

2013年3月9日(於:ホテルレガロ福岡)
国際セミナー「高等教育システムと機能分化と質保証:非大学型アプローチ」
第3セッション:第三段階教育としての高等教育のスタッフ



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

Teaching Staff in Non-University Higher Education in Japan:
Activities, Background and Competencies

稲永由紀(筑波大学 大学研究センター)
INENAGA, Yuki, Assistant Professor, RCUS, University of Tsukuba

構成



- はじめに
- 非大学型高等教育を担う教員への着目
- 「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
- 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」による短大・専門学校教員調査結果から
 - 学術卓越性と実務卓越性:教員の学習・職業経験
 - 組織としての教育の担い方
 - 教員に求められる能力・資質とその現状
 - 教員の資質開発
- まとめ
第三段階教育としての高等教育スタッフとは:職業教育から考える、高等教育教員のモデルX

Copyright (C) 2013 INENAGA, Yuki. All Rights Reserved.

2

2. 非大学型高等教育を担う教員への着目

Focusing on Teaching Staff Responsible for
Non-University Higher Education

教員研究の範疇



- (伝統的)大学教員研究
 - アカデミック・プロフェッション研究(新堀編(1984);有本・江原編(1996);有本編(2008))
 - 大学教員の能力とキャリア・ステージ(羽田 2011)
- ←基本は、研究教育統合型モデル ex. Boyer(1990=1996)

一方、大学教員ではない教員研究は？

- 非大学型機関の教育的特性への注目
- (大学での)教員入職経路の多様化、教員内機能分担
←組織として教員を把握する視点

Copyright (C) 2013 INENAGA, Yuki. All Rights Reserved.

4

高等教育における教員の資質開発の義務化



- 大学審答申(1998)「21世紀の大学像と今後の改革方針について」
→**大学設置基準の「大綱化」(1999)**
(教育内容等の改善のための組織的な研修等)
第25条の2. 大学は、当該大学の授業の内容及び方法の改善を図るための組織的な研修及び研究の実施に努めなければならない。(=努力義務化)
 - 中教審答申(2005)「新時代の大学院教育—国際的に魅力ある大学院教育の構築に向けて—」
→**大学院設置基準(2007)**
(教育内容等の改善のための組織的な研修等)
第14条の3. 大学院は、当該大学院の授業及び研究指導の内容及び方法の改善を図るための組織的な研修及び研究を実施するものとする。(=義務化)
 - 中教審答申(2008)「学士課程教育の構築に向けて」
→**大学設置基準の一部改正(2009)**
(教育内容等の改善のための組織的な研修等)
第25条の3. 大学は、当該大学の授業の内容及び方法の改善を図るための組織的な研修及び研究を実施するものとする。(=義務化)
- *専門職大学院(2003)、短期大学、高等専門学校(以上、2009)でも義務化

Copyright (C) 2010 INENAGA, Yuki. All Rights Reserved.

5

教員の資質開発に関する政策的導入の背景



- FD (Faculty Development: (教育に関する)教授団の資質開発)普及の4つの要因
- 政府の大学教育政策の変更
大学に対する規制緩和+各大学の自主的・主体的改革や努力を促し、それを点検・評価する
Ex 1991(答申)自己点検評価努力義務化
2004(学教法)自己点検評価と結果公表の義務化、認証評価義務化
 - 大学教育に対する社会からの期待と批判
日本経済の弱体化と国際競争力の低下要因としての大学卒業生の思考力・実践力の低下→大学自体の研究・教育力の脆弱性への不満・批判へ
cf trainability vs employability
 - 教室における学生の変化
学生気質の変化+IT機器の変化
 - 18歳人口減少に伴う学生確保
大学の魅力増大策の必要性

(井下理(2003)「FDの現状と課題」JIDE No447)
Copyright (C) 2010 INENAGA, Yuki. All Rights Reserved.

大学教育におけるキャリア教育・職業教育機能の充実と「アカデミック・プロフェッション(AP)」モデル再考

- 中教審答申(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)」
 - 高等教育におけるキャリア・職業教育機能充実への要請
→職業教育機能を充実させてきた非大学型高等教育機関の教育的特性への注目
- 高等教育における職業教育を担う教員を考えることは、非大学型高等教育を担う教員だけを考えることなのか？
 - 高等教育のマス化・ユニバーサル化
 - 職業世界とのレリパンス強化&教育重視
 - 大学でも、伝統的(規範的)APモデルとは異なる教員の出現
教員入職経路の多様化、「教育集団」(機能分担)

◎高等教育で職業教育を担う教員とはどのような教員か
=ユニバーサル化した高等教育を担う教員モデルとは何か
=「第三段階教育」を担う教員モデルとは何か

教員研究の範疇

ところが、研究上、非大学型高等教育教員はブラックボックスのまま

- (伝統的)大学教員研究
 - アカデミック・プロフェッション研究(新堀編(1984); 有本・江原編(1996); 有本編(2008))
 - 大学教員の能力とキャリア・ステージ(羽田 2011)

大学教員ではない「高等教育教員」研究は？

- 非大学型機関の教育的特性への注目
- 教員入職経路の多様化、教員内機能分担
←組織として教員を把握する視点

- 学校教員(初等・中等教育教員)研究
=日本教育社会学会での「教員研究」

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] 専門大学教員	[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)	○	○	?	(学会参加+業績発表)
高等職業教員資格	○		?	
マネジメント能力				

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

A Model for Teaching Staff in Tertiary Education:
a Consideration of "Teaching Staff for Higher Vocational/Professional Education(HE-VET)"

日本における高等教育教員の要件(学校基本法)

- 大学・短期大学(第92条)

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。ただし、教育研究上の組織編制として適切と認められる場合には、准教授、助教又は助手を置かないことができる。

6 教授は、専攻分野について、教育上、研究上又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つて、学生を教授し、その研究を指導し、又は研究に従事する。
- 高等専門学校(第120条)

高等専門学校には、校長、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。ただし、教育上の組織編制として適切と認められる場合には、准教授、助教又は助手を置かないことができる。

4 教授は、専攻分野について、教育上又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つて、学生を教授する。
- 専修学校(第129条)

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。

3 専修学校の教員は、その担当する教育に関する専門的な知識又は技能に関し、文部科学大臣の定める資格を有する者でなければならない。 →次スライドへ

専修学校(専門課程)における教員の要件(設置基準)

- 第18条 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。
 1. 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
 2. 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大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
 3. 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
 4. 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
 5. 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
 6. 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

資格等に関わる研修の実施(菅野 2011)



- 専門学校に関わる資格・検定147種について、
 - 資格等に係る研修等の実施(除:更新制度)
 - 実施団体・機関等...77件(66.4%)
 - 専門学校等関係団体...34件(87.2%)
 - 業種・職種別等団体...129件(94.2%)
 - **教育・実習指導者養成や教員認定等に係る研修等の実施**
 - 実施団体・機関等 ...13件(11.2%)
 - 専門学校等関係団体...10件(25.6%)
 - 業種・職種別等団体...8件(5.8%)
 - (国家資格又は受験資格等を与える指定養成施設の制度以外で)団体・機関独自に条件(教員資格、指定プログラム・教材等の使用、校種の限定等)を設置し教育課程を認定(認定後に検査等)するもの
 - 実施団体・機関等 ...18件(15.5%)
 - 専門学校等関係団体...2件(5.1%)
 - 業種・職種別等団体...2件(1.5%)

Copyright (C) 2012 INENAGA, Yuki. All Rights Reserved.

13

諸外国との比較で見た、高等職業教育教員の要件

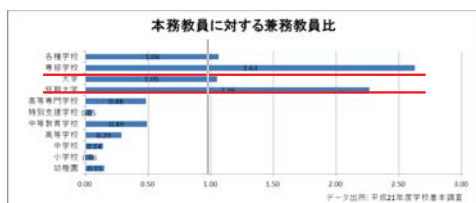


	[UK] FEC teacher [AUS] dual profession' in TAFE	[CN]「双師型」 [KR] 専門大学 教員	[JP] (特に専門学校)	(参考) [JP] 大学
学術卓越性		○	△	○
実務卓越性 (職業専門性)	○	○	業界の最先端を担う「非常勤」	(学会参加+業績発表)
高等職業教員資格	○		?	
マネジメント能力				

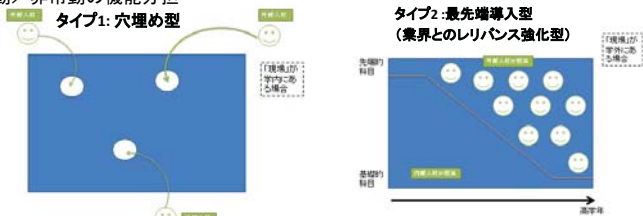
Copyright (C) 2011 YOSHIMOTO, Keiichi and INENAGA, Yuki. All Rights Reserved.

14

教員集団内の機能分担:本務教員と兼務教員



常勤/非常勤の機能分担



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

15

3. 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」による短大・専門学校教員調査から

Competencies and Career Formation of Non-University Higher Education Teaching staff and their Organizations Responsible for Teaching and Learning in Japan: the Survey conducted by "Research in Higher Education and Qualification Framework"

分析の視点



- 教員の職能: 'Quattro Profession'
 - 学術研究卓越性
 - 職業実務卓越性
 - 教育資質
 - マネジメント能力(≡学内外と協働する力)
- 教育を担う、組織としての教員集団
 - 教職員間の機能分担
 - 常勤と非常勤(=最先端の教育を担う実務家)
- 学校種
- 分野領域

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

17

使用データ



使用データ:「高等教育における教員と教員組織に関する調査」

【調査主体】
高等教育と学位・資格研究会
*「非大学型高等教育と学位・資格枠組に関する研究」(文部科学省科学研究費補助金基盤研究A、研究課題番号:21243044、研究代表者:吉本圭一)

調査項目	[A] 教員個人調査	[B] 教員個人調査
	A. 学校概要 B. 代表的なカリキュラムの内容 C. 学校の管理運営 D. 教員職の人事・待遇 E. 教員の職業的能力 F. 今後の高等教育のあり方	A. 属性および勤務校での役割 B. 勤務校での職務 C. 学習者と職業関係 D. 勤務校での成長と進路、職務の変化 E. 自身の研究・研修・能力開発 F. 職業的能力とその活用 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
調査期間	2011年1月~3月	2011年1月~3月
調査対象	全国の短大および専門学校の学校長(各1名)	全国の短大および専門学校に勤務する、本調査員については各学校10名(10名以下の場合は任意)
調査方法	郵送法	Web調査

表2 回収数・回収率	短期大学	専門学校	合計		
[A] 教員個人調査					
学校数(A)	355	2,866	3,221		
配布数(B)	355	2,866	3,221		
有効回収率(C)	157	414	571		
有効回収率(B/C × 100)	44.2%	14.4%	17.7%		
[B] 教員個人調査	短期大学本務	短期大学兼務	専門学校本務	専門学校兼務	合計
教員数(A)	9,657	21,714	36,257	96,560	45,914
配布数(B)	10,635	3,550	56,085	28,660	32,210
有効回収率(C)	1,051	237	1,754	433	3,475
有効回収率(A/C × 100)	10.9%	6.7%	4.8%	1.5%	4.4%

注: 学校数および教員数は、2010年度学校基本調査ベース
Copyright (C) 2011 YOSHIMOTO, Keiichi and INENAGA, Yuki. All Rights Reserved.

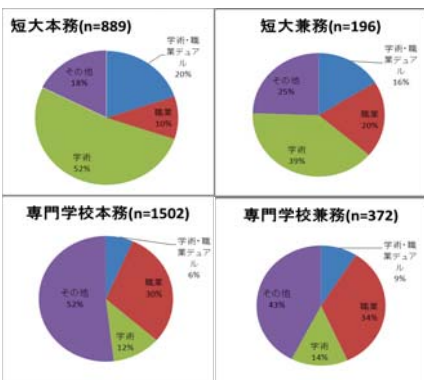
18

学術卓越性と実務卓越性



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)

		【職業経験】教育に直結した職業経験(通算5年以上)	
		○	×
【学術経験】修士レベル以上	○	デュアル	学術
	×	職業	その他



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

19

組織としての教育の担い方



常勤本務教員の担当比率(A票)

	a) 授業時間の常勤本務者担当比率の区分					合計	
	0-20%	20-40%	40-60%	60-80%	80-100%		
短大	4.7	9.5	27.7	48.0	10.1	100.0	148
専門学校	6.2	18.5	24.4	37.4	13.6	100.0	390
合計	5.8	16.0	25.3	40.3	12.6	100.0	538

b) 主要学科の専門分野から見た、授業時間の常勤本務教員比率	主要学科の専門分野		授業時間のうち本務教員の担当比率(平均値)	人数	標準偏差
	工学、建築、環境	78.24			
	農業、農学、食品加工・製造、獣医・畜産	76.88	16	11.95	
	生命科学、理学、コンピュータ	69.13	23	16.49	
	家政学・服飾	67.05	44	22.16	
	サービス	66.57	35	16.62	
	社会科学、ビジネス、法律	65.69	29	20.86	
	教育・社会福祉	64.00	105	17.43	
	普通・一統教育プログラム	63.85	13	16.60	
	合計	61.89	522	21.56	
人文学、芸術、デザイン	54.04	39	23.92		
医療・保健	52.46	169	20.51		

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

20

組織としての教育の担い方



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	当該種別の専門家	その他:外部委託等
D4a 学生の学習支援	短大	97.4	25.3	31.8	15.6	3.2
	専門学校	93.8	28.4	5.5	19.7	2.7
D4g 学生募集・入試・広報	短大	85.8	7.1	90.3	11.0	12.3
	専門学校	75.5	7.8	63.0	12.5	5.5
D4b 学生の生活全般に関する指導	短大	88.4	7.7	78.7	8.4	5.8
	専門学校	93.5	11.5	26.0	4.0	4.3
D4d 学生の精神・心理面での個別支援	短大	77.4	12.9	58.7	54.2	12.3
	専門学校	87.2	11.1	18.6	26.9	10.1
D4e 資格・検定試験関連業務	短大	87.2	21.2	56.4	21.8	9.6
	専門学校	90.4	16.2	15.9	12.9	2.3
D4c 学生の進路・就職指導	短大	88.3	9.7	84.4	20.1	9.1
	専門学校	93.0	10.7	28.4	10.2	1.7
D4f 就職先開拓や進路先との情報交換	短大	71.8	8.3	86.5	15.4	6.4
	専門学校	84.0	9.8	36.6	10.5	2.5
D4h 学校の維持管理	短大	7.1	0.6	56.8	3.9	85.2
	専門学校	46.5	6.3	52.5	6.0	60.3

