

日本の高等教育における「学生参画」の概念の再整理の試み

－新たな「学生連携」の概念をどう捉えるか－

An Attempt to Rearrange the Concept of "Student Engagement" in Japanese Higher Education: How We should Grasp the New Concept of "Partnership with Students"

沖 裕 貴

1 はじめに

国内ではここ10年余り高等教育において「学生参画 (student engagement)」¹⁾という言葉が頻繁に語られるようになってきた。

学生参画は、ジョージ・クーが教授学習を改善するために用い始めた用語である (Kuh, 2003)。学生調査研究の長い歴史を持つアメリカにおいて、アレキサンダー・アスティンは「学生の大学における関与が大きくなればなるほど学生の学習と個人的な発達の量も大きくなる」とする学生関与 (student involvement) の概念 (Astin, 1984) を提示し、その後 I-E-O (Input-Environment-Outcomes) モデルを提唱した (Astin, 1991)。クーがそれを定量的に測定するために、大学生調査 (National Survey of Student Engagement: NSSE) を開発した際に用いた用語が学生参画 (student engagement) であった。

一方、イギリスにおいては、1960年代後半の大学紛争で主要な論点となった学生代表の大学運営への参加が多く大学の大学で実現されてきた (グリーン、1994年、iii 頁)。近年では学生が教授学習のみならず、大学教育の質保証や質向上、さらには大学運営にまで主体的に参加することも「学生参画」に含めることが一般的になっている。たとえば高等教育質保証機構 (Quality Assurance Agency for Higher Education: QAA) は、学生参画が「学生の自律的に学ぶ動機を改善」し、「質向上と質保証の過程への学生の参加が自らの教育経験の改善につながる」としてその用語の範囲を定義している (QAA, 2016, p.4)。

同様に、欧州高等教育質保証協会 (European Association for Quality Assurance in Higher Education: ENQA) が掲げる『欧州高等教育圏における質保証の基準とガイドライン』においても、その制定の過程で欧州全国学生連盟 (The National Unions of Students in Europe: ESIB) が参加することが求められている。加えて、「質保証の方針と手続」に関して「質保証への学生の関与」が、「教育プログラムと学位の承認、監視、定期的レビュー」に関して「質保証活動への学生の参加」が必要とされて

いる (大学評価・学位授与機構、2012年、7-8頁)。

このように海外においては学生参画の用語が、当初の教授学習に焦点化された意味から大きく高等教育の質保証や質向上にまで拡大している一方、国内においては「学生参画型授業」や「学生参画プロジェクト」など極めて狭い教授学習において、学生が参加する、あるいは学生が能動的に関与する学習活動全般を指して「学生参画」という用語が用いられる傾向にあった。しかし、近年、FD (Faculty Development) においても、学生参画がその定義やミッション・ステートメントに加えられたり²⁾、「学生参画型FD」という用語が一部の大学や研究者に用いられ始めている³⁾。また、少数の大学だが学生自治会が大学の教学政策等の意思決定に参加する事例も見られ、国内のこれらの活動や定義が、海外における拡大した学生参画にどの程度コミットするのかについて本稿では検討するとともに、日本の高等教育における学生参画の概念の再整理を試みたい。また、国内においては学生参画型FDを海外に類を見ない日本独自の概念であると捉える向きも少なくないが、イギリスの高等教育アカデミー (Higher Education Academy: HEA) が提案した学生連携 (students as partnersあるいはpartnership with students) という新たな概念との対比を通して、ピア・サポート・プログラムや学生参画型FDの活動を再検証し、国内における学生連携の事例への適合を検討したい。

2 拡張する学生参画

2.1 「学生参画」の概念の拡張

HEAが2014年7月に発行した「パートナーシップを通じた参画－高等教育における教授学習のパートナーとしての学生－ (Engagement through partnership)」の巻頭で、フィリップ・レビは「近年、イギリス中の高等教育政策は、学生の学びにおける積極的な参画 (students' active engagement) の重要性と学生が自らの学習経験を形成し、強化する積極的な役割を果たす際に得られる利益について強調してきた。(中略) 学生参画は今や高等教育界にとって中核的な目的となっ

ている」と述べ、学生参画がすでに高等教育政策に欠かせない思想であることを指摘している。加えてレビは「その学生参画は次第にパートナーとしての学生の役割に関する考え方に結びつきつつある」とも述べ、新たな学生連携という概念を当該書で述べる意義について力説した（HEA, 2014, p.4）。

学生参画は「はじめに」に述べたアメリカとイギリスの二つの潮流が重なり合い、今やアメリカ、イギリス、カナダ、オーストラリア等の英語圏の国々を中心に、あるいはその影響を受けた欧州全域において、教授学習のみならず、高等教育の質保証や質向上、さらには大学運営にまで拡張され、定義を拡大してきている。

一方、国内においては、一方通行の講義形式の授業を排し、アクティブ・ラーニングを推進することが高等教育において重要視され始めたが、依然、学生参画はあくまでも教授学習過程の改善に限られ、学生に授業や学科のカリキュラムの評価を委員会の正式なメンバーとして担わせたり、新たな学習教材やモジュールの開発を委託したり、初年次教育の教育活動の調査研究を委嘱するといったより進んだ学生参画＝学生連携については、ほとんどの大学において想定外であるに違いない。

2.2 高等教育の質保証、質向上における「学生参画」

まず、学生連携を理解する前に、イギリスを中心に発展してきた学生参画の大きな枠組みを見てみよう。図1は、現在イギリスを中心に欧米圏で理解されている学生参画を表す単純な枠組みである。

左円は日本でも馴染みの「教授学習そして研究における学生参画」であり、国内において該当する学生参画は、たとえばアクティブ・ラーニングやインターンシップ、サービス・ラーニング、協働学習やプロジェクト型の授業となる。また、特に研究に該当する学生参画は、基本的に日本の大学の専門ゼミを想定することができる。

一方、右円はイギリスで発展してきた「教授学習の

実践と政策の向上」に関する学生参画である。高等教育の質保証や質向上、さらには大学運営に関する学生参画を含み、日本ではFDと呼ばれることも多い領域である。具体例としては、学生の声を聞くための授業アンケートやさまざまな学生調査の実施、ENQAで見られる質保証活動への学生自治会の参画などが挙げられよう。質保証活動への学生自治会の参画は国内においてはほとんど例を見ない事例であるが、授業アンケートや学生調査については、多くの大学で実施されている活動である。

なお、両円の交わりに関しては、以下のような説明がある。ピア・アシステッド・ラーニング（peer assisted learning：PAL）は、訓練を受けた学生（PALリーダー）が受講生の議論や共同学習のファシリテーションに携わる「教授学習と研究における学生参画」だが、同時に学生と教職員との連携を通して、その科目や学科の教授学習の向上に資することがありうる。その場合、この活動は「教授学習と研究における学生参画」と同時に「教授学習の実践と政策の向上」に関する学生参画とも言えるわけである。立命館大学のピア・サポート・プログラムの特徴として「支援される側の学生の成長」と「支援する側の学生の成長」に加えて「指導する側の教職員の成長と業務の改善」を挙げているが、この指摘は「業務の改善」に相当する部分だと言えよう（沖、2009年、132-133頁）。ただし、このようなケースは結果的にそのような成果が得られることもあるが、極めて稀であるとも述べられている。

