

大学職員の自己啓発による  
職務能力の形成と活用に関する研究

中元 崇

# 目次

第1章	研究課題の設定	6
1.1	本研究の目的	6
1.2	問題の背景	6
1.2.1	耳目を集める社会人のリカレント教育	6
1.2.2	リカレント教育と職業人の能力開発—自己啓発に着目して—	7
1.2.3	日本の特殊性—日本型雇用システムの特質	8
1.2.4	社会人大学院の経験とポジション・評価の結びつきの薄さ	9
1.2.5	大学職員における能力開発の現状	10
1.3	問題の提起	10
1.3.1	自己啓発で身に付けた能力の扱われ方の問題	10
1.3.2	新しい能力を巡る組織と個人の認識の齟齬	11
1.3.3	それでもなお行われる学びをいかに捉えるかという問題	12
1.4	本研究の問い・リサーチクエスション	13
1.5	本研究を行う根拠と意義	14
1.5.1	大学職員に着目する理由	14
1.5.2	自己啓発として特に大学院進学に着目する理由	15
1.5.3	大学職員の「主体」を見るべき理由	16
1.5.4	本研究の意義	18
1.6	用語の定義	18
1.7	本論文の構成	19
第2章	自己啓発にかかる先行研究の検討	21
2.1	イントロダクション	21
2.2	自己啓発とは何か	21
2.2.1	社会一般における自己啓発の現況	21
2.2.2	自己啓発の語の出現とその定義	22
2.2.3	職能開発としての自己啓発に内包される問題	24
2.3	大学職員とは何か	26
2.3.1	法令上の定義—事務職員	26
2.3.2	政策上の展開	27
2.3.3	大学構成員に求められる役割の変化	28
2.4	大学職員の職能開発の展開	29
2.4.1	能力を焦点とする SD	29

2.4.2	研究面における展開—能力の精緻化 . . . . .	29
2.4.3	実践面における展開—SD の機会の増加と質的な変化 . . . . .	30
2.4.4	SD 機会の新しい供給主体—大学コンソーシアムの出現 . . . . .	31
2.5	期待される SD とその実態とのギャップ . . . . .	33
2.5.1	SD の機会の広がりにも関わらず存在するいくつかの問題 . . . . .	33
2.5.2	SD の機会の偏在の問題 . . . . .	34
2.5.3	SD が個人の意欲に依存する問題 . . . . .	35
2.6	なぜ自己啓発で新たに獲得した能力は組織で活用され難いのか . . . . .	37
2.6.1	個人の領域 . . . . .	37
2.6.2	組織の領域 . . . . .	38
2.6.3	組織・個人の外的環境（海外との比較の観点から） . . . . .	44
2.6.4	自己啓発で新たに獲得した能力が組織で活用され難い理由 . . . . .	46
2.6.5	個人は自らの自己啓発が組織内でどのように思われると捉えているのか . . . . .	47
2.7	大学職員論における組織と個人の関係 . . . . .	49
2.8	本章の小括 . . . . .	50
第 3 章	概念枠組みと研究の方法 . . . . .	51
3.1	イントロダクション . . . . .	51
3.2	本研究の前提となる考え方と概念枠組み . . . . .	51
3.2.1	他者の合理性の理解をどのように行うか . . . . .	51
3.2.2	個人に内在する論理・意味づけの探求の概念的枠組み . . . . .	52
3.3	研究方法 . . . . .	54
3.3.1	リサーチクエスションと各研究方法との関係 . . . . .	54
3.3.2	RQ1：自己啓発の意向に影響を与える外的要因はどのようなものか . . . . .	55
3.3.3	RQ2：自己啓発に踏み出す「きっかけ」はどのようなものか . . . . .	55
3.3.4	RQ3：自己啓発の際に直面する構造的困難はどのようなものか . . . . .	55
3.3.5	RQ4：構造的困難にも関わらず自己啓発を続け得る戦術はどのようなものか . . . . .	56
3.3.6	RQ5：自己啓発で形成した能力が職場で活用される際の特徴はどのようなものか . . . . .	56
3.4	本章の小括 . . . . .	56
第 4 章	自己啓発の意向に影響を与える外的要因 . . . . .	58
4.1	イントロダクション . . . . .	58
4.2	本稿の目的・先行研究 . . . . .	58
4.2.1	目的 . . . . .	58
4.2.2	先行研究 . . . . .	59
4.3	研究方法 . . . . .	63
4.3.1	分析の枠組み . . . . .	63
4.3.2	分析対象 . . . . .	63
4.3.3	分析に利用する項目 . . . . .	66
4.3.4	分析方法 . . . . .	66

4.4	分析結果 . . . . .	67
4.4.1	分析結果の表示内容 . . . . .	67
4.4.2	個人的属性（年齢・性別・結婚） . . . . .	67
4.4.3	職業上の属性（設置形態・勤務経験・職位・仕事選択理由） . . . . .	68
4.4.4	職務に関する状況・環境（仕事のウェイトの大きさ・就業時間・職場環境・ 担当業務・人事制度） . . . . .	68
4.4.5	職業人としての方向（自身の将来・キャリアパス・得意にしたい分野） . . . . .	69
4.4.6	学びの意向（学びたい知識・学習機会の利用経験・学習機会の利用意向・ 大学院入学仮定時の障害） . . . . .	69
4.4.7	大学院利用意向と大学院入学の障害感の関係 . . . . .	70
4.5	考察 . . . . .	71
4.5.1	分析結果が示す傾向 . . . . .	71
4.5.2	分析結果に基づく支援施策の提案 . . . . .	72
4.6	終わりに . . . . .	73
4.7	本章の小括 . . . . .	74
4.7.1	付記 . . . . .	74
第5章	自己啓発に踏み出す「きっかけ」 . . . . .	78
5.1	イントロダクション . . . . .	78
5.2	問題提起：大学職員のあり方の変貌—組織の側のSDと個人の側のSDと— . . . . .	78
5.3	「きっかけ」の観点からの先行研究の整理 . . . . .	79
5.4	研究の分析の視点、対象、調査方法 . . . . .	80
5.4.1	本研究の分析の視点 . . . . .	80
5.4.2	調査対象及び研究協力者の選定 . . . . .	81
5.4.3	調査の手続き . . . . .	82
5.4.4	分析方法 . . . . .	82
5.4.5	追加調査の実施 . . . . .	82
5.5	結果と考察 . . . . .	83
5.5.1	カテゴリー：【支援】 . . . . .	83
5.5.2	カテゴリー：【タイミング】 . . . . .	85
5.5.3	カテゴリー：【問題意識】 . . . . .	86
5.5.4	概念：【パーソナリティ】 . . . . .	86
5.5.5	「きっかけ」後の概念：【思わぬ成果】 . . . . .	86
5.6	示唆 . . . . .	87
5.6.1	示唆1：【問題意識】の存在・認知と適切な【タイミング】での「きっかけ」 の発生が重要である . . . . .	87
5.6.2	示唆2：【支援】のあり方を考える必要がある . . . . .	88
5.6.3	示唆3：「きっかけ」を取り巻く諸要因の性質は異なる . . . . .	88
5.7	本章の小括 . . . . .	89
第6章	自己啓発の際に直面する構造的困難とそれにも関わらず自己啓発を続け得る戦術 . . . . .	90

6.1	イントロダクション	90
6.2	問題とその背景	90
6.2.1	大学職員の能力開発（SD）の勃興	90
6.2.2	日本の特殊性	91
6.2.3	問題関心	91
6.3	先行研究の検討	92
6.3.1	社会人一般の大学院進学	92
6.3.2	大学職員の大学院進学	95
6.4	研究方法	96
6.4.1	生活史調査のアプローチの利用—学習者自身の視点・意味づけを把握する ために—	96
6.4.2	インタビューの概要	96
6.5	協力者はどのような経験を経た方々か？—世代・役職に沿った整理—	98
6.5.1	協力者の経験を整理する理由	98
6.5.2	高位経営管理職（理事、副学長、事務局長等）	98
6.5.3	中間管理職（部長・課長級）	99
6.5.4	監督職（係長～課長補佐級）	99
6.5.5	一般職（係員～主任級）	100
6.5.6	教員	100
6.6	学習者を取り巻く構造	100
6.6.1	協力者の入職前後における学びの意味	100
6.6.2	学びに対するネガティブな周囲の反応	101
6.6.3	評価・処遇と結びつかない学び	101
6.6.4	学びの断片性	102
6.6.5	ジェンダーに起因する問題との重なり	102
6.7	本章前半の小括	103
6.8	学びの職業的レリバンスの否定戦術	104
6.8.1	「趣味」としての説明	104
6.8.2	学びの明示の拒否とその内面化	105
6.8.3	本節の小括	106
6.9	本章の小括	107
第7章	自己啓発で形成した能力が職場で活用される際の特徴	109
7.1	イントロダクション	109
7.2	問題とその背景	109
7.2.1	問題の所在	109
7.2.2	先行研究	111
7.3	分析の方法と対象	112
7.3.1	分析の方法	112
7.3.2	分析の対象	113
7.4	組織と個人の関係別の各パターン	113

7.4.1	個人・組織の両方とも働きかけないパターン . . . . .	113
7.4.2	組織が働きかけるパターン . . . . .	114
7.4.3	個人が働きかけるパターン . . . . .	115
7.4.4	個人・組織の両方とも働きかけるパターン . . . . .	116
7.4.5	小括 . . . . .	119
7.5	考察 . . . . .	119
7.6	本章の小括 . . . . .	120
<b>第 8 章</b>	<b>結論</b>	<b>122</b>
8.1	イントロダクション . . . . .	122
8.2	各章の概要 . . . . .	122
8.2.1	第 1 章：研究課題の設定 . . . . .	122
8.2.2	第 2 章：自己啓発にかかる先行研究の検討 . . . . .	123
8.2.3	第 3 章：概念枠組みと研究の方法 . . . . .	123
8.2.4	第 4 章：自己啓発の意向に影響を与える外的要因 . . . . .	123
8.2.5	第 5 章：自己啓発に踏み出す「きっかけ」 . . . . .	124
8.2.6	第 6 章：自己啓発の際に直面する構造的困難とそれにも関わらず自己啓発 を続け得る戦術 . . . . .	124
8.2.7	第 7 章：自己啓発で形成した能力が職場で活用される際の特徴 . . . . .	125
8.3	本研究における主要な知見 . . . . .	126
8.3.1	統合化した答えから描写する自己啓発のプロセス . . . . .	126
8.3.2	自己啓発が活用に至る作用機序 . . . . .	126
8.3.3	制度・組織によってもたらされる構造的困難とそれに対する個人の適応と 抵抗 . . . . .	128
8.4	本研究全体の結論 . . . . .	129
8.5	本研究からの示唆 . . . . .	130
8.5.1	構造変革の必要性 . . . . .	130
8.5.2	現在価値を重視したシステムへ . . . . .	132
8.6	本研究の限界 . . . . .	134
8.6.1	知見の一般化における限界 . . . . .	134
8.6.2	組織内外のアクターとの関係における限界 . . . . .	135
8.6.3	雇用形態における限界 . . . . .	135
8.7	本研究の寄与と将来の研究への提言 . . . . .	136
8.7.1	「自己啓発」の捉え直し . . . . .	136
8.7.2	社会人の学びの支援の捉え直し . . . . .	136
8.7.3	個人のキャリアにおける学びの捉え直し . . . . .	137
8.7.4	大学職員論の捉え直し . . . . .	138
	謝辞	139
	参考文献	141

## 第1章

# 研究課題の設定

### 1.1 本研究の目的

本研究の目的は「大学職員が自己啓発で形成した能力が組織内で活用される過程はいかなるものか」との問いに答えることにある。具体的には自己啓発で形成した能力が活用される過程に注目し、大学職員の自己啓発に対する意識、その自己啓発の特質、自己啓発により形成された能力が活用される実態及びその条件を明らかにする。

本章<sup>\*1</sup>は本研究全体の導入部として、問題の所在、本研究の問い・リサーチクエスチョン（RQ）の提示を行う。

### 1.2 問題の背景

#### 1.2.1 耳目を集める社会人のリカレント教育

近年、労働・雇用環境が大きく変化してきている。生産人口の減少による労働力不足、あるいは各種の知識の陳腐化が急速に進んで学卒時の知識だけで職業人キャリアを全うすることが困難になってきている。

こうした状況を踏まえ、政府レベルで様々な施策の検討がなされている。その一つの大きなテーマは社会人の学び直し（リカレント教育）である。近年の政策的議論の例として、例えば「人生100年時代構想会議」の「人づくり革命 基本構想」ではリカレント教育を年齢を問わない学び直し、職場復帰、転職を可能にするものとして章単位で取り上げている（人生100年時代構想会議, 2018）。労働行政においても同様の動きが進んでおり、労働政策審議会の報告書は「個々人が人生の節目で（略）新たなステージで求められる能力・スキルを身につけることが重要」、「職業人生が長期化する中、何歳になっても、誰にでも学び直しと新しいチャレンジの機会が確保されるよう、個人による主体的な学び直しを支援していく必要がある」としてリカレント教育にかかる諸コストの軽減や支援策を訴えている（労働政策審議会労働政策基本部会, 2018）。

そうしたリカレント教育を支援する施策を、いくつかの省庁が独自または連携して実施している。例えば厚生労働省の「教育訓練給付制度」は、厚生労働大臣が指定する所定の教育訓練を、在職者が自発的に受講・修了する際の費用を一部給付する制度である。文部科学省の「職業実践力育成プログラム」や経済産業省の「第四次産業革命スキル習得講座認定制度」は各省庁主体の取り組みであるが、「教育訓練給付制度」と連携して給付を受けることができる（文部科学省, 2017; 経済産業省, 2018）。

---

<sup>\*1</sup> 本章の一部は中元（2019a,b）の一部のパートを使用し、大幅に加筆修正している。

このような社会人のリカレント教育の機会の一つとして大学院（特に社会人を対象としたものは社会人大学院と呼ばれる）があり、一定の広がりを見せている。山田はその背景として、グローバル化の高まりとともに企業内評価から企業外評価の時代に移行しつつあること、企業内教育の限界などを挙げ、また大学院が社会人に対しての門戸を広げるようになったことを指摘している（山田, 2002）。そうした社会人の大学院の進学者・修了者を対象とする先行研究として、いくつかの大規模な調査が実施されている（大学院等における社会人の自己啓発の現状及びその支援のあり方研究会, 1996; 鬼頭, 2001; 本田他, 2003; 吉田, 2010; 兵藤, 2011; イノベーション・デザイン&テクノロジー株式会社, 2016）。

### 1.2.2 リカレント教育と職業人の能力開発—自己啓発に着目して—

このように近年、社会人の学び直しに近年焦点が当てられているが、従前の組織・職場における学びと関係づけると、これらの多くはいわゆる自己啓発に位置づけられる。

職業人の能力開発の機会としては佐藤が「外部研修機関か組織の人材開発部が主体となって研修所などで Off-JT 形式で実施するものと、職場のマネージャーが職場で OJT を中心に実施するもの、さらに主に個々人の主体的な自己啓発によるものに分けられる」と述べているように（佐藤, 2016, p.8）、OJT（On the Job Training）、OFF-JT（Off the job Training）、自己啓発（Self development）の3つに分けられる。OJT と OFF-JT が組織主導であるのに対し、自己啓発は職場の文脈と関連するとしても個々人の自発的な取り組みによるものである。先に挙げた社会人の学び直しは全く新しい知識・スキルの獲得や転職をも視野に入れられていることから、所属する組織が主導するものがあるにせよ、多くは自己啓発の一環として実施されると言ってもよいだろう。

自己啓発とは具体的にどのようなものなのだろうか。厚生労働省の能力開発に関する代表的な調査である「能力開発基本調査」は、自己啓発を「労働者が職業生活を継続するために行う、職業に関する能力を自発的に開発し、向上させるための活動をいいます（職業に関係ない趣味、娯楽、スポーツ健康増進等のためのものは含みません）」と定義している（厚生労働省, 2018）。この調査では正社員の 42.9% が自己啓発活動を行ったとされているが、その内訳をみると「ラジオ、テレビ、専門書、インターネット等による自学、自習」を挙げる者の割合が 52.0% と最も高く、以下「社内の自主的な勉強会、研究会への参加」（28.1%）、「社外の勉強会、研究会への参加」（24.2%）、「民間教育訓練機関（民間企業、公益法人、各種団体）の講習会、セミナーへの参加」（23.4%）、「通信教育の受講」（17.8%）、「専修学校、各種学校の講座の受講」（2.4%）、「公共職業能力開発施設の講座の受講」（1.5%）、「高等専門学校、大学、大学院の講座の受講」（1.1%）、「その他」（8.7%）となっている。

正社員の 4 割超が自己啓発に着手とあるが、多くは読書や視聴など簡便な手法であり、学校・大学・大学院等における学習は低い割合に留まっている。社会人全体で捉えれば、自発的に大学院等で系統的な学び直しを行っている層は低い割合に留まっていると言えよう。

実際このことは、毎年度実施される文部科学省の学校基本調査でも見て取れる（この調査では社会人の大学院進学数は修士課程、博士課程、専門職学位課程別に集計されている）。2018 年度（平成 30 年度）の結果概要では過年度の数字も挙げられており（文部科学省, 2018）、2007 年度（平成 20 年度）の状況を見ると、修士課程入学者 77,396 名のうち社会人は 8,249 名（約 10.6%）、博士課程入学者 16,271 名のうち社会人は 5,552 名（約 34.1%）、専門職学位課程は 9,468 名のうち 3,794 名（約 40.0%）であった。その 10 年後の 2018 年度（平成 30 年度）の数字を見ると、修士課程



入学者 74,091 名のうち社会人は 7,930 名（約 10.7%）、博士課程入学者 14,903 名のうち社会人は 6,368 名（約 42.7%）、専門職学位課程は 6,950 名のうち 3,651 名（約 52.5%）であった。どちらの年度の社会人の大学院入学者も 1 万 7 千名程度にとどまる。一方、総務省統計局の労働力調査（基本集計、2019 年 2 月分）によると、我が国の就業者数は 6656 万人である（総務省統計局, 2019）。就業者数には大学院既卒の者も含まれることや、社会人の大学院経験者が年々累積していくことを考慮するにしても、大学院で学び直しを行っている社会人の率は、就業者全体と比しても、低い割合に留まっていると言わざるを得ないだろう。

### 1.2.3 日本の特殊性—日本型雇用システムの特質

このような状況を考えるとき、雇用制度や職業人の能力開発に関する、国別のローカリティを無視することはできない。日本では長年の慣行として、終身雇用を前提として学内の人事担当部署が一括して募集・採用を行い、専門を明確には定めず各部署をローテーションさせ、勤務年数を重視して昇進させるシステムになっている。

このいわゆる「日本型雇用システム」は諸外国と比して様々な特殊性を持つ。濱口は、日本の雇用契約の本質は個別の職務（ジョブ）を特定せず、使用者の命令でその都度職務が書き込まれることであると指摘している（濱口, 2009, p.3）。能力開発は一般的に、OJT・OFF-JT・自己啓発の 3 つに大別されるが、労働者は異動先で都度 OJT・OFF-JT を通じて知識・スキルを獲得するのであり、一貫して特定の職務に関連した知識・スキルを獲得するのではない。このことは採用時にも当てはまり、金子が「J モード」と説明するように、日本企業は入学前から保有する基礎学力に着目して選抜・採用するメカニズムを持つ（金子, 2007, p.136）。

長期雇用慣行は「日本型雇用システム」の特質の一つであるが、そのような慣行の下、職業人生を一組織内で終えるのであれば適応戦略（組織内のローカルな知・慣習を知悉し、人間関係をうまく構築するような）が有用である。自己啓発を行い、殊更に資格・学位など組織外の公準で自らの能力を示す必要もない。

さらに、当人の様々な学びの経験（学歴、学校歴）は、入職前（採用まで）は選抜（採否）に影響するにしても、採用され所定のコース（一般職あるいは総合職等）に就くやいなや、それらの学びの経験はリセットして扱われ、直接的に昇進競争に作用することはない。この入職後の組織内での評価基準・方法が単一的なものになるリセット、いわば「斉一化」とでもいうべき作用は、入職後の自己啓発にも作用する。組織構成員が、入職後に自己啓発を行い、組織の意図を超えて多様な能力・属性を持つとしても、それをきちんと扱い得る評価・人事制度がビルトインされているわけではない。一旦採用され所定のコースに乗った後に新たに学びの経験を重ねたとしても、それが人事考課において大きく考慮されることはない。

つまり、特定の職務に関連した知識・スキルを労働者が自発的に獲得する意味は薄く、仮に獲得してもそれを活用しうるポジションは保証されていないのである。こうした構造下での学びは、組織主導のもの（OJT、OFF-JT）が主流となり、労働者個人が自発的に行う学びは周辺的なものにならざるを得ない。誤解を恐れずに言えば、経済合理的には自己啓発のコストをゼロにすること（＝自己啓発を行わない）ことが最も合理的な振る舞いであると言えよう。

#### 1.2.4 社会人大学院の経験とポジション・評価の結びつきの薄さ

自己啓発の取り組みのうち、大学院進学は学費や時間が相応にかかる、最もハードルが高い取り組みの一つである。

しかし、先に述べたような状況下では自発的に社会人大学院で学んだとしても、それが処遇向上や地位獲得に直接つながるわけではない。社会人の大学院での学びと職業的レリバンスに関する先行研究を見ると、加藤が「修了後の仕事に変化をもたらすと評価されているものの、その評価は主観的な認知にとどまり、収入の増加など目に見える処遇には結びついていない」と指摘するように(加藤, 2003, p.59)、大学院の学びは処遇に直結していないことが先行研究では種々指摘されている。それどころか、学ぶことそのものをネガティブに受け止められる例もある。社会人大学院に関する調査では学生から「勤務先の理解が得られない事がもっとも通学を難しくしています」「大学院で学んだ者の受け皿が、日本社会には無い」「修士を出ることが逆に就職の際には不利になる場合もあると思います」という様々な困難の声が上がっている(日本労働研究機構, 1997, pp.342-343)。

このような、大学院経験が組織で活かされ難い問題は、個々人、個々の企業の問題だけではなく、労働市場全体の問題でもある。本田は、日本の修士課程の社会人教育では「反省的有意性」(特定の学問領域の概念枠組みを用いて現実を客観的・反省的に把握し直す意味での有意性)が「遂行的有意性」(実践に直結した有意性)を上回り、「外部有意性」(職場が実感する有意性)が「内部有意性」(学習者自身が実感する有意性)に劣ると述べ、これは労働市場の形成が立ち遅れていることと不可分の現象であると指摘している(本田, 2001)。吉田は専門職大学院の社会人院生対象の調査で、多くの分野で大半の者が進学目的として「専門的知識の獲得」と「幅広い知識・教養の獲得」の2つを回答しており、専門職大学院であるにも関わらず2つの回答の割合に差が無いことから、この結果は職業資格と学歴のリジッドな関係が限定的な領域でしか成立していない日本の労働市場を反映している可能性を指摘している(吉田, 2010)。さらに、一般の大学院生の採用においても市場が十分機能していない。濱中は採用側の経験(評価者本人の大学時代の学習経験等)の乏しさが、大学院生の価値の評価されなさにつながっていると指摘している(濱中, 2015)。

こうした職場での処遇や労働市場の問題は、労働者の退出・中途採用を想定していない長期雇用慣行と裏返しの関係にある構造的な問題であり、学びの職業的レリバンスの薄さも理解可能である。Hirschmanの離脱(Exit)・発言(Voice)・忠誠(Loyalty)のフレームワークに倣って言えば(Hirschman, 2005)、自己啓発で獲得した知識・スキルの有用性を示そうと個人が自組織で声(Voice)を上げようとしても、その前提となる知識・スキルを活用しうるポジションが保証されているわけでもない。自組織から退出(Exit)して知識・スキルを活用しようとしても、そうした知識・スキルを評価した採用を可能にする市場が整備されているわけでもない。

このような状況であれば、自発的な学びは当然視され得ない。職務上の義務としての学び(OJT、OFF-JT)以外は行わない生き方も可能である。実際の能力開発の現況からもそれは見て取れる。厚生労働省の「能力開発基本調査」を見ると(厚生労働省, 2018)、事業所調査では正社員の能力開発の責任を企業主体(またはそれに近い)とする企業は8割弱、OFF-JTの実施率も8割弱に上るが、個人調査では自己啓発に着手した正社員は4割超に留まる。自己啓発の取り組みは多様なものの、多くは読書や視聴など簡便な手法であり、学校・大学・大学院等における学習は低い割合(数%)に留まっている。大学院の学びには格段の時間的・金銭的成本が求められ、相応の学習

量や専門性も必要なことに鑑みると、他の自己啓発の手段に比べると低い割合に留まることも理解しうるものであろう。

### 1.2.5 大学職員における能力開発の現状

先に述べたような状況（新しい能力が必要とされる状況にあり、学び直しが問われているにも関わらず、自発的に学んだとしてもそれを活用したり、相応の処遇を得ることができないという状況）は、本研究で対象とする大学職員にも当てはまる。1990年代以降の18歳人口減少、グローバル化、市場化などの高等教育界の構造変動は、大学職員に新しい役割や高度な能力を求めるものでもあった。1990年代後半からは大学職員の能力開発（Staff development：SD）が注目され始め、2017年にはSDを各大学が実施することが法令上の義務とされるに至った。このような能力開発に関する積極的な動きがあったにも関わらず、自己啓発に関する扱いは一般社会と同様である。

## 1.3 問題の提起

### 1.3.1 自己啓発で身に付けた能力の扱われ方の問題

一個人が何らかの能力を有用と考え、自発的にそれを獲得しても、組織がその有用性を認めなければ組織内での活用は困難であろう。このとき、その能力を活用し得ないとなれば、当人のモチベーションにも影響を与えるであろう。本研究が着目するのは、このような大学職員の自己啓発を巡る奇妙なあり様、すなわち、個人が職務遂行に必要なし有益と判断する能力を、自己啓発により職務遂行に十分に耐えうる水準にまで高めたとしても、それを組織が積極的に評価しようとせず、能力発揮の機会を提供しないのはなぜか、という問題である。

この問題は、近年高等教育研究において注目されてきた「大学職員論」における問題ともつながっている。1990年代後半以降、大学職員のあり方が議論されてきたが、その論点の一つは大学職員の専門性や地位の向上といった専門職化を巡るものであった（能力開発（SD）に関してなされてきた研究も、専門性向上における文脈で理解しうるものが多い）。新しい能力を獲得し、新しい役割を果たし、ふさわしい処遇を求めるといような専門職化は、いわば職員（個人及びその集団）の視点に立った主張・活動であるといえよう。

このような大学職員総体として専門性向上・地位向上の仕組みを整えていこうとする議論は、現在のところ不活性な状況にあり、その理由もいくつか挙げられる。例えば、どのような能力が必要であるかという能力の精緻化に議論が集中していることや、専門職化自体がいくつかの困難を内包していることが挙げられる（例えば（1）専門職化や資格化に関わるアクター（政府、市場、大学、団体など）の意向が統一されていないこと、（2）大学職員が抱える業務は、企画的な業務を中心とするポジションであっても、種々雑多な業務も並行して抱えることも多い。また維持型・ルーチンワーク的な業務を主とするポジションも多い。そのため一律の専門職化は論じ得ないこと、（3）その一方で URA や IRer 等といった「第3の領域」における職種別の専門職化が進行していること等）。

しかし、それらだけではなく加えて、組織と個人の関係性に関する視点—組織においていかに（個人が獲得した）能力を活かすかという視点—を欠いていたこともまた挙げられるのではないだろうか。羽田が「職員のあり方は、大学の業務のあり方と組織への事務配分によって決定されるものであり、本質的に従属変数ということである」（羽田, 2013, p.16）と指摘しているように、いか

に専門性が向上しようが、医師・法曹のように独立開業しうるような専門職に成り得ない以上、組織と個人の関係性は外せない視点であるはずである。

それゆえに本研究では、自己啓発の活用における、組織のあり様や組織と個人との関係に着目する。

### 1.3.2 新しい能力を巡る組織と個人の認識の齟齬

本研究では、個人が自己啓発で獲得した能力が組織において活用され難い根底に、能力を巡る組織と個人の認識の齟齬が存在すると考える。

（大学の）組織は、一定の方針と制度をもって、職員的能力開発に取り組んできた。大学改革の流れの中で、産学連携や研究支援のノウハウ、キャリアカウンセリングや学習アドバイジングなど様々な「新しい能力」が大学職員に求められるようになり、そのことを外部が喧伝したとしても、単純にそれを組織が受容することとはならない。また組織は一枚岩ではなく、様々な職階・様々な個人によって構成されている。一個人が「新しい能力」を是とし、自発的にそれを獲得することもあっても、組織がその能力に有用性を認めるかどうかは組織次第である。組織が有用性を認めていないのに、あえて個人が活用を主張・志向しても受容されないだろう。

このような「新しい能力」を巡る組織と個人の関係を、組織が認知・評価するかどうかの軸（横の「組織の軸」）と個人が獲得しようとするかどうかの軸（縦の「個人の軸」）の2軸4象限で整理したものが下図である。

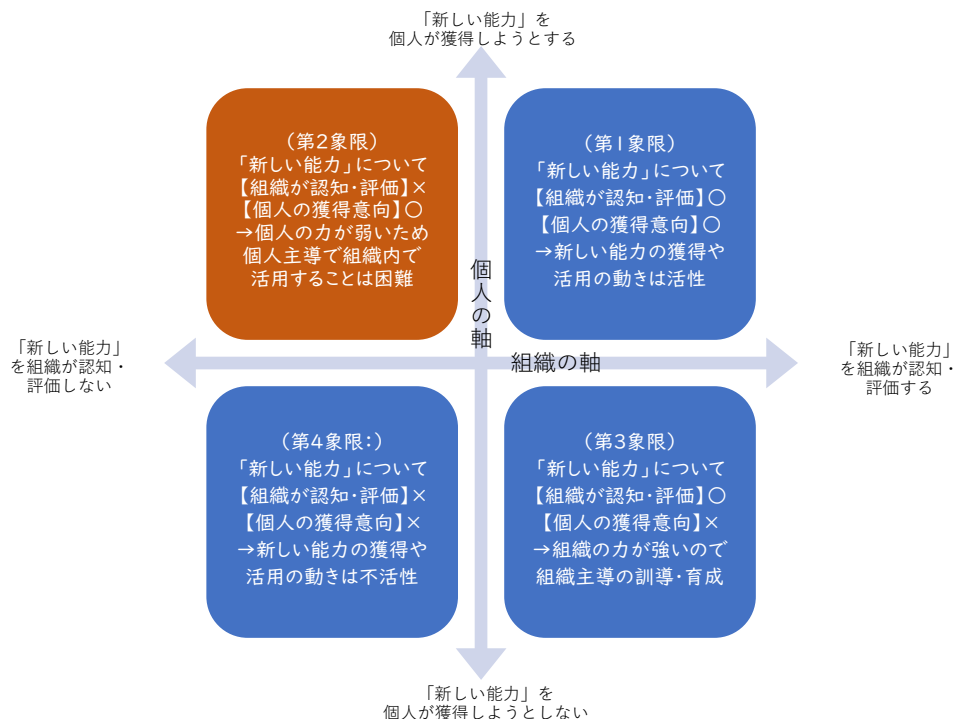


図 1.1: 「新しい能力」を巡る組織と個人の関係

出所：筆者作成

第1象限は組織・個人とも「新しい能力」を認知・評価していること、第4象限は組織・個人ともそうでないことを示すものである。両象限で「新しい能力」の扱われ方は全く異なるが、組織と個人の関係において齟齬が生じていないという意味では同一である。

第3象限は組織が「新しい能力」を認知・評価する一方、個人がそうでないことを示すものであ

る。この場合、組織はOJTやOFF-JTの実施、人事・処遇に関する制度改変をなし得る力を持つことから、組織主導で人材育成等がなされるであろう。

問題は第2象限、組織が従来のあり方のまま「新しい能力」を認知・評価しない一方、個人の側が「新しい能力」を是とし、自発的にそれを獲得したり、活用を志向するような場合である。例えば社会人の大学院進学はその一例であり、いくら当人が職業上の活用を目指した自己啓発であると考え、主張したとしても、組織がそれを認めないということもある。つまり、自発的な学びの取り組みが、職業上の能力開発としての自己啓発として認められるかどうかの意味解釈を巡り、組織と個人の間に齟齬が生じうるのである。

どのような学びで齟齬が生じうるかは、個々の状況に依存しており、一概に定義し得ない。ただし、その性質上、個人が職務遂行に必要な能力を意識し、自主的に取り組む学びはよりそうなりやすいと考えられる。例えば、夏目(2013, pp.16-17)で自発性発揮の余地が大きい能力形成の機会として例示される「大学・大学院での学修」、「研究・自己研鑽」、「個人学習」、「サークル活動」、「勉強会・研究会」「プロジェクト」などの取り組みである。このような取り組みでは、意味解釈を巡って組織と個人の間で齟齬が生じやすいだろう。

この場合、自己啓発で獲得した「新しい能力」及びその活用は組織から認知・評価され難い。個人の力は組織と比して弱いため、この齟齬は個人の側からは解決困難である。

### 1.3.3 それでもなお行われる学びをいかに捉えるかという問題

しかし、このような齟齬にも関わらず、なお自発的に学び、獲得した能力を職務で活用しようとする者も存在する。一般的に能力開発はよきものとされ、職場でOJT・OFF-JTが行われ、自己啓発が推奨・期待されるにしても、自発的な学びは職務上の義務では無く、それらを行わない生き方も可能である。それにもかかわらず、自ら様々なコストを負担し、自発的に学ぶ者が存在するのである。その中には格段のコスト(時間的・金銭的)を負担して大学院で学ぶ者もいる。

これは次表のa)のように組織も個人も「新しい能力」を受容している場合であればともかく、次表のb)のような場合、その学びを正の連関として理解することが困難なのである。

表 1.1: 自発的な学びの理解可能性

「新しい能力」の活用可能性	(1) 自発的な学び	(2) 学びで得た知識・スキル等の活用	(3) ポジションや処遇への反映	理解可能性
a) 組織も個人も「新しい能力」を受容している場合	能力開発による人材価値の向上	向上した価値の発揮	ポジションの獲得や待遇の向上	正の連関として理解しうる
b) 個人だけが「新しい能力」を受容している場合	能力開発により人材価値が向上しても…	発揮の機会は保証されない	ポジション・待遇は保証されない	正の連関としての理解が困難

出所：筆者作成。

このb)の場合において、例えば大学院進学という選択はいわば「過剰学歴」となりかねない。自ら業務上の必要を越えて、時間とコストを投じてでも、自発的な学びを活用していこうとする姿勢は、一見すると不合理なものとして捉えられ得る。

それにも関わらず彼らがそのようにするとすれば、彼らがそのようにすることの主観的な合理性を、他者からも理解可能な合理的な意味の連なりとして捉える必要があるのではないだろうか。いったい彼らの学びはどのようなプロセスで始まるのであろうか。彼らは自らの学びをどのように

説明するのであろうか。この学びはどのようにして職業上の活用に至るのであろうか。

## 1.4 本研究の問い・リサーチクエスト

本研究では、先に示した問題意識に基づき、「大学職員が自己啓発で形成した能力が組織内で活用される過程はいかなるものか」という根本となる問いを立てる。そして、自己啓発で形成した能力が活用される過程に注目し、自己啓発に対する大学職員の意味解釈を通じ、大学職員における自己啓発の特質や形成された能力が活用される実態及びその条件を明らかにする。

これに取り組むためのリサーチクエスト（RQ）として次の RQ1～RQ5 を立てる。これらの RQ は「私的領域で自己啓発が発生するまでのプロセス」に対するものと、「私的領域での自己啓発が職務領域での活用に至るプロセス」に対するものに分けることができる。

1. RQ1：自己啓発の意向に影響を与える外的要因はどのようなものか
2. RQ2：自己啓発に踏み出す「きっかけ」はどのようなものか
3. RQ3：自己啓発の際に直面する構造的困難はどのようなものか
4. RQ4：構造的困難にも関わらず自己啓発を続け得る戦術はどのようなものか
5. RQ5：自己啓発で形成した能力が職場で活用される際の特徴はどのようなものか

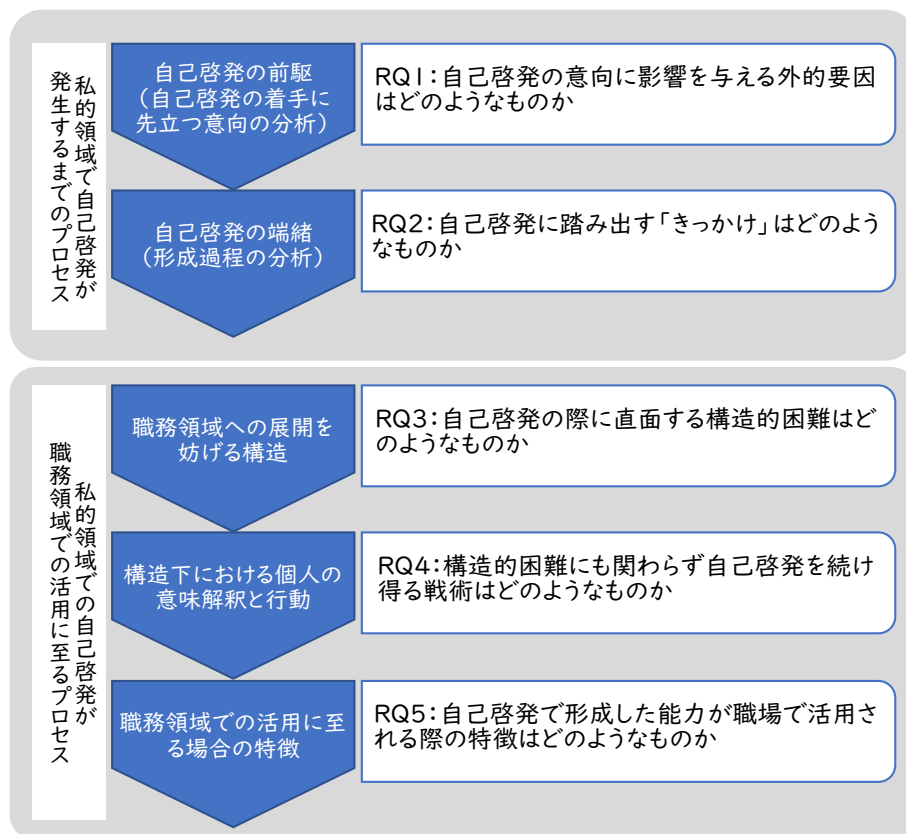


図 1.2: 各 RQ の位置づけ

出所：筆者作成

RQ1・RQ2 は、私的領域で自己啓発が発生するまでのプロセスにおける問いである。RQ1 では一般の大学職員が内的に持つ自己啓発への意向、特に大学院への進学意向に着目し、各種要因と意向との関係を明らかにする。RQ2 では、実際に大学職員個人が自己啓発に着手する端緒である「きっかけ」がいかに生じ、実際の学びにつながっているかを明らかにする。

RQ3 から RQ5 は私的領域における自己啓発が職務領域での活用に至るプロセスにおける問いである。RQ3 では自己啓発を行う際、本人が直面する構造的困難がどのようなものかを論じる。RQ4 では、そのような状況下でなお自己啓発を続け得るものとするための戦術がどのようなものかを論じる。RQ5 は自己啓発で形成した能力の活用が職場で実際になされる際の特徴がどのようなものかを論じる。

なお、本研究では、自己啓発の中でも特に大学院進学に着目する。大学院進学は高いコストやハードル（受験・通学への職場の同意）を伴うことから、自己啓発に取り組む論理が最も明確に表れるであろうと考えたからである（論理を見出すために大学院進学に着目したのであり、大学院進学は大学職員の自己啓発の全てではない）。

また、RQ3 では自己啓発における種々の困難を問うが、大学職員の自己啓発が常に困難であるとは限らない。自発的な大学院進学や研修活動を金銭的・時間的に支援する制度を設けている大学もある（中には大学院の入学金や授業料を全額負担する大学もある（岩崎他, 2015, pp.32-34)）。またそうした活動が大学側が公認するものとなり、大学側に施策を提案し、それが公的に活用される例もある（夏目, 2013, p.19）。

しかしながら、全ての大学でそうした支援が保証されているわけでもないし、支援がなされていても職員個人がどのように考えるかはまた別の話である。東京大学の大学経営・政策研究センターが大学職員を対象として実施した調査では、職場の人事制度において「職員の自己啓発を奨励している」かどうかの設問に対し、肯定的に答えている者の割合は半数に満たないことが示されている（東京大学大学院教育学研究科大学経営・政策研究センター, 2010）。むしろ否定的な者の割合のほうが大きいのである（同調査の回答では「あまりそう思わない」が 38.3%、「そう思わない」が 16.4% となっている）。この調査結果一つを取っても、自発的な学びの支援・促進が組織的に広く行われているとは言い難いのが現状である。

## 1.5 本研究を行う根拠と意義

### 1.5.1 大学職員に着目する理由

大学職員に着目する理由の第一は、大学職員の職能開発は、大学職員が属する高等教育界において近年大きなトピックの一つとなってきたことである。日本の高等教育は、戦後から 1980 年代までは、18 歳人口の伸長や進学率の高まりにより、大きな量的拡大を果たしてきた。偏差値に代表されるように、大学間や大学群間には様々な違いはあれど、受験者・入学者は常にあふれかえった。そうした状況においては大学の経営のあり方を、人材のあり方を問う声は無く、またその必要も無かったと言えよう。ところが 1990 年代以降、18 歳人口の減少、グローバル化、市場化といった、様々な新しい課題が生じ、それらへの対応が迫られることになった。例えば研究機関としての側面では、産学連携、知財管理、多様な外部資金獲得など、以前は無かった業務が生まれたり、以前から存在した業務でも高度化が迫られるようになってきている。こうした状況において、大学職員に新しい役割や高度な能力が求められるようになった。またその能力を開発すること（SD = Staff development）がかまびすしく言われるようになった。そうした動きは個々の大学で進められるばかりでなく、国全体の文教政策においても議論されてきている。文部科学省の大学審議会や中央教育審議会では、高等教育政策全般が審議されているが、大学職員の役割や職能開発も近年は検討の対象となっている。2017 年には、実際の制度への適用として、SD が義務化されるに至っている。

このように制度・環境としてSDの機運は高まっているものの、その学びの内容や水準は、専門職のように資格や学位などによって明確に枠組みづけられたものではない。現状として大学職員の高度化・専門化は、OJTやOFF-JTに従事することのみによってもたらされるものではなく、自発的な学びは無視しえない状況にある。

第二に、大学職員が所属する大学という機関が、社会人の学び直しを提供する機関でもあることである。何の前提も持たずに考えるのであれば、社会人の学び直しを提供する機関に所属する職であれば、学び直しがダイレクトに評価されるということは十分ありそうなことであろう。もし、そのような機関においてなお、学び直しが評価されないとすれば、この学び直しの活用にかかる問題は、高等教育界に限らない相当の広がりを持つ問題であると考えられる。そうであるなら、本研究で得られる知見を他の領域に敷衍することを期待し得よう。

第三に、筆者のポジショナリティがまさに自発的に学ぶ大学職員としての当事者であることである。筆者が大学職員として働きだした頃、先の第二で述べたような動きが生じており、大学構成員（学生、教員、職員）のあり方・質的な転換が強く訴えられていた。筆者自身、SDの重要性を説く様々な言説（政策・制度レベル、業界誌や学術誌レベル、あるいは機関内のレベル）に接するばかりか、職務上SDを推進する立場に立ったり、SDに関するいくつかの研究を実施したりしてきた。そうした当事者として、当初はSDの普及は望ましい話であり、職員の高度化・専門化は広がる話であろうと考えていた。それらの普及・広がりが遅かったり困難だったとしても、それは時間的・属人的な問題と捉えていた。

しかしながら、自分自身がSDに取り組んだり、その研究を進めて他者と交流する中で、この問題は、そのような単純な考え方で捉えうるものでは無いとの思いを強くするに至った。確かに、SDの一環として、大学職員の大学院進学者数は増えてきた。しかし、大半の方が学費や時間を自弁する一方、そのことがキャリアにおいて相応に報われているようには感じられなかった。SDについて熱く語り合ったり、時にはSDのイベントなどに共に取り組んだ友人・知人も数多くいたが、何年かするとまるで熱が冷めたかのようにSDから離れて行った。いったいなぜそのようなことになったのであろうか。

当初「たまたま」「人それぞれ」といった安易な捉え方をしていたが、そういった一面的な説明で済ませるには、友人・知人たちが示した熱意や取り組みは、あまりにも熱すぎた。果たしてそれは個人的な事情という説明だけで済ませ得るものなのだろうか。そうではない、社会的構造が織りなす問題ではないだろうか。SDの語に触れて既に十数年が経つが、時が経つにつれて「何か忘れていたのではないだろうか？」という思いは強くなった。そこで、当事者として、研究者として、この問題を問うのである。

こうしたことから、本研究では大学職員に着目した。

### 1.5.2 自己啓発として特に大学院進学に着目する理由

本研究では、自己啓発の中でも特に大学院進学に着目する。大学院進学に着目する理由は、それが高いコストやハードル（受験・通学への職場の同意）を伴うことから、学習者が学びを続け、活用しようとする論理が最も明確に表れるであろうと考えたからである（論理を見出すために大学院進学に着目したのであり、大学院進学が大学職員の自己啓発の全てであるわけではない）。

ただし、大学院進学は高年齢層の職員にとって長い時期、現実的な選択肢ではなかったし、そうでなくても様々な理由で大学院進学という選択肢を取れない者もいる。そのため、後述の本研究で



のインタビュー調査では、自発的な学びを行っていることは共通項としつつ、大学院進学の実験を  
持たない者も調査対象に含めている（この場合であっても大学院進学を検討したことがあるかどう  
かは確認している）。

### 1.5.3 大学職員の「主体」を見るべき理由

本研究では、大学職員の自己啓発が職務上の活用に至るプロセスを探究する。その際、大学職員  
の職能開発に関係する外的な要因も探究するものの、探究の主眼は大学職員の主体そのもの（特に  
主体に内在する論理）にある。

なぜ「主体」に着目する必要があるのか。その理由を次の通り挙げる。

#### 1.5.3.1 SD の機会を受容する論理は主体に内在しているため

SD に関する議論や先行研究、あるいは実際の取り組みを、主体・客体の二分法（大学職員を客  
体として見るか、主体として見るか）で見ると、必ずしもその立脚点が明示されているわけではな  
い。夏目は大学職員について論じた論考について「職員の能力形成を論じる際の立脚点がしばしば  
不明確」と指摘するとともに、提供する側・受ける側、経営管理者側・職員側、管理職の立場・一  
般職員の立場など「いずれの立場に立つかによって、能力形成論の内容はしばしば異なる」と指摘  
している（夏目, 2013, p.7）。

この指摘に沿って、マクロレベルからミクロレベルまで各種の議論等を見るとすると、政策・制  
度レベルでは、大学職員は完全に客体として扱われる。例えば文部科学省の中央教育審議会のいく  
つかの答申で大学職員の職能開発が取り上げられている。これらに共通する説明・考え方は、社会  
の環境が変化し大学が果たすべき役割が変化しているため、その内部構成員である大学職員が変化  
しなければならないというものであり、大学職員自身がどのようにありたいのかという主体として  
の視点は存在しない。

各大学等、具体の SD を実施する組織レベルにおいても基本的には同じである。研修を行う主体  
は組織であり、そこでは職員は客体として扱われるのである。

しかし、どのように政策や制度の変革がなされようが、高度な研修の機会が提供されようとも、  
それを受容する側の主体性を等閑視したままでは、職員が受講するだけの形式的な SD に終わるば  
かりであり、直面する課題に応じた知識・スキルの応用、さらには知識・スキルの自発的な維持向  
上といった主体的な行動を受講者に望むことはできないであろう。Blumer は「人間は、ものごと  
が自分に対して持つ意味にのっとって、そのものごとに対して行為する」と述べているが（Blumer,  
1991, p.2）、これに則して言えば、個々の大学職員が SD をどのように認識し、自分自身にとって  
意味づけているのか、ということが問われるのである。

職種によっては、その職種選択自体が一定の教育カリキュラムの受容を意味することもあるかも  
しれない。例えば古典的専門職の代表ともいえる医師や法曹は、政策主体、専門職団体、教育機関  
の3つが強固に結びついて養成される。入口の段階で当該専門職に就くことが明確なゴールとして  
志望者に明示され、志望者もそれを理解したうえで選抜に挑むのである。教育プログラムも当該専  
門職の養成に特化されたものであり、教育プログラム修了後の資格取得はもちろん、専門職に就い  
た後も当該専門職のキャリアを歩むことや最新の医療や法令を学ぶことが自他ともに自明のことと  
されている。

一方、大学職員も含め、ホワイトカラー職においてはそのような強固な養成システムは存在しな

い。近年、桜美林大学の大学アドミニストレーション研究科のように大学職員を主な入学者とする研究科・専攻等が増えてきたが、そうした教育機関での教育は大学職員としての入職の要件とはされていない。そうした教育機関への入学を志す大学職員が増えたといっても、それは基本的に自由意思の問題であり、マスとしての大学職員がそのような行動を取っているわけではない。仮にそうした行動を取り何らかの学位や資格を取得したとしても、待遇とのレリバンスは保証されていない。それどころか、そうした行動を行うことが、職場において変り者扱いされかねない。古典的専門職のように学ぶこと・学び続けることは職業上自明のこととしてビルトインされていないのである。

それにもかかわらずなぜそうした行動を取る者が一定数いるのであろうか。そうした理由・動機の調査によって、例えば「職業上の必要を感じた」とか「他者に勧められて」とか「外部での学びに関心があった」というような項目で外形的に測定することは可能であろう。

しかし、そうした調査で一定の傾向がつかめたとしても、そうした理由・動機がなぜ生じたのか、どのように当人がそう考えるに至ったのかは不明である。また、学ぶ必要を感じたとしても必ず行動に移されるとは限らない。先述のように、学ぼうとする行動が周囲からネガティブに受け止められかねない状況において、そうした行動を取ることは一見非合理的でさえある。

そうした行動を理解するには、まず主体に内在する論理を理解・把握することが必要であろう。そうすることにより我々は主体の考えに沿って、その行動を説明しうるのである。

#### 1.5.3.2 組織が主導する SD は職員のニーズに応え得るとは限らないため

被雇用者一般における職業上の訓練として OJT、OFF-JT、自己啓発の3つが挙げられ、そのうち OJT と OFF-JT は組織側が主導するものである。OJT と OFF-JT の具体的内容は様々であるが、どのようなものであれ、組織が訓練しようとする能力（訓練により育成を期待しうる能力）は、その組織が明確に把握しかつ組織が必要と考えている能力に限られる。

仮に、組織が全く把握していないような難事があり、それを解決するのに新しい能力が必要とされる場合、その組織はこの難事の以前のタイミングでは難事の解決法は把握し得ないし、解決に必要な職員の能力もその養成方法も把握しえない。要するに、組織が行い得る SD は、組織側の認知の範囲内に留まるのであり、それを超えることはできないのである。

こうした限界はいくつかの先行研究でも指摘されている。檜森は OJT で向上する能力は与えられた業務に対する遂行能力に限られ、またそれは上司の力量範囲内にとどまると指摘するとともに、それを超えた SD の形態を「On the Job Development : OJD」の語で説明している（檜森, 2009）。加藤はただ学ぶだけの OJT だけではなく、「業務そのものを発展（Develop）させると同時に、自身の能力開発（Develop）まで行う、つまり OJD2（On-the-Job Development × Development）を実現することができれば、SD の可能性は大きく広がっていくのではないかと指摘している（加藤, 2010）。檜森や加藤がいうような、OJD なり OJD<sup>2</sup> の主張（そのように現状の職務以上に行われるべきこと・開発されるべき能力があること）はまさに今後必要とされるものであろう。

ただし、檜森や加藤が主張する取り組みは、組織側の認知の範囲を超えることを意味する。そうした組織側の認知の範囲を超えて、OJD 的に業務に取り組もうとしたり、取り組むのに必要な能力開発を行おうとしたりする行為は、必然的に当人の主体性を必要とする。このことはまた、主体に内在する論理を理解・把握することの必要性を示唆する。

### 1.5.3.3 高等教育の歴史的・構造的な変動の影響は一様ではないため

1990年代以降の高等教育界の歴史的・構造的な変動は、大学職員のあり方に大きな影響を与えているのは確かである。それにより、大学職員の役割や大学職員に必要とされる能力が変化し、また大学職員のキャリアの多様化（「アドミニストレーター」や「教員と職員の間職」といった新しい呼称で呼ばれるキャリア）がもたらされているといえよう。

しかし、そうしたマクロの変化の影響は、職員集団に一様に生じるのではない。職員個人を取り巻くミクロの社会的環境・状況の中で形作られるものである。同じ組織であっても、マクロの変化や新しい能力の必要性を一早く認識し、新しいキャリアを実質的な選択肢として自発的に選ぶ人間もいれば、そうでない人間もいるかもしれない。

ただし、前者も後者も、その判断は主体としての自分自身によるものである。仮に後者の人間が「自発的にSDに取り組んでいない」としても、そこには本人にとって合理的な理由があるはずである。そもそもマクロの変化を感じていないのか、あるいは感じてはいるがミクロの社会的環境・状況の中でSDは不要と考えているのか、あるいは必要と思っていたが後にそうではないと思うようになったのか、様々なケースが考えられうる。いずれの場合も、主体の理解・把握は不可欠であろう。

### 1.5.4 本研究の意義

大学職員を含み、社会人が学ぶことや能力開発は、一般に良きものとして受け止められている。近年のリカレント教育への注目やその称揚はその表れであろう。

しかしながら、そのような自発的な学びやその活用は、各組織・職場において明確に位置づけられているわけではない。例えば「知識やスキルに応じた明確な待遇制度が確立」されているわけではない。そのように学びの職業的レリバンスが確立していないまま、周囲が学びを後押し（アクセラレーション）したり、本人が学びへの熱情（アスピレーション）を過熱させるとしたらどうなるであろうか。

本研究は自己啓発が活用に至るまでのプロセスの解明を試みるが、このプロセスに何らかの問題が存在し、それを指摘できるとすれば、それは大学職員のみならず、社会人一般の組織外での自発的な学びのあり方を見直すことにつながりうると考えている。

## 1.6 用語の定義

**日本型雇用システム** 日本では長期の慣行として、終身雇用を前提として学内の人事担当部署が一括して募集・採用を行い、専門を定めず各部署をローテーションさせ、勤務年数を重視して昇進させるシステムになっているが、このシステムのことを指す。このシステムでは、能力開発は組織主導で行われ、個人が自発的な学びで行うものは周辺的なものとして位置づけられる。外部の学びで何らかの知識・スキルあるいは資格を得ても、直接的なポジション・待遇へは反映され難い。また労働者の退出や中途採用は例外的な位置づけであり、そうした知識・スキルあるいは資格を持って、他の組織に移るような労働市場が整備されているとはいえない。

**SD (Staff Development)** 高等教育機関の教職員の職能開発を指す言葉は、国によって用法が異なるが、日本においては主に教員向けの職能開発はFD (Faculty Development)、主に職員

向けの職能開発はSD (Staff Development) として説明される。制度的には2018年4月1日より、各大学等がSDを行うことが義務付けられている。これは個々の職員が行うことが義務化されたのではなく、組織側が行うことが義務化されたものである。またこの義務化における対象は職員に限らず、役員や教員も含めたものである。

**自己啓発** 職業人一般の職能開発はOJT・OFF-JT・自己啓発の3つに類別される。前2者は組織主導であるが、自己啓発は自己主導である。本研究では自己啓発の語をこのように、OJT・OFF-JTと対比される職業上の活用を意図する自己主導の職能開発を指すものとして用いる。また、自己啓発の語の用法として、カルチャーセンターや各種お稽古事などの文化・教養活動や(内閣府, 2020)、いわゆる自己啓発書・自己啓発メディアにおける「自分自身の認識・変革・資質向上への志向」(牧野, 2012, p.ii)などを指すこともあるが、本研究はこれらの定義による自己啓発を直接扱うものではない。

**自発的な学び** 個人が自発的に行う学びは、職業上の能力開発の一つとしての自己啓発もあれば、文化・教養活動のように職務遂行上の有用性と結びつかないものもある。そうした取り組みは、明快に区分けできるものもある一方で、職業上の有用性を有するかどうかの意味解釈を巡って組織と個人の間に齟齬が生じるものもある。そうした組織側と個人の側の意味解釈の齟齬の存在を踏まえ、本研究で自発的な学びの語を用いる際は、職能開発の一つとしての自己啓発(例えば厚生労働省の能力開発に関する代表的な調査である「能力開発基本調査」では、自己啓発を「労働者が職業生活を継続するために行う、職業に関する能力を自発的に開発し、向上させるための活動をいいます(職業に関係ない趣味、娯楽、スポーツ健康増進等のためのものは含みません)」と定義している(厚生労働省, 2018))に限らず、より広い意味で用いる(表1.2参照)。この種別のうち、齟齬が生じる領域にどのような学びが位置するかは、個々の状況に依存しており、一概に定義し得ない。ただし、その性質上、個人が職務遂行に必要な能力を意識し、自主的に取り組む学びはより位置しやすいと考えられる。

表 1.2: 「自発的な学び」の種別

組織側も個人の側も職務遂行上の有用性を認めているもの	個人の側は職務遂行上の有用性を認めるものの組織側は必ずしもそうでないもの(齟齬が生じる領域)	組織側も個人の側も職務遂行上の有用性を認めないもの
組織側がOFF-JTに準じたものとして位置づけ、組織主体で従業員に斡旋・援助するような自己啓発がその例である。そのような自己啓発について、組織側も個人の側も職業上の有用性を認めることについて争いはないであろう。	その一例が大学院進学であり、いくら当人が職業上の有用性を主張しても、組織がそれを認めないこともある。	カルチャーセンターや各種お稽古事などの文化・教養活動については、組織側はもちろん、個人の側も職業上の有用性を主張することはないであろう。

出所：筆者作成。

## 1.7 本論文の構成

本論文の構成は次のとおりである。

### 第1章 研究課題の設定

本研究の問いと目的を示すとともに、本研究の背景、本研究を行う理由や意義、用語の定義

を示す。

## 第2章 自己啓発にかかる先行研究の検討

OJT・OFF-JT に並ぶ社会人の職能開発である自己啓発の定義及び大学職員の職能開発に関する先行研究の整理を行う。この整理において、現状のSDの議論・研究では、組織と個人の相対的な関係が十分に論じられていないことなどを指摘し、そうした観点を踏まえた調査研究の必要性を主張する。

## 第3章 概念枠組みと研究の方法

本研究に取り組むため、個人の意味解釈に基づいた本研究の概念枠組みを設定し、それを踏まえた各RQの研究方法を説明する。

## 第4章 自己啓発の意向に影響を与える外的要因

RQ1（「自己啓発の意向に影響を与える外的要因はどのようなものか」）に基づき、大学職員の自己啓発が発生する前駆として、自己啓発（大学院進学を集中的に取り上げる）の意向に影響する外的要因の分析（二次分析）を行う。

## 第5章 自己啓発に踏み出す「きっかけ」

RQ2（「自己啓発に踏み出す「きっかけ」はどのようなものか」）に基づき、「きっかけ」がいかに生じ、実際の学びにつながっているかを明らかにする。具体的にはインタビュー調査を行い、その語りの概念化を行う。

## 第6章 自己啓発の際に直面する構造的困難とそれにも関わらず自己啓発を続け得る戦術

この章の前半では、先行研究の整理、インタビュー調査協力者の属性の説明を行ったうえで、RQ3（「自己啓発の際に直面する構造的困難はどのようなものか」）に基づき、分析する。章の後半はRQ4「構造的困難にも関わらず自己啓発を続け得る戦術はどのようなものか」に答えるものであり、本章前半で示す構造的困難な状況下においても、なお自己啓発を行おうとする個人の論理と戦術を明らかにする。

## 第7章 自己啓発で形成した能力が職場で活用される際の特徴

RQ5（「自己啓発で形成した能力が職場で活用される際の特徴はどのようなものか」）に基づき、そうした活用が実際に行われる際の条件を明らかにする。

## 第8章 結論

研究全体の目的と方法、各RQの答えを要約し、本研究の問い「大学職員が自己啓発で形成した能力が組織内で活用される過程はいかなるものか」に対する結論を提示・考察する。そのうえで、結論を踏まえた実践的な示唆、既存の研究に対する本研究の貢献を述べる。最後に本研究に続くさらなる課題を述べる。

## 第2章

# 自己啓発にかかる先行研究の検討

## 2.1 イントロダクション

本章<sup>\*2</sup>では、OJT・OFF-JT に並ぶ社会人の職能開発である自己啓発の定義及び大学職員の職能開発に関する先行研究の整理を行う。この整理において、現状のSDの議論・研究では、組織と個人の相対的な関係が十分に論じられていないことなどを指摘し、そうした観点を踏まえた調査研究の必要性を主張する。

