

アメリカの大学におけるTA養成制度と 大学教員準備プログラムの現状と課題

吉 良 直

<要 旨>

本稿の目的は、アメリカの主として博士号授与大学の学士課程で多用される教育助手（TA）に対する訓練・養成制度の現状と課題を解明することである。一般的に博士課程に在籍する大学院生はコース・ワーク、研究助手（RA）、博士論文等を通して研究能力を獲得しているが、教育能力の養成に関しては、必修科目やプログラムは極めて限定的であり、TAとしての職務が教育実践と教育能力向上のための貴重な機会となっている。

そこで本稿では、教育能力の養成をめざす二つのプログラムの現状と課題について記述する。第一に、主として新任TAに対する訓練・養成制度の現状と課題について取り上げる。第二に、1990年代初頭から普及し、若手教育者養成を組織的に支援する動きとして注目されてきた将来の大学教員準備プログラムの現状と課題について考察する。これらの「第一段階」、「第二段階」とも言える養成制度についての考察を通して、特に博士課程に在籍する大学院生を、まずはTAとして、その後将来の大学教員として養成しているアメリカの研究大学の実態を解明していく。その前提として、TA制度が発展してきた経緯とその運用実態の概要についてまず考察する。

1. はじめに

アメリカの大学では、学士課程教育において、主として修士課程と博士課程に在籍する大学院生の教育助手（teaching assistant、以下「TA」と略す）が重要な役割を果たしている。TAは主として大学院生が学部の授業の助手をするという形態が取られるので、TAが集中しているのは、学士課程教育だけでなく博士・修士課程の大学院教育も提供している博士号

授与大学(Doctorate-granting Universities)と修士号授与大学(Master's Colleges and Universities)である¹⁾。そのような大学では学士課程教育にTAが多用され、「大学院生のTAが、学部の科目の約40パーセントの授業の指導をし、1、2年次生が履修する入門科目の約60パーセントで授業を指導する責務を任されている(In Marinovich, et al., 1998, p. xvii)」とまで言われている。

アメリカの大学のTA制度並びにTA養成制度の特徴は、第一にTAの人数が多いことである。それゆえにTAの雇用実態、たとえば被雇用のTAの実数を正確に把握することが難しい。第二の特徴は、大学主導で地方分権的に実施されていることである²⁾。州立大学の場合、州政府からの緩やかな介入もあるが、一般的に連邦政府による規定等がないため、各大学が独自のTA制度並びに訓練・養成制度を運用しているのである。そのためTA制度の一般化は困難だが、TAを多用している主として博士号授与大学の現状を中心に、先行研究と独自の実地調査の結果を基にまとめていく³⁾。

本稿の目的は、主として博士号授与大学におけるTA養成制度と大学教員準備プログラムの現状と課題を解明することである。一般的に博士課程に在籍する大学院生はコース・ワーク、研究助手(research assistant、以下「RA」と略す)、博士論文等を通して研究能力を獲得している。これに対し博士課程における教育能力養成のための必修科目やプログラムは極めて限定的で、TAとしての職務が教育実践と教育能力向上のための貴重な機会となっている。

そこで、本稿では、教育能力の養成をめざす二つのプログラムの現状と課題について考察する。第一に、TAのための訓練・養成制度について取り上げ、第二に、1990年代初頭から普及し、若手教育者養成を組織的に支援する動きとして注目されてきた将来の大学教員準備プログラムについて考察する。これらの「第一段階」、「第二段階」とも言える制度について考察することを通して、特に博士課程に在籍する大学院生を、まずはTAとして、その後将来の大学教員として養成しているアメリカの研究大学の実態を解明していく。最初に、TA制度の発展の経緯とその運用実態の概要について考察する。

2. 学士課程教育における TA 制度の現状と課題

2.1 TA 制度の発展の背景と高等教育改革の現状

米国の大学の TA 制度は、大学院生への財政支援策として 19 世紀末に定着したが、拡大したのは 1960 年代以降とされている(Chase, 1970; 荻谷、1992)。具体的には、1960 年代から学部学生数が急増し、大学教授の需要が増えており、そのような状況下で、TA 制度は大学院生数を増やすための財政支援策として発展した。同時に、研究業績重視の傾向が強まる中、教授陣が大学院教育と研究に専念できるように、学士課程段階の教育負担を軽減するための授業担当者確保の有効策として急激に拡大している。つまり、TA 制度の拡大は、大学院生の教育力向上のために教育機会を提供するといった教育重視の政策により発展したのではなく、むしろ研究業績重視の傾向の中で、付随的に発展した制度だという指摘もある⁵⁾。

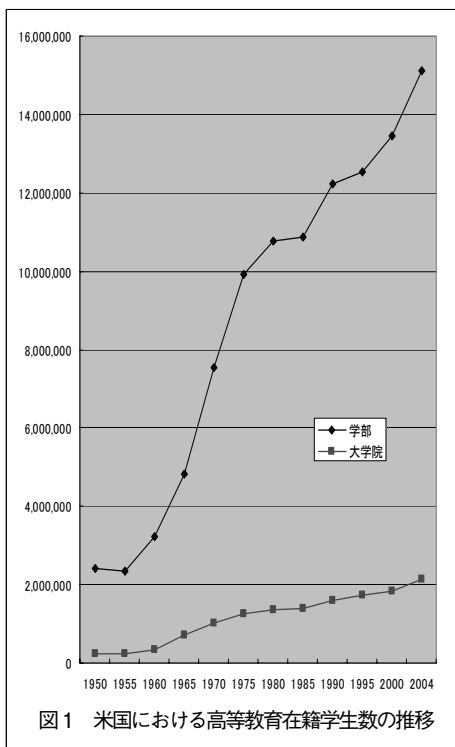
しかしその後、1960 年代から 70 年代初頭にかけて全米に広がった大学紛争でも取りざたされたように、十分に訓練されていない大学院生が TA として学部の授業に多用されたことが、学士課程教育の質的低下を招いたとして、TA 制度が問題視されるようになっていった。関連して、1960 年代には連邦政府からの助成金が増大した時期で、優秀な大学院生は職務義務のない奨学金(fellowship)や主として理工系の研究プロジェクトの RA のポジションを獲得し、「それよりもやや劣る大学院生が TA になるといった傾向が生まれた」(荻谷、1992、p.49) ことが指摘されており、このことも学士課程教育の質的低下の原因となったと考えられる。

