

SAからのサポートが初年次における学修成果に及ぼす影響

石川 勝彦¹

はじめに

本研究は、高校から大学への移行期にある1年生の移行期支援が期待される初年次ゼミ (first-year seminar) において、SAがどのようなサポートを提供することが機能的であるか明らかにする。

上級生が成功裏に下級生のサポートを行う場面では、互恵的なサポート (mutual support) と包括的な関係 (comprehensive relationship) が重要である (e.g. Johnson & Nelson, 1999; Wilde & Schau, 1991)。互恵的なサポートとは上級生からのサポートを受ける下級生に学術的・心理的な利益がもたらされるだけでなく、同時にサポートを実行する上級生にも社会的・心理的・技術的な利益がもたらされることをいう。包括的な関係とはゼミの時間内に教える／教えられる関係を結ぶだけでなく、ゼミが始まる前や後に交流をすることを含めて、役割を超えて人格的な交流をとり結ぶことを指す。

互恵的なサポートと包括的な関係を重視する知見は、同じ指導教官に師事し、同じ研究室に属し、研究室を共有し、論文作成にともに邁進する、環境と目標を共有しチームメンバーシップがある程度形成されている文脈を前提にした知見である。

一方初年次ゼミではこのような濃密で疑似家族的な関係性を前提にSAがサポート活動に従事する訳ではない。

1年生は大学での学びに無論通じておらず、学術的な活動というより、高校から大学への移行をできるだけスムーズに成し遂げることが当面の目標となる (山田, 2007)。まず心理的な安心を実現すること、大学の施設や制度を理解しうまく活用する基礎を作ること、大学生活とともに過ごす同輩を見つけること、キャリア形成・学習意欲などライフキャリア・ワークキャリアと直結するテーマについて考え・展望を得ることなど、多面的な適応が求められる (山田, 2007)。

1年生の移行期の危機に対応する方途の一つとして、初年次ゼミに期待が集まっている。これまでの研究からは、初年次ゼミが1年生の心理的・社会的な適応を促進するためには授業そのものに関わる因子 (授業課題の明確さ、授業の新しさ) だけでなく、学生同士の相互作用に関わる因子 (相互作用、凝集性) や学生と授業の関係性 (参加、学習者の自己決定) に配慮することの重要性が見いだされている (e.g. Fraser & Teagust, 1986)。つまり初年次ゼミが学習の場として整うためには、学習コンテンツや教材だけでなく、1年生同士が気軽に話せる関係作り、話し合いができる関係作り、居心地の良さなど、「クラス作り」とも呼ぶべき運用が不可欠であると考えられる。

SAと1年生の関係に目を配ってみると、年齢差・学年差・制度上の規定が背景となり1年生とSAの間には明確な階層性は存在するが、共通点・共有しているもの (資源、目標、環境など)、メンバーシップ等については制度的な

¹ 山梨学院大学学習・教育開発センター特任講師

バックアップは希薄であると考えられる。初年次ゼミにおいて下級生をサポートするという事は、共有物やチームメンバーシップが希薄な環境で初年次ゼミに望まれる特性をクラスに実現するために、サポート提供者として振舞うことを求められることであると考えられる。

そこで本研究では移行期支援としてのクラスづくりを特殊な文脈下で期待される初年次ゼミにおいて、SA が1年生にどのようなサポートを提供しているか、そうしたサポート提供が1年生にどのようなインパクトを与えているかを調査する。

本研究は、特に1年生の適応状態とSAからのサポートの交互作用の効果に関心を持って検討を進める。高校から大学への移行期に生じる不適応は先に述べたように、学習面に留まらず、生活面、社会的側面など多岐に渡りうる。さらに1年生一人ひとり、どのような側面について不適応に直面するかには個人差がある。初年次ゼミは、多様である不適応のあり方に広く対応できることが望ましい（Gerdes & Mallinckrodt, 1994）。SAからのサポートも、限られた不適応のタイプだけに対応できるのではなく、できるだけ多様なタイプの不適応に対応できることが望ましいだろう。そこで本研究では、不適応を「生活」と「学習」に切り分け、SAからのサポートの有効性がどのように変動するか検討することを含むこととする。

