アメリカの若手教育者・研究者養成制度に関する研究
―日米比較の視点から―

吉　良　　直
（日本教育大学院大学学校教育研究科）
北　野　秋　男
（日本大学文理学部）

Training Programs for Junior Educators and Researchers in U.S. Universities: Comparative Perspectives between the U.S. and Japan

Naoshi Kira
(Professional Program of School Education, Japan Professional School of Education)
Akio Kitano
(College of Humanities and Sciences, Nihon University)

Summary

This paper examines training programs for graduate students as junior educators and researchers in U.S. universities in order to learn lessons for the development and improvement of such programs in Japan. For training junior educators, teaching assistant (TA) programs play a crucial role in providing graduate students with invaluable experience of developing their teaching skills. Most large research universities have training programs for new TAs in place, and Preparing Future Faculty (PFF) programs, started in the 1990s, have been assisting graduate students to acquire important skills and knowledge to become faculty members.

For training junior researchers, research assistant (RA) programs and postdoctoral fellow (PDF) programs play a major role in providing graduate students with opportunities to develop their research skills. Unlike with TAs, there is no systematic training program for RAs and PDFs, but lessons can be learned from U.S. programs of the responsibilities, statuses, and remuneration for RAs and PDFs at Japanese universities.

Japanese universities have expanded their programs for TAs, RAs, and PDFs, but now the quality of these programs needs to be improved to develop the next generation of educators and researchers in Japan.

キーワード：養成制度、大学院生、TA、RA、ポスドク
Keywords: training programs, graduate students, TA, RA, post-doctoral fellows

１．はじめに

アメリカの大学教授職につながる一般的なキャリアパスは、大学院生として「教育助手」（Teaching Assistant、「TA」）、「研究助手」（Research Assistant、「RA」）を経験し、学位取得後には特に理工系を中心とする「ポストドクトラル・フェロー（ポスドク）」（Post-Doctoral Fellow、「PD」）、そしてティーチング・スタッフとなるものである。テニュア・トラックと呼ばれる終身教授職へと連なる道程は長く厳しいが、若い大学院生に対する研究者・教育者としての早期養成システムのあり方は、特にその給与・待遇、業務内容、研修制度等に関して、我が国でも参考にすべき点が多く、徐々に導入が進んでいるのが現状である。

こうしたアメリカの若手教育者・研究者に対する養成制度が確立したのは、大学の学部段階の大衆化と学生の学力や学習意欲の多様化に伴い学部教育の質的向上の必要性が叫ばれた結果でもあった。そして、学部教育を担当する教員の研究力のみならず教育力の重要性も指摘され、特に博士課程に在籍する大学院生の研究力と教育力の養成も重視されてきた。もともとアメリカの大学院では、研究業績にもとづく採用・昇格等の研究重視の傾向が強かったが、近年の「研究」のみならず「教育」も重視する動きの中で、大学院生を中心とした若手研究者・教育者に対する一貫した養成システムが構築されてきたと言える。

本稿では、アメリカの大学院における若手教育者と研究者を養成するシステムとして、TA・RA・PD 制度を取り上げ、その実態と課題について検証していく。そして、日本の大学改革の近年の動向にも言及することで、日米比較の視点に基づき、若手教育者・研究者養成制度の今後の課題を解明していく。

２．アメリカの若手教育者養成制度の現状と課題―日米の TA 制度を中心に―

アメリカの若手教育者養成制度に関して、大学院生の教育力養成を目指す TA 制度並びに新任 TA 養成制度、そして若手教育者養成を組織的に支援する動きとして注目されてきた将来の大学教員準備プログラム（Preparing Future Faculty、「PFF」）について考察する。その後日本の大学の現状にも言及する。

２．１　TA 制度と新任 TA 養成制度の現状と課題

アメリカの大学では、学士課程教育において TA が重要な役割を果たしている。TA は主として博士課程と修士課程に在籍する大学院生が学部の授業の助手をするという形態が取られるので、TA が集中しているのは、学士課程教育だけでなく修士・博士課程の大学院教育も提供している研究大学と総合大学である。アメリカの TA 制度は、地方分権的に大学主導で実施され、規模が大きいことが特徴であるため、その一般化は困難だが、TA を多用している主に研究大学の現状を中心にまとめていく[1)]。

TA は、修士課程か博士課程に在籍する大学院生への財政支援策の一環として、選抜された者が学士課程科目の助手をするというのが標準的である。TA の主な業務内容は、学問分野により異なるが、社会科学系の授業の討論クラスの指導、自然科学系の授業の実験クラスの指導、そして試験問題の作成、成績評価の手伝い、オフィス・アワーでの学生からの質疑応答等であり、さらに人文系科目等では、後述するように授業の計画・指導を単独で担当する場合もある。TA 以外にも Teaching Fellow（TF）等様々な名称があり、業務内容の難易度によって、１、２年 TA をするとその後 TF 等として、より高度な業務を任せている場合も多い。

