

学生の主体性に着目したStudent Assistant制度構築の予備報告

**A preliminary report on building a Student Assistant program from a learner  
agency perspective**

山本貴恵 和洋女子大学

Kie Yamamoto

ki-yamamoto@wayo.ac.jp

著者について

山本貴恵：和洋女子大学国際学部英語コミュニケーション学科助教。同大学グローバルラウンジ運営を担当し学生の自律学習支援に従事する。テンプル大学教育修士号修了。専門は学生エンゲージメント、主体性、テレタンDEM、学習者アイデンティティ、ピアコラボレーション。

## 要旨

Student Assistant(SA)制度は日本の高等教育機関で活用が進んでいるが、その活動内容は多岐に渡り、また活用の場によって求められるスキルや特性も異なる。同時に、多くの現場では学生に与えられる役割が事務補助的なものに制限されていることも指摘されている。和洋女子大学国際学部ではSAとなる学生及び支援を受ける学習者の主体性に着目し、初年次英語教育において同制度の導入を2022年度実施した。本稿では同大学での英語自律学習支援アプローチを取り入れたSA制度導入までの経緯及び、主な活動内容を報告した。また、SA及び1年生に対し行ったアンケートや聞き取りで得られた学生の声を基に、実践に対する考察を行った。特に、1年生にとって先輩との関わりがロールモデル構築に繋がり、動機付けの面で好意的に作用したことが示唆された。同時に、SA学生も内省や意見交換を重ねながらサポートを提供する中で、高い主体性を身に付け、彼女たちの自信に繋がったことも明らかになった。結びとして試験的な取り組みを行った1年間を振り返り、今後の協働的SA制度充実化並びに研究の可能性についても論じる。

キーワード：Student Assistant, 主体性、ピアサポート、自律学習

This paper presents the Student Assistant (SA) program developed at Wayo Women's University in Japan. While the SA program is gaining popularity in Japan, the roles assigned to students vary depending on the educational institution's goals. Moreover, it is pointed out that the educational practice has been limited to administrative assistance for teachers. In 2022, the Faculty of Global Studies at Wayo Women's University initiated its SA program aiming to support first-year students in mandatory English classes, adopting a learner-autonomy approach. This paper details the program's implementation, rationale, and overview, including the ongoing institution's self-directed English learning support. Additionally, the data collected from questionnaires as well as interviews highlight the SA program's positive impact as role models in first-year English language courses, particularly contributing to learner motivation. The growing sense of agency as well as confidence within the SAs is also found to be a crucial aspect in developing a student-centered SA program. Finally, the paper discusses the program's future development implications and potential research opportunities.

Keywords: Student Assistant, learner agency, peer support, autonomous learning

学習者中心の学習パラダイムの転換（Barr & Tagg 1995）が2000年以降日本の高等教育機関でも活発に議論されるようになり、近年では学生の学びの質に着目した教育的取り組みの実施に関する実践・研究報告が見られるようになった。中でも、大学学部課程における学生主体による学習支援の形のの一つとして、スチューデント・アシスタント（以下SA）制度の活用が日本国内でも進んでおり、現在およそ半数（47.4パーセントの大学がその取り組みを実施している（日本学生支援機構, 2021））。和洋女子大学国際学部では2022年度に初年次英語教育支援の一環として同制度導入を開始した。本稿では制度導入の経緯並びに1年目における運営方法、実際の活動内容に加え、スチューデント・アシスタント活動に従事した学生たち及び支援を受けた1年生の意見を報告する。また、1年目の取り組みを基に、今度の活動への提言及び研究の可能性について論じる。

#### 日本国内外におけるSA制度の普及

SA制度は2000年に文部省高等教育局が発表した報告書「大学における学生生活の充実について—学生の立場に立った大学づくりを目指して—」（文部省高等教育局, 2000）で提言された、学生中心の教育環境整備を発端とする。この質的転換は学生の主体性を尊重する教育的取り組みを後押しするものとなり、それまで大学院生によるティーチング・アシスタント（TA）の活用に留まっていたものが学部上級生まで拡大しSA制度の確立に至った。この質的転換は学生の主体性を尊重する教育的取り組みを後押しするものであったが、その役割は教育機関によって多岐に渡ること、また各授業担当の教員の裁量によっても内容が異なるため、実態把握が難しく、統一化された教育的理念や制度構築には至っていない（佐藤, 2019）。また、立山（2013）が指摘するように、SAの活用の背景には学びの質向上が前提にある一方で、実情としては授業の内容には直接関わらない補助業務（例：資料配布、出席票の回収、PC設定）を任せるに留まっている現場があることも指摘されている。最近の日本学生支援機構（2021）による調査では、これらの直接的な教育活動ではない内容が業務の大半であることも明らかになっている。