その対策として、1970 年代に学部・学科レベルでの TA の訓練プログラムが少しずつ普及し、1980 年代後半からは多くの大学に全学的にサービスを提供する「教授開発センター」が開設され、TA の質的向上並びに主に若手教授陣に対するファカルティ・ディベロップメント (Faculty Development, 以下「FD」と省略) 活動等を通して学士課程教育の改善がめざされてきた⁶⁾。1990 年代には、TA を一時的な助手としてではなく、将来の大学教員と見なして支援する大学教員準備プログラムのような先駆的な動きも見られるようになった。しかし、依然として十分に訓練されていない多くの TA が授業を行っているのもアメリカの大学の現状として指摘されている⁷⁾。

図 1 は、1950 年から 2004 年までの大学の学部 (4 年制大学、2 年制カレッジ)、大学院 (修士・博士課程) の在籍学生数を表している⁸⁾。TA 制

度発展の背景として上述した通り、1960年代から70年代にかけて、学部、大学院ともに在籍学生数が急増したことがわかる。1960年にそれぞれ3,226,700人、356,000人だった学部、大学院の在籍学生数は、70年には7,550,000人(2.3倍)、1,031,000人(2.9倍)に急増している⁹⁾。その後80年代に伸びが緩やかになったが、90年代後半からまた1.2倍程度の伸びとなっている。

米国の大学では、学部段階の大衆化が急激に進み、研究重視と教育軽視の過去の大学観を見直す時期に入った(江原,1994)。現在の「ポスト大衆化」の大学では、学生層の人種の多様化、学生の学力や学習意欲の多様化等に対応できるような、学士課程教育の質的向上の必要性が叫ばれており、教員の研究力と教育力の重要性だけでなく、大学院生の研究力と教育力の養成の重要性も指摘されてきている(同上,139-52)。本稿が取り上げているTA養成制度の課題も、特に博士号授与大学が、研究と教育のバランスを模索する紆余曲折の中で表面化してきたものである。



2.2 TAの身分、業務内容、勤務時間、報酬システム

この節では、TA制度の運用実態について概説する。TAは、修士課程か博士課程に在籍する大学院生への財政支援策として、選抜された者が学士課程の講義の助手をするというのが標準的である¹⁰⁾。TAの任用、分野別の配分等は、各学部や大学院の研究科が責任機関となるが、TAの選考に関しては科目を担当する教授の裁量に任されている場合が多い。

さらに、アメリカの大学では、主として博士課程への入学許可が出る段階で各自の財政計画プログラム(financial package)が策定されるが、その際、

奨学金、RA等と共に、TA業務がその一部として組み込まれ、義務付けられている場合が多いことは重要である。つまり、博士課程への入学許可が出た学生は、当然学士課程教育レベルのTAもできるという前提で選考が行われているのである。これは外国人留学生も例外ではなく、博士課程の最初の学期からTA業務を経験することも少なくない。

研究大学や総合大学でのTAの主な業務内容は、学問分野により異なるが、人文・社会科学系の討論クラスの指導、自然科学系の実験クラスの指導、そして成績評価の手伝い、試験問題の作成、オフィス・アワーでの学生からの質疑応答等であり、さらに授業の企画・指導を単独で担当する場合もある。そして、TAが用いられている科目も、自然科学系、人文・社会科学系等多岐にわたっている。TAという名称が一般的だが、教育助手には、Teaching Fellow (TF)、Graduate Student Instructor (GSI)等様々な名称がある。さらに、1、2年TAをするとその後TF等として、実際に単独で授業科目を受け持ち、新任のTAを指導するような高度な業務を任せている場合もある。

多くの大学は、TAの標準的な勤務時間を週20時間と定め上限としている。これは、週40時間とされる常勤職員の勤務時間の半分である¹¹⁾。アメリカでは、学部学生が各学期に履修する標準的科目数が、1学期4ヶ月のセメスター制では4科目、1学期3ヶ月のクォーター制では3科目となっている。各科目は週2、3回程度の教授による講義があり、それ以外に少人数のTAセッションが設けられている場合が多い。教授による大講義だけでなく、TAによる少人数の討論クラスや実験クラス等があることで、学生は宿題や講義の内容をより深く理解できるようになっている。TAは年齢的にも教授より学部学生に近いので、学生が質問や議論がしやすいという利点もある。

報酬は、9月から翌年5、6月までの期間の週20時間の標準的勤務時間に対して、授業料の免除と、8,500ドルから20,000ドル程度の手当(stipend)の支給があるが、大学間や分野間でかなりの差がある。支給される手当は、大学院生の労働組合が大学側と交渉した結果一律になっているマサチューセッツ州立大学ボストン校のようなケースもあるが、自然科学系の方が人文・社会科学系より高額な場合が多い。この差は、連邦政府や民間企業等をスポンサーとする研究プロジェクトが多いためRAのポジションを獲得しやすい自然科学系の博士課程とRAのポジションが少なくTAのポジションへの依存度の高い人文・社会科学系の博士課程の機会費用の違いを反

映している。

3. TA 養成制度の現状と課題

日本の TA と比較すると、アメリカの TA は、かなり高度な業務を遂行し、高額な報酬を得ており、その前提としてより高度な訓練を受けている。TA に対する養成プログラムの実施レベルは、大学間でかなりの差があるが、全般的に 1980 年代後半から向上してきた。新任 TA に対する訓練・養成を担っているのは、全学的なオリエンテーション等を実施する教授開発センターと TA を直接選考・任用している学部・研究科である。教授開発センターが、TA として直面する一般的な課題や問題に焦点を当てているのに対して、学部・研究科は各学問分野に特有な教育内容や教授法等に焦点を当て、より実践的な訓練を行っている。この節では、このような訓練・養成制度についていくつかの実践例を基に考察する。

3.1 全学的な訓練・養成制度

ほとんどの大学には教授開発センターがあり、主に学士課程教育の教授・学習過程の改善をめざして、常駐スタッフが全学的にサービスを提供している¹³⁾。センターのほとんどは、ハーバード大学、スタンフォード大学、ワシントン大学等のように TA と（主として若手の）教授陣を両方支援する責務を担っているが、カリフォルニア大学バークレー校のセンター(GSI Teaching and Resource Center)やニューヨーク州のシラキュース大学のセンター(TA Program)のように TA のみに限定して支援しているものも少数存在する(Mintz, 1998, p.20)。

