

高等教育政策と大学の自己変革

— 広島大学大学院教育改革支援プログラム「Ed.D 型大学院プログラムの
開発と実践」における取組を手がかりに —

大橋 隆広・上野 哲

(2009年10月6日受理)

The Policy of Higher Education and University Reform
— Through the attempt by “Ed.D. Program” in Hiroshima University —

Takahiro Ohashi and Tetsu Ueno

Abstract: The aim of this paper is to explore the problems in the Teaching Assistant System in Japan and to attempt addressing them. In the first part of this paper, the nature of the T.A. System in Japan was identified by comparing it with the U.S. four problems in the T.A. System in Japan emerged from this comparison; 1) working as a T.A. intervenes with the research tasks of some graduate students, 2) the development of their potentials to acquire good teaching skills as T.A. seems to be unrealized, 3) the salary is not enough as a financial support, 4) there seems to be a feeling of T.A.s not being appreciated socially. In the last part of this paper, the attempts of the Ed.D. Program in Hiroshima University to address the above mentioned problems and to seek strategy to improve the T.A. system in Japan were analyzed, particularly its Teaching Practicum aspect. Two results emerged from this analysis; 1) Teaching Practicum is a unique attempt towards a mutual training among graduate students themselves, and 2) through a cycle that involves classroom observation → syllabus construction → review meeting before class practicum → class practicum → review meeting after class practicum, deliberation meeting with student members and advisers, the student teacher is expected to have her/his own teaching abilities improved and developed. The Teaching Practicum in Hiroshima University is an initial attempt to address the two problems in the T.A. System in Japan as mentioned above, more particularly the latter one.

Key words: Teaching Assistant system in Japan and U.S., teaching ability, graduate students, Teaching Practicum, mutual training among graduate students themselves

キーワード：日米の TA 制度、ティーチング能力、大学院生、ティーチングプラクティカム、大学院生による相互研修

1. はじめに

本報告の目的は、日本のティーチング・アシスタント（以下 TA）制度が抱えてきた問題点を克服するための試論を提案することにある。

日本の TA 制度はファカルティディベロップメント（以下 FD）として有効性をもつ反面、実際問題として、大学院生の「負担」の上に成り立っている。日

本の TA 制度の最大の特徴は、アメリカの TA 制度のメリットである、①十分な財政支援となり得るだけの給与の支給、② TA としてのティーチング能力を發展させる機会の多さ、③ TA に対する一定の（肯定的）社会的評価、のいずれも確立されていないことである。

FD としての TA 制度の有効性に関しては、すでに先達の研究者による数多くの優れた研究が存在する。

実際、TA 制度は、教員にとっても（TA が参加する授業を受講する）学生にとっても「授業を充実させるための手段」として有用であることは間違いないだろう。しかし、日本の TA に従事する大学院生がおかれている厳しい状況を改善するための具体的試論は僅かにすぎない。TA を経験することが、日本の大学院が置かれている状況を踏まえて、大学院生にとって実質的なメリットがデメリットを本当に上回る状況にあるかどうか、検討の余地がある。

本報告では、まずアメリカにおける TA 制度のメリットとデメリットを概観する。そのうえで、日本の TA 制度はアメリカの TA 制度のメリットさえ保障されていない状況にあることを確認する。最後に、これらの問題点を打開するためのヒントとして、広島大学教育学研究科教育学講座におけるプロジェクト「大学院教育改革支援プログラム『Ed.D 型大学院プログラムの開発と実践』」（以下、「Ed.D プログラム」）の取り組みの一環である「ティーチング・プラクティカム」を紹介し、TA への面接調査結果の分析を中心に可能性を探る。

2. アメリカの TA 制度のメリットとデメリット

アメリカの TA 制度のメリットとデメリットについては、以下のように指摘できる。

まずメリットとして、①十分な財政支援となり得るだけの賃金を支給できること、②TA としてのティーチング能力を発展させるため機会（研修など）が存在すること、③TA に対する一定の社会的評価が存在すること、の3点があげられる。

①については、TA を務める大学院生に支給される「給与」は、平均して文系で10,000ドル（127万円）以上、理系で15,000ドル（190万5千円）以上が一般的とされている¹⁾。例えば、ヴァンダービルト大学の場合は、社会科学系の TA は、9ヶ月間で11,000（139万7千円）～15,000（190万5千円）ドルを支給される²⁾。支払い方法は、月末締めと学期末締めの二種類があり、カリフォルニア大学のように TA の俸給表が存在し、学年が上がるにつれて給与も上がるシステムを設けている大学もある³⁾。理系や工学系の大学院生には RA (Research Assistant) の制度があるものの、基本的に大学院に通う学生の学費は TA の給与によってまかなわれている場合が多い⁴⁾。

②については、最近では、一定の規模以上の大学には、CTL (Center for Teaching and Learning) 等と呼ばれる独立組織があり、大学教員や TA と協力し

