

# KONAN UNIVERSITY

初年次教育における学生アシスタントの支援効果と  
課題に関する一考察 ―甲南大学共通教育科目の受  
講生アンケート調査結果から―

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2021-04-07 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 千葉, 美保子 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="https://doi.org/10.14990/00003813">https://doi.org/10.14990/00003813</a>

# 初年次教育における学生アシスタントの 支援効果と課題に関する一考察 —甲南大学共通教育科目の受講生アンケート調査結果から—

千葉美保子<sup>a</sup>

<sup>a</sup> 甲南大学 全学教育推進機構 共通教育センター・教育学習支援センター  
神戸市東灘区岡本8-9-1, 658-8501

## 概要

甲南大学では、2015年度より学修支援の一環として、ラーニングアシスタント制度を導入し展開している。ラーニングアシスタント制度は「Teaching is Learning」（教えることで学ぶ）ことをコンセプトとし、3種目の支援を展開している。本稿では、この3種目のうち、授業内ファシリテーション支援を取り上げ、初年次科目の導入事例を対象とし、学生アシスタントによる学びへの効果とその課題について、受講生を対象としたアンケート調査を行った。分析の結果、受講生の多くがラーニングアシスタントによる学修支援の効果を実感している一方、過剰介入の傾向が見られ、場面や状況に応じた介入方法などを検討する必要性が示唆された。

キーワード： 初年次教育, ラーニングアシスタント, アクティブラーニング型授業, ファシリテーション

## 1 はじめに

大学のユニバーサル化を背景に、高校から大学への円滑な移行を目的として、初年次教育に注目が集まったのは2000年代初めである。以降、日本においても初年次教育が積極的に導入されるようになる。2008年の「学士課程教育の構築に向けて」（学士力答申）【1】、そして2014年の「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について」（高大接続答申）【2】がその流れを加速させ、現在ではほとんどの大学において初年次教育が実施されている。文部科学省によると、平成30年度の国公立私立782大学のうち、721校（97%）が初年次教育を導入しているという【3】。

初年次教育では、一方的な講義形式ではなく、書く・話す・発表するなどの活動への関与【4】、いわゆるアクティブラーニングが積極的に取り入れられているため、知識の伝達よりも学生の主体的な学習を促すファシリテーションが重要とされる。ファシリテーションについて、堀は「集団による知的相互作用を促進する働き」と定義している【5】。つまり、授業内において、集団による様々な協働（プレゼンテーションやディスカッション、レポート作成など）を実施するために、学生をいかに支援していくかが重要となる。

こうした初年次教育などにおける能動的な学習を促す学習支援として、スチューデントアシスタント（以下、SA）、ラーニングアシスタント（以下、LA）などと呼ばれる学生アシスタント制度を導入する大学が増加している。例えば、関西大学においては、2010年度に初年次教育を主軸としたアクティブラーニングを展開する授業に教育補助者としてLAが導入されて以降、能動的学習のモデルとして機能し、現在では100名を超えるLAが在籍している【6】。また、京都産業大学によるキャリア科目における学生ファシリテーターの事例がある【7】。この事例では、2011年度より学生がファシリテーターとして導入され、以降無償でのファシリテーション支援活動を実施している。

こうした現状が拓がるにつれて、LAに関する研究も進められている。例えば、岩崎はLAの教育補助者としての専門性を明らかにするため、インタビューをもとにLAの実践的思考の様式を「気づき」「解釈」「行動」のプロセスに基づいて分析している【8】。また、時任はアクティブラーニング型授業において、受講生がSAに求める能力を受講生へのインタビュー調査をもとに分析している【9】。

本稿は、甲南大学（以下、本学）における初年次共通教育科目におけるLA導入事例を通じ、受講生視点で学生アシスタントによる学習効果をどの程度実感しているか、またその介入（働きかけ）度合いを検証することで、今後の展開に向けての課題点を明らかにすることを目的としている。

