

初年次教育における学習ピアサポート活動

細川 和仁

Peer Supporting in First-Year Experience

Kazuhito HOSOKAWA

1. 初年次教育と学習支援

本論文では、本学で取り組んでいる新入生への学習支援「学習ピアサポート・システム」を取り上げ、特にピアサポート活動のガイドラインとそれに基づく活動評価について検討する。その前提として、学習ピアサポート・システムの背景にある、大学における初年次教育について整理しておきたい。

(1) 初年次教育への着目

初年次教育は、文字通り大学1年次の学生に対する教育プログラムを指し、同様の表現として「一年次教育」、「導入教育」などの語が使われている。川嶋(2006)によれば、「導入教育」という語が多用されるようになったのは、大学設置基準の大綱化(1991年)以降のことだという。大綱化の頃まで大学進学率は30%台で推移していたが、1993年に40%を超えるとその後急速に上昇し、2007年には53.7%まで伸びてきている。高校卒業者のほぼ半数が大学に進学するという、高等教育の「大衆化」の時代を迎えたのである。このような状況の中で、高校と大学という2つの教育段階をいかに接続するか、という問題に焦点が当てられるようになった。

この高大接続の問題にはいくつかの側面があると考えられる。一つは、入学者の選抜というフェイズである。最近では大学側が「アドミッション・ポリシー」(入学者受入れ方針)を定め、公開し、受験者が大学を選ぶための情報の一つとして提供している。このような情報を大学が発信することは、単に学力試験で入学者を選抜するだけ

でなく、大学における学習の準備として、高校までに何を修得しておくべきかを伝え、大学が望む人材をより多く集めることを目指している。アドミッション・ポリシーの策定は、高校と大学の学習の接続につながると考えられる。

もう一つの側面は教育課程である。高等学校の教育課程は学習指導要領に定められており、学習指導要領の改訂は大学での教育内容に大きな影響を与える。現行の学習指導要領で学んだ高校生が最初に入學した平成18年度は、大学の「2006年問題」などと言われ、カリキュラムや授業内容の見直しをしたり、正規の授業時間外の補習が検討されたりした。

「初年次教育」は、以上のような高校と大学という2つの教育段階の接続問題を解決するためのプログラムと見なすことができる。入学から卒業までを一貫した教育課程と考え、学士課程教育としてどのようなプログラムを準備するかが問われている。

(2) 秋田大学における初年次教育

では、秋田大学における初年次教育はどのような形で進められているか。現時点でのプログラムを大まかに分類するなら、①教養教育科目における「初年次ゼミ」、②学習技法に関するテキストの開発、③基礎教育科目における科目の新設や内容の改編、④ピアサポート・システムによる学習支援、⑤習熟度別の英語教育の5つが大きな柱になっていると考えることができる。本稿では①と④のみを取り上げる。

「初年次ゼミ」は、1998年にスタートした科目

である。カリキュラム改革の議論の中で示された 科目の目標は、表1のようなものである。

表1：「初年次ゼミ」の目的

<p>学部の専門教育と教養教育とを関連付け、学部の理念や目的に基づき、入学生の大学生活での指針や方法論の涵養、あるいは学生の入学の目的をより鮮明化するための環境を提供する。この範疇の授業内容として、以下の様な具体的な目的を考えている。</p> <p>①大学での生活・学習の基本的な方法と考え方についてのオリエンテーション、</p> <p>②大学生活での必須の要件である報告書の作成を念頭に入れた発表・討議できる能力の涵養、</p> <p>③自らの意識に基づき、問題の発見、解決への計画と立案、資料の収集と分析およびそれをまとめる能力の涵養、</p> <p>④多様な入学者への「ケア」を通じた教官と学生の相乗的意志の疎通、</p> <p>⑤自ら選び入学した意義と目的の深化、</p>
--

(秋田大学改革関連資料集編集委員会(編)『秋田大学改革関連資料集』, p.263)

表2：導入教育の内容(川東, 2004より作表)

1) オリエンテーション	履修登録や就学サポートの案内および学内施設の利用ガイドなど
2) 学習意欲の喚起・動機づけ	入学学科, 課程の専門への関連づけや就職を含めたキャリア・プラン
3) 大学コミュニティへの誘導	新たな人間関係の構築支援
4) 補習教育	専門に必須だが, 高校時代に履修していない, あるいは不十分な科目
5) スタディ・スキルの習得	情報・文献検索, 日本語表現力, レポート作成, プレゼン技術

