

# 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

## ーティーチング・アシスタント制度の機能拡大に着目してー

和 賀 崇

### 1. はじめに

本稿の目的は、アメリカの大学においてティーチング・アシスタント (Teaching Assistant, 以下 TA と記す) に提供される訓練プログラムの発展過程に着目することで、その発展がいかなる影響をファカルティ・ディベロップメント (Faculty Development) に与え、いかように発展させたのかについて考察することである。

18歳人口の減少とユニバーサル段階への移行による学生の多様化は、大学教育に多大な影響を及ぼすと考えられている。多種多様な興味、学力を有する学生に対応するためには、大学教員のファカルティ・ディベロップメントによる能力開発が最も重要な対応策の一つであるといえよう。ファカルティ・ディベロップメントは、本来「人として、専門家として、または学界人としての大学人にとっての total development」であり、「個々の大学教員が所属大学における種々の業務(教育, 研究, 管理, 社会奉仕など)を達成するために必要な専門的能力を維持し, 改善するためのあらゆる方策や活動である」と定義されるものであるが, 日本の文脈においては教授技術・教授方法の改善を目指すものという考え方をされている。しかし, その日本の文脈にそって考えて大学教員の教授の向上を目指すのであれば, 現職研修であるファカルティ・ディベロップメントだけによる必然はない。そもそも, 大学教員の育成過程において, その準備がなされてもよいわけである。そこで, 筆者が一つの手がかりとして着目したのがティーチング・アシスタント制度(以下 TA 制度と記す)およびその訓練プログラムである。アメリカの大学における TA は, 日本の TA とは異なり, 単なる補助業務ばかりでなく, 実際に単独で授業を行うことも多く, 大学が提供している TA 向けの訓練プログラムを受け, 教授技術を身につける。大学院生時代を大学教員になるための育成期間とし, ファカルティ・ディ

ベロップメントを「大学教員が研究者として, と同様に教師としてよりよくなること助ける」活動と広くとらえるなら, その期間内に行われる TA への訓練は, いわばプレ (pre-)・ファカルティ・ディベロップメントとして機能しているとみることもできるであろう。さらに, アメリカにおいては日本に比してファカルティ・ディベロップメントへの取り組みが先行しているが, このプレ・ファカルティ・ディベロップメントが後の正規ファカルティ・ディベロップメントに何らかの影響を与えるものになっているのではないかと疑問も持たれる。この問題を明らかにするためには, まず TA 制度および TA に提供されている訓練プログラムについて明らかにされなくてはならない。

また, アメリカの大学において TA の経験およびその訓練プログラムは単なる TA から将来の大学教員に向けて, 教育の経験をつみ大学教員としての役割を学習する準備段階の一形態と認識されるに至っている。それを示すのが「将来の大学教員準備 (Preparing Future Faculty) プロジェクト」(以下 PFF と記す)である。この PFF は, TA の訓練プログラムから, より大学教員の育成という機能を強化させた取り組みであり, 専門機関のスタッフではなく, 大学教員が TA に訓練を施すことを一つの特徴としている。そこでは訓練を受ける TA の大学教員への準備という機能に加えて, 大学教員の大学教育への意識も刺激するという効果も期待できるとされている。

以上を踏まえ, 本稿では次の二点を課題とする。第一に, アメリカにおける TA 制度, TA 訓練プログラムを対象にした先行研究, 調査報告からその内実の概要を示し, TA 制度の機能拡大の経緯を明らかにする。第二に, TA の訓練プログラムが PFF へと発展し, この PFF が既存のファカルティ・ディベロップメントにいかなる影響を与えるものであるか考察する。

## 2. アメリカの大学における TA

### 2-1. TA の概要

アメリカの大学において、TA とは「一般に、授業、学生からの質問への応答、成績評価、実験・実習の指導、試験の実施・監督などの形で、大学院生が学部レベルの教育を「手助けする」パートタイム・ジョブの総称、ないしその担い手<sup>2)</sup>のことをさす。TA 制度は「大学教授だけでは提供できない教育サービスを創出することによって大学教育の改善に貢献する」ばかりでなく、「大学院生に将来の職業である大学教師になるための訓練・準備の機会を用意するもの」でもある<sup>3)</sup>。その業務は、おおよそ次の通りである。まず、授業の担当 (teaching)、成績評価 (grading papers)・レポートの採点、そして試験問題の作成・試験の実施である<sup>4)</sup>。そのほかにも、TA もオフィサーを持ち学部学生の質問に答えたり、よいレポートの書き方を指導したりすることも多い。学部学生と大学教員との間に起こる争いごとの仲立ちをすることもあるという。学問分野によってやや違いがあるものの、平均して TA の約46%が実際に授業を担当しており、補助的な仕事よりも実際に教える仕事についている TA は多い。勤務時間については、一週あたり20から24時間の勤務をする大学院生が全体の約33%を占め、最も多かった。続いて10~14時間勤務のものが約15%となる。勤務時間について平均値を算出すると、一週あたり21.7時間であり、一日の平均勤務時間は約4時間の勤務である。大学院生はこのような勤務を3から5学期間行っている<sup>5)</sup>。

