

## 教育専任教員であるということ

ーオーストラリアの事例に基づく批判的談話研究の試みー

佐 藤 万 知・杉 原 真 晃  
丸 山 和 昭・立 石 慎 治



# 教育専任教員であるということ

## —オーストラリアの事例に基づく批判的談話研究の試み—

佐藤 万知\*  
 杉原 真晃\*\*  
 丸山 和昭\*\*\*  
 立石 慎治\*\*\*\*

欧米諸国で見られる教育専任教員ポストの確立は、統合的な専門職という理念を揺るがすことでもあり、いかにして分業論が成立しているのかについて、慎重に検討されるべきである。本論文では、教育専任教員がいち早く制度化されたオーストラリアの教育専任教員の語り（＝談話）を対象に、教育専任教員が成立・維持される現実を支える言説・信念を明らかにしつつ、それを批判的に検討する。結果、教育専任教員は伝統的な大学教授職より未確立だからこそ、新自由主義的な強いイデオロギーと結びつきやすい一方、教育専任教員の経験から立ち上がるイデオロギーとの間でのゆらぎがあることが明らかとなった。

## 1. 背景と課題設定

イギリス、カナダ、アメリカ、オーストラリア等では、国際的な研究の卓越性の重視、大学教育の改善と充実、学生数の増加、高等教育予算の配分、教育の質保証を背景に、大学教員のポストを教育担当、研究担当、教育研究担当に分類し、異なる教員評価やキャリアパスの仕組みを導入するという組織的、制度的対応が進められている（沖，2017；大森，2024；佐藤，2020）。教育専任教員は、時間給の非常勤教員や任期付の契約教員とは異なり、フルタイム、終身雇用で、教育研究教員同様のキャリアパスが整備されている。職務内容も、授業実践だけではなく、コースやカリキュラムのコーディネートや開発、教材開発や教育の質保証の実施、教授法や評価手法の開発など多岐にわたり、多くの場合、教育学習活動に関する学術的探究活動（いわゆる Scholarship of Teaching and Learning, SoTL）を求められるところに特徴がある（沖，2017）。名称は国、大学によって異なり、teaching-stream, education focused, teaching only, teaching fellow, teaching specialist などがある。日本語においても教育専門、教育専念、教育専任教員と定訳がない。そこで本稿では引用の場合を除いて、education focused（以下、EF）と教育専任教員を用いることとする。

教育専任教員の制度化は、大学教授職において教育と研究は不可分とする言説を揺るがすものである。1980年代以降、多忙化する大学教員に対し、教育と研究の負担をどのように配分することが

\* 京都大学教育学研究科准教授

\*\* 聖心女子大学現代教養学部教育学科准教授

\*\*\* 名古屋大学大学院教育発達科学研究科・教育学部准教授

\*\*\*\* 筑波大学図書館情報メディア系助教

研究成果をあげ、かつ、教育の質を保つことになるのか、エフォート率という形で個人レベルでバランスを探るのか、あるいは機関レベルで機能別分化するのか、との課題が検討されてきた。これに対し、ボイヤーのスカラーシップ論が代表するように、教育と研究を内包する専門職としての大学教授職の再定義が議論されてきた。すなわち、”We believe the time has come to move beyond the tired old “teaching versus research” debate and give the familiar and honorable term “scholarship” a broader, more capacious meaning, one that brings legitimacy to the full scope of academic work.” (Boyer, 1990, p.16) とあるように、大学教授職の役割細分化、あるいは分業ではなく、スカラーシップ概念を再解釈し、大学教授職を統合的な専門職として維持することが目指された。その後、2000年代に入ると包括的な大学教員の働き方が現場で失われつつあることに対する警鐘がならされた (Schuster & Finkelstein, 2006等)。非伝統的な役割を担う大学教員は自らのアカデミックアイデンティティについて問い (Henkel, 2010)、多忙化する大学教員や教育負担の高い教員は教育と研究の間での役割葛藤論を展開していったが (有本編, 2008)、分業の選択肢は議論されてこなかった。

それではいかにして大学教授職の分業が進んだのだろうか。先取って論じると、新自由主義的言説が高等教育システムを含む社会全般に浸透し、分業が合理的な判断として捉えられる下地があるところに、非常勤教員の労働問題を解決するための動きが重なり、分業が受け入れられたと言える。ここでは本研究の対象であるオーストラリアの状況を中心にそのプロセスをみていく。

1970年、80年代にオーストラリアを含む欧米各国で、福祉国家体制が終わりを告げ、新自由主義的政策が進められ社会に大きな変化を引き起こした。オーストラリアの高等教育では、大学システムを経済分野により密接に関連付け、市場原理を持ち込み、大学が効率的で社会適合的になるよう再編が進められた (杉本, 2003; Marginson & Considine, 2000)。具体的には、公的支出の割合の削減と政府以外からの資金調達促進、授業料の規制緩和、高等教育制度の一元化による大学数の増加、競争をベースとした資金配分、大学の管理運営における企業モデルの導入など、新自由主義行政改革の原理である新公共経営 (New Public Management, NPM) に基づく変革が推進された。同時に、国家経済の発展に貢献する分野における教育・研究の設定、評価に基づく資源配分とアウトカムを重視する質保証などにおいて、政府による中央コントロールが強化された。これは、42大学中39大学が公立大学、1大学が国立大学であるオーストラリアの高等教育システムには大きな影響力を持ち、「オーストラリアの高等教育制度は、新公共経営 (New Public Management, NPM) による改革が成功した注目すべき事例」 (マージンソン, 2009) と揶揄されるほど、新自由主義的イデオロギーが浸透していった。