てよりよい教育を推進する拠点となっている。TA の教育技術を高める訓練プログラムは、こうしたセンターが中心となって行われている場合が多い。例えばフロリダ州立大学の場合、春に TA に採用された大学院生はその夏に、6週間連続の（しかも月曜日から金曜日まで毎日連続の）TA トレーニングコースを2つ取らなければならない⁵⁾。またトレーニングの内容も「ライティングの試験」「クラスの雰囲気づくりと学生との信頼関係の構築」「授業内容への興味を喚起させる方法」「クラスマネジメント」「教育心理学」「成績判定の仕方」「授業の方針と手順」「授業案改善の方法」「学制的な教育の要求の理解」など⁶⁾、多岐にわたる。

③については、例えばオハイオ州立大学では、すべての TA はオフィサーをもっていて、学生の「個別指導」「学生の学業の評価と採点」も担当する⁷⁾。またいくつかの大学では、教授の授業支援をする大学院生は TA ではなく、GSI (Graduate Student Instructor = 院生講師) と呼ばれている。最終的には、カリキュラム設計から、授業、試験、成績評価をまかせる講師として処遇される⁸⁾。教師としての責任を求められる状況と一定レベル以上の給与保障がなされている事実からも、アメリカの TA にはそれなりの社会的地位が認められていると判断できる。

一方デメリットとしては、①TA 業務に時間を取られ、大学院生の研究時間が減ること、②TA 研修が必ずしも大学院生のティーチング能力を伸ばすものになっているとはいえない内容であること、の2点があげられる。

①については、例えばオハイオ州立大学では TA は将来の優秀なファカルティ・メンバーとなるために必要な準備期間とみなされ、当然大学就職時に不可欠な学位（博士）を獲得することが最重要課題として課せられる⁹⁾。これは、TA としての授業準備や採点評価などに時間を取られて自分の研究時間が減っても、研究の質は落とせず、完璧な学位論文を書くことが求められていることを意味する。実際、TA を務めていた大学院生が学位取得までにかかる期間は、TA を務めていない大学院生に比べて長期化している、という指摘もある¹⁰⁾。

②については、TA トレーニング実施の大きな目的の一つに、大学院生の将来の職業準備教育の一環としてのティーチング能力開発があげられているが、現実の TA トレーニングがこの目的に充分対応できていないことへの批判である。確かに、TA 研修の実施も実際に TA として授業を担当することも、大学院生の「教師としての能力」を高める機会として有効性を

もっていることは明らかなが、実際問題として TA として関わる授業のほとんどは、有名・大規模で、伝統的に研究に重きを置いてきた総合大学が大半であるのが現状である。これは、研究大学を修了（または単位取得退学）した大学院生の多くは、出身大学よりも「ランク」が低い単科大学や短期大学などで、学問以外のことに多大な関心をもつ学生を相手に授業をしなければならない実情に見合っているとはいえないのではないだろうか。事実「たいていの博士課程の院生は研究系大学への就職を求めているにもかかわらず、新たに博士号を授けられる院生の多くは研究系大学へは就職できないだろう。研究者としてキャリアを積み始める多くの者は、非教育系大学や単科大学、短期大学など、研究よりもむしろ教育のほうが重視される所で働くことになる」¹¹⁾ のが2008年のアメリカの現状である。

3. 日本の TA 制度の現実的課題

日本の TA 制度導入の特徴は、目的が「大学院生の財政的支援」ではなく、「学部教育の充実」「大学院生の授業実施能力の向上」の2点におかれていたことである。

1968年に「Part-time Teaching Assistant」を導入した国際基督教大学や1969年に「教育補助学生制度」を確立し事実上の TA 制度を創設した東海大学、1987年に一般教育「英語」科目に「教育補助者 (TA)」を導入した筑波大学、1989年に実験実習科目に TA を導入した龍谷大学理工学部、同じ1989年に「非常勤教育補助職員」という名称で TA 制度を導入した広島工業大学などの先駆的な導入例¹²⁾を含めて、日本の TA 制度は当初「学部教育の充実」のための手段として導入された。

実際、「教員の教育活動を補助し、学生に対するきめ細かな指導を行うためには、ティーチング・アシスタントの積極的な活用も期待される」（「平成5年度以降の高等教育の計画的整備について（答申）」1991（平成3）年5月17日、大学審議会¹³⁾）という大学審議会の答申は、翌1992（平成4）年度の文部省（当時）による「高度化推進特別経費」の予算措置実施の際の TA 経費の計上に大きな影響を与えた。

また「多岐にわたる教育の改善方策についての本審議会の提言を受け、各大学においては様々な取組が進められてきた。…少人数教育の実施、ティーチング・アシスタントの活用、学生による授業評価の導入…」（「21世紀の大学像と今後の改革方策について（答申）」1998（平成10）年10月26日、大学審議会¹⁴⁾）の提言内容は未だに力をもっている。

