

# 教員養成系大学におけるスチューデント・アシスタントの経験 が学生の自己肯定感及び教員の資質・能力に与える影響

## Influence of Student Assistants' Experience in Teacher Training Colleges on Students' Self-Affirmation and Their Qualities and Abilities as a Teacher

的場 弘起 清野 宏樹 中村 浩也

MATOBA Hiroki, SEINO Hiroki, NAKAMURA Hiroya

### <要旨>

現在、学校現場では教員の指導力不足が問題となっている。本学では、教員養成系大学として授業の質ならびに教員志望者の資質・能力の向上を目的として、授業における教員の支援業務を行うスチューデント・アシスタント（以下、SA）の制度を導入している。

本研究では、本学の授業にSAとして配属されている4年次生を対象にスチューデント・アシスタントの経験が学生の自己肯定感及び教員の資質・能力に与える影響を明らかにすることを目的とした。

対象者は本学の授業にSAとして配属されている4年次生12名であった。調査方法は、SAの経験前後に自己肯定感および教員の資質・能力に関するアンケート調査を行った。

その結果、自己肯定感は有意に高くなり、教員の資質・能力は概ね高くなる傾向であった。以上のことより、本学が導入しているSA制度は教員養成段階の教職の初任期におけるミスマッチやドロップアウト防止の一助となることが示唆された。

キーワード：自己肯定感尺度、教員の資質・能力尺度、自信、振り返り

### 1. 緒言

現在、我が国では教員における指導力不足や学校ストレスによる精神疾患に陥り、休職に追い込まれる教員が年々増加している（藤井，2011）。また、2015年に中央教育審議会（文部科学省，2015）による答申「これからの学校教育を担う教員の資質・能力の向上について」が出され、今後益々教員の資質・能力の向上が求められる状況である。教員の資質・能力とは、教育職員養成審議会答申によれば「専門的職業である教職に対する愛着、誇り、一体感に支えられた知識、技能等の総称」と定義されている（藤井，2011）。これまで教員の資質・能力に関する研究は多く報告されているが（諏訪ら，2015；松下，2016；安藤，2009；花本・岸田，2013；一之瀬，2015），教員を志望する大学生を対象とした教員の資質・能力に関する研究は少

ない（上家ら，2013）。

近年学校現場では，少子化に伴う人員整理による多忙化に加え，学業不振，不登校，いじめなど教育問題の深刻化や学級崩壊，非行など学校現場の荒廃により，教師の精神的健康の悪化が指摘されている（貝川・鈴木，2006）．現職の教員はもちろん，教員養成系大学においても，このような状況下に対して立ち向かえる高い自己肯定感を持った学生の育成が求められるであろう．大学生における自己肯定感を定義した研究では，自己肯定感とは「個人が自分自身を評価した際に，自己の短所や不満足な点を受容した上で全体的自己像を肯定的なものとして捉える感覚であり，自分の行動に対して自信を持ち，他者の評価に左右されない自己像の知覚によって構成される概念である」とされている（吉森，2015）．自己肯定感における過去の研究では，児童生徒または学生を対象としたものは多くなされているが（久芳ら，2007；河越と岡田，2015），大学生の教育実践による自己肯定感の影響を検討した研究は少ない（相良ら，2020）．

大学生の教育実践について，近年日本の学士課程教育では学士課程の学生を授業の支援業務に携わらせる大学が増加している（立山，2013）．本大学では，学生が授業において教員の支援業務を行うスチューデント・アシスタント（以後，SAとする）のシステムを導入している．米国でも，学生が学習支援を行うピア・リーダーと総称される制度（Shook & Keup，2012）があり，ピア・リーダーの有効性について報告されている（Zhang，2017）．日本でも大学のSAにおける研究は多く報告されており（北野，2005；薩本ら，2013），教員支援としてのSAが授業を受講する学生に与える効果や学びに関する研究（岩崎ら，2008；中澤・福山，2016）や授業を受講する学生がSAに求める能力に関する研究（時任，2017）がなされている．しかし，教員支援としての業務経験がSA自身に与える影響について検討された報告は少ない（毛利，2006）．