加えて、オーストラリアでは留学生受け入れと海外での教育活動の展開を含む国際教育が一大産業となっている。国際教育は、1980年代よりそれまでの支援 (aid) としての留学生受け入れから貿易としての位置付けに変わり、高等教育への公的支出が減る中で、留学生の授業料への依存度は高まり、留学生を顧客として扱い、輸出品目としての大学教育の魅力を高めるという観点及びサービス産業という観点での議論が展開されるようになった (ブレーデン & 米澤, 2022)。そのため、オーストラリアの大学はグローバル市場のパラダイムに沿った国際化が進められることとなり、就業力やグローバルな環境に対応可能な資質の強調が関心をあつめるようになった (ブレーデン &

米澤, 2022)。つまり産業としての国際教育に関わる動向が、国内の大学運営にも影響を及ぼしてきた。

オーストラリアでは、2000年代前半ごろまでは、増加する教育負担に対し、有期雇用や時間給雇用などを含む非常勤教員数を増やすことで対応していた。たとえば、非常勤教員数はフルタイム換算で1990年（2,972人）から2017年（14,403人）の間に約4.5倍に増加した（DoE, 2018）。非常勤教員は、雇用が不安定で条件も悪く、長期的なキャリア展望も立てにくいいため、高等教育セクターの労働問題として取り上げられるだけでなく、大学の教育活動の質保証という点からも問題視されるようになった（Brown et al., 2010, Probert, 2013）。同時に、常勤の教員にとってはパートタイム教員をマネージするという負担が加わることを意味した（Coates et al., 2009）。その打開策として教育専任教員ポストが導入され、徐々に制度整備が進められることになった。つまり、理念的な議論からではなく、労働問題への対応という現実的なニーズから、結果として大学教授職における教育と研究の分業が実現したと言える。

このことを最も顕著に示すのがオーストラリアの高等教育教職員組合（National Tertiary Education Union, NTEU）の労使交渉における獲得目標の設定である。オーストラリアでは、大学教職員の労働条件は、各大学で執行部とNTEUの間での労使交渉により決定され、合意された内容はEnterprise Agreementという集团的協定として法的効力を持つ。NTEUは2012年までの労使交渉では、研究活動、教育活動、学術サービス等のエフォート率を40:40:20にする伝統的大学教授職の形を守ることを主張していた（Hayford, 2020）。しかし、時間給雇用教員の問題が拡大し、2012年の労使交渉ではこの問題を取り上げることになった。この時NTEUは、Scholarly Teaching Fellow（STF）というポジションを提案し、時間給雇用の教員をSTFに転換することを要求した。STFとは採用から3年間程度は教育負担の大きい教員として勤務し、その後、教育研究教員のポストに移行するものである。STFは、教育活動を担当する教員を求める大学と、雇用の安定性を求める時間給雇用教員の双方のニーズを満たそうとしたものであった。NTEUは非常勤教員の20%にあたる2,000ポストの設置を獲得目標としていたが、2016年段階で850ポストに留まった。しかし、NTEUが教育のエフォート率が高い教員ポストの設置を議論の俎上に載せたことで、大学は教員の役割分業という選択肢を議論しやすくなり、STFとは異なる諸条件の教育専任ポストが設置されることとなった（Goodman et al., 2020）。その結果、エフォートの70%を教育活動（education: 授業以外の教育関連活動を含む）ではなく授業実践（teaching）とする事例や昇任の仕組みの不備で講師レベルに留まらざるを得ない事例など、課題が噴出した。その結果、2020年の労使交渉では、教育専任教員の雇用条件が議論されることになった。すなわち、40:40:20を守ることを目的としていたNTEUが、教育専任教員の労働条件を問題化することで、結果的に大学教員の分業を後押しすることになったといえる。

さて、新しいカテゴリーの出現により、新たな問いがうまれている。例えば教育専任教員は専門職スタッフであるファカルティ・ディベロッパーと何が違うのか（Godbold et al., 2023）、教育専任教員が取り組むことを期待されているScholarship of Teaching and Learning（SoTL、教授・学習に関する学術的探求とそれに基づく改善）は研究でありうるのか（Smith & Walker, 2021）、教育研究教

員と教育専任教員の間にヒエラルキーはあるか (Hayford, 2020) などである。これらは、これまで大学教授職を成立させてきた「大学教授職とは教育と研究の両方を引き受ける専門職」という理念や、教育よりも研究の方が重視される傾向との関係において、教育専任教員がどのような存在なのかを問っている。現実的なニーズへの対応から進んだ教育と研究の分業という現象が、大学教授職や大学教育、あるいは大学そのものを支えてきた理念や、その表現型である言説にどのような影響を与えているのかを見極める必要がある。そこで本研究では、教育専任教員がいち早く制度化されたオーストラリアをフィールドに、教育専任教員の語りを批判的談話研究のアプローチで分析することで、教育専任教員という新たな大学教授職の成立・維持を支える言説・信念を明らかにしつつ、それを批判的に検討する。

本稿では、まず本研究が用いる批判的談話研究について説明する。次に、オーストラリアのA大学で教育専任教員としてのキャリアを構築している教員の談話を分析する。第4章で分析結果に基づく考察をし、最後に今後の課題を示す。

## 2. 批判的談話研究アプローチとは

批判的談話研究 (Critical Discourse Studies: CDS) は、批判的社会研究の視角による談話分析 (言説研究) である。「批判的」とは、「現代の社会的「不正」(広い意味において、たとえば、不正義や不平等や自由の欠如など) の元になるものや原因、それに対する抵抗、そして、それらの克服の可能性を分析することによって、不正への取り組みに貢献する」志向を指す (フェアクラフ, 2018, 127頁)。批判的研究の特徴のひとつは、イデオロギー (一貫した、比較的安定した一連の信念あるいは価値観) に注目することにあるが、批判的談話研究もまた、日常的な信念のなかに隠れているイデオロギーに関心を持っており、それらは談話の中に、概念メタファーやアナロジーといった形になって表れると考える。また、談話は社会構造により決定されるが、同時に、その構造を安定させ、また変化させるのにも寄与する「社会的実践」でもあるとの見解も、批判的談話分析の重要な原則のひとつである (ヴォダック & マイヤー, 2018, 10-12頁)。