なお、図1で重要なことは、学生参画の範疇が右円にまで拡大していることを認識することである。これまで大学改革に絡み、学生を巻き込みながら国内で行われてきたさまざまな活動や実践が、実は学生参画という大きな枠組みの中で整理され、包括的に議論できるようになることは大変意義深い。たとえば、学生参画型FDについて、国内ではその位置付けや定義に関してさまざまな議論があるが⁴⁾、「教授学習の実践と政策の向上」に関する学生参画だと捉えるならば、ピア・サポート・プログラムや学生自治会の活動とともに世界の高等教育と同じ文脈で語れる可能性がある。

2.3 「学生連携」という新たな概念

上掲の「パートナーシップを通じた参画－高等教育における教授学習のパートナーとしての学生－」では、さらに図1を発展させ、図2のような枠組みを提唱している。

図1における「教授学習と研究における学生参画」が左端に書かれた「学習・教育・研究（learning, teaching and research）」で表わされ、さらにそれ

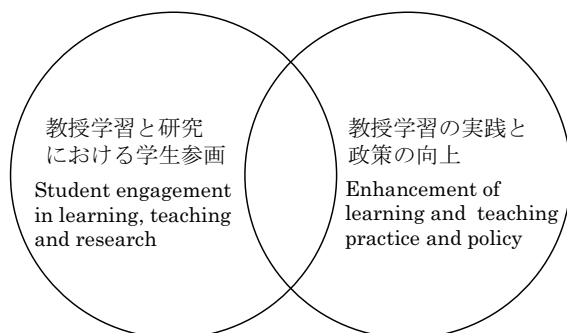


図1 学生参画の単純な枠組み（HEA, 2014, p.23）

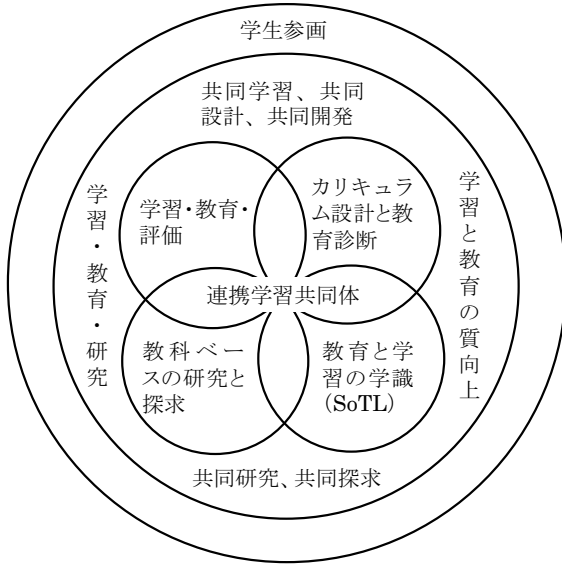


図2 高等教育の教授学習における学生連携モデル
(HEA, 2014, p.25)

が「学習・教育・評価 (learning, teaching and assessment)」と「教科ベースの研究と探求 (subject-based research and inquiry)」の二つに分けられている。また、「教授学習の実践と政策の向上」は、右端に書かれた「学習と教育の質向上 (quality enhancement of learning and teaching)」で表し、「カリキュラム設計と教育診断 (curriculum design and pedagogic consultancy)」と「教育と学習の学識 (SoTL: scholarship of teaching and learning)」の二つに分けて表現されている。上の二つの円で表される「学習・教育・評価」と「カリキュラム設計と教育診断」を併せると「共同学習、共同設計、共同開発 (co-learning, co-designing and co-developing)」に、下の二つの円である「教科ベースの研究と探求」と「教育と学習の学識」を併せると「共同研究、共同探求 (co-researching and co-requiring)」と表現される。さらに上の二つの円と下の二つの円の交わりが「連携学習共同体 (partnership learning communities)」という「学生連携」を表す領域である。

連携学習共同体は、学生連携が機能する場として学習共同体⁵⁾や実践共同体⁶⁾と区別するために作られた用語で、すべてのグループの人たちが対等かつ協調的に深く関与し、研究と探求の対象として、また教育と学習の学識として、自らの作り出した貢献の価値を十分に受け取ることができるものであるとされる。なお、学生連携の機能する場が既存の著名な共同体との差異を強調する理由は、これらの共同体の双方が社会学習を促進するために多くの強みと共通の目的を持っているものの、潜在的に教職員と学生を分割し、障壁を作る可能性もあるからである。たとえば、単に学生間の

関係や教職員による厳しい運営のみに焦点を当てる学習共同体は、指導者やプログラムに対して否定的な反応を喚起したり、大学への学生の社会的適応を教職員が阻害する運営につながったりする可能性があると考えられる。

ここで、注意すべきは、全体を取り囲む一番大きな円が学生参画で、新たなカテゴリーも含めてすべてが学生参画に包含されることである。逆に言えば、学生参画には、たとえば入試や就職、留学や広報等に絡むものなどここに挙げられた4つの活動領域以外にも存在するとともに、学生連携は学生参画に含まれるが、学生参画のすべてが学生連携ではないことにも気をつける必要がある。後者に関しては上掲の本において繰り返し述べられている。たとえば、学生連携が無批判に用いられる危険性のある事例として、学生が調査やフォーカスグループで意見を聞かれる仕事を挙げている。もちろん、機関内や学生自治会の中で学生の声を聞くことは学生参画（図1の右円）であるが、学生連携とは、より協調的で学生の深い関与があること、つまりすべての優先順位、内容、方向性がすべて連携を通して学生と教職員双方によって決められる環境があるかどうか依存している。

2.4 個々の領域における「学生連携」の具体像

(1) 学習・教育・評価

この領域に相当する学生参画の事例は、2.2節に挙げたようにアクティブ・ラーニングである。しかし、学生連携に関わる活動は、学習・教育よりもむしろ評価 (assessment) の過程を通して見えやすい。なぜならば基本的にアクティブ・ラーニングにおいては、教員の設計したプログラムに沿って学生が期待される行動を取り、その結果として深い学習に到達するさまざまな汎用的技能の修得が可能となる。主導権はあくまでも教員であり、教員と学生の教える関係性に変化はない。だが、評価の連携における権力関係はアクティブ・ラーニングやサービス・ラーニングの連携とは大きく異なっている。たとえば、セメスター中もしくはセメスター後に行われる「学生が、何を、どのように、どの程度学んでいるか (学んだか)」を問う形成的評価は、学生にとっても教員にとっても典型的な学生連携の一例となろう。実際に上述のNSSE やそれを授業単位に落とし込んだCLASSE (Classroom Survey for Student Engagement) と呼ばれる形成的評価が、評価における学生と教職員の連携の事例として挙げられている。

