

Title	ポスト・ポイヤーのスカラーシップ論
Sub Title	Scholarship reconsidered revisited : the controversy after Ernest L. Boyer
Author	間篠, 剛留(Mashino, Takeru) 原, 圭寛(Hara, Yoshihiro) 翟, 高燕(Zhai, Gaoyan) 塔, 娜(Ta, Na)
Publisher	慶應義塾大学大学院社会学研究科
Publication year	2015
Jtitle	慶應義塾大学大学院社会学研究科紀要：社会学心理学教育学：人間と社会の探究 (Studies in sociology, psychology and education : inquiries into humans and societies). No.79 (2015.) ,p.1- 14
JaLC DOI	
Abstract	This paper examines how concepts of scholarship, especially scholarship of teaching and learning (SoTL) and scholarship of engagement (SoE), have developed among academic theorists based on Ernest L. Boyer's Scholarship Reconsidered (1990). To break out of the monotonous old debate of teaching versus research, Boyer attempted to redefine the meaning of scholarship. He proposed four types of scholarship -discovery, integration, application, and teaching— and insisted that they be equally respected. Since Boyer's proposition, many scholars have actively debated what scholarship is, and new concepts of scholarship, such as SoTL and SoE, have been developed. Recently, American scholarship has had two important tendencies: one is disaggregated, specific, and concrete; the other is aggregated, holistic, and abstract. Advocates of the former regard the new types of scholarship, such as SoTL and SoE, as extensions of one of Boyer's original four types. Hence, these advocates believe SoTL to be an extension of scholarship of teaching and SoE to be an extension of scholarship of application. These arguments provide concrete representations of scholarship, something that Boyer did not provide, and this helps people recognize the significance of teaching and learning or service and outreach. SoTL and SoE programs are useful in helping convince people that the work of teaching and learning should be evaluated. Because the call for accountability is strong today and certain specialized appointees typically focus their energies on only one of the traditionally integrated faculty functions, administrators and scholars are likely to welcome new types of scholarship. This specific and concrete concept has succeeded in appropriately evaluating work that Boyer had earmarked for evaluation. However, this concept of scholarship contains a weakness that disregards Boyer's principles. If one sees SoTL and SoE as merely developmental ideas of the scholarship of teaching and the scholarship of application, and as programs or activities concerning them, the possibility of conflict among research, teaching, and service arises anew. Hence, another conceptual type of scholarship has emerged: the comprehensive type, which advocates regard as a construction of Boyer's four forms of scholarship or a principle for constructing them. In this way, scholars regard SoTL as scholarship that emphasizes teaching and learning and SoE as a form that emphasizes service. This new, comprehensive type of scholarship yields a critical perspective on specific types. Boyer offers the four types of scholarship as a common ground concept that all academic professions must share, and

	comprehensive scholarship advocates the importance of the types of thinking inherent in those four original types. Advocates of comprehensive scholarship attempt to reconstruct Boyer's four types flexibly, so that American academic professions can foster diversity and share common ground.
Notes	論文
Genre	Departmental Bulletin Paper
URL	https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AN0006957X-00000079-0001

慶應義塾大学学術情報リポジトリ(KOARA)に掲載されているコンテンツの著作権は、それぞれの著作者、学会または出版社/発行者に帰属し、その権利は著作権法によって保護されています。引用にあたっては、著作権法を遵守してご利用ください。

The copyrights of content available on the KeiO Associated Repository of Academic resources (KOARA) belong to the respective authors, academic societies, or publishers/issuers, and these rights are protected by the Japanese Copyright Act. When quoting the content, please follow the Japanese copyright act.

ポスト・ボイヤーのスカラシップ論
Scholarship Reconsidered Revisited:
The Controversy after Ernest L. Boyer

間篠剛留*・原 圭寛*・翟 高燕**・塔 娜***
Takeru Mashino, Yoshihiro Hara, Gaoyan Zhai, Na Ta

This paper examines how concepts of scholarship, especially scholarship of teaching and learning (SoTL) and scholarship of engagement (SoE), have developed among academic theorists based on Ernest L. Boyer's *Scholarship Reconsidered* (1990).

To break out of the monotonous old debate of teaching versus research, Boyer attempted to redefine the meaning of scholarship. He proposed four types of scholarship—discovery, integration, application, and teaching—and insisted that they be equally respected. Since Boyer's proposition, many scholars have actively debated what scholarship is, and new concepts of scholarship, such as SoTL and SoE, have been developed.

Recently, American scholarship has had two important tendencies: one is disaggregated, specific, and concrete; the other is aggregated, holistic, and abstract. Advocates of the former regard the new types of scholarship, such as SoTL and SoE, as extensions of one of Boyer's original four types. Hence, these advocates believe SoTL to be an extension of scholarship of teaching and SoE to be an extension of scholarship of application. These arguments provide concrete representations of scholarship, something that Boyer did not provide, and this helps people recognize the significance of teaching and learning or service and outreach. SoTL and SoE programs are useful in helping convince people that the work of teaching and learning should be evaluated. Because the call for accountability is strong today and certain specialized appointees typically focus their energies on only one of the traditionally integrated faculty functions, administrators and scholars are likely to welcome new types of scholarship. This specific and concrete concept has succeeded in appropriately evaluating work that Boyer had earmarked for evaluation.

However, this concept of scholarship contains a weakness that disregards Boyer's principles. If one sees SoTL and SoE as merely developmental ideas of the scholarship of teaching and the scholarship of application, and as programs or activities concerning them, the possibility of conflict among research, teaching, and service

* 慶應義塾大学大学院社会学研究科教育学専攻後期博士課程3年, アメリカ高等教育

** 慶應義塾大学非常勤, リテラシー論

*** 慶應義塾大学大学院社会学研究科教育学専攻後期博士課程単位取得退学, キャリア教育論

arises anew. Hence, another conceptual type of scholarship has emerged: the comprehensive type, which advocates regard as a construction of Boyer's four forms of scholarship or a principle for constructing them. In this way, scholars regard SoTL as scholarship that emphasizes teaching and learning and SoE as a form that emphasizes service. This new, comprehensive type of scholarship yields a critical perspective on specific types. Boyer offers the four types of scholarship as a common ground concept that all academic professions must share, and comprehensive scholarship advocates the importance of the types of thinking inherent in those four original types. Advocates of comprehensive scholarship attempt to reconstruct Boyer's four types flexibly, so that American academic professions can foster diversity and share common ground.