## 2.2 自己啓発とは何か

### 2.2.1 社会一般における自己啓発の現況

社会人・職業人の職能開発として、OJT・OFF-JT・自己啓発の三つが存在する。この自己啓発とは具体的にどのようなものなのだろうか。一般的な用法では必ずしも職業上の能力開発とつながるとは限らない。例えば内閣府の消費動向調査において、2004年6月～2018年9月の間の調査では、サービス支出が調査項目として含まれている。そこでは「自己啓発は、カルチャーセンター、英会話、茶道、着付けなどの各種おけいこ事、料理教室など自分で行う文化・教養活動の費用」と説明されている(内閣府, 2020)

職業上の能力開発に関する用法として、厚生労働省の能力開発に関する代表的な調査である「能力開発基本調査」では、自己啓発を「労働者が職業生活を継続するために行う、職業に関する能力を自発的に開発し、向上させるための活動をいいます(職業に関係ない趣味、娯楽、スポーツ健康増進等のためのものは含みません)」と定義している(厚生労働省, 2018)。

この調査では正社員の42.9%が自己啓発活動を行ったとされているが、その内訳をみると「ラジオ、テレビ、専門書、インターネット等による自学、自習」を挙げる者の割合が52.0%と最も高く、以下「社内の自主的な勉強会、研究会への参加」(28.1%)、「社外の勉強会、研究会への参加」(24.2%)、「民間教育訓練機関(民間企業、公益法人、各種団体)の講習会、セミナーへの参加」(23.4%)、「通信教育の受講」(17.8%)、「専修学校、各種学校の講座の受講」(2.4%)、「公共職業能力開発施設の講座の受講」(1.5%)、「高等専門学校、大学、大学院の講座の受講」(1.1%)、「その他」(8.7%)となっている。

こうした趣味・娯楽・スポーツ健康増進等を含まない自己啓発活動は、新しい知識・スキルを身に付けて職業上に活かすということが目的ということになるが、その取り組みにおけるハードルの違い(ラジオ・テレビの視聴や読書等低コストのものもあれば、社会人大学院等への進学など、時

<sup>\*2</sup> 本章は、大学職員の大学院進学にかかる記述の一部で中元(2019a)の内容を使用しているが、大半は書下ろしである。

間的・金銭的に高コストであるもの)をどのように捉えるべきなのだろうか。

## 2.2.2 自己啓発の語の出現とその定義

そもそも自己啓発の語はいつからどのように使われるようになったのであろうか。少なくとも現在において、街角の本屋に自己啓発コーナーがあるように、自己啓発の語の用法は職能開発の文脈に限定されているわけではない。そうした職能開発に限られないより広い「自分自身の認識・変革・資質向上への志向」という意味として、牧野は『自己啓発の時代』において、戦後の自己啓発本の系譜(人生論、経営者論、ライフスタイル、心への向き合い方、思考、スピリチュアリティ、脳科学など)をまとめている(牧野, 2012)。

しかし、牧野が同書の冒頭で増田の論文を参照して説明しているように(牧野, 2012, p.ii)、自己啓発の言葉は本来、1950年代の労務管理の文脈で登場・定着した職業能力開発を意味する。増田によると、自己啓発の発端は1950年代前半にアメリカから導入された管理者教育プログラムの「育成と啓発」という項目であり、これは管理者が部下を啓発するという文脈であったものが、やがて管理者自分自身が知識を獲得し理解を深めるという点が強調されるようになり、1950年代の終わり頃から自己啓発を行うことが重要であるとされるようになったと説明している(増田, 1999)。その後、企業における自己啓発やその援助制度が展開していった。ただし、増田はそうした展開は業界によって異なり、企業内教育に関する実態調査で自己啓発援助制度が尋ねられるようになった時期(すなわち自己啓発の語が定着した時期と言える)を1970年代頃としている(増田, 1999)。ほか小川も1970年代と述べている(小川, 1998, p.62)。

企業側において自己啓発についての具体的な説明の現れとしては日経連の『能力主義管理—その理論と実践—』が挙げられる。同書は「自己啓発の重要性とその環境づくり」との節を設け「人的能力の育成において、自己啓発はその中心的概念であり、社員に自己啓発意欲をもたせるように助成措置を講ずることが企業内教育の重点施策」と説いている(日本経営者団体連盟, 1969, pp.268-269)。

このような職能開発の文脈において、自己啓発の語が実際にどのように定義付けられてきているか、最初に経営系及び教育系の辞典・事典における自己啓発の定義を見ることとしたい。表2.1は各辞典・事典における自己啓発の項目の定義をまとめたものである。

表 2.1: 辞典・事典における自己啓発の定義

書名	自己啓発の定義
経営実務大百科 第2巻 (ダイヤモンド社, 1980, p.123)	「通常このことばは、自分から進んで自主的に学習することと考えられている」と述べたうえで、当該項目では「自主的な学習の機会ないしは方法の獲得を自己啓発」としている。
経営実務大百科 第3巻 (ダイヤモンド社, 1980, p.497)	「生きがいのために、人は自分自身において、自発的、主体的に学習し、新しい体験をもつことで、新しい自分を開いていくものである。これを自己啓発という」と述べたうえで、「自己啓発は、本人の自発的意思に根差した能力開発の一つのあり方」としている。(本項目は「販売管理者の能力開発」内の小項目「自己啓発」から抜粋したもの)
新教育社会学辞典 (日本教育社会学会, 1986, p.342)	「個人が、積極的に自己の保有する資質、能力を高次の水準に高揚させて集団、組織、地域社会に貢献する態度」
新教育学大事典 第3巻 (細谷他, 1990, pp.402-403)	「自己啓発は知識、技能、態度などの個人の諸能力を、自主的、自律的に向上させる学習活動の総称」
生涯学習事典 (増補版) (日本生涯教育学会, 1992, pp.202-203)	「自己啓発とは、働く人々が知識、能力の習得のため自発的に学習の機会をもつこと」

新・経営行動科学辞典（増補改訂版）（小林・高宮，1996，p.258）	「従業員の自学自習や主体的な能力開発のことで、企業の人材教育の一手段」
職業能力開発用語集（雇用・能力開発機構職業能力開発総合大学校能力開発研究センター，2001，p.105）	「一般に個人が自主的に学習を行うことによって自らの能力を向上すること」としたうえで、職業能力開発における自己啓発を「職業に必要な知識及びこれに関する技能を労働者自らが自らの意思と努力によって自発的に習得すること」としている。
人事・労務用語辞典（日本経営者団体連盟事務局，2001，p.158）	「自己の潜在能力を自らの意思と努力によって開発しようとするすべての行動」
社会教育・生涯学習辞典（社会教育・生涯学習辞典編集委員会，2012，p.209）	「従業員自らが『どのような能力を得たいのか』を決め、それと自分の能力との乖離を自分自身で埋めること」

出所：筆者作成。

いずれの定義においてもみられる要素として「自発性・自主性の意思」、「能力（知識や技能等）の獲得・向上」、「学習活動・機会」が挙げられる。また多くの定義では自己啓発活動は職業上・組織（企業）にとって有用であり、その支援として企業が様々な施策を取っていることを挙げている。これら辞書・事典的な定義を総じるとすると「職業上有用な能力の獲得・向上を目指した自発的な学習活動」とでもなろう。

自己啓発の実態や効果に関する各種の調査ではどのように定義づけられているのであろうか。調査によっては特に定義されないこともある（例えば公益財団法人家計経済研究所の「消費生活に関するパネル調査」）が、ここではいくつかの政府系の調査における定義を表2.2に整理した。

表 2.2: 各種調査における自己啓発の定義

調査名	自己啓発の定義
厚生労働省「能力開発基本調査」（平成29年度調査）（厚生労働省，2018）	「労働者が職業生活を継続するために行う、職業に関する能力を自発的に開発し、向上させるための活動をいいます（職業に関係ない趣味、娯楽、スポーツ健康増進等のためのものは含みません）」
独立行政法人労働政策研究・研修機構「人材育成と能力開発の現状と課題に関する調査」（平成28年）（労働政策研究・研修機構他，2017b）	（企業調査）「通信教育の受講、テキストの購入、セミナー参加など、職業に関する能力を自発的に開発・向上させるための活動」、（労働者調査）「自発的に行う教育訓練」
独立行政法人労働政策研究・研修機構「企業内の育成・能力開発、キャリア管理に関する調査」（労働政策研究・研修機構他，2017c）	（企業調査）「社員が自発的に行う職業能力の開発に向けた活動」、（職場管理職調査と一般社員調査）「会社や職場の指示によらない、自発的な教育訓練」
経済産業省委託調査（分析等は「能力開発に関する研究会」が実施）が2005年に実施した「働き方と学び方に関する調査」（佐藤，2010）	「自分の意思で書籍やテキストを読んで学習する、あるいは専門学校や大学で授業を受ける、通信教育等を受講するなどして学習することです（職業に関係ない趣味、娯楽、スポーツ、健康維持増進などのためのものは含みません）」

出所：筆者作成。

具体的な事例（テキストの講読や通信教育の受講）が含まれるものもあるが、基本的には辞典・事典における自己啓発の定義とはそれほど変わらない。

では専門書や文献での定義はどうであろうか。それらを表2.3に整理した。



表 2.3: 専門書や文献における自己啓発の定義

書名・文献名	自己啓発の定義
『能力開発 OJT』(土井, 1973, p.151)	「自己啓発とは、みずから習得し、成長・向上しようという意欲（自己啓発意欲）をもって、これに努力（自己訓練）することである」と定義。
『現代日本の人事労務管理 オープン・システム思考』(森, 1995, p.114-115)	「自己啓発は、従業員個人が自らの意思と努力によって能力の向上を行うもの」と定義。
「企業における『自己啓発援助制度』の成立」(増田, 1999)	自己啓発は職業能力開発のための活動とは限らないと述べたうえで、企業側が OJT や OFF-JT を埋め合わせたいという希望から自己啓発を重視していることを踏まえ、「OJT と Off-JT では間に合わない部分を埋め合わせるように、企業が従業員に対して期待している学習活動」と定義。
「企業内教育訓練としての自己啓発とその類型化—いわゆる「自己啓発」とは何かをめぐっての試論—」(三宅, 2001, pp.37-38)	自己啓発を「企業において従業員が自ら学習し能力アップを図る」、「従業員自らが行う教育訓練」、「従業員自身が自主的に行う能力開発」などと説明している。また自己啓発の区分化（企業主導の能力開発、個人主導の能力開発、その重複領域の能力開発（目標管理型自己啓発）を行っている。
『キャリア開発時代の自己啓発』「第1章 今、なぜ、自己啓発か？」(梶原他, 2001, p.45)	「自己啓発とは、個々人が自らの成長意欲に基づいて成長目標を設定し(plan)、自らの努力によって成長目標を達成するための学習活動が行われ(Do)、その学習活動を自ら確認する学習活動(See)のサイクルを意味している」と定義。
『変わる働き方とキャリア・デザイン』「第7章 自己啓発とスペクトラム—自律的な働き方を求めて—」(長井, 2004, p.133)	自己啓発という語について「自己研鑽により知識を習得することであり、職業能力開発のために限ったものではない」と述べたうえで、自己啓発を「職業能力向上に関する自主的活動」と定義。
「第9章 教育訓練体制と教育訓練制度」(大木, 2005, p.123)	自己啓発を「書籍を読む、通信教育を受講する方法で、上司等の直接の指導を受けずに自分一人で勉強する教育訓練」と定義。

出所：筆者作成。

梶原他 (2001) の定義は他の定義と異なり、自己啓発の要素の学習行動に着目し PDS サイクルによる説明がなされているが、それ以外の定義は全体として、表 2.1 や表 2.2 の定義との違いは見受けられない。

このように職能開発の文脈において、辞書・事典的な定義、各種調査における定義、専門書や文献における定義を紹介してきたが、これらは先に辞書・事典的な定義を総じてまとめた「職業上有用な能力の獲得・向上を目指した自発的な学習活動」という定義にほぼ収斂しうるだろう。

### 2.2.3 職能開発としての自己啓発に内包される問題

職能開発の文脈において、自己啓発は OJT・OFF-JT とは異なる取り組みとして捉えられ、様々な研究が既になされている。例えば先述の増田 (1999) は自己啓発の歴史的な成り立ちに着目したものである。本人の能力に着目したものとしては、佐藤 (2012) が自己啓発とキャリア形成の関係を調査し、男性正社員の自己啓発行動がキャリア形成に関するいくつかの項目に影響を与えていることを示している。経済的な面に着目した研究では自己啓発の実施が、収入、訓練機会、失業可能性の低下など、いくつかの要素についてプラスの影響をもたらすが、それらの影響は限定的であることが示されている (吉田, 2004; 佐藤, 2010; 原, 2014)。組織（企業）の側から自己啓発を見た研究では自己啓発の支援策、自己啓発推進における課題、個人への働きかけ方などが取り上げられている (逸見, 2008; 金, 2010; 孫, 2018)。

しかしながら、これらの先行研究では、業務の一環・組織主導で行われる OJT・OFF-JT と、私

的に取り組まれる自己啓発との性質の違いについて十分触れていない。当初から職務領域で取り組まれる OJT・OFF-JT であれば、それを同じ職務領域である目の前の現場で実践・活用することに何らハードルはない。もちろん OJT・OFF-JT の内容が、眼前の業務とそぐわないことがあるにしても、それを何とか当てはめようと試みることで自体が阻害されるわけではなく、むしろ活用することに強い期待があると言ってよい。個人の側にとっては、業務として行うものであることから、自らコストを負担する必要は無い。また、業務とのレリバンスがあるということは、OJT も OFF-JT を通して成長することが組織内の昇格や昇給への期待とも直結することも想定され、個人が取り組むインセンティブとなりうるだろう。

ところが、自己啓発は言うまでも無く職務上の義務としてなされるものではない（職務上の義務としてなされるのであれば定義的には OJT か OFF-JT にならざるをえない）。たとえ組織から何らかの支援がなされることがあっても、あくまで業務命令が及ばない私的な領域での取り組みであり、組織の側は従の立場に置かれる。一般的な雇用関係において、私的領域と職務領域は区分される。私的領域に対し業務命令は及び得ない。その逆として、私的領域の取り組みを職務領域に持ち込むことも当然視し得ない。また、自己啓発の学びは、組織側から見て有用な職業的なレリバンスを持つ学びであるかどうかは限らない。組織の側に立って考えるとすると、組織側が OFF-JT に準じるほど学ぶ内容を指定できるものは別として（例えば増田（1999）の銀行業における通信講座の斡旋と費用の援助のような）、組織の側から見て職業的なレリバンスを有するかどうかかわからない自己啓発活動に対して、ネガティブな対応（少なくともポジティブではない）を取ることは不思議なこととは言えないであろう。

それゆえ私的領域に発生する自己啓発を、職務領域において活かそうとすれば様々な（構造的な）摩擦が生じることが想像される。この意味で、自己啓発は業務の一環として行われる職務領域での取り組み（OJT・OFF-JT）とは大きな違いがあると言えよう。

そうした違いを意識せず、組織における職能開発として見る場合、自己啓発は OJT や OFF-JT に対する補完物以上の意味を持ちがたい。そうした捉え方をする限り、第1章の冒頭で述べた社会人の学び直し（リカレント教育）も補完的な位置づけから脱却できないであろう。実際、組織を主な対象とする経営学や人材開発系の研究においては、もっぱら組織が主導する OJT、OFF-JT が注視されており、自己啓発は扱われないか、言及されてもかなりウェイトが低いことが多い。例えば日本企業の労働研究の草分けとも言える小池の『大卒ホワイトカラーの人材開発』では、能力開発の考察で OJT や OFF-JT は扱われているものの自己啓発は扱われていない（小池, 1991）。また石山は「先行研究において、自己啓発は、OJT と OFF-JT の補完的な位置づけにあり、OJT と OFF-JT に比べ、自己啓発に対する経営学の関心は低かった」と述べている（石山, 2018, p.50）。

なお、個人の自発的な学びに関し、職能開発とは異なる文脈として、成人教育、生涯学習や社会教育に連なる文脈についても触れておく。この文脈は幅広く取れば職業上の能力開発にもつながりうる。赤尾はユネスコの「成人教育の発展に関する勧告」における定義を引き合いに出し、「日本では一般に教育とはみなされていない職場での研修—職員開発（staff development）—も成人教育に含まれてくる。企業における研修も『人的資源開発 human resource development』という成人教育の一環とされている」こと、「成人教育は、成人を対象としているので、成人の学生が学ぶコミュニティ・カレッジや大学や大学院も成人教育の場ということになる」ことを説明している（赤尾, 2004, pp.7-8）。ところが、日本においては中石（1996）が批判するように、倉内などを除けば、成人教育や社会教育の文脈では職能開発とのつながりはほとんど取り上げられてこなかった。むしろ

ろ、藤岡 (1972) や深井 (1972) のように自己啓発が企業主導であることが批判的に見られており、一部の例外を除き、職能開発との結びつきは忌避されたものであった。瀬沼は日本型生涯学習の特徴について、欧米では職業技術教育が中心であるのに対し、日本では自治体等が行う公的な社会教育が圧倒的に強かったり、カルチャースクールなど民間企業等が教育事業を行っていることを指摘している (瀬沼, 2001, pp.15-17)。

総じて言えば、成人教育、生涯学習や社会教育に連なる文脈において、自己啓発と職能開発の結び付きはほとんど考えられてこなかった (本研究ではそのことを簡単に付記するのみとする)。

話を戻すと、職能開発の文脈では、自己啓発において考慮すべき組織と個人の関係、私的領域と職務領域の関係は看過されてきたと言える。では大学職員を対象とした研究 (大学職員論) において、それはどのように扱われているのだろうか。次節以降で大学職員の現況に触れたうえで、それを見ることとしたい。

## 2.3 大学職員とは何か

### 2.3.1 法令上の定義—事務職員

本研究では大学職員の語を使用しているが、これは法令上の定義に基づくものではない。法令上の定義として最も近い (ほぼイコール) の職は事務職員である。

大学に置くべき職は学校教育法に規定されている。同法第 92 条第 1 項に「大学には学長、教授、准教授、助教、助手及び事務職員を置かなければならない」と必置の職が規定され、同条第 2 項に「大学には、前項のほか、副学長、学部長、講師、技術職員その他必要な職員を置くことができる」と必置職以外の職が列挙されている。

そうした大学に置かれる各職の業務として、同法第 92 条の第 3 項から第 10 項は、学長から講師に至る大学教員を想定した各職の業務が規定されている。しかし、事務職員に関しては特に定義されていない (技術職員その他必要な職員についても同様に定義されていない)。文部科学省令である大学設置基準においても、事務職員の業務が直接規定されるわけではない。

事務職員の業務を規定するものではないが、大学設置基準に事務組織を設置する条文は設けられている。大学設置基準第 41 条は事務組織に関し「大学は、その事務を遂行するため、専任の職員を置く適当な事務組織を設けるものとする」と定めている。

この同基準第 41 条は 2017 年に改正がなされたものであるが、近年大学設置基準での大学職員の役割・能力に関する改正が相次いでいる。以前の第 41 条は「大学は、その事務を処理するため」という書き出しであったが、2017 年 3 月 31 日付の文部科学省令第 17 号 (施行日は 2017 年 4 月 1 日) により「大学は、その事務を遂行するため」という書き出しに改められた (文部科学省高等教育局長, 2017)。この文部科学省令第 17 号の通知では合わせて、同基準第 2 条の 3 の「教員と事務職員等の連携及び協働」に関する条が追加され、教員と職員の適切な役割分担、連携体制の確保、協働による職務の実施に留意するものとされている。

能力開発に関する改正はほぼ同時期である。2016 年 3 月 31 日付の文部科学省令第 18 号 (施行日は 2017 年 4 月 1 日) により、同基準第 42 条の 3 に「研修の機会等」が追加された (文部科学省高等教育局長, 2016)。この条文は職員 (ただし、この条文の職員には「事務職員のほか、教授等の教員や学長等の大学執行部、技術職員等も含まれること」とされている) に対し、「必要な知識及び技能を習得させ、並びにその能力及び資質を向上させるための研修 (第 25 条の 3 に規定するものを除く。) の機会を設けることその他必要な取組を行う」と規定している (この条文は組織

(大学)が研修の機会を設けることを義務付けるものであり、個々人が研修を行うことを義務付けるものではない)。

このような流れを見ると、事務職員という言葉・職について従前は特別な意味合いは込められていなかったところ、近年になって求められる役割や能力が変化してきていることが見て取れる。次に、実際の政策としてどのように取り上げられてきたかについて触れる。

### 2.3.2 政策上の展開

1990年代以降の大学改革の展開の中、大学の経営・教育・研究のあり方が変わるとともに、そこで大学職員の役割やその職能開発が注目されている。これは個々の大学での動きにとどまらず、国全体の文教政策においても議論されてきており、特に近年の中央教育審議会の審議や答申ではそれらの重要性が触れられるようになってきている。

大学職員の役割や職能開発が触れられた端緒は1998年の大学審議会答申「21世紀の大学像と今後の改革方策について－競争的環境の中で個性が輝く大学－」である。同答申では教育と事務の中間的な領域が広がっていること等から、一定の専門化された機能を事務組織に委ねるべきと指摘するとともに、「専門的素養のある人材の養成を含め、専門分野ごとの研修を充実するとともに、適切な処遇が求められる」と述べている(大学審議会, 1998)。

大学職員の職能開発(スタッフ・ディベロップメント:SD)が初めて答申で明確に触れられたのは2008年の中央教育審議会答申「学士課程教育の構築に向けて」である。この答申では教職員の職能開発に関する章の中に、大学職員の職能開発を指摘する独立した項を設けている。同項は職能開発の重要性について「大学経営をめぐる課題が高度化・複雑化する中、職員の職能開発(スタッフ・ディベロップメント:SD)はますます重要となってきた」と触れ、「専門性を備えた大学職員や、管理運営に携わる上級職員を養成するには、各大学が学内外におけるSDの場や機会の充実に努めることが必要である」「職員に求められる業務の高度化・複雑化に伴い、大学院等で専門的教育を受けた職員が相当程度いることが、職員と教員とが協働して実りある大学改革を実行する上で必要条件になってくる」と職能開発の実質化と充実を求めている(中央教育審議会, 2008)。

また2014年の中央教育審議会大学分科会の「大学のガバナンス改革の推進について(審議まとめ)」では、「高度専門職の安定的な採用・育成」や「事務職員の高度化による教職協働の実現」が項として設けられ、「社会人学生として大学院等で専門性を向上させることを積極的に推進すべきである」との指摘や「高度の専門性を有する職種や、事務職員等の経営参画能力を向上させるため、大学が組織的な研修・研究(スタッフ・ディベロップメント(SD))を実施することも重要」との指摘がなされている(中央教育審議会大学分科会, 2014)。

このような職能開発(SD)の重要性の指摘は、指摘のみに留まらず、法制度上のSDの義務化にまで至った。2016年3月31日に文部科学省高等教育局長名で全国の各大学長宛に発出された「大学設置基準等の一部を改正する省令」(平成28年文部科学省令第18号、2017年4月1日に施行)の通知では「全ての大学等に、その職員が大学等の運営に必要な知識・技能を身に付け、能力・資質を向上させるための研修(スタッフ・ディベロップメント:以下「SD」という)の機会を設けることなどを求める」旨が記載されている(文部科学省高等教育局長, 2016)。

### 2.3.3 大学構成員に求められる役割の変化

先に述べた期待される役割や能力の変化は、1990年代以降の激しい高等教育情勢の変化と軌を一にするものである。例えば1991年の大学設置基準の大綱化を象徴されるように、日本の高等教育機関は様々な変革に直面してきた。このような状況の中、事務職員のあり方についても様々な変化を求める主張が現れてきた。

今日的な文脈での大学職員的能力開発が論じられ始めたのは1990年代の後半である。その時期の主要な論者として、研究者としては山本眞一、実務家としては孫福弘の名前が挙げられる。山本眞一は元々文部省官僚であり、東京大学で管理職を務めた経験を持つが、1990年代後半から2000年代前半の時点では、筑波大学の教員として大学改革に関する著作、大学職員等を対象としたセミナー実施などの活動を行っていた。孫福弘は慶応義塾大学の職員として理事・塾監局長まで勤めるとともに、1997年には大学職員を主体とする大学行政管理学会の創設に尽力して初代会長を務め、大学において新しい役割の職が求められていることを主張した(孫福, 1997)。

山本眞一が「職員論は、第一に職員の学内外での立場の向上あるいは位置付けの確立と、第二にそれにふさわしい能力開発ないし複雑高度化する大学経営を担うに必要な職能開発のあり方の、大きな二つの観点から進められ発展を遂げてきた」と振り返るように(山本, 2013, p.8)、大学職員的能力開発は当時、大学職員の位置づけ・あり方と相まって論じられてきた。そして、山本眞一は大学職員に必要なこととして、専門性の獲得、権限の付与、役割区分の3つを唱え、その役割区分は2つ(教育研究のサポート要員とマネジメント要員)に分かれると主張した(山本, 1998, p.174)。

さて、今後の事務職員に対して必要なことは、新しい高等教育の環境に適応できる専門性を身につけさせることと、それ以上に必要なことは、事務職員に必要な権限を与えること、あるいは事務職員の中で、教育研究のサポート要員と、教育研究のマネジメント要員とに役割区分をすることではないか、ということである。

この役割の2区分化について、孫福弘も同様の主張を行っている。孫福弘は、組織内部で確保すべきコア機能として2つの職務機能(「大学アドミニストレーター」及び「学術・経営専門職」の職務機能)が必要であること(孫福, 2003, pp.43-44)、そうした職は現行の大学職員の範疇に収まるものではなく、「職員の正式名である事務・技術職員という枠組みとは相容れない、まったくレベルの違うプロフェッショナルとしてのコンセプトが打ち立てられなければ、この実態化はありえない」(孫福, 2003, p.45)と主張した。

孫福は合わせて、これら新しい職に、従来の職員がそのまま転じるわけではないことも強く主張する。孫福(2003, p.45)では「新しく登場するプロフェッショナル開発は、必ずしも現行の職員をそのまま対象素材とするわけではない」、「プロフェッショナルとしてのアドミニストレーターは現行の職員の範疇を大きく超える枠組みから成る」と述べ、そのうえで、そうしたプロフェッショナルのSD(スタッフ・ディベロップメント)の対象者は「『職員』としてのスタッフではなく、『教員』を含めた『広義の職員』としての『スタッフ』でなければならない」と述べている。

このような新しい役割の職、これからの大学経営に必要なとされる人材を確保する方法の一つとして、山本は職員から新しいカテゴリーの人材(「アドミニストレータ」)を輩出する必要性を次のように説いている(山本, 2006, pp.18-19)。

そこで第三の解決策は、職員の出番です。何よりも言いたいことは、私が経験したような

過去の大学ならいざ知らず、これからの大学には、教員とイコールの立場で仕事ができる良きパートナーとしての人材が必要になる、そうでなければ、今後ますます複雑・高度化する大学経営は、早晚支えられなくなるであろうということです。私は今、職員からと言いましたが、今の職員をそっくりそのまま管理職に据えるという意味ではありません。大学を経営しようような人材を、現在の教員でも職員でもない第三のカテゴリーの人材すなわち「アドミニストレータ」とも言うべき立場で、当面は職員の側からその多くを輩出しなければならないということなのです。

孫福や山本が主張する職は、従前の意味合いでの事務職員とはイコールにならない一方で、今日現在において、そのような新しい職が固有の職種として確立されているわけではない。「伝統的な教員」「伝統的な事務職員」という二つの理念型が法令上の根拠を持ちながら存在し続ける一方で、個々の現場や個々の大学においては、実質的にそれらの理念型を超えた役割を果たしている教職員が存在し、場合によっては「第3の職」として固有の職名（例えばURA、IRer、アカデミックアドバイザーなど）を与えられていることもある。

こうした大学の構成員のあり方の変動は日本に限られたものではない。例えば米国について、Rhoades, G は教員以外の人材が学生の輩出や研究にますます関わるようになってきていること、大学が研究や資金の獲得を強化するために教員ではないそうした人材を雇用するであろうことを指摘している (Rhoades, 1998, p.117)。

こうした混然とした状況では、職名としては「事務職員」であっても、期待される・果たしている役割は、従前の「事務職員」の範疇に留まらないものになっていることもある（もちろん全員がそうなるというわけではない）。このような状況を踏まえ、本研究では「大学職員」の語を、事務職員を包摂するが、従来と異なる新しい役割も担う・期待される職として使用する。

## 2.4 大学職員の職能開発の展開

### 2.4.1 能力を焦点とする SD

前節で大学職員に新しい役割が求められているとする山本眞一・孫福弘の主張に触れた。それをまとめるとすると、新たな（専門的）能力を獲得すること、ふさわしい役割・権限が与えられること、それに対し相応の処遇が必要という主張になる。

これら能力・役割・処遇の3つの関係において、何よりも先立つのは能力であろう。能力があるからこそ組織内での役割を果たすことができ、役割を果たし得るから相応の処遇が得られることになる。

それゆえ、以後の研究や実践は、大学職員の能力開発（SD）に焦点が当てられてきた。

### 2.4.2 研究面における展開—能力の精緻化

日本の学協会でSDや大学職員論が取り上げられ始めた時期は概ね1990年代後半から2000年代前半である。2000年代には高等教育研究において一定の広がりを見せ、筑波大学大学研究センターの『大学研究』誌や広島大学高等教育研究センターの『高等教育研究叢書』などで大学職員論が特集的に扱われるようになり、日本高等教育学会は2010年の学会誌で「スタッフ・ディベロップメント」をテーマに特集を組んでいる。

高等教育関係の学会でもその時期からSDが取り上げられている。初期のものとしては山本眞

一が（大学）職員論の不在、スタッフの資質向上の必要性を高等教育研究誌で論じており（山本, 1998）、武村秀雄は大学教育学会誌で大学職員の養成・再教育を目的として設置された桜美林大学の大学アドミニストレーション専攻の試みを取り上げている（武村, 2003）。

大学職員にどのような能力が求められるかという点に関する嚆矢として、2002年の福留（宮村）（2004）の調査（実施）が挙げられよう。この調査は全ての私立大学497大学の事務局長または人事担当課長を対象とし、全国規模でなされたものである（これに先行する調査はあるものの、大学行政管理学会の会員校や会員を対象とするなど範囲が限定されている）。この調査では14の具体的能力（例えば「情報を収集する力」「定められたことをミスなく短時間に処理する力」）が設定され、回答者がどの能力を重要と考えるか、研修で養成しうる能力はどのような能力であるかなどを問うている。このような能力を問う調査は以後、組織や個人を対象としていくつか実施されてきている（そうした各種調査の詳細は、木村（2016b）を参照）。

能力を実際の現場の業務から抽出したものとして、東京大学業務改善プロジェクト推進本部の『大学職員キャリアガイド』（東京大学業務改善プロジェクト推進本部, 2007）が挙げられる。これは東京大学をベースに、業務の内容、求められる能力、関連する知識、参考書・役に立つ資格等を、各系・課、さらにはチーム・グループ単位でまとめたものであり、規模として例を見ない取り組みである。このキャリアガイドの作成の経緯や想定する用途は、貝田（2009）がまとめており、キャリアガイドの活用方法として『「次はこの分野、この仕事をしたい！」という希望のきっかけを作る。10年後、20年後の自身はどのようなになっているかキャリア形成の指針とする。自己啓発の指針とする。改めて現在の業務を知る。東京大学がどのような業務で構成されているかを知る。他の系統の業務内容を知る。東京大学職員としてこれからできることを考えるなど、活用方法は多々ある」と示されている。

このような大学職員の能力—特に専門性や大学アドミニストレーターのあり方の文脈における能力—は、大学職員集団でもある大学行政管理学会において盛んに論じられてきた。例えば、大学行政管理学会の『「大学職員」研究グループ』のメンバーである秦（2008）はアドミニストレーターの専門性、領域、能力について論じている。同じくそのメンバーである山本淳司は専門性を構成する素養、知識、能力について論じている（山本, 2008）。この時期における、大学行政管理学会としての一つの到達点は、学会として正式に設置したSDプログラム検討委員会による報告であろう。いくつかの大学への事例調査が実施され、それを踏まえた結論・成果として、一般的に大学職員に必要とされるであろう能力が整理・提示されている（福島, 2010）。

その後もさらに、能力を精緻化する研究が行われてきている。例えば管理運営能力のプロセスと経営職を目指す育成方法についての調査（中島, 2011）、米国の学生支援職のコンピテンシーと日本の大学職員のコンピテンシーを比較するもの（青山他, 2013）、教育・学習支援の専門性に必要な能力項目を試案として提示するもの（千葉大学アカデミック・リンク・センター, 2016）、「知識・スキル」と「職務能力」のつながりについての調査（木村, 2016a）、職務遂行に用いる能力の使用度合と業務相手とのかかわりの関係についての調査（木村, 2018）などが挙げられる。

### 2.4.3 実践面における展開—SDの機会の増加と質的な変化

実践面では、大学職員を主体とするいくつかの団体がこの時期に創設されている。その先駆けは1997年に創設された大学行政管理学会である。その創設者・初代会長の孫福弘は同学会創設について、先進事例として米国における状況を「大学の行政管理職員（アドミニストレーター）が、教

授の兼務職ではなく、自律的かつ高度な専門職業として機能し、世界で最良の大学群を生み出してきた同国の大学システムの発展に大きく貢献してきた」と説明するとともに、我が国において「職員の大学行政管理面の資質・能力の向上と職務意識の高度化・専門化に資することを、大きなねらい」とする同学会の創設の趣旨を述べている(孫福, 1997)。また 2005 年には国立大学マネジメント研究会(現: 大学マネジメント研究会)が別途立ち上がった。これらの団体は、主に会員向けであるが、SD に関する研究やあるいは SD プログラムの実施提供などを行ってきている。

SD プログラムの提供は、このように新しく設立された団体ばかりでなく、既存の大学団体によっても行われるほか、新しく高等教育機関の職員を対象とする大学院も 2000 年頃に開設されてきた。例えば明確に大学職員のための専攻として、桜美林大学の大学アドミニストレーション専攻が設置されたのは 2001 年 4 月のことである(武村, 2003)。このように、2000 年代を通じ、新たに SD プログラムを提供する団体・機関が立ち上がったり、あるいは既存の団体・機関による SD プログラムの提供が行われたりするようになった。

2000 年代の終わりに、大学行政管理学会内に SD プログラムのあり方を検討する委員会(SD プログラム検討委員会)が発足し、2010 年には委員会から学会長宛の最終報告が提出された。委員長である福島(2010)は報告の中で、SD に関する関係団体・機関を「①社団法人等(日本私立大学連盟、日本私立大学協会、国立大学協会、公立大学協会、日本能率協会、私立大学情報教育協会等)②財団法人(大学セミナーハウス等)③大学・大学院(東京大学、筑波大学、桜美林大学、名城大学、立命館大学等)④学会(大学行政管理学会)」に大別し、それらが提供するプログラムを図 2.1 のように「理念的—実践的」「限定的—全体的」の 2 軸で整理している。

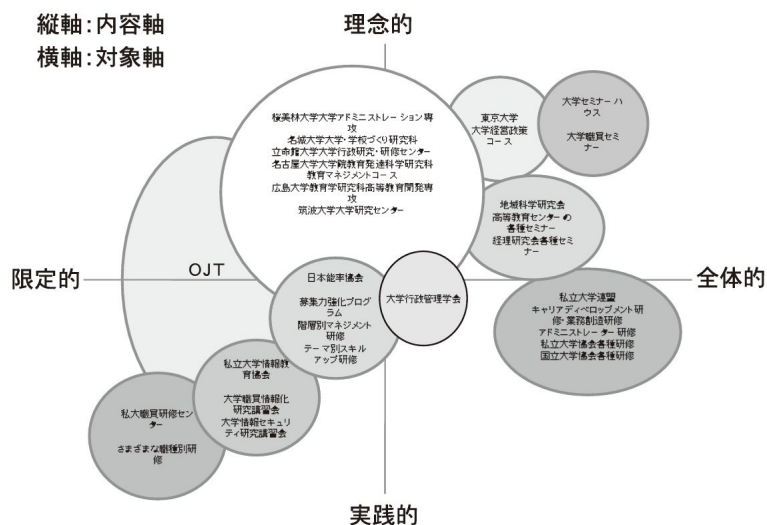


図 2.1: 関係団体・機関の研修プログラム  
出所: 福島(2010, p.231)

#### 2.4.4 SD 機会の新しい供給主体—大学コンソーシアムの出現

福島(2010)の説明には含まれていないが、この時代、SD の機会の新しい供給主体として、大学コンソーシアムが出現してきた。

大学コンソーシアムは端的に言うと、大学連携による共同事業体である。中元(2011, p.110)は大学連携を「『①独立したそれぞれの主体としての大学』が、何らかの『②目的』のために、『③協



力して実施』するという三つの要素を満たした取り組み」と説明し、それが深化すると「共同事業体の性格を帯びるようになるが、こうした大学連携における共同事業体を大学コンソーシアム (Consortium) という」と述べている。

中元 (2012, p.59) は「現在『大学連携』と称されているものが、懇話会的なもの、国大協、私大連、公大協等大学関係団体を形成するもの、事業体 (コンソーシアム) を設置するもの、法人合併するもの、と結びつきの強さで区分できる」と述べているが、このうち「事業体 (コンソーシアム) を設置するもの」にあたる。合併とは異なり、各大学は経営上の自律性を完全に有しているが、当該事業の実施に当たり、コスト・リスクを共有することになる。

大学コンソーシアムの事業の類型は表 2.4 のとおり多岐にわたる。

表 2.4: 大学コンソーシアムの事業類型

事業類型	事業・取り組み	具体的な内容
教育	単位互換	学生が他大学の授業を履修し、それが自大学の単位として認められる制度の実施、運営。
	生涯学習	社会人等を対象とした各種講座の共同実施。
	学生交流	大学の枠を超えて、学生が種々の交流活動を行うことへの支援。
	高大連携	単一の大学と高校という枠組みではなく、高校 (群) と大学 (群) とで実施する連携の取り組み。
	インターンシップ	単一の大学と受け入れ団体 (企業・自治体・NPO) という枠組みではなく、大学共同で、受け入れ団体へ学生を送り出すインターンシップの取り組み。
研究	共同研究	大学の枠を超えて共同研究を実施する。例えば、シンクタンクを構成する取り組み。
社会連携	インターンシップ	(前述と同じ)
資源共有	図書館連携他	図書館など加盟校の施設・サービスを相互利用できるようにする取り組み。
情報共有	共同広報、加盟校間交流	加盟大学の活動を共同・一括して行うことや情報提供・交流の機会を設ける。
人的交流・人材育成	共同 FD・SD	大学の枠を超えて、共同で FD・SD を行う取り組み。

出所：筆者が中元 (2011, p.113) で作成したものを修正。

単一の事業しか行わないコンソーシアム (例えば単位互換に特化したもの) もある一方で、教育・研究・社会連携その他幅広い事業に取り組むコンソーシアムもある。後者の代表例は、我が国における大学コンソーシアムの嚆矢として 1994 年に京都地域に設置された「京都・大学センター」 (現：公益財団法人 大学コンソーシアム京都。以下、大学コンソーシアム京都と表記) である (中元, 2011, p.114-115)。大学コンソーシアム京都の取り組みは他の地域に大きな影響を与えるほどのものであり、多彩な事業・取り組みが実施されている。

この大学コンソーシアム京都の事業・取り組みの一つに「共同 FD・SD」が含まれる。2007 年度時点の大学コンソーシアム京都の各種の事業・取り組みのうち、「共同 FD・SD」に相当する事業・取り組みとして、各種のフォーラムやセミナー（FD フォーラム、SD フォーラム、高等教育政策研究セミナー）、一日または数日単位の共同研修、長期的な研修（大学アドミニストレーター研修）が記載されている（中元, 2011, p.118）。

「共同 FD・SD」を含め、大学コンソーシアムの事業・取り組みはスケールメリットを活かしたコストダウンというメリットを享受しうるほか、独特の効用を備えている。筆者はかつて学会のラウンドテーブルにて、Fuller (1988) が指摘するリスク緩和の「場」としての効用を次の通り取り上げたが（児玉他, 2013）。このようなリスク緩和の「場」は、政治力学・人脈を意識せざるを得ない一大学の中だけで、内製することは困難であろう。

Fuller (1988) は、非テニユア教員問題において、リスク緩和の「場」として大学コンソーシアムが機能した例を次のとおり取り上げている。この大学コンソーシアム（Great Lakes Colleges Association：12 のリベラルアーツカレッジのコンソーシアム）の各加盟校では、学内のテニユア・非テニユア教員の不協和音が目立っていたが、具体的な解決策は導入されないままであった。これを転換したのが、コンソーシアム主催のテニユア教員・非テニユア教員の両方が集まるワークショップ（議論の「場」）であった。若い教員は、この懸案事項のオープンな議論に安心し、シニア教員たちは自分の大学の教員ではない若手教員に対し防御的な態度を取る必要なく話を聞けるなど、大変有益であることが分かった。そして彼らはこの問題についての新しい知見を、自分自身の大学に適用することができたのである。

このような一大学だけでは成し得ない効用の「共同 FD・SD」における好例としては、四国地区大学教職員能力開発ネットワーク（SPOD）の「次世代リーダー養成ゼミナール」が挙げられよう。秦 (2014) の説明によると、このゼミナールは SPOD の加盟校（33 校の高等教育機関）の長からの推薦を前提とし、毎年 10 名程度を受け入れ、2 年間の長期にわたり受講・実践・論文提出を求めるもので、「1 年目の終わりと 2 年間の修了時には、本ゼミナール責任教員が受講生全ての大学を訪問し、本人と直属の上司、所属長、人事担当者との面談を行い、成績・成果と成長が期待される能力の詳細説明を行っている」ものである。

様々な大学の同期生との切磋琢磨の機会は一大学だけでは成し得ないであろうし、特筆すべきはそのコストである。受講料は無料、ゼミナール内のプログラムの講師の大半は SPOD 加盟校が無償で提供することとなっているため、直接の予算は 165 万円（平成 26 年度予算）と低廉な額に収まっている（秦, 2014）。

## 2.5 期待される SD とその実態とのギャップ

### 2.5.1 SD の機会の広がりにも関わらず存在するいくつかの問題

前節で述べたように、2000 年代の終わりまでの時点で、SD プログラムを提供・供給する主体は一定程度存在するようになった。また、文部科学省が実施する「大学における教育内容等の改革状況について」調査では、2007 年度調査の時点で、調査対象（全ての国公私立大学 742 大学）の 75%（560 大学）が SD を実施していると回答している（文部科学省, 2009）。

1990 年代を SD の萌芽期とすれば、2000 年代は拡張期にあたり、高等教育界・個々の大学において、一定の認知を得たと言えるだろう。

しかしながら、そこにはいくつかの問題が残っている。

## 2.5.2 SD の機会の偏在の問題

一つはSDの機会の偏在の問題である。先に述べたように、近年、大学間の提携・連携が着目され、各地域で大学コンソーシアムが発足しているが、そうした大学コンソーシアム全てがSDの機会を提供しているわけではない。大学コンソーシアム京都のように「共同FD・SD」が事業の一つとして取り組んでいる大学コンソーシアムもあれば、単位互換のみに事業を限定している大学コンソーシアムもある。

次の表2.5は、「全国大学コンソーシアム協議会」の2014年版の報告集に基づき(全国大学コンソーシアム協議会, 2015)、協議会加盟の大学コンソーシアムを、事業数別(2013年度実績)に区分したものである(中元, 2015)。

表 2.5: 事業数に基づいた各大学コンソーシアムの区分

二区分	四区分	区分別大学コンソーシアム機関
A 群： 23 機関 (5 事業 以上)	第 1 群：8 機関 (7 事業以上)	一般社団法人旭川ウェルビーイング・コンソーシアム、キャンパス・コンソーシアム函館、いわて高等教育コンソーシアム、特定非営利活動法人大学コンソーシアムやまなし、高等教育コンソーシアムにいがた、公益財団法人大学コンソーシアム京都、特定非営利活動法人南大阪地域大学コンソーシアム、高等教育コンソーシアム熊本
	第 2 群：15 機関 (5～6 事業)	大学コンソーシアムやまがた、アカデミア・コンソーシアムふくしま、大学コンソーシアムとちぎ、社団法人学術・文化・産業ネットワーク多摩、大学コンソーシアム八王子、一般社団法人ふじのくに地域・大学コンソーシアム、一般社団法人大学コンソーシアム石川、一般社団法人環びわ湖大学・地域コンソーシアム、奈良県大学連合、特定非営利活動法人大学コンソーシアム大阪、西宮市大学交流協議会、大学コンソーシアムひょうご神戸、大学コンソーシアム岡山、一般社団法人教育ネットワーク中国、大学コンソーシアム佐賀
B 群： 21 機関 (4 事業 以下)	第 3 群：15 機関 (3～4 事業)	学園都市ひろさき高等教育機関コンソーシアム、大学コンソーシアムあきた、学部仙台コンソーシアム、公益社団法人相模原・町田大学地域コンソーシアム、高等教育コンソーシアム信州、ネットワーク大学コンソーシアム岐阜、大学コンソーシアムせと、高等教育機関コンソーシアム和歌山、大学コンソーシアムやまぐち、大学コンソーシアム関門、高等教育コンソーシアム久留米、大学コンソーシアム長崎、特定非営利活動法人大学コンソーシアムおおいた、高等教育コンソーシアム宮崎、大学地域コンソーシアム鹿児島
	第 4 群：6 機関 (2 事業以下)	彩の国大学コンソーシアム、f-Campus、首都圏西部大学単位互換協定会、横浜市内大学間学術・教育交流協議会、福井県学習コミュニティ推進協議会、愛知学長懇話会

出所：筆者が中元 (2015) で作成したものを修正。

この事業数は「インターンシップ」や「単位互換」などいくつかの所定の項目の有無によるもので、直接SDが項目として含まれているわけではない。しかし、「その他」の項目に他に行っている各種の事業が記載されている。その「その他」の項目を見ると、第1群であれば、半数(いわて高等教育コンソーシアム、高等教育コンソーシアムにいがた、公益財団法人大学コンソーシアム京都、特定非営利活動法人南大阪地域大学コンソーシアム)の大学コンソーシアムがSDを事業として実施している。一方、第4群の大半の大学コンソーシアムは、ほぼ単位互換事業に特化しており、SDの機会を提供している大学コンソーシアムは無い(ただし、福井県学習コミュニティ推進協議会は2014年度に新たにFDの取り組みを行う予定としている)。

こうした状況を考えると、大学コンソーシアムが盛んに事業を展開している地域であればSDの提供・供給者として大学コンソーシアムが現れてくるが、大学コンソーシアムがそれほど事業を展

開していない地域では大学コンソーシアムがその役割は果たしていないと考えられる。また、そもそも大学コンソーシアムが設置されていない地域の場合、大学コンソーシアムによるSDの提供・供給は考えられない。

### 2.5.3 SDが個人の意欲に依存する問題

さらに大きな問題は、提供・供給されているSDの機会を利用したとしても、それが目の前の業務への活用につながるとは限らない点である。福島は先の図2.1のように、SDの機会の提供・供給が増えていることを示しつつも、「ほとんどの研修プログラムは座学中心で、実際は受講後に職場に戻っても得た知識やスキルをほとんど活かすことができないケースも多い」とそれらの有効性の限界を指摘している(福島, 2010, p.232)。福島は続けて、この問題の改善方策として個々の大学とSDの提供・供給元が連携していくつかの要件を満たす「コア・プログラム」を企画することを提案している。その提案では「積極的に受講生を派遣するだけではなく、修了者に対しては、研修プログラムで身に付けた知識・スキルが活かせる職場や職種に就かせ、成果を評価に活かすなどの配慮をする」ことを大学側に求めている(福島, 2010, p.232)。

福島の指摘を合わせて読めば、学んだ内容の問題、あるいは学ぶ本人の問題というよりも、それを活かしていない組織側に問題があると読み取れる。このような場合、学ぶ個人の側がいくらSDに頑張ろうとも、そこには活用の障壁(この障壁は本人に責があるわけではない)が生じていると言えよう。福島の指摘は必ずしも自己啓発に限定して述べたものでは無いが、仮に業務上の能力開発であるOFF-JTであってもこれが当てはまるのであれば、自発的に行う自己啓発はなお当てはまると考えられる。

このような状況からは、また別の問題点が見えてくる。本人が頑張ったところで、組織・職場がそれを活用しない(活用しようとししない)のであれば、本人にとって頑張る理由は無く、意欲も出てこないだろう。このような状況であれば、個人の意欲の問題というよりも、組織側の問題と捉えられてもおかしくないはずである。

ところが、組織側の問題については触れず、個人の意欲を求める主張、意欲をもたらしうような取り組みが必要だという主張、使命感を求める主張はまま見られる。例えば、福島は先の「コア・プログラム」について「知識やスキルだけでなく、職場に戻ったときに自身(自身は原文ママ)と意欲も湧くような研修プログラムを目指すべきであろう」と述べている(福島, 2010, p.232)。山本は、職員がアドミニストレータを目指す手始めとして「まずは職員自身にこれらの新たな状況に備えて努力しようという意欲が必要でしょう。その意味で、職員の基礎的資質として重要なものは、新たな状況にチャレンジできる積極性ではないでしょうか」と述べている(山本, 2006, p.122)。大学行政管理学会の「大学職員」研究グループに属する秦・山本・各務は、同研究グループの研究をベースに、大学アドミニストレータに至るキャリアパスを図2.2のとおり図式化しているが、実践的能力の裏付けとして「自発的エネルギー」や「向上心 使命感」を記載している。

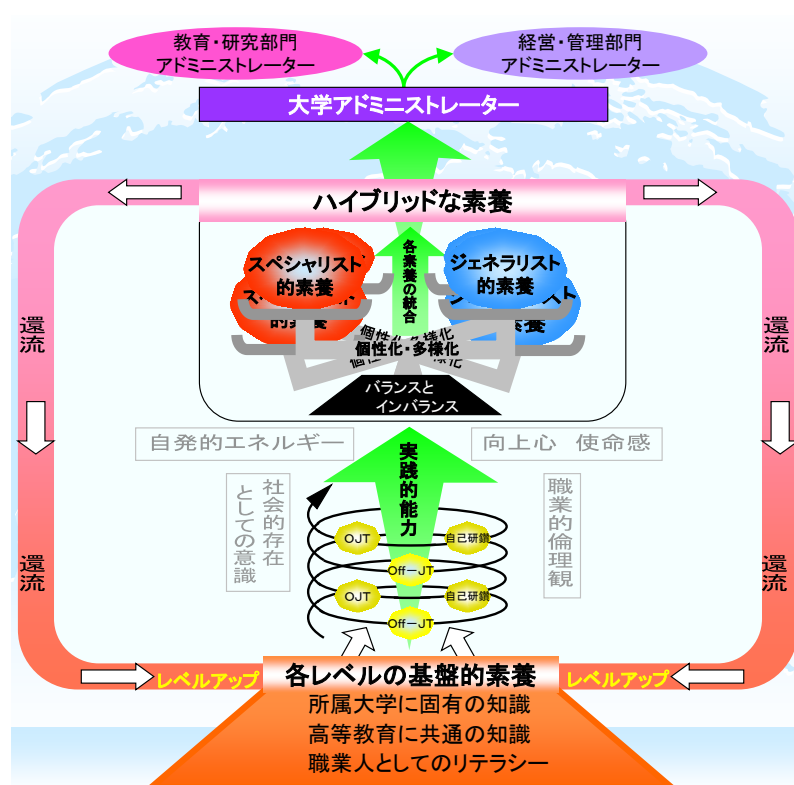


図 2.2: プロフェッショナルである大学アドミニストレーターの「専門性」  
——個人的能力のキャリアパス——  
出所：秦他（2007, p.19）

そうした意欲の源を知識好奇心に訴える主張もあり、上杉は大学職員が学ぶことについて次のように述べている（上杉, 2013, p.192）。

私たちは目の前の仕事をこなしていくだけで満足できるでしょうか。少しでも知的な探求心のある人なら、目の前の仕事の背景にある、国の政策、社会の制度などを知りたくなるはずです。さらに視野を広げれば、歴史や文化や国際的な動向など知りたいことは次々に出てきます。それらはなんの役に立つのか。一つは自分の知的な興味関心を満たすからです。もう一つは長い目で見ればいつか業務上の判断に役に立つときがあるからです。

なぜ勉強するのかという質問は、大学職員になる段階で卒業して欲しい。大学を手がかりとして生涯にわたって勉強することが大学職員の特権であり必要な資質だとさえ思います。

このような意欲への期待や知的好奇心への訴えかけは、スローガンとしての効果はあるかもしれないが、限界もあろう。むしろ大多数の大学職員には、そのような期待や訴えかけは響くとは限らないのではないだろうか。

例えば、山本は先に述べたように職員の意欲に期待を寄せる一方で、大学職員一般の意欲の低さを次のように指摘する（山本, 2006, pp.124-125）。

そもそも新しい仕事にチャレンジする意欲に乏しいということは、しばしば語られる大学職員像になっています。おそらくこれは、大学職員の採用時の動機やその後の職場環境に寄って、長期にわたり醸成されてきた雰囲気に関係しているのでありましょう。つまり大学職員という仕事が、安定的で確実な職場であるから選ばれるという実態のことを指しているのです。

そのような安定的で確実な職場であれば、能力向上の意欲、あるいは立場改善の志は低い方向に向きやすいのです。

SD の機会となるような研究会に、そうした大学職員一般が自発的に参加することは無いことから、参加に何らかのインセンティブを付与する必要性をも山本は指摘している (山本, 2006, p.125)。

私は、過去6年間にわたり、大学経営人材養成のための短期集中公開研究会を開催し、そのたびに熱心な大学職員の参加に感銘を受けているのですが、他方で、このような研究会に來ない職員は、いったいどのような意欲と能力をもった人々であろうかと思いをめぐらすこともあります。研究会に來ないような多数のその他職員にも何らかのインセンティブを与える努力が必要なのではないかと思っております。

山本は、このインセンティブの内容について具体的には触れていないが、学んだことが報われる (専門性が業務で活かされる、昇進・昇格に影響する)、すなわち学びと職業的レリバンスが確立・制度化されているのであれば、おのずとインセンティブの問題は解決するだろう。

逆に言えば、それが確立されていない、ギャップがあるからこそ、意欲へ期待したり知的好奇心へ訴えかけたりすることになる。言い換えると、報われるかどうかは分からないが、それでもなお学べというメッセージになろう。いわば、個人の意欲・やる気に過重に期待するだけで終わっているのである。

先にこの問題は個人の意欲の問題というよりも、組織側の問題と捉えられてもおかしくないと述べたが、仮に自己啓発で何らかの能力が向上したとすれば、なぜそれを活用しようとしないのであろうか。何の前提も持たずに考えれば、自己啓発のコストは個人が負担しており、組織が負担するわけではない。自己啓発により個人が能力を向上したとすれば、組織の側にとって、歓迎すべきことのように思われる。自己啓発を金銭等によりコスト支援する制度を設けている組織であれば、なおさら活用しなければ組織のコスト負担は報われない。

むろん、そのような組織の振る舞いを保守・頑迷と責めることはたやすい。しかし、組織が保守・頑迷であるならば、そこには何らかの (組織にとっての) 合理的な理由があると言えるのではないだろうか。新しく個人が獲得した能力を組織が活用できないとすれば、やはりそこには (組織にとっての) 合理的な理由があると言えるのではないだろうか。

以下、節を改めて先行研究や言説を整理し、その論理を示すこととする。

## 2.6 なぜ自己啓発で新たに獲得した能力は組織で活用され難いのか

### 2.6.1 個人の領域

一般的に、学びの行為からその成果が活用されるまでの流れとしては、(1) 個人が何らかの学びを行って能力を獲得する、(2) 組織がその個人の能力を活かすような役割 (業務・ポジション) を与える、(3) 個人が業務を実施、(4) 組織はその成果を享受し、個人は業績を獲得する、という流れが想定される。このうち (1) 及び (2) に着目し、「個人の領域」、「組織の領域」、そして「個人と組織の外的環境としての領域」の3つの領域に分けて分析する。

まず個人の領域であるが、第一に、自己啓発が生じるかどうか偶然に左右され、その数が限られることから、組織から注目され難いということが挙げられる。このことについて、横田 (2001) は「職員の能力開発は個人の自主性に委ねられており、組織的に、職員をしてその気にさせ、働か

せ、能力開発を促すシステムや風土がきわめて脆弱である」(横田, 2001, p.75)、「(組織・職場のミッションが)「大学として、職員として、職場として明確にされ共有されていなければ、一般に職員は現状でできる範囲のことを、真面目ではあるがしかし漫然と行うだけである。そこでは彼らが新たな業務課題に挑戦したり、能力開発を自発的に行うことは偶然でしかない。」(横田, 2001, p.75)、「ごく一部の自己学習力のある職員が困難な条件を乗り越えて自主的に成長することを期待するのみなのが現状である」(横田, 2001, p.77)と指摘している。

第二に、教育そのものの性質として、個人が何らかの教育を受けたとしても、それが直ちに効果を感じられるとは限らないことが挙げられる。このことについて吉田 (2012, p.13) は「大学院教育の効果とは、ピンポイントな場面で役立つものから、次第に面に広がることによって仕事との融合が進むことなのかもしれないと考えることができるが、そうだとしたらそのために他者からみた場合に、逆に効果を見えにくくさせているのではないだろうか」と指摘している。

第三に、自己啓発のような自発的な取り組みは何らかの個人的な考え(信念)と結びついていることがあるが、それは他者に対して説明不要なものであることが挙げられる。例えば藤原 (2015, pp.122-123) は大学院に進学した理由を「筆者が大学院に進学する契機となったのは、大きく、第1に大学職員としての大学という場における職務を通じて、学生の実態や大学のことをより深く理解したいという意志をもったこと、第2に学校法人立命館の大学行政研究・研修センターの大学アドミニストレータ養成プログラムの受講と学外機関への出向の経験を得たこと、第3に継続的に学ぶことを大切にする同僚や上司が周囲に存在したことであると考えている」と語っている。こうした個人としての考えを他者に伝えるかどうかはケースバイケースであるが、少なくとも組織に伝える必要は無い(進学に上司の許可を要さない大学院進学であれば、組織側に説明する動機も機会も無いかもしれない)。

## 2.6.2 組織の領域

### 2.6.2.1 組織が持つ認知力の限界

組織の領域において、第一に組織が持つ認知力には限界があることが挙げられる。それゆえ個人が有する能力が仮に有用なものであったとしても、適切に認知しうるとは限らない。

夏目 (2013) は管理職の管理能力に限界があること、部課長といえども人事管理の能力が形成されていない場合があることを指摘している。

さらに、大学院修了という学びを例にとると、組織がその学歴を正当に認知しうるとは限らない。本田 (2001) は大学院の有意性について、大学院生自身よりも、職場のほうがその有意性の度合いが低いことを指摘し、濱中 (2015) は企業の採用側の人間が大学院修了者をプラスに評価するかどうかは、採用側の人間自身の大学院修了の経験の有無や、大学院修了者との面接の数が影響することを指摘している。

これら本田や濱中の知見を組織内に援用するとすれば、人事権者(管理職)は組織内の大学院を修了した個人の能力を正当に認知しうるとは限らないと言える。実際、大学事務組織において、大学職員の学歴は役職等で異なっており、山本 (2017) が行った大学職員を対象とする調査では、国立・私立の別、管理職・一般職の別で学歴の割合に違いがあることが示されている(国立大学の管理職(博士0.4%、修士3.1%、学士52.9%、短大11%、高校32.6%)、国立大学の一般職員(博士3.8%、修士12.3%、学士56.6%、短大8.5%、高校18.9%)、私立大学の管理職(博士0.8%、修士9%、学士76.3%、短大8.5%、高校5.3%)、私立大学の一般職員(博士1%、修士4.8%、

学士 79.8 %、短大 12.5 %、高校 1.9 %) となっている)。この調査結果を考慮すると、大学院を修了した職員の上司の学歴は、本人よりも低い学歴になる可能性は相当高いと考えられる。

#### 2.6.2.2 最新の事象・事柄に対する組織の認知の遅れ

組織（その構成員としての人事権者）は必ずしも、最新の事象・事柄について、十分認知しているとは限らない。それゆえ「現在あるべき職員の役割・能力開発」に対し、認知の遅れ・ズレが生じうる。

例えば、吉武 (2015, pp.24-25) は「近年、職員の役割が広範かつ高度化し、その期待に応えるべく大学の多様な業務に能動的に関わる職員も増えてきているが、一方で、上述のような状況から、職員の役割を事務や支援として限定的に捉える体質が根強く残っている面もある。職員の役割に関する認識の統一と定着は大学の大きな課題である」と指摘し（ここでいう上述の状況とは企業と異なり大学では手続き重視、教員主導への支援として位置づけられるような状況のことである）、篠田 (2015, p.36) は「戦略経営人材の育成には、合わせて、それが力を発揮できる組織運営、役割や権限問題の解決が必要だという点だ。力が発揮できる当てもなく、能力だけが育つはずがない」「職員が、役割にふさわしい位置づけを確保することと戦略経営人材の育成はコインの裏表、どちらが欠けても実現できない」と指摘している。能力をいくら身に付け申告したとしても、「職員の役割（や能力）はこんなものだ」というような固定概念・体質が残ってしまっているのは、結局その能力は活かし得ない。

