HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	アクティブ・ラーニング型授業における学修支援を通したアドバイザー学生の学び
Author(s)	河内, 真美; 杉森, 公一; 上畠, 洋佑
Citation	高等教育ジャーナル : 高等教育と生涯学習, 24, 39-50
Issue Date	2017-03
DOI	https://doi.org/10.14943/J.HighEdu.24.39
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/65044
Type	departmental bulletin paper
File Information	2404.pdf

Hokkaido University Collection of Scholarly and Academic Papers : HUSCAP

10.14943/J.HighEdu.24.39
J. Higher Education and Lifelong Learning **24** (2017)

What Did Active Learning Advisors Learn through Supporting Learning of Other Students?

Mami Kawachi,* Kimikazu Sugimori and Yousuke Uehata

Institute of Liberal Arts and Science, Kanazawa University

アクティブ・ラーニング型授業における学修支援を通したアドバイザー学生の学び

河内　真美**，杉森　公一，上畠　洋佑

金沢大学国際基幹教育院

Abstract ― Recently, the number of universities in Japan that have introduced a system in which students give learning support to other students of the same university as one of the ways to improve their education is increasing. The purpose of this article is to examine the following questions: what did those students learn by participating in learning support activities, and what kind of effects does a learning support system have on those students?

The case chosen is the Active Learning Advisor (ALA) system of Kanazawa University, which was started in 2015. ALAs provide support to enhance and deepen the learning of undergraduate students in their assigned course in and/or outside class time. The support they give includes facilitating group discussions, giving advice on students' presentations, research, and papers, and answering questions about the contents of the course. ALA Activity Reports, which ALAs are required to write after they have provided learning support, are used for quantitative and qualitative analysis. From the analysis, two points became clear. First, most of the ALAs thought that the ALA activity was interesting and also meaningful to themselves. Second, through supporting the learning of other students, ALAs learned more deeply about the contents of courses and, at the same time, acquired teaching and generic skills. These are significant because they will likely to affect ALAs' motivation and learning outcomes of their own studies at the university, and the skills they have acquired will be useful not only while they are university students, but also in their futures.

(Accepted on 21 November, 2017)

*）Correspondence: Faculty of Higher Education Research and Development, Kanazawa University, Kakuma-machi, Kanazawa, Ishikawa 920-1192
E-mail: mkawachi@staff.kanazawa-u.ac.jp
**）連絡先：920-1192　金沢市角間町　金沢大学国際基幹教育院高等教育開発・支援系

1. はじめに

高等教育の大衆化により学生の学力や学習意欲などが多様化してきたことを背景に，日本においても「教えるから学ぶへ」という大学教育パラダイムの転換（Barr & Tagg 1995）が求められている。そして，「学習パラダイム」のもとでの教育改善，授業改善のために多くの大学では，初年次教育やアクティブ・ラーニング（Active Learning，以下 AL）型授業の導入，授業評価の実施，ファカルティ・ディベロップメントの推進などさまざまな取り組みが展開されてきた。

このような状況のなか，2000 年に文部省高等教育局が「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―」（通称：廣中レポート）を発表したことを契機に，大学教育の充実を図るひとつの方法として，ティーチング・アシスタント（TA）やスチューデント・アシスタント（SA）等の名称のもと，学士課程教育の授業において大学院生や学士課程学生が教育・学修支援に携わる制度を設ける大学が増えている。日本における TA 制度は，いくつかの大学で先行事例が存在したものの，臨時教育審議会や大学審議会等での提言を受けて，文部省が国立大学の博士課程を置く大学院について「高度化推進特別経費」の予算措置を行い，その一部に「ティーチング・アシスタント経費」を設けたことにより 1992 年度から開始された（北野 2006）。TA 制度の目的は，学士課程教育におけるきめ細かい指導の実現，TA となる大学院生が将来教員や研究者になるためのトレーニングの機会提供，および大学院生の経済的支援にある。

TA 制度が国立大学のみではなく私立大学にも普及するなか，上記の「廣中レポート」では，学生に対する指導体制の充実に向けた改善方策として教職員の意識改革と活用に並んで学生の活用を挙げ，以下のように指摘している。

> 学生に対する教育・指導に学生自身を活用することは，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付けることができることにもなり，非常に意義深いものである。
>
> 現在，各大学においては，優秀な大学院学生に，教育的配慮の下に，ティーチング・アシスタント（TA）として学部学生などに対する教育の補助業務を担当させている例が見られる。これからは，学生の希望に応じ，大学院学生だけでなく学部の上級生についても，このような機会を積極的に与えていくことが望まれる（文部省高等教育局 2000）。

つまり，教育の補助・支援業務に携わる学生として大学院生のみではなく学士課程学生も含めたこと，またその意義として，支援側の学生の学ぶ姿勢や責任感といったより幅広く汎用的な能力や態度の獲得が示されたことが，従来の TA 制度にはなかった新しい点である。2013 年度に日本学生支援機構が実施した調査では，TA や SA 等の上級生・大学院生による学修支援制度を設けている大学が回答した 739 校のうち 61.3%にのぼっており（日本学生支援機構 2014），学生が学生に対する教育や学生の学習を支援する取り組みは日本の大学にすでに浸透しているといってよい。

