

大学教員の教師としての専門職像とFDにおける課題

— 初等中等教育における教師の専門職像との比較を通じて —

香西 佳美

1 我が国の大学教育におけるFDの広がりとは課題

1. 1. 大学教員の教育力量形成に対する支援の現状

大学教員の教育力量形成の支援体制をいかに構築していくのかということは、我が国の大学教育における重要な課題のひとつである。ユニバーサル化やグローバル化にともなう大学生の学力や興味・関心の多様化、社会の急速な変化にともなう育成すべき能力の拡張を背景に、大学における教育の質があらためて問い直されている。こうした変化は、教育の方法論や内容のみならず、教授パラダイムから学習パラダイムへの転換(山田, 2018; 溝上, 2014)を伴うものであり、教育実践の主体となる大学教員に求められる教育力量も拡張されはじめている(大山, 2018; 川島, 2010)。

一方で、我が国では、大学教員の教育力量形成にむけた学習機会や支援体制の整備が十分にはなされてこなかった(大山, 2018; 田口・神藤, 2012)。こうした問題への対応として、2008年にファカルティディベロップメント(FD)が義務化され、2009年度には大学における実施率が99%を超え(文部科学省, 2011)、FDの取り組みは急速に普及している。しかし、FDの効果に関しては、大学教員らによるFDの有効性認識は低いことが報告されており(大膳ほか, 2007; 立石ほか, 2013)、FDが大学教員の教育力量形成に対する効果的な支援はなっていないことが問題となっている。このため、実効的な大学教員の教育力量形成に対する支援体制を構築していくことは喫緊の課題であるといえる。

1. 2. 教育力量形成の支援としてのFDの課題

こうしたFDの形骸化を招いた要因のひとつに、その目的が「教員の授業改善や教育方法の改善」という、いわゆる「狭義のFD」として理解されてきたことが指摘されている(寺崎, 2006; 羽田, 2011)。1976年にアメリカで創設されたFD担当者のネットワークであるPOD(Professional and Organizational Development Network in Higher Education)では、「おもに教授学習に焦点をあてた大学における仕事の改善」を「Educational Development (ED)」という用語で表現し、つぎの3つの下位領域が含まれる活動であると定義している。すなわち、「教員団(大学院生およびポストドクを含む)の職能開発(Faculty/Graduate Student/Postdoc Development)」、「教授開発(Instructional Development)」、「組織開発(Organizational Development)」である。そして「教員団(大学院生およびポストドクを含む)の職能開発」については、教員団メンバーの①教授者と

としての側面, ②学者あるいは専門家としての側面, ③ひとりの人間としての側面という, 3つの側面に対するサポートがあり得るとして ED の射程を多面的に示している (POD Network Executive Committee, 2016). POD による ED の定義に照らし合わせると, 我が国における FD は「教授開発」に過度に焦点化しており, 「教員団 (大学院生およびポスドクを含む) の職能開発」や「組織開発」への展開が必要であることがわかる.

本研究では, これまで見落とされてきた側面のうち「教員団 (大学院生およびポスドクを含む) の職能開発」に着目したい. 教員団の職能開発であれば, ゴールとする専門職像あるいは能力の全体構造を設定したうえで, 能力開発に向けた支援方策を検討する必要があるだろう. しかし, 我が国においては「大学教員の質」に対する研究は圧倒的に少ない (佐藤, 2015). これは, FD の必要性が説かれながらも, その内実は授業改善に特化した理解にもとづくものであり, 大学教員の能力形成を逆規定した結果, 教員の発達そのものは問題とされてこなかったためである (羽田, 2013). このため, 大学教員をどのような専門職として捉え, その中に教師としての側面はどのように位置づけられるのか, その内実はどのような様相であるのかといった問いに対する明確な答えは提示されていない. よって, 我が国における FD の課題を明らかにするには, まず, FD の目的となる大学教員の専門職像を明確にしたうえで, 現状の取り組みを検証することが必要であると考えられる.

1. 3. 本研究の目的

以上の問題意識から, 本研究では, 大学教員の教育力量形成につながる支援について検討するための視座を得るために, 大学教員の教師としての専門職像とそれに対する支援の課題について検討することを目的とする. このために, まず, 初等中等教育を中心に議論されてきた教師の専門職像に関する概念を整理したうえで, 大学教員の教師としての専門職像を提案する. これは, 初等中等教育では, 教師の専門職像や教育力量についての議論は非常に豊富な蓄積がなされてきていることに加え, 前述の通り, 我が国の大学教育ではユニバーサル化やグローバル化にともない, 大学教員においても初等中等教育のような教師としての力量が求められはじめているためである. そのうえで, 大学教員の教師としての専門職像を構成する要素について, 代表的な FD の取り組みと課題について検討する.

