

九州大学「高等教育と学位・資格研究会」  
ワーキングペーパーシリーズ No. 2



---

# 第三段階教育における職業教育の ケーススタディ

---

2016年1月

吉本圭一 編

(九州大学第三段階教育研究センター)

## はしがき

本書は、九州大学「高等教育と学位・資格研究会」における、平成25～29年度文部科学省科学研究費補助金 基盤研究 (A)『キャリア・職業教育による高等教育の機能的分化と質保証枠組みに関する研究』(課題番号:25245077)の成果の一部を九州大学「高等教育と学位・資格研究会」のワーキングペーパー・シリーズ No.2 (WP2)としてまとめたものです。この九州大学「高等教育と学位・資格研究会」は、平成21～24年度文部科学省科学研究費補助金 基盤研究 (A)『非大学型高等教育と学位・資格制度に関する研究』(課題番号:21243044)の研究組織を基とした研究会合であり、これまでに同科研の国際ワークショップの報告を WP1としてとりまとめており、今回の WP2は非大学セクターに特化した同科研の成果をもとに、第三段階教育システムにおける職業教育の機能特性(目的・方法・統制)を解明するための、基礎資料として位置づけられます。

本書は、第三段階教育のマクロな動向を視野に入れ、人材養成領域の新たな分類(EQ分類)を提示し、短期大学・専門学校・高等専門学校における職業教育の各専門領域別の調査分析、また学校種別間の比較・代替的な動向分析、そして個別機関の職業教育のケーススタディから構成されています。調査研究プロジェクトを通して、高等教育における「目的」・「方法」・「統制」による機能的分化を探究しており、カリキュラムに焦点をあてて「教育の目的」、「教育の方法」について中心に論じています。ケーススタディ記録では、国内外80機関にわたる訪問調査を実施し、短期大学、専門学校、高等専門学校、大学、高校、研修所・協会等、様々な学校種の教職員の方々にご協力いただきました。インタビューはもとより、学修便覧や学校案内等も惜しみなくご提供くださった関係者の皆さま、誠にありがとうございました。この場をかりてあらためて御礼申し上げます。

末筆になりましたが、原稿の取りまとめや確認に手間取り、発行が大変遅くなりましたことをお詫び申し上げます。

※なお以下、本書でのデータ記述ならびに訪問機関の状況、執筆者の所属等については、執筆時点のものです。

2016年1月

九州大学「高等教育と学位・資格研究会」  
代表 吉本 圭一(九州大学 主幹教授)

本研究会は、英語名称を“Seminar in Higher Education and Qualifications”とし、“Education”と“Qualifications”の頭文字をとって「EQ研」という略称を採用しています。

# 目 次

## はしがき

### 第1部 第三段階教育の発展と職業教育へのアプローチ

- 第1章 第三段階教育における職業教育をめぐる専門分野分類と研究課題 …… 吉本 圭一 …… 1
- 第2章 専門学校における人材養成目標の広さ／狭さと教育プログラム：  
「関連分野」就職認識にみる業種・職種の幅を手がかりとして …… 稲永 由紀 …… 19
- 第3章 第三段階教育カリキュラムにおける職業的な特長  
— 研究の方法と結果概要 — …… 吉本 圭一 …… 33

### 第2部 領域別のケーススタディの考察

#### 第1章 国家資格領域（医療・教育・福祉・衛生）における職業教育

- 第1節 国家資格の制度的特徴と専門による違い …… 川俣美砂子 …… 47
- 第2節 国家資格に基づく専門職の違い— 看護師、幼稚園教諭・保育士、栄養士— …… 長尾由希子 …… 53
- 第3節 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  
Web上の抽出調査 …… 菅野 国弘 …… 57
- 第4節 医療系教育の養成課程の実状— 日本における看護師養成課程の変遷— …… 立石 和子 …… 69
- 第5節 保育領域（幼稚園教諭・保育所保育士）資格の歴史的変遷  
現状 政策的移行 …… 安部恵美子 …… 77
- 第6節 保育者養成課程におけるカリキュラム比較  
— 短期大学、専門学校、大学について— …… 川俣美砂子 …… 83
- 第7節 質の多様化と資格要件の高度化— 栄養士・管理栄養士の事例から— …… 長尾由希子 …… 93

#### 第2章 工業領域における職業教育

- 第1節 工業班の概要 総括 …… 新谷 康浩 …… 101
- 第2節 工業分野の短期高等教育について— 訪問調査からの試論— …… 塚原 修一 …… 103
- 第3節 工業分野のカリキュラム比較 …… 新谷 康浩 …… 111
- 第4節 非大学型高等教育機関における実習（技能）の位置づけと役割 …… 沼口 博 …… 119
- 第5節 4年制専門学校における職業教育の実状  
— 自動車整備士の養成を事例として— …… 永田 萬享 …… 121

#### 第3章 非国家資格領域における職業教育

- 第1節 商業・ビジネス・デザイン領域における特徴— 総括— …… 亀野 淳 …… 131
- 第2節 商業・ビジネス領域における短大、専門学校の資格取得に  
対する支援とカリキュラムの決定要因に関する事例研究 …… 亀野 淳 …… 137
- 第3節 短期大学における商業・ビジネス領域の制度的特徴と学習モード …… 江藤智佐子 …… 143
- 第4節 専門学校におけるデザイン分野の歴史 …… 平田 眞一 …… 155
- 第5節 豪州における高等職業教育の質保証システムと教育課程編成  
— ホスピタリティ分野を事例に— …… 杉本 和弘 …… 165

### 第3部 ケーススタディ記録

#### 1. 国家資格領域（医療・教育・福祉・衛生）における職業教育

1.1. QJ1 短期大学	川俣美砂子	171
1.2. QJ2 短期大学	長尾由希子	173
1.3. QP1 専門学校	立石 和子	174
1.4. QP2 専門学校	川俣美砂子	176
1.5. QP3 専門学校	長尾由希子	179
1.6. QP4 専門学校	長尾由希子	180
1.7. QU1 大学	川俣美砂子	181
1.8. QU2 大学	川俣美砂子	183
1.9. QH1 高等学校看護専攻科	立石 和子	185
1.10. QX1 大学（韓国）	渡辺 達雄	187
1.11. BX1 技能検定協会	江藤智佐子	188

#### 2. 工業領域における職業教育

2.1. TP1 専門学校	新谷 康浩	191
2.2. TP2 専門学校	新谷 康浩	193
2.3. TP3 専門学校	新谷 康浩	195
2.4. TP4 専門学校	新谷 康浩	198
2.5. TT1 高等専門学校（機械システム工学コース）	新谷 康浩	200
2.6. TT1 高等専門学校（電子情報工学コース）	新谷 康浩	202

#### 3. 非国家資格領域における職業教育

3.1. BJ1 短期大学	江藤智佐子	205
3.2. BJ2 短期大学	江藤智佐子	209
3.3. BJ3 短期大学	亀野 淳	212
3.4. BJ4 短期大学	江藤智佐子	214
3.5. BJ5 短期大学	渡邊 和明	217
3.6. BJ6 短期大学	江藤智佐子	219
3.7. BJ7 短期大学	江藤智佐子	223
3.8. BP1 専門学校	江藤智佐子	226
3.9. BP2 専門学校	亀野 淳	229
3.10. BU1 大学	江藤智佐子	231
3.11. BX2 大学（韓国）	渡辺 達雄	234
3.12. DJ1 短期大学	張 琳	236
3.13. DP1 専門学校	長谷川祐介	239
3.14. DP2 専門学校	張 琳	242
3.15. DX1 学院（中国）	張 琳	244
3.16. DX2 学院（中国）	張 琳	246

# 第 1 部

---

第三段階教育の発展と職業教育への  
アプローチ

# 第1章 第三段階教育における職業教育をめぐる 専門分野分類と研究課題

吉本圭一（九州大学）

## 第1節 第三段階教育の拡大・多様化と職業教育の定義

### 1. 拡大する第三段階教育と複線型体系の展開

先進諸国の第三段階教育は、それぞれにマス化、ユニバーサル化を経験しながら、量的な拡大を遂げ、またそのシステムの内部で質的な多様化が進んでいる。大学セクターの拡大に並行して、1960年代、70年代以後に各国でそれぞれ非大学型の第三段階教育セクターが登場する。わが国では短期大学、高等専門学校、専門学校などがそれであり、米国のコミュニティ・カレッジ、ドイツの専門大学（Fachhochschule）、英国のポリテクニクや継続教育カレッジ、フランスの工業短期大学部（IUT）やリセ専攻科上級技師コース（STS）、オランダのHBO、オーストラリアのTAFE、韓国の専門大学などが、いずれの国もこうした第三段階教育の発展は、機関・プログラムの多様化と並行して進展している。

第三段階教育における非大学型セクターは、それぞれの国で多様な志向性と教育プログラムを有する機関が登場している。また他方で、それらの間には、国境を超えてゆるやかな共通性もある。いくつかの共通性をあげれば、多くは大学よりは短期であり、また準専門職レベルの教育を多く担い、多くは非伝統的の学生（年齢、学習歴、人種・階級等）を受入れ、そして、何よりも職業教育を重視する機関・プログラムである、などの共通性がみられる。

1990年代以後の第三段階教育の拡大をみると、サービス経済化、知識基盤社会、グローバル化などの影響を受けて、大学セクターにおいても、卒業生がより円滑に職業生活に移行するための教育プログラムへの改善の方向性が鮮明になってきており、非大学セクターに共通の特質である職業教育・職業志向プログラムへの接近傾向が見られる。しかし、それでは何が職業教育なのか、また大学型の担うものと非大学型で担うものと同じなのか違うのか、回答は容易ではない。

わが国でも、第三段階教育における職業教育コンセプトについては、大学型や非大学型などのセクター特性と関連づけて議論されてきた。1971年中教審46答申における高等教育機関の種別化構想が出されて以降、第三段階における教育訓練セクターの機能的な分化はたびたび検討されてきた。中教審（2011）「キャリア教育・職業教育答申」では、高等教育段階においてどのような機関によって職業実践的な教育を担うのかが検討され、学術的な教育の系統とは区別される「職業実践的な教育に特化した枠組」に関する政策提言がなされている。新たな複線型教育制度の提言であった。

しかし、それぞれの学校種にかかるごく少数の、また教育プログラムのなかの断片的な側面の情報だけ（例えば教育課程における実験・実習時間など）で機能的分化のイメージが語られており、それぞれの専門分野を明確に設定しながら、それぞれの事例が実証的に把握され議論がなされることは必ずしも多くない。

そこで、本報告書では、以下、本研究組織において、多様な専門分野を設定・抽出し、それぞれの専門分野において、大学・短大・専門学校等の教育プログラムのケーススタディを行い、第三段階教育における職業教育の共通の特色と多様性とを調査し分析を試みるものである。

## 2. 国際標準教育分類（ISCED）と第三段階教育

UNESCO（国際連合教育科学文化機関, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization）では、各国の教育制度を比較研究していくために国際標準教育分類 ISCED（International Standard Classification of Education）を設定している。1997年版分類においては<sup>(1)</sup>、「中等教育（第二段階教育）」以後の教育について、上述のような大学型と非大学型の教育機関セクターの拡大に伴って、「高等教育 higher education」とほぼ同義の概念として「第三段階教育 tertiary education」の用語を標準的に使用している。1997年版国際標準教育分類（ISCED）では、中等教育以後の体系的な教育プログラムとしての「第三段階教育」（ISCED5）を規定し、教育＝学習の方法論やその目標を中心に、参入条件や学習機関等も含めて、「実践的、職業的な教育を行う第三段階教育プログラム」として ISCED5B を、伝統的な大学モデルに対応する「理論的な、あるいは専門的職業への訓練としての第三段階教育プログラム」として ISCED5A と対比し分類している。

わが国では、この国際標準職業分類への適応について、「大学」の「学士プログラム」と「修士プログラム」を ISCED5A とし、「短期大学」「専門学校」「高等専門学校」については本科も専攻科も、すべての正規課程を ISCED5B に分類している。もちろん、この標準分類は、各国の教育制度・プログラムを標準的に定義・分類し比較検討するための手段であり、特定のセクターをあえてどちらかの分類にわけざるを得ない。つまりそうした分類を適用したとしても、わが国の大学が「実践的、職業的な教育」を行わないとしたものでもないし、非大学型セクターが「理論的な教育」を行わないと断定するものでもない。

なお補足ながら、「高校専攻科」については、「第三段階以外の中等教育後教育」ISCED4に分類されており、看護師養成課程は、高校看護科本科3年制と専攻科2年制の一体的な運用による実質的な5年一貫制のプログラムが展開されている。ただし、その場合には ISCED4として位置づけられており、通算14年以上の教育年数にも関わらず、公式には大学等の高等教育機関への編入学などができない制度となっている。また、看護師養成は、上述の専攻科による ISCED4のプログラムを含めて、専門学校における看護師養成課程が ISCED5B、大学における看護師養成課程が ISCED5A と、多段階で養成課程が展開しており、看護師という同一の専門的職業において、その必要とされ、また学修成果として到達目標となる知識・技能・コンピテンシー等のレベル、またそのために必要な教育訓練のボリュームが同等であるのかどうかに関して、曖昧さを残したままになっている。

### 3. 職業教育の機能的定義

本研究では、制度や学校種によって職業教育を定義するのではなく、それぞれの制度の中の教育プログラムに注目し、教育の目的（goals）、教育の方法論（methodology）、教育の統制（control）という3つの次元で職業教育を定義し、個別の教育機関の職業教育プログラム、特に「教育の方法論」を調査することとした<sup>(2)</sup>。

中教審（2011）では「職業教育とは、一定のまたは特定の職業のための教育」という目的による定義を採用している。もちろん、職業教育が「職業のための教育」であることは職業教育たるべき必要条件である。しかしそれが十分条件かといえば議論は分かれる。「職業のための教育」を施しながらも、労働市場の現実的に、また現場の必要とする知識・技能・コンピテンシーの観点から、卒業生が目的とする職業に辿りつかない場合が容易に想定される。それでは目的と現実との乖離はどの程度まで許容されるのだろうか。教育は、一定（特定）のゴールに向けての養成課程という側面もあれば、本来修了者の幅広い可能性に向けての準備という側面ももっているからである。

特に、大学教育などでは、もともと広い範囲の産業や職業の領域への卒業生の活躍を想定しており、この点で職業教育としての目標範囲の限定をする専門分野は少ない。これに対して非大学型セクターの中でも、専門学校においては、第2章で検討するように、卒業後の進路の把握の際に「関連分野への就職」を調査しており、産業や職業的な観点での目標範囲の設定が重視されているといえよう。

そして、こうした目標設定の次には、教育プログラムにおいては、求められる知識・技能・コンピテンシーを学修成果として獲得させ、目標とする職業への就業を導くための方法論の選択がなされる。職業教育という場合には、単に目標範囲の選定をするだけでなく、それにふさわしい方法論が採られているはずである。多く、企業内での実習等の現場の知識・技能・コンピテンシーに触れることで、その修得を促すという方法論や、それを現場経験豊富な教員・指導者が指導を行うという特徴があると想定される。これが、職業教育の定義の第二の要素としての「職業を通じた教育」である。本報告書では、職業固有の知識体系や実習などの技能修得の機会や伝達方法、また企業現場などの実習等の場、それを教育・訓練する教育スタッフの観点で、「職業教育の方法」が明らかにできるのではないかとこの基本的な仮説のもとで、各分野の教育プログラムを調査・分析していく。

なお、第三には、これらの「目的論」と「方法論」をいかに現実の教育過程において展開していくのか、「教育の統制論」が重要である。統制の観点でいえば、教育プログラムの企画・運営・評価・改善のPDCAの過程が養成目的に関わる地域の産業・職業関係者の参画によって統制されているという点が、職業教育の質を保証する上で重要と考えられるのである。

## 第2節 職業教育比較考察のためのEQ教育訓練分野分類(EQ2011分類)の提起について

### 1. 参照規準としてのEUの国際的教育訓練分野分類

第三段階教育における職業教育を専門分野別に調査し、その分野ごとのアプローチとその共通性・固有性を明らかにすることが本研究の課題であるが、まず専門分野の分類を検討する必要がある。日本の学校基本調査などの専門分野分類は、学校種ごとに異なるため、それらを統合するための教育訓練分野分類を作成することとした。ここで参照規準としたのは社会制度・歴史において大きく異なる背景を持ちながら制度の調整と統合を進めている欧州連合EUの分類である。

UNESCOの国際教育標準分類(ISCED)では、それぞれの教育プログラムのレベルが前述のように分類されており、それは主に、教育の志向性と到達レベル、学習のボリュームによって分類されている。そして、同一レベル内でのプログラムの分類として、それぞれの専門分野における教育訓練のアプローチは多様であるため、ISCEDでは、垂直方向のレベルとともに、水平方向での専門分野の分類を用意している。EUでも、このUNECCOの教育プログラムの専門分野分類を踏襲しており、それは以下表1の最左欄に示すものである。

表1 欧州EUにおける教育訓練分野分類

Broad fields (10)	Fields of training (63)		
General Programmes	Basic programmes	Literacy and numeracy	Personal development
Education	Teaching and training	Education science	
Humanities and Arts	Fine arts	Music and performing arts	Audio-visual techniques and media production
	Design	Craft skills	Religion and theology
	Foreign languages and cultures	Mother tongue	History, philosophy and related subjects
Social sciences, Business and Law	Social and behavioural science	Journalism and reporting	Library, information, archive
	Wholesale and retail sales	Marketing and advertising	Finance, banking, insurance
	Accounting and taxation	Management and administration	Secretarial and office work
	Working life	Law	
Science	Life science	Physical science	Mathematics and statistics
	Computer science	Computer use	
Engineering, Manufacturing and Construction	Mechanics and metal work	Electricity and energy	Electronics and automation
	Chemical and process	Motor vehicles, ships and aircraft	Food processing
	Textiles, clothes, footwear, leather	Architecture and town planning	Building and civil engineering
	Materials (wood, paper, plastic, glass)	Mining and extraction	
Agriculture	Crop and livestock production	Horticulture	Forestry
	Fisheries	Veterinary	
Health and Welfare	Medicine	Medical services	Nursing
	Dental studies	Child care and youth services	Social work and counselling
Services	Hotel, restaurant and catering	Travel, tourism and leisure	Sports
	Domestic services	Hair and beauty services	Transport services
	Environmental protection	Protection of property and persons	Occupational health and safety
	Military		
Not known/unspecified	Not known or unspecified.		

注) CEDEFOP (1999) をもとに作表

ISCED の教育専門分野分類は、初等教育から第三段階教育まですべてを、「一般教育プログラム」、「教育」、「人文科学・芸術」、「社会科学・ビジネス・法律」、「科学」、「工学・製造・建設」、「農業」、「健康・福祉」、「サービス」の9の教育専門分野と、「未分化・他に分類されないもの」のカテゴリーを加えて10の分野・カテゴリーに分類している。なお、日本の学校基本調査の分類と大きく異なる点をひとつこの段階で指摘しておけば、「人文科学」と「芸術」が一つの分類に収められている点が注目される。

ともあれ、これらの教育に係る専門分野大分類の枠の中で、教育への取組は相当程度の多様性を有している。また ISCED5A と ISCED5B のように学術教育的なアプローチと職業教育訓練的なアプローチが併存している場合もあれば、分野によって一方のみが展開するものもありうる。そのため、教育に係る専門分野大分類の内部でどのような多様な教育プログラムが展開しているのか、また労働市場においてその成果をもとに労働市場における需給が行われているのか、現実的に有用性を持つ情報把握のためには、より詳細な分類が必要となる。

特に、欧州連合 EU においては、人・モノ・資金の既存国境を自由に超えた移動を保証するという統合理念をもち、そのために教育と訓練の分野の詳細を適切に把握することが重要な政策課題となる。各国における職業教育訓練政策を研究し、EU としての調整するための組織である欧州職業教育訓練開発センター (CEDEFOP) と、各国の教育訓練の制度を統計的に把握する EUROSTAT では、国際標準教育分類 ISCED に応じて、教育と訓練の分野を63に細分化して欧州内各国の制度に適用している (CEDEFOP 1999)。

## 2. 日本の学校基本調査における教育専門分野分類

今日、日本の教育プログラムについての専門分野の分類としては、学校設置審査に係る専門分野の分類、教育プログラムの特色に応じた分類、学生募集に係る分類など、それぞれの目的に応じて用いられている。本研究では、教育プログラムの特色の分類として、学校基本調査が用いている分類を、その比較可能性を考慮して再編成を行っていく。各分野で、異なる学校種が、学術的プロファイルと職業的プロファイルを組み合わせながら、近接する人材養成を行い、あるいは競合する分野への就業の準備を行っている。こうした学校種間での競合や代替の実態を比較分析するため、大学、短大、専門学校、高専の専門分野の共通分類に向けて、欧州の教育訓練分類を参考に分野分類に取り組んだ。

日本では、教育と訓練の分野分類について、まだ異なる学校種で専門分野を共通化しようという動きは見られない。実際に学校が設立され、新しい学科や教育プログラムが追加されると、それはまず既存の分類のどこかに追加されることを原則とし、また既存の分類への組み入れが困難であれば、「その他」の分類のなかに、いわば残余カテゴリーとして追加されていく。複数の学問分野を総合する、ないし越境する「学際」分野などが登場すると、その実態は既存の分類では把握できず、「その他」分野が拡大していくことになる。また、専門学校の専門分野分類では、「その他」分野がないため、新たな人材養成ニーズに対応する新規プログラムの位置づけ方において困難を有している。

表2から表5は、学校基本調査報告書2010年版の大学、短大、専門学校、高専それぞれの専門分野分類である。国際的な教育専門分野分類、教育訓練分野分類と比較して、日本の各学校種の分類の第2の特長は、「家政」という海外にはないカテゴリーが用いられていることである。この第三段階教育において「良妻賢母」のための教育の発達の結果である。

ともあれ、大学学科は11の大分類と76の中分類、短大学科では10大分類と39中分類、専門学校の課程では8大分類と62小分類となっている。なお高専の場合には、ほとんどの学科が工業系であるためか大分類は設定されておらず、工業系以外も含めて69の小分類が用意されている。どのように対比することができるのか、どこにも情報はない。

表2 大学の学科分類－「学校基本調査」

大分類 (11)	中分類 (76)					
人文科学	文学	史学	哲学	その他		
社会科学	法学・政治学	商学・経済学	社会学	その他		
理学	数学	物理学	化学	生物学	地学	その他
工学	機械工学	電気通信工学	土木建築工学	応用化学	応用理学	原子力工学
	鉱山学	金属工学	繊維工学	船舶工学	航空工学	経営工学
	工芸学	その他				
農学	農学	農芸化学	農業工学	農業経済学	林学	林産学
	獣医学畜産学	水産学	その他			
保健	医学	歯学	薬学	看護学	その他	
商船	商船学					
家政	家政学	食物学	被服学	住居学	児童学	その他
教育	教育学	小学校課程	中学校課程	高等学校課程	特別教科課程	盲学校課程
	聾学校課程	中等教育学校課程	養護学校課程	幼稚園課程	体育学	障害児教育課程
	特別支援教育課程	その他				
芸術	美術	デザイン	音楽	その他		
その他	教養学	総合科学	教養課程(文科)	教養課程(理科)	教養課程(その他)	
	人文・社会科学	国際関係学(国際関係学部)		人間関係科学	その他	

注) 学校基本調査(2010)をもとに作表

表3 短大の専門分野分類－「学校基本調査」

大分類 (10)	中分類 (39)				
人文	文学	史学	哲学	その他	
社会	法学政治学	商学経済学	社会学	その他	
教養	教養				
工業	機械工学	電子通信工学	土木建築工学	応用化学	金属工学
	経営工学	工芸学	その他		
農業	農学	農芸化学	農業工学	農業経済学	獣医学畜産学
保健	看護学	その他			
家政	家政学	食物学	被服学	住居学	
教育	初等教育	幼稚園教育	体育	その他	
芸術	美術	デザイン	音楽	その他	
その他	理学	秘書	その他		

注) 学校基本調査(2010)をもとに作表

表4 専門学校課程分類

大分類 (8)	小分類 (62)					
工業関係	測量	土木・建築	電気・電子	無線・通信	自動車整備	機械
	電子計算機	情報処理	その他			
農業関係	農業	園芸	その他			
医療関係	看護	准看護	歯科衛生	歯科技工	臨床検査	診療放射線
	はり・きゅう・あんま	柔道整復	理学・作業療法	その他		
衛生関係	栄養	調理	理容	美容	製菓・製パン	その他
教育・社会福祉関係	保育士養成	教員養成	介護福祉	社会福祉	その他	
商業実務関係	商業	経理・簿記	タイピスト	秘書	経営	旅行
	情報	ビジネス	その他			
服飾・家政関係	家政	家庭	和洋裁	料理	編物・手芸	ファッションビジネス
	その他					
文化・教養関係	音楽	美術	デザイン	茶華道	外国語	演劇・映画
	写真	通訳・ガイド	受験・補習	動物	法律行政	スポーツ
	その他					

注) 学校基本調査 (2010) をもとに作表

表5 高専の学科分類 (69)

経営情報学科	コミュニケーション情報学科	国際流通学科
国際ビジネス学科	機械工学科	機械システム工学科
機械電気工学科	電気工学科	電気電子工学科
電気・電子システム工学科	電子メディア工学科	電気電子システム工学科
電子工学科	電子機械工学科	電子制御工学科
制御情報工学科	電子情報工学科	情報電子工学科
情報工学科	流通情報工学科	情報通信工学科
情報通信システム工学科	メディア情報工学科	応用化学科
物質工学科	物質化学工学科	生物工学科
生物応用化学科	生物資源工学科	土木工学科
環境都市工学科	都市システム工学科	都市工学科
環境・建設工学科	土木建築工学科	建築学科
建設システム工学科	建設環境工学科	環境材料工学科
材料工学科	デザイン工学科	電気情報工学科
国際コミュニケーション情報工学科	総合工学システム学科	総合システム工学科
ものづくり工学科	機械電子工学科	知能機械工学科
環境都市デザイン工学科	デザイン学科	グローバル情報工学科
電気システム工学科	マテリアル環境工学科	建築デザイン学科
知能エレクトロニクス工学科	情報システム工学科	情報ネットワーク工学科
機械知能システム工学科	建築社会デザイン工学科	生物化学システム工学科
情報通信エレクトロニクス工学科	制御情報システム工学科	人間情報システム工学科
電気制御システム工学科	通信ネットワーク工学科	電子システム工学科
都市環境デザイン工学科	商船学科	情報デザイン学科