一方 TA 制度の目的として「大学院生の授業実施能力の向上」を掲げた答申は TA 制度の本格導入から10年以上後の2005年にやっと出てくる。すなわち、「研究者等の養成の場合と同様の要素に加え、これまで脆弱であった教育を担う者としての自覚や意識の涵養と学生に対する教育方法等の在り方を学ぶ教育を提供することが求められる。このため、例えば、ティーチングアシスタント (TA) 等の活動を通じて、授業の実施方法や教材などの作成に関する教育などを実施することが考えられる」（「新時代の大学院教育—国際的に魅力ある大学院教育の構築に向けて—（答申）」2005（平成17）年9月5日、中央教育審議会¹⁵⁾）。

以上の考察から、日本の TA 制度の現実的課題として、アメリカの TA 制度の検討で考察した2つのデメリットに加えて、アメリカの TA 制度のメリットが達成されていないことがあげられる。すなわち、① TA 業務に時間を取られ、大学院生の研究時間が減ること、② TA としてのティーチング能力を発展させるための機会は存在するが、TA 研修が必ずしも大学院生のティーチング能力を伸ばすものになっているとはいえない内容であること、③ 十分な財政支援となり得るだけの賃金を得られないこと、④ TA の一定の社会的地位が認められていないこと、の4点である。

TA に求められる責任や義務、負担は12年前¹⁶⁾と比べて増大しているにもかかわらず、時給は12年前と全く同じで、一ヶ月の手取額が7,000円前後にとどまる時期もある状況で、「給料は低いが、TA に従事する経験は、君たちが将来、大学教員として教壇に立つ時に必ず役にたつから」というパターンリスティックな理由を全面に掲げられ、しかも「（博士論文の）指導教員—直属の大学院生」という権力関係下で TA を引き受ける状況は、ともすれば大学院生に「大学の知的皿洗い」どころか「搾取の対象」の役割を押しつけることになり、本来大学院生のティーチング能力を発展させるための手段として意味があるはずの TA 業務を「文句を言われないための最低限のことだけをする“やっつけ仕事”（ルーティンワーク）」に貶めてしまう可能性がある。

以下では、これらの課題を乗り越えるために広島大学が試みている「Ed.D プログラム・ティーチングプラクティカム」の取り組みを分析しながら、現状打開のための有効策を模索する。

4. 調査の概要

ここでは、簡単に広島大学の「Ed.D プログラム・ティーチング・プラクティカム」について説明する。

Ed.D プログラムは、まさに「先生のための先生」を養成することを目的とし、教育学研究科の博士課程後期の大学院生を主たる対象に、平成19年度より取り組みを行っている。プログラムにプロポーズした院生は、各種講義を受講するとともに、TA という立場も持ちながら、広島大学内外で「教育実習」すなわち「ティーチング・プラクティカム」を行うことを計画している。学内でのティーチング・プラクティカムについては3年生は既に昨年度行っており、今年度は協力校の協力を得て、学外で実習を行っている。短期間ではあるがそこでは院生は、小・中・高で行われているように、メンター教員（学外授業提供教員）の授業観察を行い、その後自ら指導案を作成し、メンター教員が担当する科目の時間を1コマ借りて、授業を行う。

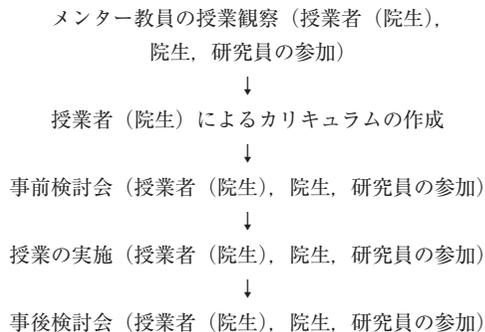
本報告における具体的な分析対象になるのは、このEd.D プログラム・ティーチング・プラクティカムにおける博士課程後期3年Aさんのカリキュラムの作成とその実践についてである。Aさんは、メンター教員であるH短期大学のS先生と、プラクティカム教員である広島大学のN先生の指導を受けて、「教育課程論」（メンター教員S先生担当授業・幼稚園教師志望学生対象）の授業を行った。なお、Aさんが行った授業の流れを簡単に説明しておく、「幼稚園指導要領のドリル学習→ビデオの視聴とビデオの分析→学生によるグループ・ディスカッションとグループ・ワーク→各グループの発表」というものである。

5. 分析の枠組み — ティーチング・プラクティカムのもつ独自性より

本章では、ティーチング・プラクティカムにおけるAさんのカリキュラムの作成、実践の分析に先立って、プラクティカムが持つ独自性について検討する。これらの独自性について検討することで、分析の焦点すなわち枠組みを明らかにすることができるだろう。

ティーチング・プラクティカムにおける1つの独自性は、名づけるなら院生版の相互研修型FDということにある。

すなわち、プラクティカムでは、TA（授業者）や技術補佐員（≒ RA）を担当する同じく博士課程後期の院生を中心としながら、他に大学教員、プログラムの研究員（筆者）が、以下のような大きく分けて5つの場面に少なからず参加している。



