

大学教員の能力像と獲得要因

○羽田貴史（東北大学） 藤村正司（広島大学） ○猪股歳之（東北大学）
○丸山和昭（福島大学） ○立石慎治（東北大学）

1. 研究報告の課題

大学教育力の向上にとって大学教員の能力開発は中核的課題であるが、それを支える理論・実証研究は十分ではない。高等教育政策においては、ようやく FD を授業改善と捉える見地からの離脱が始まったが（学士課程教育の構築に向けて 2008）、肝心の大学教員の能力規定そのものについては、大学界の論議に委ねられている。過去行われた大学教員調査の多くは、教育・研究のパフォーマンスを問うもので、大学教員の能力そのものを検討していない。大学教員の能力構造及びその形成要因の解明は依然として大きな課題である。

さらに、我が国の大学教員研究においてはキャリア・ステージの視点が欠落してきた。個別大学教員を対象にした調査（広島大学 1999）では、大学教員はほぼ 38 歳、大学教員経験 8 年目で「一人前」感を獲得することが明らかになり、その後の東北大学調査（2008）でも確認される。その獲得要因には大学教育力向上の主要方策として重視されている FD の寄与、期待が低いことが明らかになっている。しかし、両調査とも研究大学の教員対象であり、大学の属性による差異は把握できない。これに加えて、近年急速に任期制教員が増加し、能力形成課題の変容をもたらしていることも推測される。

本報告は、以上のような研究状況をふまえ、大学教員の能力構造と形成要因を明らかにするために、東北地域高等教育推進連絡会議参加校の協力を得て実施した「大学・短大教員のキャリア形成と能力開発に関する調査」（2010 年 12 月～2011 年 1 月実施、東北地域 23 大学・短大；7 国立大学，5 公立大学，9 私立大学，2 私立短大：回収数 2,405/8,344＝28.8%）の結果である。なお、回収数の 40.9%は東北大学教員であり、全体を論じる場合にはバイアスがある。

調査項目は、①大学教員の専門性の内容・構造・形成過程の解明，②大学教員の専門性向上の課題，③教員のキャリア（大学院教育，過去のキャリア，職階，雇用形態）・属性・専門分野等との関係，④大学教員が経験してきた専門開発活動の有効性，⑤大学教員のワークライフバランスを明らかにするように設計した（調査票参照）。論点が多岐にわたるため、

報告では、大学教員の能力観，能力の獲得要因，任期制教員の置かれた状況の 3 つに絞り，検討する。重要度などの尺度は 4 件法による。分析では、肯定度は 4 が最も高く，1 が最も低くなるように調査票の値を割り当てている。

2. 大学教員の能力観

本調査では、大学教員に求められる能力として 17 の側面を提示し，各々の重要度と現在の獲得状況について回答を求めた。

それぞれの平均値を図 1 に示す。重要な能力とみなされている傾向が強いのが教育に関する能力である一方，重要度と獲得状況との平均値の乖離が大きいのが研究に関する諸能力である。教育，研究に関する能力が教員の資質として重要視されていることはきわめて常識的な結果と言えようが，実際の獲得状況との比較で見たとき，研究に関する理想と現実の格差が強く意識されているということがわかる。

また，大学教員としての能力をどの程度備えているか総合的に評価する項目では「十分備えている」が 16%，「だいたい備えている」が 44%と 6 割の者が自身の能力を肯定的にとらえているが，公私立大学教員＜国立大学教員，講師・助教・助手（以下，

