

教育と研究の分業と 大学教員としての「ふさわしさ」

— 大卒者ウェブ調査の結果から —

丸 山 和 昭*
佐 藤 万 知**
杉 原 真 晃***
立 石 慎 治****

＜要 旨＞

大学教員における教育と研究の分業が、高等教育政策をめぐる議論のなかで取り上げられている。教育と研究の両立、分業については、大学教員を対象とする調査研究の蓄積があるが、大学外の人々の認識は十分に検討されてこなかった。そこで本研究では、大卒者へのウェブ調査の結果をもとに、教育、研究を行わないタイプの働き方が「大学教員にふさわしい」と判断されるか否かについての分析を行った。

分析からは、教育と研究を両立する働き方が「大学教員にふさわしい」と判断される傾向が強いことが明らかとなった。他方、分業を認める立場も一定割合を占めており、特に私大出身者に分業を許容する傾向が見られた。ただし、分業を認める立場にあっても、“教育と研究を両立しつつ、社会貢献や管理運営にも関わる”という従来型の教員像への評価が、分業型の教員像に対する評価を上回る傾向にあった。

教育と研究の分業化が先行する英語圏の動向を踏まえても、細分化された役割を担う教員は、不安定な身分に置かれやすい。分業の導入を巡る議論においては、新しいタイプの教員が相対的に評価の低い地位に固定化されることがないように、格別の配慮が求められる。

*名古屋大学高等教育研究センター・准教授

**広島大学高等教育研究開発センター・准教授

名古屋大学高等教育研究センター・客員准教授

***聖心女子大学現代教養学部教育学科・准教授

****国立教育政策研究所高等教育研究部・主任研究官

1. はじめに

大学教員の仕事の理念型は、教育と研究を一体不可分とするところにある¹⁾。しかし、教育研究に直接に関わる業務だけでなく、多様なサービスや手続きに関する業務負担が増すなかで、教育と研究の双方に十分な時間を割くことが難しい状況が生まれている²⁾。このような状況を背景に、教育専任、研究専任の大学教員を配置し、分業によって対応を図ろうとする取り組みが、高等教育政策の議論において取り上げられている。たとえば総合科学技術・イノベーション会議の第44回では、資料「我が国の研究力強化に向けて」のなかで、「研究に専念できるポストの創出／教育職との分業化」との提案が示されている³⁾。

大学教員の職務時間の配分や働き方については、大学教員自身を対象にした調査研究の蓄積がある。これらの先行研究は、教育と研究がエフォート配分において葛藤関係にあることを指摘しつつも(有本編 2008、2011)、成果指標の観点からは補完性があること(中島 2016)、及び、大学教員のキャリア形成の上では教育と研究の両方の経験が重要であることを明らかにしてきた(立石他 2013)。他方、2000年代以降の日本における研究生産性の停滞については、授業時間の増加による研究時間の圧迫が背景要因のひとつとなっているとの指摘もある(藤村 2018)。このようななか、教育専任職の配置によって研究時間を確保する施策を、大学教員のなかの一定数が支持しているとの点も、文部科学省の「大学等におけるフルタイム換算データに関する調査」から明らかにされている⁴⁾。また、ボーダーフリー大学においては、教育と研究の両立という大学教授職の理念に対し、4人に1人の教員が疑問を呈している、あるいは積極的に肯定していない、との調査結果もある(葛城 2016)。

しかし、研究を行わない大学教員、教育を行わない大学教員といった新しいタイプの働き方は、大学教員以外の人々の目に、どのように映るのであろうか。従来の研究は、大学教員の認識や実態を明らかにする一方で、大学外部の人々の認識には、十分な注意を払ってこなかった。職業集団、社会集団の集合的アイデンティティは、集団内部の人々が共有するイメージだけでなく、集団外部からのイメージによっても形成される(Lamont and Molnar 2002, Jenkins 2014)。大学教員のなかで教育専任、研究専任といった分業を進めていくことの是非や課題を議論していく上では、大学外の人々の意見を検討することも、一定の意義を有すると考える⁵⁾。

以上の課題を踏まえ、本研究では、大学教員以外の人々が大学教員の仕事に対して抱くイメージの一端を明らかにすべく、大卒者を対象にしたウェブ調査を実施した。本稿では、教育、研究、社会サービス、管理運営という役割区分の一部を満たさない教員像が示された時、大学教員以外の人々はどのような印象を抱くのか、に焦点をあてて調査結果を分析する。分析を通じ、教育専任、研究専任の配置も含む、大学教員のエフォート配分のあり方についての新たな視座を得ることが、本稿の目的である。

2. 方法と対象

本研究では、調査設計と分析において、石田（2017a、2017b）による「日本人の条件」研究の枠組みを参考にした。石田の研究は、調査モニターを有する調査会社を介したウェブ調査の結果から、回答者のナショナル・アイデンティティを把握することを目的としたものである。同調査では、国籍、在住、血統、言語の4条件の組合せによって16パターンのプロフィールを回答者に提示し、「日本人」だと思いか否かについての評価を求めている。また、「ブール代数分析による社会的カテゴリー分析」（ブール・カテゴリー分析）を用いて、回答者が持つ日本人イメージと、イメージの規定要因を分析している。本研究では、これらのアプローチの応用により、回答者が大学教員の仕事に対して抱くイメージについて分析していく。

調査は2018年8月に「大学教員イメージ調査」として実施した。調査会社（マクロミル）に委託し、四年制（六年制を含む）大学を卒業した25～39歳の日本在住の調査モニターで、現在は学生ではない者、大学に勤めていない者を対象に、性別×年齢×事前情報の提示の有無（後述）によって構成されるカテゴリーごと、それぞれが均等になるように1000名分を割り付け、目標回収数を設定した。実際の調査では、事前にスクリーニング調査を行った上で、対象条件を満たす者が調査に回答する設定とし、目標回収数に達した段階で調査を終了した。調査対象を日本在住の大卒の25～39歳としたのは、調査の質問内容が、近年の日本の学士課程教育の経験を念頭に設計されているためである⁶⁾。なお、調査モニターを対象としたウェブ調査においては、ランダム・サンプリングの条件を満たさないため、回答傾向にバイアスが存在することを否定できない。他方、後述する16プロフィールの評価など、複雑で認知的負荷の高い調査内容に対して、まとまった協力者を得るという点では、ウェブ調査にアドバンテージがある