### 2-2. 財政支援システムとしての TA 制度

アメリカの大学院において、大学院生は授業奨学金 (tuition scholarship)、リサーチアシスタントシップ (research assistantship)、ティーチングアシスタントシップ (teaching assistantship)、大学の作業研究 (college work-study)、学生貸付金 (student loans) などの財政的援助を利用することができる。中でも TA による支援は、大学が大学院生に提供する最も重要な財源となっている。アメリカの大学における大学院生の財政について、全米研究協議会 (The National Research Council) が行った博士号獲得調査 (Survey of Earned Doctorates, SED) によれば<sup>6)</sup>、収入として個人的 (及び配偶者の) 所得 (84%)、TA による収入 (49%)、リサーチアシスタントによる収入 (48%)、貸付金 (33%)、大学から (26%)、家族の支援 (24%)、連邦政府から (11%)、その他 (13%) となっており、約半数の大学院生が TA による収入を得ていることが

わかる。また、連邦教育統計センター (National Center for Education Statistics) の全米中等後教育学生支援調査 (National Postsecondary Student Aid Study) によると、1991年に大学院生に提供された財政的支援は平均して約12,000ドルであった。TA をする学生には、そのうちの55%に当たる6,600ドルがティーチングアシスタントシップとして給付されている。

上記の TA による財政的支援が重要であるのは、大学から提供される主たる支援であるばかりでなく、TA が大学院の学問領域にかかわらず広く利用できるものだからである<sup>7)</sup>。

また、1970年以降、連邦政府の大学院生への支援が削減・縮小され、相対的に重要度が増したことも理由の一つにあげられよう<sup>8)</sup>。

### 2-3. TA 制度の歴史的展開

アメリカにおける TA 制度の起源を求めた研究は管見の限り極めて少ない。唯一研究を行った Chase は、限られた文献の中から TA の起源を求めた<sup>9)</sup>。

1876年にアメリカで初めての大学院大学、ジョンズ・ホプキンス大学が設立されたが、当時学生であった後の大統領ウッドロー・ウィルソンの伝記によると、「他の学生と同様、ウィルソンも収入を補うために街に出て講義をして稼いだ」という。Chase はこの例を引き合いに出し、「大学の外で行われていた大学院生による講義が、やがて大学内部での学部学生への講義に自然に移行していった」ことを TA の起源であるとした。

19世紀末葉、ジョンズ・ホプキンス大学に続いて、クラーク大学、シカゴ大学といった大学院を中心とする大学が設立され、さらにそれ以前にすでに存在した東部の諸大学も大学院教育に力を入れ始める。このように大学院教育への比重が高まる状況の中、時代としては19世紀の最後の10年間に、TA 制度は学部学生の教育に携わることと大学院生への財政的援助とを結び付ける制度として定着していった、と Chase は見る。しかし、その後60年に渡りほとんど大きな変化はなかったという。

1960年代に入ると TA 制度は拡大期に入る。その要因は第一に、学部学生の急増である。大学生の急増が大学教授の需要を生み、その需要を満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。その大学院生の財政支援として TA のポストも増加したのである。第二に、大学教授職におきた変化である。すなわち、大学教授職における昇進が教育の質よりも研究の成果によって決定される状況の中で、

大学における教育の仕事を受け持つ教員の数が減ってきたのである。そのためにますますTAに対する需要が生み出されたのである。しかし、急速に拡大したTA制度は、大学における教育の質の問題という形で表面化することになる<sup>10</sup>。

### 3. アメリカにおけるTA訓練プログラム

#### 3-1. TA訓練プログラムの歴史展開

大学院生の教授の技術およびTAの経験自体を高めるために、多くの大学はTAのための訓練プログラムを有しており、それは1970年代になって初めて開発されてきたものであった。しかし、TAへの訓練の必要性は必ずしも1970年代になって初めて指摘されたことではない。「組織的、計画的な」プログラムにはならなくとも、その必要性については様々な議論が展開されてきた。Martingによれば<sup>11</sup>、大学教員の訓練という議論は、70年ほど遡れる歴史がある。1930年に州立シカゴ大学によって組織された高等教育行政学会での議論や、1949年の大学教員準備プログラムに関する会議における将来の大学教員を援助する勧告などがある。しかしながら、1930年の学会において大学教員の訓練と改善がなされるべきという提案があったにもかかわらず、目に見える大学教員準備プログラムを遂行する大学はほとんどなく、例えば、コロンビア大学は、将来の大学教員のための一般的なプログラムはなく、設立する計画もないことを表明していた。同じように、ハーバード大学でも将来の大学教員を援助するプログラムはなく、大学院は成功している大学教員から観察によって大部分を学習するので特別な訓練は必要ないと考えていた。

当時学会によって調査された大学の多くが訓練プログラムの必要性を認め、少なくとも将来の大学教員は訓練されるべきであるとは考えていたが、実際にプログラムを提供するところまで実行していた大学はほとんどないという状況であった。

#### 3-2. TAのための訓練プログラムの現状

##### (1) TA訓練プログラムの実施状況

Buerkel-RothfussとGrayは、大学が全学的に提供しているTA訓練プログラム(Campus-wide TA training)について調査をしている<sup>12</sup>。ここでは、その調査結果によりながら、訓練プログラムの統計的な概要を整理する。

