

(研究論文)

専門学校における採用前の教員歴と教育力に関する研究 －専門学校 46 校の新任教員と教育指導力調査より－

A Study of Pre-Hiring Teaching Experience and Educational Leadership in Professional Training Colleges :
A Survey of Newly Hired Teachers and Educational Leadership in 46 Professional Training Colleges

老田義人 (一財 滋慶教育科学研究所)

要旨

本研究は、専門学校の職業実践専門課程における教員の「授業力」と「資質」に焦点をあて、採用時の教育経験、学校分野別の共通性と相違性を実証的に検討することを目的とした。

そこで、専門学校教員の授業における教育力を「授業力」、「資質」にわけて、教員の「授業力」18 項目、「資質」35 項目を問う自己診断シートを開発した。なお、この「授業力」と「資質」は、次のように定義した「授業力＝授業の専門的な知識技能」、「資質＝授業を实践、改善するための意欲・態度、志向・指向性」。また、分析方法は、自己診断シート 53 項目と入職時の現状、教員経験、学校分野別などの共通性、相異性を検討し、「授業力」・「資質」の共通因子を探索することとした。

分析の結果、入職時の教員は、まず、「授業力」に課題があり、その「授業力」において、教員経験の有無にかかわらず特に「評価」に関連する項目が課題としてあげられ、採用前の教員経験による差異があり、教員経験がある者はそうした能力を既に保有しているという回答が多かった。「資質」の「必要に応じて理解を深める教材の準備を行っている」も同様に採用前の教員経験がある者のほうが高かった。学校分野別には、分野ごとの学歴構成など教員属性の差異は大きいけれども、「授業力」や「資質」に分野間での差異は小さかった。さらに、専門学校教員の「授業力」、「資質」の因子分析結果により、第 1 因子「授業の展開と評価の力」、第 2 因子「良好な学生関係力」、第 3 因子「授業調整力」が抽出され、これらの因子について教員経験のある者が高い能力認識を持つことが明らかになった。「授業力」の「評価関連項目」、「資質」の「必要に応じて理解を深める教材の準備」

などは、教員経験を持っていないとすぐには実践できい項目となる。本研究の分析から、「授業力」、「資質」の課題を抽出していくことで専門学校教員のキャリアに応じた教員支援について示唆を得ることができる。

キーワード

専門学校、教員、教員経験、授業力、資質

1. 本研究の目的と背景

本研究の目的は、専門学校教育における質保証を担保する職業実践専門課程の施行により、教員の「授業力」と「資質」に焦点を当て、採用時の教育経験、学校分野別の共通性と相違性を実証的に検討することである。そこで、本研究では、教員の能力開発を10年間継続実施しているA学園グループ¹⁾を取上げる。そこで教員の能力のうち「授業力」と授業を運営する「資質」に注目し、教員調査を行う。その調査方法は、「授業力」18項目、「資質」35項目、入職前のキャリアをアンケート調査し、「授業力」、「資質」の課題を教員経験の有無、学校分野別に分析し、さらに、共通因子を探る。

専門学校が設立されたのは、1976年である。制度が発足以降これまで、1994年、専門士、2005年、高度専門士、2013年、職業実践専門課程の制度が公布され、教育の質保証・向上が迫られてきた。専門学校は、広く職業教育に取り組むという社会的な認知はあったものの、2014年にスタートした職業実践専門課程の認定制度によって、初めて専門学校における職業教育の質保証の輪郭が明確に示された。

職業実践専門課程の認定は、文部科学省の認定制度に基づき、職業教育の質を保証するための審査が実施されている。具体的には、産業界との連携による、「講義、演習、実験・実習」、「教育課程編成」、「学校関係者評価」、「情報公開」、「教員の能力開発」が論じられている5つ要件で質保証がなされている。この教員の能力開発は、教員の採用の要件まで限定していないが、教員に必要な実務上の知識、技術、技能やマネジメント能力など指導力の習得・向上が求められている。

まとめると、専門学校教育の質保証としては、「職業実践専門課程」で様々な形で産業界と連携による取り組みが進められている。他方、専門学校教育の質保証としての第三者評価までは義務化されていない。また、教員の能力開発は求められているものの、教育に関わる基本的な経験や能力の要件が明らかにされておらず、今後の専門学校における質保証の課題であろう。

次に、専門学校教員研修を概観する。(一財)職業教育・キャリア教育財団²⁾が主催する専修学校教員教職課程研修会の新任教員研修会は、専修学校設置基準に定められた教員の資格を有し、新採用から3年程度の教職員を対象に①専修学校における職業教育、②専修学校教育のあり方と授業実践、③専修学校と制度、④学生・教員のための実践心理の修了者に、「教員認定証」が交付される。同様に、「准教員研修」修了者も「准教員認定証」が付与される。中堅教職員研修会は、新採用から4年から5年の中核的・専門的な役割を担う教職員を対象に、①教職員のキャリアデザイン、

②新任指導力、(以下は、選択科目、学校の経営、体系的カリキュラム・シラバス作成、教育・指導力向上、学級経営・学生対応、リスクマネジメント、能動的学修)、管理者研修では、校長、学校運営責任者等を対象に専修学校が直面する問題をテーマなどが扱われることから、職位ごとに教職員として必要と思われる能力や「資質」向上が実施されている。この他この財団と連携し、東京都専修学校各種学校協会も、専修学校教員教職課程研修会、教員実践研修会、管理者研修会を開催している。

教員質保証の実情について、全国的な調査結果として、2021年3月、三菱総合研究所「職業実践専門課程の質保証・向上のための実態調査報告書」においては、次のことが報告されている。教員の能力・「資質」向上のための教員研修の内容は、「担当分野の実務に関する知識・技能の向上」が82.7%と最も実施率が高くなっており、次に「授業及び生徒に対する指導力等の習得・向上」が75.9%の実施率であった。また、研修以外の教員の能力・「資質」向上のための取り組みは、「能力開発等(前項で回答した教員研修も含む)のための費用の補助」、「教員の学会等参加を推奨」が多いと報告されている。

この報告から「担当分野の実務に関する知識・技能の向上」よりも「授業および生徒に対する指導力等の習得・向上」のほうに課題があることが読み取れる。

2. 先行研究の検討

稲永・吉本(2014)は、専門学校の専任教員に求められる能力として、「学習指導の技量」(97.3%)を挙げる学校が多かったと報告している。看護の新任教員の定着困難に注目した奥山(2015)は、教員の多忙さ、業務の煩雑さ、教育に対する研修機会のなさが離職に関係することを指摘している。とすれば、教員は、実務家から、実務家教員へキャリアチェンジする際、少なからず不安要因を抱えながら教育活動をしていること、そこには「学習指導の技量」の保有の如何が影響するのではないかと考えられる。

吉本(2018)は、専門学校教員の採用において重視される学歴として、同じ学校種卒の経歴、母校での学習経験、大学卒以上の経歴はいずれも重要視されていないことを明らかにしている。学歴以外では、企業等での職業実務経験、資格・技能証明などの所持が重要視されている。入職時の教員経験は、本務教員の教育経験を持つものが39.8%であり、入職時の教員以外での職業経験は、65%を占めているという。教員の採用では、学歴や教員経験より、産業界での実務経験と職業実務経験が重視されていることから、第一線で実務家と勤務していたとすると、教員としての準備はなされないまま、キャリアチェンジし、実務家教員として勤務していると考えられる。

そして、稲永・吉本(2023)は、非大学型高等教育教員の能力と経験で、非大学型高等教育では、職業実務の経験をもとに教育の担う教員の能力と実態把握が重要となってくるとし、教育指導、研究、職業実務にかかる多元的な能力構造を仮説的に設定し、教育に関連する能力認識の構造において、9項目の能力獲得認識指標を使い探索的因子分析を行っている。それらの規定要因について、教育指導に関連する能力確認の9項目設定されており、専門学校の「学習指導の技量」は、「精神面で学生を支援する力」、「教職員間で協働する力」と同一因子にまとまったとしている。この教育

