

## 研究論文

# 大学院生のための段階的な大学教員養成機能に関する研究

## －アメリカの研究大学から日本への示唆－

吉良 直<sup>1</sup>

---

21 世紀に入り、少子化による 18 歳人口減少、学生層とニーズの多様化、グローバル化による競争激化等への対応に追われる中で、大学の教育力向上と高等教育の質保証が、日本の高等教育界における社会的要請となっている。一方で、小中高の教諭一種免許状取得のための養成課程では、教科教育法や教育実習が義務付けられているが、大学教員には教授法の授業や教育実習は義務付けられておらず、研究能力に基づく学位の取得のみが重視される大学院制度が維持されてきている。

日本と同様に、大学教員になるために教育実習等が義務付けられていないアメリカの主として研究大学では、大学院生の多くは財政支援策の一環としてティーチング・アシスタント (TA) として学部生を指導する機会を得てきたが、1980 年代後半から、主に博士課程に在籍する大学院生を対象とする新任 TA 用の養成プログラムや将来の大学教員準備 (PFF) プログラム等からなる段階的な大学教員養成機能が徐々に確立され普及してきている。

本稿では、アメリカの研究大学における段階的な大学教員養成機能が確立されてきた経緯とその実態についてまとめ、日本への教訓や示唆を提示することを目的とする。具体的な研究課題は、第 1 は、アメリカの研究大学における TA 開発と呼ばれる TA 業務のための訓練が、大学院生に対するより広範で段階的な大学教員養成機能に発展した経緯の解明、第 2 は、3 段階からなる養成機能の実態の解明、第 3 は、アメリカの養成機能発展の経緯とその実態から日本への教訓や示唆の提示である。本稿は、日米の大学制度や TA 制度の違いを強調しつつも、日本でも大学院生のための段階的な大学教員養成機能の確立が必要だと結論付け、TA の積極的な活用や PFF プログラムの普及と充実が望まれることを強調している。

**キーワード：**アメリカの高等教育、大学院生、ティーチング・アシスタント (TA)、将来の大学教員準備 (PFF)、ファカルティ・ディベロップメント (FD)

---

1 日本教育大学院大学 学校教育研究科

## I. はじめに

21世紀に入り、日本の高等教育界では、国公立大学の独立行政法人化、自己点検評価と認証評価の実施、ファカルティ・ディベロップメント（以下「FD」と略す）活動の義務化、3つのポリシー（アドミッション、カリキュラム、ディプロマに関するポリシー）の策定、学習成果の可視化、グローバル人材の育成等をキーワードに、様々な改革が推進されてきた（絹川、2006；寺崎、2007）。そして、少子化による18歳人口減少、学生層とニーズの多様化、グローバル化による競争激化等への対応に追われる中で、大学の教育力向上と高等教育の質保証が、高等教育界における社会的要請となっている。

一方で、例えば小中高の教諭一種免許状を取得するための養成課程では、教科教育法の授業や教育実習が義務付けられているが、大学教員になるためには、教授法の授業や教育実習は義務付けられておらず、研究能力に基づく学位の取得のみが重視される大学院制度が維持されてきた。そのような状況下で、大学の教育力を向上させるためには、現職の教員のFD活動の充実だけではなく、その前段階を構成する特に大学院博士課程に在籍する大学院生の主として教育力を向上させる「プレFD」の必要性が増大している（中央教育審議会、2008；夏目他、2010；田口他、2013）。

日本と同様に、大学教員になるために教育実習等が義務付けられていないアメリカ合衆国（以下、「アメリカ」と略す）の主として研究大学では、1980年代後半から、主に博士課程に在籍する大学院生を対象とする段階的な大学教員養成機能が徐々に確立され、普及してきている。大学院生の多くは財政支援策の一環としてティーチング・アシスタント（以下「TA」と略す）<sup>1)</sup>として学部生を単独で指導する機会が与えられてきたが、十分に訓練されていないTAの多用が問題となり、TAの訓練プログラムが徐々に普及し、その後、「将来の大学教員準備」（Preparing Future Faculty, 以下「PFF」と略す）プログラムが様々な形態で普及し、III章で詳述するような現行の段階的な大学教員養成機能へと発展してきている。

そこで、本稿では、アメリカの研究大学における段階的な大学教員養成機能が確立されてきた経緯とその実態についてまとめ、日本への教訓や示唆を提示することを目的とする。具体的な研究課題は、第1に、TA開発（TA Development）と呼ばれるTA業務の円滑な遂行のための訓練プログラムが、より広範で段階的な大学教員養成機能に発展した経緯の解明、第2に、3段階からなるその養成機能の実態の解明、第3に、アメリカの段階的な大学教員養成機能発展の経緯とその現状から日本への教訓や示唆の提示である。

## II. アメリカの研究大学における大学院生のため大学教員養成機能確立の経緯

本章では、アメリカの研究大学において、大学院生のため大学教員養成機能が徐々に確立されてきた経緯をまとめる。その際、まずは第二次世界大戦後から1970年代にかけての学部生数の急増と

それに伴う大学院生数の増加により TA が重用され、多用されるようになった時期まで遡る必要がある。最初に、「G.I. Bill」として一般的に知られる「復員軍人援護法」(Servicemen's Readjustment Act of 1944, P.L. 78-346)に基づく財政支援等により、戦後から 1970 年代にかけて大学における学部生数が急増していったことが重要である。それは、この学生数の増加への対応として、教授数増員のための財政支援策を通して大学院生と大学院生の TA の数も急増したからである。さらに、「公民権法」(Civil Rights Act of 1964, P.L. 88-352)の施行も、特にマイノリティ学生の増加に寄与する結果となった。具体的には、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、1970 年にはそれぞれ 7,550,000 人 (2.3 倍)、1,031,000 人 (2.9 倍) に急増している (NCES, 2007)。

1970 年代には、初級レベルの科目で TA を重用していた特に外国語、英語等の学部・研究科による TA の訓練等の支援が導入されていった。しかし、同時に全学的な TA の多用も一つの要因とされる授業の質的低下が問題視され、学生の不満が広がり大学紛争が起こり、大学側はカリキュラムや教員・TA の評価方法の修正を余儀なくされていった (Border & von Hoene, 2010)。ただ、当時は研究大学において研究重視・教育軽視が特に顕著だった時期であり、大学側の対応は概して場当たりのもので、TA の養成は、主として TA を重用していた学部・研究科に限定されていた。

1980 年代半ばになると、教育軽視を改める動きが徐々に広がり、多くの研究大学に教授・学習センターが開設され、大学院生の TA のための全学的な訓練プログラムが策定され、普及していった。例えば、ワシントン大学では 1983 年に教授開発研究センター (Center for Instructional Development and Research, CIDR) が、コロラド大学ボルダー校では 1985 年に大学院教員プログラム (Graduate Teacher Program, GTP) が開設されている<sup>2)</sup>。

