

広島大学 高等教育研究開発センター 大学論集  
第 54 集 (2021年度) 2022年 3 月発行 : 137-152

学際学部での教育経験が  
教員のアカデミックアイデンティティに与える影響  
—内外の研究事例から—

砂 田 寛 雅



# 学際学部での教育経験が 教員のアカデミックアイデンティティに与える影響

—内外の研究事例から—

砂田 寛雅\*

本稿の関心は、学際学部での教育経験が教員のアカデミックアイデンティティに与える影響を問うため、内外の研究事例を整理することである。近年、日本の大学では、教授・学習研究および社会・政治的な影響によって、学際学部の新設が相次いでいる。教員のアカデミックアイデンティティは、個人と学問的組織の影響を受けながら形成されている (Kreber, 2010)。従来の学問分野を基礎としない複数の学問分野が統合された学際学部に身を置く教員は、学部との関係においてどのような影響を受けるのだろうか。この問いに答えるためには、先行研究に基づき、学際学部の特徴、教員の葛藤や経験について、何が研究され明らかになっているのかについて整理する必要がある。本稿では、教員のアカデミックアイデンティティや社会化に関する先行研究を整理し、検討した。その結果、学際学部の教員は伝統的学部の教員に比べ、教育活動において教員が抱える問題が多い可能性が高い。一方、そこで生じる葛藤は、重要なコミュニティとの教育経験の積み重ねを通して克服されるという、学問的社会化から学際的社会化への成熟的移行期が存在していることも示唆された。その状況を探り、移行の要因を探ることが今後の研究課題である。

## 1. 問題と目的

現実社会と理論を統合し、深い学習を目指した学際学部は、学問分野が異なる教員から成る教員組織をもち、伝統的学部とは異なるカリキュラムおよび教授方法を行なうことが特徴である。学際学部のカリキュラムは、単に異なる学問の寄せ集め (マルチディシプリナリティ) ではない、複数の学問の統合 (インターディシプリナリティまたはトランスディシプリナリティ<sup>1)</sup>) を目指す。このため、カリキュラムは、学際的な授業科目のほかフィールドワークといった実践系科目で構成され、チームティーチングが多用されることが特徴となる。すなわち、学際学部の教員は、カリキュラムの議論や授業設計の議論を通じて、他の学問分野に触れ、統合の方法を考えるという作業を日常的に行うことを意味する。これは、教育をはじめとする教員の諸活動に大きな影響を及ぼすと考えられる。

これまで教員のアカデミックアイデンティティは、専門分野の修得を通じて、分野における文化、考え方、知識、振る舞いを身につけ、これらを活用しながら研究活動を行い、専門性に合致する学部 に 所属し、評価されると考えられてきた (有本, 1998; Becher & Trowler, 2001; Austin,

\* 広島大学大学院教育学研究科教育学習科学専攻 (高等教育学) / 愛媛大学職員

2002 ; Plant, 2018)。しかし、学際学部の教員は、学部に所属した瞬間、研究活動と専門性との関係に変化は生じない一方、こと教育活動については、専門分野以外の要素を加味して活動する状況が発生する。

大学の教育活動は、一定の裁量が認められる研究活動とは異なり、当該学部の教育方針にしたがった授業科目が置かれ、カリキュラム目的を果たすことが求められる。加えて教育的な統合が目指される学際学部では、異なる専門分野に触れ、従来にはない教育手法で教育活動を行う必要がある。自らの専門分野になじみの深い伝統的学部で所属する教員ですら、教育活動は大きな葛藤を生むとされる (Austin, 2002)。さらに、教員は、教育活動の場面で、学問の文脈から外れた問題に対して、その関係性と要点を伝えることができなくなることも指摘される (Kreber, 2010 ; Holley, 2017)。したがって、学際学部における教育活動の方向性と教員の専門性の不一致という状況は、教員がもつアカデミックアイデンティティと学部の間で、伝統的学部とは異なる種類の緊張が生じ、伝統的学部以上に葛藤が増幅する可能性があると考えられる (Gardner, et al., 2014)。このことは、学際学部の教員のアカデミックアイデンティティは、伝統的学部の教員とは異なる経験を積み、その影響を受けながら変容する可能性を示唆する。

学際学部における教員は、当該学部との関係において、どのような教育経験をし、葛藤と克服が生まれているのか。また、そのような経験、葛藤、克服の過程は、彼らのアカデミックアイデンティティにどのような影響をおよぼしているのか。この問いに答えるには、学際学部がもつ組織的な特徴と、学部を構成する教員のアカデミックアイデンティティが社会的な影響を受けながら葛藤し、それを乗り越え変化しているのかを理解する必要がある。したがって、本稿は、学際学部での教育経験が教員のアカデミックアイデンティティに与える影響を問うため、内外の研究事例を整理することを目的とする。

