

TAとの協働による初年次教育プログラムの改善

— 基礎学力向上への取り組み —

The Improvement of First Year Experience in Corporation of TA

— The Approach to Develop Basic Academic Abilities —

次世代教育学部教育経営学科

井上 聡

INOUE, Satoshi

Department of Educational Administration

Faculty of Education for Future Generations

経営学部現代経営学科

林 紀行

HAYASHI, Noriyuki

Department of Contemporary Business

Faculty of Business Administration

キーワード：初年次教育，基礎学力，TA制度，日報

Abstract：First year experience consists of various programs, and especially it is vital to enhance basic academic abilities in order to develop first graders' adaptability to university. Our school adopted undergraduates as teaching assistant (TA), and attempted to improve our program in corporation with them. As a result, we have found these information: first graders are more likely to lack in learning strategy, and our TAs have much difficulty in devising ways of teaching and drawing out questions. Our challenge is to analyze the relation between learning outcomes and TA system.

Keywords：first year experience, basic academic ability, teaching assistant system, daily report

I. はじめに

文部科学省（2015a）によると，平成27年3月の時点で日本の大学進学率は54.6%となり，過去最高の水準に達した。その一方，少子高齢化に伴い，日本の私立大学は，学習目的・学習動機・学力等の諸側面において多様な学生を受け入れざるを得ない状況になっている（濱名，2007）。よって，学生の適応力を高め，中退率を下げることは日本の私立大学の教育課題であり，その支援策として，平成25年の段階ですでに94%の大学が初年次教育プログラムを導入している（文部科学省，2015b）。

大学への適応力を高める要素としては，アカデミック・スキル（レポート，論文作成，口頭発表など），スチューデント・ソーシャルスキル（情報収集，キャリア形成，時間管理など），内面的アイデンティティ（協調性，帰属意識など）等が含まれる（山田，2009）。現在，日本の初年次教育ではアカデミック・スキルを代表とする汎用能力（ジェネリック・スキル）の育成が主流となっているが，適応力の問題は必

ずしも汎用能力の低下にのみ起因するものではなく，授業への理解度や大学への愛着心に影響される傾向が強いとされる（中村・松田，2014）。とりわけ，「低学力・低意欲」（垂門，2015）を特徴とする初年次生の適応力を高めるうえでは，協働学習を通して基礎学力の定着を図ることが重要であり，より年齢の近い上級生（ピア・リーダー）による支援が有効であると思われる。

初年次コースワークを充実させるためのピアサポートとしては，スチューデント・アシスタント（Student Assistant, SA）制度がすでに導入されている。SA制度は，海外で始まったTA制度をモデルとしたものであり，その目的は，学部の上級生による新入生の学修支援である。ただし，海外のTA制度が大学院生にとっての貴重な教育体験の場となっているのに対して，日本のTA制度やSA制度は雑用レベルにとどまっているとの指摘がある（立山，2013）。よって，今後，学部・学科教育の充実を図る政策としてこれらの制度を活用する場合，TA，SAともに，補助者と指導者の中間的な存在，つまり，学生の主体性を引き出

す役割として捉えられるべきである。

本学では2014年から1, 2年次生の基礎学力を強化するためのトレーニング講座を週1回開講しているが, 2017年度より, 学生の主体性を伸ばすことを目的として, 授業の運営責任の大半を教員から学生TAに移譲することとした。過去に前例が見られないプログラムであるため, 運営に際して多少の混乱が見られるが, TA研修会の定期的開催, TA日報のチェック, 初年次教育部の責任者による授業観察・指導を通して, 制度の改善に着手したところである。

そこで本研究では, 基礎学力強化講座の充実を図るため, 2017年度前期のTA業務を総括し, TAの意見を講座の改善につなげることにした。本来であれば, 履修者の主体性や学習効果の伸びについても測定を行うべきであるが, TA制度を導入したばかりであるため, まずは, TA日報の内容に基づいて, 彼らが基礎学力強化プログラムとどのように取り組み, 1, 2年生にどのように関わったのかを探り, プログラムの問題点を精査し, 次年度の改善につなげることにする。

