

2023
02.11

大学教職員の「学修者志向」に関する研究

関西大学社会学部社会学科心理学専攻 清水ゼミ卒

(当時の)学籍番号 社07-589

白藤 康成

シラフジヤスナリ（33）



学部生として



関西大学
社会学部社会学科
心理学専攻

- ゼミ生二人の超少人数の清水ゼミで（ずっとしゃべってる私以外の二人をモデルにして）心理学の知識、批判的思考力、表現力などを養う。
- 大学生活の四年間は学修もそれ以外も超楽しく、人生のゴールデンタイム。戻りたい、ああ戻りたい、関大生。この経験が現在の職選びのきっかけになったことは間違いない。

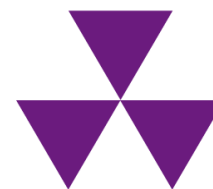
働く場所として



京都産業大学
学長室IR推進室
専門職員

- ①心理職公務員、②ふつうの大学職員、③専門職の大学職員といったキャリアパス。
- IRや教学マネジメントを担当。調査・分析、データ活用環境の整備・推進、学修成果の可視化などの業務を担う。やりたいこととやるべきことが一致しているありがたい環境。あと上司が神。

院生として



同志社大学
総合政策科学研究科
博士前期課程

- 現在M2。人的資源管理のゼミに所属し、組織経営学を中心に学び、政策学、経済学、教育学もかじる。
- 修士論文のテーマは「学修者志向」。顧客志向の大学版的なもの。教職員個人とその所属組織がどの程度学生に向き合っているかについて。卒後はいったん進学せず。でもそのうち博士後期課程行くと思う。

本日は修士論文のハイライトについてお話をさせていただきます。ちなみに明日、口頭試問です。

学修者が「何を学び、身に付けることができるのか」を

明確にし、学修の成果を学修者が実感できる教育

-
- 2018年、文部科学省中央教育審議会が発出した「グランドデザイン答申」に登場した用語。以後、様々な政策文書で散見されるようになった。
 - 2020年、中央教育審議会大学分科会が示した「教学マネジメント指針」では、学修者本位の教育の実現に向けた具体的な方略各種が示されている。学修目標の設定、体系的な教育課程の編成、学修成果の可視化の方法など。
 - また、同指針には、「大学が教えたいことを教える、という供給者目線を脱却し、学生が必要な資質・能力を身に付けることができる、という受給者目線で教育を捉えなおす根本的かつ包括的な変化を求める」という言及がみられる。

学修者本位の教育への転換がわが国の大学に求められており、そのための打ち手が示されている。

大学には供給者目線から受給者目線への転換が求められているけど、教員はどの程度この意識を有している？
学生が「何を身に付けたか」に注意を払い続けているか？
知的習熟過程や学修成果を意識しているか？

教学マネジメント指針が示す方略を行えば学修者本位の教育が実現？ 学生が何を身に付けたかを大切に
するマインドセットがないと打ち手の実行は困難。仮に実行
されたとしても上滑りし、形骸化してしまうのでは？

職員にもこの意識は必要では？ 大学設置基準が改正され、
職員は事務組織から教育研究実施組織の一員へ。教育目的
の達成は職員にも問われる。教育の受給者である学生が「何を
身に付けたか」に無関心はあり得ない。

そもそも教職員は学生を何とみなしているのか。
「見習い大学人」なのか。それとも「統計値」か。あるいは
「資源の単位」か。はたまた「顧客」なのか。

※ McNay (1995) の大学組織の4類型より

「何を学び身に付けたのか」にこだわる思いを教職員が持たないと学修者本位の教育はできない。

学修者志向を以下のように定義。

学生が何を学び、 身に付けることができたのかに意識を向け、 学生の成長に携わろうとする意思

- 学修者本位の教育は比較的新しい概念であり、研究の蓄積はあまりなされていない。とくに、学修者志向に関する実証研究は、管見の限り存在しない。
- 顧客志向や患者志向は、企業経営や医療現場の中心に顧客や患者を据え、相手の満足感や生活の質を高めることを目指しており、学修者志向と視角が共通している。これらの研究分野の蓄積を参考にする。