研究1では、SAにヒアリング調査を行い、クラスの中で1年生個人に対し、どのようなサポートを目指し、どのようなコミュニケーションをとっているか、明らかにすることを目指した。自由記述質問を収集し、1年生に対する行為を類型化し、各類型の生起を測定できる項目を立てることを目指した。研究2では、研究1で得られた測定項目について1年生から回答を募り、1年生が初年次ゼミの到達目標を達成するにあたりどのような影響を与えているか、あ

るいはクラスづくり、すなわち1年生が所属するクラスから良い雰囲気を感じ取るにあたりどのような影響を与えているか検討した。特に1年生の不適応のタイプが異なることで、SAからのサポートの効果がどのように変動するかに関心を払った。

研究1

方法

回答者

2018年度前期、山梨学院大学の初年次ゼミ「基礎演習I」において実働のあったSAから9名をランダムに抽出し、webアンケート調査への回答を依頼したところ、依頼対象全員から回答を得た。

質問項目

基礎演習IにおいてSAとして1年生に対するサポートを遂行するにあたり、注意している点、基本的な関与の方針を調査するため「1年生と関わる時、どのように関わるようにしていますか？『こうするようにしている』ということがあれば教えてください」と尋ね、自由記述を求めた。

分析

得られた記述を内容のまとまりに注意して箇条書きに起こした。得られた箇条書きをさらに内容のまとまりに分類し、SAが1年生の学習をサポートする際の行動と意識を可視化した。さらに、ここで得られた箇条書きと分類に基づき、研究2で調査する1年生向けの授業アンケートにおいて、「SAからのサポート」を定量化する項目づくりを行った。

結果と考察

表 1 に箇条書きと分類を整理した。「話し方」を見ると、「SA から積極的」「対等」「友人関係のように」など、同輩ではない SA の立場だからこそ役割距離を短縮するために親密で親切的な対応をとることが心がけられていた。そのほか「意見を否定しない」「思いを押し付けない」など、1 年生の意見や思いを尊重することの重要性が指摘されていた。また「授業後も LINE でコミュニケーション」とあり授業時間の「内外」の両方の時間で関係を結ぶことが心がけられていた。

「話題」を見てみると「授業以外」「1 年生の人となり」とあり、授業内の教える／教えられる、という階層化された関係ではなく、フラットな関係あるいは 1 年生が中心であるとの印象

表 1 SA の 1 年生との関わり方 (自由記述の分類)

分類	箇条書き
話し方	SA から積極的に話しかける 対等な立場で話す 友人関係のように話す 授業後も LINE などコミュニケーションをとる 1 年生の意見を否定しない
話題	SA の思いを押し付けないように話す 1 年生の意見の背景を丁寧に聞き取る 授業以外の内容について話す 1 年生の人となりについて話す
関与の狙い	1 年生の不安を取り除くように関わる ワークについて目的を理解してもらう 1 年生同士をコミュニティするよう促す

表 2 SA からのサポート項目

メンターは私に声かけしてくれた
メンターは私のことを気にかけてくれた
メンターは質問に答えてくれた
メンターは大学生活のことで相談にのってくれた
メンターは LINE やメールなどで授業のお知らせなど送ってくれた
メンターは基礎演習以外の授業の相談にのってくれた

を 1 年生に持ってもらうことが心がけられていた。

「関与の狙い」は「不安を取り除く」「目的を理解してもらう」「コミュニティにする」とあった。

まとめると、フラットな関係であることを示し、1 年生を中心・主役にすることで、クラスのコミュニティ化に向けて SA がコミュニケーションを構築・調整していることが見えてきた。

表 1 をもとに、1 年生に向けた「SA からのサポート」項目を作成した。著者が原案を作り、教育社会学を専門とする教員が修正し、最終的に協議によって 6 項目を設定した (表 2)。なお表 2 中の「メンター」という表現は調査対象校における SA の呼称である。

