

教育学習支援人材の活用に向けた日本の高等教育政策展開の分析

鈴木学*

要約

本稿では、昨今の日本の高等教育において広がりを見せている学生の教育学習支援に着目し、ティーチング・アシスタント (TA) 制度を軸とした教育学習支援人材活用の動向について、それらに関わる政策展開の分析から、教育学習支援人材の活用目的や役割等の特徴とその設定経緯を明らかにすることを目的とした。まず、TA 制度の政策的な展開過程からは、その特徴として①教員の教育活動補助としての側面、②大学院生への経済的支援としての側面、③大学教育の改善方策としての側面、④将来の大学教員養成機会としての側面が確認された。あわせて、TA 制度は①と②を必要条件としながら、③と④における価値を高めてきたことが示唆された。次に、大学教育が教育から学習へ・学生中心の大学への転換を政策的に求められていく過程の中で、正課内外において TA 以外の新たな教育学習支援人材活用の必要性が高まっていったことが示された。そして、この機運は競争的資金政策という政策誘導型の取組によって促進され、各大学における学生の教育学習支援人材活用機会拡大に向けた一連の政策過程を確認した。その結果、各大学全体で共通の目的を有して展開される TA 制度に対し、大学教育・運営上の各種課題に応じて部分的かつ柔軟に展開されることを企図した教育学習支援人材活用政策が並行し、現状に至ることが示された。

1. はじめにー背景・目的ー

日本の高等教育政策において、TA をはじめとした教育学習支援人材の活用が叫ばれて久しい。TA 制度は、「優秀な大学院生に対し、教育的配慮の下に教育補助業務を行わせ、学部教育におけるきめ細かい指導の実現や大学院学生が将来教員・研究者になるためのトレーニングの機会の提供を図るとともに、これに対する手当支給により、大学院学生の処遇の改善の一助とする」ことを目的として導入された制度である（文部省 1997:48）。

しかしながら、荻谷（2012:102）が「TA 制度が、大学院生の財政援助としての意味を第一とするのか、それとも、大学院生に教育の機会を与えることを主眼にするのか、あるいは、新たな資源の導入による学部教育の改善を中心目的とするのか、はたまた、専任教師の教育負担からの解放をめざすのか、これらのいずれにより大きな力点を置くのかについて、十分な議論をつくす必要がある」と述べているように、日本の TA 制度は多くの課題を孕みつつも、我が国の高等教育における一制度として機能し、各大学に活用されてきた現状がある。ただし、日本における 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

* 福岡大学教育開発支援機構准教授

する大学の姿勢が受身であることは、日本的 TA 制度の根源的な課題とも言われてきた（貝原 2011）。さらに瀬名波（2003:12）が日本によくみられる TA のタイプである「補佐型 TA」を「手：Te」「足：Ashi」と形容していることから、実質において名目とは異なる TA 像を伺い知ることができる。

加えて、昨今ではピア・サポーターや学生チューターといった呼称において、TA とは異なる役割で活動する学生の支援人材活用実践も大いに広がりを見せている。既に日本の大学教育における学生参画型支援プログラムは、学生支援領域、教授学習支援領域、大学運営改善領域の 3 つに分けられることが明らかにされているが（鈴木 2019）、主に正課内で活動する TA に対して、正課外も含めて多様な支援人材を活用した取組が実践されつつある現状が示されている。

そもそも日本の高等教育における TA やその他教育学習支援人材は、どのような経緯で、どのような役割を志向されてきた存在なのだろうか。そこで本稿では、TA を代表格とした日本の高等教育における教育学習支援人材活用の動向について、主に政策展開の分析を通して、その変遷と特徴を明らかにすることを目的とする。

2. TA に関する政策動向

2.1 TA 制度の導入

政策的な提言として TA 制度の萌芽になりうるものは 1988 年の臨時教育審議会第二次答申である。ここでは、大学院制度を弾力化する文脈において、大学院生に「研修的雇用の場を与え、大学院生生活の活性化を図る」ことを第一義に、TA 制度導入の方向付けがなされた。大学教育に対して直接的な影響力を有した答申は、1991 年の大学教育審議会答申『平成 5 年度以降の高等教育の計画的整備について』と『大学院の整備充実について』である。前者では、高等教育機関の教育機能を発揮するために、ファカルティ・ディベロプメント（FD）を通じた教員の教育指導力の向上を求め、その延長として TA が価値づけられている。具体的には TA の主な役割を、教員の教育活動の補助と学生に対するきめ細かな指導とした。あわせて大学院における教授方法・授業科目設置等の工夫についても言及している点が特徴である。さらに後者の答申では、TA 制度の効用として、学部教育におけるきめ細かい指導の実現と経済的措置による大学院生の処遇改善の 2 点をあげ、同時にリサーチ・アシスタント（RA）制度の導入についても示された。いずれの答申においても TA 制度導入に関わる具体的な支援措置の検討を各大学に求め、TA 活用体制の構築を促した。

実際には優れた大学院を中心とした教育研究条件の整備と TA 制度の導入のために創設された「高度化推進特別経費制度」の実施が 1992 年であることから、ここを公的な TA 制度開始の起点として捉えて良いだろう。加えて、同年に文部省通達として国立大学に TA 制度の設置を認めた「ティーチング・アシスタント実施要領」が通知され、ここで示された TA 制度の目的・職務内容等が各大学の TA 規定の土台となった（表 1）。TA 制度導入直後において