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

21

教員に求められる能力・資質とその現状



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

- ◎短大・専門学校ともに重視: 専門理論知識/学習指導の技量
- *あまり重視されない: 研究能力/学校経営参画/地域連携
- *専門学校で強調: 職業実務能力/先端知識/学習指導/学生支援
- *短期大学で強調: 研究能力
- *機関・本務教員・兼務教員で共通の認識、ただし「教職員間の協働」について差

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

22

教員に求められる能力・資質とその現状



教員の能力不足感(A票、B票)

表 教員個人の能力不足認識と機関の水準不足評価(%)

	短大		専門学校	
	本票(610)	兼務票(122)	本票(925)	兼務票(229)
	採用時	現在	採用時	現在
a 専門に関わる理論的知識	21.8	6.4	34.3	9.8
b 専門に関わる最先端の知識・技能	22.0	10.7	31.0	15.0
c 専門に関わる卓越した職業実務能力	26.9	13.3	30.6	14.3
d 学習指導の技量	28.4	5.6	42.9	10.4
e 精神面で学生を支援する力	25.4	4.4	41.6	10.2
f 研究能力	28.9	23.6	24.6	30.7
g 教育に関わる革新的なアイデアや企画を提案する力	34.1	18.0	45.9	20.3
h 教職員間で協働する力	18.7	5.9	23.9	9.4
i 学校経営に参画する力	44.9	26.7	51.4	28.8
j 地域・業界・職業の学外関係者と協働する力	38.4	18.9	43.4	21.8

- 学習指導などの教育資質と専門的な能力等について
 - 採用時の能力不足感
 - その後の勤務経験を経て解消
- 機関側からの評価
 - 学習指導については水準不足の認識はほとんどない
 - 最先端の専門知識・技能については水準不足を感じる専門学校もみられる
- 学術性を象徴する「研究能力」の場合
 - 期待水準は高くない
 - 経験による資質向上は見られない
 - 両学校種ともに水準不足を認識する学校は多くあった

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

23

教員の資質開発



研修への参加(B票)

(択一回答:%)

	たびたび研究発表などを行っ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		合計	対象者数(人)
	短大	専門学校	短大	専門学校	短大	専門学校	短大	専門学校		
自分の専門分野に関する学術的な団体学協会	34.7	32.0	23.4	9.9	100.0	958				
自分の専門分野に関する職業的な団体学協会	10.7	18.6	22.2	48.5	100.0	1607				
自分の保有する専門資格に関する団体学協会	16.2	29.3	23.4	31.1	100.0	939				
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	8.3	20.3	22.0	49.5	100.0	1603				
勤務校で実施されたさまざまな専門的な研究会	11.0	22.4	21.9	44.7	100.0	939				
	7.4	20.1	23.8	48.7	100.0	1594				
	4.2	15.7	16.7	63.5	100.0	939				
	5.8	15.9	18.0	60.3	100.0	1588				
	7.9	27.8	17.0	47.3	100.0	931				
	7.8	22.0	16.0	54.2	100.0	1584				

説明: あなたは、専門分野における資質・能力を向上させたり、研究成果を発表したりするために、どのような団体・学協会や研究会などに参加していますか。

+ どの団体、学協会にも属していない専門学校教員(本務・兼務含む)は3割程度存在

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

24

教員の資質開発



- 「研究活動」の意味(B票)
 - 週あたり時間
 - 短大本務: 5.88時間 > 専門学校本務: 2.27時間
 - Cf. CAP調査(有本編 2008) 大学教員(学期中): 16.7時間
 - 授業には必ずしも直接関係しない研究活動のための時間がある「まったく当てはまらない」
 - 短大本務: 17.9% < 専門学校本務: 31.3%
 - 研究のための校費が用意されている「まったく当てはまらない」
 - 短大本務: 7.3% < 専門学校本務: 38.4%

*ただし、「研究動向の最新情報収集」「現場情報の収集」「授業スキルの改善のための努力」は、短大教員も専門学校教員もやっている

表 あなたの「研究活動」について	短大本務		専門学校本務	
	短大本務	短大兼務	専門学校本務	専門学校兼務
研究動向の最新情報収集	63.7%	80.8%	59.5%	70.3%
現場情報の収集	64.8%	50.0%	67.8%	59.9%
授業スキルの改善のための努力	85.4%	84.3%	79.7%	79.7%

表注: セル内は、それぞれの項目に対し、「5. とてもあてはまる」~「1. とてもあてはまらない」の5件法で回答させたもののうち、「5.とてもあてはまる」と「4」を足した数値。

25

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

5. まとめ:

第三段階教育としての高等教育のスタッフ

A model for teaching staff in tertiary education



26

職業教育から考える、高等教育教員のモデルX



- 高等教育における職業教育を担う教員を考えることは、非大学型高等教育を担う教員だけを考えることなのか?
 - 高等教育のマス化・ユニバーサル化
 - 職業世界とのレリバンス強化&教育重視
 - (結果として)伝統的・規範的「アカデミック・プロフェッション(AP)」モデルとは異なる教員
 - 「発見の学識(scholarship of the discovery)」(Boyer 1990=1996)なくとも教員がつとまる世界
 - APモデルとの乖離は単なる「質の低下」?: 知識・技能の所有+「職業人」としての実績
 - 「学校教員(初・中等教育)」ともAPとも異なる「モデルX」
 - 教育を担う集団としての、教職員間、学外関係者との機能分担

◎高等教育で職業教育を担う教員とはどのような教員か
=ユニバーサル化した高等教育を担う教員モデルとは何か

Copyright (C) 2013 INENAGA, Yuki. All Rights Reserved.

27

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)『大学教授職の使命ースカラーシップ再考』玉川大学出版部

Copyright (C) 2013 INENAGA, Yuki. All Rights Reserved.

28

ご静聴いただき、ありがとうございました
'Arigatou Gozai Mashita' (Thank you for your attention)

Mail to inenaga.yuki.fw@u.tsukuba.ac.jp

Copyright (C) 2013 INENAGA, Yuki. All Rights Reserved.

29

第2節 専修学校における中堅教職員の能力開発*

平田 眞一（第一平田学園）

岡村 慎一（専門学校 YIC グループ総括本部）

古賀 稔邦（日本電子専門学校）

1. 財団の研修研究事業の中身や現況、各専門領域以外の中堅教員研修の必要性について

（1）TCE 財団の研修研究事業、中堅教員研修の必要性

職業教育・キャリア教育財団（TCE）について、研修中央委員会委員並びに委員長としての経験から、専門学校の中堅教員の質保証のために行ってきたことを述べたい。

現在、TCE 財団では、校長・教頭研修、指導教員研修、新任教員研修、国内派遣事業、調査研究事業など様々な研修研究事業を行っている。

制度的な歴史を見ると、専修学校は各種学校制度を母体としていて、各種学校当時は洋裁学校が主だったため、洋裁分野においては教師、助教師という制度があった。

その後専修学校制度が創設され、TCE 財団の前身の財団法人が設立されたときに、准教員研修や新任教員研修の元となる教職課程研修（A 類、B 類、特別の 3 区分）ができた。その後、時代の流れの中で洋裁分野の学校が減少し、他の分野の学校が増えてくるに依じて、研修制度や内容等を変えきている。

もう一点、前政権下の事業仕分けにより、文部科学省の専修学校関係予算が大幅に打ち切られ、専修学校の教育機能の高度化、質の保証・向上に係る委託事業が激減した。そこで文部科学省の補助事業で行う研修研究事業の内容をより充実する必要があるということで、研修中央委員会では、「現行の研修事業の内容を見直すことが重要」と考え、検討を指示しているところである。

ちょうど、吉本先生が代表を務める「高等教育と学位・資格研究会」や「九州大学専門学校教育研究会」等で、吉本先生から「専修学校には教員の質保証の仕組みはあるのか」という問題提起があり、私自身、「じゃあ、どういうことが必要なのか」ということを考え始めた時期でもあった。

実際に私自身が研修中央委員から委員長へと、教員研修事業に 10 年ほどかかわっているが、専修学校制度発足当時の教員研修に比べ、新しい研修事業が立ち上がっていて、その実績を踏まえる形で変えてきているところである。

特にキャリア・サポーター養成講座、以前は MCSM 養成講座という言い方していたが、いわゆる授業をグループ学習で行うことを目指すもので、集団で運営する方法を教えているもので、今までのスクール形式で教える授業だけではなくて、学生と、コミュニケーションをもって、グループ学習をさせようという目的で実施している。

キャリア・サポーター養成講座は研修の効果が高いということと、教員がキャリア・

* 本節は 3 名による分担執筆である。第 1 項は平田眞一が、第 2 項は岡村慎一が、第 3 項は古賀稔邦が担当した。

サポート・マインドを持たないと専門学校では学生の指導ができなくなってきたという両方の問題があって、実は今回もこれを一つのベースとして教員研修制度の見直しに使えるのではないかという出発点にもなっている。

その中で、資料スライド3枚目の表の4番目に示した「やる気の根っこ」は、職業教育・キャリア教育を行う前提として、学生がグループで課題に取り組むワークシート形式の教材である。加除式、ルーズリーフ型の教材のため、1人1部ずつ持って、学生らがシートに書いて、書いたシートをルーズリーフから外して、指導者に提出して、シートが添削されて返却するという繰り返しができる。専門学校教育の根本として、チームで学習するため、もしくは職業教育に向けて、学生が自分をもう一回見直そうと、そういう教材を開発したものである。

そういう中、研修中央委員会で、「一体、専門学校の教員には、どういう研修内容が必要なのだろうか」を検討してきたが、その背景として、専門学校では専門分野以外であまり研修をする機会がないという調査結果が出てきたことがある。このような専門学校の教員の資質向上に向けて、プロジェクトチームとして中堅教員研修の研究委員会を組んだところである。

まだ完成した形ではないのだが、専門学校の関係者の立場から、こういう研修を受講すれば、例えば、5年以上の経験を有する教員にとって、質を高め、また均一な情報を、皆で共有することができないかという方針で作っている。

簡単に言えば、新教員研修は専門学校を卒業した人で、その後、職業経験をした人に、48単位の講習を受けてもらうものである。

研修中央委員会の平成22年当時の提案では、この現行の1, 2, 3群あるいは1, 2, 4群を中心とする新任教員研修などの上に、5群以降の研修を制度化し、これらの中から48単位以上を修習したら、「中堅教員研修として受講された」という受講証を出してもいいのではないかと考え方で作られている（資料スライド6枚目）。したがって、先ほど述べた、キャリア・サポーター養成講座なども随所に入っている。

(2) TCE財団の研修研究事業の理解並びに普及に向けて

詳細についてはこの後決定するものであるが、様々な分野の教員が、各自の経験から授業を行うと、どうしても教え方などの質が問題になる。また、教育方法に関する専門的な内容だけではなく、コンプライアンスや学校運営の問題から、財務の問題、自己点検、自己評価に至るような内容も、必要ということで研修の科目に入っている。

余談であるが、私は財団の研修中央委員を長く務めてきたが、全専各連の菅野氏とともに、学校評価等の義務化の前後に、自己点検・自己評価のアンケート調査、啓発などの事業についても一生懸命推進してきた。しかし、なかなか実施する学校数が増えない。全専各連会員の学校法人立専門学校1600校ぐらいにアンケートを送付して、毎回回答してくる学校が800校程度である。その中で、自己点検・自己評価を実施している学校は3割程度である。さらに、評価結果を公表している学校は1割程度であった。

最終的には、法律的な改正による厳格化、学校評価を実施しない場合のペナルティの問題等もあるかもしれないが、事業を通じてようやくわかってきたことは、自己点検・

自己評価とは、教職員一人一人が、意識して行っていないといけないということ。もしくは、専門学校の場合は規模が小さいので、先ほどの ISO29990 の話と同様で、個々の教職員が教育活動を調査して、自分たちで課題を改善していくということである。

実際、多くの専門学校でそのような取組をしている。しかし、その実態がアンケート結果に表れない。

具体的には、個人的に歯がゆく思っているが、財団の研修を受けている教員が存在するにも関わらず、それをアンケート回答者が正確に把握していないため、「研修する場がない」と回答していることである。そうとしか考えられない回答がたくさんあるため、「お願いですから、受講したことをはっきりと書いたアンケートを返していただければ」と思う。

財団では、専修学校関係者の協力を得て、共育の質の保証を高めていきたいと思っているので、引き続き協力を願いたい。

2. 現在検討中のカリキュラムの全体構成、実証済のキャリア・デザインについて

(1) 中堅教員研修カリキュラムの作成の背景

TCE 財団の研修中央委員会の命を受けて、今年度から、中堅教員研修の開発・実証を行っている。この中堅という定義の仕方は、一般企業では、中核的な、中心的な業務を行う人という形にもなり、経験年数といったところで中堅といわれるところもある。専門学校という、小規模の学校群が多い集団の中では、一人一人の教員がとても大事であり、その一人一人の教員が、仕事に対して、主体的に、自律的に、仕事に立ち向かっていくというような組織体制を作っていないと、組織と個人が、win-win にならないと考える。この観点に立ち、中堅教員の研修カリキュラムを作る際には、キャリア開発プログラム、CDP を主軸において、教員自身が自分のキャリア開発をしていくということを後押しすることをベースとして考えている。

その上で、やはり一過性のもので研修というものが終わるのではなく、人が成長し続けるためのプログラムとして、我々教職員自身が、学生の模範となるような、その CPD (継続能力開発) ができるような道筋を作ることを主眼としている。その背景として、教育の質保証について、教員一人ではなく、チーム力で向上させていく必要性も意識している。

そのためには、中核、中堅といわれる教員が、メンタリングのような役割も持てるように、開発に取り組んできた。なお、研究委員会では、専門学校に関わっている者と、企業等でのキャリア開発等に関わっている者が協力して開発を進めてきた。

(2) 中堅教員研修カリキュラムを検討・編成する上で主要な観点

開発をしていく上で 6 つ項目を重視している。財団としては、キャリア・サポーター養成講座のほか、キャリア教育に基づいた「やる気の根っこ」となる教材の開発も行っている。