わが国の大学の教職員はどの程度学修者志向なのか。これを明らかにすることを目指す。



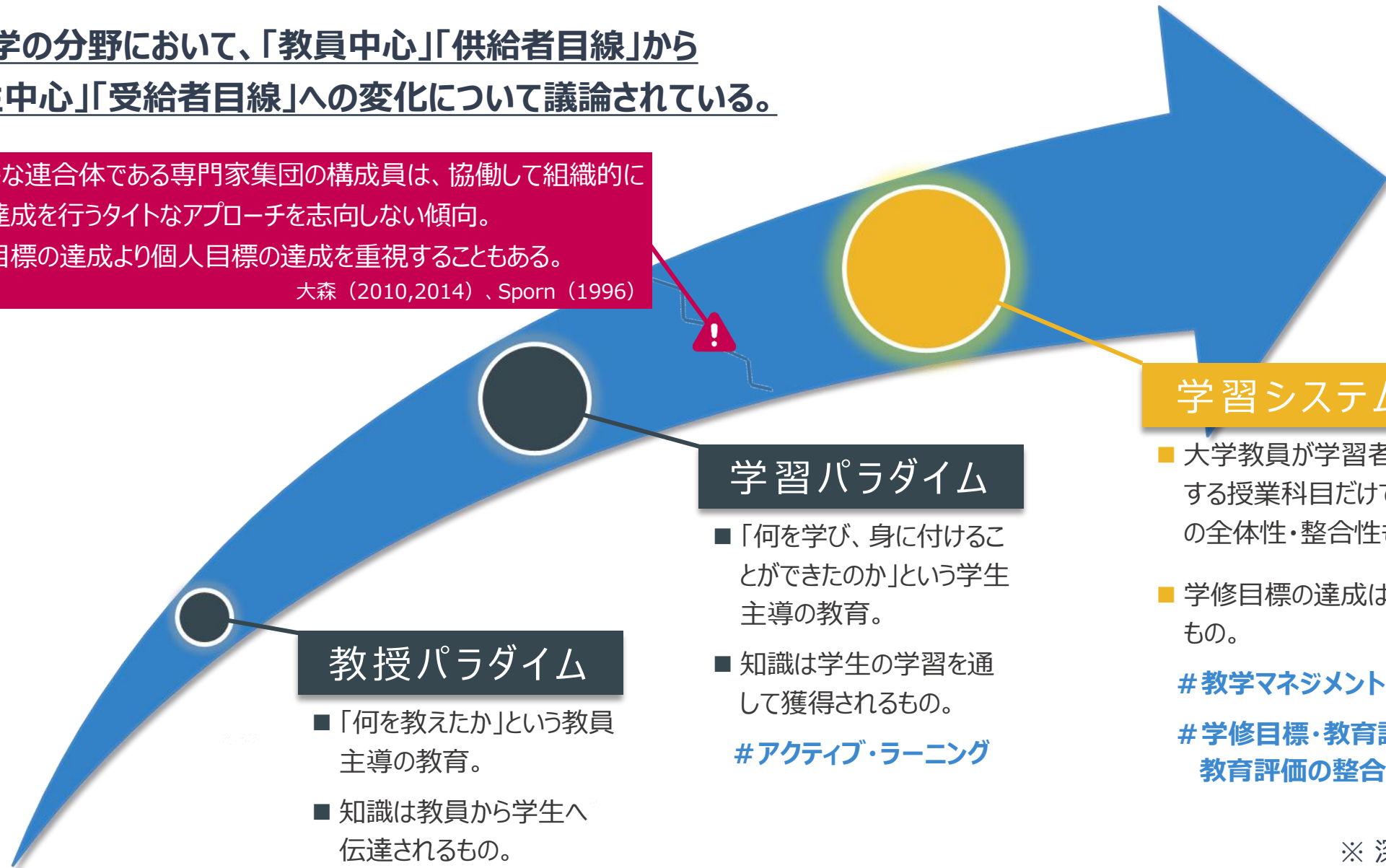
- 顧客志向研究も患者志向研究も、「個人レベルの志向性」と「組織レベルの志向性」が異なる概念として研究が蓄積され、尺度開発が行われている。
- 顧客志向の個人レベルは、販売員による自身のマーケティングの実行に対する評価。組織レベルはマネージャーによる組織風土に対する評価で、市場志向ともよばれる（小菅 2007）。
- 患者志向の個人レベルは、医療専門職による自身の志向性の評価。組織レベルは医療専門職が所属する組織の風土に対する評価（櫻井 2021）。
- どちらのレベルの志向性も職務満足や組織コミットメント等、職務や組織に対する態度との関連が議論されている。また、組織レベルの志向性は財務内容や組織のパフォーマンスとの関連も。

学修者志向も個人レベルと組織レベルが別個に存在する可能性。職務満足等と関連する可能性も。

教育学の分野において、「教員中心」「供給者目線」から「学生中心」「受給者目線」への変化について議論されている。

緩やかな連合体である専門家集団の構成員は、協働して組織的に目標達成を行うタイトなアプローチを志向しない傾向。組織目標の達成より個人目標の達成を重視することもある。

大森 (2010,2014) 、Sporn (1996)