たとえば著名なものはアメリカのアルバーノ・カレッジ (Alverno College) の取組で、「学びとしての学

生評価 (student assessment-as-learning)」と呼ばれる長期的ループリック (カリキュラム・ループリック) に基づいて大学が掲げる 8 つの能力⁷⁾に関する学生の自己評価を蓄積し、学生各自の卒業時の学習成果を保証する根拠資料に用いている (沖、2016 a 年、10-11 頁)。

立命館大学における授業アンケートも2014年度より、教員の授業技術を問う設問から学生の学びの質や内容を問う形態に移行している。これらも学生連携の一事例と考えても差し支えないが、「学習・教育・評価」で扱うところの「評価」は学生個人の形成的評価を指すことが多い。したがって集合調査として利用する場合にはむしろ「教育と学習の学識」や「カリキュラム設計と教育診断」の活動に該当する。

一方、学習と教育に関する学生連携の事例としては、ピア・サポート・プログラムにおける「教え合い」が関わることが示されている。その特徴は、学生が通常の自己認識の外に踏み出し、教師になり、そこから学習において他の学生を支援するパートナーとして行動することであるという。イギリスでは、日本で一般的にピア・サポート・プログラムと呼ばれるもののうち、議論や共同学習のファシリテーションに関わるものをピア・アシステッド・ラーニング (PAL) と称することが多い。イギリスにおいてPALは1990年代の初めに登場し、主に訓練された二、三回生がPALリーダーとして、一回生の小グループの学びを定期的に指導するものであるという。またPALリーダーは、「その授業の正式な構成と連携する枠組みにおいて活発な議論と共同学習を担う学生」として定義されている (Capstick, 2004, p.1)。

たとえば、ウェストオブイングランド大学 (University of the West of England) では、学士課程と修士課程の二回生がPALリーダーとしてそれぞれの課程の一回生の学習を支援している。現在、「芸術、産業、教育」や「環境と技術」の分野における授業に関して1,200名のPALリーダーが71の学習支援プログラムを行い、6,000名以上の学生が参加し、定常的な出席者はそうでない者に比べて高い成績を得ているという。また、近年、そのプログラムはPALリーダーに一般的な研究や就職スキルに基づいて図書館や就職支援に従事させたり、またグローバルPALにリーダー養成を担わせるものにまで拡張されてきたという。PALは、大学生活への素早い適応や、学習スキルの改善、授業の理解の深化、自律的な学習者になるための支援などを秘密厳守で、小グループ単位にさまざまな資料を用い、受講者が自ら答えを見つけられるように議論をファシリテートしながら行われる。なお、PALリーダーになるためにはPALセッション

と呼ばれるかなり高密度な訓練を受ける必要があるが、PALリーダーを経験したことで学業や就職に大きなメリットが保証されている (University of West England, 2012)⁸⁾。

さらにスウェーデンでは、アップサラ大学 (Uppsala University) とスウェーデン農業大学 (Swedish University of Agricultural Science) で主に夜間に開催される学際的な授業を学生が設計し、講師陣を任命しているという (Matilda, 2011)。

これらの事例を見ると、立命館大学のピア・サポート・プログラムに含まれる、初年次教育や正規授業でリーダーや授業アシスタントを務める「オリター／エンター」や「ES (Educational Supporter)」をはじめ、図書館で活動する「ライブラリー・スタッフ」や、学生向けのAdobe講座や映像編集講座を自主的に開催する産業社会学部の「D-PLUS」、教育実習に近い自律的な教授学習活動を行う薬学部のファーマ・アシスタントやスポーツ健康科学部のアドバンスト・コーチング・プログラムの活動 (沖、2015年、10-11 頁) など、学生参画はもちろんのこと、学生連携の範疇に該当する可能性があると言える。ただし活動の形態や関与の仕方によっては、まだまだ教員の手伝いや簡単な業務を担うだけのケースも散見され、学生が主体的に学習モジュールを設計し、担当するところまで行っているケースは少ない。

この分野で海外の事例に近い学生連携だと言える取組は、東洋大学の「ミクロ経済学演習」「マクロ経済学演習」におけるSA (student assistant) の事例であろう。東洋大学経済学部では、入学時の数学のテストや先行科目の成績により習熟度別に80～90名の3コースを編成し、1単位の選択演習科目を開講しているが、その演習後に当該講師とSAが4～5名で80分間のオフィスアワーを実施し、多くの受講生が利用している。当該講師が基本的に同席することが多いが、出席した受講生の上記科目の成績が統計的に有意に向上するなどSAの貢献が顕著であり、SAがピア・サポーターとしてPALに近い活動を行っている事例だと言えよう (巽・東・児玉・佐藤・澤口、2012年、11-23 頁)。

また、立命館アジア太平洋大学で取り組まれている学部TA (teaching assistant) は、必修科目である「新入生ワークショップⅡ」において、全初年次生1,400名を対象にそれぞれ25名ずつの小クラスを日英両語でファシリテートする活動を行っている。学部TAは2名体制で、教員とリーダーTAとの綿密な打ち合わせのもと、小クラスの準備から当日の授業の運営、振り返りと内容共有のための事後打ち合わせまでのすべての業務を実質的に担当している (秦・平井・堀江、2016年、65-82 頁)。この事例もPALに近い活

動を行う国内のピア・サポート・プログラムの事例だと言えよう。

さらに学生自らが授業を発案し、講師を委嘱する活動としては、関西大学の一般教育で実践されている学生提案科目が相当するかもしれない。そこでは学生達の要望や願いをピア・サポーターである学生委員が聞き取ったうえでシラバスに落とし込み、それを実施してくれる教員に託して開講するという手続きが取られている（三浦・松田、2016年、1-13頁）。また、同様の取組が岡山大学、追手門大学でも見られるが（木野、2012年）、国内においてもこの領域における学生連携は一定の発展を見せていると言えよう。

（2）教科ベースの研究と探求

教科ベースの研究と探求に関する学生参画としては、日本の高等教育でかなり広く見られる専門ゼミの形態が想定される。

一般的には図3に見られるように、学士課程教育における学生の研究への参画には4種類の形態があると言われる。主に「研究主導型」と「研究志向型」が従来型の学生参画、「研究教授型」と「研究型」が学生連携に相当すると考えられる。

図3において、日本では専門ゼミの多くが学生を聴衆として参加させる研究主導型もしくは研究志向型になりそうだが、一部の理系の学部においては研究室の実験・実習に主体的に、あるいは教員から割り当てられて参加し、本物の研究の一翼を担うものもあると思われる。あるいは海外でもいくつかの事例が報告されているが、学生を「プロデューサーとしての学生（students as producers）」や「学者としての学生（students as scholars）」として育成する授業で、本

物の研究プロジェクトに従事させたり、実際の映画制作を行わせたりして、多くの専門家の支援を受けながらも現実の研究や探求に従事することを通して「教える学ぶパラダイム」から「創作するパラダイム」や「発見するパラダイム」への移行を促進している⁹⁾。これらの実践事例は学生をパートナーとして扱う研究教授型や研究型に相当するであろう。

