HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	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
Author(s)	宇田川, 拓雄
Citation	高等教育ジャーナル ： 高等教育と生涯学習, 23, 43-52
Issue Date	2016-03
DOI	https://doi.org/10.14943/J.HighEdu.23.43
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/62240
Type	departmental bulletin paper
File Information	2305.pdf

Hokkaido University Collection of Scholarly and Academic Papers : HUSCAP

10.14943/J.HighEdu.23.43
J. Higher Education and Lifelong Learning **23** (2016)

Reconsideration of the Role of Professors: The Case of the Professors of the Centers for Higher Education

Takuo Utagawa*

University of Marketing and Distribution Sciences,

Institute for the Advancement of Higher Education, Hokkaido University

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―

宇田川　拓雄**

流通科学大学，北海道大学高等教育推進機構研究員

Abstract ― This article analyzes the roles of the staff at the Center for Higher Education, which was founded in 1995 after the passage of the New University Act. It begins with the case of Hokkaido University. Though the center employee's title is "professor," the employee's role is different from that of traditional professors, whose mission is to teach and conduct research in their particular disciplines. The mission of the center's staff is to expedite academic matters. Today, universities have many sections with employees who carry out academic functions such as educational support, research support, internet and communications technology promotion, international affairs, and admissions. The staff members in these sections do not teach or do research, or if they do, the purpose of the research is to advance the tasks of their divisions. They are not university teachers or researchers in the traditional sense; theirs is a new type of academic profession. They perform new and important roles that were not part of a traditional professor's job. Because their missions are different from those of traditional professors, these "academic" professors are sometimes treated poorly. Many of them are currently nontenured, adjunct, or part-time professors. It will be necessary to recognize the importance of these new types of professors and give them due status so they can dedicate themselves to their missions.

(Accepted on 6 January, 2016)

1. 問題の所在

大学教授の職務は研究と教育とされている。大学教授は研究者と教育者という二つの役割を持っている。この考え方は広く受け入れられており，大学や大学教授に関する議論の前提となっている。本稿で

*) Correspondence: Faculty of Human and Social Sciences, University of Marketing and Distribution Sciences, Kobe 651-2103, Japan
E-mail: Takuo_Utagawa@red.umds.ac.jp
**) 連絡先：651–2103　神戸市西区学園西町 3–1　流通科学大学人間社会学部

はこの前提の意味を大学組織の現状に則して検討し，大学教授の職務の再考を試みる。

大学教授の職務としての研究と教育とは「自分の専門的学問分野の中の自分のテーマを研究すること」と，「自分の専門の学問分野に関する教育を行うこと」だろう。教育とは基本的には「学部学生に対して授業をすること」と考えよう。このような意味の研究と教育を行う大学教授職を「基本型」と呼ぶことにする。研究者が基本型職務の実施能力を持っているかどうかは大学院学歴と学位により保障されていると考えてよいだろう。

大学には教育職員の職階として教授，准教授，講師，助教，助手がある。普通，大学教員の職務を論ずる場合，最高職階位の大学教授のみを想定しているわけではない。本稿では大学教員という表記を用いるが，必要に応じて大学教授という表記も用いる。英語文献の professor は大学教授と訳す。日本語の准教授は associate professor，助教は assistant professor と訳されることが多く，どちらも教授である。英語で日本の大学教員に相当する語は teaching staff［教育職員］であろう。ただし teaching staff は日本語の大学教員のカテゴリーより広い概念である。

大学教員は研究と教育以外にも多くの職務を行っている。ボイヤーによれば米国の大学の使命は歴史的に，17 世紀半ばから「学生の知的・道徳的・精神的（霊的）発達と学生の人格的成長をめざす education［教育］」，18 世紀半ばから「国造り，知識の応用を行う service［社会貢献］」，19 世紀半ばから「研究，発見，探求を行う research［研究］」，そして 20 世紀後半から「学生に対する教育指導を行う teaching［教授］」が次々に加わっていった。このような変化に応じて大学教員の職務にも教育，研究，社会貢献（専門知識と技術の応用実践），ティーチングが付け加わった（Boyer 1997，宇田川 2006）。ボイヤーの指摘は米国の大学の歴史的発展に沿ったもので，必ずしも日本のそれに合致するものではないが上記の四つの使命は，その実現の度合いや大学構成員の認識の水準に違いはあるとしても，おおむね共通していると思われる。