実践の拡がりがみられるなかで，TA・SA の活動実態や内容，授業におけるその効果や評価などについては，実践事例やアンケート調査等に基づく研究（例えば，岩﨑ほか 2008，北野 2002，毛利 2006）が蓄積されてきている。他方，教育・学修支援にあたる学生自身の学びや成長については，将来の大学教員を養成する教育プログラムとして TA 制度の現状を検討した研究（河合 2000，山内 2010），支援における実践的思考に着目した研究（岩﨑 2014）や成長プロセスをモデルにより説明した研究（西村ほか 2011）などがみられるものの，特に教育・学修支援を通した学士課程学生の学びに関する研究はまだ十分に蓄積されてきていない。この背景には，SA の活動内容が出欠管理，資料の配付や回収など，「雑用」と称されるような単純な補助業務に限定される場合が多く，そのなかで SA の学びは副次的産物と位置づけられていることが多いこと（立山 2013）があると考えられる。しかしながら，「廣中レポート」の趣旨を鑑みれば，特に単純な補助業務を超えた支援に携わっている場合，支援学生自身の学びや成長を捉えていくことも，学修支援活動の意義や効果を明らかにし，制度の改善を検討するうえで極めて重要で

ある。

そこで本稿は，AL 型授業における学修支援活動を通して，支援に携わった学生にどのような学びが生じたのかを明らかにすることを目的とする。対象授業として AL 型授業としたのは，教師から学生に一方向的に知識が伝達される授業に比べて，学修活動を媒介した教師と学生の双方向的な関わりや学生の深い思考とその外化が求められる AL 型授業では，補助業務を超えた学修支援がより求められると考えるためである。事例として，金沢大学のアクティブ・ラーニング・アドバイザー（Active Learning Advisor，以下 ALA）制度を取りあげる。後述するように，金沢大学の ALA 制度は，初年次教育やスキル系科目などに限定せず専門教育を含めた幅広い授業科目を対象としており，汎用性が高いと考えられるためである。以下では，まず ALA 制度の概要および実施状況，学修支援活動の内容について述べたうえで，活動を通して ALA 学生にどのような学びや成長があったのかを ALA の自己評価に基づいて明らかにする。

2. アクティブ・ラーニング・アドバイザー制度

2.1　ALA 制度導入の経緯

ALA 制度は，「金沢大学の優秀な学生に対し，授業内外でのアクティブ・ラーニングにかかる学修補助を行わせ，能動的学修の充実及び質の高度化を図る」ことを目的とした制度である（金沢大学 2015）。文部科学省の 2014（平成 26）年度大学教育再生加速プログラムにテーマⅠ・Ⅱ複合型として採択された金沢大学の取組事業「学生の主体性を涵養するカリキュラム・教育方法・学修支援環境の統合的な改革」（以下 AP 事業）において，AL に適した学修環境を整備する一環として構想・計画され，2015 年度より導入された。

金沢大学における学生による教育・学修支援としては，TA 制度が 1992 年度に開始されている。導入から一定期間を経て，授業担当教員の指導のもとに大学院生が，実験・実習・実技の準備や技術指導・安全管理，発表や議論の指導や助言，課題やレポートの配付・回収やコメント，採点補助，出欠管理の補助など多岐にわたる業務を行うというこの制度は定着をみせている。

また，文部科学省の 2012（平成 24）年度大学間連携共同教育推進事業「学都いしかわ・課題解決型グローカル人材育成システムの構築」の取り組みとして，2013 年度よりラーニング・アドバイザー（Learning Advisor，以下 LA）制度が大学附属図書館が実施する形で導入された。導入当初の LA 制度は学士課程授業の予習復習を支援することを目的としており，授業担当教員からの依頼・要請に応じて，学生の補習，レポート課題等の事前・事後の助言や添削，発表の指導などを行うことを LA の学修支援内容としていた。LA は，教員の推薦に基づき，大学院生および学類の 3 年生以上の学生から採用された。LA 制度を利用した教員からは教員の負担が軽くなったという声，LA を経験した学生からは勉強になったという声が聞かれ，一定の成果はあった一方で，附属図書館が実施する制度ということで，特に専門教育の授業や担当教員との連携が十分に進まなかった点に課題がみられた。

そこで，LA 制度を一旦廃止し，授業に係る学生による学修支援については科目を開設している学域等の主体で実施することとした。これが ALA 制度である。AP 事業の取り組みとして，まずは同事業実施主体である人間社会学域および理工学域が開設する専門教育科目において，2015 年度前期より先行的に導入された。その後，同年後期からは医薬保健学域，2016 年度前期からは共通教育科目を開設する国際基幹教育院へと対象部局を拡げた結果，現在では全学の制度となっている。なお，附属図書館の LA 制度については，レポートや論文作成，学習方法，数学・物理・化学などの理系科目の学習など，特定の授業に限定されない自学自習に対する支援を実施するものとして形を改め，2015 年度後期より再開されている。

