

実践報告

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

藤城 晴佳・保崎 則雄

(早稲田大学人間科学学術院)

本実践報告の目的は、3名のティーチングアシスタント（以下、TA）が記述したフィールドノートを対象に、質的な分析をおこなうことにより、TAは、授業内のどこに着目しているのかを把握し、その着眼点の差異に影響を与えている要因を一事例研究として、明らかにすることである。データ収集は、早稲田大学人間科学部で開講されているMedia Production Studiesクラス（15週）で行われた。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】に着目していることが明らかになった。加えて、TA経験の有無やその経験年数が、授業を捉える際の①視点（観察的/1人称的）、②単位（クラス全体/特定の学生に着目）、③自己省察（前向き/後ろ向き）に影響を与えていることも明らかになった。以上の結果より、TAの視点からデータを収集し、授業を捉え、質的な分析をおこなうというTA研究における、授業分析方法の新規性についても提案を試みる。

キーワード：ティーチングアシスタント、授業実践、自己省察、質的研究法、フィールドノート

1. 背景・目的

日本の高等教育におけるティーチングアシスタント（以下、TA）は、アメリカのTA制度をモデルとし、大学教育の質的改善を図る上で有効な制度のひとつとして考えられている。

TAに関する研究は、2000年頃から日米の大学におけるTA制度に関する実態調査を基盤とした、本格的な調査が開始されたとされている。TA研究の背景や歴史については諸説存在するが、北野（2005）は、TA研究の歴史を以下の4点に大別している。

- (1) 研究論文の登場
- (2) 審議会、ないしは啓蒙的な報告
- (3) 各大学が刊行する報告書や研修資料
- (4) アメリカのTA制度に関する体験的報告

TA研究は、受講生を対象としたTAに対する評価に関する質問紙調査や、TAに満足度を問う定量的な研究がその多くを占めている。子安・藤田（1996）は、TA経験者を対象に質問紙調査を行い、TA制度の運用方法について研究をおこなった。その結果、TAの報酬が低すぎる、事務手続きが困難である、などの問題点を指摘している。また、各大学で行われているTA制度についての報告に関する研究が多く（瀬名波、2003）、TA自身が当事者となっており行われている研究の数は、まだ少ない。貝原（2011）は、日本国内の大学を対象とした調査を行い、TAの事務的取り扱いが多くの大学において限定的かつ一画的な運用になっていることが問題点として明らかになった。その結果を

もとに、各大学におけるTAの意義を再確認し、TAの存在が授業内でどのように効果をもたらしているのか明確にすることが求められると考察している。しかしながら、TA研究における研究の限界として、TA制度の明確な効果や、授業内におけるTA参与の実態、また暗黙知的なTA経験をどう継承していくかは未だ明らかになっておらず、しばしば問題とされる。

以上のような背景から本研究では、映像制作授業に参加したTAは、授業内のどこに着目しているのかに焦点を当て、その着眼点の違いに影響を与えている要因を明らかにすることを目的とし、TA経験の異なる3名のTAが執筆したフィールドノートを対象に質的な分析をおこなった。

2. フィールドの概要

本研究における調査対象MPS（Media Production Studies 以下、MPS）クラスは、2003年から早稲田大学人間科学部において秋学期に（15週）開講されている専門科目ⅡB（発展科目）に分類される創造的な映像制作の授業であり、履修対象学生は1年生以上である。

本授業においては、受講生が学んだことのひとつひとつが相対的、全体的な形で可視化される映像制作のプロセスに焦点を当てて、活動することを意図している。したがって、映像表現に関する知識の学習、スキルの獲得が整合性を取り、作品という形で完成、発表し、評価を得て、意図したことと表象されたことの違いが他者評価を似て価値

を持つことを知ることがこの科目の狙いとなっている（保崎, 2016）。

本研究での分析対象である、2017 年度 MPS クラスの授業進行は以下の表に示す。

調査対象の授業は、映像表現の構造・構成と背景知識を獲得した上でグループワークを軸とする映像編集作業をおこなうため、本授業はさまざまな学びや気づきが授業全体に対して仕掛けられており、その上で映像編集という授業目的が実施されている。筆者は、2013 年より TA として本授業に参加してきた。本授業では、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大学の皿洗いとしてのティーチングアシスタント（荏谷, 2012）ではなく、Schön（1983）のいう反省的実践家としての授業参加を心がけてきた。

本研究において、分析対象としているフィールドノーツを

執筆した TA1、TA2、TA3 についての詳細は、次ページの表に示す。

授業内で TA は実際に、学生と対話をしたり、授業内で自ら積極的に発言をしたり、映像編集についての相談にのったりするのみではなく、授業内容に関しても第 3 回のコンセプトマッピング、第 8 回のストーリーボードの講義では、教壇に立ち、ショートレクチャー（10-20 分）をおこなった。

3. 方法

本研究の特徴として、ティーチングアシスタントの視点から語られるフィールドノートがあげられる。授業実践者（教員）と学習者（学生）との間を自由に行き来する立場にいる TA は、どのように感じ、学び、変容しているのだろうか。本研究では、映像制作授業に参加した TA のフィールドノーツをもとに質的な分析をおこなった。なお、文中の「フィー