表 1

TA 制度導入直後の TA 規定

職務内容	学部学生，修士課程学生に対する実験，実習，演習等の教育補助業務
職名	常勤職員の 1 週間当たりの勤務時間の 4 分の 3 を超えない範囲内で勤務する非常勤職員
任用等	・対象は原則として博士後期課程の優秀な学生であること ・1 人当たりの雇用時間は月 40 時間（週 10 時間）以内を標準とし，当該学生の研究指導，授業等に支障が生じないように配慮すること
給与	昭和 37 年 6 月 28 日付け文人給第 119 号「非常勤職員の給与について」によりとり扱う。ただし，手当は時間給のみとし，他の給与は支出しないこと

出所：貝原（2011:157）

は，制度上は博士後期課程学生を想定し，教育補助業務が職務内容として設定されていることがわかる。任用の仕組みに関しても，非常勤職員の体系を準用する形で展開され，博士後期課程学生の教育補助業務の対価として給与が発生することを明示したものであった。ただし，業務の中に「講義」が含まれていないこと，勤務管理上の理由から授業時間のみに勤務時間が設定されていること等を踏まえると，その活動範囲は限定的であった。

2.2 TA の役割拡充

1996 年の大学審議会報告『大学院の教育研究の質的向上に関する審議のまとめ』では，3 側面から TA への言及がなされている。具体的には①教育研究環境の改善の方策としての TA 制度導入を評価する側面：TA や RA に関わる予算拡充策への言及，②学生の経済的自立に係る側面：優れた学生が大学院へ進学し，安定的に勉学に専念するには修学支援環境がいまだ不十分である点を問題視し，大学院生の経済的負担軽減の具体的な方策として TA 制度や RA 制度の整備充実に期待，③大学院における人材養成の側面：TA 制度と RA 制度の価値を上述の処遇改善の面だけではなく，むしろ学部・大学院の教育の充実や，将来教員・研究者となる場合の訓練として意味づけている。特に③の意義を高めるために，担当教員が TA 等の職務について継続的かつ適切な指導・助言を学生に行う必要性を指摘している点が特徴的である。

2000 年には「廣中レポート」と称される文部省高等教育局医学教育課による『大学における学生生活の充実方策について一学生の立場に立った大学づくりを目指して一』や，教育改革国民会議報告『教育を変える 17 の提案』において TA の役割が論じられている。前者の詳細は次節で述べるが，端的には学生が大学の様々な取組に参画することの意義を示すために，その一例として TA を引き合いに出している。後者に関しては，「大学にふさわしい学習を促すシステムを導入する」提案の中で，「学生が自らの位置付けを理解し，他者への思いやり，異質なものと自分自身の理解を深めるための教養教育を充実する。社会奉仕活動への積極的な参加を促すような学習システムを導入する。また，自ら調べ考えるよう，きめ細

やかな授業を行うために少人数教育を推進する。大学院生等を学部学生の学習指導などの教育補助業務に従事させる TA（ティーチング・アシスタント）制度をさらに充実する。あわせて大学教員の教育力の向上を図る」とされ、TA が学生の学習促進のための重要な仕組みとして位置づけられている。これらの方針の前提には、先の 1998 年に出された大学審議会答申『21 世紀の大学像と今後の改革方策について—競争的環境の中で個性が輝く大学—』で示されている学生の能力・適性の多様化や、それに伴う教育目的・内容・方法等の見直しといった要因も関係している。

2.3 個に応じた教育・指導体制構築の一方策としての TA

2002 年に中央教育審議会答申『新しい時代における教養教育の在り方について』が出され、大学の教養教育におけるカリキュラム改革や指導方法の改善の文脈で、新入生への導入教育やガイダンス、オフィスアワーの設定等と併記される形で TA の言及がなされた。特にここでは「TA 等を活用したチューター制度の導入」を推進しており、学生一人ひとりの個に応じた教育・指導体制構築の文脈で TA を位置づけている。

さらに、2008 年の中央教育審議会答申『学士課程教育の構築に向けて』（学士課程答申）では、教育方法の改善策として、TA の積極的な活用による双方向型の学習と少人数指導の推進が謳われた。具体的にはディスカッションや討論への TA の参画、授業外の学習支援等で TA の役割を拡大することが明示されている。加えてスチューデント・アシスタント (SA) として優秀な学部学生を活用することにも言及している点は特徴である。あわせて、TA 等の教育支援人材の大幅な増加に向けた支援と、TA 等の訓練に向けた取組みを支援することも求めている。例えば、業務内容及び教員との役割・責任分担の明確化、待遇の適正化、学内での TA や SA の評価・統括システムの整備を促すこと等である。これまで出されてきた答申等の記述に比して、各分野での TA 等の積極的な活用に向けた環境整備の促進について具体的に言及されている点は、TA 制度の定着に伴い、実態において新たな課題が生じている現状が反映されているといえる。

