

Journal of Chubu University Education

No.17

2017

【特別寄稿】

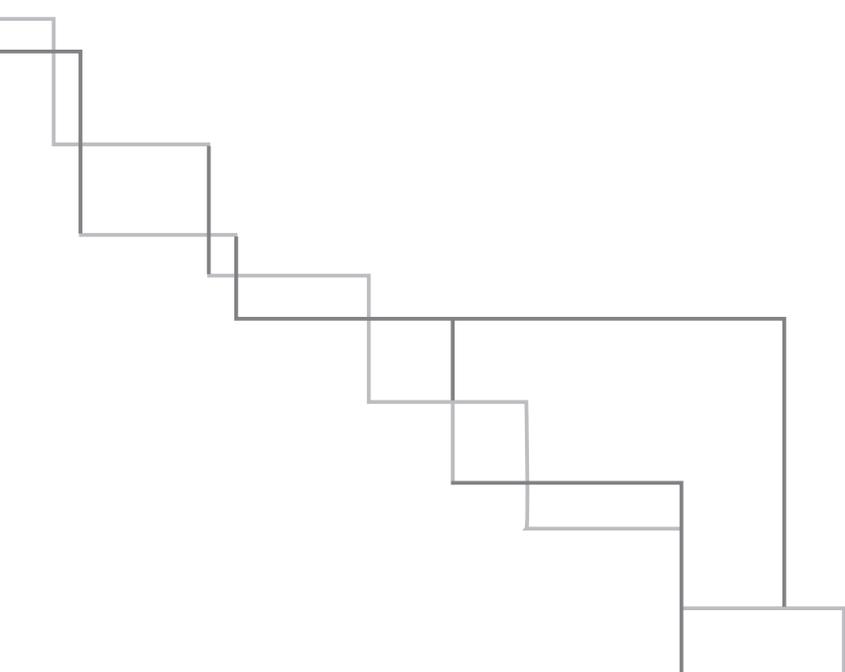
カナダおよび先進諸国の教育専念教員の実態について

—導入の背景、特徴、課題— 沖 裕貴

【Special Article】

The Actual Conditions of Teaching-Stream Faculty in Canada and the Other Advanced Countries:
Their Backgrounds, Characteristics and Issues

..... OKI Hirotaka



カナダおよび先進諸国の教育専念教員の実態について

－導入の背景、特徴、課題－

沖 裕 貴*

要 旨

本稿では、カナダおよび世界各国の制度的な教育専念教員ならびに実質的な教育専念教員に関する実態とその導入の背景や特徴、課題についてまとめたものである。カナダをはじめ一部の国々では終身雇用で教授職への昇進を含めた教育専念教員制度が確立しており、大学内での彼らの貢献の評価は高く、彼らの自らの職位に対する満足度も極めて良好である。また、一部の国々では国としての施策には反映されていないが、教員個人や大学ごとに教育と研究のバランスを個別に調整するところも多い。これには各国とも、多様な入学者の増加と教員の負担増、公的研究費の相対的減少、研究の重視と教育効果の説明責任の拡大などの高等教育を巡る情勢の変化が背景となっている。教員団を分断し、教育と研究の両立の理念を破壊する懸念もあるが、なし崩し的に進んでいるこれらの事態に対し、新たな教員像、大学像を模索するとともに、研究としての教授・学習の学識 (SoTL) の認知と人事考課への反映が急がれる。

キーワード

教育専念、研究専念、教授・学習の学識 (SoTL)

1 はじめに

1991年、トロント大学 (University of Toronto: UT) では、5年任期の教育 (teaching) に専念する教員を講師 (tutor)、上級講師 (senior tutor) と呼ばれる終身契約に変更した。いわゆるフルタイム・終身雇用で、教育に特化された教員、教育専念教員 (teaching-stream faculty: 以後、カナダに限らずこのような教員をTSFと略す) の誕生である。その後しばらく時を置き、2007年にマクマスター大学 (McMaster University) で同様の制度が導入されると、TSFはカナダ全土で急速に普及することとなった (Vajoczki et al., 2011, p.9)。

TSFとは、オンタリオ州高等教育質保証協議会 (Higher Education Quality Council of Ontario) の定義によると、「労働協約 (collective agreement)¹⁾ や契約の覚え書き、もしくは政策文書で規定された、teaching only、teaching stream、teaching track 等の呼称で呼ばれ、その業務責任が教育 (teaching) や教育関連活動 (teaching-related activities)、教育関連研究 (teaching-related research) やサービス (社会貢献・管理運営) に限られているフルタイムの教員の契約を持つ個人」を指す。労働協約ではそのよ

うな教員をテニユア・ストリーム、継続的もしくは終身雇用として扱うが、教育に専念していても、カナダでは (任期のある) 契約教員や非常勤教員は本定義に含まれないことは注意を要する。TSFはフルタイムで基本的に終身雇用が保障され、近年、教授職への昇進も認められる教員であるが、依然その数は多くなく、多数を占める契約教員や非常勤教員との待遇面における差は顕著である。

一方、TSFは、上記の定義にも見られるとおりその呼称は国や地域、大学によって異なる²⁾とともに、後述するようにその活動、業務の範囲にも一定の差異がある。しかし、アメリカやイギリス、オーストラリアをはじめ多くの海外の大学においても、呼称こそ異なれ、同様の役割を担う教員が現れ始めている。またこの動きは日本においても例外ではなく、オーストラリアやノルウェー、デンマーク、フィンランド³⁾などのように、高等教育に従事する全教員にFDを義務化し、教育資格 (teaching certificate) を求める方式を模索する一方⁴⁾、2019年度に開設予定の専門職大学では、その教育資格に「教育上の指導能力の有無に最重点を置いたものとする」(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、2015年、

* 立命館大学 教育開発推進機構 教授 / 中部大学 大学教育研究センター 客員教授

2-3頁、8頁)と述べられているようにTSFと類似の方向性への指向が見取れる⁵⁾。

国内においてはこれらの施策が大学の機能別分化⁶⁾を促進するための布陣であることは間違いない。しかし、他の先進諸国においても国際的な研究の卓越性を重視し、高等教育予算を重点的に配分せざるを得ない状況と実態は共通である。また、次世代の職業を担い、高度な市民社会を担う優秀な学生を育てるためにマスカ化、ユニバーサル化した大学教育の改善、充実が喫緊の課題であることも共通である。この研究-教育のジレンマが、各国とも共通に研究重点大学や教育重点大学の創設、機能別分化、TSFの導入を推し進めていると言えよう。

本稿では、カナダに見られるTSFの定義やその業務の範囲、実際の任命や昇進の条件を概観するとともに、オンタリオ州とカナダおよび他の諸外国におけるTSF導入の共通の背景を探り、現状を俯瞰する。また、TSF導入にかかる主要な議論として、大学教員に二種類の形態(two tiered system)を持ち込むことによる大学教員の分断や、「教育と研究の両立」(有本、2011年、2頁)の理念の破壊、特に伝統的な教員の業務負担における研究と教育の連関(research-teaching nexus)に関する議論を紹介する。国内においては、近年半数近い大学・短大が定員割れ⁷⁾を起こしており、すでに教育を最優先して大学を運営しているところも数多く見られるなか、依然、教員自身の研究志向は諸外国に比べて相対的に高く⁸⁾、また、教員の採用や昇進における教育の重視は十分に明文化されていないのが現状である。それに関して、最後にオンタリオ調査の提言を踏まえて、日本の高等教育に対する提案が可能かについて議論したい。

2 カナダ及び各国のTSF制度の概観

2.1 カナダにおけるTSFの任命や昇進の条件

カナダにおいてTSF制度が急速に拡大を見せた2008年、トロント大学のGravestockとGregor Greenleaf(2008)が、カナダの主要な44大学を調査した結果、四分の一強の12大学で同等の制度の導入が認められたと報告している(Gravestock & Gregor Greenleaf, 2008)⁹⁾。また、オンタリオ高等教育質保証協議会のVajoczkiらの報告書によると、2008年時点でそれに加えてマニトバ大学(University of Manitoba)のTSFの導入も確認されている(Vajoczki et al., 2011, p.11)。ただ残念ながらそれ以降の包括的な調査は見当たらず、拡大していることは間違いないものの現在のTSFの導入詳細は未確認である。またTSFの人数については、筆者がカナダのブリティッシュ・コロンビア大学(University of British Columbia: UBC)

で確認したところ、2015年の秋時点で255名のTSFが在職し、全専任教員2,336名の約11%を占めていた。他の教員についてはresearch-stream faculty (RSF)と呼ばれるが、従来と同様に研究と教育双方に責任を負っている。TSFは制度として拡大しているが、特に研究重点大学においては人数としてそれほど大きな占有率に至っていないと言えよう。それは、2.2節でも述べるとおり、そもそもTSF制度の導入背景に教育の質を維持・向上させながら、研究に専念できる体制を作ることがねらいであったためである。TSF制度は、一部の教員(TSF)に優れた教育実践と先進的な教育関連研究を重点的に委託し、他の教員(RSF)はその分を研究に充当する仕組みであると考えられる。

しかし、UBCでは、2011年7月1日にTSF制度に関して画期的な修正が加えられた。これまで講師、上級講師の二つの職位しかなかったTSFに、大学教員の一般的な職位と同様、教授(professor of teaching)という職位が認められることになった(UBC, 2011)。教授への昇進には、研究に代わって教育的リーダーシップ¹⁰⁾や優れた教育、カリキュラム開発での業績が求められる。より新しい2014年度のTSFのテニユア資格と昇進のための規準は表1の通りである。

同様の制度改革は2015年7月1日にトロント大学でも実施され、ここではこれまでの講師、上級講師に代わって、通常の大学教員の職位と同様の、助教授(assistant professor-条件付き, teaching stream)、助教授(同一テニユア, teaching stream)、准教授(associate professor, teaching stream)、教授(professor, teaching stream)の4つの職位が新たに導入された。現在、多くの大学で同様の制度改革が進んでいる(UT, 2015)。