多くの大学は、TA の標準的な勤務時間の上限を週20時間と定めている。各科目には週２、３回程度の教授による講義があり、それ以外に少人数の TA セッションが設けられている場合が多い。教授による大講義だけでなく、TA による少人数クラスがあることで、学生が宿題や講義の内容をより深く理解できるようになっていることが TA 活用の最大の利点である。そして TA にとっても、TA セッションやその他の業務が、教育力向上のための貴重な実践の場を提供している。報酬は、９ヶ月程度の週20時間の TA としての標準的勤務時間に対して、授業料が免除され、さらに約１～２万ドル程度の手当が支給され、大学院生にとって貴重な収入源となっている。自然科学系の手当は、研究費等の財源の多さ等から、人文・社会科学系のものより高くなっている場合が多いこともその特徴である。

若手教育者育成に重要な役割を果たしている新任 TA 養成制度に関しては、大学間でかなり差があるが、全般的に1980年代後半から実施レベルが向上してきた。新任 TA の養成を担っているのは、全学的なサービスを提供する「教授・学習センター（Center for Teaching and Learning）」と TA を直接選考・任用する学部・研究科である[2)]。ほとんどの大学には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いる。センターの最も重要な業務は、学年度初めに実施される新任 TA 用オリエンテーションである。期間は１日のものから２週間のものまで差があるが、内容としては、学長、研究科長等の挨拶から始まり、効果的な教授・学習法、評価方法、不正行為への対応、シラバスの書き方等様々な分野に関する全体会や分科会が行われる。分科会では、TA 経験者から構成される TF 等が新任 TA の指導に当たる場合も多い。

全米で最も包括的で組織的な TA 用訓練プログラムを実施しているのはニューヨーク州の私立のシラキュース大学であり、学年度初めの TA オリエンテーションは外国人用、全 TA 用、学部・研究科用の３部構成で２週間にも及ん

でいる（吉良、2007）。その中で重要になるのが、短時間の模擬授業を録画し批評し合うマイクロ・ティーチングである。それは、自分の教授法について実践的且つ具体的に議論される場となるからである。

教授・学習センターは、さらに学期中に教授法の改善策に関するセミナーやワークショップ等を実施し、TA 等の希望者を対象に教授法改善のための個別指導・相談を実施し、TA 用ハンドブックを作成・配布している場合も多く、TA の教育力向上に貢献している。

このように、教授・学習センターによる全学的訓練は、TA が業務遂行する上で直面する一般的な問題を重点的に扱う。これに対して、学部・研究科による学問分野別の研修は、該当する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より実践的な研修が実施されている。学問分野別の研修は、上述した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、規模が大きい場合等はその代わりに実施される場合もある。規模や期間は、TA に任される業務内容の難易度により決まる場合が多い。

英語や外国語等の人文系の学問分野では、受講生の多い入門科目を中心に、TA が「助手」というよりも「講師」に近い業務を担っている。その場合、担当教授が作成した授業計画の概要を基に毎回の授業の詳細な計画を立てて指導し、テストの実施や成績評価まで担当する場合が多い。そのため、長期的なオリエンテーション、頻度の高いセミナー、学期中の講義科目、さらに教授によるメンタリング等が実施されることもあり、訓練はより密度の濃いものである。例えば、オハイオ州立大学では、新入生の必修科目である英語科目の新任 TA 用オリエンテーションは 2 週間半にも及んでいる。

TA が実験クラスを担当することの多い自然科学分野の例として、ミシガン大学の化学分野の訓練では、新任 TA は経験のある TA が行う実験の授業に学部の新入生のように参加するという手法が取られている。新任 TA は、学生の立場で実験を経験することを通して、後日自分が指導者として担当する TA 業務について実践的に学んでいる（Lambert & Tice, 1993, pp. 73–4）。このように自然科学分野では、実験クラスの運営方法に焦点が当てられ、さらにマイクロ・ティーチング、実験室内の安全確保の方法、学生への質問の仕方などの実践的な内容を中心に訓練が展開されている。このような研修は学年度や学期初めに実施され、その後は講義科目を担当する教授が直接 TA の監督・指導にあたっている。

さらに、各専門分野に特有の教育内容、教授法、業務内容を TA が身につけられるように、教授法の授業を大学院の単位の出る科目として開設している大学もある。教授法の授業は学期初めの限られた期間のオリエンテーションと違い、少なくとも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ので、大学院生の教育力向上のために有効である。教授法の授業を提供している大学はスタンフォード大学やワシントン大学を含め多くあるが、カリフォルニア大学バークレー校は、各学問分野の教授法の授業を履修することをすべての新任の GSI（同校の教育助手の名称）に義務付けている数少ない例として挙げられる（吉良、2007）。教授法の授業は、教育学系の大学院ではなく、専門分野の異なる学部・研究科ごとに設置されている場合が多く、専門分野の教授と教授・学習センターの教職員が分担して指導する場合も多い。

このように、アメリカでは TA としての様々な活動が若手教育者養成のための主要な教育実践の機会となっている。そして TA が業務を円滑に遂行できるように設定されている新任 TA 養成制度は、重要な役割を果たしている。さらに、TA として経験を積んでいくと、ベテラン TA として新任 TA の指導やメンタリングを担当する制度が確立されている大学も多く、この制度も若手教育者養成のための重要な機会になっている。ただ、TA の養成制度は大規模な研究大学を中心に改善されてきているが、依然大学間で実施レベルに差があり、仕事量等 TA の待遇に関しても問題がある場合があり、今後のさらなる改善が必要とされているのが現状である（吉良・北野・夏目、2007）。