以上のことより，大学生の教育実践としてSAの経験が学生の教員の資質・能力の実態および自己肯定感に与える影響を検討することは，教員養成段階での教育実践が教職の初任者におけるミスマッチやドロップアウト防止の一助となり，教員養成系大学におけるSAシステムの一例となることが期待できる．

そこで本研究では，本学の授業にSAとして配属されている4年次生を対象にSAの経験が学生の自己肯定感及び教員の資質・能力に与える影響を明らかにすることを目的とした．

## 2. 方法

### 2-1. 対象者および調査期間

対象者は本学の授業にSAとして配属されている4年次生12名であった．対象者がSAとして配属されている授業は，「球技Ⅰネット型スポーツ」，「球技Ⅳターゲット

ト型スポーツ」,「器械運動」,「人間教育学基礎演習」である。これらは,座学ではなく学生が主体的に体を動かせたり,指定されたテーマに対して調査して成果をプレゼンテーションしたりする内容である。調査時期については2022年度において授業開講時の4月上旬および15回目の授業が終了時の7月下旬であった。なお,対象者には調査開始前に書面により主旨・目的・方法・プライバシーの保護・予期される危険性等について説明した上で,対象者の自由意志に基づく参加の可否を確認し,研究協力を拒否することによって不利益を被ることのないことを説明した。そして,研究を始める前に研究の趣旨および目的,中止の権利などを口頭および文書にて説明し,参加の同意を得た。本研究は桃山学院教育大学研究倫理審査委員会の承認を受けて実施した(R2022-007ME)。

## 2-2. 調査方法

調査手順は,事前のアンケート調査として4月上旬に質問紙を配布し,各自が都合の良い時間に回答し,回答終了後質問紙を回収する方式で実施した。また,15回目の授業が終了後に事前アンケート調査と同様の方式で事後アンケート調査を実施した。加えて,SA業務における振り返りとして対象者に質問形式のインタビューを行った。

アンケート調査の内容については,対象者の自己肯定感及び教員の資質・能力を調査するものとした。自己肯定感の質問項目は,大学生を対象とした自己肯定感尺度の信頼性及び妥当性を検討した先行研究(吉森,2015)の内容を基に実施した。また,教員の資質・能力の質問項目は,現職教員を対象に教員における資質・能力の自己評価尺度を検討した先行研究(藤井,2011)の内容を基に学生が解答可能な内容を選別した上で実施した。なお,下位尺度は先行研究(上家ら,2013)を基に,「仕事に対する自信」(以後,「自信」とする),「教員としての責任感」(以後,「責任感」とする),「教育問題に関する関心」(以後,「関心」とする),「情報処理能力」(以後,「処理能力」とする)および「情報管理能力」(以後,「管理能力」とする)に分類した。各評価尺度における質問に対する回答については先行研究(樋口・松浦,2003;吉森,2015)の方法に準じ,各質問項目に対して「よく当てはまる」から「全く当てはまらない」の5段階評価を用いた。また,振り返りインタビューについては質問形式で自身の補助業務における反省点やSAの経験を通しての学びや気づき,今後の進展について等を調査した。

## 2-3. 統計的検定

アンケート調査における各質問項目の点数は「よく当てはまる」を5点とし,「全く当てはまらない」を1点とした。逆に点数が反転する項目については「よく当てはまる」を1点とし,「全く当てはまらない」を5点とした。また,全ての測定値は

平均値 (Mean) ± 標準偏差 (SD) で示し、統計的検定については自己肯定感尺度および教員の資質・能力尺度の信頼性をクロンバックの  $\alpha$  係数を用いて検討した。そして、SA の業務開始前と業務終了時における自己肯定感尺度および教員の資質・能力尺度の前後比較には対応のある T 検定を用いた。なお、有意水準は 5% とし、統計ソフトは IBM SPSS Statistics (ver. 28) を用いた。

### 3. 結果

#### 3-1. 自己肯定感尺度と教員資質能力尺度における信頼性

本研究の自己肯定感尺度 (9 項目) の信頼性についてクロンバックの  $\alpha$  係数を算出した。その結果、 $\alpha = .83$  ( $p < .05$ ) であった。以上の結果から、本研究における自己肯定感尺度には、一定の信頼性が備わっていることが明らかとなった。

