

地域・職業教育的機能からみた 大学の機能的分化と教員

高等教育研究叢書

178 2025年3月

吉本 圭一・稲永 由紀 編



広島大学

高等教育研究開発センター

地域・職業教育的機能からみた
大学の機能的分化と教員

吉本 圭一・稲永 由紀 編

広島大学高等教育研究開発センター

はしがき

日本の高等教育政策ならびに高等教育研究においては、大学・短大・高専・専門学校という多様な学校種によって構成される第三段階教育が適切に把握されてこなかった。中央の政策と研究が、一部の研究大学、トップ大学を規範として展開されており、社会一般の共通感覚もそれに沿って形成されている。そのため、教育と研究の統合という研究大学モデルが、広範囲に、その適合性を十分に吟味されることなく広範囲に適用されるという認識バイアスが生じている。大学内での機能的分化が課題となる今日、その大きな柱となるはずの地域・職業教育機能にしても、その固有の価値を十分に把握し切れていない。

この課題を意識した本執筆メンバーを含めた研究チームにおいて、2020年に地方地域に立地する大学、職業志向の強い専門分野をもつ大学、積極的に地元地域への貢献を目指す大学など、地域・職業教育に関わる12の大学を対象として選定し、その教育研究を担う教員対象に、そのプロフィールや仕事の実態、キャリアと大学を巡る意識などを把握するための調査を実施した。本書は、その調査結果の分析を行うとともに、これまでに本研究チームで関わり、参照可能な教員調査を比較分析することで、その課題にとりくむものである。

本調査に協力いただいた12の大学とその教員の皆さまに、あらためて感謝の意を表したい。また、編者として執筆者はじめ研究チームメンバーの尽力をねぎらいたい。特におひとり、執筆者となっていないが重要な貢献をしてくれた全国専修学校各種学校総連合会の元事務局長菅野国弘氏の名前をあげたい。同氏には、本書に関わる諸調査の実施時にとどまらず、「第三段階教育と学位・資格研究会」等が手がけた多くの研究プロジェクトや、編者らの関わる政策的研究協議の場で、丁寧な調査の行き届いた貴重な情報を、数多く提供いただいている。改めて感謝申し上げたい。

研究大学というコアからみればあえて周縁からの探究をおこなう本叢書が、大学・非大学型機関を問わず、広く第三段階教育に関わる多くの関係者、研究者、文教政策関係者などに活用されることを期待している。

令和6年11月

吉本 圭一
稲永 由紀

付記

なお、本叢書は、平成 25・29 年度科研費補助金・基盤研究(A)「キャリア・職業教育による高等教育の機能的分化と質保証枠組みに関する研究」(代表：吉本圭一、JP25245077)ならびに平成 28・30 年度同事業(学術研究助成基金助成金)(基盤研究(C))「地域・社会連携を通じた高等教育の多様なイノベーションとその成立要因に関する研究」(代表：稲永由紀、JP16K04599)の助成を受けた。また、比較分析データはいずれも、編者らが関わった過去の調査(科学研究費補助金：JP09301012、JP21243044、JP19H00622)を使用している。

<目次>

はしがき	i
------------	---

第Ⅰ部 地域・職業的機能を志向する大学における教員の職務・経歴・能力開発

第1章 本書の目的と課題・方法

吉本 圭一・稲永 由紀・伊藤 一統..	1
---------------------	---

第2章 入職までの学習経歴・職業経歴

稲永 由紀.....	13
------------	----

第3章 教員の職務 ―大学の地域・職業教育的機能をめぐって―

伊藤 一統.....	23
------------	----

第4章 教員に期待される職能とその修得・活用

伊藤 友子.....	33
------------	----

第5章 入職後の能力開発と有効な経験

―大学教員としての職務等の満足度に注目して―

猪股 歳之.....	45
------------	----

第Ⅱ部 研究大学等との比較分析からえがく大学教員のキャリアと志向性

第6章 教育上の能力と学術・職業経験

―短大・専門学校調査との比較による大学等の機能的分化の検討―

吉本 圭一.....	55
------------	----

第7章 地域・職業教育的機能に関する勤務大学の在り方

―1997 国立大学教員調査（UC1997）との比較分析―

稲永 由紀.....	65
------------	----

第8章 教員のアイデンティティ ―第三段階教育の機能的分化の観点から―

吉本 圭一	73
-------------	----

第9章 地域・職業的機能に焦点をあてる大学教員のあり方と課題	
吉本 圭一・稲永 由紀	85
巻末資料 調査票	91

第1章 本書の目的と課題・方法

吉本 圭一

(滋慶医療科学大学)

稲永 由紀

(筑波大学)

伊藤 一統

(宇部フロンティア大学短期大学部)

1. 研究の目的と背景

1. 1 目的

本書の目的は、多様化する大学において、今日注目されている地域連携・交流および職業教育の機能の充実を図る大学群に焦点をあて、その教育研究の担い手としての大学教員のあり方に注目し、教員の職務と活動、教員の要件と採用までの経験、現在の職務に必要とされる能力とその修得、能力向上にむけた様々の経験を把握することである。さらには、各大学と教員におけるミッションや役割の選択のあり方についての考え方を探り、大学の機能別分化のあり方について考察を深めることを目指すものである。

1. 2 背景

(1) 大学の機能拡大と分化

学校教育法第83条に規定される大学の目的には、「学術の中心」であること、「専門を教授研究する」ことという、古典的で中核的な機能として教育研究、その統合的なあり方が示されている。しかし今日、教育研究の統合というあり方のなかにさまざまな展開がある。

近年、高等教育の多様化したモデルの提示が繰り返されており、2005年中教審「わが国の高等教育の将来像（答申）」では、次の機能別分化の7類型が示されている。

- ① 世界的研究・教育拠点
- ② 高度専門職業人養成
- ③ 幅広い職業人養成
- ④ 総合的教養教育
- ⑤ 特定の専門的分野（芸術、体育等）の教育・研究
- ⑥ 地域の生涯学習機会の拠点
- ⑦ 社会貢献機能（地域貢献、産学官連携、国際交流等）

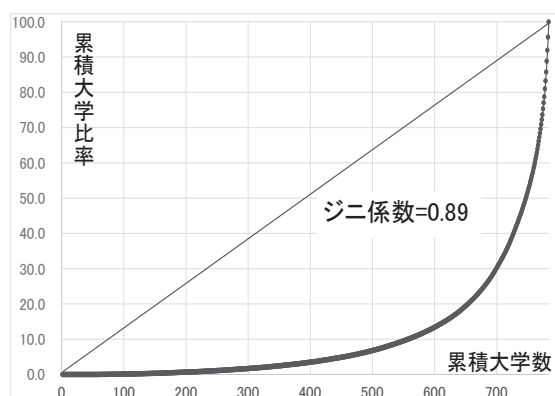
また、2018年の中教審「2040年に向けた高等教育のグランドデザイン（答申）」には3つの人材養成の観点例があげられている。

- ① 世界を牽引する人材を養成
- ② 高度な教養と専門性を備えた先導的な人材を養成
- ③ 具体の職業やスキルを意識した教育を行い、高い実務能力を備えた人材を養成（立地している地域の産業活性化や個別のニーズにきめ細やかに対応できる高い実務能力を備えた人材）

ただし、中教審（2005）の多数の類型のなかでも②、③、⑥、⑦などは、「大学は教育と研究を本来的な使命としているが…（中略）…現在においては、大学の社会貢献（地域社会・経済社会・国際社会等、広い意味での社会全体の発展への寄与）の重要性が強調され、…（中略）…こうした社会貢献の役割を、言わば大学の『第三の使命』としてとらえていくべき時代となっている」としていることに符合し、中教審（2018）の③にまとめられているとも理解できる。

いずれにしても、そうした機能の類型は、大学と学外社会との固有の関係性に注目したものであり、中教審（2018）における、大学の地域配置、地域と連携した教育地域連携プラットフォームなどのガバナンスの観点も、そうした大学モデルに通じるものである。

他方で、文教政策としてこうした大学等を類型化しようとする試みの背景を考えてみると、そうした試みは、すでに 1971 年の中教審「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について（答申）」の種別化構想で明確に示されている。これまでに、様々の用語を用いた機能的分化が提唱されてきた訳であるが、その背景には、答申等では言及されることのない社会の大学に対する偏差値序列・学歴社会的な階層構造意識への挑戦という面がある。偏差値序列は、戦前からの多元多層的な制度展開の歴史と相関し、出口における学歴・学校歴への社会評価の視線を入り口で取り込んだものでもある。そして、旧帝国大学等の国立大学間でも各大学への研究教育費の配分にはそうした大学の社会的な評価と相関するものがあり、偏差値序列と研究序列とが対応している。図表 1-1 に示すようにでそうした序列を払拭しながら、その意識形成に繋がる歴史的序列に一定対応する国立研究大学中心の資源配分を正当化していくため、固有の類型認識を提示する苦心の歴史という面ももっていた。



出所：吉本（2020）で KAKEN データベースより作成したものに加筆

図表 1-1 784 大学における 2016-2018 年度分 JSPS 科研基盤研究の新規採択数の累積相対度数ローレンツ曲線

時々提示される機関類型は、国立研究大学中心の「古典的」な大学規範をシステム全体の支配的原理とし、中心からの距離で評価される、ある種「一元的な多様化」尺度に他ならない。

稲永（2024）は、大学における政府と大学との間の垂直的アカウンタビリティから多様な地域ステークホルダーと大学との水平的アカウンタビリティが重視される時代へシフトしており、その点をより意識する大学等の出現を指摘している。学外社会との関係が強化されればされるほど、様々な学外ステークホルダーも大学に対して大きな力を持つようになるが、それは相対的に政府の持つ力が弱くなることを意味する。日本では、1990年代後半から第三段階教育の制度的分化と機能的分化を強化・促進する政策がとられ、いまや学外社会との関係性を基礎とする教育研究は、地域・職業教育的な機能を重視する際の基本的なあり方となっている。大学の機能別分化等が政策的に提起される中においても、学術的な研究を第一義的目的とする教育研究のあり方とは異なる、固有の領域として地域・職業的機能が取り上げられるまでに至っている。

大学における地域・職業教育的機能強化には、いくつかの背景がある。国際的に共通した背景としては、知識社会における高等教育の役割の変化がある。OECD/IMHE(1999)はすでに、知識社会下における大学の役割は国家ないしは地域イノベーションの中核にあることを指摘していたし、知的生産のモード論（Gibbons et al. 訳書 1997）では、これからの知識生産について、学問分野依存型研究（discipline-based research: Mode I）とは別の、超領域的あるいは学融合的研究（transdisciplinary-based research: Mode II）が強調されていた。加えて日本特有の社会的な変化として、超高齢化社会への対応、衰退する地方の創生、メンバーシップ型労働市場からジョブ型労働市場への移行（濱口 2009）におけるキャリア開発の必要性、それに伴う多様なライフコースと連動したリカレント教育戦略への焦点、といった課題は、なにかんづく地域・職業教育的機能強化を大学に迫ることになっている。

こうした社会変動に対する高等教育の反応は、技術移転による経済効果を狙った産学連携の強化、機関所在地域との連携、大学評価における地域・職業教育的機能への評価など、学外ステークホルダーとの連携を伴った大学の機能強化へ向かうことになる。近年は特に、アクティブ・ラーニング、課題解決型学習、職業統合型学習（work-integrated learning: WIL）など、大学教育においても学外ステークホルダーとの連携の下で教育の充実・革新が図られるようになっている。学外連携を通じた教育は、先述した知的生産の新しい様式（Mode II）の教育への波及とみることもできる。そして、これまでの大学コンセプトの延長上に位置するイノベーション人材や国際人材の養成とともに、地方創生に貢献する「共創」人材や産業・職業へ貢献する人材の養成まで、しかも特定の分野に限らない形で、大学が担うことが期待されることになっている。本書で焦点を当てる地域連携・交流を通じた教育、および職業（を通じた）教育は、近年特に機能強化が進む領域である。

(2) 機能拡大に対応した大学教員の変化

2021 年の中教審大学分科会「教育と研究を両輪とする高等教育の在り方について～教育研究機能の高度化を支える教職員と組織マネジメント～」では、＜教職員の在り方＞について、大学、短期大学、高等専門学校、専門学校の学校種で構成される第三段階教育に通底する「本来的な機能」として「教育と研究を両輪とする高等教育」が示されており、前述した大学の目的についての基本イメージを踏襲している。しかし、現実の大学等においては、「教育と研究の両輪」の大きさは一様ではない。加えて、先述した地域・職業教育的機能の強化は、これまで学術の世界の中で知を積み上げ、それをもとに教育を展開するという大学教員モデルに対し、学外との連携という新たなチャレンジを要求することになる。その典型が、本書で取り上げる、地域連携を伴った教育・研究活動であり、WIL などの職業を通した教育への対応である。

まず、地域・職業教育的機能の拡大は教員自身の活動の変化を引き起こすことになるが、教員全員が学外社会での就業および活動経験を持つわけではない。その不足を補う形で、教員組織においていくつかの変化が生じることになる。1 つは、教員間での役割分担および教員の多様化である。古くは実習教員と呼ばれる特定の実習を主に担当する教員もいたが、特に 2003 年度の専門職大学院以降、産業・職業の領域で経験を積んだ教員を「みなし専任教員」あるいは「実務家教員」という形で大学に招き入れ、教育の職業的レリバンスの強化を図る動きがある。2023 年度には、DX 等へ対応する高度人材養成への対応を背景に、大学設置基準に基幹教員制度が導入され、一定のティーチングロードを持つ産業・職業現場で活躍する教員に対しても、教授会等への参加等によって教育課程編成に責任を負わせることができるようになった。こうした動きは、大学教員間での役割分担による職業教育機能強化が本格的になってきていることを示している。

もう 1 つの変化は、地域あるいは職業現場との調整実務を担う教職員の積極的な雇用である。これは「第 3 の領域 (the 3rd space)」(Whitchurch 2013) として指摘されている領域でもあり、我が国では 2000 年代から、教育改善、IR、キャリア支援、産学連携などの領域において実務を専門的に担う教員の雇用が進んでいる。その中には、地域連携のコーディネーションや、インターンシップ等産学連携教育のコーディネーションを担う教員もおり、こうした教員の多くは一般的な大学教員とは異なり、ティーチングロードやゼミなどによる教育負担が軽いか、免除されている。場合によっては研究活動すら要求されないケースもある。

地域・職業教育的機能の強化に伴う教員組織の変化は、教員の多様化を進める。大学教員をアカデミックキャリアパスモデルのみで捉えることはもはやできず、大学や学術といった古典的なコンセプトへの考え方すら多様になることが想定される。地域・職業教育的機能という視点から大学教員を理解することは、単にその機能強化を議論することにとど

まらない意味を持つ。

2. 研究課題と研究戦略

2. 1 教育中心大学における教員像の把握

これまで大学教員研究では、教員の職務や経歴等を教育と研究との緊張の軸上に位置づけ、その両者を統合するアカデミック・プロフェッションという規範モデルのもとで、そこからのズレとして実態把握を行う調査研究が多くなされてきた。したがって、アカデミック・プロフェッションの「変容」を扱うとしても、教育対研究の緊張軸上での考察が主になされていた。

このことと関連して、調査対象機関における研究大学への関心の偏りも生じていた。少なくとも研究大学をサンプルに欠くことはなく、いわば研究大学が参照すべき準拠グループというようにみられ、それに対して研究中心というよりも教育中心の大学は、その多様性に注目されることなく、非研究大学として一括して把握されてきたとみることができる。例えば、有本編（2008）で検討されている 2007 年の大学教授職調査では、サンプルの国立大学教員の比率は 59.7%と多数を占めており、これは 2007 年学校基本調査の本務教員の設置者構成での国立大学教員比率 36.4%と大きな乖離を生じている。

また、羽田貴史らの東北大学高等教育開発推進センター編（2013）の「大学教員調査」においては、東北大学はじめ多数の 4 年制大学と、1 つの短期大学が対象となっている。しかし、分析においてはこのひとつの短期大学サンプルは、明示的に固有の分析対象として位置づけられていない。もちろん、高等教育機関関係者の量的調査設計においては、理想的なランダムサンプリングを期待することはできず、個別の調査協力機関の抽出と、その後に教員・学生等にコンタクトするという二段階の有意抽出となる。そうであっても、むしろ第一段階での機関の抽出において、研究枠組みに沿った機関数の割り当てがなされるはずである。すなわち、研究大学の過剰代表性は、研究関心・枠組みの偏りとみるべきこととなる。量的に拡大する教育中心大学の教員の特性に研究関心を向け、その内部の多様性にかかる分析軸の探究がなされてこなかったのである。

今日、前節で大学をめぐるさまざまな変動の背景を検討して明らかになったように、学外社会から大学への要請が多様に拡がり、大学で共通的に対応できる課題とともに、それぞれの大学が、特に研究中心の大学以外で選択的に対応すべき課題が明らかになっている。このために、大学の機能的分化・機能別分化への要請がより強く政策的に打ち出されるようになっている。

そこで、本研究においては、研究の関心を教育中心大学の教員に向け、これまでの研究中心大学の教員の動向把握においては周辺の逸脱的な類型とみられていた多様な教員像、その職務や経歴、職業意識を把握することをする。

2. 2 研究の枠組みと調査設計

本叢書では、大学における教員の職務、経歴、職業意識を把握するものであるが、大学が学術と職業・地域への志向性を分化させていることを踏まえた研究の枠組みを設定する。この分化については、吉本（2024、図表 1-2）のように、教養教育、学術教育、職業教育、職業訓練までの連続体における、教育の目的・方法・統制の三次元での学術－職業ベクトルの扱い方の体系の中で位置づけられるものである。

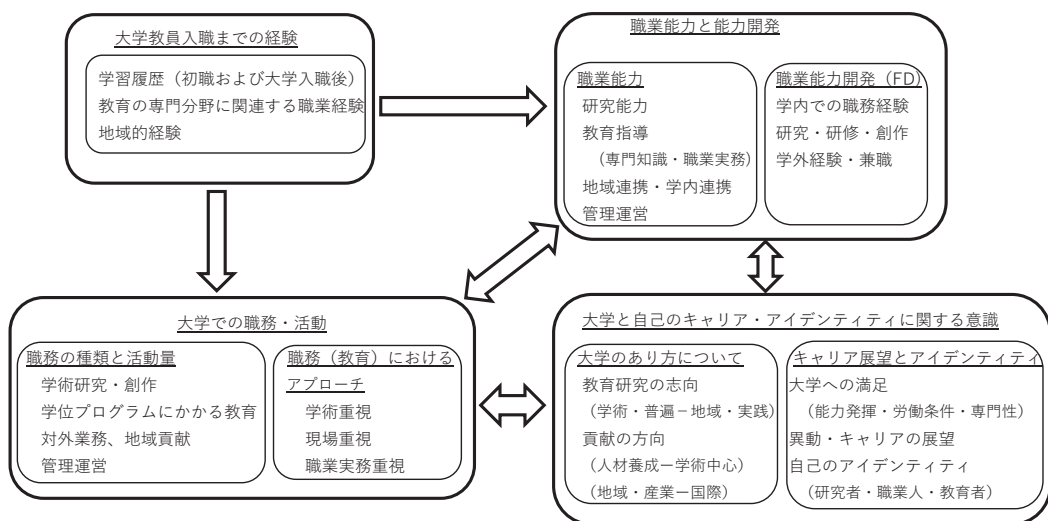
この教育中心大学の教員像を検討するという第一の研究課題は、教育における志向性の対立軸の検討という第二の研究課題につながる。すなわち、教員像を把握するための基本的な対立軸は「研究」対「教育」ではなく、教育における学術的アプローチ対職業・地域のアプローチである。教育と研究の統合の理念を教育面からみれば、それは「研究と統合された教育」アプローチ、学術的アプローチと理解することができる。これに対して、研究との統合を前提としない教育アプローチは多様にありうるが、本研究では、それを職業及び地域によるアプローチとして検討することとする。

ただし、大学の選択するミッションと教員の経歴や志向性とは、必ずしも整合的でない。稲永・吉本（2017）でも提示したように、学術的な経歴や志向性を持つ教員の葛藤や課題、職業実務的な経歴や志向性を持つ教員の持つ葛藤や課題を把握することが重要となる。このため、本研究では、これまでの先行研究の多くが、「日本の大学」の代表サンプルの抽出を志向し、結果的に「学術ベクトル」の強い、また比較的大規模大学を中心にサンプリングがなされていたことへの対抗的なアプローチとして、より職業および地域を志向する大学を有為サンプリングすることとした。また、そうした職業や地域に関わる教育を中心に置く大学は、その規模が小さいことから、教員については各大学内での悉皆の調査を設計した。

		学術アプローチ		職業アプローチ	
		教養教育	学術教育	職業教育	職業訓練
目的	人材養成	特定の職業に限定されない人材養成		一定または特定の職業に関わる人材養成	
	能力	学修成果の修得から活用		職業の必要から修得	
方法	教育	抽象的、理論的な教育と省察		具体的、実践的な教育訓練	
	教員	高度な教育と研究の経験・能力を有する教員		職業における実践的な経験・能力を有する教員	
統制		内部統制と垂直的アカウンタビリティ		外部調整と水平的アカウンタビリティ	

出典：吉本（2024）14頁表1

図表 1-2 第三段階教育プログラムの複眼性にかかる理念型



図表 1-3 大学教員研究の調査枠組

教員への調査枠組みとして、図表 1-3 の通り、4 つの項目群を設定し、その相互の関連を検討することとする。第 1 には「大学教員入職までの経験」がある。ここではいわゆる学歴（初職入職前まで学習経歴）とともに、リカレントな学習歴を把握する。職業経験については、教員としての専門分野に関わるものを把握することとし、大学の所在地域への関わりでは出身地域や大学、職業経験の地域などを把握した。

第 2 の「大学での職務・活動」については、職務の種類や活動量として、学位プログラムに関わる教育活動とともに学術研究の実態を把握することとし、後者ではさまざまな創作活動も含めて把握した。また、本研究の重要な観点となる対外的な業務としての兼業や地域貢献などの業務を把握し、大学における管理運営業務も確認した。職務の内容についても、図表 1-2 の対比軸にあるとおり教育における学術重視か現場重視か、さらに職業実務重視かという志向性に関わるアプローチの特徴に踏み込んでいる。

第 3 の「職業能力と能力開発」については、職務・活動を担うための要件でもあり、入職前の経験が基本となって形成され、また在職中の職業能力開発を通して向上が図られるものである。職業能力については、稲永・吉本（2018）の非大学型教員の調査項目に加え、大学のミッションに応じた地域連携・学内連携に関わる能力や、学術研究能力に関わる項目を追加している。職業能力開発については、学内外での、学術的な、また専門職業領域関連の研修を広く視野に入れている。

第 4 には、「大学と自己のキャリア・アイデンティティに関する意識」である。ここでの設問は、一方では大学のあり方について、他方で自己のキャリアの展開の方向、アイデンティティについてのものに大別される。これらは、大学での職務・活動を通して強化あるいは希薄化され、葛藤を生むものともなる。また職業能力と能力開発を促進したり、そ

れに制約をもたらしたり、更に能力開発機会を通して強化され、あるいは希薄化される。特に、大学の重要な内部ステークホルダーとして、大学のコンセプトをめぐる共通感覚を形成する項目群である。大学のあり方について、国立学校財務センター編（1999）では、国立大学教員について、学術志向と地域志向ないし普遍性志向と実践志向を対比し、また教育と研究の対比、地域・産業と国際展開とを対比している。自己のキャリア展望とアイデンティティについては、現在の大学での職務への満足度も含めて、個人の志向性（研究者・職業人・教育者など）の把握を試みている。ここではボイヤー（訳書 1996b）の専門分野へのアイデンティティと所属機関へのアイデンティティ比較についても加味される。

3. 研究の方法と対象の概要

図表 1-4 「大学教員と地域・職業教育的機能に関する調査」概要

調査対象	全国の大学12校に所属する大学教員（国公立 2校・私立10校：教員は原則悉皆、一部は特定学部を対象）
調査方法	インターネットを通したアンケート調査。各大学に在籍する調査協力者を通じ、ポータルサイトへログインするための URL・ID・パスワードが付与された調査依頼状を、各大学教員へ配布した。
調査実施時期	令和2年2月19日～3月24日
調査項目	回答者の状況／ふだんの職務／勤務校への採用と、採用前までの学習歴・職業経歴／勤務校での採用・処遇と、能力向上に向けた取組／期待される職能とその修得・活用／勤務大学の在り方
配布数	1,219 人
有効回収数 （有効回収率）	195 人（16.0％）
調査業務委託先	株式会社ディーピーブレインズ（調査システム開発業務）／株式会社サーベリサーチセンター（調査実施、データクリーニング、集計の各業務）
研究組織（調査当時。◎は研究代表者、○は調査研究実施担当者）	
◎吉本 圭一（滋慶医療科学大学院大学・教授、九州大学名誉教授）	
◎稲永 由紀（筑波大学・講師）	
○伊藤 一統（宇部フロンティア大学短期大学部・教授（本調査事務局））	
○伊藤 友子（熊本学園大学・教授）	
○猪股 歳之（東北大学・准教授）	
○菅野 国弘（全国専修学校各種学校総連合会・事務局長）	
坂野 慎二（玉川大学・教授）	
佐藤 直由（東北文化学園大学・教授）	
杉本 和弘（東北大学・教授）	
塚原 修一（関西国際大学・客員教授）	
藤埴 智一（宮崎大学・准教授）	
古田 克利（立命館大学・准教授）	

3. 1 使用データの概要

本書は、地域・職業教育的機能を重視する大学を中心に対象校を選定し、各大学における教員の全数を対象として調査した「大学教員と地域・職業教育的機能に関する調査」の結果を中心に考察を行う。この調査は、九州大学「高等教育と学位・資格研究会」（代表：吉本圭一）と、筑波大学「大学と地域研究会」（代表：稲永由紀）との共同実施によるものであり、調査の概要は前頁図表 1-4 の通りである。本書の第Ⅰ部は同調査の結果を分析するものであり、これらを参照しつつ、第Ⅱ部では過去の関連する教員調査との比較分析に焦点をあてる。なお、第Ⅱ部で比較対象として扱う調査の概要については、当該章においてそれぞれ紹介する。

3. 2 回答者のプロフィール

回答者の主なプロフィールは図表 1-5 の通りである。性別は「女性」が 32.4%、「男性」が 62.1%と約 1:2 であり、学校基本調査よりも男性が占める割合が多くなっている。年齢は 40 代と 50 代が約 6 割を占める。回答時の職名は「教授」がおよそ半分を占める。採用

図表 1-5 回答者の主なプロフィール

	N	%		N	%
計	195	100.0%	現在の職名		
			教授	91	46.7
性別			特任教授・特命教授など	4	2.1
女性	63	32.3	准教授	43	22.1
男性	121	62.1	特任助教授・特命助教授など	0	0
無回答	11	5.6	講師	26	13.3
年齢			特任講師・特命講師など	0	0
20代	4	2.1	助教	14	7.2
30代	22	11.3	特任助教など	2	1.0
40代	48	24.6	助手	7	3.6
50代	43	22.1	無回答	8	4.1
60歳以上	36	18.5	採用時の学歴レベル		
無回答	42	21.5	中等教育レベル以下	0	0.0
専門分野（EQ分野分類による）			短期高等教育レベル	1	0.5
0 普通・一般教育プログラム	2	1.0	学士レベル	12	6.2
1 人文学、芸術、デザイン	19	9.7	修士レベル	43	22.1
2 社会科学、ビジネス、法律	28	14.4	博士レベル（含：学位取得者）	112	57.4
3 教育・社会福祉	43	22.1	無回答	27	13.8
4 生命科学、理学、コンピュータ	19	9.7	勤務校での勤続年数		
5 工学、建築、環境	13	6.7	1年目	19	9.7
6 農業、農学、食品加工・製造、獣医・畜産	6	3.1	2～5年目	55	28.2
7 医療・保健	43	22.1	6～10年目	41	21.0
8 家政学・服飾	4	2.1	11～20年目	45	23.1
9 サービス	2	1.0	21年目以上	27	13.8
10 その他	5	2.6	無回答	8	4.1
無回答	11	5.6			

時の学歴レベルは「博士レベル（含：博士学位取得者）」が最も多いが、その比率は 57.4% であり、「学士レベル」「短期高等教育レベル」での採用も 7%ほどいる。勤務講座の勤続年数は 2-5 年目が 3 割弱を占めるが、「6-10 年目」「11-20 年目」「21 年目以上」もそれぞれ 2 割前後である。専門分野は、学術・職業両方の専門分野を同時に捕捉可能にする目的で作られた EQ 分野分類（吉本 2016）を用いて捕捉している。「教育・社会福祉」「医療・保健」がそれぞれ 2 割強を占めており、それらの次に多いのが、「社会科学、ビジネス、法律」「人文学、芸術、デザイン」「生命科学、理学、コンピュータ」である。なお、回答者が多くないことから、専門分野に関わる分析は以下の 5 分類（以下、大分類）を用いる。

- ー人文・教養：「0.普通・一般教育プログラム」「1.人文学、芸術、デザイン」「2.社会科学、ビジネス、法律」
- ー教育・福祉：「3.教育・社会福祉」
- ー理・工・農：「4.生命科学、理学、コンピュータ」「5.工学、建築、環境」「6.農業、農学、食品加工・製造、獣医・畜産」
- ー医療：「7.医療・保健」
- ーその他：「8.家政学・服飾」「9.サービス」「10.その他」

4. 本書の構成

本書は第Ⅰ部と第Ⅱ部に分かれて構成されている。第Ⅰ部は「大学教員と地域・職業教育的機能に関する調査」の第一次報告として、まず回答教員の入職までの経験を、学修と職業、そして勤務機関所在地域との関連から捕捉する（第2章）。その上で、教員の職務の状況について、大学の地域・職業教育機能に焦点を当てながら明らかにする（第3章）。次に、こうした職務を行う上で教員の職能について、回答教員自身がどのような職能を期待されていると考えているか、そしてそれらを採用時および現在にどの程度獲得しているのかを明らかにし（第4章）、最後にこれらの能力形成と職務、能力開発の機会、仕事への満足度との関係を分析する（第5章）。

続く第Ⅱ部では、第三段階教育における利用可能な教員調査のデータを再活用し、本書の対象となる地域・職業教育につながりのある大学の教員のキャリアと志向性について、比較分析をおこなう。第6章では、大学教員の能力認識とその規定要因の構造について、非大学型高等教育としての短大・専門学校教員調査（吉本代表による実施、結果は稲永・吉本編 2018 参照）の結果と比較する。第7章では、地域・職業教育的機能に関わる大学の在り方について、1997 年に国立大学と地域社会研究会が実施した国立大学教員対象の調査（国立学校財務センター編 1999）との比較を試みる。国立大学と地域社会研究会には吉本、稲永、猪股の3名が関わり、データの第一次使用权を有している（関連する研究成果に、稲永・村澤・吉本（2000）ならびに稲永（2024））。第8章では、全国の大学・短大・高専・専門学校教員に対して 2023 年に実施したウェブ調査との比較を試みる。本書第Ⅰ部

で取り扱う「大学教員と地域・職業教育的機能に関する調査」は大学教員限定であり、また比較的地域・職業教育的機能の充実に向かいやすい分野を中心にサンプリングを行って実施しているが、2023年調査はそれらを、吉本、稲永の2名が全国的に、また非大学セクターまで網羅した形で、実施したものである。この中から、大学教員としての仕事にかかわるアイデンティティとキャリア展望について、学校種間の比較を念頭にした分析を試みる。最後に、第Ⅰ部・第Ⅱ部の総括をおこなう（第9章）。

なお、本書第Ⅰ部の内容については稲永ら（2020）、吉本ら（2020）での学会報告をもとに、また、本書第Ⅱ部についても、吉本・稲永（2023）、Inenaga（2024）での学会報告をもとに、それぞれ分析担当者が追加分析等を加えて書き下ろしたものである。