2. 初等中等教育における教師の専門職像

本章では, 初等中等教育を主な対象として展開されてきた教師の専門職像に関する議論を整理したうえで, 大学教員の教師としての専門職像について検討をおこなう.

2. 1. 「反省的実践家」を中心とした専門職像の展開

教師の専門職像をめぐる議論は, Schön (1983)により提起された「技術的熟達者 (technical expert)」と「反省的実践家 (reflective practitioner)」という2つの専門職像の対立によって枠付けられてきた (佐藤, 1996). Schönによると, 「技術的熟達者」とは, 実証主義における実践的認識論である「技術的合理性 (technical rationality)」にもとづき, その専門性を専門領域における科学的な知識と技術の熟達に求め, 具体的に固定化された手段により問題解決を図る専門職

像である。一方、「反省的実践家」とは、複雑で複合的な問題領域を対象に、自分自身の行為の「省察」によって問題解決をおこなうような専門職像である。「反省的実践家」の省察は、状況に応じて問題枠組みそのものを問い直していく「行為の中の省察 (reflection-in-action)」に特徴づけられる。この2つの専門職像を教職に引きつけて解釈すると、「技術的熟達者」としての教師の専門性は「専門的な知識や原理や技術などの習熟度」によって保障され、「反省的実践家」としての教師の専門性は「複合的で高度な知見を駆使して展開される実践的な問題の表象と解決を遂行する実践的見識 (practical wisdom) の成熟度」によって保障される(佐藤, 1996)。このように教師の専門職像を「反省的実践家」に求める見方は、「行為の中の省察」としての教師の実践的思考様式を実証的に明らかにしようとした一連の研究(佐藤ほか, 1990; 佐藤ほか, 1991; 秋田ほか, 1991)や、和訳書の公刊(佐藤・秋田, 2001; 柳沢・三輪, 2007)などを通じて、我が国に広く浸透することとなった。

その後、教師を「適応的熟達者 (adaptive expert)」（波多野, 2001）として捉える見方も強まってきた（例えば Daling-Hammond and Bransford, 2005）。「適応的熟達者」とは、「定型的熟達者 (routine expert) 」と対置される概念であり、熟達化の2つの異なる道筋として提示された。「定型的熟達者」は特定の領域において、決まった手続き的スキルをより早く正確に実行できるのに対し、「適応的熟達者」は手続き的スキルを効率的に実行するだけでなく、そのスキルの意味と本質的な目的を理解することで、学んだ手続きを状況に応じて広く柔軟に適應することができる（波多野, 2001）。このように教師を「適応的熟達者」として捉えることは、「反省的実践家」という見方に対して、教師の学習や発達の方向性をより強調する立場であるといえる（坂本, 2007）。

2. 2. 教師の専門職像の拡張

さらに近年では、多様な観点から提示されてきた教師の専門職像を包括的に捉え、教師像を拡張していく方向に展開している。例えば木原 (2016) は、こうした多面的に議論される教師の専門職像を「多元的・持続的に省察を繰り返す教師」と総称し、求められる能力・資質を省察の枠組みによって次の5つの要素で整理している（表1）。「1. よき社会人」としての教師とは、「一般に、21世紀社会において働く、活躍する人材に求められる能力・資質」を有している教師である。これは教職に固有のものではないが、その資質・能力の基底に位置づくものであり、「精神的健康」「技能（スキル）」「教養」の3つの下位項目から成る。「2. 技術的熟達者」としての教師とは、「すぐれた知識と技術を数多く有し、それを臨床場面たる教室における問題解決に適用し、適應を図る教師」であり、佐藤 (1994) による教師像の分類における「技術的熟達者」と対応する。「3. 探究的熟達者」としての教師とは、「反省的実践家」としての教師の側面のうち、自身の実践を中心とした省察を自分自身または他者と協働で繰り返す教師像である。「4. 批判的実践家」としての教師とは、政治や社会といったマクロな存在を対象とした省察を通して、アイデンティティ・コミットメント・レジリエンスを形成していく教師像である。

「5. 専門的な学習共同体のメンバー」としての教師とは、共同体への参加過程と呼応しながら成長し発達していく教師像であり、「共同体への参加」モデル（秋田, 1999）や「専門的な学習共同体」として解釈されてきた教員の姿でもある。さらに木原 (2016) は、この「多元的・

表1 変化する社会における教師像の5つの要素 (木原 2016)

教師像	能力・資質	代表的概念
5. 専門的な学習共同体のメンバー	学び続ける関係性	同僚性 リーダーシップ パートナーシップ
4. 批判的実践家 (政治的社会的反省)	学び続ける意思	アイデンティティ コミットメント レジリエンス
3. 探究的熟達者 (実践的反省)	臨床知 問題解決力	実践的知識・思考 多文化や学力格差に応ずる ための指導力
2. 技術的熟達者 (認知的反省)	知識 技能 (スキル)	PCK 教授スキル
1. よき社会人	教養 技能 (スキル) 精神的健康	市民性 21世紀型スキル 幸福感, 安定性

