

## 査読論文

# 大学におけるスチューデント・アシスタント(SA)制度の考察 — 日米比較の視点から —

立山 博邦\*

## 要 旨

本論文は、わが国の大学のSA制度の展望を先行文献に基づいて考察することを目的とする。そのために、以下の4つのことを順におこなう。まず、わが国の大学のSA制度の理論的系譜をたどる。次に、わが国の初年次セミナーにおけるSA活用先進例においてSAがどのように活用され、どのような成果をあげているのかを検証する。その後、わが国の大学のSA制度の今後の充実・普及の方向性を検討するために、正課授業における学士課程学生の活用に関して経験の蓄積があるアメリカの実践・研究に目を向ける。最後に、それまでの議論を基に、わが国の大学のSA制度が今後発展していくための課題について検討する。

## 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)、双方向型学習、初年次セミナー、ピア・リーダー

## I. はじめに

近年、学士課程教育において学士課程の学生を授業の支援業務に携わらせる大学が増えてきている。そのきっかけとなったのは、2000年6月に文部省高等教育局から出された「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」という報告書、通称、「廣中レポート」であった。この報告書は、大学の大量化に伴って多様な学生が入学してくる状況を見据えて、「大学はより学生の視点に近い位置に立ち、学生に対する教育・指導の充実やサービス機能の向上に努めることが重要」とした上で、「教員中心の大学」から「学生中心の大学」への転換を提言したものである。そこで各大学における改善方策の一つとして挙げられたのが、正課教育および正課外教育において「学生に対する教育・指導に学生自身を活用すること」であった。それは、「教育活動の活発化や充実に資するのみならず、教える側の学生が主体的に学ぶ姿勢や責任感を身につけることができることにもなり、非常に意義深い

---

\* 執筆者：立山博邦

機関/役職：立命館アジア太平洋大学教育開発・学修支援センター/助教

連絡先：〒874-8577 大分県別府市十文字原1-1

E-mail：hirokuni@apu.ac.jp

ものである」という認識に基づいたものであった。正課教育においては、それまで、優秀な大学院学生を学士課程の授業において活用するティーチング・アシスタント( Teaching Assistant, 以下「TA」と記す)制度が存在したが、この報告書では、学士課程の上級生にも希望に応じてこのような機会を積極的に与えていくことが推奨されたのである。現在、授業支援に携わる学士課程の学生は、TAとは区別されてスチューデント・アシスタント(Student Assistant, 以下「SA」と記す)と称されることが多い。

「廣中レポート」から十数年経った今、各大学において様々な実践活動が蓄積されつつあるが、現在のわが国のSA制度は、この報告書が唱えるような、教育活動への学生参画の意義を十分に果たしているのだろうか。SAが従事する業務は、受講生の出席状況の管理、プリントの配布、宿題の回収、コンピュータ等の利用補助のような言わば「雑用」に限定される場合が多い。もちろん、こうした業務をSAに任せることで、教員はより効率的に授業運営をおこなうことができる。しかし、このように業務を限定することは、「廣中レポート」で期待されている「教育活動の活発化や充実」、あるいは、「教える側の学生が主体的に学ぶ姿勢や責任感を身につける」という観点からすれば、決して望ましいことではない。その一方で、SAを従来の役割を拡大して授業で活用し、教育上の成果を上げているケースも現れてきている。こうしたケースは、いわゆる「初年次セミナー」、つまり、新入生の高校からの移行と大学への学問的・社会的統合を支援することを目的として、初年次学生を対象とした少人数制の演習形式の授業において比較的顕著である。

本稿では、こうした過渡期とも言える現状を踏まえて、わが国の大学のSA制度の展望を先行文献に基づいて考察する。そのために、以下の4つのことを順におこなう。まず、わが国の大学のSA制度の理論的系譜をたどる。次に、わが国の初年次セミナーにおけるSA活用の先進例においてSAがどのように活用され、どのような成果をあげているのかを検証する。その後、わが国の大学のSA制度の今後の充実・普及の方向性を検討するために、正課授業における学士課程学生の活用に関して経験の蓄積があるアメリカの実践・研究に目を向ける。最後に、それまでの議論を基に、わが国の大学のSA制度が今後発展していくための課題について検討する。

## II. SA制度の系譜

わが国の大学においてSA制度が導入されるきっかけとなったのは「廣中レポート」であったことは既に述べたが、それ以降、文部科学省がSA制度の実施について細かく規定したという事実はない。したがって、各大学は模索しながらSA制度を運用してきたと言える。この点においては、文部科学省が実施要領を規定した上で各大学を財政支援してきたTA制度とは対照的である(北野2006)。

