

広島大学 高等教育研究開発センター 大学論集
第48集 (2015年度) 2016年3月発行：129-144

米国高等教育におけるピアプログラムの 現状とアセスメントの意義

安部 (小貫) 有紀子

米国高等教育におけるピアプログラムの 現状とアセスメントの意義

安部（小貫） 有紀子*

1. 研究の背景と課題

日本の高等教育において、ピアプログラムは過去10年間で急速に拡大してきた新たな取り組みの一つである。日本学生支援機構の2013年度調査によれば、大学43.6%、短期大学17.3%、高等専門学校57.3%がピアプログラムを実施している¹⁾。その7割近くが過去10年間で初めてピアプログラムを導入した機関であり、取組の拡大傾向の一方で、プログラム運営や組織形成に関する知見の蓄積が十分ではなく、その制度や中見については未だ検討が不足している（小貫，2011）。

一方で、我が国の学生支援活動が長きにわたって参照してきた米国の学生支援では、制度化されたピアプログラムが登場して既に半世紀が過ぎ、近年では学生支援におけるアセスメントの広がりを受け、ピアプログラムにおいても質向上と学生の学習促進を目指してアセスメントの導入が広がりがつつある。

しかしながら米国学生支援におけるピアプログラムは、領域別の学生支援プログラムの中で個別に発展してきた経緯があり、それぞれの領域内において学生スタッフに対する訓練方法やプログラムモデル等の開発は進んでいる一方で、領域を超えた包括的なピアプログラムの議論は進んでいない（Newton・Ender, 2010）。その顕著な例がピアプログラムの呼称である。米国学生支援では、学寮サービスでは学寮アシスタント、学習支援ではピアチューターやピアアドバイザー（カウンセラー）、オリエンテーションプログラムではオリエンテーションリーダー、健康サービスではピアエドゥケーターといったように、各々の領域においてピアプログラムの学生スタッフの呼称が異なっており、かつこれらの活動を総括する名称は存在していない²⁾。本稿では、授業外における組織的な学生支援活動（Student Affairs, Student Services）において、訓練された学生が同僚である学生に対して行う支援、サポート活動を「ピアプログラム」、活動に参加する訓練された学生を「学生スタッフ」と呼称し、論じていくこととする。

以上を踏まえ、本稿では、未だ開発途上ともいえる米国学生支援のピアプログラムについて、これまでの米国高等教育における発展の様相と、近年大きな課題となっている学生支援のアセスメントの現状の中で、ピアプログラムにおけるどのようにアセスメントが進められているのかを元に、米国学生支援におけるピアプログラムの現状とアセスメントの意義を整理する。

* 大阪大学未来戦略機構戦略企画室特任講師

2. 米国におけるピアプログラムの展開

(1) ピアプログラム拡大の背景

米国高等教育においてピアプログラムの概念の発祥は古く、その創設期に遡るといわれている。寮生活を基盤とした公私にわたる学生と教員の関わりの中で、学寮内では学生同士のコミュニティが形成され、様々な活動が行われていた。例えば授業外の学習相談として、教員によるチュータリングのほか、学生同士のチュータリングも日常的に行われていた。その後1900年代初頭頃には学寮アシスタントやホールカウンセラーといった学寮内のピア活動の制度化が進み、1950年代には学生の内面的な支援を行う初めてのピアメンターがネブラスカ大学で登場した (Newton・Ender, 2010)。このように、元は自然発祥的に展開されてきたピア活動が、大学の発展とともに、徐々に組織化が進んでいき、1970年代以降になると、アルコール、ドラッグ、ハラスメント等の健康教育を担うピアエデュケーターや、学習支援を担うピアチューターやピアカウンセラー等、様々な領域へと拡大していった (Sloane・Zimmer, 1993)。Williams (2011) は、その背景に少なくとも次の3つの要因が存在していると述べている。

第1に、学生の気質変化による支援の充実の必要性に迫られたことである。パートタイム学生やマイノリティ層の学生の増加により、学生からの支援ニーズが高まり、それに呼応して新たな領域の支援プログラムが登場するとともに、それぞれの領域においても支援の充実を目指して新たな取組が導入され、中でもピアプログラムへの注目は非常に高かった。

第2に、学習者中心主義の台頭によるピアプログラムの注目への集まりである。ピアプログラムの拡大とともに、活動の中心となる学生スタッフにとって、「他者を教える (支援する)」という一方的な教育 (支援) を提供する役割だけではなく、その行為を通じて学生スタッフが「他者から学んでいる (支援されている)」という、双方向の効果があることに、学生担当職や教員が気づき始めたのである。特に1990年代に入り、学習者中心主義が広がっていく過程において、授業内のグループワーク、サービスマニピュレーション、体験学習、内省的学習 (reflective learning) 等の新たな教授法としてピア活動が強調されるようになり、それに伴って授業外の学生支援においても、学習支援をはじめ、様々な領域において、ピア活動を基盤にしたピアプログラムが展開されるようになった。

