

大学経営政策研究

第7号（2017年3月発行）：33-49

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—

木 村 弘 志

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—

木村弘志*

The Effect of Career Orientation on University Staff Learning Motivation: Targeting the Knowledge to Understand Universities

Hiroshi KIMURA

Abstract

This study analyzes a survey conducted by the University of Tokyo's Center for Research on University Management and Policy (CRUMP) in 2010 concerning university staff members. The research examines how the career orientation of university staff affects their motivation to learn about and understand universities. The analysis revealed the following three facts: (1) career directions have a positive effect on learning motivation; (2) staff hopes for their future fields of expertise—such as educational and student affairs, admissions and public relations, general and personnel affairs, or university planning—have positive effects on learning motivation; (3) the determining factors are different for varying age groups. These findings may be a good reference for improving activities for staff development.

1. はじめに

1-1. 本研究の背景

本研究の目的は、「大学を理解するための知識」に関する学習動機に着目して、大学職員のキャリア志向が、その能力開発の方向性に与える影響を明らかにすることである。

大学職員の能力開発は、大学の効果的・効率的な運営に必須であると考えられている。2005年の中央教育審議会答申「我が国の高等教育の将来像」では、「スタッフ・ディベロップメント (SD)」という語が初めて答申に登場した (中央教育審議会 2005)。そして、10年後の2016年3月には、大学設置基準が改正され、SDの実施が各大学に義務づけられている。

また、大学職員を対象とする研究領域「大学職員論」においても、大学職員の能力開発は、主要な研究テーマのひとつと見なされている (山本 2013)。大学職員の能力開発に関する先行研究は、

*東京大学大学院教育学研究科 博士課程

「大学職員に必要な能力」と「能力開発の方法」を中心になされてきた（木村 2016a）。そして、前者についての先行研究には、福留（宮村）（2004）、産業能率大学総合研究所（2007）、中島（2011）などがある。福留（宮村）（2004）は、私立大学の事務局長・人事課長を対象としたアンケート調査から、職務ごとに重視されている能力を明らかにした。産業能率大学総合研究所（2007）は、国公立大学の人事部長を対象としたアンケート調査から、管理職・一般職に求められる職務上の行動を明らかにした。中島（2011）は、管理業務遂行能力・部下育成能力に優れた課長へのインタビュー調査から、彼らが重要と考える能力を明らかにした。

これらの先行研究が明らかにしてきたものは、調査回答者である大学職員が、自身の経験や現在の業務実態などを踏まえて考えた、大学職員一般が「身につけるべき」能力である。しかし、能力開発の主体である個々の大学職員の学習行動に着目すると、すべての大学職員が、今現在、同じ能力を身につけたいと感じ、同じような学習を行っているとは考えがたい。ではなぜ、大学職員が「身につけたい」と感じている能力に違いが生じているのだろうか。先行研究でも、この違いが生ずる要因については明らかにされていない。

本研究では、大学職員が身につけたいと感じている能力の違いを、個々の大学職員のキャリア志向の違いに求める。目標となる将来像が異なれば、その理想に到達するため「身につけたい」と感じる能力が異なるものと考えられるからである。

そして、大学職員に必要とされる能力には多くの種類があるが、本研究では、「大学を理解するための知識」に注目する。木村（2016a）によると、これまでの各種調査において、大学職員に必要な能力とされてきたものは、「知識・その他」「スキル」「態度」に分類できる。その「知識・その他」のうち、大学職員に必要な知識には、「大学関係の知識（以下本稿では同義語として『大学を理解するための知識』と呼ぶ）」と「専門的な知識」の二種類が存在する。ここで、調査票の項目として「大学を理解するための知識」がみられる調査には、「専門的な知識」の項目が含まれることから、両者は異なる知識を指しているものと考えられる。そして、木村（2016b）においては、前者に含まれる「業界動向」と、後者の「専門知識」の両方が、大学職員の各種職務遂行能力に正の影響を与えていることが示されている。すなわち、大学職員の業務遂行のためには、専門的な知識だけでなく、大学を理解するための知識も必要であることがわかる。実際に、山本（2008）においては、これまでに民間など他業種から登用された「大学トップや中間管理職」は、大学の特性への理解や認識が不足していることも多く、その結果、業務上の摩擦を引き起こしたり、失望感を抱いてしまったりする可能性があるかと懸念されている。さらに、寺崎（2010）でも、「①大学という組織・制度への知識と認識 ②自校への認識とアイデンティティーの確認と共有 ③大学・高等教育政策への認識と洞察」の3種の知識が「大学職員リテラシー」と定められ、大学職員にとっての「リベラル・アーツ（寺崎2010: 124）」であると提唱されている。このように、大学職員にとって、大学を理解するための知識は、専門的な知識を活用する基礎となる重要な知識といえる。

しかし、後述するように、すべての大学職員が、大学を理解するための知識を身につけたいとは考えていないのが現状である。本研究では、大学を理解するための知識に関する学習動機の高低差の要因を個々の大学職員のキャリア志向の違いに求め、同要因の具体的な効果を明らかにする。本

研究の独自性は、先行研究が、大学職員の過去の経験または現在の実態という事実から、身につけるべき能力を導いているのに対し、大学職員の将来のキャリア志向という個人の意識から、学習の動機づけがなされている能力に迫ろうとしている点にあるといえる。このように、本研究では「大学職員のキャリア志向は、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」というリサーチ・クエスチョンに取りくむ。

1-2. 先行研究

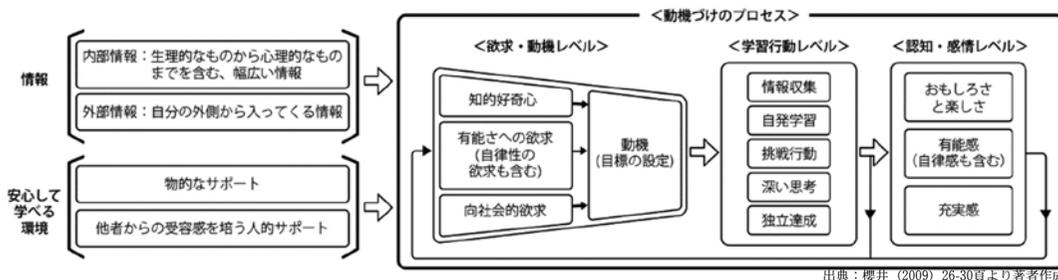
本項では、先のリサーチ・クエスチョンにかかる2種類の先行研究をレビューする。すなわち、①大学職員の、学習動機とキャリア志向の関係、②大学職員の、大学を理解するための知識に関する学習動機、についての先行研究である。

① 大学職員の、学習動機とキャリア志向の関係

能力開発という研究分野において、学習動機は重要な研究テーマのひとつである。なぜなら、能力開発の対象や方法にかかわらず、実際に能力が開発されるには、何らかの学習行動が生ずる必要があり、その学習行動は、学習動機によって生ずるからである。また、Deciの一連の研究から、学習動機のなかでも、外発的なものより内発的なものの方が、創造性、責任感、健康な行動、変化の持続性といった点で優れていることが明らかにされている (Deci 1995=1999)。つまり、学習行動は、学習動機によって生じ、さらにその効果は、動機づけられ方によって異なるということである。ここに、大学職員の能力開発を議論するにあたって、その学習動機に着目することの意義が見出せる。