Key words: scholarship, scholarship of teaching and learning, scholarship of engagement, Ernest L. Boyer, diversity with dignity

キーワード: スカラーシップ, SoTL, SoE, アーネスト・ボイヤー, 威厳ある多様性

1 はじめに

本稿の目的は、ボイヤー (Ernest L. Boyer, 1928–1995) 以降のアメリカにおけるスカラーシップ (scholarship) 論の展開について、その特徴と意味を明らかにすることである。

大学にとっての激動の時代に、我々は大学教授職のあるべき姿をどのように描くことができるだろうか。アメリカではこの問いへの答えを模索する中で、スカラーシップ論が発展している。周知の通り、カーネギー教育振興財団会長であったボイヤーは1990年に発表した『スカラーシップ再考』(*Scholarship Reconsidered*) において、大学教授職の使命を考える上での重要な枠組みを提示した (Boyer 1990)。それまで知識の「発見 (discovery)」及び「統合 (integration)」こそがスカラーシップ、すなわち大学教授職の仕事がもつ機能だと考えられてきたのに対して、より大きな共同体の利益に貢献するための知識の「応用 (application)」, 及び知識の継続性を成立させる「教授 (teaching)」もスカラーシップと理解すべきだとした⁽¹⁾。アメリカではその後、ボイヤーの議論を批判的に継承しながら、scholarship of teaching and learning (SoTL), 及びscholarship of engagement (SoE) という新たな概念が提起され、盛んに議論が行われている。

これまでもボイヤーのスカラーシップ論は、現在の日本の大学教授論を考える際、「研究か教授か」という「二元的葛藤論」を克服する可能性をもつものとして、度々参照されている (e.g. 田口・神藤 2012; 飯吉弘子 2007; 寺崎 2005)。しかしながら、こうした議論には、SoTLやSoEといったポスト・ボイヤーの議論が未だ反映されていない。1990年代以降、高等教育をめぐる状況は世界的に大きく変化した。大学教授職の雇用形態の変容に伴い、その仕事の性質も変化してきている (有本 2011; フィンケルスタイン 2005)。ボイヤーの示した枠組みはその有効性を完全に失ったわけではないが、SoTLやSoEの議論はこうした状況下でボイヤーの議論を更新しようとして現れたものであり、もはやボイヤーの枠組みのみでは現実的な議論をすることに限界がある。そのため、ポスト・ボイヤーの議論の検討は不可欠であろう。

確かにSoTLやSoEについては、日本へも紹介されている。しかしながら、SoTLはファカルティ・ディベロップメント (FD) についての関心から (松下 2008; 鳥居 2007), SoEはサービス・ラーニン

グへの関心から（村上 2011a; 2011b）、それぞれ紹介されている傾向が強く、スカラシップ論全体の中でのSoTLやSoEの位置づけや、両者の関係、議論の傾向については十分に明らかになっていない。

その一方でアメリカに目を転ずれば、ポスト・ボイヤーの議論をSoTLやSoEの議論も踏まえて俯瞰しようとする試みが見られる（Rice 2005a; 2005b）。しかしながら、そこではスカラシップ概念の拡大と議論の多様な発展それぞれに焦点が当たり、SoTL・SoE双方の議論に通底する流れが検討されていない。後に論ずるようにポスト・ボイヤーのスカラシップ論には、SoTL及びSoEの議論にまたがって展開する、大きな2つの流れが存在する。この流れを認識しなければ、現代の状況に対応して大学教授職がどのように再考されているのかを捉え違えることになってしまう。

そこで本研究では、ボイヤー以降のスカラシップ論において盛んに議論されるSoTL及びSoEの議論の展開を並置して言説分析を行う。その上で、社会背景を勘案しつつ、それらの議論が全体としてどのような傾向をもっているかを明らかにする。最後にこのような議論の展開の持つ意味を考察したい。

2 ボイヤーのスカラシップ論の特徴・背景および問題点

2.1 ボイヤーのスカラシップ論の特徴と背景

ボイヤーが『スカラシップ再考』で展開した議論の特徴の中でも、本稿で特に注目したいのが、「威厳ある多様性」（diversity with dignity）という概念である。

同書の中でボイヤーは、スカラシップを「知識の扱い方」という観点から4つに分類し、この全てが大学教授職に必要なものであるということを主張した。その背景には、大学教授職に要求される職責と報賞体系の乖離があった。1980年代にはすでに大学教授職による教授や社会貢献の責務の重要性が認識されていたが、それらは大学教授職としての評価に結び付くものではなく、報賞に反映されることも極めてまれであった。ボイヤーは大学教授職各自の専門分野の知識との関連で以てこれらの責務の重要性を論じることで、この状況を改善しようとしたのである。

しかしこの4つのスカラシップは、全ての大学教授職に必要なものではあるが、全ての大学教授職が同様の割合で以てこの4つを発揮すべきという性格のものではない。それぞれの所属する大学の特徴に応じて、またライフコースの様々な時点に応じて、4つのスカラシップの発揮の仕方やその割合が異なってくるというのが、ボイヤーの主張であった。ボイヤーはこのような個々の大学教授職の職責の差異を「威厳ある多様性」と呼んだ。ボイヤーはこれにより「個々のカレッジと大学が固有の顕著な使命に誇りを持ち、他者の模倣よりも他者との相互補完を追及する高等学術機関の全国ネットワーク」（Boyer 1990, 64）を構築し、多様な才能が活かされることを求めたのである。

ただし、各大学が4つのスカラシップのうちどれか一つを選択すれば良い、というものではない。ボイヤーは「スカラシップの全ての領域が一つ一つのキャンパスで栄えながらも、全てのカレッジや大学が独自の特別なニッチを見つけるべき」（Boyer 1990, 64）とも述べている。すなわちボイヤーの構想は、4つのスカラシップのうち一つまたは複数を選択し、それに特化するというのではなく、全ての大学・全ての大学教員が共通して4つのスカラシップを有しつつ、そのバランスによって多様化を図るというものであった。

こうしたスカラシップ論は、大学における教員評価の基準が研究業績に偏る形で画一化しているという問題に対抗するものであった。当時は多くの大学が先導的な研究大学に従う慣習が出来上がっており、大学や大学教授職の仕事とされてきた教授や公益的活動（service）が十分に評価されていなかった。

た。ボイヤーによれば「今日の世界には困難で複雑な問題が山積しているのであって、高等教育は再びそれらに対処していかなければならない」(Boyer 1990, 81)。そのために、当時狭く捉えられていたスカラシップを現実的に即して広く捉え直す必要があったのである⁽²⁾。