本研究の自己肯定感尺度の信頼性について下位尺度ごとにクロンバックの  $\alpha$  係数を算出した。その結果、「仕事に対する自信」が  $\alpha = .87$  ( $p < .05$ )、「教員としての責任感」が  $\alpha = .81$  ( $p < .05$ )、「教育問題に関する関心」が  $\alpha = .91$  ( $p < .05$ )、「情報処理能力」が  $\alpha = .75$  ( $p < .05$ )、「情報管理能力」が  $\alpha = .87$  ( $p < .05$ ) であった。以上の結果から、本研究における教員の資質・能力尺度には、一定の信頼性が備わっていることが明らかとなった。

#### 3-2. 自己肯定感における SA 経験前後の比較

SA 経験前後の自己肯定感における各質問項目の比較を表 1 に示した。9 項目中 SA 経験前後で有意に得点が高まった項目は、「6. 私は、あまり他人の評価を気にしない。」及び「8. 私は、いつも自分の短所をあまり気にしない。」の項目であった。なお、他の質問項目には SA 経験前後に有意な差はなかったが、9 項目の合計得点を平均値で比較した (図 1)。その結果、SA 経験前は 3.2 (SD = 1.1) であり、SA 経験後は 3.7 (SD = 1.1) と SA 経験後の方が有意に高い値を示した ( $p < .01$ )。

表1. SA前後における自己肯定感の比較

質問項目	SA前		SA後		t値
	M	SD	M	SD	
1. 私は、不安なことがあっても、最後には「なんとかなる」と思える。	4.3	0.9	4.5	0.7	
2. 私は、特別何かしなくても存在価値がある。	3.0	1.0	3.4	1.2	
3. 私は、今の自分が「理想とする自分」と違っても認めることができる。	3.7	0.9	4.2	0.8	
4. 私は、特に理由がなくても自信が持てることがよくある。	2.9	1.5	3.3	1.4	
5. 私は、親しい人といると時、自分はその場においても良いといつも感じる。	4.4	0.7	4.4	0.7	
6. 私は、あまり他人の評価を気にしない。	2.3	1.2	3.0	1.4	*
7. 私は、あまり他者の意見に左右されない。	3.1	1.2	3.4	1.2	
8. 私は、いつも自分の短所をあまり気にしない。	2.2	0.8	3.3	1.1	*
9. 私は、他者に否定的な評価をされても、最後には「まあいいか」と思える。	3.2	1.5	3.7	1.2	

但し、\* =  $p < .05$

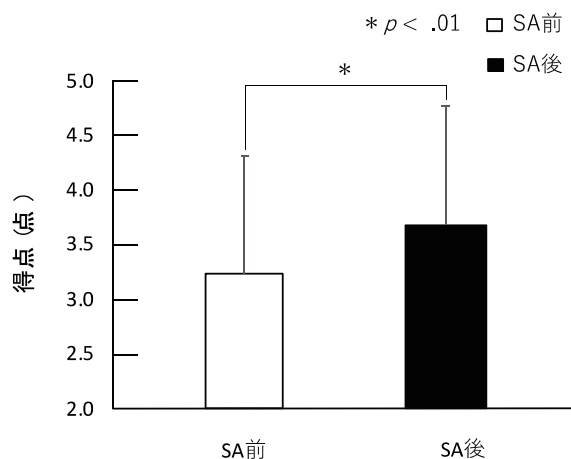


図1. SA経験前後における自己肯定感の比較

### 3-3. 教員の資質・能力における SA 経験前後の比較

SA 経験前後の教員の資質・能力における各質問項目の比較を表 2 に示した。15 問の質問において SA 経験前後で有意な差があった項目は、「9. 日頃から教育問題には関心がある。」の 1 項目であり、SA 経験前に比べて SA 経験後が有意に低かった。なお、他の質問項目には SA 経験前後に有意な差はなかったが、下位尺度の合計得点の平均値を SA 経験前後で比較した結果、「自信」の SA 経験前が 3.0 (SD=0.8) で SA 経験後が 3.4 (SD=0.9)、「処理能力」の SA 経験前が 3.0 (SD=1.0) で SA 経験後が 3.3 (SD=1.1) といずれも SA 経験前に比べて SA 経験後が有意に高い値を示した。なお、その他の下位尺度では SA 経験前後に有意な差は見られなかった (図 2)。

