

〔共同研究：学生アシスタントと教職員の連携による教育効果〕

PBL 型授業における学生アシスタントの 志望動機と支援実践

櫻 井 結 花

要 旨

本研究の目的は、PBL (Project Based Learning) 型授業における学生アシスタントの志望動機および役割認識に着目し、それらがどのような学習支援実践として表出しているのかを明らかにすることである。対象は、本学経営学部における 2024 年度「プレップセミナー B」に参加した学生アシスタント (Student Assistants: 以下 SA) であり、アンケート調査 (n = 18) と半構造化インタビュー調査 (n = 5) を組み合わせた混合研究法を用いた。

アンケート結果から、SA の志望動機は自己成長や後輩支援といった内発的・利他的動機が中心であり、これらの動機を有する SA ほど、グループワーク支援への積極性や教員との関係構築に関して高い自己評価を示す傾向が確認された。さらに質的分析から、SA の支援実践は一様ではなく、「介入度」と「支援焦点」の二軸により、進捗重視型、内容重視型、関係促進型、関与抑制型という複数の支援スタイルとして整理できることが示された。

以上の結果は、SA の支援実践が介入の多さによって単純に評価されるものではなく、学習状況やグループの成熟度に応じた適切な介入の選択によって特徴づけられることを示唆する。本研究は、SA を単なる補助的存在としてではなく、学習支援の担い手として理論的・実践的に捉える視座を提供するものである。

第 1 章 はじめに

大学教育において、学生スタッフは、授業運営や学習支援を補完する存在として広く導入されている。学生スタッフは授業の進行をサポートするだけでなく、学生同士の議論を促進したり、プロジェクト学習において必要な知識や技術を提供したりする役割も担っている。特に初年次教育や PBL 型授業においては、教員とは異なる立場から受講生を支援するピアサポートの担い手として重要な役割が期待されている。大学によっては、こうした学生スタッフを SA (Student Assistant)、LA (Learning Assistant)、FA (Facilitator Advisor) などと呼称している。本論文では、学生としての立場を活かして学生同士の学習支援を行う学生スタッフを学生アシスタント (SA) として定義する。

先行研究では、SA の支援行動がグループワークの雰囲気や学習活動の進展に影響を与

キーワード：学生アシスタント、PBL 型授業、学習支援、志望動機、支援スタイル

えることが指摘されており、教育実践の質を左右する要因として注目されている。しかし、既存研究の多くは履修生の学習成果や授業満足度への影響、あるいはSA自身の成長に焦点を当てており、SAの動機・役割認識・支援実践の関係を統合的に検討した研究は限定的である。SAの役割に言及する研究は存在するものの、その内面的動機や支援実践の質に焦点を当てた研究は十分とはいえない。

本学経営学部 の必修教科目「プレップセミナーB」は、2年次学生を対象としたPBL型授業であり、学生主体のグループワークを中心に構成されている。本授業では、授業運営の均質化と学習支援の充実を目的としてSA制度を導入している。SAは「プレップセミナーB」を履修した3年次生および4年次生によって構成される。これまで本授業を対象とした研究では、受講生の視点から、SAの行動が受講生の内発的興味に与える影響について検討されてきた。その結果、SAによる議論支援や受講生への寄り添いが受講生の学習意欲に正の影響を与えることが示されている（藤井ほか、2024）。

しかし、これらの研究は主として受講生側の評価に基づくものであり、SA自身の志望動機や役割認識、支援実践との関連については十分に検討されていない。特に、SAの志望動機が支援行動の質や支援スタイルにどのように影響を与えるのかを明らかにすることは、SA研修の設計や制度改善にとって重要な課題である。

以上を踏まえ、本研究では2024年度「プレップセミナーB」に参加したSAを対象として、①アンケート調査による動機および自己評価の量的把握、②インタビュー調査による語りの質的分析を組み合わせた混合研究法を用い、SAの志望動機・役割認識・支援実践の関係を探索的に明らかにすることを目的とする。