教員のアカデミックアイデンティティないし社会化に関する研究は、アメリカ、イギリスを中心にすすめられており (Corcoran & Clark, 1984 ; Knight & Trowler, 2000 ; Hermanowicz, 2005 ; Kreber, 2010 ; Vraton, 2011)、中でも教員のキャリア初期である大学院生の社会化にかかわる研究が多い (Austin, 2002 ; Korte, 2007 ; Plant, 2018 ; Weidman et al., 2020)。また、教員の社会化にかかわる研究も、学問分野に基礎を置く伝統的な学部組織に所属する教員を対象にしており (Weidman et al., 2001)、学際的な教育または研究活動に注目した研究は、Holley (2017)、Gardner et al. (2014) にわずかにみられる程度で、事例として十分に積みあがっていない状況である。一方、海外とは異なる独自の環境に置かれる日本の大学教員については、ボーダーフリー大学の教員の葛藤に焦点をあてた研究 (葛城, 2016)、「第三の領域」において働いている専門職のキャリアと職務に関する意識に注目した研究 (二宮ほか, 2004) などがわずかにある程度で、教員の社会化そのものに焦点をあてた研究はすすめられていない。

本稿は、はじめに、学際学部の教員が置かれている社会的環境を理解するため、学際学部が近年誕生するに至った背景および、教育的特徴を説明する。その上で本稿の問いに答えるため、先行研究をレビューし、学際学部の教員が経験している葛藤と克服について明らかになっていること、今後取り組まれるべき課題を提示する。

ここで、多義的である学際学部について定義した上で本稿の議論を始める。学際学部はアメリカの大学同様、戦後の著しい専門分化の行き詰まりを経て、大学紛争以降、総合学習モデル（学問の学際化、理論と実践の統合、問題解決学習等）に基づいた授業科目の開講が求められたことを設置の背景とする（吉田，2005；杉谷ほか，2011）。Holley（2017，p.5）は、学際カリキュラムについて、「2つ以上の分野を批判的に利用し、学問的統合につなげるもの」であるとしている。このような能力は、現実社会と理論を統合し、深い学習を目指した教育の実践から導かれるとされる（Kreber，2008；Biggs & Tang，2011；Cullen et al.，2011；Jankouski & Marshall，2017）。このような文脈から、近年設置される学際学部のカリキュラムは、複数の学問分野を寄せ集めたものではなく、経験・実践系授業科目と学問分野に関わる授業科目で構成される。本稿の問いは、学際学部の教員のアカデミックアイデンティティが葛藤と克服によりどのような影響を受けているのかということにある。この問いに答えるには、研究の対象を、これまで経験したことのない現実世界との統合を目指すカリキュラムに関わる学問的社会的な経路を経た教員とする必要がある。したがって、本研究で対象とする学際学部とは、日本の高等教育改革の文脈で近年設置されている、複数の学問分野が統合された教員組織を有し、複数の学問分野を用いながら現実社会と学問の統合を目指すカリキュラムが置かれる学部と定義する。

## 2. 学際学部の特徴

### (1) 学際学部設置の背景

日本の学際学部は、教授・学習研究および社会・政治的文脈の影響を受けて設置がすすめられている。はじめに教授・学習研究の文脈から学際学部設置の背景を説明する。

1980年以降、教授・学習研究は、教授から学生の学習へとパラダイムシフトが生じ、学習を深めるための知の統合が目指されている（Biggs & Tang，2011；佐藤ほか，2017）。近年の教授・学習研究では、学習者の変化に注目し、教員は、多様な学習機会を設け、学習者同意の下で進めていくことが目指される（Jankouski & Marshall，2017）。そこで行われる教授・学習方法は、協働・対話型・相互教授法がとられ、実社会との連携あるいはプロジェクト型のプログラムで学習が行われることが特徴である（佐藤ほか，2017）。学習者中心のパラダイムにあつては、従来の知識伝授型の一方的な方法とは異なり、教員と学生の相互作用を通じて、社会と統合された学習を求めるといった高度な教授方法が求められるようになっていく。

次に、社会・政治的文脈から説明する。近年、知識基盤社会、グローバル社会、環境破壊といった社会的課題解決を目指すための人材の育成に対する社会的要請が強まっている。このような人材が身につける能力は、国際的には、OECDが示すキー・コンピテンシー<sup>2)</sup>として、国内においては、中央教育審議会が示す学士力<sup>3)</sup>として示されている。西欧諸国同様、日本の高等教育政策でも、教育成果（アウトカム）を生み出すための、方法論、教育制度、学習支援ツールや施設整備のありかた等が具体化され誘導される傾向にある。例えば、中央教育審議会答申『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～』（2012）で

は、インターンシップやサービス・ラーニング、留学体験といった教室外学修プログラムの有効性が提示された。近年の日本の大学では、学生の学習の質を高め、ファンディングによる政策誘導も加わることで、学際学部の設置に拍車がかかっている。

