

ITL NEWS

No.64

大学教員の教育と研究の連関をどう構築するか

まえがき

立命館大学 教育・学修支援センター・センター長 横田 明紀

本学をはじめ多くの大学において教員は教育と研究に加え、大学運営や社会貢献といった様々な役割を担っております。そうしたなか、昨今、学内の教員を「教育専念型」や「研究専念型」に分けるような動向が見受けられるようになってきました。また、国外の研究大学においては「teaching-stream」「teaching only」「teaching-track」等の呼称で、その業務責任を教育や教育関連活動、教育関連研究やサービスに限る専任教員が増加しています。

今次の教学実践フォーラムではFDや高等教育の領域において第一線で活躍されている教育開発推進機構の沖先生および大阪大学の佐藤先生より、こうした教育専念型や研究専念型といったある種の分業化の潮流とその課題を踏まえつつ、現状、教育専念型と研究専念型の中間のポジションにいる多くの大学教員にとって「大学教員の教育と研究の連関をどう構築するか」をテーマに、FDの役割を見つめ直し、また、これからの様々な社会課題を解決するために求められる「総合知」の創出や、高度化・多様化するなかでの教員の能力開発を図っていくためのFDのフレームワーク等について紹介をいただきました。さらに、両先生からの報告後のパネルディスカッションや質疑応答を通じて、長期的にどのような教育と研究の連関を構築するのかを、参加をいただいた皆さまが大学構成員一人一人の立場から、今一度、再考してみる機会になったのではないかと思います。

世界の教育専念型大学教員の潮流と日本の方向性

教育開発推進機構 沖 裕貴

最初にこのような発表の機会を与えてくださった機構の担当者の皆様と、年度末の忙しい時期に講演をご快諾くださった大阪大学の佐藤浩章教授、そしていつもコーディネーターをお引き受けくださる横田明紀教育・学修支援センター長に感謝申し上げます。

また、「大学教員の教育と研究の連関をどう構築するか」という、限られた方の興味関心しか呼ばないであろうフォーラムに、学内外から多数の方がご参加くださり、本当にありがとうございました。

実は当初「FDの将来像」や「これからのFD」というテーマで話をして欲しいと頼まれたのですが、そのようなテーマの講演やパネルディスカッションはこれまでにたくさんあり、自分自身も何度かしたことがあったため、余り気分が乗りませんでした。もしやるとしたら現在、私が持っている大学教育に対する危機感と、それが民主的な大学運営やFDにどのような関係を持っているかを知っていただこうとこのテーマを選ばせていただきました。

2023年9月、国が進める国際卓越研究大学の認定候補に東北大学が選定されました。東北大学が示す研究等体制強化計画書の第一次案¹⁾によると、研究者人材は従来と同様、教育・研究の双方を行う「アカデミック」に加えて、「研究専任型」と「教育専任型」に分かれると説明されています。ここで言うところの「教育専任型」がどのような責任を負い、どのように選別されるのは分かりませんが、日本でも10兆円ファンドと呼ばれる国の一大プロジェクトの認定候補が、いわゆる「教育専念型教員」²⁾を公に謳っていることにびっくりしました。しかし、2015年の「実践的な職業教育を行う新たな高等教育機関の制度化に関する有識者会議」で、職業教育を担う教員の資格要件として教育上の指導能力の有無を最重点とすることが検討されたり、2021年の中教審大学分科会でティーチング・プロフェッサーの導入が検討されたりしたことがあり、日本においてもすでに欧米に見られる「教育専念型教員」が模索されていることは知っておく必要があるでしょう。

各国における教育専念型教員導入の背景には、高等教育に進学する学生の急増に伴う教員の負担増や学習成果に対する説明責任の増加、さらにその対局とも思える研究成果の追求と高等教育予算の重点的配分、そしてその結果としての非常勤教員への過度な依存等が挙げられます。各大学に教育専念教員がいれば、残りの教員の研究に専念できる時間が増えるとともに、教育専念型教員の教育に焦点を当てた貢献によって学生のニーズにも応えられるのではないかと考えられているのです。

