

初年次教育における学生メンター制度の意義と効果

— 関西国際大学の取り組みを事例として —

A Study on the Meaning and Effectiveness of the Peer Mentor System in the First Year Experience: The Case of the Kansai University of International Studies

尊 鉢 隆 史* 吉 田 武 大*
Takashi Sompachi Takehiro Yoshida

抄録

本研究では、初年次教育において学生メンターの果たす役割の意義と効果について、関西国際大学の学生メンター制度を事例として明らかにすることを目的としている。検討の結果、次の3点が明らかとなった。第1に、学生メンター制度は、教員、学生メンター・経験者、そして1年生のいずれからも支持されていた。第2に、メンタリングをめぐる現学生メンター・学生メンター経験者2, 3, 4年生の自己肯定感の割合については、教育学部の方が人間科学部と比べて高かった。第3に、学生メンター制度は関西国際大学の教育理念に十分な誇りを持たせるには至っていない。これらを踏まえ、高校から大学への円滑な移行が達成されるための課題として、学生メンター養成において、教育理念を含む自校教育、エンカウンター並びにアクティブラーニング手法を充実させること、初年次教育の中に読書の要素を取り入れた学生メンター制度を位置づける可能性を探ることを指摘した。

Abstract

The purpose of this investigation is to analyze the meaning and effectiveness of the peer mentor system in the first year experience of Kansai University of International Studies (KUIS).

Previous studies have examined the ideal point of peer mentor system through the practice of the U.S.A., and introduced the practice at Japanese University. However, these studies have not considered the meaning and effectiveness of peer mentor system through the long period of practice.

In this research, the system of peer mentoring of KUIS was considered. Questionnaires for students, peer mentors, and faculty at KUIS were analyzed. The obtained results are as follows:

* 関西国際大学教育学部

- (1) The peer mentor system is supported by the faculty, peer mentor, students who experienced peer mentor, and freshman;
- (2) The students of the College of Education exceed the students of the College of Human Science in the rate of self-affirmation about mentoring; and
- (3) The peer mentor system does not necessarily lead to keeping a pride in the education philosophy of KUIS.

I はじめに

本稿の目的は、初年次教育において学生メンターの果たす役割の意義と効果について、関西国際大学（以下、本学）の学生メンター制度を事例として明らかにすることである。

近年、日本における大学等への進学率はゆるやかながらも上昇を続け、2011年には59.1%に達した。該当年齢人口に占める大学在学率が15%までの段階をエリート型、15%以上50%までをマス型、50%以上をユニバーサル型とするアメリカの社会学者 Trow の定義（Trow, 1976）を用いるならば、日本の大学はユニバーサル型に突入しているわけである。ユニバーサル型へと移行するにつれて、大学1年生を対象とした初年次教育に関する実践も多くの大学や短大でみられるようになった。また、関連の学会においても、シンポジウムのテーマとして初年次教育が取り上げられるなど、実践レベルのみならず、研究者レベルでも関心は高まっている。こうした取り組みや関心の高さはその後も広がりを見せ、2008年には初年次教育を専門的に扱う学会が設立されるまでに発展している。このような動向からも明らかのように、高校から大学への移行期ともいえる大学初年次において、学生をどのように大学生活へ円滑に移行させるかをめぐっては、大きな関心を集めている状況にあると見てよい。

初年次教育には、内容や手法、そして評価などといった側面において、多様な実践が内包されているが、その主要な手法の1つとして、学生メンター制度を挙げることができる。同制度は学生による学生への支援活動を主たる特徴としており、その高い教育効果が期待されていることから、実践を積み重ねながら効果を検証し、普及を図っていくことが求められよう。

学生メンターに関する先行研究は、日本における学生メンターの取り組みに関するものとアメリカの学生メンターに関するものに分けられる。前者については、広島大学や高知大学、愛媛大学での学生メンターに関する取り組みをもとに、学生支援をどう進めるかを論じた研究（佐藤, 2005）、本学の初年次教育を論じた中で学生メンター制度にも言及した研究（岩井, 2006）が挙げられる。後者に関しては、アメリカで先駆的に実施されてきたメンタリング・プログラムについて、対象となる学士課程学生、大学院生等別に、プログラムの概要と成果を検討した研究（渡辺, 2003）が挙げられる。これらの研究はいずれも学生メンター制度に関する先駆的な研究ではあるものの、日本の学生メンター制度の動向やアメリカにおける学生メンター制度の概要と成果を明らかにするにとどまっており、学生メンター制度が実践を通じてどのような意義を有しているのか、また、どのような効果があるのかといった点について、十分な検討がなされているわけではない。