第2章 先行研究のレビュー

学生スタッフ（SA、LA、TAなどを含む）に関する研究は、主として初年次教育やアクティブラーニング型授業において、授業運営への貢献、履修生の学習成果への影響、学生スタッフ自身の学習効果や成長、教員が学生スタッフに求める能力や育成方法、という観点から蓄積されてきた。授業運営や学習支援の観点からは、学生スタッフの配置が学習環境の円滑化や履修生の自律的学習の促進に寄与することが指摘されている（青山ほか、2010；岩崎ほか、2012）。履修生側の視点に立った研究では、学生スタッフの関与が学習意欲や授業満足度の向上に影響を及ぼす可能性が示されている（千葉、2021；藤井ほか、2024）。さらに、他者支援の経験が学生スタッフ自身の主体性や学習意欲の向上につながることも報告されている（杉村ほか、2006）。一方、学生スタッフに求められる能力や育成方法・研修設計を検討した研究（毛利、2014；時任ほか、2017；岩崎、2023）は存在するものの、学生スタッフ自身の内面的動機や役割認識に焦点を当て、それらが具体的な支援実践とどのように関連するのかを検討した研究は限定的である。

以上の研究動向を踏まえると、学生スタッフの支援行動をより深く理解するためには、

履修生側の学習成果の分析に加え、学生スタッフ自身の志望動機および役割認識に着目した検討が必要である。そこで本研究では、「プレップセミナー B」における SA を対象として、SA の志望動機と役割認識が具体的な支援実践としてどのように表出しているのかを明らかにすることを目的とする。

第 3 章 研究方法

本研究では、PBL 型授業における SA の志望動機、役割認識、支援実践の関係を多面的に把握するため、アンケート調査と半構造化インタビュー調査を組み合わせた混合研究方法を用いた。調査実施にあたっては、研究の目的およびデータの利用方法を参加者に説明し、自由意思による同意を得た。回答およびインタビュー内容は匿名化し、個人が特定されないよう配慮した。

3-1 アンケート調査

2024 年度プレップセミナー B に参加した SA 19 名（4 回生 6 名，3 回生 13 名）を対象として、Google Forms を用いたアンケート調査を実施した。その結果、18 名から有効回答を得た（有効回答率 94.7%）。調査期間は 2025 年 1 月 31 日から 2 月 2 日である。

調査項目は、① SA を志望した動機（複数回答）、②履修生への学習支援に関する自己評価、③授業運営への関与に関する自己評価、④教員との関係構築に関する自己評価、などから構成した。自己評価項目は 5 件法リカート尺度を用いた。

分析方法としては、各項目について記述統計量（平均値・割合）を算出し、志望動機別の傾向を記述的に確認することで、SA の志望動機と役割認識の関連を探索的に検討した。

3-2 半構造化インタビュー調査

SA としての経験の深さを重視し、2023 年度および 2024 年度の 2 年間連続してプレップセミナー B の SA を担当した 4 回生 5 名を対象として、半構造化インタビュー調査を実施した。調査期間は 2025 年 2 月 17 日から 26 日である。

インタビューは Zoom によるオンライン形式で実施し、1 名あたり 30 分から 60 分程度行った。主な質問項目は、① SA を志望した動機、② SA としての役割認識、③支援実践において意識していた点、④困難であった経験、⑤活動を通じて得られた学び、などである。

3-3 質的分析の方法

インタビュー記録は逐語録として文字化し、質的内容分析を行った。まず、発話内容を意味単位ごとに区分し、初期コードを作成した。その後、類似するコードを統合してカテゴリー化を行い、学生スタッフの志望動機、役割認識、支援実践に関する概念を抽出した。さらに、抽出されたカテゴリーを比較検討し、「介入度」と「支援焦点」の二軸に基づく支

援スタイルの整理を行った。

第4章 アンケート調査の分析結果

4-1 志望動機

SAを志望した動機についてたずねたところ、「自己成長のため」と回答した者が最も多く、全体の約9割（89％）を占めた。次いで、「後輩支援のため」および「（就職活動の）ガクチカのため」と回答した者がそれぞれ約3割（各33％）であった。一方、「人脈づくりのため」と回答した者は約1割（11％）にとどまり、「金銭的報酬のため」と回答したSAは確認されなかった（表1）。

表1 SAの志望動機（※複数回答可）

志望動機	選択率
自己成長のため	89%
後輩支援のため	33%
ガクチカのため	33%
人脈づくりのため	11%
金銭的報酬のため	0%

これらの結果から、「プレップセミナーB」におけるSAは、外発的動機よりも、自己成長や他者支援といった内発的・内在化された動機を重視して志望している傾向がうかがえる。