2.2　ALA 制度の概要

前述のように，ALA 制度とは，授業における学生（受講生）の AL を充実させることを目的として，授

業担当教員の指導のもと，同じ立場である学生（ALA）が授業時間内外で受講生の学修支援を行うものである。ここで AL とは，「一方向的な知識伝達型講義を聴くという（受動的）学習を乗り越える意味での，あらゆる能動的な学習のこと。能動的な学習には，書く・話す・発表するなどの活動への関与と，そこで生じる認知プロセスの外化を伴う。」とする溝上の定義に拠っている（溝上 2014：7）。また，そのような AL を効果的に促す学修活動（予習・復習を含む）が適切に設計された授業を AL 型授業としている。AL 型授業の質向上には学生の学修への支援が欠かせないが，特に受講生が数十人を数える授業においては，授業担当教員一人では個々の学生やグループの取り組みや思考に十分に目を配り，適切な助言や支援を与えることが難しくなる。さらに，授業時間外での学修に関しても，課題の実施状況を確認したり学生の質問に答えたりするのも，一人の教員のみでは十分に対応しきれないこともある。そのような問題を解消し，受講生の学修がより深まるよう導入された制度である。

以上の趣旨から，ALA の活動対象範囲は，2016 年度後期時点では，学士課程の講義と演習（少人数のゼミ・卒業論文の指導に相当する科目を除く）科目における授業時間内外の学修支援，および実験，実技，実習科目における授業時間外の学修支援となっている。また，1 科目における ALA の人数や活動回数は，受講生数や授業内容などに応じて授業担当教員が柔軟に設定することが可能である。

ALA には，金沢大学の学士課程 2 年生以上の学類生と大学院生がなることができる。学士課程 2 年生から採用できるのは，1 年生対象の科目であれば，1 年前に同一科目を履修し経験した 2 年生が支援に入ることも授業によっては可能であることを想定しているためである。ただし，ALA になる条件は，当該科目の受講生として同時に登録されていないことや活動が予定されている時間に他の科目を履修していないことなど労務に関わるもののみで，過去に同一科目を履修しているかどうか，単位修得状況や成績など学修に関わるものは定められていない。また，制度導入当初から 2016 年度前期まで，ALA は授業担当教員が推薦する形をとっていたが，ALA として活動する機会を広く学生に提供することや授業担当教員が適切な ALA を探すのは難しい場合があるという問題を解消することを目的として，2016 年度後期からは ALA を公募することも可能となっている。

ALA による学修支援を行う「ALA 採用科目」の決定にあたっては，授業担当教員による申請書類に基づいて，当該科目を開設する各学域または国際基幹教育院が選考を行う。授業担当教員は，授業での学修活動，ALA による学修支援活動の内容とその教育上の効果，活動スケジュールの計画などを明記した申請書類を提出する。それらの記述内容に基づき，AL 型授業としての適切性，ALA の必要性と活動内容の適切性，ALA による学修支援活動の計画性と教育上の効果などの基準から選考が行われる。選考の結果，「ALA 採用科目」として決定された科目については，ALA の採用手続き（公募する場合は，まず公募手続き）が開始される。

採用された ALA は，学修支援に関わる知識や基礎的なファシリテーション技能を獲得することを目的とした研修会を事前に受けたうえで，それぞれの活動に携わる。学期開始始め頃に実施されるこの ALA 研修会は，ミニ講義とペアやグループでの議論やロールプレイを行うワークが組み合わさった第一部（90 分）と ALA 経験者の話を聞き質疑応答を行う第二部（30 分）から構成されている。参加型の研修を通して，ALA として学修支援に携わるうえで重要な技能や心構えを知り理解することを図っている。

また，授業における学修支援活動を終えた後，ALA には，ALA 活動報告書を作成し ALA 報告会に参加することが求められている。活動報告書は，活動の自己評価に関する 9 項目の選択式設問（5 件法）と，活動内容と活動による受講生への効果，自分自身にとっての効果，難しかったことなどに関する自由記述から構成されている。活動報告書と ALA 報告会を通して，ALA として行った学修支援を振り返り，それが受講生にとって，また自分自身にとってどのような効果や意味を持つものだったのかを批判的に考えることを促している。また，ALA 報告会は互いの活動経験を共有し，広い視野からあらためて自分の経験を捉えなおすとともに，次学期の ALA 研修会の第二部を兼ねることによって新しい

ALA に経験を伝える機会ともなっている。

2.3　ALA による学修支援の実施状況

2015 年度前期に導入されて以降，制度の対象となる部局の範囲が拡大してきたこともあり，ALA による学修支援は拡がりをみせている。表 1 は，2015 年度および 2016 年度における ALA 採用科目数と ALA 学生数を学期ごとに示したものである。この表からわかるように，科目数も ALA として学修支援活動に携わる学生数も，徐々にではあるが増えてきており，ALA 制度に対する認知度が上がってきていること，そして，ALA による学修支援の効果に対する認識が高まってきていることがうかがえる。

では，ALA は具体的にどのような学修支援を行うのか。上述したように，ALA の取扱要領では「授業内外でのアクティブ・ラーニングにかかる学修補助を行」うことのみが定められており，ALA の具体的な活動内容に関する規定はない。ALA 採用科目の募集要項でも，学修支援活動のための授業担当教員との打合せや資料作成など学修支援を行うにあたって必要な業務を活動に含めることができることや，大学のポータルや学習管理システムを使用した学修支援も学内で行われる場合のみ認められること，成績評価や期末試験等の採点，単純補助業務のみの活動を禁止することが述べられている一方，活動内容については例示されるに留まっている。

したがって，ALA による学修支援の具体的な内容については，ALA 採用科目において ALA が実際にどのような活動を行ったのかを通して把握するしかない。2015 年度に活動した ALA の活動報告書に記載された内容を整理すると，ALA による学修支援活動は大きく 2 種類に分類される。

