

地域密着型教育における学生アシスタント活用に関する考察

～熊本県立大学もやいすと育成プログラムを事例に～

中里陽子* 佐藤忠文** 津曲 隆***

目 次

1. はじめに
2. 調査対象の地域密着型教育における学生アシスタント
 2. 1 熊本県立大学における地域密着型教育
 2. 2 学生アシスタントの育成と支援活動の実際
3. 学生アシスタント活用に関する考察
 3. 1 学生アシスタント活用に関する研究のまとめ
 3. 2 学生アシスタント活用に関する考察
4. おわりに

1. はじめに

学生アシスタントは、大学院生による TA(Teaching Assistant) として、19 世紀終わり頃に米国大学で導入されたことが起源とされている。以下、荻谷 (2012) に従って、米国における TA の起源と変遷を確認しておきたい。TA は大学院生への財政的援助を目的に始まり、第 2 次大戦後、米国の大学が研究重視の方向性を打ち出すようになると、目的が徐々に変化をしていくことになった。研究を極度に重視していったとき、大学教員は生き残りをかけ研究に集中することになり、教育にかける時間は必然的に極めて少なくなり、それを補うことになったのが TA であった。TA の需要は、大学教員の業績評価と密接に結びついており、また大学にとっても安価に雇用できるという利点もあって増加していくことになる。また、大学院生は、将来の大学教員を目指す予備軍でもある。このため、TA としての活動は、大学教員予備軍としての大学院生にとって将来に向

* 鹿児島大学総合教育機構高等教育研究開発センター

** 九州産業大学地域共創学部

*** 熊本県立大学総合管理学部

けたトレーニングになっている。この意味で、当初の財政的援助という目的だけでなく、後者の目的も重視されるようになる。TA の存在は、大学、大学教員、大学院生といった 3 者の利害を一致させることになったのである。

しかしながら、1960 年代になると安易な TA の導入が大学教育の質の低下を招き、それが社会問題となっていった。この反省から、1970 年代になると TA の質を高めるためのプログラム開発が本格化し、コース単位、学科単位その他多様な形態での TA セミナーが開講されることになった。訓練プログラムを受講した TA は、そうでない TA と比べて TA としてのポジティブな変化が見られ、そして前者に指導された学生たちの方が後者に指導された学生たちよりもより良い成績を上げることが示されている（荻谷 2012, p. 87）という。

以上、荻谷(2012)に沿って見てきたように、米国大学の TA 制度は、1 世紀以上もの歴史を持つ。その過程で、この制度が大学教育の質低下を招くことになったのであった。しかし、その後の改善の取り組みによって、現代の米国大学の授業において TA は非常に重要な位置を占めるようになった。例えば、ハーバード大学で教鞭をとった吉見俊哉は、ハーバード大学での授業において決定的な役割を演じるのは、「教授よりも TA である（吉見 2018, p. 102）」と指摘している。通常の「教員と学生という 1 対多の関係」のシンプルなコミュニケーション構造ではなく、TA の存在は「楕円形というべきか、教授の他に TA がコミュニケーションのもうひとつの中心をなし、この中心の複数化が、他の学生たちにも議論の中心となる可能性を開いていくのである（吉見 2018, p. 106）」とその意義を述べている。授業への学部学生の主体的参加が重要であることは言うまでもないことである。TA 制度だけでなく他の諸手法（例えばシラバス等）とうまく連携することで、吉見の経験したハーバード大学での授業では学生の主体的参加を実現できていたということであろう。これに対し、日本の大学での TA は、「担当教員のアシスタントの域を出てない（吉見 2018, p. 107）」との見解を吉見は述べている。

現在は TA 以外に、学部学生による SA(Student Assistant)も授業の支援者として存在している。本稿では、これら授業支援を担う大学院生及び学部生を一括して「学生アシスタント」と呼ぶことにしたい。吉見の指摘にあるように学生アシスタントの多くは、担当教員のアシスタントに終始しており、これを受講学生の主体的活動を支援するスタイルへと変えていく必要がある。特に、現在のユニバーサル化したわが国の高等教育においては、大学で学ぶ意欲や目的意識を持たずに入学する学生が増えてきた。これらの学生を主体的な学習者に変えていくことは現在の大学教育においては重要な課題になっている。

変容してきた学生に対応していくため、アクティブラーニングといった授業手法が大学教育においても一般化してきた。また、地方創生の潮流の中で、わが国の多くの大学で地域に密着したアクティブラーニング型教育も急速に導入されるようになった。地域密着型教育は、地域の課題解決や協調学習を交えながら、学生に社会の一員として様々な経験を積ませることで、学校（大学）で学ぶ意義を理解させ、学習意欲や汎用的能力を向上させる効果を持つ（中里・津曲 2017）。こうした教育効果に期待が寄せられる形で、特に最近では、初年次教育課程における取組みが積極的に進められてきている。

しかしながら、地域密着型教育は、閉鎖的な学内教室での授業とは異なり、学習環境の統制が難しく、想定外の事態も起こりやすい。高校時代に教員主導の授業を受身的に受講してきた学生

らにとって、想定外の事態に対処しながら主体的に経験学習を遂行することは容易ではなく、限られた教員のみで授業を運営する現在の教育形態では、教育効果を高める上で限界が生じている。この点、学生アシスタントによる授業支援活動は、「支援を受ける学生（受講生）」と「与える学生（学生アシスタント）」の相互作用を通して、互いの能力や学習意欲を高めあう効果的な取り組みであり（初年次教育学会 2013）、地域密着型教育プログラムでも教育効果の向上が期待できる。しかし、学内授業の支援の場についてはどのような学生アシスタントが教育効果を上げるのかについての検討（時任 2016、時任ら 2017）や育成についての議論（安岡 2009、三浦 2019）もあるものの、地域密着型教育のような学外でのフィールドワークを含む授業支援の場における学生アシスタントに関しての知見はほとんど蓄積されていない。今後、学内外をフィールドとした学生参加型教育プログラムは増え続け、授業内の学習支援を担う学生アシスタントの参画も増えるものと予想される。学生アシスタントの能力開発をいかに行うかを検討するためには、どのような学生アシスタントがどのように受講学生の学習成果を上げているかを明らかにする必要がある。

