

## 大学教育の何がアウトソーシングされるのか —アウトソーシングの支持／不支持を分ける教員の意識—

谷村英洋（帝京大学）・小島佐恵子（玉川大学）・  
日下田岳史（大正大学）・橋本鉦市（東京大学）

一部で進行しつつある大学教育のアウトソーシング(OS) について、大学教員自身はどのような評価をしているのか、またその評価はどのような大学観・大学教育観と結びついているのかを検討した。全国の大学学部長を対象に行った調査データを分析し、古典的専門職としての大学教員のあり方に近い考えを持つ者は OS 不支持になりやすいこと、反対に、人件費の抑制や大学教育人材の多様化を支持する者は OS 不支持になりにくいことを明らかにした。ただし、大学教育のあらゆる業務の OS について同様の結果が得られたわけではない。分析結果は、OS に対する大学教員の評価を、業務の特性や当該教員の置かれた文脈と関連づけて精緻にみていく必要性を併せて示唆するものであった。

**キーワード：** 大学教育のアウトソーシング／大学教員／専門職／教育と研究

### 1. 本稿の目的と背景

#### (1) 本稿の目的

本稿の第一の目的は、大学教育をアウトソーシング(以下、OS と略記する) することに対する大学教員の態度と、大学教員が抱いている大学観・大学教育観とに注目して、両変数の関連を検証することである。この検証結果に基づいて、機関研究あるいは自組織研究としての IR と高等教育研究との連携について示唆を得ることが、第二の目的である<sup>1</sup>。

本稿の構成は次のようになっている。以下の(2)では、上で述べたような目的に基づく研究の背景を説明し、(3)で日本の大学教育における OS の現状を概観する。2章では本稿が検証する具体的な仮説とデータを示し、3章において分析結果を報告する。そして4章で結論を示し、今後の課題について議論する。

#### (2) 研究の背景

日本では、大学教育の何が OS されるのか<sup>2</sup>。ここで問題としたいのは、大学の事務や施設管理、

<sup>1</sup> 本稿は、日本高等教育学会第 23 回大会で発表した研究成果(谷村・小島・日下田・橋本 2020) に加筆・修正を施し、論文としてまとめたものである。

<sup>2</sup> 本稿は OS を「大学教育を構成する業務を、大学の教職員に代わって大学外の企業等が行うこと」と定義する。学外の人材を非常勤講師として採用することは、OS に含めない。

福利厚生施設の運営といった業務のうち何が OS されるのか、という問題ではない<sup>3</sup>。古典的専門職<sup>4</sup>としての大学教員が遂行することが期待されている教育と、その教育に直接関係する業務のうち、どのような種類のものが OS されるのかという問題である。

この問いは、日本の専門職養成に関する横断的・歴史的な研究蓄積（橋本編 2009、橋本編 2015、橋本編 2019）の上に位置付くものであり、専門職のあり方が変容していく様子を記述するための視点となるものである。

専門職が担う専門業務の OS について、最近の研究は次の 3 点を指摘している。

第一に様々な専門業務において、専門職という枠組みに必ずしも収まらない供給主体（例えば企業など）が参入しており、OS のあり方が共通課題となっている。第二に、専門業務の OS に伴い予想される効果は多義的である。専門業務の OS により、専門職が既存の専門業務にいつそう専念できる環境の整備が進む可能性もあるし、既存の専門業務の縮小を招く可能性もある。こうした多義性は専門職の中に葛藤を生み出し、専門職の業務範囲や職業アイデンティティの再考を促すと考えられる。第三に、現に進められている OS を有効に活用するためには、関係する専門職間の協働を促す政策形成または制度設計が必要である（日下田・谷村・小島・橋本 2019）。

自律的に研究と教育を担う古典的専門職と見なされてきた大学教員は、独占的に担ってきた専門業務の一部を企業に OS しているのだろうか。こうした事実があるとすれば、大学教員の古典的専門職としての地位は変容していることが示唆される。

他方、大学の大衆化や大学を取り巻く環境の変化を受けて、新たに大学教育の一部として見なされるようになった専門業務（例えば初年次教育など）がある。そうした専門業務は OS されやすく、先述のようなこれまで大学教員が独占的に担ってきた専門業務は OS されないとすれば、大学教員の古典的専門職としての地位は動じていないと解釈できる。

そして、大学教員の古典的専門職としての地位に変容が生じているか否かに関わらず、大学教育の担い手として企業が参画するようになってくるとすれば、大学教育の多様な担い手に協働を促したりするような何らかの制度的工夫が必要になる可能性がある。あるいは、OS の対象業務を内製化して大学教育の全てを大学教員が独占的な専門業務として位置づけるという選択肢もあるかもしれない。

このように「大学教育の何が OS されるのか」を問うことは、「大学教員の古典的専門職としての地位に変容は生じているのか」を問うことにつながるものであり、かつ、大学教育の多様な担い手同士の関係性のあり方を検討することの必要性を提起するものである。

また、「大学教育の何が OS されるのか」という問いは、古典的専門職としての大学教員が担うべき専門業務の範囲を問うものであることから、IR のあり方にも関わってくる。大学においては教

<sup>3</sup> 大学の事務の OS に関する事例調査を行ったものとして、工業市場研究所（2009）がある。図書館業務の OS については、金（2006）に詳しい。

