

ボーダーフリー大学教員の大学教授職に対する認識 (4)

—教育志向の教員に着目して—

葛 城 浩 一

ボーダーフリー大学教員の大学教授職に対する認識 (4)

—教育志向の教員に着目して—

葛城浩一*

1. はじめに

今日、大学教授職は大学を取り巻く環境の変化によって、その使命・役割・機能の再構築の問題に直面している。こうした問題について考える上で、多くの大学教員にとって課題となっている教育と研究の両立という点に着目することは重要である。なぜなら、有本（2011）が指摘するように、「研究と教育を両立させることは、単なる大学教員ではなく「専門職としての大学教員」、すなわち「大学教授職」（academic profession）に不可欠の使命」（有本, 2011, 2頁）とされているからである。こうした言及は、教育と研究の両立を阻む要因を明らかにすることが、大学教授職の使命・役割・機能の再構築の問題について考える糸口となることを示唆している。

そうした問題関心に基づき、葛城（2013）では、教育と研究の両立を阻む要因が多いと考えられるボーダーフリー大学¹⁾に焦点を当て、そこに所属する教員（以下、ボーダーフリー大学教員と表記）の大学教授職に対する認識を明らかにするための基礎的な分析として、教育と研究の両立を阻む要因についての分析を行った。分析の結果、研究志向の教員については、「学期中に研究をやりたいのにその時間がとれない」という物理的な制約が、教育と研究の両立を阻む決定的な要因となっていることを明らかにした。しかし、一方の教育志向の教員については、教育と研究の両立を阻む要因を十分明らかにできなかった。「研究をやりたいのにその時間がとれない」という物理的な制約を緩和したとしても、研究志向の教員のように両立の困難さを十分軽減できないのは、教育志向の教員が教育と研究の両立を必ずしも志向していないからなのかもしれない。

このことは、教育志向の教員を「大学教授職たるもの研究をやらなければならない」という理念に基づいた分析枠組みで捉えようとする自体に限界があることを示唆しているのではないだろうか。ボーダーフリー大学教員の大学教授職に対する認識を明らかにするという筆者の関心に照らせば、教育と研究の両立という大学教授職の理念に疑問を呈しているのかもしれない教育志向の教員は非常に興味深い²⁾。ボーダーフリー大学の教育志向の教員に焦点を当てた研究を行うことは、大学教授職の使命・役割・機能の再構築の問題について考える上で非常に重要であると考えられる。

さて、ボーダーフリー大学に限らず、教育志向の教員の特徴について論じた先行研究には、江原（1996）、福留（2008）、葛城（2012）等が挙げられる。江原（1996）は、国際比較の視点から教育志向の教員の特徴を明らかにし、日本では個人的な属性（性別、年齢、職階、最終学位）の影響が他の国と比べて強いことを指摘している。また、福留（2008）は、江原（1996）が用いたデータと

* 香川大学大学教育開発センター准教授

の比較から教育志向の変化を明らかにし（年齢別，職階別，専門分野別等），この15年の間にそれまで教育志向でなかった教員層が教育志向に変化していることを指摘している。葛城(2012)は，ボーダーフリー大学とエリート大学との比較から教育志向の教員の特徴を明らかにし，ボーダーフリー大学では年齢や最終学位の影響がエリート大学と比べて強いことを指摘している。

いずれの先行研究でも確認されているのは，年齢が高くなるほど教育志向の教員の割合が高くなるという点である。いくら教育と研究の両立が大学教授職に不可欠の使命だといえども，有本(1996)が指摘するように，「全教授団が研究のみを重要と考え，若い時も，中年の時も，老年の時も，ひたすら研究志向になる必要はない」（有本，1996，178頁）のだから，「年齢が高くなるほど教育志向の教員の割合が高くなる」こと自体になんら問題はない。留意したいのは，割合は少ないながらも，若手教員のなかに教育志向の教員が一定程度存在しているという点である。先行研究の知見に照らしても，研究を重視する時期にあると考えられる若手のうちから，研究に対する関心よりも教育に対する関心の方が高いと考えている教員は，はたしてどのような特徴を有しているのだろうか。

そこで本稿では，ボーダーフリー大学の教育志向の教員，なかでも若手教員に焦点を当て，研究を重視する時期にあると考えられる若手のうちから，自らを教育志向であると考えている教員の特徴を明らかにしたいと考える。分析には福留(2008)や葛城(2012)が用いた調査データを用いるが，教育志向の若手教員の割合は先述のように少なく，それに該当するサンプル数は十分ではないため，あくまで試行的な分析と位置づけたい。