批判的談話研究は、高等教育における社会的「不正」(大学運営において市場原理が浸透したことによる疎外や格差の問題、人種や性差や雇用形態にもとづく抑圧や差別の問題、等) の研究で用いられてきた。たとえば、フェアクラフ (Fairclough, 2010) は、1990年代の英国の大学での「市場経済化への移行」を、大学の広告などを対象とした批判的談話研究で検証したうえで、伝統的な大学像に根差した談話と、大学の市場化を志向する談話とが二極化していることを指摘し、伝統的な形式とも市場化された形式とも異なる形で、大学人の関係性や制度的・職業的アイデンティティを構成しうる新しい「言語」が必要であると主張している。大学教員の労働問題に直接に関連する研究としては、ローズ (Rhoades, 2020) が、米国の大学における非常勤講師の労働協約の批判的談話研究から、非常勤講師の権利・発言力の向上を見ることができ一方、その労働条件を実際に提供するかは経営陣の裁量が大きく残されている問題を指摘している。このように、批判的談話研究は、大学運営に浸透する格差の問題等を明らかにするうえで、一定の成果をあげてきた。

批判的談話研究には様々な分析枠組があるが（ヴォダック & マイヤー，前掲，28-29頁），本研究では，オーストラリアの大学に勤める教員個人の語りを分析するにあたり，ヴァン・デイクが提唱するミクロな行為者の認知に重きを置く社会認知的アプローチに注目する。このアプローチの特徴は，社会的に共有されている知識，態度，イデオロギーが，個人のメンタルモデル（経験や解釈）を介して，どのような談話として表現されるかに注目するところにある。談話に表れた個人のメンタルモデルや談話自体が，社会集団間の（不正な）力関係の再生産，権力や支配への抵抗に関わるのかを批判的に考察する（ヴァン・デイク，2018，89-124頁）。また，ヴァン・デイクの社会認知的アプローチによる批判的談話分析では，イデオロギーに，社会集団のアイデンティフィケーション，特性や関係（味方か敵か），ならびに利害のための基本的なカテゴリー（アイデンティティ，活動など）のスキーマ的な構造があると仮定する。そのうえで，イデオロギーに基づくカテゴリーの認識が，下表に示す談話の構造として表れると考える。なお，これらは例示で，他にも様々な表れかたが想定される（ヴァン・デイク，2018，104-106頁）。

ただし，ヴァン・デイク自身も強調するように，CDS における「良い方法」は研究プロジェクトの文脈に依存する。重要なのは，批判的な目標を立て，それを実現するための方法を各々が考えることにある（ヴォダック & マイヤー，2018，2-5頁）。本研究の目的は，次節に示す具体的な文脈に置かれた1名の談話のなかに，教育専任教員というカテゴリーを成立・維持するようなイデオロギー構造がどのように表れているのか，との点を批判的に検討することにある。そのための方法として，表1に示す談話構造の例示を手掛かりとしつつも，そこにとらわれることなく，教育専任教員というカテゴリーに関連する多様な談話に注目していく。1名の談話に注目する点について，そこに表れるイデオロギー構造は，研究協力者個人の経験や解釈の影響を受けることに注意を要する。一方で，研究協力者の置かれた文脈を深く理解した上で，個人の変化も含めた多様な談話の立ち表れ方を分析できるとの意味では，本研究の課題に即した方法としての強みを持つと考える。

表1 イデオロギーに基づくカテゴリー認識を示す談話の構造（例）

二極化	根底にあるイデオロギーは，内集団についての肯定的な表象と，外集団の否定的な表象を二極化する。
代名詞	言語の使用者がイデオロギー的集団の成員として話す場合，自分たちとその仲間の集団成員を指す際に，概して「政治的な」代名詞であるわたしたち（ <i>We, us, ours</i> ）が用いられる。同様に，競争相手は被支配集団などの他集団の成員を指すときは，かれら（ <i>They, theirs, them</i> ）という用語が用いられる。
アイデンティフィケーション	イデオロギー的集団の成員はいつも「自分たちの」集団と一体化し，そのようなアイデンティフィケーションをさまざまな言い方で表す。たとえば，フェミニストとしてわたし／わたしたちは…（ <i>As a feminist, I/we …</i> ），平和主義者として述べるとわたし／わたしたちは（ <i>Speaking as a pacifist, I/we …</i> ），など
肯定的な自己描写と否定的な他者描写の強調	イデオロギー的な内集団と外集団の二極化の影響によって，（肯定的な）自己描写が強調されたり，（否定的な）他者描写が強調される。一方で，「わたしたちの」否定的なものは，「かれらの」肯定的なものと同じく，無視されるか緩和される傾向にある。
活動	イデオロギー的集団は，集団が行っていることによって，その集団が同定されたり，自己同定したりする。イデオロギー的な談話は概して，たとえば集団を擁護したり保護するために「わたしたち」は何をし，何をしなければならないか，あるいは外集団をいかに攻撃し，軽視し，統制するかを扱う。
規範と価値観	イデオロギーは，（良い）行いの規範や何を求めるべきかという価値観の上に築かれるものである。たとえば，自由，平等，正義，独立，自治，等々。とくに集団について評価的に述べる場合は常に，さまざまな形で明示的，暗示的に表現されうる。また，わたしたちが到達したい目標に表れることもよくある。
利害	イデオロギー的な闘争とは，権力と利害に関するものである。したがって，イデオロギー的な談話は，わたしたちの利害への言及が多いのが，典型的な特徴である。たとえば，基本的な資源（食物，住居，健康）ならびに知識，地位，公的な談話へのアクセスというような象徴的資源である。

