

第4章

教員の資質の現状と課題

第4章 教員の資質の現状と課題

第1節 非大学型高等教育における教員組織と専任・兼任教員の専門的資質

稲永由紀（筑波大学）

1. はじめに

本報告では、第三段階教育を担う教員を論ずるために、日本ではこれまでほとんど学術研究の俎上に載せられてこなかった非大学型高等教育機関に焦点をあて、前半では焦点を当てる背景と枠組を論じ、後半では「高等教育学位・資格研究会（九州大学）」の調査データから、日本の非大学型高等教育を担う教員の職務、経歴、高等教育の諸活動でもとめられる資質と多様な資質の組織的活用の特質について考察する。

2. 非大学型高等教育を担う教員への注目

高等教育を担う教員のうち、大学・大学院教員については、新堀編(1984)、有本編(1996)、有本編(2008)など、アカデミック・プロフェッション研究として実施された一連の研究成果の蓄積がある。加えて近年では、教員のキャリアステージに着目した大学教員研究も出てきた（羽田 2011）。これらの研究の基調となっている規範的モデルは、Boyer(1990=1996)の学識論の言葉を借りれば、研究教育統合型モデルともいうべきものである。

一方、日本の高等教育は現在、大学進学率だけを見るとユニバーサル段階の入口にあり、特に 1990 年代以降は大学・大学院における教育機能開発への要請が高まっている。1999 年には大学設置基準のいわゆる「大綱化」の中で、「当該大学の授業の内容および方法の改善を図るための組織的な研修および研究の実施」いわゆる教育に関する教授団の資質開発 (Faculty Development: 教育 FD) が努力義務となり、2007 年の大学院設置基準の改正を皮切りに、2009 年には大学、短期大学、高等専門学校でも、教育 FD が義務化されたⁱ。2000 年代初頭からは、国立大学を中心に大学教育の改善をミッションとするセンターや組織の設置が相次ぎ、現在では国公私を問わずこうしたセンターを持つ大学が多く見られるようになってきている。教育 FD の普及には、教育 FD や自己点検・評価をめぐる政府の大学教育政策の変更ⁱⁱ、国際競争力の低下に起因する大学教育に対する社会からの期待と批判、教室における学生の変化 (IT 機器の変化を含む)、18 歳人口減少に伴う学生確保の 4 点が指摘されている (井下 2003)。エリート段階にあった時代とは異なり、大学自体が教育に対して無関心を装っているわけにはいかなくなっている。

更に、中教審答申 (2011) では高等教育におけるキャリア教育・職業教育機能充実が要請されており、それはなにかんずく、職業教育機能を志向する方向へ進んできた非大学型高等教育機関の教育的特性への注目を促すものとなっている。大学においても職業世界とのレリバンスを強化しようという動きは、典型的には学部・学科名称やインターンシップ等就業体験の積極的な導入などに見られる。実務家教員や、就職・キャリア支援、アドミッ

ション、産学連携など大学の一部の機能を集中的に担う教員など、教員の入職経路や位置づけが多様化し、大学教員内での機能分担が進み、組織として教員を把握する視点が要求されている。非大学型の教育機能はもちろん、マス化に伴って拡大した大学の教育機能ですら、伝統的研究大学モデルだけでは捉えきれず、高等教育を担う教員もこれまでの伝統的の大学教員モデルでは把握しきれない。高等教育で職業教育を担う教員（以下、高等職業教育教員）モデルを軸として非大学型高等教育を担う教員モデルを考えることは、ユニバーサル化したいわば第三段階教育を担う教員モデルを考えることと同じなのである。

ところが日本では、4年ごとに実施される学校教員統計調査以外に、非大学型の高等教育機関を担う教員に関する特段の研究蓄積は見られない。特に教育社会学において教員研究という言葉で指し示されるのは、典型的には初等・中等教育であり、非大学の教育を担う教員は、アカデミック・プロフェッションとしての大学教員研究の範疇にも、初等・中等教育教員研究の範疇にも、入ってこなかった。

