

非大学型高等教育を担う教員と 教育組織

高等教育研究叢書

143 2018年3月

稲永 由紀・吉本 圭一 編



広島大学

高等教育研究開発センター

非大学型高等教育を担う教員と教育組織

稲永 由紀・吉本 圭一 編

広島大学高等教育研究開発センター

はしがき

我が国では、教育制度設計において普通教育を軸とした単線型モデルが規範となってきたが、2003年の専門職大学院制度、2019年度からの専門職大学・短期大学制度の創設など、職業教育を重視する制度整備の動きが加速している。これに連動して、学術を中心とした教育を担う教員とは異なる、職業教育を担う教員の要件をどう考えるべきかが、課題として顕在化している。

他方で、短期大学・高等専門学校・専門学校など大学以外のセクターは、実態として強く職業教育を志向し展開してきたにも関わらず、政策的にも、また学術的にも、第三段階教育（大学セクターと非大学セクターを包含する）における職業教育を担う教員や教育組織の実態については特段の関心が払われてこなかった。

本叢書は、九州大学「高等教育と学位・資格研究会」（代表：吉本圭一）が実施した、短期大学・専門学校の機関および教員に対する全国調査の結果を用いて、職業教育の観点からその実態を総合的に分析したものである。それは、短期大学と専門学校という一定範囲共通の専門領域を担いながらも共通して扱われることのなかった非大学型高等教育に焦点をあて、その固有かつ共通の特性を明らかにすることで非大学型高等教育を含めた第三段階教育という研究分野の確立に向けての、学術研究としての独自の取組となっている。特に、大学教員研究においては学術型教員モデルの周辺に置かれていた専門職養成の教員モデルを含めた研究の展開可能性を検討することが可能となる。また、具体制度形成途上にある専門職大学等の教員や教育組織の有り様を議論するための資料を提供することもできる。本叢書が、大学・非大学型高等教育機関を問わず、広く高等教育を担う多くの関係者、研究者、文教政策関係者などに活用されることを期待している。

なお、本叢書で扱う調査は平成 21～24 年度科学研究費補助金・基盤研究(A)「非大学型高等教育と学位・資格制度に関する研究」（課題番号：21243044、研究代表者：吉本圭一）の研究成果の一部である。多忙を極める中で本調査に協力をいただいた全国の短期大学・専門学校の先生方をはじめ、関係の方々に対し、この場をお借りして深くお礼申し上げる次第である。

平成 29 年 11 月

稲永 由紀
吉本 圭一

<目次>

はしがき	i
第1章 第三段階教育における職業教育教員：研究の課題と論点	1
	稲永 由紀
第2章 非大学型高等教育教員調査の方法と概要	15
	吉本 圭一・稲永 由紀・張 琳・川俣 美佐子
第3章 非大学型高等教育機関の求める教員とその人事・職務、能力開発支援	25
	張 琳
第4章 大学教員との比較でみた非大学型教員の研究・教育活動	35
	長谷川 祐介
第5章 非大学型高等教育教員の採用要件と学習・職業経歴	49
	稲永 由紀
第6章 非大学型高等教育教員に求められる能力とその獲得・形成	55
	吉本 圭一
第7章 非大学型高等教育教員の資質能力開発	63
	長谷川 祐介
第8章 非大学型高等教育教員の仕事への満足度と今後のキャリア展望	73
	張 琳
第9章 職業教育を担う教員と専門学校の今後の在り方	83
	稲永 由紀
第10章 短期大学教員の地域・職業志向性とアイデンティティ模索	91
	稲永 由紀・吉本 圭一
巻末資料	

第1章 第三段階教育における職業教育教員：研究の課題と論点¹⁾

稲永 由紀
(筑波大学)

1. はじめに

本叢書は、これまで高等教育研究において焦点があてられてこなかった非大学型高等教育としての短期大学と専門学校の教員と教員組織について、その職務や必要とされる要件・能力等の実態を、著者らの実施した全国調査をもとに解明することを目的とする。大学教員については、教育と研究の統合やその両立、その他の職務の広がりなどに関して多くの研究が取り組まれてきたのに対して、高等教育システムの拡大とともに、その一翼を担い成長してきた非大学型セクターの教員については、これまで十分な研究蓄積がなされてこなかった。非大学型セクターは、いずれも職業教育を重視するという一定の共通性を持ちながらも、それぞれ独自の発達を遂げているため、独自の教員要件が設定されている。さらに、国家資格職業養成にかかる教員の要件などが付加される領域も多くあり、非大学型セクターの教員という共通のコンセプトが形成されておらず、その教員の質的な向上の方向性などの共通課題が形成されにくかったためである。だが、逆に、国家資格職業養成の領域では、その教育内容や方法等の要請において学校セクターを越えて職業教育としての共通性が強調される場合も多い。そもそも大学においても、医師・法曹・宗教などの専門職養成においては、当該専門職者がその養成の中核を担うという意味で、職業教育としての固有の要請が教員に対してなされてきた。また、近年の高等教育政策において職業教育・キャリア教育が注目され、さまざまな政策が導入されており、学校種を越えて職業教育を担う教員についての探究が必要となっているのである。

本章では、日本の短期大学と専門学校を対象として、非大学型セクターに共通する職業教育に焦点をあてながらその教員の実態を調査するにあたって、その教員の制度上の要件等を確認するとともに、諸外国の第三段階教育における職業教育を担う教員の要件等を比較検討しておくこととする。また、日本の非大学型セクターの教員の実態について既存統計や先行研究等で明らかになっていることを確認し、本叢書における研究課題の論点を提示する。

2. 日本の非大学型高等教育機関の制度的展開

教員の制度上の要件を議論する前に、我が国の非大学型高等教育機関、とりわけ本叢書で重点的に取り扱われる短期大学と専門学校について、Teichler(2008)に依拠しながらその制度的な展開を簡単に押さえておきたい。

短期大学制度は、1961年に大学とは異なる目的を持つ恒常的な制度としてスタートする。

海外においても、日本の短大と同等の社会的機能をもつ非大学型セクターが 1960、70 年代に登場し、発展した。Teichler (2008) が指摘するように、非大学型高等教育の第一世代の一部は、1990 年代にはいると、アカデミック・ドリフト(academic drift)と呼ばれるように、英国のポリテクの大学昇格などのように、Bachelor や Master 相当の学位・資格を授与する大学と同列であることを主張し、教育内容を帰ることなく制度として教育段階認定を上昇（今日の国際標準教育分類における ISCED5 から ISCED6 へなど）させ、その意味での地位上昇を果たすものも出現する。

日本の短期大学においては、制度としての質の向上と社会的認知を高めるよりも、比較的実績と余裕のある機関が個別に短期大学セクターを縮小・廃止し、その基本資源を活用しつつ四年制大学セクターを新設、ないし移行することで「高度化」を果たしている。

他方、新たに職業教育訓練の高度化によってこの弱体化する ISCED5 レベルと位置づけられるセクターが登場し、第三段階教育における学術的セクターと並行してより職業的教育に焦点をあてたセクターが複線型で展開した。

1976 年の専門学校制度はこうした第 2 世代の非大学型セクターとでもいうものであり、短大以上に職業教育に特化しており、この制度の適切な位置づけは政治的な議論となり、OECD (2009＝訳書 2009) の第三段階教育政策レビューにおいては、制度の多様性を高く評価しつつ、そこに政策的な舵取りが不在であることの問題が指摘されている。

この職業教育に軸を置く第二世代の非大学型セクターである専門学校が、その適切な社会的認定をめぐる展開した政策的議論が、最終的に、専門学校の高度化や社会的認定とは異なる、新たな高等教育機関設立、「専門職大学」「専門職短期大学」制度の創設に帰結したのも、第一世代とは異なる第二世代の職業教育的アプローチの重要性が、日本の第三段階教育関係者には十分に理解できなかつたためと考えられる。

とはいえ、大学セクターの中に実践的な職業教育を置く考え方により、個々の短期大学にとって「専門職短期大学」への移行という教育改革への貴重な選択肢がもたらされたとともに、他方でもともと「職業または实际生活に必要な能力」を涵養するという目的を持つ短期大学にとっては、新たな「専門職短期大学」とのアイデンティティの差別化の観点から、今後大きな課題を残すものとなっている。

3. 短期大学、専門学校の教員要件

本叢書の対象とする、短期大学と専門学校の、それぞれの教員の要件を設置基準等から確認してみよう。

まず短期大学においては、「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」とした学校教育法第 92 条の規定を受けて、短期大学設置基準第 23 条で教授の資格について次のように規定している。

教授となることのできる者は、次の各号のいずれかに該当し、かつ、短期大学における教育を担当するにふさわしい教育上の能力を有すると認められる者とする。

- 一 博士の学位（外国において授与されたこれに相当する学位を含む。）を有し、研究上の業績を有する者
- 二 研究上の業績が前号の者に準ずると認められる者
- 三 学位規則（昭和二十八年文部省令第九号）第五条の二に規定する専門職学位（外国において授与されたこれに相当する学位を含む。）を有し、当該専門職学位の専攻分野に関する実務上の業績を有する者
- 四 芸術上の優れた業績を有すると認められる者及び実的な技術の修得を主とする分野にあつては実的な技術に秀でてしていると認められる者
- 五 大学（短期大学を含む。以下同じ。）又は高等専門学校において教授、准教授又は専任の講師の経歴（外国におけるこれらに相当する教員としての経歴を含む。）のある者
- 六 研究所、試験所、病院等に在職し、研究上の業績を有する者
- 七 特定の分野について、特に優れた知識及び経験を有すると認められる者

つぎに、専門学校については、学校教育法 129 条において、「専修学校には、校長及び相当数の教員を置かなければならない。」とした規定を受けて、専修学校設置基準第 41 条において、教員の資格として次のように規定している。

専修学校の専門課程の教員は、次の各号の一に該当する者でその担当する教育に関し、専門的な知識、技術、技能等を有するものでなければならない。

- 一 専修学校の専門課程を修了した後、学校、専修学校、各種学校、研究所、病院、工場等（以下「学校、研究所等」という。）においてその担当する教育に関する教育、研究又は技術に関する業務に従事した者であつて、当該専門課程の修業年限と当該業務に従事した期間とを通算して六年以上となる者
- 二 学士の学位を有する者にあつては二年以上、短期大学士の学位又は準学士の称号を有する者にあつては四年以上、学校、研究所等においてその担当する教育に関する教育、研究又は技術に関する業務に従事した者
- 三 高等学校（中等教育学校の後期課程を含む。）において二年以上主幹教諭、指導教諭又は教諭の経験のある者
- 四 修士の学位又は学位規則（昭和二十八年文部省令第九号）第五条の二に規定する専門職学位を有する者
- 五 特定の分野について、特に優れた知識、技術、技能及び経験を有する者
- 六 その他前各号に掲げる者と同等以上の能力があると認められる者

ここで示した両者の「教授」と「教員」の基準には、その基本概念において大きな違いがある。もちろん、一方は教員組織の中核的な職種としての「教授」であり、他方は校長以外の一般的な職種としての「教員」である。ただし、短期大学では「教授」「准教授」「講

師」「助教」の階層的職種構成のもとで、「教授」要件は「准教授」「講師」「助教」の十分条件の1つであり、「助手」の要件も当然に満たすと解釈できるため、それは、短期大学教員の中核となる規範的モデルとみられる。これに対して、専修学校においてはそうした職種区分が法的に規定されていないため「教員」の資格が制度全般としての必要条件である。

より具体的に学歴・学位等でいえば、短期大学教授の場合、第一項で「博士の学位」が求められ、第二項でも第一項に準ずる「研究上の業績」が要件として言及されている。現実の短期大学教員がこの要件を全て満たす訳ではないし、その必要もないが、この条文の第一項として提示されていることは、規範的な教授モデルとして理解できる。

この規範的な教授モデルは、大学の教授モデルでもあり、以下に大学設置基準第14条の「教授」要件を示しておく。ここから明らかなように、短期大学設置基準の「教授」資格の基本は大学設置基準と同等である。特に、第一項は同一表現であり、「博士の学位」および「研究業績」によって教授を選考し大学教育を行うという教育と研究の統合によるアカデミックな専門職モデルが提示されており、短期大学が原則として大学と共通の要件を課していることがわかる。

教授となることのできる者は、次の各号のいずれかに該当し、かつ、大学における教育を担当するにふさわしい教育上の能力を有すると認められる者とする。

- 一 博士の学位(外国において授与されたこれに相当する学位を含む。)を有し、研究上の業績を有する者
- 二 研究上の業績が前号の者に準ずると認められる者
- 三 学位規則(昭和二十八年文部省令第九号)第五条の二に規定する専門職学位(外国において授与されたこれに相当する学位を含む。)を有し、当該専門職学位の専攻分野に関する実務上の業績を有する者
- 四 大学において教授、准教授又は専任の講師の経歴(外国におけるこれらに相当する教員としての経歴を含む。)のある者
- 五 芸術、体育等については、特殊な技能に秀でていと認められる者
- 六 専攻分野について、特に優れた知識及び経験を有すると認められる者

他方の専修学校、専門学校の「教員」一般における学歴・学位等の要件をみると、最初に示した専修学校設置基準第41条第一項の表現は長く、第二項、第三項となるほど単純であり、第四項で「修士の学位」とされているものと、標準修業年限で比較すれば高卒6年間の教育・研究等の経歴という意味で同等の要件であることがわかる。また、その要件は、短期大学の「准教授」要件とほぼ同等とみることもできよう。

ともあれ、この専修学校の教員要件について重要な点は、厳密に学歴・学位(称号や標準修業年限の課程修了を含む)だけではなく、「学校、専修学校、各種学校、研究所、病院、工場等(以下「学校、研究所等」という。)においてその担当する教育に関する教育、研究又は技術に関する業務」を、高卒6年間の教育・研究等の経歴に加算していることである。

すなわち、「学校、専修学校、各種学校、研究所、病院、工場等」を「以下「学校、研究所等」という」というように、「病院」や「工場」の経験が、「学校」や「研究所」に準じながらそれと同等という読替を行っているのである。

他方で、この職業実務的経験の領域については、短期大学の場合も、短期大学設置基準第23条の「教授」要件の第四項では、大学設置基準第14条第五項と異なり、「芸術上の優れた業績を有すると認められる者」という共通する項目とともに、「実際の技術の修得を主とする分野にあっては実際の技術に秀でていると認められる者」という要件を追加している。

短期大学、専門学校の教員への要件が、大学教員（教授）を規範的なものとしつつ、そこからの職業実務性にかかる一定距離を確保した要件を加味していることが読みとれる。その意味で、明確な提示はないものの複数の教員モデルあるいは複合的要件をもつ教員モデルがあると考えられる必要がある。そして、この複雑さが非大学型高等教育を対照とした十分な研究業績の蓄積を阻害している要素でもある。加えて教育研究の統合モデルを前提としない短期大学や専門学校の教員の手による、自己理解・省察に基づいた非大学型高等教育研究が不足するという結果をもたらすものともなっているのである。

4. 第三段階教育における職業教育教員をめぐる要件

2011年の中央教育審議会「キャリア教育・職業教育」答申では、高等教育における「職業実践を主とした新しい学校種」の議論がなされた。そこで提供されている教育は、制度として、産業や職業の世界と密接に関わることが求められるものであり、職業経験がなくても職業教育が可能であったようなこれまでの職業教育教員のあり方を見直す契機が生まれている。この答申での「新しい学校種」を担う教員については、「学術卓越性」と「職業卓越性」という言葉で教員の要件が記述され、これが2019年度からスタートする専門職大学等における実務教員の規定につながることとなった。

この政策形成過程において、2013年には専門学校における「職業実践専門課程」認定制度がスタートした。この認定は学科・コース単位で行われ、認定を受けるためには、カリキュラム運営のあらゆる場面で、企業（職業の現場）との連携を通して教育内容における職業現場とのレリバンスを確保することが求められており、中教審答申（2011）の議論を直接に反映したものである。2017年度現在では課程設置の学校数で902校(32.0%)、課程数で2,773学科(標準修業年限二年以上の学科のうち39.5%)が「職業実践専門課程」の認定を受けている。

ただし、この認定制度において教員に対し求められたのは、入職後の能力開発方法のみであった。具体的には、「企業等と連携して、教員に対し、専攻分野における実務に関する研修を組織的に行っていること」(専修学校の専門課程における職業実践専門課程の認定に関する規定 第2条の5)であり、他の設置基準のような形で教員の要件には言及されな

かったことになる。

その後、この中教審答申（2011）の職業教育に特化した高等教育機関は、2016年学校教育法の一部改正によって専門職大学、専門職短期大学の制度化に帰結することになり、ここで教員の要件規定が不可欠のものとなった。そして、2017年9月に専門職大学設置基準等において、「教授」の資格要件については、第35条で、従来の短期大学設置基準と同一の条文が設定されている。むしろ以下のように、第33条「実務の経験等を有する専任教員」数において固有の規定がなされている。

第三十三条 前条の規定による専任教員の数のおおむね四割以上は、専攻分野におけるおおむね五年以上の実務の経験を有し、かつ、高度の実務の能力を有する者（次項において「実務の経験等を有する専任教員」という。）とする。

2 実務の経験等を有する専任教員のうち、前項に規定するおおむね四割の専任教員の数に二分の一を乗じて算出される数（小数点以下の端数があるときは、これを四捨五入する。）以上は、次の各号のいずれかに該当する者とする。

- 一 大学、短期大学又は高等専門学校において教授、准教授、専任の講師又は助教の経歴（外国におけるこれらに相当する教員としての経歴を含む。）のある者
- 二 博士の学位、修士の学位又は学位規則（昭和二十八年文部省令第九号）第五条の二に規定する専門職学位（外国において授与されたこれらに相当する学位を含む。）を有する者
- 三 企業等に在職し、実務に係る研究上の業績を有する者

3 第一項に規定するおおむね四割の専任教員の数に二分の一を乗じて算出される数（小数点以下の端数があるときは、これを四捨五入する。）の範囲内については、専任教員以外の者であっても、一年につき六単位以上の授業科目を担当し、かつ、教育課程の編成その他の学科の運営について責任を担う者で足りるものとする。

この専門職短期大学や専門職大学の教員モデル、「実務の経験等を有する専任教員」についての規定は、まだ日本の教育訓練領域において具体化されたものではなく、まだ机上のプランであるため、今後制度発足までに多くの議論が必要となっていくであろう。

5. 日本における教員研究のエアポケット

すでに潮木（2010）は、高等教育のユニバーサル化・多様化が進むことによって、これまで高等教育と呼んでいたものが第三段階教育と呼ぶほかなくなったことを指摘した上で、従来の大学教員モデルでは、第三段階教育に参入する非伝統的なタイプの学生にはとても対応しきれない、と指摘している。非大学型セクターでなくとも、2人に1人が大学セクターに進学する我が国においては、その大学セクターにおいても、潮木のいう「従来の大

学教員モデル」とは違う教員モデルが求められていることになる。

大学セクターにおける「新たな教員モデル」のヒントは、主として非大学型セクターが志向する教育、つまり職業教育を担う教員にある。これまで、第三段階教育において職業教育を担う教員の要件については、制度・政策的にも本格的に扱われておらず、日本において学術研究として欠落していた領域である。

まず、高等教育を担う教員の研究はアカデミック・プロフェッション（大学教授職）論として豊富な蓄積があり（有本・江原編 1996、有本編 2008、東北大学高等教育開発推進センター編 2013 他）、他方で、1990年代後半以降のファカルティ・ディベロップメント導入の文脈で、教授・学習支援に焦点を当てた教員の能力に関する研究も多く展開されてきた（佐藤他 2009、加藤 2008、ほか）。だが、日本において主として職業教育を担う教育を提供している、短期大学や専門学校のような「非大学型」セクターの教員の研究は、現段階では見当たらない。

一方、日本において「教員研究」といった場合には、大抵、初等中等教育を担う教員の研究のことを指すが、我が国において主として関心が置かれてきたのは、専門職基準のように能力を要素分解することによって見えなくなるような、教員（教師）の力量形成や成長を、総合的に捉えることにあり（油布編 2009）、教員（教師）の専門職基準に関わる議論は欠如しているという（吉岡・八木 2007）。また、高校には職業に関わる専門教科や学科、学校が存在するものの、中等教育教員研究のほとんどが、英語、数学、国語といった普通教科を担っていることを暗黙の前提としており、職業教育を担うという特性に着目した教員研究を見つけるのは相当に難しい。

6. 第三段階教育において職業教育・訓練を担う教員の要件：諸外国との比較

そうなると、国外に手がかりを求めるしかない。「高等教育と学位・資格研究会」で実施した調査を実施するに当たって、いくつかの外国での議論を参考に、主に3つの要件の領域を想定した。それは、職業実務経験や職業資格、学歴や学術経験、教員資格である。

表 1-1 は、この3領域での各国の職業教育教員要件について、すでに日本にある調査報告や「高等教育と学位・資格研究会」における文献・訪問調査をもとに、簡単に整理したものである。その結果、この3要件において多様なバリエーションで教員要件が設定されていることが明らかになった。

まず、ここに取り上げた日本以外の国は、職業経験が必要になっていることが分かる。このうち、学術経験と職業実務経験・職業資格で教員要件を定めているグループには、韓国の専門大学教員、ドイツの専門大学教員などが入る²⁾。これらの国々に共通しているのは、専門大学教員の要件が基本的に、(総合学術)大学教員要件を求められていることであり、したがって、大学教員としての要件を満たしかつ当該分野の職業経験が求められるという構造になっている。一方、職業実務経験・職業資格と教員資格で教員要件を定めてい

るグループには、オーストラリアの職業教育、特に技術継続教育機関(TAFE)の教員や、イギリスの継続教育教員などが入る。2国とも、入職時に必ず求められるのは職業経験である。教員としての能力を示すものとしての教員資格は入職時に必ず求められるものではないが、大抵の場合、入職後早い段階での取得が推奨され、所属機関による金銭等支援がなされる場合も多い。フィンランドの高等職業教育機関である AMK の教員は、3要件とも求められている。

表 1-1 各国の第三段階教育における職業教育教員の要件

	[英国] 継続教育機関 [オーストラリア]TAFEのデュアル教員 (dual profession)	[韓国]専門大学 [ドイツ]専門大学 [中国]職業技術学院などの「双師型」教員	[フィンランド]AMK	[フランス]STS, IUT	[アメリカ]コミュニティカレッジ	[日本]専門学校
学術経験		○	○	○	△ (分野による)	*
職業実務経験・職業資格	○	○	○		△ (分野による)	*
教員資格	○		○ (教職課程の履修)	△ (中等教育上級教員資格)		

* 高校卒業後、学術経験あるいは職業実務経験が合計で6年必要。

出典：文部科学省(2012)に著者らによる現地研究協力者へのヒアリング情報を追加

加えて、各国とも、実務家や起業家を非常勤教員として多く受け入れている。特に、教員に高い学術卓越性を求める国の場合は、この非常勤教員枠で、職業現場とのレリバンスを確保しようとする場合が多い。

7. 教員の要件に関わる論点

最後に、第三段階教育における職業教育を担う教員の要件のあり方について、本章での検討を踏まえて、調査分析の視点となるいくつかの論点を以下に提示しておきたい。

(1) 職業実務経験・職業資格

学術研究とは異なり、職業教育を支える知識・技能の生産は学校内部では行われない。常にそれは、職業現場で生産される。つまり、アカデミック・プロフェッションを前提とした学術研究型モデル教員の場合、基本的には知の生産現場と教育の現場が一致している

のに対し、職業教育・訓練型モデルの場合は、知識・技能の生産現場と教育の現場は切り離されている。よって、原理的に考えれば、職業に関する知識・技能が産み出される場との連携が成り立たない限り、職業教育・訓練の質保証は事実上不可能だと言える。教員についても同様である。

突き詰めて考えてみると、職業実務卓越性には2通りのとらえ方がある。一つは当該分野で卓越した知識・技能を持っているということであり(専門人)、もう一つは、その知識・技能を使って卓越した仕事ができる(専門職業人)、ということである。国外で職業実務卓越性を問うときには基本的には後者をさし、その代理指標として職業経験年数が用いられる。これに対し、日本では制度上、前者であり、専門人の代理指標としての学歴が「卓越」していると見なされない場合に、職業経験年数などの別の指標との組み合わせで要件を問う形になっている。もとより、経験年数が長いほど能力が「卓越」するかどうかですら議論の余地はあるわけだが、少なくとも職業現場にレリバントな職業教育・訓練を提供しているかどうかという観点から見た質保証においては、専門人として卓越しているというだけでは不十分であることに間違いない。

なお、職業実務経験と職業資格とは本来同一ではない。職業資格を持っていることは専門人の代理指標にはなるが、専門職業人の代理指標になるかどうかは当該職業資格要件に一定の職業実務経験が課されているかどうかによる。職業に関わる経験や卓越性を、学術に関わる経験や卓越性と峻別することと同時に、職業資格と職業実務経験を峻別して議論することも、重要な研究課題である。

(2) 学術経験

一方で、職業教育に学術の卓越性はどこまで必要かという議論もある。特に、一部分野によっては学術卓越性の代理指標でもある高い学歴を得ることが難しいこともあるだけに、専門職業人として卓越していることだけでよいとする考え方も成り立たないわけではない。だが、教育活動においては、省察(reflection)すること、自ら企画・立案すること、キャリアを積んだ場合には学校の管理運営を行うこと、といった、大学教育によって養成されるところの批判的能力や創造力が問われる場合も多い。諸外国の中で職業教育教員に修士号や博士号を求める国も多く存在する理由は、高い知識・技術レベルを求めていると同時に、こうした教育能力を含めて高い学歴で担保しようとする意味もあるのではないかと考えることができる。

日本の場合は特に、職業経験を持たない教員も多ければ、さらに高い学歴レベルでの学習経験を持たない教員も多くいると想定される。職業教育教員のモデルについて専門職短期大学や専門職大学の専任教員についての政策議論も、いわゆるアカデミック・ドリフト(academic drift)というように、大学モデルを機械的に適応している懸念もある。フィンランドのAMKは、オピストと呼ばれる中等教育後教育機関を高等教育機関に昇格させる形で

設立を見ており、同時に教員要件も表 1-1 で示した通りに引き上げたが、政府は、昇格から 5 年間の移行期間を設け、その間に教員に必要な資格を取得することを奨励し、これを支援するプログラムを提供するなどして、課題の改善に取り組んだという（渡邊 2012）。こうした財政的な支援が我が国でも可能なかどうか。機関としてこうした形での能力向上への支援がどれほどできるのか、その実現性について真剣な議論が必要となっている。

(3) 教員免許等で示される教育能力

大学等での教育への免許制度は日本にないが、教員免許等で修得が期待される教育能力は、第三段階教育においては職業実務経験か学術経験で担保できる、という考え方もありうる。大学・大学院を含めた日本の第三段階教育を担う教員の要件は、こうした考え方に基づいて設定されているとあってよい。大学の場合は学術研究を基礎とした教育ができるかどうか問われることから、学術卓越性は確かに教育能力の代理指標になり得るかもしれない。同じことが職業教育を担う教員に対しても当てはまる。職業経験をいくら積んだからとはいえ、機関では未就業者への教育指導、評価に関する理論や技能的な理解などが必要となるため、職業経験が教育能力を保証するわけではない。更に職業教育の場合は、大学よりも様々な背景を持った学生を相手にしなければならないのが現状であろうから、教授・学習だけではなく、学生支援全般に関わるスキルまで実際は要求される。そうなれば、職業実務卓越性が教育能力の代理指標となり得るかどうかはますます微妙である。

では、教職課程や教員資格を設ければ教育能力の保証は可能なのか。この答えは、現在の我が国の初等中等教育の学校教員養成課程や教員採用をめぐる動きを考えれば、必ずしも可能とは言えない。いわゆる「教職に関わる科目」を教職課程で受講し、あるいは教員採用試験対策として基礎知識を徹底的に覚えれば、実際の現場での指導力が上がる、というわけではない。その重要性を否定するわけではないが、一方では、身につけた知識・技能を実際の学生指導の場面で活かせるかどうか問われている。その意味で、課程や資格の構成要素、つまり、教育制度に関する基本的な知識や教育原理、そして批判的思考力や想像力の涵養、といった、現行の教職課程的な内容と、技術・実践的な内容とのバランスが、問われることになる。

8. 追加課題：就業後の働き方と教育能力の向上

これまで、第三段階教育における職業教育の教員要件について、学術経験、職業実務経験・職業資格、教員資格の 3 要件から議論してきたが、加えて、入職後の教員の働き方と教育開発について、以下、本書における追加課題として示しておきたい。

(1) 職業教育教員の宿命を乗り越える：キャリア・ステージに応じた能力開発支援

職業教育を担う教員には、2つの宿命がある。教員になって年数を経る毎に、まず、専

門知識・技能が陳腐化する。言い換えると、専門人として陳腐化する。同時に、職業「現場感覚」も陳腐化する。言い換えると、専門職業人としても陳腐化する。教育能力や央術するマネジメント能力については、教員として経験を積むことでその能力は高まるが、特に本務教員の場合、職業実務卓越性は、教員として経験を積みば積むほど、逆にことごとく陳腐化するのである。キャリア・ステージに応じた適切なキャリア支援はどのようになされているのか、注目される課題となる。

(2) 教員のキャリアパスとマネジメント能力

一方、勤務経験を重ねるうちに、機関のなかでの教員個人の役割も変化し、それに伴って求められる能力も変化する。それは特にマネジメント能力に関わるもので、入職直後のキャリアの段階では教員能力の1つとしてのクラスマネジメントが、中堅段階になると学科やコース全体に関わるマネジメントが、そして更に高次になると機関全体のマネジメントが、それぞれ要求されることになると想定される。

図 1-1 に示した国々において、マネジメント能力を入職時に要求する国は見られなかった。これは入職後のキャリア展開の中で要求されるものだと考えられ、オーストラリアのように、基礎資格としての教員資格の上に、発展的なものとして資格化されるケースもある。このマネジメント能力を基本的な教員能力とは切り離すことが妥当かもしれない。

もともと、特に専門学校のような小規模校が多い場合には、入職時からすべてのマネジメント能力を要求されるケースや、学科・コースあるいは機関全体のマネジメントを担うレベルに入職するケースはあると想定される。ただしいずれにしても、教員のキャリアパスをある程度想定した能力開発が必要となることは間違いない。

(3) 教員、教員集団、教職員集団：「スーパーマン」モデルと「チーム〇〇」モデル

とはいえ、全ての教員がそれらの要件・能力を備えていなければならないかどうかは疑問である。伝統的な大学教員モデルの場合においては、プログラムのキャップストーンとでもいうべき学位請求論文や卒業研究に向けての指導は、学問の自由の理念のもとで、個々の教員が単独で学生を教育研究指導することが前提となっていた。だが、第三段階教育において教育を担当するのは、単独の教員というよりは「教員集団」という考え方が、これまで以上に重要である。

特に職業教育を担う教員の場合、知識・技能の生産現場が学校にないことから、最先端の知識・技能をはじめとした職業現場の文脈を盛り込んだ形で教育の職業的レリバンスを確保しようとするれば、非常勤教員はカギとなる。実態として学校基本調査によれば、常勤教員対非常勤教員の比率は、大学ではほぼ 1:1 であるのに対し、短期大学や専門学校は 1:2 以上の多さになっている。図 1-1 に示すように、大学や短大のような、ある授業を担当できる教員が常勤教員の中にいない場合に他の大学や短大から穴埋めをする役割とは、明らかに異なった役割を期待される。

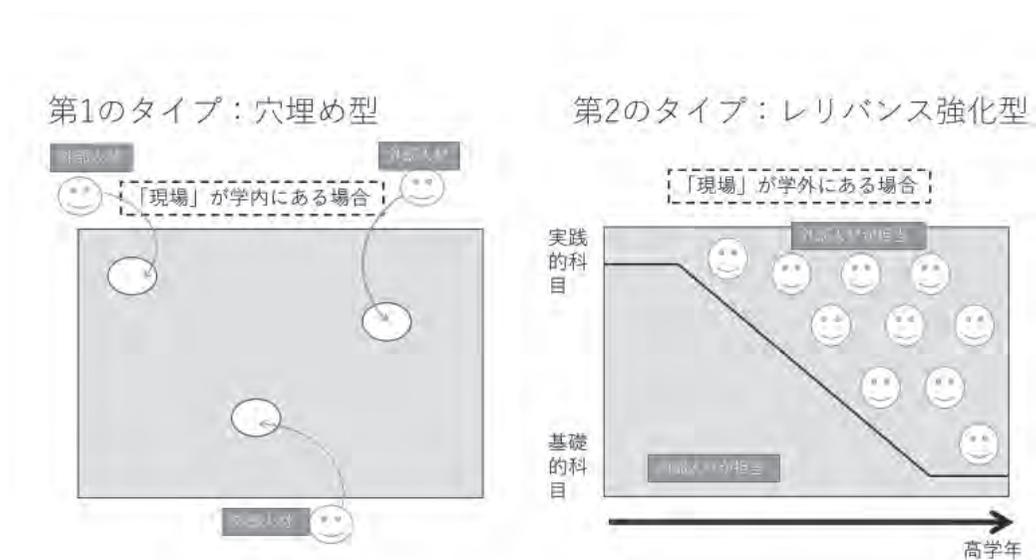


図 1-1 非常勤教員の役割：「穴埋め」型か「レリバンス強化」型か

ここで課題となるのは、非常勤教員の教育能力をどう保証するかという、これもほとんど研究として未着手の領域である。派生して、教員間の役割分担とともに、教職員間の役割分担をどう考えるのかも課題としてあげられる。専門学校と大学や短期大学とで、その組織規模の違いも反映するであろうが、教職員間のジョブ・デマルケーションのありようについて注目される。特に、キャリア支援やメンタルヘルスに関わる学生支援などの機能は専門特化したものであり、一定の外部専門労働等の活用についても総合的な把握が必要となるであろう。

(4) 機関のアイデンティティ、個人のアイデンティティ

本章では職業教育の観点から非大学型高等教育の実態を明らかにすることを目的としているが、非大学型高等教育「第一世代」と位置づけられる短期大学は、先述したように、

もともと法制上大学の一部として位置づけられており、機関としても、教員としても、大学に準ずる学術教育と職業教育との間でそのアイデンティティ模索が続いていることが想定される。加えて、短期大学関係者の間でしばしば目指すべきモデルとして引き合いに出されるアメリカのコミュニティ・カレッジ(community college)では、すでに Boyer(訳書 1994)などが、教員のアイデンティティが学会などよりも所属機関にあることを指摘しており、短期大学の将来的な方向性を教員らがどう考えているのかが注目される。

専門学校であっても、調査当時はいわゆる「専修学校一条校化」問題として、職業教育機関としての地位確立か柔軟な制度運用による職業教育の充実かで議論が続いていた。その意味で、専門学校であっても職業教育をどのような方向で充実させていくのかの議論は残っており、教員の志向性を解明することが課題となる。

9. 本書の構成

本書は10章から構成されている。第2章「非大学型高等教育教員調査の方法と概要」では、本書で使用した調査の方法とその概要について説明する。第3章「非大学型高等教育機関の求める教員とその人事・職務、能力開発支援」、第4章「大学教員との比較でみた非大学型教員の研究・教育活動」では、まず非大学型高等教育の機関および教員の実態について、大学教員モデルの代表としての大学教授職(academic profession)モデルとの対比を意識しながら、明らかにする。第5章「非大学型高等教育教員の採用要件と学習・職業経歴」では、本章で検討した教員の3要件について実際のデータを用いてその実態を検討する。第6章「非大学型高等教育教員に求められる能力とその獲得・形成」、第7章「非大学型高等教育教員の資質能力開発」、第8章「非大学型高等教育教員の仕事への満足度と今度のキャリア展望」、第9章「職業教育を担う教員と専門学校の今後の在り方」、第10章「短期大学教員の地域・職業志向性とアイデンティティ模索」は、いずれも本章で検討した追加課題を取り扱う。

【注】

- 1) 本稿は以下の論考をベースに、本叢書用に大幅加筆したものである。稲永由紀(2015)「教員を通した第三段階教育の質保証：国際比較の観点から見た、我が国における現状と課題」吉本圭一(編)『国際セミナー「第三段階教育における質保証と教育スタッフ 一日・独・豪の比較考察をもとに(平成26年度文部科学省委託事業「成長分野等における中核的専門人材養成の戦略的推進事業」成果報告書 vol.6)』九州大学、59-83頁。
- 2) ただし、実際の中国の高等職業教育教員は、修士レベルの学術卓越性のみが要件になっていると考えて良い。ここで取り上げた「双師型」は、職業経験を持たなくても高等職業教育を担える現状に対し、政府として推奨している職業教育教員のタイプでしかない。

【参考文献】

- 有本章（編）（2008）『変貌する大学教授職』玉川大学出版部
- 有本章・江原武一（編）（1996）『大学教授職の国際比較』玉川大学出版部
- 潮木守一（2010）「第三段階教育の登場と大学教員の変貌」『IDE 現代の高等教育』No.519、4-11 頁
- 加藤かおり（2008）「英国高等教育資格課程(PGCHE)における大学教員の教育職能開発」『高等教育研究』第 11 集、145-163 頁
- 小林信一（2016）「大学教育の境界：新しい高等職業教育機関をめぐって」国立国会図書館『レファレンス』785 号、23-52 頁。
- 佐藤浩章・長澤多代・中島英博・稲永由紀・川島啓二（2009）「FD プログラムの体系化を目指した FD マップの開発」『大学教育学会誌』第 31 巻第 1 号、136-144 頁
- 東北大学高等教育開発推進センター編（2013）『大学教員の能力—形成から開発へ—』東北大学出版会
- 広田照幸（監修）、油布佐和子（編）（2009）『教師という仕事』（リーディングス 日本の教育と社会 15）、日本図書センター
- 文部科学省（2011）『諸外国における後期中等教育後の教育機関における職業教育の現状に関する調査研究（報告書）（平成 23 年度 生涯学習施策に関する調査研究）』
- 吉本圭一（2009）「専門学校と高等職業教育の体系化」広島大学高等教育研究開発センター、『大学論集』第 40 集、199-215 頁
- 吉本圭一・稲永由紀（2011）「高等教育教員の職能・キャリア形成と教員組織—短大・専門学校に焦点をあてて—」日本教育社会学会第 63 回大会自由研究発表資料
- 吉岡真佐樹・八木英二（2007）「教員免許・資格の原理的検討—「実践的指導力」と専門性基準をめぐって」日本教師教育学会年報 16、17-24 頁
- 渡邊あや（2012）「フィンランド」文部科学省『諸外国における後期中等教育後の教育機関における職業教育の現状に関する調査研究（報告書）（平成 23 年度 生涯学習施策に関する調査研究）』43-73 頁
- Boyer, E. L., 1990, *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate*, The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. 有本章（訳）（1994）『大学教授職の使命—スカラーシップ再考』玉川大学出版部
- Grubb, W.N. and Associates (eds.), 1999, *Honored But Invisible: An Inside Look at Teaching in Community Colleges*. Routledge
- Teichler, U., 2008, 'The End of Alternatives to Universities or New Opportunities?', in J. S. Taylor et al. (eds.), "Non-University Higher Education in Europe", Dordrecht: Springer 2008, pp. 1-13.

