Kobe University Repository : Kernel

PDF issue: 2026-11-23

学生による教育・学修支援制度の設計・運用における課題 : 関西大学の事例を中心に

竹中, 喜一

(Citation)
大學教育研究,23:55-74

(Issue Date)
2015-03

(Resource Type)
departmental bulletin paper

(Version)
Version of Record

(JaLCDOI)
https://doi.org/10.24546/81008940

(URL)
https://hdl.handle.net/20.500.14094/81008940

KOBE UNIVERSITY

学生による教育・学修支援制度の設計・運用における課題
―関西大学の事例を中心に―

竹中　喜一（関西大学教育開発支援室　職員）

1. はじめに

大学進学率が 50%を超える「ユニバーサル化」段階を迎え、大学へ進学する学生の学習歴が多様化している。それに伴い、大学生として学習や学生生活を円滑に進められるような知識・能力習得を目的とする初年次教育や、学生のアクティブ・ラーニングを重要視する傾向が見られるようになった。このような状況から教員は、自身が学生として受講経験のない科目や方法で授業を行う必要に迫られつつある。また、教員の教育活動にかける時間は、2002 年から 2008 年の 6 年間で約 2 割増加し、研究活動の時間は約 2 割減少した（神田・桑原、2011）。このようなことから、質的・量的の両面において、教員の教育活動への支援ニーズは高まっていると考えられる。

それでは、教育活動を支援する仕組みはどのように変化しているのだろうか。大学評価・学位授与機構(2011)は、教員を支援する立場として「教育支援者」と「教育補助者」の 2 つを定義している。前者は、「教育の目的を達成するために必要な事務職員、技術職員等」、後者は「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。ティーチング・アシスタントなど」と定義しており、「大学等に対し、教育補助者の有効活用を図る」よう求めている。実際に、ティーチング・アシスタント（TA）は、特に 1990 年代前半から国公私立問わず活用が促進されてきた。2000 年代以降は、教育補助者の役割を、大学院生だけではなく、学部生も「ステューデント・アシスタント」（SA）として担うようになった。これは、文部省高等教育局の報告（通称「廣中レポート」）において、「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（筆者注：教育の補助業務を担当させる）機会を積極的に与えて」いくことを大学に求めたことが背景にある（文部省、2000）。

2000 年代中盤以降、学生は教育補助だけでなく、「ピア・サポート」[1]とよばれる学修支援や修学支援などを担うようになる。日本学生支援機構の調査によると、ピア・サポートを導入した大学の割合は、2005 年度には 12.9%であったものが、2010 年度には 35.6%まで拡大した。2000 年代以前にも、学生自治会などの組織において、学生が自主的に教育・学修支援を行うことはあったが、「教職員の適切な介入のもと、大学が明示的かつ組織的に支援する」ようになったことが、近年の新たな動きであるということには注意したい（小

[1] 「ピア・サポート」の定義には諸説あるが、ここでは「学生支援調査」を行った日本学生支援機構(2009)による「学生生活上で支援（援助）を必要としている学生に対し、仲間である学生同士で気軽に相談に応じ、手助けを行う制度。」という定義を用いる。

貫、2011)。

それでは、学生による教育・学修支援を効果的に運用するために、教職員の介入や組織的な支援はどのように行われているのだろうか。この点については小貫(2011)が、「制度や中身については未だ検討が不足しており、現場の担当者が模索しながら進めているのが現状」と述べるにとどまっており、明らかになっていないことがわかる。

このような状況であることは、教育補助者に関する先行研究からもいえる。教育補助者活用の状況について、国内で最初に横断的な調査を行ったのは、北野(2006)である。北野は、日本の TA 制度の実態解明を目的として、24 大学を対象にインタビュー調査を行った。調査結果から得られた日本における TA 制度の問題点として、(1)TA 予算の増額や採用枠の拡大、(2)TA 業務の明確化、(3)TA の給与や待遇面の改善、(4)TA の資質向上を目的とした研修会の実施、(5)TA 制度の評価システムの確立、(6)大学全体の TA 制度を統括するシステムの構築、(7)TA 経験を「教育業績」として評価する、の 7 点を挙げている。これらの問題点の発生要因は、個々の大学により異なるが、北野は、「TA 制度を導入する理由」が明確になっていないことが根本的な問題と述べている。この点については、貝原(2011)も、「TA の事務的取り扱いが国立大学において限定的かつ画一的」であることや、「TA 制度自体が、一方的に各大学に与えられた制度であり、それに対する大学の姿勢が受身」といった指摘をしている。つまり、教育補助者は、導入の背景が曖昧で組織的な運用体制が十分でないまま活用されているケースが多かった、といえるだろう。

しかし、最近はアクティブ・ラーニングの促進という明確な目的を示し、組織的に教育補助者を活用する動きが広まりつつある。山地・川越（2012）は、アクティブ・ラーニングを組織的に行う 10 大学の調査を通じて、実施体制や学生による教育補助の状況を明らかにしている。調査結果から、「イニシアティブをとる部署または教職員集団が明確に存在する」ことや、学生スタッフが「授業運営の中心的役割」を担う事例もあることを示した。また、立山(2013)は、初年次教育において学部生を授業に活用する事例が、特に私立大学を中心に蓄積されつつあることを明らかにした。このように、導入目的を明確にし、制度として教育補助者を組織的に活用する大学は増えていることから、先行研究で指摘された問題点は、解決されつつあるといえるだろう。

それでは、どのようにして教育補助者活用の制度は設計され、先述したような問題点を解決するように運用されているのだろうか。教育補助者活用の制度設計と運用に着目した研究、その中でも特に、教育補助者活用の「現場の担当者」である職員の介入に言及した研究や事例報告は、現状少ない。しかし、学生が何を身に付けたかを重視する傾向が強まり、教育・学修支援体制を整備する大学が増える中で、職員の教育・学修支援への関与に関する研究は、今後活発になるだろう。

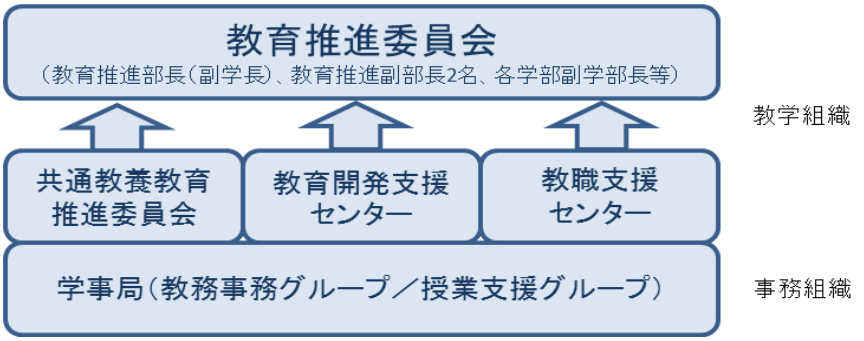
そこで、本稿では事例分析を通じて、教育補助者活用の制度における職員の役割と、制度設計や運用における留意点を明らかにすることを目的とする。本稿で取り上げる事例は、関西大学の授業支援 SA 制度と LA（Learning Assistant）制度である。関西大学の事例は、