教授パラダイム

- 「何を教えたか」という教員主導の教育。
- 知識は教員から学生へ伝達されるもの。

学習パラダイム

- 「何を学び、身に付けることができたのか」という学生主導の教育。
- 知識は学生の学習を通して獲得されるもの。

アクティブ・ラーニング

学習システム・パラダイム

- 大学教員が学習者の視点に立って、担当する授業科目だけでなく、学位プログラムの全体性・整合性も重視する教育。
- 学修目標の達成は組織的に実現されるもの。

教学マネジメント

学修目標・教育課程・教育実践・教育評価の整合性

※ 深堀 (2020) を参考に作成

組織レベルの学修者志向がよりいっそう重要に。ただし、その醸成には困難性あり。

RQ①

大学の教職員は、
個人レベルの学修者志向と
組織レベルの学修者志向を
どの程度有しているか

作業仮説（一部）

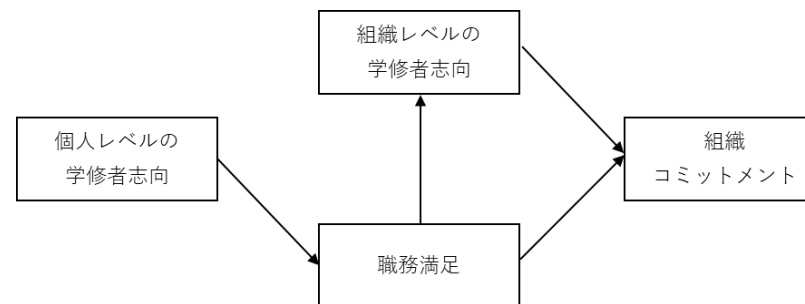
1. 教職員問わず、個人レベルの学修者志向の尺度得点の平均値は、組織レベルの学修者志向より高い
2. 個人レベルの学修者志向の尺度得点の平均値は、職員より教員のほうが高い
3. 組織レベルの学修者志向の尺度得点の平均値は、教職員間で差がない

RQ②

個人レベルの学修者志向と
組織レベルの学修者志向、
あわせて職務満足や
組織コミットメントは、
どのような関係性にあるのか

作業仮説（一部）

1. 個人レベルの学修者志向は、職務満足を通じて組織レベルの学修者志向に正の影響を与え、職務満足と組織レベルの学修者志向は組織コミットメントにそれぞれ正の影響を与える



先行研究を踏まえてリサーチクエストと作業仮説を設定。量的調査・分析による検証へ。

個人レベルの 学修者志向

- 「私は、学修者自身の成長実感に意識を向けている」など、回答者がどの程度学修者に対する志向を有しているかを問う6項目。先行研究を元に作成。

組織レベルの 学修者志向

- 「私の大学は、常に学修者の成長を念頭に置いている」など、回答者の所属組織がどの程度学修者に対する志向を有しているかを問う6項目。先行研究を元に作成。

職務満足

- 「総じて、私は現在この仕事に非常に満足している」など、回答者の職務と環境に対する満足感を問う3項目。先行研究をそのまま使用。

組織コミットメント

- 「私は、自分の大学の一員であるという強い意識を感じる」など、回答者の所属組織への同一化と関与の度合いを問う3項目。先行研究をそのまま使用。

- ✓ 回答スケールは、上記4種の構成概念に共通して「強くそう思う（=6点）」「そう思う（=5点）」「少しそう思う（=4点）」「あまりそう思わない（=3点）」「そう思わない（=2点）」「全くそう思わない（=1点）」の6件法のリッカートスケール。
- ✓ 上記4種の構成概念の質問項目に加え、「設置区分」「大学規模」「年齢」「性別」といったフェース項目を追加。
- ✓ 2022年9月1日～12日の期間にインターネット調査。スクリーニングを経て、教員200件、職員205件の回答を分析サンプルに。

先行研究を踏まえて調査設計。4種の構成概念について教職員別に測定することを計画。

分析結果 因子分析の実行・信頼性 & 妥当性の検討

- 探索的因子分析によって、調査設計通り4種の構成概念が抽出できるか検討。調査計画やスクリー基準等から4因子構造が妥当と判断。因子数を4に固定し、因子抽出法に最尤法、回転法にプロマックス回転を指定し、再度分析を実行したところ、それぞれの構成概念に想定した項目がすべて負荷する結果に（左下の表）。
- 下位尺度ごとに信頼性 & 妥当性を検討。信頼性についてはα係数を算出することで内的整合性を検討し、一点の信頼性を確認。妥当性については尺度間相関係数を算出することで基準関連妥当性を検討し、先行研究と類似の結果を得た（右下の表）。