研究 2 では、SA からのサポート項目を用いて、1 年生が SA からどのようなサポートを受けることで、授業の到達目標の達成が促進されるのか検討する。

研究 2

方法

回答者

2018 年度基礎演習 I を受講する 1 年生 740 名のうち、SA を導入しているクラスに属する 609 名を対象とした。有効回答数は 430 名だった (71.0%)。

調査方法

基礎演習 I の第 14 回～第 15 回の授業中に web 調査での回答を求めた。山梨学院大学に導入されている LMS (Learning Management System) に実装されているアンケート調査フォームを利用した。回答者は自身の保有する情報端末から回答フォームにログインして回答した。

調査項目

適応状態：1年生の大学教育・大学生活への適応状態をアセスメントするため「自分が興味を持っていることであれば、難しい学習も続けられる」「学ぶことは楽しいと思う」「授業中のグループワークや話し合いの時間には参加した」「授業で出された予習・復習課題はきちんとこなした」「授業がある日なのに大学を休みたくなることがある」「大学生活がつらいと感じることがある」の6項目を尋ねた。いずれの項目も「5.当てはまる～1.当てはまらない」の5件法で回答を求めた。

SAからのサポート：SAからどのようなサポートを受けたか調査するため表2の項目を尋ねた。いずれの項目も「5.当てはまる～1.当てはまらない」の5件法で回答を求めた。

良い雰囲気：授業が1年生にとって心理的な受容性を感じられる環境であったか尋ねるため「自分の意見や考えを尊重してもらえる雰囲気があった」「この基礎演習のクラスでは人として尊重してもらえる気分になった」「みんなで学ぼうという雰囲気があった」「この基礎演習のクラスは居心地がよくて落ち着く」「周りの人と話しやすい雰囲気があった」「周りの人の意見をていねいに聴こうとする雰囲気があった」の6項目に回答を求めた。いずれの項目も「5.当てはまる～1.当てはまらない」の5件法で回答を求めた。

到達目標：基礎演習Iの到達目標の到達度を自己評価してもらった。「小論文の書き方がわかった」「大学生活に慣れるのに役立った」の2項目に回答を求め、いずれも「5.当てはまる～1.当てはまらない」の5件法とした。

分析

各調査項目に因子分析を施し、因子構造を確認するとともに、測定信頼性を確認した。2つの到達目標および良い雰囲気の感受に対し、

SAからのサポートがどのように寄与しているか確認するため、2つの到達目標および良い雰囲気それぞれ目的変数、適応状態およびSAからのサポートを説明変数とする階層線形モデリングを行った。なお階層線形モデリングでは、適応状態×SAからのサポートの交互作用項を併せて説明変数に投入した。交互作用効果を検討するのは、適応状態が変わることによって、有効なSAからのサポートが異なる可能性に注目するからである。

結果と考察

適応状態の因子分析

適応状態の6項目の因子構造を確認する。平行分析を行ったところ、対角SMCは2因子、MAPは1因子を提案した。2因子を指定して主成分分析（プロマックス回転）を実施したところ、適切な因子負荷量を示し（全ての項目がいずれかの因子に.40以上の因子負荷量を示し、かつ複数の因子に.40以上の負荷量を示す項目がない）解釈可能な2因子構造が得られた。第1主成分には「自分が興味を持っていることであれば、難しい学習も続けられる」「学ぶことは楽しいと思う」など、大学の学習に対する適応性を表す項目がまとまったため「学習適応」と命名した。第2主成分には「授業がある日なのに大学を休みたくなることがある」「大学生活がつらいと感じることがある」の2項目がまとまった。大学生活全体に対する心理的適応状態を表す項目がまとまったため「大学不適応」と命名した。因子負荷量、因子寄与、項目の平均値およびSD、主成分の平均値およびSD、信頼性係数を表3に整理した。