欧米の教育専念型教員の導入状況を見ると、従来の教育と研究双方に責任を持つ教員の割合が徐々に減少し、研究専念型や教育専念型の教員が増えていることが分かります。ただし、その方法はさまざまで、ポジションや年齢によって個人が選択する場合があるとともに、そもそも在職する大学が研究重点大学や（実質的な意味を含めて）教育重点大学であり、その教員に応募する時点で選択の余地がない場合も多数見られ、必ずしも機関側の、個人を無視した選別だけで決められているのではないようです。しかしながら、もし大学教員を機関の要請や選別により二層に分断することが行われるならば、教育専念型教員が機関にとってより価値の少ない第二市民となり、研究専念型教員や教育と研究双方を行う教員がより価値があるとする認識を広める可能性が否定できないでしょう。

FDもしくは広い意味での教育開発（Educational Development）はこれまで高等教育機関に従事するすべての教職員にその参加を訴えかけるものでした。それは、立命館大学では端的に制度化されていますが、大学教育が本来、教員のみならず職員と学生を含む大学構成員全員で考え、改善していくものだからです。

しかしながら、もし十分な議論なしに教育専念型教員が導入されるならば、教育のことは彼ら専門家に任せればいいという風潮が主流を占め、大学構成員全員で創り上げる大学教育という文化、制度は崩壊する可能性が出てくると思います。すべての教職員にFDが機能していること、学生を交えて教育を議論していることこそが、大学の民主的な教育の発展を考える上で重要なメルクマールになると言えるのではないのでしょうか。

昨今の教育専念型教員を巡る報道からはどのような議論があったのか、ほとんど聞こえてきません。彼ら

の責任は、持ちコマ数は、待遇はどうなるのか。どのように彼らを選別するのか。十分な議論と対策なしに制度化すれば、教員間に分断がもたらされ、かえってその大学は教育責任を果たせなくなるのではないか。私は今、このような危機感を抱いています。そして、その解決策の多くがこのあとの佐藤教授のお話の中に示されることを期待している次第です。

1) 東北大学国際卓越研究大学研究等体制強化計画 第一次案 https://www.tohoku.ac.jp/japanese/newimg/newsimg/news20230901_koho.pdf (2024年3月9日参照)

2) 教育専念型、教育専任型等、国内で定型的な用語は確立していない。海外でも teaching only、teaching-stream、teaching-track、あるいは teaching-intensive、teaching-focused、teaching-centered などさまざまな用語が用いられる。

大学教員に求められる能力の学術的統合

大阪大学学際大学院機構 佐藤 浩章

1. 大学教員の教育と研究の関係

大学教員の教育と研究の関係について、学生の成果（主に学生満足度調査）と研究の有効性（論文の量や引用数など）の関係を明らかにした研究の知見としては、個々の学問や学部レベルでは両者に相関関係がないことが一貫して指摘されている(Hattie and Marsh 1996, Allen 1996, Feldman 1987)。このことは、教育機関の種類（例：研究センター型、技能型、リベラルアーツ型）、部局（例：学部または大学院）、専門分野によっても差異はない。

つまり、「研究と教育が密接に絡み合っているという一般的な信念は、永続的な神話」(Marsh and Hattie 2002, Hattie and Marsh 2004)とされている。

2. 教育専念型教員と研究専念型教員

大学教員を、教育活動に専念する教員と研究活動に専念する教員に分ける制度を取り入れている大学がある。大学と教員が望むのであれば、このような能力特化型教員制度は選択肢の一つであろう。しかし、導入にあたっては、メリット、デメリットを理解しておく必要がある。

予想されるメリットとしては、以下がある。

- 短期的にみれば、組織としての研究業績の向上、研究資金の増加、教育の質向上、学生の満足度向上には繋がるかもしれない。
- 新たな繋がりが生まれ、新たな研究・教育の取組が生まれるかもしれない。
- 研究専念型教員の研究業績、教育専念型教員の教育業績が刺激となり、他の一般教員の労働意欲を高めるかもしれない。