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
- ボイヤー, E. 著、有本章訳（1996a）『大学教授職の使命—スカラーシップ再考』玉川大学出版部
- ボイヤー, E. 著、喜多村和之・館昭・伊藤彰浩訳（1996b）『アメリカの大学・カレッジ—大学教育改革への提言』玉川大学出版部
- Gibbons, M. et al. (1994), *The New Production of Knowledge: the Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*, London: Sage. 小林信一監訳（1997）『現代社会と知の創造—モード論とは何か』丸善
- 濱口桂一郎（2009）『新しい労働社会—雇用システムの再構築へ』岩波書店
- Inenaga, Yuki (2024) Enhancing Institutional Relationship with Regional Community and Faculty Orientation in Japanese Universities: Universal versus Locals. The 37th CHER annual conference
- 稲永由紀（2024）『日本の大学と地域社会との相関システムの形成』東信堂
- 稲永由紀・伊藤一統・猪股歳之・伊藤友子・吉本圭一（2020）「大学における地域・職業教育的機能と教員：12大学調査から」日本教育社会学会第72回大会自由研究発表資料
- 稲永由紀・村澤昌崇・吉本圭一（2000）「地域的機能から見た国立大学と大学人」『高等教育研究』第3集、149-171頁
- 稲永由紀・吉本圭一（2017）「「コミュニティ・カレッジ」へのアイデンティティの形成と拡散—短大教員の地域・職業への志向性に焦点を当てて」短期大学コンソーシアム九州『短期高等教育研究』第7号、5-14頁
- 稲永由紀・吉本圭一編（2018）『非大学型高等教育を担う教員と教員組織（高等教育研究叢書143）』広島大学高等教育研究開発センター
- 国立学校財務センター編（1999）『大学＝地域交流の現状と課題—国立大学教員調査の結果から（国立学校財務センター研究報告第3号）』

- 九州大学「高等教育と学位・資格研究会」・筑波大学「大学と地域研究会」(2020)『大学教員と地域・職業的機能に関する調査（概要）』（URL: https://rteq.jp/eq/pdf/20200812EQ3_TSS%E8%AA%BF%E6%9F%BB%E6%A6%82%E8%A6%81_Feedback%20all.pdf、最終アクセス日：2023年10月30日）
- OECD 著、米澤彰純監修・森利枝訳（2009）『日本の大学改革-OECD 高等教育政策レビュー』明石書店
- OECD/IMHE (1999) *The Response of Higher Education Institutions to Regional Needs*. 東北大学高等教育開発推進センター編（2013）『大学教員の能力 ―形成から開発へ』東北大学出版会
- Whitchurch, C. (2013) *Reconstructing Identities in Higher Education: The rise of 'Third Space' professionals*. Routledge.
- 吉本圭一（2016）「第三段階教育における職業教育をめぐる専門分野分類と研究課題」吉本圭一編『第三段階教育における職業教育のケーススタディ』1-18 頁
- 吉本圭一（2020）『キャリアを拓く学びと教育』科学情報出版
- 吉本圭一（2024）「第三段階教育への視座と国家学位資格枠組（NQF）への展望」『高等教育研究』第 27 集、11-35 頁
- 吉本圭一・稲永由紀（2023）「第三段階教育における地域・職業教育的機能と教員」日本教育社会学会第 75 回大会自由研究発表（配布資料）
- 吉本圭一・稲永由紀・伊藤一統・伊藤友子・猪股歳之・菅野国弘（2020）「職業教育機能から見た大学教員の職務と職能形成に関する研究：12 大学調査から」日本職業教育学会第 1 回大会自由研究発表（配付資料）

資料

- 中央教育審議会（2005）『我が国の高等教育の将来像（答申）』（https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05013101.htm, 2024年10月1日最終閲覧）
- 中央教育審議会（2018）『2040年に向けた高等教育のグランドデザイン（答申）』（https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1411360.htm, 2024年10月1日最終閲覧）
- 中央教育審議会・大学分科会（2021）「教育と研究を両輪とする高等教育の在り方について～教育研究機能の高度化を支える教職員と組織マネジメント～」(審議まとめ) (https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1411360_00002.html, 2024年10月1日最終閲覧)

第2章 入職までの学習経歴・職業経歴

稲永 由紀
(筑波大学)

1. 分析課題

本章では、入職までの経歴について、学習経歴と職業経歴の2つの側面から把握する。教員に求める機能の多様化は、入職者への要件の多様化を要求する。とりわけ、地域連携や産業・職業との連携を通じた教育・研究については、もともと分野によってその距離がずいぶん異なるものの、大学から大学院を経て研究職に就くアカデミックなキャリアパスでは対応できないことも多い。職業資格の整理が進んでいない我が国では、短期高等教育でも取得可能な基礎的な職業資格養成プログラムを大学レベルで提供する、といったことはかつてからあった。だが、専門学校や短期大学が先鞭をつけて提供した職業教育プログラムを後に大学が吸い上げて提供するようなことも起きている（吉本 2016）。その上に、インターンシップに代表される就業体験プログラムの拡大や、文部科学省就業力育成プログラムのような職業により直結する教育プログラムの認定制度が設けられるなど、大学の職業教育化（vocational drift）の動き（Dunkel et. al. 2009）は我が国でも進んでいる。COCや地方創生（文部科学省ではCOC+など）との関係で、地域と連携した教育・研究や地方創生に資する人材養成に対しても、競争的資金が積極的に投入されている。こうした、大学の非伝統的機能（稲永 2006）の強化に対し、どのような経歴を持つ者を大学教員として採用して対応しようとしているのだろうか。

そこで本章では、大学の地域・職業的機能強化に近い領域の教員をサンプルとしたデータを用いて、入職までの教員の学習経歴とともに、職業・地域に関わった経歴の捕捉をおこない、いくつかの基本属性との関係を検討する。その上で、学習経歴と職業経歴を用いた、入職時の採用時の経歴類型の析出を試みることにする。

2. 入職までの学習経歴

まず、入職までの学習経歴として、「勤務大学に教員として入職する前の学習経験等」として、高校卒業後に進学した教育機関について学校種毎に在学経験を問うたところ、「a.大学（学部）」が94.7%、「b.大学院（修士課程・専門職学位課程相当）」が91.7%と、それぞれ9割を超える一方で、「c.大学院（博士後期課程相当）」になると62.0%である。「d.その他の高等教育機関（短大・高専・専門学校）」での在学経験を持つ教員も17.9%おり、「e.その他資格等の取得または技能の習得のための教育関連施設・機関」の在学経験を持つ教員も7.5%いる。

在学経験とは別に学習経歴を示す指標として、博士学位の有無についても聞いたところ、博士学位を有すると回答した教員は40.5%で、うち75.9%が「課程博士」学位となっている。なお、対象を実務家教員枠で採用されたと回答した教員（N=23）に限定すると、博士学位保有者は5名にとどまる。

これらの情報を組み合わせて、入職前までに経験した学習経歴のうち一番高いレベルの学習経歴を算出すると、図表2-1のようになる。論文博士学位取得者を含めた博士レベルの学習経歴を持っている教員は全体の66.7%、修士レベルでは25.6%である一方で、学士レベル以下の教員も7.7%いる。本調査実施時期に近い令和元年度文部科学省学校教員基本統計によると、大学教員全体の最終学歴は博士レベル（含：単位修得後退学）で57.2%、修士レベルで20.6%、学士レベルで17.0%であり、多少学歴レベルは高くなっている。本調査での結果を更に専門分野別に見ると、人文・教養は77%が博士レベルであるが、博士号取得者は全体の4割弱である。一方で、教育・福祉および医療分野では、修士レベル以下の学習経歴を持つ者が5割弱である。

図表 2-1 入職までの学習経歴（専門分野別）

	中等教育レ ベル以下	短期高等 教育レベ ル	学士レベ ル	修士レベ ル	博士レベ ル（含： 学位取得 者）	合計	N
（%）							
人社・教養	0.0	0.0	4.5	18.2	77.3	100.0	44
教育・福祉	0.0	0.0	7.9	36.8	55.3	100.0	38
理・工・農	0.0	0.0	0.0	8.6	91.4	100.0	35
医療	0.0	3.0	9.1	36.4	51.5	100.0	33
その他	0.0	0.0	30.0	20.0	50.0	100.0	10
全体	0.0	0.6	6.9	24.4	68.1	100.0	160

なお、学習経歴の地域性については、在学経験がある教育機関等の所在地域¹⁾と勤務校の所在地域との関係を問うている。「1. 勤務大学のある都道府県」であると回答した教員は、「a.大学（学部）」で39.8%、「b.大学院（修士課程・専門職学位課程相当）」で44.4%、「c.大学院（博士後期課程相当）」で41.0%と、それぞれ4割程度となっている。短期高等教育機関（「d.その他高等教育機関（短大・高専・専門学校）」）やその他の教育訓練施設・機関（「e.その他資格等の取得または技能修得のための教育訓練・施設」）については、大学・大学院ほど比率は高くない。ただし、この2学校種等はそもそも在学経験を持つ教員自体がそれぞれ回答教員全体の2割を切っている。

3. 入職までの職業経歴

前節で学習経歴上での勤務校所在地域との関係に触れたが、今度は職業的機能に関わる教員の入職までの職業経験を捕捉してみることにする。学習経験そのものについては、公的統計である文部科学省学校教員統計である程度は補足可能だが、職業に関わる経験は採用前の職業（本務教員のみ）程度しか捕捉できず、特に「実務家教員」要件の議論に必要な、企業・事業所等での実務経験等に関する必要な情報は取れない。そこで本調査では、職業実務経験と、勤務校での教育と関連した取得資格や検定による技能証明の2点で、入職時の経験を捕捉することにした。

3. 1 入職までの職業実務経験

入職までの職業実務経験について本調査では、教育・研究職としての職業実務経験とそれ以外の職業実務経験とに分けて問うた。もともと、職業実務経験の中から高等教育機関や研究所での教育・研究職としての職業実務経験を切り離すことで、担当する教育領域自体の知識・スキルに関連した職業実務経験をより正確に捕捉することを狙ったものであるが、回答者の立場から見れば学校での経験だけを別にしたほうが回答しやすいと考え、調査票としては初等・中等教育段階での教員経験なども含めて捕捉する形をとった。

（1）教育・研究職としての職業実務経験

勤務校に教員として入職する前に学校・教育機関等での教育・研究経験を持っているかどうかについては、回答教員の78.2%が「ある」と回答しており、多くの教員が何かの経験を積んだ上で入職していることが分かる。

その経験年数をいくつかの学校・教育機関等種別に分けて示したのが、図表2-2である。まず、実際に経験した回答教員数を確認してみると、本調査への回答教員全体の約2/3にあたる109名の教員が「b.高等教育機関」での職業実務経験があると回答を寄せており、そのうち35.8%（教員全体の5.4%）が通算在職期間4年以下であるのに対し、20年以上

図表2-2 入職までの教育・研究経験年数（通算在職期間）

						(%, N=168)
	0（除： 経験なし 経験な 5-9年 10-19年 20年以上 し）-4年					合計
a. 初等・中等教育段階の学校	79.8	5.4	3	3.6	8.3	100.0
b. 高等教育機関	35.1	23.2	16.7	13.1	11.9	100.0
c. その他、教育・訓練施設	95.2	2.4	1.8	0.6	0	100.0
d. その他、研究施設	94.6	1.8	1.8	1.8	0	100.0

も 18.3%（教員全体の 8.3%）いる。続いて、「a.初等・中等教育段階の学校」での教員経験を持つ教員も 34 名（本調査への回答教員全体の 20%）いる。うち、通算在職期間 20 年以上の教員は 4 割に達しており、学校教育での長年の現場経験を経て教員養成に関わっているであろうケースが少なからず想定される。なお、「d.その他、教育・訓練施設」「d.その他、研究施設」での教育・研究経験を持つと回答した教員は 10 人に満たない。

（２）教育・研究職以外の職業実務経験

続いて、（１）以外、つまり専門分野等に関連した（教育・研究以外の）職業実務経験として、「あなたは、勤務大学（大学または大学院）に教員として入職する前、行政機関その他公的機関又は民間の機関・企業・施設その他組織等に在職した（起業を含む。）教育研究職以外の職業実務経験がありますか。」と問うたところ、全体の 57.2%の教員が「ある」と回答している。このうち 78.6%が初職への入職時の年齢が 30 歳未満であり、教育研究職以外の職業実務経験を持つ教員の多くが 20 代で勤務経験を積み始めていることが分かる。通算在職期間を確認してみると、回答教員全体のうち、20 年以上にわたる教員が 7.2%いる一方で、5 年未満（1～4 年）の教員も 15.1%いる。

３．２ 担当教育と関連した取得資格・技能証明等

教員として必要な職業実務経験は、職業経験だけではなく、職業経験の土台となる知識・スキルレベルを示すもの、具体的には特定職業と関係のある資格などの能力証明の保有状況からも捕捉される必要がある。一部の職業領域では、業界・専門職団体などで設定されている資格や技能証明が必要であったり、あるいは独自の教員資格を設けて、後進の指導にあたる者の適性を問うたりしている（菅野 2016）。こうした職業領域において大学教員になる場合は、大学教員としての要件とともに、こうした職業資格や能力証明、専門職養成にあたる教員としての資格や能力証明が問われることになる。

本調査では、「現職に入職前に勤務大学での教育と関連した取得資格や検定による技能証明などがありますか。」という設問に対し、「a. 業界・専門職団体で定められた教員・指導者資格」と「b. a 以外の職業資格または合格した検定試験・考査（技能証明）等」の 2 項目を設けて答えてもらった。図表 2-3 に示すように、「a. 教員・指導者資格」を持つと回答した教員は 32.9%、「b. a 以外の職業資格または技能証明等」では 40.3%であった。

前者は実際の職業現場あるいは専門職において定められた教員としての資格を、後者が特定の職業分野における自らの専門的知識・技能の卓越性を、それぞれ示す代表的な指標である。この数値は日本の大学教員全体の傾向性を示すものではないが、少なくとも地域・職業との距離が近い学科の教員に限定した場合には、大学教員であっても職業に関わる資格や教員資格を有する教員が一定数いる可能性が高いことが分かる。職業実務のレベルや教員資格については分野によって状況が異なるため、本調査のような形で全体的な傾向性

を把握するのは難しいが、少なくとも職業教育・専門職教育と強く関わりを持つ分野については、例え大学であろうと、大学・大学院でのアカデミックな学習経歴と同様に、業界・職業に関わる資格・技能証明まで含めた職業経歴の捕捉が必要である。

図表 2-3 入職前に取得した、担当教育と関連した資格・技能証明の有無
(教員自身の専門分野別)

		(%)				
		全体	人文・社会	教育・福祉	社会・理農	工・医療 その他
a. 業界・専門職団体で定められた教員・指導者資格	32.9		23.3	44.7	17.1	54.5
	<i>N</i> 54		43	38	35	33
b. 業界・専門職団体で定められた教員・指導者資格以外の職業資格または合格した検定試験・考査（技能証明）等	40.3		29.0	34.5	21.7	69.0
	<i>N</i> 50		31	29	23	29

4. 入職時の学習経歴と職業経歴からみた教員タイポロジー

では、学習経歴と職業経歴を組み合わせた時、どのような組合せの教員がどの程度いるのだろうか。そこで、学術あるいは職業の教育を担う教員を射程にした教員経歴のタイポロジー（図表 2-4）（稲永・吉本 2018）を援用しながら、本サンプルにおける教員経歴の分布を示すことにしたい。

図表 2-4 高等教育教員の教員経歴タイポロジー（稲永・吉本 2018）

		【職業実務卓越性】 教育に関連した 職業実務経験年数	
		×	○
【学術卓越性】	×	その他	職業
学歴レベル	○	学術	デュアル

4. 1 職業経歴指標の補正

大学の地域・職業教育的機能との関係では、特定の職業と大きく関連を持つ分野において、後進の指導にあたってどの程度の職業実務経験を積んでおくことが必要なのか、という議論が必要である。これに適した変数を使うためには、前節（１）（２）で捕捉した入職前の職業実務経験のうち、非常勤講師や他の高等教育機関での教員経験が多くを占めると思われる（１）の「b. 高等教育機関」での教育・研究経験を、教員の専門分野に関連した職業実務経験とは区別する必要がある。

そこで、高等教育機関での教育・研究経験を除いた形で入職前の職業実務経験を捕捉した結果が、図表 2-5 である。各カテゴリーのサンプル数が少ないので数値の解釈には慎重を期さなければならないが、まず全体を見ると、回答教員の 43.4%が「経験なし」、更に実務経験はあるが 5 年未満である教員まで含めると、57.9%に達している。一方、10 年以上の職業実務経験を経て入職した教員も 30%近くにのぼっており、中堅からベテランレベルの長さの職業実務経験を持つ教員が一定数いることが確認できる。

ただし、教員の専門分野によっても傾向が異なっており、「理・工・農」分野では「経験なし」の教員が 6 割を超えるのに対し、「医療」では 2 割に留まっている。その「医療」分野では、10-19 年の経験を持つ教員が 2 割に対し、「教育・福祉」分野では 20 年以上の教員でも 3 割いる。この傾向の違いは、医療では現場経験を一定程度持つ者を、また教育・福祉の現場では退職教員レベルの現場経験を持つ者を、それぞれ高等教育機関で雇用し、人材養成を担わせていることが伺える。この 2 つの分野は、それぞれ国家資格との結びつきが相対的に強い分野でもある。一方、人社・教養分野では、10 年以上の一定の職業実務経験を持つ教員となると相対的に少ないものの、10 年未満の短期間であれば 3 割ほどが職業実務経験を持つと回答しており、サンプル数の関係で断定は控えるが、職業との距離が比較的遠いとされる分野であっても、アカデミックトラックでしか実務経験のない教員

図表 2-5 入職前の職業実務経験年数（通算在職期間）
（高等教育機関での教育・研究職経験を除く）

						(%)	
	0（除：						
	経験なし	経験な	5-9年	10-19年	20年以上	合計	N
	し）-4年						
人社・教養	47.7	18.2	13.6	4.5	9.1	100.0	44
教育・福祉	41.0	7.7	5.1	15.4	30.8	100.0	39
理・工・農	61.1	13.9	5.6	11.1	5.6	100.0	36
医療	21.2	18.2	12.1	39.4	6.1	100.0	33
合計	43.4	14.5	9.2	16.4	13.2	100.0	152

*専門分野カテゴリー「その他」は、合成変数作成に使用した変数すべてに回答されたサンプルがなかったため、本表には含まれていない。

は少なくなっているのかもしれない。

4. 2 学習経歴の補正と、本研究での教員タイプの分布

図表 2-5 で使った職業実務経験年数の変数を使い、稲永・吉本（2018）で捕捉した短期大学・専門学校教員の教員タイプの分布と比較を試みたのが、図表 2-6 である。ここでは操作的に、学習経歴レベルが学士以下か修士以上か、職業実務経験年数が 5 年未満か 5 年以上か、その 2 軸の組み合わせで 4 タイプに分けてある。これを見ると確かに、学士以下の学習経歴レベルの教員は、短期大学・専門学校教員よりも大学教員の方が圧倒的に少なくなっている。

図表 2-6 大学教員の学習経歴：短期大学・専門学校教員との比較（％）

大学（2020）			短期大学（2011）			専門学校（2011）		
	5年未満	5年以上		5年未満	5年以上		5年未満	5年以上
学士以下	3.6	4.2	学士以下	17.5	10.3	学士以下	51.9	29.8
修士以上	56.0	36.3	修士以上	52.4	19.8	修士以上	11.7	6.6
N=168			N=889			N=1,502		

ただし、修士以下を基準にするというのは、大学教員固有に求められる学術卓越性水準が適切に反映されているとはいいがたい。そこで、学術卓越性を示す学習経歴レベルを博士レベルに設定し、再度分類をしたものが図表 2-7 である。それを見ると、今回の大学教員サンプルでは、入職時に学術卓越性と職業実務卓越性の両方を持つデュアル型教員が 2 割いる一方で、職業型教員とその他教員（学術卓越性も職業実務卓越性も一定水準満たしていないことが考えられる教員）がそれぞれ 2 割ずつ存在していることが分かる。

図表 2-7 学習経歴水準変更後の、教員経歴タイプとその分布（％）

	5年未満	5年以上
修士以下	12.5	20.8
博士	47.0	19.6
N=168		

これを基本属性とクロスさせて分析すると、基本属性による差異は専門分野で顕著であった。図表 2-8 をみると、理・工・農では、学術型が 8 割に近くなっている。医療では、逆に、学術型教員が約 2 割と極端に少なく、他の 3 類型に残りの教員がほぼ均等に分布している。ただし医療の場合、今回の対象には医学部や歯学部の教員が含まれていないため、それ以外の、コメディカル、パラメディカルを中心としたサンプルの傾向値として理解す

る必要がある。教育・福祉では、職業型教員が 3 割程度いるが、同時に学術型教員も 3 割程度いる。人文・教養でも学術型でない教員は 4 割程度いる。

その他の基本属性で違いが見られたのは、年齢ならびに実務家教員採用の教員かどうかである。年齢では、40 代以降の学術型教員の比率が 6 割から 2 割（60 歳代）まで減少傾向にある。また、実務家教員採用枠で入職したと回答した教員の傾向は全体傾向とは異なり、半数近くが職業型に分類され、これに博士レベルの学習経歴を併せ持つデュアル型にも 3 割の教員が分類されている。

図表 2-8 教員経歴タイプとその分布（専門分野別、%）

	デュアル	学術	職業	その他	合計	N
人社・教養	20.5	56.8	13.6	9.1	100.0	44
教育・福祉	21.1	34.2	28.9	15.8	100.0	38
理・工・農	14.3	77.1	8.6	0.0	100.0	35
医療	33.3	18.2	27.3	21.2	100.0	33
その他	0.0	50.0	10.0	40.0	100.0	10

5. 知見と課題

今回の調査データはサンプル数が少なく、また、大学の地域・職業的機能強化に近い領域の教員が中心である。本研究の研究戦略に基づくこのデータから明確になるのは、地域・職業的機能により適合的な学部における大学教員の姿である。大学教員としての学習経歴レベルが修士以下の教員も多く存在する一方で、そうした教員でも、自らの教育分野に関連した一定期間以上の職業経歴を持つ教員がいる。また、博士レベルの学習経歴と一定期間以上の職業経歴を併せ持つ教員もいる。少なくとも、一定期間以上の職業経歴は持たないが博士レベルの学習経歴は持つという、いわゆるアカデミック・キャリアの教員タイプに分布が集中するのではなく、学術卓越性と職業実務卓越性の 4 類型に分布が分散する、という傾向を押さえておくことが重要だろう。大学の非伝統的機能に対応するための、大学教員内での役割分担の兆しは見逃せない。高いレベルのアカデミック・キャリアであるかどうかを問わず大学教員として補助的な仕事につくことや、豊富な職業実務経験を買われて大学教員として入職することは、今では特別なことではなくなってきたと考えられる。

ただし、学術分野と職業現場との距離を考えると、教育・福祉と医療で職業型教員とその他教員が相対的に多くなっていることは理解できても、工学系教員が多い理・工・農系での学術型教員の多さや人社・教養系での非学術型教員の多さが何を意味するのかについては、今後精査する必要がある。

注

- 1) 在学経験について、同一学校種で複数の在籍経験を持っている場合には、代表的な経験についてその詳細を回答してもらった。

参考文献

Dunkel, T. and le Mouillour, I. in cooperation with Teichler, U., 2009, Through the looking-glass: diversification and differentiation in vocational education and training and higher education. in CEDEFOP, *Modernising vocational education and training (Fourth report on vocational education and training research in Europe: background report, Vol.2)*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 239-268.

稲永由紀 (2006) 「大学と地域社会に関する研究動向と課題」 大学論集, 36, 297-313 頁

稲永由紀・吉本圭一編 (2018) 『非大学型高等教育を担う教員と教育組織 (広島大学高等教育研究叢書 143)』 広島大学高等教育研究開発センター

九州大学「高等教育と学位・資格研究会」・筑波大学「大学と地域研究会」(2020)『大学教員と地域・職業的機能に関する調査(概要)』(URL: https://rteq.jp/eq/pdf/20200812EQ3_TSS%E8%AA%BF%E6%9F%BB%E6%A6%82%E8%A6%81_Feedback%20all.pdf、最終アクセス日: 2023 年 10 月 30 日)

菅野国弘 (2016) 「専門学校教育で目標とする主な資格等に関わる研修等制度の Web 上での抽出調査」 吉本圭一編『第三段階教育における職業教育のケーススタディ (九州大学「高等教育と学位・資格研究会」ワーキングペーパーシリーズ No.2)』 57-69 頁 (https://rteq.jp/eq/WorkingPaper/dc2/WP2_all.pdf、最終アクセス日: 2023 年 10 月 27 日)

吉本圭一 (2016) 「第三段階教育における職業教育をめぐる専門分野分類と研究課題」 吉本編、1-18 頁

付記 本章は当初、菅野国弘氏 (全国専修学校各種学校総連合会・事務局次長 (当時)) と稲永の共同執筆を予定していたが、執筆直前に氏が病に倒れ職を辞すこととなり、最終的には稲永がとりまとめた。氏の意向もあって連名は叶わなかったが、本研究への氏の貢献は献身的であり、特に綿密な情報収集と整理に基づく職業教育の視点からのコメントには、大学だけを見ては気がつかないことも多くあった。心から感謝の意を表したい。なお、本調査回答者およびその関係者に対して配布した本調査概要 (2020) のうち、経歴項目については菅野氏の筆による。

第3章 教員の職務

—大学の地域・職業教育的機能をめぐって—

伊藤 一統

(宇部フロンティア大学短期大学部)

1. 課題設定

本章では、大学教員の職務の状況について、調査の結果を整理して示す。

大学教員の職務の多様化は、本邦に限らず多々指摘の見られるところであるが、大学教授職として、教育と研究の両面を担う専門職であるとの見方は根強く、大学設置基準等の教員の要件も基本的にこれによっているといえる。しかしながら、近年の高等教育政策において示される方向性には、2014年の「地方創生」の提唱で拍車のかかった感の強い地域社会への貢献と、国際競争力の低下と少子・高齢化への危機感と Society5.0 の到来など新たな課題へ対応する必要性を背景とした人材の育成といったことのカラーが色濃く出ており、大学教員の職務として、これらへのかかわりが増えることは必然ともいえる。そうしたことから、教育・研究を中心軸にすえたアカデミック・プロフェッションのモデルのみで大学教授職をとらえきれなくなってきたといえる。

本章では、調査の回答から、これら地域との関わり、職業教育へのコミットといった関心を容れながら、本調査の対象となった大学教員の職務の実像について、描き出すことを目指す。

2. 職務の状況

職務の状況ということについては、各々の労働時間について、週当たりの平均時間をたずねている。これで見ると、19時間以下とする者も3割強を占めているものの、全体の約半数が、法定の週間の労働基準時間である40時間を超えていると回答する結果となった（図表3-1）。専門業務型裁量労働制の適用も認められてはいるが、2017年の調査（私学経営研究会「第3回私学教職員の勤務時間管理に関するアンケート調査報告書」）によれば、私立大学で裁量労働制を導入しているのは13.4%であり、多くが時間外勤務としての労働を行っている様子がうかがえる。

図表 3-1 週あたりの平均総労働時間

%, N=156

0～19時間	20～40時間	41～49時間	50時間	51時間以上
31.4	19.2	14.7	18.6	16.0

図表 3-2 内容別の労働時間（週平均）

%, N=168

	0～4時間	5～9時間	10時間以上
授業	12.5	21.4	66.1
授業以外での教育活動	25.8	23.3	50.9
学術研究・創作活動	31.4	33.3	35.2
地域・社会貢献	70.4	16.2	13.4
管理運営（学内委員会、学生募集・広報、事務など）	34.0	19.6	46.4

この労働時間の内訳についての回答結果を示したのが図表 3-2 である。教員が最も時間を費やしているのが「授業」、そしてそれに次ぐのが「授業以外での教育活動」であり、これはいずれも 10 時間をこえる者が過半を占める。また、それらと並んでといえるほど多いのが、管理運営業務への従事であり、5 時間以上の者で 7 割弱を占めている。文部科学省の調査では、2012 年度から 2017 年度にかけて、大学等教員の職務において「その他職務活動（学内事務等）」の割合が微増する一方で、「研究活動」の割合が減少していることが報告されているが、本調査の結果からも、大学教員の職務において、教育、研究以外の内容のウェイトが増していることがわかる。

地域・社会貢献に関しては、他の項目に比べると従事する時間の少ない者の割合の高いことが顕著である。しかしながら、5 時間以上従事するとする者が 3 割を占める結果となったことは、教育、研究、社会サービス、管理運営、その他の 5 項目について教員の週当たりの平均従事時間を示した 2007 年の「大学教授職の変容に関する国際調査」で、「社会サービス」が週当たり 5 時間以下と極端に低いことに比べると、かなり大きい数字になっているともいえる。もっとも、これについては、本調査の対象としたのが調査の協力を得られた 12 の大学であり、それら対象校の特性として、国公立大学はうち 2 校でいずれも地方大学であること、また、私立大学についても大部分が地方の中堅以下の大学であるということに照らすと、単純に比較対象にすることは留保せねばなるまい。

ほかに、時間以外に、「授業」ということでは、1 週間の担当授業コマ数もたずねている。回答のあった大学によって 1 コマ当たりの設定時間が 45 分から 100 分まで幅があるため、単純に時間数としての比較はできないが、労働時間数ともあわせみるに、これも調査対象

図表 3-3 1 週間あたりの担当授業コマ数

%, N=169

1コマ	2コマ	3コマ	4コマ	5コマ	6コマ	7コマ	8コマ	9コマ	10～ 19コマ	20コマ 以上
2.4	5.9	3.0	10.1	10.1	17.8	16.8	13.0	3.0	16.0	2.4

図表 3-4 職位別職務従事状況

(%)

		N=82	N=33	N=24	N=13
		教授	准教授	講師	助教
授業	0～4時間	12.2	9.1	20.8	7.7
	5～9時間	18.3	18.2	37.5	23.1
	10時間以上	69.5	72.7	41.7	69.2
授業以外での 教育活動	0～4時間	27.8	27.3	20.8	16.7
	5～9時間	21.5	21.2	29.2	41.7
	10時間以上	50.6	51.5	50.0	41.7
学術研究・創作活動	0～4時間	23.4	37.5	41.7	38.5
	5～9時間	33.8	34.4	29.2	23.1
	10時間以上	42.9	28.1	29.2	38.5
地域・社会貢献	0～4時間	75.8	62.5	68.2	60.0
	5～9時間	13.6	21.9	22.7	10.0
	10時間以上	10.6	15.6	9.1	30.0
管理運営 (学内委員会、学生募 集・広報、事務など)	0～4時間	31.9	34.5	37.5	30.8
	5～9時間	20.8	13.8	25.0	7.7
	10時間以上	47.2	51.7	37.5	61.5

大学が教育中心の機関であることを示すものといえる。

続いて、職務状況について、教員のカテゴリごとの状況をみてみる。

まず、職位別でみたのが図表 3-4 になる。「授業以外の教育活動」はいずれの職位でも 10 時間以上とする者の割合が最も高かったが、「学術研究・創作活動」においては教授レベルで多くの時間を費やす者の割合が高い、助教レベルで「管理運営」業務従事の長時間の割合が高いこと、といった特徴が示された。このあたりは、文部科学省の調査で「職務活動に占める「研究時間」の割合が最も大きいのは助教であり、「その他職務活動(学内事務等)」の割合が最も小さいのも助教である」「(大学等におけるフルタイム換算データに関する調査)」とされているのとは異なった傾向を示している。また、「授業」に関しては、10 時間以上とする者の割合が 7 割前後である中、講師レベルのみが 4 割程度の数字を示した。

続いて、各教員の専門分野別に職務の従事状況をみる。地域・社会貢献で「人文学、芸術、デザイン」、「社会科学、ビジネス、法律」および「工学、建築、環境」が比較的多い。

図表 3-5 専門分野別職務状況

(%)