2.2 ボイヤーのスカラシップ論の問題点

さて、ボイヤーのスカラシップ論にはいくつかの問題点も残されていた。まず、教授・応用のどちらのスカラシップについても、具体的にどう発揮すべきかをボイヤーは明確に提示していないという問題がある。さらに大きな問題として、4つのスカラシップの概念やその関係性が不明瞭であるという点があげられる。その第一は教授のスカラシップである。教授という活動には知識の発見、統合、応用が含まれるため、他の要素とは次元が異なるという解釈が可能である (Boshier 2009; Atkinson 2001)。また、教授のスカラシップはボイヤー自身の中でも曖昧な言葉となってしまうている。1995年の講演でボイヤーは「教授のスカラシップ」という言葉は用いず、「知識共有のスカラシップ (scholarship of sharing knowledge)」という言葉を用いている (Boyer 1996, 16)。その意味するところは1990年の「教授のスカラシップ」と変わらないが、表現の仕方に揺れがあることには注意すべきであろう。第二は、1995年の講演で現れたSoEについてである。『スカラシップ再考』で提示された発見、統合、応用、教授はそれぞれ「知識」を目的語にとる言葉であるが、“engagement”はそうではない。従ってSoEは従来の4スカラシップとは別のものとして見るべきであろうが、その細かな内容や他のスカラシップとの関係は明確にされていない。第三は統合のスカラシップである。統合のスカラシップに従事していることの例として、ボイヤーは大衆向け著作や教科書の執筆を挙げている (Boyer 1990, 34)。また、統合の意味として「しばしば専門外の人々を教育すること (educating)」が含まれるとも言う (Boyer 1990, 18)。これらは教授や応用のスカラシップと関連した活動だと考えることもできるが、ボイヤー自身はその関連性について述べていない。

このようにして、ボイヤーのスカラシップ論は不明な点を抱えていた。ただ、ボイヤーが4つのスカラシップを体系的に論じておらず、検討し直す余地が残されていたからこそ、以降の議論が盛んになったとも言える。上で指摘した問題は、以下に見る、その後のスカラシップ論の発展の重要な起点となっている。

3 Scholarship of Teaching and Learningの展開

3.1 SoTL への転換とCASTL

ボイヤーの後を継いでカーネギー教育振興財団会長に就任したシュルマン (Lee Shulman) は、教授のスカラシップの考え方を優れた教育実践につなげるための具体的方法を精力的に検討した。そして、Carnegie Academy for the Scholarship of Teaching and Learning (CASTL) と呼ばれるプログラムを立ち上げるとともに、ボイヤーの提示した教授のスカラシップをSoTLへと発展させ、議論と実践を展開していった (Hutchings et al. 2011)。

ここで重視されるべきは、アメリカ高等教育における「ティーチングからラーニングへ」(from teaching to learning) というパラダイム転換の主張である。バーとタグは、教授という手段を目的のように捉えるのをやめ、学生の学びを目的としなければならぬと主張した (Barr and Tagg 1995)。この考え方はアカウントビリティ重視の流れとあいまって、全米的に受け入れられていく。ハッチングス

らによると、教授のスカラシップはこの文脈のなかでSoTLへと変化したという（Hutchings et al. 2011）。SoTLは、学生の学びと成功を実現するのに不可欠な原理として考えられており、学生の学びという視点がSoTLの重要な要素の一つとなっている。

もう一つ重要なのが、同僚評価を重視し、教授や学びの活動をコミュニティの所有物として捉えることである。シュルマンは、ある働きがスカラシップとなる条件として以下の3点を挙げる。すなわち、それが公になること、コミュニティのメンバーによる批判的レビューと評価の対象になること、コミュニティのメンバーがそれを利用し、それに基づき、それを発展させること、である（Shulman 1999, 15）。コミュニティのメンバーの交流を促すことにより、学問分野や機関を横断した取り組みとしてSoTLが発展する可能性がここには見られる。

そしてこのような考え方が具体的なプログラムへと結実し、発展していく。アメリカにおいてSoTL発展の中心的役割を担ったのがCASTLである。CASTLはSoTLの発展を支援することを目的としており、個々の教員の支援、大学行政の支援、学協会の支援という3つのレベルでの支援を行っている（Hutchings et al. 2011）。こうした支援のもと、共同的教育グループの確立、授業方法の開発などが行われた（吉良2010）。

CASTLにおけるSoTLは「教授実践を記録・顕在化し、それを教師同士が分かち、互いに吟味し合い、互いの教授・学習に関する実践的知識を積み重ね合う試み」と定義される（飯吉透 2002）。ここで、SoTLが「教育実践の研究論文と、それを共有するコミュニティを創るという具体的な形」として考えられていることに注意したい（中島 2006, 165）。大学教授職の使命としてボイヤーが提起した抽象的なものではなく、より具体的な形を取っているのである。そして、CASTLプログラムに参加した教員たちが各大学において様々なSoTLプロジェクトを展開している（吉良2010）。このように、CASTLを中心として展開されるSoTLの考え方は、ボイヤーが提示しなかった、スカラシップ発揮の具体的な形を提示し、教員や大学間の交流を促している点で、進展を見せている。国際SoTL学会（International Society for the Scholarship of Teaching and Learning）の立ち上がりも、その一つの表れだと言えよう。

3.2 諸スカラシップの構造化のありかたとしてのSoTL

しかしながら一方で、アメリカ高等教育全体を見ると、CASTLや国際SoTL学会に関わる教員はまだ一部に留まっているとも指摘されている（中島 2006）。ボシエルはそのような状況の要因の一つとして、ボイヤーのスカラシップ定義における概念的混乱を挙げている（Boshier 2009）。「ボイヤーは『スカラシップ再考』を書いた時、スカラシップを総合的に（holistically）考えていたが、多くの人々は彼の概念をばらばらに（apart）捉えている。その結果として複雑な相互作用が看過されて、『（『教え方についての文献を読む』、『科目概要に論理的根拠や目標を含める』といった）SoTLの些細な『指標』がつくられる」ことになるというのである（Bosier 2009, 4, 5）。こうして、総合的に捉えられるべきスカラシップが、個別に捉えられてしまっている点を、ボシエルは批判する。

そうした状況の中、ボシエルは教授とは発見、統合、応用が含まれるものであり、他の3スカラシップと教授とを並置するのは論理的におかしいと主張する。そして各要素を再配置（reconfiguration）し、スカラシップを総合的に理解しようとした。ボシエルによると、統合・発見・応用は常に教授に対して影響を与えているという。発見と統合は相互に影響し合いながら、教授という文脈の中で生じて

いる。発見と統合が行われるなかで理論的・実践的問題にスカラシップが応用されると、スカラシップは教授という機能に情報を与える。また、統合はしばしば教授の中で生ずる。このように、「発見、統合、応用はSoTLにおける相互作用要素である」と主張し、発見・統合・応用・教授から成るSoTLの像を提示した (Boshier 2009, 6)。