## 2 甲南大学におけるLA制度の導入

本学では、2015年度後期より「Teaching is Learning」をコンセプトに掲げ、LA制度を導入した。具体的には、(A) 授業内でのファシリテート（文系・理系）、(B) 授業内での実験・実習補助+ファシリテート（理系）、(C) 授業外でのライティングサポート（文系・理系）の3種類の支援を展開している。2015年の初年度は8科目でLA制度を導入したが、2019年度までに累計109科目で活用された。採択科目の増加にともない、LA実人数も緩やかに増加している。

本学では、LAの多くが種目A（授業内でのファシリテート）として活動しており、本稿でも種目AのLAを取り上げる。

LAは受講経験のある科目担当教員によって推薦された学部学生で構成される。LA活動にあたり、事前にファシリテーション導入研修の受講が必須である。ファシリテーション導入研修では、外部講師および後述する教育学習支援センターの教職員がグループワークへの介入方法や傾聴に関する研修を実施し、LA経験者が先輩LAとしてサポートする。ファシリテーション導入研修に加え、学期期間中にも振り返り研修を実施し、学期中の支援に対する悩みや改善方法を共有する機会を設けている。さらに、1学期以上経験のあるLAに対して、さらなる能力向上を目的とし、2019年度、より実践的なファシリテーション研修を実施している。

LA制度を運用している教育学習支援センターは、情報教育研究センター（教育系IT部門）より改組する形で2015年度4月に発足した。その事務組織である教育学習支援センター事務担当は、兼任の教員3名（所長、副所長、フェロー）とともに、専任職員4名（兼任1名）、嘱託職員1名、派遣社員1名とラーニングコモンズのカウンター業務3名で業務を遂行している（2021年1月現在）。

主な業務内容は、FD（ファカルティ・デベロップメント）、IR（インスティテューショナル・リサーチ）、教育学習支援、ラーニングコモンズの運営である。教育学習支援の一環であるLA制度では、LAの出退勤管理や研修制度等を担っている。

### 3 初年次共通教育科目における事例

#### 3.1 科目概要

本稿で事例として取り上げる「ベーシック・キャリアデザイン」（以下、本科目）は、2007年より6学部で開講されている本学の初年次キャリア創生共通科目である。キャリアセンターが母体となり、キャリア教育担当教員と各学部の専任教員、各学部のOB・OGが参画し、2019年度は専任教員および非常勤講師により前期・後期計12クラスが開講した。学部や開講曜日時限により異なるが、おおむね50～150名の中・大規模科目である。本科目では、LA制度の開始時よりLAを導入しており、本学の初年次共通教育科目として最もLAによる支援が授業デザインに定着している科目といえる。

本稿では、著者が担当した2019年度前期1クラス、後期1クラスの計2クラスを分析対象としている。著者の担当するクラスでは、グループワーク、ディスカッションを中心としたアクティブラーニング型授業を実施している。本科目では、「社会に出た時に、どんな自分になっていたか」、「なりたい自分になるためには大学生活をどのように過ごすのか」を、「自己分析」「他者理解」「社会への理解」の3つの要素を通じて考えいく。具体的には、個人・ペアワーク、グループワーク、ゲスト講師による講演・ディスカッションを通じ、さらに読書による間接体験を通じて、自分自身を分析し、他者を理解しながら、社会と自分自身とのつながりを理解していく。また、大学・社会でも必要なコミュニケーション能力、創造力を他者との協働作業を通じて高めていくことを目的としている（表1）。

2019年度はグループ分けから発表までを3週間で行うミニプロジェクトに2度取り組んだ。ミニプロジェクトでは、4～6名のグループに分かれ、協働作業を行いながら一つのテーマに取り組む。ミニプロジェクトの成果として口頭もしくはパワーポイントを用いたプレゼンテーション発表を実施し、ルーブリックによる相互評価を実施している。テーマは学期毎に一部変更しているが、例えば2019年度後期では「KONANサーティフィケート制度（注1）の活性化」「学内施設の活性化」を取り上げ、学内部署等との連携によるプロジェクトを実施した。