持続的に省察を繰り返す教師が備えるべき能力・資質の育成にむけた教育工学的アプローチを5つの類型で示し、5つの教師像と対応づけて論じている。

また、石井 (2013;2014)は、「学び続ける教師」の養成にむけた「教職の高度化」を構想するための新たな枠組みの構築にむけて、これまで日本における教師の専門職像の中心にあった「技術的熟達者」と「省察的実践家」とを対置する枠組みの再検討をおこなっている。再検討にあたっては、「熟達化」については「定型的熟達者」と「適応的熟達者」、「省察」については「シングル・ループの省察」と「ダブル・ループの省察」(Argris and Schön, 1974) の概念をそれぞれ参照し、従来の二項対立図式において見落とされがちであった側面の存在を指摘している。つまり、「技術的熟達化」は、手続きの意味を熟考することなく効率的にこなす「定型的熟達化」に、「省察」は既存の問題設定の枠組みの問い直しがなされないままに実践の解釈に終始してしまう「問題解決的省察」に矮小化される傾向にあったという。そして、それぞれを「適応的熟達化」および「問題探究的省察」の方向へと拡張するために、「学問する」教師を軸に、技術的熟達者を「教職の専門職」、省察的実践家を「学びの専門職」と捉え直す「学問する」教師を基軸とした教職の高度化モデル」を提示している (図 1)。

2. 3. 教師としての大学教員の特徴

大学教員と初等中等教育における教師との最大の違いは、その役割の広がりにあるだろう。初等中等教育における教師は教育が中心であるのに対し、大学教員に求められる役割は、大きく教育、研究、行政 (管理運営)、社会貢献の4つで整理される(田口・神藤, 2012)。このなかでも中核をなすのが教育と研究であり、両者のバランスをどのようにとるのかということが大学教員をめぐる議論の中心であった。このため、大学教員の教師としての専門職像の検討においても、教育と研究との関係について考慮する必要があるといえる。

大学の起源とされるヨーロッパ中世の大学においては、大学教員のもっとも重要な仕事は学生に対する教育であったとされる (江原, 1996)。大学教員は、歴史的な専門職である医師・法

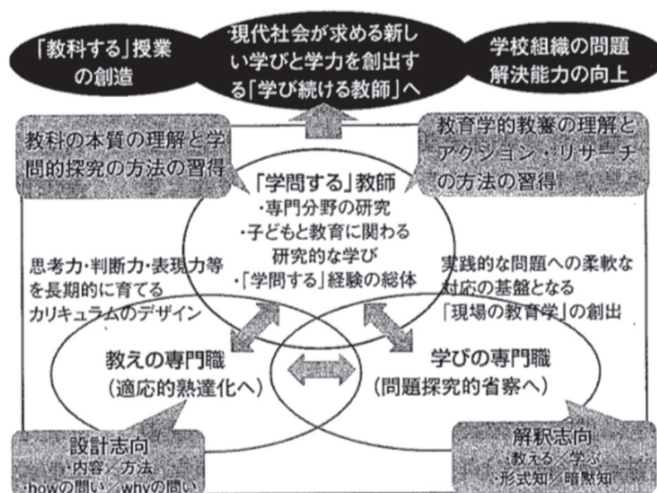


図1 「学問する」教師を軸にした教職の高度化 (石井 2014)

曹・聖職という専門職を養成することから「キー・プロフェッション (key profession)」とよばれ、他の職種とは異なる特別な専門職とされるが (Perkin, 1969), これはまさに教育を中心的な役割と捉える最初期の大学教員像に依拠しているといえる。しかし 19 世紀に入ると、ベルリン大学の創設を契機に、研究志向型の大学が世界的に設立された。そして、「研究を通じた教育」を標榜する「フンボルト理念」のもとで、「研究と教育の一致」こそが「大学のありべき姿」であると考えられるようになった (潮木, 2008)。こうして、研究と教育の統合が唱えられる一方で、現実には研究対教育という対立構造を生み出し、大学教員はこの両者の間で葛藤を抱えていた。

