

関西大学における教育補助者を活用した活動、授業実践の動向分析

—学部生・院生の教育力活用制度の全学展開に向けて—

岩崎千晶・田中俊也・竹中喜一・川瀬友太

要旨

本論文は、関西大学における TA、SA 等の教育補助者を導入した活動の動向を分析し、その効果や課題をもとに、今後の教育補助者の概念、活動内容、制度について検討するものである。まずは、授業支援 SA、TA など各学部で導入されている教育補助者の活動現状を分析し、全学における教育補助者の動向を把握した。次に、教育推進部教育開発支援センターで取り扱ってきた試行的 TA 制度に関する①教員による活動報告②受講生へのアンケート③教員へのインタビュー④TA へのアンケート、インタビュー結果をもとに、試行的な TA 活用における TA 活動の動向と効果を分析した。これらの分析結果をもとに、今後の関西大学における新たな学部生・院生の教育力活用制度の方向性として、1. 新たな制度の基本的な考え方、2. 新たな制度の適用対象者と想定される職務、3. 制度適用の範囲を示した。

キーワード:

スチューデント・アシスタント(SA)、ティーチング・アシスタント(TA)、ラーニング・アシスタント(LA)、学習補助、教授補助、人的資源

1. 教育補助者導入の背景

高等教育を取り巻く環境が大きく変わったことに伴い、学生の質が変化してきた。1950年代における日本の高等教育への進学率は10%程度で、学生の学習意欲が高く、学力の高い少数の学生だけが大学に進学していたために、学力差は大きな問題にならなかった。しかし、経済状況が向上してきたことに伴い、大学進学率が向上し、2005年には大学進学率が50%を超え、2007年には52.8%にまで上昇した(文部科学省,2008)。Trow(1976)は進学率により大学の特徴を三つに分類し(エリート型、マス型、ユニバーサル型)それぞれの類型の特徴を整理しているが、この類型によると、進学率が50%を超えた現在の日本はユニバーサル型にあてはまる。

ユニバーサル型に移行した大学では、大学進学を義務と感じる学生が増え、学生の学習への動機づけや学習意欲が問題となると Trow(1976)は指摘する。加えて、進学率が高まったことによる学力の低下も問題視されるように

なる(豊田,2007)。つまり、大学で学ぶための十分な学力を持たない学生や学習意欲に欠ける学生が増加し、学生の学力や動機づけに大きな差が生まれるようになった。そのため、これまでマス型の大学で行ってきたような大教室における一方的な講義だけでは、大学として学生に十分な学力を身につけさせることが困難になり、教員は新たな教育方法を模索せざるを得ない状況を迎えた(田中,2003)。大学はこれらの課題に対して、学習者や教員を支援するための取り組みを行い始めた。その方策のひとつが、TA(Teaching Assistant;以下 TA とする)である。たとえば、講義内におけるグループワークを円滑に進めるためのファシリテーターとしての役割を TA が担い、学習者が主体的に学ぶ環境を構築したり、学生の個別化学習を実践するための各学生の補助などに携わったりする活動がおこなわれるようになった(小笠原他,2006)。

そもそも TA 制度は、1970年代ごろから一部の先駆的な大学で利用が始まった。TA 制度が各大学で導入され始めたのは、1990年代である。

1991年の大学審議会の答申においても、教員の教育活動を補助し、学生に対するきめ細かな指導を行うために、TAの積極的な活用が期待されると提言されている。このように、教育現場からの要望に加えて、文部科学省によるTAの要請も見受けられる。その当時は、情報処理実習、実験、外国語が中心となっていたが、次第に講義型授業においてもTAが活用されるようになり、現在では幅広い科目でのTAが利用され、その教育効果が認識されている。

以上のような背景から、本学においてもTA制度を導入する運びとなった。まずTAが導入されたのは各学部においてカリキュラム上必要であるとされた実習、実験を中心とした授業であった。例えば、総合情報学部は1994年の学部開設当初から、情報に関連する実習においてTAを導入している。各学部は、科目特性をもとにTAを活用する科目を決め、その運用を進めている。しかし、全学共通科目、全学の外国語においてTAを利用する仕組み、ならびに教員の発案による学部専門科目におけるTA利用に関する全学的な仕組みが存在しなかったため、2005年より全学FD・授業評価委員会（現・教育推進部教育開発支援センター；以下CTLとする）において、TA制度を試行的に導入する運びとなった。「教員の発案によるTAを活用した授業」「全学共通科目」「全学の外国語」におけるTA利用を試行的に行うことを通じて、TAが有効であるか、有効である授業形態は何か、TAを活用することでどのような学習効果が挙げられるか等について、CTLが検証を行うこととなった。

また、本学では試行的なTA以外にも、「授業支援SA（Student Assistant；以下SAとする）」「LA（Learning Assistant；以下LAとする）」「学部独自のTA」「AS（Advisory Staff；以下ASとする）」「ピア・サポーター（Peer Supporter；以下PSとする）」が存在する。これらの人的資源は教育補助者にあてはまる。教育補助者とは、「教育課程を遂行する上で補助的

業務を行うために活用される人材」（大学評価・学位授与機構,2009）であり、大学評価・学位授与機構の認証評価では、大学が教育補助者の「有効活用を図る」ことを求めている。しかし、これまでこれら教育補助者の役割や効果についての整理が十分にできておらず、関西大学として学生や院生の持つ教育力をいかに活用するか、ということに対しての明確なスタンスは示されていなかった。

そこで、本稿では、関西大学におけるTA、SA等の教育補助者を導入した活動のこれまでの動向を分析し、その効果や課題をもとに、今後の教育補助者の概念、活動内容、制度について検討する。まず、2節において、全学で活動する授業支援SA、演習型授業で受講生の学びを支援するLA、学部で独自に採用されているTA等の活用に関する現状と動向について、分析考察を加える。3節では、「試行的なTA制度」の活用動向、効果を分析する。これらの結果をもとに、4節において、関西大学における学生や大学院生といった人的資源の活用方法について新たな提案を述べる。

2. 学部生・院生の教育力活用の現状について

関西大学では、授業の内外において教育補助者としての役割を担う学生スタッフが多く存在しており、このような学生スタッフを本節では「学部生・院生の教育力」とする。関西大学における「学部生・院生の教育力」はその役割により名称が異なるが、本節では「授業支援SA」「LA」「TA」「AS」「PS」について取り上げる。なお、本節での「TA」は各学部の責任のもとで活用されているスタッフを対象とし、後述する「試行的に実施されてきたTA制度」のもとで活用されているスタッフを対象から除外している。本節では「学部生・院生の教育力」の効果や課題を明らかにし、「学部生・院生の教育力」を再構成する必要性について示唆を得る。

