The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	留学生に対する教育支援活動を通したTA・TFの成長 ：大学院生の役割意識と学びの観点から
Author(s)	小森, 万里; 岩井, 茂樹; 髙井, 美穂 他
Citation	大阪大学日本語日本文化教育センター授業研究. 2020, 18, p. 1-19
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/75887
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

https://ir.library.osaka-u.ac.jp/

The University of Osaka

留学生に対する教育支援活動を通したTA・TFの成長
―大学院生の役割意識と学びの観点から―

The Development of Teaching Assistants and Teaching Fellows through Education Support Activities:
The Role and Learning of Graduate Students

小森 万里・岩井 茂樹・髙井 美穂・岩井 康雄・五之治 昌比呂・
立川 真紀絵・藤平 愛美・松岡 里奈・水野 亜紀子

【要旨】

大阪大学短期留学日本語日本文化特別プログラム（メイプル・プログラム）では必修科目として「日本語日本文化専門演習（MDR）」が開講されている。本科目の運営は、教員だけでなく大学院生のティーチング・アシスタント（TA）、またはティーチング・フェロー（TF）が関わってメイプル・プログラムの学生の学びをサポートしており、これによりメイプル・プログラムの学生とTA・TF双方の成長につながることが期待されている。

そこで、TA・TFにとって本プログラムにおける活動がどのような学びを得られる場となっているのかを検証するため、2018年度秋～冬学期、2019年度春～夏学期の２学期間にわたり、各学期開始時および終了時にTA・TFに対してアンケート調査を行い、TA・TFの役割意識と学びについて考察した。その結果、２学期間の教育支援活動を通して、TA・TFは自らの立ち位置を変化させ多様な役割を果たすようになること、新しいリーダーシップの発揮のしかたを身につけ実践するようになり、教育指導能力の向上につながっていることがわかった。また、彼らの成長の個人差にはカリキュラムに関わる要因と個人的要因が関係していることが示唆された。

１．はじめに

大阪大学日本語日本文化教育センターでは、大学間交流や部局間交流の学術交流協定を結んでいる海外の大学から交換留学生を受け入れる短期交換留学日本語日本文化特別プログラム（以下、メイプル・プログラム）を提供している。本プログラムは９月から翌年８月までの１年間のプログラムで、学生が各自の目標に合わせて、日本語能力を高め、日本の文化や社会についての知識を獲得し、自国の言語・文化・社会と比較対照させながら日本をさまざまな角度から理解し、世界に発信できる人材を育てることを目標としている。

本プログラムでは、「日本語日本文化専門演習（以下、MDR）」という必修科目を開講している。MDRは、近隣施設への実地見学やグループ活動などさまざまな活動を通して、総合的に日本の言語・文化・社会を理解できる能力を養うことを目的としており、特に、円滑なコミュニケーションを行うための３技能（「知る」「話し合う」「伝える」[1)]）を伸ばし、多様な人々や社会とつながることのできる人材を育成するため、グループ活動を中心とした授業内容が組まれている。学生の日本語能力および国・地域別バランスから８クラスに分かれて授業が行われるが、各クラスに本学日本語・日本文化専攻の大学院生によるティーチング・アシスタント（以下、TA）、あるいは同専攻博士後期課程の大学院生のうちTAとして一定の経験をもち講習会を受講して資格を得たティーチング・フェロー（以下、TF）が入り、メイプル・プログラムの学

生の学びをサポートしている。

大阪大学では平成24年よりTA制度が整備され、現在のTA・TF制度は、修業年限を6年としている学科を置く学部の5年次以上の学生及び大学院生が補助的な教育支援活動に参画することを通じて、（ⅰ）教育指導能力のトレーニング、（ⅱ）学部教育や大学院博士前期課程教育の充実化、（ⅲ）修学のための経済的支援の3点を目的として設けられており[2)]、MDRへのTA・TFの活用においても、メイプル・プログラムの学生の成長だけでなく、TA・TFの成長にもつながることが期待されている。

そこで、TA・TFにとって、本科目における教育支援活動がどのような学びを得られる場となっているのかを検証するため、2018年度秋～冬学期（以下、2018秋冬）の開始時および終了時と、2019年度春～夏学期（以下、2019春夏）の開始時および終了時にTA・TFに対してアンケート調査を行った。本稿ではアンケート調査のデータを分析し、TA・TFのMDRにおける役割意識と学びを考察し、本科目を通したTA・TFの成長について考える。

２．先行研究

２．１　TA[3)]の学びや成長に関する先行研究

学生による教育支援活動への参加について、Chris（2004）は、GTA（Graduate Teaching Assistant）の経験が経済的支援だけでなく将来の大学教員のために実習モデルを提供することにつながるとし、渡邉他（2015）は、GTAの経験が大学院生にとって研究者・教育者としての資質や能力を高める契機になるとしている。

TA業務を担う学生にどのような力が必要とされるかについては、時任他（2017）がプロジェクト学習の授業の受講者を対象に調査を行い、授業外の支援や授業内容以外に関する質問への対応などの「柔軟な対応因子」、授業の課題の内容やスケジュール、評価基準などに関する「適切なタスクマネージメント支援因子」、パソコンの操作スキルやスライド作成の知識など「手続き的知識因子」、受講生の発表テーマ決定の際の支援をする「テーマ決定支援因子」、発言が不得手な受講生やグループの議論の滞りなどを学生と一緒に打開する「行き詰まりの協働解消因子」などが求められることを明らかにしている。一方、TAの教育支援活動によって受講生がどのような助けを得たと考えているかについて、Fujihira & Beké（2019）は、受講生にとってTAは身近で話しかけやすい存在であり、言語的なサポートやグループ活動のファシリテート、教師と学生とのコミュニケーションなどの面で助けになったと捉えられていることを報告している。

また、教育支援活動に携わった学生の学びについては、岩崎他（2008）において、大学全体で非常勤講師を含むすべての教員が利用できるSA（Student Assistant）制度を導入したところ、メディア活用能力を習得する、業務で得た知識を自分の学業に生かすなど、個人の資質向上が図れたことに加え、将来について先輩と話す機会や後輩の相談に乗る機会を得たこと、業務で学んだことを友達や後輩にアドバイスできるようになったことなど、学生間のつながりによる学びの伝達も行われるようになったと述べられている。

このような学びがある一方、TAは業務の中でつまずきをみせることがあることについても指摘されている。渡邉他（2015）では、他者との関係構築、研究と教育の時間配分、知識や経験の不足、自分とは異なる多様な考えに接した時の対応などにおいて、つまずきがみられるとし

ている。ただし、TAによるこのつまずきは成長の過程であるととらえることができる。秦他（2016）は、学生ピアリーダーの仮説的成長段階を表１のように設定している。すなわち学生ピアリーダーは、困難を経験する段階を乗り越えて自分を受け入れ、相手に合わせてより柔軟に行動できる段階を通り、さらなる学びを得ようと挑戦する段階を経て、最終的には教育システムの改善と循環に結びつける段階へと成長していくとされている。

表１　秦他（2016）による学生ピアリーダーの仮説的成長段階

開始段階：ピアリーダーへの参加
第１段階：難しさ・うまくいかない経験
第２段階：踏ん張る・辞めない・投げ出さない
第３段階：等身大の自分を受け入れる
第４段階：自信の獲得・相手らしさの尊重
第５段階：視野・見通しの広がり
第６段階：新しいことへの挑戦
第７段階：学びの循環の創出