これには、財団名として「職業教育・キャリア教育財団」を名乗っている限りにおいて、キャリアという視点を常に意識したプログラムでありたいという思いが反映さ

れている。自己管理能力、アクションプランの作成、自己啓発力、気づきや自発力といった項目で、キャリアに対するマインドを実践できるよう、委員の中で統一的な見解が整理されたと感じている。

(3) 教員のキャリアパスに則した「職業教育・キャリア教育」スキル

経験年数とともに、キャリアパスは分化する。教員であり続ける者もいるだろうし、経営管理に進んでいく者もいる。さらに専門職として、授業を持つと同時に、学科やチームを統率する、あるいは学科そのものの育成を考えていくというような、マネジメント力を養っていく者もいる。

その中で、教員は、将来の方向性を、自ら決めていく中で、組織と折り合いをつけながら、自分の研修すべき能力を身に付けていく過程をモデル化した。この作業の中で、複数のステップ、キャリアパスに沿った能力の明確化について考えるようになった。

現状では、財団が実施している新任教員研修にしても、全国の都道府県で実現しているわけではなくて、半数以下の都道府県しか行っていない。また年間についても、受講者が数百人規模でしかないという実態と、全国の専門学校の教員が3万数千人規模であることに照らして、積極的な参加者が多くはないということが判明した。

このような状況を踏まえながら、もっと汎用的に、多くの教職員が、参加できるようにということを念頭に置きながら、もう一回再構築をできないだろうかとの協議を重ね、研究委員会のメンバーの方では、8つの能力（資料スライド11枚目）を設定し、いくつか絞り込んだ科目を盛り込むこととした。

つまり、研修で一貫した能力を養うというのではなく、その研修を受けることで、「自分たちが育成していくための視点として、このような能力が必要だよ」と思ってもらえるものを財団として提供しようとした訳である。

研修中央委員会が提案した科目（資料スライド6枚目の表）には1群から10群まであったが、例えば、「学校行事」を担う能力をどういう風に育成するか、確かに必要な研修内容であるが、知識の部分は、その人のモチベーションが上がって、その業務を自分自身の業務として自覚していければ、おのずと知識を習得しようとする面がある。したがって、やらされ感、被害者意識のある状態でやっていく教員集団ではなく、自律的にやっていくには、「この分野の能力が必要である」という提案をしていこうと考えている。自己研鑽、自己のキャリア、キャリアデザインを必修としたが、専門的な教員としてのスペシャリストを目指すといっても、専門学校の教員には、教員養成課程にて学習してきた教員たちはほとんどいない状況がある。

専門的な他の専門分野をプロフェッショナルとしてやってきたけれど、その後継者を育成するということに賛同して、専門学校教員になっている者が多い点を踏まえ、教授者としてのスペシャリストになる面と、経営層というか、管理層に入っていくためのマネジメントの能力を養っていく面の両側面で研修のプログラムを作っていくという形をとった。

(4) 「中堅教員研修」を中心とした修了認定・CPDの考え方

教員のキャリアデザインワークショップ、実はこれを昨年の12月の初頭2日間で、実証・実験講座として、20名の実際に現場で教員をされている方々に受講していただき、現時点で開発した内容を検証している。

アンケート結果等は、後に述べるが、24時間・3日間で、自分がキャリア開発、自己理解、職業理解というキャリアガイダンスの基本的なステップを踏まえながら、自分のキャリアパスを自己決定して、キャリアプランニングをしていくというところまでを行うプログラムとなっている。

これを必修としながら、それ以降、マネジメント系に行く人であれば、学校経営マネジメントの研修を受けてもらうことになる。

研修内容の中には、専門学校そのものの財務状況、これは学校評価等にも必要になってくるため、教員だから知らないのではなくて、継続的に教育活動をするためには、どういう財務状況で経営状況なのかという基本を踏まえながら、教員が意識して学科育成、人材育成に関わるかということを読んでいける、気づいていけるような講座を構想した。

また、中堅教員がメンターやリーダーのような役割を担うとするならば、学生指導だけではなく、教員間でのコミュニケーションに、コーチングあるいはメンタリングの技法も身に付けていくべきではないかと考え、プログラムを用意した。実際には、コーチング等がすぐできるという内容ではないが、自分が目指すべき問題に対して、どういう気づき、質問力を持つことが必要なのかということ、教員自身が感じて、またそれを研鑽していくステップにさせていただこうと考えている。また、カリキュラム開発に対して教育方法学などの知識を補えるようにした。

このほか、ファシリテーションスキルとして、協同的な学習、学び合う学習、教え合う学習についても盛り込んでいる。これまでは、知識習得型、技能習得型ということが、専門学校の得意分野であるが、学生が自ら考える力などを、専門学校で伸ばしていないという声もあった。そういった意味では、大学と同様、教員の関わり方という側面で、一斉授業の中での、指導的な関わり方ではない、ファシリテーションスキルを持った関わり方を、身に付ける必要があるのではないかとすることで、科目として一つ追加している。

さらに、効果的なクラス運営についても盛り込んでいる。近年多様化している学生に対しての関わり方で悩み、疲弊をしている教員も存在するため、予防開発的な視点で学級運営を行うプログラムを構想した。

それから、最後に、リスクマネジメントもプログラムに盛り込みたいと考えている。その背景として、保護者の関心の高まり、学校としての社会的責任が挙げられる。

中堅教員研修の科目は、現在は7つに絞っているが、今後数年かけ、カリキュラムを詰めていきながら、ブラッシュアップをしていくということを今後の課題としている。

修了条件については、あくまでも継続的な能力開発をイメージしているため、ステップごとに、修了という形をとり、複数段階での修了を経ていくこととしている。

長期的には 10 年、20 年かけながら、専門学校で教員として、本人が相応しい成長意欲を持った、継続学習ができるような、そういうステップをとれるようなレベル 1 から 4 というような形で、それぞれの修了証を出せるような形でイメージをしている。

(5) 基幹科目「キャリアデザインワークショップ」の実証講習について

12 月 3 日、4 日の 2 日間に向け、受講者 20 名に対して、キャリアデザインワークショップの実証講座を行った。これは、参加者同士で、自分自身のキャリアについて考え合いながら、それを自己開示し、互いに気づきを得るプログラムである。

自分自身の今後の方向性と、現状で持ちうる自分のスキルや能力、組織が何を求めているのかということを見つめ合いながら、また振り返りを聞きながら、自分自身のキャリア開発という今後の人生設計をしていく内容となっている。「やらされている」という被害者意識をなくし、自分自身で自己決定をしていって、これからの進路を作っていく講座となった。

今回、実証講座の評価アンケートを分析したところ、実施した側からすると、満足できる内容にはなっていないというのが率直な感想であった。

その一つの大きな原因は、日数・時間数が 3 日間・24 時間のプログラムを 2 日間・16 時間弱で行ったため、最後の「落とし込み」、すなわち自分自身のキャリアプランを自律的に作るということが時間不足だったということが挙げられる。さらに、急な日程で、先生方に、ちょっと負担がかかる日程であったというようなどころも要因となっている。そのようなところは課題として反省しているが、委員会の意図が十分理解できたかということの一つ一つを確認をしている。

確認をする中で、課題として残っているのが、やはり自分のキャリアビジョンというのが、まだ十分描けてない、あるいはそこに納得感が、まだ持っていないという点がある。カリキュラムを素直に、見直しをして、もう少し受講者が、じっくり内観できるような、そういうプログラムのほうが適合するのではないかと考えている。来年度は、これをもう少しブラッシュアップして、3 日間バージョンで実施できればと考えている。

また、財団では「キャリア・サポーター養成講座」という、学生にキャリア教育をするための講座を開講している。この研修との棲み分けについても、問い合わせの多いところである。この両者を受けている参加者のアンケートも行って、整合性を取りながらプログラムの整備を進めている。財団としては、「学生指導をしていく上で、必要な講座としてはキャリア・サポーター養成講座であり、教員の自分自身のキャリア開発をするためには、このキャリアデザインワークショップを受講してください」と 2 つの研修について説明していきたいと考えている。

3. 「インストラクショナル・デザイン」の意義・定義について（資料スライド 24 枚目）

(1) 「カリキュラム・シラバス(インストラクショナル・デザイン)」の重要性

前節に述べたキャリアデザインの研修については、コアに位置づく必須の研修で、

それを受けた後に、今後どういう方向性でいこうかといったことを見極め、残りの 7 つ、すなわち経営のことや、クレーム対応などの研修を選択して受講するという、構造になっている。その中の一つにカリキュラム、シラバスというテーマの研修を設定していることとなる。内容としては、インストラクショナル・デザインを勉強してもらうものである。専門学校というのは、カリキュラムを独自に作るような分野が多岐にわたっている。医療系などを除き、筆者の所属する日本電子専門学校のような工業分野では、カリキュラムを独自に作る人が多い。その場合、学科のカリキュラムを科長や主任が独自に設計したり、担当教員が自分でカリキュラムを開発することとなる。学習指導要領のある初等・中等教育段階の学校と異なり、一つ一つの授業の内容を自分で組み立てなければならないことも多い。

一方で、教育学を専攻している教員はほとんどいない。例えば、本校では、情報処理の企業で、SE やプログラマとして勤めてきた人が、今後教育の方で活躍したいということで、本校の教員になるということが現状である。教育の部分については、個々の教員が自ら受けた教育を基に、自身の考え方で組み立てるという状況に陥りやすい。しかし、それでは、教員の個人的な考えが強く反映されたり、得意分野に偏ったりすることが起こってしまいがちになる。

このため、専門学校教育の質の保証ということ考えた場合に、その中心であるカリキュラムやシラバスを除いて考えるわけにはいかないと考える。しかし、実際には、そこが属人的になっていて、担当する先生や担当している学科の科長の考え方にかんがりの部分を依存していることも多い。これに対して、「実はこういうカリキュラムなり、シラバスの設計の仕方がある」と示す研修を構想した。

インストラクショナル・デザインについて、ここで全部を述べるのは不可能であるが、教育を科学的に分析し、短期間に効率的、効果的に人材を育成する方法で、教員の属人的な能力に頼らず、一定の教育品質を保証するように、教育を設計・提供するための方法論と考える。象徴的な考え方として、「分析→設計→開発→実施→評価」、ADDIE モデルといわれるが、これはよく仕事の改善の仕方で PDCA が挙げられるが、それと同じような考え方である。「このようなインストラクショナル・デザインの中での考え方もある」ということを学んでもらう研修として定義した。

(2) インストラクショナル・デザインを用いて授業を分析・設計した事例（資料スライド 25・26 枚目）

実は日本電子専門学校では、4 年ほど前から、このインストラクショナル・デザインの研修を教員 20 名ずつ一単位で実施しており、今年の 2 月で全員が受講することになる。

本校でインストラクショナル・デザインの研修を受けた教員が、自分の授業を分析、設計する例がある。UML という情報処理の分野では、設計をするための、設計図の表記の仕方があり、これを教えるための授業を階層分析という手法を用いて、分析することができるようになった。また、授業一コマをどのように組み立てるか、手順分析という方法により図を描いて構想した例もある。

(3) インストラクショナル・デザインの研修テーマ（資料スライド 27 枚目）

もともと日本ではこのインストラクショナル・デザインが 2000 年ごろに普及してきた。当時は e ラーニングの設計の手法として認知されていたが、実際には教育活動全てに適用できるものである。

この研究はもともとアメリカで研究されており、アメリカの軍の教育を上手く実施するための手法の分析が起源になっていて、特に e-ラーニングと結びついていただけではない。特徴的な点として目標を明確に定義しなくてはいけないことが挙げられる。目標の定義は、それを達成されたか、されてないかを測定することにつながり、試験の開発につながる。テストを作って、テストに答えられるように授業の内容を組み立てることとなる。

普通は多くの学校で、自分の授業の修了テストを行うときに、今まで勉強してきた問題の中から、試験問題が作成される場合が多いのではないかと思うが、それとは全く逆であり、先にテストを作ることとなる。その科目の最終的な目標は何であって、それを達成したかしないかを、どうやって測るかということにつながる。目標の設定やテストの作成、そして内容の分析といったことが、いわゆるインストラクショナル・デザインの特徴的な考え方であり、そのような内容を研修に盛り込んでいる。

中堅教員研修カリキュラムで、8 時間で実施することになっているが、本校では、2 日半かけて研修しているため、非常にタイトだと個人的に感じている。

2013年1月13日
新大阪丸ビル新館804号室

九州大学「高等教育と学位・資格研究会」
文部科学省委託「専修学校の学校評価・教育改善の在り方に関する調査研究」
第2回ワークショップ「専修学校教育の質保証と教職員の資質向上」
第2セッションー教職員の資質と能力開発ー
「専修学校における中堅教職員の能力開発」