表2. SA前後における教員資質・能力の比較

質問項目	SA前		SA後		t値
	M	SD	M	SD	
<b>&lt;仕事に対する自信&gt;</b>					
1. 人とディスカッションするのは得意でない。(※)	3.5	1.1	3.8	1.0	
2. 会議等(ミーティング)で自分の考えを言うのは苦手である。(※)	3.5	1.2	4.0	0.8	
3. 人の前で話をする時、緊張しやすい。(※)	2.1	1.6	2.4	1.2	
<b>&lt;教員としての責任感&gt;</b>					
4. 頼まれた仕事は最後まで頑張る方である。	5.0	0.0	4.9	0.4	
5. 人の意見をしっかり聞くことができる。	4.1	1.0	4.6	0.7	
6. 困っている人を見ると手を差し伸べる性格だ。	4.8	0.5	4.8	0.5	
<b>&lt;教育問題に関する関心&gt;</b>					
7. 教育問題に関する記事やニュースは必ず目を通している。	3.3	1.0	3.5	1.1	
8. 日本における教育改革の動向には常に注目している。	3.6	1.3	3.5	1.1	
9. 日頃から教育問題には関心がある。	4.4	0.5	3.8	0.9	*
<b>&lt;情報処理能力&gt;</b>					
10. プレゼンテーションソフト(PowerPoint等)を使って皆の前で発表できる。	4.3	0.5	4.5	0.5	
11. Excelで簡単なデータ処理をすることができる。	2.5	1.1	2.6	0.9	
12. 何かの結果をグラフや表にまとめるのは得意だ。	2.4	1.1	2.6	0.7	
<b>&lt;情報管理能力&gt;</b>					
13. 行事予定は常に手帳(手帳アプリ等)に書き込んでおく。	3.9	1.2	4.4	0.7	
14. 資料は整理してすぐファイルに綴じ込んでおく。	3.9	1.4	4.1	0.8	
15. 授業等の内容をノートにまとめるのは得意だ。	4.1	0.8	4.4	0.9	