以上のように、TAによる教育支援活動は、サポートを受けた学生にとっての助けになるばかりでなく、TA自身にとっての成長の場になり得ることがわかる。しかしながら、従来の日本の大学におけるTAの成長に関する研究はTAが日本人学生であることが想定されているものが多く[4)]、本プログラムのように、大学院留学生がTAとして教育支援活動に携わった場合にどのような成長がみられるかについては明らかにされていない。Chris（2004）が北米の大学のGTA制度についてまとめた中で留学生のGTAが言語面や文化知識面での不安を抱えがちであるとしているように、TAが留学生である場合、先行研究とは異なる成長や課題がみられる可能性がある。

２．２　省察的実践に関する先行研究

MDRのTA・TFの教育支援活動には、機器の設定、出欠管理、資料の配布、課題の回収などの単純な業務以外に、学生のグループ活動や口頭発表へのサポートなどTA・TFが主体的に学生に関与する必要のある業務も含まれる。そのため、TA・TF自身で自らの行動を内省し、次の実践につなげていけるよう行動していくことが求められる。

実践の中で内省することをSchön（1983）は省察的実践と呼んでいる。人間には意識しないままに実施の仕方がわかるような行為、認知、判断があるが、こうした行為、認知、判断を学んでいるのに気づかないことが多いため、それらを明示的に示したり記述したりすることは難しい。しかし、省察的実践を行うことによって暗黙の経験があることを明らかにし、それを批判することができるようになり、将来経験することになる不確実で独自性のある状況について新たな理解を得ることができるようになるとSchön（1983）は述べている。

藤城他（2018）は、出席表の管理や配布資料の印刷のみを主な仕事としているTAではなく、Schön（1983）のいう省察的実践者としての授業参加を求め、TAが授業のどのような点に着目しているかを調査した。その結果、TAは「学生についての観察」「授業の捉え方」「TAについて」に着目しているが、TA経験の有無や経験年数によって授業を捉える際の視点（観察的か１人称的か）、単位（クラス単位か特定の学生に着目しているか）、自己省察（前向きか後ろ向き

か）が異なることを明らかにした。

筆者らの実践においても、TA・TFには省察的実践者としてのサポート実践を促すため、学期開始時と終了時にアンケート調査に回答することと、毎回の授業後に自ら行ったことや実践の中で考えたことや気づいたことを「ノート」に記録することを求めた。

本研究は、MDRで教育支援活動に携わった大学院留学生および日本人大学院生のTA・TFに対するアンケート調査結果の分析を通して、彼らがどのような役割意識をもって行動し、どのような学びがあったと考えたのか、そこから彼らのどのような成長がみられたのかを考察するものである。

3．授業の概要

3．1　クラス体制

MDRは、毎週１回、１コマ90分の授業が行われる。2018秋冬から2019春夏の１年間は、27の国・地域から来た77名のメイプル・プログラムの学生をＭ１クラス～Ｍ８クラスの８クラスに分け、各クラスに１名のクラス・アドバイザー（教員）と１～２名のTAまたはTFが入って授業を実施した（表２）。クラス分けは、学生の日本語能力と国・地域別バランスを考慮し、できるだけクラス内での日本語能力のばらつきをなくしつつ多様な国・地域からの学生が同じクラスで学べるようにした。

表２ 2018秋冬～ 2019春夏のメイプル・プログラムのクラス体制

クラス	教員数	TA・TF数	学生数
Ｍ１	１名	TA １名	６名
Ｍ２ *1	１名		６名
Ｍ３	１名	TA １名	12名
Ｍ４	１名	TF １名	12名
Ｍ５	１名	TF １名	12名
Ｍ６	１名	2018秋冬　TA １名 2019春夏　TA ２名 *2	11名
Ｍ７	１名	TF １名	９名
Ｍ８	１名	2018秋冬　TF １名、TA １名 *2 2019春夏　TF １名	９名

＊1　Ｍ２クラスの教員は他業務による不在日があるためＭ１との合同クラスにした。
＊2　日本語能力をはじめ学生の特性や状況に応じて、TA・TFの配置、および配置換えを行った。

3．2　MDRの授業内容

2018秋冬、および2019春夏のMDRの内容は、表３、表４の通りである。通常はクラス毎の教室に分かれ授業を行っているが、「事前講義」、「実地見学」、「体験教室」は８クラス合同で、「異文化理解発表会」は８クラスを３会場に分け実施した。

2018秋冬には、本プログラムで重視している「知る」「話し合う」「伝える」という３つの技能の中で主に「知る」「伝える」技能を伸ばすため、各自または各グループで決めたテーマについて文献やインターネットなどを使って調べ、調べたことをクラス内でディスカッションや口

頭発表などの形で共有する活動を行った。2019春夏には、「知る」「伝える」に加えて「話し合う」技能を伸ばすため、主にグループ活動を行い、学期末に「異文化理解発表会（グループ発表）」を開催した。

各クラスでの活動の日は、クラス・アドバイザーである教員がMDRのテーマ（「和菓子」「旅行」「狂言」「陶器」など）に合わせて授業の計画を立て、各クラスの学生の文化知識や日本語運用力を踏まえ、ワークシートを使った調べ学習、グループ活動、ディスカッション、口頭発表などを行った。TA・TFは、教室設営、出欠管理、宿題の回収などに加え、教員の指示のもと、グループ・ディスカッションのファシリテートや口頭発表への質問・コメントなどの教育支援活動を行った。加えて、TFは教員による「事前講義」の一部を担当し、情報の集め方、テーマについての基礎知識、文化比較のしかたなどについて学生たちの前で講義した。

表３　2018秋冬MDR科目の内容

回	月日	内容
1	10/ 2	クラス活動
2	10/ 9	クラス活動
3	10/16	事前講義（テーマ：和菓子）
4	10/23	実地見学（和菓子作り）
5	10/30	クラス活動
6	11/ 6	クラス活動
7	11/13	事前講義（テーマ：旅行）
8	11/20	クラス活動 （11/21 ～ 11/22見学旅行）
9	11/27	クラス活動
10	12/ 4	クラス活動
11	12/11	事前講義（テーマ：狂言）
12	1 / 8	狂言の鑑賞および体験
13	1 /15	クラス活動
14	1 /22	クラス活動
15	1 /29	秋～冬学期のふり返り

表４　2019春夏MDR科目の内容

回	月日	内容
1	4 / 9	異文化理解活動（個人）
2	4 /16	異文化理解活動（個人）
3	4 /23	異文化理解活動（個人）
4	5 / 7	事前講義（テーマ：陶器）
5	5 /14	実地見学（作陶体験）
6	5 /21	異文化理解活動（グループ）
7	5 /28	異文化理解活動（グループ）
8	6 / 4	異文化理解活動（発表会の準備）
9	6 /11	異文化理解活動（発表会の準備）
10	6 /18	異文化理解活動（発表会の準備）
11	6 /25	異文化理解活動（発表会の準備）
12	7 / 2	異文化理解活動（発表会の準備）
13	7 / 9	異文化理解発表会
14	7 /16	異文化理解発表会のふり返り
15	7 /23	１年間のふり返り

３．３　TA・TFについて

2018秋冬も2019春夏もTA ４名、TF ４名の８名体制であった。2018秋冬のTAのうち１名（日本人大学院生）が学期終了と同時に大学院を修了したため、2019春夏には新たに別のTA １名（日本人大学院生）を雇用した。そのため、１年を通してTA・TFとして活動したのは７名である。本稿ではこの７名（TA ３名、TF ４名）を調査対象とした。７名のうち、TA ３名とTF ３名は留学生で、TF １名は日本人学生であった。大学院留学生の国籍は中国（３名）、タイ、ハンガリー、ベルギーである。