ボイヤーの主張に従えば，大学教員の職務の「原型」は教育であり 19 世紀後半に使命の一つとして明確化された意味での研究は含まれない。さらに教育の内容は授業によるティーチングだけでなく，知識伝授をしつつ学生の知的発達と人格的成長を目指すという幅広いものであった。大学教授職の発展の歴史は個々の職務が原型から分岐していった歴史と見ることができるだろう。

現在の日本の大学教員の職務にはこの四つの他にも大学の管理運営，国際協力，産学連携，高大連携，生涯教育など数多くの仕事が含まれる。それらを「派生型」職務と呼ぶことにしよう。基本型及び派生型職務は大学教員の職務であるが，個々の大学教員がそのすべてを兼担しているのではない。それらは大学教員という職種が全体として行っている職務である。

多くの大学教授論はもっぱら基本型に注目し，その他の職務については職業ライフサイクルにおける臨時的業務，個人の職業経験におけるエピソード，副業的な義務などと見る傾向がある。例えば，学科長，学部長，学長，海外の大学との共同プロジェクト担当者，学生委員，入試委員，高大連携委員，非常勤講師，学術講演者，市民講座担当者などの仕事である。『東大教授の通信簿』（石浦 2005），『大学教授になる方法・実践編』（鷲田 1991），『大学教授という仕事』（杉原 2012）などの大学教授論はいずれも研究大学の学部・研究科の教授を想定した大学教授論であって，基本型ではない大学教員については言及がない。しかし今日の大学について論ずるには派生型職務が本務である教員を無視することはできない。

本稿では社会学における「社会分業論」を分析モデルとする（Durkheim 1893）。これは一種の社会進化論である。社会は発展するにしたがって機能が複雑化，高度化し，組織は機能的に分化し，以前は複数の機能を受け持っていた組織が分化・独立して全体の中の一つの部分として独立し個別の機能を果たすようになる。この考え方を大学にあてはめると，大学の組織が発展し，組織を構成する大学教授職の原型が基本型や派生型となって分化し，全体として大学の機能が高度化していると見ることができる。

大学教員の職務を基本型職務そのものと考えて派生型など認めないと考えることも可能であろう。大学に基本型以外の職務は間違いなく存在するが，それを独立した職務と認めない場合は，基本型の補助

的職務と見ることになる。しかし，派生型職務は現代の大学が重要な社会的役割を実施するために重要な働きをしているから，補助的付加的職務というより基本型から分化した独立した職務と見る方が妥当であろう。その根拠は派生型職務を本務とする大学教員の存在である。基本型ではない教員を「派生型大学教員」と呼ぶことにする。

基本型が社会通念として根付いているために，基本型大学教員も派生型大学教員も派生型を一時的なもの，例外的なもの，補助的なものと見なす傾向がある。派生型は大学の発展に応じて生じたものであり，基本型と共に大学組織の中で重要な役割を果たしている。派生型の職務を副業視したりその役割を臨時的，周辺的なものと見なしたりして正当に評価しないと，大学の社会変化への対処能力が低下するだけでなく，派生型職務担当者の労働意欲の低下をもたらしかねない。以下では派生型職務について高等教育センターの例をもとに考察する。

2. 大学の発展とセンターの設置

2.1　学部と研究科の充実

初期の大学の発展は学部と研究科の増設によって進められた。北海道大学の前身の札幌農学校（1876年設置）は「・・・欧米の科学的農業を摂取し，北海道のみならず日本全国にこれを普及させること・・・」（北海道大学 1982：34）を目的とした農業教育機関として設置された。北海道大学の沿革（北海道大学 2015）によれば，この農業学校は農科大学（1907），さらに複数の学部からなる北海道帝国大学（1918）へと発展した。農学部と医学部の設置（1919）の後，工学部，理学部，法文学部が追加された。1949 年の新制大学発足時には学部数は七つになっていた。

最終的には 12 の学部と 12 の研究科からなる総合大学が誕生した。最後に設置された学部は歯学部（1965）である。研究科は，学部と直結しない独立研究科を別にすれば，歯学研究科（1974）の設置が最後になった。

2.2　センターによる大学機能強化

1970 年に大型計算機センターが設置されたのを皮切りに，北海道大学は学部や研究科の増設ではなくセンター設置により発展するようになった。センターに勤務するのは大学教員と職員であり，その限りでは学部や研究科と変わりない。センターは研究を目的とした研究系センターの設置から始まった。次いで学生支援を目的とする教育系センター，さらに大学の高度な専門的な学術業務を行うセンターが設置されるようになった。