そして第3に、米国高等教育におけるアカウントビリティ思想の高まりと財政緊縮による影響が挙げられる。多様な学生を高等教育へ受け入れた結果、学生の学修に直接的にかかわるような学習支援や補講、チュータリング等の様々な新たな支援が必要となる一方で、授業外での学生活動、インターンシップやキャリアアドバイジング、メンタルヘルスサービス、リクレーション活動、留学機会の提供等、キャンパスの中で学生の学習機会を拡大させることが必須であった。しかしながら同時に米国の高等教育財源は緊縮していき、少ないコストで効果の高い支援を実現する必要に迫られた。そのため、ピアプログラムはこれらの拡大が求められる領域において、フルタイムの学生担当職を雇用する代わりにそれらの機能を一部補う形で導入されていったのである。

だが、フルタイムの学生担当職の補助要員といっても、ピアプログラムに参加する学生スタッフには十分な訓練が求められるとともに、彼らを管理支援する学生担当職が必要であり、学生担当職の

完全な代替としてピアプログラムを導入することは難しいと考えられている。その一方で、Newton・Ender (2010) は、いくつかのサービスを提供する際に、必要な能力を有しているピアプログラムの学生スタッフは、学生担当職やカウンセラーといった専門職と同等な、もしくはそれ以上の効果があるとしている。例えば、ピアプログラムの学生スタッフは、教員や職員ではできない方法で他の学生とコミュニケーションを取ることができる。そのため、ピア同士の心地良い関係性の中で話し合いややり取りを行うことで、特に学生の内面に良い効果をもたらし、結果として学業達成を促進し、リテンション率の向上に繋がる (Kiyama et al., 2014)。また、学生スタッフのメリットとしては、ピアプログラムを通じて経済的な支援や、様々な経験や訓練を通じた能力開発の他、このような健全な学生同士のコミュニティを構築するためのリーダーシップを発揮する重要な機会を得ることになる。

(2) ピアプログラムの種類

冒頭に述べたとおり、米国高等教育におけるピアプログラムは、現在までにその雇用形態や訓練方法、活動内容等の標準化が進んでおらず、学生支援のそれぞれの領域において個別に発展してきたことから、その全容を掴むのは非常に難しい。ピアプログラムが学生支援の領域を横断して総じて語られるようになったのも過去20年間程度であり、その実践活動の広がりに対して研究蓄積という側面では未発達な領域であるといえる。しかしながら米国高等教育のピアプログラムの特徴は、次のようにいくつかの点で総括することができる。

まず、米国高等教育において、最も多様かつ数多くのピアプログラムが展開されているのは、その発祥でもある学生寮である。その中心にあるのが学寮アシスタント (RAs: resident assistants) であり、通常は2年次生以上の上級生 (場合によっては同級生) が寮の中で共に生活をしながら、フロアごと、もしくはいくつかのルーム単位で他の学生の生活面での支援を行う。学寮アシスタントには、通常、「学寮プログラム」としての担い手として、コミュニティ形成、生活・学問的等の側面において、寮生との個別面談やイベント開催等、役割が具体的に設定されており、彼らが十分な役割を果たすために必要とされる訓練も義務づけられている。これらの学寮アシスタントの制度は、比較的大規模な州立大学の方が整えられているが、その理由は、大規模州立大学は学寮を専門にする学生担当職が複数雇用されており、学寮部門の組織化自体が進んでいるからである。

学寮に関わる学生担当職の全米専門職団体である ACUHO-I (Association of College and University Housing Officers - International) では、学寮アシスタントの訓練方法やプログラム運営について学ぶ専門職のためのオンラインコース (有料) もあり、学寮プログラムにおいて学寮アシスタントの運営が重要な課題として位置付けられていることが窺える。ほとんどの学寮アシスタントは寮費の免除や奨励金等を含めて何らかの資金援助を大学から受けているため、有償のピアプログラムと考えることもできる。なお、通常、学生寮では学寮アシスタント以外にも、有償無償を問わず複数のピアプログラム機会が提供されている。例えばカリフォルニア大学バークレー校は、2013年に「学生発達・学寮&学生支援プログラム (Office of Student Development, Residential & Student Service Programs)」の Web サイトを通じて、オリエンテーションプログラムの学生スタッフ、学習相談チューター、

ピアアドバイジング（生活面での相談）、テーマ別寮のアドバイザー、セキュリティアシスタント、夏期期間の学寮アドバイザー等の20の有償のピアプログラムと、ピア評価委員会等の5つの無償のピアプログラムにおいて、学生スタッフを募集している³⁾。

学生寮の次にピアプログラムが拡大してきた領域は、オリエンテーションアシスタント（OAs：orientation assistants）である。秋学期が始まる前の夏期休暇期間中の1週間から数週間、生活面や学修面での様々な手続き支援や、新入生歓迎のイベントを企画、開催すること等が彼らの役割である。オリエンテーションアシスタントは主な活動期間は短いものの、中にはサウスカロライナ大学の「University101」⁴⁾のように、チームビルディングやリーダーシップ開発のためのワークショップ等、単位を付与する高度な内容を、訓練された学生スタッフが長期にわたって提供する例もある。オリエンテーションアシスタントは、対象となる新入生の数とその活動内容によっても異なるが、数十から100名を超すスタッフを有する大学も少なくない。