この研究と教育との二項対立への解答として、カーネギー教育振興財団理事長であったボイヤーが提示したのが「スカラシップ (学識) の再考」論 (ボイヤー, 1996) であった。これは、大学教員に期待される役割を「発見 (discover)」、「統合 (integration)」、「応用 (application)」、「教育 (teaching)」という 4 つの学識で捉え直すことで、大学教員の専門性と使命を「研究における知識の発見」から拡張し、再定義しようとする試みであった。松下 (2012) によると、背景にあるボイヤーの意図は、狭義の「研究」を発見の学識に対応させ、他の 3 つの学識本来の様式であると認めることで、教育への偏重を解消することであった。さらに、それぞれの学識に対して「報酬を付与する」ことで、すべての大学が「固有のニッチ」を見出し、「威厳のある多様性」をもたらすこともボイヤーの意図するところであった。このボイヤーによる「スカラシップの再考」論は、研究と教育という二元的葛藤論から統合論・応用論への広がりを示し、世界中に大きな影響を与え続けている (飯吉, 2007)。しかし一方で、ボイヤーの論には 4 つの学識の概念や相互の関係性が明確ではないという問題点も指摘されている (間篠ほか, 2015)。特に、「教育の学識」については、「他の学識から合成的に引き出される」 (Hutchings and Shulman, 1999) ものであり、発見・統合・応用と併置するのはおかしい (Boshier, 2009) として、4 つの学識の関係についても検討されている。さらに、ボイヤーの後

継者としてカーネギー財団理事長に就任したシュルマンは、この4つの学識に「学習 (learning)」という要素を組み込み、教育の学識を「scholarship of teaching and learning (SOTL)」へ拡張すべきであるとしている。

こうした変遷を経て、現在では大学教員の専門性を研究と教育の統合にあるとする見方が定着している。有本 (2008) は、「大学教授職 (academic profession)」を、「大学に奉職し、専門分野を先行し、学術活動に携わり、固有の文化を擁している教授、准教授、講師、助教の総称」と定義している。具体的な特徴として、(1) 単なる教員ではなく「専門職」であること、(2) 専門分野の知識を基盤に教育、研究、社会貢献、管理・運営の職務を遂行すること、(3) ローカル性とコスモポリタン性への志向を併せ持つこと、大学のユニバーサル化と呼応して、(4) 大学教授職も大衆化を辿っていること、(5) 外からの社会変化と内からの学問の変化によって規定される存在であるため伝統と革新をめぐる葛藤を経験していることの5つを挙げている (有本, 2008; 2010)。

2. 4. 大学教員の教師としての専門職像の検討

まず、ここまでの議論をもとに、主に初等中等教育を対象とした教師の専門職像の変遷をみると、ショーンにより提起された「反省的実践家」を軸に、時代や教育環境の変化を反映して、より包括的な専門職像へと拡張されてきたことが確認できる。具体的には、木原 (2016) によるモデルでは、教師の専門的な教育力量の内実を「技術的熟達者」「探究的熟達者」「反省的実践家」という3要素で捉えるとともに、「専門的な学習共同体のメンバー」「よき社会人」という教師の専門職像を教育力量の形成と発揮を支える要素を加えることで、教師の専門職像をより総体的なものへと拡張している。石井 (2013; 2014) によるモデルでは、教師の学習の方向性をより多面的に捉え直すために、「教への専門職」「学びの専門職」「『学問する』教師」という3要素を設定し、教師の学びのあり方を拡張するかたちで教師の専門職像を示している。これらをふまえると、教師の専門職像の拡張には、専門的な教育力量の形成と発揮を支える要素を捉える方向への拡張と教育力量形成にむけた教師自身の学習のあり方を多面的に捉える方向への拡張という2つの方向性があると考えられる。そして、より前者の方向性が強いのが木原 (2016) によるモデルであり、より後者の方向性が強いのが石井 (2013; 2014) によるモデルであるといえる。また、これら2つのモデルでは共通している点も見いだされる。それは、「学び続ける教師」を中心的な要素としておいている点である。すなわち、『学問する』教師 (石井, 2013; 2014) と「批判的実践家 (政治的社会的反省)」 (木原, 2016) として示された専門職像は、自律的に学習に向かう動機あるいは学習の方法やスキルを備えているということに焦点が当たっている。また、教育力量形成につながる学習の捉え方についても、ショーンが提示した「技術的熟達者」と「反省的実践家」のいずれかのみを強調するのではなく、両側から専門職像を拡張し、どちらも重要な専門職像の要素として位置づけている点も共通している。

では、こうした専門的な教育力量の形成と発揮を支える要素を捉える方向と教育力量形成にむけた教師自身の学習のあり方を多面的に捉える方向という2方向への専門職像の拡張を、大学教員の教師としての側面に当てはめると、どのような専門職像となるだろうか。まず、前者の専門的な教育力量の形成と発揮を支える要素を捉える方向への拡張では、大学教員において