**一般財団法人職業教育・キャリア教育財団(TCE財団)
における中堅教員研修カリキュラムの調査研究の状況**

I TCE財団の研修研究事業、中堅教員研修の必要性

第一平田学園 理事長 平田 眞一

II 「中堅教員研修カリキュラム」の考え方・構成、実証講習の結果

専門学校YICグループ総括本部 理事・総括本部長 岡村 慎一

III 事例ー研修科目「インストラクショナル・デザイン」ー

電子学園 日本電子専門学校 校長 古賀 稔邦

I TCE財団の研修研究事業、中堅教員研修の必要性

(1) TCE財団が実施する研修研究事業①

○ 現在、TCE財団は、「研究研修事業等に関する規程」に基づき、研究研修事業中央委員会(研修中央委員会)が**実施要項を定めた以下の研修研究事業**を実施。

No.	種別	目的	受講資格
1	校長・教頭研修(国庫補助事業)	中央委員会が認めた職業教育・キャリア教育機関(教育機関)が直面する諸問題について研修し、もって教育機関の適切な運営に資する。	教育機関の校長・教頭及び中央委員会が認めた者
2	指導教員研修(国庫補助事業)	都道府県名を冠する研究研修事業支部委員会(支部委員会)が実施する研修で教育機関に関する教育科目等を教授する人材、その他中央委員会が必要と認める人材を育成する。	教育機関の設置者及び教職員又は職業教育・キャリア教育関係者(教職員)で、中央委員会又は支部委員会の推薦する者
3	新任教員研修(国庫補助事業)	専修学校教育における原理原則を実践的に学ぶためのカリキュラムに基づき、専修学校教員として必要な基礎的知識を身に付けさせ、今後の専修学校教育を担う人材を育成する。	専修学校設置基準に定められた教員の資格を有する者で、専修学校教員の職にある者又はこれを志望する者
4	派遣研修事業(国庫補助事業)	教育機関の教職員を国内外の教育機関又は研究機関、企業等の派遣研修を行うのに適正な施設に一定期間派遣し、広く教育機関に関し必要な知識及び技術を研修させ、その資質の向上と指導力の充実発展に資する。	教育機関の教職員の職にあり、中央委員会が適格と認めた者(勤務する教育機関の学校長の推薦が必要)
5	調査研究事業(国庫補助事業)	教育機関における調査研究活動を推進・奨励し、広く教育機関の教育の質的向上、内容充実に資する(成果は研究紀要とさせていただきます)。	教育機関の教職員の職にあり、中央委員会が適格と認めた者(勤務する教育機関の学校長の推薦が必要)
6	教育内容改善研究協力校事業(国庫補助事業)	教育機関が直面する諸問題等に関し調査及び研究を行い、今後の教育機関の行う教育の内容を向上させていく。	中央委員会は事業趣旨に賛同する教育機関(協力校)の設置者、校長及び教職員を委員に委嘱、指導委員会を組織
7	教員研究協議会事業(国庫補助事業)	教育機関が直面する問題に関し研究及び協議等を行い、今後の教育機関の資質を向上させていく。	教育機関の設置者、校長及び教職員
※	准教員研修	要項に定める科目、履修時間及び内容のうち、支部委員会が専修学校教員を志望する者が身に付けるべき教職的実力の基礎として必要十分と認める内容を習得させる。	専門学校で当該科目に関する学科を1年以上修了した者若しくはこれに相当する支部委員会が認めた者

I TCE財団の研修研究事業、中堅教員研修の必要性

(1) TCE財団が実施する研修研究事業②

○ また、研修中央委員会に事業別委員会のキャリア・サポート事業運営委員会(運営委員会)を設置、**キャリア・サポーター養成など関連研修事業**を実施。

No.	種別	目的	受講資格
1	キャリア・サポーター養成講座	教員等のキャリア・サポーター・マインド(学生が自身の「キャリア(働く意味、進路選択、職業適性、仕事人生等)」を主体的に設計・選択・決定できるように支援する上で、教職員が有するべき態度や姿勢)を培う。	①教職員かつ当該教育機関の長の推薦する者(非常勤の者及び就任予定の者を含む)、又は②中央委員会が認める職業教育・キャリア教育関係者のいずれかの要件を満たす者
2	「キャリア・サポーター養成講座」講師養成研修	「キャリア・サポーター養成講座」の講師(キャリア・サポーター養成トレーナー)を養成し、認定・登録する。	①所定カウンセラー資格(キャリア・コンサルティング技能士、教育カウンセラー、産業カウンセラー、キャリア・カウンセラー、キャリア形成促進助成金(職業能力評価推進給付金)対象のキャリア・コンサルタント能力評価試験の合格者)又は同等以上の能力を有すること、②キャリア・カウンセリングの経験を有すること(可能ならばトレーナー経験を有すること)、③TCE財団キャリア・サポーター養成講座修了者であることの全要件を同時に満たす者
3	研究啓発・交流会	事例研究や意見交換等を通して、自己啓発や相互交流を促進する。	原則としてキャリア・サポーター認定者
4	「やる気の根っこ」活用研修会	キャリア教育教材「チーム学習型キャリア教育ワークショップ」の普及、具体的活用法を周知する。	教育機関の設置者、校長及び教職員又は職業教育・キャリア教育関係者

I TCE財団の研修研究事業、中堅教員研修の必要性

(2) 専門学校教員(専任・兼任別)の状況

平成23年度文部科学省委託「専修学校実態調査 専修学校を設置する法人等の組織等に関する調査、学科・教員に関する調査(概要)」

【最終学歴】

○ 専任は「**専門学校**」が最多で(40.0%)、次に「**大学学部**」(36.1%)。○ 兼任は「**大学学部**」が最多で(44.0%)、次に「**専門学校**」(19.1%)。

【年齢層】

○ 「**40代**」が最多で(専任31.4%・兼任28.2%)、次に**専任「30代」**(27.2%)、**兼任「50代」**(26.4%)。

【実務経験年数】

○ 「**10年以上**」が最多で(専任44.2%・兼任56.6%)、次も「**5年以上10年未満**」(専任25.3%・兼任17.9%)。

【専修学校での指導経験年数】

○ 「**5年以上**」が最多で(専任62.0%・兼任55.7%)、次も「**1年未満**」(専任12.9%・兼任15.1%)。

【専修学校以外での指導経験年数】

○ 「**1年未満**」が最多で(専任73.3%・兼任53.0%)、次も「**5年以上**」(専任19.1%・兼任37.9%)。

【担当授業時間数】

○ 専任は「**5時間以上15時間未満**」が最多で(35.8%)、次に「**5時間未満**」(30.1%)。○ 兼任は「**5時間未満**」が最多で(75.4%)、次に「**5時間以上15時間未満**」(18.0%)。

I TCE財団の研修研究事業、中堅教員研修の必要性

(3) 専門学校が求める教員の資質・条件、資質向上に向けた研究・研修活動の実態

平成20年度全国学校法人立専門学校協会委託研究「専門学校の職業教育に関する総合的調査研究報告書」(九州大学専門学校教育研究会)

○ 専門学校が教員の資質・条件として最も重要と考えるものは、「実務に精通していること」「教育科目への造詣が深いこと」より、「**学生に対して熱意があること**」「**教育力向上に熱心であること**」が多く、「**授業の準備が周到であること**」「**学生の生活指導を行う力があること**」も2/3程度。

○ 専門学校が教員の研究・研修活動として奨励するものは、「**各県協会・全専各連(各専門部会)・専教振による研修**」(学校・法人・グループ校による研修)「**専門職団体の研修**」の順で、実際の参加状況も同様。

○ 専門学校の団体等で、新任教員研修やキャリア・サポーター養成講座、専門性向上の研修以外に、**教員に必要な資質・条件に係る研修体制がないことが課題**。

優れた教員の資質・条件と考えるもの	回答校数	とても重要	教員の資質向上に向けた研究・研修活動の内容	1,074校 奨励	1,027校 参加
a. 実務に精通していること	1,182	71.1%	a. 学校・法人・グループ校による研修	65.8%	62.2%
b. 教育科目への造詣が深いこと	1,188	71.5%	b. 各県協会・全専各連(各専門部会)・専教振による研修	74.7%	71.4%
c. 授業の準備が周到であること	1,187	66.2%	c. 企業等への派遣	12.7%	14.2%
d. 学生に対して熱意があること	1,195	93.8%	d. 大学への派遣	11.1%	14.2%
e. 学生の生活指導を行う力があること	1,192	65.4%	e. 専門職団体の研修	59.2%	58.7%
f. 就職の指導力があること	1,183	38.1%	f. 専門的な学協会の研究活動	51.6%	47.8%
g. 学生の心をケアする力があること	1,193	59.7%			
h. 研究能力が高いこと	1,180	33.1%			
i. 教育力向上に熱心であること	1,190	76.8%			
j. 高い学歴を有していること	1,183	4.7%			
k. 学科関連の資格を有していること	1,192	4.7%			

I TCE財団の研修研究事業、中堅教員研修の必要性

(4) 研修中央委員会で検討した専修学校教員研修の将来像(平成22年10月時点)

○ 研修中央委員会は、既存の研究・研修事業(新任教員研修を科目に区分)に、継続的に教員が習得すべき能力を追加・整理した**研修の将来像**を取りまとめた。

群	科目	単位数
第1群	新任教員研修「専修学校における職業教育」及び「専修学校と制度」	16
第2群	新任教員研修「専修学校教育のあり方と授業実践」	16
第3群	新任教員研修「学生・教員ののための実践心理」	16
第4群	キャリア・サポーター養成講座	16
第5群	①自校の教育理念・ビジョンと教育方針の理解と徹底、②年間計画・業務計画・カリキュラム・科目の設定・時間割等の作り方・教員の手配	16
第6群	①式典・行事・インスタンシップ・入試・教務業務等の管理運営、②学生とのかわり：クラス運営(担任)・クラブ活動・進路指導・留学生の指導、③家族とのかわり：保護者会の開催・個別相談等	16
第7群	①校舎・施設・教室・教員の管理・整備、②予算・実績の管理、準学校法人会計の理解、③労務管理・人事考課、④危機管理・コンプライアンスの徹底・学校評価等	16
第8群	①広報・学生募集、②対外活動(地域・関係業界等)	16
第9群	①後輩教員の指導育成・管理、②授業(改善)研究、③教員のあるべき姿、④モチベーションの高揚	16
第10群	①指導教員研修 ②「キャリア・サポーター養成講座」講師養成研修 ③分野別教員研修*1 注1:全専各連の分野別専門部会等で実施する研修事業 ④(国内)派遣研修事業 ⑤海外派遣研修事業*2 注2:専門学校個別に実施する研修事業(過去に財団では非実施) ⑥調査研究事業(研究奨励事業)	8 24 8 16 24
■新任教員研修 パターンA 第1群 + 第2群 + 第3群 = 48単位 パターンB 第1群 + 第2群 + 第4群 = 48単位		
■中堅教員研修: 第5群~第10群を選択し、48単位以上を取得/1時間45分を1単位、1日8時間で8単位又は相当分 ①24単位は3日又は相当分 ②48単位は6日または相当分		

II 「中堅教員研修カリキュラム」の考え方・構成、実証講習の結果

(1) 中堅教員研修カリキュラムの作成の背景①

- 高等教育が教育の質保証を重視する中、**専門学校**の教育力を向上するキ一とは、**教員自らがキャリアパスを作成するCDP** (Career Development Program注1)の構築
- **教育専門職のキャリアを積み重ねるCPD** (継続能力開発: Continuing Professional Development注2)の活用

注1: CDPとは従業員の長期的な視点でキャリア形成を支援する仕組み。中長期的なキャリアビジョンの策定や中長期的な研修計画のほか、配置・ローテーション、職務経験等を包括的に勘案した実行施策。

注2: CPDとは技術者の継続的な専門教育の制度。産学連携のスキームで、常時、質の高い技術者を輩出できる教育システムが必要とされ、民間ベースで様々な職種等の教育システムの確立に向けて調査・研究。

- 私立専門学校教員の教員は他の教育機関と比べ勤務年数が短く注3、熟練教員が少ない組織体である実態が推測でき、また、小規模校も多いため、**教育の質保証の面で教員間の連携が十分に取れず、学内の教員のチーム力の低下が懸念される。**

注3: 平成22年度文部科学省「学校教員統計調査報告」-私立専門学校(抽出校)本務教員約344人の勤務年数・平均勤務年数9.6年、勤務年数10年未満は65.2%(うち39.5%が5年未満)

- 安定的学校運営を含め、教育の質の維持・向上に、次の中堅教員の取組が重要。
 - ・ **専門学校で働く自らの意義・意味**に気づき、納得した上で、更に**継続的な教育活動**に関わることに。
 - ・ **自らの進むべき方向にそったスキルアップ**を図り、更にチームでの**メンター的な役割**と**リーダーとしての役割**を担う能力を養うこと。

- **専門学校教育に相応しい中堅教員を計画的に育成する研修カリキュラム**策定のため、中堅教員研修カリキュラム研究委員会(研究委員会)を組織、議論開始。

II 「中堅教員研修カリキュラム」の考え方・構成、実証講習の結果

(1) 中堅教員研修カリキュラムの作成の背景②

- 研究委員会は、自校で教員の能力開発に携わる専修学校関係者、研修科目が対象とする能力要素に係る学識者など次の8名の委員をもって構成。

氏名(敬称略)	都道府県名	所属・役職
吉沢尚志	群馬県	中央情報経理専門学校高崎校 副校長
○古賀稔邦	東京都	日本電子専門学校 校長
平野公美子	東京都	日本外国語専門学校 事務局長
道幸俊也	神奈川県	有限会社Office C&M 代表取締役、 関東学院大学法学部 助教
安田実	大阪府	森ノ宮医療学園専門学校 法人本部長
田口一子	岡山県	中国デザイン専門学校 校長
◎岡村慎一	山口県	専門学校YICグループ統括本部 統括本部長
岩村聡志	宮崎県	宮崎情報ビジネス専門学校 教務部長

※1 都道府県名別の五十音順。
※2 ◎は委員長、○は副委員長。

II 「中堅教員研修カリキュラム」の考え方・構成、実証講習の結果

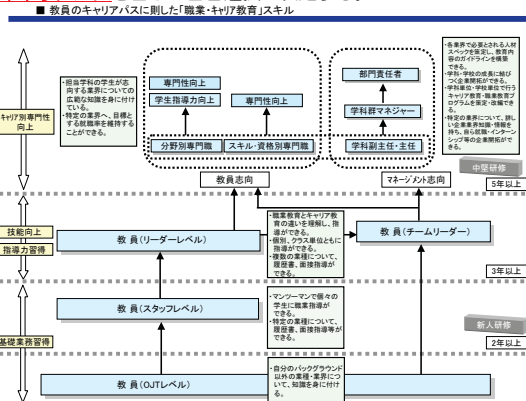
(2) 中堅教員研修カリキュラムを検討・編成する上で主要な観点

- 自己管理能力・自己決定能力**
中堅教員が主体的にキャリアプランを立案・実行し、学校の核となる人財に成長する機会となる研修とする。
- モチベーションの向上と具体的アクションプラン作成力**
各教員の意思によって、自らのキャリアパスを考慮した研修の選択を可能とする。
- 継続的自己啓発力**
中堅教員研修修了認定は、新任教員研修及び財団主催研修等を含めた継続的な自己啓発を促進するようなシステムにする。
- 必要性のある能力開発計画**
マネジメント系スキルあるいは教員の更なる教育力の向上を目指す能力開発研修を行う。
- 統合教育力**
中堅教員研修カリキュラムと新任教員カリキュラムを合わせ、専門学校のファカルティ・ディベロップメント(FD: Faculty Development)の一環とする。
- 気づき力と自発力**
研修プログラムは、限られた時間の中で更なる学習の必要性を実感できる内容とする。