ひとつは，授業において受講生が複数のグループにわかれて学修活動を行う際に，そのグループに対して支援を行うものである。あるテーマについてグループごとに議論を行うことが求められたとき，ALA は，受講生が円滑にグループにわかれ話し合いを始められるような環境づくりをしたり，議論の進め方について助言をしたり，議論が停滞したときに声がけして様子をうかがったり意見を引き出したりなど，ファシリテーターとしての役割を担っている。また，グループでの調査・発表や project-based learning を組み込んだ授業では，調査の内容や方法，発表資料や成果物等に対する助言やフィードバックを授業時間内や時間外で行っているようである。

もうひとつは，個々の受講生に対して学修支援を行うものである。授業時間内に活動する ALA の場合は，特に理数系の授業において演習問題に受講生が取り組む際，机間巡視により受講生の進捗状況や理解度を確認したり，手が止まっている受講生には考え方について助言したり，手がかりや教科書の参照箇所を提示したり，解説したりといった支援を行っている。また，授業時間外での活動の場合には，授業で課されたレポートや論文等の作成に対する助言やフィードバックをしたり，希望する受講生に対して授業内容の理解度を確認するための小テストや演習問題を実施し，個々人の解答状況に応じて解説を行ったりといった活動が展開されている。

このように，ALA が担当する授業科目の学問分野，形態，取り入れられている学修活動等がさまざまであることによって，ALA が実施する学修支援活動の内容も多岐にわたるものとなっている。

2.4　ALA 制度の特徴

以上，簡単に紹介してきた ALA 制度の特徴は次の 2 点にまとめられる。1 点目は多様性と柔軟性である。SA 制度が多くの場合，共通教育科目や初年次教育科目で展開されているのに対し，金沢大学

表 1．ALA 採用科目数と ALA 学生数の推移

	対象部局	ALA 採用科目数（科目）	ALA 学生数（人）
2015 年度前期	人間社会学域，理工学域	11	24
2015 年度後期	人間社会学域，理工学域，医薬保健学域	19	72
2016 年度前期	全学（共通教育を含む）	30	112
2016 年度後期	全学	35	115

ALA 制度の対象は専門教育科目も含め幅広い科目となっている。また，学士課程学生も大学院生も ALA になることができる。さらに，ALA による学修支援としては多種多様な活動が可能であり，活動時間や頻度も柔軟に設定できる仕組みとなっている。活動の内容や時間・頻度は一律に規定するよりも，授業担当教員が授業設計の一部として計画し，その妥当性を学域等が検討するという仕組みの方が教育上の効果は高まるとの考えによって，柔軟性の高い学生による学修支援制度となっている。

2 点目の特徴は，学修支援にあたる学生が支援対象の学生と同じ立場で関わることを重視している点にある。ALA は，あくまでも教員の補助ではなく受講生の学修に対する支援を役割とすることが強調され，そのため受講生の学修への直接的な関わりが起きにくい出欠管理，資料の印刷・配付，機器設営などの単純な補助業務のみを活動内容とすることはできない。また，大学院生のみが担える TA とは異なり，ALA は授業内容に関する専門知識・能力よりも，学び方や学んだ結果（アウトプット）の出し方を助言することや，受講生の立場や直面している問題，悩みに対等の立場で寄り添うことが重要とされている。このような ALA の役割を踏まえると，ALA 制度は，「同じ学生同士が専門性を持つ教職員の指導のもと，仲間同士で援助し，学び合う制度（プログラム）」（沖 2015：6）という点において，ピア・サポートの構造を持つといえる。グループワークでのファシリテーションや個々人の学修への助言などといった学修支援を行うことは自ずから教員への支援ともなるが，制度の趣旨は学生への支援にある。図 1 は，この 2 点目の特徴を一般的な TA 制度，SA 制度と照らして図示したものである。

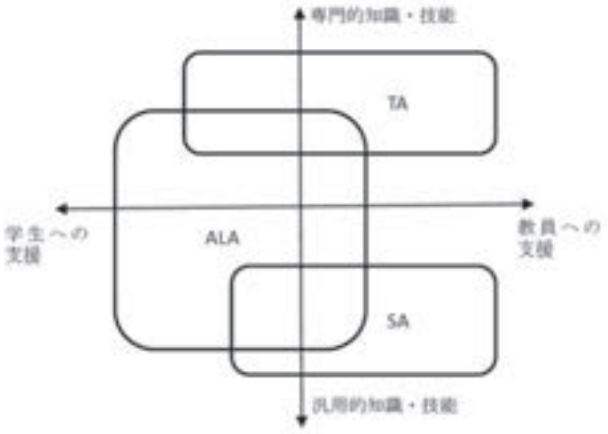

図 1. ALA 制度の位置づけイメージ

3. アクティブ・ラーニング・アドバイザーの学び

ALA 制度のもとで学修支援を行った学生は，活動を通してどのようなことを学んでいるのか，学修支援活動は ALA にとってどのような効果をもたらしているのか。これらの問いについて，ALA として活動した学生自身がどのように捉えたのかという点から検討していきたい。