2.2 TSF導入の背景(オンタリオとカナダ及び各国の共通の背景)

先述のVajoczkiらによると、オンタリオ州においては、高等教育に学ぶ学生の著しい増加とその教育に対する説明責任の強化、さらに高等教育に対する州予算の大幅な減少がTSF導入の背景にあるとする(Vajoczki et al., 2011, pp.5-8)。学生の増加に関するオンタリオ州特有のダブル・コホート¹¹⁾と呼ばれる事態は別にして、高等教育に進学する学生の急増は、社会人¹²⁾や留学生の増加も含めて先進国共通に認められる現象であり、また、マスカもしくはユニバーサル化した大学における教育は、質的にも量的にもエリート段階から大きく異なることによる、教員の授業技術不足や負担増、学習成果に対する説明責任の強化もまた、各国共通の課題となっている。さらに、大学に対する目に見える研究成果の追求と、高等教育予算が相

表1 TSFのテニユア資格と昇進のための規準 (UBC, 2014)

規準	講師への任用	上級講師への昇任とテニユア資格 (あるいは上級講師への任用)	教育専念教授への昇任 (あるいはテニユア資格のある教育専念教授への任用)
教育 (teaching)	<ul style="list-style-type: none"> ・通常、学歴に関する資格を満たし、教育に関する能力と関与の証拠を示すこと ・主として教育の実演により判断される 	<ul style="list-style-type: none"> ・優れた教育の証拠を示すこと ・テニユア資格は、これまで規準に合致した高い基準の(教育、教育的リーダーシップおよび管理運営・社会的貢献)を維持しており、引き続き同等の努力を続けることが見込まれること 	<ul style="list-style-type: none"> ・教育における顕著な業績の証拠を示すこと ・教授・学習の分野に顕著な業績を示すこと
教育的リーダーシップ (educational leadership)	<ul style="list-style-type: none"> ・通常、教育的リーダーシップを発揮することが見込まれる証拠を示すこと 	<ul style="list-style-type: none"> ・教育的リーダーシップが発揮された事例を示すこと ・カリキュラム開発・改革と他の教授・学習に関する先進的な取組への参加の証拠を示すこと ・各自の専門分野と教授・学習における新たな開発の動向に常に気を配り遅れないこと 	<ul style="list-style-type: none"> ・教育的リーダーシップにおける顕著な業績の証拠を示すこと ・大学が教授・学習に対する(州の)要求に卓越して応えるための、カリキュラム開発、コース設計、他の先進的な取組への持続的かつ革新的な貢献の証拠を示すこと
管理運営・社会貢献 (service)	<ul style="list-style-type: none"> ・職務、大学ならびに社会への貢献は考慮されるが、教育における不足を相殺するものではない 	<ul style="list-style-type: none"> ・職務、大学ならびに社会への貢献は考慮されるが、教育における不足を相殺するものではない 	<ul style="list-style-type: none"> ・職務、大学ならびに社会への貢献は考慮されるが、教育における不足を相殺するものではない

対的に先細りし、すべての大学に等しく予算配分、補助金配分をすることが困難になっている現状も同様で、国際的な研究成果を生み出せる一部の大学への重点的な予算配分の実施がほとんどの先進国で見られる。

加えて、カナダ、イギリス、オーストラリア、さらにアメリカでは、1990年代から2000年代前半にかけて、教育に対する説明責任について問題が指摘される有期雇用や契約雇用、非常勤教員への依存が急激に増加したことも背景に挙げられるであろう (Vajoczki et al., 2011, p.14)。

イギリスやオーストラリア、アメリカの状況については2.3節で述べるが、カナダにおいてもこの間に学士課程の教育責任が大きく有期雇用や非常勤教員にシフトした。Statistics Canada (1999-2000)によると、トロント大学の有期雇用フルタイム教員は1991年の464名から2000年には901名とほぼ倍増し、ウェスタン・オンタリオ大学では1991年の226名から2000年には327名と45%も増加した。また、Statistics Canadaが実施したPT-UCASS (Part-time University and College Academic Staff Survey)によれば、1990-1991年から1997-1998年にかけてカナダ全土の大学、短大の非常勤教員は25,700名から大学・短大教員の45%に相当する28,200名に増加し、これは率に換算すると10%以上も増えていることになる (Teresa, 2003, p.10)。

一方、1990年時点での有期雇用フルタイム教員の入職時の職位は3分の2近くが助教授 (assistant professor: 39%) と講師 (lecturer: 24%) であり、彼らは基本的に授業のみ (主要な責任は教育と答えた比率: 男性83.6%、女性94.7%) を担当することを期

待されていた (Rajagopal, 2004, p.57, pp.68-69)。有期雇用という点を除けば彼らは実質的にTSFであり、彼らの一部がその後、TSFに転身していくことになる。

また、非常勤教員のほとんどは単一のクラスを担当し、結果としてキャンパス外で自らの生活費を稼ぐことを余儀なくされる。これは大学にとっては危機的な意味を持つ。すなわち、彼らは学生にとって授業外でのコンタクトがとれず、(特に初年次などより密接な教員と学生の関係が必要な) 学士課程に特化した仕事を任せられず、機関として彼らにコミットすらできないからである (Vajoczki et al., 2011, p.9)。この問題も、その解決策としてTSFの導入につながっていくことになる。

さらに、Rajagopalが1991年から1992年にかけてカナダの大学に勤める1,700名の有期雇用フルタイム教員と非常勤教員に行った調査 (回収率48%)によると、有期雇用フルタイム教員の77.8%、非常勤教員の53.3%が伝統的な大学教員のキャリアを求め、テニユア・トラックを嚮望していたと述べている。しかし、それは通常、実現することはなく、「契約の罠 (contract trap)」にはまってそのまま続けるか、キャリアに「非正規 (temp)」のラベルを張られ、最初から門前払いされるしかないのが当時の実情であった (Rajagopal, 2004, p.62)。

カナダにおいては、これらの状況の打開策の一つがTSF制度の導入であったと言えよう。また、各国とも名称こそ異なれ、不安定な教員のポストではなく、教育に特化したフルタイムの終身教員を任用し、彼らの身分を保障することによって教育の質と量を維持・

向上させるとともに、昨今では教授 (professor of teaching, professor, teaching stream) への昇進も可能にしてモチベーションの維持に努めている。

TSF制度導入による各国共通のメリットは、教育 (teaching) に焦点を当てた貢献や、学生のニーズに応え、学科固有のニーズを表明できることにある。また、教育に関与したいと考える教員に確かな雇用を提供することも然りである。TSFは終身雇用の専任でフルタイムの教員であり、非常勤教員とは異なりキャンパスに常駐するがゆえに、多くの時間学生と向き合い、彼らの要望に焦点を当てて教育を担うことができる。

一方、TSFのデメリットもまた明らかになっている。主要なデメリットは、この制度が教育と研究、サービスの間の業務負担の適切なバランス、いわゆる教育：研究：サービス=40：40：20をなし崩しにし、教員団の内部にある文化的な齟齬 (たとえば、第二の教員グループの出現) を生み出す危険性である (Vajoczki et al., 2011, pp.6-7)。

しかし、2011年にVajoczkiらが行ったTSFへの調査によれば、TSFは自らのポジションについてかなり満足して従事しているように見受けられる。それより約20年前のRajagopalの有期雇用フルタイム教員や非常勤教員の調査結果とは大きく異なり、上記調査に参加した人の半数を超える者 (53%) がもともとTSFの職を嚮望していたと報告し、87%がTSFの現在のポジションに満足もしくは非常に満足していると報告している。TSFにもし機会があれば伝統的なディシプリン・ベースの研究と教育を担う教員契約 (RSF) に異動するかと尋ねると、75%が現在のポジションに残ることを選択すると答えている (Vajoczki et al., 2011, p.4, p.27)。カナダにおいてTSFの職を希望する者は、RSFが研究資金を獲得し、研究成果を挙げることに汲々とした生活を送っているのを見て、自らはより満足度の高い生活を送るために、新たな大学教員のポストとして創設されたTSFに期待を見い出そうとしていることがうかがわれる¹³⁾。

2.3 各国の事例 (導入の経過と現状)

① 各国のTSF導入の経過と現状の俯瞰

前述のVajoczkiらの報告書にまとめられた各国のTSF導入の経過と現状を一覧にしたものが表2である。なお「かつてのタイプ」とは、SchusterとFinkelstein (2006) の分類をもとに同報告書で用いられた、各国の高等教育においてかつて主流であったタイプを指す。

また、②以下はVajoczkiの報告書に記載されている以外の主要な状況を筆者が概観したものである。

② イギリスの個別の事例

イギリスでは1992年に行われたポリテクニクスの大学への昇格に伴い、新たに大学に参入した大学には学位授与権を与えない形で改編が進められてきた。イギリスの高等教育機関は、研究重点大学 (research intensive universities: Russell Group)、それ以外の1992年以前の大学 (other pre-1992)、1992年以降の大学 (post-1992)、2004年以降の大学 (post-2004)、そして高等教育カレッジ (HE colleges) の5つのタイプに分類されるが、LockeとBennionは、1992年 (カーネギー大学教授職国際調査) と2007年に実施されたイギリスの大学教授職に関する調査¹⁴⁾を比較し、イギリスの大学の重要な変化は高等教育機関の5つのタイプによって大きく異なることを発見した。たとえば公的な研究資金だが、全体の収入が減少するなか、その予算が上位の研究大学に集中し、2006/07年度には、全大学数の中央値に位置する大学で前年度より4%減少した総収入の3%分しか公的な研究資金を受け取ることができていない。ただし上位10%の大学でも前年度より総収入が21%減少し、研究資金は総予算の21%分しか受け取っていない (Locke & Bennion, 2009, pp.3-4)。

その間、学生数は86%の増加を見せるとともに、教員数も100,000人から170,000人に増加した。170,000人のうち、フルタイムとパートタイムはそれぞれ67%と33%、フルタイム、パートタイムに関わらず終身雇用と有期雇用の比率はそれぞれ62% (うち、フルタイム72%、パートタイム28%) と38% (うち、フルタイム44%、パートタイム56%) となっている (Locke & Bennion, 2009, p.1, p.6)。

