったけど、ピアをやってみて、自分で発言できるようになった。(1-O)	小学校に行くボランティアで、積極的に動いているなと思った。最初はどのようにいいかわからなかったけど、初めから動けていてよかったと言われた。(2-H)

学年による専門教育の質の変化に関する違いは、語りからは見いだせなかった。「授業への姿勢の変化」というカテゴリーには、例えば、「どの1年生からもピアだと知られているので、授業も休まずに出るようになった。頼られたときはきちんと説明できるようにしていた。しっかりしな、と思うようになった。自覚するように(1-F)」や「先生の授業を聞いて、90分はしんどいけど、自分が意見をもちやすい話題とかが入ってきたときに、自分の意見を頭で考えて、自分の考えをもつようになってきた(1-G)」といった語りが含まれる。

質問3「授業以外の活動や生活への影響」では、「コミュニケーションスキルの活用」のカテゴリーには、例えば、「(アルバイト先は)みんなの関係が濃いので、空気が悪いときは助かるとは言われた。もともと『もっている』と思うけど、直接言われたのは初めてなので、伸びたのかなと思った(1-G)」という語りや、「ボランティアに小学校に行っていて、役に立つと思う。学生とは違うけど、一緒に遊んだりするときに役に立つかなと思う(2-F)」といった語りも含まれている。また、「(小学校でのボランティアは)ピアをやった自信があったから、そういうのができた(1-A)」という語りから「動機づけや自信の獲得」のカテゴリーが形成された。

(2) 経験年数別にみるカテゴリーの頻度とその異同

表2は、経験年数別に、各カテゴリーに登場したコメントの回数に基づき、当該質問項

目内におけるカテゴリー頻度を計算した結果である(小数点以下切捨て)。経験年数の違いにより、ピアサポート活動のどの点(カテゴリー)に意義を感じているかについて、相対的に捉える。

表2 経験年数別のカテゴリー頻度

	カテゴリー	1年目	2年目以上
質問1	交友関係の広がり	45% (5回/11回)	29% (5回/17回)
	自己成長	45% (5回/11回)	47% (8回/17回)
	価値観の変容	9% (1回/11回)	23% (4回/17回)
質問2	コミュニケーションスキルの活用	26% (5回/19回)	46% (7回/15回)
	メジャー分野や学習への動機づけ	42% (8回/19回)	40% (6回/15回)
	授業への姿勢の変化	31% (6回/19回)	13% (2回/15回)
質問3	コミュニケーションスキルの活用	75% (9回/12回)	66% (4回/6回)
	動機づけや自信の獲得	25% (3回/12回)	33% (2回/6回)

質問項目ごとに表をみると、質問1では、「自己成長」に、ピアリーダー経験年数による大きな差がないが、「交友関係の広がり」と「価値観の変容」については、経験年数による差がある程度確認できる。質問2では、「メジャー分野や学習への動機づけ」については、経験年数による差はみられない(5%以下)。しかし、「コミュニケーションスキルの活用」が、2年目以上になると高まっていることがわかる。質問3については、経験年数による回答の志向性についてみれば、大きな違いは確認できない。

4. 考察

(1) ピアリーダー経験の意義に関する共通性

表2を見ると、各質問項目に関し、経験差を超えてある程度高い頻度(40%以上)を示したカテゴリーは、質問1では「自己成長」、質問2では「メジャー分野や学習への動機づけ」、質問3では「コミュニケーションスキルの活用」、である。

「自己成長」の頻度が高い理由については、学生の語りを見るに、ピアリーダーという役割が学生の意識や行動を変えていることが、その背景にある(表1の質問1・1-D)。また、こうした役割意識が、自らの成長を捉える視点となっている可能性がある。たとえば、2-Hの学生は、果たすべき役割が同じであっても、自らがその役割を果たすためのノウハウを獲得していることに触れながら、自己成長を語っている(表1の質問1・2-H)。経験1年目では、役割は、学生の意識や行動の変容をもたらす機能を、2年目以降では、過去の自分と現在の自分とを対比する評価視点としての機能を、それぞれ果たしていると考えられる。

質問2の、「メジャー分野や学習への動機づけ」については、学生の語りから、彼らがピアリーダーとして求められる力と、メジャー分野に関係する力の共通点を見出し、自信を得ているのがわかる(表1の質問2・1-C)。また2-Jの学生は、そのような力を発揮する経験を多く積んだ結果、実際に実習科目で生かせたと語っている(表1の質問2・2-J)。ピアリーダーの役割と、自身のメジャー分野や学習が、共通する力を発揮する場として機能していると考えられる。

質問3の「コミュニケーションスキルの活用」については、初対面の1年生同士の関係づくりや教員と1年生の関係づくりの橋渡しを行わねばならないピアリーダーの役割を果たすことが、実践的なコミュニケーションスキルの獲得につながり、経験年数の差に関係なく、ボランティア先での子どもとの関係づくり(表1の質問3・1-J)や委員会活動(表1の質問3・2-I)に応用されていることが学生の語りからわかる。

(2) 経験差による意義認識の差異点

経験年数差を視点にカテゴリーを比較すると、比較的相違(10%以上)があったのは、次の四つである。質問1では、「価値観の変容」が増加した分、「交友関係の広がり」が減少している。質問2では、「コミュニケーションスキルの活用」が増加しており、「授業への姿勢の変化」が減少している。

