

研究大学の院生を対象とする 大学教授法研修のあり方

近 田 政 博

〈要 旨〉

本稿の目的は、日本の研究大学の大学院生にとって適切な大学教授法研修のあり方について検討することである。具体的には、日本とアメリカの大学におけるティーチング・アシスタント（以下、TA）の研修制度を比較し、日本のTA研修の問題点を明らかにする。

アメリカの多くの研究大学では、上級のTAは単独で授業を担当することが認められている。また、必要な教育スキルを学ぶための研修機会が提供されている。一方、日本の大学ではTAは担当教員の補助業務に限定され、独立して授業を行うことは認められていない。また、組織的な研修機会を提供している大学はきわめて少ない。

日本の研究大学に求められる大学教授法研修のあり方について次の3点を提案したい。第一は、TAに求められる補助業務のための研修だけでなく、将来の大学教員に必要な教育知識・スキル・態度を習得するための研修を定期的に提供することである。第二は、TA採用時のオリエンテーションだけでなく、大学院課程の全般にわたって大学教授法について学ぶ機会を継続的に提供することである。第三は、こうしたTA経験や研修を受けた経験を教員採用の際に教育実績として認める姿勢を示すことである。

1. 本研究の問題意識と目的

日本の大学院生を取り巻く環境が大きく変わろうとしている。平成19年度からは大学における新たな教員職として「助教」が新設され、これが大学教員の登竜門として位置づけられようとしている。これまでの登竜門

ポストであった助手は、大部分の大学では単独で授業をすることを免除された（あるいは認められない）ポストであったが、助教は「大学における教育を担当するにふさわしい教育上の能力を有すると認められる者」(大学設置基準第 16 条改正)¹⁾とされ、単独で授業を担当することが期待されている。TA 経験やその研修は、大学院生が助教に採用される際にティーチング能力を証明する担保となりうるのだろうか。

本稿の目的は、日本の研究大学の院生にとって適切な大学教授法研修のあり方について検討することである。具体的には日本とアメリカの大学におけるティーチング・アシスタント（以下、TA）の研修制度を比較し、日本の TA 研修の問題点を明らかにし、研究大学としての改善方法について提案したい。事例としては、筆者の勤務校である名古屋大学の状況を中心に取り上げる。

日本の TA 制度をみると、平成 4 年に文部省（当時）が全国の国立大学に対して初めて「ティーチング・アシスタント経費」を配分した際の実施要領に準ずる大学が多い。これをみると、TA 制度の目的は「優秀な大学院生に対し、教育的配慮の下に教育補助業務を行わせ、これに対する手当支給により、大学院学生の処遇の改善に資するとともに大学教育の充実及び指導者としてのトレーニングの機会提供を図る」²⁾とされている。こうした当初のねらいは実際にどの程度達成されているのだろうか。TA は果たして大学院生に対する経済援助となりうるのか、あるいは大学院生に対する大学教育トレーニングの機会になっているのであろうか。周知の通り、日本の大学における TA の報酬は決して恵まれているとは言えない。さらに、その職務は「教育補助」に限られ、さまざまな雑用が多く含まれている。TA 自身はこうした状況をどのように受け止めているのか。わずかな報酬以外に彼らの職務意欲を高める方法はあるのだろうか。TA に対する研修はその有効な手段になりうるのだろうか。

こうした問題意識を抱いていた時に、筆者は名古屋大学が採択された文部科学省「大学教育の国際化推進プログラム」(海外先進教育実践経費)の一環としてミシガン大学の新任教員オリエンテーションと GSI オリエンテーションを参与観察する機会を得た(2006年8月)。GSI というのは Graduate Student Instructor (院生講師)の略であり、ミシガン大学が TA に対して用いている呼称である³⁾。研修に参加して驚いたのは、GSI に対するオリエンテーションと新任教員に対するそれでは、内容がきわめて類似しているだけでなく、水準においてもほとんど遜色がないということである。つま

り、ミシガン大学の GSI オリエンテーションは、いわゆる TA 業務に関する研修ではなく、実質的には大学教授法に関する研修であった。大学側は GSI を「未来の大学教員」として歓迎し、彼らの発達を支援する姿勢を強くアピールしていた。そもそもミシガン大学ではなぜこのような方針をとっているのだろうか。そこにどのような意味が込められているのだろうか。

本稿が研究大学の大学院生に焦点を絞るのは、彼らのうち少なからぬ割合が大学教員を志望しており、近い将来そうなる可能性が高いと思われるからである。TA 経験は大学院生にとって大学で初めて教壇に立つ経験となる可能性が高く、学部生に対する学習支援を行う本来の役割と同時に、大学教員への登竜門としての機能も持ちうるのではないかというのが、本稿の基本的な視座である。

2. TA 制度や研修に関する先行研究

日本では近年になってようやく、TA に関するさまざまな研究成果が出されている。その特徴をまとめると次のように表現できる。第一に、文部省が TA を制度化した 1992 年当時から約 10 年間は、TA に関する研究はほとんどみられなかったが 2000 年以後になって、にわかに TA 研究が活発化してきている。特に 2006 年には TA に関する著書が相次いで刊行されている（北野秋男編著(2006)⁴⁾、小笠原正明ほか編著(2006)⁵⁾）。こうした変化は、近年における日本の大学における FD（Faculty Development：本稿では狭義の意味で、大学教員を対象にした教育能力向上のための諸活動として位置づける）の活発化と無関係ではないだろう。つまり、将来の大学教員を長期的なスパンで養成するという視点から TA 育成と FD を延長線上に位置づける考え方が、上記の先行研究の中に随所に管見されるのである。

