

ティーチング・アシスタント制度を活用した 「大学教師」教育の可能性

上野 哲*・丸山 恭司
(2009年11月30日受理)

Preparing Future Faculty Program in Japan Establishing a New System of Training Teaching Assistants

Tetsu UENO and Yasushi MARUYAMA

Abstract. The purpose of this paper is to consider problems a Teaching Assistant System has in Japan and suggest an attempt to overtake them. In the last two decade, employment opportunities for university teachers are likely to decrease due to the falling birthrate and the budget cut to higher education etc. in Japan. Consequently, most of the newly conferred Ph.D. graduates will face a huge challenge in finding jobs in research universities. This reality makes it all the more important that universities pay greater attention to the development of graduate students as effective teaching assistants today to be excellent university teachers in the future. In the first half, through comparing Japan and the U.S. we have considered features a T. A. System has in Japan. From the considering we have showed a T. A. System in Japan has four problems. That is 1) the work with T. A. prevents graduate students from researching,²⁾ while they have opportunities to develop a teaching ability as T. A., it doesn't come true,³⁾ they can't receive an enough salary for financial support,⁴⁾ they are not appreciated socially. Next, to overtake their problems and seek an improvement strategy we have analyzed our attempt.

1. はじめに

本稿の目的は、博士課程在籍中の大学院生のティーチング能力を発展させるために、ティーチング・アシスタント（以下TA）制度をどこまで活用できるかを探求することにある。

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、②TAとしてのティーチング能力を発展させる機会の多さ、③TA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⁽¹⁾。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⁽²⁾。3年間で博士論文を完成させることが大学院生に求められるという、日本の大学院生が置かれている状況を踏まえて、TAを経験することが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のかどうか、検討の余地がある。

本稿では、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、これらの問題点を踏まえつつ、博士課程在籍中の大学院生のティーチング能力を発展させるために、ティーチング・アシスタント制度の効果的な活用を模索している広島大学教育学研究科におけるプロジェクトを紹介する。

*広島大学大学院教育学研究科研究員

2. アメリカのTA制度のメリットとデメリット

2-1. 教育と研究のバランスをめぐる2つの矛盾

アメリカでは1940年代の戦争勝利を機に大学と国家が連携し、多くの国家予算が大学に配分された。国家の繁栄と発展のために科学研究は不可欠とする見解によって、大学の使命として科学研究が掲げられるようになり、大学教員は勤務する大学で学生指導にあたるだけでなく、自分の専門分野の研究発展に貢献することを「公認」されるようになった。このことは、アメリカの多くの大学でテニュア（終身雇用制）資格獲得の際に研究業績が重視される「風土」を生み出し、「教員として採用され、研究者として評価される」という「矛盾」を生み出した⁽³⁾。

こうした状況のなかで、博士課程を修了した大学院生は、実際に研究業績で評価されて、大学に就職していった。彼らは自分が専門とする研究の価値を信じており、自分たちのアイデンティティを「研究者」に求めている。しかし、いわゆる研究大学（research university）（例えば、ハーバード、エール、プリンストン、カリフォルニア州立大学バークレー校やロサンゼルス校、シカゴなど）に就職できなかった大学院生たちは、自身を研究者として規定したまま、ティーチング・カレッジ（teaching college）と呼ばれる教養教育や人材育成を目的とする4年制大学、2年制大学、コミュニティカレッジに職を得ることになる⁽⁴⁾。これらの大学では、研究大学に比べて、研究費、設備、研究時間などが不足しており、彼らは十分な研究業績をあげることができない。

こうして、「教員として、採用され、研究者として評価される」という「矛盾」した環境に身をおいた新任教員たちは、さらに「研究者として評価される環境で、研究そのものができない（学生の教育に時間を取られるため）」という新たな「矛盾」に頭を痛めることになった⁽⁵⁾。

2-2. TAの需要と供給の本格化

一方、1970年代の高等教育改革運動の結果、大学教員自身の中でティーチングへの評価が高まるようになり、学会や大学がティーチング褒賞制度などを設けるようになり、研究業績とは異なるかたちで、ティーチングの価値が社会的、公的に認められるようになった⁽⁶⁾。しかし、このことは、