一方で、1990年代以降、急速に拡大している領域のピアプログラムは、学習相談のチューターやアシスタント、補講の講師、アカデミックアドバイザー（修学助言）等である。ピアプログラムの拡大の背景には、母体組織となる学習支援センターの設置が進んだことが大きい。大学によってはこの他にもライティングアシスタント等、領域を特化した支援を行うこともある。また、これらの学習支援におけるピアプログラムの学生スタッフは、場合によっては正課の授業に支援者として参加することもあり、教員との連携も比較的多く行われるため、学生支援と正課教育をまたぐ独自の発展を遂げてきている。例えば学習支援の専門職団体であるCRLA（College Reading Learning Association）は、1986年からチュータリングのためのプログラム認定制度⁵⁾を行っており、学生スタッフの訓練内容等の厳しいガイドラインを定め、チューター訓練のためのハンドブックを作成している。これらの学習に関わるピアプログラムは有償であることが多い。

さらに近年では、アルコールや喫煙に関わる健康教育プログラムや、危機管理（自殺予防、暴力、ハラスメント等）プログラムにおいて、啓蒙活動を推進する学生スタッフの育成が健全なキャンパスコミュニティの構築に高い効果を発揮すると考えられ、ピアプログラムの新しい形態として注目されるようになってきている（McMahon et al., 2014）。

以上のようなピアプログラムに参加する学生スタッフは「ピアリーダー（peer leader）」と呼称されることもあるが、米国大学では他にも既存の自主的な学生団体や学生組織が存在しており、ピアリーダーは、これらの学生活動に関わる学生と合わせて「学生リーダー（student leader）」と総称されている。また、大学によっては、キャンパスコミュニティの活性化を目的に、ピアプログラム学生組織等で活動する学生リーダーのために、準備したリーダーシップ開発のための訓練プログラムや、単位を付与する授業科目の受講を義務づけている場合もある。

他にも、学生寮、食堂、駐車場、図書館、施設管理等、キャンパス内の様々な場でアルバイトとして雇用された学生スタッフが従事している。その中のいくつかは「ワークスタディプログラム」として連邦政府からの補助金で雇用されており、キャンパスの活性化の側面から、広義のピアプログラムとして捉えることもできる。これらのアルバイト学生は、必ずしも教育的効果を目的として雇用しているわけではないが、例えばミネソタ大学の人事では、「学生被雇用者と共に働くために」

等のガイドライン⁶⁾を作成している。それによると、学生被雇用はフルタイムスタッフに比べて低コスト等のメリットがある一方で、学生の就業経験の一環であることを踏まえ、適切な指導や訓練、およびフレキシブルな就業形態を提供しなくてはならない等の留意点が明記されている。

3. ピアプログラムのアセスメント

(1) 学生支援におけるプログラムアセスメント

2000年以降、地域アグレティーション団体が、学生の学習成果に重きを置くようになったことをきっかけに、学生支援も正課教育のカリキュラムと同じ水準の自己評価活動が求められるようになり、アセスメントへの注目が高まっていった (Hoffman・Bresciani, 2010)。このような状況下において、2004年に学生支援の総合専門職団体である ACPA (the American College Personnel Association) と NASPA (Student Affairs Administrators in Higher Education, National Association of Student Personnel Administrators より改称) によって出版された『*Learning Reconsidered: A Campus-Wide Focus on the Student Experience*』(学習の再考, 以下『LR』) (Keeling, 2004)』において、学生の学習を学生支援活動の中心におくことを強く求めたことによって、学生支援における学生の学習への関心が一気に広がっていった。そして2年後の2006年に発表された『*Learning Reconsidered 2: A Practical Guide to Implementing a Campus-Wide Focus on the Student Experience*』(学習の再考2: 学生経験におけるキャンパス全体の取組実践, 以下『LR2』) (Keeling, 2006)』では、「複雑な学習は認知、対人関係、相互関係等の発達の要素を繋ぐことによって学習成果を形成するものであり、それは高等教育の目標である。(p.28)」と言及し、これを受けて学生支援プログラムは領域ごとの学習成果をそれぞれ設定し始めた。以後、学生支援におけるアセスメントには、その指標に学習成果を含めることが強く推奨されるようになっていった (小貫, 2014)。学生支援における学習成果は、学生支援プログラムを通じた経験によって学生の知識、スキル、態度、行動等がどのように変化するか、言い換えれば学生支援のプログラムに参加したことによって学生が獲得するものは何かを明示したものであり、大学側が学生に提供したいことではなく、学生にして欲しいことが明文化されなくてはならないとされている (SAAC, 2011)。このような議論を踏まえ、学生支援の専門職団体による評議会の CAS (Council for the Advancement of Standards in Higher Education) では、学生支援において必要な学習成果を「CAS 学習・発達成果 (Learning and Development Outcomes)」として定めた (CAS, 2009)。これらの情報を参考にしながら、現在、各大学の学生担当職は自らの活動やプログラムのアセスメント指標において、学習成果を取り入れ始めている。