指導に関連する能力は、9 項目にとどまり、授業展開に係る具体的な項目までの検討は、なされておらず、「授業力」・「資質」に注目して検討して行く課題が残されている。

これに対して、村上（2013）は、「大学教員のための FD 手帳」の中で学生アンケートから明らかになった教員の問題点を基に、教員の「自己診断シート」の「資質」30 項目、「授業力」15 項目を取り上げ、「授業力」と「資質」という区分で示している。ここで、「授業力」と村上（2013）が言うのは、「工夫」、「アドバイス」まで含み、その場合に「資質」との区別はつきにくい。専門学校現場では、もう少し直接的な「授業力」の知識・技能が課題とされ、授業実践の力が求められてことから村上の「授業力」は、「資質」に移動させた。本研究では、専門学校教員の「授業力」については、村上と異なって、改めて、18 項目を開発した。その方法として、農業、医療、衛生、教育・社会福祉、商業実務、文化・教養の学校分野に属する専門学校において授業経験のある教育責任者のインタビュー調査をもとに、学習指導の能力として新たに自己診断項目について確認を取り、「授業力」の 18 項目、「資質」の 35 項目を完成させた。

以上をまとめると、専門学校教員は、「学習指導能力」が求められている。「教員採用」は、職業実務経験、資格・技能証明などの所持が重要視されている。つまり、専門学校教員の課題である、「学習指導の技量」について深淵し、専門学校教員の課題を明らかにするために、入職時の「授業力＝授業の専門的な知識技能」、「資質＝授業を実践、改善するための意欲・態度、志向・指向性」の研究（全体像、教員経験の有無、学校分野別、「授業力」・「資質」の共通因子による検討）が先行研究に残された課題とし、本研究の間として設定した。

3. 質問紙の開発

質問紙の構成は、性別、年齢、入職時の教育経験、採用校分野、「授業力」、「資質」を上位項目とした。次に、「授業力」の構成は、中位項目を教材研究・準備、学習効果、授業展開、規範、学習環境の 5 項目とし、その構成は、教材研究・準備 1 項目、学習効果 4 項目、授業展開 9 項目、規範 2 項目、学習環境 2 項目の自己診断 18 項目を新たに開発した。

「資質」の構成は、中位項目を教材研究・準備、学習効果、授業展開、規範、学習環境、学生とのコミュニケーション、学生への配慮の 7 項目とし、村上（2013）の「資質」項 30 項目から 20 項目、「授業力」15 項目から 8 項目を援用し、新たに、自己診断 7 項目を開発した。その結果、質問紙の構成は、教材研究・準備 6 項目、学習効果 5 項目、授業展開 7 項目、規範 5 項目、学習環境 4 項目、学生とのコミュニケーション 5 項目、学生への配慮 3 項目の 35 項目とした。この自己診断項目 53 項目に対し、4 件法を用いた。また、本調査項目と村上（2013）の項目の関連を表 1 に示した。

表1 教員の「授業力」、「資質」の自己診断項目

上位項目	中位項目	下位項目（自己診断項目）	村上（2013） の項目
授業力	教材研究・準備 学習効果	1.テキストと教材の関連付けができており、提示する教材・教具は学習目的に合致している	
		2.担当授業の前後の授業等、学生の動向を把握できている	
		3.実習やインターンシップ等、学習意欲に関わるスケジュールを把握できている	
	授業展開	4.日々の評価手法（レポート、小テスト、振り返り等）を実践することができる	
		5.評価結果を的確に読み取ることができる	
		6.講義・演習・実習等さまざまな授業を実施できる	
		7.学習指導案を作成でき、導入→展開→まとめを意識的に行うことができる	
		8.さまざまな学習形態（一斉授業・グループ学習・個別指導等）を実践することができる	
		9.グループでの学習方法（KJ法、ブレインストーミング、ペア学習等を含む）が実践できる	
	規範	10.学習成績やキャリアサポートアンケートから、学生個人と集団の様子を把握できている	
		11.学生の興味や関心を把握し言語化できる	
		12.建学の理念・カリキュラム・教科目標との整合性を意識できている	
	学習環境	13.行動目標（～することができる）が明確にできている	
		14.評価結果を蓄積し、授業や学生の指導に活かすことができる	
		15.何を大切にしている学生とかわかるかを自覚し言語化できる	
資質	教材研究・準備	16.評価に必要な時間を予測し確保できる	
		17.学内の機器等ハード面の設置状況を把握し、その操作ができる	
		18.学生に混乱を生じさせない板書計画ができる	
	学習効果	19.学生の目線に立って教材研究を行っている	（資質-2）
		20.学生の理解度を小テスト、課題、授業中の学生の様子から判断し、次回の授業の準備の工夫をしている	（授業力-14）
		21.配布教材、資料に学生の自律を促す工夫をしている	（資質-4）
		22.配布教材、資料を学生や学生を取り巻く環境に応じて更新しており、テキストと教材の関連付けができる	（資質-5）
		23.必要に応じて理解を深める教材の準備を行っている	（資質-3）
		24.毎回講義の教材研究を充分行っている	（資質-1）
	授業展開	25.課題（レポートなど）提出物には目を通し、学生への承認、アドバイスを必ず書き込んでいる	（授業力-13）
		26.課題（レポートなど）をすばやく、フィードバックしている	（授業力-11）
		27.授業では、プレゼンの手本となる意識で臨んでいる	（資質-6）
		28.小テストの返却を速やかに行っている	（授業力-12）
		29.学生自身が学習効果を実感できるように働きかけている	
		30.学生参加型授業を心がけている	（授業力-6）
	規範	31.教材を忘れた学生および、その周囲の学生への配慮を行っている	（資質-13）
		32.グループワークが円滑、平等に行われるよう把握している	（授業力-8、9）
		33.学校でできないことを授業で行っている	
		34.眠る学生への対応を心がけている	（資質-23）
		35.プレゼンの機会を均等になるよう心がけている	（授業力-7）
		36.メリハリ（テンポ）のある授業展開を心がけている	（資質-22）
	学習環境	37.学生に公平に接している	
		38.始業時間を守っている	（資質-18）
		39.終了時間を守っている	（資質-19）
		40.個人的感情に左右されずに授業を行っている	
		41.不要な余談がないように心がけている	
		42.学生が発言しやすい環境を作っている	（資質-29）
	学生とのコミュニケーション	43.教室では、学習環境（机の配置、空調、照明）を整える気遣いを心がけている	（資質-8）
		44.欠席した学生からの質問などの連絡体制を整えている	（資質-27）
		45.板書や提示資料の見やすさを確認している	（資質-21）
		46.学生と話す時は、歩みを止めて話を聞く	（資質-30）
		47.学生に自ら挨拶をする	
		48.授業内外で学生の声に耳を傾けている	（資質-20）
学生への配慮	学生への配慮	49.入室する学生に声をかけている	
		50.入退出する学生の様子に関心を持っている	（資質-9）
		51.学生との対話に傾聴の姿勢がある	
		52.授業に参加しない学生をうまく導いている	（授業力-10）
		53.配慮の必要な学生への対応を行っている	（資質-26）

4. 調査概要

4-1. 調査対象者

本調査対象者は、滋慶教育科学研究所がFD研修を担当する11学校法人46校の専門学校群の2017年度、2018年度に入職した本務教員（173名）であり、学校分野は、農業1校、医療20校、衛生10校、教育・社会福祉2校、商業実務2校、文化教養11校である。

4-2. 調査期間と方法

調査期間は、2017年6月～2018年6月である。方法は、Webシステムのアンケートにて対象者が個別回答する。教員の属性4項目、「授業力」の18項目、「資質」の35項目である。この自己診断