第2章 非大学型高等教育教員調査の方法と概要

吉本 圭一
(九州大学)

稲永 由紀
(筑波大学)

張 琳
(元 九州大学)

川俣 美佐子
(高知大学)

1. 「高等教育における教員と教育組織に関する調査」の目的と方法

本叢書では、第三段階教育における職業教育・キャリア教育を担う教員と教育組織の実態を把握するため、九州大学「高等教育と学位・資格研究会」が2011年に実施した「高等教育における教員と教育組織に関する調査」の結果を用いる。この調査は、職業教育・キャリア教育を重視する学校セクターである非大学型高等教育としての短期大学・専門学校を対象として、特に、(1)授業や教育指導等の職務活動の実態、教育への志向性や満足度、教員採用に際しての資格・経歴等の条件や現実の実態、教員に求められる能力とその修得状況、採用以後の経歴や職業能力開発、教育への志向性を教員から把握すること、(2)各機関における採用処遇、能力開発制度等の対応する政策や実態を把握すること、(3)また両者がどう関係しているのかを明らかにすることを目指した。

第1章で指摘するように、これまでの第三段階教育教員に関する調査研究は、教育と研究との関係性など大学の学術型教員に焦点をあててきたため、職業教育・キャリア教育について関心が低く、特に職業に関わる経験や職業教育への資質・職務実態等が十分に捕捉されてこなかった。また、学校種でいえば専門学校については大学・短期大学と比べて実証的な調査研究が少なく、教員のみならず教育の質に関する情報が不足している。そこで、教員個人の職務とキャリアに関する情報を総合的に把握し、教員の能力形成と能力開発への参画状況、ならびに今後の短期大学・専門学校の在り方に対する意見までを含めて問う設計を行っているのである。

全国の短期大学・専門学校を母集団として、機関調査(A票)と教員個人調査(B票)の2種類の調査票によって、2011年1月から7月にかけて調査が実施されている。機関調査においては全国の短期大学と専門学校の全数を対象とし、短期大学の学長ないし短期大学部長、専門学校の学校長を対象として郵送法調査を行っている。B票は各短期大学・専門学校に勤務する本務教員および兼務教員を対象とし、各所属機関を通して調査依頼を行うインターネット利用のweb調査である。

この調査では非大学型高等教育機関における教員の多様性に注目し、教員個人調査において、本務教員は悉皆調査を行うとともに、あわせて、短大・専門学校ともに本務教員の2倍以上いる兼務教員について、サンプリングによる調査設計を行っている。

ここで兼務教員とは、他に本務を有する教員という場合であり、この本務が学校教員であるか専門職業人であるかを問わない。「本務教員」「兼務教員」の区別は、学校基本調査と同じく、原則として辞令面によることとした。短期大学の場合には、いわゆる非常勤講師が「兼務教員」に相当するもので比較的識別は容易であるが、専門学校については、同一学校法人や同一学校グループ内での複数学校を担当する教員があり、辞令面だけで識別できない場合がある。辞令面ではっきりしない場合は、俸給を支給されている学校を「本務」とし、それ以外を「兼務」とするよう調査指示を行った。さらに、2校以上から俸給を支給されている場合もあるため、その場合には支給額の多い方を、俸給が同額または一括支給の場合は授業時数が多い方を、それぞれ「本務」の区分を適用するよう依頼した。

B票における各教員へのアクセスの方法として、A票郵送時に各機関に対し、個別教員に宛てたB票への回答依頼ならびに使用するID番号とパスワードを印刷した紙を送付し、所属教員に対して配布を依頼した。B票の対象となる教員は、本務教員については原則として全教員（悉皆）¹⁾、兼務教員については各機関で選出された最大10名（兼務教員が10名以下の場合にはその最大数の配布を依頼）である。

2. 調査内容

調査項目は、機関調査票（A票）、教員個人調査票（B票）について、表2-1の通りの項目を用いている。いずれの調査票とも、一部で短期大学対象の設問や選択肢と専門学校対象のそれとを区別しており、また教員個人調査の項目については、一部に本務教員と兼務教員によって異なる設計を行っている（詳細項目は、付属資料参照）。

表2-1 「高等教育における教員と教育組織に関する調査」調査項目の概要

A調査（機関調査票）	B調査（教員個人調査票）
A 学校概要	A 属性及び勤務校での役割
B 代表的なカリキュラムの内容	B 勤務校での職務
C 学校の管理運営	C 学習歴と職業経歴
D 教職員の人事・職務	D 勤務校での採用と処遇、職務の変化
E 教員の研究・研修・能力開発	E 自身の研究・研修・能力開発
F 教員の職業的能力	F 職業的な能力とその活用
G 今後の高等教育のあり方	G 今後の高等教育のあり方
	H 仕事への満足と今後のキャリア展望

3. 調査体制

本調査は、九州大学「高等教育と学位・資格研究会」が、平成 21～24 年度文部科学省科学研究費補助金・基盤研究(A)「非大学型高等教育と学位・資格制度に関する研究」(課題番号：21243044、研究代表者：吉本圭一)の助成を得て、実施した。企画・実施にあたったのは、以下のメンバーである(あいうえお順、()内は調査実施当時の所属)。また、調査対象機関等の把握、実施協力依頼においては、短期大学基準協会ならびに全国専修学校各種学校総連合会の協力を得ている。

主査 稲永由紀 (筑波大学)
メンバー 川俣美佐子 (福岡女子短期大学)
張琳 (九州大学大学院生)
長谷川祐介 (大分大学)
村澤昌崇 (広島大学)
吉本圭一 (九州大学)

4. 調査の実施および回収の状況、調査データ概要

(1) 調査の実施

調査の実施は、2011 年 1 月に全短期大学・全専門学校に調査依頼および A 票調査票、および B 票アクセスコード印刷書類を発送、2011 年 2～3 月に督促を行い、最終的に 2011 年 7 月調査回収を完了した。

(2) 回収の状況

調査票の有効回収数および有効回収率については、表 2-2 に示す通りである。有効回収率をみると機関票では短大で 44.5%であるのに対して専門学校で 14.4%と低くなっているが、後述の通り、短大、専門学校ともに機関の専門分野構成などでみて特別の偏りは見られず、全国的なサンプルの代表性を前提として分析することが可能な樽と判断できる。また、個人調査票については短大本務教員で 10.9%、以下専門学校兼務教員では 1.5%となっているが、本調査での依頼の方法が二段階(機関→個人)でなされており、機関票未回答の機関では教員個人に調査依頼が届かなかった可能性もあり、機関調査票の有効回答を第二段階調査依頼の分母と想定すれば、試算的に機関調査票有効回収率で調整して、調査依頼が個人まで届いている場合の有効回収率は本務教員の場合に 24% (短大)、34% (専門学校)と推定することもできる。また、調査依頼の困難な兼務教員について、分母を一律に機関あたり 10 名と設定しているが、それ以下の機関も想定されるため、ここでの有効回収率も推計であることに留意されたい。いずれにせよ、以下、機関票、個人票について、基礎属性や専門分野構成などの面から代表性やバイアスについて、検討しておくことにし

たい。

表 2-2 教員調査（機関票・個人票）の回収状況

機関調査票	有効回収票	有効回収率	個人調査票	有効回収票	有効回収率	
短期大学	158	44.5%	短期大学	本務教員	1051	10.9%
				兼務教員	237	6.7%
専門学校	414	14.4%	専門学校	本務教員	1754	4.8%
				兼務教員	433	1.5%

（3）機関調査データの概要

機関調査（A 票）は、572 の有効回答を得ている。短期大学も専門学校も 1 機関で複数分野の学科を有しており、表 2-3 は、学生・生徒数の多い分野をその学校の代表的な専門分野として教育訓練の専門分野別を回答してもらったものである。この専門分野の分類に際しては、機関の教育訓練分野、各教員の出身（多様な学校種）の専門分野、授業の担当する専門分野について、短大・専門学校で共通の分類を適用するために、著者ら（吉本編 2016）が、教育訓練の国際標準分類（ISCED1997 版による教育訓練細分野）を参照して、開発した EQ 教育訓練分野分類－11 大分類に基づいている。

主要専門分野の特徴をみると、短期大学で「教育・社会福祉」分野が 44.3% と多く、専門学校では「医療・保健」分野が 40.1% を占めている。また、短期大学については専門学校にはほとんどない「普通・一般教育プログラム」が代表的な分野として 8.2% の短期大学で回答されている。ここでは、教育訓練の専門に特化しない分野がここに分類されており、短大の教養系諸学科なども「人文、芸術、デザイン」などだけでなく、この「普通・一般教育プログラム」分野に含まれるが、とくにこの分野には、短大で新たに設定された「地域総合科学科」など、吉本（2012）の指摘する「キャリア探索系」学科が一定の学生数を集めており、それが看板学科になっている短大も多いということがわかる。

ともあれ、表 2-3 の各機関の主要専門分野構成を、全国的な短大、専門学校の動向と比較するために、参考として表 2-4 を作成した。これは、吉本編（2016）で学校基本調査の学生数・生徒数からみた第三段階教育の専門分野の推移²⁾を分析した表を加工したものである。ここでは、両者に一定の対応がみられ、サンプルの全国的な代表性が確認できる。ただし、各機関単位で集計する最も学生数・生徒数の多い分野と、学生数単位で集計した分野構成との違いも注目される場所である³⁾。

表 2-3 短大・専門学校の代表的な学科の専門分野構成 (A 票-EQ 教育訓練分野分類)

	(%, n)	
	短大	専門学校
0 普通・一般教育プログラム	8.2	0.5
1 人文学、芸術、デザイン	10.8	5.3
2 社会科学、ビジネス、法律	10.1	5.6
3 教育・社会福祉	44.3	10.6
4 生命科学、理学、コンピュータ	1.3	4.8
5 工学、建築、環境	3.8	10.9
6 農業、農学、食品加工・製造、獣医・畜産	0.0	4.6
7 医療・保健	11.4	40.1
8 家政学・服飾	8.2	7.7
9 サービス	1.3	8.0
10 その他	0.6	0.2
-8 無回答	0.0	1.7
合計	100.0	100.0
	158	414

表 2-4 1990 年から 2010 年までの短大・専門学校の教育訓練分野の推移 (学生・生徒数)

	(%, n)					
	短大			専門学校		
	1990年	2000年	2010年	1990年	2000年	2010年
0.普通・一般教育プログラム	3.0	2.6	1.4	=	=	=
1.人文学、芸術、デザイン	30.4	24.9	15.9	10.3	10.1	9.0
2.社会科学、ビジネス、法律	14.0	14.8	12.9	20.1	10.6	9.6
3.教育・社会福祉	16.6	18.9	30.4	4.0	9.6	8.1
4.生命科学、理学、コンピュータ	0.1	0.0	0.0	15.5	8.9	6.4
5.工学、建築、環境	4.9	4.0	3.0	13.5	11.5	8.1
6.農業、農学、食品化学・製造、獣医	0.8	0.9	0.9	0.2	0.5	4.2
7.医療・保健	5.7	9.3	8.3	19.6	27.6	34.4
8.家政学・服飾	24.7	24.3	20.1	10.7	8.9	6.6
9.サービス	=	=	=	2.5	6.6	8.9
10.その他	0.0	0.2	7.0	3.4	5.6	4.7
合計	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	236,607	159,129	74,817	10,588	17,043	17,165

注) 吉本編 (2016) 表8より算出

(4) 個人調査データの概要

個人調査（B 票）は、短大・専門学校、本務教員・兼務教員 3,475 サンプルの有効回答を得ており、その性別、年齢構成、所属学科専門分野、本人の出身専門分野のプロフィールを確認してみよう。

表 2-5 は性別構成であり、短大、専門学校、本務教員、兼務教員いずれも、女性教員が 52%から 55%と、過半数を占めている。もちろん、短大で学生の女子比率が圧倒的に高いことを踏まえると、一定規模の男性教員がいるということも指摘できる。

表 2-5 学校種・本務兼務別教員の性別構成

	性別		合計	
	男性	女性		<i>n</i>
短大本務	47.9	52.1	100.0	1,010
短大兼務	44.1	55.9	100.0	227
専門学校本務	41.5	58.5	100.0	1,674
専門学校兼務	45.9	54.1	100.0	410
合計	44.1	55.9	100.0	3,321

つづいて表 2-6 では、本務教員、兼務教員の年齢構成をみると、短大では、本務教員の 54.4%は 50 歳以上であり、さらに 60 歳以上が全体の 26.7%を占めている。これに対して、専門学校では、30 歳代、40 歳代の本務教員が 65.8%であり、教員数の半分以上がこの年齢層である。他方、兼務教員の場合には、短大と専門学校における年齢分布が近似しており、短大では本務教員よりも若い年齢層の兼務教員が、専門学校では本務教員よりも年長の兼務教員が配置されていることがわかる。

ここで平均年齢を算出すると、短大では本務教員が 50.5 歳（標準偏差 11.2）、兼務教員が 49.4 歳（11.0）であるのに対して、専門学校では本務教員 43.5 歳（9.6）、兼務教員 45.5 歳（11.1）となっている。

表 2-6 学校種・本務兼務別教員の年齢構成

	年齢					合計	
	20代	30代	40代	50代	60以上		<i>n</i>
短大本務	2.9	16.1	26.5	27.7	26.7	100.0	1,006
短大兼務	0.4	20.7	34.8	22.0	22.0	100.0	227
専門学校本務	7.3	29.0	36.8	22.0	5.0	100.0	1,667
専門学校兼務	6.5	25.3	33.5	22.3	12.4	100.0	403
合計	5.4	24.0	33.1	23.8	13.7	100.0	3,303

次は教員の専門分野にかかるプロフィールについて、表 2-7 は現在所属する学科等の専門分野の構成を、表 2-8 は教員の最終学歴取得時の出身専門分野の構成を示している。ここでも専門分野の分類は、吉本編（2016）による EQ 教育訓練分野大分類（11 分野）を用いている。

表 2-7 の教員個人の現在の所属学科構成を、表 2-3 の機関票での専門分野構成と比較してみるとやや異なる傾向が見られる。反面で、参考として算出した表 2-4 分野別学生数の構成と比較してみると、本務教員の所属学科分野構成と学生数の分野構成とで対応する傾向がみられる。教員と学生との対応が一定傾向見られるということで、教員個人調査のサンプルの全国的な代表性を確認することができる。調査票の配布が 2 段階（機関→個人）であり、機関票の回答傾向が調査依頼の到達率を左右する懸念があったが、専門分野で見ると、全国的な代表的サンプルとして想定することができるのである。

なお、表 2-7 の現在の所属分野と表 2-8 の最終学歴の出身分野との対応をみると、専門学校の場合には、本務教員、兼務教員ともに、出身専門分野と所属専門分野とのずれは 3% ポイント以内（個人単位ではなく分野カテゴリーごとで）に収まっている。これに対して短大では、教育・社会福祉分野や普通・一般教育プログラムの分野で、他分野出身の教員が多く、人文・芸術・デザインや社会科学分野出身教員は他分野の学科に所属する傾向がみられる。こうした専門分野の対応関係については、教員の授業担当を含めて第 3 章等で職務としての検討を行うこととする。

表 2-7 学校種・本務兼務別教員の所属学科（EQ 教育訓練分野分類）_(%, n)

	短大本務	短大兼務	専門学校本務	専門学校兼務	合計
0 普通・一般教育プログラム	2.0	6.8	1.8	1.3	2.2
1 人文学、芸術、デザイン	13.3	21.0	6.2	10.4	9.9
2 社会科学、ビジネス、法律	8.3	9.1	3.8	4.9	5.7
3 教育・社会福祉	30.0	26.9	5.6	8.6	14.9
4 生命科学、理学、コンピュータ	5.9	10.5	9.3	8.6	8.2
5 工学、建築、環境	7.2	3.2	12.5	10.9	10.0
6 農業、農学、食品加工・製造、獣医・畜産	3.7	0.9	6.8	6.0	5.3
7 医療・保健	7.6	5.9	36.4	34.5	25.2
8 家政学・服飾	17.6	12.3	7.0	8.1	10.7
9 サービス	0.6	0.5	6.0	3.6	3.7
10 その他	3.8	2.7	4.6	3.1	4.1
合計	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	984	219	1,614	385	3,202

表 2-8 学校種・本務兼務別教員の出身専門分野（EQ 教育訓練分野分類）

	(% , n)				
	短大本務	短大兼務	専門学校本務	専門学校兼務	合計
0 普通・一般教育プログラム	0.7	2.7	1.6	0.3	1.2
1 人文学、芸術、デザイン	18.7	24.5	6.9	10.7	12.2
2 社会科学、ビジネス、法律	9.6	12.3	4.2	6.7	6.8
3 教育・社会福祉	22.5	24.1	5.3	7.2	12.2
4 生命科学、理学、コンピュータ	10.6	10.0	10.1	10.7	10.3
5 工学、建築、環境	7.8	5.0	13.7	13.3	11.2
6 農業、農学、食品加工・製造、獣医・畜産	4.9	0.9	6.3	5.6	5.4
7 医療・保健	8.7	8.6	35.9	32.5	25.1
8 家政学・服飾	13.1	8.6	7.1	7.5	9.1
9 サービス	0.7	0.5	5.2	2.9	3.2
10 その他	2.7	2.7	3.6	2.7	3.1
合計	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	970	220	1,560	375	3,125

【注】

- 1) 短期大学については、分野によらず学科数（複数キャンパスも考慮）に応じて比例配分で調査時に使用するアクセスコード数を配分（1 学科の場合に配布数 15、以後配布数 90 まで増加配分）。専門学校については、学校基本調査 8 専門分野分類に応じて、調査時に使用するアクセスコードを分野数×15 を各学校に配布。同一分野分類に属する学科数が 4 学科以下で教員数が 15 名を超える場合は、当該学科分野分類に属する学科全体の教員から 15 名を抽出サンプリングし、悉皆調査原則からの例外を設定。また、同一分野分類に属する学科数が 5 学科以上の場合に、学科数に比例させてアクセスコードを増加配分。特に大規模校については、調査実施負担を考慮し、悉皆原則からの例外を設定している。
- 2) 学校基本調査での短大、専門学校の分野分類と EQ 教育訓練分野分類との対応関係については、吉本編（2016）の分類対応表を参照。
- 3) 学生数で見れば短大の「教育・社会福祉」分野は拡大し最大規模となっているものの、全体として 30%を構成する分野であり、表 2-3 の代表的分野となっているという 44%短大の特徴と異なる傾向が見られる。他方では「家政・服飾」分野は減少傾向をたどり、学生数では 20%を保っているものの、機関単位での主要専門分野となっているのはわずか 10%にすぎない。多数の短大で「家政・服飾」分野が残っているものの、それが代表的な学科として多くの学生数を集めるには至っていないということがわかる。

【参考文献】

- 吉本圭一（2012）「短期大学におけるキャリア探索と地域総合科学科の挑戦－2009 年短期大学 1 年次学生調査の結果より－」、短期大学コンソーシアム九州研究紀要、『短期高等教育研究』、vol.2、39-46 頁
- 吉本圭一編（2016）『第三段階教育における職業教育におけるケーススタディ』、九州大学「高等教育と学位・資格研究会」、ワーキングペーパーシリーズ No.2

第3章 非大学型高等教育機関が求める教員とその人事・職務、能力開発支援

張 琳

(元 九州大学学術研究員)

1. 短大・専門学校の制度条件と業務分担

(1) 短大・専門学校の制度と教員の処遇

本章では、短大と大学を対象とした機関調査票をもとに、(1) 短大・専門学校の教員の配置と業務分担、(2) 採用時の要件や人事処遇、(3) 教員の能力開発への支援体制について検討する。

まず図 3-1 で教員の教育研究活動を支える制度や施設条件をみると、大学で一般的な、裁量労働制をもつ短大・専門学校は、それぞれ全体の 2 割にとどまっている。とはいえ、短大の場合には、自宅での研究・研修日を設け (80%)、教員が個人で使用できる研究室などの施設設備 (98%) を有するなど、「教育研究」を行う機関の教員としての条件が考慮されている。この点では、専門学校の場合に、研究・研修日を有する比率が 19%、個人研究室等が提供される比率は 14%にとどまっている。教育研究活動への環境としては、短大と専門学校は大きな隔たりがあるとみられる。

また、人事処遇の側面では、短大の 81%がモデル的な俸給体系を持っているのに対して、対照的に約半数の専門学校はモデル的な俸給制度をもっていない。短大の 96%は昇進・昇格制度を持ち、年齢にこだわらない昇給・昇進等の制度も 78%が整備している。これに対して、専門学校では 79%が昇進・昇格制度を持ち、年齢によらない昇給・昇進制度は 71%にとどまっている。

他方、両学校種に共通して、約 2 割の短大と専門学校には、教育成果や学生の成績に応じた報酬制度があり、大学における研究重視と比較して、より教育を重視する特徴が読みとれる。

労働条件に関しては、一般的な一定規模の企業・事業所の条件を満たし、9 割以上の短大と専門学校で、定年・停年の制度や出産・育児・介護に関わる休業制度がある。他方、労働組合については、比較的規模の大きい事業所に相当する短大においても 41.9%、専門学校では 21.7%となっている。

全体として、短大の制度・施設条件は、研究のための環境条件を含めて大学モデルに近似しつつ、規模の制約、教育への専念などの特徴を有しているとみられる。

これに対して、専門学校は、小規模で特定の職業教育機能に特化している。本務教員と職員を合計しても 1 校あたり 20 名以下であり、複数校を有する学校グループ以外では、平均で 1 大学あたり 500 名以上の本務教職員を有する大学のモデルに近づくことは想定しにくいところである。

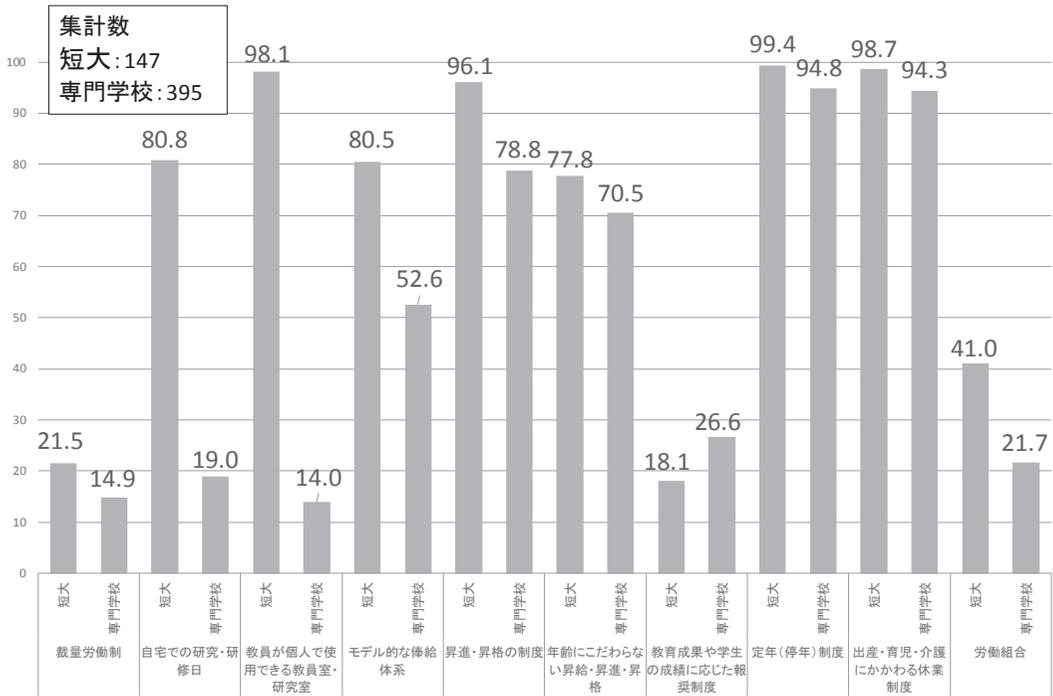


図 3-1 短大・専門学校における教員にかかる制度・施設などの条件

(2) 短大・専門学校における教育活動と諸マネジメントの業務分担

短大や専門学校では、本務教員と兼務教員、職員以外にも教育機関は多くの外部労働や外部サービスを用いて教育とマネジメントにかかる職務・業務を遂行し機関の運営を行っている。表 3-1 は、その業務分担について調査した結果である。短大・専門学校ともに、学習支援、生活指導から入学・就職関連業務に至るまで、本務教員が広範な業務を担当している。

ただし短大の場合、生活指導、進路・就職指導、就職先開拓や進路先との情報交換、学生募集・入試・広報といった業務では、一般職員が業務を専門的に担うと回答した機関が 8 割前後ある。すなわち、短期大学部として大学の法人等での職員の総合的な業務分担体制の中で、あるいは短期大学として単独のマネジメントを行う場合にも 1 短大あたり 13 名程度の本務職員の中で、業務・機能の分化と職員の専門化が進行していることを示すものと理解される。また精神・心理面での個別支援においては、半数以上の機関が当該領域の専門家(外部労働並びに外部サービス)が業務を担う体制をとっている。これに対して、専門学校の場合では、1 校あたり 5 名程度の本務職員の業務・機能的分化は行われていない。教育にかかる専門的な業務は、学生募集・入試・広報の場合に一般職員も担う傾向が

見られる以外には、ほとんどが本務教員に集中していることが明らかになっている。

表 3-1 教育にかかる業務分担

							(複数回答:%)
		一般本務 教員	一般兼務 教員	一般職員	当該領域 の専門家	その他:外 部委託等	対象者数 (校)
学生の学習支援	短大	97.4	25.2	31.6	15.5	3.2	155
	専門学校	93.6	27.9	5.4	20.0	2.7	409
学生の生活全般に関する指導	短大	88.5	7.7	78.2	8.3	5.8	156
	専門学校	93.6	11.3	25.5	3.9	4.2	408
学生の進路・就職指導	短大	88.4	9.7	83.9	20.0	9.0	155
	専門学校	92.9	10.7	27.8	10.2	1.7	410
学生の精神・心理面での個別支援	短大	76.9	12.8	58.3	54.5	12.2	156
	専門学校	87.2	10.8	18.2	26.8	10.3	406
資格・検定試験関連業務	短大	86.6	21.0	56.1	22.3	9.6	157
	専門学校	90.6	15.9	15.9	12.9	2.2	403
就職先開拓や進路先との情報交換	短大	72.0	8.3	86.0	15.3	6.4	157
	専門学校	84.0	9.8	35.9	10.6	2.5	407
学生募集・入試・広報	短大	85.9	7.1	89.7	10.9	12.2	156
	専門学校	75.7	7.8	62.7	12.3	5.6	408

※回答の「担っている」部分のみ使用した。

(3) 学校種及び分野別で異なる授業担当比率

次に、本務教員と兼務教員の授業分担の実態を知るために、学科単位での総授業時間に占める本務教員の担当時間の比率を算出した。

図 3-2 に示す通り、58.7%の短大で、本務教員の授業担当時間数は6割以上であると回答している。この比率は専門学校では50.4%にとどまっている。

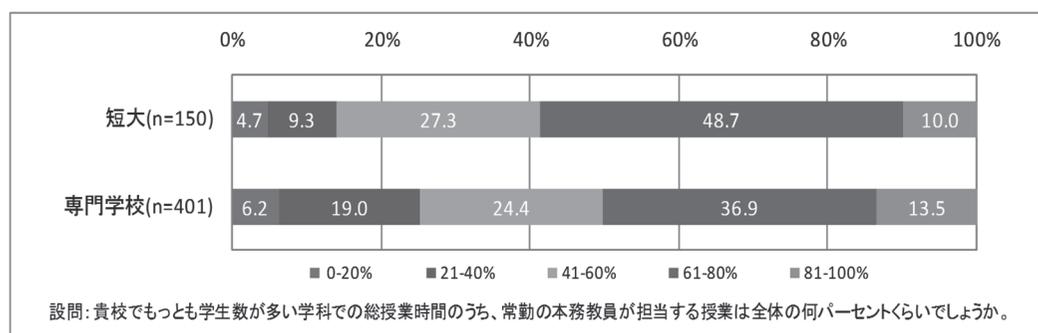


図 3-2 総授業時間数のうち本務教員担当比率(機関調査)

他方で、本務教員の担当時間比率が4割未満であると回答し、多くを非常勤等の兼務教員が担うような組織も、短大の14.0%、専門学校の25.2%を占めている。

なお、この本務教員担当時間比率を、専門分野別（EQ教育訓練分野大分類）に比較してみると、本務教員が8割の授業を担う「工学、建築、環境」(78%)や「農業、農学、食品加工・製造、獣医・畜産」(77%)から、「生命科学、理学、コンピュータ」(70%)、そして5割にとどまる「人文学、芸術、デザイン」(54%)や「医療・保健」(52%)まで、相当な幅がある。学校種の違いとともに、分野の特性によっても、本務教員と兼務教員との授業担当分担のありようは異なることが明らかにである。

3. 教員採用時の学習経歴、経験、実績などへの評価と昇進・昇格

短大・専門学校の教員は、教育活動として授業以外にも学生指導を多く担当している。このような広範囲の能力が必要とされると想定される教員について、その採用時には、学歴、職業実務経験、その他の資格や実績等の側面でどのような条件によって採用されるのだろうか。あわせて採用後の教員の昇進・昇格にかかる基準についても検討してみよう。

(1) 教員採用時の学習経歴、経験、実績

表3-2では、各機関で必要とされている教員に必要な学修経歴を調べた。

表3-2 教員採用時の学習経歴の必要性

(択一回答:%)

		担当する教育 必要である	必要ではない によって必要な 場合がある	必要ではない が持っているこ とが望ましい	必要ない	合計
貴学での学習経歴	短大	0.7	7.4	11.1	80.7	100.0
	専門学校	5.1	11.5	12.3	71.0	100.0
短期大学卒(専門学校卒)の経歴	短大	0.7	7.4	11.1	80.7	100.0
	専門学校	5.1	11.5	12.3	71.0	100.0
大学(学部)卒以上の経歴	短大	56.3	25.2	12.6	5.9	100.0
	専門学校	9.4	39.4	31.6	19.6	100.0
大学院修士課程修了以上の経歴	短大	33.3	38.5	24.4	3.7	100.0
	専門学校	1.1	20.6	32.4	45.8	100.0
大学院博士課程修了あるいは相当の経歴	短大	11.1	26.7	49.6	12.6	100.0
	専門学校	0.8	14.5	27.3	57.4	100.0

(注)集計サンプル数は短大135、専門学校373

短大では、教員に求められる学歴として基本的に重視されているのは、「大学(学部)卒以上」の経歴を求めることが多く、半数以上はそう回答しているが、修士課程以上は少なくなっている。専門学校では教員への学歴の必要性を明言する機関は少なく、大卒以上の経歴についてもほとんど重要視されていない。なお1割は同じ学校種である専門学校卒でよいと考えられている。また、短大・専門学校とも当該の「母校での学習経歴」はほと

んど重要視されていない。

学歴以外の条件としては、表 3-3 のように、専門学校の場合、企業等での職業実務経験や、資格・技能証明などの所持を重視している機関が多いのに対し、短大の場合、そのような項目は重視している機関はとても少ない。反面で、学協会での活動や学術論文、研究開発、作品制作等の研究業績を重視している機関が多い。

なお、推薦者の紹介については、短大の約 5 割、専門学校の約 7 割が「必要ない」と回答しているが、実は、採用される側である教員個人の認識では「高く評価された」と回答した割合が短大本務教員で約 6 割、専門学校本務教員で約 4 割もあり（個人調査）、学校側（機関）と教員個人との間で認識ギャップが見られる。

表 3-3 教員採用時の教育歴、職業経歴、社会的経験等の必要性

(択一回答:%)

		必要である	担当する教	必要ではな	必要ない	合計
			育によって	いが持つて		
		がある	必要な場合	いることが	望ましい	
教育機関での教育経験	短大	13.3	48.1	35.6	3.0	100.0
	専門学校	9.1	24.9	42.9	23.1	100.0
企業等での職業実務経験	短大	3.0	45.9	21.5	29.6	100.0
	専門学校	40.5	23.3	19.3	16.9	100.0
貴学校で取得できる(取得を目指す)資格・技能証明などを所持している、あるいは相当の実力を持っていること	短大	14.1	53.3	17.0	15.6	100.0
	専門学校	60.6	25.5	8.8	5.1	100.0
学協会での活動や学術的な論文、研究開発、作品制作等の研究業績	短大	56.3	25.9	14.8	3.0	100.0
	専門学校	1.3	12.9	49.6	36.2	100.0
専門職業領域での活動実績	短大	17.8	62.2	12.6	7.4	100.0
	専門学校	35.9	28.7	27.9	7.5	100.0
公共機関での委員経験やNPOその他民間団体との交流、協力といった社会的な活動経験	短大	1.5	17.0	50.4	31.1	100.0
	専門学校	0.0	5.6	36.5	57.9	100.0
推薦者の紹介	短大	9.6	13.3	23.7	53.3	100.0
	専門学校	1.3	5.4	21.2	72.1	100.0

(注)集計サンプル数は短大135、専門学校373

教員の採用時に考慮されるのは、個々人の属性だけでなく、教員組織としてのそれまでに所属している教員構成との関係でのバランスの問題もある。

図 3-3 では、機関は教員の年齢構成のバランスと性別のバランスがどの程度考慮されるのかを尋ねた。年齢構成を考慮している(5段階評価のうち、5と4を合わせたものである)短大は約 7 割、専門学校は約 5 割である。専門学校より、短大は教員集団の年齢構成をよく考える。男女のバランスについて、考慮している(5段階評価のうち、5と4を合わせたものである)短大と専門学校とも約 3 割である。ふたつの学校セクターともに、教員集団の年齢構成について、よく考慮しているとみられる。

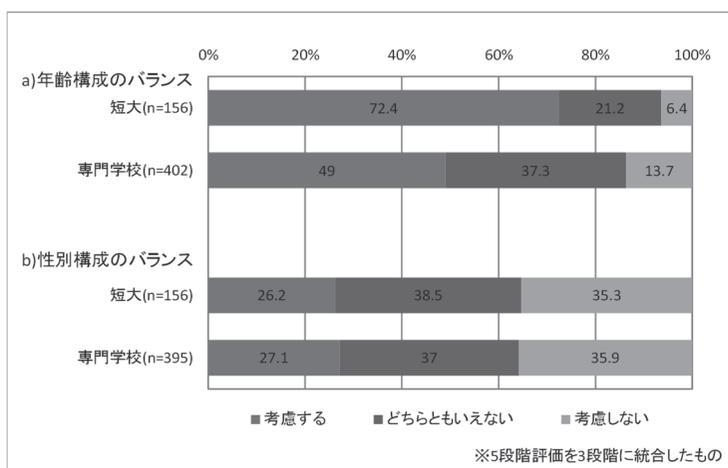


図 3-3 採用時の教員集団のバランスについて

(2) 教員昇進・昇格への評価

採用後の教員の昇給・昇進・昇格への評価については、図 3-4 に示すように、(1) 授業評価や学生の指導などの教育活動と、(2) 教員の研究業績など専門領域での活動の大別して 2 つの要素が評価される。

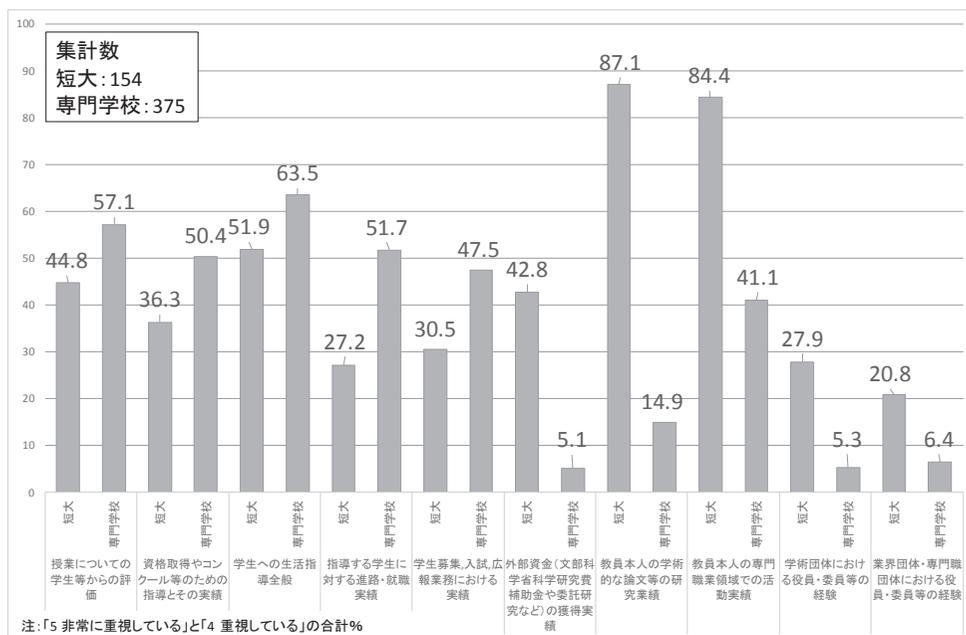


図 3-4 教員昇進・昇格への評価基準

短大では、教員の研究業績、専門職業領域での活動実績を高く評価しているのに対して、専門学校では、学生への生活の全般指導、学生からの授業評価、学生進路就職への指導、資格取得ための指導と実績を重視している。これらの点で、短大と専門学校の間で、大きな差異がある。すなわち、短大は大学の教育研究機関モデルに近く研究業績を重視しているが、専門学校は、むしろ小中高の学校教員のモデルに近く、教員個人の専門的質を重視するよりも、生活指導面まで含めて総合的に教育活動の質を評価されていると考えられる。

4. 教員の研究・研修・能力開発への支援体制

(1) 学協会・研究会の参加への支援体制

教員の能力開発に関わる研修や研究会への参加に対して、全体として、短大も専門学校も、教員の学協会・研究会の参加やそうした能力開発など、多面的に支援している。

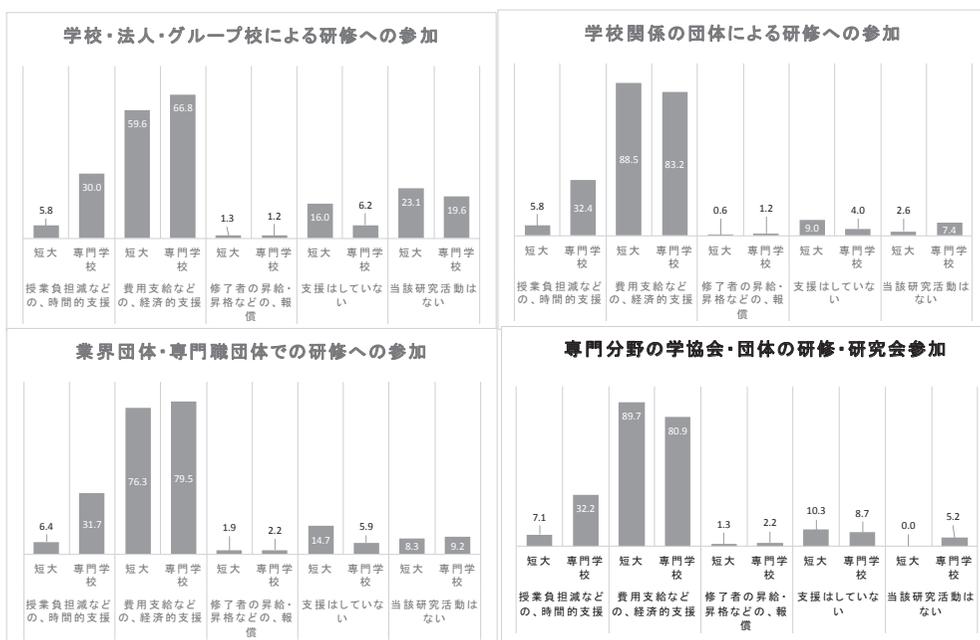


図 3-5 短大・専門学校による教員の学協会・研究会参加への支援体制

図 3-5 のように、短大でも専門学校でも、研修等にかかる費用負担・補助などの経済的な支援を提供している。専門学校では経済的支援以外、授業負担減などの時間的支援を行う学校も約 3 割ある。これに対して短大では、時間面での配慮などを行う学校は 1 割に満たない。これは短大においては、もともと自宅での研究・研修日が設定されていたり、個人用の研究室があったりすることと関連していると考えられる。

(2) 学習・研究活動への支援体制

次に、図 3-6 で学位や資格につながる活動、能力開発への支援体制をみると、技能証書や資格の取得に対して、専門学校では費用支給などの経済的支援を提供しているが、短大は支援していない学校が多い。企業等への派遣による実務能力の研鑽、大学・大学院の学位取得に対しては、短大と専門学校とも支援しているとは言いがたい。大学・大学院以外の講義、セミナー等の学習について、短大と専門学校は費用支給などの経済的支援を提供している。

外国の教育・研究機構での研究活動に対して、短大と専門学校では支援が異なる。短大は費用支給などの経済的支援をおおく提供しているが、専門学校は支援していないことが多い。

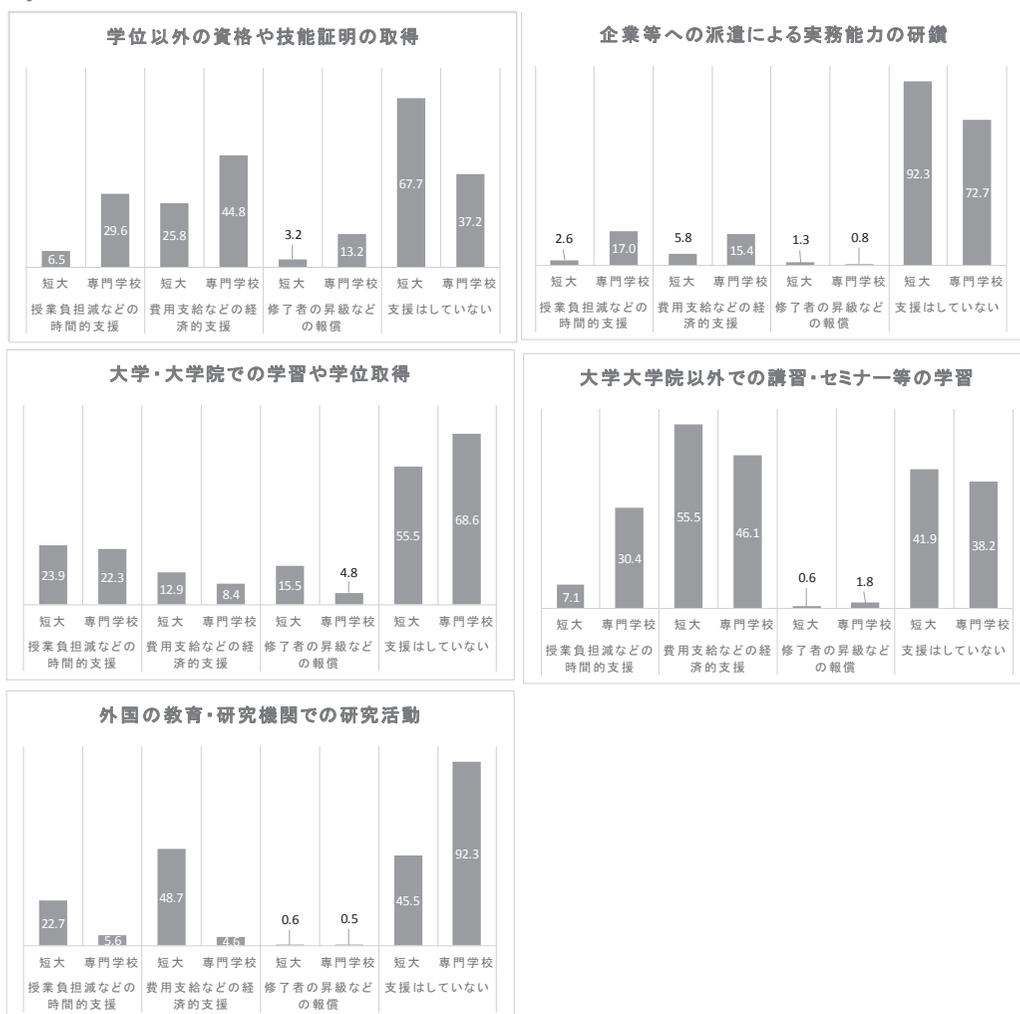


図 3-6 教員の学習・研究活動への支援体制

(3) 研究費の配分

図 3-7 をみると、短大と専門学校では個々教員に対する研究費の配分施策は異なっている。5 割の短大が、授業準備や教材開発等の教育に関わる研究活動に用途を限定した研究費を毎年年額配分しており、学術活動などの教員活動全般に関わる研究費については、約 8 割に達する。しかしながら、専門学校では、むしろ一律な研究費配分はしないという回答が約 6 割を占めている。

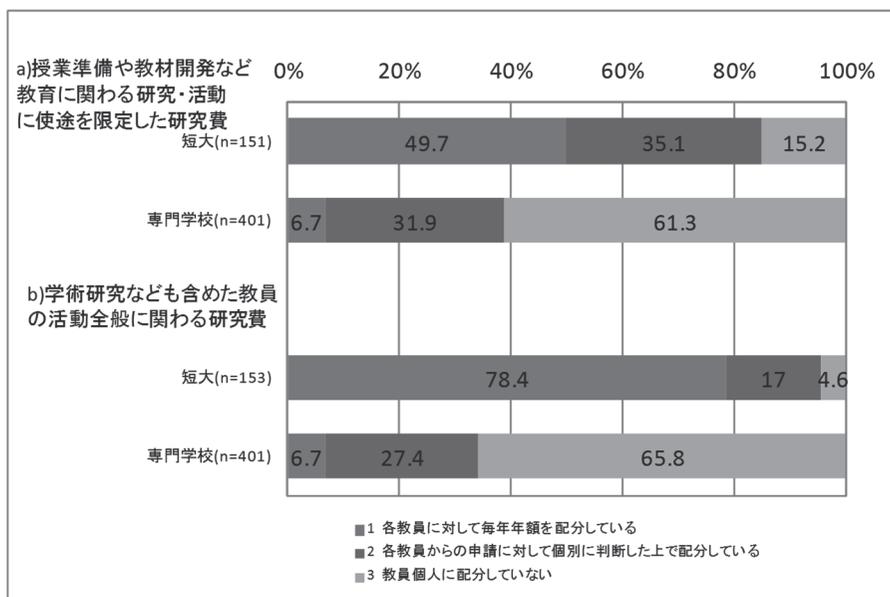


図 3-7 短大・専門学校における教員への研究費支給・配分

5. まとめ

本章での短大・専門学校の教員制度、機関側の教員処遇や位置づけについてまとめてみると、第 1 に、自宅での研究・研修日と教員が個人で使用できる研究室について、短大と専門学校間のギャップが見られ、短大は大学モデルに近似している。学校における業務の分担から見ると、短大では本務教員、一般職員、専門家の間で業務分担が見られるが、専門学校では、ほぼ本務教員が全般をカバーしている。

第 2 に、教員の採用ポリシーとして、短大では大学（学部）卒以上の学歴が求めているが、専門学校では、大学卒以上の経歴は求めている。また、短大・専門学校とも、自校出身者について、ほとんど必要とされていない。さらに、専門学校では、企業等での職業実務経験や、資格・技能証明などの所持を重視しており、短大は、学協会での活動や学術論文、研究開発、作品制作等の研究業績を重視している。教員の昇進・昇格への評価につ

いて、短大と専門学校の間で、大きな差異がある。短大は大学モデルに近く、研究業績を重視しているが、専門学校は小中高のモデルに近く、学生の全般の面倒を見ることを重視している。

第3に、教員の能力開発に関わる研修や研究会への参加支援として、短大と専門学校では費用支給などの経済的支援を提供しているが、個人的な学習・研究活動に対しては、短大・専門学校とも支援していない場合が多い。教員の授業準備、教材開発、学術研究活動などに関わる研究費の配分について、短大と専門学校で大きな違いがある。短大は教員の研究業績の向上を重視する傾向が強いとみられる。

第4章 大学教員との比較でみた非大学型教員の研究・教育活動

長谷川 祐介
(大分大学)