しかし、学生連携という意味では研究教授型や研究型に近づくことが望ましいが、大学が研究大学か否かや、そこで学ぶ学生のレディネスや専門性の程度に大きく依存する可能性があるのは言うまでもない。

（3）教育と学習の学識（SoTL）

教育と学習の学識とは、専門の中で学生がどのように学ぶのかについて研究し、理論化することや、そこでの発見を議論し、普及する活動を含んでいる。しかし、多くの場合、これらの活動は教職員によって進められてきた。

教育と学習の学識における学生参画の具体的な事例としては授業アンケートや学生調査、あるいは学生自治会等を介して学生の声を収集することで、それらを通して学部・学科のカリキュラムや授業を変革する活動が中心となる。これには大学主導と学生主導があり、大学主導では学生を高等教育における経験の評価者として捉え、学生からのフィードバック、見解、意見を収集し、エビデンス・ベースで改革に結びつけることが主眼である。ただし、改革や行動の決定は科目もしくは機関レベルで行われる傾向にある。一方、学生主導では学生を意思決定過程における参加者として捉え、学生自身が機関の向上と変化に影響を与えるために機関の意思決定に参画するものである。また、改革や行動の決定も教職員と学生双方の協働で行われる傾向にある（Dunne and Zandstra, 2011, p.17）。

立命館大学における「学びと成長調査¹⁰⁾」は前者の、学生自治会が参加する全学協議会での議論を通じて大学の教学方針を決定する仕組み¹¹⁾は後者の事例であり、特に後者は学生主導で行われる「教育と学習の学識」に関する学生参画の国内稀有な事例であり、学生連携の域にまで達している事例と言えよう。またこれは、ENQAやイギリスのQAAが提唱する、大学教育の質保証や質向上、さらには大学運営にまで主体的に参加する学生参画の取組に通底するものであると言える。

一方、さらに進んだ学生連携に関連する取組にも大学主導と学生主導があり、大学主導では学生をパートナー・共同創作者・専門家

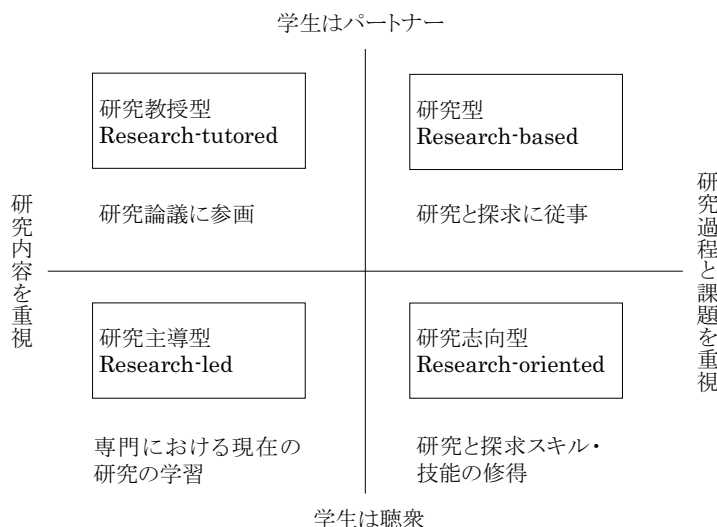


図3 学士課程教育における学生の研究への参画形態
(Healey & Jenkins, 2009, p.7)

として、学生主導では学生を変化のエージェントとして捉えるものである（Dunne and Zandstra, 同上）。大学主導では、学生は教職員と学生の学びの向上・強化のために、カリキュラムの策定や専門性開発（professional development）における協働的パートナーとしての役割を担う。また学生主導では、学生は教育的知識の獲得と専門性開発に変化をもたらす協働的なパートナーの役割を担う。しかし、改革や行動の決定は基本的に科目もしくは機関レベルで行われる傾向にある。ただし、この分野の学生連携の取組の多くは「教育と学習の学識」だけでなく、後述する「カリキュラム設計と教育診断」の事例と共通で、区別が付きにくいのが実情である。

「教育と学習の学識」に含まれる学生連携に関わる具体的な事例としては、大学主導のものであるが、2008年より学士課程教育の学習教育インターンシップ・プログラム（Undergraduate Learning and Teaching Internship Scheme）を要するウェスタン・オーストラリア大学（University of Western Australia）のものがある。このプログラムでは10～15名の学生が、大学が優先順位をつけた教育・学習課題、たとえば初年次教育におけるものを調査する研究インターンとして3,000オーストラリアドルの賃金を支払われている。学生は、研究方法における訓練を含め、きめ細やかな支援を受けながら調査を行い、将来の政策実行に役立つ貴重な調査報告書を執筆、提出している（Sandover et al. 2012, pp.33-39）。

また、イギリスのエクスター大学（University of Exeter）の事例は学生主導のものである。そこでは2008年度以降、大学からの資金によって機関や科目の課題を調査する100を越す「変化のエージェント（students as change agents）」のプロジェクトが立ち上げられ、何千人もの学生を動員して、フォーカス・グループや非公式インタビュー、質問紙調査などの手法を用いた研究成果を年次学生スタッフ会議に報告してきた。これらの学生の研究は組織的な変化を生み出し、学生参画を大学内の政策と実践の変化へと動かすことに貢献するとともに、学生の、研究やプロジェクト・マネジメント、研究成果の発表や、リーダーシップ、組織開発（organizational development）の分野における卒業時の能力開発にも役立っているという（Sandover et al. 同上）。

次の事例は恐らく大学主導の範疇に入るものと思われるが、学生自治会と協働して推進するイギリスのバーミンガム・シティ大学（Birmingham City University）の事例である。そこでは学生が大学から給料をもらって研究者の立場で雇用され、教職員のパートナーとして新しい学習資源やカリキュラムの開発、

あるいは新しいイノベーションや変化の評価といったプロジェクト活動に従事している。留意すべきは学生が助手ではなくパートナーとして、あるいは受け身ではなく共同創造者として雇われていることで、いくつかのプロジェクトは学生自身の手によって運営されているという（Birmingham City Students' Union, 2010）。

これらの事例は「教育と学習の学識」というよりは、「カリキュラム設計と教育診断」にも合致する取組であるが、大学主導、学生主導に関わらず、学生と教職員が協働で教授学習に係る課題の調査研究に従事し、その成果を教育改革に活かす取組が、もはや「学生の声を聞く」や「学生が意思決定に参加する」というレベルを超えて進みつつあることを知る必要があろう。

国内では、2001年に、学生の教育や教育環境の改善に関する要望を専門的に受け止めて議論する公式の委員会組織として岡山大学教育開発センターが発足させた、学生が委員長を務める「学生・教職員教育改善専門委員会」が学生連携の事例に相当するだろう。また、立命館大学においても前述の産業社会学部のD-PLUSの活動の中には、マネジメントチームとして学部への施設改善提案（PCラウンジのレイアウト変更や使用に関する提案、Creative Labリニューアル、プリンター増設等、利用する学生の視点からの数々の提案）を行ったりしている例もある（福田 2013年；福田・土岐、2013年）。さらに大学・学部からの学生目線での施設・設備改善提案、あるいは委託調査研究などを請け負うレインボー・スタッフ（ICT支援）、キャンパス整備プロジェクトなど「学生業務スタッフ」と呼ばれる団体もいくつかあり（沖、2015年、19頁）、国内の複数の大学ではすでに学生連携の萌芽が見られると言ってよいだろう。

