

初年次教育における学習支援の展開
—初年次教育学会大会・自由研究発表の分析を通して—
**The Development of Learning Support in First-Year Experience:
A Review of Contributed Presentations at the Japanese Association
of First-Year Experience at Universities and Colleges**

木原宏子（創価大学学士課程教育機構）

福博充（創価大学文学部）

Hiroko Kihara (Soka University, School for Excellence in Educational Development)

Hiromitsu Fuku (Soka University, Faculty of Letters)

要旨

本研究では、2008～2024年度の初年次教育学会大会（第1回～第17回）における自由研究発表を分析し、大学における正課外学習支援の展開構造を明らかにする。発表95件を抽出し、内容を12分類で整理した結果、学習支援は（1）学力補完を目的とする「補完的支援」から、（2）学習行動や自己調整を支える「協働的支援」へ、さらに（3）教職学が連携して全学生を支える「包括的支援」へと展開してきたことが示された。特に、学習支援センターやピア・サポートの整備を経て、学習支援は個別的取組から組織的機能へと転換し、現在では、教学IR・FD・アカデミック・アドバイジング体制と接続しながら教育改善サイクルの一部として定着しつつある。以上より、学習支援は、学力補完にとどまらず、学習文化の形成と教育の質保証を担う制度的・文化的基盤へと発展していることが明らかとなった。

キーワード 学習支援、初年次教育、補完的支援、協働的支援、包括的支援 / Learning Support, First-Year Experience, Remedial Support, Collaborative Support, Comprehensive Support

1. はじめに

近年、大学における学習支援は、初年次教育の展開とともにその重要性を増している。少子化や学生層の多様化、学習習慣の未形成など、学士課程教育を取り巻く環境が大きく変化する中で、学習意欲や自己調整学習を支援する多層的な取り組みが求められている（中央教育審議会、2025）。こうした状況のもと、大学は正課内の授業改善だけでなく、正課外や準正課における個別支援や集団支援、ピア・サポートなどを通して、学生一人ひとりの学びを支える包括的な支援体制を整備してきた（清水・中井、2022）。

日本の初年次教育においては、学習スキルの補完や基礎学力の定着を目的とした支援から出発し、近年では動機づけや自己理解の促進、学習共同体

の形成など、情意的・社会的側面を含む支援へと発展してきたことが指摘されている（清水・中井、2022）。この背景には、中央教育審議会（2025）の「知の総和」答申が掲げるように、学生の多様化に対応しながら主体的な学びを促す教育環境の再設計が求められていることがある。学習支援の概念は、もはや特定の困難を抱える学生への補完的支援にとどまらず、すべての学生の成長を支える教育的営為として再定義されつつある。

こうした再定義の過程を検討するためには、各大学における個別の実践報告を超えて、全国的な動向を俯瞰的に把握することが不可欠である。学習支援は大学ごとの文脈や組織文化に根差して行われるため、その全体像は断片的な情報からでは見えにくい。各大学がどのような課題意識のもと

に、どの層の学生に、どのような支援を行ってきたのかを整理することは、支援の理念や制度文化の変遷を明らかにするうえで重要である。特に、全国的な学会発表や公開資料を通じて実践の蓄積を客観的に分析する試みは限られており、俯瞰的な整理を行う意義は大きい。

一方で、学習支援に関する実践は授業改善や学生支援の現場で行われる日常的な取り組みであり、その多くは学内事情に密接に関わっている。また教育活動の一環である学習支援の性質上、研究目的で実験・試行されるものではなく、教育実践の過程を記述する形で発表されることが多い。そのため、学術論文として体系的にまとめられる機会が少なく、大学教育における学習支援の豊富な知見の多くは、むしろ学会での発表や実践報告に蓄積されている。初年次教育学会大会の自由研究発表は、こうした現場発の知見が集積する代表的な場であり、全国の大学教職員が学内実践を共有し合う場として機能してきた。その要旨集は学習支援の動向を把握する上で貴重な資料群といえる。したがって、これらの発表を学習支援の観点から体系的に整理・分析することにより、大学における学習支援の実践的系譜を明らかにすることができると考えられる。

本研究は、『初年次教育学会大会要旨集』に収録された発表のうち、大学生を対象とした正課外の学習支援に関する「自由研究発表」を抽出し、その内容を体系的に整理・分析することを目的とする。分析にあたっては、清水・中井(2022)が提示する学習支援の分類枠組みを参照し、発表内容を12のカテゴリに分類する。さらに、発表件数の推移や内容の変化を通して、初年次教育における学習支援の実践がどのように拡張・再定位されてきたかを明らかにする。

本研究の意義は、初年次教育における学習支援の変遷を、全国的な実践記録の集積を通して俯瞰的に示し、その背後にある支援観の変化を明確にする点にある。学習支援が基礎学力の補完や学習スキルの習得にとどまらず、学生の自律的学習や関係性の構築を支える営為へと展開していること

を実証的に示すことで、今後の支援のあり方を再考する手がかりを提供することを目指す。その一歩として、初年次教育における学習支援を主な対象とする。

本研究で初年次教育学会大会の自由研究発表を分析対象としたのは、それが大学における学習支援実践の知見の主要な蓄積の場であるためである。自由研究発表では、各大学の実情や課題を背景に行われる教育実践の報告がなされており、教育改善のプロセスを共有する性格をもつ。そのため、個別大学の内部報告や論文では把握しきれない多様な支援の実態を可視化することができる。

