

# 英国における大学教育のプロフェッショナル化

加藤 かおり

---

## <要 旨>

本稿は、英国における大学教育のプロフェッショナル化の取り組みについて、専門職業としての大学教育職、および専門職能開発におけるその取り組みの意味を明らかにすることを目的とする。

英国は、2006年より、大学におけるティーチングと学習支援のプロフェッショナルのための「プロフェッショナル認定」の仕組みを用いた全英レベルでの大学教育のプロフェッショナル化を進めている。

本稿は主に、このプロフェッショナル認定の仕組みについて、その構造（方針、方策）、取り組みの経緯、個人や機関にとっての意義、昨今の動向や課題を考察する。

結果として、まずこの仕組みの特徴は、その基本方針としてプロフェッショナルとしての自律性と公共性の両立を重視している点にあることが明らかになった。さらに、そのプロフェッショナル化の意義として、多様化するアカデミックキャリアのための専門職能開発や教育能力の証明を支援するプロセスとしての意義、学生の学習を中心とする現代の大学教育のプロフェッショナル集団の社会化のプロセス、およびそうした大学教育の価値継承のプロセスとしての意義が明らかになった。

---

## 1. はじめに 一本論の目的と問題の所在

大学教員および教員集団の教育力向上のための取り組みとしてのファカルティ・ディベロプメント（以下、FD）は、法的にも義務化され、大学が取り組むべき課題として認知されているものの、羽田（2009: 8-9）によれば、「教員の現場感覚」としては「教員の研修や職能形成を中心とするFDは教

育改善の方策としてさほど有効とは見なされていない」。当事者である日本の大学教員の「教育職」としてのアイデンティティは未だ不明確なままである。有本（2008: 269）は、「日本の大学教授職は、全体として教育志向へのシフトを強めながらも、心理的には依然として強い研究志向を保持している」ことを指摘している。

こうした教員の感覚や実情とは別に、社会的には大学教員の「教育職」としての能力を問う方向へと、その状況は移りつつある。

まず、制度上の変化として、2001年設置基準改定において教授の資格は「教育研究上の能力があると認められる者」から「教育上の能力を有すると認められる者」（第14条）へ移行した。

さらに、生涯学習社会における中等教育に継続した第3の教育機関としての高等教育の位置づけの変化は、大学教員にも、初等・中等教育同様の普通教育を担う教育職としての役割を期待する。その延長線上に、ティーチングの専門職業人としての資格を大学教員が備えているのかという議論が生じることは、容易に推測される。大学の大衆化からさらにユニバーサル化へと大学教育が拡大し、普通教育としての大学教育というあり方が現実的なものになろうとしているわが国において、「教育職」という専門職業としてのこの問題についての議論を避けて通ることはできないであろう。

一方、1963年のロビンズ報告書<sup>1)</sup>以降、国策として意図的に高等教育の拡大とそれに伴う教育の質向上の取り組みを進めてきた英国は、「学習社会における高等教育」（NCIHE 1997）のビジョンのもと、「プロフェッショナル認定（professional recognition）」を中心とする国家レベルでの大学教育（university teaching）のプロフェッショナル化（大学における教育職のプロ化）<sup>2)</sup>を進めている。

英国の歴史家パーキン（パーキン 1998）によれば、英国を含めた欧州の大学とは、そもそも最初の専門職社会であった中世ヨーロッパ社会において教会や国家の専門職を養成するという社会ニーズに応える専門職のための職業学校であり、聖職者にしばし見られたように出自の階級を超えて社会の支配層となる人材を供給する源であった。その大学が、その後の宗教改革や絶対主義国家下での衰退、フランス革命後の19世紀工業化社会での実際的な学問研究を通して国家や産業に奉仕する機関としての拡大など紆余曲折を経て、再び、ポストモダン社会の担い手となり、高度な教育を通して獲得され、実績によって定義される専門職集団を輩出する中枢機関となった（ibid: 51-75）。この歴史的文脈において、現代の大学教育職とは専門

職を育てる専門職であり、「核となる専門職 (Key Profession)」(Perkin 1980) である。そして、生涯にわたる学習社会および知識社会となった 21 世紀の専門職業人とは、高度な学習を継続する学習者であり自ら知識創造の担い手となる知識労働者でもある。したがって、大学教育のプロフェッショナル化という課題は、この知識労働者である専門職の中核的存在を開発する新たな高等教育の機能として、同時に、「核となる専門職」を社会化するアプローチとしても注目に値する。

本論は、このような英国における大学教育のプロフェッショナル化の取り組みについて、(1) その仕組みの特徴、(2) 経緯と背景、さらに (3) その意義と (4) 展開および課題について考察することを通して、この大学教育のプロフェッショナル化の意義を明らかにすることを目的とする。

## 2. プロフェッショナル化の特徴

英国において現在行われている大学教育のプロフェッショナル化の特徴は、全英レベルの仕組みとしては「プロフェッショナル認定 (professional recognition)」という仕組みの推進と、各高等教育機関においては認証プログラムの提供と採用条件 (採用資格) の整備という運用の 2 つの側面によって実施されていることにある。

### 2.1 全英のプロフェッショナル認定の仕組み

全英のプロフェッショナル認定の仕組みは、次のような特徴をもつ。

- (1) 大学教員 (academic staff) を中心に、大学においてティーチングや学習支援の責任を担う幅広い教育スタッフ (teaching staff) がその責任を果たすための能力を証明することを支援する仕組みであること<sup>3)</sup>。
- (2) 認定方法の原則は、「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<sup>4)</sup>」に基づいて、教育スタッフ自身が教育職能開発を行った経験および成果を、エビデンスをもって証明する文書を高等教育アカデミー (Higher Education Academy、以下 HEA) に申請し、HEA の会員登録をすること。
- (3) 教員が自身の教育職能開発を行った経験および成果を、エビデンスをもって証明する方法には、次の 3 つの方法が用意されていること。
  - ① 1 つは、所属する大学がその教育スタッフのために提供する「HEA