		N=11	N=22	N=33	N=18	N=9	N=30	N=12
		人文学、芸術、デザイン	社会科学、ビジネス、法律	教育・社会福祉	生命科学、理学、コンピュータ	工学、建築、環境	医療・保健	その他
授業	0～4時間	6.3	13.0	7.7	5.3	9.1	30.3	7.1
	5～9時間	37.5	21.7	17.9	26.3	27.3	18.2	14.3
	10時間以上	56.3	65.2	74.4	68.4	63.6	51.5	78.6
授業以外での教育活動	0～4時間	41.2	21.7	26.3	15.8	10.0	25.0	27.3
	5～9時間	17.6	26.1	23.7	31.6	20.0	25.0	27.3
	10時間以上	41.2	52.2	50.0	52.6	70.0	50.0	45.5
学術研究・創作活動	0～4時間	35.3	27.3	26.3	16.7	54.5	41.9	25.0
	5～9時間	23.5	13.6	39.5	38.9	18.2	32.3	50.0
	10時間以上	41.2	59.1	34.2	44.4	27.3	25.8	25.0
地域・社会貢献	0～4時間	58.3	63.6	78.8	77.8	55.6	73.3	66.7
	5～9時間	25.0	9.1	15.2	11.1	33.3	13.3	22.2
	10時間以上	16.7	27.3	6.1	11.1	11.1	13.3	11.1
管理運営 (学内委員会、学生募集・広報、事務など)	0～4時間	28.6	33.3	35.3	38.9	20.0	32.3	30.8
	5～9時間	0.0	14.3	29.4	16.7	20.0	22.6	15.4
	10時間以上	71.4	52.4	35.3	44.4	60.0	45.2	53.8

※回答者が5未満の「普通・一般教育プログラム」、「家政学・服飾」、「サービス」、「農業、農学、食品加工・製造、獣医・畜産」を「その他」としてまとめている

4. 授業

職務の中で最も時間的負担の大きいことの示された「授業」であるが、担当する授業科目の性格について「まったくあてはまらない」から「とてもあてはまる」までの5件法でたずねたところ、職業実践的なものが多いとする者と学術理論的なものが多いとする者について、「とてもあてはまる」と「あてはまる」とした者の合計はそれぞれ5割程度ずつになったものの、「とてもあてはまる」だけを見ると、職業実践的なものの方が学術理論的なものについてのその2倍以上の数値を示す。

図表 3-6 担当授業科目の性格

%, N=168

	あてはまる	とてもあてはまる
職業実践的な科目が多い	29.2	27.4
学術理論的な科目が多い	45.2	10.7

また、担当授業科目の教授の目標・方法における志向についてたずねたところ、知識・技能の習得と思考力の重視とともに、方法としてアクティブ・ラーニングの積極導入も当てはまるとする者が多く、授業としての工夫に取り組む者が多い様子がうかがえた。これは、別に「授業スキルの改善のための努力を心がけている」という項目に対して、「とてもあてはまる」が24.6%で「あてはまる」とした67.7%とあわせると、実に92.3%が該当する旨の回答をしている。

図表 3-7 担当科目の教授における方向性

%, N=168		
	あてはまる	とてもあてはまる
知識・技能の習得に力点を置いている	52.1	31.4
態度・価値観の形成に力点を置いている	49.7	14.2
反復学習・訓練を行うことによって、知識・技能の定着をはかるようにしている	45.6	14.8
課題を深く考えさせるようにしている	53.6	26.2
アクティブラーニングを積極的に導入している	45.0	23.1

5. 管理運営業務の従事状況

先にみたように、大学教員の職務において、管理運営業務への従事が教育活動と同じくらのウェイトを占めているといえるが、これに係る各項目について関わりを尋ねた結果を図表 3-8 に示している。各種の業務について、関係する委員会等の学内組織へ所属している場合とそうした所属はないものの活動として中心的なものに関与している場合とについて尋ねている。「学生募集、入試、広報」については、両者を合わせると過半の者が関わりがあるとしている。これに次ぐのが、「カリキュラム編成や教務」、「学生の生活全般に関する指導」、すなわち、いわゆる教務、学生生活といった大学の教育活動に付随した基幹の業務である。また、「資格・検定試験などの運営」についてもこれらの基幹業務と同等の数値を示している。社会貢献関係については、「立地地域への貢献」への関与者の割合は多くないものの、「社会貢献活動」については、あわせて27.2%を示しており、職務の一つとしての存在感を示しているといえよう。

さらに、管理運営業務へ関わったとする者を職位別でみる（図表 3-9）と、「カリキュラム編成や教務」、「学部全般の管理運営」、「学校全般の管理運営」については、おおよそ職位の高い方になるほど高い割合を示す傾向にある。一方、「学生募集・入試、広報」、「学生の生活全般に関する指導」といったものについては、職位による大きな差はみられない。また、助教レベルで「資格・検定試験などの運営」「学生募集・入試、広報」などの項目によって、高い数値を示していることも目を引く。

図表 3-8 授業以外の業務への関与状況

%

	委員会等で活動に関わっている	委員会等の所属はないが、統括的・中心的な活動に関わっている	N
a. 学生募集・入試、広報	31.0	20.8	168
b. カリキュラム編成や教務	12.4	16.0	169
c. 進路・就職に関する業務	7.8	16.2	167
d. 学生の生活全般に関する指導	11.8	18.9	169
e. 資格・検定試験などの運営	14.8	15.4	169
f. 社会貢献活動	11.2	16.0	169
g. 立地地域への貢献	7.2	9.6	166
h. 学部全般の管理運営	10.1	11.3	168
i. 学校全般の管理運営	8.3	9.5	169
j. 保護者対応	8.3	16.1	168

図表 3-9 職位別の授業以外の業務への関与状況

%

	教授	准教授	講師	助教
a. 学生募集・入試、広報	54.4	54.3	56.0	61.6
b. カリキュラム編成や教務	68.3	51.4	24.0	23.1
c. 進路・就職に関する業務	47.6	23.5	41.7	30.8
d. 学生の生活全般に関する指導	51.2	57.2	52.0	53.9
e. 資格・検定試験などの運営	42.7	34.3	32.0	76.9
f. 社会貢献活動	34.1	42.8	48.0	53.9
g. 立地地域への貢献	23.8	28.5	20.9	30.8
h. 学部全般の管理運営	53.1	31.5	12.0	23.1
i. 学校全般の管理運営	41.4	22.8	12.0	7.7
j. 保護者対応	40.2	45.7	50.0	30.8

※数値は「委員会等で活動に関わっている」と「委員会等に所属はしていないが、統括的・中心的な活動に関わっている」とした者を合計して示している。

6. 地域との連携

大学教員の職務における地域への関わりということでは、既出の管理運営業務の中で、「社会貢献活動」と「立地地域への貢献」を問うているが、これ以外にも教育や研究において、地域とかかわる場面が考えられる。

このうち、教育活動に関して外部との連携をたずねた結果が図表 3-10 になる。過去 1 年間の間に取り組んだことのあるものについてたずねている。特に、「資格にかかわる学外実習」での数値が高いが、職業教育的な性格を有する大学が多いことを反映している結果といえよう。

図表 3-10 外部との連携を伴う教育活動経験

%, N=195

a.資格に関わる学外実習	30.8
b.インターンシップ	13.8
c.PBL（課題解決型学習）	25.1
d.サービスマーケティング	8.7
e.アウトリーチ活動	13.8

なお、これらの活動のどれかについて一つでも「ある」と答えた者の割合は 58.5%であった。また、「学生の進路目標となる地域等の情報を収集」することに「あてはまる」とした者は 68.0%（5 件法で「あてはまる」「とてもあてはまる」と回答した者の合計。N=169。）にのぼっている。その意味で、学生の教育活動にからんで外部と関わる者の割合が多いといえる。

一方で、「勤務大学以外で専門分野に係る収入を得る仕事があるか」という問いに対しては、ないとする者が 74.5%（N=184）を占めており、「教育」ということに関しては外部と関わるものの、アカデミック・リソースとしてかかわる者は多くないように見受けられた。

7. 職務による教員の類型化

教員の在り様について、職務における注力の状況による類型化を試みてみた。類型化には、「授業」、「学術研究・創作活動」、「地域・社会貢献」の三つの項目の平均労働時間を用いた。週平均労働時間を 9 時間以下と 10 時間以上の 2 群に分けて、前者をマイナス群、後者をプラス群として、「授業」を軸として、「学術研究・創作活動」と「地域・社会貢献」とを掛けあわせてみた。

おおよその傾向として、「授業」と「学術研究・創作活動」と（以下、「職務類型（授業×研究）」と表す）では、「授業」に主として注力する群と両方に注力する群、それに両方とも時間をかけない群の 3 群に分かれる結果となった。一方、「地域貢献」と（以下、「職務類型（授業×地域貢献）」と表す）では、「授業」を主として注力する群と両方とも時間をかけない群の 2 群に分かれた（図表 3-11、図表 3-12）。

これらの職務類型の実像についてデータから迫ってみた。まず、類型作成に用いた以外の「授業以外での教育活動」と「管理運営業務」の 2 つの活動にかかる時間における類型

図表 3-11 職務類型：「授業」と「学術研究・創作活動」

N=158		
	人	%
授業－×研究－	39	24.7
授業－×研究＋	15	9.5
授業＋×研究－	63	39.9
授業＋×研究＋	41	25.9

図表 3-12 職務類型：「授業」と「地域貢献」

N=141		
	人	%
授業－×地域貢献－	49	34.8
授業－×地域貢献＋	3	2.1
授業＋×地域貢献－	73	51.8
授業＋×地域貢献＋	16	11.3

図表 3-13 「職務類型（授業×研究）」と「授業以外での教育活動にかかる時間」

%, N=154

	授業－×研究－	授業－×研究＋	授業＋×研究－	授業＋×研究＋
0～4時間	41.0	33.3	14.8	17.9
5～9時間	33.3	20.0	23.0	17.9
10時間以上	25.6	46.7	62.3	64.1

図表 3-14 「職務類型（授業×研究）」と「管理運営業務にかかる時間」

%, N=149

	授業－×研究－	授業－×研究＋	授業＋×研究－	授業＋×研究＋
0～4時間	60.5	21.4	22.0	34.2
5～9時間	10.5	21.4	23.7	15.8
10時間以上	28.9	57.1	54.2	50.0

図表 3-15 「職務類型（授業×地域貢献）」と「授業以外での教育活動にかかる時間」

%, N=140

	授業－×地域貢献－	授業－×地域貢献＋	授業＋×地域貢献－	授業＋×地域貢献＋
0～4時間	40.8	33.3	22.2	0.0
5～9時間	26.5	66.7	20.8	31.3
10時間以上	32.7	0.0	56.9	68.8

図表 3-16 「職務類型（授業×地域貢献）」と「管理運営業務にかかる時間」

%, N=133

	授業－×地域貢献－	授業－×地域貢献＋	授業＋×地域貢献－	授業＋×地域貢献＋
0～4時間	52.1	33.3	34.8	0.0
5～9時間	14.6	0.0	23.2	23.1
10時間以上	33.3	66.7	42.0	76.9

ごとの傾向をみてみた。

職務類型（授業×研究）については、「授業以外の教育活動」に関して、授業＋の者は研究のいかんにかかわらず、多くの時間をかける者が多い傾向にあった。また、これは、「管理運営業務」に関して同様の傾向を見ることができた。また、「管理運営業務」にかかる時間については、授業、研究ともに－の型において、時間の少ないものが多い傾向がみられた（図表 3-13、図表 3-14）。

職務類型（授業×地域貢献）においても、これと似通った傾向がみられたが、特に授業、地域貢献ともに＋の型において、「授業以外での教育活動」と「管理運営業務」とともに 0～4 時間とする者は皆無であるなど、多くの時間をかける者が多い傾向がより明確に示された（図表 3-15、図表 3-16）。

こうした結果からは、ひとつの教員像として、教育、研究、地域貢献、管理運営といった大学に関する職務のいずれにも時間を費やす姿が浮かび上がる。学内諸業務（参照）間の相関を見ても、いずれも正の相関で多くの項目間において有意を示しており、これを裏付けているといえよう。2007 年の CAP 調査においても、諸外国と比べると「教育と研究の両立に困難さ」を感じている割合の高いことが示され、教育と研究という要素の葛藤モデルとして語られることが多い大学教授職だが、本調査の結果からは、そうしたいわば、教育主型や研究主型といったパターンではなく、いずれにもマルチに時間をかける教員像がうかがえた。一方で、逆にこうした職務のいずれにも対して、費やす時間の少ない教員の存在もみられる結果となった。

さらに、それぞれの職務類型と職位との関係をみてみよう（図表 3-17、図表 3-18）。これにおいて特徴的なのが、職務類型（授業×研究）において、授業が＋の群は職位が上位になるほど多い傾向にあるということだ。特に、授業、研究ともに＋の群の場合、明白な傾向となっている。これについては、職務類型（授業×地域貢献）の方では、そこまでの傾向はみられない。職務の状況についてはすべてに注力するか否かの 2 極化しているともいえるような様子がうかがえたが、職位との関係においては、研究と地域貢献への注力で差がみられるということから、大学教員としての評価基準の優位性が研究にあることが推察されよう。

図表 3-17 「職務類型（授業×研究）」と職位

%, N=152

	授業－×研究－	授業－×研究＋	授業＋×研究－	授業＋×研究＋
教授	39.5	60.0	49.2	60.0
准教授	13.2	13.3	28.8	17.5
講師	26.3	26.7	11.9	7.5
その他	21.1	0.0	10.2	15.0

※「その他」は助教、助手、特任教員を合計したもの。

図表 3-18 「職務類型（授業×地域貢献）」と職位

%, N=137

	授業－×地域貢献－	授業－×地域貢献＋	授業＋×地域貢献－	授業＋×地域貢献＋
教授	42.9	33.3	55.1	37.5
准教授	16.3	0.0	26.1	31.3
講師	28.6	0.0	8.7	12.5
その他	12.2	66.7	8.7	18.8

※「その他」は助教、助手、特任教員を合計したもの。

8. おわりに

本章では調査の結果から調査対象となった大学教員の職務実態について整理してきた。そこからは、授業を中心とした教育活動を主な職務として、管理運営に係る業務もあわせ多忙な時間を送る教員像がみえてくる。これは、本調査の対象となった 12 の大学の特性を色濃く反映したものともいえる。すなわち、引用や参考にした調査データのように、国立大学等を中心とした多くの機関を対象としたもの（私学経営研究会の 2017 年調査は大学・短大約 700 校を対象の機関調査、文部科学省の 2018 年調査では全国の大学教員、博士課程在籍者、医局員、研究員の 16000 人余をサンプリングして対象とした調査）でなく、特定の大学における悉皆調査である。ゆえに、大学教授職としての全体傾向でなく、これら特定大学の性格を反映したものであることは自明ともいえる。そうであるからこそ、ユニバーサル化した高等教育にあつての「大学」として存立する機関、また、そこにある大学教授職としての性格を一考する基礎データとなることが期待される。専門職大学制度が設けられたものの、既存の大学に関しても、多様化を前提とした機関の枠組み、教授職を含めたスタッフの在り方等について議論の進むことが待たれる。

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

文部科学省（2019）「大学等におけるフルタイム換算データに関する調査報告書」（文部科学省科学技術調査資料作成委託事業）

第4章 教員に期待される職能とその修得・活用

伊藤 友子
(熊本学園大学)

1. 課題の設定

教員は、専門職業能力や学術研究能力など、どのような能力が大学教員として求められていると認識しているのだろうか。それは、教員の属性や経歴により、その要求認識に違いがみられるのだろうか。

次に、教員は、その要求される水準の能力を採用時にどの程度保有していたのだろうか。そしてその水準は、教員の属性や経歴によって違いがみられるのだろうか。

また、現在はその能力をどの程度充たしていると認識しているのだろうか。又、採用時から現在までの能力の伸長には、教員の属性や経歴によって違いがみられるのだろうか。

本章では、以上の3つの視点から、教員に期待される能力の修得や活用について考察する。

2. 教員に要求される能力

2. 1 教員に求められる能力

ここでは、教員には、「勤務大学からどのような能力を要求されているのか」について考察する(図表4-1)。

まず、「勤務大学から要求される能力」の10項目(a～j)をみると、「専門分野の学識・技術に関する能力」と「教育指導に関する能力」など、広い範囲の要求がみられる。

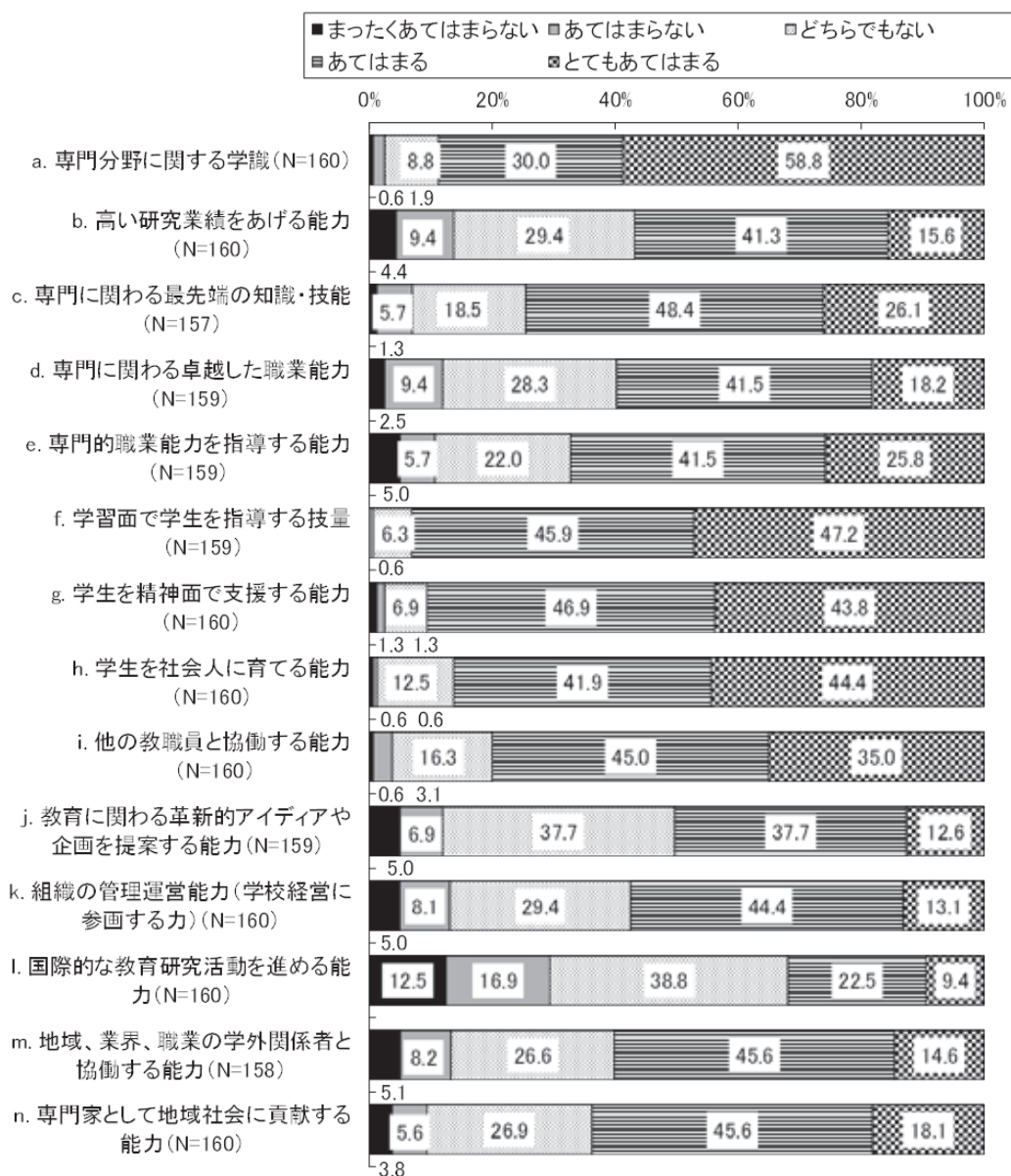
具体的な項目ごとにみると、専門分野の学識・技術に関する能力では、「a. 専門分野に関する学識」で、約90%の教員が勤務大学から要求される能力として認識している。次いで「c. 専門に関する最先端の知識・技能」、「d. 専門に関わる卓越した職業能力」、「b. 高い研究業績を上げる能力」まで約60%以上の教員が要求を認識している。

また教育指導については、「f. 学習面で学生を指導する技量」が93.1%のほか、「g. 学生を精神面で支援する能力」、「h. 学生を社会人に育てる能力」も約90%の要求認識である。その一方、「e. 専門的職業能力を指導する能力」は67.3%で、相対的に低い能力要求の項目である。

2. 2 研究能力ー職業的能力と専門分野の関連

次に、学術にかかる「b. 高い研究業績をあげる能力」、職業実務にかかる「d. 専門に関わる卓越した職業能力」を対比し、それぞれ「あてはまる」「とてもあてはまる」を「能力

要求が強い」とした。その上で、いずれの能力に対しても要求が強い場合を「デュアルな能力要求」、学術能力のみ強い場合を「学術能力要求」、職業能力のみ強い場合を「職業能力要求」、いずれも要求が弱い場合を「その他」と分類した。



図表 4-1 勤務大学で要求される能力

図表 4-2 をみると、専門分野別にみて「職業能力」は、医療で 80%以上、教育・福祉で 70%以上など、かなり多く求められている。そのなかでも、「学術」の能力まで求められている（デュアル能力要求）のは、両分野で約 50%以上ある。それに反し、これらの分野で約 40%の教員が、「学術能力」を要求されていないと認識している。

一方、人文・教養と理・工・農も、「学術能力要求」と「その他」を加えると、60%近くの教員が「職業能力」を要求されていないと認識している。

また、人文・教養と理・工・農では、約 30%の教員が「学術と職業能力」とともに要求されていないと認識している。

図表 4-2 所属組織の専門分野別の「大学で要求される能力」

	デュアル能力要求	学術能力要求	職業能力要求	その他（両方要求低い）	合計	N
人 社 ・ 教 養	29.3%	29.3%	14.6%	26.8%	100.0%	41
教 育 ・ 福 祉	55.3%	7.9%	15.8%	21.1%	100.0%	38
理 ・ 工 ・ 農	36.0%	24.0%	8.0%	32.0%	100.0%	25
医 療	51.4%	2.9%	31.4%	14.3%	100.0%	35
その他（サービス含む）	20.0%	20.0%	26.7%	33.3%	100.0%	15
合 計	43.2%	15.8%	18.0%	23.0%	100.0%	154

2. 3 研究能力－職業的能力と教員属性（学術型－職業型）の関連

次に、教員の学習歴・職業歴の経歴別に示したものが、図表 4-3 である。

デュアル型教員は、「デュアルな能力要求」と「職業能力のみの要求」を加えた比率（＝職業能力要求）が、約 70%以上となり、勤務大学から求められる能力の中核に「職業教育」が存在すると認識している。

同様に、職業型教員も、約 70%以上の比率で職業能力要求を認識している。なおこの類

図表 4-3 経歴別「大学の要求能力」

	デュアル能力要求	学術能力要求	職業能力要求	その他（両方要求低い）	合計	N
デュアル	48.4%	6.5%	25.8%	19.4%	100.0%	31
学術	37.1%	28.6%	7.1%	27.1%	100.0%	70
職業	37.1%	5.7%	34.3%	22.9%	100.0%	35
その他	40.0%	10.0%	25.0%	25.0%	100.0%	20
合 計	39.7%	16.7%	19.2%	24.4%	100.0%	156

型では、「学術研究能力」については、約 30% (6%+23%) が要求されていないと考えている。また、学術型教員の約半数以上(29%+27%)は、「職業能力」を要求されていないと考えている。

2. 4 小括

医療や教育・福祉に所属し、デュアル型や職業型の教員は、教員として、専門的職業能力が要求されると認識している。

しかし、デュアル型教員の多くは、同時に学術能力も要求されると認識しているのに対して、職業型教員は、学術研究能力を要求されていないという認識を示す者も一定数存在している。一方、人文・教養や理・工・農に所属し、学術型教員やその他教員は、学術研究能力が勤務大学から要求されていると認識しているものの、専門的職業能力については要求されていないと認識する者が多くみられた。

3. 採用時に保有する能力

3. 1 採用時の保有能力水準

前節では、勤務大学で要求される能力について考察したが、実際には、採用時にどの程度保有していたのか、特に研究と職業の能力に注目する。それには属性や経験による違いがみられるのだろうか。

図表 4-4 で採用時の保有能力水準をみると、「c. 専門分野に関わる最先端の知識・技能」や「a. 専門分野に関する学識」で、約 30%以上の教員が、採用時に要求水準以上の能力を保有していたと認識し、要求水準と同程度を含めると約 80%が要求を満たしていたと認識している。他方、「d. 専門に関わる卓越した職業能力」と「b. 高い研究業績を上げる能力」については、要求水準以上の能力を保有していたと認識しているのは約 20%に留まっている。

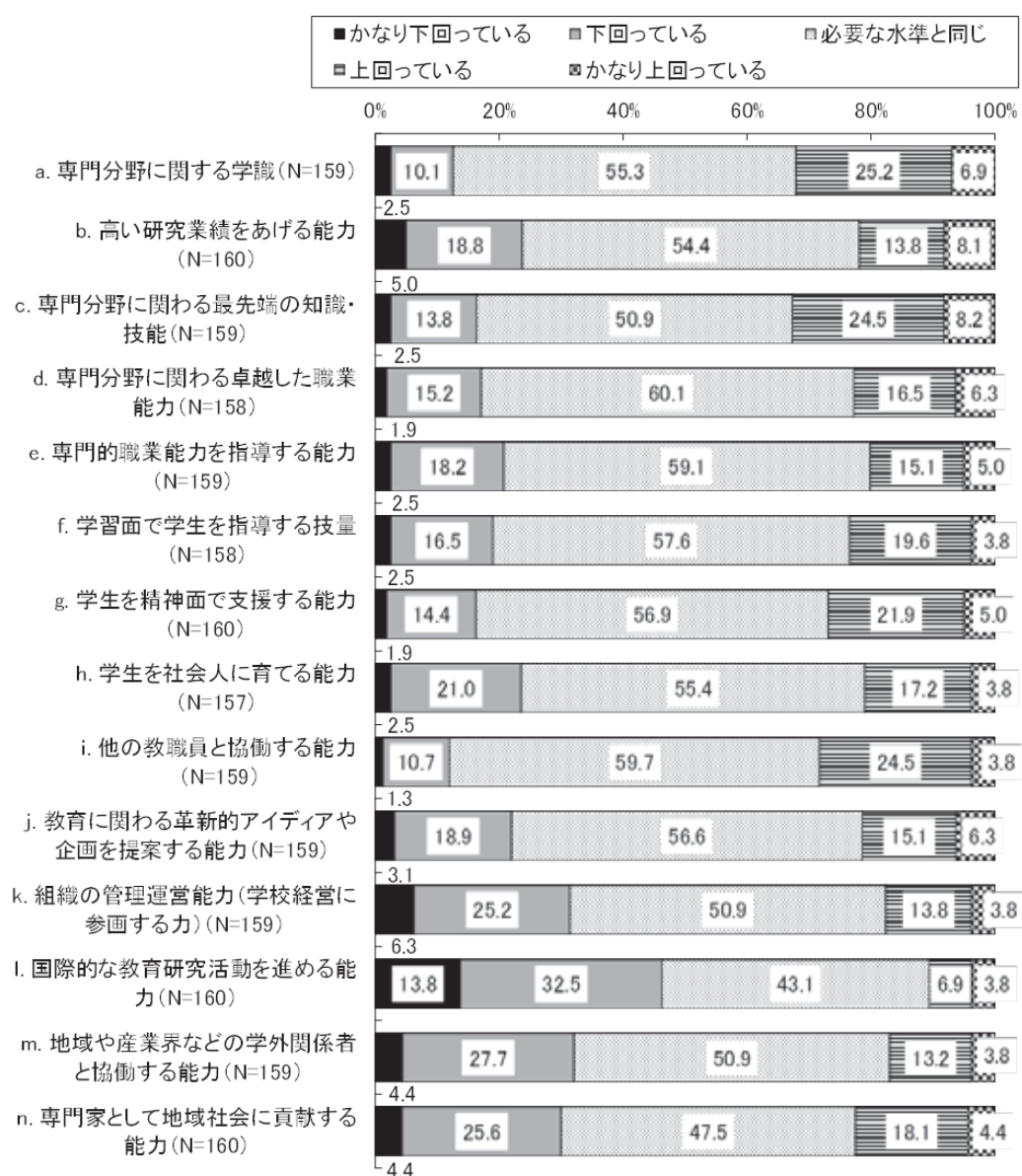
3. 2 採用時の能力水準と教員に求められる能力との差（ギャップ）

ここでは、「研究能力」と「職業能力」を対比させ、採用時の能力獲得水準について「上回っている」と「かなり上回っている」を「期待以上」に、又「必要な水準と同じ」を「期待並み」に分類した。同様に「下回っている」と「かなり下回っている」を「期待以下」とした。こうして分類した結果を示したのが、図表 4-5 である。

「学術研究能力」については、採用時にすでに期待以上の水準であったのが約 22%、期待並みが約 54%、期待以下が約 24%であった。一方「職業実務能力」については、期待以上が約 23%、期待並みが約 60%、期待以下が約 17%であった。

この両者を組み合わせると、「学術研究能力」と「職業実務能力」の双方とも、採用時に

期待以上の水準であったのは、約 10%である。また、「学術研究能力」のみが、期待以上であったのは約 11%であるのに対し、「職業実務能力」のみが期待以上であったのは約 13%であった。なお、双方ともに期待並みであったのは約 42%、双方ともに期待以下であったのは約 12%であった。



図表 4-4 採用時の保有能力水準

図表 4-5 期待と実際の保有能力の差

		職業能力			合計
		期待以下	期待並み	期待以上	
研究能力	期待以下	12.0%	8.2%	3.8%	24.1%
	期待並み	3.8%	41.8%	8.9%	54.4%
	期待以上	1.3%	10.1%	10.1%	21.5%
	合計	17.1%	60.1%	22.8%	100.0%

3. 3 教員属性にみる採用時の能力水準と教員に求められる能力との差（ギャップ）

本節では、採用時の保有能力水準と大学の要求能力水準との差(ギャップ)について、採用時属性との関係で分析する。年齢別では、「専門に関わる卓越した職業能力」を保有していたとするのは、図表 4-6 の通り、50 代の教員に最も多く約 90%いる。一方 20 代と 30 代の教員は、要求水準能力を保有していなかったと認識する者が 40～50%存在する。

また、学習歴・職業歴別に分析すると、図表 4-7 の通り、採用時にすでに「高い職業能力を保持していた」とする教員は、デュアル型教員と職業型教員に多く、それぞれ 90%以上と 90%近くに達している。しかし学術型教員とその他教員の、それぞれ 20%以上と 30%が、勤務大学の要求水準に達していなかったと認識している。

一方、「高い研究業績をあげる能力」を採用時に保持していたとするのは、図表 4-8 の

図表 4-6 年齢別 採用時の保有能力水準(職業能力)

	かなり下 回っている	下回って いる	必要な水準 と同じ	上回って いる	かなり上 回っている	合計	<i>N</i>
20代	0.0%	50.0%	50.0%	0.0%	0.0%	100.0%	2
30代	11.1%	27.8%	50.0%	11.1%	0.0%	100.0%	18
40代	0.0%	11.4%	68.6%	17.1%	2.9%	100.0%	35
50代	0.0%	11.1%	61.1%	25.0%	2.8%	100.0%	36
60歳以上	3.2%	12.9%	58.1%	19.4%	6.5%	100.0%	31
合計	2.5%	14.8%	60.7%	18.9%	3.3%	100.0%	122

図表 4-7 経歴別 採用時の保有能力水準(職業能力)

	かなり下 回っている	下回って いる	必要な水準 と同じ	上回って いる	かなり上 回っている	合計	<i>N</i>
デュアル	0.0%	6.5%	45.2%	38.7%	9.7%	100.0%	31
学術	0.0%	20.3%	71.0%	7.2%	1.4%	100.0%	69
職業	2.9%	8.6%	60.0%	14.3%	14.3%	100.0%	35
その他	10.0%	20.0%	50.0%	15.0%	5.0%	100.0%	20
合計	1.9%	14.8%	60.6%	16.1%	6.5%	100.0%	155