4-2 SAの役割認識に関する自己評価

次に、SAの役割認識について、リカートの5段階尺度を用いて自己評価を求めた。具体的には、「グループワークの支援に積極的に関わることができたか」、「グループワークの支援を行う際に、自身の体験や経験を共有することができたか」、「担当教員と信頼関係を構築することができたか」の3項目について尋ねた。

その結果、「グループワーク支援への積極性」は平均値4.00、「自身の体験や経験の共有」は4.39、「担当教員との信頼関係の構築」は4.06と、いずれの項目においても高い自己評価が示された（表2）。これらの結果から、「プレップセミナーB」におけるSAは、自身を単なる補助的存在としてではなく、学習活動に積極的に関与する支援者として役割を認識している傾向がうかがえる。

表2 SAの役割認識に関する自己評価

役割認識	平均値
グループワーク支援への積極性	4.00
自身の体験や経験の共有	4.39
担当教員との信頼関係の構築	4.06

4-3 動機別にみた役割認識の自己評価

次に、SA を志望した動機別に、役割認識に関する自己評価の平均値を比較した。「自己成長のため」を動機として選択した SA は、選択しなかった学生スタッフと比較して、「グループワーク支援への積極性」「自身の経験の共有」「担当教員との信頼関係の構築」のいずれの項目においても高い傾向を示した（表 3）。この結果は、内発的動機をもつ SA が、支援行動や教員との関係構築に対して相対的に高い自己評価を示す傾向を示唆している。

表 3 志望動機別にみた役割認識の平均値（自己成長）

自己成長のため	グループワーク支援への積極性	自身の経験の共有	担当教員との信頼関係の構築
選択あり	4.06	4.44	4.11
選択なし	3.50	4.00	3.50

また、「後輩支援のため」を動機として選択した SA は、選択しなかった SA と比べて、特に「グループワーク支援への積極性」および「自身の経験の共有」において高めの値を示した（表 4）。この結果は、利他的動機が実際の支援行動に反映されている可能性を示すものと考えられる。

表 4 志望動機別にみた役割認識の平均値（後輩支援）

後輩支援のため	グループワーク支援への積極性	自身の経験の共有	担当教員との信頼関係の構築
選択あり	4.33	4.67	4.33
選択なし	3.50	4.00	3.50

一方で、「ガクチカのため」を動機として選択した SA は、いずれの項目においても他の動機と比べてやや低い値を示した（表 5）。これは、外在的・手段的動機（就職活動のための経験獲得）が、支援への関与の質や関係構築と必ずしも直結しない可能性を示唆している。この結果は、SA の志望動機が支援行動のあり方に影響を与える可能性を示すものであり、SA 選抜を検討するうえで重要な示唆を含んでいる。

表 5 志望動機別にみた役割認識の平均値（ガクチカ）

ガクチカのため	グループワーク支援への積極性	自身の経験の共有	担当教員との信頼関係の構築
選択あり	3.67	4.33	3.67
選択なし	4.17	4.42	4.25

4-4 アンケート調査のまとめ

以上の分析結果から、「プレップセミナー B」における SA の志望動機は、自己成長を中心とした内発的動機が支配的であることが確認された。また、内発的・利他的動機をもつ SA ほど、学習支援に積極的に関与し、自身の経験を媒介として活用するとともに、担当教員との関係構築においても良好な自己評価を示す傾向が明らかとなった。

第 5 章 インタビュー調査の分析結果

5-1 SA の支援スタイルの整理

半構造化インタビューの逐語録を質的内容分析した結果、SA の支援実践は一様ではなく、介入の目的・手段・強度・境界管理の組み合わせによって多様なあり方を示していることが明らかとなった。本研究では、これらの支援実践を「介入度（低～高）」と「支援焦点（関係・参加／進捗・内容）」の二軸から整理し、探索的に整理した支援スタイルのマトリックスとして提示する（表 6）。なお、本研究で対象とした 5 名の SA のうち 1 名は、特定の 1 類型に固定されるというよりも、複数の支援スタイルを状況に応じて横断的に用いていたため、本マトリックスでは横断的事例として位置づけた。