注) 学校基本調査 (2010) をもとに作表

大学と短大の保健大分類における小分類看護学と、専門学校医療関係大分類の看護は、一見して同じ分野のプログラムであると思われる。業界からの人材養成ニーズが明確な場合には、こうした分野分類の違いを超えて、国家資格に係る指定養成施設、養成所にかかる各省の規則によってその標準化が進められている。こうした分野では、どの学校種のプログラムが人材養成ニーズに適切に対応しているのかどうか、学校種横断的な議論がなされている。

これに対して、他に用語の類似性と教育プログラムの共通性が対応しているのかどうか、必ずしも定かではない。教育プログラムが人材ニーズにどう対応しているのか、職業の目標が明確に定められた教育がなされている場合にも、そうした検討はほとんど不可能となっている。

### 3. EQ 研による国際的な比較可能性を持った教育訓練分野分類

九州大学「高等教育と学位・資格研究会」（以下 EQ 研と省略）では、こうした教育と訓練の分野の特長を、国際的に比較し、さらに国内学校種間でも適切に比較可能とするため、欧州 EU の教育訓練分類を基準とし、各学校種の分類を対応させた EQ 教育訓練分野分類（以下 EQ 分類と呼ぶ）を作成した。表 6 は、EQ 分類と欧州分類との大分類レベルでの対応表である。大分類の順序については、日本の学校基本調査の大学版の専門分野分類の順序に符合させながら並べ替えを行っている。EQ 分類では大分類名称も欧州版を参考にしながら、特徴的な小分類を組み込んでいるものは大分類でも名称上の工夫を行っている（例えば、欧州における工学・製造・建築の分野に相当する分野として、EQ 分類では工学・建築・環境としている）。また、日本版の「家政学・服飾」は、欧州版教育訓練分野分類では大分類上の対応はなく、サービスなどの複数の大分類に分かれて入っているものであるが、他の大分類に明確に位置づけにくい固有の分野を構成しているとみられるものをこの「家政学・服飾」の大分類に残している。

表 7 は、EQ 分類の小分類と、学校基本調査の分野分類を対応させたものである。ここでは、大分類までは確実に当該分類に位置しているが、複数の小分類にまたがっていたり、現状の学校基本調査の分類表からはそれ以上に細分された分野が判明しないプログラムのために、大分類名称

表 6 欧州の教育訓練分野分類と EQ 教育訓練分野分類 — 大分類の対応表 —

EQ 大分類	CEDEFOP (Broad fields)
0 普通・一般教育プログラム	0 General Programmes
1 人文学, 芸術, デザイン	2 Humanities and Arts
2 社会科学, ビジネス, 法律	3 Social sciences, Business and Law
3 教育・社会福祉	1 Education
4 生命科学, 理学, コンピュータ	4 Science
5 工学, 建築, 環境	5 Engineering, Manufacturing and Construction
6 農業, 農学, 食品化学, 食品製造, 獣医・畜産	6 Agriculture
7 医療・保健	7 Health and Welfare
8 家政学・服飾	—
9 サービス	8 Services
10 その他	9 Not known/unspecified

表7 EQ教育訓練分野分類の小分類と学校基本調査各学校種の分野分類の対応表

EQ大分類(11)	EQ小分類(92)	大学学科	短大学科	高专学科	専門学校課程
0 普通・一般教育プログラム	000 普通・一般教育プログラム				
	010 初等・中等教育での普通教育プログラム				
	020 リメディアル・基礎教育(リテラシー・数的能力)				
	030 キャリア・ビジネス基礎教育(ビジネスマナー等)				
	040 教養	教養学 教養課程(文科) 人文・社会科学 国際関係学(国際関係学部) 人間関係科学	教養		
1 人文学, 芸術, デザイン	100 人文学, 芸術, デザイン	人文学その他 芸術その他	人文学その他 美術その他		
	111 日本語, 国語学				
	112 文学	文学	文学		
	113 語学(日本語学を除く), 外国文化, 通訳				外国語
	122 歴史学, 哲学, 倫理学およびその他の人文学	史学 哲学	史学 哲学		
	151 美術	美術	美術		美術
	152 音楽, 舞台芸術	音楽	音楽		音楽 演劇・映画
	153 AV技術, メディア・プロダクション				写真
	154 アニメ・マンガ, インスタレーションなどのデザイン	デザイン	デザイン		デザイン
	155 陶芸, 貴金属加工, などの工芸制作 156 家具製作, 紙工等の制作	工芸学	工芸学		
2 社会科学, ビジネス, 法律	200 社会科学, ビジネス, 法律	法学・政治学 商学・経済学 社会科学その他	法学政治学 商学経済学 社会その他		ビジネス 商業実務その他
	211 法学, 法律学				
	212 行政, 公務				法律行政
	221 政治学				
	223 社会学	社会学	社会学		
	224 行動科学				
	225 上記以外の社会科学				
	231 ジャーナリズム, 報道				
	232 図書館, 情報, その他アーカイブ				
	241 経営学, 組織論, 人事マネジメント	経営工学		経営情報学科 コミュニケーション情報学科 国際ビジネス学科 国際流通学科	商業 経理・簿記 経営
	242 会計, 監査, 簿記, 税理				
	243 財務, 金融, 保険				
	244 マーケティング, 広告, 広報				
	245 勤労生活(労働組織と研修)				
	246 秘書, 事務		秘書		タイピスト 秘書
	247 医療秘書, 医療事務				
248 卸売, 小売, 販売一般					
3 教育・社会福祉	300 教育・社会福祉	教育その他	教育その他		教育社会福祉その他
	311 教員養成(初等中等教育)	小学校課程	初等教育		教員養成
		中学校課程			
		高等学校課程			
		特別教科課程			
		盲学校課程			
		聾学校課程			
		中等教育学校課程			
		養護学校課程			
		障害児教育課程			
特別支援教育課程					

EQ 大分類 (11)	EQ 小分類 (92)	大学学科	短大学科	高専学科	専門学校課程	
3 教育・社会福祉	312 教育学	教育学				
	321 スポーツ	体育学	体育		スポーツ	
	331 保育(幼児教育を含む), 青少年向け社会サービス(除: スポーツ)	児童学 幼稚園課程	幼稚園教育		保育士養成	
	332 社会福祉, カウンセリング				介護福祉 社会福祉	
	333 労働安全, 労働衛生					
4 生命科学, 理学, コンピュータ	400 生命科学, 理学, コンピュータ	地学 理学その他	理学			
	410 数学, 統計学	数学				
	420 物理学, 化学, 天文学など自然科学	物理学 化学		応用化学科		
	430 生命科学(ライフサイエンス)	生物学		生物化学システム工学科		
	481 コンピュータ科学, 情報処理				情報電子工学科	電子計算機
					情報工学科	情報処理
					流通情報工学科	情報
					情報通信工学科	
					情報通信システム工学科	
					メディア情報工学科	
					国際コミュニケーション情報工学科	
				グローバル情報工学科		
				知能エレクトロニクス工学科		
				情報システム工学科		
482 コンピュータ利用・操作			情報ネットワーク工学科 情報通信エレクトロニクス工学科 人間情報システム工学科 情報デザイン学科			
5 工学, 建築, 環境	500 工学, 建築, 環境	土木建築工学	土木建築工学		土木・建築	
		工学その他	工業その他		電気・電子	
			経営工学		工業その他	
	511 応用物理学, 工学基礎	応用化学				
		応用理学				
		原子力工学				
	531 機械	機械工学	機械工学	機械工学	機械工学科	機械
					機械システム工学科	
					機械電気工学科	
					機械電子工学科	
					知能機械工学科 機械知能システム工学科	
	532 金属加工	金属工学	金属工学			
	533 電気, エネルギー				電気工学科	
					電気電子工学科	
					電気・電子システム工学科	
				電気電子システム工学科		
				電気情報工学科		
534 電子・通信・制御	電気通信工学	電気通信工学	電子通信工学	電子メディア工学科	無線・通信	
				電子工学科		
				電子機械工学科		
				電子制御工学科		
				制御情報工学科		
				電子情報工学科		
				制御情報システム工学科		
				電気制御システム工学科		
				通信ネットワーク工学科		
				電子システム工学科		
535 化学・生化学製造プロセス			応用化学	物質工学科		
				物質化学工学科		
				生物工学科		
				生物応用化学科 生物資源工学科		
536 自動車, 船舶, 航空	船舶工学 航空工学	船舶工学		商船学科	自動車整備	
		商船学				

EQ 大分類 (11)	EQ 小分類 (92)	大学学科	短大学科	高専学科	専門学校課程	
5 工学, 建築, 環境	551 紡績, 織物産業	繊維工学				
	552 木材加工 (家具製造), 製紙, プラスチック・セラミックス製造など, 材料工学				環境材料工学科	
					材料工学科	
					ものづくり工学科	
					マテリアル環境工学科	
	553 鉱物, 鉱山学	鉱山学				
	581 建築, 都市計画, 測量				都市システム工学科	測量
					都市工学科	
					建築学科	
					建設システム工学科	
					建設環境工学科	
					デザイン工学科	
					総合工学システム学科	
					総合システム工学科	
					環境都市デザイン工学科	
				デザイン学科		
582 土木・土木工学				土木工学科		
				土木建築工学科		
	593 環境保護, 環境学				環境都市工学科	
					環境・建設工学科	
6 農業, 農学, 食品化学, 食品製造, 獣医・畜産	600 農業, 農学, 食品化学, 食品製造, 獣医・畜産	獣医学畜産学	獣医学畜産学		農業その他	
		農学その他				
	621 農業, 農学, 農業工学	農学	農学		農業	
		農芸化学	農芸化学			
		農業工学	農業工学			
		農業経済学	農業経済学			
	622 園芸, 造園				園芸	
	623 林業, 林学	林学				
631 水産, 水産学	水産学					
641 食品加工, 食品化学, 製菓・製パン				製菓・製パン		
651 獣医学				動物		
652 畜産学						
7 医療・保健	700 医療・保健	保健その他	保健その他		医療その他	
	711 医学	医学				
	721 歯学	歯学				
	722 歯科衛生, 歯科技工				歯科衛生	
					歯科技工	
	731 看護, 看護学	看護学	看護学		看護 准看護	
	741 薬学	薬学				
	742 臨床検査				臨床検査	
	743 理学療法, 作業療法				理学療法・作業療法	
	744 リハビリテーション・マッサージ				はり・きゅう・あんま 柔道整復	
745 その他医療サービス				診療放射線		
8 家政学・服飾	800 家政学・服飾	家政その他			服飾家政その他	
	811 家政学, 家庭	家政学	家政学		家政	
		住居学	住居学		家庭	
	821 和洋裁, 仕立て, はき物, 革製品, 織物制作, ファッション, 衣料品販売				和洋裁	
					編物・手芸 ファッションビジネス	
	822 服飾デザイン, ファッション	被服学	被服学			
	831 栄養	食物学	食物学		栄養	
	832 調理				調理	
				料理		
841 インテリアデザイン, 産業デザイン						
9 サービス	900 サービス					
	912 旅行, 観光, レジャー				旅行	
					通訳・ガイド	

EQ大分類 (11)	EQ小分類 (92)		大学学科	短大学科	高専学科	専門学校課程
9 サービス	913	理容, 美容サービス				理容 美容
	921	運輸サービス (含: 商船, 運転・操作技術)				
	931	セキュリティサービス				
	932	軍事, 防衛, 軍事学				
10 その他	1000	その他	総合科学	その他		衛生その他
			教養課程 (理科)			文化教養その他
			教養課程 (その他)			
			その他			

と同じ小分類のカテゴリーを用意した。また、明確に、小分類として設定した分野に対応しないが、大分類の項目として位置づけにくいもの（実質的には新たな小分類を設定することが適切なもの）として、臨床検査技師プログラムを「その他医療」というバスケット項目の小分類に入れている。また、大分類「その他」もバスケット項目であるが、学校基本調査の各学校種における「その他」のなかでも、教養プログラムに相当するものは、「普通・一般教育プログラム」の大分類に「教養」の小分類を設置して固有の分類カテゴリーを用意した。

今回のEQ分類は、第三段階教育におけるISCED5AおよびISCED5Bのプログラムを念頭に分類の試行をおこなっている。なお、今回検討をしていないが、後期中等教育段階の専門分野についても、普通科以外の職業に関する専門学科の8分野については、今回のEQ分類の大分類名称を変えながら組み込むことが可能である。他方、「普通科」と「総合科」がいずれも同じ「普通・一般教育プログラム」に入るのかどうか疑問も生じる。

### 第3節 1990年から2010年にかけての教育訓練の専門分野の変遷とそれを担う学校種の変化

— EQ教育訓練分野分類の試行的分析例として —

#### 1. EQ教育訓練分野分類別の第三段階教育在学者の変遷

本章では、各分野のケーススタディに先立ち、欧州の分類を参考に試行的に開発したEQ教育訓練分野分類をもとに、近年の大学、短大、高専、専門学校の教育訓練分野の盛衰の動向を明らかにするために、学校基本調査の1990年、2000年、2010年の在学者数を、EQ分類11分類で示したものが、表8である。学校基本調査の分野分類ではそれぞれの専門分野と就業年数のクロス集計が示されていないため、便宜的に大学在学者数を代表的な標準就業年数の4年で、短大・専門学校・高専の4年生と5年生については、代表的な標準就業年数の2年で除算して、1学年コーホートの専門分野の選択状況を示すこととした。

表8から1学年相当の在学者数の増減をみると、大学では1990年から2000年に12.1万人、2010年までにさらに2.2万人が増加している。これに対して短期大学在学者は、1990年から2000年にか

表8 1990年から2010年までの第三段階教育と教育訓練分野の推移

(単位：人)

EQ_code1 (大分類)	大学			短大			専門学校		
	1990年	2000年	2010年	1990年	2000年	2010年	1990年	2000年	2010年
0. 普通・一般教育プログラム	5,137	3,753	3,227	7,033	4,080	1,081	-	-	-
1. 人文学, 芸術, デザイン	88,789	121,301	118,535	71,920	39,618	11,888	31,517	32,322	25,490
2. 社会科学, ビジネス, 法律	203,645	255,084	229,424	33,107	23,607	9,673	61,382	33,831	27,136
3. 教育・社会福祉	36,989	35,974	42,932	39,311	30,114	22,738	12,270	30,432	22,911
4. 生命科学, 理学, コンピュータ	16,694	21,975	20,356	144	48	0	47,529	28,378	17,929
5. 工学, 建築, 環境	92,184	111,473	96,961	11,506	6,408	2,210	41,351	36,726	22,965
6. 農業, 農学, 食品化学・製造, 獣医	16,695	17,577	18,954	1,884	1,476	710	710	1,729	11,846
7. 医療・保健	29,101	35,909	63,296	13,376	14,855	6,231	59,959	87,957	97,220
8. 家政学・服飾	7,359	9,505	15,853	58,326	38,609	15,028	32,840	28,278	18,605
9. サービス	-	-	-	-	-	-	7,797	21,084	25,026
10. その他	550	5,388	30,260	0	317	5,260	10,410	17,918	13,194
合計	497,143	617,939	639,798	236,607	159,129	74,817	305,765	318,654	282,320

けて7.6万人が減少し、2010年までにさらに8.4万人が減少しており、セクターの規模がこの間にはほぼ4分の1に縮小している。これに対して、専門学校は前半の10年間に1.3万人の微増、後半の10年間は3.6万人の減少となっており、この20年間の規模に大きな変化はないものとみることができる。

第三段階教育全体でも、観察期間前半に5.6万人の増、後半に9.8万人の減となっている。すなわち、専門学校の学生数については、全体の第三段階就学者数の動向に比例した学生数の推移を辿っているのに対して、大学・短大はそうした全体動向とは異なり、大学は一貫した拡大、短大は一貫した現象を辿ったわけである。数字上だけから見ると、従来短大に進学していた層が大学に進学することで、いわば短大-大学間での学校種間の代替が生じたということが出来る。現実にも、短大保有の学校法人の多くが、短大教育の専門分野を一定範囲ベースとしながら4年制大学を新設し、短期大学はその付属の短期大学部となり、あるいは段階的に閉鎖するという学園の運営をしていったことが知られている。

教育訓練の専門分野別の在学者数の趨勢として、最も顕著な変化は、大学の医療・保健分野が、1990年の2.9万人から2010年の6.3万人まで倍増以上の成長をし、またこの分野では実数では専門学校在学者は3.6万人と顕著な増加を見ている。他方、短大の人文・芸術・デザインの分野が、1990年にはEQ分類で7.2万人と最大の在学者数を誇る分野であったが、2010年には1.2万人まで減少しており、現在最大の分野である教育・社会福祉の2分の1の在学者数となっている。これらの専門分野ごとの盛衰についても、分野計での学校種の趨勢と同様に、当該分野全体の成長傾向によって各学校種のプログラムが拡大・縮小していくという側面と、ある学校種の当該分野減少を代替する形で別の学校種が成長するという側面と合わさっている。そこで、次に分野の成長による要因と機関の成長による要因に区分して在学者数の趨勢をみることにした。

## 2. EQ 教育訓練分野分類別の在学者数変化の要素分解

以下、分野別学校種別の在学者数変化について、分野の盛衰による要素と学校種の盛衰による要素とに分離して検討していく。表9は、分野別在学者数の推移を以下の要素分解の方法で表現したものである。

表9 成長分野別の各学校種別在学者数の推移の要素分解（1990-2000-2010年）

（単位：人）

EQ_code1（大分類）	学校種	1990年	1990-2000年			2000年	2000-2010年			2010年
		在学者数	分野の成長	機関の成長	交互作用	在学者数	分野の成長	機関の成長	交互作用	在学者数
0. 普通・一般教育プログラム	大 学	5,137	-1,831	694	-247	3,753	-1,689	2,115	-952	3,227
	短 大	7,033	-2,506	-694	247	4,080	-1,836	-2,115	952	1,081
	専門学校	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	計	12,170	-4,337	0	0	7,833	-3,525	0	0	4,308
1. 人文学, 芸術, デザイン	大 学	88,789	455	31,894	163	121,301	-23,450	25,641	-4,957	118,535
	短 大	71,920	369	-32,505	-167	39,618	-7,659	-24,881	4,810	11,888
	専門学校	31,517	162	640	3	32,322	-6,248	-723	140	25,490
	計	192,226	985	29	0	193,241	-37,357	36	-7	155,913
2. 社会科学, ビジネス, 法律	大 学	203,645	9,911	39,601	1,927	255,084	-37,764	14,208	-2,104	229,424
	短 大	33,107	1,611	-10,596	-516	23,607	-3,495	-12,253	1,814	9,673
	専門学校	61,382	2,987	-29,121	-1,417	33,831	-5,009	-1,979	293	27,136
	計	298,134	14,509	-116	-6	312,521	-46,268	-24	3	266,233
3. 教育・社会福祉	大 学	36,989	3,320	-3,978	-357	35,974	-2,959	10,806	-889	42,932
	短 大	39,311	3,528	-11,678	-1,048	30,114	-2,477	-5,338	439	22,738
	専門学校	12,270	1,101	15,656	1,405	30,432	-2,503	-5,468	450	22,911
	計	88,570	7,949	0	0	96,519	-7,939	0	0	88,580
4. 生命科学, 理学, コンピュータ	大 学	16,694	-3,488	11,085	-2,316	21,975	-5,134	4,587	-1,072	20,356
	短 大	144	-30	-83	17	48	-11	-48	11	0
	専門学校	47,529	-9,930	-11,657	2,435	28,378	-6,630	-4,983	1,164	17,929
	計	64,367	-13,447	-655	137	50,401	-11,776	-444	104	38,285
5. 工学, 建築, 環境	大 学	92,184	5,678	12,821	790	111,473	-21,971	9,290	-1,831	96,961
	短 大	11,506	709	-5,470	-337	6,408	-1,263	-3,656	721	2,210
	専門学校	41,351	2,547	-6,756	-416	36,726	-7,238	-8,123	1,601	22,965
	計	145,041	8,934	595	37	154,607	-30,472	-2,489	491	122,136
6. 農業, 農学, 食品化学・製造, 獣医	大 学	16,695	1,292	-380	-29	17,577	9,073	-5,076	-2,620	18,954
	短 大	1,884	146	-514	-40	1,476	762	-1,008	-520	710
	専門学校	710	55	895	69	1,729	893	6,084	3,140	11,846
	計	19,289	1,493	0	0	20,782	10,728	0	0	31,509
7. 医療・保健	大 学	29,101	10,308	-2,584	-915	35,909	7,255	16,748	3,384	63,296
	短 大	13,376	4,738	-2,407	-853	14,855	3,001	-9,671	-1,954	6,231
	専門学校	59,959	21,238	4,991	1,768	87,957	17,770	-7,077	-1,430	97,220
	計	102,436	36,284	0	0	138,720	28,026	0	0	166,746
8. 家政学・服飾	大 学	7,359	-1,653	4,900	-1,101	9,505	-3,348	14,968	-5,272	15,853
	短 大	58,326	-13,103	-8,531	1,916	38,609	-13,599	-15,410	5,428	15,028
	専門学校	32,840	-7,377	3,631	-816	28,278	-9,960	442	-156	18,605
	計	98,525	-22,133	0	0	76,392	-26,906	0	0	49,486
9. サービス	大 学	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	短 大	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	専門学校	7,797	13,287	0	0	21,084	3,942	0	0	25,026
	計	7,797	13,287	0	0	21,084	3,942	0	0	25,026
10. その他	大 学	550	635	1,950	2,253	5,388	5,723	9,286	9,863	30,260
	短 大	0	0	147	170	317	336	2,234	2,373	5,260
	専門学校	10,410	12,027	-2,097	-2,422	17,918	19,031	-11,520	-12,236	13,194
	計	10,960	12,663	0	0	23,623	25,091	0	0	48,713

1) 「分野 A」における「学校種 B」の在学者数 = 「分野 A」全体の在学者数計 × 「学校種 B」の構成比

2) その変化 = (「分野 A」の在学者数変化 × 「学校種 B」当初の構成比)  
 + (「分野 A」当初の在学者数 × 「学校種 B」の構成比変化)  
 + (「分野 A」の在学者数変化 × 「学校種 B」の構成比変化)

表9の各列では、第2式の3つの要素を、それぞれ「分野の成長」「機関の成長」「交互作用」として表示している（あわせて図1から図6を参照）。

また、表10は、各分野、各学校種の当初の在学者数を100%としたときのそれぞれの要素分解した要因による成長率の表である。当然ながら分野の成長要因の成長率は学校種によらず共通である。

変化の要素として規模・比率として大きいものは、第一に、社会科学・ビジネス・法律の分野では前半1990年代には成長分野であったものが、後半2000年代に減少している。大学の場合には、後半期に短大減少分を代替する形で減少数を抑えることにつながっている（表9および図1、図2）。

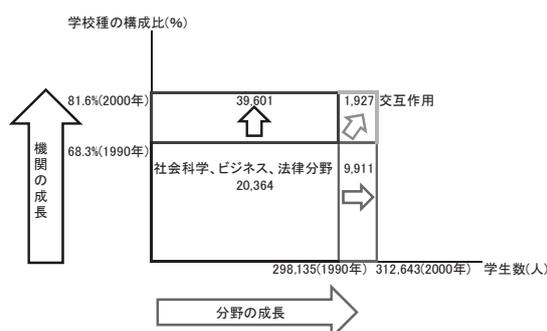


図1 社会科学・ビジネス・法律分野における大学の在生数変化(1) 1990-2000年

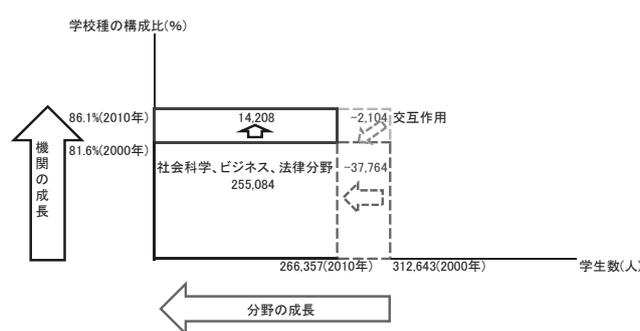


図2 社会科学・ビジネス・法律分野における大学の在生数変化(2) 2000-2010年

第二に、人文学・芸術・デザインも前半期微増、後半期減少であるが、いずれも短大減少分を大学が代替してその規模を保っている。逆に、前述のとおり短大の大幅な減少（通算6.0万人の減）をもたらしている。

第三に、医療・保健分野は一貫した成長分野（通算24.1万人の増加）であり続けたが、分野全体の成長基調の要素に加えて、前半期には大学よりも専門学校が学校種シェア拡大によって成長（0.5万人）し、後半期には大学が学校種シェア拡大による成長（1.7万人）をし、短大・専門学校のシェア減少分を代替している（図3～図6）。