表５　TA・TFの属性

ID	立場	TA・TFの経験 （2018秋冬～ 2019春夏）	学年* （2018秋冬時点）	留学生／ 日本人学生	専門分野
TF1	TF	６～７期目	Ｄ２	留学生	日本文化学
TF2	TF	４～５期目	Ｄ２	留学生	日本文化学
TF3	TF	４～５期目	Ｄ１	留学生	日本文化学
TF4	TF	３～４期目	Ｄ１	日本人学生	日本文化学
TA5	TA	２～３期目	Ｍ１	留学生	日本文化学
TA6	TA	１～２期目	Ｍ１	留学生	日本文化学
TA7	TA	１～２期目	Ｍ１	留学生	日本文化学

＊Dは博士後期課程、Mは博士前期課程である。

４．調査概要

４．１　データ収集方法

2018秋冬開始時、2018秋冬終了時、2019春夏開始時、2019春夏終了時の計４回にわたり、７名のTA・TFに対してアンケート調査を行い、自由記述式で回答を得た。質問内容は以下のとおりである。

【学期開始時】

質問１：あなたは、TAあるいはTFとして、MDRの授業においてどのような役割が果たせると思いますか。あなたの考えを詳しく書いてください。

質問２：MDRの授業のTAやTFを経験することによって、あなたはどのようなことが学べると思いますか。あなたの考えを詳しく書いてください。

【学期終了時】

質問３：あなたは、TAあるいはTFとして、MDRの授業においてどのような役割が果たせましたか。あなたの考えを詳しく書いてください。

質問４：MDRの授業のTAやTFを経験することによって、あなたはどのようなことが学べましたか。あなたの考えを詳しく書いてください。

４．２　分析方法

アンケート調査から得られた回答をスプレッドシートの各行に一文ごと入力し、大谷（2007, 2011）のSCATによって、各文を４つのステップでコーディング[5)]した。そして、４ステップにより得られたテーマ・構成概念を、意味や文脈が類似したもの同士でカテゴリー、サブカテゴリーに分類し、７名のTA・TFが彼ら自身の役割と学びについてどのように考えているかを考察した。

また、テーマ・構成概念を紡ぎ合わせたストーリー・ラインを記述したのちに、そこから理論を取り出し、各TA・TFの役割意識や学びの個人差がどのような要因によるのかを探った。なお、毎回の授業後にTA・TFが記録していた「ノート」を参考資料として適宜参照した。

5．結果と考察

5．1　TA・TFの役割意識

5．1．1　学期毎の考察―TA・TFが果たそうとした役割・果たした役割

本項では、質問１「あなたは、TAあるいはTFとして、MDRの授業においてどのような役割が果たせると思いますか」と、質問３「あなたは、TAあるいはTFとして、MDRの授業においてどのような役割が果たせましたか」の回答について、2018秋冬開始時、2018秋冬終了時、2019春夏開始時、2019春夏終了時という４期に分けて考察する。SCATによる分析から得られたテーマ・構成概念を分類したところ、表６のようなカテゴリー、サブカテゴリーに分けられた（表中の太字はその学期に新たに出現したサブカテゴリーを示す）。以下、カテゴリーは《　》、サブカテゴリーは〈　〉で示す。

2018秋冬開始時には、TA・TFという《立場》の〈自覚〉をもって、その〈責任〉を引き受け、〈役割を果たしたい〉、学生と〈人間関係構築〉をしたいという《意欲》を持つなど、心の準備をして臨んでいることがうかがわれる。彼らがMDRの中で果たす《役割》は教師と学生との〈仲立ち役〉であり、留学の〈経験者〉としての《視点》から教師と学生の双方を対象に、〈精神的サポート〉〈学業面のサポート〉〈教師へのサポート〉を行う他、〈学習環境を整える〉ことも求められると捉えている。このような業務を行うTA・TFの《存在意義》については、教室内での〈ニーズ対応〉が可能になること、〈教師でも学生でもない〉《視点》から〈教師と異なる役割〉が果たせることであると考えていることがわかる。

2018秋冬終了時には、教育支援活動の中で《重視したこと》や《できたこと》を挙げ、できた自分に対する〈自己肯定感〉を得るとともに、さまざまな《資質の向上》を図ることができたと捉えていることがわかる。また、学期開始時に予想していた業務に加え、〈学生との積極的なコミュニケーション〉や〈自立学習の促し〉など、想定していなかった面でも学生の学びのサポートができたと考えていることがうかがえる。

TA・TF業務２期目が始まる2019春夏開始時は、《サポートの定義》についてTA・TFなりの考えをもち業務に臨もうとしている様子がみられる点が、2018秋冬開始時との大きな違いである。そして、このビリーフをもとに〈目標・目的をもって活動〉しようという意識が芽生え、〈学生への接し方〉に気を配りながら役割を果たそうとしたことがうかがわれる。また、TFには「実地見学」や「見学旅行」など学外研修の「事前講義」の一部を担うという業務があり、〈講義内容〉について熟慮しながら役割を果たそうとしていたことがわかった。同時に、この「事前講義」は４名のTFが協働で準備をする必要があり、TFの中でもTA・TF経験の長い者は、他の〈TA・TFの統括〉を自らの《役割》として引き受けようと考えていたこともわかる。

２期を通したサポート活動が終わる2019春夏終了時には、自らの立場を〈学生に近い存在〉であると学生からみられていることを認識し、〈仲立ち役〉にとどまらず、〈ロールモデル〉や〈質問相手〉などTA・TFの役割が一様ではないことや、〈TA・TFの態度が与える影響〉にも気づくようになる。また、TA・TFとして活動する中で〈学習目標に応じた役割〉を果たすことが重要であると考えることができるようになる。２期にわたる教育支援活動を通し、TA・TFは2018秋冬からの〈学生の変化〉に気づき、〈学生の成長〉を通して自身の教育支援活動の効果を実感している。さらに、TA・TF経験が長いTFは、学生や他のTA・TFへのサポートに加え、今後の〈TA・TFを育成〉をすることも自身の役割として果たそうとしていたことがわかった。

表6「役割」に関する回答から得られたテーマ・構成概念のカテゴリーとサブカテゴリー

《カテゴリー》	2018秋冬開始時の〈サブカテゴリー〉	2018秋冬終了時の〈サブカテゴリー〉	2019春夏開始時の〈サブカテゴリー〉	2019春夏終了時の〈サブカテゴリー〉
《立場》	〈責任〉〈自覚〉	〈自覚〉	〈自覚〉	**〈学生に近い存在〉**
《意欲》	〈人間関係構築〉 〈役割を果たす〉		〈人間関係構築〉 **〈目標・目的をもって活動する〉**	
《視点》	〈経験者〉 〈教師でも学生でもない〉		〈経験者〉 **〈理解者〉**	〈経験者〉 **〈教師とは違う〉**
《役割》	〈仲立ち役〉		〈仲立ち役〉 **〈TA・TF統括〉**	〈仲立ち役〉 **〈ロールモデル〉** **〈質問相手〉**
《サポート対象》	〈教師学生のサポート〉	〈教師学生のサポート〉		**〈教師学生のサポート〉**
《サポート範囲》			**〈授業以外のサポート〉**	**〈授業内外〉**
《サポート内容》	〈精神面サポート〉 〈学業面サポート〉 〈学習環境を整える〉 〈教師へのサポート〉	〈精神面サポート〉 〈学業面サポート〉 〈学習環境を整える〉 〈教師へのサポート〉 **〈グループ活動促進〉**	〈精神面サポート〉 〈学業面サポート〉 〈学習環境を整える〉 **〈学生への接し方〉**	〈精神面サポート〉 〈学業面サポート〉 〈学習環境を整える〉 〈教師のサポート〉 〈学生への接し方〉
《TF独自の業務》		**〈講義の一部を担う〉**	**〈講義内容〉**	**〈TA・TFの育成〉**
《TF業務の効果》		**〈動機づけを高める〉**		
《存在意義》	〈ニーズ対応〉 〈教師と異なる役割〉			
《サポートの定義》			**〈サポートの定義〉** **〈安心安全な場〉** **〈自立性の育成〉**	
《できたこと》		**〈予想通りに業務達成〉** **〈業務を次に生かす〉** **〈学生との積極的なコミュニケーション〉** **〈自立学習の促し〉**		**〈よい学習環境〉** **〈教師負担の軽減〉** **〈学生の成長〉**
《重視したこと》		**〈コミュニケーションの円滑化〉** **〈学習段階に応じたサポート〉**		**〈学習目標に応じた役割〉**
《気づき》				**〈教師とTA・TFの違い〉** **〈学生の変化〉** **〈TA・TFの態度が与える影響〉**
《資質向上》		**〈自己肯定感〉** **〈実践力〉** **〈自己の成長〉** **〈協働する力〉** **〈教師の視点をもつ〉**		〈実践力〉
《課題》		**〈クラス内での役割〉**		