この間の変化で顕著なことは、教員全体としては教育 (teaching) へのエフォートと関心が減り、研究が増えていることである。学期中の週当たりの教育へのエフォートは1992年の20時間 (学期外は5時間) から2007年の15時間 (学期外は6時間) に減少し、学期中の研究は1992年の10時間 (学期外は20時間) から2007年の10時間 (学期外は25時間) に増加している。教育への関心についても「主に教育」と応えた教員は1992年の12%から2007年の11%に、「双方だが、どちらか」というと教育よりも教育に関する研究が32%から28%に、「双方だが、どちらか」というと研究が40%から37%に、「主に研究」が15%から24%に変化している。特に2007年に調査に応じた全教員の5.8%を占める30歳以下の教員では63% (有期雇用に限れば71%) が「主に研究」と応えているが、これは研究重点大学で、有期雇用の若手の教員が研究専念教員 (research-only faculty) として多数雇用され始めたためである (Locke & Bennion, 2009, p.7)。

表2 各国のTSF導入の経過と現状 (Vajoczki et al., 2011, pp.11-14を筆者がまとめたもの)

かつてのタイプ	例示国	経過	現状
統合型 (フンボルト型)	オーストラリア	<ul style="list-style-type: none"> 1990年代初期の国家競争政策 (the National Competition Policy) の導入により、高等教育セクターに市場の差異化。伝統的な大学と研究重点大学、教育重点大学の差別化。 教育に関する強制研修と資格化 	<ul style="list-style-type: none"> 教育と研究双方の機能を持つ大学教員の任命の減少。 教員の研究と教育 (のバランス) に関しては結論を出さなかったが、自ら区分を指図するためにむしろ個人的なキャリアプランを出させる傾向。
分離研究機関型	フランス	<ul style="list-style-type: none"> 一部の小規模エリート機関の大学への統合 	<ul style="list-style-type: none"> 同じ価値の共有 教員個人の差異化 個人ごとに労働負担比率の柔軟化
	ドイツ、オランダ	<ul style="list-style-type: none"> すべての大学の予算モデルや教員条件の調整で、将来、エリート機関の大規模大学への統合の可能性 	
	スカンジナビア、ベルギー、オランダ		<ul style="list-style-type: none"> 新たな職業ランキング (job ranking) の仕組みを開始した。個人の発展計画 (individual development plans) は垂直的にも (キャリア・ステージを通して) 水平的にも (同時にキャリア・ステージにおいても) 異なる大学教員の役割を認める
	ドイツ	<ul style="list-style-type: none"> ドイツ科学委員会 (The German Science Council) による個人の業績と将来のキャリアプラン双方の査定に基づく教育と研究 (比率) の多様化の提唱 	<ul style="list-style-type: none"> 教員は教育か研究のどちらにより多く従事する職務に応募するかを自分で決める。教育活動には教育、カリキュラム開発、プロジェクト・グループ、そして評価の4つの特定業務に分類され、研究活動は調整、研究契約の獲得、研究ワーキンググループや委員会への参加から成る。
機関差異化型	イギリス	<ul style="list-style-type: none"> 1990年、ポリテクニクスの廃止と大学への統合 公的研究資金の研究大学への重点化 	<ul style="list-style-type: none"> 2000年以降、教育専念教員の確立 (医学部、生物医学が端緒) TSF、教育重点大学の増加と有期雇用の研究専念教員の増加 (全体の約半数)
教育と研究の分離型	アメリカ	<ul style="list-style-type: none"> アメリカの4339大学のうち、277大学が博士号を授与し、200以下の大学が研究重点大学として認知 他の大学の研究志向はかなり低い。 	<ul style="list-style-type: none"> リーディング・ユニバーシティ (研究重点大学) は、研究活動と大学院生の教育に大きく集中 70%かそれ以上の、テニユアもしくはテニユア・トラックにいる教員の主要な機能は教育 (teaching)。 12%~15%の教員は研究が主要な役割

2008年のHESA (Higher Education Statistics Agency) の調査では、2006-2007年に研究と教育双方の契約を持つ教員は全体の約17万人のうち51%、教育専念が25%、研究専念が22%となっているが¹⁵⁾、研究専念の多くが有期雇用の若手教員である。実に全教員の約半数が教育専念もしくは有期雇用の研究専念教員に占められていることになる (HESA, 2008)。

また、機関ごとの研究と教育への関心に関しては、2007年の調査に参加した教員のうち、研究重点大学 (193機関、全体の33.9%) では教育 (主として教育) に3%、研究 (主として研究) に39%であるのに対し、1992年以前の大学 (249機関、43.8%) では11%と20%に、1992年以降の大学 (99機関、17.4%) では16%と10%に、2004年以降の大学 (19機関、全体の3.3%) では60%と5%になり、機関のタイプ間に比率の逆転が見られる (Locke & Bennion, 2009, p.8)。

Locke と Bennion は 1986 年に導入された RAE (Research Assessment Exercise) と呼ばれる研究評価の導入によって、特に研究重点大学では研究評価が最上位に位置づけられるようになったこと、また、後述する2004年高等教育法 (2004 HE Act) によって、14大学ほどの高等教育カレッジを中心とした機関が学位授与権を持たない教育重点大学 (teaching-

only universities) に指定されたことが、教育専念教員と有期雇用の研究専念教員の増加をもたらしたと述べている。しかし、多様性の促進を意図したにも関わらず、これらの政策とイギリスの高等教育機関の対応の影響は、むしろ大学教員の活動を細分化し、新たな労働区分を設け、大学教員の中心的な役割が年齢や性別、職位やキャリア・ステージによって異なるものだという印象を与えたことだと述べている (Locke & Bennion, 2009, pp.19-20)。

③ オーストラリアの個別の事例

オーストラリアでは、他国に先駆けて高等教育改革が推進されてきた経緯がある。その端緒は1990年代初期に導入された国家競争政策 (National Competition Policy) で、それによって高等教育界に市場の差異化が始まり、伝統的な大学や研究重点大学、教育重点大学の差別化がもたらされたという (Curtis, 2000, p.7)。

その中でオーストラリアに特有の動向は、大学教員に高等教育機関で教え、学生を指導するための資格取得を義務づけている点である。オーストラリアでは大学教育の実施に関して、2011年に制定され2017年1月に発効する「高等教育基準枠組」(Higher Education Standards Framework: 通称、最低基準: Threshold

Standards) が存在し、大学で教えることについて容赦のない厳しい国家規格が大学院の資格 (graduate certificates) に適用されている (ICED, 2014)。特にこの基準では、大学教員が、少なくとも教えるコースよりも1ランク上の資格を持つか、それと同等の関連する学術的、専門的、あるいは実践ベースでの専門技術・知識を持つことが必須とされている。同様に研究指導についても同等の資格と経験が求められている。コースの重要な構成要素について主導的あるいは監督的な役割を果たす教員は、自らの教育に関する継続的な学識の具備要件を含めて、規格に述べられた特定の能力と資格を満たさなければならない。これらの要件には自らが教えている分野の (継続的な学術的活動から得られる) 教育開発の現状に関する知識、教えている学生の要望に応える教授・学習・評価の技術と少なくとも1つのレベルの資格を含んでいる (TEQSA, 2015, p.17)。

オーストラリア資格枠組協議会によると、これらの資格は10のレベルごとにCertificate I ~ Certificate IV、Diploma、Advanced Diploma、Associate Degree、Bachelor Degree、Bachelor Honours Degree、Graduate Certificate、Graduate Diploma、Masters Degree、Doctoral Degreeの計13種類に分けられており、それぞれの取得に必要な規準ならびに資格発行に伴う要件や義務が詳細に公示されている (AQF council, 2013)。

このようにオーストラリアでは全大学教員に高等教育機関で学生を指導するための資格取得を義務づける一方、他の先進諸国と同様、(終身雇用の) TSFのみならず、教育に専念する教員 (さらに研究に専念する教員) が増加する傾向にもある。

Cowley (2008, p.279) によると、政府が公表した資料でフルタイムの教育専念教員と研究専念教員の数が従来の教育・研究双方を担うフルタイム教員 ('96年、'05年とも教員全体の約25%) よりも増加傾向にあることが示されているという。その中でも教育専念教員 (2005で約8%) に関して特に興味を引く点は、フルタイム契約自体は微増しているものの、1996年から2005年の間に10%以上も非常勤が増加し、同率でフルタイム契約が減少していることである。一方、研究専念教員は2005年には全フルタイム教員の12.1%を占めるが、これは1996年以降2%以上増加し、それは2,000名の研究専念の機能を担う特別な教員が増加したことを意味する。また、彼らは教育専念教員とは異なり、その76.5%を占める多数派がフルタイムで雇用され、その傾向は2000年以降も堅調である。

しかし、当然のことながら、同じく非常勤や時間給の教育専念教員が増加していたアメリカやイギリス¹⁶⁾

と同様、オーストラリアの教員労働組合はこれらの教育専念教員の増加に対して警告を表明した。これへの解決策として検討され、実施され始めたのが、2.2節でも述べたがフルタイムの終身雇用の保障されたTSF制度で、たとえば、オーストラリアのクイーンズランド大学 (University of Queensland) では、2007年度から教育専念教員に関して (例として給料、テニユア、投票権などを) 伝統的な教員と完全に平等な制度に移行しつつある。そこでは教育専念教員は教育と教育関連の学識の特別な義務を持った主要な大学教員として認知されることとなった。クイーンズランド大学では当時48名の教育専念教員を任命し、彼らの教育と教育に関わる学識 (教育研究) を併せたエフォートは全体の70%だということである (Cowley, 2008, p.283)。これはカナダに見られるTSFと全く同じ制度であると言えよう。