3.1 分析の方法

ALA としての学修支援活動による学びや効果を明らかにするために，本研究では，ALA が活動終了後に作成した ALA 活動報告書の分析を行うこととした。対象としたのは，2015 年度後期に活動した ALA72 名のうち，2016 年 5 月末時点で提出済みであり，かつ研究目的での記述内容の使用に関して承諾した 57 名分の ALA 活動報告書である。57 名の内訳は，学士課程学生が 45 名，大学院生が 12 名であった。また，人間社会学域開設授業科目を担当した学生が 9 名，理工学域の授業科目担当が 22 名，医薬保健学域の授業科目担当が 26 名であった。

前述のように ALA 活動報告書は，5 件法で回答する 9 項目の問いと自由記述から構成されている。分析にあたっては，選択式の 9 項目については単純集計および相関分析を行った。また，自由記述については KJ 法（川喜田 1967）を用いて質的分析を実施した。以上の分析は，共著者 3 名の議論を通して行い，分析手続きや結果の妥当性を確保した。

3.2 学修支援活動に対する自己評価

選択回答式の 9 項目は，学修支援活動が自分自身にとってどうであったかに関する 2 項目（設問 1 および 2），受講生にとってどうであったかや受講生との関係に関する 5 項目（設問 3〜7），その他 2 項目（設問 8 および 9）から成っている。それらの設問に

対し，「1　全くあてはまらない」，「2　あてはまらない」，「3　どちらでもない」，「4　あてはまる」，「5　とてもあてはまる」の5段階で最も適切なものを選ぶ形式を取っている。表2は，設問内容，各設問に対する回答者数，および各選択肢を点数化（「1　全くあてはまらない」は1点，「5　とてもあてはまる」は5点というように）した時の各設問の平均点を表したものである。

表2に示したように，「4　あてはまる」と「5　とてもあてはまる」を選択した学生が，設問1に関しては57名中44名（77.2%），設問2に関しては52名（91.2%）となっている。また，回答の平均値も，設問1が3.87点，設問2が4.07点であった。これらの数値は，その他の設問と比較して高くなっている。ここから，自分自身にとってALAとしての活動がどうであったかという点については，特に意義の面において，自己評価がより高い結果となったといえる。

次に，ALAとしての活動の面白さや意義と，受講生との関わりや受講生の学修促進に対する効果との関係性をみるため，SPSS Statistics（バージョン23）を用いて，設問9項目それぞれの間のSpearman相関係数を求めた。表3は，その結果を示したものである。

表3からわかるように，設問1（面白さ）と設問2（意義）との相関係数が0.600，設問1（面白さ）と設問9（今後もALA活動を行いたいか）との相関係数が0.545であったほかは，設問1と設問2に関して0.4以上の相関係数が出た組み合わせはなく，設問1と設問3〜7，そして設問2と設問3〜7間に強い相関関係はみられなかった。以上から，ALAとしての学修支援活動の面白さや意義と，受講生との関わりや学修促進への自己評価の間には，強い相関関係はみられないという結論が導かれた。

3.3　ALAの学び

先の量的分析からは，ALA活動の面白さや意義についての自己評価は比較的高いものの，それらは受講生との関わりや受講生への効果に関する自己評価との強い相関関係にはないことが明らかになった。

それでは，ALAを経験した学生は，どのような点に活動の意義を感じ，活動を通してどのようなことを学んだと考えているのか。この点を具体的に検討するためKJ法を用いて自由記述の分析を行った。具体的には，「ALA活動はあなたにとってどのような効果がありましたか。また，どのようなことを学びましたか。」，および「ALA活動のなかで，困ったことや難しかったことはどのようなことですか。」という問いに対する回答から，学びに関わる記述を抽出し「一行見出し」を作成した。ひとりの回答に複数の意味内容が含まれている場合は分離し，別々の「一行見出し」とした。その結果，57名の活動報告書から80枚の「一行見出し」カードが作成された。

それら80枚のカードについて，内容の同質性，類似性に着目して，まず＜小カテゴリー＞を編成し，＜小カテゴリー＞間の類似性により｛中カテゴリー｝，さらには【大カテゴリー】の編成を行った。以上の作業を通して抽出されたカテゴリーとカテゴ

表2．ALA活動報告書における選択式設問と回答結果

設問	回答者数（人）						平均点
	全くあてはまらない	あてはまらない	どちらでもない	あてはまる	とてもあてはまる	無回答	
1 ALAとして活動することは面白かった	1	0	12	36	8	0	3.87
2 ALA活動は自分にとって意義があった	0	0	5	43	9	0	4.07
3 受講生の立場に立って，助言や支援ができた	0	5	12	35	5	0	3.70
4 受講生と良い関係を築けるような言動ができた	0	1	18	31	6	1	3.75
5 ALAとして担当教員から期待されていた活動ができた	0	1	29	25	2	0	3.49
6 授業内容についての受験生の理解を深めることができた	0	3	24	26	4	0	3.54
7 授業に対する受講生の意欲を引き出すことができた	0	2	32	20	3	0	3.42
8 ALA活動をするうえでALA研修会は役に立った	0	10	20	23	4	0	3.37
9 今後も機会があればALA活動を行ってみたい	3	3	17	29	5	0	3.53