大学教員を研究者と捉える視点が転換されたことを意味するわけではない。学生指導というティーチングの仕事が研究にも勝るとも劣らず重要なものだという認識がもたれるようになったにすぎない。すなわち、「研究者としての評価に加えて教師としても評価される環境になり、ますます学生の教育に時間を割かねばならなくなり、研究に費やせる時間はさらに減った」という状況を生み出した。

大学教員も普通の人間であり使える時間や体力には限界がある。自分の限界を超えた仕事量を求められた場合、自分と同じ専門的知識をもつ大学院生に教育の仕事を手伝ってもらおうとする発想が常識化することは不思議なことではない⁽⁷⁾。

これが1970年代にアメリカの大学でTAが増加した理由である。

周知のように、大学院生に学部学生の教育を手助けさせることで大学院生の財政援助をしようとする動きは1850年頃まで遡ることができ、これをTA制度の起源と捉える指摘もある。しかし、TAをめぐる「問題」は荻谷が指摘しているように、戦後のアメリカでの高等教育の急激な拡大と密接な関係がある⁽⁸⁾。

1960年には32,000人だったTAは、1970年には87,000人にまで増加したが、その理由を荻谷は次のように説明する。「大学生の増大は大学教授の需要を作り出す。そして、その需要をみたすために、研究者養成機関としての大学院が増設され、大学院生が増大する。その結果、このようにして増えた大学院生に対する財政援助として、TAのポストも増えていった」⁽⁹⁾。

さらに荻谷は、大学教師の昇進制度や業績評価のあり方の変化がTA増大に結びついたとも論じる。「昇進か、退職か（up or out）」という人事方式が広まり、大学教育の「雑事（試験答案やレポートを読むなど）」は、年配の助教授の手からも、研究業績をあげることによって躍起になる若手助教授の手からも離れて、TAの手に委ねられるようになる⁽¹⁰⁾。

しかし、こうした状況は大学生及び大学院生に以下の2つの悪影響をもたらした。1つめは、「教育経験の未熟な大学院生を数多く教壇に立たせるようになったことで、大学教育の質が低下した」という問題、2つめは「TAを務めることで時間に追われ、学位取得までの期間が延長されて

しまう」という問題である⁽¹¹⁾。

実際、特に前者の問題に関しては、連邦議会の公聴会の場でも問題にされるほど社会問題化したため、1970年代に入って、TAが担当する教育の質を向上させるためのTAトレーニングプログラムが開発されるようになっていく。その結果、1979年には全米の大学の80パーセントでTAに対する訓練プログラムが提供されるようになった⁽¹²⁾。そして、TA制度は時間を経るにつれて、大学院生に実地の教育経験を与えるだけにとどまらず、大学教員の教育技術を高めるための訓練プログラムとセットになって発展していった⁽¹³⁾。

TA研修の詳細については、すでに数多くの先行研究の中で紹介されているため、ここでは簡単な紹介にとどめる。

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⁽¹⁴⁾。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」「クラスマネージメント」「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」「全学的な教育の要求の理解」など⁽¹⁵⁾、多岐にわたる。

2-3. TA制度のメリットとデメリット

以上の概観から、アメリカのTA制度のメリットとデメリットについて、以下のように指摘できる⁽¹⁶⁾。

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⁽¹⁷⁾。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⁽¹⁸⁾。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⁽¹⁹⁾。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⁽²⁰⁾。

②については [2-2] ですでに述べたとおりである。

③については、例えばオハイオ州立大学では、すべてのTAはオフィスアワーをもっていて、学生の「個別指導」「学生の学業の評価と採点」も担当する⁽²¹⁾。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⁽²²⁾。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⁽²³⁾。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⁽²⁴⁾。

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だが、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」⁽²⁷⁾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

3-1. TA制度導入の経緯

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⁽²⁸⁾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)⁽²⁷⁾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)⁽²⁸⁾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)⁽²⁹⁾。