そこで本稿においては、冒頭で述べた目的を明らかにするために、2つの作業課題を設定する。第1に、本学の学生メンター制度を概観し、第2に、本学の教員、学生メンター、そして一般学

生（1年生）への質問紙調査の分析を行う。これらの検討を踏まえて、学生メンター制度の意義と効果に関する考察を試みることにする。本学を事例としたのは、学生メンター制度を2006年と日本の大学の中でも比較的早い段階から開始しており、2013年3月時点で7年間に渡る実践の蓄積がなされていることによる。

II 本学の学生メンター制度

本節では、本学の学生メンター制度について確認していくこととする。

1. 制度化の時期と参考にしたモデル

学生メンター制度は、初年次教育の一環として初年次教育研究開発センター（現在は、高等教育研究開発センターへと発展的に改組）が業務を担当し、2006年から実施されている。そのモデルは、アメリカのミズーリ大学カンザスシティ校（University of Missouri, Kansas City）及びインディアナ大学パーデュ大学インディアナポリス校（Indiana University-Purdue University Indianapolis）における取り組みである。

2. 目的

学生メンター制度の主たる目的は、新入生の大学生活への適応である。学生メンターは主に1年生の基礎ゼミである「キャリアプランニング」（2012年度からは「初年次セミナー」）を担当することになっている。なお、学生メンター制度については、リーダーシップを発揮する優れた学生を誕生させる契機にもなることが期待されている。

3. 学生メンターの任務と行動

新入生が教育目標を達成し、個人的・社会的・学問的・制度的に大学生活に適応できるように促すことを任務としている。具体的には、次のような行動を学生メンターに求めている。

- ・学生に対し学習支援センタープログラムの情報を発信すること。
- ・コーディネーターが定めた会議に出席し、定期的に報告を行い、指導を受けること。
- ・職員に準じた立場であることを自覚し、本学において定めた倫理規定、セクシャルハラスメントに関する規定、学習に対する心得、行動義務、服装規定、礼節等を遵守すること。
- ・大学や学習支援センタープログラムで活動する新学生メンターに訓練を提供すること。

4. 学生メンターの養成

学生メンターの養成は、「特別研究（リーダーシップ研修）」という授業科目において行われている。学生メンター制度を設立した初年度には、候補者となりうる1年生をゼミ担当教員が推薦し、初年次教育研究開発センターの教員が面接を行って決定した。次年度以降は、一定の条件（GPA2.5以上）を付けた上で一般募集の形式をとった。

「特別研究（リーダーシップ研修）」は当初、2泊3日の合宿形式で実施されたが、2009年以降、1日目は三木・尼崎各キャンパスで学部ごとに実施し、2日目と3日目は両学部合同による1泊2日の合宿形式に変更となった。主な授業内容は次の通りである。

- ・学生による学生支援とは（講義）

- 様々なアクティブラーニング手法を体験する（演習）
- 情報伝達法，アイスブレイクコース（演習）
- 構成的グループエンカウンター（個人・集団を理解する）
- 大学理解（大学の魅力，本学の特徴をディベートにより深める）
- リーダーシップ論（講義）
- 模擬メンター演習（グループワーク）

5. 学生メンターの活動

学生メンターは、主に初年次教育である「キャリアプランニング」（2012年度からは「初年次セミナー」）と、新入生を対象として年度当初に行われるオリエンテーション（フレッシュマンウィーク）での活動に従事する。この他、学生メンターと担当教員との打ち合わせが定期的に行われ、実施されるとともに、学生メンターの活動に対する様々な問題についての指導助言や議論、連絡調整も行われた。

Ⅲ 質問紙調査の概要

1. 目的

調査の目的は、本学の初年次教育において学生メンターの果たす役割、意義、効果について明らかにすることである。

2. 方法

2.1. 調査対象

調査の対象は、本学の教員、現学生メンター・学生メンター経験者2, 3, 4年生（以下、学生メンター・経験者）、ならびに学生メンターの支援を受けた1年生全員である。配布数と回収数、回収率は、教員41名（21名, 51.2%）、学生メンター・経験者160名（83名, 51.8%）、1年生419名（240名, 57.3%）であった。