SA 制度は暗中模索の状況にあったとはいえ、一定の傾向が見られる。SA が従事する業務は、授業の内容には直接関わらない補助業務が一般的である。具体的には、教室での PC やプロジェクタ等のセッティング、資料の配布、出席票の配布・回収・整理・データ化、宿題の回収・整理・データ化といった教員支援業務である (e.g., 岩崎他 2008)。授業の内容に直接関わる業務をおこなう場合もあるが、情報教育など、コンピュータを使った実習形式の授業における技術補助がほとんどである (e.g., 野波他 2003; 森田 2009)。SA のこうした限定的な活用は、偶然の産物というより、TA 制度による影響だと思われる。わが国の TA 制度について研究した北野 (2006) は、TA の活用が理系の実験・実習科目の補助業務に偏っていることを指摘し、その理由として、文部科学省が TA 補助金の対象範囲を「実験・実習・演習等の教育補助業務」に限定していることを挙げている。つまり、結果的に「文科省の補助金が TA 制度の自由な運用を妨げている」(北野 2006: 182) というわけである。

日本の TA 制度は、アメリカのそれを模して導入されたにもかかわらず、アメリカのものとはずいぶん異なってしまっている。アメリカの大学の TA は、特定の学問分野に限らず採用され、単なる補助業務だけでなく、ディスカッション・グループの指導、実験・実習の指導と監督、宿題・レポートの採点、試験問題の作成、試験の実施などをおこない、更には単独で授業を担当することもある (荻谷 1988)。また、アメリカでは大学院学生のみならず、学士課程の上級生も TA として採用する大学があるが、その場合でも、特定の学問分野に限らず採用し、最低でもディスカッション・グループの指導をさせるが通例である (Fingerson & Culley 2001)。

このように、学士課程の授業における大学院学生および学士課程学生の活用の仕方を日米で比較すると、彼らが日本ではあくまでも「補助者」として位置づけられている一方で、アメリカでは「指導者」として位置づけられていることがわかる。この違いは、日米の大学における教育方法の違いを反映している (小笠原 2007)。日本では、教員が学生に知識を一方的に伝達する講義形式の授業が未だに主流である。そこでは教員が主役であり、教育の質は教員個人の力量にかかってくる。この教育方法のもとで授業支援者を活用する場合、教員が彼らに対して自分の補助業務に徹してほしいと思うのは当然なことかもしれない。日本とは対照的に、アメリカではディスカッションを含む双方向型の授業が当たり前となっている。そこでは学生一人ひとりが学びの主体として位置づけられ、授業への能動的な参加が促進される。この教育方法のもとでは、授業支援人材をできるだけ投入して、チームとなって協力し合いながらきめ細かな指導をおこなおうとするのが自然であろう。

アメリカの大学においても、もともとは講義形式の授業が主流だったが、日本に先立って大学のユニバーサル化を経験し、多様化した学生に対して効果的に教育をおこなうべく、双方向型の授業がおこなわれるようになったという経緯がある (Barr & Tagg 1995)。最近、日本の大学においても同じような教育方法の改善が強く求められるようになった。その理論的根拠と

なっているのが、2008年12月に中央教育審議会(文部科学省)が出した答申「学士課程教育の構築に向けて」である。この答申には、わが国の大学生が専攻を問わず卒業時まで獲得すべき知識・技能・態度等が「学士力」として提示されている。この概念は課題探求や問題解決に関わる諸能力が中核となっているのだが、この答申は、学生がこうした能力を身につけるようになるためには、学生の主体性・能動性を引き出すような双方向型の授業をおこなうことが必要だと唱えている。また、この答申では、双方向型の学習を促進する方策の一つとして、「TA(ティーチング・アシスタント)等を積極的に活用」することが奨励されている。具体的には、「授業における指導(例えば、ディスカッション、討論など)への参画、授業外の学習支援など、TAの役割を一層拡大する。優秀な学部学生をSA(スチューデント・アシスタント)として活用することも検討する」ということである。

こうした教育方法の改善は初年次セミナーで比較的顕著である。初年次セミナーで授業の双方向化が比較的進んでいる理由は、初年次セミナーには、新入生に対して高校までの受動的な学びから大学での能動的・自律的な学びへの転換を図るという重要な課題があるからである(東北大学高等教育開発推進センター 2007)。また、初年次セミナーではSAが従来の役割を拡大して活用されているケースが比較的多いが、その理由は、そうした「学びの転換」に先輩学生が積極的に関与することによって、そのプロセスが円滑化することが期待できるからである。ここで大学院の学生であるTAよりも学士課程の学生であるSAのほうがよく活用されるのは、学士課程の学生のほうが、彼ら自身、「学びの転換」を実際に経験して間もないということで、新入生に近い目線で支援することができると考えられているからである。そこで、次章では、初年次セミナーにおけるSA活用の先進例を取り上げ、実際にSAがどのように活用され、どのような成果を上げているのかを検証する。