も、木原(2016)で示された「専門的な学習共同体のメンバー」、「よき社会人」という2つの教師像が当てはまると考えられる。ただし、「専門的な学習共同体のメンバー」については、初等中等教育における教師と大学教員とでは、その内実は異なる可能性もある。一般的に、大学教員は、大学や学部などの所属機関に紐付いたコミュニティに加え、学協会に代表される専門分野に紐付いたコミュニティにも属している。このように大学教員は、性格の異なる複数のコミュニティに属しているため、それぞれの共同体において何をどのように学んでいくのかといった点は、初等中等の教員とは異なる可能性も考えられる。一方、後者の教育力量形成にむけた教師自身の学習のあり方を多面的に捉える方向への拡張では、「学び続ける教師」を志向する専門職像を構成する要素のなかに、ポイヤーによる「スカラシップ再考」論やシュルマンによるSoTLによって示された「研究と教育の統合」が据えられると考えられる。これは、大学教員が自らの教育力量形成や教育改善のために学びつづけるためには、研究と教育という異なる役割間の葛藤を乗り越え「教師として」教育に向き合うことが必要不可欠となるためである。このことをふまえると、大学教員の教師としての専門職像には、研究と教育という異なる役割を統合し教育を生み出すという大学教員に特有の使命を示すために「教授学習の学識者」という要素が加えられると考えられる。また、教育力量形成にむけた学習のあり方については、より拡張された捉え方である石井(2013;2014)による「教への専門職」および「学びの専門職」を援用したい。これは、「教への専門職」については「定型的熟達化」と「適応的熟達化」、「学びの専門職」については「問題解決的省察」と「問題探究的省察」という下位項目を設定することで、それぞれの要素について教員の学びを分析する視点を持つことも意図している。

このように、大学教員の専門職像を専門的な教育力量の形成と発揮を支える要素を捉える方向と教育力量形成にむけた教師自身の学習のあり方を多面的に捉える方向の2方向へと拡張して捉え直すと、前者には「専門的な学習共同体のメンバー」、「よき社会人」という2つの要素が含まれ、後者には「教への専門職」、「学びの専門職」、「教授学習の学識者」という3つの要素が含まれる。このうち、「教授学習の学識者」については、教師の学習の方向性のひとつであると同時に、教育に向き合う態度や姿勢をも含むことから、専門的な教育力量の形成と発揮を支える要素としての性質も兼ね備えているといえる。

3. 大学教員の教師としての専門職像にもとづくFDの現状と課題

本章では、大学教員の教師としての専門職像のうち、特に「教への専門職」、「学びの専門職」、「教授学習の学識者」の3つの側面について、大学教員に特有の課題や代表的なFDの取り組みを整理する。

3.1. 「教への専門職」に関する取り組み

この側面に関する取り組みとして、近年、活発に行われているのが教育力量についての基準枠組の作成である。代表的なものに、新任教員を対象とした研修の目安として作成された「新任教員研修のための基準枠組」(国立教育政策研究所,2010)、この枠組をもとに対象を広げるかたちで作成された「大学教員の基本的な教育職能の基準枠組」(日本高等教育開発,2019)があ

る。これらは、「通常的能力基準による、教員個人や現場の状況にそぐわない、教員の自律性・自発性が保証されないなどのデメリットを軽減する」ために、「枠組」という抽象的な形式を採用しているという特徴がある。こうした「枠組」として教育力量の基準を設定する試みは、大学教員のプロフェッショナル認定を国家レベルで推進しているイギリスで作成された「全英教育職能の基準枠組み (The UK Professional Standards Framework for teaching and supporting learning in Higher Education, 以下 the UKPSF)」に大きな影響を受けている。イギリスでは、1990年代以降、国家レベルで高等教育の拡大とそれに伴う教育の質向上にむけた取り組みがなされており、そのひとつに大学教員を中心とした教育スタッフ (teaching staff) に対する「プロフェッショナル認定 (professional recognition)」がある。このプロフェッショナル認定のための基準として策定されたのが the UKPSF である。the UKPSF は、「活動領域 (Areas of Activity)」「コア知識 (Core Knowledge)」「価値観 (Professional Values)」の3つの次元 (dimensions) で構成されている (表 C)。さらに、キャリア段階に対応した4つのレベルを設定し、到達すべき活動水準を「記述 (descriptor)」として示している。the UKPSF では、幅広い機関のニーズに適合することを意図し、「基準 (standards)」ではなく「基準枠組み (standards framework)」の形式を採用している (加藤, 2010)。また、加藤 (2010) では、the UKPSF と我が国における基準枠組み開発の2つの事例を比較し、すべての事例に共通する特徴として、内容の作成においては教育実践の当事者である大学教員の経験や知識を集約するプロセスを経ていること、教員の教育力に関わる活動領域には共通性があること、研修プログラムを設計するうえでの指針として実際に運用されていることなどを挙げている。