第二に、日本では北海道大学高等教育機能開発総合センターが TA 研修・TA 研究の拠点となっている⁶⁾。北大の TA 研修は平成 10 年度から実施され、午前は全体会、午後は授業形態別（演習、講義、論文指導、情報処理、実験、語学など）の分科会が組織されており、平成 18 年度は 254 人の TA が参加している。北野秋男(2006)⁷⁾によれば、国内では東海大学や日本大学文理学部をはじめ、一部の大学で TA 研修が実施されているが、その多くは一斉伝達型のガイダンスである。北大の TA 研修会は、授業形

態別の分科会でケーススタディが用意され、TA 間で学び合う場が提供され、専用の教材が作成・改訂されている点において、国内では比類ない存在であるといえる。その経験・知見は他大学に大きな影響を及ぼしている。

第三に、これまで行われてきた TA 研究の大部分は、アメリカの大学事例の紹介・調査（荻谷剛彦(1992), 和賀崇(2003), 吉良直(2005), 宇田川拓雄(2005)など）、もしくは日本の大学の状況を調査したものであり（河井正隆(2000), 北野秋男(2003)など）、両国以外の TA 状況についてはほとんど知られていない。また、日本における現状の TA 制度・研修システムをどのように改善したらよいかという具体的・実践的な方法論がほとんど示されていない。果たして、アメリカの経験から日本は何を学ぶことができるのか、アメリカ型 TA のどの部分が日本に適用可能で、どの部分は不可能か、適用するにはどのような工夫が必要かといった議論がほとんどなされていない。日本の TA 研究はすでに制度の紹介や状況調査の段階を超えて、大学教育の現場においてどう実践・改善するかという「当事者能力」が試される段階に来ていると筆者は考える。

3. TA の業務内容に関する日米比較

TA もしくは GSI について日米の各大学はどのように規定し、実際にどのような業務内容が行われているのだろうか。まずアメリカの大学の事例をみてみよう。

吉良直(2005)によれば、アメリカ北東部の 5 大学における TA は、それぞれ下記のような業務を行っている⁸⁾。

- ・ 討論、復習、実験の指導に加え、レポートや試験の採点等（ハーバード大学）
- ・ TA は教員の補助として討論、復習、実験等を指導。他方、「TF（筆者注：Teaching Fellow の略）は、日常的な授業を担当し、成績をつけ、場合によってはシラバスを書き、教科書を選択するような高度な業務を任せられ、TA よりも独立した責任を与えられている」（ポストンカレッジ）
- ・ 一般的な TA と Teaching Associate（1～2 年程度の TA 経験をもち、TA よりも独立した高度な責務を任せられ、大学教育の準備プログラムと位置づけられる）、TF（同様に TA 経験者で、TA の訓練係を務める）の 3 種類（シラキュース大学）
- ・ 人文系の TA は討論授業の指導、理工系の TA は実験授業の指導と採点業

務（マサチューセッツ州立大学ボストン校）

- ・ 人文系の TA は討論授業の指導、理工系の TA は実験授業の指導と採点業務、オフィスアワーでの学生に対応（ニューヨーク州立大学オルバニー校）

また、ハーバード大学では文理大学院(Graduate School of Arts and Sciences)の院生講師は TF（Teaching Fellow）と称され、討論・実験・復習などの授業指導、課題の評価、成績評価、オフィスアワーの開設などを行っているという（鳥居朋子, 2005）⁹⁾。

ミシガン大学の学習・教授研究センターは、GSI の職務を全学で次のように規定し、さらに詳細について各部局が規定できるとしている¹⁰⁾。

- ・ 授業でのティーチング（討論、実験、実技など）
- ・ オフィスアワーの開設
- ・ 授業の復習
- ・ 実習のリハーサル
- ・ 授業への出席
- ・ 授業ミーティングへの参加
- ・ 教授法セミナーへの参加
- ・ 他の GSI の授業観察
- ・ 試験と成績評価（課題設定、小テスト作成・採点、出席点のカウント、最終成績評定）
- ・ 授業機器の準備
- ・ 配付資料の準備

なお、ミシガン大学では GSI を指導・助言する GSM(Graduate Student Mentor)と呼ばれる上級の院生講師のポストが設けられている。

宇田川拓雄(2005)によれば、カリフォルニア大学バークレー校では、その経験と能力によって GSI は次の 4 段階に分けられる¹¹⁾。

- ・ タイプ a：討論クラスと実験（初心者の GSI）
- ・ タイプ b：討論クラスと実験（経験を積んだ GSI）
- ・ タイプ c：教育内容が定められた授業を独立して担当する。任されるのは指定読書文献の選択、教材の使い方、採点。
- ・ タイプ d：教育内容を独自で決めて授業を担当できる。テキストや採点も行う。授業担当講師として職歴となる。

こうしたアメリカの大学の事例からは、①TA にはその経験（授業および研修）や能力に応じていくつかのランクが設定される場合が多い、②初歩段階の TA は補助的業務を主とするが、上級の TA は単独で授業を担当

することが認められていることがみてとれる。

これに対し、日本の大学における TA の業務内容はどうなっているのでしょうか。名古屋大学の全学教育では TA の募集要項において、その趣旨を「本学大学院研究科に在籍する優秀な学生に対し、教育的配慮の下に教育補助業務を行わせ、これに対する手当支給により、大学院学生の処遇の改善に資するとともに、本学の全学教育科目の授業の充実及び大学院生に指導者としてのトレーニングを積ませる」(傍点筆者)¹²⁾と明記している。

表1 名古屋大学における TA の職務内容 (主要科目のみ)