1. 問題の所在

本章は非大学型高等教育機関に勤務している教員の活動実態について明らかにする。

主に4年制大学に勤務している教員を対象にしたアカデミック・プロフェッション研究では、大学教員の仕事を、教育、研究、社会サービス、管理運営の4つに分類している。その中でも特に教育と研究が重要な領域として位置づけられている。日本の大学教員の実態について分析を行った長谷川(2008)によれば、日本の大学教員は教育と研究に関する活動に仕事時間の多くを割いていることが明らかとなっている。また教育と研究と比べると、1992年の調査では教育より研究に多くの時間を費やしていた一方、2007年調査では研究より教育のほうが時間を費やすようになっていた。近年は教育に重点をおく傾向が強まっているものの、研究にも一定の時間を費やしていることが4年制大学の教員の特徴としてあげられている。

翻って4年制大学以外の非大学型高等教育機関に勤務している教員は、どのような活動に多くの時間を費やしているのだろうか。非大学型高等教育機関に対する研究生産性に関する期待は、4年制大学に比べてあまり大きくないと考えられる。そこで勤務している教員も教育中心の生活を送っていると予想される。また仕事時間ではなく、教育や研究それぞれの活動の内容はどのようなものなのか。

本章は短大と専門学校教員対象の質問紙調査の結果から非大学型高等教育教員の活動実態について検討する。分析にあたっては、次の2つの点について検討を行った。第1は、機関別(短大/専門学校)による違いである。第2は、教員間の違いについてである。短大と専門学校それぞれについて、「出身の専門分野」「本務/兼務」「教員タイプ(学術・職業デュアル、職業、学術、その他)」の違いを検討した。

2. 仕事時間

はじめに仕事の中でどのような活動に多くの労力を費やしているのか、仕事時間という点から明らかにしていきたい。教員の週当たりの活動時間(表4-1)のうち、本務教員がもっとも時間をかけているのは授業関係と授業以外の指導で、この2つの平均値を合計すると、短大で週あたり29.3時間、専門学校では32.8時間である。また、専門学校教員は短大教員より、授業以外の各種指導にも時間をかけている傾向がみられる。一方、研究活動にかかる時間は、短大は本務教員、兼務教員とも約7時間、専門学校は、兼務教員は4.5時間、本務教員が2.5時間であり、特に専門学校本務教員の研究時間は、仮に月曜から金

曜までの5日間、仕事をしていたとしても、その中で研究に費やしている時間は1日あたり30分程度となっている。ただし、2007年に大学教員を対象に実施された別の調査では、日本の大学教員が教育活動にかかる週あたりの時間は平均20.2時間、研究活動にかかる時間は16.7時間となっており（長谷川 2008）、短大教員と専門学校教員は、大学教員と比較した場合、教育活動時間が長く、研究活動時間が短い。

表 4-1 週当たりの活動時間

(単位:時間)

		短期大学 本務 (n=917)	短期大学 兼務 (n=207)	専門学校 本務 (n=1,551)	専門学校 兼務 (n=379)	
教育活動	授業関係	授業時間	11.8	6.9	13.9	8.7
		授業準備時間	10.2	6.1	10.0	6.3
		小計	22.0	13.0	23.9	15.0
	授業以外の指導	授業以外の資格検定等の指導時間	1.9	0.9	2.9	1.3
		部活動等の指導時間	0.7	0.6	0.4	0.4
		進路就職に関する業務の時間	2.3	0.6	2.9	1.3
		学生生活全般の指導時間	2.4	0.6	2.7	1.2
		小計	7.3	2.7	8.9	4.2
	研究活動	研究時間	6.7	6.9	2.5	4.5
	教育外活動	管理運営	管理運営に関する時間	6.6	2.3	6.8
その他		その他に関する時間	1.1	1.5	1.8	2.0

※数字は、教員の週あたりの活動時間の平均値である。

※教員個人の週あたり活動時間の合計が112時間以上のものは対象としていない。

設問: あなたの職務について、1週間あたりどの程度の時間をかけていますか。それぞれの項目について、平均的な週についておおよその時間を教えてください。

次に各機関の教員別の違いを見ていきたい。はじめに出身専門分野別の結果を示した表4-2をみると、教育時間は短大と専門学校ともに違いが見られた。共通しているのは、人文学、芸術、デザイン分野は他の分野と比べて教育活動に費やす時間が少なかったことである。一方、研究については短大のみ、違いが見られた。人文、芸術、デザイン分野は教育時間が少なかった代わりに研究時間は他分野に比べて多かった(8.8時間)。しかしそれは短大の教員間に限ったことであり、4年制大学の研究時間(平均10時間以上)と比べると少なかった。一方、専門学校では研究時間の違いはなかった。

表 4-2 出身専門分野別の労働時間平均値（短大，専門学校別）

	短大			専門学校		
	**	***		***		**
	週間教育活動の時間	週間研究活動の時間	週間管理運営に関する時間	週間教育活動の時間	週間研究活動の時間	週間管理運営に関する時間
普通・一般教育プログラム	23.3	2.5	3.0	34.0	2.3	11.4
人文学、芸術、デザイン	24.4	8.8	5.4	26.8	4.0	6.5
社会科学、ビジネス、法律	23.9	6.2	5.5	29.5	2.2	7.4
教育・社会福祉	27.2	5.8	6.1	27.8	3.5	6.4
生命科学、理学、コンピュータ	26.1	6.3	8.0	33.3	2.2	6.2
工学、建築、環境	30.7	6.8	5.6	33.9	2.7	5.6
農業、農学、食品加工・製造、獣医・畜産	28.7	8.9	6.7	32.8	2.6	5.4
医療・保健	26.5	8.2	5.1	27.4	2.9	5.5
家政学・服飾	28.6	5.4	5.5	31.9	3.5	3.9
サービス	29.1	3.9	3.6	35.0	2.5	6.1
その他	26.5	6.7	6.2	31.9	2.8	6.6

表注：数値の単位は時間。週間教育活動の時間は、週間授業時間から週間学生生活全般の指導時間の合計。

次に本務教員と兼務教員の違いについてみていきたい（表 4-1 および表 4-3）。教育時間と管理運営時間については兼務より本務教員の方が多かった。この結果は雇用形態の違いを考えれば当然であろう。教育も管理運営も所属機関で行う活動であり、兼務に比べ本務の方が 1 週間のうち所属している短大や専門学校以外の場所で働くことは少なく、教育活動や管理運営活動において重要な役割を担っていることが多いことから、必然的に教育や管理運営の時間は長くなる。一方、研究時間は個人の自由裁量の部分が多い時間であり、個人によって違いが見られると推察される。専門学校の場合、研究時間に違いは見られた。本務より兼務教員の方が研究時間は多かった。しかし兼務の場合でも平均 4.5 時間であり、研究に取り組んでいるのは一日あたり 1 時間未満であった。一方、短大の場合は研究時間に違いはなかった。

表 4-3 本務／兼務別の労働時間平均値（短大，専門学校別）

	短大			専門学校		
	***	***	***	***	***	***
	週間教育活動の時間	週間研究活動の時間	週間管理運営に関する時間	週間教育活動の時間	週間研究活動の時間	週間管理運営に関する時間
本務	29.2	6.7	6.6	32.8	2.5	6.8
兼務	15.7	6.9	2.3	19.1	4.5	2.7

表注：数値の単位は時間。週間教育活動の時間は、週間授業時間から週間学生生活全般の指導時間の合計。

続いて教員タイプによる違いを検討する（表 4-4）。短大，専門学校ともに教育時間と研究時間に違いが見られた。研究時間については学術もしくは学術・職業デュアルがそれ以外の教員と比べて多かった。一方，教育時間については短大と専門学校ともに職業がそれ以外と比べて少なかった。

表 4-4 教員タイプ別の労働時間平均値（短大，専門学校別）

	短大			専門学校		
	*	***		***	***	
	週間教育活動の時間	週間研究活動の時間	週間管理運営に関する時間	週間教育活動の時間	週間研究活動の時間	週間管理運営に関する時間
学術・職業	27.8	7.1	6.0	27.8	3.7	5.5
職業	22.5	5.3	3.4	29.2	2.7	5.4
学術	27.4	7.9	6.9	31.3	4.5	7.3
その他	27.3	5.0	5.0	31.1	2.5	6.1

表注：数値の単位は時間。週間教育活動の時間は，週間授業時間から週間学生生活全般の指導時間の合計。

3. 教育活動

このように非大学型の教員は，主に教育に専念していたことがわかった。ではその教育活動の内実はどのようなものになっているのだろうか。その点について調査結果をみていきたい。

(1) 授業科目の専門分野

はじめに授業科目の専門分野について検討したい。ここでは自分自身の出身専門分野，つまり研究活動や職業活動における専門分野と，短大や専門学校で担当している授業科目との関連があるのか確認する。表 4-5 は，出身専門分野別にみた授業科目の専門分野である。四角で囲っている箇所に着目したい。そこは，自身の出身専門分野と担当している授業科目の専門分野が一致しているものの割合を示した箇所である。たとえば短大教員うち，出身専門分野が「普通・一般教育プログラム」の者のうち，担当している授業科目が「普通・一般教育プログラム」の者は 76.9%となっていた。他の分野においても概ね高い割合を示していた。短大と専門学校のどちらが研究活動や職業活動における専門分野と，短大や専門学校で担当している授業科目の一致度が高いかあきらかにするため，表 4-5 の結果をもとに κ 係数（カッパ係数）を算出した。 κ 係数は $-1 \leq \kappa \leq 1$ となり，数値が 1 に近いほど 2 つの変数間の関連が高いと解釈することができる。算出した結果，短大の κ 係数は 0.823，専門学校の κ 係数は 0.905 となっていた。出身専門分野と授業科目の専門分野の関連について，専門学校の方が一致度は高かった。

表 4-5 出身専門分野別にみた授業科目の専門分野 (短大, 専門分野別)

短大	b21a担当している授業科目の専門大分類										合計
	普通・一 般教育プ ログラム	人文学、 芸術、デ ザイン	社会学、 ビジネス 学、法律	教育学・社 会福祉	生命科 学、理学、 コンピュー タ	工学、建 築、環境	農学、農 業、食品 加工・製 造、獣医 ・畜産	医療・保 健	家政学・ 服飾	サービス その他	
a32b教員の出身専門大分類	76.9%	7.7%			15.4%						100.0%
普通・一般教育プログラム	3.3%	83.3%	1.4%	9.8%	0.9%				0.5%	0.9%	100.0%
人文学、芸術、デザイン	3.6%	3.6%	79.1%	8.2%	5.5%						100.0%
社会科学、ビジネス、法律	0.4%	3.3%		93.5%	0.8%	0.4%		0.4%	0.4%	0.4%	100.0%
教育学・社会福祉	3.6%		0.9%	4.5%	85.6%	0.9%		0.9%	3.6%	3.6%	100.0%
生命科学、理学、コンピュータ	3.5%		1.2%	7.1%	80.0%	7.1%		7.1%	13.0%	13.0%	100.0%
工学、建築、環境				4.3%	4.3%		76.1%	3.2%	4.3%	4.3%	100.0%
農学、農業、食品加工・製造、獣医・畜産				5.3%	1.1%		3.2%	80.9%	5.3%	4.3%	100.0%
医療・保健				1.6%			0.8%	0.8%	93.0%	0.8%	100.0%
家政学・服飾	0.8%	0.8%									100.0%
サービス									100.0%		100.0%
その他	3.6%	10.7%		25.0%	7.1%			3.6%	3.6%	46.4%	100.0%
合計	2.9%	18.1%	8.5%	26.0%	10.9%	6.5%	3.8%	7.4%	13.2%	0.7%	2.0%

専門学校	b21a担当している授業科目の専門大分類										合計
	普通・一 般教育プ ログラム	人文学、 芸術、デ ザイン	社会学、 ビジネス 学、法律	教育学・社 会福祉	生命科 学、理学、 コンピュー タ	工学、建 築、環境	農学、農 業、食品 加工・製 造、獣医 ・畜産	医療・保 健	家政学・ 服飾	サービス その他	
a32b教員の出身専門大分類	81.0%	9.5%			9.5%						100.0%
普通・一般教育プログラム	3.6%	93.4%			2.9%						100.0%
人文学、芸術、デザイン	5.6%	1.1%	83.3%	2.2%	3.3%	1.1%		1.1%	1.1%	1.1%	100.0%
社会科学、ビジネス、法律	1.9%	1.9%	1.9%	87.4%	1.9%	1.0%		1.9%	1.0%	2.9%	100.0%
教育学・社会福祉	4.3%		1.1%	0.5%	91.5%	1.1%		1.1%	1.0%	0.5%	100.0%
生命科学、理学、コンピュータ	0.8%	0.8%	0.4%	0.4%	6.3%	88.8%		2.5%			100.0%
工学、建築、環境					1.8%		97.4%	0.9%			100.0%
農学、農業、食品加工・製造、獣医・畜産	0.2%	0.2%	0.3%	0.6%	0.2%	0.2%		97.4%	1.0%	1.0%	100.0%
医療・保健		0.8%		0.8%	0.8%	2.3%		1.5%	90.0%	1.5%	100.0%
家政学・服飾								1.1%	1.1%	1.1%	100.0%
サービス	1.7%	5.1%	1.7%	3.4%	8.5%	3.4%		3.4%	8.5%	62.7%	100.0%
その他	2.3%	7.8%	4.8%	5.6%	11.6%	12.4%	6.4%	34.2%	7.2%	5.2%	2.8%
合計											100.0%

次に教員自身が、自身の専門分野と担当授業が一致しているかどうか、どのように考えているのか検討したい。表 4-6 をみると、表 4-5 の結果と同じように意識レベルでも短大より専門学校の教員の方が、分野は一致していると考えていることがわかる。さらに教員タイプ別で見ると、兼務教員や職業タイプの教員は、それ以外の教員と比べて自身の分野と授業科目の分野が一致している傾向が強いことがわかる。

表 4-6 担当授業科目と専門分野の一致

	短大		専門学校 ***	
	すべて一致している	すべて一致しているわけではない	すべて一致している	すべて一致しているわけではない
普通・一般教育プログラム	46.2%	53.8%	66.7%	33.3%
人文学、芸術、デザイン	54.8%	45.2%	73.7%	26.3%
社会科学、ビジネス、法律	49.1%	50.9%	55.7%	44.3%
教育・社会福祉	60.3%	39.7%	71.6%	28.4%
生命科学、理学、コンピュータ	49.5%	50.5%	55.6%	44.4%
工学、建築、環境	60.0%	40.0%	66.7%	33.3%
農業、農学、食品加工・製造、獣医・畜産	67.4%	32.6%	59.3%	40.7%
医療・保健	66.3%	33.7%	68.6%	31.4%
家政学・服飾	57.8%	42.2%	82.0%	18.0%
サービス	28.6%	71.4%	78.8%	21.2%
その他	64.3%	35.7%	63.3%	36.7%
	短大	***	専門学校 ***	
	すべて一致している	すべて一致しているわけではない	すべて一致している	すべて一致しているわけではない
本務	52.8%	47.2%	64.6%	35.4%
兼務	74.6%	25.4%	77.7%	22.3%
	短大	**	専門学校 *	
	すべて一致している	すべて一致しているわけではない	すべて一致している	すべて一致しているわけではない
学術・職業	57.8%	42.2%	74.4%	25.6%
職業	72.4%	27.6%	67.7%	32.3%
学術	52.1%	47.9%	58.7%	41.3%
その他	57.6%	42.4%	68.5%	31.5%

(2) 授業コマ数

次に担当授業コマ数をみていきたい。先ほど確認したように、短大と専門学校ともに教育活動に時間を多く費やしており、さらにその中でも特に授業時間数が最も多かった。表

4-7は授業コマ数の平均値を示したものである。これをみてみると、講義は短大で平均3.1、専門学校で5.2、演習は短大で3.1、専門学校で3.4となっていた。実験や実習は短大が3.5、専門学校が7.3となっていた。その他、教員タイプによって違いはあるものの、概ね短大より専門学校のほうが授業負担は多いことがわかる。

表 4-7 担当授業コマ数平均値

	***		***		
	講義コマ数	演習コマ数	実験・実習コマ数		
短大	3.1	3.1	3.5		
専門学校	5.2	3.4	7.3		

	短大			専門学校		
	**	***	***	***	***	***
	講義コマ数	演習コマ数	実験・実習コマ数	講義コマ数	演習コマ数	実験・実習コマ数
普通・一般教育プログラム	3.5	3.8	1.0	9.3	5.1	5.4
人文学、芸術、デザイン	2.8	4.4	1.7	5.7	4.8	6.2
社会科学、ビジネス、法律	3.8	2.4	0.4	8.8	2.9	3.5
教育・社会福祉	3.4	3.4	1.8	4.8	2.5	3.5
生命科学、理学、コンピュータ	3.1	3.4	2.2	7.5	4.4	6.3
工学、建築、環境	3.3	2.2	5.7	6.7	3.8	9.2
農業、農学、食品加工・製造、獣医・畜産	2.5	1.9	5.1	3.2	2.7	9.5
医療・保健	2.9	1.6	6.8	3.6	2.1	6.3
家政学・服飾	2.7	2.3	4.7	6.0	4.7	8.3
サービス	4.8	2.3	2.7	5.4	6.0	13.9
その他	2.3	3.1	2.2	4.9	3.8	9.4

	短大			専門学校		
	***	***	***	***	***	***
	講義コマ数	演習コマ数	実験・実習コマ数	講義コマ数	演習コマ数	実験・実習コマ数
本務	3.3	3.3	3.8	5.5	3.5	7.8
兼務	2.3	2.1	1.8	4.0	2.9	5.1

	短大			専門学校		
	**	***	*	***	*	***
	講義コマ数	演習コマ数	実験・実習コマ数	講義コマ数	演習コマ数	実験・実習コマ数
学術・職業	3.3	3.0	3.6	5.0	2.9	4.0
職業	2.8	3.3	3.6	4.9	3.6	7.2
学術	3.3	3.2	2.7	5.3	2.6	4.6
その他	2.6	3.0	5.3	5.5	3.6	8.4

(3) 担当授業科目の内容

続いて授業科目の内容について検討したい。表 4-8 は、「あなたが担当している科目は、どのような科目ですか。それぞれの観点について、もっともあてはまるものを1つだけお選びください」という質問の回答結果を示したものである。すると短大と専門学校ともに基礎的、専門的かつ職業実践的な科目を担当していることがわかる。たとえば「基礎と応用・先端」という項目の回答結果を見てみると、「基礎的な科目が多い」と回答しているものが短大で 65.6%，専門学校で 55.0%といずれも半数以上となっていた。

短大と専門学校の比較をしてみると、専門学校は短大と比べて専門的、また職業実践的な科目が多いと回答している割合が高かった。たとえば「専門と一般・教養」という項目について「専門的な科目が多い」と回答している割合が、短大が 64.3%であったのに対して、専門学校は 75.7%と4分の3以上の者が該当していた。

なお表 4-8 の質問項目について、出身専門分野、本務兼務、教員タイプ別の違いを示した結果は、付表 1 に示している。

表 4-8 担当授業科目の内容（機関別）

		基礎的な科目が多い	どちらも同じくらい	応用先端的科目が多い
基礎と応用・先端 ***	短大	65.6%	29.6%	4.9%
	専門学校	55.0%	36.3%	8.6%
		専門的な科目が多い	どちらも同じくらい	一般教養的な科目が多い
専門と一般・教養 ***	短大	64.3%	18.2%	17.5%
	専門学校	75.7%	17.3%	7.0%
		職業実践的な科目が多い	どちらも同じくらい	学術理論的な科目が多い
職業と学術 ***	短大	53.7%	30.1%	16.2%
	専門学校	63.1%	27.9%	9.0%
		学内で行う科目が多い	どちらも同じくらい	学外で行う科目が多い
学内と学外 ***	短大	92.5%	5.9%	1.6%
	専門学校	85.4%	11.2%	3.3%

(4) 授業科目の力点

次は教員がどのようなところに力点をおいて授業をしているのか明らかにする。表 4-9 を見てみると、短大、専門学校ともに「知識技能習得－態度価値観形成」「反復－熟考」について、それぞれバランスをとりながら授業を進めている教員が多いことがわかる。ただしそれぞれについてどちらに力点をおくのかということになると、態度価値観形成よりも知識技能習得、熟考よりも反復に力点をおいている教員のほうが多かった。特に専門学校は短大より反復に力点をおく教員が多かった。

表 4-9 授業の力点（機関別）

知識技能と態度価値観	短大 専門学校	知識技能の習得に力点を置 いている	両者の balan スをとるように している	態度価値観の 形成に力点を 置いている
		35.1%	58.6%	6.2%
		38.9%	55.5%	5.6%
授業の力点反復学習訓練と熟考 ***	短大 専門学校	反復学習・訓練の習得を行う ことによって知識技能の定着 を図るようにしている	両者の balan スをとるように している	課題を深く考 えさせるよう にしている
		28.9%	50.7%	20.4%
		36.1%	49.2%	14.8%
授業の力点学外資源の利用 ***	短大 専門学校	頻繁に利用している	時と場合に 応じて適宜利 用している	ほとんど利用 していない
		4.7%	39.8%	55.5%
		6.3%	51.9%	41.8%

4. 研究活動

次に研究活動についてみていきたい。研究活動に費やす時間は決して多くないが、全くしていないわけではない。ではどのような内容の研究活動を行なっているのだろうか。表 4-10 は「あなたの研究活動について、項目それぞれ 5 段階でもっともあてはまる番号を 1 つ選んでください」という質問の回答結果である。各項目について機関別で平均値を算出し、平均値が高い順で順位を記している。短大、専門学校ともにもっとも平均値が高い項目は「授業スキルの改善のための努力を心がけている」であった。短大と専門学校を比較してみると、専門学校の平均値が 4.06 であるのに対して、短大は 4.19 であった ($p < 0.001$)。短大の方が授業スキル改善のための研究活動に積極的であった。

次に順位が高かった項目は「研究動向の最新情報収集」であった。短大は平均値が 3.83 で第 2 位であった。しかし専門学校は平均値が 3.71 で第 3 位であった。代わりに専門学校の第 2 位は「現場情報の収集」で、専門学校の平均値は 3.78 であった。

表 4-10 研究活動への取り組み平均値（機関別）

	短大	専門学校	
授業スキルの改善のための努力	4.19 1位	4.06 1位	***
研究動向の最新情報収集	3.83 2位	3.71 3位	***
現場情報の収集	3.66 3位	3.78 2位	***
研究のための校費が用意されている	3.09 4位	2.11 6位	***
授業に関係のない研究活動のための時間がある	2.82 5位	2.40 5位	***
研究のための施設設備が備わっている	2.78 6位	2.71 4位	

表注：数値は平均値（とてもあてはまる＝5～まったくあてはまらない＝1）

表 4-11 研究活動への取り組み平均値（分野、本務兼務、教員タイプ別）

		短大	専門学校			短大	専門学校
研究動向の最新情報収集	普通・一般教育プログラム	3.23	3.95 ***	授業に関係のない研究活動のための時間がある	普通・一般教育プログラム	2.62 ***	2.70 ***
	人文学、芸術、デザイン	3.94	3.92		人文学、芸術、デザイン	3.12	2.79
	社会科学、ビジネス、法律	3.89	3.72		社会科学、ビジネス、法律	3.20	2.61
	教育・社会福祉	3.81	3.83		教育・社会福祉	2.69	2.66
	生命科学、理学、コンピュータ	3.74	3.81		生命科学、理学、コンピュータ	2.74	2.33
	工学、建築、環境	3.73	3.81		工学、建築、環境	2.75	2.40
	農業、農学、食品加工・製造、獣医・畜産	3.87	3.62		農業、農学、食品加工・製造、獣医・畜産	3.09	2.19
	医療・保健	3.99	3.59		医療・保健	2.65	2.24
	家政学・服飾	3.79	3.81		家政学・服飾	2.57	2.55
	サービス	4.14	3.86		サービス	2.00	2.55
その他	3.68	3.62	その他	2.57	2.32		
現場情報の収集	普通・一般教育プログラム	3.62 ***	4.20 ***	研究のための施設設備が備わっている	普通・一般教育プログラム	2.77 ***	2.85 ***
	人文学、芸術、デザイン	3.57	4.07		人文学、芸術、デザイン	3.14	2.82
	社会科学、ビジネス、法律	3.78	3.91		社会科学、ビジネス、法律	2.75	2.41
	教育・社会福祉	3.87	3.90		教育・社会福祉	2.56	2.52
	生命科学、理学、コンピュータ	3.30	3.72		生命科学、理学、コンピュータ	2.81	2.82
	工学、建築、環境	3.51	3.98		工学、建築、環境	2.81	2.88
	農業、農学、食品加工・製造、獣医・畜産	3.57	3.72		農業、農学、食品加工・製造、獣医・畜産	3.20	2.74
	医療・保健	3.69	3.62		医療・保健	2.59	2.52
	家政学・服飾	3.71	3.78		家政学・服飾	2.63	3.07
	サービス	4.00	4.05		サービス	3.14	2.95
その他	3.36	3.63	その他	2.50	2.98		
授業スキルの改善のための努力	普通・一般教育プログラム	4.08	4.10 ***	研究のための校費が用意されている	普通・一般教育プログラム	2.77	2.35
	人文学、芸術、デザイン	4.32	4.23		人文学、芸術、デザイン	3.10	2.19
	社会科学、ビジネス、法律	4.27	4.22		社会科学、ビジネス、法律	3.27	2.27
	教育・社会福祉	4.17	4.00		教育・社会福祉	3.00	1.97
	生命科学、理学、コンピュータ	4.19	4.05		生命科学、理学、コンピュータ	2.89	2.07
	工学、建築、環境	4.07	4.22		工学、建築、環境	2.96	2.01
	農業、農学、食品加工・製造、獣医・畜産	4.07	3.85		農業、農学、食品加工・製造、獣医・畜産	3.30	2.12
	医療・保健	4.18	3.97		医療・保健	3.27	2.05
	家政学・服飾	4.20	4.08		家政学・服飾	3.10	2.35
	サービス	3.86	4.31		サービス	3.86	2.29
その他	4.21	3.90	その他	2.86	2.07		
		短大	専門学校			短大	専門学校
研究動向の最新情報収集	本務 兼務	3.77 *** 4.11	3.66 *** 3.90	授業に関係のない研究活動のための時間がある	本務 兼務	2.79 2.96	2.33 *** 2.72
現場情報の収集	本務 兼務	3.71 *** 3.39	3.83 *** 3.58	研究のための施設設備が備わっている	本務 兼務	2.77 2.82	2.71 2.75
授業スキルの改善のための努力	本務 兼務	4.18 4.26	4.06 4.09	研究のための校費が用意されている	本務 兼務	3.27 *** 2.23	2.13 2.02
		短大	専門学校			短大	専門学校
研究動向の最新情報収集	学術・職業	3.89 *	3.96 **	授業に関係のない研究活動のための時間がある	学術・職業	2.85	2.80 ***
	職業	4.02	3.74		職業	2.63	2.32
	学術	3.81	3.75		学術	2.88	2.60
	その他	3.71	3.66		その他	2.74	2.36
現場情報の収集	学術・職業	3.86 **	3.90	研究のための施設設備が備わっている	学術・職業	2.77 **	2.88 **
	職業	3.65	3.82		職業	2.98	2.66
	学術	3.66	3.67		学術	2.67	2.51
	その他	3.48	3.76		その他	2.96	2.79
授業スキルの改善のための努力	学術・職業	4.19	4.15	研究のための校費が用意されている	学術・職業	3.21	2.13
	職業	4.17	4.04		職業	2.98	2.09
	学術	4.22	4.08		学術	3.09	2.01
	その他	4.15	4.06		その他	3.01	2.13

表注：数値は平均値（とてもあてはまる＝5～まったくあてはまらない＝1）

表 4-11 は教員タイプ別に見た研究活動の内容である。結果を要約すると、本務より兼務教員の方が、学術的な研究動向の情報収集に積極的である一方、現場情報の収集は本務の方が積極的だったことがわかる。

5. まとめ

本章は、非大学型高等教育機関に勤務している教員の活動実態について検討した。結果を要約すると次のとおりである。

仕事時間から、短大、専門学校ともに教育活動が仕事の中心であったことがわかった。研究についてはほとんど時間を費やしておらず、特に専門学校においてその傾向は顕著で研究時間が非常に少なかった。

教育活動についてみると、特に専門学校は自身の専門分野に近い授業を担当していた。授業科目は、基礎的、専門的かつ職業実践的な科目が多かった。短大、専門学校ともに「知識技能習得－態度価値観形成」「反復－熟考」について、それぞれバランスをとりながら授業を進めている教員が多かった。

研究活動については、短大、専門学校ともに授業スキルの改善のための努力として捉えられていた。「研究動向の最新情報収集」も積極的だったが、短大の方がその傾向は強く、「現場情報の収集」は短大も積極的だったが、専門学校のほうがより積極的だった。

【参考文献】

有本章編著（1996）『大学教授職の国際比較』玉川大学出版部。

有本章編著（2008）『変貌する日本の大学教授職』玉川大学出版部。

Boyer, Ernest, L., 1990, *Scholarship Reconsidered*, The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching., (=1996, 有本章訳, 『大学教授職の使命』玉川大学出版部。

大膳司（2008）「研究生産性」有本章編著『変貌する日本の大学教授職』玉川大学出版部, pp. 245-262.

長谷川祐介（2008）「生活時間」有本章編著『変貌する日本の大学教授職』玉川大学出版部, pp. 198-221.

新堀通也（1984）「アカデミック・プロフェッションの社会学」新堀通也編著『大学教授職の総合的研究』多賀出版。

第4章 付表1 担当授業科目の内容（分野，本務兼務，教員タイプ別）

基礎と応用と先端	短大 ***			専門学校		
	基礎的	同じくらい	応用先端的	基礎的	同じくらい	応用先端的
普通・一般教育プログラム	72.7%	9.1%	18.2%	57.9%	36.8%	5.3%
人文学、芸術、デザイン	71.1%	26.9%	2.0%	52.3%	36.7%	10.9%
社会科学、ビジネス、法律	73.5%	20.6%	5.9%	58.3%	35.7%	6.0%
教育・社会福祉	64.5%	33.3%	2.2%	61.7%	35.1%	3.2%
生命科学、理学、コンピュータ	77.3%	20.0%	2.7%	44.8%	42.5%	12.7%
工学、建築、環境	68.3%	24.4%	7.3%	48.9%	41.3%	9.8%
農業、農学、食品加工・製造、獣医・畜産	53.3%	40.0%	6.7%	58.3%	33.3%	8.3%
医療・保健	45.7%	42.0%	12.3%	57.9%	33.2%	9.0%
家政学・服飾	55.6%	37.6%	6.8%	52.5%	39.0%	8.5%
サービス	85.7%	14.3%		49.4%	44.4%	6.2%
その他	59.1%	31.8%	9.1%	63.2%	31.6%	5.3%

専門と一般と教養	短大 ***			専門学校 ***		
	専門的	同じくらい	一般教養的	専門的	同じくらい	一般教養的
普通・一般教育プログラム	16.7%	16.7%	66.7%	5.3%	31.6%	63.2%
人文学、芸術、デザイン	50.0%	25.5%	24.5%	63.8%	20.8%	15.4%
社会科学、ビジネス、法律	49.1%	27.4%	23.6%	58.1%	17.4%	24.4%
教育・社会福祉	69.6%	17.7%	12.7%	64.9%	23.4%	11.7%
生命科学、理学、コンピュータ	32.1%	22.9%	45.0%	62.8%	27.8%	9.4%
工学、建築、環境	80.5%	13.4%	6.1%	77.7%	17.9%	4.4%
農業、農学、食品加工・製造、獣医・畜産	88.6%	11.4%		83.5%	11.9%	4.6%
医療・保健	90.8%	4.6%	4.6%	87.8%	10.8%	1.4%
家政学・服飾	85.2%	11.5%	3.3%	79.5%	16.5%	3.9%
サービス	57.1%	42.9%		74.4%	24.4%	1.2%
その他	71.4%	7.1%	21.4%	71.2%	13.6%	15.3%

職業と学術	短大 *			専門学校		
	職業実践的	同じくらい	学術理論的	職業実践的	同じくらい	学術理論的
普通・一般教育プログラム	66.7%	16.7%	16.7%	55.6%	33.3%	11.1%
人文学、芸術、デザイン	45.7%	30.7%	23.6%	58.1%	31.8%	10.1%
社会科学、ビジネス、法律	44.7%	34.0%	21.4%	68.3%	20.7%	11.0%
教育・社会福祉	61.7%	28.6%	9.7%	57.3%	31.5%	11.2%
生命科学、理学、コンピュータ	52.3%	26.6%	21.1%	59.5%	32.9%	7.5%
工学、建築、環境	58.0%	28.4%	13.6%	65.2%	27.1%	7.7%
農業、農学、食品加工・製造、獣医・畜産	37.8%	40.0%	22.2%	73.1%	19.4%	7.4%
医療・保健	61.6%	29.1%	9.3%	63.2%	26.8%	10.0%
家政学・服飾	55.6%	28.2%	16.2%	63.6%	28.8%	7.6%
サービス	85.7%	14.3%		65.9%	29.4%	4.7%
その他	60.9%	26.1%	13.0%	61.1%	29.6%	9.3%

基礎と応用と先端	短大 *			専門学校		
	基礎的	同じくらい	応用先端的	基礎的	同じくらい	応用先端的
本務	66.3%	29.6%	4.1%	54.7%	36.6%	8.6%
兼務	62.3%	29.3%	8.4%	56.3%	35.1%	8.6%

専門と一般と教養	短大 **			専門学校		
	専門的	同じくらい	一般教養的	専門的	同じくらい	一般教養的
本務	65.6%	18.5%	15.8%	76.3%	17.0%	6.7%
兼務	58.2%	16.5%	25.3%	73.3%	18.3%	8.3%

専門と一般と教養	短大 *			専門学校 ***		
	専門的	同じくらい	一般教養的	専門的	同じくらい	一般教養的
学術・職業	71.1%	17.3%	11.7%	82.4%	13.6%	4.0%
職業	65.2%	18.8%	16.1%	82.3%	13.9%	3.8%
学術	59.9%	18.2%	21.9%	65.9%	22.4%	11.7%
その他	70.1%	16.5%	13.4%	72.5%	18.9%	8.5%

職業と学術	短大 ***			専門学校 ***		
	職業実践的	同じくらい	学術理論的	職業実践的	同じくらい	学術理論的
学術・職業	56.2%	29.9%	13.9%	59.2%	29.6%	11.2%
職業	78.1%	21.1%	0.9%	69.5%	25.4%	5.1%
学術	42.9%	34.0%	23.1%	49.7%	28.7%	21.5%
その他	66.1%	25.0%	8.9%	63.6%	28.3%	8.1%

※短大もしくは専門学校いずれかで5%水準で有意なもののみ掲載（付表2も同様）

第4章 付表2 授業の力点 (分野, 本務兼務, 教員タイプ別)

知識技能と態度価値観	短大 ***			専門学校 ***		
	知識技能の習得	両者のバランス	態度価値観の形成	知識技能の習得	両者のバランス	態度価値観の形成
普通・一般教育プログラム	23.1%	53.8%	23.1%	30.0%	60.0%	10.0%
人文学、芸術、デザイン	32.5%	58.9%	8.6%	47.8%	46.3%	6.0%
社会科学、ビジネス、法律	38.5%	57.8%	3.7%	46.0%	43.7%	10.3%
教育・社会福祉	16.4%	72.1%	11.5%	20.8%	63.4%	15.8%
生命科学、理学、コンピュータ	53.2%	45.0%	1.8%	50.3%	46.4%	3.3%
工学、建築、環境	62.4%	36.5%	1.2%	44.1%	53.8%	2.1%
農業、農学、食品加工・製造、獣医・畜産	45.7%	52.2%	2.2%	53.5%	43.0%	3.5%
医療・保健	32.6%	62.0%	5.4%	32.4%	62.1%	5.5%
家政学・服飾	39.4%	58.3%	2.4%	40.3%	56.6%	3.1%
サービス	57.1%	28.6%	14.3%	29.1%	64.0%	7.0%
その他	21.4%	75.0%	3.6%	28.3%	60.0%	11.7%

授業の力点 反復学習訓練と熟考	短大 ***			専門学校 ***		
	反復学習・訓練	両者のバランス	課題を深く考えさせる	反復学習・訓練	両者のバランス	課題を深く考えさせる
普通・一般教育プログラム	46.2%	15.4%	38.5%	38.9%	55.6%	5.6%
人文学、芸術、デザイン	36.8%	44.5%	18.7%	37.3%	44.0%	18.7%
社会科学、ビジネス、法律	17.8%	56.1%	26.2%	46.5%	39.5%	14.0%
教育・社会福祉	14.6%	58.6%	26.8%	18.0%	59.0%	23.0%
生命科学、理学、コンピュータ	34.9%	50.5%	14.7%	35.0%	51.4%	13.7%
工学、建築、環境	37.3%	48.2%	14.5%	37.6%	46.2%	16.2%
農業、農学、食品加工・製造、獣医・畜産	37.0%	43.5%	19.6%	41.4%	45.0%	13.5%
医療・保健	34.1%	54.9%	11.0%	32.9%	52.6%	14.5%
家政学・服飾	32.5%	49.2%	18.3%	38.6%	48.8%	12.6%
サービス	28.6%	42.9%	28.6%	58.3%	34.5%	7.1%
その他	19.2%	50.0%	30.8%	21.1%	54.4%	24.6%

授業の力点 学外資源の利用	短大 ***			専門学校 ***		
	頻繁に利用	時と場合に応じて	ほとんど利用していない	頻繁に利用	時と場合に応じて	ほとんど利用していない
普通・一般教育プログラム	7.7%	23.1%	69.2%	3.0%	68.4%	31.6%
人文学、芸術、デザイン	2.9%	37.0%	60.1%	3.0%	61.7%	35.3%
社会科学、ビジネス、法律	2.8%	37.6%	59.6%	3.4%	40.2%	56.3%
教育・社会福祉	4.6%	46.4%	49.0%	10.0%	60.0%	30.0%
生命科学、理学、コンピュータ	3.7%	26.6%	69.7%	6.7%	35.8%	57.5%
工学、建築、環境	3.7%	26.5%	73.5%	6.4%	41.9%	51.7%
農業、農学、食品加工・製造、獣医・畜産	4.3%	52.2%	43.5%	8.1%	64.9%	27.0%
医療・保健	16.3%	41.3%	42.4%	6.8%	53.7%	39.6%
家政学・服飾	4.0%	45.6%	50.4%	5.5%	61.4%	33.1%
サービス		71.4%	28.6%	7.2%	54.2%	38.6%
その他	7.7%	46.2%	46.2%	5.2%	52.6%	42.1%

知識技能と態度価値観	短大 *			専門学校 **		
	知識技能の習得	両者のバランス	態度価値観の形成	知識技能の習得	両者のバランス	態度価値観の形成
本務	35.5%	58.2%	6.3%	37.3%	57.2%	5.5%
兼務	33.3%	60.8%	5.9%	45.5%	48.7%	5.8%

授業の力点 反復学習訓練と熟考	短大 *			専門学校 **		
	反復学習・訓練	両者のバランス	課題を深く考えさせる	反復学習・訓練	両者のバランス	課題を深く考えさせる
本務	28.7%	52.2%	19.0%	36.8%	49.7%	13.5%
兼務	29.6%	43.7%	26.6%	33.1%	47.0%	19.9%

授業の力点 学外資源の利用	短大 ***			専門学校 ***		
	頻繁に利用	時と場合に応じて	ほとんど利用していない	頻繁に利用	時と場合に応じて	ほとんど利用していない
本務	5.4%	42.1%	52.5%	6.6%	53.9%	39.5%
兼務	2.0%	29.4%	68.7%	4.9%	43.8%	51.4%

授業の力点 反復学習訓練と熟考	短大 **			専門学校 **		
	反復学習・訓練	両者のバランス	課題を深く考えさせる	反復学習・訓練	両者のバランス	課題を深く考えさせる
学術・職業	21.6%	56.3%	22.1%	28.0%	52.3%	19.7%
職業	38.2%	44.7%	17.1%	33.5%	49.3%	17.2%
学術	26.4%	51.6%	22.0%	38.4%	42.7%	19.0%
その他	36.8%	48.2%	15.0%	38.7%	49.8%	11.5%

授業の力点 学外資源の利用	短大 **			専門学校 **		
	頻繁に利用	時と場合に応じて	ほとんど利用していない	頻繁に利用	時と場合に応じて	ほとんど利用していない
学術・職業	5.0%	47.7%	47.2%	11.4%	56.1%	32.6%
職業	4.9%	30.9%	64.2%	7.1%	53.6%	39.3%
学術	3.5%	42.0%	54.5%	2.8%	49.8%	47.4%
その他	7.8%	34.4%	57.8%	4.9%	51.5%	43.6%

第5章 非大学型高等教育教員の採用要件と学習・職業経歴

稲永 由紀
(筑波大学)

1. 課題設定と分析枠組

本章では、非大学型高等教育を担う教員のうち、短期大学と専門学校の教員に焦点を当て、採用要件と学習・職業経歴を明らかにする。

本書は、非大学型高等教育の機能の中でも特に職業教育の機能に焦点を当てている。教員の経歴は直接教員の能力に反映される要素となるが、高等教育において職業教育を教える教員の能力が何かを議論する場合には、これまでの大学教授職モデル（有本 2008 他）で柱となっていた学術的な面でのキャリアだけではなく、職業に関わったキャリアも取り扱う必要がある。

加えて、教員としての能力・キャリアについて論じておくことも重要である。一部業種・職種によっては当該業種・職種の教員になるための資格要件を設けているところもあるが（菅野 2016）、第1章で触れたように、日本には、高等教育教員資格も、高等学校以外でのいわゆる職業教育教員あるいは訓練員（VET teachers/trainers）としての資格も、公的資格としては存在しない。一方、採用時にすでに教員としてのキャリアを持っている者もあり、教員資格によって示される能力の代替としてその様態の捕捉は重要である。

以下、サンプルの基本属性として教員個人調査票（B 票）から現在の勤務校での勤続年数について把握した上で、学術的キャリア、職業的キャリア、教員としてのキャリアの3つの側面から、まず、機関調査票（A 票）を用いて短期大学と専門学校の教員に求められる要件について分析する。次に、教員個人調査票（B 票）を用いて実際の教員の学習・職業経歴を分析する。

2. 分析方法と使用データ

分析方法として、特に教員個人調査票(B 票)におけるこの3つのキャリアの捕捉方法について述べておきたい。

学術的キャリアについては、基本的にはどのような高等教育機関で学んだ経歴があるか、博士学位を取得したか、の2つを設定した。これらは基本的に、学習経歴として尋ねることが可能である。

職業的キャリアについては、当該職業に関する技能を所持しているかどうかと同時に、その技能を用いて当該職業に就いて働いた経験があるかどうか、の2つを設定した。当該職業に関する技能の所持については、どのような資格や免許、技能証明などが存在しているのかについて全業種・職種を網羅的に調べることで困難であり、業界によっては資

格、免許、検定といった目に見える形での技能証明を持たない場合すらある。こうした限界を認識した上で、本調査ではシンプルに、資格、免許、検定といった技能証明の保有状況について尋ねている。更に技能証明については、学校以外の教育機関等での研修や講習の上にて取得できるものも多いため、高等教育機関での学習経験とは別に、学校以外の教育機関等での学習経験についても尋ねている。ただし、取得した資格等のレベル感を整理して量的分析に使うには各資格等に対する業界からの評価が必要であり、これにはかなりの時間と手間を要することから、今回は、その技能を用いて働いた経験、つまり職業経歴に関わるデータに限定して分析に使用する。