3. 2. 「学びの専門職」に関する取り組み

この側面に関する取り組みについては、我が国の初等中等教育において発展してきた授業検討会が大学に定着しつつある。2015年度時点でのFDの実施状況をみると、最も多く実施されているのは「講演会・シンポジウム等」(65.4%)であるが、これについて多いのが「教員相互の授業参観」(56.4%)、「教育改善のためワークショップまたは授業検討会」(48.9%)であり、年々増加している (文部科学省, 2017)。このように大学において授業検討会の取り組みが拡大していくにともない、その効果検証や特徴についての検討も徐々になされ始めている。例えば、溝上・田口 (2003) は、公開実験授業と授業検討会が授業者の成長につながった事例を分析し、大学教員の成長を促す対話パターンを同定している。また、細川・姫野 (2008) は、大学における授業検討会の談話分析をおこない、「学習者」「授業内容」「授業技術」「学習評価」「カリキュラム・施設設備」に分類されることを明らかにしている。さらに、授業検討会における談話内容の特徴として、「授業技術」に関するものよりも「授業内容」に関するものが多いこと、批判的な指摘や提案が出されることは少ないことを指摘している。

しかし、これらの研究では出現した議論の内容や特徴については検討されているが、出現していない観点については検討されていない。初等中等教育における授業検討会に関する研究では、その有効性を認めながらも、授業検討会の形骸化や学びを成立させることの難しさが指摘されている (例えば 千々布, 2005; 秋田, 2008; 姫野, 2012 など)。今後は、初等中等教育における取り組みを参照しながら、大学における効果的な授業検討会のあり方を模索していくことが

求められる。

3. 3. 「教授学習の学識者」に関する取り組み

この側面に関しては、現代の日本においては「研究と教育の葛藤」という問題がより複雑に進展しているため、まずはこの葛藤を乗り越えるための手立ての検討が課題となる。

1992年に実施された「カーネギー大学教授職国際調査」では、日本の大学教員は世界的にみても極めて強い研究志向を持っていることが明らかになった(江原, 1996)。その後おこなわれた2007年の調査でも、多少、教育志向が強まっているものの、半数以上は研究志向であり、大学教育改革が進展する中であっても、依然として強い研究志向を保持していることが明らかになっている(福留, 2008)。しかし同時に、大学教員の活動時間をみると、教育活動に充てられる時間は大きく変化していないが、研究に充てられる時間は大きく減少しており、その原因は管理運営や社会サービスに費やす時間の増大にあることも明らかになった。そしてこの結果から、教員の役割間の葛藤は研究と教育のバランスにおいて生じるとされてきたが、近年においては教育研究とそれ以外の諸活動との間で葛藤という構図に変化しつつあると指摘されている(福留, 2008)。

さらに近年、第三段階教育やアカデミック・キャピタリズムの登場により、大学教員の採用形態、報酬体系、契約事項などの面で極めて多様化した結果、研究と教育の両方に義務を持つという「古典的な定義」では覆えない大学教員が出現している(潮木, 2010)。具体的には、リメディアル教育や情報教育に対応するために採用され「教える義務はあるが研究をする義務はない」とされるティーチング・オンリーの教員や、逆に「教える資格がなく、研究だけに従事している」研究補助員のような教員である。さらに、教員以外の職業経験を経ている「ハイブリッド教員」や、教員が「正業」ではなくNPO運営や企業経営などと同時並行的に教育をおこなう「カジュアル教員」なども登場している(潮木, 2010)。また、こうした教員の多様化は教育をおこなう大学の状況の違いによっても生じている。例えば、「受験すれば必ず合格するような大学、すなわち、事実上の全入状態にある大学」と定義される「ボーダーフリー大学」では、特に学期中は教育に費やす時間の割合が高くなり研究時間を確保できないという物理的な制約によって、教育と研究の両立が困難になっていることが指摘されている(葛城, 2013)。さらに、ボーダーフリー大学の教員の一部では、教育と研究の両立という大学教授職の理念を疑問視している可能性を指摘している(葛城, 2013)。実際の労働時間に関する調査でも、より偏差値の低い大学の教員ほど、労働時間のうち教育に費やす割合は高くなり、研究に費やす割合は低くなると指摘している。さらに、こうしたボーダーフリー大学の教員の研究活動に対する意識や生産性は相対的に低く、自身の研究活動が教育活動に役立っていると考える割合も低い(葛城, 2015)。

これらから、「教授学習の学識者」という理念としての専門職像と、大学教員が置かれている状況には大きな乖離があるという現実がみえてくる。文部科学省が実施している大学内容等の改革状況についての調査では、専任教員のFDへの参加率が低いことが問題として指摘されている(文部科学省, 2017)。大学教員の実情を考慮しないままに、望ましい専門職像の達成を押し付けることで、大学教員が教育改善にむかっていく意欲を削いでいる可能性も考えられる。