の認定を受けた」教育課程（Postgraduate Certificate in Higher Education）を修了する方法である。この場合、この課程の修了をもって教育スタッフはHEAへの会員申請の資格を取得することができるようになっていく。

②2つ目は、HEAが提示する the UKPSF をもとに、教育スタッフが自ら能力証明を行い申請する方法である。③3つ目は、HEAが中心となって全英の優れたティーチングを行っている教員に授与しているティーチング・フェロースhip制度（The National Teaching Fellowship Scheme, NTFS）においてフェローとなるもしくはフェロー候補となることをもってHEAの会員に登録されるという方法である。

(4) 会員には、準会員（Associate Fellow）、正会員（Fellow）、シニア会員（Senior Fellow）のキャリア段階ごとの種別がある（HEA 2006）。2011年の改訂版では、その対象はさらに拡大され、シニアレベルの上に学長、副学長クラスに相当する「プリンシパル会員（Principal Fellow）」が設定された。それぞれの種別ごとに、高等教育機関において相当するティーチングや学生の学習支援の役割や責任、および The UKPSF に示された職能の活動範囲や必要な知識などの内容が「要約的な記述形式（descriptor）」（表1）で示されている。

ティーチングの中核的役割である講師レベルの教員は、正会員レベルに相当する。2011年改訂版の準会員レベルでは、教育の提供や学生の学習を支援するスタッフ（学習テクノロジスト、学習ディベロッパー、図書館の職員、デモンストレーター等）といった教員以外のスタッフも対象となっている。

すなわち、この認定システムの特徴は次のように総括される。

第1に、教員自らの実践およびその実践に必要な知識や価値観の保有を中心とする能力証明による認定でありこと、第2に、証明の方法に選択肢があること、第3に、アカデミックキャリアのみならず、大学の教育や学習支援について何某かの責任を負うすべてのスタッフを包括していること、第4に、キャリア段階を考慮した継続的な仕組みであることである。

これらの特徴から、この認定システムは、学校教育の教員免許制度のような全国統一カリキュラムの教育課程における単位取得をもって免許状を獲得するという制度や、やはり統一的国家試験合格をもって免許を取得する医師の国家資格制度とは大きく異なるといえる。

表 1 2011 改訂版におけるキャリア段階ごとの要約的な記述形式 (descriptor)

レベル	典型的な役割	キャリアステージ
1. Associate Fellow	専門職業的な役割に関わる実績の証拠を提示できる者。特に、少なくとも、いくつかのティーチングや学習支援の責任を負うであろう者。この教授学習の役割は、時にはより経験ある教員やメンターの援助を受けて行われる場合がある。	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. いくつかのティーチングの責任がある早期段階の研究者 (PhD 学生、ティーチングアシスタントの院生、任期付き研究者、ポスドク学生等)</li> <li>b. ティーチングが初めてのスタッフ (パートタイムのアカデミック職を含む)</li> <li>c. 教育の提供を支援するスタッフ (学習テクノロジスト、学習ディベロッパーや学習資源/図書館の職員)</li> <li>d. デモンストレーターやテクニシヤンの役割を持つスタッフで、たまにティーチング関連の責任を負う者</li> <li>e. 関連する専門職業領域において経験あるスタッフであるがティーチングや学習支援は初めての者、もしくは限定的なティーチング・ポートフォリオを持っている者</li> </ul>
2. Fellow	実質的なティーチング及び学習支援の役割において幅広い実績を提示できる者。1 つ以上のアカデミックもしくはアカデミック関連のチームの有効なメンバー。	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. 早期キャリア段階の教員。</li> <li>b. アカデミック関連のおよび/もしくは支援のスタッフで、かなりの教授学習の責任をもつスタッフ。</li> <li>c. 経験のある教員だがイギリスの高等教育は初めてのスタッフ。</li> <li>d. 「ティーチングのみ」の責任を負うスタッフ、たとえばワーク・ベース設定などの責任のあるスタッフ。</li> </ul>
3. Senior Fellow	教授学習提供の特定の局面での組織、リーダーシップおよび/もしくはマネジメントなどと連携させた教授学習に関する実効性の持続的な実績記録のエビデンスを提示できる者。定例のアカデミックチームメンバーもしくはリーダー。	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. 経験のあるスタッフで、たとえば、プログラム、専門分野および/もしくは領域をリードし、運営し組織する責任を通してインパクトや影響力を示すことができる。</li> <li>b. 経験のある分野のメンターやスタッフで、ティーチングの初心者を支援する。</li> <li>c. 経験のあるスタッフで、機関内の部局や幅広い教授学習の支援アドバイザーとしての責任をもつ。</li> </ul>

4. Principal Fellow	高度な経験をもつアカデミック職。幅広いアカデミック・プラクティスへの責務の一環として、教授学習に関する戦略的なレベルでのインパクトがあることについての継続的かつ効力のある業績を、エビデンスをもって示すことができる者。状況としては、所属する機関内の、もしくはより広い（機関間の）全英レベルのものといえる。	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. 高度な経験のあるスタッフ、もしくはシニアのスタッフで、ティーチングおよび学習支援の鍵となる局面に関連した幅広いアカデミックもしくはアカデミック関連の戦略的なリーダーシップの責務にある者。</li> <li>b. 機関の教授学習領域での戦略的なリーダーシップや方針策定の責任者。</li> <li>c. 所属する機関を超えて戦略的なインパクトおよび影響を教授学習に関して与えるスタッフ。</li> </ul>
---------------------	---	---

出典：HEA2011, The UKPSF, Typical individual role/career stage

## 2.2 機関における運用方法

各機関は、新任教員（3年以内の教育経験、仮採用中のアカデミックスタッフ）が、その仮採用期間中に、大学教育の資格証明取得の教育課程（Postgraduate Certificate in Higher Education, PGCHE, PG Certificate）を修了もしくは60単位（1単位は10学習時間相当）で構成されるこの課程の少なくとも30単位を取得することを正規採用の条件としている（加藤2008）。この条件は法的な義務ではなく、あくまでティーチングを職務として行うスタッフに対する大学内の規定として運用されている。