SAからのサポートの因子分析

SAからのサポート6項目の因子構造を確認する。平行分析を行ったところ、対角SMCは

表3 適応状態の因子パターンおよび基本統計量

Item	F1	F2	共通性	平均	SD
学習適応：平均=4.03, SD=0.70, $\alpha=.73$, $\omega=.83$					
自分が興味を持っていることであれば、難しい学習も続けられる	.78	.02	.61	4.15	0.92
学ぶことは楽しいと思う	.76	-.03	.58	3.84	0.97
授業中のグループワークや話し合いの時間には参加した	.75	-.02	.56	4.20	0.86
授業で出された予習・復習課題はきちんとこなした	.67	.03	.45	3.94	0.93
大学不適応：平均=3.09, SD=1.14, $\alpha=.67$, $\omega=.85$					
授業がある日なのに大学を休みたくなることがある	-.05	.86	.75	3.36	1.35
大学生活がつらいと感じることがある	.05	.86	.75	2.81	1.30
因子寄与	2.206	1.49			

2因子、MPAは1因子を提案した。2因子モデルを主成分分析（プロマックス回転）により推定したところ、解釈可能かつ適切な因子負荷（全ての項目がいずれかの因子に.40以上の因子負荷量を示し、かつ複数の因子に.40以上の負荷量を示す項目がない）を示したため、2因子モデルを採用した。第一主成分には「メンターは私に声かけしてくれた」「メンターは私のことを気にかけてくれた」など、1年生とコミュニケーションを取り、コミュニティを形成することを通じて、1年生の心理面をサポートすることでクラスに定着させようとするサポート項目がまとまったため「心理的支持」と命名した。第2主成分には「メンターはLINEやメールなどで授業のお知らせなど送ってくれ

た」「メンターは基礎演習以外の授業の相談にのってくれた」などどちらかというと外形的・技術的なサポートと解釈できる項目がまとまったため「道具的支持」と命名した。表4に因子パターンを中心に統計量を整理した。

良い雰囲気因子分析

良い雰囲気の6項目に対し平行分析を適用したところ、対角SMCとMAPがともに1因子を提案した。主成分分析（プロマックス回転）を適用したところ適切な因子負荷量を得た（全ての項目がいずれかの因子に.40以上の因子負荷量を示し、かつ複数の因子に.40以上の負荷量を示す項目がない）。6項目を単因子構造として解釈した。石川・児島・青山（2017）に準

表4 SAからのサポートの因子パターンおよび基本統計量

Item	F1	F2	共通性	平均値	SD
心理的支持：平均=4.29, SD=0.77, $\alpha=.85$, $\omega=.91$					
メンターは私に声かけしてくれた	.96	-.13	.80	4.51	0.79
メンターは私のことを気にかけてくれた	.91	-.03	.79	4.31	0.89
メンターは質問に答えてくれた	.81	.02	.67	4.45	0.89
メンターは大学生活のことで相談にのってくれた	.55	.37	.65	3.88	1.11
道具的支持：平均=3.82, SD=1.12, $\alpha=.58$, $\omega=.83$					
メンターはLINEやメールなどで授業のお知らせなど送ってくれた	-.19	.95	.74	4.00	1.39
メンターは基礎演習以外の授業の相談にのってくれた	.24	.68	.70	3.64	1.27
因子寄与	3.298	2.39			

じ良い雰囲気と命名した。平均 = 4.10、SD = 0.74、 $\alpha = .898$ 、 $\omega = .923$ だった（表 5）。

各変数の ICC

各変数の ICC を表 6 に整理した。道具的サポート、心理的サポートの ICC が .10 を超えた。つまり少なくとも道具的サポート、心理的サポートは回答者全体を見たときの回答の変動よりも、クラス内の回答の変動の方が小さい可能性がある。つまり同じクラスに属する回答者の回答は互いに類似している傾向があり、回答にはクラスの影響が強く混在していると考えられる。従って以降のモデリングには階層線形モデル