さらに、教員としてのキャリアについては、現在の勤務校の教育に関わる職業経歴のうち、現勤務校以外での教員としての勤務経歴を抽出し、分析に使用する。

使用データについては、第2章で触れたとおりである。

3. 教員の勤続年数：サンプルの基本属性として

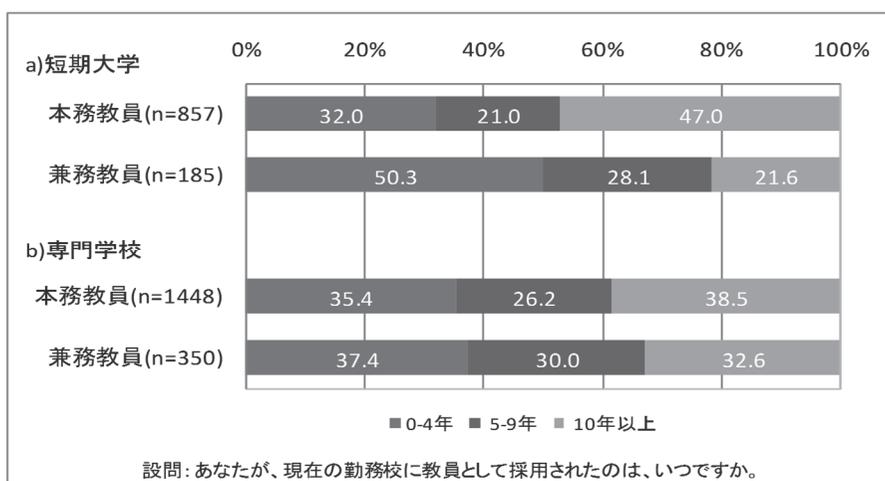


図 5-1 勤務校での勤続年数 (B 票)

採用要件と学習・職業経歴の検討に入る前に、サンプルとなった教員の基本属性として、教員個人調査票 (B 票) から現在の勤務校での勤続年数について触れておくことにしたい。図 5-1 を見ると、10 年以上勤務している本務教員は短大で約 5 割、専門学校で約 4 割である。一方、勤続年数 4 年以下の本務教員も、短大、専門学校ともに 3 割強いる。兼務教員との比較でみると、短大の場合、勤続 4 年以下の教員が半数を占めており、本務教員のそれより割合は高いが、専門学校の場合、本務教員と兼務教員の勤務年数にあまり差がない。表には示していないが、平均勤続年数は、短大本務教員 13.3 年、専門学校本務教員 9.9 年、

短大兼務教員 6.6 年、専門学校兼務教員 8.0 年となっており、短大本務教員の勤続年数が長くなっている。なお、性別、年齢、勤続年数の分布は学校基本調査・学校教員統計調査で把握されている母集団と近似しており、それを反映したサンプルとなっていることがわかる。

4. 採用要件：機関が求める教員の経歴

表 5-1 入職時に機関が求めている本務教員要件

	学歴型教員要求				職業型教員要求			デュアル型教員要求			3つの要件 いずれも 必要ない	合計	
	学歴・ 教育	学歴	教育	小計	職業	職業・ 教育	小計	学歴・ 職業	学歴・ 職業・ 教育	小計			
短大	23.8%	16.6%	2.6%	43.0%	5.3%	9.9%	15.2%	7.9%	25.8%	33.8%	7.9%	100.0%	151
専門学校	2.3%	4.7%	7.5%	14.5%	33.1%	15.0%	48.1%	5.4%	10.1%	15.5%	22.0%	100.0%	387

次に、機関としての採用要件について押さえておくことにしたい。表 5-1 は、機関として教員採用時に本務教員に求める経歴および実績（表 3-2）のうち、学習経歴として「大学院修士課程修了以上の経歴」、教員経歴として「高等教育機関での勤務経歴」、職業経歴として「企業等での職業実務経歴」の3つについて「必要である」と回答した結果を組み合わせ、学術的な卓越性のみを要求している機関（学歴型教員要求）、職業的な実務卓越性のみを要求している機関（職業型教員要求）、そして両方を要求している機関（デュアル型教員要求）の3タイプに類型化して示したものである。その結果、短期大学の場合は機関全体の43%が学術卓越性だけを要件として求めており、学術卓越性と職業実務卓越性の両方を要件として求めている機関は34%に達している。一方、専門学校の場合は明らかに傾向が異なり、学術卓越性だけを求めている機関は2%に過ぎない。逆に半数近くの機関は職業実務卓越性を求める結果となっているが、両方を求めている機関となると15%に留まっている。さらに専門学校の場合には、教員経歴を含む3つの経歴・実績は採用要件としていずれも「必要ない」と回答した機関が2割ある。

5. 実際の教員の学習・職業・教育経歴

こうした機関が求める採用要件の違いは、実際の短期大学および専門学校の教育を担う教員の学習・職業・教育経歴に反映される。繰り返しになるが我が国には高等教育教員資格もしくは職業教育教員資格に準ずる公的資格がないために、特にこの3つの側面から実際の教員の経歴を捕捉することは、教育の質保証を考える上で重要である。

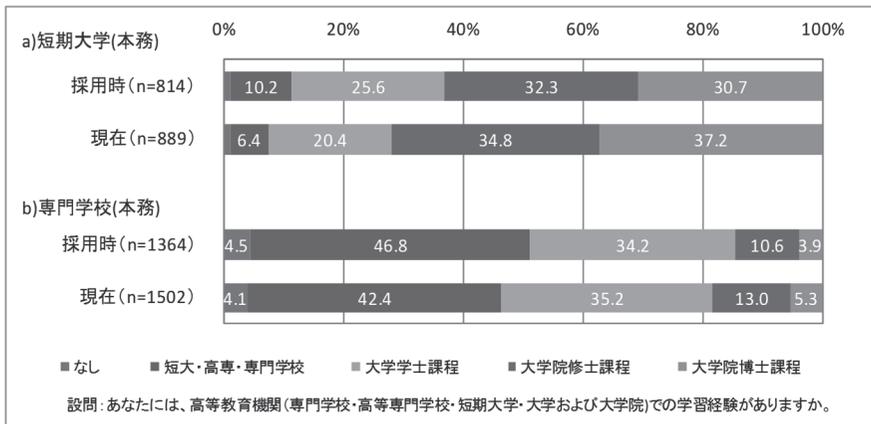
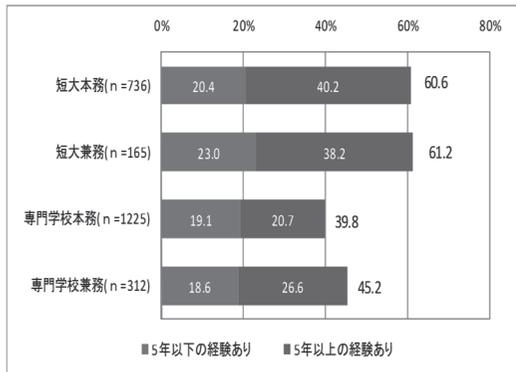
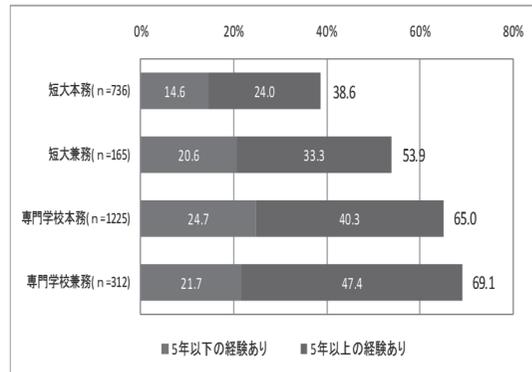


図 5-2 学習経験レベル (個人調査/本務教員)

a) 高等教育機関での教員経験



b) a)以外の職業経験



設問：あなたの、現在の勤務校での教育に直接関連する職業経歴は何年ですか。それはどのようなものですか。

図 5-3 現在の勤務校の教育に直結した勤務校以外の職業経験 (個人調査)

まず、図 5-2 から採用時の学習経験レベルをみると、修士レベル以上の学習経験を持つ本務教員は、短大で 6 割強いるのに対し、専門学校では 2 割を切っている。専門学校の場合、短大・高専・専門学校レベルの学習経験が最も高いレベルであると回答した教員が一番多く、約半数を占める。また、学習経験レベルを採用時と現段階とで比較すると、短大本務教員の場合は、採用時よりも高いレベルの学習経験を持つ教員がいる、言い換えると在職中に上位の学習経験を得る機会がある教員が一定数いることがはっきりわかるが、専門学校本務教員は、採用時と現段階との間の学習経験レベルの変化が少なく、在職中に採用時より高いレベルの学習経験を得る機会を持った教員があまりいないことが分かる。

次に職業経歴と高等教育での教員経歴について、図 5-3 より勤務校での教育に直接関連

するり、勤務校以外の高等教育機関での教員経験（「a」高等教育機関での教員経験）およびそれ以外の職業経験（「b」 a以外の職業経験）をみた。「卓越性」を年数で示すのは難しいが、ほんの数日でも「経験」していれば卓越性があるといえるようなものでは少なくともない。したがってここでは操作的に、5年を区切りに示すことにした。

その結果、まず、短大では本務兼務共に約6割が勤務校以外の高等教育機関での教員経験をもち、5年以上の経験を持つ者も4割いることが分かった。教員以外で、専門分野に直結する職業経験をもっている短大本務教員は約4割で、そのうち5年以上の経験を持つものは全体の約2割である。これに対して、専門学校教員の場合、本務・兼務とも、勤務校以外の教育経験を持つものは短期大学教員ほど高くないが、教員以外の専門直結の職業経験は7割近くが持っており、そのうち、5年以上の経験を持つ者も全体の半数近くいる。これは短期大学教員よりも高い割合であり、2つの学校の教員経歴の特徴は異なっており、前節で確認した機関としての採用要件の違いをほぼ反映したものになっている。

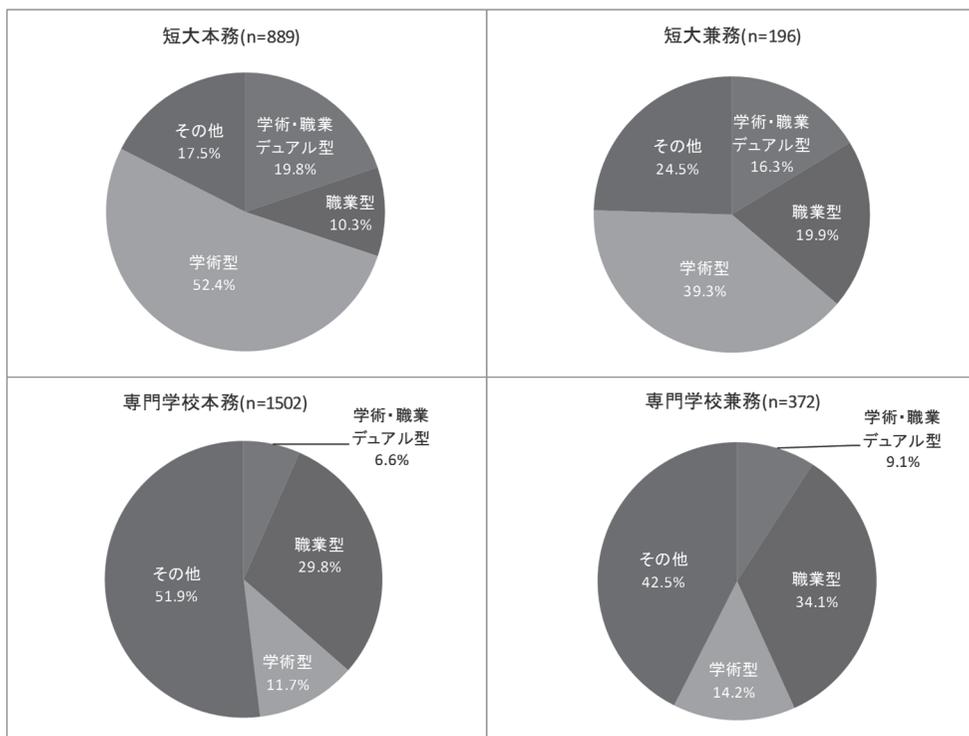


図 5-4 学習・職業経歴からみた教員のタイプ（個人調査）

特に現在（調査時点）の学習経歴と職業経歴について、図 5-2 と図 5-3 をもとに、教員を「①学習経験が修士レベル以上かつ教育に直結した職業経験が通算 5 年以下の教員（以下、「学術型教員）」、②学習経験が学士レベル以下かつ教育に直結した職業経験が通算 5

年以上の教員（以下、「職業型教員」）、③学習経験が修士レベル以上かつ教育に直結した職業経験が通算5年以上の教員（以下、「学術・職業デュアル型教員」）、④学習経験が学士レベル以下かつ教育に直結した職業経験が通算5年以下の教員（以下、「その他教員」）の4つに分類し、その割合を示したのが図5-4である。これを見ると、本務か兼務かを問わず、短期大学と専門学校との間に明らかな違いがみられた。まず、短大本務教員の場合、「学術型教員」が全体の半分を占める一方で、「学術・職業デュアル型教員」は2割に過ぎない。兼務教員でも「学術型教員」が4割を占めるが、「職業型教員」の割合は本務教員より10%ポイント高い。一方、専門学校教員の場合は、「学術型教員」、「職業型教員」、「学術・職業デュアル型教員」のどれにも当てはまらない「その他教員」が最も多く、本務教員では半数を占めている。「学術・職業デュアル型教員」は1割に満たず、短大よりその割合は少ない。しかし、「職業型教員」が本務教員・兼務教員ともに3割を占めており、短大よりその割合が高くなっていることが分かる。

6. 考察

本章では、学習（学術）・職業・教員の3つの側面から、機関としての教員の採用要件と実際の教員の経歴を検討してきた。第1章で触れたように、短期大学の教員要件は現行法制上、大学に準ずるものとなっており、専門学校は実質的には高校卒業後6年の学校歴か職業経験かいずれかを有することが教員要件となっている。一方で、短大、専門学校ともに職業教育を主要な機能とする学校種であり、原理的に考えればカリキュラムの質保証自体が職業との関係でなされる必要がある。だが、少なくとも公的統計では教員の職業キャリアの捕捉は非常に限定的である上に、本調査結果からも、職業経験自体を有する教員が両学校種とも5割を切るなど、諸外国の職業教育教員の要件との比較では議論を必要とする状況にあると言える。高等教育において職業教育を担う教員にどのレベルの学習・職業経験や職業・教員資格を求める必要があるのか。カリキュラム同様、そこでの教育を担う教員の能力の議論もまた、求められている。

【注】

1) 経験が「勤務校の教育に直接関連する」かしないかについて客観的な判断を下すには各専門分野の知識が必要であるため、本調査では回答者の判断にゆだねている。

【参考文献】

有本章編（2008）『変貌する大学教授職』玉川大学出版部。

菅野国弘（2016）「専門学校教育で目標とする主な資格等に関わる研修等制度の調査概要」、吉本圭一編『第三段階教育における職業教育のケーススタディ（九州大学「高等教育と学位・資格研究会」ワーキングペーパーNo.2）』、57-68頁。

第6章 非大学型高等教育教員に求められる能力とその獲得・形成

吉本 圭一
(九州大学)

1. はじめに

本章は、短大、専門学校教員に求められる能力を多角的に把握するとともに、それらが採用時ならびに一定の就業経験を経た現時点で、どの程度まで適切に形成されているのかを検討する。第1章の検討のとおり、諸外国で、職業教育教員の要件は多様に設定されている。それらの要件等は、各機関での職業教育、プログラムや組織のマネジメントにおいて必要とされる能力を見極め、あるいはそれらの能力が伸長することを期待して用いられ、教員の能力の代替指標と考えられる。

他方、今日では教育の質を保証するために、卒業生が修得する学修成果の設定やその把握・点検が注目されている。そうした修得させるべき知識や技能、態度等の能力が測定可能であれば、教育の場においてそうした知識・技能・態度等を形成させ、あるいは伝達する教員のもつ知識・技能・態度等も、同様に測定可能なものと考えていくべきであろう。

そこで、本調査においては、教員に求められる能力について、以下の10項目を設定して、機関および教員個人にその必要性や修得の程度をたずねた。特に教員個人調査票では、当該機関への就職時点と調査時点との差異によって、伸びを把握することとした。

- a 「専門に関わる理論的知識」
- b 「専門に関わる最先端的の知識・技能」
- c 「専門に関わる卓越した職業実務能力」
- d 「学習指導の技量」
- e 「精神面で学生を支援する力」
- f 「研究能力」
- g 「教育に関わる革新的なアイデアや企画を提案する力」
- h 「教職員間で協働する力」
- i 「学校経営に参画する力」
- j 「地域業界職業の学外関係者と協働する力」

なお、これらの項目は、各国における第三段階教育ならびに職業教育の教員に求められる、学歴、職業実務経験、職業資格、教員資格等が指示するとおもわれる能力要素を、先行研究等も含めて検討し、設定したものである。

2. 短大・専門学校教員に求められる能力

(1) 短大・専門学校の機関からみた必要性認識

まず、表 6-1 は、短大、専門学校の機関票（A票）で、前述の 10 項目の能力についての必要度を質問した結果である。表は、5 件法の平均値に基づいて、短大において必要度の高いものの順に並べており、専門学校でも大きな順位の違いはなく、ほぼ共通の能力が求められていることがわかる。

表 6-1 短大と専門学校が教員に求める能力の比較（機関調査 A 票）

	短大			専門学校	
	平均値	標準偏差		平均値	標準偏差
d学習指導の技量	4.47	.62	<	4.59	.54
a専門に関わる理論的知識	4.45	.68	<	4.60	.60
h教職員間で協働する力	4.27	.70	<	4.45	.68
e精神面で学生を支援する力	4.14	.67	<	4.39	.64
b専門に関わる最先端の知識・技能	4.08	.72	<	4.33	.71
c専門に関わる、卓越した職業実務能力	3.95	.73	<	4.25	.76
f研究能力	3.85	.74	>	3.36	.86
g教育に関わる革新的なアイデアや企画を提案する力	3.82	.76		3.73	.85
j地域、業界、職業の学外関係者と協働する力	3.75	.72		3.63	.84
i学校経営に参画する力	3.54	.73		3.52	.90

注1) 分析サンプル数 短大155、専門学校400

注2) 不等号'>'または'<'は、t検定5%水準で有意差あり

必要性が高い能力として共通に理解されているのが、「学習指導の技量」であり、短大でも専門学校でも過半数が 5 件法で「5」の評価をしており、平均値も短大で 4.47、専門学校で 4.59 である。続いて「専門に関わる理論的知識」「教職員間で協働する力」「精神面で学生を支援する力」なども同様の必要度とみることができる。

また、これらの能力は、短大よりも専門学校で必要度がより強調されている。第 5 章で検討されているように、専門学校教員は豊富な職業経験を持つものが多いものの、教育の経験や資格などを有していないため、教育現場での指導力に注意が向けられるものと考えられる。「専門に関する理論的知識」についても現場の知識や技能をどのように理論と結びつけるのが課題であるという考え方があろう。

これらに対して、「専門に関わる最先端の知識・技能」や「専門に関わる、卓越した職業実務能力」については、短大で上述の項目よりも必要度が低く認識されており、専門学校では上述の項目と類似する筆淀となっているため、学校種によって必要性認識が大きく異なる項目となっている。他方、次につづく「研究能力」は唯一短大の方がより必要性を高く回答した項目であり、専門学校ではもっとも低い必要性項目となり、両者の差も大きくなっている。

その他、「教育に関わる革新的なアイデアや企画を提案する力」「地域、業界、職業の学外関係者と協働する力」「学校経営に参画する力」などは、短大、専門学校ともに相対的に低い必要度の項目となっている。

(2) 本務教員・兼務教員の必要性認識

上記の能力の必要性については、機関だけでなく教員本人にも質問しており、次にその対比を検討してみよう。表 6-2 をみると、全体として機関の必要性認識と本務教員の必要性認識はほぼ対応している。

表 6-2 教員に求められる能力—機関側と本務・兼務教員の比較— (A 票および B 票)

	(平均値)					
	短期大学			専門学校		
	機関 (A票)	本務教員 (B票)	兼務教員 (B票)	機関 (A票)	本務教員 (B票)	兼務教員 (B票)
専門に関わる理論的知識	4.45	4.19	4.30	4.60	4.48	4.46
専門に関わる最先端の知識・技能	4.08	3.89	4.07	4.33	4.25	4.23
専門に関わる、卓越した職業実務能力	3.95	3.65	3.73	4.26	4.12	4.02
学習指導の技量	4.47	4.35	4.34	4.58	4.46	4.29
精神面で学生を支援する力	4.14	4.34	3.90	4.39	4.45	3.94
研究能力	3.85	3.34	3.15	3.37	3.26	3.06
教育に関わる革新的なアイデアや企画を提案する力	3.82	3.72	3.25	3.73	3.74	3.44
教職員間で協働する力	4.28	4.10	3.31	4.45	4.25	3.69
学校経営に参画する力	3.54	3.32	2.31	3.52	3.43	2.64
地域、業界、職業の学外関係者と協働する力	3.75	3.60	2.82	3.63	3.63	3.03

※5段階評価の平均値。機関調査：5=非常に重視している、1=まったく重視していない。個人調査：5=とてもあてはまる、1=まったくあてはまらない。

設問：機関調査：短期大学(専門学校)の教員が備えるべき能力として、貴校ではどのような能力を重視していますか。個人調査：あなたの勤務校で教員として働く上で、どのような職業的能力がどのくらい必要とされていますか。

短大で最も必要とされる「学習指導の技量」については本務教員も同様の高い必要度認識を持っており、さらに「精神面で学生を支援する力」が同じレベルの必要度で認識されており、専門学校本務教員でも同様の傾向がある。これは実際に日々学生に接している教員であればこそこの回答であると考えられる。

他方、この点で兼務教員において、特に専門学校の場合に学習指導も精神的支援も必要性認識は低いとみることができる。短大でも「精神的支援」については必要度が低い。第三章での分析で、本務教員が学生への総合的な支援の業務を担っている、またそのような業務分担を機関側も想定しているという点と符合する能力の必要性認識と考えられる。

また、その他に特徴的な点として、専門学校教員は、「専門にかかる理論的知識」の必要性を機関側と同様に高く評価していること、短大教員においては、「研究能力」の必要性を機関の考え方以上に低く評価していることなどが指摘できる。

また、職業教育の学修成果目標やそのための学習方法は専門分野によって大きく異なる

ため、次に専門分野別に教員として必要とされる能力を比較した。

表 6-3 でみるとおり、「学習指導の技量」「精神面で学生を支援する力」は多くの専門分野で重視されているが、特に短大においては「普通・一般教育プログラム」分野において他分野と比較して最も必要度が高くなっており、専門学校においては「サービス」分野が同様の傾向を示している。短大の地域総合科学科などの「キャリア探索型」の学科では、学生が将来のキャリアへの方向性を定めきれておらず、精神的な支援も含めて必要となっていることは比較的理解がしやすい。他方で、専門学校の「サービス」分野では、調理など進学時に職業的キャリアは明確に定まっている分野であろうと思われるため、学生指導の課題については詳細な検討が必要であろう。

「専門に関する理論的知識」、「教職員間での協働する力」については、「医療・保健」分野、「教育・社会福祉」分野で必要度が高くなっており、これらは国家資格系での教育課題に対応する要請と見ることができよう。

表 6-3 専門分野別の教員としての必要な職業能力 (B 票・本務教員)

		a 専門に関する理論的知識	b 専門に関する最先端の知識・技能	c 専門に関する卓越した職業実務能力	d 学習指導の技量	e 精神面で学生を支援する力	f 研究能力	g 教育に関する革新的なアイデアや企画を提案する力	h 教職員間で協働する力	i 学校経営に参画する力	j 地域業界職業の学外関係者と協働する力
短大本務	0 普通・一般教育プログラム	3.76	3.71	3.47	4.59	4.65	3.12	3.82	4.35	3.59	3.76
	1 人文学、芸術、デザイン	4.17	3.71	3.54	4.40	4.34	3.61	3.81	4.07	3.36	3.49
	2 社会科学、ビジネス、法律	4.13	3.83	3.54	4.23	4.25	3.33	3.83	4.00	3.43	3.83
	3 教育・社会福祉	4.24	4.02	3.76	4.37	4.46	3.32	3.68	4.19	3.34	3.70
	4 生命科学、理学、コンピュータ	3.98	3.65	3.28	4.41	4.16	2.93	3.77	4.07	3.51	3.67
	5 工学、建築、環境	4.23	3.92	3.82	4.30	3.98	2.79	3.49	3.69	3.10	3.13
	6 農業、農学、食品加工・製造、獣医・畜産	4.28	3.97	3.50	4.28	4.16	3.34	3.44	4.00	3.03	3.31
	7 医療・保健	4.45	4.00	3.80	4.37	4.38	3.78	3.78	4.13	3.37	3.64
	8 家政学・服飾	4.21	3.85	3.59	4.35	4.38	3.39	3.78	4.19	3.28	3.65
	9 サービス	3.25	4.00	3.75	4.50	4.50	1.75	3.00	4.00	3.00	3.50
専門学校本務	0 普通・一般教育プログラム	4.00	3.75	3.75	4.21	4.46	3.21	3.74	4.17	3.54	3.83
	1 人文学、芸術、デザイン	4.34	4.16	3.97	4.42	4.47	3.24	3.90	4.24	3.55	3.70
	2 社会科学、ビジネス、法律	4.20	4.11	3.80	4.33	4.40	3.25	3.64	4.22	3.49	3.35
	3 教育・社会福祉	4.41	4.31	4.09	4.40	4.40	3.40	3.71	4.40	3.82	4.04
	4 生命科学、理学、コンピュータ	4.37	4.15	3.79	4.52	4.48	2.98	3.72	4.17	3.18	3.30
	5 工学、建築、環境	4.56	4.25	4.23	4.54	4.40	3.01	3.63	4.15	3.32	3.35
	6 農業、農学、食品加工・製造、獣医・畜産	4.39	4.05	4.11	4.23	4.20	3.06	3.39	3.92	3.13	3.62
	7 医療・保健	4.58	4.34	4.22	4.52	4.49	3.27	3.77	4.33	3.43	3.67
	8 家政学・服飾	4.58	4.38	4.25	4.48	4.47	3.74	3.98	4.28	3.40	3.80
	9 サービス	4.51	4.36	4.32	4.54	4.58	3.68	3.91	4.26	3.59	3.78

3. 教員の採用時と現在における修得能力の比較

教員の能力保有の実態については、個人調査票において各教員に自己評価を依頼している。この場合には、必要とされる能力水準を3と想定して、自分の採用時の能力、現在の能力をそれぞれたずねている。表 6-4 は、その能力の自己評価の差についても算出しており、これは採用後の成長度を示しているとみることもできよう。短大教員の場合、採用時において、「専門に関する理論的知識」「専門に関する最先端の知識・技能」については平

均してみると必要水準を上回っているものの、必要度の高かった「学習指導の技量」などはわずかに必要水準に達していない。専門学校においては、どの項目も必要水準を全体として超えておらず、「学習指導の技量」は平均 2.56 と必要水準を大きく下回っているとみられる。これは「地域、業界、職業の学外関係者と協働する力」なども同様である。

他方、今回の調査対象教員は、平均して勤続年数 10 年程度となっており、この間に教員に必要とされる能力を向上させているとみられる。同じく表 6-4 の現在の能力水準についてみると、特に「学習指導の技量」と「精神面で学生を支援する力」については、短大でも専門学校でも明確な能力伸長が観察され、平均的にみてほとんどの能力項目について、必要水準を上回っている。ただし、研究能力については短大でも専門学校でも他の能力項目と比較して顕著な能力伸張は読みとれない。

表 6-4 採用時の能力と現在保有する能力、両時点間の向上（B 票・本務および兼務教員）
(平均値)

	短期大学			専門学校		
	①採用時	②現在	能力の向上 (②-①)	①採用時	②現在	能力の向上 (②-①)
専門に関わる理論的知識	3.12	3.73	0.61	2.83	3.56	0.73
専門に関わる最先端の知識・技能	3.12	3.58	0.46	2.88	3.43	0.55
専門に関わる、卓越した職業実務能力	2.97	3.42	0.45	2.86	3.39	0.53
学習指導の技量	2.95	3.79	0.84	2.56	3.56	1.00
精神面で学生を支援する力	3.01	3.81	0.80	2.66	3.56	0.90
研究能力	2.96	3.28	0.32	2.57	2.97	0.40
教育に関わる革新的なアイデアや企画を提案する力	2.80	3.38	0.58	2.55	3.18	0.63
教職員間で協働する力	3.07	3.64	0.57	2.91	3.52	0.61
学校経営に参画する力	2.51	3.09	0.58	2.36	2.97	0.61
地域、業界、職業の学外関係者と協働する力	2.72	3.31	0.59	2.54	3.12	0.58

※本務教員と兼務教員の合計の5段階評価の平均値である。5=かなり上回っている、3=職場で必要とされている水準、1=かなり下回っている。
設問：能力について、あなた自身は、採用時にどの程度獲得していますか。また、現在の獲得水準はどの程度ですか。

表 6-4 と同様の問題意識から、つぎに平均値ではなく、具体的にどの程度の数の教員が採用時に能力不足を感じ、またその後の能力伸長を達成したのか、比率で確認していくことにしよう。表 6-5 は、これまで検討してきた項目の中から「専門に関わる理論的な知識」、「研究能力」、「専門に関わる卓越した職業実務能力」、「学習指導の技量」、「地域、業界、職業の学外関係者と協働する力」の 5 項目を取り出したものである。

これらの項目について入職後にどの程度伸長したかを確認すると、まず、採用時に能力不足だと回答した教員は、これらの資質条件ともに、短期大学では 20～40%の範囲であるのに対し、専門学校ではそれより多く 30～50%の範囲であった。これに対し、現在の不足状況を見ると、「研究能力」を除けば、両学校種ともに、確実な改善が見られており、特に

「学習指導の技量」においては両学校種ともほぼ能力不足と考える教員は10%以下に収まっている。次章以後で検討するが、学会活動や研修等の資質開発活動への参加がここにどのように関わるのが重要な論点となっていく。ともあれ、教員としての何らかの経験を積むことによって、教員としての資質の向上が実現されていることが分かる。

表 6-5 教員の採用後の能力向上と能力不足の改善 (B 票・本務及び兼務教員)

	短大			専門学校		
	①採用時の不足	②現在の不足	②-①資質改善	①採用時の不足	②現在の不足	②-①資質改善
専門に関わる理論的知識	21.8	6.4	15.4	34.3	9.8	24.5
研究能力	28.9	23.6	5.3	44.6	30.7	13.9
専門に関わる卓越した実務能力	26.9	13.3	13.6	30.6	14.3	16.3
学習指導の技量	28.4	5.6	22.8	47.9	10.4	37.5
地域、業界、職業の学外関係者と協働する力	38.4	18.9	19.5	43.4	21.8	21.6

注)数値は、5件法による「5:非常に重視」と4の回答を合計した比率

4. 採用後に形成される学内外での協働とマネジメントの能力

最後に、教員の資質要件としては、特に採用にかかる制度的にはほとんど議論されないし、また議論をしにくいものとして、組織内外での協働や機関のマネジメントにかかる能力に焦点をあてることにする。

本調査では、「教職員間で協働する力」、「地域、業界、職業の学外関係者と協働する力」、「学校経営に参画する力」の項目について調査している。協働やマネジメントの能力は、教員のキャリア・ステージに伴ってその質が変化するものである。つまり、新任教員の場合、マネジメントは主として、担当するクラスのマネジメント能力に限定され、教育資質の中に含まれることもあり、また把握しにくいものでもあり、教員要件としてはほとんど議論されない。だが、キャリアを積むと、学科やコース全体のマネジメントや、さらには学校経営の固有の能力が必要となっていく。

一方、どの範囲までをマネジメントするかという点では、別の広がりもある。具体的には、教員間、教職員間といった学内でのマネジメントに留まらず、業界、職業団体、地域といった、学外との協働する力も、職業教育を担う教員として重要な能力となる。

表 6-6 では、教職員との協働の力について取り出して検討してみよう。この協働の力は、機関側 (A 票) をみると、短期大学でも専門学校でも、重視すると回答した機関が圧倒的に多い。しかし、本務教員は、機関から要請されている能力に対してどの程度自覚的であるか、またそうした機関の方針に沿って採用ができていのだろうか。

調査データを見ると、機関としての重視の如何に関わらず、個人票（B票）で見ると、専門学校教員よりも短期大学教員のほうが、機関から求められている水準よりも上回っていると回答した教員が若干多い傾向にある。逆に下回っていると回答した教員は、専門学校教員のほうが若干多い傾向にある。明確に教員採用段階でそうした教員政策が遂行されているとは判断しにくいところである。

表 6-6 学校による教職員との協働する力の重視（A票）と、教員の採用時の能力（B票）

「教職員と協働する力」について (個人B票) 求められる水準を上回っているか？		(機関A票) 重視するか？				(%, n)	
		下回っている	求められる水準と同じ	上回っている	計 (n)		
短大	重視しない(1, 2, 3)	本務	17.4	58.1	24.4	100.0	86
		兼務	14.3	71.4	14.3	100.0	14
	重視する(4, 5)	本務	17.9	57.2	24.9	100.0	615
		兼務	14.4	62.6	23.0	100.0	139
専門学校	重視しない(1, 2, 3)	本務	28.8	60.3	11.0	100.0	73
		兼務	15.4	76.9	7.7	100.0	13
	重視する(4, 5)	本務	23.1	58.0	19.0	100.0	1123
		兼務	20.1	60.4	19.4	100.0	273

注) 集計方法は、個人票（B票）データをもとに、当該者の所属機関からの機関票（A票）データを結合したもの

5. まとめ

本章では、短大、専門学校教員に求められる資質能力、その採用時と現在の獲得状況について検討した。その結果、第一には、短大においても専門学校においても学習指導や精神的サポートなどが教員の重要な能力であり、短大地域総合科学科などキャリア探索における課題に向き合い、あるいは専門学校での厳しい訓練に学生を誘うためにもこうした教育指導に関する能力が必要となってくる。

しかし、第二にいずれの学校種でも採用時にこうした能力を適切に把握しておくことは難しく、あるいはそうした人材を確保しにくいいため、新任教員のそうした能力向上のための組織的な指導や研修体制の課題が読みとれる。

第三に、教員のそうしたさまざまな能力は、短大でも専門学校でも採用後一定期間の就業経験を経て、調査時点でみると、必要な水準にまで形成されている。この能力開発がどこまで自覚的になされているのか、分析検討の課題でもあり、また各機関における政策的な課題ともなるであろう。

第四には、短大と専門学校の違いとして、各専門の理論的知識は共通に必要とされ、先端的知識や職業実践的な知識など専門学校において、研究能力は短大教員において求められていることが確認された。

第7章 非大学型高等教育教員の資質能力開発

長谷川 祐介
(大分大学)

1. 問題の所在

本章は、非大学型高等教育機関に勤務している教員の資質能力開発を明らかにする。

アカデミック・プロフェッション研究における重要な論点として、教育と研究の関係があげられる。理想的には教育と研究の統合モデルが希求されている。代表的なものがボイヤー（訳 1996）の学識論である。学識とは発見、統合、応用、教育を指し、すぐれた研究能力があるものは教育能力もあるという理念を打ち立てている。実際の4年制大学においても、たとえば教員の採用や昇進、または大学設置認可などの際に、教員の研究業績が評価対象となる。その理由の1つは研究機関としての大学として、そこで勤務する教員が研究者として適切かどうかを評価するため、ということが挙げられる。しかしそれだけではなく、もう1つの理由として教育の資質能力を評価することが挙げられる。すなわち、研究能力を有している大学教員は、それに関連する授業担当能力を有していると理想的に想定されているからである。それゆえ、大学教員はFDなどを通して、教育実践スキルを向上させる努力を重ねる一方、研究活動にも多くの時間を費やす。研究活動は、研究生産性を高めることにより学界に貢献することだけに留まらず、自身の担当授業に関連する資質能力の向上に寄与することが期待されているのである。

それに対して、非大学型高等教育機関の教員は、どのようにして自身の資質能力の向上に努めているのだろうか。ここではボイヤーの学識論に代表される教育と研究の統合モデルを想定した上で調査結果を読み解いていきたい。すなわち研究活動を通して、自身の資質能力の向上に努めているのか検討したい。

分析にあたっては、次の2つの点について検討を行った。第1は、機関別（短大／専門学校）による違いである。第2は、教員間の違いについてである。短大と専門学校それぞれについて、「出身の専門分野」「本務／兼務」「教員タイプ（学術・職業デュアル、職業、学術、その他）」の違いを検討した。

2. 学協会などへの参加

ボイヤーの学識論に基づけば、研究活動が教育能力の向上に寄与することが期待される。研究活動への取り組みの一つとして重要な活動が、学協会への参加であろう。学協会として代表的なものは学術的な学協会が挙げられる。しかし学協会はそれだけではなく、職業的なものや専門資格など様々なものがある。それぞれの学協会について、どのような形で参加しているのか、みていきたい。

表 7-1 は学協会への参加状況である。それをみてみると、短大の教員のほとんどは何かしら学会などに参加していた。そのことを端的に表しているのは「自分の専門分野に関する学術的な団体学協会」という項目において、「メンバーになっていない団体等がある」を選択した短大教員は 9.9%に留まっていた。残り約 90%の短大教員は学術的な団体学協会に参加していると解釈できる。ただし他の学協会、たとえば職業的な団体となると「メンバーになっていない」の割合が 31.1%，専門資格に関する団体では「メンバーになっていない」の割合が 44.7%となっており、参加していない教員も一定数いた。しかしながら、先ほどの学術的な団体を含めて考えると、大多数の短大教員は学協会に参加していたといえるだろう。

一方、専門学校教員は半数程度、学会などのメンバーになっていないことがわかった。「自分の専門分野に関する学術的な団体学協会」という項目において、「メンバーになっていない団体等がある」を選択した専門学校教員は 48.5%と半数近くいた。専門学校における教育は学術的なものはあまり扱わないことを考えると、この結果は当然のものといえるかもしれない。しかし他の学協会、職業専門性や専門資格取得をめざす専門学校と関わりが深い、職業的な団体においても「メンバーになっていない」の割合が 49.5%，専門資格に関する団体においても「メンバーになっていない」の割合が 48.7%となっていた。専門学校教員は、学協会参加そのものに決して積極的ではないことが確認された。

表 7-1 学協会などへの参加（機関別）

		たびたび研究発表などをしていない団体等がある	大会等に積極的に参加している団体等がある	メンバーになっているが大会等に積極的に参加していない団体等がある	メンバーになっていない団体等がある
自分の専門分野に関する学術的な団体学協会 ***	短大	34.7%	32.0%	23.4%	9.9%
	専門学校	10.7%	18.6%	22.2%	48.5%
自分の専門分野に関する職業的な団体学協会 ***	短大	16.2%	29.3%	23.4%	31.1%
	専門学校	8.3%	20.3%	22.0%	49.5%
自分の保有する専門資格に関する団体学協会 **	短大	11.0%	22.4%	21.9%	44.7%
	専門学校	7.4%	20.1%	23.8%	48.7%
短期大学(専門学校)での教育に関する専門的な団体学協会	短大	4.2%	15.7%	16.7%	63.5%
	専門学校	5.8%	15.9%	18.0%	60.3%
勤務校で実施されたさまざまな専門的な研究会 **	短大	7.9%	27.8%	17.0%	47.3%
	専門学校	7.8%	22.0%	16.0%	54.2%

*** p<0.001, ** p<0.01, * p<0.05, 以下同様。

一方、教員別で見ると専門学校教員でも、学協会への参加が高いものたちが存在した。たとえば表 7-2 の出身専門分野別で見よう。たとえば医学系の専門学校教員についてみる。すると「自分の専門分野に関する学術的な団体学協会」という項目において、「メンバーになっていない団体等がある」を選択した医学系の専門学校教員は 25.2%であった。さきほどの専門学校教員全体の 48.5%と比べるとメンバーになっていない割合

が小さくなっていることがわかる。しかし医学系の短大教員について、同じ項目の結果を見てみると、「メンバーになっていない団体等がある」を選択した割合はわずかに 2.7%となっており、やはり専門学校教員の学協会への参加率は低い。

表 7-2 学協会などへの参加（出身専門分野別）

		短大				専門学校			
		たびたび 研究発表	大会等に 積極的に 参加	大会等に 積極的に は参加し ていない	メンバー になって いない	たびたび 研究発表	大会等に 積極的に 参加	大会等に 積極的に は参加し ていない	メンバー になって いない
自分の専門分野に関する学術的な団体学協会	普通・一般教育プログラム	8.3%	8.3%	41.7%	41.7% ***	7.1%	4.5%	18.2%	77.3% ***
	人文学、芸術、デザイン	33.0%	34.6%	19.1%	13.3%	4.1%	9.8%	13.4%	69.6%
	社会科学、ビジネス、法律	33.7%	33.7%	28.4%	4.2%	13.1%	12.3%	12.3%	71.2%
	教育・社会福祉	38.0%	40.4%	14.9%	6.7%	4.7%	13.1%	39.3%	34.5%
	生命科学、理学、コンピュータ	31.9%	25.5%	29.8%	12.8%	5.5%	8.0%	16.0%	71.3%
	工学、建築、環境	29.6%	15.5%	38.0%	16.9%	5.9%	11.5%	22.5%	60.5%
	農業、農学、食品加工・製造、獣医・畜産	39.5%	27.9%	16.3%	16.3%	20.3%	12.7%	32.4%	49.0%
	医療・保健	45.2%	37.0%	15.1%	2.7%	6.3%	30.5%	24.0%	25.2%
	家政学・服飾	32.2%	30.4%	31.3%	6.1%	4.2%	11.6%	21.4%	60.7%
	サービス	14.3%	57.1%	14.3%	14.3%	1.9%	23.9%	11.3%	60.6%
その他	40.9%	22.7%	22.7%	13.6%	7.5%	28.3%	62.3%		
自分の専門分野に関する職業的な団体学協会	普通・一般教育プログラム	19.1%	25.1%	19.1%	36.6%	7.1%	9.1%	9.1%	81.8% ***
	人文学、芸術、デザイン	5.4%	41.3%	20.7%	32.6%	12.5%	9.8%	8.8%	70.5%
	社会科学、ビジネス、法律	19.4%	41.3%	20.4%	18.9%	8.2%	8.2%	15.1%	74.0%
	教育・社会福祉	6.6%	18.7%	23.1%	51.6%	10.8%	18.2%	28.2%	44.7%
	生命科学、理学、コンピュータ	15.7%	7.1%	35.7%	41.4%	2.0%	10.8%	12.2%	75.0%
	工学、建築、環境	19.0%	28.6%	11.9%	40.5%	3.5%	11.1%	20.1%	65.3%
	農業、農学、食品加工・製造、獣医・畜産	31.0%	43.7%	16.9%	8.5%	3.9%	17.6%	27.5%	51.0%
	医療・保健	13.3%	22.1%	32.7%	31.9%	15.9%	31.8%	31.6%	20.8%
	家政学・服飾	14.3%	28.6%	42.9%	14.3%	5.3%	15.9%	16.8%	61.9%
	サービス	17.4%	26.1%	34.8%	21.7%	5.6%	23.9%	14.1%	56.3%
その他	8.3%	25.0%	66.7%	66.7% ***	3.8%	17.0%	17.0%	62.3%	
自分の保有する専門資格に関する団体学協会	普通・一般教育プログラム	6.6%	12.2%	13.8%	67.4%	2.7%	13.6%	18.2%	68.2% ***
	人文学、芸術、デザイン	6.5%	16.1%	24.7%	52.7%	9.8%	8.9%	8.9%	78.6%
	社会科学、ビジネス、法律	14.1%	30.7%	23.4%	31.7%	1.4%	8.7%	17.4%	72.5%
	教育・社会福祉	4.3%	10.6%	18.1%	67.0%	3.6%	19.0%	38.1%	39.3%
	生命科学、理学、コンピュータ	8.7%	14.5%	26.1%	50.7%	0.7%	7.4%	18.8%	73.2%
	工学、建築、環境	7.3%	14.6%	31.7%	46.3%	4.0%	12.1%	21.2%	62.6%
	農業、農学、食品加工・製造、獣医・畜産	25.4%	43.7%	18.3%	12.7%	3.0%	12.9%	23.8%	60.4%
	医療・保健	14.0%	31.6%	29.8%	24.6%	15.7%	32.8%	32.8%	18.7%
	家政学・服飾	16.7%	33.3%	16.7%	33.3%	5.4%	11.6%	13.4%	69.6%
	サービス	13.0%	21.7%	21.7%	43.5%	4.2%	29.2%	16.7%	50.0%
その他	8.3%	8.3%	16.7%	66.7% ***	5.8%	7.7%	28.8%	57.7%	
短期大学(専門学校)での教育に関する専門的な団体学協会	普通・一般教育プログラム	1.1%	11.6%	12.2%	75.1%	4.5%	9.1%	13.6%	72.7% ***
	人文学、芸術、デザイン	3.2%	18.1%	13.8%	64.9%	1.8%	7.1%	10.7%	80.4%
	社会科学、ビジネス、法律	5.4%	23.4%	18.5%	52.7%	2.7%	11.0%	19.2%	67.1%
	教育・社会福祉	4.3%	19.4%	11.8%	64.5%	1.2%	15.5%	23.8%	59.5%
	生命科学、理学、コンピュータ	12.9%	11.4%	15.7%	60.0%	3.6%	10.1%	16.8%	71.8%
	工学、建築、環境	2.4%	16.7%	26.2%	54.8%	4.5%	11.1%	10.6%	73.7%
	農業、農学、食品加工・製造、獣医・畜産	4.2%	19.7%	31.0%	45.1%	1.3%	10.1%	16.8%	71.8%
	医療・保健	2.7%	8.9%	16.1%	72.3%	3.0%	5.1%	8.1%	83.8%
	家政学・服飾	4.5%	4.5%	9.1%	81.8%	10.1%	22.9%	27.5%	39.5%
	サービス	7.2%	27.0%	16.2%	49.5%	6.4%	12.7%	10.9%	70.0%
その他	4.5%	4.5%	9.1%	81.8%	7.2%	29.0%	10.1%	53.6%	
勤務校で実施されたさまざまな専門的な研究会	普通・一般教育プログラム	7.7%	25.0%	8.3%	66.7%	5.8%	1.9%	19.2%	73.1%
	人文学、芸術、デザイン	10.9%	27.2%	16.3%	45.7%	13.6%	22.7%	13.6%	50.0% ***
	社会科学、ビジネス、法律	8.4%	27.1%	19.2%	45.3%	6.5%	12.0%	11.1%	70.4%
	教育・社会福祉	9.9%	27.5%	11.0%	51.6%	5.5%	13.7%	13.7%	67.1%
	生命科学、理学、コンピュータ	5.7%	25.7%	17.1%	51.4%	4.8%	21.7%	22.9%	50.6%
	工学、建築、環境	4.8%	33.3%	21.4%	40.5%	2.7%	16.8%	14.8%	65.8%
	農業、農学、食品加工・製造、獣医・畜産	7.1%	40.0%	24.3%	28.6%	6.1%	13.3%	10.7%	69.9%
	医療・保健	7.2%	27.0%	16.2%	49.5%	5.0%	20.0%	8.0%	67.0%
	家政学・服飾	7.1%	40.0%	24.3%	28.6%	10.3%	31.4%	22.7%	35.6%
	サービス	9.1%	22.7%	9.1%	59.1%	15.2%	22.3%	12.5%	50.0%
その他	9.1%	22.7%	9.1%	59.1%	5.7%	25.7%	11.4%	57.1%	