2. 方法

2.1. 分析対象

本研究では、初年次教育学会大会における自由研究発表のうち、大学生を対象とした正課外の学習支援に関する発表を分析対象とした。初年次教育学会大会は、2008年の第1回大会以降、年1回開催されており、「理論的研究や調査研究をはじめとして、各学問領域や各教育機関における初年次教育の実践・事例研究、海外における初年次教育の研究・実践動向等の紹介などを通じて、高等教育関係者の情報交換と研究・実践交流の場」(初年次教育学会、2007)として、教育・学習支援に関わる多様な研究・発表が行われている。自由研究発表は、「初年次教育に関連する理論的研究または実践的研究の発表を行う」場(初年次教育学会、2025)であり、学士課程教育・授業デザイン・スタディスキル養成・高大接続などに関する実践報告を中心に、現場教職員による教育実践の知見が豊富に蓄積されている。

分析対象としたのは、第1回(2008年度)から第17回(2024年度)までの17年間の大会要旨集に掲載された自由研究発表計701件である。そのうち、入学前教育を含む大学生を対象とした発表の中から、正課外で実施されている学習支援に関する内容と判断できるものを筆者らで抽出した。学習支援・学修支援・支援の語をキーワードとして検索し、内容確認を行った上で、該当する発表

95 件を特定した。

初年次教育学会大会の自由研究発表を分析対象とした理由は、学習支援の実践がしばしば大学の内部事情や制度的背景に基づいており、一般に論文化が難しいためである。多くの支援実践は、研究目的のために設計された実験的なものではなく、現場の課題に対応する形で展開されている。そのため、学術誌よりも個々の大学の紀要や内部報告、学会発表の形式で報告されることが多く、大学現場における支援実践の系譜を把握するには、自由研究発表の内容を体系的に整理することが有効である。初年次教育学会は、こうした現場発の知見が継続的に集積される代表的な全国的学会であり、当該学会の自由研究発表は、大学教育における学習支援の動向を把握する上で適切なデータソースといえる。

2.2. 抽出および分類の手続き

発表の抽出にあたっては、2名の研究者によるダブルチェックを行い、抽出基準の客観性を担保した。まず、一次抽出では、初年次教育学会のウェブサイトから、各大会の要旨集のPDFデータを入手し、タイトル・要旨・キーワード・本文のいずれかに「学習支援」「学修支援」「支援」という語を含む発表を機械的に抽出した。次に、二次抽出では、各発表の内容を精読し、以下の基準に合致するものを選定した。

対象：大学生（入学前教育を含む）を対象とすること

内容：正課外で展開される学習支援に関する実践を含むものであること

目的：学習の促進や学びの支援に関連するものであること

授業設計や授業内のSA活用、カリキュラム設計に関するような正課を対象とした発表や、大学生の心理や発達等のみに関する研究は除外し、学習支援センター、ピア・サポート、入学前教育プログラムなどによる、正課外の活動を扱う発表のみを最終的に採用した。抽出過程では、曖昧な事例について研究者間で協議を行い、合意形成を経

て判断した。

分類の枠組みは、清水・中井（2022）が提示する学習支援の内容を参考に設定した。具体的には、①入学前教育、②入学時ガイダンス・入学時研修、③履修相談、④スタディスキル・アカデミックスキル支援、⑤ライティング支援、⑥リメディアル教育、⑦外国語教育、⑧ピア・サポート、⑨成績不振対応・中退予防、⑩環境整備・構築、⑪LMS活用、⑫その他、の12カテゴリを設定した。各発表を内容に基づきいずれかのカテゴリに分類し、分類結果を年度別に整理した。また、複数の観点を含む発表については、内容に応じて複数カテゴリに重複して分類した。例えば「ピア・サポーターを活用した入学前教育」の発表は、「①入学前教育」と「⑧ピア・サポート」に同時に分類した。

2.3. 分析手順

分析は、(1) 件数の推移と割合の分析、(2) カテゴリ別発表数の推移分析、(3) 時期別分析とカテゴリ間の共起分析の3段階で行った。

(1) 件数の推移と割合の分析では、各大会における自由研究発表全体の件数および学習支援関連発表件数を集計し、両者の比率を算出した。これにより、学習支援発表が大会全体に占める割合の経年変化を把握した。

(2) カテゴリ別発表数の推移分析では、12の分類ごとに年度別件数を整理し、学習支援の重点領域の変化を検討した。特に、初期に多かった学力補完型の支援から、近年の協働的・自律的支援への移行過程に着目した。

(3) 時期別分析と共起分析では、発表年度を3期（2008～2013年度、2014～2019年度、2020～2024年度）に区分し、主要カテゴリの件数変化を比較した。また、1件の発表内で複数カテゴリに該当した場合を共起として扱い、カテゴリ間の共起パターンを集計した。これにより、学習支援がどのような組み合わせで実施されているか、支援の複合性・接続性の傾向を明らかにした。