職員が制度設計と運用に大きく関与しているという点で、特徴的である。なぜなら、従来このような教育補助者活用の制度において、職員は雇用手続や労務管理で関与してきたものの、それ以上の関与はなく、業務内容や労働環境については、TA を活用する教員個人に一任されてきたケースが多かったためである（北野、2006）。一大学の事例ではあるが、今後教育補助者活用の制度を設計・運用していこうとする機関にとって、示唆に富むものとなることが期待される。

2.　関西大学における授業支援体制

2.1.　関西大学の概要

関西大学は大阪府吹田市に本拠を置く、1886 年に「関西法律学校」として開学した私立大学である。2014 年 5 月 1 日現在、13 学部 13 研究科 3 専門職大学院に加え留学生別科を擁し、学生数は 30,297 名（大学院生、留学生別科生含む）、専任教員数が 753 名、専任職員数が 508 名である。キャンパスは 4 拠点（千里山、高槻、高槻ミューズ、堺）を有し、10 学部が集まる千里山キャンパスに法人本部機能を置いている。



（筆者作成）

図 1　関西大学における教育活動の推進体制

関西大学における教育活動の推進体制は、図 1 の通りである。教育活動を支援する教学組織として 2008 年 10 月に「教育推進部」を立ち上げた。そのもとで共通教養教育の推進を行う「共通教養教育推進委員会」、FD・教育開発を行う「教育開発支援センター」、学生の免許・資格取得支援を行う「教職支援センター」が組織されている。また、それぞれの委員会やセンターの事務は「学事局」の「教務事務グループ」または「授業支援グループ」が行っている。

また、関西大学では、「学生の教育力活用」と総称され、表 1 のように積極的に学生の教

育補助者を活用している。表 1 に挙げる全てのスタッフは、パートタイムの職員（定時事務職員）として関西大学と雇用契約を締結する。

表 1　関西大学における教育補助者

名称	採用対象	開始時期	主な支援対象	主な配置科目	主な業務
TA	大学院生※1	2005年	教員	専門科目	専門知識を要する授業内容の質問・相談対応、提出物へのコメント
授業支援SA	学部生・大学院生	2006年	教員、学生※2	－※3	授業準備・片付け、出席調査、提出物整理・確認、資料印刷受付、休講手続
LA	学部生	2009年	受講生	教養科目（初年次教育、演習科目）	専門知識を要しない授業内容の質問・相談対応。グループワークのサポート、発表の見本、自らの学習経験や姿勢の伝達

（筆者作成）

※1　特段の事情がある場合は、学部生を TA として活用する場合もある。
※2　授業支援 SA は、窓口業務を行うため、学生からの拾得物や場所などに関する問い合わせに対応することも業務に含む。学修支援や修学支援は行わない。
※3　授業支援 SA は、特定の科目に専従しない。教員からの依頼に応じて、主に休み時間中に様々な科目の支援を同時並行で行う。

まず、2005 年から「TA を活用した授業」を試行的ではあるが全学的に実施し、続いて、授業支援 SA 制度が、2006 年秋学期から、後述する事務組織改革に伴い開始された。この事務組織改革の狙いは、教員や学生に対するサービスの質的向上や、サービスを行うための十分な人員確保であった（土橋、2006）。つまり、授業支援 SA 制度は、TA よりも大学が提供する事務的サービスとしての側面が強調されていた。そして、多様な方法による教育支援を、可能な限り多くの授業に対して提供することを目的として開始されたといえる。その後、教員から初年次学生向けの科目において、学部生の授業支援 SA にグループワーク支援を行ってほしいという要望があった。この要望への対応が、2009 年の GP（Good Practice）[2]申請、そして LA 制度開始の発端となった。LA が TA と異なるのは、知識の伝達そのものを目的とするのではなく、むしろそれを手段として、学習に必要な姿勢やプロセスを伝達することを目的としていることである。また、受講生支援に特化している点も LA と TA で異なる。もちろん教員支援を行うこともあるが、それは教員が受講生の様子や教材の難易度など、新たな気づきを得ることが目的であり、結果として受講生の学習を促すことにつながる。このように、関西大学では TA を皮切りに授業支援 SA や LA といったような役割を特化させた教育補助者活用制度が立ち上がったといえる。

[2] GP（Good Practice）は、文部科学省が日本の大学教育改革を推進する優れた取組に対し、財政支援を行うとともに、取組成果を他大学へ波及することをねらいとしたものである。

2.2. 授業を支援する事務組織

関西大学では、2006 年に教務系の事務組織改革が行われた。それまで学部ごとに設置されていた事務室を廃止し、学生及び授業担任者である教員（以下、担任者）に対するサービスを向上させることが目的であった。事務組織改革の一環として設置されたのが、授業支援グループであった。授業支援グループは、授業の教育効果を高めることを目的として、担任者が必要とする授業運営上の実務的支援や、ファカルティ・ディベロップメント（FD）やインスティテューショナル・リサーチ（IR）に関わる教学組織の事務局業務などを担当している。この他、「ライティングラボ」、「メディアライブラリー」や「コラボレーションコモンズ」など、学修支援に関する施設の運営や、TA、LA、授業支援 SA といった教育補助者の勤務管理や研修なども主要な業務である。

授業支援グループの職員は、千里山キャンパス内 5 拠点の「授業支援ステーション」に分かれて業務を行う。授業支援ステーションは、担任者及び学生向けの窓口機能を担う拠点で、表 2 のような業務を受け付けている。

表 2　授業支援ステーションで受け付ける業務

担任者向け	学生向け
・PC・プロジェクター等 AV 機器の設置・回収・利用補助 ・カードリーダーによる出欠調査 ・ミニッツペーパー（コメント用紙）の配付・回収、印刷・整理・データ入力 ・授業評価アンケート、平常課題レポートの受付・整理 ・授業配付資料の印刷 ・試験問題（小テスト等）の配付・回収 ・授業のビデオ撮影 ・休講・補講などの授業関連の届出受付	・平常課題レポートの提出・返却 ・欠席届の発行 ・演習（ゼミナール）の発表用資料の印刷 ・置き配付資料の管理 ・拾得物の取扱 ・インフォメーションシステム等の利用相談

出典：関西大学(2014)『HANDBOOK　2014』、関西大学(2014)「2015 年春学期授業支援 SA 募集要項」をもとに筆者作成

3. 授業支援 SA 制度

3.1. 授業支援 SA の役割

関西大学における授業支援 SA とは、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や、担任者単独では負担になる業務を補助する学生を指す。授業支援 SA 制度は、2006 年の授業支援グループ発足と同時に開始された。2015 年 1 月現在、約 180 名の授業支援 SA が、先述の授業支援ステーションで、職員とともに表 2 の業務にあたっている。特に、授業支援 SA が関わるのは、「AV 機器の設置・回収・利用補助」や「カードリーダーによる出欠調査」といった、教室における支援である。この

他、授業支援ステーションでは、ミニッツペーパーやレポートの整理や提出者チェックなどを行っている。これらの業務は、担任者からの依頼に基づき行われる。担任者は、授業支援ステーションまたはWeb上で依頼を行う。担任者が依頼できる数には特に制限を設けていないが、「授業支援SA活用のガイドライン」と呼ばれる留意事項を守ることが求められる。