(石田 2017a: 184)。本研究においても、認知的負荷の高い調査内容を含むことから、調査手法としてウェブ調査を採用しているが、調査結果にはバイアスが含まれる可能性を考慮したうえで、解釈を進めていく必要がある。

モニター情報、及び調査票に含まれる質問⁷⁾のうち、本稿での分析で用いるのは対象者の属性(性別、子どもの有無、最終学歴、年齢)、対象者の出身大学の特徴(設置者、所在地、専攻)、大学時代の経験(親しい大学教員の有無、大学時代の満足度)、大学教員のエフォート配分に対する期待、及び、「大学教員としてふさわしい」働き方についての評価である⁸⁾。

大学教員のエフォート配分に対する期待については、「大学教員の一週間の職務時間の平均は、どのくらいの時間であるべきだと考えますか」との質問と、「日本全体の大学教員が1年間に研究、教育、社会サービス、管理運営、その他の職務の各活動に費やす職務時間を合計したとします。その合計の職務時間に占める各活動時間の割合は、それぞれどのくらいであるべきだと考えますか」との質問に対する回答を分析に用いた。なお、一週間の職務時間の平均については、労働者一般における平均労働時間と対比する目的から、「2016年の総務省の調査では、日本人の一週間の労働時間の平均は38.9時間でした」との説明文を読んだうえでの回答を求めた。同時に、大学教員の職務時間に関する事前情報の有無が、回答傾向に与える影響を確認する目的から、調査対象者の半数には、「一方、2013年の文部科学省の調査では、大学教員の年間総職務時間は2,573時間でした。年間52週とすると、大学教員の一週間の職務時間の平均は49.5時間となります」との情報も併せて説明文として提示した⁹⁾。

「大学教員としてふさわしい」働き方についての評価では、先行研究が示す大学教員の主要な役割区分としての研究、教育、社会サービス、管理運営の4区分について、ブル・カテゴリー分析のための質問設計を応用した¹⁰⁾。具体的には、R(研究に費やす時間がある／ほとんどない)、E(教育に費やす時間がある／ほとんどない)、S(社会サービスに費やす時間がある／ほとんどない)、M(管理運営に費やす時間がある／ほとんどない)の4条件¹¹⁾の組合せによって、16パターンのプロフィールを作り出し、各プロフィールが示す働き方が「大学教員にふさわしい」と思うか否かについて判断してもらうという、質問形式を設定した¹²⁾。回答については、それぞれ「ふさわしい」「どちらかといえば、ふさわしい」「どちらかといえば、ふさわしくない」「ふさわしくない」の4段階での評価を尋ねた。

なお、次節以降の分析では、16 プロフィールについて全て同一回答であるケース、大学教員の一週間の職務時間について 24 以下の時間を回答したケース、ないし 120 を上回る時間を回答したケース、及び出身大学の所在地が「日本以外（海外）」と回答したケースを除外して、954 名の回答を有効ケースとした¹³⁾。分析対象となったケースの割り付け区分、属性、出身大学の特徴、大学時代の経験の集計値は、以下の表 1 に示す通りである。

表 1 分析対象となる回答者（954 名）の属性、出身大学、大学での経験

項目	選択肢	度数	割合		
割り付け	区分 1	※男性・20代・情報無	125	13.1%	
	区分 2	※男性・30代・情報無	117	12.3%	
	区分 3	※女性・20代・情報無	120	12.6%	
	区分 4	※女性・30代・情報無	118	12.4%	
	区分 5	※男性・20代・情報有	113	11.8%	
	区分 6	※男性・30代・情報有	125	13.1%	
	区分 7	※女性・20代・情報有	117	12.3%	
	区分 8	※女性・30代・情報有	119	12.5%	
属性	性別	男性	480	50.3%	
		女性	474	49.7%	
	子ども	なし	639	67.0%	
		あり	315	33.0%	
	最終学歴	大学院	110	11.5%	
	六年制大学	12	1.3%		
	四年制大学	832	87.2%		
年齢	※連続量	平均 30.8	SD 4.2		
設置者	私立大学	685	71.8%		
	国立大学	198	20.8%		
	公立大学	71	7.4%		
所在地	東京都	237	24.8%		
	その他の 100 万人都市	299	31.3%		
	上記以外の市町村	418	43.8%		
出身大学	専攻	人文科学	221	23.2%	
		社会科学	317	33.2%	
		理学	46	4.8%	
		工学	155	16.2%	
		農学	38	4.0%	
		医・歯学	35	3.7%	
		薬学	23	2.4%	
		家政	39	4.1%	
		教育	54	5.7%	
		芸術	21	2.2%	
		その他	5	0.5%	
	大学時代	親しい教員	複数いた	150	15.7%
			1 人だけいた	224	23.5%
まったくいなかった			580	60.8%	
満足度		非常に満足している	176	18.4%	
		満足している	542	56.8%	
	あまり満足していない	186	19.5%		
	まったく満足していない	50	5.2%		

出所：筆者作成

3. 分析結果

3.1 大学教員の職務時間とエフォート配分に対する期待

まず、大学教員のエフォート配分に対する期待について見ていきたい。表2は、1) 大学教員の一週間の職務時間についての期待、2) 職業集団としての大学教員全体としての各役割区分に対するエフォート配分への期待、及び、3) 1と2を掛け合わせて算出した、年間の職務時間換算での各役割区分に対する時間配分への期待¹⁴⁾について、回答者全体と、平均職務時間に関する事前情報の提示の有無の別に、平均・標準偏差を示したものである。ここから、職業集団全体としての各役割区分に対する時間配分への期待では、事前情報の提示の有無を問わず、研究、次いで教育に対して多くの時間が配分されるべきと認識されている、との点がわかる。他方、社会サービス、管理運営、その他の職務についての時間配分への期待は、相対的に低く、付加的であるといえるだろう。

表2 大学教員の職務時間とエフォート配分に対する期待

	全体 (954)		情報無 (480)		情報有 (474)	
	平均	SD	平均	SD	平均	SD
一週間の職務時間	42.4	7.8	41.4	7.8	43.5	7.7