但し、\* =  $p < .05$

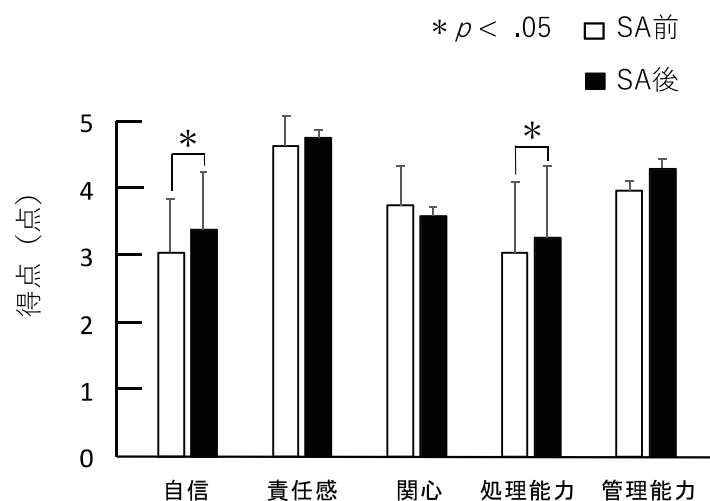


図2. SA経験前後の教員資質能力における下位尺度毎の比較

#### 3-4. 振り返りインタビューの分析

対象者には 15 回分の授業が終了した時点で業務の振り返りとして質問形式のインタビューを行った。各学生が SA として配属された授業における業務内容を表 3 に示した。振り返りインタビューでは、自己評価として「困っている受講学生に積極的に声をかけに行くことができた」や「学生に指導することで今までできなかったことができるようになる姿を目の当たりにし、学生の成長に寄り添うことができた」、「受講学生に対するアドバイス等に悩まされて試行錯誤し続けた結果、受講学生が少しずつ理解してくれるようになった」、「ゲームの考案を担当教員より任されて様々なルールや起こりうる問題について試行錯誤した」等の積極的な回答が多くあった。その反面、「もっと多くの学生に声かけができたのではないかと思う」や「男子と女子でコミュニケーションを取る量に差が生じた」、「専門的な技術を学生にわかりやすく教えることがうまくできなかった」等の反省点もあった。これらの反省点に対する今後の改善策として、「視野を広く持ち、男女問わずに自ら積極的にコミュニケーションをとる」や「専門的な技術をわかりやすく教えるために競技の知識を深めて多面的な指導ができるよう教材研究を行う」等の回答も見受けられた。

表3. SAの配属先における業務内容

授業名	配属人数	業務内容
球技Ⅰ ネット型スポーツ	2	教材準備、片付け、出欠確認、模範演技、指導、審判、ゲームの参加
球技Ⅳ ターゲット型スポーツ	2	教材準備、片付け、出欠確認、指導、ゲームの考案、審判、ゲームの参加
器械運動	1	教材準備、片付け、指導、体操（前転、後転、鉄棒、跳び箱等）の補助
人間教育学基礎演習	7	教材・教場準備、資料配布、出欠確認、調査または発表等の指導、発表会の運営

## 4. 考察

### 4-1. 自己肯定感における SA 経験前後の比較

自己肯定感尺度において SA 経験前後で有意に得点が高まった項目は、「6. 私は、あまり他人の評価を気にしない。」及び「8. 私は、いつも自分の短所をあまり気にしない。」であった。その他の質問項目には SA 経験前後に有意差はなかったものの、合計得点の平均値を SA 経験前後で比較をした結果、SA 経験後は SA 経験前に比べて有意に高い値を示した。この結果より、本研究における SA の経験は個々の質問項目に大きな影響は与えないが、全般的に対象者の自己肯定感を向上させていたといえる。これは、対象者が受講学生に対して見本を見せることやアドバイス等の直接的な指導を行い、受講学生が成長する過程を実感することで充実感や自信が生まれたからであると考えられる。高井（2011）は充実感および自信と自己肯定感の間には密接な関係性があることを報告しており、このことから本研究の SA 経験が学生に充実感や自信を与え、自己肯定感を向上させたと考えられる。また、西松（2008）は教育実習の経験が学生自身の教授能力に関する信念に対して良い効果を与えることを報告している。本研究においても先行研究と同様に学生の教育実践による経験から教える力を身につけ、指導に対する自信または信念を構築した結果、自己肯定感が高まったとされ、西松ら（2008）の先行研究を支持するものとなった。

### 4-2. 教員の資質・能力における SA 経験前後の比較

教員の資質・能力において SA 経験前後で有意な差があった項目は、「9. 日頃から教育問題には関心がある。」であり、SA 前に比べて SA 後が有意に低かった。これは、振り返りインタビューにおいて「受講学生に対するアドバイス等に悩まされて試行錯誤し続けた結果、受講学生が少しずつ理解してくれるようになった」や「ゲームの考案を担当教員より任されて様々なルールや起こりうる問題について試行錯誤した」との回答があり、実際に指導現場に立つことで自らの関心が現在の教育問題等よりも目の前の受講学生に対するアプローチや授業の質を向上させたいという気持ちに意識の比重が傾いたからではないかと推察される。その他の質問項目には SA 経験前後に有意な差はなかったが、下位尺度ごとの合計得点の平均値を SA 経験前後で比較した結果、「自信」及び「処理能力」において SA 経験後が SA 経験前と比べて有意に高い値を示した。他の下位尺度では SA 経験前後に有意な差がなかったが、質問項目 9 の「日頃から教育問題には関心がある。」が含まれる「関心」を除いて SA 経験後が SA 経験前に比べて高い傾向であった。この結果から、週 1 回の低頻度の経験では個々の質問における具体的な資質・能力に大きな影響を与えないものの、教員に必要な資質・能力を概ね向上させる効果があると推察される。