④ アメリカの個別の事例

アメリカでも1980年代後半から2000年代にかけて、テニユアやテニユア・トラックの教員から有期契約教員や非常勤教員への転換が急速に進んだ。

実際、アメリカでは1989年から1995年まで、大学教員は全体で13%増加したが、1995年に381,000人いる非常勤教員は1989年から27%増加したのに対し、(テニユア・トラックをはじめとした) フルタイム教員はわずか5%の増加にとどまった (Rajagopal, 2004, p.53)。また、アメリカ教育統計 (2011) によると、テニユアを有する教員の比率は依然、減少し続けている。テニユア制度を持つ機関の大学教員のうち、1993-1994年では56%のフルタイムの教育スタッフ (フルタイムの教員とフルタイム相当の教員) がテニユアを持っていたのに対し、2009-2010年では約49%に減少している。また、テニユア制度を持つ機関の比率も1993-1994年の63%から2009-2010年の48%に減った。この変化が起こった原因の一部は、営利を目的とした機関の数が増加したことである。2009-2010年時点で営利目的の機関のテニユア制度の導入率は1.5%でしかない (Thomas & Sally, 2012, p.281)。

さらに、2001年当時、アメリカでは46%の大学でフルタイムの契約教員が教育負担に関してテニユア・トラックの教員と同等の義務と責任を担っていたが、44%の大学では非テニユア・トラックの教員は教育専念 (teaching-only) の地位で雇用され、それゆえにテニユア・トラックの教員よりも重い負担を担っていたと報告されている。特に研究大学ではそれが顕著となっている (Rajagopal, 2004, pp.62-63)。

Bellahによると、臨時もしくは有期雇用の教員は大学教員職の「下位」と見なされていると述べている。

アメリカでは現在、教授（professors）は大学労働市場で最も低額で顧客にサービスを提供する従業員として見なされているため、もともとテニュアに対する権限を付与されていないという見方が強まっている。この傾向が強まるにつれ、テニュアのフルタイムの教員職を得る機会が徐々に減少し、大学で職を得たいと考える大多数の新しいPh.D取得者は大学において搾取される階級に陥ってしまっている。Ph.D取得者の多くは、数年の非常勤職を務めた後、大学の外に異動してしまうことになる。彼らは大学入学者が増加しているにも関わらず、自らの職の将来に幻滅してしまうのである（Bellah, 1997, p.24）。当時のアメリカでは、大学が入学者増に対してテニュアを新たに任命する代わりに、有期契約教員に教育負担を担わせ続けてきたと言えよう。

しかし、前述のカーネギー大学教授職国際調査（1992）によると、70%かそれ以上のテニュアもしくはテニュア・トラックの教員でさえ教育（teaching）を自らの主要な業務だと答え、研究と答えたのは12～15%の教員だけであった。また、フルタイムの契約教員では3分の2が、教育を自らの中心的な業務だと答え、研究職に従事しているのはわずか8%ほどであった（Rajagopal, 2004, p.67）¹⁷⁾。

また、同調査で「あなたはどの程度自分の教える授業に満足していますか？」という問いに対して86%のアメリカの教員が肯定的に回答している。この数字は本調査の他のどの国の教員グループよりも高く、オーストラリアが77%、イギリスが76%、ブラジルが64%、ロシアが60%、ドイツが59%、そして日本が54%と続いている（Rajagopal, 2004, p.64; 有本・江原、1996年、68頁）。

研究は一部の研究大学に委譲され、大多数の大学では教育が中心になり、また有期雇用教員を含め、テニュアやテニュア・トラックの教員もそれに違和感をもたず、むしろ肯定的に見ていたことがうかがえる。このようにアメリカでは、当時においてすらおよそ70%の教員が実質的にTSFであったと言えよう。

⑤ 日本の事例

2015年3月27日に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から答申された「実践的な職業教育を行う新たな高等教育機関の在り方について（審議のまとめ）」では、現行の大学、短大、高等専門学校、専門学校の仕組みだけでは今後の専門職業人の養成に限界があるとして、諸外国と比べて弱い社会人の学び直し（生涯教育）の需要喚起も含めて、実践的な職業教育を行う新たな高等教育機関の制度を提言している（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、2015年、2～3頁）。ここではその内容に踏み込まないが、注目すべきは、その機関の教員の資格要件として「教員の資格については、上述の新たな高等教育機関の目的に照らし、教育上の指導能力の有無に最重点を置いたものにする」、「学術研究を志向する大学に比べれば、教員の資格要件において学術研究上の業績に過度な比重を置くことは適当でない」（同上、8頁）と述べられていることである。新たな機関では、これまでの大学、短大とは異なる高等教育の機関像や教員像、すなわち諸外国の教育重点大学やTFSに類似した教員像を指向していると言えよう。

国内においては、日本の大学教員に関してTSFの実態や機能、効果に着目した研究はほとんど見られない。それは基本的に大学設置基準の「第四章 教員の資格」で「大学における教育を担当するにふさわしい教育上の能力を有すると認められる者」とともに「研究上の業績を有する者」が規定され、学校教育法第九十二条6で「教授は、専攻分野について、教育上、研究上又は実務上の特に優れた知識、能力及び実績を有する者であつて、学生を教授し、その研究を指導し、又は研究に従事する」と定められているため、学校教員統計調査でも「本務教員」と「兼務教員」の区分けでしか集計されておらず、有期雇用教員や教育担当、研究担当だけに焦点化された教員の存在を公的に抽出して議論することは困難であることが考えられる。ただし興味深いことに大学設置基準には「授業を担当しない教員（第十一条）」や「教育研究以外の業務に従事する専任教員（第十二条）」は規程されている。これらは研究専念教員や大学教育研究センター、アドミッション・センター等の教員を想定したものである。

そのなかで金崎は、地方国立大学における継続的な運営交付金の減額に対し、大学の機能強化の一策として「教育に専念する教員」を配置し、最も重要な教育機能の強化を主張している（金崎、2015）。そこには教員数の少ない地方国立大学における研究と教育のジレンマが述べられているが、教員個人がともに負担する研究と教育を、教員ごとに分担した方がより効率的であるとの指摘は諸外国のTSFの導入背景に共通したものである。

また、文部科学省『学校教員統計調査』（3年毎）により把握されている非常勤教員（兼務教員、各大学で重複カウント）の延べ数は2005年に専任教員（本務教員、実数）を初めて上回り、2006年にいったん下回ったものの2007年以降は継続して専任教員数を上回っているほか、専業非常勤講師比率も計算可能な1986年以降についてこの比率をみると、1986年の11.7%から2013年には26.7%に達しているという（浦田、2015年、

11頁)。本務教員には有期雇用フルタイム教員も含まれていることから、実態は2007年以降、大学においてテニユアを持つ専任教員は半数程度しかいないものと思われる。この状況は他の先進諸国のTSF導入時の状況に酷似したものであると言えよう。

葛城は、教育への期待が高いことが予想される、事実上、全入のボーダーフリー大学に着目して調査を行った結果、ボーダーフリー大学の教員の59.1%が、大学教授職に不可欠の理念とされる「教育と研究の両立」を困難だと感じ(葛城、2015年、100頁)、24.3%が理念そのものに否定的な意見を持っていると報告している(葛城、2016年、164頁)。

理念に対して非賛成の意見を持っているのは「教育に対する関心は高いが、研究に対する関心は低い(教育偏重タイプ)」群と、逆に「研究に対する関心は高いが、教育に対する関心は低い(研究偏重タイプ)」群の両極端に分かれ、それぞれ非賛成率は42.0%、45.2%であった。教育偏重タイプでは、年齢が高いほど、最終学位が低い者ほど統計的有意に非賛成の意見が多くなり、事実上の教育専念(葛城は専従と呼んでいる)教員の意見が反映されていると述べている(葛城、2016年、165頁)。日本の大学教員の研究志向は、1992年の「カーネギー大学教授職国際調査」時点での約72%から2007年のCAP調査(Changing Academic Profession プロジェクト調査)で約68%に多少減少したものの、依然高い水準に留まっているように思われるが、カーネギー調査の再分析の結果、大学区分によっては研究志向に大きな差異が認められ、国立研究大学で91.7%であるのに対し、私立一般大学では59.6%と比較的低い水準にあると言われている(江原、2003年、74頁)。

有期雇用教員については前述の通り日本におけるデータ収集が極めて困難な中、小林が、文部科学省や科学技術政策研究所の全国調査をもとに、全国の大学におけるポストドクと国立大学における任期制教員を併せた任期制雇用者数に関してデータを示した。そこでは、2004年度の21,810人(うち、ポストドク:14,854人、任期制教員:6,956人)、2006年度の25,210人(うち、ポストドク:16,394人、任期制教員:8,816人)、2013年度(推定)30,194名(うち、ポストドク:16,170人、任期制教員:14,024人)と急増していることが明らかになった(小林、2015年、28頁)。

また、上記全国調査にも引用されているが、2015年9月には文部科学省科学技術・学術政策研究所から大学教員の雇用状況に関する最新の調査が報告された。調査は北海道、東北、筑波、東京、早稲田、慶応義塾、東京工業、名古屋、京都、大阪、九州の主要研究大学11大学のみについてであるが、それらの大学の65歳以

下の全教員を対象に調べたもので、2007年から2013年にかけて教員総数は26,518人から29,391人に増加する一方、任期なし教員は19,304人から17,876人へと1,400人以上減少し、逆に任期付き教員は7,214人から11,515人へと4,000人以上増加していることが分かった。全教員に占める任期付き教員の比率は2007年の27%から2013年の39%に増えている。これには特定の研究プロジェクトに対する外部資金を財源にした雇用の増加が背景にあり、任期付き教員の増加はポストドクなどの若手に顕著で、30歳以上35歳未満の教員の場合、任期付きは07年度の1,618人から13年度には2,493人になり、35歳以上40歳未満は1,650人から2,899人に急増している(岡本・岡本、2015年、6頁、9頁)。