そこで我々研究チームでは、地域密着型教育における学生の学習を支援する手法として学生アシスタントを活用し、その教育効果を検討する一連の定性的及び定量的研究を行ってきた。本稿ではそれらの研究を総括し、地域密着型教育における学生アシスタント活用のあり方について考察する。

本稿の構成は以下の通りである。2章で調査対象とした熊本県立大学地域密着型教育「もやいす（地域）ジュニア育成」プログラムとそこで学生アシスタントがどのような活動を行ったのかを述べる。3章では断片的に発表してきた本研究チームの一連の研究を総括し、それらの知見を踏まえて地域密着型教育における学生アシスタント活用についての考察を行う。4章はまとめである。

2. 調査対象の地域密着型教育における学生アシスタント

2. 1 熊本県立大学の地域密着型教育

熊本県立大学は地域を重視した教育を展開している。地方の公立大学として地域志向教育はごく自然な流れである。その流れを象徴する取組みが、2005年に、自主的プログラム（正課外教育）としてスタートした。これは、地域で学生たちがフィールドワークを行い、地域づくりについて学んでいく教育プログラムであった。開始時は、夏季休業期間中2泊3日のプログラムで、学生たちは熊本県阿蘇地域にて農業体験を行った上で地域づくりレポートを作成、発表した。この時の参加学生数は16名であった。

翌2006年度、このプログラムは単位化され、正規授業科目となり、1・2年生対象の「もやいすとジュニア」コースに32名、2・3年生対象の「もやいすとシニア」コースに9名の学生が登録した。前年度同様、阿蘇地域が学習のフィールドであった。この年は単位化という大きな転換があったわけであるが、それ以外にも「もやいすとシニア」として上級生が履修するコースが設定されている点が注目される。「もやいすとシニア」コースの受講生は、前年度のプログラム経験者であり、下級生の指導役の立場として参加しており、本稿の研究対象としている地域密着型教育における学生アシスタントの活用はこの時点から始まった。

さらに翌 2007 年度になると地域として 3 つのフィールドを学生は選択できるようになり（この年度は和歌山地域、阿蘇地域、水俣・芦北地域が対象であった）、2 泊 3 日のスケジュールでプログラムが組まれている。その後、このプログラムは全学共通科目（選択科目）として、学内学習 2.5 日、学外学習（フィールドワーク）1.5 日の夏季集中講義科目として定着していった。学外でのフィールドワークを含むプログラムで育成する人材は「もやいすと」と呼称され、その人材像は、

熊本の自然や文化、社会に対する理解に立ち、専門の枠を超えて、自ら課題を認識・発見し、「地域づくりのキーパーソン」として地域の人々と協働して課題の解決に取り組む人材

と定義された。

地域密着型教育を実践する教育として、2005 年から始まった「もやいすと教育」は、2007 年以降、学外での宿泊を伴う夏季集中講義（選択科目）として定着していくことになる。しかし、2015 年度にそれが大きく変更することになった。

2015 年度、全学共通教育の新カリキュラムがスタートし、従来のプログラムは、「もやいすとジュニア育成」として初年次学生を対象にした全学必修科目となったのである。学生は選択必修として「もやいすと（地域）ジュニア育成」と「もやいすと（防災）ジュニア育成」のいずれかを科目履修することになった。後者の「もやいすと（防災）ジュニア育成」は教室外演習はあるものの全て学内に閉じた教育プログラムであった。前者の「もやいすと（地域）ジュニア育成」が従来のもやいすと教育を踏襲する科目である。初年次学生は、ガイダンスにてもやいすと教育の意義そして両科目の概要についての説明を受けた後、科目希望を提出する。個々の希望を踏まえ、両科目にはほぼ同数の学生（約 260 名）が割り振られた。多様な学部・学科が混在した「もやいすと（地域）ジュニア育成」を受講することになる約 260 名の学生は、学外でのフィールドワークを含む地域密着型教育を夏季集中講義（学内学習 2.5 日、フィールドワーク 1 日、学内で成果発表会 0.5 日）として履修することになる。なお、この講義は夏季休暇前に事前ガイダンスを数回行い、夏季休暇中には事前学習課題が提示される。希望調査を行っているとは言え、地域についての興味関心がないあるいは薄い学生が多く含まれることになり、選択科目であった従来と同じやり方では効果的な授業を実現するのは困難であった。

2. 2 学生アシスタントの育成と支援活動の実際

前節で熊本県立大学の地域密着型教育としてのもやいすと教育の歴史的経緯を述べた。この教育では、地域でのフィールドワークを重視し、それを核とする教育内容であった。しかしながら、フィールドワークを重視するほどに、それを教員だけで実施することは困難である。そのため 2006 年度には、フィールドワークの際には学生アシスタントによる支援が組み込まれたのだと考えられる。ただし、このとき、学生アシスタントに対する独自の教育プログラムは特になく、もやいすと教育の前年度経験者をアシスタントとして任命しており、支援のあり方という視点は弱かったようである。

2015 年度から初年次学生に対する必修科目としてスタートした「もやいすと（地域）ジュニア育成」において、従来の授業設計のままでは高い学習効果を期待することは難しいと判断し、学習理論の知見を積極的に取り込んだ新たな授業設計を行った（佐藤他 2018）。特に、問題としたのは、従来のプログラムにおいては、学生アシスタントはフィールドワークでの支援のみが主になっていて、1 章での吉見の言葉を借りれば、「担当教員のアシスタント」としての役割しか持たないものであった点である。このため、必修授業化に向けては、学生アシスタントは、担当教員のアシスタントではなく、地域密着型教育を成立させる重要なアクターとして認識した上での授業設計が行われた。図 1 にこの授業に関与するアクターの関係性を示す。