## (2) 学際学部のカリキュラム

教授・学習研究および社会・政治的文脈の影響を受けて設置された学際学部の教育は、学習者中心のパラダイムの下、学士力で示されたような能力を求め、学問と現実社会の統合を目指すことが特徴であった。したがって、このような能力の育成と教育方法を目指したカリキュラムは、学際授業科目と学問分野に関わる授業科目のバランスが考慮され、主たる教育方法に、チームティーチングを求める (Holley, 2017)。実際、日本の大学において近年設置された学際学部のカリキュラムを確認すると、教養・学際科目や、プロジェクト学習、フィールドワーク、海外留学といった経験・実践系の授業科目が置かれていることがわかる。例えば、複数の学生が課題解決に向け協働する授業科目 (山口大学国際総合科学部、佐賀大学芸術地域デザイン学部、愛媛大学社会共創学部、関西学院大学人間福祉学部社会起業学科) や、ゼミナール形式の相互対話型の教授方法 (山口大学国際総合科学部、法政大学人間環境学部) も特徴として示される (各大学ホームページを参照)。そのような教育活動を行う教員組織は、異なる学問分野を背景とした教員の集合体であることが必然となる。

## 3. 教員のアカデミックアイデンティティと学際学部における教員の社会化

このような設置の背景と教育的特徴をもつ学際学部に所属する教員は、設置理念、方法論あるいは学生、同僚教員との関係において、どのような教育経験をしているのであろうか。教員個々の葛藤や活動に着目し、その変化を明らかにしようとするのが、教員の社会化に関する研究である。以下では、教員のアカデミックアイデンティティの特徴を確認した後、社会化にかかわる議論から、学際学部の教員が経験している教育経験について検討を加える。

### (1) 教員のアカデミックアイデンティティ

Becher & Trowler (2001) は、教員のアカデミックアイデンティティを、社会の影響を受けるものとした上で、学問分野と専門性など高等教育における教員文化を形づくる個別性を認めつつ、だれしものが共通にもつ要素として、研究を起点とした知の創造への意欲と倫理観を有していると定義づけた。すなわち、大学教員のアカデミックアイデンティティは、「学習欲求にかられた社会的自己改革の価値ある行動」(Becher & Trowler, 2001, p.97) に向かいつつ、他方、学問のコミュニティといった社会や政治的・社会的問題に作用され変化していくのである (Becher & Trowler, 2001)。そして、研究者が関わる主要な社会のひとつである学問のコミュニティは、「タイトにイデオロギー、共通価値、質の判断、独特の伝統で結びついている。」とされる (Becher & Trowler, 2001, p.37)。学問のコミュニティでは、独自のコミュニケーションが交わされ、教員の価値を左

右する著作物の評価によってキャリアが決定され、「学問的变化というよりはむしろ組織によってもたらされるプレッシャー」となるとも指摘される (Becher & Trowler, 2001, p.101)。このような特性をもつ教員のアカデミックアイデンティティは、学問のコミュニティなど社会から強く規定されながらも、「学習欲求」に基づいた「価値ある行動」を目指すことによって、ベテラン期になると、研究発展を願う形、現状維持しつつ心機一転を願う形、上司からの誘いを受け若手育成を目指すタイプに区分された変化が生じるとされる (Becher & Trowler, 2001)。

大学教員のアカデミックアイデンティティは、学問的「知の創造」を本質とし、社会との強い関係性の中でも、とりわけ、学問のコミュニティからの強い影響を受けつつ、いくつかのキャリアの分岐点を伴いながら形成されているのである。

## (2) 大学教員の社会化

社会化とは個人が組織の外から中に入る際の変容と当該組織に必要とされる行動、行動様式、知識を獲得する過程と定義される (Korte, 2007)。そのような社会化の過程において、個人は、社会とのかかわりの間で緊張が生じつつも学習によって安定した社会体系の状況を生み出すとされている (清水, 1994)。したがって、社会化に関する研究は、個人が関係する社会との相互作用とその過程に注目し、社会体系の状況を生み出すメカニズムを明らかにすることを目指す。また、教員の社会化の過程は、大学院までに受けた教育・研究体験から大学教授職として赴任した大学組織における実務経験を辿るとされている (Austin, 2002)。このため、教員のアカデミックアイデンティティは、知識創造を基盤に、学問のコミュニティからの影響を強く受けていることから (Weidman et al., 2001)、研究者の社会化が比較的スムーズに経過するのに対し、教育者としての社会化は、大学院時代の教育経験が少ないことから、混乱や葛藤が生じることが明らかにされている (Plant, 2018)。

教員の社会化に関する研究では、「組織の外」としての、学生時代に注目した研究 (Weidman et al., 2001; Austin, 2002)、「組織の中」としての、大学教員として入職した新任教員の変容に注目した研究が多い (Korte, 2007; Plant, 2018)。Plant (2018) は「組織の中」の社会化を、さらに、組織に所属後の準備期の段階と、さらに、組織の中の役割を感じ組織の中にしっかりと身を置く段階に区分している。以下では、Plant の分類にしたがって、①第一段階 (大学院時代)、②第二段階 (大学教員として採用直後)、③第三段階 (採用後の2~3年目以降) ごとに教員の社会化の特徴について述べる。

