

専門職業人としての大学教員とその養成・研修

— 英国における事例の考察から —

加 藤 かおり
(新潟大学)

〔キーワード：大学教員，専門職業人，新任教員研修，英国のSD・PD，PGCHE，FD〕

1. 本論の目的

本論は、シンポジウム「大学教員の養成・研修～Disciplineとの相剋・相生において」において提示された2つの論点，すなわち「大学教員に関して所謂「教職専門」は如何に定義することができるか」，「どのような場面で養成することができるのか」（大学教育学会ニューズレター「大会趣旨」）に対して，次の2つの提案を行う。

第1の提案は，現代的な専門職業人（professional）の観点から「大学教育（活動）」の専門性を再考すること，第2の提案は，そのような専門職業人の養成について，学習者中心の教育の実現という観点から「研修」の意味とあり方を再検討することである。

本論は，次に，これらの提案について，関連する英国の事例をあげながらその意義を考察する。あわせて，我が国における大学教育という専門職業に関する大学教員の養成・研修の可能性について検討する。

2. 英国における現代的な「専門職業人」としての大学教員とその専門性

わが国において，教育者としての大学教授職が専門職業であるということについて，ある種の了解があるということは，例えば中教審答申などにおける「高度な専門職である大学教員」という記述から看取される。しかしながら，私たちが日々行っている教育活動について，それが「専門職業」としての活動であることを何をもって明示できるのかと問われれば，その了解は甚だ暗黙的であるといわざるを得ない。

この大学教授職の専門職業化を，自発的かつ論理的な手順を踏まえながら確立した事例として，英国の経験は示唆に富んでいる。

(1)英国における大学教員の専門職業化のプロセス

現在，英国のほとんどの大学が，講師として仮採用した新任の教員を主な対象とする¹⁾教育学習に関する中核

的な教育プログラム（通称Postgraduate Certificate in Higher Education，以下PGCHE）を提供している（加藤 2008a）。PGCHEは，最初はいくつかの大学におけるインフォーマルかつ自発的な研修として始まり，教育の専門職能に関して履修証明を取得する修士レベルの正規の「専門職養成課程」へと発展した。

2006年以降，大学は，1997年のデアリング報告書ならびに2003年の高等教育白書における勧告を経て，その課程の所定の単位を取得することを，仮採用者の正規採用の条件として義務付けている。これはすなわち，新任教員研修の実質的な義務化であり，大学教授職の資格化である。

各大学は，PGCHEに相当する教育プログラムを，全英の高等教育におけるティーチングおよび学習支援のための専門職能についての「基準枠組み（The UK Professional Standards Framework for teaching and supporting learning in higher education，以下PSF，表1参照）」，および大学の教育理念・戦略に基づいて設計し，高等教育の教育・学習支援機関である高等教育アカデミー（以下HEA）での認定を受ける。

PSFは，2006年にHEAが調整役となり全英の高等教育機関の協議により作成された，高等教育機関によるその機関のための基準枠組みである。この枠組み作成と枠組みを用いた認定という方法の導入に際しては，自発的な教育開発の専門職団体であるスタッフ・教育開発協会（SEDA）が，彼らの専門職能基準の枠組みおよびその枠組みによる認定活動の成果をもって貢献した（加藤 2008b）。

このような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などのプロセスは，ミラーソン（Millerson 1964）による専門職業（profession）の特徴の分析や，リンドップ（Lindop 1982）による専門職業の要件の分析などによって示された専門職業確立の手順といえる²⁾。

専門職業の台頭と市場経済との関係を分析したラーソン（Larson 1977）によれば，そうした専門職業の訓練・

表1 PSFにおける専門職能の内容²⁾ (HEA 2006)