表1に掲げられた初年次ゼミの「科目としての」目的は、10年が経過した現在も変わっていないと思われるが、この間、初年次ゼミの有り様を点検し、再構築する試みも行われている(川東, 2004)。その中では、「導入教育」として考えられる内容が5つに整理されている(表2)。

現在では、15の単位が上記の目的に応じてそれぞれにプログラムを組み、実施している。表1の目的を共有した上で、取り組みとして全学的に共通しているのは、それぞれで30頁程度の『初年次ゼミテキスト』を作成していること、『大学生のための学びのすゝめ』(日本語表現法テキスト)を配布していること、「職業観育成のための講演」を1コマ実施していること、の3点である。

一方、「学習ピアサポート・システム」は、秋田大学において平成18年度から実施しているもので、学生(特に1年生)が学習に関する様々な課題に直面した際、学生同士の学習支援・相談活動を通じて、課題克服に向けたサポートをするシステムである。具体的には、必要な研修を受けた先輩学生が「学習ピアサポーター」となり、①ピアサポート・ルームでの相談受付と、②1年生の導入科目「初年次ゼミ」での学習支援及び学習相談

受付に従事する。詳細は教育推進総合センターが作成している報告書を参照していただきたい(『先輩学生による新入生の学びの支援』)。

2. ピアサポートの有効性

(1) 学習上の課題への対応

後述するように、「ピアサポート」と名のつく取り組みは、多くの大学で取り入れられている。筆者はピアサポートというシステムの有効性として、①学生同士という関係が気軽であること、②影響力が大きいこと、③支援する側も成長が期待できること、という3点をあげている(細川, 2006)。しかし、ピアサポートという方法は本当に有効なのだろうか。ここでは、学生の学習上の課題の解決という面から考察したい。

学生の学習上の課題解決の方法として、教員のオフィスアワー制度が定着している。オフィスアワーは、授業科目等に関する学生の質問・相談等に応じるために予め設定された「特定の時間帯」のことで、この時間帯は原則として、予約なしで学生が教員の研究室を訪問することができる。

では学生たちは、学習に関する相談についてどのように考えているのだろうか。ここで一つのデ

ータを提示したい。表3は、教養基礎教育で每学期実施している「授業評価調査」における、「授業の内容が理解できなかった場合、どのように対

応しましたか」という質問の回答結果である（平成18年度2期と平成19年度1期の調査を合わせた結果）。

表3：授業内容が理解できなかった場合の対応（複数回答可，科目カテゴリー別，単位：％）

科目カテゴリー（科目数）	教員(TAを含む)に質問した	テキストや参考書などで調べた	インターネットを利用して調べた	先輩や友人に質問したり、一緒に勉強した	特に理解しよ うとしなかった	その他
A初年次ゼミ (11)	16.0	11.8	31.0	29.1	21.3	1.8
B.目的主題別 (99)	6.4	15.3	24.2	19.9	23.3	1.4
C.教養ゼミナール (12)	22.1	17.3	65.0	24.8	6.2	0.4
D.国際言語 (94)	15.7	44.0	5.5	42.7	6.3	0.8
E.スポーツ科学 (33)	10.0	2.2	4.1	21.2	31.8	4.8
F.基礎科目・教育 (41)	11.6	20.7	16.6	37.5	16.2	1.8
G.基礎科目・医学 (16)	11.4	28.5	8.2	35.2	10.0	1.3
H.基礎科目・工学 (69)	8.0	39.1	9.1	39.7	8.4	0.5
全体 (375)	10.9	26.8	15.0	32.4	15.1	1.4
(参考) 平成17年度1期 (225)	12.2	28.4	12.9	32.7	17.5	2.1