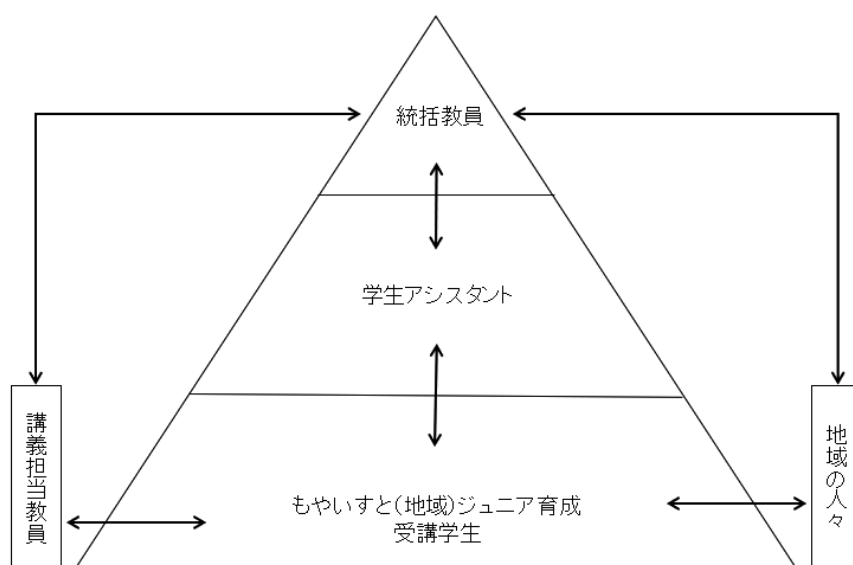


図 1 主要アクターとその関係性

表 1 学生アシスタントの教育プログラムと実践プログラム（2015 年度）

区分	日程	内容
教育プログラム	6 月 15 日	チームビルディングと課題提示
	6 月 29 日	課題発表、ファシリテーション演習
	7 月 13 日	認定式と受講学生との対面とミニワークショップのファシリテーション(図2～4)
	7 月 20 日	情報共有のための ICT 演習
	9 月 2 日	集中講義(インタビューの技法、フィールドワーク準備)(図5)
	9 月 3 日	フィールドワーク(図6)
	9 月 4 日	受講学生支援のための諸準備(図7)
実践プログラム	9 月 16 日	もやいすと(地域)ジュニア育成集中講義(1日目)地域学習支援
	9 月 17 日	もやいすと(地域)ジュニア育成集中講義(2日目)ワークショップ支援
	9 月 23 日	もやいすと(地域)ジュニア育成集中講義(3日目)フィールドワーク支援(図8)
	10 月 10 日	もやいすと(地域)ジュニア育成集中講義(4日目)プレゼンテーション支援(図9)

具体的な授業内容は表1に示す通りである。区分「教育プログラム」が学生アシスタントとしての学びの期間であり、区分「実践プログラム」は支援を具体的に行う期間である。プログラムでは、ファシリテーション学習と地域理解の2点に考慮して設計してある。両者の学習のために、学生アシスタントは、「もやいすと（地域）ジュニア育成」を受講する初年次学生（以下、「受講学生」と略す）の夏季集中講義の前に、学生アシスタント用のコース「もやいすとシニア育成」を受講する。受講スタイルは全てグループ学習である。以下、表1の教育及び実践プログラムの詳細を述べる。

（1）教育プログラム

学生アシスタントとしての自覚形成をねらいとして任命式を設定し、学長からの任命書が一人一人に手渡された（図2）。任命式を終えた後、受講学生約260名（52班）が夏季集中講義前7月初旬のガイダンスの際に自己紹介を行うとともに、学生アシスタント自ら、自分がどの受講学生グループを担当するかを紹介した（図3）。受講学生に学生アシスタントの役割を認知させ、学生アシスタントがこの講義では終始支援していくことを認識させるための場であった。この時のガイダンスでは受講学生はチームビルディングを行うとともに、最終的にこの授業ではどういった成果を要求しているかを伝えている。学生アシスタントは、担当する受講学生チームのチームビルディングを支援するとともに、求められる成果についての深い理解を促すファシリテーションを通して受講学生グループとの信頼構築を行った（図4）。



図2 学生アシスタント任命式



図3 学生アシスタントの受講学生への紹介



図4 学生アシスタントによる受講学生（52 班）チームビルディング支援と関係構築

受講学生の夏季集中講義の前に、学生アシスタント向けの夏季集中講義が始まる。この中で、まずインタビュー技法の学習を行った。フィールドワークでは学生アシスタントはもちろんであるが、受講学生も地域の人々に対し取材する場合もあり、自らが取材力、そしてそれを受講学生に伝えていくためにインタビューの基本スキルの学習を行った。そして、学生アシスタントは、受講生を如何にファシリテートしていくかが最も重要であり、そのためのファシリテーター育成研修が行われた。その中では、前報でも触れたが（佐藤他 2018）、学生アシスタントの主体性を促すために仮説実験授業を取り入れた。どういった学生アシスタントとして振舞うのが優れているかを、ワークショップによって仮説形成し、それを言語化する作業まで行った（図5）。



図5 事前学習にグループ別に取り組む学生アシスタント

支援対象の受講学生には、指定された地域の課題解決に向けたアイデアをまとめることが最終課題として提示されている。そしてその課題には「実現可能性を考慮すること」という条件が附加されていた。地域でのフィールドワークは、アイデアの実現可能性を現場にて確認するためのものであった。受講学生がアイデア形成に向けて具体的に議論するためには、それを支援する学生アシスタントには対象地域について一定程度の知識が不可欠である。それがなければ受講学生