因子のパターン行列と各項目の要約統計量

| 項目 | 因子負荷量 | | | | 平均値 | 標準偏差 |
|---|-------------|-------------|-------------|-------------|------|------|
| | 因子1 | 因子2 | 因子3 | 因子4 | | |
| 私は、自分自身が非常に学修者志向だと考えている。 | .650 | .025 | .147 | -.162 | 3.88 | 1.33 |
| 私は、学修者に教育機会を提供することを心から楽しんでいる。 | .783 | .044 | .115 | -.004 | 4.11 | 1.19 |
| 私はいつも学修者の成長を考えている。 | .943 | -.035 | -.034 | -.021 | 4.28 | 1.15 |
| 私は学修者を満足させることで、満足を得ている。 | .838 | .044 | .007 | .087 | 4.19 | 1.17 |
| 私は、学修者自身の成長実感に意識を向けている。 | .956 | -.022 | -.025 | .013 | 4.24 | 1.14 |
| 私は、学修者がどのような資質・能力を身に付けるかに関心を寄せている。 | .922 | -.011 | -.133 | .057 | 4.31 | 1.10 |
| 私の大学は学修者志向だ。 | .019 | .781 | .047 | -.018 | 4.14 | 1.20 |
| 私の大学の目標は、学修者の満足度に基づいている。 | .022 | .892 | .031 | -.076 | 4.10 | 1.11 |
| 私の大学は、常に学修者の成長を念頭に置いている。 | .021 | .930 | .001 | -.028 | 4.27 | 1.17 |
| 私の大学の競争力は、学修者のニーズを理解することに基づいている。 | -.020 | .880 | .052 | -.006 | 4.00 | 1.15 |
| 私の大学は、組織一丸となって学修者の成果を高めようとしている。 | -.081 | .862 | .003 | .116 | 4.00 | 1.24 |
| 私の大学では、教員が教えたい内容でなく、学修者に身に付けてほしい内容を中心とした教育が行われている | .056 | .790 | -.116 | .057 | 4.08 | 1.11 |
| 私は、自分の仕事の重要性に満足している。 | .150 | .010 | .763 | .034 | 4.30 | 1.15 |
| 私は、この仕事で私がやる業務内容には概ね満足している。 | -.035 | .038 | .947 | -.005 | 4.17 | 1.22 |
| 総じて、私は現在のこの仕事に非常に満足している。 | -.033 | -.008 | .924 | .044 | 4.09 | 1.26 |
| 私は、今の大学で私のこれからのキャリアを過ごすことが非常にうれしい。 | -.007 | -.066 | .386 | .597 | 3.90 | 1.31 |
| 私は、自分の大学の一員であるという強い意識を感じる。 | -.014 | .025 | .054 | .889 | 3.88 | 1.30 |
| 私は、自分の大学に愛着をもっている、と感じる。 | -.011 | .057 | -.017 | .914 | 3.88 | 1.34 |

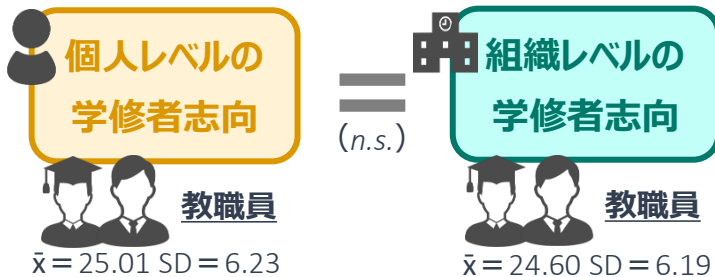
下位尺度ごとのα係数と尺度間相関係数

| 下位尺度 | α係数 | 相関係数 | | | |
|-------------|------|-------------|-------------|-------|-----------|
| | | 個人レベルの学修者志向 | 組織レベルの学修者志向 | 職務満足 | 組織コミットメント |
| 個人レベルの学修者志向 | .940 | 1.000 | .439 | .479 | .384 |
| 組織レベルの学修者志向 | .945 | | 1.000 | .565 | .557 |
| 職務満足 | .939 | | | 1.000 | .722 |
| 組織コミットメント | .929 | | | | 1.000 |