<sup>4</sup> 19 世紀以降の近代大学においては、研究と教育を両立することが大学教授としての適格性を占う基礎資格となった（有本編 2020）。古典的専門職としての大学教員は自律的な研究と教育をコア機能としてこれを遂行しつつ、大学の管理・運営や社会サービスという役割を果たすことが求められるようになっている。

学と経営にまたがる事項に関する第三の専門的業務とその担い手たちが現れている。日本では文部科学省の補助金行政による誘導が手伝って IR を担う組織は増加の一途を辿ってきたが、「第三の専門職」(Whitchurch 2013) として IRer が日本の大学に定着するかどうかは課題となっている。山本(2015)によれば、IRer をはじめとする「第三の専門職」各種は、教員または職員との協力を得て職務にあたるものだと、概念的に整理されている。しかし実際のところ、「教員としての専門業務に IR は含まれない」と教員が考えているようであれば、IR の実質的な担い手は職員、「第三の専門職」、または OS を受ける大学外部の供給主体にシフトしていくと予想される。IR の実質的な担い手は誰かという問題に答えることは本稿の範囲を超えているが、そうした問題は「大学教育の何が OS されるのか」という問いによって引き出されるということを指摘しておきたい。

### (3) 日本の大学教育における OS の現状

(2) で述べた問題意識を受けて、日本の大学教育における OS の現状を全国的に調査した結果を報告しているのが、橋本・谷村・小島・日下田(2021、印刷中)である。橋本らは2018年、全国国公立大学の学部長を対象に質問紙調査を実施し、調査対象者が学部長を務める学部における OS の実施状況と、OS することに対する学部長の意識を調査した。

橋本らによれば、「入学前学習の教材開発・学習指導」、「学習成果の測定テストの開発・分析」を OS している場合が比較的多い(図1)<sup>5</sup>。

例えば「入学前学習の教材開発」を実施している274学部中、OSを行っている学部は42.7%に上る。他方、専門科目を OS しているのは710学部中2.5%、専門基礎科目を OS しているのは710学部中0.8%となっている。専門(基礎)科目を全て OS しているのか、それとも一部を OS しているのか、データに限界があるため区別することはできないが、控えめに言っても専門(基礎)科目の一部を OS している学部が存在するという事は事実である。この事実に重きをおけば、大学教員が担う専門業務の範囲が狭められていく可能性を読み取ることができるかもしれない。これに対して、「入学前学習の教材開発」を OS している学部が特に多いことを重視すれば、「大学入学前の高校レベルの学習教材開発は大学教員が独占的に担う専門業務ではない」という考え方が当該業務の OS を促しているのであって、既存の専門業務に専念できる環境整備の一環として OS を位置づけることができるのかもしれない。

ここではいずれの解釈が正しいのか確定させることはできないが、今後の OS の動向と専門職としての大学教員のあり方を占う上では、大学教員が抱く大学や大学教育一般に対する考え方(以下、大学観や大学教育観とする)、そして大学教育を OS することに対する態度を実証的に明らかにすることが、一つの手掛かりになると考えられる。

---

<sup>5</sup> 入学予定者に対する教育はエンロールメント・マネジメント(EM)の業務に含めることができ、学習成果の測定テストに関連する業務は IR にも大きくリンクする。橋本らの調査結果が示唆するのは、EM・IRの一部が OS されているということである。入学前教育の成果が問われる場面があるとすれば、EM・IRに関係する専門職間の協働が求められることになる。OS を受ける大学外部の企業がそのような協働にいかに関与するのかという点は、今後の研究および実践上の課題となり得る。