II 「中堅教員研修カリキュラム」の考え方・構成、実証講習の結果

(3) 教員のキャリアパスに則した「職業教育・キャリア教育」スキル

- 組織が求める役割・立場と教員自身が主体的に選択するキャリアパスを両立すると、下図のとおりとなる。
- 将来的に「**管理職**」へのキャリアパス、「**専門教員として更に教育力向上を目指す**」キャリアパスを自らが自己選択・決定する。



II 「中堅教員研修カリキュラム」の考え方・構成、実証講習の結果

(4) 研究委員会での研修カリキュラムの科目の検討の経過

- 平成22年10月の「研修中央委員会による将来像」をベースとしつつ、新任教員研修の受講者数が500名前後で推移する現状を考慮し、中堅教員研修は、新任教員研修やキャリア・サポーター養成講座など、**適切なキャリアパスの選択・決定に資すると認める研修プログラムも積極的に受講を促し、自らの納得感ある研修プログラムを選択をできる**ことを前提に検討。
- 研究委員会で「中堅教員に必要な能力」を議論し、委員から出された18区分の能力要素を集約し、次の**8つの能力を設定**(順不同)。
①学校経営、外部環境理解、リスクマネジメント、②クラス、学科運営、創設力、③自己研鑽(自身のキャリア)、④カリキュラム、シラバス、⑤新任指導、⑥教育・指導力、⑦クレーム対応力、⑧職業・キャリア教育力
- その後、研究委員会は、担当委員が検討した8つの能力を養成する各科目のプログラムの概要等を議論・調整した結果、以下の観点から**全体で7つの科目をもってカリキュラムを構成する方向で内容を整理**。
・ **「自己研鑽(自身のキャリア)」「キャリアデザイン」を必須**とし、その上で**スペシャリティ系(教員系)とマネジメント系**の両スキルの科目を置く。
・ 新任教員研修など**既存の研修内容と重複する科目は、当該研修の科目の受講で代替**する(具体的に、「職業・キャリア教育力」は新任教員研修「専修学校における職業教育」と同等水準と位置づける)。

II 「中堅教員研修カリキュラム」の考え方・構成、実証講習の結果

(5) 「中堅教員研修カリキュラム」の各科目(案)の概要①

- 現在、研究委員会が最終的な整理を行っている各科目の概要等は、次のとおり。

No.	科目名	形態	履修時間	概要と目標	研修テーマ
1	教員のキャリアデザインワークショップ	講義、演習、グループワーク(GW)、レポート作成等	24時間	専修学校教員として、教科指導、クラス運営等を経験する中で、さらに教育指導力を高め、学科として行う職業教育全般を企画運営するが、学校運営全体のマネジメントを行う方向に進むか、あるいは教員専門職としての進路を目指すか等、自立的に将来設計を行い、計画に基づくアクションプランニングを行う。 3日間のプログラムとして「自己理解」のユニットを充実させるとともに、今後受講する中堅教員研修の他科目をどのように選択していくか、行動目標に盛り込むようにする。	①研修の目的 ②受講者自己紹介 ③講義-キャリア開発とは ④講義-キャリア開発の方法とは ⑤自己理解とこれまでの振り返り ⑥1日目の振り返りシート記入 ⑦前日の振り返り ⑧講義-自律(自立)とは ⑨講義-当事者意識 ⑩環境分析 ⑪キャリア開発シート作成 ⑫構想紙作成と発表 ⑬まとめ
2	学校経営マネジメント(外部環境理解を含む)	講義、演習、グループワーク(GW)、レポート作成等	12時間	専修学校の設置主体は学校法人が多く、主たる収入は学生生徒等納付金収入である。また、昨今の専門学校人育成の社会的要請に伴い、実学や資格取得の志向が高まり、大学等の学校間・専修学校間の競争が激しさを増している。なお、2018年度以降、さらに18歳人口が減少する厳しい環境も控えている。この状況下で、いかに中堅教員が学校経営に参画するかが大きく関わっている。 本プログラムは、中堅教員が学校経営の概観を把握でき、優れた「経験感覚」を身に付けるため、コンプライアンスや内部統制組織の充実の要請、自己点検・評価の問題、学内外の経営など諸問題に関する対応力を高めて、中堅教員として相応しい「経験感覚」と問題解決能力の習得、実践能力の向上を目標とする。	①講義・演習-学校経営に当たっての基本的事項 ②講義-専修学校に係る法令、内部統制と自己点検評価、コンプライアンス ③講義-専門学校のIR、強みを活かした特色ある学生サービスを構築するには ④講義・演習-GW-学校の広報の基本と学生募集戦略の実践を考える ⑤GW-専門学校の将来を考える

II 「中堅教員研修カリキュラム」の考え方・構成、実証講習の結果

(5) 「中堅教員研修カリキュラム」の各科目(案)の概要②

No.	科目名	形態	履修時間	概要と目標	研修テーマ
3	新任指導力(組織コーチング、メンタリング)	講義、演習、グループワーク(GW)、レポート作成等	8時間	新任指導能力(新任教職員の指導・育成力)の向上、つまり、中堅教員として、新任教職員の人材育成に關する適切な指導・助言をでき、かつ新任教職員に求められる能力を自ら実践できることを目標とする。 具体的に次の能力の向上を目指す。 ○管理能力、職務執行者としての実践力 ○新任指導育成のための目標管理能力、新任の能力を引き出すための組織コーチングカ、メンタリングカ ○管理監督者として必要なマネジメントカ	①講義・GW-自分に求められているものを再確認する ②講義・演習-コーチングとは ③講義・演習-コーチングのアップロード ④講義・GW-指導・教育のポイント ⑤コーチング実践演習 ⑥講義・演習-仕事の管理(監督者カとしてのマネジメント) ⑦講義・演習-目標管理・業務改善
4	体系的カリキュラム・グループシラバス作成ワーク(GインスW)、総合トラッキング演習、プレナリ・デザインセッション等	講義、演習、グループワーク(GW)	8時間	より学生に分かりやすく、効果的に学べるカリキュラム・シラバスを作成する手法として「インストラクショナル・デザイン」がある。 本プログラムは、「インストラクショナル・デザイン」とは何かを学び、中堅教員として「インストラクショナル・デザイン」を用いてカリキュラム・シラバスを設計・開発できるようになることを目標とする。	①講義・GW-インストラクショナル・デザインとは ②講義・演習-学習目標について ③講義・演習-目標の種類と効果測定 ④講義・演習-目標と分析方法 ⑤講義・演習-カリキュラム・シラバスの作成方法 ⑥演習・プレゼンテーション-総合演習と発表

13

II 「中堅教員研修カリキュラム」の考え方・構成、実証講習の結果

(5) 「中堅教員研修カリキュラム」の各科目(案)の概要③

No.	科目名	形態	履修時間	概要と目標	研修テーマ
5	教育・指導力向上(ファシリテーションスキル)	講義、演習、グループワーク(WG)、レポート作成等	8時間	本プログラムは、中堅教員として次の知識・能力の習得を目標とする。 ①ファシリテーションによる授業の活性化について、ファシリテーションを導入する理由、その方法・効果を説明できる。 ②ファシリテーターに必要な知識・スキル・マインドを説明できる。	①GW-アイスブレイク ②講義-今、なぜ、教育現場でファシリテーションが注目されるようになったのか ③講義-体験学習とファシリテーション ④講義-ファシリテーションが促進するもの ⑤演習・GW-ワークショップ体験 ⑥講義-ワークショップ実践事例に学ぶ ⑦ロールプレイ-ファシリテーション体験 ⑧講義-ファシリテーションを整理する
6	効果的なクラス・学科運営のあり方、学科創設力	講義、事例研究、グループワーク(GW)、レポート作成	4時間	これまでの教科担当、クラス指導の経験を振り返り、自分の強みと弱みを再確認し、今後学校の中核として業務を遂行できる人材になることを目標とする。 具体的には、学生に対する「全体指導」や「個別指導」の手法を模索し、学生への効果的な動機付けの手法や所属する学科の運営方法を学ぶとともに、さらに新学科創設のための基本的な手順、手法を身に付ける。	①演習・GW-教員としての振り返り ②講義・事例研究-クラス・学科運営 ③講義-学科、コース創設力

14

II 「中堅教員研修カリキュラム」の考え方・構成、実証講習の結果

(5) 「中堅教員研修カリキュラム」の各科目(案)の概要④

No.	科目名	形態	履修時間	概要と目標	研修テーマ
7	リスクマネジメントのグループワーク(GW)	講義、演習、グループワーク(GW)	4時間	中堅教員がリスクマネジメントに関わることは、学校経営の根本的な問題のみならず、日々の運営における諸問題への適切な対応・解決の観点から強く要請されており、例えばクレーム対応は、原則・原則を踏まえて行動すれば難しいものではない(最も重要なのは「顧客(学生・ステークホルダー)の心情を理解して振る舞う」ことである)。 本プログラムは、クレームの基本概念を理解し、過去の代表的な事例からクレーム対応の手順や留意点を知ることで、中堅教員として学校におけるクレームの諸問題への対応力を高め、相応しい問題解決能力を身に付けることを目標とする。 また、組織によるクレーム対応についても学ぶことで、学校のCS(顧客満足度)改善計画や企画を策定などリスクマネジメントに関する理解も深めることを目指す。	①GW-求められる「教職員(学校)像」とは ②講義・演習-リスクマネジメントの基本 ③講義-C/S(学生・ステークホルダー)の満足度)を考える ④講義-サービスのスタートラインとは ⑤講義・演習-過去の代表的な事例からみるクレームとは(学生、保護者、就職先企業、地域等) ⑥講義・演習-GW-クレーム対応の基本手順 ⑦講義-クレーム対応で留意すべき点 ⑧講義-組織としていかにクレームに対応するか

○ 現在、カリキュラムの各科目について、担当講師(基準・要件)、研修テーマごとの項目、使用テキスト、参考図書例、研修の修了基準等を検討・整理。シラバスにまとめて、3月末に報告書として公表する予定。

15

II 「中堅教員研修カリキュラム」の考え方・構成、実証講習の結果

(6) 「中堅教員研修」の受講・修了要件並びにCPD(継続能力開発)の検討

○ 研究委員会は、カリキュラムと同時に、中堅教員研修の受講要件について議論。

① 受講要件(受講資格)の考え方

- ・現行のTCE財団の研修体系を踏まえた場合、「①TCE財団が実施する**新任教員研修を修了した者**」又は「②当該新任教員研修修了と同等の能力を有する者として所属する教育機関の校長が推薦する者」が考えられる。
- ・教員の指導経験を要件とすることで、各科目の研修効果を高めることが期待されるが、「**中堅教員を一律的に「教員経験年数が所定年数以上」と規定することは困難**。
- ・各専修学校の「中堅教員」の判断と整合させる上で、何らかの工夫が必要。

② 修了要件(中堅教員のグレードの認定制度)の考え方

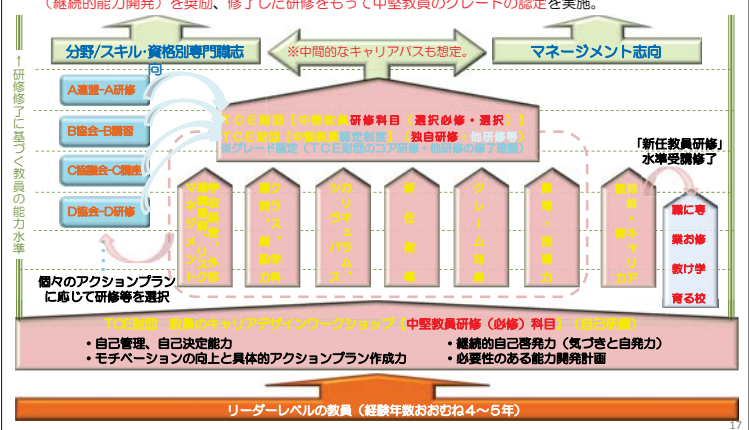
- ・中堅教員に必要な能力は、「中堅教員研修で完結するものではなく、各自の主体的・継続的な自己研鑽・登壇が必要」との考え方にに基づき、将来的に、**他団体が行う研修等(専門分野の知識・スキル等の習得を含む)も視野に入れた、未来志向型のキャリアパスのフレームの構築を提案**。
- ・新任教員研修(同等水準の研修を含む)をはじめ、中堅教員研修の各科目、キャリア・サポーター養成講座などTCE財団が行う研修、他団体の研修に**所定のポイントを付与**(例:研修の時間数・日数をポイントに換算)。
- ・**「教員のキャリアデザインワークショップ」を基幹科目とし、その後を受講した研修のポイントの合計により、中堅教員の水準をレベル1~4で認定**。

16

II 「中堅教員研修カリキュラム」の考え方・構成、実証講習の結果

(6) (参考)「中堅教員研修」を中心とした修了認定・CPDの考え方(案)

- ①中堅教員研修には、「教員のキャリアデザインワークショップ(必修)」をベースとして、キャリアビジョン及び自ら作成したアクションプランに基づくコアとなる研修科目(選択必修・選択)を用意。
- ②将来、①以外の他の団体・組織主催の研修を含め、各教員のキャリア・就業年数等にに応じた研修の受講(継続的能力開発)を奨励、修了した研修をもって中堅教員のグレードの認定を実施。



17

II 「中堅教員研修カリキュラム」の考え方・構成、実証講習の結果

(7) 基幹科目「キャリアデザインワークショップ」の実証講習①

○ 12月3日(月)~4日(火)(各日9時~18時)、受講者20名を得て研修カリキュラムの基幹科目「キャリアデザインワークショップ」の実証講習を東京で開催(実施したプログラム内容は次のとおり)。

日程	研修テーマ	研修項目
①研修の目的		○自らを取り巻く仕事環境の変化と自己理解を深め、「これからの自分には何が必要なのか?」を理解する。 ○自分の強みや特徴、一方で弱みや課題を認識し、果たすべき役割責任(学校からの期待)と今後の行動目標を明確にする。 ○自分のキャリアビジョンを実現するための具体的なアクションプランを立て、コミットする。 ○研修のガイドルールを説明する。受講者が相互に気持ちよく学び、効果的に進めるために、 (1)肩肘張らずに、素直に。 (2)お互いフィードバックを大切に。 (3)グループワークでは主体的に。 (4)内容によっては、この限りで。(守秘義務)
1 ②受講者自己紹介		○これから教員としてどうありたいか、教員自身のキャリアを考え、今後変化していく社会でビジョンを描くことの必要性について理解する。 ○キャリア開発の目的 O W i l l / C a n / M u s t ○これまでに、どんな時にキャリアを考えるタイミングがあったのか振り返る。 ○アイスブレイキングの後、個人ワーク、グループワーク、発表を行う。
③講義-キャリア開発とは		○自己理解と環境分析についての講義 O W i l l 「どうありたいのか?」と C a n 「何ができるか?」(強み)を認識する。
④講義-キャリア開発の方法とは		○自己の行動の原動力となっているものを理解する。 ○パソコンカードとライフラインチャートを使用。 ○個人ワーク、グループワーク、感想発表の順に進め、最後に振り返りシートに記入する。
⑤自己理解とこれまでの棚卸し		○1日目の振り返りシート記入
⑥1日目の振り返りシート記入		○1日目の振り返りシートを記入して終了する。