5．1．2　TA・TFの役割意識にみられる「立ち位置」の変化

2学期間の経験を通したTA・TFの役割意識の中には、TA・TFが教員や学生との距離や関係性をどのようにとらえているかという「立ち位置」の変化がみられる。

まず、距離については、2018秋冬開始時には自らの立場を〈教師でも学生でもない〉〈仲立

ち役〉と、いわば教師と学生の中間に位置する存在であるとみなしていたのに対し、2019春夏終了時には自らの立場を〈教師とは違う〉〈学生に近い存在〉と述べ、自らが果たせる役割を〈ロールモデル〉や〈質問相手〉など学生が求めるものに応える役割であると考えるようになっていることから、2学期間の実践を経て自らを学生に近い距離に位置づけるようになっていることがわかる。

また、関係性については、2018秋冬終了時にはTA・TFができたこととして、〈予想通りに業務達成〉し〈業務を次に生かす〉ことなどTA・TF自身を主体にしたサブカテゴリーが表れていたのに対し、2019春夏終了時には〈教師の負担軽減〉や〈学生の成長〉を挙げ、〈学生の変化〉〈TA・TFの態度が与える影響〉に気づきを得るなど、他者を主体にしたサブカテゴリーが表れるようになっている。ここから、自分が何をすることができたのかという「TA・TF自身を中心とした立ち位置」から、学生や教師にとって何が変わったのかという「他者を中心とした立ち位置」へ変化したとみることができる。

このような立ち位置の変化は、TA・TFの成長を表しているといえるのではないだろうか。秦他（2016）の成長段階では、第1段階が「難しさ・うまくいかない経験」、第2段階が「踏ん張る・辞めない・投げ出さない」段階とされている。TA・TFらの「ノート」の記録には業務についての迷いやつまずきが記されており、第1段階を経験していたことがうかがわれたが、学期途中でTA・TFとしての業務を投げ出すことなく困難に対し工夫を重ねていくという第2段階を経て、学生の変化や成長に気づき、自身のサポート実践に達成感や有能感をもつようになっていく（第3、4段階）。そして、学生や教師のニーズやスタイルに合わせた教育支援活動を行っていこうとする第5段階「視野・見通しの広がり[6)]」に進んだことが、彼らの立ち位置の変化に表れていると考えられる。

5．2　TA・TFにはどのような学びがあったのか

5．2．1　学期毎の考察―TA、TFが学ぼうとしたこと・学んだこと

本項では、質問2「MDRの授業のTAやTFを経験することによって、あなたはどのようなことが学べると思いますか。」と、質問4「MDRの授業のTAやTFを経験することによって、あなたはどのようなことが学べましたか。」の回答について、2018秋冬開始時、2018秋冬終了時、2019春夏開始時、2019春夏終了時という4期に分けて考察する。SCATで分析し得られたテーマ・構成概念を分類したところ、表7のようなカテゴリー、サブカテゴリーに分けられた。

2018秋冬開始時には、教師の授業を観察することによって《教え方》を学ぶことができ、学生へのサポート実践を通して《サポートのしかた》や《学生との接し方》や《コミュニケーション能力》などを身につけることができ、さらに、業務全体を通して《知識面での成長》や《対人面での成長》など自身の成長にも結びつけることができるだろうと期待していたことがわかる。

2018秋冬終了時には、《教え方》については、学生の〈日本語レベルの把握〉ができるようになり、MDR以外での教授経験など〈他での経験を生かし〉つつ、学生のレベルに合わせた〈授業の進め方〉や〈講義のしかた〉を学んだと考えていることがわかる。サポートのしかたについては、1学期間の実践を経て〈学生への介入度の調整〉〈知識の伝達〉のしかたを学び、〈質問力〉が身についたと考えていることがうかがえる。また、《学生との接し方》については、学

表７「学び」に関する回答より得られたテーマ・構成概念のカテゴリーとサブカテゴリー

《カテゴリー》	2018秋冬開始時の〈サブカテゴリー〉	2018秋冬終了時の〈サブカテゴリー〉	2019春夏開始時の〈サブカテゴリー〉	2019春夏終了時の〈サブカテゴリー〉
《教え方》	〈視点獲得〉 〈カリキュラム〉 〈わかりやすい教え方〉 〈学生に合った教え方〉 〈多様な教え方〉 〈教室活動の実践〉 〈クラス運営〉 〈日本語の教え方〉 〈評価法〉	〈わかりやすい教え方〉 〈クラス運営〉 〈日本語の教え方〉 **〈日本語レベルの把握〉** **〈他での経験を生かした教え方〉** **〈授業の進め方〉** **〈講義のしかた〉**	〈カリキュラム〉 〈わかりやすい教え方〉 〈クラス運営〉 〈授業の進め方〉	〈わかりやすい教え方〉 〈授業の進め方〉 **〈授業の内容〉** **〈TF講義の目的〉**
《サポートのしかた》	〈経験者〉 〈問題解決能力〉 〈精神的サポート〉	〈精神的サポート〉 **〈学生への介入度の調整〉** **〈知識の伝達〉** **〈質問力〉**	**〈サポートが受け入れられる条件〉** **〈学生の把握のしかた〉** **〈省察による改善〉**	〈学生の把握のしかた〉 **〈助言のしかた〉**
《学生との接し方》	〈信頼関係構築〉 〈問題解決能力〉	〈信頼関係構築〉 **〈多様性の受容〉** **〈場の作り方〉**		〈多様性の受容〉
《コミュニケーション能力》	〈表現力〉 〈プレゼン能力〉			**〈人前で話すスキル〉** **〈協働に必要な力〉**
《研究力》			**〈分析力〉** **〈口頭発表スキル〉**	〈分析力〉 **〈質問力〉**
《知識面での成長》	〈知識獲得〉 〈異文化理解〉	〈知識獲得〉 〈異文化理解〉	〈異文化理解〉 **〈日本文化理解〉**	〈異文化理解〉 〈日本文化理解〉
《対人面での成長》	〈対人能力〉	〈対人能力〉 **〈協力体制構築〉**		**〈リーダーシップの取り方〉**
《内面の成長》		**〈プレッシャーに打ち勝つ力〉**		**〈視野の広がり〉**
《資質向上》			**〈教育者、TA・TFとして〉** **〈教育者、研究者として〉**	

生の〈多様性を受容〉し、学生たちが安心して話せる〈場の作り方〉を考えるようになったことが学びであると捉えていることが読み取れる。さらに、TFは事前講義の一部を担うという業務から、〈協働体制の構築〉や〈プレッシャーに打ち勝つ力〉が身につくなど自己の成長が促されたと考えていることがわかる。