２．２　大学教員準備プログラムの現状と課題

90年代初頭から若手教育者養成プログラムとして普及し、注目されてきたのが「将来の大学教員準備プログラム（PFF）」である。上記の TA 用養成プログラムが TA 業務を円滑に遂行するための第一段階の養成プログラムであるのに対して、PFF は、将来教授職に就くことを支援する第二段階の養成制度と見なすことができる。つまり、PFF は、大学教授になってからの能力開発のための FD 活動の前段階を形成する「プレ・FD」と位置づけられるのである（和賀、2003）。

PFF の目的は、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である。そのため、PFF では、組織目的も学生層も教授の役割も異なる様々な種類の大学での教授の役割と責任を、実際大学に出向いて体験させることを主たる活動としている。PFF は、93年に大学院協議会（CGS）とアメリカ大学協会（AAC&U）が共催し、ピュー・チャリタブル・トラストや全米科学財団等からの財政支援を受けて実施されたプログラムである。93年から2002年まで実施された全米規模の PFF 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。

このような目的の遂行のため、PFF にはいくつか特徴がある（AAC&U, et al., 1993）。第一は、参加大学がクラスター（cluster）と呼ばれる大学の連合体を形成することが義務付けられていたことである。研究大学がクラスター・リーダーとなり、各種の大学とクラスターを形成して PFF プログラムを主導しており、PFF の参加学生はパートナー機関である教養カレッジ、総合大学、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が取られた。このようなクラスター方式が重要になる背景としては、「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, 1998, p. 278）という現実がある。

第二の特徴は、助言者としての複数のメンター（multiple mentors）による指導法である。従来は、アドバイザー(advisor) と呼ばれる指導教授が、研究能力を身につけるためのメンター役を果たしてきていた。しかし PFF の導入により、参加する大学院生には、新たに教育・サービス活動に関するメンターが確保されるようになり、パートナー大学の担当教員をメンターとして、大学教授職の詳細を実践的に学ぶというものである。このメンターは、大学院生が各種の大学を訪問する際の受け入れ役となる教授であり、参加学生と同僚的で相互的な関係を築くことでプログラムの効果を高めており、メンターとなる大学教員にとっても自己研鑽の場となっていることが指摘されている（和賀、2003）。

さらに、PFF で近年重視されてきたのがティーチング・ポートフォリオ（teaching portfolio、「TP」）である（Seldin, 2004）。TP は、教育哲学、TA 等の経験をまとめた教育業績、シラバスの見本等が含まれるもので、大学教員の教育能力重視の風潮が高まる中で、大学教授の選考時や准教授・教授への昇格審査の際にも活用されるようになってきたため、PFF でも重視されてきている。TP 作成は、単に就職活動のためだけでなく、自分の教育理念や実績を振り返り、教育力を向上させるための有効な活動となっていることは特筆すべきことである。

93年から2002年の期間に、76のクラスターに連なる44の大学院と339の大学が支援を受け、PFF に参加した大学院生は約4,000人に達した（Goldsmith, et al., 2004）。成果に関しては、95年と96年の調査によると、99パーセントの学生が PFF を他の大学院生に推薦すると回答している（AAC&U, 1993）。同調査で、PFF に参加したことによる利点として上位に挙げられた４点は、「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」である（p. 7）。さらに、PFF を提供する大学で、有能な大学院生の入学者が増え、学部の活動により積極的に参加することで中途退学者が減り、大学教授職に就く修了者が増えるといった、PFF 実施のプラス効果も出ている（Tice, 1998, p. 284）。

93年に始動した全米規模の PFF は、約10年間実施され2002年に財政支援期間が終わったことで終了している。財政支援終了後も、各大学が独自の予算により PFF を部分的に継続している場合が多く、さらに全米プログラムに参加しなかった大学の多くも、大学教授職を目指す大学院生のための様々なプログラムを実施している。ただ、外部資金がなくなったことで規模の縮小を余儀なくされたケースも多く、財政面の安定は今後の課題である。

このように、PFF には課題もあるが、TA として学部の教育活動を経験した大学院生を若手教育者として育成することに貢献してきたと言える。今後、各大学が PFF をいかに発展させていくかが課題である。さらに、博士号取得者を若手教育者として雇用する大学側には、新任教員を採用する際に TP 等の教育実績を一層重視していくことが求められている。

２．３　日本の若手教育者養成制度の現状と課題

アメリカの若手教育者養成制度と比較すると、我が国の制度は、徐々に改善されてきてはいるが、依然一貫したものが確立されているとは言えないのが現状である。我が国では、米国の制度を参考としながら、当時の文部省の予算措置により92年からTAが本格的に活用されるようになり、2004年のTAの活用人数は、424大学で73,943人となっている（文部科学省、2006b）。しかし米国のTAと比較すると、日本のTAの業務は限定的で、報酬も時給制で少なく、研修プログラムを実施している大学も限定的なのが現状である（北野、2006、2007）。