2.4 大学教員養成機会としての TA

TA 制度の意義の別側面である「将来の大学教員養成機能」については、2005 年の中央教育審議会答申『新時代の大学院教育—国際的に魅力ある大学院教育の構築に向けて—』で直接的に示されている。大学院が担うべき人材養成機能として、①創造性豊かな優れた研究・開発能力を持つ研究者等の養成、②高度な専門的知識・能力を持つ高度専門職業人の養成、③確かな教育能力と研究能力を兼ね備えた大学教員の養成、④知識基盤社会を多様に支える高度で知的な素養のある人材の養成の 4 点を挙げている。特に③において TA への期待が強く示され、「これまで脆弱であった教育を担う者としての自覚や意識の涵養と学生に対する教育方法等の在り方を学ぶ教育を提供すること」が大学に求められ、その具体策として TA

としての活動が取り上げられている。授業の実施方法や教材作成等に関する大学院生への教育効果と、TA や RA の活用を促進するための競争的研究資金の拡充と推進について言及した上で、特に博士後期課程の大学院生の育成と修学上の支援を手厚く行うことを求めた。

この方針を前提に、2008 年の『学士課程答申』では、ユニバーサル段階の大学教員になるべき備えとして「教育研究上の目的に応じて大学院における大学教員養成機能（プレ FD）の強化を図る」ことが明示された。2019 年には「学識を教授するために必要な能力を培うための機会の設定又は当該機会に関する情報提供の努力義務化」の条文が大学設置基準に新設されたことで、今後大学がプレ FD 機能を有した取組に関与することが規定された。

この間、国立大学を中心に多様な取組が展開されたが、今野（2016）によればプレ FD のプログラム形態は①大学院授業開講型：大学院において授業として単位認定を伴うかたち、②課外プログラム型：授業外の個別プログラムとして実施するかたち、③TA 制度型：TA やティーチング・フェロー（TF）制度の展開とともに必要な訓練の機会を提供するかたちの 3 タイプに整理される。加えて、田口ら（2013）はプレ FD の潮流として、FD の一部としての取組みと、TA 制度の実質化の 2 つのルートを示している。このように、TA 制度はプレ FD と密接に結びついて大学教員養成機会としての側面を強めつつある。

2.5 小括

以上、TA 制度の政策的な展開過程からは①教員の教育活動補助としての側面、②大学院生への経済的支援としての側面、③大学教育の改善方策としての側面、④将来の大学教員養成機会としての側面を確認することができる。いずれの側面も TA 制度の構成要素であることには違いないが、社会情勢・大学教育の変遷とともに各段階に応じて着目される側面が異なっている。実際のところ TA 制度は①と②を必要条件としながら、③と④における価値を高めてきたといえる。TA の意義を③と④に見出す傾向が強まってきたという事実は、プレ FD が有する「大学院教育改革」と「大学院生のキャリア支援」の 2 側面（東北大学高度教養教育・学生支援機構 2015）からも裏付けられる。大学教育の質保証重視の傾向と相まって、TA 制度は大学における教育資源のひとつとして TA をみなす方向性と、TA として活動する大学院生に対する機関側の教育責任の方向性とが混在した状況にあるということが明らかとなった。

3. TA 以外の支援人材活用機会拡大への言及

3.1 高等教育における人的資源としての学生の積極的・弾力的活用

TA とは異なる文脈における大学教育に学生の支援人材を活用する動向の基点として、2000 年に出された先述の「廣中レポート」が位置づけられる。「廣中レポート」では「大学における主役は教授研究を行う教員であり、学習する側である学生が常に脇役であり続けた」という従来の大学教育の反省に始まり、社会環境の変化や大学進学率の上昇といった社

会的要因によって学生の質が変化してきているという前提で、その状況に適応した大学における豊かな学生生活実現に向けた方策が必要であるという認識で大学教育の在り方について論じられている。その上で、「大学はより学生の視点に近い位置に立ち、学生に対する教育・指導の充実やサービス機能の向上に努めることが重要となっていく」ことを示した。

今後の大学の方向性として、「教員中心の大学」から「学生中心の大学」への視点の転換と、正課外教育の積極的な捉え直しを提示し、具体的には、①学生相談：学生相談の捉え直し、カウンセラー等の充実、学生相談機関と学内外の諸機関との連携強化、「何でも相談口」の設置、不登校への対応、②就職指導：早期化に対する認識、キャリア教育の充実、就職指導部門の体制強化、インターンシップの活性化、③修学指導：入学時オリエンテーションにおける履修指導の改善、学生の進路選択の幅の拡大、少人数教育の充実、チュートリアル・システムの導入、学習環境の整備、④学生の自主的活動及び学生関係施設：学生の自主的活動に対する支援、学生関係施設の整備の4領域において改善方策が示された。これらを実施するために大学における人的資源の活用と言及しているが、特筆すべき点は教職員だけでなく、「学生の活用」に関して直接的に明言していることである。以下、この部分の記述を引用して確認したい。

「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。また、ティーチング・アシスタント（TA）のように授業の補助を行うだけではなく、下級生の学生生活全般にわたる指導や相談に上級生を当たらせたり、学生を学内における様々な業務にたずさわらせるなど、各大学においてその範囲や方法を検討した上で、学生を有効に活用する工夫が期待される。その際、大学としては、学生が自立した人間として成長するための訓練として、学生に一定の責任を持たせることが重要である。それと同時に、学生に対し、必要に応じて研修やガイダンスを積極的に行い、自覚を促すとともに、学生に対する期待と信頼を寄せていく姿勢が求められる」（文部省 2000 「1 人的資源の活用 （2）学生の活用」より、下線筆者）。