II. 先行研究

1. 初年次教育の必要性

高卒者の過半数が大学に進学するという「大学の大衆化」において, 学生の大学への適応力を高めるうえで, 初年次は最も重要な時期である。中村・松田(2014)によると, 大学への適応力は, 授業への理解度と大学への帰属意識に左右されるが, 進学目的については性差があり, 男子学生の方が影響を受けやすいとされる。近藤(2012)では適応力と学修の関係について, 1年次の学修(出席率やGPA)によって卒業までの学修全体が決定されるため, 初年次教育を充実すべきと指摘されている。小方(2008)では, 学習成果を規定する要因として「学生の主体的な関わり」が重要であるとされる。笠原(2007)においても, 大学水準の教育を実現するうえで, 基礎学力の維持・向上が重要であると述べられている。

その一方で, 大学における学力向上のプログラムの改善が遅々として進まない要因として, 吉澤(2014)は, 担当教員の熱意や指導力の差, 担当教員間での合意形成の難しさを挙げている。基礎学力の維持・向上が重要であることは論を待たないが, 教授者になるための専門的教育を受けていない大学教員にとって, 学力の向上を中心とした初年次教育への積極的関与はきわめて難しいものと思われる。

2. TA制度

この制度の起源はアメリカにある。大学院生が教員になるための準備期間であるとともに, 大学院生への財政支援のための政策とも位置づけられており, プレFD(Faculty Development)とも呼ばれる(和賀, 2003)。主な業務内容は, グループ討論・実験・実習の指導や監督, 課題やレポートの採点, 試験問題の作成・実施・採点など多岐にわたる。日本では学部教育の充実を図るために2000年頃から複数の大学院で導入され, 中にはTA制度の単位化にふみきった大学院も見られる。特に, 北海道大学ではTA制度の実質化が進められており, TA担当学生やTAと協働する教員へのアンケート調査に基づき, 学部教育におけるTA制度の充実が図られている(宇田川, 2007)。

その反面, 日本のTA制度の実態を問題視する声もある。立山(2013)では, 日本のTA業務はアメリカのTAに比べて限定的であり, その大半は教授補助を中心とした雑用に終始しているとされる。とりわけ, 文系のTAの場合は, 実験という教育体験の場が確保される理系とは異なり, 業務の限定化が強くなるとされる。財政支援に関する批判も多い。貝原(2011)によると, 日本のTA制度の給与体系は基本的に時給制であるため, 実際に従事した労働時間との乖離が大きく, 貢献度や難度が反映された給与体系にはなっていない。学士課程の上級生のTAへの登用を推奨する意見もあるが(荏谷, 1998), 大学院生によるTA制度を学部生によるTA制度として適用するには, 解決すべき課題が多く残されていることがわかる。

3. SA制度の現状

TA制度に係る問題点を整理したうえで, 新たにSA制度として導入している大学が複数見られる(文部科学省, 2014)。たとえば, 東北大学では, グループワークの補助, 授業のチューター, 授業内容の教員へのフィードバック, 授業外質問などがSAの担当業務となっている。嘉悦大学のSAは, 講義内容のフィードバックに加え, 修学支援(出席への声かけなど)といったクラス担任業務も任されている。立教大学のSAの役割には, 授業補助だけでなく, 教員を交えた授業改善ミーティングの進行役も含まれている。これらは協働型の授業改善であり, 大学の講義への主体的な関わりを深めるものではあると言えるが, 基礎学力向上というプログラムとSA制度の関わりについての研究例や事例報告はほとんど見られない。