2.1. 「学部生・院生の教育力」の現状

(1) 授業支援 SA (Student Assistant)

授業支援 SA の運用は、2006 年秋学期から開始された。授業支援 SA は「授業の教育効果を高めるために、担任者が授業運営において行わねばならない軽微な用務を補助したり、担任者単独では負担になる業務について補助を行う本学の学生」である。彼らは、主に PC やプロジェクタの設置等の教室環境整備を担当し、授業中における教員支援は行わない（ただし、出欠調査等、授業の内容に直接関与しない業務を行うことはある）。

授業支援 SA の管理・運営や採用・育成に関しては、事務組織である「授業支援グループ」が行っている。また、授業支援 SA 活用にあたっての留意事項や業務範囲については「ガイドライン」という書面の形で教学組織である CTL の承認を得ている。

授業支援 SA は授業支援グループ事務職員による面接に合格した学生が採用されており、2011 年秋学期現在、207 名（学部生 186 名、大学院生 21 名）が雇用されている。採用後、授業支援 SA は関西大学との定時事務職員としての雇用契約を締結し、有給で業務する。業務開始前（夏季または春季休業期間中）に、授業支援 SA は研修を受講し、その後、各学舎にある 5 つの「授業支援ステーション」のいずれかに配属される。授業支援ステーションには事務職員が常駐しているため、授業支援 SA は事務職員の監督のもと、教員からの支援依頼や学生からの問い合わせ等に対応している。

(2) LA (Learning Assistant)

LA は全学共通科目「スタディスキルゼミ」等の演習型授業において受講生の学びを支援するスタッフである。グループワークのファシリテーション、プレゼンテーションの見本等を行うことが彼らの業務内容として挙げられる。後述の TA が行うような採点補助等、授業外における教員支援は業務の範囲外であるが、間接的

に授業外の場面で教員を支援する場合がある。例えば、LA を管轄する CTL は、教員が LA と授業を振り返ることを推奨しているが、そこで LA から「受講生が『何に』つまづいているか」「教材や指示の意図が伝わっていない」等、授業運営のヒントになる報告を受ける、といった場合である。

LA の前身は LA と同様の授業内支援をする授業支援 SA であった。しかし、授業支援 SA の業務としては例外的であったことや、LA の育成と活用に関する取り組みである「三者協働型アクティブ・ラーニングの展開」が文部科学省の補助事業として採択されたことから、2009 年度秋学期より LA が制度化された。LA は「スタディスキルゼミ」受講経験者のうち、教員が推薦した学生の中から採用される。CTL は LA に対し雇用契約締結の手続き及び研修を行い、LA 活用の希望があった教員の授業に LA を配置する。配置後、LA は担当教員や同一クラスに配置された LA とともに業務を行うが、CTL の教職員、AS が適宜 LA をサポートしている。研修やサポートにおいて中心的な役割を担うのは、後述する AS (Advisory Staff) である。

(3) TA (Teaching Assistant)

後述する試行的な TA が導入されたのは 2005 年度からであるが、それ以前から各学部において TA が活用されていた。各学部では、おもに 1、2 年次生向けの情報処理科目に TA が活用されているケースが多く、TA の主な役割は、学生のパソコン操作の補助である。また、1、2 年次生向けの基礎科目だけではなく、パソコン操作が伴う専門科目に、TA を活用している例もある。

一方で、パソコン操作の補助だけにとどまらない TA の活用例もある。2011 年度では、文学部や社会学部において、心理学実験や測量学実習といったパソコン操作を伴う実験実習科目に TA が活用されている。また、外国語学部では外国語科目一部に TA を活用し、学習補助だけではなく留学等に関する学生の相談にもものってい

る事例がある。これらの事例からは TA が、パソコン操作の補助だけではなく、学生の学び意欲を支える役割も担っていることが伺える。

各科目の TA 人数の算出は様々である。履修者 20 名～50 名につき 1 名の TA を配置している科目もあれば、履修者数にかかわらず、1 クラスに 1 名配置という基準を持つ科目もあり、科目や学部の特性により TA の人数が異なる。

TA は原則関西大学大学院生(博士課程前期課程・後期課程)の中から、採用される(条件を満たせば学部 3 年次から採用される場合もある)。採用方法は、教員が TA を選出するケースが多いが、前年度担当していた TA が後任を紹介するケース、公募をするケースなどもある。採用後は、関西大学との定時事務職員としての雇用契約を締結し、有給で業務する。TA の業務は担当教員の監督のもとで行われ、理工系学部の一部の TA を除き、授業支援グループが勤務管理を行う。

(4)AS(Advisory Staff)

AS とは「授業担任者からのさまざまなニーズに応えるだけでなく、有効な授業改善策の相談にも応じ、学習コンテンツの作成に必要な知識やスキルを提供できるインストラクショナルデザイン知識をも有したスタッフ」と定義づけられている。AS は教育工学や教育心理学を専門領域としている博士課程後期課程の大学院生(修士の学位を持つ者)を中心とするスタッフで、CTL に所属しており、2011 年現在 3 名在籍している。AS の業務は「教員支援」と「学生支援」の 2 つに大別できる。教員に対しては、授業のコンサルテーションや授業デザインへの助言等、学生に対しては LA の研修や業務中に必要なサポート等のスーパーヴィジョン業務が具体例として挙げられる。AS 自身のディシプリンや経験等により業務内容は異なるものの、教育や研究の補助が中心であることは共通している。AS は、教員推薦により採用される場合が多いが、契約上は非常勤嘱託職員または定時事務

職員として雇用される。なお AS が業務を行うにあたっては、教育推進部教員が育成役として包括的にサポートしている。

(5)ピア・サポーター(Peer Supporter)

