

大学教授職の役割細分化現象と課題

— オーストラリアの教育担当教員を事例に —

佐藤 万知

<要 旨>

現在、日本の大学では、特定プロジェクト雇用教員、FDやIR担当教員など特定の業務のみに従事する教員が増加しており、多様化、役割細分化する大学教授職に対してどのような策を取り得るのか、という点が課題となっている。大学教授職の多様化や役割細分化という現象は、他の国においても起きており、一部の欧米諸国では、大学教員のポストを役割ごとに細分化し、異なる教員評価やキャリアパスの仕組み等を導入するという組織的、制度的対応を進めている。限られた資源の中で、大学が果たすことを期待されている多様な役割を担うためには、合理的な選択だと言える。しかし一方で、学術的な専門性に基づき教育・研究・あるいは学術サービスなどに関わるという大学教授職のあり方を根源的に揺るがすものであるといった批判や、大学教員ポストの階層化を促進するものであるといった懸念が示されている。特に大学教員の中核的活動である教育と研究を分ける教育担当教員の設置は、様々な議論を引き起こしている。そこで、本稿は、オーストラリアの教育担当教員ポストの設置を事例に、大学教授職の役割細分化の動機、課題について整理し、今後取り組まれるべき課題を提示することを目的とする。

1. はじめに

大学教授職は、教育、研究、専門的サービスの3つの機能を兼ね合わせて持つ専門職として位置付けられてきたが(Boyer 1990)、こういった包括的な専門職のイメージは現場において失われつつある。大学の 대중化、大学評価の本格化、大学に対する要求の多様化、情報技術の革新、科学の

広島大学高等教育研究開発センター・准教授
名古屋大学高等教育研究センター・客員准教授

変容などを背景に、この20年の間に、大学教員が担う職務や雇用形態の多様化と役割細分化が進んでいることが各国で指摘されている (Schuster and Finkelstein 2006, McInnis 2000, Coaldrake 2001)。

大学教授職の多様化に関しては、近年、様々な新しい役割が創出されている。例えば、知識の商業化や研究成果の還元という文脈から産学連携や大学発ベンチャー企業の創業が促進される中で、いわゆる academic entrepreneur (アカデミック・アントレプレナー) という役割が位置付けられている。アカデミック・アントレプレナーは知識の商業化に取り組む科学者のこと、あるいは商業化の中でも特に大学発ベンチャー企業の創業や経営に参画する者を指す (安田 2011)。あるいは、教育活動における効果的な教育テクノロジーの活用への要求が高まる中で、それを支援する役割を担うインストラクショナルデザイナーや教育テクノロジスト等が創出されている。このような、多様化する大学教授職の現状を捉えようと、特定の役割のみを担うアカデミック・スタッフを“para-academic”と称し、大学教授職に対する影響を検証する試みや (Macfarlane 2010)、いわゆる学術的な職務と組織的な職務の間に関わるような職務を担うスタッフを“third space professionals”という新しい概念で提示し、これらスタッフのキャリアや専門性、組織的位置付けにおける課題等を検証する試みも見られる (Whitchurch 2008)。

大学教授職の役割細分化においては、いわゆる伝統的な大学教授職が担ってきた主たる活動 (教育、研究、専門的サービス) が、機能別に分化しつつある現象が指摘されている (Finkelstein and Schuster 2001, Kinser 2002)。例えば、Schuster と Finkelstein (2006) はアメリカの高等教育機関に雇用されている大学教員の雇用形態に着目し、テニュアトラック制度にも乗らないパートタイム雇用の教員が急増している現状を示している。パートタイム雇用教員の多くは教育活動に専従しており、結果としてこれまで単線的に考えられてきた大学教授職のキャリアパスが変容してきたことや、研究と教育の両方に従事する大学教員の存在を強みとしてきたアメリカの高等教育の要が、前提として成立しなくなっている状況を考察している (Schuster and Finkelstein 2006)。さらに、一部の欧米諸国では、様々な議論を踏まえ、大学教員のポストを教育担当 (teaching focused)、研究担当 (research focused)、教育研究担当 (combined)、マネジメント担当に分類し、異なる教員評価やキャリアパスの仕組みを導入するという組織的、制度的対応が進められている。そして細分化された教員間の調整をマ

ネジメントやガバナンスを通じて行うという組織・制度に移行している。

一方、日本においても、雇用形態上教育のみに関わる教員（非常勤など）、実務家教員、特定プロジェクト雇用教員、学習支援やキャリア教育担当教員など特定業務に特化した人々が増加し、実態においては大学教員の多様化や役割細分化が顕著になっている。しかし、日本の場合、多様化した大学教員の役割に対応する形で雇用形態や教員評価、専門性開発やガバナンスやマネジメントなど組織体制を見直すといった大学組織運営の対応等が十分ではなく、教員の職務内容の決定が関係性に基づく曖昧なプロセスで決まっていき、たとえ特定の職務を重要と考え遂行していてもその方向性に自信がもてないこと（遠藤 2018）や、高等教育政策等への対応の中でなし崩し的に大学教員の多様化が進行しており、それぞれがばらばらに活動し相互の関係や連携は曖昧なままであることが課題となっている（浜村 2015）。

また、大学教授職を教育と研究の両方を実施する専門職として位置付ける考え方は根強い。例えば、大学教員を定義する学校基本法や大学設置基準の規定においても、教育能力を有しているもので、研究上の業績、あるいはその分野の知識や経験を有することが要件とされ、教育研究に従事することが職務として示されている（大学設置基準第四章、学校基本法第九二条）。そのため、大学としては一部のポストを、制度的には正規の教員として扱いつつ、実際は様々な新しい職務を担うポストとして運用せざるを得ず、大学環境の変化に応じた柔軟なスタッフ配置を妨げるという課題があり、教員に対する諸規則の柔軟化の必要性が指摘されている（小林 2001）。すなわち、法制度レベルないし大学組織レベルから与えられている機能と、社会文化的背景から現実に要求される働き方ないし個人の大学教授職像が持つ役割と合意とが矛盾するので、教員個人に役割葛藤がおきている、と考えられる（葛城 2016、二宮ら 2018）。

今後、日本の大学は多様化、細分化する大学教授職に対してどのような策を取り得るのだろうか。先行するアメリカやオーストラリア等の事例のように、大学教授職の役割細分化を組織、制度的に位置付けるという方策をとるべきなのだろうか。本稿では、これらの点についての展望を得るために、日本に先駆け大学教員の雇用形態を役割ごとに分業する制度を取り入れているオーストラリアの経験、特に教育担当教員ポストの制度化に着目し、以下の点について整理することを目的とする。