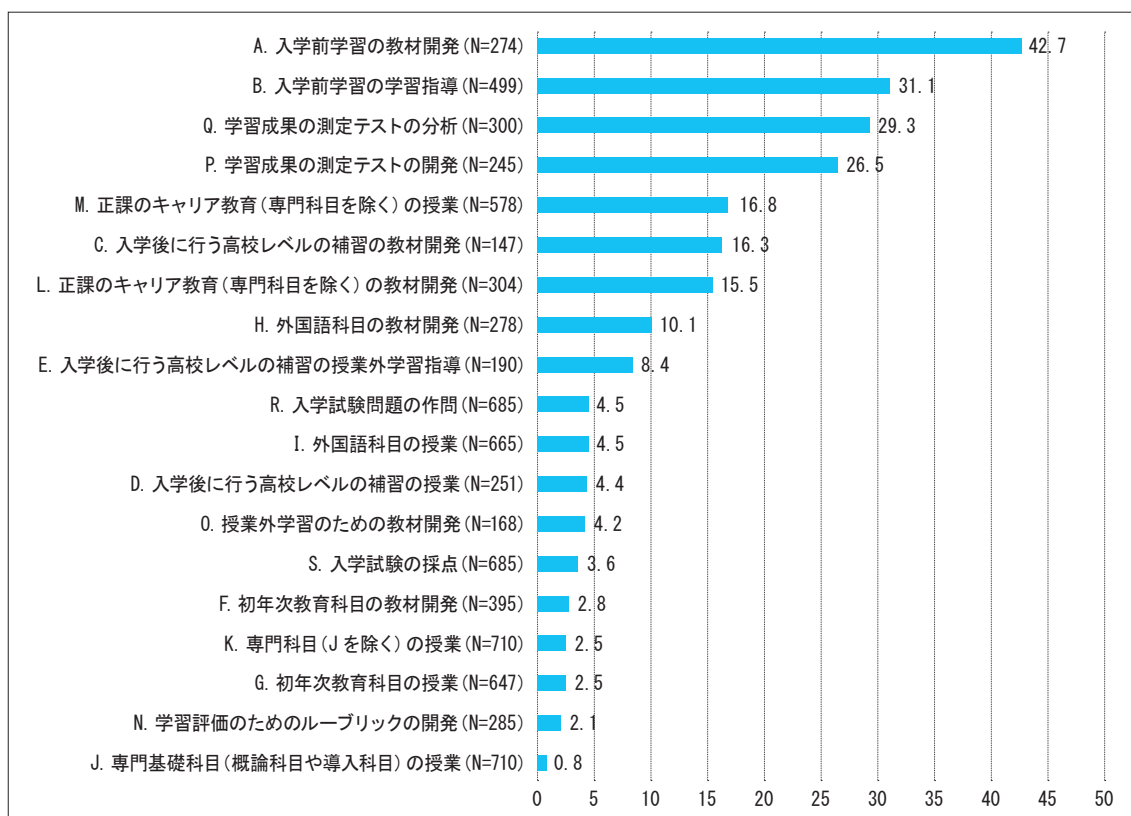


図1 大学教育のうち外部の企業が行っているもの (%)

(図1中のいずれの項目も、「外部の企業」だけが行っているとは限らない)

出所 橋本・谷村・小島・日下田(2021、印刷中)

## 2. 仮説と分析に用いるデータ

### (1) 仮説

以下では全国国公立大学の学部長を対象に2018年10月に行った前出の質問紙調査「学士課程教育を担う人材・組織に関する調査」(郵送法、調査票配布数2302票、有効回収数729票、有効回収率31.7%)のデータを使用し、本稿冒頭で述べたように、学部長職にある大学教員のOSに対する見方と大学観・大学教育観の関係を分析する<sup>6</sup>。

この分析は次のような仮説を検証するものである。第一に、教員が大学のあらゆる活動を主導すべき、大学で教壇に立つのは何より研究力を持つ教員であるべき、大学は専門的な学問を修める場である、といった伝統的な見方はOSと対立するだろう。なぜなら、OSとは企業や企業が派遣する人材といった専門性が担保されない新興のアクターを、大学教育という専門業務の領域に参画させることだからである。第二に、大学教育改革が繰り返し叫ばれるなかで、研究者ではなく、

<sup>6</sup> 学部長を調査対象とする理由は二つある。第一に、学部長は教育と研究の専門職であり、OSについて課題や抵抗を感じているとすれば、同じ専門職であるところの他の同僚教員と同様の感覚で判断できると期待される。第二に、学部長は管理職であるから、他の同僚教員に比べれば、当該学部におけるOSの実施状況を正確に把握していると思われる(橋本・谷村・小島・日下田2021、印刷中)。

教育者としての教員という役割期待が圧力を増してきた。この教育観もやはり大学教育という専門職が担う領域へのOS導入とは相反するのではないだろうか。他方で、第三に大学教育における多様な人材の活用や、効率的な教育の実現をも政策は要請している。これらに賛同する者は、OSに対して肯定的な態度をもつだろう。OSは大学外部の人材・サービスの活用に他ならないし、一般に内部で行う業務の削減や経費の削減につながるものと考えられているからである。

次節以降では、まず同調査に回答した学部長と所属学部の属性を確認する。その上で学部長のOSに対する見方を概観し、大学観・大学教育観をまとめる。そして、次章においてこれらを用いて、OSの支持/不支持を分ける要因を探る。

## (2) 学部長と学部の属性

まず学部長と学部の属性を見ておこう(表1)。性別では男性が9割近くを占めており、年齢は60代がもっとも多い。学部の属性は、私立大学が少々少ない(母集団では75.5%を占める)ことを除けば、母集団との比較が可能な指標について言えば、サンプルは母集団をかなり忠実に反映していると思われる<sup>7</sup>。大学設置年は15年きざみで分けており、学部分類は5つのカテゴリーに分けて示した。

表1 学部長の属性と学部の属性

学部長の属性①			学部の属性①			学部の属性③		
性別	回答数	割合	設置者	回答数	割合	学部分類	回答数	割合
男性	610	87.1%	国立	168	23.1%	人文社会のみの学部	196	27.3%
女性	90	12.9%	公立	78	10.7%	理工農のみの学部	127	17.7%
合計	700	100.0%	私立	482	66.2%	医歯保健のみの学部	112	15.6%
			合計	728	100.0%	上記のいずれも持たない学部	104	14.5%
						さまざまな分野を併せ持つ学部	179	24.9%
						合計	718	100.0%
学部長の属性②			学部の属性②			学部の属性④		
年齢	回答数	割合	大学設置年	回答数	割合	学部学生数・一般・センター利用入試割合	平均	標準偏差
30代	1	0.1%	1944年以前	115	16.2%	学部の学生数	1078人	936.1
40代	26	3.6%	1945～1959年	242	34.1%	学部の入学定員に対する		
50代	275	38.0%	1960～1974年	127	17.9%	一般入試・センター利用	5.9割	2.4
60代	380	52.5%	1975～1989年	55	7.8%	入試の募集人数の割合		
70代以上	42	5.8%	1990～2004年	126	17.8%			
合計	724	100.0%	2005年以降	44	6.2%			
			合計	709	100.0%			