①第一段階の社会化については Austin に詳しい。Austin (2002) は、79名の博士課程学生へ入学後6か月間の経験に関するインタビュー (学問的関心、キャリア観、教授職に至る準備についてなど) を実施している。この中で、学生は、研究と論文作成の経験は積んでいるが、教育・サービスに関する経験や、アカデミックキャリアに関して指導される機会が不足しており、教員からフィードバックとメンタリングを受ける機会も不足していることを指摘している (Austin, 2002)。

次に、②第二段階の社会化について述べる。Plant (2018) は、アスレチックトレーナー、心理療法士、教員といった専門職を経て大学院へ進学し大学教員となった8人の現役教員に対するイン

タビューを行っている。その結果、大学教員となった後、修士課程で実際に経験した教育によってその方法を試行錯誤する実態から、主として教育という学識において葛藤が生じ、その修正のための「変容的学習」<sup>4)</sup>により教育者としての社会化が開始されたとしている(Plant, 2018)。

最後に③第三段階の社会化について述べる。Corcoran & Clark (1984)は、教員の実務段階における社会化について、学生、同僚教員およびメンターの相互の関係によって、教育活動が改善され、社会化が行われることを明らかにしている。また、Cranton & Carusette (2004)は、若手とベテラン教員の違いに注目し、変容的学習理論を借用しながら、ベテラン教員がもつ教育的な視点、「オーセンシティブ<sup>5)</sup>」に焦点をあてて変容の過程を明らかにした。例えば、若手教員の教育観は価値観に基づいて固定的であるのに対し、ベテラン教員は、個の学生の多様性を認識した学習観をもっていることから、学生との障壁を取り除き、学生の生活や人生の違いにまで理解を示し、真の関係を構築できる。さらに、教員は、「どのような教員になりたいか」というキャリア意識に誘導される形で、教育的な問題から葛藤が生じ、組織における関係者との対話、実践経験および批判的省察を繰り返しながら、社会の多様性の違いに寛容になれる変容的学習観、すなわちオーセンシティブを獲得するとしている(Cranton & Carusette, 2004)。

このように、研究者としての社会化は、大学院時代から始まるのに対し、教育者としての社会化は、学部にも所属する第二段階から始まるのが明らかにされている。そして、教育者としての社会化は、第二段階以降、学生、同僚教員、メンターに影響を受けながら、変容的学習によってオーセンシティブを獲得する。それでは教員の社会化に影響を及ぼすとして示された社会(学生、同僚教員、メンター)とはどのような特徴をもち、教員とどのような関係を有するのだろうか。

先行研究において、教員の関係する社会、すなわちコミュニティがアカデミックアイデンティティを変容させる大きな要因として挙げられている(Becher & Trowler, 2001; Cranton & Carusette, 2004; Kreber, 2008; Gardner et al., 2014)。Kreber (2008)は、教員が関わるコミュニティを、大規模なものと同規模なものに分類し、後者の中でもローカルな対話が行われるネットワークを、「重要なコミュニティ」として示した。重要なコミュニティは、教員個人の嗜好で形成されることから、多様で複雑な形態をとることが特徴で、批判的な議論が交わされることによって、信念に変化が生まれる。しかし、その中で交わされるのは、ローカルな対話であることから、「学部や学問分野の中の成長の機能に果たす何かを非公式の重要なネットワークから見出すことは困難である。」(Kreber, 2008, p.215)とし、研究の課題に挙げている。

教育者としての社会化は、学生、同僚教員のほか、教員が置かれた状況にあわせて形成する重要なコミュニティとの相互作用によってアカデミックアイデンティティを変容させることが示された。次に、伝統的学部の教員の社会化を参照しながら、学際学部の教員の社会化を整理し、その特徴を示すことを試みる。

### (3) 学際学部の教員の社会化

伝統的学部にはいた教員が異動により学際学部を採用された場合、教員経験を有しているとはいえ、その文化、規範が異なる環境に置かれることによって、これまでの経験が一度リセットされ、

通常の異動とは異なる、社会化の第二段階（大学教員として採用直後）以降が再度始まると考えられる。なぜなら、学際学部では、これまで当該教員が経験したことの無いカリキュラムと教育手法が求められるからである。したがって、学際学部で新たに始まる教員の社会化は、教員が置かれる社会的環境が学問の文脈から外れているという点で、伝統的学部の教員とは異なる教育経験をすると考えられる。