表 1 授業進行

授業回	日付	学習内容	授業方法
1	9/28	授業紹介：自己紹介、映像表現についての現状理解と把握	L, D, G
2	10/5	Visual と verbal の違いと特徴を表現時にどのように活かすのか 「wide」1 フレーム photo について	L, D, G
3	10/12	写実性と色彩、提示の方法と編集作業に関して理解を深める 「black out」のテーマでストーリー作り・TVCM 分析・コンセプトマッピング	L, D, G
4	10/19	映像表現が具体的にどのように用いられているのか TVCM 分析を用いて例示、考察・サークルアクティビティ	L, D, G
5	10/26	メディアメッセージを適切に解釈することの重要性と主観性について考える Unit 1 のリフレクション	L, D, G
6	11/9	シンボルシステムの記号論的なアプローチと映像技法の紹介 モンタージュ・クレショフ効果について	L, D, G
7	11/16	ゲストスピーカー：日本放送協会より、報道編集担当	L, G, D, QA
8	11/23	グループでの映像制作 #1 テーマは「knowledge」 CM 分析、ストーリーボード（絵コンテ）を理解し、作成できるようにする	D, G
9	11/30	ゲストスピーカー：New York Film Academy より大学院生 / ディレクター	L, D, G, QA
10	12/7	グループでの映像制作 #1 テーマは「knowledge」 ※発表は録画し、LMS にアップロードされ、全員が再度視聴し、振り返りをおこなう	P, E, D, G
11	12/14	グループでの映像制作 #2 テーマは「snow」	D, G
12	12/21	グループでの映像制作 #2 テーマは「snow」 ※発表は録画し、LMS にアップロードされ、全員が再度視聴し、振り返りをおこなう Unit 2 のリフレクション	P, E, D, G
13	1/11	グループでの映像制作 #3 テーマは自由 ストーリー性、メッセージ性のある作品を作る	G
14	1/18	グループでの映像制作 #3 テーマは自由 ストーリー性、メッセージ性のある作品を作る	G
15	1/25	グループでの映像制作 #3 テーマは自由 ストーリー性、メッセージ性のある作品を作る ※発表は録画し、LMS にアップロードされ、全員が再度視聴し、振り返りをおこなう 授業の総括	P, E, D, G

表内の「授業方法」のアルファベットは、それぞれ以下を意味する。

L：ショートレクチャー、D：ディスカッション、G：グループ作業、QA：質疑応答、P：作品の発表、E：相互評価

表 2 ティーチングアシスタントの基本情報

	学年	MPS 受講年	TA 経験	MPS の TA 経験
TA1	—	2011 年	有り	有り (2013～)
TA2	修士課程 1 年	2015 年	有り	無し
TA3	学部 4 年	2014 年	無し	無し

ルドノート」及び「フィールドノーツ」の使い分けについては、英語表記に準ずる。単数または名詞の場合は「フィールドノート」とし、複数の場合は「フィールドノーツ」とする。

筆者が初めてこのクラスの TA として参加したのは、2013 年秋学期人間科学部「Media Production and Presentation (旧名称)」クラスであった。筆者としては初めての TA 経験であり、25 名の受講生に対して、大学院生の TA と筆者の 2 人で授業を担当した。2013 年から現在まで 6 年間継続して、9 月から 1 月までの 15 講義分、週に 1 度 TA として MPS クラスに参加している。この MPS クラスへの TA 参加を、エスノグラフィー研究における、「フィールドへの参加＝(フィールドワーク)」として本論を進めていく。フィールドノーツを取り始めたのは、2016 年クラスからであるが、本研究で取り扱うデータは、2017 年度に収集したものを対象とする。TA2、TA3 についての TA 歴、MPS 授業受講歴については、表 2 TA の基本情報に示した通りである。

3.1. 研究の枠組み

村上 (2011) は、社会学や文化人類学の研究手法と比較し、教育学研究の現状は、(因果関係に関する) 理論モデルの不在や定性的研究における方法論の偏りがみられ、そのため、定量的研究と定性的研究との連携が必ずしも十分ではなく、研究の知見が体系的に蓄積されていないとしている。その上で、フィールドワークやエスノグラフィーなどの方法は、定量的な分析が難しい現象を観察し、記述することに重点が置かれるとし、同時に、事実の記述だけでなく、解釈や意味づけを通じて理解を深めることが重視されていると述べている (村上, 2011)。長期間にわたり、教育学研究において、量的か質的かという二項対立の問いが存在していたのも事実である。そもそも、「教育」や「実践研究」というものに対して、実証主義的研究をおこなうのか、解釈主義的研究の視点を持つのかでは、同じ事象を対象とした際に、その分析法や解釈は異なってくる。

一方で、内垣戸・中橋・浅井・久保田 (2005) は、過去に学会誌に投稿された 4 本の論文を例にあげ、教育工学における質的研究法に基づいた論文の分析をおこなった。その結果、教育工学の領域における質的研究論文を評価