これまでに、多くの研究者が対象としてきた内発的な動機づけに基づく学習とは、「自由意思による、学習そのものを目的とした学習」のことである。しかし、櫻井 (2009) では、「自由意思によるものではあるが、手段としての学習」に着目することの重要性が提唱されている。それは、このような学習の動機は、子どもや、大学職員を含む大人にとっては、もっとも一般的なものだからである。そして、手段としての学習と目的としての学習の両方を含む、自由意思による自律的な学習の動機を、「自ら学ぶ意欲」と定義し、それは図1のプロセスで生ずるものとしている。図1を見ると、学習動機に直接的な影響を及ぼす要因として、「知的好奇心」「有能さへの欲求」「向社会的欲求」が挙げられている。「知的好奇心」とは、珍しいこと、未知のことへの興味・関心であり、情報収集行動につながる。「有能さへの欲求」には、他者より有能になりたいという優越欲求と、自身の目標をクリアしたいという成長欲求がある。「向社会的欲求」は、社会的欲求の一種であり、社会や人のためになることをしたいという欲求である。本研究の対象とするキャリア志向は、それらのうち「有能さへの欲求」「向社会的欲求」に関係していると考えられる。

このように、学習動機に影響を与えるキャリア志向について、大学職員においては、どのような具体例が考えられるだろうか。本研究では、個々の大学職員が志向する「キャリアの方向性」と「得意にしたい分野」を指標として用いる。「キャリアの方向性」とは、将来的に「管理職」「専門職」のどちらを目指したいか、そして、その過程で、幅広い分野を経験したいか、特定の分野に絞って経験を積みたいか、という観点である。そして「得意にしたい分野」とは、将来的に、どのような



出典：櫻井 (2009) 26-30頁より著者作成

図1 自ら学ぶ意欲のプロセスモデル

職務を自身の得意・専門として磨いていきたいか、という観点である。これらは、自身の将来像に関するものであり、学習動機に直接的な影響を及ぼす要因のうち、「向社会的欲求」よりも「有能さへの欲求」にあたるものと考えられる。

以上のとおり、先行研究においては、キャリア志向が学習動機に影響を与えると提唱されていた。しかし、大学職員にとって、キャリア志向がその学習動機に対して、実際にどのような影響を与えているのかは、先行研究では明らかにされていない。

② 大学職員の、大学を理解するための知識に関する学習動機

前項での議論のとおり、大学職員にとって、大学を理解するための知識は重要である。では、そのように重要な知識に関する学習動機の実態はどうなっているのだろうか。

山本眞一が2003年に国公立大学・短期大学の職員を対象として実施した調査では、大学院プログラムが開設された場合に設置が想定される授業科目への関心度が問われている (山本 2003)。その結果をまとめたものが表1である。同表から、大学職員は、具体的な職員業務に関係した知識に強い関心があり、網掛けをした、大学の現状や歴史に関する知識へは比較的弱い関心しか持っていないことがわかる。また、1995年・2008年に、高等教育研究会大学職員フォーラムが、京滋地区の大学・短大の職員を対象としたアンケート調査を実施した。その中では、「今後学びたいこと」が問われている。2008年調査における、その回答結果をまとめたものが表2である。同表からも、網掛けをした、大学の現状や歴史に関する知識よりも、業務に関する専門的知識や各種スキルの方に興味があることがわかる (大学職員フォーラム 2009)。このように、大学職員は、山本の言葉を借りるならば、「大学の歴史や制度など大学を理解するための基礎的科目よりも、危機管理とか目標・評価など、具体的・実務的な問題に特化した科目に関心がある (山本 2003: 39)」といえよう。

以上のとおり、大学職員の、大学を理解するための知識に関する学習動機は、そう高くないことが見てとれる。それでは、大学を理解するための知識を自ら学ぼうという意欲のある大学職員と、そうでない大学職員とは、どう分かれたのだろうか。すなわち、大学職員にとって、大学を理解するための知識を、自ら学ぼうとする意欲は、どのような要因によって生じたのだろうか。先に挙げた山本 (2003) や足立 (1996)、大学職員フォーラム (2009) などの、大学職員の学習動機に関する先行研究においては、どんなテーマを学びたいかという学習動機の対象を明らかにしてはいても、学習動機の高低差が生ずる要因は分析されていない¹⁾。

表1 将来の大学院プログラム開講科目への関心度（複数回答）

| | 「あり」の割合 | 「あり」「どちらかといえはあり」の割合 |
|-------------|---------|---------------------|
| 大学の目標・評価・企画 | 56.7% | 89.9% |
| 大学の危機管理 | 55.5% | 91.2% |
| 学生・就職サービス | 53.5% | 89.1% |
| 入試・学生募集 | 53.3% | 89.2% |
| 大学の運営・経営概論 | 52.1% | 86.3% |
| 大学の広報・情報公開 | 51.2% | 91.2% |
| 大学の情報化対応 | 48.6% | 91.3% |
| 財務・会計 | 48.5% | 86.8% |
| 人事・労務 | 48.5% | 87.0% |
| 大学の役割・機能 | 47.6% | 87.5% |
| 法務知識 | 47.1% | 87.7% |
| 大学経営人材論 | 40.5% | 80.9% |
| 経営学・経営理論 | 38.4% | 77.1% |
| 大学の国際化対応 | 37.8% | 84.1% |
| 高等教育政策 | 37.7% | 82.2% |
| 教育研究支援事務 | 37.4% | 82.7% |
| 大学の知的財産管理 | 36.0% | 82.8% |
| 英文作成・英会話 | 33.8% | 76.4% |
| 簿記・会計 | 30.3% | 75.2% |
| 政策形成・分析法 | 30.0% | 70.2% |
| 経済・時事問題 | 26.6% | 75.0% |
| 諸外国の大学 | 25.6% | 72.8% |
| 知識社会と大学 | 24.6% | 75.3% |
| 大学の歴史・制度 | 18.3% | 60.8% |
| 科学技術と大学 | 16.9% | 63.6% |

山本(2003)より著者作成

表2 大学職員が今後学びたい事柄（単一回答）

| | 回答の割合 |
|---------------------|-------|
| 担当業務の高度で専門的な知識 | 14.3% |
| 学生カウンセリング関連 | 11.9% |
| 状況分析や問題解決の技法・能力 | 10.0% |
| マネジメント・経営の知識 | 9.2% |
| 高等教育に関する深い知識 | 8.9% |
| コミュニケーションや折衝のための能力 | 8.6% |
| 大学の経営・教育方針、施策 | 7.8% |
| 大学の経営環境に関する幅広い知識 | 6.2% |
| 創造性や発想力を高めること | 4.9% |
| 職場でのリーダーシップのあり方 | 4.6% |
| 民間企業の経営戦略や人事管理 | 4.6% |
| 教養や社会的視野を広めること | 3.0% |
| ライフプランやキャリア設計を考えること | 2.4% |
| その他・特になし | 3.8% |

高等教育研究会大学職員フォーラム(2009)より著者作成

1-3. 本稿の構成について

以下、1-1. で設定した本稿では、リサーチ・クエスチョンに次のように取りくむ。まず、第2節では、研究の方法について説明し、リサーチ・クエスチョンに関する仮説を設定する。次に、第3節では、分析結果を提示し、その結果から、仮説を検証する。最後に、第4節において、本研究のまとめと、今後の研究の方向性について考察する。

2. 研究の方法と仮説

2-1. 本研究の分析に使用するデータ

前節で設定したリサーチ・クエスチョンに取り組むため、本研究では、「大学職員調査」の個票データを用いた二次分析を実施する²⁾。同調査は、17,645名の大学職員に調査票を配布し、5,909名からの回答を得ている。