Ⅲ. 研究の枠組み

1. 研究課題

先行研究を概観したところ、(1) 初年次期の学修、とりわけ基礎学力の強化が大学への適応力に影響を及ぼす、(2) 現行のTA制度をそのまま学士課程の上級生に適用するのは時期尚早である、(3) SA制度に一定の成果が見られるものの、授業補助の域を脱していないことに加え、基礎学力強化への対応例が見られない、といった問題点が得られた。よって、今後の初年次教育プログラムの課題は「基礎学力向上におけるTA制度の有効活用」となる。最終目標は高い学習効果を生み出すことであるため、プログラムに関わっている教員や履修者の意識を調査し、履修者のスコアの変化について測定することが必要となるが、本学ではTA制度の運用を始めたばかりであるため、本研究の目的を「TA学生の視点をふまえたプログラムの改善」に置いた。TA学生がTA業務に対して感じた充実度を(1)「学年別」、(2)「学部別」、(3)「習熟度別」の観点から分析し、基礎学力強化講座を効果的に運用するための糸口を掴むこととした。

2. 本学の基礎学力強化講座とTA制度の概要

本学では週1回、1, 2年生の基礎学力向上のための90講座を配当している。学部別の指導曜日と科目は下記(表1)のとおりである。

表1 基礎学力向上講座(時間割)

	次世代教育学部	体育学部	経営学部
	月曜1限	月曜2限	火曜1限
1年	数学・国語	数学・国語	数学・国語
2年	数学	数学	数学

90分の流れは「自習(40分)→確認テスト(30分)→復習(20分)」となっている。指定された教室において、所定のカリキュラムに沿って、はじめの40分間、教材の指定範囲について演習を行い、確認テストを実施する。交換採点の後、再度、教材を使ってテスト内容の復習を行う。TAは授業の開始から終了まで運営責任を負う。授業開始の挨拶に続き、自習中は質問対応を行い、自習後、テストを配布し、交換採点終了後にテストを回収し、復習中に得点入力を行う。

クラス分けは、学部(次世代教育・体育・経営)、学年(1, 2年)、習熟度別(上級S・中級M・下級N)に行われている。それぞれのクラスにTA2名と教員

2名が配置されているが、授業の直接的な管理はTAが負い、教員は自習やテストの際の環境整備の役割を負う。

TAの選定に関しては、教職課程を履修し、出席率、GPAともに高い3, 4年生から公募を行い、のべ30名が参加することとなった。育成に関しては、OJT(on the job training)として、初年次教育部責任者が毎回前授業を視察し、直接的に指導を行った。Off JT(off the job training)としては、TA担当者に対する全体研修会(90分)を前期に3回開催し、教育者としての心構えや数学の指導法についての講義を行うとともに、TA会議の開催を通して、運営上の問題点の共有・解決を図った。また、業務への悩みや不安を解消するために、毎週TA日報(補足資料)の提出を義務付け、筆者が内容をチェックし、個別に助言を与えたり、前述の全体研修会の中で回答したりするようにした。

3. 研究のためのデータと手法

本研究の目的は、TAの視点に基づき、初年次教育プログラムの根幹を成す基礎学力強化講座の仕組みを改善することである。そのため、指導後に提出を義務付けているTA日報の記載内容を分析のためのデータとした。日報は、日付と担当TA名を記入させる欄の他に、「担当学部・学年・クラス」、「担当教員」、「行動記録」、「自己評価(5件法)」、「次回の改善点」、「意見・質問・要望」で構成されている。本研究における分析のデータとしては、「自己評価」欄と「意見・質問・要望」欄のコメントを採用した。

3種の研究課題の分析については、同じ形式で進めた。RQ1(学年別のちがひ)、RQ2(学部別のちがひ)、RQ3(習熟度別のちがひ)ともに、TA日報における「自己評価」の数値に基づいて平均値と標準偏差を算出し、比較を行った。TA数はのべ30名であるが、同じ学年・学部・クラスを一貫して担当したTAが一部に限られること、日報の提出状況に偏りがあり、欠損値が見られることから、パラメトリック検定とノンパラメトリック検定を併せて用いることにした。RQ1では2群比較となるため等分散性の検定と t 検定(Welch込み)を、RQ2, 3では多重比較となるため一元配置の分散分析とクラスカル・ウォリス検定を行った。また、RQ1についてのみ、全11回の推移を示す折れ線グラフを作成し、時系列の変化について検討を行ったが、サンプル数が少数に限定されるため、検定等は行わず、目視による判断にとどめた。平均差