### Ⅲ. 日本の初年次セミナーにおけるSA活用の先進例

わが国の初年次教育は、大学の大量化と、それに伴う学生の多様化が進展してきた2000年前後から大学に導入されるようになり、その後わずか10年足らずで全国に普及した(山田 2008)。初年次教育の目的は、新入生の高校からの移行と大学への学問的・社会的統合を支援することにある(川嶋 2006)。当初、教育内容はスタディ・スキルや情報リテラシーの習得、専門教育への導入を主な目的とするものが中心となっていたが、次第に多様化し、今では学びへの導入や、キャリア・デザイン、スチューデント・スキル、自校教育に関わるものも含まれるようになり、包括的になってきた(山田 2008)。教育方法で言えば、以前は大規模クラスの講義形式の授業もあったが、今は少人数制のセミナー形式の授業が通例となっている(東北大学高等教育開発推進センター 2007)。また、教授法としては、ディスカッションやディベート、プレゼンテーション、協同学習、PBL(プロジェクト型学習あるいは問題解決型学習)、フィールド

ワーク、インターンシップ、サービス・ラーニングといったアクティブ・ラーニングが定着しつつある(山田 2012: 172-189)。こうした展開を含めて、わが国の初年次教育は、初年次教育先進国アメリカにおける実践を参考にしている(山田 2005)。

2009年に河合塾が全国の国公立の4年制大学の全学部を対象に実施した初年次教育に関する質問紙調査によると、回答学部(1,092学部)のうち初年次セミナーを設定している学部は約80%(879学部)で、そのうち授業にSAを活用している割合は約10%(92学部)となっている(河合塾 2009: 30)<sup>1</sup>。残念ながら、この質問紙調査からはSAの業務内容については分からない。しかし、河合塾は、「プリントを配ったりするアルバイト的な役割に限定している大学が多い」(河合塾 2009: 52)と推測する一方で、質問紙調査後にいくつかの大学・学部を対象に実施した訪問ヒアリング調査を基に、いくつかの先進例を紹介している(河合塾 2009: 52-54)。

その中でも特に嘉悦大学経営経済学部では、SAが新生と教員の間の仲介役として機能していることがわかる(河合塾 2010: 42-44, 137-153)。同学部の初年次セミナー(「基礎ゼミナール」)では、ディスカッションやグループワーク、プロジェクトが主な学習活動となるが、SAはキーとなる回の授業で受講生のレポートや提出物にアドバイスをおこなう。それは受講生にとって、「中身の薄いレポートを書いて提出し、次回に教員の赤字やコメントが入ったものが返却されるよりも達成感があり、それが次回へのモチベーションにつながるという考えからだ」(河合塾 2010: 43)。また、SAは、教員・SAの両方が登録されているメーリングリストに授業報告をおこなうことになっている。SAは受講生目線で遠慮なしに意見を述べることが許されており、教員はSAのそうしたフィードバックを授業改善につなげることができるという。

河合塾の全国調査では浮かび上がってこなかった大学・学部においても先駆的な試みが見られる。ここでは、その中でも、十分な文書の裏づけがある西南学院大学法学部と関西大学(全学)の例を取り上げる。

西南学院大学法学部の初年次セミナー(「基礎演習」)では、SA制度が授業の活性化につながっていることが報告されている(毛利 2006)。ディベートが主な活動となるこの授業において、SAは、一般的な補助業務に加えて、受講生からの質問への応答、受講生のレポートやディベートへのコメント、ディベートの運営の補助などをおこなう。こうした「授業時間内におけるSAと学生とのやりとり」[に]によって、クラスの雰囲気がリラックスし全体のコミュニケーションが活発化(毛利 2006: 163)するという。また、SAが新生のメンターおよびロールモデルとなっていることがうかがえる。SAは、授業時間外に受講生の資料収集の手伝いをおこなうが、その際、授業に関するだけでなく、日常生活の面でもいろいろアドバイスをするため、受講生にとって「学生生活全般について(中略)身近な相談相手となりよいお手本」(毛利 2006: 165)となるという。