教授のスカラシップについての見直しは、ボシエル以外にも見られる。例えばアトキンソンは、「教授のスカラシップを分離された存在として見るのではなく、我々はSoTLを統合・応用・発見のスカラシップが教授に応用されたときの一つの例として見るべきである」(Atkinson 2001, 1222)と述べる⁽³⁾。さらには、SoTLに関する議論の中心的論者であったシュルマンやハッチングスも、教授のスカラシップを他のスカラシップとは異なる性質のものであるとしている。彼らによれば、「教授のスカラシップは他のスカラシップから合成的に引き出される」ものであって、「発見、エンゲージメント、応用が交わる場所では、諸スカラシップの中での教授を見出せる」のだという (Hutchings and Shulman 1999, 15)⁽⁴⁾。

こうした議論に共通しているのは、ボイヤーの提示した4つのスカラシップについて、それらを単に並列するのではなく、教授のスカラシップのみを分離して検討するのではなく、4スカラシップの関係を考えようとする点である。こうした中ボシエルは、構造化の原理として“teaching and learning”を用い、各スカラシップを構造化したものとしてSoTLを提示したのである。3-1で検討したSoTLと、本節で検討したボシエルのSoTLとは、同じ言葉を用いながらも次元の異なるものとなっている。

4. SoEの展開

4.1 ボイヤーによるSoE

SoTLがボイヤー以降の論者から始まったのに対して、SoEはボイヤーの議論に端を発する。ボイヤーは『スカラシップ再考』において応用という行為自体から新たな知的理解が生まれることの重要性を指摘している (Boyer 1990, 23)。このことによって彼は、教授・研究と並んで大学の伝統的使命と言われた公益的活動が、再び正当に評価されるように働きかけたのである。しかし、「応用」という言葉は大学から社会へという一方向的関係を想起させやすい。これが応用のスカラシップの欠点であった。そこでボイヤーは1995年に行った講演において、社会とのかかわりを示す新たな概念を提示した。それがSoEである。ボイヤーによれば、「学問の世界は、最も差し迫った社会的・市民的・経済的・倫理的問題に対する答えを追求することにおける、より力強いパートナーとならねばならない」(Boyer 1996, 11)。かつて実用性、現実性、有用性という言葉で表された使命こそ、SoEが示すものであった (Boyer 1996, 12)。それは単に大学の知識を外部に応用せよということではない。社会問題を解決するために研究が計画されるという、当時十分に評価されていなかった流れを積極的に生み出し、学者の仕事人類の大きな課題に結びつけ、社会と大学との双方向的な関係を築くことを、ボイヤーは期待していた (Boyer 1996, 17)。

ボイヤーの提示したSoEは、「学問の世界と外の世界との間の相互関係あるいはパートナーシップという双方向の道」を高等教育にもたらしたと評価されている (Roper and Hirth 2005, 12)。しかし、ボイヤーはSoEの具体的な発揮の仕方を十分に検討しているわけではなかった。そのため、ポスト・ボイヤーの議論では、SoEの概念だけでなく、その具体的な発揮の仕方が議論されることとなる。

4.2 応用の発展としてのSoE

ボイヤー以降の議論の初期の段階では、SoEは応用のスカラシップの発展形として、発見、統合、教授の3スカラシップと並置される形で議論されてきた。そこでは、「応用」という言葉が想起するものとSoEとの差異が議論され、一方向的な応用に留まらず地域社会との双方向性を重視しようといった論調が主流であった（Sandman 2008）。このような、大学と社会との双方向的な関係を築こうとするSoEの考え方は、当初は周縁的なものであったが、徐々にその支持者を増やし、制度的にも支えられるようになっていった（Driscoll and Sandman 2001）。

SoEの具体的なあらわれとして議論されたのは、主に、サービス・ラーニング、地域社会を基盤とした参加型研究、大学と社会のパートナーシップであった（Sandman 2008）。例えばオハイオ州立大学のレイは、大学地区における生活の質の向上を目的とした、ビジネス・リーダー、市の職員、学校、近隣住民、学生、教職員を結びつける試みを紹介している。ここでは住環境問題、インフラ改善問題、初等中等教育問題といった、地域に密接にかかわる問題がとりくまれた（Ray 1999）。また、SoEに関する試みの中で最も成功しているのはサービス・ラーニングであると言われる（Bringle and Hatcher 2002）。社会との関係を構築するにあたって、大学教員だけでなく、学生や職員もその重要な要素と考えられているのである。その他、社会とのかかわり（engagement）を目指す各大学のプログラム等の事例が、この時期から現在に至るまで数多く紹介されている（e.g. Brotherton 1999; Longenecker 2003; Matthews and Bradley 2011）。

ここで用いられるSoE概念は、社会との双方向性を含んだという点で応用のスカラシップの発展であると評価されている（Rice 2005a; Simpson 2000）⁽⁵⁾。しかしながら、2000年頃までの議論の中では、SoEの概念は確立されているとは言い難い状況であった。ここではSoEは単に、公益的活動や社会奉仕活動（outreach）といった用語と互換可能な形、もしくはこれらの総称として述べられているにすぎず（Sandman 2008）、発見や統合や教授といった要素との関係性は検討されていない。SoEという言葉で示される内容を具体化しようとしていたものの、個別のスカラシップのみに注目していた点で、議論の可能性を狭めていたのである。

4.3 諸スカラシップの構造化のあり方としてのSoE

その後、2000年代に入ると、スカラシップの諸側面の横断として、あるいは個別スカラシップの構造化の形として、SoEを捉える主張が現れてくる。バーカーはSoEの特徴を、1) 学問的機能の拡大、2) コミュニティとの協働による研究の厳密化、3) コミュニティとの相互的な知の産出、にあるとした上で、その発現の形を5つに分類している（Barker 2004）。2) 及び3) は大学と社会との双方向性を表すものであり、前節で見た議論を引き継いでいるが、1) は別のものと考えられる。バーカーによれば、SoEは「高等教育の伝統的機能の全ての側面を横断する実践」を提起するものであり、これは単に応用のスカラシップの発展としてSoEを捉える考え方とは異なる（Barker 2004, 126）。つまり、ボイヤーの提示した4スカラシップとは次元の異なるものとしてSoEを提示したのである。同様にサンドマンも、21世紀に入って表れてきたSoEの基本原理の一つとして、教授、研究、公益的活動の統合（integration）を挙げている（Sandman 2008）。

また、コルベックらは、従来のスカラシップを再統合する新たなスカラシップ概念を提起している（Colbeck and Wharton-Michael 2006）。彼らは大学教授職の使命を、1) 公益的活動・応用・エン