や時系列の変化を分析する際には、「意見・質問・要望」欄のコメントを使用した。

ただし、考察の際には1, 2年次の反応の違いについて注意を払わなければならない。本学が基礎学力強化講座にTA制度を導入したのは今年度が初めてであり、2年生は昨年度（初年次期）、別形態の講座を受講していた。もちろん昨年度も所定のカリキュラム・教材・テストに基づいて運営されていたが、指導者が複数の教員であった点、指導科目が国語（前期）と公民（後期）であった点、質問対応なしで自習を進める形態であった点等が異なっており、2年生の反応に何らかの影響がもたらされた可能性は否めない。

なお、調査対象の学部は、次世代教育・体育・経営の3種であるが、前期授業の開始当初、火曜1限（経営学部）のTAを固定することができず、日報の提出者が日替わりで変更となったため、今回の分析に関しては、次世代教育学部と体育学部の2種に限定した。

IV. 結果と考察

1. RQ1 学年による違いはあるか？

ここでは、TA日報に記された自己評価（5件法）の数値分析に基づいて、1, 2年次の基礎学力講座の在り方について検討を行う。下記のグラフ（図1）はTAの自己評価（充実度）について学年別に示したものである。また、図2は時系列の変化を示したものである。

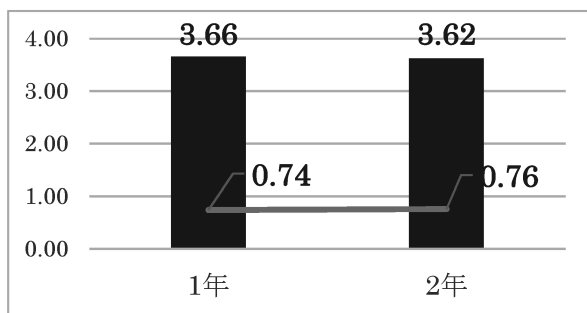


図1 学年別TA充実度

1年の充実度 ($n=206$, $M=3.66$, $SD=0.74$), 2年の充実度 ($n=249$, $M=3.62$, $SD=0.76$) とともに似たような傾向を示している。念のため、差の検定を行ったところ、 t 検定 ($t(453)=0.53$, $p=.59$), ウェルチの t 検定 ($t(441)=0.54$, $p=.59$) とともに有意差は認められなかった。効果量 (0.05) もきわめて小さいため、2学年に対するTA業務への充実度はほぼ同じであると言える。5件法における中間が3であることを考える

と、TA業務は2学年ともに「やや充実していた」レベルであったと考えられる。

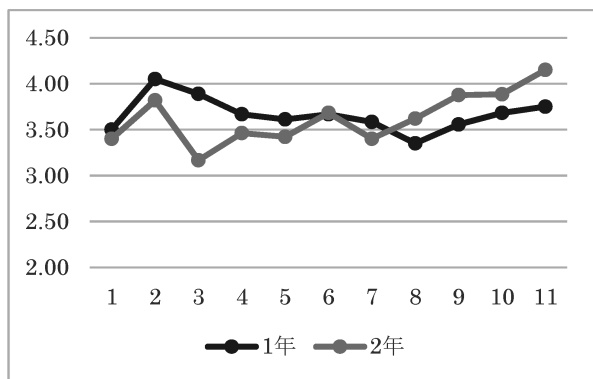


図2 学年別時系列の変化

時系列の変化についてはサンプル数が少ないため統計的な判断は避けるが、2学年に共通の傾向と異なる傾向が見受けられた。共通点としては1回目から2回目にかけて上昇し、その後しばらく低下を経て、回復傾向に向かうことである。両学年ともに2回目に上昇傾向を示したのは、1回目に感じたTA業務への不安が解消されたためと思われる。相違点は、前・後半の逆転現象である。1年は前半から後半にかけて低調になっているのに対して、2年は前半に比べて後半の回復傾向が高くなっている。