からの信頼を得ることは難しい。このため、学生アシスタントは、事前に対象地域のフィールドワークを行い、現地理解を深めることに努めた（図6）。



図6 学生アシスタントによるフィールドワーク

夏季休暇の直前に学生アシスタントにはサイバー空間上でのコラボレーションツールの研修を行って、それを活用して夏季休暇中に協力してコンテンツ作成を行うよう指示された。グループメンバーで協力して担当地域の情報収集を行いまとめる課題である。チームでの協調作業のトレーニングと長い夏季休暇中にチームワークが失われないための工夫であった。夏季休暇中、学生アシスタントグループは、ネット情報を使ってサイバー空間上で協力して8ページ（A4 サイズ）の「地域紹介テキスト」を作成した（図7）。



図7 学生アシスタントによる地域紹介テキスト（一部）

学生アシスタントの手で作成された「地域紹介テキスト（図7）」は、受講学生に配布され、受講学生はそのテキストも参考にしながら地域課題の解決に向けたアイデアを検討していくことになる。教材作成を行う学生アシスタントは、この授業において、単に教員のアシスタントではなく、授業を成立させる重要なアクターとしての役割を担っていたのである。

ところで、テキスト作成は学生アシスタントによるフィールドワークを効果的に行うための事前学習という意味も持たせており、テキスト作成課題を抱えている学生アシスタントは、フィールドワークでも主体的な情報収集を行っていた。フィールドワークで得た情報は、制作したテキスト内容に厚みを持たせることになったことは言うまでもなく、地域紹介テキストを自らの手で作成したことで学生アシスタントは地域理解を深め、受講学生の支援にも自信をもって臨めるようになっていた。

（2）実践プログラム

受講学生は夏季集中講義の前半で地域課題について学習し、その課題解決に向けた学生アシスタントの支援を受けつつアイデアを議論していく。そしてフィールドワークはアイデアの実現可能性チェックなどを目的にしているのであるが、受講学生のアイデアを熟知している学生アシスタントがフィールドワークの現場では受講学生をリードした（図8）。事前に学生アシスタント自身がフィールドワークを行った地域でもあり（図6）、学生アシスタントによって支援されながらフィールドを調査していく活動は受講学生に対し教育効果の高いものとなることが予想された。



図8 受講学生フィールドワークを支援する学生アシスタント

受講学生はチームのアイデア（仮説）をフィールドワークにて確認した後、そのアイデアを他のグループに向けて発表する。そのプレゼンテーションのためにはスライドの作り方から始まり、発表構成まで、発表全般を学生アシスタントが支援をしていた（図9）。

受講学生についての4日間の夏季集中講義期間中、1日の終わりには学生アシスタントは集合し、その場で担当教員からのアドバイスを行うと共に、その後に学生アシスタント自身の振り返る場を提供した（図10）。この場で、それぞれの経験の共有と自らの内省を促し、翌日の支援活動に備えることになった。



図9 受講学生のプレゼンテーションを支援する学生アシスタント



図10 学生アシスタントグループ内での振り返り

以上、地域密着型教育の支援のための学生アシスタントの教育プログラムと実践プログラムを概観してきた。学生アシスタントはグループ学習を基本とし、チームでの課題解決に挑むことが要求され、その過程で学生アシスタントとしてのファシリテーション技法、また受講学生支援のためにインタビュー技法の学習、地域学習を行った。そして、教育プログラムを経た学生アシスタントは、修得したスキルを使って集中講義「もやいすと（地域）ジュニア育成」の場で受講学生支援の実践を行った。これらの学生アシスタントを活用したことでどのような効果が得られたのか、またどういった学生アシスタントが効果的だったのか、次章ではこれまでの我々の一連の研究成果を概観し、それを踏まえ学生アシスタント活用について考察を行う。

3. 学生アシスタント活用に関する考察

3. 1 学生アシスタント活用に関する研究のまとめ

わが研究グループによる地域密着型教育における学生アシスタント活用に関するこれまでの個別の研究をここでまとめておきたい。調査対象としたのは「もやいすと（地域）ジュニア育成」が必修化して以後の授業である。2015 年度、2017 年度、2018 年度の集中講義で、それぞれに異なる視点で学生アシスタントの効果を調べた。なお、2016 年度に調査を行っていないのは平成 28

年熊本地震の影響で、この年の授業は、通常プログラムと全く異なったものになったため調査対象とできなかった。調査した年度の授業内容は全て同じで、集中講義も同時期に行っている。

(1) 受講学生に対する学生アシスタントの影響

必修化した 2015 年度の受講生に対し、中里・津曲（2015, 2017）と同様な手法によって学生アシスタントが受講学生に与えている影響調査を行った。

汎用的能力に関する質問紙調査を受講生全員（253 名）に行い、因子分析を行った結果、5 つの因子が抽出された。各因子にはそれぞれ表 2 に示すように「フォロワーシップ」「自律性」「リーダーシップ」「批判的能力」「感情制御能力」と命名した。そして、この授業を受講して、受講学生はこれらすべての能力を統計的に有意に向上させていることもわかった。

