

		の強化についての意味
C 価値観	1. 個々の学習者を尊重する 2. 研究、学問、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 継続的な専門職業開発と実践評価に参加すること	1. 個々の学習者および多様な学習コミュニティへのコミットメントと尊重 2. 高等教育への参加および学習者の機会の平等へのコミットメント 3. エビデンス情報のある/エビデンスベースのアプローチ、および研究、学問、および専門的実践すべてのプロセスとアウトカムズを用いることへのコミットメント 4. 高等教育の持続性とグローバルなシチズンシップのコンセプトへのコミットメント

まとめ

イギリスにおいては、高等教育が一般的な学校教育システムの中に「義務教育後の教育」として組み込まれ、生涯学習の1つのプロセスに位置づけられるなどの過去約40年にわたる転換(HEFCE 2009)が進むと同時に、大学教授職もまた特権的な存在、不透明なコードによって支えられた存在から、1つの専門職業として確立するためのプロフェッショナル化の取り組みが進んでいる。

そのプロフェッショナル化のプロセスとして、現時点で主に次の(1)(2)のような特徴的な状況が見られた。

(1)継続的な職能開発に基づくプロフェッショナルの認定もしくは証明

特に大学教育(ティーチング)については、デアリング報告書以降1990年代より、主に初期レベル(新任者レベル)でのプロフェッショナル認定に取り組んできた。現在では、その初期レベルからより全体的なレベルへ、すなわち教員のキャリア段階を考慮した継続的な取り組みへと広がる様相を見せている。研究についても、PhD取得という初期レベルでの証明から継続的な能力開発とその記録の蓄積などの取り組みが進んでいる。教育、研究の両職能ともに、その職能開発の指標となる基準も作成された。

(2)アカデミックキャリアにおける責務や役割内容の明確化

職能領域別のみならず、アカデミックキャリアとしての職種、職階ごとの責務、役割、価値観など、必要とされる活動および能力の内容やプロフェッショナルの意味について可視化(明文化)し、アカデミア内外での共有のための取り組みが進んでいる。

これらの取り組みが、社会に対する説明責任であると同時に、大学教員が自らが何者であるかを明確にするというプロフェッショナルな価値観のもとに取り組まれている点において着目したい。

＊本報告の作成には、科学研究費補助金（基盤研究（C））「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」平成 20 年度～22 年度の成果の一部も用いた。

【引用文献・参考文献、参考資料】

- DfES, 2003, *The Future of Higher Education*, White Paper, London.
- Education Reform Act 1988, Legislation.goverment.UK, delivered by the National Archives.
- HEA(Higher Education Academy), 2006, *The UK Professional Standards Framework for teaching and supporting learning in higher education*. (www.heacademy.ac.uk)
- HEA, 2010, *Review of The UK Professional Standards Framework(UKPSF)for Higher Education-Consultation Paper on a revised framework and the guidance and advice to its application*.
- HEFCE(Higher Education Funding Council for England), 2009, A guide to UK higher education.
- HEFCE, 2010, *The higher education workforce framework*
- HESA (Higher Education Statistics Agency), 2010, *Staff at Higher Education Institution in the United Kingdom 2009/10*.
- Independent Review of Higher Education Funding & Student Finance, 2010, *SECURING A SUSTAINABLE FUTURE FOR HIGHER EDUCATION*.
- JNCHES (Joint Negotiating Committee for Higher Education Staff : AUT, NATFHE, EIS, UCEA) , 2004, *Academic Role Profiles*.
- 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.
- KCI(King's Learning Institute), 2009, *Graduate Certificate in Academic Practice Handbook 2009-2010*.
- National Committee of Inquiry into Higher Education (NCiHE), 1997, *Higher education in the learning society*, the report of the National Committee, London.
- Vitae, 2010a, *What do researchers do-Doctoral graduate destinations and impact three years on 2010*.
- Vitae, 2010b, *Researcher Development Framework*.