表 3. ALA 活動報告書における設問間の相関行列

相関

			設問 1（面白さ）	設問 2（意義）	設問 3（立場）	設問 4（関係）	設問 5（期待）	設問 6（理解）	設問 7（意欲）	設問 8（研修会）	設問 9（今後）
Spearman のロー	設問 1（面白さ）	相関係数	1.000	.600**	.273*	.372**	.198	.375**	.319*	.246	.545**
		有意確率（両側）		.000	.040	.005	.140	.004	.015	.066	.000
		度数	57	57	57	56	57	57	57	57	57
	設問 2（意義）	相関係数	.600**	1.000	.307*	.347**	.096	.393**	.297*	.330*	.338*
		有意確率（両側）	.000		.020	.009	.476	.003	.025	.012	.010
		度数	57	57	57	56	57	57	57	57	57
	設問 3（立場）	相関係数	.273*	.307*	1.000	.503**	.158	.370**	.463**	.084	.157
		有意確率（両側）	.040	.020		.000	.240	.005	.000	.534	.245
		度数	57	57	57	56	57	57	57	57	57
	設問 4（関係）	相関係数	.372**	.347**	.503**	1.000	.316*	.440**	.463**	.062	.068
		有意確率（両側）	.005	.009	.000		.018	.001	.000	.649	.616
		度数	56	56	56	56	56	56	56	56	56
	設問 5（期待）	相関係数	.198	.096	.158	.316*	1.000	.189	.384**	−.034	−.079
		有意確率（両側）	.140	.476	.240	.018		.159	.003	.804	.561
		度数	57	57	57	56	57	57	57	57	57
	設問 6（理解）	相関係数	.375**	.393**	.370**	.440**	.189	1.000	.484**	.077	.116
		有意確率（両側）	.004	.003	.005	.001	.159		.000	.570	.392
		度数	57	57	57	56	57	57	57	57	57
	設問 7（意欲）	相関係数	.319*	.297*	.463**	.463**	.384**	.484**	1.000	.109	.114
		有意確率（両側）	.015	.025	.000	.000	.003	.000		.419	.397
		度数	57	57	57	56	57	57	57	57	57
	設問 8（研修会）	相関係数	.246	.330*	.084	.062	−.034	.077	.109	1.000	.355**
		有意確率（両側）	.066	.012	.534	.649	.804	.570	.419		.007
		度数	57	57	57	56	57	57	57	57	57
	設問 9（今後）	相関係数	.545**	.338*	.157	.068	−.079	.116	.114	.355**	1.000
		有意確率（両側）	.000	.010	.245	.616	.561	.392	.397	.007	
		度数	57	57	57	56	57	57	57	57	57

**. 相関係数は 1%水準で有意（両側）です。
*. 相関係数は 5%水準で有意（両側）です。

リー間の関連づけを示した図解が図 2 である。

図 2 に示したように，20 個の＜小カテゴリー＞，10 個の ｛中カテゴリー｝，それらをまとめる 3 個の【大カテゴリー】が形成された。つまり，ALA の学びは，【大カテゴリー】として導出された授業内容に関する学修の促進，教える力の獲得，汎用的能力の獲得の大きく 3 点に整理された。以下では，これら 3 点のそれぞれについて，包含された ｛中カテゴリー｝ と＜小カテゴリー＞の内容とそれらに対応する記述内容例を具体的にみていく。なお，ALA 学生による記述の引用は「」の鍵括弧で示すこととする。

1 点目の【授業内容に関する学修の促進】には，｛授業内容の理解｝ と ｛授業内容に関する視野の広がり｝ というふたつの ｛中カテゴリー｝ が含まれる。そして，｛授業内容の理解｝ は，＜復習＞，＜授業内容に関する新たな知識の獲得＞，＜授業内容に関する理解の深まり＞という 3 つの＜小カテゴリー＞から構成されている。ALA として授業の学修支援を行うなかで，「講義の内容を基礎的なところから見直すいい機会になった」り，「質問会前に，実際に問題を解いて考え方を振り返ることで，自分自身の復