3. 「高等職業教育教員」から考える、非大学型高等教育教員モデル

では、職業教育を志向する非大学型高等教育を担う教員をどう捉えたらよいのだろうか。表1は、諸外国との比較で見た、高等職業教育教員の要件である。要件を設定するにあたり、大学での教育機能の拡大、あるいは非大学で提供してきた職業または実際生活を志向した教育に共通して認められる職業実務的要素に着目し、更に英国や豪州など諸外国での高等職業教育教員の質保証枠組を参照しながら、学術研究卓越性、職業実務卓越性、教育資質の3領域を設定した。うち教育資質については、教育を担う集団という観点から、個々人の学習指導能力と、教育プログラムを協働で運営するためのマネジメント能力とを識別した。日本では大学でも短大でも専修学校でも教員資格は存在しないが、英国や豪州のように教員資格が存在する国があることから、ここでは個々人の学習指導能力要件を高等教育教員資格として設定した。

この4つの点から高等職業教育教員の要件を確認すると、英国の継続教育カレッジ(Further Education College: FEC)や豪州の技術継続教育機関(Technical And Further Education: TAFE)のような、一部高等教育レベルでの職業教育を提供しているところは、実務が卓越しているかどうかと同時に、高等職業教員資格というのが実際にあり、教員として必要な知識やスキルの習得のための教育プログラムを受講し、職業教員の資格(Certificate)を与えることによって能力を保障しようとしている。この資格は入職時点で必ずしも求められるものではないが、入職後の資格取得が機関によって奨励され支援がなされているケースが多い。一方、中国の高等職業教育で議論されている「双師型」教員や韓国の専門大学の教員となると、国家として高等職業教員資格は設けられていないが、学術卓越性と実務卓越性の2つが要件となっている。

表 1 諸外国との比較で見た、高等職業教育教員の要件

諸外国との比較で見た、高等職業教育教員の要件

	[UK] FEC teacher [AUS] 'dual profession' in TAFE	CN「双師型」 KR(専門大学)	JP (特に専門学校)	(参考) JP大学
学術卓越性		○	△	○
実務卓越性 (職業専門性)	○	○	業界の最先端を担う 「非常勤」	(学会参加 + 業績発表)
高等職業 教員資格	○		?	
マネジメント 能力				

Copyright (C) 2011 YOSHIMOTO, Keiichi and IINENAGA, Yuki. All Rights Reserved. 8

対して日本では、法律上の教員要件の設定はあるもののⁱⁱⁱ、特に専門学校を念頭に置いて考えた場合、まず高校卒でも関連業務経験を6年積みれば教員になれるため、学術で「卓越した」と言えるかどうか定かではない。一方の実務卓越性要件という、内々には重要視されているとは考えられるが、修士課程以上であれば特に関連業務経験を必要としないので、ここでも「卓越」と言えるかどうか定かではない。また、高等職業教員資格というのも、ごく一部の業界で教員資格は存在するが、公的には存在しない。2011年におこなわれた専門学校に関わる資格検定147種の研修の実施状況の調査結果では、資格等に関する研修の実施はかなりの資格・検定において何らかの形で実施されているが、教育・実習指導者養成や教員認定等に関わる研修の実施となると、その割合は1割程度に減っているという指摘もあり（菅野 2011）、教員としての専門能力を高めることも難しい状況である。

更に、実務卓越性については、常勤が担うというよりも、時々刻々と変化する職業現場の革新に対応する形で、職業現場の最先端を走っている人を非常勤で雇い、学生を教育していくというケースもある。そうすると、実務卓越性は常勤教員ではなく非常勤教員が担うケースもある（図1）。伝統的なアカデミック・プロフェッション論では全ての資質を一人の大学教員が持つておくことが理念型とされているきらいがあるが、教育機能を中核にして高等教育教員を見るのであれば、学校および教育種別、分野・領域に加えて、教育に関わる機能分担、つまり教員個人だけではなく教育を担う組織としての側面も視点として重要である。それは、教員集団内での機能分担、具体的には常勤教員間の機能分担、常勤教員と非常勤教員との機能分担に加え、教職員間の機能分担についても同じである。