の適用が妥当である。

階層線形モデリング

ここでは科目の到達目標（ライティング、慣れ）および良い雰囲気に対し、SA からのサポートがどのように寄与しているか階層線形モデリングによって検討する。

階層線形モデリングに先立って、変数間の相関関係を確認する。2 変数の相関行列を表 7 に整理した。

階層線形モデルを 3 つ推定した。ライティング、慣れ、良い雰囲気をそれぞれ目的変数、大学不適応、学習適応、道具的サポート、心理的

表 5 良い雰囲気の因子パターンおよび基本統計量

項目	F1	共通性	平均	SD
自分の意見や考えを尊重してもらえる雰囲気があった	.83	0.69	4.13	0.91
この基礎演習のクラスでは人として尊重してもらえる気分になった	.83	0.68	4.03	0.89
みんなで学ぼうという雰囲気があった	.82	0.67	4.09	0.90
この基礎演習のクラスは居心地がよくて落ち着く	.81	0.66	3.99	1.02
周りの人と話しやすい雰囲気があった	.81	0.66	4.08	0.98
周りの人の意見をていねいに聴こうとする雰囲気があった	.80	0.65	4.28	0.77
因子寄与	4.001			

表 6 変数の ICC

変数名	ICC	95% 下限	95% 上限	DE	F 値	p 値
大学不適応	.03	-.01	.10	1.48	1.38	0.09
学習適応	.01	-.02	.07	1.18	1.14	0.28
良い雰囲気	.09	.03	.19	2.54	2.30	0.00
道具的サポート	.29	.18	.44	5.97	6.30	0.00
心理的サポート	.10	.04	.21	2.74	2.46	0.00

表 7 変数間の相関係数

	1	2	3	4	5	6
1 小論文の書き方がわかった	1.00					
2 大学生活に慣れるのに役立つ	.56**	1.00				
3 良い雰囲気	.47**	.61**	1.00			
4 大学不適応	-.06	-.10*	-.11*	1.00		
5 学習適応	.49**	.53**	.52**	.02	1.00	
6 メンターの関与	.18**	.32**	.38**	-.01	.30**	1.00

** $p < .01$, * $p < .05$, † $p < .10$

サポート、および2つの不適応／適応と2つのサポートの交互作用（都合4つ）を説明変数とする階層線形モデルをそれぞれ推定した（表8）。

大学不適応は全ての目的変数に負の影響、学習適応は全ての目的変数に正の影響を与えていた。心理的サポートの主効果を見てみると、心理的サポートを受けているほど慣れと良い雰囲気

が高まっていた。道具的サポートの主効果を見てみると、道具的サポートを受けているほど良い雰囲気が高まっていた。

続いて交互作用を見てみる。2つの交互作用が有意となり、いずれも学習適応が関わっていた。交互作用の単純主効果を確認するため単純傾斜分析を確認する（図1）。学習適応*道具的