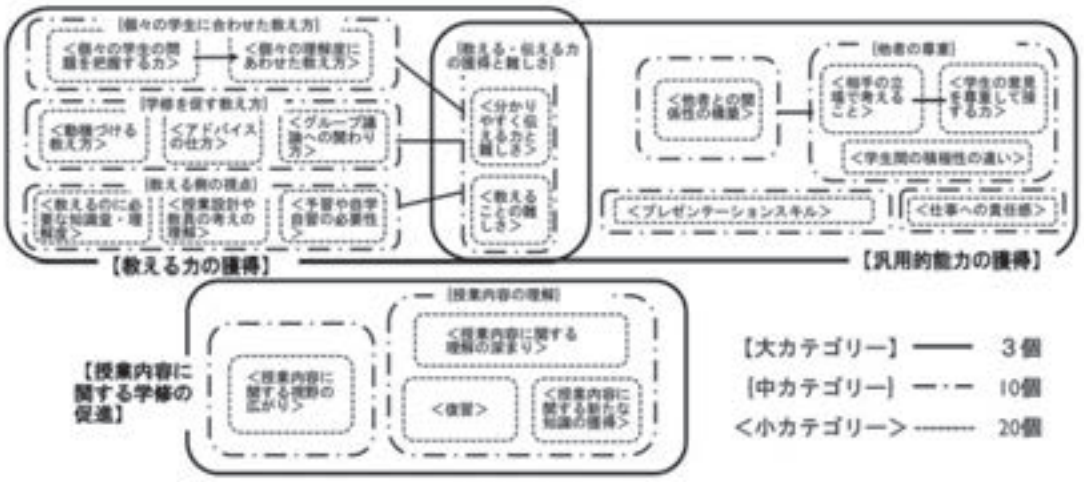

図 2. ALA の学び

習にもなった」りと，自分自身がこれまでに学んできた内容の＜復習＞が行われている。それに加え，「自分自身も授業内容について調べ活動をしていく中で，新たな知識，史料にあたることができた」といった＜授業内容に関する新たな知識の獲得＞や，「他者にアウトプットすることで自分自身の知識の再確認をすることで理解を深めることができた」というように＜授業内容に関する理解の深まり＞が起き，自分自身が受講生として授業を受けたときよりも知識や理解が深まったと感じた学生も多かったようである。また，理解のみではなく，「ディスカッションに混じることで，受講生の意見から，私自身の見識を広めるものもあった」とされるように，｛授業内容に関する視野の広がり｝が得られたと考えている ALA もみられた。

2 点目の学びは，【教える力の獲得】である。ALA は，受講生と直接的に接しながら学修支援を行う。そのなかで，受講生が「どんなことで困っているのか，今何を考えているのかといった人を見る，理解する力がついた」というように＜個々の学生の問題を把握する力＞を身につけたり，個々の学生が抱えている問題や躓いている点が異なることに気づいて＜個々の理解度に合わせた教え方＞を考えたりして，｛個々の学生に合わせた教え方｝を習得するようになる。このことは，「今回教えていたのは 4 つ下の受講生であったため，同じ学力ではなく，同学年に教えているように教えても最初は全く理解されませんでした。それから自分が相手の立場に立ってどのように教えるかを常に考え続けることで，受講生に理解してもらえるようになりました。これによって，相手の立場に立って考える能力が養われたと考えています。」という ALA の言葉に顕著である。また，「ただ単純に答えを言ってしまうのではなく，その課題で目指している到達目標まで導くために，どのようにアドバイスするかなど，いろいろと考えさせられ」たり，教員のアドバイスの仕方が受講生の学習動機づけに効果的だと感じ「「こうした方が良いと思うよ」だけでなく「どういう風にしたい？」から始める指導法を学んだ」りと，＜アドバイスの仕方＞や＜動機づける教え方＞を身につけている。同時に，「あくまで受講生ではなく，ALA の立場で話し合いに参加する難しさを学んだ」というように，学修を促す者としての＜グループ議論への関わり方＞に悩んでもおり，｛学修を促す教え方｝を習得したり，その難しさを実感したりしていた様子がうかがえる。

どのように受講生の学修を促すことができるのか，受講生が自ら考えられるようになることを支援するにはどうすればよいのかについて考え実践していくことは，｛教える側の視点｝から授業を捉え教員の意図を理解することにつながる。たとえば，学修支援を通して「指導する側にも知識が必要」なのだと＜教えるのに必要な知識量・理解度＞を認識している。さらに，授業の設計や運営に関わる経験は，「教授やほかの ALA とこの講義をよりよくするためにはどうしたらよいのかなども考えました。講義のありかたについて考える経験はなかなかないことなので，貴重な経験ができました。」など＜授業設計

や教員の考えの理解＞を得る機会となったり，「受講生の立場からは講義だけでなく予習を行うこと，自身の学習によって補っていくことの重要性を再認識した」というように授業内容を理解し学修を深めるうえでの＜予習や自学自習の必要性＞をあらためて感じさせたりするものとなっている。

3点目は【汎用的能力の獲得】である。「相手の立場にたって考えることが難しかった」というように＜相手の立場で考えること＞に悩んだり，「教育をサポートする立場として学生と接する際には，学生の意見を尊重することの大事さを学ぶことができた」など＜学生の意見を尊重して接する力＞を身につけたり，そのなかで「学生全員が授業や質問することに対して，積極的というわけではない。会話自体が苦手な学生もいる。」という＜学生間の積極性の違い＞に気づいたりと，ALA は受講生である〈他者の尊重〉を図りながら学修支援にあたったことが示された。また，「どのように生徒と仲良く関わるかを考えるきっかけになった」という言葉に表れているように，〈他者との関係性の構築〉について考える場ともなっている。このように他者を尊重し良い関係を築く力が身についたと感じていたようである。そのほかにも，「プレゼン内容についてアドバイスすることで自分のプレゼンスキルについても客観的に見れた」など〈プレゼンテーションスキル〉が向上したと考えていたり，「与えられた仕事を責任をもってやり遂げることについてもよく学べ」たと〈仕事への責任感〉が芽生えたりと，教育や学修に限定されない幅広い場で活かされうる力や態度の獲得がみられている。

最後に2点目の【教える力の獲得】と3点目の【汎用的能力の獲得】にまたがる学びとして，「他人に理解してもらうことの難しさを学んだ」や「どのように言えば，分かりやすく伝えることができるのか試行錯誤しながら教えることができた」というように，＜教えることの難しさ＞や＜分かりやすく伝える力と難しさ＞といった〈教える・伝える力の獲得と難しさ〉を感じた ALA が多くみられた。