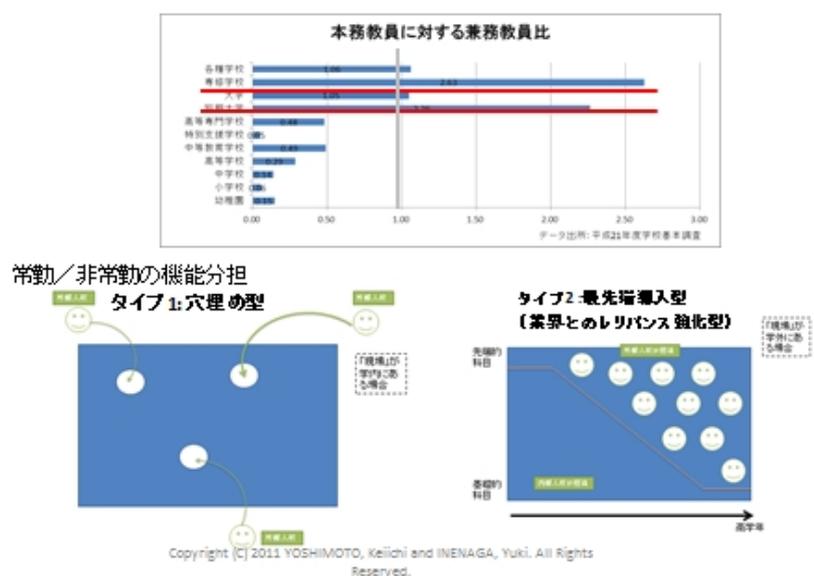


図1 教員集団内の機能分担：常勤教員と非常勤教員

4. 日本における非大学型高等教育教員の職能・キャリア形成と教育組織：「高等教育学位・資格研究会」による調査結果から

こうした視点から日本の非大学型高等教育教員の現状を見たとき、調査データ分析の結果、幾つかの実態が明らかになった^{iv}。調査対象は短期大学と専門学校の本務/兼務教員（B票:教員個人票）、ならびに彼女ら/彼らの所属機関（A票:機関調査票）であるが、今回は時間の関係上、教員の学習・職業経験、教職員間の機能分担、求められる能力、資質開発の4点に絞って、結果を紹介する。

まず、教員の経歴から学術卓越性（操作的には、修士課程以上の高等教育経験の有無）、実務卓越性（操作的には、担当している教育に直結した職業経験が5年以上あるかどうか）を見ると（図2）、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。対して専門学校教員の場合は、「職業型教員」が本務教員・兼務教員ともに3割で、短大より割合が高い一方で、「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」が本務教員でも半数を占め、「学術・職業デュアル型教員」となると1割に満たない。短大の本務教員の場合、採用指定から在職中までに、採用した時の学術レベルより上の課程での学習経験をした人たちは1割いるが、専門学校の場合は、ほとんどいない。