2.2. 調査項目と調査の方法

教員用調査項目は、「問1. 学生メンターの資質能力に関する視点」12項目、「問2. 学生メンター活動の効果に関する視点」9項目と、学生メンター制度の改善点や提案に関する質問（自由記述）である。

学生メンター・経験者用調査項目は、「問1. 資質能力」12項目、「問2. 学生メンター活動を通しての学習」11項目、「問3. 新入生に対する効果」9項目、「問4. 行動義務」9項目、「問5. 具体的任務」10項目、「問6. 倫理」8項目、「問7. 学習ベンチマーク」5項目15視点、学生メンターを通して成長した点（自由記述）、そして学生メンター制度の改善点や提案に関する質問（自由記述）である。

1年生用調査項目は、「問1. 学生メンターの資質能力」12項目、「問2. 自分自身の成長」10項目、「問3. 学生メンターからの影響」10項目、そして学生メンター制度の改善点や提案（自由記述）である。

なお、回答法については、「4：大いにそう思う 3：そう思う 2：そうは思わない 1：全くそうは思わない」の4件法を採用した。

IV 結果と考察

1. 教員の意識

教員の回答数は少なかったため、人間科学部と教育学部を合計して処理した。質問ごとに、「4：大いにそう思う」の回答者及び「3：そう思う」の回答者の合計（以下、肯定回答者）と、「2：そうは思わない」の回答者及び「1：全くそうは思わない」の回答者の合計（以下、非肯定回答者）の2群に分けて、二項検定を行った。その結果、問1の「11. 心のケアなど、学生の相談に乗れる」のみが肯定回答者と非肯定回答者との間に有意差が認められなかった。また、問1の「4. 幅広い教養を持っている」、問2の「2. 新入生が本学の教育理念に誇りを持つようになった」と「6. 新入生の学習に対する意欲を引き出すことができた」の3つの質問に対して、肯定回答者の方が有意に多い傾向にあった。その他のすべての質問項目（問1の1, 2, 3, 5~10, 12）に対しては、肯定回答者が非肯定回答者より有意に多かった。

「問1. 学生メンターの資質能力に関する視点」12項目及び「問2. 学生メンター活動の効果に関する視点」9項目の合計21項目について、1項目ごとに肯定回答者の割合（以下、肯定回答率）を見てみると、問1の「11. 心のケアなど、学生の相談に乗れる」が最低の肯定回答率で52%、問1の「12. 学生の失敗を受け止めることができる」が最高の肯定回答率で95%、平均肯定回答率は79.8%であった。教員は、学生メンター・経験者のうち、約半数は学生の心のケアなど、学生の相談に乗れるが、約半数は学生の心のケア、相談に乗れないと考えていることが明らかにされたといえる。

肯定回答率が高かった項目は、問1の「2. だれとでも協力できる」(81%)、「3. 自らの資質や能力を高めようとする」(81%)、「6. 模範となるような言動ができる」(81%)、「7. 学生一人ひとりの個性を大切にする」(81%)、「8. 学生メンター同士のコミュニケーションがとれる」(86%)、そして問2の「1. 新入生が大学生活に慣れるためには学生メンターのサポートが効果を発揮した」(90%)、「3. 新入生とのコミュニケーションが深まり、異学年交流が盛んになった」(86%)、「4. 新入生同士のコミュニケーションが深まり、ゼミのまとまりができた」(90%)、「5. 教員と新入生のコミュニケーションが深まり、ゼミが充実するようになった」(90%)、「7. 担当教員と学生メンターのコミュニケーションが深まり、効果的な授業が展開された」(81%)、「8. 授業時間外にも新入生から相談を受けていた」(90%)、「9. 学生メンターに適していないと感じた」(この質問項目は逆転項目で「1：全くそうは思わない」、「2：そうは思わない」の合計が86%)であった。

肯定回答率が低かった項目は、問1の「4. 幅広い教養を持っている」(38%)、問2の「2. 新入生が本学の教育理念に誇りを持つようになった」(33%)の2項目に過ぎなかった。

ただ、「4：大いにそう思う」と評価した人の割合はそれほど高くはなく、その率が30%を超えた項目は、問1の「3. 自らの資質や能力を高めようとする」(40%)、「7. 学生一人ひとりの個性を大切にする」(33%)、そして問2の「1. 新入生が大学生活に慣れるためには学生メンターのサポートが効果を発揮した」(52%)、「8. 授業時間外にも新入生から相談を受けていた」(38%)、「9.