分析を経て個人-組織レベルの学修者志向の構成概念と、下位尺度の信頼性・妥当性を確認。

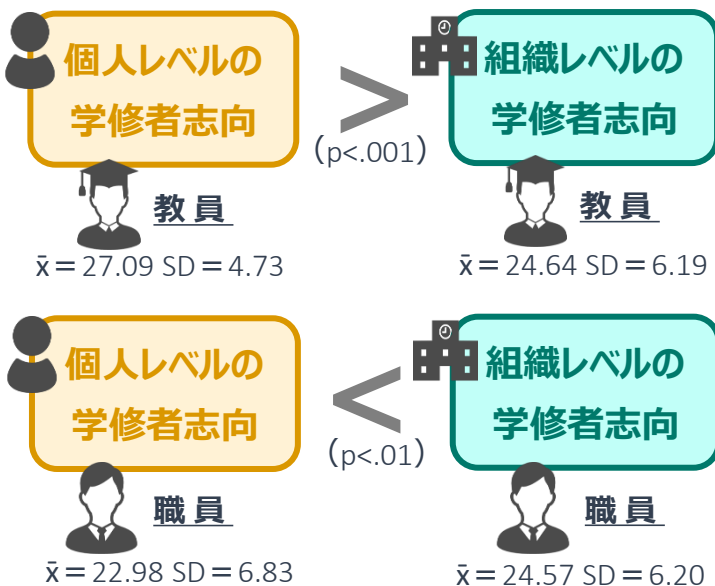
作業仮説1

教職員問わず、個人レベルの学修者志向の尺度得点の平均値は、組織レベルの学修者志向より高い



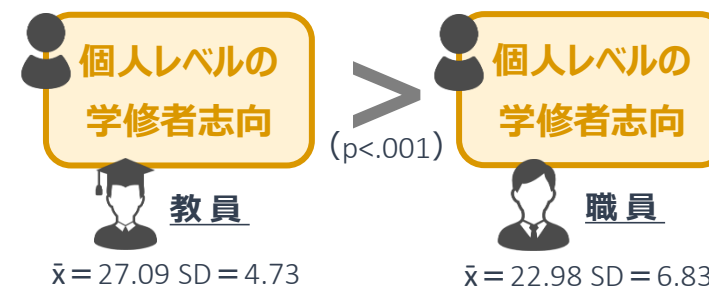
追加検証

教職員別に比較にすると、教員は個人レベルの学修者志向のほうが高く、職員は組織レベルの学修者志向のほうが高い結果



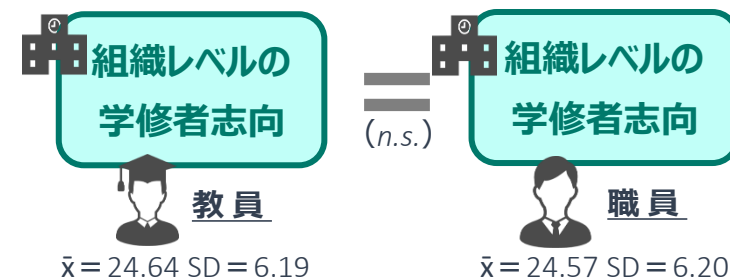
作業仮説2

個人レベルの学修者志向の尺度得点の平均値は、職員より教員のほうが高い



作業仮説3

組織レベルの学修者志向の尺度得点の平均値は、教職員間で差がない



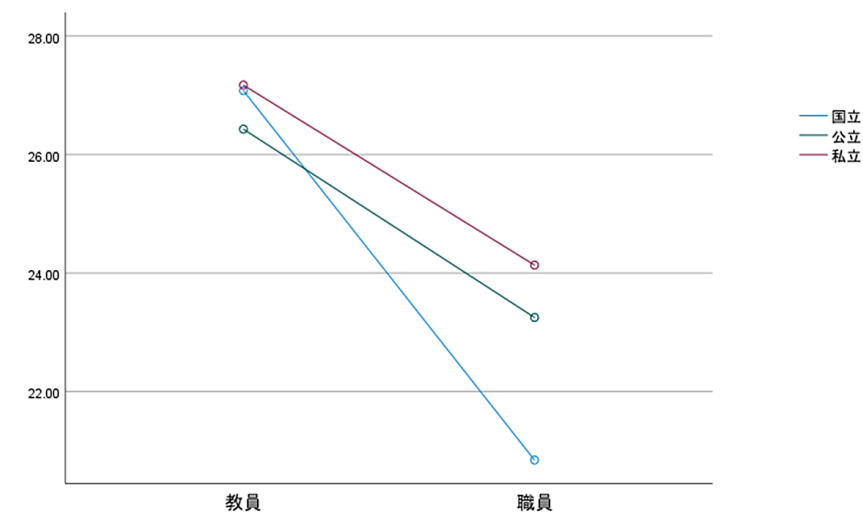
学修者志向の高低関係は、教員の個人レベル > 教員の組織レベル = 職員の組織レベル > 職員の個人レベル。

- 個人レベルの学修者志向の尺度得点を設置区分間で比較する一要因分散分析を行ったところ、有意差がみられた ($F(2,402) = 3.716, p < .05$)。多重比較の結果、国立大学の教職員の個人レベルの学修者志向は、私立大学の教職員より有意に低かった。組織レベルの学修者志向では有意差なし。
- この結果を踏まえて、設置区分別かつ教職員別で個人レベルの学修者志向の尺度得点を比較する二要因分散分析を行ったところ、以下の表のとおり交互作用が有意であった ($F(2,399) = 3.364, p < .05$)。

設置区分と教職員の二要因分散分析の結果（個人レベルの学修者志向）

| 設置区分 | 教員 | | | 職員 | | | 主効果のF値 | | 交互作用のF値 |
|------|-----|-------|------|-----|-------|------|--------|-----------|---------|
| | 度数 | 平均値 | 標準偏差 | 度数 | 平均値 | 標準偏差 | 設置区分 | 教職員 | 交互作用 |
| 国立 | 64 | 27.08 | 4.80 | 70 | 20.84 | 6.98 | 3.708* | 18.965*** | 3.364* |
| 公立 | 14 | 26.43 | 5.89 | 8 | 23.25 | 5.06 | | | |
| 私立 | 122 | 27.17 | 4.58 | 127 | 24.13 | 6.59 | | | |