この教育課程は、HEAにおいてthe UKPSFを用いて認証され、教員は、教育課程の30単位取得でHEAの準会員、60単位取得で正会員の登録資格を得ることができる仕組みになっている。この教育課程の特長は、学生の学習を重視したティーチングの知識スキルの獲得とともに、実際の省察的な実践や、教育の学識および大学教育のプロフェッショナルリズムといった大学教育の価値観の共有を重視していることにある。

各機関は、このような新任教員を主な対象とするプログラムの他に、大学院生のティーチングアシスタント向けの学士課程レベルのプログラムであるGTAsプログラムも提供している。このプログラムもthe UKPSFによるプログラム認証の範疇にあり、修了者はHEAの準会員登録資格を取得できる。

### 3. プロフェッショナル化への過程と背景

英国における大学教育のプロフェッショナル化は、1980年代に始まったスタッフ・教育開発協会（The Staff and Educational Development Association、以下 SEDA）<sup>5)</sup>の自律的な認証活動の試みの成果が下地となっている。その成果が、大衆化する大学教育や高度な人材育成についての社会的要請などの圧力を受けた教育の質の向上についての政策的な動向を背景に、やがて全英レベルでの活動へと展開し、現在に至っている。

SEDA は、当初同僚間でのティーチング能力向上の活動を行い、次第に教育能力や業績が研究のそれと同様に認知されることを目指した。まず大学における教育職能として共有すべき専門知識やスキル、専門職業人としての価値観を示した教育職能基準を設定し、1992年に、この基準を目安にした職能開発プログラム設計と実施の支援を含めたプログラム認証としての英国初の教員認証（Teacher Accreditation）を8つの機関でのパイロット事業として開始した。この教員認証活動は、翌1993年に全国展開を始め、2002年により包括的な専門職能の基準枠組み（SEDA Professional Standards Framework、以下 SEDA PDF）に基づく認定活動に統合されるまでに3,100名の教員が認証された<sup>6)</sup>。

1997年には、同様の方法で、主に院生のティーチングアシスタント（Graduate Teaching Assistants, GTAs）を対象とするプログラムの認証である准教員認証（the Accreditation of Associate Teachers）も開始した。このプログラムは、パートタイムの教員やティーチングを行っているポストクの学生対象のプログラムにも適用されている。SEDAの認証活動の特徴の1つは、専任の教員以外の教育の役割を担う人材を包括した開発対象の拡大にも表れているように、大学教授職（academic staff）の認証ではなく、大学教授職を含めた大学教育職（teachers）というプロフェッショナルの認証活動であるということである。

SEDA はまた、第1の専門職性としてはアカデミックな専門分野や一般教員である講師（lecturer）としての職位につきながら、各高等教育機関での教育開発センター等の専任スタッフとしての責務にある協会メンバー自身の「第2の専門職性（a secondary profession）」（Kahn 2003: 214）の確立を探究した。そして、1997年にメンバーが教育開発というプロフェッショナルな価値観や特定の開発活動における専門家としての力量を自身の実践実績におけるエビデンスを組み込んだポートフォリオの提出をもって提示

し、相互に評価しあう方法をもって「教育開発者 (Educational Developer)」などの新たな大学教育に関わる専門職業人として認定する「フェローシップ制度 (SEDA Fellowship)」を開発した (SEDA 1997)。

現在ではアワード活動 (SEDA-PDF Award)、学習支援 (Supporting Learning)、プロフェッショナルな実践の開発 (Developing Professional Practice)、リーダー開発 (Developing Leaders)、研究実践の強化 (Enhancing Research Practice)、アクション・リサーチ、大学院研究指導 (Supervising Postgraduate Research)、学習工学の探究 (Exploring Learning Technology) など多様な領域のプログラム認定 (recognition) および個人認定を展開しており、2007 年から 2009 年に 61 のプログラム認定を行っている (SEDA 2010)。

これらすべての SEDA プロフェッショナルともいべき新たなプロフェッショナルのプロフェッショナルたる所以は、6 つの価値観 (the SEDA Values)、すなわち①いかに人が学ぶかについて理解すること、②スカラシップ、プロフェッショナルリズム、および倫理的な実践を行うこと、③学習コミュニティにおいて取り組み、学習コミュニティを開発すること、④多様性をもって効果的に取り組み、包括的な推進を行うこと、⑤プロフェッショナルな実践について継続的な省察 (reflection) を行うこと、⑥人々とプロセスを開発すること、へのコミットメントにあるとされる。

こうした SEDA の大学教育のプロフェッショナル化への挑戦は、1990 年代の 21 世紀の高等教育ビジョンの下に急速に進められた政策的な動きに取り入れられ、全英レベルでの挑戦へと展開した。

全英レベルでの発展を方向付けたのが、1997 年に公表された通称デアリング報告書と呼ばれる国家調査委員会の報告書『学習社会における高等教育』(NCIHE 1997) における勧告と、2003 年の高等教育白書『高等教育の未来 (The Future of Higher Education)』(DfES 2003) の提言である。

まず、デアリング報告書は、今後 20 年の高等教育のビジョンとして、英国は「学習社会」を構築しなければならないこと、その社会に貢献する新しい高等教育の在り方として「学生を教授学習プロセスの中心におく」ことを掲げた。そして、そのような高等教育を実現できるかどうかは、次の 2 つのことにかかっているとした (NCIHE 1997)。

- 1) スタッフのメンバーが、適切に訓練され、尊敬されかつ報酬を得ているプロフェッショナルであり、献身的であること。
- 2) 多様な機関が、自律的でより良く管理運営されており、それぞれ独自の