表 7-3 学協会などへの参加（本務兼務，教員タイプ別）

		短大				専門学校			
		たばたび 研究発表	大会等に 積極的に 参加	大会等に 積極的に は参加し ていない	メンバー になって いない	たばたび 研究発表	大会等に 積極的に 参加	大会等に 積極的に は参加し ていない	メンバー になって いない
自分の専門分野に関する 学術的な団体学協会	本務	36.1%	32.5%	24.7%	6.7% ***	9.7%	18.5%	22.4%	49.4%
	兼務	28.2%	29.9%	17.5%	24.3%	14.9%	19.0%	21.2%	44.9%
自分の専門分野に関する 職業的な団体学協会	本務	17.0%	29.6%	23.8%	29.6%	7.5%	19.6%	22.5%	50.4% *
	兼務	12.6%	28.0%	21.7%	37.7%	11.4%	23.0%	19.9%	45.7%
自分の保有する専門資格 に関する団体学協会	本務	10.8%	21.9%	23.6%	43.6%	6.7%	20.3%	23.7%	49.3%
	兼務	11.6%	24.3%	14.5%	49.7%	10.2%	19.0%	24.1%	46.7%
短期大学(専門学校)での 教育に関する専門的な団 体学協会	本務	5.0%	18.4%	19.2%	57.4% ***	5.8%	17.1%	18.0%	59.1% *
	兼務	0.6%	3.5%	5.8%	90.2%	5.8%	10.9%	17.9%	65.5%
勤務校で実施されたさま ざまの専門的な研究会	本務	9.0%	31.4%	18.6%	41.0% ***	7.5%	23.9%	16.2%	52.4% **
	兼務	3.5%	12.1%	9.8%	74.6%	8.9%	14.1%	15.3%	61.7%
自分の専門分野に関する 学術的な団体学協会	学術・職業	37.1%	36.5%	23.6%	2.8% ***	30.2%	19.0%	25.0%	25.9% ***
	職業	22.9%	28.0%	22.9%	26.3%	11.7%	19.1%	25.8%	43.4%
	学術	42.0%	33.9%	20.9%	3.2%	19.1%	18.5%	32.0%	30.3%
	その他	19.8%	26.6%	29.9%	23.7%	5.1%	18.2%	17.3%	59.4%
自分の専門分野に関する 職業的な団体学協会	学術・職業	21.1%	37.1%	20.6%	21.1% **	22.2%	22.2%	22.2%	33.3% ***
	職業	18.8%	27.4%	20.5%	33.3%	8.6%	21.1%	25.9%	44.4%
	学術	15.5%	28.9%	21.4%	34.1%	11.4%	20.0%	23.4%	45.1%
	その他	9.8%	24.7%	32.8%	32.8%	5.1%	19.4%	19.0%	56.5%
自分の保有する専門資格 に関する団体学協会	学術・職業	13.3%	27.7%	24.9%	34.1% **	20.0%	27.8%	23.5%	28.7% ***
	職業	11.1%	29.1%	22.2%	37.6%	7.8%	18.9%	29.8%	43.5%
	学術	11.1%	18.5%	18.7%	51.6%	11.5%	17.8%	22.4%	48.3%
	その他	7.5%	23.0%	27.6%	42.0%	4.2%	20.2%	20.0%	55.6%
短期大学(専門学校)での 教育に関する専門的な団 体学協会	学術・職業	5.2%	18.5%	16.8%	59.5%	13.9%	9.6%	25.2%	51.3% ***
	職業	6.8%	12.7%	14.4%	66.1%	5.8%	18.3%	22.8%	53.1%
	学術	3.9%	15.9%	16.8%	63.4%	6.9%	11.4%	14.3%	67.4%
	その他	2.3%	15.6%	16.8%	65.3%	4.3%	16.5%	14.7%	64.5%
勤務校で実施されたさま ざまの専門的な研究会	学術・職業	10.4%	26.6%	15.6%	47.4%	13.2%	28.1%	16.7%	42.1% **
	職業	9.6%	21.1%	17.5%	51.8%	6.9%	22.1%	20.7%	50.3%
	学術	8.1%	30.1%	16.6%	45.2%	7.5%	17.8%	13.2%	61.5%
	その他	4.1%	28.2%	20.0%	47.6%	7.6%	21.9%	13.9%	56.6%

3. 学協会の効果（自己評価）

次に学協会への参加についてどのような効果があるのか，教員自身の自己評価の結果を見ていきたい。表 7-4 は「あなたが参加した団体・学協会や研修会の活動を通して，どんな能力が身についたと思いますか。それぞれ 5 段階でもっともあてはまる番号を 1 つ選んでください」という質問の回答結果である。各項目について機関別で平均値を算出し，平均値が高い順で順位を記している。それをみてもみると，短大，専門学校ともに専門に関わる理論的知識が第 1 位に，最先端の知識・技能が第 2 位になっていた。本章で着目したいのは「学習指導の技量」である。短大で第 4 位（平均値 3.00），専門学校で第 3 位（平均値 3.09）となっていた。先ほどの結果と併せて解釈すると，学協会の効果の主たるものは，理論的知識や最先端の知識・技能であるが，学習指導の向上にも一定の効果を与えている

と教員自身は考えていたといえるだろう。

本章は教育能力に対する研究活動の貢献に関心を払っているが、4年制大学に多く在職している学術志向の高い教員や研究者にとって、学協会が研究能力の向上に効果があることを期待しているだろう。非大学型高等教育教員はその点どのように考えているのだろうか。すると短大と専門学校では大きく異なっていた。表 7-5 の「研究能力」について短大は第3位（平均値 3.30）であったのに対して、専門学校は第9位（2.72）と下位に市付いていた。短大教員は学術的な事項に一定の関心があるが故に、学協会への参加と研究能力を結びつけて考えているものと推察される。一方、専門学校はやはり学術的な事柄に関心を払っていないと解釈できるだろう。

表 7-4 学協会の効果（機関別）

	短大		専門学校		
専門に関わる理論的知識	3.86	1位	3.57	1位	***
専門に関わる最先端的の知識・技能	3.82	2位	3.55	2位	***
研究能力	3.30	3位	2.72	9位	***
学習指導の技量	3.00	4位	3.09	3位	
教育に関わる革新的なアイデアや企画を提案する力	2.97	5位	2.83	7位	**
地域業界職業の学外関係者と協働する力	2.96	6位	2.82	8位	**
精神面で学生を支援する力	2.85	7位	2.92	5位	
専門に関わる卓越した職業実務能力	2.78	8位	2.97	4位	***
教職員間で協働する力	2.76	9位	2.89	6位	*
学校経営に参画する力	2.31	10位	2.44	10位	**

※数値は平均値（身についた＝5～身につかなかった＝1）

表 7-5 学協会の効果（分野、本務兼務、教員タイプ）

	専門に関する理論的知識	専門に関する最先端的の知識・技能	専門に関する卓越した職業実務能力	学習指導の技量	精神面で学生を支援する力	研究能力	教育に関する革新的なアイデアや企画を提案する力	教職員間で協働する力	学校経営に参画する力	地域業界職業の学外関係者と協働する力
短大						*				
普通・一般教育プログラム	3.25	3.50	3.00	3.25	3.25	2.88	3.25	3.13	3.25	3.38
人文学、芸術、デザイン	3.80	3.70	2.71	3.01	2.77	3.45	2.92	2.64	2.26	2.84
社会科学、ビジネス、法律	3.81	3.79	2.52	2.79	2.63	3.27	2.80	2.49	2.27	2.98
教育・社会福祉	3.95	3.85	2.83	3.10	3.06	3.34	3.15	2.86	2.36	3.01
生命科学、理学、コンピュータ	3.93	3.82	2.61	2.84	2.59	3.27	3.06	2.63	2.34	2.70
工学、建築、環境	3.64	3.71	2.78	2.98	2.77	3.23	2.92	2.78	2.34	2.88
農業、農学、食品加工・製造、獣医・畜産	3.81	3.81	2.95	2.95	2.73	3.30	2.86	2.81	2.38	3.05
医療・保健	4.07	4.00	3.00	3.06	3.07	3.23	2.90	2.87	2.39	3.01
家政学・服飾	3.86	3.89	2.80	3.03	2.74	3.24	2.82	2.90	2.19	3.12
サービス	3.57	3.86	3.14	3.43	3.29	2.86	3.29	2.86	2.14	3.43
その他	3.75	3.76	2.70	3.00	3.05	3.05	2.65	2.67	1.84	2.90
専門学校	***	***	***	***	***	**	*	**		
普通・一般教育プログラム	3.19	3.13	3.06	3.44	3.56	2.44	3.19	3.44	2.81	3.07
人文学、芸術、デザイン	3.23	3.08	2.73	3.08	3.15	2.87	2.90	2.75	2.53	2.87
社会科学、ビジネス、法律	3.20	2.98	2.73	3.04	2.80	2.44	2.63	2.57	2.41	2.76
教育・社会福祉	3.74	3.59	2.99	3.06	3.04	2.97	2.99	2.94	2.51	3.14
生命科学、理学、コンピュータ	3.21	3.52	2.74	2.95	2.83	2.62	2.80	2.84	2.36	2.69
工学、建築、環境	3.34	3.51	2.84	2.93	2.79	2.58	2.74	2.76	2.41	2.70
農業、農学、食品加工・製造、獣医・畜産	3.48	3.49	2.71	2.59	2.47	2.63	2.54	2.51	2.29	2.74
医療・保健	3.78	3.71	3.08	3.21	2.97	2.70	2.84	2.93	2.42	2.81
家政学・服飾	3.56	3.68	3.19	3.21	3.17	3.11	3.16	3.09	2.59	3.01
サービス	3.84	3.63	3.27	3.39	2.98	2.73	2.85	3.04	2.57	2.86
その他	3.19	3.17	2.86	2.74	2.55	2.70	2.60	2.73	2.19	2.89
	専門に関する理論的知識	専門に関する最先端的の知識・技能	専門に関する卓越した職業実務能力	学習指導の技量	精神面で学生を支援する力	研究能力	教育に関する革新的なアイデアや企画を提案する力	教職員間で協働する力	学校経営に参画する力	地域業界職業の学外関係者と協働する力
短大								**	**	
本務兼務	3.85	3.80	2.77	3.03	2.87	3.31	2.98	2.81	2.36	2.97
兼務	3.89	3.93	2.82	2.88	2.73	3.28	2.92	2.53	2.06	2.90
専門学校	***	**				*		*	***	
本務兼務	3.51	3.50	2.96	3.11	2.96	2.69	2.84	2.92	2.50	2.80
兼務	3.80	3.75	3.02	3.01	2.76	2.84	2.76	2.74	2.18	2.89
	専門に関する理論的知識	専門に関する最先端的の知識・技能	専門に関する卓越した職業実務能力	学習指導の技量	精神面で学生を支援する力	研究能力	教育に関する革新的なアイデアや企画を提案する力	教職員間で協働する力	学校経営に参画する力	地域業界職業の学外関係者と協働する力
短大	***	***		*		***				
学術・職業	3.97	3.84	2.77	2.95	2.86	3.40	2.96	2.72	2.33	3.03
職業	3.65	3.66	3.03	3.19	2.99	3.01	2.92	2.78	2.44	3.10
学術	3.96	3.94	2.71	2.92	2.75	3.45	2.99	2.70	2.26	2.91
その他	3.57	3.59	2.82	3.16	2.99	3.01	2.94	2.93	2.35	2.99
専門学校	**	**	**			***	*	*		
学術・職業	3.85	3.85	3.25	3.21	2.87	3.31	3.09	2.83	2.42	3.02
職業	3.60	3.59	3.06	3.15	2.95	2.65	2.84	2.90	2.45	2.83
学術	3.72	3.62	2.82	2.93	2.82	3.11	2.85	2.63	2.25	2.68
その他	3.47	3.46	2.91	3.08	2.94	2.56	2.76	2.93	2.48	2.80

4. 研究生産性

研究活動の目的として重要なものは、研究生産を通じた学界への貢献である。研究生産性はアカデミック・プロフェッション研究では教育と研究の関連と並んで、重要な課題としてあげられている。非大学型教員がアカデミック・プロフェッション研究において想定されている4年制大学の教員のような学術型の教員と同様な存在であるかどうかを知る手がかりとして、研究生産性は最適な指標の一つである。4年制大学の教員の学術論文数の平均(3年間)は、2007年の調査で9.15であった(大膳 2008)。それに対して非大学型教員の研究生産性は低いことが表7-6の結果からわかる。特に専門学校教員は、学術論文をほとんど生産しておらず、3年間で平均0.17であった。専門学校に比べて短大の生産性は高いが、それでも学術論文の数は3年間で平均1.27にとどまっていた。

また表7-7より分野や教員タイプなどによって違いはあるものの、3年間で3本以上、論文を執筆していない教員の方が多いことがわかる。

表 7-6 過去3年間の研究業績(機関別)

		平均値	最小値	最大値
執筆あるいは共著もしくは共編した教材テキスト ***	短大	0.79	0	72
	専門学校	0.34	0	55
新聞や一般雑誌への専門的記事 ***	短大	0.93	0	100
	専門学校	0.36	0	78
公演会や展示会などの芸術活動ビデオや映画の制作 ***	短大	1.83	0	100
	専門学校	0.57	0	100
公共利用のために開発されたコンピュータープログラム	短大	0.01	0	3
	専門学校	0.06	0	52
技術あるいは発明について得られた特許権	短大	0.01	0	5
	専門学校	0.01	0	5
研究費援助を受けた研究報告あるいはモノグラフ ***	短大	0.23	0	11
	専門学校	0.03	0	10
学会大会での論文提出を伴った発表 ***	短大	1.19	0	70
	専門学校	0.26	0	30
執筆あるいは共著もしくは共編した学術書 ***	短大	0.33	0	15
	専門学校	0.06	0	7
学術書あるいは学術雑誌に発表した論文 ***	短大	1.27	0	50
	専門学校	0.17	0	20
専門的活動または研究活動のその他 **	短大	0.37	0	100
	専門学校	0.11	0	70

表 7-7 過去 3 年間の学術論文数（分野，本務兼務，教員タイプ別）

分野	学術書あるいは学術雑誌に発表した論文	短大			専門学校		
		平均値	最小値	最大値	平均値	最小値	最大値
	普通・一般教育プログラム	0.33	0	2	0.00	0	0 **
	人文学、芸術、デザイン	1.27	0	50	0.01	0	1
	社会科学、ビジネス、法律	1.38	0	12	0.05	0	4
	教育・社会福祉	1.39	0	29	0.20	0	10
	生命科学、理学、コンピュータ	1.38	0	30	0.02	0	2
	工学、建築、環境	0.70	0	10	0.18	0	20
	農業、農学、食品加工・製造、獣医・畜産	1.71	0	20	0.15	0	8
	医療・保健	1.90	0	15	0.35	0	10
	家政学・服飾	1.22	0	30	0.12	0	14
	サービス	0.57	0	3	0.00	0	0
	その他	0.40	0	4	0.05	0	3
本務兼務	本務	1.38	0	50 *	0.15	0	20
	兼務	0.78	0	12	0.24	0	10
教員タイプ	学術・職業	1.61	0	29 ***	0.99	0	20 ***
	職業	0.35	0	13	0.07	0	10
	学術	1.78	0	50	0.50	0	15
	その他	0.35	0	8	0.03	0	5

5. まとめ

本章は非大学型高等教育機関に勤務している教員の資質能力開発の実態について検討を行った。とくにボイヤーの学識論を参考に、教育能力向上に対する研究活動の寄与という視点から結果を解釈していった。

研究活動そのものについては、短大教員は学協会への参加を通して学術型の研究を行ってはいた。しかしながら必ずしも研究生産性はあまり高くなかった。一方、専門学校教員は学協会への参加自体が決して積極的ではなかった。さらに学術的な研究活動はほとんど行っていなかった。非大学型高等教育教員の多くは、学術的な研究活動にあまり積極的ではないと結論づけることができるだろう。

一方、教育能力の向上に対する研究活動の寄与という点では、短大教員と専門学校教員ともに学協会への参加が一定の効果があると考えていた。意識レベルでは研究は教育に寄与するものとしてとらえていることが推察される。少なくともアカデミック・プロフェッション研究で議論されてきた教育と研究の関係について、非大学型の教員は教育と研究は対立的な関係にはないと認識しているだろう。

しかし実態として研究活動への参加は積極的ではなかったことから考えると、実際にどの程度研究活動が教育能力の向上に寄与しているかは疑問が残る。教育に関する資質能力開発について機関レベル、個人レベルでどの程度取り組みが行われているのか、より詳細な検討が今後求められる。

【参考文献】

- Boyer, Ernest, L. (1990) *Scholarship Reconsidered*, The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching., (=1996, 有本章訳, 『大学教授職の使命』玉川大学出版部。)
- 大膳司 (2008) 「研究生産性」有本章編著『変貌する日本の大学教授職』玉川大学出版部, pp. 245-262.
- 藤村正司 (2006) 「教育と研究のレリバンス」『大学論集』第 37 集, pp.213-230.
- 新堀通也 (1984) 「アカデミック・プロフェッションの社会学」新堀通也編著『大学教授職の総合的研究』多賀出版。

第8章 非大学型高等教育教員の仕事への満足度と今後のキャリア展望

張 琳

(元 九州大学学術研究員)

1. 課題の設定

本章では、教員個人調査をもとに、短大・専門学校教員の仕事に対する満足度と、転職等の職業キャリアに関する意識について検討する。

大学教員に関しては、有本(2008)は2時点の調査をもとに、1992年と比べて、2007年の大学教員の仕事全体の満足度は、国立大学でも私立大学でも低下していると指摘している。また、労働条件に関する大学の教員への配慮や、教育研究活動の自由、同僚との関係などについての将来見通しが、教員の仕事全体の満足度に大きな影響を与えているとした。さらに、藤村(1997)や山野井(2005、2007)なども、関連して、大学教員の移動、教員市場の流動性についての多角的に検討してきている。こうしたアカデミック・プロフェッション研究によって、大学教員の仕事の満足度や、教員市場内外の市場流動性など、一定範囲で知見が蓄積され、理解が広がっている。

しかし、非大学型セクターとしての短大や専門大学については、こうした教員の意識やキャリア志向については、実証的なエビデンスをもつ研究がほとんど蓄積されていない。また、これらの非大学セクターの教員の特徴として、兼務教員が多いことに注目してみると、この点で教員の流動性について大学とは異なる観点での把握が必要とされる。

本章では、教員の仕事満足度と将来の勤務継続や移動などのキャリア展望について、次の2点について、われわれの実施した全国調査の結果から検討する。第一に、短大・専門学校の本務教員は現在の勤務校での仕事を満足しているのか、仕事全体の満足度は個別の職務とどのような関係があるのか。第二に、短大・専門学校の兼務教員の満足度や現在就業形態と関係し、機関別、分野別、属性別の比較視点から、短大・専門学校の教員が、高等教育機関間での、また高等教育機関外への転職についてどのような意識を持っているのか、また本務や兼務といった複数就業についてどう希望しているのかについて、検討を行う。

2. 仕事に対する満足度

(1) 本務教員

勤務校での仕事への満足度について、まず、図 8-1 のように全体としての満足度を調べた。5件法で、「5.とても満足している」と「4」を合わせると、短大本務教員では51.2%、専門学校本務教員では42.0%が仕事に満足していると回答しており、短大教員の方が専門学校教員より満足度は高くなっている。

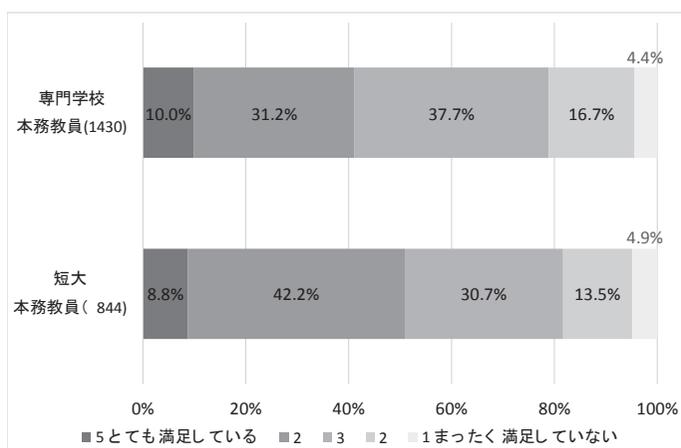


図 8-1 本務教員の仕事への満足度(学校種別)

次に、図 8-2 ではこの満足度について、仕事の各側面について検討する。ここでは、教員としての仕事の諸側面として、「自分が持つ専門知識・技能を生かせる機会」、「職務を自律的に決定できる」、「雇用の安定性と身分の保障」、「教育技術に関する研鑽を深める機会」、「教育活動に対する職場の支援体制」、「自分の職業に対する高い社会的評価」、「自分の専門に関する研究・研鑽を深めていける」、「研究・能力開発に対する職場の支援体制」、「将来のキャリアの見通しがある」、「高い収入が得られる」と「勤務校での仕事以外に費やす時間的なゆとりがあること」の 12 項目をとりあげ、職業の三要素（生計の維持、個性の発揮、社会的役割）をカバーして検討している。

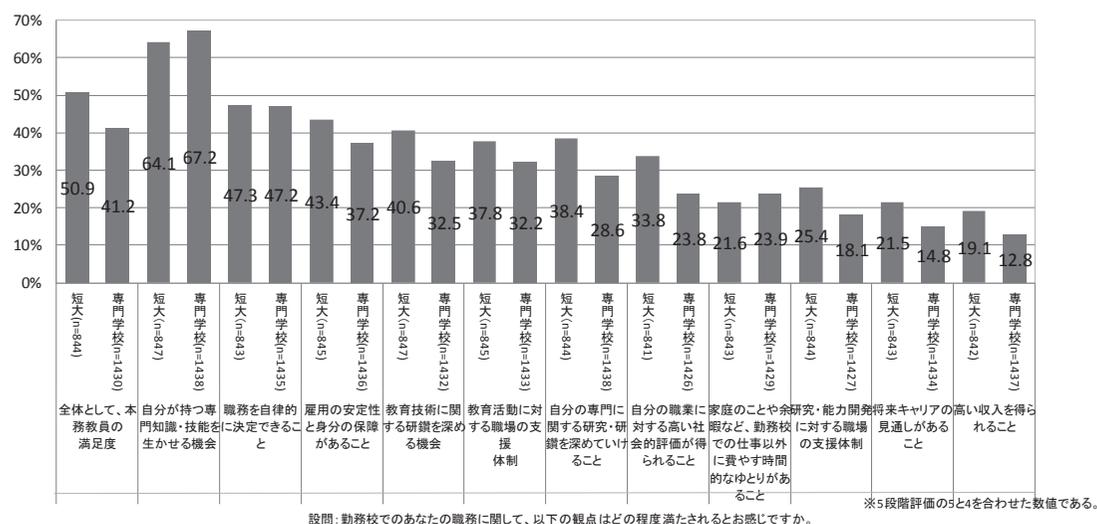


図 8-2 教員の仕事各側面に対する満足度(本務教員・学校種別)

これらの項目の中で、短大・専門学校の本務教員の満足度が最も高いのが、「自分が持つ専門知識・技能を生かせる機会」である。短大、専門学校ともに6割以上の教員が満足（5件法で5または4の満足度）している。これに続くのが「職務を自律的に決定できる」という自律性であり、仕事内容にかかわる個性の発揮、自己実現的な評価の側面で、短大、専門学校教員の満足度はいずれも高いことがわかる。

他方で、職業の生計維持にかかる側面では、「将来のキャリアの見通しがある」、「高い収入が得られる」の項目など、短大の教員、専門学校の教員ともに満足度は低くなっている。また、社会参加にかかる側面として、「自分の職業に対する高い社会的評価が得られる」という項目に対する回答としては、短大、専門学校とも必ずしも高くないが、特に専門学校教員の満足度が、短大よりも10%ポイント低くなっている。

(2) 兼務教員の満足度

ここでは図 8-3 のとおり、兼務教員についても同様に教員としての仕事への満足度を調べており、5件法の5と4の比率を合わせてみると、短大兼務教員の満足度は61.5%、専門学校兼務教員の満足度は54.5%であり、それぞれ本務教員の場合よりも、むしろ高い満足度となっている。

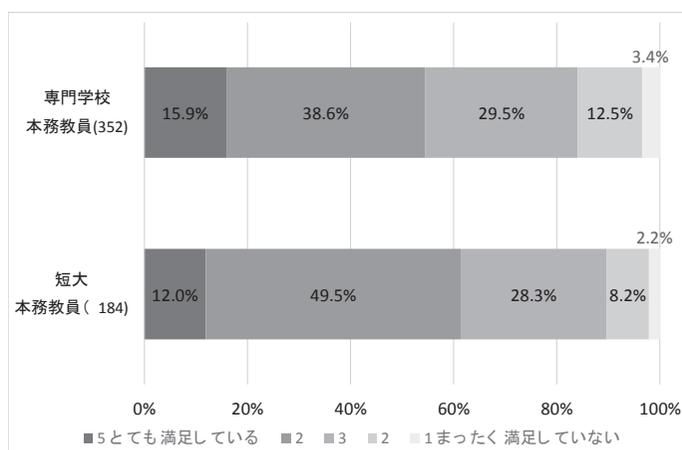


図 8-3 兼務教員の教員としての仕事への満足度(学校種別)

3. 今後のキャリア展望

(1) 本務教員の現在仕事の継続と転職に対する意識

今後のキャリア展望として、短大・専門学校の本務教員は現在仕事の継続あるいは転職に対してどのような意識をもっているのだろうか。図 8-4 で、まず「現在の勤務校の教員として仕事を続けたい」という勤務継続志向をみると、短大、専門学校いずれの本務教員も、過半数がと肯定的な回答（5件法で5または4合計でそれぞれ59.5%と52.8%）をし

ている。両学校種を比較すると、短大教員の方が継続希望比率は高くなっている。逆に、勤務校以外の高等教育機関への転職希望を肯定するものは、短大で30.8%あるのに対して、専門学校では15.5%にとどまる。他方で、教育機関以外への転職希望の場合は、短大で7.0%に対して、専門学校で20.6%と高くなっている。

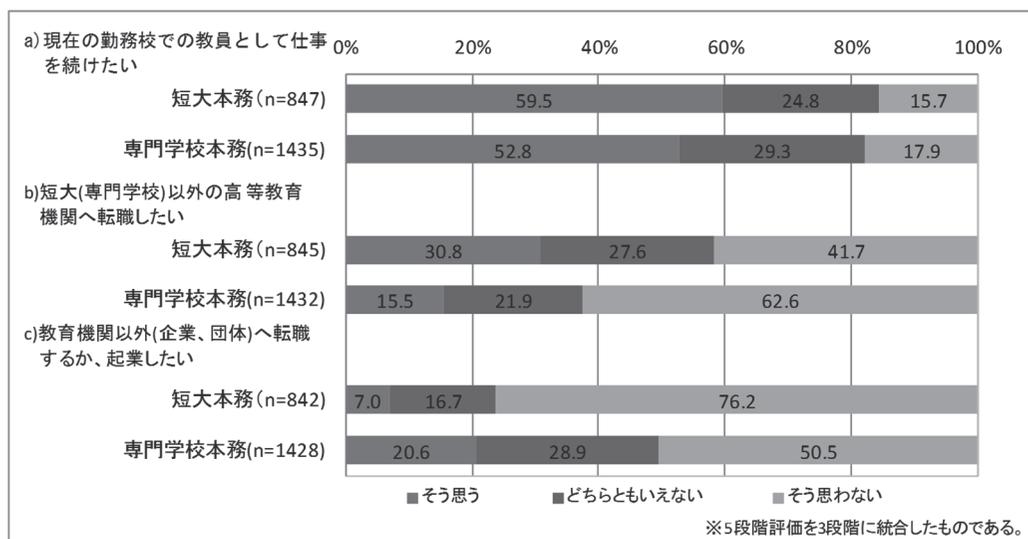


図 8-4 学校種別の教員の仕事の継続ないし転職に関する意識

この点を、文部科学省の学校教員統計調査から短大教員の移動をみると、一定数の短大教員が毎年4年制大学へ移動している。表8-1のように、私立短大から私立4年制大学への移動が主流となっており、特に2001年の調査では744人と大きな移動量を示している。これは、短期大学から四年制大学への昇格の増加と関連し、当時の短大教員数の1割以上が大学教員へと所属変更した結果となっている。ただし、その後の移動は減少している。

表8-1 設置形態別にみた、短大教員の四年制大学への移動

		(単位:人)													
		1968	1971	1974	1977	1980	1983	1986	1989	1992	1995	1998	2001	2004	2007
国大転入	国公短大	10	30	16	12	25	19	14	40	40	77	105	89	49	2
	私立短大	7	30	12	21	24	0	17	32	15	22	29	23	20	1
公大転入	国公短大	23	47	6	6	3	2	0	4	1	18	39	100	75	-
	私立短大	4	6	3	5	9	0	1	10	8	14	14	16	9	-
私大転入	国公短大	9	20	7	9	5	11	7	18	21	32	22	25	38	2
	私立短大	55	242	76	104	108	3	115	218	257	278	245	744	358	6

注:1968-2001年は山野井、2005により作成。2004と2007年は文部科学省「学校教員統計調査報告書」より作成(対象:助手以上)。

以上をまとめると、両学校種ともに、将来のキャリアとして過半数の教員は現在の仕事を続けたいという希望を持っている。なお、短大では、3割の教員が4年制大学など他の高等教育機関へ転職を希望しており、専門学校では、2割が一般企業・団体への転職あるいは起業を希望している。転職希望については、現在の勤務校での職務への評価だけでなく、勤務校赴任以前の職業経験や就業可能な職業資格の保有状況にも左右されると想定される。専門学校教員の場合、こうした面も、民間就職・起業等の見込みをより高く見積もることにつながっていると考えられる。

(2) 専門分野別の勤務校継続希望と転職希望

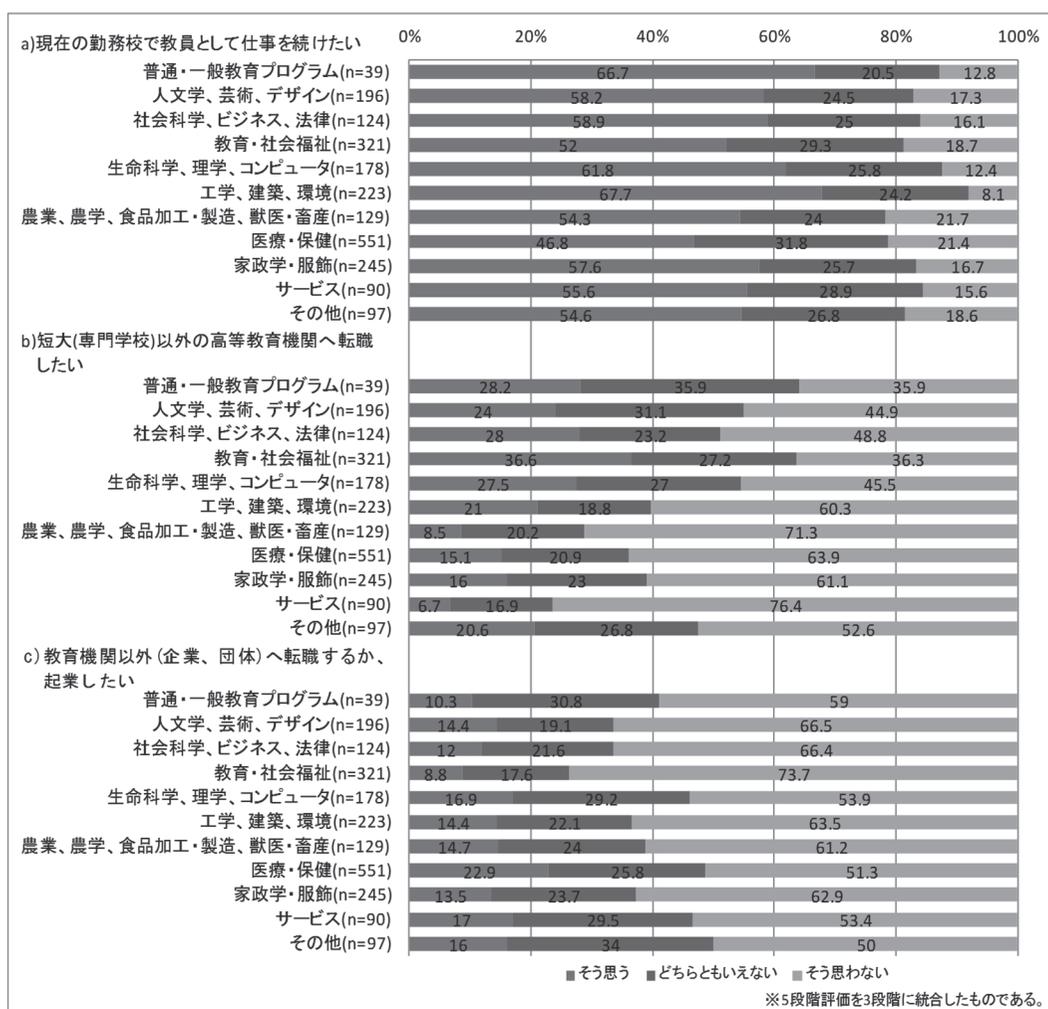


図 8-5 分野別の仕事の継続と移動に対する意識

つぎに、こうした勤続・移動の希望を専門分野別にみると、図 8-5 のとおり、分野別に勤務校継続希望は大きく異なる。勤務校継続希望が多い分野は、「工学・建築・環境」、「普通・一般教育プログラム」、「生命科学・理学・コンピュータ」であり、他の高等教育機関への転職希望が多いのは「教育・社会福祉」、「普通・一般教育プログラム」、「社会科学・ビジネス・法律」である。

これに対して「医療・保健」分野では、約 2 割の本務教員が教育機関以外へ転職または起業をしたいと回答しており。国家資格にもとづく労働市場の発達によるところが大きいと読みとれる。

(3)年齢と勤務校継続・移動希望

現在勤務校継続の希望の年齢による差異をみると、図表 8-6 の通り、60 代以上の本務教員では「現在の勤務校での仕事の継続したい」者が約 7 割あるのに対して、20 代の本務教員では約 4 割である。次に他の学校種への転職については、40 代の教員でこうした希望が強くなっており、大学への移動を通じたキャリアアップの重要な時期として把握されているとみることができる。これに対して 30 代以下や 50 代以上でこの比率はだんだん減っていく。高等教育機関以外への転職や企業についての希望は年齢が若いほど高く、国家資格等を用いた職業移動のチャンスを早くから意識している層があることを示すものである。

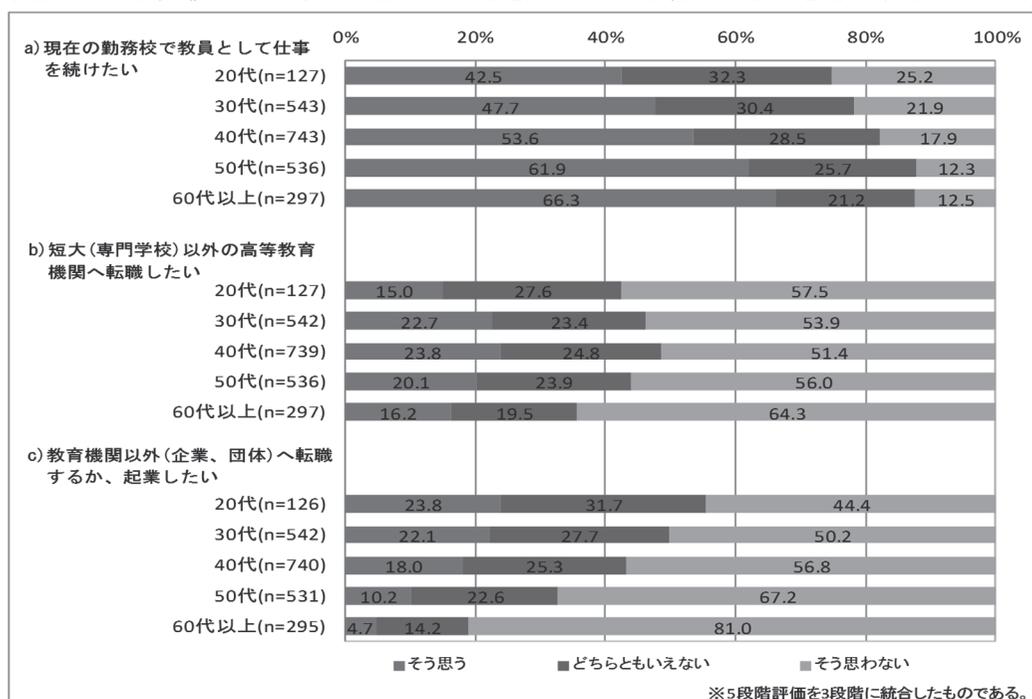


図 8-6 年齢別の仕事の継続と移動に対する意識

4. 本務教員の教員としての職務と並行する兼業希望

教員個人調査では、勤務校継続か転職かという択一的な選択ではなく、「現在の仕事を続けながら別に専門を活かした仕事」という兼業希望、あるいはデュアルな職業活動についても質問している。図8-7をみると、教職と並行する兼業を希望する教員も約2割程度いることが明らかである。性別では、男性が女性よりも、兼業/デュアル就業を希望し、年齢では、比較的若年層、20～40代の教員で多くなっている。また専門分野別には、「人文・芸術・デザイン」分野では約3割の教員がそうした希望を持っている。

すでに第3章などで検討したとおり、短大・専門学校において教員の職務は教育・研究活動にとどまらず、学生生活や進路・就職まで広範な指導を求められる。自分の専門性を活かした兼業やデュアルな就業は、実際にはいろいろな困難を伴うと考えられる。

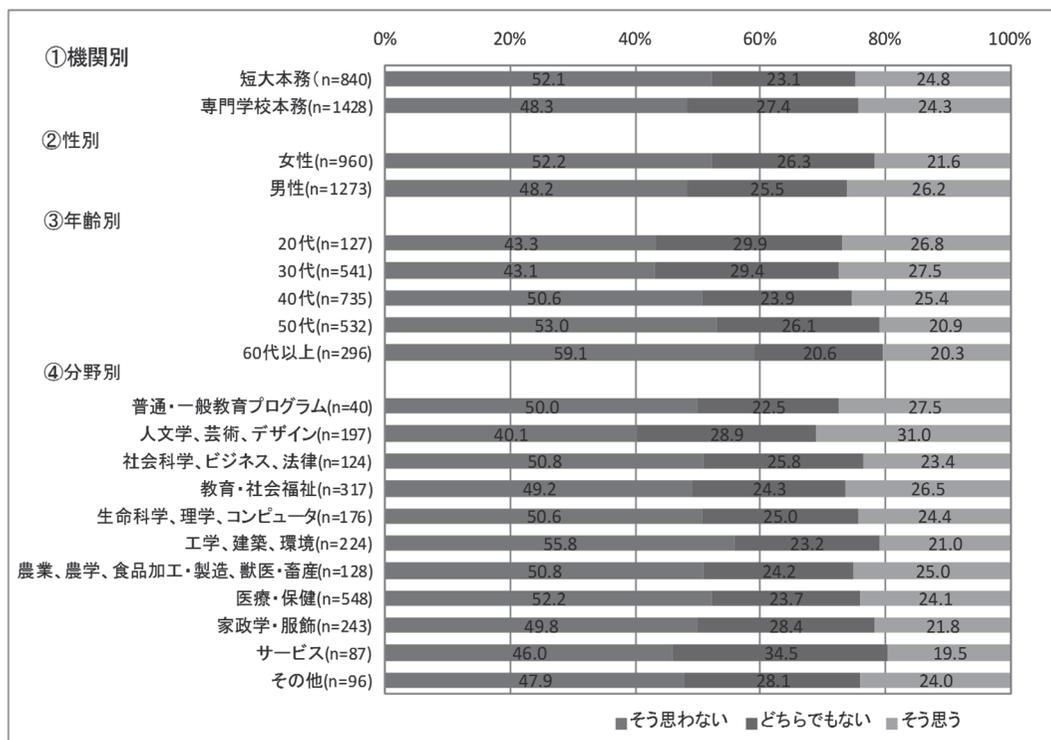


図 8-7 本務教員の兼業やデュアル就業の希望 (学校種・年齢・性別・専門分野別)