一方外国語教育、とりわけ課外での自律学習支援の現場では既に日本国内でも多くの活用事例が報告されている。これらの活動は指定の授業や教員に学生を配置するのではなく、独立したセルフ・アクセスセンター等で運営されていることが一般的である。サポートを提供する学生はPeer AdvisorやPeer Tutorといった名称で呼ばれ、教育機関の特色及び個別の学生のニーズに合わせた学習サポートの提供がなされている（Howard, 2019; Kodate, 2020; Ohara & Ishimura, 2020参照）。中には、自主的にリーダーシップを執り、学習グループを運営するケースもあり（Yamamoto & Imamura, 2020参照）必ずしも制度ありきで学生主体の学びが生まれるというわけではないことも示唆される。

今回本稿で紹介する取り組みは正課授業におけるSA導入であったが、これまでの課外外国語学習支援実践・研究事例を基に、独自のコンテキストに合ったSA制度構築を行った。

#### 和洋女子大学国際学部グローバルラウンジにおける取り組み

和洋女子大学国際学部は2020年度に設置され、グローバルラウンジは同学部学生の主体的な外国語学習を目的とするセルフ・アクセスセンターとして開設された。同時に、同年から2021年度にかけては新型コロナウイルスの影響下、学内施設利用が制限されており、多くの学習支援活動はオンラインで行われた（Imai et al., 2021; 山本・川島, 2022を参照）。その活動では上級生が中心となった学習グループも形成され、Zoomを利用した定期的なワークショップや、学生による学習相談等を教職員の支援の下実施した。結果として、オンライン上の交流を、効果的な学習方法の共有機会、また大学生活全般の相談の場として一定数の下級生が定期的に利用していたこともあり、翌年度以降の学習支援活用も期待できる結果となった。同学部SA制度導入においては、この前年度の活動が土台となったことを特筆したい。2022年度には学内施設の利用制限も緩和され、感染症対策を講じた上でグローバルラウンジ内での対面活動を開始する運びとなった。現在は学習教材貸し出し、教員による英会話や学習ワークショップ実施の他、SA活動の中心スペースとなっている。

## 和洋女子大学国際学部SA制度の成り立ち

日本国内の多くの教育機関が直面するように、「大学全入時代」において学生の多様な学力に対応することは和洋女子大学でも急務となっている。また、2020年度から2022年度にかけ、リモートでの授業が続く中、大学内のアンケート調査でも学生同士の繋がりが希薄化し、大学での学びに対する意義を見出せないといった声も聞かれ、学力面でのサポートに限らず、より包括的な策を講じる必要を教員間でも認識していた。同大学国際学部でも教授会を通じ教育支援の形について模索する中、その一手として既に全学的に活用されているSA制度の可能性を議論した。国際学部では、将来の進路としても観光・航空業界をはじめとし英語を積極的に利用したいと考える学生が多くを占め、2年次までの必修科目でもある英語能力習得は学びの要として位置付けられている。一方で2021年度に行った学部全体でのアンケート（山本・川島, 2022参照）では自律的に学習に取り組んでいる学生は極めて少ないことも明らかになっており（約13パーセント）、消極的学習姿勢に対し働きかけをする具体策を英語教員間でも話し合った。その中で、先述の2021年度に実施した学生主体の学習支援活動を踏まえ、「英語力向上を見据えた学習に対する主体性育成」を目指し、2022年度より試験的にSA制度を初年次必修英語コミュニケーションクラスに導入することが決定した。

