



Title	大学職員の「教職協働観」はどのように形成されるのか：大規模国立大学Xにおける探索的分析
Author(s)	吉川，大樹
Citation	大学教育学会誌. 2026, 48(1), p. 166-176
Version Type	VoR
URL	https://hdl.handle.net/11094/105014
rights	© 2026 一般社団法人 大学教育学会
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

The University of Osaka

大学職員の「教職協働観」はどのように形成されるのか

——大規模国立大学Xにおける探索的分析——

吉 川 大 樹

(京都大学大学院・大阪大学)

本研究は、日本の大学運営においてスローガンとして用いられてきた「教職協働」に着目し、大学職員の「教職協働観」における多様性、ならびにその形成要因と過程を、大規模国立大学Xを例に探索的に分析することを目的とする。従来の教職協働研究は、「教員」と「職員」という二分法に基づく議論が中心で、とりわけ職員間の違いやそれによって齟齬が生じている可能性に対して意識が向けられることがほとんどなかった。本研究では、インタビュー調査に基づき、職員の属性・身分・職務といった外的な多様性に付随する、認知や価値観といった内的な多様性の存在を明らかにし、教員・職員という二分法に回収されない教職協働の把握の必要性を提示する。また、職務環境の経験の差異によって、多様な教職協働観が形成され得ることを示す「教職協働観形成過程モデル」を提唱し、その形成過程から見えてきた「自己定位」という概念をもとに、大学職員の能力論やアイデンティティ論に対する新しい観点を提案する。

〔キーワード：教職協働、大学職員の多様性、自己定位〕

1. 問題と目的

(1) 教職協働と大学職員の多様性

日本の大学における運営の担い手を大別すると、「教員」と「職員」に分けられる。教員と職員は、法制度上は同一概念に含まれる場合もあるが、実務上は採用形態やキャリア形成の点で異なる存在として区分されている。

ここで、「教員」と「職員」の二分に基づいて使われる言葉を考えたとき、代表例として挙げられるのが「教職協働」である。「教職協働」は、文字通り、「教員」と「職員」という先述の区分に基づく関係について表す言葉である。研究者によって定義や表現に差異はあるが、例えば、佐々木（2011）はこの言葉を「教員と職員が同じ目標を持ち、同じ仕事を協調しつつそれぞれの特性、専門性を生かしながら遂行する」（p.66）と表現しており、まさに教員と職員の関係を表す言葉として用いられている。

しかし一方で、この二分法的な表現によって、個々の教職員の多様性には目が向けられなくなってしまっている。とりわけ、教員の多様性が所属する学部や専門分野あるいは職階などにより明示的であるのに対し、職員においてはその多様性が見えにくい。大場（2014）や羽田（2013）のように職員の多様性を指摘する者もある

が、その指摘は、職員の属性・身分・職務といった外的で目に見える多様性にとどまる。

日本の教職協働を相対化する視点として海外に目を向けると、Whitchurch（2008）は、英国の高等教育機関において教員（academic staff）と職員（non-academic staff）の二分法の間に位置し、両者の役割を横断する「第三の専門職」（third space professionals）の存在を指摘している。役割境界が曖昧な領域で働く専門職にとって、組織の中で自らのアイデンティティをどのように確立するのかという認識の問題が、そこで働く者の行為のあり方と深く関わることに言及し、重要な論点として提示している。

このような議論を踏まえると、日本の大学における教職協働についても、外的な多様性の把握にとどまらず、それに付随する認知や価値観といった内的な営みに目を向けることが、検討すべき論点として浮かび上がる。

(2) 「教職協働」の出現と展開

いつから教職協働という言葉が使われるようになったのかについては、その成立の経緯を研究した例は見当たらず（西川，2014）、判然としない。しかし、現在のようになり前に教職協働という言葉が使われるようになった背景には、1992年のピーク以降の18歳人口の減少や大学進学率上昇による学生の多様化、1991年の大学設置基準の大綱化などの、社会情勢や大学のあり方の変化の影響を受け、各大学が改革を求められてきたこと

が挙げられる。その過程において、1997年に私立大学の職員を中心として設立された大学行政管理学会においては、同学会の開設趣旨の説明と参加の呼びかけ(1996)に教職協働に通ずる考え方が見て取れる。

一方、国公立大学においては、2004年の国公立大学の法人化による大学運営のあり方の変化に伴い、新たな職員像が求められるようになったことが、教職協働という言葉が広がる契機になったと考えられる。2014年2月に中央教育審議会がまとめた「大学ガバナンス改革の推進について」においては、事務職員の高度化による教職協働の実現が提言されており、ここではじめて「教職協働」という表現が用いられた(堀, 2016)。その後、2017年3月の大学設置基準の改正にて、教職協働を表す条文が盛り込まれた。これらが示すように、国公立大学の法人化以降、国において教職協働を含む大学職員のあり方について継続的に議論されてきた。

(3) 「教職協働」に関する先行研究

教職協働の必要性が謳われるようになってから、その実態やあり方を論じる研究も次第に現れてきた。著者が経験してきた教職協働の実態、それに基づく自身の捉え方や望ましいあり方、教職協働に必要な業務や場面などが検討されているものとして、西川(2014)、堀(2016)、奈良ほか(2023)などが挙げられる。例えば奈良ほか(2023)では、SDGsの視点から教職協働の研究の必要性について論じ、教職協働を議論する上で用語の定義の共通認識が必要であることを指摘し、先行研究における定義や言葉の指す対象の整理を行っている。

大学教職員に対する調査によって、教職協働が必要と考えられる業務や場面、うまく機能させるためにどのようなことが必要であるか、などを実証的に研究したものには、佐々木ほか(2011)や山本(2012)、福島(2024)などがある。例えば、佐々木ほか(2011)では、大学教育学会課題研究(2008年度～2010年度)「SDの新たな地平—『大学人』の能力開発に向けて」の一環として、学会員を中心としたアンケート調査を実施し、教育と研究の場における、教員と職員の協働の実態と教職協働の必要性に対する両者の意識を調査している。