授業支援SAは、特定の科目や担任者に対し配置されるものではなく、勤務時間中に複数の科目に関する業務を行う。したがって、授業支援SAは出勤するとまず、直近の休み時間に自身に割り振られている業務を「業務一覧」により確認する。業務の割り振りを含め、窓口業務や教室での依頼対応については、原則として授業支援SAが対応を完了することを目標としている。職員は、試験問題の印刷依頼や教室貸与手続など、授業支援SAが対応するのに適切でない業務や教務関連のシステムを用いなければならない業務、トラブル発生時の二次対応などにあたる。

勤務終了前に、授業支援SAはWeb上で業務日誌を記入し、活動内容を報告する。記入された日誌は、他の授業支援SAや職員が自由に閲覧、コメントすることができる。職員は、授業支援ステーションの様子に加え、業務日誌で授業支援SAの活動状況や抱えている問題を把握できるようになっている。

3.2. 授業支援SAの採用・研修

授業支援SAは、年2回公募による採用を行っている。新規採用の定員は、継続採用者との兼ね合いもあるが、30~40名程度である。新規採用の倍率は毎学期異なるが、約2倍程度であることが多い。採用活動は、授業支援SAの業務内容を説明する事前説明会から始まる。事前説明会では職員だけでなく、実際に勤務する授業支援SAが登壇し、業務の内容を説明する。

その後、新規採用を希望する応募者は2段階の選考を経る。1段階目は、Webによるエントリーシート提出である。エントリーシートでは、志望動機や自己PRなどの記入が求められる。そして2段階目には、エントリーシートによる選考を通過した応募者を対象に面接が行われる。一連の選考は授業支援グループ職員により行われる。教員は選考に関与していない。

また、授業支援SAはパートタイムの事務職員（定時事務職員）として雇用契約を締結するが、契約期間は半年間である。そのため、継続して雇用を希望する場合も選考を受ける必要がある。具体的には、継続希望者用のエントリーシート提出により選考が行われる。エントリーシートの内容は、業務に関する知識の確認や、業務の省察を求めるものになっている。職員は、エントリーシートに加え、日常の勤務態度などを判断材料として、継続採用者を決定する。実際は、このような判断材料に特段の不備がない授業支援SAについては、可能な限り継続採用としている。その第一の理由は、業務の安定的運用を図るためである。さらに、継続採用者と新規採用者の教え合いと学び合いは、授業支援SAの成長に有

効だと考えられていることも、継続採用を積極的に行う理由といえる。

これまで述べた選考プロセスを経て採用された授業支援 SA は、学期開始前に研修を受講する。いずれの研修も給与支給対象としており、参加を必須としている。研修には「全体研修」と「学舎別研修」の 2 種類がある。

まず全体研修は、新規採用者を主な対象として 1 日かけて行われる。内容は、勤務にあたる上でのマナーや態度に関すること、ハラスメントに関すること、業務上必要な基礎知識などである。過去にはこの他に、勤務に関することや今後のキャリアに関する気付きを得る機会として、SA 卒業生による講演会を行ったこともあった。次に、全体研修の数日後には、継続採用者全員を対象とした学舎別研修が行われる。学舎別研修は、授業支援 SA が実際に勤務する「授業支援ステーション」で行われる。内容は、窓口業務のロールプレイングや教室での AV 機器設置練習が中心となる。比較的実践的な内容となるため、主に実践経験が豊富な、先輩の授業支援 SA が講師を担当する。2 種類の研修に参加した後は、「事前勤務」と呼ばれる OJT(On the Job Training)の機会も用意している。この他、学期末に勤務上での課題を授業支援 SA 同士や職員と議論する「座談会」も開催されている。

3.3. 授業支援 SA 制度を支える仕組み

本節では、授業支援 SA 制度を効果的に運用するために設けられている特徴的な仕組みについて述べる。

3.3.1. 「授業支援 SA 活用のガイドライン」

授業支援 SA 制度を運用する中で、授業支援 SA と担任者や受講生とのトラブルが発生することがあった。たとえば、「教室で出欠調査の際、遅刻者や不在者、一時退出者への配付可否判断を授業支援 SA に任せる」、「教室において授業態度不良な受講生の指導・注意を授業支援 SA に依頼する」といった場合である。

また、制度開始当初は、様々な依頼への対応を試行的に行ってきたが、依頼が増えるにつれ、作業工数が大きい依頼や、成績に関わる業務の依頼など、授業支援 SA による対応が困難な依頼も見られるようになった。

そこで、適切な授業環境の維持は担任者の責任であることや、授業支援 SA が対応可能な業務範囲を明記した、「授業支援 SA 活用のガイドライン」を 2009 年に制定した（表 3 参照)。担任者が依頼を行う場合は、「授業支援 SA 活用のガイドライン」を遵守することが求められるようになった。

表 3　授業支援 SA 活用のガイドライン（抜粋）

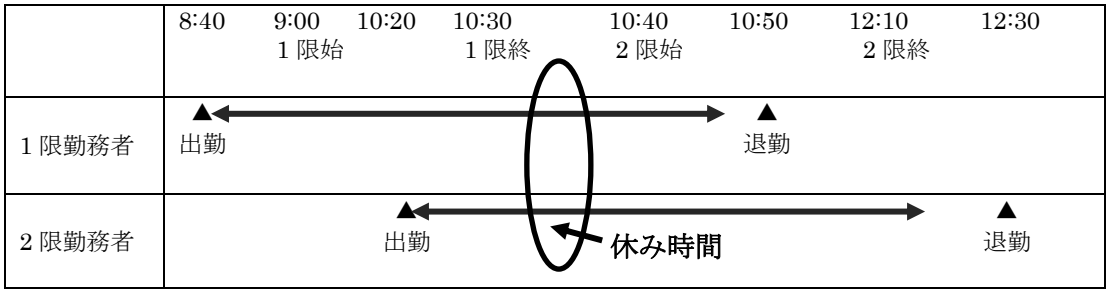
項目	内容
ガイドライン作成の背景	「…（前略）…さまざまなニーズにお応えするべく取り組んでまいりましたが、学舎間の取り扱いの差異や運営上の問題点なども見受けられるようになり…（中略）…ガイドラインと留意事項を作成しております。」

授業支援制度について	「…（前略）…具体的な業務内容は次のとおりです…（中略）…上記の他、教育や授業の効果を高め質的向上につながる支援をご希望の場合は、各学舎授業支援ステーションまでご相談ください。」
授業支援 SA 活用にあたっての留意事項	「１．教育効果の促進とは無関係なご依頼はご遠慮願います。 ２．授業支援 SA が判断と責任を迫られるようなご依頼はご遠慮願います。 ３．私語などで騒がしい授業環境など、授業における問題は…（中略）…担任者が主体的に解決していただくようご配慮ください。 ４．成績に直接関わる業務については、授業支援に介在させないようお願いいたします。」

出典：関西大学(2010)「授業支援 SA 活用のガイドライン」

3.3.2. 出勤体制

授業支援 SA の勤務時間は、授業開始 20 分前（3 限目のみ 30 分前）から授業終了 20 分後を、1 時限あたりの勤務時間としている（図 2 参照)。これは、窓口対応が最も多く、かつ、AV 機器の設置・回収を集中的に行わなければならない休み時間に、最も多くの人員を配置し、遺漏のない対応を行うためである。