## 和洋女子大学国際学部SA活動概要

和洋女子大学国際学部では全4クラスの必修英語コミュニケーションクラスが開講されており、2022年度はそれぞれに1ペアのSAの配置がなされた。SA制度は、同大学において基本的に授業を担当する教員にその活用が委ねられているが、同学部では前述の「英語力向上を見据えた学習に対する主体性育成」を対象クラスの共通目標と定め、担当する専任教員間で全体的なSA活動方針を精査した。とりわけ、Murphy and Arao (2001) で提唱されるnear-peer role modelのアプローチに基づき、一年生にとって社会的に近い存在であるSAの積極的な課外英語学習への関与を促すことで、学生主体のサポート確立を目標とした。具

体的には、授業で行う自律学習課題の一環として、SAによる英語学習に関連するワークショップ実施を決定した。この自律学習課題では、授業外での学びに積極的に取り組ませることを目的としており、授業内での学習計画、目標設定に加え、SAによるワークショップや英会話レッスンへの参加並びに内省レポートが一連の流れとして含まれる。この実施により、教員とは違った先輩との交流を通じ生まれる支援によって、1年生の動機付け及び主体性に変化が生まれることを期待した。

これらの目的を踏まえ、2022年3月下旬よりSAの募集を開始した。募集内容は学内のポータルサイトから告知し、志望動機書、GPA及び英語・日本語による面接を基に選抜を行った。選考においては、英語力以上に、1年生をサポートする意欲を重視した。その結果、同学部内2学科の3年生から各4名、合計8名が選出された。活動実施内容は表1の通りである。

表1

**SA活動内容**

week	授業内での活動	授業外での活動
1-4	クラスタスクのサポート グローバルラウンジオリエンテーション Graded readers選書のアドバイス ワークショップの宣伝	ワークショップの準備 SAミーティングの参加 ランチイベントの実施（後期）
5-12	クラスタスクのサポート ワークショップの宣伝	SA workshopの実施 （各ペア2回ずつ）
13-15	期末プレゼンテーションのサポート 期末振り返りの参加	SAミーティングの参加

活動の形態としては、それぞれの学生の強みや弱み、また担当するクラスの属性（主には英語力）を鑑み、二人一組のペアを1年間固定し、互いに協力し合いながらサポート活動を行うこととした。対象のクラスは英語話者教員によ

るコミュニケーション課題が中心であるが、SAには日本語使用を推奨し、1年生が授業内外で気軽に質問ができる環境作りを目指した。前期は主に授業内でのスピーキング課題における練習のサポートや、課外英語学習を推進する目的でのグローバルラウンジ紹介、及び課外ワークショップ活動に重きを置いた。

対面での学習支援はSAである3年生にとっても初めての体験ということもあり、事前研修は教職員を交え入念に行った。初回研修の中では、SA内でそれぞれの目標や不安に感じることを共有し合いながら、チームとして支え合い、成長する重要性を確認した。また、授業2週目に行われるグローバルラウンジ利用や図書館での多読本の借り方に関するオリエンテーションの練習を全体で行い、お勧めの書籍やグローバルラウンジでの過ごし方のアイディアを出し合う時間も設けた。同じ学部であっても、初対面同士の学生が大半であったが、研修後は打ち解けた様子が見られ、授業開始までの期間には、オリエンテーションの練習をペアで自主的に行ったり、活発にワークショップについて話し合ったりする様子も見られた。学期開始後も、前期における活動がSA学生の今後の成長にも関わる重要な時期であるため、隔週でミーティングを行い、授業内での心配事や質問、また成功体験をSA内でも共有する機会を作った。このミーティングでは、教員はあくまでファシリテーターの立場を取り、学生同士の意見交換を尊重した。前期の中頃から、前述の自律学習課題の一環である1年生向けのワークショップ（SA Workshop）を開始した（図1参照）。SA学生たちはミーティングの中でアイディアを出し合い、授業時間や空き時間を利用し、教職員のアドバイスを得ながら各ペアで自主的にスライドやハンドアウトの準備を行った。ワークショップの内容は「英会話を楽しむフレーズ」「アニメ映画で英語を学ぼう」等、学生の興味や強みに合わせた内容となり、ペアごとに工夫を凝らした全8回のワークショップを開催した。前述の自律学習課題と連動していたため、1年生の参加は一回以上を必須としたが、SA学生の呼びかけにより、複数回参加する学生も多く見られた。