#### 4-3. SA に対する継続的支援の必要性

本研究を進めていく中で、筆者は本学の実習助手として SA の実態把握を目的に各 SA が配属されている授業の観察や授業ごとの振り返りを定期的に行った。授業開講当初は、各 SA の担当教員や受講学生に対するコミュニケーションが希薄であったが、授業回数を重ねるごとに授業で使用する準備物や授業計画等の確認を担当教員に行い、受講学生には自ら声をかけてアドバイスをする姿が多く見られた。また、対象者の中には実習助手である筆者に指導上の言葉掛けや学生のやる気を向上させる方法等の相談を直接してきた者もいた。このことから、対象者らが受講学生に対して真剣に向き合い、授業の質または自身の指導力を向上させたいという指導者としての向上心が感じられた。本研究の対象者は 12 名と少数であったが、その分筆者が各 SA の授業に対する取り組みを実際に観察することができた。また、授業の振り返り等での密なコミュニケーションを取ることもでき、一人ひとりの実態や成長度合いを把握し、個人に応じたフィードバックを行うことが可能であった。そのため、本研究における SA の制度は各対象者が自身の取り組みに対してそれぞれの課題意識を持ち、改善する姿勢を保つことができる良い環境であったと思われる。

以上のことより、対象者にとって SA の配置のみが教育効果を生むのではなく、あくまで授業の振り返り等を通じて内省を深めることで、以後の SA 業務の質を向上させた可能性があり、SA に対して継続的な支援が必要であると考えられる。

#### 4-3. 今後の展開

本研究では、対象者が大学 4 年次生 12 名であった。今後は、対象者の人数を増加させるとともに他の学年が SA を行った場合の比較を行うことで、学年による自己肯定感及び教員の資質・能力の差異または推移を調査していきたい。また、本研究では同じ対象者に対して自己肯定感及び教員の資質・能力における SA 経験の前後を比較することで SA 経験の効果を調査したが、コントロール群を設けていない。そのため、SA の業務を行わない群や教育実習等の他の教育実践を行った群を設けることで、SA 経験の効果をより具体的に検討していきたい。加えて、先行研究では教育実習による教師志望度の変化について報告がなされている(西松, 2008; 上家ら, 2013)。今後、本研究においても SA 経験による教師志望度がどのように変化するか検討することによって教員養成系大学として有益な情報を得る可能性があるため、併せて検討していきたい。

#### 5. まとめ

本研究では、本学の授業に SA として配属されている 4 年次生を対象に SA の経験が学生の自己肯定感及び教員の資質・能力に与える影響を明らかにすることを目的とした。その結果、本研究の SA 経験が学生に充実感や自信を与えて自己肯定感を向上させ、大きな影響はないものの教員に必要な資質・能力を概ね向上させ



ることが示唆された。

以上より、本学が導入している SA 制度は教員養成段階の教職の初任者におけるミスマッチやドロップアウト防止の一助となる可能性があり、教員養成系大学における SA システムの一例となることが期待される。本研究を基に更なるシステムの向上または SA 業務における内容の見直し、改善に努めていきたい。

## 6. 謝辞

本研究は、学内研究奨励費 2022 年度の一環で行われた研究成果である。また、本調査に協力頂いた健康・スポーツ教育コース 4 年次生の皆さんにお礼申し上げます。

### 【付記】

共著者の役割について、研究デザインは的場、清野、中村の 3 名で企画した。なお、研究全体の着想及び主な実践、執筆は的場が行い、修正及びデータの解釈は清野、中村で行った。