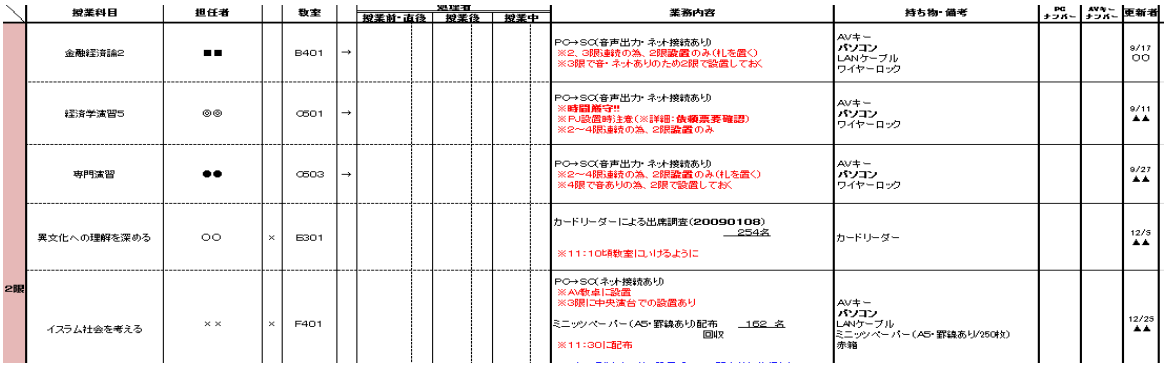
※実際は、2 時限以上連続勤務のケースも多く、たとえば 1･2 限連続勤務の場合は、8:40～12:30 の勤務となる。

（図は筆者作成）

図 2　授業支援 SA の勤務時間例

3.3.3. 業務一覧

授業支援 SA は、多い時は 10 分の休み時間で 20 以上の依頼に対応する。たとえば、これらの業務を 10 名の授業支援 SA で対応する場合、1 名あたり 2 つの業務を行う必要がある。しかも、授業支援 SA のスキルや業務内容の難易度は異なる。このような条件下で、短時間で効率よく、そして遺漏のない対応を行うための工夫として、「業務一覧」がある（図 3 参照)。



	授業科目	担任者		教室		授業前・直後	授業後	授業中	業務内容	持ち物・備考	PC ﾁｪｯｸ	AVｷｰ ﾁｪｯｸ	更新者
2限	金融経済論2	■■		B401	→				PC→SC(音声出力・ネット接続あり ※2、3限連続の為、2限設置のみ(札を置く) ※3限で音・ネットありのため2限で設置しておく	AVキー パソコン LANケーブル ワイヤーロック			9/17 ○○
	経済学演習5	◎◎		C501	→				PC→SC(音声出力・ネット接続あり ※時間厳守!! ※PJ設置時注意(※詳細:負債表要確認) ※2~4限連続の為、2限設置のみ	AVキー パソコン ワイヤーロック			9/11 ▲▲
	専門演習	●●		C503	→				PC→SC(音声出力・ネット接続あり ※2~4限連続の為、2限設置のみ(札を置く) ※4限で音ありの為、2限で設置しておく	AVキー パソコン ワイヤーロック			9/27 ▲▲
	異文化への理解を深める	○○	×	E301					カードリーダーによる出席調査(20090108) 254名 ※11:10は教室に入りるように	カードリーダー			12/5 ▲▲
	イスラム社会を考える	××	×	F401					PC→SC(ネット接続あり ※AV教卓に設置 ※3限に中央演台での設置あり ミニッツペーパー(A5・罫線あり配布　152名 回収 ※11:30に配布	AVキー パソコン LANケーブル ミニッツペーパー(A5・罫線あり/250枚) 赤鞄			12/25 ▲▲

図 3　授業支援 SA 業務一覧（イメージ）

業務一覧には、授業科目、担任者、教室名、業務内容、持ち物などが記載されている。担任者から提出のあった依頼票の内容に基づき、業務一覧の作成及びチェックを行うのは職員であるが、業務一覧に基づく業務の割り振りや、実際に業務を行うのは、全て授業支援 SA である。また、授業支援 SA には、担任者から提出のあった依頼票の内容も併せて確認するよう指導しており、担任者の依頼に的確な対応ができるようにしている。

3.4.　授業支援 SA 制度における職員の役割

このように、授業支援 SA 制度の運用において、職員はほぼ全ての役割を担っているといえる。それでは、職員がこのように教育補助者活用制度において、ほぼ全ての役割を担うことにはどのようなメリットがあるのか。

たとえば TA 制度では、TA 活用の主体は一般的に教員個人である。したがって、制度の運用主体は、問題点を報告書などで把握することは可能であっても、その適時性や正確性を担保することは困難である。授業支援 SA 制度の場合、職員は制度の運用主体であり、活用主体でもあるため、制度の実態把握や問題解決をタイムリーに行える。これが第一のメリットといえる。実際に、前節で述べたような制度運用上の仕組みについては、現場の実態に合わせて、随時マイナーチェンジされている。先行研究では、TA 制度には「業務の明確化」や「制度を統括するシステムの構築」といった問題があるとされていた。しかし、授業支援 SA 制度では「授業支援 SA のガイドライン」が整備されたため、これらの問題は解決されており、授業支援 SA は安全に、かつ、「ムリ・ムダ・ムラ」なく業務を行えるようになっている。

また、職員は、授業支援 SA に対して教育活動及びマネジメントを行っていた。具体的には、採用・研修や業務上の指導・監督などを通して、社会人としても必要なマナーや、組織の一員としての意識を醸成していた。また、授業支援 SA が職員から日常的に関わることで、職員を志す授業支援 SA[3]も増えたり、LA や MML スタッフ[4]といった他の学内活動を

[3] 2014 年度までの 5 年間で、授業支援 SA 経験を経て、関西大学専任事務職員として採用されている者は、

知り、従事するようになったりした。つまり、授業支援 SA は職員と同じ場にいることを通して、業務に対応する能力を修得することに加え、将来の目標や学内の活動場所といったものを得ていたといえる。このような付加価値を提供できることも、職員が教育補助者活用制度を運営するメリットといえるだろう。

ところで、授業支援 SA 制度開始当初は、職員以外のスタッフも制度運用に関与していた。制度開始当初は、「SA の代表者、事務職員、特別顧問、AS[5]は隔週の会合を持ち、業務上の課題を出し合い、SA 制度を改善するために協議」するプロジェクトが存在していた（岩﨑ら、2008）。特別顧問や AS は、職員とともに授業支援 SA の研修企画及び授業支援 SA 制度の評価・改善案策定などを行っていた。しかし、「授業支援 SA 活用のガイドライン」制定などにより、授業支援 SA 制度が安定的に運用できるようになったこと、また、2010 年の特別顧問退職や 2012 年のプロジェクト終了といった事情もあり、授業支援 SA 制度の運用は、徐々に職員主導で行われるようになったという経緯がある。現在は、「授業支援 SA 活用のガイドライン」の改定など、教育開発支援センター委員会での意思決定が必要な場合に限り、教員が関与している。