項目を4件法で回答を得るものである。

4-3. 分析方法

(1) 教員の経験について、「入職までの教員経験が有」の経験群と「入職までの教員経験が無」の経験無群の2つの群とした。なお、本研究では、教員経験のあるものを1年以上の教員とし、教員経験のないものを1年未満の教員とし対象集団とした。各質問（53問）においての平均値の有意差をt検定で確認した。有意確率は、 $p < .05$ としBonferroni補正法を用いた。

(2) 農業、医療、衛生、教育・社会福祉、商業実務、文化・教養の6分野とした。

(3) 「授業力」・「資質」の自己診断項目が持つ因子を明らかにする。使用したソフトウェアは、IBM SPSS Statistics26である。

4-4. 倫理的配慮

滋慶教育科学研究所、職業人教育センター研究倫理規定に基づき、研究対象者には、調査目的、方法、プライバシー保護等について文章により提示した。調査対象者の調査協力は、任意であり、自由意思であること、調査への拒否をした場合も不利益をこうむることなく中止できることも提示した。

4-5. 回答状況

本調査のデータは、2017年71件、2018年102件の合計173件である。アンケート調査の回収率は100%である。また、有効回答率は80.3%である。2017年51件、2018年88件の合計139件のサンプルを有効データとした。

5. 調査結果

5-1. 入職者の個人属性

まず、調査校における全体像を概括する。入職者の性別は、男性43.2%、女性56.8%を示した。年齢は、平均36.8歳、年齢層は、30～39歳の35.3%が高かった。教員経験の「有・無」は、「有」40.3%、「無」33.1%、「1年未満」26.6%、であった。稲永（2018）が行った「非大学型高等教育教員調査の方法と概要」によると、専門学校本務教員の男女比結果の男性41.5%、女性58.5%であることから、調査校における新任教員男性40%：女性60%とほぼ同様の結果である（表2）。

表2 入職者の個人属性と経験の有無

		農業分野	医療分野	衛生分野	教育・社会福祉分野	商業実務分野	文化・教養分野	計 (N=139)
性別	男性	1 (100.0%)	41 (47.1%)	7 (31.8%)	6 (54.5%)	1 (25.0%)	4 (28.6%)	60 (43.2%)
	女性	0 (0.0%)	46 (52.9%)	15 (68.2%)	5 (45.5%)	3 (75.0%)	10 (71.4%)	79 (56.8%)
年齢	20才代	0 (0.0%)	21 (24.1%)	5 (22.7%)	1 (9.1%)	0 (0.0%)	7 (50.0%)	34 (24.5%)
	30才代	0 (0.0%)	26 (29.9%)	8 (36.4%)	6 (54.5%)	3 (75.0%)	6 (42.9%)	49 (35.3%)
	40才代	1 (100.0%)	32 (36.8%)	9 (40.9%)	0 (0.0%)	1 (25.0%)	1 (7.1%)	44 (31.7%)
	50才代	0 (0.0%)	8 (9.2%)	0 (0.0%)	4 (36.4%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	12 (8.6%)
採用前の 教員経験	無	1 (100.0%)	26 (29.9%)	4 (18.2%)	3 (27.3%)	2 (50.0%)	10 (71.4%)	46 (33.1%)
	1年未満	0 (0.0%)	28 (32.2%)	4 (18.2%)	3 (27.3%)	1 (25.0%)	1 (7.1%)	37 (26.6%)
	1年以上3年未満	0 (0.0%)	14 (16.1%)	2 (9.1%)	1 (9.1%)	0 (0.0%)	2 (14.3%)	19 (13.7%)
	3年以上5年未満	0 (0.0%)	5 (5.7%)	2 (9.1%)	2 (18.2%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	9 (6.5%)
	5年以上10年未満	0 (0.0%)	10 (11.5%)	7 (31.8%)	1 (9.1%)	1 (25.0%)	0 (0.0%)	19 (13.7%)
	10年以上	0 (0.0%)	4 (4.6%)	3 (13.6%)	1 (9.1%)	0 (0.0%)	1 (7.1%)	9 (6.5%)

※本調査では、教員経験1年以上を採用前教員経験「有」、教員経験1年未満を採用前教員経験「無」の2つの集団に分類した

5-2. 入職時の「授業力」及び「資質」の現状

次に、入職時の教員に「授業力」と「資質」について、4 件法がよくあてはまる・あてはまる・あまりあてはまらない・全くあてはまらないで調査した。

5-2-1. 入職時の「授業力」、「資質」の全体像

表3は、入職時の「授業力」・「資質」の保有についての自己診断結果を項目ごとに比較した。

まず、入職時の「授業力」は、「あてはまる」(＝保有) という回答比率が高い項目で確認すると、15項目が高かった。その中で上位3項目を取り上げると、1位は「教材研究・準備-1. テキストと教材の関連付けができており、提示する教材・教具は学習目的に合致している」60.4%、2位は「授業展開-14. 評価結果を蓄積し、授業や学生の指導に活かすことができる」59.0%、3位は同率で「授業展開-10. 学習成績やキャリアサポートアンケートから、学生個人と集団の様子を把握できている」、「授業展開-11. 学生の興味や関心を把握し言語化できる」57.6%と続いた。これらは、入職後にさらに推進が期待される項目となる。

一方、「あまりあてはまらない」の回答比率が高い項目が3項目あり、1位は「学習効果-4. 日々の評価手法(レポート、小テスト、振り返り等)を実践することができる」55.4%、2位は「授業展開-9. グループでの学習方法(KJ法、ブレインストーミング、ペア学習等を含む)が実践できる」48.9%、3位は「学習効果-5. 評価結果を的確に読み取ることができる」44.6%と続いた。これらは、入職後の課題とされる項目となる。

次に、入職時の「資質」についても同様の検討を行う。回答比率が高い項目を確認すると、「あてはまる」(＝保有) が27項目と高かった。その中で上位3項目を取り上げると、1位は「授業展開-32. グループワークが円滑、平等に行われるよう把握している」67.6%、2位は「教材研修・準備-19. 学生の目線に立って教材研究を行っている」64.7%、3位は「学生への配慮-53 配慮の必要な学生への対応を行っている」63.3%であった。次に、「よくあてはまる」(＝保有) の回答比率が高い項目が8項目と高かった。上位3項目を取り上げて見ると、1位は「学生とのコミュニケーション-47. 学生に自ら挨拶をする」74.1%、2位は「学生とのコミュニケーション-46. 学生と話す時は、歩み

を止めて話を聞く」64%、3位は「学生とのコミュニケーション-48.授業内外で学生の声に耳を傾けている」61.2%と1位から3位までが中位項目の「学生とのコミュニケーション」であった。3位同率で、「規範-38.始業時間を守っている」61.2%であった。これらは、入職後にさらに推進が期待される項目となる。

以上をまとめると、自己診断項目における高い項目の回答比率は、「授業力」「あてはまる」が83.3%、「あまりあてはまらない」16.7%に対し、「資質」は、「あてはまる」77.2%、「よくあてはまる」(＝保有)22.8%、「あまりあてはまらない」0%であったことから、稲永・吉本(2014)が指摘している専門学校の専任教員に求められる能力である「学習指導の技量」であり、本研究では、「授業力」が課題であることが判明した。さらに、中位項目で検討すると「授業力」は「学習効果」「授業展開」が課題項目であり、中でも「学習効果」の「評価」に関連する自己診断項目を課題としている。「資質」では、「学生とのコミュニケーション」、「規範」がさらに推進が期待される項目であることが判明した。