データ整理と集計・可視化にはMicrosoft Excelを用い、件数・比率・共起ペア数を算出した。

2.4. 倫理的配慮

本研究は、公開情報として入手可能な大会要旨集を用いた二次分析であり、特定の個人・学生・教職員を対象とする情報を扱っていない。したがって、「関西大学における人を対象とする研究に関する倫理規程」の対象外である。

3. 結果

3.1. 発表件数の推移

初年次教育学会大会における自由研究発表全体の件数および、学習支援関連発表件数の推移を図1に示す。第1回大会（2008年度）以降、コロナ禍の前（第12回大会：2019年度）まで、自由研究発表はおおむね40～60件で推移しており、全体として安定した発表数が維持されてきた。これに対し、学習支援関連の発表件数は、第1回大会（2008年度）ではわずか2件だったものの、第3回大会では10件となり、コロナ禍前の第12回大会（2019年度）までは4件～10件の間で安定的に推移している。コロナ禍以降となる第13回大会（2020年度）以降は、自由研究発表全体の発表件数が落ち込むに伴い、学習支援に関連する発表数も減少しているものの、総件数の減少の程度か

らすれば、発表件数が維持されたまま推移しているとも捉えられる。

大会全体の発表件数に占める割合でみると、学習支援関連発表は概ね10～20%前後を維持しており、第13回大会（2020年度）以降のコロナ禍においても大きな減少はみられなかった。むしろ、コロナ禍以降、自由研究発表全体の件数が一時的に減少した一方で、学習支援関連の割合は相対的に上昇している。急速な教育環境の変化のもとでは、正課におけるコロナ禍対応だけでなく、正課外における学習支援の現場でもオンライン化等のコロナ禍対応が行われた様子が報告されている。正課の学びを止めないだけでなく、正課外においても学習支援の実践を止めないようにするための報告がされており、すでに学習支援が大学教育に根付いていることが窺える。

これらの結果から、初年次教育学会における学習支援研究は、第1回大会から継続的に展開されており、大学教育における初年次教育と並行して学習支援が定着してきたことが確認できる。

3.2. カテゴリ別の件数推移

抽出した95件の発表を12のカテゴリに分類し

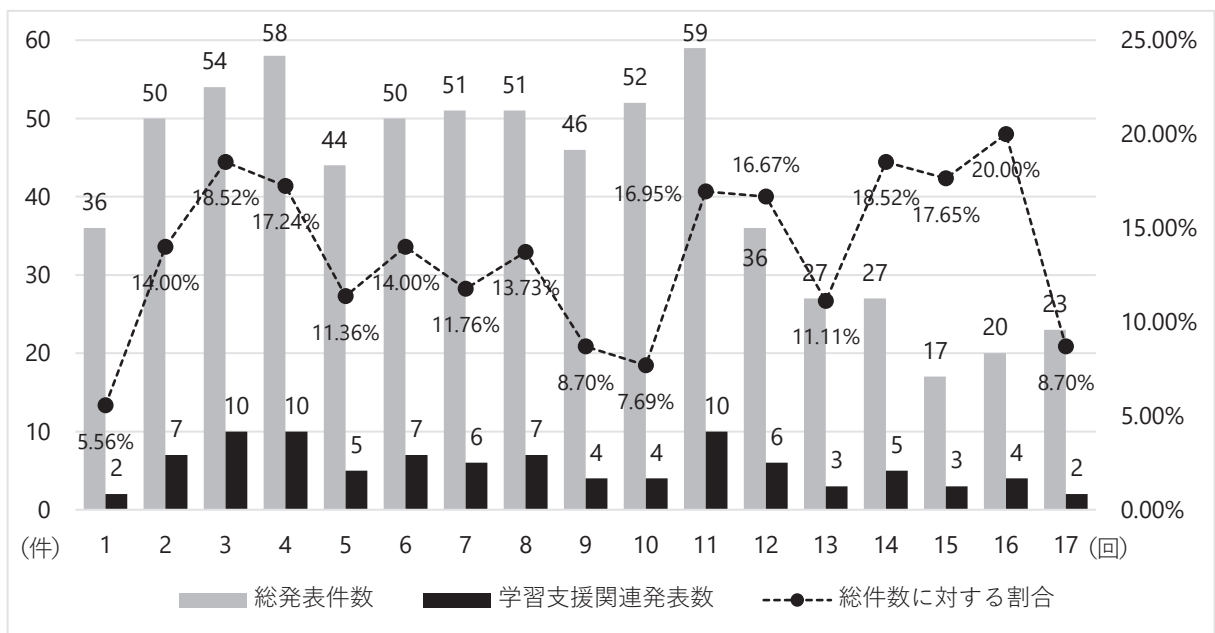


図1 総発表件数と正課外学習支援関連発表数及び各大会の発表総件数に対する割合
(出典：初年次教育学会（2008-2024）『大会要旨集』データより筆者作成)

た結果を表1に示す。もっとも多かったのは「④スタディスキル・アカデミックスキル支援」(34件)であり、次いで「①入学前教育」(28件)、「⑥リメディアル教育」(22件)、「②入学時ガイダンス・入学時研修」(20件)、「⑧ピア・サポート」(18件)、