予想されるデメリットとしては、以下がある。

- 一般教員の労働意欲を低下させ、研究・教育業績が低下するかもしれない。
- 全学的な教員集団としての一体感が薄れ、組織が分断されるかもしれない。
- 研究専念型教員の研究に対する圧力が高まり、メンタルケアが必要になるかもしれない。
- 教育専念型教員の学内地位が低下したり、昇進に苦労したりするかもしれない。

しかしながら、以下の取組により、デメリットを回避することができるかもしれない。

- 大学（機関）は、求められる教員像を採用前に明示する。
- 事業主として、労働者に必要な職業訓練とその支援を提供する。大学や教員の要望に対応できる能力開発制度を用意しておく必要がある（日本高等教育開発協会 2023）。
- 教育専念型教員であっても研究専念型教員であっても、本人の希望に基づき、多様な能力開発を可能にする。
- 教員の業績評価にあたっては、教育、研究、社会活動、学内マネジメントのすべての能力を公平に厳

密に評価できる制度とする。とりわけ研究以外の業績評価にあたっては、指標をなくしたり、単一の指標に頼ったりすることのないようにする。

3. 大学教員の能力拡張に対応した FD

大学教員に求められる能力は拡張し続けている。この傾向は今後も続くことが予想される。教育能力だけを見ても、スーパー講師、協同学習ファシリテーター、社会学連携コーディネーター、学習コーチなどの複数の能力が求められている（佐藤 2020）。研究能力においても、他分野との共同研究による「総合知」の創出能力（内閣府 2022）や研究資金の確保力も、今以上に求められていくだろう。

どの能力を、どのキャリア段階で伸ばすのか、どの能力にどれだけ重みづけを行うのかは、大学の方針と教員のキャリアプランによる。一般的に大学教員の一人前感は年齢に応じた職階の上昇に伴い向上するものの、専門分野によって能力開発プロセスは異なることが明らかになっている。理工系は若手と晩熟期に研究エフォートが最も高く、人文系は若手期に管理運営エフォートが最も高い。医歯薬系は若手期に診療臨床活動エフォートが最も高い（東北大学高等教育開発推進センター編 2013）。

このような状況を踏まえて、各大学は改めて FD の定義を見直すと同時に、FD マップを作成するなどして、求められる能力を明示する必要がある（佐藤ら 2009）。さらに専門分野やキャリアによって異なる、個別最適化された FD プログラムを用意する必要があるだろう。また、大学教員に求められる能力拡張に対応して、これまで主に FD を担ってきた大学教育開発センター等は、学内連携を強化して、包括的な能力開発が可能な実施体制を構築していく必要があるだろう。

4. 大学教員に求められる能力の学術的統合

こうした状況において重要なのが、大学教員に求められる能力の学術的統合である。つまり、各業務を貫く「アカデミックコア」（Yoshida and Kurita 2016）を見出すことである。Yoshida and Kurita は、大学教員がアカデミック・ポートフォリオ（セルディンら 2009）を記述するにあたっては、研究、教育、社会貢献活動を貫く概念を見出すことの重要性を指摘している。筆者らは、大阪大学未来の大学教員養成プログラムにおいて、アカデミック・キャリア・マップを大学院生に作成させており、研究・教育・社会関与のベン図において3つが重なる箇所をキャッチフレーズやキーワードで表現させているが（大山ら 2021）、これは Yoshida and Kurita のいう「アカデミックコア」そのものであり、学術的統合の結節点となるものである（図1）。大学院生がこれを見出すことは容易ではないが、それが見つけられた場合、それぞれの業務の相互関連性を理解すると同時に、キャリアの見通しを持ちやすくなったと述べている。私たち FD 担当者は、大学教員の増えゆく業務量を減らすことはできないが、学術的統合を支援することで、精神的な負荷を減らすこと、つまり各業務をトレードオフ関係から Win-Win 関係で捉えるようにすることには貢献できるかもしれない。