本研究では、このうち、以下の条件をすべて満たす5,143名を分析の対象とする。まず、年齢が、割合の小さな「60歳台以上」と「無回答」を除く、「20歳台」「30歳台」「40歳台」「50歳台」にあてはまる職員である。次に、職位（役職）が、「役員」「嘱託・臨時」「派遣」「その他」「無回答」を除く、「管理職」「初級管理職」「一般専任職員」にあてはまり、さらに、性別が、「無回答」を除く、「男性」「女性」にあてはまる職員である。

2-2. 使用する変数と、その集計結果

前節で述べたとおり、本研究では、大学職員の学習動機に影響を与えうる要因のうち、キャリア志向に注目する。しかし、自ら学ぶ意欲のプロセスモデルにおいては、「学習動機」に影響を与える要因として、キャリア志向が含まれる「有能さへの欲求」以外にも、「情報」「安心して学べる環境」「知的好奇心」「向社会的欲求」が想定されている。よって、分析時には、その他の要因も統制

変数として考慮に入れる必要があるだろう。

「大学職員調査」の質問票は、Ⅰ. 回答者自身について、Ⅱ. 現在の仕事について、Ⅲ. 勤務している大学について、Ⅳ. キャリアについて、の4分野に関する25問・約120カラムの質問で構成されている。いま、「学習動機」に影響を与える要因のうち、「大学職員調査」のデータからは、「有能さへの欲求」および「情報」「安心して学べる環境」の一部が検証できる。また、大学を理解するための知識のうち、本研究では、「大学職員調査」の項目に含まれる、「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」という、2種類の知識に関する学習動機のみを扱い、従属変数である「大学を理解するための知識に関する学習動機」には、それらの学習動機の強さ(0, 1, 2)の合計値を利用する。なお、同調査の項目には、「特定業務についての専門知識」に関する学習動機も含まれているため、これらの知識は、先行研究と同じく、業務分野に依らず、大学職員が身につけておくべき知識を指しているものと考えられる。これらの理由から、本研究では、リサーチ・クエスチョンに関連して、(1)学習動機の原因の種類、(2)大学を理解するための知識の種類、という2点について、使用するデータ上の限界が存在することを、先に断っておく。

以上の議論より、本研究では、表3・4に定義する変数を指標として用いる。表3・4には、年代別の単純集計結果も示してある。それらのうち、本研究の対象とするキャリア志向と学習動機の各指標について、簡単に確認しておこう。

キャリア方向性としては、全年代を通じて、幅広い業務を経験したい大学職員が多いが、将来的に管理職となること、専門職となることに、「とても望ましい」と回答した大学職員の割合については、ほぼ同じであった。逆に、「最初から特定分野の専門家として仕事をする」というキャリア方向性について、「とても望ましい」と回答した大学職員は、全年代で1割未満と、ごく少数であった。

次に、専門または得意にしたい分野³⁾(以後、「得意にしたい分野」と省略する)については、教学支援および、総務人事や財務経理という分野を得意にしたい大学職員が多く、図書館や施設管財、病院という分野を得意にしたい大学職員は比較的少数である。また、分野ごとの回答率を見てみると、ほとんどの分野で若手層のほうが回答の割合が高いことから、キャリアを重ねるにつれて、得意にしたい分野が限定されていることがわかる。また、「特になし」は若手層よりもベテラン層の方が多く、大学職員の専門性に関する議論の高まりに、若手層の方が敏感に反応しているのではないかと推察される。なお、本研究では、総務人事、財務経理、経営企画、情報システム、施設管財、病院の6業務分野を「管理系」と、教学支援、入試広報、研究支援、国際交流、図書館の5業務分野を「教育研究系」と分類する。

最後に、「学習動機」の指標について、表4から、どちらの知識についても、若手層ほど強い学習動機を持っていることがわかる。この理由としては、若手層ほど学習に対して前向きであるという解釈と、ベテラン層は当該知識の量がすでに十分であり、今後の学習の必要性を感じていないからという解釈の両方がある。ただし、「大学職員調査」のデータからは、どちらの解釈が妥当であるかを判別することはできない。

表3 本研究で使用する独立変数の定義および、年代別の回答割合

| 情報 | 変数名 | 変数の定義 | 「1」の割合 | | | |
|----|--------|--|--------|-----|-----|-----|
| | | | 20代 | 30代 | 40代 | 50代 |
| 属性 | 男性 | 男性=1, 女性=0 | 48% | 58% | 63% | 69% |
| | 院卒 | 最終学歴が大学院=1, それ以外=0 | 7% | 7% | 4% | 3% |
| 経歴 | 大卒 | 最終学歴が大学学部=1, それ以外=0 | 85% | 74% | 63% | 62% |
| | プロパー | 学校を卒業して最初のフルタイム就職先が「現在の大学」=1, それ以外=0 | 70% | 49% | 44% | 42% |
| 設置 | 初職民間 | 学校を卒業して最初のフルタイム就職先が「民間企業」=1, それ以外=0 | 17% | 29% | 26% | 26% |
| | 本部経験有 | 現在、または過去に大学本部での勤務経験有(初任者研修を除く)=1, 無=0 | 48% | 61% | 65% | 69% |
| 就 | 他機関経験有 | 他大学・機関での勤務経験有=1, 無=0 | 26% | 56% | 67% | 69% |
| | 国立 | 国立大学職員=1, それ以外=0 | 35% | 25% | 25% | 28% |
| 機 | 公立 | 公立大学職員=1, それ以外=0 | 6% | 7% | 10% | 10% |
| | 業界関心 | 現在の仕事を選んだ理由について「学校・教育業界に関心があったから」という問いに「よくあてはまる」=1, それ以外=0 | 49% | 42% | 34% | 29% |
| 機 | 専門性活用 | 現在の仕事を選んだ理由について「自分の専門性や経験を活かせるから」という問いに「よくあてはまる」=1, それ以外=0 | 16% | 16% | 15% | 19% |
| | 安定 | 現在の仕事を選んだ理由について「安定しているから」という問いに「よくあてはまる」=1, それ以外=0 | 37% | 34% | 32% | 35% |
| 業 | 地元勤務 | 現在の仕事を選んだ理由について「地元で働けるから」という問いに「よくあてはまる」=1, それ以外=0 | 36% | 35% | 41% | 40% |
| | 能力適性 | 現在の仕事について「自分の能力や適性が生かされている」という問いに「そう思う」=1, それ以外=0 | 17% | 20% | 20% | 21% |
| 意 | やりがい | 現在の仕事について「やりがいがある」という問いに「そう思う」=1, それ以外=0 | 30% | 29% | 27% | 27% |
| | 判断力 | 現在の仕事について「状況に応じた判断が求められる」という問いに「そう思う」=1, それ以外=0 | 42% | 45% | 44% | 45% |
| 識 | 創意工夫 | 現在の仕事について「創意工夫が必要とされる」という問いに「そう思う」=1, それ以外=0 | 29% | 32% | 32% | 34% |