一方の関西大学は、初年次セミナーにおいてSAを従来の役割を拡大して活用するというのではなく、従来のSAの役割を超えた役割を担う人材を育成して活用するというアプローチをとる(関西大学2012)。つまり、SAにはこれまで通り授業内容には直接関わらない教員支援業務に従事させ、SAとは別に、初年次セミナーにおいて授業内容に積極的に関与しながら受講生の学習を支援する学士課程学生のポジションを設けているということである。そのポジションはラーニング・アシスタント(Learning Assistant, 以下「LA」と記す)と呼ばれる。同大学では、PBL型の初年次セミナー(「スタディスキルゼミ」)を全学共通教育科目として提供しているが、LAはそこで3つの役割を果たすことが期待されている。それは、①授業に参加しながらグループワークを支援するファシリテーター、②先輩として、主体的な学習者としての見本となるラーニングモデル、③教員・学生間、そして学生同士の間でのコミュニケーションを促進するメッセンジャーである。まだLA制度が導入されて間もないが、受講生のアクティブ・ラーニングが促進されていることが報告されている<sup>2</sup>。

以上、SA等が双方向型の学習の推進にいかに関与しているかを見てきたが、これらの先進例にはSA等自身が学び、成長するという側面も見られる。西南学院大学法学部では、SA制度はSA自身にとっても授業に関する知識が深まる、コミュニケーション・スキルが向上するなどの利点が挙げられている(毛利2006)。関西大学では、LA自身が判断力、行動力、自信、スタディ・スキル、チームワークなどの面で大きく成長していることが報告されている(関西大学2012)。

ここまで、初年次セミナーにおいて学士課程の上級生が従来のSAの役割を拡大あるいは超越した形で活用されている例を見てきたが、こうした活用をその他の科目、とりわけ、内容が高度ではない科目にも展開していこうとする動きもある。関西大学ではこれが少しずつ進展している。LA制度はもともと初年次学生向けのPBL型スタディ・スキル関連ゼミで運用が始まったのだが、その後、2回生以上も引き続き受講可能なPBL型スタディ・スキル関連ゼミでもLA制度が利用されるようになり、更には、こうした全学共通教育科目だけではなく、グループワークが授業の軸となっている学部専門科目でも利用されるようになった(関西大学2012:172)。西南学院大学法学部においても、SA制度利用の枠組みを入門科目や2回生ゼミ、3回生ゼミに拡大する可能性が検討されている(毛利2006:166)。

上述した3つの大学・学部以外に、創価大学経済学部や立命館大学(全学)も初年次セミナー及びそれ以外の科目で学士課程の上級生を積極的に活用していることでよく知られている(ベネッセ教育研究開発センター2009:7-9;沖2012)<sup>3</sup>。このように、授業支援に従事する学士課程学生の役割の拡大がよく見られるのは私立大学である。こうした傾向はTA制度においても確認されている。つまり、「私立大学の場合は、文科省からの半額補助を受けながらも、自らの経費でTA制度を運用し、国・公立大学よりも幅広い業務内容を規定している大学が見られる」(北野2006:93)。私立大学には一般的に、学生数に比して教員数が少ないという現

実があり、それから生じる教育上の制約を緩和するための措置として、TA 制度や SA 制度を臨機応変に運用してきたと考えられる。

ここでは、初年次セミナーにおいて学士課程の上級生を従来の SA の役割を拡大あるいは超越した形で活用することによって教育上の成果をあげている例を見てきた。また、こうした取組みが初年次セミナー以外の科目でも再生できるよう模索がおこなわれているのを見てきた。では、今後わが国の SA 制度はどのように展開していくのだろうか。その方向性を検討するために、次章では、正課授業における学士課程学生の活用に関して経験の蓄積があるアメリカの実践・研究に目を向ける。

#### IV. アメリカの正課授業におけるピア・リーダーの活用

アメリカでは、大学キャンパスにおいて学生に対して教育サービスを提供するために選ばれ、そして訓練された学士課程の学生のことを総称的にピア・リーダーあるいはピア・エデュケーターと呼ぶ (Ender and Kay 2001 : 1 ; Newton and Ender 2010 : 6)。アメリカのピア・エデュケーションは、もともとオリエンテーションや寮生活におけるプログラムで始まり、現在もこれらを含む学生生活支援の領域で顕著である (Ender and Kay 2001)。一方、学習支援の領域でピア・リーダーが活躍する場面は比較的少ないが、近年増加傾向にある (Shook and Keup 2012)。正課・正課外教育におけるピア・リーダーの有効性についてはこれまで多くの研究によって明らかにされてきた (Ender and Kay 2001 ; Williams 2011 ; Shook and Keup 2012 ; Kenedy and Skipper 2012)。

アメリカの正課授業におけるピア・リーダー・プログラムの特徴は、ピア・リーダー自身の学びや成長が強く意識されているところにある。ピア・リーダーとして選ばれるのは学業において優秀でかつ教員の信頼も得ている上回生であるが、そこで彼らには挑戦的な役割が与えられ、その役割を果たすことができるように、彼らに対して計画的に継続して研修やガイダンスがおこなわれる (Latino and Unite 2012)。すなわち、既に優秀な学生に更なる学びと成長の機会を与えているのである。学士課程の授業でピア・リーダーが活用されるのは、日本同様、アメリカにおいても初年次セミナーが多い (Barefoot 2005 : 54)。そこで、この特徴を初年次セミナーにおけるピア・リーダー・プログラムで確認する。