使命について卓越性のある実現を責務として全うすること。

このうち、1) について、デアリング報告書は具体的に、「高等教育機関は、教育スタッフの研修プログラムの開発、および ILTHE (Institute of Learning and Teaching in Higher Education、現 HEA) によるプログラムの認定を検討する」(第8章13項) こと、「フルタイムの新任教員は、ILTHEの準会員資格を取得する」(48項) ことを勧告した。

さらに、政策の実現計画を提示する文書である高等教育白書は、i) 全ての教育スタッフのためのトレーニングの認定基準となる新しい全英の教育職能基準を作成すること、ii) その基準をかなえる教育の資格 (teaching qualification) を 2006 年以降全ての新任の教育スタッフ (teaching staff) が取得すること (4.14 項)、iii) その認定活動をふくめ良いティーチングを開発推進するための新しい全英機関の創設、iv) 優れた教育活動への報奨や全英のティーチング・フェロシップ制度 (The National Teaching Fellowships Scheme, NTFS)、良いティーディングのための機関内の COE (Centre of Excellence) の設置についての予算措置、v) 外部評価者の報告書の出版と公表など学生への情報提供、vi) ティーチングの価値を明示し良い教員への報奨や昇格を行うための「人事ストラテジー (Human Resource Strategy)」推進の条件付き追加予算の提供などを提言した (DfES 2003)。

これらの政策提言により、プロフェッションとしての大学におけるティーチング、教育プロフェッショナルとしての教育者 (teacher) という新しい専門職像、そのプロフェッショナルに必要とされる能力内容を示す全国レベルの職能基準の作成とその基準に基づくトレーニングプログラムの認証、そしてその基準を保持しプロフェッショナルの認証活動の拠点となる全英機関の設置、さらに機関における運用のための基盤づくりとしてティーチングの価値を評価する人事計画へ支援を含めた予算措置という、英国における大学教育のプロフェッショナル化の条件が提示された。

実際に、これらの政策提言の実現を実際に推進していく装置として、1999 年には全英の専門機関である ILTHE が設置された。2006 年には、全英の教育職能基準枠組みである the UKPSF が、高等教育セクターの協同によって作成された。同時に、SEDA の大学ごとの多様性やスタッフの包括性を重視した枠組みを用いたプログラム認定の方法を踏襲した、新任者の教育職能開発を入り口とする大学教育職のプロフェッショナル認定の仕組みが構築され、現在の HEA の認定活動に至った。

表2 HEA と SEDA のプロフェッショナル化の仕組み

支援機関	HEA	SEDA
認定システムの名称との方針	<p>名称:プロフェッショナル認定 (Professional Recognition)</p> <p>方針:2006 年から、The UKPSF (教育職能の基準枠組み)を用いた教育職能の証明を支援。The UKPSF は、2011 年に改訂。</p>	<p>名称:教員認証 (Teacher Accreditation) (1992 年から 2002 年まで)、2002 年以降、SEDA フェロウシップスキーム (SEDA Fellowship Scheme) の認証へ。</p> <p>方針:1992 年から 2002 年までは、教育職能基準 (professional standard in higher education teaching) に基づく教育職能のプログラム開発を支援しそのプログラムの認証を通じた教員認証を実施した。それ以降は高等教育における教育開発の職能基準としての SEDA-PDF (SEDA professional development framework) を用いた認証、認定活動に統合して職能証明を支援。</p>
認定 (能力証明) 方法	<p>教育スタッフは、次のいずれかの方法で能力証明を行い、認定の申請をする。</p> <p>①個人のエビデンスを伴った教育業績に基づいて申請</p> <p>②The UKPSF に基づいて認証された教育課程の修了証明の取得をもって申請</p> <p>③全英教育賞 (NFS、学生推薦)の授賞をもって申請</p>	<p>教育スタッフは、次のいずれかの方法で能力証明を行い、認定の申請をする。</p> <p>①個人のエビデンスを伴った教育業績に基づいて申請</p> <p>②SEDA-PDF に基づいて認証された教育課程の修了証明の取得をもって申請</p>
対象	<p>大学院生のティーチングアシスタントや学習サポートスタッフ、一般的な教員、シニアの教員など学生の学習活動に関与するスタッフ。</p>	<p>1992 年から 2002 年までは一般的な教員を対象とした認証を行っていた。それ以降は主に高等教育開発や第3の教育としての高等教育で専門職能開発を行う人を対象に実施。</p>
職能 (キャリア) 段階	<p>Associate Fellow</p> <p>Fellow</p> <p>Senior Fellow</p> <p>Principal Fellow (2011 版より追加された)</p>	<p>Associate Fellowship (AF SEDA)</p> <p>Fellowship (F SEDA)</p> <p>Senior Fellowship (SF SEDA)</p>

認定/認証実績	2010年の時点で、136機関、357プログラムを認証	2002年までに85プログラムを認証、3100人の教員を認定。新たにSEDA-PDFによって、2011年現在、24機関、60プログラムを認証、個人ではAF SEDAに22名、F SEDAに27名、SF SEDAに33名を認定。
---------	-----------------------------	---

#### 4. プロフェッショナル化の意義

英国における大学教育のプロフェッショナル化は、どのような意味を持ち、またインパクトを与えたのか。(1) 個人、(2) 機関および国レベルでのその意義を次に考察する。

##### 4.1 教育スタッフ個人にとっての意義

プロフェッショナル認定の仕組みは、基本方針として教育や学習支援の職務についているスタッフが、その職務に適切なティーチング能力について証明するという専門職人としての自律性に基づいていることが特徴である。したがって、個人は自分のキャリアや職務の必要性に応じて能力証明を行うことができる<sup>7)</sup>。