する観点として以下の点をあげている。

・研究の妥当性

(1) データの妥当性

適切なデータを収集しているか

サンプルの選択は適切であったか

どのくらいの期間フィールドに入ったか

研究者はフィールドでどのような役割を担ったか

ラポールの関係は築けたか

(2) 解釈の妥当性

理論的前提の妥当性

事例について一貫性を持って説明しているか

自説を主張するために都合の良いデータのみ検討しているということはないか

トライアンギュレーションをおこなっているか

以上の教育学研究の流れを理解した上で、本研究では、上記の質的研究の妥当性・一般化可能性に関する項目を分析の枠組みとし、エスノグラフィーの手法を用いた調査を行い、記述的混合研究をおこなう。

3.2. エスノグラフィーを使用した記述

本研究の新規性として、TA の視点から語られるフィールドノートについて先述したが、フィールドノートの分析方法は、多岐にわたる。蓄積されたフィールドノートをどのような分析手法を用いてデータ化していくかは、その研究目的や調査対象に合わせて、よい手法を選択、調整し、また新たな方法を試しながら仮説帰納法的に研究を進めていくべきであるといえる。

本研究で使用したフィールドノートの記述方法は、民族誌におけるフィールドノートの書き方を援用している。授業実践研究においてもフィールドノートの記述法や分析法が確立しているのは確かだが、教員として学生の学びについての記録を得たい訳でもなく、同時に、授業内容の改善も今回の調査ではあまり必要ではなかった。したがって、TA の視点から記述される映像制作の授業というものを、ある種新しい事象 (民族) として、捉え直したいと考え、民族誌におけるフィールドノートの記述法を参考にした (Emerson, Fretz, & Shaw, 1995 佐藤・好井・山田訳, 1998)。

授業実践研究におけるフィールドノーツの分析手法は、

山内 (2003) に代表されるような修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ (木下, 2003:2007) を使用し、学校における実践共同体の相互作用を明らかにした研究や、箕浦 (1998) が提唱している、フィールドノーツを切片化しカテゴリーを生成していく手法がある。しかしながら、今回の研究の目的は、参与観察をおこなうことにより、TA は授業のどこに着目しているのか把握し、またその着目点の差異の要因は何かを調査することであるため、本研究では、民族誌におけるフィールドノートの記述方法を参考に、小田の提唱する文化人類学のフィールドノーツの分析方法としてのエスノグラフィー (小田, 2010) を援用し研究を進めた。

「文化人類学では、エスノグラフィーを研究のプロダクト (産物) 及びプロセス (過程) として、大きく2つの意味で理解している」 (Sanjek, 2002)

「日本の文化人類学では、エスノグラフィーは『民族誌』と訳され、前者の意味で理解される傾向にありました。すなわち、『フィールドワークの報告としての民族誌』という意味です。一方のプロセスとしてのエスノグラフィーは、フィールドワークも含んだ調査研究の進め方という意味です。これは極端に方法論としてのエスノグラフィーと言い換えてもいいでしょう。(中略) 特に質的研究の分野ではエスノグラフィーと言えば方法論を指します」 (小田, 2010, 8-9)

エスノグラフィーは、文化人類学や社会学の分野における中心的な調査研究法として発展してきた。フリック (Flick, 2002 小田・山本・春日・宮地訳, 2011) は、質的研究とは、人間・心・社会などについて数字ではなく、言葉や映像を用いて研究する立場の総称とし、その中でもエスノグラフィーは、質的研究の源流として位置付けられていると述べた。

その歴史をたどると、現在のようなエスノグラフィーの起源は1920年代だといわれており、授業実践研究においては、中原がおこなった学習環境に関するエスノグラフィーがある。中原 (1999) は9ヶ月間小学校の授業を対象とした参与観察を行い、学習環境がどのように組織され、それによって学習者にいかなる変容が起こるのかを調査した。

フィールドワークによって生み出されたエスノグラフィーは、フィールドワーカーのフィルターを通して言語化された部分的真実であること (Clifford & Marcus, 1986 春日・足羽・橋本・多和田・西川・和彌訳, 1996)、したがって、同じフィールドに入っても全く違うエスノグラフィーが書き上がる可能性がある。本研究では、授業を観察している研究者や、実践者として授業に介入している教員ではなく、その2地点を自由に行き来できる存在としてのTAの視点からフィールドノーツの記述をおこなった。したがって、分析部分で使用するフィールドノーツはTAとして授業に参加している筆者や他2名のTAの主観的な解釈や、着目点が存在する。言

い換えれば、その客観的ではない主観的な視点がTAとしてエスノグラフィーをおこなった本研究の意義であるといえる。その他の視点としては、クライマン (Kleinman & Copp, 1993 鎌田・寺岡訳, 2006) は、「フィールドワーカーの自己や感情はつね (原文ママ) に調査の中に含まれているものだ」という仮定のもとにフィールドノーツを分析することを提唱している。エスノグラフィーがフィールドの人々との相互作用の産物であるのなら、研究対象者との社会的相互作用を経験する中で、フィールドワーカー自身がどのように変わっていったかもデータとして取り込んだ分析をすべきであるという視点が出てくる。さらに、フィールドワークを通してつかんだ感覚を個人的な感情として切り捨ててしまわないで、それ自身に着目した Auto-ethnography と呼ばれる実践を試みる研究者も今後増えるのではないかと予測している (箕浦, 2009)。