5. 兼務教員の今後のキャリア希望

本調査では、兼務教員についても今後のキャリア希望を質問している。図 8-8 のように、本務教員としての契約や就業、勤務の形態を希望しているのかどうかを尋ねてみると、今後の勤務校での教育への関わりとして、「本務教員として協力」を希望する者は短大兼務教員で 28%、専門学校兼務教員で 25% とほぼ 4 人に 1 人がそうした希望を持っている。他方で、残りの 4 分の 3 の兼務教員の多くは、現状での契約、就業形態、勤務において「兼務教員」という位置づけでの継続的な関係を希望しているとみられる。多様な条件でいわゆる正規の今後のキャリアについて、「現在のまま積極的協力」と「頼まれれば現在のまま協力」を加えた数値ではそれぞれ短大兼務教員 66%、専門学校兼務教員 67% となり、本務教員としてより、現状の兼務教員のままでの協力体制を望んでいる意識がうかがえる。

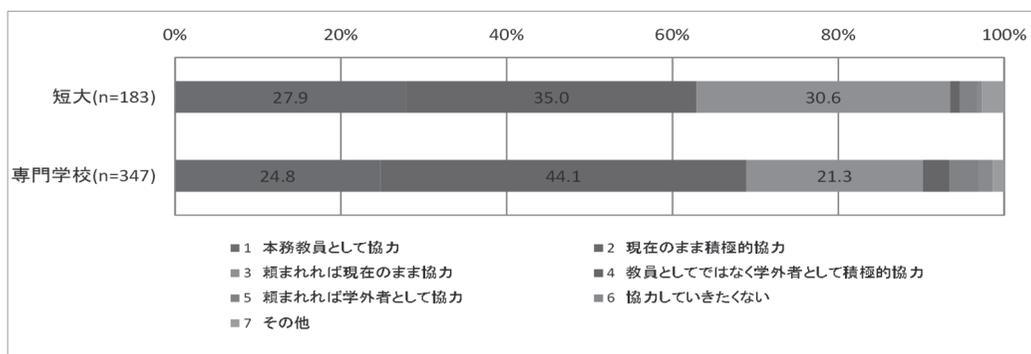


図 8-8 短大・専門学校の兼務教員のキャリア展望

なお、本調査での「兼務教員」は、第 2 章で操作的に定義した通り、本務教員以外の多様な契約関係、就業形態、就業時間のパターンが想定される。そこで、表 8-2 では、多様な兼務教員のパターンと今後のキャリア展望について検討する。ここでは、雇用契約上で判断される兼務者の中でも、当該兼務教員としての仕事を主観的に「本業」と認識しているのか、「副業」と考えているのか、また労働契約時間数として週「35 時間以上」の実質フルタイムであるのか、週「34 時間以下」のパートタイム労働であるのかで分けてみた。

表 8-2 勤務校での教育に対する協力

(単位:%)

	本務教員として協力	現在のまま積極的協力	頼まれれば現在のまま協力	教員としてではなく学外者として積極的協力	頼まれれば学外者として協力	協力していきたくない	その他	対象者数(人)
短大兼務本業フル	40.0	32.0	24.0	0.0	0.0	0.0	4.0	25
短大兼務本業パート	38.1	38.1	19.0	4.8	0.0	0.0	0.0	21
短大兼務副業フル	35.5	38.7	22.6	0.0	0.0	0.0	3.2	31
短大兼務副業パート	21.3	37.1	34.8	1.1	2.2	1.1	2.2	89
専門兼務本業フル	53.1	27.4	8.0	3.5	3.5	2.7	1.8	113
専門兼務本業パート	23.1	55.8	17.3	0.0	1.9	1.9	0.0	52
専門兼務副業フル	0.0	54.8	38.1	2.4	2.4	2.4	0.0	42
専門兼務副業パート	4.8	58.1	28.6	3.8	2.9	0.0	1.9	105

その結果、専門学校では勤務校の仕事が本業であると考える兼務教員はその過半数が本務教員への契約変更の希望を持っており、副業であると考えている場合には、むしろ現状の契約の形態の方が望ましいと考えている。

これに対して、短大の兼務教員の場合は、勤務校の仕事が本業であると考えていても、他の仕事を探し、副業と考えればなおさら他の仕事を探す傾向にある。短大では兼務教員は本務教員の代替的な仕事、あるいは他の仕事での更なるキャリアアップを探している途上である可能性が読みとれるのである。

6. まとめ

以上の結果を踏まえ、最後に若干の考察を行いたい。

第1に、仕事への満足度として、まず本務教員は、自分の専門的知識技能が生かせる、職務を自律的に決定できるなどの「個性の発揮」の面での満足度は高い。しかし、収入や将来のキャリアの見通し、時間的ゆとりなど「生計の維持」の面に関しては、満足度が低い。特に、自分の職業に対する社会的評価という「役割」の面では専門学校教員はその現状に満足しておらず、短大教員との間に10%ポイントの開きがある。

自分の専門に関する研究・研鑽を深めていければ、将来のキャリアの見通しを持つことにつながり、また仕事全体の満足度が高くなることが読みとれる。他方、自分が持つ専門知識・技能を生かせる機会、職務を自律的に決定できる、教育活動に対する職場の支援体制や収入に対する不満は、仕事全体の満足度を阻害する可能性が高い。

兼務教員については、短大、専門学校ともに本務教員よりも満足度は高い。これは、広範な職務を担う非大学型教育機関の教員モデルが本務教員において負担感と満足度の阻害を招くこと、そうした責任を伴わないことによって兼務教員の満足度が高いということを示唆するものかもしれない。

第2に、勤務継続と異動の意識を調べたところ、短大・専門学校とも、半数以上の本務教員は現在の仕事を続けたいという傾向が強い。両学校種を比較すると、短大は専門学校より勤務校以外の高等教育機関への転職の意欲が強い。また年齢が高いほど、現在の仕事を続けたい気持ちは強いとみられる。定年近い60代以上の教員においては他の高等教育機関への転職希望は低くなっている。他方、兼務教員をみると、両学校種とも、約3割が今後できれば本務教員として協力したいと考えていることが明らかになった。

第3として、兼務教員の多い非大学型セクターに特徴的と思われた、兼業やデュアルな就業希望を調べたところ、現状では、本務教員の場合には、別の専門を活かした仕事に携わる余裕はあまりないと考えていることが明らかになった。

【参考文献】

有本章編著（2008）『変貌する日本の大学教授職』玉川大学出版部

藤村正司（2005）「誰が大学を移動するのか：移動性向と満足度」『日本の大学教員市場再考—過去・現在・未来』COE 研究シリーズ 15, pp.97-110

山野井敦徳（2005）「大学教員市場の流動性」『日本の大学教員市場再考—過去・現在・未来』COE 研究シリーズ 15, pp.19-26

山野井敦徳（2007）「流動性を規定する人事システム」『大学政策・人材養成及び流動性に関する研究—研究システム班報告書』COE 研究シリーズ 25, pp.19-26

第9章 職業教育を担う教員と専門学校の今後の在り方

稲永 由紀
(筑波大学)

1. 課題設定と使用データ

非大学型高等教育は全体として職業教育を志向した展開を見せているが、その制度的な位置づけは各学校種によって異なる。専門学校（専修学校専門課程）の場合、法制上いわゆる「一条校」でないが故に、十分な公的助成を受けられない一方で、学科・コース改廃は届出制であるなど制度として非常に柔軟な運用が可能でもある。こうした制度の柔軟性を活かしながら、専門学校は時代のニーズに即応した職業教育を提供し、現在では短期大学の進学率を完全に追い抜き 20%前後を推移するまでになった。だが、「専修学校的一条校化」という大きな課題は、依然として残されたままである。

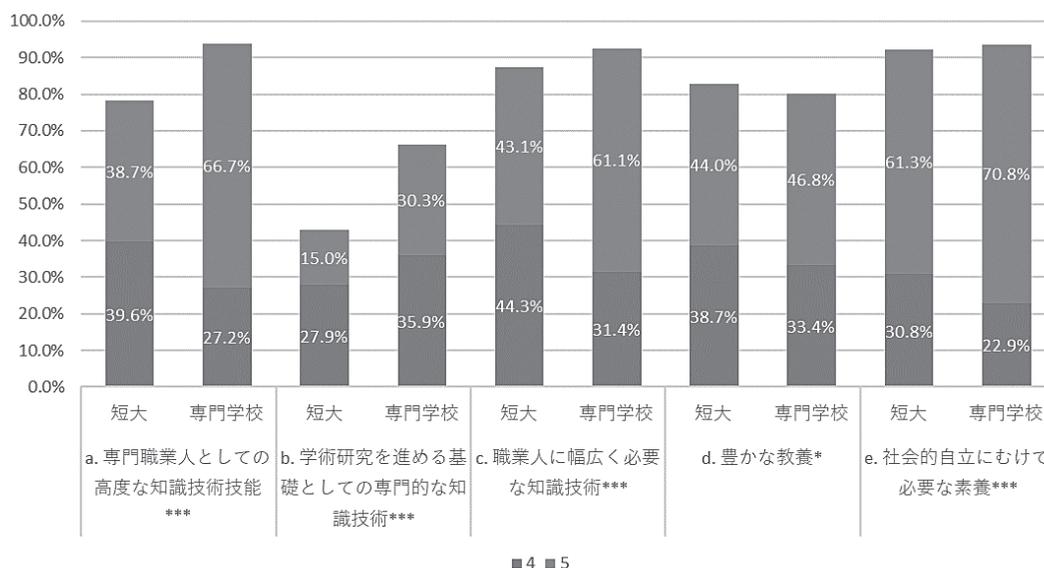
専門学校の教員あるいは機関は、自らの今後の方向性について、何を望んでいたのだろうか。本稿では、九州大学「高等教育と学位・資格研究会」が実施した調査（詳細は第2章参照）を利用して、特に、職業教育の観点から短期大学との対比でその特徴を描き出すことにしたい。短期大学は、第1章で示したように近年は職業教育志向を強めているが、専門学校とは異なり特に学術的な教育や教養を養う教育との関係で、自らの今後をどう考えるかが問われている。日本における非大学型高等教育「第一世代」と「第二世代」（第1章参照）との間に、それぞれの今後の在り方に対する考え方の違いがあるのだろうか。

2. 今後の教育内容の焦点や中核的な方法

図9-1は、専門学校教員であれば専門学校教育の、短大教員であれば短大教育の、それぞれ今後焦点となる教育内容に対する考え方について、5つの項目それぞれに「5. とてもそう思う」から「1. 全くそう思わない」の5段階で回答してもらった結果である。図にはそのうち、「4」と「5」の回答傾向を示している。5つの項目は、専門職業人、学術研究、職業人としての幅広い知識、教養、社会的自立（しつけ）である。

全体として、「b. 学術研究」以外は短期大学も専門学校も「5」と「4」を合わせて80%を越えており、肯定的な回答傾向を示しているが、短期大学教員との比較では専門学校教員の方がより肯定的かつ、「5. とてもそう思う」つまり積極的に同意する者が多い。「d. 教養」は学術を志向した教育との関連で設定したが、そうであっても専門学校と短期大学との間に有意差が若干見られる程度でしかない。「b. 学術研究を進める基礎としての専門的知識」に至っては、他項目と比較して肯定的な回答は少ないが、それでも短期大学（4と5で約43%）よりもむしろ専門学校（同66%）のほうが肯定的である。短期大学は、職業人養成に対しても、そして学術的教育や教養ですら、教員全体がそれを今後の教育内容の焦点にな

ると積極的に位置づけているわけではない。一方、専門学校教員は、職業人としての社会的自立に向けた教育に焦点が当たることは当然で、その上学術研究の基礎や教養についても焦点となると認識していることが分かる。



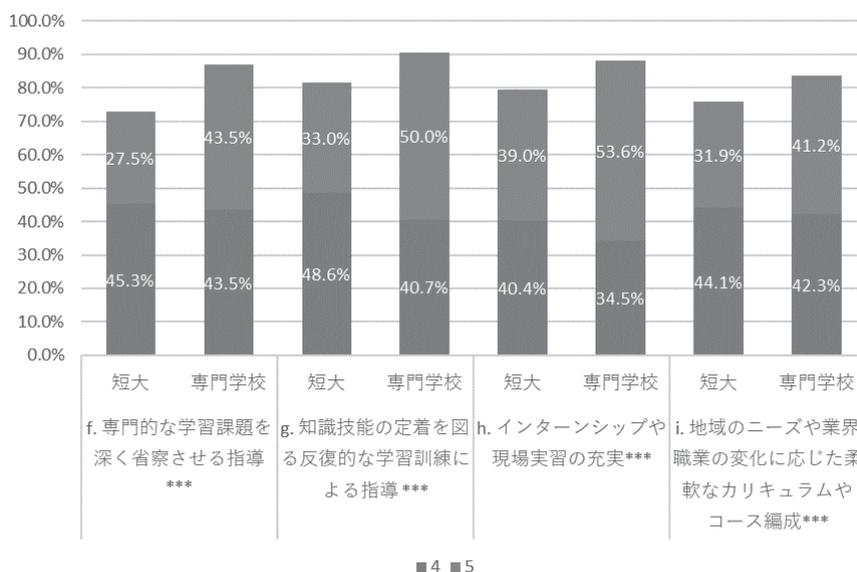
図注：* p<.05 ** p<.01 *** p.<.001

図 9-1 今後焦点となる教育内容 (B票、本務教員のみ)

続いて図 9-2 には、今後焦点となる中核的な教育方法に対する回答傾向を示した。4 項目は、深い省察 (f.) か訓練 (g.) か、コースマネジメント自体に職業・地域が深く関わる (d.) のか、教育プログラムの一部に地域資源を利用する (h.) のか、であり、これも図 9-1 と同様、5 段階で回答してもらった結果のうち「4」と「5」について示したものである。

全ての項目で、短期大学、専門学校ともに、「4」と「5」の合計が 70%を越えており、全体としてはすべての項目について、今後焦点になると認識されている。ただし「5. とてもそう思う」と積極的な同意を示した教員の比率は、いずれも専門学校教員のほうが高く、図 9-1 と近似した傾向をみることができる。

ここから見えるのは、専門学校教員は職業教育に関わる教育方法・内容とともに、学術研究や教養、あるいは深い省察を求めるような教育方法でも、これらが今後の専門学校の教育の焦点になると考えていることである。加えて、短期大学教員の回答傾向には、職業教育に関わる教育内容・方法が焦点になると認識しつつも、学術的な教育に繋がる要素についてですら、それが今後の教育の焦点になると明確には位置づけ切れない姿が見える。



図注：* p<.05 ** p<.01 *** p.<.001

図 9-2 今後焦点となる中核的教育方法（B 票、本務教員のみ）

3. 今後の専門学校の在り方

これらとは別に、今回の調査では、対立意見を示してどちらの考え方に近いかを回答してもらう形式で、今後の専門学校の在り方に対する教員および機関の考え方を探った。この中で、職業教育の観点から、職業に関わる教育内容の焦点化、職業教育を担う教員の能力・経験、職業教育で重要となる先端的・応用的科目の担当、の3項目を、そして最後に、調査当時 이슈となっていた「専修学校的一条校化」について取り上げ、回答傾向を示すことにしたい。

まず、職業に関わって教育内容を将来的にどう焦点づけるべきかについて、2つの対立する意見のどちらに近いかをたずねたところ（図 9-1）、特定の職業領域のための知識や技能の習得に焦点をあてるべきだと考える機関は、「どちらかといえば」まで含めて、専門学校約7割、短大でも約5割であり、教員も短大・専門学校ともに約6割がこの考え方を支持している。つまり、幅広い職業領域に焦点を当てるべきだとする考え方よりは、特定の職業領域に焦点化させる考え方の方が多少支持されている傾向にはあるものの、強力に支持されているところまでは行っていない。なお、専門学校の場合、教員よりも機関のほうに、特定の職業領域のための知識・技能の習得を支持する傾向が強く、機関と教員との間に考え方のギャップが見える。

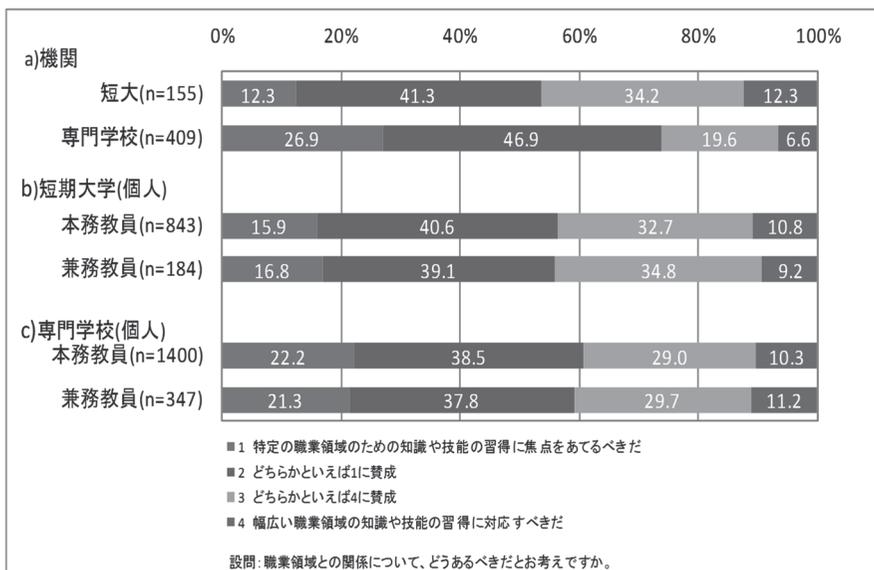


図 9-1 職業領域との関係 (機関調査・個人調査)

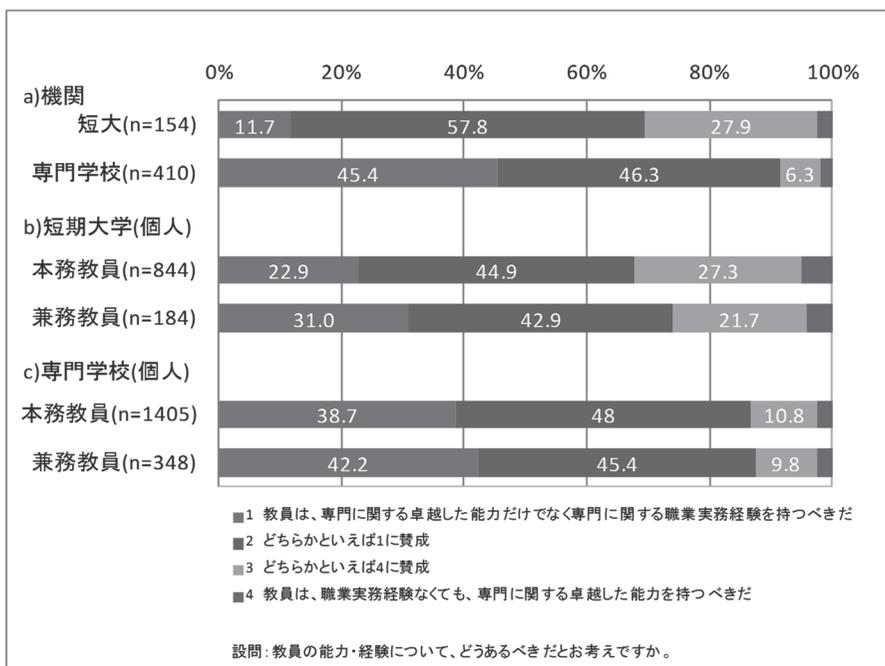


図 9-2 教員の能力・経験の在り方 (機関調査・個人調査)

次に、職業教育を担う教員の要件に関わって、これからの教員に求める専門的能力・経験について、これも二項対立型の設問でたずねたところ（図9-2）、専門に関する卓越した能力だけではなく専門に関する職業実務経験も持つべきであると考える機関は、専門学校で5割弱、「どちらかといえば」まで含めると約9割に達しており、「専門人」と「専門職業人」の両方の能力を保有すべきだという考え方が圧倒的な支持を得ている。短大では、積極的に支持している機関こそ1割ほどであるが、「どちらかといえば」まで含めるとこれも7割にまで及んでいる。教員自身も、短大・専門学校ともに、おおよそ機関の支持傾向に近いが、短大の場合は教員の方が多少積極的に、両方保有すべきだという考え方を支持しているといえる。

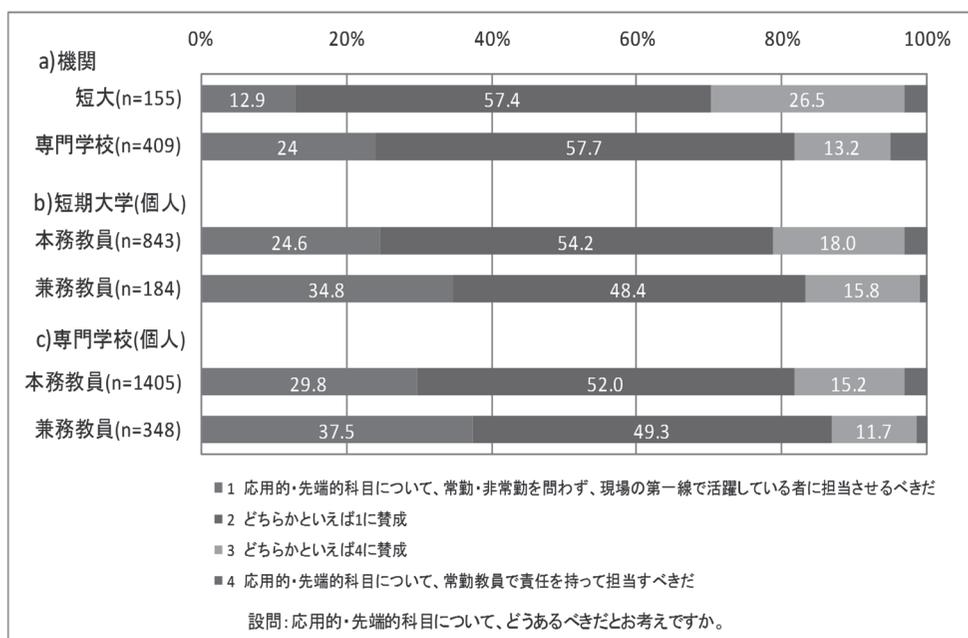


図9-3 応用的・先端的科目の担当（機関調査・個人調査）

今回は、常勤教員と非常勤教員の役割分担をめぐり、職業教育を担当するうえで特に焦点となる応用的・先端的科目の担い手について二項対立型の設問でたずねたところ（図9-3）、常勤・非常勤を問わず現場の第一線で活躍しているものに担当させるべきであると考えている機関は、短大では1割強であるのに対し、専門学校では2割を超えている。ただし「どちらかといえば」まで含めれば、専門学校では約8割、短大約7割となり、どちらかといえば専門学校の方が短大より支持が若干高い傾向にあるものの、全体として、常勤教員で責任持って担うべきだという考え方よりも、常勤・非常勤を問わず現場の第一線で活躍し

ているものに担わせるべきだとする考え方のほうが支持されているとあってよい。教員自身も、短大・専門学校ともに機関よりもそうした考え方を積極的に支持している傾向がみられ、特に兼務教員に積極的な支持がみられる。

なお、第3章で指摘されていた、実際の常勤教員担当比率が分野毎で異なっていることを考えると、本項目についても分野別に支持傾向が異なる可能性がある。

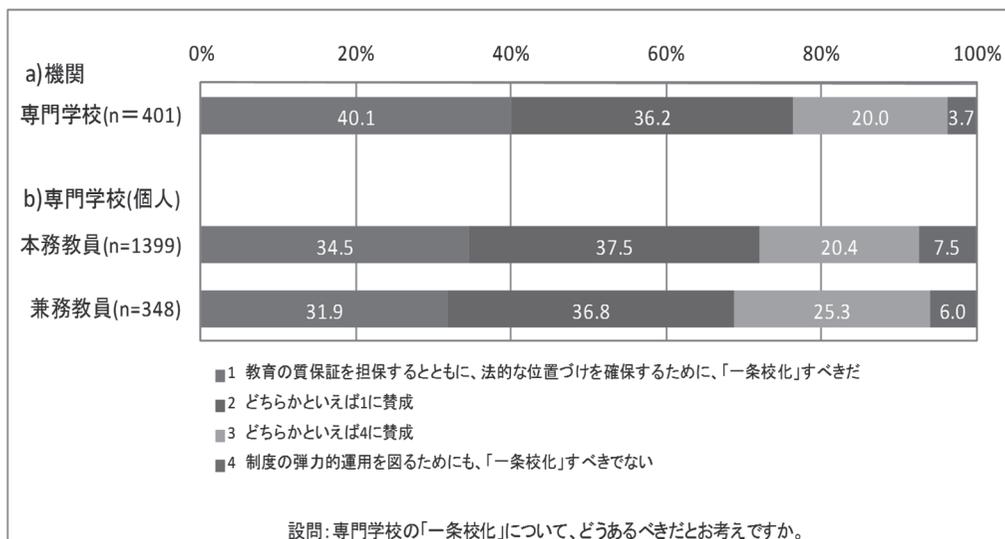


図 9-4 専門学校の「一条校化」について（機関調査・個人調査）

最後に、専門学校固有の課題でもあるいわゆる「一条校化」について、制度の弾力的な運用か、教育の質保証担保や法的位置づけの確保かを問うた結果を示したのが図 8-4 である。本項目は教育内容・方法に特化した項目ではないが、国・地方自治体による財政的援助の「条件」としてのアカウンタビリティ（説明責任）について専門学校セクターがどう考えているのかを示したのもでもある。結果は、全体として機関・教員ともに「一条校化」することのほうを支持する傾向がみられるものの、「どちらかといえば」まで含めると、機関の2割強、教員の3割前後は「一条校化」を支持していないことが分かる。

5. 考察

本調査が実施されたのは2011年であり、調査期間中に文部科学省中央教育審議会キャリア教育・職業教育部会答申が示され、高等教育レベルにおいて実践的な職業教育を提供する新しい学校種の議論が提示されたところである。小林（2016）に詳しいように、この「新しい学校種」はもともと「専修学校の一条校化」議論の延長上に出てきた構想である。

本調査で読み取れたことは、当時、専門学校が今後も職業教育志向の内容・方法を焦点にしていこうとする姿であった。ただし、一条校化への支持に関する調査結果にみられるように、法的な位置づけを取るか制度的な柔軟性をとるのかについては、まだ専門学校全体として意見が統一できているわけではなかった。

結局、時を経て、「新しい学校種」は大学体系に位置づけられた形で創設されることになり、「専修学校的一条校化」は話題に上らなくなった。だが、専門職大学等の制度化過程において、職業教育としての質保証問題はまだ議論が尽くされたわけではない。加えて、短期大学においても職業教育を志向する教育内容や方法が今後の焦点となるという認識が専門学校同様に一定程度あったことを考えると、新制度における「専門職短期大学」と現存の「短期大学」との実質的な違いは何か、専門職短期大学に既存の短大がどの程度移行するのか、など、疑問は残されたままである。いずれにしても、専門学校では業界団体等を通じて質向上へ向けた取組が活発化しており、「一条校」や新制度との関係で、今後新たなアイデンティティ模索が続くことになる。

【参考文献】

小林信一(2016)「大学教育の境界：新しい高等職業教育機関をめぐる」国立国会図書館『レファレンス』785号、23-52頁。
文部科学省(2011)『今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について(答申)』。

第 10 章 短期大学教員の地域・職業志向性とアイデンティティ模索¹⁾

稲永 由紀
(筑波大学)
吉本 圭一
(九州大学)

1. 課題の設定と研究の背景

短期大学は「二分の一大学」なのか。それとも、大学とは異なる固有の特徴を持った高等教育機関なのか。女子の大学進学率上昇と連動した短期大学セクターの縮小の中で、学術教育を中心とした大学の一部としての制度的位置づけと、学科変遷に見るような職業教育志向の高まりとの間で、短期大学のアイデンティティは常に分裂・拡散の危機にさらされている。

(1) 高等教育政策におけるコミュニティの強調

短期大学においては、アイデンティティを収斂させるコンセプトとして、コミュニティとそこに関わる総合的な教育という明確なミッションが共有可能である。短大であれ4年制大学であれ、高等教育の地元地域コミュニティとの交流・貢献は、いつの時代も基本的にそのレゾナードルの重要な柱のひとつとなる。

これまで日本の高等教育政策におけるコミュニティへの関わりの観点としては、次の3つが順次展開していった。

第一の観点は、地域における人材養成・教育機会・社会開発にかかる課題である。大都市において私立大学が設置され拡大していく中で、高等教育と地域との関係をどのようにするのか、新制教育制度発足時から高度経済成長期まで、政策的には一貫して「大都市における抑制」と「地方分散」が強調されてきた。特に、高等教育機関の地方分散の追い風となったのは、首都圏整備法(1956)と「首都圏の既成市街地における工業等の制限に関する法律」(1959)である。1974年の国土庁発足以後、「定住構想」を掲げた第三次全国総合開発計画のもとでの学園計画地ライブラリーの設置などにより、「地方分散」に「地域振興」が付加する形で、地方の高等教育機関設置・整備に拍車がかかった(黒羽 1989)。

他方、こうした政策的誘導とは異なる形で、新制当初から地方地域における高等教育機会を自生的に提供してきたのが、短期大学である。それは、男子における4年制大学進学拡大と連動する形で女性向け短期高等教育としての性格、自宅通学可能で短期修了の可能な経済的・心理的コストを抑制する近隣高等教育機関としての性格、地元労働市場に直結する保育・家政等の職業教育が提供されていることなどが、高校生、保護者に選好され

たのである。

第二の観点は、1970年代以後の、生涯学習型ライフスタイルモデルの提唱と充実にかかる課題である。若年期の教育的選択・選抜がその後のキャリアを左右するという日本の社会モデルの転換は、社会政策的にも重要な課題となっている。その系として、大学において、社会人・留学生・帰国子女など多様な非伝統的學生層を取り込むための受け入れ体制の整備や、生涯学習を基調とした学習オプションの拡充（単位互換、民間からの研究受託の推進、社会人受け入れの拡充、多様な履修コースの設定、公開講座の充実、地域の文化や産業への協力、放送大学、地域に開かれた短大、生涯教育の観点に立った夜間教育と通信教育など）がつつぎに提言されてきた。このような生涯学習を基調とした大学＝地域間関係の模索は、臨時教育審議会を経て1988年に設置された文部省生涯学習局と、生涯学習振興法（1990）をベースに進められ、生涯学習審議会の数次の答申において、リカレント教育や個人のキャリア開発、女性の地位向上と社会参加の促進や高齢者の生きがい作りの場として、大学や短大等の地域社会への貢献が要請されるようになってきている。

このことは、中央教育審議会（2005）『高等教育の将来像』答申において強調されることとなっている。「大学は教育と研究を本来的な使命としているが、同時に、大学に期待される役割も変化しつつあり、現在においては、大学の社会貢献（地域社会・経済社会・国際社会等、広い意味での社会全体の発展への寄与）の役割を、言わば大学の「第三の使命」としてとらえていくべき時代となっているものと考えられる。このような新しい時代にふさわしい大学の位置付け・役割を踏まえれば、各大学が教育や研究等のどのような使命・役割に重点を置く場合であっても、教育・研究機能の拡張（extension）としての大学開放の一層の推進等の生涯学習機能や地域社会・経済社会との連携も常に視野に入れることが重要だと考えられるようになってきている。

第三の観点は、最近になって提唱されたものではないが、近年より現実的な論点となっている高等教育の機能的分化である。中教審46答申（1971）の種別化構想以来、今日の『将来像』答申（2005）での「大学の機能別分化」、『キャリア教育・職業教育』答申（2011）における「職業実践的な教育に特化した枠組」まで、機能的分化は、わが国高等教育における対応の難しい政策課題でありつづけている。

しかし学術研究としては、大学制度的な分類とは異なる機能的な分化にかかる実証的研究は不足している。日本における大学類型の研究は、米国カーネギー分類と同様、国立大学を頂点とする大学セクター内の、歴史的経緯と研究軸に基づいた外形的分類（慶伊編1984など）に終始しており、非大学セクターを含めた、教育の次元に即した機能的類型把握はなされていないといわざるを得ない。

こうしたなかで、上述の「第三の使命」が強調され、これらが研究中心の大学モデルからのオルターティブとして注目されており、高等教育政策においても「COE（卓越拠点）」に対する「COC（地（知）の拠点）」の議論が登場している。

(2) 日本版の「コミュニティ・カレッジ」論

短期大学の場合には、「COC」事業に先行する形で、短期大学基準協会編(1998)から出された「日本版コミュニティ・カレッジ」論がある。ここでは、アメリカのコミュニティ・カレッジが「地域のあらゆるニーズに応える高等教育機関」として、職業教育訓練、大学への編入学、社会人の学習機会などのさまざまな教育機能を総合する機関であることを踏まえて、日本でも短大をコミュニティの高等教育としての役割でそのアイデンティティを確立しようとする議論が展開された。

実際の制度改革としては、女子学生の4年制大学進学率増加への対応としての短大の共学化、地域総合科学科創設による、若年学生のキャリア探索指導ニーズに即応しつつ、地域の広範囲の進路メニューを提供すること、他方で、長期就学履修生制度の導入による社会人のリカレント学習を促進することなどが進められた(吉本 2012)。ただし、こうした短期大学の包括的なコンセプトとしての認知が、どこまで短大構成員になされているのか、明らかではない。第三の使命としての地域的な機能が、機関として宣言される一方で、どれほど個々の教員にそうしたコンセプトが伝わっているのか、4年制大学についても、実証的な研究は限られている。稲永・村澤・吉本(2000)は、7つの国立大学の教員へのアンケート調査をもとに、地域的な機能を大学のミッションとして位置づけることが、必ずしも大学内すべてを統合し、幸せにする改革手段とは限らないことを明らかにした。従来、大学の地域的交流拠点等を実際に担う工学系等の教員においてはそうした活動を特定分野で実施し、本務というよりも付加的タスクとして理解している傾向が強いものに対して、個別的な参画を広範囲に行っている社会科学系教員の場合には、むしろ地域的な関与を自らの教育研究の一環として展開している場合が多く、大学全体のコミュニティへの関与を牽引しうる点を指摘した。

短期大学のアイデンティティをめぐって、どこまでコミュニティの高等教育機関としてのミッションやそのための教員のあり方や学習指導などの方法論を共有しているのか。以下、本稿では、こうした論点について、学術研究の中心としての大学のモデル、職業教育を強調する専門学校との比較において、また短期大学内の学長等と一般教員との対比において比較検討を行うことを課題として設定する。

2. 研究の方法

本章は、短期大学と専門学校の教員および所属機関に対して実施したアンケート調査「高等教育における教員と教育組織に関する調査」データ(以下、EQ1-TSS調査)を用いて、上記課題設定の通り、これからの短期大学(専門学校の場合は専門学校)の在り方に対する考え方について、セクター間比較、機関と教員との比較、教員の属性との関係を明らかにする。本章では調査データのうち、A票およびB票のうち本務教員分を使用する。

加えて、大学セクターとの比較として、国立学校財務センター「国立大学と地域社会研究会」による教員調査（1997年。以下、UC研調査）を参考データとして用いる。EQ-TSS調査での在り方設問の一部は、UC研調査と比較可能な設計にしてある。ただし、UC研調査は国立大学を対象とした20年前の調査であり、先述した2000年代以降の急速な地域に焦点をあてる高等教育改革以前の、かつ比較的学術型教育を担う教員を中心に地域への志向性を明らかにしたデータとして、参照することが可能である。なおUC研調査の有効サンプルは2,668名、回収率は44.1%である²。

3. 短期大学のアイデンティティとしての「コミュニティのカレッジ」コンセプト

(1) 地域ニーズに応じる生涯学習コンセプトの共有

短期大学のビジョンとして、短期大学内で「コミュニティのカレッジ」というコンセプトが構成員に合意されているのかどうか、確認してみよう。EQ1-TSS調査では、コミュニティの多様なニーズに対応することを優先的課題とするかどうか対立的な選択肢を用意して質問している。その中で、直接「コミュニティのカレッジ」に相当するものとして「A. 将来的には、地域の多様なニーズに応じて、多様な教育プログラムを提供する生涯学習機関になるべきだ」（「コミュニティ・カレッジ」コンセプト）という項目を設定している。この対照軸として「B. 将来的にも、これまで通り、地域の若者の人材養成に絞った教育をすべきだ」（「若年教育完成機関」コンセプト）がある。両者のいずれに賛成するか、機関票において学長等に、また個人票で一般教員に質問している。その結果を図10-1でみると、将来像としての地域ニーズの重要性、つまり「コミュニティ・カレッジ」コンセプトに対して、「どちらかといえば賛成」を含めて、教員の78%、機関／学長等の70%が賛成の意見を持っており、短期大学内で意見のコンセンサスが形成されていることがわかる。

教員については、年齢、本人の専門分野、所属する学科の専門分野、最終学歴、職業経歴、勤続年数、役職の有無別等の属性について、いずれもこの「コミュニティ・カレッジ」コンセプトとの優位な相関（あるいは傾向の違い）はみられなかった。教員集団内での主な属性の違いによる温度差はなく、この観点が関係者に広く承認されたものであることが確認できる。

もっとも、賛成の強度をみると、積極的賛成は一般教員で30%、機関／学長等はむしろそれより低い18%に留まっている。ここには、トップサイドと個別教員との間の温度差を読み取ることもできよう。とはいえ、総じて将来像としての「コミュニティ・カレッジ」コンセプトは、短期大学セクター内の関係者がひろく共有していることが明らかになった。

短期大学の将来像について

■ A 将来的には、地域の多様なニーズに応じて、多様な教育プログラムを提供する生涯学習機関になるべきだ

■ B 将来的にも、これまで通り、地域の若者の人材養成に絞った教育をすべきだ

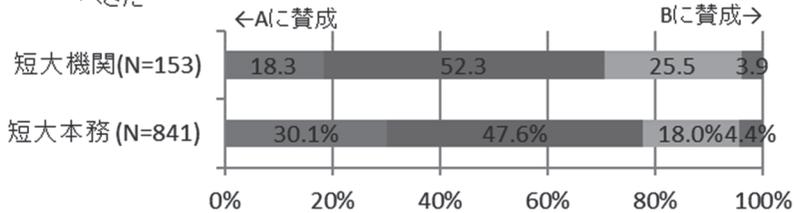


図 10-1 短期大学の将来像に対する考え方

(2) 短大教員の非大学型セクターとしての地域志向性

地域への志向性について、学校セクター間比較で、短大の「コミュニティ・カレッジ」への志向性の強さを確認してみよう。コミュニティのカレッジを目指すことは短期大学だけの専有物ではない。稲永・村澤・吉本（2000）で論じられているように、学術研究志向の大学においても一定の広がりのある信念であり、他方で職業に特化した専門学校においても地域の職業への人材供給が想定されており、地域志向性は学校セクター間で相対的な差として考えられるかもしれない。

そこで、地域への関与に関する対立軸として、人材養成目的として「地域の人材 vs 地域を越えて活躍する人材」、教育方法として「地域と交流する実践性 vs. 学校固有の方法論」、外部地域への関与・貢献として「地域ニーズへの貢献 vs. 在学生の教育」という3つの指標によって、それぞれのセクターのもつ信念・アイデンティティを比較した。まず、人材養成については、短期大学で強調される所在地域との関係性を問うと（図 10-2）、専門学校よりも短期大学の方で、所在地域への人材輩出を意識した回答傾向になっていることがわかる。ただし、短大においては「地域を越えて活躍する人材」の輩出のほうを望ましいと考えている機関／学長も多く、「どちらかといえば」という消極的な肯定を含めれば26%に達している。これに対して、専門学校でも57%が「地域の発展に役立つ人材」の輩出を重視しており、地域密着という面でむしろ特徴的である。

次に、「地域と交流した実践的な教育」については、短期大学においては、圧倒的に「地域と交流して実践的な教育の充実」を図るというコンセンサスがみられる。学長等で96%、教員個人で93%がこれに賛同している。大学では、その比率は33%にとどまり、67%が「地域と交流せず学校独自の理念にたった教育」と回答している。専門学校教員はその中間的な位置といえよう。

3つめの指標として、地域社会のニーズへの対応（図 10-4）については、学長等が特に

この「地域社会への貢献と還元」を強調しており、83%が賛同している。教員個人も賛成が多数派であるが、この項目については、短期大学と専門学校との間に顕著な差は認められない。

他方、同じ図 10-4 で大学（UC 研）調査の結果をみると、大学では「地域貢献・還元」が過半数ではあるものの、「地域よりも学生の教育」という志向性も 45%に達しており、大学教員内での意見の分散が読みとれる。UC 研調査の特性上その解釈は慎重にしなければならないが、少なくとも、短期大学教員が、学術の中心という志向性の強い大学よりも、専門学校と同様に地域志向性の強い非大学型セクターの一員であることが理解できる。

a) 人材養成について

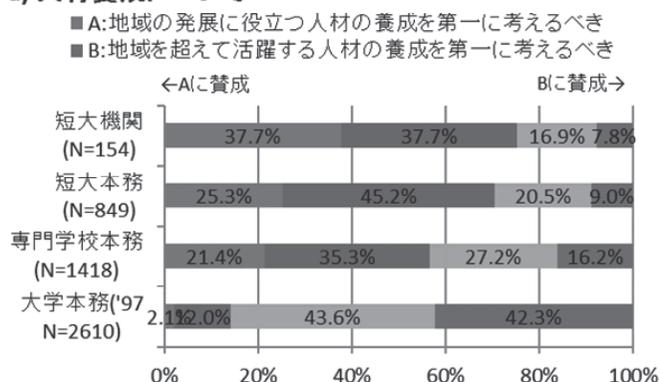


図 10-2 セクターの在り方：人材養成の地域性

b) 地域との交流について

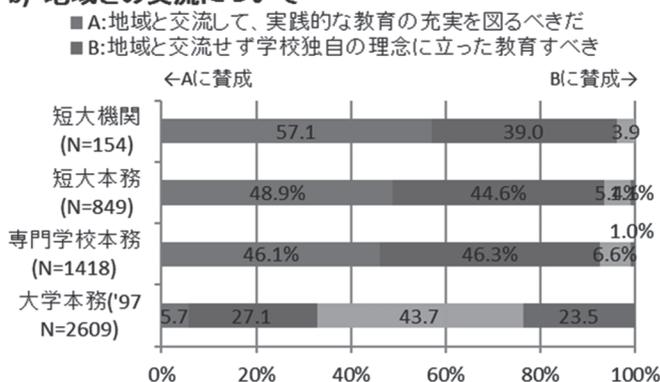


図 10-3 セクターの在り方：地域との交流

c) 地域社会のニーズへの対応について

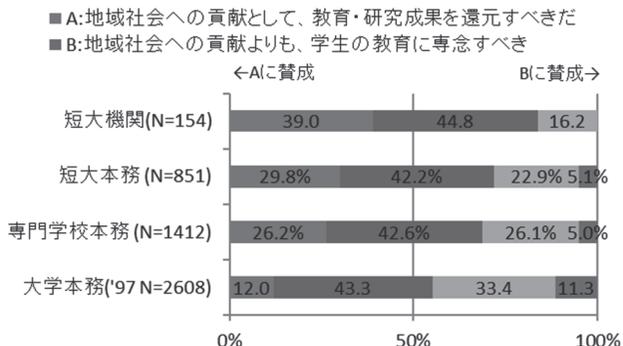


図 10-4 セクターの在り方：地域社会のニーズへの対応

(3) 短大における一定の産業・職業への志向性

次に、短大における「職業または实际生活」という制度の目的に沿った信念について検討してみよう。吉本編(2016a)で対照的に描くように、学術型アプローチにおいては修得した学修成果をさまざまな産業や職業、企業等で活用することを基本コンセプトとしているのに対して、職業教育的アプローチにおいては産業、職業、企業等で必要とされる能力の修得を目指した教育プログラム編成が行われる。