このように、職員以外のスタッフが当初ほど関与しなくなったことにより、デメリットも発生している。それは、授業支援 SA 制度の効果検証が継続的に行えていないといったことである。教員や AS が授業支援 SA 制度に関与していた時期は、ほぼ毎年教員や授業支援 SA を対象とした調査を行っていたが、近年は調査を十分に行えていない。後に述べるような課題解決の方向性を模索し、授業支援 SA 制度を発展させるためには、今一度、教員や AS といったスタッフと協働しながら効果検証を行うことが必要であると考えられる。

3.5. 授業支援 SA 制度の効果と課題

授業支援 SA 制度の効果については、岩﨑ら（2009）が 311 名の担任者（教員）を対象に行った調査結果に詳しい。まず、依頼内容として多かったのは、「教室でのパソコンやプロジェクタ等のセッティング（59.0%）」「資料の印刷・配布（58.4%）」であった（括弧内は、依頼したと回答した割合を表す）。また、授業支援 SA に対して 87.5%の担任者が満足と回答していた。特に、出欠調査やレポートの整理など、多人数講義での担任者負担軽減に寄与していた点が大きな効果として挙げられる。負担軽減により担任者は、「出席表の配布回収支援を受け、毎回の平常点を的確に成績に反映」、「空いた時間を使い、学生とのコミュニケーションをとる時間を確保」といったように授業の質的向上を図ることができたといえるだろう。現在のところ、高い満足度が得られていることもあり、職員が制度を運

---

7 名存在する。

[4] MML スタッフとは、「マルチメディアライブラリー」と呼ばれる外国語などの視聴覚教材を貸し出したり、情報処理教室の設備管理などを行ったりする施設で勤務するスタッフである。

[5] ここでいう「特別顧問」は、教育工学を専門とする教員、「AS」は博士課程前期課程修了以上の学位を有する者を中心に構成される Advisory Staff（アドバイザリースタッフ）を指す。AS 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の知識を有したスタッフ」と定義されている。

用することが原因となり教員との軋轢が生じる、といった問題は特に発生していない。

また、岩﨑ら(2008)は、122 名の授業支援 SA を対象に、授業支援 SA として活動してよかった点を調査している。その結果、「メディア活用能力が身についた（52%）」、「教員や職員、学内の友人との交流が増えた（43%）」、「大学についてより詳しくなった(35%)」といった点が挙げられていた（括弧内は、よかったと回答した割合を表す)。そして、授業支援 SA を志望する学生のエントリーシートから、一般学生への波及効果も確認できる。たとえば、「SA さんにあこがれて」「SA の方々の姿を見てかっこいいと感じたから」といった志望理由が見られるように、授業支援 SA の窓口対応での様子が、一般学生にとってのロールモデルとなっている場合がある。また、通学が長時間であったり、保護者の許可が得られなかったりする場合でも、授業支援 SA であれば勤務可能であるから志望した、という回答もしばしば見られた。このように、アルバイトの機会をより多くの学生へ提供する効果もあると考えられる。

一方で、課題としては、当初のコンセプトと実態に乖離が見られていることが挙げられる。当初、授業のスライド作成や授業を撮影したビデオの編集といった、教材開発や FD に関わることを授業支援 SA の業務範囲にしていた。しかし、依頼数がほとんどなかった（全依頼の 3～5%程度）ことから、現在は依頼を受け付けていない。

また、「授業支援 SA 活用のガイドライン」が制定されて以降、授業支援 SA 制度における業務範囲はほとんど変わっていない。制度の安定的運用が実現されていると考えられる反面、さらなる教育改善を行えていないという意味では、制度が硬直化しているとも解釈できる。したがって、授業支援 SA 制度の改善と発展に関する検討は、今後の課題といえるだろう。

この他、授業支援 SA を志望する学生が減少傾向にあるため、授業支援 SA の人員を確保することや、千里山キャンパス以外での授業支援 SA 制度の展開といったことも、制度運用上の課題として挙げられる。

4.　LA 制度

4.1.　LA の役割

LA 制度が始まったのは、2009 年に文部科学省の GP（取組名：「三者協働型アクティブ・ラーニングの展開」）に採択されたことに伴う。採択された GP の実施目的は、「大規模私立大学において教育方法の改善とアクティブ・ラーニングの展開をはかる」ことであった（関西大学、2010)。そのための具体的方策として、初年次向けの教養科目における LA の活用、及び、LA に対する研修デザインの確立に最も注力されていた。

三浦（2014）は、「主に初年次学生を対象とした科目（群）において『知識の転移』という教師中心の発想から脱した『知的プロセス』の想像的・創造的体験を核とする授業（学習機会）をわかりやすい『かたち』で展開するための必要な人材」と LA を定義している。

あえて TA 制度と分けて LA 制度を設置した理由は、高等教育における”Teaching”から”Learning “へのパラダイムシフトを、教育補助者活用制度において明確に打ち出すことを企図したためである。学生が大学での学ぶ姿勢や学び方を体得するためには、入学直後の段階において、主体的に学習している姿をイメージすることが有効である。そして、初年次学生にとっては、大学院生である TA よりも学部生である LA の方が身近である。したがって、主体的に学習している姿をイメージしやすくするためには、LA がモデルとなることが適している。このような考えのもとで、LA 制度は新たに立ち上がった。

具体的に LA は、授業内では「グループワークのファシリテーター」、「プレゼンテーションのモデル」、「プレゼンテーションのコメントや司会」、「学習態度や意欲、理解度の把握」、「受講者としての経験や学んだ内容を伝達」、「進捗遅れの学生のフォロー」といった役割を担う。また、授業外では「担任者との受講生の様子や授業デザインに関する打ち合わせ」や「リフレクションペーパー（業務日報）の記入」といったことを行う。いずれの役割も、教員支援ではなく受講生支援に特化している点で、TA や授業支援 SA と異なる。

また、大学院生は初年次学生にとって担任者（教員）に近い立場である。受講生に到達可能性を感じさせるモデルを見せる意図があるため、あえて学習の途上にある学部生に限って起用している。そして受講生には LA から、専門知識というよりはむしろ学び方や学ぶ姿勢を受講生に体得してほしいという意図から、専門知識を必要としないアクティブ・ラーニング型授業[6]に配置されることを原則としている。なお、これは必須要件ではないが、LA は 1 クラスあたり複数名配置される場合が多い。これは、グループワークのきめ細かなフォローを行ったり、LA それぞれの強みを活かした支援を行ったりすることを可能にするためである。

4.2. LA の採用・研修

LA の採用は、授業の担任者に一任されている。授業支援 SA とは異なり、公募はしていない。担任者は、前学期に同一科目を受講していた学生の中から LA を選定する場合が多い。また、担任者が LA 対象の研修に参加し、その場で LA 候補者を募る場合もある。

採用された全ての LA は、学期開始前に研修の受講が求められている。学期開始前の研修は、内容は、勤務にあたる上でのマナーや態度に関すること、ハラスメントに関することなど、授業支援 SA の全体研修と類似したものもある。授業支援 SA の研修と異なるのは、アイスブレイクやグループワークなど、実際の授業で行う可能性が高いことを演習する点である。グループワークの演習はロールプレイング形式で行われる。たとえば、授業中に見受けられる「困った学生（携帯電話をいじる学生、議論を乱す学生）」役を先輩 LA が担当し、新人 LA が「困った学生」を含むグループに対しファシリテーションを行う。このような演習は、LA 有志が企画する場合も多い。