まず、質問1について、その背景を考察する。ピアリーダー経験1年目の学生の「交友関係の広がり」が、2年目以上の学生に比して割合が高い。これは、1年目の学生にとって1年生との関係性だけでなく、ピアリーダー内や教職員との関係性の構築によって、「交友関係の広がり」が、それまでの大学生活と比べても大きかったためと考えられる。一方、2年目以上の学生はすでに経験が積み重ねられるにつれて大学内での人間関係が広がっており、1年目ほど新たな出会いやかかわりがないためであると考えられる。

「価値観の変容」については、1年目の学生の語りの中では出現頻度が低い。表1の質問1の2-Iの語りにもあるように、2年目以降では、ピアリーダーの仲間内で後輩ができることによって、ピアリーダー1年目よりも関係性がより複雑になっている。Shook & Keup(2012)は、ピアリーダーへの効果のマイナス側面として、ピアリーダーの役割に関連するストレスなどを挙げているが、ピアリーダー内の関係性も、学生たちを葛藤状況に置く要因であると考えられる。そのような複雑で多様な関係性の中での交流経験や、ピアリーダー内での役割の変化が、彼らの価値観を変容させる契機になっていると考えられる。

次に、質問2について、その背景を考察する。「コミュニケーションスキルの活用」が増加しており、「授業への姿勢の変化」が減少している。ピアリーダー経験2年目以上の学生が、1年目の学生よりも「コミュニケーションスキルの活用」についての語りが多いのは、ピアリーダーとして人前で話をする機会や、ピアリーダー内や教職員と意見交換をする機会が、経験年数と比例して増加するため、自信や実感をもつようになり、授業中でも活用できるようになったためと考えられる。

「授業への姿勢の変化」について、経験年数1年目の学生の語りの中で出現頻度が高いのは、ピアリーダーになる前の大学生活と、初めてピアリーダーとなってからの大学生活のギャップを大きく感じていることが、その背景にあると考えられる(表1の質問2・1-I)。彼らは、サポートを受ける1年生や他の学生、教職員にもピアリーダーとして見られているという認識があり、その認識が彼らのリーダーとしての自覚を促している。2年目以上の学生は、積極的に意見を発信できるように変化したことが語られている(表1の質問2・2-F)。上記の「自己成長」という共通点に関する考察でも述べたように、経験1年目では、ピアリーダーの役割は、学生の意識や行動の変容をもたらす機能を、2年目以降では、過去の自分と現在の自分とを対比する評価視点としての機能を、それぞれ果たしていると考えられる。

5. おわりに

これまで、日本においては、ピアリーダーが自身の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注目した、質的にアプローチする研究は、あまりなされていない。本研究は、四国学院大学を事例として、学習サポート活動を経験したピアリーダーたちが、その取り組みにどのような意義を見出しているのかについて、彼らの認識を明らかにし、特にピアリーダーの経験年数差を視点に、活動意義の認識について、その異同を考察した。インタビューでの語りから、ピアリーダーはサポート活動から得たスキルや気づきを学習に結びつけ、授業外での様々な活動で実践的に深め、統合している様子が見られた。また、ピアリーダーとして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」についての認識が増加することが示された。このことは、ユニバーサル段階を迎えた日本の大学教育において、多様化する学生に対応する教育方法や学生支援の実践的な取り組みへの示唆となりうるだろう。本研究では、ピアサポートを受ける学生の学習意欲や学習成果が実際に「引き上げられている」のかどうか(秦・泉谷・山内・久保・岸岡, 2010)については言及すべきデータが得られていない。それには更なる検証が必要であり、今後の課題としたい。

参考文献

- Harmon, B.V. (2006) A Qualitative Study of the Learning Processes and Outcomes Associated with Students Who Serve as Peer Mentors. *Journal of The First-Year Experience & Students in Transition*, 18(2), 53-82.
- 秦 敬治・泉谷道子・山内一祥・久保研二・岸岡洋介(2010)「学生リーダーシップ養成とチューデント・アシスタント活用に関する考察：学生支援とピア・エデュケーションの視点から」独立行政法人日本学生支援機構(編)『学生支援の現状と課題—学生を支援・活性化する取り組みの充実に向けて—大学等における学生支援取組状況調査研究プロジェクトチーム中間報告書』, pp.67-75.
- 河井 亨(2011)「授業と授業外をつなぐ学生の学習ダイナミクスの研究—WAVOCプロジェクト参加学生へのインタビュー調査の分析から—」『教育方法学研究』, 37, 1-12.
- 川島啓二(2013)「初年次におけるピア・サポートの役割と今後の課題」初年次教育学会(編)『初年次教育の現状と未来』世界思想社, pp.251-262.
- 溝上慎一・及川 恵(2012)「学生の学びと成長・支援」京都大学高等教育研究開発推進センター(編)『生成する大学教育学』ナカニシヤ出版, pp.119-164.
- 小貫有紀子・森 朋子・泉谷道子・川島啓二(2012)「大学教育におけるピア・サポートの位置づけ—正課と正課外の狭間で—」『大学教育学会誌』, 34(2), 73-76.
- 戈木クレイグヒル滋子(編)(2005)『質的研究方法ゼミナール—グラウンデッドセオリーアプローチを学ぶ—』医学書院
- Shook, J.L. & Keup, J.R. (2012) The Benefits of Peer Leadership Programs: An Overview from the Literature. *New Directions for Higher Education*, 157, 5-16.
- 山田礼子(2005)『一年次(導入)教育の日米比較』東信堂