さらに、センターの組織的位置付けに関しても多様な形態があるが、スタンフォード大学やミシガン大学のようにセンター長が副学長補佐等の要職を兼任したり、シラキュース大学のようにセンター長が大学院副研究科長の要職を兼任する場合もあるが兼任しない場合も多い。このような組織的位置付けは、教授開発センターの活動が全学的にどの程度浸透するかにも影響してくるため重要である。TA を直接選考し任用する各学問分野による訓練制度と違い、教授開発センターによる全学的訓練・養成制度は、TA や若手教授陣への拘束力が完全に確立されたとは言えず、センターの正当性、信頼性等を確立し、教職員からの支持を得るためには、各学問分野のニーズに即したサービスを提供するように地道な努力が必要となって

いる (ibid., p. 21)。

教授開発センターの業務は多岐にわたるが、主要業務は、新任TAのためのオリエンテーションの開催、セミナーやワークショップの開催、教授法に関する個別指導・相談の実施、そしてハンドブックやビデオ教材、そしてホームページ等による情報提供である。この中で教授開発センターの最も大規模で重要な業務は、学年度初めに実施される新任TAのためのオリエンテーションである。期間は1、2日のものから2週間のものまで差があり、新任TAに参加を義務付けている大学と参加を奨励にとどめている大学がある。内容としては、その重要性を強調するためあって、学長、研究科長等の挨拶から始まり、学生参画型授業の進め方、評価方法、不正行為への対応、シラバスの書き方等様々な分野に関する全体会や分科会が行われる場合が多い。分科会では、TA経験者から構成されるTF等が担当し、自分の体験を基に注意点を述べることが多い。さらに外国人TA対象のものもあり、海外の大学とアメリカの大学の教育実践や教授法の違い等が強調され、英語力の問題も含め学部学生がTAに何を求めているか等が議論される。

全米で最も包括的で組織的なTA用オリエンテーションプログラムを実施しているのはシラキュース大学であり、学年度初めのTAオリエンテーションは外国人用、全TA用、学部・研究科用の3部構成で2週間にも及んでいる。全TA用のオリエンテーションでは、多様化した学生に対応した効果的な教授・学習法、学生の評価法、セクシャル・ハラスメント等の問題に関する大学の方針等に関する全体会や分科会があるが、その中で特に重要な役割を果たしているのが、短時間の模擬授業を録画し批評し合うマイクロ・ティーチング(micro-teaching)である。それは、実践的にそして具体的に新任TA一人ひとりの教授法について議論される場が設けられるからである。

さらに、多くの教授開発センターは、学期初めのオリエンテーションに加えて、学期中に教授法の改善策等に関するセミナーやワークショップを開催している。このようなセミナーやワークショップのほとんどは、希望者を対象にしたもので、一度だけのものや一学期間継続して行われるシリーズのもの等形態は多様である。

ある程度の人数のTAや若手教員を対象にしたセミナーやワークショップに加えて、多くの教授開発センターは、TAや若手教員の希望者を対象に、教授法の改善のための個別指導・相談を実施している。典型的な例と

しては、上記のマイクロ・ティーチングのように、個別指導を希望する TA の授業をビデオで撮影し、その後センターの担当者がその TA とビデオを見ながらディスカッションを行い、助言をするというものである。このような形態の個別指導を受けるのは新任 TA がほとんどだが、新任教員がこのようなサービスを利用する場合もある。さらに、教授開発センターは、討論クラスや実験クラスを担当している新任 TA のために、最初の学期の中間評価を実施し、指導する場合もある。カリフォルニア大学バークレー校のように、新任 TA にこのような中間評価を義務付けている大学もあるが、学部ベース、個人ベースでセンターに依頼がありセンターが対応する場合も多い。

対人ベースのサービスに加えて、教授開発センターの重要な業務として、TA 用のハンドブックの作成と配布、そしてその他のビデオ教材やインターネット上で使用できる教材の開発等による情報提供が挙げられる。多くの教授開発センターは、TA 用のハンドブックを作成し主に新任の TA に配布している。ハーバード大学、スタンフォード大学等のように毎年ハンドブックを作成している大学が多いが、ワシントン大学のようにハンドブックをオンライン化している大学もある(University of Washington)。

例えば、カリフォルニア大学バークレー校は、GSI (同校の教育助手) のために 270 ページにも及ぶハンドブックを作成している。その主要項目は、TA 初日のための準備、TA による討論クラス・実験クラスの円滑な運営方法、学生のレポート等の効果的な出題方法、学生の学習の評価方法、教室での IT の活用方法、自分自身の教授法改善と専門能力の開発方法、GSI のための支援体制である(University of California at Berkeley, 2005)。その他、多様化した学生のニーズを把握し、対応するための参加型の教授・学習法等を取り上げているハンドブックもあり、掲載される項目は多岐に及んでいる。TA 用ハンドブックの内容は、学期初めの新任用オリエンテーションの内容と重なるものが多いが、これは、オリエンテーションでは、分科会のため参加できないセッションも多くあるので当然の措置でもある。

その他、ハーバード大学のように、ビデオ教材を開発し活用している大学もある。内容は、教授法の改善策、討論クラスの指導法、教室内の人種問題・性別問題、学生のニーズ、外国人用に作製されたアメリカでの一般的な教育実践等多岐にわたる。さらに、インターネット上で、TA が業務上直面する可能性のある学生の不正行為への対応、セクシャル・ハラスメントや人種差別発言への対応等の道徳的・倫理的問題に関する訓練を受け

られるようにしている大学もある。カリフォルニア大学バークレー校は、このようなインターネット上のコースを新任 GSI に必修化している。

さらにユニークな手法としては、ミシガン大学のセンター(CRLT)の演劇プログラムが挙げられる(University of Michigan)。同大学では、道徳的・倫理的問題への理解を深めるために、新任 GSI 用オリエンテーションで演劇を使い、その後の討論に生かしている。GSI が討論クラスや実験クラス等で直面するような授業中の性差別・人種差別の言動等の様々な場면을役者が演技し、その後質疑応答に基づく討論の時間があり、そこで出た問題点を改善して同じ場面が演技されるという構成になっている。演劇により教室内の問題点が浮き彫りになり、新任 GSI が実践に備える上で有効な訓練機会となっている。

3.2 学問分野ごとの訓練・養成制度

教授開発センターによる全学的な訓練は、TA が業務遂行に関連した一般的な問題を重点的に扱う。これに対して、学部・研究科による研修は、該当する学問分野特有の課題を考慮して、TA が効果的に学生を指導できるように実践的な研修が実施される。学問分野ごとの訓練は、講義科目に特有なものと学問分野に特有なものの二種類に大別される(Ronkowski, 1998, p.42)。