大学院生の TA の支援体制に、全米規模の転機が訪れたのは 1986 年であった。まず 1985 年に開催されたアメリカで国際 FD 学会の機能を果たす Professional and Organizational Development Network in Higher Education (以下、「POD ネットワーク」と略す)で、TA 開発に関わっていた教授学習センターの教職員が、TA 開発に特化した全米会議の開催を決定した。そして、1986 年にオハイオ州立大学で第 1 回「TA の訓練と雇用に関する全米会議」(National Conference on the Training and Employment of TAs) が開催された。約 300 人が参加したこの会議で、「TA の雇用と訓練に関する組織的責任と対応」と題して様々な発表、議論、情報交換、状況改善のための計画策定等が行われた。こうして始まった全米会議は、ピュー・チャリタブル・トラスト財団の財政支援を受け、その後、ワシントン大学 (1989 年)、テキサス大学オースティン校 (1991 年)、イリノイ大学アーバナ・シャンペーン校 (1993 年)、コロラド大学ボルダー校 (1995 年)、ミネソタ大学 (1997 年) が主催して合計 6 回開催され、さまざまな観点から TA の訓練と雇用に関する問題が議論された<sup>3)</sup>。各会議の基調講演や発表内容をまとめた著書も刊行され、重要な知見が蓄積されていった<sup>4)</sup>。

一連の全米会議の重要性は、以下の 3 点に集約できる。第 1 は、1986 年の第 1 回会議以降、TA の教室内外での指導力や対応力を向上させるための全学的な TA 用訓練・養成プログラムが普及し

たことである。第2は、一連の会議が開催されていく中で、短期的で場当たりのな TA 開発を改め、より長期的な視野で大学院生を将来の大学教員と見なして養成していく動きが広がったことである。第3は、TA 開発や将来の大学教員養成といった、それまであまり注目されてこなかった分野が、徐々に全米で注目されるようになったことである。ワシントン大学の教授学習センター (CIDR) の元センター長で POD ネットワークの元会長の故ウルフ (D. Wulff) と同僚は、「TA 開発の問題が持続的な組織間の注目を集めるようになった」のは、1986 年の全米会議以降であり、「この 1986 年の全米会議とその後の 2、3 年ごとの会議が、将来の大学教員準備 (the preparation of future faculty) への注目度を引き上げることとなった」 (Wulff, et al., 2004, p.46) と述べている。

そのような流れを受けて、大学院協議会 (Council of Graduate Schools, 以下「CGS」と略す) と全米カレッジ大学協会 (Association of American Colleges and Universities, 以下「AAC&U」と略す) が、1993 年に将来の大学教員準備 (PFF) プログラムを始動させた (Gaff, et al., 2000)。この PFF プログラムは、ピュー・チャリタブル・トラスト財団、全米科学財団 (NSF) 等の財政支援を受けて、約 10 年間実施された。PFF プログラムが始動した背景には、まず第1に、研究重視の大学院教育の中で、大学教員になるために必要不可欠な教育力養成が軽視されていたという問題があった。さらに、「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) という事情もあった。研究大学が輩出する博士号所持者の能力と雇用する大学のニーズとの間にミスマッチがあったのであり、PFF プログラムは、その状況改善の一翼を担うことになった。

さらに、POD ネットワークにおいて、この分野が認知され、名称が修正されていった過程も重要である (Border & von Hoene, 2010)。POD ネットワークは、大学教職員の職能開発を中心に活動を続けてきたが、上記の TA に関する全米会議が別途開催されていたこともあり、この分野の重要性は組織的には反映されていなかった。実際、POD ネットワークがこの分野の小委員会を設置したのは 2000 年になってからで、その時の名称は、「TA 開発小委員会 (Subcommittee on TA Development)」であった。03 年には、小委員会が常任委員会 (TA Development Committee) に格上げされ、その翌年には、単なる TA 養成ではなく、大学院生のキャリア支援や教育力養成の重要性を考慮して、その名称は、大学院生職能開発 (Graduate Student Professional Development, 以下「GSPD」と略す) 委員会に変更された。さらに 09 年には、研究大学の大学院生だけでなく、専門職大学院の学生の職能開発の重要性も認識されるようになったため、大学院生・専門職大学院生職能開発 (Graduate and Professional Student Development, 以下「GPSD」と略す) 委員会と変更して今日に至っている。

そのような名称の変更、特に GSPD から GPSD への変更の背景にあるのは、博士号取得者に求められる能力に関する認識の変化がある。「博士号の再考」 (Re-envisioning Ph.D.) と題するプロジェクトを主宰したワシントン大学名誉教授のナイキスト (J. Nyquist) は、企業を対象とするアンケートとインタビューによる調査に基づき、企業が博士号所持者に求めているものの中で、一般的な教育力 (general teaching skills) が上位に入っており、教育力が求められるのは、大学教員を目指す

大学院生だけでないことを指摘している (Nyquist, et al., 2004)。その際の一般的な教育力とは、説明する能力、コミュニケーション能力、部下を指導する能力等が含まれている。その結果、大学教員を目指していない大学院生にも、教育力向上を含む職能開発が必要だという認識が広がり、もともとあった PFF プログラムを修正し対象者を拡大する動きや、それとは別に、将来の専門職準備 (preparing future professionals, PFP) プログラムを開設する動きも出てきている。

この分野の学会誌に関しても、その発展に伴って進化してきている。TA 開発は、もともとは、高等教育改革の中で教職員の職能開発を主要テーマとする POD ネットワークの *To Improve the Academy* と題する学会誌の中で、限定的に扱われているに過ぎなかった。しかし、1990 年代後半には、ニュー・フォーラム出版が、TA の養成に焦点を当てた *The Journal of Graduate Teaching Assistant Development* と題する学術誌を刊行し、季刊誌として 10 年間継続した<sup>5)</sup>。第 10 巻を刊行した後、対象となる領域が拡大したことを反映し、GPSD の領域のより広範なプログラム、研究、活動を取り扱うためにタイトルを *Studies in Graduate and Professional Student Development* に変更し、年報として継続している<sup>6)</sup>。

このように、主として研究大学では、学部生数の急増とそれに伴う大学院生数急増により TA が多用されるようになり、研究重視・教育軽視の風潮が長年続く中で、十分に訓練されていない TA の多用等を原因とする様々な問題への対応策として開発され普及したプログラムが、現在の大学教員養成機能の基となったことが指摘できる。研究大学は文字通り研究重視の大学であり、教育力向上を支援する動きは、最優先課題ではなかったが、必要に迫られて導入されていくうちに現在の養成機能が確立されていったことは興味深い。さらに、もともとは TA 業務の円滑な遂行を目的とする、短期的で場当たりの TA 開発が主流だったが、1980 年代後半から徐々に新任 TA 用の養成プログラムを充実させ、長期的な視野で大学院生を将来の大学教員として養成する動きが広がっていき、現在に至っていることも非常に重要である。ただ、一端その重要性が認識されると、上記の全米会議や POD ネットワークの年次大会等を通して情報交換や状況改善のための計画策定が行われ、段階的な大学教員養成機能が導入され急速に普及していったことも特筆すべきことである。