この他、LA 有志が企画運営する合宿研修をはじめ、授業外で一般学生にグループワーク

6 PBL(Problem Based Learning)またはグループワークを取り入れた授業を指す。

のコツなどを伝える研修「Learning Café」の企画運営、LA の活動に関する学外でのポスター発表など、OJT による研修機会が、各学期に数回準備されている。学期開始前の研修以外は、おおむね参加任意かつ給与支給対象外である。しかし、たとえば合宿研修は毎回全体の 3、4 割程度の LA が参加するなど、参加任意の研修であっても、積極的に参加する LA は一定数存在している。

4.3. LA 制度を支える仕組み

本節では、LA 制度を効果的に運用するために設けられている特徴的な仕組みについて述べる。

4.3.1. 規程及びガイドラインの整備

LA 制度は、2013 年から施行された「関西大学ラーニング・アシスタント規程」（以下、LA 規程）及び「授業におけるラーニング・アシスタント活用に関するガイドライン」（以下、LA ガイドライン）に基づき運用されている。LA 規程は、LA の業務内容や LA となる資格、禁止事項などについて定められている。LA ガイドラインは、LA 規程に定められていない、制度のより詳細な内容を定めたものである。具体的には、LA 制度運用にあたっての危機管理に関することや、LA だけでなく担任者や各部局、そして事務局の役割などについて明記している。

LA 規程や LA ガイドライン制定の背景としては、確かに「授業支援 SA 活用のガイドライン」制定のそれと同様に、LA と担任者や受講生とのトラブル抑止といったものもあった。しかし、それに加えて、全学の制度として運用されていることを広報する意図や、TA との違いを明確にする意図があった[7]と考えられる。

4.3.2. 事前審査グループ

LA の活用を希望する教員は、年 2 回、学期開始前の一定期間に Web から申請を行う。その後、申請内容に基づき、教育開発支援センター委員と授業支援グループ職員で構成される「事前審査グループ」による審査が行われ、その結果に基づき、教育開発支援センター委員会が最終的な採否を決める。審査基準は、LA ガイドラインを遵守しているか、教育の質的向上が見込めるか、などである。また、申請が全て適切な内容であっても、申請クラス数が多い場合は、LA 活用時間や活用人数を削減しての採択になる場合もある。

4.3.3. LA と教職員の共有空間

教育開発支援センターは、教育開発支援センター長、教育推進部専任教員、研究員、AS、事務職員が机を並べている。その一角に、10 席程度の打ち合わせスペースがあり、

[7] ちなみに、LA 規程及び LA ガイドライン制定と同時期に、「関西大学ティーチング・アシスタント規程」及び「授業におけるティーチング・アシスタント活用に関するガイドライン」も制定されており、TA と LA の違いについて、より明確に規定されたといえる。

LA にも開放している。実際に、担任者と LA の打ち合わせや、LA のリフレクションペーパー記入、LA 同士で合宿研修の企画に関する打ち合わせなどに使われている。教職員の業務を妨げない限りは LA 同士の雑談も許可している。

打ち合わせスペース自体は、机・椅子やホワイトボードが置いてあるだけだが、その空間を LA と教職員で共有していることに意味がある。打ち合わせスペースで行われていることは、LA と教職員にも自然な形で共有されるためである。たとえば、合宿の企画委員である LA 同士で打ち合わせを行っていれば、その内容は、隣でリフレクションペーパーを記入する「別の LA」の耳にも入る。このような場合、「別の LA」が合宿の企画委員に関心を持つ場合もあるし、逆に合宿の企画委員は、企画案への異見を「別の LA」に求めることができる。これは一例に過ぎないが、打ち合わせスペースが、教職員と LA 間や、LA 同士の間などで、情報を共有したり、新たなアイデアを生み出したりする場になっている。

4.3.4. AS（アドバイザリースタッフ）

AS は、もともと授業支援 SA の研修企画及び授業支援 SA 制度の評価・改善案策定などを行っていたが、LA 制度が開始されてからは、教育推進部教員の指導や監督のもと、授業コンサルティングなどの教員支援や、LA の研修や育成の企画、LA 制度に関する調査分析などに、業務の中心がシフトされていた。AS は、博士課程前期課程修了以上の者がその任にあたっており、教育工学や教育心理学などの専門分野を持つ。雇用される職種は、「非常勤嘱託職員」または「定時事務職員」といった職員ポストである。AS は、教員と職員の間に位置づけられる、いわゆる「第三の職種」に該当するといえるかもしれない。

4.4. LA 制度における職員の役割

ここではまず、LA 制度における職員の役割のうち、教員に対するものについて述べる。GP の事業期間（2009 年度～2011 年度）においては、取組の意思決定を行う「事業推進担当者会議」の構成員として、予算や学内規程などを鑑みて、教員の企画に対する実現可能性について回答していた。実現が困難な企画であっても、取組の目的達成に必要なものについては、他部署との調整や予算の捻出を行い、実現可能性の向上に寄与した。GP の事業期間終了後は、LA 制度の安定的運用を目指し、予算確保や、LA 関連の規程・ガイドライン策定を教員とともに行った。また、事前審査グループの構成員として、LA の活用希望の申請を教員とともに審査したり、LA 制度に関する学内外からの問い合わせに対応したりするといったことも行っていた。

次に、LA に対する役割について述べる。まず、LA の学期開始前の研修において、勤務にあたる上でのマナーや態度に関すること、ハラスメントに関することなど、主に授業支援 SA の全体研修と類似した部分で講師としての役割を担う（関西大学、2012）。

そして、LA が勤務を開始してからは、職員は LA に対し、担当教員とのトラブルや、LA 同士の交流や研修などに関するもの、就職や留学などに関するものなど、多岐にわたる相談に対応する。相談への対応を通じて、職員は LA の勤務内容や態度、学生生活、教育現場の状況などに関する問題点や課題を、俯瞰的に把握することができる。また、職員は毎月の勤務管理や給与支払の手続きなどの事務的な役割も担うため、LA の手続きに不備があれば、適宜指導を行っていた。

さらに、職員は「LA への研修機会の提供」を積極的に行っていた。学外で LA が取組に関するプレゼンテーションを行う機会や、授業外でファシリテーションを行う機会を探索し、LA に紹介した。その結果、「学生 FD サミット」[8]や、「関西地区 FD 連絡協議会」でのプレゼンテーションや、「社会安全学部ワークショップ」などでの学生に対するファシリテーションなどの機会につながった。職員は、取組に関する窓口担当者であり、日常的に学外の問い合わせ対応や広報を行う機会を活用することで、LA の研修機会拡大を実現できたと考えられる。

以上のように、職員は研修や日常的なコミュニケーションを通して、LA への教育活動及びマネジメントの役割を担っていたといえる。

4.5. LA 制度の効果と課題

LA 制度の効果については、GP 事業期間において複数回検証されている。まず、LA を活用する授業の受講生 316 名を対象とした 2010 年の調査では、「LA の行動や姿勢を見習いたい(96%)」、「LA がいることで授業内容の理解が深まった(94%)」、「LA がいることで教員との距離感が縮まった（88%）」、「LA を見てどう学習すればよいかイメージできた(84%)」（括弧内は、肯定的な回答をした割合を表す）といった結果となった（関西大学、2010）。また、関西大学(2012)が行った授業評価アンケートの分析でも、同様の効果があったことを示されている。LA は受講生にとってのロールモデルとなり、受講生の授業理解を促進し、教員との心理的距離が縮める、といった効果があったといえる。