例外的にTAに対する訓練を実施している大学の例として挙げられるのは、北海道大学である。北海道大学は、98年からTAの研修制度を実施してきており、近年ではTA研修のための資料やハンドブックを作成・刊行し、TAガイダンスに活用している（北野、2007）。さらに2006年には、TA研修で活用することを目的とした『TA実践ガイドブック』（小笠原他、2006）も刊行されており、今後の研修制度の発展が望まれる。

ただ、我が国の大学でのTAに対する養成制度が充実していない現状に関しては、文部科学省の規定等により業務内容が限定されているため、自ずと養成制度も限定的にならざるを得ないという状況にあると考えられる。実際アメリカの場合、養成プログラムがまず発展したのは、TA業務の難易度が高く必要に迫られた人文系の学問分野だったことを考慮すれば、日本の現状は自然なものであると言うこともできる。

アメリカのPFFに相当する大学教員準備プログラムに関しては、広島大学が最初に実施したとされているが、現在実施しているのは、名古屋大学、京都大学の全学対象のもの、一橋大学の社会学部対象のもの等である。アメリカのPFFでは、参加者のほとんどがTA経験者であり、学部の授業を単独で指導した経験がある大学教員を目指す大学院生であるが、日本のPFFでは学部の授業を単独で経験した者は限定的であるため、PFFと言ってもアメリカの新任TA用オリエンテーションの内容に近いものが多く含まれていることは、現段階での我が国のPFFの特徴と言えるだろう。

我が国の場合、若手教育者養成制度を確立・拡充するためにも、TA制度を充実させていくことが緊急な課題となるだろう。大学院生として、新任TA用オリエンテーションに参加し、TAとしての教育経験を積み、ベテランTAとして新任TAの指導をし、その集大成としてPFFに参加して大学教員職を目指すというアメリカの一貫した制度まではいかなくても、それに近い制度が必要となっている。このような制度の確立は、若手教育者の育成につながるだけでなく、「プレFD」として将来的な大学教育の質的向上にもつながる可能性が高いため、今後発展していくことが望まれる。

３．アメリカの若手研究者養成制度の現状と課題―日米のRA・PD制度を中心に―

アメリカの若手研究者の養成制度であるRA・PD制度の場合は、TA制度のような特別な訓練・養成プログラムが存在するわけではないが、その財政支援のあり方、業務内容、身分・待遇などに関しては、我が国との制度上の問題点を比較検証する上でも重要となる。

３．１　研究費の配分構造と若手研究者の現状

RA・PD制度を維持する上での財政基盤となっているものが、高等教育機関に対する研究開発費や研究助成金である。たとえば、2002年における連邦政府の高等教育機関（Universities and Colleges）に対する研究開発費の総額は215億6,600万ドルであり、同じく企業が2,108億4,800万ドル、大学が374億9,100万ドルとなっている（Shackelford, 2002, p. 3）。テキサス州などの裕福な州を除けば、州政府からの研究開発費の助成は少なく、州と地方政府が研究開発に拠出する額は連邦政府の10分の１程度である（NSF, 2002, pp. 1–2）。したがって、公的な機関の中では連邦政府が大学に対する最大の資金源となっており、その配分は「全米科学財団（National Science Foundation）」、「国立衛生研究所（National Institutes of Health）」などを通じて行われている。こうした連邦政府から各大学へ配分される研究助成金は、50年代後半以降の大学院生の量的増大に貢献しただけでなく、博士号授与大学や博士号所得者数も劇的に増大させている。たとえば、博士号の学位授与数は85年には31,297名であったが、工学と自然科学分野を中心に95年には41,610名へと増加している（AAU, 1998, pp. 2, 9）。

連邦政府は各大学への研究資金の配分に加え、学生・院生の増加とともに「授業料奨学金」「カレッジ・ワークス

タディ」「学生貸付金」などの学生支援も積極的に行うことになる。たとえば、95年における連邦政府の各大学に対する財政支出の内訳は159億2,600万ドル（47.4％）が研究開発に、155億6,500万ドル（46.3％）が学生援助に当てられている（Altbach, 1999, pp. 156–7）。とりわけ大学院生に対する財政支援は、①研究活動に専念させるために給付される「フェローシップ」、②人材養成などの特定訓練プログラムとして、個人でなく大学などの機関に支出される「トレーニーシップ」、③TA に給付する「ティーチング・アシスタントシップ」、④主に教員の個別研究費から院生に支給される「リサーチ・アシスタントシップ」などに区分される（山本、1997、29頁）。