割り当てられたメンターは、学生メンターに適していないと感じた」（「1：全くそうは思わない」が43%）の5項目に過ぎなかった。

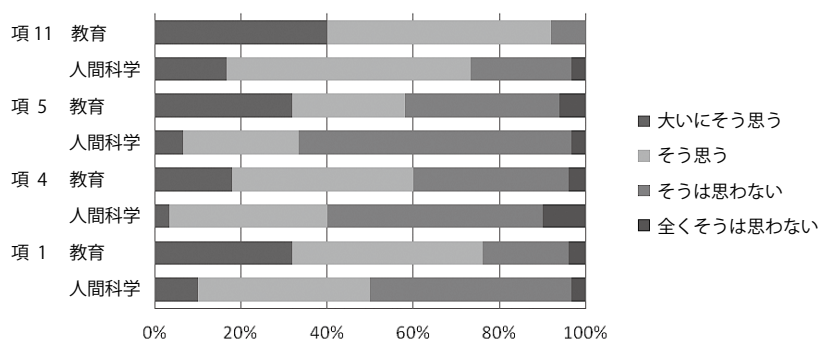
とはいえ、学生メンター制度は、学部を問わず、教員からおおむね肯定的に受け止められているといえる。

2. 学生メンター・経験者

2.1. 問1. 資質能力

質問項目「1. 学生を引きつける表現力がある」では、教育学部において、肯定回答者が50名中38名（76.0%）と、人間科学部の30名中15名（50.0%）より有意に多かった（ $\chi^2(1)=5.462, p<.05$ ）。

学生メンター意識の学部比較(問1)



グラフ01

そして「5. 憧れの対象となるような人間的魅力にあふれている」について、教育学部で肯定回答者が50名の内、29名（58.0%）であるのに対して、人間科学部は30名中10名（33.3%）と、教育学部の学生メンター・経験者の方が有意に多かった（ $\chi^2(1)=3.632, .05<p<.1$ ）。さらに「11. 心のケアなど、学生の相談に乗れる。」では、肯定回答者は教育学部では50名中46名（92.0%）であるのに対して、人間科学部は30名中22名（73.4%）と、教育学部の学生メンター・経験者の方が有意に多かった（ $\chi^2(1)=3.632, .05<p<.1$ ）。これらの質問項目からは、教育学部の学生メンター・経験者が人間科学部の学生メンター・経験者に比して相対的に高い自己肯定感を有していることがうかがえる。同様の傾向は、問3の「6. 新入生の学習に対する意欲を引き出すことができた。」においても確認することができた。

なお、「1. 学生を引き付ける表現力がある」の回答結果を性別でみていくと、教育学部では、男子学生が女子学生に比べて高い自己肯定感を有していることが明らかとなった。この結果と同様の傾向は「問3. 新入生に対する効果」の「6. 新入生の学習に対する意欲を引き出すことができた。」においても示された。

2.2. 問2. 学生メンター活動を通しての学習

学生メンターが自身の成長をどのように自覚しているかについては、「3. 現在の本学に誇りを持つようになった。」「8. 自分の専門に直接関係のない本も良く読むようになった。」を除いた全ての質問項目において、両学部の学生メンターが自らの成長を自覚できていることがうかがえた。

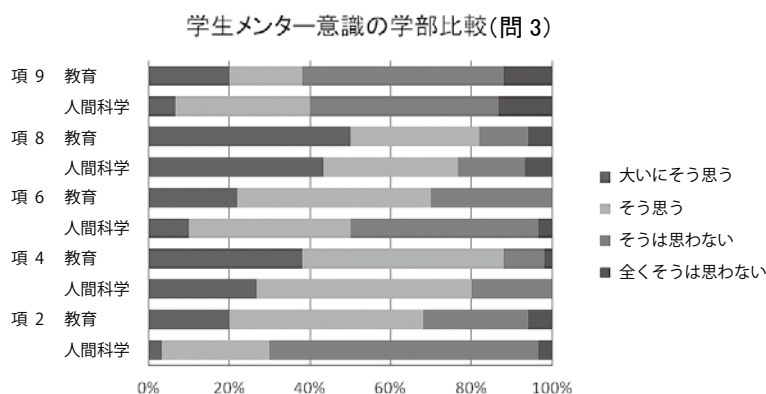
この結果からは、一部に問題は見受けられるものの、基本的に、学生メンター制度は学生メンター・経験者を成長させる効果があると認めてよいだろう。