Gardner ら（2014）は、学際研究プロジェクトに参加した学生および教員のインタビュー結果から、学生は学際になじみやすく、学問分野で生きた教員にとって、学際研究を求めるのは酷であるという点を示した。Gardner らの研究は、学際研究プロジェクトに注目したものであるが、学問の文脈から外れた活動の中で生まれる、教員の葛藤と克服の状況を確認できることから、検証する価値があると考えられる。Gardner らのインタビューによって、被験者の教員には、学問分野型と学際型2つの社会化が存在していることが確認されたが、学際型の社会化は、社会学者についてわずかにみられた程度であった。この学際研究プロジェクトでは、成功にむけて、関係者と数多くのミーティングを重ねるなどして、学問分野特有の言語、情報、方法論などを理解するために膨大な時間を要していたことが確認された。このため、教員は本務との兼ね合いから、次第にプロジェクトに対するネガティブな発言も多くなり、元の学問へ戻る者もあった。さらに、学際的な素養を身につけ、学生間で活発に協働した学生と教員の間意識の相違が生まれた他、研究者としてのロールモデル不在という大きな課題も浮き彫りになった。このような分析結果から、学際的な素養を身につけるには、大学院課程における経験が重要であって、トレーニングの場づくりと財政的支援によって学生が適切な時期に学際的な社会化を経ることが必要であると結論付けている（Gardner et al., 2014）。

学際学部における教員は、カリキュラム、学生、同僚教員などの相互作用によってどのような葛藤が生まれそれを克服しているのか。Gardner らの議論から浮かび上がるのは「協働」「時間」「経験」というキーワードである。学際学部の教員は学問分野の規範や考え、理論などにおいて固く結びついたある学問分野と学際的な研究のために「協働」するとき、研究者は多くの障壁に立ち向かわなければならない（Gardner et al., 2014, p.257）。すなわち、学際的な研究プロジェクトでは、アカデミアが伝統的に有する学問のコミュニティにおける規範を相互に理解し協働しようとするとき、「時間」という大きなコストが発生することによって葛藤が生まれるのである。また、Becher & Trowler（2001）が提示した、自らの研究領域に新たな学問分野を追加しようとする営みは、アカデミックアイデンティティが有する特徴であるが、Gardner らの研究において、学際研究を頭ではわかっているけれども行動は伴わないという知見も示された。この状況は、学際学部に所属する教員が学際的なカリキュラムにしたがった教育活動を求められた場合、学問分野が追加されたカリキュラムと自らの学問分野にとどまろうとする意識の間に緊張が生まれ、それが大きな葛藤要因になると考えられる。伝統的学部では、重要なコミュニティがアカデミックアイデンティティを変容させる要因であり、学生や同僚教員との協働によってオーセンティシティが獲得されるとされた。一方、学際学部において、学問分野を超えた教育活動を目指す教員間の「協働」は、組織特有の葛藤要因として考えざるを得ない。しかし、学生時代あるいは現職時代になんらかの学際的な「経験」を有した

場合は、その方向になじみやすいという知見も示された。学際に適応しやすい学生や実際に学際的  
社会化を経ている教員が、学問的社会的な経験を経た教員にとっては、「重要なコミュニティ」になり得  
る可能性もあり、その中の対話や交流などの「協働」によって、学際的な社会化へと導く可能性も  
ある。

先行研究において、学際学部の教員のアカデミックアイデンティティは、学部へ所属した後、社  
会化の第二段階を再度繰り返しながら、協働という場面で学問的障壁を強く感じさせる葛藤が加わ  
る可能性が示された。以下では、これまでの議論を踏まえ、学際学部の教員のアカデミックアイデ  
ンティティが変容する過程を社会化の段階ごとに整理して示す。

#### ①第一段階（伝統的学問の大学院時代）

専門分野の規範を学び、研究者としての社会化が始まる段階である。特に、専門知識と研究方  
法は身につけているが、修士課程における授業と RA、TA など数少ない教育経験に留まる。

#### ②第二段階（伝統的学部へ配属された直後）

教育者としての実務経験の不足、教育方法を中心とした支援の不足などから葛藤が生じ、教育  
者としての社会化が始まる。

#### ③第三段階（伝統的学部へ配属された2～3年目以降）

当該学部へコミットメントし、教育・研究・サービスに期待感をもちつつも、バランスと多忙  
を感じるなど、個人と学部組織の間で葛藤が生じる。主として学生との相互作用を通じ、教育  
に対するポジティブな感覚を生み、メンターや同僚教員からの支えも得、批判的省察を繰り返し  
ながら学生本位のオーセンティシティに至る。