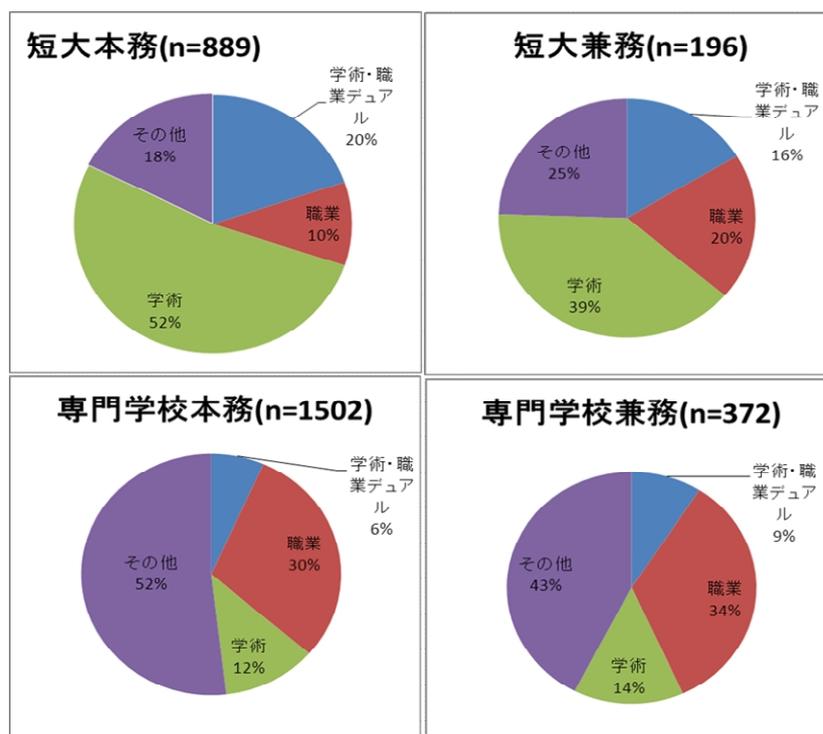


図2 高等教育経験と職業経験からみた、教員経歴の4類型 (B票)

次に教員および教職員間の機能分担について、まず常勤教員による授業担当比率60%以上の学科は短大で58%、専門学校で50%と、短大のほうが若干高い。これには領域の特性も影響を与えている。両学校種共に「工学・建築・環境」「生命科学・理学・コンピュータ」「農業・農学など」で割合が高いが、「医療・保健」領域では逆に、短大では56%と平均的だが専門学校では28%と低い。教育関連業務分担をみると、専門学校の場合は兼務教員であっても「学生募集や入試広報」「カリキュラム編成や教務」「進学就職などの業務」「学生生活全般への指導」「資格検定などの運営」に対して統括的かつ中心的な活動に関与していると回答した教員がいずれも3割を越えて存在する。また機関票では、両学校種ともに「学習支援」「生活指導」「進路・就職指導」「資格・検定試験関連業務」「就職先開拓や進路先との情報交換」「学生募集・入試・広報」といった業務を主として本務教員に担わせているが、短大では「進路・就職」や「精神・心理面での個別支援」を職員やその領域の専門家に任せることも多い一方で、専門学校の場合は本務教員であっても「就職先開拓」に関わり、「学校の維持管理」を主として一般本務教員が担う学科も半数弱を占めていたりする(表2)。総じて見ると、短大教員は学習支援と学生市場対応、専門学校教員は労働市場対応だとも言える。

表2 教職員間の機能分担 (A票)

		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
		D4a 学生の学習支援	短大 専門学校	97.4 93.8	25.3 28.4	31.8 5.5
D4g 学生募集・入試・広報	短大 専門学校	85.8 75.5	7.1 7.8	90.3 63.0	11.0 12.5	12.3 5.5
D4b 学生の生活全般に関する指導	短大 専門学校	88.4 93.5	7.7 11.5	78.7 26.0	8.4 4.0	5.8 4.3
D4d 学生の精神・心理面での個別支援	短大 専門学校	77.4 87.2	12.9 11.1	58.7 18.6	54.2 26.9	12.3 10.1
D4e 資格・検定試験関連業務	短大 専門学校	87.2 90.4	21.2 16.2	56.4 15.9	21.8 12.9	9.6 2.3
D4c 学生の進路・就職指導	短大 専門学校	88.3 93.0	9.7 10.7	84.4 28.4	20.1 10.2	9.1 1.7
D4f 就職先開拓や進路先との情報交換	短大 専門学校	71.8 84.0	8.3 9.8	86.5 36.6	15.4 10.5	6.4 2.5
D4h 学校の維持管理	短大 専門学校	7.1 46.5	0.6 6.3	56.8 52.5	3.9 6.0	85.2 60.3