2.3. 問3. 新入生に対する効果

まず、「2. 本学の教育理念について理解が深まった。」では、非肯定回答者が人間科学部では30名中21名(70.0%)であったのに対して、教育学部では50名中16名(32.0%)と、人間科学部の方が有意に多かった($\chi^2(1)=9.416, <p<.1$)。このことは、人間科学部の学生メンター・経験者の方が教育学部の学生メンター・経験者よりも本学の教育理念に関する1年生の理解を深められなかったことを意味している。ここからは、1年生の教育理念に対する理解を深めていく際、人間科学部の学生メンター活動に改善の余地があることがうかがえる。

次に、「8. 授業時間外にも新入生から相談を受けるようになった」では、人間科学部と教育学部の双方において、肯定回答者の割合が高かった。このことから、学生メンター制度をさらに改善していくことで、メンターは1年生の学生生活の適応を促進できるだけでなく、中途退学の防止にも有効となる可能性を秘めていることが指摘できよう。

そして「9. 自分は、学生メンターに適していないと感じた。」について、肯定回答者は人間科学部では30名中12名(40.0%)、教育学部で50名中19名(36.0%)と、両学部の学生メンターとも



グラフ02

に、活動に従事した後に初めて自分がメンターには向いていないと感じた者の割合が約4割存在する結果となった。学生メンターとしての適性があると自覚できるような学生メンターをどのように養成していくべきか、今後検討していく必要があると思われる。

2.4. 問5. 具体的任務

「5. GPA2.5以上を保つことができた。」について、非肯定回答者は、人間科学部で29名中9名(31.0%)、教育学部で50名中9名(18.0%)であった。学生メンター養成プログラムにおいて、GPA値の維持に関する指導がなされていたにもかかわらず、人間科学部では約3割、教育学部でも約2割の学生メンター・経験者が維持できていないことが明らかとなった。このような結果に対しては、学生メンター活動に取り組むだけでなく、学業成績を維持するよう、さらなる指導を心がけていくことが重要といえる。

2.5. 問7. 学習ベンチマーク

問7で尋ねた質問項目については、両学部で概ね達成できていた。学習ベンチマークの達成に関して、学生メンター活動には高い効果があることがうかがえる。ただ、「企画力」と「プレゼンテーション表現力」の各項目について、やや否定的に捉える人間科学部の学生メンター・経験者が少数ながら存在していた。

3. 学生メンターの支援を受けた1年生の意識

3.1. 1年生全体の学生メンター制度に対する意識

人間学部と教育学部の回答者を合わせて、問1の12項目、問2の10項目、問3の10項目の回答について、それぞれ肯定群と非肯定群の2群にまとめて、二項検定を行った。その結果は表1に示されているように、1年生はすべての項目に対して、肯定回答率の方が、非肯定回答者の割合(以下、非肯定回答率)よりも有意に多かった(すべての項目において、 $p < .01$ であった)。

肯定回答率が高く、かつ、「4:大いにそう思う」の割合も高かった項目を上位から順に見てみると(項目の後のカッコ内に書かれている2つの数字は、前が肯定回答率、後ろが「4:大いにそう思う」の回答者の割合)、問1のメンターの資質の分野に関する質問項目では、「8. 学生メンター同士のコミュニケーションがとれる」(96.7%, 59.0%)、「7. 学生一人ひとりの個性を大切にする」(91.6%, 45.6%)、「2. だれとでも協力できる」(94.6%, 45.2%)、「5. 憧れの対象となるような人間的魅力にあふれている」(85.8%, 43.8%)、「12. 新入生の失敗をおおらかに受け止めることができる」(94.6%, 40.8%)、「11. 心のケアなど、学生の相談に乗れる」(82.9%, 40.8%)であった。問2の分野に関する質問項目では、「2. 自分が成長するためには、周囲のサポートが大切だと思うようになった」(96.3%, 46.7%)、「9. 学生メンターや先生に恵まれている」(89.1%, 36.1%)であった。問3の分野に関する質問項目では、「2. 大学生活に慣れるために、学生メンターのサポートが有効であった」(92.4%, 41.5%)、「5. 新入生同士のコミュニケーションが深まり、ゼミのまとまりができた」(85.2%, 31.6%)であった。