このような能力証明に意義があるかについては、その証明が個人のキャリアや評価に反映されるのかという人事事項と切り離して論じることはいできない。この点については、2003年の高等教育白書以降、「専門職業 (profession)」としての大学教育 (university teaching) 地位向上とその業績に対する「報酬と認知 (reward and recognition)」を推進する取り組みも行われている (HEA et al 2009)。パーカー (Parker 2008) によれば、近年の英国では教員、とくにシニア教員 (Senior/Principal Lecturer) の昇進基準において、教育が研究と同等に評価される傾向が強まっているという。

さらに、そうしたシステムの側面だけではなく、認証された教育課程の内容的な意義についても、参加した教員の意識やニーズも概ね前向きであることが明らかになっている (加藤 2008)。

教員集団レベルでみると、たとえば全英最大の教員組合で約12万人のメンバーを擁するUCU (University and College Union) は、職能開発は教員の権利であり、自分のキャリアを切り開く有効な手段であるとして、組合メンバーに対して所属する機関が提供している職能開発 (SD) の機会を積極的に利用するよう推奨している。あわせて、全英生涯学習協会 (Lifelong

Learning UK)、高等教育リーダーシップ財団 (LFHE) や HEA における専門職能開発やプロフェッショナル認定についても薦めるとともに、継続的な専門職能開発 (CPD) を通して、例えば教育活動よりも管理運営活動の負担の割合が多いマネジメント職へのキャリア開発という選択肢についても紹介している<sup>8)</sup>。同時に、UCU は、教育のみや専任教員対象に特化した職能開発を懸念し、研究や管理運営など全職能領域にわたる開発の機会や正規雇用のみならずパートタイム等を含めた全てのスタッフを対象とした機会を提供することを、機関に対して求めている。

高等教育の拡大を背景に大学教育に変革がもたらされ<sup>9)</sup>、大学教授職も多様化している。例えば、同じ教員 (academic staff) のカテゴリーの中にも職務内容および勤務形態の異なる種別が現れており (表 3)、従来の教育と研究双方を行うスタッフ以外に教育のみ、研究のみのスタッフ、そのそれぞれにフルタイムとパートタイムの職がある。さらには、従来の教員のカテゴリーと職員のカテゴリーとの間のボーダーを超えて双方の役割を兼ねたスタッフも出現している。イングランドでみると、教員の役割のみ (Academic role only) が 46%、専門的な支援の役割 (professional support) と教員の役割 (Academic role) を果たすスタッフが 3%、教育支援や学習支援を行う専門的な支援の役割 (professional support role only) が 52% となっている (HESA 2008-2009)。

表 3 全英高等教育機関におけるアカデミックキャリアのスタッフ  
(職務別勤務時間別延べ人数) 2009/10

	フルタイム	パートタイム	合計
教育のみ (Teaching only)	8,360	38,115	46,475
教育と研究	75,220	18,665	93,885
研究のみ	33,700	6,770	40,470
その他	650	120	770

出典：HESA 2010 (sited in 加藤 2011)

個々の教員の職務内容も多様化かつ高度化している。1人の教員の教育活動でいえば、従来の講義や演習のような授業でのティーチングにおいて大人数授業が増加し ICT などの新しいテクノロジーを活用したり、セメスター制度、フランチャイジング方式、モジュール方式、及び職場ベースの学習や入学前学習 (prior learning) の認証などの履修証明の運営や、説明責

任を果たすための書類づくりも新たな負担となった（Watts 2000）。研究活動の業績もファンディングに関わる機関の研究評価（Research Assessment Exercise）のプレッシャーにより一層競争が増すとともに、研究プロジェクトのマネジメントの責任も増している（HEA 2009）。管理運営面では説明責任、法令遵守等多様な責任が、さらには起業といった活動も増えており、それぞれの領域の活動の高度化に合わせた職能の開発が重要になっている。そうした認識に立った活動の取り組みも進められている<sup>10)</sup>。

#### 4.2 機関および国としての意義

高等教育の国際化、グローバル化において、教育を担う教員の教育力の質（最小限もしくは熟達度 proficiency）を保証することは、国際的に教育機関の責務となっている。

こうした教育の質の保証に対する説明責任について、英国の高等教育機関は、認証されたプログラムの修了を仮採用中の新任教員に正規採用条件という形で実質的に義務づけ、少なくとも新任教員の教育資格もしくは教育能力の証明を組織的に行っているという説明ができる。

同時に国としては、教育プログラムの認証を国レベルの the UK PSF を用いて実施するという方法は、国家としての一貫性や高等教育としての公共性に配慮した教育の質の保証を担保するという説明を可能にしている。

この「枠組み」を用いたプログラム認証の方法は、機関側からも、画一的なカリキュラムを押し付けず、プログラム名や内容構成などの自由な設計を可能にし、すでにある実績を尊重しながら開発および強化する現実的かつ利便性のある方法として一定の評価を得ている。2010年に行われた the UKPSF の改訂作業における各関係機関からの評価（review）においても、その基本的な原則は広く受け入れられており、内容についての抜本的な見直しは必要ないとの意見が集約された（HEA 2010）。

### 5. プロフェッショナル化の展開と課題

英国における大学教育のプロフェッショナル化は現在どのような動向にあり、どのような課題があるのか。

まず、動向の1つとして、高等教育でのティーチングの基本的な専門職能開発の保証を重要視する傾向が強まっていることがあげられる。

2010年10月に発表されたイングランド地方の高等教育の主に財源につい

ての将来の方向性を提言した報告書『高等教育の持続的な未来を確保するために』、通称ブラウン報告書 (Browne Report) において、学費の受益者負担が増大する状況を受け、次のような見解が示された (第 6 章第 3 節)。

「学生は、彼らをティーチングする者たちが最小限のレベルのティーチングスキルを持っていることを期待するだろう。」ただし、「高等教育におけるティーチングは多様であり、1つのサイズが全てに適合するような『教育ライセンス』は適切ではない。」とした上で、改めて HEA の the UKPSF を「個々の機関が独自の教授開発活動を認証するために用いられる専門職能の基準枠組み」であり「全国的な最小限の基準の認定を実現するためのもの」として評価した。同時に、この枠組みを用いた方法についても、「高等教育機関が自分たちのスタッフのための教授開発のプログラムを設計することを許容し、現場で通用するものである上に、全国的に認定された基準をかなえるものである。」との評価を示した。