科目名	授業時間中の職務内容	授業時間外の職務内容
基礎セミナー	<ul style="list-style-type: none"> ・討論への参加 ・担当教員の補佐 	<ul style="list-style-type: none"> ・教材の予習 ・資料の準備 ・質問への対応 ・レポートの添削補助 ・情報探索法指導者講習会の受講および附属図書館の利用説明等
理系講義 (基礎科目)	<ul style="list-style-type: none"> ・演習の指導補助 ・レポート採点結果の説明 ・試験監督の補助(数学のみ) 	<ul style="list-style-type: none"> ・演習、レポートの採点補助 ・演習、レポート問題の作成補助
理系実験 (基礎科目)	<ul style="list-style-type: none"> ・実験内容・装置操作法の説明 ・質問への対応 ・レポートの作成指導 	<ul style="list-style-type: none"> ・実験内容の予習 ・実験手順の打ち合わせ ・レポートの採点補助 ・教材の準備
言語文化科目	<ul style="list-style-type: none"> ・模範会話の実演 ・発声指導や口頭練習の指導補助 ・リスニング練習、ディクテーションでの協力 ・机間巡視の分担 ・ディベート参加 ・語法のニュアンスの説明 	<ul style="list-style-type: none"> ・視聴覚教材の作成あるいはプログラム作成の補助 ・テスト、宿題、レポート、作文の添削採点と管理の補助 ・電子データ管理等の補助

出典：「平成 18 年度全学教育科目に係るティーチング・アシスタントの職務内容等について」名古屋大学教養教育院資料をもとに作成。

備考：上記の 4 科目で全学教育科目 TA 採用数の 96% を占める。このほかに TA が配置されている科目として、理系教養科目、健康・スポーツ科学、全学教養科目などがある。

名古屋大学は全学教育において632名のTAを採用しているが(平成18年度)、その配置は科目間で大きく異なる。最も多いのが初年次の必修演習科目である「基礎セミナー」(224人)、次いで理系講義科目(数学、物理学、化学、情報リテラシー(文系):171人)、理系実験科目(物理学、化学、生物学、地球科学:121人)、言語文化科目(88人)、その他の科目(28人)の順となっている¹³⁾。TAの業務内容については各科目部会が表1のように規定している。その大部分には「〇〇の補助」という表現が用いられ、文字通り担当教員の補佐役として位置づけられていることがわかる。

他大学の事例をみると、たとえば北海道大学の全学教育ではTAの職務内容を「全学教育科目を履修する学生に対する実験、実習、演習等の教育補助を行うことを職務とする」(傍点筆者)¹⁴⁾と定めている。他方、私立大学では概して国公立大学よりも業務の幅が広く、コンピュータ室のアシスタント(東海大学)、研究所における各種補助業務(講演会の準備、紀要の刊行補助など)などを行うケースもあるという¹⁵⁾。

このように日本の大学におけるTA業務の特徴は、①基本的には補助業務に限定され、独立して授業を行うことは認められていない、②授業経験あるいは研修経験によらず業務内容は一律であり、アメリカの一部の大学のような職階は設けられていない、という点を指摘できる。

これまで日米のTAの業務内容を紹介してきたが、これらには高度な教育スキルを必要とするもの、必要としないものなど、さまざまである。そこで表2では、TAの職務内容を教育スキルのレベルによって分類し、階層化してみた。これによると、日本の大学におけるTAの職務は、ルーティン的な事務作業が中心の第1段階と、文字通りアシスタントとして教員を補佐する第2段階に限定されている。アメリカのTAの場合は、教育経験や研修経験および能力に応じて第3段階の業務に携わることが認められている。第3段階にはシラバス作成やレクチャー、成績評定など、授業担当者として要求される授業マネジメントの諸要素が該当する。教員は、第1～第3段階に加えて、役職(教務委員長や学科長など)に応じてカリキュラム編成など、部局全体の教育マネジメントに携わる場合もあるが、むろんこれはTAには要求されない。また、TAが採用されることによって、教員の第1段階の仕事量が軽減されることもある。

つまり、日米のTA業務内容の差異は、単独で授業を担当する可能性が与えられるかどうかという点に集約されるのである。それではなぜ、日本ではTAが単独で授業をすることが認められないのか。当初の文部省の実

施要領では教育補助業務に限定するものであったが、現在では国立大学も法人化され（平成16年4月）、論理的にはTA予算やTA業務については各大学が独自に決めることが可能なはずである。にもかかわらず、依然として「教育補助業務」に限定されているのはどうしてなのであろうか。

筆者は大きく3つの理由が存在すると考える。第一の理由は財政的制約である。名古屋大学の場合、授業時間外の有給のTA業務は毎回30分しか認められていない。表1に示されているような授業時間外の職務を30分でこなすことは不可能に近い。実質的には、教員との打ち合わせだけで終わるか、さもないと大幅な時間超過になってしまう。このような現況であるのに、もしTAの職務を補助的な内容から拡大するとすると、それに比例して増えた授業時間外の業務に対して割増分の給与を支払わなければならない¹⁶⁾。このことは大学にとって少なからぬ財政負担になるであろう。

表2 TA職務内容の諸段階

業務の諸段階	授業時間内の業務内容	授業時間外の業務内容	職務の範囲
第1段階 ルーティン作業 (雑用業務)	<ul style="list-style-type: none"> 資料の配付 機器の操作 出欠の管理 試験監督 	<ul style="list-style-type: none"> 資料のコピー、保存 教室のメンテナンス(空調、照明、施錠等) 	
第2段階 授業の補助業務	<ul style="list-style-type: none"> 討論への参加 学生の質問への対応 実験・実習などの実演 発声・会話の指導 	<ul style="list-style-type: none"> レポート課題の作成・採点補助 教材の作成補助 実験・実習の準備 TA研修への参加 	
第3段階 授業のマネジメント	<ul style="list-style-type: none"> ティーチング 	<ul style="list-style-type: none"> シラバスの作成 教材の作成 成績評定 FD活動への参加 	
第4段階 カリキュラムのマネジメント		<ul style="list-style-type: none"> カリキュラム編成 授業評価の枠組作成 FDプログラム作成 	