(4) 「教職協働観」に着目する意義

先に挙げた先行研究では、教職協働という言葉が「教員」と「職員」の二つの異なる存在の間の関係を指す言葉として捉えられている点で共通している。このような認識に基づいて行われる先行研究においては、概して教員と職員との違いに主眼が置かれることとなる。例えば、山本(2012)は、教職協働に関するアンケート調査の結果について、「業務の分担や協力関係について、

教員と職員との意識に大きな差があることを窺わせる」(p.277)と結論づけている。これらの先行研究が示すように、これまでの教職協働研究は「教員」と「職員」という二分法的な考えのもとに行われてきたと言える。

一方で、大場(2014)や羽田(2013)が指摘するような、属性・身分・職務といった外的な多様性の観点は、例えば、山本(2012)が「幹部事務職員」「一般事務職員」と区分して分析したり、堀(2016)が「キャリア教育・支援」と特定の分野・業務に絞って研究するなど、まったく意識されていないわけではない。ただし、それらは外的な多様性を一定範囲に収め、自身の研究における分析対象を明確化することを目的としていた。そのため、認知や価値観といった内的な多様性を扱うことは想定されていなかったと考えられる。しかし、教員であれ職員であれ、個々人の教職協働の見方や考え方に多様な差異があるとすれば、「教員」「職員」という二分法的なこれまでの教職協働論では、教員間、あるいは職員間の認識の差異に目が向かなくなり、協働相手を一面的に捉えることで認識の齟齬が生まれるおそれがある。

そこで本研究では、佐々木(2011)が、教職協働という言葉の捉え方には多様な差異がある可能性を示唆したことを踏まえ、個々の教職員が教職協働という言葉をどのように捉え、イメージしているのか、という「教職協働観」に着目する。ここでいう「教職協働観」は、教職協働のあり方に関する認知的な捉え方や、それに対する価値判断を想定する。教職協働観に多様性があるならば、教員や職員を一括りに扱う二分法的な教職協働論では、実態を構成する内的な差異を捉え損なうことになる。その差異や多様性が、何を要因とし、どのように形成されるのかを分析することで、教職協働の議論に内的な多様性の視点を導入するための基盤を提示する。なお、本研究における外的／内的な多様性については、職員として職務上生じるものを指すものであり、パーソナリティやプライベートな経験などによる差異・多様性は含まない。

本研究に先立ち、吉川(2025)が行った質問紙調査では、ある大規模国立大学の職員307名から得た回答の分析の結果、教職協働観の多様性に繋がり得る個人差が見られることと、その形成に「総務・人事」「財務・経理」「教務・学生支援」などといった「職務分野」の経験が一定の影響を与えていることを明らかにした。一方で、それがどのような形で影響を与えているのかまでは明らかでなく、また、職務分野の違いだけでなく別の影響の可能性も示唆される結果であった。本研究では、教職協働観の形成過程や詳細な教職協働観に迫り、いかなる要因がどのように教職協働観の形成に影響し、教職協

働観の多様性が生じることとなっているのかを明らかにすべく、インタビュー調査を実施することとした。

(5) 本研究のリサーチクエスト

ここまでの議論をもとに、本研究のリサーチクエストを以下のとおり設定する。

RQ1：大規模国立大学職員の「教職協働観」にはどのような多様性が存在するのか。

RQ2：RQ1で明らかになった「教職協働観」の多様性は、いかなる要因によって、どのように形成されるのか。

これらのリサーチクエストのもと、吉川（2025）が質問紙調査を行った大規模国立大学（X大学）の職員に対しインタビューを実施し、複数の職員から個別の経験や認識を具体的に尋ねることで、教職協働観の多様性や、それが生じる要因やプロセスを明らかにし、教職協働の二分法的理解を問い直す考察を行う。なお、本研究においては、教職協働観がすべての職員に一律に明確な形で意識されているものとは限らず、経験や文脈に応じて暗黙的・断片的に形成されている場合も含めて捉える。

2. 研究方法と結果

(1) 対象と方法

本調査は、大規模国立大学（X大学）における職員を対象とする。X大学は西日本に所在し、10以上の学部を有する大規模な国立総合大学である。職員数は常勤・非常勤を含めると3,000人を超える（2025年5月1日現在）。職員数が多くキャリアパスが多様であることから、一つの組織で生じうる多様な教職協働観を見る上で、X大学は適していると言える。

本調査の対象者は次のとおりである。吉川（2025）が行った質問紙調査に回答した者のうち、職務分野（経験したことがある／もっとも従事歴が長い）の違いを中心に、在職年数（複数の部署や部局の経験が見込まれる一定の在職年数の有無）や雇用形態（無期・有期）、質問紙調査における教職協働に対する捉え方の違い（複数の設問に対する回答傾向の違いなど）等の面で属性や経験が異なる者にインタビューを打診し、承諾を得られた15名に対し実施した（表1参照）。

インタビューは、2025年4月から6月にかけて、対面またはZOOMによるオンライン形式で、一人当たり60分を目安に一对一で実施した。インタビュー時間は最長で90分、最短で30分であった。インタビュー開始前に、研究の目的や概要、参加の任意性、録音・録画の許可、個人が特定されない形での分析とその結果の公表について、同意書に基づき、文書と口頭で説明した。その上で、同

意書に必要事項を記入してもらい、同意が得られた場合のみインタビューを実施した。なお、本調査は「京都大学大学院教育学研究科社会調査を伴う研究倫理審査委員会」の承認（承認番号24-020-A）を得た上で実施した。

インタビューは、半構造化インタビューで、あらかじめ設定していた質問項目は、「これまでの経歴・仕事の内容（大学入職前の経歴も含む）」「『教職協働』と聞いて、あるいは質問紙調査の回答の際に具体的にイメージした教職協働の場面・エピソード」「教職協働の定義などで使われる言葉の捉え方（例：「同じ目標」とは何をイメージするか、「対等」とはどのような状態か、教員／職員の「役割・領域（分担）」とは何か、等）」「職員の『専門性』とは何か、職員としての自身の『専門性』をどのように捉えているか」「教員と職員の『専門性』の違いをどう見ているか」「質問紙調査の分析結果についての意見」「今後の教職協働のあり方についての考え」であった。「質問紙調査の分析結果についての意見」については、吉川（2025）の分析結果をインタビュー協力者に説明した上で尋ねた。