- 単純主効果の検定を行ったところ、設置区分比較では国立大学 ($F(1,399) = 38.540, p < .001$) および私立大学 ($F(1,399) = 17.031, p < .001$) において教職員の影響が、教職員比較では職員 ($F(2,399) = 7.255, p < .01$) において設置区分の影響が、それぞれ有意であった。
- 交互作用の結果を図示すると、右図のようになり、国立大学の職員において個人レベルの学修者志向の低さが確認できる。ただし、この分析に用いたデータは公立大学の教職員数のサンプル数が少なく、解釈に注意が必要。

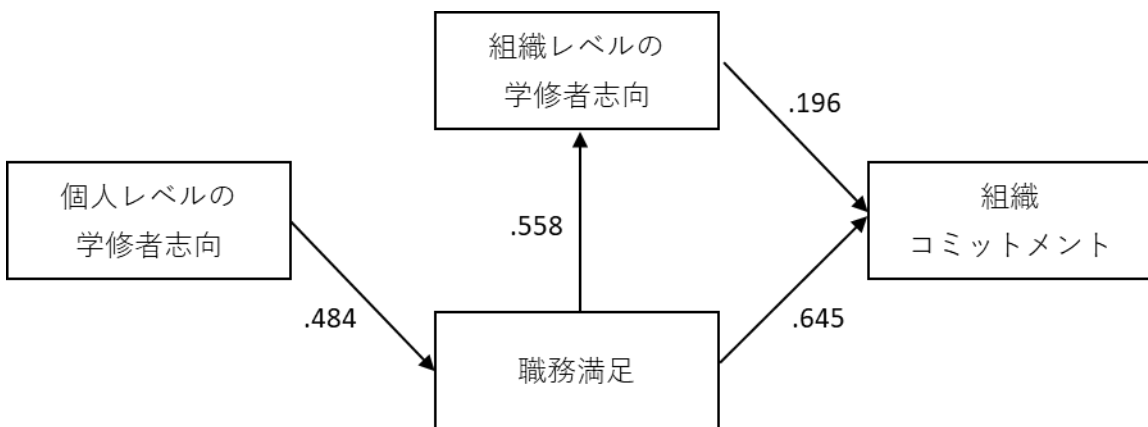


設置区分と教職員の交互作用（個人レベルの学修者志向）

国立大学の職員は個人レベルの学修者志向に課題がみられる可能性あり。

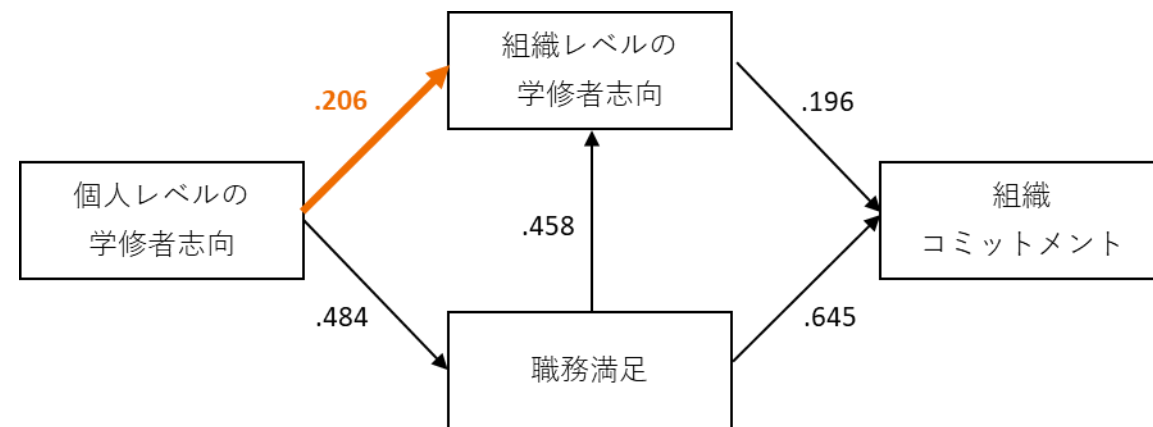
作業仮説1

個人レベルの学修者志向は、職務満足を通じて組織レベルの学修者志向に正の影響を与え、職務満足と組織レベルの学修者志向は組織コミットメントにそれぞれ正の影響を与える



出発モデルの推定結果（標準化解）

(GFI=.977、NFI=.969、CFI=.972、**RMSEA=.148**、AIC=35.662)



修正モデルの推定結果（標準化解）

(GFI=1.000、NFI=1.000、CFI=1.000、RMSEA=.000、AIC=18.070)

