

補章 米国コミュニティ・カレッジにおける職業教育訓練の指導者

はじめに

「指導者」についての関心の目をアメリカ合衆国（以下「米国」とする）に転じることにする。米国には、全米各地に約1200校の「コミュニティ・カレッジ (community college)」と呼ばれる米国ならではの教育機関があり、500万人以上の学生が在籍している。そして、これらコミュニティ・カレッジは、米国における職業技術教育、特に高校新卒者や在職者に対するそれに貢献するところが大きいようである。コミュニティ・カレッジで職業技術教育を受ける学生数に関する資料は見あたらないが、たとえば準学士 (associate degree) 課程をみると、総数454,712課程のうち職業技術教育が327,325課程 (72%) を占めている⁽¹⁾。そうしたことから、コミュニティ・カレッジにおける職業技術教育の比重の大きさ、さらには全米レベルでのコミュニティ・カレッジの普及を考えるとコミュニティ・カレッジの職業教育訓練における貢献度を窺い知ることができる。

ところで、コミュニティ・カレッジについては、すでにわが国でも多くの研究がなされ、地域社会の多様で広範な教育ニーズによく応えていることは周知のことである⁽²⁾。しかしながら、これまでのわが国における先行研究では制度や教育内容等については叙述されているが、教職員、なかでも職業技術教育を担当する「指導者」についてはほとんど語られてきていない。そこで我々は、米国の公的職業教育訓練施設の典型であるコミュニティ・カレッジにおける指導者の教育とその実状について探ることにした。なお、筆者らはこれまでコミュニティ・カレッジを訪ねたことはあるが、本稿ではその問題関心のための現地調査の機会を得ることができず文献調査に留まっていることを予めお断りしておく。

(1) コミュニティ・カレッジの概要

本稿の関心の対象は教育機関ではなく「指導者」であるが、まずは関心対象の「指導者」が教育訓練活動を行うコミュニティ・カレッジについて概説しておく。

(a) 用語「コミュニティ・カレッジ」

コミュニティ・カレッジは、1901年にシカゴ南西部のジョリエットに創設された公立の2年制カレッジを起源とするようであるが⁽³⁾、以来その規模は着実に拡大し、特に第二次大戦後は高等教育の大衆化の主要な受け皿として飛躍的に伸び、全米で施設数1,200校余りを数えるまでに至っている。

コミュニティ・カレッジは、一面では2年制カレッジ (2-year college) に位置付けられるのであるが、2年制カレッジのすべてが「コミュニティ・カレッジ」という名称を付けているわけではない。「ジュニア・カレッジ (junior college)」や「テクニカル・カレッジ (technical college)」といった名称の2年制カレッジもある。しかしながら、これらの名称上の違いはあっても、教育機関としての機能に大差はないといえる。ジュニア・カレッジは、大学の予備的一般教養課程つまり編入教育課程に加えて、最近では職業教育課程や成人教育課程を設置しているので、内容的にはコミュニティ・カレッジと大きな違いはないと考えられる。また、テクニカル・カレッジは、実学をより意識しての名称であるだけの違いで、やはり機能的にはコミュニティ・カレッジと異なる点はないの

である。用語「コミュニティ・カレッジ」について田中喜美氏は、「その最も高い学位として準学士号 (associate degree) の授与を認証されたすべての教育機関に対して用いられる」⁽⁴⁾ としているが、本稿でも同様に、「コミュニティ・カレッジ」をジュニア・カレッジやテクニカル・カレッジを包括する用語として使用する。

(b) コミュニティ・カレッジにおける教育

一口にコミュニティ・カレッジといってもそれが提供する教育訓練は実に幅広い。提供される教育訓練は成人対象の識字教育や趣味・文化講座もあれば、高等教育としての短期大学の課程まで多様である。そうしたコミュニティ・カレッジが提供する教育訓練をまとめると、補-1表に示すとおり4つのカテゴリーに整理できる。「カレッジ」の名のために高等教育の面での印象が強調され勝ちであるが、高等教育に属さない、地域の成人教育や継続教育の提供もコミュニティ・カレッジの主要な機能であることを理解しておきたい。

補-1表 コミュニティ・カレッジが提供する教育訓練

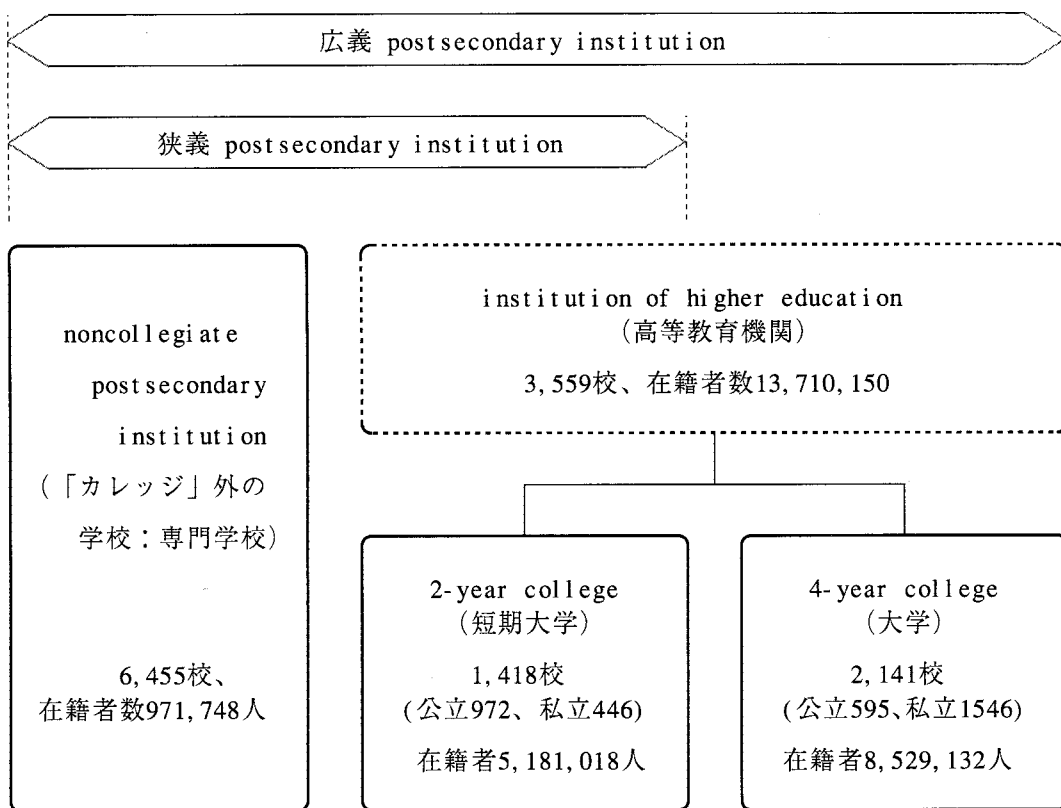
| | |
|---|--|
| ①職業技術教育 (occupational-technical education: 分野 によって職業資格取得単位数が異なる) | } 2年制カレッジとしての高等教育 (「準学士号」を取得できるが、左記①では単位によって取得できない場合もある) |
| ②大学前期課程の教育 (transfer education: 規定単位取得 により4年制大学へ編入) | |
| ③継続教育 (教養・文化・趣味講座や職業技術講座を講座 単位で受講。職業資格のための単位認定も可) | |
| ④成人基礎教育 (識字教育プログラム等) | |