ピア・サポーターは、学生相談、スポーツ支援、留学生支援など、ピア・サポート活動に関わる学生たちのことを指す。彼らは活動内容ごとに 8 つの「ピア・コミュニティ」のいずれかに所属している。関西大学では『関西大学におけるピア・サポートを考える』(現在は『関西大学ピア・コミュニティ入門』)の受講学生または年数回行われる「ピア・サポート研修」の受講学生を「ピア・サポーター」として認定している。この制度は 2007 年度から開始され、2012 年現在 105 名のピア・サポーターが所属しており、すべて学部生で構成されている。ピア・サポーターの育成を行うのはピア・サポート担当の TA、RA (Research Assistant ; GP での取り組みの期間中のみ) 及び学生センター教職員である。また、スポーツ支援であれば「スポーツ振興グループ」、留学生支援であれば「国際教育グループ」といったように複数の事務組織がピア・サポーターの活動を支援している。なお、ピア・サポーターは無報酬で活動しているが、大学から活動証明書を得られる。

2.2. 「学部生・院生の教育力」活用の現状と課題

これまで述べたことから、関西大学内では多様な「学部生・院生の教育力」が活用されているといえる。それぞれの教育力が活用されている範囲は様々であるが、例えば、授業支援 SA やピア・サポーターは活動範囲が全学にまたがっており、学内における認知度も高い。特に授業支援 SA は授業の準備を支援したり、教員の出欠管理・提出物管理等の負担を軽減したりする等、授業インフラの整備業務に特化することも「ガイドライン」という形で全学に認知されている。また、研修・育成体制は整っており、授業支援 SA 制度が確立していることがうかがえる。

LA は全学共通教育の範囲では認知度が高まりつつあるものの、全学的な認知にまでは至っていないと考えられる。LA 制度成立時点からこれまでの3年間は、文部科学省の補助事業として試行的に様々な運用可能性を検討している段階であった。補助事業終了時点での一定の成果を踏まえ、今後は全学展開の可能性とともに業務範囲や研修・育成体制等を整備する必要がある。

各学部における TA の役割や制度は、人数、採用方法、業務内容が多岐にわたっている。それは、各学部の教育の特色や科目特性が影響していることが考えられる。そのため、TA の育成や役割、業務内容等に関しては各学部によだねられている。しかし、TA の役割や位置づけが学部ごとに異なるようでは、複数の学部で TA をする大学院生たちや TA を扱う教員の混乱を招きかねない。今後は TA の役割、注意事項、授業内外の業務内容等を整備し、全学的な TA 制度の構築が求められるのではないかと。加えて、各学部における TA を活用した効果も、現在では学部内にとどまっており、全学的に共有されていない状況にある。全学的に TA の活用による学生への効果を明らかにすることで、効果が高い科目に関しては、他の学部においても TA を配置させるなどより質の高い教育を学部を超えて推進することも考えられる。また、TA の人材育成に関しても、全学的に TA の育成に関する知見や TA の保有する知識やスキルを明らかにすることで、質の高い活動を実践できる TA を育成する手立てを共有できる。

こうした TA の育成に関しては、AS が重要な役割を担うことが期待される。現在、AS は主に、教員へのコンサルテーション、助言以外では LA の指導・助言者として関与しているが、AS が既に修士以上の学位を持つ者であるという特性上、大学院生である TA の相談者または研修者としての役割を担い得る。AS の役割については次節で述べる「試行的な TA の利用」に関する分析と考察の結果を踏まえた上で再検討する。

3. 教育開発支援センターにおける「試行的な TA の利用」に関する分析と考察

本節では、第2節に紹介した各学部独自の TA 活用とは別に 2005 年より試行的に実施されてきた TA 制度の利用動向と効果を分析する。分析データは、①2005 年度から 2011 年度まで教員から提出された TA 活用報告書、②2010 年度に実施した学生対象アンケート調査 (264 名)、③教員対象インタビュー調査 (6 名)、④TA 対象アンケート調査 (30 名)、⑤TA 対象インタビュー調査 (6 名) である。これらのデータをもとに CTL における「試行的な TA の利用」に関する分析考察を行う。

3.1. TA の利用傾向

(1) TA を活用した教員数の推移

2005 年度から 2010 年度における TA の活用した科目数を表 1 に示す。2005 年に取り組みを始めた当初は 16 クラスでの利用者数にとどまっていたが、2006 年度秋学期以降は、30 クラス以上の応募があった。学部増なども影響し、2010 年には 44 クラスで TA を活用した授業が実践されている。

＜表 1 試行的 TA を活用した授業数＞

	2005		2006		2007		2008		2009		2010	
	春	秋	春	秋	春	秋	春	秋	春	秋	春	秋
TA 活用者数	16	20	16	30	36	49	30	33	31	30	23	44

次に、学部別の活用クラス数を表 2 に示す。データからは、文学部、社会学部、理工系学部、全学外国語における活用が多いことがわかる。文学部の利用に関しては、教員数が多いことも影響するが、多人数講義での利用や、参加型学習での利用、ならびに実習における利用が多いことが示された。社会学部、理工系学部においても、演習や実習での TA の活用者数が他学部比べて多い。全学外国語に関しては、日本語学での利用が多く、日本語のレポートの確認をすることや教材作成に TA が活用されている。

＜表 2 学部別の試行的 TA 活用クラス数＞

学部	2005		2006		2007		2008		2009		2010		合計
	春	秋	春	秋	春	秋	春	秋	春	秋	春	秋	
法	1	1					1					2	5
文	3	2	5	11	14	15	10	7	12	7	7	12	105
経済		3		1									4
商	1	2		2	1	2							8
社会	1	2		2	3	8	3	4	3	7	4	9	46
政策創造							1		1	1	1	1	5
外国語	1	1		1	1	1	1	1	1	2	1	2	13
人間健康	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
総合情報	3	2	2	2	2	3		1	1	3	2	1	22
社会安全	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		2	2
理工系	1		1	3	6	8	5	5	3	5	3	4	44
全学共通	1	2	1	2		2	1	4	2			4	19
全学 外国語	4	5	7	6	9	10	8	11	8	5	5	7	85
合計	16	20	16	30	36	49	30	33	31	30	23	44	

また、TA を活用した教員数を表 3 に示す。2005 年度から 2010 年度において TA を活用した教員は 117 名であったが、表 3 からは、TA を複数回利用する教員が 85 名おり、73%の教員が継続して TA を利用していることが分かる。教員が TA を活用し、その効果を確認したことにより、継続して TA を活用するようになっていく様子が伺える。