北海道大学には研究系センターはスラブ研究センター（1978），アイソトープ総合センター（1978），機器分析センター（1979），実験生物センター（1981），量子界面エレクトロニクス研究センター（1991），エネルギー先端工学研究センター（1994）がある。研究系センターは特定の課題や，複数の学問領域の研究を発展させるために設置されている。大学に研究系センターが数多く作られるようになったのは，大学が教育機関としてだけでなく研究機関としても発展しはじめたことを意味する。

教育系センターとしては大型計算機センター（1970），保健管理センター（1972），体育指導センター（1972），情報処理教育センター（1979）が設置されている。教育系センターは研究系センターと機能が異なる。新設された教育系センターは特定の学部や大学院，あるいは学問分野と直接的な関係を持たず，全学の学生の教育指導の役割を担っている。コンピュータ利用支援，学生の健康管理，体育実技支援など，従来は関連する知識や資格を持つ教職員や，それらの仕事に関係する教職員が本来の職務の一部として実施していた業務である。それが次第に，独立した部局の業務として強化されるようになる。

大学設置基準の大綱化（1991）を受けた教養部の廃止にともない，教養授業の企画運営と高等教育の研究開発を目的とする高等教育機能開発総合センターが設置された（1995）。これが北海道大学の高等教育センターである。同時期に全国の旧帝国大学系の国立大学に，名称は異なるが，高等教育センターが設置された。高等教育機能開発総合センターは学術業務を行うセンターであって，研究系，教育系に次ぐ第三のセンターである。

学術業務系部局としては他に就職情報資料室(1998)(2004からキャリアセンター),情報メディア教育研究総合センター(1999),情報基盤センター(2003),アドミッションセンター(2005)がある。

2.3 センターの役割と専任教員の職務

一般に,研究系センターは教員を研究に専念させる部局である。基本型職務のうち研究職務が強化されている。学部授業を担当することはあろうが,センター専任は学部カリキュラムに責任を持たない。

教育系センターは大学の厚生補導機能の強化が目的である。自分の専門分野の研究や専門分野の内容の授業担当はセンター専任教員の正規の職務ではない。副業的に専門分野の研究を行ったり,学部の授業を行ったりすることはあっても,それはセンターの業務ではない。

健康管理センターの専任教員は医師であろうが,その本務は医学研究や医学や健康についての学部授業ではない。同様に情報処理センターの専任は情報科学の専門家であろうが,その主要な職務は情報科学の特定テーマの専門に関する研究ではなく,情報に関する教員や学生の支援だろう。学部の授業を手伝うことがあっても,それはセンターの業務ではないだろう。歴史学の学位を持つアドミッションセンターの教員は文学部の授業を兼担することはあろうが,文学部のカリキュラムに直接的な責任はないだろう。

学術業務系センターは,比較的最近作られるようになったもので,センター,機構,部,室など様々な名称を持つ。基本型職務でない点は教育系センターと似ているが,学術系センターの専任には,センターの業務が自分の学位分野の学問と関係のない研究者でも就任可能である。必要なのは博士号,高度な専門的研究の経験,外国語の能力,優れたコミュニケーション能力,幅広い学問分野に関する理解力,外国経験などであって,いずれも高度な学術業務支援に必要な資質である。

2.4 大学教員のタイプ

大学教員には二つのタイプがあると考えられる。所属部局の職務として自分の専門分野の研究と教育を行う基本型職務の教員と,所属部局の職務に自分の専門分野の研究教育が含まれない派生型職務の教員である。

基本型の発展型として主に研究を行う研究集中型教員がいる。研究センターの専任職の職務であって,自分の専門分野の研究に専念できる。多くの大学教員の採用,昇任,評価は研究業績によって決まる。研究は職業アイデンティティにおいて教育よりも重要視されることが多いから,研究系部局の専任は理想的と考えられる。

基本型には学部や研究科所属で教育に多大の時間と労力を費やしている教員,つまり教育集中型教員もいる。研究能力の衰え,外部資金獲得の失敗,過大な授業負担や研究以外の職務などにより実質的に研究成果を出していない教員も存在する。また学内外の,基本型ではない職務の実施に忙殺され,研究も教育も十分行えない教員もいる。しかし彼らは基本型職務の大学教員であって,研究・教育は職務に含まれている。

派生型の教員職務には二つのタイプがある。教育支援を行う教育支援型職と高度な学術業務を行う学術業務型職である。学部や研究科の教員の職務と異なり,どちらも職務に自分の専門の研究や授業実施は含まれていない。

大学教授論では実態,つまり個々の教員がある時点で最も労力をつぎ込んでいる職務と,制度上規定されている職務と,大学教員が個人的に信じている「本来の」大学教授の職務,つまり基本型職務とを区別して考えねばならない。