アメリカでは、初年次セミナーでピア・リーダーを活用することが重要視されている。アメリカの初年次教育のバイブル的存在である『*Challenging and Supporting the First-Year Student*』(訳題『初年次教育ハンドブック』)に、「初年次セミナーの計画・実行段階に上級生を含めること」(Upcraft et al., 2007 : 125)が提言されているほどである。では、ピア・リーダーはどのように活用されているのだろうか。このことを具体的に説明するために、ここでは、アメリカにおける初年次教育の展開において中心的な役割を果たしてきたサウス・カロ

ライナ大学の定評ある初年次セミナー「ユニバーシティ101」におけるピア・リーダー・プログラムを取り上げる (University of South Carolina 2010)。

「ユニバーシティ101」は、新入生全体の8割以上が受講できる選択科目であり、セメスターごとに全学一括で提供されている。受講者は小人数(18~24名)のセッションに分けられ、ほとんどのセッションにおいて教員(あるいは職員)とピア・リーダー(あるいは大学院生リーダー)がペアになってチーム・ティーチングをおこなう。そこでピア・リーダーは、ロールモデル、メンターとして受講生に接するだけでなく、共同講師(co-instructor)として授業運営に参加する。したがって、彼らには授業の計画立案(シラバス作成)を補助すること、授業外でペアの講師と会って授業の準備をすること、授業でディスカッションをファシリテートすること、授業に関する学生および自分自身のフィードバックをペアの講師へ伝えることなどが求められている。ピア・リーダーになるためには、3.0以上のGPAを保持していること、開講時に3回生以上であること、事前におこなわれるピア・リーダー・トレーニングを修了すること、ペアの講師と共にチーム・ビルディング研修に参加することなどの条件を満たさなければならない。また、ピア・リーダーは「ユニバーシティ101」と並行して教育リーダーシップ・政策学科の専門科目「The Teacher as Manager」(3単位)を受講し、そこで更にピア・リーダーとしての訓練を積まなければならない。

この例から見ても明らかなように、アメリカの初年次セミナーにおけるピア・リーダーは、受講生に対する教育の責任を教員と分かち合い、教員の役割を補完している。こうした重要な責任を持たせるためには、それ相当の研修や訓練が必要になってくるのは当然である。このようなアプローチをとるのは、初年次セミナーにおけるピア・リーダー・プログラムの意義として、ピア・リーダー自身の学びや成長がとりわけ強く意識されているからである (Gardner 2001 : vii)。

アメリカでも、日本同様、初年次セミナーにおけるピア・リーダー・プログラムは、受講生にだけでなくピア・リーダーにもメリットがあるものとして理解されている (Latino and Unite 2012)<sup>4</sup>。しかしながら、初年次セミナーで実際にピア・リーダーを活用しているアメリカの大学の割合は意外にも少ない。アメリカの初年次教育等に関する調査研究機関である The National Resource Center for The First-Year Experience and Students in Transition (以下「NRC」と記す)が2009年に全米の高等教育機関に対して実施した質問紙調査によると<sup>5</sup>、何らかのかたちで初年次セミナーを提供している大学の割合は約90%で、そのうちセミナーに学士課程の学生が関わっているという大学の割合はわずか7%程度となっている (Padgett and Keup 2011 : 99, 107)。更に意外なことに、NRCの過去の調査結果を見ると、この割合はこれまで約20年間ほとんど変わっていないことがわかる (Latino and Unite 2012 : 32)。

アメリカで初年次セミナーにおけるピア・リーダーの活用がなかなか広がらないのは、ベネフィットよりもコストが高いと判断する大学が依然多いからであろう。サウス・カロライナ大

学の例からも想像がつくように、教職員はピア・リーダーのトレーニングやピア・リーダーとの調整にかなりの時間と労力を費やさなければならないことは覚悟しなければならない。今でこそ同大学のピア・リーダー・プログラムは成功しているが、導入時はまさにその理由で反対の声が強く上がっていたという (Gardner 2001 : vi)。『*Challenging and Supporting the First-Year Student*』(訳題『初年次教育ハンドブック』)に「初年次セミナーの計画・実行段階に上級生を含めること」(Upcraft et al., 2007 : 125) が提言されていることは既に言及したが、そこには「適切な訓練と監督を伴ったものに限る」という但し書きがある。言い換えれば、適切な訓練・監督なしに上級生は活用するなどということである。上述の NRC の調査の結果は、このことが忠実に守られていることの表れかもしれない。