従来学生を大学教育に関わらせる取組の代表であった TA と比較する形で「活動に従事可能な学生の条件の緩和」と「業務内容・範囲の拡張」について各大学に検討を促したことが読み取れる。前者については、優秀な大学院生—特に博士後期課程の学生を制度上の主対象として位置づけていた条件を緩め、各大学の置かれた状況や課題、学生の適性等にあわせて、学部学生・大学院生の別を問わず「学生の力」を大学教育全般に活用することを認めたものである。ただし、学生が必要とする支援の領域は各大学の事情で異なる。そこで後者におい

て TA が担っていた正課教育における授業補助業務以外の活動にも業務としての価値を付与することを示した。

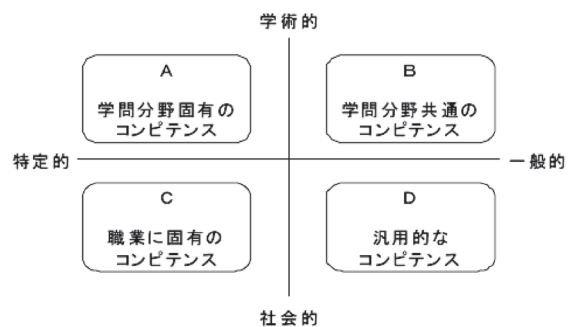
あわせて、支援領域の拡大に関しては「学生の希望・意見の反映」を要求している点からも強調される特徴である。これまでは正課外教育や福利厚生観点において学生中心の活動が展開されていたが、「今後は、正課教育の内容のあり方や授業方法、さらに教育条件の改善などの分野についても、学生の希望や意見を適切に取り入れる仕組みを整備していくことが重要」との見解を示している。その方策のひとつに、学生の代表を大学の諸機関に参加させることを具体的に提示し、「学生参画」によるボトムアップ型の大学教育の改善・充実も促している。

このように「廣中レポート」では大学教育全般において学生を積極的かつ弾力的に活用することを示した。博士後期課程以外の学生も大学教育の新しいリソースに位置づけたことで、TA を活用できなかった大学にも正課外活動も含めて文脈に応じた学生生活用の機会を認めたと言える。一方で「学生中心の大学」への変化によって引き起こされるだろう教職員のマンパワー不足への対応策として、学生を人的資源に活用する側面が強くなったともいえる。「廣中レポート」以降、TA とは異なる側面において、学生を大学教育の一アクターとしてみなす傾向が促進されることになる。

3.2 教育プログラム多様化への対応

2008 年の『学士課程答申』では、知識基盤社会において学士レベルの資質・能力を備える人材養成を重要な課題として位置づけ、①学位授与の方針（ディプロマ・ポリシー）について、②教育課程編成・実施の方針（カリキュラム・ポリシー）について、③入学者受入れの方針（アドミッション・ポリシー）について、④その他（FD・SD、質保証の仕組み強化、財政支援）について指針が示された。①では学士課程共通の学習成果に関する参考指針である「学士力」を i) 知識・理解、ii) 汎用的技能、iii) 態度・志向性、iv) 総合的な学習経験と創造的思考力として提示し、汎用性の高い資質・能力の育成の方向づけを行った（図 1）。国際的にも「上（AB）から下（CD）へ」と「左（AC）から右（BD）へ」の傾向が高まりを見せており、「学士力」はこれらの価値を含んだ指針として位置づけられる。

これらの実現に向けて、②において単位制度の実質化と教育方法の改善等を求め、授業時間だけではなく事前・事後の学習の充実を求めるとともに、学習動機付けや双方向型の学習を展開するために、学生参加型授業や協調・協働学習、課題解決・探求学習等を取り入れることを促した。加え



出所：中央教育審議会大学分科会（2008:58）

図 1 高等教育で育成するコンピテンス

て、サービス・ラーニングや留学プログラム等の準正課教育の充実と質確保にも触れている。

そして、③では特に初年次教育プログラムの充実や体系化について言及している。初年次教育を i) 高等学校や他大学からの円滑な移行を図り、学習および人格的な成長に向け、大学での学問的・社会的な諸経験を成功させるべく、主に新入生を対象に総合的につくられた教育プログラム、もしくは ii) 初年次学生が大学生になることを支援するプログラムとした上で、具体的な内容として文章技法や情報処理の基礎技術、プレゼンテーションやディスカッションの技法等が示されており、学習の動機付けや習慣形成に向けて学士課程全体の中で適切に位置づけることを求めている。