安心して学べる環境

| | | | | | |
|---------|---|-----|-----|-----|-----|
| 意見提案 | 職場について「自分の意見や提案を言いやすい雰囲気がある」という問いに「そう思う」=1, それ以外=0 | 29% | 29% | 23% | 24% |
| 教員信頼 | 職場について「教員との間に信頼関係が成り立っている」という問いに「そう思う」=1, それ以外=0 | 13% | 10% | 11% | 14% |
| 上司信頼 | 職場について「上司は信頼して仕事を任せられている」という問いに「そう思う」=1, それ以外=0 | 30% | 34% | 30% | 32% |
| 適性異動 | 職場の人事制度について「能力や適性が活かされた人事異動が行われている」という問いに「そう思う」「ある程度そう思う」=1, それ以外=0 | 32% | 26% | 31% | 36% |
| キャリアモデル | 職場の人事制度について「一定のキャリアモデルが示されている」という問いに「そう思う」「ある程度そう思う」=1, それ以外=0 | 26% | 14% | 15% | 17% |
| 自己啓発奨励 | 職場の人事制度について「職員の自己啓発を奨励している」という問いに「そう思う」「ある程度そう思う」=1, それ以外=0 | 47% | 41% | 45% | 52% |
| 勤務時間短 | 一週間の就業時間(残業を含む)の問いに、「40時間未満」=1, それ以外=0 | 13% | 13% | 12% | 9% |
| 勤務時間長 | 一週間の就業時間(残業を含む)の問いに、「50時間以上」=1, それ以外=0 | 32% | 37% | 39% | 38% |

有能さへの欲求

| | | | | | |
|--------|--|-----|-----|-----|-----|
| 出仕志向 | 自身の将来について「昇進・昇格を目指したい」という問いに「そう思う」=1, それ以外=0 | 27% | 20% | 14% | 11% |
| 幅広い業務 | キャリアパスについて「幅広い業務を経験して、管理業務につく」に「とても望ましい」=1, それ以外=0 | 35% | 37% | 36% | 38% |
| 幅広い専門 | キャリアパスについて「幅広い業務を経験して、将来的に専門的な仕事をする」に「とても望ましい」=1, それ以外=0 | 40% | 39% | 35% | 30% |
| 幅狭専門 | キャリアパスについて「最初から、特定分野の専門家として仕事をする」に「とても望ましい」=1, それ以外=0 | 9% | 7% | 8% | 6% |
| 総務人事 | 専門にしたい、または得意にしたい分野について、「総務人事」を選択=1, 非選択=0 | 41% | 39% | 35% | 28% |
| 財務経理 | 専門にしたい、または得意にしたい分野について、「財務経理」を選択=1, 非選択=0 | 34% | 34% | 25% | 20% |
| 経営企画 | 専門にしたい、または得意にしたい分野について、「経営企画」を選択=1, 非選択=0 | 28% | 31% | 27% | 24% |
| 情報システム | 専門にしたい、または得意にしたい分野について、「情報システム」を選択=1, 非選択=0 | 16% | 17% | 12% | 10% |
| 施設管財 | 専門にしたい、または得意にしたい分野について、「施設管財」を選択=1, 非選択=0 | 7% | 8% | 6% | 8% |
| 病院 | 専門にしたい、または得意にしたい分野について、「病院」を選択=1, 非選択=0 | 4% | 3% | 3% | 2% |
| 教学支援 | 専門にしたい、または得意にしたい分野について、「教務学生支援」を選択=1, 非選択=0 | 58% | 47% | 44% | 39% |
| 入試広報 | 専門にしたい、または得意にしたい分野について、「入試広報」を選択=1, 非選択=0 | 27% | 25% | 19% | 16% |
| 国際交流 | 専門にしたい、または得意にしたい分野について、「研究支援」を選択=1, 非選択=0 | 17% | 14% | 10% | 10% |
| 研究支援 | 専門にしたい、または得意にしたい分野について、「国際交流」を選択=1, 非選択=0 | 17% | 16% | 13% | 11% |
| 図書館 | 専門にしたい、または得意にしたい分野について、「図書館」を選択=1, 非選択=0 | 8% | 9% | 10% | 11% |
| 特になし | 専門にしたい、または得意にしたい分野について、「特になし」を選択=1, 非選択=0 | 8% | 8% | 12% | 15% |

無回答は欠損値として扱う

「就職動機」に関する問いへの回答は、「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択

「現在の仕事」「職場」「人事制度」「自身の将来」に関する問いへの回答は、「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択

「キャリアパス」に関する問いへの回答は、「とても望ましい」「望ましい」「望ましくない」の3択

表4 本研究で使用する従属変数および、全体・年代別の回答割合

| 全体 | 日本の大学の現状についての知識 | | | 合計 | 20代 | 日本の大学の現状についての知識 | | | 合計 | 30代 | 日本の大学の現状についての知識 | | | 合計 | |
|--------------|-----------------|-------|-------|-------|-------|-----------------|------|-------|-------|-------|-----------------|------|-------|-------|-------|
| | 0 | 1 | 2 | | | 0 | 1 | 2 | | | 0 | 1 | 2 | | |
| | 0 | 298 | 78 | 10 | 386 | 0 | 19 | 9 | 2 | 30 | 0 | 84 | 25 | 2 | 111 |
| | | 5.9% | 1.5% | 0.2% | 7.6% | | 2.1% | 1.0% | 0.2% | 3.3% | | 5.2% | 1.6% | 0.1% | 6.9% |
| 大学についての幅広い知識 | 1 | 192 | 2283 | 228 | 2703 | 1 | 21 | 303 | 55 | 379 | 1 | 58 | 668 | 69 | 795 |
| | | 3.8% | 44.8% | 4.5% | 53.1% | | 2.3% | 33.7% | 6.1% | 42.2% | | 3.6% | 41.5% | 4.3% | 49.3% |
| | 2 | 25 | 720 | 1260 | 2005 | 2 | 5 | 146 | 339 | 490 | 2 | 10 | 257 | 438 | 705 |
| | | 0.5% | 14.1% | 24.7% | 39.4% | | 0.6% | 16.2% | 37.7% | 54.5% | | 0.6% | 16.0% | 27.2% | 43.8% |
| 合計 | | 515 | 3081 | 1498 | 5094 | 合計 | 45 | 458 | 396 | 899 | 合計 | 152 | 950 | 509 | 1611 |
| | | 10.1% | 60.5% | 29.4% | 100% | | 5.0% | 50.9% | 44.0% | 100% | | 9.4% | 59.0% | 31.6% | 100% |

| 学習動機の強さ | 日本の大学の現状についての知識 | | | 合計 | 40代 | 日本の大学の現状についての知識 | | | 合計 | 50代 | 日本の大学の現状についての知識 | | | 合計 | |
|--------------|-----------------|-------|-------|-------|-------|-----------------|-------|-------|-------|-------|-----------------|-------|-------|-------|-------|
| | 0 | 1 | 2 | | | 0 | 1 | 2 | | | 0 | 1 | 2 | | |
| 0=学びたいと思わない | 0 | 98 | 20 | 1 | 119 | 0 | 97 | 24 | 5 | 126 | 0 | 97 | 24 | 5 | 126 |
| 1=学びたい | | 6.8% | 1.4% | 0.1% | 8.3% | | 6.8% | 1.4% | 0.1% | 8.3% | | 8.4% | 2.1% | 0.4% | 10.9% |
| 2=とても学びたい | 1 | 57 | 694 | 51 | 802 | 1 | 57 | 694 | 51 | 802 | 1 | 56 | 618 | 53 | 727 |
| | | 4.0% | 48.4% | 3.6% | 56.0% | | 4.0% | 48.4% | 3.6% | 56.0% | | 4.9% | 53.7% | 4.6% | 63.2% |
| | 2 | 7 | 192 | 313 | 512 | 2 | 7 | 192 | 313 | 512 | 2 | 3 | 125 | 170 | 298 |
| | | 0.5% | 13.4% | 21.8% | 35.7% | | 0.5% | 13.4% | 21.8% | 35.7% | | 0.3% | 10.9% | 14.8% | 25.9% |
| 無回答は欠損値として扱う | 合計 | 162 | 906 | 365 | 1433 | 合計 | 162 | 906 | 365 | 1433 | 合計 | 156 | 767 | 228 | 1151 |
| | | 11.3% | 63.2% | 25.5% | 100% | | 13.6% | 66.6% | 19.8% | 100% | | 13.6% | 66.6% | 19.8% | 100% |