それどころか、職員が研修等外部で学ぶことを否定的に見る向きもある。上杉 (2011, p.9) は「職場外での学習が職場でのキャリアアップにつながるかというと、そう単純ではない。職場での業務でたたきあげてきた幹部で、研修嫌いの人を時々見かける。口ばかり達者な評論家は役に立たない、というしごくもったもな感覚であろう。組織で信頼される人物になるには、組織の課題を引き受けて、汚れ仕事や力仕事をこなして人物を磨き、信頼を勝ち得ていかなければならない。つまり、実務を通しての人的成長が不可欠なのだ」と指摘している。このたたきあげてきた幹部の研修嫌いは、おそらくは自らの経験からの帰納的主張であり、彼ら自身にとっては合理的な振る舞いと言える。だが、そのような外部から知識を得るということを拒否するというスタンスでは、個人が新しく外部で能力を獲得しても、それを活用し得ないだろう。

これら大学経営層（吉武・篠田・上杉の3氏とも大学の理事や事務局長を経験している）による個別の発言だけではなく、実際に人事担当者を対象とした調査からも、認知の遅れ・ズレが見受けられる。

上西 (2015, p.47) は国公私立大学 746 校の人事担当者に「教務担当職員のキャリア・パスを各大学が人事政策上でどのようにとらえているか」を調査し、「その結果、教務担当職員に限った SD という意識は人事政策にはあまりあらわれておらず、人事担当責任者は、大学職員という一括りで人事政策をとらえている」と述べている。大学職員に新しい能力、新しい役割が求められるのであれば、教務担当職員に限らず、大学職員のキャリアパスや SD のあり方は多層化せざるを得ないはずであるが、人事担当者はそのように捉えていないことが現れている。

大学院進学が大学職員の能力開発の手段として普及しつつあるが、人事担当者は必ずしもそれを重視していないことは安田 (2015) の調査で示されている。また藤原 (2007, p.182) は「大学職員側とその雇用者側の両者において、大学院教育に対する意識について、ズレが生じていることが判明した。すなわち大学職員側にあっては、進学したいという潜在的需要者が少なからずありながら実際に入学する者は増加傾向を見ないこと、雇用者側にあっては、大学職員が修士学位を取得する



ことは望ましいとしながらも職能開発の場として大学院を選択していないという点である。両者とも意識の上では、大学院教育に肯定的であると考えられるが、実態においては不一致を生じさせている」と職員と雇用者側でズレが生じていることを指摘している。さらに、藤原 (2014, p.100) は大学院で獲得しうる能力について、修了生の自己評価と上司・同僚による他者評価の結果を比較した結果、「修了生の主観的評価からは、職場で必要とされる能力を身につけるには研修等よりも大学院教育が有効であることが確認され、上司・同僚らの客観的評価からもそのことが傍証された」と述べている。単に修了生当人だけではなく、上司・同僚という他者からも大学院教育の有用性が示唆されているが、それでもなおズレが生じるのである。

この大学院進学の有用性については、人事担当者が明確に否定する例もある。秦 (2016, p.33) の調査 (2016 年 10 月に国立大学 86 大学の人事担当者へ依頼、59 大学回答) では、大学院修学制度を持たず、その導入にネガティブな大学が 2 大学あったが、その理由として「『自己啓発等休業で対応が可能』、『通常の職務に専念することで能力向上は可能であり、大学院に修学したからといって能力が上がるとはいえない』という記述があった」ことが触れられている。

こうしたズレは単に人事担当者の考えだけで生じるものではなく、組織文化も影響すると思われる。各務他 (2016b) は McNay の大学組織モデルを基に組織文化・組織単位について論じたものであるが、その中で「職能教育は、大学の組織文化にそった職能教育が必要である。例えば官僚組織タイプの組織文化において事業体組織タイプの大学職員を養成しても、その能力等を十分に発揮させる組織文化や労働環境が整備されていないため、開催側も受講側も消化不良を起こす」各務他 (2016b, p.66) と触れられている。仮に「官僚組織または企業体組織文化を信奉する上司」と、「事業体組織文化を信奉する部下」という関係があったとすれば、同じくズレが生じると考えられる。

### 2.6.2.3 役職や分野等による意識のズレ

役職や分野等によっても、先に挙げたような意識のズレは異なってくる。

まず、大学職員の職階別でも意識に違いがあり、両角 (2015, p.58) は 2010 年に東京大学大学経営・政策研究センターが実施した「全国大学職員調査」について、「『大学職員を専門職化し、大学間の移動を行えるようにする』、『専門分野別の職員団体を発展させ、教育訓練も行う』はいずれも 23% が望ましいと回答している。いずれも一般専任職員ほど、こうした方向性を支持している」と指摘している。全体は 23% が望ましいとしているが、職階別で見ると、管理職 21%、初級管理職 20%、一般専任職員 27% であり、職階別の差が見られる。

分野別で違いがあることについては、両角 (2015, pp.58-59) は「職員の専門職化は、現在、強く求められているし、実態も少しずつ、着実に変化している。たとえば、情報システム、国際交流、研究支援などでは、『最初から特定分野の専門家として仕事をする』ことが望ましい』と考える職員がほかの領域よりも多いし、実際に、こうした分野で転職組が多い」と触れている。

このようなズレは大学職員内だけで生じるものではない。例えば、教学マネジメント専門人材の人材像について、学長と人事でズレがある。株式会社リベルタス・コンサルティング (2014) は、2014 年 3 月に全国の大学・短期大学 1,099 件を対象に実施された調査である。その結果について「教学マネジメントを担う専門スタッフ（職員）の人材像について、学長及び人事担当にあてはまるものを選択いただいたところ『教学マネジメントの専門性を持つべき人材（現在、専門性を高めるべく取り組んでいる）である』が最も多い。また、『今後専門職として、長期にわたって教学マネジメント分野を担当する人材である』は、学長で 17.4% であるのに対し、人事では 13.7% に留まっており、配置の具体的な仕方等については、学長が、より積極的な回答をしている」と述べら

れている(株式会社リベルタス・コンサルティング, 2014, p.34)。

また、大学行政管理学会「大学職員」研究グループ(2006)による国公立大学学長と私立大学理事長の大学職員に対する意識調査報告における「貴学における職員の『専門性』に対する意識を変えるためには、次のどれが有効と思われますか」という設問(複数回答可)のうち、「職員自身に自覚を持たせる」との回答は20.0%(175件)であった。一方、「上司の意識を変える」は8.8%(77件)、「教員の意識を変える」は4.9%(43件)、「学長の意識を変える」は1.9%(17件)、「理事長の意識を変える」は1.3%(11件)となっている。「職員自身に自覚を持たせる」と「上司の意識を変える」は単純に比較できないが10%以上の差がある。学長・理事長は、専門性に対する意識を変えるために、職員自身の自覚と比べ、上司の意識の変革は重視していないと考えていることが窺える。

#### 2.6.2.4 変化しない働かせ方、人事・評価制度

働かせ方や人事・評価制度の運用は旧来のままであり、新しく獲得した能力やそれを活かすうる処遇を得られないままである。

働かせ方に関し、両角(2010, p.48)は全国大学事務職員調査結果を基に、ジェネラリスト志向の職員育成のために行われている人事異動や複数の職場経験について、「問題はこうした人事異動が期待された効果をあげていない」、「『個人の能力や資質が活かされている』に肯定的な回答した者は31%(国立34%、私立39%)」、「『一定のキャリアモデルが示されている』と回答した者はわずか18%(国立24%、私立16%)にすぎない」と指摘している(両角, 2010, p.48)。また「ここで強調しておきたいのは、プロとしての職員育成の議論のなかで、職員個人の能力形成や、やる気の問題が言及されることが多いが、それ以上に重要なのは仕組みをどう作るのかという組織の問題だという点である」と仕組みの改善が求められていることを指摘している(両角, 2010, p.49)。

人事・評価制度に関し、産業能率大学総合研究所(2007)が実施した調査(679法人へ依頼、214法人回答(国立32公立28私立154))によると、人事考課制度がある大学は87校(40.7%)となっている。この調査では、現在の人事考課制度で重視しているものを、その他含め7項目で問われている。その回答のうち「仕事に対する取り組み姿勢・態度」(86.2%)、「業務上、結果として現れた成果」(67.8%)、「仕事をする上での保有能力」(28.7%)をそれぞれ情意考課、業績考課、能力考課の三つに分けるとすれば、情意>業績>能力という結果になる。もちろん能力は潜在的である一方、態度や結果は顕在的であり、後者を評価しようというのは一つのあり方であるが、高度・専門的な能力を身に付けようというインセンティブを欠いてしまう一面もあろう。

実際、博士学位のような学歴を有していても、それを十全に処遇しうる制度が構築されているとはいえない。村上他(2010, p.30)は、村上義紀(元早稲田大学副総長)、角方正幸(リアセックキャリア総合研究所長)、三浦暁(早稲田大学人事部人材開発担当課長)、上杉道世(元東京大学理事)の4氏による座談会を収録したものであるが、ここで着目すべきは次の「ドクターホルダーの職員の処遇について」の箇所であり、処遇が困難であることが示されている。

三浦：もちろん早稲田でも、ドクターホルダーを何人か採ってるんですけど、教員との関係が非常に悩ましくなってきますよね。

角方：私は好ましいことだと思いますが。

三浦：ええ、今後も採用していきたいとは思っているんですが、どういうふうに位置づけていくかが、難しいところなのです。

村上：昔のにがい記憶がまだあるのです。学卒で採用されて、採用後に大学院博士課程を終えた職員は、学者、研究者になることが目的にするところがあった。どうしても教員になりたくても枠がなくてなれないと、職員のまゝいて、教員の口があるまで待っていようと。いわば一時腰かけタイプになる。文系は博士課程を終えると、職員本来の事務の仕事に身が入らなくなる人とがいてね。しかも専攻分野と仕事とは、たいてい一致していない。マッチングする仕事が事務系でそうあるわけでもないからです。

最近では専攻に関係なく、職員として働き続ける人もでてきましたね。コミュニケーション能力が高いから、対教員との関係では新しいステージに立つことになるでしょうね。その能力を大学としてどう活用するかの問題と、その処遇が正当だといえる基準を作る時代がくるでしょうね。大学の国際化が進めば、職員の高学歴化は必然でしょう。そうでないと、外国の大学職員に信用されない時代にきていますよ。

三浦：活躍できるフィールドをどういう風に提供するかということですよね。これまでのような仕事内容では、やはり、うまくいかないと思うのです。

このような旧態依然とした人事・評価制度のあり方について、職員側が満足しているわけではない。大学行政管理学会の「大学職員」研究グループが同学会員を対象に2003年に実施した調査(762件依頼、回答は343件)では、「【問64】大学の人事制度は公平公正と感じますか？(16.6%が肯定)」、「【問78】大学で行われている研修会等はマンネリ化していると思いますか？(80.4%が肯定)」となっている(各務他, 2004)。

同様のことは、(池田, 2011)による「国立大学附属病院事務職員および組織に関するアンケート調査」からも見て取れる。「大学病院や大学の人事政策、職員育成政策に大学の意思を感じる事が出来ますか？」という設問の回答は「はい53人(24%)、いいえ164人(75%)、無回答3人(1%)」であり、「キャリアパスの不明確、場当たり人事の不満などがあること、大学および病院のミッションが見えないことが表れていると思われる」と触れられている(池田, 2011, p.189)。

このように旧来型の働き方や人事・評価制度の運用は、決して満足されているものではない。

しかしながら、いかに問題を含んでいようと、運用する側の観点に立てば、現状のあり方を合理的なものとして捉えることもできる。

横田(2001, p.76)は「機能しない、させない人事システム」と題し、「職能資格制度等を導入したものの、運用実態は従来通り年功序列の昇進・昇格で、形骸化している研修システムなどといった問題は多くの大学で指摘されている。機能しないというよりは、機能させる気がない、といった方が実態に近い。職員の人事諸制度を近代化するためにアリのバイ的に民間企業の手法を取り入れたものの、本音のところでは民間の業績主義の昇進・昇格・給与処遇やギリギリした研修よりも、旧来の牧歌的な制度がよいと思っている職員が多いのではないか」と述べ、新しい制度を入れたとしても、本音は違うのではないかと指摘している。

また、職員の大学院進学に関し、金子(2005, p.17)は、「とくに大学院などにおいて職員に長期の教育機会を与えることについては、日本の大学は一般に積極的とはいえない。大学としてみれば、そうした機会を与える場合にはどのような基準で選抜するかが問われるし、また卒業後に在職し続けるか否かも明確でない。それよりは、短期的な研修の形態のほうが望ましいということになるのであろう。こうしたことから、当面はむしろ自覚的な職員が個人的な犠牲を払って大学院教育を受けるという形態に頼ることになろう。そこに日本のSDの致命的な制約がある。しかし長期的にはそれが、大学経営の専門職を生む契機となることが期待される」と述べ、組織の側からすると、

大学院進学の選抜基準の構築や、その後の当人の在職可能性に鑑みると、それを制度化しないほうが組織の側にとっては合理的であることを指摘している。

それゆえ外部から能力ある人材を新しく採用する制度を作ったとしても、田中 (2017, p.85) が「正直に言って、即戦力（専門性ある人材）として採用された後に、それを生かし続けるキャリア・トラックが、大学職員を雇用する大学（法人）に確保されているかといえば、残念ながら容易に見受けることはできない。専門性が期待されて大学職員となった後、学内で運用されている人事制度の多くは、総合職のキャリア・トラックのはずである。これは、学内で既に活躍する人材にも当てはまる。自分自身の独りよがりな判断ではなく、周囲からの評判や評価が高まるなか、仕事で専門性を発揮できていても人事異動の対象となる。たとえ人事異動の季節をかわすことができたとしても、異動の難しい人材というレッテルが貼られる事態を招くことさえある。専門性を生かして大学に貢献していてもである」と指摘するように、外部人材を使いこなすこともできないし、そのような慣行は強固ですらある。

このようなあり様は、単に上層部が保守的であるとか、頭が堅いという問題ではなく、専門的人材を確立・配置し難い日本の組織構造・文化にも一因がある。羽田 (2016, p.30) は組織の中に専門性を持つポジションを作っても、日本の場合それが組織内に埋没する・吸収されてしまう仕組みが内包されていることを「イギリスの大学職員のようにまずスタッフの専門性を明記して、そのスタッフの専門性をどう配置して組織をつくるかというロジックよりは、組織をつくってその中に専門性を分割させていくというこの日本の組織の構造の中では、うっかりした組織をつくると、解体されて吸収されて消えてしまうという危険性があるというのが、大学運営に30年かかった感想です」と指摘している。

また、新しい能力を獲得して尖った人材を目指そうとしても、変化しにくい、年功序列的な組織では、様々なネガティブな反応が発生してしまう。兵庫教育大学副学長であった川本 (2010, p.41) は、たとえその取り組みが良いものであったとしても、人的な手当がなされないと拒まれてしまうことについて、「職員の側の業務量の増加につながるのではないかという、自己規制が働くことである。関係する職員が良いアイデアと認め、必要性を理解してくれたとしても、その業務に人的な手当ができない場合は、直接に負担がかかり、余計なことをしたとして職場の人間関係にも影響する恐れがある。このようなことから、積極的に言い出しにくいことも多い」と述べており、変化しないことが一種のインセンティブを持つことを示している（つまり変わらないことが合理的なのである）。

たまたま上層部が組織の中で尖った人材を抜擢しようとしても、かえって当人が潰されてしまうことがありうる。（それゆえ一種のやさしさとして）そのようなことを行わないことが合理的ですらある。元京都大学理事・事務局長の本間と神戸大学理事・事務局長の加藤の対談における次のやり取りからもそれを見て取れる（加藤・本間, 2019, p.27）。

（抜擢人事を想定した人事制度の変革について）

加藤：そうですね。そこはちょっとまだできないかなって感じがしています。どうしても昔的な雰囲気が残っていますから、そういう若手がいきなり古巣の方と同列の職に就くとちょっと本人にとってもやりにくいのかなという、そういう余計な心配をしてしまいます。

本間：人事部長、人事課長が僕の改革の提案に徹底的に抵抗をしたのは、彼らなりの理屈がありました。「仮に本間理事が言われるように抜擢人事をやっても本間理事という後ろ盾

がいなくなったら、拔擢された若手はみんなからいじめられ、つぶされてしまう」と。だからそれはやらないほうがいいのかというのが人事部長、人事課長の言い分で、それもある意味で正しいんです。

仮に、新しい能力を獲得した人間に対して相応のポジションを与えることを制度化しようとすれば、それは当然組織の中の能力・ジョブの定義化が求められることになるが、そのようにすることのインセンティブが働かない。各務他 (2016a, p.53) は、日本のようなメンバーシップ型社会 (M 型) と海外諸国のようなジョブ型社会 (J 型) を比較し、そもそも前者では個々人の職務の量・内容を特定することが困難・煩雑と想定され、そのように定義するインセンティブも無いことを「J 型社会においては、職務の独立性をもって『仕事』を『人』に張り付けることが、共有された重要な組織文化である。そのため、欧米においては職務説明書の整備には非常に神経が払われ、労働関係法規の改正や社会の労働に関する意識の変化等に合わせて、説明方法や記載方法の改善等が日常的に行われている。しかし M 型社会の我が国の大学においては、職務内容が雇用契約であるという認識は薄い。すなわち、これまでの大学の労務管理において、職務内容を詳記する意義や必然性が労使双方において十分に理解されていないように思われる」、「しかし、M 型社会においては、一人で職務を完結させるということは、日常的に稀なことである。前述の東京大学の学務課においても、教務事務総括や教育改革、学位、教育調査、教員研修、センター・企画室庶務等の『仕事』を課員全員の協力で遂行している。課を単位とした現状の M 型の協働業務体制においては、前述のとおりの職務範囲は曖昧であり、共同体意識が強く、大学職員における各自の職務は独立していない。大学職員一人労働分の職務を実際に体験した経験がないため、暫定的にも一人分の職務の量を想定することも難しい」、「職務内容における一人労働分の職務責任に関する部分は、なぜこの職務を置いたかという高いレベルの運営・経営方針に関わる判断が必要なため、作業には煩雑さが予想される」と指摘している。

## 2.6.3 組織・個人の外的環境（海外との比較の観点から）

### 2.6.3.1 未発達な外部市場

ジョブ型社会である海外諸国では専門性に基づいた人事がなされるが、メンバーシップ型社会である日本ではそうなるわけではない。新しい能力を獲得したが自組織で評価されないため他の組織に移ろうと考えても、外部市場が未発達な日本では、それが困難である。

海外諸国の例として、まず米国の大学における採用手続きを挙げると、ハーバード大学文理学院副学部長の Thompson (2000, p.17) は、どのように雇用者側は必要とする能力を持つ人間を募集するのか、またどのように応募者側はふさわしい能力を持つことを示すのかについて、「アメリカでは大学事務職に空きがあると公募するのが普通です。例えば、私の部署で職員を採用する場合には、まず職務内容を提示し、どんな人材を必要としているのかを明らかにします」、「求人が公にされると、希望する人はだれでも応募する事ができます。応募するには、履歴書と、職務経験などから見て何故そのポジションに自分が適しているか、を明確に記載した志願理由書を提出します。また、他にも以前の勤務先での勤務評価を確認するために、以前の上司の名前なども提出します」と、雇用者側・応募者側の双方が明確に示すことを説明している。

同様に海外の例として、タイにおける人事異動を挙げると、大西・織田 (2016, pp.112-113) は「採用後の人事異動も大きく異なる。タイの大学に試験を経て採用された殆どの職員たちは、異なる専門領域には基本的に異動しない。スパモンコル氏に確認したところ、チェンマイ大学におい

て、例えば人事部から財務部に異動を希望する例は皆無ではないものの、その場合には例外なく新たな専門（この例では財務）に関わる試験が課されるという。つまり、そのように厳格な条件があるために、職員の間で異動に対するインセンティブが働かず、結果として異動を希望する者は少数派に止まるというわけである。このようなタイの人事制度について、悪く言えば、組織としての柔軟性や発展性がないと見ることも可能であろう。他方、良く言えば、組織が個々の職員による専門性の陶冶を期待し、その成長を重んじる制度とも見なすことができる。少なくとも、タイの制度の方が、職員全員が安心して働けるという点は確かだろう。一見してスキルや専門性の無駄遣いとも思えるような、日本における特任職員制度の大きな弊害とは無縁に違いない」と専門性尊重の人事がなされていることを指摘している。

このようなジョブ型社会の海外諸国からすると、日本のあり様は理解され難い。小野里・上杉(2016, p.40)は在職したまま米国高等教育大学院（修士課程）への留学経験を踏まえて米国と日本の違いを説明しているが、当時在学中に修了後のキャリアを問われた話を「『戻ったら何をやるんだ』と聞かれることが多かったのですが、『東大に戻って働くけど、どこに配属になるかは人事課次第で分からない』と答えると、『何をお前は言っているんだ』というような顔をされて、日本の人事制度はそういう形なんだというところを最初から話さないと、話が全然通じないという状況でした」と語っており、日本と相当のギャップがあることが見て取れる。

そもそも、外部市場が未発達の日本においては、仮に個人が組織の外部で獲得した能力が有用だとしても、それを評価しないこと（賃金を留め置くこと）が合理的ですらありうる。このことを吉村(1999, p.26)は「そもそも MBA は『評価されない』のではなく、表向き『評価しない』という立場におかれていたといえる。つまり人材を育成しつつそれに見合った処遇をしないことによって日本企業は人材の『含み資産』化に成功してきた」と指摘している。

仮に新しく能力を獲得し、それを従来的な大学職員の枠からはみ出るほど鍛えて転職するとしても、往々にして労働条件は芳しくない。二宮他(2017)では、日本のいわゆる第3の職種（FDer、キャリア支援担当者、IRer、URA、産官学連携コーディネーター）の市場や労働条件を取り上げているが、市場が未成熟で労働条件が良好でないことが見て取れる。

### 2.6.3.2 専門職化が未発達

新しい能力を用いた専門職化が仮に進むのであれば、それは組織に自らの能力の有用性を主張し、何らかのポジションを獲得する一つの手段の一つとなろう。

実際、米国の大学において専門職化が進んでいること、またその背景に専門職団体があることを館(2002, p.12)は「組織に完全には依存しない彼らのSDは、また完全には組織に依存しない。それは、大学側から提供されるものは主として機会であって、その中身はプロフェッショナル世界からしか供給されないことを意味している」、「そのことを端的に表しているのが、アメリカの大学職能団体の存在である。アメリカでは、上記のような職種それぞれに、その担い手たちが組織する団体がある」と指摘している。

実際の例として、小貫(2008, pp.31-32)は米国での学生担当職の専門職化の進展について「米国学生担当職の経験は、専門性の確立という点でも我が国の職員論に対して多くの示唆を与えるであろう」と述べ、米国の学生担当職では、学生支援の専門職団体である ACPA（American College Personnel Association）の学生発達理論の研究プロジェクトをベースとして専門性の確立が進んでいったことを指摘している。

しかしながら、日本の大学職員において、米国と同じように専門職団体をベースとした専門職化

が進んでいるとは言えない。既に述べたように、大学職員の団体が複数設置されているが、会員数が最も多い大学行政管理学会ですら、会員数は1,000名強にとどまっている。これは全国の大学職員数からするとせいぜい1%前後に過ぎず、大学職員のマスとしての団体ですらない。またそれらの団体ベースでの専門職としての質・水準の定義や資格化の議論が進んでいるわけではない。

橋本(2009)は、一般的な専門職の養成レジームは3つのセクタ(養成機関である「大学」、制度・資格に関与する「国家」、専門職団体や雇用施設といった「市場」)および各セクタ内のアクターとの関係で成り立つと説明している。この3つのセクタの関係を、大学職員に即するとすれば、大学職員の団体が専門職団体足りえていない、大学職員を対象とした教育機関(高等教育系大学院)が大学職員の団体や雇用施設である各大学と何かしらの連携・交渉がなされているわけでは無い、政府(文部科学省)は職員の質・資格を直接規定する施策を出していないというのが現況である。これに鑑みると、専門職化は未成熟と言わざるを得ないだろう。

### 2.6.3.3 人的リソースの不足

専門職化が進まない理由として、日本の大学で人的リソースが不足していることも挙げられる。

専門職化を進めるとなれば、大場(2016, p.65)が「専門職化が進展している米国高等教育に鑑みれば、制度が有効に機能するには労働市場(人材の流動性)や専門職団体が不可欠であり、また、非常に高コストとなることが懸念される」と指摘するように、人的リソースのコストを負担する必要がある。

ところが、そのようなコストを負担するだけのリソースに欠けているのが実情である。福井大学理事・事務局長であった高梨は日本と米国では教員数比の職員数(特に専門職数)が米国とは比べ物にならないくらい貧弱であることを「452名の教員に対して、フルタイムの職員は250名となっています。対するアメリカでは、全米の統計から福井大学と同じ教員数を仮定して当てはめるとどうなるかということ、まず職員数が公立でも私立でも福井大学の4倍以上です。特に専門家・職では、福井大学の場合は図書館の司書も入れて18名ですけれども、アメリカでは公立で450名強、私立でも400名と、約20倍から25倍の違いがあるのです」と指摘している(川上他, 2011, p.26)。

そのため、日本では専門分化が進まず、数少ないスタッフが様々な役割を担わざるを得ない。山本眞一は日本では節約型の人材マネジメントにならざるを得ないことを「この節約型の大学は限られた人員の多くを教育や研究活動にあて、それを支援するスタッフはごく少数である。しかも支援スタッフが少ないと、その多くは教員の活動が法令や学内規則上正しく行われているかどうかをチェックする側に回らざるを得ないから、どうしても『擬似管理職』的な性格を帯びやすい。また、教員の方でも、大学経営面で素人であるにもかかわらず、事務作業も含めてこれに関わらざるを得ない」と説明している(山本, 2008, p.10)。この延長として、山本(2013, p.12)は「教員数に比べて少ない職員数という特徴のあるわが国の大学においては、職員は特定分野の専門職として育つ余地はきわめて小さく、それよりも汎用能力をバックに問題解決能力のある職員を育てる手立てなどを研究し、かつ開発・実践していくことが、日本型大学アドミニストレーターの育て方としては適当であると考えている」と、日本型大学アドミニストレータを養成すべきと主張している。

### 2.6.4 自己啓発で新たに獲得した能力が組織で活用され難い理由

ここまで3つの領域で示した知見をまとめると次の通りである

#### 個人の領域

自発的な能力開発が行われるかどうかは、偶然でしかなく、仮に学んだとしてもそれを直ちに具体的に示すことが困難である。また一種の信念・個人的な考えから始めているとすれば、それは自身が納得するかどうかであり、積極的に他者・組織に開示するものになるとは言えない。

### 組織の領域

組織の側は、そもそも個人の能力を十分認知・把握し得るわけではない。それどころか、人事権を握る管理職層においては、職員の新しい役割や能力の必要性自体の認知の遅れが生じうる。また現在の制度・あり方は、部署単位・組織単位として業務執行することが前提となっており、そこでは個々人の固有の能力を認め・活かすという仕組みになっていない。むしろ変わらないことが合理的ですらある（トップ層の発言・認知を見ても、旧来の制度で出世を果たしてきた彼らからすると、それをよしとする・やむを得ないとする自己フィードバックが働いているのではないか）。

### 組織・個人の外的環境の領域（海外との比較の観点から）

海外では専門性に基づいた人事がなされるが、日本では必ずしもそうなるとは言えない。自らが獲得した新しい能力を活かすべく組織外に目を向けるとしても、それを活かし得る市場が成立しているとは言えないし、新しい能力・役割を確立させる・組織に働きかけるような専門職団体があるわけでもないし、そのようなポストを生じさせるような人的リソースが不足している。

これらの知見を一言で言えば、個人が組織の思惑とは別に能力を身に付けたとしてもそれは見えにくいし、さらに組織の側はそれを積極的に認知・発掘・登用するどころか、むしろそうしないことにインセンティブが働いていると言える。それゆえ、自己啓発で能力を獲得した人材を組織内で適切に配置・処遇することは困難なのである。

このことは先の2.2.3項「職能開発としての自己啓発に内包される問題」で示した状況と整合的である。私的領域でいかなる能力を身に付けようと、職務領域においてそれをどのように扱うか（扱わないか）はあくまで組織の考え次第である。組織においてそれを積極的に活用しようというインセンティブが働かないのであれば、当然それは活用されないのである。

## 2.6.5 個人は自らの自己啓発が組織内でどのように思われると捉えているのか

このように個人の側が自己啓発に取り組み新しい能力を獲得したとしても、それが組織の側が適切な処遇を与えてくれるとは言えないわけであるが、個人の側がそうしたことを理解していないわけではない。むしろ自発的な学び活動が、組織の側から必ずしも歓迎されていないことは十分に認識されている。そのことについて、組織外での学び、特に大学院進学に対する大学職員個人の側の受け止め方を、筆者が参画した調査をベースに触れておきたい。

筆者は2015年に開催された大学行政管理学会定期総会・研究集会の分科会に登壇するとともに、他の登壇者らと一緒に、当日の分科会参加者に質問紙調査を行い（192名参加、153名回答）、後日その結果を報告・公表した（渡辺他, 2016）。報告内で次のとおり触れているように、回答者が大学職員一般を代表しているわけではないが、大学院進学に対して関心のある層といえる。

この分科会1への参加者は、職員を大半とする本学会の会員（2015年7月23日現在の会員数が1,394名）および本学会に関心を持つ者であり、分科会のテーマ（大学院進学）に関



心を持つ者でもある。その意味では平均的な一般の職員が母集団であるとは言えない。しかし、テーマ（大学院進学）に高い関心を持ち、自身が進学を検討または実際に進学したり、部下や周囲の大学院進学について何らかの支援を行ったりしている者であるからこそ、大学院進学に関する様々な要因について、具体的な考えを持つものと考えられる。このことから、テーマ（大学院進学）に即した一定の知見が得られるものと考えられる。

この分科会調査の問2「大学職員の大学院進学という選択にどのような要因が影響を与えとお考えですか？」は、12個の小問それぞれに対し、「5点（大変当てはまる）」から「1点（まったく当てはまらない）」までの5段階リッカート尺度で回答を求めており（有効回答102件）、各小項目の平均点<sup>（原文では平均点は記載されておらず、適宜筆者が付記した）</sup>は次の通り集計・考察されている（渡辺他, 2016, p.8）。

内発的な自己の成長や学習内容そのものと関係しているもの（第1位「自己の能力開発への関心（4.47点）」、第3位「大学院での学習内容への興味・関心（4.33点）」）、大学院進学を可能にする余裕・ゆとりと関係しているもの（第2位「時間的な余裕（4.34点）」、第4位「金銭的な余裕（4.23点）」）が高位にあり、外発的な支援的なもの（第5位「組織内の支援制度（3.69点）」、第6位「上司からの支援・示唆（3.67点）」、第8位「同僚からの励まし・示唆（3.10点）」）が中位にあり、職場・組織との密着性を持つもの（第8位「業務上の必要性（3.10点）」、第9位「昇進・昇給への期待（2.71点）」）は低位にあった。

回答者の大半は大学院進学を内発的な欲求を大きな要因として捉えており、その内発的な意思の実現を可能とする余裕・ゆとりが大事であると捉えていると考えられる。逆に昇進・昇給などの待遇との結びつきはそれほど重視していないと考えられる。

分科会参加者の属性（大学院進学に関心がある層）を考慮する必要があるが、回答者は、自己の成長や学習内容への関心が第一であり、業務で直接活かしたり、自己の待遇への直接的なインセンティブは影響要因として下位に位置づけられるものと認識していると言えよう。

しかし、そのような彼らですら、自身が大学院に進学することが必ずしも周囲から歓迎されるとは考えていない。分科会調査の問6「（上司をお持ちの方にお聞きします）自身が大学院進学の希望を出したら上司はどのように思うと考えますか？」については、「上司に『歓迎されない（12.3%）』『あまり歓迎されない（36.9%）』の合計が49.2%となっており、約半数はネガティブに捉えられるだろうと認識している」と集計されている（渡辺他, 2016, p.10）。自由記述においても、「自己研鑽に対して消極的な風土」「業務との兼ね合いがあるので、よく思われない可能性が高い」「実際、文句を言われたので」などネガティブなコメントがまま見られる（渡辺他, 2016, p.3）。先に「私的領域に発生する自己啓発を、職務領域において活かそうとすれば様々な（構造的な）摩擦が生じることが想像される」と述べたが、これらはその一例となろう。

このように、自己の成長や学習内容に関心を持てるような人間であっても、組織内でこのようなネガティブな受け止め方をされてしまうとすれば、あえて大学院進学など自己啓発を行うという選択は取られにくいように思える。

しかし、実際のところ、それでもなお、大学院進学など自己啓発の取り組みを行い、活用しようとする者もいるのである。彼らは自らの自己啓発における組織との関係—様々な（構造的な）摩擦が生じることが想像される—をいったいどのように考えているのだろうか。

この組織と個人の関係、私的領域と職務領域の関係は、本研究のメインリサーチクエスション（「大学職員の自己啓発はいかにして職務上の活用に至るのか」）において外せない観点であり、次

節で改めて見ることとしたい。

## 2.7 大学職員論における組織と個人の関係

そもそも組織と個人の関係、私的領域と職務領域の関係は、職能開発に関する先行研究では看過されてきたと先に述べた。大学職員論においても触れている研究は数少ない。

ただし、職員のキャリアに関する論文では、いくつかそれに言及されている。羽田 (2013, pp.19-20) は「キャリア・パスの構築は、機関においては組織の必要性和職員個人能力の伸長の最適化を図ろうとする営みであるが、個人の生活・価値観・キャリアと常に調和するとは限らない」と述べている。夏目 (2013, p.7) は職員とその職務上の研修の関係に関して「キャリア形成に積極的意欲をもち、そのための手段として研修を位置づける場合には、主体的に研修に参加したり、勤務時間外に自己努力で能力形成に励んだりする（自己啓発）。つまり、組織（経営者・管理者）だけでなく、一般職員も能力形成を行う主体に成りうる。能力形成をめぐる利害は両者の間で必ずしも一致するとは限らず、対立する場合もある」と述べている。

これらの論文で指摘されるように、私的領域の取り組みが組織の意図と合致するとは限らない。私的領域の取り組みである自己啓発を、実際の組織・職場である職務領域において活用するとすると、様々な（構造的な）摩擦が生じることが想像される。このような両領域の特質や違い、領域間の関係性が看過されてきたのではないだろうか。そうした特質や関係性を考慮しないまま、自己啓発の必要性を声高に叫んだり、支援したりしたとしても、活用には至らないのではないだろうか。先行研究・実践においては、そのような観点が欠けていたのではないだろうか。

このことに鑑み、自己啓発における組織と個人の関係、私的領域と職務領域の関係に着目するとすれば、私的領域の取り組みである自己啓発を職務領域に移入する際、どのような摩擦・困難が生じているのか、その摩擦・困難に個人はどのように対処しているのかを把握することが必要であろう。

さらに、一個人が職務上の義務ではない自己啓発に取り組むとすれば、そこには何らかの主観的な意味付けがなされていると考えられる。自己啓発の活用を一連のプロセス（私的領域に自己啓発が発し、それが職務領域における活用に至るまで）として捉えるならば、当人の自己啓発に関する考え—その主観的意味解釈—を問うこと、大学職員本人が私的領域における自己啓発や職務領域における活用をどのように意味づけているかを理解することが必要であろう。

ここで重要となるのは主体である個人による意味解釈である。社会学者の Blumer は「人間は、ものごとが自分に対して持つ意味にのっとって、そのものごとに対して行為する」と述べているが (Blumer, 1991, p.2)、このような個人の意味解釈の理解を目指すスタンスは、個人主体による自己啓発のプロセスの解明にも有用であろう。いくら立派な自己啓発のプログラムがあり、組織が様々な援助を行うとしても、それに対して本人が有用との意味づけを行わなかったとすれば自己啓発に至ることは無いであろう。逆に自発的な学びを行うことにネガティブな環境・状況であっても、本人の中で何らかの有用性の意味づけがなされ、ネガティブな環境・状況に抗してでも取り組むべきとする論理立てがなされるとすれば、自己啓発に至りうるだろう。こうした例は、単純に行動の諸要因（誘因や促進、あるいは阻害）を調査すれば理解しうるものではない。

そこで、次章ではこの考え方（個人が持つ主観的合理性を踏まえ、意味解釈の理解を目指すスタンス）を踏まえ、本研究全体の概念枠組みと研究方法を整理することとしたい。

## 2.8 本章の小括

本章では第一に、自己啓発の定義を整理し「職業上有用な能力の獲得・向上を目指した自発的な学習活動」という定義に収斂しうることを示し、職能開発に関する先行研究では自己啓発において考慮すべき組織と個人の関係、私的領域と職務領域の関係は看過されてきたことを指摘した。

第二に、大学職員の職能開発に関する先行研究について、法令上の大学職員の定義（事務職員としての定義）、大学職員に期待される能力の関する政策上の展開、大学職員に求められる役割の変化を整理し、大学職員の概念が従前の事務職員の概念に収まらないものになっていることを示した。

第三に、そうした新しい役割や能力に関する教育の機会の提供・供給（主にSD：スタッフ・ディベロップメント）の現状について説明した。

第四に、期待されるSDとその実体にギャップがあること、とりわけ自己啓発に着目し、実際に自己啓発の活用においては組織側がその機会を設けること・必要な処遇が必要であるにも関わらず、個人の意欲への期待ばかりが語られている問題があることを指摘した。

第五に、自己啓発で新たに獲得した能力がなぜ組織で活用され難い理由について、先行研究や言説を整理して示した。個人が組織の思惑とは別に能力を身に付けたとしてもそれは見えにくい。また組織の側がその能力を積極的に認知したり、人材登用することにインセンティブが働くどころか、むしろそうしないことにインセンティブが働いていると言える。それゆえ、自己啓発で能力を獲得した人材を組織内で適切に配置・処遇することは困難なのである。

個人の側もそのような困難の存在を認識していると説明したが、そうなるとしてもなお学び活用しようとする行為がなぜ存在するのかという疑問が残ってしまう。給与や地位への反映を期待している場合はもちろんのこと、それらを期待しない場合（処遇に関わらず能力を活用したいという場合）であっても、学びで身に付けた能力を実際に活用しうる機会に巡り合えないのであれば、その学びは徒労に終わるだけであろう。

第六に、先の疑問の解明においては、自己啓発における組織と個人の関係、私的領域と職務領域の關係に着目することが必要であるが、先行研究・実践では、そのような観点が欠けていることを指摘した。そのうえで、個人が持つ主観的合理性を踏まえた研究一個人に内在する論理・意味づけ一を対象とした研究の必要性を主張し、次章において本研究全体の概念枠組みと研究方法を整理することに触れた。

## 第3章

# 概念枠組みと研究の方法

### 3.1 イントロダクション

本章では、本研究のリサーチクエストション（RQ）に取り組むにあたって、前章の文献レビューを下敷きに、前提となる考え方、概念枠組みをまず説明する。この概念枠組みを踏まえて、各 RQ の研究方法を説明する。

### 3.2 本研究の前提となる考え方と概念枠組み

#### 3.2.1 他者の合理性の理解をどのように行うか

「大学職員の自己啓発はいかにして職務上の活用に至るのか」という本研究の中心となるリサーチクエストション（メイン RQ）を、個別の状況に落とし込んだとしたら、それは一見奇妙に思えるかもしれない。学んだことが活用できるかどうか分からない、待遇に反映されるとは誰も言っていないのにも関わらず、学んだり、それを活用しようとする状況は、一見して不合理に思える。

これがもし「自己啓発で何らかの能力を身に付ければ、職務上で活用しうることが保証されている」のであり、それが待遇に反映されたり、投じたコスト以上の受益（金銭的・昇進や昇給）が期待されるのであれば、経済合理的な視線でたやすく理解できるであろう。あるいはお稽古事のように、職業と全く関係のない学びを行っているのであれば、学ぶことそのものが目的であり、その目的に向けて行動しているものとして理解しよう。

そうではない、自分自身から見て、一見不合理と思える行為をある他者が行っているとしたら、それはいったいどのように理解しうるのであるだろうか。そうした「他者の合理性」の理解に努めてきたのは、マックス・ウェーバー以来の理解社会学である。このことについて、社会学者の岸政彦は、次のとおり説明している（岸他, 2016, p.29）。

社会学、特に質的調査にもとづく社会学の、もっとも重要な目的は、私たちとは縁のない人びとの、「一見すると」不合理な行為の背後にある「他者の合理性」を、誰にもわかるかたちで記述し、説明し、解釈することにあります。もちろん、ラッズの行為もふくめて、完全に合理的な行為などというものはありません。他者の合理性をどれだけうまく理解し記述したとしても、おそらくそこには必ず不合理なものや理解できないものが残るにちがいありません。しかし社会学者たち、特にマックス・ウェーバーとシカゴ学派の後を継ぐ社会学者たちは、できるだけ不合理に見える他者の合理性を理解しようとつとめてきました。私たちは、理由がないように見えるもの、単に不合理なことにしかみえないものに、理由や合理性を見出してきたのです。

この引用に含まれる「ラッツ」とは、Willis (1996) の『ハマータウンの野郎ども』で、Willis が分析対象とした不良少年のグループ（「ラッツ」（「野郎ども」）と呼ばれる）のことである。順応的な生徒たちが卒業後に熟練工やホワイトカラーを選ぶのに対し、学校・教師に対し様々な反抗的行動を行うラッツたちは筋肉労働や半熟練労働を選ばざるを得ない。ラッツたちはそうした将来をある程度理解しながらも、あえて反抗的行動を行うのである。岸の説明を借りると「社会全体のなかで相対的に不利な立場を『自ら進んで』選んでしまう」のである（岸他, 2016, p.27）。

Willis はその不合理な選択の理由を、ラッツたちが属する労働階級の文化に見る。Willis はまず「同化（制度が明示的に合法とする交換関係の枠内に階級の対立を調整し、収斂させ、定着させる過程）」と「異化（ある制度の内部で、その制度の影響を身にまといながらも、なお一定の距離を保ちつつ労働階級の文化が想像的な展開を示す特定の過程）」の概念を定義する（Willis, 1996, p.159）。学校教育における「尊敬のみかえりに知識を、順応のみかえりに指導を」という基本的な交換関係はその後の様々な交換関係（「知識を資格に、格づけされた能力を高い賃金に、所得を財貨やサーヴィスに」）に連鎖する（Willis, 1996, p.163）。この交換関係の正当化を求める学校教育の同化作用は、支配的な文化や社会通念に支えられたものであるが、そうした支配的な文化から距離のある（階級差がある）労働階級の文化は異化作用をもたらし、学校教育の同化作用の正当性を減じてしまうのである。

このように、一見不合理に思えるラッツの行動・選択の背景には、ラッツたちが属する文化に起因する構造・環境が存在するのであり、それを把握することにより、彼らにとっての合理性を理解することができる。岸はそのことを次のように説明している（岸他, 2016, p.31）。

かれらの行為や言動を、かれら固有の文脈や状況、背景に置き直してみると、かれらなりの「合理的な判断」の結果だったことがわかります。たしかに長期的には不利なので、完全に合理的とはいえないのですが、それでも私たちは、彼らの自主的ドロップアウトには、かれらなりの理由や動機があり、かれらなりの利益があり、かれらなりの合理性があったことに気づかされるのです。行為の背後にあるさまざまな事情を知ると、「それはしょうがない」ということがわかるのです。

ラッツたちの主観的な考えや彼らを取り巻く構造・環境を理解することで、一見不合理なその行動や選択は理解可能なものになる。本研究ではこのような考えに即して、自己啓発を行う個人の行動や選択の合理性の理解を目指す。

### 3.2.2 個人に内在する論理・意味づけの探求の概念的枠組み

自己啓発を行う個人の主観的な考え、またその行動や選択の合理性の理解・把握を目指すにあたっては、個人主体による意味づけや解釈のあり方が重要になる。

なぜなら、他者のある行為が一見して不合理に思えたとしても、そこにはその当人により、その行為を是とする何らかの意味づけがなされているのである。その文脈や背景は、その意味づけを是とするように解釈されているのである。

もし、この行為、あるいはその行為の背景にある構造や環境が、一般的に理解可能なものであれば、そうした意味づけや解釈はそれほど重要にはならないだろう。例えば、自己啓発で能力を獲得すればそれを活用することが保証され、それが待遇・受益と直接反映されているのであれば、自発的に学ぼうとする行為は経済合理性という一般的通念により理解しえよう。

だが、実際のところ、そのような結びつきが保証されているわけではない。そのような状況でなお学ぼうとするのであれば、その選択は一見不合理に思えるだろう。本研究ではまさにそのような、一見して不合理な行動や選択の理解・把握を目指すものである。そのため、個人主体による意味づけや解釈のあり方が重要になってくる。

このような考え方に立つと、自己啓発を理解するうえで、個人の外部に存在・生起する事象（自発的な学びそのもの、あるいは組織、その他関係する諸要素、さらには時代背景や構造）を、その個人がどのように捉えているのか、その捉え方はどのように移り変わってきたのかという、個人に内在する論理・意味づけを探求する必要があるだろう。このことを次の概念図にまとめた。

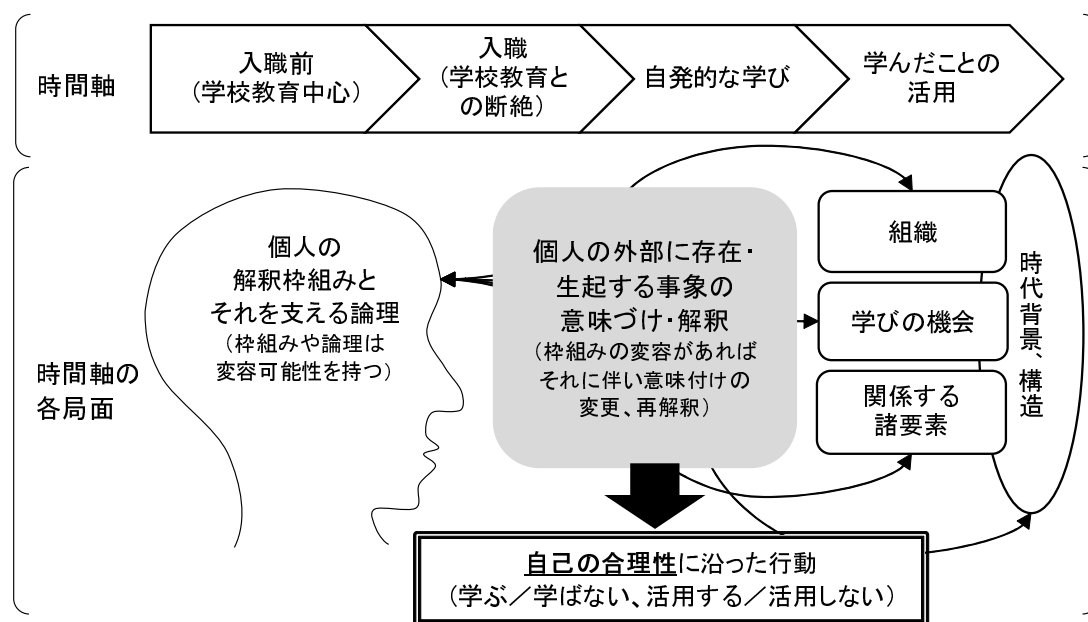


図 3.1: 自己啓発に関する意味解釈のスキーム図

出所：筆者作成。

概念図の上は時間軸であり、4つの期を想定している。最初は「入職前」、幼少の頃から学校教育を受けてきた時期である。2つ目は「入職」の時期である。例えば大卒後そのまま就職する場合、ここで学校教育としての学びは終了し、社会人としての学び（OJT、OFF-JT、自己啓発）が始まる。ただし、組織主導の学び、特に OJT は就職後すぐに始まることが想定されるが、OFF-JT が始まる時期はその所属組織次第である。3つ目の「自発的な学び」の時期が到来するかどうかは人次第である。読書やラジオやテレビの視聴など簡便なものが行われることもあろうし、大学院進学などある程度ハードルが高いものも行われることもある。また、人によっては行われないうちということもありうるだろう。4つ目は「学んだことの活用」がなされる時期としているが、職務上の活用を志向したとしても、到来する時期は分からないし、到来するかどうか自体も保証されない。職務上の活用を志向していなければ、この時期が到来しないままということもあろう。

概念図の下は、時間軸の各局面において、個人がその外部の事象を意味解釈する流れを示している（時間軸は本来はシームレスであり、各局面ごとに区分けしうるものではないが、便宜上各局面ごとに区分けしたものである）。個人の外部の事象として、時代背景や構造などマクロのもの、組織や学びの機会のほか関係する諸要素（例えば人とのつながり）など個人が直接接しうるものが存在する。そうした事象の意味づけ・解釈は、個人に内在する解釈枠組み（及びそれを支える論理）によって行われる。個人の行動や選択は、その意味づけ・解釈に従って行われるが、それはその当

人にとって合理的なものとして行われるのである（例えば学ぶという判断、あるいは学ばないという判断は、どちらになったとしても、その本人にとっては合理的な判断なのである）。

次節では、この概念図を踏まえて、本研究の研究方法を説明する。

### 3.3 研究方法

#### 3.3.1 リサーチクエスションと各研究方法との関係

本研究では、「大学職員が自己啓発で形成した能力が組織内で活用される過程はいかなるものか」という根本となる問いの下に5つのRQを立てている。

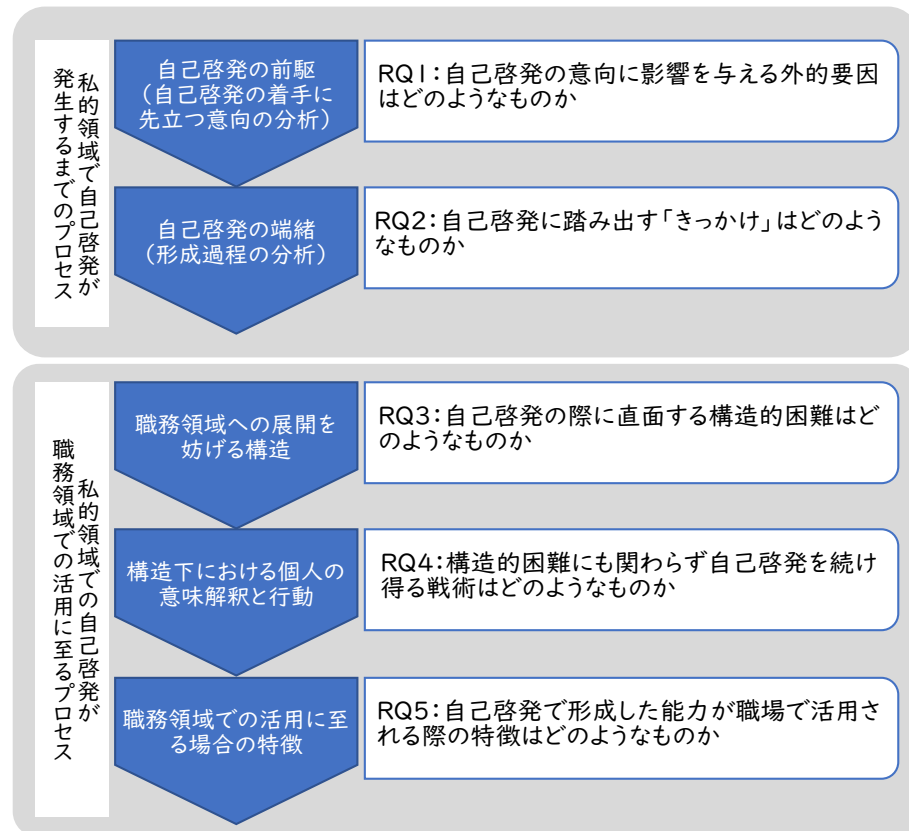


図 3.2: リサーチクエスションと各章の関係（図 1.2 再掲）

出所：筆者作成

1. RQ1: 自己啓発の意向に影響を与える外的要因はどのようなものか
2. RQ2: 自己啓発に踏み出す「きっかけ」はどのようなものか
3. RQ3: 自己啓発の際に直面する構造的困難はどのようなものか
4. RQ4: 構造的困難にも関わらず自己啓発を続け得る戦術はどのようなものか
5. RQ5: 自己啓発で形成した能力が職場で活用される際の特徴はどのようなものか

これらのRQは「私的領域で自己啓発が発生するまでのプロセス」に対する問い（RQ1～RQ2）と、「私的領域での自己啓発が職務領域での活用に至るプロセス」に対する問い（RQ3～RQ5）に分けることができる。各研究の詳細はそれぞれの章で説明するが、研究方法の概要は以下の通りである。

### 3.3.2 RQ1：自己啓発の意向に影響を与える外的要因はどのようなものか

大学職員はそもそも自己啓発についてどのようにポジティブなのか（ネガティブなのか）、またそれらは年齢や性別など諸属性とどのような関係にあるのだろうか。個人を対象とした研究を進める前に、あらかじめ集団としての特性を理解する必要があるだろう。RQ1はこの観点に立ち、量的研究のアプローチを取る。

具体的には、大学職員を対象とした調査として最大規模である東京大学大学院教育学研究科大学経営・政策研究センター（2010）による全国大学事務職員調査（国公立大学の本部・学部の事務職員 17,645 名を対象とし、5,909 名の回答を得た調査）のデータを用い、二次分析を行う。

同調査の回答項目には、学習機会の利用に関する意向を尋ねる問いがいくつか含まれており、その中で大学院進学（通学制の大学院の修士課程）も含まれている。また大学院進学を仮定した場合に回答者が障害と思う事項（例えば「費用が高すぎる」「処遇の面で評価されない」など）に関する問いも含まれている。

大学院進学は高いコストやハードル（受験・通学への職場の同意）を伴うことから、自己啓発に取り組む論理が最も明確に表れるであろうと考え、大学院進学の利用意向や障害感の単純集計結果と、他の各種の項目（例えば年齢、職位、職場環境など）とクロス集計した結果を比較する（その項目が利用意向や障害感と特に関係なければ、両者の違いは誤差の範囲にとどまるはずである）。誤差の範囲以上の違いがみられる項目を抽出・提示することで、RQ1に答えるものとした。

### 3.3.3 RQ2：自己啓発に踏み出す「きっかけ」はどのようなものか

そもそも自己啓発はいかにしてはじまるのだろうか。自己啓発を行うかどうかは、他者が決めるわけではなく個人の内心によって決まる以上、何の前触れもなくいきなり学習活動が始まるわけではないだろう。そこには何らかの「きっかけ」が存在していると考えられる。大学職員個人の学びのプロセスを追う上で、それが発生する機序をあらかじめ理解する必要があるだろう。

具体的には、大学職員を対象とし、どのような「きっかけ」で業務外的能力開発を自発的に受容・選択するのかについて、インタビュー調査を行い、そのデータからいくつかの概念・カテゴリーを抽出・提示し、RQ2に答えるものとした。

なお、実際には本研究は筆者単独ではなく、共同研究として実施した（詳細は後述）。

### 3.3.4 RQ3：自己啓発の際に直面する構造的困難はどのようなものか

RQ3～RQ5の研究は、私的領域で生じた自己啓発を、職務領域に移入・越境させるというプロセスを追うものであり、RQ3はその手始めとして、職務領域への移入・越境における構造を見るものである。

個人の自発的な学びに対し支援を行うようなポジティブな組織が存在するとしても、そうでない組織も多い。また、近年はさておき、歴史的に遡るほど後者の組織は多いだろう。ネガティブな反応がなされるとすれば、それを個人がどのように捉えているかという主観的な意味付けを理解する必要がある。

そうした当人の意味づけを把握する研究を行うとすれば、生活史調査の手法が有用であると考えられる。生活史調査について岸は次の通り定義している（岸他, 2016, p.156）。



生活史調査とは、個人の語りに立脚した、総合的な社会調査である。それは、ある社会問題や歴史的事件の当事者や関係者によって語られた人生の経験の語りを、マクロな歴史と社会構造とに結びつける。語りを「歴史と構造」に結びつけ、そこに隠された「合理性」を理解し記述することが、生活史調査の目的である。

もちろん、自己啓発の全ての側面が生活史調査で把握できるというわけではない。RQ1の説明のとおり、集団としての大学職員が、自発的な学びとして大学院進学をどのように考えているか、組織・職場との関係でどのような要因をどの程度障害として受け止めているかという傾向を把握するには、量的調査のアプローチが有用であろう。

しかし、個人の行動は本人の持つ主観的意味によって行われる。組織・職場からの支援がなくても、逆に障害となる要因があっても自発的な学びが行われるとしたらそれはどのような論理として説明されるのであろうか。あるいは学びによって学習者本人も思ってもいなかったような飛躍・予測不可能だったことが生じたとしたら、それについての本人の考え、さらにはその後の行為をどのように理解しうるのだろうか。

生活史調査は、まさにそうした本人が持つ主観的意味やその連関を理解・把握するためのアプローチなのである。本研究ではこの生活史調査のアプローチを用い、大学院進学を鍵とし、自発的な学びを行っている高等教育機関の事務系職員（過去職員であった者含む）を対象として一連のインタビュー調査を行った。

RQ3においては、このインタビュー調査に基づき、本人が周囲からのネガティブな反応に代表される構造的困難をどのように捉えているかを探るものとした。

### 3.3.5 RQ4：構造的困難にも関わらず自己啓発を続け得る戦術はどのようなものか

先のRQ3で見ると構造的困難が存在する場合、それでもなお自発的な学びやその活用という行動が生じるならば、それは本人にとっては何らかの合理的な意味づけが為されたり、何らかの対抗手段が取られていると考えられる。

RQ4においては、先のインタビュー調査に基づき、自己啓発を続けようとする論理やその戦術を解明するものとした。

### 3.3.6 RQ5：自己啓発で形成した能力が職場で活用される際の特徴はどのようなものか

個人がいかに学び、形成された能力の活用を志向しようとしても、それが実際の組織・職場で活用される場合もあればそうでない場合もあるのが実情である。それらが組織・職場で活用されれば、その場合の特徴はいかなるものであろうか。

RQ5においては、この特徴を明らかにするものとした。

## 3.4 本章の小括

本章では、リサーチクエスションへ取り組むにあたって、前提となる考え方として、他者の合理性をいかに理解するかという（理解）社会学の考え方を説明した。そして、その他者の合理性を把握するために、個人主体の意味づけ・解釈のあり方を探求する概念枠組みを図示した。この概念図をベースに、本研究の各RQに対する研究方法・内容を概説した。

次章からは、各 RQ に基づいて本研究を展開することとなる。

## 第4章

# 自己啓発の意向に影響を与える外的要因

### 4.1 イントロダクション

近年、高等教育機関における職務の高度化・専門化の進展とともに、大学職員を対象とした大学院コースも複数開設されるようになった。ところが大学院進学を果たす者もいる一方、進学しない者のほうが多数を占める。この違いは何によって生じるのだろうか。

前章で「個人の行動や選択は、その意味づけ・解釈に従って行われるが、それはその本人にとって合理的なものとして行われる」と述べたように、進学のための行動を取った本人にとって進学は合理的な選択として行われたものであり、進学のための行動を取らなかった本人にとって進学しないことは同様に合理的な選択であるはずである。

では、大学職員はそもそも自己啓発についてどのようにポジティブなのか（ネガティブなのか）、またそれらは年齢や性別など諸属性とどのような関係にあるのだろうか。自己啓発を行う個人を対象とした研究を進める前に、あらかじめ集団としての特性を理解する必要があるだろう。

また、自己啓発の中でも、大学院進学は高いコストやハードル（受験・通学への職場の同意）を伴うことから、自己啓発に取り組む論理が最も明確に表れるであろう。

そこで本章<sup>\*3</sup>は RQ1（「自己啓発の意向に影響を与える外的要因はどのようなものか」）に基づき、大学職員の大学院進学に関する自己啓発の意向に影響を与える外的要因を明らかにすることを目的とし、「全国大学事務職員調査」のデータを用いた二次分析を行う。具体的には大学院進学の利用意向や障害感の単純集計結果と、他の各種の項目（例えば年齢、職位、職場環境など）とクロス集計した結果を比較する（その項目が利用意向や障害感と特に関係なければ、両者の違いは誤差の範囲にとどまるはずである）。誤差の範囲以上の違いがみられる項目を抽出・提示することで、RQ1 に答えるものとした。

### 4.2 本稿の目的・先行研究

#### 4.2.1 目的

近年、高等教育機関における職務の高度化・専門化の進展とともに、大学職員を対象とした能力開発（SD：Staff development）が注目されている。SD の発展のメルクマールとして 1990 年代後半からの大学職員を主な構成員とする学協会の設立、あるいは大学職員を主にターゲットとする大学院の設置などが挙げられるが、文教政策においてもその頃から様々な形で触れられてきた。