ゲージメント, 2) 発見・研究, 3) 教授・学習, という3つのグループに分け, これらを再統合するものとして“public scholarship”を提起する。多様なスカラシップが評価されるようになってくる中, 「発見・応用・統合・教授を, 評価のための別々のカテゴリーへと分離することは, 研究・教授・公益的活動という伝統的区分のようにファカルティの仕事を裁断するかもしれ」ず, 「官僚的分業 (bureaucratic division of labor)」を招きかねないという危機感に基づくものであった (Colbeck and Wharton-Michael 2006, 7, 9)。彼らの議論の中でエンゲージメントは研究や教授と同次元のものとして理解されている。しかし, その中心的な関心は, 研究や教授に比べて公益的活動が重視されない現代の状況にある。そしてその意図は公益的活動を拡大させつつ, スカラシップを「統一された一つの全体として再構成 (reframed as a unified whole)」することにある。この点を踏まえるとコルベックらの議論は, バーカーの論じたようなSoEの議論が形を変えて現れたものと捉えることができる。

ポスト・ボイヤーの初期の議論では単に応用のスカラシップの発展として認識されることの多かったSoEであるが, 近年ではこのようにして諸スカラシップの構造化の形として捉える議論が現れてきている。その根底には, ボイヤーの4スカラシップを個別ばらばらのものとして取り出してしまうことへの危機感がある。そこで彼らは, 社会へのかかわりという要素だけを取り出して議論するのではなく, 社会とのかかわりという関心でもって発見・統合・応用・教授を再構成し, スカラシップを総合的に捉えようとするのである。

5 現代アメリカの大学をめぐる社会状況とスカラシップ論

5.1 ポスト・ボイヤーのスカラシップ論の2つの流れ

以上のように, ボイヤー以降のスカラシップ論は, SoTLとSoEという2つの新たなスカラシップ観を提示し, 継続して議論が行われている。しかし両者を併置し, 俯瞰してみると, 両者に共通する2つの大きな流れがあることに気づく。一つは, SoTLやSoEをそれぞれ教授のスカラシップ, 応用のスカラシップの発展形として捉える流れであり, もう一つはSoTL・SoEをそれぞれ, ボイヤーが提示した4スカラシップの統合の在り方として捉える流れである。

前者の流れは, 具体的なプログラムの策定・推進を軸に議論が展開され, 他のスカラシップとの関係は重要な論点とならない。ここでは複数挙げられるスカラシップのうちいずれか一つを個別的に焦点化して取り上げることとなり, ボイヤーの言うように全大学教授職が全てのスカラシップを有するべきとする議論は後景に退く。

対して後者の流れは, ボイヤーの提示した4つのスカラシップを総合的に検討しようとするものである。この場合, 「再配置」, 「再構成」など, 表現は各論者によって異なるが, ボイヤーの提示した4スカラシップをどのように構造化して捉えるかということが問題となる。4スカラシップのうち教授のスカラシップを中心に構造化し, さらに学習者の学びという視点を取り入れたのがSoTLであり, 応用のスカラシップを中心に構造化し, 大学教授職と社会の双方向性という視点を取り入れたのがSoEとなる。どのように構造化するかについては論者により異なるが, いずれにおいてもボイヤーの提示した各スカラシップはSoTLやSoEの構成要素となり, 各スカラシップの関係が問われることとなる。ボイヤーの述べた, 全大学教授職が全てのスカラシップを有するべきという議論を踏襲しつつ, 発展させようとしているのである。

以上のような議論をまとめると, 図1のようになる。従来の研究ではSoTLとSoEをそれぞれ別個に見

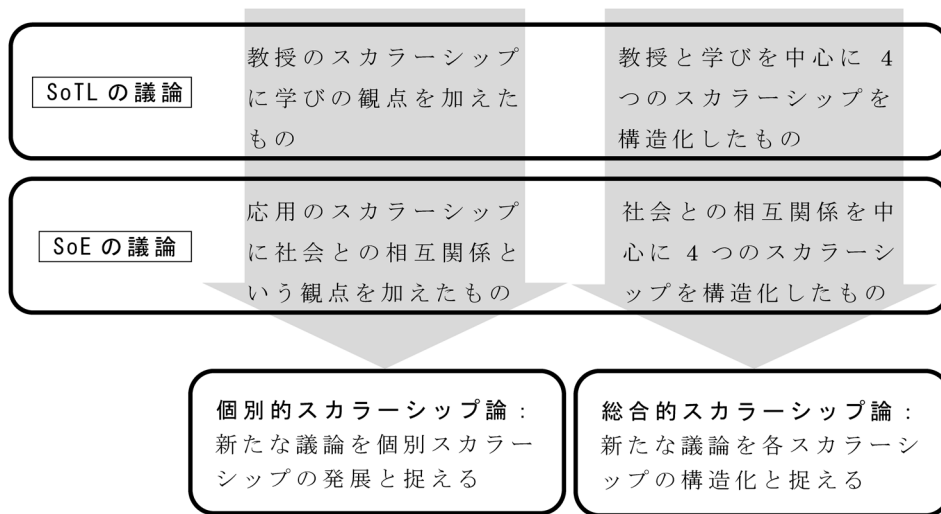


図1 ポスト・ボーイヤーのスカラシップ論

て、各スカラシップの議論が行われるにとどまっていた。しかし両者を併置し比較してみると、各スカラシップを別個のものとして捉えてそれぞれを発展させていこうとする流れと、4つのスカラシップ全てを有することを前提としたうえで新たな原理のもとにそれらを構造化していこうとする流れという、SoTL・SoEに共通する2つの大きな流れが存在することがわかる。

5.2 公衆からの信頼回復を目指した個別的なスカラシップ論

では、こうした二つの流れはどのような背景の中で生じたのだろうか。注目すべきは大学に対する社会的要求の高まりである。現代アメリカの大学は、公衆からの信頼を回復しなければならない、それも限られた資源や予算で行わなければならない、という苦境に立たされている。1990年代にはすでに、納税者の意向を反映する州議会や州政府が、高等教育のあり方について従来よりも積極的に関与するようになっていた（江原 1994）。こうしたアカウントビリティ重視の傾向は現在さらに強まり、SoTLやSoEの議論に大きな影響を与えている。

SoTLに関わる教育や学習という面では、前述の通り大学教育の捉え方が学生の達成を中心としたものに変わってきた。また、授業料の高騰の結果、学生や保護者は大学の経験が高騰した授業料に見合うものになっているのかを厳しく見定めるようになった。さらに、アメリカの学生は授業料の多くを連邦政府の奨学金に依存しているため、大学はより広い公衆やステークホルダーに対しても説明責任を果たさなければならない。こうした傾向は2006年に発表されたスプリングス報告以降さらに強まっている（川嶋 2008）。