### 【引用文献】

- 安藤輝次（2009）初任者教員と優秀教員の資質・能力に関する研究。奈良教育大学紀要；58（1）：147-156.
- 一之瀬敦幾（2015）教師の資質能力向上を目的とする教員評価システムの理論的考察とモデルの作成。愛知教育大学教科開発学論集；3：23-33.
- 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；32：77-80.
- 上家卓・神林勲・中道莉央・石澤伸弘・中島寿宏・神林裕子・黒河あおい・城後豊（2013）教員養成系大学の学生における「教員の資質・能力」の推移に関する一考察-主免教育実習および学年進行に着目して。北海道教育大学紀要；64（1）：323-332.
- 貝川直子・鈴木眞雄（2006）教師バーンアウトと関連する学校組織特性、教師自己効力感。愛知教育大学研究報告：55（教育科学編）；61-69.
- 北野秋男（2005）我が国のティーチング・アシスタント（TA）制度研究の動向。教育学雑誌；40：49-61.
- 久芳美恵子・齋藤真沙美・小林正幸（2007）小、中、高校生の自己肯定感に関する研究。東京女子体育短期大学紀要；42：51-60.
- 相良麻里・相良陽一郎（2020）教育実習に関する効果的な事前・事後教育の検討：実習中に求められる自尊感情について。千葉商科大学紀要；57（3）：21-39.
- 薩本弥生・河端博子・堀内かおる・扇澤美千子・齋藤秀子・呑山委佐子（2013）きもの文化の伝承をめざしたゆかたの着装を含む教育プログラム開発のための中学校技術・家庭科での授業実践-教育学部の大学生アシスタントティーチャー(AT)を活用した試みから-。教育デザイン研究；4：35-44.
- 諏訪英広（2015）教員評価における目標管理の効果及びその影響要因に関する検討-学校段階間比較の視点から-。日本教育経営学会紀要；57：94-109.
- 高井範子（2011）自信感形成要因および自信心の発達的变化-青年期から高齢期を対象として-。健康心理学研究；24（1）；45-58.
- 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；26：137-150.
- 時任隼平（2017）アクティブラーニング型授業において受講生がスチューデント・アシスタントに求める能力に関する研究。日本教育工学論文誌；40：169-172.
- 中澤明子・福山祐樹（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 : 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 ; 89-96.
- 花本明・岸田正幸 (2013) 教員の資質能力向上を図るための初任者研修の高度化. 和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要 ; 23 : 225-232.
- 樋口善之・松浦賢長 (2003) 大学における自己肯定感と生活習慣病との関連に関する研究. 福岡県立大学看護学部紀要 ; 1 : 65-70.
- 藤井義久 (2011) 教員資質能力自己評価尺度の開発. 岩手県立大学共通教育センター「リベラル・アーツ」編集委員会 ; 5 : 1-12.
- Jaime L. Shook & Jennifer R. Keup (2012) The benefits of peer leader programs: An overview from the literature. *New Directions for Higher Education* ; 157 : 5-16.
- 松下佳代 (2016) 資質・能力の新たな枠組み-「3・3・1」の提案-. 京都大学高等教育研究 ; 22 : 139-149.
- 毛利康俊 (2006) Student Assistant 制度の創設について. 西南学院大学法学論集 ; 38 (3・4) : 161-167.
- 文部科学省 中央教育審議会 (2015) これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について-学び合い, 高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて-(答申).
- 吉森丹衣子 (2015) 大学生版自己肯定感尺度の作成-カウンセリングの立場を重視して-. 国際経営・文化研究 ; 19 (1) : 105-115.
- Zhang, Liyun (2017) Student Involvement as a Mediator of the Relationship of Peer Leaders in First-Year Seminars to Academic Achievement and Persistence. *University of South Carolina ProQuest Dissertations Publishing*, 2017 : 10259470.

# Influence of Student Assistants' Experience in Teacher Training Colleges on Students' Self-Affirmation and Their Qualities and Abilities as a Teacher

MATOBA Hiroki, SEINO Hiroki, NAKAMURA Hiroya

## Abstract

At present, a great number of teachers have insufficient ability in teaching. It has become a problem in school education. In this university, as a teacher training system, the system of the student assistant which does the support work of the teacher in the class, is introduced to improve the quality and ability of students who want to be teachers.

The purpose of this study was to clarify the influence of Student Assistants' experience on students' self-affirmation and their qualities and abilities as a teacher.

The subjects were 12 students in the 4th year who were assigned as SAs to our classes. They answered a questionnaire self-affirmation feelings and quality and ability of the teacher before and after experiencing as a student assistant.

The results are as follows: the self-affirmation feelings significantly rose, and teachers' ability and quality tended to rise. The results indicate that the SA system introduced at this university can be effective for preventing newly-employed teachers from quitting teaching in the beginning stage of their teaching profession.

Keywords: Self-Affirmation Scale, Teacher Qualification and Competence Scale, Confidence, Looking Back