3-2. 「大学院生の財政的支援」の問題

実は1992(平成4)年度の文部省(当時)による予算へのTA経費計上を促した上述の答申をおこなった大学審議会は、一方で「大学院生の財政的支援」の側面をTA制度に含ませる必要性を当初から提言していた。「ティーチング・アシスタント等に対して大学が経済的措置を講ずることは、大学院生の処遇の改善にも寄与するものと考えられるため、その導入に係る具体的な支援措置について検討する必要がある。このような支援措置によって、ティーチング・アシスタント等の促進が図られ、教育研究機能等充実に資するとともに、大学院生が安定して勉学に専念できるようにするための処遇の改善にも寄与することが期待される」(「大学院の整備充実について(答申・要旨)」1991年3月、大学審議会)⁽³⁰⁾とある。

にもかかわらず、実際には「財政的支援」と呼ぶには程遠い金額しか支払われていない実態が、

TA制度の本格的導入の4年後に京都大学教育学部のスタッフによって指摘されている。「アルバイトで生活費を捻出しなければならない大学院生に対し、無駄な時間を要せず、大学院生自身の研究に直接あるいは密接に関連する職務を提供できる」メリットがあるにもかかわらず、実際の金額が著しく低いことや、採用期間が不安定であることを危惧し、「一人当たりの年間支給額を上げるとともに、採用期間をせめて授業期間全体にまで拡大すべきである。そうすることで、初めて自覚を持って、TA業務に当たることができるのではないか」⁽³⁰⁾との提言である。

この「大学院生の財政的支援」としてTA制度を捉えることが難しい状況は現在でも変わっていない。例えば、TAとして1時間働いた場合の賃金は、博士課程の大学院生の場合、1時間4,000円が支払われる大学もあるが、一般的には1,000円代前半にとどまる⁽³¹⁾。

広島大学教育学研究科の場合、TAを務める博士課程の大学院生には時給1,200円が、また修士課程（博士課程前期）の大学院生には時給1,000円が支払われることになっている。しかし、TAの時給はこの12年間変化がない（時給アップしていない）。しかも、一ヶ月に40時間を超える労働は禁じられているため、TAとして一ヶ月に就労規則に反しない範囲で最大限働いても博士課程の大学院生でも一ヶ月に48,000円しか得ることができない（一週間に5コマのTAをこなす激務をおこなってもこの額である）⁽³²⁾。実際、筆者が知る大学院博士課程の院生に支払われた先月のTAとしての給与は9,600円だった。ちなみに、福岡市で小中学生の国語・算数・理科・社会・英語・数学を担当する学習塾の非常勤講師の時給は2,500円以上である。

こうした状況は、大学院生にTAの仕事を手ななる“やっつけ仕事のアルバイト”と捉えさせることにつながる。全国大学院生協議会による大学院生の経済実態に関する2008年度のアンケート調査⁽³⁴⁾では、TA従事者のうち、89.9%が月額3万円未満の収入しかなかった⁽³⁵⁾。さらにTAの目的として「学費・生活費・家賃・研究費」と答えた大学院生は85.7%に上り、「研究へのステップアップ」と答えた大学院生（14.3%）を大きく上回った⁽³⁶⁾。実際、TAの業務として「授業の代講や補講」

「シラバスの作成や授業計画策定」「定期試験の監督と採点」「成績評価」などを明確に禁じている大学も少なくなく⁽³⁷⁾、TAを務める大学院生に、自分のティーチング能力の向上を端から期待させない状況が存在する。

3-3. 日本のTA制度の現実的課題

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、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。

TAに求められる責任や義務、負担は12年前⁽³⁸⁾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」というバターナ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)指導教員一直属の大学院生」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「文句を言われないうための最低限のことだけをやる“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取り組みに言及しながら、現状打開の有効策を模索する。