もちろん、指導案を作成し、授業を行う主体はあくまで授業者本人ではある。しかし授業者（院生）は、この5つの場面を通してプラクティカム教員、メンター教員、指導教員、そしてTAや技術補佐員を担当する他の院生と意見を交流しながら、共同的にカリキュラムの作成と実践を行っていく。また、4人のTAは各々1回授業者としてカリキュラムを作成し、実践を行う中で5つの場面を経験し、相互に研修を行っていく。

このような相互的、共同的FDの文脈を持つのが、プラクティカムなのである。まさに、大学院生を対象とした相互研修型FDを行っている。参加している院生や教員は、みな1つの講座の成員ではあるが、それぞれの専攻や研究室はさまざまであり、垣根を越えた研修であるともいえる。

このように、相互研修という文脈の中で進められるプラクティカムであるため、他の院生や教員という成員が授業者に及ぼす影響にも分析の焦点を合わせなければならないだろう。一方で、授業者の主観性にも注目しなければならない。なぜなら、大学における授業者の場合には、小中高と比べて相対的に大きな自己決定権があるとともに、教育内容の決定については自分自身の研究が少なからず関連している（京都大学高等教育教授システム開発センター 2003, 29-30頁）。すなわちプラクティカムにおけるカリキュラムの作成、実践を分析する時、授業者の一定度主観的な「裁量」あるいは「創意工夫」について注目しないわけにはいかない。他の院生、教員の影響すなわち解釈も、授業者の主観を通して解釈され、カリキュラムの作成、実践に影響を与えるのである。

この時、カリキュラムを授業者の主観の世界から明らかにする、グループ・ディダクティカ編（2000）や藤原ら（2006）のアプローチが参考になる。特に藤原は「授業という営みを、教師のパースペクティブから捉え、その授業実践を中心とした経験の意味を探索するために、特定の教師に即した事例研究が遂行される

こと」になり、そうすることで「授業のリアリティ」を捉えることが可能になると主張している（藤原ら 2006, 4-6頁。彼らの「教師のライフヒストリー研究」が参考になる）。

以上のようなティーチング・プラクティカムの独自性とその独自性に対応したアプローチを採用する。本報告にあたっては、事前検討会、事後検討会を終えた後それぞれ1回（7月27日と8月7日）、合計2回の授業者へのインタビューを行い、院生や教員などの成員の解釈と授業者との間の相互作用の過程にも注目してもらいながら、授業者のカリキュラムの作成と実践について振り返ってもらった。以下では授業者Aさんへのインタビュー・データの分析を行う。

6. Aさんのカリキュラム実践の分析

5章で説明したように、ティーチング・プラクティカムにおけるカリキュラムの作成と実践は、授業観察→指導案の作成→事前検討会→授業の実施→事後検討会というサイクルをとる。以下ではこのサイクルにそいながら、Aさんのカリキュラム実践の分析を行う。

(1) 指導案の作成

①授業のねらい

Aさんは授業の「ねらい」として、「幼稚園教育要領・表現」に関する「知識」をドリル学習の形で覚えるとともに、ビデオを視聴する際にそれらの知識を活用することで、より深い知識（Aさんの言葉で言う「生きて働く知識」）を定着させることを位置づけた。

またAさんは、授業を通して生徒たちにつけたい「力」についても述べている。それは研究の専攻「教育哲学」から導き出される、批判的思考力である。

A：僕は幼児教育を別に専門に勉強しているわけではないので。はっきりいって専門外のことをやって。やってるんですよ、今回だって一応。専門外のことをやっているので、実際の教育哲学から、若干離れてはいるかなっていう気はするんですけど、全く離れているわけではなくて。例えば、この辺が難しくなってくるんですけど、幼稚園教育要領覚えて、覚えた知識をビデオを見てそこから感じてもらうっていうあの例えば発想とかって、けっこう教育哲学的なものがあって、じつは。

*：あ、そうなの？

A：と、僕は思ってるんですけど。つまり子どもの行動からなにかしらをこう読み取ってかって、けっこう哲学的なアプローチがあるんじゃないかなと思って。例えば子どものひとつのこの行動から素直に、その表面的に見える解釈をす

るのではなくて、実はこの裏に何か別の要因があつて。っていうようなその、批判的にみる見方、ものの見方とかってたぶん哲学的な思考のやり方だと思うんですけど。¹⁷⁾

（第1回インタビューより）

大学院教育における「研究力」と「授業力」の育成の間には矛盾があることも少なくないことが指摘される（名古屋大学高等教育研究センター 2006）。しかし、Aさんにおいては、自らの研究の専攻である「教育哲学」の分野とは離れた「幼児教育」の分野の授業を行うにあたって、上記のように「批判的に見る見方」という形で「研究」と「授業」を結び付けている。