さらに「学習経費負担のための『学生の財政計画 (the Student Finance Plan)』から機関が収入を受け取る条件」として、①高等教育機関がティーチングの責任を負う全ての新任教員 (new academics) に高等教育アカデミーによって認証されたティーチング訓練の証明 (teaching training qualification) を取得することを要求すること、②そしてそのような証明の取得のための選択肢を全てのスタッフ、すなわち研究員や博士課程の学生を含む教育責任を負うものに対して可能にすること、③そのような証明をもつティーチングに積極的な教員の割合についての匿名の情報が機関ごと分野別レベルで入手できるようにすることを提示した。

この報告書は、前政権の要請によるレビューであったことから、現政権がどのような判断を下すのかその行方が疑問視されていたが、2011年6月に発表されたビジネス・イノベーション・技能省 (Department for Business Innovation and Skills, BIS) による高等教育白書『システムの中心に学生をおく高等教育』(White Paper for England, Higher Education: *Students at the Heart of the System* 2011) は、イングランド地方に限定しつつも、大学におけるティーチングについてブラウン報告書の提言を概ね踏襲した上で、さらに「学生の視点」から一歩踏み込んだ内容となっている (第 2 章)。

具体的には、イングランドの各大学は次の 2 つの情報公開を求められている。まず、2012年9月までにウェブサイトにおいて「鍵となる一組の情報 (the Key Information Set, KIS)」と呼ばれる各コースについての情報を公開することである。その情報には、1) 学生のコースの質やスタッフにつ

いての満足度、2) 年間に必要とされる学習時間、3) 生活や学費を含めて必要となる費用、4) 卒業生の雇用及び給料の状況、5) 学生組合についての情報が含まれる。さらにもう1つ、高等教育機関が自身のティーチング重要性の認識を明示するより進歩的な方法としての、すべてのレベルのティーチングスタッフのティーチングの資格、フェローシップおよび専門家としての力量について匿名での情報を2012年4月までに公表することである。

このような政策的な関与が進む一方で、教員自身は、ティーチングの尊重 (esteem) には、教育へのインセンティブなどの外部の力以上に、大学内での「ティーチングを認める文化の変化」や昇進昇格での評価など大学内での努力とそれを牽引する学内のリーダーシップが重要であるとしている (HEA 2009: 25)。

## 6. まとめ

英国における大学教育のプロフェッショナル化の取り組みは、大衆化する大学教育や高度な人材養成についての社会的要請などの圧力を受けた教育の質の向上の観点から進められてきた一方で、部分的にはあるが大学教員自身の自らの専門職性の確立の取り組みでもあり、大学教員の継続的な専門職能開発 (Continuing Professional Development, CPD) およびキャリア開発の取り組みへと展開してきた。そうした取り組みは、社会的な要請に対応した新たな大学教授職を模索しつつ、高度な専門職業人としての自律性と誠実さ (integrity) を保持しようとする挑戦的な試みの過程でもあった。

さらに、この英国における大学教育のプロフェッショナル化の過程は、大学教授職について、2つの観点の変化もしくは可能性を示している。

1つは、従来、1つの専門職 (profession) として論じられてきた大学教授職のあり方についての観点の変化である。アカデミックキャリア自体に複数のキャリアパスや従来の教授職という職種の境界を超えた役割のボーダーレス化が現れるなど、一元化して捉えることが困難になっている。教授職は1つの専門職業というよりも、アカデミックキャリアの選択肢の1つになりつつあるという現状が見られた。

本論で考察した英国の事例は、大学教授職のキャリアが、やはり従来課題とされてきた、教員は研究者か教育者か、研究重視か教育重視かという

対立ジレンマにおいて形成されるのではなく、大学教授職のキャリアパスや職務内容の多様化と高度化を背景に、その職務の役割や責任という目的やキャリア計画に照らして、その必要性に応じて、複合的なプロフェッショナルとしての能力証明を行いながら形成されるという可能性を提示した。

すでに、教員としての役割のあるスタッフは、初期段階の専門的な能力証明として、研究の初期能力証明としての PhD 取得と教育能力証明の複合的な能力証明を求められている。大学教員のプロフェッショナル化に加えて、英国では研究者としての職能開発 (researcher development) やマネジメント・リーダーシップの職能開発などの支援も進んでおり (加藤 2011)、教員自身がそれぞれのキャリア計画と形成を行う必要が生じている。

昨今の日本の大学においても、従来の学部担当の教員のほか、新たに、研究 (たとえば研究テニュアトラックの教員) もしくは教育 (たとえば外国語教員) の何れかが職務エフォートの大半を占めている教員や、教育支援や学習支援の実務中心の教員も少なくない。同時に、研究職能開発の基礎課程である大学院教育課程での学習を経ずに、実務経験をもって就職する、いわゆるアカデミックキャリアを持たない教員も増えている。そうした状況において、教員のキャリアをその職務や必要とされる能力の観点から明確化しつつある英国の事例は、1つの参照となるであろう。

もう1つは、目的的なプロフェッショナル集団という観点である。大学教育のプロフェッショナルのあり方が、教員をその中核的役割としつつも、教員以外の「学生の学習経験を高める」という目的を中心に必要とされるプロフェッショナルのあり方の観点から構築され、プロフェッショナルの範疇が拡張される可能性である。

英国における大学教育のプロフェッショナル認定の対象は、TA や学習支援のスタッフからマネジメントスタッフまでを含め、クライアントとしての「学生の学習の質」を高めるという目的を中心に捉えたプロフェッショナル集団であった。そこでは、教員は主要とはいえ、その集団の構成要素の1つでしかない。学生の学習支援を中心とした教育においては、教員だけではなく、図書館職員や ICT 支援職員、教務に携わる職員もまた重要な役割を果たしつつあり、今日の教職協働の必要性の根拠ともなっている。