- (1) 教育担当教員ポストを導入することにした動機は何か？
- (2) 教育担当教員ポストの導入によって生じている課題は何か？

これらの問いに対して、先行調査、研究を用いて検証を行う。

2. オーストラリア高等教育システムと大学教授職

2.1 オーストラリアの高等教育概要

オーストラリアは公立大学¹⁾を中心とする高等教育システムを持ち、2019年現在、43校の大学が存在し、このうち1校が私立大学、2校が認証海外大学である。公立大学は、オーストラリア国立大学(連邦法に基づく)を除いて州法に基づいて設置されている。ほとんどの大学は自己認証機関(Self-accrediting institutions: SAI)で、自大学の提供する教育課程について、外部認証を必要とせず、自ら適格性を保証することができる。その代わりに、教育や研究などの活動の水準や質に対して責任を持つことが求められており、多様な主体とアプローチによる質保証の要求に応えることを求められる立場にある(杉本 2011)。SAI以外に、提供する教育課程全てについて連邦または州・準州の認証機関の認証を受ける必要のある非自己認証高等教育機関(Non self-accrediting higher education institutions)が150校程度存在する。その中心が技術継続教育機関(Technical and Further Education: TAFE)であり、近年、これらの機関の一部においても学士号コースが開講されるようになり、大学教育の提供機関や内容が多様化しつつある(杉本 2011)。

学生については、2018年段階で1,562,520名が高等教育機関に在籍しており、学生総数は2001年から約2倍に増加している(DoE 2018: Student data)。特に海外留学生の増加が大きく、2000年代半ばからオーストラリアの高等教育は国内と国際の両面における拡大に成功していることが指摘されている(野崎 2017)。結果、2001年段階で総学生数の内、国内学生が占める割合は81.3%であったが、2018年では69.3%まで減少している(DoE 2018: Student data)。国内学生の進学率については、2007年段階において、低社会経済層、僻地住民、原住民の進学率が特に低いことが課題として指摘されていた(Bradley *et al.* 2008)。しかし、その後、各種方針と財源措置がなされ、これらのグループにおける高等教育進学率は大きく改善している。2017年段階で、25歳から34歳のグループで学士学位以上を取得し

ているのは約 40%である (OECD 2018)。他の欧米諸国と同様の動向ともいえる高等教育の大衆化と学生の多様化が、オーストラリアの高等教育においても確認できる。

オーストラリアの高等教育を特徴におけるもう一点の特徴は、留学生受け入れと海外での教育活動の展開を含む国際教育が国内の一大産業となっている点である。学生数でも確認したように、学生総数の約 30%は留学生が占める。2017 年の統計によると、大学の収入総額のうち、21%は留学生の学費で (TEQSA 2018)、各機関の財政基盤の一翼となっている。また、語学学校や職業学校、初中学校を含めた国際教育産業はオーストラリアの国内経済においても 3 番目に大きな収入となっている (野崎 2017)。従って、大学の国際的競争力を高め、提供するプロダクト、つまり教育課程の国際通用性を確保することは、高等教育政策における重要な項目となっている。特に、対外的にわかりやすく信頼に足る質保証システムの構築に向けて、様々な取り組みがなされている (詳細は後述)。近年では、2025 年までの国際教育に関する国家戦略 (National Strategy for International Education 2025) において、国際教育に関わる教育・訓練、研究の分野においてオーストラリアが世界を牽引する役割を果たすための 10 年計画を示している。本戦略には、基盤の強化、革新的な連携構築、グローバルな競争という 3 つの柱があり、それぞれに付随する目標とアクションが示されている²⁾。従って、オーストラリアの高等教育については、産業としての国際教育に関わる動向が、国内の大学運営にも大きな影響を及ぼしていると言える。

2.2 大学教員

2.2.1 大学教員の全体像

次に、大学教員について概観する。大学教員の雇用形態は、任期なし雇用 (continuing contract)、フルタイムの任期付き (fixed-term contract)、あるいは時間給の非常勤雇用 (casual contract) である。このうち、研究のみに従事するポストの多くはフルタイムの任期付きで、非常勤雇用の大半は教育のみを担当する教員である (Bentley *et al.* 2013)。教員は各大学の定める採用方針に基づいて雇用され、大学教員ポストの細分化、昇進方針や職務内容については学内規定で決められている。従って、全豪で共通枠組みがあるわけではないが、多くの共通点がみられる。細分化のカテゴリーとしては、教育研究担当教員 (teaching and research)、教育担当教員 (teaching focused, education focused, teaching specialist, teaching stream

等)、研究担当教員 (research focused) がある。メルボルン大学の場合、この3つに加えて教育や研究には携わらず大学の管理運営やアカデミックリーダーシップにおける役割を果たす教員として academic specialist という区分を設けている (Probert 2013)。近年では、アカデミックフェロー (academic fellow)³⁾ というカテゴリーが追加され、教育を担当する非常勤教員のポストを置き換えるものとなっている。

職階は、それぞれの教員種別において、助教であるレベル A から教授であるレベル E までの5段階に分かれている。例えば、モナッシュ大学では表1のような段階に分かれている。