表 2 「もやいすと（地域）ジュニア育成」受講学生(253 名)の獲得能力の因子分析結果

	I	II	III	IV	V
I フォロワーシップ					
16.自分の考えだけを聞いてもらおうとするのではなく、相手の考えも聞いて、分かってあげようとする	.91	-.06	.05	-.04	-.10
06.相手の意見や立場を尊重する	.82	-.08	.03	.06	.00
05.相手の意見をできる限り受け入れる	.80	-.06	-.07	.10	.06
19.人間関係を良好な状態に維持するように心がける	.79	.03	-.06	-.08	-.02
04.相手の意見や立場に共感する	.77	-.08	-.06	.08	.14
17.周りから間違いを指摘されたら、素直に自分が間違っていたことを認める	.77	.02	.00	-.04	.00
32.規則やルールによく則って課題に取り組む	.52	.25	.03	.06	-.22
23.分からないことがあったときは、他者に進んで尋ねる	.51	.19	.02	-.06	.14
22.困ったときに、友人らに気軽に相談する	.45	.16	.04	-.11	.08
18.自分の意見を否定する相手の意見を受け入れることができない	-.39	.16	.27	-.03	.07
II 自律性					
28.課題が出ると、提出期限を自ら決める等の工夫をしてやる気を引き出す	-.06	.94	-.12	-.06	.02
29.やるべきことをテキパキと片付ける	-.08	.84	-.06	.02	.05
27.先を見越して計画を立てる	.01	.72	-.02	.04	.05
24.自分で目標を設定し、それに基づいて行動する	.12	.57	.10	.03	-.03
25.先を見越した目標や新たな課題に積極的にチャレンジする	.08	.50	.28	.06	-.09
III リーダーシップ					
11.集団で行動するときに先頭に立ってみんなを引っ張る	-.10	-.07	.97	-.07	.01
12.自分が行動を起こすことによって、周りの人を動かす	-.03	-.04	.91	-.01	-.01
10.話し合いのときにみんなの意見を一つにまとめる	.10	-.06	.65	.09	.10
15.メンバーが何を必要としているかを事前に想定して、協力や連携を自発的に行う	.22	.16	.44	.02	-.02
IV 批判的思考力					
01.結論を下す場合には、確たる証拠の有無にこだわる	-.10	-.03	.03	.98	-.02
02.判断を下す際は、できるだけ多くの事実や証拠を調べる	.09	.06	-.05	.75	-.01
03.何事も、少しも疑わずに信じ込んだりはしない	.09	.01	-.05	.40	.08
V 感情制御能力					
09.困ったときも「なんとかなるだろう」と楽観的に考える	.07	.02	-.02	-.03	.74
08.嫌なことがあっても、いつまでもくよくよと考えない	-.03	.04	.10	.06	.61

重み付けなしの最小二乗法、プロマックス回転を使用

能力向上の要因を探るため、これも前報と同様な調査を行った結果、受講学生は他者から支援として 4 つの因子が抽出され、それぞれを表 3 に示すように命名した。

表3 受講学生(253名)に対する支援についての因子分析結果

	I	II	III	IV
I 個人活動支援				
08.自分について客観的な意見を言ってくれた	.94	.05	-.08	-.14
11.心の支えになってくれた	.84	-.04	.08	-.13
09.自分自身を振り返る機会を与えてくれた	.76	.12	.07	-.18
02.課題を進める上で相談にのってくれた	.72	-.16	-.08	.32
05.自主性を引き出してくれた	.67	-.07	.06	.13
20.自分の活動の監視役をしてくれた	.66	.21	.00	-.13
04.自分の目標、手本となっていた	.61	.11	-.10	.26
06.的確な助言をしてくれた	.56	.00	-.01	.36
12.楽しく活動できる雰囲気を与えてくれた	.45	-.10	.31	.15
II 市民性支援				
16.社会人としての心得を教えてくれた	-.07	.96	-.02	.01
17.社会のルールを教えてくれた	.01	.94	-.05	-.03
15.人生の教訓を教えてくれた	.12	.80	-.07	.01
27.社会のあり方を示してくれた	-.04	.72	.10	.04
18.チャレンジすることの大切さを教えてくれた	.17	.46	.28	.02
14.体験談を聞かせてくれた	.01	.46	.05	.26
III チーム活動支援				
22.他者と関わることの大切さを教えてくれた	-.08	.01	.93	.03
23.他者との関わり方を教えてくれた	.01	.10	.82	-.05
24.チームで活動することの楽しさを教えてくれた	.32	-.14	.63	-.01
25.人によって価値観が異なることに気づかせてくれた	.27	.08	.42	.03
IV 情報支援				
01.知識やスキルを提供してくれた	-.10	.11	-.07	.81
03.課題に必要な情報を提供してくれた	-.04	-.02	.10	.80

重み付けなしの最小二乗法、プロマックス回転を使用

表3に示す4タイプの支援に関し、講義の講師、受講学生チームのメンバー、学生アシスタント、地域の人からの支援度合い（5点満点で調査）をまとめたのが表4である。ここで講義の講師は地域についての学術的知識提供を担うもので、担当時間は1コマのみで受講学生との関係性は他に比べて非常に弱いものであった。表4では4.0以上の数値に下線を付している。4.0以上の支援の度合いが高いのはチームメンバーと学生アシスタントであった。この結果は、集中講義期間中、受講学生は、この2者との間に濃厚な関係を持っていたことを示している。集中講義期間中、受講学生にとって最も接触頻度の高かったのは当然ながらチームメンバーである。従ってチームメンバーからの影響が最も強くなるのは当然であろうが、本稿で注目している学生アシスタントはチームメンバーと同程度かそれ以上の影響を受講学生に与えていることもこの結果は示している。表4は、本授業における学生アシスタントの重要性を可視化していると言えるだろう。

重要な役割を演じていた学生アシスタントが受講学生の能力向上にどのような影響していたのか、その構造を調べた結果が表5である。表5は、学生アシスタントが与えた影響を重回帰分析した結果である。統計的に有意であったところに注目すると、学生アシスタントから個人活動支援を受けるほど受講学生はフォロワーシップを向上させていること、市民性支援を受けるほど、フォロワーシップと批判的思考力が低下することがわかった。

表4 受講学生(253名)の他者支援の度合い

	講義の講師	チームメンバー	学生アシスタント	地域の人
個人活動支援	2.84	<u>4.05</u>	<u>4.19</u>	3.32
市民性支援	2.99	3.15	3.41	3.56
チーム活動支援	3.25	<u>4.28</u>	<u>4.08</u>	3.70
情報支援	3.73	<u>4.29</u>	<u>4.42</u>	<u>4.25</u>