各役割へのエフォート配分						
研究	36.6	13.0	36.8	12.9	36.5	13.2
教育	35.0	11.5	34.8	10.8	35.2	12.3
社会サービス	12.0	7.0	12.0	6.4	12.0	7.5
管理運営	10.0	6.4	10.3	6.6	9.6	6.2
その他の職務	6.4	6.1	6.1	5.7	6.6	6.6

年間の職務時間 (換算値)	2206.2	405.6	2152.8	405.9	2260.2	398.5

年間の時間配分 (換算値)						
研究	808.9	336.9	792.9	320.3	825.1	352.6
教育	771.2	288.5	744.8	252.2	797.9	319.2
社会サービス	264.9	168.2	258.3	144.1	271.6	189.5
管理運営	220.4	150.1	222.9	151.4	217.9	148.9
その他の職務	140.7	138.8	133.9	128.8	147.7	148.0

出所：筆者作成

3.2 「大学教員としてふさわしい」働き方についての評価

次に、「大学教員としてふさわしい」働き方についての評価について、16 プロフィールに対する回答から見ていきたい。表3は、各プロフィールについて、大学教員として「ふさわしい」「どちらかといえばふさわしい」と回答したケースの割合（大学教員適合%）、「ふさわしい」を4点～「ふさわしくない」を1点とした場合の平均値（大学教員適合度）、及び大学教員適合度の標準偏差（適合度 SD）を示している。ここからは、個人としての大学教員の各役割区分に対する認識では、全ての役割を担うプロフィールを、最も「大学教員にふさわしい」と受け止める傾向にあることがわかる。また、そのなかでも適合%において上位に位置づくのは、教育と研究を両立する大学教員像であり、これに教育分業型（教育には時間を費やす一方で、研究に費やす時間はほとんどないプロフィール）、研究分業型（研究には時間を費やす一方で、教育に費やす時間はほとんどないプロフィール）が続く傾向にある。

表3 「大学教員としてふさわしい」働き方についての評価

プロフィール	適合%	適合度	SD
R 研究○,E 教育○,S 社会サービス○,M 管理運営○	91.1%	3.40	0.69
R 研究○,E 教育○,S 社会サービス×,M 管理運営○	84.9%	3.12	0.71
R 研究○,E 教育○,S 社会サービス○,M 管理運営×	84.7%	3.18	0.76
R 研究○,E 教育○,S 社会サービス×,M 管理運営×	75.7%	2.96	0.73
R 研究×,E 教育○,S 社会サービス○,M 管理運営○	47.4%	2.42	0.81
R 研究×,E 教育○,S 社会サービス○,M 管理運営×	44.4%	2.38	0.76
R 研究×,E 教育○,S 社会サービス×,M 管理運営×	44.1%	2.36	0.80
R 研究×,E 教育○,S 社会サービス×,M 管理運営○	43.1%	2.34	0.78
R 研究○,E 教育×,S 社会サービス○,M 管理運営○	40.9%	2.36	0.78
R 研究○,E 教育×,S 社会サービス○,M 管理運営×	38.3%	2.33	0.75
R 研究○,E 教育×,S 社会サービス×,M 管理運営×	36.8%	2.31	0.82
R 研究○,E 教育×,S 社会サービス×,M 管理運営○	33.5%	2.24	0.76
R 研究×,E 教育×,S 社会サービス○,M 管理運営×	14.7%	1.72	0.76
R 研究×,E 教育×,S 社会サービス○,M 管理運営○	14.5%	1.79	0.74
R 研究×,E 教育×,S 社会サービス×,M 管理運営○	13.0%	1.61	0.73
R 研究×,E 教育×,S 社会サービス×,M 管理運営×	12.6%	1.41	0.75

注：プロフィールは、適合%の値の高い順に並び変えている。

出所：筆者作成

上記の集計値は、回答者全体としての評価の傾向を示しているが、個々の回答者が、どのような条件によって「大学教員としてのふさわしさ」を判断しているのかはわからない。次に、個々人が持つ「大学教員としてのふさわしさ」についてのイメージを分析する。まず表4では、16プロフィールに対する回答で、各条件が「大学教員にふさわしい」か否かを判断する際に必要条件、十分条件になっているケースの数をまとめている。「必要かつ／または十分」（必要条件、十分条件、必要十分条件のいずれか）とされる割合で比較すると、E教育48.4%、R研究43.4%、S社会サービス9.2%、M管理運営8.1%の順となる。個々人が「大学教員としてのふさわしさ」を判断する際の基準としても、教育と研究が中核的な条件で、社会サービスや管理運営は補完的な条件であるということがわかる。

表4 「大学教員としてふさわしい」働き方の必要／十分条件

	必要条件		十分条件		必要十分		必要かつ／ または十分	
	度数	割合	度数	割合	度数	割合	度数	割合
R研究	312	32.7%	132	13.8%	30	3.1%	414	43.4%
E教育	332	34.8%	187	19.6%	57	6.0%	462	48.4%
S社会サービス	50	5.2%	38	4.0%	0	0.0%	88	9.2%
M管理運営	41	4.3%	36	3.8%	0	0.0%	77	8.1%

注：n=954

出所：筆者作成

さらに、中核条件である教育と研究に焦点を絞り、個々人の回答パターンを詳しくみていきたい。具体的には、社会サービスと管理運営の条件が満たされているプロフィール（表3で「S社会サービス○,M管理運営○」であるもの）への回答パターンに基づき、教育と研究の条件の組み合わせによって回答者を分類する。表5では、分類の結果をブール式、度数、割合で示している。教育と研究に注目した場合の回答者の回答パターンは、教育と研究の両方を担う働き方以外のプロフィールを大学教員とみなさないパターン（厳格な両立派）が最多で、全体の3割程度を占めている。同時に、教育を担うが研究は担わない働き方を許容するパターン（教育分業の容認派）、研究を担うが教育は担わない働き方を許容するパターン（研究分業の容認派）、及び、教育と研究の両方の分業を許容するパターン（教育と研究の両面での分業の容認派）も、一定割合を占めていることがわかる。

表5 教育と研究の条件の組み合わせによる回答パターンの分類

回答パターン	ブール式	度数	割合
(厳格な両立派) 教育と研究の両方を担う働き方のみを認める	RESM	309	32.4%
(教育分業容認派) 教育を担うが研流は担わない働き方を認める	ESM	173	18.1%
(両面分業容認派) 教育分業と研究分業の両方の働き方を認める	(R+E) SM	155	16.2%
(研究分業容認派) 研究を担うが教育は担わない働き方を認める	RSM	110	11.5%
その他：上記以外の回答パターン（12パターンの計）		207	21.7%