4. 広島大学教育学研究科における取り組み

4-1. 「研究大学」におけるアメリカの教育系専門職大学院におけるプログラムの援用

従来の研究者養成中心の「Ph.D.」型の博士課程教育を改革し、教職課程担当教員としての力量

を高める「Ed.D.」型の教育課程を大幅に導入するプログラムの策定を目指した広島大学大学院教育学研究科人間科学専攻による「Ed.D型大学院プログラムの開発と実践」は、平成19年（2007年）度の大学院教育改革支援プログラムとして採択された。本プログラムの最大の特徴は、博士課程の大学院生には従来どおり、教育学分野の研究者となるための教育指導を行うことに加えて、アメリカの教育系専門職大学院で行われているEd.D. (Doctor of Education) コースの長所を取り入れることで、大学での授業も研究も一流レベルを保てる未来の大学人を養成しようとしていることにある。

これは、本研究科で勉学を終えた大学院生の大半が、就職した高等教育機関で教職課程を担当することになるため、将来の「現場の先生」（教職課程に在籍する大学生や大学院生）を指導する立場の教員（大学で教職課程を担当する教員）であれば、「一流の」授業をできることが必然的に求められる現実に応えるための取り組みの一環である。

したがって、本研究科でこのプログラムを終えて、学位論文が受理されても、授与される学位の種類は職業学位のEd.D.ではなく、研究学位のPh.D. (Doctor of Philosophy in Education, または Doctor of Philosophy, 教育心理学専攻修了者は Doctor of Philosophy in Psychology) となる。

周知のように、アメリカの教育系大学院では、教育現場での実践力と授業スキルを向上させること、具体的には「個々の大学院生が自らの実践的なスキルを磨くこと」や「机上の概念と理論を経験的または予測される教育現場の諸問題に適用できるようなスキルを身につけること」が最大の目的とされている³⁹⁾。

4-2. 最小の負担で最大の効果を得るための工夫

このように、従来大学院博士課程（後期）の3年間で行われていた「研究者養成」に加えて「大学教員養成」のプログラムへの参加を大学院生に求めることで、当然大学院生にかかる負担は相当に増すことになる。そこでこうした負担の増大を最小限に抑えるため、本プログラムでは最小の負担で最大の効果が得られるように、大学院生の学習過程を、理論と実践のバランスや経験の積み重

ねといった点を踏まえて、体系的かつ合理的に定めている。

具体的には博士課程1年次に、教員養成カリキュラムを理論的に理解したうえで、海外の大学の授業シラバスの研修を通して授業シラバスを作成する。2年次にはTA業務を行いながら、担当教員のもとで学内で授業をおこなう（教育実習プラクティカム）。3年次には、学内でTA業務を行う一方で、他大学において教職課程の授業を担当し、ポートフォリオを作成する。

4-3. 「Ed.D型大学院プログラムの開発と実践」の特徴

本プログラムの特徴として、以下の3点があげられる⁴⁰⁾。

①ピアレビュー

このプログラムに関わっている大学院生は、上述のプログラムの実施と平行して、毎週定期的集まって、主にTAの問題に関わる勉強会を開いている。ここでは異なる専攻（比較国際教育学・幼児教育学・教育行財政学・社会教育学・教育方法学・教育社会学・教育哲学）の大学院生が留学生も含めて20名ほど集まり、主に「TAとして担当する授業の指導案の事前・事後検討」を行っている。さらにこれにとどまらず、「TAとRAの待遇の差異」「研究大学の長所と短所」「研究関心とTA業務の摺り合わせの可能性」「海外の大学におけるTA調査に必要な充分な英語力獲得のための講習」など、多岐にわたるトピックに関する議論を、研究員とともに自主的におこなっている。ここでは、年齢や学年、専攻の違いは問題にされず、参加者は対等の立場で議論を行う。大学院生同士の議論の積み重ねは「内輪に留めておくのはもったいない」ということで、国際学会 (International Society for the Scholarship of Teaching & Learning) での発表につながるという当初予期していなかった成果も生み出した⁴¹⁾。

②学外プラクティカム

このプログラムに関わっている大学院生は、3年次に広島大学とは異なる大学（または短期大学）で教職課程の授業を担当することになる。大学院生は、担当授業の事前観察を含めて、担当校の授