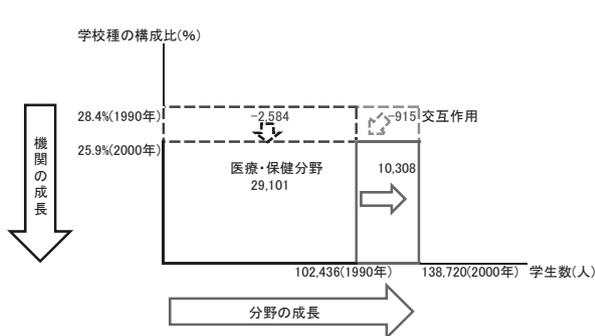


図3 医療・保健分野における大学の在 student 数変化 (1) 1990-2000年

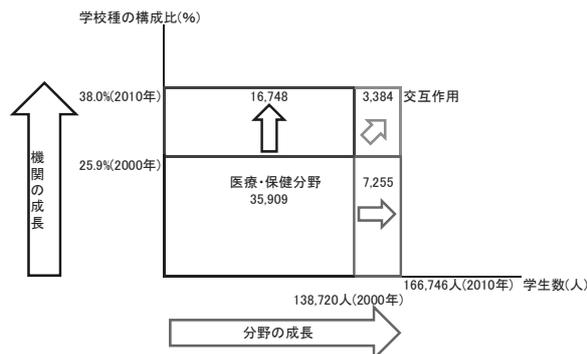


図4 医療・保健分野における大学の在 student 数変化 (2) 2000-2010年

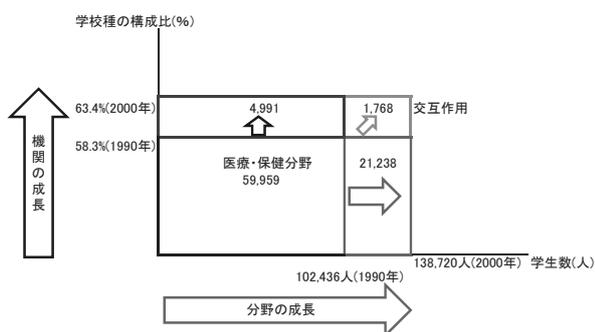


図5 医療・保健分野における専門学校の在 student 数変化 (1) 1990-2000年

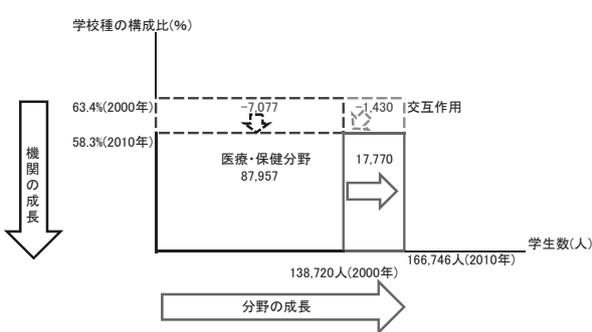


図6 医療・保健分野における専門学校の在 student 数変化 (2) 2000-2010年

第四に、工学・建築・環境については、前半成長、後半減少の分野特性の中で、4年制大学が一貫して学校種シェアを拡大し、短大・専門学校減少分を代替している。

## 第4節 教育・訓練分野の分類とその観点

九州大学「高等教育と学位・資格研究会」EQ研では、さまざまな調査研究プロジェクトを通して、第三段階教育における職業教育プログラムの特質解明を進めており、第2部ではそのケーススタディを報告している。ここでの提起した職業教育の特長「目的」・「方法」・「統制」を分野ごとに明らかにしようとしたものである。

その際の基本的な枠組みとして教育訓練の分野をどのように設定するのか、本章では欧州の教育訓練分野分類を参照しつつ、日本の第三段階教育に適應するためのEQ教育訓練分野分類を提起した。また、1990年から2010年までの在学者数動向の要素分解を事例として、この分野分類の適切性を検討した。その結果、要素分解による、教育訓練専門分野の盛衰や、学校種間の代替関

表10 各分野各学校種の在学生数成長要因の影響率（1990-2000-2010年）

（単位：％）

EQ_code1（大分類）	学 校 種	1990-2000年			2000-2010年		
		分野成長の比率	機関成長の比率	交互作用の比率	分野成長の比率	機関成長の比率	交互作用の比率
0. 普通・一般教育プログラム	大 学		13.5	-4.8		56.4	-25.4
	短 大	-35.6	-9.9	3.5	-45.0	-51.8	23.3
	専門学校		0.0	0.0		0.0	0.0
1. 人文学, 芸術, デザイン	大 学		35.9	0.2		21.1	-4.1
	短 大	0.5	-45.2	-0.2	-19.3	-62.8	12.1
	専門学校		2.0	0.0		-2.2	0.4
2. 社会科学, ビジネス, 法律	大 学		19.4	0.9		5.6	-0.8
	短 大	4.9	-32.0	-1.6	-14.8	-51.9	7.7
	専門学校		-47.4	-2.3		-5.9	0.9
3. 教育・社会福祉	大 学		-10.8	-1.0		30.0	-2.5
	短 大	9.0	-29.7	-2.7	-8.2	-17.7	1.5
	専門学校		127.6	11.5		-18.0	1.5
4. 生命科学, 理学, コンピュータ	大 学		66.4	-13.9		20.9	-4.9
	短 大	-20.9	-57.9	12.1	-23.4	-100.0	23.4
	専門学校		-24.5	5.1		-17.6	4.1
5. 工学, 建築, 環境	大 学		13.9	0.9		8.3	-1.6
	短 大	6.2	-47.5	-2.9	-19.7	-57.1	11.2
	専門学校		-16.3	-1.0		-22.1	4.4
6. 農業, 農学, 食品化学・製造, 獣医	大 学		-2.3	-0.2		-28.9	-14.9
	短 大	7.7	-27.3	-2.1	51.6	-68.3	-35.2
	専門学校		126.0	9.8		351.9	181.6
7. 医療・保健	大 学		-8.9	-3.1		46.6	9.4
	短 大	35.4	-18.0	-6.4	20.2	-65.1	-13.2
	専門学校		8.3	2.9		-8.0	-1.6
8. 家政学・服飾	大 学		66.6	-15.0		157.5	-55.5
	短 大	-22.5	-14.6	3.3	-35.2	-39.9	14.1
	専門学校		11.1	-2.5		1.6	-0.6
9. サービス	大 学		0.0	0.0		0.0	0.0
	短 大	170.4	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
	専門学校		0.0	0.0		18.7	0.0
10. その他	大 学		354.5	409.6		172.3	183.1
	短 大	115.5	0.0	0.0	106.2	705.9	749.8
	専門学校		-20.1	-23.3		-64.3	-68.3

係を提示することができ、試行版のEQ分類の改訂、特に卒業後の進路となる分野との関連での適切性や改善などを検討する必要性が明らかになった。今回の分析では、利用可能な統計データの限界から、在学者数を学年コーホート・イメージに映し出すことを行ったが、進路統計などからの検討が必要なことが明らかになった。

なお、第2章では、引き続き教育訓練分野分類のモデル探究を進めるため、専門学校全国調査データをもとに、教育の「目的」に係る範囲設定の在り方と教育の「方法」的特性との対応可能性を検討し、これらの前提のもとで、第2部以下での分野別の職業教育の検討を行うものとする。

### 〈注〉

- (1) 2011年にUNESCOではISCED分類を改訂し、特に第三段階教育のレベルを段階的に表示する分類が採用されることになっている。本報告書の記述は、ISCED1997版にもとづくものである。
- (2) 吉本（2009）における専門学校における職業教育の定義3分類をもとに、本報告書は「職業による教育」、特にカリキュラムの実証的比較分析を行うものである。

### 〈参考文献〉

CEDEFOP（1999）“Field of Training -Manual-”

文部科学省（2011）『学校基本調査・附属資料・学科系統分類表』2010年版

中央教育審議会（2011）『今後の学校教育におけるキャリア教育・職業教育の在り方について（答申）』

吉本圭一（2009）「高等職業教育の体系化と専門学校」広島大学高等教育研究開発センター『大学論集』第40集，199-215頁

## 第2章 専門学校における人材養成目標の広さ／狭さと教育プログラム：「関連分野」就職認識にみる業種・職種の幅を手がかりとして

稲永由紀（筑波大学）

### 1. 本稿の目的と背景

本稿の目的は、専門学校における人材養成目標の特色について、学校基本調査において就職先把握の際に用いられる「関連分野」に着目し、「関連分野」の業種・職種の幅による専門学校セクター内分化を描き出すことにある。

専門学校教育の質保証については、すでに大学評価としてそのスキームが定着している大学や短期大学とは異なり、「一条校化」や「新しい高等教育機関の創設」などの政策的な動きの中で徐々にイシューになってきた事柄である。ただし、専門学校教育が職業教育をその大きな特色として掲げている以上、同じ高等教育としての扱いであっても、これまでの大学中心の高等教育、特に学術を中心とした教育の質保証がそのまま専門学校教育における適切な質保証の仕組みになると考えることは難しい。

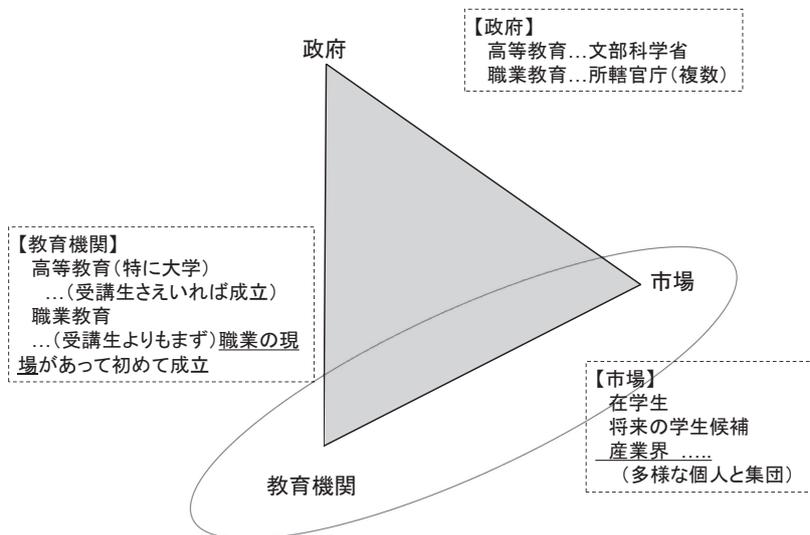


図1 職業教育のステークホルダーは誰か：Clark（訳書1994）「統制の三角形」を手がかりとして

学術を中心とした教育との違いを輪郭づけるために、教育の統制主体について、高等教育研究ではなじみ深いClark（1983）の「統制の三角形」を例に考えてみたい（図1）。まず、3つの頂点のうちの一つ「政府」は、職業教育の場合は文部科学省以外に各業種・職種の所轄官庁が大きな力を持つことになる。大学の場合は「教育機関」は大学教授団を念頭に置くから頂点の一角を

占めるが、職業教育の場合、職業現場があって初めて教育が成立することから、相対的に教授団が大きな力を持つとは言いがたい。「市場」と一言と言っても、もとよりそれは一枚岩ではなく、特に大学との違いは、在學生や将来の學生候補生だけではなく、産業界が大きな力を持つところにある。その産業界もまた、業種や職種によって様々であり、職業分野・領域によって統制主体として考えられるべき相手は異なる。これらの違いは、学術中心の教育か、職業現場での「実務」「実践」を重視する職業教育か、が異なるからこそ生じる違いである。そう考えたとき、現在の我が国の大学評価スキームは、学校種や設置主体によって分けられており、教育機関の内部の関係者を中心に考えられているが、専門学校教育の評価スキームでは、学校種や設置主体以前に、職業分野・領域を中心においた評価スキームの構築を考えざるを得ないことがわかる。

ただし、専門学校で現在提供されている教育訓練プログラムがすべて、特定の職業分野・領域を念頭おいた人材養成であると言い切るには、留保がある。例えば、資格や技能検定との関係ですでに指摘されているように、取得目標となる資格や技能検定がはっきりしている領域では教育プログラムにおける人材養成目標は焦点化され、特に国家資格取得ともなれば、教育機関による教育プログラム設計の自由度自体が相当に低くなる。だが、取得目標となる資格や技能検定がはっきりしていない領域では、逆に、教育機関における教育プログラム設計の自由度は増し、人材養成目標も焦点化されているかどうか分からない<sup>(1)</sup>。つまり、専門学校セクター内でも、人材養成目標が焦点化されているかどうかによって教育プログラムの志向性や編成に違いが出ると考えられるのであり、専門学校教育の質保証を職業教育の観点から考える場合は、まず教育プログラムの志向性や編成について、専門学校セクター内分化の様態を明確にしておく必要がある。

そこで本稿では、2008年から2009年にかけて実施された専門学校学科長調査<sup>(2)</sup>を用いて、教育プログラムの専門学校セクター内分化の様態を分析することにする。本調査では、学校基本調査において就職先の「関連分野」として念頭に置いている業種や職種を、自由記述で問うている。もっともこれは、あくまで専門学校関係者自身による主観的な理解にすぎないが、教育プログラムにおける人材養成目標（学修成果目標）の代理指標として用いることはできる。そこで、この「関連分野」が業種と職種という点でどの程度焦点化されているかを分析することで分野の類型化を試みた上で、類型によって提供される教育訓練プログラムの志向性や編成に違いがあるのかを明らかにすることにしたい。

## 2. 人材養成目標による分野の類型化：「関連分野」における業種・職種の幅に着目して<sup>(3)</sup>

類型化にあたって明確にしておかなければならないのは、本稿での類型化が、職業教育・訓練の人材養成目標からみた各専門分野・領域について、その教育訓練プログラムの特徴を把握するために有効な指標を作成することを目的としていることである。そのため、類型化にあたっては、現存の公的統計で使用されている分野・領域のカテゴリーの妥当性の検証と同時に、各教育訓練プログラム（学科）の人材養成目標の焦点化の程度の検証が必要となる。したがって、類型化の過程では、以下、3つの段階を踏んだ。

P1：各サンプルを、教育訓練の分野（文部科学省学校基本調査で設定してある中分類レベル）ごとにリストアップし、サンプル数および学科名称から判断して、適切な再カテゴリー化をおこなう〔新分野の作成〕

P2：各サンプル（個別の学科）について、「関連分野」として想定されている業種・職種の幅を判定する〔人材養成目標における焦点化の程度の判定〕

P3：P1で作成した新分野毎にP2を集計し、教育訓練の分野レベルでの人材養成目標の特徴を把握する〔教育訓練プログラムの人材養成目標からみた、分野の類型化〕

### (1) 新分野の作成 (P1)

筆者らはまず、文部科学省学校基本調査で使用されている課程分類（8領域62分野）の、教育訓練内容を示す指標としての妥当性を検証すべく、サンプルの学科名称間の近似性を検討した。専修学校の学科改廃は届出制になっており、それが業界の変化に応じて頻繁な学科改廃が可能となる要因の一つとなっている。対して学校基本調査で使用されている課程分類は、業界の変化に応じて直近に設置が広がった新領域・分野を反映し切れていない可能性がある。更に、個別学科の分野・領域は各学校の判断によって届けられるため、焦点化されている職種・業種はほぼ同じだと考えられるものでも、学校によって届け出ている分野・領域が異なっていることも想定される。そのため今回は、(当時の)学校基本調査で使用されている課程分類（分野レベル）毎にサンプルとなる学科をリストアップし、新たに特定の業種ないしは職種により焦点化したと思われるサンプルが複数出現した場合には新たな分野カテゴリーを立ち上げることにし<sup>(4)</sup>、更に分析可能なサンプル数を含むよう、各領域内でいくつかの分野を統合した<sup>(5)</sup>。更に、焦点化されている職種・業種はほぼ同じだと考えられるが学校によって届け出ている分野・領域が異なっていると考えられるケースについては、適切な分野・領域へ振り分けた<sup>(6)</sup>。なお、今回は結果として、領域レベルでの変更は加えられていない。

### (2) 人材養成目標における焦点化の程度の判定 (P2)

続いて、各教育訓練プログラムにおける人材養成目標の焦点化の程度を把握するために、就職先の「関連分野」として念頭に置いている業種・職種に関する自由記述の回答傾向を分析した。具体的には、まず、各調査票での自由記述内容について、筆者を含めた3名の共同研究者がそれぞれ、目標となる業種および職種の幅を表1に示す4段階で判定した。

表1 就職先「関連分野」の業種・職種の判定基準

	幅	産業分類・職業分類上でのイメージ
狭い	専門特化的	特定の小分類レベルに集中
やや狭い	専門応用的	複数の小分類レベルにまたがる
やや広い	拡張的	複数の中分類レベルにまたがる
広い	汎用的	複数の大分類レベルにまたがる

次に、3名が各自で判定した結果を付き合わせ、就職先の「関連分野」として念頭に置いている関連分野の業種・職種の幅を確定し、これを人材養成目標の焦点化の程度を示す代理指標とした。なお、確定結果は表2の通りである。

表2 就職先「関連分野」の業種・職種の幅からみた、  
専門学校教育訓練プログラム（学科）における人材養成目標の焦点化の程度  
(%。N = 1,111)

		職種における関連分野の幅				小計
		狭い	やや狭い	やや広い	広い	
業種・職種の幅 における 関連分野の幅	狭い	20.4	17.1	11.8	4.7	54.0
	やや狭い	10.0	12.0	5.9	2.3	30.2
	やや広い	2.3	4.3	3.7	0.9	11.2
	広い	0.5	1.0	1.9	1.3	4.7
	小計	33.2	34.4	23.3	9.1	100.0

### (3) 教育訓練プログラムの人材養成目標から見た、分野の類型化 (P3)

最後に、各分野における人材養成目標の焦点化の傾向を把握するために、P2で得られた結果を分野毎に集計し、図2に示した基準に従って5つの分野類型にまとめた(表3)。これを見ると、人材養成目標となる業種・職種の焦点化の傾向は分野によって多様であるということが分かる。医療領域の各分野を中心に特定の業種・職種への人材養成目標の焦点化傾向が強く見られる(「1. 業種・職種特化型」および「2. 業種・職種対応型」)一方で、業種・職種どちらかについて焦点化傾向が強い分野(「3. 業種対応型」および「4. 職種対応型」)もあれば、特定の業種・職種への焦点化が弱い、もしくは学科間で焦点化の程度にばらつきがあると考えられる分野も存在することが分かる(「5. 広領域型」)<sup>(7)</sup>。

具体的に、分野類型毎に、特徴的だと思われる分野での回答例から、人材養成目標イメージをpushしておくことにしよう。

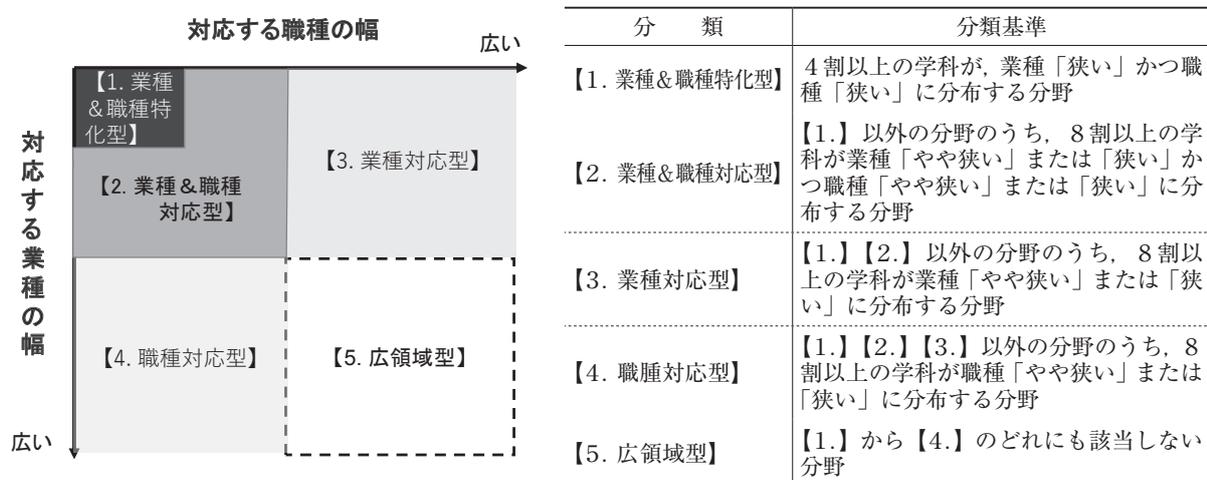


図2 就職先「関連分野」業種・職種の幅からみた、  
分野レベルでの人材養成目標の焦点化傾向に関する5類型と、その分類基準

表3 就職先「関連分野」業種・職種の幅からみた人材養成目標の焦点化傾向に関する、分野類型毎の外形的特徴

分野類型	該当分野（【領域名】新分野名）	分野数	「関連分野」への就職率
【1. 業種&職種特化型】	【医療】看護／准看護, 【医療】臨床検査／診療放射線, 【医療】はり・きゅう・あんま, 【医療】その他	4分野	91.0%
【2. 業種&職種対応型】	【医療】歯科衛生, 【医療】柔道整復, 【医療】理学療法, 【教育・社会福祉】保育士養成／教員養成, 【文化・教養】法律行政	5分野	85.6%
【3. 業種対応型】	【農業】農業／園芸／その他, 【衛生】理容／美容, 【教育・社会福祉】介護福祉／社会福祉, 【商業実務】医療事務, 【商業実務】旅行, 【商業実務】その他, 【服飾・家政】家政／家庭／和洋裁／編物・手芸／ファッションビジネス, 【文化・教養】音楽, 【文化・教養】美術／演劇・映画／写真, 【文化・教養】動物, 【文化・教養】スポーツ, 【文化・教養】その他	12分野	81.2%
【4. 職種対応型】	【工業】電気・電子／機械, 【工業】自動車整備, 【衛生】栄養, 【衛生】調理	4分野	86.9%
【5. 広領域型】	【工業】測量／土木・建築, 【工業】電子計算機／情報処理, 【工業】その他, 【衛生】製菓・製パン, 【商業実務】商業／経営／ビジネス, 【商業実務】経理・簿記, 【商業実務】情報, 【文化・教養】デザイン, 【文化・教養】外国語	9分野	73.0%

【1. 業種&職種特化型】例：看護／准看護（関連分野就職率：91.0%）

看護／准看護分野では、「看護師として、病院へ就職」「看護師ですので、総合病院・病院・医院等に就職します」「医療機関（病院）看護師として病院、老健施設、介護施設」「病・医院、老健施設、保育園、幼稚園など」「病院、有床診療所、無床診療所、介護老人福祉施設等、医療関係」などの記述が見られた。

【2. 業種&職種対応型】例：柔道整復（関連分野就職率：80.8%）

柔道整復分野では、「整骨院、整形外科」「病院、診療所、接骨院」「接骨院、整形外科医院、病院等に勤務」「病院、接骨院、関連分野自営、スポーツ施設」「治療院、病院、社会福祉施設、スポーツクラブ等」といった記述が見られた。看護／准看護ほどではないものの、業種も職種も比較的限定的であることが読み取れる。

【3. 業種対応型】例：理容／美容（関連分野就職率：92.3%）

理容／美容分野では、「美容室、理容室」、「理容・美容業界」、「美容業（美容店、ネイルサロン、エステサロン、結婚式場、化粧品販売）」、「美容教員、ネイリスト、エステティシャン、営業（美容関係）」、「メイクアップアーティスト、美容部員、ネイリスト、エステティシャン、ヘアメイク、ブライダル業界」といった記述が見られた。業種としては「美」に関わる領域に限定されるものの、近年の当該領域に関わる職種の広がりや、国家資格である理容師や美容師などとともに、ネイリストやエステティシャンのように、理美容でな

い職種も多く存在しているし、また、営業など、資格や技能検定を必ずしも持たなくてもよい職種へも人材を送り出している。その意味で、業種としては比較的限定的であるが、職種としては多様であることが読み取れる。

#### 【4. 職種対応型】例：自動車整備（関連分野就職率：90.2%）

自動車整備分野では、「ディーラーや民間整備工場、チューニングショップなどの自動車整備職」「自動車ディーラー・メカニック、自動車メーカー、保険会社、建設機械、メカニック」「ディーラー（自動車販売店）、民間車検工場、建設機械等のメーカー」「自動車ディーラー・民間整備工場での整備士・営業、自動車用品店での整備士・販売」「自動車販売会社、運輸、ロードサービス、カー用品、スタンド」といった記述が見られた。基本的に自動車整備士という職種は共通していると考えられるが、自動車整備の知識・技能が必要な業種には整備工場から保険会社まで相当な広がりがある。つまり、職種としては比較的限定的であるが、業種としては多様であることが読み取れる。

#### 【5. 広領域型】例：経理・簿記（関連分野就職率：73.0%）

経理・簿記分野では、「一般企業（卸・小売）、経理事務」「一般事務、経理事務、医療事務」「事務職、営業職等」「各種業界の事務（経理・営業・総務）・営業職・販売職」「事務（一般、経理）・営業・販売・接客・SE・PG・製造・医療事務・介護など」といった記述が見られた。職種といってもいわゆる一般事務から営業販売まで幅広く、また業種も多岐にわたっていることが読み取れる。

### 3. 人材養成目標の広さ／狭さと教育訓練プログラム

前節では、全体として職業教育を前面に出して展開している専門学校セクター内でも、「出口」として想定される業種や職種の認識の幅は一枚岩ではないことを確認した。これはあくまで関係者の認識による分類に過ぎないが、実際に、特定分野との関係性がある程度あることは前節で明らかになっている。当然のことながら、この分類が、実際の教育訓練プログラムのセクター内分化为反映したもの、あるいは影響を与えるものである可能性は高い。

以下では、実際の教育訓練プログラム上のセクター内分화가生じているかどうかを検証する。具体的な検証課題は、業種・職種から見た人材育成目標の幅によって、提供される教育訓練プログラムの志向性や編成が分野類型によって異なるかどうか、である。ここでは、教育訓練プログラムとして、教育の目的・目標および目的・目標実現のための方法論と、デリバリー（編成）の2点について幾つかの指標を用いて確認していきたい。

#### 3.1 教育の目的・目標および実現のための方法論

まず、重要な教育目的・目標について問うた結果が、図3である。全ての項目において広領域型の比率の低さが目立つ。比率の低さは積極的に重要だと位置づけられていない傾向があること