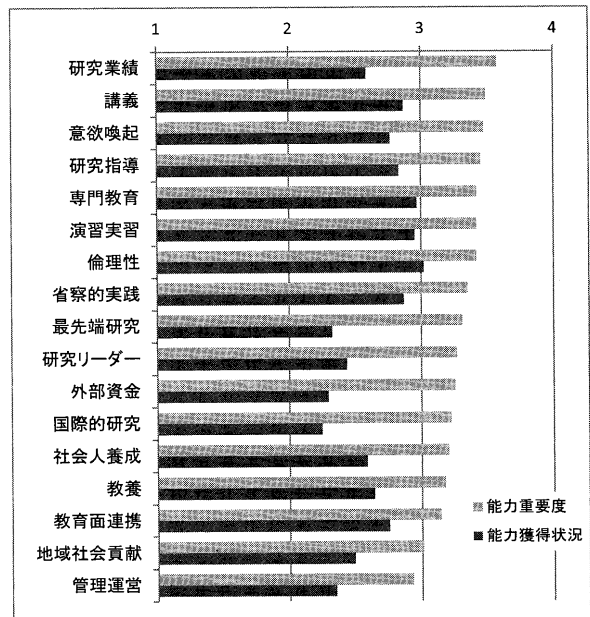


図 1 大学教員として重要な能力と獲得状況(平均値)

講師等) <准教授<教授という傾向が確認できる。なお、「備えている」と回答した者の能力獲得時期は、平均で38.0歳、教員入職後6.4年目であった。

大学教員にとって重要であると見なされている個別の能力を、いかなる構造として把握可能なのか検討するために、これら17項目を対象とした因子分析を行った。その結果を用いると、大学教員として重要な能力を、「研究」、「教育」、「大学人資質」(幅広い教養、高い倫理性、自分の実践を省察し改善する能力、専門分野の教育に関する見識)、「連携・管理」(他の教員と協力して教育を進める能力、専門家として地域社会へ貢献する能力、組織の管理運営能力)の4つの側面からとらえることができる。

そしてこの4つの側面から見た大学教員としての理想像は、因子得点の職階別平均値から見ると、准教授と教授はほぼ同様の傾向になっており、「教育」で平均値が高い。一方で、講師等ではそれ以外の「研究」「大学人資質」「連携・管理」の値が相対的に高い。研究を中心とした活動を展開する伝統的な教員像がイメージされている印象を受ける。なお、講師等における「研究」重視の傾向は、教育を担うことが責務とされていない場合もあるだけでなく、大学教員としての初期キャリア段階にあるということも大きく関わっているものと思われる。

また、17の個別能力獲得状況を独立変数、教員能力の蓄積状況に関する総合的自己評価を従属変数とした重回帰分析の結果、総合的評価を相対的に強く左右している個別能力は「高い研究業績を上げる能力(以下、研究業績)」「講義でわかりやすく知識を伝達する能力(以下、講義)」「学生の研究を指導する能力」「専門分野の教育に関する見識(以下、専門教育)」の獲得状況であった。

同様の分析を職階別に行い、総合的評価に有意な影響を与えている個別能力を挙げると、講師等では「研究業績」と「最先端の創造的研究を進める能力」、准教授で「研究業績」「外部資金を獲得する能力」「リーダーとして研究を進める能力」「講義」「専門教育」、そして教授で「研究業績」「最先端の創造的研究を進める能力」「国際的な研究活動を進める能力」「講義」「専門教育」であった。

「研究業績」の重要性は一貫しているものの、職階によって期待される職務内容が変化していくことを反映し、総合的自己評価に密接な関わりを持つ個別の能力として、共同で研究を推進していく側面が重視されるようになっていくだけでなく、教育面での能力が重要な意味を持つようになって考えられる。

これらのことから、大学教員が職責に応じて教員としての理想像を緩やかに展開させることで、能力

の獲得・発展をはかりながらキャリアを蓄積している傾向が存在することを指摘できよう。

3. 日々の経験から形成される大学教員の能力

大学教員の能力形成における、日々の経験は極めて重要であり、FD等は現時点では有効でないことが明らかとなった。

大学教員としての能力の形成にどれほど有効であったかを尋ねた26の経験のうち、「その他」を除く、25項目を分析に利用した。変数は、教育に関するもの、研究に関するもの、管理運営等に関するもの、個人的な経験・その他の4領域に分かれている(表1参照)。なお、調査では「経験なし」も併せて尋ねている。経験の有無(多くの教員に共通する経験か、そうでないか)、有効性(有効、有効でない)の2点から{共通×有効}、{個別×有効}、{共通×無効}、{個別×無効}の4類型を設定し、各経験を分類した。なお、便宜的に、教員全体の70%以上が経験する項目を共通、変数の平均値が2.5以上の項目を有効に分類した。図内の経験項目についている*の印は、群間に0.5%水準で統計的に有意な差があることを示す。