活動領域	①学習活動の設計と計画およびスタディプログラムの設計・計画, ②教授および(もしくは)学生の学習支援, ③成績評価, 学習者へのフィードバック, ④効果的な学習環境, 学生支援, ガイダンスの開発, ⑤スカラシップ, 調査研究, および専門的活動と教育・学習支援の統合, ⑥実践評価, 継続的な専門職業開発
コア知識	①専門科目内容の知識理解, ②科目領域や学問レベルでの適切な教授学習方法, 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), ④適切な学習テクノロジーの利用, ⑤教育効果の評価方法, ⑥質の保証と専門職業人としての実践力向上の意味
価値観	①個々の学習者を尊重する, ②研究, スカラシップ, および専門的実践すべ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, ③学習コミュニティ開発へ参加する, 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, ⑤継続的な専門職業開発と実践評価に参加する

教育や資格化などを手段として進められる専門職業化とは、その職業によって報酬を得る「市場」を構成し、社会的な地位を構築するプロセスでもある。

英国における大学教授職の専門職業化の特徴は、①専門職集団の内発的な活動や働きかけの積み重ねが基礎にあること、そして②それらの積み重ねが大学教育の改革の潮流を背景に、1990年代後半以降全英レベルでのシステム化へ発展したことにある。その過程は、大学教授職をアприオリな専門職業として既得権を主張することに留まらずに、市場主義の現代社会においてもなおかつ専門的かつ自律的な職業として維持するための自主的な努力の過程でもあったといえよう。

(2)PSFにおける「専門職業人」の専門性

PSFは、その目的の1つに、「学生の学習」を中心においた教育を実践し教育の質の向上を図る「専門職性 (professionalism)」とは何かを、学生はじめ利害関係者に提示することをあげている。このPSFの意図および内容に、英国における「専門職業人」としての大学教授職の専門性の捉え方を見ることができる。

PSFの内容の前文である趣旨説明では、大学教育という活動を行う専門職業人としての専門性は、学生自身が、専門分野の探求や知識創造といった高等教育機関の学術的な本質に基づく「学習」を自立的に行うことを可能にし、その学習の質を高めることにある、と表現される。この表現には、専門性の内容に関する2つの観点が示されている。1つは、「大学教育における学習というものに

についての深い理解がある」という意味での専門性という観点であり、1つは、「学生自身の学習を可能にし、質を高める能力がある」という意味での専門性の観点である。

前者は、具体的に、「探求や知識創造」につながる「深い学習」はいかにして行われるのかということや、自立的な学習を可能にする方法とは何かということの基本的知識の理解である。PSFの内容では、5つの「コア知識」として提示されている。

この基本的な知識には、具体的には、例えばコルブ (Kolb) の「学習サイクル・モデル」やビッグス (Biggs 2003) の「深い学習へのアプローチ (deep approach)」などの理論的な蓄積がある。

一方、後者は、前者の基本的な理解を、各専門分野における教育実践に組みこみ、やってみせることができるという実践家としての能力である。学習についての原理を知っているだけではなく、そのような原理を自分自身の日々の実践の場面において具体的に適用し、教育カリキュラムの改善などに組みこむなどして、学生自身が学習を可能にするような教育の実現に実際に貢献する能力である。PSFでは、学生の学習の質を高めることを目的とする「活動領域」として提示されている。

このような前者と後者の2つの観点には、共通する、専門職業人としての「学生に対する目線」や、職務に取り組む際の「姿勢」がある。それは、従来の専門家 (experts) ではない。ショーン (Schön 1983) の「省察的な実践家 (reflective practitioner)」に代表される現代的な専門職業人の姿勢である。PSFでは、「価値観 (professional values)」として提示されている。

この現代的な専門職業人の従来の専門家との決定的な違いは、クライアント (学生) との関係性、そして目標達成、課題解決への姿勢にある (図1参照)。従来の専門家は、専門性があるという優位性から、クライアントの上位にたつて専門知識を伝授し、専門的スキルを用いて課題解決を主導する。

それに対し、省察的な実践家である専門職業人は、専門的な知識や技術の保持および向上を前提に、クライアント自身の判断を尊重し、共に課題解決や目標達成に向けて、常に状況を振り返りながら、最適の情報や知識を提供しあい取り組む実践家である。この場合、最終的に目標達成や課題解決の主導権をにぎるのは、クライアントである。専門職業人は、クライアントが主体的に行動できるよう、クライアントに寄り添い、共に目標達成へと向かう。