1998 年の大学審議会答申「21 世紀の大学像と今後の改革方策について－競争的環境の中で個性

<sup>\*3</sup> 本章は中元 (2020b) を加筆修正したものである。

が輝く大学－」(大学審議会, 1998)を皮切りに、2008年の中央教育審議会答申「学士課程教育の構築に向けて」(中央教育審議会, 2008)、2014年の中央教育審議会大学分科会の「大学のガバナンス改革の推進について(審議まとめ)」(中央教育審議会大学分科会, 2014)において、大学職員の役割の高度化や職能開発が触れられるようになった。そして2016年には法制度上の裏付けを持つものとなった。「大学設置基準等の一部を改正する省令」(平成28年文部科学省令第18号、2017年4月1日に施行)の通知では「全ての大学等に、その職員が大学等の運営に必要な知識・技能を身に付け、能力・資質を向上させるための研修(スタッフ・ディベロップメント:以下「SD」という)の機会を設けることなどを求める」旨が記載されている(文部科学省高等教育局長, 2016)。

このようにSDは法令上の裏付けを持つものとなったが、その具体的な手法は多岐にわたる。一般的に能力開発の機会にはOJT、OFF-JT、自己啓発の3つに種別され、前2者は組織主導、自己啓発は個人主導であると言える。このSDの手法の一つとして注目されているのが大学院進学であり、近年、大学職員を対象とした大学院コースが桜美林大学、東京大学、名古屋大学、広島大学等で開設されるようになってきている(岩崎他, 2015)。大学院進学は職場から支援・補助される例もあるが、本人の自由意思がその前提にあり、基本的に自己啓発に含まれるものと言える。大学院での修学は、必ずしも密接な職業的レリバンスを持つわけではないが、安田(2014)の桜美林大学大学院の修了者調査では「仕事に関する行動」や「物事に対する考え方」など、大学院の経験から修了者が一定の影響を受けていることが示されている。

このように大学院進学が認知・推奨される中、大学院進学を希望する者もいる一方、そうでない者もいる。いったいどのような要因が進学希望者とそうでない者を分かつのだろうか。また、社会人一般も含め、進学の障害感をもたらす事由として費用・時間等の問題が指摘されているが、どうすればその障害感は増大・軽減するのであろうか。

本研究では、RQ1(「自己啓発の意向に影響を与える外的要因はどのようなものか」)に基づき、大学職員の大学院(通学制・修士課程)の利用意向の有無、学習機会の利用に関する各種障害感と、各種要因との関係を問い、先行調査データの二次分析を行うとともにそれらの要因を踏まえた大学院進学への支援施策を提示する。このように、量的データから様々な要因を明らかにし、実証的に裏付けのある支援施策を提案することで、大学職員の職能開発のあり方に寄与しようとする。

## 4.2.2 先行研究

### 4.2.2.1 大学院進学意向に関する個人と組織のギャップ

2000年代前半の時点で、いくつかの個人対象の調査で大学職員の大学院進学に関する意識が触れられていることから、既にその時期、大学院進学の有効性がある程度認知され、進学への関心も持たれていることが分かる。

例えば、山本眞一が2001年に国公立大学の事務局長・中堅事務職員を対象に実施した調査(1,298名へ依頼し事務局長443名・中堅事務職員442名の計885名が回答)では、大学院修士課程を設置することの有効性が問われており、事務局長の44.0%、中堅職員の47.7%が有効と回答している(山本, 2002, pp.96-99)。山本眞一が2003年に全国の大学・短大の職員を対象とした調査(約5,000名に依頼し2,976名が回答)では、職員の能力向上のための専門職大学院・修士課程の設置の有効性が問われており、1,659名(約55.7%)が有効と回答している(山本, 2003a, p.30)。大学行政管理学会の「『大学職員』研究グループ」は2003年に同学会の会員(ほぼ大学職員によって構成される)を対象とした大学職員現状意識調査(762名へ依頼し343名が回答)を実施してい

る。同調査の質問項目は多岐にわたるが、「自己研鑽を意識的に自ら行っていますか？」という質問で「はい」と回答した者は83.2%、「能力向上は自分自身で行うものと思いますか？」という質問で「はい」と回答した者は94.1%であり、自己の能力開発に非常に関心が高い集団である。「アドミニストレーター養成の大学院に入学したいと思っていますか？」という項目に「はい」と回答した者は約44.8%であった(各務他, 2004)。

やや時代が下がって2010年、大学院進学に関する意識も含め、大学職員を対象とした調査として最も大規模な調査(17,645名に依頼し5,909名が回答)として、東京大学大学院教育学研究科大学経営・政策研究センターによる全国大学事務職員調査(以下「東大調査」)が実施された(東京大学大学院教育学研究科大学経営・政策研究センター, 2010)。この調査ではキャリアに即して学びたい知識やそれらの知識を得るために利用したいと思う各種の学習機会が問われている。そのうち「通学制の大学院の修士課程」については、「ぜひ利用したい(8.3%)」「機会があれば利用したい(30.4%)」、「利用するつもりはない(58.5%)」という結果になっており、約4割弱(前2者を合算して38.7%)が利用したいという意向を示していた。

一方、組織対象の調査では、大学院進学をポジティブに見る大学は限られている。岩崎(2014)が実施した国公立大学人事担当者調査(国立86校、公立75校、私立475校へ依頼し回答はそれぞれ50校、52校、136校)ではSDの取り組みとして「大学院への派遣」を挙げている大学は国立25%、公立4%、私立11%であった。安田(2015)が「大学職員の能力開発の内、大学院における学習に対する職場の評価に着目」(安田, 2015, p.107)して行った国公立大学人事部への調査(771校へ依頼し272校が回答)では、望ましい自己啓発として「大学院」を選択した大学は2.2%である(上位は「学外勉強会(60.7%)」、「高等教育専門書(11.8%)」、「新聞(8.8%)」)。同調査で自己啓発の手法として大学院を望ましいと回答した大学は19.5%、大学院進学支援の制度を持つと回答した大学は22.1%、今後の大学院奨励という(施策を取ることを)あると思うと回答した大学は13.6%となっている。

これらの個人対象・組織対象の調査結果をまとめたものが表4.1である。

表 4.1: 職員の大学院進学に関する各種調査

調査主体	調査対象	調査内容	回答
山本(2002)	個人対象(国公立大学の事務局長・中堅事務職員)	大学院修士課程を設置することの有効性	有効とする回答は約44.0%(事務局長)、約47.7%(中堅事務職員)
山本(2003a)	個人対象(全国の大学・短大の職員)	職員の能力向上のための専門職大学院・修士課程の設置の有効性	有効とする回答は約55.7%
「大学職員」研究グループ(各務他, 2004)	個人対象(大学行政管理学会会員)	アドミニストレーター養成の大学院に入学したいと思っているかどうか	肯定する回答は約44.8%
東京大学大学院教育学研究科大学経営・政策研究センター(2010)	個人対象(全国国公立大学の職員)	「通学制の大学院の修士課程」への利用意向	利用したい回答は約38.7%
岩崎(2014)	組織対象(全国国公立大学人事担当者)	SDの取り組み方法として「大学院への派遣」	該当する回答は国立25%、公立4%、私立11%
安田(2015)	組織対象(全国国公立大学人事部)	望ましい自己啓発(各種の手法から選択)	「大学院」の選択は2.2%

		自己啓発の手法としての「大学院」の望ましさ	肯定的な回答は19.5%
--	--	-----------------------	--------------

出所：筆者作成。

個人対象の調査の内容はそれぞれ異なるが、概ね4割弱～5割強が大学院進学に対してポジティブである。調査時期や調査対象は各調査で異なるが、学会員に限定した「大学職員」研究グループ調査を除き、全国規模である。直近かつ最大規模の東大調査では約38.7%がポジティブに捉えているが、仮にこの割合をそのまま全大学の平均とするならば、大学院進学をポジティブに捉えている職員が在籍していない大学は想定できない。

組織対象調査も各調査で内容が異なるが、大学院進学のパジティブな捉え方について最も割合が高い回答（岩崎調査の国立大学25%）であっても、回答大学の1/4に過ぎない。個人対象調査と組織対象調査は単純に対比できないが、先の個人調査での仮定と重ね合わせると、大学院進学をポジティブに捉えている職員を抱えているにも関わらず、その組織が大学院進学をポジティブに捉えていないことは十分ありうると想定される。

すなわち、大学院進学に関する個人の認識と組織の認識の間には大きなギャップがあると言える。そもそも、組織と個人の間には常にギャップが存在する。夏目（2013, pp.21-22）が「大学側が組織の要請・論理だけで職員の職務遂行能力の形成を行おうとするのは不適切であり、無理がある」「職員の側から見れば、自身の能力形成やキャリア形成には、大学組織から提供される研修の受講だけでは不十分である」と指摘するように、個人が自発的に行う自己啓発の取り組みは多様なものであり、組織がその全てを適切に把握・支援することは困難である。

たとえ、大学院進学への支援施策を取っている大学であっても、大学院進学意向を持つ職員がどのような職員であるか、あらかじめ把握しているわけではない。大学職員の大学院修学への支援制度を導入している大学へのインタビュー調査を行っている岩崎ほか（2015）において「募集方法については、基本的には募集形式（自己申告）であり、今回のインタビュー調査では、大学から対象者を指名して大学院に進学させている事例はなかった」（岩崎他, 2015, p.32）と述べられているように、あくまで自己申告が基本である。何らかの要因によって大学職員が大学院進学への障害感を感じていたとしても、それを軽減するような施策が行われているわけではない。

#### 4.2.2.2 大学院進学への障害

個人が大学院進学という選択を取るにあたって、様々な障害の存在が指摘されている。先述の山本（2002）の調査では、中堅職員に対して大学院修士プログラム等への参加意向も尋ねた結果について、「参加したいが現状では困難と答えた職員が55%に上り、その理由としては多忙であることや職場の同僚に迷惑をかけることを挙げる者が多かった」と述べている。馬越（2004）は名古屋大学での大学院コース設置及び桜美林大学での授業担当の経験から「職位が上がるほど（管理的職員）、職務多忙で大学院入学は事実上難しい」「一般職員（非管理的職務）の場合も、職務多忙を理由に上司の理解が得られないケースが少なくない」と指摘している。寺尾・檜森（2011）の調査（在職しながら大学院に進学・修了した大学職員を対象）は「大学院教育を修了した者が、その学びを現在の部署で発揮できていないという回答が半分近い数値で表れている」と述べており、学んでもその成果を現場で活用できないという困難が見て取れる。先述の東大調査の「もし大学院に入学したいとすれば、何が大きな障害になりますか」という問いでは、障害と感じる割合は勤務時間

(87.5%) > 費用 (85.1%) > 職場理解 (69.7) > 処遇 (62.2%) > 教育課程 (58.8%) の順になっている (% は大きな障害+ある程度の障害の合算) (図 4.1 参照)。

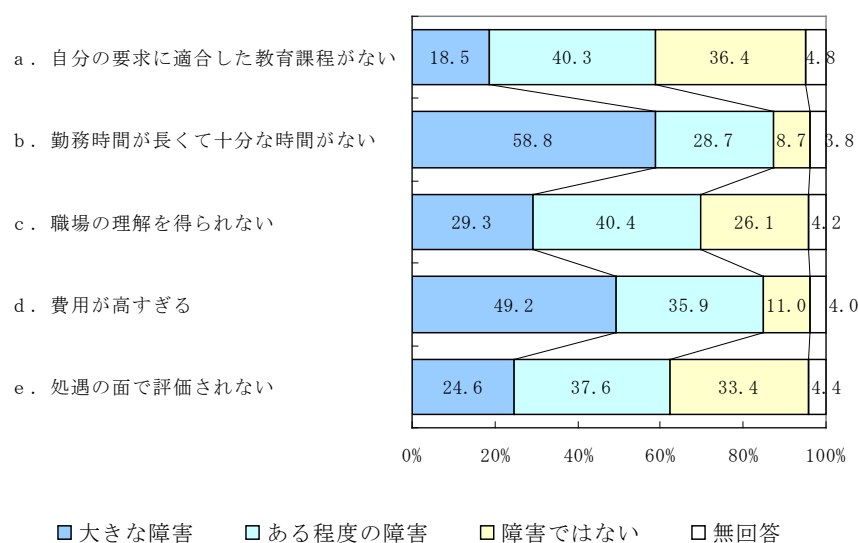


図 4.1: 大学院入学への障害要因

出所：東京大学大学院教育学研究科大学経営・政策研究センター (2010, p.119)

安田 (2014) の大学院修了生 (大学職員を主対象とするコース) 調査では、大学院入学で最もネックとなったものとして「職場との両立」(69.6%) が他の項目 (「経済的な不安」(7.2%)、 「キャンパスの所在地」(5.8%)、 「学びたい教育内容であるかどうか」(5.8%)、 「家庭との両立」(4.3%)、 「教育レベルが合うかどうか」(2.9%) など) より突出して高いことが示されている。

これらを総じて言えば、職務多忙、学費、処遇への反映の見通しが持てないなど様々な障害が存在し、特に共通する課題は組織・職場との関係の問題であると言える。

#### 4.2.2.3 大学院進学への障害を踏まえた施策の不在

先に述べたように大学院進学に関する捉え方には、個人と組織の間にギャップが存在しており、仮に組織が大学院進学を支援するとしても、大学院進学への障害感を軽減する取り組みが行われているわけではない。また、障害には様々なものがあるが、特に組織・職場と関係する障害が共通して指摘されている。

こうしたギャップを縮減し、障害を軽減する具体的な施策を図ることは有用なことと考えられるが、それには当然のことながら明確な根拠が求められる。いたずらに支援策を取るのではなく、どのような要因が大学院進学への意向や障害感と関係しているのか、把握することが第一の取り組みであり、支援策の検討はそのうえで取り組まれるべきであろう。しかし、そうした要因はこれまで探求されてきていない。先述のとおり、先行調査では単純に大学院進学への意向の有無を尋ねたり、障害となる事項を尋ねたりすることに終始しており、それらと関係を持つような要因—例えばポジション、業務の従事時間、職場の環境など—との関係は明らかでない。

大学院進学への意向や大学院進学への障害感に影響する要因として様々なものが考えられるが、いったいどの要因がどのように関係しているのだろうか。このことについて、RQ1「自己啓発の意向に影響を与える外的要因はどのようなものか」に即し、大学職員の大学院 (通学制・修士課程) の利用意向の有無、学習機会の利用に関する各種障害感と、各種の要因の関係を探求する。

## 4.3 研究方法

### 4.3.1 分析の枠組み

本研究の問いに答えるには、先行研究のように利用意向や障害感に関する考えの単純集計ではなく、回答者の属性等と合わせて分析する必要がある。

そこで、本研究では東大調査のデータを、特に学習機会の利用や大学院入学の障害に関する項目に着目し、二次分析を行うこととする。この調査の個票データはSSJDAに寄託されており、二次分析を行うことが可能となっている。実際、木村(2017a,b)により、キャリア、学習動機、業務等に関し、東大調査の二次分析がなされている（ただし、木村の二次分析では前述の学習機会の利用や大学院入学の障害に関する項目は使用されていない）。

東大調査には様々な項目が含まれているが、それら全てを分析するものではない。大学院進学障害としては組織・職場との関係が先行研究で指摘されている。また、当人の個人的属性や経験は大学院進学の意向や障害感に影響することが想定される。そこで、東大調査の項目を6つの観点（「個人的属性」、「職業上の属性」、「職務に関する状況・環境」、「職業人としての方向」、「学びの意向」）で区分・選出し、選出したそれぞれの項目が、利用意向や障害感との関係を有するかどうかの分析を行う。

この分析では、利用意向や障害感の単純集計結果と、項目ごとにクロス集計した結果を比較する（その項目が利用意向や障害感と特に関係なければ、両者の違いは誤差の範囲にとどまるはずである）。誤差の範囲以上の違いがみられる項目を、後述の基準に沿って抽出・提示することで、本研究の問いに答えるものとする。

### 4.3.2 分析対象

東大調査は「全国の国立大学、公立大学、私立大学の『本部』及び『学部』の各事務職員」を調査対象とし、可能な限り偏りを排し、ランダムに対象を選定することを重視したものである（東京大学大学院教育学研究科大学経営・政策研究センター, 2010, p.1）。配布数は本部所属7,370名、学部所属10,275名の計17,645名であり、回収数は5,909名（回収率は33.5%）であった。

本分析は大学院進学に焦点を当てることから、最終学歴を「大学」と回答している者（全体の68.8%）を分析対象とした。その中で、分析で利用する質問項目に回答していない者、年齢が60歳代以上の者を分析対象から外した。また職位別に管理職、初級管理職（本稿では「監督職」とした）、一般専任職員を残し、それら以外の者（役員、嘱託職員、臨時職員、派遣職員、その他）を分析対象から外した。その結果、分析対象は3,017名（東大調査回答者の51.1%）となった。

表 4.2: 東大調査から利用した質問項目一覧

大項目	小項目	回答の選択区分	回答区分の統合
結婚		「未婚」、「既婚（配偶者はフルタイムで就業）」、「既婚（配偶者は家事またはパート）」の3区分。	既婚をまとめ、「未婚」・「既婚」の2区分項目とした。



勤務経験（最初の就職先）		「現在の大学」、「【国】他の国立大学、【公】他の大学、【私】同じ学校法人の他の部署」、「【国】文部科学省、【公】設置自治体、【私】他の大学」、「民間企業」、「【国】文科省以外の国家公務員、【公・私】国家公務員」、「【国・私】地方公務員、【公】設置自治体以外の地方公務員」、「そのほか」の7区分。	「現在の大学」を1区分とし、それ以外の6区分を合算し、2区分項目とした。同様に「民間企業」を1区分、それ以外の6区分を合算する2区分化項目を別に設けた。
勤務経験	「現在、本部に勤務している」、「過去に、本部での勤務経験がある」の2つ。	該当するか否かの2区分。	現在または過去の本部経験の有無による2区分項目とした。
仕事選択理由	「学校・教育業界に関心があったから」、「自分の専門性や経験が活かせるから」、「安定しているから」、「地元で働けるから」の4つ。	「よくあてはまる」、「ある程度あてはまる」、「あてはまらない」の3区分項目。	「よくあてはまる」を1区分とし、それ以外の合算との2区分項目とした。
仕事のウェイトの大きさ	「学生や教員への対応」、「組織内での調整、合意形成」、「パターンが決まった職務の実施」、「課題の分析・解決」、「新規事業の企画・開発」、「意思決定・管理」の6つ。	「大きい」、「少しある」、「ほとんどない」の3区分。	「大きい」を1区分とし、それ以外の合算との2区分項目とした。
週当たり就業時間（残業含む）		「20時間未満」、「20-29時間」、「30-39時間」、「40-49時間」、「50-59時間」、「60-69時間」、「70時間以上」の7区分。	「40時間未満」、「40～49時間」、「50時間以上」の3区分項目とした。
職場環境	「自分の意見や提案を言いやすい雰囲気がある」、「休暇を取得しやすい雰囲気がある」、「教員との間に信頼関係が成り立っている」、「上司は信頼して仕事を任せてくれている」、「忙しい時期には業務分担を変えている」の5つ。	「そう思う」、「ある程度そう思う」、「あまりそう思わない」、「そう思わない」の4区分。	「そう思う」と「ある程度そう思う」を合算して1区分とし、それ以外の合算との2区分項目とした。
担当業務	「自分の能力や適性が生かされている」、「やりがいがある」、「状況に応じた判断が求められる」、「創意工夫が必要とされる」の4つ。	「そう思う」、「ある程度そう思う」、「あまりそう思わない」、「そう思わない」の4区分。	「そう思う」と「ある程度そう思う」を合算して1区分とし、それ以外の合算との2区分項目とした。

人事制度	「能力や適性が活かされた人事異動が行われている」、「一定のキャリアモデルが示されている」、「職員の自己啓発を奨励している」の3つ。	「そう思う」、「ある程度そう思う」、「あまりそう思わない」、「そう思わない」の4区分。	「そう思う」と「ある程度そう思う」を合算して1区分とし、それ以外の合算との2区分項目とした。
自身の将来	「大学職員を続けたい」、「現在勤務する大学で今後も働きたい」、「昇進・昇格を目指したい」の3つ。	「そう思う」、「ある程度そう思う」、「あまりそう思わない」、「そう思わない」の4区分。	「そう思う」と「ある程度そう思う」を合算して1区分とし、それ以外の合算との2区分項目とした。
キャリアパス	「幅広い業務を経験して、管理業務につく」、「幅広い業務を経験して、将来的に専門的な仕事をする」、「最初から、特定分野の専門家として仕事をする」の3つ。	「とても望ましい」、「望ましい」、「あまり望ましくない」の3区分。	「とても望ましい」、「望ましい」を合算して1区分とし、「あまり望ましくない」の2区分項目とした。
得意にしたい分野	「特に無し」、「総務・人事」、「財務・経理」、「経営企画」、「教務・学生支援」、「入試・広報」、「情報システム」、「施設・管財」、「国際交流」、「研究支援」、「図書館」、「病院」、「その他」の13種類。	各問ごとに、該当する場合選択する項目であるため、「該当」「非該当」の2区分。	変形せずそのまま2区分項目として利用した。
学びたい知識	「大学についての幅広い知識」、「日本の大学の現状についての知識」、「特定業務についての専門的知識」、「データを収集し、分析する能力」、「外国語能力」の5つ。	「とても学びたい」、「学びたい」、「学びたいと思わない」の3区分。	「とても学びたい」、「学びたい」を合算して1区分とし、「学びたくない」の2区分項目とした。
学習機会の利用経験	「所属大学主催の研修」、「大学関係団体主催の研修」、「専門学校」、「大学」、「大学院」の5つ。	「ある」「ない」の2区分。	変形せずそのまま2区分項目として利用した。
学習機会の利用意向	「専門学校」、「大学、大学院の科目等履修制度」、「大学、大学院の通信教育」、「通学制の大学院の修士課程」の4つ。	「ぜひ利用したい」、「利用したい」、「利用するつもりはない」の3区分。	「ぜひ利用したい」、「利用したい」を合算して1区分とし、「利用するつもりはない」の2区分項目とした。

大学院入学仮定時の障害	「自分の要求に適合した教育課程がない」、「勤務時間が長くて十分な時間がない」、「職場の理解を得られない」、「費用が高すぎる」、「処遇の面で評価されない」の5つ。	「大きな障害」「ある程度の障害」、「障害ではない」の3区分。	「大きな障害」「ある程度の障害」を合算して1区分とし、「障害ではない」との2区分項目とした。
-------------	--	--------------------------------	--

出所：筆者作成。

多くの項目を2区分に統合した理由は、各問が大学院進学意向やそれへの障害感に対し、肯定的な要因であるか、否定的な要因であるかを明確にさせたいと考えたためである。

### 4.3.3 分析に利用する項目

### 4.3.4 分析方法

#### 4.3.4.1 「通学制の大学院の修士課程」の利用意向

「通学制の大学院の修士課程」の利用意向（以下「院利用意向」）の項目を列とし、それ以外の質問項目を行とするクロス表により、院利用意向に対する各質問項目の関係を示すこととした。

【クロス表の行】前述の通り、年齢、職位、就業時間を除く質問項目を2区分化している。その2区分化した回答が示すものは異なるが（該当・非該当、積極的・消極的、肯定的・否定的など）、概ねポジティブ・ネガティブの2択（2行）で示すことになる。

【クロス表の列】院利用意向のうち「利用したい（2区分化したので「ぜひ利用したい」含む）」・「利用したくない」の2列に分ける（以下、前者に該当することを「利用ポジ」、後者のそれを「利用ネガ」と簡略化して表記する）。この利用ポジ・利用ネガの2列について各質問項目をクロスさせることで、院利用意向に対する各質問項目との関係を示すことになる。

本研究の関心は、この項目ごとにクロス集計した結果と、クロス集計しない院利用意向の単純集計結果と比較した時に、どのような差異が見られるかにある。

そこで第一に、項目ごとの各クロス集計の結果（大半は2行2列の表）に偶然とは言えない差があるかどうかを確認する。各質問項目と院利用意向が無関係（独立の関係）であれば、各質問項目の利用ポジ・ネガの割合の差は偶然の範囲に収まるであろう。偶然とは言えない差があれば、各質問項目と院利用意向は独立の関係では無く、相関関係が存在していると言えよう。この独立性を検定する統計的手法として一般的にカイ二乗検定が利用されていることから、分析ではカイ二乗検定を利用する。カイ二乗検定では当該クロス表の各セルにおいて、「無関係であることを仮定（独立を仮定）した場合の理論値」と実測値の差を取る。これが偶然の差とは言えない場合、独立の関係では無い（相関関係がある）と扱うものである。偶然の差かどうかについては事前に定める有意水準（0.05（5%）や0.01（1%））で判定するが、5%水準以下で有意差がある場合は「有意確率」欄に“\*”を、1%水準以下の場合は“\*\*”を記入し、これに当てはまらない場合は空白としている。ただし、期待値のセルが5以下の場合はカイ二乗検定を行わないこととし、“-”を記入している。

第二に、カイ二乗検定により有意差が見られたとしても、その差がわずかであれば支援施策の対象としての優先度は下がる。そこで、ある程度その差が生じている質問項目を分析結果で示すべき対象とする。具体的にはカイ二乗検定により5%水準以下で有意差がある項目のうち、元の割合（46.3%）との差が±10%以上である項目を対象とし、別表の当該セルに太字・下線・網掛けを付

す（差が±5～10%内の項目には当該セルに太字・下線を付し、必要に応じ、補助的に言及する）。

#### 4.3.4.2 大学院入学の障害感

大学院入学仮定時の障害に関する質問項目として、教育課程の問題（「自分の要求に適合した教育課程がない」）、勤務時間の問題（「勤務時間が長くて十分な時間がない」）、職場理解の問題（「職場の理解を得られない」）、費用の問題（「費用が高すぎる」）、処遇の問題（「処遇の面で評価されない」）がある。これら5つの質問項目への回答はそれぞれ2列になる（「障害ではない」・「上記以外（「大きな障害」「ある程度の障害」の合算。以下同じ）」）。

先の院利用意向と同じく、これら5つの障害感と各質問項目をクロスさせ、各質問項目との関係を示すこととした。分析にあたっては院利用意向と同様に扱うものとする。

#### 4.3.4.3 大学院利用意向と大学院入学の障害感の関係

大学院を利用したいと考える者は、そうでない者よりも、障害感が低いということはあるそうなおことと思われる。そこで、「大学院を利用したい者」と「大学院を利用したいと思わない者」を分け、それぞれについて（2）のクロス表を作成する。その上で、それぞれの割合の差を取る。もし「大学院を利用したい者」と「大学院を利用したいと思わない者」で障害感が大きく異なるようであれば、その差は大きく開くことになる。

### 4.4 分析結果

#### 4.4.1 分析結果の表示内容

分析方法（1）（2）に沿って、院利用意向と障害感と各要因との関係を別表にまとめた。紙幅の関係で障害感のクロス表では「上記以外」の列を省略している。

表示内容の解釈として、性別を例として説明する。回答者のうち男性全体は1,999名であり、院利用ポジは923名、すなわち46.2%に当たる。同様に女性全体は1,018名であり、そのうち475名（46.7%）が院利用ポジであった。元々の割合（46.3%）と比べると、男性は-0.2%差、女性は0.3%差とほとんど差がなかった（有意差も無し）。ところが障害感の「教育課程の問題」を見ると、「障害ではない」と回答した男性は40.5%（809名/1,999名）、女性は35.9%（365名/1,018名）となっている。元々の割合（38.9%）と比べると、男性は1.6%差、女性は-3.1%差と、差は広がり、また5%水準（有意確率欄に「\*」）での有意差が見られた。ただし、この性別による差は元々の割合の±5%未満に収まっていることから、本研究で示すべき対象から外れることになる。

#### 4.4.2 個人的属性（年齢・性別・結婚）

個人的属性の観点において、示すべき対象に該当する項目は「年齢」である。利用ポジの割合は20代（55.2%）>30代（52.2%）>40代（42.8%）>50代（28.5%）と、高年齢になるにつれて院利用意向の低下が見て取れ、特に50代での落ち込みは顕著である。ただし、「年齢」は5つの障害感に対してはそのような関係は見受けられない。

## 4.4.3 職業上の属性（設置形態・勤務経験・職位・仕事選択理由）

職業上の属性の観点において、示すべき対象に該当する項目は「職位」、とりわけ「管理職」であるか否かであった。利用ポジの割合は一般職（53.0%）＞監督職（42.0%）＞管理職（35.3%）と職位が上がるにつれて、利用ポジの低下が見て取れ、特に管理職での落ち込みは顕著である。しかし、一般的に年齢と職位は正の相関があることから、年齢と職位のどちらと大きく関係しているのか、別表からは明らかでない。

そこで、管理職を年齢別にするパターンと50代を職位別にするパターンに分けてその関係を確認した（表4.3）。30代や40代の管理職は全体の割合とほぼ変わらないが、50代（27.8%）で落ち込んでいる。一方、50代を職位別でみると、26.1%～30.2%の間に収まり、押しなべて全体の割合よりも低かった。このことから、利用意向は「職位」ではなく「年齢」と大きく関係していると考えられる。

表 4.3: 院利用意向（管理職の年齢別及び50代の職位別）

		大学院（通学制修士）の利用意向					
		利用したい (A)	利用したくない (B)	全体 (C)	A/Cの割合 (D)	各属性別 割合との差	有意 確率
		1,398	1,619	3,017	46.3%		
管理職 の 年齢	20代	1	0	1	100.0%	100.0%	-
	30代	13	14	27	48.1%	48.1%	**
	40代	84	100	184	45.7%	45.7%	
	50代	86	223	309	27.8%	27.8%	
50代 の 職位	管理職	86	223	309	27.8%	27.8%	
	上記以外	66	159	225	29.3%	29.3%	
	監督職	54	125	179	30.2%	30.2%	
	上記以外	98	257	355	27.6%	27.6%	
	一般職	12	34	46	26.1%	26.1%	
	上記以外	140	348	488	28.7%	28.7%	

出所：筆者作成。

## 4.4.4 職務に関する状況・環境（仕事のウェイトの大きさ・就業時間・職場環境・担当業務・人事制度）

職務に関する状況・環境の観点において、示すべき対象に該当する項目は「職場環境」に属する項目である。「職場理解の問題」と「処遇の問題」において、複数の要因でネガティブな方向性の関係がみられる。「自分の意見や提案を言いやすい雰囲気がある」「休暇を取得しやすい雰囲気がある」「上司は信頼して仕事を任せてくれている」からといって職場理解の問題を「障害でない」とする率はそれほど上がらないが、そうした雰囲気が無い場合、本研究の言及対象となるほど下がるのである。「自分の意見や提案を言いやすい雰囲気がある」は処遇の問題でも同じ結果を見せている。

「人事制度」に属する項目は、本研究で示すべき対象とするほどの差は見られないが、先の「職場環境」に属する項目と同じく、障害感（「職場理解の問題」と「処遇の問題」）との関係を持つ。しかしその関係は、「職場環境」に属する項目とは対照的に、それがあると利用ポジの割合が上がる関係である。

「職場環境」及び「人事制度」に属する項目は利用意向に関しては目立った関係に無い。また、

「就業時間」の長短や「やりがいがある」ことは、利用意向や障害感とは目立った関係にない。就業時間が短いから本研究で言及するほど利用意向が高くなるということではなく、むしろ長時間の者の利用意向が高かった。「やりがいがある」についても同様のことが言える。

#### 4.4.5 職業人としての方向（自身の将来・キャリアパス・得意にしたい分野）

職業人としての方向の観点において、示すべき対象に該当する項目は「キャリアパス」と「得意にしたい分野」に含まれる項目である。

「キャリアパス」では「幅広い業務を経験して、将来的に専門的な仕事をする」がネガティブ（「あまり望ましくない」）な場合（全体の約8.8%（264名）がこの回答）、利用意向が低下する（全体の割合から12.6%減）。この場合、示すべき対象ほどではないが、障害感の諸問題（「処遇の問題」除く）においても、「障害でない」とする率がある程度上がる。当該項目への回答がネガティブな場合、ポジティブな場合と異なり、必ずしもそれが指し示す内容は明確ではない。あえて解釈するとすれば、「最初から、特定分野の専門家として仕事をする」項目とは異なり、プロセスとしての専門分化を否定的に見る回答であり、そのプロセスにおける障害感自体を重く認識していないことを示唆しているのかもしれないが、本研究ではその判断は保留する。

「得意にしたい分野」では、それが無い場合（「特に無し」を選択）、利用意向が下がり（全体割合から12.6%減）、それがああるいくつかの分野では利用意向が上がった（示すべき対象としては「国際交流（14.3%増）」「経営企画（11.0%増）」）。それほどではないが「研究支援（9.2%増）」「情報システム（5.2%増）」も増加。得意にしたい分野があるからといって、全ての分野で利用意向が上がるとは言えないが、それが無いと利用意向は下がっていることから、利用意向の向上において、何かしら得意にしたい分野を持つことが重要であることが示唆される。

#### 4.4.6 学びの意向（学びたい知識・学習機会の利用経験・学習機会の利用意向・大学院入学仮定時の障害）

学びの意向の観点において、示すべき対象に該当する項目はいずれの大項目にも含まれている。

「学びたい知識」においては、いずれもそれがああるからと言って利用意向が上がるとは言えないが、無い場合はいずれも利用意向が下がっている。

「学習機会の利用経験」においては、「大学院」の利用経験がある場合、「教育課程の問題」を「障害でない」とする率が下がっている（示すべき対象ほどではないが「大学」の利用経験がある場合も利用意向が上がっている）。解釈として科目等履修や聴講などの形で大学院を利用することで、より真摯に教育課程を捉えるようになったという捉え方、あるいは教育課程に元々関心を持つ者が大学院を利用したという捉え方がありうる。これは、大学院をリアルに捉えることから生じることであり、決して望ましくない話ではない。

「学習機会の利用意向」においては、いずれも利用意向があると院利用意向が上がり、無い場合は下がっている（一番差が小さい「専門学校」でも、その利用意向がある場合の院利用意向は64.3%、それが無い場合の院利用意向は28.1%）。つまり、院利用意向がポジティブな方は、他の学習機会の利用もポジティブに捉えていることが示唆される。ただし、いずれの「学習機会の利用意向」も障害感については示すべき対象となる関係は見受けられなかった。

「大学院入学仮定時の障害」は、いずれも院利用意向との関係は見受けられなかった。興味深いのは障害感相互の関係性である。ほぼ全ての障害感において、ある障害要因を「障害ではない」と

回答している者は、他の障害要因も「障害ではない」と回答する率が高いという関係性にあった。例えば「勤務時間の問題」を「障害でない」とする者は、その72.8%が職場理解の問題を「障害でない」と回答している（全体の割合より45.9%増）。逆に勤務時間の問題を「障害でない」としなかった者が、職場理解の問題を「障害でない」と回答した率は23.2%であった（全体の割合から3.8%減）。ある障害感を「障害でない」と思えるには、回答者が大学院入学に対してある程度固い意思を固めているものと思われる。それだけ意思が固いのであれば、他の様々な障害要因についても、それを押し切っても入学しようと考えているのであろう。

#### 4.4.7 大学院利用意向と大学院入学の障害感の関係

表4.4は大学院の利用意向（ポジ・ネガ）別に、各種障害感について「障害でない」とした者の割合をまとめたものである。

表 4.4: 院利用意向のポジ・ネガ別障害感

各障害感の問題	院利用ポジかつ各問題が「障害でない」者	院利用ポジ全体における割合	院利用ネガかつ各問題が「障害でない」者	院利用ネガ全体における割合	割合の差(%pt)	全体のうち各問題が「障害でない」者	回答者全体における割合
教育課程の問題	551	39.4%	623	38.5%	0.9	1,174	38.9%
勤務時間の問題	94	6.7%	138	8.5%	-1.8	232	7.7%
職場理解の問題	355	25.4%	459	28.4%	-3.0	814	27.0%
費用の問題	154	11.0%	180	11.1%	-0.1	334	11.1%
処遇の問題	501	35.8%	570	35.2%	0.6	1,071	35.5%

出所：筆者作成。

院利用意向がポジティブな者とネガティブな者における、「障害でない」者の割合の差は0.9～-3.0ポイント(%pt)の範囲に収まっており、大きな差があるわけではない。

ただし、表4.4は本研究の分析に利用した各種の要因との関係が示されているわけではない。そこで、院利用意向のポジ・ネガ別の「障害でない」者の割合の差が、どの範囲に収まっているか、別に見ることにした。本研究で利用した質問項目は、4区分項目（年齢）3区分項目（職位・就業時間）及びそれ以外の2区分項目からなる。それらの区分総数から「院利用意向」の項目と各障害感自身の項目を引くと145区分となる。この145区分における割合の差をまとめたものが表4.5である。

表 4.5: 145 区分における院利用意向のポジ・ネガ別障害感の割合の差

ポイントの差の範囲	教育課程の問題での差	勤務時間の問題での差	職場理解の問題での差	費用の問題での差	処遇の問題での差
～-15%pt未満	1	0	0	0	0
-15%pt以上～-10%pt未満	2	0	3	1	0
-10%pt以上～-5%pt未満	2	4	25	1	7
-5%pt以上～0%pt未満	37	122	104	76	38
0%pt以上～5%pt未満	89	19	12	63	91
5%pt以上～10%pt未満	11	0	0	3	4
10%pt以上～15%pt未満	2	0	1	1	5
15%pt以上～20%pt未満	0	0	0	0	0
20%pt以上～25%pt未満	0	0	0	0	0
25%pt以上～30%pt未満	1	0	0	0	0
差が±10%pt以内に収まる項目数	139	145	141	143	140
全項目（145項目）における割合	95.9%	100.0%	97.2%	98.6%	96.6%

出所：筆者作成。

具体的な例として 145 区分の一つである年齢（「20 代」）がどのように含まれるかを説明する。「20 代」の回答者全体は 687 名であり、そのうち教育課程の問題を障害としない者は 276 名（全体の 40.2%）である。「20 代・院利用ポジ・教育課程の問題を障害としない者（139 名、全体の 36.7%）」の % から「20 代・院利用ネガ・教育課程の問題を障害としない者（137 名、全体の 44.5%）」の % を引いた差は 6.0 ポイントになる。この場合、表 5.5 の「教育課程の問題での差」の「5% 以上～10% 未満」の中に含まれることになる。

このように見ると、確かに差はあるが、大半の項目の差が±10 ポイントの範囲に収まっている（各障害要因で異なるが全項目のうち 95.9～100.0% の項目が収まっている）。つまり、院利用意向がポジティブであるかネガティブであるかの差は、障害感との関係があるとしても、それほど極端な差は生じていないと言える。

## 4.5 考察

### 4.5.1 分析結果が示す傾向

分析結果からは、いくつかの要因が院利用意向や障害感に影響を与えていることが示された。例えば「学びたい知識」が無ければ院利用意向は下がり、「職場環境」が良くないと感じていると、「職場理解の問題」や「処遇の問題」を障害でないとする者の割合は下がった。

一方、分析結果からは、一般的にポジティブ／ネガティブに捉えられそうな要因であっても、実は大学院利用意向や障害感とそれほど関係を持っていない（本研究で示すべき対象に当てはまらない）ものもあることも示された。例えば「大学外の世界を知っている民間経験者である」「自己啓発を奨励している」からと言って、本研究で示すほど大学院利用意向が高くなるわけではない。逆に「大学以外の世界を知らないプロパー」「安定・地元志向で入職している」「就業時間が長い」からと言って、それが低くなるわけでもない。障害感も同じで、「就業時間が短い」から勤務時間の問題を障害でないとより思うわけでもないし、「就業時間が長い」から勤務時間を障害であるとより思うわけでは無い。

このように、大学院の利用意向や障害感に影響する要因が存在する一方で、そうでない要因も存在するわけである。大学院進学を支援する施策は、当然のことながら根拠を持つ施策であることが求められる。そうでないと「職場理解の問題」や「処遇の問題」を放置したまま「自己啓発を奨励する」というようなちぐはぐな支援になりかねない。



次項では、これら分析結果に基づき、実証的な裏付けのある支援施策のあり方を論じる。

## 4.5.2 分析結果に基づく支援施策の提案

### 4.5.2.1 若いうちからの支援

「年齢」が高いと、院利用意向が落ち込む関係が見られた。年齢別の割合は20代(55.2%)>30代(52.2%)>40代(42.8%)>50代(28.5%)であり、このことから、院利用意向が高い若手のうちに、大学院に進学することを集中的に支援する施策が有効と考えられる。

人事施策の考えとして「ある程度業務経験を積んだ後で無いと院利用を認めない」と考えもあると思うが、業務経験を積みさせるうちに年齢が上がり、利用意向が薄れてしまうということもありうる。そもそも年齢が高くなると、大学院を修了後、その学びの成果を活かし得る時間は限られる。

### 4.5.2.2 キャリアの明確化

「キャリアパス」には典型的なキャリアパスの例として3つの項目が含まれていたが、そのうち「幅広い業務を経験して、管理業務につく」「幅広い業務を経験して、将来的に専門的な仕事をする」がネガティブな選択(あまり望ましくないを選択)であると院利用意向が下がった。また「得意にしたい分野」では、それがあある場合、いくつかの分野では院利用意向が上がる一方、無い場合は院利用意向が下がっていた。

これらのことを総じて考えると、自身のキャリア(入り口から現在、そして将来)において、何らかの考えを明確に持っている場合、大学院利用意向が上がり、そうでないと下がると考えられる。すなわち、キャリアを明確にさせる、何らかのキャリア像を持たせる施策が有効であると考えられる。例えば、スタッフ・ポートフォリオのような学習履歴も含めて個人のあり方・方向性が分かる媒体は有用であろう。

### 4.5.2.3 学ぶべき知識(知識の欠如)を自覚させる

「学びたい知識」に含まれるいずれの知識も、それを学びたいと思わない場合、院利用意向が下がっていた(学びたいからと言って上がるわけでない)。山咲・中元(2018)では、知識の不足による危機感の自覚が、大学院等で学ぶきっかけにおいて一つの役割を果たしていることが示されているが、それと整合的な結果となっている。

当たり前の話であるが、入職した時点の知識・今持っている知識で業務をこなすことができ、そこに新しい知識は必要でないとするならば、わざわざ業務に関連づいた知識を学ぼうということにはならないだろう。また知識は一旦獲得しても、どんどん古びて行き、アップデートする必要がある。これらのことに鑑みると、手持ちの知識だけではやっていけない、常にアップデートする必要があることがメッセージとして含まれる施策が有効であると考えられる。

### 4.5.2.4 多様な学習機会の利用の推奨

「学習機会の利用経験」として、「大学院」を利用した場合は上がっていた(示すべき対象ではないが「大学」を利用した場合も上がった)。また「学習機会の利用意向」では、いずれもそれらの利用意向があると院利用意向が上がり、無い場合は下がっていた。

いわゆる OFF-JT は学内で内製化したり、講師を呼んだりして行われるが、そうした内部の学びだけでなく、「大学院」や「大学」といった多様な機会を経験しうる施策を取ることが有効であると考えられる(推測になるが、おそらくそのような経験があるからこそ、多様な機会を利用する

という意向が生まれるのであろう)。

#### 4.5.2.5 良好な職場環境の維持と人事制度の改良

「職場環境」に属する項目では、障害感(「職場理解の問題」と「処遇の問題」)との関係が見られた。「職場環境」の項目の内容は一般的に該当すれば望ましい内容である。それが当てはまらないと回答した場合、「職場理解の問題」と「処遇の問題」を障害でないとする率が下がった「人事制度」の項目は、本研究で示すべき対象とするほどの差は見られないものの、「職場環境」と同様の傾向であった。

これらのことから、職場環境を良好に維持することは障害感の悪化を防ぎ、人事制度を改良することは障害感の改善につながると考えられる。

## 4.6 終わりに

本研究では RQ1「自己啓発の意向に影響を与える外的要因はどのようなものか」に基づき、東大調査における大学職員の大学院(通学制・修士課程)の利用意向の有無、学習機会の利用に関する各種障害感と各種要因との関係の二次分析を行い、その結果を分析結果の節で示した。この実証的な結果に基づいた5つの大学院進学支援施策を「分析結果に基づく支援施策の提案」の項で提案した。

本研究の意義は、東大調査による大規模データを用い、実証的に院利用意向・障害感と各種要因との関係を明らかにしたことである。一般的にポジティブ／ネガティブに捉えられそうな要因であっても、実は大学院利用意向や障害感とそれほど関係を持っていないことがあることは「分析結果が示す傾向」の項で触れたとおりである。また提案した支援施策の内容自体はそれほど新奇なものでは無いが、実証的な裏付けを行ったことに意義があり、今後の大学職員の大学院利用の支援における支援施策の基底となりうるものである。

しかしながら、本研究にはいくつかの限界・制限がある。第一に、本研究で示した各種の関係は基本的に相関関係であり、因果関係を直接示しているわけではない(各要因が影響しているかどうかは、その要因の内容・性質を考慮する必要がある)。例えば、大学院を利用したい者は、専門学校を利用したい割合が高かったが、この因果関係を説明するものではない(おそらくは、学習機会の利用意向に関する因子が背後に存在し、それが両方に影響していると思われるが、本研究では触れ得ない)。第二に、二次分析であるため、大学院の利用意向・障害感に関する他の要因を分析項目に追加し得ない。例えば職場の同僚や職場外の他者が何らかの影響を及ぼすことは想定しうるが、それを含めて分析することはできない。第三に、東大調査は2010年に実施されたものであり、それから約10年が経過している。本研究では50代の大学院利用意向の割合が下がるという結果が示されたが、その多くの人間は退職し、代わって新しい世代も入職している。また冒頭で触れたように、この10年で法制上のSDの義務化がなされるなど、大学職員を取り巻く環境も変化している。こうした世代・環境の変化が大学職員の変質を招いている可能性があるが、本研究ではそれに触れることはできない。

なお、大半の項目では、ある要因の有無(質問項目のポジ・ネガ)によって利用意向や障害感が極端に高く・低く変化する関係にはなかった。大学院利用意向の有無に関わらず、障害感を感じる問題、特に勤務時間や費用の問題は大きな問題であることを付記しておく。

## 4.7 本章の小括

本章では大学職員の自発的な学びの一つである大学院進学を取り上げ、大学職員がそれについて一定の関心（概ね4割弱～5割強が大学院進学に対してポジティブ）を持ち、また進学に関する障害感となるいくつかの要因が存在していること、また組織側はそうした利用意向や障害感を踏まえた施策を取っているわけではないことを、既存の研究を整理して示した。そうした組織と個人のギャップを埋めるために、大学院進学の利用意向や利用に関する障害感と各要因がどのように関係しているか、「全国大学事務職員調査」のデータを用いた二次分析を行った。

大学院の利用意向を持つ者と持たない者では、いくつかの要因（年齢、学びたい知識の有無、他の学習機会の利用意向、得意にしたい分野等）で違いが見られた。同様に、進学に関する障害感を感じている者とそうでない者では、職場環境に関するいくつかの要因で違いが見られた。さらに大学院の利用意向と各障害要因の関係を分析したが、利用意向の有無での大きな差は見られなかった。

RQ1「自己啓発の意向に影響を与える外的要因はどのようなものか」の答えとしては「利用意向の有無といくつかの要因（年齢、学びたい知識の有無、他の学習機会の利用意向、得意にしたい分野等）が、障害感の有無と職場環境に関するいくつかの要因が影響する」と言える。

また、そうした要因を踏まえた様々な施策（早期の頃から学びを促進する施策、キャリアパスの明確化、職場環境を改善する施策など）の必要性が示唆される。

ただし、本章は集団としての大学職員を対象とするものであり、個人としての大学職員において、どのように自発的な学びが生起し、取り組むことになるのかについて触れることはできない。それについては、次章で見ることにしたい。

### 4.7.1 付記

二次分析に当たり、東京大学社会科学研究所附属社会調査・データアーカイブ研究センター SSJ データアーカイブから「大学事務組織の現状と将来—全国大学事務職員調査, 2010」（東京大学 大学経営・政策研究センター）の個票データの提供を受けました。

表 4.6: 別表：大学院利用意向と障害感と各要因との関係 (1)

大学院 (通学制修士) の利用意向		教育課程の問題			勤務時間の問題			職場理解の問題			費用の問題			処遇の問題		
		利用した いない (A)	全体 (B)	A/COの割合 (%)	利用した いない (E)	E/COの割合 (%)	利用した いない (G)	G/COの割合 (%)	利用した いない (I)	I/COの割合 (%)	利用した いない (K)	K/COの割合 (%)	利用した いない (M)	M/COの割合 (%)	各全体的 割合の差	各全体的 割合の差
年齢	各属性全体	1,398	1,619	3,017	46.3%	1,174	38.9%	232	7.7%	814	27.0%	334	11.1%	1,071	35.5%	
	20代	379	308	687	55.2%	276	40.2%	60	8.7%	209	30.4%	63	9.2%	230	33.5%	-2.0%
	30代	547	501	1,048	52.2%	418	39.9%	71	6.8%	287	27.4%	109	10.4%	369	34.3%	-1.2%
	40代	320	428	748	42.8%	297	39.7%	49	6.6%	175	23.4%	90	12.0%	275	36.8%	1.3%
	50代	152	382	534	28.5%	183	34.3%	52	9.7%	143	26.8%	72	13.5%	207	38.8%	3.3%
性別	男性	923	1,076	1,999	46.7%	809	40.5%	161	8.1%	559	28.0%	204	10.2%	724	36.2%	0.7%
	女性	475	543	1,018	46.7%	365	35.9%	71	7.0%	255	25.0%	130	12.8%	347	34.1%	-1.4%
結婚	既婚	796	1,040	1,836	43.4%	735	40.0%	145	7.9%	488	26.6%	203	11.1%	677	36.9%	1.4%
	未婚	602	579	1,181	51.0%	439	37.2%	87	7.4%	326	27.6%	131	11.1%	394	33.4%	-2.1%
設置形態	国立	323	409	732	44.1%	252	34.4%	38	5.2%	190	26.0%	75	10.2%	243	33.2%	-2.3%
	上記以外	1,075	1,210	2,285	47.0%	922	40.4%	194	8.5%	624	27.3%	259	11.3%	828	36.2%	0.7%
	公立	98	170	268	36.6%	103	38.4%	16	6.0%	85	31.7%	27	10.1%	100	37.3%	1.8%
	上記以外	1,300	1,449	2,749	47.3%	1,071	39.0%	216	7.9%	729	26.5%	307	11.2%	971	35.3%	-0.2%
	私立	977	1,040	2,017	48.4%	819	40.6%	178	8.8%	539	26.7%	232	11.5%	728	36.1%	0.6%
勤務経験	上記以外	421	579	1,000	42.1%	355	35.5%	54	5.4%	275	27.5%	102	10.2%	343	34.3%	-1.2%
	最初の就職先	720	766	1,516	47.5%	595	39.2%	112	7.4%	418	27.6%	188	12.4%	549	36.2%	0.7%
	上記以外	678	823	1,501	45.2%	579	38.6%	120	8.0%	396	26.4%	146	9.7%	522	34.8%	-0.7%
	民間企業	384	457	841	45.7%	316	37.6%	73	8.7%	230	27.3%	73	8.7%	286	34.0%	-1.5%
	上記以外	1,014	1,162	2,176	46.6%	858	39.4%	159	7.3%	584	26.8%	261	12.0%	785	36.1%	0.6%
職位	現在または過去の本部経理経験	793	1,024	1,817	43.6%	670	36.9%	150	8.3%	508	28.0%	193	10.6%	649	35.7%	0.2%
	本部経理経験	605	595	1,200	50.4%	504	42.0%	82	6.8%	306	25.5%	141	11.8%	422	35.2%	-0.3%
	管理職	184	337	521	35.3%	199	38.2%	44	8.4%	138	26.5%	61	11.7%	219	42.0%	6.5%
	上記以外	1,214	1,282	2,496	48.6%	975	39.1%	188	7.5%	676	27.1%	273	10.9%	852	34.1%	-1.4%
	監督職	416	575	991	42.0%	365	36.8%	63	6.4%	247	24.9%	116	11.7%	343	34.6%	-0.9%
仕事	上記以外	982	1,044	2,026	48.5%	809	39.9%	169	8.3%	567	28.0%	218	10.8%	728	35.9%	0.4%
	一般職	798	707	1,505	53.0%	610	40.9%	125	8.3%	429	28.5%	157	10.4%	509	33.8%	-1.7%
	上記以外	600	912	1,512	39.7%	564	37.3%	107	7.1%	385	25.5%	177	11.7%	562	37.2%	1.7%
	よくあてはまる	725	590	1,315	55.1%	519	39.5%	102	7.6%	350	26.6%	149	11.3%	486	37.0%	1.5%
	上記以外	673	1,029	1,702	39.5%	655	38.5%	130	7.6%	464	27.3%	185	10.9%	585	34.4%	-1.1%
仕事	自分の専門性や経験を活かせるから	265	224	489	54.2%	200	40.9%	48	9.8%	120	24.5%	57	11.7%	169	34.6%	-0.9%
	安定しているから	1,133	1,395	2,528	44.8%	974	38.5%	184	7.3%	694	27.5%	277	11.0%	902	35.7%	0.2%
	地元で働けるから	424	535	959	44.2%	353	36.8%	70	7.3%	225	23.5%	105	10.9%	290	30.2%	-5.3%
	上記以外	974	1,084	2,058	47.3%	821	39.9%	162	7.9%	589	28.6%	229	11.1%	781	37.9%	2.5%
	よくあてはまる	490	637	1,127	43.5%	446	39.6%	86	7.6%	309	27.4%	146	13.0%	373	33.1%	-2.4%
仕事	上記以外	908	982	1,890	48.0%	728	38.5%	146	7.7%	505	26.7%	188	9.9%	698	36.9%	1.4%
	学生や教員への対応	902	984	1,886	47.8%	751	39.8%	137	7.3%	465	24.7%	223	11.8%	668	35.4%	-0.1%
	上記以外	496	635	1,131	43.9%	423	37.4%	95	8.4%	349	30.9%	111	9.8%	403	35.6%	0.2%
	組織内での調整、合意形成	597	675	1,272	46.9%	495	38.9%	87	6.8%	335	26.3%	163	12.8%	480	37.7%	2.2%
	上記以外	801	944	1,745	45.9%	679	38.9%	145	8.3%	479	27.4%	171	9.8%	591	33.9%	-1.6%
ウェイトの大きさ	ハタチが決まった	665	791	1,456	45.7%	576	39.6%	109	7.5%	378	26.0%	155	10.6%	497	34.1%	-1.4%
	職務の実施	733	828	1,561	47.0%	598	38.3%	123	7.9%	436	27.9%	179	11.5%	574	36.8%	1.3%
	課題の分析・解決	428	452	880	48.0%	364	41.4%	66	7.5%	255	29.0%	99	11.3%	348	39.5%	4.0%
	上記以外	970	1,167	2,137	45.4%	810	37.9%	166	7.8%	559	26.2%	235	11.0%	723	33.8%	-1.7%
	新規事業の企画・開発	277	251	528	52.5%	208	39.4%	41	7.8%	145	27.5%	59	11.2%	199	37.7%	2.2%
職業時間	上記以外	1,121	1,368	2,489	45.0%	966	38.4%	191	7.7%	669	26.9%	275	11.0%	872	35.0%	-0.5%
	意思決定・管理	256	340	596	43.0%	236	39.6%	50	8.4%	177	29.7%	74	12.4%	242	40.6%	5.1%
	上記以外	1,142	1,279	2,421	47.2%	938	38.7%	182	7.5%	637	26.3%	260	10.7%	829	34.2%	-1.3%
	40時間未満	165	192	357	46.2%	126	35.3%	43	12.0%	94	26.3%	33	9.2%	107	30.0%	-5.5%
	40～49時間 (残業含む)	661	861	1,522	43.4%	590	38.8%	150	9.9%	448	29.4%	173	11.4%	562	36.9%	1.4%
	50時間以上	572	566	1,138	50.3%	458	40.2%	39	3.4%	272	23.9%	128	11.2%	402	35.3%	-0.2%

出所：筆者作成。

表 4.7: 別表：大学院利用意向と障害感と各要因との関係 (2)