出典：ヴァン・デイク，2018，105-106 頁より作成。

### 3. 分析

#### (1) 調査概要

本節ではまず調査全体について示した上で、本研究が対象とするインタビューについて述べる。本研究では、2023年、24年に4回の訪問調査を実施した。そのうち、2回はパイロット調査である。4都市、8大学、1関連組織を訪問し、延べ42名（同対象に複数回実施を含む）に対する3タイプのインタビューを実施した。それらは、(1) 制度や仕組みを理解するためのヒアリング、(2) ライフストーリーインタビュー、(3) 日常的な経験を理解するためのインタビューである。今回分析対象とするのは3つ目のインタビューを実施した A 大学のアメリカ（仮名）の語りである。

アメリカへのインタビューは2023年と24年に一度ずつ実施した。アメリカは2018年より A 大学法学部の教育専任教員として勤務しており、それ以前は助教相当で任期付雇用の教育研究教員だった。2024年に講師から准教授に昇任している。つまり、2023年インタビュー時には昇任人事に向けての準備をしており、24年インタビュー時には昇任が認められていた。初回は教育専任教員の仕事内容や位置付けについて、2回目は昇任人事における経験を中心に話をきいた。アメリカの職務に含まれるのは、教育関係としては、授業、TA コーディネート、授業運営に関わる事務的業務、カリキュラムデザイン、評価、学生の学習支援、その他に学部プログラムのディレクターという管理運営業務、SoTL である。授業としては、法学の必修コア科目と自身の専門に関連する専門科目を担当している。法学部には他に4名程度の教育専任教員が勤務している。

A 大学は研究大学の一つで、学部、大学院生を含む全学生の約35%が留学生である。2017年に教育専任教員ポストを設置し、設置と同時に教育専任教員に対する支援およびキャリアパスの整備を積極的に行い、ポストの安定に尽力している。教育専任教員の中には、教授、学科長、学位プログラムディレクターなど高い職階や管理職に就いた教員もいる。2020年の労使交渉までは、教育専任教員ポストへの雇用は、すでに学内で有期雇用や時間給雇用で教育に携わっていた教員が優先された。これは、前述したように、NTEU より時間給雇用教員問題への対応を求められていたからである。教育専任教員は全教員の25% 以内とすることで労使交渉の合意に至っている。

インタビューは録音し、書き起こしたデータを2節で示した方針に基づいて分析した。今回は、昇任人事という大学教員のあり方についての規範や価値観が表出しやすいイベントに関する談話に中心的に着目することで、教育専任教員というカテゴリーを成立・維持するようなイデオロギー構造を批判的に分析できると考えた。なお、インタビューの開始前に、調査の目的、インタビューデータおよび個人を特定できる情報の扱い、調査協力の取り下げの権利等について確認をし、許諾を得てから調査を実施している。

#### (2) アメリカの語りの分析

まず法学部における EF の立ち位置を見る。現地調査の中でも繰り返し出てきたが、教育専任教員は 'second-class citizens'（二流市民）(Brown et al., 2010) 'academic under-class'（アカデミックの下層階級）(Hayford, 2020) や 'teaching machine'（ティーチングマシーン）と評されることが多々

ある。こうした言説を意識してか、アメリの語りにはこの考えを否定し、教育専任教員が教育の専門家として認められており、教育研究教員と同等であることを暗に主張している。そのような自己提示をここに挙げる。

*And so we've just gone through a workload negotiation where we're now getting much better recognition for that role. ...And that reflects that our faculty is very much on our side, does not see us as work horses but sees us as the colleagues, that we just do more teaching than others.* (業務量の見直し交渉をし、改善された。この見直しの際に私たちの学部教員は味方をしてくれた。私たちを馬車馬としてではなく、同僚としてみてくれ、ただ、他の教員よりも教育活動が多いだけだと考えてくれた。)

教育専任教員の業務量見直し交渉という事例を選び、交渉がうまくいったことを根拠に、法学部の教員が自分たちを同僚として見ていることを事実として提示する。ここで、馬車馬という表現を使うところから、一般的にはEFという過剰な授業負担を課されているという理解があることをアメリカが認識しており、意識的にあるいは無意識にそれを払拭しようとしていることがわかる。

別の発言でアメリは法学部の教員を、研究をしているか否かではなく、教育に対する熱量という価値で分類し、自分の属するカテゴリーを提示している。

*I think he (the Dean) would see that everybody, not just EF, is expected to be teaching at his/her best.* (学部長はEFだけではなく全ての教員にベストな教育を提供するように求めている。)

*Our very first Dean was committed to the student experience ...and we are all committed...then long enough to create the institutional culture of teaching and learning.* (初代法学部長は学生の意義ある経験に貢献することを重視していた。そして私たちはみな支持している。そして年月が過ぎ、教育と学習を重んじる文化が根付いた。)

*We have a legal education research cluster which is a group of people who are interested in legal education research. I'm surrounded by professors who love legal education. I feel very supported.* (学部には法学教育のグループがあり、そこには教育に関心を持つ教員があつまっている。私は法学教育を愛する教員に囲まれ、とても心強い。)