(c) ポストセカンダリーとしてのコミュニティ・カレッジ

米国では、セカンダリー教育 (secondary education; 中等教育) の後の教育を指して、「ポストセカンダリー教育 (postsecondary education; 中等後教育)」という言い方がある。「セカンダリー」を受けてのそれである。コミュニティ・カレッジが提供する多様な教育訓練のうち、前掲補-1表で示す①および②の教育がポストセカンダリー教育に該当する。ところで、「ポストセカンダリー教育」という場合、その枠組みは広義に捉える場合と狭義に捉える場合とがある。広義に捉える場合、中等教育の後の段階としての教育を指し、高等教育もその範疇に含まれる。米国教育省ではポストセカンダリーを広義に捉えている⁽⁵⁾。もっとも、予算上の理由からか「高等教育 (higher education)」・「非高等教育 (noncollegiate education)」の二つのカテゴリーを用意し、ポストセカンダリーよりもむしろ高等教育の方を概念枠組みとしては重視しているように思われる。高等教育機関 (institution of higher education) は、もちろん大学や短期大学である。コミュニティ・カレッジにおける前掲補-1表の①、②の教育は、こうした高等教育機関としての2年制カレッジに位置付けられる。これに対し、ポストセカンダリーの

非高等教育機関 (noncollegiate postsecondary institution) としているものは、いわゆる日本の専修学校や各種学校に相当する専門学校である。これらは、2年未満の教育課程で、秘書、不動産業、美容師、パイロットなど、職業資格の取得と結びついた教育を行っている。

一方、狭義の場合には、主に2年制カレッジを指し、これに上記の「カレッジ外の学校 (noncollegiate postsecondary institution)」を加えるが、大学 (4-year college, university) はその枠組みから外すという捉え方である。一般には、後者の狭義の捉え方をすることが多いようである。本稿において「ポストセカンダリー」と言う場合、狭義の枠組みに従うことにする。そうした場合に、学生在籍者数 (補-1図2参照) が示すように、ポストセカンダリーの教育の多くを担っているのは2年制カレッジつまりコミュニティ・カレッジということになる。



補-1図 ポストセカンダリーの枠組み

※枠内の統計数字は、米国教育省 (『Digest of Education Statistics 1992』) による

(2) 用語法

本稿を進めるにあたっては、ここで扱おうとしている「指導者」とはコミュニティ・カレッジのどのような「指導者」を指すのかについて予め規定しておく必要がある。また、本稿での理解をより深めるために、「指導者」に関連する用語について触れておきたい。

(a) インストラクター（対象とする「指導者」の限定）

コミュニティ・カレッジの提供する教育訓練の多様さのゆえに、そこで教育訓練を担当する指導者もまた多様であろう。しかしながら、我々の問題関心の起点は、わが国の職業訓練指導員の養成である。このために、コミュニティ・カレッジが提供する多様な教育訓練のすべてを考慮に入れる必要はないと考える。したがって、多様な教育訓練の「指導者」のうち、まずは職業技術分野（occupational-technical program）に関わる「指導者」に範囲を絞ることができる。すなわち、前掲補一表の Kategorie を用いるなら①と③に該当する教育訓練を担当する「指導者」に範囲が絞られる。なお、同図①の教育訓練はいわゆる「養成訓練」に、③の枠組みの中の職業技術プログラムについては「向上訓練」に、それぞれ相当すると見なされる。本稿で扱う「指導者」とは、以上のような範囲で限定した「指導者」である。

さて、そのように限定した「指導者」に対して、米国側では一般にどのような呼称を用いているのだろうか。職業教育訓練関係の論文から呼称に関する用語を拾い出して整理してみると、ざっと次のとおりである⁽⁶⁾。

補一表 職業教育訓練の指導者の呼称

| 〈用語〉 | 〈文脈上の対象領域〉 |
|------------------------------------|---------------------|
| occupational-technical instructor | ポストセカンダリー |
| vocational-technical instructor | 特定なく、包括的な使用 |
| vocational-technical teacher | セカンダリーとポストセカンダリーの両者 |
| vocational teacher | セカンダリー |
| trade and industrial teacher | セカンダリー |
| vocational instructor | 特定なく、包括的な使用 |
| vocational educator | 特定なく、包括的な使用 |
| trainer (in business and industry) | ビジネス・産業界（企業内教育訓練） |

職業教育訓練のための機関としては、セカンダリー、ポストセカンダリーそして企業内施設とあるが、これら機関に関わらず職業教育訓練のための指導者の包括的な呼称としては「vocational instructor」が一般的であるようだ。こうした包括的な呼称に対し、セカンダリーの職業教育（secondary vocational education）を担当する指導者については、「vocational teacher」という呼称が一般に多く用いられている。セカンダリーの場合には、他の呼称の例（たとえば「trade and industrial teacher」）でも見られるように、「teacher」の意識的な使用がある。なお、「vocational education（職業教育）」という用語は高等教育の前の教育段階すなわちセカンダリーで行われる職業準備教育に対して用いられる。

ポストセカンダリーで行われる職業教育訓練に対しての包括的な用語としては、occupational-technical education が一般的である。そして、その指導者を「occupational-technical instructor」と呼称することが多いようである。セカンダリーでの「teacher」に対して、ポストセカンダリーでは「instructor」を使うことへの意識がみられる。また、そうした意味で、ビジネス・産業界における企業

内教育訓練を担う指導者に対しては「trainer」という用語の意図的な使い分けがある。

以上のことから、我々の問題関心であるコミュニティ・カレッジの「指導者」は「occupational—technical instructor」であるとして差し支えないが、以下ではこれを「インストラクター」という言い方で進めることにする。

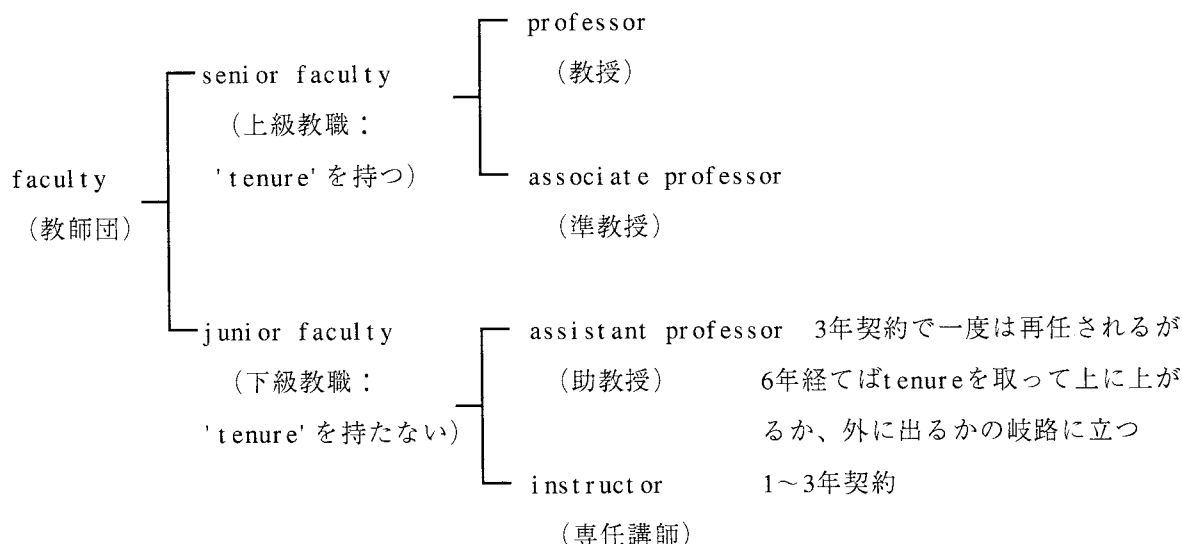
(b) インストラクターの関連用語

コミュニティ・カレッジを含めて高等教育機関には「instructor」と呼称される職階があるが、誤解を避けるために、職階上の「instructor」と本稿でいう「インストラクター」との関わりについて確認しておこう。

高等教育機関には、学生集団に対するもう一方の集団、すなわち教師集団（教師個々を指すこともできる）の意で「ファカルティ（faculty）」という用語がある。ファカルティそのものは学内運営に関する決定権がないため、日本の大学の「教授会」とは性質をまったく異にする。教育省統計に拠れば、2年制カレッジのファカルティ総数は、240,520人（1989年、教育助手（teaching assistant）や研究助手（research assistant）を含んでいない）である。本稿で用いる「インストラクター」は、2年制カレッジにおいて職業技術分野の指導を担当する者と定義したのであるから、ファカルティの一部を構成している。