②教育理念

上記のような授業の目的や内容に加え、授業を行う上での教育理念についてもAさんは述べている。

Aさんの実践を貫く「学生参加型」すなわちグループワークを含んだ授業の形態はしかし、形態にとどまらず、Aさんの教育理念すなわち「学生の学びの保障」という観点からも非常に重要な位置を占める。それは、Aさんに「学生の反応がわからないことによる不安」を解消する理由からでもある。しかし一方でそれは、大学の授業において「放置」されがちな、「学生の学び」を「保障する」ことにもその理由がある。

A：一方的にしゃべっていると、自分は不安になるんですよ。学生の反応がまったくわからないので。大学生くらいになると、何をしゃべっても下向いて書いているか、全くわからないので。参加型のほうが好き。自分としてはやりやすい。ほんとは難しいはずなんですけど、崩れる可能性もあるので。そっちの方が良いかなと思う。やっぱり、授業は学生の反応なしでは無理だと思う。

*：っていうのは？

A：何か授業をして、学生に何かを学ばせようとして授業をするわけじゃないですか。で、学生の反応を見ないことには、今ちゃんと授業についてきているかどうかとか全くわからない状態で進めるわけですよ。それはある意味学生の学びを放置している状態で。学ぼうが、学ばまいが、どうでもいいっていうような状態。でも、いちいちこう、働きかけていくと、学生がわかっていたりわかっていなかったりして学生のこうどれだけついてきているのかというのがわかるじゃないですか。それをみながら、こう修正加えながら出さるじゃないですか。っていうほうが、あるべき姿だろうと思うんです。

（第2回インタビューより）

すなわち、Aさんにおいては、学生に働きかけることで、「どれだけついてきているのか」というような学生の反応を見て、必要とあらば「修正を加えながら」、「学生に何かを学ばせようとして」授業を行うことが、学生の学びを保障することになる。

(2) 事前検討会

本節では、先で述べた大学院生による相互研修FDというティーチング・プラクティカムの独自性を支える「事前検討会」について、Aさんにインタビューを行い、データの分析を行った。

①事前検討会から指導案の修正へグループワークからワークショップへ

以下の引用のように、Aさんが事前検討会でのUさんの意見を受け、授業の形態を、「単なるグループワーク」から、「ワークショップ」へと変更したことは、授業の展開に大きな影響を与えた。

*：あと、もう1個はあと、ワークショップにしたっていうのもあったよね？

A：ワークショップにしました。

*：うーん、それって最初、は、必ずしも意図してなかったのか？

A：最初は意図してなかったです。単なるグループワークで終わるとこだったです。グループワーク、グループを作らせて、髪に書かせて意見を言ってもらってというぐらいのもので、前に出したりと、完全なるグループ、あーとワークショップ型は考えてなくて、まあその事前検討会で、Uさんとかにこういう…、ドイツの、えーっと、玉手箱みたいななんかいろいろなかわいい、素材があるから、使ったらいいんじゃないっていうのを、まあ指摘ですよ、それも事前、検討会での指摘。を受けて、まあそうしようと思った。たぶんそれも変更点です。

*：うんうんうん、まあちょっと後でも再度聞こうと思う、んですけども。えーっと、ま、ビデオの話は、わかったんだけど、ワークショップ、にしたのは、なんか、意図はあった。あれを取り入れたのは。

A：ワークショップにすると、学生が、あの参加せざるを得ない状況を、を意図的に作れるっていう、学生参加型の授業、にできるので、一部の学生だけが…、例えば、しゃべ、なんだろう、一部の学生だけしか参加しない授業、ではなくなって、グループ活動は一応基本、全員参加しないとイケないし、っていうことであと、そういうことですよ、だから、全員参加型の、授業を目指すために、ワークショップにしたってことです。

(第2回インタビューより)

ワークショップ形式への変更は、先で考察したAさんの教育理念「学生参加型」との関連からも、その影響は大きいだろう。ワークショップ形式の授業は「学生が参加せざるを得ない授業」すなわち学生参加型の授業を成立させる上で非常に重要な変更であったといえる。また、事前検討会の場において、Uさんという他の会員との相互作用の中で、Aさんの教育理念である学生参加型はその輪郭をくっきりと姿を現し、それが授業の形式をワークショップ形式の授業へと変更させたと結論付けられるだろう。

②事前検討会における成員の意見

事前検討会を終えた後の第1回インタビューでは、ティーチング・プラクティカムにおける事前検討会の実施全体についてたずねた。

Aさんにおける「事前検討会の意味」とは「すべての意見を受け入れることではなく」、「具体的な方法からものの考え方やいろいろな意見が出て。で、それをまず知るっていう意味では、かなり有益」などところにある。

A：そうですね。多分事前検討会の意味って、すべての意見を受け入れることではなくて。

*：ああ、そう？

A：と、僕は思ってます。

*：そう思ってる？

A：はい、思ってます。だって無理でも、すべての意見を採用することは。すべての意見を受け入れることに意味があるのではなくて、いろいろな人の考え方が聞けて、例えばY先生のようにグループ学習をさせて、代表者に意見を言わせるのは負担だっていうのは例えばひとつの意見、だとか。いろいろ意見がありますよね？板書、学生が意見言えなかったら、僕が変わりに言ったらどう、読み上げたらどう、っていうM先生の意見だとか。具体的な方法からものの考え方からいろいろな意見が出て。で、それをまず知るっていう意味では、かなり有益で。で知った上で、どれを採用して、どれを排除する、採用しないかっていう選択を僕が、すればいい話で。