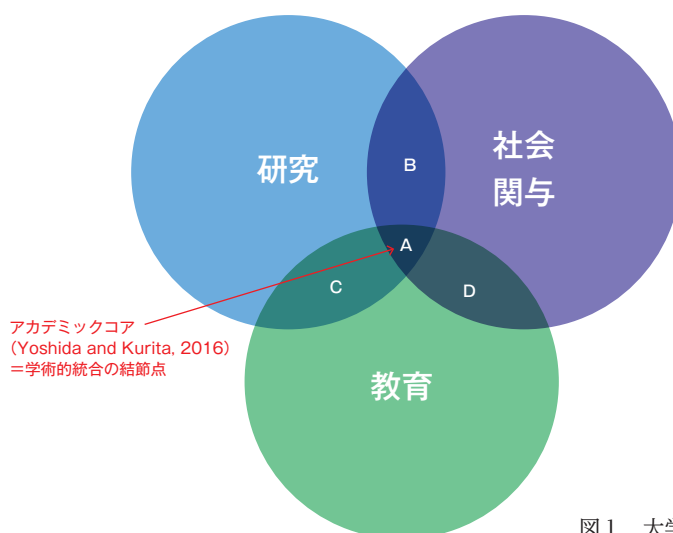


図1 大学教員の業務におけるアカデミックコア

参考文献

1. 大山牧子・根岸千悠・佐藤浩章（2021）「プレFD受講生の学習者特性に着目した研究・教育・社会貢献の統合の特徴」『日本教育工学会論文誌』45/Suppl, pp. 225-228.
2. 東北大学高等教育開発推進センター編（2013）『大学教員の能力：形成から開発へ』東北大学出版会
3. 佐藤浩章（2020）「ポスト・コロナ時代の大学教員とFD：コロナが加速させたその変容」『現代思想』青土社,48(14), pp.75-84.
4. 佐藤浩章・長澤多代・中島英博・稲永由紀・川島啓二（2009）「FDプログラムの体系化を目指したFDマップの開発」『大学教育学会誌』31/1, pp.136-144.
5. ピーター・セルディン、エリザベス・ミラー（2009）『アカデミック・ポートフォリオ』玉川大学出版部
6. 内閣府（2022）『「総合知」の基本的考え方及び戦略的に推進する方策（中間とりまとめ）』
7. 日本高等教育開発協会（2023）「2030年に向けた大学教員の教育能力の開発と評価についての提言－FD2030（改訂版）－」
8. Allen, M. (1996). Research productivity and positive teaching evaluations: Examining the relationship using meta-analysis. *Journal of the Association for Communication Administration* 2, pp.77-96.
9. Feldman, K. A. (1987). Research productivity and scholarly accomplishment of college teachers as related to their instructional effectiveness: A review and exploration. *Research in higher education*, 26, pp.227-298.
10. Hattie, J., & Marsh, H. W. (1996). The Relationship Between Research and Teaching: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 66(4), pp.507-542.
11. Hattie J. & Marsh H. W. (2004). One journey to unravel the relationship between research and teaching. Paper presented at Research and Teaching: Closing the Divide? An International Colloquium, Winchester, March
12. Yoshida, L., & Kurita, K. (2016). Evaluation of Structured Academic Portfolio Chart and Workshop for Reflection on Academic Work, *Procedia Computer Science*, 96, pp.1454-1462.
13. Marsh, H. W., & Hattie, J. (2002). The relation between research productivity and teaching effectiveness: Complementary, antagonistic, or independent constructs?. *The Journal of Higher Education*, 73(5), pp.603-641.



立命館大学教育開発推進機構 〒603-8577 京都市北区等持院北町 56-1

TEL : 075-465-7865 FAX : 075-465-7874 email : fd1lcer@st.ritsumei.ac.jp <http://www.ritsumei.ac.jp/itl/>

発行日：2024年5月 編集・発行：立命館大学 教育開発推進機構