「⑨成績不振対応・中退予防」(18件)の順となった。これらはいずれも、大学での学びに必要なスキルの形成や学力補完、学習行動の定着など、初年次段階における学習基盤の構築に関わる支援である。

表1 学習支援関連発表の分類項目別件数(2008~2024年度)

(出典:初年次教育学会(2008-2024)『大会要旨集』データより筆者作成)

分類	件数	主な内容・キーワード
① 入学前教育	28	入学準備学習プログラムの整備、学生コミュニティの形成、ゼロセメスター、入学前合宿、高大接続、スクーリング、内部進学生・年内入試合格者等へのプログラム
② 入学時ガイダンス・入学時研修	20	オリエンテーション、ガイダンス、宿泊研修、学生相互のつながりづくり、不安の軽減、動機付け
③ 履修相談	9	履修に関する情報提供、履修に関する助言、履修の相談、履修支援プログラム
④ スタディスキル・アカデミックスキル支援	34	学習支援センターでの取組、学習ガイドブックの作成、講義の聴き方、ノートを取り方、学習習慣形成、自己理解、学習態度・姿勢の形成、学士力・社会適応力の育成
⑤ ライティング支援	13	レポートの書き方、「書く」ことの習慣づけ、ライティングに関する個別面談、ライティングセンター・ライティングサポートデスクでの支援、入学前日本語教育
⑥ リメディアル教育	22	数理基礎科目の課外学習支援、基礎学力定着、高校の学習への立ち戻り、数理基礎教育における学修力向上、国語・英語のリメディアル教育
⑦ 外国語教育	7	英語、第二外国語、英語基礎力アップ講座
⑧ ピア・サポート	18	大学生活や履修に関する相談、ピアリーダー、学生サポーターによるキャンパスツアー、ピアとしての先輩学生の育成、チューデント・アシスタント(SA)の育成
⑨ 成績不振対応・中退予防	18	成績不振学生対象のアドバイザー、成績不振者面談、フォローアッププログラム、学習方法フローチャートの活用、修学指導資料、成績不振者への個別支援
⑩ 環境整備・構築	3	アクティブラーニング施設の設置、英語教育施設設置
⑪ LMS活用	9	学習データの一元管理と教員間の連携、e-learningの活用、eポートフォリオ支援システム、ビデオ会議システムの活用
⑫ その他	34	アカデミック・アドバイジング、学生協働学習組織の構築、学習意欲向上、学習支援に付随する仲間づくり活動、ライフデザインを意識した学習支援、朝食勉強会(朝カフェ)、早期体験学習、IRを生かした学習支援など

表2 学習支援関連発表の分類項目別件数の推移

(出典：初年次教育学会(2008-2024)『大会要旨集』データより筆者作成)

年度(2000年代)	'08	'09	'10	'11	'12	'13	'14	'15	'16	'17	'18	'19	'20	'21	'22	'23	'24	
大会(回)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	計
入学前教育		4	4	7			1			2	4			2	1	3		28
入学時ガイダンス・入学時研修		2	2	1	2	3	1			1	2	1	2	2	1			20
履修相談				3	2						3	1						9
スタディスキル・アカデミックスキル支援	1	1	3	3	2	4	2	5		1	3	3	1	3		1	1	34
ライティング支援			1	4			1	1	1		1			1	1	2		13
リメディアル教育		4	4	5	1		2	1	1	2				1			1	22
外国語教育			1	4				1						1				7
ピア・サポート				3		1			2	1	3	2		3	2		1	18
成績不振対応・中退予防		3			1	2	1	3	3	1		4						18
環境整備・構築						1		1						1				3
LMS活用		1	1								2	2	1	1	1			9
その他	1	4	5	3	2	3	3	3		1	1	2		2	2	1	1	34

(件)

※件数が多いほど背景色を濃い色にしている

一方、「⑤ライティング支援」(13件)や「⑪LMS活用」(9件)、「⑩環境整備・構築」(3件)は比較的少数であり、ICT活用型支援や学習空間の整備に関する実践報告は初年次教育学会においては限定的であることが示唆される。また、「⑫その他」には、入学時の不安解消や大学への動機付け、学習支援に付随する仲間づくり活動、将来展望などのライフデザインを意識した学習支援活動など複数の要素を含む実践がみられた。時系列でみると、初期(第1~6回大会)には「入学前教育」「リメディアル教育」など学力補完的支援が中心であり、第7回大会以降、「ピア・サポート」「スタディスキル・アカデミックスキル支援」など、学生主体・協働的学習を重視する支援が増加した(表2)。第13回大会(2020年度)以降は、「オンラインによる入学時ガイダンス」など、デジタル環境を活用した支援が複数報告されており、コロナ禍を契機とした支援形態の多様化が確認できた。

このように、学習支援は単なる補完的機能から、

学習共同体の形成を含む包括的な支援へと展開していることが明らかとなった。

3.3. 時期別の傾向(2008-2013/2014-2019/2020-2024)

発表年度を3期(2008-2013年度、2014-2019年度、2020-2024年度)に区分して分析した結果、学習支援の内容に変化がみられた(表3)。

2008~2013年度の第1期は、「入学前教育」(15件)「リメディアル教育」(14件)「スタディスキル・アカデミックスキル支援」(14件)が中心であり、発表件数も多い。これらの支援は、大学入学前後の学力差への対応や学習習慣の形成を目的とした教員主導の補完的支援が主流であったと考えられる。特に「入学前教育」と「リメディアル教育」のカテゴリは同一発表内で共に該当する共起例が多く、高大接続の観点から入学初期の学力保証を重視する傾向が確認された。