SoEに関する公益的活動に目を転じて、同様のことが課題となっている。SoEが論ぜられる背景としては、学問知の専門分化による大学と社会との隔絶の克服、大学へのアカウントビリティ要求などといった、大学に対する要求の増加が指摘される（Barker 2004; Ward 2003）。ワードによれば、こうした状況のために、公益的活動は近年、公衆からの信頼を回復する手段として再定義されているという（Ward 2003）。学生や保護者といった直接的な関係だけでなく、より広い公衆との関係においても信頼

を取り戻さなければならない状況に、大学は置かれているのである。

こうしたとき、各々が教授と研究の両方を担う従来型のモデルはコストがかかるとされ、より機能的に分化されたモデルが求められる。そこで注目すべきが、教育専従や研究専従といった単一の職務に従事する大学教授職の増加である。近年、有期専任の教員が、教育活動への専従や臨床活動への専従、あるいはプログラムの管理・運営への専従を条件に採用されるということが起こっている（フィンケルスタイン 2005）。大学教授職の研究志向・教授志向を分ける主な要因は、1990年代には大学の種別及び研究分野であった。しかし、近年ではこれに加えて、職階が大きな要因として浮上してきている。テニユアを得た教員に比べ、有期専任ないし条件付ファカルティの教員は教授時間及び教授志向性ともに高い数値にある（Cummings and Finkelstein 2012）。「彼ら（任期付の教員：引用者註）は伝統的に統合された3つの大学教員の機能のうち一つだけ（教育だけ、研究だけ、あるいはサービスだけ）に力を注ぎ、より広範な責任には時間を割かない」と言われる（フィンケルスタイン 2005, 25）。「教育や研究、社会サービスなどの複数の職務を同時並行的に進める大学教授職という役割モデルも大きく変わってきている」のである（江原 2011, 65）。

そこで、コストがかかると言われる従来の型に替わって、分業的に役割を担わせることができるような新たなスカラシップ論が大きな意味を持ってきたのだと言える。ボイヤーの提示したスカラシップ論は、伝統的に大学教授職の仕事とされていながらも十分な評価の対象となつてこなかった教授及び公益的活動の地位向上に貢献した。そしてこの議論を引き継ぎ、社会からの要求に率先して応える形で、個別的で分業的なスカラシップ論が展開したのだと言えよう。スカラシップの分業的な捉え方は、特定機能に専従する大学教授職の増加という近年の状況に沿ったものであったと言える。

さらに、SoTLやSoEの個別的・分業的な議論は大学教授職の使命を論ずるにとどまらない。大学の資源を有効活用しようとする意図が強く働いたため、各取り組みは個々の教員の個人的なものでなく、組織的なものへと変化していく⁽⁶⁾。このとき、各大学におけるプログラムがSoTLやSoEという概念によって言い表されるようになり、大学は自らの仕事をわかりやすく明示することに役立ったと言える。自らの使命を多様なステークホルダーに理解してもらうためにも、大学の活動を組織的なプログラムとしてわかりやすい形で具体的に提示することは有効であったと考えられる。

5.3 多様性と共通基盤を求めた総合的なスカラシップ論

しかしながら、1990年代から21世紀にかけて大学教員の仕事の分業化が徐々に進む中で、別の動きも生じてくる。4スカラシップを総合的に捉え、各要素の構造化のあり方としてSoTLやSoEを考えようとする動きである。SoTLやSoEが教授機能改善や公益的活動のプログラムとして一面的に展開していくと、ボイヤーの提示したスカラシップ論から大きく逸れてしまう危険性があった。各スカラシップが個別に分断される危険性である。もちろん、SoTLやSoEに関わる全ての議論が他の諸スカラシップを看過しているわけではない。しかしながら、プログラムとしての発展は大学や大学教授職の一つの機能のみに目を向けさせ、それぞれを分断してしまう可能性がある（Rice 2005b）。そうになると、ボイヤーが示したような、知を産出する多様な回路は解体されてしまいかねない。

それに対してスカラシップの総合的な捉え方は、諸スカラシップが個々の大学教授職の中で分裂しかねない状況に抗い、それらをつなぎとめようとしていると解釈できる。総合的なスカラシップ論は、大学教授職に必要とされる共通要素を検討しようとするものであり、一見すると多様性の議論とは

逆行する。しかしながら、諸スカラシップの構造化の形としてSoTLやSoEを提起する論者は、他の型のスカラシップの構造を否定してはいない（Barker 2004）。発見・統合・応用・教授といった要素を共通に用いながらも、その構造の形や各要素の発揮のしかたを多様にとらえることは可能なのである。ここにはボイヤーの言う「威厳ある多様性」の考え方が引き継がれており、多様性と共通基盤追求の緊張関係が生まれる。このような緊張関係こそ、議論を活性化させるものであり、個別的なスカラシップ論の欠点を補うものであろう。

もちろん、総合的なスカラシップ論は、ボイヤーという理想に戻れと主張するものではない。ボイヤー以降発展した個別的なSoTLやSoEは、社会に対する強い説明力をもつものであり、これを無視することはできない。そのため、分業的なスカラシップ論の発展を見据えながらも、総合的な議論を行う必要がある。

そうしたときに注目すべきは、「統合」という言葉の用いられ方である。ボイヤーは教授や公益的活動のためのものというよりも、「解釈し、一緒にひとまとめにし、独創的な研究を結実する新しい洞察をもたらそうとする」ものとして統合のスカラシップを提示した（Boyer 1990, 19）。そこでは、教授・応用のスカラシップとの関連は論ぜられず、発見と統合が密接に結びついて研究に結実するというつながりが強く示されていた。しかしながら、総合的なスカラシップ論では、統合は発見だけでなく教授や応用とのつながりを強めている。SoTLの場合には3.2で見たように、統合のスカラシップは研究と結びつくだけでなく、教授との関係も明確に示されている。SoEの場合には4.3で見たように、種々の知識を文脈に位置づけ活用するためのものとして、統合が位置づけられる。さらにSoEの議論では、大学の伝統的使命を「統合」することが重視されており、単一のスカラシップを超えたものとして「統合」が議論される可能性も見せている。

統合の機能を明確化し、あるいは拡大することによって、大学に対する要求が厳しさを増す時代状況に応じながらも、大学教授職の使命に多様性と共通性を含みこもうとする議論が、ここに生じている。それは分業的なスカラシップ論の蓄積も認めた上で、大学教授職のあり方を考えようとする試みだと言えよう。