表1 インタビュー協力者一覧

名前	在職年数	無期・有期	役職	経験したことがある職務分野	もっとも従事歴が長い職務分野
A	11	無期	係長級	総務・人事、研究支援、その他（社会連携）	総務・人事
B	13	無期	主任・係員級	財務・経理	財務・経理
C	7	無期	主任・係員級	財務・経理、経営企画、研究支援	経営企画
D	20	無期	係長級	総務・人事、教務・学生支援、国際交流	国際交流
E	6	無期	主任・係員級	教務・学生支援、国際交流	教務・学生支援
F	14	無期	係長級	財務・経理、施設・管財、その他（内部監査）	財務・経理
G	20	無期	課長補佐級	総務・人事、経営企画、教務・学生支援、入試・広報、研究支援	入試・広報
H	19	無期	係長級	総務・人事、経営企画、入試・広報、研究支援	研究支援
I	13	無期	主任・係員級	経営企画、教務・学生支援	教務・学生支援
J	25	無期	係長級	教務・学生支援、入試・広報、国際交流、病院	教務・学生支援
K	30	無期	課長級	総務・人事、財務・経理、教務・学生支援、入試・広報	教務・学生支援
L	15	無期	主任・係員級	総務・人事、情報システム、国際交流、病院	情報システム
M	15	無期	主任・係員級	教務・学生支援、入試・広報	教務・学生支援
N	40	無期	部長級	総務・人事、財務・経理、経営企画、教務・学生支援、病院	総務・人事
O	9	有期	任期付職員（特任職員等）	教務・学生支援、国際交流	教務・学生支援

※情報はすべてアンケート回答時のもの

(2) 分析方法と結果

インタビュー調査の分析にあたっては、テーマティック・アナリシス法（土屋，2016）を用いた。テーマティック・アナリシス法（Thematic Analysis，以下TA）は、「質的分析手法の1つであり、質的データの

中にパターンを見出だすための体系的なプロセス」(Boyatzis, 1998, 土屋 記, 2016, p.13)である。本研究ではボヤツィスの立場を中心に解説を行った土屋の手法をもとに、既存の論理を基盤とせず、生データからテーマを帰納的に生成する分析手法である「帰納的TA」を行った。

分析に先立ち、まずインタビューの録音・録画をもとにトランスクリプトを作成した。次に、作成したトランスクリプトに対し、一文または意味をなす一かたまりの文章ごとにコーディングを行った。すべてのインタビュー協力者の発話に対してコーディングを行った後、共通点を持つコードごとにまとめ、その共通点に対しラベルを付した。さらに、ラベルから共通するテーマを抽出し、七つのサブカテゴリーとし、最後に七つのサブカテゴリーから見出された共通性をもとに、【経験した職務環境の解釈】【職員としての自己定位】【教職協働観】という三つのテーマが抽出された。なお、コーディングおよびテーマ抽出にあたっては、筆者が一次的に実施した後、研究協力者とともに検討し、解釈の妥当性について確認を行った。また、インタビュー項目に「職務経験」「専門性の捉え方」「教職協働の理解」といった観点が含まれているものの、分析にあたってはこれらの枠組みに限定せず、語り全体を対象として帰納的かつ網羅的にコーディングおよびテーマ抽出を行った。それぞれのテーマについて、以下に具体的な語りを示しながら説明する。

1) 【経験した職務環境の解釈】

〈業務〉〈組織〉〈制度〉という三つのサブカテゴリーをまとめ、【経験した職務環境の解釈】という一つのテーマが抽出された。このテーマは、個々の大学職員が経験してきた業務・組織・制度といった職務環境の性質や特徴を、どのように理解・解釈をしているかを表している。以上を踏まえてこのテーマの定義は、「個々の大学職員が職務として経験してきた業務・組織・制度的環境に対する理解・解釈」とする。具体的なコード等の例は表2のとおりである。

表2 【経験した職務環境の解釈】の例

サブカテゴリー	ラベルの例	コードの例	発話者
業務	職務分野	総務・人事と、経営企画、研究支援の共通性	A
		国際交流の仕事はミッションが明確	E
		研究支援には最低限の研究の知識が必要	H
		ルーティンに対する企画業務の優位性	A
	業務形態	教務でのルーティン業務は専門性が不要	E

組織	本部・部局	本部における教員との関わりの希薄さ	B
		本部と部局の教員の役割と専門性の違い	G
	部局・部署の文化	部署や部局による教職員の関係性の違い	B, F, O
		教員と職員の関係が断絶する部局の存在	F
制度	人事異動	異動による職員の専門性の極めにくさ	D, G
		大学職員の人事異動の不可避性	O
	職階	役職による教員との関わる機会の違い	J
		教員と対等な存在としての事務管理職	L
	意思決定手段	管理運営分野の実質の意思決定をしているのは職員	E
		体裁としての委員会の必要性	J

2) 【職員としての自己定位】

〈専門性の捉え方〉〈教員との関係〉という二つのサブカテゴリーは、大学職員が職員としての自身の位置をどのように定めているか、という観点から一つのテーマにまとめた。前者は「職員一般の、あるいは職員である自身の専門性をどのように捉えるのか」という自身の内側に対する定位であり、後者は「教員という職員とは異なる存在との相対的な関係」という自身の外側に対する定位と理解することができる。この二つの内・外に対する定位によって職員としての位置を認識していることから、両方をまとめて【職員としての自己定位】と表現し、「大学職員が、自身の専門性や教員との関係に対する理解・認識を踏まえて職務上の自身の位置を定める行為」と定義することとした。これは「職業領域における自分らしさの感覚」(児玉・深田, 2005)などで定義される職業的アイデンティティと近い概念であるが、教員という他者との関係性に対する客観的な定位を含む点で異なる。具体的なコード等の例は表3のとおりである。