（網掛けは、カテゴリー内の最大値）

この結果によれば、全体（375科目）で選択した割合が最も高かったのが「先輩や友人に質問したり、一緒に勉強した」で32.4%であった。科目カテゴリー別では、教養ゼミナールにおいて「インターネット」、国際言語科目において「テキストや参考書」が高い割合になっている一方、基礎教育科目では各学部とも「先輩・友人」がトップの値であり、その他のカテゴリーにおいても「先輩・友人」がコンスタントに高い割合で選択されている。「教員」を選択した割合は、全体で10.9%にとどまっている。これらの値は、平成17年度の調査結果と比較してもほとんど変化はない（教員12.2%，先輩・友人32.7%）。

この結果から、我々教員に質問する学生の割合が低いことをどう考えるか、という問題もあるが、「先輩・友人に質問したり、一緒に勉強した」と回答する学生が多いことに焦点を当てると、教養基礎教育において学習上の課題が生じたときに、先輩や友人が有効な情報源となり、かつ学習意欲を喚起させる存在になっていることがうかがえる。

(2) 学生同士の支援関係を利用した教育プログラム

他の大学においても、学生同士の支援関係を利

用した教育プログラム等が構築されている。

例えば、米国では多くの大学で「ピアリーダーシップ・プログラム」が構築され、初年次教育として有効に機能していることが指摘されている（山田，2005）。ピアリーダーとは、「学生に対して教育サービスを提供するために選ばれ、そして訓練された学生」を意味する。ピアリーダーはリメディアル授業、アカデミック・アドバイジング等の場面で活用されており、その育成プログラムにおいては、プログラムの目標を明確に立てることが重要視されている。

国内でも、様々な形で学生同士の支援関係の構築が試みられている。例えば、立命館大学では、以前から先輩学生が新生をサポートする「オリター制度」（オリター＝オリエンター）が学生の自主的活動として行われているという土壌があり、教職員による「アカデミック・アドバイザー制度」等を組み合わせた「転換教育」プログラムが構築されている。ここでの「転換」は、高校生から大学生への転換を意味しており、前述の「接続」の問題に焦点を当てたプログラムである。

立命館大学では、「転換教育」プログラムを開発するにあたり、他大学におけるプログラムを検討し、自大学でのプログラム開発において踏まえ

るべき点を次の7点に整理している（表4）。ここに挙げられているポイントは、他大学にも示唆するところが大きい。特に①の指摘は重要である。責任主体の明確化と獲得目標の明示は、他の教育プログラムの構築においてもあいまいにされがち

な点であり、プログラムの成否の鍵を握る重要なポイントである。さらに⑤では、新入生に個別的にアプローチすることをポイントして掲げている。

表4：転換教育プログラムの開発において踏めるべきポイント（澤田，2007）

①明確な責任主体と学生との間に明示された獲得目標を持った転換教育プログラムが新入生に提供されるべきものであること。
②その目的は、学習面のみならず、大学の諸活動にかかわるすべての領域を網羅するものであること。そのことが学習に直接的につながらなくとも、「主体的に取り組む」さまざまな経験が結果的に主体的な学習スタイルの醸成につながるものである。そのため、新入生が主体者となって取り組む経験ができるプログラムを複数用意し、新入生がいずれかのプログラムに「引っかかる」ように構成されていること。
③新入生の学生同士あるいは教職員とのコミュニケーションを向上させることによって、コミュニティへの参加を促し、コミュニケーションの中で問題を解決する機会を数多く与えること。
④大学入学というひとつの目標を達成したのちに、自己のバックグラウンドや可能性と限界を見つめ直すとともに、それを自己開示し、また、他人のそれを認めることができるプログラムとすること。
⑤そのため、アカデミック・アドバイザーやピア・アドバイザーなどを利用して、新入生を「マス」ではなく、「個」としてアプローチを行うべきであること。
⑥転換教育は提供される時期が重要であるとともに、大学入学後1年間を通じて実施されるべきで、それは、継続的なもの、単発のものを含め複線的に実施されるものであること。
⑦これらの取り組みを通じて、最終的には自分の生き方、具体的な進路など、将来的な見通しを大学入学時点より明確にすることを目的とすること。

その他、同志社大学では、正規教育課程外での支援を目的とした学生支援センターを2002年に設置し、新入生のサポートにあたっている（山田，2006）。新入生は、これからの学生生活をどのように過ごしていくのかという点について不安を感じている者が多く、そうした学生達の疑問点や不安に対して相談に応じる「なんでも相談」という入り口を設けている。「なんでも相談」を推進するため、在学生による新入生向けキャンパスライフ・ガイダンスとして「ピアアドバイザー制度」（オリエンテーション期間中に実施）と、在学生による下級生の相談受付を行う「ピアメンター制度」（大学院生）を導入している。