諸外国と同様、日本国内においても有期雇用教員は若手を中心に増加傾向にあり、研究大学においてはその多くが特定の研究プロジェクトに所属する研究専念教員と言えよう。

3 TSF導入にかかる主要な議論

3.1 大学教員の分断や伝統的な大学文化の破壊に関する懸念

TSFや非常勤、有期雇用の教育専念教員の導入直後から、各国では大学教員の分断や伝統的な大学文化の破壊に関する懸念が数多く表明されている。

Vajoczkiらのオンタリオ調査報告にも多くの批判論文が紹介されており、たとえば大学教員を二層に分断する環境(two-tiered faculty environment)は、教育に専念する教員が機関にとってより価値が少ない第二市民(second-class citizens)となり、研究と教育双方を行う教員がより価値があり大切であるとの認識を広めてしまうと懸念する論調を取り上げている(Vajoczki et al., 2011, p.6)。またTSF制度の導入は、これまで大学教員に当然だと考えられてきた「教育と研究の両立」の理念についても疑義を差し挟むことになる。通常世界中の多くの大学では大学教員の業務として教育、研究、サービス(社会貢献、管理運営)が挙げられ、その比率は40%(教育)、40%(研究)、20%(サービス)だと考えられてきた。しかし、TSFの導入や研究重点大学、教育重点大学の設置はこの比率が個人や機関によって異なることを許容し、大学教員の伝統的なアカデミック・プラクティスや「教育と研究の両立」の理念を破壊することにつながる。

しかしCowleyは、実質的なTSFが現れる以前のオーストラリアの状況の分析のなかで、教育専念教員が非常勤や有期雇用であったことが、彼らを見下す風潮を作り出す原因であると指摘している。そのため教育専念教員(ここではTSFと同じ意味で、teaching-intensive staffやteaching-focused staffと呼んでい

る)は、非常勤や有期雇用のように、教育のみで研究を行わない教育専念教員、いわゆる教育専従教員 (teaching-only staff) とは異なる機能を持つことを確立すべきで、新たな教育専念教員は優れた教育 (teaching excellence) に特化し、教育に関する学識 (scholarship of teaching、後のSoTL: Scholarship of Teaching and Learningと呼ばれるもの) に関する研究を行うフルタイム教員とすべきだと提案している (Cowley, 2008, p.282)。この考え方はその後、オーストラリアにおいてはクィーンズランド大学で、カナダにおいてはTSFとして結実していくことになった。

3.2 研究と教育の連関に関する議論

3.1に述べたとおり、TSF制度の導入や研究重点大学、教育重点大学の設立は大学教員の理念である「教育と研究の両立」、すなわち「研究と教育の連関 (research-teaching nexus)」に関する議論を呼び起こす。たとえば「優れた研究は教育に良い影響を与えるか」、あるいは逆に「教育の負担は研究の遂行に悪影響を与えるか」、さらには「教育専念教員の教育は学生の学習経験に対して良い影響を与えるか」などについて国内外で多くの調査が行われ、論考が発表されてきた。

端緒はカーネギー教育振興財団の元理事長Boyerが、学識 (scholarship) の再考とその実践を評価によって検証することの必要性を主張したことである。これまでの専門知識の地平を拡張するという伝統的な学識観は狭すぎるとして、従来の「発見の学識」 (Scholarship of Discovery) のみならず、専門を超えた「統合の学識」 (Scholarship of Integration) や現実の幅広い公共的課題への「応用の学識」 (Scholarship of Application)、そしてそれらをより良く理解し、伝えるための「教育の学識」 (Scholarship of Teaching、後にScholarship of Teaching and Learning: SoTL) を提唱し、研究から教育までを大学教授職の必須の学識に統合した (Boyer, 1990, p.6)。

しかし、イギリス政府の発行した2003年度白書 "the Future of Higher Education" では、基本的にBoyerのフレームワークを踏まえながらも、それまでの約10年間に渡る「研究と教育の連関」に関する学術的な議論を総括して「優れた教師になるには最先端の研究を行う必要はないことは明白だ」と結論づけ (DfES, 2003, p.54)、高等教育予算の拡大を含めて、研究専念教員のポストの拡大や研究重点大学への補助拡充、非研究重点大学の企業との協働の促進、優れた教育実践に対する報償や情報共有、センターの設立、さらには教育に関する新たな国家専門性基準 (national professional standards for teaching) の創設など

を提言した (DfES, 2003)。これが翌年の、教育学位のみの学位授与権を有する機関を認める2004年高等教育法 (2004 HE Act) につながったのである。

ただし、「研究と教育の連関」に関する議論はこれで収束したわけではない。海外においては、大部分が「研究と教育の連関」を否定するものだが、たとえばJenkinsは、(教育学研究の応用の学識やSoTLを取って無視して) ディシプリン・ベースの研究が教育実践と学生の学習にどのように影響するかに焦点を当て、個人レベル、学科レベル、専門レベル、機関レベルや国家の研究制度、学生研究で分析をした結果、個人レベルと機関レベルにおいて優れた研究と優れた教育実践との間に関係性は認められなかったと述べている (Jenkins, 2004, p.10)。また、Princeらもこれまでの文献を精査して、研究と学士課程教育の間には潜在的な相乗効果がほとんど認められないと明言するとともに、メタ分析の結果は研究の生産性が学生の教育経験を改善するという考えも支持していないと述べている。その上でPrinceらは、学生を研究のプロセスに参加させたり、学士課程教育における研究や学識モデルを拡張することが、研究に対する期待が高まっている大学においても実施可能であり、「研究と教育の連関」を有効にする手段であると指摘している (Prince et al, 2007)。その後の議論では、むしろ論点を変えてBoyerの提案した「教育と学習の学識 (SoTL)」をTSFや教育専念教員の研究としてとらえるか否かが議論の焦点になっていく。

「研究と教育の連関」に関する議論は現在も継続中である¹⁸⁾。したがって本稿ではそこに深入りすることは差し控え、ここではTSF導入にかかる政策決定が、2000年代前半までに行われた議論をもとに新たな段階に入ったことを確認するにとどめる。

3.3 TSFのメリット (benefits) とデメリット (drawbacks) (オンタリオ調査から)

「研究と教育の連関」の議論は、TSFや教育専念教員の増加に伴って、彼ら自身の、教育や学生の学習への影響と効果に議論が及んでくることになる。

Vajoczkiらの報告書によると、現在のところ、TSFが学生の学習経験の質を高めることに貢献するということを立証もしくは反駁する明確な証拠はない。ただし、TSFや教育専念教員に特化したものではないが、いくつかの論考で学生授業評価など学生の主観的評価で高い結果を得る教員の授業では、辞退者が少なく、より成績が高くなり、後年学生が同様の (評価の高い) 授業をとる傾向が見られる。たとえば、HoffmannとOreopoulosの調査では、ある大規模なカナダの大学において1996年から2005年にかけて40,000人もの学

生の成績や主観的評価を分析した結果、7段階評定尺度で一番下の4分の1にランクされる教員の効果に関する主観的な評価が4.8に対し、一番上の4分の1にランクされる教員は6.3となった。もし下の4分の1の教員を上の4分の1の教員と入れ替えることができるならば、授業の辞退率は2%改善し、成績は8%高くなり、2年生で同様の授業を受講する率は4%高くなるという(Hoffmann & Oreopoulos, 2009, p.91)。この研究を拡張すると、教育に焦点を置いている教員の授業は学生の満足度が高くなる。加えて教育は、研究に重点を置く教員にとって研究に反対の影響がある重荷として認識されている。また、教授学習開発

(FD)に関わる教員はより効果的な教員になりそうだという事も証拠が示されている。VajoczkiらはこのようにTSFの存在と学生の学習経験の質は肯定的な関係があると推論しても良いように思われると結論づけている(Vajoczki et al., 2011, p.15)。

また、定性的な調査として、Vajoczkiらは先述の報告書のなかでオンタリオ州の21の大学の教学担当副総長(provost)に連絡を取り、TSFが在職する11の機関に対し、TSF導入のメリット(benefits)とデメリット(drawbacks)について調査とインタビューを実施した。以下がその概略である(表3)。

表3 オンタリオ州におけるTSF導入のメリットとデメリット
(Vajoczki et al., 2011, pp.49-52)

Factor (要因)	Benefits (メリット)	Drawbacks (デメリット)
教授・学習の質への示唆	<ul style="list-style-type: none"> • TSFの教授への熱意と学生との交流の喜びが学生と彼らの学習経験に全体的に肯定的な影響を促進している。 • 教育や優れた教育実践、改革への焦点化が学生に利益をもたらす。 • TSFはキャンパスに常駐するがゆえに学生にとって学科の顔となる正規の教員である；彼らは学生と常により広く向き合い、彼らのニーズに焦点を当て、それゆえに学生経験を強化するのである。 • TSFが増えると、クラスサイズを減少させることに役立つ。 • TSFは教育学の、そしてカリキュラムの専門家であり、その事実は学士課程教育の質を高めることに役立つ。 • TSFは質の高い教育を行うという機関の評判を高め、それはまた質の高い学生を魅了することにつながる。 • 授業を行う者の権利と名声の擁護は、非常に多くの補助的な職よりもかえってTSFの職を創設することによって実現でき、それは究極的に学生に利益をもたらす、教授・学習に肯定的な影響を与える。確かな雇用を支えられた教員は、学生や学科、そして機関に本腰を入れて取り組むことができる。なぜなら自らの役割に投資し、自らの教育学的な専門性を開発する時間をもてるからである。 	<ul style="list-style-type: none"> • 教授・学習が簡単に測定できる変数ではないので、教授行動を評価し、定量的に解析することはかなり困難である。このことはすべての教員に当てはまるが、特にその困難は、TSF制度を実施する際、目立つことになる。なぜならこれらの職位にいる人たちは個人であり、教育に特化しているからである。 • 教育の業務負担を研究と同一視することは困難であり、さらに研究対教育の役割の差別化を広げることになる。
入学者問題への貢献	<ul style="list-style-type: none"> • 増え続ける入学者への部分的な解決法にはなる。それは学生、父母、市民の期待が増大するなかで、あるいは入学者が増え、学習成果を重視する方向へ進むなかで、高等教育が依然、(人々の)手に届くところにあることを可能にする。 • 退職勧奨や短期的な入学者増(例としてダブル・コホート問題)によって生じるギャップを埋める追加的な教育スタッフの需要を満足する(なお、オンタリオの予想される入学者増については3で解説する)。 	<ul style="list-style-type: none"> • TSFは基本的に大学院生の指導に関わらないため、大学院のプログラムと入学者数を拡張する動きには貢献できない。 • 学生の学習経験が改善されていけば、さらに中等後教育への要望が増えるかもしれない。