表3 入職時の「授業力」、「資質」の全体像

上位項目	中位項目	自己診断項目	よくあてはまる	あてはまる	あまりあてはまらない	まったくあてはまらない	N=139	
			(%)	(%)	(%)	(%)	Mean	SD
授業力	教材研究・準備 学習効果	1.テキストと教材の関連付けができており、提示する形	20.1	60.4	17.3	1.4	2.99	.678
		2.担当授業の前後の授業等、学生の動向を把握でき	23.0	51.8	23.0	2.2	2.96	.738
		3.実習やインターンシップ等、学習意欲に関わるスケジ	23.7	55.4	19.4	1.4	3.01	.699
	授業展開	4.日々の評価手法(レポート、小テスト、振り返り等)を!	7.9	32.4	55.4	3.6	2.44	.701
		5.評価結果を的確に読み取ることができる	7.9	42.4	44.6	5.0	2.53	.713
		6.講義・演習・実習等さまざまな授業を実施できる	19.4	41.0	34.5	5.0	2.75	.823
		7.学習指導案を作成でき、導入→展開→まとめを意識	10.8	51.1	34.5	3.6	2.69	.708
		8.さまざまな学習形態(一斉授業・グループ学習・個別	15.1	45.3	33.8	5.0	2.70	.793
		9.グループでの学習方法(KJ法、ブレインストーミング	4.3	35.3	48.9	10.8	2.32	.732
		10.学習成績やキャリアサポートアンケートから、学生	8.6	57.6	30.9	2.9	2.72	.857
		11.学生の興味や関心を把握し言語化できる	6.5	57.6	33.8	2.2	2.68	.624
		12.建学の理念・カリキュラム・教科目標との整合性を	14.4	56.8	28.1	0.7	2.85	.656
		13.行動目標(～することができる)が明確にできてい	20.9	53.2	23.7	2.2	2.93	.726
	規範	14.評価結果を蓄積し、授業や学生の指導に活かすこ	12.9	59.0	25.9	2.2	2.83	.667
		15.何を大切にして学生とかわるかを自覚し言語化	28.8	54.0	15.1	2.2	3.09	.719
		16.評価に必要な時間を予測し確保できる	9.4	50.4	35.3	5.0	2.64	.720
	学習環境	17.学内の機器等ハード面の設置状況を把握し、その	18.0	49.6	29.5	2.9	2.83	.748
		18.学生に混乱を生じさせない板書計画ができる	10.8	51.1	36.7	1.4	2.71	.670
資質	教材研究・準備	19.学生の目線に立って教材研究を行っている	27.3	64.7	7.2	0.7	3.19	.582
		20.学生の理解度を小テスト、課題、授業中の学生の	25.9	57.6	14.4	2.2	3.07	.686
		21.配布教材、資料に学生の自律を促す工夫をしてい	15.8	50.4	32.4	1.4	2.81	.708
	学習効果	22.配布教材、資料を学生や学生を取り巻く環境に応じ	18.0	54.7	24.5	2.9	2.88	.724
		23.必要に応じて理解を深める教材の準備を行ってい	30.2	54.7	13.7	1.4	3.14	.691
		24.毎回講義の教材研究を充分行っている	14.4	54.0	28.1	3.6	2.79	.724
		25.課題(レポートなど)提出物には目を通し、学生へ	37.4	38.1	20.9	3.6	3.09	.847
		26.課題(レポートなど)をすばやく、フィードバックし	22.3	45.3	28.1	4.3	2.86	.810
		27.授業では、プレゼンの手本となる意識で臨んでい	18.0	52.5	28.8	0.7	2.88	.694
		28.小テストの返却を速やかに行っている	25.9	43.2	22.3	8.6	2.86	.899
		29.学生自身が学習効果を実感できるように働きかけ	15.1	62.6	21.6	0.7	2.92	.624
	授業展開	30.学生参加型授業を心がけている	33.1	51.8	13.7	1.4	3.17	.706
		31.教材を忘れた学生および、その周囲の学生への配	27.3	55.4	15.1	2.2	3.08	.710
		32.グループワークが円滑、平等に行われるよう把握し	16.5	67.6	13.7	2.2	2.99	.623
		33.学校でしかできないことを授業で行っている	28.1	51.8	18.0	2.2	3.06	.737
		34.眠る学生への対応を心がけている	20.9	46.0	28.1	4.3	2.83	.813
		35.プレゼンの機会を均等になるよう心がけている	18.7	43.2	34.5	2.9	2.77	.789
		36.メリハリ(テンポ)のある授業展開を心がけている	18.7	56.8	23.7	0.7	2.94	.670
		37.学生に公平に接している	48.2	48.2	3.6	0.0	3.45	.565
		38.始業時間を守っている	61.2	33.1	5.0	0.7	3.55	.626
	規範	39.終了時間を守っている	46.0	45.3	7.2	1.4	3.36	.679
		40.個人的感情に左右されずに授業を行っている	42.4	47.5	9.4	0.7	3.32	.668
		41.不要な余談がないように心がけている	23.7	56.1	18.7	1.4	3.02	.694
		42.学生が発言しやすい環境を作っている	27.3	53.2	18.7	0.7	3.07	.696
		43.教室では、学習環境(机の配置、空調、照明)を整	32.4	51.8	13.7	2.2	3.14	.725
		44.欠席した学生からの質問などの連絡体制を整えて	16.5	39.6	38.1	5.8	2.67	.817
		45.板書や提示資料の見やすさを確認している	21.6	60.4	16.5	1.4	3.02	.662
	学習環境	46.学生と話す時は、歩みを止めて話を聞く	64.0	34.5	1.4	0.0	3.63	.513
		47.学生に自ら挨拶をする	74.1	24.5	1.4	0.0	3.73	.477
		48.授業内外で学生の声に耳を傾けている	61.2	38.1	0.7	0.0	3.60	.503
		49.入室する学生に声をかけている	46.8	45.3	7.2	0.7	3.38	.650
		50.入退出する学生の様子に関心を持っている	48.9	46.8	2.9	1.4	3.43	.624
	学生への配慮	51.学生との対話に傾聴の姿勢がある	51.1	48.2	0.7	0.0	3.50	.514
		52.授業に参加しない学生をうまく導いている	7.9	46.8	41.7	3.6	2.59	.687
		53.配慮の必要な学生への対応を行っている	25.2	63.3	10.8	0.7	3.13	.610

5-2-2 入職時における教員経験の有無と「授業力」、「資質」の相違性

表4は、入職時の「授業力」・「資質」の保有についての自己診断結果を採用前の教員経験の有無で比較した。「授業力」の入職後にさらに推進が期待される相違項目は、教員経験有で、「授業展開-6. 講義・演習・実習等、様々な授業を実施できる」、教員経験無で、「学習効果-2. 担当授業の前後の授業等、学生の動向を把握できている」より、集団ごとの項目が判明した。一方、課題項目は、教員経験有で、「授業展開-7. 学習指導案を作成でき、導入→展開→まとめを意識的に行うことができる」、「授業展開-10. 学習成績やキャリアサポートアンケートから、学生個人と集団の様子を把握できている」、「規範-16. 評価に必要な時間を予測し確保できる」が課題項目であることが判明した。教員経験無で、「学習効果-5. 評価結果を的確に読み取ることができる」が課題項目であることが判

明した。また、上位項目、下位項目に含まない「授業展開-14. 評価結果を蓄積し、授業や学生の指導に活かすことができる」で統計的な有意差があった。

次に、「資質」も同様の検討を行う。さらに推進が期待される「資質」の相違項目は無く、課題項目は、教員経験有で、「授業展開-35. プレゼンの機会を均等になるよう心がけている」、教員経験無で、「授業展開-34. 眠る学生への対応を心がけている」であった。また、上位項目、下位項目に含まない「教材研究・準備-23. 必要に応じて理解を深める教材の準備を行っている」に統計的な有意差があった（表4）。

以上をまとめると、採用前の教員経験がある者が、「授業力」、「資質」とともに自己診断項目がある程度高いことが判明し、中でも、「授業力」の「評価」に関連する項目に統計的な有意な差があった。つまり、採用前に教員経験を持っていないとすぐには実践できないことが判明した。