2. 研究の方法

本稿では，既存の2つの調査データを用いて分析を行う。なぜなら，既存の調査データである以上，どちらかの調査データだけでは筆者の問題関心を十分に満たすことができないからである。そのひとつは，「21世紀型アカデミック・プロフェッション構築の国際比較研究」（平成18-21年度 文部科学省科学研究費補助金 基盤研究（A））の一環として実施された「大学教授職の変容に関する国際調査」（以下，調査Ⅰと表記）である。このうち，本稿では日本の調査データのみを用いる。いまひとつは，「21世紀型アカデミック・プロフェッション展開の国際比較研究」（平成22-25年度 文部科学省科学研究費補助金 基盤研究（A））並びに比治山大学高等教育研究所研究助成金を受けて実施された「大学教授職に関する意識調査」（以下，調査Ⅱと表記）である。

調査Ⅰは，1992—1993年に実施された「カーネギー大学教授職国際比較調査」で対象とした19大学のうち，研究大学4校は同じ大学を対象とし，残りの非研究大学15校は学部構成や規模などが類似した大学を対象として，2007年8月に実施されたものである。有効回答者数は1,408名であり，配布数を母数とした回答率は22.7%であった。このサンプルを，朝日新聞社(2007)『2008年版大学ランキング』の「2007入試難易度ランキング」の値を参考に，入試時の偏差値で50未満の「低難易度群」，50以上60未満の「中難易度群」，60以上の「高難易度群」の3群に分類した。各群のサンプル数は，「低難易度群」が186名，「中難易度群」が911名，「高難易度群」が311名である。

調査Ⅱは，朝日新聞社(2009)『2010年版大学ランキング』の「2009入試難易度ランキング」等

の値を参考に、東京、新潟、広島、香川に所在する、入試時の偏差値で65以上の大学（以下、「高難易度群」と表記）及び45以下の大学（以下、「低難易度群」と表記）を抽出し、そのうち、当該大学（学部）のホームページで氏名が公開されている大学（学部）を対象として、2010年12月から2011年2月に実施されたものである。有効回答者数は744名であり、配布数を母数とした回答率は16.8%であった。各群のサンプル数は、「低難易度群」が431名、「高難易度群」が313名である。

本稿では、これら2つの調査データの「低難易度群」を操作的にボーダーフリー大学と定義する。特に調査Ⅰについて、ボーダーフリー大学の定義としては偏差値の設定が若干高めであるのは、朝日新聞社（2007）の値が他で公表される値よりも高めであることに加え、学力試験を課さない推薦入試等の枠が広く一般入試の枠が狭い学部や、一般入試で課される科目の少ない学部では、偏差値が実態よりも高く算出されているためである³⁾。なお、どちらの調査データにもある項目については、ボーダーフリー大学の実態をより反映しているであろう調査Ⅱのデータを用いることとする。

本稿の分析の視角となる「低難易度群」の「若手層」⁴⁾のサンプルは、調査Ⅰでは40名（教育志向の教員15名、研究志向の教員25名）、調査Ⅱでは97名（教育志向の教員33名、研究志向の教員64名）である。なお、次節以降の分析では、比較対象として他の難易度群の「若手層」の値を示す。「中難易度群」の「若手層」のサンプルは、231名（教育志向の教員40名、研究志向の教員191名）、「高難易度群」の「若手層」のサンプルは、調査Ⅰでは112名（教育志向の教員12名、研究志向の教員100名）、調査Ⅱでは110名（教育志向の教員19名、研究志向の教員91名）である。

3. 関心の所在と基本的属性との関連

まず本節では、基本的属性によって関心の所在がどの程度異なるか確認しておきたい。表1・2は、先行研究において関心の所在を左右する要因として指摘されている性別、最終学位、専門分野に加え、当該大学における勤務年数、実務歴⁵⁾についてもたずねた結果を、教育志向の教員と研究志向の教員にわけて示したものである（なお、職階、テニュアの有無も重要な基本的属性ではあるが、これについては後述する）。

この結果をみると、性別については女性の方が男性に比べ、最終学位については修士の方が博士に比べ、教育志向の教員の割合が高いことがわかる（後者のみ $P < 0.01$ ）。こうした傾向はボーダーフリー大学の若手教員に限らず、先行研究においても同様に確認できるものである（江原，1996）。専門分野については社会科学系ではその他の専門分野に比べ、教育志向の教員の割合が高いことがわかる。なお、先行研究では、ボーダーフリー大学の若手教員に限ることではないものの、社会科学系の教育志向が近年有意に強まっていることが指摘されている（福留，2008）。

また、当該大学における勤務年数については勤務年数の長い者の方が短い者に比べ、実務歴については実務歴のない者の方がある者に比べ、教育志向の教員の割合が高いことがわかる。特に実務歴については、実務歴のある者の方が教育志向の教員の割合が高いことを予想していたが、このように逆の結果が得られた。こうした結果には、「実務歴」の定義が関係しているのかもしれない⁶⁾。