有効な回答の得られた168大学のうち26%の大学で全学的な訓練プログラムが実行されていた。そのプロ

ラムのタイプは、①一日のセッションを秋学期の前に行うもの、②秋学期の一部および秋学期すべてを通じて継続的に行われるセッション(授業時間、講習会、活動)の二種類であった。プログラム実行期間の範囲は、12%の大学では、二週間もしくはそれ以上のセッションを提供しており、一方52.8%の大学は、一日あるいはそれよりも短い期間であった。

次に、全学的な訓練プログラムへの参加は、選択的なものか強制的かを質問した。すると、13%の大学のみが出席を強制的に要求しており、その大学で参加者に該当するTAのうち95%は、参加回数の半数あるいはそれより少ないTA訓練セッションに出席しているであろうと返答した。全学的な訓練が全体のうち26%でしか利用できないことを思い出せば、これらのデータがほとんどのTAが全学的な訓練に参加していないことを示している。

全学的な訓練プログラムの内容についての質問では、大学間で一致するものが多く見られた。「セッションにおいていくつのトピックスが含まれているか」は7つが共通した。これは大部分の訓練セッションが、次にあげるようなトピックスの半数以下をいかに扱うことが多いことを示している。「書き方の試験」88.9%、「クラスの雰囲気作りと信頼関係の構築」80.5%、「授業内容への興味喚起」72.2%、「クラスマネジメント」69.4%、「教育心理学」69.4%、「成績の判定」66.7%、「授業の政策と手順」61.1%、「偉大な本を保つこと」58.3%、「授業案の改善」52.8%、「建設的な批判を作ること」12.8%、「全学的な教育の要求」52.8%、「学生教師間の不満を解消すること」36.1%、「大学内の資源の記述」33.3%、「教授の戦略」27.8%、「シラバスの作成中」1.1%であった。

以上のような訓練プログラムに加え、フォローアップ(follow-up)訓練と監督(supervision)については、6.9%に当たる11人の大学院長が、このようなプログラムを提供していると返答した。11大学のうち、8大学はTAが現職中の研究集会に参加しているものであり、7大学が指導教官(supervisor)がTAの問題を管理することができ、また7大学でTAは個人的に訓練や監督のもと評価されていた。

GrayとBuerkel-Rothfussはまた、学科長にも調査を行い、各学科の提供する訓練プログラムについても言及している。

博士号を与えている大学の学科のうち、各大学から3学科を無作為に選び出し、質問紙による調査を行った。有効回答であった339学科のうち、55.8%の学科で

TA にむけて何らかの訓練プログラムを提供していた。その実施経験年数については、10%の学科が10年以上にわたり、残りの90%は10年未満の実施年数であった。

学科の提供するプログラムの実施期間について、最も多い84%の学科は一週間の期間のプログラムであった。2, 3時間が8.9%, 秋学期の全てという期間が2.7%である。

参加の要求形態については、53.1%は強制的であるとした。一方選択的な参加とした学科長は、該当するTAの参加率はおおよそ80%との見積りを示している。

プログラムの内容としては、5つの領域がもっとも多いものであった。「レポートの採点」51.0%、「授業の政策・手順」47.5%、「クラスの管理」44.5%、「クラスの雰囲気作りと信頼関係の構築」44.2%、「教授の戦略」44.2%、その他の内容としては、「試験の作り方及び採点」38.5%、「学生教授間の不満の解消」37.0%、「授業計画の改善」34.3%、「授業内容への興味への喚起」32.2%、「時間の管理」25.1%となっている。

学科にもフォローアップ訓練及び監督について質問をしたところ、監督者の種類として最も多かったのは、「大学教員や授業の管理者がTAと授業の協力するために割り当てられている」69.9%、「大学教員や授業の管理者がTAの問題を扱うために時間をとるようにしている」29.6%、「経験のあるTAが監督する」15.8%、「学科長がTAの授業や問題を監督する」6.6%、「学科外の人物がTAの授業を監督する」1.8%となっていた。

プログラムの内容としては、「TAが定期的にスタッフミーティングに参加する」48.4%、「現職中の研究集会がある」20.9%、「教授に対する褒賞がある」18.5%、「TAは授業がある学期に訓練のコースを受講する」13.1%、「TAは掲示板などを見るのが期待される」10.4%などとなっていた。

全学的な、学科の訓練プログラムについての調査結果が明らかになったところで、学科のトレーニングと全学的トレーニングの比較を行ってみると、プログラムの内容には大きな違いが見られない一方で、プログラムへの参加形態およびプログラムの実施期間は大きく異なっているのがわかる。すなわち、全学的訓練プログラムは強制的ではなく、実施期間も短い。一方、学科が提供するプログラムは、強制的であって、実施期間も長い。監督者の使用についても違いがあった。学科では半数近くが利用し、全学的プログラムでは10%を下回った。これらの違いが何に起因するのかまでは、これらの調査だけからは読み取ることができない。

強いて特徴を挙げるならば、全学的なプログラムは大学院生の自主性を尊重しているといえるであろう。

Gray と Buerkel-Rothfuss は、「TA が何を必要としているのかの研究はなされておらず、その点についてより包括的な研究が必要なのは明確である」として、TA を対象とする調査も行っている<sup>13</sup>。学科長に依頼し、任意に1学期以上のTA経験のあるTAを2人選んでもらうことにした。339学科に打診し、153学科から207名分の利用できるデータが返信されてきた。