大学院（通学制修士）の利用意向										教育課程の問題				勤務時間の問題				職場理解の問題				費用の問題				処遇の問題			
利用したくない(A)	利用した(B)	全体(C)	A/Cの割合(D)	各全体的割合(E)	障害でない(1)	障害でない(2)	E/Cの割合(F)	各全体的割合(G)	障害でない(3)	障害でない(4)	G/Cの割合(H)	各全体的割合(I)	障害でない(5)	障害でない(6)	I/Cの割合(J)	各全体的割合(K)	障害でない(7)	障害でない(8)	K/Cの割合(L)	各全体的割合(M)	障害でない(9)	障害でない(10)	M/Cの割合(N)	各全体的割合(O)	障害でない(11)	障害でない(12)	N/Cの割合(P)	各全体的割合(Q)	
各属性全体																													
自分の意見や提案を言いやすい雰囲気がある																													
1,398	1,619	3,017	46.3%	1,174	38.9%	232	7.7%	814	27.0%	334	11.1%	1,071	35.5%	334	11.1%	1,071	35.5%	334	11.1%	1,071	35.5%	334	11.1%	1,071	35.5%	334	11.1%	1,071	35.5%
休暇を取得しやすい																													
341	383	724	47.1%	281	38.8%	54	7.5%	106	14.6%	77	10.6%	178	24.6%	77	10.6%	178	24.6%	77	10.6%	178	24.6%	77	10.6%	178	24.6%	77	10.6%	178	24.6%
寮生活がしやすい																													
963	1,138	2,101	45.8%	819	39.0%	195	9.3%	669	31.8%	240	11.4%	777	37.0%	240	11.4%	777	37.0%	240	11.4%	777	37.0%	240	11.4%	777	37.0%	240	11.4%	777	37.0%
寮生活がしやすい																													
435	481	916	47.5%	355	38.8%	37	4.0%	145	15.8%	94	10.3%	294	32.1%	94	10.3%	294	32.1%	94	10.3%	294	32.1%	94	10.3%	294	32.1%	94	10.3%	294	32.1%
教員との間に信頼関係が成り立っている																													
957	1,128	2,085	45.9%	815	39.1%	164	7.9%	601	28.8%	213	10.3%	783	37.8%	213	10.3%	783	37.8%	213	10.3%	783	37.8%	213	10.3%	783	37.8%	213	10.3%	783	37.8%
上司は信頼して仕事を任せられている																													
441	491	932	47.3%	359	38.5%	68	7.3%	213	22.9%	81	8.7%	282	30.3%	81	8.7%	282	30.3%	81	8.7%	282	30.3%	81	8.7%	282	30.3%	81	8.7%	282	30.3%
忙しい時期には業務分担を求めている																													
1,212	1,429	2,641	45.9%	1,020	38.6%	197	7.5%	751	28.4%	298	11.3%	968	36.7%	298	11.3%	968	36.7%	298	11.3%	968	36.7%	298	11.3%	968	36.7%	298	11.3%	968	36.7%
自分の能力や適性が生かされている																													
186	190	376	49.5%	154	41.0%	25	6.6%	339	30.6%	36	9.6%	151	40.2%	36	9.6%	151	40.2%	36	9.6%	151	40.2%	36	9.6%	151	40.2%	36	9.6%	151	40.2%
自分の能力や適性が生かされている																													
584	687	1,271	45.9%	475	37.4%	104	8.2%	389	30.6%	167	13.1%	103	27.4%	167	13.1%	103	27.4%	167	13.1%	103	27.4%	167	13.1%	103	27.4%	167	13.1%	103	27.4%
自分の能力や適性が生かされている																													
814	932	1,746	46.6%	699	40.0%	128	7.3%	425	24.3%	167	9.6%	577	33.0%	167	9.6%	577	33.0%	167	9.6%	577	33.0%	167	9.6%	577	33.0%	167	9.6%	577	33.0%
自分の能力や適性が生かされている																													
1,088	1,228	2,296	46.5%	898	39.1%	182	7.9%	654	28.5%	262	11.4%	829	36.1%	262	11.4%	829	36.1%	262	11.4%	829	36.1%	262	11.4%	829	36.1%	262	11.4%	829	36.1%
自分の能力や適性が生かされている																													
330	391	721	45.8%	276	38.3%	50	6.9%	160	22.2%	72	10.0%	242	33.6%	72	10.0%	242	33.6%	72	10.0%	242	33.6%	72	10.0%	242	33.6%	72	10.0%	242	33.6%
やりがいがある																													
1,148	1,266	2,414	47.6%	929	38.5%	181	7.5%	681	28.2%	268	11.1%	883	36.6%	268	11.1%	883	36.6%	268	11.1%	883	36.6%	268	11.1%	883	36.6%	268	11.1%	883	36.6%
上記以外																													
250	353	603	41.5%	245	40.6%	51	8.5%	133	22.1%	66	10.9%	188	31.2%	66	10.9%	188	31.2%	66	10.9%	188	31.2%	66	10.9%	188	31.2%	66	10.9%	188	31.2%
状況に応じた判断が求められる																													
1,264	1,482	2,746	46.0%	1,058	38.5%	204	7.4%	746	27.2%	298	10.9%	989	36.0%	298	10.9%	989	36.0%	298	10.9%	989	36.0%	298	10.9%	989	36.0%	298	10.9%	989	36.0%
求められる																													
134	137	271	49.4%	116	42.8%	28	10.3%	68	25.1%	36	13.3%	82	30.3%	36	13.3%	82	30.3%	36	13.3%	82	30.3%	36	13.3%	82	30.3%	36	13.3%	82	30.3%
創意工夫が必要とされる																													
1,138	1,247	2,385	47.7%	923	38.7%	177	7.4%	650	27.3%	256	10.7%	877	36.8%	256	10.7%	877	36.8%	256	10.7%	877	36.8%	256	10.7%	877	36.8%	256	10.7%	877	36.8%
上記以外																													
260	372	632	41.1%	211	39.7%	55	8.7%	164	25.9%	78	12.3%	194	30.7%	78	12.3%	194	30.7%	78	12.3%	194	30.7%	78	12.3%	194	30.7%	78	12.3%	194	30.7%
能力や適性が生かされた人事異動が行われている																													
422	495	917	46.0%	341	37.2%	78	8.5%	296	32.3%	112	12.2%	391	42.6%	112	12.2%	391	42.6%	112	12.2%	391	42.6%	112	12.2%	391	42.6%	112	12.2%	391	42.6%
上記以外																													
976	1,124	2,100	46.5%	833	39.7%	154	7.3%	518	24.7%	222	10.6%	680	32.4%	222	10.6%	680	32.4%	222	10.6%	680	32.4%	222	10.6%	680	32.4%	222	10.6%	680	32.4%
一定のキャリアモデルが示されている																													
234	269	503	46.5%	178	35.4%	40	8.0%	161	32.0%	63	12.5%	209	41.6%	63	12.5%	209	41.6%	63	12.5%	209	41.6%	63	12.5%	209	41.6%	63	12.5%	209	41.6%
上記以外																													
1,164	1,350	2,514	46.3%	996	39.6%	192	7.6%	653	26.0%	271	10.8%	862	34.3%	271	10.8%	862	34.3%	271	10.8%	862	34.3%	271	10.8%	862	34.3%	271	10.8%	862	34.3%
職員の自己啓発を奨励している																													
654	715	1,369	47.8%	512	37.4%	97	7.1%	438	32.0%	166	12.1%	562	41.1%	166	12.1%	562	41.1%	166	12.1%	562	41.1%	166	12.1%	562	41.1%	166	12.1%	562	41.1%
上記以外																													
744	904	1,648	45.1%	662	40.2%	135	8.2%	376	22.8%	168	10.2%	509	30.9%	168	10.2%	509	30.9%	168	10.2%	509	30.9%	168	10.2%	509	30.9%	168	10.2%	509	30.9%
大学職員を続けたい																													
1,249	1,393	2,642	47.3%	1,029	38.9%	208	7.9%	729	27.6%	296	11.2%	950	36.0%	296	11.2%	950	36.0%	296	11.2%	950	36.0%	296	11.2%	950	36.0%	296	11.2%	950	36.0%
上記以外																													
149	226	375	39.7%	145	38.7%	24	6.4%	85	22.7%	38	10.1%	121	32.3%	38	10.1%	121	32.3%	38	10.1%	121	32.3%	38	10.1%	121	32.3%	38	10.1%	121	32.3%
現在勤務する大学で今後とも働きたい																													
1,159	1,319	2,478	46.8%	970	39.1%	199	8.0%	692	27.9%	281	11.3%	913	36.8%	281	11.3%	913	36.8%	281	11.3%	913	36.8%	281	11.3%	913	36.8%	281	11.3%	913	36.8%
上記以外																													
239	300	539	44.3%	204	37.8%	33	6.1%	122	22.6%	53	9.8%	158	29.3%	53	9.8%	158	29.3%	53	9.8%	158	29.3%	53	9.8%	158	29.3%	53	9.8%	158	29.3%
昇進・昇格を目指す																													
896	751	1,647	54.4%	658	40.0%	131	8.0%	473	28.7%	170	10.3%	550	33.4%	170	10.3%	550	33.4%	170	10.3%	550	33.4%	170	10.3%	550	33.4%	170	10.3%	550	33.4%
上記以外																													
502	868	1,370	36.6%	516	37.7%	101	7.4%	341	24.9%	164	12.0%	521	38.0%	164	12.0%	521	38.0%	164	12.0%	521	38.0%	164	12.0%	521	38.0%	164	12.0%	521	38.0%
幅広い業務を担っていて、管理業務につく																													
1,257	1,399	2,656	47.3%	1,033	38.9%	203	7.6%	719	27.1%	293	11.0%	948	35.7%	293	11.0%	948	35.7%	293	11.0%	948	35.7%	293	11.0%	948	35.7%	293	11.0%	948	35.7%
上記以外																													
141	220	361	39.1%	141	39.1%	29	8.0%	95	26.3%	41	11.4%	123	34.1%	41	11.4%	123	34.1%	41	11.4%	123	34.1%	41	11.4%	123	34.1%	41	11.4%	123	34.1%
上記以外																													
1,309	1,444	2,753	47.5%	1,046	38.0%	192	7.0%	725	26.3%	288	10.5%	971	35.3%	288	10.5%	971	35.3%	288	10.5%	971	35.3%	288	10.5%	971	35.3%	288	10.5%	971	35.3%
上記以外																													
89	175	264	33.7%	128	48.5%	40	15.2%	89	33.7%	46	17.4%	100	37.9%	46	17.4%	100	37.9%	46	17.4%	100	37.9%	46	17.4%	100	37.9%	46	17.4%	100	37.9%
上記以外																													
498	476	974	51.1%	373	38.3%	77	7.9%	251	25.8%	107	11.0%	322	33.1%	107	11.0%	322	33.1%	107	11.0%	322	33.1%	107	11.0%	322	33.1%	107	11.0%	322	33.1%
上記以外																													
900	1,143	2,043	44.1%	801	39.2%	155	7.6%	563	27.6%	227	11.1%	749	36.7%	227	11.1%	749	36.7%	227	11.1%	749	36.7%	227	11.1%	749	36.7%	227	11.1%	749	36.7%
上記以外																													
113	222	335	33.7%	133	39.7%	30	9.0%	82	24.5%	39	11.6%	106	31.6%	39	11.6%	106	31.6%	39	11.6%	106	31.6%	39	11.6%	106	31.6%	39	11.6%	106	31.6%
選抜																													
1,285	1,397	2,682	47.9%	1,041	38.8%	202	7.5%	732	27.3%	295	11.0%	965	36.0%	295	11.0%	965	36.0%	295	11.0%	965	36.0%	295	11.0%	965	36.0%	295	11.0%	965	36.0%
上記以外																													
471	501	972	48.5%	357	36.7%	74	7.6%	263	27.1%	102	10.5%	329	33.8%	102	10.5%	329	33.8%	102	10.5%	329	33.8%	102	10.5%	329	33.8%	102	10.5%	329	33.8%
選抜																													
927	1,118	2,045	45.3%	817	40.0%	158	7.7%	551	26.9%	232	11.3%	742	36.3%	232	11.3%	742	36.3%	232	11.3%	742	36.3%	232	11.3%	742	36.3%	232	11.3%	742	36.3%
上記以外																													
402	401	803	50.1%	325	40.5%	68	8.5%	229	28.5%	83	10.3%	301	37.5%	83	10.3%	301	37.5%	83	10.3%	301	37.5%	83	10.3%	301	37.5%	83	10.3%	301	37.5%
選抜																													
996	1,218	2,214	45.0%	849	38.3%	164	7.4%	585	26.4%	251	11.3%	770	34.8%	251	11.3%	770	34.8%	251	11.3%	770	34.8%	251	11.3%	770	34.8%	251	11.3%	770	34.8%
上記以外																													
482	358	840	57.4%	318	37.9%	170	8.3%	238	28.3%	88	10.5%	324	38.6%	88	10.5%	324	38.6%	88	10.5%	324	38.6%	88	10.5%	324	38.6%	88	10.5%	324	38.6%
選抜																													
916	1,261	2,177	42.1%	856	39.3%	162	7.4%	57																					

表 4.8: 別表：大学院利用意向と障害感と各要因との関係 (3)

大学院 (通学制修士) の利用意向	各属性\全体	教育課程の問題				勤務時間の問題				職場理解の問題				費用の問題				処遇の問題			
		利用した い (A)	利用しな くない (B)	全体 (A+B)	A/Cの割合 (%)	E/Cの割合 (%)	F/Gの割合 (%)	H/Iの割合 (%)	J/Kの割合 (%)	L/Mの割合 (%)	N/Oの割合 (%)	P/Qの割合 (%)	R/Sの割合 (%)	T/Uの割合 (%)	V/Wの割合 (%)	X/Yの割合 (%)	Z/AAの割合 (%)	障害感 ない (M)	障害感 ある (N)	各全体的 割合の差	各全体的 割合の差
得意に した 分野	国際交流	1,398	1,619	3,017	46.3%	1,174	38.9%	232	7.7%	814	27.0%	334	11.1%	334	11.1%	1,071	35.5%	143	37.2%	-1.7%	
	選抜	233	151	384	60.7%	149	38.8%	32	8.3%	100	26.0%	58	15.1%	58	15.1%	928	35.2%	928	35.2%	-0.3%	
	選抜	1,165	1,468	2,633	44.2%	1,025	38.9%	200	7.6%	714	27.1%	276	10.5%	276	10.5%	140	35.4%	140	35.4%	-0.1%	
	非選抜	220	176	396	55.6%	154	38.9%	22	5.6%	101	25.5%	53	13.4%	53	13.4%	931	35.5%	931	35.5%	0.0%	
	選抜	1,178	1,443	2,621	44.9%	1,020	38.9%	210	8.0%	713	27.2%	281	10.7%	281	10.7%	84	33.5%	84	33.5%	-2.0%	
	非選抜	128	123	251	51.0%	92	36.7%	11	4.4%	54	21.5%	32	12.7%	32	12.7%	987	35.7%	987	35.7%	0.2%	
分野	選抜	1,270	1,496	2,766	45.9%	1,082	36.7%	221	8.0%	760	27.5%	302	10.9%	302	10.9%	20	27.8%	20	27.8%	-7.7%	
	非選抜	30	42	72	41.7%	19	26.4%	2	2.8%	13	18.1%	4	5.6%	4	5.6%	1,051	35.7%	1,051	35.7%	0.2%	
	選抜	1,368	1,577	2,945	46.5%	1,155	39.2%	230	7.8%	801	27.2%	330	11.2%	330	11.2%	13	36.1%	13	36.1%	0.6%	
	非選抜	19	17	36	52.8%	20	55.6%	3	8.3%	11	30.6%	4	11.1%	4	11.1%	1,058	35.5%	1,058	35.5%	0.0%	
	選抜	1,379	1,602	2,981	46.3%	1,154	38.7%	229	7.7%	803	26.9%	330	11.1%	330	11.1%	21	27.9%	21	27.9%	-0.4%	
	非選抜	1,347	1,473	2,820	47.8%	1,099	39.0%	211	7.5%	763	27.1%	252	11.6%	252	11.6%	987	35.8%	987	35.8%	0.3%	
学 びたいと思わない	選抜	51	146	197	25.9%	75	38.1%	21	10.7%	741	26.9%	26	9.9%	26	9.9%	84	32.1%	84	32.1%	-3.4%	
	非選抜	1,332	1,423	2,755	48.3%	1,070	38.8%	208	7.5%	734	26.6%	295	10.7%	295	10.7%	95	37.5%	95	37.5%	2.1%	
	選抜	66	196	262	25.2%	104	39.7%	24	9.2%	734	26.6%	295	10.7%	295	10.7%	981	35.2%	981	35.2%	-0.3%	
	非選抜	1,334	1,430	2,764	48.3%	1,082	39.1%	198	7.2%	734	26.6%	295	10.7%	295	10.7%	90	39.1%	90	39.1%	3.6%	
	選抜	64	189	253	25.3%	92	36.4%	34	13.4%	80	31.6%	39	15.4%	39	15.4%	853	34.9%	853	34.9%	-0.6%	
	非選抜	1,333	1,454	2,787	47.8%	1,083	38.9%	205	7.4%	742	26.6%	297	10.7%	297	10.7%	218	37.8%	218	37.8%	2.3%	
学 びたいと思わない	選抜	65	165	230	28.3%	91	39.6%	27	11.7%	72	31.3%	37	16.1%	37	16.1%	981	35.2%	981	35.2%	-0.3%	
	非選抜	1,249	1,192	2,441	51.2%	944	38.7%	165	6.8%	654	26.8%	268	11.0%	268	11.0%	853	34.9%	853	34.9%	-0.6%	
	選抜	149	427	576	25.9%	230	39.9%	67	11.6%	593	27.6%	160	7.7%	160	7.7%	252	11.6%	252	11.6%	0.5%	
	非選抜	1,018	1,155	2,173	46.8%	841	38.7%	166	7.6%	593	27.6%	160	7.7%	160	7.7%	82	9.7%	82	9.7%	-1.4%	
	選抜	380	464	844	45.0%	333	39.5%	66	7.8%	566	26.9%	225	10.7%	225	10.7%	763	36.2%	763	36.2%	0.7%	
	非選抜	1,002	1,105	2,107	47.6%	825	39.2%	160	7.6%	566	26.9%	225	10.7%	225	10.7%	308	33.8%	308	33.8%	-1.7%	
学 びたいと思わない	選抜	396	514	910	43.5%	349	38.4%	72	7.9%	448	27.3%	109	12.0%	109	12.0%	703	36.9%	703	36.9%	1.4%	
	非選抜	95	103	198	48.0%	85	42.9%	18	9.1%	18	9.1%	18	9.1%	18	9.1%	998	35.4%	998	35.4%	-0.1%	
	選抜	1,303	1,516	2,819	46.2%	1,089	38.6%	214	7.6%	765	27.1%	308	10.9%	308	10.9%	121	32.7%	121	32.7%	-2.8%	
	非選抜	207	163	370	55.9%	139	37.6%	33	8.9%	81	21.9%	51	13.8%	51	13.8%	950	35.9%	950	35.9%	0.4%	
	選抜	1,191	1,456	2,647	45.0%	1,035	39.1%	199	7.5%	733	27.7%	283	10.7%	283	10.7%	36	32.4%	36	32.4%	-3.1%	
	非選抜	76	35	111	68.5%	33	29.7%	8	7.2%	79	21.6%	15	13.5%	15	13.5%	1,035	35.6%	1,035	35.6%	0.1%	
学 びたいと思わない	選抜	1,322	1,584	2,906	45.5%	1,141	39.3%	224	7.7%	790	27.2%	319	11.0%	319	11.0%	524	34.4%	524	34.4%	-1.1%	
	非選抜	978	544	1,522	64.3%	557	36.6%	102	6.7%	376	24.7%	154	10.1%	154	10.1%	547	36.6%	547	36.6%	1.1%	
	選抜	420	1,075	1,495	28.1%	617	41.3%	130	8.7%	438	29.3%	180	12.0%	180	12.0%	607	35.4%	607	35.4%	-0.1%	
	非選抜	1,167	550	1,717	68.0%	650	37.9%	114	6.6%	424	24.7%	151	11.6%	151	11.6%	464	35.7%	464	35.7%	0.2%	
	選抜	231	1,069	1,300	17.8%	524	40.3%	118	9.1%	390	30.0%	151	11.6%	151	11.6%	635	35.8%	635	35.8%	0.3%	
	非選抜	1,222	552	1,774	68.9%	697	39.3%	130	7.3%	450	25.4%	192	10.8%	192	10.8%	436	35.1%	436	35.1%	-0.4%	
学 びたいと思わない	選抜	176	1,067	1,243	14.2%	477	38.4%	102	8.2%	355	25.4%	154	11.0%	154	11.0%	501	35.8%	501	35.8%	0.3%	
	非選抜	1,043	1,160	2,203	47.3%	551	39.4%	94	6.7%	355	25.4%	154	11.0%	154	11.0%	570	35.2%	570	35.2%	-0.3%	
	選抜	551	623	1,174	46.9%	623	38.5%	138	8.5%	459	28.4%	180	11.1%	180	11.1%	538	45.8%	538	45.8%	10.3%	
	非選抜	847	996	1,843	46.0%	145	12.4%	87	4.7%	392	21.3%	165	9.0%	165	9.0%	145	62.5%	145	62.5%	27.0%	
	選抜	94	138	232	40.5%	102	36.9%	63	2.9%	169	72.8%	66	28.4%	66	28.4%	926	33.2%	926	33.2%	-2.2%	
	非選抜	1,304	1,481	2,785	46.8%	1,029	36.9%	645	23.2%	645	23.2%	164	20.1%	164	20.1%	502	61.7%	502	61.7%	26.2%	
学 びたいと思わない	選抜	355	459	814	43.6%	422	51.8%	169	20.8%	169	20.8%	169	20.8%	169	20.8%	569	25.8%	569	25.8%	-9.7%	
	非選抜	1,043	1,160	2,203	47.3%	752	34.1%	63	2.9%	63	2.9%	63	2.9%	63	2.9%	216	64.7%	216	64.7%	29.2%	
	選抜	154	180	334	46.1%	169	50.6%	66	19.8%	66	19.8%	66	19.8%	66	19.8%	855	31.9%	855	31.9%	-3.6%	
	非選抜	1,244	1,439	2,683	46.4%	1,005	37.5%	166	6.2%	650	24.2%	216	20.2%	216	20.2%	118	6.1%	118	6.1%	-5.0%	
	選抜	501	570	1,071	46.8%	538	50.2%	145	13.5%	502	46.9%	216	20.2%	216	20.2%	118	6.1%	118	6.1%	-5.0%	
	非選抜	897	1,049	1,946	46.1%	636	32.7%	87	4.5%	312	16.0%	216	20.2%	216	20.2%	118	6.1%	118	6.1%	-5.0%	
学 びたいと思わない	選抜	551	623	1,174	46.9%	623	38.5%	138	8.5%	459	28.4%	180	11.1%	180	11.1%	538	45.8%	538	45.8%	10.3%	
	非選抜	847	996	1,843	46.0%	145	12.4%	87	4.7%	392	21.3%	165	9.0%	165	9.0%	145	62.5%	145	62.5%	27.0%	
	選抜	94	138	232	40.5%	102	36.9%	63	2.9%	169	72.8%	66	28.4%	66	28.4%	926	33.2%	926	33.2%	-2.2%	
	非選抜	1,304	1,481	2,785	46.8%	1,029	36.9%	645	23.2%	645	23.2%	164	20.1%	164	20.1%	502	61.7%	502	61.7%	26.2%	
	選抜	355	459	814	43.6%	422	51.8%	169	20.8%	169	20.8%	169	20.8%	169	20.8%	569	25.8%	569	25.8%	-9.7%	
	非選抜	1,043	1,160	2,203	47.3%	752	34.1%	63	2.9%	63	2.9%	63	2.9%	63	2.9%	216	64.7%	216	64.7%	29.2%	
学 びたいと思わない	選抜	154	180	334	46.1%	169	50.6%	66	19.8%	66	19.8%	66	19.8%	66	19.8%	855	31.9%	855	31.9%	-3.6%	
	非選抜	1,244	1,439	2,683	46.4%	1,005	37.5%	166	6.2%	650	24.2%	216	20.2%	216	20.2%	118	6.1%	118	6.1%	-5.0%	
	選抜	501	570	1,071	46.8%	538	50.2%	145	13.5%	502	46.9%	216	20.2%	216	20.2%	118	6.1%	118	6.1%	-5.0%	
	非選抜	897	1,049	1,946	46.1%	636	32.7%	87	4.5%	312	16.0%	216	20.2%	216	20.2%	118	6.1%	118	6.1%	-5.0%	
	選抜	551	623	1,174	46.9%	623	38.5%	138	8.5%	459	28.4%	180	11.1%	180	11.1%	538	45.8%	538	45.8%	10.3%	
	非選抜	847	996	1,843	46.0%	145	12.4%	87	4.7%	392	21.3%	165	9.0%	165	9.0%	145	62.5%	145	62.5%	27.0%	

出所：筆者作成。

## 第5章

# 自己啓発に踏み出す「きっかけ」

### 5.1 イン트로ダクション

本章では、RQ2（「自己啓発に踏み出す『きっかけ』はどのようなものか」）に基づき、自発的な学びが生じる「きっかけ」のプロセスについて調査を行い、分析・概念化を行う。その結果からの示唆として、自発的な学びにおいて、個人主体の意味づけが重要であることを示す。

なお、本章は山咲博昭氏（筆頭著者）と筆者（中元）の共著論文（山咲・中元, 2018）をベースに加筆・修正したものである（筆者（中元）は主に先行研究の分析、インタビュー調査の一部、結果と考察の一部を担当した）。博論への当該共著論文の使用は、山咲氏に草稿を示したうえで了承を得ている。

### 5.2 問題提起：大学職員のあり方の変貌—組織の側のSDと個人の側のSDと—

大学行政管理学会の設立に象徴されるように、1990年代の後半から大学職員のあり方の変化が議論され始めた。大学内の高度な専門行政職（大学アドミニストレーター）や学術支援専門職等のモデル構築・提示がなされるとともに、そうした職員像を目指すキャリア形成やSD（職能開発）への関心も急速に高まり、様々な議論・研究がなされるようになった。

この一つの到達点として「SDプログラム検討委員会最終報告」（福島, 2010）が挙げられよう。この報告は、SDが求められるようになった経緯から始まり、研修プログラムのあり方、大学職員に必要な能力、そしてその涵養方法などがまとめられている。

この報告で述べられている内容は、大学組織側、個々の職員の側の両方にとって有用なものとなっている。組織の側では、これまでの研修プログラムを見直したり、伸長させるべき職員の能力を網羅的に把握して実際の能力開発の機会の提供に活かしたりすることができよう。個人の側でも同様に、自己が成長するために必要な能力を把握し、キャリア開発に活かすことができよう。

もし、組織の側・個人の側ともにSDに関しての考えが一致し、この報告で挙げられているような様々な能力開発の機会を組織の側が提供し、また個人の側がそれを受け容れて励むとすれば、おそらくは大学アドミニストレーター（あるいはURAやIRerといった学術専門職）に達することができるであろう。そのような流れとなれば何の問題もない。

しかし、今述べた流れには様々な前提が付されている。例えば「組織の側・個人の側ともにSDに関しての考えが一致し」と述べたが、これはどのようにして一致するのであろうか。また、「様々な能力開発の機会を組織の側が提供し、また個人の側がそれを受け容れて励むとすれば」と述べた

が、組織は本当にそうした機会を提供できるのであろうか。個々の職員はそうしたモデルを疑いなく受容したり、能力開発の機会を一直線に選択したりしていると言えるのであろうか。個人の側が受け容れないマインド（反発や無関心）を持っていたらどうなるのであろうか。

つまり、単にSDを称揚すればよいということにはならない。組織の側と個人の側のそれぞれが、どのようにSDを捉えるのかということに着目する必要がある。

個人の側の捉え方に着目すると、先に述べたように、個人がSDに対して反発や無関心という態度を取ることもありうる。組織がある個人に業務として研修参加を命じたとしても、面従腹背の態度で参加したとしたら、実りある成果は期待できないであろう。SDの受容・選択に至る転機／移行（トランジション）がなければ、どれだけ優れた職員モデルや職能開発の機会があっても職員の成長にはつながらない。いくら素晴らしい研修プログラムであっても、それを自らの学びの瞬間と思えなければ、効果は最低限のものとなろう。特に対人接遇や経理ルールなど最低限の水準を維持する・知識移転型の研修プログラムについては、個人の受容の度合いと関係なく実施されることもあろうが、受講の前後では知識以外の変化は見出し難い（学び終えた後、自己がさらに学ぼうという自己に変化したというような転機にはなり難い）であろう。

そこで、本研究では特に個人の側において、直接的な業務外での能力開発の機会の自発的な受容・選択に至る転機に着目し、その転機を解明することを目的とする。

では、個人がそうしたSDの受容・選択に至る転機／移行（トランジション）はどのようなものであろうか。特にその引き金・きっかけはどのようにして生じるのであろうか。

### 5.3 「きっかけ」の観点からの先行研究の整理

本研究の関心—すなわち大学職員のSDの受容・選択に至る転機、特にそのきっかけ—に関連した先行研究は数少ない。宮澤（2006）は6名の大学職員を対象とするインタビュー調査を行い、各人がキャリア発達において「一皮むける」きっかけを明らかにすることを目指したものである。このインタビュー結果では、配属や異動、修羅場経験やゼロベースの事業等の立ち上げが「一皮むける」成長として抽出されている。しかし、これはOJTにおける成長であり、本研究の関心とは異なるものである。清水（2009）は6名の大学職員のライフヒストリー分析を行ったものであるが、その中で調査対象者が新たな仕事に直面したときに積極的・自発的に学んでいたと述べている。この新たな仕事への直面は、転機における一つのきっかけと考えられそうであるが、その詳細については記されていない。安田他（2015）は、学内の自主的勉強会を通じた大学職員の能力開発における有効性を調査するため、大学行政管理学会の正会員を対象として質問紙調査（ネット調査）を行い、282名の回答を得たものである。質問項目の中にそうした勉強会への参加理由として「自分の知識や技術の専門性を高めたいから」等13項目があり、それらの集計を行っている。自主的勉強会への参加を転機と捉えたとき、これらの理由は転機を促進する方向づけにはなりうるが、きっかけそのものではない。木村（2017b）は、大学職員のキャリア志向が大学を理解するための知識に関する学習動機にどのような影響を与えるのかを調査したものである。この研究は学習に至る影響の関係を見るもので、きっかけそのものを扱うものではない。

一方、大学職員に限定しない社会人一般を対象とし、大学・大学院への進学動機を題材とした研究がいくつか見られる。稲垣（2009）は、大阪女子大学における『社会人学生体験事例集』に記載された事例をもとに、「入学に至る」プロセス、「ワーク・キャリア形成に至る」プロセスにおける促進要因・阻害要因がどのようなものであるかという関心により考察したものである。大学入学に至



るプロセスについては、様々な要因がいくつかの要因群（抑制要因群、押しの要因群、引きの要因群、引き金要因群、水路付け要因群）に分類され、要因群の関係性が図示されている。関他（2014）は、X 大学通信教育課程の卒業生を対象とするインタビュー調査をもとに、社会人が大学に入学するに至った動機、学業の継続要因と阻害要因、学びを通じて得た意識変容を調査・考察したものである。入学動機に関する分析では、入学動機の背景、入学動機、入学前の心理、入学実現の条件、環境というカテゴリ（及び下位カテゴリ）が生成、図示されている。出相（2016）は、K 大学専門職大学院の在学学生を対象とするインタビュー調査をもとに、進学希望の生起から決断までの過程の中でも、「決断の部分」を調査・考察したものである。決断に関わるカテゴリーとして、「タイミング」「成長志向性」「大学院の取組の効果」「主体的対応力」「他者の関わり」の5つのカテゴリーが析出されている。

大学職員のSD、特に個人の取り組みにおいて大学院進学は注目を集める取り組みの一つである。前述の社会人一般を対象とした研究の知見、すなわち大学・大学院への進学のプロセスにおいて、個人の内部・外部における様々な要因が連鎖しあうという考え方は、大学職員の大学院進学を考える際にも有用であろう。

特に出相（2016）は職業人大学院生に限定した調査であり、同じ職業人である大学職員の大学院進学に引き付けて考えることが可能であろう。ただ、この研究は調査対象者が既に大学院進学の間機を持っていることが前提となっている。本研究の関心は、時間的に言えばそうした外部での学びを志向するきっかけの時点であり、阻害要因との兼ね合い・乗り越えの問題はその事後に生じる事柄であると言える。

また、社会人大学院のような社外の学びの場そのものだけではなく、社会人が所属する職場との関係性に着目する研究も増えてきている。齊藤（2012）は、株式会社等が運営する民間のビジネススクールに通う社会人を対象に、彼らがどのような能力を開発し、どのように実務に活用しているか調査したものである。石山（2013）は、社会人の所属する組織を越境元共同体、社外の勉強会等の組織を越境先共同体と位置づけ、後者でどのような学習が行われ、どのような知識が前者に還流しているのかを調査・分析したものである。館野（2012）は社内・社外の勉強会に参加する社会人の勉強会参加理由の分析、あるいは社外に出る社会人とそうでない社会人との比較（成長実感や組織コミットメント）の分析を行っている。

ただ、これらの研究は職場を越境する学習でもたらされる能力に主眼を置いており、きっかけそのものを扱うものではない。

そこで本研究では、次のとおり Schlossberg の4Sモデルに即し、大学職員が自発的な能力開発に踏み込む「きっかけ」を捉えることとした。

## 5.4 研究の分析の視点、対象、調査方法

### 5.4.1 本研究の分析の視点

転機のプロセスに関してはいくつかの捉え方がある。Bridges（1980）の3段階モデルは、就職、昇進、転勤などの転機において、「終焉」（何かが終わる時期）、「中立圏」（混乱や苦悩の時期）、「開始」（新しい始まりの時期）によって構成される（柏木、2016）。Nicholson and West（1988）のサイクルモデルは「準備」、「遭遇」、「順応」、「安定化」の4段階のサイクルで構成されるものであり、最後の「安定化」は次の新しいサイクルにおける「準備」へとつながるものである（柏木、2016）。どちらも人生行路やライフ・サイクルという連続性のなかで転機を捉えようとするものと言えよう

(黒川, 2007)。

Schlossberg et al. (1995) は転機を「自分の役割、人間関係、日常生活、考え方を変えてしまうような人生途上のある出来事」と捉え、その出来事自体に注目するとともに、4つのS(「状況(Situation)」「自己(Self)」「支援(Support)」「戦略(Strategies)」)の視点で転機にある個人を見ることで、その個人を支援する対処を明らかにしようとしている(黒川, 2007)。

先に述べたとおり、本研究の関心は、個人が業務外での能力開発を自発的に受容・選択するに至る、転機における「きっかけ」の生起である。そこで本研究では、大学職員を対象に、能力開発の受容・選択に至る転機における「きっかけ」がどのように生起するのかを質的なインタビューデータを用いて明らかにすることを研究課題とした。インタビューを行う際、転機における Schlossberg の4つの観点(4Sモデル)を枠組みの下敷きとし、調査対象者の発話の促進剤となる質問を構築するのに利用する。

#### 5.4.2 調査対象及び研究協力者の選定

本研究では、大学行政管理学会(以下「JUAM」)大学改革研究会(以下「D研」)の会員を第一次の調査対象とした。大学職員が構成員となっている全国的な学協会数は限られているが、JUAMは大学職員の数・多様性で群を抜いている。D研はJUAM内に設置された研究会で、若手・中堅層の大学職員を中心に、関西・東海・関東を中心に時宜のテーマを取り上げてワークショップ形式で研究会活動を行っている。筆者(ここでは山咲氏)はD研内の企画立案及び運営にコアメンバーとして5年程度携わっており、インタビューの語りを十分文脈を理解した上で解釈しようと考えた。これらのことから、D研の会員に研究協力を依頼することとした。協力者には調査目的として「大学職員が業務外の能力開発の機会をどのような『きっかけ』で自発的に受容・選択するのか知りたい」と説明し、研究発表及び公刊物等への投稿を目的としたインタビューを依頼、承諾を得た。

業務外の能力開発の活動としては、専門書・インターネット等による自学自習、社内外の自主勉強会・研究会、民間教育訓練機関の講習会、教育機関主催の講座など数多く存在するが(厚生労働省, 2016)、自学自習活動など、外形的には把握し難いものも含まれる。そこで本研究では、外形的にも把握しうる学外での活動として、学協会への入会・参画、大学院進学を業務外の能力開発とした。能力開発の機会を学外に限定した理由は、それを能動的に選択していることが明示的であるからである(学内の機会の場合、個々の大学固有の状況に左右される、あるいは能動的・受動的の区別がつきにくい)。

研究協力者の選定方法として、①D研においてコアメンバーとして活動している者、②D研の活動に加え、大学院進学等により学外での能力開発を行っている者、に限定した(当時のD研のメンバーは約50名であるが、選定基準により調査対象者数はある程度限られる)。調査対象は6名(男性5名、女性1名)、大学職員としての入職年数は6~8年目、研究協力者の所属大学の定員規模は、収容定員4,000名未満(3名)、8,000名以上(3名)であった。調査時期は、2017年6月上旬から9月上旬にかけて、個別に一人一回実施した\*4。

\*4 このインタビュー調査の中間報告として、2017年度の大学行政管理学会研究集会において研究発表を行っている。本稿はその研究発表をベースとしている。

### 5.4.3 調査の手続き

筆者が各研究協力者と個別に一人一回、平均一時間の半構造化インタビューを行った。インタビューの記録は、協力者に文書で本人の同意を得てICレコーダーに録音し、逐語録を書き起こし、本研究のデータとした。インタビューの質問項目として、学会への入会、研究会への参画、大学院進学等の能力開発を行おうと思った「きっかけ」を知るという研究の目的から、Schlossbergの4Sモデルを念頭に次の6項目を設定した。

1. 「きっかけ」はどのようなものか
2. 「きっかけ」が生じたときの状況やその受け止め
3. 「きっかけ」となった出来事や心情の変化に影響を与えた人との関係
4. 「きっかけ」の前後でのキャリア観の変化
5. 「きっかけ」となる出来事や心情の変化が生じた際の捉え方、以後の対応
6. 現在から「きっかけ」を振り返っての自身の变化

### 5.4.4 分析方法

本分析は、大学職員が能力開発の機会をどのような「きっかけ」で受容・選択するのか、また受容・選択する要因を探索的に検討することをねらいとしたもので、仮説生成を行うことに有用な質的分析手法を採用する。分析にあたっては、データに密着した分析から概念を作り出す分析方法である修正グラウンデッド・セオリー・アプローチ（M-GTA）（木下，2007）を参照した<sup>\*5</sup>。

まず、①一人ずつの内容や語りの特徴に即してデータを区分し、そのデータの内容を端的に示すための概念を生成した。次に、②概念について繰り返しデータ間の比較を行い、各語りの類似性と差異から、個々の概念を整理、統合するカテゴリーを生成した。そして、③新たなインタビューを終えるごとに、生成した概念及びカテゴリーの適切性を検討し、それらを洗練させた。以上の3つの手順に沿って分析を実施することで、少数事例においても仔細な分析が可能になると判断した。

### 5.4.5 追加調査の実施

本調査は、前述のとおり研究協力者の語りの理解可能性を重視してD研所属者を対象として実施したものであるが、その調査で得られた知見を比較するため、2018年2月～3月にかけて追加調査を実施した。追加調査の研究協力者は6名（男性5名、女性1名）で、D研の所属者はいない（ただし1名はJUAM所属）。国立大学・公立大学・私立大学それぞれの所属者を含み、大学職員以外の社会人経験（一般企業、公務員からの転職）を有する者複数名を含んでいる。また追加調査の研究協力者の年齢は全員30代であり、本調査の研究協力者より約5～10年は年長である（本調査と追加調査で研究協力者の年齢がかけ離れると比較の土台となる状況が大きく変化することから、状況がさほど変わらないと思われる、少し上の年齢層を対象とした）。

<sup>\*5</sup> 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（以下「M-GTA」）とは、グレーザーとストラウスが提示したグラウンデッド・セオリー・アプローチ（以下、「GTA」）を、木下（2007）が実践的な展開ができるよう分析方法を簡略化し独自の技法を取り入れたものである。具体的にはデータ（記述や語り等）に密着し、独自の説明概念を生成し、それらの概念間の関係（カテゴリー）から実際の人間行動を説明する理論を構築する技法である。なお、M-GTAに限らず質的研究一般における批判・疑問として、量的調査を想定した妥当性や信頼性などの指摘がなされることがある。Merriam（2004）では質的研究に対して、リアリティに即しているか、一貫性があるかどうかなど別の規準が提案されている。

追加調査では、本調査で析出された概念を覆すような語りはみられなかった。なお、追加調査では本研究の関心である「きっかけ」そのものとは関わらないが、今後の自発的な能力開発に関する研究で考慮する価値があると思われる語りがいくつかあった\*6。

## 5.5 結果と考察

インタビュー及びその分析の結果、「きっかけ」の生起に関係するいくつかの概念が明らかになった。表5.1・表5.2には、各概念と、それを内包するカテゴリーが示されている。

ここではそれらをその定義と具体的な発言例を交えて説明する。また、本研究と関連する「入学動機の分析におけるカテゴリーおよび語りの一例」(関他, 2014)、「院進学への決断に関わったカテゴリーと事例数、及び代表事例等」(出相, 2016)と本研究で析出したカテゴリー・概念との比較も行う。なお、本研究で生成された概念及びカテゴリーは【 】書きとし、先行研究での概念及び(サブ)カテゴリーは《 》を付した。

### 5.5.1 カテゴリー：【支援】

「きっかけ」を与えた人ばかりでなく、支援する他者がいくつかの役割(刺激・支援等)を果たす語りがあり、表5.1のとおり、3つの概念(【職場による支援】【上位者による支援】【相互支援・刺激】)とそれらを内包するカテゴリー(【支援】)に整理した。

表 5.1: 「きっかけ」に関するカテゴリー及び発言例

カテゴリー	概念	定義	No.	発言例((※)は追加調査で得られた語り)
支援	職場による支援	学外における能力開発を促進し、それを支援する職場環境であること	1	職場全体としても〇〇事務局含めて上の方はですけど、外へ行くことを奨励するような形でしたね。
			2	学内での後押しはやっぱり制度ですね、研修制度が、だいたい同じぐらいのタイミングでできたので、交通費とかも出してくれる制度はその時上の人が作ろうかという話もその時だったので。(※)
	上位者による支援	上司や先輩職員による支援のこと	3	先輩たちも「やってみたら？」って言ってくれる人がいたっていうのはあったかもしれない
			4	(大学院進学を上司に相談した際に)自分の部下が自発的に大学院までに行って勉強しようって思ったことがすごい嬉しいっていうのは言ってくださって、すごい応援してもらって、快く行けるような状況になった(※)
	相互支援・刺激	学内外の同世代の職員同士が支援し、時には刺激しあう双方向的な関係にあること	5	(同世代の)他大学の彼がここまでやっているのにうちなんもやってない。
			6	〇〇(同期職員)がどんどんどんどん先を走っていく状態を見たときに、ああ負けてられへんと思った
			7	(前期課程の同級生が)もう1年先に後期課程に入ったんですね。それは確かに刺激になって、そうかみんな進むんやと、思ってその刺激を受けてたっていうのがひとつ、うん、ありますか。(※)

\*6 追加調査で得られた、今後の自発的な能力開発に関する研究で考慮する必要があると思われる語りを二つ付記する。一つ目は、既に外部での学びを経験している者が、再度新しい学びに踏み切る際、学ぶこと自体をポジティブに捉え、比較的円滑に学びを選択しているという例がある。学びのプロセスを進める際、経験者・未経験者の違い(例えば慣性)を考慮することが考えられる。二つ目は、オフィシャルな研修がある程度確立されている他業界経験者から、その業界ではオフィシャルな研修以外には学ぶ必要はないという語りがあったことである。組織的な能力開発であれ、自発的な能力開発であれ、そうした業界全体の状況・特殊性は考慮されるべきかと思われる。

タイミ ング	受容す るタイ ミング	当人にとって受容 できる状況である こと	8	必要な知識と経験値を積んでいるのだろうか、って いった不安も正直あった時期だったので、正直声をか けていただいたタイミングは良かった
			9	ちょっと心に余裕が、自信ができたというのが帰って きてからですけど、そこから人伝えのネットワークで 色々聞いてきたというのが大きかったですね。(※)
	タイミ ングの 自己制 御	当人が置かれてい る状況が芳しくな く、協力者の意思 で「きっかけ」を 受容しないこと	10	(研究会の存在を先輩から聞いていたが)ただ、ちょっ とそれは急すぎるって思っ自分の中でブレーキをか けたんですよ。まだ仕事を覚えるのでいっぱいって感 じで。
			11	大学院って研究会やるよりも正直、コストがかかるん ですよ。実費もかかりますし
			12	(大学院への進学について)なんとなく思ってたけれ ども、たぶん、踏み出す、あと一歩じゃなかった(※)
	聞き流 し	能力開発に興味が なく、「きっかけ」 そのものを「きっ かけ」として認識 しない状況のこと	13	(学内の JUAM 会員からの研究会参加への声掛けに 対して反応しなかったことについて) たぶん僕はそこ に興味なかったんで、聞き流しただけかと。
問題意 識	危機感	外部の要因により、 一方的に当人が感 じた危機感のこと	14	専門性ですとか、知識をどうにかして深めていかない と中途半端なキャリアで次の部署に異動になってしまう
			15	やっぱり学内にいるよりはいろんな経験をしないと、 なんかイメージですけども職業人としての幅が広が らない
			16	(大学院への進学について)(専門領域に係る講演に ついて)話してる内容の半分も理解できなかったん です。まず言っている単語の意味がわからない。そ ういうのがあって全然わからなくて思っ、ちょっと危 機感を覚えたのがきっかけです。(※)
		他者等の影響によ り、それまでの価 値観や考え方が変 わること	17	(科研費を取った後輩について)職員でもお金をいた だいて研究することができるんだということが、とて も衝撃的でした。自分の中では。
			18	職員で大学院に入っている人が結構いっぱいいると、 言うことでこれは不可能じゃないんだ、行けるかもし れないな(※)
		自らのキャリアに 到達するために必 要な知識・技能な どの課題の発見	19	〇〇界(専門の領域)でそれなりのポジションでやっ ていくにはちゃんと勉強しないといけない。今までの 実践だけでは無理だと分かった
			20	中途で入っていた者として、他の新卒で入ってきた 者と比べて圧倒的に経験が足りない、知識も足りな いって言うところがあって、自分の業務以外のところ で、他の誰かよりも秀でた何か欲しいなって思っ (※)
	パーソ ナリ ティ	性格などの個人特 性のこと	21	(研究会に誘われたことについて)いや、僕はね、性 格にもよると思うんですけども、基本的に誘われた ら断らないタイプですね。
			22	(研究会や大学院への踏み出しについて)たぶん性格 だと思います。僕の場合。すぐにポンって踏み出さ ないんで。なので一拍遅れるんですよ。

出所：山咲・中元 (2018, p.86)

特に【相互支援・刺激】は、他の概念と異なる特徴がある。【職場による支援】、【上位者による支援】は、協力者に対するやや一方向的な支援であるが、【相互支援・刺激】は、「(同世代の)他大

学の彼がここまでやっている」(表 5.1 : No.5)、「負けてられへんと思った」(表 5.1 : No.6) など同世代の職員が互いに刺激、支援しあう概念であると整理できる。

先行研究における類似するカテゴリーとして、《他者の関わり》(出相, 2016)、《環境》(関他, 2014) が挙げられる。先行研究における、上司、教員等の応援、助言といった《他者の関わり》や、学びを支えるための体制など学びの環境づくりや調整に関する《環境》は、本研究の概念【職場による支援】、【上位者による支援】にも類似すると言える。ただし、同世代による支援・刺激に言及した本研究の概念【相互支援・刺激】に該当するものは先行研究ではない。

表 5.2: 先行研究との調査対象及びカテゴリー比較例

	筆者	出相 (2016)	関他 (2014)
対象	D 研究会所属の大学職員	役職者を含む職業人大学院生	通信教育課程の学部卒業生
方法	学外勉強会・大学院	専門職大学院（ビジネススクール）	学部の通信教育課程（オンライン大学）
カテゴリー	支援	他者の関わり	環境
	タイミング	タイミング	(なし)
	問題意識	(なし)	入学動機の背景／入学動機
	(なし)	成長志向	(なし)
	(なし)	主体的対応力	(なし)
	(なし)	大学院の取組の効果	(なし)
	(なし)	(なし)	入学前の心理
	(なし)	(なし)	入学条件

出所：山咲・中元 (2018, p.87) (関他 (2014)、出相 (2016) 及び表 5.1 を基に筆者らが作成)

### 5.5.2 カテゴリー：【タイミング】

「きっかけ」となる出来事は常に受容されるわけではない。「きっかけ」を受容するか否かは、本人が主体的に判断しているのである。このことは、協力者の語りから表 5.1 のとおり、3つの概念（【受容するタイミング】【タイミングの自己制御】【聞き流し】）とそれらを内包するカテゴリー（【タイミング】）に整理した。

「きっかけ」を受容しない概念としては【タイミングの自己制御】、【聞き流し】の2つがある。前者は、「きっかけ」と認識した上で受容しなかった（表 5.1 : No.10~12）。後者は、「きっかけ」そのものを認知せず、聞き流している（表 5.1 : No.13）。

つまり、協力者が「きっかけ」に接したとしても、本人が能力開発に対する意識を持つ時期でなければ「きっかけ」を「きっかけ」として捉えられないと言える。過去に一度「きっかけ」を受容した者であっても、本人の置かれている状況により、新たな「きっかけ」を受容しないことがある（表 5.1 : No.11）。

先行研究で類似するカテゴリーとしては、同名称の《タイミング》(出相, 2016) が挙げられる。大学院への進学適齢期であるとする定義は、本研究の【受容するタイミング】に類似する概念と言える。しかし、出相論文では、能力開発に踏み出さなかった概念には言及しておらず、本研究の【タイミングの自己制御】、【聞き流し】といった概念に該当するものはない。

### 5.5.3 カテゴリー：【問題意識】

協力者自身が感じた【問題意識】が能力開発に踏み込む際の意識・考えとして挙げられた。協力者の語りから表5.1のとおり3つの概念（【危機感】【認識の転換】【知識・技能の壁】）とそれらを内包するカテゴリー（【問題意識】）に整理した。

組織の置かれている現状や配置転換といった当人の努力で対処できない事柄の影響で生じる問題意識を【危機感】、他者等からの影響で当人の価値観や考えの転換を伴う問題意識を【認識の転換】とし、既存の考え方の変化の有無で概念を区分した。前者によって抱かれる考えとしては、「中途半端なキャリア」（表5.1：No.14）や「職業人の幅が広がらない」（表5.1：No.15）により表される。後者では、「職員でもお金をいただいて研究することができるんだということが、とても衝撃的でしたね」（表5.1：No.17）というように協力者の考えが変化している。

先行研究で類似する概念としては、関他（2014）の概念《価値観の転換》《目標とする生き方》《抱えていた課題（仕事上など）》《弱点の把握》がある（これらは関ら（2014）のカテゴリー《入学動機の背景》《入学動機》に含まれている）。これらは本研究で析出された概念（自己が感じた【危機感】、価値観や考えの変化が生じた【認識の転換】、外的動機による【知識・技能の壁】）と類似性が高い。

### 5.5.4 概念：【パーソナリティ】

協力者の語りに鑑みると、「きっかけ」の受容・選択を左右する要因として、性格といった個人特性も含まれるようであった。そのような語りを一つ概念（【パーソナリティ】）として整理を行った。【パーソナリティ】は「きっかけ」を受容することにも、すぐには受容しないことにも関係している。「基本的に誘われたら断らないタイプですね」（表5.1：No.21）との語りは、「きっかけ」を受容する要因として意識されていることを示す語りであった。「きっかけ」をすぐに受容しないことを示す語りとしては、「（研究会や大学院への踏み出しについて）たぶん性格だと思いますね。僕の場合。すぐにポンって踏み出さないんで」（表5.1：No.22）というものが見られた。

類似するカテゴリーは、先行研究からは特段見当たらなかった。しかし、出相（2016）におけるカテゴリー《成長志向性》は自己の性格特性によるものだと推察されるため、概念《パーソナリティ》はこれを包括する概念であると言える。

### 5.5.5 「きっかけ」後の概念：【思わぬ成果】

これまでに述べた(1)～(4)は「きっかけ」の構成に至るカテゴリー・概念であった。「きっかけ」後の能力開発で得られたものとして、当初想定していなかった能力等の獲得物が得られた、という語りがあった。想定外に習得したものを一つ概念（【思わぬ成果】）として整理した。

表 5.3: 「きっかけ」後の概念及び発言例

カテゴリー	概念	定義	No.	発言例
—	思わぬ成果	「きっかけ」後の能力開発で得られたものとして、当初想定していなかった能力等の獲得物のこと	23	みんなとのやり取りとか発言を聞いていて、まだまだ自分は薄いなど、いろんな点が足りてないと思う。

			24	当事者オンリーでなくて、一歩引いた視点を持つようになりました。一歩引いたというか、全体を見るような視点で話を進めていくという。
			25	他大学にこれだけたくさんの仲間ができたというのは、(研究会に)入ってなかったら絶対にありえない

出所：山咲・中元 (2018, p.88)

「みんなとのやり取りとか発言を聞いて」(表 5.3：No.23)との語りのように、他者の発言や行動と比較し自らを省みる「内省」の機会や、「全体を見るような視点で話を進めていく」(表 5.3：No.24)という「客観視」する力を得ていることがわかる。また、能力とは異なるが、「他大学にこれだけたくさんの仲間ができた」(表 5.3：No.25)と同じ方向を向いて学ぶ仲間が得られたことが語りから見られた。

先行研究で類似するカテゴリーは限られる(関ら(2014)で「友だちがいなければ続いたかどうか」という語りからカテゴリー《人間関係》が示されている程度である)。

## 5.6 示唆

調査結果を次の通り整理するとともに、その示唆について触れたい。

1. 当人に何かしらの【問題意識】があり、「きっかけ」をある【タイミング】で受容し、それが自発的な能力開発(研究会への参加や大学院への進学)の行動に結実する。また当人の【パーソナリティ】も影響している。
2. この過程で様々な関係者の【支援】が影響する。
3. 「きっかけ」後の能力開発で【思わぬ成果】が得られることがある。

### 5.6.1 示唆 1：【問題意識】の存在・認知と適切な【タイミング】での「きっかけ」の発生が重要である

インタビュー調査では、現状に満足したまま、疑問を持たないままで、自発的な能力開発に取り組んだという例は皆無であった。業務研修など、職務の一環として行われる能力開発であれば【問題意識】の有無は問われないであろうが、自発的な取り組みでは、当人に【問題意識】が無ければ何も始まらないであろう。

「きっかけ」では、その【タイミング】が重要である(「きっかけ」の受容に係る意思決定のプロセスを図 5.1 として示した)。

いくら「きっかけ」があっても、【聞き流し】を選択するとなれば次の行動につながらない。とはいえ、行動に移していないからと言って【聞き流し】であるかどうかは判断できない。【タイミングの自己制御】のように、当人が「きっかけ」になりうるものと理解していることもあるからである。このように、どのような【タイミング】で「きっかけ」を受容するかは、結局は当人の判断による。



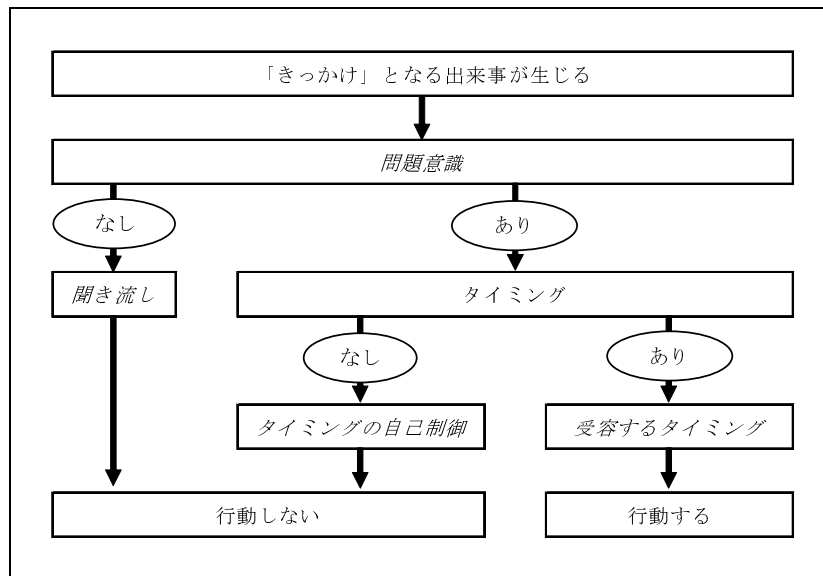


図 5.1: 「きっかけ」の受容に係る意思決定プロセス

出所：山咲・中元 (2018, p.89)

### 5.6.2 示唆 2:【支援】のあり方を考える必要がある

調査からは「きっかけ」が生じる前後において、「きっかけ」自体を与えたり、刺激や支援を与えたりする個々人、あるいは職場環境にわたる様々な他者が存在していることがわかった。特に【相互支援・刺激】が「きっかけ」の受容・選択を促進する要因であることは、語りからも見てとれる(表 5.1: No.5~7)。

しかし、示唆 1 から理解できるとおり、他者の励ましや情報提供が常に「きっかけ」として結実するわけではない(参考: 表 5.1: No.10 の「(研究会の存在を先輩から聞いていたが)ただ、ちょっとそれは急すぎると思って自分の中でブレーキをかけた」)。当人が「きっかけ」を受け入れやすい時、そうでない時というのは外部から見えない。また他者の励ましや情報提供が恒常的になされるものとは限らない。

このことから、周囲の人間ができることは、当人が「きっかけ」となしうる機会と接する回数を増やしたり、できるだけ良質な機会を構築したりするような支援であろう。

### 5.6.3 示唆 3:「きっかけ」を取り巻く諸要因の性質は異なる

関他 (2014) の《入学動機》カテゴリーは、《外的動機》《内的動機》の二つのサブカテゴリーとして当人を中心に外的・内的の区分がなされていた。本調査の概念やカテゴリーでも、外的・内的の区分をなしうるものがある。

示唆 1 と示唆 2 から見て取れるように、【支援】は他者や環境による影響、もしくは当人を取り巻く状況といった外的なものにより構成されているといえる。反対に【問題意識】は、自己の気づきや置かれている環境に対する自己認識より生じたカテゴリーであり、内的なものと言える。【パーソナリティ】も内的なものと言えよう。

ただし、外的・内的の区分で全てを類型化しうるものではない。【タイミング】は外的なもの(【支援】などによる働きかけ)と内的なもの(当人の主体的な受容)の相互作用の瞬間を指すものであり、当人の内外という区分では捉え難い。また、「きっかけ」自体は外的・内的のどちらでもありうる。Schlossberg et al. (1995) は、「きっかけ」は誕生日や親しい人間の大きな変化(大病や死)

のように外的なものもあれば、自身の気づきのように内的なものもあると捉えている。プロセスなり、影響の連関なり各要因の関係を整理する場合、性質の違いに留意する必要があるだろう。

最後に、調査結果や示唆を踏まえ表題の問いに答えるとなると、一定の【問題意識】が当人の中で醸成されているとき、「きっかけ」となる事象が適切な【タイミング】で生じたときに、当人を【支援】する環境・体制の下で、自発的な能力開発に踏み込むプロセスが進展するという説明を行うであろう。

## 5.7 本章の小括

本章では、自発的な学びの発生機序を図5.1にて示し、そのプロセスを明らかにした。RQ2（「自己啓発に踏み出す『きっかけ』はどのようなものか」）に即して言えば、「当人が【問題意識】を持ち、『きっかけ』の事象が生じ、適切な【タイミング】と認識することで学びに踏み込むが、『きっかけ』があっても問題意識が無ければ【聞き流し】されるし、それがあっても学び控える（【タイミングの自己制御】）こともある」と言える。

本章の知見を個人主体の意味解釈に沿って示すと、次の通りとなる。まず、「きっかけ」となる出来事（例えば上司や同僚からの声掛けという客観的事象）が発生したとしても、その「きっかけ」が学び行動に必ずつながるとは言えない。そこにはまず個人主体の解釈枠組みが存在する（本章では【問題意識】というカテゴリーで示されている）。この解釈枠組みはまた、変容可能性も有する。【聞き流し】で示したように、ある個人が「きっかけ」そのものを「きっかけ」として認識していない枠組みを持っていたとしても、場合によっては【認識の転換】として示されているようにそれが変容することもある。また、解釈枠組みに学びに対するレディネスが枠組みづけられていたとしても、それだけで学びにつながるものではない。【タイミングの自己制御】で示されたように、個人にとって芳しくない状況であれば、学び控えということになる。このように、学び行動に至るまでのプロセスにおいて、個人の意味解釈は重要な役割を果たす。

しかし、本章の結果からは、自発的な学びが自身にとって不利な状況でもなされる行動の説明はできない。【タイミング】のカテゴリーで示したように、当人にとって不利であれば学びに着手しない、学びを止めてしまうという選択肢は当然当人に留保されている。自発的に学ぶことがネガティブに受け止められる構造下でも自発的な学びがなされるとすれば、それはどのような論理に基づくものであろうか。このことは次章以降で見ることにしたい。

## 第6章

# 自己啓発の際に直面する構造的困難とそれにも関わらず自己啓発を続け得る戦術

### 6.1 イントロダクション

本章<sup>\*7</sup>の前半では、RQ3（「自己啓発の際に直面する構造的困難はどのようなものか」）に基づき、自発的な学びとその活用に関する調査に基づき、その学びと活用を取り巻くネガティブな構造を説明する。

第1章の「問題の背景」の節で触れたように、日本型雇用システムにおいて、自発的な学びは組織内のポジション獲得や給与等に直接反映され難い（職業的なレリバンスを持ち難い）ばかりでない。それどころか、学ぶことそのものをネガティブに受け止められる例もある。

にもかかわらず、そうした構造下においてなお自発的に学んでいる者は、その構造を唯々諾々と受け入れるだけなのであろうか。学んだことの活用をどのように考えているのであろうか。本章の前半ではこの構造がいかなるものであるかを探求するものである。

本章の後半では、RQ4（「構造的困難にも関わらず自己啓発を続け得る戦術はどのようなものか」）に基づき、先に挙げたネガティブな構造においても、それでもなお、自発的に学び、活用しようとする論理を解明する。

### 6.2 問題とその背景

#### 6.2.1 大学職員の能力開発（SD）の勃興

1990年代以降、大学の構成員のあり方が問われており、特に大学職員には、その能力開発であるSD（Staff development）がかまびすしく言われている。いわゆる大学改革の進展につれ、大学職員に新しい役割や高度な能力が求められるようになった。

日本の学協会でSDや大学職員論が取り上げられ始めた時期は概ね1990年代後半から2000年代前半である。大学職員主体の取り組みとして、1997年の大学行政管理学会、2005年の国立大学マネジメント研究会（現：大学マネジメント研究会）の設置が挙げられ、SDに関する諸活動が行われている。高等教育関係の学会でもその時期からSDが取り上げられている。初期のものとしては山本眞一が（大学）職員論の不在、スタッフの資質向上の必要性を高等教育研究誌で論じており（山本, 1998）、武村秀雄は大学教育学会誌で大学職員の養成・再教育を目的として設置された桜美林大学の大学アドミニストレーション専攻の試みを取り上げている（武村, 2003）。

<sup>\*7</sup> 本章は中元（2019a）をベースに一部中元（2020a）の記述を用い、大幅に加筆修正したものである。

政策的な進展は少し後の時期である。中教審答申「学士課程教育の構築に向けて」で初めてSDの語が使用され(中央教育審議会, 2008)、以後中教審の大学分科会などで継続的にSDの検討が行われ、2016年の大学設置基準等の改正ではいわゆるSDの義務化に至っている(文部科学省高等教育局長, 2016)。

こうした大学の構成員のあり方の変動は日本に限られたものではない。例えば米国について、Rhoades, Gは教員以外の人材が学生の輩出や研究にますます関わるようになってきていること、大学が研究や資金の獲得を強化するために教員ではないそうした人材を雇用するであろうことを指摘している(Rhoades, 1998, p.117)。

### 6.2.2 日本の特殊性

しかし、大学の雇用制度や育成システムを考える時、各国のローカリティを無視することはできない。米国での採用は各部署の裁量(被雇用者の上司が決定)であり、専門職的な要素が強く、ローテーションを続けて昇進するという事は無い(保坂他, 2004)。一方、日本は大学職員に限らず正規雇用においては長年の慣行として、終身雇用を前提として学内の人事担当部署が一括して募集・採用を行い、専門を定めず各部署をローテーションさせ、勤務年数に沿って昇進させるシステムになっている。

このいわゆる「日本型雇用システム」は諸外国と比して様々な特殊性を持つ。濱口桂一郎は、日本の雇用契約の本質は個別の職務(ジョブ)を特定せず、使用者の命令でその都度職務が書き込まれることであると指摘している(濱口, 2009, p.3)。労働者は異動先で都度OJT・OFF-JTを通じて知識・スキルを獲得するのであり、一貫して特定の職務に関連した知識・スキルを獲得するのではない。このことは採用時にも当てはまり、金子元久が「Jモード」と説明するように、日本企業は入学前から保有する基礎学力に着目して選抜・採用するメカニズムを持つ(金子, 2007, p.136)。

つまり、特定の職務に関連した知識・スキルを労働者が自発的に獲得する意味は薄く、仮に獲得してもそれを活用しうるポジションは保証されていないのである。こうした構造下での学びは、組織主導のもの(OJT・OFF-JT)が主流となり、自己啓発のような労働者個人が自発的に行う学びは周辺的なものにならざるを得ない。経済合理的に見れば、自己啓発を行わないことこそが最も合理的な振る舞いであると言えよう。