一方、州政府は TA と RA のアシスタントシップへの援助、研究開発への投資、そしてフェローシップへの間接的援助を行う（AAU, 1998, p. 5）。アメリカの大学における研究費、ならびに TA 奨学金以外の大学院生に対する研究費は、各教員が連邦政府や民間財団からの研究資金を競争原理に基づいて獲得し、その中から大学院生に対して「フェローシップ」「トレーニーシップ」「リサーチ・アシスタントシップ」などの研究補助費を支給するシステムとなっている。とりわけ、「フェローシップ」は博士号取得者のためのものであり、通常メリット・ベースで支給される。コーネル大学やエール大学のような裕福な私立大学は、ほぼ全ての Ph.D. 候補者の授業料と諸経費をカバーしているが、一般的な大学においては厳しい選抜によって人数が限定されている。「フェローシップ」は、最もポストの少ない奨学金と言えるが、一般的には工学と自然科学の分野が潤沢であり、年間１万５千ドル～３万ドル近い金額が支給されている。

３．２　RA 制度の現状と課題

「研究助手」と呼ばれる RA は、博士課程に在籍し、学位取得を目指しながらも教員の研究補助を行う大学院生である。アメリカにおける RA 総数は不明だが、2001年度の自然科学と工学分野の RA は99,724名（28％）、TA が67,992名（19％）、奨学金を受領しない自己負担の院生も117,184名（33％）に達している（文部科学省 , 2006a）。RA は博士課程の院生であるが、大学院入学時に「学費免除・生活費支給」と言う形で奨学金がパッケージになっていて、アドバイザーとなる教授から RA となる契約を結んで、教授の指導・助言の下で研究を進めることになる。指導教授は、自らの研究活動を行うために必要な外部資金（グラント）を獲得し、そのグラントから院生に対するリサーチ・アシスタントシップを支払う。大学の規定に従って給与が支払われる場合もある（Tu、1984、178頁）。

一般的には、工学、コンピュータ・サイエンス、数学などの理系分野の RA は優遇されている。業務内容は専門分野によって異なるが、自然科学系なら実験が主となり、社会科学系ならデータの処理や分析、文献収集などが主要な業務となる。業務時間は、TA と同じように週20時間を上限とするが、TA 以上に自由に時間を使うことが可能である。たとえば、アメリカ西部の名門私立大学スタンフォード大学におけるリサーチ・アシスタントシップの種類は、その資格、責任、報酬などによって、「RA」（ファカルティ・メンバーの監督の下で、研究プロジェクトに関する活動を行う者）と「プレドクタラル・リサーチ・アフィリィエイト（Predoctoral Research Affiliate）」に区分されている（Stanford University, 2004, pp. 3–4）[3]。また、通常の学期期間における最低限の任用時間は10％時間とされ、最大50％時間を超えることはない。50％以上の業務は、学位取得に向けた研究の進展を妨げるからである。フルタイムで働く者は、勤務時間が週40時間と定められているので、50％時間とは週20時間を意味する。したがって、RA の勤務は週20時間が上限となる（Stanford University, 2004, p. 4）。

RA の給与は、採用する教員間で個人差が見られるが、スタンフォード大学は大学院のアシスタントシップに対して下限の給与体系を確立している。上限の給与体系は、学部レベルで実施し、大学全体では明示していない。RA に対する給与は、外部／スポンサーによる基金か、大学院／学科の基金で支払われる。たとえば、2002–03年の RA 給与は、夏学期は4,268ドル、夏学期以外の各学期は5,335ドルと定められている（Stanford University, 2002, p. 1）。さらに、RA に対しては「授業料免除（Tuition Allowance）」の特典も実施される。この特典を受けるためには、アシスタントシップに対する全ての要件を満たすことが条件となっている。

３．３　PD 制度の現状と課題

PD とは、大学院生が博士号を取得した後、自らの所属する大学か、もしくは他の大学・研究機関で１～３年程度の研究活動を行う者を指す。アメリカにおける PD 総数は、５万人を超えると見られるが、2004年の NSF によるポ

スドクの被任命者数は「自然科学と工学分野」では45,434名であった。各大学におけるPDの内訳は、ハーバード大学で3,862名、ジョンズ・ホプキンス大学大学院で1,424名、スタンフォード大学で1,283名となっている（NSF, 2004）。アメリカのPD制度は、もともとは自然科学系の分野で見られた制度であったが、90年頃からは人文科学系でも定着し、その数は増加傾向にある。

こうしたPDの実態を、スタンフォード大学の事例によって見てみよう。同大学では、PDに対するアンケート調査を2004年に実施し、75名から回答を得ている。平均年齢は32.2歳、性別は男性が54.8％、女性が45.2％である。58％が結婚し、86％がPDの仕事に満足している。学位を持つ者の割合は、Ph.D.が88.９％、M.D.が5.6％、両方の学位を持つ者が5.6％であった。初年度の給与は平均35,706ドル、全体の平均給与は40,398ドルである（S.U.P.A., 2004）。また同大学には、考古学、古典、比較文学、人類学、アメリカ研究などを対象にした「人文学フェロー・プログラム（Humanities Fellows Program）」という優遇されたPD制度があり、自由な内容の授業を１年に２コース教え、後は自分の研究に専念することが認められている。2006年度の同プログラムの受給者は15名と少ないが、年間約５万ドルが２年間にわたって支給されている（Stanford University, 2006）[4]。