そして、関西大学(2012)が 32 名の LA を対象に行った質問紙調査の結果、LA 自身に以下で述べるような成長がみられることが明らかになった。まず、LA は活動を通じて、「状況をみて判断し、積極的に行動する力の向上」、「自信・落ち着きの修得」、「学習スキルや受講生のサポート力の向上」、「LA 間のチームワーク・後輩育成の態度の向上」といった成長を遂げていた。さらに、LA 自身が受講生として参加する授業においても、たとえば「なにをすべきかをホワイトボードに書き出して整理した」「皆が納得する形で議論が進んでいるか確認しながら話し合いを進めている」といったように、LA 同様の役割を担っていた。また、授業で積極的に質問をするようになるなど、受講態度が改善したと評価した LA もいた。このように、LA は、自身が受講生として出席する授業でも LA としての経験を活かし

[8]「学生 FD サミット」は、全国から学生・教員・職員が集結し、各大学の FD に関する取組を発表しあい、大学教育の課題などについて共有、議論する場として、年 1、2 回開催されている。

ていたといえる。ただし、これまで述べた結果は、LA の自己評価によるものであるため、今後、成績など直接評価のデータとの突合により検証を進める必要があるだろう。

そして、直接教員支援を目的としているわけではなかったが、LA は、教員に授業改善につながる情報提供を行っていた。たとえば、LA から受講生がつまずく要因や、グループワークの作業進捗など、受講生や授業の成否に関する情報である。教員が予め授業のモニタリングを LA に依頼する場合もあれば、LA が自発的に報告してくる場合もあった。

LA 制度開始以降、活用状況については表 4 の通りである。活用クラス数や活用教員数、そして LA の人数が増え続けている。単なる量的拡大ではなく、専門科目への波及が見られたり、活用事例が蓄積されたりしつつあることは、効果の 1 つといえるだろう。

表 4　関西大学における LA 活用状況

年度（年）	2009	2010	2011	2012	2013	2014
LA の数（名）	12	38	47	68	68	84
LA 活用クラス数（クラス）	10	23	39	53	54	72
LA 活用教員数（名）	2	11	14	19	24	30

（筆者作成）

逆に、LA 制度の規模が拡大するにつれ、LA 制度のコンセプト浸透という課題が生じている。たとえば、専門科目であっても、グループワークのファシリテーターやプレゼンテーションのモデルとして LA を活用することは可能である。しかし、どうしても専門知識を前提とした支援になったり、TA に近い役割を担っていたりする状況が散見される。「専門知識というよりはむしろ学び方や学ぶ姿勢を受講生に体得してほしい」というコンセプトは、今後も発信し続けていく必要があるだろう。

また、LA が授業に入ることによる受講生への効果について先に述べたが、これはあくまで短期的な効果である。LA が入った授業を受けた学生が、その後どうなったかについては、十分な検証ができていない。たとえば、卒業時の成績や授業外学修時間との関係、学修意欲が維持向上しているのか、といったことについてである。今後、学修行動調査などの実施結果と突合し分析することを通して、長期的な受講生への効果を検討することは、重要な課題といえる。

この他、授業外での LA による受講生支援体制の構築や、LA のスーパーバイザーの育成、LA 同士の横のつながりが希薄化しつつあることへの対策、といったことも、制度運用上の課題として挙げられる。

5. 結論

本節では、これまでの内容を踏まえ、教育補助者活用の制度における職員の役割と、制度設計や運用における留意点について述べる。前者については、授業支援 SA 制度と LA 制度において、職員が教員や教育補助者である学生に対して担っていた役割を考察する。また、後者については、授業支援 SA 制度と LA 制度に共通していた、制度運用上の工夫や発生している課題などから考察する。

5.1. 教育補助者活用の制度における職員の役割

まず、職員が授業支援 SA 制度と LA 制度双方で担っていた役割として、教育補助者である学生への教育活動とマネジメントを行っていたことが挙げられる。具体的には、研修講師を務めたり、業務関連の相談対応や指導を日常的に行っていたりした。また、教員とは、ガイドラインなど学内規則の策定や、LA 制度においては活用申請の審査を行うなど、教員のパートナーとして制度の運用にあたっていた。

そして、授業支援 SA 制度においては、教学の意思決定にかかる事項を除き、職員がほぼ全ての役割を担っていた。教育補助者活用の制度を、職員がほぼ単独で運用できることを示す事例といえるだろう。このようなことを可能にした背景として、授業支援 SA の業務を授業内容と直接かかわらないものに限定していたことや、授業支援 SA に必要な知識や能力が、職員あるいは授業支援 SA 同士で研鑽可能なものであったことなどが考えられる。

ところで、ここで注意しておきたいことが 2 点ある。1 点目は、職員がほぼ単独で教育補助者活用の制度を運用することが、必ずしも望ましいわけではないことである。その理由は、教職員間では教育・学修支援に対するニーズや認識が異なるためである。清水（2011）は、大学教育学会の会員である教職員 261 名を対象に、授業や教育活動の充実・改善のために必要だと感じている支援及び現在行われている支援に関する調査を行っている。この調査の結果、教員と職員で必要と感じる支援に相違が見られ、教員は職員ほど支援が行われているという認識を持っていない、といったことを明らかにしていた。

また、先に授業支援 SA 制度の課題の 1 つが、現時点での効果検証であることについて言及した。制度開始当初は、特別顧問や AS といった、教員や「第三の職種」に位置するスタッフが中心となり、授業支援 SA 制度の効果検証を行っていた。しかし、職員中心の制度運用になってからは、調査やデータ分析を行う能力を有するスタッフが不足しており、十分に効果検証を行えているとはいえない状況である。このような場合は、教員や「第三の職種」のような研究能力を有するスタッフとの協働体制をとる方が望ましいと考えられる。

そして 2 点目が、これらの事例においても、職員は事務的役割を他部署の職員と同様に担っているという点である。たとえば職員は、授業支援 SA や LA の雇用手続きや勤務管理を行っているし、物品発注や予算管理、会議の資料準備や議事録作成も行う。これらの事務的役割を通して職員は、たとえば規程など学内規則の理解を深めたり、予算執行の最新状況を確認できたり、意思決定のキーパーソンは誰かを知れたりする。このようにして職

員が得られる（または得やすい）知見を、教員や教育補助者にわかりやすく役に立つ形で展開することで初めて、これまで述べてきたような役割を担えるのである。したがって、職員が事務的役割の遂行を疎かにしていると、上述した役割を十分に果たすことは難しくなるし、敢えて職員が担う意味はなくなる。

したがって、教育補助者活用の制度において職員は、事務的役割以上の役割を担っていることが示されたものの、このような役割は、あくまで事務的役割の延長線上に位置づけられるものだといえる。また、職員がほぼ単独で制度の運用を行うことは可能であるが、教員や「第三の職種」に位置するスタッフとの適切な協働体制を組むことが望ましいといえるだろう。