表1 2019年度後期の授業内容

回	授業内容	LAによる支援
第1回	ガイダンス、受講生自己紹介	
第2回	自己分析ワーク（1）自分自身をふりかえる	○
第3回	自己分析ワーク（2）自分と他者の違いを理解する	○
第4回	ミニプロジェクト2（1）グループ分け、テーマ発表	○
第5回	ミニプロジェクト2（2）内容検討、発表準備	○
第6回	プロジェクト発表会	○
第7回	プロジェクトふりかえり、コンセンサスゲーム	○
第8回	中間レポート（課題図書による書評レポート）	
第9回	ゲスト講師による講演	
第10回	ミニプロジェクト2（1）グループ分け、テーマ発表	○
第11回	ゲスト講師による講演	
第12回	ミニプロジェクト2（2）内容検討、発表準備	○
第13回	プロジェクト発表会、プロジェクトふりかえり	○
第14回	LA企画によるグループワーク	○
第15回	まとめ、最終レポート（授業振り返りレポート）	

## 3.2 LA活動内容

本科目では、受講生数に応じて各クラス4～6名程度のLAがファシリテーション支援にあたっている。2019年度は15回の授業のうちガイダンスやゲスト講師回などを除く10回にLAが参画した。2019年度前期は受講生128名に対して5名がLAとして授業支援を行った。いずれのLAも1学期以上の勤務経験のある継続LA（4年生1名，3年生3名，2年生1名）であった。2019年後期は受講生41名に対し4名が授業を支援した。LAの内訳は継続LA2名（3年生1名，2年生1名）と，前期に科目を履修し，後期からLAとして採用された新規LA2名（いずれも1年生）であった。なお，受講生数の変動は，既述の通り，開講学部および曜日時限による。

LAは，グループワークに教室内を巡回し，議論が停滞しているなど支援を必要とするグループへのファシリテーション支援だけでなく，プレゼンテーションのデモンストレーションや，発表会の司会進行を担当し，1年生である受講生のロールモデルとしての役割も担った。

加えて，2019年度ではLAの企画運営によるグループワークを第14回授業内において実施した。前期クラスではペーパータワーを活用したグループワーク，後期クラスでは開講学部の専門科目に関連するかるたをLAが作成し，かるたを使用したグループワークを実施した。

## 4 調査と分析

### 4.1 調査方法

LAによる支援の効果検証として，教育学習支援センターが作成した質問項目を用いた調査を実施した。受講生を対象に第14回授業終了時に無記名記述式の質問紙によるアンケート調査を実施し，前期69件（回収率53.9%），後期26件（回収率63.4%）の有効回答を得た。実施に際し，受講生には調査の意義や目的，また調査への参加は自由意志であること，アンケートは無記名であり個人が特定されないことを説明し協力を求めた。

アンケート項目として，「LAが何についてサポートしようとしたのか理解できた」「LAのサポートにより授業内容への理解が深まった」「LAとのやりとりにより，授業内容への関心が高まった」「今後，LAのサポートを受けたい」の4項目を4件法で，「LAの学習への手助けはどの程度であったか」を5件法で回答を求めた。さらに，「議論の方向性を見出す」など11項目の支援内容について，今回のあったサポート，もっと欲しいサポートの2件法で回答を求めた。

そして自由記述として，「サポートを受けての気づきや役に立った支援」「LAの距離感，サポートを受けたときのグループの雰囲気」「LAに対する印象」について回答を求めた。なお，本稿では主に選択肢の量的データを対象とする。

### 4.2 結果と分析

#### 4.2.1 LAのサポートによる授業理解・関心への効果

まずLAとのやり取りを通じて受講生が得た授業に関する効果について確認する（図1）。「LAが何についてサポートしようとしたのか理解できた」「LAのサポートにより授業内容への理解が深まった」「LAとのやりとりにより，授業内容への関心が高まった」「今後，LAのサポートを受けたい」いずれの項目においても，「そう思う」「思う」合わせて8割を超える回答が得られた。特に，「LAが何についてサポートしようとしたのか理解できた」では，9割が「そう思う」「思う」と回答し，LAによる支援の目的が受講生に明確に伝わっていたことが分かる。