### Ⅲ. アメリカの研究大学における段階的な大学教員養成機能の概要

本章では、段階的な大学教員養成機能の概要を、先行研究と訪米調査に基づいてまとめていく<sup>7)</sup>。まず初めに用語に関して言及する。「段階的」としているのは、大学院生が参加するプログラムの難易度が、後述するように、その役割の変化とともに増しているためである。「大学教員養成機能」とは、主として大学教員を目指す大学院生に対する、教育力向上を中心とし、研究・サービスに関する能力向上も含むプログラムからなる養成機能を指している。各大学が提供するプログラムには相違点があるが、POD ネットワーク等を通して、教授学習センターの教職員間で積極的に情報交換が行われ、効果的なプログラムがモデルとして他大学に導入されてきており、各段階の機能が充実

度の差はあるもののほとんどの大学に導入され類似点も多くなっていることは特筆に値する。大学院生のための大学教員養成機能のモデル化に関しては、吉良(2008)で、新任 TA 用養成プログラムと PFF プログラムからなる 2 段階のものが提示されているが、本稿では、その 2 段階の間にベテラン TA としてのより高度な教育活動とメンタリングを行う段階があることを、主に訪問調査を通して解明したため、3 段階からなる段階的な大学教員養成機能として提示し、各段階を概説する<sup>8)</sup>。

## 1. 第 1 段階：新任 TA に対する訓練・養成プログラム

第 1 段階は、主として新任 TA に対する養成プログラムからなる。多くの大学院生は、財政支援策の一環として少なくとも 1 年間 TA 業務を遂行することで、学部生を指導する経験を積むことができ、同時に学士課程教育におけるきめ細かな指導の実現に貢献している。TA の主要な業務内容は、少人数の討論クラス（人文・社会科学系）や実験クラス（自然科学系）の指導、成績評価の補助、試験問題の作成、オフィス・アワーでの学生支援等である。ここで重要なのは、教授等による講義とは別に設定された必修の少人数の討論クラスや実験クラスを、TA が単独で指導していることである。さらに外国語や英語等の分野では、必修科目等に関して単独での授業の指導と成績評価まで担当する場合もあり、実質的な教育経験を積んでいる<sup>9)</sup>。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学習センターと TA を直接選考・任用している学部・研究科である<sup>10)</sup>。教授学習センターが、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。全学的な養成機能と学問分野ごとの養成機能の実態に関しては、様々な先行研究があるため、本節では、主要な事項を以下の表 1 にまとめ、概要のみ記述する。

全学的な養成機能に関しては、ほとんどの研究大学には TA を支援する常駐スタッフのいる教授学習センターがあり、主に学士課程教育の教授・学習過程の改善を目指して、全学的サービスを提供している(Mintz, 1998, p.20)。教授学習センターの業務は多岐にわたるが、主要業務は 3 つに分類される。第 1 はイベントの企画・運営(event coordination)で、教授学習センターの最も大規模で重要な業務は、新年度開始前の 8 月下旬から 9 月初旬に開催される新任 TA 用オリエンテーションである。その他にも、学期中に最新の教授法等に関するセミナーも開催している。第 2 は個別指導・相談(consultation)で、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相談・指導を実施している。さらに、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。第 3 は情報提供(information)で、TA 用ハンドブックの作成と配布、ビデオ教材や WEB 上で使用できる教材の開発等を通して情報提供を行っている。さらに、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、WEB 上で受けられるようにしている大学もある。

学部・研究科による養成機能に関しては、各学問分野特有の課題を考慮して、TA が効果的に学部学生を指導できるように、実践的な研修を実施している。学問分野ごとの養成機能は、講義科目

に特有なものや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 1 の講義科目に特有な訓練は、TA が任用される科目の担当教授の責任の下で実施される。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 2 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<sup>11)</sup>。前者は、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、規模が大きい場合は、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。教授法に関する科目は、各学問分野に開設され、その分野に特有な教育内容と教授法について実践的に検討するものである。教授と教授学習センターの教職員が一緒に担当する場合もあり、大学院の単位の出る科目として開講される場合も増えてきている。教授法の授業は、学期初めの短期間のオリエンテーションと違い、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重要である。

表 1 全学的な養成機能と学問分野ごとの養成機能の概要<sup>12)</sup>

全学的な養成機能 (教授学習センター)	学問分野ごとの養成機能 (学部・研究科)
<p><b>(1) 新任 TA 用オリエンテーションと学期中のセミナー</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◇ 新年度開始前に、新任 TA を対象に半日から 2 日程度で実施し、全体会、並びにシラバスの書き方、評価方法、学生参加型授業、外国人 TA の心得等の分科会を実施 *)</li> <li>◇ ベテラン TA が、センター職員と共に企画・運営</li> <li>◇ マイクロ・ティーチングと呼ばれる指導法改善のための実践的なセッションが含まれる場合も</li> <li>◇ センターが学期中に教授法等に関するセミナーを開催</li> </ul> <p><b>(2) TA 用の授業改善のための個別相談・指導</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◇ 新任 TA のために、最初の学期の中間評価を実施 *)</li> <li>◇ 個別指導を希望する TA の授業をビデオ撮影し、センターの担当者がビデオを見ながら振り返りと助言を実施</li> </ul> <p><b>(3) TA 用の情報提供</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◇ TA 用ハンドブックの作成と配布</li> <li>◇ ビデオ教材、WEB 上で使用できる教材等の作成と配布</li> <li>◇ TA が直面する可能性のある学生の不正行為や人種差別発言等への対応等の道徳的・倫理的問題に関する情報提供、オンライン・コース実施 *)、演劇手法で訓練実施等</li> </ul>	<p><b>(1) 講義科目に特有な訓練</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◇ 担当教授の監督の下で実施され、学期開始前の指導方針の提示、学期中の TA セクションの進行状況の共有等。</li> </ul> <p><b>(2) 学問分野に特有な訓練</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◇ 新任 TA 用訓練の例：                     <ul style="list-style-type: none"> <li>(A) 実験クラスを担当する化学分野の訓練では、ベテラン TA が行う実験に学生役で参加する手法で実施。実験クラスの運営方法、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訓練;</li> <li>(B) 外国語や英語では、TA は担当教授が作成した授業計画概要を基に、毎回の授業の詳細な計画を立て指導し、成績評価まで担当。長期的なオリエンテーション、学期中の打ち合わせ、教授によるメンタリング等を実施</li> </ul> </li> <li>◇ 教授法に関する科目：各学問分野に開設され、その分野に特有な教育内容と教授法について実践的に検討 (センター教職員の支援) *)</li> </ul>

出典：文末注 12) 参照。

\*)：調査対象の 11 大学は、表 1 に記載された項目のプログラムを概ね提供しているが、最も厳格な養成機能を有するカリフォルニア大学バークレー校 (UCB) では、新任 GSI (UCB の TA の名称) の参加・受講が必修となっている。