表3 【職員としての自己定位】の例

サブカテゴリー	ラベルの例	コードの例	発話者
専門性の捉え方	経験に基づく専門性	日常業務の中で培われる業務遂行能力が職員の専門性	H
		特定の職務分野で培ったスキル・知識が職員の専門性	L, N, O
	大学の事情に即した専門性	大学の事情に特化した職員の専門性	B, H
		職員の専門性は大学の裏方としての知識	J
	専門性の自覚	専門性のイメージの持ちやすさが、専門性の自覚に影響	G
教員との関係	教員と関わる頻度	学生支援における専門性に対する具体的なイメージの薄さ	H, K
		自身のキャリアにおける教員と協働する機会の多さ	D
		教員との絡みがない部署での教職協働を感じる機会の不在	G

	コミュニケーション	経営を進めるにあたって、教員とのコミュニケーションの必要性	C
		教員の友好的な姿勢による、気軽なコミュニケーション	J
	職員からの提案／主となる分野	教員への提言まで職員の役割	I
		人事の分野では教員は受け側に回り、職員が主になる、と役割が変わる	N

3) 【教職協働観】

【教職協働観】は、本研究のテーマとするものであるが、ここまで想定してきたのは、「教員との対等性／非対等性」「目標の一致／不一致」「役割分担」といった認知的または価値判断的な〈教職協働の捉え方〉であった。しかしインタビュー調査により、〈教職協働に対する感情〉という側面も含むものとして浮かび上がってきた。例えば、「教員への遠慮・付度／無遠慮」「相互理解」「信頼関係／教員への不信感」などといった形で表れてきたものである。〈教職協働の捉え方〉に〈教職協働に対する感情〉を包含して【教職協働観】というテーマにまとめることとし、「個人が教職協働に対して抱くイメージや感情」と定義づけることとした。具体的なコード等の例は表4のとおりである。

表4 【教職協働観】の例

サブカテゴリー	ラベルの例	コードの例	発話者
教職協働の捉え方	教員との対等性	対等な立場で意見を言い合えるのが教職協働の理想	B
		教員と職員の対等は、お互いの専門性を発揮することで自然に生じる	E
	教員との非対等性	教員が決めたことを職員が事務的に遂行する傾向の継続による非対等性	D
		会議におけるポジションの対等性と発言権の非対等性	N
	目標の一致	それぞれの役割を持つ教員と職員がディスカッションしながら一つの目標に向かっていくのが教職協働	E
		数年で替わる教員との目標共有の重要性	I
	目標の不一致	職員の職業人としての目標と教員の目標は必ずしも一致しない	F
		人事における教員の関与しにくさによる同じ目標に向かっていく感覚のなさ	N
	役割分担	教職協働は、教員が教育面、職員が大学の経営・運営面を考える役割分担	C, E
		教員があるべき姿を語り、職員がその内容を実現する形での協働	H
	相互補完	教職員間で教育の専門性を互いに補い合う関係	I
		教員は教育以外の専門家ではないことによる、職員の専門性による補完の必要性	K

	線引き	教育は教員が行うという意識に基づく、職員が専門性を発揮する必要がないという意識	I
		教育や研究と線引きされた分野での職員の貢献	N
	越境	教員と職員の役割の明確な線引きは不要	D
		教職員相互の役割の越境が教職協働に込められている	H
	教職協働に対する感情	教員への相談に対する遠慮	A
		教員に対する付度による職員の意見の言いにくさ	B
	教員への無遠慮	職員が教員に対して遠慮せず、専門家としてどんどん提案していく必要性	K
		教員の意見に物申す必要性と実行	O
	相互理解	教員と職員の歩み寄りの必要性	B
		顔を合わすことによる教職員の相互理解	F
	信頼関係	教職協働には信頼関係が必要	F
		互いを課題解決に立ち向かう同志としての敬意に基づく対等	H
	教員への不信感	教員による上から目線の対応に対する職員の拒否感	B
		教育担当の教員の決定方法への不満と職員の関与の必要性	I
	教員への貢献	教員の役に立てる職員であることへの希望	F

(3) 教職協働観形成過程モデル

抽出された3つのテーマは、教職協働観の形成過程を構成する主要な側面として位置づけられる。これらの間の影響関係を仮説的に整理し、語りと照らし合わせると、共通する流れが見えてきた。一つは、【経験した職務環境の解釈】によって【職員としての自己定位】が構築され、【職員としての自己定位】に基づいて【教職協働観】が形成される、という流れである。もう一つは、形成された【教職協働観】から得られる認識の一部が、【職員としての自己定位】に返ってきて再定位が行われる、という流れである。両者は相互生成的な関係にある。この2つの流れを図示すると、図1の矢印のように表すことができる。これは教職協働観の形成過程をモデル化したものであり、このモデルを「教職協働観形成過程モデル」と呼ぶこととする。このモデルが提示する矢印は、教職協働観が形成されていく過程を、時間的前後関係に沿って整理したものであるとともに、各要素がどのように影響を与えながら教職協働観が形成されるかを示すものである。なお、一番左に位置する「経験した職務環境の解釈」については、他の2つのテーマのような相互生成的に影響し合う関係性は見られず、概念的に異なる性質があるため、右の2つのテーマとは距離がある。具体的にいくつかの語りからこのモデルを説明していく。