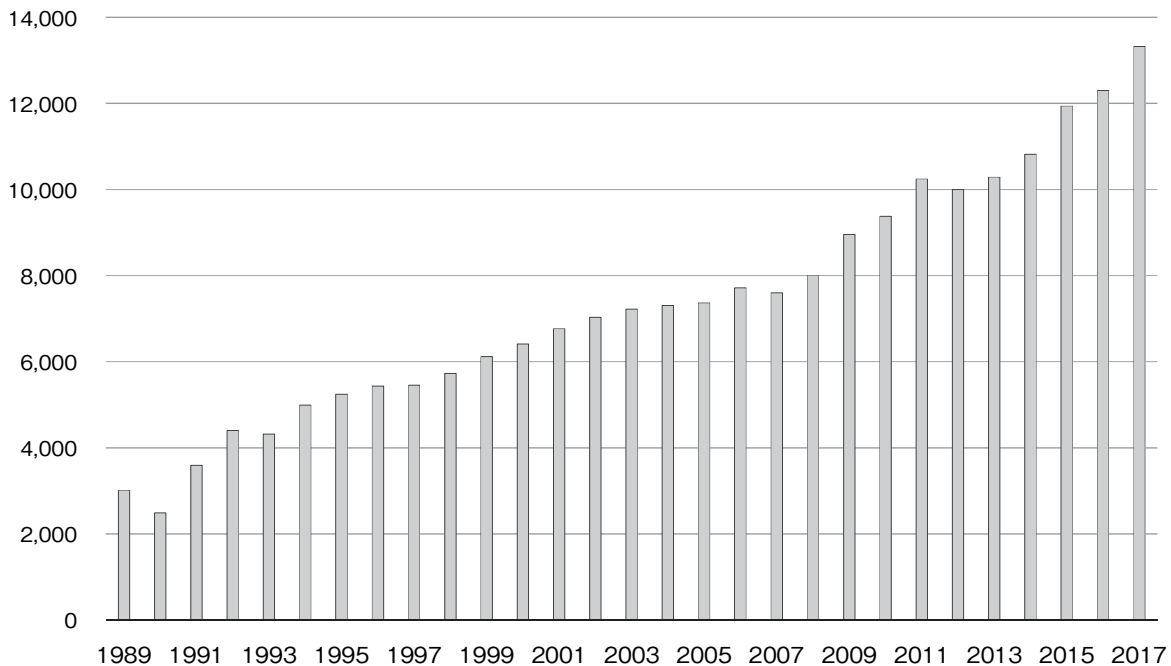
表1 大学教員の職階

	教育研究	教育のみ	研究のみ
レベル A	Assistant lecturer	Scholarly Teaching Fellow	Research Fellow, Research Assistant
レベル B	Lecturer	Lecturer (Education-focused)	Research Fellow
レベル C	Senior Lecturer	Senior Lecturer (Education-focused)	Senior Research Fellow
レベル D	Associate Professor	Associate Professor (Education-focused)	Associate Professor (Research)
レベル E	Professor	Professor (Education-focused)	Professor (Research)

出所：Monash University Categories of Appointment at Monash より

大学教員数は1989年以降、右肩あがりに増加しており、2009年に38,964人であったが、2018年には46,507人へと増加している (DoE 2018: Table 1.2、ただし、フルタイムと準フルタイム (fractional full-time⁴⁾) のみで非常勤教員 (casual staff) を除く)。しかし留意すべき点として、大学教員数の増加率は学生の急激な増加率に追いついておらず、フルタイムの教員と学生の比率で見ると1990年には13:1であったものが2003年には21:1にまで増加していることが指摘されている (Bentley *et al.* 2013)。

さて、図1で示すように、学生数が劇的に増加した1990年から2017年にかけて急激に増加しているのは時間給で雇用されている非常勤教員である。その数はフルタイム換算で1990年には2,972人であったのが、2017年には14,403人まで増加をしている。ただし、フルタイム換算なので、勤務時間数によっては2人分の活動時間を一人分としてみなす場合や、10人分を一人分としてみなす場合があり、実数を把握することは困難である。



出所：DoE 2018 より筆者作成

(<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjojOTNiM2ExOTAtNmZmNS00ZTAyLTg4MTQtZDI1YmE2ZTI5MzdmIiwidCI6ImRkMGNmZDE1LTQ1NTgtNGIxMi04YmFkLWVhMjY5ODRmYzQxNyJ9, 2020.1.6>)

図1 教育担当の Casual Staff 数の推移

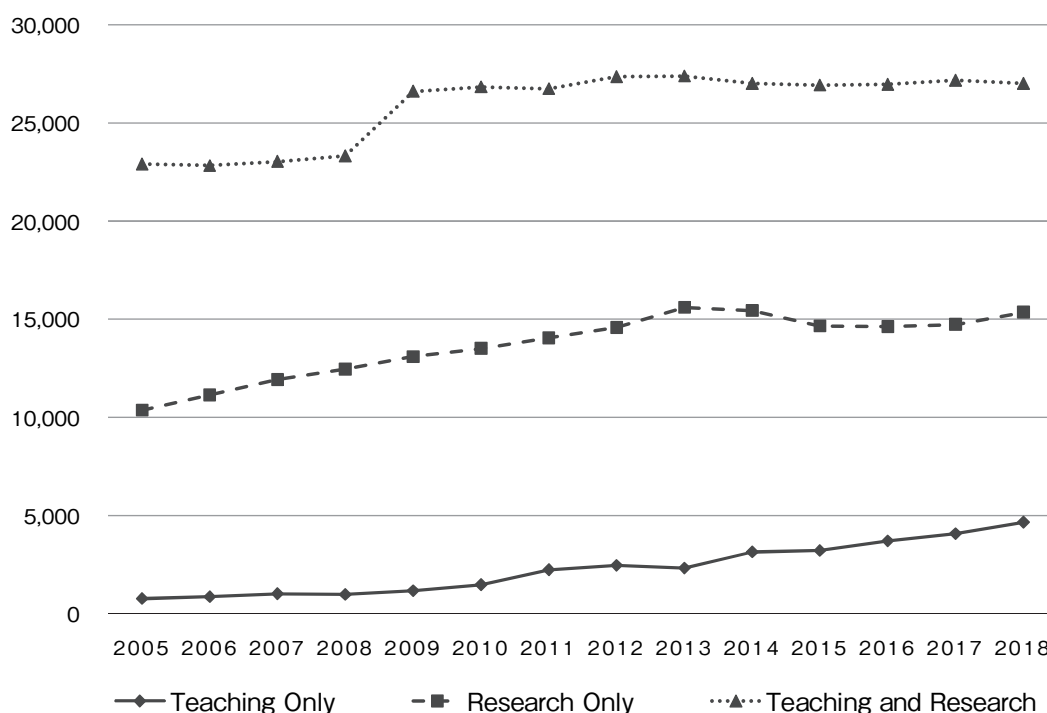
高等教育教職員組合（National Tertiary Education Union：NTEU）によると、学士課程で提供されている科目の半数は非常勤教員に担当されているとの報告もあり（Rea 2010）、アメリカなどでも見られるように、大学教員のカジュアル化が進んでいると言える。

2.2.2 大学教員の役割細分化の状況と教育担当教員

次に、大学教員の役割細分化の状況について確認する。大学の規模や性格にかかわらず、2015年の段階で、42大学中35大学において教育担当教員ポストが設置されている（Bennett *et al.* 2018）。一般的に、教育研究担当の場合、40：40：20のエフォート率で教育活動、研究活動、サービスやリーダーシップに取り組むことが期待されている。教育担当の場合、教育が主たる活動となり、研究活動におけるエフォート率が低く、研究費の支給や研究時間が低く設定されている（Probert 2013）。例えばモナッシュ大学の教育担当教員の場合、教育活動が85%、研究活動が5%、管理運営やサービスなどが10%とされており、研究活動は専門分野における学術研究ではな