表1 学生メンターの支援を受けた1年生の各項目に対する評価の割合(2学部と全体及び学部間比較)

調査項目番号と調査項目文	人間科学部		教育学部		全 体		学 部 間 差	
	3 & 4	4	3 & 4	4	3 & 4	4	3 & 4	4
1-1 学生をひきつける表現力がある。	75.4	17.5	91.8	34.4	87.9	30.4	**	*
1-2 だれとでも協力できる。	93.0	42.1	95.1	46.2	94.6	45.2	ns	ns
1-3 自らの資質や能力を常に高めようとする。	82.5	21.1	95.6	29.1	92.5	27.2	**	ns
1-4 幅広い教養を持っている。	73.7	15.8	84.1	20.9	81.6	19.7	ns	ns
1-5 憧れの対象となるような人間的魅力にあふれている。	73.7	35.1	89.6	46.4	85.8	43.8	**	ns
1-6 新入生の模範となるような言動ができる。	89.5	38.6	95.1	28.0	93.7	30.5	ns	ns
1-7 学生一人ひとりの個性を大切にする。	94.6	44.6	90.7	45.9	91.6	45.6	ns	ns
1-8 学生メンター同士のコミュニケーションがとれる。	94.7	49.1	97.3	62.1	96.7	59.0	ns	ns
1-9 エンカウンターなどのアクティビティが身につけている。	93.0	22.8	91.3	20.2	91.7	20.8	ns	ns
1-10 生活指導上のアドバイスができる。	87.7	26.3	87.4	30.6	87.5	29.6	ns	ns
1-11 心のケアなど、学生の相談に乗れる。	82.5	31.6	88.5	43.7	82.9	40.8	ns	ns
1-12 新入生の失敗をおおらかに受け止めることができる。	98.2	45.6	93.4	39.3	94.6	40.8	ns	ns

初年次教育における学生メンター制度の意義と効果

2-1 自分自身の成長を実感した。	80.7	8.8	86.9	19.7	85.4	17.1	ns	+
2-2 自分が成長するためには、周囲のサポートが大切だ と思うようになった。	96.5	36.8	96.2	49.7	96.3	46.7	ns	ns
2-3 現在の関西国際大学に誇りを持つようになった。	53.6	1.8	62.4	9.4	60.3	7.6	ns	ns
2-4 他の学年の学生と交流するのは面白くなった。	73.2	14.3	88.9	36.7	85.2	31.4	**	**
2-5 学生メンターとの関係に嫌な経験をした。	8.9	0.0	14.4	3.3	13.1	2.5	ns	ns
2-6 学生メンターには、親身に相談に乗ってもらった。	76.8	19.6	82.3	28.2	81.0	26.2	ns	ns
2-7 新入生の考え方を理解してもらった。	94.6	23.2	90.0	26.1	91.1	25.4	ns	ns
2-8 学科・専攻に直接関係のない本もよく読むようになった (漫画雑誌を除く)	27.3	5.5	36.3	5.5	34.2	5.5	ns	ns
2-9 学生メンターや先生に恵まれている。	78.6	39.3	92.3	35.2	89.1	36.1	**	ns
2-10 好奇心が旺盛になった。	78.6	17.9	80.2	26.9	79.8	24.8	ns	ns
3-1 高校生から大学生活への望ましい移行についてアド バイスしてもらった。	80.4	14.3	82.4	17.0	81.9	16.4	ns	ns
3-2 大学生活に慣れるために、学生メンターのサポート が有効であった。	96.4	41.1	92.2	41.7	92.4	41.5	ns	ns
3-3 関西国際大学の教育理念に誇りを持つようになった。	63.6	1.8	70.7	14.4	67.5	11.4	+	*
3-4 学生メンタとのコミュニケーションが深まり異学年 交流が盛んになった	67.9	17.9	76.9	30.2	75.6	27.3	ns	ns
3-5 新入生同士のコミュニケーションが深まり、ゼミの まとまりができた。	83.9	28.6	85.6	32.6	85.2	31.6	ns	ns
3-6 教員と新入生のコミュニケーションが深まりゼミが 充実するようになった	73.2	21.4	87.3	30.4	84.0	28.3	*	ns
3-7 学習に対する意欲が引き出された。	75.0	12.5	83.5	18.1	81.5	16.8	ns	ns
3-8 先生と学生メンターのコミュニケーションが深まり 効果的な授業が展開された。	82.1	16.1	83.4	25.4	83.1	23.2	ns	ns
3-9 授業時間外にも学生メンターに相談を受けてもらっ た。	73.2	25.0	79.7	32.4	78.2	30.7	ns	ns
3-10 自分も、学生メンターをやってみたいと思った。	58.9	17.9	69.7	32.0	67.1	28.7	ns	+