表1. 基本的属性：性別，最終学位，専門分野（調査II），勤務年数，実務歴（調査I）

		低難易度群			中難易度群			高難易度群		
		教育	研究		教育	研究		教育	研究	
性別	男性	32.1%	67.9%		—	—		16.7%	83.3%	
	女性	42.1%	57.9%		—	—		21.4%	78.6%	
最終学位	修士	51.9%	48.1%	**	—	—		35.3%	64.7%	
	博士	25.0%	75.0%		—	—		14.4%	85.6%	
専門分野	人文科学系	33.3%	66.7%		—	—		11.8%	88.2%	*
	社会科学系	44.4%	55.6%		—	—		0.0%	100.0%	
	理学系	0.0%	100.0%		—	—		14.3%	85.7%	
	工学系	26.7%	73.3%		—	—		28.2%	71.8%	
当該大学における勤務年数	4年以下	26.7%	73.3%		22.2%	77.8%		13.9%	86.1%	
	5年以上	45.5%	54.5%		15.6%	84.4%		8.7%	91.3%	
実務歴	なし	41.9%	58.1%		17.1%	82.9%		10.6%	89.4%	
	あり	33.3%	66.7%		20.0%	80.0%		13.3%	86.7%	

4. 教育志向の若手教員の「教育」に対する関心

4-1. 教育に対する意識

教育志向の教員は研究に対する関心よりも教育に対する関心の方が高いと考えているのだから、教育に対する意識は高いと考えられる。それでは、教育志向の若手教員の教育に対する意識はどの程度高いのであろうか。表2は、教育に対する意識についてたずねた結果を、教育志向の教員と研究志向の教員にわけて示したものである。

この結果をみると、統計的に有意な差まではみられないものの、教育志向の教員は研究志向の教員に比べ、教育に対する意識は高いことがわかる。ただし、いずれの項目においても、教育志向の教員が「賛成」と回答した割合は7割に満たない。この値を多いと解釈するか少ないと解釈するかについては判断がわかれるかもしれない。しかし、研究志向の教員との間には10%前後の差しかないことに鑑みれば、教育志向の若手教員の教育に対する意識は著しく高いというわけではないといえるのではないだろうか。

表2. 教育に対する意識（調査II）

	低難易度群			中難易度群			高難易度群		
	教育	研究		教育	研究		教育	研究	
大学教員は、自己の教育能力を開発し、授業の内容および方法を改善することについて、不断の努力を怠らないようにすべきである	66.7%	53.1%		—	—		94.7%	51.6%	***
大学教員は、教育を担当するのにふさわしい資質や技能を有しているべきである	63.6%	56.3%		—	—		73.7%	54.9%	

注：値は「賛成」（5段階中もっとも肯定的な選択肢）の割合。

4-2. 教育の実態

教育に対する意識はさておき、教育志向の教員は研究に対する関心よりも教育に対する関心の方が高いと考えているのだから、教育に費やしている時間は多いと考えられる。それでは、教育志向の若手教員が教育に費やしている時間はどの程度なのだろうか。表3は、教育・研究等に費やしている時間についてたずねた結果を、教育志向の教員と研究志向の教員にわけて示したものである。

まず、学期中の平均的な1週間についてみてみると、教育志向の教員は研究志向の教員に比べ、「教育」に費やしている時間が長く、有意な差も確認できる ($P<0.05$)。一方、「研究」「その他の学術活動」については、教育志向の教員は研究志向の教員に比べ、それに費やしている時間が短く、後者については有意な差も確認できる ($P<0.05$)。休暇中の平均的な1週間についてみてみても、有意な差まではみられないものの、同様の傾向が確認できる。

興味深いのは、学期中と休暇中では「教育」と「研究」「その他の学術活動」に費やしている時間のバランスが大きく変化するという点である。すなわち学期中では、「教育」に費やしている時間の差 (6.0時間) が、「研究」「その他の学術活動」に費やしている時間の差 (3.8時間+1.5時間=5.3時間) を上回っており、教育志向の教員は、研究志向の教員が研究・その他の学術活動に時間を費やしている以上に、教育に時間を費やしていることがわかる。一方休暇中では、前者の差 (3.0時間) が減少し、後者の差が (5.4時間+1.3時間=6.7時間) が増加した結果、教育志向の教員は、研究志向の教員が研究・その他の学術活動に費やしている時間の半分以下しか、教育に時間を費やしていないことがわかる。

こうした結果は、教育志向の若手教員の教育負担を仮に減らしたとしても、その減少分が必ずしも研究に転化するわけではないことを示唆している。すなわち、教育志向の若手教員が研究に対する関心よりも教育に対する関心の方が高いと考えているといえど、その関心の差は小さなものではなく、比較的大きなものである可能性が高いのである。