学生支援のアセスメントは、図1のように大学の学生支援活動全体、組織ユニット (部署課・センター等)、展開されているプログラムのアセスメントといったように、いくつかの段階を踏まえて実施される。それぞれの段階のアセスメントでは、より上位のミッションや目標を踏まえて設定されなくてはならないとされている (Timm et. al., 2013)。また、下位の段階で明らかになったアセスメント結果はより上位の段階のアセスメント結果の一部となり、学生支援活動全体、そして最終的には大学教育のアセスメント結果として集約されていく。一貫性のある大学教育活動を体現して

いくためにも、このように各アセスメント段階同士が繋がりを持つことは重要なことである。

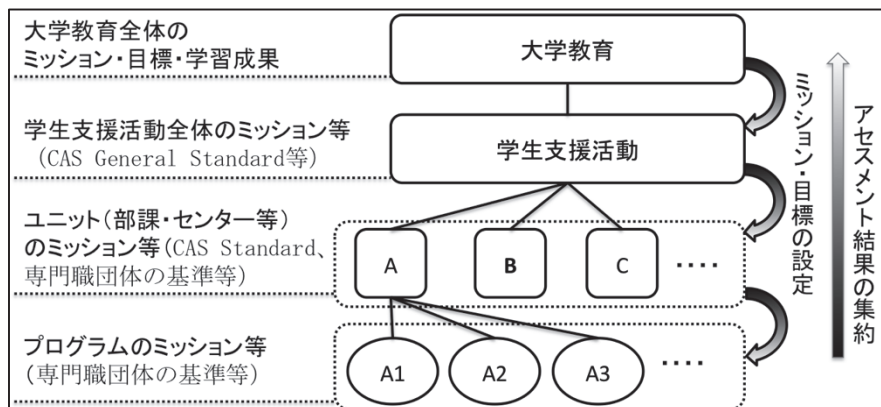
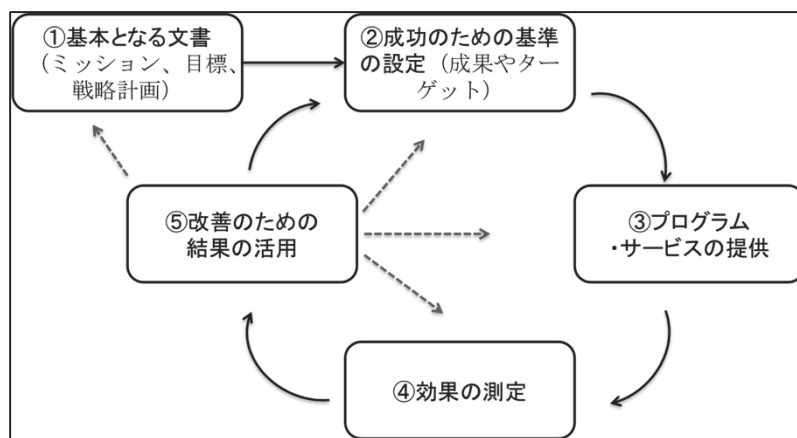


図1 学生支援のアセスメントの段階

次に、特に各段階で行われる実際のアセスメントのステップについて整理してみたい。アセスメントのステップは、図2の通り、①基本となる文書（ミッション，目標，戦略計画），②成功のための基準の設定（成果やターゲット），③プログラム・サービスの提供，④効果の測定，⑤改善のための結果の活用，の5つのステップから構成される（Livingston, 2013）。1回目のアセスメントの5ステップが終了した後は，②に戻って次のアセスメントサイクルを実施することになる。このようにアセスメントは恒常的に繰り返し実施していくことで，改善を図っていくことになる。



出典：Livingston (2013)より抜粋し，翻訳・編集を行った。

図2 学生支援のアセスメントサイクル

①「基本となる文書」とは，プログラムのミッション，価値，目標等の明文化されたものであり，アセスメントの事前準備として，必ず準備しなくてはならないものである。ピアプログラムは通常，

上位に当たる領域別の学生支援プログラムに位置づけるため、学生支援プログラムのアセスメントの一部に含まれることが多いが、もしピアプログラムを抽出したアセスメントを行うのであれば、事前にピアプログラム固有のミッションや目標を設定しなければならない。また、ピアプログラムのミッション等を設定する場合には、大学の教育目標や、学生支援のミッションや目標を踏まえることも重要である。既に大学全体や学生支援の目標において達成すべき学習成果の要素が定められているのであれば、それらを元にピアプログラムにおける学習成果の要素をここで定めることになる。

「②成功のための基準の設定」では、①で設定した「目標」に対応した測定可能な指標を定めていく。この際、必ず表1のようにプログラムに参加する学生の学習成果を指標の一部に含める。また、学習成果と、その他の活動内容や測定要素をクロス表にして整理する「マッピング」も、プログラムの全体像を把握するのに有効な手段として奨励されている。その後は、「④効果の測定」の際に、それぞれの項目の達成状況がすぐに分かるように、達成状況をレベル別に記述することが望ましいとされている (SAAC, 2011)。

表1 学生支援におけるプログラムアセスメントで用いる測定要素 (例)