大学教員が、このような省察的な実践家としてティーチングの質を向上させる深い省察を行うために必要な要

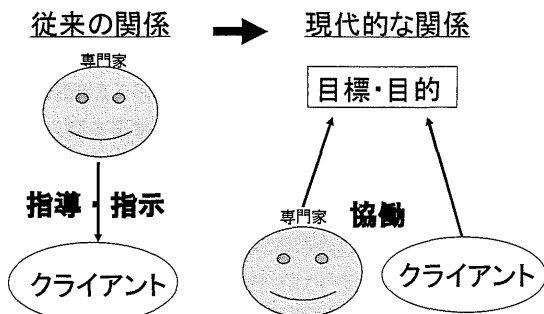


図1 専門家とクライアントの関係の変化

素として、ビッグス (Biggs 2003) は、次の3つをあげている。それは、①教育実践の経験、②教育内容についての深い知識、そして、③学生の学習を活動的にするティーチング理論、それも自分が支持し取り入れることのできる理論であるという。そして、この3つの要素を起点に、1) 自分の話し方や話した内容の良し悪しなど「自分のしたこと、すること」にのみ焦点をあてることを超えて、「学生の学習行動」と「ティーチングのデザイン」に焦点をあてた省察を行うこと、2) 課題を明確にして、自分の実践における「変化を実行すること」、3) その「変化を観察 (monitor) し、「微調整」を行うこと、すなわちアクション・リサーチもしくはアクション・ラーニングのプロセスが重要であるとする。

3. 大学教育の専門職業人を養成・研修する方法

(1) 養成・研修方法の事例としてのPGCHE

PGCHEは、このような専門職業観をふまえたPSFに基づく専門職養成のプログラムであるゆえ、その方法も参加者自身ならびに参加している学習者集団の「経験・実践」「省察」を重視する。プログラムの最終的なねらいは、教員が省察的な実践家としての専門職業人として必要とされる能力、知識、行動、価値観や姿勢の基礎を身につけることにある。

PGCHEのプログラムの構成は機関によって様々であるが、概ね①オリエンテーション、②コアワークショップ、③実践 (日常的な授業などでの試行)、④省察 (ポートフォリオでの総括) で構成されている。②、③、④の構成は、学習サイクル理論や、アクション・ラーニングなどで提唱される実践や経験に基づく振り返り重視の学習過程である。特に③や④の部分は、いわゆるオンザジョブ・トレーニング型の研修である。

ここで留意しておきたいこととして、「研修」という概念やイメージに関するステレオタイプの問題がある。多くの場合、研修や教育プログラムについて私たちが理解

しているのは、自分自身が受けた教育であり経験にもとづくイメージであり、「専門家」が学習者に対して専門知識や技術を教えるという従来のイメージである。しかしながら、PGCHEのような専門職養成課程においては、プログラムを運営し講師も務める教育開発センター等の教員は、終始、自らもまた省察的な実践家として参加者の学習を支援することに徹すると認識されている。

著者が参加したPGCHEのワークショップにおいて、例えば教育の専門知識は、既に教員自身が持っている知識や経験に付加される新情報として提供されていた。一方的な講義形式で伝授するということはほとんどなかった。そこで行われていたのは、①教員としての行動守る (自分自身を守るということを含めて) べき規範 (code) やガイドラインは何かの確認と、その情報のありかへの提示、②学習の理論やモデル、大学教育の動向をふまえて、大学の教育や学習についてどんな考え方があるのかについての議論、③自分のパフォーマンスを見直す方法や、同僚と課題を明確にして共通認識をもつための方法の体験、そして④自らの教育実践を研究対象とする学術的 (scholarly) な教育開発への導入であった。