※4.0以上にアンダーライン

表5 受講学生の能力に及ぼす学生アシスタントによる支援の効果

支援とその度合い	フォロー アップ	リーダー シップ	自律性	批判的思 考力	感情制御 能力
個人活動支援(4.19)	.291*	.044	.177	.206	.112
市民性支援(3.41)	-.189*	-.050	-.112	-.181*	-.078
チーム活動支援(4.08)	-.107	.009	-.024	.010	.046
情報支援(3.72)	-.016	.053	.012	-.052	-.043

表中の数値は標準化偏回帰係数、*p<0.05

(2) 事前学習による学生アシスタントとしての自己イメージ形成の効果

地域での活動を伴う地域密着型教育では学生アシスタントの存在は無視できないことを明らかにした。2017年度に学生アシスタントの主体性を高める事前学習を行い、その効果を調べた。主体性を高める工夫として導入したのが仮説検証授業(板倉 1969)である。詳細は前報(佐藤他 2018)に譲るが、2017年度、事前学習の中で学生アシスタントとしての理想像を描く作業をワークショップなどで取組み、あるべき姿についての仮説形成を行った学生(SA1)とそうしたことに取組むことができなかった学生アシスタント(SA2)の2群によって授業を進めた。

両学生アシスタントについての参与観察の結果、前報で明らかにしたように、両者の行動には特徴的な違いが表れることがわかった。その違いが受講学生に影響を与えたかどうかを探るために、受講学生の最終レポートの「授業を通して得たこと」という自由記述をカテゴライズし、全受講学生についてカテゴリー化した項目の記述頻度を示したが図 11 である。記述内容が2つの学生アシスタント群で異なっていることが見て取れる。事前学習に取り組んだ学生アシスタントでは受講学生に対して「主体的な学びの必要性」「グループ外他者からの多様な学び」といった点が印象に残っている傾向があることがわかる。

地域密着型授業において受講学生からみた学生アシスタントの影響は非常に大きいことは既に述べた通りである。ここで述べた結果は、仮説検証型授業の取組みが、学生アシスタントの影響をさらに効果のあるものにできることを示唆している。受講学生からの主観的な意見の分析ではあるが、学生アシスタントには、事前学習において、学生アシスタントとしての自己イメージを形成しておくことが重要であると言える。

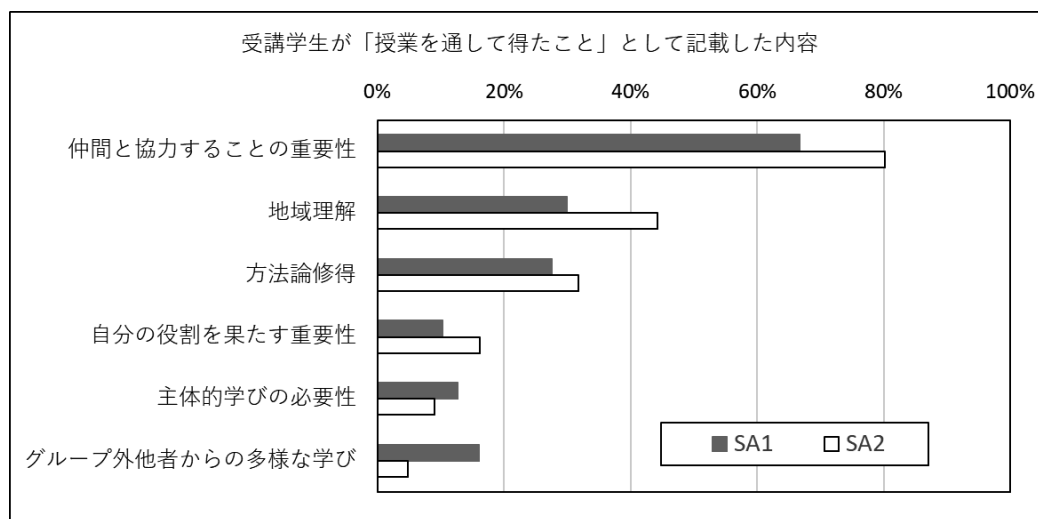


図 11 受講学生の授業後コメントからみた 2 タイプ学生アシスタントの差異 (佐藤他 2018)

(3) 受講学生の学習効果を高めるための学生アシスタントへの業務中支援

もやいすと（地域）ジュニア育成では、最終成果発表会場で、ルーブリック評価に基づき教員が優秀チームを選出している。52 チームを 3 つの地域に分け、受講学生チームは、それぞれ指定された地域の課題解決策をフィールドワークでの視点も加えて発表する。表彰は地域ごとに行い、最優秀賞と優秀賞が教員によって選出される。2018 年度の対象地域は熊本県阿蘇地域、和 Water 地域、玉名地域であった。それぞれの地域で表彰された受講学生チームを支援していた学生アシスタント 6 名と非表彰チームを支援した学生アシスタント 12 名の特徴を質問紙によって調査した結果を前報（中里ら 2020）で報告した。

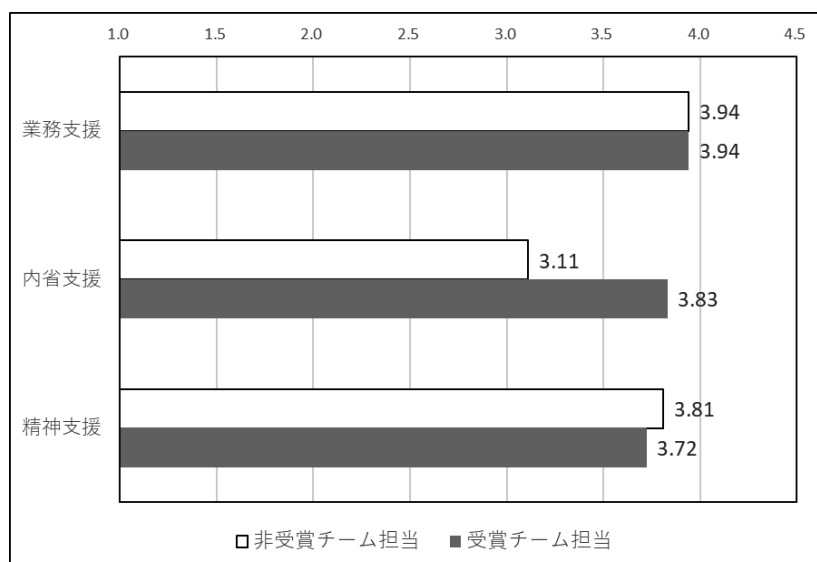


図 12 学生アシスタントが他アシスタントから受けた支援内容と度合 (中里他、2020)