このような新任 TA のための全学的・専門分野別オリエンテーションに参加し、新任 TA としての業務を遂行することで、大学院生は、学部生とのコミュニケーション能力、説明する能力、学習者のニーズを把握し対応する能力等を含む教育力を身につけ、さらに指導することで担当する科目の内容に関する知識を深めている。人文・社会科学系の学生は、もともと大学教員を目指すものが多いのに対して、企業等の研究職を目指す者が多い自然科学系の学生の中には、最初の1年間の TA の経験が、それまで全く興味の無かった教授職を目指すきっかけとなる者も少なからずいることが分かっている<sup>13)</sup>。

## 2. 第2段階：より高度な教育活動とメンタリング

第2段階は、より高度な教育活動とメンタリングから構成される。この段階では、第1段階で TA を1、2年以上経験した者の中から選ばれたベテラン TA が、教授学習センターの教職員の助手として、新任 TA 用オリエンテーションの企画・運営に携わり、新任 TA のメンタリングをし、TA のまとめ役等をしている。ほとんどの教授学習センターは、ベテラン TA を一般の TA とは別枠で雇用しており、夏休み中にセンター教職員による研修を受ける場合が多い。ベテラン TA は、オリエンテーションで得意分野の分科会を担当し、自らの体験談を語り、新任 TA のメンター役として初期業務の円滑な遂行を支援している。さらに、ベテラン TA は、主に学問分野ごとに一般の TA のまとめ役となる場合もあり、指導教授の強力な助手となっている。教授学習センターのスタッフが新任 TA を直接指導するのではなく、ベテラン TA が新任 TA を指導する場を提供することで、オリエンテーションが効率的に行われ、さらに教え合い・学び合いが効果的に行われるようになっていくことが最大の特徴である。また、センターの教職員ではなく、ベテラン TA が新任 TA の中間フィードバックを担当する場合もある。

例えば、2008年度に、ミシガン大学の各研究科には、大学院生のメンター (graduate student mentor, 以下「GSM」と略す) を活用した革新的なシステムが導入されていた。ベテラン TA から構成される GSM は、各研究科の TA コーディネーターを支援して、新任 TA オリエンテーションの企画・運営を行い、新任 TA のメンタリングをし、さらに新任 TA の学期中のフィードバックを行っている。中間試験後に新任 TA の授業を GSM が参観し、授業を少し早く終わらせて、GSM が第三者として学生から意見聴取をし、その授業の長所・短所に関して、新任 TA にフィードバックを与えるというものである。コロラド大学ボルダー校のリード TA、ボストン・カレッジの TF 等の様々な名称があるが、多くの研究大学に類似したポジションが設定されている。

このようなベテラン TA としての業務を通して、大学院生は、新任 TA として培ったコミュニケーション能力や教育力を向上させるとともに、リーダーシップ、マネジメント、メンタリング等の能力も身に付けていることは特筆すべきことである。新任 TA として受け身の立場でオリエンテーションに参加し、TA 業務を何とか遂行していた時期とは異なり、ベテラン TA として、教授学習センターのスタッフとともに、主体的にオリエンテーションを企画・運営する役割を担うことで、様々



な能力を身につける機会となっているのが、この第2段階である。

### 3. 第3段階：将来の大学教員準備プログラムと省察

第3段階では、II章で概説した大学教授職を目指す大学院生に対する PFF プログラム等が 1990 年代から実施されてきている<sup>14)</sup>。アメリカの PFF プログラムは、第1に CGS と AAC&U が共催して 1993 年から約 10 年間実施されたナショナル PFF と、第2にナショナル・プログラムに参加しなかった大学で実施されてきた PFF、並びにナショナル・プログラム終了後に大学主導で実施されてきたものと大別される。前者は、研究大学で博士号を取得しても博士号授与大学以外の大学に就職するケースが多いという現状認識から、そのミスマッチを解消するために、研究大学を拠点としその周辺の研究大学以外の大学が構成するクラスター制を確立し、博士課程の学生が形態の異なる大学での実習を可能にした。後者は、大学独自の予算によるものであるため小規模である場合が多く、様々な形態で実施されている。大学教員を目指す大学院生の教育力向上のみならず、研究力向上に関するものも含まれる場合が多く、一定の成果を上げてきている。前者のナショナル PFF プログラムは、将来大学教授になることを目指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。同プログラムに関しては、様々な先行研究があるため、本節では、主要な特徴を以下の表 2 にまとめ、概要のみ記述する。

表 2 ナショナル PFF プログラムの特徴<sup>15)</sup>

<p><b>(1) クラスター (cluster) 制の導入</b></p> <p>◇ 博士号授与機関である研究大学がリーダーとなりクラスターを形成し、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を採用</p> <p><b>(2) 大学教授の役割と責務の全体像の提示</b></p> <p>◇ パートナー大学での研究、教育、サービスからなる大学教授の役割と責務の全体像を理解</p> <p>◇ 大学訪問を通して参加学生は、研究大学とは異なる組織目標、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、様々な経験を積む機会を獲得</p> <p><b>(3) 複数のメンター (multiple mentors) を使った指導法</b></p> <p>◇ 参加学生は、研究大学における研究上のメンター(アドバイザー)に加えて、パートナー大学において教育、サービス活動に関するメンターが割り当てられ、指導を受ける体制が確立</p>
--

出典：文末注 15) 参照。

ナショナル PFF プログラムでは、表 2 の 3 つの特徴が重視されたが、さらに重要な要素となったのが、ティーチング・ポートフォリオ (Teaching Portfolio、以下「TP」と略す) の作成である (Seldin, 2004)。研究業績を中心とする履歴書と違い、TP は、軽視されがちだった教育業績等をまとめたものである。大学教員の教育能力が重視される中で、大学教員の選考過程で重視されるようになり、PFF プログラムでも、その作成を重視する大学が増えている。TP 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、シラバスの見本、授業評価等が含まれる。TP が重視されるのは、それが、大学教員としての就職活動に必要となる教育業績書であるだけでなく、自分自身の教育理念をまとめ主として TA としての教育経験を省察することで、教育実践の向上につながるという教育改善過程にもなっているためである。

PFF のナショナル・プログラムは、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 のパートナー大学、そして約 4,000 人の大学院生が参加した (Goldsmith, et al., 2004)。成果として、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等が挙げられており、ミスマッチ解消に一定の成果があった (ibid.)。ナショナル・プログラムに参加しなかった大学や、参加した大学でも 2003 年からは外部資金が無い中で、様々な形態の PFF プログラムが実践されてきた。ナショナル・プログラムでは、クラスターや大学教授職の全体像の提示が重視されたが、各大学で実施されるものは、財政面、人材面等の課題があり、より小規模で実施される場合がほとんどである。教育・サービスだけでなく研究に関しても、例えば研究資金を獲得するための申請書や研究論文の書き方に関するプログラムが盛り込まれる場合もある<sup>16)</sup>。