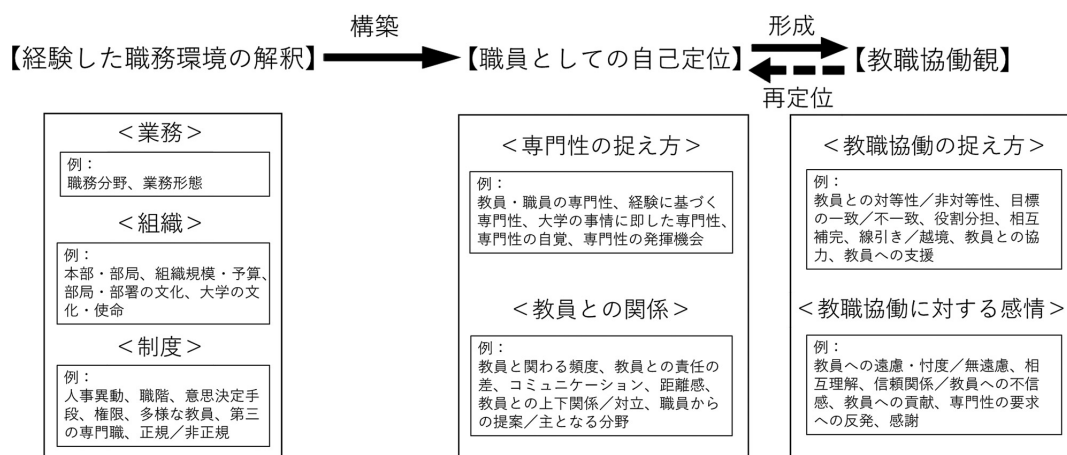


図1 教職協働観形成過程モデル

1) Bの場合

Bの以下の語りからは、会計系という職務分野や本部での経験を経たことで、教員との関係について、教員と関わる頻度の少なさや、教員との「溝」に繋がっていると認識していることがわかる。

筆者：「今後の教職協働のあり方について、こうだったらいんじゃないかなとか、こうだろうとか、そういうのが何か思うところがあれば、ぜひ伺ってきたらと思うんですけど。」

B：「一回、難しい、すごい難しいんですけど、やっぱり教員と職員って、私は結構溝を感じるものが今まで多かったんですよ。」

筆者：「はい。」

B：「あのなんて言うんでしょう。会計系だからかもしれないです。なんか会計の人怖いみたいなイメージがあるらしくて、先生たち。だから、なんか会計の人から電話かかってきたらドキドキするんですけど。[中略] じゃ、私たち怖がられてるの、嫌われてんのかなって思うことがあって。」

B：「本部にいた時でも、やっぱり先生と関わるのって本当一瞬じゃないですか。自分のとこの先生じゃないので。だからまあ、同じ意識を持ってるかっていうと、そこまでの関係性を構築できない。あの短い時間だと。納品検収で、こんにち、ありますね、ハイハイで、ボン [ハンコを押す音] で終わりだったりすると。」

次の語りからは、教員と関わる頻度が少なく、溝が存在していると捉えることにより、コミュニケーションの増加による相互理解を望む教職協働への思い、すなわち

【教職協働観】が形成されていることが伺える。

B：「私、でも本当に、先生とちょっと距離が近づいたら、X大学もっと良くなると思います。」

B：「でも、そうじゃなくて、やっぱりお互い、お互いがお互いちょっと歩み寄れたら、すごく関係性は築けるのかなって思うことは多々あって。」

Bの語りをまとめると、会計系という職務分野や本部での業務経験から、教員と関わる頻度の少なさや教員との溝を感じており、教職協働のためコミュニケーションの増加による相互理解を求める感情が形成されている。これを教職協働観形成過程モデルに当てはめると、自身が経験してきた業務・組織的環境の捉え方（【経験した職務環境の解釈】）が、教員との関係の認識（【職員としての自己定位】）を構築し、それを踏まえて教職協働における相互理解を求める感情（【教職協働観】）が形成されていると見ることができる。

一方で、Bは「相互理解が進めば関係性は築ける」という展望も語っている。これは、現在認識している教職員間の溝に対し、将来的には改善の余地があると考えていることを示すものであり、形成された【教職協働観】の一部が、教員との関係をどのように捉えるかという見方に影響を与えている可能性を示唆する。この点は、【教職協働観】から【職員としての自己定位】への部分的なフィードバック（再定位）として解釈することができる。

なお、Bはインタビューの冒頭、「[本調査への協力を] 初め言われた時は、本当にそこまで先生と密に関わってなかったんですけど。この年明けぐらいから急に关わる機会が増えて、[中略] もう割とそういう機会を、あの経験させてもらいました、本当に。」と現在配属さ

れている部局での経験を語り、質問紙調査回答時と意識が変化していることも話してくれた。この語りは、経験やその解釈の変化が、教員との関係に対する認識や教職協働観に影響を与えうることを示唆しており、モデルの整合性を示すとともに、経験の変化が自己定位や教職協働観の再構築につながる可能性が窺えた。

2) Gの場合

Gの以下の語りからは、人事異動という制度をもとに得られた経験や人脈、「教員よりちょっと広い、ちょっと違う目線」といったものが職員の専門性となっていると解釈している様子が表れている。

G：「ただ、いろんな部署を異動しながら人脈だったり、経験だったりを持ってるっていうところは、ある意味事務職員としての専門性かなっていうふうに思います。あと何かこう、こうしていきたくて考えたときに、そのためには何をどうしたらいいかっていう段取りを、これはここに相談すればいいし、これはこのこういうことが必要だよなとかっていうところが、その経験から見えているのはたぶん事務職員の役割というか、持ってるスキルなのかなと思うので、教員にはできないところかなとは思います。」

G：「何を経験してきているのかに起因して、たぶんその人の得意分野というのがあって、教員よりもちょっと広い、ちょっと違う目線から見れるみたいな部分がたぶん持ち味になってるのかなっていう気はします。」

次の語りからは、教職協働の理想の形として、職員が職務経験の中で身につけてきた段取り力や教員とは異なる視点といった専門性を生かすことで大学運営における教員の負担を引き受ける、という【教職協働観】が見て取れる。

G：「そこ[大学運営]の部分って何か事務職員でもできるよねって話の気がして。研究と運営がうまく切り離されてないというか、かなっていう気はちょっとしました。」

筆者：「負担はおっしゃる通りだと思うんですけど、それって明確に切り離せるのかなというのもあって。」

G：「明確には難しいかもしれないけど、負担割合を、今はなんか8：2とかかも、運営に関する決断するの8が教員、2が事務職員みたいなイメージがあって、その負担割合を逆にすることはできると思うん

ですよ。事務が8になって、2の部分はちゃんと教員の声を取るみたいな。なんか少しバランスを変えるイメージなのかなって私はちょっと今思ったりします。[中略] ヒアリングする時間はもちろんもらわないといけないんだけど、運営の実務の部分はこっちでやりますよっていう部分を増やしましょうねっていうことなのかなってちょっと思ったりはしますね。」