#### ④第四段階（学際学部へ配属直後）

教育経験を有しているとは言え、学際学部での教育内容、教育手法が未経験なため、これまで  
のキャリアがリセットされ上記②と同じ状況が生まれると考えられる。

#### ⑤第五段階（学際学部へ配属後2～3年目以降）

上記③と同じ状況が生まれると考えられる。しかし、学問的統合を目指すカリキュラムの下で  
は、学問的規範をもちながら学問的統合を目指すカリキュラムおよび異分野の同僚教員、多様な  
学生と協働することは伝統的学部とは異なり大きな葛藤を生む可能性がある。ただし、教員のア  
カデミックアイデンティティは「学習欲求にかられた社会的自己改革」(Becher & Trowler, 2001,  
p.97) を特徴としていることから、「オーセンティシティ」を経たベテラン教員は葛藤しながら  
も、学生個々の学習に意識が向かい、学際的社会的な経験を遂げる可能性が高い。そうでない教員も、  
学生・同僚教員の影響を受けながら学際的社会的な経験に至る可能性もある。学際学部の教員は、学生  
や同僚教員といった重要なコミュニティと協働しながら、学際的社会的な経験への成熟的移行期の存在  
も示唆される。

## 4. 結語

本稿では、学際学部での教育経験が教員のアカデミックアイデンティティに与える影響を整理した。その結果、学際学部の教員は伝統的学部の教員に比べ、教育活動において教員が抱える問題が多いことが示唆された。教員のアカデミックアイデンティティは、知の創造を特性とし、大学院時代の研究者としての学問的社会化によって形成されている。一方、教育者としての社会化は、学部にも所属した後に始まり、教育経験の不足から葛藤が生じつつも、学生、同僚教員、メンターなど重要なコミュニティとの間の変容的学習によってオーセンティシティが獲得される。これに対し、学問的社会化を経た学際学部の教員は、カリキュラムや学生・同僚教員との間に学問的障壁を伴うことから、当該カリキュラムおよび学生に対する教育活動と教育活動のために同僚教員と協働する際に葛藤が生まれると考えられる。これは、重要なコミュニティが伝統的学部において葛藤を克服する要因であったことに対し、むしろその存在をかき消すか、あるいはその範囲を狭めてしまうという問題を孕んでいる。さらに、学問的文脈から外れたカリキュラムとの関係も葛藤の要因として新たに加わることになる。これは、学際学部の教員が、学問の規範を身につける第一段階のキャリアを逸脱していることから自明であろう。しかし、先行研究において、学際学部にも身を置く教員にどのような葛藤が生まれているのか、そして重要なコミュニティが何であるか、それが教員との間に何を生じさせるかは明らかにされていない。伝統的学部における教員が歩んできた社会化の過程に、学際学部という学問的文脈から外れた教員組織に身を置くという要素が加わることによって、どのような影響が生まれるのだろうか。

一方、教員のアカデミックアイデンティティは、知識創造をベースとしており、常に知の移動を伴った、「社会的自己改革」の営みであり、その結果キャリアの分岐点としての、「学際的社会化への成熟的移行期」が存在する可能性も示唆された。これらのことを実証的に検証するためには、教員がもつアカデミックアイデンティティが学問的社会化を経ていることを踏まえながら、当該学部のカリキュラムやコミュニティとの関係性を解き明かすことが必要である。すなわち、何が葛藤の要因となっているのか、教員の関係する重要なコミュニティとは何であるか、そこで葛藤を乗り越えた克服の経験は何か、を分析の視点とすることが今後の研究課題である。また、本稿で取り扱った先行研究は限定的で、日本の学際学部の教員を検討するには限界がある。今後の研究を進めるにあたり、アカデミックアイデンティティを検討するための心理学的研究のほか、学際学部の組織文化とアカデミックアイデンティティとの関係を分析に加えるための組織論も含めた議論を展開する必要がある。

日本の大学でも学際的な活動に関わる問題は検討されている。上須道、下田（2010, 45頁）は、大学院における学際カリキュラムの問題点として、「学年進行に伴う学際性の分断」と「学際的教育を受けていない、さらには、PBLといった課題解決のために必要な教育手法になじみのない研究者」の存在を挙げる。日本国内における学際教育に関連するこのような指摘は、大学のマネジメントやアセスメント上の観点からも数多く示されている（有本ほか、2012；中留、2012）一方、ベテラン教員を中心に、アカデミックアイデンティティが知識創造を本質とし、オーセンティシティ

を獲得する可能性は、学問的社会的な経路を経た教員が学際的社会的な経路へと変容する可能性も示唆する。このような混沌の状況を、教員一人ひとりの言説を丁寧に紐解き、学際学部における教育経験との関係性を明らかにすることによって、当該学部の文化的特徴を明らかにすることができる。そして、当該教員が経験した葛藤を克服するポジティブな経験は、学際学部を改善する資料となり、ひいては、社会的要請を受けて新たに設置された学部の意義を問うことにつながるのである。

## 【謝辞】

本稿の推進に際し、以下の資金の提供を受けた。記して感謝の微意を示す。

- ・ JSPS 科研費19H00160 (奨励研究) 「理論と実践を融合するカリキュラムにおける学生の学習の変化」(研究代表者：砂田寛雅)