いかに、それぞれの大学教員が教育改善に向き合う体制をつくっていかうのかということは、今後の重要な課題であるといえる。

4. まとめと今後の課題

本研究では、初等中等教育における教師の専門職像を手がかりに、大学教員の教師としての専門職像について検討をおこなった。そして、専門的な教育力量の形成と発揮を支える要素を捉える方向と教育力量形成にむけた教師自身の学習のあり方を多面的に捉える方向の2方向へと拡張して捉え直すことを試みた。その結果、大学教員の教師としての専門職像は、前者を「専門的な学習共同体のメンバー」、「よき社会人」の2要素、後者を「教えの専門職」、「学びの専門職」、「教授学習の学識者」の3要素で整理することを提案した。さらに、「教えの専門職」、「学びの専門職」、「教授学習の学識者」について、それぞれに対応する代表的なFDを取り上げて、現在の取り組みと課題について検討した。

今後の課題としては、本研究において提案した大学教員の専門職像と対応付けながら、現在のFDの課題を精査していくとともに、効果的な支援のあり方を検討していきたい。

引用文献

- 秋田喜代美, 佐藤学, 岩川直樹. (1991). 教師の授業に関する実践的知識の成長—熟練教師と初任教師の比較検討—. 発達心理学研究, 2(2), 88–98.
- 有本章. (2008). 変貌する日本の大学教授職. 東京: 玉川大学出版部.
- 有本章. (2010). 変貌する日本の大学教授職—15年間の検証. IED現代の高等教育, 519, 26–32.
- Boshier, R. (2009). Why is the Scholarship of Teaching and Learning such a hard sell? *Higher Education Research & Development*, 28(1), 1–15.
- Committee, P. N. E. (2016). What is Educational Development? Retrieved August 22, 2019, from <https://podnetwork.org/about-us/what-is-educational-development/>
- Daling-Hammond, L., & Bransford, J. (2005). *Preparing Teachers for a Changing World. Preparing Teachers for a Changing World*. Jossey-Bass.
- 大膳司, 有本章, 黄福涛. (2007). 日本におけるFD活動の実態と今後の課題: 時系列比較の結果から. COE研究シリーズ, 26, 205–229.
- 江原武一. (1996). 教育と研究のジレンマ. 大学教授職の国際比較 (pp. 147–165). 東京: 玉川大学出版部
- 福留東土. (2008). 研究と教育の葛藤. 変貌する日本の大学教授職 (pp. 263–279). 東京: 玉川大学出版部.
- 羽田貴史. (2011). 大学教員の能力開発をめぐる課題. 名古屋高等教育研究, (11), 293–312.
- 羽田貴史. (2013). 大学教員研究の新段階—30年遅れのキャリア・ステージ研究—. 大学教員の能力—形成から開発へ— (p. 3–19). 仙台: 東北大学出版会.
- 波多野誼余夫. (2001). 適応的熟達化の理論をめざして. 教育心理学年報, 40, 45–47.
- Hutchings, P., & Shulman, L. S. (1999). The Scholarship of Teaching: New Elaborations, New Developments. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 31(5), 10–15.

- 飯吉弘子. (2007). 教育と研究の「古典的葛藤」を超える道－先行研究の整理と問題提起. 大学教育学会誌, 29(2), 46–52.
- 石井英真. (2013). 教師の専門職像をどう構想するか: 技術的熟達者と省察的実践家の二項対立図式を超えて. 教育方法の探究, 16, 9–16.
- 石井英真. (2014). 教員養成の高度化と教師の専門職像の再検討. 日本教師教育学会年報, 23, 20–29.
- 加藤かおり. (2010). 大学教員の教育力向上のための基準枠組み (特集 FDの新しい動向). 国立教育政策研究所紀要, 139, 37–48.
- 葛城浩一. (2013). ボーダーフリー大学教員の大学教授職に対する認識 (3)－教育と研究の両立の困難さに着目して－. 大学論集, 44, 115–130.
- 葛城浩一. (2015). ボーダーフリー大学教員の大学教授職に対する認識 (5)－先行研究で得られた知見との比較を中心に－. 香川大学教育研究, 12, 91–104.
- 川島啓二. (2010). 大学教育の革新とFDの新展開. 国立教育政策研究所紀要, 139, 9–20.
- 木原俊行. (2016). 教師教育と教育学の接点－教育学のアプローチによる教師教育の今日的展開. 教育学のアプローチによる教師教育－学び続ける教師を育てる・支える－ (pp. 1–19). 京都: ミネルヴァ書房.
- 国立教育政策研究所. (2010). 大学における新任教員研修のための基準枠組. Retrieved August 22, 2019, Retrieved from https://docs.wixstatic.com/ugd/0f803d_81106b703aa343ceacb872f7b8d223f7.pdf
- 間篠剛留, 原圭寛, 翟高燕, 塔娜. (2015). ポスト・ポイヤーのスカラシップ論. 慶応義塾大学大学院社会学研究科紀要: 社会学心理学教育学: 人間と社会の探究, 79, 1–14.
- 溝上慎一. (2014). アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換. 東京: 東信堂.
- 文部科学省. (2011). 大学における教育内容等の改革状況について (概要). Retrieved July 2, 2019, from http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/_icsFiles/afieldfile/2011/08/25/1310269_1.pdf
- 文部科学省. (2017). 平成 27 年度の大学における教育内容等の改革状況について (概要). Retrieved July 2, 2019, from http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/_icsFiles/afieldfile/2019/05/28/1398426_001.pdf
- 日本高等教育開発. (2019). 「大学教員の基本的な教育職能の基準枠組」 2019. Retrieved August 22, 2019, from <https://www.jaedweb.org/blank-28>
- 大山牧子. (2018). 大学教育における教員の省察: 持続可能な教授活動改善の理論. 京都: ナカニシヤ出版.
- Perkin, H. (1969). *Key Profession: History of the Association of University Teachers*. London: Routledge.
- 坂本篤史. (2007). 現職教師は授業経験から如何に学ぶか. 教育心理学研究, 55, 584–586.
- 佐藤学. (1996). 教育方法学. 東京: 岩波書店.
- 佐藤学, 岩川直樹, 秋田喜代美. (1990). 教師の実践的思考様式に関する研究(1)－熟練教師と