備考：実線の矢印は業務として定着していることを指す。点線の矢印は可能性を指す。

第二の理由は助手職との関係である。研究大学の場合、理工系を中心に多くの助手ポストが配置され、多くの院生にとっての最初の常勤の教員ポストとなっている。ところが、一般的には助手職が単独で授業担当者になることは認められていない（ただし、実質的には授業を行っているケースも少なくない）。常勤ポストである助手が授業を行わないのに、大学院生による非常勤職である TA に単独で授業を認めれば、組織としての整合性がとれなくなってしまうのである。

第三の理由は、授業を担当する際の資格の問題である。アメリカの大学においても、高い授業料を払っているのに、教師として未熟な院生が授業することに不満を感じる学生・保護者は少なくないという¹⁷⁾。TA が単独で授業を行うためには、ステイクホルダーを納得させられるだけの資格・能力を証明しなければならないが、前述したように、日本の大部分の大学では TA のためのティーチング研修はほとんど行われていないのが現状である。専門的な訓練を何も受けていない TA に単独で授業を任せることは現実的に考えにくい。

こうした理由から、日本の大学では近い将来に TA が単独で授業をできるようになる可能性は低いと思われる。TA の職務が補助的な内容に留まっていることは、TA に対する組織的な研修がほとんど行われていないことと無関係ではない。あえていえば、日本の大学は教育業務を中心的に担う専任教員に対する FD を整備・組織化するのに忙殺されており、これを補助する TA に対するトレーニングにまで手が回っていないというのが現状であろう。

4. 名古屋大学の TA 経験者の意見

これまで TA の職務、研修内容についてみてきたが、実際の TA は自分の経験をどのようにとらえているのだろうか。名古屋大学の全学教育科目の TA が提出した報告書の中身を観察してみたい。平成 18 年度前期における名大全学教育科目の TA は 377 人（後期を含めると 634 人）であり、このうち、報告書を実際に提出したのは 324 人であった（提出率 85.9%）。報告書は、①氏名・所属・学年、②担当授業名、③実際に担当した職務内容、④TA の職務と自分の研究との関連、⑤TA の意見・感想等（有益あるいは、そうでなかったこと。TA 制度に関する意見・感想等について 100～200 字程度）について、電子メールで事務室に送付することになってい

る¹⁸⁾。

本稿では、このうち⑤を取り上げ、院生がTA 経験を通して具体的に学んだこと、TA 制度で改善すべきだと思うこと、の2点について書かれた意見を抽出し、KJ 法によって分類を試みた。⑤の中には、単に授業内容を紹介したものや、受講生の学習態度などについて記述したコメントも数多く見られたが、本稿では割愛し、最終的に次のように抽出・整理した。後で詳述するが、この結果は筆者の予想とは大きく異なるものであった。

表3 TA 経験を通して学んだこと

TA 経験を通して学んだ内容	件数
ティーチングの方法や教えることの難しさについて学んだ	36
担当授業の内容を復習することができた	31
教員の視点や立場を知ることができた	22
学生とのコミュニケーション方法、学生の思考方法を学ぶことができた	20
教える経験が自分の研究に役だった	14
自分の専門分野とは異なる考え方を学んだ	5
自分が学部生だった頃を振り返ることができた	5
経済的に助かった	5
教員とコミュニケーションすることができた	5
その他	13

備考：平成18年度前期名古屋大学全学教育科目TA 報告書を集計・分類（計156件）

表3はTA 経験を通して学んだ内容に関する意見を整理したものである。最も多かったのは、ティーチングの方法や難しさを実感し、学んだという意見である。具体的には次のような意見である（以下、原文通り）。

- ・人に教えることで、しっかり理解していたことと何となくしかなかったことが、はっきりした。自分がきちんと理解していないと人には教えられないと気づいた。（理系基礎科目「化学実験」）
- ・主に採点者という立場のため、直接的に学生に関わりを持つことは少なかったのですが、採点を通じて教えるという作業の中で、多くの人が理解しにくい部分に分かり、その部分のフォローを採点作業の中でなんとか少しでもできないかと考えながら作業することで、いかにして教えるか、ということを少し学習できたように感じています。（理系基礎科目「数学通論Ⅰ」）

次に多かったのは、担当授業の内容を復習することができたという意見であり、とりわけ理系基礎科目を担当する TA からの意見が多かった。

- ・自分の研究であまり用いることが無く、忘れがちな知識について再確認できるという点で、TA（自分）にとっても有益であったと思われる。（理系基礎科目「地球科学実験」）
- ・再び同じ実験をすることによりさらに理解が深まったことが有益だったし、一度経験しているので学生が躓きやすそうなところがすぐに頭の中でリストアップできたことが良かったと思う。（理系基礎科目「物理学実験」）

次いで、授業経験を通して、教員や学生の立場、視点、考え方を知ることができたという意見が多く寄せられた。

- ・TA として、発表者が困っているときに助けを入れるのだが、そのためには発表者がどんなことを言いたいのか、どこで困っているのかということを探してあげないといけない。またこっちが必要以上に細かいことを言ってしまうと、さらに発表者が混乱してしまう。授業を行う先生方の苦勞を感じた。（基礎セミナーA）
- ・授業では、大学院生になった今では減多に話をすることがなくなってしまった学部生といういろいろやりとりをすることができ、自分とは違った見方を知ることができました。担当した授業は一回生が大半だったので、年が4つ違っているだけでもかなり考え方に差があることがわかり新鮮でした。（理系基礎科目「情報リテラシー」）