く、教育学習に関連した研究が求められている (Monash University 2018)。

オーストラリア教育省の調査によると、2018年においては、約10%が教育担当、約33%が研究担当、約58%が教育研究担当である (DoE 2018: Table 1.3)。図2が示す通り、フルタイムあるいは準フルタイムの教員における職務別教員数の推移を見ると、教育担当教員数が2009年から2018年の間に約4倍に増加しており増加率が一番高いと言えるが、相対的にみて教育担当教員の割合が大きく増えているわけではない。



出所：DoE 2018 より筆者作成

図2 職務別教員数の推移

ただし、大学によっては教育担当教員であっても教育に関する研究を行っているため“teaching focused”としてカウントせずに“teaching and research”のカテゴリーでカウントし申告する場合もあり、教育担当の教員数は正確に把握することが難しいことが指摘されている (Probert 2013)。

教育担当教員の制度化以前にも、主に教育活動のみに関わる教員として非常勤教員の存在があった。しかし、教育担当教員の場合、通常の教育研究に携わる教員と同じようなフルタイムのポストとして設置され表1に示したような職階が設定された点において、前者とは異なる。

教育担当教員が専門性を持った大学教員のカテゴリーとして位置付け

られるためには、この教員ポストの職務内容および昇進要件を明確に示すことが重要であると指摘されている（Probert 2013）。例えば、シドニー大学の場合、teachingではなく education focused という表現を用い、その役割を次のように説明している（University of Sydney Enterprise Agreement 2018-2021 より抜粋）。

- 教員が、教育学習活動、カリキュラム開発、教育開発研究へのエフォート率を高く設定することを可能とするために、education focused という役割を設置するものである。
- Education focused ポストの選択は個人の自由である。教育担当教員としての昇進の仕組みがあり、専門性開発等の支援を受けることも可能である。
- 教育担当教員として雇用されていても、一定の基準を満たせば教育研究教員のポストに移動することが可能である。

すなわち単に授業を担当するだけではなく、教育活動に関する専門性を持ったポストとして位置付けられていることがわかる。

昇進要件や採用プロセスは各大学において詳細に決められている。例えば、モナッシュ大学の場合、表2のようなガイドラインを提供している。

表2 教育担当教員の昇進要件（モナッシュ大学）

職階	教育活動	研究 (エフォート)	期待
A	教育学習活動への実質的貢献	5%まで	
B	教育学習活動への優れた貢献	5%まで	
C	プログラムや学科、学部、大学レベルにおける教育活動の牽引（リーダーシップ）	15%まで	プログラム、学科、学部や大学レベルで教授学習の質を強化するような教育活動におけるリーダーシップ
D	国内の高等教育機関に対する教育学習活動や組織的教育活動の牽引における優れた取り組みの共有	20%まで	国内的にインパクトをもち、教授学習方法を変容させるような教育活動におけるリーダーシップ
E	教育学種活動やリーダーシップのあり方に関する国際的貢献	30%まで	国際的にもインパクトをもち、教授学習方法を変容させるような教育活動におけるリーダーシップ

出所：Monash University Academic Promotion Guidelines for Committees: Education-Focused Candidate Applications Levels B-E より筆者翻訳
<https://adm.monash.edu/human-resources/academic-promotion/procedures/guidelines-committees-b-e.html>

これらの要件をより具体的に示しているのが Education Performance Standards Framework である。このフレームワークは評価項目について職階ごとに何が期待されているのかを示すルーブリックであり、エビデンスの例も提示している。例えば、「学生の学習への貢献」という項目の「学生の学習を中心にした授業の展開」という要素に対し、レベル A（助教）では学習活動を中心とした教育方法を用いていることが基準とされており、エビデンスの具体的な例として、授業資料の提示が挙げられている（Monash University 2019）。このようなフレームワークは、教育研究担当教員や研究担当教員に対しても設定されている。詳細なフレームワークを開発・導入することで、教育担当教員の専門性が明確になり、専門性開発やキャリア支援にも利用できる。

教育担当教員の制度化に伴い、役割の明確化、昇進の基準作成、職階の整備など管理運営上の組織的な整備が取り組まれていることがわかる。それではなぜ、オーストラリアの大学は、教育担当教員を制度化する決断に至ったのだろうか。

3. 高等教育システムの変容と教育担当教員の制度化

教育担当教員の調査、考察を行なった Probert (2013) によると以下の7点が教育担当教員導入の動機としてあげられている。

- (1) 研究活動が活発ではない教員を教育担当教員にすることで、研究活動に活発な教員の教育負担を軽減し、大学の研究力に関する評価やランキングを向上するため
- (2) 財政難のため、特に実学や応用的ではない学問領域における教員の削減が進められており、そういった分野における優れた教員を確保するため
- (3) 教育活動において高い評価を得ている教員のキャリア支援
- (4) 個人のライフステージや教員としてのキャリアステージに見合ったキャリアの選択を可能にするため
- (5) 教育担当教員の導入により職務配分を調整し、人件費を削減できる可能性があるため
- (6) 特定の分野（特に科学系）において、教育担当教員が1年次の授業を担当することで、教育の質を上げると同時に、他の教員の教

育負担を軽減するため

- (7) TAFE など非大学組織による学士学位プログラムを担当することのできる教員の確保のため

言い換えると、1) 大学の競争力強化（特に研究業績において）、2) 大学の管理運営の効率化、3) 大学教授職における教育活動の位置付け向上、4) 教育の質向上・質保証や高度化、という目的を達成する方策の一つとして、教育担当教員の導入という選択肢がとられたと言える。いずれのポイントも教育担当教員の制度化に影響を及ぼしているが、特に何が主な動機となっているのか、という点については、さらなる検証が必要であるとしている（Probert 2013）。教育担当教員の導入が単一の目的でなされたのではなく、高等教育システムの質的変容を背景として複合的な要素の影響を受け、また対応する形で進められたと言える。

そこで次にこのような動機が発生することになった文脈について検討していく。具体的には 1989 年のドーキンズ改革における高等教育の効率化、及び 2008 年のブラッドリー報告書におけるアウトカムを重視する質保証への転換について概観する。