注：社会サービスと管理運営の条件が満たされていることを前提とする。
 出現パターンは全部で16。このうち割合が10%以上の4パターンを示す。
 表中の4つの回答パターンは、出現度数が高い順に並び変えている。
 ブール式の算出ではR(3.5.3)のQCAパッケージ(3.6)を用いた。
 出所：筆者作成

3.3 教育と研究の分業を容認するケースの特徴

教育と研究の分業を容認する回答者は、厳格な両立派と比べた時、どのような特徴を持っているのだろうか。ここでは、両立派を基準カテゴリー、分業容認3派をターゲットとして、多項ロジスティック回帰分析による検討を進めていく。まず表6では、両立派と容認派のそれぞれで、回答者の属性、出身大学の特徴、大学時代の経験、事前情報の有無、大学教員の職務時間とエフォートに対する期待について、基本統計を示している。エフォートに対する期待を見ると、教育分業容認派は研究よりも教育のエフォートへの期待が、研究分業容認派は教育よりも研究のエフォートへの期待が強い。また厳格な両立派と両面分業の容認派では、エフォート配分の期待についての差がほとんど見られない。

なお、表6に示す性別、子どもの有無、最終学歴、出身大学の設置者、出身大学の所在地、出身大学での専攻、親しい大学教員の有無、事前情報の有無については、多項ロジスティック回帰分析の独立変数として、ダミー変数に再カテゴリー化した値を示している。年齢、大学時代の経験についての満足度、エフォート配分についての期待は、連続変数として扱う¹⁵⁾。また、エフォート配分についての期待を構成する諸変数は、相互の関連が強いため、年間での研究時間配分の値のみを、多項ロジスティック回帰分析の独立変数として使用する。

表6 各回答パターンの属性、出身大学、大学での経験、エフォート配分の期待

		両立派 n=309	研究分業 n=110	教育分業 n=173	両面分業 n=155	
属性	性別	女性 (0)	55.3%	42.7%	58.4%	47.1%
		男性 (1)	44.7%	57.3%	41.6%	52.9%
	子ども	あり (0)	31.7%	28.2%	42.2%	30.3%
		なし (1)	68.3%	71.8%	57.8%	69.7%
	最終 学歴	学部卒 (0)	87.4%	83.6%	93.6%	89.0%
	大学院卒 (1)	12.6%	16.4%	6.4%	11.0%	
年齢 (連続量)		30.6 (4.1)	30.4 (3.9)	31.2 (4.6)	30.9 (4.0)	
出身 大学	設置者	国公立 (0)	33.0%	33.6%	21.4%	23.2%
		私立 (1)	67.0%	66.4%	78.6%	76.8%
	所在地	非大都市 (0)	42.7%	44.5%	46.8%	45.2%
		大都市 (1)	57.3%	55.5%	53.2%	54.8%
専攻	人文社会他 (0)	69.3%	63.6%	75.1%	67.1%	
	理工農医歯薬 (1)	30.7%	36.4%	24.9%	32.9%	
大学 時代	親しい 教員	なし (0)	58.3%	58.2%	58.4%	68.4%
		あり (1)	41.7%	41.8%	41.6%	31.6%
	満足度 (連続量)	2.9 (0.7)	3.0 (0.7)	2.9 (0.8)	2.8 (0.8)	
事前情報	あり (0)	51.8%	54.5%	46.8%	47.1%	
	なし (1)	48.2%	45.5%	53.2%	52.9%	
一週間の職務時間 (連続量)		42.2 (6.0)	43.1 (10.0)	41.6 (5.3)	42.5 (9.4)	
エフォート配分 (連続量)	研究	37.9 (11.5)	44.8 (13.8)	30.4 (9.8)	36.7 (11.4)	
	教育	35.2 (9.9)	27.1 (9.9)	41.1 (10.7)	33.7 (9.2)	
	社会サービス	11.4 (5.8)	12.3 (6.6)	12.0 (6.1)	12.2 (6.7)	
	管理運営	9.7 (6.1)	10.2 (7.1)	10.4 (6.2)	10.5 (6.0)	
	その他の職務	5.8 (5.3)	5.7 (5.0)	6.1 (5.7)	6.9 (6.3)	
	年間の職務時間 (連続量)	2196.6 (313.2)	2239.8 (520.8)	2163.0 (273.7)	2207.8 (491.1)	
年間の時間配分 (連続量)	研究	839.0 (308.2)	990.9 (371.0)	656.9 (228.9)	808.7 (302.6)	
	教育	768.9 (224.7)	612.4 (276.0)	891.1 (272.8)	744.8 (259.2)	
	社会サービス	251.1 (133.1)	274.9 (164.7)	257.8 (131.2)	271.9 (170.3)	
	管理運営	210.7 (132.3)	233.6 (190.6)	225.7 (136.5)	234.3 (156.7)	
	その他の職務	126.9 (117.6)	127.9 (126.5)	131.4 (127.0)	148.0 (129.6)	

注：連続量は平均 (SD)、他の項目は割合を示す。いずれも欠損値はない。

出所：筆者作成

表7 分業容認派の多項ロジスティック回帰分析（基準：厳格な両立派）

	研究分業			教育分業			両面分業		
	B	SE	p	B	SE	p	B	SE	p
切片	-2.302	1.172		-0.020	1.006		-1.411	1.007	
基準：女性									
男性	0.358	0.243		0.228	0.211		0.393	0.211	+
基準：子どもあり									
子どもなし	0.107	0.270		-0.369	0.219	+	0.056	0.230	
年齢	-0.028	0.030		0.039	0.026		0.014	0.026	
基準：学部卒									
大学院卒	0.018	0.362		-0.353	0.395		-0.015	0.346	
基準：国公立									
私立	0.273	0.276		0.481	0.256	+	0.616	0.255	+
基準：非大都市									
大都市	-0.187	0.245		-0.249	0.211		-0.265	0.212	
基準：人文社会他									
理工農医歯薬	0.111	0.265		-0.084	0.245		0.210	0.236	
基準：親しい教員なし									
親しい教員あり	-0.132	0.248		0.027	0.216		-0.410	0.223	+
大学時代の満足度	0.243	0.166		0.067	0.142		0.050	0.140	
基準：事前説明あり									
事前説明なし	-0.061	0.228		0.161	0.200		0.179	0.200	
年間の研究時間の配分	0.001	0.000	**	-0.003	0.000	**	0.000	0.000	