山田(2013)が初年次教育プログラムの設計思想と到達目標を、大学生活に移行する際の支援、基礎的学術技術(アカデミック・スキル)の獲得、キャンパス資源の活用とオリエンテーション、新入生のセルフエスティーム(自己肯定感)の向上と示している通り、大学教育が網羅する教育・支援の範囲は拡張し続けている。加えて、大学や学生の実情に応じて、教育課程外の活動として位置づけるものの補習・補完教育の充実を図ることも大学教育の役割とされ、正課内はもちろんのこと正課外においても様々な方向性で教育的な充実を図ることが求められるようになった。『学士課程答申』では、TA等の支援人材と教員との役割・責任分担の明確化についても触れており、多分野での支援人材の積極的な活用を促している。同時に、TAやSAの評価・統括システムの整備について言及しているのは、支援人材に対し一定の自律性を認めた上で活動に従事させる方向性を示唆したと解釈できる。

3.3 アクティブ・ラーニングへの転換に伴う学習支援環境整備策

2012年の中央教育審議会答申『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～』(質的転換答申)では、特に学士課程教育の質的転換として「従来のような知識の伝達・注入を中心とした授業から、教員と学生が意思疎通を図りつつ、一緒になって切磋琢磨し、相互に刺激を与えながら知的に成長する場を創り、学生が主体的に問題を発見し解を見いだしていく能動的学修(アクティブ・ラーニング)への転換」を求めた。学生の主体的な学修を促す具体的な方策は、各大学の機能や特色、学生の状況等に応じて様々にあり得ることを前提に、授業中だけでなく事前・事後の学習活動に向けた工夫や教室外学修プログラム提供の必要性を説く。

特筆すべきは、学生側には主体的な学修に要する総学修時間の確保を求めたこと、教育を提供する側には、教員と学生・学生同士のコミュニケーションを取り入れた授業方法の工夫や学生の学修全般へのきめ細かい支援を求めたことにある。この課題意識は「学習支援環境の整備についての課題」に反映され、TA等の教育サポートスタッフの充実、学生の主体的な学修のベースとなる図書館の機能強化、ICTを活用した双方向型の授業・自修支援や教学システムの整備の必要性が唱えられている。

特に図書館の機能強化に関連する文書として、2010年に科学技術・学術審議会学術分科

会研究環境基盤部会学術情報基盤作業部会が『大学図書館の整備について（審議のまとめ）—変革する大学にあって求められる大学図書館像—』を発表しており、大学図書館に求められる機能・役割として「学習支援及び教育活動への直接の関与」を明示している。ここではキーワードとして「ラーニング・コモンズ」が挙げられているが、その定義は図書館が有する機能と情報技術、アカデミック・サポートを機能的・空間的に統合したものであり、9つの要素（①コンピューター・ワークステーション・クラスター、②サービスデスク、③協同学習のためのスペース、④プレゼンテーションのサポートセンター、⑤FD サポートセンター、⑥電子教室、⑦ライティング・センター等のアカデミック・サポート、⑧打合せ・セミナー・レセプション・各種イベント向けのスペース、⑨カフェラウンジ）で構成される（McMullen 2008）。これらを集約すると、ラーニング・コモンズの特徴は3点にまとめられる（河西 2010；山内 2011）。i）図書館メディアを活用した自律的な学習の支援（①②④⑤）：文献等の学習資源を検索し、知識を獲得しそれを論文や発表等にまとめる過程を支援する機能、ii）情報リテラシー教育とアカデミックスキルの育成（①②④⑥⑦）：自律的な学習に必要な情報検索やライティング等のスキルを学生に会得させる機会の設定、iii）協同的な学びの促進（③⑧⑨）：グループワーク等の活動が可能な場の提供である。これら機能への言及は、従来のインフォメーション・コモンズとしての図書館から、教育・学習支援機能を核としたラーニング・コモンズとして発展する過程として捉えられる（米澤 2006；永田 2008）。永田（2008）によれば、ラーニング・コモンズはFD センターやティーチング・センターといった他の全学的な教育組織との協働、さらにメタ的に大学全体の指針やカリキュラム改革と連動した展開が見込まれた位置づけにあるとされる。

2013 年には、科学技術・学術審議会学術分科会学術情報委員会が『学修環境充実のための学術情報基盤の整備について（審議のまとめ）』を掲げ、①コンテンツ、②学習空間、③人的支援の三要素を重点項目に挙げた。ラーニング・コモンズでの空間やコンテンツの提供に加えて、特に③人的支援については支援体制の構築・専門的人材の育成として、i）大学院生による学習支援、ii）学生同士が支援し合うピア・チュータリングの促進、iii）教員や他の職員とも異なる中間職的な人材の必要性について言及している。そして、2015 年には国立大学図書館協会教育学習支援検討特別委員会より『ラーニング・コモンズの在り方に関する提言 実践事例普遍化小委員会報告』が出され、ラーニング・コモンズに求められる機能等の方向性が示された。ここではラーニング・コモンズを「様々な学習形態へ適応するために大学図書等が提供する学習環境（施設、設備及び情報・コンテンツ）と、この学習環境の活用を通して学生の主体的な学びを促す仕組み（人的支援）の総体」と定義し、能動的に学修する学生の育成という教育的な働きかけを担う環境として位置づいている。

4. 競争的資金政策による支援人材活用方策の拡充

4.1 競争的資金政策の役割

日本の高等教育政策における資源配分は、もともと大学設置基準に基づく大学の規模や、歴史的経緯による外生的な教育研究条件に依拠しており（天野 1984）、硬直的な財政システムであったとされる。その慣例に変化が生じたのは臨時教育審議会以降で、大学改革のインセンティブやモチベーションを与えるものとして競争的資金が導入され、財政の側面から政策誘導的な仕組みが取り入れられた。