表3 主要カテゴリの時期別発表件数
(出典：初年次教育学会 (2008-2024)
『大会要旨集』データより筆者作成)

時期 (年度)	入学前教育	スタディスキル・ アカデミックスキル支援	リメディアル教育	ピア・サポート	成績不振対応・ 中退予防	LMS活用
2008-2013	15	14	14	4	6	2
2014-2019	7	14	6	8	12	5
2020-2024	6	6	2	6	0	2

2014～2019年度の第2期では、「スタディスキル・アカデミックスキル支援」(14件)や「成績不振対応・中退予防」(12件)、「ピア・サポート」(8件)に関する発表が増加した。学力やスキルに加えて、学習意欲や行動変容を支援する実践が報告されるようになり、支援の焦点が学習行動の定着や継続的サポートへと広がった。この時期には、学習支援センターの整備やピア・サポート制度の普及が進み、支援の担い手が教員から学生へと拡張した点も特徴的である。

2020～2024年度の第3期には、「ピア・サポート」(6件)「スタディスキル・アカデミックスキル」(6件)が引き続き一定数報告される一方、「LMS活用」(2件)や「オンラインを用いた支援」(カテゴリ外：3件)に関する発表が新たにみられた。コロナ禍を契機として、支援の実施形態が対面中心からオンライン型へと変化し、支援環境の柔軟性が高まった。一方で、「成績不振対応・中退予防」に関する発表は減少し、2020年度以降は報告がみられなかった。これは、支援対象が特定の層から全学生へと拡大し、支援の枠組みが「救済的」から「予防的・包括的」へと転換したことを反映していると考えられる。

以上の結果から、学習支援は時期とともに、(1) 補完的支援 (2008-2013年度)、(2) 協働的支援 (2014-2019年度)、(3) 包括的支援 (2020-2024年度)へと展開してきたことが明らかとなった。

3.4. カテゴリの共起パターン

学習支援に関する発表 95 件のうち、単一カテゴリのみに該当した発表は少数であり、多くの発表が複数のカテゴリに跨っていた。発表1件あたりの平均該当カテゴリ数は2.2であり、支援の多くが複合的に構成されていたことがわかる。これは、学習支援が単一の目的や方法に基づく活動ではなく、複数の支援領域を組み合わせることで展開されていることを示している。カテゴリ間の共起が特に多く見られた組み合わせは以下の通りである(表4)。

表4 カテゴリ間の主な共起パターン
(出典：初年次教育学会 (2008-2024)
『大会要旨集』データより筆者作成)

主な共起ペア	件数
入学前教育 × リメディアル教育	13
スタディスキル・アカデミックスキル支援 × ピア・サポート	7
スタディスキル・アカデミックスキル支援 × 成績不振対応・中退予防	6
入学時ガイダンス・入学時研修 × ピア・サポート	6
入学前教育 × ライティング支援	6
スタディスキル・アカデミックスキル支援 × リメディアル教育	5
リメディアル教育 × 外国語教育	5
ピア・サポート × 履修相談	5

カテゴリ間の共起が特に多くみられたのは、「入学前教育 × リメディアル教育」「スタディスキル・アカデミックスキル支援 × ピア・サポート」「入学時ガイダンス・入学時研修 × ピア・サポート」などである。前者は、入学前段階のプログラムにおいて基礎学力補完を行う形態であり、高大接続の文脈の中で学力形成を位置づける実践としてみられる。後者2つは、学生同士の学び合いを支援の枠組みに組み込む実践であり、ピア・サポ

ーターが学習スキルや学習行動の形成をチューター的に支える取り組みとして特徴づけられる。これらの共起関係は、支援の内容と担い手、方法が有機的に結びついていることを示している。さらに、近年では LMS を活用した支援が登場し、オンライン環境でのピア連携や教材提供を通して、支援が時間的・空間的制約を超えて展開されるようになっていく。

以上の共起関係から、学習支援は単発的な取組ではなく、複数の支援機能・方法・内容・担い手を融合して展開されていることが明らかとなった。特に、入学前から初年次、さらには通年の学習支援へと連続する形で設計されている点が特徴的である。こうした共起の傾向は、学習支援が多面的な目的をもって実施されていることを示しており、その構造的な広がりについては次章で考察する。

4. 考察

4.1. 学習支援の展開構造

本研究の結果から、初年次教育学会の発表から見る学習支援実践は、この 17 年間で段階的な拡張と再編を遂げてきたことが明らかとなった。第 1 期 (2008～2013 年度) には、「入学前教育」や「リメディアル教育」といった学力補完的支援が中心を占め、大学入学後の学習基盤を整える取り組みが主流であった。この時期の支援は、個々の学習到達度の差を埋め、大学教育への円滑な移行を目的とした教員主導型の学力補完的支援として位置づけられる。学習支援は授業外の補助的活動が中心的で、制度的整備の初期段階にあったといえる。