出所 谷村・小島・日下田・橋本(2020, p.57)

## (3) 学部長のOSに対する見方

ここで、学部長のOSに対する見方を確認しておきたい(図2)。多くの項目について「どちらともいえない」が50%前後を占めたことから、現時点ではOSについて肯定とも否定とも取れない傾向が見られた。とはいえ、「好ましい」に着目すると、「C. 入学後に行う高校レベルの補習の教材開発」

<sup>7</sup> 例えば学部の学生数(1078人)は、全国の平均値(全国の学部学生数÷調査票配付数(学部数))=1113人)に近似している。紙幅の都合上表1には表示していないが、学部の卒業生数、卒業生に占める大学院進学者数・正規雇用就職者数も、全国の平均値とかなり近い値が得られている。



(31.8%)、「A. 入学前学習の教材開発」(30.6%)、「Q. 学習成果の測定テストの分析」(26.9%)、「P. 学習成果の測定テストの開発」(25.8%)、「H. 外国語科目の教材開発」(25.8%) が上位 5 位に挙がっていた。一方、「好ましくない」は、「K. 専門科目(Jを除く)の授業」(71.2%)、「J. 専門基礎科目(概論科目や導入科目)の授業」(69.9%)、「G. 初年次教育科目の授業」(59.9%)、「S. 入学試験の採点」(55.3%)、「R. 入学試験の作問」(47.0%)となっていた。高校レベルの補習や入学前学習、学習成果の測定、外国語科目の教材開発についての OS は比較的好ましく、専門科目や初年次教育、入学試験の採点・作問は OS に適さないという見方の傾向が確認された。

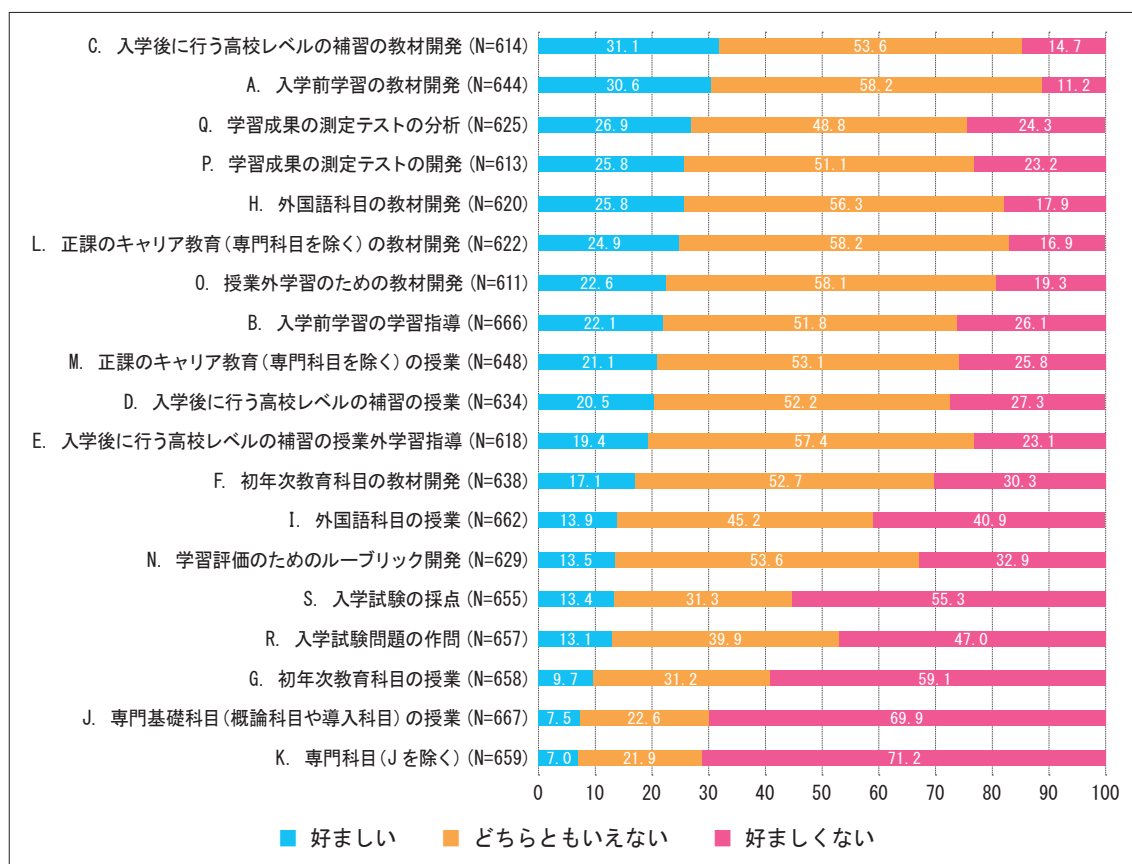


図2 OSに関する19項目と「外部企業が行うこと」に対する学部長の意見(%)

出所 橋本・谷村・小島・日下田(2021,印刷中)

#### (4) 学部長の大学観・大学教育観

最後に、学部長の大学観・大学教育観とはどのようなものか。大学観・大学教育観といっても様々なものが考えられるが、ここでは2章(1)に示した3つの仮説に則って、大学教員の仕事や資質、大学教育における人材活用・人件費、大学の使命、大学教員の役割、カリキュラムで重視するもの等、全7項目を設定し、4段階評定で尋ねた(「とてもそう思う」=4、「そう思う」=3、「どちらかといえばそう思わない」=2、「全くそう思わない」=1)。これらの平均値と標準偏差は表2のとおりである。そしてこれらを因子分析(主因子法・Promax回転)し、十分な因子負荷量を示さなかった2項目