法学部という集団について描写するにあたり、初代学部長の理念、現学部長の方針、法学研究グループの存在を強調することで、学生の意義ある学習経験を重視する集団であることを示している。「we are all committed (私たちはみな支持している)」の「we」は、法学部全ての教員を含んでいる。そういう集団の中にいるEFなので、必ずしも特異な存在ではないことを主張する。

次に担当している授業についての語りに焦点を当てる。さきほどの「second-class citizens」という言説には、研究をしない教育専任教員は最先端の知識を扱うことはできないので、担当できる科目は基礎的なものに限定されるという憶測が含まれる。これは教育においても、教育研究教員と教育専任教員の間にヒエラルキーがあることをほのめかす見方である。

*The core courses run through the whole degree. They can be actually harder in content but they're easier to teach because it's just repetitive...My elective to teach is actually really hard. The area is changing quite a bit... It's usually learning about a whole new area.* (コア科目は学位プログラムを通して提供されるものなので、内容も難しいものまである。ただし、EFは同じ科目を毎学期繰り返し教えているので、教えることは難し

くない。専門科目を教えるのは、新しい知識を学ばなければならないので、そういう意味で難しい。)

*This is what I kind of wake up thinking "I'm gonna try and carve out the time to go and read current cases, read the current literature to stay on top of that". That's the next best thing EF can do.*

*So I can see why researchers are nervous about contents because perhaps that's how they view their teaching, but so many of EF are just so passionate about teaching as opposed to the content. It's an entirely different approach.* (毎朝起きて考えるのは、新しい判例、新しい研究を読んで、一番最近の議論を理解しておこうということ。それがEFのできるセカンドベストなのだろう。だから研究者が教える内容を考えて心配になるのがわかる。彼らにとって内容を考えることが教えることだ。EFは内容よりも教えることに熱心なのでそういう心配はしない。単に異なるアプローチなのだろう。)

ここでは教育について、異なる立場からの見解が示され、ヒエラルキーがあるのではなく、異なる立場があることを示そうとしている。アメリカは自身の学術研究に基づいた教育経験とそうではない経験があることを語り、教育研究教員の教育に対する姿勢も理解できることをほのめかしている。その上で、研究者の場合にはコンテンツに注意が行き、研究をしていない場合には教授学習法に関心がいくとする。つまり、教育研究教員と教育専任教員は同様に教育活動に熱心に取り組むが、取り組み方に違いがあると区別した。しかし'next best'という表現には、教育の場においてオリジナルな知見を扱えることを良いとする価値観がほのめかされている。

では研究は、教育専任教員によってどう語られるのだろうか。研究への言及は、アメリカの昇任プロセスでの経験に関する談話に多く現れる。一般的に昇任を希望する場合には、大学の規定する各職階の基準を満たすことを説明する書類とエビデンスを提出し、面接を経て、昇任の可否が決まる。A大学の場合、教育、研究、管理運営の業績をポイント換算し、最低6ポイントあることが必要である。2023年段階では教育専任教員向けの昇任基準が未設定だったため、アメリカは、教育、研究、管理運営についての業績と貢献を記述し、ポイントを獲得していることを証明する必要があった。

*I didn't have a research case because of all the reasons. I have actually published in scholarship of learning and teaching. But I thought that to put that in my research case would weaken my education case because all of my research and contribution to SoTL is pedagogy. ...I've never been expected to research. Go for three for education, including my SoTL, which actually aligns with the expectations of my work....A lot of people say, well no, just kind of go for one in research. There is always a way to make you appear to be a researcher, even though you're actually not, just to get that one point in research...and it seems artificial.* (研究に記載できなかった。SoTLでの論文を研究にいれると教育のところが弱くなると考えた。SoTLはペダゴジーに対する貢献だから。いずれにしる教育専任教員は研究を求められていない。SoTLを含めて教育に3ポイント、その方が職務にもあっている。でもみんなは1ポイントでいいから研究にいれた方がいいと言っていた。たった1ポイントのために、研究をしているように見せる方法はあるかもしれないけど、なんだかそれはうそっぽいと感じた。)

アメリカの談話には、教育専任教員の職務に関する価値観として「研究は求められていない」という前提が示されている。その上で、昇任の基準を満たすために教育学習に関する研究である SoTL を

研究にいれるか、教育にいれるかの問答をしている。研究に入れた方がいいとアドバイスをする「みんな」は、教育専任教員がどういう職務を担う教員なのか、という定義とは別に、研究業績がないと昇任できない、というこれまでの慣習を根拠に、リスクを回避する行動をとることを勧めている。しかし、それに対してアメリカは「artificial（うそっぽい）」という表現を用いて、自分の価値観と慣習の通念の間での葛藤を表現している。また、このような状況について「The people up the hill don't really know how it works（丘の上の人たちは全然わかっていない）」と丘の上にある大学本部を指して批判している。

SoTL については無事に昇任した後の語りをみると、さらなるゆらぎがあることがわかる。

*To go from level D to E, you need to show your impact beyond the university. And as an educator, really the only way to do that is through publications because I can't bring the rest of the world into my classroom. I might just continue publishing in SoTL.... it might make sense to start building it as a research pillar.*（准教授から教授に昇任するためには、大学を超えた貢献について示す必要がある。世界中を自分の教室に連れてくることはできないから、教育者としてできる唯一のことは出版することだ。だから SoTL で発表を続けようかとおもっている。だとしたら SoTL を研究業績としてカウントする方がいいのかもしれない。）