前報での調査で、表彰チームを担当していた学生アシスタントは、受講学生に対しては、「学習の意義の提示」や「内省支援」等を提供していることを統計的に明らかにした。この結果は、異なる学生アシスタントではあるが、主体的に行動していた図 11 の SA1 に対する受講生評価と類似している点は興味深い。

また、表彰チームを担当した学生アシスタントは、他者からどのような支援を受けて業務を遂行していたのかについて、他のアシスタントと比較調査した。その結果、違いがみられたのは、他のアシスタントからの支援に関してであった。特に内省支援について統計的に有意な差がみられた（図 12）。表彰チームを担当した学生アシスタントは、業務中、他のアシスタントから促される内省支援を多く受けていた。教員からの支援には特に統計的な差はなかった。

3. 2 学生アシスタント活用に関する考察

地域密着型教育に関わる学生アシスタントについて一連の研究成果を概観してきた。これらの研究から、まず地域密着型教育において、学生アシスタントは受講学生に対して極めて大きく影響していることがわかった。学生アシスタントは、受講学生個々への支援や情報支援において重要な役割を演じていた。これらの事実は、学生アシスタントが前年度までにこの授業を履修していること、そして学生アシスタントとしての業務を始める前の事前学習で地域についての知識を身につけ、地域に関する豊かな知識が受講学生の学生アシスタントへの信頼を生むことにつながっていたからと考えられる。また、グループでの学習を進めるには、受講学生同士の関係性が重要であるが、学生アシスタントはその基礎として受講生間の関係づくりを促すチーム活動支援にも重要な役割を担っていた。これらの知見は、地域密着型教育を進める上で、教員は前面に出る必要はなく、むしろ背後にいて、学生アシスタントが必要とする学習のリソース等にアクセスしやすいように環境整備に努め、行動しやすい場の仕組み作りが重要であることを示唆している。

必修授業ではない小規模なクラスであるが、妹尾らは 1996 年から学生アシスタントを授業の企画・管理運営にまで参画させる授業を展開し、その 6 年間の取組について考察を行っている（妹尾他 2003）。定性的調査から、妹尾らは、教員の役割とは、「学習を促進する環境をいかに作り、それをいかに効果的・効率的に運営・運用していくかが、教員の大きな役目」と述べている。これは、教員は、学生との接点を重視するよりもバックオフィスの役割に徹することが教育効果を高めていくことを意味している。それゆえに、妹尾らは「教員は“学習コミュニティのプロデューサー”として位置付けられる」という見解を述べており、我々の一連の研究では、この言説を定性的及び定量的な手法にて明らかにしてきたと言える。

学習が、実践の共同体における正統的周辺参加から十全的参加の形で進むとの観点に立てば（Lave&Wenger 1991）、これらの結果は当然のことでもある。受講学生との接点は学生アシスタントであり、受講学生はその接点を通して学習に向けた多様なリソースにアクセスしていく。学生アシスタントを効果的に活用するには、教員は、学生アシスタントと受講学生との接点に流していく学習のリソース提供のための裏方に徹することこそが重要であると言える。換言すれば、学生アシスタントの効果的活用のためのポイントのひとつは、教員が授業の最前線に立つのではなく、全体をコーディネートして学生アシスタントが受講学生との接点を作りやすい学習環境構築を行うことであると言えるだろう。

また、本研究で対象とした地域密着型教育では受講学生には主体的な学習が求められた。地域についての情報は教員、学生アシスタント、そしてフィールドワークの際の地域住民等を経由してアクセスすることができたが、それらの情報から自らが進んで地域の問題を探り、そしてその解決策を検討していくことが求められた。いわゆる、アクティブラーニングが要求された。そうした主体性を発現させるには、正統的周辺参加論からすれば受講学生の周辺に主体的な学習に取り組んでいる他者が存在することが重要である。学生アシスタントは受講学生にとって身近なモデルであり、学生アシスタントが主体的であれば受講学生に主体性を発現させていくことも可能性が生まれてくる。本研究では、学生アシスタントにアクティブラーニングを促す方法として、「仮説検証型授業」というアイデアを用い、その効果を調べた。参与観察を通して、学生アシスタントとして自己イメージを形成した上で支援に取り組んでいた学生アシスタントは、そうでない学生アシスタントと比べて受講学生に向き合う態度が大きく異なっていることが見いだされた。授業終了後の受講学生の振り返りレポートの自由記述の分析から、学生アシスタントとしての自己イメージを事前に形成している学生アシスタントから支援された受講学生たちは主体性であろうとしていることが見て取れた。学生アシスタントが主体的になるのは、これ以外にも自らが作成したテキストを用いて受講学生が地域学習を行っていくことなども効果的であったと考えている。以上の知見は、学生アシスタントの効果的活用のためには、受講学生の支援を始める前に、学生アシスタント自身がアクティブラーニングを業務中に行っていけるような事前の取組みが重要であることを示している。