これら以外の、学生による学習支援としては、正規教育課程内で実践されているティーチング・アシスタント（TA）の制度がある。ティーチング・アシスタントは1995年の文部省通達「実施要領」によれば、「優秀な大学院学生に対し、教育的配慮の下に教育補助業務を行わせ、学部教育におけるきめ細かい指導の実現や大学院学生が将来

教員・研究者になるためのトレーニングの機会の提供を図る（後略）」ことが目的とされている（北野，2006）。大学教員育成のトレーニングであるとともに、学部教育におけるきめ細かい指導が目指されているのである。ここにも、大学教育が全体として、指導における個別性を重視する方向に進んでいることが見て取れる。

3. ピアサポート・ガイドラインの策定

本稿で取り上げる学習ピアサポート・システムも、学生の個別的な課題に対応するために構築されたものである。ここでは、秋田大学における学習ピアサポート・システムが、初年次学生に対してどのような体制をとっているのかについて整理しておきたい。学習ピアサポート・システムは、「実施要領」によって活動内容が決められており、活動の内容と水準については「ピアサポート・ガイドライン」で指針を定め、活動の評価もこれに基づいて行う。活動の評価については次章で述べる。

(1) 学習ピアサポーターの仕事

学習ピアサポート・システムを実施するにあたり、「実施要領」を策定し、ピアサポートの仕事の内容を、①ピアサポート・ルームでの相談受付、②「初年次ゼミ」での学習支援及び学習相談受付、の2つを基本的な柱として定めた。これに携わる「学習ピアサポーター」は、それぞれの初年次ゼミ実施単位から推薦（各2名）してもらい、研修を実施することによって養成している。平成18年度は37名、平成19年度は33名の学習ピアサポーターを養成した。学年は3年生と修士1年生が多い。

(2) 学習ピアサポート・ガイドライン

学習ピアサポーターを養成するに当たり、ピアサポーターがなすべき仕事についてのガイドラインを作成した（概要は表5）。この「学習ピアサポート・ガイドライン」は、学習ピアサポート活動の目標、具体的な活動内容、適切な水準、サポーターがとるべき態度等を示したものである。

このガイドラインの作成に当たっては、eラーニングにおける学習者支援の取り組み（松田・原田，2007）を参考にした。松田と原田（2007）は、eラーニングにおける学習者を情意面も含めて個別的に支援する専門家を「eメンタ」と名づけ、eメンタの活動内容について明確なガイドラインを作成することを強調している。学習ピアサポート活動をeメンタの仕事と比較したとき、学生による学習支援の活動であること、学習者への個別の支援が必要であること、各支援者が自律的に

活動する場面が多いことなどが類似していると考え、eメンタの活動ガイドラインを参考にしたガイドラインを策定した。このガイドラインによって、活動に目標を与えると同時に、職務が際限なく広がることを防いでいる。

(3) ガイドラインに基づく研修

また、活動の目標と水準を定めることにより、ピアサポーターが身に付けておくべき力量や研修内容を整理することもできる。現在は、ピアサポート活動を開始する直前に、事前研修会を実施してピアサポーターを養成している。内容は、システムの概要説明、ロールプレイング、グループワークであり、前述のガイドラインに基づいて内容を構成した。

①ロールプレイング

ロールプレイングは、新入生から出される疑問・質問を想定して、ピアサポーターとして適切な対応ができるようになることを目指したものである。いくつかの事例を上げ、「このような質問が出されたとき、どのように対応するか」、お互いに実演しながら考えた。ここで取り上げた事例は、「履修の仕方がわからないので教えてほしい」、「授業を休まないといけない時にどうすればよいか」、「試験勉強の仕方（レポートの書き方等）がわからない」、「成績一覧表の成績に疑問がある時にどうすればよいか」などである。

これらの状況に対する対応は一つの正解があるわけではなく、場面場面に応じた判断をしなければならない。また、新入生からの質問は要点が不明確であったり、問題状況そのものをうまく理解できていない場合もあつたりするので、まずは何が問題で、解決方法としてどのような選択肢があるか提示することを心掛けるよう指導した。