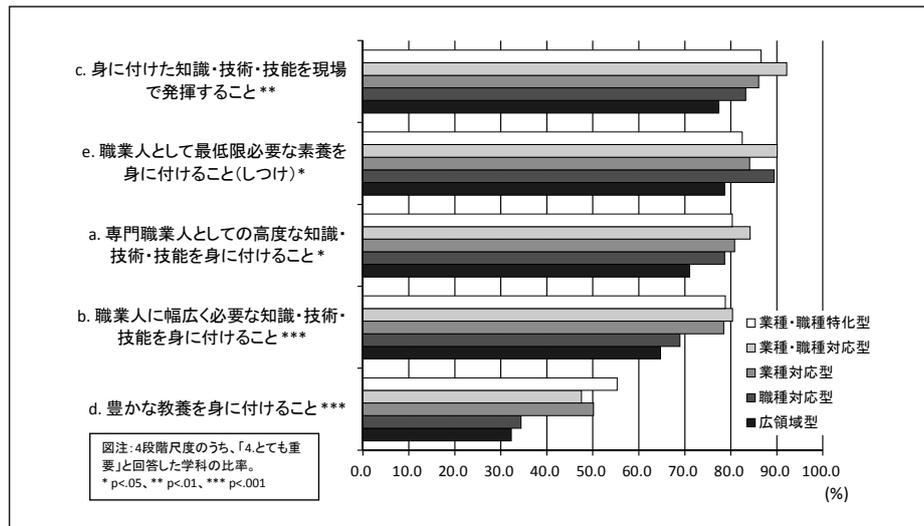


図3 専門学校教育訓練プログラムにおいて重視されている教育目的・目標（分野類型別）

を示している。職業や現場に関わる項目は全体として積極的に重要だと位置づけられる傾向にあるのに対し、「d. 豊かな教養を身につけること」については逆にそういう学科が少ない傾向にある。高度専門職業人養成に関する項目では、「a. 専門職業人としての高度な知識・技術・技能を身につけること」は広領域型以外の型で高くなっている傾向にあり、業種か職種の幅が狭ければ高度な知識技能の習得が目指されていることが分かるが、職業人としての幅広さ（項目b）となると、業種対応になっているかどうかで傾向が異なっている。学科のカリキュラム内容が仕事とほぼ1対1対応であることや、国家資格養成施設（所）のように教育目標がかなりはっきりしている学科は、職業に関連した幅広さまでを含めた高度職業人としての教育がプログラム上意識されているが、それと比較して、送り出す業種や職種が明確ではない学科では、高度職業人というよりも、むしろ職業人としての最低限の教育が重視されていることが分かる。加えて、目指す業種が焦点化されやすい学科では、高度職業人に加えて学習の幅広さが要求されるが、職種だけが焦点化されやすい場合は、学習の幅広さの代わりに「しつけ」の側面が重要視される傾向にあるといっていよう。

続いて、目的・目標実現のための方法について、内容的側面と形式的側面から回答傾向を分析することしよう。まず図4で内容的側面に関わる回答傾向をみると、「a. 実践力育成のための科目の充実」の重要性に対してはどの類型でも一様が高くなっている。「e. 資格、検定取得のための指導」についても全体として高くなっており、当然、業種・職種特化型で9割弱の学科が「とても重要」と回答している。ただし、職種に対応している3つの類型では「d. 基礎学力の定着のための指導」についても5割以上になっている。資格や技能検定は基本的に職種ベースであり、基礎学力もそのために強調されているといえる。なお、「b. 幅広い教養科目の提供」はその他の項目と比較して「とても重要」と回答した学科が極端に少ない。

次に、形式的側面について図5で確認すると、「校内での実習・演習系の科目の強化」はどの類型でも重視されている。ただし、図4で「実践力育成のための科目の充実」が教育内容として重視される傾向にあった割に、「インターンシップや実習の強化」あるいは「実務経験豊かな外部の

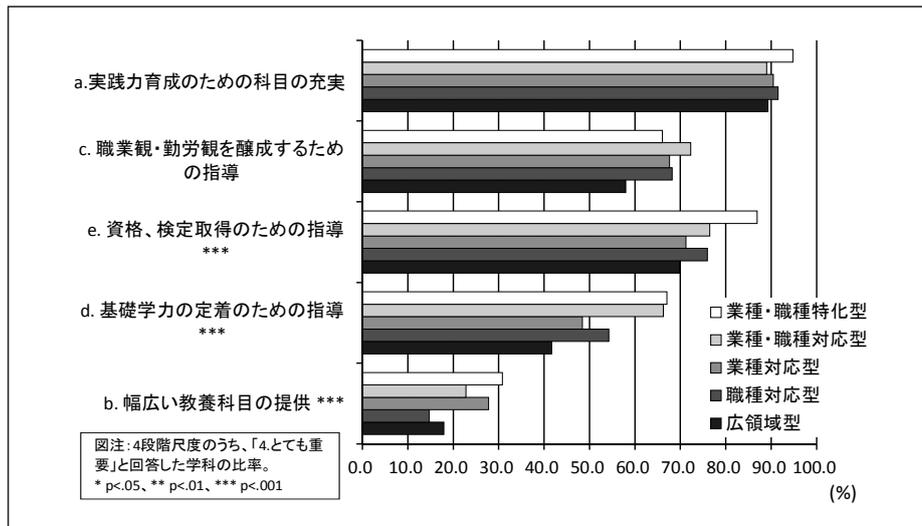


図4 専門学校教育訓練プログラムにおいて重視されている、教育目的・目標実現のための方法：(1) 内容 (分野別)

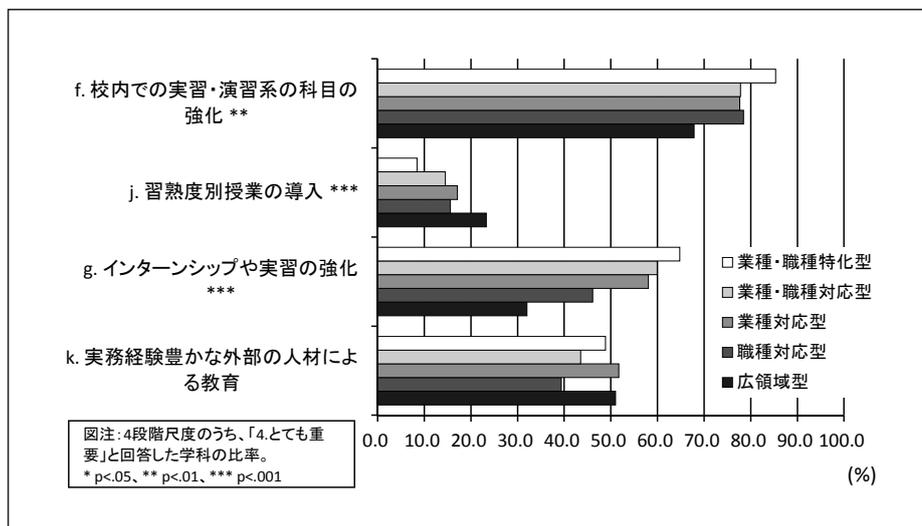


図5 専門学校教育訓練プログラムにおいて重要視されている、教育目的・目標実現のための方法：(2) 形式 (分野別)

人材による教育」といった外部資源の活用については、そこまで重視されていないことが分かる。外部資源を活用した教育方法の重視については、業種が焦点化される傾向にある分野群（業種・職種特化型、業種・職種対応型、業種対応型）、職種対応型、広領域型の3つに傾向が分かれている。業種が焦点化される傾向にある分野群は、活用すべき資源が比較的明確でもあり、他類型と比較するとインターンシップと外部人材による教育の両方を重視する傾向が強い。対して、職種対応型の場合は、外部資源の活用よりはむしろ校内での実習・演習強化を重視する傾向が強くなっている。広領域の場合は、外部資源活用といってもインターンシップや実習よりはむしろ外部人材による教育の方を重要視する傾向が強く、業種が焦点化される傾向にある分類群ともまた異なった傾向を見せている。

なお、「習熟度別授業の導入」はそれ以外の項目ほど重要視されていない傾向にあるが、広領域

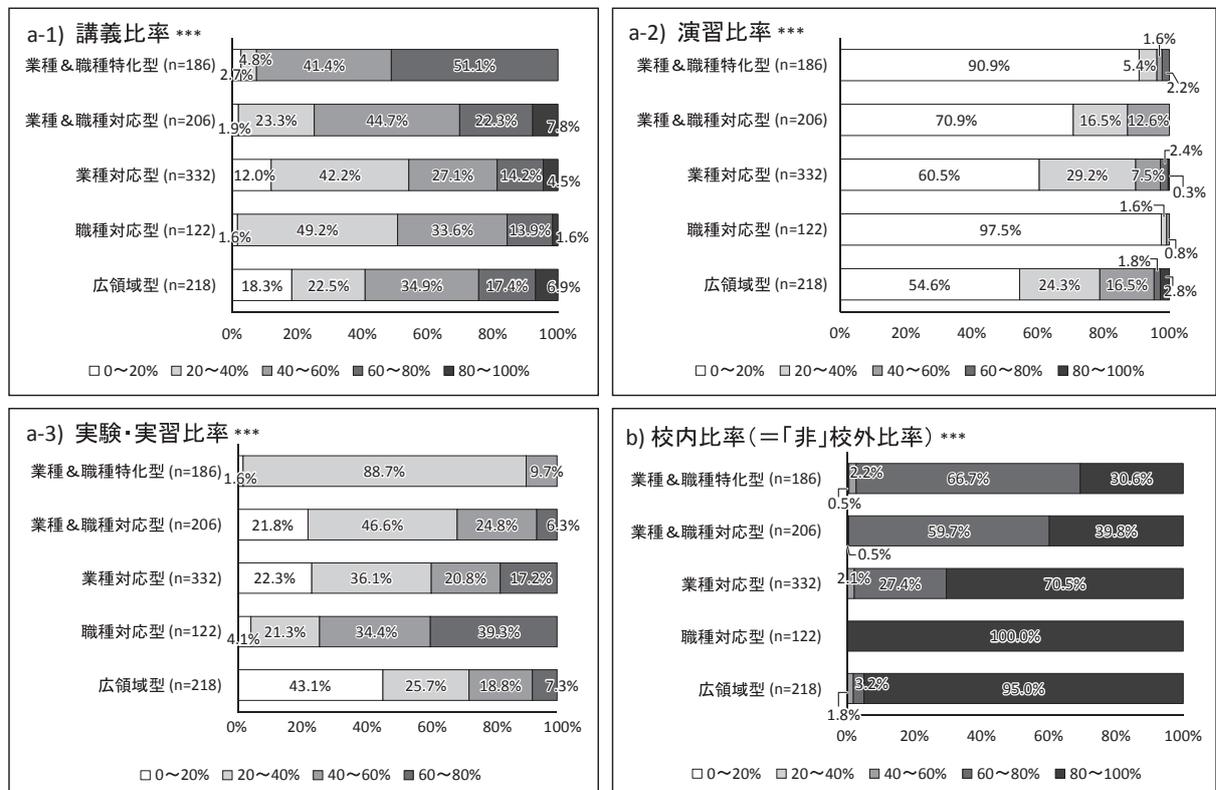
型では1/4に近い学科で重要視されている傾向にあるのに対し、特に業種・職種特化型ではそれが1割を切っている。紙幅の関係で表には取り上げなかったが、「コンクール、発表会等への参加奨励」や「部活動・サークル活動の奨励」といった項目でも、業種・職種特化型ではほとんど重要視されていない傾向にあり、これらを総合すると、資格取得と職業への準備に集中する業種・職種特化型分野での教育訓練の姿を垣間見ることができる。

### 3.2 デリバリー（編成）

では、実際にどのような編成で授業が提供されているのだろうか。ここでは、講義等形態の組み合わせとともに、職業現場との接点を教育訓練プログラムの中でどう作っているのかを知るために、授業実施の場所（校内か校外か）および実際の学外資源の活用状況について、引き続き学科調査の結果から分野類型毎の特徴の把握を試みることにする。

#### 3.2.1 授業形態のバリエーションと校内実施比率

では、実際にどのような形態で授業が提供されているのだろうか。学科長調査では、卒業に必要な総授業時間数を、「講義」「演習」「実験・実習」「その他」についてそれぞれ校内での実施時間数と校外での実施時間数を回答してもらった。その回答結果について、修業年限の違いをコントロールするために各授業時間数を全時間数で割った比率を算出し、それをカテゴリ化して表示したものが図6である。a-1, a-2, a-3の3つのグラフは、総授業時間数に対する「講義」「演習」



図注：\*\*\* p.<.001

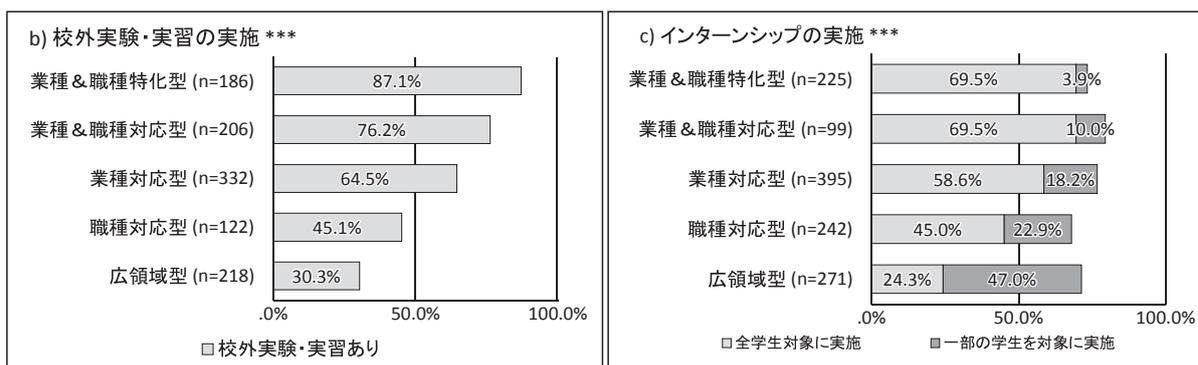
図6 専門学校教育訓練プログラムの授業提供形態および校内実施比率（分野類型別）

「実験・実習」それぞれの校内校外合計授業時間数比率の分布を示しており、bは総授業時間数に対する校内実施分合計授業時間数比率の分布を示している。その回答結果をみると、まず、総授業時間数に対する講義比率(a-1)では、業種・職種特化型で9割が40%以上で、60%以上の学科だけとっても5割に達している。業種・職種対応型でも3/4が40%以上と比較的高く、業種対応型と職種対応型でも5割程度が40%以上となっている。一方、広領域型は学科により多様であり、20%以下の学科も18%存在している。同じく演習比率(a-2)の場合は、職種対応型のほとんど、および業種・職種特化型の9割が、総時間数の20%以下である。対して広領域型では、比較的演習比率が高い学科が多い。実験・実習比率(a-3)では、業種・職種特化型は9割弱の学科が40%以下だが、職種対応型では40%以上の学科が3/4で、60-80%の学科も4割と高くなっている。

次に、職業現場との接点を探る意味で、これら授業科目がどの程度校内で行われているのかについて同じく図6の校内比率(b)で確認すると、すべての類型においてほとんどの学科が60%以上を校内で実施していると回答しているが、各類型の傾向が全く同じわけではない。80%以上の授業を校内で実施していると回答した学科の割合を見ると、職種対応型および広領域型ではほぼすべての学科がそうであるのに対し、業種対応型では70%、業種・職種特化型および業種・職種対応型では30%台に落ちている。校内実施比率が落ちるということは、校外実施比率が上がることを意味する。つまり、職種対応型や広領域型は授業をほぼ校内で実施している学科がほとんどなのに対し、人材養成目標が焦点化している業種・職種特化型や業種・職種対応型の学科では、校外実施比率が高くなっている、ということである。これに(a)の3つのグラフから読み取れる回答傾向を合わせて解釈すると、専門学校における教育訓練プログラムであっても人材養成目標の幅によってバリエーションがあり、人材養成目標が焦点化されている類型では学内講義に加えて校外での実習も提供されているが、一方、職種対応型の場合は講義比率が低いつまり演習や実験・実習の比率は高いが、いずれも校内で実施されている<sup>(8)</sup>ということがわかる。

### 3.2.2 学外資源の活用

職業現場との接点という点で、学外資源の実際の活用状況についてもここで簡単に触れておきたい。今回は、校内で職業現場との接点を作るという点で「a.現場で活躍している人を招いた講演や授業等の実施」、校外もしくは教室を離れたところで職業現場との接点を作るという点で、「b.校外実験・実習の実施」「c.インターンシップの実施」の3項目についてデータで確認した。「a.現場で活躍している人を招いた講演や授業等の実施」についてはいずれの分野類型でも80%前後の学科が実施していると回答している。本節前半で触れたように、どの学科分類でもおしなべて「実務」「実践」を重視する学科が非常に多く、その手段として現場での人材を授業等に招く学科が多いことも頷ける。ただし、図7で確認できるように、校外もしくは職業現場に学生を派遣して経験を積ませるとなると、分野類型間で傾向の違いが見られる。まず「b.校外実験・実習の実施」は、人材養成目標の焦点化の程度が弱い類型に行くほど減少し、業種・職種特化型だと87%に達していたのに対し、広領域型になると30%にまで落ちる。「c.インターンシップの実施」では、すべての分野類型で70~80%の学科で実施していると回答しているが、これが「全学生に実施」となると、同じく、人材養成目標の焦点化の程度が弱い類型に行くほど減少し、業種・職種



図注：\*\*\* p.<.001

図7 専門学校教育訓練プログラムにおける、学外資源の活用（分野類型別）

特化型および業種・職種対応型の分野では約7割だったものが、広領域型分野の学科だと24%にまで減少する。

#### 4. 結論：人材養成目標の焦点化の程度からみた、専門学校教育訓練プログラムの多様性

2. 3でのデータ分析の結果をまとめたのが、表4である。

表4 人材養成目標の焦点化の程度から見た、専門学校教育訓練プログラムの特徴

	志向性				編成	
	実務・実践	高度な職業専門性	+a (幅広さ・教養) (×しつけ/習熟度別)	資格検定取得+基礎学力	形態	職業「現場」との接点
業種・職種特化型	◎	○	○	◎	講義◎+演習	○
業種・職種対応型	◎	○	○	○	講義+演習	○
業種対応型	◎	○	○	△	多様	○
職種対応型	◎	○	×	○	演習+実験・実習	×
広領域型	◎	×	×	×	多様	△

これまでの結果を総合的に考察してみると、確かにどの分野類型であっても教育訓練プログラムの内容として「実務」「実践」が強烈に意識されていたが、その「実務」「実践」を具体的にどう意識し、実際にどういう教育プログラムを提供しているのかについては、人材養成目標の焦点化の程度によって傾向が異なっているであろうことが分かった。具体的には、就職先の「関連分野」として認識される業種・職種の焦点化の程度が強いほど、高度な知識は校内の講義で、実践感覚は校外で、それぞれ実施される傾向にある。そうした分野では、職業人としての幅広さや教養といった高度職業人として必要な要素でも、教育訓練の目的・目標として比較的重視されている傾向にあった。だが、特に業種への焦点化の程度が弱い類型、典型的には職種対応型や広領域型に分類されるような分野の場合、演習比率は若干高い傾向があるものの、授業のほとんどを校

内で完結させている傾向にあることが分かる。職業教育訓練の観点から考えると、職業現場に実際に出ないとなれば、内容や方法論で現場との接点を意識せざるを得なくなるはずである。だが、専門の深さと視野の幅広さを身につけた高度職業人というよりはむしろ、職種対応型分野の場合は、実際の職業現場との接点をあまり意識しないまま校内で技術を磨くための訓練を実施し、広領域型分野の場合は「現場」は多少重視しつつも職業に就くための最低限の知識・技能と態度を身につけることに重きをおいた教育訓練を展開している可能性がある<sup>(9)</sup>。

繰り返しになるが、本稿の目的は教育訓練プログラムの専門学校セクター内分化の様態を分析することにあると同時に、本稿で生成した分野類型が専門学校教育訓練プログラムの特徴を把握するために有効な指標たり得るかどうかを検証することも一つの大きな目的であった。その点で言えば、専門学校セクター内での教育訓練プログラムの分化を把握するのに、2. で生成された分野類型が有効な指標となり得る結果を得たと言える。確かに、文部科学省学校基本調査での課程分類における領域レベル（8領域）で言えば、今回生成した分野類型の一部が特定領域と関連づけられる結果になったが、それ以外の分野類型では複数の領域から分野が分類されており、この点でも、分野類型の意義を見いだすことができる。なお、各分野での具体的な教育訓練プログラムの特徴については、本ワーキングペーパーの第2部以降でケーススタディーとして具体的に展開されることになる。

## 〈注〉

- (1) 九州大学専門学校教育研究会（編）（2010）では、取得目標となる資格との関係から、教育訓練プログラムを「国家資格型」「民間資格型」「市場調整型」の3類型に分類している。これは教育機関における教育訓練プログラム編成の自由度とも関係している。
- (2) 本調査（正式名称「専門学校の職業教育に関する総合的調査」）は、全国学校法人立専門学校協会委託研究として、九州大学専門学校教育研究会（代表：吉本圭一九州大学教授）が、全国の私立専門学校を対象に実施したものである。調査には学校長調査と学科長調査の2種類があり、今回使用したのは学科長調査である。調査時期は2008年11月から2009年3月、学科長調査の有効回収票は1,347票（有効回収率は34.7%）、学科長調査の内容は学科属性、学科の教育目的・目標、カリキュラム、インターンシップ・実習、進路である。詳細は九州大学専門学校教育研究会（編）（2010）を参照のこと。
- (3) 本節以降は、吉本圭一・稲永由紀・渡邊和明・藤川秀幸・江藤智佐子「人材養成目的と労働市場との対応性に関する研究——専門学校を中心として」（日本教育社会学会第62回大会自由研究発表、2010年9月18日、於：関西大学）での発表内容を元に、筆者が大幅に加筆・修正したものである。
- (4) 今回は「医療事務」（商業実務領域）がそれに相当する。具体的には、商業実務領域の「経営」「秘書」「情報」「ビジネス」にリストアップされた学科に医療業界に特化した学科が多く含まれていたことから、これらの学科を独立させて「医療事務」カテゴリーを立ち上げた。
- (5) 表3で大分類（領域名に相当。【】で表示）の後に、スラッシュで再カテゴリ化した分野名を並記している。なお、最終的にサンプルが0件となった分野については、データがないため、表3には表示していない。
- (6) 今回は、医療事務を除けば、これに該当するケースは公務員養成を目的とする学科のみであった。具体的には、ほとんどの学科が文化・教養領域の「法律行政」分野であると回答しているが、一部が商業実務領域の「その他」分野であると回答していたため、該当学科については「法律行政」分野へ分類を変更した。
- (7) 学科間で焦点化の程度にばらつきがある分野の中には、一分野に含まれるサンプル数がそもそも少な

いが故に特定の傾向性が見いだせなかった分野も含まれる。その意味で、分野類型としての「5. 広領域型」は、単に特定の業種・職種への焦点化傾向が弱い、言い換えると業種・職種をまたいだ汎用性を重視した教育訓練プログラムを提供している学科が多い分野類型であると同時に、厳密に言えばその他4つの分野類型のどれにも属さなかった残余カテゴリーとしての性格も持ち合わせている。

- (8) 演習や実習などを校内で実施する形態を、インハウストレーニング (in-house training) ということがある。ただし、インハウストレーニングという用語では、レストラン、フィットネスジム、旅行会社など、学内に設置された職業現場で自分の教育訓練分野に関連した就業経験を積むものまでが含まれ、今回の職種特化型に該当する分野では、調理分野の一部学科にその可能性がある。
- (9) 今回、分野類型の妥当性を検証する目的を兼ねていたため、データ分析は5類型間の比較という形を取ったが、3. での分析の結果として、これらは更に3つの人材養成コンセプトに仮説的に集約可能である。まず、業種・職種特化型、業種・職種対応型、業種対応型の3つの分野に共通している人材養成コンセプトは「業界人」養成コンセプトとして設定される。これらの分野の教育訓練プログラムにとって「実務」「実践」とは、職業現場の文脈に沿って専門職業人として力を発揮することであり、職業的なレリバンスは職業現場での学習を通して確保されると考えられる。この「業界人」コンセプトに対して、職種対応型分野の人材養成コンセプトは「職人」として設定可能である。これら分野にとっての「実務」「実践」は技を習得することを意味し、職業的なレリバンスは（職業現場での学習というよりは学校で）技能を磨くことで確保されると考えられる。一方、この「業界人」「職人」人材養成コンセプトに対し、広領域型分野での人材養成コンセプトは、「業界人」でも「職人」でもない、いうなれば「社会人」に近いものになるかもしれない。これら分野での「実務」「実践」とは、職場という「共在」(Goffman 訳書 1963=1980) を成立させるルールに沿った行為ができることを意味し、職業的なレリバンスは職業現場の空気感と「しつけ」によって確保されると考えられる。もっともこれらは、本データの範囲から仮説的にくみ上げて試論として示したものであり、あくまで理念型の域を超えない。だが、少なくとも本稿冒頭の評価スキームとの関係で言えば、「業界人」人材養成コンセプトでは、資格取得要件などの外発的動因が働かない限り、教育訓練内容が教育プロバイダ側の内発的な考え方に左右される危険性があり、「職人」人材養成コンセプトの場合は、職業現場との接点が講師等招聘でしか確保されない職業教育およびその質保証が成り立つかどうか疑問視されることになる。「社会人」コンセプトの場合は、この両方が質保証の課題となる。

## 〈参考文献〉

- 九州大学専門学校教育研究会（代表：吉本圭一）（編）（2010）『専門学校の職業教育に関する総合的調査 研究報告書（平成20年度全国学校法人立専門学校協会委託研究）』（[http://www.zensenkaku.gr.jp/download/091221\\_sogochosa\\_hokoku.pdf](http://www.zensenkaku.gr.jp/download/091221_sogochosa_hokoku.pdf), 最終アクセス日：2016. 3. 1）
- Clark, B. R., 1983, *The Higher Education System: Academic Organization in Cross-National Perspective*, Berkley and Los Angeles: University of California Press. 有本章（訳）（1994）『高等教育システム——大学組織の比較社会学——』東進堂
- Goffman, E. 1963, *Behavior in public places: notes on the social organization of gatherings*, New York: Free Press. 丸木恵祐・本名信行（訳）（1980）『集まりの構造』誠信書房