3.1 高等教育の効率化

オーストラリアの高等教育システムの性格を根本から大きく変えた改革としてドーキンズ改革が挙げられる。1987 年、当時の労働党政権により進められた行政改革の一環として、教育省が廃止され雇用教育訓練省（Department of Employment, Education and Training : DETT）が発足した。この DETT の初代大臣である J.S.ドーキンズによる高等教育白書をもとに進められた改革をドーキンズ改革と称する。ドーキンズ改革は高等教育の効率化を目的にしており、以下が主な改革として進められた（Harman 1989）。

- (1) 二元制度の廃止と高等教育機関の統合・合併
- (2) 国家経済の発展に貢献する分野における教育・研究の強化
- (3) 授業料の導入（Higher Education Contribution Scheme、在学中は授業料を貸与し、卒業後収入状況に応じて授業料を返済）
- (4) 大学のガバナンスと管理運営における企業経営的手法の導入
- (5) 評価に基づく資源配分と質保証の強化
- (6) 高等教育へのアクセスの公平化

このドーキンズ改革の中心的施策が高等教育の一元化であった。すなわち、1965年に非大学高等教育として創設された職業教育を中心に行う高等教育カレッジ（Colleges of Advanced Education：CAE）⁵⁾と大学の統合・合併である。これにより、全体としての高等教育機関数の削減、大学数の増加と規模の拡大がすすみ、「誕生した一定規模以上の機関同士で競争させることによって、高等教育の効率化と多様化を図る」ことが目指された（杉本 1998）。

このように、ドーキンズのもとで進められた効率化とは、高等教育システムをシンプルにし、経済発展に貢献する教育研究活動を大学の重要な役割とし、サービスの受益者として学生を位置付け、大学が市場と評価を意識せざるを得ない構造にしていくことであったと言える。これらの改革方針は、他の欧米諸国における高等教育政策の動向と同様であったが、ドーキンズの強力な政治的リーダーシップの下に、急速に改革が進められたところにオーストラリアの特徴がある（Harman 1989）。

さて、大学教授職のあり方に直接的な影響を与えたのが高等教育システムの一元化である。一元化後の旧 CAE 教員への期待が研究力の強化であったため、大学教員とは教育・研究を包括的に実践する専門職である、というイメージが強化されていったと言える。

創設時、CAE は職業志向で実践的、応用的な内容を扱い、教育機関として主にディプロマ（及び準ディプロマ）コースを提供していた。そのため、教員についても、創設当初は学術資格よりも専門職資格や実践経験の有無が重視されていた。しかし、一元化以前の 1980 年代に入る頃には、学士や修士プログラムの提供が中心となり、教員についても高等学位が必要とされるように変化した（杉本 1989）。ところが、CAE は教育を行う高等教育機関として位置付けられていたため、研究活動を支援する政府からの予算配分はなかった。その結果、CAE の教員から「大学」と「非大学高等教育機関」の差異を解消する要望が出されるようになり、教員の資質や意識面における「大学化」が進んでいった（杉本 1989）。一元化により、大学として昇格すると、元 CAE 教員の教育における専門性を生かすのではなく、研究力を高めて学位取得者数や研究業績をあげることに力が注がれた（Taylor *et al.* 1998, Probert 2013）。その結果、1989 年には約 7000 人いたフルタイムの教育担当教員は徐々に教育研究担当教員に移行し、1999 年には約 700 人まで減少している（DoE 2018: Staff Time Series）。すなわち、教育と研究の双方を実践していることが大学教授職のイメージとして共有されていったと言える。

3.2 高等教育の評価認証と質保証における転換

オーストラリアの高等教育システムの質的変容を促した2点目の要素として、質保証における転換と高度化が挙げられる。オーストラリアにおける高等教育の質保証は、2000年のオーストラリア大学質保証機構(AQUA)が設置や「高等教育認可課程に関する全国規約(National Protocols for Higher Education Approval Processes)」(以下、全国規約)の締結を契機に国レベルで質保証を行う体制が整備・強化されてきた(杉本 2009b)。もともと1990年代から2000年代前半における高等教育の質保証は「質を監視し改善するプロセス」を重視していた(野崎 2017)。すなわち、個々の機関が理念やミッションを表明した上で、それに対する自己評価をする方式であった。しかし2000年以降、質保証の視点が「質保証のプロセスがあるかどうか」から「質保証された結果をともなっているか」すなわちアウトカム重視に変化していった⁶⁾(野崎 2017)。さらに自らの目標を設定する際に、全国規約などの外部参照点⁷⁾の要件を満たしているかについても証拠に基づく点検が実施されることとなった(杉本 2009b)。

2008年のブラッドリー報告書⁸⁾において、アウトカムを重視したより厳格な質保証の仕組みの必要性が指摘されたこと受け、2012年には法的な拘束力を持つ新たな連邦政府組織である Tertiary Education Quality Standards Agency (以下、TEQSA) が創設された。TEQSA は高等教育機関が「高等教育基準枠組(最低基準)(Higher Education Standards Framework [Threshold Standards])」を遵守するように規制し、監督するものである。SAIはTEQSAへの登録が、非SAIはTEQSAによる教育課程の認証が義務化された。認証されるためには、教育課程の詳細、教育課程に関する書類、教育課程の開発と認証に関する書類、教職員の詳細の文書が必要である(大学評価・学位授与機構 2015)。各州・準州による基準を参照する AQUA と異なり、連邦統一の基準によって監査するため、オーストラリア全体としての高等教育システムの質保証機関として機能する(赤井・水田 2010)。

教育活動においても、ラーニングアウトカムの評価が強化されることになった。ラーニングアウトカムの評価については、あらかじめラーニングアウトカムを設定し、それらに基づいて大学教育の質の維持・改善を方向付ける取り組みと、ラーニングアウトカムを直接的、間接的に評価しようとする取り組みが進められている(杉本 2009b)。前者においては、国レベルで学位水準の同等性を維持するため1995年から段階的に導入された

オーストラリア資格枠組 (Australian Qualifications Framework : AQF)、専門職団体による基準などがある。後者においては、卒業生進路調査 (Graduate Destination Survey)、教育課程経験質問紙調査 (Course Experience Questionnaire)、大卒者技能検定などがある。しかし、何ををもって大学教育のラーニングアウトカムと見なすのか、という点についての議論に結論が出ているわけではない (杉本 2009b)。