表 6 学生スタッフの支援スタイルの探索的マトリックス（n = 5）

支援焦点		
介入度合い	関係・参加重視	進捗・内容重視
高介入		進捗重視型（H） 内容重視型（S）
中介入	関係促進型（T）	
低介入	関与抑制型（C）	

※ H・S・T・C は仮名

5-2 進捗・内容重視型

進捗・内容重視型に該当する SA は、高い介入度をもって支援を行う点で共通しているが、支援の焦点には違いがみられた。具体的には、進捗重視型と内容重視型という 2 つのスタイルが確認された。進捗重視型の SA は、グループワークの停滞や遅延を強く意識し、締切や残り時間を明示することで作業の前進を促す支援を行っていた。H 氏は、「最初からせかす」「進捗を％で見る」と語り、時間管理と全体進捗を重視した介入を行っていた。H 氏：時間が足りないのは明らかだったので、最初から進捗を意識させる声かけをしていました。

一方、内容重視型の SA は、成果物の完成度や外部評価を強く意識し、具体案の提示やリスク指摘を通じて内容の質を高めようとする支援を行っていた。S 氏は、発表内容について踏み込んだ助言を行う必要性を強調していた。

S氏：その案は突っ込まれると思ったので、やめたほうがいいとはっきり言いました。

両者はいずれも高介入型であるが、支援の焦点が「作業を前に進めること」に置かれるか、「内容を高めること」に置かれるかという点で異なっていた。

5-3 関係・参加重視型

関係・参加重視型に該当する支援スタイルは関係促進型と関与抑制型に分類された。関係促進型のSAは、雑談や肯定的フィードバックを通じて、グループワークの進捗や内容への直接的な支援よりも、グループ内の心理的安全性を高め、履修生の発言や参加を促す支援を行っていた。T氏は、発言のハードルを下げる声かけを意識的に行っていた。

T氏：100で聞かんといて、60くらいでいいから話して、って先に言うようにしていました。

この支援スタイルは、関係形成を重視しつつ、必要に応じて他班との比較や具体的助言も行うなど、状況に応じた柔軟な介入が特徴である。

一方、介入度が低めの、関与抑制型のSAは、SAの介入を歓迎しないグループや、学習者の自律性を重視すべき状況を見極め、あえて距離を保つ支援を行っていた。C氏は、無理に関与しない判断の重要性を語っている。

C氏：入ってほしくなさそうな班は、無理に入らないようにしていました。

このスタイルでは、関与の量を増やすことよりも、グループごとの特性を見極め、タイミングに配慮する姿勢が重視されていた。

5-4 インタビュー調査まとめ

以上の結果より、学生スタッフの支援実践は「介入度×支援焦点」の組み合わせによって整理可能であり、進捗重視型・内容重視型・関係促進型・関与抑制型という複数の支援スタイルが状況に応じて使い分けられていることが示唆された。また、これらの結果から、SAの支援実践は、介入度の高低そのものよりも、状況に応じて適切な支援スタイルを選択しているかどうかが重要であることが示唆される。関係促進型は、学習活動が立ち上がる前段階や参加の偏りが大きい場面で有効であり、関与抑制型は、学習者の自律性が高まった段階や過剰な支援が逆効果となる場面で機能している。これらのスタイルは、高介入型の支援を代替するものではなく、学習プロセスの異なる局面を支える補完的役割を担っていると考えられる。

第6章 考察

「ブレップセミナーB」は必修科目であるため、2年次生全員がクラスに振り分けられ、PBL型授業を履修することになる。履修生が自ら希望して履修している科目とは異なり、グループ学習に苦手意識を抱いている学生や、学習意欲が低く十分な成果を期待できない

メンバーと同一グループになる場合も少なくない。このような学習環境において、SA はグループワークの進行を支援し、学習活動を円滑に進める役割を担っている。

本研究では、SA の支援実践として、高介入型の支援スタイル（進捗重視型・内容重視型）に加えて、中介介入型の関係促進型および低介入の関与抑制型という複数の支援スタイルが確認された。これらの結果は、SA の支援を「より多く介入するほど望ましい」とする単線的な評価では捉えられないことを示している。特に、関係促進型および関与抑制型の支援は、心理的安全性の形成や学習者の自律性の維持に寄与する点において重要である。ここでいう心理的安全性とは、単に気楽さや心地よさを意味するものではなく、メンバーが対人関係上のリスクを過度に恐れることなく、建設的な対立を含めて率直に意見を表明できる状態を指す（Edmondson, 2021）。また、石井（2020）は、心理的安全性のあるチームの要因の一つとして「話しやすさ」を挙げている。