＜表 3 試行的 TA 活用教員の継続利用回数＞

TA 利用回数	1回	2回	3回	4回	5回	6回以上
人数	30	23	17	20	10	15

(2) TA を活用した授業内容と TA の活動内容

2005 年から 2010 年までの活動報告書を基に、TA の活動した授業を分類したところ、次の 8 つの活動にわけられた。①文系実習・演習、②理系実習・演習、③多人数講義（100 名以上）④100 名以下の講義、⑤初年次教育、導入ゼミ、⑥外国語（英語）、⑦初学となる外国語（中・仏）、⑧留学生対象の日本語である。

これらをさらに大きなカテゴリーに分類すると、1) 実習・演習（①社会調査系、制作系実習・演習、②理系実習・演習）、2) 講義（③多人数講義（100 名以上）④100 名以下の講義）、3) 初年次教育（⑤初年次教育、⑥導入ゼミ）、4) 外国語（⑦外国語（英語）⑧初学となる外国語（中・仏）⑨留学生対象の日本語）の 4 類型に

分類できる。それぞれのカテゴリーにおける大まかな TA の活動内容を以下に記す。

- 1) 実習・演習では、グループごとに体験を伴う学習をすることが多く、教員一人ではきめ細やかな指導が十分にできず、TA がグループの活動を補助している。
- 2) 講義では、多人数講義においても学生が主体的に学ぶ場を確保するために、コメントペーパーや CEAS トピック機能を利用し、学生の意見を整理し、そのまとめについて発表するなど、学生の参加度を促すために TA が活躍している。中人数程度のクラスにおいても、ディスカッションや調べ学習などのグループワークを補助する目的に TA を活用している。また、小テストや教材作成にも携わっている。
- 3) 初年次教育に関しては、学生がプレゼンテーションをしたり、ディベートをしたりするなど、学生参加型の授業スタイルが行われているため、その準備における学習プロセスを支援する役割を担っている。
- 4) 外国語学習の中でも、英語に関してはグループワークの指導やオーラル・プラクティスの支援にあっている。中国語などの初学となる外国語に関しては、発音指導やレポートのライティング指導など、TA が個別学習を支援している。小テストの作成や採点を TA が担うこともある。

3.2. TA の効果検証結果

(1) 学生アンケートの結果

TA が実際の授業に参加することで、どういった効果があるのかを明らかにするために、TA が授業に出席している科目の受講生を対象に、WEB でアンケート調査を行った。質問に対しては 4 件法で回答を求め有効回答数は、264 であった。分析結果を表 4 に示す。アンケートの結果、「TA がいることにより、授業内容が深まった（平均値 3.05）」と考える学生、「この授業には TA が必要である（平均値 3.10）」と考える

学生が多く、TA が授業貢献に役立っている様子が指摘された。また TA に意欲的に話しかけようとする学生（平均値 2.38）も見受けられた。「教員と TA の教え方が異なり戸惑うことがあった」との回答は少なく、TA が教員とコミュニケーションをとり、共通した接し方、教え方で授業に取り組んでいることが示された。

「総合的に判断してこの授業は意義あるものだった」「この授業を受けて、主体的に学ぶ姿勢が身についた」「この授業を受けて、多様な考え方に触れることができた」「この授業に意欲的に取り組んだ」には、平均値がすべて 3 以上であり、かなりの学生が授業に対する強い満足を感じ、授業で主体的に学ぶ姿勢をとっており、そこに TA が貢献していた様子が伺える。

自由記述からは、学生の学習プロセスにおいて TA がきめ細かい支援をしていることや、ロールモデルとなっていること、また教室の雰囲気作りを担っていることなどが寄せられた。一方で TA の数を増やしてほしいとの意見も寄せられ、活動内容によっては TA が複数必要な科目があることも伺えた。

<表 4 受講生による TA の活動に対するアンケート結果>

質問項目	平均値	SD
TA がいることによって、授業内容の理解が深まった	3.05	0.95
この授業には TA が必要である	3.10	0.90
TA に意欲的に質問したり話しかけたりした	2.38	1.07
教員と TA の教え方が異なり、戸惑うことがあった	1.86	0.90
総合的に判断してこの授業は意義あるものだった	3.48	0.65
この授業を受けて、主体的に学ぶ姿勢が身についた	3.08	0.80
この授業を受けて、多様な考え方に触れることができた	3.15	0.80
この授業に意欲的に取り組んだ	3.38	0.76

(N=264)

(2) 教員へのインタビュー結果

TA 制度の現状について把握し、その問題点を抽出し、制度の改善を実施していくためには、

教育現場に即した意見を取り入れる必要がある。そこで、教員 6 名への半構造化インタビュー調査を実施した。質問項目は、授業における課題、TA の活用方法、効果、TA 制度についてである。インタビュー時間は 1 時間から 1 時間半程度で、インタビュー内容は逐語化し、A4 で 5 枚から 7 枚程度であった。教員へのインタビュー結果の特徴を以下に簡潔にまとめる。

1) TA は学生が質問しやすい存在、TA が学生の状況を教員に伝えてくれる

学生は教員には聞きづらい質問も TA になら積極的にしていることが示された。学生にとって TA はより身近な存在であり、学生の授業内容理解に役立っていることがわかった。また、TA は、学生からの質問や学生の躓いている状況を教員に伝えるようにしており、教員がその情報をもとに授業を改善していることが伺えた。

2) 授業を円滑に進めるための TA との打ち合わせ、TA への教育が必要である

教員は TA が効果的な活動をするために、授業前や授業後打ち合わせをするなどして、教員と TA が TA の振る舞いについて省察をする機会を持ち、教員が必要な助言をしていることが示された。また、こうした話し合いの場を通じて、教員と TA は、授業の進め方や教員の授業に対する考え方を共有するようになり、TA は教員からの指導がなくとも、自律的に行動できるように成長していくことが指摘された。

3) 非常勤教員への対応、時間外勤務の配慮が求められる

現行の制度では、同じ科目でも、非常勤講師のクラスでは TA が見つからないため、専任教員から非常勤講師が TA を利用できる制度を望む声があげられた。また授業に参加する TA は、授業外活動が 30 分以内に収められないことがあり、教員が個人的に支払いをしているという現状も明らかとなった。