加えて，「LAのサポートにより授業内容への理解が深まった」，「LAとのやりとりにより，

授業内容への関心が高まった」を通じてLAのサポートにより授業内容への理解が深まり、関心が高まっていることが明らかになった。

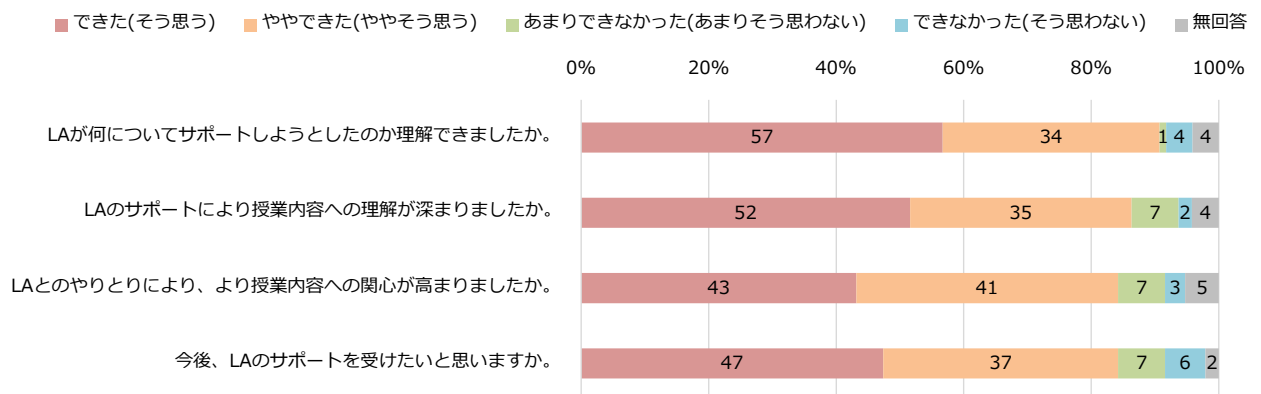


図1 LAとのやり取りを通じた感心や理解への深まり

#### 4.2.2 LAの手助けの度合い

LAの介入の度合についても確認する（図2）。「LAの学習への手助けはどの程度であったか」では、前期・後期ともに回答者の多くが適切な支援の程度であったと回答している一方で、「多い」「やや多い」との回答もあった。LAによる支援の効果を実感している一方で、LAによる過剰介入を感じている受講生が一定数いたことが明らかになった。