を分析から除外し、再度主因子法・Promax 回転による因子分析を行った結果が表 3 である。

第 1 因子には「一般に、教育・研究・社会貢献・管理運営のいずれにおいても教員が主導権をもってすすめるべきである」「大学の教員は一般に、研究者としての資質が第一に問われるべきである」「一般に、学士課程のカリキュラムのなかで最も重要なのは、専門科目である」といった、教員の主導権や研究を重視する項目が高い負荷量を示していたため、因子名を「教員主導・研究重視」と命名した。第 2 因子には、「大学教育にかかる人件費（派遣・委託費は含まない）は一般に、できるだけ切り詰める必要がある」「大学は一般に、国の政策に積極的に対応することで社会の期待に答えることができる」といった、人件費抑制や国の政策を重視する項目が高い負荷量を示していたため、因子名を「人件費抑制・政策重視」と命名した。

表 2 学部長の大学観・大学教育観<sup>8</sup>の記述統計量

	度数	平均値	標準偏差
A. 一般に、教育・研究・社会貢献・管理運営のいずれにおいても教員が主導権をもって進めるべきである	721	3.01	0.75
B. 大学の教員は一般に、研究者としての資質が第一に問われるべきである	723	2.82	0.72
C. 学内の教員だけでなく学外の多様な専門性をもつ人材を大学教育に活用することが、一般的には重要だ	723	3.23	0.61
D. 大学教育にかかる人件費（派遣・委託費は含まない）は一般に、できるだけ切り詰める必要がある	723	1.83	0.67
E. 大学は一般に、国の政策に積極的に対応することで社会の期待に応えることができる	721	2.27	0.73
F. 大学教員は一般に、教えることに関する専門職だと思う	722	2.72	0.72
G. 一般に、学士課程のカリキュラムのなかで最も重要なのは、専門科目である	723	2.93	0.64

出所 谷村・小島・日下田・橋本 (2020, p.58)

表 3 学部長の大学観・大学教育観の因子分析結果（主因子法・Promax 回転）

	因子 I 教員主導・ 研究重視	因子 II 人件費抑制・ 政策重視
A. 一般に、教育・研究・社会貢献・管理運営のいずれにおいても教員が主導権をもって進めるべきである	.479	-.056
B. 大学の教員は一般に、研究者としての資質が第一に問われるべきである	.472	-.085
G. 一般に、学士課程のカリキュラムのなかで最も重要なのは、専門科目である	.446	.178
D. 大学教育にかかる人件費（派遣・委託費は含まない）は一般に、できるだけ切り詰める必要がある	-.102	.573
E. 大学は一般に、国の政策に積極的に対応することで社会の期待に応えることができる	.088	.507

因子間相関 - .02

出所 谷村・小島・日下田・橋本 (2020, p.58)

<sup>8</sup> 大学観・大学教育観 A～G のうち、2 章 (1) で述べた第一仮説に対応しているものが A・B・G である。これら 3 つの指標は、因子分析から得られた第 1 因子に対応している。第二仮説に対応しているものは F で、第三仮説に対応しているものが C・D・E である。これらの指標のうち D と E が第 2 因子に対応している。

### 3. 分析結果

前章で示した仮説に沿って、教員の大学観・大学教育観がOSに対する見解とどのように結びついているのかを検証していく。具体的には、各種教育業務のOSについて「好ましくない」と回答した者を1、「どちらともいえない」「好ましい」と回答した者を0としたOS不支持を表す2値変数を従属変数にしてロジスティック回帰分析を行った。

主眼となる独立変数は、大学観・大学教育観を示す上述の2因子の因子得点（「教員主導・研究重視」「人件費抑制・政策重視」と、因子負荷量の低さから除外された2つの変数（「大学教育人材の多様化支持」「大学教員は教える専門家」、値の範囲：1～4）である。統制変数として、前章までに度数分布を示した、教員の年齢、大学の設置形態と設置年、学部の専門分野、学生数、一般・センター募集人数の割合、当該教育活動の実施の有無を加えた。このうち、教員の年齢は50代以下、大学の設置形態は国立、設置年は1944年以前設置を基準とするダミー変数である。専門分野のダミー変数は「人文社会のみの学部」を基準とした。また表1の「上記のいずれも持たない学部」と「さまざまな分野を併せ持つ学部」を統合して「その他の学部ダミー」とした。当該教育活動実施ダミーは、実施している学部を1、実施していないまたは学部長がわからないと回答した学部を0とした<sup>9</sup>。そもそも個々の教育活動が当該機関内で実施されているかどうかによって、OSに対する教員の態度が影響を受け得ることを考慮した。