昇任のプロセスにおいては、教育専任教員は研究ではなく教育での貢献で昇任できることを示すことに重点がおかれていた。しかし、准教授となり、学部外に対しても教育専任としての貢献を求められることで、実際の教育活動だけでは十分ではなく出版に力をいれるべきなのかもしれない、そしてそれを研究扱いした方がいいかもしれないとの認識をもつようになっていく。しかし、「I might just（～するかな）」や「it might make sense（いいのかもしれない）」のように、自分自身を納得させようとするニュアンスを含む表現が用いられている。教育専任教員にとっての「研究」や SoTL の扱いにおける自らの認識と、昇任プロセスの間に感じ取った大学教育に対する通念的規範との間にずれがあることをほのめかしている。このことは、SoTL を研究と位置付け、教育専任教員も研究をする存在であるように見せるべきとの「ゆらぎ」につながっている。

最後に、無事に昇任した後の語りでも、大学本部に対する姿勢が変容するさまを見ていく。

*So then I had the interview and the panel, which was chaired by our Dean who was very receptive to that approach, and didn't ask me any questions about research. So they (the panel) adapted....Then it goes up to the central committee of which there's, I think, 11 members from across the field. And I obviously got through that.*（（人事委員会による）インタビューがあり、委員会は私たちの学部長が委員長だった。彼は（研究にポイントをいれないという）このアプローチを受け入れ、研究に対する質問は一切しなかった。つまりかれら（パネル）がそれを受け入れたということ。（中略）そして今度は本部の委員会で検討された。その委員会はいろいろな分野の教員11名によって構成されている。昇任されたということはこの委員会を通ったということ。

アメリカが主張した教育専任教員のありかたが学部、本部レベルの人事委員会で承認されたことは、彼女の主張が認められたということの意味し、「That was encouraging（これでいいんだ）」と思えたと言っている。また、「I was 'canary in the coal mine'（わたしは炭鉱のカナリアだった）」と表現している。つまり、アメリカは、昇任人事プロセスを自分だけの経験としてみているのではなく、EF

の仲間を代表した経験として考えている。

この経験から、大学本部の取り組みに対する評価と関わり方の姿勢が変容している。教育専任教員を成立させるために大学が提供するさまざまな支援（研修会やコミュニティ形成）について、2023年には以下のように語っていた。

*It's not that we don't think it's valuable but...again because these roles started at the beginning of change of the academic calendar and then COVID.... We've been so overworked and so overstretched and so just needing to survive the day that anything extra, and when I say extra, anything outside of the faculty is just overwhelming.* (大学がやっていることを意味がないとは思わないけど…このポストが設置されたと同時にアカデミックカレンダーがかわり、そしてCOVIDがあって…。日々を乗り切るだけで精一杯で、オーバーワークで、だからエクストラ、つまり学部以外のことに関わることを考えることは無理だった。)

*We go to the retreat and we love that. We love going and talking to our EF colleagues. When it is something very organic, as opposed to professional development opportunities, it's great.* (わたしたちはリトリート(大学主催の教育専任教員を対象とした)に行くのだけでも、あれは大好き。他のEFたちと一緒に出掛けて話をするのも大好き。だから、専門性開発のようなものと違って、なにか有機的な(気づきや学びを促す)ことは素晴らしいと思う。)

大学の提供する支援にあまり関わらなかったことについて、通常状況ではなかったことを言い訳としている。しかし、「anything extra…outside of the faculty (エクストラのもの…学部外での)」にあるように、法学部とその外というカテゴリーが作られ、外のものは役に立たないという批判が含意されていることが示唆される。一方、EF同士の交流を好意的に受け止めているのは、EFコミュニティを自分の属する集団と見ていると言えよう。これに対し、2024年には次のように述べている。

*They just put so much money into setting it (support structure for EF) up...that's very clear message from the university that they want EF to be established as a profession within this university.* (彼ら(大学)はそれ(EFを支援する仕組み)を立ち上げるのにもすごい投資をしている。彼らは私たちにキャリア研修会、支援を提供し、リトリートにつれていってコミュニティ形成をしてくれて…これは大学がEFをこの大学の中で専門職として確立させたいという意思表示だと受け取っている。)

ここではアメリの日常実践に研修会が役立っているかどうか、という観点ではなく、大学としての意思表示という観点で取り組みを評価している。しかし、完全に大学を信用しているわけではないことは次の語りに表現されている。

*It makes sense, given how much money we bring to the university. Of course, the university makes money through students.* (わたしたち(EF)がどれくらい大学に収入をもたらしているかを考えれば、大学がそうする(支援する)のもわかる。もちろん、大学は学生から収入を得ている。)

大学にとって学費がメインの収入源であることを根拠に、その学生に向き合うEFを大事にするのはお金のためだという皮肉を述べている。市場原理重視のイデオロギーが教育専任教員を成立させているという言説と見て取ることができる。

## 4. 考察

アメリカの談話分析研究を通して、本研究での問いである教育専任が成立、維持される現実を支える信念について明らかになったことは何だろうか。アメリカの談話は、伝統的な教育研究担当教員というカテゴリー（に関するイデオロギー）とは別の、新しい教育担当教員というカテゴリー（に関するイデオロギー）に肯定的な価値を付与したうえで、現在進行形でつくりあげようとする言説実践をおこなっていることを示している。しかし、未確立の新しいカテゴリーであるために、外部からの評価や新しい経験によって起きるゆらぎも談話の中に内包されていた。

2023年の談話全体をみると、そこには、防御的な語りと攻撃的な語りが立ち現れていることがわかる。それがもっとも明確に出ているのが、「教育専任教員は研究をもとめられていない」ことを根拠に昇任申請書類の研究にポイントをいれないことの正当性の主張と、大学本部のある建物が丘の上にあることから「up the hill（丘の上のひとたち）」という比喻を用い、彼らがいかに教育専任であることをわかっていないかを論じる構造である。アメリカの談話では、教育専任教員であることは、法学教育を大切にする学部の中では認められた存在として認識され、教育専任も含めた「our faculty（私たちの学部）」として成立している。しかし、昇任人事という他者からの評価を受ける場を迎えるにあたっての緊張感の高まり、そして昇任が認められたときの安堵感の表現から、「大学教授職とは教育・研究を引き受ける専門職」というイデオロギーがいかに葛藤状況をうみだしていたのかを顕著に示している。そしてそのような葛藤状況を生み出しているのは「up the hill」の人たちなのである。