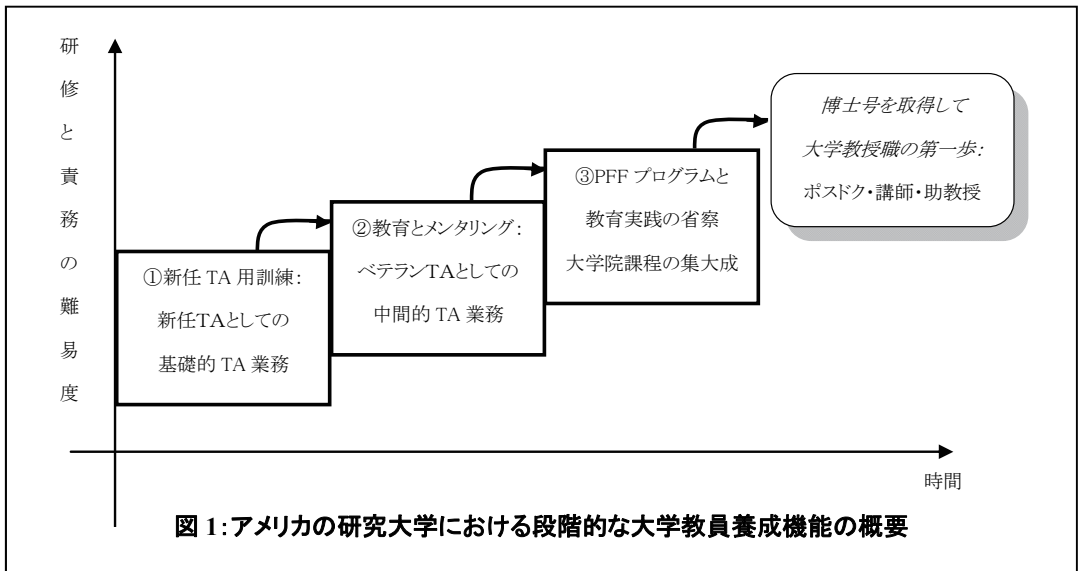
このように、PFF プログラムと教育実践の省察からなる大学院課程の集大成が第 3 段階である。理想的な場合、その終わりに博士課程を修了し、助教授、講師、ポスドクとして大学教授職の第一歩を踏むという流れになっていて、そこからは、現職教員とともに FD 活動に参加することとなる。

#### 4. 段階的な大学教員養成機能のまとめ

このような 3 段階からなる段階的な大学教員養成機能を図式化したものが図 1 である。縦軸は、研修と責務の難易度を表し、基礎的な TA 業務から始まり、ベテラン TA としてのメンタリング等の中間的 TA 業務があり、PFF へとつながっていて、同時にその業務レベルに応じた訓練・養成機能が確立されている場合が多い。横軸は時間軸で、新任 TA としての時期から始まり、ベテラン TA としての時期があり、博士課程の後半に PFF プログラムと教育実践の省察の時期があり、最善の場合では、博士号取得後に専任の教授職に就くという流れになっている。

これらの 3 段階は、ナイキストとスプリグによる TA の発達の概念化と重なる部分がある (Nyquist and Sprague, 1998)。大学院生は、第 1 段階では自己イメージを最も気にする「上級学習者」であり、第 2 段階では教授技法を気にする「訓練中の同僚」であり、第 3 段階では学生の学習成果に関心を持つ「若手の同僚」として位置付けることもできる (ibid.)。本稿で提示した 3 段階も、

TA の発達の概念化の 3 段階も「理念系」であり、大学院生の過去の体験や知識、学問分野ごとのカリキュラム、大学や研究科や担当教授の支援体制等により、その発展過程は一律でないが、上述したように、POD ネットワーク等での情報交換を通して、大学間の養成機能の類似点が増えていることは非常に重要である。



#### IV. 日本への教訓と示唆

本章では、アメリカの研究大学において普及してきた段階的な大学教員養成機能とその発展過程が日本に与える教訓と示唆を考察していく。まず日米の大学の TA の置かれた状況の違い、日本の大学の状況について概説した後に、日本への教訓と示唆をまとめていく。

最初に、日米の TA の業務内容、報酬、訓練・養成の相違点について 3 点述べる。第 1 は、日本の大学では、TA は単独で授業を担当することは認められていないため、限定的な業務しか任されておらず、アメリカの大学の TA のように、TA セクションや必修授業で学部生を単独で指導する体験を積むことができていないことが最大の相違点である（北野、2003、2006）。第 2 は、日本の TA には、限定的な補助業務に対して、限定的な給与が時給で支給されているに過ぎず、アメリカの TA のように、授業料が免除になり、2 学期 9 ヶ月週 20 時間の標準的業務に対して 10,000 ドルから 20,000 ドルもの手当ても支給されている状況とは大きな相違点がある。第 3 は、日本の大学の TA の業務が限定的であるため、訓練・養成も限定的だということが、もう一つの相違点である。逆にアメリカの大学の TA は、高度な業務を任されているため、TA のための訓練・養成も充実してきたという経緯がある。

日本国内でも、大学の教育力を向上させるためには、現職教員のFD活動の充実だけではなく、その前段階の特に大学院博士課程に在籍する大学院生の教育力向上を中心とするプレFDやTA制度の活性化の必要性が認識されている。日本の大学では、TAは限定的な業務を任されているにすぎない場合がほとんどだが、情報学のTAがTAセクションを担当している北海道大学はその例外となっており、上記の第2段階に当たるスーパーTA(TAの指導、管理を担当)も任用されている<sup>17)</sup>。また、プレFDの動きは、国立大学を中心に広がっており、名古屋大学では「大学教員準備講座」(夏目他、2010)、京都大学では「プレFD」(田口他、2010)、東北大学では「大学教員準備プログラム(PFFP)」(東北大学、2012)等の名称で実施されている。中には単位が付与される大学院科目と位置付ける動きもある。

ただ、日本の大学では、TA業務を通して単独で指導する機会が限定的なため、プレFDに参加する学生のほとんどは大学レベルの教授経験が無く、そのためアメリカでは新任TA用プログラムに含まれるような内容が、プレFDに盛り込まれることも多いのが現状である。日本の大学院生の場合、TA業務を通して単独で学部の授業を指導する体験を積むことができないが、博士課程後期に非常勤講師として学部の授業を担当する経験を積む場合がある。実際プレFD参加者の教授経験は、ほとんどが非常勤講師を通して得たものである。さらに、国立大学を中心に普及しつつあるプレFD等への参加に加えて、学術振興会の特別研究員や各大学における助手として一定期間に大学教員準備の過程を経験している場合もあるが、本稿では、大学院生の大学院在籍中に所属大学が提供する養成機能に焦点を当てていることを指摘しておく。