このように研究・教育活動の両方について厳格に質を保証する仕組みが導入されていることは、個々の教員に対しても高度な対応を要求するものである。また、アウトカム重視のため、成果をエビデンスと共に示す必要があり、特に教育活動においては学習成果を可視化するための様々な工夫が要求されるようになったと言える。

4. 教育担当教員の制度化の課題

様々な動機を背景に導入された教育担当教員であるが、どのような課題が浮上しているのだろうか。ここでは、教育担当教員を対象とした先行研究 (Probert 2013, Bennett *et al.* 2018, Coates and Goedgebuure 2012, McCarthy *et al.* 2017) に基づいて整理する。

教育担当教員を導入したことによる効果としては、教育の質と学生の学習経験の質が向上したこと、非常勤教員への依存を軽減することができたこと、そして大学教員のキャリアパスの多様化に貢献したことが指摘されている (Bennett *et al.* 2018)。その一方で、教員担当教員が制度的に位置づけられたことによる課題として、以下の3点が指摘されている。

1点目に、教育と研究の対等な関係を構築するという目的があったにも関わらず、大学教員の役割間に序列が生じ、教育担当教員が序列の下位に位置付けられる状況が生まれている (Probert 2013, McCarthy *et al.* 2017)。すなわち、大学教員の階層化と教育と研究の二項対立構造が強化されると言える。大学教授職にとって研究に関わるのがより重視される背景には、3.1 で触れた通り、CAE が大学に統合、昇格した際、旧 CAE 教員が研究活動に取り組むことを求められたという経緯の影響もある。その結果として大学教授職において、研究活動の方が教育活動よりも重要な活動として認識されることになった。同時に、国際教育が一大産業であるオーストラリアにとって、オーストラリアの大学が世界大学ランキングの上位に位置づくことは重要なことであり、その要求に対応する形で、教育担当

教員を制度化したという背景や、一部の教員は少ない研究業績を理由に教育担当教員ポストへの異動を余儀なくされたという経験などから、教育よりも研究を重視する方向性に貢献をしている (Bennett *et al.* 2018)。加えて、教育活動における専門性や成果の示し方に関して共通した客観指標や基準が共有されておらずインパクトを伝えにくいことも一因となっている。

2 点目に、教育・研究・学術サービスや管理運営に包括的に関わる専門職であったものを、役割ごとに分化することで、教員の専門性が低下する可能性について懸念されている (Macfarlane 2010)。例えば、教育担当教員は教育学習に関する研究については支援されているが、専門分野の研究をすることは求められていない。結果、専門分野に関する探究ができず、学術的専門性をどう保つのかという課題や、分野に適した教育内容や手法の刷新が困難になるといった課題が生じる (Probert 2013)。また、専門分野における研究に関わらなくなることで、教育担当教員から教育研究担当教員への異動が実質できなくなる、といった課題も指摘されている (Bennett *et al.* 2018)。

3 点目に、役割ごとに分化している大学教員を適切に管理・支援する組織体制のあり方が確立していないという課題が指摘されている (Bennett *et al.* 2018, Coates and Goedgebuure 2012)。主には、学内の様々な制度やポリシーなどが伝統的な大学教員、すなわち、専門とする専門分野を持つ教育研究担当教員の活動やキャリアパスを念頭においたもので、役割ごとに分業している教員を想定していない。そのため、教育担当教員や研究担当教員の待遇については、個々に対応されることが多い。結果として、同じ教育担当教員であっても、所属する研究科が異なると担当授業科目数が大きく違ったり、専門性開発への支援の有無が異なったりする。また、昇進についても、表 2 で示したように、各大学において基準や要件は整理されているが、学習成果の可視化が困難なように、教育能力に関して示されている要件の有無を誰がどのように評価するのか、あるいはできるのかという点についての疑念が教育担当教員側にあることが指摘されている (Probert 2013, Bennett *et al.* 2018, McCarthy *et al.* 2017)。

これらの課題から、多様な役割の大学教員を組織的に位置付けるために職階や昇進のための基準を整備し、支援体制を整えるといった大学の対応はあるものの、教育と研究を包括的に実践する専門職としての大学教授職のイメージが根強く、多様性を包容する組織文化への変容は容易ではないことがわかる。Coates と Goedgebuure (2012) は、今後急速に高齢化が進

む大学教授職において、優秀な若手人材の参入を奨励するために、大学教授職の多様性を示しつつ、それが魅力のある職種であることをいかにして伝えるのか、という点を取り組むべき喫緊の課題として論じている。

5. まとめと今後の課題

多様化、細分化する大学教授職に対して、どのような策を取り得るのか、という点について展望を得るために、大学教員の役割分化が制度的に位置づけられているオーストラリアを事例として、導入の動機と課題を検討してきた。

オーストラリアにおける教育担当教員ポストの設置には、教育と研究の対等な関係構築、教育の質保証と学修成果の可視化に対する要求の高まりへの対応、教育活動において高い評価を得ている教員のキャリア支援、研究業績を基準とした大学ランキングや経費配分に対応する戦略（研究生産性の低い教員を教育担当教員とすることで、研究に携わるアカデミックスタッフの母数をコントロールする）等、複合的な要因があることが明らかとなった。また、こういった対応が必要となる背景には、オーストラリアの高等教育システムが質的に変容したことの影響があることを確認した。

一方、課題としては、それまでの伝統的大学教授職のあり方が揺らぎ、大学教員の専門性の低下に対する懸念が示されている。また、教育と研究の対等な関係を構築するという目的があったにも関わらず、大学教員の役割間に序列が生じ、教育担当教員が序列の下位に位置付けられることで、結果として教育活動が低く見られるという状況を生み出しているという課題が明らかになった。

今後、教育担当教員の制度化が大学組織や教育活動、大学教授職に対してどのような影響を与えるのかを検証するためには、より詳しい実態の把握が必要である。教育担当教員ポストが作られたことで、組織内の教育活動における役割分担や制度はどのように変化したのか。教育担当教員はどのような科目を担当しているのか（基盤や基礎科目などを担当することが多いのか、あるいは専門科目も担当するのか）、科目編成やカリキュラムの編成に関わるのか、管理運営においては、どのような役割分担となるのか、研究費の配分や業績評価の配分はどのように決められているのか、大学院における教育活動や研究指導に関わることはあるのか。こういった点についての実態を調査する必要がある。

さらには、教育担当教員の制度化により、実際に教育の質あるいは学生の学習成果が向上したのか、という点に関して検証が必要である。そのためには、教育担当教員を導入した大学において、学生の学習経験や教育の質をどう把握しようとしているのかも含めて、検証する必要がある。