一方、昇任後の2024年の談話には、自分の主張した教育専任教員のありかたが認められたことによる大学への信頼感の構築、そして SoTL を研究とし、そこに貢献するというイデオロギーへの歩み寄りが表現されている。それは、学生の意義ある経験を重視するという価値観において、教育研究教員と教育専任教員が同じであること、しかし教育に関心が持たれるのが、前者はコンテンツ、後者は教授学習方法と異なる側面であるため、取り組み方に違いがあるという解釈である。そして従来型研究は内容と、SoTL は教授学習方法研究と結びつけられる。そのような言説構築により、これまで緊張をうみだしていた研究と SoTL の関係が変容した。

加えて、アメリカの談話に EF という集団が立ち現れるようになる。これはアメリカが用いた「I was ‘canary in the coal mine’（わたしは炭鉱のカナリアだった）」という表現に顕著に表れている。ここには、アメリカが、昇任人事プロセスを自分だけの経験としてだけでなく、EF の仲間を代表した経験としていることが表現されている。そして、アメリカが勝ち取った「教育専任教員は研究をやっているふりをする必要はなく、教育で貢献する職種だ」という規範は、EF の集団的イデオロギーとして共有され、立ち上がってきている。

ここで留意すべきは、アメリカの談話は一見、教育専任教員というアイデンティティを勝ち取っていく言説として読み解くことができるが、そこには、危うさも見られることである。たとえば、最新の学術研究を追っていくことはオリジナルな研究をすることと比較して‘next best’とする談話が象徴的であるが、質の高い教育を目指していることを説明しようとする、研究に裏付けられた教

育，という伝統的な大学教育観に縛られ，結果として，伝統的な大学教授職との間の階層の構造化につながりかねない危うさも秘めている。あるいは，授業料収入による大学経営への貢献（特に留学生からの授業料収入による貢献）によって，教育担当教員の存在を正当化するような言説実践は，教育担当教員が存在する意義が金銭的価値を重視するイデオロギーに回収されかねないリスクも含むという危うさを抱えている。

本研究は，教育専任教員という新たな大学教授職の成立・維持を支える言説・信念を明らかにしつつ，それを批判的に検討することを目的とした。アメリの談話を分析することで，教育専任教員として教育の質の向上を重視し，そのための労働条件の整備の必要性を語るなど，新自由主義・市場原理重視のイデオロギーに抵抗するような言説実践をおこなっていることを見いだした。しかし，教育専任教員が未確立なカテゴリーであるがゆえに，より強いイデオロギーに回収されかねないリスクや危うさがあることも明らかとなった。アメリの談話は教育専任教員が自分の権利を勝ち取っていくナラティブとして捉えることも可能であるが，批判的談話研究の観点から談話を社会構造との関わりに留意しながら分析したことで，教育専任教員を支える分業論の危うさやゆらぎが明らかになったと言えよう。教育専任教員の言説を研究することによって，教育専任教員というカテゴリーの危うさを浮かび上がらせたことは，教育専任教員の理解にのみ貢献するのではない意味を持つ。分業論が新自由主義イデオロギーへの回収によって容易に成立することは，翻って，伝統的な大学教授職における教育と研究の両立という理念すら危うい現実を逆照射する点でも意義を持つ。

## 5. 今後の課題

今後の課題として次のことが挙げられる。本研究では，オーストラリアにおける1名の教育専任教員の談話に注目し，具体的な文脈を踏まえたうえで教育専任教員というカテゴリーの多様な立ち表れ方を分析したが，個人の談話に影響を与えるような集合的な談話の構造は明らかにできていない。特にオーストラリアの教育専任教員ポストの設置の背景としては，NTEU の働きかけが大きな役割を果たしているが，すでに述べた通り，NTEU は統合的な大学教授職を守る立場にもあり，その言説は複雑な構造になっていると考えられる。そのため，NTEU によるニューズレター，ポスター，NTEU メンバーへの聞き取りといった多数のテキストやナラティブを批判的談話研究アプローチによって総合的に分析することが今後の課題となる。これらの分析の先には，本研究が対象とした「新たな大学教授職の成立・維持を支える言説・理念」を超えて，「統合的な大学教授職を支える言説・理念」という，大学教授職研究の核心をなす問いへの示唆が得られると思われる。