ついでに、高等教育機関としての側面ではファカルティでもあるインストラクターの雇用条件について簡単に触れておこう。大学であれ2年制カレッジであれ、ファカルティの構成員は、一般にその雇用条件（身分保証）によって大きく二つに大別される。すなわち、テニユア（tenure：終身在職権）を持つ「senior faculty」と持たない「junior faculty」に分けられる。テニユア取得のための評価は、大学では一般に研究業績が重視されるが、2年制カレッジの場合、その活動の比重が研究より教育に大きく掛けられているため教授能力が業績評価の対象として重視される⁽⁷⁾。ファカルティの職位も、テニユアの保有によって補—2図のような階層を成している⁽⁸⁾。なお、図表に示される一般的なファカルティの職位の一つ「instructor」は、本稿で定義した「インストラクター」と同義ではないことは言うまでもない。ここでのインストラクターは、個々には、補—2表に示す professor～instructor の職階のうちの一つに該当する。

さて、ファカルティの雇用条件の現況については、補—3表に示すとおりである。同表によれば、2年制カレッジのファカルティの特徴として、instructorや「その他」の比率が他のカテゴリーの高等教育機関のそれと比較して高いことがあげられる。また、2年制カレッジの場合テニユア保有者の比率が高いことから、補—2図に示すようなテニユア保有者の構造（professorとassociate professorとから成る）に関する一般論は、2年制カレッジには適用できないようである。つまり、2年制カレッジの場合、補—3表に示される終身在職権（テニユア）保有者の比率から判断すると、assistant professorやinstructorの中にもかなり高い割合でテニユアの保有者がいると考えられるのである。（谷口 雄治）



補-2 図 ファカルティの構成

補-3 表 地位と雇用条件

(単位：%)

| 大学種別 | 地位等 年 | 現在の地位 | | | | | 雇用契約 | | |
|---------|----------|-------|------|------|------|------|------------|------------|-----|
| | | 教授 | 準教授 | 助教授 | 専任講師 | その他 | 常勤(終身在職権有) | 常勤(終身在職権無) | その他 |
| 研究大学 | 75 | 38.6 | 25.1 | 5.7 | 4.9 | 4.1 | 61.8 | 33.9 | 4.3 |
| | 84 | 44.1 | 23.3 | 24.7 | 4.9 | 3.0 | 70.5 | 25.8 | 3.7 |
| 大学院大学 | 75 | 29.8 | 28.6 | 28.0 | 8.0 | 5.6 | 58.3 | 38.1 | 3.6 |
| | 84 | 36.9 | 27.7 | 24.7 | 6.8 | 3.9 | 68.3 | 27.1 | 4.6 |
| 総合大学 | 75 | 23.8 | 28.7 | 32.0 | 10.6 | 4.9 | 61.8 | 32.6 | 5.6 |
| | 84 | 35.8 | 27.3 | 22.3 | 9.1 | 5.5 | 69.5 | 24.8 | 5.7 |
| 教養カレッジ | 75 | 20.7 | 23.2 | 29.9 | 14.3 | 11.9 | 43.0 | 51.3 | 5.7 |
| | 84 | 31.7 | 29.7 | 23.7 | 10.9 | 4.0 | 59.0 | 34.4 | 6.6 |
| 2年制カレッジ | 75 | 13.9 | 13.0 | 19.9 | 33.5 | 19.7 | 55.0 | 41.4 | 3.6 |
| | 84 | 21.1 | 18.8 | 11.4 | 28.7 | 20.0 | 72.6 | 22.8 | 4.6 |
| 計 | 75 | 26.3 | 24.0 | 27.5 | 13.8 | 8.4 | 57.8 | 37.5 | 4.7 |
| | 84 | 34.2 | 24.5 | 20.6 | 12.7 | 8.0 | 69.5 | 25.6 | 4.9 |

出典：江原、『現代アメリカの大学』153ページ

第1節 コミュニティ・カレッジのインストラクターの位置付け

米国では、コミュニティ・カレッジ（ポストセカンダリー教育機関）で職業技術教育を担うインストラクターの養成を直接的な目的とした教育機関は存在しないようである。以下にみるように、さまざまな学歴・労働経験などをもつ者が所定の要件を満たしてインストラクターの資格証明書（certificate）を受け取り、応募後に採用された者が、州や地域によっては採用後にさまざまな研修を受けることによってインストラクターとして必要とされる資質・能力を形成・向上させていくのである。

それでは、どのような要件を満たしている者がインストラクターの資格証明書を付与されるのであろうか。周知のように、米国では連邦法だけではなく、州ごとに法・制度が整えられている。本節では、まず、資格証明書発行に必要とされる要件を設定している州を対象としてその要件の内容の紹介とその特徴の検討を行う。次に、州に統一の資格要件がない場合、どのような機関が資格要件を決めていくのかなどをフロリダ州を事例としてみていく。さらに、実際のインストラクターがどの程度の学歴をもっているのかを実態レベルで検討していく。以上の作業のあと、インストラクターの職務内容について紹介を行なう。インストラクターの具体的イメージを高めていくために、適時、セカンダリーのレベルにおける職業教育教師との比較もおりまぜながら進めていきたい。

限られた資料による紹介および検討という限界性はあるが、コミュニティ・カレッジで職業技術教育を担うインストラクターに関する研究が日本でほとんど行なわれいない現在の研究状況からみると、得るものがあるであろう。

(1) インストラクターの資格要件

(a) 州が設定する資格要件

コミュニティ・カレッジの職業技術教育の担当指導者、つまりインストラクターという職業を得るためには、まず、サーティフィケーション (certification) というプロセスを経なければならない。州政府 (州教育局もしくは州学校委員会) が指定する諸要件をすべて満たしているということが確定されて証明書が作成されるプロセスを経ることが、まずもって必要とされているのである。指定された要件がすべてそろると、その申請者は資格証明書 (certificate) を受け取るが、それは認められた分野でのみ教えることが許可されている。資格証明書は、行政部局によって準備されて発行された書類で、専門職準備プログラムを修了し、特定の専門職の任務を遂行する資格があることを示すものなのである⁽⁹⁾。

さて、コミュニティ・カレッジの職業技術教育を担うインストラクターの資格証明書発行に必要とされる要件 (以下、「資格要件」とする) を把握するために、ここではポストセカンダリーにおける職業技術教育のインストラクターの資格要件に関する二つの調査報告をみてみよう。

補一4表は、1993年の報告によるもので、17州で職業技術教育を行なう2年制カレッジのファカルティに対する資格証明書への要件 (credentialing requirements) が設けられおり、その17州に関しての内容がまとめられている⁽¹⁰⁾。この報告では、個々の州の資格要件は示されていない。

補一5表は、同じ93年に行なわれた別の調査をもとに筆者が作成したものである⁽¹¹⁾。この調査は、セカンダリーにおける職業教育教師の資格要件の調査を主たる目的としたものだが、ポストセカンダリーに関しても回答をよせた州について紹介している。回答したのは15州で、その内容を補一5表に示した。回答した15州のうち4州は州としての資格要件を設定していないため、11州に関してのものとなる。なお、セカンダリーのレベルにおける職業教育教師に対しては、すべての州が州統一基準を設けている。また、セカンダリーのレベルでは、同一州の中でも教える分野によって資格要件が異なっている。

補一4表および補一5表をもとに指摘できる特徴は、第一に、資格要件の構成要素である。構成要素として、①学歴 (高校卒業資格証明・準学士号・学士号・修士号)、②労働経験、が中心的なものであり、さらに③教育に関する単位取得、場合によっては④指定された能力テストで一定の水準をクリア

することがあげられる。①における学士号などについては教育に関するものではなく、教える専門領域に関するものと思われる⁽¹²⁾。なお、セカンダリーとの比較でみると、セカンダリーでは④の能力テストが必ず含まれる場合が多い⁽¹³⁾。