第 2 期 (2014～2019 年度) に入ると、学習支援の対象・内容・担い手が多様化し、支援の焦点が「学力の補完」から「学習の継続」「学び方の形成」へと拡張した。表 3 で示したように、「スタディスキル・アカデミックスキル支援」「ピア・サポート」「成績不振対応・中退予防」などの発表が増加し、学習支援センターやピア・サポート制度の整備が進んだ。特にピア・サポートの広がり、学生が他者の学びを支援する主体として位置づけ

られる契機となり、支援の担い手が教員から学生へと拡張した点に特徴がある。この時期には、支援が個人の学力保証にとどまらず、学習行動や関係性の支援へと展開し、学習共同体の形成を志向する構造がみられる。

第 3 期 (2020～2024 年度) には、コロナ禍を契機として、学習支援の形態に新たな変化が生じた。LMS の活用やオンライン型支援の報告が複数みられ、学習支援が時間的・空間的制約を超えて実施されるようになった。この時期の特徴は、支援の機会保障の機運が高まり、学習環境全体に埋め込まれるようになった点にある。支援の目的は、特定の層を対象とした補助から、すべての学生を支える包括的機能へと拡大した。学習支援が大学教育の周縁的活動ではなく、学士課程教育を構成する恒常的要素として定着してきたことがうかがえる。

さらに、カテゴリ間の共起分析 (表 4) からは、学習支援の実践が、複数の支援領域を単に併置するのではなく、教育内容と支援方法、担い手を組み合わせながら融合させて構成されていることが明らかとなった。たとえば、「入学前教育 × リメディアル教育」は、入学前プログラムの中で学力補完を行うものであり、高大接続の取組として学力形成を位置づけている実践である。また、「スタディスキル・アカデミックスキル支援 × ピア・サポート」は、ピア・サポーターがチューター的役割を担い、学習スキルの涵養を支援する形態を示している。これらの事例は、学習支援が教育課程の前後をつなぐだけでなく、支援の担い手や方法を柔軟に組み合わせることで、多層的な学習支援環境を形成していることを示している。こうした融合的支援の広がり、学習支援が単なる補助的活動であるといったかつての固定的な枠組みから離れ、大学教育全体の中で横断的に機能する実践へと展開していることを示唆する。

以上のように、初年次教育学会大会の自由研究発表における学習支援から、(1) 個別に学力補完を行う「補完的支援」期、(2) 協働的な支援が拡充する「協働的支援」期、(3) 支援が包括化し組

織・文化に定着しつつある「包括的支援」期という3段階の構造的展開を示した。この変化は、学習支援が制度や学習文化の一部として内在化の段階に入っていることを示している。

ここで述べる「学習文化」とは、学習支援の位置づけをめぐる組織的認識の変化にとどまらず、大学における学びの捉え方や大学の教育的責務の理解のあり方を含む概念として用いている。従来、大学の学びは授業を通じた知識・技能の獲得が中心とされ、学習支援は不足を補う補助的取組として位置づけられてきた。しかし第2期以降、学習支援の拡充とともに、自律的学習や協働的学習を重視する学習観が広がり、学びは学習行動や学習過程全体を通して形成されるものとして捉え直されてきた。こうした学習観の転換を前提として、第3期にはオンライン化やLMS活用を背景に、学習支援が全学生に開かれた恒常的機能として学習環境に組み込まれ、教学IRやFDと接続しながら教育改善・質保証の一部としても位置づけられるようになった。こうした変化は、学習支援が大学教育の周縁的活動を超え、学士課程教育を支える制度的・文化的基盤として定着してきたことを示している。

4.2. 支援目的と支援観の転換

前節で見たように、学習支援は2008年以降、補完的支援から協働的支援、そして包括的支援へと展開してきた。初年次教育における学習支援は、その目的と理念の両面で段階的な変化を遂げてきたと言える。この変化は、単に支援の対象や方法が多様化したというだけでなく、学習支援の根底にある目的や支援観そのものが変化してきたことを示している。発表内容の分析を通じて、支援の焦点は、(1) 学力の補完から、(2) 学習行動を協働的に支援する過程を経て、(3) 学習支援の包括化へと拡張してきたことが確認された。

第1期(2008～2013年度)の支援は、主として「学力補完」「到達度の平準化」を目的としていた。正課外取組としては、大学入学後の学習定着を支えるために、基礎学力の再確認やリメディ

アル教育を中心としたプログラムが展開されていた。これらの実践は、教員主導で学力差の是正や初年次段階での学習基盤の形成をめざすものであり、正課教育を支える補完的機能としての性格が強かった。すなわち、当時の学習支援は、授業外の支援活動として制度的に整備され始めた初期段階にあり、学習到達度や学習習慣の形成を目的とする補完的支援が中心であったといえる。

第2期(2014～2019年度)に入ると、支援の目的は「学力の補完」から「学習の継続」「学び方の形成」へと拡張した。また支援の担い手が多様化し、教員・職員・学生が連携する「協働的支援」へと発展した。学習支援センターの整備やピア・サポート制度の定着により、支援の焦点は学習者自身の行動や自己調整力の育成へと拡張した。支援の主語も教員から学生へと移り、学生が他者の学びを支援する主体として位置づけられるようになった。とりわけピア・サポートの展開は、学生同士が互いの学びを支え合う仕組みを生み出し、学習支援を「教員から学生へ」ではなく「学生同士・組織全体で行う」実践へと変化させた。このような協働的支援では、学習支援が単なる知識伝達ではなく、学びのプロセスそのものを支える営みへと変化し、学習支援は大学の学習文化を形成する基盤的機能として定着し始めた。