TA・TFとしての活動開始から２学期目にあたる2019春夏開始時には、《サポートのしかた》について、〈サポートが受け入れられる条件〉や〈学生の把握のしかた〉を理解し〈省察による改善〉を行おうとする姿勢がみられるようになる。また、本業務が研究者としての〈分析力〉や〈口頭発表スキル〉の向上につながり、〈教育者、TA・TFとして〉だけでなく、〈研究者として〉の資質の向上が図れるだろうことを期待していることがわかる。

２学期間を通して本業務に携わってきたTA・TFは、2019春夏終了時には、〈授業の内容〉や〈TF講義の目的〉を考えられるようになったこと、〈助言のしかた〉を工夫できるようになったこと、経験の長いTFが〈リーダーシップの取り方〉の面で成長したと考えるようになったことなどがうかがわれる（リーダーシップについては5.2.2で詳述する）。また、TA・TF活動を通して、学生たちだけでなくTA・TF自身が〈人前で話すスキル〉や〈協働に必要な力〉を身につけ、本業務に関わる前と比べて〈視野の広がり〉が感じられるようになったと考えていること

がわかる。

5．2．2　TA・TFが語った「学び」にみられるTA・TFのリーダーシップの獲得

2学期間にわたるTA・TFの学びに関する意識についての大きな変化としては、業務開始当初は教え方についての記述が豊富であったが、1学期目の終了時にはサポートのしかたや学生との接し方に関する記述が豊富になり、2学期目が終わる頃には自己の成長に関する記述が多様になっている点が挙げられる。ここからTA・TFが、当初は「自分たちが学生を引っ張っていかなければいけない」「学生たちに上手に教えなければいけない」といった意識を持っていたが、次第に授業は「教える」という一方向的な行為ばかりで成り立っているわけではないことに気づき、MDRの目標達成のために「学生と一緒に動こう」という意識に変わっていき、最終的に自身の成長も感じるようになったのではないかと推察される。

2019春夏終了時のサブカテゴリーに〈授業の内容〉〈TF講義の目的〉〈助言のしかた〉〈協働に必要な力〉〈質問力〉〈リーダーシップの取り方〉などが表れているのは、彼らが新しいリーダーシップを身につけつつあったことを表していると思われる。このリーダーシップとは、従来の権限やカリスマをもって他者を引っ張っていく指導力ではなく、「権限によらないリーダーシップ」（日向野2013、2016）であろう。日向野（2013）によれば、「権限によらないリーダーシップ」とは組織が成果をあげる必要性がある状況で、その必要性に気づいた者が周囲に声をかけて一緒に動こうとするときに始まるものである。このような権限でもカリスマでもないリーダーシップは訓練によって獲得できるスキルであるとされる。MDRのTA・TFは、学生が学習目標を意識し、目標を達成できるようサポートすることが自らの業務であると自覚し、学生に対して助言や質問のしかたを工夫しながら、クラスあるいはプログラム全体が学習目標に近づいていけるよう活動のしかたを身につけていったのだと考えられる。

ここまでの考察から、TA・TFは2学期間の教育支援活動を通して、自分中心の立ち位置から他者中心の立ち位置への変化により教師や学生の状況が変わることを意識するようになること、「仲立ち役」だけではない多様な役割を果たすようになること、新しいリーダーシップを発揮するスキルを身につけ目標に向かって学生とともに動こうとするようになることが示唆された。

6．各TA・TFの役割意識と学びにおける個人差の要因

本調査対象のTA・TF 7名は、彼らの経歴、TA・TFとしての経験、ビリーフなど個人的特性もそれぞれであり、担当クラスの状況も異なるため、教育支援活動から得られた役割意識や学びにも個人差がみられる。本節では、どのような要因が役割意識や学びの個人差に影響しているかを探るために、SCATにより各TA・TFのアンケート調査の回答を分析して得られたテーマ・構成概念から紡いだストーリー・ラインをもとに取り出した理論を考察する。

6．1　学生に共感する意識が役割意識と学びの要因となったTA5・TA7

TA5とTA7は、学生と同じ立場の経験者であるという認識をもち、学習面だけでなく精神面、生活面のサポートをする役割を果たそうとしたTAである。TA5はかつて交換留学生として日本国内の大学への留学経験があり、現在は2度目の留学中である。2018春夏からMDRでのTAを務め始め、本調査を行った期間はTAとして2期目～3期目であった。また、TA7はメイプル・

プログラムの修了生であり、現在はTA5と同様２度目の留学中である。MDRのTAを担当するのは初めてであり、本調査を行った期間はTAとして１期目～２期目であった。TA5とTA7の回答から得られた理論は表８の通りである。

TA5とTA7は、役割についての理論に類似点が多く、どちらも同じ立場の経験者という視点からTAの役割を果たそうとしている。ここから、両者とも学生に共感できる存在であると自身を認識し、教育支援活動を行ったことがうかがえる。

一方、学びについての理論は相違点が顕著である。TA5は場の作り方や学生への接し方についての学びが得られたと捉えているのに対し、TA7は異文化理解による視野の広がりが学びであったと捉えている。これは、担当クラスの日本語レベルの違いと、TA5とTA7の経歴・経験の違いからくるのではないかと思われる。

まず、担当クラスの日本語レベルについて述べる。TA5の担当クラスの日本語レベルは初中級～中級レベルであった。TA5は教室活動で学生がなかなか話せない状況を目にし、学生が安心して話せる場をどのように作ればよいのか、学習の動機づけや自信を高めるTAの態度はどのようなものか、学生が理解できるような説明のしかたとはどのようなものかなどについて省察しながら業務を行い、表８のような理論が得られたと考えられる。一方、TA7が担当したのは中級～中上級レベルのクラスで、十分とはいえないまでも日本語での意思疎通には問題のない学生たちであった。そのため、TA5のように学生が話せる環境づくりに注視するのではなく、むしろメイプル・プログラムの修了生であるという視点から学生に共感しつつ、ともに学ぶ姿勢をもってMDRに参加したことから、表８の理論が得られたのではないかと考えられる。

また、TA5とTA7の経歴・経験が彼らの共感のしかたの違いにつながり、それが学びの違いに関わっているようにも思われる。角田（1994）によれば共感とは「能動的また想像的に他者の立場に自分を置くことで、自分とは異なる存在である他者の感情を体験すること」であり、共感性には「両向型」「共有経験優位型」「共有不全経験優位型」「両貧型」という類型がある。

TA5はかつて日本の大学に交換留学をした経験があり、MDRの学生に対し「交換留学生」という同じ立場の経験者として留学生の理解者になることができるという視点で学生に寄り添い

表８　TA5とTA7の役割と学びについての理論

	役割についての理論	学びについての理論
TA5	・学生と同じ立場の経験者であるという認識をもつことで、学生の困難を理解できる者として精神面・学習面のサポートをする役割を果たそうとする。 ・グループ活動を活性化させ、学習目標を達成できるよう助言をするという役割を果たす。	・学生が安心して話せる場を作ることによって、動機づけや自信が高められ、日本語運用力の向上につながることを学ぶ。 ・学生の理解を促す説明のしかたをする必要があるとの気づきを得る。また、学生にとって受け入れやすい指摘や助言のしかたを学ぶ。
TA7	・ロールモデルであることを自覚し、同じ立場の経験者として経験を伝え、生活面・学習面のサポートをする役割を果たそうとする。 ・授業内では学習内容に応じてグループ活動のサポートや知識面でのサポートをする役割を果たす。	・TA経験を通して、異文化、身近でない文化を知ることができる。 ・多様な文化の学びから、視野を広げることができる。