②グループワーク

グループワークは、初年次ゼミにおいてグループワークを指導する場面が多いことから導入したものである。内容としては、高校と大学の教育システムの違いについて考え、新入生がどのような部分で戸惑うのかを把握することを目指した。また、ピアサポーター同士も初対面の場合がほとんどであるので、今後情報交換を円滑に進めるためにコミュニケーション・スキルを磨くという意味合いもある。

表5：「学習ピアサポート・ガイドライン」の内容

1. 概要
2. 学習ピアサポートの目標
3. 学習ピアサポーターの活動
4. 学習ピアサポーターの態度
(1) サポートする際の態度
(2) 留意点
5. 活動の適切な水準
(1) 内容の適切さ
(2) メディアや場所の適切さ
6. 学習相談の内容
(1) 学習方法についての相談
(2) 履修方法について
(3) キャンパス内の場所案内
(4) ピアサポーターでもよくわからない相談内容の場合
7. 学習ピアサポーター同士の情報共有の方法

4. ガイドラインに基づく活動の評価

ピアサポート・ガイドラインは、活動に従事するに当たっての「原則集」という位置づけをしており、「マニュアル」というほどルール化したものにはなっていない。ピアサポート活動は、ピアサポーターが自律的に判断すべき内容も多く、活動後の自己評価が、システムの質を保証することにつながると考えられる。そこで、平成19年度は4月～7月の活動が終了した時点でピアサポーターに対するアンケート調査を実施し、活動の自己評価をしてもらった。回答期間は2007年7月24日～8月6日で、教育文化学部は14名中11名、医学部は5名中4名、工学資源学部は14名中13名、計33名中28名からの回答があった。

(1) 活動に対する自己評価

活動の全体的な評価は、表6のような結果であった。ピアサポーターの立場から見て、このシステムは「意義がある」と感じられているが、活動を通じて目標を達成できたという観点では、やや厳しい結果となっている。新入生からの相談がそれほど多くはなかったため、新入生の学習意欲を低下させないという目標を達成できた、という確信が持てなかったものと考えられる。

また、活動の内容に対する自己評価は図1のような結果を得た。ここでの質問項目は、ガイドラインに示したピアサポーターとしての姿勢や留意点などをもとに作成したものである。11の項目のうち、「相談者を叱責・批判しない」、「個人情報

表6：活動の全体的な評価（単位：％）

	あてはまる	どちらかといえばあてはまる	どちらかといえばあてはまらない	あてはまらない	無回答	計
このシステムは意義がある	32.1	53.6	10.7	3.6	0.0	100.0
活動を通じて目標を達成できた	14.3	50.0	25.0	7.1	3.6	100.0