(注) 3 & 4:「4大いにそう思う」と「3そう思う」を選んだ者の割合(%)、4:「4大いにそう思う」を選んだ者の割合(%)

** = $p < .01$ * = $p < .05$ += $.05 < p < .1$ ns = 有意差なし

このうち、問1の「11. 心のケアなど、学生の相談に乗れる。」について、1年生の肯定回答者が、人間科学部では57名中計47名(82.5%)、教育学部では183名中162名(88.5%)と、高い割合で存在していたことが明らかとなった。同様の傾向は問1の「10. 生活指導上のアドバイスができる」や問1の「12. 新入生の失敗をおおらかに受け止めることができる」においてもみられた。これらの結果からは、新入生の適応をねらいとした学生メンター制度の中心的な活動ともいべき学生相談や生活指導上のアドバイスなどの側面で、いずれの学部も高く評価していることがうかがえよう。

ただ、その一方で問2の「8. 学科・専攻に直接関係のない本もよく読むようになった」の肯定回答率がきわめて低いことが明らかになった。メンター自身が専門外の本を読んでいないこと、読むことの重要性を認識していないこと、それを伝えていないことなどが反映しているのではないかと考えられる。1年生が専門外の本を読まない理由の解明や、専門外の本を読むようになるためにはどのようにすれば良いのかに関しては、今後、検討が必要である。

読書を取り入れた学生メンター活動はほとんど実施されていないため、このような結果になる

のも自然であるといえるが、能動的な読書が初年次教育では重要であることを鑑みると、今後、学生メンター活動に、読書の要素を取り入れることが考えられてもよいと思われる。なお、学生メンターに対する問2の「8. 自分の専門に直接関係のない本もよく読むようになった。」において、非肯定回答者が多かったことを考慮すると、1年生のみならず、学生メンターに対しても読書を促進する方途が考えられるべきであろう。

3.2. 1年生の学生メンター制度に対する認識の学部間差

表1に示されているように、学部間で肯定回答率に有意差のあった項目は、問1の「1. 学生をひきつける表現力がある」、 「3. 自らの資質や能力を常に高めようとする」、 「5. 憧れの対象となるような人間的魅力にあふれている」、問2の「4. 他の学年の学生と交流するのは面白くなった」、 「9. 学生メンターや先生に恵まれている」、問3の「3. 本学の教育理念に誇りを持つようになった」(有意傾向)、「6. 教員と新入生のコミュニケーションが深まり、ゼミが充実するようになった」であった。これらすべての項目において教育学部1年生の方が人間学部の1年生より有意に多く「3: そう思う」または「4: 大いにそう思う」の評価をしていた。

3.3. 学生メンター制度に対する意識の性差

人間科学部において肯定回答率に性差の見られた項目は、問2の「3. 現在の本学に誇りを持つようになった」のみで、女子学生の方が男子学生よりも有意に低かった ($\chi^2(1)=6.978$, $p<.01$)。換言すれば、本アンケート調査に回答した時点では、人間学科学部の1年生女子は本学に誇りを持つようにはなっていなかったことを意味している。人間科学部において、「4: 大いにそう思う」の回答率に男女差の見られた項目はなかった。