徳永（2006）によれば、競争的資金政策が大学改革に与える影響とその役割は、国の大学に対する新たなファンディング・システム、つまり多元的できめ細かなファンディング・システムを構成するファンディングの手段になりうること、ファンディングを通じて大学の機能別分化を視野に入れながら、個性や特色の明確化を促し、各機能に応じた拠点形成を図る手段になりうること、大学設置基準の大綱化等の状況下で、教育・研究のモデルを示し、社会的な期待の大きい教育研究活動を政策的に推進していく手段になりうることの3点あるとされている。この前提のもと、競争的資金政策では「Good Practice (GP)」型事業を創出することで「優れた取組」を諸大学に広めていく役割を果たしている。「GP」型事業の目的として、①国公立を通じた競争的環境を整備すること、②第三者による公正な審査を実施すること、③積極的に社会への情報提供を行うことが位置づいている。①では、「優れた取組」を支援するためには、国公立の別にとらわれることなく「競争的環境」を整備することが重要であり、これにより、諸大学に対して教育改革へのインセンティブを与え、互いに切磋琢磨することが目的とされている。②においては、審査基準等の明確化、公正な第三者評価を行うことで、選定された・されないに関わらず、大学の反省的実践に結びつけることを意図している。そして、③では「優れた取組」に対して、すべての大学の共有財産として活用するという目的を有している。これらを実施することで、大学における人材育成機能の強化や個性・特色明確化を促進する効果が期待されたのが「GP」型事業である。

4.2 「GP」型事業による取組推進

教育学習支援人材活用に関連する「GP」型事業として、2003年度に「特色ある大学教育支援プログラム（特色GP）」、2004年度には「現代的教育ニーズ取組支援プログラム（現代GP）」が実施された。「特色GP」は、採択年度で異なるテーマ区分を設定し、特色ある優れた取組みを支援したものである。もともとは財政支援とは無関係の大学基準協会の委託事業として開始された取組みであるが、実質的に競争的資金の評価システム構築の役割を果たしたとされる（小笠原 2007）。2003年度から2007年度までの実施期間中に採択された事業は285件で、幅広いテーマ設定で多様な教育実践を対象とし、どの大学にも開かれた一般性の高いプログラムであることから、申請件数が極めて多いことが特徴である。同様に「現代GP」も諸大学に開かれたプログラムである。ただし、テーマ区分が機能別に設定され、政策課題対応型のプロジェクトであることが「特色GP」とは異なる点である。2004年度から2007年度までの実施期間中に採択された「現代GP」の事業は401件にのぼる。

2007年には学生支援に特化した「新たな社会的ニーズに対応した学生支援プログラム(学生支援GP)」が設定された。「学生支援GP」では①学生が学習に集中できる環境作り, ②学生生活の様々な悩みの解決, ③学生の人間的な成長の促進, ④多様な学生の就学機会の確保, ⑤様々な社会的課題への対応の5点が期待され, 実施期間中の採択事業数は93件にのぼる。採択プログラムにはピア・サポートやコミュニティ形成, チューター制, 学生リーダー, 学生自立型, 学生による自主活動支援, 学び合い・支え合いといったキーワードが並んでいる。さらに2008年度になると「質の高い大学教育推進プログラム(教育GP)」が策定され, 「大学設置基準等の改正等への積極的な対応を前提」に, 「特色GP」や「現代GP」の取組みを継続的に支援した上で, ①教育課程, ②教育方法, ③①・②以外の工夫改善を主とする取組をテーマに148件の事業が採択された。

その後2009年には「特色GP」, 「現代GP」, 「教育GP」が「大学教育・学生支援推進事業【テーマA】大学教育推進プログラム」として発展的に統合され, 「学生支援GP」が「大学教育・学生支援推進事業【テーマB】学生支援プログラム」へと再編された。両者ともに学士力の確保や教育力向上の取組からさらに達成目標を明確にした取組に特化した, 高等教育の質保証の強化を目的としたプログラムである(表2)。前者は「大学における教育の質保証の取組の高度化」を主たる目的として申請件数649件のうち96件の採択状況であった。後者の目的は「就職支援の強化など総合的な学生支援」で申請件数450件のうち400件が

表2

「大学教育・学生支援推進事業」の取組例

テーマA	<ul style="list-style-type: none"> ・FDの成果測定, 教員の指導の成果の可視化, ティーチングポートフォリオの作成などによる教員の組織的な資質向上を図る取組 ・GPA等成績評価の厳格化・可視化などによる成績評価方法の改善を図る取組 ・単位の実質化(学習時間の向上, 上限単位の設定(キャップ制)など)を推進する取組 ・学士力を踏まえた専門教育の見直し(到達目標の明確化, 体系的カリキュラムなど)及びその展開 ・教育目標の達成に資する体系的・双方向的な教育方法及びテキスト・教材の開発・作成・学習の連続性に配慮した高大連携の取組 ・教室外学習と教室内学習との連携協働による態度・志向性を身に付けさせる取組・総合的な学習経験と創造的思考力を身に付けさせる取組
テーマB	<ul style="list-style-type: none"> ・休講期間中の対応, 心のケアや法的措置など専門的な対応等, 就職相談体制の強化 ・ビジネスマナー講座, プレゼンテーション能力養成講座, 種々の資格取得講座の開設 ・卒業生や保護者を含めた就職相談会の実施, 企業との交流促進による求人確保, 大学独自の就職情報誌等の作成による情報提供 ・在学生, 卒業生の情報のデータベース化や学生に直接, 迅速に求人情報を提供するためのメーリングシステムの導入など就職支援の充実