- 初任教師のモニタリングの比較を中心に－. 東京大学教育学部紀要, 30, 177-198.
- 佐藤学, 秋田喜代美. (2001). 専門家の知恵－反省的実践家は行為しながら考える. 東京: ゆみ
る出版.
- 佐藤学, 秋田喜代美, 岩川直樹, 吉村敏之. (1991). 教師の実践的思考様式に関する研究(2)－思
考過程の質的検討を中心に－. 東京大学教育学部紀要, 31, 183-200.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. London: Temple
Smith. (柳沢昌一, 三輪建二 (監訳). (2007). 省察的実践とは何か－プロフェッショナル
の行為と思考. 東京: 鳳書房.)
- 田口真奈, 神藤貴昭. (2012). ファカルティ・ディベロップメント. 生成する大学教育学 (pp.
277-314). 京都: ナカニシヤ出版.
- 立石慎治, 丸山和昭, 猪股歳之. (2013). 大学教員のキャリアと能力形成の課題. 高等教育研究,
16, 263-282.
- 寺崎昌男. (2006). 大学は歴史の思想で変わる－FD・評価・私学. 東京: 東信堂.
- 潮木守一. (2010). 第三段階教育の登場と大学教員の変貌. IDE: 現代の高等教育, 519, 4-11.
- 山田剛史. (2018). 大学教育の質的転換と学生エンゲージメント. 名古屋高等教育研究, 18, 155-
176.

(高等教育開発論講座 博士後期課程3回生)

(受稿 2019年8月30日, 改稿 2019年11月1日, 受理 2020年1月9日)

大学教員の教師としての専門職像とFDにおける課題

—初等中等教育における教師の専門職像との比較を通じて—

香西 佳美

本研究では、大学教員の教育力量形成につながる支援について検討するための視座を得るために、大学教員の教師としての専門職像とそれに対する支援の課題について検討することを目的とした。このために、初等中等教育における教師の専門職像を手がかりに、大学教員の教師としての専門職像について検討をおこなった。そして、大学教員の専門職像を専門的な教育力量の形成と発揮を支える要素を捉える方向と、教育力量形成にむけた教師自身の学習のあり方を多面的に捉える方向の2方向へと拡張して捉え直すことを試みた。その結果、大学教員の教師としての専門職像は、前者を「専門的な学習共同体のメンバー」、「よき社会人」の2要素、後者を「教への専門職」、「学びの専門職」、「教授学習の学識者」の3要素で整理することを提案した。さらに、「教への専門職」、「学びの専門職」、「教授学習の学識者」について、それぞれに対応する代表的なFDを取り上げて、現在の取り組みと課題について検討した。

A Study of the Concept of Teaching Profession and Problems with Faculty Development in Higher Education: Through Comparison of Primary/Secondary Education

KOZAI Yoshimi

The purpose of this study was to examine the concept of teaching profession and the issues of supporting it in higher education. For this purpose, we reviewed the discussion on the concept of teaching profession in primary and secondary education and examined the structure of higher education teachers' professionalism. As a result, we proposed that the Concept of Teaching Profession for higher education be captured by the following five elements: "Professional Learning Community members", "Good working people", "Teaching profession", "Learning profession", "Scholar of Teaching and Learning". In addition, we were examined with representative FD initiatives and problems.

キーワード： 大学教育，大学教員，FD，教育力量，教師の専門職像

Keywords: Higher Education, University Teachers, Faculty Development, Teaching Abilities, the Concept of Teaching Profession