# 第3章 第三段階教育カリキュラムにおける職業的な 特長——研究の方法と結果概要——

吉本圭一（九州大学）

## 第1節 職業教育のケーススタディ概要

### 1. ケーススタディの対象専門分野

第1部は、職業教育における専門領域と学校種別の発展動向を概観し、第三段階教育における職業教育の研究課題について提示することを目的としている。第1章では専門分野をいかに把握するのか、欧州で用いられている国際標準分類をもとにして、日本の第三段階教育に適用するための「EQ教育訓練分野分類」を策定した。それをもとに、第三段階教育参入段階での教育訓練の趨勢を、1990年から2010年までの期間で要素分析を行い考察した。第2章は、そうした多様な教育訓練分野の特色について、専門学校対象の調査をもとに、教育目標となる産業、職業のそれぞれの幅の広さないし焦点の絞り込みの軸によって分類を試み、また産業・職業の目標への絞り込みのタイプによって、教育方法論に一定の差異が見られることを明らかにした。

以下につづく、第2部「領域別のケーススタディの考察」においては、第1部で得られた枠組みをもとに、第三段階教育カリキュラムの職業的特長を解明することとしており、本章では、その研究方法の具体的な適用とケーススタディで得られた概要を、あらかじめ、まとめておくこととする。

第三段階教育における職業教育は多様な専門分野に特化した形で展開しており、これらを総合的に比較していくためには、まずは一定範囲と一定規模のケーススタディの蓄積が必要である。他方で、これまでの先行研究においては、職業教育へのアプローチが個々の分野で固有の発展を遂げながらも、それぞれの個別分野を深く探究するあまり、他の分野と比較しての固有性や、それらを総合的にみる観点が欠けている。そこで、九州大学「高等教育と学位・資格研究会」（以下EQ研と省略）では、共通の研究枠組み・方法のもとで、広い範囲の学校種・専門分野の職業教育のケーススタディを行うこととした。

職業教育のケーススタディの分析対象となる専門分野としては、前章までの検討をもとに、研究会メンバーがそれぞれ専門領域を分担し、その結果、報告書として「国家資格」、「工業」、「非国家資格」3つの領域にケーススタディをまとめている。この3つの領域としては、第一には、第1部第2章の分類でいうところの「業種・職種特化」型に位置づけられる「国家資格」領域がある。ここでは、看護師、保育士、栄養士などの教育訓練プログラムを中心に領域の報告を、第2部第1章でまとめている。

第二には、「職種対応性」の強い目標設定がなされる「工業」領域がある。第2部第2章では、広い範囲の工業領域の中でも、機械系・情報系を中心に、大学から高専までを含む多様な学校種の訪問調査と比較を行っている。

第三に上述の専門分野以外では、業種・職種として広領域に職業教育の目標を設定する「非国家資格」領域が多様に存在している。そこで「非国家資格」領域について、調査実施当初の段階では「商業・ビジネス領域」と「服飾・アート・デザイン領域」とを設定して調査を実施したが、分析段階においては、第2部第3章のように2つの領域を統合して「非国家資格領域」として取り扱うこととした。

対象とする学校セクターについては、第三段階教育の中でも、職業教育に特化したISCED5Bプログラムとしての、短期大学、専門学校、高等専門学校に、主たる研究対象として焦点を当てながら、比較対照群としての大学（ISCED5A）、高校（ISCED3）、学協会、及び海外の教育機関を含めて、資料収集および聞き取り調査を行うこととした。

## 2. 調査対象機関・団体と調査の実施

調査は、2009年6月から2011年1月までの間、科研研究メンバーが各機関・団体を訪問し、後述表3の調査項目について情報収集し、また担当者へのインタビューを行った。

調査機関数は、表1のとおり、80機関・団体（短期大学14、専門学校21、高等専門学校3、大学7、高校1、研修所・協会等2、海外32）である。ケーススタディとして分析対象とした機関・プログラム・団体については、訪問調査を行った中から主に国内ケーススタディを中心に選定した。第3部で訪問調査記録を取りまとめており、その機関・団体の識別用コードを、表2の一覧の通りとしている。機関・団体数は、国家資格領域14ケース、工業領域で10ケース、非国家資格領域で17ケース、計41ケースである。

表1 EQ研 職業教育のケーススタディ訪問調査機関一覧（領域・学校種等別）

	国家資格領域	工業領域	非国家資格領域	その他	計
短期大学	5	1	8	0	14
専門学校	6	5	8	2	21
高等専門学校	0	3	0	0	3
大学	3	1	3	0	7
高校・協会・研修所	3	0	0	0	3
海外の機関	—	—	—	32	32
計	17	10	19	34	80

表2 ケーススタディにおける検討対象機関・プログラムの一覧

学校種	国家資格領域			工業領域			非国家資格領域		
		機関名	所在地		機関名	所在地		機関名	所在地
短期大学	1	QJ1短期大学	C	1	TJ1短期大学	B	1	BJ1短期大学	C
	2	QJ2短期大学	A				2	BJ2短期大学	C
	3	QJ3短期大学	C				3	BJ3短期大学	B
	4	QJ4短期大学	A				4	BJ4短期大学	C
	5	QJ5短期大学	B				5	BJ5短期大学	B
							6	BJ6短期大学	B
							7	BJ7短期大学	B
							8	DJ1短期大学	B
専門学校	6	QP1専門学校	C	2	TP1専門学校	A	9	BP1専門学校	B
	7	QP2専門学校	B	3	TP2専門学校	A	10	BP2専門学校	B
	8	QP3専門学校	C	4	TP3専門学校	A	11	DP1専門学校	B
	9	QP4専門学校	A	5	TP4専門学校	B	12	DP2専門学校	A
				6	TP5専門学校	C	13	DP3専門学校	A
高等専門学校				7	TT1高等専門学校	A			
				8	TT1高等専門学校	C			
その他	10	QU1大学	B	9	TU1大学校	B	14	BU1大学	B
	11	QU2大学	B	10	TU2大学校	B	15	BX2大学	C
	12	QH1高等学校	C				16	DX1学院	C
	13	QX1大学	C				17	DX2学院	C
	14	BX1技能協会	A						

機関名： Q 国家資格領域

T 工業領域

B 非国家資格領域-商業・ビジネス分野

D 非国家資格領域-デザイン分野

J 短期大学

P 専門学校

T 高等専門学校

U 大学

H 高等学校

X その他（海外・協会等）

所在地： A 東京特別区及び三大都市圏の政令指定都市  
首都圏：横浜市・川崎市・相模原市・さいたま市・千葉市

中京圏：名古屋市

近畿圏：大阪市・堺市・京都市・神戸市

B その他の政令指定都市

札幌市・仙台市・新潟市・静岡市・浜松市

岡山市・広島市・北九州市・福岡市・熊本市

C その他の都市

は、第3部ケーススタディ記録には掲載されていないが、第2部本文中で触れられている機関

### 3. 調査分析の枠組み

第2部以下のケーススタディの枠組みとして、第1部第1章で論じた通り、吉本（2009）をふまえ、専門学校以外も含めて、職業教育の特長把握の枠組みとして、「目的性」、「方法論」、「統制論」の3つの次元に焦点を当てた調査項目をあらかじめ提示し、それに沿って訪問、聞き取り調査等を行った。主な調査項目は、表3に示す通り、1) 学校や教育プログラムの沿革、2) 学科概要の基礎属性などの確認に始まり、主質問群である「目的性」、「方法論」、「統制論」については、3) 教育の目的とその成果、4) 教育の方法、5) 教育スタッフの資質や構成、6) 内外の関係者による教育の統制と調整、のそれぞれの柱建てに沿ってインタビュー調査することとした。

表3 カリキュラムと教育組織に関する調査項目

1. 開校以来の学科の設置・改廃の状況
  - (1) カリキュラムの構造（職業教養／職業専門や座学／実習の比率，科目間の連関）
  - (2) カリキュラムの策定，改廃のプロセス（企業との連携を含む）
  - (3) 専門的な知識の内容
    - ①知識内容の学術的な輪郭
    - ②職業専門的な深さ・広さ・新しさ
    - ③広範囲の教養的科目の分量
    - ④科目の積み上げ構造（基礎科目～専門科目など）
  - (4) 教授方法（学習の形態）
    - ①講義型・演習型・実習型などの科目比率
    - ②テキスト（知識・学習プロセス）の標準化・確立
    - ③企業実習等の比重
    - ④カリキュラムにおいて，特に工夫している教授方法や設備・仕組みなど
2. 学科の概要
  - (1) 想定する進路先と教育の目的
  - (2) 募集規模や学生の背景（新規高卒者，社会人，留学生など）
  - (3) 卒業や就職の状況
3. 教育の目的とその成果
  - (1) 目的とする進路の焦点化－拡張性
  - (2) 目標とする知識・能力明確化
  - (3) 目標の到達度
    - ①入学・卒業・中退等の実態
    - ②進路・能力の達成度実態とその評価
4. 教育の方法（カリキュラムの学術性と職業性）
  - (1) カリキュラムの構造（職業教養／職業専門や座学／実習の比率，科目間の連関）
  - (2) カリキュラムの策定，改廃のプロセス（企業との連携を含む）
  - (3) 専門的な知識の内容
    - ①知識内容の学術的な輪郭
    - ②職業専門的な深さ・広さ・新しさ
    - ③広範囲の教養的科目の分量
    - ④科目の積み上げ構造（基礎科目～専門科目など）
  - (4) 教授方法（学習の形態）
    - ①講義型・演習型・実習型などの科目比率
    - ②テキスト（知識・学習プロセス）の標準化・確立
    - ③企業実習等の比重
    - ④カリキュラムにおいて，特に工夫している教授方法や設備・仕組みなど
5. 教育スタッフの資質や構成（学術性と職業性）
  - (1) 教職員（専任・兼任／常勤・非常勤）の職階と構成
    - ①教員の学術的背景や職業実務経験
    - ②教員（常勤・非常勤）と職員の職務・分業体制
    - ③現職教員はどのようなルートで採用しているか
  - (2) 研修の体制と実態
6. 教育の統制と調整に関わる主体と関係者
  - (1) 教職員（会議）の議決等への関与
    - ①カリキュラム等の教学領域
    - ②学生募集と就職指導
    - ③学校運営全般
  - (2) 地域・経済関係者とのカリキュラムをめぐる対話の枠組みと関与の程度
    - ①法人理事会，協議会などにおける学外者の関与（包括的連携）
    - ②個別活動領域ごとの連携協力
      - a. カリキュラムの企画開発，設計について
      - b. 授業運営への協力（講師派遣・実習等）について
      - c. 教育課程・活動の点検・評価について
  - (3) 法人のガバナンス
    - ①学校法人における公教育事業と付帯事業について
    - ②グループ校，系列校との協力関係について

## 1) 教育の目的性

表3の各次元について、それぞれの機関・プログラムに応じて取捨選択してインタビュー等を行っているが、ここで少し補足をしておく。「教育の目的性」については、人材養成の産業・職業的な目標の方向性・範囲だけでなく、そのために獲得させようとする知識・技能等の「学修成果」の目標、あるいは職業観等の涵養等までを含んでいる。そして、目的が明確に設定されているかどうかという観点とともに、それが成果に結びついているのかどうかという評価的観点もここで必要となる。

大学設置基準においても「人材養成の目標」を明示することが求められるようになっている。しかしながら、大学では多くの専門分野で「特定のまたは一定の職業」への目標を明示することは難しく、またそれが具体化してあったとしても、実際の教育活動においてどこまでそれが意識的に探究され、また十分な成果を生んでいるのかどうかの検証は、必ずしもなされていない。これらは、職業教育ということであれば本来卒業生調査などを通じた検証が必要なところである。また、職業教育に注力しているはずの短期大学や専門学校においても、その組織規模の小ささ故に調査方法論が確立しておらず、目的と成果との対応性については、十分な把握がなされていない。こうした課題や対応、知見等を、個々のケーススタディで確認していくこととした。

## 2) 教育の方法論

### a) カリキュラム

「教育の方法」については、「カリキュラムの学術性と職業性」という、各次元に共通の分類軸で検討している。インタビュー調査においては、具体的に、教育の目標的な知識内容における職業対応性、専門分野の学術性の観点、知識・技能修得のための教授学習方法の観点を注視している。特に、単に時間数などの量的要約よりも、質的により具体的に、実習や演習、特に資格取得のための技能の実習や、職業の場の人間関係等の把握に資する臨地実習やインターンシップ等の位置づけなどの把握を試みることとした。

### b) 教員・指導者

カリキュラムにおける産業・職業との結びつきは、それらを担当する教員や指導者によって担保されるものであり、「教育の方法論」における、カリキュラムそのものとならぶ重要な柱であり、インタビュー調査項目として別建てしている。「教育スタッフの資質や構成」として、教育組織の専任者における実務教員の考え方・位置づけ方とともに、企業等からの非常勤講師や、実習等における現場指導者までを視野において検討することとした。

## 3) 教育の統制論あるいはガバナンス

「教育の統制」については、教育の企画——運営——点検評価——改善のPDCAのサイクルの各場面において、教育の統制に関与するステークホルダーが学術関係であるのか職業関係であるのかという対立軸が注目される。このため、Clark (1983) による高等教育システム調整の三角形や、橋本 (2009) の専門職養成における三角形のモデルを参考にしながら、特に学校における経

営的統制と教員による教育的統制とを区別して検討を行っている。

ここでは、「市場」や「現場」などと表現される外部ステークホルダーの関与について、職業教育の特性にこだわっていくと、職能団体や労働組合などの「当事者」と卒業生を雇用・活用する「現場の経営」とを意識的に区別しながら検討していくことが重要な点となる。

また第三段階教育のプログラムは、養成されるべき職業の規模の限定性・特殊性によって、学生数などの面でより小規模な単位の学科・コース・専攻等が多くなり、専門の細分化が生じる。そのため、大学以外で実施する場合により少人数教育に徹して小規模プログラムによる小規模機関となり、またそうしたプログラムの細分化と関係して、学校法人による複数機関、複数プログラムの運営も多くなっている。このため、系列校としてのガバナンスモデルなどもこれまであまり検討されてこなかった観点として注目される。

## 第2節 ケーススタディの結果概要と職業教育プログラムのマッピング

### 1. 各章の調査結果概要

以下では、第2部各章で得られた調査分析からの主な知見を示すとともに、さらにそれらをどう総合していくのか、今後の研究課題に係る仮説的な枠組みと位置づけをここで示しておきたい。

第2部第1章では、「国家資格領域（医療・教育・福祉・衛生）における職業教育」を扱っている。第1節で国家資格全体としての特徴について述べた後、第2節では国家資格の中でも本章でとくに重点的に検討した専門職領域として、看護師、幼稚園教諭・保育士、栄養士における養成状況の多様さ、養成機関による進路状況の違い等を総括的に示した。さらに、国家資格領域においては、「資格＝資質」の陳腐化や、あるいは高度化の必要を生じるものであり、これに対応するため、より発達した資格領域においては、研修や資格等の高度化や更新のための制度が整ってくる。第3節では、特に専門学校教育で目標とされる主な資格等に関わる研修等制度について Web 上での抽出調査を実施し、研修等の体系的活用のための資格等の階層化、効果的研修の検証をめぐる検討を行った。

第4節以下は、個別の国家資格職業領域のケーススタディ報告である。第4節では、「医療系教育の養成課程の実状——日本における看護師養成課程の変遷——」においては、さまざまな課程が混在する看護師養成課程、養成機関によるカリキュラムの特色化の必要性を明らかにした。続く第5節と第6節は保育領域をとりあげ、第5節「保育領域（幼稚園教諭・保育所保育士）資格の歴史的変遷 現状 政策的移行」では、待機児童対策、公立の民营化、幼児一種取得者の増加、新資格を論じ、第6節「保育者養成課程におけるカリキュラム比較——短期大学、専門学校、大学について——」では、養成機関によるカリキュラム、進路、教員の教育活動等の学校種や個別

機関の政策的なアプローチの本質的な違いを明らかにしている。最後に第7節「質の多様化と資格要件の高度化——栄養士・管理栄養士の事例から——」で、養成施設によるカリキュラムの多様性と工夫、有資格者間での差異化、資格要件の高度化について述べている。

第2章では「工業領域における職業教育」を扱っている。第1節で工業領域の「教育目的」,「教育方法」,「教育の統制」について総括し、学校種による学術的な理論試行のアプローチと職業に係る実技アプローチとの対比が明らかにされている。第2節では学校種間の比較として「工業分野の短期高等教育について—訪問調査からの試論—」として、短期高等教育の教育目的となる専門分野知識と実技の力量について明らかにし、第3節「工業分野のカリキュラム比較」においても、高専と大学とのカリキュラムの同質性、専門学校カリキュラムの変容性を述べている。

続く第4節と第5節では、工業領域の特色である、実技アプローチにかかる技能の実習等に注目した。第4節「非大学型高等教育機関における実習（技能）の位置づけと役割」では、高専と専門学校との実習の位置づけの相違が明らかになった。また第5節「4年制専門学校における職業教育の実情——自動車整備士の養成を事例として——」では、4年制専門学校における国家基準以上の授業時間数で丁寧に行われている実技教育の実態を明らかにしている。

これらに対して、第3章では「非国家資格領域における職業教育」として、「商業・ビジネス」分野および「デザイン」の分野をとりあげている。第1節「商業・ビジネス・デザイン領域における特徴——総括」では、本領域の特長として、産業・職業にかかる人材養成目標を広い範囲に設定し、また実際の進路も広領域の就業分野に渡っていることを指摘し、国家資格領域、工業領域との差異を示している。この「非国家資格」領域においては、広い範囲の多数の民間資格・検定等が成立していることも、他の領域の第三段階教育との違いである<sup>(1)</sup>。

第2節「商業・ビジネス領域における短大、専門学校の資格取得に対する支援とカリキュラムの決定要因に関する事例研究」では、ひとつひとつが学習時間的に小さいサイズの「モジュール」相当の資格や検定等のための準備学習があり、そうした小刻みな学習課題の収集として位置づけられていること、また学習内容と職業との関係が不明確となること、学校理念のカリキュラムに影響が及んでいることなどの課題が明らかになっている。続く第3節「短期大学における商業・ビジネス領域の制度的特徴と学習モード」では、中堅職業人の育成における短期高等教育の関わりについて、文献と公表データを用いて、短期大学と専門学校における商業・ビジネス教育の変遷を、秘書教育制度化以降に注目して整理している。第4節は「専門学校におけるデザイン分野の歴史」において、職業教育の社会への対応の必要性について述べている。

最後に第5節では海外事例をとりあげ、「豪州における高等職業教育の質保証システムと教育課程編成——ホスピタリティ分野を事例に——」として、豪州における高等職業教育に関する現行の質保証システムの構造と機能について考察するとともに、特にホスピタリティ分野 (Hospitality) における教育課程編成原理やその方法を明らかにしている。

なお、第3部の「ケーススタディ記録」では、1) 国家資格領域 (医療・教育・福祉・衛生) における職業教育、2) 工業領域における職業教育、3) 非国家資格領域における職業教育として、

それぞれの領域で専門学校、短期大学、高等専門学校、そして比較対象としての大学、高校、学協会、及び海外の教育機関を対象に行った聞き取り調査の記録の一部を掲載している。

## 2. 職業教育の進展にかかる仮説的マッピング

以上の調査結果を踏まえて、各領域・分野における職業教育の特長を、特にその教育プログラムがどのように質的な充実向上を図るかという点から横断的比較を試みてみると、(1) 内部と外部のステークホルダーの影響性、(2) 教育訓練の水準や高度化という2つの分類軸でその特徴を整理することが有効と思われる。まずは、それぞれの分類軸をもとに検討をしてみよう。

### 1) 内部・外部のステークホルダーの関与

第一の内外のステークホルダーの関与という観点では、本報告書でも専門領域による大きな違いが見られた。Clark (1983) や橋本 (2009) などの「調整の三角形」で表現される部分は、むしろ稲永 (2011) などのように、内部ステークホルダーと外部ステークホルダーとして対照軸として位置づけることができる。

大学および専門職に係る議論では、設置等への統制の強さや、資源配分に係る重要性の観点から「国家権威」「国家・政府」は他のステークホルダーとは別格の存在として、調整・統制の三角形のひとつの頂点に位置づけられている。しかし、とりわけ職業教育への関与においては、重要なステークホルダーとして、国家だけが特別な独立の存在ではない。特に医療や法曹など、国家行政に専門職がその中核に参画しており、専門職ステークホルダーが国家を通して大学や専門職養成なども含めて統制に深く関与しており、国家と市場との分離しがたい側面もある。

また、「市場」や「現場」であったりと表現されるもう一つの頂点となるステークホルダーは、むしろ教育の統制という点で外部から関与するステークホルダーという共通性はあるものの、アクターとしての関わり方は緊張・対立関係にあったりする。典型的に医療職養成においては、複数資格であったり、多段階で教育訓練・養成が展開されたりしているが、その高度化を図る専門職当事者関係者と、医療における指示・助言等を与える立場にある専門職関係者とは改善への方向性を常に共有するというわけではない<sup>(2)</sup>。また、他の分野においても産業界ニーズなどと表現されるものは使用者側の要請であり、労働者側の職業にかかるニーズとの系統的な違いも読み取ることができる。さらに、市場という場合にも、教育訓練プログラムの統制に影響を及ぼすのは、職業などの出口の労働市場にかかわる関係者もあれば、学生募集などに関わる高校などの入口の市場関係者も無視できない。このような観点から、「国家」「市場」「現場」などどのように関わってもそれらが外部から影響を行使する場合に、ここでは外部ステークホルダーとしてまとめておくこととする。

他方では、「学問寡頭制」であったり「大学」であったりと表現される残りの頂点も、本来的には一様・一律でない。大学でも、経営や執行部レベルでの統制と教育現場における教授会コントロールとの在り方が議論されており、統制調整の内容に応じた内部統制関係者のレベルを検討することができる。また、職業教育においてはそれに外部からの実務家教員が加わる。ここでは、

内部での統制に関わるステークホルダーとしてまとめておくことにする。

### ①職業教育への「国家・政府」の関与

まず「国家・政府」の関与を検討しておこう。高等教育システムと専門職養成のシステムとは、大規模な資源投入が必要とされ、またそれらの資格が公共の福祉に深くかかわるものであるため、その調整に国家が関わっている。しかし、第三段階教育のあらゆる職業教育に政府が細部まで等しく介入するかとなれば、それは国家の政策的判断次第である。

日本では、養成すべき職業の特性、教育訓練の分野によって、国の関与の程度が大きく異なる。支援の判断を明確に示す重要な分岐点は2点あり、第一は、国家資格領域として位置づけられるかどうかという点である。同じく国家資格領域といっても、看護や管理栄養士などのように国家試験ならびに指定養成施設等の規則による統制がなされているものと、保育や栄養士などのように国家試験をもたず指定養成施設等の指定・認定の規則のみで国が関与するものなど、その統制への関与の程度には違いがある。とりわけ、高度な投資を必要とする早期に確立している職業の養成に集中的に資源投入がなされ、新たに登場する職業への教育に国の資源を投入することには限定的になっているのかもしれない。

また、支援の判断の第二は、その養成するプログラムというよりも教育機関・学校種の特性という点である。既成の高度な専門的職業の養成には大学セクターが関わり、国の教育機関への助成措置によって支援されているのに対して、後から市場に参入する職業や、中間レベルの職業養成はもっぱら専門学校が担い、国はそれを広範に市場の統制に委ね、財政支援まで追いついていないところに日本の特徴がある。

### ②国家資格領域における外部からの統制・調整のグラデーション

国家資格領域といっても、企業・職業現場での実習のボリュームには特段の標準はなく、総じて職業教育訓練制度の確立したドイツなどの諸国と比較してその密度は薄く、国家などによる統制も限定的となっているというのが実情であろう。実習教育プログラムにおける外部統制の制度の違いとして、看護などの、業務遂行に医師の指導・助言等が求められる国家資格の統制については、標準化が強く、国家レベルで統制・調整がなされている。この国家レベルでの調整と標準化の強い領域は、医療関係専門職ステークホルダーが厚生労働行政のアリーナで関与する領域でもある。国家・関係行政を、どのようなタイプのステークホルダーが動かすのかという観点からの「教育訓練調整」の関係者モデル見直しも、今後の重要な研究課題となろう。

### ③工業領域への内外からの統制・調整

また工業領域においては、一部は国家資格職業への養成という面を持ちながらも、それらは個別・部分的な技術課題の適用場面に係る資格要件を規定するものが多い。他方、工業領域には科学技術志向が共通にあり、高専においても工業系というよりも工学としての確立を目指す方向性もあり、科学技術の応用面を強調しながらも、授業では学術理論型の教育モデルが一般的であり、学内ステークホルダーである教員や研究者が、教育プログラムの調整により強く関与していく余

地を生じている<sup>(3)</sup>。

#### ④「非国家資格」領域における内部からの統制・調整

「非国家資格」領域では、当然ながら国家による調整・統制は弱い。もちろん、まったくないというのではなく、機関設置の段階で、他の分野と同様に、一定の基準準拠の要請がなされている。この場合には、統制の関係者は職業関係の外部ステークホルダーであるのかといえ、むしろ大学短大等の設置審議会等では、いわゆる「学校関係者」と「学識経験者」が主体となっており、産業や職業などの外部ステークホルダーよりも、内部ステークホルダーが文教行政を通して調整に関与しているとみることができるのかもしれない。

## 2) 専門性の高度化

次に、第二の調整軸として専門性の高度化の次元が注目される。職業教育の統制・調整の力学が顕在化するの、そのプログラムを充実・向上させ、その制度改革等がなされる時である。教育プログラムは、職業教育においてもそのステークホルダー間の関与の力学のなかで、一般に自らの高度化を目指す傾向がある。また、職業当事者の関与においても、使用者側の高度化抑制に対して、自己高度化を目指すのが一般的である。本報告書でもこうした変化への関係者の関与が明らかになるフェイズに注目している。