それによれば、約40%のTAが大学院に入る前にカレッジレベルの教授経験があった。47.8%は修士課程の学生であり、46.5%が博士課程の学生である。87%の学生が学士課程の1年生や2年生の授業を担当していることを答えた。38.1%のTAが1学期につき2授業を担当し、27.3%が学期につき1回であった。19.3%が3回及びそれ以上であった。残りのTAは彼らの仕事で採点などの活動であり、授業時間数の負担を明確にはできなかった。67%のTAが彼らの所属する学科で一つ以上の授業を教えたことがあり、38%が少なくとも3つ以上、17%が4種類以上の授業を教えたことがある。67.6%のTAは単独で授業を行い、シラバスも作成し、授業を設計している者は34.3%、共通の教科書とシラバスを使い大学教員などの授業担当者によって指示された授業を行う者が33.3%である。15%が大人数を対象とする授業を教えていた。

TAとしての訓練については、53.1%のTAが何らかの訓練を受けていた。最も多かった13%が授業の前に一週間の訓練プログラムを受けていた。4分の3以上のTAは一週間未満の訓練であった。

TAの訓練プログラムについては、上記とは別の調査もある<sup>14</sup>。こちらも大学院長、学科長を対象とした調査である。この「TA訓練プログラムおよびその実態に関する全米調査(The National Survey of Teaching Assistant Training Program and Practices)」は、3つの調査からなり、1991年春にその最初の調査が行われた。大学院協議会(Council of Graduate Schools, CGS)に所属する393大学院の大学院長に調査用紙が配られた。第2の調査は、先の調査を基に全学的なTA訓練プログラムを提供している大学の、訓練プログラムの代表者に送られた。第3の調査は、学科単位で行われているTA訓練プログラムの代表者に送られた。

第1の調査は、全体の74%にあたる292大学から調査の回答があった。回答大学数の71%にあたる207大学は、TA訓練プログラムを実施していると報告があった。29%にあたる85大学は、公的な訓練プログラムは実施し

ていないとの回答であった。207大学のうち、185大学はTAに採用され、訓練プログラムに参加している大学院生の統計を取っており、その総計は98,556人であった。各大学院で採用しているTAの人数は、大きく異なっており、少ないところでは5人、多いところでは3,700人であり、平均人数を計算したところ314人となった。

CGS加盟の大学院の中で、おおよそ70%にあたる大学院で、約100,000人の大学院生が参加しながらTA訓練プログラムが進行中である。これをカーネギー財団による大学院分類に従って分類すると、次のようになった。

回答のあった大学院は、研究大学I<sup>15</sup>、博士号授与大学<sup>16</sup>、修士号授与大学<sup>17</sup>の3つのカテゴリーに分類された。参加TA数については、研究大学Iが最も多く、57,802人で総数の59%を占めた。しかし、一方で提供されているTA訓練プログラム数は、博士号授与大学が最も多く105プログラム(57%)であり、研究大学Iは52プログラムで全体の28%であった。

この調査においてもTA訓練プログラムへの参加要求の形態について質問している。TA訓練プログラムが強制的な性格のものであるかどうかを尋ねたところ、184大学からの回答があり、そのうち46%にあたる85大学は強制的なものであると回答した。残りの54%、99大学はそうではないとの返答であった。TA訓練プログラムが強制的な性格を持つ大学では、要求の源は次のようなものである。「州政府から」11%、「大学のシステムから」12%、「大学院などの機関から」77%。このように、大変わずかではあるが、大学外からの権力によって訓練プログラムが要求されることがある。

第二の調査では、大学院や教授開発センター(institutional teaching center)などが監督する全学的(centralized, all-university)なTA訓練プログラムを対象に調査した。先の調査で全学的なTA訓練プログラムがあると明らかになった279大学のプログラム代表者に調査票を送付した。161人からの回答があり、107の組織における134の全学的なプログラムが記述されていた。ひとつのセンターが複数のプログラムを持つことは珍しいことではないので、機関数とプログラム数は必ずしも一致しない。

結果として、プログラムのタイプ別の集計によると「オリエンテーション」50件(37%)、「一年中のプログラム」46件(34%)、「International Teaching Assistant (ITA) 向けのプログラム」31件(23%)である。TAへの参加の呼びかけは、「部分的にせよ強制的なもの」68%、

「警告」32%である。

大学院生が所属する学科における、追加的な訓練プログラムの有無については、「ほとんどの学科が公的な訓練プログラムを有している」16%、「いくつかの学科はプログラムを有しているが大半の学科は有していない」73%、「ほとんどの学科がプログラムを有していない」11%であった。

プログラムの経過年数についてプログラムの種類ごとに見てみると、「オリエンテーション」実施年数1年から4年59%、5年から10年27%、11年以上14%、「一年中提供されるもの」1年から4年60%、5年から10年18%、11年以上22%、「ITA向けのプログラム」1年から4年33%、5年から10年56%、11年以上11%であった。