2-3. 仮説と概念図

本項では、これまでの議論に基づき、大学職員のキャリア志向と、大学を理解するための知識に関する学習動機の関係について、いくつかの仮説を設定する。

(1) 仮説1：キャリアの方向性－経験の幅と希望する職種の違い

幅広い業務を経験したいと考えている大学職員は、そうでない職員よりも、大学全体を理解したいという意識が強いものと想定される。また、その中でも、管理職を志向している大学職員の方が、専門職を志向している大学職員よりも、大学を理解したいという意識はより強いであろう。後者を志向する大学職員は、大学全体を理解するための知識よりも、特定分野の知識に興味があると考えられるからである。よって、「幅広管理」「幅広専門」は、いずれも学習動機に対して正の効果を持ち、さらに、前者の方が後者よりも強い効果を持つものと考えられる。

(2) 仮説2：得意にしたい分野－管理系分野と教育研究系分野の違い

得意にしたい分野について、教育研究系の分野は、管理系の分野に比べて、高等教育特有の知識がより必要とされるものと想定される。そうすると、それらの分野を得意にするには、大学を理解することが必要と考えるため、学習に前向きになるのではないだろうか。よって、教育研究系の各分野は、学習動機に対して正の効果を持つものと考えられる。

(3) 仮説3：年代別の効果の違い

本研究では、大学を理解するための知識に関する学習動機を規定する要因として、キャリア志向と、各種統制変数を挙げてきたが、それらの効果は、大学職員の年代間で異なることが想定される。なぜなら、受け手である大学職員のキャリア段階によって、それぞれの要因の意味合いは異なると考えられるからである。本仮説を検証するためには、上記要因の効果は、年代別に分析し、比較する必要があるだろう。さらに、既述のとおり、学習動機の弱い大学職員には、知識量が不十分ながら何らかの要因で学習動機が喚起されていない層と、知識量がすでに十分であるため、これ以上の学習の必要性を感じていない層が存在すると考えられる。しかし、本研究に用いるデータには、現在の知識量に関する設問が存在しないことから、これらの層を明確に区別することは不可能である。ただし、若手層は前者に、ベテラン層は後者にあたる確率が高いとの仮定を置くならば、年齢層ごとに分析を行うことにより、より精緻な議論を行うことが可能になるものと考えられる。

以上の議論から、本研究における仮説を表5のとおり設定する。また、これらの仮説を含む、本研究の分析枠組み⁴⁾は、図2のとおりである。

3. 学習動機とその規定要因

3-1. 分析結果

対象となる5,143名分のデータについて、それぞれ年代別に、強制投入法を用いて重回帰分析を行った。同分析における独立変数・従属変数は、表3・4に示したものである。ただし、モデルの説明力の変化を見るために、各年代において、独立変数に統制変数のみを用いたモデル1、統制変数とキャリア方向性を用いたモデル2、さらに統制変数・キャリア方向性・得意にしたい分野のすべてを用いたモデル3という、3種類の分析を実施した。

表5 本研究の仮説一覧

| 仮説 | 要因の種類 | 仮説ごとの要因と学習動機への効果 | |
|------------|----------|------------------|----------------|
| 1-1. ~1-2. | キャリアの方向性 | 仮説1-1. 「幅広管理」正 | 仮説1-2. 「幅広専門」正 |
| | | 仮説2-1. 「教学支援」正 | 仮説2-2. 「入試広報」正 |
| 2-1. ~2-5. | 得意にしたい分野 | 仮説2-3. 「国際交流」正 | 仮説2-4. 「研究支援」正 |
| | | 仮説2-5. 「図書館」正 | |
| | | | |

| 仮説 | 内容 |
|----|-----------------------|
| 3. | 学習動機への各要因の効果は年代ごとに異なる |

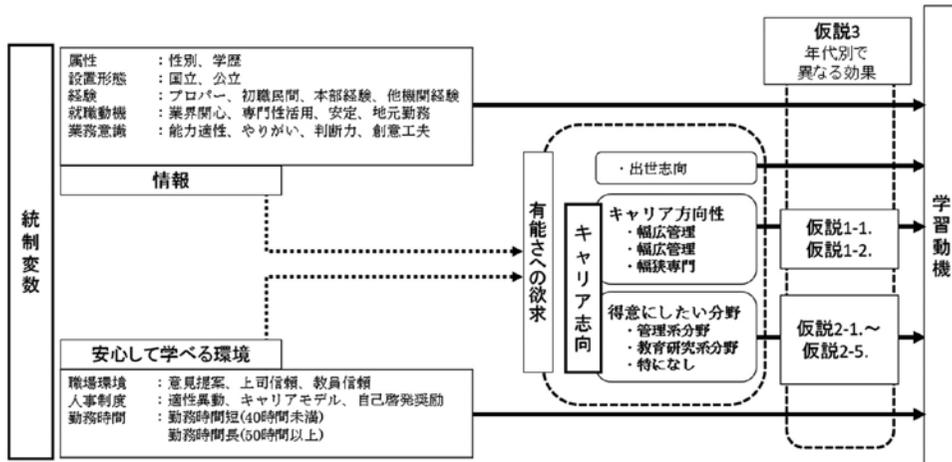


図2 本研究の分析枠組みと仮説

分析結果から得られた回帰式の、調整済R2乗値、各独立変数の非標準化偏回帰係数 (B)・標準誤差・有意確率を表6にまとめた。すべてのモデルは統計的に有意であった (p < .001)。ここで、各モデルの調整済R2乗値を比較すると、いずれもモデル1 < モデル2 < モデル3である。よって、多様な統制変数が学習動機に持つ効果は大きなものだが、キャリア方向性および得意にしたい分野も、学習動機に対して一定の効果を持っていることがわかる。

仮説検証に先立ち、大学を理解するための知識に関する学習動機に対して、統制変数が持っている効果を、本項で確認しておこう。なお、紙幅の関係ですべての年代・変数について議論することは難しいため、モデル3において2つ以上の年代に対して有意な効果を持っている統制変数のいくつかに限定して議論する。

まず、設置形態の持つ効果について、「国立」「公立」は、30代および40代で、有意な負の効果を持っていた。さらに、非標準化偏回帰係数を見ると、すべての年代において、私立大学職員 > 国立大学職員 > 公立大学職員の順に、学習動機が強くなっていることが分かる。これは、公立大学職員に、本所属機関からの一時的な出向者が多く、大学を理解することに強い意義を感じていないことがその原因と考えられる。

次に、「業界関心」「自己啓発奨励」「出世志向」が、すべての年代において有意な正の効果を持っていた。入職時点での大学業界についての関心が、若手世代だけでなく、50代の大学職員でも大学を理解するための知識に関する学習動機として保持されていることは、採用基準の設定に対して示