(3)TA へのアンケート結果

文部科学省では、教育を担うものとしての自覚や意識の涵養と学生に対する教育法等のあり方を学ぶ教育を提供する必要があるとしており、その方法の一つとしてTA制度を上げている(中央教育審議会,2005)。つまり、TA 制度には、大学院生である TA にとってその活動がどういった意義を持っていたのかについても把握する必要がある。また、現行の TA 制度に対する課題を把握するためには、教員だけではなく TA からの意見も考慮する必要があるとの判断から TA を対象にアンケート調査を実施した。アンケートは、TA30 名を対象に行った。質問項目は、業務でのやりがい、TA 自身にとっての効果、課題等である。なお、質問紙では下記の項目以外にも質問をしているが、本研究では上記のことに関連する質問項目を分析対象とした。

まず、「卒業後の進路」について問うたところ(表5)、教育関係の進路につきたいと考えている TA が 53%おり、「教育」に関心を持つ学生が多いことが示された。のちに記すインタビュー結果においても、関連分野の教育方法についての知見が高まったという意見が多く、TA 活動が大学院生の教育方法技術の向上につながっていることが示唆された。

＜表5 TA 卒業後の進路希望＞

卒業後進路	大学教員	大学教員以外の研究職	小・中・高等学校の教員	企業(研究職以外)	その他	回答者数	無回答
回答者数	7	1	8	5	4	25	5

「TA の業務に対するやりがい」(表6)に関しては、90%の TA が業務にやりがいを感じていることが示された。またその「理由」(表7)としては、「学生の理解の深まりに役立つことができるから」、「学生とコミュニケーションをとる力が身につくから」、「授業の質の向上に貢献できるから」などが寄せられ、学生のきめ細かい学習支援に TA が活動し、そこにやりがいを感じている様子が指摘された。一方、やりがい

が少ないと考える TA からは、「授業で活動する場が少なかった」ことや、受講生の学習意欲が低い場合にどう活動をしていくことが望ましいのかを悩む一面が指摘された。

＜表6 TA 業務にやりがいを感じましたか。＞

1.そう思う	2.ややそう思う	3.あまりそう思わない	4.そう思わない	平均	SD
73%	17%	7%	0%	1.31	0.59

＜表7 やりがいを感じた理由(複数回答可)＞

質問項目	回答数	%
学生の理解の深まりに役立つことができるから	16	59%
授業の質の向上に貢献できるから	13	48%
自分自身の専門知識に対する理解が深まるから	11	41%
専門科目を教える上で、効果的な授業方法を習得できるから	9	33%
教員から TA 業務を通じて専門知識に対する指導を受けられるから	10	37%
自分自身の研究に役立てることができるから	8	30%
学生とコミュニケーションをとる力が身につくから	15	56%
給与がもらえるから	11	41%
受講生から感謝の言葉を述べられるから	7	26%

また、TA にとっての効果として、「TA 自身の成長」(表8)について尋ねたところ、88%の学生が TA 活動を通じて自分自身も成長することができたと回答している。具体的には、「学生への接し方」「教授法・授業運営」「教材制作の技術」など、教員として授業を設計や学生への振る舞いについて学んでいる様子が指摘され、教職を目指す大学院生自身にとっての教育の機会ともなりえていることが示された。また、「省察の機会」「知識の習得」「専門科目に対する別の視点からの見方」「自分自身の研究に生かせた」など大学院生の教育にも役立っていることが示された。

＜表8 TA を経験して、自分が成長したと思いましたか。＞

1.そう思う	2.ややそう思う	3.あまりそう思わない	4.そう思わない	平均	SD
44%	44%	11%	0%	1.66	0.66

「TA をする上で苦労していること」(表 9) について問うたところ、43%の TA が「当該科目をわかりやすく教える技術」について課題を抱えていることが示された。今後、研修の項目として取り上げていく必要があると考えるが、現行では、TA の業務は多種にわたっており、それぞれの科目に基づいた上での当該科目をわかりやすく教える技術については検討する必要がある。しかし、汎用的な技術に関しては、継続 TA などから意見を聴くなどして、TIPS 集などを作成することも必要になるだろう。

<表 9 TA活動をする上で苦労していること(複数回答可)>

	(1)超過勤務	(2)学生との接し方	(3)当該科目を分かりやすく教える技術	(4)TAとしての業務領域の判断	(5)教員への接し方	(6)給与が少ないこと	(7)研究する時間が少なくなる
回答数	5	2	13	9	5	5	4
%	17%	7%	43%	30%	17%	17%	13%

また、勤務形態に関して尋ねたところ、「授業時間外における教員との打ち合わせ」(表 10)に、30分以上の時間をかけている TA が 80%程度おり、過剰勤務の状態となっていることが示された。一回の打ち合わせ時間は、50%が現行の制度では、授業時間+30分で2時間を15コマ分支給されているが、打ち合わせ時間は30分程度が31%で、69%の TA が30分以上かけて打ち合わせをしていることが示された(30分から1時間が28%、1時間から2時間が21%、2時間以上、毎日というのが21%)。その一方で、2週間に一度、もしくはそれより少ない回数という科目もある。業務内容によっては、教員との打ち合わせに時間をかける必要のない科目もある。業務内容に応じて、勤務時間を変更することを検討する必要がある。

<表 10 どの程度教員と授業について話し合う機会をっていましたか>

	週2度程度	週1度程度	2週間に1度程度	月1度程度	学期に2,3度	学期に1度	打ち合わせはない	その他
回答数	2	18	1	4	1	0	3	1(毎日)
%	7%	60%	3%	13%	3%	0%	10%	3%

(4) 2010年度に実施したTAへのインタビュー結果の特徴のまとめ

インタビューは、アンケート調査に協力をいただいた TA の中から、外国語、グループワーク補助など活動分野から、継続して TA を続けている大学院生(6名)とした。半構造化インタビューを1時間から1時間半程度行い、TAとしての活動内容、TAを希望した動機、TA活動で大事にしていること、TAをやっているよかったこと(スキルの育成、経験)と具体的なエピソード、業務をするうえでの工夫と苦労、教員との打ち合わせ、TA制度に関して尋ねた。インタビュー内容は逐語化し、A4で5枚から7枚程度であった。このデータをもとに、質的に分析をした結果の特徴を以下に簡潔にまとめる。

1) 自らの経験を元に学生をサポートできる

TAらは、自らが授業で躓いた経験などを基に、学生がどういったところで躓くのかを予測、判断し、学生目線で学生を支援していることが示された。

2) 各学生の学習状況を見て、適宜助言できる

TAは、学生ひとりひとりの学習状況や意欲を見るように心がけ、その学生に適した意見の仕方や進捗状況に合わせた助言をしていることが示された。またそういった学生個人の様子を授業後教員に伝えていることも指摘された。