通り、50代以上の教員が最も多く80%を超えている。また、保有していなかったと認識しているのは、先述した「専門に関わる卓越した職業能力」と同様に、20代と30代の教員で、それぞれ約50%と約30%と、比較的高い比率になっている。

また、図表4-9を見ると、デュアル教員と学術型教員の一定数が、採用時にすでに高い学術研究能力を保持していたと認識しているが、職業教員とその他教員で、保有能力水準が低かったと認識している。

図表 4-8 年齢別 採用時の保有能力水準(学術研究能力)

	かなり下 回っている	下回って いる	必要な水準 と同じ	上回って いる	かなり上 回っている	合計	<i>N</i>
20代	0.0%	50.0%	50.0%	0.0%	0.0%	100.0%	2
30代	22.2%	11.1%	38.9%	0.0%	27.8%	100.0%	18
40代	5.4%	24.3%	48.6%	18.9%	2.7%	100.0%	37
50代	0.0%	19.4%	63.9%	13.9%	2.8%	100.0%	36
60歳以上	6.5%	12.9%	45.2%	25.8%	9.7%	100.0%	31
合計	6.5%	18.5%	50.8%	16.1%	8.1%	100.0%	124

図表 4-9 経歴別 採用時の保有能力水準(学術研究能力)

	かなり下 回っている	下回って いる	必要な水準 と同じ	上回って いる	かなり上 回っている	合計	<i>N</i>
デュアル	0.0%	9.7%	51.6%	22.6%	16.1%	100.0%	31
学術	1.4%	14.1%	57.7%	16.9%	9.9%	100.0%	71
職業	8.6%	31.4%	54.3%	5.7%	0.0%	100.0%	35
その他	20.0%	20.0%	50.0%	5.0%	5.0%	100.0%	20
合計	5.1%	17.8%	54.8%	14.0%	8.3%	100.0%	157

3. 4 小括

採用時の能力保有状況として、デュアル型教員や職業型教員の多くが、採用時にすでに高い職業能力を保有していたと認識しているが、学術型教員では、採用時の保有能力水準が低いことが明らかになった。

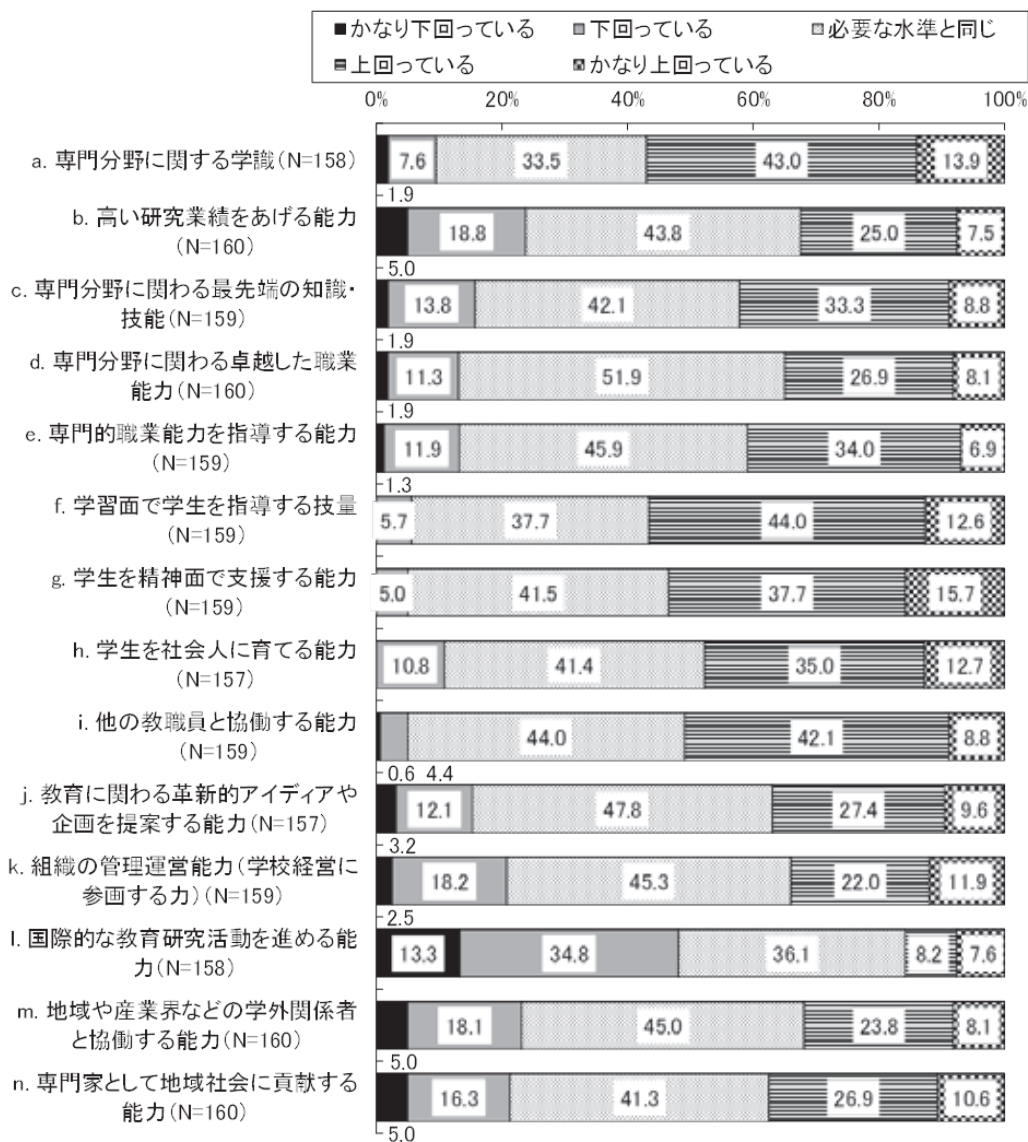
また、デュアル教員と学術型教員の一定数が、採用時にすでに高い学術研究能力を保持していたと認識しているが、職業教員とその他教員で、保有能力水準が低かったと認識している。

4. 現在保有する能力

4. 1 現在保有する能力

ここまでは、「勤務校で期待されている能力」と「採用時に実際に保有していた能力」について分析してきたが、最後に「現在保有する能力」について考察する。なお、ここでも研究と職業の能力を中心に分析する。

次頁図表 4-10 で現在の保有能力水準をみると、「a. 専門分野に関する学識」は、50%以



図表 4-10 現在の保有能力水準

上、「c. 専門分野に関わる最先端の知識・技能」は 40%以上という比較的高い割合で、現在、要求水準以上の能力を保有していると認識している。ここでも、要求水準と同程度まで含めると 80～90%の者が要求を満たしていると認識している。一方、「d. 専門に関わる卓越した職業能力」と「b. 高い研究業績をあげる能力」については、現在要求水準以上の能力を保有していると認識している教員は、それぞれ 30%以上、約 40%に留まっているが、要求水準と同程度まで含めると 80%以上に達する。

4. 2 採用時から現在までの能力伸長

ここでは、採用時から現在までの能力の伸長について分析する。

図表 4-11 をみると、まず「研究能力」が、採用時には要求水準を充たしていなかったが、現在は要求水準まで能力が伸長した教員は、5%である。また現在は要求水準を上回る程度の能力に達したと認識している教員は、全体の約 20%存在する。ただ、すでに採用時に要求水準を充たす、または上回っていた教員が 50%以上いる。

しかし、採用時から現在まで要求水準を下回っている教員が 15%存在するだけでなく、採用時には要求水準を満たしていたが、現在は能力低下により要求水準を満たしていないと認識している教員が約 10%弱存在する。

次に「職業能力」の伸長について分析する。まず、採用時には要求水準を充たしていなかったが、現在は要求水準まで能力が伸長したと認識している教員は、5%である。また現在は要求水準を上回る程度の能力に達したと認識している教員は、全体の 1 割強存在する。ただ、すでに採用時に要求水準を充たす、または上回っていたと認識している教員が 7 割弱存在する。

一方、採用時から現在まで要求水準を下回っている教員が約 1 割存在するだけでなく、採用時には要求水準を満たしていたが、現在は能力低下により要求水準を充たしていないと認識している教員もわずかであるが存在する（約 3%）。

図表 4-11 研究・職業能力の伸長

	研究能力 (%)	職業能力 (%)
採用時から現在まで要求水準を下回る	15.0	10.1
能力低下により要求水準を下回る	8.8	3.2
要求水準まで能力伸長	5.0	5.1
採用時から要求水準満たす	38.8	46.8
能力伸長し要求水準を上回る	17.5	13.9
採用時から要求水準を上回る	15.0	20.9
合計	100.0	100.0
	N (160)	N (158)

4. 3 採用時から現在までの属性別能力の伸長

ここでは、採用時から現在までの能力の伸長を、属性別にみていく。

まずは、専門分野別の職業能力伸長であるが、採用時には大学が要求する水準は満たしていなかったが、現在は「要求水準」まで能力伸長したと認識している教員は、医療や理・工・農が最も多く（6.7%、5.9%）、最も少ないのはその他（0%）である。また、大学が要求する水準を上回る程度に能力伸長したと認識している教員は、理・工・農とその他が約20%と最も多く、次いで教育・福祉の約18%、人文・教養の約16%となっている。一方医療では、一人も要求水準以上に能力が伸長したと認識する教員はいない。

図表 4-12 専門分野別 職業能力の伸長

	採用時から 現在まで 要求水準を 下回る	能力低下に より要求 水準を下回 る	要求水準ま で能力伸長	採用時から 要求水準満 たす	能力伸長し 要求水準を 上回る	採用時から 要求水準を 上回る	%	N
人社・教養	2.6%	5.3%	2.6%	55.3%	15.8%	18.4%	100.0%	38
教育・福祉	17.9%	0.0%	2.6%	38.5%	17.9%	23.1%	100.0%	39
理・工・農	11.8%	2.9%	5.9%	44.1%	20.6%	14.7%	100.0%	34
医療	3.3%	6.7%	6.7%	46.7%	0.0%	36.7%	100.0%	30
その他（サービス含む）	40.0%	0.0%	0.0%	20.0%	20.0%	20.0%	100.0%	5
合計	10.3%	3.4%	4.1%	45.2%	14.4%	22.6%	100.0%	146

次に、専門分野別の研究能力伸長であるが、図表 4-13 を見ると、採用時には大学が要求する水準は満たしていなかったが、現在は「要求水準」まで能力伸長したと認識している教員は、その他が20%と最も多くなっている。それ以外の専門分野では教育・福祉の約5%から人文・教養の2.5%となっている。また、大学が要求する水準を上回る程度に能力伸長したと認識している教員の割合は、全体的に約15%~20%となり高い比率を示しているが、特に人文・教養と医療及びその他がともに20%と高くなっている。

一方、採用時には要求水準を満たしていたが、現在は満たしていないと、能力低下を認識している教員が、理・農・工に18%弱、医療に約13%存在していることも事実である。

図表 4-13 専門分野別 研究能力の伸長

	採用時から 現在まで 要求水準を 下回る	能力低下に より要求水 準を下回る	要求水準ま で能力伸長	採用時から 要求水準を 満たす	能力伸長し 要求水準を 上回る	採用時から 要求水準を 上回る	合計	N
人社・教養	5.0%	7.5%	2.5%	47.5%	20.0%	17.5%	100.0%	40
教育・福祉	23.1%	0.0%	5.1%	41.0%	15.4%	15.4%	100.0%	39
理・工・農	5.9%	17.6%	2.9%	41.2%	17.6%	14.7%	100.0%	34
医療	23.3%	13.3%	3.3%	30.0%	20.0%	10.0%	100.0%	30
その他（サービス含む）	40.0%	0.0%	20.0%	0.0%	20.0%	20.0%	100.0%	5
合計	14.9%	8.8%	4.1%	39.2%	18.2%	14.9%	100.0%	148

次は、経歴別の能力伸長であるが、まず職業能力の伸長からみていく。採用時には大学が要求する水準は満たしていなかったが、現在は「要求水準」まで能力伸長したと認識しているのは、学術型教員が最も多く（7.2%）になっている。次いでその他の教員（5%）となっている。また、大学が要求する水準を上回る程度に能力伸長したと認識している教員の割合も、学術型教員が約20%、次いでその他の教員が15%と高い比率を示している一方、デュアル型教員は、3.2%と最も低くなっている。職業型教員の比率も、学術型教員の半分以下の約9%弱である。

図表 4-14 経歴別 職業能力の伸長

	採用時から現在まで 要求水準を下回る	能力低下により 要求水準を下回る	要求水準まで 能力伸長	採用時から 要求水準を満たす	能力伸長し 要求水準を上回る	採用時から 要求水準を上回る	合計	N
デュアル	3.2%	3.2%	3.2%	41.9%	3.2%	45.2%	100.0%	31
学術	10.1%	4.3%	7.2%	52.2%	20.3%	5.8%	100.0%	69
職業	5.7%	0.0%	2.9%	54.3%	8.6%	28.6%	100.0%	35
その他	25.0%	5.0%	5.0%	30.0%	15.0%	20.0%	100.0%	20
合計	9.7%	3.2%	5.2%	47.7%	13.5%	20.6%	100.0%	155

なお、採用時から現在まで、持続的に職業能力が伸長したと認識している教員は、学術型教員の約3割弱（7.2%+20.3%）に上っているが、一方デュアル型教員や職業型教員は、約1割前後（3.2%+3.2%、2.9%+8.6%）にとどまっている。

最後に、経歴別の研究能力伸長をみていく。まず、採用時には大学が要求する水準は満たしていなかったが、現在は「要求水準」まで能力伸長したと認識しているのは、その他の教員が最も多く（10.0%）になっている。次いで学術型教員の5.6%となっているが、デュアル型教員と職業型教員は、それぞれ3.2%、2.9%と低い比率になっている。また、大学が要求する水準を上回る程度に能力伸長したと認識している教員の割合も、その他の教員と学術型教員が高い比率（20%、19.7%）であったのに対して、デュアル型教員と職業型教員は、それほど高くない比率（12.9%、11.4%）にとどまっている。

図表 4-15 経歴別 職業能力の伸長

	採用時から現在まで 要求水準を下回る	能力低下により 要求水準を下回る	要求水準まで 能力伸長	採用時から 要求水準を満たす	能力伸長し 要求水準を上回る	採用時から 要求水準を上回る	合計	N
デュアル	3.2%	9.7%	3.2%	41.9%	12.9%	29.0%	100.0%	31
学術	8.5%	11.3%	5.6%	39.4%	19.7%	15.5%	100.0%	77
職業	28.6%	2.9%	2.9%	48.6%	11.4%	5.7%	100.0%	35
その他	30.0%	10.0%	10.0%	20.0%	20.0%	10.0%	100.0%	20
合計	14.6%	8.9%	5.1%	39.5%	16.6%	15.3%	100.0%	157

4. 4 小括

現在の能力水準については、「研究能力」と「職業能力」とともに、多くの教員が要求水準以上の能力を保持していると認識している。

また、「職業能力」と「研究能力」は、ともに約2割の教員が能力伸長を認識しているが、所属の専門分野別や経歴別にみていくと、異なる様相がみえてくる。

具体的には、専門分野別に、「研究能力」の伸長に関してはそれ程の違いは見えないが、「職業能力」の伸長に関しては異なっている。医療以外の専門分野では、要求水準と同程度もしくはそれ以上の水準まで能力が伸長したと認識する教員が、約20%存在するが、医療では約7%と低くなっている。ただ、医療では、元々半数近くの教員が採用時にすでに要求水準の能力を保持していたと認識していることが、その理由の一つに考えられる。しかし同時に、採用時から能力低下をしていると認識する教員も他の専門分野に比較し多いことも気になる事実である。

経歴別の能力伸長であるが、「研究能力」と「職業能力」とともに、ある一定の割合の教員が、採用時との比較で能力の伸長を認識しているが、詳細に分析すると、デュアル型教員と職業教員の能力伸長の認識が低くなっている。特に「職業教育」においては、学術型教員が、採用時に比較し大きな伸びを認識しているのに対し、デュアル型や職業型の教員は、所属大学での能力伸長を認識できていない。もちろん、採用時において、学術型教員と比較し、すでに要求される「職業能力」水準を保持していたという自覚から出てくる帰結であるのも事実であるが、所属大学での「能力伸長」の認識が持てないということが、その後の大学教員の成長に及ぼす影響は小さくないと考える。その原因も分析することが必要と考える。

第5章 入職後の能力開発と有効な経験

－大学教員としての職務等の満足度に注目して－

猪股 歳之
(東北大学)

1. 本章の目的と方法

1. 1 本章の目的

本章の目的は、どのような職務の機会が教員の能力の伸長に関連しているのか明らかにすることにある。しかし当然ながら同じ業務等を経験したとしても個人によりその受け止め方や意味付け、その後の職務における活用の仕方は異なってくることが予想される。そこで本章では、対象者の職務等の満足度に注目し、この満足度を媒介役として業務等の経験と能力の伸長との関係について検討する。

取り上げる教員の能力は、教員の専門分野に関する研究能力（研究力）、教員の専門分野に関する職業能力（職業力）、教育に関する能力（教育力）、管理運営に関する能力（運営力）、地域との連携に関する能力（地域力）の5つの側面である。それぞれの能力伸長と職務等の満足度や業務等の経験がどのような関係にあるのかを明らかにする。

1. 2 使用する変数

研究力は「専門分野に関する学識」と「高い研究業績を上げる能力」、職業力は「専門分野に関わる卓越した職業能力」と「専門的職業能力を指導する能力」、教育力は「学習面で学生を指導する技量」と「学生を社会人に育てる能力」、運営力は「他の教職員と協働する能力」「組織の管理運営能力（学校経営に参画する能力）」、地域力は「地域や産業界などの学外関係者と協働する能力」と「専門家として地域社会に貢献する能力」に注目する。

それぞれの能力に対する評価は、職場で必要とされている水準と比較して「かなり上回っている=5、上回っている=4、必要な水準と同じ=3、下回っている=2、かなり下回っている=1」を用い、調査時の評価から採用時の評価を減じた値を能力変化の指標とした。

なおこれらの能力評価は、期待される水準からみた時の獲得水準を尋ねたものであるため、昇任や異動等によって期待される水準が採用時から変化する可能性も考えられるが、本稿ではこのような変化は捨象して分析を行っている。

また職務においてどのような機会が得られているのかを把握するために、職務等の満足度についての設問を用いた。対象者が総合的に有益と判断するような機会が得られることで職務等満足度が高まると考えられるためである。設定した職務等の満足度は「a. 自分が持つ専門知識・技能を生かせる機会」「b. 職務を自律的に決定できること」「c. 教育技術に

関する研鑽を深める機会」「d. 自分の専門に関する研究・研鑽を深めていけること」「e. 教育活動に対する職場の支援体制」「f. 研究・能力開発に対する職場の支援体制」「g. 高い収入が得られること」「h. 雇用の安定性と身分の保障があること」「i. 将来のキャリアの見通しがあること」「j. 自分の職業に対する高い社会的評価が得られること」「k. 家庭のことや余暇など、勤務大学での仕事以外に費やす時間的なゆとりがあること」の11項目で、「満足=3、どちらでもない=2、不満=1」とした。

業務等の経験については、「a.大学・大学院で受けた教育」「b.大学・大学院以外で受けた教育」「c.学内外での研修」「d.講義の経験」「e.講義以外での学生への指導経験」「f.教科書の執筆などの教材開発の経験」「g.個人研究の経験」「h.共同研究の経験」「i.行政や企業からの委託研究の経験」「j.学会の大会や研究会等学術的な集まりへの参加」「k.内・外地留学の経験」「l.学内の管理運営業務の経験」「m.学協会や学外の団体等の運営業務の経験」「n.企業や行政、団体等、高等教育機関以外での勤務経験」「o.行政や公共団体等の審議会・協議会等への参加経験」「p.地域団体等との交流や事業への参画の経験」の16項目のうち、教員としての能力を培う上で役立った経験を上位3つまでを選択してもらった設問を用いた。回答データは「当てはまる=1、当てはまらない=0」とした。

本章ではまず職務においてどのような機会が得られることによってこれらの能力に変化が生じるのか検討した上で、こうした機会として認識されている学習経験や専門的活動の内容を示す。

2. 教員能力の変化

上述の通り、教員の能力は5つの側面からその変化を検討した。

図表 5-1 は、能力変化を把握するために取り上げた10項目それぞれの採用時点から調査時点の能力変化の状況をまとめたものである。それぞれの時点での能力を5段階で評価しており、調査時点から採用時点の評価を減じて算出しているため、-4から4までの値を

図表 5-1 教員の入職時点から調査時点の能力変化

		最小値	最大値	平均値	度数
研究力	a. 専門分野に関する学識	-3	2	0.35	158
	b. 高い研究業績をあげる能力	-4	2	0.10	160
職業力	d. 専門分野に関わる卓越した職業能力	-4	2	0.17	158
	e. 専門的職業能力を指導する能力	-2	2	0.31	158
教育力	f. 学習面で学生を指導する技量	-1	4	0.58	158
	h. 学生を社会人に育てる能力	-1	2	0.50	156
運営力	i. 他の教職員と協働する能力	-2	3	0.35	159
	k. 組織の管理運営能力（学校経営に参画する力）	-3	4	0.39	159
地域力	m. 地域や産業界などの学外関係者と協働する能力	-4	3	0.27	159
	n. 専門家として地域社会に貢献する能力	-3	3	0.29	160

取る。求められる水準から見て、能力が低下していればマイナス、上昇していればプラス、変わらなければ 0 となる。したがって例えば同じ 0 であっても求められる水準よりも高いレベルである場合もあれば、低いレベルでとどまっている場合もあるなど、同じ値であっても状況が異なるものが含まれるが、ここでは値の変化に注目する。

概観すると、「高い研究業績をあげる能力」や「専門分野に関わる卓越した職業能力」は、最小値が-4 である一方で、最大値は 2 にとどまり、平均値も 0.1 台と能力の向上が相対的に難しい領域だったことがうかがえる。もちろん「高い実績」や「卓越した能力」といった質問文の表現がこうした自己評価の厳しさにつながっていることも否定できない。反対に、「学習面で学生を指導する技量」は最小値-1 で最大値 4、平均値が 0.58 と能力の向上が相対的に大きかった領域である。平均値で言えば「学生を社会人に育てる能力」も 0.50 となっており、「教育力」に関する 2 領域は能力向上が実感されている。それら以外の領域では、最小値と最大値の幅が大きく、変化の仕方が個人によって異なっている傾向が見て取れる。なかでも「組織の管理運営能力」や「地域や産業界などの学外関係者と協働する能力」では最小値と最大値の幅が 7 と大きい。これらは「運営力」と「地域力」の変化を把握するための項目であるが、教員の職階や役職によっても期待される水準が大きく異なることが予想される領域であることからこうした能力の低下から上昇まで幅の広い変化が生じやすいものと考えられる。

3. 職務満足度と能力変化

続いて、前節で算出した能力変化の状況がどのような職務等の満足度と連関を有しているのか検討していく。図表 5-2 は職務等の満足度 11 項目の 3 段階の状況ごとに能力変化の平均値を算出し、満足度と能力変化に正の関係が認められる項目をまとめたものである。

まず「研究力」に関する能力として設定した「専門分野に関する学識」や「高い研究業績を上げる能力」では「自分が持つ専門知識・技能を生かせる機会」に満足度を感じている者で能力の上昇実感が得られていることがわかる。また特に「高い研究業績を上げる能力」では「自分の専門に関する研究・研鑽を深めていけること」への満足も能力上昇と正の連関を有している。

「職業力」では「専門分野に関わる卓越した職業能力」と「専門的職業能力を指導する能力」の双方で「自分が持つ専門知識・技能を生かせる機会」「自分の専門に関する研究・研鑽を深めていけること」「職務を自律的に決定できること」「自分の職業に対する高い社会的評価が得られること」などへの満足度と能力上昇との間に正の連関が認められた。

「教育力」に関する「学習面で学生を指導する技量」「学生を社会人に育てる能力」では後者の「学生を社会人に育てる能力」において「自分の専門に関する研究・研鑽を深めていけること」「高い収入が得られること」「自分の職業に対する高い社会的評価が得られること」と正の連関を有していたが、前者の「学習面で学生を指導する技量」では正の連関

を持つ満足度の項目は確認できなかった。

「運営力」に関する「他の教職員と協働する能力」と「組織の管理運営能力（学校経営に参画する力）」では相対的に正の連関を持つ満足度は多くなかったが、「自分の職業に対する高い社会的評価が得られること」や「雇用の安定性と身分の保障があること」への満足度と能力上昇に正の連関が認められた。

そして「地域力」に関する「地域や産業界などの学外関係者と協働する能力の能力」と「専門家として地域社会に貢献する能力の能力」では、「自分が持つ専門知識・技能を生かせる機会」「自分の職業に対する高い社会的評価が得られること」などに満足している者で能力が上昇している傾向が見られた。

図表 5-2 「能力変化」と正の連関を持つ「職務満足度」

大学教員としての能力		***p<.001, **p<.01	*p<.05
研究力	専門分野に関する学識		a. 自分が持つ専門知識・技能を生かせる機会
	高い研究業績をあげる能力	d. 自分の専門に関する研究・研鑽を深めていけること*** a. 自分が持つ専門知識・技能を生かせる機会**	c. 教育技術に関する研鑽を深める機会
職業力	専門分野に関わる卓越した職業能力	a. 自分が持つ専門知識・技能を生かせる機会***	f. 研究・能力開発に対する職場の支援体制
		d. 自分の専門に関する研究・研鑽を深めていけること***	g. 高い収入が得られること
		b. 職務を自律的に決定できること**	i. 将来のキャリアの見通しがあること
		c. 教育技術に関する研鑽を深める機会**	
	専門的職業能力を指導する能力	j. 自分の職業に対する高い社会的評価が得られること**	
		a. 自分が持つ専門知識・技能を生かせる機会***	c. 教育技術に関する研鑽を深める機会
		d. 自分の専門に関する研究・研鑽を深めていけること**	e. 教育活動に対する職場の支援体制
		b. 職務を自律的に決定できること**	f. 研究・能力開発に対する職場の支援体制
教育力	学習面で学生を指導する技量		g. 高い収入が得られること
	学生を社会人に育てる能力	b. 職務を自律的に決定できること**	h. 雇用の安定性と身分の保障があること
			j. 自分の職業に対する高い社会的評価が得られること
運営力	他の教職員と協働する能力		
	組織の管理運営能力 (学校経営に参画する力)	j. 自分の職業に対する高い社会的評価が得られること**	h. 雇用の安定性と身分の保障があること
地域力	地域や産業界などの学外関係者と協働する能力		a. 自分が持つ専門知識・技能を生かせる機会
			g. 高い収入が得られること
			h. 雇用の安定性と身分の保障があること
	専門家として地域社会に貢献する能力		j. 自分の職業に対する高い社会的評価が得られること

以上 5 つの能力について、その能力向上と正の連関を持つ満足度について検討した。その結果、「自分が持つ専門知識・技能を生かせる機会」「自分の専門に関する研究・研鑽を深めていけること」「自分の職業に対する高い社会的評価が得られること」への満足度は複数の能力の向上と正の連関を有しており、教員の能力を向上させる上で重要な役割を果たす活動や支援と結びついている可能性がある。そこで以下ではこれらの満足度の項目と関連性が強い学習経験や専門的活動について検討していく。

4. 学習経験や専門的活動と職務満足度

4. 1 使用した変数

学習経験や専門的活動として取り上げたのは、図表 5-3 に示した 6 カテゴリーの合計 37 項目である。すべての項目において経験や該当の有無で対象者を 2 群に分類した。「A. 教育活動としての取り組み」5 項目、「B. 地域と連携した教育・研究活動の経験」7 項目については、これらの実習や事業、教育活動を行った経験を持つか否かで分類した。「C. 授業研究や学術・専門的な研究活動」7 項目については、「とてもあてはまる」と「あてはまる」を「該当あり」、「どちらでもない」「あてはまらない」「まったくあてはまらない」を「該当なし」とした。「D. 勤務校に教員として入職した後の進学の経験」5 項目と「F. 専門的活動や研究活動」9 項目は、これらの経験の有無で分類した。そして「E. 自身の能力を向上させるために行った活動」4 項目については、「積極的に行った」と「積極的というほどではないが行った」を「経験あり」に、「あまり行っていない」と「まったく行っていない」を「経験なし」と分類した。

4. 2 職務満足度と関わりのある経験や活動

これら 37 項目のそれぞれについて、該当の有無もしくは経験の有無によって職務等の満足度（満足=3、どちらでもない=2、不満=1 の 3 段階）の平均値を算出し、両者の間に正の連関が認められた項目をまとめたのが図表 5-4 である。以下では、特に能力向上との関係が認められた満足度を中心に見ていきたい。

まず、「自分が持つ専門知識・技能を生かせる機会」への満足度とは「自身の専門分野に関する学術団体・学協会での大会参加」や「自身の職務に関する研修会・研究会への参加」などが正の連関を有していた。

「職務を自律的に決定できること」や「教育技術に関する研鑽を深める機会」への満足度は、「授業研究や自分の専門的な研究のために使える施設・設備が備わっている」ことや「授業には必ずしも直接関係しない研究活動のための時間がある」などとの正の連関を確認することができた。

「自分の専門に関する研究・研鑽を深めていけること」の満足度は、正の連関を有する項目が相対的に多かったが、その内容は、研究活動への取り組みそのものと、研究活動を可能にする資源、との 2 つに大きく分けて捉えることができる。前者の教育活動そのものとしては「自身の専門分野に関する学術団体・学協会での大会参加」「自身の専門分野に関する学術論文や学術書の執筆」「自身の職務に関する研修会・研究会への参加」「教材・テキストの執筆あるいは共著もしくは共編」「学会大会での論文提出を伴った発表」などである。一方後者の研究活動を可能にする資源としては「授業には必ずしも直接関係しない研究活動のための時間がある」「授業研究や自分の専門的な研究のために使える施設・設備が備わっている」「授業研究や自分の専門的な研究のために使える校費が用意されている」な

図表 5-3 分析対象とした「入職後の学習経験や専門的活動」

経験・活動のカテゴリー	経験・活動の具体的な内容
A. 教育活動としての取り組み（過去1年間）	<ul style="list-style-type: none"> a. 資格に関わる学外実習 b. インターンシップ c. PBL（課題解決型学習） d. サービスラーニング e. アウトリーチ活動
B. 地域と連携した教育・研究活動の経験	<ul style="list-style-type: none"> a. 正課教育開放事業（社会人の受入、高校生への授業開放等） b. 機能的開放事業（公開講座、資格関係講座等） c. 産学官共同研究事業（受託研究、共同研究等） d. 情報提供・相談事業（学術情報提供活動、教育関係等各種相談等） e. 専門家派遣事業（各種審議会・委員会・講演会への参画等） f. 国際貢献事業（JICAとの協力活動等） g. 附属の施設（病院、学校等）及び学内共同教育研究施設等による固有の社会貢献事業
C. 授業研究や学術・専門的な研究活動	<ul style="list-style-type: none"> a. 専門分野の研究動向に関して、常に最新の情報を収集している b. 学生の進路目標となる地域、業界、職業について、現場の情報を収集するようにしている c. 授業スキルの改善のための努力を心がけている d. 授業には必ずしも直接関係しない研究活動のための時間がある e. 授業研究や自分の専門的な研究のために使える施設・設備が備わっている f. 授業研究や自分の専門的な研究のために使える校費が用意されている g. 学術研究者以外の団体や個人と協働して活動する機会がある
D. 勤務校に教員として入職した後の進学の経験	<ul style="list-style-type: none"> a. 大学（学部）在学経験 b. 大学院（修士課程・専門職学位課程相当）在学経験 c. 大学院（博士後期課程相当）在学経験 d. その他の高等教育機関（短大・高専・専門学校）在学経験 e. その他資格等の取得または技能の修得のための教育訓練施設・機関 在学経験
E. 自身の能力を向上させるために行った活動（過去3年間）	<ul style="list-style-type: none"> a. 自身の専門分野に関する学術団体・学協会での大会参加 b. 自身の専門分野に関する学術論文や学術書の執筆 c. 自身の専門分野に関する共同研究や研究会への参画 d. 自身の職務に関する研修会・研究会への参加
F. 専門的活動や研究活動（過去3年間）	<ul style="list-style-type: none"> a. 教材・テキストの執筆あるいは共著もしくは共編 b. 新聞や一般雑誌への専門的記事の執筆 c. 公演会や展示会などの芸術活動、ビデオや映画の制作 d. 公共利用のために開発されたコンピュータープログラムの作成 e. 技術あるいは発明について特許権の獲得 f. 研究費援助を受けた研究報告あるいはモノグラフの作成 g. 学会大会での論文提出を伴った発表 h. 学術書の執筆あるいは共著もしくは共編 i. 学術書あるいは学術雑誌での論文の発表