唆を与えるものであるといえよう。また、自己啓発が奨励されている、安心して学べるような環境が、大学を理解するための知識に関する学習動機を促進することもわかった。さらに、将来的に出世したいと考えている大学職員は、現在の業務に対して前向きな姿勢を持っており、業務への表層的な理解にとどまらず、業務をより深く理解したいと思うようになることから、大学を理解するための知識に関する強い学習動機を持っているのではないかと解釈できる。

3-2. 仮説の検証・解釈

本項では、表6をもとに表5に示した仮説を検証し、併せて、その結果の解釈を試みる。

(1) 仮説1：キャリアの方向性－経験の幅と希望する職種の違い

まずは、仮説1-1. と1-2. に関連して、キャリア方向性が持つ効果を見ていこう。仮説1-1. について、「幅広管理」は、すべての年代において、大学を理解するための知識に関する学習動機に対して有意な正の効果を持っていた。よって、仮説1-1. は支持された。次に、仮説1-2. について、「幅広専門」は、30代・40代でのみ、学習動機に対して有意な正の効果を持っていた。よって、仮説1-2. は、部分的に支持されたといえる。さらに、各年代における非標準化偏回帰係数を比較すると、想定されたとおり、すべての年代において、「幅広管理」の方が「幅広専門」よりも強い効果を持っていた。

これらの結果は、仮説設定時に想定したとおり、幅広い経験を志向するというキャリア志向が学習動機につながるが、その内容（管理職志向・専門職志向）によって、効果が異なると解釈できる。逆に、特定の専門分野を極めたいとの志向が強い大学職員は、その専門性を発揮するための基礎となる、大学を理解するための知識を、自発的には学びにくいことが明らかになった。よって、組織として学習動機を喚起するための施策をとることの必要性が示唆される。

(2) 仮説2：得意にしたい分野－管理系分野と教育研究系分野の違い

続いて、仮説2-1. から仮説2-5. について、大学を理解するための知識に関する学習動機に、教育研究系分野を得意にしたいというキャリア志向が持つ効果を見てみよう。すると、「教学支援」は20代・30代・40代で、「入試広報」は30代・40代で、「図書館」は20代で有意な正の効果を持っており、それ以外の分野は有意な効果を持っていなかった。よって、仮説2-1. と2-2. および2-5. は部分的に支持され、仮説2-3. と2-4. は否定された。

併せて、管理系の各業務分野を得意にしたいというキャリア志向が持つ効果も確認しよう。すると、「総務人事」と「経営企画」が、複数の年代において有意な正の効果を持っており、「病院」は逆に、複数の年代において有意な負の効果を持っていた。

これらの結果からは、教育研究系分野を得意にしたいというキャリア志向の方が、管理系分野を得意にしたいというキャリア志向よりも、大学を理解するための知識に関する学習動機に強い効果を持っているとはいえない。複数の年代で有意な効果を持つ分野は、「教学支援」「入試広報」「経営企画」など、自大学の教育内容について、教員や受験生と語る必要のある分野であり、管理系・教育研究系という区分よりも、業務上、自大学の教育をどの程度深く理解する必要があるかが、効果の有無に関係しているのではないかと解釈できる。