出所: 文部科学省(2009:2-3)より筆者作成

採択され、その内訳として国公立大学は学生支援に関する財政措置を既に受けているという理由から、私立大学を中心に措置されている点が特徴である。いずれの取組みも公募要領（文部科学省 2009:3）において「取組を実施するにあたっては、ワークスタディ¹⁾などの学生の活用も可能」であると注記されていることに加えて、申請時のチェック項目に「教育方法の改善」として「TAを活用した教育方法の改善」「SAを活用した教育方法の改善」が設定されていることから、取組促進の前提として学生支援と大学教育改善推進両方の文脈から教育学習支援人材の措置が位置づいているといえる。

4.3 「AP」における学生の支援人材の位置づけ

これまでの大学教育改革の成果をベースに 2014 年に設定された競争的資金政策として「大学教育再生加速プログラム (AP)」が挙げられる。「AP」は教育再生実行会議等の提言によって示された今後の大学教育の方向性に資する取組を重点的に支援するもので、高大接続改革推進事業として、テーマⅠ：アクティブ・ラーニング、テーマⅡ：学修成果の可視化、テーマⅢ：入試改革・高大接続、テーマⅣ：長期学外学修プログラム（ギャップイヤー）、テーマⅤ：卒業時における質保証の取組の強化が設定された。特に、テーマⅠ：アクティブ・ラーニングとテーマⅠ・Ⅱ複合型：アクティブ・ラーニングと学修成果の可視化で採択された取組に着目すると、ポイントに学生を教育学習支援人材として活用することを挙げた大学は、前者で9件中4件、後で21件中6件となっている（表3）。

表中の名称からも学生の教育学習支援人材の位置づけは多様化していることがわかる。これら「AP」の取組は、それまでの大学改革等の成果をベースに採択されていることから、「GP」型事業によって一気に拡張した教育学習支援人材活用の取組が収斂されたものとし

表 3

「AP」採択事業における教育学習支援人材の名称

	教育学習支援人材（に係る取組）の名称	採択大学
テーマⅠ	①学修アドバイザー育成 ②循環型人材教育／ピアサポート制活用 ③クラスサポーター学生育成 ④学生ファシリテーター	県立広島大学 徳山大学 福岡工業大学 崇城大学
テーマⅠ・Ⅱ複合型	①アクティブ・ラーニング・アドバイザーの導入 ②ラーニングアドバイザー ③TA・SA・メンター ④学生ボランティア・シニア SA ⑤学修コンシェルジュ・新たな学生スタッフ育成 ⑥学生 FD の組織化	金沢大学 山口大学 長崎大学 創価大学 関西大学 京都光華女子大学短期大学部

出所：日本学術振興会 HP「大学教育再生プログラム (AP) 選定取組概要」における各大学の選定時概要資料より筆者作成

て捉えて良いだろう。TA を契機として政策的に推進された大学教育における教育学習支援人材活用の取組は、学生支援の必要性の高まりや大学教育の質的転換の動向に影響を受けて、その対象範囲を拡げながら、現時点においては「AP」に代表される取組のような形で落ち着いている現状である。

5. おわりに—総括・残された課題—

TA 制度は TA として支援にあたる大学院生への財政的支援や、大学教員としてキャリア形成に資する取組みとしての価値が大きい制度として位置づけられる。一方で、TA 以外の教育学習支援人材活用の政策的な動向からは、目的特化型の支援人材活用の仕組みを各大学が独自に構築している現状を確認することができる。昨今の教育学習支援人材—とりわけ学部学生生活用の傾向としては、正課内外問わず大学教育全体の改善や幅広い学生支援の側面を含んでいる。その意味において、TA 制度にもとづく取組は各大学共通の目的を有して展開され得るものであるのに対し、大学教育・運営上の各種課題に応じて部分的かつ柔軟に展開されることを意図した教育学習支援人材活用政策が他方では展開されている現状にあることを本稿では明らかにした。

TA 制度の延長としてこの政策的な動きを捉えるべきか、それとも別の文脈で位置づけるべきかについては、本稿による政策的な動向分析だけではなく、より個別具体的な実践分析の結果を待たなければならない。実際には TA 制度を軸に、特に大学教員養成機能を拡張し、プレ FD の一環として TA の取組内容に階梯性を持たせる方向性もあれば、TA 制度と他の各大学独自の支援人材活用方策を並行させて運用する方向性もありうる。前者は博士課程後期の学生までを潤沢に擁している大学に限られるが、実践的な知見も蓄積されつつある。しかし、多くの大学はその環境要因により後者の方向性での運用が実態を適切に表しているといえるだろう。特に、競争的資金政策にて立ち上がった取組に関しては、財政的な措置が終了した後に、取組の定着・継続に向けた制度的かつ実践的な工夫が必要とされる。その場合、“TA 的”な業務との棲み分けや制度的位置づけ（条件・給与等の設定など）に関することとも残された大きな課題である。