SyversonとTiceは特筆すべきこととして、TA訓練プログラムが予想以上に若いこと、つまり83%にあたるプログラムが10年以下しか経過していないことをあげている。オリエンテーションや一年中のプログラムの約60%にあたる数のプログラムは1年から4年の蓄積しかない。しかし、ITAのプログラムは例外で、5年から10年経過しているものがITAプログラムの全体の56%を占めた。

第3の調査として、先の調査で学科を基にしたTA訓練プログラムがあると明らかになった機関の629人の代表者に調査票を送付し、学科(およびその他の大学組織)によるTA訓練プログラムについて尋ねた。287人から回答があり、そこから246プログラムのデータが得られた。ちなみにこれら246のデータは124大学から得られたものである。

典型的な、学科を基礎とするプログラムは、大学院のプログラムに含まれるものである。246のプログラムは、ほぼ全ての学問領域をカバーするものであった。人文科学が68プログラムで最も多く、自然科学が52プログラム、生命科学38プログラム、社会科学32プログラムである。

学科単位のプログラムに参加する大学院生数は、1プログラムにつき6人から100人までとその範囲は広がった。学科を基礎とするプログラムのみのプログラムは50%、同時に全学的なプログラムも行われるプログラムは47%である。

「TAへの参加の呼びかけは強制的(命令的)」77%、「訓練の内いくつかについては強制的」16%、「警告」7%であった。プログラムが設立されてからの年数では、「1年から4年」が24%、「5年から10年」が25%、「11年以上」が51%である。この点は、全学的訓練プ

プログラムが5年以下のものが多かったのとは対照的である。

この「TA 訓練プログラムおよびその実態に関する全米調査」の3つの調査をまとめると、大学にとっては、ティーチングアシスタントシップの一部である教育的役割の重要性が、学士課程の教育の質に重点を置くほど増すことが指摘できる。大学が教育への焦点を新たにするほどに、TA への訓練プログラムを作る必要がある。以上三つの調査から発見される共通のテーマは、TA 訓練プログラムの教導者としての大学である。プログラムの90%に近い数のものは、その動機が大学内から引き出されているとされている。

以上本節でとりあげた二つの調査から傾向を探し出すとするなら、全学的プログラムの方が実施年数が少なく、その参加要求も TA 個人の自主性に任せる傾向がある。一方、学科が提供するプログラムは年数が長く、その参加は強制的である傾向が強いということになる。ただし、全学的プログラムの参加形態については、Gray と Buerkel-Rothfuss 調査と「TA 訓練プログラムおよびその実態に関する全米調査」では若干異なる結果となっている。後者の方が参加について、強制的と回答した割合が高くなっている。

## (2) TA 訓練プログラムの効果

様々に用意されている TA 訓練プログラムであるが、その効果はあるのであろうか。Carroll は1977年と1980年に研究大学における TA 訓練プログラムの効果研究の再検討を行っている<sup>18</sup>。その研究の中で Carroll は、アメリカにおける TA 訓練プログラムの効果を26の実証的研究をレビューし、次のような結論を導いた。すなわち、訓練を受けた TA は受けなかった TA に比べて、学生に質問する、学生の考えを授業に利用する、学生を励ますといった活動を行う傾向にあり、一方的に授業をする時間、指示を与える時間、学生を批判する時間が減少する傾向にあるということである。また、テストの有効利用など特定の教授方法に対する態度に変化が見られる。さらに、Carroll は訓練を受けた TA と受けなかった TA との学生に対する教育効果を比較した研究の成果もまとめている。それによれば、いくつかの研究は訓練を受けた TA が担当した授業においては、学生の教育達成や授業に対する評価が高まることが示されているという。しかし、TA としての訓練プログラムが、大学教員としてのキャリアにおける広範な態度にまで変化が及ぼすことを示した研究はほとんどないとしている。

このように Carroll の研究では、TA の訓練プログラ

ムは、TA の教育技術自体は高まっているといえそうである。しかし、現在の TA は、ティーチングの技術のみならず、将来の大学教員としての準備も期待されているのである。この観点から TA の訓練プログラムの効果があるのかどうかは不明瞭な点が残されているといえよう。

## 4. Preparing Future Faculty プロジェクト

3でみたように、TA はティーチングへの責任を十分に果たせるように期待されており、様々な形で訓練プログラムが提供される。しかし、一方で Carroll の研究が指摘しているように、それが「TA の」責任は果たせたととしても、将来大学教員になることにも影響を及ぼすのかについては、明らかにされてこなかった。そもそも、先にみたように、TA は財政支援の目的を基盤としながら展開し、TA の授業が教育の質の低下を引き起こしているとの見方から、訓練プログラムが開発されてきたのであった。それゆえ、既存の TA 訓練プログラムのままでは、将来の大学教員になることまで見越した訓練は期待するほうに無理があるのかもしれない。

アメリカでは近年、PFF が実施されている。それは、将来の大学教員を包括的に準備しようとする新しいプロジェクトであり、そこで構想されているのは、すでに研究者として、教員として、大学人としての成長の過程をはじめている若い学者を生産する大学院のプログラムである。またそれは、全米カレッジ・大学協会 (The Association of American Colleges and Universities, AACU) と大学院協議会 (Council of Graduate Schools, CGS) などの共同の活動であり、68機関が参加する。