業担当教員と綿密な打ち合わせを重ねたうえで、授業に臨むことになる。ここでは、大学院生は「TA」ではなく、「正規の授業担当者の代わりに授業を行う先生」として紹介され、その立場で90分の授業を行う。大学院生が授業を担当する大学（短大）はすべて、広島大学と比べて入学の際に求められる基準が低い高等教育機関であり、受験者を全員合格させる大学（短大）も含まれている。2年次で広島大学内でTAとして授業を担当した大学院生の大半は、広島大学では通用したティーチングスキルが通用しないことに気づき、カルチャーショックを受ける。広島大学の学生は、一般的には、90分の講義を座って聴いていられる力があるといえるが、例えば、講義をすれば10分で教室にいる学生の大半が寝てしまう環境では、授業のスタイル（レクチャーか否か）はもちろんのこと、話し方や立ち位置、果てはネクタイの色まで、2年次の学内でのTA担当授業での経験に大幅な変更を加えなければならないことを知る。この学外プラクティカムは、本プログラムに協力して下さる受け入れ先大学（短大）を探すなど、ハードな準備が教員側にも要求されるが、まさに前述の「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、新たに博士号を受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」⁽⁴⁰⁾教育学分野の大学院生がおかれている現状への有効な対応策として高い有効性をもっていると自負する⁽⁴¹⁾。

③公費による、海外の大学におけるTA研修の受講

このプログラムに関わっている大学院生は、1年次より希望すれば海外（主にアメリカやドイツ）の大学におけるTA研修に参加したり、TAによる授業を視察する機会を得ることができる。希望する大学院生は、語学力を確かめる口頭面接試験にパスしなければならない。実際、これまでフロリダ州立大学における3週間のTA研修や、エアランゲン大学での大学院生対象のワークショップに大学院生が参加してきた。中には滞在期間が3ヶ月に及ぶ大学院生もいた。こうした大学院生の渡航費用の全部または一部はこのプログラムの経費

で負担されている。なお、広島大学教育学研究科では、TAは一般教職員とまったく同じ手続きで出張旅費が決済される。

4-4. 日本のTA制度の課題を乗り越える可能性

第3節で日本のTA制度が抱えている現実的な課題として、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としての技術能力を発展させるためのプログラム（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点をあげた。

これらの課題のうち、①以外の課題を乗り越えるための可能性を「Ed.D型大学院プログラムの開発と実践」はもっているといえる。すなわち、②の問題に対しては、学生の質や関心が異なる大学（短大）での学外プラクティカム実施と、大学院生同士の長期的なピアレビューによって改善できる可能性が見いだせる。③の問題に対しては、TAとしての給与支給に加えて、少なくとも大学院GPとして試行期間中は海外視察や研修参加費を補助する形で、一定の財政支援は可能である。④の問題については、②との関連で、学外では非常勤講師同様に振る舞わなければならない環境で、「授業者」として敬意が払われることの効果や、学内では、出張申請時など大学院生の身分であってもTAであれば一般教職員と同じ扱いを受けることなどで、一定の社会的地位が認められていることをTAを務める大学院生は自覚できるものと思われる。

5. 結びにかえて

ここまで、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し、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ことを、両者を比較しながら確認した。そのうえで、これらの問題点のうちの1つを除けば広島大学教育学研究科におけるプロジェクトがこれらの問題点を打開する可能性を持っていることを論じてきた。

しかし、アメリカのTA制度及び日本のTA制度双方に共通する「TA業務に時間を取られ、大学

院生の研究時間が減ること」という課題の克服に向けた有効な対策の提示は私たちにも現段階では難しい、と言わざるを得ない。同様の不満を実際に大学院生から聞いた経験もある。

ただ、広島大学教育学研究科の場合は、飽くまで試行期間で、これに伴う試行錯誤を大学院GPの運営のもとで行っているため、必然的にTAを務める大学院生はGPの運営にも携わる形になっている。このため、本来以上に多忙になっている状況がある。この試行期間が終わればTAを務める大学院生に係る負担はかなり減るはずではあるが、それにしても、大学院生による「自分の研究時間を奪われる損失感」はゼロにはならないだろう。