*：そうだね。

A：はい、それができると、できないのとでは多分、授業実際に、本番、のできぐあいにだいぶ差がつく、と思うので。かなり有益だと思います。

(第1回インタビューより)

すなわち、最終的なAさん（授業者）による会員（TA、技術補佐員、研究員、教員）の意見の取捨選択の必要性をあげながらも、「具体的な方法」や「もの

の考え方」を検討会で得られることの有益性を指摘している。それは授業者が授業を行ううえで、「それができると、できないのでは多分、授業実際に、本番、のできぐあいにはだいぶ差がつく」と捉えられているのである。

こうしてAさんは、4章で説明したように「幼稚園指導要領のドリル学習→ビデオの視聴とビデオの分析→グループ・ディスカッションとグループ・ワーク→各グループの発表」という流れで授業を行った。

(3) 事後検討会

先の事前検討会とともに、授業直後に行われる事後検討会も院生による相互研修を支える重要な要素だ。

Aさんにおいて、事後検討会は少なからず意義を感じるものだったようである。「ちゃんとみんな授業を見て、時間的にホットな状態で」あることが、その意義を保障したといえるだろう。それは、成員たちの「建設的な意見」を保証する。

*：あと、事後検討会をしたと思うんですが、あれはどうでした？あれは良かった。

A：あれはよかったですよ。あれは参考になりましたね。どうすべきだったかって。こういうやりかたもあった、こういうやり方もあった、みたいな感じで。建設的な意見が多かったですね。あれは良かったと思いますね。

*：そういう風な意見も、アドバイスとして、建設的に受け止められたってところなんだ。

A：そうでそうです。ちゃんとみんな授業を見て、時間的にホットな状態で、っていうのに多分意味があつて。授業を見てないとか、しばらく時間がたった後だと、多分良くないと思います。

(第2回インタビューより)

すなわち、Aさんの授業を観察した上で事後検討会に参加することで共通性を達成し、ありがちな批評のようなものではなく、「建設的な意見」を保証したといえる。付言するならばプラクティカムの相互研修の形態がその共通性と建設さを担保しているともいえる。

(4) ティーチング・プラクティカムを通して

ティーチング・プラクティカムは、メンター教員の授業観察から、事後検討会まで授業者は成員たちによる指導や検討を受け、相互研修的に展開する。授業観察から事後検討会までのサイクルにおける、他の成員による指導や検討は、(2)、(3)でも考察したようにAさんのカリキュラムの作成、実践に多大な影響を与えたと考えられる。以下ではこのプラクティカムのサイクル全体に関するインタビューについて分析する。

①授業力の質的向上

まずAさんは、プラクティカムのサイクルを通じた自らの授業力の質的向上について言及している。

非常勤講師の経験は、従来より常勤の大学教員に採用されるまでの唯一のトレーニングとなっている。しかしAさんにおいては「回数をこなして慣れはするけど別に質的に、高まるかどうかっていう問題があるので、非常勤の場合は」と、非常勤における「慣れ」と、ティーチング・プラクティカムにおける「質」が対比的に語られている。

A：何があるかっていったらやっぱり、見てもらって批判してもらって改善するっていうプロセスがないと、授業がうまくならないんだと。改善されないんだな、と考えると意味がありますよね。

A：明らかに。

*：あ、そっか。

A：だから非常勤で15回やって。ま、うまくなるとは思うんですよ、慣れる、そのま、その時間運営の仕方とか。でも一、それとま、でも結局第三者の目が入って批判とか別にしない。ですよ、非常勤って。だったら、やっぱり、慣れたとして、回数をこなして慣れはするけど別に質的に、高まるかどうかっていう問題があるので、非常勤の場合は。だから、回、回数は少ないけれども一。非常勤15回に対して。プラクティカム僕の場合4回。回数だと圧倒的に少ないけど一。意外とこの4回毎回事前、事後指導通しやった4回のほうが質的に向上されたんじゃないかなっていうこと、ことですかね。

(第2回インタビューより)

授業観察から、事後検討まで「第三者」によって「見てもらって批判してもらって改善するっていうプロセス」がその質の向上を保障しているのである。

②授業者としての自覚

また上述の「第三者」によって「見てもらって批判してもらって改善するっていうプロセス」はAさんの自らの授業に対する態度を変えた。

*：あの一、なんか、授業に対する態度って変わった？

A：授業に対する態度。僕の授業に対する態度っていうのは一えーっとですね。かなり変わ、りましたけど一。

*：あーそう。

A：はい。

*：さっきのなんか体験型一で、いきたいっていうのは一貫している一方で。

A：こう、こういう。そうです。授業一、プラクティカムを通して、思ったのは、とりあえず、なんだろう、授業を一、見る目が厳しくなったというか。

*：あそう？

A：他の先生の授業、をよく、これまでなんとなく見てた授業を、けっこう…、けっこう批判的に見れるようになりましたね。あ、この授業はよい授業してるなどか。この先生は、参加型の授業だなどか、この先生は一方的にしゃべってる…、やってるなあとか、まあいろいろ。人の授業をけっこう分析的に見るようになりましたね、こういうことを通して。