求められる教員の資質について見ると、両学校種とも、専門理論・知識、学習指導の技量が求められ、研究能力、学校経営へ参画する力、地域・業界との連携の力はそこまで求められていない。専門学校で特に強調されているのは職業上の実務能力と学生指導だが、短大ではむしろ研究能力の方が求められている(表3)。ただ、学習指導等の教育資質あるいは専門的な能力などについて、採用時には能力不足だと答えた人というのは3割から4割ほどいるが、教育に関してはその後の勤務経験で不足感が解消されている。

表3 教員に求められる能力・資質 (A票、B票)

	短期大学			専門学校		
	機関	本務教員	兼務教員	機関	本務教員	兼務教員
a 専門に関わる理論的知識	4.45	4.19	4.30	4.61	4.48	4.46
b 専門に関わる最先端的の知識・技能	4.07	3.89	4.07	4.34	4.25	4.23
c 専門に関わる卓越した職業実務能力	3.94	3.65	3.73	4.26	4.12	4.02
d 学習指導の技量	4.47	4.35	4.34	4.59	4.46	4.29
e 精神面で学生を支援する力	4.13	4.34	3.90	4.40	4.45	3.94
f 研究能力	3.85	3.34	3.15	3.37	3.26	3.06
g 教育に関わる革新的なアイデアや企画を提案する力	3.83	3.72	3.25	3.73	3.74	3.44
h 教職員間で協働する力	4.28	4.10	3.31	4.45	4.25	3.69
i 学校経営に参画する力	3.56	3.32	2.31	3.51	3.43	2.64
j 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

*数値は、「5.非常に重視している」～「1.全く重視していない」(A票)、ならびに「5.とてもあてはまる」～「1.まったくあてはまらない」(B票)の平均値

資質開発については、専門分野の学術的な研修、同じく職業的な研修、専門資格に関する研修、各学校種団体の研修、勤務校の研修などに参加している教員はそう多くない。そもそも所属すらしていないと回答した者は、さすがに学術団体に所属していない短大教員は1割を切るが、あとは30~65%が所属していないと回答し、専門学校に至ってはどの学協会にも属していない者が3割もいる(表4)。実は、短期大学と専門学校の職務内容が大きく異なっているのは、研究活動の要素である。週あたりの時間は短大本務が7時間、専門本務が3時間である。これは大学教員とも異なっており、大学教員(2007年)の18時間(有本編2008)を下回っている。さらに専門本務の場合、31%は授業に必ずしも関係ない研究時間の確保ができておらず、授業研究まで含めた研究のための校費の用意もない(38%)。ただし、研究動向の最新情報の収集、現場情報の収集、授業スキルの改善のための努力等は、短期大学教員と専門学校教員も両方おこなっており、こうした資質開発に対する機関としての支援が課題となっている。

表4 教員の団体・学協会への参加(B票)

(択一回答:%)

		たびたび研究 発表などをして いる団体等が 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 は参加してい ない団体等が ある	メンバーになっ ていない団体等 がない	合計	対象者数(人)
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	100.0	958
	専門学校	10.7	18.6	22.2	48.5	100.0	1607
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	100.0	939
	専門学校	8.3	20.3	22.0	49.5	100.0	1603
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	100.0	939
	専門学校	7.4	20.1	23.8	48.7	100.0	1594
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	100.0	939
	専門学校	5.8	15.9	18.0	60.3	100.0	1588
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	100.0	931
	専門学校	7.8	22.0	16.0	54.2	100.0	1584