（4）カリキュラム設計と教育診断

ここでの事例は前節の「教育と学習の学識」を補足するもので、それらはアーンシュタインの学生参加の階段（Bovil & Bulley, 2011）の最高レベルを表すものである（図4）。

しかし、カリキュラム設計においては学生と教職員の専門性が大きく異なり、その連携は学生がカリキュラム設計の判断を完全にコントロールするものではなく、また教職員が完全にコントロールするものでもない。意思決定に関する相対的なコントロールのレベルと連携の適切なレベルは文脈や研究のレベル、学生と教職員の相対的な経験のレベル、カリキュラムの専門的な影響のレベル等に依存して決められる。

この分野の学生参画としては、授業アンケートや学生調査、ENQAやQAAで見られる質保証活動への学

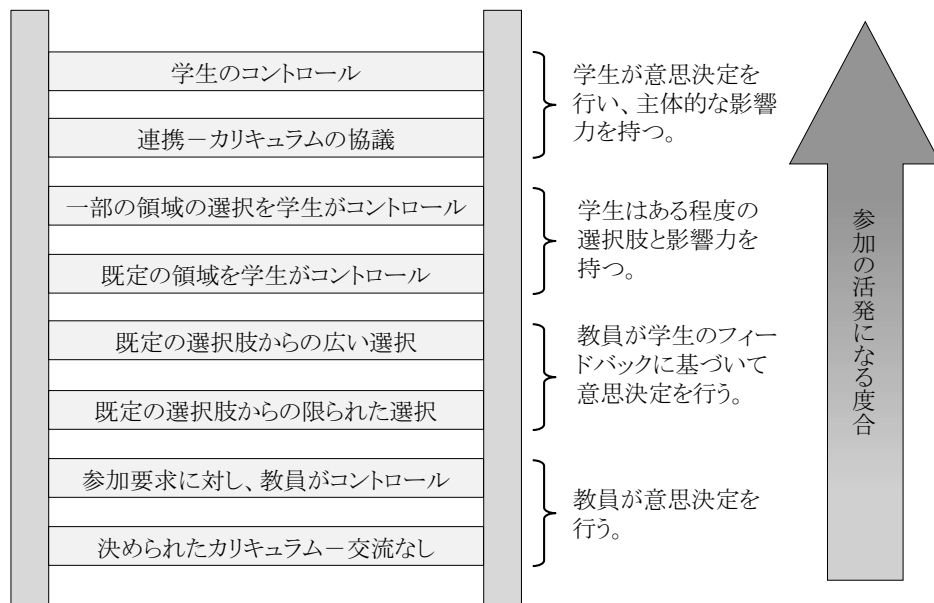


図4 カリキュラム設計における学生参加の階段
(Bovill & Bulley, 2011, p.5, adapted from Arnstein, 1969)

生自治会の参画などを含めて、授業やカリキュラム、教育の改善のために学生の声を聞くすべての活動が挙げられよう。立命館大学における学生自治会や院生協議会との五者懇談会¹²⁾など、全構成員自治¹³⁾のための機能的な制度もこれに含まれる可能性がある。また、学生FDスタッフの活動としてよく知られる「しゃべり場」などの活動や北九州市立大学で学生自治会が行っている教務課との懇談会「カリキュラムを考える会」の活動も、授業や教育の改善のために学生、教職員が共に協議するもので、制度的にその成果が教育改革に活かされることが保障されているならば（図4において上の4つ目までのレベルに達しているならば）、この分野に含まれる活動だと推察される。

一方、学生連携に絡む活動例としては、アメリカのブライン・モー大学（Bryn Mawr College）の「学習者でありかつ教師としての学生（students as learners and teachers：SaLT）」と呼ばれるプログラムが挙げられよう。そこでは学士課程の学生を教員の教育診断（授業コンサルティング）に活用している。この試みは学生、教員にFDのより洗練されたモデルを再構築する稀有の機会を提供し、教員・学生双方の学習体験を深化させ、教員と学生に共有されたものとしてそれらの学習体験に対する責任を練り直すものとなっている¹⁴⁾。

また、カナダのブリティッシュ・コロンビア大学（University of British Columbia）でも大学からの基金に基づいて「プロデューサーとしての学生（students as producers）」と呼ばれるプロジェクトが行われている。2013年の秋時点で延べ100の授業を

巻き込み、約34,000名の学生が履修する巨大プロジェクトとなっており、学生と教員が協働して、現在の受講生、将来の受講生、そしてオープン・オンライン・コースなどを制作する場合はより広いコミュニティのためにさまざまな学習教材を制作している。たとえば「フレキシブル学習プロジェクト」では、教員が学生に、物理学の反転学習で用いる事前学習課題に関わって、事例やクリッカーの質問、投影図などの学習教材を開発するように求め、それらの教材を実際に授業で、あるいは（学生の許可を得て）その後の授業で事前学習教材の概念を説明する際に用いている。このプロジェクトの目的は、単なる反転学習を超えて、すべての学生が教員と協働してお互いの役に立つ教材を創造する真の学習共同体に向けて進めていくことであるという（McCabe, 2013）。

あるいはイギリスにおいては、国家主導の学科カリキュラム・チームの正式なメンバーとして学生を招いている事例もある。2009年に地理学、地球環境科学に関する学科のカリキュラムを検討する国家主導のチームに学生が1、2名、正式な委員として参画し、創造性や新たな視点を提供するキーとなる存在になっているという。これらの実践は、HEAによってここ5、6年取り組まれてきた「アカデミーを変える（change academies）」プロジェクトに基づいて実施されたもので、その総括として「学生を受け入れることは非常に効果的であり、正直に言って、彼らは他のどんな委員と比べても遜色のない十二分の役割を果たしてくれた」と称賛の言葉が残されている。

国内においては唯一、土持がアメリカのプリンガム・

ヤング大学 (Brigham Young University) とユタ・バリー大学 (Utah Valley University) で行われている取組を持ち帰って始めたSCOT (students consulting on teaching) の活動が教育診断に相当するであろう。帝京大学や芝浦工業大学では、十分な研修・支援を受けたSCOTが、希望する教員の授業コンサルティングを行い、SCOT本人にもコンサルティングを受けた教員にも大きな収穫が報告されている (井上・土持・沖、2012年、170-173頁)。

しかしながら国内では、学生が実際に授業で用いる学習教材を作成したり、カリキュラム編成の正式な委員として就任したりする事例は見当たらない。学生参画型FDにおいて、あるいは学生自治会との連携において、研修や十分な支援を受けながらこの分野における先駆的な取組が求められるところである。