第9章 オーストラリアの大学教授資格

杉本 和弘
(東北大学)

1. オーストラリアの大学教育と大学教授職

1-1. 大学教育の概要

2011年現在、オーストラリアには39校の大学が存在し、このうち2校が私立大学である。大学数は過去20年間で大きな変動はなく、歴史的にも大学セクターが公立大学（オーストラリア国立大学を除いて州立）によって構成されてきた点に変わりはない。しかし近年、職業教育を中心とするTAFE（技術継続教育機関）や私立カレッジが大学教育に参入し、学士プログラムを提供するようになっており、大学教育を提供する機関やその内容が多様化しつつある。

オーストラリアの大学は自己認証機関（self-accrediting institutions）として位置づけられ、高い自律性を有する点に特徴がある。他方で、主として連邦政府からの財政配分を受けており、同政府からは機関評価枠組（Institutional Assessment Framework）を通してアカウンタビリティを求められる立場にある。また、TAFE等は非自己認証機関（non self-accrediting institutions）であり、それらの設置主体である州政府の強い管轄下にある。

1-2. 大学における教育研究活動の活性化に向けた取組

先述の通り、オーストラリアの大学はその大半が州法に基づいて設置されているが、戦後オーストラリアでは連邦政府が高等教育財源の拠出を拡大させることによって高等教育政策の立案・実施やそれによる統制において重要な役割を担ってきた。1990年代半ば以降急速に予算削減が進み、各大学収入において連邦政府予算の占める比率は下がる傾向にあるが、それでも全体としてみると約4割が連邦政府負担となっている。この結果、オーストラリアの高等教育政策は連邦レベルで策定・機能しており、大学の実施する教育研究活動に関しても連邦レベルの政策が強く作用してきている。

まず、大学で実施される研究活動の質に関する評価としては2010年から本格実施された豪州研究評価事業（Excellence in Research for Australia: 以下、ERAと略記）がある。2009年の試行評価では、「物理・化学・地球科学」「人文科学・クリエイティブアート」の2つのクラスターに対する評価が実施され、2010年からはすべてのクラスターを対象とする評価（ERA 2010）が実施された。次回の評価は2012年に予定されている。

ERA 2010 において実施された評価の体制と方法は、広範な専門分野を 8 つに区分したクラスターごとに研究評価委員会 (RECs) 設置され、国内外の専門家が専門分野に即したデータや指標を用いながら評価を行っており、ピアレビューによる質的評価と指標による量的評価の二つのアプローチが使われている。

他方、教育活動に対する資金配分としては、2006 年から 2009 年まで実施された教授学習業績基金 (Learning and Teaching Performance Fund: LTPF) がある。これは、GDS (Graduate Destination Survey ; 1972 年開始の卒業生の就職先・給与・進学先等に関する質問紙調査) や、CEQ (Course Experience Questionnaire ; 1993 年開始の学習経験に関する質問紙調査) 等から得られたデータを指標化し、教授学習活動において卓越性 (excellence) を発揮した大学に配分された競争的資金であった。また、実践レベルの様々な教授学習活動の質向上に関しては、連邦政府の設立した独立機関である豪州学習教授カウンスル (ALTC) が、機関レベル、研究者・実践者レベルに対する多様な資金提供 (教育賞の授与を含む) を行っており、大学等における教育活動の活性化を促している。ALTC はさらに、連邦政府の委託を受けて 2009 年から学習・教授に関する分野別学術水準 (Learning and Teaching Academic Standards: LTAS) の策定プロジェクトも進めており、教育質保証においても重要な役割を担っている。