また、前期では少数ではあるものの「やや不足」「不足」の回答があった。これは受講者数に対するLA数の問題で十分な支援が実施できていない可能性を示唆している。

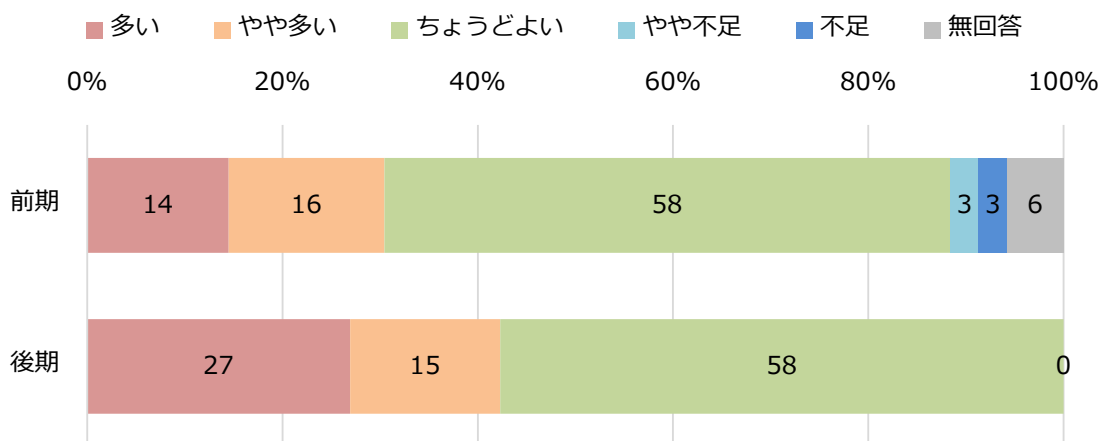


図2 LAの手助けの度合い

#### 4.2.3 LAのサポートによる効果と手助けの度合いの関連性

次に、LAのサポートによる効果と、LAの手助けの度合いとの関連性についてクロス集計をもとに検証する。

「LAが何をサポートするかを理解できた」と「LAの学習への手助け量」の関連性を表2に、「LAのサポートにより授業内容の理解が深まった」と「LAの手助け度合い」の関連性を表3に、「LAとのやりとりにより授業内容への関心が高まった」と「LAの手助け度合い」の関連性を表4に示す。

クロス集計の結果、LAが何をサポートするのか「やや理解できた」「理解できた」と回答した受講生の半数以上がLAの手助けの度合いを適切と感じていたことが分かる。LAのサポートにより授業内容の理解が「やや深まった」「深まった」と回答した受講生も、LAの手助けの度合いを適切と感じ、さらに、LAとのやりとりにより、授業内容への関心が「割と高まった」「高まった」と回答した受講生もまた、LAの手助けの度合いを適切であると評価していることが分かった。他方で、いずれの項目でもポジティブな回答をしつつも、LAの手助け度合いは「やや多い」「多い」という回答も一定数見られた。

また、いずれの項目においても、LAの手助けが「不足」「やや不足」している場合は、授業内容への理解や関心が低いことが明らかになった。また、理解・関心が高まらなかった層でLAの手助けをやや多いと感じているという回答も数件ではあるが見られた。

**表2 「LAが何をサポートするかを理解できた」 × 「LAの手助け度合い」の関連性**

	理解でき なかった	あまり理解 できなかった	やや 理解できた	理解できた	合計
不足	2				2
やや不足			2		2
ちょうどよい		1	23	31	55
やや多い			8	7	15
多い				17	17
総計	2	1	33	55	91

**表3 「LAのサポートにより授業内容の理解が深まった」 × 「LAの手助け度合い」の関連性**

	深まらなかつ た	あまり深ま らなかつた	やや 深まった	深まった	合計
不足	2				2
やや不足		1	1		2
ちょうどよい		4	26	25	55
やや多い		2	6	7	15
多い				17	17
総計	2	7	33	49	91

表4 「LAとのやりとりにより授業内容への関心が高まった」×「LAの手助け度合い」の関連性

	高まらなかった	あまり高まらなかった	割と高まった	高まった	合計
不足	1				1
やや不足		2			2
ちょうどよい	2	4	31	18	55
やや多い		1	8	6	15
多い				17	17
総計	3	7	39	41	90

#### 4.2.4 LAからのサポートの有無、支援ニーズ

受講生視点からLAからのサポートがあった支援と更なる支援ニーズについて確認する。11項目の支援内容について、今回のあったサポート、もっと欲しいサポートに回答を依頼した。結果の一覧を図3として記す。今回サポートがあった支援内容として、「議論の方向性を見出す」が最もサポートを受けたと回答し、次いで「停滞した議論を活性化する」が続き、「議論の聞き役になる」「先生に聞きにくいことを教える」など、LAがファシリテーターとして、また教員おと学生をつなぐ仲介役として適切に機能していたことが分かる。支援ニーズについて内訳を確認すると、多くはないが「議論の時間管理を行う」「協力的でないメンバーに参加するよう促す」など、議論へのより一層の介入を希望する声や、「パソコンやIT機器の使い方を教える」「相談デスク等による授業時間外の対面支援」など、グループワーク以外の支援へのニーズもあることが明らかになった。