こうした協働的支援の広がり背景には、政策的な展開も関係している。1990年代以降、海外の大学で学習支援環境としてラーニングコモンズの整備が進み、日本でも2000年代後半から設置する大学が増加した。科学技術・学術審議会(2010, 2013)の審議まとめや、中央教育審議会(2012)の「質的転換答申」においてその必要性が明示され、2013年度に始まった私立大学等改革総合支援事業を契機として全国的に設置が拡大した。これらの政策的動向は、大学が学習環境を整備し、教員・職員・学生が協働して学びを支える枠組みを形成することを後押ししたと考えられる。すなわち、第2期にみられる協働的支援の展開は、制度的支援基盤の形成と教育政策の方向性が重なり合うなかで進展したものである。

第3期(2020~2024年度)には、コロナ禍による教育環境の変化を背景に、学習支援の目的がさらに拡張した。オンライン化やLMSの活用が進み、誰もが支援を受けられるようにする機会保障の観点から学習支援が設計されるようになった。対面とオンラインを組み合わせた実践が広がることで、支援が時間的・空間的制約を超えて展開され、学習支援の包摂性が高まった点に特徴がある。支援は特定の層を対象とするものではなく、全学生を対象とする包括的な仕組みへと転換し、大学教育における公平性と継続性の確保に寄与している。また、教員・職員・学生がそれぞれの立場から支援を担い、相互に学び合う協働的体制がさらに発展し、学習支援が教学IR(Institutional Research)やFD(Faculty Development)と接続しながら、大学全体の教育改善サイクルに組み込まれつつある。

このように、学習支援は第1期の「補完的支援」から、第2期の「協働的支援」、そして第3期の「包括的支援」へと展開してきた。支援の目的は、「できない学生を支える」から「すべての学生がよりよく学ぶことを支える」へと変化し、学習支援は大学教育の中で不可欠な構成要素として制度的・文化的に定着しつつある。

4.3. 学習支援の制度化と今後の課題

前節までの分析から、学習支援は「補完的支援」から「協働的支援」、さらに「包括的支援」へと展開し、大学教育の中に内在化してきたことが明らかとなった。この変化は、学習支援が個別の実践や授業外活動にとどまらず、大学教育を支える制度的・文化的基盤として定着しつつあることを示している。特に近年では、教学IRやFDとの接続を通じて、学習支援が教育改善サイクルの一部として位置づけられるようになってきている。加えて、教学マネジメント指針において、「きめ細かな履修指導や学修支援」の実施が求められたこと(中央教育審議会大学分科会、2020)や、中央教育審議会(2025)の「知の総和」答申で、アカデミック・アドバイザーの配置が大学教育の新たな課題とし

て明示されたこと、また令和7年度の私立大学等改革総合支援事業(タイプ1)でアカデミック・アドバイザー体制の整備状況が評価項目に加えられたことから、学習支援が教学マネジメントの中核的要素として制度的に注目されていることがわかる。すなわち、学習支援は授業改善・学生支援・教育評価を媒介し、大学全体の教育の質保証を支える枠組みとして再定位されつつある。

こうした制度的展開は、大学教育における学習支援の「第三のフェーズ」とも言える。初期には、支援は主に現場の教員や少数の実践者による自主的な取組として始まり、やがてセンター機能の整備やピア・サポートの制度化を経て、学内の複数部署による協働的な体制へと拡張した。そして現在では、学習支援が各大学の中期計画や教学マネジメント方針の中で明示的に位置づけられ、制度的枠組みの中で持続的に運用される段階に至っている。アカデミック・アドバイザーの導入や支援職員の専門化は、こうした制度的支援の層を厚くする動きとして位置づけられる。すなわち、学習支援は「活動」から「機能」へ、「個別的取組」から「組織的戦略」へと転換しつつある。

一方で、学習支援の制度化は、同時にいくつかの課題も孕んでいる。第一に、支援の対象と目的が拡大したことにより、支援の成果をどのように可視化し、大学全体の教育改善に循環させていくかという評価の課題が生じている(加藤他、2019)。第二に、学習支援の現場は依然として人的リソースや予算面で制約が大きく、制度的に位置づけられながらも、運用の継続性が個人の力量や熱意に依存している場合が多い(木原、2023)。第三に、学習支援が制度化される過程で、その柔軟性や現場性が失われるリスクも指摘される。支援の多様性を維持しつつ、全国的に共有できる枠組みをどのように設計するかが、学習支援における今後の課題である。

また今後は、学習支援を大学教育の質保証システムの中に統合するだけでなく、学生自身が学びを主体的に設計し、支援を活用する文化を育むことが求められる。すなわち、学習支援を「提供さ