表6 大学を理解するための知識に関する学習動機についての重回帰分析の結果

| | 全体 | | 20代 | | 30代 | | 40代 | | 50代 | | | | | | | | | |
|---------|-------|-------|----------|-------|----------|-------|----------|-------|---------|-------|---------|-------|-------|-------|----------|-------|----------|-------|
| | B | 標準化係数 | B | 標準化係数 | B | 標準化係数 | B | 標準化係数 | B | 標準化係数 | | | | | | | | |
| 調整済R2乗値 | .15 | | .179 | .209 | .153 | .182 | .208 | .110 | .134 | .164 | .147 | .173 | .212 | | | | | |
| 男性 | -.021 | .037 | -.031 | .036 | -.005 | .037 | -.005 | .037 | -.005 | .037 | -.005 | .037 | -.005 | .037 | | | | |
| 大学院卒 | .176 | .082 | *.178 | .080 | *.124 | .080 | .028 | .044 | .003 | .026 | .184 | .136 | -.104 | .134 | -.151 | .133 | | |
| 性別大卒 | .246 | .043 | ** .250 | .043 | ** .201 | .042 | .169 | .157 | .240 | .158 | .192 | .169 | .200 | .079 | *.190 | .078 | *.183 | .077 |
| 国立 | -.138 | .043 | ** -.122 | .043 | ** -.138 | .043 | ** -.122 | .044 | -.106 | .044 | -.128 | .057 | -.197 | .067 | ** -.213 | .066 | * -.227 | .067 |
| 公立 | -.382 | .065 | ** -.351 | .064 | ** -.324 | .063 | ** -.223 | .156 | -.211 | .154 | -.217 | .155 | -.467 | .118 | ** -.451 | .116 | ** -.405 | .115 |
| プロパー | -.005 | .050 | -.007 | .049 | -.016 | .049 | -.059 | .129 | -.064 | .128 | -.083 | .127 | -.083 | .091 | -.080 | .090 | -.105 | .089 |
| 短大 | .018 | .049 | .010 | .048 | -.003 | .047 | .175 | .134 | .155 | .133 | .169 | .134 | -.042 | .086 | -.049 | .084 | -.070 | .083 |
| 専大 | .018 | .036 | .007 | .036 | .006 | .035 | .088 | .075 | .036 | .075 | .023 | .075 | .049 | .083 | .041 | .062 | .064 | .062 |
| 他課程経験有 | -.099 | .044 | * -.090 | .044 | * -.070 | .043 | -.286 | .114 | * -.262 | .113 | * -.216 | .114 | -.017 | .078 | -.015 | .077 | -.006 | .077 |
| 職業関心 | .417 | .038 | ** .398 | .037 | ** .326 | .037 | .342 | .077 | ** .329 | .076 | ** .278 | .078 | .385 | .066 | ** .372 | .065 | ** .308 | .066 |
| 職業専門性活用 | -.012 | .049 | .007 | .049 | -.012 | .048 | -.089 | .105 | -.085 | .106 | -.110 | .106 | .087 | .085 | .116 | .085 | .075 | .088 |
| 総務安定 | .035 | .039 | .041 | .039 | .031 | .038 | .004 | .080 | .008 | .080 | -.005 | .079 | .027 | .088 | .001 | .067 | .015 | .067 |
| 情報 | .040 | .037 | .044 | .037 | .034 | .036 | .023 | .080 | .001 | .080 | .009 | .079 | .076 | .066 | .057 | .065 | .053 | .065 |
| 変 | -.036 | .033 | -.066 | .032 | -.033 | .032 | -.029 | .114 | -.017 | .113 | .017 | .113 | -.032 | .080 | .014 | .089 | .010 | .088 |
| 数値取り扱い | .175 | .030 | ** .136 | .049 | ** .133 | .049 | .324 | .104 | ** .338 | .103 | ** .307 | .103 | .142 | .087 | .169 | .086 | .068 | .085 |
| 職業 | .033 | .042 | .022 | .042 | .030 | .041 | .074 | .089 | .069 | .088 | .079 | .088 | .067 | .074 | .043 | .073 | .081 | .073 |
| 職業 | .040 | .045 | ** .129 | .044 | ** .097 | .044 | .212 | .098 | *.193 | .097 | *.128 | .098 | .109 | .080 | .115 | .078 | .102 | .078 |
| 職業 | .079 | .044 | † .070 | .044 | † .079 | .043 | † .054 | .092 | .079 | .092 | .074 | .092 | .092 | .075 | .076 | .074 | .083 | .073 |
| 職業 | -.025 | .058 | -.049 | .057 | -.027 | .056 | .016 | .119 | .013 | .118 | .014 | .119 | .080 | .107 | .088 | .105 | .098 | .105 |
| 職業 | .042 | .043 | .025 | .043 | .015 | .042 | -.018 | .091 | -.100 | .091 | -.082 | .091 | .083 | .074 | .060 | .073 | .101 | .072 |
| 職業 | .105 | .040 | ** .095 | .040 | ** .081 | .039 | .304 | .089 | *.189 | .088 | *.156 | .088 | .085 | .073 | .110 | .073 | .101 | .072 |
| 職業 | .044 | .049 | .035 | .049 | .074 | .048 | .025 | .065 | .027 | .064 | .076 | .063 | .109 | .091 | .104 | .090 | .120 | .089 |
| 職業 | .160 | .036 | ** .158 | .036 | ** .144 | .035 | .175 | .080 | *.174 | .080 | *.165 | .079 | .167 | .063 | ** .172 | .062 | ** .168 | .061 |
| 職業 | -.005 | .054 | -.013 | .054 | -.001 | .053 | .011 | .118 | .017 | .117 | .033 | .118 | -.073 | .092 | -.082 | .091 | -.045 | .090 |
| 職業 | .043 | .037 | .032 | .037 | .015 | .036 | -.060 | .081 | -.110 | .081 | -.109 | .081 | .060 | .066 | .068 | .065 | .044 | .065 |
| 職業 | .386 | .046 | ** .395 | .046 | ** .254 | .046 | .296 | .080 | ** .189 | .091 | *.182 | .092 | .348 | .080 | ** .240 | .081 | ** .175 | .081 |
| 職業 | .174 | .035 | ** .137 | .035 | ** .104 | .034 | .130 | .074 | *.106 | .074 | .106 | .074 | .165 | .061 | ** .156 | .061 | *.127 | .061 |
| 職業 | -.040 | .064 | .022 | .064 | .022 | .064 | -.125 | .132 | -.132 | .132 | .132 | .132 | -.215 | .119 | -.147 | .120 | -.147 | .120 |
| 職業 | .016 | .041 | .016 | .041 | .016 | .041 | .085 | .079 | .085 | .079 | .085 | .079 | .047 | .064 | .047 | .064 | .047 | .064 |
| 職業 | .173 | .041 | ** .173 | .041 | ** .173 | .041 | .228 | .087 | ** .228 | .087 | ** .228 | .087 | .021 | .082 | .021 | .082 | .021 | .082 |
| 職業 | -.070 | .049 | -.070 | .049 | -.070 | .049 | -.027 | .103 | -.027 | .103 | -.027 | .103 | -.154 | .080 | † -.154 | .080 | † -.154 | .080 |
| 職業 | -.069 | .070 | -.069 | .070 | -.069 | .070 | -.112 | .146 | -.112 | .146 | -.112 | .146 | -.079 | .110 | -.079 | .110 | -.079 | .110 |
| 職業 | -.184 | .102 | † -.184 | .102 | † -.184 | .102 | -.029 | .187 | -.029 | .187 | -.029 | .187 | -.609 | .176 | ** -.609 | .176 | ** -.609 | .176 |
| 職業 | .199 | .038 | ** .199 | .038 | ** .199 | .038 | .224 | .079 | ** .224 | .079 | ** .224 | .079 | .163 | .065 | *.163 | .065 | *.163 | .065 |
| 職業 | .160 | .045 | ** .160 | .045 | ** .160 | .045 | .084 | .089 | .084 | .089 | .084 | .089 | .199 | .074 | ** .199 | .074 | ** .199 | .074 |
| 職業 | .034 | .053 | .034 | .053 | .034 | .053 | .083 | .099 | .083 | .099 | .083 | .099 | .019 | .087 | .019 | .087 | .019 | .087 |
| 職業 | .140 | .050 | *.140 | .050 | *.140 | .050 | -.149 | .102 | -.149 | .102 | -.149 | .102 | .049 | .084 | .049 | .084 | .049 | .084 |
| 職業 | .047 | .082 | .047 | .082 | .047 | .082 | .220 | .130 | .220 | .130 | .220 | .130 | .135 | .109 | .135 | .109 | .135 | .109 |
| 職業 | -.152 | .088 | ** -.152 | .088 | ** -.152 | .088 | -.024 | .098 | -.024 | .098 | -.024 | .098 | -.148 | .078 | † -.148 | .078 | † -.148 | .078 |
| 職業 | .181 | .070 | ** .181 | .070 | ** .181 | .070 | .176 | .076 | ** .176 | .076 | ** .176 | .076 | .205 | .123 | ** .205 | .123 | ** .205 | .123 |
| 職業 | .3613 | .3602 | .3613 | .3602 | .3613 | .3602 | .682 | .673 | .682 | .673 | .682 | .673 | .1201 | .1197 | .1201 | .1197 | .1201 | .1197 |
| 職業 | .1608 | .148 | ** .1608 | .148 | ** .1608 | .148 | .168 | .148 | ** .168 | .148 | ** .168 | .148 | .1781 | .128 | ** .1781 | .128 | ** .1781 | .128 |
| 職業 | .713 | .703 | .713 | .703 | .713 | .703 | .1009 | .1007 | .1009 | .1007 | .1009 | .1007 | .1009 | .1007 | .1009 | .1007 | .1009 | .1007 |

** : p<.01 * : p<.05 † : モデルは1つだけp<.001で有意

(3) 仮説3：年代別の効果の違い

仮説3. について、表7を見ると、すべての年代において効果を持つ要因もあるものの、一部の年代においてしか効果を持たない要因もあることがわかる。よって、仮説3. は部分的に支持されたといえる。これは、大学を理解するための知識の学習を、組織として意図的に促進させたいのであれば、画一的な施策をとるのではなく、能力ごと、大学職員の年代ごとに異なる施策をとるべきであることを示唆している。

たとえば、2-3. では20代大学職員は、他の年代に比べて知識量が不十分であると推定されたが、学習を促進するためにはどのような施策が有効だろうか。表7を見ると、20代大学職員の学習動機は、30代・40代とは異なり、勤務先大学の設置形態間での差が見いだせない。さらに注目すべきは、他の年代では有意な効果を持たなかった「やりがい」が、有意かつ強い効果を持っている点である。つまり、20代大学職員の学習動機を高めるには、勤務先大学の設置形態によらず、やりがいを感じられる業務を与えることが効果的であるとわかった。

最後に、表7は、本項における仮説検証の結果をまとめたものである。

4. 結論

最後に本研究で明らかになったことをまとめておきたい。本研究の目的は、「大学職員のキャリア志向は、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」というリサーチ・クエスチョンに取りくむことであった。仮説検証の結果、明らかになった事項は、以下のとおりである。

1. 「キャリア方向性」は、幅広い年代で、大学職員の、大学を理解するための知識に関する学習動機に有意な正の効果を持っている。さらにその方向性の内容に踏み込むと、幅広い分野における経験の志向が正の効果を持っていた。そして、同じく幅広い経験を志向する大学職員の中でも、将来的に管理職を志向する大学職員の方が、専門職を志向する大学職員よりも、強い学習動機を持っていた。
2. 「得意にしたい分野」は、大学職員の、大学を理解するための知識に関する学習動機に有意な効果を持っていた。ただし、有意な効果を持つ分野については、特に教育研究系分野・管理系分野のどちらかに偏っているとはいえなかった。