カナダおよび先進諸国の教育専任教員の実態について

<p>機関の予算への示唆</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 教育が高度な質を維持しながら（庶民の）手の届く範囲であることを保証する、経済的に実行可能な労働力戦略になりうる。 • TSF が労働協約に含まれるところでは、通常、彼らが基本的により多くの授業を教えるため、より費用効果の高いものと考えられる（しかしながら、それは予算的制約や決定への解決法とは見られていないが、学生の学びにはもっとも強い利益にはなる）。 • 短期契約と有期雇用の講師をより終身雇用に近い TSF の任命に置き換えることはコストがかかる。しかしながら、TSF は往々にしてテニユア・トラックの教員よりも多くの授業を教え、それゆえに教育に関してはより費用対効果が高い。 	<ul style="list-style-type: none"> • 短期契約や有期雇用の講師をより終身雇用に近い TSF の任命に置き換えることは、大学にとってより給与や福利厚生等の負担を増やすことになる。
<p>設計と実施の課題</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 学科とカリキュラムに個人と学科固有の文脈に即したニーズに合致する柔軟性を付与する。 • 学科のディシプリンにおける固有の専門性に対するニーズを満たすことができる。 • TSF は貴重な資源となる：彼らは新たな授業を開発し、初年次の授業をコーディネートし、コミュニティ・アウトリーチ・プログラムや NPO、学士課程の研究プロジェクトの指導を通して、カリキュラムの目的に合致し、学生にもより大きなコミュニティにも役立つ革新的なプロジェクトや授業を開発・監督する。 • このように焦点化することによって、学科の他のプレッシャーを取り除き、TSF が終身雇用や契約教員への脅威とならずに学科に溶け込むことができるようになる。 • TSF の教育や学科の業務への関与はテニユア教員に肯定的な影響を持ちうる。 • TSF の職は教員全体に教授への焦点化かディシプリン・ベースの研究と教授かの選択肢を与えることになる。 • 機関は、何度も短期間の雇用契約を繰り返したり、教育に携わりたいと考えたりしている個人に継続的な任命（と確かな雇用）を提供する機会を持つことになる。 	<ul style="list-style-type: none"> • 大学は現在、時に教育を犠牲にしてまで研究を重視していて、この文化的汚名は第二教員グループを生み出す可能性がある。 • ある形態の専門性や知識の重視から別の形態への重視の移行は、さらに研究を行う者としていない者の間に文化的な分断をもたらす；それはすなわち教育と教師に対する否定的な態度を加速するものになるかもしれない。 • TSF の中には「研究」も業務として含まれている者がいる。このようなことは（彼らの）昇進を危険にさらす機会になる；要するに TSF は搾取され、いつまでもゲッターのような仕事に閉じ込められることになってしまう。 • 教授・学習の学識（SoTL）、学術に基づいた教育、専門の研究との間の関係が表面化されれば、それは学科の中にいる個人に公平に評価されないことが往々にして起こり、学科の分断につながる。 • (TSF の) 研究の問題は解決される必要がある：TSF は学生の経験の質を保障するために学術的な仕事に従事する必要がある。しかし、どんな種類の研究か？ TSF は自らの業務負担の中でディシプリン・ベースの研究をわずかな枠内で行うべきなのか、学術的、省察的な教育と教育学的な研究への従事に基づく研究の枠組みで行うべきなのか？ • TSF は教育学的な専門性を唯一持つ教員として認識されるかもしれない。それは通常の教員を自らの業務負担の中で研究部分にのみ焦点化させ、学術的な方法で自らの教育を追求することをやめさせることになるかもしれない。 • (TSF になるために) 必要な資格は現在のところさまざまである：Ph.D を求めているところもあれば、ないところもある。 • (教育、研究、サービスの) 40:40:20 のモデルは、比率も構成要素も適切な業務負担バランスに合うように見直される必要がある。業務負担が容易に過重になる可能性がある。 • 機関内の (TSF の) 職に対する認識や理解の欠如は (TSF 制度の) 実施を複雑にする。 • 労働協約は対応が遅く、TSF の職の微妙な意味の変化の反映に時間がかかる；これは TSF の職がアカデミックな文化や運営にうまく浸透することを妨げる。 • (TSF の) キャリア・パスや任命、昇進、職位、業務負担の配分に関わる課題は、機関が個別に定義し、交渉する事項となっている。 • 責任の配分もまた問題が多い；TSF は往々にして管理職（例として学科長）に就くことが禁じられている。

4 日本へのサジェスション（オンタリオ調査の提言を踏まえて）

最後にVajoczkiらのまとめた報告書から、TSF制度導入にかかる8つの提言部分を抜き出す。これらはオンタリオ州固有の状況を反映したものであるが、TSFや類似の制度の導入を計画したり、実質的に導入を進めたりしている他の国々や日本にとっても貴重な提言となるであろう。

TSFの利用を拡大する提言（Vajoczki et al.,2011, pp.52-54）

① 文脈を考える。

文脈が重要である。もしアカデミーの傘の下に個々の機関に固有の文化と明確な文脈の広がりがあることを認めるならば、TSFのような新たな教員の役割を導入する際、個々の文脈を理解し、それを丁寧に扱うことの重要性を想像することができよう。この研究は、オンタリオ州でTSFを雇用するそれぞれの機関が、別々にその役割を導入し、発展させてきたことを明らかにした。どのようにその役割が機能しているかはその機関、その教員集団、学科やプログラムの固有のニーズや環境に依存しているのである。

② 小さく始め、次第に役割を拡大する。

多くの機関と教員にとって、TSFの導入は学術や大学、教授（professors）に関する伝統的な考え方にパラダイム・シフトをもたらすことを意味する。パラダイム・シフトには時間と教育、そして強いリーダーシップが必要となる。初期における、適切な数のTSFの成功によって、そのシフトが軌道に乗り、その役割がうまく行くようになる。

③ 機関の教育についての価値付けを考える。

TSFの導入は、機関にとって教育と、教育と研究の関係のいかに価値付けするかを再検討する機会になる。その2つはどのように結びついているか？ 大学の教育の使命はどのように研究の使命を拡大することと関連しているのか？ また、大学の研究の使命はどのように教育の使命を拡大することと関連しているのか？

教育はどのように評価されるのか？ 教育は複数の次元で（複数の人々によって、適宜、複数の観点から複数の方法で）評価されるのか？ 教育はBoyer（1990）の言うように学術活動として見なされるのか？

優れた教育は賞賛され、報償されるのか？ 機関の教育と研究の使命は同等なのか？

④ TSFの仕事と役割を評価する。

（機関にとって）教育に価値を置くことは、TSFの仕事と役割の評価に役立つ。多くの外的な方策によってこの価値を広めることができる。一つの戦略は（TSFとそれ以外の教員の）言葉と利点、そして経験

を同等に扱うこと一つまり、TSFの語る言葉とその利点、経験を、教育・研究双方を行う同僚や研究専念の同僚のそれと同等のものとして扱うことである。

一致させるべき分野は、職位（助手、准教授、フルタイムの教授）、昇進の過程、テニユアを獲得する過程、サバティカルの機会、俸給、期待される業務負担、管理運営（例として、人事委員会：テニユアや昇進を決める委員会や新たな採用の委員会）への参加の機会、管理職（例として、副学長（chair）、学部長（dean））になる機会である。

⑤ （TSFの）役割について副学長と学科長を教育する。

学科長はTSFの成功や失敗にきわめて重要な役割を果たす。オンタリオのすべての大学の学科長は自らの学科内で高度な自律性を有している。彼らはしばしば教育やサービスの責任を課したり、優れた研究を督励したり、毎年、教員を評価したり、「研究と教育の連関」の全体的な配分を設定したりする責任を担っている。これまでのところ、大学における自らのキャリアのなかでTSFに出会った学科長はほとんどいない。よって彼らがその職責に就いた際には、この種の職に関する限定的な専門経験しかないため、TSFについて十分な教育を受ける機会を与えられる必要がある。

⑥ 全教員が教育学的な学識に参加することを支援、奨励する。

教育学的な学識は多くの形態をとる。新しい教育学的研究を生み、エビデンス・インフォームド・アプローチ（例として、優れた実践に関する文献によって教育を広めること）を通して教育活動を強化し、自らの教育学的アプローチに関する専門開発（PD）に参加し、同僚と教授・学習について知的な議論に参加するなどである。先行研究によると、これらの活動に参加することは良い教育と学生の良い学びに役立つことが示されている。これらの活動を生起せしめるような政策を立案し、キャンパスのスペースや資源（たとえば、図書館の文献や教育開発のスタッフ）を提供することによって支援や奨励を行うことが重要である。

⑦ 教育を広く、繰り返し評価し、継続的な改善に焦点を当てる。

教授は、特に基準が確立された研究評価と比較して、評価するのが極めて困難なものである。教育（評価）には複数の観点があり、アウトプットの基準にはうまく適合しない。教育は、学生の学びに貢献する、教員が参加する活動として広く定義される必要がある。評価は複数の人（例として、学生や同僚、メンター）により、複数回（コースの最中、コースの終わり、テニユアや昇進への応募がある際には年度の振り返りなど）、複数の文脈で行われなければならない。評価は繰り返し行われ、教員の継続的な改善に焦点を当てるものに