{共通×有効}類型には、大学教員として日常的に経験する事柄(「論文投稿」、「学部生への教育」や「同僚からの助言」など)と、入職以前の経験(「学生時に受けた教育」)が含まれる。一方で、{共通×無効}や{個別×無効}には管理運営そのもの、ならびに管理運営のために導入された諸制度(「管理運営参加」、「学内FD」、「学外FD」や「授業評価」)などが含まれている。FD等は現時点では有効に機能しておらず、管理運営も能力形成という観点からは有効な経験になりえていない(表1)。

しかも、職階が上がるに連れて担当しなければならない学事の組み合わせやその業務のあり方が変化することはよく見られることだが、職階間で比較すると、(1)有効性認識の差は職階間でほとんど見られず(図2)、(2)講師等は教授や准教授に比べて経験率が低い傾向(図3)という結果であった。

これは管理職経験別に検討しても同様で、担当しなければならない学事の組み合わせが一般の教員とは異なる管理職教員であっても有効性認識は大きく

表1 経験と類型の対応表(全体)

	有効性	
	有効である	有効でない
共通	学生時の教育、社会貢献活動、同僚からの助言、学内研究経費、学外研究経費、共同研究、論文投稿、個人研究、学会等参加、学外での教育、院生教育、学部生教育	管理運営参加、授業評価、学内FD、教員個人評価
個別	学外での就労経験、自費での研修、内外地研究等、委託研究、短大専生教育、授業開発参加、教科書執筆	学外FD、任期付き任用

は変化しない。全学または部局、あるいは双方の管理職を経験しているかで有効性認識の平均値を検討すると、ほとんど差は見られない(図4)。

以上より、大学教員としての職能形成上、日々の経験そのものが重要であることが示唆される。職階や管理職によるキャリア・ステージの上昇や変化によって有効性認識が大きくは変化しないことから、有効であると認識される経験を早い段階から積むことが職能形成上有益である可能性が示唆される。この点はまた、特にキャリアの初期段階にある者や継続的な経験蓄積が難しい環境にある大学教員の能力形成が問題となることを意味している。

なお、元より大学教員の能力形成が日々の経験を通してしか形成されないゆえのものなのかもしれないが、それを踏まえた上でも有効な FD のプログラ

ムのありようを模索するのは課題であろう。傍証の1つとして、設置形態別に分析してみると、学内外でのFDについては国公立大学教員のほうが経験せず、かつ有効性を認識しないという特徴があった(図表割愛)。現在のFDの多くが、私立大学のニーズにあったものであり、国公立大学のニーズを汲み取り切れていない可能性も考えられないわけではない。

以上より、能力形成において日々の経験が重要であることが示唆された。次節では、この結果を踏まえて、大学教員の能力形成に影響しうる制度の1つとして、任期性をとりあげる。

4. 任期制による「日々の経験」の格差

任期制が大学教員の能力形成に及ぼす影響について、結論から述べるならば、任期付き教員は教育・研究支援の経験に相対的に恵まれておらず、また自らの教育能力を低く評価する傾向にあることが明らかになった。

まず任期付き教員のプロフィールについてみてみよう。本調査回答者において、任期付きポストに置かれている者は全体の38.8%である。このうち、再任無制限のポストが41.7%、再任に制限のあるポストが37.5%、再任なしが16.3%である。