ながら教育支援活動をしていたことが理論に表れている。一方で、TA5は自身について、「私はよく難しい漢語で説明しがちなので」と非漢字圏の学生に対する話し方について課題を述べており、寄り添い切れていないという自覚ももっている。ここからTA5の共感性は、学生との共有経験をもつ一方、共有不全経験ももつ「両向型」であると考えられる。この型は角田の類型では最も共感性が高いと判断される型で、「対人関係に信頼感をもちながら同時に適度な動揺のしやすさも有する（角田1994）」バランスのとれた共感性をもって教育支援活動をしていたとみられる。

一方、TAとして初めての経験であったTA7は、角田（1994）の「共感経験尺度」における「共有経験優位型」であるとみられる。角田（1994）によれば、このタイプは対人関係に楽観的な態度をもち安定しているが、自他を独立した存在としてみることができない未分化な部分も持ち合わせている。TA7は１年を通して常に学生との関係性が良好で、学生への対応に悩む記述はアンケートにも「ノート」にもみられなかった。これは現時点ではまだ学生との共有不全経験をそれほど持ち合わせていないためである可能性もあり、いずれTAとしての経験が長くなるにつれてTA5が経験した「寄り添い切れていない」という実感ももつことになるかもしれない。そのようなつまずきをもつ経験はTA7にとってバランスの取れた共感性のある教育支援活動が行えるようになるためのステップであり、TA7のさらなる資質向上につながるのではないだろうか。

TA5とTA7の理論から、担当クラスの日本語レベルというカリキュラム上の要因のほか、TAの経歴・経験、TAの共感性など個人的要因が役割意識や学びに影響していることが示唆される。

６．２　ビリーフの変容・確立が役割意識と学びの要因となったTF3・TA6

TF3とTA6は、学生との接し方について省察を行いながら教育支援活動を行い、ビリーフの変容・確立を経験したTA・TFである。TF3は博士前期課程在籍中にMDRのTAを３期務めた後TFの資格を取り、本調査を行った期間はTFとして１期目～２期目であった。TA6はMDRのTAを担当するのが初めてであり、本調査を行った期間はTAとして１期目～２期目であった。TF3とTA6の回答から得られた理論は表９の通りである。

表９　TF3とTF6の役割と学びについての理論

	役割についての理論	学びについての理論
TF3	・学習目標と学習内容を踏まえて、自立性を伸ばし学生同士の学び合いを促進するためのサポートをする役割があると認識する。 ・役割が果たせたと感じることにより達成感を得るとともに、そのようなサポートができる自分に有能感がもてるようになる。	・さまざまな学生への対応を通して、学生の多様な個人的特性に合わせたサポートの必要性を学ぶ。 ・学生に話させるチャンスを与えることによって、学生の考え方や理解度を把握する力や多様な捉え方があるという気づきを得る。
TA6	・授業前での役割の重要性を意識し、自己開示により積極的に学生と人間関係構築を行ったことが授業を円滑にする効果につながったと捉える。 ・学生の日本語の上達によるニーズの変化に気づき、それに応じたサポートをする役割を担う。	・学生との人間関係構築によってコミュニケーション能力の向上を図ることができると学ぶ。省察を通して改善点を見つけ、より信頼されるTAになることを期待する。 ・学生のレベルに合った質問やコメントをするスキルが身につくことによって、自身の研究・発表スキルが向上すると考える。

共通点は、役割について達成感や有能感や効果を感じるなど、自身の教育支援活動の意義を評価している点である。また、学びの面では「個人的特性に合わせたサポート」「学生の考え方や理解度を把握」「学生のレベルに合った質問やコメント」など、学生の状況を把握した上でのサポートのしかたを学んだと捉えている点が共通している。これらの共通点は、学生との接し方についてのビリーフと、担当クラスのTA・TF体制が影響していると思われる。

TF3は2018秋冬にTA・TF 2名体制で担当クラスの教育支援活動をした経験から、もう1人のTAとは行おうとするサポートのしかたが異なることに気づきを得た。また、担当クラスの学生との関わり合いの中で、学生の多様な個人的特性を理解し日本語能力の差を考慮してサポートを変える必要があること、時には待つ姿勢をみせることによって学生の自立性や学生同士の学びを促すことがサポートであるというビリーフをもとに実践していったことが、上記の理論が取り出された要因となっているとみられる。

ビリーフとは、「学習者や教師が言語や言語学習に関して抱いている個人的な信念や見解のこと」である（近藤・小森2012）。一般的に成人してからのビリーフは変容しにくいと言われるが、山田（2014）は、本人が自発的に変化を求めている状態では変化すると指摘している。TF3は教育支援活動を行う際、クラス内に複数のTA・TFがいるという状況の中で、果たして自身の「待つ」ことを重視するサポートのしかたが適切なのかという揺らぎ[7]をもつようになる。TF3は担当クラスの教員のアドバイスも得ながら自身の教育支援活動の中で省察を繰り返し行い、最終的に学生の成長への気づきを通して自身の学生への接し方を肯定的に捉えられるようになり、達成感と有能感をもつようになったと考えられる。

他方、TA6は2学期間を通して学生との信頼関係を保つことを重視し、特に授業前に学生とのコミュニケーションの時間を意識的にもつことで人間関係の構築を図りつつ教育支援活動を行った。そして2018秋冬終了時にTAとしての役割をある程度果たすことができたと自己評価しているが、より信頼されるTAになりたいという思いから、2019春夏開始時には前学期の改善点を把握し学生たちとのコミュニケーションをよりよく行おうとの意欲をもって実践していく。このように信頼関係を重視するビリーフにもとづいた学生への接し方がTA6に省察を促し、学生の日本語能力の変化への気づきとそれに伴うニーズの変化の把握につながり、その変化に合わせて自身の教育支援活動の内容を変えていくという実践に結びついたと考えられる。自身のビリーフが適切なのかどうかについて省察を繰り返し、学生の成長を通してビリーフを確立していく様子がTF3とTA6の理論から示唆される。

また、研究者としてのTA6のビリーフにも変容が起こったことが、「院生として自分の研究だけを集中しがちでしたが、TAを通して培った聞く能力や質問、コメントするスキルも自分の今後の研究に対してすごく重要なスキルだと思います」という記述から浮かび上がる。山田（2014）はビリーフについて、周辺的なビリーフ（形成されてまもないビリーフや、同質の仲間がおらず単独で存在しているビリーフ）は変容しやすいとしている。TA6にとって初めてのTA経験であること、まだ博士前期課程1年生であり研究者としての経験が浅いことから、TA6にとっての研究に関するビリーフは変容しやすいものであったと考えられる。最終的に、TA6は学生と信頼関係を築きTAとしての資質を向上させるだけでなく、研究者としての資質を向上させることにもつなげることができたと考えられる。

TF3とTA6の考察から、ビリーフを強く意識して実践をするTA・TFは、他のTAとの比較

や前学期の自分との比較をする中で、ビリーフの揺らぎを経験しながら、学生の変化や成長への気づきを経て、ビリーフをより強固なものにしたり、ビリーフの変容を起こしたりしていることがわかる。近藤・小森（2012）が教師自身のビリーフへの気づきの有無が実際の教育や教師の成長に関わる可能性があると述べているように、自身のビリーフを意識したTF3とTA6の教育支援活動は、彼らの成長に関わっている可能性がある。どのような成長であるかはさらなる考察が必要であるが、２人の学びに関する理論において学生の理解度の把握が可能になったことや学生のレベルに合った質問やコメントをするスキルが身についたとされていることは、TA・TFとして、教育者として、研究者としての資質の向上を図ることができたことを示唆しているのではないだろうか。