適したものでなければならない。

⑧ TSFの研究に関する機関の期待を明確にする。

TSFもインタビューに参加した者とともにTSFに対する研究への期待が不明瞭であると不安を表明している。機関の決定にはこの不明瞭な点をはっきりさせることが必要であり、いくつかの重要な問題に焦点を当てることが求められる。もし仮に研究が求められるのであれば、TSFはどの程度それに従事すべきか。もし研究に関連した業務負担の比率が低すぎる場合には、実際に研究は意味のある方法で達成され得るのか。もしTSFが研究に従事するならば、それは教育的なものか、それとも専門性に基づいたものか。もしTSFが教育的な研究に従事した場合、それは研究もしくは教育的な学識と認められるのかなどである(⑥参照)。

5 終わりに

高等教育を巡る情勢は、多様な入学者の増加と教員の負担増、公的研究費の相対的減少、研究の重視と教育効果の説明責任の拡大など、オンタリオ州やカナダ全土を含め、世界各国で共通である。また、それへの対応も多く、世界で共通であり、オーストラリアをはじめとする一部の国々では大学教員への教育資格の導入を目指し、カナダを筆頭とする一部の国々ではTSFに優れた教育実践と教育関連研究を重点的に委託する方向が顕著である。しかし、教育開発(FD)を義務化したり、伝統的な教員として採用が進められるところでも研究と教育のバランスは個人や機関で決めたりするなど、ほとんどの国々で双方の指向と傾向が見られるのが実態であり、日本もその1つであろう。

TSF制度を導入した国々では、彼らの昇進や雇用の条件となる優れた教育実践や教育的リーダーシップの重点的な開発が可能となり、その成果がTSFを通して全学に広まることを期待している。

一方、制度としてのTSFや実質的な教育専念教員はほとんどの国々で新しい仕組みであり、それは教員団に分断をもたらし、伝統的な教育と研究の両立の理念を破壊する懸念がある。その導入や運用に際しては、学長や副学長、学部長や学科長をはじめとする大学・学部・学科の管理職の理解が最も重要で、特に教授・学習に関する学識(SoTL)が大学教員の重要な「研究」に属するものであることを全教員に知らしめる必要がある。オンタリオ調査の提言には触れられなかったが、大学院の授業では将来、大学の教員を目指す受講生に対して大学でのSoTLに関わる知識と技能、態度を涵養する授業を用意することも重要な課題となろう。さらにTSF制度を創設する、しないに関わらず、アメリカや日本に見られるように、実質的にTSFと同様、教育に専念している専任教員に対してSoTLを研

究業績として認めることを、採用や昇進の際の規約に明文化することが極めて重要であろう。併せて、教授職への昇進やサバティカル、管理職への登用等、TSFや教育専念教員の待遇や地位に関して、他の伝統的な教員との差別をなくする施策が、一定、教員団の分断や教員文化の破壊を防ぐ有効な手立てになることが指摘された。

TSF制度導入の効果に関しては、短期的な学生評価においては高い効果が見受けられるものの、研究と教育の連関に関する議論と同様、すべての教員が納得する学術的な結論を得るまでには長い期間が必要であろう。しかし、各国とも明確な制度化を進めるか否かは別にして、教員や大学のなかに教育重点や研究重点が生まれる傾向は防ぎがたく、教員個人や大学ごとに業務負担の選択や機能別分化が進む傾向は今後もますます拡大していくであろう。この動向は、究極のところ、そのデメリットをできうる限り少なくして、教育、研究をともに重視する、新たな大学教員像や大学像を模索することに他ならない。

注

- 1) カナダの高等教育では、各大学とその大学の教員団体との労働協約(collective agreement)によって、雇用された教員の給与や労働時間のみならず、大学の権利・義務、教員をはじめとする専門職の権利・義務が詳細に定められている(羽田・土持、2009年)。
- 2) 「教育専念」の教員に関する名称については国や地域においてかなり異なるが、カナダ以外では英語表記において基本的に"teaching-intensive"や"teaching-focused"、"teaching-centered"などが用いられ、"teaching-only"は主に授業のみを担当する非常勤教員を指すことが多い。
- 3) オーストラリアについては本文中に詳述。ノルウェイには大学教員の教育資格に関する国家的な法律があり、長年機能している。デンマークでは2007年以降、すべての助教授が教師教育を受講することが義務化されているほか、フィンランドではポリテクニクスにおいて教育研究に従事することが義務化されている。International Consortium for Educational Development, "The Preparation of University Teachers Internationally – Draft for consideration, Council 2014, 2014.
- 4) 国内においては2008年、大学設置基準の改正によって各大学に「授業の内容および方法の改善を図るための組織的な研修および研究」が義務化されたほか、愛媛大学ではテニユアになるための100時間研修が義務づけられるなど、テニユアになるた

- めの教授資格を模索する大学も現れている（愛媛大学、2016年）。
- 5) ただし、2016年5月30日に公表された中教審答申『個人の能力と可能性を開花させ、全員参加による課題解決社会を実現するための教育の多様化と質保証の在り方について（答申）』では、教員資格について若干トーンダウンし、各分野の特性にも配慮しつつ、専任の実務家教員を一定割合（例えば、おおむね4割程度）以上配置するよう義務付けるとなっている（21頁）。
 - 6) 2005年の中教審答申「我が国の高等教育の将来像」で用いられた用語で「①世界的研究・教育拠点」「②高度専門職業人養成」「③幅広い職業人養成」「④総合的教養教育」「⑤特定の専門的分野の教育・研究」「⑥地域の生涯学習機会の拠点」「⑦社会貢献機能」の各機能を大学ごとに比重の置き方を変えて選択すべきだというもの。同様の考え方は1971年のいわゆる四六答申「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について」でも「種別化・類型化」の方向が出されている。
 - 7) 学校基本調査によると入学定員を割っている大学は近年46%('12)、40%('13)、46%('14)、43%('15)、45%('16)と高水準で推移している。また短大の定員割れは2016年度で66.9%で3校に2校の割合となっている。
 - 8) 「カーネギー大学教授職国際調査」(1992)によると、フルタイムの大学教員の研究志向の強さは高い順にオランダ75.2%、日本72.5%、スウェーデン66.9%、ドイツ65.7%、イスラエル61.4%、イギリス55.7%、韓国55.6%、香港54.1%、オーストラリア51.8%、アメリカ50.8%となっていて（有本・江原、1996年、153頁；福留、2011年、255頁）、日本の大学教員の研究志向の高さが際立っている。また、有本らが参加して2007年に行われたCAP調査（Changing Academic Professionプロジェクト調査）でも日本の研究志向が71.7%と依然高い状況が続いている（福留、2011年、255頁）
 - 9) GravestockとGregor Greenleafが2008年の調査でTSFの導入が確認された大学は、Bishop's University, Carleton University, Dalhousie University, Laurentian University, McMaster University, Simon Fraser University, Thompson Rivers University, University of British Columbia, University of New Brunswick, University of Regina, University of Toronto, University of Victoriaの12大学である。また当調査にはカナダの8大学が調査対象から外されたが、その主な理由はテニユア資格および承認規定が審議中であったり、当調査に含まれている他の機関と（法人が）重複していたりすることである
 - 10) 教育的リーダーシップとは、教室を超えた影響を持つ教授・学習の革新を促進する活動のことであり、UBC上級任用委員会（SAC）における「再任用、昇任およびテニユア手続き、2016/17（Guide to Reappointment, Promotion and Tenure Procedures at UBC 2016/17）」に具体例が詳述されている。たとえば、教育・学習・評価における革新やカリキュラム開発・改訂における貢献、SoTLへの関与、教授・学習に関する査読付きの論考や会議、ワークショップ等における貢献、教授・学習にかかる各種表彰や同僚への啓蒙活動などが挙げられている。
 - 11) オンタリオ州では5年制の高等学校を4年制に移行する過程で2003年度に卒業する高校生の数が二倍（double cohort）になるという事態が生じた。大学側は急遽、入学者の急増への対策を講じたが、この影響は彼らが卒業する年度まで続くことになった。
 - 12) 日本においては顕著に見られる現象ではないが、たとえば、他のOECD諸国や、特にオーストラリアにおいては、18歳から24歳までの大学入学者の増加を超えて、40歳以上の、より高度な就業機会を求めて大学に入学する現職の職業人が急増し、生涯学習機関としての大学の位置づけにむけて再構築が図られている。Curtisはアメリカのフェニックス大学（The University of Phoenix）とカペラ大学（Capella University）の例を挙げて、両大学が現職の専門職のために教育専念機関（teaching only institution）に特化した経営方針をとって成功していることを紹介している（Curtis, 2000, pp.11-13）。
 - 13) インターネット上の記事として、TSFが自らその職を選んだ理由を肯定的に述べているものが多数見られる。例として、"Five teaching-stream professors tell their stories", <http://www.universityaffairs.ca/features/feature-article/five-teaching-stream-professors-tell-stories/>（2016/07/09閲覧）や "For a new kind of professor, teaching comes first Add to ...", <http://www.theglobeandmail.com/news/national/education/new-breed-of-university-faculty-puts-focus-on-teaching-over-research/article14117866/>（2016/07/14閲覧）。