相違点の要因については推測することが難しいため、コメント欄を参照したところ、1年生のTA業務への充実度を下げた要因として、「やる気の個人差が激しい」、「欠席者が増えている」、「テスト後の集中力を維持させるのが難しい」、「眠ってしまう学生への対応が難しい」といった学習意欲に関するものや、「漢字の学習のさせ方が分からない」といった学習方略に関するものが目についた。一般的には2年生の方がなかだるみしやすいとされるが、1年次の6月くらいから入学当初の新鮮な感覚が失われ始めるのかもしれない。また、自主学習の方法や学習方略についても、2年生に比べて1年生の方が不足している可能性が考えられる。特に、推薦入試等で早めに入学を決めた学生については、その傾向が高く、一定時間集中力を維持するのが難しいものと思われる。その点、2年生については、形態は異なるが、1年次に基礎学力強化講座を受講しているため、集中力や学習方法といった点で、1年生よりも優れており、TAの支援を受けやすかったものと考えられる。

2年次のコメントを見ると、前半については、「静かで質問がない」、「居眠りへの対応が難しい」、「無気力な学生への対応が分からない」といった1年次と似

たようなものが複数見られたが、同時に、「解説の仕方が難しい」といった教え方に言及するものも複数見られた。1年の指導科目が隔週で数学・国語（語句）になっていたのに対して、2年生は数学で統一されていたため、質問しやすい、あるいは、質問せざるを得ない雰囲気が醸成され、その結果、TA学生に指導者としての意識化が促されたのかもしれない。また、昨年度と指導科目が変わったことに2年生が徐々に適応した可能性も考えられる。異なる科目が隔週で指導されることによって刺激が与えられる可能性は高いが、漢字学習の場合、受動的な学習に終始せざるを得ない要素が大きく、1年生担当のTAにとっては、緊張感を保つことがきわめて難しかったことが推測される。

学年別の平均値を見る限り、必ずしも2年生のTA業務への充実度が高かったわけではないため断定はできないが、初年次生の学力強化に際しては、自習に慣れることを指導するのではなく、自習の仕方や学習方略を体験的に獲得させたり、集中力を維持させたりする機会を豊富に提供することが重要である。また、質問対応をTAの中心業務とするのであれば、指導科目は言語系よりも理数系の方が効果的であると考えられる。

2. RQ2 学部による違いはあるか？

次に、TA日報に記された自己評価（5件法）の数値に基づき、次世代教育学部と体育学部の1、2年次の違いについて検討を行う。下記の図3は平均値と標準偏差の違いを記したものである。

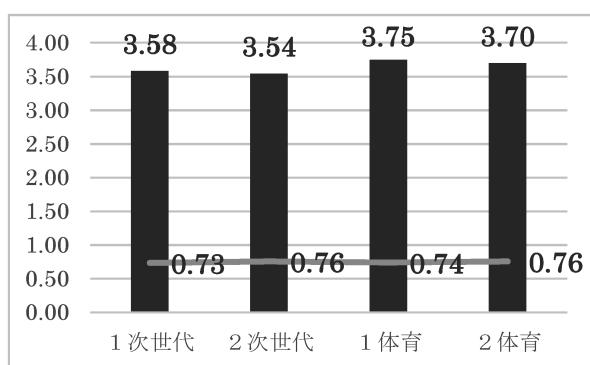


図3 学年・学部別の違い

1年次世代教育学部 ($n=103$, $M=3.58$, $SD=0.73$), 2年次世代教育学部 ($n=125$, $M=3.54$, $SD=0.76$), 1年体育学部 ($n=102$, $M=3.75$, $SD=0.74$), 2年体育学部 ($n=124$, $M=3.70$, $SD=0.76$) とともに類似した数値となった。単純に平均値の違いを見れば、「1年体育 > 2年体育 > 1年次世代 > 2年次世代」という順序に