## 【謝辞】

本研究は JSPS 科研費 JP21H00877 の助成を受けたものである。オーストラリアでの現地調査に協力をしてくださった全ての方に感謝する。

## 【参考文献】

- 有本章編（2008）『変貌する日本の大学教授職』玉川大学出版部。
- ルート・ヴォダック，ミヒャエル・マイヤー編（野呂香代子，神田靖子訳）（2018）『批判的談話研究とは何か』三元社。
- 大森不二雄（2024）「各学問分野の教育研究（DBER）と実践の普及—エビデンスに基づく変革を担う教育専門家を各学部に一」大森不二雄編『大学における教学マネジメント2.0—やらされ仕事から脱し，学びの充実のための営みへ—』東信堂，第2部第1章。
- 沖裕貴（2017）「カナダおよび先進諸国の教育専任教員の実態について—導入の背景，特徴，課題—」『中部大学教育研究』No.17，1-18頁。
- 佐藤万知（2020）「大学教授職の役割細分化現象と課題—オーストラリアの教育担当教員を事例に一」『名古屋高等教育研究』第20号，213-234頁。
- 杉本和弘（2003）『戦後オーストラリアの高等教育改革研究』東信堂。
- テウン・A・ヴァン・デイク（嶋津百代訳）（2018）「批判的談話研究—社会認知的アプローチ—」ルート・ヴォダック，ミヒャエル・マイヤー編（野呂香代子，神田靖子訳）『批判的談話研究とは何か』三元社，第3章，89-124頁。
- ノーマン・フェアクラフ（高木佐知子訳）（2018）「社会研究における批判的ディスコース分析の弁証法的関係アプローチ」ルート・ヴォダック，ミヒャエル・マイヤー編（野呂香代子，神田靖子訳）『批判的談話研究とは何か』三元社，第4章，125-160頁。
- ジェレミー・ブレーデン，米澤由香子（2022）「大学教育における多文化をめぐる揺らぎ—オーストラリア」米澤彰純，嶋内佐絵，吉田文（編者）『学士課程教育のグローバル・スタディーズ：国際的視野への転換を展望する』明石書店，第1章，43-64頁。
- サイモン・マージンソン（2009）「グローバルな環境下の高等教育改革」オーストラリアの場合—アジア太平洋などの国際事例の紹介を含めて—『大学財務経営研究』第6号，243-267頁。
- Bexley, E., James, R., & Arkoudis, S. (2011). *The Australian academic profession in transition: Addressing the challenge of reconceptualizing academic work and regenerating the academic workforce*. (Commissioned report prepared for the Department of Education, Employment and Workplace Relations) Centre for the Study of Higher Education, The University of Melbourne.
- Brown, T., Goodman, J., & Yasukawa, K. (2010). Academic casualization in Australia: Class divisions in the university. *Journal of Industrial Relations*, 52 (2), 169-182.
- Bull, S., Cooper, A., Laidlaw, A., Milne, L., & Parr, S. (2024). 'You certainly don't get promoted for just teaching': experiences of education-focused academics in research-intensive universities. *Studies in Higher Education*, DOI: 10.1080/03075079.2024.2333946
- Coates, H., Dobson, I., Edwards, D., Friedman, T., Goedegebuure, L., & Meek, L. (2009). *Changing academic profession: The attractiveness of the Australian academic profession: A comparative analysis*. Research briefing. Melbourne: Australian Council for Educational Research, LH Martin Institute for Higher

Education Leadership and Management Educational Policy Institute.

Coates, H., & Goedegebuure, L. (2010). *The Real Academic Revolution*, Research Briefing Changing Academic Profession, LH Martin Institute.

Collett, T., Capey, S., Edwards, J., Evans, D. J., McLachlan, J. C., Watson, H., & Bristow, D. (2021). Teaching, research or balanced? An exploration of the experiences of biomedical scientists working in UK medical schools, *FEBS Open Bio*, 2902-2911.

Department of Education, Australian Government, Selected Higher Education Statistics – 2018 Staff numbers, <https://docs.education.gov.au/node/51701> (2024年8月6日確認)

Fairclough, N. (1993). Critical Discourse Analysis and the Marketization of Public Discourse: *The Universities. Discourse & Society*, 4(2), 133-168.

Finkelstein, M., Schuster, J. H., (2001). Assessing the silent revolution: How changing demographics are reshaping the academic profession, *AAHE Bulletin*, 54, 3-7.

Godbold, N., Matthews, K. E., & Gannaway, D. (2023). Examining the overlapping identities of teaching focused academics and academic developers: expanding ideas. *International Journal for Academic Development*, 28(4), 439-450.

Goodman, J., Broadbent, K., Dados, N., Junor, A., Strachan, G., & Yasukawa, K. (2020). *Scholarly Teaching Fellows as a new category of employment in Australian universities: impacts and prospects for teaching and learning*, Department of Education, Skills and Employment, Australian Government.

Hayford, J. A. (2020). *Teaching specialist positions: creating elite teachers or an academic under-class in Australia's research-intensive universities?* Thesis submitted in the fulfilment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy, School of Education, Faculty of Arts, The University of Adelaide.

Henkel, M. (2000). Academic Identities and Policy Change in Higher Education. *Higher Education Policy Series*, 45, Jessica Kingsley Pub.

Rhoades, G. (2020). Taking College Teachers' Working Conditions Seriously: Adjunct Faculty and Negotiating a Labor-Based Conception of Quality. *Journal of Higher Education*, 91(3), 327-352.

Smith, S., & Walker, D. (2021). Scholarship and academic capitals: the boundaried nature of education-focused career tracks. *Teaching in Higher Education*, 29(1), 111-125.

# **Critical Discourse Study and the Differentiation of Academic Profession Discourse: The narrative of an education focused academic in Australia**

Machi SATO \*

Masaaki SUGIHARA \*\*

Kazuaki MARUYAMA \*\*\*

Shinji TATEISHI \*\*\*\*

The establishment of full-time and tenured education-focused academic posts in universities, as seen in Western countries, subverts the conventional idea of a holistic academic profession. This study aims to identify and critically analyze discourses and beliefs underpinning the establishment and maintenance of education-focused academic careers as a new form of the academic profession. It applies the Critical Discourse Study approach to examine discursive practices of one education-focused academic in Australia as a process that pervasively transforms widely accepted discourse surrounding academic profession. The analysis revealed that beliefs and discourse appear to emerge as a result of the participant's discursive practices, while paradoxically being drawn to a neoliberal ideology to strengthen the claims.

---

\* Associate Professor, Kyoto University

\*\* Professor, University of the Sacred Heart, Tokyo

\*\*\* Associate Professor, Nagoya University

\*\*\*\* Assistant Professor, University of Tsukuba