表4 教員経験の有無と「授業力」、「資質」の相違性

中位項目		自己診断項目	採用前の経験		順位		
			有(N=56)	無(N=83)	有	無	
			Mean	SD	Mean	SD	
上位項目	授業力						
	規範	15.何を大切に学生とかわかるとかを自覚し言語化できる	3.30	.790	2.95	.532	① ②
	授業展開	6.講義・演習・実習等さまざまな授業を実施できる	3.18	.749	2.46	.730	②
	教材研究・準備	1.テキストと教材の関連付けができており、提示する教材・教具は学習目的に	3.13	.728	2.89	.569	③ ③
	学習効果	3.実習やインターンシップ等、学習意欲に関わるスケジュールを把握できてい	3.09	.702	2.96	.689	④ ①
	授業展開	13.行動目標（～することができる）が明確にできている	3.09	.778	2.82	.606	④ ⑤
	学習効果	2.担当授業の前後の授業等、学生の動向を把握できている	3.05	.810	2.89	.610	③
	授業展開	14.評価結果を蓄積し、授業や学生の指導に活かすことができる	3.02	.707	2.70	.551	⑦ ⑦ *
下位項目	学習効果	5.評価結果を的確に読み取ることができる	2.79	.720	2.36	.619	⑬ *
	授業展開	7.学習指導案を作成でき、導入→展開→まとめを意識的に行うことができる	2.77	.785	2.64	.570	⑬
	授業展開	10.学習成績やキャリアサポートアンケートから、学生個人と集団の様子を把握	2.77	.675	2.69	.627	⑬
	規範	16.評価に必要な時間を予測し確保できる	2.77	.764	2.55	.630	⑬
	学習効果	4.日々の評価手法（レポート、小テスト、振り返り等）を実践することができる	2.70	.696	2.27	.624	⑬ ⑬ *
	授業展開	9.グループでの学習方法（KJ法、ブレインストーミング、ペア学習等を含む）が	2.45	.738	2.24	.705	⑬ ⑬
資質							
上位項目	学生とのコミュニケーション	47.学生に自ら挨拶をする	3.79	.513	3.69	.410	① ①
	学生とのコミュニケーション	46.学生と話す時は、歩みを止めて話を聞く	3.71	.519	3.57	.490	② ②
	学生とのコミュニケーション	48.授業内外で学生の声に耳を傾けている	3.70	.522	3.54	.460	③ ③
	規範	38.始業時間を守っている	3.57	.665	3.53	.562	④ ④
	学生への配慮	51.学生との対話に傾聴の姿勢がある	3.57	.522	3.46	.495	④ ⑤
	教材研究・準備	23.必要に応じて理解を深める教材の準備を行っている	3.39	.719	2.96	.557	⑩ ②② *
下位項目	授業展開	34.眠る学生への対応を心がけている	3.04	.820	2.69	.755	③③
	学習環境	44.欠席した学生からの質問などの連絡体制を整えている	2.82	.794	2.57	.826	③④ ③④
	授業展開	35.プレゼンの機会を均等になるよう心がけている	2.82	.793	2.73	.780	③④
	学生への配慮	52.授業に参加しない学生をうまく導いている	2.73	.701	2.49	.641	③⑤ ③⑤

有意確率は、* $p<.05$ としBonferroni補正法を用いた

5-2-3. 教員の学校分野別「授業力」、「資質」の共通性

表5は、入職時の「授業力」・「資質」の保有についての自己診断結果を学校分野ごとに比較した。比較対象として、教員資格要件に看護教員が教員養成講習会を受講し教員認定とされるような医療分野と他3分野において「さらに推進が期待される項目」、「課題項目」の共通項目と相違項目について検討することを狙いとした。なお、サンプル数の関係で、農業分野、商業実務分野は、対象から除外し行うこととする。

「授業力」の4分野における、さらに推進が期待される共通項目は、「授業展開-8. 様々な学習形

態（一斉授業・グループ学習・個別指導等）を実践することができる」であり、そのスコアは、衛生が高く、以降、医療、文化・教養、教育・社会福祉の順であった。

課題とされる共通項目は、「学習効果-4. 日々の評価手法（レポート、小テスト、振り返り等）を実践することができる」であり、文化・教養、医療、教育・社会福祉、衛生の順であった。スコアは、医療分野以外がある程度高い。

「資質」についても同様に検討すると、さらに推進が期待される共通項目は、「学生とのコミュニケーション-47. 学生に自ら挨拶をする、他 46、48 の 3 項目」、「規範-38. 始業時間を守っている」であり、課題項目は、「授業展開-33. 学校でしかできないことを授業で行っている」であり、スコアは、医療分野以外が高い。

次に、分野別の特性は、医療分野、文化・教養分野は、他の分野と共通する項目があるため、除外し検討した。

衛生分野は、「授業力」の「学習環境-18. 学生に混乱を生じさせない板書計画ができる」、「規範-16. 評価に必要な時間を予測し確保できる」がさらに推進が期待される項目、「資質」の「学習効果-26. 課題（レポートなど）をすばやく、フィードバックしている」が課題項目であることが判明した。

教育・社会福祉分野は、「授業力」の「学習環境-18. 学生に混乱を生じさせない計画ができる」が課題項目、「資質」の「学生とのコミュニケーション-50. 入退出する学生の様子に関心を持っている」がさらに推進が期待される項目、「授業展開-31. 教材を忘れた学生及び、その周囲の学生への配慮を行っている」が課題項目であることが判明した（表 5）。