第一の講義科目に特有な訓練は、1 人かそれ以上の TA が任用される科目を指導する教授の責任のもとで実施される。この訓練の内容は、TA の過去の経験のレベル、該当科目での業務内容、TA が外国人かアメリカ人か等によって様々な形態で実施される。そして、講義科目の開始後は、TA は担当教授の監督下で様々な業務を遂行するが、教授と TA が週一回程度の打ち合わせをする場合が多い。

第二の学問分野に特有な訓練は、同じ学問分野内で様々な科目を担当する TA のために学部や研究科が企画し実施するもので、その中で最も重要なものが新任 TA 用のオリエンテーションと教授法に関する科目である。

オリエンテーションは、上記の全学的オリエンテーションの後に別途実施される場合が多いが、規模が大きい場合等、全学的なオリエンテーションの代わりに実施される場合もある。オリエンテーションの規模は、学問分野や TA に任される業務内容により決定される場合が多い。TA が実験クラスを担当することの多い自然科学の例として、ミシガン大学の化学分野の訓練では、新任の TA は、経験のある TA が行う実験の授業に学士課

程の新入生のように参加するという手法が取られている。新任の TA は、学生の立場で実験を経験することを通して、後日自分が指導者として担当する TA 業務について実践的に学んでいるのである (Lambert & Tice, 1993, pp. 73-4)。このように自然科学分野では、実験クラスの運営方法に焦点が当てられ、さらにマイクロ・ティーチング、実験室内の安全確保の方法、学生への質問の仕方等の実践的な内容を中心に訓練が展開されている。

英語や外国語等の学問分野では、受講生の多い入門科目を中心に、TA が「助手」というよりも「講師」としての業務を担っている。その場合、担当教授が作成した授業計画の概要を基に毎回の授業の詳細な授業計画を立てて指導し、学生に宿題を出し、小テストや期末テストを実施し、成績をつけることまで要求される場合が多い。そのため、長期的なオリエンテーション、頻度の高いセミナーか学期中の講義科目、さらに教授によるメンタリング等が実施されることもあり、訓練はより密度の濃いものである (Ronkowski, 1998, p.43)。例えばオハイオ州立大学では、新入生の必修科目である英語科目の新任 TA 用オリエンテーションは、2 週間半に及んでいる。

さらに、各専門分野に特有の教育内容、教授法に基づく業務内容を TA が身につけられるように、教授法の授業を大学院の単位の出る科目として開設している大学もある。教授法の授業は、学期初めの数日間のオリエンテーションと違い、少なくとも一学期間一貫したカリキュラムに基づき行われるものであるため非常に重要である¹⁴⁾。教授法の授業を提供している大学はスタンフォード大学を含め多くあるが、すべての新任 TA に義務付けている大学はほとんどないが、その例としてカリフォルニア大学バークレー校が挙げられる¹⁵⁾。同校は各学問分野の教授法の授業を履修することをすべての新任 GSI に義務付けている。この教授法の授業 (300-level courses) は、新任 GSI が最初の業務をする前の学期か同時に履修することになっている¹⁶⁾。

3.3 訓練・養成制度の成果と課題

上述したように、TA 養成制度には、第一に、教授開発センターが提供する全学的オリエンテーションの開催、セミナーやワークショップの開催、教授法に関する個別指導・相談の実施、情報提供等がある。そして第二に、学部や研究科が実施する講義科目に特有な訓練、学問分野に特有な訓練、教授法の授業等がある。

TA経験者が自分たちの経験をどのように捉えているかに関しては、スタンフォード大学(1995)の調査が最も包括的である¹⁷⁾。の中で、TAの長所として最も多く挙げられたのは、学生との交流の57%で、学部生との知的コミュニケーション、学生の成長を見られることとなっている。次に多かったのは教育活動の17%で、教えること自体に喜びを感じていることが窺える。その他には、学問分野の理解の深化があり、教えることで自分自身の学問分野の理解が深まっていることが挙げられている。

これに対して、短所として最も多く挙げられたのは、採点の34%で、採点等の日常的な業務が退屈で創造的でないこと、業務遂行のために十分な時間が確保されていないこと、仕事量に圧倒されていること等が述べられている。次に多かったのは難しい学生への対応の14%であり、成績への不満を述べる学生ややる気のない学生への対応に苦慮していることが挙げられている。さらに、教授に対する不満が10%あり、講義科目に関して説明不足であることが不満となっている。

要望としては、4人に1人が、パブリック・スピーキング技法、採点方法、実験・討論クラスの運営方法等に関する特定の技術訓練の機会の拡充を挙げている。次に挙げられたのが、教授法の改善等の一般的訓練機会の充実、教授との打ち合わせ時間の拡充、TA同士の交流等である。さらに、採点者の充足、より小規模なクラス、TAの数の補充等が挙げられている。新任TA用オリエンテーション等の評価を次年度の改善に役立てている大学は多いが、上記のようなTAの実態に関する総合的な調査を実施する大学は限定的であり、今後の課題となるであろう。

TAに対する訓練・養成プログラムは、1970年代に徐々に確立されていたが、大きな改善が見られたのは、全学的なプログラムを提供する教授開発センターが多くの大学に開設された1980年代後半からである。そして、TAを多用している大規模な博士号授与大学を中心に、充実したプログラムを実施している大学が多くなってきたのが現状である。

大学教育の質的向上への社会的要請が、アカウントビリティ重視のアメリカの教育界の中で広がり、大学教員の研究力だけでなく教育力も重視されるようになる中で、様々な改革が進められている。ただ、TAが討論クラスや実験クラスだけでなく、単独で授業を企画・指導することもあり、業務が高度であることを考慮すると、訓練・養成制度のさらなる拡充が必要となるであろう。その際とりわけ重要になるのは、TAの業務内容のレベルと訓練内容のレベルをマッチさせるという視点である。

4. 大学教員準備プログラム(PFF)の現状と課題

4.1 PFF の概要と発展の背景

1990年代初頭から若手教育者の養成プログラムとして普及し、注目されてきたのが「将来の大学教員準備プログラム」(Preparing Future Faculty, 以下「PFF」と省略)である。上記のTA用訓練・養成プログラムがTA業務を円滑に遂行するための第一段階の養成プログラムであるのに対して、PFFは、将来教授職に就くことをめざす大学院生を支援する第二段階の養成制度として位置づけることができる。