Gの語りは次のようにまとめられる。職員は人事異動によって異なる職務環境で経験を積みながら、その過程で獲得する人脈、教員と異なる視点といったものが職員の専門性となると語っている。そして、それらを生かすことで大学運営における教員の負担を引き受ける、という教職協働の形を説明している。これを教職協働観形成過程モデルに照らし合わせると、人事異動という制度の性質（【経験した職務環境の解釈】）から、職員の専門性がどのようなものか解釈（【職員としての自己定位】）しており、その解釈に基づく専門性を生かすことで、大学運営における教員の負担を引き受けるという教職協働の捉え方（【教職協働観】）が形成されていると言える。

一方、教員の負担を引き受けることで、今まで経験してきた業務のバランスを変えるというイメージを持ち、それが翻って自身の〈専門性の捉え方〉や〈教員との関係〉という【職員としての自己定位】に影響を与えている様子が見て取れる。

3) Mの場合

Mの語りは先の二人の語りとは異なる。Mは、職員の雇用や待遇が専門性を前提としたものになっていないことから、職員には専門性が無いものとして認識している。

筆者：「まず、大学職員の専門性って、ありますか
ね？」

M：「ないと思いますね。いや、うーん、ためらいは
ありましたけれど、あんまりないと思いますね。」

筆者：「うーん、その心は？」

M：「そんなことは最初に言われていない。最初にと
言ったのは採用時にということですね。」

筆者：「それは、あなたはこの専門性があるって採用した
んですよ。だからこういうことやってくださいね、っ
ていうふうなことがないということですか？」

M：「そうですね。採用されたときもそうですし、そ
の後、いかなる業務を命じられるときにも、特にそ
の専門性があるから、あるいは専門性を修得するこ
とを前提として、それに従事しなさいと言われたこ
とはないですね。」

Mは、職員の無専門性を認識する中、教職協働という言葉の中に専門性の要求を感じ、次のとおり不快感を表明している。

M：「平たく言うと、〔専門性を〕求めるんやったら、もうちょっとそれにふさわしい待遇というか、を作ってやればいいのになあと思わなくはないですね。」
筆者：「それは大学として、人材育成とか、そういう場面であっていいことですかね？」
M：「そうですね。」
[中略]
M：「たぶん教職協働って言われて、専門性が職員にもある程度ありますよという、もしくは備えなさいよというのを、たぶんセットでというか、それをもって教職協働を成立させろと言われているような気がするんですけど、まあそれを言うんやったらもうちょっとその、なんですかね、それを言われるばかりだと [中略] 不平不満が溜まってくると、けったくそ悪い気持ちになることがありますね (笑)」

Mの語りをまとめる。職員に対し専門性を前提とした雇用や待遇という制度となっていないことから、Mは職員が専門性の無い存在であると認識している。一方で、教職協働という言葉から専門性の要求を感じることににより、「けったくそ悪い」という感情を露わにする。これを教職協働観形成過程モデルから説明すると、職員の雇用制度や待遇といった制度の解釈（【経験した職務環境の解釈】）から、職員には専門性が無いという理解を構築している（【職員としての自己定位】）。そのような認識があるが故に、教職協働という言葉により専門性を求められることに対して、不快な感情を抱いている。この教職協働に対する感情こそが、まさにMの【教職協働観】である。

一方で、教職協働という言葉に対する不快の原因を専門性の要求にあることを自覚することで、職員が専門性の育成やそれに応じた処遇がなされていないことを認識するに至り、その認識を受けて【職員としての自己定位】が行われていると見ることもできる。

以上の3名の語りから、教職協働観形成過程モデルで示した流れを説明した。インタビューを実施した15名のそれぞれから、このモデルで解釈可能な語りの構造が見られたが、この3名の語りは、モデルに沿った教職協働観の形成過程をとりわけ明瞭に示すとともに、それぞれの例で異なる形成過程および教職協働観が見て取れる。そのため、モデルに沿って多様な教職協働観が形成される様子をよく説明している事例として取り上げた。

3. 考察

前章の結果を踏まえ、第1章で立てた二つのリサーチクエスチョンを検討する。

一つ目として、「大規模国立大学職員の『教職協働観』にはどのような多様性が存在するのか」という問いを立てた。本調査において、教職協働観は、「教員との対等性／非対等性」「目標の一致／不一致」「役割分担／相互補完」「線引き／越境」といった対照的な言葉で表されるなど、多様なものとして語られた。加えて、「教員への遠慮・付度／無遠慮」「相互理解」「信頼関係／不信任」「感謝」といった、教職協働に対する感情という別の面での多様性も見ることができた。これは職員間でも個々人が多様で異なる教職協働観を持っていることを示しており、「職員」と一括りで扱う教員・職員二分法的な教職協働論に対して一石を投じるものである。

リサーチクエスチョンの二つ目は、「教職協働観」の多様性の要因とその形成過程を求めるものであった。これに対しては、本調査における語りを分析することで「教職協働観形成過程モデル」というプロセスが明らかになった。このモデルは、【経験した職務環境の解釈】によって【職員としての自己定位】が構築され、その自己定位に基づいて【教職協働観】が形成される、という流れを表すものであり、その過程を辿ることで経験してきた多様な職務環境がその要因となっていることが示唆された。

ここまでで明らかになった教職協働観の多様性と、それが生じる要因やプロセスを示す教職協働観形成過程モデルからいくつかの考察が可能となる。職員の属性や身分といった外的多様性は、多様な経験として個々の職員の中で解釈される（【経験した職務環境の解釈】）。その解釈に基づいて【職員としての自己定位】が構築されていく。経験が異なれば、当然異なる自己定位が行われる。さらに、異なる自己定位を行う職員間からは、それぞれ異なる教職協働観が形成される。このように職員の外的な多様性は、内的な多様性を生み出しているのである。なお、本研究では主として職員の属性や身分といった職業的な外的要因の影響に着目して分析を行ったが、教職協働観の形成には、個人のパーソナリティやこれまでの経験など、本研究では十分に捉えきれていない要因が影響している可能性も考えられることを付言する。