3) TA自身の成長が見受けられ、大学院教育へのつながりが感じられた

教員の指導のもと、授業に参加し、学生とのやり取りや教材作成を通じて、TAにとってコミュニケーション力が向上したり、理論と実践の往還を促されることで研究分野に対する深まりが見受けられたりするなどの効果が指摘された。

4) 時間外勤務への配慮をする

TAを活用できる時間は決まっており、週単位で換算すると2時間となる。授業で小テストを作成し、採点、コメントをするTAの場合、授業に参加することで、より授業内容を反映させ

た小テストを作成できる。しかし、授業に出席するだけで1時間半の時間を遣うことになるため、結果的に超過勤務になる。その点の配慮を要求する声があった。

5) TA は担当教員による教育を受けている

教員は TA が効果的な活動をするために、TA を教育するための時間をとり、プリントを作成して TA の動きを指示するなどして、きめ細やかな TA 教育をしていることが分かった。また TA が継続して活動する場合は、TA が自分で考えて自律的に活動できるように促している様子が伺えた。

6) TA 同士が交流できる場を構築する

5) で教員からの指導により TA は自らの活動を自律的に改善する試みを行っており、自分なりの改善策を見いだしていたが、こうした知見が各授業内でとどめられており、同分野の業務に取り組む TA 同士でその知見が共有できていない点が問題視された。今後は TA 同士が交流することで、活動を改善していく場を設けることが求められる。

(5) 試行的な TA の活用に関する各調査のまとめ

「考動力」の育成を目指した授業支援

教員が試行的に利用していた科目では、TA を活用することでグループワークや学生が主体的に学ぶ環境づくりを積極的にしようとしており、教員、学生からもその効果が示された。また大学は、ユニバーサル化、少子化の到来に伴う、学力やモチベーションの格差といった課題に対応することが求められているが、その課題の解決策の一助として、TA を導入することで、個別指導の充実、学生の理解度に応じた授業実践・教材開発などが推進されていることが伺えた。

4. 今後の施策への提言

学生は大学での授業において、いくつかの「とまどい」に直面する。

初年次生であれば、高校までの生活・授業スタイルと大学でのそれとの大きなギャップであ

る、授業メニューの選択から教室の探索まで、すべて自己責任において行われることが要求される。授業が開始してからも、大講義室での授業と比較的少人数でのゼミ的な授業（有意味受容学習と発見学習の形式；田中・岩崎(2012)参照）でのふるまい方にとまどう。さらには、授業時間以外の居場所の確保や課外活動の選択といった、授業には直接かかわらないが大学生生活全般を考えるには重要な基礎的生活部分についても自己責任での選択・実施が求められる。

2 回生以上の上位年次においても、学部ごとに事情は異なるものの、上位年次にあがって専門性の増す授業で、教員の要求することと自分の理解・スキルとの大きな乖離を感じることも多く、教員への不満か、自分の能力への自信の喪失かが生じ、それが高じて無力感に襲われたり、はては中途退学といったケースに至る可能性もある。

大学は、個々の学生に対して、その学生の自己の成就(success)に責任を持つ。これまでそれは、大学キャンパスの整備、教室環境の施設・設備の整備、ICT 環境の整備と充実、といったハード面の整備に加えて、それらの運用、授業の実施をとりまく諸環境の整備に責任を持つ事務職員、授業そのものに責任を持つ教員の協同によって作りあげられるものと考えられてきた。学び手である学生や大学院生はあくまでも教育を受ける受け手であり、それ以外のハード・ソフトを総動員してその学びを支援する、という発想であった。

しかしながら、先にも述べたとおり、わが国では平成4年(1992年)以降、そこに大学院生を教育補助者として教育活動の構成員の1人として扱う TA 制度がスタートした。こうした、学部生・院生を、教育の受け手のみならず担い手の一部と考える考え方は今後の高等教育機関としての大学の独自の教育システムとして極めて重要になってくる。

本節では、前2節でのこれまでの学内の学部生・院生の教育力活用の実態や前3節での過去

7年間行ってきた「試行的 TA 制度」の総括を踏まえ、一步進めて、全学的に統一された新たな制度の提案を行う。その第一歩として、学内に散在する、学部生・院生の教育力活用の際しての概念整理を行い、これらを包括した制度として、「学部生・院生の教育力活用制度」と称することとする。

4.1. 新たな制度の基本的な考え方

- (1)一定の資質を持った学部生・院生は、教育の受け手であると同時に、教育者の補助者的な役割・学習者の援助者的な役割を担う存在である。
- (2)その役割の行使は、教育面の充実という側面から大学にとっての大きな利益であり、それに対する手当を支給する必要がある。
- (3)その手当は、単なる労働に対する対価、の意味を超えて、学部生・院生への奨学金支給の意味も持つ。
- (4)その役割の行使は、単に教育者・学習者の補助・援助を超えて、当人にとっての学士力・院生としての教育力を練磨することにもつながる、教育的意義を持つものである。

4.2. 新たな制度での人的資源の名称と職務

本制度は、学部生・院生の直接的・間接的な授業参加を通じた自己の成就を支援し、同時に関西大学全体の教育力の向上に資することを企図したものである。

直接的な授業参加での支援者が大学院生の場合 TA と称し、学部学生の場合 LA と称する。

TA はさらに博士課程後期課程の場合は TAD、博士課程前期課程の場合は TAM、学部生の場合は TAB と称する。TA(TAD、TAM、TAB)は、教員の教育活動の補助を、主に教授者側からの視点で行なう。TAD については、院生の期間における、今後の大学教育の担い手としての訓練の場(プレ FD)としても位置付ける。

LA は、教員の教育活動の中に学習者の 1 人として入り、主に学習者側からの視点で学習援

助を行う。LA としての学生(主に学部学生)は、当該の授業の教育内容をひととおり学んだ、一步先を行った仲間(ピア・マスター(田中・岩崎,2012))であることが望まれる。具体的には、当該の授業の既習者であり、前期・後期の授業がある場合は、前期での履修者が後期の LA に、あるいは、上位年次生が下位年次生の授業の LA に、というケースが想定される。