日米のTAの置かれた状況の相違と日本の現状を踏まえた上で、アメリカの研究大学における段階的な大学教員養成機能の概要とその発展過程の分析から得られる日本への教訓を3点まとめる。第1は、「アメリカにおける大学院生のTAは、大学組織の中で、敬意と明確な理解に基づく適所を持つ認知されたポジションだ」(Park, 2004, p. 356)ということである。アメリカの研究大学における大学院生のTAは、単なる助手ではなく、非常勤講師に近い存在であり、学士課程教育の運用に不可欠な存在になっている。そのような認知されたポジションにおける業務を遂行することで、学士課程教育に積極的に関わり、実践を通して様々な知識や技能を身につける機会を与えられている。さらに、ベテランTAとして高度な業務を担う者にとっては、教育力に加えて、メンタリング等のスキルを身につける機会にもなっている。日本の現状からは、かけ離れた状況である。

第2は、アメリカの研究大学では、大学院生のTAに高度な業務が任されるようになったために、養成プログラムも充実してきたという点である。実際、養成プログラムがまず充実していったのは、TAに高度な業務を任せて重用していた外国語や英語等の学問分野であり、全学的な養成機能が確立されたのは、1980年代後半だったことは上述した通りである。つまり、TA業務の難易度と養成機能の充実度が連動していることがわかり、日本で、TAの養成プログラムが充実していないのは、TAの業務が限定的だからであり、自然なこととも言えるのである。

第3は、本稿の最も重要な点となるが、大学院生に対して段階的な養成機能を提供することの重

要性である。主要な研究大学には、上述した3段階からなる大学教員養成機能が確立されてきている。第1段階では、大学院生の新任TA用の養成プログラムとTAとしての業務の遂行を通して、コミュニケーション能力や教育力を身に付け、第2段階では、ベテランTAとしてより高度な教育と新任TAのメンタリングを通して、教育力だけでなく、メンタリング、リーダーシップ、マネジメント等の能力を身に付け、第3段階では、それまでの教育体験を省察シティーチング・ポートフォリオとしてまとめ、研究大学以外の大学での教授職について時には実践を通して学んでいる。

ここまでの日本への教訓を踏まえて、アメリカの研究大学における段階的な大学教員養成機能から日本の大学への示唆はどんなものだろうか。アメリカの研究大学で実施されているプログラムを、組織的背景や社会的・文化的背景の違う日本の大学にそのまま導入することがいいとは限らないことは言うまでもない。ただ、日本の大学において、大学院生が大学レベルの教育実践経験を積む機会が極めて限定的であることは事実であり、その状況の改善は緊急の課題となるだろう。

ここでは、すでに本稿の主題に関連した提言が出されていることも指摘しておく。特に重要になるのは、高等教育改革の方向性を規定する際に影響力を持つ中央教育審議会の『学士課程教育の構築に向けて』（2008）と題する答申であり、本稿の段階的な大学教員養成機能に近い機能形成の必要性を指摘する部分が盛り込まれている。「第2章 学士課程教育における方針の明確化」の「教育方法の改善」の具体的な改善方策の中で、「大学に期待される取組」には、「TA等を積極的に活用して、双方向型の学習や少人数指導を推進する」、「国によって行われるべき支援・取組」には、「TA等の教育支援人材の大幅な増加に向けて支援を行う」、「TA等の訓練等の取り組みを支援するとともに、各分野でのTA等のより積極的な活用に向け、各大学に対して環境整備を促す」という記述が含まれ（p.24）、「第3章 学士課程教育の充実を支える学内の教職員の職能開発」の具体的な改善方策の中で、「大学に期待される取組」には、「教育研究上の目的に応じて、大学院における大学教員養成機能（プレFD）の強化を図る」という記述が含まれている（p.43）。

このように、中央教育審議会は、第2章の提言では、アメリカの研究大学で行われているように、TAをディスカッションや討論の指導に活用し、少人数指導を推進することを奨励しており、第3章の提言では、アメリカの研究大学で行われているPFFプログラムを基にしたプレFDの導入を奨励していることは興味深い。つまり、中央教育審議会の提言では、本稿で扱っている段階的な大学教員養成機能の第1段階と第3段階の日本の大学への導入を明確に推進しているのである。

上記の中央教育審議会の提言に関して、本研究を踏まえて2点述べる。第1は、「TAをディスカッションや討論の指導に活用する」としているが、その支障となっているのが、1992年に当時の文部省がTA制度を導入する際に、TAの任用を「実験・実習・演習」に限定したことである。文部科学省は、TAの任用を実験・実習・演習に限定せず、講義科目にTAを活用することを奨励する通達を出す必要がある。講義科目にTAをつけることで、学生の参加は任意としても、大講義科目に少人数のTAセッションを作り、双方向授業を実現し、レポート等の採点をTAが手伝えることで学生にフィードバックをするシステムを確立することが想定できる。FD活動が義務付けられてもな

かなか改善されない大講義科目の改善にTAの活用は有効だと考える。第2は、TAを講義科目に任用できるようにし限定的でも指導経験を積むことができれば、現行のプレFDに欠けている、参加する大学院生の大学レベルの教授経験を補うことができることが最大のメリットとなる。プレFDの段階では、わずかでも大学レベルの教授経験を振り返り授業改善の方策を検討できれば、FDの前段階としてのプレFDが機能することになるだろう。

## V. おわりに

本稿では、アメリカの研究大学における段階的な大学教員養成機能の発展経緯とその実態、そして日本への教訓と示唆をまとめた。アメリカと日本の状況は大学制度やTA制度の違いによりかなり異なるが、大学の教育力向上と高等教育の質保証等の社会的要請に応えるためにも、日本でもアメリカで徐々に普及してきた段階的な養成機能が確立されることが望まれる。まずは、TA制度をさらに活用して、大学院生が学部生を指導する経験を積み、その経験を基にプレFDに参加できるようになれば大きな進展となる。日本の大学制度は政府主導型なので、国レベルの政策が重要になるが、大学レベルの政策を通して将来の大学教員の養成機能を充実させていくことも今求められている。

本研究の意義は、段階的な大学教員養成機能が確立された経緯をまとめたこと、養成機能を3段階にモデル化したことであり、大学教員養成に関する日米比較研究にも寄与している。特に大学の教育力向上に焦点を当てた大学教育改革の進展のためにも、アメリカの研究大学における段階的な大学教員養成機能に関するさらなる研究が必要になる。日米の段階的な養成機能が発展・普及し、永続的な大学教育力向上システムが効果的に機能するようになることが求められる。

**付記：**本稿は、科学研究費補助事業学術研究助成基金助成金による『アメリカの研究大学における段階的な若手教育者養成制度に関する総合的研究』（課題番号：23531088、研究代表者：吉良直、日本教育大学院大学）と題する研究の成果の一部である。

## 注

- <sup>1)</sup> 教育助手はTAと呼ばれる場合が多いが、Teaching Fellow (TF)、Graduate Student Instructor (GSI)等様々な名称がある。全ての教育助手を同じ名称で呼ぶ場合もあるが、ベテランTAをTF等として、新任TAを指導する業務を任せる場合もある。本稿では、特定の名称を使う場合を除いて、便宜上「TA」の名称を使っている。
- <sup>2)</sup> 1962年に設立されたミシガン大学のセンター(CRLT)が全米最古とされており、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。
- <sup>3)</sup> 一連の全米会議は、1997年のミネソタ大学での第6回大会を最後に打ち切られた。その立ち上げから運営に関わったワシントン大学名誉教授のDr. Jody Nyquistは、「550人程の参加者のための会議を企画・運営することが主催校