以上のことからわかるように、エスノグラフィーという研究手法には、さまざまな定義が存在し、また、さまざまなリサーチサイクルが提案されている。本研究で踏襲しているエスノグラフィーのリサーチサイクルは、「4. 調査期間と場所、手続き」にて後述する。

4. 調査期間と場所、手続き

データ収集期間は、2017年9月28日から2018年1月18日、並びに、データ分析期間は、2018年4月から2018年8月である。また、データ収集場所は、先述した早稲田大学所沢キャンパス100号館505教室である。

調査・分析の手続きは以下に示す。

4.1. 第1段階：参与観察によるデータ収集

参与観察は、約5ヶ月間にわたり週1回の頻度で行われた。フィールドノーツの記述法としては、まず、授業中に学生の反応や、TAとして気になったこと、授業の進行や受講生の発言に関する簡単なメモを時系列で Microsoft word ファイルに残し、その後プリントの空白部分に走り書きとして残したメモを追加した。

4.2. 第2段階：データの整理、省察

第1段階で観察・収集されたデータをもとに授業終了後、その日のうちにフィールドノーツの作成をおこなった。また、毎授業ごとに回収しているリフレクションフォームを PDF ファイルに保存した後印刷し、その日の授業の様子を思い浮かべながら、気になる書き込みには付箋を貼り、その内容についてもフィールドノートに記述した。そして、授業終了後、担当教員とのミーティングを通して明らかになった疑問や、関心もフィールドノートに加えることにより、筆者自身の省察をおこなうのみでなく、授業全体の省察をはかった。

4.3. 第3段階：データの分析

分析過程では、第2段階で整理、省察したフィールドノートをもとに、データのカテゴリー分類（木下，2003）を行い、Kuckartz（2012 佐藤訳，2018）の提唱する質的テキスト分析法より、「テーマ中心の質的テキスト分析（thematic analysis）」の分析プロセスを使用し、分析をおこなった。

4.4. 分析法：質的テキスト分析法

この分析法を採用した理由としては、カテゴリーが割り当てられた後の段階でも、テキストそれ自体（観察内容や、TA の心情など）はデータとして意味を持ち続けることにある。また、本研究のような定性的分析の場合、研究の目的は、情報を数値の形で要約してその統計的有意性について確認するようなことにはない。定性的分析の目的は、むしろ、データに含まれている情報を明瞭かつ総合的に解釈できるようにすることである。

加えて、この分析法の基本となっているのは「プロフィール・マトリクス」という考え方である。このプロフィール・マトリクスを使用することにより、以下に述べるように、2つの方向での分析が可能である（Kuckartz 2012 佐藤訳，2018）。詳しくは、表3 フィールドノートにおけるプロフィール・マトリクスを参照。

「水平方向」での分析の場合、特定の人物による発言の全体像を把握するために、マトリクスの行を軸にして横方向にみていく。これによって、テーマ的なカテゴリーによって構造化された「事例中心」の視点による分析をおこなうことができる。その分析結果は、いくつかのテーマないし全てのテーマに関する事例要旨という形をとる。

一方、「垂直方向」での分析の場合は、特定の例に注目して、「テーマ中心」の視点によって分析することになる。これにより、特定のテーマに関する全てのTAの記述を眺めてみることができる。

本研究では、上述したマトリクスを使用することにより、テーマ要旨（体系的な方法で特定のテーマに関する発言を記述する）を作成した。その上で、TAの授業に関する着眼点の相違を明らかにし、ある特定の事例に関するTAごとの視点を分析、考察した。

テーマ中心の質的テキスト分析の基本的なプロセスは図1のように図解できる。

本研究で分析対象としたフィールドノートには、観察者が参与した授業を受講していた学生のプライバシーを侵害する恐れがある。したがって、本研究では、観察対象となったクラス名以外、人物や活動には全て仮名を使用した。なお、実際に記述されたTAのフィールドノートには、実名も含まれていたため、データの収集後、筆者によって実名は匿名表記へと変更された。

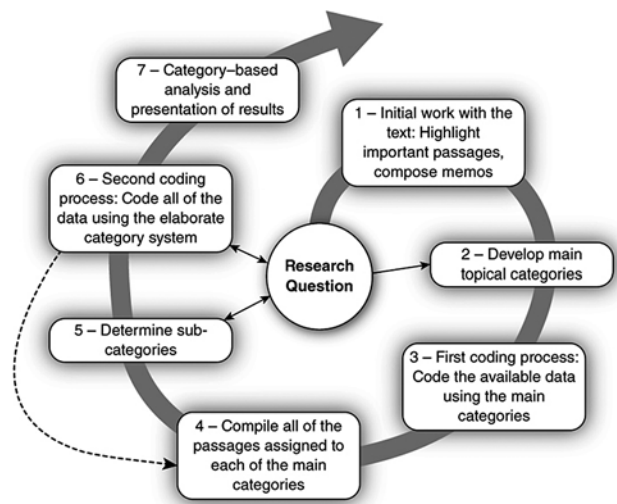


図1 テーマ中心の質的テキスト分析プロセスの手順

（出典：Qualitative Text Analysis: A Guide to Methods, Practice & Using Software. Kuckartz, 2012）