PFFは、将来大学教授になることをめざす主として博士課程に在籍する大学院生の訓練・養成制度の見直しや再組織化を高等教育機関に促す動きの一環として位置づけられる。つまり、従来の研究能力重視の大学院教育では、大学教員になるために必要不可欠な教育能力の養成が軽視されていたことは言うまでもなく、PFFはその反省から生まれている。具体的には、博士課程教育と博士号取得者を雇用する大学のニーズの間にミスマッチが生じており、その問題に取り組むことがPFFの重要な課題となったのである (AAC&U, et al., 1993, p. 4)。

そこでPFFは、将来大学教授になることをめざす主として博士課程に在籍する大学院生（修士課程の大学院生やポスト・ドクトラル・フェローも含む場合もある）に、教育、研究、サービスからなる大学教授の役割と責任を認識させ、教授職への準備を支援することを目的とした。そのため、PFFでは、組織目的も学生層も教授の役割も異なる様々な種類の大学での大学教授の役割と責任を、実際大学に出向いて体験させることを主たる活動としている。

PFFは、1993年に大学院協議会(Council of Graduate Schools, CGS)とアメリカ大学協会(Association of American Colleges and Universities, AAC&U)が共催し、ピュー・チャリタブル・トラストの財政的支援を受けて始動し、その後全米科学財団、アトランティック・フィランソロピーからの財政的支援を受けて実施されたプログラムである。PFFは、4段階(4 phases)に分けられ、最初の2段階(1993-2001)では、博士号授与大学を中心にパートナー大学との連携によってモデルとなるプログラムの開発並びにその制度化と拡大が図られ、残りの2段階(1998-2002)では、それぞれ自然科学・数学、人文科学・社会科学の学会と学部・研究科が中心となり、各学問分野に合ったプログラムの開発と実施が行われた (PFF National

Office)。

4.2 PFF の特徴

このような目的を遂行するために、PFFには主として三つの重要な特徴がある (AAC&U, et al., p. 3)。第一はクラスター (cluster) の形成であり、第二は、大学教授の役割と責任の全体像の提示であり、第三は助言者としての複数のメンター (multiple mentors) を使った指導法である。

第一の特徴は、参加大学がクラスターと呼ばれる大学の連合体を形成することが義務付けられていることである。博士号授与機関である研究大学がクラスター・リーダーとなり、各種の大学とクラスターを形成して PFF プログラムを主導しており、参加学生はクラスターのパートナー機関である総合大学、教養カレッジ、コミュニティ・カレッジ等の各種の大学に出向き、大学教授職の詳細を実践的に学ぶという方式が取られた。クラスターが重要になる背景には、「102 の研究大学が博士号の 8 割を授与しているが、ほとんどの大学教授職があるのは、組織目標も学生層も教授の役割も大きく異なる他の 3,000 余りの機関だ」(Tice, et al., 1998, p.278) という事情がある。その対応策として、博士号授与大学が、新任教員を雇用する可能性のある各種のパートナー機関との連携でプログラムを実施する構図になっている。1993 年から 2002 年の 4 段階で、76 のクラスターに連なる 44 の博士号授与大学と 339 の大学が参加している (PFF National Office)。

具体的には、参加学生は様々な種類の大学に出向き、個人的な興味や能力をもとに各種の大学のニーズを知ることで、自分に合った種類の大学を見出すことができる。PFF の活動は様々だが、大学訪問はこの点で重要である。プログラム内容の詳細はクラスターごとに異なるが、大学訪問を通して参加学生は、各大学の異なる組織目標、教育、サービスに関してメンターから説明を受け、時には講義を行いメンターからフィードバックを受け、教授会や委員会に参加し、教授陣の FD 活動に参加する等、様々な貴重な経験をしている。ただ、大学訪問の実施には時間と労力がかかり、クラスターを形成する大学が地理的にかなり遠い場合もあるため、研究大学に、パートナーとなる大学の教授陣を招いたパネル・ディスカッション等も開催されている。

第二に、PFF の特徴として挙げられるのは、大学教授の役割と責任の全体像の提示である。つまり、PFF では、単に講義等の教育活動だけが重視されるのではなく、各種の大学の組織目標を認識したり、教授会や委員会

に参加したりと多岐にわたった活動に参加することが重要になる。つまり、現在大学教授職に就くには、研究能力があるだけでは充分でないのは言うまでもないが、それに教育能力が加わればそれで充分ということでもなく、さらに所属する大学の組織目標を理解した上で、他の教授と良好なコミュニケーションを図りつつ協同作業をするといった能力も重視されるのである。

第三は、助言者としての複数のメンター(multiple mentors)を使った指導法である。伝統的にはアドバイザー(advisor)と呼ばれる担当教授が研究能力を身につけるためのメンター役を果たしてきていたが、PFFの導入により、参加する大学院生には新たに教育活動やサービス活動に関するメンターが確保されるようになったのである。メンターは、大学院生が各種の大学を訪問する際の受け入れ役となるパートナー大学の教授であり、担当教員の指導の下で、大学教授職の詳細を実践的に学ぶという形態である。この参加学生と同僚的で相互的な関係を築くことでプログラムの効果を高めており、さらに、メンターとなる大学教員にとっても「自らの大学教授職について再考が迫られ」る機会となっていることが指摘されている(和賀、2003、p. 87)。

これらの特徴に加えてPFFプログラムで重視されてきたのが、ティーチング・ポートフォリオ(Teaching Portfolio)の作成である(Seldin, 2004)。研究業績を中心にまとめた履歴書と対比して、ティーチング・ポートフォリオは教育理念や業績等をまとめたものである。大学教員の教育能力重視の風潮が高まる中、近年大学教授の選考時に重視されるようになってきており、その結果としてPFFプログラムでもティーチング・ポートフォリオの作成を重視する大学が増えている。ティーチング・ポートフォリオには、教育理念をまとめた教育哲学、TA等の経験をまとめた教育業績、そしてシラバスの見本等が含まれる。それは、大学教員としての就職活動に必要な書類というだけでなく、自分自身の教育理念をまとめ教育業績を振り返ることで、教育実践の向上につなげることが同じくらい重要になっていることは特筆すべきことである。

このように、PFFは、大学教授職をめざすTA経験者のためのプログラムとして機能しており、大学教授になってからの能力開発のためのFD活動の前段階を形成する「プレ・FD」として位置づけられる(和賀、2003、p. 84)。