これらの独立変数をすべて投入し、分析モデルが有意となった結果を表4に示した<sup>10</sup>。

まず統制変数として用いた個人要因、組織要因とOSに対する見解との関連を順に確認する。多様な教育活動において有意な関連をもっていたのが教員の年齢とりわけ70代ダミーである。有意なオッズ比はいずれも1より大きく、2や3を超える教育活動も多い。このことから70代の教員は50代以下の教員よりもOS不支持の傾向が強いといえる。入試の作問、高校レベルの補習の授業、初年次教育・外国語科目の教材開発、キャリア教育の教材開発・授業、授業外学習の教材開発、学習成果測定テストの開発・分析と、表に挙げた業務の半数以上で70代ダミーが有意となっている。大学教育のOSという新しい現象、新しい仕事の進め方に対する反応が、教員の世代によって異なっていることを示唆している。ただし50代以下と60代の間には顕著な差が無いこともわかった。

所属大学の設置形態は公立ダミーが入試の採点で、私立ダミーが入試の作問と学習成果の測定テストの開発で有意となっており、オッズ比はいずれも1を下回る。このことは公立や私立の教員の方がOS不支持になりにくいということ、逆に言えば国立の教員の方がOS不支持になりやすいことを意味する。完全に一貫した結果が出ているわけではないため推測に過ぎないが、国立かそれ以外かという設置形態の違いは、入試や学習成果測定といった能力測定の業務において顕在化しやすいということかもしれない。

<sup>9</sup> 「実施している」という回答の度数は、図1に示したAからSまでの教育活動のラベルのなかで示している。例えば、「A. 入学前学習の教材開発（N=274）」の場合、274が「実施している」という回答の度数である。

<sup>10</sup> 「入学前学習の教材開発」「入学前学習の学習指導」「入学後に行う高校レベルの補習の教材開発」「入学後に行う高校レベルの補習の授業外学習指導」「専門基礎科目（概論科目や導入科目）の授業」の5項目を従属変数としたモデルが、10%水準で非有意であった。



大学設置年、学部学生数、一般・センター募集人数の割合は、いずれもほとんど有意な関連を持たない。大学設置年は、外国語科目の授業で1945-59年設置ダミーと60-89年設置ダミーが有意で、1944年以前に設置された大学よりもOS不支持になりやすいという結果である。一般・センター募集人数の割合は正課のキャリア教育の教材開発においてのみ、オッズ比が1を超え有意である。

学部の専門分野もほとんどの教育活動で有意ではないが、正課のキャリア教育の教材開発と授業では複数の有意な関連がみられた。授業の実施に関してオッズ比が1を下回る理工農のみダミーは、基準変数である人文社会のみの学部と比べてOS不支持になりにくい。他方、医歯保健のみの学部は、教材開発でも授業実施でもオッズ比が1を超えておりOS不支持になりやすい。人社系との比較である点に注意が必要だが、産学連携が盛んな理工農系、卒業後のキャリアが民間企業よりも医療機関であることが多い医歯保健系、という分野特性が、キャリア教育への企業の参画の評価を分けているのかもしれない。

残る当該教育活動実施ダミーは、14の教育活動のうち10で有意であり、オッズ比はいずれも1を超えている。実施学部の多くはこれらの活動を学内のリソースで実施しているが<sup>11</sup>、実施学部への所属はOS支持ではなく、一様にOS不支持へとつながっている。

以上をまとめると、広く教育活動のOS不支持に結び付く個人的要因として年齢が、組織的要因として各教育活動の実施の有無が挙げられることが明らかになった。次に、これらも含め上述したすべての変数を考慮した上での、教員の大学観・大学教育観とOSに対する見解との関連を確認していく。

最も多くの教育業務のOS不支持につながっていたのは教員主導・研究重視であり、10%水準まで許容すれば、入試の作問・採点、高校レベルの補習授業、外国語科目の教材開発・授業、学習成果測定のテスト開発・分析の計7つの教育活動で有意となっており、オッズ比はすべて1以上であった。つまり教員主導・研究重視の因子得点が高いほどOS不支持になりやすいという結果である。

次いで広く関連が見られたのが人件費抑制・政策重視であり、外国語科目の授業、専門科目の授業、正課のキャリア教育の教材開発・授業、学習評価のためのルーブリック開発、学習成果測定のテスト開発の6つの活動で有意となっている。オッズ比はすべて1未満である。つまり、人件費抑制・政策重視の因子得点が高いほど、これらの活動でOS不支持になりにくいということになる。

残る大学教育人材の多様化支持と大学教員は教える専門職という意識も、前者が入試の作問・採点、専門科目の授業の3つの活動、後者が入試の採点、初年次教育の授業、専門科目の授業、学習評価のためのルーブリック開発の4つの活動で有意となっている。大学教育人材の多様化支持は上記3つの活動のいずれにおいてもオッズ比は1未満でOS不支持に対して負の関連をもつ。大学教員は教える専門職の方は、逆に上記4つの活動すべてでオッズ比が1以上であり、OS不支持に対して正の関連をもつ。

---

<sup>11</sup> 実施学部の中にはOSを行っている学部が含まれるが、表4に挙げられている14の教育活動を企業にOSしている割合は、高い場合でも実施学部の2割以下と少数であり、それ以外の学部ではOSなしで実施されている(図1)。

以上の結果から、教員主導・研究重視と大学教員は教える専門職であるという意識が OS に対し不支持となりやすくする要因であること、また人件費抑制・政策重視と大学教育人材の多様化支持の意識が OS 不支持になりにくくする、言い換えれば教員の志向を OS 支持の方向に促す要因であることが確かめられた。これらの結果は前章で設定した仮説と矛盾しない。確かにすべての大学観・大学教育観が、すべての教育業務の OS 不支持に関連しているわけではなかったが、それでも本稿の仮説が部分的に支持されたということはいえるだろう。