TA 経験が自分自身の研究にも役立ったとする意見も多く寄せられた。

- ・TA にも発表の時間が設けられ、毎回学生に語学に興味を持ってもらえるように工夫して発表するようにしているが、研究の成果を伝えるいい機会となっている。（言語文化 I・II「英語以外」）
- ・自分は情報処理関係の研究を行なっていますので、図情報とコンピュータの授業で自分の知識を活用できました。（理系教養科目・情報系）

このように、報告書を提出した TA のうち、約半数の 156 件（48%）が TA 経験を通して自分自身が何らかの知見を得ることができたことと肯定的に回答していることがわかった。これに対して、TA 制度の改善を求める意見は 68 件と全体の約 2 割程度であった。改善すべき点として最も多かった意見は、TA の採用方法や任用手続きに関してであった（表 4）。授業科目に対して十分な能力をもった院生を採用するべきだという意見が多くみられた。

- ・採用方法に問題があると思う。大学院生の経済支援や教員の雑用を減らすためではなく、

学部生の学習支援のためという観点を重視し、担当教員の面接が筆記試験ぐらいあるべきではないだろうか。(理系基礎科目「物理学実験」)

- ・専門分野外の実験においては、質問にもきちんと答えられないこともあり、あらかじめ専門分野の TA にするか、事前に実験について講習等を行うかした方が良いと思います。学生の為にもそうすべきだと思います。(理系基礎科目「生物学実験」)

表4 TA 制度で改善すべきだと思う点

改善すべきだと思う点	件数
TA の採用方法・任用手続きを改善すべき	12
報酬が少なすぎる、報酬を増やすべき	11
職務内容の改善を求める	11
研究に支障をきたす、時間的負担を軽減すべき	9
職務が少なすぎる、やりがいがない	6
TA のための研修・説明を行うべき	6
現行の図書館情報探索実習の改善を求める	6
TA の役割、教員との職務分担が不明確、役割・分担を明確にすべき	4
施設・設備の改善を求める	2
TA 相互の意見交換の場がほしい	1

備考：平成 18 年度前期名古屋大学全学教育科目 TA 報告書を集計・分類（計 68 件）

TA の報酬については、予想通り厳しい意見が寄せられている。

- ・一週間に授業以外の時間に、5～6 時間もの時間を費やすにもかかわらず、時給が安く、割に合わない。発表形式の授業の場合、入学したてでもわからない学部一年生が、一人では準備できずに TA を頼るのは当然。それならば、その時間外の労働も考慮して時給をもっと上げるべきではないか。(基礎セミナーA)
- ・労働を行った時間帯を正しく書いて提出してはつき返され、労働時間が同じでも架空の時間帯によって提出しなければならないのはおかしいのではないだろうか。(理系基礎科目「微積分学 I」)

TA 職務の時間的な負担が大きく、大学院生としての自分の研究時間が圧迫されるという意見がいくつかみられた。反対に、報酬が少ないことを考慮してか、教員が実質的な仕事を TA にほとんど依頼しないケースもあるようだ。

- ・一日のうちでもっとも実験に力を入れたい時間帯を週に一度取られてしまうので、特に長期の実験を行う際に不都合を感じました。(理系基礎科目「生物学実験」)
- ・実質的には教室の準備以外の職務はほとんどなく、レポート採点等を担当しているTAとの仕事量の差が大きいに感じた。(基礎セミナーA)

職務内容の改善については、特定の補助的業務（レポート採点など）に限られていることへの不満、レポートの採点基準の曖昧さを指摘する意見もあった。

- ・講義のTAは採点ばかりではなくもっと学部学生と関わらなければならないと思う。特に演習系の科目では、物理学実験の演習の時間のように問題を解く時間にTAを大量に投入すると学習効果が上がると思う。(理系基礎科目「物理学実験」)
- ・レポートの採点方法に統一された基準がなく、そのため私の主観によるところが多少なりともあり、不公平を感じずにはおられません。(理系基礎科目「化学実験」)

TAの職務に支障をきたすことがないように、事前研修や説明が必要だという意見もいくつかみられた。

- ・他の授業でどの程度のことが指示されるのかを知るためにも、TAに対しては学期初めに学生が受講する授業全般についての詳細な資料の配布を求めたい。(基礎セミナーA)
- ・これまで講義のTAしか経験がなかったため、要領を掴むのが遅れたかと思います。ガイダンスでは指導に対する詳しいことは言われてなかったような気がします。けれどTAもある程度緊張感を持って望むべきだと思います。TA自身も非常に勉強になりますし、その点は強く言って頂けるとありがたかった。(理系基礎科目「化学実験」)

以上、TA経験を通して学んだことと、TA職務において改善を望むことに関する経験者の意見を紹介した。全体的には、大学で教える側に立つことを貴重な経験として受け止め、真摯な意見を寄せてくれたTAは非常に多かった。筆者の予想と異なったのは、TA経験について肯定的な意見の方が批判的な意見よりもはるかに多かったということである。補助的な仕事に限定され、しかも報酬も決して恵まれていないことを考慮すれば、TAは院生の半ば「義務」として、教員に頼まれて消極的に引き受けている院生が大多数を占めるのではないかと筆者は予想していた。しかし、表3と表4を比較すればわかるとおり、相対的にみればTA経験を肯定的に考える意見の方がずっと多かった¹⁹⁾。このことは、報酬だけがTAの満足度を決定するわけではない、つまり、報酬以外にもTAの満足度や意欲を

高める方法がありうることを示唆してはいただろうか。

5. むすび：研究大学の院生に求められる教育研修とは？

これまでの考察で次のことが明らかとなった。日本の TA の職務は教員の補助的な内容に限定され、独立して授業を行うことは認められていない。そのための研修も北大や一部の大学を除けばほとんど組織化されていない。そこには財政不足、助手職との関係など、さまざまな問題が絡んでいる。しかし、それにもかかわらず、名古屋大学の院生からは TA 経験を積極的に評価する意見が多く示されている。