6. おわりに

以上、ポスト・ボイヤーのスカラシップ論について検討を行ってきた。スカラシップの捉え方は、大学を取り巻く社会状況の変化に伴い再考を迫られている。その中で、従来の大学教授職の仕事を批判的に捉え、大学外からの要求に対応しようとする個別分業的なスカラシップ論が生じている。また一方では、ボイヤーの提示した共通基盤としてのスカラシップを重視しながらスカラシップを総合的に捉え、各要素の構造化を試みる動きがある。前者の議論は社会からの要請に応えるために有効なものではあるが、大学や大学教授職の使命の一つのみを追いかける議論になってしまう危険性を有している。これに対して後者の議論は、ボイヤーの提示した4スカラシップを構造化することによって、分業的なスカラシップ論よりもメタな議論を展開し、自ら積極的に規定していこうとしている。こうした議論は一元的な議論に陥りがちな状況を問い返す視座を与え得るものである。

翻って日本の大学教授論を考えてみたい。日本においてスカラシップ論は教育方法改善としてのFDの議論の中で論じられることが多い。特に、教授のスカラシップの個別の発展としてSoTLを捉え、大学における教育の機能を重視し、学生の学びを保障していこうとする論調が強い⁽⁷⁾。すると、発

見や統合を除いた教授（及び学び）だけが取り上げられる危険性が生ずる。このような議論は、ボイヤーが解消しようとした「研究か教授か」という二項対立の議論に戻ってしまう危険性を常にはらんでいる。知が産出される多様な回路を閉じてしまう危険性も考えられる。教育機能を見直すにせよ、社会とのかかわりを見直すにせよ、大学改革を考える際には、発見や統合の機能がその中にどのように位置づくのかということを構造化して考えていく必要がある。

本稿では、特にこの20年で大きく発展したSoTLとSoEを検討の中心として、ボイヤー以降のスカラシップ論の大きな構造を描いた。しかしながら、このようなスカラシップの議論が具体的に大学教授職に、特に有期専任のポストの人々に、どのような影響力を持っているのかについては検討できていない。理論家たちの試みが大学運営等、実際の状況にどのようなインパクトを与えているのかを明らかにすることについては、今後の課題としたい。

註

- (1) ボイヤーの提唱した“scholarship of teaching”は、有本の翻訳（1996）の中で「教育の学識」と訳されており、この訳が一般化している。しかし、吉良（2010）も触れている通り、「教育」という訳語は広義すぎるという指摘もある。また、ボイヤー以降のスカラシップ論では、“scholarship of teaching”が論じられる際、知識の共有が重視されることが多い。そこで本稿では、「教授のスカラシップ」という訳を採用した。
- (2) こうした議論はボイヤーによって前触れなく始まったわけではない。ブラクストンも指摘していることであるが、ボイヤーのスカラシップ論は先行する議論の流れを引き継いでいる（Braxton et al. 2002）。まず、テニユアや昇進について研究以外の要素を柔軟に考慮すべきだという主張にはいくつかの例が見られる（e.g. Miller 1987）。また、スカラシップの概念については、ペリーノらがスカラシップを6つの次元に整理しているほか（Pellino et al. 1984）、ライスは教授活動や学術活動を正当に評価するためにより広いスカラシップ概念を提示している（Rice 1986）。特にライスはボイヤーの議論に直接的につながる議論を展開しており、現在に至るまで議論を展開している点で注目に値する。
- (3) 教授のスカラシップを他のスカラシップと違う次元のものとする主張は他にも見られる。例えばサルバトリーは以下のように論ずる。「私はまた、教授のスカラシップは「伝統的なスカラシップ」とは異なるものであると主張したい。それらは根本的な特徴——理論的洗練とテキストの厳密な分析——を共有しているものの、教授のスカラシップは単に伝統的スカラシップの単なる拡張や応用ではない」（Salvatori 2002, 297-298）。
- (4) この論文ではまだ「教授のスカラシップ」という言葉が用いられている。しかしながら、ハッチングスとシュルマンが提示したSoTLは、こうした考え方に基づいて展開された。
- (5) SoE以外の議論においてもengagementは近年重要な概念となっており、大学と社会との問題共有を重視する「エンゲージド・ユニバーシティ（Engaged University）」という新たな大学像も提示されている（五島 2012, 3）。
- (6) ラーニング・アウトカムズを重視する傾向の強まりや、「ティーチングからラーニング」へという文脈の中で、大学における教育は個人的なものから組織的なものへと再構築されていると言われる（川嶋 2008）。このことは公益的活動についても言えよう。個々人の活動に任せていては大学の豊かな資源を十分に活用するには至らない。学問が専門分化している状況では、個々の活動や知識が適切にまとめあげられてこそ、社会一般とのかかわりを持つことができる。
- (7) もちろん、全ての大学の取り組みが教育方法改善としてのFDに集中しているわけではない。近年、FD問い直しの議論も行われているほか（寺崎 2006）、FDという言葉をあえて使わない大学改革の取り組みもある（羽田 2011）。