なり、TA業務への充実度については、次世代教育学部よりも体育学部の方が高くなっているように見える。ただし、一元配置の分散分析 ($F(3,450)=1.84$, $p=.01$) においても、クラスカル・ウォリス検定 ($\chi^2=5.15$, $df=3$, $p=.16$) においても群間に有意差は認められなかったため、統計的な観点から考えると、4群の充実度は同程度となる。

見せかけ上の差となったものの、学部間で生じた差の傾向には一定の配慮が必要である。これはおそらく指導時間帯の影響によるものと思われる。表1で示したとおり、時間割上、次世代教育学部が1限、体育学部が2限となっていることに加え、指導内容は全学部とも統一カリキュラムで固定されているため、1限目よりも2限目の方が、各種業務に対して柔軟に対処することができたものと考えられる。実際、コメントの中に、「1限よりも早く教材を配布できた」、「1限よりも学生に話しかけることができた」、「予習が不十分なこともあったが、1限の授業で補うことができた」、「1限の授業の改善ができた」というものが多かった。予習不足を1限の授業で補うのは推奨されるべきではないが、同じ内容の指導を繰り返すことによって経験値が高まるのは自明の理であり、そういった意味では2限目の充実度が高くなるのは当然であろう。そのような学生が数年間継続してTA業務に就き、後輩への指導が促されるようになれば、業務改善のさらなる向上が見込まれる。ただし、授業準備の質については、その一切を学生の協働に委ねるのではなく、ある程度水準に高められるまで、教員によるサポート体制を整えることもまた必要である。

3. RQ3 習熟度による違いはあるか？

最後に、TA日報に記された自己評価（5件法）の数値に基づき、習熟度別の傾向について検討を行う。すでに述べたように、本学の基礎学力強化講座の習熟度は3段階（S, M, N）に分けられている。下記の図4はそれぞれの平均値と標準偏差の違いを記したものである。

棒グラフの形状からは、1年次と2年次で逆の現象が生じているような感覚を受ける。1年次では習熟度が下がるほど充実度も下がり（1S: $n=22$, $M=4.09$, $SD=0.87$, 1M: $n=104$, $M=3.65$, $SD=0.68$, 1N: $n=78$, $M=3.56$, $SD=0.75$), 2年次では習熟度が下がるほど充実度が上昇している（2S: $n=44$, $M=3.41$, $SD=0.58$, 2M: $n=119$, $M=3.64$, $SD=0.78$, 2N: $n=86$, $M=3.71$, $SD=0.80$ ）。一元配置の分散分析を行ったところ、

2Sと1Sの間に差が認められた ($F(5,447)=2.79$, $p=.02$; $\chi^2=3.5$, $p=.01$)。クラスカル・ウォリス検定においては, 2Sと1S, および, 2Sと2Nの間に有意差が認められた ($\chi^2=16.42$, $df=5$, $p=.01$; $\chi^2=3.43$, $p=.01$; $\chi^2=2.88$, $p=.04$)。検定の結果, 1年次の3レベルへの業務充実度は同程度であるが, 2年次の最上位レベルへの充実度は1年次の最上位レベルだけでなく, 2年次の最下位レベルの充実度よりも低いことになる。