れるもの」から「共に構築するもの」へと転換し、教員・職員・学生の協働による持続的な学習コミュニティを形成することが重要である。そのためには、学習支援の実践を大学の教育理念やディプロマ・ポリシーやカリキュラム・ポリシーと連動させ、支援の目的と学修成果を往還的に検証する仕組みが必要となる。

以上を踏まえると、学習支援は現在、個別支援から制度的機能、そして文化的基盤へと深化していく段階にある。学習支援を大学の教育文化として持続的に発展させるためには、実践と制度を架橋する枠組みの構築が鍵となると考えられる。

5. 結論

本研究では、2008年度から2024年度までの初年次教育学会大会における自由研究発表を分析し、大学における正課外の学習支援実践の展開構造を明らかにした。その結果、学習支援は「補完的支援」「協働的支援」「包括的支援」という3段階の変遷を経て、大学教育の中に制度的・文化的に定着し、内在化されてきたことが確認された。初期には、入学前教育やリメディアル教育など、学力補完を中心とする取組が主流であったが、2010年代中盤以降には、学習支援センターやピア・サポートなど、学生・教員・職員が協働する支援へと展開した。さらに近年では、オンライン化やLMS活用を通じて学習支援の機会保障が進むとともに、学習そのものを多面的・連続的に捉え、学生の自律的学びを支える包括的支援へと発展していることが示された。

また、学習支援の拡張は、単に活動の多様化にとどまらず、大学教育における支援観の転換を促してきた。すなわち、「できない学生を救う補助的取組」から、「すべての学生がよりよく学ぶことを支える基盤的機能」へと再定義され、学習支援は大学教育を支える制度的要素へと位置づけ直されている。特に、教学IRやFD、アカデミック・アドバイジング体制との連動を通じて、学習支援は教育改善サイクルの一環として組み込まれつつある。このことは、学習支援が教育実践の周縁的活

動ではなく、教育の質保証を担う中核的機能として定着しつつあることを示唆している。

一方で、本研究にはいくつかの限界がある。本研究は大会発表要旨に基づく二次分析であり、発表内容の深度や文脈を越えた分析には限界がある。また、対象を正課外学習支援に限定したため、授業内での学習支援やカリキュラム上の支援との関係性については今後の課題として残される。さらに、分析の過程で「その他」に分類される発表が一定数みられたことから、既存の分類枠では捉えきれない新しい支援形態が生じている可能性がある。加えて、「スタディスキル」と「アカデミックスキル」を同一カテゴリとして扱った点についても、より精緻な分類による再検討が求められる。今後は、分類枠組みの妥当性を検証しつつ、正課・正課外を通じた支援の連続性や、政策的展開、関連学会での研究動向との相互作用などを含めて総合的に検討する必要がある。

以上より、学習支援は、知識や技能の補完から、学習行動や学び方を支える協働的支援を経て、学習を全体として捉え、教職学が連携して学生の成長を支える包括的支援へと発展してきたことが明らかとなった。本研究の成果は、大学における学習支援の実践を俯瞰的に整理し、その質的転換の過程を明示した点に意義がある。今後は、学習支援を大学教育の持続的発展を支える「文化的基盤」として捉え直し、実践・制度・文化を往還的に結ぶ枠組みの構築が求められる。

参考文献

- 中央教育審議会（2012）『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～（答申）』（https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm）
（2025年10月23日）
- 中央教育審議会（2025）『我が国の「知の総和」向上の未来像～高等教育システムの再構築～（答申）』（https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1420275_000）

- 14.htm) (2025年10月23日)
中央教育審議会大学分科会 (2020) 『教学マネジメント指針』 (https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1411360_00001.html) (2025年10月23日)
科学技術・学術審議会 (2010) 『大学図書館の整備について (審議のまとめ) : 変革する大学にあって求められる大学図書館像』 (https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/gijyutu/gijyutu4/toushin/1301602.htm) (2025年10月23日)
科学技術・学術審議会 (2013) 『学修環境充実のための学術情報基盤の整備について (審議まとめ)』 (https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/gijyutu/gijyutu4/031/houkoku/1338888.htm) (2025年10月23日)
加藤善子・井下千以子・谷川裕稔・野田文香 (2019) 「学習支援を学修成果に結びつけるための設計と運営」『大学教育学会誌』 40(2), 99-102.
木原宏子 (2023) 「日本の大学における学習支援の現状と課題」『桜美林大学研究紀要 総合人間科学研究』 (3), 309-318.
文部科学省 (n.d.) 『私立大学等改革総合支援事業』 (https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/shinkou/07021403/002/002/1340519.htm) (2025年10月23日)
清水栄子・中井俊樹 (2022) 『大学の学習支援 Q&A』 玉川大学出版部.
初年次教育学会 (2007) 『設立趣意書』 (<https://www.jafye.org/society/prospectus/>) (2025年10月23日)
初年次教育学会 (2025) 「発表申し込みについて: (4) 自由研究発表」 (<https://www.jafye.org/conf/conf2025/submission/>) (2025年10月23日)

木原宏子・福博充 (2025) 「初年次教育における学習支援の変遷: 初年次教育学会大会・自由研究発表を事例として」『初年次教育学会第18回大会発表要旨集』 67-68.

付記

本研究は JSPS 科研費 25K23250 の助成を受けたものです。

また、本稿は以下の学会発表をもとに執筆しました。