学生アシスタントの授業期間中の支援についての検討も行った。具体的には、地域課題解決案の発表で教員評価にて表彰された受講学生を支援した学生アシスタント（SA-a）は、授業期間中において受講学生が表彰には至らなかった学生アシスタント（SA-b）と何が異なっていたのかを調べた。その結果、明らかになった点は、SA-a は受講学生に学習支援や内省支援を行っているということであった。そうした支援を受けた受講学生は表彰に至る高いパフォーマンスを達成していた。これ自体は当然の結果であると言える。それでは、SA-a 自身は他からこういった支援を受けていたのであろうか。本研究ではこの点も明らかにした。教員からの支援については学生アシスタント間で特別な差はなかったが、SA-a は、SA-b と比べ統計的に有意に他の学生アシスタントから内省支援を多く受けていることが明らかになった。すなわち、SA-a は、他の学生アシスタントの言動や行動等を通し学生アシスタントとしてのあるべき姿を振り返りながら受講学生の支援に従事していた。このことが示唆していることは、受講学生について高い学習効果を促すには、授業期間中に、学生アシスタント同士が集まる機会を積極的に作り出し、クリックリフレクションなどによって内省を促していくことが重要であるということである。学生アシスタント間の相互作用によって内省を促される学生アシスタントは、受講学生にも内省を促し、それが受講学生に対して優れた学習につながっているのだと考えられる。

学生アシスタントに高い効果を期待するには、業務中に内省を促す場を設定することが大切であり、地域密着型教育では、その点に考慮したプログラム設計が重要であることを示している。

4. おわりに

本研究では、地域密着型教育プログラムを受講する初年次学生（受講学生）の学習成果を上げる学生アシスタントの特徴を明らかにする一連の調査を行ってきた。これらの調査によって、地域密着型教育プログラムにおいて、学生アシスタント活用のための知見をいくつか得ることができた。それらは次の3点である。

（１）学習環境の設計について

受講学生が学習のリソースにアクセスしやすくする学習環境を教員が設計することが重要で、特に、受講学生が強く影響を受けるのは学生アシスタントであり、学生アシスタントと受講学生との接点を設ける授業設計が必要であることを示した。また、受講学生の主体性を促すために、学生アシスタント自身が主体的であることが必要であり、そのためには学生アシスタントを授業内容の企画と授業運営にも携わるよう工夫していくべきある。

（２）事前学習について

受講学生に主体的な学習を促すために、学生アシスタントには学生アシスタントとしての自己イメージ形成を促し、学生アシスタント自身がアクティブラーニング（主体的学習）を行う工夫が必要である。自己イメージ形成は学生アシスタントの事前学習の段階で行っておく必要あり、本研究では、ひとつの方法として仮説検証型授業を用い、それが効果的であることを確認した。

（３）授業期間中の支援について

受講学生が高いパフォーマンスを上げるよう支援を行っていた学生アシスタントは、そうでない学生アシスタントに比べ、教員ではなく他の学生アシスタントから内省支援を受けて行動していることが明らかになった。そして、この前者の学生アシスタントは受講学生に学習支援を行うと共に内省支援を促していることも明らかになった。学生アシスタントを効果的に活用していくには、授業期間中に学生アシスタント間での内省支援を促す場の設定が重要であることを示唆している。

地域でのフィールドワークという学習環境統制の難しい地域密着型教育プログラムでは、学生アシスタントを活用した授業設計が不可欠であり、特に本研究で対象とした多様な興味を持つ受講学生が含まれる必修授業では、学生アシスタントなしでは授業が成り立たない。学生アシスタントは、今後も重要な役割を果たしていくはずである。本研究では定性的、定量的な調査を通して学生アシスタントを効果的に活用していくための知見を提供した。

謝辞

本研究の一部は JSPS 科研費 17K01089 の助成を受けたものです。また、本研究は多くの学生アシスタントとの共同研究でもありました。ここですべての名前を挙げることはできませんが、協力していただいた学生アシスタントの全ての皆様に感謝の意を表します。

参考文献

板倉聖宣（1969）“仮説実験授業とは何か——そのなりたちと授業運営法——”、板倉聖宣著『科学と方法』所収、pp. 219-262、季節社。

- 荻谷剛彦(2012) グローバル化時代の大学論①アメリカの大学・日本の大学、中公新書ラクレ。
- 佐藤忠文、中里陽子、山口貴義、津曲隆(2018)：“大人数学生に向けた地域密着型教育プログラムの一設計と評価”、アドミニストレーション、25 巻 1 号、pp. 78-100.
- 初年次教育学会 (2013) 初年次教育の現状と未来 世界思想社。
- 妹尾堅一郎、榎本敦史、田ノ倉真理(2003)：“学習コミュニティにおける「支援者」の役割－慶應 SFC「社会調査法」におけるコラボレーションの実例－”、コンピュータ&エデュケーション、Vol14, pp. 62-70.
- 時任隼平(2016) “アクティブラーニング型授業における受講生がスチューデント・アシスタントに求める能力に関する研究”、日本教育工学会論文誌、Vol.40(suppl.)、pp.169-172.
- 時任隼平、中野康人、中村洋右、佐永田千尋(2017)：“プロジェクト学習においてラーニングアシスタントに必要な能力に関する考察”、関西学院大学高等教育研究、7 号、pp.89-97.
- 中里陽子、吉村裕子、津曲隆(2015)：“授業時間内の学生支援活動による学生の成長メカニズムに関する予備的研究”、アドミニストレーション、21 巻 2 号、pp. 91-110.
- 中里陽子、津曲隆(2017) “サービ斯拉ーニング受講生の学習成果を向上させる受講生支援”、九州地区国立大学教育系・文系研究論文集、第 4 巻、1・2 合併号、No. 30.
- 中里陽子、佐藤忠文、津曲隆(2020)：“地域密着型教育において効果的な学習支援を行う学生アシスタントの特徴”、第 68 回九州地区大学教育研究協議会発表論文集/九州地区大学教育研究会、pp. 90-96.
- 三浦真琴(2019)：“学生アシスタントに関する関西大学の事例と今度の課題”、大学教育学会誌、41 巻、No. 1、pp. 73-77.
- 安岡高志(2009)：“TA の業務範囲と研修について”、大学教育学会誌、31 巻、No. 2、pp. 79-81.
- 吉見俊哉(2018) トランプのアメリカに住む、岩波新書.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991) Situated learning: Legitimate peripheral participation. Cambridge University Press.