(2) 日本における可能性

それでは、このような研修方法が日本の大学教員に受け入れられる可能性はあるのだろうか。著者は、平成18年より、勤務する新潟大学での新任研修に、PGCHEのコアワークショップの方法や課題などを部分的ではあるが再構成して導入、実施している。研修は、1日のオリエンテーションと、2日間の学習教育ワークショップで構成される。2日間の午前10時から午後5時にわたるワークショップは、学習に関する参加者同士の討議や、センター教員からの現在の大学教育の動向や学習についての新情報の提供をふまえての、科目デザイン (シラバスの作成)、授業デザイン (1回のレッスンプランの作成)、マイクロティーチングなどを行う。1日目と2日目は期間をあけて行われ、参加者は、その間に授業観察などいくつかの課題も課される。その研修の参加者から、次のような評価を得た。

- ・「いまさら研修かと思って参加したが、想像していたとは違っていた。参加してよかった。」
- ・「自由に議論できる雰囲気よかった。大学もときには、教員にこういう時間 (余裕) を与えることが必要。」
- ・「学習理論については知っていましたが、今回、私自身がどのように授業改善をしたらよいかはつきりした。」
- ・「ワークショップという形式の会に参加できたこと自身が新鮮で、今後の授業にも参考になった。」

・「(課題の)授業観察やミニ授業のプレゼンで、自分を見直すことができた。」

こうした声や、研修での様子から、このような研修が、少なくとも日本の大学教員に全く受け入れられないものでもなければ、実現不可能なものでもないと考えられる。むしろ、実際に研修を受けて、これまでの研修とは異なる良さや、このような機会の必要性があげられている。中には、新任教員以外の教員に対しても、このような研修をするべきである、教授会における教育についての建設的な議論を行うために、こうした基本的な教育のことを全ての教員が知る必要がある、という意見も見られた。

「学習者中心」の教育方法について、私たちはやはり実際にそうした教育を受けてはじめて、伝達型の教育との違いを理解することができる。そのような意味においても、「学習者中心」に設計された研修を一度体験してみることは、意義がある。

4. まとめ——教育研修から学術的な教育の専門職業人養成へ——

英国の事例において、大学教育の「教職専門」性とは、よい教授や学習についての学識、クライアントである学生の学習を可能にするという専門職業人としての能力、教育活動についての省察的かつ自律的な姿勢であった。

そのような能力の基礎を身につける研修プログラムは、それ自体が、学習者の学習動機を高め認知を深める「学習者中心の教育」のあり方を示す1つの事例であるとともに、教育学習についての議論を楽しむ考えを深めるきっかけとなるような創造的な場であり、実践について省察的かつ自律的であるためのプロセスを体験する時間、共有できる空間となることが重要である。

同時に、考えを深め議論を豊かにするためには、その議論の核となる教育実践に関する知識や、専門分野を中心とする教育内容に関する深い知識が重要なことは言うまでもない。教育実践について言えば、人間が学ぶということについて、すでに研究成果が蓄積されている。この蓄積に基づいて議論し、研究同様のアプローチをもって、教育開発に取り組み、新たな知見を考察し、教育実践に関する知識創造に寄与することが、学術的であることを旨とする大学教育において必要であると捉えられている。

著者が日常的に関わるFDのセミナーや、教育改革・改善のための会議等での議論において驚かされるのは、研究の専門分野においては論理的であること、先行研究を踏まえることを重要視する大学教員が、教育に関しては個人的な経験や感情、もしくは「思いつき」から議論を

行うことについて、ほとんど配慮しないという事実である。その一方で、良い教育の実践者として教育賞などを授与された教員が発表する教育実践についての知見の中に、本人は教育や学習について理論的な基礎を学んだわけではないということにもかかわらず、基本的な学習に関する理論やモデルに通じる「学習を促進する共通点」が見られることは、これもまた大変興味深い事実としてあげられる。

学生の理解を深め、学習動機を高める良い教育には、共通する一定の「原理」がある。その原理について解き明かした研究成果としての理論やモデルがある。「学問」を行い「学問」の場を形成する大学教員自身が、日々行っている活動にかかわる基礎的な原理や研究成果に関して共通理解をもたずに議論を行い、実践を行うことを許容しつづけることについて、矛盾はないのかが問われるであろう。