図表 5-4 「職務満足度」と正の連関を持つ「入職後の学習経験や専門的活動」

職務等の満足度	***p<.001, **p<.01	*p<.05
自分が持つ専門知識・技能を生かせる機会	E-a. 自身の専門分野に関する学術団体・学協会での大会参加**	C-b. 学生の進路目標となる地域、業界、職業について、現場の情報を収集するようにしている C-f. 授業研究や自分の専門的な研究のために使える校費が用意されている E-d. 自身の職務に関する研修会・研究会への参加
職務を自立的に決定できること	C-e. 授業研究や自分の専門的な研究のために使える施設・設備が備わっている**	C-d. 授業には必ずしも直接関係しない研究活動のための時間がある
教育技術に関する研鑽を深める機会	C-d. 授業には必ずしも直接関係しない研究活動のための時間がある*** C-e. 授業研究や自分の専門的な研究のために使える施設・設備が備わっている*** C-f. 授業研究や自分の専門的な研究のために使える校費が用意されている** E-a. 自身の専門分野に関する学術団体・学協会での大会参加** F-b. 新聞や一般雑誌への専門的記事の執筆**	E-d. 自身の職務に関する研修会・研究会への参加
自分の専門に関する研究・研鑽を深めていけること	C-d. 授業には必ずしも直接関係しない研究活動のための時間がある*** C-e. 授業研究や自分の専門的な研究のために使える施設・設備が備わっている*** C-f. 授業研究や自分の専門的な研究のために使える校費が用意されている** E-a. 自身の専門分野に関する学術団体・学協会での大会参加** E-b. 自身の専門分野に関する学術論文や学術書の執筆** E-d. 自身の職務に関する研修会・研究会への参加** F-a. 教材・テキストの執筆あるいは共著もしくは共編** F-g. 学会大会での論文提出を伴った発表**	B-e. 専門家派遣事業（各種審議会・委員会・講演会への参画等） C-a. 専門分野の研究動向に関して、常に最新の情報を収集している C-g. 学術研究者以外の団体や個人と協働して活動する機会がある E-c. 自身の専門分野に関する共同研究や研究会への参画
教育活動に対する職場の支援体制	E-a. 自身の専門分野に関する学術団体・学協会での大会参加*** C-d. 授業には必ずしも直接関係しない研究活動のための時間がある** C-e. 授業研究や自分の専門的な研究のために使える施設・設備が備わっている**	C-a. 専門分野の研究動向に関して、常に最新の情報を収集している C-f. 授業研究や自分の専門的な研究のために使える校費が用意されている F-b. 新聞や一般雑誌への専門的記事の執筆
研究・能力開発に対する職場の支援体制	C-e. 授業研究や自分の専門的な研究のために使える施設・設備が備わっている*** C-f. 授業研究や自分の専門的な研究のために使える校費が用意されている*** C-d. 授業には必ずしも直接関係しない研究活動のための時間がある**	E-a. 自身の専門分野に関する学術団体・学協会での大会参加 E-b. 自身の専門分野に関する学術論文や学術書の執筆 F-c. 公演会や展示会などの芸術活動、ビデオや映画の制作 F-g. 学会大会での論文提出を伴った発表
高い収入が得られること	C-e. 授業研究や自分の専門的な研究のために使える施設・設備が備わっている**	E-d. 自身の職務に関する研修会・研究会への参加
雇用の安定性と身分の保障があること	C-f. 授業研究や自分の専門的な研究のために使える校費が用意されている***	C-e. 授業研究や自分の専門的な研究のために使える施設・設備が備わっている
将来のキャリアの見通しがあること	C-e. 授業研究や自分の専門的な研究のために使える施設・設備が備わっている*** C-f. 授業研究や自分の専門的な研究のために使える校費が用意されている*** E-a. 自身の専門分野に関する学術団体・学協会での大会参加**	C-d. 授業には必ずしも直接関係しない研究活動のための時間がある
自分の職業に対する高い社会的評価が得られること	C-f. 授業研究や自分の専門的な研究のために使える校費が用意されている*** A-d. サービスマーケティング** C-e. 授業研究や自分の専門的な研究のために使える施設・設備が備わっている**	C-d. 授業には必ずしも直接関係しない研究活動のための時間がある E-d. 自身の職務に関する研修会・研究会への参加
家庭のことや余暇など、勤務大学での仕事以外に費やす時間的なゆとりがあること	C-d. 授業には必ずしも直接関係しない研究活動のための時間がある**	C-f. 授業研究や自分の専門的な研究のために使える校費が用意されている

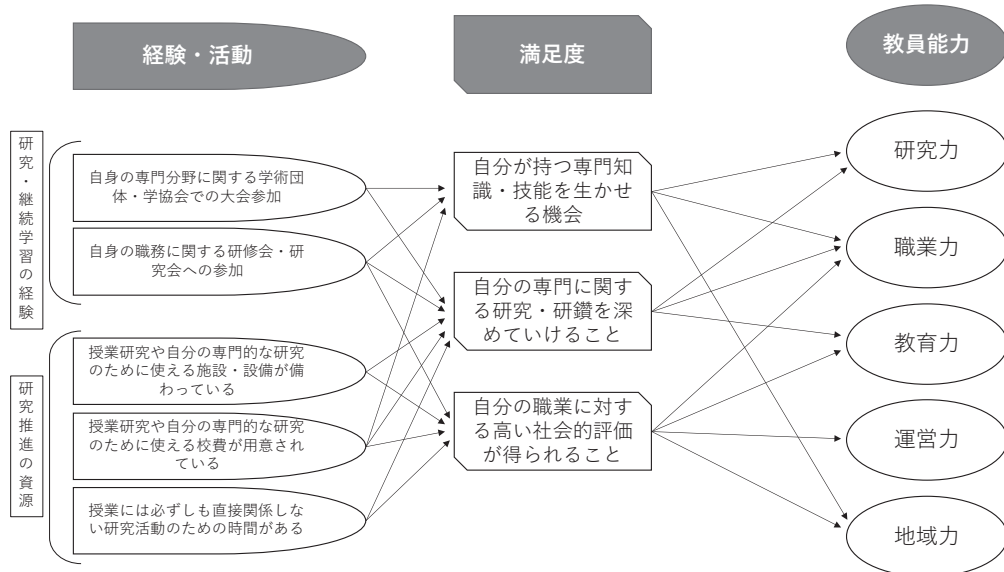
どである。

そして「高い収入が得られること」「雇用の安定性と身分の保障があること」「自分の職業に対する高い社会的評価が得られること」への満足度では、「授業研究や自分の専門的な研究のために使える施設・設備が備わっている」「自身の職務に関する研修会・研究会への参加」「授業研究や自分の専門的な研究のために使える校費が用意されている」などで正の連関が確認できた。一見すると項目同士の連関が薄い印象を受けるが、こうした資源や経験が収入や社会的評価の高さや身分の保障の実感につながっている可能性がある。

5. まとめと今後の課題

以上、職務等の満足度に注目しながら業務等の経験と能力の伸長との関係について検討してきた。今回の分析結果のうち、多くの項目に関連する内容を抽出してまとめたのが図表 5-5 である。

本章で設定した教員の 5 つの能力領域と正の連関を持つものが多かった満足度は 3 項目あった。「自分が持つ専門知識・技能を生かせる機会」の満足度は、「研究力」「職業力」「地域力」の能力上昇と連関が見られた。また「自分の専門に関する研究・研鑽を深めていけること」の満足度は、「研究力」「職業力」「教育力」の能力上昇との連関が見られた。教員が専門知識を軸に業務に当たっていることの現れであり、専門知識・技能を生かしていると実感できることが能力の向上実感にもつながっていると見ることができる。そして「自分の職業に対する高い社会的評価が得られること」の満足度は「職業力」「教育力」「運営



図表 5-5 職務等の満足度に着目した教員の経験・活動と能力の向上

力」「地域力」と幅広い連関を示していた。社会的評価の高さを実感することが学内での管理運営や地域との連携の取り組みやその成果としての能力向上につながっていると考えることができる点は非常に興味深い。

一方、職務等の満足度と正の連関を多く有していた経験・活動は5項目を抽出した。この5項目は大きく2つの側面に分けて考えることができる。一つ目は「自身の専門分野に関する学術団体・学協会での大会参加」と「自身の職務に関する研修会・研究会への参加」という研究活動そのものや専門分野の継続学習の経験に関わる側面である。そして二つ目が「授業研究や自分の専門的な研究のために使える施設・設備が備わっている」「授業研究や自分の専門的な研究のために使える校費が用意されている」「授業には必ずしも直接関係しない研究活動のための時間がある」などの研究活動の推進を可能にする資源の側面である。これらの2側面などが職務の満足度を高め、ひいては教員の能力を高めていることに貢献していると考えられる。特に後者については所属大学の制度や環境によるところが大きいが、こうした実感を得られる状況にある教員で「自分の専門に関する研究・研鑽を深めていけること」への満足感が高まっていることに加え、教員能力の向上とも幅広く関係していると考えられる「自分の職業に対する高い社会的評価が得られること」とも正の連関を有していた。研究推進を可能にする資源は教員としての自信や責任感を支える重要な環境要因となっている可能性が指摘できる。

本章では職務の満足度に注目しながら教員能力を高める可能性のある経験・活動について検討してきたが、多変量解析を用いるなど異なる分析手法を用いることで能力向上と関わる経験や活動についてさらに検証することが必要である。また教員としての経験や活動が満足度の向上に結び付く者とそうでない者との間にはどのような特徴があるのか分析を進め、教員の能力向上を促進するより効果的な支援や業務のあり方を考察していきたい。

第6章 教育上の能力と学術・職業経験

－短大・専門学校調査との比較による大学等の機能的分化の検討－

吉本 圭一

(滋慶医療科学大学)

1. 本章の目的と方法

1. 1 本章の目的

本章の目的は、機能的な分化の進む大学教員の教育上の能力に着目し、非大学型高等教育の教員について明らかにされている調査結果(稲永・吉本 2023 および稲永・吉本編 2018 など)と比較照合しながら、地域連携・職業教育の機能を重視する大学における特長を明らかにしようとするものである。稲永・吉本(2023)は、短期大学と専門学校の教員に求められる能力について、職業実務の概念を導入してその構造を把握し、稲永・吉本(2018)で取りまとめられた調査データから、その能力形成に関連する諸経験を分析している。本章は、その調査枠組みを参照し、大学教員調査データを比較的に位置づけ考察するものである。従来の大学教員研究では、「教育研究の統合」というフンボルトモデルを無前提に受入れて調査枠組みが設定されており、そこで脱落する重要な機能としての地域連携・職業教育を取り出し、第三段階教員の固有の役割を把握するためのアプローチをとる。それは、大学の機能的分化の進展のもとで、多様化する機能に固有の大学教員像を探索することを目的とするものとなる。

1. 2 第三段階教育の目的と教員の要件にかかる法制における基底的理念

(1) 大学の目的規定と大学教員の要件

大学教員に求められる能力資質については、学校教育法第 83 条第 1 項の大学の目的規定における「学術の中心として」、ならびに「深く専門を教授研究」という文言が反映されている。現行の大学設置基準第 13 条の教授の要件には、「教授となることのできる者は、次の各号のいずれかに該当し、かつ、大学における教育を担当するにふさわしい教育上の能力を有すると認められる者とする」とされ、その第 1 号として「博士の学位(外国において授与されたこれに相当する学位を含む。)を有し、研究上の業績を有する者」が示されている。ここから、教授職には全体として教育上の能力が求められ、その主要な要件のひとつとして研究上の能力が提示されているとみることができる。

ただし、この設置基準の条文の変遷をみると、設置基準制定当初から「博士の学位」を基準とする要件の規定があり、これに 1992 年の改訂で「学位だけでなく研究能力を現在形で求める」という本文への加筆があり、さらに 2001 年の改訂では、FD 義務化への検討

と連動する形で「大学における教育を担当するにふさわしい教育上の能力」という教育指導に関する能力の要請が加えられているのである。これは「教育と研究の統合」という近代大学のフンボルト理念をそのルーツにもち、そのルーツから展開してきた世界の大学教育とその教員を同じ枠組みで比較考察することを可能にする。

他方で、同 13 条には、1985 年に社会人教員の登用促進に向けて、大学設置基準の教授要件に「専攻分野について、特に優れた知識及び経験を有すると認められる者」（現行第 6 号）が加えられて以後、「教育と研究の統合」からの距離を有するさまざまな要件規定が導入されている。

さらに 2003 年の専門職大学院設置基準制定にあたって、第 5 条の教員の規定の第五項では、「第一項（専門職大学院には、前条に規定する教員のうち次の各号のいずれかに該当し、かつ、その担当する専門分野に関し高度の教育上の指導能力があると認められる専任教員を、専攻ごとに、文部科学大臣が別に定める数置くものとする）に規定する専任教員のうちには、文部科学大臣が別に定めるところにより、専攻分野における実務の経験を有し、かつ、高度の実務の能力を有する者を含むものとする」として「実務家教員」のコンセプトを提示している。そしてこの「実務家教員」のコンセプトは、2017 年専門職大学設置基準制定において、従来の大学等の高等教育における教員規定の基本単位である専任教員ないし本務教員としては例外的な、「みなし専任教員」という教員組織上の位置づけも生まれている。すなわち、2017 年当時の文部科学省による基準の解説によれば「必要専任教員数のおおむね 4 割以上は「専攻分野におけるおおむね 5 年以上の実務の経験を有し、かつ、高度の実務の能力を有する者」とし、これを「実務家教員」とし、さらに「必要専任実務家教員数の二分の一以上は、研究能力を併せ有する実務家教員とする」、また「必要専任実務家教員数の二分の一以内は、『みなし専任教員』（専任教員以外の者であっても、1 年につき 6 単位以上の授業科目を担当し、かつ、教育課程の編成その他の学部・学科の運営について責任を有する者）で足りるものとする」と説明している。

さらに、2020 年度スタートした「修学支援新制度」の機関要件として、「実務経験のある教員等による授業科目」の単位数 1 割以上という機関要件が課されている。すなわち、2020 年「大学等における修学の支援に関する法律のもと、同じく制定された「大学等における修学の支援に関する法律施行規則」の第二条では、「法第七条第二項第一号の文部科学省令で定める基準は、次の各号のいずれにも適合するものであること」として、「大学等の確認要件」に 4 号をあげている。その第 1 号には「大学（学校教育法（昭和二十二年法律第二十六号）第百三条に規定する大学を除き、短期大学の認定専攻科を含む。）、高等専門学校（第四学年、第五学年及び認定専攻科に限る。）及び専門学校（専門課程を置く専修学校をいい、専門課程に限る。以下同じ。）（以下「大学等」という。）の学部等（学部、学科又はこれらに準ずるもの（法第三条に規定する大学等における修学の支援の対象者が在学できないことが明らかにされているものを除く。）をいう。第四条第一項において同じ。）

ごとに、実務の経験を有する教員が担当する授業科目その他の実践的な教育が行われる授業科目（実践的な教育が行われる旨が第三号イに規定する授業計画書に記載されているものに限る。）の単位数又は授業時数が別表第一に定める基準数以上であること。」とされている。

（２）多様化する第三段階教育と教員までにいたるフンボルト理念の波及

他方で、短期大学、専門学校においては、学校教育法上の目的規定は、大学の規定に対する派生的な性格を持っている。すなわち、短期大学は、第 108 条で「大学は、第八十三条第一項に規定する目的に代えて、深く専門の学芸を教授研究し、職業又は實際生活に必要な能力を育成することを主な目的とすることができる」と「学術の中心」という文言を外して目的を代えることを明記し、「職業又は實際生活」がその目的となることを明らかにしている。高等専門学校では第 115 条で「高等専門学校は、深く専門の学芸を教授し、職業に必要な能力を育成することを目的とする」と、大学、短期大学では明記されている「教授研究」のうち「研究」を外し、「職業に必要な能力を育成すること」が規定されている。さらに専門学校においては、「職業若しくは實際生活に必要な能力を育成し、又は教養の向上を図ること」という教育へのアプローチ方法ではなく、その育成目的の規定をしている。これらの目的に対応して、その教員の規定がなされているが、短期大学設置基準第 23 条や、高等専門学校設置基準第 11 条など、大学に準ずる「博士学位」とそれにもとづく「教育上の能力」が規定され、「教育と研究の統合」という理念が短期大学、高等専門学校まで援用されていることが分かる。

専門学校については、その規定である第 124 条で制度外形的な規程が前面にでており、明確な理念を読みとりにくい。すなわち、「第一条に掲げるもの以外の教育施設で、職業若しくは實際生活に必要な能力を育成し、又は教養の向上を図ることを目的として次の各号に該当する組織的な教育を行うもの（当該教育を行うにつき他の法律に特別の規定があるもの及び我が国に居住する外国人を専ら対象とするものを除く。）は、専修学校とする」とし、さらに第 126 条の第 3 項に「専修学校の専門課程においては、高等学校若しくはこれに準ずる学校若しくは中等教育学校を卒業した者又は文部科学大臣の定めるところによりこれに準ずる学力があると認められた者に対して、高等学校における教育の基礎の上に、前条の教育を行うものとする。」とする。学校教育法上の文言は短くないが、教育を巡る目的においても多様であり、中等教育からの連続性という以上の理念的な表現はみられない。その中での教員の位置づけについては、吉本（2009）が指摘するように、高校等卒業後 6 年間の「学校、研究所等での経験」を有すること（学修あるいは就業としての通算であり、現実には企業・行政・病院の就業経験なども「等」として位置づけられる）を基礎条件として、それをもとにした教育上の能力を要件としている。

すなわち、独自の制度展開を遂げる短期大学、高等専門学校、専門学校において、学校

教育法上の目的の文言にも、設置基準上の教員の要件の文言にも、「教育と研究の統合」それぞれの法制上では、「教育と研究の統合」という理念が派生的でありまた基底的に適用されている。そうした中で、地域・職業教育機能という機能的分化の重要な柱を担う大学においても、法制上は「教育と研究の統合」理念を排除することはなく、むしろ、政策上も繰り返し「教育と研究という両輪」が強調される（中教審大学審議会 2021 など）。

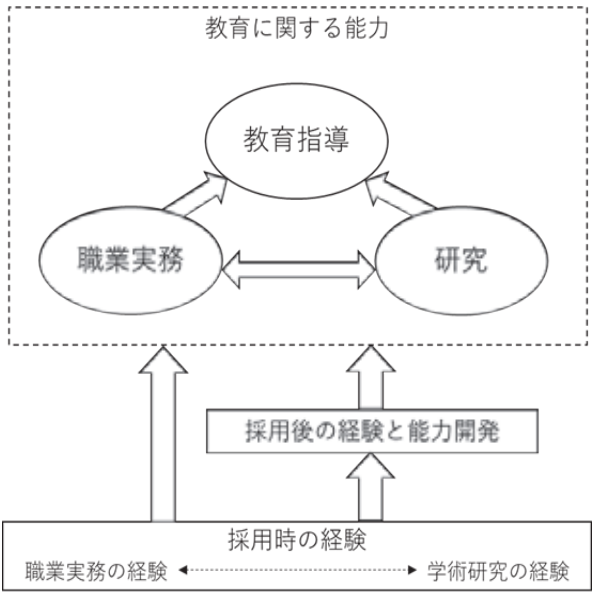
2. 教育上の能力に関する現実と実証的な把握の方法

「教育と研究の統合」という第三段階教育とその教員についての法制に埋め込まれた学術にかかる理念に対して、現実の制度展開から帰納的に抽出されるものとして、地域・職業教育にかかる理念がある（吉本 2024）。非大学型高等教育教員に焦点をあてた稲永・吉本編（2018）は、その実証的把握を目指すものであり、その詳細分析としての稲永・吉本（2023）の短大・専門学校教員の教育に関する能力の構造分析は、＜研究＞と対置されるものとして＜職業実務＞の固有の価値を明らかにしている。

本章では、稲永・吉本（2023）の非大学型教員調査における図表 6-1 の分析モデルを、大学教員に対する本調査データに適用し、教員の能力構造をめぐる比較考察を行うものである。

ただし、実際の調査データをもとにした分析枠組みを編成すると、大学教員調査が地域・職業教育機能に焦点をあてるのに対して、非大学型調査においては大学との比較考察を狙いとしており、特に地域的機能についての項目が少なく、比較考察としての指標選択において独自の枠組みとなっている。

まず、比較対象としての非大学型教員調査（稲永・吉本編 2018）の概要を示しておくと、調査は 2011 年に「高等教育と学位・資格研究会」が実施し、短大・専門学校を対象とし、機関調査および教員個人調査を実施している。そして、教員個人調査については、本務教員だけではなく、他の調査研究で対象として取り上げられてこなかった兼務教員



出所：稲永・吉本（2023）163 頁図 1

図表 6-1 教育に関する能力の規定要因構造の枠組み

もふくめて調査している。回収率は、図表 6-2 の通りである。また、分析サンプルに関して、図表 6-2 で示す本務教員サンプルのなかから、関係指標にかかる無回答を除外しており、別途表記する。

大学教員調査については、第Ⅰ部第1章で説明しているとおり、地域・職業教育を重視する大学を対象としており、同様に、無回答除外などを行っている。

まず、基礎的な指標における他の学校種としての独自性や、第三段階教育としての共通性を検討する。図表 6-3 は、図表 6-1 に対応して選定した 3 群（採用時の経験、採用後の経験と能力開発、教育に関する能力）の各指標の記述統計を示しており、最右列には学校種間での統計量の差異を見るため相関比の二乗（ η^2 ）を示している。

ただし、2 つの調査は焦点のあて方が異なるため、全てに比較可能な指標が得られる訳ではない。能力認識については、大学教員調査では、非大学型教員調査と比較して、研究ならびに国際的な活動に関わる能力項目を多く設定しており、また採用後の職務経験と能力開発については、「地域連携・交流」に関する項目を多く設定している。このため、必ずしも指標として明確な対応がとれないものもあるが、ほぼ同一内容の設問を取り上げて比較考察を行う。

大学・短大・専門学校の学校種間の差異の大きい項目に注目すると、まず、採用時の属性および社会的経験については、大学、短大、専門学校で統計的に有意に、かつ大きく異なっており、採用時年齢は、大学＞短大＞専門学校の順で、大学では年齢層の高い教員が多いことがわかる。また、学歴でも大学＞短大＞専門学校の順で、大学ではほぼ修士以上の学歴を持っている。これに対して、就業前の職業経験（高等教育機関以外）では、大学、短大、専門学校で差異がない。ここでは、学術研究に特化した大学をサンプルに含んでいないためでもあるが、地域・職業教育に重点を置く大学で、短大や専門学校に劣らず職業実践的な経験を有する教員が一定数いることがわかる。

図表 6-2 非大学型高等教育教員調査の回収状況

機関調査票	有効回答数	有効回収率	個人調査票	有効回答数	有効回収率
短期大学	158	44.6%	短期大学 本務教員	1,051	23.7%
			短期大学 兼務教員	237	13.0%
専門学校	414	14.4%	専門学校 本務教員	1,754	31.1%
			専門学校 兼務教員	433	9.7%

出所：第三段階教育と学位資格研究会「高等教育における教員と教育組織に関する調査 一概要（2018 年 5 月改訂版）一」（https://rteq.jp/eq/pdf/chousagaiyou_20180500.pdf, 2024 年 10 月 1 日最終閲覧）2 頁

3. 教員の教育に関わる能力認識の構造（探索的因子分析から）

図表 6-2 で確認する各指標の学校種間比較を続けると、教育に関わる能力の認識については、図表 6-4 の能力認識の構造とともに解釈することが適切となっている。先に探索的因子分析の結果からみると、大学、短大、専門学校ともに、3 因子指定による因子構造が確認できた。これは、図表 6-1 の＜研究＞＜職業実務＞＜教育指導＞の 3 因子構造モデル

図表 6-3 教育上の能力認識構造にかかる大学・短大・専門学校教員間の差異

変数名	大学教員調査2020		非大学型教員調査2011				変異係数 (η^2)
	大学 (n=115)		短期大学 (n=582)		専門学校 (n=902)		
	平均	S.D.	平均	S.D.	平均	S.D.	
採用時の属性および社会的経験							
採用時の年齢	42.07	9.67	37.38	11.36	33.23	9.23	0.067**
採用時の最終学歴 ^{注1)}	4.58	.66	3.93	.94	2.71	.88	0.370**
勤務校の教育に関連した職業経験年数	7.33	9.62	5.94	9.14	5.83	6.97	.002
採用後の職務経験と能力開発 ^{注2)}							
勤務校での在職年数	9.02	6.80	14.84	11.26	11.97	8.48	0.032**
採用後の専門的業績 ^{注3)}	2.96	1.97	1.84	1.69	.43	.93	0.281**
職業実践的な教育経験 ^{注4)}							
[職業実践的な科目が多い]	2.27	.89					
[職業実践的な科目が学術理論的な科目と比べて多い]			2.38	.74	2.54	.65	
地域資源の利用経験 ^{注5)}							
[学術研究者以外の団体や個人と協働]	2.15	.87					
[授業の力点：地域資源の利用]			1.50	.59	1.65	.59	
教育指導に関連する能力認識 ^{注6)}							
専門に関わる理論的知識 ^{注7)}	3.56	.91	3.70	.83	3.55	.85	0.007**
専門に関わる最先端の知識・技能	3.35	.91	3.55	.90	3.39	.90	0.009**
専門に関わる、卓越した職業実務能力 ^{注8)}	3.21	.81	3.40	.90	3.36	.89	.003
学習指導の技量	3.62	.81	3.80	.81	3.56	.86	0.018**
精神面で学生を支援する力	3.64	.82	3.87	.79	3.58	.89	0.027**
研究能力 ^{注9)}	3.15	.98	3.24	1.04	2.91	.98	0.023**
教育に関わる革新的なアイデアや企画を提案する力	3.22	.91	3.40	1.01	3.15	.95	0.014**
教職員間で協働する力	3.53	.78	3.69	.85	3.51	.88	0.009**
地域、業界、職業の学外関係者と協働する力	3.10	.98	3.35	1.01	3.11	.99	0.013**

*は、学校種間の相関比イータ二乗=0の統計的有意差1%以下、**は5%以下

注1) 高卒=1、短大・専門学校・高専卒=2、大学学士=3、大学院修士=4、博士もしくは博士後期課程単位取得後退学=5

注2) 短大・専門学校調査では、稲永・吉本（2023）で「関係団体等の研修等への積極的参加」を指標化しているが、

大学教員調査の項目との比較可能性を考慮し、分析上で類似の指標化をしていない

注3) 「執筆あるいは共著もしくは共編した教材・テキスト」「新聞や一般雑誌への専門の記事」「公演会や展示会などの芸術活動、ビデオや映画の製作」

「公共利用のために開発されたコンピュータプログラム」「技術あるいは発明について得られた特許権」「研究費援助を受けた研究報告あるいは

モノグラフ」「学会大会での論文提出を伴った発表」「あなたが執筆あるいは共著もしくは共編した学術書」「学術書あるいは学術雑誌に発表した論文」の

9項目について、それぞれ過去3年以内の実績あり=1、なし=0として合計

注4) 「職業実践的な教育経験」は、大学では単独設問で、短大・専門学校では学術理論的科目との比較設問で、相対的な頻度を質問

注5) 「地域資源の利用経験」は、大学では人的な交流を、短大・専門学校では授業での地域資源活用を、相対的な頻度を質問

注6) 現在の修得能力が、必要な水準と同じ=3とし、かなり上回っている=5、かなり下回っている=1とする5件法

注7) 「専門に関わる理論的知識」は短大・専門学校の項目であり、大学では「専門分野の学識」を質問

注8) 「卓越した職業実務能力」は短大・専門学校項目であり、大学では「卓越した職業能力」を質問

注9) 「研究能力」は短大・専門学校項目であり、大学では「高い研究業績を上げる能力」を質問

に対応させて解釈できる。大学教員においても、稲永・吉本（2023）の結果と同様に、コアとなる指標（観察変数）として、「研究能力」「卓越した職業実務能力」「学習指導の技量」が、相互に異なる因子に属する形で次元分類されている。なお、本分析においては、サンプル抽出の条件が若干異なること、能力指標の中でも共通性の低い「教職員で協働する力」を除外した分析を確定モデルとしている。結果的に、短大サンプルにおいて、「職業実務能力」指標が2つの因子に寄与しながら「研究」にかかる因子1により大きい寄与があることとなっている。

「研究」に関する大学、短大の因子1をみると、「研究能力」とともに「理論的知識」「最先端の知識・技能」が高い係数を持ち、この3指標を表2で学校種間比較してみると、平均値は短大＞大学＞専門学校の順となり、事実として「採用後の専門的業績」における大学＞短大＞専門学校の順で成果水準に大きな差があることと、先の認識の構造とは異なる傾向をもつことが明らかになっている。

＜職業実務＞に関する因子は、大学と短大の因子2で、「卓越した職業実務能力」と「地域、業界、職業等の学外関係者と協働する力」とが結びついているが、専門学校では因子1で「理論的知識」や「最先端の知識・技能」と結びつき、稲永・吉本（2023）では因子を「専門と結びついた職業実務」として理解をしている。ともあれ、図表6-3で「職業実務能力」「学外関係者との協働」について平均値をみると、「研究」次元ほどの大きな違いはないが、ここでも短大＞大学＞専門学校の順でならば、職業教育や地域連携への経験の実績としては短大でむしろ低くなっていることと傾向が異なっており、さらに検討を要する知見となっている。

＜教育指導＞に関する因子は、大学と短大の因子2、専門学校の因子3で、「学習指導の力量」と「精神面で学生を指導する力」が明確なセットになっており、図表6-3でみると、

図表 6-4 現在保有する能力に関する認識構造（学校種別）

	大学教員調査2020			非大学型教員調査2011								
	大学 (n=115)			短期大学 (n=582)			専門学校(n=902)					
	因子1	因子2	因子3	因子1	因子2	因子3	因子1	因子2	因子3			
専門に関わる理論的知識	0.768	0.119	0.069	0.933	0.040	-0.118	0.776	-0.116	0.235			
専門に関わる最先端の知識・技能	0.931	0.079	-0.137	0.918	-0.072	0.029	0.879	0.044	-0.040			
専門に関わる、卓越した職業実務能力	0.141	0.281	0.389	0.432	0.033	0.310	0.752	0.151	-0.031			
学習指導の技量	-0.040	0.954	-0.004	0.082	0.911	-0.101	0.216	-0.009	0.745			
精神面で学生を支援する力	0.021	0.826	-0.011	-0.071	0.734	0.085	-0.080	0.124	0.832			
研究能力	0.872	-0.168	0.086	0.527	0.097	0.094	0.354	0.547	-0.133			
教育に関わる革新的アイデアや企画を提案する力	0.382	0.191	0.103	0.172	0.292	0.368	-0.066	0.791	0.136			
地域、業界、職業等の学外関係者と協働する力	-0.004	-0.015	0.835	-0.027	-0.029	0.807	0.033	0.505	0.136			
因子間	1			1			1					
因子2	0.670	1		0.706	1		0.672	1				
因子3	0.693	0.690	1	0.696	0.672	1	0.676	0.637	1			