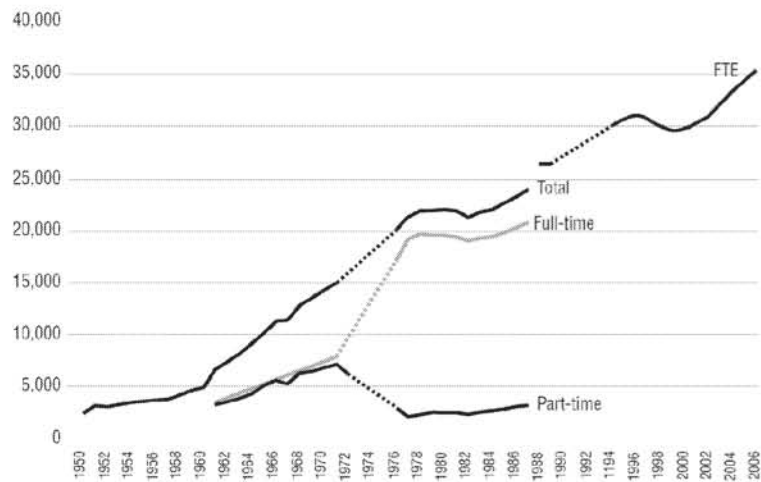
1-3. 大学教員の動向と課題

こうしてシステム・レベルにおいて大学の諸活動の活性化に向けたインセンティブが作用する中で、オーストラリアの大学教員には研究活動はもとより、教育活動においてもこれまで以上の役割を担うことが期待されるようになっている。そのことは、後述するように採用や昇進において教育活動への関与や貢献が評価されるようになっていることにも表れている。そのことを具体的に考察するにあたって、オーストラリアの大学教員が置かれた状況を簡略に示すと以下のとおりである。

オーストラリアの大学教員数は戦後、図 1 のような変遷をたどってきた (FTE はフルタイム換算を指す)。

¹ 2010 年実施の ERA で設定された 8 つのクラスターは以下の通り。①物理・化学・地球科学、②人文科学・クリエイティブアート、③工学・環境科学、④社会・行動・経済科学、⑤数学・情報・コンピュータ科学、⑥生物学・生物工学、⑦生物医学・臨床健康科学、⑧公衆衛生・応用衛生となっている。

図 1 戦後大学教員数の変遷



〈出典〉 Hugo 2008: 11

大学教員数は基本的に右肩上がりの増加を続けてきているなか、現在オーストラリアの大学が抱える喫緊の課題はいかに優秀な教員の確保を図るかという点である。教員団を年齢構成でみると、50代以上が全体の半数弱を占める一方、30代の比率は下がり続けている（Coates et al, 2009: 5-6）。オーストラリアの大学では今後 10 年間に大学教授職の高齢化が急速に進み、大学教員や研究者の人材不足が生じることが予想され、競争の激化が進む国際労働市場の中でいかに有能な人材を集めるかが大きな課題になっている（Hugo 2005, 2008; Coates et al, 2009）。

そうした状況下、大学における非常勤教員（sessional or casual teaching staff）が増加する傾向が続いており、教員（teaching staff）全体に占める比率は 1989 年の 12.7%から 2007 年には 22.2%に増加している（Coates et al, 2009: 6）。これに加え、大学教授職に関する給与等の諸条件の悪化が、若者の大学教授職に対する魅力を低減させつつある危険性が指摘されている。こうした問題を受け、対応策としてオーストラリア国内における博士課程学生の増加、給料を含む労働条件の改善、職業安定性の向上に向けた取組の必要性が提起されている（Bradley et al. 2008: 22-25）。

2. 大学教員資格をめぐる状況

2-1. 大学教員の身分・地位

オーストラリアの大学教員は各大学の定める採用方針に基づいて雇用され、各大学と個別に雇用契約を結んでいる。

大学教員の職階は、例えば RMIT 大学の事例によると、表 1（教育・研究担当）及び表 2（研

究担当) のようなレベル E から A までの 5 段階に分かれている。

表 1 大学教員の職階 (教育・研究)

レベル E	Professor (教授。ただし、日本では講座主任を務めるようなシニアの教授に相当するレベル)
レベル D	Associate Professor / Reader (准教授。ただし、日本の教授に相当するレベル)
レベル C	Senior Lecturer (上級講師。ただし、日本の准教授に相当するレベル)
レベル B	Lecturer (講師)
レベル A	Associate or Assistant Lecturer (助教)