関係促進型の SA は、成果物の内容や進捗に直接踏み込むのではなく、グループ内の雰囲気や心理的安全性を高めることに主眼を置いていた。インタビューでは、雑談や肯定的フィードバックを通じて発話のハードルを下げる工夫や、学生が「話してもよい」と感じられる場づくりが重視されていた。特に PBL 型授業においては、履修生が課題そのものよりも「発言すること」や「意見を出すこと」に不安を抱えている場合も多く、関係促進型の支援は学習活動が機能するための基盤を形成していると考えられる。したがって、関係促進型の支援は、高介入型の支援に先立つ準備段階として重要な役割を果たしている。

一方、関与抑制型の SA は、あえて介入を控える判断を行っていた点に特徴がある。インタビューでは、「介入を歓迎していない様子のグループ」や「自分たちで進めようとしているグループ」を見極め、無理に関与しないことが語られていた。このような支援は、一見すると消極的あるいは何もしていないように見える可能性がある。しかし実際には、学習者の自律性や主体性を尊重する判断に基づくものであり、過剰な支援によって学習者の思考や意思決定の機会を奪わないための意図的な介入抑制であると解釈できる。特に、すでに一定の関係性が成立しているグループに対しては、SA が前面に出ないこと自体が学習を支える実践として機能していると考えられる。以上のように、本研究の結果から、SA の支援実践は介入度の高低そのものよりも、状況に応じて適切な支援スタイルを選択しているかどうかが重要であることが示唆される。

また、本研究では SA の志望動機として、自己成長や後輩支援といった内発的・利他的動機が多く確認された。アンケート分析では、これらの動機をもつ SA ほど、グループワーク支援への積極性や経験共有、教員との関係構築において高い自己評価を示す傾向がみられた。こうした動機は、履修生の学習状況に配慮しながら支援を行おうとする姿勢と関係している可能性がある。例えば、関係促進型の SA は履修生の発言のしやすさやグループの雰囲気に配慮した支援を行っており、関与抑制型の SA は学習者の自律性を尊重する判断を行っていた。これらの実践は、学生スタッフが自身の経験や価値観を踏まえながら支

援のあり方を選択していることを示唆している。以上の考察から、SA の支援実践は、介入の量ではなく、学習状況やグループの成熟度に応じた適切な介入の選択によって特徴づけられるものであり、この点に SA の専門性が見出されると考えられる。

第 7 章 研究の限界と今後の課題

本研究には、いくつかの限界が存在する。第一に、本研究は、特定の大学における「ブレップセミナー B」という一つの授業文脈を対象とした事例研究であり、分析対象となった SA の人数も限定的である点が挙げられる。アンケート調査は 18 名、インタビュー調査は 5 名を対象としており、得られた知見を直ちに他の授業や大学に一般化することには慎重である必要がある。ただし、本研究は SA の支援実践を数量的に一般化することを目的とするものではなく、SA の志望動機や役割認識が、具体的にどのような支援行動として表出しているのかを探索的に明らかにする点に主眼を置いている。この点において、少数事例に基づく分析であっても、一定の意義を有すると考えられる。

第二に、インタビュー調査においては、SA 自身の自己報告に基づく語りを分析対象としているため、実際の支援行動との間に認識のズレが含まれている可能性がある。本研究では、逐語録を用いた質的内容分析により、SA の判断や意味づけの過程を明らかにすることを試みたが、今後は授業観察や教員・履修生側の視点を組み合わせることで、SA の実践をより多面的に検討する必要がある。

第三に、本研究で提示した「進捗重視型」「内容重視型」「関係促進型」「関与抑制型」という支援スタイルは、少数事例に基づく探索的な整理であり、固定的な類型として位置づけるものではない。今後、異なる授業形態や学年、複数の大学を対象とした調査を通じて、これらの支援スタイルがどの程度再現されるのか、あるいは新たなスタイルが見出されるのかを検討することが課題である。