そうした多様な専門家が目的的に集まって構成する集団が1つのプロフェッショナル集団として存在する拠りどころとして英国モデルが示したのは、「専門知識、スキル、価値観」としての基準枠組みであり、なかでも「プロフェッショナルの精神」として示された「価値観 (value)」であった。大



学教育のプロフェッショナル化は、その地位の社会化のプロセスであると同時に、この価値観を高等教育セクターが継承していくプロセスでもある。

複雑化する高等教育界において、大学教育の現代的な価値をいかに構成し、いかに継承するか、英国モデルは1つの明確なあり方を示している。

\*本論は、科学研究費補助金・基盤研究(C)(平成20年度～22年度課題番号:20530724, 研究代表者:加藤かおり)「英国における大学教員のキャリア計画と専門職能開発の構造」、および科学研究費補助金・基盤研究(C)(平成23年度～25年度課題番号23531049, 研究代表者:加藤かおり)「欧州における大学教育のプロフェッショナル認定の仕組みと機能」による研究成果の一部である。

## 注

- 1) 英国における高等教育拡大の契機は、1963年に公表されたロビンズ報告書にあるとされる(安原1985)。中でも適切な能力、学力や意欲のあるもの全てに高等教育機会を提供すべきであったことは、機会均等に支えられた実力主義を柱の1つとする戦後民主主義の論理や、パーキンが分析した1960年代以降にイギリスにおいて確立された脱工業化社会としての専門職社会、物的資本から人的資本を重視する社会の要請を反映していた。この高等教育機会の拡大による大学進学のエリート主義の終焉は、人的資本の開発すなわち社会経済発展のための人材育成を主眼とする高等教育における教育の質への関心を高める契機ともなった。
- 2) 大学教育のプロフェッショナル化とは、教育活動を専門職業としての確立することを意味している。ミラーソン(Millerson 1964)やリンドップ(Lindop 1982)の専門職業の分析によると、プロフェッショナル化の要件には、ここでの英国の取り組みにもある専門職集団自らの教育・訓練の実施、集団自身によって作成され公認された職能基準に基づく資格化や認定が含まれる。
- 3) the UKPSFの目的にも、「教育・学習支援に従事するスタッフの初期および継続的な専門職能開発(professional development)のサポートすること」、「学生や他のステークホルダーに対して、スタッフや機関が学生の学習経験の支援にもたらずプロフェッショナリズムを明示する手段となること」があげられている。
- 4) The UKPSFは、活動領域、コア知識、価値観からなる内容と、キャリア段階についての基準記述とで構成されている。2010年より改訂のためのコンサルテーションが進められた。次の表は、2006年版と2011年改訂版の項目内容である。

	2006年版	2011年改訂版
A 活動領域	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 学習活動の設計と計画及び（または）スタディプログラムの設計・計画</li> <li>2. ティーチング及び（または）学生の学習支援</li> <li>3. 成績評価、学習者へのフィードバック</li> <li>4. 効果的な学習環境、学生支援、ガイダンスの開発</li> <li>5. 学問、調査研究、及び専門的活動と教育・学習支援の統合</li> <li>6. 実践評価、継続的な専門職業開発</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 学習活動及び/もしくはスタディプログラムの設計・計画をする</li> <li>2. ティーチングおよび/もしくは学習支援を行う</li> <li>3. 成績評価及び学習者へのフィードバックを行う</li> <li>4. 効果的な学習環境、学生支援、ガイダンスを開発する</li> <li>5. 専門分野及びその教授法における継続的な専門職業開発を、研究、スカラシップ、専門職業実践の評価を組み込みながら行う</li> </ol>
B コア知識	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 専門科目内容の知識</li> <li>2. 科目領域や学問レベルでの適切な教授学習方法</li> <li>3. 学生がいかに学ぶか（一般的な学習理論と専門分野別で）</li> <li>4. 適切な学習テクノロジーの利用</li> <li>5. 教育効果の評価方法</li> <li>6. 質の保証と専門家としての実践力向上の意味</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 科目内容の知識</li> <li>2. 科目領域や学術プログラムレベルでの適切な教授学習方法</li> <li>3. 学生がいかに学ぶか（一般的な概念と専門分野別で）</li> <li>4. 適切な学習テクノロジーの利用と価値付け</li> <li>5. ティーチング効果の評価方法</li> <li>6. 特にティーチングに焦点化した学術的かつ専門職業的な実践の質の保証及び質の強化についての意味</li> </ol>
C 価値観	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 個々の学習者を尊重する</li> <li>2. 研究、学問、及び専門的実践全てのプロセスとアウトカムズを取り入れることに意欲を持つ</li> <li>3. 学習コミュニティ開発へ参加する</li> <li>4. 高等教育への参加を奨励し多様性を認め、機会平等を促進することに意欲を持つ</li> <li>5. 継続的な専門職業開発と実践評価に参加すること</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 個々の学習者及び多様な学習コミュニティを尊重する</li> <li>2. 高等教育への参加および学習者の機会の平等を推進する</li> <li>3. エビデンス情報に基づくアプローチ、及び研究、学問、継続的専門職業開発からのアウトカムズを利用する</li> <li>4. 幅広い高等教育機能の文脈を認め、専門職業実践に対する影響を認識する</li> </ol>

5) SEDA は、1980年代に草の根の活動を開始し、その後、教育開発運営会議 (the Standing Conference of Educational Development) を立ち上げた。1993年に、この運営会議が英国高等教育学会 (SRHE) のスタッフ開発グループと合併し、学生の学習を推進する大学教育の変革に取り組む有限保証会社 (company limited of guarantee) として設立された。1996年には、教育訓練テクノロジー協会 (The Association for Education and Training Technology) も SEDA に合併した。

6) ([www.seda.ac.uk/professional-development.html](http://www.seda.ac.uk/professional-development.html), 2011.10.30.)