表 2 大学教員の職階 (研究のみ)

レベル E	Professor (教授)
レベル D	Principal Research Fellow (主席研究員)
レベル C	Senior Research Fellow (上級研究員)
レベル B	Research Fellow (研究員)
レベル A	Research Officer (研究担当者)

こうした職階制度は基本的にはオーストラリアの大学に共通している。そして、職階に応じた職務内容については学内規程で決められている。例えば、ニューイングランド大学では、上記と同様の A から E までのレベルごとに職階分類基準 (Position Classification Standards) が規定されており、後述するような教員の任用・昇進においては参照されることになっている。例えば、レベル D (准教授) に求められる基準は表 3 の通りである。

表3 ニューイングランド大学の職階基準（レベルDの場合）

一般 基準	レベルD教員は、組織単位もしくは学際的分野のあらゆる活動に対して重要な貢献をし、大学専門職や専門領域において重要な役割を担うことが期待される。このレベルの教員は各専門分野における優秀さを認められて任用されることになる。
特有の 職務	レベルD教員に求められる特有の職務には以下のものが含まれる。 ・チュートリアル、実践的クラス、模擬、ワークショップ、学生のフィールド活動、臨床活動、スタジオ活動の実施 ・カリキュラム／プログラムの開発と責任 ・コースの調整 ・コース責任者としての活動 ・講義やセミナーの準備・提供 ・オナーズ（優等学位コース）や大学院研究プロジェクトの監督 ・オナーズプログラム学生やコースワーク大学院学生の研究指導 ・適切な場合は大規模研究チームの代表を含む研究活動の遂行 ・大学教授職あるいは専門領域への重要な貢献 ・高度な管理職機能 ・学生相談（consultation） ・採点や成績評価 ・学科や学部会議への出席
技能的 基盤	レベルD教員は通常、上級の資格及び（もしくは）関連の専門分野において広く認知された意義ある経験を有している。同レベルの職階には通常、博士号やそれと同等の適格性や地位が必要となる。それら資格に相当する経験を査定するに際しては、教育経験、研究経験、高等教育外における経験、創造的成果、専門家としての貢献、及び（もしくは）技術的成果が考慮されることになる。同レベルの職階には、関連の専門分野における学問的・専門的な成果が発揮された記録が必要となる。さらに、学術的卓越性の要件が、教育及び（もしくは）研究及び（もしくは）専門職への優れた貢献によって挙証されなければならない。

〈出典〉 University of New England, '7.03D Academic Classification Standard-Level D'より
作成

なお、2010 年現在、オーストラリアの大学教員数（ただし、フルタイムと準フルタイム（= fractional full-time）のみ）は 46,969 人であり、これを上記の職階別でみると（括弧内は全体に占める比率）、レベル D 及び E が 11,836 人（25.2%）、レベル C が 10,868 人（23.1%）、レベル B が 15,682 人（33.4%）、レベル A 以下が 8,583 人（18.3%）であった（DEEWR 2010: Table2.6）。大学教員になるために求められる共通資格は必ずしも存在せず、基本的に研究者としてのトレーニングを受けて研究学位を取得して大学教員となっていくのが一般的である。しかし、近年は教授学習プロセスやカリキュラムに関する知識・技能を提供する資格（Graduate Certificate）の取得を求める大学もある。

資格レベルごとに大学教員数をみると、博士（研究・コースワーク）が 29,236 人（62.2%）、修士（研究・コースワーク）が 7,199 人（15.3%）、その他の大学院資格が 1,434 人（3.1%）、学士が 5,517 人（11.7%）となっている（DEEWR 2010: Table4.2）。

2-2. 大学教員養成をめぐる課題

上記のとおり、大学教員は大学院での研究者養成（research training）を通して養成されるのが基本であるが、その一方で大学教育のマス化が進行した 1990 年代以降は、教育専門家（educational professionals）としての資質も要請される傾向が強まっている。