3 日本の高等教育における「学生参画」の概念の再整理

日本においては、文部科学省や中央教育審議会からの強い要請もあり、上からの改革として「教授と学習のパラダイム転換」や「学習者中心主義」の思想や取組が高等教育に浸透しつつある。これらは、本来、教育学者や大学に勤務、在籍する教職員や学生から進められるべき運動であったが、1960年代に全国に吹き荒れた大学紛争、学生運動の影響もあって¹⁵⁾、ほとんどの大学で1991年のFDの実施が謳われた大学設置基準の大綱化まで未着手の状態であった。紛争終息後約30年間、大学教育の本質がほとんど変化しなかった点については、同じく激しい学生運動を経験し、それ以降、学生を大学運営にまで関与させる取組を一步步進めてきた欧州圏、特にイギリスとの大きな違いであると言えよう。

一方、教育改革に絡んで、授業のみならず学内のさまざまな活動に学生をピア・サポーターとして活用しようとする動きは、それに遅れて10年近く経過した2000年に、文部科学省から報告された「大学における学生生活の充実方策について—学生の立場に立った大学づくりを目指して—」(通称、廣中レポート)を契機として全国の国公立大学に広まった。ピア・サポーターは学生が主体的に参画する授業や学習を作るために大きな影響力を持つ仕掛けの一つだが、当初は学生支援を厚生補導と呼んでいた大学にとって晴天の霹靂の発想であった。しかし、文部科学省や中央教育審議会からの度重なる指導、答申や、GP (good practice)、AP (Acceleration Program for University Education Rebuilding)¹⁶⁾等の政策誘導もあって、徐々にではあるが学内のさまざまな活動に学生が主体的に関与するという新たな発想も大学に受け入れられ始めた

言えよう。これには進学率がユニバーサル段階に達し、多様な学生が入学するようになったことと、2000年代に入って大学の定員確保の競争が激化する中、自らの大学のPRとして教育方法や学習成果を重視せざるを得なくなったことが影響していると言える。ただ、その内実は2.1節で述べたとおり、依然、ほとんどが「教授学習と研究における学生参画」による教育改革での活用であり、「教授学習の実践と政策の向上」の領域にまで踏み込むものではなかった。その中で一種の驚きは、伝統的に「全学協議会」や「全構成員自治」という、学生自治会が教学政策を含めた大学運営に参与する仕組みを持っていた立命館大学、創価大学、龍谷大学等において、欧米の最先端と同様の「教授学習の実践と政策の向上」の領域における学生参画を実現していたことである。

2001年、岡山大学で学生が委員長を務める公的な委員会組織である学生・教職員教育改善専門委員会が発足したのを契機に、立命館大学、大阪大学、追手門大学、愛知教育大学などで次々と学生FDスタッフや学生参画型FDの活動が始められた。これらは、日本の大学においても学生が授業のみならず教学全般に関して意見を述べ、教職員と連携して改革を進める運動の端緒を作ったと言えよう。学生参画型FDは、依然、ピア・サポート・プログラムとの切り分けや、学生FDスタッフの定義や位置づけに混乱が見られるが、これらの活動は「教授学習と研究における学生参画」を超えて「教授学習の実践と政策の向上」にまで踏み込むものであり、今後の発展によっては「学生連携」の範疇にまでその活動を発展させる可能性を秘めているものと言えよう。また、すでに帝京大学では2012年度よりSCOTの活動が開始され、海外の事例と遜色のない「カリキュラム設計と教育診断」に関わる学生連携が実現している。

ここで、これまで検討してきた新たな学生参画の範疇とその一部をなす学生連携の活動について、HEAが示す4つの領域に関して国内の活動のどれがどこに相当するかを見てみたい (表1)。これは国内の学生参画に関わる活動を国際的な文脈で語るために必要な作業であるとともに、その到達点を確認するものである。

4 まとめにかえて

筆者はこれまで学生参画を「教授学習と研究における学生参画」のみに限定して日本の学生参画の事例を検討してきた。しかし、帝京大学でのSCOTの活動をはじめ、多くの大学で学生FDスタッフの活動 (ただし精査した上の一部の活動) が開始されたり、各大学のFDのミッションや定義に「学生参画」が謳われ始

表1 4つの領域に相当する国内の学生参画に関わる活動

2つの区分	学生参画の4つの領域	包含される学生連携以外の活動	学生連携の活動
学習・教育・研究 (教授学習と研究における学生参画)	学習・教育・評価	・アクティブ・ラーニング ・サービス・ラーニング ・協調学習 ・インターンシップ ・プロジェクト型授業等	・CLASSE、NSSEなど、学生個人が行う授業や学科のDPの達成度を測る形成的評価 ・ピア・サポート・プログラム (ES、オリター／エンター、D-PLUS、ファーマ・アシスタント、アドバンスト・コーチング・プログラム、ライブラリースタッフ等) (以上、立命館大)、学部TA (APU)、SA (東洋大) ・学生発案型授業 (関西大、岡山大、追手門大等)
	教科ベースの研究と探求	・専門ゼミ (研究主導型、研究志向型)	・専門ゼミ (本物の研究の一端に従事) ・卒業制作
学習と教育の質向上 (教授学習の実践と政策の向上)	教育と学習の学識 (SoTL)	・集合調査で行われる授業アンケートや学生調査 ・「学びと成長調査」 (立命館大) ・授業やカリキュラムに関する学生自治会や学生FDスタッフとの意見交換	・学生業務スタッフ (D-PLUS、レインボースタッフ、キャンパス整備プロジェクト) (以上、立命館大) ・学生・教職員教育改善専門委員会 (岡山大) ・全学協議会 (立命館大、創価大、龍谷大等) ・学生スタッフ (教職員と連携して授業やカリキュラムに関して調査研究に従事し、制度的に成果を教育改革に活かすことが保障されている取組) ・SCOT (帝京大、芝浦工大等)
	カリキュラム設計と教育診断	・カリキュラムを考える会 (北九州市立大) ・集合調査で行われる授業アンケートや学生調査 ・「学びと成長調査」 (立命館大) ・五者懇談会等 (立命館大) ・学生FDスタッフ (「しゃべり場」の活動)	

めたりすると、これらが学生の関与するFD活動であることは疑うべくもなく、学生参画とFD活動との接点を探し求める必要が生じた。それがこれまでいくつかのピア・サポート・プログラムや学生スタッフに関する論考を執筆してきた理由であり、今回の論考に最終的な総括を行ったもっとも大きな理由である。

これには、近年、イギリスを中心に学生連携という新たな領域が検討されていること、学生をパートナーと見る視点が生まれ始めていることが起点である。一部の学生FDスタッフや学生業務スタッフの活動、そしてSCOTやピア・サポーターの活動は学生連携という新たな領域に相当する活動であり、全学協議会や五者懇談会という「教授学習の実践と政策の向上」に絡む活動も含めて、大きな学生参画という概念に包括されることを確認できた意義は大きい。それは特に学生参画型FDを特殊で日本独自の概念だと位置づけてきた国内の議論を、広く国際的な文脈で捉え直すことにつながるからである。