６．３　キャリアデザインの明確さが役割意識と学びの要因となったTF2・TF4

TF2とTF4は、教師になるという明確なキャリアデザインを意識していることがアンケートへの回答に明確にみられたTFである。TF2は、博士後期課程在籍中にMDRのTAを２期務めたあとTFの資格を得て活動するようになり、本調査を行った期間はTFとして２期目～３期目であった。TF4は博士後期課程に在籍している日本人大学院生である。博士前期課程在籍中にMDRのTAを１期務めたあとTFの資格を得て活動するようになり、本調査を行った期間はTFとして２期目～３期目であった。TF2とTF4の回答から得られた理論は表10の通りである。

表10　TF2とTF4の役割と学びについての理論

	役割についての理論	学びについての理論
TF2	・１つの業務を経験として、次の業務に生かすことができることに気づく。 ・TFとしての役割は整った学習環境の提供と授業内での学習に対するサポートの２つであり、その役割が果たせた達成感と、役割が果たせる自分への有能感を持つようになる。	・講義を担う業務からグループワークに必要な力や人前での話し方のスキルが身につき、日本文化に関する知識も身につけられる。 ・学習内容への関与の経験と、教師の指導方法やクラス運営の観察から、教師としての資質を身につけられる。
TF4	・TFとして、学生のレディネス・ニーズを踏まえ、講義の目的を明確化し、学生に新たな知見が提供できるような講義をする役割があると認識する。 ・TA・TFの親しみやすさが学生にとっての質問・相談相手の選択肢を増やすことにつながると気づき、各学生・グループを個別に丁寧にサポートする役割があると認識する。	・事前講義の経験から、プレッシャーを克服し、大人数に対する話し方を学ぶことができるだけでなく、自らの教え方の課題を発見するようになる。 ・事前講義の経験から、授業のタイプを分析するようになり、学生に行動を起こさせることを目的とした講義をすることがTF講義の意義であるという気づきを得る。

共通点は学びについての理論にみられる。TF2もTF4もグループワークに必要な力、人前での（大人数に対する）話し方、プレッシャーの克服、自らの教え方の課題の発見など、授業準備や授業の進め方などにおいて学びがあったと認識している。

TF2は、将来は教師になるという明確なキャリアデザインをもっており、アンケートの回答には、自分が教える立場になったときのことをイメージした上での記述がみられた。複数のTFと協働して「事前講義」を担当した経験、担当クラスのグループ活動でテーマの決め方に助言を与えた経験、教員の指導方法やクラス運営を観察した経験などから学びが得られたとTF2は

考えている。西松（2008）が、教育実習の経験によって個人的教師効力感（自分自身の教育能力に関する信念）が高まり授業実践不安が低下すると述べているように、TF2にとって、「事前講義」を含む教育支援活動の経験は、自身の教育能力が向上したという自信の獲得と授業を行うことへの不安の軽減ができたのではないだろうか。

TF4も将来大学教師になるという明確なキャリアデザインをもっている。TF4は、他のTFの「事前講義」と自分の「事前講義」を比較・分析し、自分の講義はただ学生たちを注目させるだけのものになっているのではないか、求められるのはどのような講義であるのかなどと省察を繰り返している。そして、最終的にTF講義の目的について自分なりの答えをもつようになっており、TF2と同様、個人的教師効力感を高め、授業実践不安を低下させたことがうかがわれる。このように、教師になるという明確なキャリアデザインをもっていたことと「事前講義」を経験したことがTF2とTF4の役割意識と学びに強く影響を与えているとわかる。

相違点は、TF4のほうには教員とTA・TFの役割の違いについての理論がみられたことである。これは、TF4が担当したクラスの教員が教師歴25年以上と本プログラム担当教員の中で最も教授経験豊富であったことが関係しているとみられる。TF4は教員と学生との関わり方を観察しながら、教員と学生、TA・TFと学生との距離の違いはクラス内での役割の違いにも関係していること、TA・TFは学生により親しみやすい立場として個別対応をする役割があることに気づきを得ている。

TF2とTF4の理論からは、TF自身のキャリアデザインという個人的要因のほか、TFとしての業務内容や担当教員とのマッチングというカリキュラム上の要因が役割意識や学びに影響していることが示唆される。

6．4　学びの循環の創出への意欲が役割意識と学びの要因となったTF1

TF1は、博士前期課程在籍中にMDRのTAを３期務めた後TFとしての資格を得て活動するようになり、本調査を行った期間はTFとして３期目～４期目であった。TF1のアンケート調査の回答から取り出された理論は表11の通りである。

表11　TF1の役割と学びについての理論

	役割についての理論	学びについての理論
TF1	・TA・TFが授業に入ることでクラス内のサポート役が増え、多様な学習者がともに学べる学習環境の提供が可能になると期待する。 ・TA・TF経験者として、他のTA・TFのサポートや育成のための働きかけをする役割がある。	・学生の理解につながるファシリテートのしかたを学ぶ。 ・他のTA・TFへのサポートを通して、相手が受け入れやすいような助言のしかたを学び、リーダーシップとはどのようなものかについて気づきを得る。

TF1はTA・TFの経験が本調査対象者の中で最も長いことを自身で十分に意識し、そのような立場だからこそ果たせる役割があるだろうと考え教育支援活動を行っている。そのため、自身に何ができるかだけでなく、「TA・TFをつけることで、学生のサポートをするスタッフと学生の比率が低くなり」と教室全体を俯瞰したり、「来学期以降TFとして残る可能性が低かったので、残る人と新しく入る人のサポート／育成に力を入れ」たと、今後もTA・TFを活用しな

がら本科目のシステムが維持できるよう働きかけを行ったりした。これは秦他（2016）の第7段階である「学びの循環の創出」段階に移行していると考えることができる。秦他（2016）によれば、この段階は、受講生、TA、教職員全体がお互いから最大に学べるシステムを創ることに注力する段階であり、TF1はMDR全体のシステムが持続可能なものとなっていくことを念頭に実践を行っていたと考えられる。

TF1がこのような段階に達したのは、多様な教員や学生に対して教育支援活動を経験することを通して、教員によるさまざまな教え方、教授スタイル、トラブルへの対処方法を見るとともに、学生たちの日本語能力や特性の違い、価値観や考え方の違いなども見ており、その中で現在のシステムを維持するためにはTA・TFによるサポートと学習環境の提供が必要であると認識しているためであると考えられる。TF1の理論からは、TA・TFとしての経験の長さと、システムの循環創出への意欲が役割意識や学びに影響しているとみることができる。

6．5　個人差の要因についての総合的考察

以上、TA・TFの役割意識と学びの個人差に関わる要因についてみてきた。役割意識と学びの個人差は、担当クラスの日本語レベル、１クラス内のTA・TFの体制、TFとしての業務内容、担当クラス教員とのマッチングなどMDRのカリキュラムに関わる要因のほか、TA・TF自身の経歴・経験、共感性、学生への接し方についてのビリーフ、将来のキャリアデザイン、システム循環の創出への意欲などの個人的要因が影響していることがわかった。中澤他（2016）や藤城他（2018）が述べているように個人の経験により気づきや学びは異なることが本研究でも示唆された。

調査対象となった７名のTA・TFのうち、留学生としての立場を生かして教育支援活動を行っていたとみられるのはTA5とTA7の２名であった。彼らは学生と同じ立場の経験者であることを生かし、共感性をもった教育支援活動を行っていた。一方で、それ以外のTA・TFは留学生であるか日本人学生であるかにかかわらず、自身のビリーフ、キャリアデザイン、経験年数にもとづいた教育支援活動を行い、ビリーフの気づきによる資質の向上、個人的教師効力感の高まり、授業実践不安の低下、学びの循環の創出など各々の成長がみられることがわかった。