18

II 「中堅教員研修カリキュラム」の考え方・構成、実証講習の結果

(7) 基幹科目「キャリアデザインワークショップ」の実証講習②

日程	研修テーマ	研修項目
7前日の振り返り		○研修2日目は、昨日作成したシート等をグループで振り返る。
8講義-自律(自立)とは		○自立するとはどういうことを考えるために、自立していない人を反面教師として、カード分類法で「自律(自立)していない人」を書き出して、整理する。
9講義-当事者意識		○経営者の立場を認識する。 ○批判者ではなく主体者になっていくこと、また対立ではなく連携していくことの重要性を理解する。 ○自分のこととして捉えられているか? ○やらされ感で取り組むのではなく、イベントや職務の中心に自分を位置づけることをロールプレイングで体験する。
2	10環境分析	○Must「何を求められているのか?」(学内・学外の環境分析)について、「これまで」と「これから」を軸にカード分類法で模造紙にまとめる。 ○クロスグループインタビュー方式で発表する。
	11キャリア開発シート作成	○自己理解と環境分析を踏まえて、今後の自分のキャリアビジョンと具体的なアクションプランを考え、シートを作成する。 ○個人ワークとグループワークを進める。 ○グループ内で発表し、他のメンバーからアドバイスをもらう。
	12模造紙作成と発表	○キャリアビジョンと具体的な行動目標を模造紙にまとめる。個人ワークで行う。 ○グループ内で発表する。
	13まとめ	○総括講義のあと、各グループで感想や気付きを述べ、全体で共有して終了する。

○ 実証講習は、科目内容の開発を担当した委員が講師となり、本来3日間で予定しているプログラムを2日間で実施。受講者から、テーマごとの4段階評価や自由記述による意見を聴取。

※ 実証講習の教材(配布資料)は、再検討中のためプロジェクターでの投影のみ。19

II 「中堅教員研修カリキュラム」の考え方・構成、実証講習の結果

(7) 基幹科目「キャリアデザインワークショップ」の実証講習③

○ 「プログラム全体の評価」は次のとおり。

評価項目	とても適切	適切	あまり適切でない	全く適切でない
①研修内容全体	12名	7名	1名	0名
②講師	17名	3名	0名	0名
③事前課題・事後課題	5名	11名	4名	0名
④日数	1名	14名	3名	2名
⑤時間数	1名	13名	6名	0名
⑥開催時期	4名	9名	7名	0名

④の自由記述(8件)…作業量・移動の都合(遠方者)から3日(2日半)~4日が大半
⑤の自由記述(5件)…1日8時間は詰め込み過ぎ、考えをまとめる時間が少ない等
⑥の自由記述(6件)…長期休暇(春期・夏期休暇)が適当、月曜日の開始は不適

○ 「テーマごとの評価」は以下のとおり。

評価項目	十分にできた(できそう)	ある程度できた(できそう)	あまりできなかった(できそうにない)	全くできなかった(できそうにない)
①「キャリア」という言葉は、理解できましたか?	12名	8名	0名	0名
②「キャリア開発」という言葉は、理解できましたか?	9名	11名	0名	0名
③「キャリアの棚卸し」でこれまでの仕事人生の振り返りができましたか?	14名	5名	0名	1名
④「ライフラインチャート」でその時々の方の気持ちの振れを内省することができましたか?	11名	8名	0名	1名
⑤「バリューカード」で自分の価値観を探ることができましたか?	10名	9名	1名	0名

20

II 「中堅教員研修カリキュラム」の考え方・構成、実証講習の結果

(7) 基幹科目「キャリアデザインワークショップ」の実証講習④

評価項目	十分にできた(できそう)	ある程度できた(できそう)	あまりできなかった(できそうにない)	全くできなかった(できそうにない)
⑥組織内での「当事者意識」を理解・認識できましたか?	11名	7名	2名	0名
⑦「環境分析・社会情勢」について理解できましたか?	8名	10名	2名	0名
⑧あなたの「キャリアビジョン」を具体的に描くことができましたか?	6名	12名	2名	0名
⑨あなたは具体的に実現可能な「キャリアプラン」を作ることができましたか?	5名	12名	2名	1名
⑩明日からあなたは主体的に行動を変えることができそうですか?	5名	13名	2名	0名

○ 「受講によって収穫となったこと等」の主な意見は以下のとおり。

- 自己理解(自分を他人の視点・客観的に見る)こと及びフィードバックの重要性。
- キャリアや価値観の振り返りにより、自分の考えや行動パターン、課題等が明確になったこと。
- 受講前に考えていたキャリア開発に、より一層確信を持つことができたこと。
- 学生指導にも活用できそうな自分の強みを知ることができたこと。
- 被害者意識の職員が多いため、当事者意識を持つことの重要性を徹底したい。
- 他校の中堅教員の取り組み方、姿勢、生の声が聞けたこと。
- 特に中堅クラス以上では、所属組織や学内環境に変更・変化のない時期が長く、他の組織や環境の動向理解が低下するため、時代性や全国的動向を理解・体感し、情報共有できたこと。

21

II 「中堅教員研修カリキュラム」の考え方・構成、実証講習の結果

(7) 基幹科目「キャリアデザインワークショップ」の実証講習⑤

○ 「気になった、分かりづらい、改善してほしいこと等」の主な意見は以下のとおり。

- セッションやグループワークごとに議論や課題に取組む時間を長くしてほしい。
- フィードバックのために、もう少しグループ内でのコミュニケーションが高い状態が必要。
- 職務がバラバラだったため、グループ内の意見を抽出することが難しかった。
- 経験(年齢)の差にバラつきがあった。同じ境遇の受講者の参加を増やしてほしい(女性の受講者が少ない)。
- ワークのやり方の説明が少し分かりづらい点があった。
- 当事者意識と被害者意識が分かりづらかった。ワークの手法に工夫が必要。
- 「私のキャリアビジョン」では、「最終目標~近々の目標・各々の具体的な活動内容」の理解度・完成度を上げる工夫が必要。
- 「環境分析」の時間が短かった。
- 自分の「強み」と「弱み」を見つけ出すことはなかなか難しい。
- 専門的な内容について学ぶ・知る機会として、インプット講義も用意できたら、より充実したものになると思う。

22

II 「中堅教員研修カリキュラム」の考え方・構成、実証講習の結果

(7) 基幹科目「キャリアデザインワークショップ」の実証講習⑥

○ 「「キャリアデザイン」と「キャリア・サポーター養成講座(BCSM講座)」との違いについて」注1の主な意見は以下のとおり。

注1:「キャリアデザインワークショップ」は「キャリア・サポーター養成講座」と重複する内容が多いという意見があり、『養成講座の受講をもって代替できるのではないか』との提案に対して、実際にキャリア・サポーターとして登録された受講者6名から別途意見を聴取した。

- 中堅教員研修は、自分を振り下げる時間が多く、改めて自分を客観視でき、今抱えている課題にも目を向けることができた。
- 1日目の内容はCSM講座とほぼ重複する。
- 2日目の研修内容を見ると、CSM講座は「自己理解」に、中堅教員研修は「役職への理解」に、それぞれ重点が置かれている。
- 中堅教員研修には、「当事者意識を持って仕事に臨むことの大切さの体感」、「アクションプランにおける具体的な行動、対策の明示」が盛り込まれている。
- 立ち位置の違い、具体的には、CSM講座は「学生カウンセリング用」、中堅教員研修は「中堅レベルの職務遂行の手法若しくは自己立場の再確認」が大きな違い。「CSM講座=学生指導用」、「中堅教員研修=部下統率、組織統率レベルの向上」に直結できればと思う。

◎ 実証講習を担当した講師、見学した中央委員会及び研究委員会等の委員の意見並びに受講者の意見を踏まえ、「キャリアデザインワークショップ」の内容をブラッシュアップ、適切な研修日程・時間を設定して、報告書に整理・公表する予定。

23

III 事例一 研修科目「インストラクショナル・デザイン」

(1) 「カリキュラム・シラバス(インストラクショナル・デザイン)」の重要性

- 高等教育の質保証では、各学生の知識・技術等の習得度を高め、教育目標・目的を達成する観点から、体系的なカリキュラムの編成は重要な要素。
- 実践的な職業教育を行う専門学校には、演習・実習等をはじめ産学連携による多様な教育方法を活用し、目標とする人材像に必須の科目群を設定すること、授業の進め方やスキルの評価基準等を可視化したシラバスの作成が要請される。
- 私立専門学校等評価研究機構の評価基準注1にも、カリキュラム・シラバスに関連する項目が多数設定され、自己点検・評価の対象として重要視されている。

注1:カリキュラム・シラバスに関連する基準は、「基準3 教育活動」で中項目9・小項目26、「基準4 教育成果」で中項目4・小項目10を設定。

※ インストラクショナル・デザイン(ID: Instructional Design)
教育を科学的に分析し、短期間に効率的・効果的に人材を育成する手法で、教員の属人的な能力に頼らず、一定の教育品質を保証するように教育を設計・提供するための方法論。「分析→設計→開発→実施→評価(ADDIEモデル)」のサイクルを標準化したモデルを用い、学習効果の高いコースをデザイン・開発するためのシステムティックな技法。
◀IDについて更に詳しく知りたい人のために▶
熊本大学大学院 教授システム学専攻による「ID(Instructional Design:インストラクショナル・デザイン)を学ぶ人への応援サイト」(<http://www.2gsis.kumamoto-u.ac.jp/idportal/>)をご覧ください。

24

Ⅲ 事例一研修科目「インストラクショナル・デザイン」－
 (2) 「インストラクショナル・デザインを用いて授業を分析・設計した事例」－①

1. 階層分析 オブジェクト指向設計(知的技能)

UML:設計図の表記ルール

UMLをソフト開発に生かせる(卒業制作、就職後)

チーム開発でUMLを使ったコミュニケーションがとれる

UMLをソフトの設計に生かせる

コードとUMLを対応させられる

UMLに準拠した図が書ける

UMLの概要を説明できる

UMLを使った設計ができる

設計上の問題を解決できる

クラス図が書ける

シーケンス図が書ける

クラスの再利用性を高められる

Javaによる実装ができる

オブジェクト指向の基礎知識が説明できる

「クラス図が書ける」について、手順分析で詳細化

Ⅲ 事例一研修科目「インストラクショナル・デザイン」－
 (2) 「インストラクショナル・デザインを用いて授業を分析・設計した事例」－②

2. 手順分析+チャック

学習目標:クラス図が書ける

Step1: モデリングツールを起動する

Step2: クラスを作成する

Step3: クラスの関係を入力する

Step4: 解答例と見比べ修正する

チャック5(10分)

ツールの基本操作ができる	クラス名の表記ができる	属性を表現できる	操作を表現できる	可視性修飾子を表現できる	関係を表現できる
・起動 ・新規作成(図種選択) ・保存、開く	・クラス名 ・属性 ・名称[:型] ・操作 ・名称([パラメータ)][:戻り値型]			・+ ・- ・# ・~	・関連 ・集約 ・依存 ・汎化 ・実現
チャック1(10分)	チャック2(25分)	チャック3(15分)	チャック4(30分)		

Ⅲ 事例一研修科目「インストラクショナル・デザイン」－
 (2) 「インストラクショナル・デザイン」の研修テーマ(案)

○ 研究委員会が最終的な整理を行っている科目の研修テーマ等は、次のとおり。

研修テーマ	研修項目
① 講義・GW-インストラクショナル・デザイン(ID)とは	OIDの概要、E-learningとの関わり ○何故IDを用いて教えるのか?—教員としての姿勢— ○現在の自分の授業・姿勢についてディスカッション OIDの活用事例(学校での活用事例、企業での活用事例) ○学習システム(カリキュラム、シラバス、教材等)の設計・開発手順(PDSモデル/ADDIEモデル) ○今の自分の学校の目標・カリキュラム・シラバスについてディスカッションする
② 講義・演習 学習目標について	(1) 目標と目的の違いを知り目標とは何か明確にする (2) 目標の明確化の3つのポイントである「目標行動/評価条件/合格基準」を知り、実際にそのポイントの含まれた目標を作成、修正が行えるようになる (3) 目標設定の良い例・悪い例から明確化のためのポイントが含まれているかを判別できるようにする 【演習】目標例の修正
③ 講義・演習 目標の種類と効果測定	(1) 授業における目標の分類を学び、自らの行う授業が何を目標とするのかを明確にする(言語情報、知的技能、運動技能、態度) (2) IDにおけるテストの位置付けを知り、どこに辿り着けば達成となるのかを授業で明確にできるようにする (3) IDにおける効果測定方法の1つとして、テストとその種類を知り、実際に3種類のテストを組み立てられるようにする(前提/事前/事後) 【演習】目標の種類と設定
④ 講義・演習 目標と分析方法	(1) 目標の要素を見極める (2) 目標の分析による目標のブレイクダウン・詳細化を行えるようにする (3) 分析結果による目標の見直しを行い、ADDIEモデル・PDCAモデルにより目標を修正できることを確認する 【演習】自分の担当する授業の目標の分析
⑤ 講義・演習-カリキュラム・シラバスの作成方法	(1) カリキュラム・シラバスの実例 (2) 大目標から分析を行い、小目標に分解していくことによりカリキュラムが作成できることを確認する (3) 設定した小目標に対し時間を設定することによりカリキュラム・シラバスを作成する
⑥ 演習・フィードバックと修正	【演習】目標の設定、分析からカリキュラム・シラバスの作成 【演習】作成したカリキュラム・シラバスの発表 ○フィードバックと修正 演習と発表 ○演習により作成した目標・カリキュラム・シラバスについてディスカッションする

TCE財団における「中堅教員研修カリキュラム」調査研究への質疑応答・意見・要望

I TCE財団の研修研究事業、中堅教員研修の必要性

II 「中堅教員研修カリキュラム」の考え方・構成、実証講習の結果

III 事例一研修科目「インストラクショナル・デザイン」－

以上の説明について、ご清聴ありがとうございました。
 ご質問・ご意見・ご要望がありましたら、お願いします。

本資料をご覧になり、今後の中堅教員研修カリキュラムの策定について、ご意見やご要望がありましたら、(一財)職業教育・キャリア教育財団事務局[FAX (03-3230-2688) またはE-mail (tce-kensyu@sgec.or.jp)]へご連絡をお願いします。

第3節 Vocational teacher education and development in Australia —Approaches and lessons—

Hugh Guthrie
(Victoria University, Melbourne, Australia)

Introduction

While there has been a long history of vocational education and training (VET) in Australia, the major impetus for its growth and development as a sector of education started with the Kangan report in 1974 (Kangan 1974). The sector grew rapidly from that time. This growth created a strong demand to train new teachers. Over time, there was an increasing demand for on-going development to complement the training of new teachers and to grow and develop the skills of existing teaching staff. This short paper describes how VET teachers are initially educated and trained, and how they are subsequently developed. The paper also summarises some of the lessons learnt from a range of government-funded reports as well as academic and other research on the topic. A number of the most recent of these have been referenced - with hyperlinks - at the end of this paper.