表3. 教育・研究等に費やしている時間 (調査Ⅱ)

		低難易度群			中難易度群			高難易度群		
		教育	研究		教育	研究		教育	研究	
学期中	教 育	29.5	23.5	*	—	—		18.8	21.1	
	研 究	10.3	14.1		—	—		19.4	24.9	
	社会サービス	1.7	2.1		—	—		3.4	1.9	
	管理運営	9.9	8.3		—	—		7.5	6.5	
	その他の学術活動	1.6	3.1	*	—	—		3.9	4.0	
	合 計	53.4	50.6		—	—		53.3	56.7	
休暇中	教 育	11.3	8.3		—	—		8.3	9.3	
	研 究	21.0	26.4		—	—		24.9	34.0	
	社会サービス	2.5	3.1		—	—		2.6	1.8	
	管理運営	6.8	5.3		—	—		2.6	4.0	
	その他の学術活動	3.2	4.5		—	—		5.2	4.8	
	合 計	43.0	47.0		—	—		43.4	51.9	

5. 教育志向の若手教員の研究に対する関心

先述のように、教育志向の若手教員が研究に対する関心よりも教育に対する関心の方が高いと考えているとはいえども、その教育に対する意識は著しく高いというわけではない。一方で、その関心の差は小さなものではなく、比較的大きなものである可能性が高い。それでは、教育志向の若手教員の研究に対する関心とはどのようなものなのだろうか。以下では、研究に対する関心を左右すると考えられる「研究能力」と「研究の動機づけ」という2つの観点から分析を行いたい。

5-1. 研究能力

研究に対する関心と研究能力に相関関係があるのだとすれば、研究能力が高ければ高いほど、研究に対する関心も高くなると考えられる。この前提に立てば、研究能力が高ければ高いほど、研究に対する関心よりも教育に対する関心の方が高いと考える教育志向の若手教員は少なくなるのではないだろうか。これを裏返せば、「教育志向の若手教員は、研究能力が高くはない」という仮説を立てることができよう。本項では、この仮説を検証するために、研究能力の代理指標として「研究生産性」に着目して分析を行いたい。

表4は、過去3年間の研究生産性についてたずねた結果を、教育志向の教員と研究志向の教員にわけて示したものである。この結果をみると、教育志向の教員は研究志向の教員に比べ、研究生産性が高くはなく、特に「学術書あるいは学術雑誌に発表した論文内、査読付き論文数」については有意な差も確認できる ($P<0.05$)⁷⁾。

また、研究生産性は外部資金の獲得状況によっても把握することができるだろう。そこで、所属大学から得ている研究費の割合についてたずねた結果を、教育志向の教員と研究志向の教員にわけて示したのが表5である。この結果をみると、有意な差まではみられないものの、教育志向の教員は研究志向の教員に比べ、所属大学から得ている研究費の割合が高いこと、すなわち、外部資金を獲得していないことがわかる⁷⁾。

表4. 過去3年間の研究生産性（調査 I）

	低難易度群			中難易度群			高難易度群		
	教育	研究		教育	研究		教育	研究	
あなたが執筆あるいは共著した学術書	.33	1.13		1.15	1.11		1.00	1.48	
あなたが編集あるいは共編した学術書	.00	.08		.18	.11		.09	.41	
学術書あるいは学術雑誌に発表した論文内、査読付き論文数	1.33	4.29	*	6.38	7.86		6.55	10.97	
研究費援助を受けた研究報告あるいはモノグラフ	.40	.92		.38	1.14		.27	1.66	
学会大会での論文提出を伴った発表	2.33	6.67		2.10	3.82		1.73	6.24	

注：値は、冊・篇・回。

表5. 所属大学から得ている研究費の割合（調査Ⅰ）

	低難易度群		中難易度群			高難易度群		
	教育	研究		教育	研究		教育	研究
所属大学から得ている研究費の割合	92.7%	82.7%		72.4%	42.7%	***	53.9%	26.3%

このように、教育志向の若手教員は研究志向の若手教員に比べ、研究生産性が高くはなく、所属大学から得ている研究費の割合も高い（＝外部資金を獲得していない）。有意な差では必ずしもないとはいえ、こうした結果は、「教育志向の若手教員は、研究能力が高くはない」という仮説を支持する結果であるとはいえないだろうか。

5-2. 研究の内発的動機づけ

いうまでもなく、研究に対する関心は、研究能力によってのみ決まるものではない。研究能力が低かったとしても、例えば、研究の動機づけが強ければ強いほど、研究に対する関心も高くなると考えられる。この前提に立てば、研究の動機づけが強ければ強いほど、研究に対する関心よりも教育に対する関心の方が高いと考える教育志向の若手教員は少なくなるのではないだろうか。これを裏返せば、「教育志向の若手教員は、研究の動機づけが強くない」という仮説を立てることができよう。動機づけは内発的動機づけと外発的動機づけに大別されるが、本項では、上記の仮説を検証するために、まず内発的動機づけに着目して分析を行いたい。