表注：本分析は、因子数を3に固定した主因子法（プロマックス回転）。太字・下線は因子負荷量が.3以上のもの。

ここでも短大教員の能力認識が高いことが分かる。

4. 採用前の経験と採用後の経験・能力開発のインパクト

それでは、そうした能力はどのような経験や能力開発によって形成・向上されていくのか、採用時点までの経験や属性、採用後の経験や能力開発の効果について検討する。

すでに、短大・専門学校教員については、稲永・吉本（2023）で体系的な検討を行っており、そこでは、非大学型教員において職業実務を含む固有の因子構造のもとで、採用時点までの職業実務経験が一定の効果を持つことが明らかになっている。そして、さらに短大・専門学校とともに、採用後の勤続年数のインパクトが大きいことも明らかであり、勤続年数がどのような経験と関連するのか、先の分析では限定的であるが、学術研究ほか多様な専門的な業績が一定の効果を持っていること、特に短大で比較的大きい効果を持つこと

図表 6-5 教育に関する能力を規定する採用時・採用後の経験（学校種別の相関係数）

(1)大学教員調査2020	大学(n=115)		
	研究能力	専門に関わる卓越した職業実務能力	学習指導の技量
採用時の年齢	-0.036	0.118	0.038
採用時の最終学歴	0.149	0.049	0.157
勤務校の教育に関連した職業経験年数	-0.051	0.096	0.068
勤務校での在職年数	0.100	0.107	.382**
採用後の専門的業績	.311**	.303**	0.127
職業実践的な教育経験	-0.086	.188*	0.071
地域資源の利用経験	.210*	.217*	.217*

(2)短大・専門学校教員調査2011	短大(n=582)			専門学校(n=902)		
	研究能力	専門に関わる卓越した職業実務能力	学習指導の技量	研究能力	専門に関わる卓越した職業実務能力	学習指導の技量
採用時の年齢	-0.025	0.077	0.016	0.016	.117**	0.016
採用時の最終学歴	.092*	-0.058	.112**	.094**	0.025	.126**
勤務校の教育に関連した職業経験年数	-0.016	.116**	0.050	.069*	.144**	0.064
勤務校での在職年数	.211**	.151**	.203**	.144**	.158**	.299**
採用後の専門的業績	.250**	.156**	.179**	.226**	.157**	.200**
職業実践的な教育経験	-0.041	.106*	-0.077	-0.011	0.050	-0.023
地域資源の利用経験	-0.010	0.042	-0.042	.075*	.068*	0.050

**は、1%水準で有意（太字）、*は、5%水準で有意

が明らかになった。職業能力開発領域で論じられる経験学習の重要性が明らかになっているのであるが、その経験をどのように内省的に観察しているのか、経験の質が重要になっている。

大学教員調査 2020 では、地域・職業教育機能に注目していることから、その在職中の経験の質として、職業教育の経験、地域的資源利用の経験を加味し、稲永・吉本（2023）のモデルを簡素化して分析する。すなわち＜研究＞＜職業実務＞＜教育指導＞の因子モデルを潜在因子として共分散構造モデルによる分析をするのではなく、それぞれの因子を代表する 3 指標（研究能力、職業実務能力、学習指導の力量）で分析を進めた。図表 6-5 をみると、大学、短大、専門学校で、各能力認識に対して統計的な有意差のある指標をみると、大学では、最終的な学習指導の技量については短大・専門学校と同様に、勤務校在職年数が有意で大きな効果を持っているが、学習指導の技量を規定する、ないしそれを構成する研究能力や専門に関わる卓越した職業能力についてみると、採用後の専門的業績が有意で大きな相関を示している。ここに大学セクター固有の能力形成に関する効果をみることができる。他方、サンプル数が少ないこともあり、統計的な有意差としては 5%水準に留まるが、大学教員調査 2020 のサンプルで多くの回答があった「地域資源の利用経験」が、各能力について一定の修得・保有の認識を形成することにつながっていることが明らかになった。

5. 考察

地域・職業教育を重視する大学での教員のプロフィールを、非大学型の短大・専門学校教員と比較すると、採用後の職務経験と能力開発について、勤務校在職年数は大学＜専門学校＜短大と長くなり、短大教員は機関間の移動が少なく、平均的に 14 年の勤続年数となっている。これに対して大学では平均 10 年未満である。また、学術研究を中心とする業績については、大学教員が広範囲の業績を達成しており、短大、専門学校と少なくなっている。職業実践的な教育や地域との交流については、完全対応の項目がないため明言できないが、本調査対象の大学においては、非大学型教員と同様に、職業実践的な授業が多く担当され、地域人材等との交流や資源としての活用がなされていることが推察される結果である。

また、教員に必要とされる能力の構造について調査から明らかになったのは、能力認識の構造に関する因子分析の結果をまとめると、地域・職業教育を重視する大学においては、教員は、大学教員としての採用時の学歴も採用後の専門的業績も短大・専門学校とは異なり一定の高い水準にあるが、同時に、職業教育の重視、地域資源の活用などの経験の特質として、また職業実務能力や地域資源の活用能力といった認識面で、短大・専門学校と遜色ない水準にあり、一定の共通性を見ることができる。

大学教員の能力を形成する重要な経験が、学校教育段階における最終学歴（設置基準で

強調される博士学位など）や採用時までの職業実務経験というよりも、採用後のさまざまな経験によるところが大きく、これは、短大・専門学校教員調査と同様の傾向であった。ただし、大学教員の研究能力の認識は、学術研究や職業などに関わる専門的業績が効果を持つことが確認された。また、地域・職業教育の機能に注目した対象の特性とも関わり、地域資源の利用範囲が大きく、それが能力認識を向上させていることも明らかになった。

参考文献

- 稲永由紀・吉本圭一（2023）「非大学型高等教育教員の能力と経験：学術と実務の経験はどのように教育指導の力に関わるのか」『高等教育研究』第26集、159-177頁
- 稲永由紀・吉本圭一編（2018）『非大学型高等教育を担う教員と教育組織』『高等教育研究叢書』No.143、広島大学高等教育開発センター、計107頁
- 吉本圭一（2009）「専門学校と高等職業教育の体系化」『大学論集』第40集、199-215頁
- 吉本圭一（2024）「第三段階教育への視座と国家学位資格枠組（NQF）への展望」『高等教育研究』第27集、11-35頁

資料

- 中央教育審議会大学分科会（2021）「教育と研究を両輪とする高等教育の在り方について～教育研究機能の高度化を支える教職員と組織マネジメント～」（審議まとめ）（https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1411360_00002.html 2024年10月1日最終閲覧）
- 第三段階教育と学位資格研究会（2020）「高等教育における教員と教育組織に関する調査—概要（2018年5月改訂版）—」（https://rteq.jp/eq/pdf/chousagaiyou_20180500.pdf, 2024年10月1日最終閲覧）
- 文部科学省「専門職大学等制度の創設にかかる通知・関係資料等」（https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/senmon/1395435.htm, 2024年10月1日最終閲覧）
- 文部科学省「対象となる大学等の要件（機関要件）＜各都道府県・学校法人等事務担当者向け資料高等教育の修学支援新制度＞対象となる大学等の要件（機関要件）」
https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/hutankeigen/detail/1418410.htm, 2024年10月1日最終閲覧）

第7章 地域・職業教育的機能に関する勤務大学の在り方

－1997 国立大学教員調査（UC1997）との比較分析－

稲永 由紀
(筑波大学)

1. 分析課題

本章では、勤務している大学における地域・職業教育的機能の在り方について、どのような背景を持った教員が何を考えているのかを明らかにする。特に、第1章でも触れたように、大学における地域・職業的機能の強化は教員の多様化をもたらすと考えられ、実際に第2章では、一定の職業実務経験はないが博士レベルの学習経歴を保有する学術型（いわゆるアカデミック・キャリア）以外の類型にも教員が分散していることを確認した。このことは、学術や普遍性といった伝統的な大学コンセプトへの共通理解が教員間で成り立ちにくく可能性を想起させる。

考えてみれば、ギボンズらによる知的生産様式の議論（Gibbons et al. 1994）自体、新しい知的生産様式として提示された超領域・学融合型知的生産様式（モードII）は地域・職業教育的機能の強化をむしろ後押しする考え方でもある。そうであれば、大学の諸活動に対する教員の考え方は、学術志向と地域・職業志向との間で揺らいでいる可能性もある。

そこで、大学全体としての地域・職業的機能の強化について、教員自身による勤務校の地域社会への貢献度評価から概観した上で、勤務校の在り方をめぐる教員の志向性が、その経歴同様、特定の考え方に集中しているのか分散しているのかを、明らかにしたい。

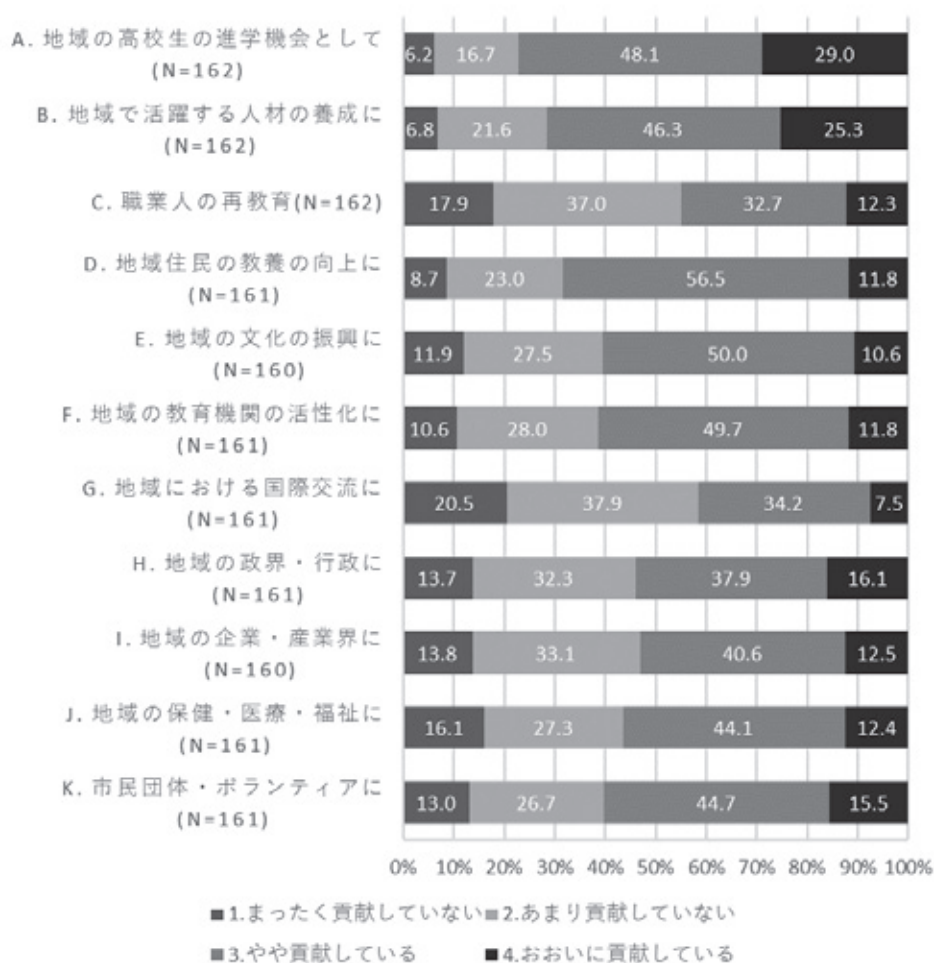
なお、本章で取り扱う一部設問は、筆者がかつて関与した国立大学と地域社会研究会の手によって1997年に実施した教員調査（UC1997 調査）¹⁾と比較可能な設計にしてある。UC1997 調査のサンプルは、大学の中でも研究志向が強いと考えられる国立大学の教員であり、かつ大学と地域社会との組織的な関係強化が始まる前夜の時期（稲永 2024）に取られている。このUC1997 調査サンプルと本調査サンプルとの対比によって、教員の多様化がもたらす教員の志向性の様態についてよりクリヤな理解を試みることにしたい。

2. 教員から見た、勤務校の所在地域・社会への貢献に関する現状評価

今回、本調査では、勤務校の所在地域・社会への貢献に関する現状評価を問うている。この設問はもともとUC1997と比較可能な設計にしてあるため、地域的機能に限定した質問になっているが、本書に関連する大学全体の活動の方向性の一端を捕捉することは可能である²⁾。

図表 7-1 は、「勤務校の地域社会への貢献について、現状をどう評価されますか」という

問いに対して 11 項目を用意し、それぞれ 4 段階で回答を求めた結果である。まず、地域の教育機会（項目 A～C）に対する現状評価を見ると、伝統的な大学の教育機能である「A.地域の高校生の進学機会として」、「B.地域で活躍する人材の養成に」貢献していると評価する教員の割合が高く、いずれも、半数近くの教員が「やや貢献している」、3 割弱の教員が「おおいに貢献している」と回答している。この 2 項目は、D 以降の各項目と比較しても、突出して高い。逆に、現在政策的に強化が進んでいる「C.職業人の再教育」への現状評価は相対的に低くなっており、「全く貢献していない」「あまり貢献していない」と回答した教員は合わせて 55%に達する。この結果は UC1997 調査（「おおいに貢献している」「貢献している」と回答した教員は 45.4%）にも近似しており、大学教育における職業教



図表 7-1 教員から見た、勤務校の所在地域・社会への貢献に関する現状評価

育志向は強まっているが、社会人の再教育という形ではまだその機能強化は進んでいないのかもしれない。

次に、地域の文化・教育への貢献（項目 D～G）については、「G.地域における国際交流に」に対して否定的な評価をした教員は多く、「まったく貢献していない」「あまり貢献していない」と回答した教員が 6 割近くに達しているが、それ以外の各項目については、肯定的な評価（「おおいに貢献している」「やや貢献している」）をした教員のほうが多い。なお、「G.地域における国際交流に」の回答傾向は UC1997 調査（「おおいに貢献している」「やや貢献している」と回答した教員は 77.1%）とは大きく異なっており、サンプルの特性が結果に反映された形になっている可能性がある。

最後に、地域の行政・経済・福祉などの業界・領域への貢献（項目 H～K）に対しては、どの項目についても、「おおいに貢献している」「やや貢献している」あわせておおむね 5 ～6 割の教員が肯定的に評価している。この項目群のうち、「J. 地域の保健・医療・福祉に」については、サンプルの如何に関わらず勤務校に医療あるいは社会福祉分野の学部・大学院があるかによって回答傾向が大きく左右されるが、「K. 市民団体・ボランティアに」の項目の傾向は UC1997 調査（「おおいに貢献している」「やや貢献している」と回答した教員は 38.0%）とは異なり、今回の調査結果のほうが肯定的な評価が高い。この結果は、サンプル特性による部分と、地域との連携による大学教育の充実が進んだことによる部分があるだろう。

3. 勤務校の在り方

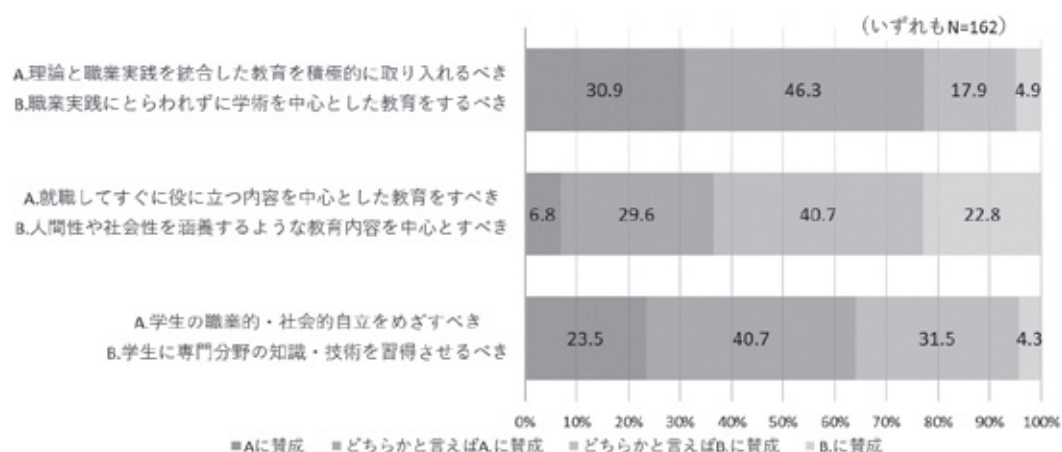
では、勤務校の在り方についてはどうだろうか。本調査では「勤務校のあり方について、どのようにお考えでしょうか。どちらかといえばどの程度か、お考えに近い位置をお答えください」として、特に大学の地域・職業教育的機能との関係で勤務校がどうあるべきかについて尋ねた。具体的には、大学の地域・職業教育的機能に重きを置いた考え方と、大学あるいは学術に関わる古典的な考え方との二項対立型の設問に対し、「A に賛成」「どちらかといえば A に賛成」「どちらかといえば B に賛成」「B に賛成」の中から選択してもらった。

3. 1 学術志向の教育か、職業志向の教育か

図表 7-2 は職業教育との関係で問うた結果を示している。A.が職業志向、B.が学術志向の考え方で、今回は、職業実践と大学教育との関係、実学あるいは即戦力志向と大学教育との関係、キャリア教育と大学教育との関係の 3 つのトピックを設けた。この 3 つは職業教育的機能強化のトレンドを踏まえて設定したものであり、UC1997 調査での設定はない。

結果を見ると、「B. 職業実践にとらわれずに学術を中心とした教育をすべき」に比べて、「A. 理論と職業実践を統合した教育を積極的に取り入れるべき」に賛成する教員の割

合が高く、同じく「Aに賛成」と「どちらかと言えばAに賛成」を合わせると7割を超えている。ただし、同じ職業教育的機能でも、実学あるいは即戦力志向との関係については逆に、「A. 就職してすぐに役に立つ内容を中心とした教育をすべき」に比べて「B. 人間性や社会性を涵養するような教育内容を中心とすべき」に賛成する教員の割合のほうが6割を超えており、職業実務は意識しつつも、即戦力というよりは長期的かつ普遍的に必要な人間性や社会性の涵養のほうを大切にすべきだと考えている教員のほうが多い実情が伺える。キャリア教育との関係では、「B. 学生に専門分野の知識・技術を習得させる」に比べて、「A. 学生の職業的・社会的自立をめざす」に賛成する教員の割合のほうが高くなっているものの、「Aに賛成」に「どちらかと言えばAに賛成」を加えても、6割前後となっており、両方の考え方が比較的拮抗している。



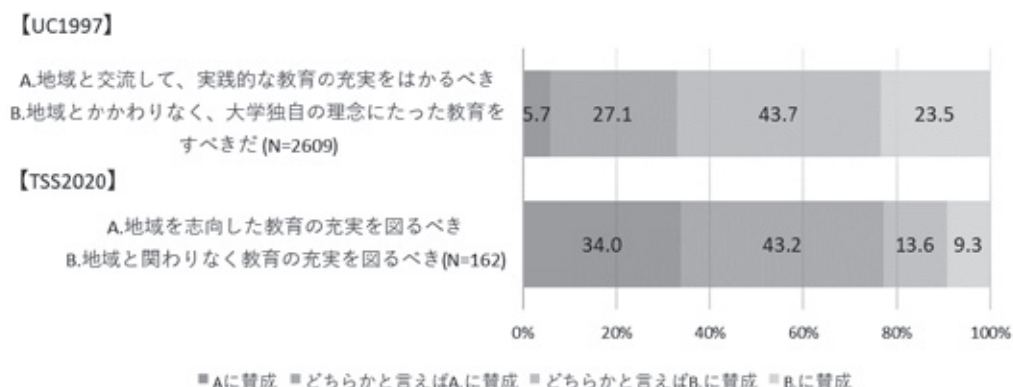
図表 7-2 勤務校の在り方に関する教員の考え方：学術 vs 職業

3. 2 学術志向の教育・研究か、地域志向の教育・研究か

次に、地域志向との関係で問うた結果を図表 7-3 および図表 7-4 に示す。A.が地域志向、B.が学術志向の考え方で、今回は、教育と研究の2つのトピックを設けた。いずれも、設問自体はUC1997とほぼ比較可能にしてあるが、UC1997では勤務校ではなく、勤務校を含めた国立大学の在り方として問われている。

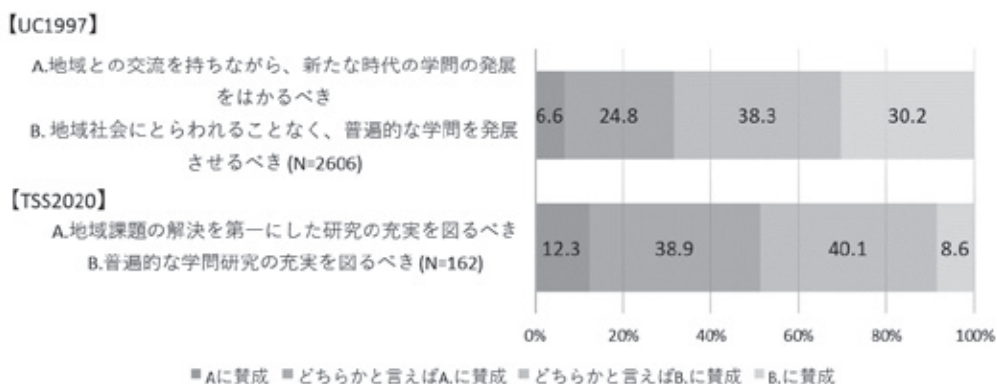
図表 7-3 には大学教育の地域志向について問うた結果を示している。「【TSS2020】」として表示されているのが本調査の結果である。その結果、「B.地域と関わりなく教育の充実を図るべき」に比べて、「A.地域を志向した教育の充実を図るべき」に賛成する教員の割合が高く、「Aに賛成」と「どちらかと言えばAに賛成」を合わせると7割を超えている。教育の面では全体として、学術志向（非地域志向）よりも地域志向の教育の充実の方に傾

いているといえよう。それに対し、UC1997の結果をみると、逆に、「A.地域と交流して、実践的な教育の充実をはかるべき」と回答した教員は、「Aに賛成」と「どちらかと言えばAに賛成」を合わせても37.8%に留まり、本調査とは回答傾向が完全に逆転していることが分かる。



図表 7-3 勤務校の教育の在り方に関する教員の考え方：UC1997 調査との比較

次に、研究の地域志向について尋ねた結果が図表 7-4 である。まず本調査での教員の意見は「A. 地域課題の解決を第一にした研究の充実を図るべき」という考え方と「B. 普遍的な学問研究の充実を図るべき」という考え方との間で拮抗していることが分かる。言い換えると、必ずしも教員の多くが古典的な学術志向の考え方を支持しているとは限らず、むしろ両方の考え方に分散している、ということである。UC1997において教員の7割近くが「B.地域社会にとらわれることなく、普遍的な学問を発展させるべき」という古典的な学術志向の考え方を支持、しかも3割は「Aに賛成」という積極的な支持になっている



図表 7-4 勤務校の研究の在り方に関する教員の考え方：UC1997 調査との比較

のとは、極めて対照的である。

勤務校での教育と研究の在り方に関するこれら回答結果からは、地域・職業教育に比較的親和的な今日の教員では、より地域志向の教育を支持し、モードⅡ的知的生産に親和的な地域志向の研究の在り方にも一定の支持が集まっていることが理解できる。地域的機能の政策的な推進前夜における研究志向の強い国立大学教員のように、教育・研究の在り方として古典的な学術志向を共通した志向性として持っているわけではない、ということである。

3. 3 教員の属性・経験と地域志向

3. 2で触れた、地域志向を巡る教育・研究の考え方の違いが教員の属性や経験とどのような関係にあるだろうか。図表 7-5 には、志向性の違いに影響を与えるであろうと予測されるいくつかの属性や経験変数との相関について、有意差を確認した結果を示している。もちろん、教員自身の専門分野が学外との連携に親和的な分野（典型的には専門分野に明確に対応した専門職労働市場が存在する分野）であることや、職業実務経験年数が長いこと、実務家教員枠での採用であること、など、いくつかの変数で地域志向の考え方との相関が見られるものの、強いものではない。古典的な学術志向の考え方が学習経歴との相関を持っているわけでもない。世代によるものでも、役職者かどうかでもない。これはいったいどういうことなのだろうか。

相関が高いと思われた属性や経験との間に、相関がない、または強く出ないというのは、

図表 7-5 教員の属性・経験と教育・研究の地域志向（【TSS2020】）

	教育における地域志向	研究における地域志向
属性（出生年・性別）	×	×
専門分野	＋：教育・社会福祉** －：生命科学・理学・コンピューター*	＋：教育・社会福祉*
入職時の学歴・職業実務経験年数	＋：職業実務経験年数*	＋：職業実務経験年数*
採用形態・勤務形態	×	＋：実務家教員*
地域連携を伴った教育研究活動経験	×	×
地域居住年数	－**	－*

表注：確認した変数は次の通り。[属性]出生年／性別、[専門分野]教員自身の専門分野（各分野毎のダミー）、[入職時の学歴・職業実務経験年数]入職前学歴：博士レベル（ダミー）／入職前職業実務経験年数（除：高等教育機関での職業実務経験）、[採用・勤務形態]実務家教員（ダミー）／役職者（ダミー）、[地域連携を伴った教育研究活動経験]地域連携を伴った教育活動経験の有無／地域連携を伴ったその他教育研究活動経験の有無、[地域居住年数]現在の勤務大学の所在都道府県・近隣地域の居住年数。＋－は相関の方向性で、＋であれば正の相関（地域志向）。＋－の横にあるアスタリスクは有意確率で、*がp.<.05、**がp.<.01、***がp.<.001の水準で有意差が認められたことを示す。＋－は相関の方向性で、＋であれば正の相関（地域志向）。＋－の横にあるアスタリスクは有意確率で、*がp.<.05、**がp.<.01、***がp.<.001の水準で有意差が認められたことを示す。

裏を返せば、属性や経験を問わず同様の傾向が見られる、ということである。つまり、普遍的な志向を持つ教育・研究という考え方が持っていた規範的な力が全体として弱まり、地域社会と連携した教育研究というオルタナティブな考え方にも一定の支持が集まった、と理解することができるのではないだろうか。

4. 総括

地域連携による教育・研究の充実や地域貢献が政策的に強調されてから、四半世紀が経つ。連動して、キャリア教育も含めた職業教育的な機能も強まってきている。今回の分析結果は、時期および分野の面では対照的なサンプルをもつデータ間の比較だからこそ、見えてくる結果であり、地域・職業教育的機能の強化は、学術志向の大学という規範的なコンセプトの力を弱め、変容を引き起こすものとして理解することができる。現在、教員個人の持つ属性や背景によらず業務として起こっている、地域連携を伴う諸活動や職業教育的な活動への参画が、オルタナティブなコンセプトの支持と定着にどのような論理で繋がっているのかについて、更に詳細な検討を必要とする。

注

- 1) 1997年11月に、国立大学と地域社会研究会（代表：天野郁夫、国立学校財務センター教授（当時））が7国立大学教員に対して実施した、「国立大学と地域社会の交流に関する調査」。有効回収数 2,668、有効回収率 44.1%。調査詳細は国立学校財務センター（1999）を参照のこと。
- 2) 図表 7-1 で取り扱った項目に関する UC1997 での結果詳細については、国立学校財務センター（1999）を参照されたい。

参考文献

- 稲永由紀（2024）『日本の大学と地域社会との相関システムの形成』東信堂
- 国立学校財務センター（1999）『大学＝地域交流の現状と課題－国立大学教員調査の結果から（国立学校財務センター研究報告第3号）』
- Gibbons, M. et. al. (1994), *The New Production of Knowledge: the Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*, London:Sage. 小林信一監訳（1997）『現代社会と知の創造－モード論とは何か』丸善

第 8 章 教員のアイデンティティ

ー第三段階教育の機能的分化の観点からー

吉本 圭一
(滋慶医療科学大学)

1. 本章の目的

中央教育審議会(2018)の「2040年に向けた高等教育のグランドデザイン(答申)」「高等教育のグランドデザイン」等においては、大学等の機能的分化が強調される一方で、それに応じた教員のあり方についての検討は必ずしも十分に進んでいない。

2021年中教審大学分科会「教育と研究を両輪とする高等教育の在り方について～教育研究機能の高度化を支える教職員と組織マネジメント～」においては、＜教職員の在り方＞として、大学、短期大学、高等専門学校、専門学校の学校種で構成される第三段階教育に通底するあり方が強調され、その「本来的な機能」として「教育と研究を両輪とする高等教育」が示されている。しかし、個々の教員においてもその両輪への比重はことなるし、その両輪のあり様は高等教育機関の機能的分化にかかるミッションの多様性に応じて異なる可能性があり、機関の多様性と教員の多様性がどのように対応しているのか、検討がすべき課題として残されている。

そこで本章では、本書における地域・職業教育機能を重視する大学教員調査をもとに、その後に実施した大学・短大・高専・専門学校を対象とする教員調査と比較し、教員のアイデンティティを実証的に把握、比較することを目的とする。

2. 教員のアイデンティティの比較

2. 1 第三段階教育の機能的分化と教員のコンセプト

中教審(2018)では、多様化と柔軟性を強調し、大学等の機能的分化が推奨されている。その人材養成の観点として、以下の3つの例示がされている。

- 1.世界を牽引する人材を養成
- 2.高度な教養と専門性を備えた先導的な人材を養成
- 3.具体の職業やスキルを意識した教育を行い、高い実務能力を備えた人材を養成

本書では、そのうち第3の観点例を軸に検討を進めており、「立地している地域の産業活性化や個別のニーズにきめ細やかに対応できる高い実務能力を備えた人材」という説明からも、それを機能的分化における地域・職業教育的機能として把握して論述を進めた。

高等教育の機能的分化については、これまでも1971年の中教審「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について(答申)」における種別化構想はじめ、

様々の用語を用いた機能的分化が提唱されてきた。それは、社会の大学に対する偏差値序列・学歴社会的な階層構造意識を払拭しながら、その意識形成に繋がる歴史的序列に一定対応する国立研究大学中心の資源配分を正当化していくため、固有の類型認識を提示する苦心の歴史という面ももっていた。すなわち、時々提示される機関類型は、国立研究大学中心の「古典的」な大学規範をシステム全体の支配的原理とし、中心からの距離で評価される、ある種「一元的な多様化」尺度というべきものの模索であった。

高等教育政策における多様な類型の提示と比較して、それを担う当事者たる教員のあり方について、各々の類型に固有な共通感覚、規範の形成には至らず、そのことへの理解も欠落している。すなわち、多様な類型は示されても、教育研究の当事者たる教員のあり方について、各々の類型に固有な共通感覚、規範の形成には至っていない。結果的に、2021年大学分科会の審議まとめの次のような「教育と研究を両輪」という、いわば「古典的な」「本来のあり方」コンセプトが第三段階教育教員の全体を枠付けることになる。

本章では、教員は、教員としての仕事・職場へのアイデンティティをどのように形成しているのか、また機関のミッションと教員のアイデンティティとの対応関係はどうなっているのか。特に、「一元的な多様化」の共通感覚を仮定したときにそれらが対立・葛藤を生む可能性があるのではないかという点を検討していく。

2. 2 教員のアイデンティティにおける所属機関と専門研究分野

大学教員研究では、これまで研究－教育の対立軸が主として研究されてきた。ボイヤー（訳 1996a）の学識論についても、「発見」「統合」「応用」という研究関連の学識 *Scholarship* をもとに「教育」の学識が充実・向上されるという仮定があり、それは古典的なフンボルトモデルにおける教育と研究の統合、および現代的なその分裂の危機、その再統合にむけての米国流の発展系と理解することもできる。大学教員の国際比較研究である CAP（*Changing Academic Profession*）プロジェクトでも、有本編（2008）などがこの教育－研究の対立軸で研究を展開してきた。その一方で、大学における「第三の使命」への注目から、国際比較研究である CAP プロジェクトが、APIKS（*Academic Profession in Knowledge Society*）プロジェクトに発展継承されていることから明らかなように。ギボنزのモード論などイノベーションへの大学の新たな役割、あらたな研究の様式、それを担う教員のあり方が注目され、研究にかかる先鋭化した観点ということもいえよう。