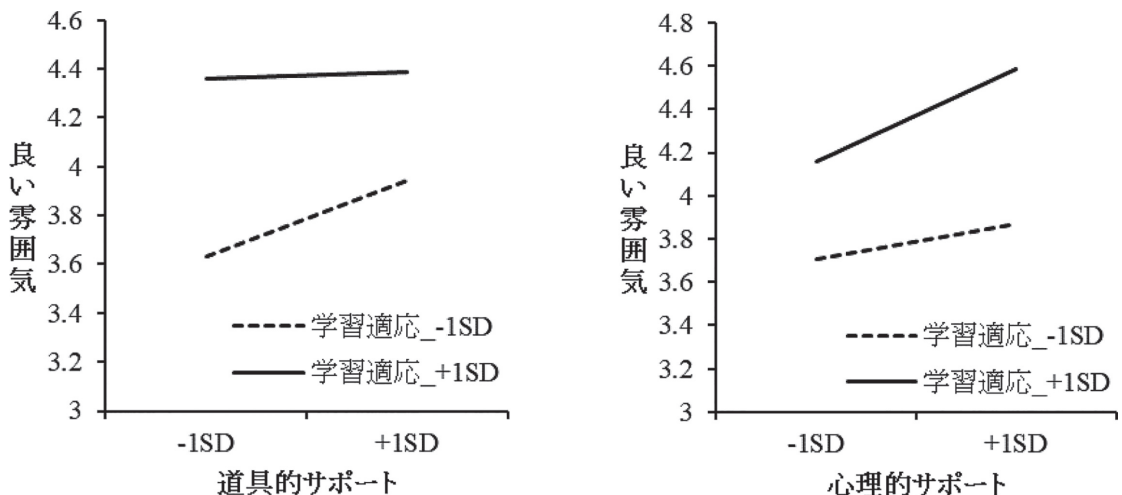
表8 ライティング、慣れ、良い雰囲気をそれぞれ目的変数とする階層線形モデル

Predictor	ライティング	慣れ	良い雰囲気
	β	β	β
大学不適応	-.07*	-.07*	-.12**
学習適応	.43**	.43**	.39**
道具的サポート	-.03	-.02	.11*
心理的サポート	.10	.22**	.20**
大学不適応 * 道具的サポート	.05	.00	-.04
学習適応 * 道具的サポート	.01	-.02	-.12 ⁺
大学不適応 * 心理的サポート	-.02	.02	.03
学習適応 * 心理的サポート	.08	.05	.11*
R^2	.22	.29	.32
χ^2 乗値	124.481	179.679	196.582
df	9	9	9
p 値	0.000	0.000	0.000
逸脱度	890.611	974.738	756.434
Null モデル	1015.092	1154.417	953.016

Note. 表中数字は標準化偏回帰係数 (β) を表す。

** $p < .01$, * $p < .05$, ⁺ $p < .10$

図1 階層線形モデルの単純傾斜分析



サポート（図1：左）の結果を確認する。学習への適応が良好である場合（学習適応₊+1SD）には道具的サポートが得られるかどうかによって良い雰囲気の影響に与えないが（ $b=0.015, p=.699$ ）、学習への適応が不良である場合（学習適応₋-1SD）、道具的サポートを受容することで良い雰囲気を強く感じていた（ $b=0.169, p=.025$ ）。つまり道具的サポートは学習適応に対し補完的な機能を果たすと解釈できる。

学習適応*心理的サポートの単純傾斜を確認する（図1：右）。学習適応が不良な場合（学習適応₋-1SD）心理的サポートは良い雰囲気の影響を示さないが（ $b=0.113, p=.147$ ）、学習適応が良好な場合（学習適応₊+1SD）、心理的サポートを得られることによって良い雰囲気をより強く感受していた（ $b=0.301, p=.000$ ）。いわば心理的サポートを得ることは、学習適応に対し促進的な影響を与えると言える。

総合考察

初年次ゼミにおけるSAの活動実態を調査したところ、第1にSAは明確にクラスづくりの重要性（Fraser *et al.*, 1986）を意識していることが見えてきた。このことは、例えば1年生に関わる際の狙いとして「クラスをコミュニティにする」という表現が得られたことにも端的に現れていた。

第2にSAによる授業支援は主に2つのアプローチがあることが見えてきた。一つは連絡や他の科目の履修に関する相談から構成される道具的サポート、もう一つは、1年生と人格的な交流を行ったり大学生生活全般に関する相談から構成される心理的サポートである。後者は、具体的にはここで論じてきたように、1年生にSAから声をかけ、緊張をほぐし、1年生にとってクラスが居場所と感じられるよう人格を慰撫することが活動の中心であった。

階層線形モデリングを行った結果、第1に心理的サポートは「慣れ」「良い雰囲気」の実現に寄与していること、道具的サポートは「良い雰囲気」に寄与していることがわかった。第2に、心理的サポートと道具的サポートは、1年生の適応状態に応じて異なった影響を示すことが見えてきた。具体的には、道具的サポートは学習適応が不良な学生層に対し補完的な影響を与え、心理的サポートは学習適応が良好な学生層に対し促進的な影響を与えることが見えてきた。