もちろん、学生連携には基本的に連携の主要な対象となる学生自治会との包括協定の締結が必要である。

また、連携する学生への十分な研修、支援の仕組みの構築や、学生スタッフの選抜の公開性と透明性の確保、そして何よりも学生が制度的に意思決定権を付与されたパートナーとして教学や大学運営に関与する仕組みが欠かせない。さらに当然のことながら、数年で卒業していく学生の専門性や責任に対する教職員側の根強い不信感を払拭するにはずいぶん長い年月が必要とされよう。しかし国内のいくつかの大学では、すでに学生連携への一步を踏み出しているところが少なくなく、我々はこれを国際的な視座から評価し、その活動を推進する側に回らなければならないだろう。それがFDに携わる専門家としての筆者の決意である。

注

- 1) 本来、student engagementは「学生従事」と翻訳するのが適切であるが、アスティン(1984)の提唱したstudent involvement(学生関与)とともに、国内では「学生参画」と訳され、用いられることが多いため、ここではそれを使用した。なお、一部の学生参画型FDは学生参画の活動を

- 含むが、学生参画のすべてがFDの推進を目的としているわけではない。
- 2) 立命館大学のFDの定義は、2007年5月の教学対策会議で、①<What for>建学の精神と教学理念、学部・研究科の教育の目標を実現するための、②<What>すべての日常的な教育改善活動で、③<Who>教員が職員と協働し、学生の参画を得て実施し、④<How>PDCAサイクルで検証するものと定められている。同様に他大学においてもFDの定義やミッションを独自に策定する動きが見られ、たとえば法政大学では、『自由と進歩』の建学の精神に基づく教育理念と教育目標を達成するためになされる、教育及び学びの質の向上を目的とした 教員・職員・学生による組織的・継続的な取組みを、FD (Faculty Development) と定義する」となっている。
 - 3) 「学生参画型FD (学生FD活動)」も一般的な用語ではないが、木野茂編著『大学を変える、学生が変えるー学生FDガイドブック』で使用されているほか、昨今多くの大学現場で用いられているため、ここではその用語を用いる。
 - 4) もっとも大きな問題点は、すべての活動をFDと関連づけている点であり、ピア・サポーターとの区別がついておらず、教職員の指導や協働を軽視して自発的、自主的な組織であるとしている点である。詳しくは沖、2013年；沖、2015年を参照のこと。
 - 5) 学習共同体には、大学院の専門ゼミ等に見られる「学問／教育共同体」と、ともに学び合う存在としての学生と教員が議論を行っていくという教育の在り方や、学部間・大学間・大学と地域が連携し、それぞれのリソースが生かされながら学びが進められるという教育の在り方を表す「学びの共同体」がある（杉原、2006、164-165頁）。
 - 6) 実践共同体は、レイヴとウェンガーの「正統的周辺参加」論において用いられた概念で、実践共同体においては、新参者が熟練者による作業を見たり周辺の作業を行ったりしながら、熟練者からの特別な指導もなく学習し、次第に十全的な作業に携わることができるようになっていく過程が明らかにされている（Lave & Wenger 1991=1999）。
 - 7) 学生が卒業時に達成すべき能力として、コミュニケーション、分析、問題解決、意思決定における価値判断、社会的インタラクション、グローバルな視野の発達、効果的な市民参加、美的な関わりを挙げ、それらを初級（1、2レベル）、中級（3、4レベル）、上級（5、6レベル）の6段階に分けたマトリクス（長期的ルーブリック）を用いて、各レベルに対応する学科の科目群をカリキュラム・マップで示すこととともに、学生にその達成度を自己評価させることによって、最終的には大学が求める上級レベルの能力を卒業時に達成させる仕組み（沖、2016年、132-133頁）。
 - 8) PALリーダーとなることで、リーダーシップやチームワーク、コミュニケーション、ファシリテーションやコーチングなどの35時間の訓練を受け、チームワークが必要とされるとき自信を得るとともに、自らの履歴書を強化する貴重な経験を得る。また、自らが受講する科目の理解を深め、他機関からの者も含めたPALリーダーのネットワークの会議やイベントへの参加が認められる。このような内面的なもの以外にも、証明書の発行やさまざまな表彰が得られるほか、PALに従事している期間中、支援活動1回につき7.85ポンドの給与も支払われる。
 - 9) 「プロデューサーとしての学生」の取組はイギリスのリンカーン大学の事例で、学士課程の学生に実際の研究プロジェクトに従事させるもの。また、「学者としての学生」の取組はアメリカのマイアミ大学の事例で、25の学部・学科がそれぞれのディシプリンに応じて実際的なプロジェクトを展開している（HEA, 2016, p.44）。
 - 10) 「学びと成長調査」は2016年度より、これまで立命館大学教育開発推進機構のIRプロジェクトが担っていた「学びの実態調査」を教学部が発展的に引き継ぎ、全学的に実施する大学生調査である。
 - 11) 全学協議会は、立命館大学において、学生自治組織である学友会の代表、院生自治組織である院生協議会の代表、教職員組合、立命館生活協同組合（オブザーバー）、大学（常任理事会）が4年ごとの学費改定方式の見直しとあわせて、これまでの教育研究の成果を点検し、教学等の今後の方向性を確認する会議である（RS学園通信2015より抜粋）。
 - 12) 学部長等大学側3名と各学部学生自治会等学生側2名から構成されるのでこのように呼ばれた。現在は、教学懇談会など各学部での呼称は異なる（中村、2015年、64-67頁）。
 - 13) 立命館大学では、戦後まもなくから、理事会、教授会、学友会・院生協議会（学生や院生の自治会）、教職員組合を含む全構成員による大学の自治制度を構築してきた。代表的な柱としては総長公選制と全学協議会があり、いずれも学生代表が意思決定に参加する（平岡、2015年、68-69頁）。
 - 14) 学生は、自らがコンサルタントとして従事するコースには履修登録しないが、以下の7点の責任を担

うことになっている。①教員とミーティングを行い、なぜそれぞれが関与し、双方が協働にどんな願いを持っているかを明らかにし、セメスターの焦点とミーティングの計画を立てる。②毎週、一つの授業を訪問する。③教員が指定した教育課題について詳細な観察ノートをつける。④（もし教員が望むならば）学期途中のフィードバックのために、もしくはセメスターの他のところでクラスの学生に調査もしくはインタビューする。⑤互いに週のミーティングに参加し、観察ノートと他のフィードバックや気づきについて議論する。⑥SaLTのコーディネーターとともに週のミーティングに参加する。⑦セメスター中に5回、一人もしくはそれ以上の教員セミナーを訪問する、である。全セメスターの教育診断によって、学生コンサルタントはおおよそ週5時間働くことになり、セメスターで500ドルの報酬を得ることになっている（HEA, 2014から引用、なお原典はCook-Sather et al, 2014）。