### 6.2.3 問題関心

先に述べたように、学びが職業的レリバンスを持たないとなれば、自発的なSDは当然視され得ない。職務上の義務のSD以外は行わない生き方も可能である。

ところが実際、自ら様々なコストを負担し、自発的に学ぶ大学職員が存在する。例えば学協会への参加が挙げられる。1,300名を超える大学行政管理学会の会員の多数は大学職員であり、当然会費等のコストがかかる。大学院進学となると、コストはより高く、さらに別のハードル(受験・通学への職場の同意)も出てくるが、それでも進学する者がいる。安田誠一の桜美林大学大学アドミニストレーション専攻の修了生対象の調査(83名回答)では「調査回答者の60%以上が、職場から経済的・業務的配慮を一切受けずに大学院に進学」し(安田, 2014)、寺尾謙らの高等教育系及び一般の大学院に進学した大学職員対象の調査(60名回答)では「回答者の全員が自らの意志で入学」している(寺尾・檜森, 2011)。

そうした者の中には、支援してくれる良き上司や志を同じくする仲間にとまたま恵まれる者もい

るかもしれない。その場合、学びが職業的レリバンスを持たない構造下であっても、学びを続けたり学んで得たことを活用するチャンスに行き当たることもあろう。ではそうしたチャンスに出会わなかった者はどうなるのであろうか。そうした者にとって、学びやその活用はどのような意味を持つものであろうか。本研究はこの疑問に答えるものとして、大学職員が行う自発的な学び—特に大学院進学—に着目し、学びを仕事に活用し難い構造を明らかにしたうえで、なお自発的に学びそれを活用しようとする学習者の論理を理解することを目的とする（前者の構造については本章で、後者の論理については次章で明らかにする）。

大学院進学に着目する理由は、それが高いコストやハードル（受験・通学への職場の同意）を伴うことから、学習者が学びを続け、活用しようとする論理が最も明確に表れるであろうと考えたからである。

しかし、大学院進学は高年齢層の職員にとって長い時期、現実的な選択肢ではなかったし、そうでなくても様々な理由で大学院進学という選択肢を取れない者もいる。そのため、後述の本稿でのインタビュー調査では、自発的な学びを行っていることは共通項としつつ、大学院進学の経験を持たない者も調査対象に含めている。ただし、その場合であっても大学院進学を検討したことがあるかどうかは確認している。

## 6.3 先行研究の検討

### 6.3.1 社会人一般の大学院進学

日本型雇用システムにおける能力開発の主流は組織内の OJT・OFF-JT であるが、1990 年代以降の雇用のあり方の変容とともに、能力開発の機会の外部化も進むようになった。その一つが社会人大学院である。

山田 (2002, p.4) は「1993 年には修士課程への入学者数 2,752 人、博士課程への入学者数 902 人の合計 3,654 人であったが、2000 年には修士課程 6,910 人、博士課程 2,494 人の 9,404 人になっており、社会人の大学院への入学者数がここ 7 年で漸増している」と述べており、ちょうどこの時期から社会人の大学院進学に関する研究が着手されてきた。そうした先行研究を整理したものが表 6.1（量的調査のもの）、表 6.2（質的調査のもの）である。

なお、量的調査のうち、一大学内の在学生実態調査に近いものは記載を外しているが、そのような例としては筑波大学 (高尾, 1990, 1991)、東洋大学 (早野他, 1998)、名古屋市立大学 (安部, 1999)、広島大学 (小池, 2002; 小池他, 2002; 小池・佐々木, 2004)、武庫川女子大学 (橋詰, 2012) がある。

表 6.1: 社会人大学院等の在学生等を対象とした量的調査

番号	調査名※	調査概要
1	労働問題リサーチセンター委託調査 (大学院等における社会人の自己啓発の現状及びその支援のあり方研究会, 1996)	社会人を対象とした大学院の在学生・修了生を対象に、研究会内委員の所属大学を中心に協力を依頼する質問紙調査を 1995 年に実施 (回答は約 8 大学 627 名)。
2	日本労働研究機構調査 (日本労働研究機構, 1997)	1995～1996 年に実施。社会人大学院生が修士 2 年生として在籍している 581 専攻に対し、在籍者数と同じ 2,841 通を配付、回答は 1,113 名 (有効回収率は 39.2%)。

3	職業人再教育志向型大学院調査 (鬼頭, 2001; 山田, 2002)	科研費「職業人再教育志向型大学院の構造分析とその展望に関する研究」において社会人特別選抜を実施している 141 大学院に在籍する社会人学生（博士課程 2,262 人、修士課程 4,438 人）に調査票配布、2,364 件の回答
4	社会科学系修士課程修了者調査 (本田他, 2003)	社会人を主な対象とする全国 12 の社会科学系研究科を 1990 年度から 1998 年度までの間に修了した者を対象として、2002 年に実施。対象者は 1,582 名に送付し、559 名が回答（回収率 35.3%）
5	大阪市の市民講座受講女性調査 (出相, 2005)	大阪の市民講座受講の女性 237 名を対象に、大学等への入学に対する阻害要因について質問紙調査を実施。有効回答者数は 167 名（回収率 70.9%）
6	大阪府内の市民講座受講者調査 (出相, 2009a)	大阪の市民講座受講者 542 名を対象に大学等（学部・大学院・短大）入学への阻害要因の質問紙調査を 2005 年度に実施。有効回答者数は 404 名。
7	職業人講座受講者の大学院入学希望調査 (出相, 2009b)	職業人向け大学院への入学者を増やすことを一つの主要目的として実施されている講座受講者 572 名を対象に調査。有効回答者数は 329 名。
8	専門職大学院在学学生調査 (吉田, 2010, 2014)	専門職大学院在学者を対象とし、調査賛同の専門職大学院宛に全在学学生への配付を依頼する形で 2008 年に実施。回答は返送または Web 回答とし、1,645 票の回答があった（推定有効回収率は 14.3%）。
9	経営系大学院修了者調査 (兵藤, 2011)	国内の経営系大学院修了者を対象とした Web 調査。3,784 名を対象とし、792 名が回答、うち大学院入学直前に就業していた 716 名を分析。
10	文部科学省委託学び直し実態把握調査 (イノベーション・デザイン&テクノロジー株式会社, 2016)	文部科学省が委託する調査として、社会人の学び直しの実態把握等が目的として各大学、社会人学生側（所属校を通じて依頼）、企業、一般社会人を対象に 2015～2016 年に実施。社会人学生の回答数は 7,484 名。
11	労働政策研究・研修機構調査 (労働政策研究・研修機構他, 2017a)	労働政策研究・研修機構が 2016 年に実施した「働き方のあり方に関する調査（労働者調査）」のデータ（企業調査協力の 2,406 社所属の正社員を対象として 6 万人分の調査票を配付依頼、7,777 名から直接回収）を用いて分析。

注：「調査名」は便宜上筆者が仮に付けたもので、各調査でこの名称が使われているわけではない。

出所：筆者作成。

表 6.2: 社会人大学院等の在学生等を対象とした質的調査

番号	調査名※	調査概要	調査の詳細
1	武庫川女子大学夜間大学院生調査 (新堀, 1999)	著者 (新堀通也) の授業の受講生に自分史の提出を求めたもの。1995～1997 年の 3 年間で計 69 名が提出。	自分史を遍歴、学歴、壁、自分さがし、この道一筋、知る契機、不満と問題点などの観点から整理している。
2	大阪女子大学社会人学生調査 (稲垣, 2009)	大阪女子大学生涯研究資料室がまとめた『社会人学生体験事例集』における事例記述を分析。同事例集は大阪女子大学に社会人入学した在学・卒業者が入学の経緯等を執筆したもの（34 名が回答）。	「入学に至る」また「ワーク・キャリア形成に至る」のプロセスを「押しの要因」「引きの要因」「引き金要因」「水路づけ要因」「抑制要因」の 5 つの要因から分析。キャリア形成のモデルとして「生活変革型」、「ワーク・キャリア志向型」、「生涯学習型」の 3 つの類型化を行っている。
3	経営系専門職大学院修了生調査 (吉田, 2012)	経営系専門職大学院修了生 18 名に対するインタビュー調査。	インタビューの語りでは進学理由、学習状況、職業展望、大学院教育の評価、業務上の効果、職場側からの反応について修了生の声を取り上げて分析し、大学院生・企業・大学院の 3 者にねじれがあることを指摘している。

4	首都圏の大学の通信課程卒業生調査（関他, 2014）	大学通信教育課程を卒業した社会人のうち 21 名を対象に面接調査（半構造化インタビュー）を実施。	入学動機の整理、学業の継続要因と阻害要因の分類、社会人が大学を卒業後に認識した意識変容を目的に、M-GTA を用いたカテゴリー化及び図示化が行われている。
5	ビジネススクール X 校修了生調査（豊田, 2015）	ビジネススクール X 校の了承を受け、筆者が修了生に依頼し、23 名が協力。半構造化インタビューを 2013～2014 年に実施。	入学前・就学中・修了後における自己の変容を聞き、TEA 分析を実施し、調査対象者の職業的アイデンティティの変容プロセスを複線径路等至性モデル（TEM）/ 発生の 3 層モデル（TLMG）図で示している。
6	K 大学専門職大学院在学生調査（出相, 2016）	職業人向け大学院の在籍者 17 名を対象に、大学院進学を決断過程を半構造化インタビューにより調査。	インタビュー内容をコード化・カテゴリー生成する分析により 5 つのカテゴリー、「タイミング」「成長志向性」「大学院の取組の効果」「主体的対応力」「他者の関わり」を析出している。

注：「調査名」は便宜上筆者が仮に付けたもので、各調査でこの名称が使われているわけではない。

出所：筆者作成。

このように、概ね 1990 年代の後半頃から社会人の大学院進学が漸増し、研究対象としても注目されてきている。

しかしながら、大学院で学んだからと言って、実際の処遇に直結するわけではないことが種々指摘されている。例えば、加藤は「修了後の仕事に変化をもたらすと評価されているものの、その評価は主観的な認知にとどまり、収入の増加など目に見える処遇には結びついていない」と指摘している（加藤, 2003, p.59）。

それどころか、学ぶことそのものをネガティブに受け止められる例もある。社会人大学院に関する調査では学生から「勤務先の理解が得られない事がもっとも通学を難しくしています」「大学院で学んだ者の受け皿が、日本社会には無い」「修士を出ることが逆に就職の際には不利になる場合もあると思います」という様々な困難の声が上がっている（日本労働研究機構, 1997, pp.342-343）。

こうしたことは個々の企業の問題だけではなく、労働市場全体の問題でもある。本田は、日本の修士課程の社会人教育について「反省的有意性」（特定の学問領域の概念枠組みを用いて現実を客観的・反省的に把握し直す意味での有意性）が「遂行的有意性」（実践に直結した有意性）を上回り、「外部有意性」（職場が実感する有意性）が「内部有意性」（学習者自身が実感する有意性）に劣ると述べ、これは労働市場の形成が立ち遅れていることと不可分の現象であると指摘している（本田, 2001）。吉田は専門職大学院の社会人院生を対象とした調査で、多くの分野で大半の者が進学目的として「専門的知識の獲得」と「幅広い知識・教養の獲得」の 2 つを回答していることについて、専門職大学院であるにも関わらず 2 つの回答の割合に差が無いことから、職業資格と学歴の rigid な関係が限定的な領域でしか成立していない日本の労働市場を反映している可能性を指摘している（吉田, 2010）。さらに、一般の大学院生の採用においても市場が十分機能していない。濱中は採用側の経験（評価者本人の大学時代の学習経験等）の乏しさが、大学院生の価値の評価されなさにつながっていると指摘している（濱中, 2015）。

こうした職場での処遇や労働市場の問題は、日本型雇用システムの特徴の一つである長期雇用慣行と裏返しの関係にある構造的な問題であり、学びの職業的レリバンスの薄さも理解可能である。

では、そうした構造下においてなお自発的に学んでいる者は、その構造を唯々諸々と受け入れるだけなのであろうか。学んだことの活用をどのように考えているのであろうか。社会人の自発的な学びの活用に関する先行研究では、大学院教育と仕事の関連性に対する修了者の評価事例を取り上

げているもの(吉田, 2012)、民間ビジネススクール経験者が身に付けた能力で実務に活用されているものを確認しているもの(齊藤, 2012)、社外で学んだ者が様々な工夫をして社内へ学びを還流していることを指摘しているもの(石山, 2013)などがある。

しかし、これらの先行研究では学習者自身の論理—学びやその活用が困難な構造下でも、なお学びそれを活用しようとする論理—は特に触れられていない。

### 6.3.2 大学職員の大学院進学

本研究で対象とする大学職員の大学院進学の端緒は、広島大学(大場, 2003)や名古屋大学(阿曾沼, 2003)など、高等教育関係の専攻を持つ研究科やセンター等が2000年前後に大学職員の受け入れを始めたことが端緒である(同時期に、大学院教育では無いが、高等教育に関する短期的な教育の機会が筑波大学(山本, 2003c)によって提供され始めた)。また、2001年には大学職員を主対象とする専攻が桜美林大学の大学院に設置された(武村, 2003)。この桜美林大学の専攻は後に研究科(「大学アドミニストレーション研究科」)として通学課程・通信教育課程を有するまで発展した。

大学職員の大学院進学に関する調査研究が着手され始めたのも同時期である。それらのうち量的調査のものを表6.3のとおり整理した(大学職員の社会人大学院等への進学にかかる質的調査は宮澤(2006)、清水(2009)など限られており、表としては示していない)。

表 6.3: 大学職員の大学院等への進学に関連する量的調査

番号	論文または書名の標題	概要
1	「事例研究 大学職員のための大学院教育の可能性－公開講座の結果から」(大場, 2002)	広島大学高等教育研究開発センターが大学職員向けに実施した公開講座受講生(平成13年度34名、平成14年度24名)に対して実施した、公開講座のアンケート調査の結果(回答は平成13年度17名、平成14年度16名)から大学院教育への示唆を考察したものの。
2	『大学の構造転換と戦略』(山本, 2002, pp.92-99)	科研費「大学経営人材養成のための大学院修士課程プログラム開発に関する実践的研究」により、全国国公私立大学の事務局長及び中堅事務職員(1,298名)へのアンケート。885名(回収率68.2%)から回答。質問項目に「大学院修士課程プログラムの有効性」「関心ある修士課程及び研修等の内容」が含まれている。
3	「本調査にみる大学行政管理学会会員像(大学行政管理学会を対象とした大学職員現状意識調査報告(2003年8月)－『大学職員』研究グループ報告)」(上田他, 2004)	JUAM学会員対象(762通発送)のアンケート(343通回収、回収率45.4%)。「職員個人の背景や希望」の枠の中の質問項目「アドミニストレータ養成の大学院に入学したいと思っていますか?」は肯定が44.8%(152/339)。
4	「大学職員アンケート調査から」(山本, 2003b)	全国の大学・短大職員5,000名を対象とし、約6割の3,000名が回答。「大学院設置が有効か既存の研修プログラムが有効か」「開設される授業科目への関心度」の項目あり。
5	『大学事務組織の現状と将来－全国大学事務職員調査－』(東京大学大学院教育学研究科大学経営・政策研究センター, 2010)	全国の大学の事務職員を対象として各大学でのランダムに配布を依頼、17,645件配布し、5,909件回収(回収率33.5%)。キャリア関係項目でいくつか大学院進学を含んだ質問項目があり、入学する場合の阻害要因に関する項目では、教育課程の合致、時間、職場の理解、費用、処遇評価に関し、障害の度合いの認識を問うている。
6	「日本型大学アドミニストレーター養成を可能とする『大学職員研修モデル』の創出に関する基礎的研究－大学職員による大学院進学と修了後の意識に関する実態調査からの示唆」(寺尾・檜森, 2011)	「大学職員の職を持ちながら大学院に進学し修了した現役の大学職員」を対象として、大学行政管理学会の大会にて個別依頼、計60名が回答。調査では「入学動機」、「学んだ内容とその感想(学習内容)」、「修了後とその後のキャリア」の3分野にかかる設問が含まれている。



7	「大学職員における大学院教育の有用性に関する一考察」(藤原, 2014)	高等教育系大学院修了者 176 名が回答。合わせて上司・同僚への回答も依頼し上司・同僚ともに回答があった数は 31 名分であった。入学動機、大学院教育の有用性（身に付く能力）等を問うている。
8	「大学職員が社会人大学院で身につけた能力」(安田, 2014)	桜美林大学の大学アドミニストレーション専攻の 2002～2008 年度の修了者対象。259 名中 83 名が回答。入学動機、入学のネック（阻害要因）、身に付いた能力等を問うている。
9	「日米における大学職員養成大学院プログラムの考察－修了生に焦点を当てて」(横山, 2018)	日本・アメリカの大学職員養成大学院プログラム修了者を調査対象としオンラインで実施、日本人 55 名、米国人 62 名が回答。質問項目は大学院修了後の進路・キャリアに集中している。

出所：筆者作成。

これら先行研究を総じていえば社会人一般を対象としたそれと異ならない。大学院の有用性なり、それで涵養される能力は論じられているものの、私的領域での学びを職務領域に移入すること・活用することに関する学習者自身の視点・意味づけは特に触れられていないことに鑑みると、社会人一般の大学院進学にかかる先行研究に対する指摘と同じ指摘をなし得るであろう。

## 6.4 研究方法

### 6.4.1 生活史調査のアプローチの利用—学習者自身の視点・意味づけを把握するため—

学習者自身の論理を理解するには、まず学習者が自身を取り巻く構造をどのようなものと考えているか確認することが必要であろう。その上で学習者がどのような行動を行い、それをどのように意味づけているか、分析することが必要であろう。Blumer は「人間は、ものごとが自分に対して持つ意味にのっとって、そのものごとに対して行為する」と述べている (Blumer, 1991, p.2)。このことは当然学びやその活用にも当てはまる。先述の論理を理解するには、学習者を取り巻く構造を明らかにしたうえで、その構造下の学習者の行動の主観的意味を把握する必要がある。

そうした学習者の論理や意味を理解・把握するには生活史調査の手法が有用であろう。岸が「人生の経験の語りを、マクロな歴史と社会構造とに結びつけ」「そこに隠された『合理性』を理解し記述することが、生活史調査の目的」と述べるように (岸他, 2016, p.156)、生活史調査は本人が持つ主観的意味やその意味連関を理解・把握するためのアプローチである。

本稿は、このアプローチを用い、大学院進学を鍵とし、自発的な学びを行っている高等教育機関の正規雇用の事務系職員（過去職員であった者含む）を対象に、筆者がインタビューを実施した。このアプローチにより人生の特定の時期に留まらず幅広く、本人の学びの捉え方・意味を理解・把握し得た。次節・次々節ではこの生活史調査で得られた語りをを用い、分析する。

### 6.4.2 インタビューの概要

インタビューは 2018 年 1 月～6 月にかけて 26 名の方（以下、協力者）の協力を得た。

インタビュー依頼の際は、多様な属性であること（①世代・役職（若手・中堅・ベテラン）、②性別（男性・女性）、③転職の有無（経験あり・経験なし）、④職種（事務系職種継続・教員等他職種に転換）、⑤自発的な学びの内容（[A] 組織内での自発的活動（勉強会等）[B] 組織外での自発的活動（勉強会・学協会）[C] 組織外での系統的な教育（社会人大学院・大学））に留意したうえで、筆者自身が関わった研究会活動や大学院進学等における人的ネットワークを利用し、インタビュー協

力を依頼した。そのため、協力者とのラポール（信頼関係）は事前に構築されている。

インタビュー時点の協力者の諸属性は表 6.4 の通りである。

表 6.4: インタビュー協力者の諸属性

職位・職種	高位経営管理職（理事、副学長、事務局長等）	7 名
	中間管理職（部長・課長級）	3 名
	監督職（係長～課長補佐級）	8 名
	一般職（係員～主任級）	3 名
	教員	5 名
	計	26 名
性別	男性	19 名
	女性	7 名
	計	26 名
大学院の経験	大学院進学の実験を持つ者	18 名
	大学院進学の実験を持たない者	8 名
	計	26 名
勤務に関する 諸経験	国立大学での勤務経験がある者（延べ数）	13 名
	公立大学での勤務経験がある者（延べ数）	4 名
	私立大学での勤務経験がある者（延べ数）	19 名
	大学間移動の実験がある者	16 名
	出向の実験がある者	6 名
	企業等での勤務経験がある者	7 名
	大学での非常勤職員経験がある者	6 名

出所：筆者作成。

年齢は 30 代から 70 代にわたり、概ね職位とリンクしている（例えば高位経営管理職は 60 代中心、一般職は 30 代中心）。男性が 7 割強で、高位経営管理職には女性が含まれていない。大学院進学の実験を持つ者のうち 2 名の大学院進学の実験は初職以前のものである。高年齢層、特に高位経営管理職の大学院進学者はほとんどいない。また大学院進学の実験を持たない者の学歴は 1 名高卒、7 名大卒である。勤務に関する実験としては、民間企業を経験したり、他大学に転職した者もいる一方で（教員に転じた者は全員前職の大学を離れている）、大学間移動や出向の実験を持たない者もいる。非常勤職員としての実験を持つ者の中にはその大学の常勤職に転じた者もいれば、別大学の常勤職に就いた者もいる。

インタビューは事前に主なインタビュー項目（人生各期の学びに対する考え、自発的な学びに取り組んだ経緯（大学院進学の実験が無い方には大学院進学への考え）、学びに関して組織内外の方との関係、学んだ実験・成果の活かし方、キャリアパスに関する考え）を送付し、当日は半構造化インタビューを実施した。インタビューの語りはデータ化し、協力者 26 名それぞれの確認を得た。分析ではその語りのデータを用い、学びを取り巻く構造、学びやその成果を活用しようとする論理の解明に焦点を当て分析した。

以下、本稿ではその構造や論理の特質を表している語りを用いている。語りの引用は、匿名性を担保するため仮名とし、固有名詞等は文意を保持して一般的な名詞に修正または“〇〇”と置き換えている。また文意を補足する際は適宜（）内で説明を付記している。

## 6.5 協力者はどのような経験を経た方々か？ ―世代・役職に沿った整理―

### 6.5.1 協力者の経験を整理する理由

先に「年齢は30代から70代にわたり、概ね職位とリンクしている」と述べたように、協力者の年齢は約40年の広がりを持つ。その間、高等教育界が大きく変動してきており、また世代内で共通する事項もある一方で、世代間での差異もいくつか見られる。本節では、そうした協力者の経験の理解可能性を高めるため、世代・役職別に、彼らがどのような経験を経てきているかを整理する。

本研究では生活史調査（ライフヒストリー）の手法を用いて調査していることから、個人別でその経験を描写することも可能である。しかし、個人の特定を避けるため、個人別ではなく、世代・役職別にその経験を描写することにした。

世代のずれは概ね10年おき程度の世代のずれになるが、ばらつきがある。また初職から大学で勤務されている方とは異なる経験をされた方（他業界から転職された方）も各世代におられる。

### 6.5.2 高位経営管理職（理事、副学長、事務局長等）

高位経営管理職の協力者の方々は、60代から70代にまで至る年代の方々である\*8。彼らが大学に就職した時期は、主に1970年代前後であり、ほぼ大学紛争の最高潮から退潮に至る時期のことである。就職直後は大学側として大学紛争の余波と対峙するような業務も多かれ少なかれあったと語る方も何人かいた。

彼らや彼らの周囲の人間の業務は、今のようにIT化・合理化されておらず、ひたすら人力に頼らざるを得ないものが多く、人員も相応に多かった。現在のようなSD・人材育成は求められておらず、当然そのような取り組みの必要性は全くと言っていいほど認識されていなかった。

そうした中、協力者の方々が勉強会・研究会あるいは外部の教育機関での学びに至ったことには、様々な偶然が関係している。例えば、当時としては例外的に先進的な上司・先輩の薫陶や声掛け、あるいはたまたま異動した先での新しい技術への気づき・出会いなどである。

ただ、彼らが自発的な学びを志したり、行ったりしたのは彼らが30代から40代の年代の頃、1980年代から1990年代の頃が中心である。大学職員を対象とした大学院が存在しないのはもちろん、社会人大学院も制度として未整備の時代であった。

大学職員を対象とした大学院として桜美林大学に大学アドミニストレーション専攻が設立されたのは2001年のことであるが、その頃には既に彼らの多くが高位経営管理職～中間管理職としての職に就いている頃であった。実務家として後進を育成・指導するような立場にある彼らは、多忙でもある。例えばAさん（高位経営管理職）は大学院進学について、次のように自身の気持ちを語っているように、大学院進学という選択肢を考えたとしても、実際に大学院進学を果たした者は限られる。

A：思ったことがある。50代の半ばには思ったことがある。50代の半ばに思っ、私〇〇大学の大学院を、ちょっと願書まで取り寄せたことがある。でもね、やっぱりね日常が忙しすぎて、できないなと思ってそのままになったね。だから今の思いとしてはね、職場を辞め

\*8 この世代の高位経営管理職が経た経験は、ほぼ『大学事務職員の履歴書』（井原他, 2018）の執筆者の経験に類したものである

たら〇〇大学に行ってみたいなあという思いだけはある。思いだけよ（笑）。

### 6.5.3 中間管理職（部長・課長級）

中間管理職の協力者の方々は、50代を中心とする年代の方々である。彼らが大学に就職した時期は、主に1980年代前後であり、既に大学紛争は終息していた。この時代は高等教育機関への進学率は上昇し続け、経営的には最も恵まれた時代である。少なくとも彼らが入職した時期は、SD・人材育成に関する状況はその前の世代と同じであった。

高等教育に関した動きとは別に社会全体の動きを見ると、インタビュー中にJさん（中間管理職）が「1985年が男女雇用機会均等法（が導入された時期）になってます」と語るように、女性の働き方に変化が生じ始めた時代でもあった。

彼らが入職して約10年後頃、1990年代には高等教育界の変動が生じている。そうした変動は彼らにも影響を与えており、例えばJさんは1991年の設置基準の大綱化について次のとおり語っている。

J：大学改革というのはものすごく私意識していて、1991年の大綱化があったじゃないですか。あの時に私は、大学職員が絶対にいつか力を発揮する時が来ると、その時に思ったんです。だから絶対に何かあった時に、その時に力を持てる自分でいようと、その時に思ったんですね。

また、彼らが中堅層の年代に差し掛かる時期は、社会人大学院が一つの選択肢となりつつある時期でもあった。彼らが大学院に入学したのは1990年代の後半から2000年代のことであるが、それは彼らが入学した大学院・コースが創設されて数年程度のことである。

### 6.5.4 監督職（係長～課長補佐級）

監督職の協力者の方々は、40代（特に40代前半が多いが他の年代の方もいる）を中心とする年代の方々である。彼らが大学に就職した時期は、主に2000年代前後の頃で、国立大学法人化（2004年）の後に大学界で働き始めた方もいる。18歳人口は減少のトレンドに入り、大学の経営は一段と厳しくなった（経営上の困難により破綻する高等教育機関も出てくるようになった）。高等教育界全体が制度的にも大きな変革期を迎えた時期でもあり、国立大学法人化、第3者評価（認証評価）の義務化など、現在に至る制度の大枠が完成した。

そうした大きな時代の転換の影響には温度差がある。例えばLさん（監督職）は国立大学法人化において、自己が感じた危機感と周囲の感じ方のギャップを次のように語っている。

L：やっぱり僕はその、法人化がすごく転換だったのかな。なんでしょうね、すごいとにかくのほほんとしている空気が、何かすごいなと。（略）「いやいや〇〇大がそんなことやって、〇〇大は〇〇大でいいじゃない。うちはうちで、ここで十分やっていけるから大丈夫だよ」という空気が、何かすごく、自分の中ではあれっと思っていて、それがすごく危機感みたいになっていて。

SD・人材育成に関しては、大学行政管理学会の設立（1997年）、桜美林大学における大学職員を主対象とした大学院の専攻（大学アドミニストレーション専攻）の設置（2001年）、国立大学マネ

ジメント研究会（現：大学マネジメント研究会）の設立（2005年）に象徴されるように、大学職員  
の能力開発・高度化が論点として確立した時代でもある。

#### 6.5.5 一般職（係員～主任級）

一般職の協力者の方々は30代を中心とする年代の方々である。彼らが大学に就職した時期は主  
に2000年代後半から2010年代の頃で、現在に至る制度の大枠が完成した後である（その意味で  
はほぼ現在と地続きである）。

SD・人材育成に関しては、各大学でも様々な制度化が進み、職員を組織側負担で大学院に進学  
させる制度を導入した大学や学外での自発的な学びの機会に参加する費用を補助する大学もあり、  
協力者の中にはそうした制度を利用された方もおられる。

一方、そうした制度を全員が利用しているわけではない。Tさん（一般職）の大学には外部での  
勉強会などへの参加費補助制度があるが、その利用者が限られていることを「特定ですね、2～3人  
ですね。そうですね、僕とあと2～3人ぐらいかな」と語っている。

#### 6.5.6 教員

教員に転じた方は40代以上の方々であり、全員が修士以上の学位を有している。初職が大学職  
員だった方もいれば、他業界から大学職員への転職を経て大学教員に転じた方もいる。大学教員と  
しては、伝統型の教員（個々の学部にも所属して専門分野を教育・研究）ではない。教育マネジメ  
ント、評価・IRや国際交流などの部署にも所属し、そうした業務（いわゆる中間職・第3の職）を担っ  
ている。

大学教員としての最初の雇用では、大半の方が任期付きのポストに採用されている。また全員が  
大学教員として複数の大学を経験している。インタビュー時点の協力者には、任期無しのポストに  
就いておられる方も含まれているが、そうでない方も含まれている。

### 6.6 学習者を取り巻く構造

#### 6.6.1 協力者の入職前後における学びの意味

本節は学びとその活用において協力者が直面した構造がどのようなものであったかを確認するも  
のである。

それに先立ち、協力者の大半は、大学職員への入職時に学びについて特別の感情を持っていな  
かったことを説明しておく。例えばWさん（教員）は入職時点では大学院進学等について「そん  
な発想は1ミリもなかった。〇〇学会も知らなかったもんね。（他の学会も含め）一切知りません  
でしたよ」と答えている。

そもそも大学職員という職業自体、必ずしも積極的に選ばれてはいない。他の業種を含めて比較  
衡量して、あるいは当初一時的な職として選ばれている。そのことは「大学に入ろうと思ったら、  
いずれ2～3年で辞めようと思って職員になったんだけど」（Aさん・高位経営管理職）、「大学職員  
はなろうと思ってなったわけではなくて、巡り合わせという感じ」（Hさん・中間管理職）、「暇だ  
よね、多分と思って（略）大学職員になりたいからというのは全く」（Pさん・監督職）、「結果的に  
は、最後に残ったのが〇〇大だったというのはあります」（Rさん・一般職）、「入る時に何を思っ  
たか」といって、職員やりながら……教員採用試験受けてやろうと思っていた」（Yさん・教員）と

いう語りから見て取れる。

つまり、彼らは入職時において何か特別な人材だったというわけではない。職業あるいは学びについて特別な意識を持っていたわけではなく、おそらくは他の多くの一般の大学職員と同じ意識だったのであろう。

### 6.6.2 学びに対するネガティブな周囲の反応

自発的な学びを志した時、周囲からのネガティブな反応があったことに触れた語りは多い。例えばIさん（中間管理職）の大学院進学は最終的に許可されたものの、当初は上司からの許可は得られなかった。

I：自分のお金で自分の時間を使っていくやん、それ一応社会人枠やから職場の了解を得なアカンかってん。了解を得（る）相談をしたんや。「それ大変ちゃうんか」、「大変です」、「大変やったら夜遅うなるんとちゃうんか」、「遅くなることもあります」（というやり取りの結果）仕事に影響する可能性があればアカン言われてん。

Sさん（一般職）の場合は外部のコース（非学位）や勉強会であったが、上司から「自分の仕事をしっかりしろよ……そこに時間を割け」「外のことばかりするんじゃないくて、中のことをしろ」と言われている。

ネガティブな反応は学び終わった後もなされる。Wさん（教員）は大学院修了時に職員からやっかみがあったことを「悪い意味で気にしているやっかみ系の人は、声を大きくした向きはあるね」と語っている。

こうしたネガティブな反応を予期し、学びを自主的に控えることもある。Pさん（監督職）は「学会の方で頑張っちゃうと……自分の大学内ではできなかったからそっちに逃げちゃったんじゃないっていうふうに、思われるんじゃないかな」と述べ、学会入会を差し控えている。

このように周囲のネガティブな反応は、多々存在するばかりでなく、学び控えすら引き起こしていると言える。

### 6.6.3 評価・処遇と結びつかない学び

学び自体は評価や処遇に直結しない。Eさん（高位経営管理職）は自身の評価・処遇の根拠（学びそのものか学びの後の実践か）について「これはもう実績だと思っています。で、もっと言えば、圧倒的な実績」と語るように、学びそのものが直接評価・処遇に結びついているとは思われていない。評価・処遇と結びつかないことは「学位を取った人間たちをどう働かせたらいいのかなというのは、まだまだ整備されていない」（Gさん・高位経営管理職）、「全然学位をプラスに、人事の評価に全然してくれていないので」（Hさん・中間管理職）、「院なんか、一応マスターを取ってきたんだから何かあっていいじゃないかと思わなくは無いですけど」（Rさん・一般職）など制度上の問題として語られている。

Cさん（高位経営管理職）に至っては「学位なんか関係なく、その職場でなくてはならない人に時間を費やして努力して酒も一緒に飲みね、そういう豊かな人間関係を作った方が、日本の場合はいいんですよ」と人間関係形成のほう効用が高いと述べている。この語りを考える時、竹内洋の人生航路の見通しモデル（職業モデルと職場モデル）が参考になろう。竹内洋は「職業モデルで人生が構想されれば、なにを学ぶか、なにをやるかが焦点になる。しかし、職場モデルで人生が構想

されれば、一般知識や人間関係のほうが重要になる」と述べているが(竹内, 2016, p.251)、このCさんの語りはまさに職場モデルに当てはまるものとして理解しよう。

学びを活用する機会も保証されておらず、偶然性に左右されている。Tさん(一般職)は外部での学びの役立ちは「はっきり言って行き当たりばったりだけで結局、本当にバツタリ」と語っている。

こうした職業的レリバンスの希薄さについて、Iさん(中間管理職)は「(特定の知識がダイレクトに役立ったことは)なんも無い。……あったらもっと良かったかも分らんなあ、そういえばね。だって大学の職員ってボンボン部署変わるもん、ジョブローテーションで」とジョブローテーションが一因であると説明している。

Iさんが語るように、数年単位でのジョブローテーションは学びと業務との結びつけを困難なものにする。この切断は組織全体のパフォーマンスを落とすかもしれないが、それでもなされるのである。Mさん(監督職)はある専門分野の部署に就いたことをきっかけに、その部署からの異動後もその専門分野に携わり続け、研究会や執筆活動が続けているが、その専門分野に沿った異動がなされているわけではない。それどころか、学内の都合で「急きょ……兼務で〇〇(専門分野の部署)」をという異例の人事で兼務を命令されたこともある。このような異例の兼務がなされるほどMさんの能力は学内で評価されているにも関わらず、それはジョブローテーションで考慮されていないのである。

#### 6.6.4 学びの断片性

学びが評価・処遇と結びつかないということは、学びの内容・時期・順序等は職業上の必要性に裏打ちされないことを意味する。逆に言えば、学びは個人の意思に強く依拠し、趣味や興味関心という気持ちで自由に行える半面、学びが断片的なものとなることもある。

寺崎昌男はSDにおいても学習の順次性(シーケンス)が必要であることを指摘しているが(寺崎, 2017, p.43)、協力者の語りからはシーケンスや系統性の意識は必ずしも読み取れない。例えば、夜間学部を卒業したDさん(高位経営管理職)や修士課程を修了したHさん(中間管理職)はその卒業・修了時について「(次は大学院ということは)全くないですね。肅々と、卒業したら肅々とお仕事オンリーで」(Dさん)、「(すぐ行こうとは)ならなかった……終わったーみたいなの」(Hさん)と語っている(2人とも最終的には上位の課程に入学・進学している)。

学びが断片的であるばかりか、学びのモチベーションが継続しないこともある。Lさん(監督職)はある時期、学内外の勉強会・研究会に積極的に参加し、執筆活動も行っていたが、現在の状況について「情熱は、今はすごく沈静化しています。すごくと言い過ぎか。持ってはいるけれども全然活動はほぼしていないに等しいし、何かやらなきゃっていう思いで何かやってるのは今は実はそんなになくって」と語っている。

#### 6.6.5 ジェンダーに起因する問題との重なり

自発的な学びだけでなくOJTやOFF-JTのような学びも含め、ジェンダーに起因する問題構造を指摘する語りも見られた。外部へ出る機会(海外出張、研修、他機関への出向)は、いくら女性が自発的に手を挙げたい気持ちを持っていたとしても、そもそも機会を与えられなかったり知らされなかったりしたとHさん(中間管理職・女性)、Jさん(中間管理職・女性)は述べている。

H：……女性の方が行く機会がなかったんですけれども、行ってないから、（女性職員ではなく）行った男性職員の人が先に昇進するとかね、経験をするから。そういう経験の場を、そもそも最初のスタートラインに同じところに立たせてもらってないと思っている女性職員の人は結構多いです。

J：しかも当時は、女性職員は管理職候補ではなかったので、研修の声が掛からないんです。男性職員には掛かるんですけど……（出向者が全員男性であることに対し）「女性には行かさないんですか」って事務局に言った時期もあるんですけど、それはうやむやにされましたね。「行きたいと思わないんじゃないのかな」みたいな。

このように学びの機会の剥奪という抑圧としてジェンダー構造は立ち現れる。さらにそれは昇進の評価にも影響する。機会を剥奪されない男性は成長のチャンスが多いのにもかかわらず、男女同じ基準で昇進の評価がなされるとすれば、構造的な抑圧としか言えないであろう。

こうした抑圧の対象は女性に限らない。Pさん（監督職・男性）が最初に大学院進学希望を出した時、それは二重の論理で許可されなかった。

P：……「（大学院に）僕行きたいです」って言って出したら、当時の上の方の上司は「こんなもん女しか行ってないんだから男のお前は行くな、おかしいだろう」って何か言われた。「こんなの行ったって意味ないんだから、男のお前はキャリアを考えて、行かせるのは駄目だ」って言われたんですよ。

この語りは「大学院での学びは職業キャリアに役に立たない」という前提があり、職業キャリアのことを考えて男性には認めない（＝職業キャリアを考える必要の無い女性には無関心の意味で認められる）という二重の抑圧の構造が内在していると言えるだろう。

## 6.7 本章前半の小括

本章前半は、社会人及び大学職員の大学院進学に関する先行研究を整理し、大学職員のインタビュー調査の協力者の経験を世代・役職に沿って整理したうえで、RQ3（「自己啓発の際に直面する構造的困難はどのようなものか」）に基づき、自己啓発を職務領域に活かそうとする際の構造的困難の解明に取り組んだ。これにより、RQ3の答えとなる構造的困難の特徴を以下のとおり示した。

- (1) 大学院進学を上司が許可しないなど周囲からネガティブに反応される。
- (2) 何らかの能力を獲得してもそれ自体が評価されるわけではなく、それを職務上活用する機会も保証されていない。
- (3) 当人すら学びの順次性・系統性の意識が薄く、学習内容・時期も断片的である。
- (4) ジェンダーに起因して学びの機会が抑圧されることもある。

では学習者はこうした構造的困難に起因する問題を唯々諾々と受け入れざるを得ないのであろうか、構造に抗し得ないのであろうか。本章後半では、構造的困難にも関わらず自己啓発を続ける個人の行動とその論理を見ることとしたい。



## 6.8 学びの職業的レリバンスの否定戦術

本節では、学びやその活用が構造的に困難であっても、個人の学習者が逆にそれを先取りして内的な意味づけ・外的な説明を為すことで、学びを続けたり活用に至らせる論理を分析する。

### 6.8.1 「趣味」としての説明

学びを趣味や興味関心からのものとする説明は多々ある。大学院への進学をZさん（教員）は「お稽古ごとってさっき言われたけど、そういう感覚で学んでいったというのが実態」と語り、Dさん（高位経営管理職）は「学問的関心だけです」と語っている。

しかし、先述の構造と学びが関わる時、そうした説明とは異なる意味で、自らの学びが趣味として説明される例も出てくる。Iさん（中間管理職）は大学院修了に際して上層の管理職からその意味を問われた時、それを趣味として説明している。

I：……「お前出世したんか、給料上がったか」、「いえ上がりません」（と答えるけれど）……  
そんなん言われまくるねん。「何がよかったんや」と、「お前全然変わってへんやんけ前と」  
と。いや修士取りましたってしゃべるの邪魔くさいから「趣味です、勉強が趣味です」って  
言うてん。そんな環境。

上層の管理職は学びは不要という既存の構造を受容し、その構造下で出世しているのである。彼は当然既存の構造を肯定的に見る立場であり、学びが職業的レリバンスを持たないことをIさんに認めさせようとしているのである。この構造・権力関係において、真っ向から異議を主張するようなハードな抵抗は現実的であろうか。

ここでIさんは「趣味」と説明しているが、この説明は既存の構造・権力関係を無化する効力を果たしている。つまり大学院進学をお稽古やスポーツと並ぶような趣味（私的領域・私的時間に属するもの）と宣言することで、上層の管理職からの追求を逃れているのである。

このような意味で説明を行ったとしても、当人が学びの職業的レリバンスを放棄するわけではないし、どこかのタイミングで職務に役立たせる可能性は残されている。実際、Iさんは大学院進学の実験について「これから必要とされるとか、今必要なものの先読みができた」「（業務で設計・外注するものの）コンセプト作りには役に立ったね」と評価している。Uさん（一般職）は大学院進学など学外の学びは、一般的な趣味（例：フットサル）と同列のものとしたうえで、自身は学びを選んでしていると説明している。

U：……フットサルしてる人はフットサルを選んで、僕は学びをやっているわけですけど。  
その人にとっての効用がどっちが高いかという話じゃないですかね。……学内でフットサル  
してた方が職場内での人間関係をより高めていった方が自分の職業人生に役立っているとい  
う点で、その人にとってはそっちの方が確実に効用が高いわけですね。

このように「趣味」として説明される時、学びを活かして転職する説明も一般的な説明と異なってくる。

ストレートに大学教員を目指す場合、修士を取ったから博士に、博士を取ったから研究者にという職業的レリバンスを前提とした因果的な説明がなされるであろうし、もしどこかのつながりがうまく行かなければ失敗ということになる。

しかし、修士号及び博士号を取得して大学教員に転じた Z さん（教員）は次のように説明している。

Z：一貫して言えることは、自分が関心とか、強い関心とか興味のあることについて、ずっと自分なりに調査研究したりして、その結果が博士号だったりとか、それから派生して研究者になりたいとかいうふうにつながっていたから、根本的にはやっぱり自分の好奇心であったりとか、そこがやっぱり根っこにあると思うんですよ。それが無かったら〇〇（大学院）にも当然行ってないし……ずっと元の大学の職員として、ひょっとしたら今もずっと続けていると思うから。

修士課程、さらに博士課程に行ったからといって必然的に大学教授職としての職業的レリバンスとして理解されるわけではないのである。実際 Z さんが転職を意識した時期は学位取得直前（「（博士課程の）3年生ぐらいの時かな。博士論文を取る前ぐらいだったかもしれんね」）であり、仮に転職がうまく行かなかった場合については「頑張っても通らなかったら今のままでやっという、そういう感覚かな」と語っている。

つまり、職業的レリバンスと一旦切り離された「趣味」という説明を行っているがゆえに、どのような状況・タイミングで職業や職務と接続するか、その選択権は常に当人に留保されていると考えられる。

## 6.8.2 学びの明示の拒否とその内面化

資格や学位が直接的に職業的レリバンスを持つ専門職であれば、それらの取得を隠す必要はない。むしろ高度な資格や学位を取れば、尊敬や実利に結びつくであろう。

しかし、これまで述べてきた構造下では、自発的に学んで資格や学位を取得したことやその有用性を喧伝することは賢明な振る舞いとはみなされない。逆にそれを控える態度を内面化することが合理的ですらある。

H さん（中間管理職）は「（学位の専門分野）で学位を取っているので、今の仕事と、ものすごく直結している」と自身の学位の業務への有用性を語るとともに、「私はどちらかというと、シグナリング理論派で。学位を持っているということは、それなりのトレーニングを積んできたというシグナルにはなる」とシグナリング効果も信奉している。ところが自身のそれを表出することには大変抑制的である。

H：……学位にしても資格にしても、それを権利と思うから、お金とかポジションとかに結びつけたくなるだけで、権利と思わなければいいんじゃないの。……大人になってからの学びは自分のわがまま以外の何でもないと思います。周りには感謝以外何も求めてはいけない、権利を求めてはいけない。

この H さんの例は、学んでいることの表出の抑制の内面化であると言えるが、こうした学びの表出の抑制の論理を押し進めると、逆に、学んでいないことを積極的に表出することが有効な場合すらありうる。

その例として F さん（高位経営管理職）の語りを取り上げたい。F さんは学外の OFF-JT には自ら手を挙げて参加したり、自発的に学会にも入会したりしているが、学歴は高卒である（夜間の学部への通学はしていない）。インタビューでは「大学卒業して、大学で一つの専門を習っておき

たかったというのはある」と語るように学びへの一定の価値を認めている一方で、「資格というのは一切取らないようにしてる」と語り、その理由を次のように説明している。

F：……高卒を売りにしたいというのがすごくあったんよ。その、自分のキャリアというのをね、本当変えたくないとか、それを売りにして仕事をしようと思っていたから。

—自分のキャリアを売りにするというのは。

F：高卒というキャリア、変な話。悪いことをしてたというキャリア。

—例えばそこに、変な話ですけど、大卒みたいなものが加わってしまうと、大卒と見られてしまうから、それが。

F：なんやかんや言って、頭が良かったんやない、と（思われてしまう）。ただね、今となってはね、それはね、その頃にちょっと夜間でも行っておけばよかったなというのは。これはもう隠しはしないんだけどそう思ってる、本当に。

「高卒を売りにする」とは、学歴や資格といった文化資本に乏しいのにも関わらず、自身が難易度の高い業務を遂行しうることを示すことを意味していると考えられる。例えば、文化資本に富む者（銘柄大学、さらには大学院を出たような正統な高学歴の人間）が対処し難いような難問が職場で生じた時に、Fさんのような人物がそれを対処できたとしたら周囲はどう思うであろうか。「学歴や資格がすごい」とはならず「その人自身がすごい」と評価されるのではなかろうか。

この場合、手元のリソースは少なければ少ないほどよい。実際、コンピュータの経験のあるFさんが、未経験の周囲の人間をコンピュータの自発的な勉強会に巻き込んだ時、そのことを強調している。

F：……「ええ、こんな簡単なのに」「高卒の僕もできるんですよ」って（周りに言って）。その高卒というのをすごく強みにしたんよ、自分で。僕成績も悪いしということで。そしたらみんなが「そうか、お前でもできるや、そういう感じでできるんや」って言って、その時も勉強会なんかを結構自主的にやりよった。

入職前のFさんは今でいうヤンチャな子であり、卒業した高校もいわゆる銘柄校では無かった。そんなFさんにとって合理的な選択肢は、Willis (1996) の“野郎ども”と同じく学歴や資格で秩序だった構造をひっくり返して意味づけることであり、そしてその意味づけに沿って振る舞うことであつたと言えるのではないだろうか。

### 6.8.3 本節の小括

本節で取り上げた学習者の側の戦術（趣味としての説明による職業的レリバンスの否定、学んでいることの表出の抑制、学んでいないことの積極的な表出）は、一見するといずれも不合理に思えるかもしれない。しかし、彼らが直面する構造下で、学びの活用を声高に主張することは合理的な振る舞いとは言えない。そうではなく、学びとその活用をマジョリティである他者、特にこの構造下におけるマジョリティの代表者（例えば上司等の権力者）に意識させない振る舞いこそが合理的な行動と言えよう。

## 6.9 本章の小括

本章では、大学院進学に着目し、自発的な学びを行っている大学職員を対象とし、彼らを取り巻く構造的困難や、自己啓発を続け得るものとする行動やその意味づけを調査した。その結果、次の知見が得られた。

- 自発的な学びに対してネガティブな反応がなされたり、処遇・評価への反映や職務上の活用が困難であり、学びが断片化することもある構造が存在し、またジェンダー構造も存在すること。
- そうした困難な構造下で学びを続けたり業務での活用を図るための方策として、学びや職業的レリバンスを表面的に否定する戦術があり、それはそうした構造下では合理的な振る舞いであること。

本章を通して言えば、一般に自己啓発は期待されるとしても、日本型雇用システムでは、自発的な学びの職業的レリバンスが保証されない構造が存在し、職場レベルではそれが自発的な学びに対するネガティブな反応をもたらすのである。つまり、一般的な期待（個人が自己啓発に取り組むことへの期待）と、実際に生じる現象（周囲からのネガティブな反応）の間に矛盾とも言える構造的困難が生じているのである。学びやその職業的レリバンスを表面的に否定する戦術は、この構造的困難を回避し、学びとその活用を可能にする論理なのである。

RQ3の答えとなる構造的困難の特徴は既に本章前半において示しており、ここではRQ4（「構造的困難にも関わらず自己啓発を続け得る戦術はどのようなものか」）の答えを示すとする。RQ4の答えとして、個人が「『趣味』としての説明」や「学びの明示の拒否とその内面化」といった、直接的な異議申し立てとは異なる、別の対抗の論理として、学びやその職業的レリバンスを表面的に否定する一見逆説的な戦術を取ることで、その個人は学びとその活用を職場で受容され得るものとしていると言える。

本研究の意義は、学習者を取り巻く構造的困難に対し、直接的な異議申し立てとは異なる、別の対抗の論理（構造をいったん受容したうえでその構造の意味を変質させることで困難な構造に対抗する戦術）を見出したことにある。社会人院生に対する吉田の「勉学に時間をさく大学院生活であるにもかかわらず、それを職場で自己アピールする姿勢は見られない」「学習成果をダイレクトに仕事に結び付けて考える視点の弱さ、この克服が大学院生の課題かもしれない」という指摘は（吉田, 2012, p.18）、困難な構造に対する直接的な異議申し立てと言えるが、それとは異なる形の対抗である。松田は、権力構造に対する真正面からのハードな抵抗とは異なる抵抗として「屈服と受容のなかに潜んだソフトな抵抗、日常の微細な生活実践のなかに盛り込まれたミクロな抵抗、構造的敗者がおこなう創造的抵抗」の可能性を指摘しているが（松田, 1999, pp.182–183）、本稿で見出された戦術はまさに後者に当たるものと言えよう。

しかし、この戦術は苦難に満ちた方策である。その方策を取ることを軽々に一般化したり、推奨できるものではない（「学んでいること、学びと業務の結びつきを主張してはならない。他者には趣味と説明し、その価値観を内面化しなさい。役に立つ時期も分かりません。でも学びなさい」とはとても言えない）。元々の構造を放置したまま、学びのアスピレーションを喚起することは効果が無いばかりか、正当なことでもない。構造への異議申し立て（ハードな抵抗）もまた必要なのである。

また、このような戦術が有効であったとしても、それ自体が自発的な学びで形成された能力が、職場で活用されることを保証するものではない。次章ではどのようなときにそのような能力が職場で活用されるかを見ることとする。

## 第7章

# 自己啓発で形成した能力が職場で活用される際の特徴

## 7.1 イントロダクション

本章<sup>\*9</sup>では RQ5（「自己啓発で形成した能力が職場で活用される際の特徴はどのようなものか」）に基づき、自己啓発の活用が実際に行われる際の特徴がどのようなものかを論じるものである。本章では前章に引き続き、2018 年に実施したインタビュー調査のデータを分析する。

## 7.2 問題とその背景

### 7.2.1 問題の所在

現在を遡ることおよそ 30 年前、日本の大学は大きな変革の時代に突入した。国際化、市場化、ユニバーサル化など様々な変化が一度に、複合的に生じ、今なおその変化は留まるところを知らない。こうした変化への対応の一つが大学職員のあり方の変化である。大学の諸業務の多様化・難化と並行し、大学職員の高度化・専門化が叫ばれるようになった。このような変化に対応しうる職員の職能（能力）開発—いわゆる SD（Staff Development）—も近年重視されるようになった。その象徴は 2017 年 4 月施行の大学設置基準の改正であり、この改正により SD の実施が各大学に義務付けられた（文部科学省高等教育局長, 2016）。

一般的に、職能開発の機会には OJT、OFF-JT、自己啓発の 3 つに大別される（佐藤, 2016, p.8）。このうち OJT と OFF-JT は組織が主導する形で行われ、自己啓発は個人が主導する形で行われる。いずれも職業上の能力を開発・向上するために行われる取り組みであることに違いは無い。

一方、個人の自発的な学びの取り組みは、先の職業上の有用性が認められた自己啓発をも含むが、それに限られない。例えばカルチャーセンターやお稽古事一般での学びも含みうるが、そうした取り組みに対しては、個人も組織も職業的な意味付けを主張することは無いだろう。

ところが、自発的な学びの取り組みに、個人が職業的な意味づけを行う一方、組織の側はそのような意味づけを行わないという齟齬が生じることもある。例えば大学職員の大学院進学はその一例であり、いくら当人が自己啓発であると主張しても、組織がそれを認めない（業務時間外の活動であっても大学院受験を認めようとしない）こともあり（中元, 2019b, p.161）、組織から必ずしも歓迎されるとは限らない。つまり、自発的な学びの取り組みが、職業上の能力開発としての自己啓発として認められるかどうかは、それぞれの意味解釈の問題であり、その意味解釈を巡って組織と個

<sup>\*9</sup> 本章は中元 (2020a) を加筆修正したものである。

人の間に争いが生じうるのである。

こうした齟齬の存在を踏まえ、本研究では「自発的な学び」の語を、職能開発の一つとして定義される自己啓発ばかりでなく、より広い意味で用いる。この齟齬がどのような時に生じるかは、個々の状況に依存しており、一概に定義し得ない。ただし、その性質上、個人が職務遂行に必要な能力を意識し、自主的に取り組む学びはより齟齬が発生しやすいと考えられる。例えば、夏目(2013, pp.16-17)で自発性発揮の余地が大きい能力形成の機会として例示される「大学・大学院での学修」、「研究・自己研鑽」、「個人学習」、「サークル活動」、「勉強会・研究会」「プロジェクト」などの取り組みである。このような取り組みでは、先述の意味解釈を巡る組織と個人のズレが生じやすいだろう。

こうした齟齬は、濱口(2009)が指摘するような、雇用時にジョブが特定されず各ジョブに必要な能力等も明示されていない日本型雇用システムにおいては、より生じやすいと考えられる。個人が自発的な学びを行い、その成果を活用しようとしても、そこには「一般に自己啓発は期待されるとしても、日本型雇用システムでは、自発的な学びと職業的レリバンスの結びつきが保証されない構造が存在し、職場レベルではそれが自発的な学びに対するネガティブな反応をもたらす」(中元, 2019b, p.164)と指摘されるような構造的困難が内包されているのである。

ところがこのような構造的困難が存在するにも関わらず、一部とはいえ、自発的な学びが継続したり、学びの成果を業務上・キャリア上に活かしたりしている事例は存在する。なぜある自発的な学びは組織で活用され、別の学びはそうでないのであろうか。

先にこの「活用」の主体に触れると、これは組織・個人の両方とも想定しうる。ある知識・技能等を獲得した個人が、それを目の前の職務遂行に直接的に、または職場の制度・環境の改善・提言など間接的に役立たせる場合、個人が(知識・技能等)を活用していると言える。また、組織(組織全体であれ部署単位であれ)は、そのような場・状況を構築したり認めたりすることで、組織は直接的にはその人材を活用し、間接的にその個人の知識・技能を活用していると言える。つまり、「活用」には組織レベル・個人レベルの二つが含まれることに留意しなければならない。

このことを踏まえ、ある知識・技能を習得し、それを組織内で活用するプロセスに着目すると、組織が主導する能力開発(OJT・OFF-JT)は、組織内での活用を前提として実施されるため、活用の二つのレベルの関係は順接的であり、それが問題になることはない。一方、自発的な学びのような個人が主導する能力開発は、そのような関係が確立されているわけではない。それどころか先に述べたズレが著しければ、組織の側とのコンフリクトすら生じかねない。このように考えると、自発的な学びでは、その学びのプロセス・内容だけではなく、それをいかに組織内で活用しうるものとなすかが大きな論点となる。

この論点に着目し、本研究では「大学職員の自発的な学びが組織で活かされる際の特徴はどのようなものか」を問いとする。この問いに答えることにより、自発的な学びが活用される(されやすい)際の特徴が知見として得られることが期待され、この知見は自発的な学びの取り組みやそれへの支援の改善に寄与しうると考える。

なお、組織には様々なアクターが存在するが、本研究では組織内の個別要素(アクター間の関係や部署の特性など)は扱わず、大枠としての組織と個人の関係性に焦点を当てるものとする。

### 7.2.2 先行研究

SD そのもの、また SD の手段の一つとして自己啓発を否定する大学はまず無い。文部科学省の2016（平成28）年度の調査では758 大学中664 大学（87.6%）が大学全体でスタッフ・ディベロップメント（SD）を実施していると回答している（文部科学省, 2019）。安田（2015）の国公立大学の人事担当者宛の質問紙調査（771 校中272 校が回答）では、自己啓発を「必要」「ある程度必要」とした回答は計95.6%に上る。

組織がSDを行う目的は、職員の職務遂行能力の向上のためであり、さらにそれを職務上活用させるためである。組織の立場では、この能力向上と活用はいわば一セットである。その好例の一つは立命館大学の「大学行政研究・研修センター」の取り組みであろう。本間（2008, p.30）は同センターが提供する「幹部職員養成プログラム」では、単なる知識のインプットに留まらず、受講生は「上司の指導を受けつつ職場の喫緊の課題を設定」して現場の解決策を提示し「提示した政策を自らの責任で実行」することが求められると述べている。このような組織が主導するSDでは、学んだ成果の活用は前提となる。学びの到達度、活用した効果が問われることがあっても、「活用するかどうか」が論点となることは無い。

ところが、個人主導のSDである自己啓発は、組織と切り離されて行われる。それゆえ組織がその内容を、現今の状況・ニーズに応じて真摯に捉えているとは必ずしも言えない。それは先の安田（2015）の調査から窺える。安田の調査での望ましい自己啓発に関する設問（各6種類について「望ましい」「望ましくない」を2択で回答）では、「望ましい」が高い順に、学外勉強会（60.7%）＞高等教育専門書（11.8%）＞新聞（8.8%）＞学内勉強会（5.5%）＞大学院（2.2%）＞経営専門書（1.8%）という結果になっている。大学職員の高度化・専門化が叫ばれる時代であるにもかかわらず、大学院進学よりも新聞を読むほうが望ましいと認識されているのである。

同様に組織には、自己啓発で学んだことを活用する場・状況を用意する責任も無い。本研究で言うグレーゾーンを有する「自発的な学び」となれば、個人が活用を目指すこと自体がコンフリクトを招きかねない。

こうしたことから、自発的な学びでは「いかに活用しうるものとするか（活用の方・状況の構築）」が一つの論点となると言えるが、この論点はこれまで十分着目されてこなかった。例えば山本（2006）は後に新版が発刊されるほど流通した大学職員の啓発書であるが、同書では大学職員の能力向上に関して職員の意欲の問題や能力向上の方策は論じられているものの、活用の論点については直接触れられていない。

この論点に着目した研究の一つが夏目（2013）である。大学職員の能力形成において、職務遂行能力自体が十分規定されておらず、必要となる能力も流動的で、活用する際の能力も単一ではないことが夏目（2013）で指摘されている。夏目はまた、このような状況下で自発的に能力を形成し活用するためには「希望通りに仕事を任される幸運・偶然に期待するのではなく、能力を十分に活用し伸ばすことのできる機会を自ら創り出すことが必要」（夏目, 2013, p.18）と指摘し、そのような既存の取り組み（プロジェクトによる個別・グループ学習、自主的勉強会、職務ガイド作り）を例示している。別の研究として、中元（2019b）<sup>\*10</sup>は自発的な学びとその活用における構造的困難を指摘するとともに、そのような構造下であっても、「困難な構造下で学びを続けたり業務での活用を図るための方策として、学びや職業的レリバンスを表面的に否定する戦術」により、学びを継続

<sup>\*10</sup> これは本研究の第6章・第7章の元論文である。



したり、職場での活用やキャリア転換に役立てた事例に触れている。これら先行研究の指摘の直接の焦点は個人であり、その組織との関係ではない。

しかし、実際に活用されるのは組織内である以上、組織と個人の関係性にさらに焦点を当てる必要があるのではないだろうか。このことについては、夏目 (2013, p.22) によって「大学組織と大学職員の双方が連携しながら、継続的に工夫や調整を行うことが必要になっている」との指摘がなされている。これをさらに具体的な事例に基づき、活用される（されない）場合の特徴はどのようなものであるか、探求する余地が残されていると言えよう。

組織と個人の関係に焦点を当てるとした場合、いくつか考慮すべきことがある。第一に留意すべき点は、この関係は対立的なものともしうることである。夏目 (2013) はSDにおける組織と個人の関係の対立性を「能力形成をめぐる利害は両者の間で必ずしも一致するとは限らず、対立する場合もある」(夏目, 2013, p.7) と指摘している。各務他 (2016b) は自発的な学びに触れるものではないが、各組織で必要とされる職員のタイプは、その組織文化のタイプに規定されるため、組織と個人の間にミスマッチが生じうることを指摘している。このことから、職員個人が自発的にあるタイプの職員を目指そうと学んだとしても、それが組織の既定のタイプと異なれば、その職員の学びが活用されないことが示唆される。