実際に、TA について概要を示している文部科学省 HP では「TA 制度と大学教員の養成をめぐる課題について（参考）」の項目において、北野（2006）の研究成果を参考に TA 制度の課題を次の 7 点に集約している。①TA 予算の増額や採用枠の拡大、②TA 業務の明確化、③TA の給与や待遇面の改善、④TA の資質向上を目的とした研修会等の実施、⑤TA 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、⑦TA 経験を大学教員に任用する際の「教育業績」や「履歴」として評価することである。TA 以外の教育学習支援人材活用の制度の在り方についても、先例としての TA 制度に準拠するケースが多いことから、これらと同様の課題を今後検討しながら、各大学の実態に応じた制度設計を模索する必要があるだろう。

謝辞

本研究の一部は科研費（18K02831）の助成を受けて行われたものである。

注

1) ワークスタディは「学内における教育支援活動や自身の社会性向上に資する活動に従事する学生に対する給付的な支援事業」と定義される（学生への経済的支援の在り方に関する検討会 2013:7）。

参考文献

- 天野郁夫（1984）「大学分類の方法」慶伊富永（1984）『大学評価の研究』東京大学出版会，82-111。
- 中央教育審議会大学分科会（2008）「学士課程教育の構築に向けて（審議のまとめ）」「用語解説」
（http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2013/05/13/1212958_002.pdf DL2017年11月6日）
- 学生への経済的支援の在り方に関する検討会（2013）「学生への経済的支援の在り方について（中間まとめ）」
（https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/siryo/_icsFiles/afieldfile/2013/09/19/1339630_7.pdf DL2020年11月19日）
- 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，153-170。
- 荻谷剛彦（2012）『グローバル化時代の大学論① アメリカの大学・日本の大学—TA，シラバス，授業評価—』中公新書ラクレ。
- 河西由美子（2010）「自立と協同の学びを支える図書館」山内祐平（2010）『学びの空間が大学を変える』ボイックス株式会社，101-112。
- 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源の活用—』東信堂。
- 今野文子（2016）「大学院生等を対象とした大学教員養成プログラム（プレFD）の動向と東北大学における取組み」『東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要』第2号，61-74。
- McMullen, Susan. (2008). *US Academic Libraries: Today's Learning Commons Model*, OECD. (<https://www.oecd.org/unitedstates/40051347.pdf> DL2017年11月6日)
- 文部省高等教育局大学課（1997）「解説『ティーチング・アシスタント（TA）』」『大学と学生』第381号，48-49。
- 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 閲覧 2020 年 11 月 19 日)

文部科学省 (2009) 「平成 21 年度大学教育・学生支援推進事業公募要領 (案)」

(https://www.jsps.go.jp/j-pue/data/kaigi/03_youryo.pdf DL2017 年 11 月 7 日)

永田治樹 (2008) 「大学図書館における新しい『場』 インフォメーション・コモンズとラーニング・コモンズ」『名古屋大学附属図書館研究年報』第 7 号, 3-14。

日本学術振興会 HP 「大学教育再生加速プログラム (AP) 選定取組概要」

(https://www.jsps.go.jp/j-ap/sentei_torikumi.html#h26 閲覧 2020 年 11 月 19 日)

小笠原正明 (2007) 「4. 大学教育改革における競争的資金の役割について」山本眞一

(2007) 『平成 19 年度文部科学省先導的大学改革推進委託研究成果報告書 競争的な教育資金の効果の検証及び今後の在り方に関する調査研究』広島大学高等教育研究開発センター, 98-100。

瀬名波栄潤 (2003) 「車軸としての日本型 TA 制度—TA 養成に見る将来の大学像—」『高等教育ジャーナル—高等教育と生涯教育—』第 11 号, 1-13。

鈴木学 (2019) 「日本の大学教育における学生参画型支援プログラムの類型に関する一考察」『東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要』第 5 号, 93-106。

田口真奈, 出口康夫, 東京大学高等教育研究開発推進センター (2013) 『未来の大学教員を育てる 京大文学部・プレ FD の挑戦』勁草書房。

徳永保 (2006) 「競争的な資源配分による大学の組織的な教育研究活動助成事業について」『IDE・現代の高等教育』4 月号, 11-16。

東北大学高度教養教育・学生支援機構 (2015) 『2014 年度東北大学 大学教員準備プログラム／新任教員プログラム報告書』

山田礼子 (2013) 「1 章 日本における初年次教育の動向—過去, 現在そして未来に向けて」初年次教育学会編 (2013) 『初年次教育の現状と未来』世界思想社, 11-27。

山内祐平 (2011) 「ラーニングコモンズと学習支援」『情報の科学と技術』第 61 巻 12 号, 478-482。

米澤誠 (2006) 「インフォメーション・コモンズからラーニング・コモンズへ: 大学図書館におけるネット時代の学習支援」『カレントアウェアネス』第 289 号

(<http://current.ndl.go.jp/files/ca/ca1603.pdf> DL2017 年 11 月 6 日)