N:747, -2 対数尤度:1821.35, 尤度比検定 (カイ二乗) : 127.344*

Cox-Snell R² : 0.157, Nagelkerke R² : 0.169, McFadden R² : 0.065

注：* $p < 0.01$, $p < 0.05$, + $p < 0.1$ なお、分析には統計ソフト SPSS (26) を利用した。

出所：筆者作成

表7では、多項ロジスティック回帰分析の結果を示している。まず、研究分業の容認派では、研究時間の係数が正で、1%水準で有意であった。次に、教育分業の容認派では、研究時間の係数が負で、1%水準で有意であった。厳格な両立派と研究分業容認派、及び教育分業容認派の違いとしては、大学教員の役割として、研究貢献への期待が強いのか、教育貢献への期待が強いのか、との点が大きいのと言えるだろう。また、教育分業の容認派については、10%水準ではあるが、子どもなしの場合の係数が負で、私立大学出身の係数が正で、有意であった。子どもを持つ者や、私立大学出身の方が、教育分業を容認しやすい可能性がある。子どもを持つ者や私立大学出身者については、エフォート配分と異なる部分において、教育貢献への期待が強いのではないかと推察される。

これに対し、両面分業の容認派では、研究時間は有意とならなかった一方で、私立大学出身者についての係数が正で、5%水準で有意であった。エ

フォート配分への期待は両立派と同様であっても、私立大学出身者の場合には、教育分業と研究分業の両方を容認する傾向にあるといえる。また、10%水準ではあるが、男性の係数が正で、親しい教員ありの場合の係数が負で、有意であった。男性の場合、あるいは大学時代に親しい教員がいなかった場合のほうが、研究と教育の分業を容認しやすい可能性がある。

ただし、「大学教員としてのふさわしさ」という観点からみると、分業容認派においても、伝統的な役割を満たす教員のプロフィールに対しての評価の方が、教育分業型、研究分業型の教員のプロフィールの評価よりも高い。表8は、両立派と分業容認派の16プロフィールに対する評価を、大学教員適合度の平均値と標準偏差で示したものである。分業容認派は、両立派に比べると、教育・社会サービス・管理運営を担うプロフィール、あるいは研究・社会サービス・管理運営を担うプロフィールを高く評価するという傾向はある。しかし、いずれのグループにおいても上位3つのプロフィールは、教育・研究の両方を担った上で、社会サービスと管理運営の両方、あるいはいずれかを担うものとなっていることがわかる¹⁶⁾。分業を許容する立場にあっても、教育と研究の両立を基盤として社会活動や管理運営にも関わる、という従来型の教員像への評価が、教育分業型、研究分業型の教員像に対する評価を上回るといえるだろう。

表8 両立派・分業容認派による16プロフィールの大学教員適合度の判断

プロフィール	両立派		研究分業		教育分業		両面分業	
	平均	SD	平均	SD	平均	SD	平均	SD
RO,EO,SO,MO	3.55	0.50	3.57	0.50	3.58	0.50	3.61	0.49
RO,EO,SO,M×	3.07	0.81	3.38	0.62	3.27	0.71	3.39	0.70
RO,EO,S×,MO	2.95	0.75	3.35	0.63	3.29	0.55	3.37	0.62
RO,EO,S×,M×	2.76	0.77	3.07	0.73	2.98	0.63	3.19	0.65
RO,E×,S×,M×	2.04	0.72	2.69	0.85	1.92	0.58	2.51	0.80
RO,E×,SO,M×	2.00	0.66	2.73	0.73	2.08	0.56	2.64	0.69
R×,EO,S×,M×	1.98	0.71	1.98	0.75	2.68	0.62	2.63	0.72
R×,EO,SO,M×	1.98	0.61	1.99	0.68	2.71	0.60	2.76	0.63
R×,EO,S×,MO	1.97	0.63	1.87	0.65	2.71	0.60	2.65	0.73
RO,E×,S×,MO	1.93	0.64	2.57	0.72	1.94	0.54	2.62	0.73
R×,EO,SO,MO	1.76	0.43	1.73	0.45	3.12	0.32	3.17	0.38
RO,E×,SO,MO	1.75	0.43	3.15	0.35	1.87	0.33	3.17	0.37
R×,E×,SO,MO	1.45	0.50	1.50	0.50	1.64	0.48	1.74	0.44
R×,E×,SO,M×	1.43	0.55	1.45	0.62	1.62	0.58	1.74	0.66
R×,E×,S×,MO	1.32	0.49	1.43	0.58	1.49	0.61	1.67	0.69
R×,E×,S×,M×	1.19	0.43	1.32	0.65	1.20	0.53	1.39	0.76

注：プロフィールは、両立派の適合度の値の高い順に並び変えている。

出所：筆者作成

4. 考察

総じて、今回の調査対象者の回答においては、教育と研究の両立を大学教員の働き方に求めるイメージが強固に反映されていると言えるだろう。多項ロジスティック回帰分析の結果からは、私立大学の卒業者を中心に、より多様な教員が許容される兆しもうかがえるが、同時に、女性の回答者や、親しい大学教員がいた回答者ほど分業に否定的である可能性も示していた。また、分業を許容する立場にあっても、教育と研究の両立を基盤とした従来型の大学教員の働き方を、より高く評価する傾向にあった。以上を踏まえると、少なくとも大学を経験した人々は、分業化された大学教員に対して、相対的に低い評価を与える可能性が高いのではないだろうか。

教育と研究の分業において先行する英語圏の大学においても、教育専任、研究専任が、不安定な地位に置かれやすいことが指摘されている¹⁷⁾。米国の大学教授職の変化を論じた Shuster and Finkelstein (2006) は、ノンテニユア教員の増加が教員の役割の限定化を伴って進んでいるとの点を指摘している。豪州でも同様の事態が進行している。2018年の豪州教育省の調査では、臨時雇用や任期付き契約のスタッフが大学教員全体の過半数を超えているが、この変化は研究専任教員や教育専任教員の増加を伴って進んできた (Times Higher Education 2018)。全豪高等教育組合の分析では、教育専任教員と研究専任教員の約8割が、臨時雇用ないし任期付き契約であると指摘されている (National Tertiary Education Union 2018)。また、細分化された役割を担う教員の増加は、従来型の教員の採用抑制を伴って進んできた。その結果、残された従来型の大学教員に、教育研究に分類できない職務が集中することになり、かえって多忙化を促進していくのではないか、との懸念も示されている¹⁸⁾。