この学校分野別の検討では、厚生労働省指定の教員資格要件が定められている医療分野がおおよそ高いわけではなく、分野別にさらに期待される項目、課題項目が確認された。

表5 教員の学校分野別「授業力」、「資質」の共通性

中位項目	自己診断項目	医療 (N=87)		衛生 (N=22)		教育・社会福祉 (N=11)		文化・教養 (N=14)		順位			
		Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	医療	衛生	教・社・文・教	
上位項目	授業力												
	教材研究・準備 1.テキストと教材の関連付けができており、提示する教材・教具は学習目的に合致し	2.83	.771	2.75	.888	2.67	.518	3.27	1.104				③
	学習効果 2.担当授業の前後の授業等、学生の動向を把握できている	2.67	.727	2.63	.744	2.50	.837	2.73	.905				
	学習効果 3.実習やインターンシップ等、学習意欲に関わるスケジュールを把握できている	2.98	.739	2.75	.463	2.83	.408	2.91	.831	⑤		①	④
	授業展開 8.さまざまな学習形態(一斉授業・グループ学習・個別指導等)を実践することができ	3.06	.685	3.13	.641	2.67	.518	3.00	.894	①	④	③	②
	授業展開 9.グループでの学習方法(KJ法、ブレインストーミング、ペア学習等を含む)が実践で	3.02	.588	2.88	.354	2.50	.548	3.00	.894	③			②
	授業展開 10.学習成績やキャリアサポートアンケートから、学生個人と集団の様子を把握でき	3.06	.738	2.88	.641	2.50	.548	3.36	.924	①			①
	授業展開 12.建学の理念・カリキュラム・教科目標との整合性を意識できている	2.61	.658	3.25	.707	2.00	.000	2.64	.809		②		
	授業展開 13.行動目標(～することができる)が明確にできている	2.89	.744	3.25	.463	2.83	.408	2.82	.882		②	①	
	規範 15.何を大切に学生とかわかるかを自覚し言語化できる	3.00	.824	3.13	.641	2.50	.837	2.91	.831	④	④		④
	規範 16.評価に必要な時間を予測し確保できる	2.70	.788	2.50	.756	2.67	.518	2.82	1.079				③
	学習環境 17.校内の機器等ハード面の設置状況を把握し、その操作ができる	2.54	.719	3.13	.354	2.17	.408	2.55	1.128		④		
	学習環境 18.学生に混乱を生じさせない板書計画ができる	2.78	.664	3.38	.518	2.67	.518	2.82	.874		①	③	
下位項目	学習環境 18.学生に混乱を生じさせない板書計画ができる	2.61	.658	3.25	.707	2.00	.000	2.64	.809				⑬
	授業展開 14.評価結果を蓄積し、授業や学生の指導に活かすことができる	2.57	.767	2.38	.518	2.00	.632	2.27	.786		⑪	⑬	⑬
	規範 16.評価に必要な時間を予測し確保できる	2.54	.719	3.13	.354	2.17	.408	2.55	1.128	⑬		⑬	⑬
	学習効果 5.評価結果を的確に読み取ることができる	2.31	.773	2.50	.535	2.33	.518	2.55	.820	⑪	⑬		⑬
	学習効果 4.日々の評価手法(レポート、小テスト、振り返り等)を実践することができる	2.26	.732	2.13	.641	2.17	.408	2.36	.809	⑬	⑬	⑬	⑪
上位項目	資質												
	授業展開 30.学生参加型授業を心がけている	3.11	.664	3.63	.518	2.33	.818	3.36	.924		③		
	授業展開 37.学生に公平に接している	3.28	.685	3.50	.535	2.83	.408	3.27	1.008		④		②
	規範 38.始業時間を守っている	3.52	.686	3.50	.535	3.33	.518	3.73	.905	④	④	②	①
	規範 39.終了時間を守っている	3.33	.614	3.50	.535	3.00	.632	3.64	.505		④		②
	学習環境 43.教室では、学習環境(机の配置、空調、照明)を整える気遣いを心がけている	3.39	.627	3.38	.518	3.17	.408	3.55	.934				⑤
	学生とのコミュニケーション 46.学生と話す時は、歩みを止めて話を聞く	3.61	.529	3.50	.535	3.33	.518	3.55	.522	②	④	②	④
	学生とのコミュニケーション 47.学生に自ら挨拶をする	3.70	.537	3.88	.354	3.50	.548	3.64	.505	①	①	①	②
	学生とのコミュニケーション 48.授業内外で学生の声に耳を傾けている	3.56	.538	3.75	.463	3.33	.518	3.55	.522	③	②	②	④
	学生とのコミュニケーション 50.入退出する学生の様子に関心を持っている	3.33	.700	3.50	.535	3.17	.408	3.45	.934		④	⑤	
	学生へ配慮 51.学生との対話に傾聴の姿勢がある	3.48	.540	3.38	.518	3.17	.408	3.55	.522	⑤		⑤	④
	学習効果 28.小テストの返却を速やかに行っている	3.04	.776	3.25	.463	2.17	.408	3.09	.944				⑭
	学習環境 42.学生が発言しやすい環境を作っている	2.87	.702	2.63	.518	2.17	.753	2.64	.924				⑭ ⑬
下位項目	教材研究・準備 24.毎回講義の教材研究を充分行っている	2.80	.762	2.38	.916	2.67	.518	3.09	.944		⑮		
	授業展開 31.教材を忘れた学生および、その周囲の学生への配慮を行っている	2.65	.805	2.50	.756	1.83	.408	2.91	.701				⑮
	学習効果 26.課題(レポートなど)をすばやく、フィードバックしている	2.59	.813	2.50	.535	2.17	.753	2.64	.924				⑭
	学生への配慮 52.授業に参加しない学生をうまく導いている	2.52	.720	2.38	.744	2.17	.408	2.55	.820		⑮	⑭	⑭
	授業展開 35.プレゼンの機会を均等になるよう心がけている	2.50	.694	2.88	.641	2.50	.548	2.64	.809	⑬			⑬
	学習環境 44.欠席した学生からの質問などの連絡体制を整えている	2.46	.818	2.63	.518	2.17	.408	3.09	.944	⑭		⑭	
	授業展開 33.学校でしかできないことを授業で行っている	2.17	.795	2.38	.744	2.17	.408	2.45	.688	⑮	⑮	⑭	⑮

※サンプル数の関係で農業分野、商業実務を除外した

5-2-4. 自己診断項目における共通性の検討

本研究の調査について、「授業力」と「資質」に分類し分析を行ってきたが、ここでは、改めて教員の「授業力」と「資質」の自己診断項目を総合的に把握するために、共通する因子を分析した。

自己診断 53 項目について主因子法に基づく因子分析を行った結果、固有値の値(第 1 因子から第 13 因子まで、16.392、2.666、2.467、2.145、1.812、1.759、1.566、1.403、1.293、1.207、1.123、1.064、1.048、)から判断し、13 因子が採用された。これらの因子対し、最小二乗法、プロマックス回転で因子分析を行った。53 項目のうち 13 項目の因子負荷量が 0.4 未満となり、分析の対象外とした。なお、クロンバックの α 係数は、表 6 に示した。

分析結果の13因子から上位3因子と取上げ検討すると、「授業力」8項目と「資質」1項目で構成されている第1因子と、他方で、第2因子、第3因子は、「資質」項目のみで構成された因子であることが判明した。この3つの各因子に対し、第1因子は、「授業の展開と評価の力」、第2因子は、「良好な学生関係力」、第3因子は、「授業調整力」と命名した（表6）。第1因子と第2因子の構成項目は、5-2-2で検討した教員経験のあるものがある程度高い。一方、第3因子の構成項目の一部は、教員経験がないものがある程度高い（表6）。

表6 教員の「授業力」、「資質」尺度の因子分析結果

項目 番号	自己診断項目	(N=139)		
		1	2	3
授業の展開と評価の力 $\alpha = 0.908$				
5	授業力 評価結果を的確に読み取ることができる	0.873		
4	授業力 日々の評価手法（レポート、小テスト、振り返り等）を実践することができる	0.812		
16	授業力 評価に必要な時間を予測し確保できる	0.772		
6	授業力 講義・演習・実習等さまざまな授業を実施できる	0.634		
8	授業力 さまざまな学習形態（一斉授業・グループ学習・個別指導等）を実践することができる	0.583		
11	授業力 学生の興味や関心を把握し言語化できる	0.518		
14	授業力 評価結果を蓄積し、授業や学生の指導に活かすことができる	0.511		
9	授業力 グループでの学習方法（KJ法、ブレインストーミング、ペア学習等を含む）が実践できる	0.463		
36	メリハリ（テンポ）のある授業展開を心がけている	0.430		
良好な学生関係力 $\alpha = 0.839$				
48	授業内外で学生の声に耳を傾けている		0.877	
46	学生と話す時は、歩みを止めて話を聞く		0.783	
47	学生に自ら挨拶をする		0.678	
49	入室する学生に声をかけている		0.605	
授業調整力 $\alpha = 0.839$				
39	終了時間を守っている			0.897
41	不要な余談がないように心がけている			0.823
38	始業時間を守っている			0.695
本分析は、因子数を3に固定した主因子法（プロマックス回転）、下線は、因子負荷量が.4以上のもの				

本分析は、因子数を3に固定した主因子法（プロマックス回転）、下線は、因子負荷量が.4以上のもの

6. 考察

本研究の目的は、専門学校における教育の質保証に大きく関わる要素のうち、専門学校教員による教育の質保証について、教員の能力から「授業力」と「資質」について、入職時の全体像、教員経験の有無、学校分野別において、推進が期待される項目及び課題項目の共通性や相異性を検討し、さらに、教員の「授業力」と「資質」の自己診断項目の共通因子による教員経験の有無からも探ることである。

専門学校教員は、前職での教員経験がない者が多く、採用に際し、当該分野の職業実務経験が、求められる採用基準であることを考えると、教員経験の無い者が採用されていると言える。従って、専門学校における授業の質保証には、教員の「授業力」、「資質」の開発が必要であろう。

次に、教員の「授業力」、「資質」調査結果から得られた知見をまとめる。

課題の1つ目は、入職後の専門学校教職員の「授業力」と「資質」の全体像についてである。5-2-1では、回答比率の高い項目を確認すると、「授業力」の「あてはまる」（＝保有）は、83.3%、「資質」は、「あてはまる」77.2%、「よくあてはまる」22.8%を合計すると100%あり、「授業力」の比率が低いことが判明し、入職時の教職員には、「授業力」に課題があった。稲永・吉本（2014）が指摘している専門学校の専任教員に求められる能力である「学習指導の技量」について、本研究