研究の内発的動機づけを左右する要因のひとつは、研究に対する意識ではないだろうか。すなわち、研究に対する意識の高い教員はそれが研究を行うための強い内発的動機づけとなるのに対し、意識の低い教員はそれが強い内発的動機づけとはならないと考えられる。

表6は、研究に対する意識についてたずねた結果を、教育志向の教員と研究志向の教員にわけて示したものである。この結果をみると、教育志向の教員は研究志向の教員に比べ、研究に対する意識が高くはないことがわかる。特に「大学教員は、すぐれた研究業績を持つことが重要である」「大学教員は、国際的に活躍している学者であることが重要である」といった項目では有意な差も確認できる（ $P<0.05$ ）。

当然のことながら、研究の内発的動機づけを左右する要因は研究に対する意識だけではない。例えば、移動に対する希望もそのひとつだろう。すなわち、移動に対する希望を持っている教員はそれが研究を行うための強い内発的動機づけとなるのに対し、希望を持っていない教員はそれが強い内発的動機づけとはならないと考えられる。表7は、過去5年間に以下に挙げるような職務や職場に変わることを考えたことがあるか、移動に対する希望についてたずねた結果を、教育志向の教員と研究志向の教員にわけて示したものである。

この結果をみると、有意な差まではみられないものの、教育志向の教員は研究志向の教員に比べ、アカデミックキャリアの中での上昇移動を意味するであろう「国内の他の高等教育機関や研究機関における教授職」「外国における教授職」を「考えたことはない」と回答する割合が高いことがわ

かる。興味深いのは、教育志向の教員は研究志向の教員に比べ、アカデミックキャリアからの離脱を意味するであろう「所属している機関における事務職」「高等教育機関や研究機関以外で働くこと」を「考えたことはない」と回答する割合が低いという点である。

表6. 研究に対する意識（調査Ⅱ）

	低難易度群			中難易度群			高難易度群		
	教育	研究		教育	研究		教育	研究	
大学教員は、学識が豊富であることが望ましい	66.7%	75.0%		—	—		89.5%	82.4%	
大学教員は、すぐれた研究業績を持つことが重要である	33.3%	57.8%	***	—	—		52.6%	69.2%	**
大学教員は、外国の書物や雑誌を読むべきである	22.6%	46.9%		—	—		47.4%	57.1%	
大学教員は、外国語で論文や著書を発表すべきである	12.9%	39.1%		—	—		42.1%	61.5%	
大学教員は、国際的に活躍している学者であることが重要である	6.1%	17.2%	*	—	—		21.1%	30.8%	

注：値は「賛成」（5段階中もっとも肯定的な回答）の割合。

表7. 移動に対する希望（調査Ⅰ）

	低難易度群			中難易度群			高難易度群		
	教育	研究		教育	研究		教育	研究	
国内の他の高等教育機関や研究機関における教授職									
考えたことはない	53.3%	41.7%		52.5%	27.6%	**	58.3%	26.0%	
考えたことがある	33.3%	41.7%		30.0%	55.1%		25.0%	41.0%	
具体的に行動したことがある	13.3%	16.7%		17.5%	17.3%		16.7%	33.0%	
外国における教授職									
考えたことはない	85.7%	73.9%		87.5%	75.8%		83.3%	65.6%	
考えたことがある	7.1%	26.1%		10.0%	23.0%		16.7%	34.4%	
具体的に行動したことがある	7.1%	0.0%		2.5%	1.1%				
所属している機関における事務職									
考えたことはない	85.7%	100.0%		92.1%	98.9%	*	100.0%	98.9%	
考えたことがある	14.3%	0.0%		7.9%	1.1%		0.0%	1.1%	
具体的に行動したことがある	0.0%	0.0%		0.0%	0.0%		0.0%	0.0%	
高等教育機関や研究機関以外で働くこと									
考えたことはない	64.3%	73.9%		59.0%	66.7%		50.0%	75.0%	
考えたことがある	35.7%	21.7%		38.5%	33.3%		50.0%	22.9%	
具体的に行動したことがある	0.0%	4.3%		2.6%	0.0%		0.0%	2.1%	

このように、教育志向の若手教員は研究志向の若手教員に比べ、研究に対する意識が高くはない。また、アカデミックキャリアの中で上昇移動する希望が希薄であるどころか、アカデミックキャリアからの離脱を考える者も一定数存在する。有意な差では必ずしもないとはいえ、こうした結果は、