5. 結果と考察

テーマ中心の質的テキスト分析 Kuckartz（2012 佐藤訳，2018）のプロセスにのっとり、分析を進め、2回目のコーディングプロセスで生成された、新しいカテゴリーシステムを使用し、再度全データのコーディングをおこなった結果、カテゴリーベースの分析（垂直方向）としては、【学生についての観察】【授業の捉え方】【TAについて】のメインテーマに大別された。

まず、テーマ中心のテキスト分析をおこない、その上で、特定の人物による発言の全体像を把握し（水平方向）、各TAの特徴について述べる。

5.1. 学生についての観察

学生についての観察の特徴としては、TA3名は、それぞれ別の視点を持っていたといえる。TA1の学生についての観察記述は、文章量が少なく、過去5年間TAとして参加してきたクラスとの比較や、経験をもとにした推測的な視点から学生を捉えていた。

TA2は、観察者として参与観察的に授業に参加しているような視点が多い。また、学生についての観察記述は、教員目線や学生目線から語られていることが多く、自身の言葉で語られている記述は少ない。

【第4回講義フィールドノート：TA2】

座席が同じになるのは島の配置が前回と似ていたからかもしれない。それでも異なる席に座った学生は他の人とも話してみたかったのだろう。遅刻者だけの島ができるのはどうなのだろう。

表3 フィールドノーツにおけるプロフィール・マトリクス

	テーマA：学生についての観察	テーマB：授業の捉え方	テーマC：TAについて
TA1	以前の学生と比較 昨年までのTA経験からくる推測や、昨年度までの受講生と比較する記述が多い。	教員寄りの考え 授業内容の改善点や、来年度の授業に向けた提案に関する記述が多い。なお、授業に関して自分自身の考えや意見に関する記述は皆無である。	教育的観点 自分自身に関する記述は少なく、他TA2名の言動や、観察、TAを通じた授業全体の雰囲気を描いている。
TA2	観察的視点 記述は、「先生は…。」「学生は…。」という始まりが多く、教員目線、および学生目線で語られている。観察者のような参与観察の仕方である。	全体・俯瞰的 まずクラス全体の雰囲気を描写し>>数名の学生の反応をもとにした>活動に対する自分自身の意見を述べている。また、教室の環境（ハード面）の記述から、TAの参加による雰囲気づくり（ソフト面）を通して、学生の「授業内発言」に関しての観察が、第3回から第15回授業まで継続されている。	理想・あり方中心 他TAに対する記述も多く比較することにより、自身のTAとしての存在を認識している。クラス全体におけるTAとしての位置付けに関する観察も多い。他クラスのTA経験ではなく、自身が学生の時の記憶や経験が「TAの在り方（理想）」を形成している。
TA3	1人称的視点 「私が〇〇（発言）と声をかけたら、学生Aは〇〇（行動）していた。」というような一人称的語りが主になっている。また、自身が受講生であった時の記憶を想起しながら、現在の受講生と比較している。	事象・人物に着目 授業内容や、進行についての記述は少なく、特定の学生について詳細に、厚い記述されている。また、学生に関する観察記述から、自身の反省等を感情を含めて語っている。	葛藤・反省中心 フィールドノーツの大部分は、「TAとしての視点」から描かれている。また、授業内での自身の発言や行動を振り返りながら、「〇〇についてどうしたらいいか。」「次回は〇〇をしてみたい。」等、悩みや、葛藤している記述も多い。
カテゴリーベースの分析	観察の視点をどこに置くかで、記述内容や、学生の理解が異なる。	TAにより、授業の捉え方は「主観的」か「客観的」かに分けられる。	TA歴によって、「他TAに対して」「TAのあり方について」「自身の反省からくる葛藤」等、着眼点が異なる。

【第5回講義フィールドノート：TA2】

Reading assignmentを読んでいない（理屈として理解していない）と、授業で断片的に体験しても、学びが結びつかず、もったいないと思う。オンデマンドでは、先生が話したことが答えになって、他の解釈を考えないと思うので反対。学生中心のライトなディスカッションはやってみたい。

この2つの事例からもわかるように、TA2は、学生について観察する際は、「学生は〇〇してみたかったのだとう（学生目線）。」や、「（宿題をやってこない学生に対して）学びが結びつかず、もったいないと思う（教員目線）。」や、「（今後の授業では）〇〇のような活動をやってみたい（教員目線）。」というような視点で語られていることが特徴である。