以上を踏まえ、今後の研究課題としては、第一に、SA の志望動機や役割認識がどのように形成・変容していくのかを縦断的に捉える研究が挙げられる。特に、後輩指導経験の蓄積や研修の有無が支援スタイルの選択に与える影響について検討することは、SA 育成の実践的示唆を深めるうえで重要である。第二に、SA の支援スタイルが履修生の学習態度や学習成果にどのような影響を与えているのかについて、量的・質的手法を組み合わせた検討を行うことも求められる。これらの課題に取り組むことにより、SA を単なる補助的存在としてではなく、学習支援の担い手として理論的・実践的に位置づける研究の深化が期待される。

* 本研究は、桃山学院大学共同研究プロジェクト 22 共 287「学生アシスタントと教職員の連携による教育効果」の成果報告の一部である。

＊謝辞 本研究の実施にあたり、調査にご協力いただいたプロジェクトメンバーの藤井暢人講師、藤田智子教授、大田靖教授、およびSAの皆様、そして、プロジェクト初期メンバーである水沼友宏准教授のご助言に感謝いたします。

引用文献

- Amy C. Edmondson (野津智子訳、村瀬俊明解説)。(2021) *恐れのない組織*。英知出版株式会社。
- 青山巧、長澤郁夫、池山圭吾、福岡敏之、小川巖。(2010) 新入生セミナーにおける学生の活用と成果—ピア・サポート活動と体験学修の高まり—。 *島根大学教育臨床総合研究*, 9, 1-7.
- 石井遼介。(2020) 心理的安全性のつくりかた「心理的柔軟性」が困難を乗り越えるチームに変える。日本能率協会マネジメントセンター。
- 岩崎千晶、田中俊也、竹中喜一、川瀬友太。(2012) 関西大学における教育補助者を活用した活動、授業実践の動向分析—学部生・院生の教育力活用制度の全学展開に向けて—。 *関西大学高等教育研究*, 3, 53-67.
- 岩崎千晶。(2023) 初年次教育で活動する学生スタッフに対して教員が求める能力・経験と学生スタッフの育成方法。 *日本教育工学会論文誌*, 47(2), 281-296.
- 杉村和美・小倉正義・加藤大樹・松岡弥玲・山田奈保子。(2006) ペア相談と学生の主体性を取り入れた大学でのピア・サポート活動。 *青年心理学研究*, 18, 51-62.
- 千葉美保子。(2021) 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から—。 *甲南大学教育学習支援センター紀要*, 6, 71-79.
- 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。 *関西学院大学高等教育研究*, 7, 89-98.
- 藤井暢人、櫻井結花、藤田智子、大田靖。(2024) PBL型授業におけるSAの行動が受講生の内発的興味に与える影響についての検討。 *桃山学院大学総合研究所紀要*, 51-1, 69-82.
- 毛利康俊。(2014) FD ノート 学習支援型 SA の研修制度について。 *西南学院大学法学論集*, 47(1), 95-107.

(2026年3月6日受理)

Student Staff' Motivations and Educational Practices in Project-Based Learning Courses

SAKURAI Yuka

This study examines the motivations and role perceptions of student staff in project-based learning and clarifies how these factors shape their learning support practices. Participants were student staff involved in the Prep Seminar B course during the 2024 academic year. A mixed-method approach combined a questionnaire survey ($n = 18$) with semi-structured interviews ($n = 5$).

Survey results showed that most student staff were primarily motivated by intrinsic and prosocial factors, such as self-development and supporting junior students. Participants with stronger intrinsic motivations reported greater engagement in facilitating group work and stronger relationships with instructors. Qualitative analysis of interview transcripts indicated that student staff support practices varied and could be classified into multiple intervention styles based on intervention intensity and support focus. Four exploratory styles were identified: progress-oriented, content-oriented, relationship-facilitating, and involvement-suppressing.

These findings reveal that effective student staff support should not be assessed solely by the degree of intervention, but by the appropriateness of the selected intervention style in relation to the learning context and group development. This study highlights the role of student staff as active agents in shaping and supporting the learning process.

Keywords: Student Staff, Project-Based Learning, Learning Support, Motivation, Intervention Styles