大学の本質は大卒資格認定にある。教育,研究,社会貢献,ティーチングなどの仕事は大学や大学教員でなくとも実施可能である。大学入学者を受け入れて4年間教育し,大学卒業生としての社会的に認められている資格を付与するのが大学の基本的な役割である。入学者と卒業者を決定する学部教授会が大学の中核である。伝統的な大学教員の職務の本質は,教授会構成員としてカリキュラムの運用と授業科目の単位認定と卒業認定を行う権限を持っていることである。従って,ある教員が外部資金獲得ができず研究成果を上げていなくても,学部長職務に専念して授業を行っていなくても,その人が大学教員

であることに変わりはない。逆に，非常勤講師やセンター専任の兼担者が授業を担当し科目の合否判定を行っても，最終的な単位認定や卒業判定の権限を持っていなければ基本型教員ではない。

現代の大学は基本型職務の大学教員と派生型職務の教員の双方によって社会的責任を果たしている。以下では北海道大学の例を見てみよう。

3. 北海道大学の学術業務担当組織

3.1　運営組織

北海道大学には教育研究組織，運営組織，事務組織の三つの組織がある。運営組織には管理部門や事務部門や学術業務を担当する部門などがある。その中で「全学的な各種業務の企画・立案，実施組織」（表 1）というセクションがあり，そこには高等教育推進機構を含む 13 の部局がある。このセクションが本稿でいう学術業務担当組織にあたる。

各部局には教職員が配属されているが，他の部局，特に学部や研究科専任教職員の兼担も多い。大学の教職員数の一覧を見ると，専任教職員が全くいない部局やその数が極端に少ない部局がある。表 1 の各項目の（　）内は専任教員数と専任職員数である（2015 年 5 月 1 日現在）。

3.2　専任職員，兼担職員，任期制職員

一般に学術業務部局の専任教員が何学部を卒業したか，どんな学位を持っているかを言い当てることは困難である。名称に「情報」が入っている部局には情報科学系研究科の出身者がいるかも知れない。国際本部には外国語が堪能な教員がいるだろうとは思うが，外国文学者や外国語教師である必然性はない。

大学の役割の多様化と機能の高度化にともない，国際連携，産学協同，研究開発支援，キャリア開発，地域振興，高大連携，入試，留学生，健康管理，ジェンダー平等などの仕事を専門に行う人員を配置したり部局を設置する大学が増えている。部局や専任の種別，名称，職務分担はばらばらである。以前はどの大学も似通った学部や事務組織を持っており，似通った業務を似通った人事組織で実施していた。しかし，大学設置基準の緩和以来，大学の仕組みが全国一律でなくなった。特に学術業務を担当する部局は個々の大学ごとに強化する分野が異なるため違いが大きい。

北海道大学の場合，表 1 の部局の専任教員数は 33 名で全教員 2064 名の 1.6%，教職員合計でも 129 名で，全役員教職員 3961 名の 3.3%である。入試業務を行うアドミッションセンターの専任はゼロである。実際には専任以外の教職員が多数働いている。北海道大学高等教育推進機構高等教育研修センターのラーニングサポート部には専任 1 名，学部教員の兼任が 3 名いる。他に 4 名の大学院学歴を持つ任期制の専門職員が職務を担当しているが，この人数は正規の教職員数に数えられていない。国際本部は専任教職員は 56 名だが，教職員数に数えられていない臨時職員を合わせた全スタッフ数は約 100 人である。

学術業務は専任と兼任の教育研究部局の教職員だけではこなしきれない。臨時的雇用の特任教職員が重要な役割を果たしている。近年，大学教員を目指す博士課程修了者が正規の大学教員ポストに就職しにくくなっている。やむを得ず任期制の特任職に就

表 1.　全学的な各種業務の企画・立案，実施組織（北海道大学運営組織の一部）

技術支援本部（0，0）	情報環境推進本部（0，27）	アドミッションセンター（0，0）
人材育成本部（0，0）	創成研究機構（2，11）	国際本部（19，56）
高等教育推進機構（10，14）	サステイナブルキャンパス推進本部（0，0）	安全衛生本部（2，3）
大学力強化推進本部（0，11）	産学・地域協働推進機構（0，7）	総合 IR 室（2015 年 7 月 1 日発足）

出典　北海道大学運営組織図
http://www.hokudai.ac.jp/bureau/gaiyou/2015/organization/management_chart.html。）。
教職員数
http://www.hokudai.ac.jp/bureau/gaiyou/2015/organization/school_personnel.html（2015 年 5 月 1 日現在，8 月 20 日取得）