*：へー、それー、あ、やる以前っていうのは、えーと、なに、それは分析的に見てなかった？

A：そんなに見てないですよ。こんなもんだろうと思っていました。

*：あ、こんなもんだろうって思った。

A：はい、授業ってこんなもんだよねって。

(第2回インタビューより)

すなわちAさんは、自らのそして他者の授業を「批判的」、「分析的」に見る目を養うことができるようになった。また、「授業を、この授業をすとしたら、もし仮にすとしたらどうするかとか考えてみたりとか、そういうことを考えたり。だから自覚が、芽生えたというか。」ともAさんは語っており、一言で言うとそれは「授業者としての自覚」と表現できる。

7. まとめ

本報告から明らかになったことは以下の通りである。

前半（3章まで）では、日米のTA制度のメリットとデメリットについて考察した。アメリカのTA制度のメリットとしては、①十分な財政支援となり得るだけの賃金を支給できること、②TAとしてのティーチング能力を発展させるため機会（研修など）が存在すること、③TAに対する一定の社会的評価が存在すること、の3点があげられた。またデメリットとしては、①TA業務に時間を取られ、大学院生の研究時間が減ること、②TA研修が必ずしも大学院生のティーチング能力を伸ばすものになっていない内容であること、の2点があげられる。

一方日本のTA制度については、アメリカのTA制度の検討で考察した2つのデメリットに加えて、アメリカのTA制度のメリットが達成されていないことがあげられる。すなわち、①TA業務に時間を取られ、大学院生の研究時間が減ること、②TAとしての

ティーチング能力を発展させるための機会は存在するが、TA研修が必ずしも大学院生のティーチング能力を伸ばすものになっているとはいえない内容であること、③十分な財政支援となり得るだけの賃金を得られないこと、④TAの一定の社会的地位が認められていないこと、の4点である。

後半（4章以降）では、上記のような日本のTA制度が抱える課題を乗り越えるために広島大学が試みている「Ed.Dプログラム・ティーチングプラクティカム」の取り組みを分析しながら、現状打開のための有効作を探った。

分析では、Aさんのカリキュラムの作成とその実践を対象とした。Aさんへのインタビューの分析から明らかになったことは以下の4点である。

1つ目は、指導案の作成に当たっては、「生きて働く知識」、「子どもの行動を読み取る力」、「学生参加」ということが授業のねらいとして目指されたということである。これらの「授業」のねらいは、Aさんの「研究」の専攻である教育哲学との関連からいずれも考察されており、授業すなわち教育と研究は一貫性を持って考えられている。

昨今の高等教育市場のニーズである教育力についても、Aさんの場合はそれまでの大学院教育において重視されていた研究力と矛盾しない形で、身につけられていった。「子どもの行動を読み取る力」の育成というところに、自らの研究の専攻である教育哲学の視点を組み込んでいる。

2つ目は、Aさんは事前検討会での会員たちによる指導案の検討、意見を受けて、授業の教育内容や教材、そして授業形態を変えたということである。中でも、ワークショップ形式という授業形態への変更は授業のねらいにもあった学生参加へのAさんの意識をより強化するものになったといえるだろう。

3つ目は、事後検討会において、Aさんが実施した授業の観察を行った会員たちによって、その直後の「ホットな状態」で事後検討が行われることで、「建設的な意見」を保証されたということである。これらの、「ホットな状態」や「建設的な意見」は、まさに相互研修型であることによって保証されたといえる。

4つ目は、プラクティカムを通して、第三者による批判や検討を受けることで、質的な向上が保証されたとAさんはプラクティカム全体を評価していることである。それは、授業者としての自覚という言葉で称される。プラクティカムのサイクルはAさんの授業力の向上、授業者としての成長を保証したようだ。

以上、考察してきたように、Aさんはティーチング・プラクティカムにおける、授業観察→指導案の作成→

事前検討会→授業の実施→事後検討会というサイクルを通して、成員たちの検討、意見を受けながら、相互研修的なFDすなわち教育力の向上を達成できた。上述した、日本におけるTA制度の4つの問題点特に②のTAとしての研修が必ずしも大学院生の授業力を向上させるものになっていない、という問題の1つの解決策が、上記のカリキュラムの分析とプログラムの自己点検を通して達成されるといえないか。すなわち実質的なTA院生の授業力の向上とさらなる研究力の向上、双方を達成する上で、筆者がコミットしている、広島大学Ed.Dティーチング・プラクティカムの取組はその先駆的存在であるといえるのではないか。