利用者数	プログラム・サービスにおける参加学生の追跡
学生ニーズ	学生や特別な学生層の気づきを保つ
プログラム効果	満足度、関与度、効率性、有用性等のレベル
コストの効率性	コストに比較してどのようにプログラム・サービスが提供されたか
キャンパス風土、環境	キャンパスにおける行動・態度を測定する
比較 (ベンチマーキング)	比較対象グループについてプログラム・サービスを比較する
全米基準 (CAS 等) の活用	既存の設定されている基準やプログラム・サービスとの比較
学習成果	プログラム・コース・支援の結果、学生がどのように考え、感じ、異なる行動を取るようになったかを測定する

出典：SAAC (Student Affairs Assessment Council) (2011) より抜粋、翻訳し作表した。

そして、②で設定した基準に合わせて「③プログラム・サービスの提供」と同時にデータを収集し、実践と同時、もしくは終了時に「④効果の測定」を行っていく。効果測定は質的・量的調査法のうち、適宜、指標を測定するために必要な手法を選択するが、両方の手法を交えた混合法を用いることも珍しくはない。データ収集や分析を行うための方法や手順は、ACPAの『Assessment in Practice (実践におけるアセスメント) (Timm et al., 2013)』等のアセスメントガイドブックが公表されているのに加え、多くの専門職団体でもアセスメント研修やワークショップが随時開催されており、現場の学生担当職はこれらの機会を通じて、アセスメントに必要な知識やスキルを身につけていく。

(2) ピアプログラムの学習成果

それではアセスメントに必要なピアプログラムの学習成果に焦点を当て、整理してみたい。先に述べたとおり、ピアプログラムは領域別に発展してきた経緯を持つ。そのため、ピアプログラムを

通じて身につけるべき学生の学習成果の要素についても、未だ統一的な見解は存在しておらず、領域別の議論に留まっている。Wawrzynski et. al. (2012) もこの状況について、ピアプログラムに参加する学生スタッフの学習成果についての研究蓄積は十分といえず、2000年以降によくリーダーシップ、や行動の改善、関連知識等の向上等、実践活動を通じた学生の成長についての実証的な研究成果が発表され始めたと言及している。

そもそも、学生支援全体の学習成果が検討され始めたのは、2006年の『LR2』が契機となっている（小貫，2014）。本文書の作成に参加した学寮サービス、大学組合団体、学生組織支援、修学助言、スポーツ・健康サービスの専門職団体は、それぞれの領域内で強力なリーダーシップを発揮し、領域別の学生支援プログラムのための学習成果を設定していった。このような専門職団体によって設定される標準的な学習成果は、各大学の学生担当職らが自らの実践活動に関する学習成果を設定する際の重要な参考情報となり得る。各大学が有する多様な学生支援プログラムの中でも、学習成果の設定やアセスメント活動が比較的進んでいる領域と、進んでいない領域の差は、学生担当職個人のアセスメントに対する理解やモチベーションだけでなく、このような専門職団体の影響も大きい。

このように、領域別の学生支援プログラム・サービスにおける学習成果の設定を終えた次の段階として、マクロレベルの具体的なプログラムごとの学習成果の検討に入るようになった。中でもピアプログラムは、少ないながらも学習成果に関連する研究成果が発表され始めていたことから、比較的スムーズに学習成果の議論が始まったと考えられる。

Newton・Ender (2010) によれば、多くの研究者が指摘するように、ピアプログラムの活動には、リーダーシップや対人関係、コミュニケーションスキル、関連する知識、自尊心、健全な行動等の、学生支援全体が追求しようとする学生の学習成果の代表的な要素が含まれている。『LR2 (2006)』においても、学生は「リーダーシッププログラムや、コミュニティサービス、学生組織活動を通じて、知識を獲得し、経験を統合する。彼らはイベントが失敗した時、自分とは異なる他者との協働で混乱した時、もしくはグループプロジェクトの成功を体験した時、彼ら自身について学ぶ。(p.11)」と言及されている通り、ピアプログラムに参加する学生スタッフは、支援を行うための訓練を受けるとともに、会計や役割分担、資料作成、ミーティング等、プログラム運営にも参加し、他者への支援経験を重ねることを通じて、自らを振り返り、様々な側面から学習成果を向上させていく。これらの活動を通じた多様な学習のための経験は「リーダーシップ機会 (leadership opportunities)」と捉えられ、ピアプログラムの学習成果においても、その対象は主に学生スタッフに焦点が当てられ、議論が進められている。

それではここで、領域別に設定された学習成果のうち、学寮サービスの学寮アシスタントと健康サービスのピアエデュケーターの具体的例を見てみたい。まず、学寮サービスの領域では、専門職団体である ACUHO-I が「CAS 学習・発達成果」や『LR2』の作成の際に中心的な役割を果たしたことによって、学寮アシスタントの学習成果についても、2000年代後半から徐々に現場レベルの学生担当職を中心に議論が広がっていった (Diesner, 2014)。現在、各大学で学寮サービスの学習成果を設定する際の参照先として、ACUHO-I が推奨しているのは、「CAS 学習・発達成果」である。「CAS 学習・発達成果」では、学生支援のプログラムおよびサービスにおいて促進する学生の学習および