こうしたアメリカのピア・リーダー・プログラムの動向は、日本の SA 制度の将来にどのような含意を持つのだろうか。日本の多くの大学で SA 制度が充実してきているが、授業の双方向化に関しては強く意識されているものの、SA 自身自身の学びや成長は副次的産物としてしか位置づけられていないことが多い。授業の双方向化が比較的進んでいる初年次セミナーなどで SA 等を活用する場合は、彼ら自身の学びや成長に向けてもっと注力していくことを検討してもよいのではないだろうか。これは、現代社会において多方面から求められているリーダーシップ養成のニーズに答えることにもなり得る。

しかしながら、ここで注意しなければならないのは、教職員にかかる負荷である。授業で学士課程の学生を従来の SA の役割を拡大して活用するには、彼らとの調整や彼らに対する研修は欠かせない。この点で言えば、特に関西大学が力を入れている。関西大学の LA 制度では、LA 自身の学びや成長が積極的に捉えられているため、LA の役割を大きく設定した上で、教職員が時間および労力をかけて調整や研修を組織的におこなっている (関西大学 2012)。しかし、これに対して、「LA は、あくまでさまざまなレベル (中略) でのアクティブラーニングの普及の媒介だと思うので、LA 自身の成長を問題にしすぎると、大学教育全体の問題に取り組みが発展しない危険性もある」(関西大学 2012 : 210) との指摘もある。授業における SA 等の活用の意義として、SA 自身自身の学びや成長も重要だが、わが国の大学教育の現状を考えると、一般的には教育の改善こそが最優先課題とならざるを得ないのかもしれない。この優先付けは TA 制度に関しても同様だと理解されている (北野 2006 : 187)。

## V. おわりに

ここで再び「廣中レポート」に立ち返ってみたい。本稿の冒頭で述べた通り、そこには「学生に対する教育・指導に学生自身を活用すること」の意義として「教育活動の活発化や充実」と「教える側の学生が主体的に学ぶ姿勢や責任感を身につけることができること」が挙げられている。本稿では、わが国の大学における SA 制度が、これらの 2 つの意義を達成すべく進化

している現状と、今後発展していくための課題を論じた。これらの2つの意義をどれほど意識するかによって、SAに期待する役割や求める業務内容、SAに対する研修のあり方などは変わってくる。こうした違いには、最終的には、それぞれの大学の特徴や問題意識、マンパワー、財政状況、学生の特質などの違いが反映する。したがって、SA制度の今後の発展は、各大学が大学の事情に合わせて、大学全体としてSA制度をどう位置づけ、そしてその財源を確保し、支援体制を整えていくにかかっている。

SA制度の今後の発展のためには大学の役割も大きい。SAらを現在活用している、あるいは今後活用する教員それぞれの「グラウンドワーク」も重要である。「廣中レポート」が唱える教育活動への学生参画の意義は学生のためのものであるが、SA制度は学生だけでなく教員も主体的に学ぶことができる場を提供する。その拠点となるのが初年次セミナーである。本稿では、初年次セミナーを拠点としてSA制度が改善され、利用の枠組みが拡大している状況を見た。初年次セミナーは「内容が高度ではないので、授業のしかた、授業デザイン、学生理解などを検討するのに適している」(溝上 2011: 265)。そこで教員は双方向型の授業をおこない、SAを活用することで受講生の能動的・主体的学びやSAの成長を目の当たりし、その経験をきっかけに大学での他の授業の改善につなげることができる。こうしたファカルティ・ディベロップメントを組織的におこなうことで、SA制度が教育の質を向上させるための試みの一つとして大学全体、更には大学教育全体に浸透していくはずである。

## 註

- 1 本調査では、初年次ゼミは「初年次に行なわれる①大学の教育環境への適応を主目的とした、②少人数、③双方向型の正課カリキュラムの授業」(河合塾 2009: 100)と定義された。ここで言う「初年次ゼミにSAを活用している」学部には、教員裁量で活用している学部(254学部)は含まれない(河合塾 2009: 30)。
- 2 同大学におけるLA制度の導入は、文部科学省の平成21年度大学教育・学生支援推進事業【テーマA】大学教育推進プログラムに採択された「三者協働型アクティブ・ラーニングの展開」という取組みの一環でおこなわれた(関西大学 2012)。この取組みに対する文部科学省の財政支援は平成23年度で終了したが、取組みそのものは現在も大学の経常費で継続しておこなわれている。
- 3 創価大学経済学部の初年次ゼミ(「基礎演習」)では、SAはアカデミック・スキルの指導やグループ・ディスカッションの司会を担当する。また、同学部では一年次専門科目にもSAが導入され、教員と連携しながら受講生に対して学習指導をおこなっている(ベネッセ教育研究開発センター 2009: 7-9)。立命館大学の初年次ゼミ(「基礎演習」)では、「オリター(あるいはエンター)」と呼ばれる学士課程の上級生が教員と連携しながら新入生の指導に当たっている(沖 2012)。また、同大学にはエデュケーショナル・サポーター(Educational Supporter、以