- 14) イギリスの高等教育研究情報センター (Centre for Higher Education Research and Information: CHERI) が2007年、1992年の大学教授職国際調査と比較するために、イギリス国内の1,700名規模の高等教育機関の教員対象に行った全国調査。
- 15) 数値が100%にならないのは「教育でも研究でもない」と回答した教員が1%強存在するためである。
- 16) オーストラリアの政府機関 (DEEWR) による調査で、1996年から2007年3月 (調査報告時) にわたって非常勤や時間給の教育専念教員の著しい増加がアメリカやイギリスにおいて観測されている (Cowley, 2010, pp.27-28)。
- 17) 上述のアメリカ教育統計 (2011) では、そのままカーネギー調査と対比するのは困難だが、2003年時点で、アメリカのフルタイム教員と教育スタッフ (フルタイム相当の教員) は平均58%を教育に費やし、研究に20%、(管理運営や専門職開発等の) 他の活動に22%を費やしていた (Thomas & Sally, 2012, p.281)。また、江原はカーネギー調査の再分析で、アメリカの大学教員 (非常勤も含む) の研究志向が、公立研究大学で51.7%、私立研究大学で55.6%であるのに対し、公立一般大学では18.3%、私立一般大学では22.7%と大学区分によって大きく異なることを示している (江原、2003年、74頁)。
- 18) 国内においても有本らの大学教授職の理念としての「教育と研究の両立」の主張があり、その後、さまざまな研究者から異なるアプローチで議論が続いている。たとえば葛城はボーダーフリー大学の教員に焦点を当てて「教育と研究の両立」における実態や課題を分析している (葛城、2016年他) ほか、羽田は研究と教育を単純な二項対立に置くことが問題だと主張している (羽田、2011年)。また、浦田は国内外の大規模教員調査を精査し、教育と研究はトレードオフの関係ではなく、そもそも日本の大学教員の労働時間が上限に達しているために、一方を立てれば他方に時間を割けない状況が生じると指摘している (浦田、2013年)。さらに最近では大学教育研究センター等の新たな教員グループにおける職務の位置づけや専門性の是非を問うものもある (宇田川、2016年)。

参考文献

- 有本章・江原武一編著『大学教授職の国際比較』玉川大学出版部、1996年。
 有本章「はしがき」有本章編『変貌する世界の大学教

- 授職』玉川大学出版部、2011年。
 浦田広朗「大学教員の時間使用と授業改善」名城大学大学院大学・学校づくり研究科『大学・学校づくり研究』第5号、2013年、15-24頁。
 浦田広朗「大学院の変容と大学教員市場」労働政策研究・研修機構『日本労働研究雑誌』2015年7月号 (No.660)、2015年、4-15頁、
 宇田川拓雄「大学教員の職務再考—高等教育センター専任教員を例として—」『高等教育ジャーナル—高等教育と生涯学習—』23、2016年、43-52頁。
 江原武一「大学教員のみた日米の大学：90年代初頭」『京都大学大学院教育学研究科紀要』第49巻、2003年、69-91頁。
 愛媛大学テニユアトラック実施本部編「愛媛大学テニユアトラック制度ガイドブック2016」、2016年。
 岡本摩耶・岡本拓也「大学教員の雇用状況に関する調査—学術研究懇談会 (RU11) の大学群における教員の任期と雇用財源について—」文部科学省科学技術・学術政策研究所第1調査研究グループ、調査資料241、2015年。
 沖 裕貴「カナダにおける教育専念教員の実態について—導入の背景、特徴、課題—」『大学教育学会第39回大会発表要旨集録』2017年、272-273頁。
 葛城浩一「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—」香川大学大学教育基盤センター編『香川大学教育研究』第12号、2015年、91-103頁。
 葛城浩一「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—」広島大学高等教育研究開発センター大学論集第48集、2016年、161-176頁。
 葛城浩一「「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—」広島大学高等教育研究開発センター『大学論集』、第48集、2016年、161-176頁。
 なお、葛城はボーダーフリー大学に着目した論考を多数執筆しているが、ここでは割愛する。
 金崎英二「教育に専念する教員の専任と早期卒業制度の拡充」『徳島大学大学教育研究ジャーナル』第12号、2015年、48-53頁。
 小林淑恵「若手研究者の任期制雇用の現状」労働政策研究・研修機構『日本労働研究雑誌』2015年7月号 (No.660) 2015年、27-40頁。
 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「実践的な職業教育を行う新たな高等教育機関の在り方について (審議のまとめ)」文部科学省、2015年3月27日。
 羽田貴史・土持法一「カナダのEducational Develop

- mentとネットワーク』『ファカルティ・ディベロップメントを超えて』東北大学出版会、2009年、59-99頁。
- 羽田貴史「大学教員の能力開発をめぐる課題」名古屋大学高等教育研究センター『名古屋高等教育研究』第11号、2011年、283-312頁。
- 福留東土「研究と教育の関係」有本章編『変貌する世界の大学教授職』玉川大学出版部、2011年、254-273頁。
- 文部科学省『個人の能力と可能性を開花させ、全員参加による課題解決社会を実現するための教育の多様化と質保証の在り方について（答申）』中央教育審議会、2016年5月30日。
- Australian Qualifications Framework Council "Australian Qualifications Framework - Second Edition" 2013.
- Bellah, R. N. "Class wars and culture wars in the university today: Why we can't defend ourselves." *Academe*, 83(4), 1997, pp.22-26.
- Boyer, E.L. "Scholarship Reconsidered : Priorities of the Professoriate", *Princeton, NJ: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching*, 1990.
- Cowley, J. "Recognising and valuing teaching excellence in law schools and teachingintensive appointments." *Journal of The Australasian Law Teachers Association*, 1(1&2), 2008, pp.275-285.
- Cowley J. "Confronting the Reality of Casualisation in Australia. Recognising Difference and Embracing Sessional Staff in Law Schools", 2010, pp.27-43.
- Curtis, D. D. "Competition Policy and the Future of Higher Education Institutions in Australia" *Australian Association for Research in Education Annual Conference*, Sydney, 2000.
- Department for Education and Skills (DfES) "The future of higher education" White Paper, The Stationary Office, 2003.
- Gravestock, P., & Gregor Greenleaf, E.G. *Overview of tenure and promotion policies across Canada*. University of Toronto, ON: Ontario Institute for Studies in Education, 2008, pp.1-5.
- HESA. Resources of Higher Education Institutions 2006/07. Cheltenham: Higher Education Statistics Agency, 2008.
- Hoffman, F., & Oreopoulos, P. "Professor Qualities and Student Achievement." *The Review of Economics and Statistics*, 91(1), 2009, pp.83-92.
- International Consortium for Educational Development "The Preparation of University Teachers Internationally - Draft for consideration", council 2014, 2014.
- Jenkins, A. "A guide to the research evidence on teaching-research relations. *The Higher Education Academy*. New York, NY: Mendeley, Inc., 2004.
- Locke, W., & Bennion, A. "Teaching and Research in English Higher Education: New Divisions of Labour and Changing Perspectives on Core Academic Roles." *In The Changing Academic Profession Over 1992-2007: International, Comparative, and Quantitative Perspectives* (Report of the International Conference on the Changing Academic Profession Project, 2009). Hiroshima University, Japan: Research Institute for Higher Education (RIHE), 2009.
- Prince, M. J., Felder, R. M., & Brent, R., "Does Faculty Research Improve Undergraduate Teaching? An Analysis of Existing and Potential Synergies", *Journal of Engineering Education*, 96(4), 2007, pp.283-294.
- Rajagopal, I. "Tenuous ties: The limited term full-time faculty in Canadian universities." *The Review of Higher Education*, 28(1), 2004, pp.49-75.
- Schuster, J.H., & Finkelstein, M.J. *The American Faculty: The Restructuring of Academic Work and Careers*. Baltimore, MD: The Johns Hopkins University Press, 2006.
- Senior Appointments Committee (SAC), "Guide to Reappointment, Promotion and Tenure Procedures at UBC", 2016/17.
- Statistics Canada. (1999-2000).
- Teresa Omiecinski "Hiring of part-time university faculty on the increase", *Education Quarterly Review*, Vol/9, no.3, 2003.
- Tertiary Education Quality and Standards Agency (TEQSA), "Higher Education Standards Framework (Threshold Standards) 2015-TEQSA Contextual Overview", 2015.
- Thomas D. Snyder & Sally A. Dillow, "Digest of Education Statistics 2011" June 2012, NCES 2012-001, U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION.

University of British Columbia, "Guidelines for Promotion to Professor of Teaching" (June 28, 2011)

(<https://www.hr.ubc.ca/faculty-relations/files/Guidelines-for-Promotion-of-Teaching.pdf>)

2017/02/21参照。

University of British Columbia, "The Professor of Teaching Stream: Criteria for Tenure and Promotion" (September 2014)

(<https://www.hr.ubc.ca/faculty-relations/files/Professor-of-Teaching-Path-Criteria.pdf>)

2017/02/21参照。

University of Toronto, "U of T introduces new teaching stream professorial ranks" (July 10, 2015)

(<https://www.utoronto.ca/news/u-to-introduces-new-teaching-stream-professorial-ranks>)

2016/07/14参照。

Vajoczki, S., Fenton, N., Menard, K. & Pollon, D. "Teaching-Stream Faculty in Ontario Universities". Toronto: Higher Education Quality Council of Ontario, 2011.

The Actual Conditions of Teaching-Stream Faculty in Canada and the Other Advanced Countries: Their Backgrounds, Characteristics and Issues

OKI Hirotaka*

* Professor, Institute for Teaching and Learning, Ritsumeikan University / Visiting Professor, Center for the Studies of University Education, Chubu University

Abstract

This paper attempts to describe the actual conditions of institutional and substantial teaching-stream faculty (teaching-centered faculty members) in Canada and several advanced countries, and consider their backgrounds, characteristics and issues. Not only in Canada but also in some countries the system of teaching-stream faculty including a full-time faculty appointment and opportunities to promote to a professor has already been established, and their contributions have been highly evaluated by their colleagues while they have been so much satisfied with their positions. In some other countries the national policy relating to teaching-stream faculty has not been introduced yet, but the balance of teaching and research is separately adjusted according to an individual and a university.

In the background they are similarly facing the drastic changes in higher education such as an increase in diverse enrollment and teaching burdens, a relative decrease in public research funds, more emphasis of research results, and gradual expansion of accountability of the teaching effects. Though those actions may raise a serious concern about resulting in the development of a two-tiered faculty environment and destruction of the traditional balance of teaching and research, a new concept of faculty and university must be pursued towards these inevitable shifts, and at the same time, especially in Japan, individual faculty evaluation should be revised as quickly as possible so that it may reflect on scholarship of teaching and learning as academic work.

Key words

teaching-stream, teaching-centered, teaching-focused, teaching-intensive, teaching-only, research-stream, research-centered, research-focused, research-only, scholarship of teaching and learning (SoTL)