この PFF は大学教育改革の新しい視点ともいえるものであるが、それは TA 訓練プログラムとの断絶を意味しているものではない。先にみたように、TA 訓練プログラムは一日のオリエンテーションから学科規模のセミナーとワークショップ、学期途中の授業評価、優秀 TA への表彰、相談のサービス、ニュースレターの配信、ティーチングポートフォリオ、修了証明書 (certificate) にまで及ぶものである。そのような様々な TA 訓練プログラムの調査・分析した結果、Tice は「TA の訓練プログラムから大学教員準備プログラムへと移行してゆく可能性と必要性」を指摘しており、また同時に「TA 訓練プログラムは大学教員準備プログラムに大変必要な内容かもしれない」とも述べている<sup>19</sup>。というのも、PFF と TA 訓練プログラムは視点こそ異なるも

の、「大学の学士課程教育の質の改善を目指す」という究極的な目的を共有するからか、非常に似たプログラムであるとされる。先述の Tice は、「両者の線引きして分けることは難しいが、(中略)ある大学では TA 訓練プログラムとされているものが、他の大学では大学教員準備プログラムとされていることもある」とその類似の程度を述べている。

しかし、PPF と TA 訓練プログラムは、それでも他方と区別する必要があるという。続けて Tice が述べるには、「もしどちらも (PPF と TA 訓練プログラム) あるのであれば、効果的な TA 訓練プログラムからはじめることができるだろう。TA 訓練プログラムは大学院生のテニユアまでのキャリアの早い段階では、大学教員準備プログラムよりも適している。TA 訓練プログラムの基礎のある大学院生の方が、よく準備されていてより進んだ教育経験に成功する、あるいは若い同僚として他の大学教員と仕事することに適していることが示されてきた」と述べている。さらに「伝統的な博士課程教育は大学院生により学生になることの準備をさせてきた。TA の訓練は大学院生をよりよい TA にしようとし、PPF プログラムは大学院生をよりよい大学教授にしようとするものであり、そしてそれは前者たちも含むものだ」とその発展の過程について表現している。

今日、ほとんどの大学院はその TA に訓練プログラムを施しているのだが、その利便性、完全性、効果については諸要因によってかなりの違いがある。実際 TA の訓練プログラムは、将来の大学教員のための長期間にわたる専門的な発展への関心よりも、大学院生を助成する代わりに大学に安い費用のティーチングを提供するという構図になりやすいという<sup>20</sup>。しかし、この新しい PPF は、従来の TA 訓練プログラムを超えて、ティーチング、助言、カリキュラム設計についてより多くの準備を提供するものである。

この新しい PPF は、実施に至るまでには多くの時間を要した。1966年および1970年に AACU と CGS が将来の大学教員の準備を促進すべきとした報告書を出版していた。しかしこの報告書は、変化を促進するような戦略が欠けていたことと、引き続いての活動が欠けていたことで、ほとんどインパクトを持たなかったのである。

以前のように、研究大学がその文化を変えることに再び抵抗するかもしれないが、「今回は新しいアプローチに熱心に取り組むように考える理由がある」と Gaff は述べる。

なぜならば、PPF の牽引する力として、次の三つの要因が考えられるからである。一つは、PPF を実行することへの理想主義と大学中の人々によって「実行することが正しいのだ」と思われていることである。二つ目には、出版やメディアによって長い間批判されてきた研究大学が、学士課程教育に熱心に肩入れするようになったことである。研究大学の指導者が、学士課程教育を高める積極的な手を打たない限りは、社会からの支援を失い続けると考えたからである。PPF を行うということは、研究大学が学士課程教育に肩入れしていることを示す目に見える方法である。

しかし、Gaff によれば、もっとも重要な要因は「労働市場」である。大学院生が仮に「よい大学」の「優れた学科」の出身であっても、大学での職を確保することができないといわれているからである。PPF の提案書は、大学院生と彼らの大学教員の苦痛と苦惱で満たされていた。その上、利用できる大学の職はほとんど完全に圧倒的に教育に重点をおく機関 (teaching institution) なのである。例えば、教育の経験や指導者を提供すること、学問の自由やテニユア (終身在職権) についての基本的な教訓、学科や大学への貢献のための準備、異なる学問環境での経験を提供することによって教授やサービスの訓練や支援をあたえている大学院のプログラムは、大学教授職市場で学生を強くするものと現在みなされている。

若い学者のかごのような同じ労働市場の中では、教育に重点をおく機関に、候補者は教育経験を含めた学問の経験という実績があると主張できるようになるだろう。彼らは、キャンパスに足を踏み入れた瞬間から、大学にとって価値ある貢献ができるように準備されているのである。

さらに続けて、注目すべきなのは、この PPF のリーダーシップが大学の学科の大学教員や行政官から出てきていることである。研究大学において、教育を支え大学院生を支援してきたのは、ファカルティ・デベロップメントプログラムや教授改善センターの専門の職員たちであった。彼らが、いかに努力をし、重要な大学教員の後援を得ることができても、彼らは大勢の大学教員の信用を得ていなかった。大学教員の当事者意識 (ownership) を刺激するということは新しいアプローチの証明であるといえる。