複数レベルの教育プログラムによる教育訓練の実施例として、看護師養成は、大学 (ISCED5A)、短大・専門学校3年制 (ISCED5B)、高校専攻科 (ISCED4) で展開している。短大・専門学校における指定養成施設による教育訓練から、四年制大学による養成への高度化、あるいは衛生看護科や看護科とその専攻科の抑制の事例に、看護関係者の養成課程高度化への努力を見ることができる。また、栄養分野では、栄養士資格に加えて管理栄養士資格養成が展開してきている。

他方、職業資格そのものが改訂され高度な職業資格が設定され、そうした上級プログラムが固有の位置づけを持つ人材養成と教育訓練の多段階化がなされないまま、教育訓練プログラムが高度化される場合もある。調理師養成においては、専門学校2年制、1年制、高校での養成などが併存しているが、調理師養成課程の1年制から2年制への年限延長や、保育士養成の大学での教育訓練プログラムの展開などにも、むしろ入口市場における、他の教育プログラムとの差異化・差別化の側面をみることができるのではなかろうか。また、1990年代末から多くの学校法人が短期大学を大学へ昇格させ短期大学プログラムを閉鎖しているが、そこにどのような出口の職業(ニーズ)の高度化があったのか改めて検討・解明されるべき課題であろう。こうした複数段階の教育プログラムが競合する場合に、相互の差異化は試みられているにせよ、ほぼ同等レベルの職業人養成のために異なる段階の教育プログラムが競合しているとみられるであろう。

その場合、問題は、この高度化を誰がけん引しているのかという点である。看護分野の例のように、医療により近い国家資格領域では、専門職当事者とともに、医師が顕在的・潜在的にその高度化のカギとなるステークホルダーとなっている。医師による養成の高度化の過程、医師に対する養成の高度化の過程の両面を検討していくことができよう。

これに対して工業分野および国家資格系以外の領域では、教育訓練プログラムの充実・高度化

への動きに対して外部ステークホルダーの関与は相対的に弱い。工業領域の教育訓練高度化は、教育機関サイドからの学術的な観点での自己拡大・高度化として進んでいるという観点での検討が必要であろう。

高等教育における秘書プログラムの衰勢にみるように、外部からの職業的要請が弱く、また産業界や経営層からの「フォロアー」要請が強調され職業当事者の関与が弱ければ、教育機関は、むしろその教育プログラムの適切さを労働市場との対話ではなく、自らその物語を造りあげていく他なく、市場から隔てられたプログラム展開となる危険性も残っている短期大学の秘書、ビジネスプログラムはより高度ではあるが一般性の高い大学におけるビジネス実務等のプログラムへと展開し、専門学校における秘書プログラムは、より職業的焦点を絞り込んだ医療秘書等へと展開しており、外部ステークホルダーの関与において対照的な展開を辿っている。

### 3) 職業教育の高度化と内外ステークホルダーの関与の変動

以上の2つの分類軸——(1) 内部と外部のステークホルダーの影響性、(2) 教育訓練の水準や高度化——を用いて、各領域・分野における職業教育の特長を、特にその教育訓練プログラムがどのように質的な充実向上を図るかという点から横断的に比較してみると、各領域分野を以下の図1のようにマッピングできる。また、各領域・分野で進められている職業教育の充実向上への進展の方向性を重ねてマッピングしてみると、仮説的に2つの大きな流れの上に位置づけられる。

多くの国家資格分野では、いずれも職業関係の外部ステークホルダーが教育訓練プログラムに強く関与している。養成すべき職業と産業の範囲が特定されており、その統制ならびに教育の運用において国や専門職関係者など内外がより強く関与している。しかも、その教育訓練プログラ

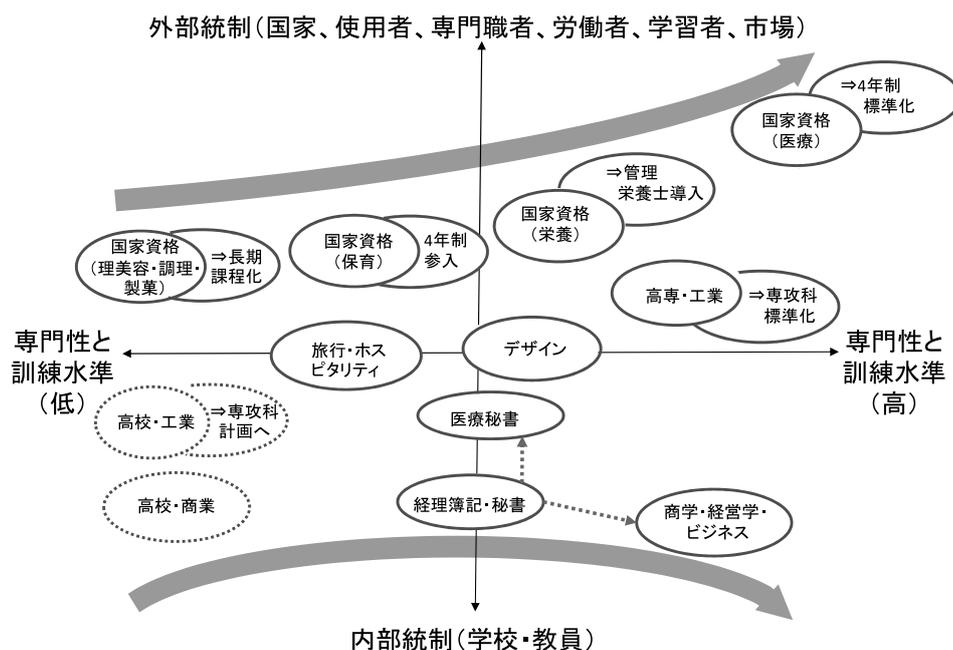


図1 職業教育訓練の各分野のマッピング

ムの改革においては、より外部ステークホルダーが関与する方向へ展開すると仮説できる。

すなわち、その教育訓練の充実向上は、教育訓練の長期化、上級段階の教育プログラムの参入、新たな上位レベルの資格制定などを通してなされている。そうした教育訓練の充実向上は、養成課程を認定するだけでなく国家試験が導入されたり、実際の学外実習時間が増加されたりして、外部ステークホルダーの関与がより強くなる傾向が想定される。特に医療関係職については、専門職の頂点としての医師専門職との距離が近いほど、国家試験などに象徴される細部に至る制度的規制などの程度が強くなると仮説設定できよう。

これに対して、工業領域や非国家資格領域では、制度レベルにおいても教育プログラム運営の現場レベルでも日常的に教育プログラムの企画・運営・統制に、学内ステークホルダーが広範に関わる。それは日常的な教育プログラムの運営だけでなく、国家というアリーナにおいて、資格制定や設置段階での学校関係者と学識経験者とが内部ステークホルダーとして参画し、資格要件設定や教育プログラム・機関の設置段階での影響力を行使しているという仮説モデルが設定できる。

特に、商業・経営・ビジネス領域などでは、もともと広領域の進路が想定されているため、外部ステークホルダーの関与は弱く、内部の学校と教職員によるプログラムの統制傾向が強い。この場合に質的向上や充実を図るとすれば、それは教育訓練期間の長期化や上級学校段階の教育プログラムの参入など、ほぼ同水準の職業の養成に向けてのプログラム高度化となり、旧来のプログラムとの競合関係を生じる可能性が大きい。

また、学校と教員の想定する高度化においては、学術型教員モデルによる学術教育や「教養」教育であったり、学術的・理論的な学習が強調されたりなど、その結果として、内部ステークホルダーによる統制がより大きくなる方向に展開するのではないだろうか。工業領域においては現場への接点が本来的に必要であるという認識は広がっているが、教育機関としての高度化を目指す高等専門学校においては、本科よりも専攻科の方が標準プログラムであるかのような強調がなされたりしており、大学学術モデルへの接近を目指す非国家資格領域に共通・類似する傾向であるのかもしれない。すなわち、教育訓練の高度化は、内部ステークホルダーの統制力を高め、職業教育としての性格を希薄化させていく可能性も想定されるのである。

第1部本章においては、第三段階教育における職業教育の高度化と内外ステークホルダーの関与の変動に関する研究課題を、ここまで要約的に提起しておくにとどめたい。以下第2部で、それぞれのケーススタディを通して、それぞれの分野における職業教育の在り方を検討し、さらには第三段階教育における職業教育の制度の在り方についての政策科学的課題を模索していくこととしたい。

#### 〈注〉

- (1) なお高校段階では、商業領域だけでなく、工業領域でも公益社団法人全国工業高等学校校長協会が策定した「ジュニアマイスター」顕彰制度がある。これは国家資格や各種検定、コンテストの入賞実績などを点数化し、獲得点数に応じて『ジュニアマイスターシルバー』や『ジュニアマイスターゴールド』

の称号が付与されるものであるが、工業系以外の漢字検定なども含めて資格・検定合格などポイント加算による学習奨励・顕彰的な機能がむしろ重視され活用されている。そうした資格取得のための学習が正課の中で目標として位置づけられている場合に、果たしてそれが職業教育としての充実につながっているのかどうか、吟味が必要なところである。

- (2) 看護分野の教育訓練の競合と錯綜については、吉本（1996）で当時の衛生看護科専攻科にかかる問題を指摘しており、宮本（2006）は、コメディカル・パラメディカルとしての臨床検査技師制度の成立にかかる当事者専門職の関与に加えて、そのアリーナに、医師関係者だけでなく、看護職関係者も深く参画していたことを明らかにしている。
- (3) 高専の制度成立以後の改革動向をみると、卒業後の大学編入学への各国立大学工学部における受入れ体制整備、卒業生受入れのための技術科学大学の創設、高専3年中退による大学進学への承認、専攻科の設置と学士認定への努力、専攻科を中心とするJABEEへの取組による大学および学士課程との同等性の強調など、高度化と大学への近接化がその改革の方向性となっている。

### 〈参考文献〉

- Clark, B. (1983) *Higher Education System: Academic Organization in Cross-National Perspective*, University of California Press, (=1994, 有本章訳『高等教育システム：大学組織の比較社会学』東信堂)
- 橋本鉦市編（2009）『専門職養成の日本的構造』玉川大学出版社
- 稲永由紀（2011）「短期大学と地域ステークホルダー」吉本圭一編『短期大学のステークホルダーに関する調査研究報告書——高校教員インタビュー報告書』短期大学基準協会調査研究委員会・短期大学コンソーシアム九州研究センター，11-19頁
- Lauder, H., Brown, P., Dillabough, J. A. and Halsey, A. H., 2006, *Education, Globalization and Social Change*, Oxford University Press, (=2012, 広田照幸・吉田文・本田由紀編訳『グローバル化・社会変動と教育1——市場と労働の教育社会学——』東京大学出版社)
- 宮本京子（2006）『医療職の生成とその養成教育——臨床検査技師、救急救命士を中心に——』九州大学大学院人間環境学府・学位請求論文
- 佐藤弘毅編（2011）『短期大学における今後の役割・機能に関する調査研究』目白大学短期大学部
- 吉本圭一（1996）「普通教育・職業教育・職業能力開発の体系化」市川昭午・連合総合生活開発研究所編『生涯かがやき続けるために』第一書林，151-215頁
- 吉本圭一（2009）「専門学校と高等職業教育の体系化」広島大学高等教育開発センター『大学論集』第40集，199-215頁

## 第 2 部

---

領域別のケーススタディの考察

# 第1章 国家資格領域(医療・教育・福祉・衛生)における職業教育

## 第1節 国家資格の制度的特徴と専門による違い

川 俣 美砂子 (福岡女子短期大学)

### 1. 本章の目的

本稿では、本来の研究目的からも、第三段階教育のうち非大学型高等教育である短期大学・専門学校において資格を取得できること、および短期大学・専門学校において拡大がみられる領域であるということ、加えて、資格取得による職務遂行上の有効性が高い<sup>①</sup>という理由から、国家資格領域の医療・教育・福祉・衛生分野プログラムについて見ていく。その中でも、上記の理由が特に当てはまる看護師、保育士・幼稚園教諭、栄養士に着目して、認定主体、機能や効力、試験や養成施設等の国家資格の分類を確認したのち、国家資格取得に関連する養成カリキュラムの現状を明らかにして、訪問調査に基づいて各資格の取得の実態の分析を行うこととした。

### 2. 資格の分類

目的とする国家資格について見る前に、まず、資格の分類について概観する。

労働政策研究・研修機構(2010)によると、わが国の職業に関する「資格」には明確な定義はなく、官民の資格は、「一定の職務の遂行に必要な知識・技能等の能力を国等の第三者が、特定の名称を与えて社会的に公証し、その知識・技能を行使する特定の職業行為が社会的に円滑に行われるようにするしくみ」<sup>②</sup>として扱われている。資格は、その資格を認定する主体が国、自治体等であるか、民間の企業・団体であるか、その資格がどのような機能・効力をもっているかによって分類される。

#### 2.1 資格の認定主体による分類

資格は、認定する主体によっておおそ以下のように分けられている。

- ①国家資格：国家資格とは、法令等に基づき、国、地方公共団体またはそれに準ずる機関が試験等により能力や技能を判定し資格を与えるものである。例) 医師、弁護士、公認会計士、看護師、保育士、教育職員、栄養士、救急救命士他
- ②公的資格：国や行政機関またはそれに準ずる機関が認定し、公益法人等が実施して付与するので、間接的に国が保証する資格、国家資格と民間資格の中間的な位置づけとなっていたが、

規制改革により2005年までに原則として廃止され、民間資格（一部は国家資格）に移行した。

例) 文部科学省の技能審査廃止(21種): 日商簿記検定, 英検, 漢検, 販売士, 色彩検定他

- ③民間資格: 民間団体や会社等が独自の審査基準を設けて、講習や試験の合格等により任意で与える資格である。民間資格の中には、社会的に重要性の認識が高まるとともに国家資格化されるものもあるが、一般的には教育内容の習得に向けて目標を示したり、教育内容の修了を証明したりするものである。例) TOEIC, TOEFL, 日商簿記検定, 英検, マイクロソフトオフィスエキスパート(MOS) 他

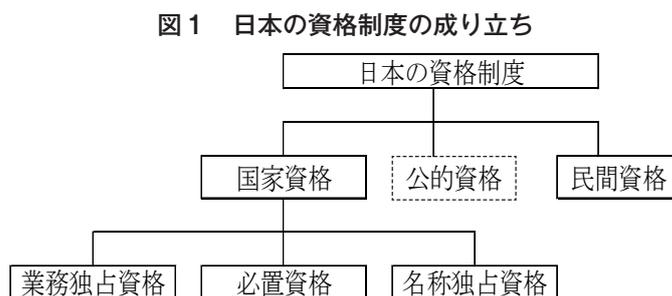
国家資格とは異なり就業上の特権を持たない公的資格、民間資格の主目的は、その技能習得の水準を認定することにある。

## 2.2 資格の機能や効力による分類

上記の分類のうち国家資格は、法律で設けられている権限や規制の種類により、次のように3つに分けられる<sup>③</sup>。

- ①業務独占資格: 弁護士, 公認会計士, 司法書士, 教育職員のように、有資格者以外が携わる事を禁じられている業務を独占的に行うことができる資格である。本稿で対象とする看護師, 幼稚園教諭はこれにあたる。
- ②必置資格(設置義務資格): 業務独占資格以外のもので、特定の事業を行う際に、その資格を有する者のうちから管理監督者などとして配置することが義務付けられている資格である。宅地建物取引業者における宅地建物取引主任者, マンション管理業者における管理業務主任者, 旅行会社における旅行業務取扱管理者等がある。
- ③名称独占資格: 介護福祉士, 気象予報士のように、業務独占資格, 必置資格を除く有資格者以外は、その名称を名乗る事を認められていない資格である。本稿で対象とする栄養士, 保育士はこれにあたる。

ここまで述べた日本の資格制度についての関係を図にすると以下のようなになる(図1)。



必置資格は153制度(48.9%)で最も多く、次いで、業務独占資格が111制度(35.4%)、名称独占等資格が49制度(15.7%)となっている。資格制度の濫設防止等の観点から、1985年度以降、医療・福祉、環境等の分野を除き、制度の創設は抑制されている傾向にある。2010年7月1日時点、総務省が把握した国が法令等に基づき設けている資格制度は、313制度(複数の府省で共管している制度があるため、延べでは317制度)あり、国家公安委員会(警察庁)、金融庁、消費者庁、総務省、法務省、財務省、文部科学省、厚生労働省、農林水産省、経済産業省、国土交

通省及び環境省の12府省が所管している。府省別の所管制度数をみると、厚生労働省が137制度(43.8%)で最も多く、次いで、国土交通省が77制度(24.6%)となっており、これら2省で全体の7割近くを占めていることから、その対象は、医療、衛生、安全に関わるものである。一方で、司法や経営などに関連した資格は、国家資格全体から見ると多くはない。

### 2.3 資格取得のための国家試験や養成施設による分類

また、国家資格を取得するための国家試験を行う主体は、次のように分けられる。

- ①国が行う試験：看護師、管理栄養士、教育職員、学芸員等
- ②地方公共団体が行う試験：栄養士、職業訓練指導員等
- ③法律で指定された団体が行う試験：保育士、技術士、衛生管理者等

国家資格の中で指定養成施設(資格によって、養成「所」、養成「施設」と呼び名が異なる)で単位を修得することによって免許・資格を得たり、免許・資格を取得するための受験資格を得たりできるものは、以下のようになっている<sup>④</sup>。

保健師、助産師、看護師、救急救命士、理学療法士、作業療法士、診療放射線技師、臨床検査技師、あん摩マッサージ指圧師、はり師、きゅう師、柔道整復師、視能訓練士、臨床工学技士、義肢装具士、言語聴覚士、歯科衛生士、歯科技工士、管理栄養士、栄養士、調理師(入学及び学力認定の事務を含む。)、理容師(入学及び学力認定の事務を含む。)、美容師(入学及び学力認定の事務を含む。)、製菓衛生師、食品衛生管理者、食品衛生監視員、食鳥処理衛生管理者(入学及び学力認定の事務を含む。)、保育士、社会福祉士、介護福祉士、社会福祉主事、精神保健福祉士、児童福祉司、児童福祉施設職員、身体障害者福祉司、知的障害者福祉司等

## 3. 国家資格系の教育機関プログラムの分析概要

ここからは、本章のそれぞれの節で扱う国家資格についてその概要を述べる。

本節に続く第2節の長尾「国家資格に基づく専門職の違い——看護師、幼稚園教諭・保育士、栄養士——」では、看護師、幼稚園教諭・保育士、栄養士について、その養成の状況を明らかにしている。どれも修業年限当たりの必要単位数は60数単位程度でそれほど多くはないが、看護師と保健師や助産師、幼稚園教諭と保育士のように同時取得をするケースが多いため、カリキュラムがタイトになっている。当該職への学校種別の就職状況は、いずれの資格についても専門学校が当該職に就職する比率が高く、看護師の場合は急激に専門学校から大学に養成がシフトしている。

第3節の菅野「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Web上の抽出調査」では、資格等の関係団体・機関が実施する研修等制度の実態について詳細に報告している。この調査によって、更新制度や継続教育・生涯教育制度の導入、教育・実習指導者養成や教員等に係る研修等の実施など劣化しやすい教員の技術に係る様々な研修等の制度を、資格に関連する業種別団体や職能別団体が実施していることが明らかになった。今後はそれらの具体的な内容、水準、実際の機能や効果について検証する必要がある。

第4節の立石「医療系教育の養成課程の実状——日本における看護師養成課程の変遷——」で

は、看護師養成課程における、看護教育側の教員組織や背景、各養成課程の教育方法や理念とのかわりなどを2年課程、高校からの5年一貫教育、そして4年制大学についてそれぞれの具体的カリキュラムの事例を比較している。以前の看護師養成所は、職業訓練として特化している傾向が強かったが、現在では、その傾向が薄れてきている。近年増加している大卒看護師とその他の違いについては、養成所と看護系大学のカリキュラムの違いからのみくるものなのか、今後の追究が必要とされている。

第5節の安部「保育領域（幼稚園教諭・保育所保育士）資格の歴史的変遷現状 政策的移行」では、わが国の幼児教育創成期から一元化への動き、免許・資格制度の変遷、量的な資格保有者数と就業者数、そして給与等の実態、近年進行している政策論議について触れている。

第6節の川俣「保育者養成課程におけるカリキュラム比較——短期大学・専門学校・大学について——」では、学校種ごとの保育者養成カリキュラムを概観している。保育士資格には上位資格がなく、幼稚園教諭免許は二種と一種、そして専修があるものの現場体験として重視されている実習回数には変化がない。さらに、文部科学省が示している免許取得のための最低単位数から見ると、二種と一種の大きな違いは、一般教育科目等の単位数が一種の方が多いという点に過ぎず、そこから考えると養成年数の延長は、必ずしも保育領域の専門的養成教育の深化にはつながっていないように見える。しかし学校ごとのカリキュラムを詳細に見てみると、編成の工夫による違いが見られた。

第7節の長尾「質の多様化と資格要件の高度化——栄養士・管理栄養士の事例から——」では、指定カリキュラムの枠があってもなお生まれる人材の多様性と養成施設各校の工夫を描くとともに、有資格者数の増加や多様性が資格要件の高度化につながっていくことを指摘している。栄養士を含む厚生労働省関連の養成施設は、カリキュラム編成における自由度が相対的に低いとされるが、そのことは必ずしも養成される人材像やスキルが均一であることを意味していないようである。人材の多様性は、有資格者間での差異化、資格要件の高度化につながり、栄養士から管理栄養士、栄養士内での実力認定試験によるランク分け、管理栄養士の専門分野別認定などの方向に向かっており、質のコントロールと量のコントロールが同時に適切なかたちで行われなかったため、このような事態になったのではないかと推測している。

#### 4. 国家資格領域の教育目的・教育方法・教育の統制——非大学型第三段階教育を中心に

最後に、各節から導き出された国家資格領域の教育目的・教育方法・教育の統制について非大学型第三段階教育を中心にまとめてみる。

まず教育目的としては、ここで取り扱う看護師、保育士・幼稚園教諭、栄養士のどの分野においても、最終的な目標は免許・資格の取得であり、養成校の目的としてもそのために必要とされる一定水準の知識と技能を学生に身につけさせることにある。よって、国家資格領域における教育目的は限定されていると考えられる。しかし、看護師のように、養成カリキュラムの単位を取得してもまだ看護師資格は取得できず、資格試験の受験資格しか得られないものもあれば、保育士・幼稚園教諭、栄養士のように、養成カリキュラムの単位を取得すれば卒業と同時に免許・資

格を得られるものもある。後者については、管轄省が提示している養成カリキュラムはあるものの、講義演習の教授内容や必要な単位を修得できるか否かについては、養成校に一任されているため、質の均一化については疑問が残る。

次に教育方法についてであるが、これに関しても各資格の管轄省が提示している養成カリキュラムや資格取得のための必要単位数があるので、1つの資格の中では大きな差は生まれないはずである。しかし、2年制短期大学や、3年制専門学校、そして4年制大学という修業年限の違いもある。一条校ではないため柔軟性のあるカリキュラムが編成できる専門学校や、幼稚園教諭には二種免許と一種免許の段階があるが、養成校によっては免許の段階は上がっても専門教育科目が増えずに一般教養科目のみが増えているということもある。看護師に関して言えば、近年見られる急速な養成の4年制化への移行によって、これまでと教育の方法が異なっている部分も見られる。

生命にかかわる看護の職業のように、より総合的な知識・能力が必要とされる資格ほど、カリキュラムの縛りが強いと考えられ、その縛りが強いほど、質の保証への意識・圧力が強く、人材も全国的・学校種横断的に均質性が計られているのではないだろうか。国家資格領域の教育方法は、取得した資格が職業に直接的に結び付くため、本報告書第3部のケーススタディ記録からもわかるように一般教育より専門教育を重視している。特に専門学校では自校でアレンジできる職業教育が、短大や大学に比べて多くなっており、社会人として必要なマナー教育等も加えられている。資格段階の多様性は、有資格者間での仕事内容や給与待遇の差異化となり、それは資格要件の高度化につながり、資格の社会的認知度につながっていく。どの領域でも、専門学校は当該資格職に就く者が多い傾向にある。その理由としては、仕事内容に密着した教育を受けているからか、もしくは選択の幅が少ないからであろう。

最後に、国家資格領域の教育を統制している主要なステークホルダーは、国家・政府なのか、市場に近い地方公共団体なのか、資格取得者を養成する高等教育機関なのか、各資格の職能団体なのか、あるいは利用者や現場施設なのか。学校種ごとに見ると、業界等の労働市場に一番影響を受けるのは職業教育の色彩が強い専門学校、続いて短期大学、そして大学のような。本章で取り上げている資格を例にして見ると、職能団体の影響が強い順は、看護師協会と密着している看護師、全国栄養士養成施設協会の栄養士実力認定試験が多くの養成校で実施されている栄養士<sup>(1)</sup>、そして保育士・幼稚園教諭のようである。しかし、国家資格を取得するための学校は、カリキュラム自体は、その管轄省が設定しているわけであるから、国家資格を取得することが目的となる非大学型第三段階教育においては、国家の影響が強いと言えるであろう。

以下本章の第2節からは、国家資格領域の養成校等のインタビューをもとに各資格・免許の養成カリキュラムや、養成する教員の現状や課題について具体的に述べていく。

#### 〈注〉

- (1) 全国栄養士養成施設協会による栄養士実力認定試験の2011年受験者数は、8,575人で、同年の免許交付数17,984であるので、約半数が受験しているということになる。

## 〈参考文献〉

- ① 労働政策研究・研修機構2010「我が国における職業に関する資格の分析——Web免許資格調査から——」  
労働政策研究報告書 No.121-1.p106
- ② 労働政策研究・研修機構2010「我が国における職業に関する資格の分析——Web免許資格調査から——」  
労働政策研究報告書 No.121-1.p53
- ③ 総務省行政評価局2011「資料6 資格制度概況調査結果」『検査検定、資格認定等に係る利用者の負担軽減に関する調査〈調査結果に基づく勧告〉』
- ④ 九州厚生局「各種養成施設の指定等」[http://kouseikyoku.mhlw.go.jp/kyushu/gyomu/bu\\_ka/kenko\\_fukushi/index2.html](http://kouseikyoku.mhlw.go.jp/kyushu/gyomu/bu_ka/kenko_fukushi/index2.html)