これら任期付き教員の多くは、専門分野を医歯薬学系としている。任期のないポストにある回答者のうち医歯薬学系は16.1%だが、任期付きの回答者では40.4%にのぼる。また医学部を除いた場合、学部及び学部を有する研究科に所属する者が少ない。所属組織を「医学系組織(医学部及び大学病院)」、「学部研究科(学部及び学部を有する研究科)」、「その他(独立大学院、附置研究所、専門職大学院、高等教育センターなど)」に三分した場合、任期のない教員の61.5%が「学部研究科」に属するのに対し、任期付き教員は29.4%に止まる。加えて任期付き教員には若手が多い。任期付き教員と任期のない教員の割合は40代の前半と後半を境に逆転する。任期付き教員の多く(68.8%)を占めるのは、45歳未満の年齢層である(45歳未満の任期のない教員の割合は41.8%)。

このように任期付き教員は、専門分野、所属組織、年齢層に偏りをもつ。次に、これらの偏りに注意した上で、任期付き教員の諸能力の獲得状況、諸能力の重要性への意識、及び「日々の経験」の有無についてみてみよう。

現在の能力獲得状況について、「獲得している・だいたい獲得している」と回答した者の割合は、17項目全てにおいて任期付き教員の方が低い。特に差が大きいのは、「講義」「研究指導」「演習実習」「社会

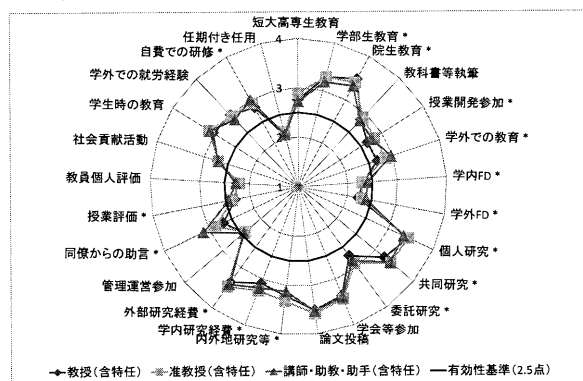


図2 有効性認識(職階別：平均値)

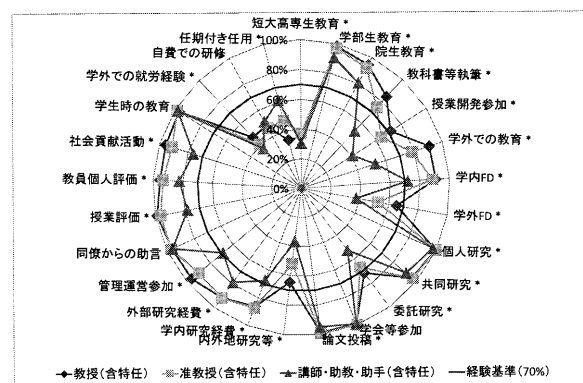


図3 経験率(職階別)

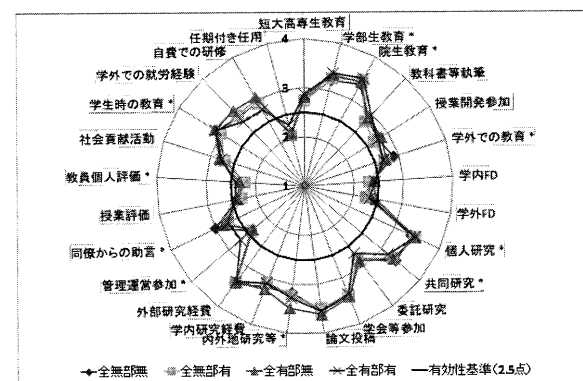


図4 有効性認識(管理職経験別：平均値)

人養成」といった教育に関する能力である。このうち「講義」と「演習実習」は、専門（非医歯薬系）、所属（学部研究科）、年齢（45歳未満）を限定しても、任期の有無による有意差（0.1%水準）が認められる。次に、能力の重要度では、「とても重要・重要」と回答した者の割合が、「外部資金」「研究リーダーシップ」「管理運営」において、任期付き教員の方が有意（0.1%水準）に高い。専門、所属、年齢を限定しても、ほぼ同様である。一方、能力獲得状況に差の大きい教育関連の項目については、任期の有無に関わりなく重要性が高く認識されており、専門、所属、年齢を限定したいずれの場合でも、任期の有無による差がほとんどみられない。