第二に、資格要件を設定している州相互を比較した場合、上記の構成要素の多様な組み合わせがその特徴としてあげられる。その組合せは、セカンダリーのレベルにおけるものよりも多様という指摘がなされている⁽¹⁴⁾。第三に、補一5表でみられるように、先に述べた構成要素の組合せの多様性のみならず、フルタイム、パートタイム、1年・2年・5年間といった有効年数を制限した資格要件の設定という面での多様性がみられる。すなわち、雇用形態の多様性を反映した資格要件の設定の多様性という点がみられる。

補一4表 職業技術教育を行う2年制カレッジのファカルティに対する資格要件

| |
|---|
| 専門分野の学士号 …… 3州 |
| 準学士号 …… 4州 |
| 高校卒業証明書、あるいはそれと同等のもの …… 6州 |
| 適切な技術免許 (license) …… 4州 |
| 77%の州では、労働経験 (平均4.5年) |
| 半数の州では、職業技術教育に関するコースワーク (平均11.9 semester hours) |
| 2州では、60時間の instruction |

補一5表 ポストセカンダリーにおける職業教育教師に関する州ごとの資格要件

| | |
|------------|---|
| デラウェア州 | 資格要件なし |
| メイン州 | 資格要件なし |
| ケンタッキー州 | 高校卒業証明書、適切な労働経験、能力テスト 給与体系上では学士号をもっていることが奨励されている |
| サウス・カロライナ州 | 学士号； Southern Association of Colleges and Schoolsの基準をみたすこと |
| バージニア州 | 準学士プログラムで教えるには修士号；他のプログラムに対しては学士号 (学士号をもつインストラクターは専門分野における修士号取得が期待されている) |
| インディアナ州 | 資格要件なし |
| ミズーリ州 | パートタイム：職業経験のみ フルタイム：学士号；労働経験；専門職教育のシークエンス、あるいは要求された教育の単位 |

| | |
|------------------|--|
| <p>ウィスコンシン 州</p> | <p>臨時の資格証明書：学士号あるいは skilled trade における徒弟の証明 そして7年間の journeyman としてのきちんとした経験； 2年間の職業経験。 6教育単位あるいは現職教育で更新 5年間有効の資格証明書：上記に加え、14時間の専門教育コースあるいは現職教育</p> |
| <p>ルイジアナ州</p> | <p>1年間有効の資格証明書：高校卒業証明書；最近2年間の適切な労働経験； 州で有効な職業ライセンス。 新任インストラクターは、ワークショップを修了し、technical institute director から十分な評価を受けなければならない。 毎年、専門職職業技術教育における3単位で更新 5年間有効の資格証明書：上記に加え、専門職職業教育で18単位、 あるいは学士号と12単位、あるいは教育の学位と9単位</p> |
| <p>アリゾナ 州</p> | <p>学士号と3年間の関連した職業経験 あるいは準学士号か64単位時間をもち5年間の関連した労働経験； Arizona Community College Course Requirement (3時間)。 臨時(2年間有効)：上記のうち Community College Course Requirement を除い たものが最低要件。 地域特別資格証明書(District Specific Certificate)は、chief school officerの要請する要件は満たさないが、ユニークな資格をもつ人が利用でき、 その地域においてのみ法的に有効である(例外的な状況でない限りパートタイム)</p> |
| <p>コロラド 州</p> | <p>高校卒業証明書；5年間の関連した職業経験、あるいは職業経験とフルタイムの 特別な訓練の組合せ。 すべてのポストセカンダリーの教職員(personnel)はオリエンテーション、ある いは4時間相当の教育学コースを修了しなければならない。</p> |
| <p>ハワイ 州</p> | <p>disciplineによる：修士号あるいは学士号と3年間の関連した労働経験、 あるいは準学士号と5年間の関連した労働経験、 あるいはカレッジでの15単位と7年間の関連した労働経験</p> |
| <p>カンザス州</p> | <p>カレッジレベルの preparation；6年間の労働経験；専門職職業教育単位</p> |
| <p>ネバダ 州</p> | <p>資格要件なし</p> |
| <p>ワシントン 州</p> | <p>関連した分野における修士号あるいは学士号と extensive expertise； 最近2年間の労働経験； current CPR and first aid certification</p> |

(b) 州による統一の資格要件がない場合

資格要件をもつ州を対象として、その要件の内容の諸特徴を指摘したが、ここでは、州による統一の資格要件がない場合をみてみよう。州で統一の資格要件が規定されていない場合、それはどのように設定されるのか。フロリダ州を例にみてみよう。

フロリダ州では、ポストセカンダリー職業教育に関するサーティフィケーション (certification) は、セクターによって異なる。各学区 (school district) によって管理されるポストセカンダリー職業教育のプログラムで教えるインストラクターには、フロリダ州職業教育教授資格証明 (Florida vocational education teaching certificates) が求められている。コミュニティ・カレッジの教職員に対して州のサーティフィケーションを要求する州教育委員会管理運営規則 (state board administrative rules) は1978年に廃止され、それ以来、州のサーティフィケーションはコミュニティ・カレッジのインストラクターに適用されなくなった。コミュニティ・カレッジの職業教育教師は、各地域理事会 (local boards of trustees) の裁量で雇われる。各地域理事会では、ローカル・サーティフィケーション (local certification) の基準を開発している⁽¹⁵⁾。

ポストセカンダリー職業教育における職業教育インストラクターの資格要件には、学歴に関する事項以外に、①20時間の教育コースワーク、②6年間の職業経験、③フロリダ州教師資格試験に合格することなどが求められている。コミュニティ・カレッジにおいては、個々に異なり、学区管轄の場合の要件と同様の基準を要求している所から、①③を要求していない所、あるいはほとんど何も要求していない所まであり、コミュニティ・カレッジ間においてもかなり相違がある⁽¹⁶⁾。すべてのコミュニティ・カレッジに適用される州レベルの基準は存在しないが、すべてのコミュニティ・カレッジで職業経験が明確に求められている⁽¹⁷⁾。

フロリダ州では、ポストセカンダリー職業教育でも、学区管轄か、あるいはコミュニティ・カレッジかによって、インストラクターの資格要件が異なり、後者の場合、コミュニティ・カレッジの地域理事会に資格要件設定の権限が与えられている。したがって、採用要件を設定している先の諸州についても、コミュニティ・カレッジに適用されるのかどうかについて、個別に検討する必要があるだろう。

(2) インストラクターの実態 ～ 学歴を中心に ～

それでは、実際にインストラクターはどのような人なのだろうか。これを学歴の点からみてみよう。補一6表は1987年調査 (国立職業教育研究所)⁽¹⁸⁾、補一7表は1988年抽出調査 (モンタナ州)⁽¹⁹⁾ で、ともにポストセカンダリーを対象としているが、後者はコミュニティ・カレッジだけでなく職業技術センターも対象としている。後者は対象となる数が少ないという問題点があるが、この二つのデータからは、インストラクターのうち70～80%の人が学士以上の学位を取得していることがわかる。

セカンダリーのレベルでは、1993年の報告によれば、trade and industrialの教師うち73%が学位をもっていないとされている⁽²⁰⁾。また、87年の調査では、職業教育教師のうち、学士の学位あるいはより高度な教育を修了した人が75%をしめるとされている⁽²¹⁾。これは、資格要件において technology などの分野で学士の学位が求められているためと思われる⁽²²⁾。

ポストセカンダリーのレベルで、資格要件あるいは実態において、分野間の相違については利用した資料にはほとんど明記されていない。

補一6表 国立職業教育研究所調査

| | |
|-----------|-----|
| 学位をもっていない | 21% |
| 学士の学位 | 8% |
| 大学院の学位 | 71% |

補一7表 モンタナ州調査

| | | | |
|--------|-----|---|-----|
| 学士号取得者 | 10名 | … | 33% |
| 修士号取得者 | 12名 | … | 40% |
| その他・不明 | 8名 | … | 27% |