## 【注】

- 1) 「学際」は学問的な定義がなされていない。例えば、Gibbons (訳書1997, p.62) は、マルチディシプリナリティはディシプリンの構造、理論の構造を変えようとするものではなく共通のテーマを研究するものである。インターディシプリナリティは、ディシプリンの範囲を超えて統一された専門用語や共通の方法論を明確に形成することが特徴であり、異なるテーマを共通の枠組みの中で研究する。トランスディシプリナリティは共通の理論的理解に基づく研究であるから、ディシプリンを基盤にもつ一群の問題解決方法を形成し、最終的には均質化された理論またはモデルのプールをつくり出すとしている。本稿で扱う学際学部は、教員の教育手法の変更が求められるという点で、インターディシプリナリティないしトランスディシプリナリティの立場をとる。
- 2) OECD (2003) は、キーコンピテンシーとして、3つのカテゴリーごとにそれぞれ3つの能力を示している (例えば、テキストや知識の相互活用力、協同力・調整力、実行力など)。
- 3) 中央教育審議会 (2008) は、学士力として、4つのカテゴリーごとに求められる能力を示している (例えば、学問的知識理解、コミュニケーション・スキル、リーダーシップ、課題解決力など)。
- 4) 変容的学習は①予期せぬジレンマ②批判的評価・検証③解決策の検証④新しい知識の獲得⑤変容的学習 (社会化) のサイクルで示される (Planto, 2018, p.43)。
- 5) Cranton & Carusette (2004) は、22名の大学教員のインタビュー調査から、オーセンティシティとは、他者との関係を意識し、社会の中でどうふるまい社会を形づくるかという自己価値であり、批判的省察を通じ、自己ではなく広いコミュニティにおける福祉に注意を払うものであると定義した。それは、狭い固定観念とか習慣に疑問を呈し、開放的で広い視点をもつことを特徴とする。組織の規範が個人の自由を抑制する一方、規範からの離脱が行われると、批判的省察が生まれ、寛容と複雑性に満ちた変容的学習観、すなわちオーセンティシティを獲得すると

している。

## 【参考文献】

- 有本章（1998）「大学教員の研究 大学教授の使命と市場」『高等教育研究』1巻，141-162頁。
- 浅野 誠（1986）「大学教育実践の教育学的検討をめぐって」『教育学研究』53巻3号，258-267頁。
- 有本昌弘・山本佐江・新川壮光（2012）「学びを創り出すアセスメント：教員養成におけるコア・カリキュラムへの導入の必要性」『日本教科教育学会誌』35巻2号，41-51頁。
- 愛媛大学社会共創学部（<https://www.cri.ehime-u.ac.jp/>）<2021年6月30日アクセス>。
- 小方直幸（2008）「高等教育研究学生のエンゲージメントと大学教育のアウトカム」『高等教育研究』第11集，45-64頁。
- 葛城浩一（2016）「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一ボーダーフリー大学に着目して」『大学論集』第48集，161-176頁。
- 上須道徳・下田吉之（2010）「融合教育としての大阪大学サステナビリティ学プログラム」『工学教育』58巻1号，40-45頁。
- 関西学院大学人間福祉学部社会起業学科（[https://www.kwansei.ac.jp/s\\_hws/s\\_hws\\_000109.html](https://www.kwansei.ac.jp/s_hws/s_hws_000109.html)）<2021年6月30日アクセス>。
- 国家戦略会議 平野文部科学大臣提出資料（2012）『社会の期待に応える教育改革の推進』。
- 佐賀大学芸術地域デザイン学部（<http://www.art.saga-u.ac.jp/>）<2021年6月30日アクセス>。
- 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—」『名古屋高等教育研究』第20号，213-234頁。
- 佐藤学・秋田喜代美・志水宏吉・小玉重夫・北村友人（2017）『学びとカリキュラム』岩波書店。
- 清水良崇（1994）『人間形成のエスノメソドロジー—社会化過程の理論と実証—』東洋館出版社。
- 杉谷裕美子・山崎博敏・安藤由則（2011）『リーディングス 大学の学び—教育内容と方法—』玉川大学出版部。
- 館昭（2013）「教育制度改革の原理を問う—大学改革にみる我が国教育制度改革の課題—」『教育制度学研究』2013 巻20号，50-61頁。
- 中央教育審議会（2008）『学士課程の構築に向けて』。
- 中央教育審議会（2012）『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて—生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ—』。
- 中留武昭（2012）『大学のカリキュラムマネジメント—理論と実際—』東信堂。
- 二宮皓・中矢礼美・下村智子・佐藤仁（2004）「Competency-Based Curriculum に関する比較研究」『カリキュラム研究』13巻，45-59頁。
- 法政大学人間環境学部（<https://www.hosei.ac.jp/ningenkankyo/?auth=9abbb458a78210eb174f4bdd385bcf54>）<2021年6月30日アクセス>。
- 山口大学国際総合科学部（<https://gss.yamaguchi-u.ac.jp/>）<2021年6月30日アクセス>。