こうした TA や LA は、授業担当の教員からの依頼や公募によって選別される。その質の保証は基本的に担当教員によって、反省的実践家(田中・岩崎,2012)としてのトレーニングを通してなされることが期待される。一方で、公的な研修等を通しての一定の共通な質の保証も必要となる。これらの事業を担当するスタッフを、AS としておくこともきわめて重要である。AS は修士以上の学位を有する者で、TA や LA のスーパーバイザー的役割をする者、その相談者の役割を果たすもの、個別の知識やスキルに特化した研修者の役割を担うもの、教員の個別の FD 要望に対応できる者と、多様な人材が期待される。

間接的な授業参加とは、授業のインフラ整備部分への関わりを意味し、学生が教員・事務職員の補助をするという意味で SA と称する。SA は授業の内容には直接関与しない。教室への情報機器の設営や出席カードの整理等、授業を間接的に支える各種業務に就く。

さらに間接的な授業支援者として、仲間の学生の大学生活や心理的不安を取り除き、学習活動に勤しむことのできるようにする、ピア・サポーターがある。具体的には、既存のクラブ・サークル以外での課外活動や学生生活全般に対する援助・補助を行う。SA が比較的ハード面での授業インフラ整備補助者であるのに対して、ピア・サポーターは心理面・社会的側面からの授業インフラ整備補助者と位置づけることができる。そのリーダーとしてのピア・マスター(ピアの中でリーダーシップをとり教員・職員の補助者となり得る者; 田中・岩崎,2012 参照)も

重要な人的資源と考えられる。

4.3. 新たな制度適用の範囲

以下の3種類の業務に対して本制度の適用が考えられる。

(a) 正課授業の内容理解促進の補助・援助 (LA,TAB,TAM,TAD,AS)

これは、これまで、各学部や機関で独自に取り組んできたこと、試行的 TA 制度の運用で取り組んできたこと、CTL が GP の事業の中で取り組んできたことの発展であり、全学的な「学生の教育力活用制度」の中心的な部分である。関西大学全体の教育の質の保障を確保するために、各学部・部局と協力して CTL が一括して管轄する。

業務をさらに精細に分けていくと次のようになる。

a-1 正課教育以前の、プレ・スチューデント、補習教育の補助

【入学前教育、理工系チューター等】

a-2 初年次教育の補助

【スタディ・スキル、知のナビゲーター等】

a-3 初年次生対象の学部導入ゼミの補助

【各学部の導入ゼミ、知へのパスポート等】

a-4 情報教育、実験・実習系科目授業の補助

【各学部の関連科目等】

a-5 全学共通教育科目・資格関連科目授業の補助

【全学科目・教職科目等】

a-6 学部専門科目の補助

【各学部の専門科目】

a-7 TAD, TAM, LA のスーパーバイザー・研修担当

(b) 授業のインフラ整備の補助・援助 (SA)

これは、授業に直接入り込むのではなく、むしろその周辺のところで授業をサポートする活動への適用である。関西大学においては教務センターが発足して以来、こうした、教員の授業の周近的なサポート業務を学生に依頼し、それを SA と称している。

これはあくまでも、授業・教育環境の整備・充実という活動への適用であり、教務センターの授業支

援グループが各学舎にステーションを置いてすでに機能している。主体は学部学生であるが、大学院生の参加も拒否するものではない。業務は次のようになる。

b-1 授業開始前後の諸業務の補助

b-2 障がいを持つ学生への教育環境の整備補助

(c) 学生生活全般・授業以外の諸活動の援助 (ピア・サポーター：PS)

(a)(b)が直接・間接的に授業に関わった活動への適用であるのに対して、これは、それ以外のところでの、仲間の心理的・社会的側面に対する学生の教育力の活用に関することがらである。

本節の冒頭、「学生は大学での授業において、いくつかの「とまどい」に直面する」と記したが、実は「とまどい」は授業のみならず、大学生活そのものにも感じるものである。具体的には、入学してすぐ始まる授業の教室がわからない、お昼の過ごし方がわからない、ひとりぼっちでどこに help を求めているのかわからない・・・、等々、さまざまにとまどいが「授業」以前にも存在する。留学生であればなおさら、振舞い方そのものがわからない、といった事情が必ず存在する。

放っておけば時間が解決する、というのも事実であるが、そうならないケースも多々あり、大学での不適應に陥ってしまう可能性を秘めている、看過できない事象でもある。こうした事態を回避するための学生支援の在り方として、関西大学ではピア・サポートの取り組みが 2007 年度の学生支援 GP として始まった。学内の困っている他者に自然に自発的に手を差し伸べるとともに成長していく、ということを企図して、同じような領域のサポートに関心を持つ学生たちのコミュニティができてきた。

その活動内容は、留学生関係のコミュニティであったり、クラブ・サークルには属さないスポーツ関係のものであったり、さまざまであり、学生の教育力の活用という点では共通でありな

がら、そのフィールドが、授業の下支えというSAの活動のフィールドともさらに隔たった、学生の生活面での心理的サポートという意味で、関西大学では学生生活センターが管轄している。

ピアには、4つの階層が考えられる。何かをする、学ぶという構えのできた状態の者を広い意味での「学習者」とすれば、その一步手前の、当該のスキルや知識を獲得するにはその準備が十分にできていない状態の者を「初学者」、逆に「学習者」の一步先に進んだものを「ピア・シニア」、さらにその先を行く、「学習者」や「初学者」に当該のスキルや知識を教えることのできるまでの者を「ピア・マスター」とする（田中・岩崎,2012）。

ピア集団は多くの場合、ほぼ同じ年齢層の者の集団であり、支え・支えられるという構造があまり抵抗なく、自然に表れるものである。思いやり行動がもっとも自然に生まれてくるのは、ピア集団なかにあるこうした階層性が機能しているからである。

ピア集団の構造は、学生の教育力活用を考える際の最も基本的な単位であることに留意する必要がある。

ピア・マスターについては、他の人的資源の活用と同様に有給であることが期待されるが、教学との関連でいえばその関係性はきわめて間接的なものであり、これを「学生の持つ教育力活用」とするには別途議論が必要であるが、その中でもピア・マスターについては以下の業務に適用が可能である。

- c-1 ピア・サポート活動のリーダー養成講座の補助（ピア・マスター）
- c-2 ピア・コミュニティ、ボランティア活動の運営・補助（ピア・マスター）

以上の諸概念をモデル化したのが図1である。本図は、各概念の業務内容と想定する学部生・院生の層を単純化して表記したものであり、実際の運用においては、学部・院の垣根を越えてなされるものと想定される。