前期の終了時にはSA全体で活動の振り返りを行い、ワークショップの改善点の他、更なるサポートの提供として授業外での個別相談、ゲーム大会開催といったアイデアがSA学生の間で出された。

後期の活動はペア同士の繋がりも強くなり、SA学生による主体的な1年生への働きかけが見られた。授業内での活動では、スピーキングタスクの練習やプレゼンテーションのアイデアを共有するなど、英語学習の先輩としても助言を行う姿が見られた（図2参照）。同時に授業前後には、大学生活における問題や、学業に集中できないといった相談に対し親身にアドバイスをする様子も窺えた。後期のワークショップでは前期に比べ学生たちの英語学習における成功体験や困難を共有するナラティブ形式のものがトピックの半分を占め、これも変化の一つとして特筆すべき点である。前期に話し合われた授業外での活動も学生たちが主体となり昼休みを複数回使い実施した。

図1

### SAワークショップの様子



図2

### 授業活動の様子





### SA学生の声

筆者がSAのファシリテーター、またSAが実際に支援に入る授業の教員であった点を踏まえ、SA学生活動について、アンケートで明らかになったデータを基に、参与観察的視点から活動の様子を報告する。今回採用となった全てのSA学生（8名）は英語学習の意欲を高く持ち、「英語力を活かしたい」「英語力を今後更に伸ばしたい」という理由から応募をしたことが面接時に明らかになった。また、英語教員を志す学生も多く、教授経験に興味を持ち、1年生のサポートをしたいという強い意思も見られた。その他「就職活動に役立てたい」といった学習面以外での意欲も示された。同時に、英語力に不安を持つ学生もあり、SA活動開始時点で行ったアンケートで「正しく教えられるか」「分からない英語の質問を受けたらどうしたら良いか」といった懸念も共有された。

前期の活動では、その充実感を示す声も聞かれる一方、SA学生内で1年生とのコミュニケーションに戸惑う様子がミーティングの中で見られた。彼女たち自身が「英語ができる先輩」と認識されることに自信が無いといった不安や、ワークショップで人前に立って話すことに不慣れである点を心配する声も上がっていたことも事実である。しかしながら後期に入り後輩から感謝の声を受けることで、授業外で声を掛けられるといった距離の縮まりをSA学生自身が感じる機会が増え、不安感は徐々に薄れていったことも定期ミーティングの中で共

有された。後期の最終ミーティングでは、積極的に視線を1年生に向ける、話しやすい雰囲気を作れるよう失敗体験も共有する、といった具体的な行動をそれぞれの学生が考え、実践していたことが報告された。「先輩として教えることではなく、一年生の気持ちに寄り添うことが大切」といった、スキル以上に、学習を支援する伴走者的な立ち位置をSA学生たちが主体的にサポート役に従事する中で会得したことも大変興味深い。何より、最終ミーティングでは自分たちの声掛けに1年生が反応をしてくれることに大きなやりがいを感じ、相互的に高め合える雰囲気の中1年間活動ができたことへの喜び、互いへの感謝が各SAから語られた。

### 1年生の声

サポートを受ける1年生の間でも、前期と後期ではSA学生との関わり方に違いが見られた。大学生活に慣れることを最優先にしていたこともあり、前期はSAに対してもより事務的な質問が多く（例：本の借り方、課題の取り組み方、教員による説明の確認など）、また自ら話しかけアドバイスやサポートを求める姿勢は頻繁には見られなかった。後期はSA学生もその変化に気付く程、授業内外で積極的に1年生から質問する姿勢が見られた。中には、学生生活全般に関わる相談を受けることもあったようで、SAが「英語学習の先輩」以上の存在として認識されていたことも考えられる。

学期末に行った、対象クラス履修後アンケートにおいては回答者80名（1年生全体の約89パーセント）中、72名（90パーセント）がSAによるワークショップは「自分の英語学習にとって有効なものであった」と回答しており、その理由として、「先生たちにはできないアドバイスを貰えた」「自分が思っていた不安と同じような不安も先輩も持っていたと知れて安心した」「いつも和ませようという雰囲気を作ってくれ、気軽に相談できた」「英語学習に対し意欲が上がった」といった点があがった。こうした回答からは、SAによるサポートが1年生の英語必修授業における学習姿勢に好意的であったことが示唆された。中でもSA学生を「憧れ」とし、彼女たちの英語学習方法を実践しているという