く者が増えている。この場合，自分の専門の研究から遠ざかることになり，最先端の研究に追いつけなくなる可能性が高くなる。研究者のキャリアには不利である。

もしも大学が，学術業務教員が職務に愛着を持ち，職務に専念し，大学の発展に寄与することを望むのであれば，臨時職でなく正規の専任として雇用すべきであろう。長期の雇用が期待できなければ，その職は一時的な腰掛けにすぎない。

3.3　高等教育センターの発展

北海道大学高等教育推進機構の前身の高等教育機能開発総合センターは全学教育部，高等教育開発研究部，生涯学習計画研究部の三つの部からスタートし，入試業務，体育指導，理系実験などの役割を追加し発展していった。2010 年から 2015 年にかけて組織改革があり，さらに多くの役割を持つようになった（表 2)。北海道大学の高等教育センターが発足した時から高等教育の研究開発と教員のティーチング支援を担当しているのが高等教育研究部である。

一般に，高等教育センターの役割は，最初は教養授業の実施運営と高等教育の研究開発であった。時間とともにさまざまな役割が付け加わり，組織の分離や合併が行われた。現時点ではおおむね教養系授業の運営は教育院（東北大学，名古屋大学，京都大学，九州大学），教養学部（東京大学），全学教育推進機構（大阪大学）が担当し，高等教育の研究開発は，九州大学以外では独立した専任教員のいる部局が担当している。

教養教育の授業を実施するのは基本型の教員であり，高等教育センターはその調整をする。したがって高等教育センター固有の役割は高等教育の研究・開発・実践企画と考えてよいだろう。

ただし，全ての高等教育センターの専任教員が，本稿で論じている学術業務型教員というわけではない。高等教育センターの機能や役割は発足当初から大学によって理解が異なっていた。

3.4　高等教育センター教員の「奇妙な」専門

ここまでは学問分野にこだわらずに議論してきたが，以下では個々の学問分野と教育学及び高等教育という学術領域の関係について考えてみよう。

北海道大学の高等教育センターの専任職員の職務が新しいタイプの大学教員の職務であることは最初から明確に認識されていたわけではなかった。発足当時の状況を同センター研究部の専任教員の細川は次のように述べている。

> 当初，高等教育機能開発総合センターには本研究部と生涯学習計画研究部だけでした。本研究部には助教授で最後に着任した私以外に，小笠原正明

表 2.　北海道大学高等教育推進機構の仕組み

部局・センター等	担　　当
全学教育部	本学の全学教育の実施に係る企画，立案及び調整を担当する。自然科学実験支援室を置く。
大学院教育部	大学院共通教育の実施に関し必要な事項に係る企画，立案及び調整並びにリーディングプログラムの推進に関することを担当する。
総合教育部	本学の第 1 年次の学生の履修指導及び修学指導，学籍の管理，進級に関することを担当する。
高等教育研究部	本学の高等教育に関する実践的な調査・研究等を担当する。高等教育研究部門を置く。
高等教育研修センター	学内において実施する教職員研修を統括するとともに，北海道地域の研修拠点としての役割を果たす。ファカルティディベロップメント部門，スタッフディベロップメント部門，ラーニングサポート部門の 3 部門を置く。
オープンエデュケーションセンター	情報通信技術を活用した教育･学習支援，オープン化した教育資源に関する研究開発等を行う。e ラーニング部門，科学技術コミュニケーション教育研究部門の 2 部門を置く。
スポーツトレーニングセンター	スポーツトレーニングの全学的な体育指導を行う。

出典　北海道大学概要平成 27 年度版

> 教授（化学），西森敏之教授（数学）の 2 名が着任していました。奇妙なことに，全員専門は教育学ではありませんでした。初代研究部長（故）吉田先生も工学部教授としての兼任でした…。はじめから与えられた仕事があったわけではなく，自ら仕事を創ることから始めました。我々は教育の専門家ではないので，大学の役に立つ活動をしようというのが，仕事を始めた頃の方針でした（細川 2014：1）。

この「奇妙なこと」という印象は高等教育と教育学の混同によって生じている。筆者は 1995 年以来，同センターの研究員として高等教育の研究開発に従事してきた。研究グループには多数の研究者が出入りした。その中に教育学者もいたが，それは他の分野の専門家と同等のレベルでの参加であって，主力となることはなかった。