発達の要素として、①知力成長、②効果的コミュニケーション、③高い自尊心、④現実的な自己評価、⑤明確な価値観、⑥キャリア選択、⑦リーダーシップ開発、⑧健全な行動、⑨有意義な相互関係、⑩自立性、⑪協調、⑫社会的責任、⑬満足いく、充実した生活スタイル、⑭多様性の認識、⑮精神的気づき、⑯個人的・教育的目標、といった16の要素が定義されている（CAS, 2009）。学寮サービスを担当する学生担当職は、「CAS 学習・発達成果」等を参考にしながら、自大学の文化や教育目標を踏まえて学寮サービス全体、および学寮アシスタントの学習成果を5～7程度の要素に絞って設定していることが多い。

次に健康サービスでは、30年以上の歴史をもつピアエデュケーターのためのネットワークであるBACCHUS Networkが、『LR2』にて提唱された、①認知的複雑性、②知識獲得と応用、③人間性、④市民参画、⑤対人、個人の自律・主体的能力、⑥実践力、⑦継続性、学問的達成、の7つの学習成果に沿って、ピアエデュケーターのための学習成果指標と、それに対応するピアエデュケーターの活動例をまとめ、公開している⁷⁾。さらに2004年以降、BACCHUSはピアエデュケーターの学習成果に関するデータ収集として、ピアエデュケーター調査「NPES (the National Peer Educator Study)」を実施している（Wawrzynski et al., 2011）。「NPES」はフォーカスグループインタビューやアンケート調査を実施しており、200大学1,200名におよぶピアエデュケーターが回答者として参加しており、2010年のNPESでは、学習成果それぞれについての到達度を分析し、公開した（BACCHUS Network, 2010）。

以上のようにピアプログラムの学習成果は、『CAS 学習・発達成果』や『LR2』等の専門職団体の協働によって作成された学生支援活動全体の学習成果を参照元とし、広がっていている。各大学の学生担当職はこれらの領域別の専門職団体の動きを踏まえ、大学の目標や文化的特徴、さらには運営する既存のプログラム・サービスのこれまでの経験を考慮しながら、自らのプログラム・サービスの学習成果を設定していく。

例えばメリーランド州の州立大学であるタウソン大学の学寮アシスタントの学習成果指標を開発したDiesner (2014)は、「CAS 学習・発達成果」の他に「リーダーシップ開発」に関わる学習成果の研究成果や、主に正課教育に焦点化した学習成果に関わる政策文書、タウソン大学住居・学寮生活サービス部門のミッションや目標、学寮アシスタントの「Job Description (職務記述書)」、訓練テキスト、マニュアル、ピア評価書等の様々な根拠資料をもとに、学寮アシスタントに相応しい学習成果として、①コミュニケーション、②チームワーク、③危機・衝突、④コミュニティ構築、⑤管理運営スキル、⑥多様性、の6つを設定している。

また、ワシントン州の私立リベラルアーツカレッジのウィットマンカレッジでは、2005年に学生支援活動における学習についての議論が始まり、2年後には学寮生活・住居オフィス（Residence Life and Housing Office）の学習成果を『LR2』に挙げられた5つに設定した。そして、次の段階として40名程度所属する学寮アシスタントの学習成果の開発に着手し始めた。学寮サービスの関係者による「学寮アシスタントにとって、どこで学びが起きているのか」をテーマにしたブレインストーミングの結果、出てきた30前後の要素を①コミュニティ開発・リーダーシップ、②知識・気づき・能力、③対人スキル・アサーション・コンフリクトマネジメント、④危機・非常事態管理、⑤組織・

管理運営スキル、キャンパス意識向上、の5つのカテゴリに集約し、学寮アシスタントの学習成果として規定した。その後、2010年には5つの学習成果に基づいて、学寮アシスタントのための自己評価シートを開発し、1年間で3回の学寮ディレクターと面談において学寮アシスタントがふりかえりを行い、その結果を用いて学習成果の変化を分析している (Martin & Lundquist, 2011)。

4. まとめ

ここまで述べてきたとおり、米国学生支援におけるピアプログラムは、概念としては大学草創期からの歴史を持ち、20世紀半ば頃から制度化、組織化が進んだ。その後、学生の気質変化による支援ニーズの高まりや、学習者中心主義の台頭を受けて、ピアプログラムが急速に拡大したのは1970年代以降である。長い学生支援の歴史の中でピアプログラムは比較的新しい課題であり、実践活動の広がりに対して、十分な効果検証や理論蓄積が行われているとは言い難く、その多くは領域内の議論に留まっている。同様に、学習成果やアセスメントも近年ようやく始まったばかりであり、領域を超えた包括的な学習成果への視座の兆しは見えていない。