The VET sector in Australia

The VET sector is large. In 2011 the publically-funded system had an operating budget of around A\$7.9 billion, and about 1.9 million Australians across a wide age span participate in its courses (NCVER 2012). In addition, structured but non-formal training as well as informal learning on the job also takes place, but this is not formally counted as part of Australia's vocational education and training effort. The VET sector is part of Australia's tertiary education sector, but the boundaries between VET, adult and community (ACE), higher education and schools are blurred.

Over the years the members of the Australian workforce have had an increasing range of formal training and qualifications available to them. This has led to a growing number of VET providers, places of delivery and the need for a larger and more diverse education and training workforce. There are around 5000 providers of VET in Australia. Most of them are private. Others are based in enterprises. The great majority of these providers are quite small and offer a relatively narrow range of courses. There are, however, about 60 large public providers, most commonly known as TAFEs (Technical and Further Education institutes or colleges). Others are dual sector universities, which offer studies across the tertiary education spectrum. The quality of the VET workforce - its vocational currency and the quality of the teaching and learning experiences it provides - is seen as crucial to the workforce capability of all the other industries the sector services. VET therefore has key responsibilities in preparing individuals for work and life. VET's learners are drawn from increasingly diverse backgrounds, including marginalised people and 'at risk' groups. In addition,

and to meet the needs of both industry and individual learners, the VET workforce needs to be increasingly flexible, innovative and responsive (Skills Australia 2010).

VET teachers and teaching

The numbers of those in the VET teaching workforce is difficult to determine. The most recent estimates (Productivity Commission 2011), put the numbers at about 73,400 TAFE employees, of whom the majority would be involved in a teaching role at least to some extent. They estimate that about another 150,000 workers are involved in VET delivery by non-TAFE providers, but note that higher numbers have been suggested by others (e.g. Guthrie 2010a).

VET teachers are dual professionals in that they are - or should be - not only vocationally qualified and current but also skilled and qualified teachers. VET's teachers are older than the general Australian workforce and are more highly casualised (NCVER 2004, Guthrie 2010a, Productivity Commission 2011). Research (NCVER 2004) suggests that VET teachers' work roles have expanded and diversified, and the balance between these roles is changing. They are required to work in an increasing range of contexts - institutions, schools, online and workplaces. They are called upon to develop a wide range of relationships with industry, to develop skills in providing work placements and career advice, and to perform a wide range of administrative and management functions. They may act as consultants to enterprises and help develop customised approaches to training for them. They need skills in teaching, assessing and developing training programs and resources, including being able to make best use of appropriate learning technologies. All of this requires a sound basic teacher education, the possibility of acquiring further and higher qualifications as well as access to, and active participation in, on-going professional development.

Teacher education

In earlier days VET teachers were generally supported by their system or institution to obtain a diploma (later a bachelor degree) in VET teaching. With the diversification and increased casualization of the teaching workforce the mandated qualification is now at Certificate IV level, and has been so for some time. Research suggests that, when taught well and if the teachers are appropriately supported and mentored in their early career, this qualification provides most of the foundational teaching skills needed (Guthrie et al. 2011). However the current qualification and its predecessors have had significant quality issues (Guthrie 2010b, c: Productivity Commission 2011) which has diminished the value of the qualification and thrown doubt on the quality of VET's teachers. Other options for VET teacher education are available and mostly undertaken after teachers have acquired the foundational qualification and gained some practical experience. Diploma level programs are available, as are associate degrees, a range of bachelor level programs and graduate certificates and diplomas. Masters level studies can be undertaken, and this is an option taken up by

a number of teaching staff and managers in mid-career. Higher level qualifications are mandated for promotion in some Australian states and territories, and particularly in public institutions. However, if the trends Guthrie et al. (2011) found have continued, there is an increasing pressure on many of the university level qualifications in particular, and the continued survival of a number of them is unsure. One solution that needs to be explored more vigorously is offering university level VET teaching qualifications as flexibly as possible. At present only a small number of universities offer such courses through distance education or on-line options.

Teacher development

Initial and post-initial formal education is not enough. To provide the diversity and flexibility of education and training needed for Australia's VET teachers a wider range of less formal programs is also required. This includes non-formal programs offered within VET teaching institutions themselves, or by a range of other agencies as well as informal learning and development which takes place in and through normal work. These need to occur throughout a teacher's career, beginning at entry. The process should begin with a process of induction and support which involves an orientation to the sector, the organisation and the teaching team as well as a program of structured training, observation and supervision, collegial support, mentoring and professional networking. However current programs of induction and teacher support are variable in quality, if even available at all.

In the past Australia's federal government has provided funding to support national programs of professional development. However, this funding has now largely dried up, and so the burden has fallen on individual state and territory systems and agencies, and individual providers. On-going professional development, maintaining and enhancing both their vocational and teaching skills is also a regulatory requirement and is therefore the responsibility of both teachers and the institutions for which they work. Nevertheless, getting the balance right between maintaining vocational currency and enhancing teaching skills presents considerable challenges in Australia, especially in a sector where the public funding received for delivering teaching and training services is 'tight' and there is therefore little surplus available to fund professional development and quality improvement. Good practice in professional development is also dependent on sound planning and human resource management approaches at institutional level, a willingness by teachers to participate, the right organisational culture as well as access to the time, funding, and the well trained more senior and experienced colleagues willing to provide support to their more junior or less experienced colleagues. In general, too, the sector's many casual teaching staff find it hard to access professional development unless they are willing to pay for it or find the necessary unpaid time themselves.

Messages and lessons

This range of research has a number of messages and lessons for those developing and implementing formal programs of VET teacher education as well as their on-going development. While appropriate to Australia, these may also have relevance for other vocational education systems, including Japan's.

Message 1: With a large, diverse and casualised teaching workforce a relatively low level of foundational teaching qualification is suitable. However, it must be delivered well and enhanced by further guided experience, formal training and professional development (Guthrie 2010c). In addition, those undertaking any foundational qualification require adequate support both during and after its completion. Too little attention has been given to providing comprehensive support for beginning VET teachers.

Lesson 1: As there are well known quality issues with the foundational teaching qualification, and it is offered by a very large number of institutions, there is an argument for placing more significant limitations on the number of institutions that can deliver it. Another possibility is to develop a rating scheme to identify and recognise high quality provision (Guthrie 2010c). In addition, more attention needs to be given to the pathways between all levels of formal teaching qualifications, and to develop programs that allow the specialist skills needed to be developed or formally recognised.

Message 2: There has been too great a policy focus on the form and content of the formal foundational program. This has drawn the attention of policy makers and the leaders and managers within individual teaching institutions away from how best to provide, fund and manage on-going professional and workforce development. It could be argued that this aspect of professional development is as - if not more - important than providing a sound foundational qualification.

Message 3: Any approach to professional development should be part of a wider and holistic approach to improving the quality of vocational education and the teaching programs offered by the sector. There are two issues: first, there is no one organisation or body to take responsibility for teacher development. Responsibility is divided and fragmented. It is therefore difficult to achieve real change. Second: professional and workforce development tends to concentrate on immediate and rapidly changing imperatives driven by policy. This means that there is insufficient time and resources to undertake the professional development which might effect real change. In addition, professional development for VET teachers has often adopted an event-based approach, and while these have value, it is believed that professional development approaches such as communities of practice or problem-based approaches which are sustained over a significant period have a greater value. In addition professional development approaches have to be re-oriented to make better use of informal and non-formal but structured learning that occur within providers and through normal work.

Lesson 2: Link professional and workforce development strategies strongly to organisational business strategies and the particular roles VET teaching staff need to undertake in their work. It is important to get the balance right between improved pedagogical skills and the maintenance of vocational currency when designing professional development for teaching teams and the individual teachers within them.

Lesson 3: Human resource management practices need to be developed that encourage a planned as well as a serendipitous approach to professional and workforce development. This involves processes where teaching staff are challenged; exposed to new ideas; encouraged to learn, and learn by doing; able to consolidate their learning by immersion in the professional development process and through active reflection. It is important that teachers network both within and outside their organisation.

Message 4: The leaders and managers of teaching institutions play a key role in how well professional and workforce development is supported. They must also explore the best ways to recruit - and retain – the best possible staff. Amongst other things this requires that they give attention to job design, industrial terms and conditions and the quality of their teachers' working lives.

Lesson 4: Ensure that professional and workforce development approaches are effectively linked to the teaching institution's performance review system (Guthrie and Clayton 2010).

Message 5: Australia lacks an understanding about the size and characteristics of its teaching workforce and the range of work teachers do. The lack of this fundamental knowledge affects the extent to which those with influence in and over the sector can think, plan and act strategically, and shape policies and practices that develop and sustain the skills of VET's teaching workforce. It has been argued by some that a national VET workforce development plan is needed (e.g. Wheelahan & Moodie 2011), although others argue that this is not necessary (e.g. Productivity Commission 2011). There have also been attempts to develop capability frameworks to describe the work VET teachers do and the level of their expertise, but it has been difficult to formulate a comprehensive capability framework given the diversity of the work VET teachers do. A data standard has been developed for the VET workforce and its characteristics, but it is unclear when or if it will be implemented despite a strong belief that such data are needed for workforce planning at a variety of levels.

References cited and other resources on VET teacher education and development in Australia

- Guthrie, H. (Ed.) (2010a) Vocational education and training workforce data 2008: A compendium. Adelaide: NCVER
- Guthrie, H. (2010b) A short history of initial teacher training. Adelaide: NCVER
- Guthrie, H. (2010c) Professional development in the vocational education and training workforce. Adelaide: NCVER
- Guthrie, H. & Clayton, B. (2010) Building capability in vocational education and training providers: The TAFE cut. Adelaide: NCVER
- Guthrie, H., McNaughton, A. & Gamlin, T. (2011) Initial training for VET teachers: A portrait within a larger canvas. Adelaide: NCVER
- Kangan, M. (1974) TAFE in Australia: Report on needs in technical and further education. Canberra: Australian Government Publishing Service
- NCVER. (2004) The vocational education and training workforce: New roles and new ways of working – At a glance. Adelaide: NCVER
- NCVER. (2012) Australian vocational education and training statistics: Pocket Guide. Adelaide: NCVER
- Productivity Commission. (2011) Vocational education and training workforce: Research report. Melbourne : Productivity Commission,
- Skills Australia. (2010) Australian workforce futures: A national workforce development strategy. Canberra: Skills Australia (now the Australian Workforce and Productivity Agency - AWPA)
- Wheelahan, L & Moodie, G. (2011) The quality of teaching in VET: Final report and recommendations. Canberra : Australian College of Educators.

Vocational teacher education and development in Australia: Approaches and lessons

Hugh Guthrie
Principal Research Fellow
9 March 2013

vu.edu.au
CRICOS Provider No: 00124K



Background

- VET is a large sector – 1.9m students, A\$7.9 billion budget
- It is diverse: the students/learners, places of delivery, approaches to delivery
- Wide range of providers: public, private, enterprise-based
- Large number of providers, mostly small and private
- It is industry-led
- Education and training is formal, non-formal and structured and informal
- The Australian VET sector is highly regulated
- Australia's VET workforce is seen as needing to be flexible, innovative and responsive – particularly the teachers

vu.edu.au
CRICOS Provider No: 00124K



VET teachers and teaching

- Number of teachers/trainers is hard to estimate.
- They are older than the general Australian workforce and many are employed as casuals
- They are seen as dual professionals.
 - Part of regulatory requirements is that teachers are vocationally current, and that they are skilled and qualified teachers/trainers
- However, their work roles have expanded and diversified with time.
- If they could meet all the roles they would be a superhero!