4.3 PFF の成果と課題

PFF の成果に関しては、シラキュース大学で 1991 年から実施され、PFF の先駆けとなった大学教員準備プロジェクト(Future Professoriate Project, 以下「FPP」と省略)に参加した大学院生が、FPP の恩恵を受けたとしている。70 人以上の FPP に参加した大学院修了者に対する電話によるインタビュー調査は、90 パーセント以上の修了者が求めている種類のポジションでの職を確保していること、そしてほぼすべての修了者が、F P P への参加が就職活動のみならず就職後の業務遂行にも役立っていることを明らかにしている(Tice, et al., 1998, p.283)。

PFF プログラムに関しては、1995 年と 96 年に PFF の全米事務局が行った参加学生の調査によると、PFF を他の大学院生に推薦するかという問いに対して、99 パーセントの学生が「はい」と答えている (AAC&U, et al., p. 7)。同じ調査で、PFF に参加したことによる利点として上位に挙げられた 4 点は、「大学教授の役割への理解と大学でのキャリアに対する興味の深まり、多様な大学組織の認識の拡大、労働市場で競争する能力の向上、就職活動の過程の理解の促進(*ibid.*)」である。

第一、第二段階の PFF プログラムの実施状況に関する 2000 年の別の評価研究の結果では、PFF 参加者は大学教授職について熱心に学んでおり、パートナー機関のメンター役の教授は大学院生との交流を好意的に思っており、PFF プログラムは財政的に無理がなく、他大学での再現が可能で、研究能力重視の伝統的な大学院教育よりも効果的だということが明らかになっている(Gaff, et al., 2000)。さらに、PFF を提供する大学で、非常に有能な大学院生の入学者が増え、学部の活動により積極的に参加することで途中で退学する者が減り、大学教授職に就く修了者が増えるといった、PFF 実施のプラス効果も報告されている(Tice, et al., 1998, p.284)。

PFF は参加した大学院生にとって有意義なプログラムとなっているが、主として財政面、人材・組織面での課題が残されている。財政面に関しては、1993 年に始動した全米レベルの PFF は、約 10 年間実施された後、2002 年に財政支援期間が終わったことで終了している。財政支援期間終了後も、各大学が独自の予算により PFF を継続している場合が多いが、外部からの予算がなくなったことで規模の縮小を余儀なくされたケースやプログラムを継続できなくなったケースもある。PFF の継続的な実施のためには、財政支援の安定的確保は重要な課題である。

人材・組織面に関しては、PFF の重要性に対する理解が浸透していない

ことを背景に、人材不足と組織的支援体制不足の問題がある。例えば、受け入れる大学側にメンターとしての役割を果たすような訓練を受けてきた現職の大学教員の数が限られていること、そして PFF におけるメンター制度が大学側によって完全に理解されていないこと等が課題として挙げられている（和賀、2003, p.87）。さらに、企業に多くの博士号修士生を送り出す研究重視の理工系の教授陣を中心として、研究大学内での PFF の理解の浸透も課題となっている。つまり、全米規模の PFF が終了した今、各大学がいかに予算や人材を確保して PFF を継続していかれるかが課題となっているのである。

5. 二種類の訓練・養成プログラムの関係に関する考察

この節では、本稿で取り上げてきた TA 用の訓練・養成制度と PFF プログラムの関係について考察する。二種類のプログラムの関係を簡略化し図式化したものが図 2 である。図 2 では、左の矢印が第一段階の訓練である TA 用訓練・養成プログラムを表し、新任 TA 用の業務の理解と能力開発のためのニーズに対応している。上述したようにこのプログラムは、教授開発センターによる全学的なもの、学部・研究科等による学問分野別のものがあり、TA が円滑に業務を遂行できるように様々なプログラムが確立されている。

次に、右の矢印は、第二段階の将来の大学教員の準備をめざす PFF を表している。第一段階の訓練を経て数年間 TA として業務を遂行し、将来

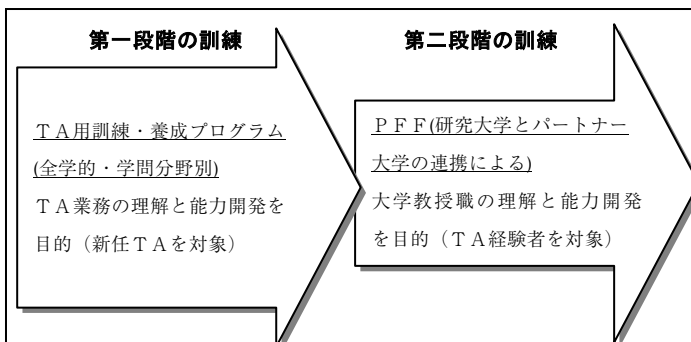


図 2 二種類の訓練・養成プログラムの関係

大学教員になることをめざしている博士課程の大学院生のニーズに対応して実施されるのが、この第二段階の PFF 等のプログラムである。右の矢印の方が左の矢印より細くなっていることで、TA 用訓練・養成プログラムに比べて、PFFの方が参加者が少ないことを表している。

二段階の訓練・養成制度が開発されてきた背景には、TAとして要求される能力と、大学教員として要求される能力には重複する部分もあるが、当然のことながら後者の方が高度だということがある。しかし同時に、シラキュース大学でTA用訓練やPFFに長年携わってきたタイス(Tice, et al., 1998)は、TA用訓練制度とPFFプログラムには、「学士課程教育の質的改善をめざしていることが最も重要な共通項としてあること」(p.285)を指摘している。その目標に向けてプログラムを組織する中で、「ある大学でTA用訓練プログラムとされているものが別の大学ではPFFとされていることもある」(ibid.)とも述べている。図2は、二段階の訓練・養成プログラムを簡略化したもので、実際は二種類のプログラムには重複する部分もあることはここで強調する必要がある。

各段階で要求される知識と能力は、第一段階で、小テストや試験等の採点、討論・実験クラスの指導、オフィスアワーでの学生の質疑応答等の業務を遂行するのに必要になる教科知識、プレゼンテーション能力、コミュニケーション能力等が含まれる。さらに、ポスト大衆化の時期にある米国の大学においては、人種的な多様性に加えて、学力や学習意欲に関しても多様な学生が同じ教室にすることが多くなっているため、教員として教えたい内容を、いかに学生の学習スタイルやニーズに合わせて教えていくか、いかに参加型学習方法を盛り込むか等の判断能力や実践能力も要求される。それに加えてTAには、授業内での学生の不正行為、人種や性別に基づく差別発言等に迅速に対応する判断力とその基となる道徳的・倫理的基準が要求される。つまり、現状では、TAには多岐に及ぶかなり高度な能力が要求されているのである。