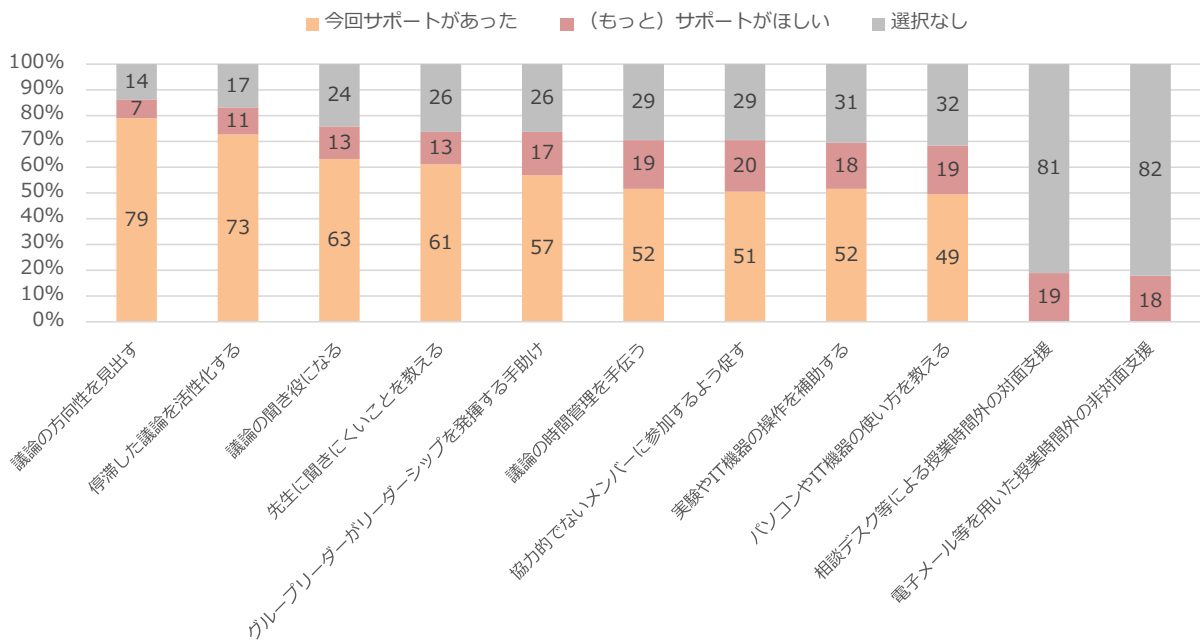


図3 LAからのサポートの有無と支援ニーズ



## 5 考察とまとめ

以上、受講生を対象としたアンケート調査の分析により、初年次共通教育科目における LA の効果と課題を検証した。受講生の多くが LA のサポート内容を適切に理解し、LA のサポートを受けることにより、授業内容の理解が深まり、また授業内容への関心が高まっていることが明らかになった。

今回分析の対象とはしなかったが、自由記述の回答（計 64 件）においても、アンケート調査結果を裏付ける記述が見られる。「話し合いが止まっている時にアドバイスをくれて助かりました」というように、議論が停滞している場面での支援による効果を実感している回答や、「自分たちの気付いていないところに気付けた」と、学生たちだけでは見出せなかった新しい気づきが LA の支援により得られていることがわかる。また、「親しみやすく話しやすい」「親身になって接してくれた」などから適切な距離感で LA の支援が行われていたことが読み取れる。また、LA の印象として、「公正な判断だったり、的確なサポートをしてくれた」というように、LA による適切な支援の様子や、「LA の制度は続けて欲しい」など、LA 制度に対する好意的な評価も見られた。これらの回答内容は、時任が指摘する学生アシスタントに求められる知識・技能や特性と類似した傾向があり、本科目の LA が有効に機能していたことを示唆している【9】。

LA の手助け度合いに対し、過剰支援であると感じる学生もいる一方、より一層の介入を求める声もあり、場面や状況に応じた介入を実施する必要性が示唆された。教員による過剰介入・介入不足は、アクティブラーニングの失敗原因要素としても指摘されているが【10】、今回のアンケート調査結果においては授業に対する理解・興味が高まった学生のみ、手助けが「多い」と回答している点が注目値する。LA の支援が過剰であったとしても、学生の授業内容に対する理解・関心は向上しており、学習意欲を低下させる要因とはならなかったと考えられる。しかし、この過剰介入が学生の自主性やグループワークの機能そのものに影響を及ぼしている可能性も否定できない。さらに、学生が LA の支援を過剰と感じた要因についても、本調査結果から細部を読み取ることは難しい。さらなる調査が必要である。