7．まとめと今後の課題

本稿では、MDRにおいて教育支援活動に携わった大学院留学生および日本人大学院生のTA・TFに対するアンケート調査結果の分析を通して彼らの役割意識と学びを考察し、彼らが２学期間の教育支援活動を通して立ち位置を変化させ、多様な役割を果たすようになること、新しいリーダーシップの発揮のしかたを見つけ実践していくようになることを明らかにした。また、科目のカリキュラムに関わる要因とTA・TFらの個人的要因により、彼らのもつ役割意識や学びも多様であることがわかった。

Chris（2004）は留学生のGTAが言語面や文化的知識の面で不安を抱えがちであることを指摘しているが、MDRのTA・TFを担当した大学院留学生は、不安をみせるというよりむしろ新しいリーダーシップを発揮し、学生のコミュニケーションへの不安を取り除こうする姿勢がうかがわれた。また、知識面で不安をみせるTA・TFもみられなかったが、これは本調査対象のTA・TFの専門分野が日本文化学であったことによる可能性がある。つまり、MDRという留学

生対象科目における大学院留学生のTA・TFが言語面では日本語学習の経験者として、知識面では専門家として自身を位置づけ活動していたことの表れであると考えられる。

一方、唯一の日本語母語話者であった日本人大学院生（TF4）は、母語話者としてよりむしろ大学院留学生とともに、専門家として、教育者として、新しいリーダーシップを発揮し学生に行動を起こさせることを目指した教育支援活動を行っていることがうかがわれた。

本調査の分析から、MDRのTA・TFが概ね秦他（2016）の成長段階の第5段階に達しており、最もTA・TF経験の長かったTFは第7段階にまで達していることがわかったが、これは本科目におけるTA・TF活動が教育指導能力のトレーニングとして機能していることを示しているといえるだろう。このようなTA・TFの成長が、メイプル・プログラムの学生の成長をさらに促しているとも考えられるが、どのように学生たちに影響を与えているかについては明らかにできなかった。また、MDRには日本文化学以外の分野を専門とするTAも雇用されるようになってきているが、彼らの役割意識や学びがどのようなものであるかについても明らかにできていない。これらについては、今後の課題としたい。

注

1）「知る」「話し合う」「伝える」は、NSFLEP（1999）における3つのコミュニケーションモード（interpretive communication、interpersonal communication、presentational communication）を参考にしている。

2）「大阪大学のTA・TF制度」（https://www.osaka-u.ac.jp/ja/education/academic_reform/ta_tf/tatf）

3）文部科学省は、TAを「優秀な大学院学生に対し、教育的配慮の下に、学部学生等に対するチュータリング（助言）や実験、演習等の教育補助業務を行わせ、大学教育の充実と大学院学生のトレーニングの機会提供を図るとともに、これに対する手当ての支給により、大学院学生の処遇の改善の一助とすることを目的とした制度」と定めている。本稿では教育補助業務を行う大学院生について基本的にTAという用語を使用するが、先行研究内の用語については当該文献の用語を使用する。また、大阪大学の実践報告では、大阪大学の規定に従い、TA、TFの語を使い分ける。

4）Fujihira & Beké（2019）は日本人学生と留学生双方によるTA・TFについて報告している。

5）大谷（2011）によれば、データの示す表層的な文脈からテキストに潜む内的現実、内的過程、内的構造を読み解き、その背景、条件、原因、結果、影響などを検討して構成概念を取り出すことにより、深層の意味を再文脈化し理論記述を行うために4つのステップでの分析が必要となる。

6）秦他（2016）では、第5段階は「自己や他者の違いや特徴、個性についてより広い理解を得て、相手に合わせてより柔軟かつ効果的に行動できる段階」と説明されている。

7）TF3の揺らぎについては、本アンケート回答だけでなく、授業ごとにTF3が記していた「ノート」にも記述されている。

参考文献

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，pp.77-80

大阪大学「大阪大学のTA・TF制度」https://www.osaka-.ac.jp/ja/education/academic_reform/ta_tf/tatf（2019年12月14日参照）

大谷尚（2007）「4ステップコーディングによる質的データ分析手法SCATの提案―着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き―」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要（教育科学）』54（2），pp.27-44

大谷尚（2011）「SCAT: Steps for Coding and Theorization ―明示的手続きで着手しやすく小規模データに適用可能な質的データ分析手法―」『感性工学』10（3），pp.155-160

角田豊（1994）「共感経験尺度改訂版（EESR）の作成と共感性の類型化の試み」『Japanese Journal of Educational Psychology』42，pp.193-200
近藤安月子・小森和子編（2012）『研究社日本語教育事典』研究社
秦喜美恵・平井達也・堀江未来（2016）「学生ピアリーダーの成長プロセスとその要因分析に関する質的研究―立命館アジア太平洋大学のティーチング・アシスタントへのインタビューをとおして―」『立命館高等教育研究』16，pp.65-82
時任隼平・中野康人・中村洋右・佐永田千尋（2017）「プロジェクト学習においてラーニングアシスタントに必要な能力に関する考察」『関西学院大学教務機構高等教育推進センター』7，pp.89-97
中澤明子・福山佑樹（2016）「アクティブラーニング教室におけるテクニカル・ティーチング・アシスタントの学び」『日本教育工学会論文誌』40，pp.205-208
西松秀樹（2008）「教師効力感、教育実習不安、教師志望度に及ぼす教育実習の効果」『キャリア教育研究』25，pp.89-96
日向野幹也（2013）「管理職研修と「権限のないリーダーシップ」」『社會科學研究』64（3），pp.115-130
日向野幹也・増田忠英（2016）「大学発の新しいリーダーシップ教育 権限によらないリーダーシップ」『人材教育』28（9），pp.44-47
藤城晴佳・保崎則雄（2018）「ティーチングアシスタントの視点から語られる授業実践に関する事例研究」『京都大学高等教育研究』24，pp.45-54
文部科学省「ティーチング・アシスタント（TA）について」https://www.mext.go.jp/b_menu/chukyo/chukyo4/003/gijiroku/07011713/001/002.htm（2019年12月14日参照）
山田智久（2014）「教師のビリーフの変化要因についての考察―二名の日本語教師へのPAC分析調査結果の比較から―」『日本語教育』157，pp.32-46
渡邉巧・大坂遊・草原和博（2015）「大学院生の学習システムとしてのGTAの体系とその意義―クリス・パーク論文が教育学研究者・教師教育者の育成に示唆するもの―」『学習システム研究』創刊号，pp.16-29
Chris Park（2004）The graduate teaching assistant（GTA）: lessons from North American experience. *Teaching in Higher Education*. 9（3）. pp.349-361.
Fujihira Manami & Beké Lisa Maria Sara Anna（2019）Combining team teaching and class teaching: case study of a course on intercultural understanding for exchange students. *Japan in the world, the world in Japan: A methodological approach*. pp.56-71
NSFLEP（National Standards in Foreign Language Education Project）（1999）*Standards for foreign language learning in the 21st century*（聖田京子訳『21世紀の外国語学習スタンダーズ』https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/syllabus/pdf/sy_honyaku_9-2USA.pdf）
Schön A. Donald（1983）The reflective practitioner: How professionals think in action. Basic books.（柳沢昌一・三輪健二訳（2007）『省察的実践者とは何か―プロフェッショナルの行為と思考―』鳳書房）

（こもり　まり　本センター准教授）
（いわい　しげき　本センター准教授）
（たかい　みほ　本センター講師）
（いわい　やすお　本センター教授）
（ごのじ　まさひろ　本センター教授）
（たちかわ　まきえ　本センター特任助教）
（ふじひら　まなみ　本センター特任助教）
（まつおか　りな　本センター特任助教）
（みずの　あきこ　本センター准教授）