伝統的に，教育学の研究対象は教育であるが，それは幼稚園から高等学校までと特別支援教育の研究であって，高等教育は含まれていなかった。教育哲学や制度論の中で高等教育に言及することはあるが，個々の学問分野のティーチングについての具体的な研究やその実践的なサポートは教育学者の埒外であった。

1995 年以降，北海道大学の高等教育センターの研究開発部では高等教育に関する調査，研究，開発が急速に進んだ。主力となった研究メンバーは化学，医学，物理学，数学，工学，社会学，文学など様々な分野の専門家であった。彼らは 1995 年から 2009 年ごろにかけて日本の大学関係者にはほとんど知られていなかった高等教育に関する次のような用語について，詳しい知識と実践経験を持つようになっていた。アウトカムズアセスメント，FD 研修，TA 研修，PFF 研修，ユニバーサルデザイン，ティーチングポートフォリオ，ルーブリックス，ティーチングフェロー，クリッカー，アクティブラーニング（宇田川 2003，小笠原 2007，宇田川 2009，細川 2012，西森 2012，安藤 2012）。

2009 年ごろにこれらの用語を熟知していたり，研究業績があったり，実践経験を持った教育学者は筆者の周囲にはほとんどいなかった。また，当時の教育学部や教育学研究科のカリキュラムや教育内容には，これらの項目は含まれていなかった。高等教育のティーチングに関する授業も存在しなかった。

米国では物理学会，歴史学会，医学学会，看護学会，社会学会，英語教育学会などが高等教育のティーチング改善に強い関心を持ちそれぞれティーチング部会を設けている。高等教育のティーチングはそれぞれの学問分野の中の 1 部門として成立しており，その分野の研究者によって教育と研究が進められている。ティーチングの内容や方法はその分野に特有の知識や経験を基盤として組み立てられているため，教育学が高等教育のティーチングに関して他の学問分野を統括することはないと思われる。

日本の高等教育センターの業務内容と教育学の状況を勘案すると，研究開発と実践支援の担当者が教育学者である必然性はない。高度な学術業務の担当者にふさわしいのは高いコミュニケーション能力，英語能力，文献解読能力，多様な学術的経験，高い理解力，広い視野などを持った人物である。このように考えると高等教育センターの研究開発部の専任教員の専門が教育学でなかったのは「奇妙なこと」ではなかったと言えるだろう。

高等教育は教育学と密接な関係があるが，少なくともこれまでは，その中の領域ではなかった。高等教育と教育学は，統計学と数学，経営学と経済学，英語学と英文学のように互いに異なる学術領域であると考えられる。日本では両者の混同がみられる。

絹川（2009）が指摘しているとおり，日本の初等中等教育の教員養成の教育科目は大きく教育学と教科教育学に分かれている。後者は学問というより各科目の教育方法論と実践論である。この区別が「高等教育学」と，高等教育のティーチングの研究開発と実践訓練方法を扱う「高等教育ティーチング論」に相当するだろう。

日本の教育大学における教員養成カリキュラムでは教育学と教科教育学はっきりと区別されている。前者は学問研究，理論研究をめざし，後者はティーチング方法の研究開発と実践支援を行う。

教育学研究者が大学のティーチング支援部局に就職した場合，彼は自分の専門研究ではなく，ティーチング支援業務に専念することが期待される。高等教育とは全く異なる学問分野の学位保持者で高等教育センターの専任者が高等教育のティーチングに関

する研究を行うことはあるだろう。しかし，その研究は職務遂行に必要な研究であって研究のための研究ではないだろう。

高等教育という学術分野は 1990 年代後半に出現し，現在，専門領域として確立されつつあると考えられる。日本の高等教育の主要な学会である高等教育学会の創設は 1997 年，大学教育学会が一般教育学会から名称変更したのが 1998 年である。また私立大学職員が主体である大学行政管理学会は 1996 年，大学マネジメント研究会（前身は国立大学マネジメント研究会）は 2005 年の創設である。

高等教育が大学の主要な業務の管理運営や実践を扱うことから考えて，将来的に高等教育を専門とする学部ができることは考えにくい。管理運営を専門とする研究科はできているが，ティーチング部門は個々の専門的学問分野の学会や学部や研究科内における教育訓練として独自に研究開発，発展が進むのではないだろうか。次に米国の例を見てみよう。

4. 高等教育ティーチングセンターと高等教育研究センター

4.1 米国の高等教育センター

米国の大学では高等教育の研究を行う部局と実践支援を行う部局ははっきり分かれている。日本の多くの大学が大学改革の手本にした北米の大学では，高等教育の研究を行う Research Center for Higher Education［高等教育研究センター］と，高等教育の研究開発支援を行う Center for Teaching and Learning［ティーチング・アンド・ラーニング・センター］は別組織である。