- 15) 佐藤はそれ以外の理由として、日本経済の好調ゆえの「大学の専門知識」に期待しない社会風土や、日本の大学教員の研究重視志向が強いこと、実践よりも研究を重視した高等教育学研究者の問題などを指摘している（佐藤、2010年）。
- 16) GPは2003年度から始まった「特色ある大学教育支援プログラム（特色GP、2003～2007年度）」、「現代的教育ニーズ取組支援プログラム（現代GP、2004～2007年度）」及び「質の高い大学教育推進プログラム（教育GP、2008年度）」を指す。またAPは「大学教育再生加速プログラム、2014年度以降」を指す。これらの取組の多くが、学生参画を謳い、授業や学生支援の改善を掲げた。

参考文献

- 井上史子・土持ゲーリー法一・沖裕貴「大学授業の改善(1)―学生による授業コンサルティングの導入と訓練プログラムの開発」日本教育情報学会第28回年会論文集、2012年、170-173頁。
- 沖裕貴「学生参画と教職協働が大学を変える」日本私立大学連盟『大学時報』325、2009年、132-133頁。
- 沖裕貴「「学生参画型FD（学生FD活動）」の概念整理について―「学生FDスタッフ」を正しく理解するために―」『中部大学教育研究』No.13、2013年、9-19頁。
- 沖裕貴「「学生スタッフ」の育成の課題―新たな学生参画のカテゴリーを目指して―」名古屋大学高等教育研究センター『名古屋高等教育研究』第15号、2015年、10-11頁、19頁。

沖裕貴「3つのポリシーの策定と運用―体系的策定と公表義務化を迎えて―」日本私立大学連盟・教育研究委員会『3つのポリシーの体系的策定・公表に向けて―指針と事例―』、2016 a 年、10-11頁。

沖裕貴「立命館大学におけるピア・サポートの取組」立命館大学教育開発推進機構『立命館高等教育研究』第16号、2016 b 年。

木野茂編著『大学を変える、学生が変わる―学生FDガイドブック』ナカニシヤ出版、2012年。

グリーン・ヴィヴィアン著、安原義仁・成定薫訳『イギリスの大学 その歴史と生態』法政大学出版会、1994年、iii 頁。

佐藤浩章「諸外国との比較から見える日本の高等教育開発とJAED」日本私立大学協会『教育學術オンライン』第2419号、2010年。

秦喜美恵・平井達也・堀江未来「学生ピア・リーダーの成長プロセスとその要因分析に関する質的研究―追跡調査の記述分析より―」『立命館高等教育研究』第16号、2016年、65-82頁。

杉原真晃「大学における「学習共同体」の教育学的考察のために」『京都大学高等教育研究』第12号、2006年、164-165頁。

大学評価・学位授与機構、杉本和弘監訳、翻訳資料4「欧州高等教育圏における質保証の基準とガイドライン」『大学評価のメタ評価に関する調査研究報告書』、2012年、7-8頁。

巽靖昭・東晋司・児玉俊介・佐藤崇・澤口隆「ミクロ・マクロ経済学演習科目の教育効果に関する実証研究」『京都大学高等教育研究』第18巻、2012年、11-23頁。

中村正「戦後の立命館大学の歩みと大学創造への学生・教職員の参加」立命館大学『未来を拓く―ようこそ立命館へ―』2015年、64-67頁。

平岡和久「全学協議会と学生・教職員の参加」立命館大学『未来を拓く―ようこそ立命館へ―』、2015年、68-69頁。

福田今日子「ピア・サポーター育成法D-PLUSマネジメント術」立命館大学教育開発推進機構『2013年度第八回教学実践フォーラム資料』、2013年。

福田今日子・土岐智賀子「ピア・サポーターの育成・マネジメント―ピア・サポート組織の実践報告」京都大学高等教育研究開発推進センター『大学教育研究フォーラム発表資料』、2013年。

三浦真琴・松田昇子「Active Learningの理論と実践に関する一考察―LAを活用した授業実践報告(7)」関西大学教育開発支援センター『関西大学高等教育研究第7号』、2016年、1-13頁。

文部科学省「大学における学生生活の充実方策について―学生の立場に立った大学づくりを目指して―」、

- 2000年。
- Astin, A. "Student involvement: A developmental theory for higher education", *Journal of College Student Development*, 40(5), 1984.
- Astin, A. "Assessment for Excellence: The Philosophy and Practice of Assessment and Evaluation in Higher Education", New York: McMillan, 1991.
- Birmingham City Students' Union, "Creating the learning community through student academic partners", www2.bcu.ac.uk/docs/media/celt/SAP_Brochure_Spreads.pdf (2016.5.24)
- Bovill, C. and Bulley, C. J. "A model of active student participation in curriculum design: exploring desirability and possibility". In Rust, C. (Ed.) *Improving Student Learning* (18) Global theories and local practices: Institutional, disciplinary and cultural variations (pp.176-188). Oxford: The Oxford Centre for Staff and Learning Development, 2011, p.5.
- Capstick, S. "Benefits and shortcomings of Peer Assisted Learning (PAL) in Higher Education: an appraisal by students", 2004, p.1." <http://www.peerlearning.ac.uk/assets/applets/PALbest2.pdf> (2016.5.20)
- Cook-Sather, A., Bovill, C. and Felten, P. "Engaging students as partners in teaching and learning: A guide for faculty". San Francisco: Jossey-Bass, 2014.
- Dunne, E. and Zandstra, R. "Students as change agents - new ways of engaging with learning and teaching in higher education". Bristol: A joint University of Exeter/ESCalate/Higher Education Academy Publication, 2011, p.17.
- Healey, M. and Jenkins, A. "Developing undergraduate research and inquiry". York: Higher Education Academy, 2009, p.7.
- Higher Education Academy, "Engagement through Partnership: Students as Partners in Learning and Teaching in Higher Education", York: HEA, 2014, p.4, p.23, p.25, p.44.
- Kuh, G. "What we're learning about student engagement from NSSE - Benchmarks for Effective Educational Practices", *Change*, 35(2), 2003.
- Lave, J., Wenger, E. (1991). 佐伯胖訳『状況に埋め込まれた学習－正統的周辺参加』産業図書、1999年。
- Matlida, H. (ed.) "Transcending boundaries: How CEMUS is changing how we teach, meet and learn" Uppsala: CEMUS, Uppsala University and Swedish University for Agricultural Sciences, 2011.
- McCabe, H. "UBC Course Offerings Feature Students as Producers of Content". University of British Columbia Flexible Learning Web Page, 7 November 2013. <http://flexible.learning.ubc.ca/news-events/ubc-course-offerings-feature-students-as-producers-of-content/>, (2016.5.25)
- Quality Assurance Agency for Higher Education "UK Quality Code for Higher Education, Part B: Assuring and Enhancing Academic Quality, Chapter B5: Student Engagement", 2016, p.4.
- Sandover, S., Partridge, L., Dunne, E. and Burkill, S. "Undergraduate researchers change learning and teaching": A case study of two universities in Australia and the UK. *CUR Quarterly*. 33(1), pp.33-39. 2012.
- University of West of England "Peer assisted learning", 2014. www1.uwe.ac.uk/students/studysupport/peerassistedlearning/aboutpal.aspx (2016.5.20)

〔立命館大学教育開発推進機構教授
中部大学大学教育研究センター 客員教授〕