表7 仮説検証結果の一覧

| 仮説 | 要因の種類 | 学習動機への効果 | | | | 仮説 | 内容 | 結果 |
|------|-------|----------|-----|-----|-----|-----|---|--------|
| | | 20代 | 30代 | 40代 | 50代 | | | |
| 1-1. | 幅広管理 | 支持 | 支持 | 支持 | 支持 | 3. | 学習動機への各要因の効果は年代ごとに異なる | 部分的に支持 |
| 1-2. | 幅広専門 | 否定 | 支持 | 支持 | 否定 | | | |
| 2-1. | 教学支援 | 支持 | 支持 | 支持 | 否定 | | | |
| 2-2. | 人試広報 | 否定 | 支持 | 支持 | 否定 | | | |
| 2-3. | 国際交流 | 否定 | 否定 | 否定 | 否定 | | | |
| 2-4. | 研究支援 | 否定 | 否定 | 否定 | 否定 | その他 | 全体的に、私立>国立>公立の順に職員の学習動機が強い 入職動機のうち、「業界関心」が全年代において正の効果あり 人事制度のうち、「自己啓発奨励」が全年代において正の効果あり 「出世志向」も、全年代において正の効果あり 「総務人事」と「経営企画」が、複数の年代において正の効果あり | |
| 2-5. | 図書館 | 支持 | 否定 | 否定 | 否定 | | | |

3. 以上より、大学職員の、大学を理解するための知識の学習動機に、キャリア志向は正の効果を持っているといえる。しかし、その方向性によって効果は異なり、特に、最初から特定の分野に従事したうえで、将来的にも専門職に就くというキャリア志向は、大学を理解するための知識の学習動機につながらないことがわかった。
4. その他にも、入職時の業界関心や、自己啓発が奨励されている職場環境、本人の出世志向が、大学を理解するための知識に関する学習動機に有意な正の効果を持っていることが明らかになった。しかし、学習動機に正の効果を持つ要因は、大学職員の年代ごとに異なるため、組織として学習を促進するためには、画一的でない施策が必要であるといえる。

以上の成果より、本研究の目的はある程度達成されたといえる。しかし、残された課題もある。本稿を結ぶにあたり、今後の課題として、以下の3点について言及しておきたい。

まずは、大学を理解するための知識以外に関する学習動機を扱う点である。木村（2016a）が示すとおり、大学職員に必要とされる能力は多岐にわたり、これらの学習動機の生成プロセスを明らかにすることにも意義があろう。これについては、稿を改めて論じたい。

次に、各種要因の持つ効果をより多面的に、より深く分析する点である。本研究の分析結果からは、学習動機への効果は、全体的に、統制変数よりも、キャリア志向の方が強いといえる。しかし、本分析は、学習動機への直接効果のみを対象としていることに注意する必要がある。つまり、統制変数は、有意な直接効果を持つキャリア志向などの要因に対して影響を及ぼすという、学習動機への間接効果を持つ可能性がある。キャリア志向と統制変数や、統制変数同士の関係について、さらなる分析を行うことで、学習動機の生成プロセスの全体像が見えてくるものと考えられる。なお、Schein（1978; 1990）によると、キャリア初期の経験を通じて個々に自覚される「才能と能力」「動機と欲求」「態度と価値」という「キャリア・アンカー」には、「専門・職能的コンピタンス」「全般管理コンピタンス」という、本研究におけるキャリア志向も含まれている。また、同じく「大学職員調査」のデータを分析した両角・小方（2011）においては、適切な人事制度や業務しやすい環境が、仕事のやりがいに正の影響を与えていることが明らかにされている。

最後に、学習動機を超えた、実際の学習行動を扱う点である。本研究で分析に用いた従属変数は学習動機であり、その分析枠組みは、図1でいう左側部分に限定されているものである。今後の研究にて、同図の右側、すなわち、学習動機から学習行動へのつながりについても明らかにすることで、より実践的な貢献につなげられるだろう。

注釈

注1) 大学職員に限定せず、社会人の学習動機を扱った先行研究には、市川（2001）の学習意欲を引き出す6つの志向モデルに基づいて、高校生・社会人への学習の動機づけに関する大規模調査を実施したリクルートワークス研究所（2012）、オンライン大学を卒業した社会人の入学動機を扱った関ほか（2014）などがある。

注2) 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。

注3) 「専門または得意にしたい分野」とは、「長期的に専門にしたい分野」と「得意にしたい分野」の、どちらか一方または両方に対して肯定的な回答がなされた分野を指している。

注4) なお、図1においては、本研究における統制変数である「情報」「安心して学べる環境」は、キャリア志向等の「有能さへの欲求」に影響を与えるものとされているが、本研究ではその関係は扱わない。

引用(参考)文献

- 足立好弘, 1996, 「出世は望まず、評価はされたい大学職員の複雑な心境」『大学職員ジャーナル』1996年度版: 14-29.
- 中央教育審議会, 2005, 『我が国の高等教育の将来像(答申)』(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05013101.htm, 2017年1月28日)
- 大学職員フォーラム, 2009, 「評価をされて出世もしたい、しかし現状の大学改革へは不満が…」『大学職員ジャーナル』2008年度版: 14-27.
- Deci, Edward L. & Flaste, Richard, 1995, WHY WE DO WHAT WE DO: The dynamics of personal autonomy, New York: G.P. Putnam's Sons. (=1999, 桜井茂男監訳, 『人を伸ばす力—内発と自律のすすめ』新曜社.)
- 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集: 51-79.
- 市川伸一, 2001, 『学ぶ意欲の心理学』PHP研究所.
- 木村弘志, 2016a, 「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』6: 57-70.
- 木村弘志, 2016b, 「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』19: 59-70.
- 両角亜希子・小方直幸, 2011, 「大学の経営と事務組織—ガバナンス、人事制度、組織風土の影響」『東京大学大学院教育学研究科紀要』51: 159-74.
- 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集: 271-86.
- リクルートワークス研究所, 2012, 『社会人の「学習意欲」を高める—2020年の学びとキャリア』(http://www.works-i.com/pdf/r_000280.pdf, 2017年1月28日)
- 櫻井茂男, 2009, 『自ら学ぶ意欲の心理学—キャリア発達の視点を加えて』有斐閣.
- 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』.
- Schein, Edger. H., 1978, Carrier Dynamics: Matching Individual and Organizational Needs,

- Reading, MA: Addison-Wesley, (=1991, 二村敏子・三善勝代訳, 『キャリア・ダイナミクス—キャリアとは、生涯を通しての人間の生き方・表現である。』白桃書房.)
- Schein, Edgar. H., 1990, *Career Anchor: Discovering Your Real Values*, San Diego, CA: Pfeiffer. (=2003, 金井壽宏訳, 『キャリア・アンカー—自分のほんとうの価値を発見しよう』白桃書房.)
- 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』38(2): 101-12.
- 寺崎昌男, 2010, 『大学自らの総合力—理念とFDそしてSD』東信堂.
- 山本眞一, 2003, 「大学職員アンケート調査から」『文部科学教育通信』No.77: 238-9.
- 山本眞一, 2008, 「これからの大学職員」『IDE』499: 11-5.
- 山本眞一, 2013, 「大学職員論のこれまでとこれから」『大学職員論叢』第1号: 5-13.