## 5. まとめ

ここでこれまでの論をまとめ、考察と今後の課題を示す。

今まで見てきたように、アメリカの大学の学士課程の教育において TA は広く採用されている。その活動もレポートの採点や試験問題の作成という「補助的な」業務から実際に授業者として教壇に立つ業務まで広くカバーするものであった。日本の TA の状況からすれば、かなり多様な業務をこなしているのであるが、それは TA を大学教員になるための重要な経験であり、準備であると考えている現われでもある。しかし、大学院生への財政的援助として大学に定着した TA はその元来の性格も失ってはいない。むしろ、連邦政府からの直接的な大学院生への財政的支援が変化した今日にあっては、所属する学科によらず広く大学院生に利用される重要な財政支援的役割を強化したと言えるのである。

従来の財政支援的役割を保持しつつ、大学教員への準備としての機能も期待される TA はその機能を拡大してきていると見ることができる。

1960年代 TA 制度の拡大期には、TA が増加することでむしろ TA の質および TA の教授の質の低下してしまい、学士課程教育の質は低下してしまうことになった。その対応策として、1970年代から80年代にかけて開発された TA の組織的な訓練プログラムは、TA の大学教員への準備機能を強化していくことになる。現在、TA たちには、様々な訓練プログラムが提供されている。それらを通じて、補助的業務の技術のみならず、実際に教壇に立ち、学部学生に授業内容に興味を持たせながら、クラスの雰囲気を作り、議論を先導するような実践的な技術にいたるまでを訓練されるのである。

これら訓練プログラムは、実践される一方で、多いとは言えないが研究の対象ともなってきた。例えば、それまでの TA 訓練プログラムの効果研究を再検討した Carroll によれば、TA 訓練プログラムは、受講学生の授業評価という指標によれば、効果があるとする結論を導いている。しかし、これでは TA に期待される機能の一部分が、機能しているという証でしかないのである。なぜなら、TA に期待される機能は、財政的支援、教育活動の補助とともに、将来の大学教員への準備が含まれているからである。先の Carroll も「教師としてのキャリアに対する広範な態度にまで変化が及んでいることを示した研究はほとんどない」としているのである。

しかし近年、また新たなプログラムが開発され広まりつつある。それが「将来の大学教員準備プロジェクト」(PFF)であった。PFF は、将来の大学教員を包括的に準備しようとする新しい視点であり、TA の訓練プ

ログラムを含み、さらに大学教員になる準備を強く意識した取り組みである。それは、TA の大学教員への準備という機能をより拡大させたといえるであろう。大学教員と一緒に働く機会を重視し、大学教員が参加しリーダーシップを発揮するという特徴のある PFF は、新たな視点を大学教育に提供したのである。この視点こそが、ファカルティ・ディベロップメントを「発展」させる要因になると考えられる。なぜなら、PFF によって大学教員が大学院生と協力して大学教育の改善に取り組む機会が増えることで、大学教員から将来の大学教員である大学院生へ経験を伝達していく「サイクル」が作られると考えられるからである。従来は、ファカルティ・ディベロップメントをして得た経験を大学教員が大学院生に直接伝えてゆくことがあまりなかった。その経験は、これまでは教授開発センターのスタッフなどから二次的に聞くことの方が多かったはずのものである。PFF は、大学院生が大学教員とともに活動し学ぶことを重視しているのので、そこで大学教員は大学院生に直接に自らのファカルティ・ディベロップメントを経て獲得した経験を伝えていくことが可能になると考えられる。

もう一点は、PFF に参加する大学教員には、大学教育の改善についての当事者意識を刺激することができるということである。かつてのファカルティ・ディベロップメントは、教授開発センターが中心となり、そこに所属する専門のスタッフが先導的役割を持っていた。大学教員からすれば、「改善される」一方であり、その受身的態度は大学教員の文化にはそぐわないとの指摘もあった。この指摘について、先述の Gaff によれば「大学教員の信頼を得ることはできなかった」のであり、その意味では十分な成功を収めていたとは言いがたい。それが、PFF に参加してリーダーシップを発揮し、当事者意識を刺激されることによって、大学教員の大学教育への改善への態度、ファカルティ・ディベロップメントへの態度が積極的なものに変えていく可能性が生まれてくる。

以上のように PFF の実施は、大学教員と TA との間に経験伝達の「サイクル」を構築し、大学教員の大学教育への当事者意識を刺激する。それらがファカルティ・ディベロップメントを「発展」させる要因になる可能性が指摘できよう。

しかしながら、以上の議論は推論の域を出ず、可能性の指摘に留まっているのも確かである。また、PFF に関する研究の蓄積も少ない。今後は、PFF に関する研究を蓄積し、ファカルティ・ディベロップメントと