第二に留意すべき点は、Weick (2001) や加護野 (2011) が指摘するような、組織における意味付けや認識は固定したものではなく動的に変容しうるという組織論の知見である。この視点に立てば、組織の意味解釈が自発的な学びに対して当初肯定的なものでないとしても、働きかけて変容しうるものとして捉えることができる。

本研究ではこの二つの留意点を踏まえ、大学職員の自発的な学びが組織で活かされる際の特徴を明らかにすることを目指す。具体的には「組織と個人の間で行われる働きかけの特徴」及び「その働きかけが成り立ちうる背景・条件の特徴」を明らかにする。

## 7.3 分析の方法と対象

### 7.3.1 分析の方法

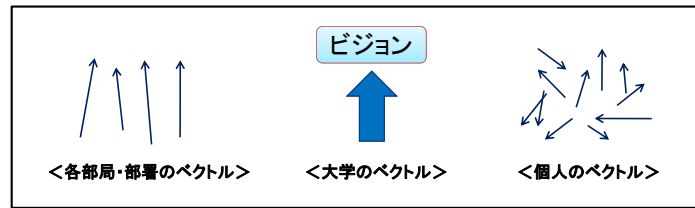
本研究は秦 (2010) で示されたベクトルの比喩を下敷きに用いる。秦 (2010) は図 7.1 のとおり、大学、各部局・部署、個人の3つのベクトルを図示するとともに、「大学等・各部局・各部署が向かおうとしているビジョンやベクトルと職員個々の職員としてのビジョンやベクトルが一致していないのではないだろうか」と指摘し、これらの不一致が学内における様々な問題・ギャップを招いていると指摘している。

秦の指摘のように、同じ大学内の部署でも、ビジョンやベクトルがそろっているとは限らない。また、各成員は勤務する組織以外に、様々なコミュニティ（家庭・地域・学協会等）に所属しており、それらとの関係性を考慮しつつ、ありたい自分像を持って行動している。組織のビジョンやベクトルは個人にとって大きな影響力は持っていますが、相対的なものであり、一致するとは限らない。前節で二つの留意点として触れたように、この組織と個人の関係は対立的・肯定的でない関係になりうる一方で、それに対して何らかの働きかけを行い、状況を変化させる可能性も有している。

本研究はこのベクトルの比喩を踏まえ、自発的な学び（個人のベクトルにおける行動）が、組織において活用（組織のベクトルと合致）される状況を次の4パターンの枠組みに分けた。

#### (1) 個人・組織の両方とも働きかけないパターン

## 大学職員がおかれている現状



大学等・各部署・各部署が向かおうとしているビジョンやベクトルと職員個々の職員としてのビジョンやベクトルが一致していないのではないのではないだろうか。

図 7.1: 大学職員がおかれている現状

出所：秦 (2010, p.6)

- (2) 組織が働きかけるパターン
- (3) 個人が働きかけるパターン
- (4) 個人・組織の両方とも働きかけるパターン

この4パターンは「個人の働きかけ」と「組織の働きかけ」の2種類の働きかけの組み合わせにより成り立つものである。「個人の働きかけ」の例としては、自発的な学びの成果（獲得した知識・技能等）や経験を何らかの業務で活かそうとしたり、活かすために組織内他者との声掛け・交渉を行おうとするような取り組みなどである。「組織の働きかけ」の例としては、個人の自発的な学びを把握し、その個人の成果や経験を、業務や人事に活かそうとしたり、組織の施策に包摂しようとしたり、それらのためにその個人と対話するような取り組みなどである。ただし、実際のところ組織の力はより強大であり、個人の働きかけの力は相対的には非常に小さなものであることに留意する必要がある。

この4パターンにおいて、「組織と個人の間で行われる働きかけの特徴」及び「その働きかけが成り立ちうる背景・条件の特徴」を、後述のインタビュー調査のデータに基づいて分析する。

### 7.3.2 分析の対象

本研究の分析では筆者が過去に実施したインタビュー調査（前章参照）の語りを利用する。対象者に関する説明は前章と同一であり、省略する。

## 7.4 組織と個人の関係別の各パターン

### 7.4.1 個人・組織の両方とも働きかけないパターン

このパターンは、自発的な学びに関し、個人は組織にその活用に関する働きかけは行わず、組織も何も行わないものである。この場合、個人はその学びの職業的な活用を強く意識しないし、またその学びの活用を職場に主張したりしない。彼らはそれを趣味として説明するのである（中元, 2019b, pp.162-163）。例えばRさん（一般職）やHさん（中間管理職）は次のように説明している。

—そういえば、資格結構持っているでしょ。

R：資格マニアですから。

—資格と業務を結び付けたというのは何かがあったりとかは。

R：うーん、そうですね、別になんか資格を取って仕事に結びつけようというのはあんまり無いですけど。発端が仕事であることはそれなりに多いかもしれないなと。(略) まあ仕事をきっかけにした知的好奇心というか。

H：…大学院に行くときの考え方も、海外旅行も夏休みに行ったら40～50万円使うじゃないですか。でも大学院は1年間手取り足取りやってくれて(略)50万円ぐらいのお金で1年間遊べるわけでしょ、楽しく。だったらこっちの方が刺激的で自分が知らないこといっぱい教えてもらえるし、楽しんじゃないのというぐらいのノリです。

Rさんのように、その学びが業務に触発されたものであっても、それは趣味として説明されるのである。このような学びが続いたとしても、よほどの偶然がなければ、組織内での活用に至らないだろう。それらの学びで何か汎用的・専門的な力が養われ、業務に活かされたとしても、それはその力が組織で活用されるのであり、学び自体を組織が評価しているわけではない。Nさん(監督職)は幼少の頃から続けているお稽古事(〇〇)で養われた力の有用性を「人間関係を作る上で役に立っていると思うんです。〇〇っておもてなしの心をすごい大事にするので。(略)そういう意味ではすごい役に立っている」と説明しているが、これはその一例と言えよう。

場合によっては、所属組織ではなく、他の組織で活用されることもある。その例としてVさん(教員)の他大学教員への転職時の語りを示す。

—…特任教員という話が。(略)別に一本釣りとかでは全然なくて。

V：全然なくて、JREC-INの公募ですね、これは。たまたま〇〇のメーリングリストで、〇〇大がピッと出て、その要件を見たらあっこれ私のことが書いてあると思ったので。(略)こういった経験があるとかこういったことができるとか、こういったことに従事して欲しいとかそういった条件が全部私に当てはまる場所だったので。

この説明は学びを直接表しているわけではないが、Vさんの経験全般がたまたま他大学の方向性と合致したことを示している。

Xさん(教員)も他大学教員へ転じているが、その目的は教育で不遇の人たちを変えるというよりアグレッシブなものである。X氏は「俺大学の先生になりたいわけじゃなくて、大学をちゃんと動かしたいから(略)教員になっておかんといかん」と語っているが、この言に沿えば、教員への転身すら当人の方向性における通過点に過ぎない(それゆえXさんは在職中の進学先探しを「最初はずるかったね。大学院生や教員になれるなら何でもいいやと思って山ほど探したね」と振り返っている)。

本項を振り返ると、7.4.1のパターンでは自発的な学びは、組織で安定的に活用されるとは言い難く、偶然性に左右されている。学びで養われた能力が評価されたとしても、それは学び自体が直接評価されるわけではない。ただし、たまたま個人の方向性の先に、それと他の組織の方向性と合致する場合、転職等で活かすこともある。これも偶然性に左右される話であり、安定して成立するパターンであるとは言えない。

#### 7.4.2 組織が働きかけるパターン

このパターンは、何らかの要因により組織が個人の自発的な学びを包摂しようとし、活用する関係が成立するものである。

先述のとおり、組織の方向性・目的は個人のそれと異なるものであり、このようなことが生じる例は数少ないが、その一例がMさん(監督職)のケースである。Mさんはある専門分野の部署に就いたことをきっかけに、他部署への異動後もその専門分野での学びを自発的に続けている。Mさんは組織において活用されていることを次のとおり語っている。

M: 実際、そうですね。実践的な話なので、すごく役に立っているというのがありますね。学内に色々な情報を流すことができるので(略)組織に対してもそういった色々な情報が入ることで活かすことができるというところがありますね。

この活用の実現は、昇給・昇進とは何ら結びつかないにもかかわらず、継続して知識を蓄積・アップデートするMさん自身の努力に加え、次の偶然が重なっている。この専門分野での規制変更が近年頻繁に行われ組織が都度誤りなく対応することが重要な課題になったこと、規制の解釈・対応が問われるため、業務の担当者でなくても、知識を蓄積・アップデートしうることである。Mさんは後者について、次の通り語っている。

M: …〇〇(当該専門)はねえ、(異動したことで)逆にね、より客観的なアドバイスができるようになりましたね。(略)全く個別具体的にそう見ずに事案だけを聞いてアドバイスができるようになったので、また逆に深まりが強くなったというのがありますね。

もし、Mさんの専門分野が、現場で直面しなければ発動できず、またそのスキル・ノウハウを蓄積・更新できないものとしたら、学びの継続はもちろん、それを組織で役立てることはできなかったのではなかろうか。本項を振り返ると、7.4.2のパターンは、よほどの状況変化があった場合に生じることもあるが、偶然性に大きく左右される。なぜなら、どのような環境変化・外圧が生じるのか、その環境変化・外圧が組織と個人の学びのマッチングをもたらすものかどうかは不確定だからである。

### 7.4.3 個人が働きかけるパターン

このパターンは、学んだ個人がその活用を目指して組織に働きかけるものの、組織は特に働きかけないものである。

例えばAさん(高位経営管理職)はICTの普及以前、コンピュータの時代が来ると考えて専門学校で半年ほど学び、その成果をある業務システムに活かしたという。

A: コンピュータを勉強するときに実は〇〇(同じ業務)の2~3人に声をかけたんですよ。みんなついてこなかった。だから自分の金を出してまでね、あるいは時間を割いてまでとかいうのがあったんだと思う。(略)で、〇〇の簡単な統計、今だったらExcelですぐにできるのをね、学校のコンピュータ関連の施設を使わせてもらって、コボルでプログラム組んでデータ処理して(略)、それを作って〇〇(当該業務の大学間団体)、そこで発表したりした。そうすると、やっぱり学内では知れ渡るわけです。コンピュータ処理をしようとするときに私に白羽の矢が立ったのは事実。

Aさんの取り組みは当初賛同する方が周囲にいたわけではない(それどころか同僚への勉強の声掛けは断られている)。単独で見通しが無いまま実直な取り組みを続けていたところ、ようやく活用に至ったわけである。この組織における活用は、7.4.1と同じく、学びで得た力があってこそ

ことであり、学び自体が評価されたわけではない。

このような働きかけがうまくいったとしても、個人が報いられるわけではない。実際 A さんは待遇や評価と関わるような運気は全く生じなかったことを「全然（なかった）。〇〇システムなんてどうということは無かった」と語っており、Y さん（教員）も次のことを同様に語っている。

Y：表だって何かを評価、いわゆる昇進とか給料上がりましたみたいなのは無いけど、でも、例えば〇〇（自大学で新規部署を設置する）時に、意見を聞いてくれたりとか、何かあった時には、考えてみてくれないかとか、何かそういうところはあったような気がする。でもそれは修士に行ったからなのか、私がそこでのキャリアが長くなってきたからそうなのか（は分からない）。でも〇〇に関しては少なくとも自分がそれを学んでたからというのはあるかなと思う。

—じゃ別に待遇とかで、何かプラスになるとか全然明示されているわけではない。

Y：ではないねえ、うん、それは無いと思う。

このように個人が学んだ内容が組織で活用されたとしても、それが個人の待遇や評価に反映されるわけではない。そもそも活用しうる機会に行き当たることすら保証されていない。その背景には中元 (2019b) が示すように、学びと職業的レリバンスの結びつかなさ—自発的な学びを組織で活かしても、それは処遇・評価に直結しない構造—が存在しているのである。

本項を振り返ると、7.4.3 のパターンは強固・継続的な意思・努力を要する。それでもなお学び、活かそうとするならば、それを一つの信念として内面化することを要する。W さん（教員）はそれを「基本的には生涯学び続けたいといけないんですというふうに思うようになったよね。（略）大学院では劇的な変化があって、そこで研究を続けたいと思うのは学び続けたいということなので、何らかの形で知的好奇心をね、くすぐられて今に至っているから、常にそれはあるよね」と語っている。

#### 7.4.4 個人・組織の両方とも働きかけるパターン

このパターンは、学んだ個人がその活用を目指して組織に働きかけるとともに、組織もまた個人に働きかけるものであるが、7.4.4.1 では「個人の働きかけ」について触れ、7.4.4.2 で「組織の働きかけ」について触れる。

##### 7.4.4.1 「個人の働きかけ」について

組織に対する働きかけを一個人だけの力で行うことは難しい。諸個人の合成された力は個人のそれより強靱であり、その働きかけが組織での包摂・活用をもたらす可能性は高くなるだろう。実際インタビューでは、個人の集団による働きかけで、組織との対話やそれによる施策反映が実現された例が見られた。

具体的には、いわゆる学内の自発的勉強会の取り組みがこれに当たる。勉強会では、学内、時には学外の人間ともつながって知見を取り入れながら、自分たちの知識やスキルの向上、時には学内の半公式的なプロジェクトとして動いたり、正式な政策提案・実施という成果を得ることもある。

ところが、この取り組みには様々な問題が存在する。一言に集約すると勉強会のマネジメントの問題である。例えば K さん（監督職）は職場でロールモデルとなる方がいない中、同様の立場の若い方々に呼びかけて自発的勉強会を企画した。それは一年以上続いたものの、やがて共有する話

題が消尽し、Kさん自身は大学院進学を考えるようになったという。

—それで勉強会を始めて、ある程度というかどれぐらい続いたんですか。

K：…多分それこそ、ネタがやっぱり無くなるんですよ。自分にインプットがないから。業務の愚痴になってしまってもつまらないじゃないですか。そこで初めて大学院を考えました。

一般的に、自発的勉強会は学内の若手有志が同じような年代・立場の方々に呼びかけて始められるが、中元(2008)が「最初の数回意気込む→メンバーの報告が一回り終わる→何となくやらなくなる」と指摘するように、ある程度続いた後、そのまま消失することが往々にある。というのも、お互いのことやその業務を知らないことなどへの不安を理由に始める場合、一旦ネットワークが成立すれば、勉強会の形にこだわる必要がないからである(学内の通常のやり取りや飲み会に移行・昇華してしまう)。

動機付けを強めるもの(多くの場合は危機感)の存在だけでなく、誰かが何らかの結節点を設け、成員がそれにコミットするようにマネジメントしない限り、勉強会は消失するだろう。このことを踏まえ、Oさん(監督職)とPさん(監督職)の例を見ることとしたい。

Oさんが入職したとき、その大学は激変する改革の最中にあり、Oさんを始めとする若手の将来像・長期的なキャリアパスは検討されていなかった。勉強会を始めた後、当時の上司からの励ましや将来への危機感があり、自分たちの力量を示すような取り組みを始めたという。

O：…自己収入を増やそうよみたいな企画書を作ろうとか、寄付金どうやって集めたらいいとかっていうのを、一生懸命みんなで勉強して、それでその(上司の)課長が部長とか事務局長を口説いてくれて、説明させてくれたんですよ、勉強会の制度とか。それで局長が面白がってくれた。(略)常に勉強会でアピールし続けたって言うんですかね、それが自分たちの、昇任制度を作り上げてきたっていう自負があるんですよ。それが無いと僕らはいつまで経っても、作業員のままだみたいな。それが〇〇大(Oさんの大学)は割と、ちょっと勉強会が特殊なのかな、制度を自分たちで勝ち取っていくっていうんですかね、なんかそういう意味が割と強かったんで。

また危機感が動機付けを強めても、それだけで継続できるものではない。Oさんは勉強会の役割(変わるものと変わらないものの2つ)を次の通り語っているが、どちらのマネジメントも相当の労力を要する。

O：…きっと年が変わっていけばニーズも変わってくるから、(新しい人事制度が)整って来れば違うニーズもあるから、(リーダーの任期を)2年と決めちゃおうよと言って、それでずっと2年で繰り返して。(略)だから年々によって、勉強会でやってることが(変わってきた)、この前は育児時短で仕事やるかみたいな勉強会をやりましたよ。

O：…自分の勉強会で一つこだわってやっていることは、当時僕らが始めた時も必ず管理職を入れるっていう(こと)。(略)遠隔地に行っちゃって、後はそれこそつまらない仕事やっちゃって、なんだかなあみたい(に思っているメンバーが)勉強会に行ったら、話の分かってくれる上司もいて、「あ、俺はたまたまこの仕事をしているだけで、ちゃんと次どうしたらこういうことできるのかな」と(思えるようにした)。そういう職場間格差がすごく

うちはあるので、それを損が無いようにしてあげるっていうのが、勉強会をやり続けることの意味なんだと。それはその目的が変化しても変わらない。

同様にPさんも何人かの同志と勉強会を立ち上げた時、その運営は試行錯誤の連続であり、成果物の作成が一つの結節点となったと語っている。

P：…うまくいくときは〇〇の人の話を聞いてみようとか、そういったなんだろう、案外華やかな話とか国際系の時は人が来る。でも人事について知りましょうの時は来ないとか。みんな現金なもので。だから何かなかなかその、〇〇大（Pさんの大学）良くしようという、行動には全然移せなかった。それでこのままじゃ全然駄目かなっていうときに（たまたま知人の職員がその大学で）パンフレット作っていたので、〇〇君（勉強会メンバー）とこれを作ろうかと。ということでやっぱり成果物を出さないについてこないよねという。

今のPさんは裏方的マネージャーの役割を果たしているが、それは当然相当の労力を要する。Pさんは勉強会の初発の時期と状況が違ふことと合わせ、その役割に一種の使命感を抱いていると語っている。

P：今はもう（若者が）自発的に、そういったことをやるのは、僕の中では無理じゃないっていう気はしているんですよ、そんな奴が生まれてくるのは。ある程度後押ししてあげないと、絶対にやらないよねって。で、それはね、やっぱり〇〇（大きな制度変革）の時期ってみんなやっぱり不安だったと思うんですよ。今何となく安定しちゃっているから、変わらなくていいよって思ってる奴は多いと思う。

—…例えば途中で、面倒臭い、辞めておこうとかは。

P：そんなのありますよ。

—何でそうならず、今まで色々な意味で続いてきたのかでいうと、何で。

P：僕の中ではキーワードというか、勝手な使命感という、自分の中で思ってるんだけど、俺がやらないと誰がやるんだろうなあ、やんないよなあという。

OさんとPさんの語りから分かるように、勉強会のマネジメントは大きな労力を要し、そのこと自体で何か報われるわけではないのである。

つまり、この7.4.4.1のパターンは、それが自発的な動機付け（不安や危機感）から始まっても、それだけで継続しえず、いわば勉強会のマネジメントに当たる役割を持つ人間が様々な仕掛けを続けていかざるを得ない。組織への働きかけに先立ち、個人を集団として形成・維持する労力が必要であり、またその労力に対する報償があるわけでもないのである。

#### 7.4.4.2 「組織の働きかけ」について

7.4.4.1では、勉強会という集団での働きかけにより、組織側（執行層）が勉強会からの訴えかけを聞き入れるような機会が成立し得たことに触れた。いわば個人の働きかけに応じ、組織の働きかけが実現し得たと言える。

ところが、この機会の実現は制度的に保証されたものではない。また組織は受動的な立場であり、勉強会側からの働きかけに応じたに過ぎない。つまりそれが成立しうるかどうかの保証はなく、仮に成立した場合でも、それは個人の働きかけに先立つことはないのである。

もし、その成立が保証され、個人の働きかけに後れることなく現れるとすれば、それは組織と個

人の歩み寄りという望ましいパターンであると言える。このパターンは論理的には存在しうるパターンであり、インタビュー自体でこのパターンの存在を否定することはできないが、このパターンに類する語りはインタビューでは見いだされなかった。

#### 7.4.5 小括

本節は、4つのパターン（「個人の働きかけ」と「組織の働きかけ」の2種類の働きかけの組み合わせ）で「組織と個人の間で行われる働きかけの特徴」及び「その働きかけが成り立ちうる背景・条件の特徴を分析した。この分析で見いだされた特徴をまとめると次の4つである。

- (1) 活用自体が偶然性に左右されている
- (2) 活用される場合でもそれは制度的に保証されていない
- (3) 組織へ働きかける制度的なチャンネルが無く、個人は組織へ影響を与え難い
- (4) 活用に至るまで個人の強固・継続的な意思・努力が必要

### 7.5 考察

本節ではまず、前節で見出した4つの特徴について、それぞれ下記の通り考察を行った。

- (1) 活用自体が偶然性に左右されている これは学ぶ行動自体はその活用を裏書きするものではないことを意味している。その自発的な学びが真面目・実直なものであったとしても、そのこと自体が活用を可能にしようとは言えないのである。このことは夏目 (2013, p.13) の「(能力形成をはかる) 仕事が自分の希望するタイミングと内容で与えられない」という指摘と整合的である。この場合、個人が取りうるスタンスは7.4.1 で見た「活用にこだわらない・偶然任せ」または7.4.3 や7.4.4 で見た「活用をもたらすような何らかの行動」に分かれる。
- (2) 活用される場合でもそれは制度的に保証されていない これは、前述の「活用をもたらすような何らかの行動」を取ったとしても、それが必ず成功するとは言えず、失敗して活用されないこともあることを意味している。7.4.3 の A さんのように、成功譚に先立つ失敗であれば、その行動が記録に残ることもあろう。しかしその背景には、記録に残り難い、多数の人間による成功に至らない試みが存在していると考えられる。記録に残り難いためか、先行研究では直接触れられていないが、そうした試みの存在を視野に入れる必要があろう。
- (3) 組織へ働きかける制度的なチャンネルが無く、個人は組織へ影響を与え難い 組織の動きのうち、個人の働きかけと関係なく一方的になされるものは7.4.2 の M さんの事例で見たとおりである。これは(1)の偶然性と軌を一にするものであり、個人の立場では制御しえないものである。また個人から組織への働きかけは7.4.3 や7.4.4 で見たとおり、制度的なチャンネルは存在していない。そのため働きかけは手探りであり、人脈・状況に依存している。
- (4) 活用に至るまで個人の強固・継続的な意思・努力が必要 これは(1)～(3)の帰結であると言える。(1)～(3)のような特徴を持つ構造下では、個人レベルで単発・短期的に活用を試みたとしても、それが組織レベルで活用される可能性は低い。活用に至るまで長期的に学びを続け、学びを活用しようと試み続けなければならないのである。これは個人に対して成否の分からないままの多大な労力を要求することを意味するが、組織（特にトップ層）がどこ



までそれに気づいているだろうか。しばしば精神論で終わっているのではなかろうか。

これら4つの特徴は構造的に生じていると言える。7.2では活用の主体として、組織レベルと個人レベルの二つを想定していると述べたが、これらの特徴が構造的なものである以上、この状況を転回し、より活用を図るとするならば、組織レベルで取り組む必要があろう。

また、組織も組織全体レベル、部署レベルに大別されるが、構造的な問題である以上、例えば個人の管理職の心がけ・取り組みなど部署レベルの取り組みでは解決できない。組織全体レベルで多少の工夫、その組織が自発的な学びを支援する制度を仮に有していたとしても、それは恩恵的なものに過ぎない。そのことだけでは組織自体は微動だにせず、活用において個人が働きかけの労力を一方的に負担する構図は変わらない。

こうした構造的な問題に対しては、組織全体レベルでの本格的な取り組みが必要であろう。組織として各個人の自発的な学びを把握し、それを組織の課題と突き合わせる（場合によっては人事異動に活かす）ような仕組み作りはその一案である。

そうした仕組みのあり方は秦(2015)の日米比較で示唆されている。秦は大学における業務遂行上の「チーム」の定義が日米で異なっており、米国では組織の目的に応じてチームが編成されると述べるとともに、そのメンバーが保有する能力が知悉されたうえでチームの成員となることを、「アメリカでは専門性が異なったとしても、どのメンバーが『何ができるか』と『チームで働けるか』という点は、ジョブ・ディスクリプションとポートフォリオで担保されているためチームを組んだり、チーム・パフォーマンスにおいて一定水準の質が保証されやすい仕組みとなっている」との言で示している(秦, 2015, p.215)。また、個々人の目的・ゴール(本研究で言うベクトル)も尊重されている。秦の調査先のDenise氏は「各々の人は自身の目的を持つべきで、上司はその目的達成を援助すべきなのです。皆、個人のゴールがあって、その達成のために援助するということです」と語っている(秦, 2015, p.215)。

安易に米国の事例を礼賛するわけではないが、もし組織文化・慣習が、このように諸課題を焦点としてその時々でふさわしい人材を知悉して集約できるとすれば、先の7.4.4.2では見受けられなかった、組織と個人が歩み寄るパターンが安定して存続しうる可能性があるだろう。

## 7.6 本章の小括

これまで、個人の自発的な学びに関する先行研究では、組織と個人の関係性に言及されることは少なく、具体的な事例に基づいた活用のあり方を探求する余地があった。本研究では組織と個人の関係が対立的なものとなりうること、組織の変容がありうることに留意し、「大学職員の自発的な学びが組織で活かされる際の特徴はどのようなものか」を問いとして設定した。自発的な学びが組織において活用される状況を、組織と個人の働きかけの有無により4つのパターンに区分し、「組織と個人の間で行われる働きかけの特徴」及び「その働きかけが成り立ちうる背景・条件の特徴」を分析した。考察ではこれらの特徴は構造的に生じていることを指摘し、その改善のためには組織レベルでの取り組みが必要であることを指摘した。

RQ5(「自己啓発で形成した能力が職場で活用される際の特徴はどのようなものか」)に即して言えば、自己啓発の活用が実際に行われる際、(1)活用自体が偶然性に左右されている、(2)活用される場合でもそれは制度的に保証されていない、(3)組織へ働きかける制度的なチャンネルが無く、個人は組織へ影響を与え難い、(4)活用に至るまで個人の強固・継続的な意思・努力が必要、

という 4 つの特徴が存在し、これらが活用における制約・条件となっていることを示した。

本研究ではこれまで、メイン RQ の下位の 5 つの RQ を提示し、それぞれ答えたことになる。次章では本研究全体を統合し、本研究全体の問いに答えることとする。

## 第8章

# 結論

### 8.1 イントロダクション

本研究を振り返ると、私的領域の取り組みである自己啓発を職務領域に移入する際の摩擦・困難に関する視点が先行研究では欠けていることを踏まえ、自己啓発を通じた学びが職務での活用に至るまでのプロセスを、領域横断的に捉えるとともに、そのプロセスにおける大学職員の意味解釈に基づき、大学職員における自己啓発の特質と活用の条件、及び自己啓発の活用を阻む構造的な課題を明らかにしてきた。

本章では、各章の概要とその知見を改めて示し、本研究全体の結論として、本研究の「大学職員が自己啓発で形成した能力が組織内で活用される過程はいかなるものか」との問いに対する答えとして、「自己啓発で形成した能力が職場での活用に至る過程では個人が学習コストの負担だけにとどまらず組織に働きかけるなど様々な労力を負担し、構造的困難に耐え続ける心性を持つことが条件として求められるが、活用の機会が到来するかどうかは制度的に保証されておらず偶然性に左右されている」との結論を提示・考察する。

そのうえで、上記の結論を踏まえた実践的な示唆、既存の研究に対する本研究の貢献、さらなる研究課題を述べる。

### 8.2 各章の概要

#### 8.2.1 第1章：研究課題の設定

近年、社会人の学び直し（リカレント教育）が耳目を集めているが、自発的な取り組み（自己啓発）で能力を身に付けたとしても、必ずしもそれを活用する機会に恵まれたり、処遇に反映されるとは言えない。その背景には、日本型雇用システムにおける特定の知識・スキルの蓄積とポジションの獲得が結びつかない特質があり、自己啓発を行わないことが合理的ですらありうる。このような状況は、近年の大学職員における能力開発においても当てはまる。

しかし、個人が獲得した能力が組織で有用で無いものであればともかく、有用であれば活用が望まれると思われるが、そうっていない。また、このような逆境的な状況であれば自己啓発に取り組まないという選択を個人は取りうるが、それでもなお学び活用しようとする者もいる。なぜ彼らはそのようにするのだろうか。

この問題意識に基づき、本研究の問い（「大学職員が自己啓発で形成した能力が組織内で活用される過程はいかなるものか」）及び5つのリサーチクエスション（RQ）、本研究を行う根拠と意義を示した。

### 8.2.2 第2章：自己啓発にかかる先行研究の検討

第2章では第一に、自己啓発の定義を整理し「職業上有用な能力の獲得・向上を目指した自発的な学習活動」という定義に収斂しうることを示し、職能開発に関する先行研究では自己啓発において考慮すべき組織と個人の関係、私的領域と職務領域の関係は看過されてきたことを指摘した。

続けて、大学職員に焦点を当て、その定義を示したうえで近年その役割・能力開発（SD）のあり方が変遷してきていることを示した。一方、期待されるSDとその実体にギャップがあること、とりわけ自己啓発においては、その活用しうる機会を組織側が設けるなどの対処が求められるにも関わらず、個人の意欲への期待ばかりが語られている問題があることを指摘した。

このように自己啓発で新たに獲得した能力がなぜ組織で活用され難い理由について先行研究や言説を整理し、組織側においてそれを活用し難いばかりか、そうしないインセンティブすら働きうることを示した。

そうであるとすれば、個人の側がそれでもなお学び活用しようとする行為が一見不合理に見えるまま存在する疑問が残る。この疑問の解明においては、自己啓発における組織と個人の関係、私的領域と職務領域の関係に着目することが必要であるが、先行研究・実践では、そのような観点が欠けていることを指摘した。

そのうえで、個人が持つ主観的合理性を踏まえた研究一個人に内在する論理・意味づけ一を対象とした研究の必要性を主張した。

### 8.2.3 第3章：概念枠組みと研究の方法

第3章では、個人の意味解釈に基づいた本研究の概念枠組みを設定し、それを踏まえた各RQの研究方法を説明した。自己啓発で能力を獲得したとしても、それが評価され処遇に反映されとは限らないのが現状であり、客観的には自己啓発を行わないことが合理的ですらありうる。このような現状においてなお、自己啓発に勤しんで活用を志向するとすれば、それは一見不合理な行為と思われる。

社会学（理解社会学）には、そうした一見不合理とも思える他者の行為を「他者の合理性」として理解に努めてきた伝統がある。一見不合理な行為であっても、その他者の主観的な考えや周囲の構造・環境を理解することで、その行為は理解可能なものになるのである。

理解社会学の考え方を取った自己啓発のプロセスの解明に際しては、この「他者」の意味解釈の枠組みに沿って行う必要があり、そこでは個人主体による意味づけや解釈のあり方が重要になる。そこで、これを探求するための概念図を作成し、その概念図に沿って、5つの各RQの研究方法を説明した。

### 8.2.4 第4章：自己啓発の意向に影響を与える外的要因

第4章ではRQ1（「自己啓発の意向に影響を与える外的要因はどのようなものか」）に基づき、大学職員の自己啓発が発生する前駆として、自己啓発（大学院進学を集中的に取り上げる）の意向に関係する要因の分析（二次分析）を行った。

その結果、大学院の利用意向を持つ者と持たない者では、いくつかの要因（年齢、学びたい知識の有無、他の学習機会の利用意向、得意にしたい分野等）で違いが見られた。同様に、進学に関する障害感を感じている者とそうでない者では、職場環境に関するいくつかの要因で違いが見られ

た。さらに大学院の利用意向と各障害要因の関係を分析したが、利用意向の有無での大きな差は見られなかった。

これにより、そうした要因を踏まえた様々な施策（早期の頃から学びを促進する施策、キャリアパスの明確化、職場環境を改善する施策など）の必要性が示唆された。

RQ1に答える形で整理すると、「利用意向の有無といくつかの要因（年齢、学びたい知識の有無、他の学習機会の利用意向、得意にしたい分野等）が、障害感の有無と職場環境に関するいくつかの要因が影響する」と言える。

### 8.2.5 第5章：自己啓発に踏み出す「きっかけ」

第5章では、RQ2（「自己啓発に踏み出す「きっかけ」はどのようなものか」）に基づき、大学職員が自己啓発に踏み出す「きっかけ」がいかに生じ、実際の学びにつながっているかを明らかにする。具体的には大学職員個人に着目し、自発的な学びが生じる「きっかけ」について調査を行い、分析・概念化を行った。

その調査結果として「当人に何かしらの【問題意識】があり、『きっかけ』をある【タイミング】で受容し、それが自発的な能力開発（研究会への参加や大学院への進学）の行動に結実する。また当人の【パーソナリティ】も影響している」「この過程で様々な関係者の【支援】が影響する」「『きっかけ』後の能力開発で【思わぬ成果】が得られることがある」ことを示した。

この知見を個人主体の意味づけの重要性に沿って示すと、まず、「きっかけ」となる出来事（例えば上司や同僚からの声掛けという客観的事象）が発生したとしても、その「きっかけ」が学び行動に必ずつながるとは言えない。そこにはまず個人主体の解釈枠組みが存在する（本章では【問題意識】というカテゴリーで示されている）。この解釈枠組みはまた、変容可能性も有する。【聞き流し】で示したように、ある個人が「きっかけ」そのものを「きっかけ」として認識していない枠組みを持っていたとしても、場合によっては【認識の転換】として示されているようにそれが変容することもある。

また、解釈枠組みに学びに対するレディネスが枠組みづけられていたとしても、それだけで学びにつながるものではない。【タイミングの自己制御】で示されたように、個人にとって芳しくない状況であれば、学び控えということになる。

このように、学び行動に至るまでのプロセスにおいて、個人の意味解釈は重要な役割を果たしているのである。

RQ2に答える形で整理すると、「当人が【問題意識】を持ち、『きっかけ』の事象が生じ、適切な【タイミング】と認識することで学びに踏み込むが、『きっかけ』があっても問題意識が無ければ【聞き流し】されるし、それがあっても学び控える（【タイミングの自己制御】）こともある」と言える。

### 8.2.6 第6章：自己啓発の際に直面する構造的困難とそれにも関わらず自己啓発を続け得る戦術

第6章及び第7章は、大学院進学など自発的な学びを行っている者を主な対象として行った一続きの調査（生活史調査）に基づいた分析である。大学院進学に着目した理由は、それが高いコストやハードル（単に学費負担や学習時間の捻出ばかりでなく、受験・通学への組織・職場の同意が必要なこともある）を要するため、敢えて学びを続け、活用しようとする論理が最も明確に表れると

考えたためである（大学院進学は自己啓発の全てではない）。

第6章前半部では、社会人及び大学職員の大学院進学に関する先行研究を整理し、大学職員のインタビュー調査の協力者の経験を世代・役職に沿って整理したうえで、RQ3（「自己啓発の際に直面する構造的困難はどのようなものか」）に基づき、自己啓発を職務領域に活かそうとする際の構造的困難の解明に取り組んだ。

これにより、RQ3の答えとなる構造的困難の特徴を以下のとおり示した。

- (1) 大学院進学を上司が許可しないなど周囲からネガティブに反応される。
- (2) 何らかの能力を獲得してもそれ自体が評価されるわけではなく、それを職務上活用する機会も保証されていない。
- (3) 当人すら学びの順次性・系統性の意識が薄く、学習内容・時期も断片的である。
- (4) ジェンダーに起因して学びの機会が抑圧されることもある。

第6章後半部はRQ4（「構造的困難にも関わらず自己啓発を続け得る戦術はどのようなものか」）に答えるものであり、第6章のような構造的困難な状況においても、それでもなお自己啓発を行おうとする個人の論理と戦術を明らかにすることに取り組んだ。

これにより、個人が「『趣味』としての説明」や「学びの明示の拒否とその内面化」といった、学びやその職業的レリバンスを表面的に否定する戦術を通じて、その個人は学びとその活用を職場で受容され得るものとしていることが分かった。

そうした戦術（趣味としての説明による職業的レリバンスの無化、学んでいることの表出の抑制、学んでいないことの積極的な表出）は、一見するといずれも不合理に思えるかもしれない。しかし、彼らが直面する構造下で、学びの活用を声高に主張することは合理的な振る舞いとは言えない。そうではなく、学びとその活用を他者、特にこの構造下における権力者、に意識させない振る舞いこそが合理的な行動なのである。

つまり、学びを表面的に否定する戦術は一見逆説的であるが、その戦術を取ることで構造的困難を回避しうるのである。

RQ4の答えとして、個人が「『趣味』としての説明」や「学びの明示の拒否とその内面化」といった、直接的な異議申し立てとは異なる、別の対抗の論理として、学びやその職業的レリバンスを表面的に否定する一見逆説的な戦術を取ることで、その個人は学びとその活用を職場で受容され得るものとしていることを示した。

## 8.2.7 第7章：自己啓発で形成した能力が職場で活用される際の特徴

第7章ではRQ5（「自己啓発で形成した能力が職場で活用される際の特徴はどのようなものか」）に基づき、自己啓発で形成した能力が実際に活用される際の特徴を明らかにする事に取り組んだ。

具体的には、自発的な学びが組織において活用される状況を、組織と個人の働きかけの有無により4つのパターンに区分し、インタビュー調査データを用い、「組織と個人の間で行われる働きかけの特徴」及び「その働きかけが成り立ちうる背景・条件の特徴」を分析した。

これにより、RQ5（「自己啓発で形成した能力が職場で活用される際の特徴はどのようなものか」）に即して言えば、自己啓発の活用が実際に行われる際、(1) 活用自体が偶然性に左右されている、(2) 活用される場合でもそれは制度的に保証されていない、(3) 組織へ働きかける制度的なチャンネルが無く、個人は組織へ影響を与え難い、(4) 活用に至るまで個人の強固・継続的な意

思・努力が必要、という4つの特徴が存在し、これらが活用における制約・条件となっていることを示した。

考察ではこれらの特徴は構造的に生じているものであり、改善のためには組織レベルでの取り組みが必要であることを指摘した。

## 8.3 本研究における主要な知見

### 8.3.1 統合化した答えから描写する自己啓発のプロセス

本研究は、「大学職員が自己啓発で形成した能力が組織内で活用される過程はいかなるものか」という問いを立て、彼らの学びが活用に至るまでのプロセスに即し、5つのRQを探索した。それから5つのRQの答えを統合化するために、プロセスに即して言い換えたストーリーラインが下記A1'～A5'であり、そのプロセスを図示したものが図8.1である。

- ・ A1'：時代の趨勢で大学職員の高度化・専門化が環境・政策的に求められ、SDの機会も増加・多様化した。だからといって、大学職員が一様に学ぶわけではなく、各種の要因が影響している。
- ・ A2'：学びの「きっかけ」が生じていても実際の学びに直結するわけではない。
- ・ A3'：大学職員が、いざ学び、活用を志したとしても、大学院進学を上司が許可しないなど周囲からネガティブに反応される構造的な困難が存在している。
- ・ A4'：『趣味』としての説明や「学びの明示の拒否とその内面化」など構造的困難を回避する戦術があるものの、それを取ることも自体もまた困難である
- ・ A5'：組織がその能力を活用しようとする機会が偶発的に訪れるのをひたすら待つ必要があるが、その機会が到来する保証は無い。職員の側はその機会が得られるよう、人事担当者・上司・同僚等の周囲に働きかける必要もある。

### 8.3.2 自己啓発が活用に至る作用機序

自己啓発が活用に至る作用機序をこのプロセスに即し、学びの活用に至らない者の存在に留意して説明すると次の通りである。

まず大学職員の学びに関しては、第2章で述べたとおり、求められる役割の変化（高度化・専門化）や学ぶ機会の多様化・質的变化も含め、様々な時代的な変動が背景として存在する。そうした背景の下、大学職員（の集団）は、学ぶ意向を持つ者とそうでない者に分けられるが、その学びの意向や学びに際しての障害感、A1'のとおり様々な要因から影響を受ける。

例えば、大学院進学に関しては第4章で述べたように、概ね4割弱～5割強が大学院進学に対して積極的な意向を持つ（それ以外の消極的な意向を持つ者が、自発的に大学院に進学して学び、それを活用に至らせるということはまず考えにくいであろう）。

しかし、積極的な意向を持つからと言って、前者の大学職員が学びの行動を取るとは限らない。実際の行動を取るまでのプロセスは図5.1の「きっかけ」の受容で示したが、A2'のとおり「きっかけ」や問題意識があったとしても、必ず学びの行動につながるわけではない。学びの行動につながらない場合、当然活用には至らないであろう。

いざ学ぼうとしても、A3'のとおり、学びやその活用についてネガティブな反応がなされる構造

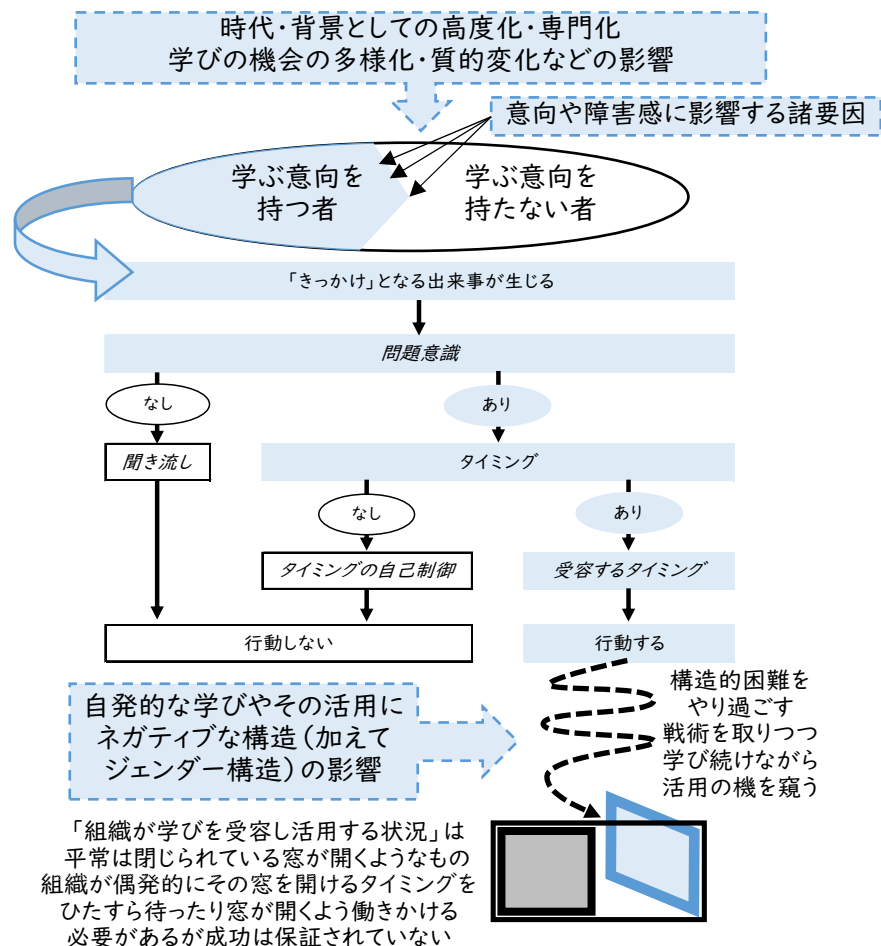


図 8.1: プロセスの全体図

出所：図 5.1 の「きっかけ」の受容図に大幅に追記する形で筆者作成。

的困難に直面することになる。A4' のとおり、それをやり過ごす戦術はあるが、それは苦難に満ちた戦術である。本研究では直接言及していないが、そうした構造的困難を想定して当初から学び控えたり、構造的困難に直面してその苦難に耐えかねて学びやその活用を断念する者がいることは想像に難くない。

職業上活用しうる知識・能力を学びで獲得したとしてもそれを活用しうる機会が保証されているわけではない。組織が個人の自発的な学びを活用するかどうかは、いわば平常は閉じられている窓が開くようなものである。A5' のとおり、それが偶発的に開くのをひたすら待ったり、あるいは開くように働きかける努力を要するが、それが開くかどうかは制度的に保証されていないし、待つにせよ働きかけるにせよ、そのコストは全て個人が負担することになる。逆に言えば、開くことが保証されていない状況で耐え忍べなかったり、働きかける十分な力を持たなかったりすれば、活用を諦める者がいることも想像に難くない。場合によっては窓が開かないまま定年を迎えることもありうるのである。

このような作用機序に鑑みると、自己啓発が行われ、活用に至るケースは相当例外的であると言える。ややもすると、我々はそうした活用が行われたケース、いわば成功したケースばかりに着目してしまうが、それはこのプロセスに内包されている様々な困難、プロセスの途中で脱落の見落としにもなりかねないのである。

なお、このプロセス図は自己啓発とその活用の全てのケースを包摂しているわけではないことに留意すべきであろう。例えば、当人が本当に趣味として取り組み、職業上の活用を全く意識してい



ない学びが、偶発的に組織で活用されることもありうる。この場合、時代背景や諸要因は全く関係を持たなかったり、構造的困難を感じることも無いかも知れない。また、既に何らかの学びを行い、知識や能力を獲得したうえで、大学職員として入職した場合、プロセス内の学びの局面は省略され、活用の局面のみが論点となるかも知れない。

### 8.3.3 制度・組織によってもたらされる構造的困難とそれに対する個人の適応と抵抗

先のプロセスの終点で示したように、一個人の私的な自己啓発が職務上の活用に至ることもあるが、その過程には様々な問題が含まれている。一つは自己啓発そのものの性質である。自己啓発は非体系的（学びの内容・組み合わせの自由さ・緩さ、職場で求められる内容との齟齬）、非継続的（非連続的・断続的）、非段階的（断片的）、非予期的（見通しの無さ、目的の多様性）であり、それが職務上の活用につながる制度的な保証があるわけではない。

より大きな問題は「制度・組織によってもたらされる構造的困難」と「構造的困難に対する個人の適応と抵抗」を巡るものである（なぜならば、この構造的困難は直接的に個人に影響するからである）。本研究の知見から、それらの特徴・特質を述べるとすれば次の通りとなる。

#### 8.3.3.1 制度・組織によってもたらされる構造的困難

人材育成・能力開発・処遇に関し、組織は従前より一定の取り組み・あり方を是として取り組んできている。この従来のあり方は制度・組織に存在する構造の一つの現れであるが、この構造は大変強固である（例えば、教員でも職員でもない「第3の職種」が出現しつつあると言われていたが、旧来的な構造が強固な場合、そのような職種の方の雇用は任期付として周辺的存在に留められ、既存の教職員のあり方やポストは何ら見直されないという事例をままた見かけるところである）。

そしてこの構造はまた、構造自身を中心化・正統化し、その周辺を同化・画一化しようとする作用を発する。この作用が強烈であれば、何らかの「新しい能力」が必要だというあり方は受容されない。それ故、自己啓発を行う者が何らかの（公認されていないような）新しい能力を獲得して、職務で活用しようとしても、様々なネガティブな反応にさらされるのである。

#### 8.3.3.2 構造的困難に対する個人の適応と抵抗

このような構造に対し、真っ向から異議申し立て（ハードな困難に対するハードな抵抗）を行うことは現実的では無い。多くの場合、相対的に力の弱い個人の側は、制度・組織において正統性を持つ構造には抗し得ずに屈服を強いられ、時には学びやその活用を諦めるということになろう（正統性へのチャレンジは容易ではない）。

それでもなお、学びやその活用を目指すとするば、一旦の屈服を織り込み、正統性への真っ向からのチャレンジを巧妙に避けるアプローチ（組織の論理に適応しつつも、個人の趣味や内面の問題として学習を続けることでソフトに抵抗するアプローチ）を取ることになる。RQ4の答えの戦術（「『趣味』としての説明」や「学びの明示の拒否とその内面化」といった、学びやその職業的レリバンスを表面的に否定する戦術）はその一つである。また、自らの取り組みを既存の構造で肯定されるものへ転換して主張することは、とりわけ有用なアプローチであり、例えば「実績が重要」という主張はその一つである。「実績」の背景に学びやその活用があったとしても、それらは隠し通されるのである。

しかし、このようなソフトな抵抗は、単にその手段を取ることが困難なだけではない。より困難なことは、それを支える心性の確立である。「学んでいること、学びと業務の結びつきを主張せず、

他者には趣味と説明する、そして活用しうるかどうか、またその時期は分からないが、なお学びが活用される機会を窺い続ける」という心性は、経済的な合理性で説明できるものではない。元々、自身の時間を割き、時には少くない金銭を投じて学び、それが無駄になる可能性があっても、いつか職務で役立つだろうという信念が必要なのである（もちろんそのような信念を持ったとしても、活用しうるかどうかは一切保証されるものではない）。

他方、このような適応と抵抗の戦略、及びソフトな抵抗を可能とする心性は、また別の問題を引き起こす。その戦略や心性の確立が上手くいけばいくほど、組織の側から個人が自発的に獲得した能力が見えにくくなる。この場合、仮に組織に開明的な風が吹いたり、理解ある上司がやってきたりしたとしても、その能力を認知し活用することができなくなる。組織に異議申し立てを行わないという心性には、一種の美德が内包されているが、それが確立することは、既存の構造を維持・再生産する働きすら持つのである。

## 8.4 本研究全体の結論

本研究の問い（「大学職員が自己啓発で形成した能力が組織内で活用される過程はいかなるものか」）に、ここで答えを出したい。

先のストーリーラインや自己啓発が活用に至るまでの困難を踏まえると、本研究の結論は「自己啓発で形成した能力が職場での活用に至る過程では個人が学習コストの負担だけにとどまらず組織に働きかけるなど様々な労力を負担し、構造的困難に耐え続ける心性を持つことが条件として求められるが、活用の機会が到来するかどうかは制度的に保証されておらず偶然性に左右されている」となる。

いかに自己啓発で有用な能力を身に付けようと、従前の構造が変わらないままでは、職務上活用されることは困難なのである。従前の議論のように、いくら「新しい能力」の必要性が喧伝されたり自己啓発が称揚されたりしたとしても、本研究で新たに示したとおり、それだけで個人が自己啓発に踏み切ったり、能力を活用しうるものでもないのである。

そもそも、自己啓発として何らかの学びに自発的にチャレンジすること自体が、相応の労力を要するが、それで何らかの能力を獲得したからと言って、それを活用する機会が与えられることは保証されていない。それどころか、周囲からネガティブに受け止められる構造的困難が存在するため、それを回避する戦術も取らざるを得ない。

そうした戦術を駆使したとしても、学んだことが職業上活かし得るシーンがいつ到来するかは分からない。そのシーンが到来する時期はもしかしたら一月先かもしれないし、一年後かもしれない。あるいは職業人生を終えるまでに到来することは無いのかもしれない。このような状況では、一定以上の時間はほぼ必須となろう。仮にそうしたシーンが到来したとしても、それは学びから派生した成果とは認識し難いかもしれない。

仮にうまく活用に至り、組織において役立たせられたとしても、それが適切な処遇につながるわけとは限らない。第7章では個人（Mさん）の例を挙げているが、ある専門で個人の能力が評価されていたとしても、その専門とそぐわない人事異動はなされるのである。

それ故、自己啓発の活用は、偶然性に大きく左右され非安定的である。ある個人が自己啓発を行い、その活用を志したとしても、相当数の者が活用に至らずに脱落するであろう。その学びが業務に活かされるかどうかは様々な偶然が左右するが、その偶然そのものを直接個人がコントロールすることはできない。

このような、活用が偶然性に大きく左右され非安定的なあり方を仮に「偶然モデル」と呼ぶとすれば、この種の個人の能力・知識は、組織による計画的な育成・活用には馴染みにくい性質を持つ。

この「偶然モデル」には大きな問題が存在している。個人が時代の趨勢や状況を正確に捉え、業務の高度化・専門化に対応するために自発的な学びを行い、高度の学歴・資格を自発的に取得する一方で、組織がそのような捉え方ができず、必要な対応（人事制度の改正や職のあり方の検討など）もできず、組織の構成員が、業務で発揮できる力を持っているのに十分に活用し得ないということが生じる可能性である。

「偶然モデル」による能力獲得の成果を活かすためには、組織主導による計画的な能力開発の仕組みだけではなく、個人の多様性を組織の側が上手く認知・受容する仕組みが必要となるのではないかと考えられる。

## 8.5 本研究からの示唆

### 8.5.1 構造変革の必要性

本研究の示唆を次の二つに大きく分けたうえで、順に述べて行く。

1. 自己啓発により形成された職務能力の活用の困難性を一旦前提として理解したうえで言えること。
2. その困難を成り立たせている構造を変えるために成しうる方策。

第1章の項1.2.3で触れたように、自己啓発の活用の困難性は、日本型雇用システムに起因している。このことから、日本型雇用システムにおける様々な下位システムとの整合性を持つ。その一つが内部労働市場を前提とした選抜システムである。

日本社会におけるホワイトカラー職の就職活動では、学歴・学校歴は大きな影響を持つ。募集要件が大卒であれば、短大卒や高卒ではエントリーできないし、同じ大卒であっても入試偏差値で規定される銘柄大学の出身者とそうでない大学の出身者が別に扱われることは珍しくない。

しかし、竹内 (2016, p.178) が「学歴効果は研修後配属にもっとも効果があるが、その後の直接的効果はネグリジブルである」と述べているように、いったん就職したならば、その後の選抜において学歴・学校歴の効果は限定的である。学歴・学校歴を直接考慮せず、同期採用というスタートラインに就かせて競争させることで、組織内の選抜の加熱が続くことになる。その選抜において様々な能力なり業績なりが評価されるが、いずれにせよ何が評価されるかのルールは明示的・暗示的に組織内で共有されている。

このような選抜システムにおいて、自発的に高度の学歴・資格を取得した者が現れたとしたら、その人間はどのように扱われることになるであろうか。よりドラスティックに言うのであれば、自分自身が管理職や人事責任者を務めているとき、部下・従業員が自発的な学びで得た高度の学歴・資格によりふさわしい職・処遇を求めてきたとすれば、どう対応するかということである。

そうした高度の学歴・資格は、いわば飛び道具である。従前の内部選抜システムで明示的・暗示的に認められているルールに違反するものである。そうした高度の学歴・資格の職業上の有用性は必ずしも明らかではないし、仮に有用だったとした場合、既存の選抜システムではそれを包摂し得ない。それゆえ自己啓発としての学びやその成果（学歴・資格）は評価されるどころか、負のシグナリング効果を持つことすらある。

「学びの職業的レリバンスが確立していないまま、周囲が学びを後押し（アクセラレーション）

したり、本人が学びへの熱情（アスピレーション）を過熱させるとしたらどうなるであろうか」と第1章で述べた。このような後押し・熱情により、当人が自己啓発に勤しみ、何らかの能力を獲得し、それを職務遂行に活用しようとする際、このプロセスのどこかが周囲に披見されるとすれば、それは立ちどころにネガティブな反応を惹起することになるのである。

このように現在のあり方には様々な問題点が含まれているが、それを批判するだけでは何も変わらないだろう。なぜならそれが現に成立しているということは、何らかの合理性があってこそのことだからである。先に第2章の2.6節で、自己啓発で新たに獲得した能力は組織で活用され難い理由を示したが、既存のあり方においては、この働き自体は合理的なのである。

このような構造的・社会システムの問題は、批判だけでは変えられない。何らかの代替策の提案、そしてそれを人々が新しい共通枠組みとして受容することが必要である。小熊は『日本社会のしくみ』において、近代から現在に至る雇用・教育等がいかに成立し、我々の生活を規定しているかを論じているが、その「しくみ」の変更可能性について次のように指摘している（小熊, 2019, pp.569-570）

ある社会の「しくみ」とは、定着したルールの集合体である。人々の合意によって定着したものは、新たな合意を作らない限り、変更することはむずかしい。（略）歴史的過程を経て定着したルールは、参加者の合意なしに変更することはできない。

社会の「しくみ」は変え得るにせよ、それを一度に変えることはできない。「長い歴史過程を経て合意に達した他国の『しくみ』や、世界のどこにも存在しない古典経済学の理想郷を、いきなり実現するのはほとんど不可能に近い」のである（小熊, 2019, p.571）。それを踏まえたうえで社会を変えるために必要なこととして、小熊（2019, p.572）は「もっとも重要なことは、透明性の向上である。この点は、日本の労働者にとって不満の種であると同時に、日本企業が他国の人材を活用していくうえでも改善が欠かせない」と、透明性の向上を挙げている。

「しくみ」の変更において小熊（2019）の「透明性の向上」の指摘は重要であるが、合わせて重要なことは個人と組織の相互関係をいかに真っ当なものに成し得るかである。

本研究を個人と組織の相互関係という観点から振り返ると、この二つの関係はいびつな関係と言わざるを得ないものであった。組織側からのネガティブな反応に代表される構造的困難に対し、個人側はそれに対抗して学びやその職業的レリバンスを表面的に否定する、一見逆説的な戦術を取らざるを得なかった。また職場での活用は何も制度的に保証されず、様々なコストを組織の側は負担せず、個人の側だけが負担するというものであった。

このような関係について、「自発的な学びは強制されたものではなく、いつでも止めることができるはずだ。コストの負担は誰も頼んでいない。その責任は個人が負担するのが当然であり、組織に帰する責任は無い」というような見方もあろう。

しかし、個人は常に完全なフリーハンドで意思決定・行動を行えるわけではない。様々な環境や状況を考慮したり、それらから影響を受けたり、制約されたりする中で、意思決定・行動を行うのである。

岸（2018, pp.305-307）は、沖縄の米軍普天間基地の周辺に住む方への生活史調査を通じ、爆音や様々な危険性と隣り合わせである生活を住人が自ら選んでいることを、次のように考察している。

それぞれの選択は、たしかにそれぞれの意志によってなされているのだが、たとえば W さんの語りを聞くと、その選択は、複雑で多様な条件と制約のもとでなされていることが

わかる。(略)

私達には、100%の生活はない。爆音を含むあらゆるものと折り合いをつけ、それでも生きていくのが、私たちの生活だ。こうした個人の生活が、基地被害の責任まで負わされるとすれば、私たちはもうどこでも生きていくことができない。

私たちの生活は、完全な自由と完全な強制の間にある。(略)

個人が自分の生存の条件のもとで、少しでも良きものにしようと精一杯選んだ人生に、私たちは果たして、あの巨大な普天間基地の「責任」を負わせることができるだろうか。私たちは、個人の実際の生活史から考えることで、行為、意図、選択、責任などの概念について考え直すことをせまられる。たとえ自分の意志で普天間に住んだとしても、私たちは耐え難い騒音被害に対して異議申し立てをすることができる。まして、その責任を当事者個人に負わせることはできないのである。

この岸の考察は、自発的な学びを巡る関係にも適用しうるであろう。その学びが自発的なものであったとしても、全ての責任を個人に負わせることはできないし、その関係に対して異議申し立てを行うこともできるのである。

先の個人と組織のいびつな関係に異議申し立てを考える補助線として、抵抗と適応の二つの概念を導入したい。

我々は自分自身を取り巻く構造・社会システムに対し、様々な方法でそれに適応しているが、堀が「私たちが自分のおかれている環境（自然的、社会的）に適応できなければ、私たちはむろん生きていけない。けれども、私たちが私たちの環境の単なる関数になってしまい、完全に環境に適応しきってしまったとしたら、私たちはまた人間として一つまり個性を持った人間として生きる意味を喪ってしまうかもしれない」と指摘するように(堀, 1968, p.39)、過剰適応は却って害をなす。本田がキャリア教育の文脈において「従来の『教育の職業的意義』が、あくまで経済や産業に人々を<適応>させるという側面のみ強調するものであったことを、苦い反省点として銘記しておく必要がある」「働く者に<抵抗>のための備えを与えることが必要である」と述べているように(本田, 2009, pp.97-98)、社会的環境・状況に応じたバランスを備えた抵抗と適応の二つが必要なのである。

ただし、この異議申し立てとしての抵抗は、個人の側だけではなく、組織の側も理解・導入しうるようなもの、既存の組織がその変化に対応しうるものでなければ、小熊(2019)が言うような参加者全員が合意する「しくみ」とならないだろう。

その「しくみ」として今後必要とされるのは「現在価値（今何ができるか）」を共有・評価するシステムではないだろうか。

### 8.5.2 現在価値を重視したシステムへ

「将来価値」を重視したあり方（将来へのポテンシャルに期待して採用し、企業内育成を行い、年功ベースで昇給させるようなあり方）は、安定した変動の無い時代であれば有効だったかもしれない。

ところが近年、いくつかの経済団体のトップが終身雇用の限界について触れている。またIT系などいくつかの分野での人材が枯渇しており、新卒あるいは新卒後数年で、従来の年功序列では考

えられない金額の給与待遇を打ち出す企業も出てきている。こうした動きは従来では考えられないことであり、「将来価値」に期待した待遇は成し得ないこと、将来ではなくただちに今何ができるかという「現在価値」が問われる時代になっていることを示している。「現在価値」重視の方向が行き進めば、まさに今何ができるか、どのような能力があるのかを定常的に問われることになる。個人の立場に立てば、自分自身が何をできるかを常に問われることになる。