表 4 OS 不支持を従属変数としたロジスティック回帰分析の結果

	入試		入学後に行う 高校レベルの 補習の授業	初年次教育		外国語科目	
	作問	採点		教材開発	授業	教材開発	授業
	Exp (B)	Exp (B)	Exp (B)	Exp (B)	Exp (B)	Exp (B)	Exp (B)
定数	.500	.701	.197 †	.454	.295	.206	.463
60 代ダミー	1.195	.991	1.340	.873	.796	.637 †	.949
70 代ダミー	2.082 †	1.756	3.555 **	2.355 †	1.188	2.663 *	1.682
公立ダミー	.601	.421 *	.889	1.132	.711	.669	.846
私立ダミー	.598 †	.677	.699	.785	1.218	.774	1.283
1945-59 年設置ダミー	1.072	1.077	.887	1.153	1.143	.930	1.614 †
60-89 年設置ダミー	1.157	1.577	1.175	1.103	1.421	1.460	1.698 †
90 年以降設置ダミー	.924	1.167	1.031	.640	1.183	.982	1.293
学部の学生数	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000
一般・センター募集人数の割合	1.084	1.087	1.033	.932	1.078	1.020	1.033
理工農のみダミー	1.412	1.208	1.417	1.273	.645	.918	.674
医歯保健のみダミー	.719	.705	1.184	1.147	1.016	1.001	.732
その他分野ダミー	1.173	1.111	1.150	1.076	1.035	1.338	.704
当該教育活動実施ダミー	3.018 †	1.958	1.247	2.663 **	2.837 **	2.429 **	1.966 †
教員主導・研究重視	1.332 *	1.277 †	1.433 *	1.135	1.206	1.354 †	1.299 *
人件費抑制・政策重視	.868	.970	.869	1.033	.831	1.048	.767 †
大学教育人材の多様化支持	.702 *	.723 *	1.011	.889	.861	.979	.827
大学教員は教える専門職	1.156	1.320 *	1.097	1.154	1.265 †	.920	.975
Nagelkerke R <sup>2</sup>	.119	.092	.065	.090	.075	.101	.060
χ <sup>2</sup> (df=17)	54.065 **	41.164 **	25.716 †	37.015 **	33.274 *	34.867 **	26.632 †
n	581	578	557	562	580	548	585

	専門科目の 授業	正課のキャリア教育		授業外学習の ための教材開発	学習評価のための ルーブリック開発	学習成果の測定	
		教材開発	授業			テスト開発	分析
	Exp (B)	Exp (B)	Exp (B)	Exp (B)	Exp (B)	Exp (B)	Exp (B)
定数	1.452	.018 **	.338	.266	.194 †	.227	.214 †
60 代ダミー	.781	1.151	1.010	1.221	.883	.870	1.040
70 代ダミー	1.365	5.966 **	2.283 †	3.278 *	1.701	2.629 *	2.374 †
公立ダミー	.694	.429	.517	.854	.714	.892	.836
私立ダミー	1.668	1.286	.791	.545	.803	.463 *	.706
1945-59 年設置ダミー	1.486	1.783	1.074	.794	.827	.778	1.134
60-89 年設置ダミー	.941	1.362	.931	.894	.822	.996	1.028
90 年以降設置ダミー	1.181	2.005	.986	.752	.685	.716	1.006
学部の学生数	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000
一般・センター募集人数の割合	1.093	1.184 *	1.024	.969	.971	.926	.981
理工農のみダミー	1.332	.515	.580 †	.795	1.258	1.383	1.078
医歯保健のみダミー	1.247	2.044 †	1.798 †	1.587	1.342	1.237	1.473
その他分野ダミー	.835	1.062	.750	1.183	1.262	1.685 †	1.214
当該教育活動実施ダミー	1.265	3.325 **	1.372	3.594 **	3.289 **	2.780 **	1.675 *
教員主導・研究重視	1.258	1.231	1.168	1.159	.873	1.466 *	1.484 *
人件費抑制・政策重視	.776 †	.619 *	.753 †	.807	.749 †	.664 *	.832
大学教育人材の多様化支持	.732 †	.895	.891	.832	1.029	1.131	.992
大学教員は教える専門職	1.272 †	1.119	1.052	1.277	1.284 †	1.122	1.160
Nagelkerke R <sup>2</sup>	.069	.183	.067	.127	.134	.131	.073
χ <sup>2</sup> (df=17)	28.401 *	62.124 **	26.413 †	44.298 **	56.285 **	48.750 **	27.475 †
n	578	547	571	534	556	546	552

\*\* p<.01 \* p<.05 † p<.10

#### 4. 結論

##### (1) 分析結果のまとめ

本稿は、全国国公立大学の学部長に対して行われた質問紙調査を活用して、大学教育を OS することに対する大学教員（学部長）の態度（賛否）と、学部長が抱えている大学観や大学教育観との関係性について、実証分析を行った。

実証分析の結果は、下の表 5 のようにまとめることができる。①や②といった意識を内面化している大学教員（学部長）は、古典的専門職としての大学教員のあり方を強く意識していると解釈できる。そうした大学教員は大学教育の OS を支持しない傾向がある。古典的専門職観を保持する大学教員は大学教育の OS とは相容れないという当事者の認識が、ここに浮かび上がっている。