学生の回答が複数あり、教員よりも心理的・社会的に近い存在の先輩学生による教育的介入が主体性育成に効果があり得ることも確かめられた。

## 考察

試験的な取り組みとしてSA制度を初年次必修英語の授業に導入し、結果としてサポートを受ける1年生並びにサポートを提供する3年生の学生両者にとって主体的な学びの場を提供する機会となったことが1年間の活動の様子、そしてアンケートや聞き取りの中から明らかになった。前述の通り、SA制度自体は様々な教育機関で実施されている一方、今回の取り組みでは他教育機関での取り組みを持ち込むのではなく、SAの興味や強みを尊重しながら、学習者オートノミー、主体性を促す心理的欲求に対する教育的アプローチを基に、初年次の授業におけるニーズに合った制度を構築することを重視した。SA学生の成長という面においては、開始前はサポート役として大半の学生が不安を抱えていたが、クラス内外での1年生との対話を通じ自信を付け、また「サポート」を自ら熟考・定義し、実践できる主体性を身に付けたことが窺えた。対象授業を履修した1年生に対する調査からは、このようなSA学生の主体的活動が、初年次英語教育における動機付けの側面において好意的に作用したことも示唆される結果となった。上記で紹介したデータはあくまで予備調査的位置づけだが、1年間の振り返り今後SA制度を運営する教員が考慮すべき点をいくつか挙げておきたい。

第一に、SAの活用には教員自身がその役割を「指導者」から「ファシリテーター」と再定義する必要があるということである。SAを教員が行う事務的作業の補佐と定める教育機関もあるが、所謂教員主体 [teacher-centered] の授業では、SAの教育的活用は見込めない。本実践ではいかにSAを授業内外で主体的に活動させることができるかを重視しているため、授業の構成やタスクの内容にも気を配った。SA学生が自らの経験を基に、教室内での活動サポートに入ることが理想であり、今回の取り組みにおいては具体的に、スピーキング課題の準備過程において、困難を抱える1年生と一緒に辞書を使いながら文を考え

る、アイデアを共有するといった機会を意識的に作ることで、SA学生も気負いせず、自然とサポート役に従事できていたようである。また、事前に授業内容を共有し、どの場面でどのような手助けができるかをSA学生と話し合うことも重要である。彼女たちも、学習者であることを念頭に置き、少しずつ役割を増やしSAとしての成功体験を増やしていくことが望ましいと言える。今回の経験から、教室内の学生のニーズは勿論のこと、SA学生との対話を通じ、彼らの目指す学習者像や、サポートの形をうまく引き出していくことも教員に求められることを筆者自身も実感した。SAを活用した授業作りには入念な準備が前提となることも言及したい。

加えて、SAの主体的参加を継続させる上で、内省を促す機会の重要性を今回の取り組みで再認識することができた。事前に決められた業務をこなすのではなく、主体的に考え、行動することが求められた当該のSA制度では、成功・失敗体験両者に関しても、その後の振り返り過程がSA学生の成長を促していたことは彼女たちの体験談からも明らかであった。特に、ワークショップや面談の時間を使い、「次はどうしたら改善できるだろう」といった疑問を投げかけることで、学生同士の積極的な意見交換や教員にフィードバックを求めるといった姿勢を後押しすることに繋がったと実感する。ファシリテーターの立場として、手間はかかるが、定期的にミーティングを開く、短時間でも対話をする時間を設ける、といった取り組みがSA学生のやる気を維持することに貢献すると言える。

当該の実践例では、SA学生の活用方法は各授業の教員に委ねられていたこともあり、制度の概念についても今後一層議論を重ねていく必要があることも課題として挙げられる。SA制度構築に関しては、前述の通り担当授業教員内で意見交換が行われた一方、教員向けガイドラインの制定までは至らなかった。大きな理由としては、各教員が今回対象となったクラスを既に長期的に教えていたこともあり、SA導入に際し指導の形をどこまで変える必要があるか、十分な共通認識が持てなかったことが考えられる。その結果、SAとの協働に対するアプローチの違いも見られ、今後この制度を持続的かつ学生主体のものと位置付