例えば 1998 年に提出されたウェスト・レビュー（West Review）は次のように指摘している。

大学界に存在する、訓練を受けずに教育活動を行うことをよしとする態度は、将来受け入れられなくなるだろう。大学教育は学校教育とは極めて異なっている。大学教員が自分自身のコースを開発し、試験や成績評価の方法を統制しようとするつもりなら、それに見合った適切な資格を有していなければならない（Higher Education Financing and Policy Review Committee 1998: 57）。

同様に、2000 年代初頭に連邦教育省（DEST）が行った委託研究報告は、オーストラリアにおいても大学教員の教育面での専門職化を進める必要性を指摘し、例えば大学における教育活動経験のない教員に対しては正式な準備プログラムの受講や教育能力を示すポートフォリオの提出を求める必要性や、各専門領域における専門知識の修得を示す研究学位（修士号・博士号）と合わせて教育実践力を示す最低基準として Graduate Certificate レベルの資格を重視する必要性等を提言している（Dearn et al. 2002）。

オーストラリアでは 1990 年代以降大学のマス化が進行し、それにもかかわらず学生－教員比

が悪化する中で、大学教員の教育能力の向上を求める傾向が強まり、そのことが各大学における教員能力開発の取組を推進するインセンティブにもなったといえる。

2-3. 大学教員の任用及び昇進の手続き

教員任用については、各大学レベルで全学的に統一された方針が規定されており、広く公募形式に基づく採用が行われるのが一般的である。ただし例えば、RMIT 大学の採用・着任方針 (Recruitment and Induction Policy) が「採用は、開かれた競争的なプロセスを通して最良の人物が選抜されるように求人広告 (advertising) によって行うことを主とする。しかし、権限委任された当局が広告なしに直接指名を承認することもある」と規定しているように、「公募」を基本としつつも「指名」を必ずしも排除しているわけではない。

選考方法としては、一般に、学内に選考委員会 (selection panel or committee) が結成され、当該の職階や職務に照らして、履歴書等申請書類・面接 (インタビュー)・プレゼンテーション等に基づく業績ベースの審査が行われる。審査にあたっては機密性と公平性を重視し、また多くの場合雇用機会の均等や教員集団の多様性促進を定めた学内方針 (例えば、ニューイングランド大学の Equal Employment Opportunity Policy 等) にも配慮しながら審査が実施される。

一部の大学では、新規採用に際して後述するような高等教育に関する資格 (Graduate Certificate) の取得を義務づけている場合がある。例えば、RMIT 大学では 2007 年 1 月から、レベル A 及びレベル B で継続雇用 (テニユア雇用) される教員採用時の必須要件として、同大学の教育学部が提供する Graduate Certificate (Tertiary Teaching and Learning) の取得 (ただし、他大学で同等資格取得済みの場合は除く) が求められるようになっている。

大学教員の昇進についても各大学において関連の方針が機能しており、例えばメルボルン大学では、教員昇進方針 (Academic Promotions Policy) 及び教員昇進基準ガイドライン (Academic Promotions Criteria Guidelines) が策定されている。

メルボルン大学における上位職階 (レベル C~E) への昇進手続きは、カウンスルを代表してプロボスト (Provost) が所管する一方、下位職階 (レベル A・B) の昇進手続きについては各学部部の責任で行われている。このうち、前者の全学レベルで実施される昇進手続きに関しては、昇進基準として①教授学習への貢献、②研究 (学問分野の進歩)、③知識移転、④リーダーシップ及びサービス (学問分野、大学、地域社会) の 4 つが共通して設定されている。

さらに、レベル D からレベル E (Professor) への昇進は最もハードルが高いとされている。これに関してメルボルン大学では、全学的に「教授に対する大学の期待 (University Expectations of a Professor)」が策定されてカウンスルによる承認がなされており、国際的な研究大学におけ