学習適応が不良である場合道具的サポートが有効であること、学習適応が良好である場合心理的サポートが有効であること、この2つの現象を統合的に理解することで見えてくることがある。学習適応が不良であることには、様々な不適応が付随する（Gerdes & Mallinckrodt, 1994）。本研究の回答者においてもクラスの間関係に適應する意欲が上がらない、グループワークに参加する意欲が上がらない、ディスカッションを楽しむレディネスが伴っていない、などの可能性が考えられる。学習に対する苦手意識からSAからの声かけなどのアプローチをプレッシャー、学習にむけた誘導のように感じ、これを回避しようとするのかもしれない。むしろSNSを通じて連絡をとる、対個人ではなく対クラスとして連絡を受け取ることを好む、履修の仕方、単位の取り方など技術的な交流を好む、ということは理解のできることである。

本研究の結果は次のように言い換えることもできる。SAと人格的な交流をすることを苦手とする学生層が存在すること、そしてこれが重要だが、交流を苦手とする学生にクラスに定着してもらう方途として、道具的なサポートを提供することは、補完的なレベルであるとはいえ、十分に有効で実行的なことだ。ピア・ラーニングを苦手とする1年生にとって、ピア・ラーニングを前提とした授業デザインのもとで学

習をすることは、不得手な行為を求められていることでもあり、クラスへの定着にとって必ずしも機能的ではない。本研究が示していることは、心理的なサポートをこうした学生層に届けないことはサポートの不在とは言えないこと、そして道具的サポートこそ真のサポートたりうる学生層が存在していることである。

本研究で得られたSAからのサポート項目はSAからのサポートの範型をなすものではないだろう。これまでの研究から、例えばレポート提出をうまく利用して受講者のコースへのコミットメントのみならず学習全体へのコミットメントを劇的に改善する事例も見出されている(Geoffrey, Cohen, Garcia, Apfel & Master, 2006)。こうした先行事例が移行期にある1年生に有効かどうか、初年次ゼミにおいて有効かどうかは経験的なテストを経なければ解明できないが、少なくとも実際に運用し改善をしながら最適化を目指す努力が期待される。

本研究では、前期15コマの実働の取り組みを抽出してSAからのサポートを項目化するとどまり、1年間30コマのサポートから得られうる知見は定量化していない。さらにSAの継続期間を問わずにインフォーマントを選択した。数年に渡るサポート経験から得られるサポート行動が十分に項目に集積しているとは言い難い。後期15コマの試行錯誤を尺度項目に落とすこと、そして2年、3年とSA業務を継続しているSAへの調査に基づきサポート活動の内実とその機能を解明していくことも今後の重要な課題である。

謝辞

SAからのサポート項目を作成するに当たり、山梨学院大学の児島功和先生に多大なご協

力をいただきました。また、アンケート調査には基礎演習I担当の先生方のご協力をいただきました。記して感謝申し上げます。また本研究は山梨学院大学の授業改善を目的とした教学IR活動として行われた成果です。

引用

- Fraser, B. J., & Treagust, D. F. (1986). "Validity and Use of an Instrument for Assessing Classroom Psychosocial Environment in Higher Education," *Higher Education*, **15**, 37-57.
- Geoffrey, L., Cohen, G. L., Garcia, J., Apfel, N. and Master, A. (2006). "Reducing the racial achievement gap; a social-psychological intervention," *Science*, **333**, 1307-1310
- Gerdes, H. and Mallinckrodt, B. (1994). "Emotional, social, and academic adjustment of college students: A longitudinal study of retention," *Journal of Counseling and Development* **72**, 281-288.
- 石川勝彦・児島功和・青山貴子 (2017). 初年次ゼミの学習到達度を左右する要因の探索-決定木分析を用いた試み-. 大学改革と生涯学習, **21**, 15-30.
- Johnson, W. B., & Nelson, N. (1999). "Mentor-protégé relationships in graduate training: Some ethical concerns," *Ethics & Behavior*, **9** (3), 189-210.
- 山田礼子 (編) (2007). 初年次教育ハンドブック - 学生を「成功」に導くために. 丸善.
- Wilde, J. B., & Schau, C. G. (1991). Mentoring in graduate schools of education: Mentees' perspectives. *Journal of Experimental Education*, **59** (2), 165-171.