それでは、TA 報酬の問題をさておいて、TA のティーチング意欲を高め、大学教育の活性化につながり、かつ大学院生のキャリア形成にも活用できる研修のあり方とはどのようなものだろうか。これまでの考察を踏まえ、本稿では3つの方法を提案したい。

第一の方法は、TA に求められる補助業務のための研修だけでなく、将来の大学教員に必要な教育知識・スキル・態度を習得するための研修を提供することである。表2に示したように、TA の仕事は出欠管理などのルーティン作業、ディスカッション、練習問題の採点などの特定業務に限定されており、このための研修（たとえば北大の TA 研修会の分科会）をいくら受けても、それは大学教員に求められる授業スキルを獲得することにはつながらないのである。研究大学の場合、将来の目標として大学教員を描いている大学院生は少なくなく、名古屋大学を含めた研究大学は、彼らのニーズに見合った研修内容を提供する必要がある。具体的には、学習意欲を高めるようなシラバスの書き方、多人数授業における効果的な教授法、成績評価の基準と方法、大学生の知的発達などに対して理解を深めることが求められる。また、大学で学ぶことの意味や意義、大学で学ぶ上で守らなければならない倫理については、いかなる学問分野の大学教員も学生に伝えられるようにしなければならない。

こうした研修をプログラム化する上で、大学教員を供給する側の研究大学と、彼らを受け入れる側の他大学が連携・協力関係を築くことが重要だと思われる。先述したアメリカの PFF が取り組んでいる大学間クラスター構想は、大学教員を送り出している研究大学(“anchor” universities)と受け入れ側の大学(“partner” institutions)が協力関係を築き、研究大学の大学院生が自大学以外のさまざまな大学における教員に接して、その職務内容を

理解する機会を提供するというものである²⁰⁾。研究大学が大学教授法研修などを企画・実施する際に、他大学の教員が参加して、どのような人材を求めているのか、他大学の教員の職務内容が研究大学とどのように異なるのかなどについて紹介・意見交換する機会を設けてはどうだろうか²¹⁾。

第二の方法は、TA 採用時のオリエンテーションだけでなく、大学院課程の全般にわたって大学教授法について学ぶ機会を継続的に提供することである。そのねらいは、大学院生の発達段階に応じて適切な教育支援を行うことにある²²⁾。そもそも TA 採用時に一度きりのオリエンテーションを行うだけで、大きな学習効果を期待することには無理がある。北海道大学やミシガン大学などの研修当事者は自らの経験を通してすでにそのことに気づいており、大学院生の就学期間全体にわたって継続的に研修の機会を提供することの重要性を主張している。

長年にわたり北大の TA 研修の中心的存在であった小笠原正明(2006)は、TA を初級（実験、語学、情報などの技術を指導できる）、中級（討論クラスを指導できる）、上級（講師として指導できる）の 3 段階に分け、それぞれに適した研修プログラムを大学院の授業科目として開講することを提案している²³⁾。ミシガン大学の GSI オリエンテーションを企画する CRLT の主要スタッフであり、GSI 用ガイドブックの編者の一人でもある Wright(2006) は、大学院生の発達段階に応じて総合的な研修プログラムを提供することが望ましいと主張している²⁴⁾。

Wright によれば、大学院に進学し、GSI に採用された当初は、まず手厚い歓迎会やオリエンテーションが重要である。院生生活にも慣れ、GSI の職務を進めていく過程では、授業で遭遇する個別の問題に対するコンサルテーション、個別の授業スキル、学部生からのフィードバック支援などが必要になるという。そして、大学院を修了間近の段階では、シラバスの書き方、教育理念の表現方法、他大学の訪問など、各種の就職支援プログラムを提供することが求められる。これらはすべてミシガン大学ですでに実施されている。

ひるがえって、名古屋大学でこれまで TA に対して行われてきた研修は、基礎セミナー担当 TA を対象にした図書館情報検索(必修)のみであった。長年にわたって、組織的な TA 研修はほとんど行われてこなかったに等しい。ようやく「院生のための大学教授法研修会」(平成 17 年度～、高等教育研究センター主催、任意)や全学教育 FD における科目別 FD (分科会)への参加(平成 18 年度～、教養教育院主催、参加は科目部会と担当教員の

判断による)が実現したが、いずれも萌芽的な段階にある。

そこで、上記の小笠原や Wright の考え方を参考にして、表5では名古屋大学の大学院生に対して今後必要と思われるティーチング支援のあり方について、筆者なりの考えをまとめてみた。TAの採用時には、教育コミュニティに参加することを歓迎するメッセージや行事を大学側が企画したらどうであろうか。すでに北大が実施しているようなTAの具体的職務に関するガイダンスも必要である。この時点で、全学あるいは科目別に教員集団との交流を図っておくとよいだろう。TAを経験している際は、個々のTAに対する相談・サポートを行う体制を作るとともに、補助的な業務に限らない大学教授法一般についての研修会も全学規模で提供する。さらに、それぞれの学問分野固有の教授法については、各研究科や専攻別に教授法の授業を開講し、その単位化を図る(TAを希望する院生には事前履修を義務づけてもよい)。大学院を修了する直前の段階では、他大学への就職を支援するという観点から、他大学の教員との意見交換会や、各種セミナー(教育業績の書き方、模擬授業の方法、学生論など)を提供するというものである。つまり、既存のプログラムを足がかりにして、大学院課程の全般にわたって大学教育について学ぶことができるような体系を作ることが必要だと思われる。