(3) インストラクターの職務

(a) 要求される能力

アイオワ州では、教育に関する単位を取得していないコミュニティ・カレッジの新任ファカルティに対して、2年間（月に2・3日程度）のセミナーを行っている。そこで獲得することがめざされているのが、補一8表に示される43の教授能力である⁽²³⁾。これは、典型的なコミュニティ・カレッジの教師の特質に基づいている。その特質については、次のように説明されている。「Cross (1989), Baker, et al.(1990), Joyce & Clift (1984), Johnson & Johnson (1989), Carnevale et al (1989) の調査から選ばれている。これらの特質は、このアイオワ州のプロジェクトの主任調査員である John Van Ast による1991年の研究において、66人のコミュニティ・カレッジの administratorと177人のファカルティによって厳密に妥当性が確認された」⁽²⁴⁾。

ここでははきわめて細かく、教師としてあるべき姿が示されている。生徒に対して何をなすべきか、いかにあるべきか、どのような教授方法をとるべきか、という点に関してである。（浅野かおる）

補一8表 獲得されるべき教授能力

| |
|---|
| A. 教育的力量と質を高めること |
| 1. 明確に定義されたコミュニティ・カレッジの教育哲学と使命に依拠した運営すること |
| 2. 学習をそれ自体価値のある活動とみなすこと |
| 3. コースの内容と価値を現実の生活状況と関連づけること |
| 4. その人自身の役割を学習の促進者としてみることに |
| 5. 生徒自身の価値の高い可能性を表現すること |
| 6. 生徒自身の価値における信念を励ますこと |
| 7. 生徒を気にかけること |
| 8. 到達から満足感を得ること |
| 9. 生徒自身の学習を生徒自身に責任をもたせること |
| B. 指導を通して、積極的なオリエンテーションやガイダンスや方向付けをすること |
| 10. 協同的な教授/学習方法を利用すること |
| 11. プロセスを学習するための学習を開発し教えること |
| 12. クラスやラボの組織について明確に示すこと |
| 13. 各コースの期待を明確に示し、各コース間の期待の調整を明らかにすること |

14. 成長と発展のために生徒の要求とクラスの構造的な計画が合致すること
15. 継続的で適切なフィードバックを通して生徒の努力を励ますこと
16. コースと学習の目標・目的・価値を再確認すること
17. 学生の責任を明確に確認すること
18. 応用的な聞くこと、話すこと、読むこと、書くこと、そしてコンピューター技術を統合すること
19. 個人間、グループのプロセス、問題を解決すること、決定を行なうこと、計画すること、コミュニケーション、論理だてること、組織化しマネジメントする技術を統合すること
- C. 技術を学習するための学習の開発と、それに対して満足感が増すように生徒を動機づけること
20. 学習過程に全面的に学生が参加できるように動機づけること
21. 生徒の大人としての経験的な学習を考慮し、それらが寄与するものを求めること
22. クラス／ラボでの教授の中へ生徒の経験をとり入れること
23. 生徒と教師の間で、そして生徒間で信頼と尊敬を促進すること
24. 自立的な思考を促すこと
25. 教育の望ましい目標として生徒の成熟をみること
26. 生徒が冒険することを促すこと
- D. 学習に対する生徒の要求を認識し励ますこと
27. コースの最初に学生の要求を診断すること
28. よく系統立てられたシラバスを通して、教授の目標と目的を明確に伝えること
29. コースの目標・目的・個人の期待や要求に関連したフォーラムを学生に提供すること
30. 総合的に学生を把握しようとするこ—能力、コースのレディネス、既にもっている技術・成熟さ・学習スタイルをはじめとして
- E. 学習の障害を制限する、そして／あるいは取り除くための活動
31. 応答する前に開かれた受容的な態度で生徒の話聞くこと
32. 変化しつつある受け入れられない状況に対し、生徒と一緒にオルターナティブを模索すること
33. 学生の要求と潜在的な能力に合致するようにカリキュラムを発展させ、そして／あるいは修正すること
34. ラボ／クラスの間以外で学生に会うこと
35. 学生に対して付加的な援助を提供すること
36. 学生にサポートやリソース・サービスの利用を促すこと
37. 同僚そして／あるいは他の人にチューターをしたり技術の学習を励ますこと
- F. 学生に力をつけるために期待されるものとして効果的なパフォーマンスを用いること
38. 行動の基準を設定し維持すること
39. 期待された行動を形成する力があること
40. 教育実践とその結果に関して学生の期待を再点検し明らかにすること
41. 生徒の活動に対して報償、特典、評価が与えられることを生徒に意識化させること
42. 生徒の学習諸活動に関して積極的なフィードバックと建設的な批判を行なうこと
43. 教授学習課程との彼らの実際の関わりを受け入れること

(b) 職務記述書にみるインストラクターの業務

次に、コミュニティ・カレッジのインストラクターの職務について、職務記述書 (job description) を手がかりに探ってみよう。このために、コミュニティ・カレッジの一つである Yakima Valley College における評議会 (board of trustees) と教員労組との労働条件に関する合意文書に記された instructor の職務記述書を一例として参考にする⁽²⁵⁾。なお、ここでの「instructor」とは、academic employee を instructor、librarian、counselor の3つのカテゴリーに分けたときの instructor であり、こうしたカテゴリーの instructor はファカルティと同義であると見なされる。したがって、以下に示す職務記述書の instructor が、職業技術教育を担当する者に限定した本稿での「インストラクター」より大枠であることを踏まえておいてもらいたい。

さて、上記資料によれば、「instructor は、この職務記述書で任じられる分野において、然るべき副学部長 (associate dean) に対し責任を負う」として、以下のような職務上の責任について記述している⁽²⁶⁾。

「instructor の第一の責務は、特別な (規定された) 教育的資格を基礎として指導することである。そのような責務には、次のような次項が含まれる。

- (a) 履修科目届け及びその助言といったカレッジ全体で関わる業務への参加
- (b) 指定されたクラスのミーティングタイムの効果的かつ十分な活用
- (c) 指導のための十分な準備
- (d) 他の、指導に関連して特に与えられた責務の遂行
- (e) 日常的な原則として、教室外でも学生の相談のために役立つこと (フルタイムのファカルティとしての地位を保持するならば、である)

また、instructor は、担当のコースで必要なテキストブック、視聴覚教材、設備機器の注文に責任を負う。さらには、予算上の品目、設備機器類、補給品のための請求書の適時・適切な提出。理に適った可能な範囲で、instructor は教科目の領域の内容と指導方法を開発し続ける。

さらに、ファカルティの地位をもつ instructor は、委員会業務、計画、改善、コースやカリキュラムの計画、現職訓練、会議、そして他の特に課せられた義務などについて、理に適った可能な範囲で、正しい通知のうえで参加する。

フルタイムのファカルティの地位をもつ instructor は、キャンパスや他の課せられた場所 (あるいは出張旅行) で週35時間その仕事をする事が要求される。」

第2節 インストラクターのための教育プログラム

多くの大学で学部レベルでの職業教師教育 (undergraduate vocational teacher education) が行われ、そうしたコースではセカンダリーの職業教育訓練を担当する教師の供給を担っていると考えられる⁽²⁷⁾。しかしながら、こうした職業教師 (vocational teacher) の養成課程の教師供給がポストセカンダリーの職業技術教育インストラクターにまで及んでいるのかどうかについては、残念ながら資料不十分のため不明である。大学学部の職業教師養成課程による教師供給のポストセカンダリーに対する関与・貢献につ

いては今後の課題としたい。したがって、ここでは新任インストラクターのための研修プログラムと現職インストラクターの向上のための研修プログラムに関するそれぞれの事例をとおしてインストラクターの育成を探ることとする。