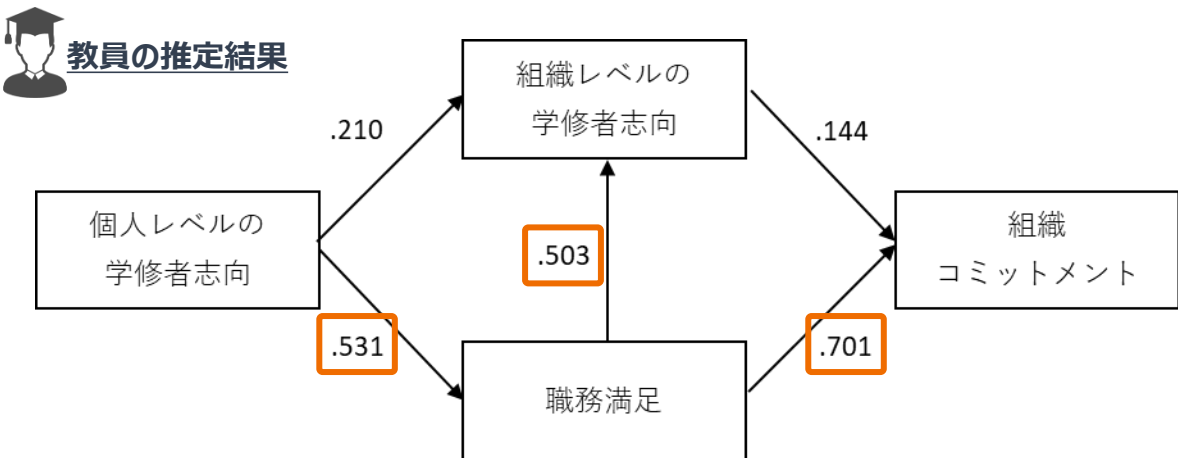
- 作業仮説通りの出発モデルはモデルの当てはまりに課題あり。個人レベルの学修者志向から組織レベルの学修者志向へのパスを追加した修正モデルを最適なモデルと判断。
- 組織レベルの学修者志向を目的変数とした際、個人レベルの学修者志向からの直接効果と、個人レベルの学修者志向から職務満足を経由しての間接効果がほぼ同程度存在した。先行研究との主な差異にあたる。

修正モデルの総合効果（標準化解）

| 下位尺度 | 効果 | 個人レベルの学修者志向 | 職務満足 | 組織レベルの学修者志向 |
|-------------|------|-------------|------|-------------|
| 職務満足 | 総合効果 | .484 | — | — |
| | 直接効果 | .484 | — | — |
| | 間接効果 | — | — | — |
| 組織レベルの学修者志向 | 総合効果 | .428 | .458 | — |
| | 直接効果 | .206 | .458 | — |
| | 間接効果 | .222 | — | — |
| 組織コミットメント | 総合効果 | .396 | .735 | .196 |
| | 直接効果 | — | .645 | .196 |
| | 間接効果 | .396 | .090 | — |

学修者志向のレベル間の架橋は、二者の直接的関係と、職務満足経由の間接的な関係が鍵。

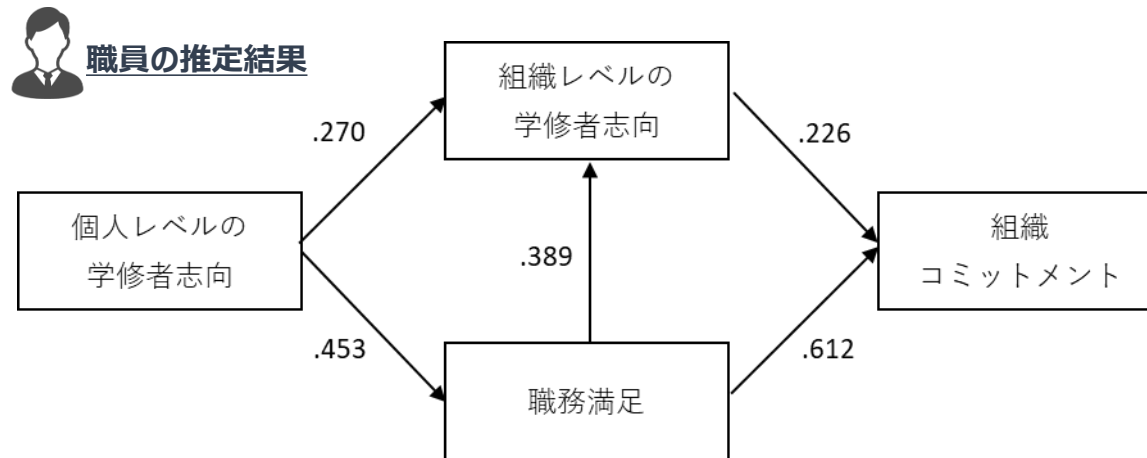
- 修正モデルにおいて、グループ解析によって教職員別の効果量の違いを検討（GFI=.999、NFI=.998、CFI=1.000、RMSEA=.000、AIC=37.046）。
- 個人レベルの学修者志向から組織レベルの学修者志向への直接効果と間接効果について、教員では職務満足を経由しての間接効果のほうが値が大きい一方で、職員では職務満足を経由しない直接効果のほうが値が大きかった。また、職務満足関連のパスはすべて、教員のほうが職員より値が大きかった。