また、【職員としての自己定位】を海外の大学職員と照らし合わせた検討も可能である。日本の大学との比較でよく用いられる米国や、冒頭で触れたWhitchurchが対象とする英国では、大学職員の専門職化が進んでおり（高野、2012、2018）、また、実際、職員が専門職とし

て扱われることが多い。そのため、専門職アイデンティティ (professional identity) に着目した議論が展開されている (Whitchurch, 2008 ; Lewis, 2014 など)。一方、日本の大学において、職員が専門職と見なされることは少なく、職員自身の専門性や立ち位置を専門職アイデンティティの文脈で議論・理解されることはあまりない (松村, 2023)。その結果、共通の職業的アイデンティティが必ずしも明確に共有されていない日本の大学職員は、個々の職務経験を通じて自身の立ち位置を確認する、つまり「自己定位」を行っていると考えられることができる。これにより、確立した職業的アイデンティティを持たない職員が、教員という専門職アイデンティティを持つ存在と向き合うことを可能とする心的作用がもたらされると解釈できる。すなわち、自己定位は、協働を成り立たせるための一種の戦略として機能している、ということである。

教職協働観は、実際の協働の際の行動に影響を及ぼす。その差異を認識していなければ、互いが想定する行動にずれが生じ、協働の場面で葛藤を引き起こすこともあり得る。この認識のずれが教員—職員間のみならず職員間でも生じているという懸念は、今までの教職協働研究では言及されず、見落とされていた点である。本研究では、職員の教職協働観の形成過程を明らかにすることで、そこに多様性が生まれることは必然であることを示した。さらに本研究の知見は、教職協働を単に「促進すべきもの」として捉えるのではなく、職員がどのような自己定位を行っているのか分析したうえで、協働のあり方を設計・マネジメントする必要性を示唆する。

4. 本研究のまとめと今後の課題

本研究では、大学職員の教職協働観に多様性が見られることを明らかにした上で、経験してきた職務環境により、自身の大学職員としての専門性の捉え方や協働相手である教員との関係を認識し、それによって教職協働観が形成されていく、教職協働観形成過程モデルを示した。以下では、本研究で導き出された教職協働観形成過程モデルおよびその中における「自己定位」の概念に焦点を当て、理論的・実践的含意を検討する。

教職協働観形成過程モデルは、職務経験を通じて一種の考え方を形成することを示すモデルであり、職員の能力論に示唆を与える。一般的に日本の大学職員は、何らかの専門資格を持った者が専門職として採用される形ではなく、人事異動で様々な部署を回り、経験を積むことを通じてジェネラリスト的人材として育てられていく形をとっていることが多い。寺崎 (2010) が、人事異動

を大学職員の能力開発 (Staff Development, SD) の一種と整理するように、大学職員はOJT (On the Job Training) による教育、すなわち職務経験を通じて様々な知識やスキルを身につけていく。これは大学教員が、少なくとも研究面では専門職としての訓練を受けてから入職するのとは対照的である。能力論において、松下 (2021) は、OECD Future of Education and Skills 2030 のコンピテンシー概念を説明する中で、「知識 (knowledge), スキル (skills), 態度・価値観 (attitudes & values)」が能力 (コンピテンシー) の要素であると述べている (p.88)。教職協働観形成過程モデルにおける【職員としての自己定位】とは、職員である自身の専門性をどのように捉え活かし得るものなのか、教員との関係をどう理解しどのように関わっていくか、という「態度・価値観」である。このモデルは、職員が職務経験を通じて、「知識」「スキル」だけではなく、「態度・価値観」をも身につけていくことを示している。一方、どのような職務環境を経験するかによって、身につく態度・価値観が異なることもこのモデルは表している。ものの捉え方や行動は、身についた態度・価値観の影響を受けて表出する。教職協働観はその一例だと言える。つまり、どのような職務環境を経験してきたか、ということが、その影響によって形成される態度・価値観を媒介として、異なるものの見方・行動となって表出しているという可能性をこのモデルは示唆している。

また本研究では、自己定位と職業的アイデンティティの対比について言及したが、さらなる検討を加える。欧米各国における専門職としての大学職員の専門職アイデンティティと対比して、ジェネラリスト的にキャリアを積む日本の大学職員の場合は共通の職業的アイデンティティを必ずしも共有していない。一方でインタビューの語りの中で現れていた「大学に対する理解の深さ」や「大学内の人的ネットワーク」といったものが、大学職員の特徴として語られることも多い。このような「職業的アイデンティティらしきもの」が共有されていることは窺えるものの、「専門性の捉え方」などの観点で個々の職員を見ていくとそれぞれ異なっており、共通のアイデンティティを一様に想定することはできない。しかし、この「職業的アイデンティティらしきもの」を、個々の職員が自己定位を行うことによって補完・調整している、という見方をすれば、固定的な属性や内容としてではなく、形成され続けるプロセスとして職業的アイデンティティを捉えることができる。そのプロセスこそが日本の大学職員の職業的アイデンティティの重要な構成要素であると見なすことが可能である。すなわち、大学職員の

アイデンティティ論を議論する際の中核的な概念として、自己定位という概念が本研究によって示されたと言える。

最後に、今後の課題について言及する。一つ目として、本研究では職場（大学）の中での経験の影響に焦点を当てており、職場外、例えば、飲み会のようなプライベートでの教職員間の関わりや活動、あるいは大学入職前の前職や学生時代の経験等については深く聞くことができず、それらが教職協働観の形成に与える影響には踏み込むことができなかった。職場外の経験の影響も分析することで、教職協働観形成過程モデルの拡張の余地がある。

二つ目として、本研究は一大学の事例にとどまっており、過度な一般化については留意が必要である。一方で、他大学（私立大学）で職員として勤務経験のあるインタビュー協力者が語った内容から、大学によって異なる文化や使命といったものも、「組織」という要素の一つとして捉えることで、本研究で示したモデルに包含できる可能性が垣間見えた。実証的な確認は今後の課題である。