オーストラリアの事例から、大学教員を役割ごとに分化し、それぞれをキャリアとして成立させつつ、大学全体の教育・研究における質を保証していくためには、役割ごとの職務、キャリアパスと昇進の要件を明確にし、異なる役割を担う教員の管理運営に取り組んでいくことが必要であることが明らかとなった。しかし、より重要なのは、このような役割分担が、大学教授職という専門職の見直しから始まったのではなく、様々な外的な動機によって始まっていることである。外的動機づけで変化した職に対し、大学教授職を専門職たらしめるものを守るための反応として、キャリアパスの構築や昇進のための要件整備などの組織対応がなされていると考えることもできる。そのため、制度設計過程において、どのようなアクターがどのような主張をし、いかなる交渉の末、現在の制度になっているのかを丁寧に分析することは、オーストラリアにおける大学教授職のあり方を理解する上で重要であろう。

最後に、オーストラリアの事例より、多様化、細分化する大学教授職に対して、日本の大学がどのような対応をし得るのか、という点を検証するためには、日本の高等教育システムを動かしている文脈、日本の大学教授職の特徴、大学教授職が担う役割間の関係、大学教員のキャリア構築のプロセス、大学組織の管理運営と大学教員の活動の関係を把握することが必要な作業であることが明らかとなった。

注

1) 連邦立大学はオーストラリア国立大学のみで、それ以外は州立大学。

柱	目標	アクション
1. 基盤の強化	1. 世界レベルの教育・訓練、研究制度の推進	1.1 教育・訓練、研究における牽引的役割の推進
		1.2 オーストラリアの国際教育セクターを支援する国家的なアプローチの策定
	2. 実現しうる最高の学生経験の提供	2.1 学生の支援
		2.2 学生の選択に係る情報提供
		2.3 グローバルに活躍できる学生の育成
	3. 効率的な質保証と規制の提供	3.1 強固な質保証システムの維持
3.2 強固な学生保護の保証		
2. 革新的な連携構築	4. 国内での連携強化	4.1 より広範なコミュニティとの連携
		4.2 ビジネス・産業界とのよりよい連携の奨励
	5. 海外での連携強化	5.1 政府間の関係を通じた信頼構築
		5.2 機関間の連携を通じた協働関係の強化
	6. 流動性の向上	6.1 実効的なビザ要件や職場環境の調整による国際的な流動化促進支援
		6.2 学生、教育者、研究者の流動性の拡大
		6.3 資格認証による卒業生の支援
7. 卒業・修了生との継続的なつながりの構築	7.1 卒業・修了生との関係構築	
3. グローバルな競争	8. オーストラリアの卓越性の広報	8.1 オーストラリアを高品質な高等教育提供者として広報
	9. 国際教育を発展させる機会の享受	9.1 学生と雇用者のニーズを満たす革新的な教育・訓練の推進
		9.2 オーストラリア各地域での機会の拡大
		9.3 新たな機会の特定、対応

出所：(独) 大学改革支援・学位授与機構評価事業部国際課より転載（2019年11月3日確認）
[\(https://qaupdates.niad.ac.jp/2016/06/28/national_strategy_for_international_education_australia/\)](https://qaupdates.niad.ac.jp/2016/06/28/national_strategy_for_international_education_australia/), 2020.1.16)

3) 非常勤教員の処遇問題に対応するべく、アカデミックフェロー（academic fellow）やティーチングスカラー（teaching scholar）という新たな職階が作られている。オーストラリアの教職員組合である NTEU は、アカデミックフェローポストの設置は非常勤教員の待遇問題を改善する一歩として、導入を後押ししている。

4) Fractional full-time とは、年間 52 週のみ勤務する雇用形態。学期期間中のみの雇用と考える場合もある。

5) CAE は、職業教育および教育活動を中心とした高等教育機関として創設された。そのため研究活動に対する政府からの予算配分はなかった。1988 年当時では、応用科学、技術、ビジネスなど職業教育を重視するディプロマ、学士学位、修士学位プログラムを提供しており、小規模な高等教育機関として

- 各地に存在していた (Harman 1989)。
- 6) ただし、AQUA は「大学が提供する Courses や Programmes などの教育課程を直接監査するのではなく、自己認証機関たる大学の内部機構に適切な質保証システムが備わっているかどうかを監査する「メタ監査システム」である点に注意が必要 (赤井・水田 2010: 188)」である。
 - 7) 外部参照点としては、オーストラリア資格枠組、留学生に対する教育サービス法及び関連法・規則、高等教育の認可課程に関する全国規約など国内外で公的に機能しているガイドラインや規則が含まれる (杉本 2009b)。
 - 8) ブラッドリー報告書とは、2007 年に発足した労働党政権の掲げた教育を全面的に見直すという政治綱領に基づき、2008 年に発足した「オーストラリア高等教育見直し会議 (Review of Australian Higher Education)」によるものである。議長であるデニス・ブラッドリー (Denise Bradley) 教授の名をとりブラッドリー報告書と称され、高等教育の課題と今後の展望に関して述べるものである。

参考文献

- Bennett, D., Roberts, L., Ananthram, S., and Broughton, M., 2018, “What Is Required to Develop Career Pathways for Teaching Academics?”, *Higher Education*, 75: 271-86.
- Bentley, P. J., Goedegebuure, L., and Meek, V. L., 2013, “Australian Academics, Teaching and Research: History, Vexed Issues and Potential Changes”, Shin, J. C., Arimoto, A., Cummings, W. K., and Teichler U., eds., *Teaching and Research in Contemporary Higher Education: Systems, Activities, and Rewards*, Chapter 19, Dordrecht: Springer.
- Boyer, E. L., 1990, *Scholarship Reconsidered: The Priorities of the Professoriate*, Princeton, NJ: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Bradley, D., Norman, P., Nugent, H., and Scales, B., 2008, *Review of Australian Higher Education Final Report*, Department of Education, Employment and Workplace Relations (DEEWR).
- Coaldrake, P., 2001, “Rethinking Academic and University Work”, *Higher Education Management*, 12(2): 7-30.
- Coates, H. and Goedegebuure, L., 2010, “The Real Academic Revolution”, *Research Briefing Changing Academic Profession*, LH Martin Institute.
- Department of Education, Australian Government, Selected Higher Education Statistics – 2018 Student data.
(<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiOTcwODY3ZGI0NTk3OS00ZWVjLTg2Y2UtNDRIYTMyY2MzNjExIiwidCI6ImRkMGNmZDE1LTQ1NTgtNG>)