大学教員の役割の細分化が、不安定な身分の教員の増加と、従来型の教員の採用抑制と多忙化を招くという展開は、大学教員という職業から有為な人材を遠ざける恐れがあり、望ましい未来像とはいえない。少なくとも、新しいタイプの教員が社会的評価の低い地位に固定化されるような事態は避けなくてはならない。具体的には、教育と研究の分業を議論するに当たり、大学の構成員、特に管理職者は、次の点を考慮する必要があると考える。1) まず、教育をまったく担当しない教員、研究をまったく行わない教員、といったような形での厳格な分業化は、避けるべきである。分業化を進めるとしても、相対的に教育を重点的に担う教員、研究を重点的に担う

教員、といったような形での緩やかな役割分担に止めるべきだろう。2) また、緩やかな役割分担を進める場合においても、教育重点型、研究重点型といった新しいタイプの教員に与えられる待遇が十分でなければ、これらの職務に優秀な人材を惹きつけることは難しい。新しいタイプの教員が、従来型の大学教員と同等の待遇を獲得しうる環境を用意することが、分業を進めて行く上での前提である。3) 同時に、特に若手の段階での分業化を進める場合には、不本意あるいは不適切な形でキャリアが固定化されないためにも、従来型の大学教員へのキャリアの転換、あるいは研究重点型から教育重点型へ、教育重点型から研究重点型へと、異なるタイプの教員へのキャリアの転換を図ることができるよう、職能開発の機会が整備されなくてはならない。この際に重要なのは、異なるタイプのキャリアに置かれた教員間で、互いの職務内容と課題、限界について、情報の共有を図ることだろう。課題や情報を共有する機会の確保は、職務の細分化に伴う弊害を防ぎ、分業を適切に機能させていくうえでも不可欠である¹⁹⁾。

5. 結論

本研究では、大学教員における教育と研究の分業を検討する政策動向を背景として、大卒者ウェブ調査の結果に基づき、教育あるいは研究を行わないタイプの大学教員の働き方が「大学教員にふさわしい」と判断されるか否かに焦点をあてた分析を行った。分析からは、研究時間への期待が教育時間への期待を上回る一方、ふさわしさの判断基準としては教育担当の有無が研究活動の有無よりも重要視されているとの結果が得られた。同時に、教育と研究の両方を担う従来型の大学教員の働き方が、より「ふさわしい」と判断される傾向が強かった。他方、分業型の教員を「ふさわしい」と認める立場も一定の割合を占めており、特に私大卒業者において教育分業、もしくは教育研究の両面での分業を許容する傾向が見られた。ただし、分業型の教員を許容する回答者の場合も、教育と研究の両方を担う大学教員像を、より「ふさわしい」と判断する傾向にあった。

教育と研究の分業において先行する英語圏の大学の動向を踏まえても、細分化された役割を担う教員は、不安定な身分に置かれやすい。分業化された大学教員に、相対的に低い社会的評価が与えられる可能性が高い状況下においては、不本意あるいは不適切な分業によって大学教員のキャリアが細分化し、固定化されることを防ぐための格別の配慮が必要といえるだ

ろう。すなわち、1) すべてのタイプの教員に教育研究の機会を確保するような緩やかな分業化を前提として、2) 多様なタイプの教員が同等の待遇を獲得しうる環境と、3) キャリア転換を可能にする職能開発と情報共有の仕組みを整備することが、大学教員全体として有為な人材を惹きつけ、有効に活かしていくうえで重要であると考えられる。

他方、本研究はウェブ調査に基づく分析であるため、調査回答者の代表性に限界がある。また、より高い年齢の人々や、大卒者以外の人々の認識については明らかにできていない。本研究が採用した調査手法は、回答負荷が高いため、調査モニター以外の対象、あるいは近年の大学の状況を経験していない人々を対象に調査を実施する場合には困難を伴うが、職業としての大学教員のイメージを探るうえでは、より広範な属性の対象者から、代表性の高い回答を得る手法を考案する必要があるだろう。

教育、研究、サービス、管理運営といった、従来型の区分にとらわれないアプローチも検討されるべきである。現実の大学教員の仕事のなかには、教育と研究の両方に重なる職務や、上記の役割区分に収まらない職務が含まれる。プロジェクト雇用を中心に、教育専任、研究専任、あるいは、その他の職務の専任など、大学教員の働き方の多様化が進む今日状況においては、従来型の役割区分をこえて、多様な大学教員の働き方を包摂するアイデンティティ、枠組みを探ることが、大学教員間での分業を適切に動かしていくうえでも有効といえるのではないだろうか。

しかし、より重要なのは、大学教員の分業について取り組みが先行する英語圏に教訓を学ぶことだろう。考察において示した通り、英語圏の議論では分業化に伴う弊害も指摘されている。また、多様な大学教員の働き方を包摂する枠組みを構想するうえでも、英語圏から教訓を引き出すことの重要性は強調してもしすぎることはない。教育研究のパフォーマンスの維持向上に、分業化はどれほど貢献しているのか。分業そのものの効果というよりも、分業を担う人々の雇用を安価で流動的なものとしたことによる、経営上の効率化がもたらした効果の方が大きいのではないのか²⁰⁾。また分業化がパフォーマンスに貢献しているとするならば、どのようにして分業を有効に活かす環境を整備しているのか。未だ大学教員の分業化が本格的には進んでいない日本の高等教育、日本社会としては、英語圏の大学教員の変化や経験を批判的に摂取し、分業がもたらす恩恵と弊害についての確かな理解のもとに、議論を進めていく必要があると考えられる。