下「ES」と記す)と呼ばれる学士課程の上級生が様々な科目に導入されている。ESの業務は主に、「①双方向型授業の達成(授業内の質疑応答やグループワークの進行など)、②わかりやすい教材の作成、③自学自習の支援(受講生がプレゼンテーションの準備をする際の支援やグループ・レポート作成の支援など)」(沖 2012: 35)となっている。

- 4 アメリカでは更に、大学側に経済的な利点があると理解されている。つまり、ピア・リーダーになりたいという学生は多く、それと同時に、彼らに対する報酬(給料、単位、その他インセンティブ)はフルタイムの教員よりもはるかに安価で済むため、セミナーに人的資源を追加する手段としては費用対効果が高いということである(Latino and Unite 2012: 33)。
- 5 NRCは、初年次セミナーを「初年次学生のアカデミック・スキルや社会的発達を高めるために設計された科目」(Padgett and Keup 2011: 70, 筆者訳)と定義して調査をおこなっている。NRCが調査の対象としている高等教育機関とは4年制大学と2年制大学を含むが、以下に引用するNRCの調査結果は全て4年制大学のものである。

#### 参考文献

- Barefoot, B. O. (2005) "Current Institutional Practices in the First College Year." In *Challenging and Supporting the First-Year Student: A Handbook for Improving the First Year of College*, edited by M. L. Upcraft, J. N. Gardner, and B. O. Barefoot, pp. 47-63. San Francisco: Jossey-Bass.
- Barr, R. B., and J. Tagg (1995) "From Teaching to Learning: A New Paradigm for Undergraduate Education." *Change* 27 (6): 12-25.
- ベネッセ教育研究開発センター (2009) 「SA (スチューデント・アシスタント) 登板: 教育効果向上のために」『Between』2009年冬号特別企画 [http://benesse.jp/berd/center/open/dai/between/2009/01/03toku\\_kikaku\\_01.html](http://benesse.jp/berd/center/open/dai/between/2009/01/03toku_kikaku_01.html) 2012年7月25日アクセス
- 中央教育審議会 (2008) 「学士課程教育の構築に向けて (答申)」
- Ender, S. C., and K. Kay (2001) "Peer Leadership Programs: A Rationale and Review of the Literature." In *Peer Leadership: A Primer on Program Essentials* (Monograph no. 32), edited by S. L. Hamid, pp. 1-11. Columbia, SC: National Resource Center for The First-Year Experience and Students in Transition, University of South Carolina.
- Fingerson, L., and A. B. Culley. (2001) "Collaborators in Teaching and Learning: Undergraduate Teaching Assistants in the Classroom." *Teaching Sociology* 29 (3): 299-315.
- Gardner, J. N. (2001) "Foreword." In *Peer Leadership: A Primer on Program Essentials* (Monograph no. 32), edited by S. L. Hamid, pp. v-viii. Columbia, SC: National Resource Center for The First-Year Experience and Students in Transition, University of South Carolina.