の結果では、「授業力」の「学習効果」「授業展開」が課題項目であることが判明した。一方、「資質」は、「規範」「学生とのコミュニケーション」がさらに推進が期待される項目であることが判明した。

課題の2つ目は、教員経験の有無における「授業力」と「資質」についてである。5-2-2では、「授業力」は、18項目の全ての項目で、教育経験が有る教員が高い値であることが判明した。

入職後さらに推進が期待される共通項目は、中位項目の「学習効果」「授業展開」「教材研究・準備」「規範」であることが判明した。けれども、課題項目に「学習効果」「授業展開」があることから、自己診断項目により課題が判明した。このことは、先行研究の課題であった「学習指導の技量」についてアプローチできたと言える。相異項目は、教員経験有で、「授業展開-6. 様々な授業を実施できる」、教員経験無で、「学習効果-2. 学生の動向を把握できている」が判明した。

課題の共通項目は、「学習効果-4. 日々の評価手法」「学習効果-5. 評価結果」であり、統計的な有意差があった。相異項目は、教員経験有で、「授業展開-7. 学習指導案の作成、実践」「授業展開-10. 学生個人と集団の様子を把握できている」「規範-16. 評価」が課題項目であることが判明した。また、上位項目、下位項目に含まれない「授業展開-14. 評価結果を蓄積」で統計的な有意差があった。これらのことから、「評価」を課題としていることが言える。教育力は、中位項目の「教材研究・教材」「学習効果」「授業展開」「規範」が共通のさらに推進が期待される項目である。共通課題は、「学習効果」「授業展開」の「評価」に関連する項目である。とりわけ、評価の項目においては、有意な差があることから、教員経験を持っていないとすぐには実践できないことが明らかになったと考える。

一方、「資質」は、35項目の33項目において「授業力」と同様に、教育経験が有る教員が高い値であることが判明した。さらに推進が期待される共通項目は、中位項目の「学生とのコミュニケーション」「学生への配慮」「規範」であることが、課題項目に「学習環境」「学生への配慮」であることが判明した。また、「教材研究・準備-必要に応じて理解を深める教材の準備を行っている」において有意な差があり、教員経験を持っていないとすぐには実践できないことが明らかになったと考える。これらの課題に取り組むには、自己診断項目に注目し、教員個々に応じた開発が必要であると考えられる。

このように、教員経験の有無の検討では、採用前の教員経験がある者が、「授業力」「資質」ともに自己診断項目がある程度高いことが判明し、「評価」に関連する項目に統計的な有意な差があった。これは、前職の教育の実践経験によるところがあると考えられる。しかし、教員経験有無で共通した課題も確認され、先行研究の課題である「学習指導の技量」について明らかになったと考える。したがって、採用前の教員経験の有無により、教育力、「資質」における課題は、自己診断項目に注目することの必要性があると言える。この共通課題の開発は、学内外の研修等や職業実践専門課程認定校のFDにより図られると考える。

課題の3つ目は、学校分野別、教員の「授業力」「資質」についてである。5-2-3では、学校分野共通項目と相違について明らかにした。「授業力」は、4分野で、「授業展開-8. 様々な学習形態を実践することができる」がさらに推進が期待される共通項目であり、「学習効果-4. 日々の評価手法

を実践することができる」が課題であることが判明した。そのスコアは、医療分野が高い結果ではなかった。また、教員経験の有無でも取り上げた、「評価」が分野別でも同様であった。

同様に「資質」での検討では、4分野で、「学生とのコミュニケーション-47. 学生に自ら挨拶をする」、など「学生とのコミュニケーション」の3項目がさらに推進が期待される共通項目であり、学生との関係性を重視している。一方、課題は、「授業展開-33. 学校でしかできないことを授業で行っている」であることが判明した。そのスコアは、「授業力」同様に、医療分野が高い結果ではなかった。

学校分野別のさらに期待される項目、課題項目について検討を加える。

まず、衛生分野は、「授業力」の「学習環境-18.」、「規範-16.」がさらに推進が期待される項目、「資質」の「学習効果-26.」が課題項目であった。次に、教育・社会福祉分野は、「授業力」の「学習環境-18.」が課題項目、「資質」の「学生とのコミュニケーション-50.」がさらに推進が期待される項目、「授業展開-31.」が課題項目であった。これらのことから、分野別の「授業力」、「資質」項目から教員個々の「さらに推進が期待される項目」、「課題項目」への絞り込みが、この自己診断結果から可能になると考える。

学校分野別の検討では、医療分野がそれ以外の分野と項目に違いが現れるのではないかと仮定したが、「授業力」は、医療分野を含む4分野と共通する「学習効果-4. 日々の評価手法」に課題があることが判明し、教員経験の有無でも取り上げた「評価」に関連する「学内外の研修」の有用性が示唆される。「資質」も同様に、「授業展開-33. 学校でしかできないことを授業で行っている」に課題があることが判明した。一方、相異性から検討すると学校分野ごとに項目が異なり、講義、演習、実験、実習、学外研修、臨地実習等を授業展開する中で、少なからず、その分野の特性に沿うべく研修が必要であると考ええる。

課題の4つ目は、教員の質保証の要因を、「授業力」と「資質」の自己診断項目にある共通する因子を分析し、教員経験の有無による教育力と「資質」の相異を検討することである。

自己診断53項目について主因子法に基づく因子分析を行った分析の結果、その第1因子は、「授業力」8項目と「資質」1項目で構成され「授業の進展と評価の力」、第2因子は、「資質」4項目で構成され「良好な学生関係力」、第3因子は、「資質」3項目で構成され「授業調整力」とそれぞれ命名した。第1因子と第2因子の構成項目は、5-2-2で検討した教員経験のあるものがある程度高い。一方、第3因子の構成項目の一部は、教員経験がないものがある程度高い。さらに、第1因子「授業の進展と評価の力」の上位3項目を取り上げてみると、「授業力-学習効果-5. 評価結果を的確に読み取ることができる」「学習効果-4. 日々の評価方法を実践することができる」と「授業力」の「評価」に関連する項目であったことから、「評価」は、教員の授業改善に連動するため、学習成果の透明性、公平性、学生の納得性を礎にした推進が必要であると考ええる。「授業力-規範-16. 評価に必要な時間を予測し確保できる」は、奥山（2015）が指摘している業務の多忙さによるものと学生の多様性による学生対応により、評価に関わる時間が更に減少すると考える。そのため、これまでの評価手法ではなく、評価基準を明確にすべくルーブリック評価の活用、また、採点法のデジタル化等の検討が必要であると考ええる。第2因子「良好な学生関係」は、その構成項目から、必

要なコミュニケーションから、醸成される信頼関係を構築することが、授業の質を高め、学生の学習成果達成のために、必要な「資質」であるのではないかと考える。第3因子「授業調整力」は、その構成項目から、「資質-規範-41. 不要な余談がないように心がけている」は、限られた授業時間に、これまで以上に多くの知識、技能の項目を教授する傾向にあるため、「指導案作成」、「公開授業」、「模擬授業」の実践により、さらに、授業の質を高め、学生の学習成果の達成に寄与できると考える。そのため、この「授業調整力」は、必要な「資質」であるのではないと考える。したがって、3つの因子は、専門学校教育の質保証に不可欠である教員の「授業力」、「資質」の構成因子であることが判明し、専門学校教員の質保証に大きく関わると考える。

7. まとめと今後の課題

本研究の目的は、専門学校における教育の質保証に大きく関わる要素のうち、専門学校教員による教育の質保証について、教員の能力から「授業力」と「資質」について、入職時の全体像、教員経験の有無、学校分野別において、推進が期待される項目、課題項目の共通性や相異性を検討することとした。