カリフォルニア大学バークリー校には Center for Studies for Higher Education［高等教育研究センター］と GSI Teaching and Resource Center［院生講師ティーチング・教材センター］がある。スタンフォード大学には Stanford Institute for Higher Education Research［スタンフォード大学高等教育研究所］と Center for Teaching and Learning［ティーチング・ラーニングセンター］がある。前者は高等教育の研究センターであり，後者は高等教育の実践業務を行うティーチング支援センターである。ティーチングセンターは業務に関連する研究開発や TA 研修，FD 研修，PFF 研修，教員に対するカウンセリング，教材開発支援などを行う部局である。

米国の大学のティーチングセンターの専任職員や管理職は学部や学科に所属する教員が兼担することが多いが，主力は職員職で雇用されている人々である。ほとんどの上級職員は博士号所有者であり，その学位分野は様々である。彼らは教育職員ではないので実験も研究も行わないし授業も担当しない。所属部局の許可を得て学内外で非常勤講師として学位分野の授業を担当することはあり得るが，それはサイドジョブにすぎない。職務分野の研究を行ったり，ティーチング関連の教育研修を行うことは珍しくない。

筆者の知る限り米国の大学にはティーチングを支援する部局は必ず設置されている。中堅の California State University［カリフォルニア州立大学］には 23 のキャンパスがありその全てにティーチングセンターがある。高等教育研究センターは数が少ない。研究大学である University of California［州立カリフォルニア大学］には 10 のキャンパスがあるが，その中で高等教育の研究を行う部局はバークリー校以外ではロスアンゼルス校の Higher Education Research Institute［高等教育研究所］しかない。研究センターのスタッフは研究者であってティーチング支援や大学運営の業務に職務として直接かかわることはない。

4.2 日本の高等教育センター

北海道大学の高等教育推進機構の高等教育研究部と高等教育研修センターは米国の大学のティーチングセンターに相当する部局である。設置時に赴任した専任教員は自分の学問的専門分野の研究や教育を行う教員ではなく，教育学の研究を行う研究者でもなく，大学業務を行う新しいタイプの教員として大学のために働く道をたどった。

北海道大学と対照的なのが京都大学である（京都大学 2015）。京都大学の教育学者は高等教育センターを教育学の研究拠点，つまり研究系センターと理解したようだ。京都大学の高等教育教授システム

開発センターは教育学部大学院と密接な関係を持ち，専任教員はほとんどが教育学者である。過去の専任教員の多くは教育学研究者あるいは高等教育研究センター専任として他大学に転出しており，高等教育センターが教育学者のキャリアパスに組み込まれている印象を受ける。

高等教育センターの専任が教育学者で占められている大学の高等教育センターは研究系センターの色合いが濃い。全国的に見ると高等教育センターの業務を教育学者の専門と考え，教育学者を専任にあてている大学と，それを高等教育の実施支援業務と考え，学術業務職務の担当者を置いている大学との 2 種類に分けられる。

これはどちらかが良い, 悪いということではない。両者の違いは個々の大学の使命，学長の判断，その大学の教職員の高等教育に対する考え，あるいはその大学の歴史による。北米の研究大学では研究センターとティーチングセンターが役割も組織も分かれているが，日本では両者の違いははっきりとは認識されていない。

大学全体の発展にとって高等教育に関する学術業務を専門で行う部局の必要性は今後ますます高くなるだろう。同時に高等教育の研究を行う部局も必要になるだろう。米国では研究センターのメンバーは教育学者に限らず, 幅広い学問分野の出身者である。日本の大学の研究センターでも伝統的な狭い教育学の枠にかかわらず，現に様々な学問分野で行われているティーチングの研究と実践の経験を活かしつつ，オープンな形で高等教育の研究を行うべきではないだろうか。

国内の他の大学の例を見てみよう。愛媛大学では FD の実施などは教育・学生支援機構が実施している。機構のウェブページ（愛媛大学 2015）によれば 6 名の専任の出身は医学, 国際開発, 応用心理, 国際アドミニストレーション，大学職員，社会福祉である。山形大学では教育開発連携支援センター（山形大学 2015）がティーチング支援を行っている。専任 2 名の専門は教育人類学と国際関係論である。その経歴から判断すると高度な学術業務職員に必要な学歴と経験と資質を持った人物と思われる。