他方、日本では、前述の通り、地域貢献や職業人養成といった機能を重視する大学の機能的分化や個性の追求が政策的に要請されており、この場合、分野を問わず、多様な観点から広く大学教員全体に影響が及ぶ。

機関類型の多様性モデルを探究すると、ボイヤー（訳書 1996b）が、米国高等教育教員のアイデンティティと所属機関の関係について調査結果から重要な指摘を行っていることが確認できる。すなわち、アメリカの4年制大学教員は自らの専門研究分野にアイデンテ

ィティを求めるのに対して、二年制カレッジ教員は、所属機関にアイデンティティを求めるといふ分化の傾向が調査データから明らかにされている。アイデンティティを仕事に求めるのか、所属機関に求めるのかという問いは、日本社会では広く論じられてきたメンバーシップ型労働市場とジョブ型労働市場におけるワークモチベーションの差異とも関連するものである。

日本でも、稲永・吉本（2017）は、ボイヤー（訳書 1996b）にかかる米国短期高等教育機関と教員のアイデンティティとの関係に注目し、独自に、短大教員のなかで、地域・職業教育的機能を機関ミッションとして承認しつつ、教員個人のアイデンティティとして対立・葛藤が生じうることを明らかにしている。また国立研究大学でも、大学の「第三の使命」に関わって機関と教員とのアイデンティティ葛藤の問題が生じており、稲永・村澤・吉本（2000）では、国立研究大学でも地域的機能を本来の使命と認識する教員がおり、大学全体の志向性との緊張を生じる可能性を明らかにしている。

2. 3 研究の方法と調査概要

本書は、地域・職業教育の機能を重視する大学を選定した教員調査の結果分析を行い、第Ⅱ部においては、その相対的な位置づけを把握するため、著者らが実施した教員調査のデータを比較参照するアプローチをとっている。比較対象となるのは、大学とともに短大・高専・専門学校まで含めた第三段階教育教員を対象として 2023 年に実施した「高等教育教員に関する調査」（科学研究費補助金（基盤研究 A・課題番号 19H00622）による）を用

図表 8-1 比較対象の「第三段階教員調査 2023」概要

調査名	「高等教育教員に関する調査」 (https://rteq.jp/invitation/index.html#linkB)
実施時期	実施時期：2023年3月
調査者	「第三段階教育と学位・資格研究会」
	科学研究費補助金（基盤研究A・課題番号 19H00622）による
調査対象	全国の高等教育機関（大学、短期大学、高等専門学校、専門学校）に所属する教員
調査方法	ウェブ調査。インターネット調査会社（株）マクロミルのパネルから調査対象（兼務教員を含む）を抽出し、各学校種割当によって実施。
有効回答数	1,030
調査項目	回答者の属性等現況／職務／採用前の学習歴・職業経歴／採用後の学習歴・職業経歴と資格取得や能力向上への取組／期待される職業的・専門的能力とその習得・活用／（学術－地域・職業軸でみた）勤務大学の将来像／仕事への満足と今後のキャリア展望

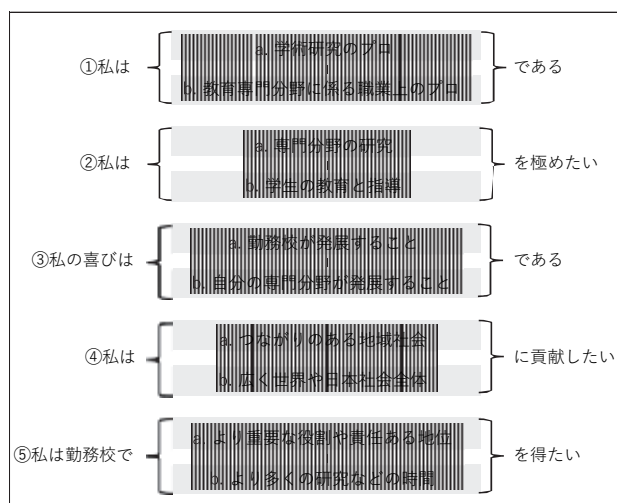
いる。これは、本書が分析取りまとめを行う地域・職業教育機能に焦点をあてた大学教員調査 2020 の実施・分析の過程で残された課題となった諸点を考慮し、大学教員調査 2020 の枠組みを踏襲しつつ、一方では研究大学を含めて、他方で非大学型機関にまで拡大して調査実施したものであり、本書では「第三段階教員調査 2023」として参照する。

比較対象としての第三段階教員調査 2023 の概要は、図表 8-1 の通りであり、吉本・稲永（2023）において調査結果の一部を分析・報告している。

3. 結果と分析

3. 1 教員の仕事とアイデンティティ

2020 年実施の大学教員調査においては、教員のアイデンティティについて図表 8-2 で、対比的な選択肢 5 組（両立という選択肢も含む）の設問による調査を行った。すなわち、研究対教育という対比において、どちらでもないという回答等とともに、どちらでもあるという回答も可能にしている。また教育と



図表 8-2 教員のアイデンティティについての 5 組の対比

研究との 2 組の対立軸に留まらず、所属機関と専門研究分野の対比、貢献対象領域としての地域性と普遍性、組織内での地位志向と研究志向との対比を組み合わせている。

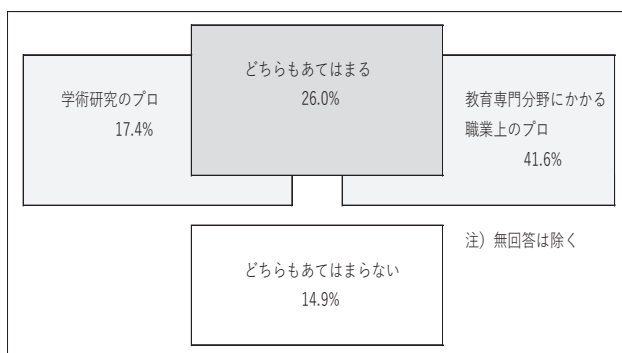
これは、キャリア教育で論じられてきた、シャイン（訳 2003）のキャリア・アンカーの 8 次元などを参照しつつ、専門への志向と組織での管理への志向とを対比させている。そして第三段階教員の特徴として、普遍的な理念的性格を持つ「研究」という専門性、制度としての第三段階教育における「教育」という専門性を組み込んだ対比となっている。ただし、シャインの 8 次元のキャリア・アンカーのなかでも「ワークライフ・バランス」や「安定」といった次元までをカバーするものとはなっておらず、今後の課題としている。さて、まず大学教員調査 2020 から、大学教員としての働き方への意識について、それぞれの項目ごとに確認してみると、まず図表 8-3 では、職業上のプロとしての意識が強く、（私は...）「b. 教育専門分野に係る職業上のプロである」（41.6%）が 4 割強であるのに対して、「a. 学術研究のプロである」（17.4%）はその半分に留まっている。

同じく研究と教育との対比として、図表 8-4 で研究の探究と教育との関係についてみると、(私は...)「a.専門分野の研究」と「b.学生の教育と指導」とへの志向は、それぞれ 2 割強で拮抗している。

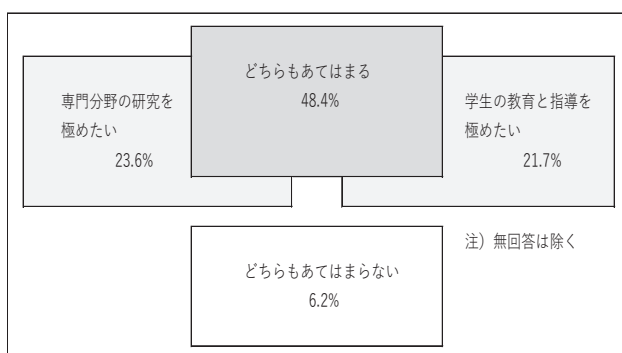
次に、専門分野と所属大学の発展との大切さについて、図表 8-5 では、(私の喜びは...である)「a.勤務大学の発展」と「b.自分の分野の発展」との志向については、それぞれ 15%ほどに留まり、両者の志向は他の項目ほど分化していない。

図表 8-6 で貢献する地域や社会の範囲についての意識を見ると、(私は...)「a.つながりのある地域社会」への志向 (31.9%) の方が、「b.広く世界や日本社会全体」への志向 (15.6%) の倍以上となっている。

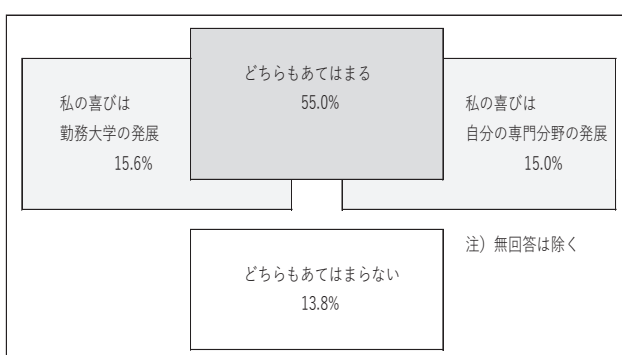
図表 8-7 として、勤務大学内での働き方について (私は勤務大学で...)「b.より多くの研究などの時間」への志向 (62.5%) が圧倒的であり、「a.より重要な役割や責任のある地位」への志向 (4.4%) は少ない。



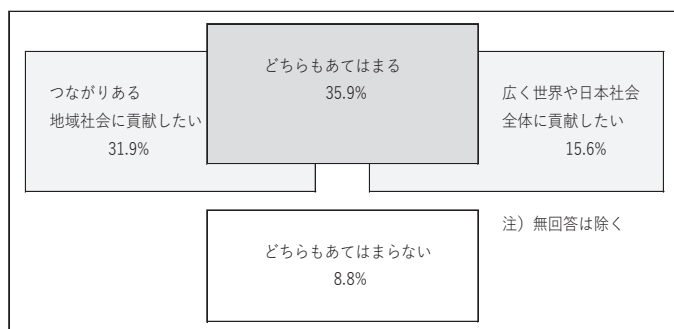
図表 8-3 学術研究のプロ vs. 教育分野の職業上のプロ



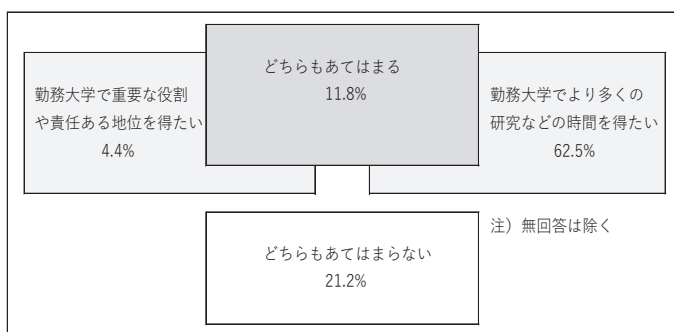
図表 8-4 専門分野の研究を極める vs. 学生の教育と指導を極める



図表 8-5 私の喜びは、勤務大学の発展 vs. 自分の専門分野の発展



図表 8-6 つながりある地域社会に貢献 vs. 世界や日本社会全体に貢献



図表 8-7 役割や地位を得たいか vs. より多くの研究などの時間を得たいか

3. 2 アイデンティティの因子分析

前述の大学教員調査 2020 のデータにおける 5 組のアイデンティティの各対比項目について、それぞれの志向を区分し、計 10 指標に分解し、それをもとに探索的因子分析（主因子法、プロマックス回転）を行った。その結果、因子寄与の高い 2 因子が明らかになり、さらに共通性の低い 1 指標を除き、図表 8-8 の因子分析結果を得た。

ここで第 1 因子は、ほぼ研究重視の志向性の項目から構成されており、「研究」因子とする。これに対して第 2 因子は、「職業のプロ」という意識の寄与が高く、続いて「勤務校の発展」、「学生の教育と指導」がつづく。少し長い表現となるが「職業・教育・勤務校」因子とする。

ここでは、ボイヤー（訳書 1996b）の専門分野 vs. 勤務校というアイデンティティの対立軸に近い因子構造を読みとることができる。

他方で、広範囲の比較対象を持つ「第三段階教員調査 2023」の場合には、因子分析の過程で共通性の低い指標を外し、図表 8-9 の通り 7 指標による「研究」と「教育職業」と命名可能な 2 因子パターンを抽出した。

この場合には、ボイヤー（訳書 1996b）などから想定された非大学型機関での勤務校へ

図表 8-8 教員のアイデンティティの因子分析（大学教員調査 2020）

	因子1：研究	因子2：職業・教育・勤務校
専門分野の研究を極めたい	0.760	-0.026
自分の専門分野が発展することが私の喜び	0.631	0.123
より多くの研究などの時間を得たい	0.591	-0.006
私は学術研究のプロ	0.534	-0.151
広く世界や日本社会全体に貢献したい	0.487	0.002
教育専門分野の職業のプロ	-0.121	0.619
勤務校が発展することが私の喜び	0.197	0.573
学生の教育と指導を極めたい	-0.130	0.500
つながりのある地域社会に貢献したい	0.048	0.400
累積因子寄与率（％）	28.6	48.3

注) 主因子法により因子抽出し、Kaiser の正規化を伴うプロマックス回転

図表 8-9 教員のアイデンティティの因子分析（第三段階教員調査 2023）

	1: 研究	2: 教育 職業
専門分野の研究を極めたい	0.775	-0.184
私は学術研究のプロ	0.687	-0.136
自分の専門分野が発展することが私の喜び	0.665	0.175
より多くの研究などの時間を得たい	0.663	0.056
広く世界や日本社会全体に貢献したい	0.502	0.193
学生の教育と指導を極めたい	-0.055	0.779
教育専門分野の職業のプロ	0.045	0.644
累積因子寄与率（％）	31.6	47.9

注) 数値は因子パターン行列。分析は主因子法、プロマックス回転による。

のアイデンティティも、また日本の政策課題としての「第三の使命」としての地域・職業教育に係るアイデンティティも、固有の因子としては確認されなかった。

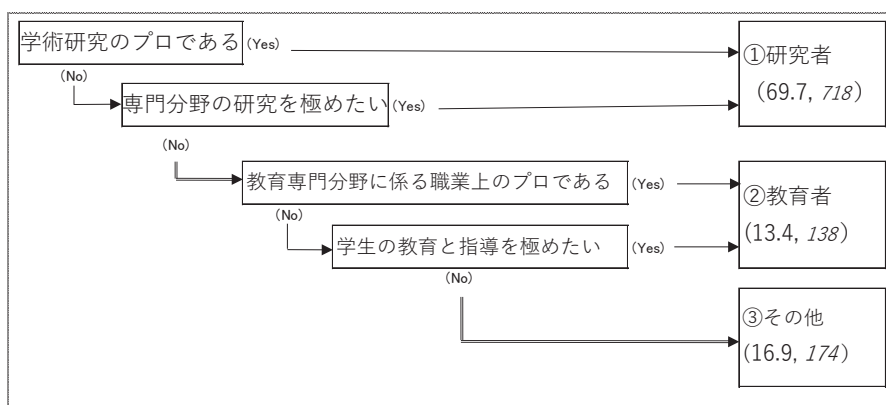
とはいえ、いずれの調査データでも、「教育専門分野の職業のプロ」という項目が第2因子を構成する重要な項目となっている。教育が単に研究と連動して理解されるのではなく教員のアイデンティティの一つの次元として固有の因子となっており、しかもそこに研究とは異なる職業を通した教育が密接に関連している。中教審（2021）などの「古典的」理解とは異なる、現実の教員の意識が確認されているといえよう。

そして、図表 8-8 と図表 8-9 の比較から、本書が焦点をあてた地域・職業教育機能を重視した大学においては、ボイヤー（訳書 1996b）の想定した米国非大学機関の教員のアイデンティティと同様に、「勤務校の発展」を「自分の専門分野の発展」よりも優先する教員像が見られる。

また、その職業・勤務校・教育へのアイデンティティの因子は、「広く世界や日本社会全体」への貢献よりも、「つながりある地域社会」への貢献を優先する志向とも関連しており、「地域」という因子解釈のための用語を加えることも可能であることが明らかになった。

3. 3 教員のアイデンティティと勤務校での勤務継続と転出への志向

本書の分析する 2 つの調査は、いずれも教育と研究との無前提の統合や、その今日的な対立・葛藤ではなく、それぞれを 2 つの固有の因子として、独自に変動するものという理解が必要となっている。そこで、もともとの調査項目をもとに教員のアイデンティティの 3 類型を作成した。図表 8-10 は第三段階教員調査 2023 の結果であり、研究者としてのアイデンティティが 69.7%、研究者アイデンティティを持たず教育者アイデンティティを持つ者が 13.4%、そしてそれらのアイデンティティを「持たない」者が 16.9% あった。



図表 8-10 教員の類型：研究者－教育者－いずれでもない（第三段階教員調査 2023）

大学教員調査 2020 でも、同様のアイデンティティ類型を作成すると、研究を軸として類型を構成しても、そこでカバーされる教員の比率は 76.3%であり、高い研究業績を出したり、そうしたキャリアを志向したりする教員だけで大学教員が構成されているわけではない。また、そうした「アイデンティティ」特性をもとに、勤務校への継続対転出の志向性を分析したものが図表 8-11 である。「教育者」型の教員においては、勤務校へのアイデンティティが関連し、勤務継続志向が強いことが想定された。逆に、対象数は少ないが、研究を志向せず教育も志向しないという教員で転出希望が強いことに留意すべきことが明

図表 8-11 教員のアイデンティティと勤務校の勤続・転出(大学教員調査 2020)

	Q. できれば勤務大学での仕事を、○○○○○したい					合計
	「a. 長く継続」したい	「b. やめて他の機関や他の職業に就職」したい	どちらもあてはまる	どちらもあてはまらない		
研究者	55.1	13.1	17.8	14.0	100.0	107
研究者でない教育者	60.7	7.1	7.1	25.0	100.0	28
いずれでもない	0.0	50.0	0.0	50.0	100.0	6
計	53.9	13.5	14.9	17.7	100.0	141

らかになった。

この点について、同様の分析を広範囲の教員調査を行った第三段階教員調査 2023 の結果から詳細に検討してみる。ここでは機能的分化にもとづく機関類型の推定も行っており、図表 8-12 のように「短大」「その他大学」「専門学校」「地域・職業教育大学」というタイプの機関では長期勤続に対する否定率が高く、とりわけ図表 8-9 でみたアイデンティティの類型でみると「研究」志向の教員、「アイデンティティ」なしの教員で特にその傾向が強いことが明らかになった。

これらの「研究型大学」以外の機関の場合、ボイヤー（訳書 1996b）と同様に勤務校アイデンティティを強く構築する機関ともみられるが、同時に転出を求めているという葛藤状況を読み取ることができるのかもしれない。なお、そのほかの機関類型間でも平均的に「長

図表 8-12 機関類型・アイデンティティ類型別の転出希望

		アイデンティティ類型 ²⁾			
		研究&教育職業	研究	教育職業	アイデンティティなし
大学 ³⁾	①世界的研究教育拠点	24.2 ¹⁾ (33)	32.8 (61)	33.3 (18)	39.1 (23)
	②総合教養教育	28.6 (35)	34.8 (46)	29.7 (37)	18.8 (16)
	③地域・職業教育	27.6 (29)	34.0 (47)	31.0 (29)	53.8 (26)
	④その他	28.0 (75)	44.2 (104)	26.9 (52)	64.3 (84)
短期大学		40.0 (10)	— (5)	30.0 (10)	86.7 (15)
高専		— (6)	46.7 (15)	38.1 (21)	— (8)
専門学校		37.5 (24)	39.3 (28)	40.0 (110)	58.7 (63)

注1)セル内の数値は、①内のセル該当対象者に対する「やめて他の機関や他の職業に就職」および「どちらもあてはまらない」と回答をし、対比選択肢「長く継続」を否定している回答をした比率。以下のセルに同じ、ただし、セル該当対象者数が10未満の場合に比率は表示しない。

注2)アイデンティティ類型は、図表8-9における2因子の因子スコアの正負で区分した4類型。

注3)大学の機能的分化の類型は、勤務校について9項目の政策的な「機能別分化」例示についての回答者の認識により分類したもの。①は「世界的研究教育拠点」であると回答した場合、②はそれ以外で「総合的な教養教育」である回答した場合、③は①②以外で「立地する地域に向けた社会貢献」あるいは「社会の期待に応える職業人教育を提供」のいずれかであると回答した場合、④は①②③のいずれにもあてはまないと回答した場合で区分。

期継続否定」が一定比率で見られ、ジョブ型のジョブの評価にもとづく異動を求める教員の姿が読み取れる。さらに、勤続なのか転出なのか、どちらとも明確な志向が定まっていない教員がおり、それは「地域・職業教育大学」や「その他大学」に多く、非大学型教員にも多く見られることが明らかになった。

4. 考察

本章では、大学教員のアイデンティティについて、2つの調査から、教育と研究が無前提に統合されているとか、近年の教育重視によって研究への志向と対立・葛藤をおこすというような理解の軸で考えるのではなく、研究と教育が教員のアイデンティティに係る2つの固有の因子を構成し、独自に変動するという理解が適切であることを明らかにした。

特に、勤務校への関与の仕方に注目し、多様化する第三段階教育の中での相対的な位置づけを考察するため2つの調査をもとに比較分析を行った。その結果、地域・職業教育の機能を重視する大学においては、ボイヤー（訳書1996b）の2年制教育機関教員のアイデンティティについて言及していた傾向を、本書対象の大学の教員のデータから読み取ることができた。すなわち教員のアイデンティティと機関類型の対応について、日本においても適用可能であることが明らかになった。さらに、教員のアイデンティティと機関ミッションとの非対応にかかる検討の余地も大きいことが示された。

また、二項対立的な教員の仕事に関わるアイデンティティを複数用意した範囲で、大学教員の仕事としての教育や研究、さらにメンバーシップ型労働に対応するような勤務校への貢献などの志向で把握できない教員の存在も確認され、学校教育で喧伝された「デモシカ教員」ないし「生計の維持」のための教員を把握するための枠組みの援用可能性についても示唆されるものとなっている。

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
- ボイヤー, E. 著、有本章訳（1996a）『大学教授職の使命—スカラーシップ再考』玉川大学出版部
- ボイヤー, E. 著、喜多村和之・舘昭・伊藤彰浩訳（1996b）『アメリカの大学・カレッジ—大学教育改革への提言』玉川大学出版部
- 稲永由紀・村澤昌崇・吉本圭一（2000）「地域的機能からみた国立大学と大学人」『高等教育研究』第3集、149-171頁
- 稲永由紀・吉本圭一（2017）「『コミュニティ・カレッジ』へのアイデンティティの形成と拡散—短大教員の地域・職業への志向性に焦点を当てて」短期大学コンソーシアム九州『短期高等教育研究』第7号、5-14頁
- 稲永由紀・吉本圭一（2023）「非大学型高等教育教員の能力と経験：学術と実務の経験はど

のように教育指導の力に関わるのか」『高等教育研究』第26集、159-177頁
稲永由紀・吉本圭一編（2018）『非大学型高等教育を担う教員と教育組織』（高等教育研究
叢書 No.143）、広島大学高等教育開発センター
OECD 著、森利枝訳（2009）『日本の大学改革-OECD 高等教育政策レビュー』明石書店
E.H.シャイン著、金井壽宏訳（2003）『キャリア・アンカー ― 自分のほんとうの価値を
発見しよう』白桃書房
吉本圭一（2020）『キャリアを拓く学びと教育』科学情報出版
吉本圭一・稲永由紀（2023）「第三段階教育における地域・職業教育的機能と教員」日本教
育社会学会第75回大会、弘前大学、発表資料

資料

中央教育審議会（2005）『我が国の高等教育の将来像（答申）』
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05013101.htm, 2024年10月1日最終閲覧）
中央教育審議会（2018）『2040年に向けた高等教育のグランドデザイン（答申）』
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1411360.htm,
2024年10月1日最終閲覧）
中央教育審議会・大学分科会（2021）「教育と研究を両輪とする高等教育の在り方につい
て～教育研究機能の高度化を支える教職員と組織マネジメント～」（審議まとめ）
[https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1411360_0000
2.html](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1411360_00002.html), 2024年10月1日最終閲覧）
文部科学省「専門職大学等制度の創設にかかる通知・関係資料等」
(https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/senmon/1395435.htm, 2024年10月
1日最終閲覧)
文部科学省「対象となる大学等の要件（機関要件）＜各都道府県・学校法人等事務担当者
向け資料高等教育の修学支援新制度＞対象となる大学等の要件（機関要件）」
https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/hutankeigen/detail/1418410.htm,
2024年10月1日最終閲覧）

第9章 地域・職業教育的機能に焦点をあてる

大学教員のあり方と課題

吉本 圭一

(滋慶医療科学大学)

稲永 由紀

(筑波大学)

1. 各章の概要

日本の高等教育政策ならびに高等教育研究においては、大学・短大・高専・専門学校という多様な学校種によって構成される第三段階教育が適切に把握されておらず、政策と研究とが研究大学を軸に展開され、社会一般の共通感覚もそれに沿って形成されている（吉本 2024）。つまり、教育と研究の統合という研究大学モデルを、広範囲に適用しようとする認識バイアスが生じている。大学内での機能的分化も課題となる今日、その大きな柱となるはずの地域・職業教育機能にしても、残余的な理解に留まることが多い。そこで本書では、地域連携・交流および職業教育の機能の充実を図る大学群を正面に据え、その教育研究の担い手としての教員のあり方に注目し、教員としての職務と活動、採用時までの学習・職業経験、職務に必要とされる能力とその修得、高等教育とキャリアを巡る意識、アイデンティティを把握することを目指した。

第1章で本書の枠組みを設定した後、第1部では、地域・職業教育を重視する大学の教員対象の調査（大学教員調査 2020）を通して、その問いにアプローチした。

第2章では、教員の入職までの学習経歴と職業経歴との2つの組合せで4つの経歴類型を作り、教員の分布を確認した。学術卓越性を示す学習経歴については「修士レベル以下」「博士レベル」に分け、職業実務卓越性を示す職業経歴として、担当している教育に関係する専門分野での職業実務経験（高等教育機関でのそれを除く）を「経験なしまたは5年未満」「5年以上」に分け、その組合せでの考察を行った。その結果、大学教員としての学習経歴レベルが修士以下の教員も3割強存在する一方で、そうした教員でも、自らの教育分野に関連した一定期間以上の職業経歴を持つ教員が2割おり、また、博士レベルの学習経歴と一定期間以上の職業経歴を併せ持つ教員（デュアル型教員）が2割近くいた。また、一定期間以上の職業経歴は持たないが博士レベルの学習経歴は持つという、学術卓越性、いわゆるアカデミック・キャリアの教員タイプに分布が集中するのではなく、学術卓越性と職業実務卓越性による組合せの4類型に分布が分散しており、教員個人の専門分野によっても分布の傾向が異なっていることが分かった。

第3章では、大学教員の職務の状況把握を行った。労働時間の状況をみると、「授業」と「授業以外での教育活動」を中心とした教育活動が多く時間を占め、管理運営業務への従事がそれと並ぶほどの状況にあることが明らかになった。各業務に関する質問項目からも、授業を中心とした教育活動への注力の様子がうかがえた。地域との連携に関しては、相対的に従事度は低いものの、社会貢献活動として、職務における一定のウェイトを有していることがうかがえた。地域連携については、教育活動と関連した活動においてより高いコミットがみられた。これら業務従事パターンについて検討してみたところ、一般に教育と研究という2大業務の葛藤モデルとして語られることが多いけれども、今回の調査結果をみると、地域・職業教育に関わりが強い大学の教員の場合に、教育と研究のどちらを主とするかといった形よりも、いずれにも満遍なくコミットし、地域連携にも高いコミットメントするという教員像がうかぶ。

第4章では、教員が、所属大学から期待されている能力と、その保有状況、採用後の能力伸長について、教員の属性や経歴との関連で考察した。能力への期待と必要については、医療、教育・福祉分野では、特にデュアル型や職業型教員において、人文・教養、理・工・農分野では学術型教員において、研究能力がより必要とされていると認識していた。

現在の保有状況と採用時から現在までの能力伸長については、研究能力も職業能力ともに、多くの教員が大学の期待以上の能力水準の保有を認識している。しかし、その伸長は属性や経歴により異なっており、経歴別では、学術型で職業能力伸長を認識しているが、デュアル型や職業型の教員では能力伸長の認識が低かった。

第5章では、対象者の職務等の満足度に注目し、どのような職務の機会が教員の満足度を高め、能力の伸長に関連しているのか明らかにすることを目的とし、職務等の満足度と正の連関を多く有していた経験・活動を調べてみると、2つの側面に整理することができた。

一つ目は「自身の専門分野に関する学術団体・学協会での大会参加」と「自身の職務に関する研修会・研究会への参加」であり、研究活動そのものや専門分野の継続学習の経験に関わる側面である。そして二つ目が「授業研究や自分の専門的な研究のために使える施設・設備が備わっている」「授業研究や自分の専門的な研究のために使える校費が用意されている」「授業には必ずしも直接関係しない研究活動のための時間がある」など、研究活動の推進を可能にする資源・環境の側面である。これらが職務の満足度を高め、ひいては教員の能力を高めていることに貢献していると考えられる。

特に後者について、こうした実感をえられる状況にある教員では、「自分の専門に関する研究・研鑽を深めていけること」への満足感が高まっていることに加え、教育に関する能力の向上にも関わる「自分の職業に対する高い社会的評価が得られること」への満足度とも、正の連関を有していた。研究推進を可能にする資源は、教員としての自信や責任感を支える重要な環境要因となっている可能性が指摘できた。

第Ⅱ部では、第Ⅰ部の大学教員調査を日本の第三段階教育システムの中でどのように位置づけ理解するのかを考えるために、参照可能な教員調査との比較考察を行った。

第6章では、非大学型高等教育としての短大教員、専門学校教員の調査をとりあげ、教育に関する能力の観点からの再分析と比較考察を行った。教員に必要とされる能力の構造をみると、第Ⅰ部で扱ってきた大学教員も、教育に関する能力について、短大・専門学校における稲永・吉本（2023）の概念枠組みである、＜研究＞＜職業実務＞＜学習指導＞の3次元で把握することができた。特に、本書対象の大学における教員の認識として、地域連携と職業実務が結びついた因子特性が確認された。これらの能力認識の構造は、短大・専門学校教員との共通性が大きいことも明らかになった。

また大学教員としての採用時の学歴も採用後の専門的業績も短大・専門学校よりも一定程度に高い水準にあり、同時に、職業教育の重視、地域資源の活用などの経験の特質として、また職業実務能力や地域資源の活用能力といった認識面で、短大・専門学校と遜色ない水準にあり、ここでも学校種を越える一定の共通性を見ることができた。能力の伸長に関しては、採用後の学術研究や職業などに関わる専門的業績が効果を持つことが確認され、地域・職業教育への関わりも重要であり、大学教員としての地域資源の利用範囲が大きく、それが能力認識を向上させていることも明らかになった。

第7章では、勤務校の在り方について、学術あるいは普遍性志向と職業あるいは実践志向の2つの対立軸からなる設問群への回答を通して明らかにした。その結果、本調査サンプルとなっている教員は、職業教育的機能との関係では、教育内容として、職業実務や学生の職業的・社会的自立を意識しつつも、即戦力というよりは長期的かつ普遍的に必要な人間性や社会性の涵養を大切にすべきだと考えている教員のほうが多いことが分かった。また、地域的機能との関係では、教育面では学術志向より地域志向を支持する教員が多く、研究面では両方の志向に教員が分散していることも分かった。これらの傾向は、教育・研究面ともに学術志向優位だった国立大学教員調査（国立学校財務センター編 1999）の傾向とは全く異なっており、しかも教員の属性や経験との関係性も強くないことから、全体として学術志向の考え方に規範的な力が弱まり、オルタナティブな考え方に一定の支持が集まっている可能性を指摘した。