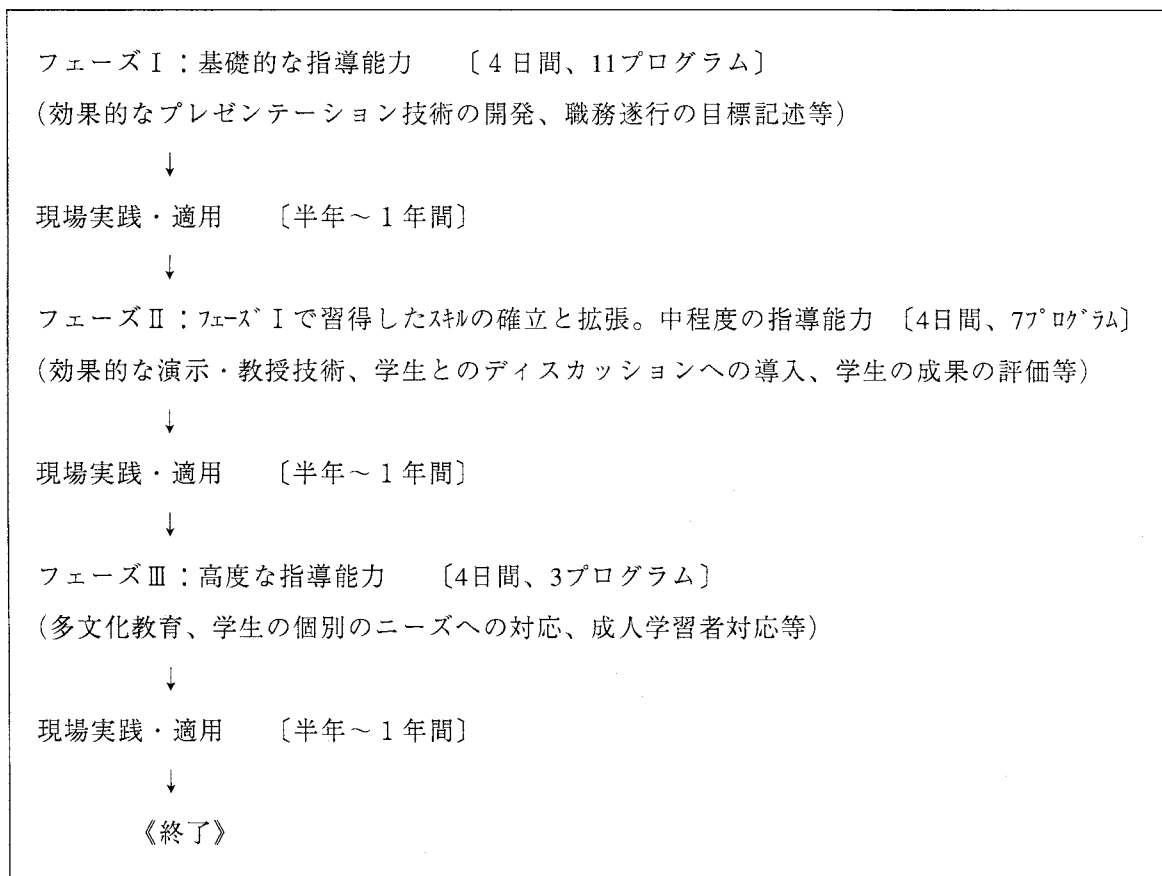
(1) 新任者研修

インストラクターの採用に関しては、これまで多くの州で教育学関係の単位履修が特に問われることなく行われてきた。インストラクターにとって欠くことの出来ない要件は、専ら専門的技術であった。インストラクターは「何らの教育学関係のバックグラウンドをもたず、このために生徒にとって有益な学習環境を提供するために必要な知識とスキルを欠いているのではないか」といったことが多くの州で懸念されてきた⁽²⁸⁾。こうした問題に対処するための一つの事例として、ジョージア州でのインストラクター新任者および現任者の研修を目的とした「インストラクター・アカデミー」(The Georgia Instructor Academy; 以下「GIA」とする)がある。そこで、ここでは特にGIAでの新任者のための教育プログラムについて触れ、新任インストラクターを文字どおり「指導者」として仕立てるための努力の一端を見ることにする。

まずは、GIAについて、その全体の枠組みから簡単に紹介する。州政府は、技術・成人教育に関する質的改善のために1985年から1990年にかけて制度・機構上のいくつかの改革を行ったが、GIAはそうした改革の一つであり、インストラクターの質的改善を目的として設けられた。GIAには次の三つの部門があり、それぞれが受け持つ教育の役割や方法は異なる⁽²⁹⁾。

- ①職業的専門開発部 (Professional Development Division) ワークショップやセミナー等を通してインストラクターの職業的専門を高める機会を提供する。
- ②技術訓練部 (Technical Training Division) インストラクターの技術上の陳腐化を防ぎ、彼らの専門技術の最新化を図るため、産業界の協力を得て地元企業でのインターンシップ訓練や「Job Shadowing」(次項を参照)による教育訓練を行う。
- ③インストラクター訓練学校 (Instructor Training Institute) 新任インストラクターに対して、その指導能力を改善・開発するための教育訓練プログラムを提供する。

さて、以上の3部門のうち、新任インストラクターを対象とするのがインストラクター訓練学校(以下、「ITI」とする)である。ITIは、1987年1月からその活動を開始している。ITIでは、新任者を必要とされる基本的な教育のスキルを持った「指導者」に仕立てるために、個々には1年半から3年の期間で、スクーリングやワークショップによる教育と現場実践とのサンドイッチ方式を3段階で行うという一連のプログラムを開発した(補-3図⁽³⁰⁾)。各段階ごとに4日間のスクーリングが用意され、学んだスキルを現場で実践・適用するための期間として、次の段階に進むまでの半年から1年の期間が与えられるという仕組みである。全体で22のプログラムから構成され、各段階ごとの定員を15名以下としている。

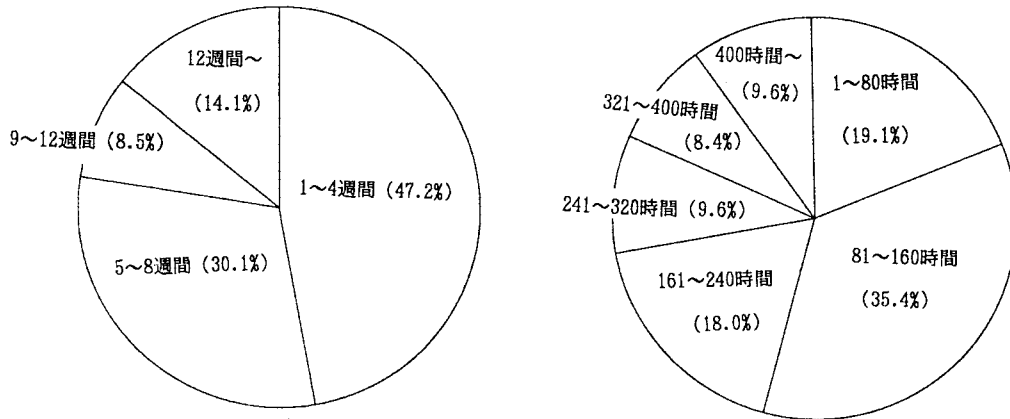


補一3図 ジョージア州「インストラクター・アカデミー」における新任者教育

(2) 現職者の向上のための研修

カリフォルニア州におけるコミュニティ・カレッジのインストラクターとキャリアカウンセラー（以下、「インストラクター等」と略する）の現職者訓練に関するプロジェクトの報告がある。そこで、ここでは、主にカリフォルニア州での事例を手がかりとして現職者の向上を目的とした再訓練について見ることにする。