スタンフォード大学には、1989年に制定された「ポストドクトラル・スカラーズ」（Postdoctoral Scholars）というタイトルの全学規定が存在する。同規定は、その後たびたび内容的な修正を経ているが、現在でも同大学の「研究政策ハンドブック（Research Policy Handbook）」に掲載され、同大学のポスドクの任命、役割、要件、責任などに関する政策と手順を明示している。同大学のポスドクは、「自立したキャリアに向けた準備において、博士のレベルを超えて発展的研究を追求する大学に居住する訓練生」（Stanford University, 2007, p. 2）として定義され、Ph.D.を取得した者が３年間（M.D.は６年間）、指導教授の財政的援助を受けながら発展的研究と訓練を行うことを目的としている。ただし、任命期間は５年間まで延長されること、新たな分野で二つめの学位を取得する場合には最大６年間の延長も認められている。

以上、スタンフォード大学を事例としてアメリカのPD制度の実態を概観したが、アメリカでもPDポストを得るための競争は激しさを増している。一般的にはPDの給与はRAの２～３倍程度であり、約３～５万ドル程度が支給されるが、採用期間の長さや給与条件は分野によって異なっている。PDを採用する大学側・教授側からすれば、PD制度は「優秀な若手研究者・教員を安くて便利に雇える」というメリットがあるものの、PD側からすれば契約期間を終えた後に、専任の教員職や研究職を得られる保証は何もない。平均３～５年間程度のPDを終了した後も、tenure（終身雇用）のポジションを得るためには長く、厳しい道程が待っている。現実には多くのPDが大学を去り、他の大学で再びPDになるか、Non-tenure-trackとしての１～２年の契約制のlecturerやvisiting positionに就くことになる（山田、2005、39-40頁）。PDの就職問題は、アメリカでも深刻になっている。

こうしたPDの身分・待遇に関する諸問題を改善する目的で、2003年に結成された団体が「全米ポスドク協会（the National Postdoctoral Association）」（以下、「NPA」と略す）である。NPAは、様々なポスドクの状況に関する様々なデータの収集、拡散した論争の集約、管理的・政策的改善を具現化する組織的な研究活動を行っている。NPAの参加者数などは不明であるが、大学院生、ポスドク、ポスドク協会、ポスドク関係職員、大学関係者などで構成され、毎年春に年１回の年次大会などを開催している（NPA, 2006）。NPAの活動内容に関しては、別な機会に改めて論じたいと思う。

３．４　日本の若手研究者養成制度の現状と課題

最後に、我が国のRA・PD制度の現状を考察しながら、日米の制度的差異の要因などを確認しておきたい。95（平成７）年11月15日に『科学技術基本法』が制定され、我が国の科学技術政策の基本的な枠組みが提示された。この『科学技術基本法』に基づいて科学技術の振興に関する諸施策を総合的・計画的に推進する目的で立案されたものが『科学技術基本計画』（1996年度～2001年度）である[5]。この「科学技術基本計画」は、我が国の科学技術関係経費の総額をアメリカ並みの対GDP比率１％にするという目標値設定を行っただけでなく、若手研究者の研究を支援するための経済支援にも力点を置いている。

こうした我が国の若手研究者への財政支援が重点化される中で、96年の「国立学校特別会計予算」において初めてRA経費が予算化され、540人分のRA予算が確保された。翌97年にはRAへの財政支援は、約４倍の2,405人に拡

大された。文部科学省は、RA の採用目標を8,000人と定めているが、その数値目標はアメリカ並の「対象となる大学院学生数の約30％」である（学術国際局研究機関課、1997、51頁）。しかしながら、我が国の RA 制度はアメリカと異なり完全なパートタイム・ジョブであり、勤務時間は「原則として１週間あたり20時間を上限とし、通算200時間以上を標準とする」と定められている。RA を採用する場合、一般的には日本学術振興会特別研究員や TA との兼務を認めない大学が多い。給与などの待遇面は、国からの補助金を受給している国・公立大学の場合は、全て時給制に統一されている。2003年度の国立大学の RA 給与は、月額86,000円で博士課程の院生は時間給1,080円となっている（文部科学省、2006a）。2003年度における RA 経費の予算額は、総額24億4,300万円であり、国立大学が18億4,300万円、私立大学が６億円となっている。また、この RA 経費による支援人数は博士課程の院生を対象として、国立大学が4,267人、私立大学が469人となっており、8,000人を採用するという目標達成は未だ困難な状況である（文部科学省、2006a）。

一方、我が国の PD 制度は85（昭和60）年度に日本学術振興会特別研究員制度としてスタートすることになる。RA 同様、PD に関しても96年に「ポストドクター等１万人支援計画」が打ち出され、文部（科）省、科学技術庁、通産省などを中心として、96年度から2000年度までに１万人の PD 等を支援する計画が決定されている。こうして、96年度から PD（特別研究員）の採用期間は３年間となり、その新規採用者数も前年度の265人から408人に大きく増加している。現在、日本の PD 総数は約１万3,000人程度である。