他方、自由記述において、LA からの介入方法に関する課題が見出された。例えば、LA の印象として「明るい話しかけにくい雰囲気」を感じたという回答や、LA の距離感に「圧迫感」を感じたという回答や、サポートを受けたときのグループが「雰囲気が悪くなる」という否定的な意見も得られた。ごく少数であるとはいえ、十分に考慮する必要がある。

このような課題点の表出は、必ずしも LA の力量不足によるものとは限らない。学生に対し、担当教員からの科目の到達目標や LA が参画することに対する意義について周知が不十分であり、授業デザインの問題であることは十分に考えられる。ただし、支援を受けることに抵抗感を持つ個人、また閉鎖的な集団への介入方法を検討する必要がある。例えば、学生の場面や状況に応じた LA の介入方法に関する研修内容を充実させ、さらに授業デザインを再検討し、LA と学生との良好な関係構築を図ることが求められる。

本稿は著者の担当している 2 クラスのみを対象とした分析であるため、今後はさらに対象を増やし検討を重ねる必要がある。さらに、学生だけでなく、LA 自身の成長や身につけるべき能力に関する調査分析を並行して実施しながら、本学にあるべき LA 像を追求していく必要がある。

## 謝辞

本稿執筆にあたり、調査にご協力いただいた受講生の皆様に御礼申し上げます。また、アンケート調査に際し、教育学習支援センターの皆様にご尽力いただきました。心より御礼申し上げます。

(注1)「KONANサーティフィケート制度」は、正課外活動を大学側が評価認証する制度として

2015年に開始され、3級から1級まで活動の実績に応じた等級を評価認定する。2019年にはラーニング・サポートサーティフィケートが追加され、現在5つのサーティフィケート制度が展開されている。詳細は下記を参照されたい。<https://www.konan-u.ac.jp/konancertificate/>（2021年1月18日閲覧）

## 参考文献

- [1] 中央教育審議会，学士課程教育の構築に向けて（答申），2008，[https://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2008/12/26/1217067\\_001.pdf](https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2008/12/26/1217067_001.pdf)（2021年1月18日確認）
- [2] 中央教育審議会，新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について～全ての若者が夢や目標を芽吹かせ、未来に花開かせるために～（答申），2014，[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2015/01/14/1354191.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/__icsFiles/afieldfile/2015/01/14/1354191.pdf)（2021年1月18日確認）
- [3] 文部科学省，平成30年度の大学における教育内容等の改革状況について（概要），2020，[https://www.mext.go.jp/content/20201005-mxt\\_daigakuc03-000010276\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20201005-mxt_daigakuc03-000010276_1.pdf)（2021年1月18日確認）
- [4] 溝上慎一，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，2014.
- [5] 堀公俊，ファシリテーション入門，日経文庫，2004.
- [6] 岩崎千晶，“ふりかえりを取り入れたラーニングアシスタント研修プログラムのデザイン”，関西大学高等教育研究，第8号，pp.35-45，2017.
- [7] 大谷麻予，中西勝彦，松尾千晶，“初年次キャリア形成支援教育科目「自己発見と大学生生活」：キャリア科目担当学生ファシリテータ活動について”，高等教育フォーラム，第4号，pp.71-80，2014.
- [8] 岩崎千晶，“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，第5号，pp.29-38，2014.
- [9] 時任隼平，“アクティブラーニング型授業において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，40(Suppl.)，pp.169-172，2016.
- [10] 文部科学省，産業界ニーズに対応した教育改善・充実体制整備事業（中部圏の地域・産業界との連携を通じた教育改革力の強化 平成26年度東海 A(教育力)チーム，アクティブラーニング失敗事例ハンドブック，2014，<https://www.hedc.mie-u.ac.jp/pdf/ALShippaiJireiHandbook.pdf>（2021年1月18日確認）