5. おわりに

北海道大学の高等教育センターは学術業務型センターの先駆けであった。その専任職員は伝統的な大学教員とは異なる職務に従事して大学の発展に寄与している。高等教育という学術分野は専門的学問研究及び高度専門職分野として確立の途上と考えられる。学術業務型職員は大学がさらに発展し社会に貢献するのにこれからもますます重要な職務を担当することになるだろう。

大学教員を目指す者は教育と学問研究に専念する研究者という古いアイデンティティではなく，新しいタイプの職業アイデンティティを持つことによって，満足の行く職業人生を送ることができるだろうし, 大学の社会的価値を高めることにも寄与できる。現時点では学術業務型職務の職員には任期制任用や臨時的採用が多いが，その任務の重要性を考慮すれば，彼らが職務に専念し，長期にわたって大学の学術業務支援の仕事を続けられるように伝統的な大学教員職と同等の待遇を与えることが好ましいと考える。

付記

本研究は文部科学省科学研究費補助金（2014 年度～2015 年度，課題番号 26590207）の成果の一部である。

参考文献

安藤厚（2012），『大学の外国語教育における TA 研修・PFF システムの研究と開発，文部省科学研究費補助金（基盤研究 B）研究成果報告書』，北海道大学

石浦章一（2005），『東大教授の通信簿―「授業評価」から見えてきた東京大学』，平凡社

宇田川拓雄（2003），『アメリカ社会学会におけるティーチングの制度化，平成 12 年～14 年度文部省科学研究費補助金（基盤研究（C））研究成果報告書』，北海道教育大学

宇田川拓雄（2006），「大学教授の TA 教育―大学院生はなぜ教えなければならないのか―」，小笠原正明・西森敏幸・瀬名波栄潤共編『TA 実践ガイドブック』玉川大学出版会，13–30

宇田川拓雄（2009），『大学教員養成プログラムと教育の質の向上（国際的な通用性と共通性を持つ FD プログラムの開発のための調査研究），文部科学省平成 20 年度大学教育の国際化加速プログラム（海外先進教育研究実践支援（研究実践型））報 告 書』，http: //www. hokkyodai. ac. jp/research/research-kokusaika_p.html．2009 年 3 月 Web 公開

宇田川拓雄（2015），「アメリカ社会学会におけるティーチング支援　―ハンス・O・マウシュの功績とその遺産―」，『高等教育ジャーナル―高等教育と生涯学習―』，北海道大学，No. 22

愛媛大学（2015），教育・学生支援機構ウェブページ，http://web.opar.ehime-u.ac.jp/about/staff/　2015 年 8 月 1 日閲覧

小笠原正明（2007），『大学における初修理科の教育モデルと評価モデルの開発，平成 16～18 年度文部科学省科学研究費補助金（基盤研究（B））研究成果報告書』，東京農工大学

絹川正吉（2009），「教育者としての大学教員」『大学教育学会ニューズレター』，No. 80，p. 1

京都大学（2015），高等教育研究開発推進センターウェブページ，http://www.highedu.kyoto-u.ac.jp/，2015 年 8 月 1 日閲覧

杉原厚吉（2012），『大学教授という仕事　増補新版』，水曜社

西森敏之（2012），『大学教員を目指す理系大学院生に対するティーチング教育の研究，文部省科学研究費補助金（基盤研究 B）研究成果報告書』，北海道大学

細川敏幸（2012），『理系基礎教育のための総合的研修システムの研究，文部省科学研究費補助金（基盤研究 B）研究成果報告書』，北海道大学

細川利幸（2014），「高等教育研究開発部の 19 年」，『北海道大学高等教育推進機構 Newsletter』，No. 100，北海道大学

北海道大学（1982），「第二章　札幌農学校の設置（1876～1886）」『北大百年史』，29–74（http://hdl.handle.net/2115/30013　2015 年 8 月 1 日閲覧）

北海道大学（2015），「北海道大学概要―沿革」ウェブページ，http://www.hokudai.ac.jp/bureau/gaiyou/2012/history/index.html，2015 年 8 月 1 日閲覧

山形大学（2015），教育開発連携支援センターウェブページ，http://www.yamagata-u.ac.jp/gakumu/rche-yu/，2105 年 8 月 1 日閲覧

鷲田小彌太（1991），『大学教授になる方法・実践編』，青弓社

Boyer, Ernest L. (1997), *Scholarship Reconsidered*, The Carnegie Foundation

Durkheim, Emile (1893), *De la division du travail social*,（翻訳）田原音和（2005），『社会分業論』，青木書店