第二段階の大学の新任教員として必要になる能力の多くは、上述したようにTAとして必要とされる能力と重複している。実際、上記の第一段階で必要とされる能力は、すべて第二段階でも必要とされるものである。それに加えて、新任教員として要求される能力は、研究、教育、サービス等多岐にわたるものであり、多様な形態の大学における大学教員の様々な役割と責任の全体像を提示することこそ、PFFの存在理由だと言える。

そして、PFFプログラムを通して多くの大学院生がティーチング・ポー

トフォリオを作成していることも重要である。それは、その過程で、自分の教育理念や実績を自己評価し系統的にまとめ、それらを授業改善に結び付けていく能力も必要になるが、そのような能力こそ、大学教員の教育力が重視される中で強調されている能力だからである。さらに、教育に関しても上記の第一段階の能力に加えて、教授職を得た学部や研究科の学問体系の中で、自分が担当する講義科目の授業計画を編成していく能力や、授業評価等を用いて常に自分の授業について検証し改善していく能力も必要となっている。

6. おわりに

本稿では、主として博士号授与大学におけるTA用の訓練・養成制度の現状と課題を解明することを目的とした。本稿で注目した二種類の訓練・養成プログラムは、第一段階の新任TAのための訓練・養成制度と第二段階の将来の大学教員をめざすTA経験者のためのPFFである。前者はTA業務の理解と能力開発を、後者は大学教授職の理解と能力開発をそれぞれ目的としている。そして、特に博士課程に在籍する大学院生のために、初期段階のTAとしての訓練と、数年後に将来の大学教員としてのPFFのようなプログラムを両方提供し、連結させることで、大学教授職へのより充実した準備ができるのである(Tice, et al., 1998, p.288-9)。

さらに、グローバル社会では、大学教員をめざさない大学院生にとっても、広い意味での教育力が必要とされるようになってきている。例えば、企業に就職する博士号取得者にも、プレゼンテーション能力、コミュニケーション能力などのTAを通して身につけられる能力は必要になるし、さらに部下を指導する場面で新任TAを指導した体験も生かされるのである。そのような意図で、博士課程自体を改変する動きもあることは注目に値するであろう¹⁶⁾。

しかし、アメリカの大学主導のTA制度の下では、大学間の格差がかなりあることが指摘できる。上記のような二段階のプログラムを高度なレベルで確立し運用していくには一定の予算が必要であり、さらに研究重視の博士号授与大学では依然として大学院生の教育支援への理解が得られていない場合もあり、このような制度を徹底して運用することは難しいのも事実である。学士課程教育の質的向上の必要性が叫ばれる高等教育界では、特にTAを多用している大規模な博士号授与大学において、徐々に支援制

度が整備されてきているとは言え、制度確立のためのさらなる積極的支援が求められている。

さらに、研究大学を中心に依然として研究業績重視の傾向は根強く、採用時にもTA等の教育実績があまり考慮されない場合もあるが、研究業績がほぼ同じである場合、教育業績の高い候補者を選択する大学は増えてきている。学部学生の割合が多く、教育力が特に求められる総合大学や教養カレッジでは、研究業績以上に教育業績を重視する大学もある。今後は、上記の二種類の訓練・養成プログラムを拡充していくことに加えて、特に博士号授与大学が新任教員採用時に、教育実績を一層重視していくことが求められている。

注

- 1) アメリカの大学は、2000年改訂のカーネギー大学分類を基にすると、博士号授与機関（多角型、集約型）、修士号授与機関（I・II）、学士号授与機関、準学士号授与大学、専門大学、少数民族を対象とした大学に分けられる(The Carnegie Foundation)。
- 2) 教育助手制度の国際比較で、「大学主導型」の米国に対し財政・法的関与が強い日仏の制度は「政府主導型」と位置づけられている(吉良・北野・夏目、2007)
- 3) 本稿は主要な先行研究(Chase, 1970; 荻谷, 1992; Lambert & Tice, 1993; Marincovich, et al., 1998; 和賀, 2002)と独自の現地調査(吉良, 2005, 2007)を基にしている。現地調査の研究対象の10大学は、修士号・博士号を授与し、学部学生と大学院生の合計が1万人を超える総合大学の中で地域と州立・私立のバランスを配慮して選択した。私立は、ハーバード大学、ボストン・カレッジ、シラキュース大学、スタンフォード大学の4校、州立は、マサチューセッツ州立大学ボストン校、ニューヨーク州立大学オルバニー校、オハイオ州立大学、ミシガン大学、カリフォルニア大学バークレー校、ワシントン大学の6校である。
- 5) 荻谷(1992)は「TA制度はアメリカの大学が教育という価値を重視している証に見えるかもしれない…[がそ]の誕生と発展は、教育の重視からではなく、それとは反対に研究の重視から生まれたものである」と結論付けた(50-1)。
- 6) 本稿では便宜上「教授開発センター」という総称を使っているが、実際のセンターの名称は、ハーバード大学のDerek Bok Center for Teaching and Learning、ワシントン大学のCenter for Instructional Development and

Research 等様々なものがある。

- 7) 例えば、U.S. News & World Report(2004:64)で、十分に訓練されていない T A が多用されていることが指摘されている。
- 8) 図 1 は、江原(1994)の表 1-1(37)と NCES(2007)を基に作成。
- 9) 2004 年度の米国の在籍学生数は、学部 15,116,000 人、修士・博士課程 2,157,000 人、大学生の総数は、17,272,000 人である(NCES, 2007)。同年度の日本の在籍学生数は、学部 2,565,271 人、修士・博士課程 244,024 人、総計 2,809,295 人である(文部科学省、2006)。日米の在籍学生数の比較では米国の数がかかるかに大きく、学士課程では 5.9 倍、修士・博士課程では 8.8 倍である。
- 10) 大学によっては、学部学生や他大学の院生が学部の授業の助手をする場合や、専門大学(大学院大学)では大学院生が大学院の授業の助手をする場合もある。
- 11) ただ実質的な仕事量を考慮すると、学期始め、中間試験前後、そして期末試験前後等で仕事量が増える時期があり、毎週 20 時間というよりも、学期を平均すると 20 時間となっている場合が多く、平均 20 時間を超過する場合もある。
- 13) 1962 年に設立されたミシガン大学のセンター(CRLT)が全米で最も古いものとされており、その後 1975 年にダンフォース財団の財政支援によりハーバード大学、スタンフォード大学等にセンターが設立されたが、大多数の大学にセンターが設立されたのは 1980 年代後半である。
- 14) 教授法の授業の開設に関しては、連邦教育長官やカーネギー教育振興財団理事長等を務めたボイヤールが、1990 年の主著ですでに大学院の教育課程の改変の必要性を提唱する中で、「大学院生のすべてが教育に関する演習に出席することを強く主張する」(1996:111)として強調していたことは特筆すべきである。
- 15) スタンフォード大学には、人文系、社会科学系、自然科学と工学系のそれぞれの分野で教授法に関する講義科目(Pedagogy Courses)が開設され活用されている(Stanford University, 2006)。ただ、開設されていない分野もあり、新任 T A に必修化されていない。
- 16) University of California at Berkeley のセンターのホームページに概要が記載。(http://gsi.berkeley.edu/faculty/300course.html. 2006.12.6.)宇田川(2005)に化学学部の教授法の授業の詳細が記載されている。
- 17) スタンフォード大学のセンター(CTL)は、1994 年に 700 人の T A 経験者にアンケートを郵送し、350 人(51%)の回答を基に、T A の実態についてニューズレターにまとめている(Stanford University, 1995)。