Formal teacher education

- They need a sound basic teacher education
- The current minimum qualification is a Certificate IV
- Other formal qualifications are available at Diploma, Associate degree and Bachelor degree levels
- There are also post-graduate studies at Graduate Certificate and Diploma levels as well as Masters degrees

vu.edu.au
CRICOS Provider No: 00124K



Teacher development

In addition to formal programs:

- Non-formal programs, plus using work and the workplace as a site of informal learning are required
- Beginning teachers need a good induction program and on-going support in early career – but often do not get it
- Professional networking and Communities of Practice are valuable and valued

Is a shared responsibility between agencies, institutions and the individual teacher/trainer

Solutions include:

- Linking professional development better to organisation's strategic planning processes
- Linking it better to the HRM performance management systems and processes

vu.edu.au
CRICOS Provider No: 00124K



The messages and lessons

- Getting the foundational teaching qualification right
- Addressing the quality issues with the foundational qualification and providing proper induction and support
- Too much policy focus on the foundational qualification at expense of higher level qualifications and on-going professional development
- Professional development approaches for VET teachers need to be strategic and holistic rather than concentrating on short term and immediate imperatives
- Responsibility for professional development is divided, fragmented and under-funded

vu.edu.au
CRICOS Provider No: 00124K



The messages and lessons

- Get the balance right between maintaining vocational currency and improving/broadening other skills – especially in relation to teaching and assessing
- An institution's leaders are critical to sound approaches to teachers' training and development. So is the organisational culture.
- Australia does not understand much about the size, characteristics and capabilities of its VET workforce, but this understanding is crucial to sound workforce planning, policy development and high quality local practices

CONTACT DETAILS



Hugh Guthrie
Principal Research Fellow
Work-based Education Research Centre
Victoria Institute for Education, Diversity and Lifelong Learning

PHONE +61 3 99198529
MOBILE +61 478 405 785
EMAIL hugh.guthrie@vu.edu.au

第4節 コミュニティ・カレッジ教員の専門的資質と特性

ジョイス 津野田幸子（聖徳大学、ハワイ大学コミュニティ・カレッジ名誉総長）
 翻訳：飯田直弘（九州大学）

はじめに：ハワイ大学コミュニティ・カレッジのプロフィール

コミュニティ・カレッジ教員に必要とされる資格と特性について議論を始める前に、「コミュニティ・カレッジ」とは何かを理解することが重要である。典型的な米国のコミュニティ・カレッジの哲学的基盤、それに伴う運営環境はいかなるものか、どのような人々が学生となっているのか、どんな教育プログラムやサービスが提供されているのか、コミュニティ・カレッジは高等教育ネットワークの中でどのような位置づけにあるのか。

これらの点について話をする前に、まずハワイ大学コミュニティ・カレッジが最近作成した簡単な PowerPoint 資料をご覧ください。

教授・研究が求められるコミュニティ・カレッジの教員

ハワイ大学コミュニティ・カレッジ (UHCC) は典型的な米国のコミュニティ・カレッジで、ある特色を持っている。UHCC は 10 校のキャンパスから構成されるハワイ州立高等教育システム、ハワイ大学 (UH)、の一部として確固たる地位を築いている。7 校のコミュニティ・カレッジには、UH システム全体の大学生数の約 60% が在籍している。これらの学生の年齢層は 18 歳から 60 歳以上と幅広く、それぞれが就職や 4 年制学士課程への編入を目的として 290 以上の学位・資格取得プログラムのいずれかを受講している。PowerPoint 資料では触れていなかったが、4 年制大学からコミュニティ・カレッジに編入する学生や、コミュニティ・カレッジと 4 年制大学の両方で同時に単位を取得する学生も数多く存在する。オンライン授業の受講によりこのような選択肢が可能である。

つまり、コミュニティ・カレッジは教育機関であり、米国では高等教育セクターに属している。コミュニティ・カレッジは入学志願者に対して門戸を開放しており、18 歳あるいは高校卒業レベルの志願者は入学試験無しで進学できるシステムとなっている。そのため、コミュニティ・カレッジ教員は適切な専門資格を持つと共に、多様なバックグラウンドと能力を持つ学生を教え・サポートする意思と能力も持ち合わせていなければならない。これは誰もができる仕事ではないのである。

学究の徒が集まる高等教育機関の一員として、コミュニティ・カレッジの教員には「教育」、「研究」、「社会貢献」の 3 つの職業的責任の遂行が求められている。この 3 つの中でもとりわけ「教育」＝「教えること」が重視されており、コミュニティ・カレッジの教員は「教職者の学識」への従事が奨励され、またそれが評価対象にもつながっている。

この「教職者の学識」という言葉は、カーネギー教育振興財団理事長であった故アーネスト・ボイヤー博士が 1980 年代に紹介されたものである。かつて米教育省長官を務めたボイヤー博士とカリフォルニア大学バークレー校のパトリシア K・クロス教授は、私が

UHCC 総長として在職していた 20 年間、師と仰いだ先輩方である。彼らは高等教育全体において優れた教育指導(teaching)の重要性を説いている。かつてボイヤー博士は、次のように主張している。

「...コミュニティ・カレッジのすべての教員が執筆業も行う研究者ではないが、各員は**献身的な学究の徒**であるべきで、ここには技術および実践的教育に携わる者も含まれる。しかし、これが現実的目標であるためには、学識の意味を広げねばならない」

「研究を通じた知識の**発見**という学識以外にも、カリキュラム開発を通じた知識の**統合**、世の中に貢献するための知識の応用という学識、そして特に、効果的な教授法を通じた知識の**提供**という学識を認識することも重要だ。これらはコミュニティ・カレッジにとって、極めて重要な分野である」(*[Building Communities: A vision for a New Century] American Association of Community and Junior Colleges, 1988, pp. 26-27*)

パトリシア・クロス教授が主張したのは、教員が最も効果的であるためには、それが行われる場所においても、自分の授業を評価できる、**授業の研究者**とみなされる必要があるということであった。実際に授業の評価をするというこのアプローチにより、教員には自身の教授方法と学生の学習内容の関連性が明確になる。その結果、教室が教育と研究両方ができる環境となる。

教授・学習環境の活性化

「教えることと学習すること」というコミュニティ・カレッジ教員の哲学を実践するためには、それに対応する組織方針および運営実務が機能している必要がある。これらには、(1)募集、(2)採用、(3)業績評価、(4)昇進および継続雇用あるいはテニユア、(5)報酬および大学教員の職位と肩書、そして最も重要な(6)報酬と表彰のインセンティブに関する方針および運営ガイドラインが含まれる。これらの方針および実務は明確かつ広く理解され、公正に実施されねばならない。そして最も重要なこととして、これらの人事方針および実務はコミュニティ・カレッジの使命を「称賛する」精神と共に実行される必要がある。多少きどった表現になるが、コミュニティ・カレッジを、高等教育における「優れた教授機関」とであるとともに「質の高い教育指導を最も重要視する」という共通の使命を積極的に促し実践することで、共通のアイデンティティや一体感、教員やスタッフが等しく抱く誇りとといった感情を育むことが可能となる。ハワイでは、これを「オハナ」、つまり「家族」のきずなと称している。

報酬および表彰 (R & R: Reward and Recognition) の制度も不可欠である。「R & R」は教員およびスタッフの能力開発にとって極めて重要な要素であり、各カレッジおよびハワイ大学システム全体における健全な学習環境の構築に必要な「接着役」を果たしていると言える。そして、コミュニティ・カレッジの教員が高いレベルを保ち、期待に適応する

ために努力できるよう、報償、奨励金の授与制度に関する指針が全大学を通してあるべきである。ハワイ大学では、4年制大学を含む10校各々から選ばれた教員に毎年贈られる優秀教育賞（Excellence in Teaching Awards）がある。各受賞者には賞金1000ドルとハワイ大学理事会名誉勲章（Regents Medal of Honor）が与えられると共に、一般社会に向けて大々的に発表され、大きな注目を浴びている。

人事方針と実務

教育機関としてのコミュニティ・カレッジの基本的使命を実践・維持する活動は、教員の**募集および採用**から開始される。専門的資質はもとより学術面の適性の入念な開発が行われ、広く公募が行われる。大学内から応募者が出た場合は、その者たちにも願書の提出が求められ、応募者全員を対象としたレビューが行われる。通常は、「編入および一般大学教育」プログラムを志望する教員には最低でも所定の学術分野での修士号が必要とされ、職業／技術分野では同等の経験、専門知識、業績が求められる。採用を検討するプロセスの各段階では、学生に対する姿勢や教えることに対する熱意、コミュニティ・カレッジの使命の自覚、「コミュニティ・カレッジ教員」となるためのコミットメントなど、応募者の個人的特性が評価対象となる。教授スキルやアプローチ、「教育指導専念する学者」としての将来性を見るために、応募者に模擬授業をさせる場合もある。

採用後は、業績評価に関する方針および手続きが機能しているだけでなく、新人教員向けの専門的能力開発のサポートが実施されねばならない。多くのカレッジでは新人教員オリエンテーションや指導プログラムが用意され、ベテラン教員が必要に応じてガイダンスや監督、「訓練」サポートを行っている。これらのファカルティ・ディベロップメント（FD）活動は、公式に構成されているケースや、事実上非公式なケースもある。すべての新人教員には3～5年の試用期間が設定され、その中で契約更新申請とレビューが毎年行われる。試用期間のいずれかの時点で教員が職位に不適切とみなされた場合、またはプログラムもしくは特定の職位へのニーズがもはや存在しない場合は、当該教員は継続雇用を提示されない場合もある。

所定の試用期間終了時、教員はテニュアの申請を行う。この時はまず当該教員がテニュア資格申請書を提出し、その後にピア・レビューと管理運営者および理事による審査が複数レベルで行われる。そして、晴れてテニュアを得た教員は「常勤」教員となる。試用期間中の契約更新およびテニュア申請プロセスのいずれの場合も、契約更新やテニュアの付与に関する明確な論証を行うのは応募者の責任となる。それと同時に、明確かつ公正な基準および期待値の策定・公表と、一貫した方法でそれらを実施していくことは、カレッジ側の責任となる。

テニュア付与後であっても、教員に対する業績評価や職務実績への報奨の機会は絶えず存在し、これらには講師、助手、准教授、教授から大学内のより高次の職位への昇進プロセスが含まれる。昇進の申請はまず教員によって行われるが、そうしたプロセスを選択しない者も中には存在する。

FD の優れた実践例

先に述べた評価および審査プロセスは重要かもしれないが、これらだけで教員の質が保証されるものではない。それに付随する形で、専門的能力開発や更新をサポートする人事方針や手続きがなければならない。FD プログラムおよび活動を効果的なものとするには、綿密な設計と周到な実施、そして最も重要なこととして、十分な資金供給がなされる必要がある。そして教員側にも、FD 活動に有意義に参加できる時間を確保する必要がある。

しかし残念ながら、予算に対する圧力が出てくるたびに FD 向けの資金が最初に削られるケースが多々見られる。そのため、FD 向け資金の供給源として、学外（外部）からの交付金や地域社会の篤志家からの寄付金に依存することが多くなっている。

民間からの資金提供による FD プログラムの成功例が、「ウォウ・ラーニング・チャンピオンズ・プログラム (Wo Learning Champions Program)」である。

UHCC の「ウォウ・ラーニング・チャンピオンズ」プログラムは、ハワイを代表する 2 大家族財団からの惜しみない寄付によって 2000 年に活動を開始しており、各コミュニティ・カレッジから選抜された教員が自身を含む教員を更新・強化するためのプログラムおよび活動を設計・監督するものである。各「ウォウ・ラーニング・チャンピオン」には賞金 2000 ドルが与えられ、学会大会への旅費と参加費、大学院の授業料、書籍／学術雑誌／オンラインの定期購読物の代金など、自身の専門的能力開発活動に充てることができる。活動開始から 12 年を経過し、9 代目のチャンピオンを輩出したこのプログラムは、今や計 108 人の教員と 5 人の管理運営者を擁している。「ウォウ・ラーニング・チャンピオンズ」とは、各カレッジにおける最も優秀な教育者であり、全州的システムの中でコミュニティ・カレッジの使命の主張者たち（チャンピオンズ）なのである（詳細は「ウォウ・ラーニング・チャンピオンズ」ウェブサイト wolc.hawaii.edu を参照）。

長い歴史を誇り成功を収めているもう 1 つの専門的能力開発プログラムが、ハワイ・グレート・ティーチャーズ・セミナー (HGTS) である。HGTS はハワイ島のハワイ火山国立公園で毎年開催される活力あふれるイベントで、教員たちが一堂に会して互いに学び、教育のイノベーションや問題解決法に関する情報を交換し、優れた教育指導を称賛・激励する場となっている。HGTS は米国のあらゆる教員のほか、外国の教員も参加可能で (www.greatteacher.hawaii.edu)、2013 年の大会は 8 月 4～9 日に開催予定である（連絡先：cindymar@hawaii.edu）。

定評ある FD プログラム以外に教員の質を保証するもう 1 つの重要な要素が、優秀な教員に対する報酬および表彰 (R & R) を行う定期的手法の実施である。継続的に行われている R & R プログラムおよび活動の事例は以下のとおりである。

- (1) ハワイ大学理事会の優秀教員賞、Excellence in Teaching Award（詳細は上記ページ 4 で参照。）

- (2) コミュニティ・カレッジにおける教育指導の卓越性に関する総会 (Community College Excellence in Teaching Conferences) : 1980 年代中盤から毎年 3 月の第 1 金曜日に開催。現在は年 1 回のイノベーション・イン・ラーニング・デイと改称され、各大学で開催中。
- (3) ウォウ専門能力開発賞における年間最優秀イノベーション部門 (Wo Professional Development Awards for Innovation of the Year)、コミュニティ構築賞部門 (Building Communities Awards)、改革推進者賞部門 (Change Agent Awards)

最も成功を収めると共に長く続いている R & R プログラムは、教員自身によって計画・実施されているものである。「ウォウ・ラーニング・チャンピオンズ」は、カピオラニ・コミュニティ・カレッジ(KCC)の元教員で現在は KCC 副総長を務める人物が率いている。リーワード・コミュニティ・カレッジ(LCC)の教員 2 名が創設した HGST は現在、同カレッジのカウンセラー／職員開発担当コーディネーターによって運営されている。そして先述のとおり、教育指導の卓越性に関する総会は現在、「ウォウ・ラーニング・チャンピオンズ」に参加経験がある教員などのリーダーシップの下、各カレッジで開催されている。

コミュニティ・カレッジ教員の質に関する重要な要素

- コミュニティ・カレッジの**使命と役割**、およびその高等教育における重要性の認識および促進
- コミュニティ・カレッジの使命と役割を担う**教員およびスタッフの「採用」**
- 「教育機関」としてのコミュニティ・カレッジのコンセプトを反映および強化する**人事方針および実務**
- 教育指導の卓越性 (excellence in teaching) をサポートおよび育成する **FD プログラムおよび活動**の確立と維持
- 教員および職員において内的リーダーシップを発揮し得る人材の発見と「育成」のための**報酬および表彰 (R & R)** の提供
- 専門的能力開発プログラムおよび活動への有意義な参加を実現させる**時間**の提供

おわりに

UHCC は 2015 年に設立 50 周年を迎える。その半世紀の歴史の中で州全体をカバーするハワイ大学システムの一翼を担っており、各コミュニティ・カレッジが地域社会や人々にとって必要不可欠な存在となっている。「万人に開かれたカレッジ」として、米国のコミュニティ・カレッジは米国の高等教育システムにおいて主要かつ不可欠な部分を占めている。これはひとえに「**教育指導に専念する学者**」である教員や職員、管理運営者たちの努力と実績によるもので、彼ら全員が「**教授・学習のリーダーズ**」として格別の評価に値するものである。