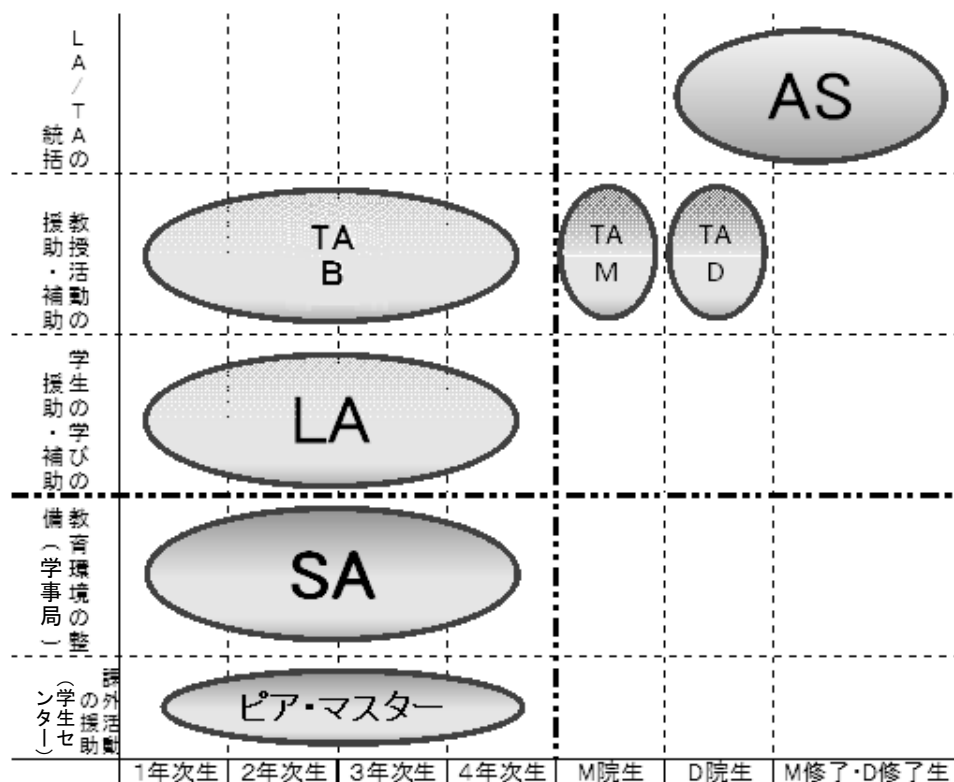


図1 学部生・院生の教育力活用のモデル図

4.4. 新たな制度での各構成員の職務内容

図1に示した新たな制度での各構成員のうち、正課授業の内容理解促進の補助・援助を担う人的資源(LA,TAB,TAM,TAD,AS)職務内容は以下のように想定される。(SA,ピア・マスターについては取扱いの部署を異にするが概略のみについては触れておく。)

LA

- ①初年次教育(ディスカッション補助、グループワーク補助)
- ②演習科目(ディスカッション補助、グループワーク補助)

TAB,TAM,TAD(但し、TABに関しては小テスト採点など業務が制限される)

- ①文系実習(グループ別調査補助、フィールドワーク調査補助、映像制作補助、PC活用補助)
- ②理系実習(個別指導、採点)
- ③100名以上の多人数講義(ミニッツペーパー・小レポートのフィードバック、コメントペーパー・BBS投稿へのフィードバック、レポート添削・小テスト評価、教材制作、質問対応、ディスカッションファシリテータ、リレー講義補助)
- ④100名以下の講義(ディスカッション補助、グループワーク補助、学生の調査補助)
- ⑤外国語(英語)(ディスカッション補助、グループワーク補助)
- ⑥初学となる外国語(中・仏)(発音指導、小テスト作成、評価、作文添削)
- ⑦留学生対象の日本語(ライティング補助、ディスカッション補助、ライティングのフィードバック)等々

AS

- ①LA,TA(TAB,TAM,TAD)のスーパーバイザー
- ②LA,TA(TAB,TAM,TAD)の相談員
- ③LA,TA研修の企画・実施
- ④教員の個別FD依頼への対応、CTL専任教員への橋渡し等々

SA

- ①授業前後の教室環境・講義環境の整備補助
- ②障がいを持つ学生の授業環境・学習環境の整備補助

ピア・マスター

- ①ピア・サポート活動のリーダー養成講座の補助(ピア・マスター)
- ②ピア・コミュニティ、ボランティア活動の運営・補助(ピア・マスター)

4.5. 新たな制度を活用した教育実践の研究

試行的TA制度における実践事例は、教育の質の向上において大きな成果が見受けられた。同様に、今後新たな人的資源活用の制度を実質化させるためには、教育実践を研究として捉え、その効果と課題やそこに影響を与える要因についての分析等を日常的に行っていく必要がある。CTLはその活動の中核を担うものであり、わが国の高等教育研究の拠点の1つとして、国内外の他大学の同様な機関と連携していく必要がある。

参考文献

- 中央教育審議会「新時代の大学院教育—国際的に魅力ある。大学院教育の構築に向けて—」
答申 2005年9月5日
- 文部科学省(2008).『2008年度学校基本調査速報』
http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/001/08121201/1282562.htm(2009.08.08入手)
- 小笠原正明・西森敏之・瀬名波栄潤(2006).『高等教育シリーズ TA 実践ガイドブック(高等教育シリーズ)』,玉川大学出版部.
- 田中俊也・岩崎千晶(2012).「学びをサポートする学部生・院生の教育力の活用」『関西大学高等教育研究』3.
- 田中每実(2003).「大学教育とは何か」「大学授業論」「ファカルティ・デベロップメント論」京都大学高等教育研究開発推進センター編『大学教育学』培風館

豊田雄彦・市川博(2007).「GPA 制度の導入による適切な成績評価」『自由が丘産能短期大学紀要』第 40 号, 81-93

Trow, M. (天野郁夫他訳)(1976).『高学歴社会の大学』東京大学出版会

謝辞：本調査にご協力いただいた皆さまに深くお礼を申し上げます。授業支援グループ神宮司健太氏、杉本仁嗣氏からは受講生対象のアンケート調査に関わる諸手続きに関して支援を頂きました。感謝申し上げます。

(本稿は岩崎が 1, 3 節、竹中・川瀬が 2 節、田中が 4 節を中心に担当した。)