以上のように我が国の RA・PD 制度は、アメリカをモデルとしながらも、まずはその量的な拡大に力点が置かれていることがわかる。RA・PD の採用人数が未だ少ないだけでなく、その財政的支援の状態は学術振興会特別研究員の場合を除いて、アメリカと比べれば相当に見劣りする。その最大の原因は、たんに RA・PD に対する財政支援が不足しているだけでなく、そもそも政府による高等教育機関に対する研究費支出が少ないことが原因である。たとえば、アメリカの大学における公的研究費は総額でも２兆円を超えており、8,000万ドル以上（約100億円）の公的研究費を受給している大学は、70校近くに達している（竹内、2003、139頁）。しかしながら、我が国の科学研究費は1,800億円程度であり、省庁の競争的研究資金を加えても3,500億円程度に過ぎない。我が国の場合には、100億円以上の公的研究費を受給している大学は東大と京大などの旧帝大４校にすぎないため、日本の公的研究費の配分構造は「ほんの一握りの少数校に集中し、かつ受給額の下位に行くにしたがって急速に減少する」（竹内、2003、139頁）という特徴を持つ。我が国の研究資金の配分は、それ自体が不足しているだけでなく、「いびつな構造」を持っていると言わざるを得ない。当然のことながら、若手研究者に対する経済的支援状況も十分なものとは言えない。

４．おわりに

大学の使命が「教育」と「研究」の双方にあるとすれば、その責務は大学の教員・研究者が負うべきものであろう。したがって、未来の「教育」と「研究」の担い手となる優秀な若手教育者・研究者の養成もまた大学の責務となろう。本稿は、日米の優秀な若手大学教員・研究者を養成する TA・RA・PD 制度の一貫したシステムの現状と問題点を考察した。アメリカの一流大学とは、「一流の研究を行う大学」だけでなく、「一流の教育も行う大学」である。アメリカの大学においては、「教育」と「研究」を両立させることは自明のことであり、未来の若手教育者・研究者を養成するシステムとしての TA・RA・PD 制度を構築することは重要な意味がある。

我が国の若手教育者・研究者養成に関する試みは、未だその量的な拡大が目指されているが、その質的な充実も検討されるべき時期に来ている。質的な充実とは、その身分・待遇だけでなく、業務内容、養成・研修制度の充実、授業料免除などの経済支援措置などである。検討すべき課題は多々あるが、その際に参考となるのがアメリカにおける試みであろう。

注

１）　本研究では、アメリカの TA 制度並びに TA 用訓練養成制度に関する先行研究（苅谷、1992；Lambert & Tice, 1993；Marincovich, 1998；和賀、2002）、並びに近年の現地調査結果（吉良、2005、2007、2008；吉良・北野・夏目、2007）を基にまとめていく。

2）　本稿ではスタンフォード大学の Center for Teaching and Learning の名称を基に便宜上「教授・学習センター」という総称を使っているが、実際のセンターの名称はワシントン大学の Center for Instructional Development and Research 等様々なものがある。

3）　Predoctoral Research Affiliate とは、Ph.D. を取得（もしくは候補）した院生である。(a) 工学と自然科学の場合には、RA 業務の範囲を超えた研究や管理的な仕事を遂行する者、(b) 人文学と社会科学の場合には、ファカルティ・メンバーの監督の下で研究に従事する者、に区分される（Stanford University, 2004, pp. 3–4）。

4）　人文学系の PD 制度の条件整備に大きな貢献を果たした財団が1969年に創設された「アンドリュー・メロン財団（The Andrew W. Mellon Foundation）」である。同財団が雇用する PD は、いずれの大学でも同じような条件で雇用され、授業担当が条件となるものの自分の研究活動を行う自由も与えられている。給与の条件は、同じ大学の助教授の初任給の85％に相当する額に設定されている。同財団の活動は、80年代半ばから開始され、現在でも国内で25の PD プログラムを実施し、毎年75～80名程度を採用している（The Andrew W. Mellon Foundation, 2007）。

5）　同計画は、我が国の科学技術の振興と若手研究者の育成にとって重要な契機となるものであり、「研究開発投資は、日本全体で平成５年度、６年度と２年連して減少」し、かつ「政府負担研究費の対 GDP 比率は欧米主要国の水準を下回っている」という厳しい状況を指摘している（文部科学省、1996、２頁）。そこで、21世紀初頭には対 GDP 比率は欧米主要国並に引き上げるために、96年度から2000年度までの科学技術関係経費の総額の規模が約17兆円とすることが提言されている（文部科学省、1996、９頁）。

引用・参考文献

AAU 1998 “Association of American Universities Committee on Graduate Education Report and Recommendations”, Washington D.C. : Association of American Universities, 1–24. http;//www.aau.edu/reports/GradEdRpt.html［2005.3.14. 取得］

Altbach, P. G. 1999 *American Higher Education in the Twenty-first Century: Social, Political, and Economic Challenges*. Baltimore, Maryland: The Johns Hopkins University Press.

American Association of 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］

Gaff, J. G., Pruitt-Logan, A. S., & Weibl, R. A.　2000　*Building the Faculty We Need: Colleges and Universities Working Together*. Washington, D.C.: AAC&U and CGS.

学術国際局研究機関　1997 「リサーチ・アシスタント（RA）制度について」『大学と学生』文部省高等教育局学生課、第381号、50-51頁.