しかしながら、いくつかの先駆的な取組を行っている領域における動向をもとに、次のような点でピアプログラムのアセスメントの特徴を捉えることができよう。

第1に、ピアプログラムの学習成果の設定が進んでいる領域は、専門職団体の強力なリーダーシップが存在している。特に『CAS 学習・発達成果』や『LR2』等、全米の学生支援活動における学習成果の設定に参加した専門職団体は、各大学の該当領域に当たるユニット (プログラム・サービス) レベルの学習成果の設定を促進し、その次の段階として下位レベルにあるピアプログラムの学習成果の設定へと繋がっていた。このように、専門職団体によるアセスメントの推進は、その内容についても、現場の学生担当職に対して大きな影響力を持っている。

第2に、アセスメントにおいて学習成果を重視する理由として、学生の学習に対する関心の高まりが挙げられる。学生支援のアセスメントのプロセスにおいて、「大学教育」-「学生支援活動」-「ユニット」-「プログラム」といったそれぞれの段階が相互に関係性を持ち、アセスメント結果はより上位の段階に集約されていくことから分かる通り、一貫した大学教育活動は現在の米国学生支援において必須の課題である。実践の改善サイクルであるアセスメントにおいて、学習成果を重要な指標として位置づける意図は、学生の学習を実践活動の中心におくことに他ならない。学生支援の機能の一部を成すピアプログラムにおいても、アセスメントと学習成果は一体であり、今後ますますこの傾向は強まっていくであろう。

第3に、ピアプログラムの学習成果には、リーダーシップやコミュニティ開発といった学生リーダー層に求められる能力のほか、プログラムを運営する際に必要なマネジメント能力に関わる学習成果の要素が含まれている。なぜなら他の学生支援のプログラムは、主にプログラムに参加する学生個人 (もしくは集団) を対象としたアセスメントを行うのに対して、現在のピアプログラムの焦点は学生スタッフに当てられており、学生担当職に準ずる高度なプログラムの運営能力が求められている。

最後に、今後の研究課題について整理してみたい。学生スタッフに対する自己評価やプログラム評価において、どのように学習成果指標を組み込んでいるのか等の具体的事例の収集に努め、ピアプログラムの学習成果を用いた効果的なアセスメントの手法を明らかにすることが必要ある。それによって学生支援のユニットレベルと各プログラムレベルの学習成果やアセスメントの関係性を明らかにすることで、アセスメントの全体像をより具体的に掴むことになり、領域を超えたピアプログラムに共通する学習成果の要素を見いだすことに繋がる。これらの研究成果をもって、米国学生支援がアセスメントを通じて、どのように学生の学習を中心においた学生支援を具現化しようとしているのかが明らかとなり、我が国の学生支援の発展に寄与する重要な知見となるであろう。

【付記】

本研究は [JSPS 科研費_30553416](#) の助成を受けたものです。

【注】

- 1) 日本学生支援機構「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）」 < http://www.jasso.go.jp/gakusei_plan/2013torikumi_chousa.html >（2015年9月1日参照）を参照。
- 2) Newton・Ender（2010）はその著書において、ピアプログラムを総称する名称として「ピアヘルパー（peer helper）」や「ピアエデュケーター（peer educator）」を用いているが、どちらも未だピアプログラムの学生スタッフの総称として一般的ではない。後述の通り、大学によっては「ピアリーダー（peer leader）」を用いることもあるが、その場合は対象をピアプログラムだけでなく、学生組織やクラブ・サークル等のリーダー層の学生も含んでいる場合が多い。
- 3) カリフォルニア大学バークレー校「学生発達・学寮&学生支援プログラム（Office of Student Development, Residential & Student Service Programs）」のホームページ上で公開された「学生リーダーシップ機会（Student Leadership Opportunities）」募集ページより（2013年2月参照）。現在の学寮アシスタント他の学生スタッフ募集ページは次の URL を参照。
< <http://www.housing.berkeley.edu/student/leadership.html> >（2015年9月1日参照）
- 4) 「University 101」の詳細はサウスカロライナ大学のホームページを参照。
<<http://www.sc.edu/univ101/>>（2015年9月1日参照）
- 5) チュータリングプログラム認定制度（TITPC：Certifications: International TUTOR Training Program Certification）の詳細はCRLAのホームページを参照。
< <https://www.crla.net/index.php/certifications/about-crla-certifications> >（2015年9月1日参照）
- 6) 「ミネソタ大学学生被雇用者のためのガイドライン（Work with Student Employees.）」は、ミネソタ大学人事オフィス（Office of Human Resources）のホームページを参照。
< <https://www1.umn.edu/ohr/toolkit/hiring/studentemployees/index.html> >（2015年9月1日参照）
- 7) BACCHUS Network が定義したピアエデュケーターのための学習成果指標は、BACCHUS

Network のホームページを参照。Peer Educator Learning Outcomes.