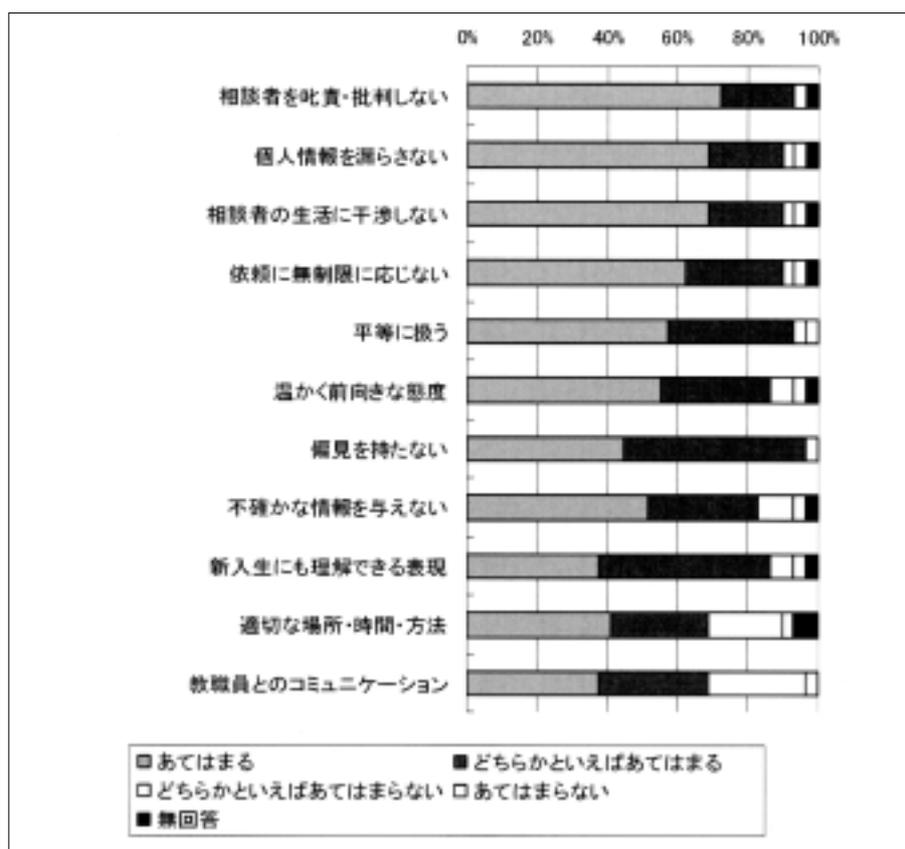


図1：活動に対する自己評価（単位：％）

を漏らさない」、「相談者の生活に干渉しない」といった項目は自己評価が高かった。一方、「教職員とのコミュニケーションを厭わない」、「適切な場所、時間、方法で相談を受け付ける」、「新入生にも理解できる表現を心掛ける」といった項目は、他の項目より自己評価が低く、今後特に留意すべき課題として残された。

(2) 研修に対する評価

事前に実施した研修に対する評価は次の通りで

ある。「事前研修会がその後の活動に役立ったか」という問いに対して、役立った21.4%、どちらかといえば役立った39.3%で、肯定的な回答は6割程度であった。また、役立った具体的内容について自由記述を求め、具体的内容の記述が17件あった。内訳は「相談に対する対応の仕方（ロールプレイ）」6件、「ピアサポーター同士の交流」5件、「グループワークの手法」、「活動の概要把握」、「心の準備」各2件という結果となった（表7）。

表7：役立った研修の具体的内容

カテゴリー	所属	役立った具体的内容
相談に対する対応の仕方（ロールプレイ）	教育	1年生が何を相談しに来るのか予想し、シミュレーションしたこと。
	保健	グループでこういう時はどうすればよいかということを話し合ったことで、様々な対応の仕方を学ぶことができたので、活動への不安が少し軽減した。
	工学	相談された事についての対応
	工学	代表的な質問に対する解答例の提示
	工学	具体例での相談内容への受け答え
	医学	ロールプレイが実践に役立ちました。
ピアサポーター同士の交流	教育	サポーター同士の交流ができた。
	医学	グループ学習を通しての班員との交流
	工学	他のピアサポーターの人と仲よくなった
	教育	同じ時間帯の人との顔合わせができ、
	工学	他のピアサポーターとの交流
グループワークの手法	工学	KJ法など。制限時間内でプレゼンする内容を考え、発表するなど、楽しい中にも緊張感があった。将来、仕事に就いた時の企画立案やプレゼンに役立ちそうだ。
	工学	KJ法
活動の概要把握	教育	行う内容を知ることができた。
	教育	始まる前はピアサポーターが何をやる役割か分からなかったもので、具体的にどうすればいいか分かってよかった。
心の準備	教育	心構えができた。
	教育	どちらかと言えば～心構えができたと思う。

5. 課題

(1) システムとしての学習ピアサポート

ここまでで述べたように、学習ピアサポート・システムでは、ガイドラインを作成することにより活動の目標と水準を整理し、研修内容と活動の評価に結びつけることができた。これらの関係は図2のように表すことができる。活動に従事する中でガイドラインを参照し、またガイドラインに基づいて活動を評価し、必要な研修を決定するというシステムとしてとらえることができる。今後とも活動状況によってガイドラインを見直し、柔軟

に変更を加えていく必要がある。それに応じて、研修の内容や方法についても検証することが求められる。

現行のガイドラインにおいては、初年次ゼミにおける活動についての目標や水準を規定していない。それは、初年次ゼミの内容が学科・課程等によって異なっており、共通部分が限られていることが大きな要因である。前述の通り、現在の初年次ゼミの共通部分は、初年次ゼミテキスト、日本語表現法テキスト、職業観育成のための講演、の3点であるため、ガイドラインを作成するとすれ