最後に、大学教員としての能力を身につけるための経験についてみてみよう。表2は、各項目の経験を有する回答者の割合を、任期の有無による差分が大きい順に並べたものである（「任期つき任用」は除く）。学外での教育経験や管理運営への参加の他、学内FD・授業評価・学外FD・授業開発参加といった教育開発支援や、学内研究経費・内外地研究といった研究支援において、任期付き教員の経験率が低い。また、これらの経験率には、専門、所属、年齢を限定しても有意差（0.1%水準）が認められる。

以上のように任期付き教員は、研究・管理運営・教育の諸能力の重要性を高く評価する一方で、任期のない教員との間に教育・研究開発の経験において格差を抱えており、特に教育能力の獲得状況に対する自己評価が低い。これらは、医歯薬学という専門分野の偏りを除いた場合、学士課程に関わりを持つ所属組織に限定した場合、45歳未満に限った場合のいずれでも共通する特徴である。

5. まとめ

以上の分析から、次の諸点を指摘しておく。

(1) 大学教員としての能力を獲得したとする年齢は、今までの調査と同様、38歳であり、安定してい

表2 任期の有無による経験率の違い

	任期なし	任期付き	差分
学外での教育	79.7	59.8	19.9
学内FD	89.1	72.0	17.1
学内研究経費	84.5	69.7	14.8
管理運営参加	89.0	74.7	14.3
授業評価	95.2	81.1	14.1
学外FD	55.4	42.4	13.0
授業開発参加	62.1	49.6	12.5
内外地研究等	53.9	43.0	10.9
社会貢献活動	90.7	80.3	10.4
教科書等執筆	72.2	63.0	9.2
教員個人評価	93.1	83.9	9.2
学部生教育	97.0	91.4	5.6

る。入職後、この時期までにどのような訓練機会を提供し、経験を積ませるかが個人・機関にとって重要な課題である。

(2) 大学教員は、研究と教育という伝統的な業務を中核に能力を捉えており、設置形態や研究大学か否かにかかわらず、コモンセンスとして確立している。特に、「高い研究業績をあげる能力」はすべての職階・機関において、教員としての能力獲得の「一人前」感を支えるものになっている。東北大学教員の能力獲得年齢が若いのは、こうした事情によるものと思われる。

(3) 求められる教員の能力について、因子分析の結果が示すように、准教授・教授の職階では、教育がより重視されるようになる。言い換えれば初期キャリア教員にとって研究能力の獲得が重要課題であり、そのための支援策が求められる。

(4) 大学教員は各能力を職務での経験から学んでおり、FD活動はほとんど効果を及ぼしていない。能力獲得は、日常的な活動と経験を通して行われ、研究活動の場合には、日常的な研究の自由度や研究交流が促進要因であることが他の調査で指摘されている（政策科学研究所 1996）。教育能力を高めるためとされるFD活動の多くは、現状では蔡（1999）の指摘する忠誠心を高める組織コミットメント型が支配的であり、教員個人の教育活動に対応したFDのあり方が必要である。

(5) 「大学教員は経験から学ぶ」ことをふまえるなら、初期キャリアにある任期制教員が大学の各種業務を経験する機会を持っていないこと、特に教育経験をj持てないことは、生涯にわたる能力発達の点から見て課題である。

〈参考文献〉

- 政策科学研究所, 1996, 『真に独創的な研究者の能力向上及び発揮条件に関する調査』。
 蔡苙錫, 1999, 『プロフェッショナルの研究成果の決定要因 研究者の組織行動, 研究成果, 人的資源管理』慶應義塾大学出版会。
 東北大学高等教育開発推進センター, 2010, 『CAHE TOHOKU Report32 研究大学における大学院教員の能力開発の課題』。