注

- 1) 2018年の中央教育審議会答申「2040年に向けた高等教育のグランドデザイン」では、大学の存在意義を、教育と研究を一体不可分のものとする機関であることに求める記述が、複数個所に盛り込まれている。また2019年2月からの第10期中央教育審議会では、「教育と研究の両輪」が課題に掲げられた。教育と研究の両立については、「フンボルト理念」、あるいは Boyer (1990=1996) のスカラシップ論など、近代大学の成立以来、繰り返し、形を変えて論じられてきたテーマである。しかし、潮木(2008)が指摘するように、大学教授職の職務における教育と研究の両立は、特定の社会条件においてのみ可能となるものであり、近代ドイツにおける登場以降、幾度となく危機を迎えてきた理念でもある。
- 2) 文部科学省「大学等におけるフルタイム換算データに関する調査」では、大学等教員の職務活動時間における研究時間の割合が、2002年調査から2018年調査まで一貫して減少傾向にある(2002年調査:46.5%、2008年:39.1%、2013年:35.0%、2018年:32.9%)。これに対し、教育時間の割合は増加しているが(2002年:23.7%、2018年:28.5%)、それ以上にサービスに関する時間の割合の増加が著しい(2002年:9.8%、2018年:20.6%)。
- 3) 中教審大学分科会の第149回でも、武藤高等教育政策室長の発言として、「教員と研究いずれの時間も充実させるといふ、具体的な方策について、例えば権限委譲、分業化、あるいは…(中略)…授業担当コマ数の見直しが重要ではないか」との課題提起が確認できる。
- 4) 2013年の調査での、研究時間を増やすための手段についての質問(17項目から2つ選択)への回答では、最多が「大学運営業務・学内事務手続きの効率化」(選択率60.0%)で、次点が「教育専任教員の確保による教育活動の負担の軽減」(選択率33.8%)であった。また、2019年調査では、研究パフォーマンスを高めるうえでの研究時間の制約要件を尋ねているが(8項目から2つを選択)、最多が「大学運営業務(教授会など学内会議への参加及びそれらに伴う業務等)」(選択率62.9%)で、次点が「教育専任教員の不足などによる過重な教育負担」(54.9%)であった。
- 5) 高等教育の課題を考える上で、大学外の人々の認識を世論調査によって把握する必要があるとの見解は、矢野他(2016)に触発されてのものである。
- 6) 大学卒業者以外においては、後述する各活動の例示を示したとしても、大学教員の活動を教育、研究、社会サービス、管理運営に区分して捉えることが困難ではないか、との判断による。また、より幅広い年代や他の高等教育機関も含めた設定とした場合、割り付けグループが細分化する。その場合には、グループ別の分析において十分な回答者数を調査モニターのなかから確保

できるか否か、との点が問題になる。同時に、調査実施において、より高いコストが必要となる。従来の大学教授職研究とは異なる対象、質問形式を採る本研究においては、限られたコストにおいて、確実な回答を確保することを重視し、25～39歳の四年制（六年制を含む）大学の卒業者を調査対象に設定した。実験的な調査結果として理解されたい。

- 7) 調査票には、この他、大学教員のイメージを画像選択で尋ねる質問や、大学教員と似ている職業、正反対のイメージの職業、及び、印象に残っている「大学教員の行動」を記述式で尋ねる質問等が含まれている。これらの探索的な質問は、大学教員のイメージを、教育、研究、社会サービス、管理運営といった既存の区分を用いずに捉えようとする意図のもとに設定したものである。これらの質問への回答に基づく大学教員のイメージの分析については、稿を改めて論じることとしたい。
- 8) 対象者の属性は、調査モニターの登録情報と、スクリーニング調査で得た情報に基づく。出身大学の特徴では、大学院修了者に対しても、学部段階で在籍していた大学についての回答を求めた。また、出身大学の所在地については、複数の所在地にまたがる場合は、学部段階で最も長い期間を過ごしたキャンパスの所在地の回答を求めた。大学時代の経験について、親しい大学教員の有無については、「プライベートなことを話すような仲の良い先生はいましたか」と質問した。また大学時代の満足度については、「出身大学での経験について、あなたの満足度を教えてください」との質問に対し、「非常に満足している」「満足している」「あまり満足していない」「まったく満足していない」の4択での回答を求めた。
- 9) 大学教員の職務時間を、一般労働者との対比、及び大学教員の職務時間に関する事前情報との関係によって把握する、との調査目的は、本稿のテーマである教育と研究の分業に関する問いとは別に設定されたものであるが、事前情報の有無による割り付けが他の回答に影響を与えている可能性を考慮して、本稿での分析項目に加えている。なお、事前情報の有無が回答傾向に与える影響を捉えるとのアイデアは、矢野他（2016）を参考とした。
- 10) 石田（2017a:184）では、ブル・カテゴリー分析のための質問設計として「 K 個の2値条件を設定した上で、真理表の各行に対応する 2^k パターンのプロフィールを作り出し、これを回答者に提示してそのプロフィールがカテゴリーに入るかどうかを2値で判断してもらうというヴィネット形式」が提案されている。本研究の調査でも、同様の質問設計を採用しているが、大学教員にふさわしいかどうかを2値ではなく、4択で尋ねている点に違いがある。これは、各プロフィールが大学教員としてふさわしいか否か、との判断を、その判断の強弱と併せて確認しようとする目的に基づいている。なお、本論中のブル・カテゴリー分析に該当する部分については、4択を2値に再カテゴリー化したうえで分析に用いている。