教育学部において、肯定回答率に性差の見られた項目は、問2の「1. 自分自身の成長を実感した」($\chi^2(1)=5.462$, $p<.05$)と「8. 学科・専攻に直接関係のない本もよく読むようになった」($\chi^2(1)=9.986$, $p<.01$)、問3の「10. 自分も、学生メンターをやってみたいと思った」($\chi^2(1)=5.415$, $p<.05$)の3項目であり、いずれも男子学生の方が女子学生よりも有意に多かった。

教育学部において、「4: 大いにそう思う」の回答率に性差の見られた項目は、表1のように、問1の2, 3, 4, 6, 9, 10, 問2の1, 2, 3, 5, 7, 8, 9, 10, そして問3の1, 3, 5, 6, 7, 8, 10であり、すべて男子学生の方が女子学生よりも有意に多かった。

V おわりに

本稿では、本学における学生メンター制度の意義と効果に関する検討を行ってきた。ここで明らかになったことは次の3点にまとめられる。

第1に、学生メンター制度は、教員、学生メンター・経験者、そして1年生のいずれからも支持されていたことである。このことは、7年間に渡る取り組みを経て、学生メンター制度の意義が学内に定着してきていることを示すものといえよう。

第2に、メンタリングをめぐる自己肯定感の割合については、教育学部の学生メンター・経験者が、人間科学部の学生メンター・経験者と比べて高かったということである。このような結果となった背景としては、本学における学部特性が影響しているものと考えられる。つまり、教育

学部では、幼児・初等教育の教員志望学生が多ため、学生メンターと1年生の双方が学生メンターという存在に対する期待・憧れを抱く傾向があることが推測され、人間科学部では、人間心理学科が設置されていることから、メンタリングを専門分野と関連づけ、非肯定回答率が高くなったものと思われる。

第3に、学生メンター制度が、本学の教育理念に十分な誇りを持たせるには至っていないということである。このことは、特に、人間科学部の教員と1年生の回答において顕著にみられた。学生メンター養成プログラムでは、フィッシュボール、ディベートなどのアクティブラーニング手法を用いて教育理念への理解にかなりの時間を費やしているが、それが十分に活かされていないといえる。

これらの分析結果を踏まえ、学生メンター制度の充実化に向けた課題を指摘しておきたい。

まず、学生メンターの養成において、教育理念を含む自校教育、エンカウンター並びにアクティブラーニングの手法を改善していくことである。学生メンター制度の意義は定着してきているものの、本学の教育理念などの側面において改善の余地があることは既に指摘した。そもそも学生メンターは、単に授業の補助を担当するSAやチューターではなく、新入生個々人の学生生活全般に関わる事柄について、同じ学生という立場から支援を行うものであることから、学生メンター制度の目的や活動機会は学習支援と密接な関連性を有している。そこでこうした学習支援の理念に即しつつ、学生メンターの養成プログラムをより一層充実していくことが重要となる。

次に、初年次教育の中に読書の要素を取り入れた学生メンター制度を位置づけ、全学体制で実施していく可能性を探ることである。学生メンターや1年生の読書意欲が必ずしも十分なものではなかったことから明らかなように、初年次教育や学生メンターの養成プログラムにおいて、読書という、学士課程教育における知の総合化を図る際の重要な要素をどのように取り入れていくかは大きな課題である。このような課題を解決するためには、学生メンター担当教員レベルや学科レベルではなく、全学レベルで取り組んでいくことが考えられるべきであろう。

【脚注】

- 1) 例えば、大学教育学会では、2004年に「日本における初年次教育の構造を考える」というシンポジウムが開かれている。

【参考・引用文献】

- 1) 岩井洋「関西国際大学」濱名篤、川嶋太津夫編『初年次教育－歴史・理論・実践と世界の動向』114-115頁、2006
- 2) マーチン・トロウ著、天野郁夫、喜多村和之訳『高学歴社会の大学』東京大学出版会、1976
- 3) 佐藤浩章編『学生による学生支援読本 ピア・エデュケーションの可能性』vol.1、2005
- 4) 「シンポジウム2 日本における初年次教育の構造を考える」『大学教育学会誌』26巻1号、29-54頁、2004
- 5) 渡辺かよ子「米国高等教育におけるメンタリング・プログラムの研究成果と意義」『教育学研究』70巻2号、213-222頁、2003