## 第2節 国家資格に基づく専門職の違い

— 看護師、幼稚園教諭・保育士、栄養士 —

長尾 由希子（聖カタリナ大学）

本節では、それだけで食べていくことのできる“生業”となり得る国家資格に基づく職業のうち、就業者数の多い看護師（平成17年度の国勢調査で1,106,795人）、幼稚園教諭・保育士（合わせて515,695人）、栄養士（102,895人。ただし管理栄養士も含むと思われる）の3職種を取り上げ、同じ国家資格職の中でもどのような違いがあるのかを確認する。

表1 看護師、幼稚園教諭・保育士、栄養士の養成状況

	看護師	幼稚園教諭	保育士	栄養士
国家資格の種類	業務独占	業務独占	名称独占 (H13～法改)	名称独占
単位数	97	124(一種)/62(二種)	68	62
高卒+修業年限	3年以上	2年以上	2年以上	2年以上
国家試験	あり	なし	なし	なし
養成施設別の当該職への就職率	専>短>大 大学でも高い	大>短>専	短>専>大	専>短>大
養成施設別の輩出人数	専>大>短	短>大>専	短>専>大	短>専>大
就業者(平成17年度国勢調査)	1,106,795	96,399	419,296	102,895

国家資格とは、国で品質保証をする必要があると考えられている資格である。そのため、厚生労働省の管轄する医療系・衛生系の資格が多い。看護師、保育士、栄養士は厚生労働省の管轄である。幼稚園教諭は現時点で文部科学省の管轄であり、このため保育関連の制度は複雑になっていることが知られている。この点は後の論稿で改めて明らかにされる。

また、看護師と幼稚園教諭が業務独占資格、保育士と栄養士は名称独占資格であるが、保育士と栄養士も実際の求人では資格を求められることが一般的であるため、実質的にはこれらの資格を有していなければ保育士や栄養士として就職することはほぼできない。

しかし、これら3職種の養成状況は多様である（表1）。ここでは、1）国家試験の有無や養成にかかる年数・必修単位数、2）出口としての当該職への就職状況の2つの観点から比較する。

まず、1）国家試験の有無や養成にかかる年数・必修単位数について比較する。

看護師は高卒後3年以上の修業年限で必要な97単位の学科を修めると国家試験受験資格を得ることができる。しかし、あくまでも受験資格に過ぎず、さらに国家試験を受けて合格しなければ看護師になることはできない。これに対して幼稚園教諭や保育士、栄養士は国家試験を受験する必要がなく（4年制の管理栄養士を除く）、高卒後2年の修業年限で単位数は62ないし68である。

単位数を1年間当たりに換算すると、3つの職種とも大差はないように見える。しかし実際は、看護師は保健師や助産師の資格などを同時に取得することが多く、幼稚園教諭も保育士と同時に取得するケースが多いため、カリキュラムは非常にタイトなものになっている。これらに比べれば、相対的に栄養士の単位数は少ないが、2年制の短大や専門学校の卒業必修に等しい単位数が定められているため、特にゆとりがあるという訳でもない。

次に、2）それぞれの資格取得から当該の職への就職状況を比較する。

まず看護師について、平成21年度の『看護師等学校養成所入学状況及び卒業生就業状況調査』によれば、養成所別の進路は次の表2の通りである。養成所別の看護師就職率は、専門学校が9割以上と最多で、次に短大、大学の順に少なくなる。とはいえ、大学の場合でも7割以上が看護師になる。

表2 看護師養成における養成所別進路

大学						
卒業生数	保健師	助産師	看護師	看護業務以外	進学	その他
10,560人	734	588	8,207	197	496	338
%	7.0	5.6	77.7	1.9	4.7	3.2
短大(3年)						
卒業生数	保健師	助産師	看護師	看護業務以外	進学	その他
1,740人	0	0	1,348	12	250	130
%	0.0	0.0	77.5	0.7	14.4	7.5
短大(2年)						
卒業生数	保健師	助産師	看護師	看護業務以外	進学	その他
364人	0	0	326	0	9	29
%	0.0	0.0	89.6	0.0	2.5	8.0
専門学校など(3年)						
卒業生数	保健師	助産師	看護師	看護業務以外	進学	その他
19,958人	0	0	18,191	247	917	603
%	0.0	0.0	91.1	1.2	4.6	3.0

『看護師等学校養成所入学状況及び卒業生就業状況調査』(平成21年度)

また、輩出する人数のボリュームについては専門学校が18,191人と最多で、次に大学が8,207人と続く。短大は2年制3年制合わせても2,000人に満たない。これは、看護師養成の中心が急激に専門学校から四大へシフトしてきたためであると思われる。

栄養士については、表3の通りである。養成施設<sup>(1)</sup>別の栄養士就職率は、専門学校が7割以上と最多で、次に短大4割強、大学3割弱と順に少なくなる<sup>(2)</sup>。しかし、栄養士の輩出人数で最も多いのは短大の3,755人で、専門学校はその半数以下の1,763人である。

表3 栄養士の養成施設別進路

専門学校			
卒業生数	栄養士	その他の業務就職者	未就職者
2,342人	1,763	262	317
%	75.3	11.2	13.5
短大			
卒業生数	栄養士	その他の業務就職者	未就職者
8,424人	3,755	2,791	1,878
%	44.6	33.1	22.3
四大			
卒業生数	栄養士	その他の業務就職者	未就職者
953人	255	565	133
%	26.8	59.3	14.0

全国栄養士養成施設協議会「就職実態調査」(平成20年度)

保育士については、表4の通りである<sup>(3)</sup>。養成施設別の保育所保育士就職率は、短大が若干高いものの、専門学校と概ね同じで5割弱、大学は4割に満たない。しかし

輩出人数を見ると、短大は14,397人で、続く専門学校の2,436人とは大きな開きがある。

幼稚園教諭については、後の章で詳しく説明がなされる。

こうして比較すると、いずれの職でも専門学校は当該の職に就職する者

表4 保育士養成施設で保育士資格を取得した卒業生の就職先

大学					
卒業生数	保育所保育士	幼稚園教諭	児童福祉施設保育士	児童事業及び知障者施設等	その他
5,956人	2,128	1,357	171	312	1,988
%	35.7	22.8	2.9	5.2	33.4
短大					
卒業生数	保育所保育士	幼稚園教諭	児童福祉施設保育士	児童事業及び知障者施設等	その他
30,238人	14,397	6,397	841	1,947	6,656
%	47.6	21.2	2.8	6.4	22.0
専門学校					
卒業生数	保育所保育士	幼稚園教諭	児童福祉施設保育士	児童事業及び知障者施設等	その他
5,196人	2,436	907	259	555	1,039
%	46.9	17.5	5.0	10.8	20.0

厚生労働省「第1回保育士養成課程等検討会」(平成21年度)

の比率が高いことがわかる。つまり、ゴールが明確に収斂している。しかしそれは、それぞれの職で専門学校が多く人数を輩出しているかどうかということとは関係がない。看護師では今も専門学校が最大の輩出母体であるが、保育士と栄養士では短大が最大の輩出母体である。

これは、輩出母体については上述のように看護師の場合は急激に専門学校から四大へと養成施設がシフトしたが、職種ごとに歴史的展開が異なるためであり、当該専門職への就職率は職種を問わず専門学校で高いのではないかと推察される。

このように、3つの職種それぞれで学校種ごとに就職率や輩出数が異なるが、養成段階におけるカリキュラムは、いずれの職種内においても国の法律によって基本的には同じはずである。果たしてそれぞれの職種で、学校種ごとの就職率や輩出数とカリキュラムの間に関係はあるのか。カリキュラムには自由度はあるのか。以下、それぞれの節で検討を行う。

#### 〈註〉

- (1) 養成機関を、養成所というか養成施設というかは、それぞれの職によって異なっている。看護師の場合は養成所と呼び、幼稚園教諭や保育士、栄養士の場合は養成施設と呼ぶ。
- (2) 大学は既に栄養士よりも養成に4年間かかる管理栄養士養成にシフトしており、栄養士としての輩出人数も少ない。
- (3) 施設名に関する表記は、厚生労働省資料の原典より。「知障者施設等」とは、原典の「知障者施設」「身障者施設」「老人施設」をまとめたものである。

#### 〈引用・参考文献〉

- 厚生労働省「第1回保育士養成課程等検討会／参考資料1 保育士養成関係資料」<http://www.mhlw.go.jp/shingi/2009/11/s1116-7.html>（最終検索2015年8月25日）
- 社団法人日本看護協会，<http://www.nurse.or.jp/index.html>（最終検索2011年2月25日）
- 社団法人全国保育士養成協議会，<http://hoyokyo.or.jp/>（最終検索2011年2月25日）
- 社団法人全国栄養士養成施設協会，<http://www.eiyo.or.jp/>（最終検索2011年2月25日）

### 第3節 専門学校教育で目標とする主な資格等に関する研修等制度の Web 上の抽出調査

菅野 国弘 (全国専修学校各種学校総連合会)

#### 1. 課題の設定

##### 1.1 資格等と専門学校の教員資格や能力開発の関係

専門学校では、学生の動機付けや学習の到達目標など教育活動の観点、また、特定の業種・職種への参入条件や専門能力の習得の公証の観点から、多種多様な公的または民間の資格・試験<sup>(1)</sup> (以下、「資格等」という)を活用している。

他方、国家資格または受験資格等を与える指定養成施設では、法令等に基準が定められている。教員資格を見た場合、例えば、当該資格や上位資格等の所持、当該資格や上位資格等をもって実務に従事した一定年数等を要件とするなど、専門学校の設置基準に定める教員資格よりも厳しい要件を設定する例が多い。さらに教員の能力開発(研修・講習等(以下「研修等」という)の受講)を定める資格等も存在する。

しかしながら、指定養成施設の如何に関わらず、専門学校では、教員の有する資格等や実務経験、また、能力開発は、実践的な教育の質保証において重要な要素の一つである。この教員の資質や能力開発に関して、九州大学専門学校研究会「専門学校の職業教育に関する総合的調査」<sup>(2)</sup>からは、次のような特徴が見られる。

- 「すぐれた教員の資質」のうち『実務に精通していること』はいずれの教育分野の専門学校もとても重要と回答している(表1)。他方、『学科関連の資格を有していること』がとても重要と回答した専門学校の比率は、指定養成施設が多い教育・社会福祉、衛生、医療、工業の教育分野で比率が高い(表2)。

表1 教育分野別「すぐれた教員の資質」の『実務に精通していること』の重視率(学校長票)

(単位: %)

	全体	工業	農業	医療	衛生	教育・社会福祉	商業	服飾	文化・教養
とても重要	71.1	73.5	66.7	70.2	77.6	71.0	62.5	83.6	68.0
やや重要	27.2	24.8	33.3	27.4	21.8	28.2	35.3	15.1	30.1
N(校) =	1,182	113	9	383	165	124	136	73	153

表2 教育分野別「すぐれた教員の資質」の『学科関連の資格を有していること』の重視率(学校長票)

(単位: %)

	全体	工業	農業	医療	衛生	教育・社会福祉	商業	服飾	文化・教養
とても重要	4.7	47.8	11.1	46.1	66.5	67.5	44.9	36.0	38.7
やや重要	36.3	39.1	44.4	38.8	26.3	27.6	45.7	42.7	38.1
N(校) =	1,192	115	9	384	167	123	138	75	155

表3 教育分野別「研修・研究活動」の『活動内容別の参加者の有無』の比率（学校長票）

（単位：％）

	全 体	工 業	農 業	医 療	衛 生	教 育・ 社会福祉	商 業	服 飾	文化・教養
学校・法人・グループ校による研修	62.2	51.3	33.3	52.2	53.5	50.0	65.2	45.3	54.4
各県協会・全専各連（各専門部会）、専教振による研修	71.4	64.3	44.4	59.6	64.7	57.8	65.2	61.3	58.2
企業等への派遣	14.2	15.7	0.0	9.5	11.8	9.4	15.2	17.3	14.6
大学への派遣	14.2	6.1	0.0	17.5	7.6	19.5	10.1	8.0	7.6
専門職団体の研修	58.7	40.9	0.0	65.8	50.6	64.8	36.2	33.3	31.0
専門的な学協会の研究活動	47.8	27.0	33.3	57.3	28.8	55.5	29.7	30.7	27.8
N（校）＝	1,027	115	9	389	170	128	138	75	158

○ 「研修・研究活動」の『活動内容別の参加者の有無』の回答を教育分野別に見ると、医療と教育・社会福祉では、「専門的な学協会の研究活動」や「専門職団体の研修」の参加比率が全体よりも高い（表3）。

今後、専門学校教員に対する恒常的かつ組織的な能力開発の仕組みを構築する上で、医療と教育・社会福祉の教育分野を中心に見られる外部の関係団体・機関が行う研修等制度（特に取得資格等に関係する研修等）の活用が、現実的で有効であると考ええる。しかし、現在、資格等に関わる研修等の全体像を体系的に整理した資料がないため、まずは個々の資格等の関係団体・機関が実施する研修等制度の実態を確認することとした。

## 1.2 資格等に関する研修等制度の調査方法

日本には公務員採用試験等を含めると1,700件以上の資格等が存在すると言われる。2009年3月～5月にかけて、専門学校の教育分野・学科別に目標となる主な資格等148件を任意に選択、当該資格等に関わる延べ292の団体・機関をWebサイト上から抽出し、事業報告や事業計画等から研修等制度を調査した。

その後、資格等そのものの制度の改定はもとより、公益法人改革に伴う当該資格等に関わる団体・機関の事業内容等の変更、組織的な改革が行われていることから、前回の調査結果を基本に2011年8月にWebサイト上で全157件の資格等について、次の区分で団体・機関を再抽出・精査を行い、前回同様、事業報告や計画等から研修等制度を確認した。

- ① 資格等の実施団体・機関（延べ146件）…国家資格等では指定機関、養成機関等を含む。
- ② 資格等に関わる分野別専門学校等の教育団体（延べ47件）…一部資格等では大学等で組織する団体等を含む。
- ③ 資格等に関連する業種別・職種別団体（延べ254件）…一部資格等では学会等を含む。

なお、調査を行った団体・機関は表4に整理し、実施している研修等制度を幾つかの属性で分

類した。

## 2. 調査の結果

### 2.1 資格等に関する研修等の実施状況

当該資格等の取得者の能力開発をはじめ、取得者以外の者をも対象として関連業務の最新の知識・技術等を内容とする研修等を実施する団体・機関は、次のとおりとなっている。団体・機関の沿革や規模に応じて実施状況（開催地域・回数、内容等）に差はあるが、大半の団体・機関で実施しており、特に分野別専門学校等の教育団体や会員組織の業種別・職種別団体での実施率は高くなっている。

- ① 資格等の実施団体・機関…105件（71.9%）
- ② 資格等に関わる分野別専門学校等の教育団体…42件（89.4%）
- ③ 資格等に関連する業種別・職種別団体…216件（85.0%）

### 2.2 資格等における更新制度、継続教育・生涯教育制度の導入

研修等のなかには、資格等に有効期間を設定し、取得者に指定した活動等の条件を充足することを義務づけ、定期的に資格等を更新することを通じて、取得者の知識・技術等の質や水準の維持・向上を図る団体・機関が確認された。この更新制度は、更新対象の資格によって2種類に分けられ、それぞれの団体・機関の区別は次のとおりとなっている。

- 1) 当該資格等を更新（表4で◎を付記）
  - ① 資格等の実施団体・機関…22件（15.1%）
  - ② 資格等の分野別専門学校等の教育団体…0件
  - ③ 資格等に関連する業種別・職種別団体…8件（3.1%）
- 2) 当該資格等を基礎とする別資格等（領域別能力の認定等）を更新（表4で○を付記）
  - ① 資格等の実施団体・機関…43件（29.5%）
  - ② 資格等の分野別専門学校等の教育団体…9件（19.1%）
  - ③ 資格等に関連する業種別・職種別団体…94件（37.0%）

他方、最終的には更新制度と同様の結果とはなるが、取得者に積極的かつ自発的な研鑽を求め、継続教育・生涯教育制度を導入し、決められた期間内に指定された活動を行うことを通じて、取得者の知識・技術等の質や水準の維持・向上を図る団体・機関も確認された。

この継続教育・生涯教育制度を詳細に見てみると、団体・機関への入会（現に実務従事者であること）を前提に、以下のaからeの活動の具体例（主催団体、研修種別等）を示し、発表・執筆や参加の態様（筆頭か共同か、単著か共著か、参加時間等）に応じて単位・ポイント等を定め、概ね3～5年の間で所定の単位・ポイント以上を取得することを勧奨するものが多数を占めている。

- a 参加学習型…講演会やシンポジウム等の聴講、講習会の受講等
- b 情報提供型…論文等の発表や執筆、専門図書の執筆、講演会・講習会・研修会の講師、学会等での演題発表、作品等の発表、コンクール等への参加等

表4 専門学校の教育分野・学科別の資格・試験に関する団体・機関の一覧

分野区分	資格・試験	資格の発給団体・機関等	資格に関する分科別専門学校等の教育団体等	資格に関連する業種別団体・職種別団体等
工業	〈国〉測量士、測量士補	【国土交通省国土地理院】	【全国工業専門学校協会】 【全国専門学校建築教育連絡協議会】	【国土測量協会】…○、□ 【測量CPD協議会】…★、□ ※CPD：Continuing Professional Development ※構成11団体＝日本測量協会、日本写真測量学会、日本測地学会、測量専門学校教育センター、日本建設情報総合センター、日本地図測量協会、日本測量調査技術協会、日本国際地図学会、全国測量設計業協会連合会、日本地図センター、日本国土調査測量協会
	〈国〉建築士	【建築技術教育普及センター】…○、◎、△、□ 【建築CPD運営会議/建築CPD運営会議プログラム審査会】…★、□ ※構成9団体＝国土交通省、日本建築士会連合会、日本建築士事務所協会連合会、日本建築家協会、建築業協会、日本建築学会、建築設備士関係団体CPD協議会、日本建築構造技術者協会、建築技術教育普及センター	【日本建築士会連合会】…○、★、□ 【日本建築士事務所協会連合会】…○、△、□ 【日本建築家協会】…★、□ 【日本建設業連合会】…○、□ 【日本建築学会】…○、□ 【日本建築構造技術者協会】…○、★、□	【日本建築士会連合会】…○、★、□ 【建築設備士関係団体CPD協議会】…★、□ ※構成5団体＝空気調和・衛生工学会、建築設備技術者協会、電気設備学会、日本設備設計事務所協会、建築技術教育普及センター
電気・電子	〈国〉建築設備士	【建築技術教育普及センター】…□		
	〈国〉建築施工管理技士	【建設業振興基金、財団法人建設技術者センター】…○、□		
	〈国〉土木施工管理技士	【財団法人建設技術者センター】…○、□		
	〈民〉インテリアリアプランナー	【財団法人建設技術者センター】…◎、□		
	〈国〉電気主任技術者	【財団法人建設技術者試験センター】		
	〈国〉電気工事士	【財団法人建設技術者試験センター】		
	〈国〉電気工事施工管理技士	【財団法人建設技術者試験センター】…△		
	〈国〉電気通信主任技術者	【財団法人建設技術者試験センター】…○、★		
	〈国〉電気通信の工事担任者	【財団法人建設技術者試験センター】…○、□		
	〈国〉陸上無線技術士	【財団法人建設技術者試験センター】…○、△		
無線、通信	〈国〉総合無線通信士			
	〈国〉自動車整備士	【国土交通省自動車交通局技術安全部整備課】 【地方運輸局】…○、□ 【自動車検査独立行政法人】 【財団法人自動車整備振興会連合会】…○、◆、□	【全国自動車学校・整備専門学校協会】…◆	【日本自動車整備協会】…○、★、□ 【日本アマチュア無線連盟】 【財団法人アマチュア無線振興協会】 【日本アマチュア無線機器工業会】 【財団法人アマチュア無線エンジニアリングセンター】 【財団法人自動車整備技術者協会】…○、★、□ 【財団法人自動車整備協会連合会】 【財団法人自動車整備協会】 【財団法人自動車管理業協会】…◎、☆、□ 【財団法人自動車輸送技術協会】 【財団法人自動車会議所】 【日本自動車機械工業協会】 【財団法人自動車連盟】 【財団法人自動車検査協会】 【自動車基礎理論国際化国際化研究センター】 【財団法人自動車検査整備協力会】 【財団法人自動車サイクル促進センター】 【日本自動車整備協同組合連合会】 【全国自動車電装品整備商工組合連合会】 【財団法人自動車整備研究所】 【財団法人中古自動車販売協会連合会】 【財団法人自動車販売協会連合会】 【財団法人自動車公正取引協議会】 【財団法人自動車工体会】 【財団法人自動車整備業協会】 【財団法人自動車整備業協会連合会】 【財団法人自動車整備業協会】…○、□ 【財団法人包装機械工業会】…○、☆、□ 【財団法人食品機械工業会】…○、□ 【財団法人工作機械工業会】 【財団法人機械学会】…○、★、□
自動車整備	〈国〉自動車整備士(自動車整備技能試験)			
	〈国〉自動車電装品整備士(自動車整備技能試験)			
機械	〈民〉中古自動車査定士	【財団法人中古自動車査定協会】…◎、□		
	〈国〉技能検定-機械加工			
	〈国〉技能検定-機械検査			
機械	〈国〉技能検定-機械保全			
	〈国〉技能検定-機械保全			

分野区分	資格・試験	資格の発給団体・機関等	資格に関する分科別専門学校等の教育団体等	資格に関連する業種別団体・職能別団体等	
工業	機械	<民>機械設計技術者 <国>ボイラー技士 <国>IPASボイラー試験 <国>基本情報技術者 <国>応用情報技術者試験 <国>ネットワークスペシャリスト試験 <国>データベーススペシャリスト試験 <国>エンベデッドシステムスペシャリスト試験 <国>情報セキュリティスペシャリスト試験 <国>ITサービスマネージャ試験 <民>JAS規格済みソフトウェア技術者試験(ETEC) <民>個人情報保護士認定試験 <民>情報セキュリティ検定試験 <民>SIMモジュール技術検定 <民>OMG認定組み込み技術者資格試験 <民>DPI Linux技術者認定試験(LPTC) <民>XMLマスター(ベネシック)プロフェッショナル試験 <民>ISTQBテスト技術者資格認定試験(ISTQB-EL) <民>IT補証技術者認定試験(IVEC) <民>Comp TIA認定資格 <民>オラクル認定資格制度(データベース、ミドルウェア/Java、ビジネス・アプリケーション、サーバー/ストレージ、システム) <民>シスコ技術者認定試験 <民>マイクロソフト認定資格(MCAアプリケーション、MCAデータベース、MCAセキユリティ) <民>Microsoft Office Specialist(MOS) <国>インターネット検定.com Master <国>危険物取扱者試験	【日本機械設計工業会】 【財団法人技術試験協会】 【独立行政法人情報処理推進機構】…□ 【組込みシステム技術協会】 【断全日本情報学習振興協会】…◆ 【特定非営利活動法人IMEモテリング推進協議会】 【IML教育研究所】…☆ 【特定非営利活動法人LPI(Linux Professional Institute)-Japan】…☆、◆ 【XML技術者育成推進協議会】…☆ 【日本ソフトウェアアテア資格認定委員会】…☆ 【社団法人情報技術協会】…◎、☆ 【Comp TIA(The Computing Technology Industry Association: コンピューティア、コンピュータ技術産業協会)】…☆ 【日本オラクル社】 【シスコシステムズ社】…☆、□ 【マイクロソフト社】…☆、◆、□ 【NTTコミュニケーションズ社】…☆ 【社団法人試験研究センター】	【全国専門学校情報教育協会】…◆ 【全国専門学校情報教育協会】…◆	【日本機械設計技術者クラブ】 【財団法人ボイラー協会】…◎、△、□ 【財団法人ボイラー協会】…◎、△、□ 【情報システム取引者育成協議会】…◎、□ ※構成2団体=日本コンピュータシステム販売店協会、コンピュータソフトウェア産業協会 【情報サービス産業協会】…□ 【財団法人情報システム・ユウザー協会】 【財団法人科学技術連盟】…◎、□ 【財団法人Computer Emergency Response Teamコンピュータ緊急対応センター】 【情報通信ネットワーク産業協会】 【財団法人ネットワークインフォメーションセンター】 【財団法人産業技術産業協会】 【財団法人コンピュータ教育開発センター】…◆ 【システム監査学会】…◎、□ 【財団法人情報通信学会】…◎、□ 【電気電子・情報系(CPD)協議会】…★、□ ※構成3団体=電子情報通信学会、電気学会、情報処理学会 【情報処理学会】…□
	情報処理				
	その他				
	農業				