5. まとめ：第三段階教育としての高等教育スタッフとは

以上、短期大学と専門学校を中心に非大学型高等教育教員を職業教育の観点から分析してみたが、事実として彼らにはアカデミック・プロフェッションとは異なる資質が求められ、事実として大学教員とは異なる経歴を持った教員が教育を担っていることが分かる。また、教育を担う集団としての教員間や教職員間の協働のありようも大学と相当に異なることが読み取れる。そこには、アカデミック・プロフェッションとは異なる高等教育教員モデルいわば第三段階教育を担う教員モデル、および教育を担う集団のモデルが存在し、日本においてそのモデルのヒントは、教育機能強化と職業世界とのレリバンス強化という点で大学よりも先を行っていた非大学型高等教育を担う教員の姿にあるとも言える。そこは、再びボイヤーの学識論の言葉を借りれば、「発見の学識」(Boyer 1990=1996)が必ずしも必要でなくなる世界かもしれない。加えて、職業教育の性格上、知識・技能の所有に加

えて、実際にそれらを使って職業人として実績を積んだかが決定的に問われるとすれば、なおさら、アカデミック・プロフェッションとも初等／中等教育とも異なる、教員のこの「モデルX」こそ、職業世界とのレリバンスを強化した教育を担う「第三段階教育としての高等教育のスタッフ」のあり方を模索するヒントになろう。

【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
- 井下理，2003，「FDの現状と課題」『IDE 現代の高等教育』No.447, 5-11 頁。
- 新堀通也（編），1984，『大学教授職の総合的研究』多賀出版。
- 菅野国弘，2010，「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」九州大学「高等教育学位・資格研究会」国際ワークショップ（於：九州大学西新プラザ）配付資料。
- 羽田貴史，2011，「大学教員の能力開発をめぐる課題」『名古屋高等教育研究』第11号、293-312 頁。
- 文部科学省，2012，『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）』。
- 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。

-
- i 専門職大学院については、制度発足時（2003年）から教育FDが義務化されている。
- ii 自己点検・評価については、1991年の大学審議会答申で努力義務化され、2004年の学校教育法改正では自己点検・評価と結果公表、および認証評価が、それぞれ義務化されている。
- iii 法律（学校教育法）上の教員要件は以下の通りである。大学教員は「教育上研究上または実務上の特に優れた知識、能力及び実績を有する者であって、学生を教授し、その研究を指導し、又は研究に従事する」（第92条）という言い方がなされ、短期大学教員もこれに準じている。高等専門学校になるとここから「研究」という言葉が消える（第120条）。そして、専修学校では、「その相当する教育に関する専門的な知識または技能に関し、文部科学大臣の定める資格を要する者でなければならない」（第129条）とされ、専修学校設置基準の中では、大学、短大、高専の「優れた知識・能力及び実績」という表現に代えて、「専門的な知識、技術、技能等」を有するものという表現が使われている。それを保証する要件は、高校を卒業後の教育経験年数に関連業務に従事した期間を合わせて6年以上となっており、修士学位以上を持っていた場合は関連業務に従事しなくても専修学校の教員になることが可能である。
- iv 使用データは、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・資格枠組に関する研究」（研究課題番号：21243044、研究代表者：吉本圭一）において「高等教育における教員と教員組織に関する調査」として実施された、2種の調査データである。調査期間はいずれも2011年1月-7月である。詳細は次の通り。
- 【A票】機関調査票…全国の短期大学および専門学校に対する、郵送法による悉皆調査。短期大学については有効回収票335票、有効回収率44.2%。専門学校については有効回数票414票、有効回収率14.4%。

【B票】教員個人調査票…全国の短期大学および専門学校に勤務する、本務教員については悉皆、兼務教員については各学校10名（10名以下の場合は悉皆）を対象とした、ウェブ調査。短大については、本務教員有効回収票1,051票（配布総数に対する有効回収率10.9%）、兼務教員237票（同6.7%）。専門学校については、本務教員有効回収票1,754票（同4.8%）、兼務教員433票（同1.5%）。

なお、調査担当は、稲永由紀（筑波大学）、川俣美砂子（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）を中心とした教員調査班である。