5.2. 教育補助者活用の制度設計・運用における留意点

教育補助者活用の制度設計・運用における留意点としては、4 点挙げる。まず、授業支援 SA 制度と LA 制度双方に見受けられたこととして、教育補助者(学生)の能力を十全に発揮できる環境整備を行っていたことが挙げられる。これが第 1 の留意点と考えられる。具体的には、規程やガイドラインといった、業務範囲や危機管理に関することを明文化し、授業支援 SA や LA が業務を行う上でのリスクを低減させていた。また、授業支援 SA 制度においては、出勤体制や業務一覧の作成により、授業支援 SA が迅速かつ正確に業務を行えるような工夫を施していた。ただし、授業支援 SA 制度で見られたように、制度開始当初は制度普及を図るため、ある程度は教育補助者（学生）の業務範囲を調整したり、どこまで対応可能かを試行したりしなければならない場合もある。このような場合は少なくとも、教育補助者（学生）に責任が及ばないような、教職員のサポートが必要であろう。

次に、第 2 の留意点として考えられるのが、教育補助者（学生）の研修体制の確立である。授業支援 SA も LA も、学期開始前に研修への参加が義務付けられていた。さらに、研修内容には、業務に必要な基礎知識や勤務の心構えといった、知識・態度に関するものと、ロールプレイングや OJT のような実践的なものが含まれていた。特に後者のような内容を研修に含むことが必要であろう。なぜなら、教員や学生への教育・学修支援は、一般的には学期開始直後に始まり、かつ、その時期が最繁期だからである。教育・学修支援の提供者である教職員は、教育補助者である学生が少しでも多くの経験を、学期開始前に蓄積できるような工夫を施す必要がある。

また、第 3 の留意点として、教育補助者（学生）を活用する教員の力量形成に関することが挙げられる。たとえば、LA 制度は教員支援ではなく受講生支援を目的としていた。そのため、LA は受講生の理解度や課題の進捗状況などの情報を教員に伝達することもある。その結果、教員は授業運営に苦慮するといった場合もあった。このように、授業に教育補助者（学生）を活用することは、授業運営の不確定要素を増やすという捉え方もできる。ここで述べた「不確定要素」は、もちろん受講生にとってよりよい授業を創りだす契機となりうるが、その逆もありうる。したがって、教育補助者（学生）の制度を運用する側は

教員に対し、教育補助者（学生）を活用するための支援を施すことが必要である。たとえば、関西大学では『初年次教育におけるアクティブ・ラーニング型授業デザインブック』とよばれる、LA 活用の事例集を発行していたり、「スタディスキルゼミ・知のナヴィゲーター担当者ワークショップ」のように、LA 活用が想定される授業の担当者を対象とした研修会を実施していたりする。

最後に、第 4 の留意点として、理念的なものを挙げたい。それは、学生が教育・学修支援に参画する目的の明確化である。たとえば、授業支援 SA 制度では、学生の力による授業の教育効果向上を目的としていたが、授業支援 SA となる学生の学びと成長の場にもしたいという意図があった。その意図が、エントリーシートで授業支援 SA に自己省察を促していたり、研修内容に卒業生による講演会を含んだりするような活動につながっている。LA 制度でも同様である。LA 制度の運用において、LA の研修や日常的な育成に最も力点が置かれていた。その結果、LA が業務中に加え、自身が受講生として授業を受ける際にも LA としてふるまっている様子が見られた。もし、学生に単なる労働力であることを求めるだけであれば、このような活動は不要であるし、そもそも雇用の対象を学生に限る必要もない。関西大学では、2008 年度から 2017 年度の 10 年間における長期行動計画において、「教員・職員・学生の三者協働体制の下、共通教育、とりわけ高大接続に配慮した初年次教育を充実しながら、アクティブな学修姿勢の土壌を形成しうる教育環境の整備を図る」とうたっている。つまり、学生が教育補助者として教育・学修支援に参画することは、大学全体として望ましいことであるとみなされているのである。このように、学生による教育・学修支援制度の設計において、大学全体の目的や理念と合致させることは、制度運用の必要条件であると考えられる。

6. おわりに

本稿では、関西大学における授業支援 SA 制度と LA 制度の事例を通して、教育補助者活用における職員の役割は何か、また、教育補助者活用の制度設計・運用上の留意点は何か、といったことを明らかにしてきた。ただし、一大学の事例であるため、本稿で明らかになったことが一般的であるとは言えない。また、職員の関与度合いにより、教育補助者活用の制度設計や運用にどのような違いが出てくるのか、といったことや、教育補助者活用に必要な職員の能力開発に関することなど、本稿で検討できなかった課題は多い。今後、他大学の事例研究も踏まえ、このような課題を追究していくことで、個々の状況に合った最適な教育補助者活用の制度設計・運用体制のモデル構築を行っていきたい。

＜引用・参考文献＞

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（Suppl.）、pp.77-80
岩﨑千晶・長瀬勇輝・遠海友紀・齊尾恭子・水越敏行(2009)「大規模私立大学におけるスチューデントアシスタント制度の評価」、第 15 回大学教育研究フォーラム発表資料
小貫有紀子（2011)「ピア・サポートの現状と課題－ピア・サポートの拡大と多様化－」『学生支援の現代的展開―平成 22 年度学生支援取組状況調査より―』、日本学生支援機構、pp.63-77
貝原亮(2011)「我が国の TA 制度の事務管理に関する考察 －国立大学を例に－」『名古屋高等教育研究』第 11 号、名古屋大学高等教育研究センター、pp.153-170
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』
関西大学(2011)『三者協働型アクティブ・ラーニングの展開　平成22年度　成果報告書』
関西大学(2010)『三者協働型アクティブ・ラーニングの展開　平成21年度　成果報告書』
関西大学(2010)「授業支援SA活用のガイドライン」
神田由美子・桑原輝隆（2011)「減少する大学教員の研究時間　－『大学等におけるフルタイム換算データに関する調査』による 2002 年と 2008 年の比較－」、DISCUSSION PAPERNo.80、科学技術政策研究所 科学技術基盤調査研究室
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本の活用』東信堂
清水栄子(2011)「SD の新たな地平―『大学人』能力開発に向けて―」『大学教育学会誌』第 33 巻第 1 号、大学教育学会、pp.53-57
大学評価・学位授与機構（2011)『高等教育に関する質保証関係用語集 第 3 版』
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』第 26 号、立命館大学社会システム研究所、pp.137-150
土橋良一（2006)「教務センター構想―学生へのサービス充実を目指して」、『大学時報』307 号、日本私立大学連盟
日本学生支援機構（2009)『「大学、短期大学、高等専門学校における学生支援の取組状況に関する調査について」調査報告』、http://www.jasso.go.jp/gakusei_plan/documents/outline.pdf、2015 年 1 月 15 日確認
三浦真琴（2014)「アクティブ・ラーニングことはじめ」、関西大学第 10 回 FD フォーラム講演資料
文部省（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/component/b_menu/shingi/chousa/koutou/012/toushin/000601.htm、2015 年 1 月 8 日確認
山地弘起・川越明日香(2012)「国内大学におけるアクティブラーニングの組織的実践事例」『長崎大学大学教育機能開発センター紀要』第 3 号、長崎大学大学教育機能開発センター、pp.67-85