これが、STEM（科学・技術・工学・数学）のように、厳格な知識・スキルの積み重ねで成り立ち、かつ言語を超えた通用性のあるジャンルの職であれば、その問いに答えることに困らないかも知れない。また、法律系や医療系など、国家によって行われる試験を基盤とした資格職も同様であろう。そうした職であれば、組織側がそれを具体的な職務と結びつけ、評価する制度作りは比較的易しいだろう。

しかし、大学職員も含めたホワイトカラー職には、現在のところ、そのような強固な枠組みは存在しない。大学職員が、高等教育系・社会科学系の大学院に進んだとしても、先のSTEM系の職や資格職のように、ダイレクトに具体的な職務と結びつけることは比較的困難である。

そもそも現在の日本の採用とその後の選抜システムにおいては、採用時こそ履歴書で学歴・学校歴やその他の資格を見ることがあっても、一旦採用したとなれば、その後の選抜では個人が組織・職場以外で持つ様々な経験・属性はほとんど顧みられない。そのため、採用後に自発的に学び直したり、学歴・資格を取得してもそれが人事異動等に反映されることは期待し難い。

さらに、第1章の項1.3.2で示したように、新しく能力を獲得したとしても、それに対する組織と個人の認識にはギャップが生じうる。そのようなギャップが存在したまま、個人が一方的に、自らの学びの成果を主張するだけでは、それは受け入れられないだろう。

小熊（2019）が言うような参加者全員が合意する「しくみ」として、組織にはそれぞれの目指すところ、個人にはそれぞれ目指すところがあるにせよ、その両者の方向性のギャップを調整する「しくみ」一個人にとって正当な異議申し立ての機会となりうるような一が必要なのである。

組織・個人の両方の人々が合意しうる新しい共通枠組みとして、組織の中の人材が自己啓発などで身につけた「新しい能力」を明示・包摂し、「新しい役割」を受容するあり方（「組織にいる人を活かす」あり方）のための方策としては、従来の人事記録など組織内の既存の情報源（採用時の履歴書・人事調書・OJTやOFF-JTの記録簿など）では捉えられない様々な能力・経験を把握し、個人との対話によりその自己啓発の意向や獲得した能力や知識を随時把握し、支援・活用に努め、人事・処遇に活かすような「学びを承認する仕組み作り」や「（新しい）役割を認知する仕組み作り」や「既存のポジションであっても多様な役割を担い得る仕組み作り」が必要であると考えられる。

この際、秦（2015）が指摘するジョブ・ディスクリプション（職務記述書）やポートフォリオの取り組みが有用であると思われる。

スタッフ・ポートフォリオは学習履歴も含めて個人のあり方・方向性が分かる媒体（例として愛媛大学で導入されて各大学に広がりつつあるスタッフ・ポートフォリオ）である。学んだことを、単に履歴書の一行に記載して終えるのではない。その学び直しが個人にとってどのように位置づいているのか・意味づけられているのか（例えば現在の業務と異なっている、将来取り組みたい業務があり、そのために学んでいるなど）をポートフォリオに記載し、それを受け取る組織側は、その内容も含めて個人の方向性を把握し、それを組織側が目指す方向性とうまく調整することが雇用形態（正規雇用・非正規雇用）問わず定常的に実施され、人事制度・雇用とリンクすれば、人材を「現在価値」で評価・処遇することも可能になるであろう。

これらのことを「しくみ」として構築することで、対等な力関係を持たない個人が、自らの取り組み・能力を組織に示し、活用についての意向を伝えることが可能となり、そこには活用を巡っていくばくか交渉の余地も存在しうるのであろう（場合によっては個人が想定していなかったような活用を組織から提案される可能性もあろう）。

「しくみ」を欠いたまま、単純に組織と個人の交渉に全てを委ねるとするのは実効力のある現実的な選択肢とは言えない。「しくみ」が実効力をもたらすのである（例えば法的な「しくみ」として、労働組合と使用者の団体交渉が挙げられる。使用者は労働組合の正当な申し入れを拒否できず誠実に交渉する義務があるが、これは法的（労働組合法）に担保されている）。

また、このような組織・個人間の「しくみ」を構築・広げていくうえでは、組織・個人間での交渉とは別のレイヤーの取り組みとして、個別の組織をこえた大学職員総体としての議論も必要だろう。大学職員観をめぐる議論においても、多様な個人の学習の契機や、組織と個人の交渉による多様な専門性向上、地位向上を包摂するような枠組みを探索していくことが、組織・個人間での「しくみ」作りに大枠として影響していくのではないだろうか。個々の大学職員における交渉を支えていくための議論やネットワークを、個別組織をこえて発展させていくことが、これからの国・大学団体・大学職員団体の取り組みとして期待されるところである。

## 8.6 本研究の限界

### 8.6.1 知見の一般化における限界

本研究で得られた知見は、大学職員全体に対して安易に一般化し得るものではない。第6章・第7章のインタビュー協力者は、全員が共通する内容を語ったわけではない。またその対象期間はかなり長い。協力者の入職時期は、学生紛争只中の時期から国立大学法人化後までの約40年間にわたるが、期間内の構造変化には触れていない。本研究で指摘した構造はそれなりに強固で大きく変化していないと考えているが、世代を下るごとに大学院進学という選択が現実的なものとして受け止められており、小なりとも変化は生じている。

そうした限界はあるものの、自己啓発を説明する考え方の一つとして本研究の知見を用いることはできると考えている。例えば本研究の知見である「『趣味』としての説明」を取らざるを得ない当人の職場では、その学びの有用性を職場が実感するはずも無い。本田は社会人教育では「外部有意性」が「内部有意性」に劣ると指摘しているが（本田, 2001）、それを理解する一助になろう。

また、自己啓発の職務上の活用が保証されていない構造下であっても、当人が学ぶこと自体を苦難と捉えているとは限らない。学びには、功利性や実用性など職業的レリバンスとの重なりを求める要素がある一方で、学ぶこと自体の楽しさや充足感を求める要素もある。協力者の語りには次に挙げるように、学び自体を楽しく捉えたり、学ぶこと自体を大切とするものが多くあった。

- ・「それは全く考え無い、私の場合は。だから自分が学びたいから学ぶ」（Aさん・高位経営管理職）
- ・「単に知ってて、分かったっていう喜びもあったりしますし。その自分がそれを語ることによって、相手が知らないことで、相手が『そうだったんですか』って言う、発見をしてくれる時というのはありますし」（Jさん・中間管理職）
- ・「外に出て行って学んで、人との繋がり。で、そこに楽しさがあった。やっぱり楽しい事が好きなんで、もしかしたら今はもうその学びが楽しいと思わなくなったから学んでいないの

かもしれないし」(Lさん・監督職)

- ・「そういう環境下でわざわざ勉強しようという人は、まずはやっぱり勉強することが好きなんじゃないんですかね」(Rさん・一般職)
- ・「学び、自分が一生続けること(笑)、そんな感じかな。やっぱだって、学んだからもういいやということは絶対はないので、いつでも足りないなとか、次何を勉強しないといけなかなとかみたいな感じで。思ったことを思ったように勉強できてないけれども、やりたいことはいっぱいある」(Vさん・教員)

こうした学び自体への志向は何ら否定されるべきものではないし、職務上の活用を意識せず長く学び続けたことが、結果として職場での活用や新たなキャリア展開へとつながったのである。この意味において、現在の構造下においても、そしてそれが続いたとしてもなお、学ぶこと自体には意味があると言えるし、それに着目した研究も考えられる。

### 8.6.2 組織内外のアクターとの関係における限界

本研究では学びの活用に影響しうる様々な個別要素(組織内の職階別・所属部署別の多様なアクターなど)は直接論じていない。例えば、自発的な学びに対して理解のある上司がいるとしても、その上司が当人にどのような手段でどのような影響を与えているか、その上司が理解あるのは本人の特性なのか部署別あるいは組織全体の文化なのかどうか、という問いに本研究では直接言及し得ない。そうした要素に着目した研究も求められよう。

ただ、本研究では直接取り上げなかったが、インタビューで得られた語りでは、教員層や経営層は事務職員層とは異なり、学びを支援したり評価したりしてくれた話がいくつか見られた。そうした教員層や経営層の考えの調査も考えられる。

### 8.6.3 雇用形態における限界

本研究は正規雇用の大学職員を対象に論じてきたため、それ以外の雇用形態の方々について直接触れることはできなかった。

ただし、先に触れた「現在価値」に基づいたシステムでは、正規雇用に限らず、幅広い人材と向き合うことが求められる。大学職員の職能開発(SD)がほとんど論じられなかった1980年代以前と異なり、2020年現在の日本ではいわゆる就職氷河期世代をはじめ、多数の方々が派遣、契約社員、時間雇用など非正規雇用の枠組みに留め置かれたままであり、彼らは教育訓練の機会からも外されたままである。また、近年は法制度上、定年後の継続雇用が求められ、その期間は今後さらに延長される向きが無いとは言えない状況にある。また法制度に関わらず、急速に若年層が減少する日本社会においては、労働人口を確保するためにも、高年齢層の雇用と真剣に向き合うことが求められるようになってきている。

これは社会全体としての課題ではあるが、学び直し／リカレント教育を推進するということは、正規雇用者の評価・処遇だけではなく、それ以外の方々とどのように向き合うのかということも問われるのである。

もちろん未来のことは誰にも予測できず、本節で述べたような「現在価値」を重視したシステムが到来しないかもしれない。これまでと同じく、新卒採用時の「将来価値」としてのポテンシャルを重視し、内部だけの選抜システムが維持され、雇用形態が異なればその選抜に参入することは不



可能というあり方が続くかもしれない。

しかしながら、雇用形態に限らず、学び直せばそれが「現在価値」で評価されて、適切な職・処遇となるような「しくみ」の社会のほうがより公正であろう。少なくとも筆者個人としてはそのような社会を望みたい。

## 8.7 本研究の寄与と将来の研究への提言

### 8.7.1 「自己啓発」の捉え直し

第2章の項2.2.2で述べたように、先行研究における自己啓発の定義は「職業上有用な能力の獲得・向上を目指した自発的な学習活動」という捉え方に収斂していた。

この捉え方は、何を学ぶべきか、それはどのように職業上有用なのかという意味解釈が組織・個人で齟齬が存在しないことを前提としたものである。齟齬が存在しなければ、自己啓発は直線上のプロセス（自己啓発の称揚や外的環境の整理→自己啓発の実施→能力向上→処遇向上）である。それゆえこの領域の研究は、第2章の項2.2.3で触れた自己啓発の効果、自己啓発の障害要因（多忙など時間的問題・多忙、金銭的問題）、組織からの支援策など、この直線に沿って探求されてきたのである。

本研究では、個人がある能力を職業上有用と捉えても組織はそう捉えるとは限らないというズレの存在を指摘した。この指摘の延長として、私的領域の取り組みである自己啓発を職務領域に移入する際の摩擦・困難に個人はどのように対処しているのかを把握することが必要であると主張し、個人の意味解釈に則って研究を進めてきた。

これにより、私的領域の取り組みである自己啓発を職務領域に移入しようとする個人は様々な困難に見舞われるが、それは構造的なものであること、それに対抗するための戦術を取ったり、活用のためのコストを負担しなければならないことを示した。

これら本研究で見出した知見は、自己啓発に関する先行研究では指摘されていなかったことである。これらの知見が得られたことに鑑みると、新たな方向性の研究—組織の捉え方と個人の捉え方の齟齬に着目した研究、個人主体による意味解釈に着目した研究—を新たに導くことができよう。

### 8.7.2 社会人の学びの支援の捉え直し

本研究で述べてきたように、本研究で示した構造の下では、学ぶことやその活用は困難である。学び自体が断片的であったり、活用の機会と巡り合えるかどうかすら確定したものではない。少なくとも単純な知識移転ではないし、直線的にその効果を測定するものでもない。学ぶことやその活用を巡って当人が異議申し立てを行うことがあっても、そうした異議申し立ての機会は保障されたものではない。そのような異議申し立てを行い難い状況から脱せられない場合、当人は「しんどい」ことになるだろう。

本研究では大学院進学を自発的な学びの中心として取り上げてきたが、大学院教育への示唆として、そうした「しんどい」状況を想像した様々な施策の必要性が挙げられる。例えば、「しんどい」状況をやり過ごしたりそれへ異議申し立てる力を涵養するようなカリキュラムを検討する必要性、修了者のアウトカムを測定する際にそうした「しんどい」状況を考慮する必要性などである。大学院を研究者養成機関としてのみ捉える場合、そうした発想は出てこないかもしれないが、今後いわゆる「学び直し」が普及するとすれば、そうした想像力やそれに基づいた施策の重要性は増すであ

ろう。

### 8.7.3 個人のキャリアにおける学びの捉え直し

自己啓発で学んで身に付けた能力とその職務上の活用の結びつきが保証されていないのであれば、学びが活用に至ったとしても、そこには様々な偶然が作用しているものであり、単純なインプット・アウトプットの関係として解釈するのは適切ではないだろう。

例えば、本研究のインタビュー調査では、上司の一瞬の薫陶により学ぶことの大切さを自身に意味づけたという語り、茶道の経験を常日頃の人間関係に役立てるよう心掛けたりしている語りがあった。また、大学職員に限らず、ホワイトカラー職では他律的な人事異動など、本人の意思によらない偶発的な事象によって、学びと活用の一貫した関係性の成立が阻害される。このような機会・経験と職務上の成果とのつながりは、偶発的な事象によって左右されることまで含めて考えると、因果関係として追及することは困難であるし、おそらく実りある結果にはならないであろう。

個人のキャリアにおいても、ある時点の学びを直接その後のキャリアの変化に結び付けて解釈し得ないこともある。ある大学職員が大学院に行った後、その学びを運よく活用できるかもしれないが、運に恵まれず活用できないこともありうるのである（そのような「しんどい」状況への支援の必要性は8.7.2で指摘した）。また、職務上の活用を全く念頭に置かず、学びそのものへの関心で大学院に行ったとしても、その後の個人の状況によっては、職業的に役立てようと考えを切り替えることもあるのである（第6章のZさんの大学教員への転職はこの例と言える）。

個人のキャリアにおいて学びの影響を単純な因果関係として捉えるのではなく、別の捉え方も必要となるのではないだろうか。本研究では、個人が行う様々な意味づけ・解釈を重視して研究を進めてきたが、この個人が行う意味付け・解釈は都度変更される。大昔の出来事であっても、様々な偶然・契機によって、それを重要な事柄として再度位置づけることもありうる。そうであれば、様々な事柄の因果関係を強く追及する捉え方ではなく、その個人の中で様々な事柄が、どのように連鎖し、意味づけられているのかを重視するような捉え方も必要になるのではなかろうか。

そのような考え方として、継起モデル、相互作用モデルが提唱されている。中河は、スペクターとキッセの継起モデル（『社会問題』をめぐる人々の活動の過程、もしくは『一続きの糸』を調査対象とする」（中河, 2005, p.181））の概念を整理し、「先行の行為や活動や出来事は、後続の行為や活動を引き起こすのではなく、人々がそれを相互行為の中で言及のトピックにすることを通じて、後続の行為や活動の条件もしくは文脈の一部となる」と述べている（中河, 2005, pp.181-182）。中村は、摂食障害の研究において、なぜそれが生じたのかという因果関係を追及する解釈枠組みを還元モデルとし、それとは異なる捉え方として相互作用モデルを提唱している（中村, 2011, pp.259-262）。相互作用モデルでは、原因を推測するよりも、まず「いまのこの状態を組織している行為の具体的な連鎖」に視野を向けることになる（中村, 2011, pp.260）。また中村はこのモデルのメリットとして「第一に、人々の認識／活動の連鎖に含まれる偶有性（contingency）、すなわち、ほかの状態もありえたのにたまたま<sup>（偶発性は文脈による）</sup>その状態であることを説明できる点、第二に、ある特定の条件が摂食障害を生むという決定論を避けることができる点」を挙げている（中村, 2011, pp.261）。

このような考えを下敷きにしてキャリアにおける学びを捉えたとすれば、単に特定の学びでの成長に限らず、様々な機会・経験での成長を、その個人の人生全体に渡って繋げて解釈しうる枠組みを提供してくれるのではなかろうか。

#### 8.7.4 大学職員論の捉え直し

本研究で見た通り、個人が自発的に学んだとしても、それが直接報われる（活用に至る、さらに処遇に反映される）ような直線的な関係は成り立っておらず、さらには学ぼうとする時点で様々な構造的困難に直面することになる。

第2章の項2.5.3で、SDへの取り組みを個人の意欲に期待したり、知的好奇心へ訴えかけたりする言説はスローガンとして限界があることを指摘したが、本研究で見出したような様々な構造的困難を伝えないまま、そのような言説が繰り返されるとすれば、却って逆効果になるのではないだろうか。

確かに様々な構造的困難を乗り越えて活用に至り、それを糧にさらに飛躍するハイパフォーマーも存在する。井原他(2018)の『大学事務職員の履歴書』では大学行政管理学会をリーダー的存在として牽引した方が9名取り上げられているが、彼らは学びに対しても積極的で、中には博士課程を修了した方もいる。

ただし、皆が皆、そのようなハイパフォーマーになれるわけではないし、構造的な制約もある。例えば、本研究では第6章でジェンダー構造が存在していることを指摘した。このジェンダー構造は学びばかりでなく、処遇や選抜そのほか働き方にも制約を与えてきているだろう。そのような制約は過去から現在までに変化しているにせよ、それらが消尽したわけでもない（直接的にそのような制約を示すわけではないが、井原他(2018)で取り上げられた9名の中に女性は一人も含まれていない）。時代の趨勢を考えると、確かに学び直しは必要であるにせよ、単に学びの啓発に力点を置いた論じ方には限界があると言えよう。

今後の大学職員論では、そうした構造的困難に留意したり、構造的困難のさらなる解明や改善に資するような研究が求められよう。

## 謝辞

本研究においては、調査や博士論文の執筆の過程のみならず、それに先立つ期間も含めて多くの方々にお世話になりました。

本研究は筆者の個人的な経験から沸き立った考えを端緒とするものですが、これは必然的に生じたものではありません。一大学職員として偶然出会った様々な方々からの刺激を受けて考えが沸き立ったり、あるいは様々な再考の示唆を受けたりしつつ沸き立ったものです。偶発的な「たまたま」の連なりにより、本博士論文が成り立ったように思います。この意味で、お礼申し上げるべき方々は数多いのですが、紙幅の関係で割愛せざるを得ないことを、まずお詫び申し上げます。

名古屋大学の博士課程への入学自体も必然的なものというより、様々な偶然が重なったものです。大学行政管理学会「大学職員」研究グループの方々、特にグループの中核である各務正さん、秦敬治、山本淳司さんには、社会人として博士号を得るのは大変な労苦を伴うものですが、その先人でもあるお三方には、博士課程のサジェスションばかりでなく、その後も公私含めて大変お世話になりました。

入学を果たしても、純粋なアカデミストではなく社会人学生ということもあり、研究もまた紆余曲折を経ました（入学当初の研究テーマは大学連携・コンソーシアムであり、大きな転換を経て本研究のテーマに至りました）。このため、研究指導に関わっていただいた先生方には種々の骨折りをいただきました。最初の指導教員の近田政博先生には、博士論文のあり方を学ばせていただきました。近田先生が神戸大学に転出された後は、夏目達也先生を指導教員とし、種々のご指導をいただきました。夏目先生のご指導に際しては、研究テーマの大幅な転換を筆頭に、私自身の不出来もあり、様々なご迷惑をおかけしましたが、最後までご指導いただきましたことお礼申し上げます。また名古屋大学高等教育研究センターの中島英博先生、丸山和昭先生、齋藤芳子先生には、種々の形で研究指導に関わっていただいたり、都度ご助力をいただきましたこと、大変お世話になりましたことお礼申し上げます。

また博士論文審査では夏目先生、中島先生、さらに伊藤彰浩先生に審査委員として本論文の審査をいただきました。ご自身の教育・研究・学内運営等でご多忙のところ、本論文の審査の時間を割いていただきましたこと、お礼申し上げます。

社会人院生にとって、同じく学び合う仲間存在も欠かせないものですが、とりわけ竹中喜一さん、原裕美さんには多く助けていただきました。お二方と名古屋大学で席を同じくした期間は限られますが、むしろその後に渡って様々な助力をいただきました。この場を借りてお礼申し上げます。

また、同窓に限らない広いつながりにより、多くの方に励ましや助力をいただいたり、時には共同で様々な取り組みを行うこともありました。特に山咲博昭さんには、共同研究の機会をいただいたばかりではなく、その成果である共著論文を本博士論文に組み入れることをご快諾いただきました。この場を借りてお礼申し上げます。

また、研究テーマの転換の時期に、再度出会うことになった岸政彦さんにこの場を借りてお礼申し上げます。20年ほど前、社会学系の研究会で岸さんに初めて会い、何度も顔を会わせていましたが、その後すっかり縁遠くなっていました。数年前に研究テーマの転換で悩んでいた時期に、生協書籍部で岸さんの編著『質的社会調査の方法』をたまたま手に取ったところ、「この方法であれば自分の取り組みたいことを明らかにできるのではないか」と気づかされました。さらにその直後、偶然岸さんの授業に潜り込む機会を得、質的研究の考え方を学ばせてもらいました。このようなことは予期できるものではなく、本当に何がどう偶然として重なるか分からないものだと思います。

調査を進めるにあたっては、何よりもインタビューにご協力いただいた方々にお世話になりました。これまで大学行政管理学会をはじめとする学協会などでご縁をいただいていた方も多くはいえ、快くインタビューをお受けいただき、時には数時間にわたってお時間をいただきましたことお礼申し上げます。また、インタビュー自体の後の、長時間にわたる文字起こしや分析の過程は、インタビュー協力者との無言の対話でもあり、私自身の当初の考え・捉え方の再考を迫られました。この再考の繰り返しによる論理編成を欠いては本博士論文は成り立ちえないものと受け止めています。

本研究全体を支えてくれた家族に感謝しています。母は陰日向に様々な支えになってくれました。また、調査に行ったり、研究指導を受けたり、分析・執筆するために必要な時間は、連れ合いや子供たちに多くの負担をかけるものでした。それにもかかわらず暖かく見守ってくれたことには、感謝の言葉ありません。

最後になりますが、冒頭に述べたように、お礼申し上げるべき方々は大変数多いところです。割愛せざるを得ませんでしたが、本当に多くの励ましやご示唆をいただいたこと、改めて感謝を申し上げて、謝辞とさせていただきます。

2020年10月29日 中元 崇

## 参考文献

- 安部 由紀子 (1999) 「社会人大学院に関する意識調査の分析」, 『オイコノミカ』, 第 35 巻, 第 3・4 号, 319-342 頁.
- 赤尾 勝己 (2004) 「生涯発達—物語としての発達という視点」, 赤尾勝己 (編) 『生涯学習理論を学ぶ人のために』, 世界思想社, 第 5 章.
- 青山 佳世・浅野 昭人・川村 夏子 (2013) 「大学職員の専門性と求められる能力・資質の研究」, 『大学職員論叢』, 第 1 号, 89-99 頁.
- 阿曾沼 明裕 (2003) 「名古屋大学: 高等教育マネジメント分野」, 『高等教育研究叢書』, 第 74 巻, 第 11 章, 101-110 頁.
- Blumer, Herbert (1991) 『シンボリック相互作用論パースペクティブと方法』, 勁草書房.
- Bridges, William (1980) *Transitions: making sense of life's changes*: Addison-Wesley.
- 千葉大学アカデミック・リンク・センター (2016) 『新しい専門的大学職員に求められる教育・学修支援の専門職性とその養成: 千葉大学 ALPS プログラム第 2 回シンポジウム』, ALPS ブックレットシリーズ, 第 2 号, 千葉大学アカデミック・リンク・センター.
- 中央教育審議会 (2008) 「学士課程教育の構築に向けて」, URL: [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1217067.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1217067.htm) (アクセス日: 2018-10-26).
- 大学行政管理学会「大学職員」研究グループ (2006) 「国公立大学学長と私立大学理事長の大学職員に対する意識調査報告 (第 1 報)2005 年 10 月実施のアンケート調査結果を中心として」, 『大学行政管理学会誌』, 第 9 号, 61-82 頁.
- 大学院等における社会人の自己啓発の現状及びその支援のあり方研究会 (1996) 「大学院等における社会人の自己啓発の現状及びその支援のあり方—調査研究報告書—」.
- 大学審議会 (1998) 「21 世紀の大学像と今後の改革方策について—競争的環境の中で個性が輝く大学— (答申)」, URL: [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/old\\_chukyo/old\\_daigaku\\_index/toushin/1315932.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_daigaku_index/toushin/1315932.htm) (アクセス日: 2018-10-26).
- 出相 泰裕 (2005) 「成人の大学等への入学に対する阻害要因に関する一考察—大阪市における女性講座受講者に対する調査から—」, 『日本生涯教育学会年報』, 第 26 号, 149-165 頁.
- (2009a) 「市民大学受講者の大学への入学志願に対する阻害要因—大阪府内における受講者調査から—」, 『大阪教育大学紀要第 IV 部門: 教育科学』, 第 57 巻, 第 2 号, 87-100 頁.
- (2009b) 「職業人向け大学院への入学志願に対する阻害要因—インテリジェントアレー撰壇塾受講者調査から—」, 『日本学習社会学会年報』, 第 5 号, 114-120 頁.
- (2016) 「職業人の大学院進学に向けての決断過程—K 大学専門職大学院ビジネススクール在学生へのインタビュー調査から—」, 『高等教育研究』, 第 19 号, 145-163 頁.
- ダイヤモンド社 (1980) 『経営実務大百科』, ダイヤモンド社.
- 土井 正己 (1973) 『能力開発 OJT』, 白桃書房.

- 藤岡 貞彦 (1972) 「自己啓発と自己教育—生涯教育の方法的基礎をめぐって—」, 『月刊社会教育』, 第 16 巻, 第 2 号, 8-15 頁.
- 藤原 久美子 (2007) 「大学職員と大学院教育—職能開発の場としての現状と課題」, 『大学行政管理学会誌』, 第 11 号, 177-189 頁.
- (2014) 「大学職員における大学院教育の有用性に関する一考察」, 『大学行政管理学会誌』, 第 17 号, 95-102 頁.
- 藤原 将人 (2015) 「大学職員の能力の形成と大学院修学: 大学職員の大学院修学における意義と課題を中心に」, 『大学行政研究』, 第 10 巻, 117-130 頁.
- 深井 耀子 (1972) 「生涯教育構想と企業内教育」, 『月刊社会教育』, 第 16 巻, 第 2 号, 16-23 頁.
- 福留 (宮村) 留理子 (2004) 「大学職員の役割と能力形成—私立大学職員調査を手がかりとして」, 『高等教育研究』, 第 7 巻, 157-176 頁.
- 福島 一政 (2010) 「SD プログラム検討委員会最終報告」, 『大学行政管理学会誌』, 第 13 号, 225-263 頁.
- Fuller, J.W. (1988) "Consortia as Risk-Takers," in Neal, Donn C. ed. *Consortia and inter-institutional cooperation*: American Council of Education: Macmillan, Collier Macmillan.
- 濱口 桂一郎 (2009) 『新しい労働社会』, 岩波書店.
- 濱中 淳子 (2015) 「大学院改革の隘路: 批判の背後にある企業人の未経験 (特集高等教育改革 その後の 10 年)」, 『高等教育研究』, 第 18 巻, 69-87 頁.
- 原 ひろみ (2014) 「個人主導の職業能力開発を誰が行い、それは効率的に行われているのか—自己啓発の実施規定要因とその効果—」, 『職業能力開発の経済分析』, 勁草書房, 第 7 章.
- 橋本 鉦市 (2009) 「本書の分析枠組みと概要」, 橋本鉦市 (編) 『専門職養成の日本的構造』, 玉川大学出版部, 第 1 章.
- 橋詰 啓子 (2012) 「社会人大学院生の大学院への期待と学びの環境」, 『臨床教育学研究』, 第 18 号, 31-36 頁.
- 秦 敬治 (2008) 「プロフェッショナルである大学アドミニストレーターの専門性—大学職員の視点から」, 『大学行政管理学会誌』, 第 11 号, 39-45 頁.
- (2010) 「大学間連携により実現する効果的な SD」, 『中央教育審議会大学分科会大学規模・大学経営部会委員懇談会』.
- (2014) 「次世代リーダー養成ゼミナールによる大学経営人材の養成: 四国地区大学教職員能力開発ネットワーク (SPOD) の取組み (大学経営人材の養成)」, 『IDE: 現代の高等教育』, 第 562 巻, 43-48 頁.
- (2015) 「大学職員のジョブ・ディスクリプションの可能性と課題に関する考察: ワシントン大学バセル校における事例と調査をもとに」, 『名古屋高等教育研究』, 第 15 号, 203-219 頁.
- 秦 敬治・山本 淳司・各務 正 (2007) 「プロフェッショナルである大学アドミニストレーターの専門性—大学職員の視点から」, 『大学行政管理学会第 11 回総会・研究集会』.
- 秦 矩之 (2016) 「大学院での学修を通じた大学職員の職能開発の可能性について」, 『大学職員ジャーナル』, 第 20 号, 30-34 頁.
- 羽田 貴史 (2013) 「大学職員論の課題 (特集大学職員論とは何か)」, 『大学職員論叢』, 第 1 号, 15-23 頁.
- (2016) 「講演: 教育活動の組織化と分業—教育・学習支援専門職の可能性」, 『教育・学修

- 支援専門職の確立に向けて』(ALPS ブックレットシリーズ vol1)』, 千葉大学アカデミック・リンク・センター.
- 早野 喜久江・青島 祐子・筑後 幸恵 (1998) 「社会人学習者にとっての夜間大学院の意味—東洋大学夜間大学院の場合—」, 『日本の社会教育』, 第 48 号, 136-145 頁.
- 逸見 純昌 (2008) 「企業人の自己啓発とその援助策」, 『松蔭大学大学院経営管理研究科松蔭論叢』, 第 4 号, 39-56 頁.
- 檜森 茂樹 (2009) 「私立大学における職員育成システムの改革に関する実証的研究—序章」, 『大学行政管理学会誌』, 第 13 号, 25-38 頁.
- Hirschman, Albert O. (2005) 『離脱・発言・忠誠：企業・組織・国家における衰退への反応』, 矢野修一訳, Minerva 人文・社会科学叢書, 第 99 号, ミネルヴァ書房.
- 本田 由紀 (2001) 「社会人教育の現状と課題—修士課程を中心に—」, 『高等教育研究』, 第 4 巻, 93-112 頁.
- 本田 由紀・加藤 毅・小方 直幸・小山 治 (2003) 『社会人大学院修了者の職業キャリアと大学院教育のレリバンズ：社会科学系修士課程 (MBA を含む) に注目して』, 第 8 巻, 東京大学社会科学研究所, 東京.
- 本田 由紀 (2009) 『教育の職業的意義：若者、学校、社会をつなぐ』, 筑摩書房.
- 本間 政雄 (2008) 「マネジメントの課題と新たな職員像 (これからの大学職員)」, 『IDE：現代の高等教育』, 第 499 号, 25-30 頁.
- 堀 秀彦 (1968) 「人格形成と人格像」, 依田 新・沢田 慶輔・長島 貞夫・吉田昇 (編) 『教育学全集 11 人格の形成』, 小学館, 第 1 章.
- 保坂 雅子・Philson, Michael・土屋 聡 (2004) 「大学職員の採用、身分、地位、待遇等」, 『高等教育研究叢書』, 第 79 巻, pp.12-24 頁.
- 細谷 俊夫・奥田 真丈・河野 重男・今野 喜清 (1990) 『新教育学大事典』, 第一法規出版.
- 兵藤 郷 (2011) 「国内の経営学系大学院における社会人の学び直し—社会人入学した卒業生データより—」, 『Works Review』, 第 6 号, 122-131 頁.
- 井原 徹・小原 一郎・原 邦夫・福島 一政・松井 寿貢・村上 義紀・山本 忠士・横田利久・吉田 信正 (2018) 『大学事務職員の履歴書』, 学校経理研究会.
- 池田 一郎 (2011) 「国立大学附属病院事務職員像の一考察—『国立大学附属病院事務職員および組織に関するアンケート調査』より」, 『大学行政管理学会誌』, 第 14 号, 183-191 頁.
- 稲垣 恵つ子 (2009) 「社会人学生のキャリア形成過程—社会人学生体験事例集から—」, 『奈良女子大学社会学論集』, 第 16 号, 95-110 頁.
- イノベーション・デザイン&テクノロジーズ株式会社 (2016) 「社会人の大学等における学び直しの実態把握に関する調査研究報告書」, URL: [https://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/itaku/1371459.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/itaku/1371459.htm) (アクセス日: 2020-09-18).
- 石山 恒貴 (2013) 「実践共同体のブローカーによる、企業外の実践の企業内への還流プロセス」, 『経営行動科学』, 第 26 巻, 第 2 号, 115-132 頁.
- (2018) 『越境的学習のメカニズム：実践共同体を往還しキャリア構築するナレッジ・ブローカーの実像』, 福村出版.
- 岩崎 保道 (2014) 「大学における SD(Staff Development) の現状—アンケート調査分析を中心として—」, 『高知大学教育研究論集』, 第 18 巻, 27-34 頁.



- 岩崎 保道・谷ノ内 識・福島 謙吉・宮嶋 恒二 (2015) 「大学事務職員の大学院における学びの成果」, 『高知大学教育研究論集』, 第 19 巻, 27-39 頁.
- 人生 100 年時代構想会議 (2018) 「人づくり革命基本構想」, URL : <http://www.kantei.go.jp/jp/singi/jinsei100nen/index.html> (アクセス日: 2018-09-24).
- 株式会社リベルタス・コンサルティング (2014) 「大学の教学マネジメントの確立に必要な専門スタッフの養成等の在り方に関する調査研究」, URL : [https://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/itaku/1347635.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/itaku/1347635.htm) (アクセス日: 2020-09-18).
- 各務 正・布施 芳一・田中 雅幸 (2004) 「調査の意義と概括 (大学行政管理学会員を対象とした大学職員現意識調査報告 (2003 年 8 月) - 「大学職員」研究グループ報告)」, 『大学行政管理学会誌』, 第 7 号, 87-96 頁.
- 各務 正・山本 淳司・秦 敬治・山崎その (2016a) 「『ジョブ型』社会における大学職員の職務説明書に関する研究ノート」, 『大学行政管理学会誌』, 第 19 号, 49-58 頁.
- (2016b) 「組織文化に基づく大学職員試論」, 『大学職員論叢』, 第 4 号, 59-68 頁.
- 加護野 忠男 (2011) 『組織認識論: 企業における創造と革新の研究』, 千倉書房.
- 貝田 綾子 (2009) 「大学職員発の知識-東京大学業務改善の取組から (シンポジウム『大学人』能力開発に向けて-国立大学の現在)」, 『大学教育学会誌』, 第 31 巻, 第 1 号, 42-47 頁.
- 梶原 豊・佐藤 壽和・三宅 章介 (2001) 「今、なぜ、自己啓発か?」, 『キャリア開発時代の自己啓発』, 中央職業能力開発協会, 第 3 章.
- 金子 元久 (2005) 「大学のスタッフディベロップメント-必要性と可能性 (今月のテーマ SD/大学職員の能力開発)」, 『現代の高等教育』, 第 469 号, 11-17 頁.
- (2007) 『大学の教育力』, 筑摩書房.
- 柏木 仁 (2016) 『キャリア論研究』, 文眞堂.
- 加藤 健・中間 政雄 (2019) 「国立大学の現状と課題を考える 神戸大学の事例 (特集国立大学の現状と課題 (2))」, 『大学マネジメント』, 第 14 巻, 第 12 号, 14-32 頁.
- 加藤 毅 (2003) 「社会人大学院における学習成果とその評価」, 本田由紀 (編) 『社会人大学院修了者の職業キャリアと大学院教育のレリバンス: 社会科学系修士課程 (MBA を含む) に注目して』, 東京大学社会科学研究所, 45-85 頁.
- (2010) 「スタッフ・ディベロップメント論のイノベーション」, 『高等教育研究』, 第 13 巻, 61-79 頁.
- 川上 正文・高梨 桂治・吉田 日冬美 (2011) 「シンポジウム SD 実践の現場から (2011 年度研究集会)」, 『大学行政管理学会誌』, 第 15 号, 19-32 頁.
- 川本 幸彦 (2010) 「国立大学の職員育成・兵庫教育大学を事例に (プロとしての大学職員)」, 『IDE: 現代の高等教育』, 第 523 号, 40-45 頁.
- 経済産業省 (2018) 「第 2 回『第四次産業革命スキル習得講座』を認定しました」, URL : <https://www.meti.go.jp/press/2018/07/20180725003/20180725003.html> (アクセス日: 2020-10-11).
- 金 恵成 (2010) 「企業主導の自己啓発導入の意義と安定上の課題」, 『大阪観光大学紀要』, 第 10 号, 59-76 頁.
- 木村 弘志 (2016a) 「大学職員の知識・スキルと職務能力のつながり: 人事担当部署への満足度調査に基づいて」, 『大学行政管理学会誌』, 第 19 号, 59-70 頁.

- (2016b) 「大学職員調査の過去と未来 - 先行調査の整理・分析および、今後求められる調査の提案」, 『大学アドミニストレーション研究』, 第 6 巻, 57-70 頁.
- (2017a) 「キャリア志向の確立が大学職員の学習動機に与える影響の分析: 専門的職員に求められる能力を対象として」, 『大学アドミニストレーション研究』, 第 7 号, 17-31 頁.
- (2017b) 「大学職員のキャリア志向が学習動機に与える影響の分析: 「大学を理解するための知識」を対象として」, 『大学経営政策研究』, 第 7 号, 35-49 頁.
- (2018) 「大学職員の職務および能力の実態とそれらの関係の研究: 特に業務相手とのかかわりに着目して」, 『大学行政管理学会誌』, 第 22 号, 51-65 頁.
- 岸 政彦 (2018) 『マンガと手榴弾: 生活史の理論』, けいそうブックス, 勁草書房.
- 岸 政彦・石岡 丈昇・丸山 里美 (2016) 『質的社会調査の方法: 他者の合理性の理解社会学』, 有斐閣ストゥディア, 有斐閣.
- 鬼頭 尚子 (2001) 『職業人再教育志向型大学院の構造分析とその展望に関する研究』, 科学研究費補助金(基盤研究(B)(2)) 研究成果報告書, 国立教育政策研究所.
- 小林 末男・高宮 晋 (1996) 『新・経営行動科学辞典(増補改訂版)』, 創成社.
- 児玉 英明・中元 崇・中原 正樹 (2013) 「ラウンドテーブル: 『学習する組織』の理論をベースにした SD プログラムの開発と専門職育成のための大学間連携」, 『大学教育学会誌』, 第 35 巻, 第 2 号, 66-70 頁.
- 小池 源吾 (2002) 「非伝統的学生の特性と学習スタイル」, 『日本社会教育学会紀要』, 第 38 号, 57-68 頁.
- 小池 源吾・志々田 まなみ・佐々木 保孝 (2002) 「大学における成人学生の学習スタイル—公開講座受講生と社会人学生を中心に—」, 『広島大学大学院教育学研究科紀要第三部教育人間科学関連領域』, 第 51 号, 1-10 頁.
- 小池 源吾・佐々木 保孝 (2004) 「大学における社会人学生の受容と学習支援」, 『大学教育学会誌』, 第 26 巻, 第 1 号, 74-81 頁, URL: <http://ci.nii.ac.jp/naid/40006326162/>.
- 小池 和男(編) (1991) 『大卒ホワイトカラーの人材開発』, 東洋経済新報社.
- 厚生労働省 (2016) 「平成 28 年度能力開発基本調査」, URL: [https://www.mhlw.go.jp/toukei/list/104-1\\_kekka.html](https://www.mhlw.go.jp/toukei/list/104-1_kekka.html) (アクセス日: 2020-09-18).
- (2018) 「平成 29 年度「能力開発基本調査」」, URL: <https://www.mhlw.go.jp/stf/houdou/0000200645.html> (アクセス日: 2018-09-24).
- 雇用・能力開発機構職業能力開発総合大学校能力開発研究センター (2001) 『職業能力開発用語集』, 雇用・能力開発機構職業能力開発総合大学校能力開発研究センター.
- 黒川 雅之 (2007) 「ナンシィ・シュロスバーグ: 人生上の転機(トランジション)とその対処」, 渡辺三枝子(編) 『キャリアの心理学: キャリア支援への発達のアプローチ』, ナカニシヤ出版, 第 6 章.
- 孫福 弘 (1997) 「大学行政管理学会(学会創設・改称のねらいと今後の活動)」, 『現代の高等教育』, 第 392 号, 23-28 頁.
- (2003) 「SD(大学職員開発)の概念と意義: もうひとつの『SD』へ」, 『高等教育研究叢書』, 第 74 巻, 広島大学, 第 4 章, 38-48 頁.
- 牧野 智和 (2012) 『自己啓発の時代: 「自己」の文化社会学的探究』, 勁草書房.
- 増田 泰子 (1999) 「企業における「自己啓発援助制度」の成立」, 『大阪大学教育学年報』, 第 4 巻,

1-17 頁.

Merriam, Sharan B. (2004) 『質的調査法入門：教育における調査法とケース・スタディ』, 堀 薫夫・久保 真人・成島美弥訳, 叢書現代社会のフロンティア, ミネルヴァ書房, 第3版.

三宅 章介 (2001) 「企業内教育訓練としての自己啓発とその類型化—いわゆる「自己啓発」とは何かをめぐる試論—」, 『産業教育学研究』, 第31巻, 37-38, 57頁.

宮澤 文玄 (2006) 「大学職員のキャリア開発に関する現状と課題—SDにおける知識創造の組織行動を中心に」, 『大学行政管理学会誌』, 第10号, 237-244頁.

文部科学省 (2009) 「大学における教育内容等の改革状況について (2007年度資料)」, URL : [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/21/03/1259150.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/21/03/1259150.htm) (アクセス日: 2019-05-25).

—— (2017) 「厚生労働省の教育訓練給付制度との連携」, URL : [https://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/bp/1360306.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/bp/1360306.htm) (アクセス日: 2020-10-11).

—— (2018) 「学校基本調査—平成30年度結果の概要—: 文部科学省」, URL : [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/toukei/chousa01/kihon/kekka/k\\_detail/1407849.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/chousa01/kihon/kekka/k_detail/1407849.htm) (アクセス日: 2019-04-08).

—— (2019) 「大学における教育内容等の改革状況について (平成28年度): 文部科学省」, URL : [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/daigaku/04052801/1417336.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/1417336.htm) (アクセス日: 2019-10-06).

文部科学省高等教育局長 (2016) 「大学設置基準等の一部を改正する省令の公布について (通知)」, URL : [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/hakusho/nc/1369942.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/1369942.htm) (アクセス日: 2018-10-26).

—— (2017) 「大学設置基準等の一部を改正する省令の公布について (通知)」, URL : [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/hakusho/nc/1385804.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/1385804.htm) (アクセス日: 2019-05-21).

森 五郎 (1995) 『現代日本の人事労務管理: オープン・システム思考』, 有斐閣.

両角 亜希子 (2010) 「職員の将来像と育成の課題・職員調査から (プロとしての大学職員)」, 『IDE』, 第523号, 45-49頁.

—— (2015) 「日本の大学職員: 調査データから (大学職員像を問う)」, 『IDE: 現代の高等教育』, 第569号, 53-59頁.

松田 素二 (1999) 『抵抗する都市』, 岩波書店.

村上 義紀・角方 正幸・三浦 暁 (2010) 「座談会大学職員のキャリアに関する人事政策 (特集大学職員の育成)」, 『大学マネジメント』, 第5巻, 第12号, 22-40頁.

長井 毅 (2004) 「自己啓発とスペクトラム—自律的な働き方を求めて—」, 佐藤博樹 (編) 『変わる働き方とキャリア・デザイン』, 勁草書房, 第7章.

内閣府 (2020) 「統計表一覧: 消費動向調査」, URL : <https://www.esri.cao.go.jp/jp/stat/shouhi/shouhi.html> (アクセス日: 2020-02-08).

中石 誠子 (1996) 「社会教育研究における企業内教育の位置—倉内史郎の概念をめぐる—」, 『東京大学大学院教育学研究科紀要』, 第36号, 485-493頁.

中島 英博 (2011) 「大学における職員の管理運営能力獲得プロセスと業務を通じた育成」, 『高等教育研究』, 第14巻, 271-286頁.

中元 崇 (2008) 「京都大学若手職員の取り組み—職員有志勉強会を中心に—」, 国立大学マネジメント研究会 (2008年5月12日報告).

- (2011) 「大学連携—大学コンソーシアムを中心として—」, 岩崎保道 (編) 『大学政策論』, 大学教育出版, 第 6 章, 109–131 頁.
- (2012) 「大学間提携の研究における分析枠組みについて: 戦略的提携論からの示唆を中心に」, 『大学行政管理学会誌』, 第 15 号, 53–61 頁.
- (2015) 「日本の地域型大学コンソーシアムの事業数に影響する要因は何か: 要因への関与可能性に着目して」, 『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要. 教育科学』, 第 62 巻, 第 1 号, 79–93 頁.
- (2019a) 「大学職員の職能開発において自発的な学びはどのように扱われているのであろうか: 社会人大学院等への進学の見点から」, 『名古屋高等教育研究』, 第 19 号, 315–334 頁.
- (2019b) 「大学職員はいかにして自発的な学びとその活用を職場で受容され得るものとするのか: 大学院進学に着目して」, 『大学教育学会誌』, 第 41 巻, 第 1 号, 157–166 頁.
- (2020a) 「大学職員の自発的な学びが組織で活かされる際の特徴はどのようなものか」, 『名古屋高等教育研究』, 第 20 号, 111–130 頁.
- (2020b) 「大学職員の大学院進学の見向・障害感と関係する要因は何か: 職員の自発的な大学院進学の手援策」, 『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要. 教育科学』, 第 66 巻, 第 2 号, 109–125 頁.
- 中村 英代 (2011) 『摂食障害の語り: 「回復」の臨床社会学』, 新曜社.
- 夏目 達也 (2013) 「大学職員の主体性を尊重した職務遂行能力の形成: 国立大学を中心に」, 『名古屋高等教育研究』, 第 13 号, 5–24 頁.
- Nicholson, Nigel. and West, Michael A. (1988) *Managerial job change: men and women in transition*: Cambridge University Press, pp.274.
- 日本経営者団体連盟 (1969) 『能力主義管理: その理論と実践』, 日本経営者団体連盟弘報部.
- 日本経営者団体連盟事務局 (2001) 『人事・労務用語辞典』, 日経連出版部, 第 6 版.
- 日本教育社会学会 (1986) 『新教育社会学辞典』, 東洋館出版社.
- 日本労働研究機構 (1997) 「大学院修士課程における社会人教育 (調査研究報告書 No91)」.
- 日本生涯教育学会 (1992) 『生涯学習事典 (増補版)』, 東京書籍.
- 二宮 祐・小島 佐恵子・児島 功和・小山 治・濱嶋 幸司 (2017) 「高等教育機関における新しい『専門職』: 政策・市場・職能の見点から」, 『大学教育研究ジャーナル』, 第 14 号, 1–20 頁.
- 中河 伸俊 (2005) 「『どのように』と『なに』の往還—エンピリカルな構築主義への招待」, 盛山和夫・土場 学・野宮 大志郎・織田輝哉 (編) 『<社会>への知/現代社会学の理論と方法 (下)』, 勁草書房, 165–189 頁.
- 大場 淳 (2002) 「大学職員のための大学院教育の可能性—公開講座の結果から」, 『大学行政管理学会誌』, 第 6 号, 59–66 頁.
- (2003) 「広島大学高等教育研究開発センターの大学職員養成活動」, 『高等教育研究叢書』, 第 74 巻, 第 9 章, 81–94 頁.
- (2016) 「スタッフ・ディベロップメント (SD) の義務化について考える」, 『大学時報』, 第 65 巻, 第 369 号, 62–67 頁.
- 小川 誠子 (1998) 「職業生活と生涯学習」, 倉内 史郎・鈴木眞理 (編) 『生涯学習の基礎』, 学文社, 第 4 章.
- 小熊 英二 (2019) 『日本社会のしくみ: 雇用・教育・福祉の歴史社会学』, 講談社現代新書, 第

- 2528号, 講談社.
- 大西 好宣・織田 雄一 (2016) 「本邦大学における国際系事務職員の高度化に関する一考察: タイ・チェンマイ大学への短期留学プログラム等を事例として」, 『国際教育』, 第9号, 91-118頁.
- 小野里 拓・上杉 道世 (2016) 「米国大学院高等教育プログラムから日本の大学職員の専門性を考える: SD 義務化の先に見えてくるもの」, 『大学マネジメント』, 第12巻, 第8号, 34-50頁.
- 小貫 有紀子 (2008) 「米国高等教育における学生支援の概念モデルと学生担当職の役割に関する一考察」, 『大学行政管理学会誌』, 第11号, 31-38頁.
- 大木 栄一 (2005) 「教育訓練体制と教育訓練制度」, 田中 万年・大木栄一 (編) 『働く人の「学習」論: 生涯職業能力開発論』, 学文社, 第9章.
- Rhoades, Gary (1998) "Reviewing and Rethinking Administrative Costs," *Higher education: handbook of theory and research*, Vol. 13, pp. 111-147.
- 労働政策研究・研修機構・上市 貞満・齊藤 弘通・石山 恒貴 (2017a) 『企業内プロフェッショナルのキャリア形成 II—社外学習、専門職制度等に係るインタビュー調査』, JILPT 資料シリーズ, 第192号, 労働政策研究・研修機構.
- 労働政策研究・研修機構・郡司 正人・藤本 真・荒川 創太 (2017b) 『人材育成と能力開発の現状と課題に関する調査結果』, JILPT 調査シリーズ, 第No.172-173号, 労働政策研究・研修機構.
- 労働政策研究・研修機構・藤本 真・佐野 嘉秀・山口 壘・高見 具広 (2017c) 『日本企業における人材育成・能力開発・キャリア管理』, 労働政策研究報告書, 第196号, 労働政策研究・研修機構.
- 労働政策審議会労働政策基本部会 (2018) 「労働政策審議会労働政策基本部会 報告書～進化する時代の中で、進化する働き方のために～」, URL: [https://www.mhlw.go.jp/stf/newpage\\_01176.html](https://www.mhlw.go.jp/stf/newpage_01176.html) (アクセス日: 2020-09-18).
- 齊藤 弘通 (2012) 「社外における社会人の自律的な学習に関する探索的研究: 民間ビジネススクールで学ぶ正規労働者を事例として」, 『キャリアデザイン研究』, 第8巻, 129-139頁.
- 産業能率大学総合研究所 (2007) 「『大学職員を対象とした人材育成』 実態調査報告書」, URL: [http://www2.obirin.ac.jp/ktorii\\_/daigakujinjihoukusyo.pdf](http://www2.obirin.ac.jp/ktorii_/daigakujinjihoukusyo.pdf) (アクセス日: 2020-09-18).
- 佐藤 厚 (2016) 『組織のなかで人を育てる: 企業内人材育成とキャリア形成の方法』, 有斐閣.
- 佐藤 雄一郎 (2012) 「従業員の自己啓発がキャリア形成に及ぼす影響と要因について」, 『イノベーション・マネジメント』, 第9巻, 123-141頁.
- 佐藤 博樹 (2010) 『働くことと学ぶこと: 能力開発と人材活用』, ミネルヴァ書房.
- Schlossberg, Nancy K., Waters, Elinor B., and Goodman, Jane (1995) *Counseling adults in transition: linking practice with theory*: Springer Pub. Co. 2nd edition.
- 関 和子・富永 敦子・向後 千春 (2014) 「オンライン大学を卒業した社会人学生の回顧と展望に関する調査」, 『日本教育工学会論文誌』, 第38巻, 第2号, 101-112頁.
- 瀬沼 克彰 (2001) 『日本型生涯学習の特徴と振興策』, 学文社.
- 清水 郁子 (2009) 「大学職員の過去・現在・未来—大学職員管理職のライフヒストリー調査から」, 『大学行政管理学会誌』, 第13号, 77-83頁.
- 新堀 通也 (1999) 『夜間大学院—社会人の自己再構築』, 東信堂.
- 篠田 道夫 (2015) 「戦略経営人材の育成 (大学職員像を問う)」, 『IDE: 現代の高等教育』, 第569号, 33-37頁.

- 総務省統計局 (2019) 「労働力調査 (基本集計) 平成 31 年 (2019 年) 2 月分結果」, URL : <https://www.stat.go.jp/data/roudou/sokuhou/tsuki/index.html> (アクセス日: 2019-04-08).
- 孫 亜文 (2018) 「どうすればひとは学ぶのか—企業の働きかけに着目して—」, 『Works Review』, 第 13 巻.
- 社会教育・生涯学習辞典編集委員会 (2012) 『社会教育・生涯学習辞典』, 朝倉書店.
- 館 昭 (2002) 「SD の課題—プロフェッショナル時代の教員外職員能力開発 (今月のテーマ 大学の SD)」, 『IDE : 現代の高等教育』, 第 439 号, 5-13 頁.
- 高尾 公矢 (1990) 「大学院における教育の機会—夜間大学院学生の調査を中心として—」, 『聖徳大学研究紀要第四分冊短期大学部 (III)』, 第 23 号, 55-64 頁.
- (1991) 「大学院教育と社会人—夜間大学院生の調査を中心として—」, 『聖徳大学研究紀要第一分冊人文学部』, 第 2 号, 87-100 頁.
- 武村 秀雄 (2003) 「大学アドミニストレーター養成の試み: 桜美林大学の例—大学職員のための MBA」, 『大学教育学会誌』, 第 25 巻, 第 2 号, 126-131 頁.
- 竹内 洋 (2016) 『日本のメリトクラシー: 構造と心性』, 東京大学出版会, 第増補版版.
- 田中 岳 (2017) 「大学が社会人採用をするということ (小特集 大学職員社会人採用のいま)」, 『大学時報』, 第 66 巻, 第 372 号, 82-87 頁.
- 館野 泰一 (2012) 「職場を越境するビジネスパーソンに関する研究—社外の勉強会に参加しているビジネスパーソンはどのような人なのか」, 『職場学習の探究: 企業人の成長を考える実証研究』, 生産性出版, 第 11 章, pp.281-312 頁.
- 寺尾 謙・檜森 茂樹 (2011) 「日本型大学アドミニストレーター養成を可能とする『大学職員研修モデル』の創出に関する基礎的研究: 大学職員による大学院進学と修了後の意識に関する実態調査からの示唆」, 『大学行政管理学会誌』, 第 15 号, 173-184 頁.
- 寺崎昌男 (2017) 「大学再生への活力と職員のエネルギーの形成: リテラシーと課題発見を中心に」, 『大学マネジメント』, 第 13 巻, 第 6 号, 38-46 頁.
- Thompson, Carol (2000) 「アメリカ高等教育における行政管理の専門職業化について考える」, 『大学行政管理学会誌』, 第 3 号, 3-19 頁.
- 東京大学大学院教育学研究科大学経営・政策研究センター (2010) 「大学事務組織の現状と将来—全国大学事務職員調査—」.
- 東京大学業務改善プロジェクト推進本部 (2007) 『大学職員キャリアガイド』, 学校経理研究会.
- 豊田 香 (2015) 「専門職大学院ビジネススクール修了生による生涯学習型職業的アイデンティティの形成: TEA 分析と状況的学習論による検討」, 『発達心理学研究』, 第 26 巻, 第 4 号, 344-357 頁.
- 中央教育審議会大学分科会 (2014) 「大学のガバナンス改革の推進について (審議まとめ)」, URL : [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo4/houkoku/1344348.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/houkoku/1344348.htm) (アクセス日: 2018-11-02).
- 上田 理子・秦 敬治・福留 留理子 (2004) 「本調査にみる大学行政管理学会会員像 (大学行政管理学会員を対象とした大学職員現状意識調査報告 (2003 年 8 月)—「大学職員」研究グループ報告)」, 『大学行政管理学会誌』, 第 7 号, 97-109 頁.
- 上西 浩司 (2015) 「教務人材の育成 (大学職員像を問う)」, 『IDE : 現代の高等教育』, 第 569 号,

- 45-49 頁.
- 上杉 道世 (2011) 「大学職員は成長する (成長する大学職員)」, 『IDE : 現代の高等教育』, 第 535 号, 4-9 頁.
- (2013) 『大学職員は成長する : 進化する大学新段階の SD』, 学校経営研究会.
- 馬越 徹 (2004) 「大学経営の原点を支える人の養成を考える職員のキャリアアップのための大学院教育」, 『桜美林シナジー』, 第 3 号, 19-32 頁.
- 渡辺 絵里・森 康介・松宮 慎治・村山 孝道・梅澤 貴典・中元 崇 (2016) 「大学行政管理学会第 19 回定期総会・研究集会分科会 1 『学外での SD に意味はあるのか—最もコストの高い「大学院進学」を話題に— アンケート結果について』」.
- Weick, Karl E. (2001) 『センスメイキングインオーガニゼーションズ』, 遠田雄志・西本 直人訳, 文眞堂.
- Willis, Paul E. (1996) 『ハマータウンの野郎ども』, 熊沢 誠・山田潤訳, ちくま学芸文庫, 筑摩書房.
- 山田 礼子 (2002) 『社会人大学院で何を学ぶか』, 岩波書店.
- 山本 淳司 (2008) 「専門職社会の組織における大学アドミニストレーター」, 『大学行政管理学会誌』, 第 11 号, 71-79 頁.
- 山本 眞一 (1998) 「大学の管理運営と事務職員—管理運営論への新たな視点」, 『高等教育研究』, 第 1 号, 163-179 頁.
- (2002) 『大学の構造転換と戦略』, ジアース教育新社.
- (2003a) 『大学の構造転換と戦略 Part2』, ジアース教育新社.
- (2003b) 「大学職員を巡る研究動向」, 『高等教育研究叢書』, 第 74 巻, 第 1 章, 5-14 頁.
- (2003c) 「筑波大学 : 短期集中公開研究会の経験から」, 『高等教育研究叢書』, 第 74 巻, 第 10 章, 95-100 頁.
- (2006) 『大学事務職員のための高等教育システム論 : より良い大学経営専門職となるために』, 文葉社, 150p 頁.
- (2008) 「大学事務職員の能力開発—より良い大学経営のために」, 『大学論集』, 第 39 巻, 1-14 頁.
- (2013) 「大学職員論のこれまでとこれから (特集大学職員論とは何か)」, 『大学職員論叢』, 第 1 号, 5-13 頁.
- (2017) 「大学職員が学ぶことで何が変わるか? : SD の現状とこれからの考える」, 『大学マネジメント』, 第 13 巻, 第 5 号, 28-39 頁.
- 山咲 博昭・中元 崇 (2018) 「大学職員はどのようにして自発的な能力開発に踏み込むのか? : その「きっかけ」に着目して」, 『大学行政管理学会誌』, 第 22 号, 81-92 頁.
- 安田 誠一 (2014) 「大学職員が社会人大学院で身につけた能力」, 『大学アドミニストレーション研究』, 第 4 巻, 21-34 頁.
- (2015) 「大学職員の能力開発における大学院教育の位置づけ : -大学人事部への調査からの考察」, 『大学アドミニストレーション研究』, 第 5 巻, 107-120 頁.
- 安田 誠一・諏佐 賢司・大竹 秀和 (2015) 「学内自主的勉強会を通じた大学職員の能力開発」, 『大学行政管理学会誌』, 第 19 号, 119-127 頁.
- 横田 利久 (2001) 「職員の能力開発と大学経営」, 『高等教育研究叢書』, 第 68 巻, 73-79 頁.

- 横山 輝夫 (2018) 「日米における大学職員養成大学院プログラムの考察：修了生に焦点を当てて」, 『大学行政管理学会誌』, 第 22 号, 135-142 頁.
- 吉田 文 (2010) 「社会人学生の進学動機を探る」, 『カレッジマネジメント』, 第 161 号, 24-30 頁.  
—— (2012) 「社会人の再教育と経営系専門職大学院」, 『日本生涯教育学会年報』, 第 33 号, 3-21 頁.
- 吉田 文 (編) (2014) 『「再」取得学歴を問う—専門職大学院の教育と学習』, 東信堂.
- 吉田 恵子 (2004) 「自己啓発が賃金に及ぼす効果の実証分析」, 『日本労働研究雑誌』, 第 46 巻, 第 11 号, 40-53 頁.
- 吉村 宗隆 (1999) 「日本型経済システムと職業型大学院の課題-日米 MBA コースの分析を中心に」, 『羽衣学園短期大学研究紀要』, 第 35 号, 19-28 頁.
- 吉武 博通 (2015) 「企業との比較における大学職員 (大学職員像を問う)」, 『IDE：現代の高等教育』, 第 569 号, 23-28 頁.
- 全国大学コンソーシアム協議会 (2015) 『第 11 回全国大学コンソーシアム研究交流フォーラム報告集』, 全国大学コンソーシアム協議会事務局.