対照的であったのは、TA3の記述である。TA3は、1人称的視点で学生についての観察を記述しており、実際のフィールドノーツも、1人称的語りが主になっている。また、自身が受講生であった時の記憶を想起しながら、現在の受講生と当時の自分を比較することによる学生の観察に関する記述もみられる。

【第7回講義フィールドノート：TA3】

英語の文章を必死に読み解こうとして分からないとアピールしてきた学生に対してフォローをした。質問の意図や答え

を考えずに聞いてきた学生にはとりあえずなにか書いてみるという伝えた。そこで、TA1が先生に「難しいね～」と言うと生徒の緊張がほぐれ描き始めたように感じた。

【第2回講義フィールドノート：TA3】

履修していた時も最初の方はよく分からないまま木曜日の1限に参加していたのを思い出した。今では頭を使い、1つの物事を多角的にみる面白さを何気なく学んでいたと思うが、もっと早く気づいていればよかったとも思う。

上述した例からもわかるように、「テーマA：学生についての観察」については、フィールドノーツ執筆の際に観察の視点をどこに置くかによって、そのTAが学生の何に着目しているかが異なるということが明らかになった。具体的には、TAごとに〈以前の学生と比較〉〈観察的視点〉〈1人称的視点〉の違いがみられた。この結果に関しては、実際のフィールドノーツの記述内容にTA歴や観察対象授業の受講歴は関係していないと推測できる。言い換えると、TA3名は、各々異なった視点で学生について観察を行っている。この考察はTAによって着目している視点が異なるので、先行研究のような、受講生から一括型のTA評価アンケートでは、浮き彫りにならなかったデータであるといえる。

5.2. 授業の捉え方

授業の捉え方については、TA により「主観的」か「客観的」かに分けられる。具体的には、TA1 は3名のうち最も客観的な視点で授業の捉え方について記述されている。

【第10回講義フィールドノート：TA1】

テーマとしての「knowledge（映像制作の課題）」は学生には伝わりづらいことがわかった。また、先生やTAたちの指示出しが的確でないと、学生たちの混乱を招いてしまう。Nさんは、「knowledge」についてスマートフォンを使って調べていた。来年度は、もう少し、学生に沿ったテーマ決めが重要である。こちら側（教員・TA）として伝わってほしい意図と、学生により伝わりやすい課題、どちらに重点を置くのが良いのだろうか。

上記の記述からもわかるように、TA1 は学生の言動から授業内容について言及している。また、特徴的な記述として、TA1 は、学生というよりも、教員寄りの考えに関する記述も多い。理由としては、本研究で分析対象となっている授業にTAとして5年継続的に参加しているという背景が関係していると考えることができる。さらに、他2名のTAとの違いとして、フィールドノーツを記述している視点の流動性があげられる。本授業実践では、「教員」と「学生」の視点を行き来しフィールドノーツの記述を行い、授業の捉え方に関しては「主観的」と「客観的」というようにカテゴリー分けをおこなったが、「教員」「学生」や「主観的」「客観的」と二極化できるものでなく、その間にTAとしての流動的な視点が存在していたのではないのだろうか。しかしながら、本調査では「TA特有の視点」に関する十分なデータが得られなかったため、今後「TA特有の視点」に関する追跡調査の検討が必要である。その一方で、先行研究より明らかになった「暗黙知的なTA経験の継承方法」という問題点に関しては、この特有の視点の有無が1つの解決策になり得る可能性も考えられるのではないだろうか。

TA2 は、分析対象のMPSクラスへのTA参加のような主体的活動は初めてであるが、それ以外の授業では、授業補助者として、出席管理やプリント配布、授業内で学生の質問に答える等のTA経験がある。TA2 は、各授業について記述する際にまず①クラス全体の雰囲気を書き、②授業内容に対する数名の学生の反応を記述し、③その記述をもとに、授業内での活動に対する自身の考えを述べている。

【第5回講義フィールドノート：TA2】

授業前は、席の座り方に注目した。前回までのような固

定はなく、わりとバランスを見て人数の少ない所に行く人が多かったが、Kさんが座った机は、無意識的に避けているようにも見受けられた。

【第15回講義フィールドノート：TA2】

朝教室に到着すると3人の学生が準備をしていた。照明の位置やミラーリングの設定を確認して、これまでのリフレクションフォームをまとめていたら9時になってしまい。授業スタート。

また、他2名のTAにない特徴的な視点として、教室の環境（ハード面）の記述や、TAの発言や参加によるクラス全体の雰囲気づくり（ソフト面）を通して、学生の「授業内発言」に関しての観察が多く語られている。この観察に関しては、第3回授業の際に初めて登場し、そのまま継続して最終（第15回）授業まで記述されている。

【第6回講義フィールドノート：TA2】

発言 Welcome の状態をつくることで、意見を言う人も増えたが、それでも言わない人はどうして言わないのか（ママ）だろうか。自分自身も言葉にして皆に発信するまではいかないうなまとまりのない思考を巡らしながら映像を見たり、他の人のコメントを聞いたりしているが、声に出すところまでどうしても抵抗がある。英語で間違った言い方をするのが恥ずかしいと言う想いもある。その二つの相乗効果で言えない感じがする。