同時に、学生の学習行動は変化する。必要となる教授方法もまた日々改善が求められる。したがって、大学における学習やよい教授法ということの理解について、絶対的な既存の正解があるわけではない。原理についての共通理解とは、あくまで基本にすぎない。大切なことは、その基本をふまえて、目の前の学生の学習について現状を把握すること、今後の学習のあり方に関する議論や試行的な実践を通して、新たな大学教育の原理や理論を積み上げていくことである。

したがって、まずは、大学教員同士忌憚なく、かつ建設的な議論をし合える雰囲気や場作りから始め、そして、そのような議論の成果を可視化し、共有される実践的な知識として蓄積していくプロセスを研修のプログラムに落とし込むことが肝要である。本論で考察した大学教育という高度の専門性を大学教員の独自性として維持していくために、大学教員の養成・研修は、技術的な研修や課題解決のための研修のみならず、創造的な議論の成果や大学教育の未来デザインにつながるプログラムでなければならないと考える。

大学教員の養成・研修を考えるということは、同時に学術的な実践としての大学教育という専門職業をどのように捉えるのか、そしてこの専門職業をいかに発展的に持続させていくのか、その未来が問われていると言えよう。その研修は、決して「とりあえず」、「仕方なく」行われるものではないということを、著者自身が、研修の設計および実施を担当する者として改めて確認するとともに、自らの規律としたい。

(注)

1) 英国の大学では、通常、新任教員の最初の3年間は試用期間(仮採用)となっている。その期間に、新任者は自分の職業に必要な研修を受けること、上司および同僚はその研修を支援することが、人事制度上定められた業務となっている。

大学によっては、特に研究志向の高い大学では、PGCHEに相当する教育プログラムを博士課程の院生に対して提供しているところがある。その背景には、そうした大学が、博士課程の院生を学士課程の非常勤講師として雇用していることがある。

2) ミラーソンは、専門職業にみられる特徴を分析し、次の6つを主な項目としてあげた。①理論的な知識に基づくスキルがあること、②訓練および教育が行われていること、③コンピテンス(能力)について試験があること、④行為の規範(code)の順守によって品格が維持されること、⑤公共的な善のための利他的なサービスを行うこと、⑥組織化されていること。また、リンドップは、①限定的であること、②社会に対して特別な何かを行うこと、③特定の社会的に有用なスキルや能力を公言できること、④公認された基準に基づく実践をすることなどを要件としてあげている。

3) この枠組みでは、3つの専門性のレベル①ティーチング・アシスタントなど全く教育経験のないスタッフのレベル、②学生の学習支援について実質的な役割を果たすスタッフのレベル、③同僚の教授学習に指導的な経験のあるスタッフのレベルが設定され、それぞれのレベルにおいて必要とされる活動領域、知識、価値観の範囲が示されている。

(参考文献)

- Biggs, J., 2003, *Teaching for Quality Learning at University*: SRHE and Open University Press.
- Fry, H., Ketteridge, S., and Marshall, S., 2003, *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education*, Second edition, London and Sterling: Kogan Page Limited.
- Higher Education Academy (HEA), 2006, *The UK Professional Standards Framework for teaching and supporting learning in higher education*.
- 加藤かおり, 2008a, 「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』第11集, 玉川大学出版部, pp145-63.
- 加藤かおり, 2008b, 「英国における大学教員の専門職能開発と教育開発」, (財)大学基準協会大学評価・研究部『大学評価研究』第7号, pp73-82.
- 加藤かおり, 2009, 「英国におけるスタッフ・教育開発とそのネットワーク」, 東北大学高等教育開発推進センター編『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, pp101-38.
- Larson, M. S., 1977, *The Rise of Professionalism: a sociological analysis*, University of California Press.
- Lindop, N., 1982, Educational Studies and Professional Authority, *British Journal of Educational Studies*.
- Millerson, G., , 1964., *The Qualifying Associations: A Study in Professionalization*, London, Routledge & Kegan Paul.
- Schön. D. A., 1983, *The Reflective Practitioner*, Basic Books.