< <http://www.bacchusnetwork.org/documents/Outcomes4PeerEds2.pdf> > (2015年9月1日参照)

【参考文献】

- 小貫有紀子 (2011) 「ピア・サポートの現状と課題ーピア・サポートの拡大と多様化ー」『学生支援の現代的展開ー平成22年度学生支援取組状況調査よりー』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報告書, 日本学生支援機構, 63-77頁。
- 小貫有紀子 (2014) 「米国学生支援における学習者中心主義への転換要因とアセスメントのインパクトについて」『名古屋高等教育研究』14, 97-116頁。
- BACCHUS Network. (2010). National Peer Educator Study: *Learning Outcomes Report 2009-2010*. Retrieved September 1, 2015, from <http://www.bacchusnetwork.org/peer-education-study.html>.
- Council for the Advancement of Standards in Higher Education. (2009) *CAS Professional Standards for Higher Education* (7th ed.). Washington D.C.: Council for the Advancement of Standards in Higher Education.
- Diesner, M. R. (2014). *Developing Learning outcomes for Resident Assistant Training*. Ed.D. Thesis, Newark: the University of Delaware.
- Hoffman, J.L. & Bresciani, M.J. (2010). Assessment Work: Examining the Prevalence and Nature of Assessment Competencies and Skills in Student Affairs Job Postings. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 47(4), 495-512.
- Keeling, R. P. (Ed.). (2004). *Learning Reconsidered: A Campus-Wide Focus on the Student Experience*. Washington, D. C.: National Association of Student Personnel Administrators & American College Personnel Association.
- Keeling, R. P. (Ed.). (2006). *Learning Reconsidered 2: A Practical Guide to Implementing a Campus-Wide Focus on the Student Experience*. Washington, D. C.: American College Personnel Association, Association of College and University Housing Officers–International Association of College Unions–International, National Academic Advising Association, National Association for Campus Activities & National Association of Student Personnel Administrators National Intramural-Recreational Sports Association.
- Kiyama, J. M., Luca, S. G., Raucci, M. & Crump-Owens, S. (2014). A Cycle of Retention Peer Mentors' Accounts of Active Engagement and Agency. *College Student Affairs Journal*, 32(1), 81-95.
- Livingston, V. (2013). *Date Collection Decisions*. ACPA Student Affairs Assessment Institution Jun 26-28, Portland: American College Personnel Association.
- Martin, A. & Lundquist, P. (2011). *RA Learning Outcomes: A Year in the Making*. IN Northwest Association of College & University Housing Officers, Annual Conference Archives, Retrieved September 1, 2015, from <http://nwacuho.org/conferences/conference-presentation-archives/>.
- McMahon, S., Postmus, J. L., Warrenner, C. & Koenick, R. A. (2014). Utilizing Peer Education Theater for the

- Primary Prevention of Sexual Violence on College Campuses. *Journal of College Student Development*, 55(1), 78-85.
- Newton, F. & Ender, S. (2010). *Students Helping Students: A Guide for Peer Educators on College Campuses* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Student Affairs Assessment Council. (2011). *Assessment Handbook: Assessment Practice*. Enrollment Management and Student Affairs, Portland State University, Retrieved September 1, 2015, from https://www.pdx.edu/studentaffairs/sites/www.pdx.edu.studentaffairs/files/PSU_EMMSA_AssessmentHandbook_0.pdf.
- Sloane, B. C. & Zimmer C. G. (1993). The Power of Peer Health Education. *Journal of American College Health*, 41, 241-245.
- Timm, D. M., Barham, J. D., McKinney, K. & Knerr, A. R. (2013). *Assessment in Practice: A Companion Guide to the ASK Standards*. Washington, D. C.: the American College Personnel Association.
- Wawrzynski, M. R., LoConte, C. L. & Straker, E. j. (2011). Learning Outcomes for Peer Educators: The Wawrzynski, M. R. & Beverly, A. M. (2012). Realized Benefits for First-Year Student Peer Educators. *Journal of the First-Year Experience & Students in Transition*, 24(1), 1-17.
- National Survey on Peer Education. In A. Williams, L. Burdette(Ed.), *New Directions for Student Services*, 133(pp.17-27), San Francisco: Jossey-Bass.
- Williams, L. B. (2011). The Ongoing, and Emerging, Place of Peer Educaiton, In A. Williams, L. Burdette(Ed.), *New Directions for Student Services*, 133(pp.1-6), San Francisco: Jossey-Bass.

The Context of the Development of Peer Programs and Student Learning Assessment in Higher Education in the United States

Yukiko ABE (ONUKE) *

This study explores of the development process of peer programs and student learning assessment higher education student affairs in the United States. Peer programs are gaining popularity on college campuses. Peer activities began in a resident halls in colonial universities, and organized as resident assistants (RAs) in the 1900's. And after the 1970s it grew to variety areas in student affairs such as student mentors, student tutors, orientation assistants and peer educators.

The student learning and learning outcomes assessment are new challenge for peer programs in the spread of an assessment culture in student affairs. Learning outcomes have become an indispensable element for student assessment cycles. Development learning outcomes on peer programs are achieved through the leadership of professional standards by professional associations. And learning outcomes are characterized by consisting of not only competency as a peer leader like a leadership, community development, communication, but also program management skills.

The next tasks of this research are further case studies of peer programs assessment with learning outcomes, for understanding the whole process of a student affairs assessment cycle and holistic student learning outcomes in peer programs. It will be contributory to explore how the shift to a learner-centered higher education through the growing of an assessment culture of student affairs.

* Associate Professor, Strategic Planning Office, Institute for Academic Initiatives