表5 名古屋大学の大学院生に提供する教授法学習支援の私案

時期	支援の意図	支援の種類
TA採用時	<ul style="list-style-type: none"> ・教育コミュニティへの歓迎 ・教員集団との交流 	<ul style="list-style-type: none"> ・TAの歓迎会、TAの趣旨・仕事内容に関するガイダンス(未実施) ・科目別のFD分科会に参加(平成18年度～)
TA経験時および後期課程	<ul style="list-style-type: none"> ・個々のTAへの支援 ・大学教授法の基本を学習(シラバス、成績評価など) ・学問分野固有の教授法を学ぶ 	<ul style="list-style-type: none"> ・個別の相談・サポート(未実施) ・「院生のための大学教授法研修会」を開催(平成17年度～) ・各学問分野の教授法科目の制度化・単位化(未実施)
大学院修了前	<ul style="list-style-type: none"> ・他大学への就職を支援 	<ul style="list-style-type: none"> ・他大学の教員との交流会(未実施) ・教育業績の書き方、模擬授業の方法論、学生論などに関する各種セミナーの実施(一部、上記の院生研修会で実施)

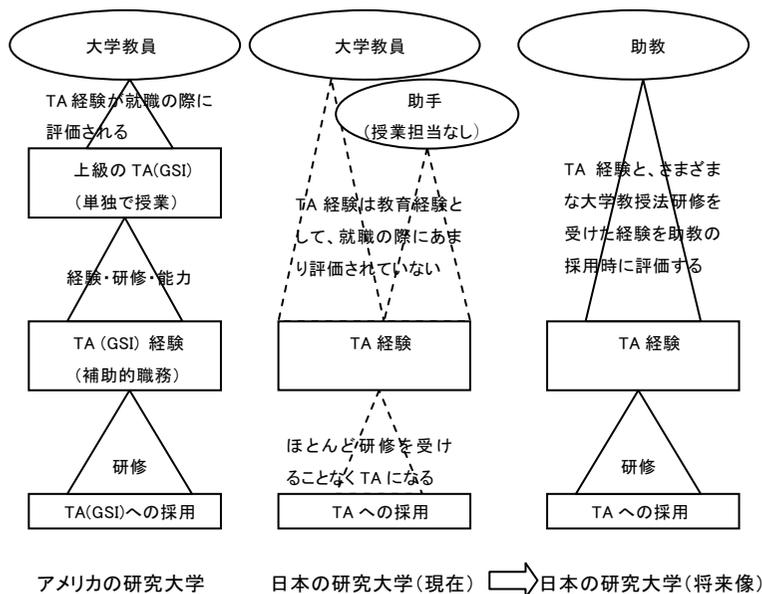
第三の方法は、こうした TA 経験や研修を受けた経験を教員採用の際に教育実績として認める姿勢を示すことである。具体的に言えば、豊富な TA 経験を積み、教授法研修を受けた大学院生を、助教として優先的に採用する方針を打ち出すことである。図 1 は、大学院生のキャリア形成において TA 経験がどのように位置づけられるかを日米で比較したものである。

左側はアメリカの多くの研究大学の例を示している。これまでみてきたように、アメリカでの大学は TA（あるいは GSI）を経験するためには、オリエンテーションや研修を受けなければならない。さらに、TA としての経験を積み、さらなる研修を受け、教育能力を高めることによって、単独で授業を担当する上級の TA になる機会が与えられる。こうした経験は大学教員として採用される際に教育キャリアとして評価されるという仕組みができあがっており、このことは研究大学の大学院生にとって TA を経験することの大きなインセンティブとなっている。

一方、日本の大学では TA に採用されても、ほとんどの場合は研修を受けることなく TA を経験し、さらにその経験が大学教員に採用される際に十分に評価されているとはいえない。この方式では、TA を経験することは大学教員を目指す院生のキャリア形成にとって、ほとんど積極的な意味をなしていないことになる。そこで、今後の日本の研究大学に必要と思われる院生の教育キャリア体系を図 1 の右側に示した。TA を行うには表 5 のような一定の研修を必要とし、さらに、少なくとも助教の採用の際には、TA 経験やさまざまな教授法研修を受けた経験を評価することが望ましい。大学院生のティーチングに対する関心を高め、他大学の教員としてスムーズな就職を図る上で、こうした教育キャリアを体系化・可視化していく努力が研究大学に求められている。

以上、研究大学の大学院生に求められる大学教授法研修のあり方として、将来の大学教員に必要な教育知識・スキル・態度を習得するための研修を提供すること、大学院課程の全般にわたって多様な研修機会を継続的に提供すること、TA 経験や教授法研修を受けた経験を教育実績として大学が評価することの 3 点を提案したい。

図 1 アメリカと日本の大学院生のキャリア形成における TA (GSI) の位置づけ



注

- 1) 文部科学省通知、2006、「大学等の教員組織の整備に係る学校教育法の一部を改正する法律等の施行について」（平成 18 年 5 月 17 日）、5。
- 2) 文部省通知、1992、「高度化推進特別経費について」（平成 4 年 4 月 24 日）の別添 1 「ティーチング・アシスタント実施要領」国公立を問わず、日本の多くの大学がこの実施要領を参考にして自校の TA 規定を作成している。
- 3) Constance Cook ミシガン大学学習・教育研究センター長によれば、GSI (Graduate Student Instructor) という呼称には、通称である TA と比較して、自立した教員として授業を担当できるという意味合いが強く込められているという。この呼称を用いる大学は他にも数多くある（たとえばカリフォルニア大学バークレー校など）。
- 4) 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。
- 5) 小笠原正明・西森敏之・瀬名波栄潤編著、2006、『TA 実践ガイドブック』、玉川大学出版部。