3.4　深い学びを行う場としての学修支援活動

ここまで，ALA 活動報告書に記載された内容に基づいて，ALA として受講生の学修支援にあたった学生が自身の活動をどう捉えているのか，特に自分自身にとってどのような効果や学びがあったと考えているのかについて検討してきた。統計的な分析と自由記述の質的分析から明らかになったことを整理すると次のとおりである。すなわち，第一に学修支援活動の面白さと意義については，多くの ALA が肯定的に評価しているということ，第二に学修支援活動を通して，授業内容に関する学修の促進，教える力の獲得，そして汎用的能力の獲得の3点に関わる学びがあったと学生自身は捉えているということである。後者の学びには，知識や能力が実際に向上したということのみではなく，それらの獲得につながる気づきや意識変容，態度の獲得も含まれている。

以上を踏まえると，ALA による学修支援活動は，制度の目的である受講生の学修を深め促進することのみではなく，ALA 自身が授業や大学での学修そのものに関する深い学びを行い，多様で幅広い能力を獲得し，より主体的・自立的な学習者へと変わっていく機会かつ場にもなっているといえる。

4. おわりに

本稿の検討から，学修支援を行う学生の視点からみた ALA 制度の意義として主に2点を挙げることができる。1点目は，ALA として活動した学生自身の今後の大学生活における学修・学習意欲の向上や学修成果の達成に大きく影響する可能性があるということである。前述のように ALA 制度は専門教育科目，共通教育科目の区別なく導入されており，多くの ALA は専門教育科目，特に自分が所属する学類により開設されている科目で学修支援を行っている。そのなかで，ALA の学びとして挙げられた【授業内容に関する学修の促進】は，学修支援活動が自分自身の専門分野に関する知識や理解を広げ深める機会にもなっていることを意味する。また，正課の授業における活動であることにより，自分自身の学修に対する態度の再認識や教師側の視点の獲得など大学での教育や学修に関するメタ認知の獲得にもつながっている。

2点目の意義は，対話を通して，相手が成長するためにどうすれば良いかを相手自身が考え，導き出せるようになるための支援をするというコーチングの技能や心構えを身につけられるということである。単純な補助作業に留まりがちな多くのSAとは異なり，ALAは受講生と直接的に関わり双方向の営みによって受講生のALを支援することが求められる。また，教育補助を行うTAに比べて，ALAには同じ立場のピアとして接することが期待されている。このような性格と役割をもつ学修支援者であることで，コーチングの技能や心構えを獲得できる機会になっていることは，前節で紹介したALA活動報告書の記述内容からも明らかであろう。事前研修はコーチングの技能や心構えを知り理解する内容となっているが，それらをしっかりと身につけ自分の力とするためには，実際の学修支援活動を行うなかでALA自身が試行錯誤しながら考え実践することが不可欠である。こうして身についた能力は授業や大学生活の場に留まらず，家庭や将来の職場を含めて幅広い社会のなかで活かせる汎用的能力である。

本稿では学修支援者であるALAの学びについて全体的な様相を捉えようとしたため，分析対象としたALA57名をまとめて検討を行った。これによりALA自身にとっての一般的な効果や意義を明らかにできたと考える。しかし，ALAの活動頻度や活動形態，支援内容は多様かつ多岐にわたっており，どのような学修支援がどのような効果を生み出すかを把握するためには，学修支援活動のあり方で分けたより詳細な検討が必要となる。また，今回の分析対象は2015年度後期に活動したALAであったため，全員が教員によってALAとして推薦され，専門教育科目で学修支援を行った学生であった。今後は，共通教育科目におけるALAや公募制により採用されたALAとの比較検討を行うことにより，学修支援者の学びをより深く知ることができると考える。さらに，活動を始める前，活動中，活動終了後といった学期全体を通したALAの学修支援活動に関する意識や思考の変容についても明らかにしていきたい。

参考文献

岩﨑千晶（2014），「ラーニング・アシスタントの実践的思考に関する分析―初年次教育“スタディスキルゼミ”における学習支援を基に―」，『関西大学高等教育研究』5，29-38

岩﨑千晶・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』32，77-80

沖裕貴（2015），「『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―」，『名古屋高等教育研究』15，5-22

河合正隆（2000），「大学院生の教員トレーニングに関する事例的研究― Teaching Assistant 制度からの考察―」，『大学教育学会誌』22（1），63-71

川喜田次郎（1967），『発想法―創造性開発のために―』，中央公論新社

金沢大学（2015），「金沢大学アクティブ・ラーニング・アドバイザー取扱要領」

北野秋男（2002），「ティーチング･アシスタント（TA）制度と大学の授業改善―日本大学文理学部の事例を中心に―」，『大学教育学会誌』24（2），91-97

北野秋男編著（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

立山博邦（2013），「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―」，『社会システム研究』26，137-150

西村悠・古川康一・小林郁夫（2011），「学生アシスタント制度の導入による半学半教の実践報告―SECIモデルによる解釈―」，『プロジェクトマネジメント学会2011年度春季研究発表大会予稿集』397-402

日本学生支援機構（2014），『学生支援の最新動向と今後の展望―大学等における学生支援の取り組み状況に関する調査（平成25年度）より―』

溝上慎一（2014），『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』，東信堂

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―」

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），161-167

山内一祥（2010），「教育プログラムとしてのティーチング・アシスタント業務に関する考察―愛媛大学『TA の実態に関するアンケート』調査より―」，『大学教育実践ジャーナル』8，39-44

Barr, R. B. and Tagg, J. (1995), "From Teaching to Learning: A new paradigm for undergraduate education," *Change* **27** (6), 12-25