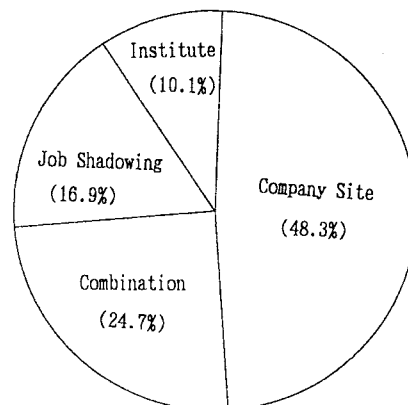
カリフォルニア州におけるインストラクター等の再訓練ためのプロジェクトは、技術や産業界をとりまく環境の激しい変化に伴い雇用者の新たなスキルを獲得するための職業教育訓練ニーズが発生していることを州議会が重く見たことを発端とする⁽³¹⁾。そして、プロジェクトでは1986年度からの2年間、インストラクター等の現職者再訓練のためのプログラムに約500万ドルを費やしたのである。こうしたプログラムでの効果的なタイプとしては、いずれも民間企業との人的交流によって技術情報・スキルの向上を目指すというものである。プログラムはインストラクター等が仕事を離れて企業現場に派遣するというものであるが、個々のカレッジの企画によって若干異なる部分がある。たとえば、1プログラムにおける派遣規模は、1人から20人規模の単位までである。また、同時に派遣する企業も1社から複数社までである。さらに、特定専門分野を限定する場合と限定しない場合とがあるなど、様々な方法が採られている。カリフォルニア州内の各カレッジが2年間で州の補助金を得て実施したこれらのプログラムに関する調査によれば、企業等への派遣による現職再訓練の実施期間・時間数は補一4図に示すとおりであった⁽³²⁾。



補-4図 現職再訓練に費やした期間・時間数

また、同調査によれば、プロジェクトにおける現職再訓練プログラムには、方法によって以下の4つのタイプに類型化できるとしている⁽³³⁾。そして、それぞれのタイプは補-5図に示すように実施されている。

- ① Job Shadowing 企業現場で職務を果たしている誰かに焦点を当てて観察するという方法。このタイプには、さらに3つの形態がある。(ア) 1人が1つの企業で観察する、(イ) 複数人が1つの企業で種々の職務について観察する、(ウ) 複数人が複数の企業で種々の職務について観察する。
- ② Company Site Training 企業現場で管理(監督)者の下に就いて仕事をするというもの。このタイプは、およそ次のような状況下で行われる。(ア) 1企業の1人の監督者の下で行う、(イ) 1企業で異なる職種・異なる監督者の下で行う、(ウ) 複数企業で異なる監督者の下で行う。
- ③ Institute 個別の技術・産業分野の研究所に通って、固有の専門分野の研修を行うというもの。
- ④ Combination 記①~③のタイプの組み合わせ。たとえば、研究所へ通うと同時に学んだ新しい技術を企業現場で適用してみるといったような方法。



補-5図 実施方法

以上は、カリフォルニア州での事例であるが、ミネソタ州でもポストセカンダリー（専門学校を含む）のインストラクターの技術的更新を問題とする調査研究を行い、現職訓練に関する提言を行っている。また、Wanacott と Hamilton は、ポストセカンダリー・セカンダリー両者の教師について、その再訓練の方法を類型化しているので、より一般化された類型として参考のために以下に付記する⁽³⁴⁾。

- ① Work Experience Internships 日常の学校の仕事から離れて有給（学校からの）で、企業現場でOJTを受けるといったもの。
- ② University and College Course Work 最も一般的な方法のひとつで、大学のサマースクール等を含め、個々人の必要に応じて大学のクラスやカリキュラムの一部を受講する
- ③ Workshops, Conferences, Seminars 上記のクレジットを前提としたプログラムに対し、ノン・クレジットのプログラムで、いろいろな組織・機関が提供するもの。
- ④ Industry Observation and Visit 学校の中ではふつう見られないような産業現場における最新の設備機器や技能を直接に観察するというもの。
- ⑤ Education and Industry Staff Exchange 企業・学校間で人的な交換派遣を行う。派遣期間は2週間程度から数カ月間まで、給与はそれぞれの派遣元が負担する。
- ⑥ Part-time Employment 教師個々の長期休暇や学期末休暇を利用して、指導分野に関わりのある仕事をする。言うなれば「アルバイト」であるが、専門の向上に役立つものであると考えられる一方、個人に任せられる質的管理には問題がある。

第3節 今後の方向に関する議論

まとめにかえて、今後のインストラクターの在り方（職務・役割、求められる能力等）に関するアメリカでの議論をみてみよう。

(1) 教育者としてのインストラクター

まず第一に、インストラクターに対して教育者としての能力を高めることが求められているといえる。その際、二つのアプローチがみられる。一つは、コミュニティ・カレッジの学生の質の変化から、求められるインストラクター像が論じられている点あげられる。たとえば、Shulman (1987) は次のように指摘している。

「学生たちは、より年齢が高くなり、パートタイムでの出席者が増え、他に責務を負う活動を行っているようである。そして、ますます基礎的な学習スキルとアカデミックな基礎が欠けているようだ。これらの理由で、コミュニティ・カレッジでは、タフで他に頼らない、社会の生産的なメンバーであることを広範に学生たちに教える tools と能力をもつような、粘り強く有能な人材を必要としている。」⁽³⁵⁾

コミュニティ・カレッジでは、学生の年齢層があがり働きながら学んでいる者が増加してきていること、そして学生たちのいわば基礎学力が欠如していることが、ここでは指摘されている。インストラクターは、そうしたことにも対応でき、学生に自立的で社会の生産を担う勤労者としての自覚を高めていく能力をもつことが期待されているといえよう。

二つめは、コミュニティ・カレッジの役割の変化を背景にもつ、インストラクターの役割変化である。アイオワ州の報告書では次のように述べている。

「1960年代から70年代において拡大されたアクセスというオリジナルな目標から、80年代や90年代においては国家の2年制のカレッジではアカデミックな卓越性という目標へ移っていった。90年代のカリキュラムに向けての動きが強まり、それに付随し教授から学習への強調点の移動が生じつつあるので、コミュニティ・カレッジのインストラクターに対して要求される主要な役割が変化している。90年代において、ファカルティは、彼らが訓練の中でと同様に、学生の学習の問題や課題の判断と処理においても技能をもっていることが必要であろう。」⁽³⁶⁾

コミュニティ・カレッジは、60年代から70年代においては、住民の教育機会を拡大していく、教育へのアクセスを平等に保障していくことを目標に置いていた。80年代から90年代には、提供される教育内容の質の問題に視点を移していったのである。その際にインストラクターは、専門に関する技能についての能力のみならず、教育者として学生の学習過程に関しての指導能力も求められているといえよう。このことはまさに、先にインストラクターに要求される能力として示したことと対応しているのである。(浅野かおる)

(2) 技術専門家としてのインストラクター

インストラクターの採用に際して、適切な教育資格(学歴)以外に指導分野に関する職業経験(work / occupational experience)を求める州が多いことは、既に述べたとおりである。そうした職業経験重視には、インストラクターに対する実務・実践的能力の期待が窺われるのである。翻って、インストラクターのキャリア開発を考えると、彼らインストラクターは産業界との乖離なく実践的技術・技能の能力を維持することが求められるのではないだろうか。インストラクターの最新化(updating)については、二つの面がある。一つは、前段で論じた、教育専門家としての最新化である。そして、もう一つは、技術専門家としてのそれである。インストラクターの職業経験および最新化について、Normaは国家職業教育研究調整委員会での報告書で次のように提言している。

「今日、職業の最新化(occupational updating)は、インストラクターにとって最も重要なファクターの一つとして現れている。分野にかかわらず、すべてのインストラクターは常に産業の現場に導入されるような進んだ技術を研究するためや新しいテクニックを学ぶために、標準的な現場の仕事環境に戻る必要がある。」⁽³⁷⁾

このために、学校と産業界とが協力する努力が数多くの地域で行われている。たとえば、前節(「現職者の向上のための研修」)で述べたカリフォルニア州のプロジェクトがある。この事例では、企業での現場経験を得るために4つの方法を用いている。すなわち、①Job Shadowing、②Company Site Training、③Institute、④Combinationである。