教員の質保証では、「授業力」に課題があり、入職前に教員経験が有る者が、「授業力」、「資質」の自己診断項目において、共におおそ高かった。専門学校教員における教育の質向上の推進項目、課題項目では、注目すべきは、「評価」に関連する項目は、これまでのキャリア、学校分野に問わず、課題としているけれども、教員経験を持っていないとすぐには実践できないことが明らかになった。それぞれの教員のキャリア、学校分野に応じた個別最適性から、学内、学外の研修等において、「教育力」が高まるとするなら、本研究は、専門学校教員の教育の質保証において示唆を与えることができる。

残された課題は、本調査の自己診断項目 53 項目に対しサンプル数が少なかったことから、同様な調査の継続による再検証、さらに、追跡調査から、教員経験の有無や学校分野別に注目し、実践経験数年後の教育力と「資質」について入職時の課題がどのように開発されたかを検討すること。教員の「授業力」と「資質」の自己点検項目について、能力と上位項目、中位項目、下位項目による高次モデルの再検討が今後の課題となるであろう。

【注】

1) A 学校法人グループは、専門学校 78 校の総合専門学校グループであり、その内 46 校を対象とした。

2) 一般財団法人 職業教育・キャリア教育財団（旧）財団法人専修学校教育振興会

法人の目的：職業教育・キャリア教育に関する調査・研究、教育内容の充実・高度化を促進する事業を行うとともに、職業教育・キャリア教育の普及・啓発を通じて生涯学習社会の発展を促し、職業教育・キャリア教育の振興に寄与することを目的としている。主な事業は、大きく以下の9つに区分され、①研究事業、②研修事業、③国際交流事業、④検定事業、⑤キャリア形成支援事業、⑥評価事業、⑦認証事業、⑧安心・安全の確保に資する事業、⑨助成・補助事業

- 3) 厚生労働省 看護師等養成所の運営に関する指導要領について 第四－1, 看護師等養成所の運営に関する手引きについて 第四－1－(1) より

【看護師等養成所の専任教員の要件】

看護師等養成所の専任教員になることができる者

ア. 5年以上業務に従事し、専任教員として必要な研修 注1

注1 「専任教員として必要な研修」

- ・厚生労働省看護研修研究センターの看護教員養成課程
- ・厚生労働省が認定した看護教員養成講習会（旧厚生省が委託実施したものを含む。）
- ・国立保健医療科学院の専攻課程（平成一四年度及び平成一五年度 旧国立公衆衛生院の専攻課程看護コースを含む。）及び専門課程地域保健福祉分野（平成一六年度）

イ. 3年以上業務に従事し、大学で教育に関する科目を修了した者 注2

注2 「教育に関する科目」

- ・教育の本質・目標、心身の発達と学習の過程、教育の方法・技術及び教科教育法に関する科目のうちから、合計四単位以上

ウ. 看護師（保健師・助産師）の教育に関し、アと同等以上の学識経験を有すると認められる者を履修して卒業した者

- 4) 平成 25 年度から令和 5 年度までの認定等と合わせて、現在合計で 1,110 校 (41.2%)、3,199 学科 (44.6%) ※2 が「職業実践専門課程」として認定されている。

() 内の数字は学校数については全専門学校数 (2,693 校)、学科数については専門学校のうち修業年限 2 年以上の学科数 (7,178 学科) に占める割合。(専門学校数・学科数は令和 5 年度学校基本統計による。)

【参考文献】

稲永由紀 (2013) 「非大学型高等教育における教員組織と専任・兼任教育の専門的資質」研究代表者: 吉本圭一『平成 24 年度文部科学省委託事業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最終成果報告書』、1-9 頁

稲永由紀・吉本圭一 (2014) 「第三段階教育の質保証に関する研究 - 短大・専門学校における教員に焦点をあてて -」日本教育社会学会大会発表要旨集録 424-427 頁, 2014-09-01

<https://dl.ndl.go.jp/view/prepareDownload?itemId=info%3Andl.jp%2Fpid%2F10621816&contentNo=1>
(最終アクセス日 2022 年 1 月 31 日)

稲永由紀 (2018) 「第三段階教育における職業教育教員: 研究の課題と論点」稲永由紀・吉本圭一編『非大学型高等教育を担う教員と教育組織』広島大学高等教育研究開発センター『高等教育研究叢書』第 143 巻、1-14 頁

<https://ir.lib.hiroshima.ac.jp/files/public/4/45661/20180501100121239695/RIHE143.pdf> (最終アクセス日 2022 年 1 月 31 日)

稲永由紀・吉本圭一 (2023) 「非大学型高等教育教員の能力と経験」『高等教育研究』第 26 集、159-

177 頁

三菱総合研究所 (2020) 『職業実践専門課程の質保証・向上のための実態調査報告

https://www.mext.go.jp/a_menu/shougai/senshuu/006800_00002.html (最終アクセス日 2022 年 1 月 31 日)

三菱総合研究所 (2020) 『専門における職業教育のマネジメントに関する手引・事例集』

https://www.mext.go.jp/a_menu/shougai/senshuu/006800_00002.html (最終アクセス日 2022 年 1 月 31 日)

村上裕美 (2013) 『大学教員のための FD 手帳 MH 式ポートフォリオ: 教員用』 ナカニシヤ出版

奥山美奈 (2015) 「新人専任教員はどうして去ってしまったのか① 新任教員はなぜ去ってしまうのか」『看護展望 2015 年 1 月号』メヂカルフレンド社

吉本圭一 (2018) 『高等教育における教員と教育組織に関する調査』概要 (2018 年 5 月改訂)

<https://rteq.jp/eq/formoutline.html> (最終アクセス日 2022 年 1 月 31 日)

吉本圭一 (2018) 「非大学型高等教育教員調査の方法と概要」『非大学型高等教育を担う教員と教育組織』、15-23 頁

**A Study of Pre-Hiring Teaching Experience and Educational Leadership in Professional Training Colleges :
A Survey of Newly Hired Teachers and Educational Leadership in 46 Professional Training Colleges**

Yoshihito Oida

Jikei Education Science Center

Keywords: professional training college, teachers, teaching experience, teaching skills, qualities

Summary

This study focused on the "teaching skills" and "qualities" of teachers in professional training programs at professional training colleges, and aimed to empirically examine the commonalities and differences by educational experience at the time of hiring and by school field. To this end, we developed a self-assessment sheet that asks teachers about 18 items of "teaching skills" and 35 items of "qualities" by dividing the teaching skills of teachers in professional training colleges into "teaching skills" and "qualities". The "teaching skills" and "qualities" are defined as follows: "teaching skills = specialized knowledge and skills in teaching" and "qualities = motivation, attitude, orientation, and directionality to practice and improve teaching. The method of analysis was to search for common factors of "teaching skills" and "qualities" by examining commonalities and dissimilarities among the 53 items on the self-assessment sheet, current status at the time of entry into the profession, teaching experience, and school field.

The results of the analysis showed that teachers at the time of entry into the profession first of all had problems with "teaching skills," and in these "teaching skills," items related to "evaluation" in particular were raised as problems, regardless of whether or not they had teaching experience, and there were differences depending on their teaching experience before being hired, with many respondents who had teaching experience indicating that they already possessed such skills. Similarly, those with prior teaching experience were more likely to have such abilities. Although there were large differences in the educational backgrounds and other attributes of teachers in each course field, there were small differences in "teaching skills" and "qualities" among the different fields. Furthermore, the results of the factor analysis of "teaching ability" and "qualities" of teachers in professional training colleges revealed that the first factor, "ability to develop and evaluate lessons," the second factor, "good student relations," and the third factor, "ability to coordinate lessons," were extracted, and those with teaching experience had a higher perception of their abilities in these factors. The "evaluation-related items" under "teaching skills" and "preparation of teaching materials to deepen understanding as needed" under "qualities" are items that are difficult to put into practice immediately if one does not have teaching experience. The analysis of this study will provide suggestions for teacher support for the careers of teachers in professional training colleges.