にとって膨大な負担となったこと、そしてビュー・チャリタブル財団からの財政支援が継続されなくなったことが、大きな理由だった」と述べている（2005年9月のDr. Nyquistのインタビューより）。

- 4) 全米会議の報告書の中で、第1回から第3回までの全米会議の報告書が特に重要になる（Chism, et al., 1987; Nyquist, et al., 1991; Lewis, et al., 1993）。
- 5) この学術誌の編集委員長は、第3回全米会議の主催者となったテキサス大学のDr. K. Lewisが務めた。
- 6) この学術誌の編集委員長は、第5回全米会議の主催者となったコロラド大学のDr. L. Borderが務めている。
- 7) 本章は主要な先行研究（苅谷、1992；Lambert & Tice, 1993；Marincovich, et al., 1998；和賀、2002, 2003；吉良、2008；吉良・北野、2008；吉良・北野・夏目、2007、Cook & Kaplan, 2011；Kira, 2011）と独自の訪米調査に基づくものである。研究対象の11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、2004年から2011年に訪問した。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、ノートルダム大学の5校、州立は、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、コロラド大学ボルダー校の6校である（訪問順）。
- 8) 3段階の養成機能を提示する際、1段階目と3段階目に関しては、全体を説明するために概要が必要なため、表1にまとめた内容に加えて本文の中で、吉良(2008)を基に記述している。2段階目は、主として訪問調査から明らかになった未発表の部分である。
- 9) 外国語、英語の学問分野では、大学院生のTAが、主として必修科目の担当教授の監督の下で授業を担当し、成績評価まで行う重責を担うことが、ほとんどの研究大学で制度的に認められている。例えば、オハイオ州立大学の英語学研究科では、クリエイティブ・ライティング、デジタル・メディア研究、文学・理論・文化、修辞学・英作文・識字のプログラムに在籍する大学院生が、学部の教養教育(general education)カリキュラムの中で必修となり、批判的思考力、メディア・リテラシー等の訓練も含む作文力を養成する、20人程度の少人数に分けられた英語科目を指導している。約3週間に及ぶTA用の研修では、指導内容、コンピュータを活用した指導方法、宿題の添削方法、評価方法等の様々な分野に関して担当教授等が指導を行っている。
- 10) ほとんどのセンターは、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と主に若手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)、コロラド大学ボルダー校(Graduate Teacher Program)のように、大学院研究科の一部局が大学院生のTAに限定して支援するものも少数存在する(Border & von Hoene, 2010)。
- 11) 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が、1990年の主著ですでに大学院の教育課程の変更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頁）として強調していたことは特筆すべきである。
- 12) 表1の基となった新任TA用の養成プログラムに関する主要な先行研究は、以下のものである(Lambert & Tice, 1993; Marincovich, et al., 1998; 和賀、2002; 小笠原・西森・瀬名波、2006、吉良、2008)。調査対象の11大学の中で最も厳格な養成機能を有するのはカリフォルニア大学バークレー校(UCB)で、新任GSI用オリエンテーションの参加、道徳的・倫理的問題に関するオンライン・コースの受講、各学問分野の教授法に関するコースの受講が、全ての新任GSIに義務付けられている。その他の10大学も表1に挙げられた項目の養成機能のほとんどを有しているが、新任TAに強く奨励されても、義務付けられていない場合がほとんどであるが、これは、研究大学において依然として研究重視・教育軽視の傾向が強いことの現れでもある。
- 13) 自然科学系の学生が、財政支援策の一環として行うTAの経験を通して教授職に興味を持ち始めることは、筆者が実施したシガン大学、オハイオ州立大学等での訪問調査の際のTA経験者のインタビューから明らかになっている。
- 14) ナショナルPFFプログラムは、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)。

- <sup>15)</sup> 表2は、ナショナルPFFプログラムに関する以下の先行研究を基に作成(Tice, et al., 1998; Gaff, et al., 2000; 和賀, 2003; Goldsmith, et al., 2004; AAC&U, et al., 2005; 吉良, 2008)。
- <sup>16)</sup> アメリカのPFFプログラムに関しては、大学院協議会(CGS)が、教授職を目指す大学院生に、学部生の学習に関する評価能力を養成することに主眼を置く新たなナショナル・プログラムの実施を2012年に発表したもので、そのプログラムの理念と実施状況が、今後の研究課題の一つとなる(吉良, 2013)。
- <sup>17)</sup> 例えば北海道大学では、全学必修のため約2,600人が受講する情報学の科目の教員を確保するために、独自の予算を使って、TAを非常勤講師のように活用していることが報告されている(栗原, 2011)。

## 参考文献

<和文>

- 小笠原正明・西森敏之・瀬名波栄潤編(2006)『TA実践ガイドブック』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(2003)「ティーチング・アシスタント(TA)制度の総合的研究—全国の22大学に対するインタビュー調査の結果を中心に」『大学教育学会誌』第25巻、第2号、75-82頁。
- 北野秋男(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。
- 絹川正吉(2006)『大学教育の思想—学士課程教育のデザイン』東信堂。
- 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(最終報告書)』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(2008)「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」『名古屋高等教育研究』第8号、193-215頁。
- 吉良直(2010)『米国の大学におけるティーチング・アシスタント制度と養成制度に関する実証的研究(最終報告書)』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：19530729。
- 吉良直(2010)「米国大学のCASTLプログラムに関する研究—3教授の実践の比較考察からの示唆—」『名古屋高等教育研究』第10号、97-116頁。
- 吉良直(2013)「米国研究大学における大学教員準備プログラムの最前線—学習評価能力を養成するPFFに着目して—」大学教育学会第35回大会(東北大学)、6月2日。
- 吉良直・北野秋男(2008)「アメリカの若手教育者・研究者養成制度に関する研究—日米比較に視点から」『京都大学高等教育研究』第14号、25-35頁。
- 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』第29巻、第2号、77-86頁。
- 栗原正仁（2011）「北海道大学の事例」「プレFDの展開と今後の課題ー我が国における先端事例を通じてー（特別企画ラウンドテーブル）」京都大学第17回大学教育研究フォーラム、3月18日。
- 田口真奈、出口康夫、赤嶺宏介、半澤礼之、松下佳代（2010）「未来のファカルティをどう育てるかー京都大学文学研究科プレFDプロジェクトの試みを通じてー」『京都大学高等教育研究』第16号、91-111頁。
- 田口真奈、出口康夫、京都大学高等教育研究開発推進センター（2013）『未来の大学教員を育てるー京大文学部・プレFDの挑戦』勁草書房。
- 寺崎昌男（2007）『大学改革 その先を読む』東信堂。
- 中央教育審議会（2008）『学士課程教育の構築に向けて（答申）』
- 東北大学高等教育開発推進センター（2012）『2011年度東北大学 大学教員準備プログラム報告書』東北大学。
- 夏目達也、近田政博、中井俊樹、齋藤芳子（2010）『大学教員準備講座』玉川大学出版部。
- 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。
- 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」『教育学研究収録(筑波大学)』第26集、47-55頁。
- 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ーファカルティ・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、83-89頁。