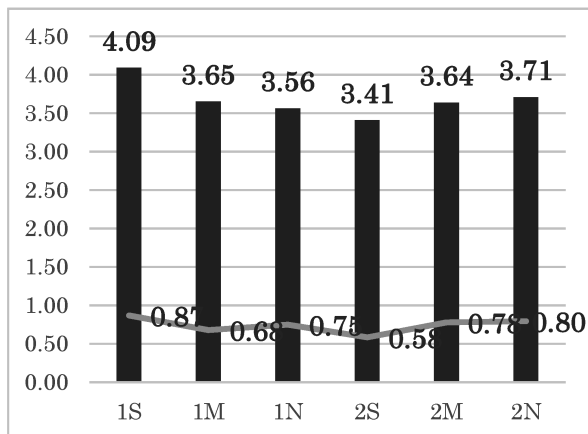


図4 学年・習熟度別の違い

上記の原因を探るため, コメントを精査したところ, 1年SレベルへのコメントがRQ1で示したようなテスト後の集中力や漢字対応の難しさで占められているのに対して, 2年Sレベルに対しては「雰囲気は良いが質問が出ない」といったものが多かった。また, 2年Nレベルに対しては「簡単な問題ほど教えるのが難しい」「困っている学生が多くて忙しかった」といった指導上の問題対応に言及するものが多かった。コメント内容を重視するのであれば, 2N, 1SのTA業務では指導方法の困難さに焦点が当たりやすく, 2SのTA業務では無力感への対応が強調されやすいことになる。筆者が研修会において2SのTA担当者からヒアリングを行った際にも, 「質問が出なくて退屈だった」という意見が多かった。要因としては, 2Sの履修者が自習方法を熟知していた可能性, 2Sの教材レベルが低かった可能性, TAの対応力が弱かった可能性が推測されるが, 履修者の意識調査を行っていないため, 今後の検討課題として捉えることになる。

V. おわりに

1. 論考のまとめ

本論文の目的は, 学士課程においてそれほど評価の定まっていないTA制度を初年次教育プログラムの一環である基礎学力強化講座に導入し, TA学生の視点をふまえてプログラムの改善を行うことであった。以下, 分析結果のまとめである。

まず, RQ1では学年別の業務充実度の違いについて検討を行った。両学年とも「やや充実していた」という点で共通した印象が得られたが, 時系列に見ると, 前期後半から2年TA業務への充実度が上昇傾向にあったのに対して, 1年TA業務への充実度は低調なままであった。要因として, モチベーションの低下, 自習方法や学習方法への知識不足, 指導科目の影響といったものが推測された。

RQ2では学部別の充実度の違いについて検討を行った。RQ1と同様に, 4種のグループ間に差は見られなかったが, 学部で判断すると, 体育学部の方が高くなっているように見えた。ただし, これは学部生の質ではなく, 指導時間帯に因るもの, つまり, 1, 2限連続で同じ内容の指導を行っており, 2限目の指導スキルが自然に向上したためではないかと考えられた。

RQ3では習熟度別にTA業務の充実度について検討を行った。目視の段階では1年と2年の充実度に対照的な傾向が見受けられたが, 統計判断を経て, 2年最上位レベルへの業務充実度が低くなっている傾向が示唆された。「いかに質問を引き出すか」という指導技術の向上が期待されるとともに, 履修者の学習方略の状況や使用教材のレベルといった検討課題が残された。

2. 教育的示唆

本研究では, 初年次教育における基礎学力向上への取り組みを強化するためにTA制度を導入した。履修者のアンケート調査や学習成果について分析を行ったわけではないが, 次の3点が示唆として得られた。

まず, 第1に, 主体的な自習を促すためには, 初年次の段階で学習方略を獲得させる必要がある。教材のレベルを学生のレベルと一致させることも必要ではあるが, 問題を解くスキルが大きく欠けている状況においてTAとの協働は成立しえない。講座の構成要素として, いきなり自習から入るのではなく, TA学生が問題の解き方を例示し, その後, 自習に移るというスタイルが適切である。特に, 教員希望者にとっては,

貴重な教育体験の場となるであろう。

第2に、TA業務の中で最も重要と言える事前準備（＝予習）の徹底である。TA初心者にとってはどれほど準備をしてもうまく対応できないケースが起こるのであろうが、不測の事態に柔軟に対処するためには、事前に指導範囲の問題を解くだけでなく、教え方についてもかなりの程度で習熟しておくことが必要である。特に、簡単に解けた問題はどうまく教えることができないという意識を持つべきである。そういった意味で、教材研究の質を上げることは、研修会において果たされるべき必須の課題である。