けるのであれば、教員がファシリテーターとして行うべき役割の明示が求められるだろう。

本稿では、試験的取り組みの報告と限定的なデータ共有に留まるが、今後はSA学生の主体性 [learner agency] の変化や、サポートを受ける対象学生の英語学習意欲・エンゲージメントといった側面の調査も行うことを検討している。現段階では次年度以降も同制度は継続する予定であり、今後は今回一期生となったSA学生たちにメンターとして関わってもらうことも検討している。1年生の間から「憧れ」といった声が上がったように、SA制度を通じ学生同士の学びの場がより活発になり、「なりたい自分像」を構築する機会が増えることで主体的な学びを尊重する学習者コミュニティが広がることを願っている。

## 終わりに

SA制度の活用は、今後より一層日本の教育機関で議論されていくことが予想される。学生の主体性こそ、教育機関の活力を生み出し、学びへの意欲を高められることに繋がる。本稿で紹介した取り組みは、小規模の実践例であるが、SAの導入を検討する上で、対象となる学生・授業並びにSAとして活躍が見込まれる学生のニーズ把握が成功を決定付ける重要な一步ではなかろうか。また、教員自身が協働的学習環境を作る上で、果たすべき役割を活発に議論し、どのように双方の学生の主体性を伸ばしていけるのか模索することが、充実したSA制度構築に繋がると確信している。筆者自身も、次年度以降もその発展に積極的に寄与したい。

## 参考文献

- Barr, R. B., & Tagg, J. (1995). From teaching to learning—A new paradigm for undergraduate education. *Change*, 27, 18–25.
- Howard, S. L. (2019). In-Training advising sessions for new peer advisors: Impacts and benefits. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 10(2), 156–164. Retrieved February 22, 2023 from <https://sisaljournal.org/archives/jun19/howard/>

- Imai, Y., Daidoji, M., & Takasaki, S. (2021). *Reflections on running a student community online during the pandemic*. Oral presentation at 2021 JASAL National Conference Online.
- Kodade, A. (2020). Obstruction or promotion? A study into the effects of educational interventions in peer tutoring in foundational English learning. *The Journal of Kanda University of International Studies*. 32, 217–242.
- Murphey, T., & Arao, H. (2001). Reported belief changes through near peer role modelling. *TESL-EJ* 5(3). Retrieved February 22, 2023 from <http://tesl-ej.org/ej19/a1.html>
- Ohara, T., & Ishimura, F. (2020). Emergency remote support at the self-access learning center: Successes and limitations. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 11(3), 235–249. Retrieved February, 2023 from [https://sisaljournal.org/archives/sep20/ohara\\_ishimura/](https://sisaljournal.org/archives/sep20/ohara_ishimura/)
- Yamamoto, K., & Imamura, Y. (2020). Developing learner autonomy through dialogue: Considering social learning opportunities in self-access centers. In C. Ludwig, M. G. Tassinari, & J. Mynard (Eds.), *Navigating foreign language learner autonomy* (pp. 351–379). Candlin & Mynard ePublishing Limited.
- 佐藤万知（編）（2019）SA/TA 制度を活用した 大学教育の質向上への挑戦. 高等教育研究叢書. 広島大学高等教育研究開発センター
- 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—. 立命館アジア太平洋大学『社会システム研究』26, 137–146
- 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」  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/koutou/012/toushin/000601.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/012/toushin/000601.htm)  
2023年2月13日アクセス
- 山本貴恵・川島悠花（2022）課外外国語学習に対する意識調査：主体的な学びの促進に向けて. 和洋女子大学紀要, 63, 103–113.
- 日本学生支援機構（2021）学生支援の取組状況に関する調査\_スチューデント・アシスタント  
[https://www.jasso.go.jp/statistics/gakusei\\_torikumi/\\_icsFiles/afieldfile/2021/03/12/sa.pdf](https://www.jasso.go.jp/statistics/gakusei_torikumi/_icsFiles/afieldfile/2021/03/12/sa.pdf) 2023年2月13日アクセス