- 6) 北海道大学の TA 研修や初習プログラムのモデルはカリフォルニア大学バークレー校であると言われている。小笠原正明、2006、「研究大学におけるティーチングアシスタントの役割」名古屋大学高等教育研究センターでの客員セミナー配布資料（2006年9月28日）。
- 7) 北野秋男、2006、「日米の TA 制度の現状と課題－研修・養成制度を中心に－」名古屋大学高等教育研究センターでの招聘セミナー配付資料（2006.11.13）、9。
- 8) 吉良直、2005、「アメリカのティーチング・アシスタント制度と訓練・養成制度の研究」大学教育学会編『大学教育学会誌』27(2): 88-96。吉良はこの論文の中で調査した5大学の TA 制度と訓練制度の比較表を作成しているが、この論文の中心課題である TA・TF 業務内容が表中に含まれていないことは残念である。
- 9) 鳥居朋子、2005、「ハーバード大学におけるティーチングティップス－ティーチング・フェローを対象にしたティップスに注目して」名古屋大学高等教育研究センター編、特色 GP シリーズ①『実践的教授法の開発を目指して『成長するティップス先生』の記録 2004.08-2005.03』35-49。
- 10) Gach, M., et al. (ed.), 2006, *Handbook on Departmental GSI Development 1998-99*, Center for Research on Learning and Teaching (CRLT), The University of Michigan 4-5.
- 11) 宇田川拓雄、2005、「カリフォルニア大学バークレー校の先進授業と TA 教育の制度化」北海道大学高等教育機能開発総合センター『高等教育ジャーナル－高等教育と生涯学習－』13: 1-13。この続編として次の論文もある。宇田川拓雄、2006、「カリフォルニア州立大学バークレー校における TA システム」北海道大学高等教育機能開発総合センター『高等教育ジャーナル－高等教育と生涯学習－』14: 129-41。
- 12) 「平成 18 年度名古屋大学全学教育科目担当のティーチング・アシスタント募集要項」名古屋大学教養教育院資料。
- 13) 「平成 18 年度全学教育科目に係るティーチング・アシスタントの職務内容等について」名古屋大学教養教育院資料。
- 14) 「北海道大学全学教育科目ティーチング・アシスタントの選考等に関する要項」小笠原正明・西森敏之・瀬名波栄潤編著、前掲書、152-3。
- 15) 北野秋男、2003、「ティーチング・アシスタント(TA)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－」大学教育学会編『大学教育学会誌』25(2): 75-81。
- 16) 名古屋大学の博士後期課程院生の場合、1 科目分の TA 業務に対して支払

われる給与は、時給 1,300 円×30 時間 = 39,000 円である。授業はおよそ 4 ヶ月にわたるので、月あたりにすると 1 万円に満たない。つまり、経済支援を目的にしているにもかかわらず、実際にはほとんど経済補助の水準になっていないのである。

- 17) ミシガン大学 CRLT での聞き取りによる (2006.9.1)。
- 18) 名古屋大学教養教育院『平成 18 年度前期全学教育科目 TA の意見・感想』(TA 報告書の集計資料)。
- 19) もっとも、事務室にメールで提出するという方法自体が、TA に批判的な意見を言いにくくさせる一定のバイアス効果をもっていたかもしれない。
- 20) アメリカの大学教員のうち、研究大学に属している者は 25% にすぎない。残りの 75% は明らかに研究大学とは異なる文化をもつ大学で教壇に立つためのトレーニングを必要としている。Gaff, J.G., et al., 2003, *Preparing Future Faculty in the Humanities and Social Sciences: A Guide for Change*, Council of Graduate Schools and the Association of American Colleges and Universities, Washington DC, 2-8.
- 21) 現在の日本の大学教員の需給バランスには二つのミスマッチが存在すると考えられる。第一は、量のミスマッチである。少子化によって大学教員市場は全体として縮小傾向にあるにもかかわらず、大学院重点化によって大学院生定員は大幅に増加した。その結果、いずれの研究大学もフルタイムの仕事に就けないオーバードクターを大量に抱えている。第二は、質のミスマッチである。研究大学が学位授与数を増やそうと競争することが、コースワークよりも特定のテーマを掘り下げた学位論文を重視することにつながり、ゆえに大学院生は「狭く、深く」学ぶ傾向にある。ところが、研究大学以外の大学では、大衆化した学生を指導するのに必要な基礎的教授能力や学生とのコミュニケーション能力、幅広い教養が教員に求められることが多い。この第二のミスマッチは、日本のみならず、アメリカでも指摘されていることである。研究大学以外の大学教員が研究大学の大学院生に接して、その職務内容や教育方針を紹介し、院生と意見交換する機会をもつことは、こうした第二のミスマッチを少なくする上で有効かもしれない。
- 22) 院生が TA 経験を通してどのように発達するのかについては、Nyquist J.D. & Sprague J., 1998, "Thinking Developmentally about TAs.", In M. Marincovich, J. Prostko & F. Stout (eds.), *The professional development of graduate teaching assistants*, Bolton, 61-88. に詳しい。院生が TA として学部生に接する時の思考は、最初のうちは過度に単純化したり、あるいは過度に専門的になったりするが、やがて専門用語に依存せず複雑な考えを表現で

きるようになるという。学部生との関係については、当初は敵意を抱いたり、疎外感を感じたりすることもあるが、自身の発達に伴い、学部生を支援対象としてみるができるようになるという。

- 23) 小笠原正明、2006、「研究大学におけるティーチングアシスタントの役割」名古屋大学高等教育研究センターでの客員セミナー発表資料（2006年9月28日）。
- 24) Wright, M., 2006, “Preparing Future Faculty and Professionals”, presentation at Center for the Studies of Higher Education, Nagoya University（名古屋大学高等教育研究センターでの招聘セミナー発表資料、2006.9.21）