参考文献

- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. SAGE Publications, Inc.
- 中央教育審議会大学分科会 (2014) 『ガバナンス改革の推進について (審議まとめ)』 (https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/houkoku/1344348.htm) (2026年1月24日)
- 大学行政管理学会 (1996) 『「大学行政管理学会」開設趣旨の説明と参加の呼びかけ』 (<https://juam.jp/establishment/>) (2026年1月24日)。
- 福島真司 (2024) 「教職協働の課題解決のための一考察—会員アンケート調査の結果から—」『大学教育学会誌』46(1), 103-107.
- 羽田貴史 (2013) 「大学職員論の課題」『大学職員論叢』1, 15-23.
- 堀健介 (2016) 「大学キャリア教育の充実に必要な教職協働：教職協働を阻害する要因とチーム教育の可能性」『北海学園大学大学院経営学研究科研究論集』14, 1-28.
- 児玉真樹子・深田博己 (2005) 「企業就業者用職業的アイデンティティ尺度の作成」『産業ストレス研究』12, 145-155.
- Lewis, K. R. (2014). Constructions of professional identity in a dynamic higher education sector. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 18(2), 43-50.
- 松村彩子 (2023) 「英国大学事務職員の職場環境変化・業務課題を乗り越えるアイデンティティ変容—組織アイデンティティに着目して—」『大学経営政策研究』13, 109-125.
- 松下佳代 (2021) 「教育におけるコンピテンシーとは何か—その本質的特徴と三重モデル—」『京都大学高等教育研究』27, 84-108.
- 奈良雅之・前田ひとみ・福島真司 (2023) 「大学業務における教職協働の必要性」『大学教育学会誌』45(1), 125-130.
- 西川幸穂 (2014) 「教職協働の成立・展開・展望—大学改革のエンジンにするために—」『立命館高等教育研究』14, 39-55.
- 大場淳 (2014) 「大学職員研究の動向—大学職員論を中心として—」『大学論集』46, 91-106.
- 佐々木一也 (2011) 「当課題研究の総括と展望—これまでの議論とアンケート結果を踏まえて—」『大学教育学会誌』33(1), 66-69.
- 佐々木一也・今田晶子・清水栄子・寺崎昌男・秦敬治・本郷優紀子 (2011) 「Ⅲ. 学会員を中心とするアンケート調査とその結果」『大学教育学会課題研究2008年度～2010年度「SDの新たな地平—「大学人」の能力開発に向けて— 最終報告書」, 61-114.
- 高野篤子 (2012) 『アメリカ大学管理運営職の養成』東信堂.
- 高野篤子 (2018) 『イギリス大学経営人材の養成』東信堂.
- 寺崎昌男 (2010) 「大学職員の能力開発 (SD) への試論」『高等教育研究』13, 7-21.
- 土屋雅子 (2016) 『テーマティック・アナリシス法 インタビューデータ分析のためのコーディングの基礎』ナカニシヤ出版.
- Whitchurch, C. (2008). Shifting identities and blurring boundaries: The emergence of third space professionals in UK higher education. *Higher Education Quarterly*, 62(4), 377-396.
- 山本眞一 (2012) 「教職協働時代の大学経営人材に関する考察—役員・教員・職員へのアンケート調査結果を踏まえつつ—」『広島大学高等教育研究開発センター大学論集』43, 271-284.
- 吉川大樹 (2025) 「現場の大学職員の『教職協働観』について—大規模国立大学を例に—」『第31回大学教育研究フォーラム発表論文集』, 40.

謝辞

研究協力者ならびに調査にご協力いただいた皆様に感謝申し上げます。

How Do University Administrative Staff Form Their “Views on Collaboration Between Academic and Administrative Staff”: An Exploratory Analysis at a Large National University in Japan

Daiki Yoshikawa

(Graduate School of Education, Kyoto University / The University of Osaka)

Focusing on “*collaboration between academic and administrative staff*,” a concept that has been used as a slogan in university management in Japan, this study explores the diversity of views among university administrative staff on such collaboration, as well as the factors and processes underlying their formation, by conducting an exploratory analysis of a large national university in Japan. Previous research has largely relied on a dichotomous framework contrasting “academic staff” and “administrative staff,” paying little attention to internal differences among administrative staff or to the potential mismatches arising from such differences. Based on interview data, this study reveals the existence of internal diversity, such as cognition and values, arising from external diversity, including attributes, employment status, and job responsibilities. This highlights the need to reconsider collaboration between academic and administrative staff beyond the conventional academic-administrative dichotomy.

Interviews with 15 administrative staff members at a large national university were analyzed using thematic analysis (Tsuchiya, 2016). Three themes were identified: 1. *interpretations of experienced work environments*, 2. *self-positioning as administrative staff*, and 3. *views of collaboration between academic and administrative staff*. The analysis led to the development of a mutually generative “*process model of the formation of views of collaboration between academic and administrative staff*,” in which views of collaboration are shaped through self-positioning constructed via interpretations of experienced work environments—and, in turn, influence subsequent self-positioning. The model confirms the presence of diverse views on collaboration among administrative staff at a large national university. It demonstrates that understandings and emotions regarding collaboration vary among staff members, highlighting the limitations of a binary framework that treats “administrative staff” as a homogeneous category. Furthermore, this study shows that such diversity is formed through processes of self-positioning mediated by interpretations of different professional fields and work environments experienced by staff. It thereby draws attention to an overlooked dimension of prior research: that external diversity among staff generates internal diversity.

The process model of the formation of views on collaboration between academic and administrative staff, as well as the concept of self-positioning, has implications for theories of professional competence, suggesting that staff members acquire not only knowledge and skills but also attitudes and values through experiences in diverse work environments. Additionally, with respect to Japanese university administrative staff, who do not necessarily share a clearly defined common professional identity, the findings indicate that self-positioning complements and adjusts professional identity. Through these findings, this study provides a new perspective on discussions around university administrative staff identities.

Keywords: academic-administrative collaboration, university staff diversity, self-positioning