- 岩崎千晶・久保田賢一・水越敏行(2008)「組織的な教員支援としてのスチューデント・アシスタントの効果と課題」,『日本教育工学会論文誌』32(Suppl.), pp. 77-80.
- 荻谷剛彦(1988)「ティーチング・アシスタント制度とアメリカの高等教育: 研究と教育の緊張のはざまに」『大学研究』3, pp. 151-169.
- 河合塾(2009)『2008-2009年度 初年次教育調査報告書』
- 河合塾(2010)『初年次教育でなぜ学生が成長するのか: 全国大学調査からみえてきたこと』東信堂.
- 川嶋太津夫(2006)「初年次教育の意味と意義」濱名篤・川嶋太津夫(編)『初年次教育: 歴史・理論・実践と世界の動向』丸善, pp. 1-12.
- 関西大学(2012)「三者協働型アクティブ・ラーニングの展開 平成23年度 成果報告書」
- Kenedy, R., and T. L. Skipper (2012) "Introduction to the Theme Issue on Peer Education." *Journal of The First-Year Experience and Students in Transition* 24 (1): 9-17.
- 北野秋男(2006)『日本のティーチング・アシスタント制度: 大学教育の改善と人的資源の活用』東信堂.
- Latino, J. A., and C. M. Unite (2012) "Providing Academic Support Through Peer Education." *New Directions for Higher Education* 157: 31-43.
- 溝上慎一(2011)「アクティブラーニングからの総合的展開: 学士課程教育(授業・カリキュラム・質保障・FD), キャリア教育, 学生の学びと成長」河合塾編『アクティブラーニングでなぜ学生が成長するのか: 経済系・工学系の全国大学調査からみえてきたこと』東信堂.
- 森田彦(2009)「SAを活用した授業運営: プログラミング演習の場合」『社会情報』18(2), pp. 117-129.
- 毛利康俊(2006)「Student Assistant 制度の創設について」『西南学院大学法学論集』38(3, 4), pp. 161-167.
- 文部省高等教育局(2000)「大学における学生生活の充実方策について(報告): 学生の立場に立った大学づくりを目指して」[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/koutou/012/toushin/000601.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/012/toushin/000601.htm) 2012年7月17日アクセス
- Newton, F. B., and S. C. Ender (2010) *Students Helping Students: A Guide for Peer Educators on College Campus*. San Francisco: Jossey-Bass.
- 野波侑里・中崎修一・佐々木英洋・大塚智津子・浦畑育生・小野厚夫(2003)「大手前学園伊丹キャンパスにおける情報教育関係スチューデント・アシスタントの実態調査報告」『大手前大学社会文化学部論集』4, pp. 163-185.
- 小笠原正明(2007)「研究大学における理系の基礎教育とティーチングアシスタントの役割」『名古屋高等教育研究』7, 249-267.
- 沖裕貴(2012)「「ピア・サポート」で大学が変わる」清水亮・橋本勝(編)『学生・職員と創る大学教育: 大学を変えるFDとSDの新発想』ナカニシヤ出版.

- Owen, J. E. (2011) "Peer Educators in Classroom Settings: Effective Academic Partners." *New Directions for Student Services* 133: 55-64.
- Padgett, R. D., and J. R. Keup (2011) *2009 National Survey of First-Year Seminars: Ongoing efforts to support students in transition* (Research Reports on College Transitions No. 2). Columbia, SC: National Resource Center for The First-Year Experience and Students in Transition, University of South Carolina.
- Shook, J. L., and J. R. Keup (2012) "The Benefits of Peer Leader Programs: An Overview from the Literature." *New Directions for Higher Education* 157: 5-16.
- 東北大学高等教育開発推進センター (2007) 『大学における初年次少人数教育と「学びの転換」』 東北大学出版会.
- University of South Carolina (2010) "Working with a Peer Leader." In *University 101 Programs Faculty Resource Manual 2010*.
- Upcraft, M. L., J. N. Gardner, B. O. Barefoot 山田礼子監訳 (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.
- 和賀崇 (2002) 「アメリカの大学におけるファカルティ・ディベロップメントの発展に関する一考察：ティーチング・アシスタント制度の機能拡大に着目して」『教育学研究集録』 26, pp. 47-56.
- Williams, L. B. (2011) "The Ongoing, and Emerging, Place of Peer Education." *New Directions for Student Services* 133: 1-6.
- 山田礼子 (2005) 『一年次（導入）教育の日米比較』 東信堂.
- 山田礼子 (2008) 「初年次教育の組織的展開」『初年次教育学会誌』 1-1, pp. 65-72.
- 山田礼子 (2012) 『学士課程教育の質保証へむけて：学生調査と初年次教育からみえてきたもの』 東信堂.

## A Comparative Analysis of Student Assistant Systems in Universities in Japan and the United States

TATEYAMA Hirokuni \*

### Abstract

This article explores the prospects for student assistant (SA) systems in Japanese universities, where undergraduate students assist in activities in and out of class in undergraduate education. It begins by tracing the conceptual genealogy of SA systems to show that they have failed to be fully effective because they have been implemented in a traditional lecture format where instructors talk and students listen. It then examines progressive ways of involving SAs in first-year seminars in some universities or university departments and positive outcomes they have produced for active learning among seminar students and learning and growth among the SAs. The article then turns its attention to practices and research findings in the use of peer leaders in undergraduate courses, especially first-year seminars, in the United States to explore a direction that SA systems in Japanese universities may take for the future. Finally, it considers challenges that SA systems may face in its future development.

### Keywords

Student Assistants, Teaching Assistants, Interactive Learning, First-Year Seminars, Peer Leaders

---

\* Correspondence to: TATEYAMA Hirokuni  
Assistant Professor, Educational Development and Learning Support Center, Ritsumeikan Asia Pacific University  
1-1 Jumonjibaru, Beppu, Oita 874-8577 Japan  
E-mail: hirokuni@apu.ac.jp