修正モデルの推定結果（教員のみ／標準化解）

修正モデルの総合効果（教員のみ／標準化解）

| 下位尺度 | 効果 | 個人レベルの学修者志向 | 職務満足 | 組織レベルの学修者志向 |
|-------------|------|-------------|------|-------------|
| 職務満足 | 総合効果 | .531 | — | — |
| | 直接効果 | .531 | — | — |
| | 間接効果 | — | — | — |
| 組織レベルの学修者志向 | 総合効果 | .477 | .503 | — |
| | 直接効果 | .210 | .503 | — |
| | 間接効果 | .267 | — | — |
| 組織コミットメント | 総合効果 | .441 | .773 | .144 |
| | 直接効果 | — | .701 | .144 |
| | 間接効果 | .441 | .072 | — |



修正モデルの推定結果（職員のみ／標準化解）

修正モデルの総合効果（職員のみ／標準化解）

| 下位尺度 | 効果 | 個人レベルの学修者志向 | 職務満足 | 組織レベルの学修者志向 |
|-------------|------|-------------|------|-------------|
| 職務満足 | 総合効果 | .453 | — | — |
| | 直接効果 | .453 | — | — |
| | 間接効果 | — | — | — |
| 組織レベルの学修者志向 | 総合効果 | .446 | .389 | — |
| | 直接効果 | .270 | .389 | — |
| | 間接効果 | .176 | — | — |
| 組織コミットメント | 総合効果 | .378 | .699 | .226 |
| | 直接効果 | — | .612 | .226 |
| | 間接効果 | .378 | .088 | — |

学修者志向を取り巻く概念間の関係において、教員は職員と比較して職務満足がより重要。

RQ①

大学の教職員は、
個人レベルの学修者志向と
組織レベルの学修者志向を
どの程度有しているか

- 学修者に対する志向性は、教員の個人レベルの学修者志向 > 教員の組織レベルの学修者志向 = 職員の組織レベルの学修者志向 > 職員の個人レベルの学修者志向という高低関係にある。
- 教員には個人レベルの学修者志向の高さを結集させて組織レベルの学修者志向の高さへと反映させること、職員には個人レベルの学修者志向を高めることがそれぞれ求められる。
- 個人レベル、組織レベルの学修者志向の高さが実際に学修者本位の教育の実現にどの程度寄与できているか検証すべき。インターネット調査ではなく、各大学に個別に調査票を配布する必要性あり。

RQ②

個人レベルの学修者志向と
組織レベルの学修者志向、
あわせて職務満足や
組織コミットメントは、
どのような関係性にあるのか

- 個人レベルの学修者志向は、直接的に組織レベルの学修者志向に正の影響を与えるほか、職務満足を經由して間接的に正の影響を与えるが、影響の度合いは教職員間で差異がみられる。
- 組織レベルの学修者志向を高めるにあたり、教員は職務満足を高めること、職員は個人レベルの学修者志向を高めることがより重要である。
- 職務満足と個人レベルの学修者志向の先行要因の特定について、さらなる検証が必要。学修者からの教育内容に対するポジティブなフィードバックである「知覚謝意」が先行要因になる可能性。

構成概念の追加や調査方法の変更を行い、今後の検証を期したい。

【日本語文献】

- 大森不二雄（2010）「高等教育の質保証の方法論としての教授システム学－IM・ID理論による大学院教育の実質化と学士課程教育の構築」西村和雄・大森不二雄・倉元直樹・木村拓也編『混迷する評価の時代－教育評価を根底から問う』159-86、東信堂。
- 大森不二雄（2014）「教学マネジメントをめぐる日・英の政策動向－「経営」は「質保証」をもたらすか－」『高等教育研究』17、9-30。
- 小菅竜介（2007）「顧客志向から市場志向へ」『赤門マネジメント・レビュー』6（7）、243-66。
- 櫻井秀彦（2021）「医療提供組織における患者志向と職務満足ならびに組織コミットメントの関連性」『日本医療・病院管理学会誌』58（2）、35-49。
- 深堀聡子（2020）「課題研究シンポジウム 大学教員の「エキスパート・ジャッジメントの涵養」と大学組織の「学習システム・パラダイムへの転換」：研究課題と概念整理」『大学教育学会誌 = Journal of Japan Association for College and University Education』42（1）、pp63-7。

【外国語文献】

- McNay, I.（1995）From the Collegial Academy to Corporate Enterprise: The Changing Cultures of Universities. In Schuller, T. (ed.) The Changing University?, 105-15, Buckingham: SRHE.
- Sporn, B.（1996）Managing university culture: an analysis of the relationship between institutional culture and management approaches. Higher Education, 32（1）, 41-61.

【URL】

- 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）」文部科学省ホームページ（2022年4月30日閲覧、https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1411360.htm）。
- 中央教育審議会大学分科会（2020）「教学マネジメント指針」文部科学省ホームページ（2022年4月30日閲覧、https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1411360_00001.html）。