#### <英文>

- Association of American 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 取得]
- Bellows, L. (2008). Graduate Student Professional Development: Defining the Field. *Studies in Graduate and Professional Student Development*, 11, Spring, 2-19.
- Border, L. L. B., and von Hoene, L. (2010). Graduate and Professional Student Development Programs. In Gillispie, K. J., Robertson, D. L., and Associates, *A Guide to Faculty Development* (pp. 327-345). San Francisco: Jossey-Bass.
- Chism, N. V. N., and Warner, S. B. (Eds.) (1987). *Institutional Responsibilities and Responses in the Employment and Education of Teaching Assistants: Readings from the First National Conference*. Columbus: Ohio State University Center for Teaching Excellence, 1987.

- Cook, C. E., and Kaplan, M. (Eds.) (2011). *Advancing the Culture of Teaching on Campus: How a Teaching Center Can Make a Difference*. Sterling, VA: Stylus Publishing, LLC.
- Gaff, J. G., Pruitt-Logan, A. S., Weibl, R., and associates. (2000). *Building the Faculty We Need: Colleges and Universities Working Together*. Washington, DC: AAC&U.
- Goldsmith, S.S., et al. (2004). *Preparing Future Faculty Initiative: Final Evaluation Report*. WestEd Evaluation Research Program and Abt Associates Inc.
- Huber, M. T., & Morreale, S.P. (Eds.) (2002). *Disciplinary Styles in the Scholarship of Teaching and Learning: Exploring the Common Ground*. Washington, D.C.: AAHE & The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Kira, N. (2011). A Comparative Study of GTA Development in Japan and the U.S. *Studies in Graduate and Professional Student Development*, 14, Spring, 147-161.
- Lambert, L. M., & Tice, S. L. (1993). *Preparing Graduate Students to Teach: A Guide to Programs that Improve Undergraduate Education and Develop Tomorrow's Faculty*. Washington, DC: American Association for Higher Education.
- Lewis, K. G. (Ed.). (1993). *The TA Experience: Preparing for Multiple Roles* (Selected Readings from the 3<sup>rd</sup> National Conference on the Training and Employment of Graduate Teaching Assistants, Nov. 6-9, 1991, Austin, Texas). Stillwater, Oklahoma: New Forums Press, Inc.
- Lewis, K. G. (2008). Changing Role of Faculty Development and Developers. Pre-conference Workshop for New Faculty Developers. POD Annual Conference in Reno, Nevada, October 22.
- Marincovich, M., Prostko, J., & Stout, F. (Eds.). (1998). *The Professional Development of Graduate Teaching Assistants*. Bolton, MA: Anker Publishing Company, Inc.
- Mintz, J. A. (1998). "The Role of Centralized Programs in Preparing Graduate Students to Teach." In Marincovich, et al. (Eds.), (pp.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 取得]
- Nyquist, J. D., Abbott, R. D., Wulff D. H., & Sprague, J. (Eds.). (1991). *Preparing the Professoriate of Tomorrow to Teach: Selected Readings in TA Training* (From the 2<sup>nd</sup> National Conference on the Training and Employment of Graduate Teaching Assistants, Nov. 15-18, 1989, Seattle, Washington). Dubuque: Kendall/Hunt.
- Nyquist, J. D. and Sprague, J. (1998). Thinking Developmentally about TAs. In Marincovich, M., et al. (Eds.), (pp. 61-88).
- Nyquist, J. D., Woodford, B. J., and Rogers, D. L. (2004). Re-envisioning the Ph.D.: A Challenge for the

- Twenty-First Century. In Wulff, D. H., Austin, A. E., & Associates. *Paths to the Professoriate: Strategies for Enriching the Preparation of Future Faculty*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Park, C. (2004). The Graduate Teaching Assistant (GTA): Lessons from North American Experience. *Teaching in Higher Education*, 9(3), July, 349-361.
- Preparing Future Faculty (PFF) National Office. “The Preparing Future Faculty Program.” <http://www.preparing-faculty.org/> [2005.7.17.取得]
- Ronkowski, S. A. (1998). “The Disciplinary/Departmental Context of TA Training.” In Marincovich, M., et al. (Eds.), (pp.41-60).
- Seldin, P. (2004). *The Teaching Portfolio: A Practical Guide to Improved Performance and Promotion/Tenure Decisions* (3<sup>rd</sup> Edition). Bolton, MA: Anker Publishing Company, Inc.
- Tice, S. T., Gaff, J. G., Pruitt-Logan, A. S. (1998). Preparing Future Faculty Programs: Beyond TA Development. In Marincovich, M., et al. (Eds.), (pp. 275-292).
- Wulff, D. H., Austin, A. E., & Associates. (2004). *Paths to the Professoriate: Strategies for Enriching the Preparation of Future Faculty*. San Francisco: Jossey-Bass.

Received 2013/10/7; accepted 2013/12/7

---

Research Paper

## A Study on Phased Functions of Preparing Graduate Students as Future Faculty: Implications for Japan from Research Universities in the U.S.

Kira, Naoshi

---

In the 21<sup>st</sup> century, improvement of teaching in universities and quality assurance in higher education have become a societal demand in Japan, as universities have been pressured to respond to problems of declining 18-year-old population, diversification of students and their needs, and increased global competition. Although teacher education programs for K-12 teachers require pedagogy courses and student teaching, graduate schools do not require them for those aspiring to be professors, while maintaining the system of granting degrees based solely on research abilities.

At research universities in the U.S. which also do not require student teaching for those who want to be professors, many graduate students have been given the opportunity to teach undergraduate students as teaching assistants (TAs) as part of their financial package. Since the late-1980s, phased functions of preparing graduate students as future faculty has been established, ranging from training programs for new TAs to preparing future faculty (PFF) programs.

The purpose of this study is to unravel the historical processes of developing the phased functions of preparing future faculty as well as its current status, and to present some implications for Japan. There are three research questions: (1) How did narrowly-focused training programs to help TAs fulfill their duties, called “TA Development,” become more comprehensive, phased functions of preparing future faculty? (2) What are the details, the current status, and challenges of the three phases? (3) What are some implications for Japan from the phased functions of preparing future faculty in research universities in the U.S.? While recognizing the differences between TA systems and university systems in the two countries, this study concluded that phased functions of preparing graduate students as future faculty is also needed in Japan, stressing the importance of upgrading the use of the TA system and expanding and enriching the PFF programs.

**Key words:** U.S. higher education, graduate students, teaching assistants (TA), preparing future faculty (PFF), faculty development