【第9回講義フィールドノート：TA2】

求められている意見を言わなきゃという意識が消えないのは、周りの反応を気にしているからだと思う。コメントをおこなった後の周りの反応が気になって、意見を言うことをためらったりする。グループワークくらいのレベルなら言いやすいが、あの規模で注目が集まり、周りの反応がすぐにフィードバックとして顕著に帰ってくるのが怖いかなと思う。

思い込みなのかもしれないが、そう思わざるおえない（ママ）ような空気なのが事実で、自由に意見を言えるという空間とはまだまだ距離があると思う。

TA経験があるTA1とTA2とは異なる視点から授業を捉えていたのは、TA3である。TA3は、授業内容や授業内での活動、進行や指示出しについての記述は少なく、特定の学生について詳細に、厚い記述をおこなうことにより、授業内容を綴っている。また、学生の観察記述からその日の授業内容について言及する形が多く、その際には、感情を含めながら、自身の反省等を語っている。

【第7回講義フィールドノート：TA3】

彼らは、今までいかに高得点を取るのか、やっていないことがいかにバレないのかを考えているのに対して、話し合うのに抵抗がある受講生がいた。それは、自分のアイデアをシェアしたくないという気持ちなのか、読んできていないから、トンチンカンな考えを言いたくないのかはわからないが、回答用紙を伏せて話す学生もいた。そのなかで、完全に読んでいないことを書く学生もいれば、「モンタージュ写真」というフレーズを過去に聞いたことがあり、そこから無理やり引っ張って絵でごまかそうとしている受講生もいた。そのような子は、シェアするときに下の方に意見を付け加え、変えている様子も見えた。モンタージュという複雑なトピックを自分なりの解釈で reading を元に文字にすることは特殊で、学生には経験のないことである。そこで、面倒になって読まず、ごまかしをしようとしているのだと思った。

授業の捉え方に関しては、TA 経験が大きく影響を与えているということが示唆された。TA 歴の長さや経験の多さに比例して客観的－主観的な捉え方が変化〈教員寄りの考え〉－〈全体把握・俯瞰的〉－〈特定の事象や人物に着目〉していることが明らかになった。

TA 研究において、どのようにその暗黙知的な考えが継承されていくのが議論に上がる。TA が自身の言葉でフィールドノーツを紡ぐことにより、授業をどのような視点で捉えているのかが理解できるのではないだろうか。

5.3. 人物ごとの全体像

プロフィールマトリックスを使用し、TA 経験の異なる3名についてまとめる。

TA2については、〈観察者〉として参与観察をおこなっていることが最も特徴的である。〈クラス全体〉に目を配り、フィールドノーツの記述も〈俯瞰的〉なものがその多くを占めている。他 TA2 名にない視点としては、教室の学習環境についての記述が多く、学生の「発言」についての記述が、計13授業分継続して行われている。

TA2は、本研究で分析対象とした授業でのTAは初めてであるが、その他の授業ではTA経験を有する。他授業で培われてきた〈TA観〉が、TA2独自の着目点に影響を与えているのではないだろうか。

TA3は、MPSクラスが初めてのTA参与である。全15回全ての授業に関するフィールドノーツは、全て〈1人称的〉に語られており、自分自身が受講生であったときの記憶を想起しながら、現在の受講生と比較を行い、授業を捉えている。また、授業の捉え方そのものに関しては、授業内容や進行については全く触れておらず、特定の人物や、あ

る事象に着目し、詳細かつ厚い記述が行われている。以上のことから、TA経験のないTAは、1人称的に学生の観察を行い、クラス全体ではなく、狭義的に授業を捉える傾向があると推測することができる。

TA1については、3つのテーマ【学生についての観察】【授業の捉え方】【TAについて】全てにおいて、自分の意見や考えの記述が少なく、ある種、参加者という枠の外から授業の実態を把握しようとしている傾向が見受けられる。上述した、授業を捉える際の①視点（観察的/1人称的）、②単位（クラス全体/特定の学生に着目）、については、TA2とTA3の立場を行き来するような形で、その時々状況により視点や捉える単位は異なる。

客観的な記述や観察のみでなく、授業内容や進行等に代表される〈教員寄りの視点〉から語られていることも特徴的である。また、他2名のTAと異なる点としては、〈教育的観点〉として、他TAの言動に対する観察や、指導、注意なども語られており、加えてTAの参与や発言によりクラス全体の雰囲気や、授業進行に与える影響についても言及されている。

6. 総括

本事例研究において、TAの視点から捉える映像制作授業には、【学生についての観察】【授業の捉え方】【TAについて】という3つの着眼点を便宜的に類型化することができる。着眼点の差異に関する要因としては、TA経験の有無やその経験年数が影響していると考えられる。また、TA経験の違いによって、授業を捉える際の①視点（観察的/1人称的）、②単位（クラス全体/特定の学生に着目）、③自己省察（前向き/後ろ向き）に影響を与えていることも明らかになった。以上の結果から、本研究は、今後のTA研究における、TAの視点からデータを収集し、授業を捉え、質的な分析をおこなうという研究法に関して新たな視座をもたらしたといえるのではないだろうか。