- 18) その例としては、ワシントン大学大学院のナイキスト(Nyquist, Jody D.) 名誉副学長が代表となって2003年まで実施した「博士号再構想プロジェクト」(Re-envisioning the Ph.D. Project)が挙げられる。
(<http://www.grad.washington.edu/envision/> 2008.2.18.)

参考文献

- 宇田川拓雄、2005、「カリフォルニア大学バークリー校の先進授業とTA教育の制度化」『高等教育ジャーナル—高等教育と生涯学習—』13: 1-13。
- 江原武一、1994、『現代アメリカの大学—ポスト大衆化をめざして—』玉川大学出版部。
- 荻谷剛彦、1992、『アメリカの大学、ニッポンの大学—TA・シラバス・授業評価—』玉川大学出版部。
- 北野秋男編著、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。
- 吉良直、2005、「アメリカのティーチング・アシスタント制度と訓練・養成制度の研究—北東部5大学でのインタビュー調査結果の比較考察」『大学教育学会誌』27(2): 88-96。
- 吉良直、2007、『アメリカの大学の教育の改善とティーチング・アシスタント制度の研究』、科学研究費補助金基盤研究(C)研究成果報告書(研究代表者: 吉良直、研究課題番号: 16530523)。
- 吉良直・北野秋男・夏目達也、2007、「学士課程教育における教育助手制度に関する日米比較研究」『大学教育学会誌』29(2): 77-86。
- ボイヤー(Boyer, E.L.)著、有本章訳、1996、『大学教授職の使命』玉川大学出版部。
- 文部科学省、2006、『データからみる日本の教育2006』。
- 和賀崇、2002、「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(筑波大学)』26: 47-55。
- 和賀崇、2003「アメリカの大学における大学教員準備プログラム—ファカルティ・ディベロップメントとの関連に注目して」『大学教育学会誌』25(2): 83-9。

- American Association of Colleges and Universities (AAC&U), and Council of Graduate Schools (CGS), 1993, *The Preparing Future Faculty Program*. (<http://www.preparing-faculty.org/Brochure.pdf> 2005.7.17.)
- Chase, John L., 1970, *Graduate Teaching Assistants in American Universities: A Review of Recent Trends and Recommendations*. Washington, D.C.: U.S. Department of Health, Education, and Welfare.
- Gaff, Jerry G., Pruitt-Logan, Anne S., & Weibl, Richard A., 2000, *Building the Faculty We Need: Colleges and Universities Working Together*. Washington, D.C.: AAC&U and CGS.
- Lambert, Leo M. & Tice, Stacey Lane (Eds.), 1993, *Preparing Graduate Students to Teach: A Guide to Programs That Improve Undergraduate Education and Develop Tomorrow's Faculty*. Washington, D.C.: American Association for Higher Education.
- Marincovich, Michele, Prostko, Jack, & Stout, Frederic (Eds.), 1998, *The Professional Development of Graduate Teaching Assistants*. Bolton, MA: Anker Publishing Company, Inc.
- Mintz, Jacqueline A., 1998, "The Role of Centralized Programs in Preparing Graduate Students to Teach." In Marincovich, et al. (Eds.), 19-40.
- National Center for Education Statistics (NCES), U.S. Department of Education, 2007, "Fast Facts on Enrollment in Postsecondary Education." (<http://nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=98> 2007.8.6.)
- Ronkowski, Shirley A., 1998, "The Disciplinary/Departmental Context of TA Training." In Marincovich, et al. (Eds.) , 41-60.
- Seldin, Peter, 2004, *The Teaching Portfolio: A Practical Guide to Improved Performance and Promotion/Tenure Decisions (3rd ed.)*, Bolton, MA: Anker Publishing Company, Inc.
- Stanford University, Center for Teaching and Learning (CTL), 1995, "Being a Teaching Assistant at Stanford: Results of CTL's TA Survey." *Speaking of Teaching* (Stanford University Newsletter on Teaching), Winter 1995(6(2)): 1-3.
- Stanford University, 2006, *What's Working in TA Training 2006 (3rd Edition)*. Stanford University, the Teaching Assistant Oversight Committee (Com-

piled by the Center for Teaching and Learning).

Syverson, Peter D., & Tice, Stacey Lane, 1993, "The Critical Role of the Teaching Assistantship." In Lambert, L.M. & Tice, S.L. (Eds.), 1-11.

Tice, Stacy Lane, Feather, Patricia H., & Johnson, Howard C., 1998, "Preparing Future Faculty Programs: Beyond TA Development." In Marinovich, et al. , 275-92.

University of California at Berkeley (UCB), 2005, *Teaching Guide for Graduate Student Instructors*. GSI Teaching and Resource Center.

U.S. News & World Report, 2004, *The 2005 Edition of America's Best Graduate Schools*.

引用・参考ウェブサイト

The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching,

(<http://www.carnegiefoundation.org/classifications/index.asp> 2007.9.16.)

Preparing Future Faculty (PFF) National Office. "The Preparing Future Faculty Program" (<http://www.preparing-faculty.org/> 2005.7.17.)

University of Michigan. "CRLT Theater Program," CRLT, (<http://www.crlt.umich.edu/theatre/theatre.html> 2007.8.31.)

University of Washington. *Teaching and Learning at UW: A Handbook for Teaching Assistants*, (<http://depts.washington.edu/cidrweb/TAHandbook/index.html> 2005.9.30.)