しかし、大学院生も絶え間なく成長している。博士課程の3年間で様々なことを経験し、価値観も変わっていく。3日間、一週間という既存のTA研修の短い期間では起こせない内面的変化も、3年という時間をかければ変わっていくことも十分に考えられる。人が変わっていくことに可能性を見いだすという点でも3年間の長期に渡って大学院生のティーチング能力を伸ばそうとする試みは大きな可能性があるといえるだろう。

註

- (1) アメリカのTA制度の実証的研究はすでに1980年代後半に荻谷剛彦によって行われている(荻谷剛彦「ティーチングアシスタント制度とアメリカの高等教育：研究と教育の緊張のはざまに」『大学研究』第3号、筑波大学大学教育センター、1988年、151-169頁)。また、この分野では、和賀崇や吉良直も優れた業績を残している(和賀崇「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』第25巻第2号、大学教育学会、2003年、83-89頁／吉良直「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』第27巻第2号、大学教育学会、88-96頁)。TA制度の改善点については、子安増生らによって、授業する側の教員の視点分析の手法を用いた提言がなされている(子安増生・藤田哲也「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のケース」『京都大学高等教育研究』第2号、京都大学高等教育教授システム開発センター、1996年、77-83頁)。将来の大学教員トレーニングとしてのTA制度の日本における可能性については、河合正隆や北野秋男による社会学的調査結果に基づく先駆的な論考がある(河合正隆「大学院生の教員トレーニングに関する事例的研究—Teaching Assistant制度からの考察—」『大学教育学会誌』第22巻第1号、大学教育学会、2000年、63-71頁／北野秋男「ティーチング・アシスタント(TA)制度と大学の授業改善—日本大学文理工学部の事例を中心に—」『大学教育学会誌』第24巻第2号、大学教育学会、2002年、91-97頁／北野秋男編著『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、2006年)。さらに、TAの研修制度のあり方に関しては、北海道大学高等教育機能開発総合センターによる実践を踏まえたガイドブックがある(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、2006年)。
- (2) 例えば、『2008年度 大学院生の経済実態に関するアンケート調査報告書』全国大学院生協議会、2008年、などがあげられる。
- (3) 宇田川拓雄「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、2006年、17頁を参照。
- (4) アメリカ合衆国の高等教育機関(準学士以上の授与機関)は、最近のいわゆるカーネギー分類では、授与する学位のレベルとその範囲によって「広域的博士／研究大学(Doctoral/Research Universities-Extensive)」「集約的博士／研究大学(Doctoral/Research Universities-Intensive)」「修士大学Ⅰ(Master's Colleges and Universities I)」「修士大学Ⅱ(Master's Colleges and Universities II)」「リベラルアーツ系学士大学(Baccalaureate Colleges-Liberal Arts)」「総合学士大学(Baccalaureate Colleges-General)」「学士・準学士大学