3点目は、カリキュラムの見直しである。1年TA業務の課題のひとつとして、漢字の指導方法があった。ややもすると、見るだけ、書くだけという受動的な学習に陥りがちな分野であり、質問がきわめて起こりにくい分野でもある。数学とは異なり、「40分自習して確認テスト」という流れには向かない分野であるため、家庭学習の課題として位置づけ、授業では確認テストのみ行う方が有効であろう。一方、数学に関しては、使用教材や確認テストのレベルの整備が必要である。クラス編成の方法や編成の実施頻度に関わらず、クラス内のレベルは常に多様であり、完全に一致する教材を用意することは難しい。しかしながら、確認テスト等の結果を詳細に分析することによって、より多くの学生のレベルに応じたカリキュラムを開発することが急務である。

本研究における制約は、基礎学力強化講座の履修者の意識調査、TAと協働した教員の意識調査、履修者の学習効果の測定を行っていない点である。TAの意識に特化したプログラムの推進は大学教育全体への取り組みに対して障壁になると指摘されているため（貝原，2011）、多角的・複合的な視点から改善を進めることが必要である。現状では、学士課程の上級生によるTA制度を活用した基礎学力強化の取り組み例が乏しいため、今後も手探りの状況が続くと思われるが、（1）グループワークの支援、（2）ラーニング・モデル、（3）教員と学生間のメッセンジャー、といった三者の役割を担うTA学生の育成は、日本の大学の初年次教育を改善し、主体的に学び考え行動する力を育むうえで、有効な手立てとなるであろう。

参考文献

濱名敦（2007）「日本における初年次教育の位置づけと効果」『カレッジマネジメント』145, 5-9.
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』11, 153-170.

荻谷剛彦（1998）『変わるニッポンの大学－改革か迷走か－』東京：玉川大学出版部

近藤伸彦（2012）「入学初期の学修状況と経年後の成績（報告）」『大手前大学CELL教育論集』3, 1-4.

文部科学省（2014）『大学教育の質的転換に向けた実践ガイドブック－大学における特色ある教育事例の把握等に関する調査研究－』東京：公栄社

文部科学省（2015a）『学校基本調査－平成27年度結果の概要－』

Retrieved from http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/26/10/_icsFileSAfieldfile/2015/08/18/1352425_01.pdf（2017年10月27日検索）

文部科学省（2015b）『平成25年度の大学における教育内容等の改革状況について（概要）』

Retrieved from http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/1361916.htm（2017年10月27日検索）

中村真・松田英子（2014）「大学への帰属意識が大学不適応に及ぼす影響（2）－出席率、GPAを用いた分析－」『江戸川大学紀要』25, 135-144.

小笠原正明（2007）「研究大学における理系の基礎教育とティーチング・アシスタントの役割」『名古屋高等教育研究』7, 249-267.

小方直幸（2008）「学生のエンゲージメントと大学教育のアウトカム」『高等教育研究』11, 45-64.

立山博邦（2013）「日本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.

垂門伸幸（2015）「修学支援に活用する指標の検討とその活用方法－出席率GPAの関係に注目して－」『高等教育フォーラム』5, 137-145.

宇田川拓雄（2007）「TAよ、大志を抱け－北大TAアンケート調査結果の分析と考察－」『高等教育ジャーナル－高等教育と生涯学習－』15, 113-131.

和賀崇（2003）「アメリカの大学におけるファカルティ・ディベロップメントの発展に関する一考察－ティーチング・アシスタント制度の機能拡大に着目して－」『教育学研究収録』26, 47-56.

山田礼子（2009）「大学における初年次教育の展開－アメリカと日本－」*Journal of Quality Education*, 2, 157-174.

吉澤剛士（2014）「大学における初年次教育の可能性について」『聖学院大学論業』27（1）, 101-112.