「教育志向の若手教員は、研究の内発的動機づけが強くない」という仮説を支持する結果であるとはいえないだろうか。

5-3. 研究の外発的動機づけ

次に、外発的動機づけに着目して分析を行いたい。研究の外発的動機づけを左右する要因のひとつは、より高く安定的なポストの獲得ではないだろうか。すなわち、所属大学で低く不安定なポストにある教員はそれが研究を行うための強い外発的動機づけとなると考えられる。そこで以下では、職階とテニユアの有無によって関心の所在がどの程度異なるかみていきたい。表8は、職階とテニユアの有無についてたずねた結果を、教育志向の教員と研究志向の教員にわけて示したものである。

この結果をみると、職階については職階が低いほど、研究志向の教員の割合が高いというわけではないことがわかる。こうした傾向はボーダーフリー大学の若手教員に限らず、先行研究においても同様に確認できるものである（福留，2008）。また、テニユアの有無については、有意な差まではみられないものの、教育志向の教員は研究志向の教員に比べ、ノンテニユアの教員の割合が高いことがわかる。

先述のように、教育志向の若手教員は研究志向の若手教員に比べ、アカデミックキャリアの中で上昇移動する希望が希薄である。そのため、所属大学で低く不安定なポストにある教員はそれが研究を行うための強い外発的動機づけとなって、「研究」に対する関心が高くなるのではないかと予想していたが、このように逆の結果が得られた。

表8. 職階（調査II）、テニユアの有無（調査I）

		低難易度群		中難易度群		高難易度群	
		教育	研究	教育	研究	教育	研究
職階	教授	33.3%	66.7%	—	—	21.1%	78.9%
	准教授	25.6%	74.4%	—	—	12.5%	87.5%
	講師	35.0%	65.0%	—	—	11.8%	88.2%
	助教	45.0%	55.0%	—	—	17.2%	82.8%
テニユアの有無	ノンテニユア	62.5%	37.5%	15.8%	84.2%	13.3%	86.7%
	テニユア	31.3%	68.8%	18.5%	81.5%	9.0%	91.0%

しかし、こうした予想は所属大学で研究が高く評価されていることを前提としたものである。もし所属大学で教育が高く評価されているということであれば、先に示した結果は当然の帰結であるといえよう。そこで、教育志向の若手教員が所属大学における研究の評価をどのように認識しているのかについて確認しておきたい。表9は、所属大学における研究の評価についてたずねた結果を、教育志向の教員と研究志向の教員にわけて示したものである。

この結果をみると、教育志向の教員は研究志向の教員に比べ、所属大学では研究が評価されていないと認識しており、特に「私の学科でテニユア（終身在職権）を得ようとするなら著書や論文を公表しなければならない」という項目では、有意な差も確認できる（ $P < 0.05$ ）。

このように、教育志向の若手教員は研究志向の若手教員に比べ、所属大学で低く不安定なポストにあるが、それには所属大学では研究が評価されていない（＝教育が評価されている）ことが関係していると考えられる。有意な差では必ずしもないとはいえ、こうした結果は、「教育志向の若手教員は、研究の外発的動機づけが強くない」という仮説を支持する結果であるとはいえないだろうか。

表9. 所属大学における研究の評価（調査 I）

	低難易度群			中難易度群			高難易度群		
	教育	研究		教育	研究		教育	研究	
私の学科でテニュア（終身在職権）を得ようとするなら著書や論文を公表しなければならない	13.3%	32.0%	*	31.6%	31.7%		41.7%	58.6%	
本学での私の職務には、継続的な研究活動が期待されている	13.3%	24.0%		26.3%	25.9%		25.0%	44.4%	
国際的に活躍している学者であることは、本学での教員評価で重要である	0.0%	16.0%		23.7%	22.8%		25.0%	53.5%	

注：値は「はい」（5段階中もっとも肯定的な回答）の割合。

6. おわりに

本稿では、ボーダーフリー大学の教育志向の教員、なかでも若手教員に焦点を当て、研究を重視する時期にあると考えられる若手のうちから、自らを教育志向であると考えている教員の特徴を明らかにするための試行的な分析を行ってきた。分析の結果得られた主要な知見は以下の通りである。

第一に、教育志向の若手教員が研究に対する関心よりも教育に対する関心の方が高いと考えているとはいえども、その教育に対する意識は著しく高いわけではない一方で、その関心の差は小さなものではなく、比較的大きなものである可能性が高いという結果が得られた。

第二に、教育志向の若手教員は研究志向の若手教員に比べ、研究生産性が高くはなく、所属大学から得ている研究費の割合も高い（＝外部資金を獲得していない）ことなど、「教育志向の若手教員は、研究能力が高くはない」という仮説を支持する結果が得られた。