- (Baccalaureate/Associate's Colleges)」「準学士大学 (Associate's Colleges)」「その他特殊な機関 (Specialized Institutions)」に分類されている (橋本紘市「アメリカにおける大学教員－90年代の変容を中心として」「学位研究」第15号, 大学評価・学位授与機構, 2001年, 27頁を参照)。
- (5) 宇田川拓雄, 前掲書, 18-19頁を参照。
- (6) 同上, 19頁を参照。
- (7) 同上, 21頁を参照。
- (8) 苅谷剛彦『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, 1992年, 43頁を参照。
- (9) 同上, 44頁。
- (10) 同上, 46頁を参照。
- (11) 同上, 47頁を参照。
- (12) 同上, 53頁を参照。
- (13) 同上, 60頁を参照。
- (14) 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『「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』, 2009年5月, 37頁を参照。
- (15) 和賀崇「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, 2002年, 49頁を参照。
- (16) アメリカのTA制度研究の先達の一人である苅谷は, アメリカのTA制度の大学院生に対するメリット・デメリットとして以下の点をあげている。メリットとしては, ①財政的な援助, ②将来の職業準備教育の機会の提供, またデメリットとしては, ①負担の増大, ②研究助手や奨学金を得られる大学院生に比べて劣る資質能力, ③授業担当教授との教育責任の分担の困難さ, がある (苅谷剛彦, 前掲書, 67-72頁を参照)。
- (17) 瀬田資勝「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。
- (18) 北野秋男編著『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, 2006年, 175頁を参照。
- (19) 瀬田資勝, 前掲書, 30-36頁を参照。
- (20) 北野秋男, 前掲書, 173頁を参照。
- (21) 同上, 172頁を参照。
- (22) 宇田川拓雄, 前掲書, 22頁を参照。
- (23) 北野秋男, 前掲書, 171頁を参照。
- (24) 苅谷剛彦, 前掲書, 70頁を参照。
- (25) Milligan, J. A. et al., op. cit., p.38
- (26) 北野秋男, 前掲書, 83-84頁を参照。あるいは, 北野秋男「日本の大学におけるTA」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, 2006年, 31頁を参照。
- (27) http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/003/gijiroku/07011713/001/002.htm
- (28) 同上。
- (29) 同上。
- (30) [http://www.highedu.kyoto-u.ac.jp/pictures/subpages_j/0059\(DaigakuShingikai\).html](http://www.highedu.kyoto-u.ac.jp/pictures/subpages_j/0059(DaigakuShingikai).html)
- (31) 子安増生・藤田哲也「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』第2号, 京都大学高等教育教授システム開発センター, 1996年, 78-82頁。
- (32) 北野秋男, 前掲『日本のティーチング・アシスタント制度』, 192-193頁を参照。
- (33) 一方, RA (Research Assistant) として採用された場合は, 時給額は変わらないが, 一ヶ月に80時間までの労働が許されているため, 最大で一ヶ月96,000円の賃金を得られることになる。しかも, 授業がない長期休暇期間はTAは無給となるのに対して, RAは学期中と同額の賃金を得ることができる。
- (34) 全国の国公私立大学の大学院生の自治組織によって構成されている全国大学院生協議会が, 2008年6月23日から8月31日にかけて調査票を用い, 全国の21国公私立大学に在籍する大学院博士課程前後期学生に調査票を用いて質問し, 回収した457枚を分析したものである。
- (35) 『2008年度 大学院生の経済実態に関するアンケート調査報告書』全国大学院生協議会,

2008年, 37頁を参照。

- (36) 同上。
- (37) 北野秋男, 前掲『日本のティーチング・アシスタント制度』, 192-193頁, または北野秋男, 前掲「日本の大学におけるTA」, 33頁を参照。
- (38) 筆者の一人である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。上野は現在, 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ますので, 12年前の自分の体験と比較することができた。
- (39) 橋本紘市「米国における専門職学位プログラム—教育系プロフェッショナルスクールのEd.D.—」『学位研究』第16号, 大学評価・学位授与機構, 2002年, 97頁を参照。
- (40) 詳しくは, 広島大学大学院教育学研究科『「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・概要編』, 2009年3月, をご参照いただきたい。
- (41) まさに「熟考し, 系統的に学習過程を分析し, 次に研究成果をアカデミー(学会など)に伝えることによって学習過程の理解を促進するティーチング・スカラシップ」(ドミニカ大学によるScholarship of Teaching and Learningの定義)を体現しているといえるだろう。cf. McKinney, Kathleen., *Enhancing Learning Through the Scholarship of Teaching and Learning: The Challenges and Joys of Juggling*, Anker Publishing, Bolton, 2007, p.8
- (42) 大学の教員が戦後45年間, 「大学で何をどう効果的に教えるか」を真剣に考えてこなかったことを寺崎昌男は以下のように辛辣な表現を用いて批判している。「いわゆる「高偏差値大学」にいる人は, 大学教育なんて気にしなくても, 思いついたことというか, 自分がいいと思うことをバリバリしゃべってあげば, 聞く学生は聞くし, 聞かない学生は聞かないんですね。その中で伸びていく者はいらるだろうし, 伸びない者はだめなんだろう, どうせ学生自身が悪いんだよと…(中略)…また, いわゆる「低偏差値大学」の場合だと, 初めから軽蔑していれば良かったわけです。あいつらはどうせダメなんだと。」(寺崎昌男『大学の自己変革とオートノミー—点検から創造へ—』東信堂, 1998年, 255頁。