短期大学がそのどちらに近いのか、専門学校との比較で検討してみよう。指標として、「特定の産業 vs. 幅広い産業」(図 10-5)、「特定の職業 vs. 幅広い職業」(図 10-6)、「企業や自治体のニーズ vs. 汎用性」(図 10-7)という教育を巡る 3 つの対照軸を設定した。

この産業・職業等の目標領域の絞り込みについては、短大より専門学校の方が、「特定の領域」へ焦点を当てた教育を志向する割合が高いが、全体としてみれば、短期大学でも専門学校でも、意見が割れる傾向があるとみられる。これは、教育担当分野別に大きな回答傾向の違いがあるためであり、教育・社会福祉、工学・建築・環境、医療・保健、家政学・服飾の各分野についてはより焦点化の傾向がある一方、逆に普通・一般教育プログラム、社会科学・ビジネス・法律の分野では、幅広さや汎用性を求める傾向が見られる。

さらに、特定の企業・自治体へのニーズへの対応については、韓国の専門大学における企業の人材養成ニーズに即応した「注文式教育」のような教育モデルは日本では普及していないが、地域の企業に一定数の人材を送り出している分野においては、そうした個別性も広がる可能性がある。

調査結果を見ると、短大でも専門学校でも、地域の企業・自治体を念頭に教育を編成するという考え方について、一定の理解があることも読みとれる。そうした個別企業・自治体ニーズへの対応の考え方をもつ機関・教員が多いのはどちらかというと専門学校のほうであり、「汎用性の高い標準的な教育課程の実施に集中すべき」と回答している機関・教

員が多いのは短期大学という相対的な違いとみられる。

d) 産業領域(業界)への対応について

- A: 特定の産業領域に特化した人材養成をすべきだ
- B: 幅広い産業領域で活躍できる人材養成をすべきだ

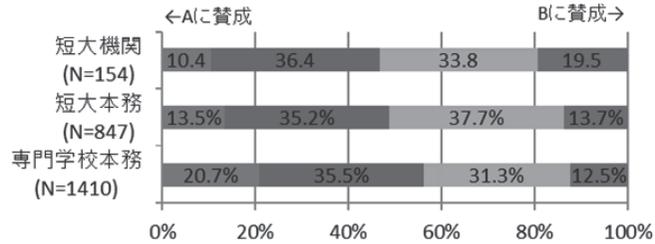


図 10-5 セクターの志向性：産業領域への対応

e) 職業領域との関係について

- A: 特定の職業領域のための知識や技能の習得に焦点をあるべきだ
- B: 幅広い職業領域の知識や技能を教育をすべきだ

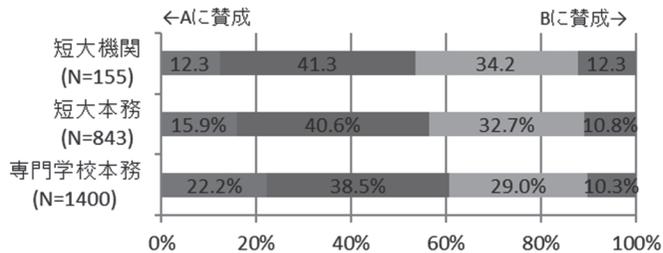


図 10-6 セクターの志向性：職業領域との関係

f) 特定の企業・自治体における教育ニーズへの対応

- A: 特定の企業や自治体のニーズに沿った教育・訓練プログラムを積極的に取り入れるべきだ
- B: 汎用性の高い標準的な教育課程の実施に集中すべきだ

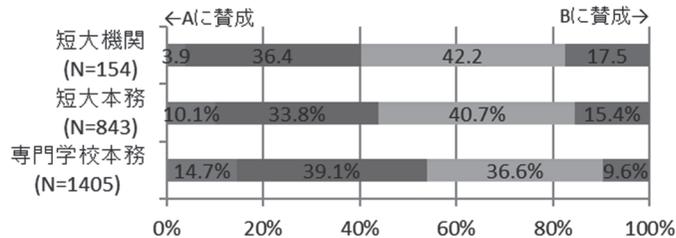
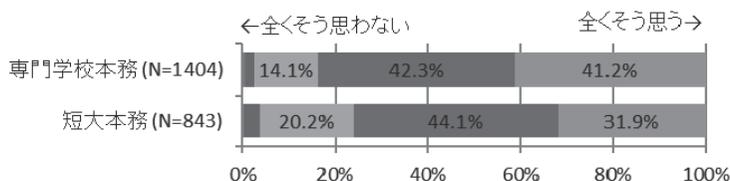


図 10-7 セクターの志向性：特定企業・自治体の教育ニーズへの対応

ただし、これからの中核的な教育方法としての設問群の中から、地域のニーズや業界・職業の変化に応じた柔軟なカリキュラムやコース編成に関する質問に絞って検討してみると(図10-8)、こうした方向性については短大・専門学校の教員に広く支持されている。すなわち、短大で84%、専門学校で86%の教員が、5件法で、「5. とてもそう思う」および「4」の回答をしており、コミュニティのニーズに応えるという考え方自体は肯定的に捉えられていることがわかる。



表注: 全くそう思う(5)からまったくそう思わない(1)の5件法

図10-8 これからの教育方法に関するセクターの志向性：
地域のニーズや業界・職業の変化に応じた、柔軟なカリキュラムやコース編成

4. コミュニティのカレッジに期待される教員モデル

これらとの関係で、何を将来の短期大学教員モデルとして考えているのか、いくつかの観点から明らかにしたい。

(1) 現在、機関／学長等が求めている教員

教員自身が考えている将来的な短期大学教員の在り方に入る前に、現段階で機関がどのような教員を求めているかについて、機関票から3.で言及した学術性、地域性、職業性の3つの観点に関わる質問への回答傾向を検討する。本節では、学術性の指標として、大学の学術性との同等性を象徴する指標として「a. 大学院博士課程修了あるいは相当の学歴」を、職業実践性の指標として「b. 企業での職業実務経験」「c. 専門職業領域での活動実績」を、そして地域性の指標として「d. 公共機関での委員経験やNPOその他民間団体との交流協力といった社会的活動経験」の、4つの指標を取り上げた。専門学校との対比でそれらの回答傾向を示したのが表10-1である。

大学と同等レベルの学術性への要求は、専門学校で「必要ない」が57%を占める。一方、短期大学では「必要ではないが持っていることが望ましい」が50%、「担当する教育によって必要な場合がある」も26%に達しており、相対的には短大のほうが要求水準は高いと言える。ただし、「必要である」とストレートに回答したのは短期大学でも13%に過ぎな

い。その点で、実際には（4年制）大学教員と異なる学術性への要求水準を持っている機関が大半を占めると言うこともできる。

逆に、職業性への要求の2指標の回答傾向からは、専門学校のように、実際の職業に関わる経験を要求する機関が多いことが読み取れる。確かに「担当する教育によって必要である」と回答した短期大学機関／学長等は、「b. 企業での職業実務経験」で46%、「c. 専門職業領域での活動実績」では60%と、場合によって職業性の高い教員を求めようとする傾向は見られる。ただし、ストレートに「b. 企業での職業実務経験」が「必要である」と回答した機関／学長等は、短期大学がわずか3%に対し、専門学校は40%に上る。「必要ない」と回答した機関／学長等も、短期大学では28%に上る。必ずしも職業実務経験を伴うわけではない「c. 専門職業領域での活動実績」ですら、「必要である」と回答した機関／学長等は、専門学校36%に対し、短期大学は19%に留まる。

表 10-1 機関・学長等が教員採用で重視していること（A票）

	1 必要ない	2 必要ではないが持っていることが望ましい	3 担当する教育によって必要な場合がある	4 必要である	計	(n)
短期大学(A票)						
a.大学院博士課程修了あるいは相当の経歴	11.4%	50.3%	25.5%	12.8%	100.0%	149
b.企業等での職業実務経験	28.2%	22.1%	46.3%	3.4%	100.0%	149
c.専門職業領域での活動実績	7.4%	14.1%	59.7%	18.8%	100.0%	149
d.公共機関での委員経験やNPOその他民間団体との交流,協力といった社会的な活動経験	31.5%	51.0%	16.1%	1.3%	100.0%	149
専門学校(A票)						
a.大学院博士課程修了あるいは相当の経歴	57.3%	27.3%	14.6%	0.8%	100.0%	384
b.企業等での職業実務経験	17.4%	18.8%	23.4%	40.4%	100.0%	384
c.専門職業領域での活動実績	7.6%	27.6%	28.6%	36.2%	100.0%	384
d.公共機関での委員経験やNPOその他民間団体との交流,協力といった社会的な活動経験	58.3%	36.2%	5.5%	0.0%	100.0%	384

地域性、厳密に言えば社会的な活動経験は、学術性や職業性との対比でいえば、短期大学、専門学校ともに特に要求されていないことが分かる。ただし、短期大学の機関／学長等のうち「必要ではないが持っていることが望ましい」と回答したのは半数を占めており、専門学校の回答傾向と比較すれば、こうした社会的活動経験を保有する教員を望ましいとする傾向にあることが分かる。

短期大学教員として所在地域にかかる社会的活動経験は望ましい経験であると一定程度認識する一方で、大学ほどの学術性の高さをすべての教員に要求するわけでもない。また、専門学校ほど職業実践性の高さを要求するわけでもない。それが、現在の機関の姿である。

(2) 将来の短期大学教員の在り方

短期大学には、地域への貢献・交流等の志向性は広く共有されているものの、大学との同等性という意味での「学術性」と、制度目的としての「職業または実際生活」への関連性とは必ずしも容易に統合できるものではない。その意味でも短期大学がコミュニティのあらゆる多様な教育学習ニーズへの対応という、より総合的なコンセプトにおいてアイデンティティを模索しているとみられる。個々の教員がそれらの期待を全て担うことができるわけではない。特に「学術性」について、本稿で用いているEQ1-TSS調査を分析した長谷川（2011）は、有本編（2008）などの大学教員調査と比較しながら、短大教員の学術研究活動への集中は、時間的にもその成果を見ても大学と比肩しうるレベルにはなっていないことを明らかにしている。また、EQ1-TSS調査の概要を示した九州大学「高等教育と学位・資格研究会」（2012）の教員タイプ析出においても、「5年以上の職業経験」を持つ比率は、専門学校教員と比較して明らかに低いことを指摘している。

では、日本版の「コミュニティ・カレッジ」にむけて、将来的に、どのような経験を持ち、どのような教授学習方法論を提供できる教員が求められているのだろうか。学長等と一般教員との間に、その方向性に違いはあるのだろうか。これらを明らかにするために、学術性については、専門に関わる研究活動を行うべきかどうか（「a. 研究活動について」）、職業実務性については、専門に関する卓越した能力に加えて職業実務経験が必要かどうか（「b. 能力・経験について」）、地域性については、求められるのは自ら教授するタイプの教員（teacher）か学外資源を活用して授業を調整するタイプの教員か（coordinator）（「c. 役割について」）、加えて、常勤にこだわらず現場の第一線で活躍している者に応用的・先端的科目を担当させるべきかどうか（「d. 応用的・先端的科目の担当について」）の4項目について、本務教員等と学長等の意見を検討してみよう。

まず「学術性」については、本節冒頭で触れたような現状での学術研究活動への抑制傾向（長谷川 2011）に対して、将来のあり方としては、学長側も教員側も、過半数が、専門にかかる研究発表や成果発表を積極的に行うべきという回答に賛成する傾向にある。た

だし、教員側では76.9%が、4件法で肯定的な傾向を回答しているのに対して、学長等では60.6%にとどまり、一定のギャップの存在もみえる(図10-9)。

次に、職業実務性については、図10-10のように、専門に関する卓越した能力に加えて職業実務経験を持つべきだという考え方のほうに肯定的な回答が機関で70%、教員個人で68%と多いものの、この考え方に明確に賛成(4件法の1)とした回答は教員では23%、学長等になると12%に留まっている。現在準備が進んでいる専門職短期大学では、一定数の職業実務経験を持つ「実務家教員」を配置していくことが構想されており、先に指摘した現状とのおおきなギャップがある部分である。短期大学教員の在り方としても、職業実務経験の保有に対しては、相対的には賛同しつつも、他方でその中間的な意見の多さから、明確な方向性が形成されていないとみることもできる。

a. 短期大学教員の研究活動について(4件法)

- A:教員は専門に関わる研究発表や成果発表を積極的に行うべき
- B:教員は勤務校での教育や学生募集などの職務に専念すべき

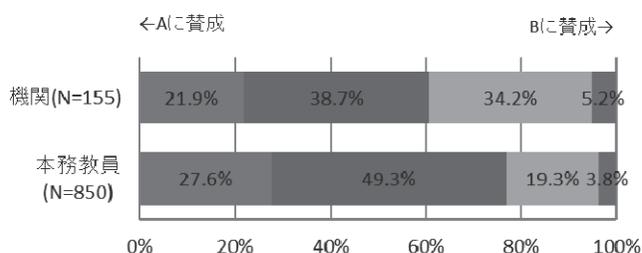


図10-9 これからの短期大学教員の在り方：研究活動

b. 短期大学教員の能力・経験について(4件法)

- A:専門に関する卓越した能力だけでなく専門に関する職務実務経験を持つべき
- B:職業実務経験なくとも専門に関する卓越した能力をもつべき

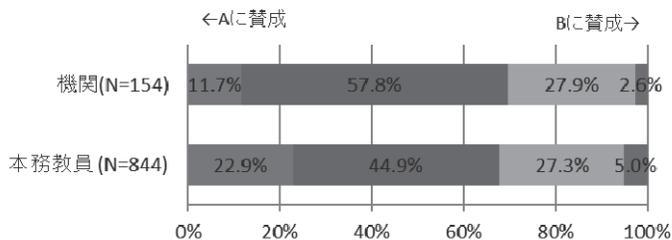


図10-10 これからの短期大学教員の在り方：職業実務経験

最後に地域性として、学外資源を利用した教育という点で2つの調査結果に触れておくことにしたい。一つは教員の役割、具体的には教員か調整者かを問う設問である（図10-11）。その結果、「B.学外資源を活用しながら授業をコーディネートすることを主な役割とすべき」という考え方に対して比較的肯定的な意見を持つのは、教員で18%、学長等で16%に留まっており、全体的にみれば、教員の間でも学長等の間でも、「A.授業を担当して自ら学生に教えることを主な役割とすべき」という伝統的な教師としての考え方が支持されていることが分かる。教員も学長等も、半数以上が「どちらかといえばAに賛成」という中間的な回答を示しており、こちらはまだ明確な方向性は見えていないと解釈することはできる。

c. 短期大学教員の役割について(4件法)

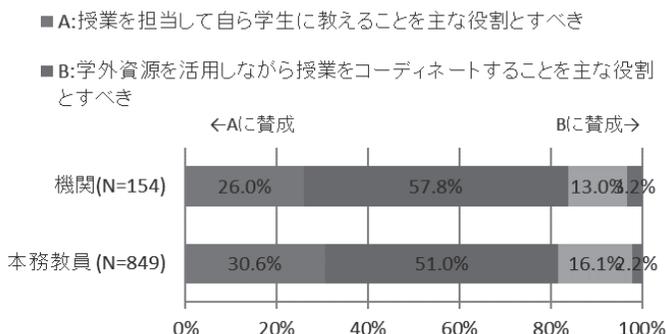


図 10-11 これからの短期大学教員の在り方：教師(teacher)か調整者 (coordinator) か

学外資源の活用に伴うもう一つの指標は、応用的・先端的科目の担当を、常勤教員で責任をもって担当すべきなのか、それとも常勤・非常勤を問わず現場の第一線で活躍している者に担当させるべきなのかを問うた設問である。この設問は、地域性に関わる設問であると同時に、職業性に関わる設問でもある。図10-12を見ると、相対的には「A.常勤/非常勤を問わず現場の第一線で活躍しているものに担当させるべきである」という考え方のほうが、「B.常勤教員で責任を持って担当すべきである」という考え方よりも支持されていることが分かる。ただし、「A」に積極的に賛成しているのは、教員で25%、学長等で13%であり、多くは中間的な意見である。本設問は、基本的にはすべての科目を常勤教員で担当し、担当可能な教員がない場合に学外から非常勤を配置する、という、これまでの大学・短期大学での非常勤の位置づけ方に対し、専門学校を含めた職業教育でよく見られる、応用的・先端的な科目を職業現場で活躍している者に担当させ、専任教員は基礎的な科目

を中心に担当するという非常勤教員の位置づけ方の違いを反映した設問である。本結果は、確かに教員よりも学長等のほうに、従来の大学・短期大学的な授業担当に対する考え方に肯定的であると見ることができるとは思えないが、そうであっても、明確な方向性は見えていないと解釈することができる。なお、短期大学本務教員と専門学校本務教員との間に明確な傾向の違いは確認されなかった。

d. 短期大学での応用的・先端的科目の担当について(4件法)

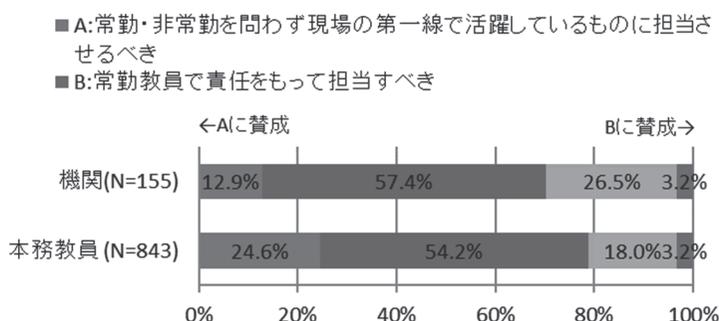


図 10-12 これからの短期大学教員の在り方：応用的・先端的科目

5. 結論とインプリケーション

短期大学の教育は、保育分野など、立地地域における業界・仕事の有り様と密接に結びついて多く展開しており、一般に機関のミッションとして4年制大学よりも狭い範囲のコミュニティへ貢献することを目指している。高等教育政策としても日本版の「コミュニティ・カレッジ」への方向性が模索されている。これは、現実の社会的機能から機能されるコンセプトであり、本稿での分析の結果明らかになった第一の点は、短大の学長等の執行部にも、個々の教員にもこのコミュニティの公教育機関というアイデンティティが広く共有されていることである。

他方でアイデンティティを拡散させる懸念のあるものとして、次の2つのベクトルがある。ひとつのベクトルは、短期大学は、学校教育法上の規程からも大学の一部であるとする考え方が強く、大学における「学術の中心」としての性格につながる教養教育の強調があり、大学院修了直後の学術研究キャリアを目指す教員や、他の4年制大学経験後の第2のキャリアとして短期大学に関わる教員もあり、大学セクターとの同等性認識は強い。

ただし、調査結果で明らかになったことは、過度の大学との同等性の強調は、必ずしも現場での教育課題にふさわしいものとはならないため、採用時の学位レベルの要求や、学術研究活動の奨励など限定的である、ということである。こうした現状から将来に向けて

は、教員の側に学術活動奨励への期待も強く、将来に希求されるアイデンティティといえよう。

もう一つのベクトルは、同じく学校教育法上の目的としての「職業または実際生活」への関連である。現状では、国家資格系のプログラムでは専門学校との異同も明確ではなく、日本的な労働市場に呼応する一般職就職へのプログラムに専門学校と異なる職業教育があると見られる。本稿での検討においては、このベクトルは、学長等の方が個々の教員よりもより強調するアイデンティティとなっており、しかし、将来イメージとしてその徹底を追求するかどうか、必ずしもコンセンサスに達していないことが明らかになった。

このことは、「専門職短期大学」の制度創設により、「職業実務性」にかかる短期大学のアイデンティティが大きな挑戦を受けることを示唆するものであろう。

以下、若干の今後の課題を指摘しておきたい。本稿では、短期大学のアイデンティティとして、「コミュニティの教育機関」という教育への特化という観点がある。教育研究の統合という大学モデルで論じ得ない教育のモードとして、少人数で個別の指導への注力という点は、海外においても非大学型高等教育の教育＝学習モードの中核である。「中等教育の上に」接続することが目的とされる専修学校専門課程と同様に、伝統的な大学教員 (faculty) よりも初等中等教育で課題とされるようになってきている学習コーディネータ (coordinator)あるいは個別相談者 (counselor)としての役割において、短大教育の固有のアイデンティティモデルを検討することが有効であるかもしれない。

調査結果からも教員に、コーディネータ役割を求める回答が、「どちらかといえば」の選択肢を含めて2割程度存在しているのである。さらにEQ-TSS調査では、常勤・非常勤の役割分担や教員・職員まで含めて検討することが可能になっており、短期大学のアイデンティティがどのように形成され、どこにその確立と拡散の要素をはらんでいるのか、またそれらを専門分野の性格に沿って検討するという、より実践的な、また学術的な探究が可能であり、これらを今後の課題としておきたい。

短期大学が、その設置形態に関わらず、日本型のコミュニティ・カレッジへと展開していく道筋は、内部と外部の幅広い多様な関係者との豊かな対話を通して教育を創造し、そのアイデンティティを確立していくことを通してであり、本稿は、コミュニティの高等教育というアイデンティティ形成の現状と将来的方向性について、学長等と教員に焦点をあてながら、代表的なミッションに即して、その探究の枠組みの一端を示したものである。

【注】

- 1) 本章は、稲永由紀・吉本圭一(2017)「「コミュニティ・カレッジ」へのアイデンティティの形成と拡散 ―短大教員の地域・職業への志向性に焦点を当てて」短期大学コンソ

ーシム九州『短期高等教育研究』第7号、5-14頁から、本叢書他章との重複部分を一部調整した上で、転載したものである。

2) EQ1-TSS 調査は、文部科学省科学研究費補助金（基盤研究A）「非大学型高等教育と学位・資格制度に関する研究」（課題番号：21243044、研究代表者：吉本圭一）、UC 研調査は、1997-1999年度同（基盤研究A）「大学・地域交流に関する総合的研究」（課題番号：09301012、研究代表者：天野郁夫）にて実施された調査である。本稿執筆者2名は両調査を実施した研究会の代表または研究メンバーであり、両調査データ使用权を有している。調査概要詳細については、九州大学「高等教育と学位・資格研究会」（2012）、および国立学校財務センター（1999）を参照のこと。

【参考文献】

- 有本章編（2008）『変貌する日本の大学教授職』玉川大学出版部
- 稲永由紀（1999）「大学の教育研究活動と地域社会」国立学校財務センター研究報告、第3号、91-97頁
- 稲永由紀（2016）「地域社会における大学の役割」大学基準協会・生和秀敏編『大学評価の体系化（JUA 選書15）』東信堂、82-91頁
- 稲永由紀・村澤昌崇・吉本圭一（2000）「地域的機能から見た国立大学と大学人」『高等教育研究』第3集、日本高等教育学会編、149-171頁
- 九州大学「高等教育と学位・資格研究会」、2012、「高等教育における教員と教育組織に関する調査 概要（2012年3月）」<http://eq.kyushu-u.ac.jp/pdf/chousagaiyou.pdf>（最終アクセス確認日 2016年11月7日）。
- 黒羽亮一（1989）「戦前期からの大学立地政策の変遷－先行研究と官庁資料に見る－」『大学研究』第4号、25-36頁
- 慶伊富長編（1984）『大学評価の研究』、東京大学出版会
- 国立学校財務センター（1999）『大学＝地域交流の現状と課題－国立大学教員調査の結果から（国立学校財務センター研究報告 第3号）』
- 高鳥正夫・館昭編（1998）『短期大学ファースト・ステージ論』東信堂
- 館昭編（2002）『短期大学からコミュニティ・カレッジへ－世界の短期高等教育から－』東信堂
- 中央教育審議会（2011）『今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について』
- 日本私立大学協会（2009）『短期大学教育の再構築を目指して－新時代の短期大学の役割と機能－』
- 長谷川祐介（2011）「アカデミック・プロフェッション研究の半世紀と短期大学・専門学校教員への適用」、日本高等教育学会・平成22年度課題研究『高等教育教員とキャリア教育・職業教育－職業教育の質保証（2）』、未刊行

- 吉本圭一 (2012) 「短期大学におけるキャリア探索と地域総合科学科の挑戦」、『短期高等教育研究』第2号、短期大学コンソーシアム九州、2012年、39-46頁
- 吉本圭一編 (2016) 『大学教育における職業統合的学習の社会的効用』九州大学「高等教育と学位・資格研究会」ワーキングペーパーシリーズ No. 3
- Boyer, E. L., 1990, *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate*, The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. (=1994, 有本章訳『大学教授職の使命—スカラーシップ再考』玉川大学出版部)
- Grubb, W.N. and Associates (eds.), 1999, *Honored But Invisible: An Inside Look at Teaching in Community Colleges*. Routledge
- Levin, J., Kater. S. and Wagoner, R. L., 2006, *Community College Faculty: At Work in the New Economy*. Palgrave Macmillan US.
- OECD, 2009, “OECD Thematic Review of Tertiary Education : Japan”, 森利枝訳(2009)『日本の大学改革—OECD 高等教育政策レビュー—』、明石書店

巻末資料

機関調査票（A 票：専門学校用）

教員個人調査票（B 票：専門学校本務教員用）

補足：

紙幅の都合で全種類の調査票の掲載を断念したが、この他に、A 票、B 票ともに、一部設問および選択肢を調整した短期大学用があり、さらに B 票には各学校種それぞれに、一部設問および選択肢を調整した兼務教員用がある。

【機関調査票（A票） 専門学校用】

②機関調査【A票】調査票（専門学校）



「専門学校における教員と教育組織に関する調査」

【A票】 機 関 調 査 票

本調査票【A票】には、貴校全体を代表する立場からご回答いただくとともに、あわせて貴校の先生方に「**教員個人調査【B票】用アクセスコードシート**」を配布いただきますようお願い申し上げます。本調査票末尾（12ページ）には、「アクセスコードシート」に配置された教員個人番号を記入し、お手帳でも配布教員をご記入いただいた上で、配布時にはあわせてご確認のほどよろしくお願ひ申し上げます。

この調査結果については統計的集計・分析を行い、**学校や教員個人が特定されることは一切ありません。**なにとぞご協力いただきますようお願い申し上げます。また集計結果については、後日ご報告させていただきます。

本調査についてのお問ひ・合わせは、以下にお願いいたします。

「高等教育と学位・資格研究会」代表 吉本圭一（九州大学）
〒812-8881 福岡市東区箱崎6-19-1
九州大学大学院人間国際学研究院 教育社会学研究室（担当：栗・片山）
Tel/FAX: 092-642-4355 E-mail: eduqual07@gmail.com
URL: <http://eq.kyushu-u.ac.jp/>

A. まず、貴校の概要について、お伺いします。

A1 貴校について、以下のa～cを具体的に記入ください。また、dについては、あてはまる番号を1つ選んで○をつけてください。

a. 学校名	都 道 府 県
b. 所在地	年
c. 創立年（西暦）	1. 学校の法人立 2. その他の法人立 3. 個人立
d. 設置形態	

A2 貴校の専門課程学生数は、全校で何人ですか。以下のa,b.について、それぞれ具体的な数値を記入してください。

a. 2010年度の専門課程学生定員総数	人
b. 2010年5月現在の専門課程在学者数	人

②機関調査【A票】調査票（専門学校）

A3 貴校の専門課程には、いくつかの学科が設置されていますが、以下の(1)～(8)の分野分類（学級基本課程に準じます）ごとに、a～dの課程がそれぞれ何学科あるか、該当するものを具体的に学級数値をご記入ください。

【専門課程の学科数】	(1)工業	(2)農業	(3)医療	(4)衛生	(5)教育・社会福祉	(6)商業	(7)服飾・家政	(8)文化・芸術
a. 1年制課程								
b. 2年制課程								
c. 3年制課程								
d. 4年以上の課程								

A4 専門課程を担当する教員の雇用形態別の人数について、具体的な数値をご記入ください。
※ 本務・兼務の区別は、原則として併合により、非常勤講師は「兼務教員」として扱います。

教員一職員の別	本務者一兼務者の別	雇用契約上の労働時間の別	人数
教員（校長および助手等を含む）	本務教員	週 35 時間以上	人
		週 20 時間以上 35 時間未満	人
		週 20 時間未満	人
兼務教員	兼務教員	週 20 時間以上	人
		週 20 時間未満	人
		常勤職員	人

A5 A4 で回答いただいた教員（校長、助手を含む）の職名・階級の名称を、具体的に4つまでご記入ください。

(職名を具体的に)	
-----------	--

A6 貴校の本務教員は、勤務管理上どこに所属していますか。あてはまる番号を1つ選んで○をつけてください。

1. 貴校自身 2. 貴校が所属する法人 3. ほか2かたは、教員による

A7 貴校において、教員を構成員とする会議体にはどのようなものがありますか。次の選択肢の中からあてはまる番号をすべて選んで○をつけてください。

1 学部長あるいは学部主任・クラス担当など、教員の一部を構成員とする教員会議	
2 学科・分野ごとに設けられている、教員全員を構成員とする教員会議	
3 全校の教員全員を構成員とする教員会議	
4 教員と職員を構成員とする新職員会議（教員のみを構成員とする会議体は含む）	
5 その他（具体的に）	
6 教員を構成員とする会議体は設けていない	

②機関調査【A票】調査票（専門学校）

B. 次に、貴校の体系的なカリキュラムについて、お伺いします。
 (B)の各設問には、貴校で最も学生数の多い学科について、お答えください。

B1 貴校でもっとも学生数が多い学科について、a. 学科の名称を具体的に記入してください。また、b. 修業年限について、あてはまる番号を1つ選んで○をつけてください。

a. 学科名（具体的に）	b. 修業年限（あてはまる番号に1つ○）
学科	1. 1年制課程 2. 2年制課程 3. 3年制課程 4. 4年以上の課程

B2 B1でお答えいただいた学科（以下、当該学科）では、卒業に必要な総授業時間は、どのような種類の授業科目で構成されていますか。それぞれ、a.校內、b.校外での実施形態別に、具体的な時間を記入してください。

*コマ数は時間を換算してください。

*a.校內の場合、1科目あたりの授業時間数として記入ください。

*b.校外の場合、1科目あたりの人数制形式のものには、「演習」として数えてください。

	講義		演習		実習・実験		その他	
	時間	時間	時間	時間	時間	時間	時間	時間
a.校内で実施								
b.校外で実施								

B3 B2でお答えいただいた当該学科での総授業時間のうち、常勤の本務教員が担当する授業は全体の何パーセントくらいでしょうか。下のスケールに示された数値から、当該学科の状況にもっとも近いものに○をつけてください。



B4 当該学科で取得目標となる資格（受験資格を含む）や検定による技能証明がありますか。あてはまる番号を1つ選んで○をつけてください。

- 1 ない
- 2 ある → B3-1（「はある」）と答えた場合、「特」に重視するものを3つまでご記入ください。
- | |
|-----------|
| 1. (具体的に) |
| 2. (具体的に) |
| 3. (具体的に) |

②機関調査【A票】調査票（専門学校）

B5 当該学科では、教育の目的・目標としてどのようなことを重視していますか。以下のa~fの項目について、それぞれもっともあてはまる番号を1つ選んで○をつけてください。

	非常に重視している	重視している	重視していない	全く重視していない
a. 専門職業人としての高度な知識・技術・技能を身につけること	5	4	3	2
b. 学術的進歩を進める基礎としての高度な知識・技術・身につけること	5	4	3	2
c. 職業人に幅広く必要知識・技術・技能を身につけること	5	4	3	2
d. 身につけた知識・技術・技能を職業現場で発揮すること	5	4	3	2
e. 新たな知識を身につけること	5	4	3	2
f. 社会的自立において、最低必要な素養を身につけること（しつづ）	5	4	3	2

B6 当該学科では、B5でお答えいただいた教育の目標の実現のために、カリキュラム編成や教育方法・指導においてどのようなことを重視していますか。以下のa~jの項目について、それぞれもっともあてはまる番号を1つ選んで○をつけてください。

	非常に重視している	重視している	重視していない	全く重視していない
a. 実践的な専門教育の充実	5	4	3	2
b. 学術的・理論的な専門教育の充実	5	4	3	2
c. 一般・教養科目の充実	5	4	3	2
d. 選択科目の充実	5	4	3	2
e. インターネットなど、学外関係者との連携の下で実施する科目の充実	5	4	3	2
f. 卒業論文や卒業研究・製作の充実	5	4	3	2
g. 資格取得や検定合格のための指導	5	4	3	2
h. コンクール・コンペ、発表会等のための指導	5	4	3	2
i. 基礎学力定着のための指導	5	4	3	2
j. 職業観・勤労観を醸成するための指導	5	4	3	2
k. 大学・大学院編入への指導	5	4	3	2
l. 課外活動・ボランティアの奨励	5	4	3	2

B7 貴校において、近年（この5年間）、当該学科および当該学科の専門分野に問われるカリキュラム充実向上や改訂がありましたか。次の選択肢の中からあてはまる番号を1つ選んで○をつけてください。

- | |
|--|
| 1. 当該学科の専門分野で、新たな学科を設けた |
| 2. 当該学科の専門分野で、既存学科の学科名を変更した |
| 3. 当該学科の授業科目編成を大幅に変更した |
| 4. 当該学科および当該学科の専門分野において、カリキュラムはこの5年間に多少変化していない |

B8 費学において、当該学科および当該学科の専門分野の教育をめぐり、近年（この5年間）、以下のような環境の変化はありましたか。次の選択肢の中からあてはまる番号を○で選んでください。

- 1. 組織面での学体設置が揃え、学生募集に有利な環境におかれた
- 2. 資格制度の応変など、業界の人材ニーズが変化した
- 3. キャリア教育に対する社会からの要請が強くなった
- 4. とくに環境の変化はなかった

B9 近年（この5年間）、当該学科における教員の担当科目に変化はありましたか。次の選択肢の中からあてはまる番号を○で選んでください。

- 1. 新たな授業科目を担当する教員を新規に採用した
- 2. 教員に、従来とは異なる名称や内容の授業科目の担当を求めたことになった
- 3. 教員に、本人の専門分野と対応する分野以外の授業担当を求めたことになった
- 4. とくに教員の授業担当に変更はなかった

B10 当該学科における教員の働き方について、以下のa～dの項目はどの程度あてはまりますか。それぞれもつともあてはまる番号を1つ選んで○をつけてください。

	1	2	3	4	5
a. 昇進・昇格した教員は、授業担当が少なく、もっぱら管理運営に専念している					5
b. 教員は、昇進・昇格してもほとんど管理運営業務を担わず、教育活動に専念している				5	4
c. 職業訓練学校などの教員や、職業現場から離れて久し教員は、労働者数が多い教員であり、業界・職業現場関係者との対応は担当していない				5	4
d. 学生募集のための高校訪問等は、教育経験が豊富な教員が主に担当している				5	4

B11 当該学科において、教育における以下の項目の決定には、どのような組織・部門・役職の権限が強いでしょうか。以下のa～dの項目について、よつとも権限が強いと思われる組織・部門・役職に「1」を、次に強いと思われる組織・部門・役職に「2」上を記入してください。

	学校 経営者	校長	学科長	教員 会議	現職の 担当者
a. カリキュラムの目的・目標					
b. 科目編成、時間配分					
c. 担当教員などの人員配置					
d. カリキュラムの運営					

B12 当該学科における教育や運営について、学外の関係者が関与・連携して進めていることはありますか。以下の選択肢の中からあてはまるものを○で選んで○をつけてください。

1. カリキュラムの目的・目標の決定	5
2. 科目編成、時間配分、時間配分の決定	6
3. 担当教員などの人員配置（人選を含む）	7
4. カリキュラムの実施の運営	8

C. 次に、貴校の管理運営について、お伺いします。

C1 貴校において、以下の項目の決定にはどのような組織・部門・役職の権限が強いでしょうか。次のa～fの項目について、それぞれもつとも権限が強いと思われる組織・部門・役職に「1」を、次に強いと思われる組織・部門に「2」上を記入してください。

	学校 経営者	校長	教員 会議	現職の 担当者
a. 教員の採用・選考				
b. 教員の勤務条件				
c. 教育費の予算配分				
d. 学生募集の方針・入試				
e. 就職・進路先の開拓				
f. 教員の研究・研修活動				

C2 貴校では、教育活動と関連して、以下のような地域や、産業・職業の現場関係者、高校等関係者と、どのような連携や交流をおこなっていますか。次の選択肢の中からあてはまる番号を○で選んで○をつけてください。

1. 高校生・中学生に対するキャリア教育支援活動	
2. 地域の産業・企業との共同研究開発	
3. 関連する専門職業団体の資格試験・研修等への協力	
4. 行政からの要請による、専門課程以外での付帯的な教育事業	
5. 地元市民のための公開講座・講座	
6. 地域への学校施設設備の開放	
7. 地域のまちづくりに関わる専門的な人材の派遣等の支援・協力	
8. 地域の一事業体としての清浄作業等のボランティア活動への参加	
9. その他（具体的に）	
10. 特段の活動はあてはまらない	

C3 貴校では、教育活動や管理運営についてどのような点検・評価をおこなっていますか。以下のa～fの項目について、それぞれあてはまる番号を○で選んで○をつけてください。

	学校 経営者	校長	教員 会議	現職の 担当者
a. 授業や教育指導	1	2	3	4
b. 助産・教育支援	1	2	3	4
c. (a,b以外の)学校の教育活動全体	1	2	3	4
d. 教員の研究活動	1	2	3	4
e. 社会貢献活動	1	2	3	4
f. 管理運営	1	2	3	4

②機関調査【A票】調査票（専門学校）

D. 次に、貴校の教職員の人事や職務について、お伺いします。

D1 貴校において、教員を採用する際に考慮していることについて、お伺いします。

D1-1 教員採用の条件として、学習経歴はどの程度必要ですか。以下のa~eの項目について、それぞれもつともあてはまる番号を1つ選んで○をつけてください。

	必要である	担当する教育	必要ではない
		によって必要	が、持っていない
		な場合がある	しい
a. 貴校での学習経歴	4	3	2
b. 専門学校卒の経歴	4	3	2
c. 大学（学部）卒以上の経歴	4	3	2
d. 大学院修士課程修了以上の経歴	4	3	2
e. 大学院博士課程修了、あるいは相当の経歴	4	3	2

D1-2 教員採用の条件として、学習経歴以外の経験や実績などはどの程度必要ですか。以下のa~gの項目について、それぞれもつともあてはまる番号を1つ選んで○をつけてください。

	必要である	担当する教育	必要ではない
		によって必要	が、持っていない
		な場合がある	しい
a. 教育機関での教員経験	4	3	2
b. 企業等での職業実践経験	4	3	2
c. 断続的経歴で多次（順序差目指示）資格、技術や理論などの専門性、あるいは担当の能力を持っていること	4	3	2
d. 学協会での活動や、学術的論文、研究開発、作品制作等の研究業績	4	3	2
e. 専門職業領域での活動実績	4	3	2
f. 公共機関での委員経験やNPO、その他民間団体との交流、協力といった社会な活動経験	4	3	2
g. 派遣者の紹介	4	3	2

D1-3 教員採用時の教員集団全体のバランスについては考慮しますか。次のa~hの項目について、それぞれもつともあてはまる番号を1つ選んで○をつけてください。

	常に考慮する	常に考慮しない
a. 年齢構成(若手者と高齢者)のバランス	5	4
b. 性別構成(男性と女性)のバランス	5	4

②機関調査【A票】調査票（専門学校）

D2 貴校には、以下のような制度・施設等の条件がありますか。次のa~jの項目について、それぞれもつともあてはまる番号を1つ選んで○をつけてください。

	ある	ない
a. 職業労働制	1	2
b. 自宅ででの研究・研修日	1	2
c. 教員が個人で使用できる教員室・研究室	1	2
d. モデル的な給付体系	1	2
e. 昇進・昇格の制度	1	2
f. 年輪にこだわらない昇給・昇進・昇格	1	2
g. 教育成果や学生の成績に応じた報酬制度	1	2
h. 定年（停年）制度	1	2
i. 出産・育休・介護・介護に関わる休業制度	1	2
j. 労働組合	1	2

D3 貴校では、教員の昇給・昇進・昇格に際して、どのようなことを重視していますか。次のa~jの項目について、それぞれもつともあてはまる番号を1つ選んで○をつけてください。

	非常に重視している	重視している	あまり重視していない
a. 授業についての学生等からの評価	5	4	3
b. 資格取得やコンクール等のための指導とその実績	5	4	3
c. 学生への生活指導全般	5	4	3
d. 指導する学生に対する進路・就職実績	5	4	3
e. 学生募集、入試、就職業務における実績	5	4	3
f. 外販資金（委託研究など）の獲得実績	5	4	3
g. 教員本人の学術的論文等の研究業績	5	4	3
h. 教員本人の専門職業領域での活動実績	5	4	3
i. 学術団体における役員・委員等の選挙	5	4	3
j. 業界団体・専門職団体における役員・委員等の選挙	5	4	3

D4 貴校におけるさまざまな業務は、もっぱら誰が担っていますか。以下のa~hの項目について、それぞれあてはまる番号を1つ選んで○をつけてください。

	当課担当の専任	一般職員	一般職員	その他
		兼務職員	兼務職員	外部委託
a. 学生の学習支援	1	2	3	4
b. 学生の生活全般に関する指導（寮生活指導を含む）	1	2	3	4
c. 学生の進路・就職指導	1	2	3	4
d. 学生の精神・心理に関する個別支援	1	2	3	4
e. 資格・検定試験関連業務	1	2	3	4
f. 就職先開拓や進路先との情報交換	1	2	3	4
g. 学生募集・入試、広報	1	2	3	4
h. 学校の維持管理（清掃業務等）	1	2	3	4

E. 次に、貴校における教員の研究・研修・能力開発について、お伺いします。

E1 貴校では、教員の能力開発に関わる研修や研究会への参加について、どのような支援をおこなっていますか。以下のa~dの活動について、それぞれあてはまる番号をすべて選んで○をつけてください。

授業負担 時間的支 援	授業負担 者の 時間的支 援	修了者の 修了後 の指導 などの、報 償	左記のよう な研修活動 はない はない		
a. 学校・法人・グループ校による 研修への参加	1	2	3	4	5
b. 専門学校関係の団体による研修 への参加	1	2	3	4	5
c. 業界団体・専門職団体での研修 への参加	1	2	3	4	5
d. 専門分野の学協会・団体での研 修・研究会への参加	1	2	3	4	5

E2 貴校では、教員の学習・研究などの活動について、どのような支援をおこなっていますか。以下のa~eの項目について、それぞれあてはまる番号をすべて選んで○をつけてください。

	授業負担 などの、時 間的支援	授業負担 者の 経済 的支援	修了者の 修了後 などの、 報償	左記のよ うな研 修活動 はない はない
a. 資格(学位を除く)や技能証明の取得	1	2	3	4
b. 企業等への派遣による実務能力の研鑽	1	2	3	4
c. 大学・大学院での学習や学位取得	1	2	3	4
d. 大学・大学院以外の、講習・セミナー等 での学習	1	2	3	4
e. 外国の案件・研究機関での研究活動	1	2	3	4

E3 貴校では、個々の教員に対する研究費をどのように配分していますか。次のa.~b.の項目について、それぞれあてはまる番号を1つ選んで○をつけてください。

	各教員に対して、毎 年定額を配分して いる	各教員から申請 に対して個別に判 断した上で、配分し ている	教員個人には配 分して いない
a. 授業準備や教材開発など、教育 に関わる研究・活動に促進を限 定した研究費	1	2	3
b. 学術研究なども含めた、教員の 活動全般に関わる研究費	1	2	3