第三に、教育志向の若手教員は研究志向の若手教員に比べ、研究に対する意識が高くはなく、アカデミックキャリアの中で上昇移動する希望も希薄であることなど、「教育志向の若手教員は、研究の内発的動機づけが強くない」という仮説を支持する結果が得られた。

第四に、教育志向の若手教員は研究志向の若手教員に比べ、所属大学で低く不安定なポストにあるが、それには所属大学では研究が評価されていないことが関係していることなど、「教育志向の若手教員は、研究の外発的動機づけが強くない」という仮説を支持する結果が得られた。

このような本稿の知見は、第一の知見はさておき、我々が教育志向の若手教員（ボーダーフリー大学に限らない）に対して漠然と抱いていたイメージを裏づけるものだったのではないだろうか。すなわち、教育志向の若手教員は、研究能力が低く、研究の動機づけも弱いから、自らを教育志向

と称さざるをえないのだ、というイメージである⁸⁾。サンプル数が十分でないこともあって、必ずしも統計的な有意性に依拠した知見でないことには留意しなければならないが、少なくともそのイメージを裏切る結果ではなかったのではないだろうか。

ただし留意したいのは、「研究能力が低く、研究の動機づけも弱い」ことは、若手教員を教育志向たらしめる要因のひとつに過ぎないという点である。現に、研究能力が低く、研究の動機づけも弱い(はずの)教員が、自らを研究志向と称しているケースは少なくない。若手教員を教育志向たらしめる要因は他にも複数存在すると考えられる。

例えば、葛城(2012)は、関心の所在に対して「旧来型の使命・役割・機能(学問と研究の促進や知識探求の自由の擁護、指導者の養成)の重視」という大学観が強い規定力を有している⁹⁾ことを明らかにしており、ボーダーフリー大学の教員がそうした大学観を有するようになったとすれば、それはボーダーフリー大学で働く以前の経験が影響を及ぼしているのではないかと指摘している¹⁰⁾。すなわち、「これまでにどのようなキャリア・パスを経てきたのが影響を及ぼしていることは想像に難くないし、また、どのような(家庭)環境で育ったのが影響を及ぼしている可能性も高い」(葛城, 2012, 152頁)と指摘している。特に「これまでにどのようなキャリア・パスを経てきたのか」という点については、自身が学生として所属していた大学・大学院での経験もさることながら、就職の際の苦労も、関心の所在に大きな影響を及ぼしているのではないかと考える¹¹⁾。

この他にも、若手教員を教育志向たらしめる要因は複数存在すると考えられる。今後は、インタビュー等を通してそれらを洗い出していく作業が必要となるだろう。そしてその成果をふまえた上で、それらの要因がどの程度若手教員を教育志向たらしめているのか、検証するためのアンケート調査を実施したいと考える。その際には、本稿で用いた既存の調査データのように、関心の所在を「あなたご自身の関心は主として教育あるいは研究のどちらにありますか」とたずねるだけでなく、教育・研究それぞれに対する関心の高さもたずねておく必要がある。なぜなら、同じ教育志向の教員であっても、教育に対する関心と研究に対する関心が同程度に高い教員も存在すれば、同程度に低い教員も存在するからである。こうした問いを設けることによって、既存の調査データでは十分明らかにしてこられなかった教育志向の教員の特徴をより明らかにすることができるものと考えられる。

【注】

- 1) 本稿では「ボーダーフリー大学」を、「受験すれば必ず合格するような大学、すなわち、事実上の全入状態にある大学」と定義する。「ボーダーフリー大学」という用語自体は、そもそも河合塾による大学の格付けにおいて、通常の難易度がつけられない大学の意味で用いられている。本稿の定義に基づくボーダーフリー大学に相当する定員割れを抱えた大学は、2012年には、私立大学全体の5割近く(45.8%)にまで達している(日本私立学校振興・共済事業団広報, 2013)。
- 2) 教育志向の教員を捉える分析枠組みとして、ボイヤー(1996)が提唱している学識観、すなわち、教育を研究よりも上位に置く学識観がより有効であることは論を俟たない。ただし、ボイ

ヤーのいう「教育の学識」とは、そもそも「未来の学者を育成し、学者になろうという気にさせる」（ポイヤー、1996、49頁）のものであり、ボーダーフリー大学の現状にはそぐわないことに鑑みれば、その学識観にも疑問を呈する可能性は高い。