- IxMi04YmFkLWVhMjY5ODRmYzQxNyJ9, 2019.12.6)
 Department of Education, Australian Government, Selected Higher Education Statistics – 2018 Staff numbers.
 (<https://docs.education.gov.au/node/51701>, 2019.12.6)
- Harman, G., 1989, “The Dawkins Reconstruction of Australian Higher Education”, Paper presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, San Francisco, March 27-31, p.14.
 (<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED308754.pdf>, 2019.10.15)
- Kinser, K., 2002, “Faculty at Private for-Profit Universities: the University of Phoenix as a New Model?”, *International Higher Education*, 28: 13-4.
- Finkelstein, M. and Schuster, J. H., 2001, “Assessing the Silent Revolution: How Changing Demographics Are Reshaping the Academic Profession”, *AAHE Bulletin*, 54: 3-7.
- Fischer, B. A. and Zigmond, M. J., 2001, “Promoting Responsible Conduct in Research through “Survival Skills” Workshops: Some Mentoring Is Best Done in a Crowd”, *Science and Engineering Ethics*, 7(4): 563-87.
- Macfarlane, B., 2010, “The Morphing of Academic Practice: Unbundling and the Rise of the Para-academic”, *Higher Education Quarterly*, 65(1): 59-73.
- McInnis, C., 2000, “Changing Academic Work Roles: The Everyday Realities Challenging Quality in Teaching”, *Quality in Higher Education*, 6(2):143-52.
- Monash University, 2019, Education Performance Standards Framework.
 (https://www.monash.edu/__data/assets/pdf_file/0005/1746446/EPS-April-2019a.pdf, 2019.10.2)
- Monash University, Categories of Appointment at Monash.
 (https://www.monash.edu/_data/assets/pdf_file/0003/879105/Categories-of-Employment-11.05.17.pdf, 2019.10.17)
- OCED, 2018, *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*, Paris: OECD Publishing.
 (<http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-en>, 2019.12.6)
- Probert, B., 2013, “Teaching-focused Academic Appointments in Australian Universities: Recognition, Specialization, or Stratification?”, *Discussion Paper 1*, Office for Learning & Teaching, Australian Government.
- Rea, J., 2012, National Survey Reveals a Casual Academic Workforce Struggling to Make a Living and Do Their Job.
 (<https://www.nteu.org.au/article/National-Survey-reveals-a-Casual-Academic-workforce-struggling-to-make-a-living-and-do-their-job-12792>, 2019.11.6)
- Schuster, J. H. and Finkelstein, M., 2006, *The American Faculty: The Restructuring of Academic Work and Careers*, Baltimore: Johns Hopkins

- University Press.
- Taylor, T., Gough, J., Bundrock, V., and Winter, R., 1998, “A Bleak Outlook: Academic Staff Perceptions of Changes in Core Activities in Australian Higher Education”, *Studies in Higher Education*, 23(3): 255-68.
- Tertiary Education Quality and Standards Agency, 2018, *Statistics Report on TEQSA Registered Higher Education Providers 2018*.
(<https://www.teqsa.gov.au/sites/default/files/statistics-report-2018-web.pdf?v=1534729727>, 2019.10.17)
- The University of Sydney, 2018, *The University of Sydney Enterprise Agreement 2018-2021*.
(<https://cpsunsw.org.au/wp-content/uploads/2018/04/USYD-EA-2018-Combined.pdf>, 2019.10.20)
- Whitchurch, C., 2008, Shifting Identities and Blurring Boundaries: The Emergence of Third Space Professionals in UK Higher Education, *Higher Education Quarterly*, 62(4): 377-96.
- 赤井伸郎・水田健輔、2010、「オーストラリアの高等教育制度と大学の設置形態」『大学の設置形態に関する調査研究』（国立大学財務・経営センター研究報告）13: 132-79。
- 遠藤貴宏、2018、「大学の経営モデルと「国際化」の内実－次世代研究者の揺れ動き」佐藤郁哉編『50年目の「大学解体」20年後の大学再生 高等教育政策をめぐる知の貧困を超えて』京都大学学術出版会、161-220。
- 葛城浩一、2016、「教育と研究の両立という大学教授職の理念に疑問を呈している教員とは－ボーダーフリー大学に着目して－」『大学論集』48: 161-76。
- 小林信一、2001、「大学教員政策と教員層の変化」『IDE 現代の高等教育』432: 5-12。
- 杉本和弘、1998、「高等教育システム改革に関する豪英比較－「二元制」から「一元制」への転換過程－」『比較教育学研究』24: 141-60。
- 杉本和弘、2009a、「オーストラリア高等教育におけるラーニングアウトカム重視の質保証」『比較教育学研究』38: 132-44。
- 杉本和弘、2009b、「オーストラリア大学質保証機構によるオーディット型評価－その原理・方法と新たな展開－」『大学評価・学位研究』9: 1-18。
- 杉本和弘、2010、「オーストラリア高等教育のガバナンスと質保証－州政府の位置と機能－」『大学論集』41: 251-69。
- 杉本和弘、2011、「オーストラリアの大学教授資格」文部科学省先導的大学改革推進委託事業（平成22年度）報告書『諸外国の大学教授職の資格制度に関する実態調査』（研究代表者：羽田貴史）、199-209。
- 大学評価・学位授与機構、2015、『オーストラリア：諸外国の高等教育分野における質保証システムの概要（Australia: Overview Quality Assurance

- System in Higher Education)』第2版。
- 野崎与志子、2017、「オーストラリア高等教育の国際化と質保証」『高等教育の国際的質保証に関する調査研究報告書』大学基準協会、27-50。
- 二宮祐・小島佐恵子・児島功和・小山治・浜島幸司、2018、「大学における新しい専門職のキャリアと働き方－聞き取り調査の結果から－」『大学評価・学位研究』早期公開（研究ノート・資料）。
- 浜村彰、2015、「若手の教育・研究者をめぐる労働法上の問題」『日本労働研究雑誌』660: 16-26。
- 安田聡子、2011、「大学における知識の商業化とアカデミック・アントレプレナー－イノベーション研究のフロンティアと日本の現状－」『商学論究』59(1): 35-65。

謝辞

本稿作成にあたり、コメントをいただいた立石慎治氏（国立教育政策研究所）、丸山和昭氏（名古屋大学）、杉原真晃氏（聖心女子大学）に謝意を表します。