- 11) 各条件に含まれる具体的な職務内容については、先行する調査研究を参考としたうえで、研究グループでの検討を踏まえ、次のような説明文を提示した。研究の説明は、「文献を読む、論文・著書執筆、実験、フィールドワーク、学会・研究会への参加、研究発表、報告、外部資金の申請、作品等の創作、公演、展示会の準備など」である。教育の説明は、「授業や授業の準備（学外非常勤も含む）、レポート添削、成績評価、卒業論文・卒業研究・卒業制作等の指導、その他の学生指導など」である。社会サービスの説明は、「大学外での講演、国や自治体の会議への参加、患者・依頼人へのサービス、企業等へのコンサルティングなど」である。管理運営の説明は、「大学の組織運営に関わる活動、大学内の委員会、教員会議、事務など」である。
- 12) プロフィールは、例えば「(C：研究○、教育○、社会サービス×、管理運営×) Cさんは、毎日の時間の多くを研究と教育に費やしています。しかし、社会サービス、管理運営に費やす時間はほとんどありません。」といった形式で提示した。また、全ての役割を満たすプロフィールでは、「(A：研究○、教育○、社会サービス○、管理運営○) Aさんは、毎日の時間の多くを研究と教育と社会サービスと管理運営に費やしています」との説明を提示した。
- 13) 各ケースの除外理由は次の通りである。16プロフィールの全てで同一選択肢を回答しているケースは、回答時間の短縮のため、十分に考えずに回答している可能性がある。一週間の職務時間についての回答で 24 以下と回答したケースは、1 日の職務時間と誤って入力している可能性が高い。120 を上回る時間の回答は、睡眠時間を考慮すると非現実的な値である。出身大学の所在地が「日本以外」と回答した者は、海外の大学教員のイメージに基づいて回答している可能性が高く、日本の大学教員のイメージを探る本研究の主旨とは異なる解釈が必要となるため、本稿の分析においては除外対象とした。
- 14) 一週間の職務時間についての回答×52 週分として、1 年間の総職務時間についての期待を計算したうえで、エフォート配分の割合の回答に基づき、職務時間換算での各役割区分に対する時間配分への期待を算出した。
- 15) 大学時代の経験についての満足度については、「非常に満足している」を 4 点、「まったく満足していない」を 1 点として得点化した値を用いる。
- 16) なお表 8 からは省略したが、表 5 で「その他：上記以外の回答パターン」に分類した 207 件のグループにおいても、16 プロフィールに対する大学教員適合度の判断では、教育と研究を両立する大学教員像に対する評価が、分業型の教員像に対する評価を上回る、との結果が得られている。
- 17) 日本においても同様の指摘がある。たとえば両角（2019）は、日本の大学でも特定職務のみを重点的に担う採用が増加する一方で、それらのポジションに対する処遇の多くが不安定であるとの点を指摘している。
- 18) Shuster and Finkelstein（2006）では、次のような更なる大学教授職の変化が予測されている。まず、教育や研究の専任教員には振り分けられないコア

の業務がフルタイムのテニユア教員に集中することによって、テニユア教員の仕事量が増え続ける。同時に、教育専任スタッフも、教育コンテンツの作成を担うような正規職は比較的少数となる一方で、コンテンツの作成は行わず、既製の教育内容の伝達や学生指導に職務を特化した、より多くのアカデミックプロレタリアート（教授職ではなく、新たなアカデミック・サポートスタッフ）とに分断されていくだろう、との予測である。

- 19) 分業化が進んだ領域における、課題共有、情報共有の重要性については、医療福祉分野の多職種連携の取組に学ぶところが多い。特に英語圏の場合、医療福祉分野において多職種連携が推進される背景の一つには、分業化と同時にスタッフ間の連携不足が進んだことが、医療事故や虐待事件の発生につながったとの反省があった。大学教育においても、情報共有を欠いた不適切な分業化がもたらす負の効果について意識的になるべきだろう（丸山 2018）。
- 20) 経営の効率化を否定しているわけではない。経営の効率化と、分業そのものの効果は、可能な限り区分したうえでの評価が必要であるとの主張である。本稿に言う分業そのものの効果とは、職務を限定することで、その職務に時間と労力を集中させることによって生じる、パフォーマンスの向上のことを指している。限られた資源のなかで、高価で安定した雇用のスタッフから、より安価で不安定な雇用のスタッフへと労働力を置き換え、その差分によって生じるスタッフ数の増加によってパフォーマンスを向上させたような事例を、分業の成果として扱うことは、その事例が採用した手法のメリット、デメリットを、歪んだ形で伝える原因となる。現実の事例において、分業化の効果と、安価な労働力への置き換えによる効果を切り離すことができないとしても、そのような事例が持つ意味を、分業化の側面のみ注目し、雇用の代替の影響を見ずに解釈することは不適切であると考えられる。

参考文献

- 有本章編著、2008、『変貌する日本の大学教授職』玉川大学出版部。
- 有本章編著、2011、『変貌する世界の大学教授職』玉川大学出版部。
- Boyer, E. L, 1990, *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate*, *The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching*. (=有本章、1996、『大学教授職の使命－スカラーシップ再考』玉川大学出版部。)
- 藤村正司、2018、「なぜ研究生産性が失速したのか？－大学教員の現在－」『大学論集』50: 1-16。
- 石田淳、2017a、「「日本人の条件」－インターネット調査データを用いた社会的カテゴリー分析－」『社会学評論』67(2): 182-99。
- 石田淳、2017b、『集合論による社会的カテゴリー論の展開－ブール代数と質

- 的比較分析の応用－』勁草書房。
- Jenkins, R., 2014, *Social Identity: Fourth Edition*, Routledge.
- 葛城浩一、2016、「教育と研究の両立という大学教授職の理念に疑問を呈している教員とは－ボーダーフリー大学に着目して－」『大学論集』48:161-176。
- Lamont, M. and Molnar, V., 2002, *The Study of Boundaries in The Social Sciences, Annual Review of Sociology*, 28: 167-95.
- 丸山和昭、2018、「多職種連携教育はいかにして国家資格カリキュラムに組み込まれたか－公認心理師カリキュラム等検討会の議事録分析－」『名古屋高等教育研究』18: 281-301。
- 両角亜希子、2019、「教育と研究をめぐる教員の意識」『IDE』615: 33-8。
- 中島英博、2016、「大学教員の教育活動と研究活動の補完性に関する実証分析」『大学教育学会誌』38(1): 164-71。
- National Tertiary Education Union, 2018, *The Flood of Insecure Employment at Australian Universities*.
- Shuster, J. H. and Finkelstein, M. J., 2006, *The American Faculty: The Restructuring of Academic Work and Careers*, The Johns Hopkins University Press.
- 立石慎治・丸山和昭・猪股歳之、2013、「大学教員のキャリアと能力形成の課題:総合的能力の獲得に及ぼす個別能力・経験・雇用形態の影響に着目して」『高等教育研究』16: 263-82。
- Times Higher Education, 2018, “Tenured Workforce Now in Minority at Australian Universities”, December 13.
- 潮木守一、2008、『フンボルト理念の終焉？－現代大学の新次元』東信堂。
- 矢野眞和・濱中淳子・小川和孝、2016、『教育劣位社会－教育費をめぐる世論の社会学』岩波書店。

謝辞

本研究は JSPS 科研費 17K04691 の助成による。