他方、③や④のような志向性を持つ大学教員は、大学外の環境の変化（とりわけ高等教育政策の動向）を受け入れやすいと解釈できる。そうした大学教員は大学教育の OS を支持する傾向がある。ここから垣間見えるのは、大学外の環境の変化に適応しようとする大学教育の OS も一定程度許容する必要があるという当事者の意識ではないだろうか。

表 5 大学教員（学部長）の意識と OS の賛否との関係

独立変数 (学部長の意識) \ 従属変数	OS を支持する	OS を支持しない
①教員主導・研究重視	×	○
②大学教員は教える専門職	×	○
③人件費抑制・政策重視	○	×
④大学教育人材の多様化支持	○	×

##### (2) 実証分析の限界と今後の課題

実証分析の結果（表 4）をつぶさに見ていくと、OS が好ましいかどうかという大学教員（学部長）の評価に関連する要因は、大学教育の個別具体的な業務の種類に関わらず完全に同一とまでは言えない。表 4 に挙げられた諸業務の OS に対する好ましさは、いくつかの要因で一定程度説明できるとはいえ、例えば入学前学習や入学後の補習に関する教材開発や学習指導、さらには専門基礎科目の OS に対する好ましさに関連する要因は、明らかになったとは言えない。「大学教員が認識するところの、大学教育を OS することの好ましさ」の意味は決して一枚岩ではなく、その意味合いは、大学教育の個別具体的な業務ごとに異なっているのだろう。

もしそうだとすれば、大学教員の OS 観が OS の実施に直結しているのかどうかという問いは残るものの、OS が促進または抑制される論理は大学教育の個別具体的な業務ごとに異なるという可能性が示唆される。

今後は定性的・探索的な研究を通じて、大学教育の OS が促進（または抑制）される論理を、OS の対象とされる個別具体的な業務の特性に留意しながら分析し、そうした分析事例の集積を踏まえて分類・パターン化していくことが必要である。さらには、大学教育の OS が促進（または抑制）される論理のパターンが、大学の選抜性をはじめとする様々な属性と如何なる関連を持ちうるのか、

研究を進めることが求められる。これらの課題に応えることによって、大学教育を OS することの意味とその効果をいっそう精緻に検証できるであろうし、このように研究を蓄積していくことが、古典的専門職である大学教員のあり方の変容を明らかにすることにつながると考えられる。さらには、大学教育の OS を巡る実践的関心に基づく議論に対する示唆を得ることも期待できる。

そのほか、今後の課題を IR と関連付けて指摘するならば、教員等との協働が求められる IRer の実質的な担い手は誰かという問題を挙げる必要がある。この問題は「大学教育の何が OS されるのか」という問いから引き出されるということは、すでに 1(2) で述べた通りである。大学教育の OS が促進（または抑制）される論理のパターンを解明し、古典的専門職としての大学教員が担うべき専門業務の範囲の実情を明らかにすることによって、IRer の実質的な担い手が浮かび上がってくると思われる。

## 引用文献

- 有本章編 2020、『大学教授職の国際比較 世界・アジア・日本』東信堂。
- 橋本鉦市編 2009、『専門職養成の日本的構造』玉川大学出版部。
- 橋本鉦市編 2015、『専門職の報酬と職域』玉川大学出版部。
- 橋本鉦市編 2019、『専門職の質保証 初期研修をめぐるポリティクス』玉川大学出版部。
- 橋本鉦市・谷村英洋・小島佐恵子・日下田岳史 2021、「高等教育におけるアウトソーシングー欧米における研究動向とわが国の現状ー」『東京大学大学院教育学研究科紀要』60、印刷中。
- 日下田岳史・谷村英洋・小島佐恵子・橋本鉦市 2019、「大学教育の何がアウトソーシングされるのか」『日本高等教育学会第 22 回大会発表要旨集録』100-103 頁。
- 金英貴（金智鉦訳）2006、「日本の大学図書館業務のアウトソーシングに関する研究」『京大大学生涯教育学・図書館情報学研究』5、103-125 頁。
- 工業市場研究所 2009、『大学におけるアウトソーシング先進事例調査』（[http://www.soumu.go.jp/main\\_content/000446563.pdf](http://www.soumu.go.jp/main_content/000446563.pdf)）2020 年 10 月 5 日最終閲覧。
- 谷村英洋・小島佐恵子・日下田岳史・橋本鉦市 2020、「大学教育の何がアウトソーシングされるのか (2) アウトソーシングの支持／不支持を分ける教員の意識」『日本高等教育学会第 23 回大会発表要旨集録』、56-59 頁 ([http://www.gakkai.ne.jp/jaher/pdf/the\\_23th\\_jaher\\_annualmeeting\\_2020.pdf](http://www.gakkai.ne.jp/jaher/pdf/the_23th_jaher_annualmeeting_2020.pdf)) 2020 年 10 月 16 日最終閲覧。
- Whitchurch, Celia, 2013, *Reconstructing Identities in Higher Education: THE RISE OF 'THIRD SPACE' PROFESSIONALS*, Routledge.
- 山本清 2015、「ガバナンスの観点からみた大学組織の変遷」『高等教育研究』18、29-47 頁。

## 付記

本稿は [JSPS 科研費 JP17H02661](https://www.jst.go.jp/kyouka/kyouka_jp17h02661/) の助成を受けたものです。