これ以外の事例をもう一つあげることとする。コロラド・ステイト・コミュニティ・カレッジ(Colorado State Community College)では、現職インストラクターの能力向上を図るために、産業界との協力により次のような方法で産業界での現場経験(またはそれに等しい経験)を得ることを計画している⁽³⁸⁾。

- ① Visitation / Field Trip 最近の技術変化・開発を学ぶために、企業もしくはそれと同等のところへの訪問・視察。
- ② In-service Workshop 職業領域の能力を高めるために行う教師のためのワークショップ。
- ③ Sabbatical Leave 能力の向上のために数カ月間から1年間産業界へ戻るためのサバティカル休暇。
- ④ Summer Employment 現有能力を補うために職業上の新しい開発段階の体験を得る短期間の能力向上機会。
- ⑤ Internship 個々のニーズに合わせ、企業実習での配置と調整は最大の教育的機会が提供できるように計画される。
- ⑥ Company-operated School 進んだ技術訓練の中での向上経験を提供するために、企業が実施する教育訓練への参加。
- ⑦ Industry Workshop / Seminar 従業員の向上させるために企業が実施するワークショップやセミナーへの参加（1～2日間程度）。
- ⑧ "Shadowing" 個々の教師は数時間、一人の企業従業員といっしょに働くことが割り当てられる。こうしたマン・ツー・マンの状況をとおして、教師は特定の仕事で必要とされる技能などへの洞察力を獲得する。
- ⑨ Teacher / Industry Representative "Exchange" 教師と企業メンバー（共に興味をもっている）の双方が、短期間、職場を「交換」し合う。

以上のような事例が示す、現職インストラクターに企業現場の体験をさせるための各行政機関あるいは学校が払っている努力は、とりもなおさずインストラクターの能力向上、技術の最新化のためである。そうした努力は、企業現場での経験機会というものがインストラクターの技術の最新化にとって最良の方法であると見なしていることを示すものであろう。インストラクターを技術専門家としての面を見た場合、彼らの持てる専門技術を最新化するために如何にして彼らに企業現場の経験を付与させるかが最も大きな課題となっていることが推察されるのである。さて、わが国を振り返って、今日の職業能力開発における職業訓練指導員を考えると、指導員にとって「企業現場の経験」とはどのような意味を持つのかを吟味してみる価値は十分ありそうである。（谷口 雄治）

[註]

- (1) 田中喜美「技術・職業教育に関する用語解説（アメリカ）」（佐々木享編著『学校の技術・職業教育と学校外の職業教育・訓練の関係についての国際比較研究』、1994年3月、文部省科研費総合研究A報告書）、107ページに記載の統計数値（1985年度）から引用。
- (2) わが国でのコミュニティ・カレッジに関する研究書には、比較的最近では次のようなものがある。
三浦喜久『コミュニティ・カレッジ論』（高文堂出版社、1991年）
内田穰吉、小牧治編『アメリカのコミュニティ・カレッジ』（三省堂、1987年）

重藤信英、鶴田義男『アメリカのコミュニティ・カレッジ』（紀国屋書店、1984年）など。

- (3) 江原武一『現代アメリカの大学～ポスト大衆化をめざして～』（玉川大学出版部、1994年）22ページ
- (4) 田中ほか、前掲書、107ページ
- (5) Department of Education, *DIGEST OF EDUCATION STATISTICS 1992*
- (6) ここでは、主に下記の論文等に拠った。
- ・ Carvell, Joan Barnes, *On Course: A Report to the Legislature on Vocational Education Instructor and Career Counselor Inservice Training, 1986 – 88*, California Community Colleges, Sacramento : Office of the Chancellor, 1988
 - ・ James Leach, *Private Sector Instructors: The Nature of Effective Vocational Educators Working in Business and Industry*, National Center for Research in Vocational Education : University of California at Berkeley, 1992
 - ・ Leske, Gary W. ; Persico, John, Jr., *Instructor Technical Currency: Effectiveness of Activities, Barriers and Updating Needs*, Minnesota Research and Development Center for Vocational Education, 1989
 - ・ Olson, Susan J , *A New Source for Teachers : Can Business and Industry Fill the Gaps in Tomorrow's Teacher Pool?* , Vocational Education Journal, v.68 n.6 , Sep.1993
- (7) 江原武一、前掲書、 145 ページ
- (8) 中山茂『大学とアメリカ社会～日本人の視点から～』（朝日新聞社、1994年）146 ページの記述から筆者作成。
- (9) Norma J. Milanovich, ' *VOCATIONAL – TECHNICAL TEACHER CERTIFICATION – WHERE ARE WE? AND WHERE ARE WE GOING?* ', in *Achieving Excellence in Vocational Teacher Education. A Compendium of Five State – of – Art Papers*, City Univ. of New York, N.Y.Inst. for Research and Development in Occupational Education, 1986, Appendix E – Definitions of Terms – から引用。
- (10) Olson, Susan J , *op. cit.* p.37 から作成。
- (11) *The State of Certification*, Vocational Education Journal, v.68 n.6, Sep 1993, pp.30 – 35, から作成。
- (12) Olson, Susan J , *op. cit.* p.37
- (13) Norma J. Milanovich, *op. cit.* p.21 参照。
- (14) *Ibid.*, p.15
- (15) *A Study of Postsecondary Vocational Teacher Preparation and Certification. Report No.4* , Florida State Postsecondary Education Commission, Tallahassee, Mar.1985, pp.1 – 2
- (16) *Ibid.*, p.30
- (17) *Ibid.*, p.15
- (18) Olson, Susan J , *op. cit.* p.37 から重引

- (19) *A Needs Assessment of Vocational Technical Teachers in Montana, 1988 - 89*, Northern Montana Coll., Havre. Montana Center for Vocational Education, Research, Curriculum and Personnel Development, 1989, p.7
- (20) Olson, Susan J, *op. cit.* p.36
- (21) *Ibid.*, p.36 から重引。
- (22) *Ibid.*, p.36 によれば、セカンダリーのレベルではインストラクターの資格要件として、trade and industrial, health occupations, some agriculture disciplines では労働経験が重視され、technology, business, general agriculture, home economics では学位が要求されるようである。
- (23) Van Ast, John, *Induction Experiences and Needs for Preparation Voc - Tec Instructors without Teacher Education Background*, American Vocational Association Convention, St. Louis, MO, Dec.1992, pp. 8 - 11
- (24) *Ibid.*, p.3
- (25) *Agreement by and between the Board of Trustees of Communiy College District No.16 and the Yakima Valley College Federation of Teachers*, Local 1485 AFT, WFT, AFL/CIO, January 1, 1990 to June 30, 1992
- (26) *Ibid.*, pp.11 - 12
- (27) 大学学部の職業教師養成課程に関する資料（事例）としてジョージア州立大学の報告書 (*Undergraduate Vocational Education: Project 1. Final Report*, Georgia State Univ. of Vocational and Career Development, 1988) を参考とした。
- (28) K. Brent Askins and Michael J. Galloy, 'THE GEORGIA INSTRUCTOR ACADEMY, in *Proceedings from a National Conference on Community College Professional Development: Sharing What Works*, National Center for Research in Vocational Education, Oct.,1992, p.110
- (29) *Ibid.*, pp.107 - 108
- (30) *Ibid.*, pp.110 - 111 から作成。
- (31) Carvell, Joan Barners, *op. cit.* p.3
- (32) *Ibid.*, p.17
- (33) *Ibid.*, p.19
- (34) Gary W. Leske and John Persico Jr., *op. cit.* p.5 から重引。
- (35) Van Ast, John, *op. cit.* p.1 から重引
- (36) *Ibid.*, p.1
- (37) Norma J. Milanovich, *op. cit.* p.25
- (38) Sherrie Schneider and Donna Brookhart, *Teachers/Industry/ Education Partnership*, Colorado State Community College and Occupational Education System, 1990, p.8