引用文献

- Clifford James, & Marcus E. George (1986). *Writing culture: The poetics and politics of ethnography*. California: University of California Press. クリフォードジェームス&マーカスジョージ (1996).『文化を書く』（春日直樹・足羽与志子・橋本和也・多和田裕司・西川麦子・和彌悦子訳）紀伊国屋書店.
- Emerson D. Robert, Fretz I. Rachel, & Shaw L. Linda (1995). *Writing ethnographic fieldnotes*. Chicago: University of Chicago Press. エマーソンロバート, フレツレイチェル, & ショウリンダ (1998).『方法としての

- フィールドノート』(佐藤郁哉・好井裕明・山田富秋訳) 新曜社.
- Flic Uwe (2002). *An introduction to Qualitative research 2nd edition*. California: SAGE publications. フリックウヴェ
- (2011).『質的研究入門: 人間科学のための方法論』(小田博志・山本則子・春日常・宮地尚子訳) 春秋社.
- 保崎則雄 (2016).「映像表現という活動「本物の状況」でのメディア制作」山地弘起(編著)『かわりを拓くアクティブ・ラーニング共生への基盤づくりに向けて』ナカニシヤ出版, 179-201.
- 貝原 亮 (2011).「我が国のTA制度の事務管理に関する考察—国立大を例に—」『名古屋高等教育研究』11, 153-170.
- 菊谷剛彦 (2012).『アメリカの大学・日本の大学: TA、シラバス、授業評価』中央公論新社.
- 木下康仁 (2003).『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践』弘文堂.
- 木下康仁 (2007).『ライブ講義 M-GTA 実践的質的研究法 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチのすべて』弘文堂.
- 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」『教育學雑誌』40, 49-61.
- Kleinman Sherry, & Copp A. Martha (1993). *Emotions and fieldwork*. New York: Sage. クラインマンシェリ, & コップマーサ (2006).『感情とフィールドワーク』(鎌田大資・寺岡伸悟訳) 世界思想社.
- 子安増生・藤田哲也 (1996).「ティーチング・アシスタント制度の現状と問題点: 教育学部教育心理学科のケース」『京都大学高等教育研究』2, 77-83.
- Kuckartz Udo (2012). *Qualitative Text Analysis: A Guide to Methods, Practice & Using Software*. SAGE Publications Ltd. ウド・クカーツ (2018).『質的テキスト分析法』(佐藤郁哉訳) 新曜社.
- 箕浦康子 (1998).『仮説生成の方法としてのエスノグラフィー』嵯峨野書院.
- 箕浦康子 (2009).『フィールドワークの技法と実際Ⅱ: 分析・解釈編』ネルヴァ書店.
- 村上祐介 (2011).「教育学における事例研究の方法論再考: 定性的研究における比較の方法」『教育学研究』78(4), 398-410.
- 中原 淳 (1999).「語りを誘発する学習環境のエスノグラフィー」『日本教育工学雑誌』23(1), 23-35.
- 小田博志 (2010).『エスノグラフィー入門: 現場を質的研究する』春秋社.
- Sanjek Roger (2002). *Ethnography, In Encyclopedia of social and cultural anthropology*. In Alan Barnard, & Johathan Spencer (eds). London: Routledge.
- Schön A. Donald (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic books.
- 瀬名波栄潤 (2003).「車軸としての日本型TA制度—TA養成に観る将来の大学像—」『高等教育ジャーナル—高等教育と生涯教育—』(11), 1-13.
- 内垣戸貴之, 中橋 雄, 浅井和行, 久保田賢一 (2005).「教育工学における質的研究法に基づいた論文の分析」『日本教育工学論文誌』29(4), 587-596.
- 山内祐平 (2003).「学校と専門家を結ぶ実践共同体のエスノグラフィー」『日本教育工学雑誌』26(4), 299-308.

A Case Study of the Analysis of Class Activities Observed by Teaching Assistants

Haruka Fujishiro, Norio Hozaki

(Faculty of Human Science, Waseda University)

This case study aimed to clarify how differently the three teaching assistants observed and described the various class activities by investigating the field notes taken by the TAs with different levels of TA experience of the class, “Media Production Studies” offered at Waseda University. The three TAs also actively participated in actual class teaching, and activities.

The compiled data of field notes was analyzed systematically and qualitatively, and was arranged into a matrix based on the following three aspects. The TAs focused on 1) observation of the students’ activities, 2) how class activities were conducted, and 3) overall attitude toward the TA duties in the class. Also, the difference in TA experience interestingly showed 1) wide-range observation (most experienced TA) and first-person perspective (inexperienced TA), 2) focusing on the entire class (most experienced TA) and on a particular student (inexperienced TA), and 3) positive reflection (most experienced TA) and passive reflection (inexperienced TA).

Further, this study could contribute to the development of a new method of data collection and class analysis, by using TAs’ field note in the field of TA studies.

Keywords: teaching assistant, class activities, self-reflection, qualitative analysis, field notes