F. 次に、専門学校教員の職業的能力について、お伺いします。

F1 専門学校教員の職能を5段階として、貴校ではどのような能力を重視していますか。以下のa~jについて、それぞれあてはまる番号を1つ選んで○をつけてください。

	5	4	3	2	1
a. 専門に関わる理論的知識	5	4	3	2	1
b. 専門に関わる最先端の知識・技能	5	4	3	2	1
c. 専門に関わる、早越した職業実務能力	5	4	3	2	1
d. 学習指導の技能	5	4	3	2	1
e. 精神面で学生を支援する力	5	4	3	2	1
f. 研究能力	5	4	3	2	1
g. 教育に関わる革新的なアイデアや企画を提案する力	5	4	3	2	1
h. 教職員間で協働する力	5	4	3	2	1
i. 学校運営に参画する力	5	4	3	2	1
j. 地域、業界、職業の学外関係者と協働する力	5	4	3	2	1

F2 貴校の教員集団全体として、F1でお伺いした能力はそれぞれの程度の水準であると評価します。必要とされている水準を「1」とし、集団の相対的な水準について、それぞれあてはまる番号を1つ選んで○をつけてください。

	5	4	3	2	1
a. 専門に関わる理論的知識	5	4	3	2	1
b. 専門に関わる最先端の知識・技能	5	4	3	2	1
c. 専門に関わる、早越した職業実務能力	5	4	3	2	1
d. 学習指導の技能	5	4	3	2	1
e. 精神面で学生を支援する力	5	4	3	2	1
f. 研究能力	5	4	3	2	1
g. 教育に関わる革新的なアイデアや企画を提案する力	5	4	3	2	1
h. 教職員間で協働する力	5	4	3	2	1
i. 学校運営に参画する力	5	4	3	2	1
j. 地域、業界、職業の学外関係者と協働する力	5	4	3	2	1

F3 F1でお伺いした能力については、常勤教員が保有すべきでしょうか、それとも非常勤教員や職員が保有すべきでしょうか、それぞれ、貴校の考えを1つともあてはまる番号を1つ選んで○をつけてください。

	常勤教員	非常勤教員 職員等
a. 専門に関わる理論的知識	1	2
b. 専門に関わる最先端の知識・技能	1	2
c. 専門に関わる、早越した職業実務能力	1	2
d. 学習指導の技能	1	2
e. 精神面で学生を支援する力	1	2
f. 研究能力	1	2
g. 教育に関わる革新的なアイデアや企画を提案する力	1	2
h. 教職員間で協働する力	1	2
i. 学校運営に参画する力	1	2
j. 地域、業界、職業の学外関係者と協働する力	1	2

6. 最後に、これからの専門学校および専門学校教育について、お伺いします。

G1 これからの専門学校、および専門学校教員は、どうあるべきだとお考えですか、次のa～lの項目について、調査のお考えにもっともあてはまる番号をそれぞれ1つ選んで○をつけてください。

	Aに 賛成		どちらか とせよ		Bに 賛成	
	Aに 賛成	Aに 賛成	どちらか とせよ	どちらか とせよ	Bに 賛成	Bに 賛成
(1) 専門学校のあり方						
a. A. 地域の発展に役立つ人材の養成を、第一に考えるべきだ B. 就職先を揃えて活躍する人材の養成を、第一に考えるべきだ	1	2	3	4		
b. A. 地域と交流して、実践的な教育の充実を図るべきだ B. 地域と緊密に連携し、学校独自の理念にたつた教育を行うべきだ	1	2	3	4		
c. A. 専門社会への貢献として、教育成果を評価すべきだ B. 地域社会への貢献よりも、学生の教育に専念すべきだ	1	2	3	4		
d. A. 特定の産業課題（業界）に特化した人材養成をすべきだ B. 幅広い産業領域で活躍できる人材養成をすべきだ	1	2	3	4		
e. A. 特定の職業領域のための知識や技能の習得に無惑をあてるべきだ B. 幅広い職業領域の知識や技能の習得にあてるべきだ	1	2	3	4		
f. A. 特定の企業や自治体のニーズに合った教育・訓練プログラムを積極的に取り入れるべきだ B. 汎用性の高い標準的な教育課程等の実施に集中すべきだ	1	2	3	4		
g. A. 学校経営を安定させ、組織的な教育を継続するために、開校以来の歴史や伝統を大切にすべきだ B. 社会の変化に対応した職業教育を積極的に取り入れるために、目的意識を明確にすべきではない	1	2	3	4		
h. A. 教育の質保証を担保するとしても、一定の自由度を確保するべきだ B. 制度の弾力性の活用を図るためにも、一定の柔軟性を持つべきでない	1	2	3	4		
(2) 専門学校教員を担う教員のあり方						
i. A. 教員は、専門に明るく実践経験や得意分野を積極的に示すことが望ましい B. 教員は、専任だけでなく、学生募集などの業務に専念すべきだ	1	2	3	4		
j. A. 教員は、専門に関する知識や実践経験がなくても、専門に関する卓越した能力を持つべきだ B. 教員は、職業経験がなくとも、専門に関する卓越した能力を持つべきだ	1	2	3	4		
k. A. 教員は、授業を担当して自ら学生に教えることを、主眼視すべきだ B. 教員は、学外資源を活用しながら授業をコーディネートする役割を、主眼視すべきだ	1	2	3	4		
l. A. 応用的・先端的科目については、教員が専門的知識を有している者に担当させるべきだ B. 応用的・先端的科目については、教員が専門的知識を有している者に担当させるべきではない	1	2	3	4		

G2 専門学校ならびに高等教育における人材養成は、今後どのような方向に進めばよいでしょうか。以下の空欄に、ご意見を自由にご記入ください。

以上で質問は終了です。最後に差し支えなければ、この質問紙に回答された方の職名と、問い合わせのためのメールアドレスをご記入ください。

a. 回答者のお立場・職名(学長、教員など)	
b. 問い合わせのためのメールアドレス	

ご協力いただき、ありがとうございました。

貴校で「教員個人調査【B票】用アクセスコードシート」を実際に配布いただいた人数をご記入ください。

本務教員	兼務教員
人	人

【教員個人調査票（B票） 専門学校本務教員用】

BA 高等教育における教員と教育組織に関する調査

A. 勤務校とあなたの現状について

■アンケートを途中で中断する場合は、一度回答した内容を削除、修正する場合は、ページ下部にある「回答を保存してリストに遷る」ボタンをクリックしてください。以下の選択肢の中から、あなたの状況にもっとも近いものをご選択ください。（ボタンを押さないでアンケートを印刷した場合、ページ内で回答された項目は保存されません。ご注意ください。）

A-1 この学校（以下、勤務校と示します）の任務は、あなたの主な業務ですか、当主任する業務を1つお選びください。

1. 主な職業である 2. 主な職業ではない

A1-1 A1-2 と同様した方にお答えください。

では、別メニューをお持ち帰りください。以下の選択肢の中から、あなたの状況にもっとも近いものをご選択ください。

1. 勤務校とは別に、正務の間に就いている、または派遣（個人事業主）である
 2. 遊業としてであったが、昨年（近年）専らより現職は1.ではない。
 3. 1.および2.ではないが、大学院や大学などで学んでいる。（ポストドクターを含む）
 4. 1-3のいずれにもあてはまらない

A-2 あなたの出身年と性別について、それぞれあてはまるものを1つ選択してください。

- a. 出生年(西) 年 b. 性別 1. 女性 2. 男性

A-3 現在所属している科・学科やコース・専攻を、あなたご自身の専門分野について、具体的に添えてください。

a. 名称 (具体物にご入力ください)	(1) 所属する科・学科等 科・学科名 コース・専攻等名
b. 専門分野 (お選びください)	<input type="text"/>
a. 名称 (具体物にご入力ください)	(2) あなたの自身の専門 <input type="text"/>
b. 専門分野 (お選びください)	※例：情報工学、経営学、経営学、経営学など、具体的に <input type="text"/>

A-4 あなたの現在の担当および役割についてお答えください。

- A4-1 あなたの職名の中からあてはまるものを1つ選択してください。
 1. 教員 5. 助手

6. その他 (具体的に:)

A4-2 あなたの役割についてお答えください。次の選択肢の中からあてはまるものを1つ選択してください。

1. ついでにない 2. ついでに

A4-2-1 (注: ついでに、と回答した方にお答えください。) どちらのどのような役割ですか。次の選択肢の中から、あてはまるものをすべて選択してください。

1. 学長・学部長 2. 学部長・部長 3. コース・専攻の代表
 4. その他 (具体的に:)

A-5 あなたの現在の雇用契約についてお答えください。

A5-1 任期はありますか。次の選択肢の中からあてはまるものを1つ選択してください。

1. 任期はない 2. 任期はある (兼任あり) 3. 任期はある (兼任なし)

A5-2 専任職員または既述の職歴上の労働時間は何時間ですか。あてはまるものを1つ選択してください。コマ割で稼働されている場合は、勤務日に準じてお答えください。

時

■アンケートを途中で中断する場合は、一度回答した内容を削除、修正する場合は、ページ下部にある「回答を保存してリストに遷る」ボタンをクリックしてください。リスト内で回答された項目は保存されません。ご注意ください。（ボタンを押さないでアンケートを印刷した場合、ページ内で回答された項目は保存されません。ご注意ください。）

回答を保存してリストに遷る

質問目へ移動する

B. あなたの職務について

■アンケートを基幹で申請する場合や、一度調査した内容を調整、修正する場合、ページ下部にある「回答を修正してリストに戻る」ボタンをクリックしてください。
 (ボタンを押しただけでアンケートを中止した場合は、ページ内で回答された項目は保存されません、ご注意ください。)

■「あなたが担当する業務の要や活動時間についてお尋ねします。」

もっともあてはまる時間をお選びください。

8. 授業
- a. 授業 〇 1. 授業 〇 2. どちらとも同じくらい 〇 3. どちらとも同じくらい 〇 4. どちらとも同じくらい
 - b. 授業準備・教材開発・教材研究など 〇 1. 授業 〇 2. どちらとも同じくらい 〇 3. どちらとも同じくらい 〇 4. どちらとも同じくらい
 - c. 学外や専門に関する研究・活動 〇 1. 授業 〇 2. どちらとも同じくらい 〇 3. どちらとも同じくらい 〇 4. どちらとも同じくらい
 - d. 授業以外の質問・物志試験、コンクール、研究会などの出席 〇 1. 授業 〇 2. どちらとも同じくらい 〇 3. どちらとも同じくらい 〇 4. どちらとも同じくらい
 - e. 部活動・サークル活動などの指導 〇 1. 授業 〇 2. どちらとも同じくらい 〇 3. どちらとも同じくらい 〇 4. どちらとも同じくらい
 - f. 進路・就職に関する業務 (個別学生指導・企業説明会を含む) 〇 1. 授業 〇 2. どちらとも同じくらい 〇 3. どちらとも同じくらい 〇 4. どちらとも同じくらい
 - g. 学生の生活実態に関する指導 (学生生活指導や授業改善への対応も含む) 〇 1. 授業 〇 2. どちらとも同じくらい 〇 3. どちらとも同じくらい 〇 4. どちらとも同じくらい
 - h. 管理運営 (学内委員会、学生発表・広報、資格取得の運営、事務など) 〇 1. 授業 〇 2. どちらとも同じくらい 〇 3. どちらとも同じくらい 〇 4. どちらとも同じくらい
 - i. その他 (具体的に) 〇 1. 授業 〇 2. どちらとも同じくらい 〇 3. どちらとも同じくらい 〇 4. どちらとも同じくらい

■ B-2. あなたが職務執行において担当している業務について、お聞かせください。

B-2-1. 主に担当している授業科目の専門分野は何ですか。
 a. 出玉の分類から、もっともあてはまるものを1つ選んでください。また、b. 体系的な科目の名称を、具体的に記入してください。

主に担当している授業科目の…

a. 専門分野 (1つお選びください)

b. 体系的な科目の名称 (具体的に、ご記入ください)

B-2-2. あなたが担当しているすべての授業は、ご自分の専門分野と一致していますか。

- 〇 1. すべてが一致している 〇 2. すべてが一致してはいない (担当授業の中に、自分の専門分野以外のものがある)

B-2-3. (2. すべてが一致してはいない場合) と回答した方にお伺いします。
 一致していないと答じておられる授業について、その科目名を具体的に記入ください。(3つまで回答できます)

科目名 1

科目名 2

科目名 3

B-2-3. あなたが、1. 専門の担当科目で教はるとお考えですか。
 出玉の分類や体系的な科目について、あてはまるものを1つ選んでください。

*区分が判断できない場合、選出人数の少ない数値形式のものは「選出」として答えてください。

質問の担当コマ数 a. 選出 b. 選出 c. 選出 d. 選出

B-2-4. B2-3でお答えいただいた授業のコマでは何分ですが、あてはまるものを1つ選んでください。

B-2-5. あなたが担当している科目は、どのような科目ですか。

次のa.~e.のそれぞれの場合について、もっともあてはまるものを1つだけお選びください。

- a. 基礎と応用 / 基礎 〇 1. 基礎的な科目が多い 〇 2. どちらとも同じくらい 〇 3. 応用 / 先端科目が多い
 b. 専門と一般 / 一般 〇 1. 専門的な科目が多い 〇 2. どちらとも同じくらい 〇 3. 一般 / 教養的な科目が多い
 c. 専攻と一般 〇 1. 職業実践的な科目が多い 〇 2. どちらとも同じくらい 〇 3. 学際的・学際的な科目が多い
 d. 専攻と学外 〇 1. 学内でこなす科目が多い 〇 2. どちらとも同じくらい 〇 3. 学外でこなす科目が多い

B-2-6. あなたが担当している授業では、どのような点に力点を置いた授業をしていますか。

次のa.~e.のそれぞれの場合について、もっともあてはまるものを1つ選んでください。

- a. 知識・技能と態度 〇 1. 知識・技能の習得に力点を置いている 〇 2. 態度の涵養に力点を置いている 〇 3. 態度・能力の形成に力点を置いている
 b. 反復練習・訓練 〇 1. 反復練習・訓練をねらった学習活動を行っている 〇 2. 両者のバランスをとっている 〇 3. 問題を深く考えさせるようになっている
 c. 問題と一般 / 一般 〇 1. 問題と一般を扱うようにしている 〇 2. 両者のバランスをとっている 〇 3. 問題を深く考えさせるようになっている
 d. 学外資源 (人・物・場) 〇 1. 授業に利用している 〇 2. 場と場面に依り、適宜利用している 〇 3. ほとんど利用していない

■ B-3. あなたは、この1年間に、勤務先の業務として次のような教育活動に関わりまわりましたか。
 以下のa.~e.のそれぞれの場合について、あてはまるものを1つ選んでください。

	関わった	関わっていない
a. 他学科での授業	〇 1	〇 2
b. 系外校、姉妹校・提携校での教育活動	〇 1	〇 2
c. 学外での公開講座	〇 1	〇 2
d. 学外からの委託研修	〇 1	〇 2
e. 高校等への出張授業	〇 1	〇 2

■ B-4. あなたが研究活動 (授業研究、学外・専門的な研究) について、次のa.~d.の項目それぞれが頻度もっともあてはまる番号を1つ選んでください。

	とてもあてはまる	あつてもあてはまる	あつてもあてはまらない		
a. 専門分野の研究志向に関して、常に最新の情報を収集している	5	4	3	2	1
b. 学生の進路目標となる地域・業界・職業について、自身の情報を収集するようにしている	5	4	3	2	1
c. 授業スキルの改善のための努力を心がけている	5	4	3	2	1
d. 授業における話し言葉や非言語的コミュニケーションの活用が、授業の質を高めることに効果的であると認識している	5	4	3	2	1

e. 採集研究や自分の専門的な研究のために集える施設・設備が備わっている	5	4	3	2	1
f. 採集研究や自分の専門的な研究のために集える設備が用意されている	5	4	3	2	1

B5. あなたは、施設校における授業以外の教育・管理活動に就いて、どのように担当していますか。
以下a～fの括弧について、それぞれもともともくはまるものを1つ選んでください。

a. 学事管理・入試・広域	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3
b. カリキュラム開発や教務	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3
c. 進路・就職に関する業務	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3
d. 学生の生涯全期に関する指導	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3
e. 資格・検定試験などの運営	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3
f. 社会貢献活動	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3
g. 学校全体の管理運営	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3

B6. あなたはこの1年間に、施設校の業外に対し、他の教育機関で職業活動に当たりましたが、

1. 関わっていない 2. 関わった

B8-1 (2. 関わった) と回答した方におかまがいたします) その職業活動には、1週間あたり何時間働きましたか。
総時間数を、1つ選んでください。

1週間(合計)

B8-2 その職業活動は、どの教育機関でおこなわれましたか。
以下の選択肢の中から当てはまるものをもつて選んでください。

- 1. 短大・大学
- 2. 高等専門学校
- 3. 専門学校
- 4. 大学
- 5. その他(具体的に)

B7. あなたはこの1年間に、施設校の業外に対し、専門的な職業活動に当たりましたか。

1. 関わっていない 2. 関わった

B7-1 (2. 関わった) と回答した方におかまがいたします) その専門的な職業活動には、1週間あたり何時間働きましたか。
総時間数を、1つ選んでください。

1週間(合計)

B7-2 そのうち、主な職業活動について、a. 業種、b. 職種を、それぞれ1つ選んでください。

a. 業種 「その他」を選択された場合は、具体的に記入ください。

b. 職種 「その他」を選択された場合は、具体的に記入してください。

B9. あなたがその施設(校名が)について、お困りします。

B9-1 年数は、必ずでおおよそいくら位ですか。

約

B9-2 そのうち、施設長からの収入は、おおよそいくら位ですか。

約

■アンケートを途中で中断する場合や、一度回答した内容を削除、修正する場合は、ページ下部にある「回答を保存してリセット」ボタンをクリックしてください。
(ボタンを押さないでアンケートを中断した場合は、ページ内で回答された項目は保存されますが、ご注意ください。)

回答を保存してリストに戻る

設問①へ移動する

BA 高等教育における教員と教育組織に関する調査

C. あなたの学習歴と職業経歴について

■アンケートを基幹で申請する場合は、一度回答した内容を削除、修正する場合は、ページ内で回答された項目は保存できません。ご注意ください。
 リストにある「ボタン」をクリックしてください。
 (ボタンを押さないでアンケートを申請した場合、ページ内で回答された項目は保存できません。ご注意ください。)

C1. あなたには、高等教員職(専門学校・高等専門学校・短期大学・大学および大学院)での学習経歴がありますか。
 ここでの「学習経歴」とは、在学中のものや、卒業したものも含まれます。

1. ない 2. ある

C1-1 (「2. ある」と回答した方にお問います。) それはどのような学習経歴ですか。

以下のa.~e.の学校・期間について、それぞれ、(1)~(5)の項目にお答えください。

(同じ学校・課程での学習経歴が2つ以上ある場合は、異なるものについてお答えください。)

(1) 専門学校

a. 学習経歴	<input type="radio"/> ない <input type="radio"/> ある
〔「2. ある」と回答した方は、以下のa.~e.について回答してください〕	
b. 在学期間	開始 []年 []月 []日 ~ 終了 []年 []月 []日
c. 課程区分	[]
d. 終了区分	[]
e. 専門分野	[]

(2) 短期大学

a. 学習経歴	<input type="radio"/> ない <input type="radio"/> ある
〔「2. ある」と回答した方は、以下のa.~e.について回答してください〕	
b. 在学期間	開始 []年 []月 []日 ~ 終了 []年 []月 []日
c. 課程区分	[]
d. 終了区分	[]
e. 専門分野	[]

(3) 高等専門学校

a. 学習経歴	<input type="radio"/> ない <input type="radio"/> ある
〔「2. ある」と回答した方は、以下のa.~e.について回答してください〕	
b. 在学期間	開始 []年 []月 []日 ~ 終了 []年 []月 []日
c. 課程区分	[]
d. 終了区分	[]
e. 専門分野	[]

(4) 大学(学部)

a. 学習経歴	<input type="radio"/> ない <input type="radio"/> ある
〔「2. ある」と回答した方は、以下のa.~e.について回答してください〕	

b. 在学期間	開始 []年 []月 []日 ~ 終了 []年 []月 []日
c. 課程区分	[]
d. 終了区分	[]
e. 専門分野	[]

b) 大学院

a. 学習経歴	<input type="radio"/> ない <input type="radio"/> ある
〔「2. ある」と回答した方は、以下のa.~e.について回答してください〕	
b. 在学期間	開始 []年 []月 []日 ~ 終了 []年 []月 []日
c. 課程区分	[]
d. 終了区分	[]
e. 専門分野	[]

C2. あなたは博士学位をお持ちですか、持っている方は、学位区分、取得年、専門分野をお答えください。複数持っている方は、主なもの1つについてお答えください。

a. 学位区分	[]
b. 取得年	[]年
c. 専門分野	[]

C3. あなたには、(1)~(4)で回答した学習経歴の他に、勤務先の業種に直接関連する学習経歴(資格取得のための講習やセミナー、個人研修など)がありますか。

1. ない 2. ある

C3-1 (「2. ある」と回答した方にお問います。) それはどのような学習経歴ですか。主なもの3つについて、それぞれa.~d.の項目にお答えください。

その他の学習経歴(1)

a. 名称や種類(具体的な)	[]
b. 受講期間	開始 []年 []月 []日 ~ 終了 []年 []月 []日
c. 終了区分	[]
d. 専門分野	[]

その他の学習経歴(2)

a. 名称や種類(具体的な)	[]
b. 受講期間	開始 []年 []月 []日 ~ 終了 []年 []月 []日
c. 終了区分	[]
d. 専門分野	[]

その他の学習経歴(3)

a. 名称や種類(具体的な)	[]
b. 受講期間	開始 []年 []月 []日 ~ 終了 []年 []月 []日
c. 終了区分	[]
d. 専門分野	[]

c. あなたがこれまで取得した免許や免許、検査による技能証明など、現在の勤務先での教育に活用しているものはありますか。

1. ない
 2. ある

04-1 「1」あるいは「2」と回答した方にお伺いします。それはどのような免許・技能証明ですか。主なものを3つについて、それぞれ次のa～cについて、お答えください。

資格・技能証明(1)

a. 名称 (具体的に記入ください)	<input type="text"/>
b. 取得年	<input type="text"/> 年
c. 授業担当との関係	<input type="text"/>

資格・技能証明(2)

a. 名称 (具体的に記入ください)	<input type="text"/>
b. 取得年	<input type="text"/> 年
c. 授業担当との関係	<input type="text"/>

資格・技能証明(3)

a. 名称 (具体的に記入ください)	<input type="text"/>
b. 取得年	<input type="text"/> 年
c. 授業担当との関係	<input type="text"/>

c. あなたが、勤務先での職業経歴について、お伺いします。

ここでは「職業経歴」には、現在兼行している仕事（80および90でお答えいただいたこと）も含まれます。

04-1 あなたには、勤務先での職業経歴はありますか。

1. ない 2. ある

05-1-1 「1」あるいは「2」ある」と回答した方にお伺いします。選考の勤務年数は何年ですか。

選考

05-1-2 このうち、現在の勤務先での教育に直接関連する職業経歴は何年ですか。

選考

05-1-3（現在の勤務先での教育に直接関連する職業経歴がある方にお伺いします。それはどのようなものですか。主なものを3つについて、以下の01～06の項目についてお答えください。

現在の勤務先での教育に直接関連する職業経歴(1)

a. 開始年	<input type="text"/> 年	b. 終了年	<input type="text"/> 年
c. 業種	「その他」を選択された場合は、具体的に記入ください。		
d. 職種	「その他」を選択された場合は、具体的に記入ください。		
e. 職務内容 (具体的に)	<input type="text"/>		

現在の勤務先での教育に直接関連する職業経歴(2)

a. 開始年	<input type="text"/> 年	b. 終了年	<input type="text"/> 年
c. 業種	「その他」を選択された場合は、具体的に記入ください。		
d. 職種	「その他」を選択された場合は、具体的に記入ください。		
e. 職務内容 (具体的に)	<input type="text"/>		

現在の勤務先での教育に直接関連する職業経歴(3)

a. 開始年	<input type="text"/> 年	b. 終了年	<input type="text"/> 年
c. 業種	「その他」を選択された場合は、具体的に記入ください。		
d. 職種	「その他」を選択された場合は、具体的に記入ください。		
e. 職務内容 (具体的に)	<input type="text"/>		

■アンケートを途中で中断する場合や、一度回答した内容を修正、修正する場合、ページ下部にある「回答を保存してリストに戻る」ボタンをクリックしてください。
(ボタンを押しただけでアンケートを中断した場合は、ページ内で回答された項目は保存されません。ご注意ください。)

回答を保存してリストに戻る

疑問Qへ移動する

BA 高等教育における教員と教育組織に関する調査

D. 勤務校での採用・処遇などについて

■アンケートを基幹で申請する場合や、一度回答した内容を確認、修正する場合、ページ制にある「回答を修正してリストに戻る」ボタンをクリックしてください。
 (ボタンを押しなおしてアンケートの中身を申請した場合は、ページ内で回答された項目は保存されません。ご注意ください。)

D-1. あなたが、現在の勤務校に教員として採用されたのは、いつですか、また、その雇用形態を教えてください。

- a. 採用年 年 月 日
- b. 採用当時の職位
1. 教員 2. 准教員 3. 講師 4. 助手
5. その他 (具体的に)

D-2. あなたが採用される際、どのような条件を課せられたかお答えください。
 次のa～eの項目について、それぞれあてはまる番号を1つ選んでください。

	とても高く評価された					全く評価されなかった				
a. 学歴	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
b. 資格で勤務できる (取得を目的で? 資格・技能証明書の取得、あるいは担当の要)	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
c. 学社会での活動や、学術的な発表、研究開発、作品制作等の研究成果	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
d. 企業等での職業経歴	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
e. 教育機関での教員経歴	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
f. 年齢	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
g. 公共機関での委員経験や同僚他機関員との交流、協力といった社会的ネットワーク	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
h. 性別	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
i. 勤務校の卒業生であること	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
j. 推薦者の紹介	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
k. その他 (具体的に <input type="text"/>)	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1

D-3. 勤務校において、あなたの現在の職務や労働条件に関する決定権限は、どこにありますか。

以下のa～eの項目について、それぞれあてはまる番号を1つ選んでください。

1. 理事長・校長 2. 学部長 3. 教員会の長 4. 自己判断 5. わからない

a. 担当する授業科目	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
b. 担当する授業時間数	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
c. 授業以外の業務分量	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
d. 勤務条件	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
e. 就業規則などは採用契約上の労働条件外の業務	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5

D-4. あなたが、現在の勤務校が雇い入れの現在までの経歴をめぐるとともに、採用しました。

D4-1. あなたは、これまでに昇進・昇格を経験しましたか、あてはまるものを1つ選んでください。

もし昇進・昇格を経験した場合は、現在の職位への昇進・昇格の年もお答えください。

1. まだ昇進・昇格はない
2. 昇進・昇格があった
- 現在の職位への昇進・昇格の年 年

D4-2. 勤務校における勤務条件は改善されましたか、それとも悪くなりましたか、もっともあてはまる番号を1つ選んでください。

	悪化に悪くなった					まったく悪くはなかった				
a. 学歴	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
b. 資格	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
c. 学社会での活動や、学術的な発表、研究開発、作品制作等の研究成果	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
d. 企業等での職業経歴	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
e. 教育機関での教員経歴	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
f. 年齢	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
g. 公共機関での委員経験や同僚他機関員との交流、協力といった社会的ネットワーク	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
h. 性別	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
i. 勤務校の卒業生であること	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
j. 推薦者の紹介	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
k. その他 (具体的に <input type="text"/>)	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1

D4-3. あなたが勤務校での職務について、出たようなことがほかのくらしに比べてはまっていますか。

以下のa～eの項目について、それぞれあてはまる番号を1つ選んでください。

	とてもあてはまる					まったくあてはまる				
a. 私の職務は、相当な心理的緊張を伴っている	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
b. 学術・学校の管理によって、担当する授業科目が寸断・変わったり	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
c. 教員組織の雰囲気などによって、担当する授業科目数が増えた	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
d. 授業担当が減って、授業料が増えた	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
e. 授業担当が増って、事務所が狭くなった	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1

■アンケートを基幹で申請する場合や、一度回答した内容を確認、修正する場合は、ページ下部にある「回答を修正してリストに戻る」ボタンをクリックしてください。
 (ボタンを押しなおしてアンケートの中身を申請した場合は、ページ内で回答された項目は保存されません。ご注意ください。)

回答を修正してリストに戻る

設定に移動する

BA 高等教育における教員と教育組織に関する調査

E. あなたご自身の専門分野の研究や質の向上にかかわる取り組みについて

■アンケートを途中で中断する場合や、一度回答した内容を削除、修正する場合等は、ページ下部にある「回答を保存してリストに戻る」ボタンをクリックしてください。

(ボタンを押さないでアンケートを中断された場合は、ページ内で回答された項目は保存されません、ご注意ください。)

E1. あなたは、専門分野における資質・能力を向上させたり、研究発表を実施したりするために、どのような団体・学協会や研修会等に参加していますか。以下のa～eのそれぞれの項目について、あなたがそれぞれの項目を1つ選ぶてください。

	1. たがひ研修会等 などという団体等が ある	2. 本会などに関連的 な団体・学協会 がある	3. インターネット 上にある団体等 がある	4. その他 の団体等がある
a. 自分の専門分野に関する学術的な団体、学協会	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4
b. 自分の専門分野の職業に関する団体、学協会	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4
c. 日々の業務に関する専門職種に関する団体、学協会	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4
d. 専門学校での教育に関する専門的な団体、学協会	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4
e. 出版社（法人、グループ校舎など）で実施されたさまざまな専門的な研修会	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4

E1-1 (a～e.の項目で、どれか1つでも1～3のいずれかを選択した方にのみ適用します) 参加費、年費など費用は誰が負担しましたか。以下の選択肢の中で、もっともあてはまるものを1つ選択してください。

- 1. 主に学協会の費用、研究費
- 2. 主に個人負担
- 3. その他（具体的に）
- 4. そもそも費用は発生しなかった

E2. あなたは、過去3年間に、以下に示した専門的活動、研究活動などのくらしをしましたか。各項目について、それぞれ当てはまる数値を選んでください。

a. 執筆あるいは共著もしくは共編した教材・テキスト	0	1	2	3	4
b. 新聞や一般雑誌への専門的記事	0	1	2	3	4
c. 学協会や研究会などの学会発表、レギュラー執筆の制作	0	1	2	3	4
d. 公共利用のために開発されたコンピュータプログラム	0	1	2	3	4
e. 技術あるいは発明について得られた特許権	0	1	2	3	4
f. 研究費補助と交じた著大権威あるいはエッセイ/ノ	0	1	2	3	4
g. 学協会大会での発表または共著もしくは共編した学術書	0	1	2	3	4
h. あなたが執筆あるいは共著もしくは共編した学術文	0	1	2	3	4
i. 学術書あるいは学術雑誌に執筆した論文	0	1	2	3	4

J. その他（具体的に）

E3. あなたは、過去3年間に、研究などのために学外から資金を調達しようとしたことがありますか。

- 1. ない
- 2. ある

E4. あなたが参加した団体・学協会や研修会の経費を通して、どんな能力が身についたと思いますか。次のa～hのそれぞれの項目について、あなたがそれぞれの項目について、あてはまるものを、1つ選ぶてください。

	身についた		身につかなかった	
	5	4	3	2
a. 専門に関わる理論的知識	5	4	3	2
b. 専門に関わる最先端の知識・技術	5	4	3	2
c. 専門に関わる、卓越した職業実務能力	5	4	3	2
d. 学習指導の技能	5	4	3	2
e. 構想力で学生を支援する力	5	4	3	2
f. 授業能力	5	4	3	2
g. 教員に関わる進歩的なアイデアや企画を提案する力	5	4	3	2
h. 教職員間で協働する力	5	4	3	2
i. 学校経営に参画する力	5	4	3	2
j. 地域、業界、職業の専門家関係者と協働する力	5	4	3	2

■アンケートを途中で中断する場合や、一度回答した内容を削除、修正する場合、ページ下部にある「回答を保存してリストに戻る」ボタンをクリックしてください。

(ボタンを押さないでアンケートを中断された場合は、ページ内で回答された項目は保存されません、ご注意ください。)

回答を保存してリストに戻る

質問へ移動する

BAE 高等教育における教員と教育組織に関する調査

F. 職業的な能力とその活用について

■アンケートを基幹で申請する場合は、一度回答した内容を確認し、修正する場合は、ページ下部にある「回答を修正してリストに戻る」ボタンをクリックしてください。

(ボタンを押さないでアンケートを申請した場合、ページ内で回答された項目は修正できません。ご注意ください。)

F.1. あなたの職務で新入して頂く上で、どのような職業的スキルが欠けたり不足しているとされていますか。(以下は「～」に該当能力について、それぞれもめてはまる番号を1つ選んでください。

	とてもあてはまる					まったくあてはまらない				
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
a. 専門に関わる専門的知識	5	4	3	2	1	0	0	0	0	0
b. 専門に関わる最先端の知識・技能	5	4	3	2	1	0	0	0	0	0
c. 専門に関わる、継続した職業的スキル	5	4	3	2	1	0	0	0	0	0
d. 学習指導の技能	5	4	3	2	1	0	0	0	0	0
e. 精神面で学生を支援する力	5	4	3	2	1	0	0	0	0	0
f. 研究能力	5	4	3	2	1	0	0	0	0	0
g. 教育に関わる革新的なアイデアや企画を提案する力	5	4	3	2	1	0	0	0	0	0
h. 教職員間で協働する力	5	4	3	2	1	0	0	0	0	0
i. 学校経営に参画する力	5	4	3	2	1	0	0	0	0	0
j. 地域、業界、職業の専門家関係者と協働する力	5	4	3	2	1	0	0	0	0	0

F.2. 1で該当しない能力について、(1)採用時にどの程度獲得していましたか、また(2)現在の獲得水準はどの程度ですか。 (採用時と現在の獲得水準を比較する) について、それぞれもめてはまる番号を1つ選んでください。

	かなり 上回っている	必要な 水準と同じ	かなり 下回っている
(1) 採用時の自分の獲得水準	5	4	3
(2) 現在の自分の獲得水準	3	4	3

b. 専門に関わる最先端の知識・技能

	かなり 上回っている	必要な 水準と同じ	かなり 下回っている
(1) 採用時の自分の獲得水準	5	4	3
(2) 現在の自分の獲得水準	5	4	3

c. 専門に関わる、継続した職業的スキル

	かなり 上回っている	必要な 水準と同じ	かなり 下回っている
(1) 採用時の自分の獲得水準	5	4	3
(2) 現在の自分の獲得水準	5	4	3

d. 学習指導の技能

	かなり 上回っている	必要な 水準と同じ	かなり 下回っている
(1) 採用時の自分の獲得水準	5	4	3
(2) 現在の自分の獲得水準	5	4	3

e. 精神面で学生を支援する力

	かなり 上回っている	必要な 水準と同じ	かなり 下回っている
(1) 採用時の自分の獲得水準	5	4	3
(2) 現在の自分の獲得水準	5	4	3

f. 研究能力

	かなり 上回っている	必要な 水準と同じ	かなり 下回っている
(1) 採用時の自分の獲得水準	5	4	3
(2) 現在の自分の獲得水準	5	4	3

g. 教育に関わる革新的なアイデアや企画を提案する力

	かなり 上回っている	必要な 水準と同じ	かなり 下回っている
(1) 採用時の自分の獲得水準	5	4	3
(2) 現在の自分の獲得水準	5	4	3

h. 家庭訪問で調査する力

	かなり 上回っている	(必要な 水準と同じ)	かなり 下回っている
(1) 採用時の自分の期待水準	5	4	3
(2) 現在の自分の期待水準	0	0	0
(3) 採用時の自分の期待水準	3	4	3
(4) 現在の自分の期待水準	0	0	0

i. 学校経営に参画する力

	かなり 上回っている	(必要な 水準と同じ)	かなり 下回っている
(1) 採用時の自分の期待水準	5	4	3
(2) 現在の自分の期待水準	0	0	0
(3) 採用時の自分の期待水準	5	4	3
(4) 現在の自分の期待水準	0	0	0

j. 地域、業界、職業の専門関係者と協働する力

	かなり 上回っている	(必要な 水準と同じ)	かなり 下回っている
(1) 採用時の自分の期待水準	5	4	3
(2) 現在の自分の期待水準	0	0	0
(3) 採用時の自分の期待水準	5	4	3
(4) 現在の自分の期待水準	0	0	0

■アンケート多选中で中絶する機会や、一度回答した内容を削除、修正する場合は、ページ下部にある「回答を保存してリストに戻る」ボタンをクリックしてください。

(ボタンを押さないでアンケートを中断した場合、ページ内で回答された項目は保存されません。ご注意ください。)

回答を保存してリストに戻る

説明Gへ移動する



高等教育における教員と教育組織に関する調査

G. これからの専門学校および専門学校教育のあり方について

■アンケート多选中で中絶する機会や、一度回答した内容を削除、修正する場合は、ページ下部にある「回答を保存してリストに戻る」ボタンをクリックしてください。

(ボタンを押さないでアンケートを中断した場合、ページ内で回答された項目は保存されません。ご注意ください。)

G1 これからの専門学校に関する考え方について、次のa～hの項目について、それぞれ、あなたの考えに近い番号を記入してください。

	1	2	3	4
1. 人材確保について				
a. 地域の発展に役立つ人材の確保	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. 地域との交流について	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. 地域社会のニーズへの対応について	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. 産業界(業界)への対応について	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. 特定の産業界(業界)に特化した人材養成をすべきだ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. 特定の職業領域(業界)への対応について	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g. 特定の職業領域(業界)への対応について	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h. 専門学校の「一統化」について	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
a. 大学の質保証を担保するため	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. 制度の質的向上を図るために	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. 「一統化」による質保証を担保するため	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. 制度の質的向上を図るために	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

G2 これからの専門学校教育の内容と方法に関する考え方について、次のa～iの項目について、それぞれ、あなたの考えに近い番号を記入してください。

とても

全くそう

	そう思う		思わない		
(1) 目標とする教育内容の範囲について					
a. 専門職導入としての高度な知識・技術・技能	5	4	3	2	1
b. 専門知識を進める基盤としての専門的な知識・技術	5	4	3	2	1
c. 職業人に幅広く必要な知識・技術	5	4	3	2	1
d. 豊かな感受性	5	4	3	2	1
e. 社会的自立に向けて必要な素養（しつけ）	5	4	3	2	1
(2) 中核的な教育方法について					
f. 専門的・化学習課題を深く省察させる指導	5	4	3	2	1
g. 知識・技能の定着を図る、反復的学習・訓練による指導	5	4	3	2	1
h. インタラクションや現場実習の充実	5	4	3	2	1
i. 地域のニーズや業界・職業の変化に応じた、柔軟なカリキュラムやコース編成	5	4	3	2	1

G3-2からG3-5の専門学校を目指す教育に対する考え方について、次のa～eの項目について、それぞれ、あなただの考えに近い番号をふってください。

	1. A. 賛成 に賛成	2. B. どちらか と答えれば よい	3. C. どちらか にも賛成 しない	4. D. 賛成 しない
a. 習熟活動について				
A. 役割は、専門に関わる研究や職業実践を目的におこなうべきだ	1	2	3	4
B. 役割は、助産院での教育や学生募集などの業務に専念すべきだ	0	0	0	0
b. 能力・経験について				
A. 役割は、専門に関する卓越した能力だけでなく、専門に関する職業実践経験を身につけるべきだ	1	2	3	4
B. 役割は、職業実践経験なくとも、専門に関する卓越した能力を身につけるべきだ	0	0	0	0
c. 役割について				
A. 役割は、授業を担当して自ら学ぶに際するべきで、主な役割とすべきだ	1	2	3	4
B. 役割は、学外資源を活用しながら授業をコーディネートすること、主な役割とすべきだ	0	0	0	0
d. 応用科目・実務科目について				
A. 応用科目・実務科目については、補助・非常勤で関わらず、現場の第一線で活躍している者に担当させるべきだ	1	2	3	4
B. 応用科目・実務科目については、常勤教員が責任を担うべきだ	0	0	0	0
e. 職務内容について				

A. 教員は、事務的な業務も含めて、多岐にわたる業務を担うべきだ
B. 教員は、学生の教育に専ら従事すべきだ

■アンケートを基盤として中核する項目や、一度回答した内容を確認、修正する場合は、ページ下部にある「回答を修正してリストに載る」ボタンをクリックしてください。
(ボタンを押しなくてもアンケートを印刷した場合は、ページ内で回答された項目は修正されませんが、ご了承ください。)

回答を修正してリストに載る
印刷して印刷する

1 2 3 4
0 0 0 0

Teaching Staff and Organization in Two Sectors of Non-university Higher Education in Japan

Yuki INENAGA* and Keiichi YOSHIMOTO*

The single-track model of the Japanese school system has paid little attention to vocational education and training. However, a new type of tertiary education institutions emphasizing vocational education, so called professional universities and colleges, will be inaugurated in 2019 and existing sectors are also requested to strengthen vocational education. Questions have arisen about how and by whom relevant vocational education can be well delivered. This volume analyses data from a 2011 nationwide survey, directed by Prof. Dr. Keiichi Yoshimoto, of teaching staffs and teaching organisations in junior colleges and professional training colleges. The questions focused upon requirements, educational background, prior experiences, recruitment, work conditions, actual work, competencies, and career developments.

Three dimensions are investigated. First, examined is whether academic profession models based on research universities are applicable to non-university teaching staffs or other alternative model oriented to vocational education is needed; second, the differences between both non-university sectors are examined, as only the junior college sector is legally defined as part of universities; and third, the roles of full- and part-time teaching staffs as well as administrative staffs are investigated because most institutions in both sectors are smaller in size than in university and the division of work in teaching organizations is also one of the important research interests of this study.

As a result, it became clear that teaching staffs of two sectors are unique from university's academic professions and that an alternative teaching staff model is needed for these sectors. Differences between junior colleges and professional training colleges are detected but rather similar as communal area of vocationally focused short-cycle institutions: for example, the importance of part-time teaching staffs delivering live vocational currency.

* Assistant Professor, Research Center for University Studies, University of Tsukuba

* Director/Distinguished Professor, Research Center for Tertiary Education and Qualifications, Kyushu University

執筆者紹介

*編者には◎

- ◎ いねなが ゆき 稲永 由紀 筑波大学ビジネスサイエンス系（大学研究センター）・講師
- ◎ よしもと けいいち 吉本 圭一 九州大学人間環境学研究院・主幹教授
- ちよう りん 張 琳 元 九州大学・学術研究員
- かわまた みさこ 川俣 美佐子 高知大学教育研究部・准教授
- はせがわ ゆうすけ 長谷川 祐介 大分大学教育学部・准教授



非大学型高等教育を担う教員と教育組織
(高等教育研究叢書 143)

2018(平成30)年3月31日 発行

編者 稲永 由紀・吉本 圭一
発行所 広島大学高等教育研究開発センター
〒739-8512 広島県東広島市鏡山 1-2-2
電話 (082)424-6240
<http://rihe.hiroshima-u.ac.jp>
印刷所 株式会社ユニバーサルポスト
〒733-0833 広島市西区商工センター 7丁目 5-52
電話 (082)277-5588 (代)

ISBN978-4-86637-009-5

Teaching Staff and Organization in Two Sectors of
Non-university Higher Education in Japan

**RESEARCH INSTITUTE FOR
HIGHER EDUCATION
HIROSHIMA UNIVERSITY**