- 3) もうひとつの大きな理由としては、サンプル数の確保が挙げられる。本稿の分析の視角となるのは、「低難易度群」の「若手層」である。現状でも「低難易度群」の「若手層」のサンプルは40名と非常に少なく、偏差値の設定をこれ以上低くすると分析に耐えられないと判断した。
- 4) 「若手層」は46歳未満とした。これは、2004年時点の助教授の平均年齢が45.9歳であることをふまえたものである（葛城・山野井、2007）。
- 5) 実務歴は、高等教育機関や研究機関以外の「政府・公的部門に属する機関」、「産業部門・民間部門の機関」、「自営業・自由業」に、常勤で在職していたかどうかで判断している。
- 6) 本稿では、「実務歴」の有無を注5のように判断しているが、これらのキャリアを経た者が、いわゆる「実務家教員」と同義であるとは必ずしもいえない。これらのキャリアを経た後に、アカデミックキャリアを歩む者も少なくないと考えられるからである。
- 7) なお、特に研究生産性については、専門分野の影響を多分に受けていることが予想されたため、文系と理系にわけて同様の分析を行った。その結果、サンプル数の関係もあり有意な差まではみられなかったものの、ほぼ同様の傾向が確認できた。
- 8) こうしたイメージは、ボーダーフリー大学の教員に対するインタビューで得られた、「（教育志向の教員は）研究をやらないから、自分の存在意義に対しては、やっぱり教育ぐらいはやらなきゃって思ってる、自分は熱心にこれ（教育）やってるから研究できないんだ、っていうのは、僕は方便として使ってるなそれは、と思ってるんですね。」（偏差値40台半ばのA大学所属、30代男性）といった声に端的に表現されている。
- 9) 「高等教育の旧来型の使命・役割・機能を重視している（いない）者ほど、研究（教育）志向になる」という関係性がみられる。
- 10) なぜなら、ボーダーフリー大学に身を置くことが、「旧来型の使命・役割・機能の重視」という大学観を有する契機となったとは考えにくいからである。
- 11) ボーダーフリー大学の教員に対するインタビューでは、「（教育志向の若手教員は）就職に楽しんでる人じゃないですかね？（中略）（教育志向の教員が多い）今の40代は、多少就職しやすかった時期があったような気がします。」（偏差値40台半ばのA大学所属、30代男性）という話も聞かれた。

【参考文献】

朝日新聞社（2007）『2008年版大学ランキング』。

朝日新聞社（2009）『2010年版大学ランキング』。

有本章（1996）「日本の大学改革への含意―訳者解説にかえて―」E. L. ポイヤー（有本章訳）、後掲書、165-183頁。

- 有本章（2011）「はしがき」有本章編『変貌する世界の大学教授職』玉川大学出版部，1-3頁。
- 江原武一（1996）「教育と研究のジレンマ」有本章・江原武一編『大学教授職の国際比較』玉川大学出版部，147-165頁。
- 葛城浩一・山野井敦徳（2007）「アカデミック・サイクル」山野井敦徳編『日本の大学教授市場』玉川大学出版部，190-214頁。
- 葛城浩一（2012）「ボーダーフリー大学教員の大学教授職に対する認識（2）—教育・研究活動等に対する意識に着目して—」くらしき作陽大学・作陽音楽短期大学高等教育研究センター編『KSU 高等教育研究』第1号，141-154頁。
- 葛城浩一（2013）「ボーダーフリー大学教員の大学教授職に対する認識（3）—教育と研究の両立の困難さに着目して—」広島大学高等教育研究開発センター編『大学論集』第44集，115-130頁。
- 日本私立学校振興・共済事業団広報（2013）「平成二十五年度私立大学・短期大学等入学志願動向」『月報私学』vol.189，6-7頁。
- 福留東土（2008）「研究と教育の葛藤」有本章編『変貌する日本の大学教授職』玉川大学出版部，263-279頁。
- E. L. ボイヤー（有本章訳）（1996）『大学教授職の使命』玉川大学出版部。

Faculty Affiliated with Low-prestige Universities (4): Teaching Oriented Faculty

Koichi KUZUKI*

This paper explores the characteristics of faculty members at low-prestige universities in Japan, especially junior faculty, who see themselves as university teaching staffs who are more teaching oriented, rather than research oriented. This paper discusses four points as follows.

First, the education consciousness of junior faculty examined are not so significantly high compared to that of those who see themselves as being research oriented. On the other hand, the findings of the paper suggest that the difference between their education and research consciousness is quite high.

Second, the findings of the paper support the idea that the research capabilities of teaching oriented, junior faculty are not high. For example, their research productivity is relatively low, compared to those of the research oriented, junior faculty and also they receive less external research funding.

Third, the paper supports the idea that the intrinsic motivations of teaching oriented, junior faculty are not as strong as those of research oriented, junior faculty. For instance, their expectations of academic career upward mobility are not high.

Lastly, the paper's findings support the idea that extrinsic motivations of the teaching oriented, junior faculties are not so strong. Compared to the research oriented, junior faculty, the teaching oriented, junior faculty hold precarious posts at their universities, and are not highly valued for their research by their universities.

* Associate Professor, Center for Research and Educational Development in Higher Education, Kagawa University