参考文献一覧

- Journal of Higher Education Outreach and Engagement*は「JHEOE」と、*Journal of Public Service & Outreach*は「JPSO」と、それぞれ略記した。
- 有本章. 2011. 「大学教授職の展望」有本章編. 『変貌する世界の大学教授職』玉川大学出版部. 291-362.
- Atkinson, Maxine P. 2001. "The Scholarship of Teaching and Learning: Reconceptualizing Scholarship and Transforming the Academy." *Social Forces* 79 (4): 1217-1229.
- Barker, Derek. 2004. "The Scholarship of Engagement: A Taxonomy of Five Emerging Practices." *JHEOE* 9 (2): 123-137.
- Barr, Robert B. and John Tagg. 1995. "From Teaching to Learning: A New Paradigm for Undergraduate Education." *Change* 27 (6): 12-25.
- Boshier, Roger. 2009. "Why is the Scholarship of Teaching and Learning such a Hard Sell?" *Higher Education Research and Development* 28 (1): 1-15.
- Boyer, Ernest L. 1996. "The Scholarship of Engagement." *JPSO* 1 (1): 11-20.
- . 1990. *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate*. A Carnegie Foundation Special Report. Princeton: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. 邦訳として有本章訳『大学教授職の使命—スカラシップ再考—』（玉川大学出版部. 1996）も参照したが、表題も含め一部表現を改めた。そのため、引用箇所は原著のページ番号のみを記載した。
- Braxton, John M., William T. Luckey, and Patricia Helland. 2002. *Institutionalizing a Broader View of Scholarship through Boyer's Four Domains*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bingle, Robert G. and Julie A. Hatcher. 2002. "Campus-Community Partnerships: The Terms of Engagement." *Journal of Social Issues* 58 (3): 503-516.
- Brotherton, June M. 1999. "N.C. State University's Centennial Campus: An Emerging Paradigm of Land-Grant Engagement." *JPSO* 4 (1): 45-51.
- Colbeck, Carol L. and Patty Wharton-Michael. 2006. "The Public Scholarship: Reintegrating Boyer's Four Domains." *New Directions for Institutional Research* *New Directions for Institutional Research* (129): 7-19.
- Cummings, William K. and Martin J. Finkelstein. 2012. *Scholars in the Changing American Academy: New Contexts, New Rules and New Roles*. Dordrecht: Springer.
- Driscoll, Amy and Lorilee R. Sandman. 2001. "From Maverick to Mainstream: The Scholarship of Engagement." *JHEOE* 6 (2): 9-19.
- 江原武一. 2011. 「大学改革の世界的動向」. 『変貌する世界の大学教授職』. 52-67.
- . 1994. 『現代アメリカの大学—ポスト大衆化をめざして—』. 玉川大学出版部.
- フィネルスタイン, マーティン. 2005. 「アメリカ大学教授職の変容—日本への示唆—」. 羽田貴史他訳. 『RIHE』 (83): 21-38.
- 五島敦子. 2012. 「21世紀における大学と社会—Engaged university—」. 『UEJジャーナル』 (9). (http://www.uejp.jp/pdf/Journal_09/r01.pdf, 2013年7月12日取得): 1-6.
- 羽田貴史. 2011. 「どのような大学教員を育てるのか、そのために何をすべきか」. 『京都大学高等教育叢書』 (30): 51-64.
- Hutchings, Pat, Mary T. Huber, and Anthony Ciccone. 2011. *The Scholarship of Teaching and Learning Reconsidered: Institutional Integration and Impact*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hutchings, Pat and Lee S. Shulman. 1999. "The Scholarship of Teaching: New Elaborations, New Developments." *Change* 31(5): 10-15.
- 飯吉弘子. 2007. 「教育と研究の「古典的葛藤」を超える道—先行研究の整理と問題提起—」. 『大学教育学会誌』 29(2): 46-52.
- 飯吉透. 2002. 「カーネギー財団の試み—知的テクノロジーと教授実践の改善—上」. 『教育学術新聞』 (2051): 2.
- 川嶋太津夫. 2008. 「ラーニング・アウトカムズを重視した大学教育改革の国際的動向と我が国への示唆」. 『名古屋高等教育研究』 (8): 173-191.

- 吉良直. 2010. 「米国大学のCASTLプログラムに関する研究—3教授の実践の比較考察からの示唆—」『名古屋高等教育研究』(10): 97-116.
- Longenecker, Randall. 2003. "Sustaining Engagement and Rural Scholarship." *JHEOE* 8 (1): 87-97.
- 松下佳代. 2008. 「相互研修型FDとSoTL」. 『京都大学高等教育叢書』(26): 209-223.
- Matthews, Yvonne and Ernest Bradley. 2011. "Lincoln University Cooperative Extension Men on Business: A College Assurance Program." *JHEOE* 15 (3): 113-118.
- Miller, Richard I. 1987. *Evaluating Faculty for Promotion and Tenure*. San Francisco: Jossey-Bass.
- 村上むつ子. 2011a. 「サービス・ラーニングの新しい潮流—「学問性」と「社会との関わり」—〈上〉」. 『教育学術新聞』(2434): 3.
- . 2011b. 「サービス・ラーニングの新しい潮流—「学問性」と「社会との関わり」—〈下〉」. 『教育学術新聞』(2435): 3.
- Pellino, Glenn R., Robert T. Blackburn, and Alice L. Boberg. 1984. "The Dimensions of Academic Scholarship: Faculty and Administrator Views." *Research in Higher Education* 20 (1): 103-115.
- 中島英博. 2006. 「カーネギー財団におけるScholarship of Teachingの変遷」. 夏目達也編『学生・教師の満足度を高めるためのFD組織化の方法論に関する調査研究』名古屋大学高等教育研究センター. 161-165.
- Ray, Edward J. 1999. "Outreach, Engagement Will Keep Academia Relevant to Twenty-First Century Societies." *JPSO* 4 (1): 21-27.
- Rice, R. Eugene. 2005a. "'Scholarship Reconsidered': History and Context." In *Faculty Priorities Reconsidered: Rewarding Multiple Forms of Scholarship*, edited by KerryAnn O'Meara and R. Eugene Rice, 17-31. San Francisco: Jossey-Bass.
- . 2005b. "The Future of the Scholarly Work of Faculty." In *Faculty Priorities Reconsidered*, 303-312.
- . 1986. "The Academic Profession in Transition: Toward a New Social Fiction." *Teaching Sociology* 14 (1): 12-23.
- Roper, Carolyn D. and Marilyn A. Hirth. 2005. "A History of Change in the Third Mission of Higher Education: The Evolution of One-Way Service to Interactive Engagement." *JHEOE* 10 (3): 3-21.
- Salvatori, Mariolina R. 2002. "The Scholarship of Teaching: Beyond the Anecdotal." *Pedagogy* 2 (3): 297-310.
- Sandman, Lorilee R. 2008. "Conceptualization of the Scholarship of Engagement in Higher Education: A Strategic Review, 1996-2006." *JHEOE* 12 (1): 91-104.
- Shulman, Lee. 1999. "Taking Learning Seriously." *Change* 31 (4): 10-17.
- Simpson, Ronald D. 2000. "Toward A Scholarship of Outreach and Engagement in Higher Education." *JPSO* 6 (1): 7-12.
- 田口真奈・神藤貴昭. 2012. 「ファカルティ・ディベロップメント」. 京都大学高等教育研究開発推進センター編. 『生成する大学教育学』. ナカニシヤ出版. 277-314.
- 寺崎昌男. 2006. 『大学は歴史の思想で変わる—FD・評価・私学—』. 東信堂.
- . 2005. 「大学焦眉の課題と教員の役割—専門職化と新しい課題—」. 『RIHE』. (83): 39-53.
- 鳥居朋子. 2007. 「学識としての教育のとらえ直しと教師集団による組織的な教育実践の改善—米国インディアナ大学におけるScholarship of Teaching and Learning (SOTL) —」. 『RIHE』(91): 39-47.
- Ward, Kelly. 2003. *Faculty Service Roles and the Scholarship of Engagement*. San Francisco: Jossey-Bass.