第8章では、第三段階教育における機能的分化と教員のキャリア意識との対応関係を課題として設定し、2023年実施の大学・短大・高専・専門学校教員調査との比較を行い、教員の大学での仕事にかかるアイデンティティの動向を調べた。二項対立的な教員の仕事に関わるアイデンティティを複数用意し、大学教員の仕事としての教育や研究、さらにメンバーシップ型労働に対応するような勤務校への貢献などの志向について確認した。その結果、そうした二項対立のいずれにも同一化できない教員の存在が確認された。すなわち、大学の中にあるアカデミック・プロフェッションの専門職の2つの柱である教育と研究とが、必ずしも択一的な選択にはならず、しかも、研究者アイデンティティも教育者アイデ

ンティティも持たない教員も一定規模確認されている。また、機関のミッションが明確に定まっていない場合にそうした類型が多くなることが示唆された（吉本・稲永 2023）。さらに、所属組織へのアイデンティティと専門分野へのアイデンティティの対抗というボイヤー（訳書 1996）の考察なども含め、機関ミッションとの非対応にかかる検討課題が多くあることが確認された。

2. 第三段階教員の把握に関する課題とインプリケーション

各章でのデータ分析の結果から、今後の高等教育研究にかかる課題、高等教育政策に関する課題が示唆されている。

第一には、第三段階教育における機能的分化を、そのそれぞれの固有の制度とその理念展開の観点から研究していくことが重要な課題として理解される。吉本（2024）では、第三段階教育を複眼的なベクトルを持つものとして把握しており、そうした理解を進めることによって、研究大学至上主義的な視座に伴う認識のバイアスに陥らない形で実態を把握することができるはずである。特に大学教員については、教育と研究の統合といういわゆるフンボルト理念が大学の目的規定の根幹を占め、さらにそれが教員要件の基本として反映されている。このことによって、その他のベクトルがさらに可視化しにくく、実態にそった把握ができない研究の状況がある。実務家教員や、さらに今日では基幹教員などの多様な教員制度と教員組織が次々に展開しているものの、その適切な理解やそれにもとづく評価・支援が困難になっているのである。また、第6章で明らかにしているように、地域・職業教育に関わる大学は、大学としての基本要件を充たしつつ、教員は、短大や専門学校などの非大学セクターと、学校種を越えた共通構造をもっており、制度枠組みを越えた共通性などの実態把握を進めることも重要な研究の課題となるであろう。

第二には、学校類型と教員の実態や志向性との間に、一定の適合的な対応関係があることが確認される。つまり、第8章で示唆されるように、機能的分化が求められる中でそのコンセンサスが得られない場合に、教員個人のアイデンティティも拡散する懸念が示唆されている。実態として大学は一つではなく、それを階層一元的な分化ではなく、それぞれの価値を伴うものとして提示することができるのかどうか、研究的にも政策的にも重要な課題となるはずである。

また第三には、しかしながら特定の学校種や機能的分化にもとづく特定の大学モデルと、その中にいる教員を、典型的に一对一で対応づけて把握することは困難であり、また重要な課題を見落とすことになる点である。これはある意味自明のことであるが、研究として十分に取り上げられていない観点である。第I部では学術経験と職業経験の組合せによる4類型の教員モデルを示しており、その類型によってその後の能力伸長が異なるということは、当該大学や学校種との関係により、適合的な類型もあれば、緊張や葛藤を起こす可能性もあるということである。また第7章では、国立大学教員の教育研究統合的理解から

の変容として、地域・職業的機能に関わる大学の中には、教育現場ではそうしたミッションに沿った活動を行いながら、大学での研究のあり方についての認識が分裂している事例がみられる。この場合に研究への志向性の異なる構成員をかかえる大学の教員マネジメントにも目を向けていく必要があるだろう。

参考文献

- ボイヤー, E. 著、喜多村和之・舘昭・伊藤彰浩訳 (1996) 『アメリカの大学・カレッジ—大学教育改革への提言』 玉川大学出版部
- 稲永由紀・吉本圭一編 (2018) 『非大学型高等教育を担う教員と教育組織』 広島大学高等教育研究叢書 143 号、広島大学高等教育研究開発センター
- 稲永由紀・吉本圭一 (2023) 「非大学型高等教育教員の能力と経験：学術と実務の経験はどのように教育指導の力に関わるのか」『高等教育研究』第 26 集、159-177 頁
- 国立学校財務センター（天野郁夫代表）(1999) 『大学＝地域交流の現状と課題—教員調査の結果から』 研究報告第 3 号
- 吉本圭一 (2024) 「第三段階教育への視座と国家学位資格枠組（NQF）への展望」『高等教育研究』第 27 集、11-35 頁
- 吉本圭一・稲永由紀 (2023) 「第三段階教育における地域・職業教育的機能と教員」日本教育社会学会第 75 回大会自由研究発表資料

卷末資料

調査票

a. 具体的な業務内容

b. 専門分野分類

その他

>

A5 勤務大学の仕事は、あなたの主な職業ですか。

1. はい

2. いいえ

☐

☐

A6 あなたは、勤務大学以外で専門分野に係る仕事をして収入を得ていますか、高等教育機関での非常勤講師は降きます。

1. はい

2. いいえ

☐

☐

A6-1 A6で1（はい）と回答した方におうかがいします。

S01では、別に職業等をお持ちでしょうか。

1. はい

2. いいえ

☐

☐

S02 その仕事は、主にとの地域で行っていますか。

1. 勤務大学所在地域

2. それ以外

☐

☐

A7 あなたの出生年と性別について、それぞれあてはまるものを1つお選びください。

-

>

1. 女性

2. 男性

☐

☐

A8 現在所属している機関におけるあなたの経歴についてお答えください。

a. 現在の勤務大学の所在地都府県、またはその近隣地域に居住して何年目ですか。

-

>

b. 現在の勤務大学はあなたが教員として勤務した何校目の学校ですか。

-

>

c. 現在の勤務大学で教員になってから何年目ですか。

-

>

d. 現在の職名をお答えください。

1. 教授

2. 特任教授・特命教授など

3. 准教授

4. 特任准教授など

5. 講師

6. 特任講師など

☐

☐

☐

☐

☐

☐

7. 助教

☐

8. 特任助教など

☐

9. 助手

☐

10. 特任助手など

☐

11. その他

☐

c. 現在の職名に就いてから何年目になりますか。

-

>

d. あなたは何か役職についていますか。

1はい

2いいえ

☐

☐

e. 現在の職名に就いてから何年目になりますか。

-

>

f. あなたは何か役職についていますか。

1はい

2いいえ

☐

☐

g. A8-イでは回答した方におかけいたします。それはどのような役職ですか。(複数回答)

☐

☐

A8 現在所属している機関におけるあなたの経歴についてお答えください。

a. 現在の勤務大学の所在地(都道府県、またはその近隣地域)に居住して何年目ですか。

-

>

b. 現在の勤務大学はあなたから応募として動向した何校目の学校ですか。

-

>

c. 現在の勤務大学で教員になってから何年目ですか。

-

>

d. 現在の職名をお答えください

1. 教授

☐

2. 特任教授・特命教授など

☐

3. 准教授

☐

4. 特任准教授など

☐

5. 講師

☐

6. 特任講師など

☐

7. 助教

☐

8. 特任助教など

☐

9. 助手

☐

10. 特任助手など

☐

11. その他

☐

e. 現在の職名に就いてから何年目になりますか。

-

>

f. あなたは何か役職についていますか。

1はい

2いいえ

☐

☐

c-2 今後の再任・更新の可否についてお答えください。

再任・更新あり(回数制限なし)	<input type="radio"/>
再任・更新あり(回数制限あり)	<input type="radio"/>
再任・更新なし	<input type="radio"/>

d 変換室教員の枠で採用されましたか。

1. はい	<input type="radio"/>
2. いいえ	<input type="radio"/>

回答を保存してリストに戻る

登録IDへ移動する

d 専修学生・相談事業（学術情報提供活動、教育関係等を含む）	4	0	3	0	1
e 専門家庭学習（各種研究会・委員会・講演会への参加等）	4	0	3	0	1
f 国際貢献事業（JICA などの協力活動等）	4	0	3	0	1
g 附属の施設（学館、学校等）及び学内共同教育研究施設等による組織の社会貢献事業	4	0	3	0	1
h その他	4	0	3	0	1

B3-2 これらの活動によって得られる収入は、年収のどの程度を占めますか。

B4 あなたが勤務大学において担当している授業について、お伺いします。

B4-1 主に担当している授業科目の専門分野は何ですか。

担当している授業科目

a 主に担当している授業科目の専門分野は何ですか。	-
b 代表的な科目の名称を具体的にご記載ください。	
c あなたの、1週間の担当授業コマ数はどのくらいですか。	-
d B4-1でお答えいただいた授業の1コマは何分ですか。	-

B4-2 あなたが担当している科目について、a～gのそれぞれの観点について、どの程度あてはまりますか。

	5とてもあてはまる	4あてはまる	3どちらでもない	2あてはまらない	1まったくあてはまらない
a 職業実践的な科目が多い	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b 学際理論的な科目が多い	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c 知識・技能の習得に力を置いている	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d 態度・価値観の形成に力を置いている	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e 反復学習・訓練を行うことにより、知識・技能の定着をはかるようになっている	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f 課題を深く考えさせるようになっている	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g アダプティブラーニングを積極的に導入している	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

B5 あなたの教育・研究活動（授業研究や、学術・専門的な研究）について、次のa～gの項目それぞれ5段階でもっともあてはまる番号を1つ選んでください。

	5とてもあてはまる	4あてはまる	3どちらでもない	2あてはまらない	1まったくあてはまらない
a 専門分野の研究動向に関して、常に最新の情報を収集している	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b 学生の進捗目標となる施設、業界、職業について、定量的情報収集するようになっている	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c 授業スキルの改善のための努力を心がけている	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d 授業には必ずしも直接関係のない研究活動のための時間がある	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e 授業研究や自分の専門的な研究のために使える施設・設備が備わっている	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f 授業研究や自分の専門的な研究のために使える施設が用意されている	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g 学識研究者以外の団体や個人と協働して活動する機会がある	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

所在地域	<div>1 都府大卒のある都道府県</div> <div>2 それ以外</div> <div>○</div> <div>○</div>	
専門分野	<div>></div>	
c その他の資格等の取得または研修の修得のための教育訓練施設・機関		
所在地域	<div>1 都府大卒のある都道府県</div> <div>2 それ以外</div> <div>○</div> <div>○</div>	
専門分野	<div>></div>	
d その他の高等教育機関(短大・専修・専門学校)		
所在地域	<div>1 都府大卒のある都道府県</div> <div>2 それ以外</div> <div>○</div> <div>○</div>	
専門分野	<div>></div>	

所在地域	<div>1 都府大卒のある都道府県</div> <div>2 それ以外</div> <div>○</div> <div>○</div>	
専門分野	<div>></div>	
e その他の資格等の取得または研修の修得のための教育訓練施設・機関		
所在地域	<div>1 都府大卒のある都道府県</div> <div>2 それ以外</div> <div>○</div> <div>○</div>	
専門分野	<div>></div>	
G2. 博士号を有していますか。有している方は、学位区分と専門分野を教えてください。		
学位区分	<div>1 はい</div> <div>2 いいえ</div> <div>○</div> <div>○</div>	
専門分野	<div>></div>	

C3. 勤務大学(大学または大学院)に教員として入職する前の就業経験等についておうかがいます。

C3-1 あなたは、勤務校(大学または大学院)に教員として入職する前、学校・教育機関等で教育・研究の経験がありますか。

1. ある	2. ない
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

C3-2 C3-1で「ある」と回答した方におうかがいます。それはどこで経験しましたか。a～c.について、それぞれ満算在職期間を教えてください。

a. 初等・中等教育機関の学校(幼稚園、小学校、中学校、高等学校、中等教育学校及び特別支援学校)

b. 高等教育機関(専門学校、高等専門学校、短期大学、大学)

c. その他、教育・訓練施設(具体的に)

d. その他、研究施設(具体的に)

C4. あなたは、勤務大学(大学または大学院)に教員として入職する前、行政機関その他の公的機関又は民間の機関・企業・施設その他組織等に在職した(起業を含む。)教育研究職以外の職業実務経験がありますか。

1. ある	2. ない
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

C4-1 初職の入職時期

C4-2 初職の産業分野分類

その他(具体的に)

C4-3 初職の職業分類

その他(具体的に)

C4-4 満算在職期間

C5. 現職に入職前に勤務大学での教育と関連した取得した資格や検定による技能証明などがありますか

C5-1 業界・専門職団体に定められた教員・指導者資格

1. ある	2. ない
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

取得時期

< >

CS-a, a以外の職業資格または合格した検定試験・考査（技能証明）等(まなものを3つまで)

1.ある	2.ない
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

資格・技能証明(1)
■ a. 身体名称

■ b. 取得年

< >

■ c. 職業担当との関係

1.ある	2.ない
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

資格・技能証明(2)
■ a. 身体名称

■ b. 取得年

< >

資格・技能証明(3)
■ a. 身体名称

■ b. 取得年

< >

回答を保存してリストに収める

説明Dへ移動する

専門分野

<

その他資格等の取得または技能の修得のための教育訓練施設・機関

在学経験

1.ある2.ない

所在地

1.所属大学のある都道府県2.それ以外

専門分野

>

D2 ご自身の能力を向上させるために、過去3年の間に以下の事項をどの程度行いましたか。

	積極的に行った	積極的というほどではないが行った	あまり行っていない	まったく行っていない
a.自身の専門分野に関する学術団体・学協会での大会参加	4	3	2	1
b.自身の専門分野に関する学術論文や学術書の執筆	4	3	2	1
c.自身の専門分野に関する共同研究や研究への参加	4	3	2	1
d.自身の職務に関する学術大会・研究会への参加	4	3	2	1

D3 あなたは、過去3年間に、以下に示した専門的活動、研究活動を行いましたか。

1.行った2.行っていない

a.教材・テキストの執筆あるいは共著もしくは共編

b.新聞や一般雑誌への専門的記事の執筆

c.公開会や展示会などの芸術活動、ビデオや映画の制作

d.公衆利用のために開発されたコンピュータ・プログラムの作成

e.技術あるいは発明について特許権の獲得

f.研究費補助を受けた研究報告あるいはモノグラフの作成

g.学芸大会での論文提出を行った発表

h.学術書の執筆あるいは共著もしくは共編

i.学術書あるいは学術雑誌での論文の発表

j.その他

D4 あなたが大学の教員としての能力を培う上で、どのような経験が役立ったと思われますか。以下の各項目の中から貢献度が高いと思う3つをお答えください。

a.入学・大学院で受けた教育		
b.入学・大学院以外で受けた教育		
c.学内外での職務		
d.講義の経験		
e.講義以外での学生への指導経験		
f.教科書の執筆などの教材開発の経験		
g.個人研究の経験		
h.共同研究の経験		
i.行政や企業からの委託研究の経験		

E. 期待される職業的・専門的な能力とその修得・活用についてお伺いします。

E1 あなたの勤務大学で教員として働く上で、どのような能力がどのくらい必要とされていますか。

	5.とてもあ てはまる	4.あてはま る	3.かならず ない	2.あてはま らない	1.まったくあ てはまらない
a.専門分野に関する学識	5 ○	4 ○	3 ○	2 ○	1 ○
b.深い研究業績をあげる能力	5 ○	4 ○	3 ○	2 ○	1 ○
c.専門分野に関する最先端の知識・技能	5 ○	4 ○	3 ○	2 ○	1 ○
d.専門分野に関する幅広い職業能力	5 ○	4 ○	3 ○	2 ○	1 ○
e.専門的職業能力を指導する能力	5 ○	4 ○	3 ○	2 ○	1 ○
f.学習面で学生を指導する技能	5 ○	4 ○	3 ○	2 ○	1 ○
g.学生を精神的面で支える能力	5 ○	4 ○	3 ○	2 ○	1 ○
h.学生を社会人に育てる能力	5 ○	4 ○	3 ○	2 ○	1 ○
i.他の教職員と協働する能力	5 ○	4 ○	3 ○	2 ○	1 ○
j.教壇に関わる革新的アイデアや企画を提案する能力	5 ○	4 ○	3 ○	2 ○	1 ○
k.組織の管理運営能力(学校経営に参画する力)	5 ○	4 ○	3 ○	2 ○	1 ○
l.国際的な教育研究活動を進める能力	5 ○	4 ○	3 ○	2 ○	1 ○
m.地域や産業界などの学外関係者と協働する能力	5 ○	4 ○	3 ○	2 ○	1 ○
n.専門家として地域社会に貢献する能力	5 ○	4 ○	3 ○	2 ○	1 ○

1 字会の大会や場況会等字境的な集まりへの参加	<input type="checkbox"/>
2 区内・外地留字の経験	<input type="checkbox"/>
3 1字内の管理運営業務の経験	<input type="checkbox"/>
4 字組会や字外の団体等の運営業務の経験	<input type="checkbox"/>
5 企業や行政、団体等、高等学校・機関以外での活動経験	<input type="checkbox"/>
6 行政や公共団体等の審議会、協議会等への参加経験	<input type="checkbox"/>
7 地域団体等との交流や事業への参加の経験	<input type="checkbox"/>
8 その他 別紙	<input type="checkbox"/>

同姓を併存してリストにする

説明書へ移動する

E2 あなたは、E1でいただいた能力について、(1)採用時にどの程度獲得していましたか、また、
 (2)現在の獲得水準はどの程度ですか。職場で必要とされている水準を「3」とした場合の相対的
 な水準について、それぞれもっともあてはまる番号を1つ選んでください

a. 専門分野に関わる学識

	5.かなり上回っている	4.上回っている	3.必要な水準と 同じ	2.下回っている	1.かなり下回っている
(1)採用時の獲得水準	5	4	3	2	1
(2)現在の獲得水準	5	4	3	2	1

b. 高い研究業績をあげる能力

	5.かなり上回っている	4.上回っている	3.必要な水準と 同じ	2.下回っている	1.かなり下回っている
(1)採用時の獲得水準	5	4	3	2	1
(2)現在の獲得水準	5	4	3	2	1

c. 専門分野に関わる最先端の知識・技能

	5.かなり上回っている	4.上回っている	3.必要な水準と 同じ	2.下回っている	1.かなり下回っている
(1)採用時の獲得水準	5	4	3	2	1
(2)現在の獲得水準	5	4	3	2	1

d. 専門分野に関わる卓越した職業能力

	5.かなり上回っている	4.上回っている	3.必要な水準と 同じ	2.下回っている	1.かなり下回っている
(1)採用時の獲得水準	5	4	3	2	1
(2)現在の獲得水準	5	4	3	2	1

e. 専門的職業能力を指導する能力

	5.かなり上回っている	4.上回っている	3.必要な水準と 同じ	2.下回っている	1.かなり下回っている
(1)採用時の獲得水準	5	4	3	2	1
(2)現在の獲得水準	5	4	3	2	1

f. 学習面で学生を指導する技能

	5.かなり上回っている	4.上回っている	3.必要な水準と 同じ	2.下回っている	1.かなり下回っている
(1)採用時の獲得水準	5	4	3	2	1
(2)現在の獲得水準	5	4	3	2	1

g. 学生を精神面で支援する能力

	5.かなり上回っている	4.上回っている	3.必要な水準と 同じ	2.下回っている	1.かなり下回っている
(1)採用時の獲得水準	5	4	3	2	1
(2)現在の獲得水準	5	4	3	2	1

F. あなたはの教員としての在り方、勤務大学の将来像について

F1 勤務大学の地域社会への貢献について、現状をどう評価されますか。

(1)地域の教育機会

	おおいに貢献してい る	やや貢献してい る	あまり貢献していな い	まったく貢献してい ない
a 地域の高校生を希望者と して	4	2	2	1
b 地域で活躍する人材の養成 に	4	2	2	1
c 職業人の貢献度	4	2	2	1

(2)地域の文化・教育

	おおいに貢献している	やや貢献している	あまり貢献していない	まったく貢献していない
d 地域住民の意識の向上に	4 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	1 <input type="radio"/>
e 地域の文化の振興に	4 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	1 <input type="radio"/>
f 地域の教育機関の活性化に	4 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	1 <input type="radio"/>
g 地域における国際交流に	4 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	1 <input type="radio"/>

(3)地域の行政・経済・福祉

	おおいに貢献してい る	やや貢献してい る	あまり貢献していな い	まったく貢献してい ない
h. 地域の経済・行政に	4 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	1 <input type="radio"/>
i. 地域の企業・産業界に	4 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	1 <input type="radio"/>
j. 地域の医療・医療・福祉 に	4 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	1 <input type="radio"/>
k. 市民団体・ボランティア に	4 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	1 <input type="radio"/>

F2 あなたは、勤務大学のあり方について、どのようにお考えでしょうか。次の(1)～(5)のそれぞれについて、AとBのどちらに賛成か、あなたのお考えに近い番号を選んで下さい。

	4に 制 定	5に 制 定	6に 制 定	7に 制 定
(1)	地域を志望した教育の充実を 図るべき	○3	○2	○1 自地域と関わりなく教育の充 実を図るべき
(2)	学習者と職業実践的スキルが 教育を修得時に取り入れら れた	○4	○2	○1 職業実践的スキルが、学 習者を中心とした教育をするべ き
(3)	A 職業、スキル、科目にすべ るべきとしない、教育者によ るべき	○4	○2	○1 日本人間性や社会性を涵養す るよいうな教育内容をやること がよい
(4)	A 学生の職業的、社会的自立 をめざす	○4	○2	○1 自学生に専門分野の知識・技 術を習得させる
(5)	A 地域課題の解決を第一にし た教育の充実を図るべき	○4	○2	○1 自自治体の教育問題の充実 を図るべき

1「a. 勤務大学が発展すること」	<input type="radio"/>
2「b. 自分の専門分野が発展すること」	<input type="radio"/>
3どちらもある	<input type="radio"/>
4どちらもあてはまらない	<input type="radio"/>

(4) 私は、
 { a.つながりのある地域社会
 ○○○○○○
 b.広く世界や日本社会全体
 }
 に貢献したい。

1「a. つながりのある地域社会」	<input type="radio"/>
2「b. 広く世界や日本社会全体」	<input type="radio"/>
3どちらもある	<input type="radio"/>
4どちらもあてはまらない	<input type="radio"/>

(5) 私は勤務大学で、
 { a.より重要な役割や責任ある地位
 ○○○○○○
 b.より多くの研究などの時間
 }
 を得たい。

1「a. より重要な役割や責任ある地位」を得ない	<input type="radio"/>
2「b. より多くの研究などの時間」を得ない	<input type="radio"/>
3どちらもある	<input type="radio"/>
4どちらもあてはまらない	<input type="radio"/>

(6) できれば勤務大学での仕事を、
 { a.長く継続
 ○○○○○○
 b.やめて他の機関や他の職業に就職
 }
 したい。

1「a. 長く継続したい	<input type="radio"/>
2「b. やめて他の機関や他の職業に就職したい	<input type="radio"/>
3どちらもある	<input type="radio"/>
4どちらもあてはまらない	<input type="radio"/>

G4 地域と連携した教育・研究等活動や地域と連携した職業教育について、大学、あるいは高等教育は今後どのような方向に進めばよいでしょうか。最後に、ご意見をお聞かせ下さい。また、この調査へのご意見があれば、あわせてご自由にお書き下さい。

回答を保存してリストに戻る

全ての回答を完了する

000	【0. 普通・一般教育プログラム】	500	【5. 工学、建築、環境】
010	初等・中等教育での普通教育プログラム	511	応用物理学、工学基礎
020	リメディアル・基礎教育（リテラシー・数的能力）	531	機械
030	キャリア・ビジネス基礎教育（ビジネスマナーなど）	532	金属加工
040	教養	533	電気、エネルギー
100	【1. 人文学、芸術、デザイン】	534	電子・通信・制御
111	日本語、国語学	535	化学・生化学製造プロセス
112	文学	536	自動車、船舶、航空
113	語学（日本語学を除く）、外国文化、通訳	551	紡績、織物産業
121	宗教学、神学	552	木材加工（家具製造）、製紙、プラスチック・セラミックス製造など、材料工学
122	歴史学、哲学、倫理学およびその他の人文学	553	鉱物、鉱山学
151	美術	581	建築、都市計画、測量
152	音楽、舞台芸術	582	土木・土工学
153	AV技術、メディア・プロダクション	593	環境保護、環境学
154	アニメ・マンガ、インスタレーションなどのデザイン	600	【6. 農業、農学、食品加工・製造、獣医・畜産】
155	陶芸、貴金属加工、などの工芸制作	621	農業、農学、農業工学
156	家具製作、紙工などの制作	622	園芸、造園
200	【2. 社会科学、ビジネス、法律】	623	林業、林学
211	法学、法律学	631	水産、水産学
212	行政、公務	641	食品加工、食品科学、製菓・製パン
221	政治学	651	獣医学、動物・ペット
222	経済学	652	畜産学
223	社会学	700	【7. 医療・保健】
224	行動科学	711	医学
225	上記以外の社会科学	721	歯学
231	ジャーナリズム、報道	722	歯科衛生、歯科技工
232	図書館、情報、その他アーカイブ	731	看護、看護学
241	経営学、組織論、人事マネジメント	741	薬学
242	会計、監査、簿記、税理	742	臨床検査
243	財務、金融、保険	743	理学療法、作業療法
244	マーケティング、広告、広報	744	リハビリテーション・マッサージ
245	勤労生活（労働組織と研修）	745	その他医療サービス Medical services
246	秘書、事務	800	【8. 家政学・服飾】
247	医療秘書、医療事務	811	家政学、家庭
248	卸売、小売、販売一般	821	和洋裁、仕立て、はき物、革製品、織物制作、ファッション、衣料品販売
300	【3. 教育・社会福祉】	822	服飾デザイン、ファッション
311	教員養成（初等中等教育）	831	栄養
312	教育学	832	調理
321	スポーツ	841	インテリアデザイン、産業デザイン
331	保育（幼児教育を含む）、青少年向け社会サービス（除：スポーツ）	900	【9. サービス】
332	社会福祉、カウンセリング	911	ホテル、レストラン、ケータリング、添乗員訓練
333	労働安全、労働衛生	912	旅行、観光、レジャー
400	【4. 生命科学、理学、コンピュータ】	913	理容、美容サービス
410	数学、統計学	921	運輸サービス（含：商船、運転・操作技術）
420	物理学、化学、天文学など自然科学	931	セキュリティサービス（保安、警備、消防など）
430	生命科学（ライフサイエンス）	932	軍事、防衛、軍事学
481	コンピュータ科学、情報処理	999	【X その他】
482	コンピュータ利用・操作		

リストC：業種

1 農業、林業、漁業
2 鉱業、採石業
3 製造業
4 電気、ガス、水道業
5 建設業
6 卸売・小売業、飲食店、修理業、ホテル
7 運輸、通信、倉庫業
8 金融・保険業
9 コンピューター関連産業(コンサルタントやサブライ)
10 研究・開発
11 不動産業、賃貸業他
12 法律、会計、簿記、査定、ビジネス・コンサルタント、市場調査など
13 建築、工業技術の事業、コンサルタント
14 その他の商業サービス
15 外務・司法、公共安全
16 その他の行政(一般の公務など)
17 小学校
18 中学校、高校、専修学校高等課程
19 高等教育(大学・短大・専門学校)
20 成人教育、各種学校、その他の教育
21 医療・保健
22 ソーシャルワーク
23 団体職業団体、宗教団体、労働組合など)
24 文化、スポーツ
25 その他のサービス業
26 その他(具体的に)

*「19」は、B7-2-aでは除外。

リストD：職種

【管理的職業】
111 立法府議員
112 管理的公務員
114 特定利益団体(政党・公団等)の管理職員
121 理事・取締役
122 生産部門あるいは事業部門の管理職
123 その他の部門の管理職
131 一般管理職
【専門的職業】
211 物理学者、化学者及び関連分野の専門職
212 数学者、統計家及び関連分野の専門職
213 コンピュータの専門職
214 建築家、技術者及び関連分野の専門職
221 生命科学の専門職
222 保健分野の専門職(看護を除く)
223 看護、助産の専門職
231 高等教育機関の教育専門職
232 中等教育の専門職
233 初等教育、初等教育前教育の専門職
234 特殊教育の専門職
235 その他の教育専門職
241 ビジネス分野の専門職
242 法務の専門職
243 公文書管理人、司書及び関連分野の専門職
244 社会科学及び関連分野の専門職
245 著述家、創作芸術家、演技芸術家
246 宗教の専門職
【その他の職業】
300 準専門職(専門職を補助し、科学知識を応用して機器を操作・運行し、また、商業活動に従事するもの。)
410 一般事務職
420 接客サービスを伴う事務職(銀行窓口や旅行代理店事務等)
500 サービス職及び販売職
600 農業、漁業の熟練作業者
700 職人及び関連職務の従事者
800 設置ないし機械の運転作業者・組立工
900 単純作業の従事者
980 自衛官
990 その他(具体的に)

*「231」はB7-2-Cでは除外

リストE 課程区分、学位区分

【専門学校】
1. 1年課程
2. 2年課程
3. 3年課程
4. 4年課程
【高等専門学校・短期大学】
1. 本科
2. 専攻科
【大学(学部)】
1. 学部
2. 専攻科
【大学院】
1. 修士課程(修士課程前期)相当
2. 博士課程相当
3. 専門職学位課程
リストF 学位区分
【博士学位】
1. 課程博士
2. 論文博士
3. その他
リストF 修了区分、学位区分
【専門学校・短期大学・高等専門学校・大学(学部)】
1. 卒業
3. 中退
4. 在学中
【大学院】
1. 修了
2. 単位修得後退学
3. 中退
4. 在学中
【その他学習経歴】
1. 修了
4. 継続中

Functional Differentiation of Universities and Faculty in terms of Regional and Vocational Educational Functions

Keiichi YOSHIMOTO* and Yuki INENAGA** (eds.)

The purpose of this study is to understand faculty members; learning and professional experiences before joining the profession, their duties and activities as faculty members, the competencies required for their jobs and their acquisition of these competencies, as well as their attitudes and identities regarding higher education and their careers. This study focuses on faculty members at universities that are enhancing regional cooperation and professional/vocational education.

The analysis of the faculty survey revealed a regional and professional orientations that differ from that of the traditional academic orientation in various aspects such as experience, activities, competencies, and identity. Comparisons with available existing data indicate a divergence from university faculty members at research universities, and an approximation to junior colleges and vocational schools, which are non-university tertiary institutions. This suggests that policy-driven enhancement of regional and vocational education functions may challenge conventional understandings of university faculty and the classical university/academic concept.

Higher education policy and research in Japan have not adequately accounted for the diversity of tertiary education institutions, including universities, junior colleges, colleges of technology, and professional training colleges. Policy and research tend to focus on the research university model, leading to a cognitive bias that applies this framework broadly. Strengthening of regional and professional/vocational educational functions highlights these cognitive biases simultaneously encourages diversification of perspectives on the nature of the university.

*Professor, Jikei University of Health Care Sciences

**Assistant Professor, University of Tsukuba

執筆者紹介（執筆順）

*編者には◎

◎吉本 圭一

滋慶医療科学大学大学院医療管理学研究科・教授
九州大学・名誉教授

◎稲永 由紀

筑波大学教学マネジメント室高等教育研究部門・講師

伊藤 一統

宇部フロンティア大学短期大学部・教授

伊藤 友子

熊本学園大学外国語学部・名誉教授

猪股 歳之

東北大学高度教養教育・学生支援機構・教授



地域・職業教育的機能からみた大学の機能的分化と教員
（高等教育研究叢書 178）

2025（令和7）年3月31日

編者 吉本 圭一・稲永 由紀

発行所 広島大学高等教育研究開発センター

〒739-8512 広島県東広島市鏡山 1-2-2

電話 (082)424-6240

<https://rihe.hiroshima-u.ac.jp>

印刷所 赤坂印刷株式会社 広島営業所

〒730-0822 広島市中区吉島東 1-7-15

電話 (082)258-4031

ISBN978-4-86637-055-2

Functional Differentiation of Universities and Faculty in terms
of Regional and Vocational Educational Functions

RESEARCH INSTITUTE FOR
HIGHER EDUCATION
HIROSHIMA UNIVERSITY

ISBN 978-4-86637-055-2