ばこれらの共通部分に関する内容になるだろう。今後、初年次ゼミの実施内容との関係をふまえながら検討しなければならない課題である。

また、現状のガイドラインはあくまで「ピアサポーター」のためのガイドラインで、これに関わ

る教職員が活用することを想定して作成したものではない。教職員とピアサポーターが共有できるようなガイドラインを作成することによって、コラボレーションが成立することが期待される。

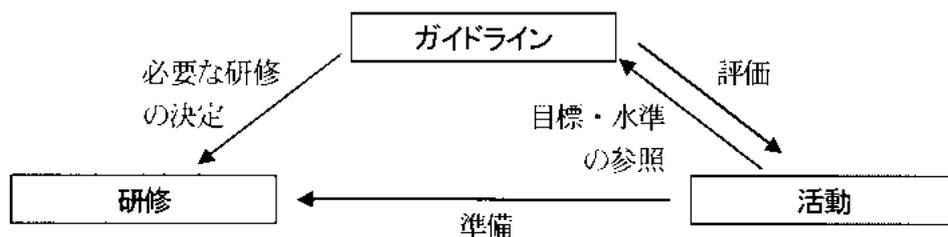


図2：学習ピアサポート・システムにおけるガイドラインの役割

(2) 高校と大学の接続・大学と社会の接続

本稿の冒頭に、初年次教育の背景には高校と大学の接続の問題があることを述べた。初年次教育は、学士課程教育全体のベースになるだけでなく、高校と大学の教育・学習をつなぐ役割を果たすことが求められている。カリキュラム改革から10年が経過し、秋田大学の初年次教育として必要な内容は何か、再検討する良い時期に来ているといえる。

また、図3に表したように、高校と大学の接続だけでなく、大学と社会の接続についても厳しく問われる時代になっている。高校と大学の接続においては、初年次教育とアドミッション・ポリシ

ー、大学と社会の接続についてはグラデュエーション・ポリシーが重要な役割を果たしている。そして、それらがどのように結びついているのか、整合性を研究することによって、学士課程教育の充実をはかることができる。

初年次教育の重要性があらためて指摘される中で、秋田大学が初年次教育として取り組んできた「初年次ゼミ」、「学習技法に関するテキスト」、「基礎教育における入門科目」、「学習ピアサポート・システム」について再検討し、入学から卒業までを見通した教育課程の中での初年次教育の位置づけを明確化する必要があるだろう。



図3：高校・大学・社会の接続

引用・参考文献

- 秋田大学改革関連資料集編集委員会（編）（1999）『秋田大学改革関連資料集』
- 細川和仁（2006）大学生にとっての授業・指導と学習支援，『秋田大学教養基礎教育研究年報』8，pp.1-9
- 苅谷剛彦（1992）『アメリカの大学・ニッポンの大学＊T A・シラバス・授業評価』，玉川大学出版部
- 苅谷剛彦（1998）『変わるニッポンの大学—改革か迷走か』，玉川大学出版部
- 川東雅樹（2004）「初年次ゼミ」点検の呼びかけ，教育推進総合センターフォーラムNo.13，pp.2-3
- 川嶋太津夫（2006）初年次教育の意味と意義，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』，pp.1-12，丸善
- 北野秋男（編）（2006）『日本のティーチング・アシスタント制度—大学教育の改善と人的資源の活用—』，東信堂

- 松田岳士・原田満里子（2007）『eラーニングのためのメンタリング』，東京電機大学出版局
- 溝上慎一（2004）『現代大学生論—ユニバーシティ・ブルーの風に揺れる』，日本放送出版協会
- 澤田博昭（2007）高校生から大学生への転換を支援する「転換教育」プログラムの開発，近森節子（編）『もうひとつの教養教育—職員による教育プログラムの開発』，pp.35-61，東信堂
- 武内 清（編）（2003）『キャンパスライフの今』，玉川大学出版部
- 武内 清（編）（2005）『大学とキャンパスライフ』，上智大学出版
- 山田礼子（2005）『一年次（導入）教育の日米比較』，東信堂
- 山田礼子（2006）日本版初年次教育構築のために，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』，pp.57-68，丸善