の関係をより明確に示すことを課題としたい。

【註】

- <sup>1</sup> 関正夫 (1986) 「Faculty Development に関する一考察—英・米の場合」, 『一般教育学会誌』 8(1), pp.60-71および B. C. Mathis (1982) "Faculty Development", Encyclopedia of Educational Research (5th edition), The Free Press, p.652
- <sup>2</sup> 苅谷剛彦 (1988) 「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, p.151
- <sup>3</sup> 同上
- <sup>4</sup> 同上, および Chase, John L. (1970) "Graduate Teaching Assistants in American Universities: A Review of Recent Trends and Recommendations, U. S. Dept. of Health, Education, and Welfare, Office of Education
- <sup>5</sup> これら統計データは苅谷前掲論文による。ただし, 使用データは Chase 前掲論文の中で使用されているものである。
- <sup>6</sup> Syverson Peter D., Tice Stacey Lane (1993) The Critical Role of the Teaching Assistant, Preparing Graduate Students To Teach. A Guide to Programs That Improve Undergraduate Education and Develop Tomorrow's Faculty. From a Comprehensive National Survey of Teaching Assistant Training Programs and Practices, pp.1-13
- <sup>7</sup> ティーチングアシスタントシップを受けている大学院生の学問領域別割合は, 人文科学(71%), 自然科学(71%), 社会科学(56%), 専門的分野(50%), 工学(44%), 生命科学(38%), 教育(24%)である。データは, 全米研究協議会(The National Research Council), 博士号獲得調査(Survey of Earned Doctorates, SED)による。
- <sup>8</sup> 1970年には60%近くの大学院生が連邦政府からの支援を直接受けていたのであるが, 1990年になるとその割合は11%にまで低下している。
- <sup>9</sup> Chase, John L.前掲論文および苅谷前掲論文
- <sup>10</sup> 例えば, 1965年の第89連邦議会の公聴会において, 「TAを大学教育に用いることについて再評価する時期がきた, そして, それぞれの高等教育機関がTAを適

切に監督し, 指導する責任をまっとうしているかについても, 評価しなおす時がきている」とTAの問題点を指摘している。苅谷前掲論文, p.163

- <sup>11</sup> Marting, Janet (1987) An Historical Overview of the Training of Teaching Assistant, Task Force on Establish a National Clearinghouse of Materials Development for TA Training
- <sup>12</sup> Buerkel-Rothfuss Nancy L., Gray Pamela L., (1991) Teaching Assistant Training: The View from the Top, Preparing the Professoriate of Tomorrow to Teach, Kendall/Hunt Publishing Company, pp.29-39
- <sup>13</sup> Gray Pamela L., Buerkel-Rothfuss Nancy L., (1991) Teaching Assistant Training: The View from the Trenches, Preparing the Professoriate of Tomorrow to Teach, Kendall/Hunt Publishing Company, pp.40-51
- <sup>14</sup> Syverson Peter D., Tice Stacey Lane, 前掲論文, pp.1-13
- <sup>15</sup> 全領域の学士プログラムを提供し, 博士学位のための大学院教育を実施し, 研究に高い優先権を与えている。Ph. D.学位の授与数が毎年50件以上で, 研究開発に関する連邦補助金が年に3350万ドル以上である。
- <sup>16</sup> 全領域の学士プログラムの提供に加え, 博士学位のための大学院教育の実施も使命となっている。ここでは, 研究大学Ⅱ, 博士号授与大学ⅠおよびⅡを合わせている。
- <sup>17</sup> 提供する最高学位が修士号の大学をここにまとめている。
- <sup>18</sup> Carroll, Gregory J. (1980) "Effects of Training Programs for Teaching Assistants: A Review of Empirical Research" Journal of Higher Education, vol.51, no.2, pp.167-183
- <sup>19</sup> Tice, Stacey Lane (1997) "The Relationships between Faculty Programs and Teaching Assistant Development Programs", PFF Occasional Paper Number 4
- <sup>20</sup> Gaff, Jerry G. (1994) Faculty development-The New Frontier, Liberal Education, Fall94, Vol.80 Issue 4. pp.16-22

## A Study on the Progress of Faculty Development in American Universities :

Focusing on the Functional Expansion of the Teaching Assistant System

Takashi WAGA

Teaching Assistants (TA) in the universities in the United States is widely covered from the auxiliary duties of grading of a report, or creation of a test to the duties which actually has a class. It comes out it is also the sign which considers that it is an important experience for becoming a university teacher, and experience of TA is preparation. However, TA system fixed to the university as financial support to a graduate student has not lost the original character, either. The function as preparation for a university teacher has been added holding the old financial support-role.

The increase of TA became the factor that reduces the quality of university graduate course education at the expansion term of TA system of the 1960s. Therefore, the systematic training programs of TA were developed from the 1970s to the 80s. Now, TA is provided with various training programs. TA is trained through those programs that departments and faculty development centers offer in until it results not only in the technology of auxiliary duties but in practical techniques.

Furthermore, recent years and a new program are developed and it is spreading. It was the Preparing Future Faculty Project (PFF). It is the new view that it is going to prepare a future university teacher comprehensively, and PFF is the measure that was strongly conscious of the preparation that becomes a university teacher further, including the training program of TA. It could be said that it made the function of the preparation for TA becoming a university teacher. PFF with the feature of thinking an opportunity working together with university teachers as important provided university education with the new view. It is thought that just this view becomes the factor makes the "progress" in faculty development.

It is because it is thought that the "cycle" which transmits educational experience of a university teacher is made from the opportunity for a university teacher to tackle the improvement of university education in cooperation with a graduate student by PFF increasing. Another is being able to stimulate a university teacher's ownership about the improvement of university education. As for once faculty development, the staff of the specialty to which a faculty development center belongs there by taking the lead had a guidance -role. However, it is possible to change in the direction where the attitude to the improvement to university education and the attitude to faculty development are positive participating in PFF.