7) キャリアと職務の人事事項についても「透明性」「公正性」のための整備が

進められている。アカデミックキャリアでいえば、従来の教育と研究双方に責任をもつアカデミックスタッフの他に、研究に重点をおく研究者キャリアのパスや教育のみのキャリアパスも準備されている。職務内容については、職階別に、全英レベルでの共通認識として「アカデミック・ロールプロファイル」(Academic Role Profiles, Joint Negotiating Committee for Higher Education Staff, AUT, NATFHE, EIS, UCEA 2004)がある。この文書は、職種ごとの職階レベル別に、その果たすべき職務および役割について、教育、研究などの活動領域別に概要を提示しており、各機関はこれを基準に職務規定を作成している。この職務規定およびそのスタッフが雇用された部局および機関との契約内容ごとに必要な能力内容も異なる。

- 8) ([www.ucu.org.uk/index.cfm?articleid=2388](http://www.ucu.org.uk/index.cfm?articleid=2388), 2011.10.30.)
- 9) 英国の高等教育の本質は過去 40 年すなわち 1960 年代頃から著しく変化したとされる。その一番の変化は、高等教育で学ぶ学生の数が劇的に増大したこと、21 歳以上の成人入学者の割合やパートタイムで学ぶ学生の割合が増えたことであり、高等教育は実質的に「生涯学習の一部」になったという (HEFCE 2009:5)。
- 10) 研究者開発については、Vitae (旧 The UKGRAD プログラム) を中心に 2010 年に各機関での研究者開発プログラムの 1 つの指標としての研究職能開発の枠組みも作成され支援活動が行われている。そのハブ組織である機関を中心に若手研究者の個別の職能開発計画 (Personal Development Planning/Planner, PDP) を用いた省察活動による自己啓発とそこから獲得された知見や経験を共有するシステムづくりも行われている。また、管理運営の職能開発については、機関のスタッフ・ディベロプメントセンターや人事部局関係の専門職能開発の部門などを中心に行われるが、全英レベルの専門機関である高等教育リーダーシップ財団 (the Leadership Foundation in Higher Education) を中心に、学長等のトップマネジメント、学部長等のミドルマネジメント、コースマネジメントなど、そのスタッフの責任や役割のレベルに応じた開発プログラムの提供や、高等教育の運営に必要な基本的情報の提供、組織開発などの各大学への支援を行っている (加藤 2011)。

## 参考文献

- 有本章、2008、『変貌する日本の大学教授職』玉川大学出版部。
- Browne Report, 2010, *Securing a Sustainable Future for Higher Education*, Independent Review of Higher Education Funding & Student Finance.
- Committee on Higher Education, 1963, *Higher Education (Robbins Report)*, Report of the Committee appointed by the Prime Minister under the Chairmanship of Lord Robbins, Her Majesty's Stationery Office.

- Department for Business Innovation and Skills (BIS), 2011, *Higher Education: Students at the Heart of the System*, White Paper for England.
- DfES, 2003, *The Future of Higher Education*, White Paper.
- HEFCE, 2009, *A guide to UK Higher Education*.
- Higher Education Academy (HEA), 2006/2011, *The UK Professional Standards Framework for Teaching and Supporting Learning in Higher Education*.
- HEA, 2010, *Review of the UK Professional Standards Framework for Higher Education*, Consultation Paper on a revised framework and the guidance and advice relating to its application, York.
- HEA and GENIE Centre for Excellence in Teaching and Learning, University of Leicester, 2009, *Reward and Recognition of Teaching in Higher Education*, A Collaborative Investigation.
- Kahn, P., 2003, "Developing professional expertise in staff and educational development," Kahn, ed., *A Guide to Staff and Educational Development*, 212-26, Kogan Page, London.
- 加藤かおり、2008、「英国高等教育資格課程（PGCHE）における大学教員の教育職能開発」日本高等教育学会編『高等教育研究』玉川大学出版部、11: 145-63。
- 加藤かおり、2011、「イギリスにおける大学教授職の資格制度」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』東北大学高等教育開発推進センター、166-98。
- Lindop, N., 1982, *Educational Studies and Professional Authority*, *British Journal of Educational Studies*.
- Mcinnis, C., 2010, "Traditions of Academic Professionalism and Shifting Academic Identities" Edited by Gordon, G., and Whitchurch, C., *Academic and Professional Identities in Higher Education*, Routledge, New York and London, 147-66.
- Middlehurst, R., 2010, *Developing Higher Education Professionals: Challenges and Possibilities*, Edited by Gordon, G., and Whitchurch, C., *Academic and Professional Identities in Higher Education*, 223-244pp, Routledge, New York and London.
- Millerson, G., 1964, *The Qualifying Associations: A Study in Professionalization*, London, Routledge & Kegan Paul.
- National Committee of Inquiry into Higher Education (NCIHE), 1997, *Higher education in the learning society*, the report of the National Committee, London.  
(<http://www.leeds.ac.uk/educol/ncihe/>)
- Parker, J., 2008, "Comparing research and teaching in university promotion criteria," Society for Research into Higher Education, *Higher Education*

*Quarterly*, Blackwell, Oxford.

Perkin, H. J., 1980, *Key Profession: History of the Association of University Teachers*, Kelly Publishers, U.S. Facsimile (1969, Routledge, London).

パーキン、H. J.、1998、有本章・安原義仁訳、『イギリス高等教育と専門職社会』玉川大学出版部。

SEDA (Staff and Educational Development Association), 1997, SEDA Fellowship Schemes, SEDA.

SEDA, 2010, Educational Developments, SEDA, London.

安原義仁、1985、「現代英国の高等教育改革展望－政府政策討議文書『1990年代へ向けての高等教育の発展』に即して」広島大学・大学教育研究センター大学論集 14: 289-309。