Goldsmith, S. S, Haviland, D., Dailey, K., Wiley, A. 2004 *Preparing Future Faculty Initiative: Final Evaluation Report*. WestEd Evaluation Research Program and Abt Associates, Inc.

苅谷剛彦　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.

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―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、88-96頁.

吉良直（研究代表者）　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』、科学研究費補助金基盤研究（C）研究成果報告書（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・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仏比較研究」『大学教育学会誌』第29巻第２号、77-86頁.

北野秋男編著　2006 『日本のティーチング・アシスタント制度―大学教育の改善と人的資源の活用』東信堂.

北野秋男　2007 「日本におけるティーチング・アシスタント制度―TA 研修制度の現状と課題」東京農工大学大学教

育センターシンポジウムでの発表原稿、2007年11月29日.

北野秋男　2008 「アメリカの若手大学教員・研究者養成の現状と課題―TA・RA・PD 制度を中心に」『研究紀要』日本大学文理学部人文科学研究所紀要、第75号、143-155頁.

Lambert, L. M. & Tice, S. L. (Eds.). 1993 *Preparing Graduate Students to Teach*. Washington, D.C.: AAHE.

Marincovich, M., Prostko, J., & Stout, F. (Eds.). 1998 *The Professional Development of Graduate Teaching Assistants*. Bolton, MA: Anker Publishing Company, Inc.

文部科学省　1996 「科学技術基本計画」http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/ kagaku/kihonkei/honbun.htm［2006.7.8. 取得］

文部科学省　2006a 「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（中間報告）」http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05061401/shiryo...［2006.7.8. 取得］

文部科学省　2006b 「大学における教育内容等の改革状況について」http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/12/daigaku/toushin/981002.htm［2006.7.8. 取得］

National Science Foundation 2001 “Graduate Students and Postdoctorates in Science and Engineering: Fall 2001,” 1–9. http;//www.nsf.gov/sbe/srs/nsf03320/sectb.htm［2005.2.16. 取得］

National Science Foundation 2002 “Division of Science Resources Statistics,” pp. 1–2.

National Science Foundation 2004 “TABLE 48. Postdoctoral appointees in doctorate-granting institutions, by area of study, institutions ranked by number of appointees: 2004” http://www.nsf.gov/statistics/nsf06325/tables.htm#group3［2007.5.21取得］

NPA 2006 “NPA Home”National Postdoctoral Association, http;//www.nationalpostdoc.org/site/c.eoJMIWOBIrH/b.1461865/……［2007.6.6. 取得］

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.

Seldin, P. 2004 *The Teaching Portfolio: A Practical Guide to Improved Performance and Promotion/Tenure Decision (3rd Ed.)*. Bolton, MA: Anker Publishing Company, Inc.（大学評価・学位授与機構監訳・栗田佳代子訳　2007 『大学教育を変える教育業績記録』玉川大学出版部）

Shackelford, Brandon 2002 *InfoBrief:Slowing R&D Growth Expected in 2002, Science Resources Statistics*, pp. 1–6, http:/www.gov/sbe/srs/inbrief/nsf03307［2005.4.22. 取得］

Stanford University 2002 “Primer on Preparing Grants and Contracts Proposals” Stanford University, 1–2. http:/www.stanford.edu/dpt/DoR/rph/RAMomo.html［2005.4.22取得］

Stanford University 2004 “Graduate Student Assistantship: Administrative Guide Memo 24.2” Stanford University, 1–9.

Stanford University 2006 “Humanities Fellows Program,” 1–2. http://www.fellows.stanford.edu/［2007.6.9取得］

Stanford University 2007 “Postdoctoral Scholars (RPH9.4)” Research Policy Handbook, 1–9. http://www.stanford.edu/dept/DoR/rpf/9-4.html［2007.6.6取得］

S.U.P.A. 2004 “Stanford University Postdoc Survey Results; 2004”, Stanford University Postdoctoral Association, Stanford University, 1–7. http://www.stanford.edu/group/supd/ policy/surveys/_2004/PDsurvey04.htm［2007.6.6. 取得］

竹内淳　2003 「大学の公的研究費の日米構造比較」『科学』（岩波書店）、Vol. 73、No. 2、137-140頁.

The Andrew W. Mellon Foundation 2007 “About the Foundation” http://www.mellon.org/ about_foundation/mission［2007.5.21取得］

Tice, S. L., Feather, P. H., & Johnson, H. C. 1998 Preparing Future Faculty Programs: Beyond TA Development. In Marincovich, M., et al. (Eds.), 275–292.

Tu, Anthony T.（杜相健）　1984 「アメリカの大学の助手とポストドクトラルフェロー」『化学』39巻、３号、178-183頁.

和賀崇　2002 「アメリカの大学におけるファカルティ・ディベロップメントの発展に関する一考察――ティーチング・アシスタント制度の機能拡大に着目して」『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――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.
山田澄生　2005 「アメリカにおける最近の就職方法、就職状況について」（社団法人）日本数学会『数学通信』第10巻第３号、39-41頁.
山本眞一　1997 「米国における若手研究者の養成について」文部省高等教育局学生課『大学と学生』第381号、28-31頁.