- 山野井敦徳（2000）「大学教師の役割と評価 市場化におけるアカデミック・プロフェッションの視点から」『高等教育研究』3巻，107-124頁。
- 吉田文（2005）「アメリカの学士課程カリキュラムの構造と機能—日本との比較分析の視点から—」『高等教育研究』8巻，71-93頁。
- Austin, A. E. (2002). Preparing the Next Generation of Faculty Graduate School as Socialization to the Academic Career. *The Journal of Higher Education*, 73(1), 94-122.
- Becher, T. & Trowler, P. R. (2001). *Academic Tribes and Territories*. Open University Press.
- Biggs, J. & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University Forth Edition*. Open University Press.
- Corcoran, M. & Clark, S. M. (1984). Professional socialization and contemporary career attitudes of three faculty generations. *Research in Higher Education*, 20, 131-153.
- Cranton, P. & E. Carusette (2004). Developing Authenticity as a Transformative Process. *Journal of Transformative Education*, 2(4), 276-293.
- Cullen, R. & Harris, M. & Hil, R. R. & Weimer, M. (2011). *The Learner-Centered Curriculum Design and Implementation*. The Jossey-Bass Higher and Adult Education.
- Gardner, S. K. & Jansujwicz, J.S. & Hutchins, K. & Cline, B. & Levesque, V. (2014). Socialization to interdisciplinarity: faculty and student Perspectives. *Higher Education*, 67, 255-271.
- Hermanowicz, J. C. (2005). Classifying Universities and Their Departments: A Social World Perspective. *The Journal of Higher Education*, 76(1), 26-55.
- Holley, K. (2017). *Interdisciplinary Curriculum and Learning in Higher Education*. Oxford Research Encyclopedia of Education.
- Jankowski, N. A. & Marshall, D. W. (2017). *Degrees That Matter: Moving Higher Education to a Learning Systems Paradigm*. Stylus Publishing.
- Knight, P. T. & Trowler, P. R. (2000). Department-level Cultures and the Improvement of Learning and Teaching. *Studies in higher education*, 25(1), 69-83.
- Korte, R. F.(2007). *The Socialization of Newcomers into Organizations: Integrating Learning and Social Exchange Processes*. ERIC Number: ED504550, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED504550.pdf>.
- Kreber, C. (2008). *The University and its Disciplines*. Routledge.
- Kreber, C. (2010). Academics teacher identities, authenticity and pedagogy. *Studies in Higher Education*, 35(2), 171-194.
- M. Gibbons & Limoges, C. & Nowotny, H. & Schwartzman, S. & Scott, P. & Trow, M. (2014). *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. SAGE Publications (=1997, 小林信一監訳『現代社会と知の創造—モード論とは何か』丸善ライブラリー).
- OECD (2003). *THE DEFINITION AND SELECTION OF KEY COMPETENCIES Executive Summary*.
- Plant, J. (2018). *Examining Faculty Socialization Through the Lens of Transformative Learning*. University of

Central Florida's Showcase of Text.

Vraton, P. (2011). A Transformative perspective on the Scholarship of Teaching and Learning. *Higher Education Research & Development*, 30(1), 75-86.

Weidman, J. & Twale, D. J. & Stein, E. L. (2001). *Socialization of Graduate and Professional Students in Higher Education*. JOSSEY-BASS.

Weidman, J. C. & DeAngelo, L. (Eds.) (2020). *Socialization in Higher Education and the Early Career Theory. Research and Application*, Springer.

## **Impact of Interdisciplinary Faculty Educational Experience on Faculty's Academic Identity: From Domestic and Foreign Research Cases**

Hiomasa SUNADA \*

The concern of this paper is to consider domestic and foreign research cases in order to question the impact of educational experience in interdisciplinary faculties on the academic identity of faculty members. In recent years, new interdisciplinary faculties have been established at Japanese universities due to teaching and learning research and socio-political influence. Teachers' academic identities are transformed through interacting with individuals and disciplinary groups (or a department) relationship with differing social contexts (Kreber, 2010). How will faculty members who are placed in an interdisciplinary faculty that integrates multiple disciplines, that are not based on traditional disciplines, be affected in relation to the faculty? In order to answer this question, it is necessary to consider what has been researched and clarified regarding the characteristics of interdisciplinary faculties, the conflicts and experiences of faculty members, based on previous research. In this paper, we have organized and examined previous research on faculty members' academic identity and socialization. As a result, it was suggested that the faculty members of the interdisciplinary faculty have more problems in their educational activities than the faculty members of the traditional faculty. On the other hand, it was also suggested that there is a mature transition period from academic socialization to interdisciplinary socialization, in which the conflicts that arise are overcome through the accumulation of educational experience with important communities. Future research should explore the situation and the factors of the transition.

---

\* Doctoral Student, Graduate School of Education, Hiroshima University / Staff of Ehime University