今後は引き続き実践者のカリキュラムの作成とその実践の過程の分析を積み重ねていくことが求められる一方で、その分析結果をもとに、プログラム全体への自己点検を怠らないことが重要であろう。またあえて付言するから、この分析と自己点検の主体はTA院生にあることが何よりも重要なことであろう。すなわち、授業力の向上はもちろん研究力のさらなる修練は、TA院生自身が分析と自己点検を行うことで、達成されるものだからである。

【註】

- 1) 瀬田資勝, 1995「アメリカの大学におけるティーチング・アシスタントの機能」民主教育協会『IDE・現代の高等教育』No.365, 30-36頁を参照。
- 2) 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, 175頁を参照。
- 3) 瀬田資勝, 前掲書, 30-36頁を参照。
- 4) 北野秋男, 前掲書, 173頁を参照。
- 5) cf. Milligan, J. A., Dwyer, M., Fontaine, H., The Future of the Profession: The Development of Graduate Students as Teachers in American Universities (広島大学大学院教育学研究科, 2009『「Ed.D 型大学院プログラムの開発と実践—教職課程担当教員の組織的養成—」中間報告書・論文資料編』, 37頁より)。
- 6) 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」筑波大学大学院教育学研究科『教育学研究集録』第26集, 49頁を参照。
- 7) 北野秋男, 前掲書, 172頁を参照。
- 8) 宇田川拓雄, 2006「大学教授とTA教育—大学院生はなぜ教えなければならないのか」小笠原正明・

- 西森敏之・瀬名波栄潤『高等教育シリーズ139 TA実践ガイドブック』玉川大学出版部, 22頁を参照。
- 9) 北野秋男, 前掲書, 171頁を参照。
 - 10) 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, 70頁を参照。
 - 11) Milligan, J. A. et al., op.cit., p.38.
 - 12) 北野秋男, 前掲書, 83-84頁を参照。
 - 13) http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/003/gijiroku/07011713/001/002.htm
 - 14) 同上。
 - 15) 同上。
 - 16) 筆者(上野)が広島大学で初めて博士課程後期の大学院生としてTAに採用されたのが1997年5月1日である。筆者は、TA採用の手続きを仕事の一部とし、実際にTAとして採用されている大学院生からの要望や苦情を聞ける立場にいるので、12年前の自分の体験と比較することができる。
 - 17) 以降、引用したインタビューの標記は、桜井(2002)に従った。

【引用参考文献】

- グループ・ディダクティカ編, 2000『学びのためのカリキュラム論』勁草書房。
- 藤原頭ら, 2006『国語科教師の実践的知識へのライフヒストリー・アプローチ』淡水社。
- 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, 70頁。
- 北垣郁雄, 2006「授業・教育方法に関する研究」『広島大学高等教育研究センター大学論集』第36集, 69-82頁。
- 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, 175頁。
- 京都大学高等教育教授システム開発センター編, 2001『大学授業のフィールドワーカー—京都大学公開実験授業』玉川大学出版部。
- 京都大学高等教育研究開発推進センター編, 2003『大学教育学』培風館。
- ラリー・キーグ, マイケル・D・ワガナー 高橋靖直訳, 2003『大学教員「教育評価」ハンドブック』, 玉川大学出版部。
- Milligan, J. A., Dwyer, M., Fontaine, H., The Future of the Profession: The Development of Graduate Students as Teachers in American Universities (広島大学大学院教育学研究科, 2009『「Ed.D 型大学院

プログラムの開発と実践—教職課程担当教員の組織的養成—」中間報告書・論文資料編』, 37頁より)。
文部科学省ホームページ「ティーチング・アシスタント (TA) に関するこれまでの大学審議会答申等の主な提言について」
(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo_4/003/gijiroku/07011713/001/002.htm, 最終アクセス日: 2009年9月24日)
名古屋大学高等教育研究センター, 2006『大学院生のための大学教員準備プログラムの開発—大学教授法研修会の記録—』。
大橋隆広, 2007「教師のライフヒストリーから見るカリキュラムの変容」『広島大学大学院教育学研究科紀要第三部教育人間科学関連領域 (56)』109-115頁。
ピーター・セルディン 川口昭彦監訳 2007『大学教育を変える教育業績記録—ティーチング・ポートフォリオ作成の手引き—』玉川大学出版部。

桜井厚, 2002『インタビューの社会学』せりか書房。
瀬田資勝, 1995「アメリカの大学におけるティーチング・アシスタントの機能」民主教育協会『IDE・現代の高等教育』365, 30-36頁。
田中毎実他, 2006『相互研修型FDの組織化による教育改善:平成16年度採択特色GP報告書』京都大学高等教育研究開発推進センター。
宇田川拓雄, 2006「大学教授とTA教育—大学院生はなぜ教えなければならないのか」小笠原正明・西森敏之・瀬名波栄潤『高等教育シリーズ139 TA実践ガイドブック』玉川大学出版部, 22頁。
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—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」筑波大学大学院教育学研究科『教育学研究集録』26, 49頁。