分野区分	資格・試験	資格の発給団体・機関等	資格に関する分野別専門学校等の教育団体等	資格に関連する業種別団体・職種別団体等	
商業実務	経理業	〈民〉DC(企業年金総合)プランナー 〈国〉ファイナンシャル・プランナー …○, ☆, □	【日本商工会議所(財)金融財政事情研究会】…○, □ 【特定非営利活動法人日本ファイナンシャル・プランナー協会】…○, ☆, □	【財金融財政事情研究会】…○, □ 【財全国技能士会連合会】…○, □	
	簿記	〈国〉技能検定-ファイナンシャル・プランニング 〈民〉秘書技能検定	【財金融財政事情研究会】…○, ☆, □ 【中央職業能力開発協会】…○, ☆, □ 【財実務技能検定協会】…◆	【日本秘書クラブ】 【日本ビジネス実務学会】…◆ 【独立行政法人中小企業基盤整備機構】…△	
	秘書	〈国〉中小企業診断士	【財中小企業診断協会】…○, △, ▲		
	旅行	〈国〉総合旅行業務取扱管理者試験 〈国〉国内旅行業務取扱管理者試験 〈国〉旅経管理主任者 〈民〉ホテルビジネス実務検定試験 〈国〉技能検定-レストランサービス 〈民〉ITコーディネータ試験(ITC)	【財日本旅行業協会】…○, △, ▲, □ 【財全国旅行業協会】…○, △, ▲, □ 【財日本派業サービス協会】…○, △, ▲, □ 【財日本ホテル・レストランサービス技能協会】…◆, △ 【中央職業能力開発協会】…○, ☆, □ 【特定非営利活動法人ITコーディネータ協会】…○, ☆, □	【財日本観光振興協会】 【トラベル・カウレンサー-制度推進協議会】…○, □ ※主催3団体=全国旅行業協会、日本派業サービス協会、日本旅行業協会 【財全国技能士会連合会】…○, □ 【財ニューメディア開発協会】…○, □	
	情報	ネビ ディ システム 検定(ABC検定)	【財日本プライダイル事業振興協会】…○, ☆, ◆, □		
	その他	〈民〉診療情報管理士 〈民〉医療事務技能検定試験 〈民〉診療報酬請求事務能力認定試験 〈民〉医療秘書技能検定試験 〈国〉通関士	【四病院団体協議会(財)医療研修推進財団】 ※構成4団体=日本病院会、全日本病院協会、日本医療法人協会、日本精神科病院協会 【財日本病院協会】…○, ☆, ◆, △, ▲, □ 【財日本医療教育財団】…○, ☆, □ 【財日本医療保険事務協会】…◆ 【財医療秘書教育全国協議会】…◆ 【財務省関税局】 【税関研修所】…○, ◆, □ 【中央職業能力開発協会】…○, ◆, □	【財全日本病院協会】…○, △, □ 【財日本医療法人協会】…○, □ 【財日本精神科病院協会】…○, ◆, □ 【診療情報管理士会】…◆, □ 【日本診療情報管理学会】…○, ☆, ◆, □	
	服飾家政	和装	〈国〉技能検定-染色 〈国〉技能検定-婦人手作服製造 〈国〉技能検定-紳士服製造		【財全国服飾士会連合会】…○, □ 【財全国服飾教育者連合会】…○, ☆, ◆, □ 【財全日本洋装協会】…◆ 【全日本婦人子供服工業組合連合会】 【財日本繊維製品質技術センター】 【財日本和裁士会】 【全日本洋服協同組合連合会】 【財全国和裁団体連合会】 【財日本染色協会】 【日本ニット工業組合連合会】 【日本織物中央卸商業組合連合会】
		織物・手芸	〈民〉アパレルファッション販売能力検定試験 〈民〉アパレルファッションビジネス能力検定試験 〈民〉パターンメーカーキミング技術検定試験 〈民〉アパレルファッション色彩能力検定試験	【財日本アパレルファッション教育振興協会】…◆ 【アパレルファッションビジネス学会】…○, ☆, ◆, □ 【アパレルファッション協会】…◆	【財日本アパレル産業協会】 【繊維アパレル産業協会】 ※構成11団体=日本アパレル産業協会、日本衣料管理協会、日本ボダイファッション協会、日本専門店協会、日本織物中央卸商業組合連合会、ファッション産業人材育成機構、日本百貨店協会、ファッションビジネス学会、日本ファッション教育振興協会、日本ファッション・ウィークメーカー推進機構、JFWジャパン・クリエーション事務局
		服飾	〈民〉色彩検定	【財全国服飾教育者連合会】…○, ☆, ◆, □	
		家政	〈民〉映像音響処理技術者資格認定試験	【財日本ポストプロダクション協会】	
文化・教育	音楽	〈民〉映像音響処理技術者資格認定試験	【特定非営利活動法人全国美術デザイン専門学校教育振興協会】…◆	【財日本博物館協会】 【全国美術協会】 【全国科学博物館協議会】…○, □ 【全国科学館連携協議会】…○, □ 【日本フアンタリウム協議会】 【全国文学館協議会】 【財日本動物園水族館協会】…○, □ 【財日本植物園協会】…○, □	
	美術	〈国〉学芸員資格認定試験(資格認定のための試験・審査) ※博物館の範囲=美術館、科学館、動物園、植物園、水族館等	【文部科学省生涯学習政策局社会教育実践指導研修係】 【国立教育政策研究所社会教育実践研究センター】…○, □		

分野区分	資格・試験	資格の発給団体・機関等	資格に関する分科別専門学校等の教育団体等	資格に関連する業種別団体・職能別団体等
文化・教育	＜国＞カラーコーディネーター検定	資格の発給団体・機関等	資格に関する分科別専門学校等の教育団体等	資格に関連する業種別団体・職能別団体等
	＜民＞色鉛筆検定	【東京商工会議所】…○、◆、□ 【特定非営利活動法人全国美術デザイン専門学校教育振興会】…◆	【全国語学ビジネス観光教育協会】…◆	【朝アジナルコンテントツツ協会】 【日本色彩学会】 【日本デザイン学会】 【朝画像電子学会】 【朝映像情報メディア学会】 【朝日本画像学会】
	＜民＞CGクリエイター検定	【朝画像情報教育振興協会】…☆、◆、□		
	＜民＞Webデザイン検定			
	＜民＞CGエンジニア検定			
外国語	＜民＞画像処理エンジニア検定	【実務技能検定協会】…◆		
	＜民＞マルチメディア検定			
	—			
	＜国＞技能検定・舞台機構調整(音響機構調整作業)	【中央職業能力開発協会】…○、◆、□ 【朝日本照明協会】		【朝全国技術士会連合会】…○、□ 【朝劇場演出空間技術協会】 【全国舞台テレビ照明事業協同組合】 【日本舞台音響事業協同組合】 【日本舞台美術家協会】 【朝日本音響学会】
	＜国＞技能検定・写真	【中央職業能力開発協会】…○、◆、□		【朝日本写真学会】 【協同組合日本写真館協会】 【朝日本写真文化協会】 【日本営業写真器材協会】 【朝全国技術士会連合会】…○、□
通訳・ガイド	＜国＞通訳案内士	【独立行政法人国際観光振興機構】		【朝日本観光通訳協会】 【協同組合日本通訳案内士連盟】 【特定非営利活動法人通訳ガイドコミュニケーションスキル研究会】
	＜民＞地城限定通訳案内士試験	【北海道経済観光局】 【岩手県商工労働経済部観光課】 【栃木県産業労働観光交流課】 【静岡県観光局観光政策課】 【長崎県企画観光文化観光物産局観光振興課】 【沖縄県文化観光スポーツ部観光政策課】		
	＜民＞動物看護師資格認定試験	【日本動物看護学会】…◎、★、□	【朝全国動物専門学校協会】…○、◆、□	【動物看護職統一試験協議会】 ※構成5団体＝全日本獣医師協同組合、日本小動物獣医師会、日本動物衛生看護師協会、日本動物看護学会、日本動物病院福祉協会
	＜民＞動物看護師(VT)(JAH認定)	【朝日本動物病院福祉協会】…○、☆、□		
	＜民＞愛玩動物飼養管理士	【朝日本愛玩動物協会】…○、☆、□		【全日本獣医師協同組合】 【朝日本小動物獣医師会】…☆ 【朝日本動物看護協議会】…○、☆、◆ 【日本司法書士会連合会】…★、△、◆、□ 【日本行政書士会連合会】…★、△、◆、□ 【朝>フットウェア情報センター】…□ 【日本弁理士会】…◎、★、△、▲、□ 【特許管理士会】…□
法律行政	＜国＞司法書士	【法務省民事局、法務局及び地方法務局】		
	＜国＞行政書士	【朝行政書士試験研究センター】		
	＜国＞弁理士	【特許庁総務部秘書課弁理士室】		
	＜国＞不動産鑑定士	【国土交通省土地・水源地部地価調査課】		【朝日本不動産鑑定協会】…△、▲、□ 【朝不動産流通近代化センター】…○、△、▲、□
	＜国＞宅地建物取引引主任者資格試験	【国土交通省総合政策局不動産課】 【朝不動産適正取引推進機構】		【朝全国宅地建物取引業協会連合会】 【賃貸不動産経営管理士協議会】…○、□ ※構成3団体＝全国宅地建物取引業協会連合会、日本賃貸住宅管理協会、全日本不動産協会、日本住宅建設産業協会
スポーツ	＜民＞スポーツ指導者	【朝日本体育協会】…◎、☆、□	【全国専門学校体育連盟】	【特定非営利活動法人日本健康運動指導士会】…□ 【朝日本スポーツクラブ協会】…○、☆、□ 【朝日本フィットネス協会】…○、★、◆、□
	※内訳＝スポーツリリーター(スポーツ振興センター)指導基礎資格)、競技別指導者資格、フィットネス資格、メディカル・コンディショニング資格、マネジメント系資格	【朝行政法人国立スポーツ科学センター】 【独立行政法人国立スポーツ振興センター】		
	＜民＞健康運動実践指導者	【朝健康・体力づくり事業財団】…◎、☆、□		
	＜民＞体育施設管理士	【朝日本体育施設管理士		
	＜民＞トレーニング指導士	【朝日本体育施設協会】…◎、□		

- c 実務経験型…企業内研修や特許，産業界における実績（賞の受賞）等
- d 技術協力型…団体の会議等への参加，大学・企業・研究機関での講義や技術指導等
- e 自己学習型…専門図書や学会誌等の購読，大学院の専門領域の専攻課程の修了，通信教育の受講，業務に関連した自己研鑽等

なお，当該資格等または当該資格等を基礎とする別資格等（領域別能力の認定等）において継続教育・生涯教育制度を導入する状況を，それぞれの団体・機関ごとに見ると，次のとおりとなっている（表4で★を付記）。

- ① 資格等の実施団体・機関…10件（6.8%）
- ② 資格等に関する分野別専門学校等の教育団体…1件（2.1%）
- ③ 資格等に関連する業種別・職種別団体…43件（16.9%）

### 2.3 指定校（課程）制度の導入，教育・実習指導者養成や教員等に係る研修等の実施

当該資格等または当該資格等を基礎とする別資格等（領域別能力の認定等）のなかには，国家資格または受験資格等を付与する指定養成施設の制度と同様，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）を設定し，その条件を満たした教育機関（課程）を当該資格（受験資格）が付与できる課程として認定（認定後に検査等）するものも，次のとおり見られた（表4で☆を付記）。

- ① 資格等の実施団体・機関…22件（15.1%）
- ② 資格等に関する分野別専門学校等の教育団体…4件（8.5%）
- ③ 資格等に関連する業種別・職種別団体…8件（3.1%）

また，研修等のなかには，教育・実習指導者（校内または校外）の養成や専任教員認定等を目的に実施するものも見られた。それぞれの団体・機関の区別は次のとおりとなっている（表4で◆を付記）。

- ① 資格等の実施団体・機関…42件（28.8%）
- ② 資格等に関する分野別専門学校等の教育団体…37件（78.7%）
- ③ 資格等に関連する業種別・職種別団体…24件（9.4%）

### 2.4 資格等の更新条件と教育活動等の関係

上記2.2「資格等における更新制度，継続教育・生涯教育制度」では，取得者が現に実務従事者であることを前提とするものが大半となっているが，次の資格等で学校等での教育活動の従事（有効期間，教育活動の条件）を更新要件や継続教育の内容に含んでいた。

- 専攻建築士（教育研究）【財団法人日本建築士連合会】…5年間の教育・研究経験，年間12単位以上（5年間60単位以上），責任ある立場での実務実績
- 遺伝子分析化学認定士（初級）【社団法人日本臨床衛生検査技師会】…学校の教育活動（1科目10単位），5年間で必須科目20単位を含め50単位以上
- 視能訓練士専任教員【社団法人日本視能訓練士会】…5年以上の教育指導・実習指導経験

また，以下のように上記2.2「資格等における更新制度，継続教育・生涯教育制度」と2.3「教

育・実習指導者養成や教員認定等に係る研修等」を組み合わせ、教員の資質の向上に資する事例も見られた（教育活動以外の更新条件を設定するもの）。

- 実験動物技術指導員【(社)日本実験動物協会】…3年（受験資格認定校教員等）
- 歯科衛生士専任教員【全国歯科衛生士教育協議会】…5年
- 視能訓練士専任教員【(社)日本視能訓練士会】…5年
- 診療情報管理士指導者【日本診療録管理学会】…5年（認定養成校の教員）
- A・F・T 認定色彩講師【(社)全国服飾教育者連合会】…3年
- カラーコーディネーター検定試験（2級・3級）認定講師【東京商工会議所】…初回2年（以降5年）

## 2.5 その他資格等に関する制度の状況

2.2「資格等における更新制度、継続教育・生涯教育制度」に関わる研修等、あるいは2.3「指定校（課程）制度」に定める研修等を実施する団体・機関は、次のとおりとなっている（表4で□を付記）。

- ① 資格等の実施団体・機関…61件（41.8%）
- ② 資格等に関する分野別専門学校等の教育団体…4件（8.5%）
- ③ 資格等に関連する業種別・職種別団体…134件（52.8%）

また、今回確認した研修等のうち、法令や規則等で指定された研修等を実施する団体・機関は、次のとおりであった（表4で△を付記）。

- ① 資格等の実施団体・機関…11件（7.5%）
- ② 資格等に関する分野別専門学校等の教育団体…3件（6.4%）
- ③ 資格等に関連する業種別・職種別団体…16件（6.3%）

さらに、実務経験を要する資格等においては、次のとおり団体・機関が実務経験を代替する実務研修・講習を実施していた（表4で▲を付記）。

- ① 資格等の実施団体・機関…5件（3.4%）
- ② 資格等に関する分野別専門学校等の教育団体…0件
- ③ 資格等に関連する業種別・職種別団体…4件（1.6%）

## 3. 調査結果からの考察

本調査は全資格等の1割弱の抽出調査であり、各資格等に関する団体・機関や研修等を網羅していない。しかし、各資格等は職業に直接関わるものであり、業種別・職種別等の団体・機関を確認できなかった資格等は些少であることから、各領域において専門学校教育に関する団体・機関は概ね存在しているものとする。さらに、研修等は現に実務に従事する者を主対象に継続教育・生涯教育制度として実施されているため、例えば、専門学校の非常勤教員（実務従事者）の能力開発に活用されている可能性も推測される。

これらの研修等を専門学校教員の能力開発としてより体系的に活用するためには、資格等を内

容・実績に応じて階層化するとともに、研修等の内容・水準、実際の機能や効果を検証する必要がある。また、継続教育・生涯教育制度の対象者、実務経験の内容・年数等の要件を専門学校教員に適用するためには、団体・機関との連携・調整が求められる。いずれにしても職業教育の中核となる専門学校の教育の質保証のため、既存の制度を活用した具体的な仕組みづくりに向けた積極的な議論が重要である。

#### 〈注〉

- (1) 日本には資格等を厳密に定義したものはない。一般的には「国家資格、民間資格」、「国家資格、公的資格、民間資格」の類型がある。本稿は総称して「資格等」とする。なお、表4は次の類型を用いて属性を示す。
  - 〈国〉…国家資格。国、行政機関又は地方自治体、国や地方自治体により指定された機関が法律に基づき、試験等により能力や技能を判定し資格を与えるもの。
  - 〈公〉…公的資格。国や行政機関又は準ずる機関が認定し、公益法人等が実施して付与するもの。間接的に国が保証する資格、国家資格と民間資格の中間的な位置づけ等を含む。
  - 〈民〉…民間団体や会社等が独自に主催、実施する講習の受講、試験の合格により与えるもの。
- (2) 同調査の学科帳票の分野別構成比と同年度の学校基本調査の分野別学校数の構成比を比べると、医療33.6% (24.7%。基本調査、以下同じ。)、衛生14.0% (12.5%)、工業13.3% (13.4%)、教育・社会福祉11.3% (11.5%)、商業実務11.2% (13.9%)、文化・教養10.0% (16.3%)、服飾・家政5.8% (7.3%)、農業0.8% (0.6%)。

#### 〈参考文献〉

- 日本文芸社編、2009、『2011年版 資格取り方・選び方オールガイド』
- 九州大学専門学校教育研究会（代表：吉本圭一）、2009、『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』
- 文部科学省検定試験の評価の在り方に関する有識者会議、2008、『「検定試験の評価ガイドライン（試案）」について（これまでの検討の整理）』、参考資料5「検定関係に関連する参考データ」、26頁
- 財団法人専修学校教育振興会、2008、『平成21年版 全国専修学校総覧』
- 各省庁ホームページ
- 資格等の実施団体・機関、専門学校等関係団体、業種物・職能別等団体のホームページ

## 第4節 医療系教育の養成課程の実状

— 日本における看護師養成課程の変遷 —

立石和子（北海道文教大学）

### 1. 課題の設定

#### 1.1 看護師養成課程の課題

日本における看護師養成課程は従来、養成所を中心としておこなわれていた。しかしながら高度化する医療水準に呼応して、高度な専門性を備えた看護師の輩出が近年、社会から求められている。実際に4年制大学における看護師養成教育が本格化したのは1995年前後からである。そして1990年には日本全国の看護系大学の総数はわずか10校だったものが、2009年4月現在では181校にまで著しく増加している。（図1）

今回、このような専門職業教育的要素を持っている看護師養成課程における、看護教育側の教員組織や背景、各養成過程の教育方法や理念とのかかわりなどを2年課程、高校からの5年一貫教育、そして大学についてそれぞれの事例より比較する。

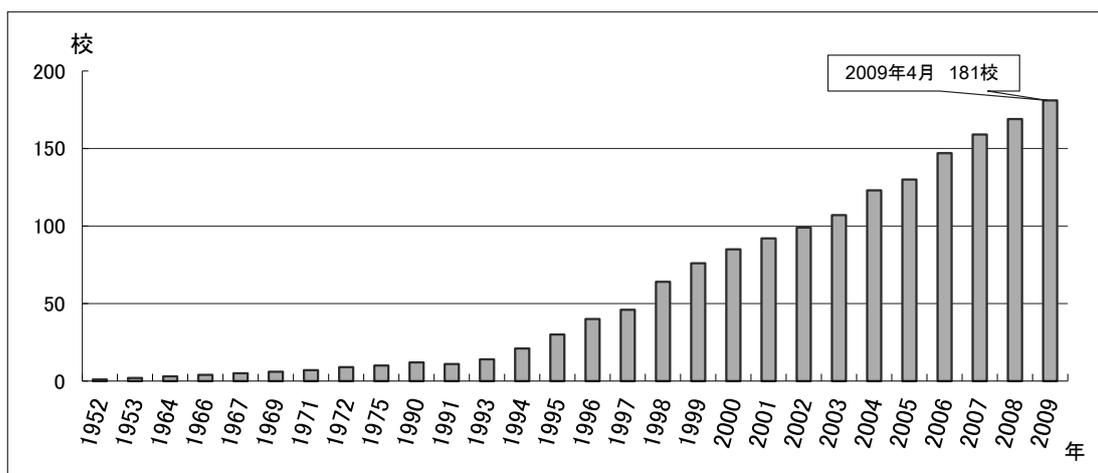


図1 大学数の変移

#### 1.2 看護師養成課程の歴史

看護養成課程の現状を点検・評価する場合には、日本の看護師養成課程の歴史を知る必要がある。

看護のしごとは江戸時代の家事労働から始まり、明治から大正時代には看護婦独自の養成機関による養成が行われた。明治33年7月1日府令71号「東京府看護婦規則」公布と同時に第1回看護婦試験が実施され（高島・三上 2000）、大病院養成所の学生には、医師の指導下ということで無試験にて看護婦の資格を与えられていた。大正4年に看護婦規則（内務省令9号）が制定され、日本赤十字社、医科大学、病院、医師会、派出看護婦会の5つの養成施設の設置主体が養成を担った（平尾 1999）。なお、それより以前にアメリカの宣教師医師トイスラーが明治35年に東京聖路加国際病院を設立し、看護婦養成所を設けていた。ここで注目すべき点としては、看護学教育は

当初からアメリカやイギリスの影響を受けていたことであり、医学教育がドイツ軍の指導のもとで出発している点を考えれば、看護師と医師の養成教育の理念の葛藤の源泉の源泉をここに見ることができるかもしれない。ともあれ、戦後、昭和22年国民医療法に基づく政令として保健婦助産婦看護婦令（昭22. 7. 3. 政124）が公布され、第4条で甲・乙種看護婦が規定されるとともに、同年に保健婦助産婦看護婦養成所指定規則（昭22. 11. 4. 厚令28）が制定された。昭和23年7月に保健婦助産婦看護婦法（以下保助看法）と「養成所指定規則」が制定され、この法律で4種類の看護職が定められ、甲種看護婦は高卒者に3年の教育、乙種看護婦は中卒者に2年の教育、保健婦、助産婦はそれぞれ甲種看護婦に1年の教育という多様な養成過程が用意された。なお、昭和26年には保助看法の一部が改正され看護婦・准看護婦制度となった（榊 1988）。また、戦後には高等教育機関での養成も始まっており、1952年北海道の天使女子短期大学、東京の聖母女子短期大学が新規に昇格し、日本赤十字社および聖路加病院付帯施設が相次いで短期大学となった。

看護職の4年制大学での養成は、昭和27年県立高知女子大学家政学部看護学科が最初である。

翌年、東京大学医学部衛生看護学科（現健康学科・看護学科）、1964年に聖路加看護大学（私立）が開学し、平成元年の時点で総計12校であったが、平成19年4月の時点では150校を超え、今後も看護系大学の新規設立が予定され、またそうした運動が進められている（日本看護系大学協議会 2006）（図2）。

2006年現在の看護師の数は、1,333,045人であり、そのうちの62.4%が病院勤務である。

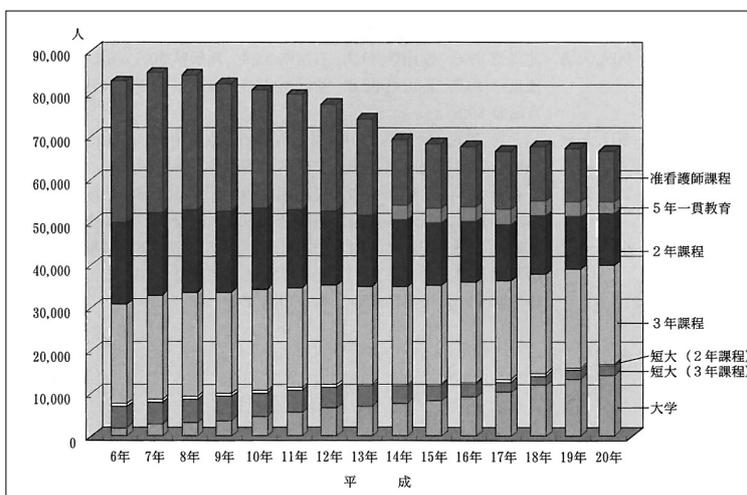


図2 看護師課程・准看護師課程入学者数の推移（日本看護協会出版会）

### 1.3 看護師養成課程とは

日本の看護師養成課程は、いまだ統一されておらずさまざまな課程が混在している。現在中心となっている4年制大学、高校卒業後の養成所（3年あるいは4年課程の専門学校）、高校とその後の2年課程を連続させた5年一貫教育、高等学校卒業後2～3年課程の准看護師課程修了後に更に2年課程の養成所、准看護師資格取得後実務経験10年後通信教育で3年間などと、看護師国家試験受験資格を取るために17コースが存在している。（図3、4）

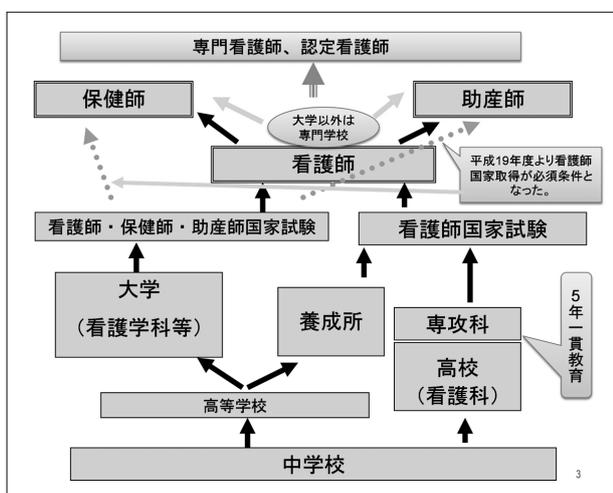


図3 看護養成課程（筆者作成）

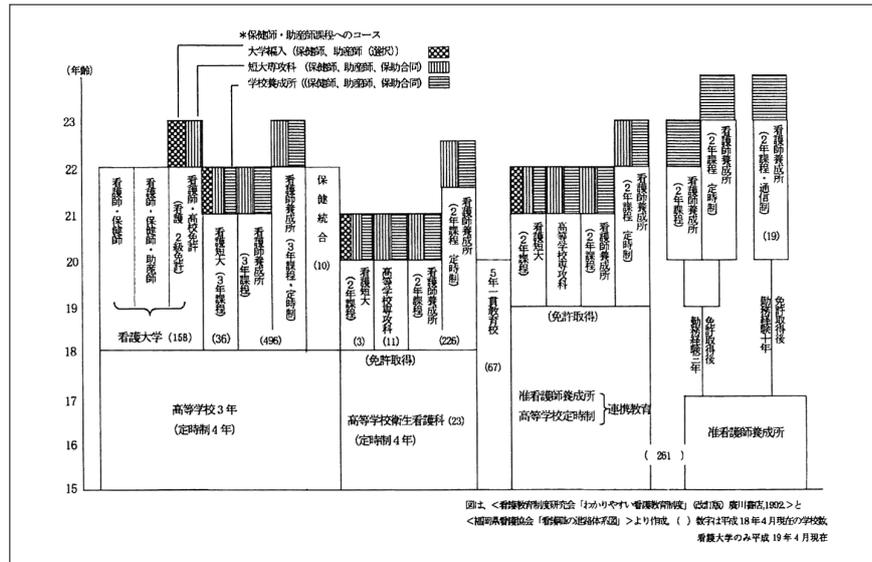


図4 保健師・助産師・看護師への学校別道すじ (野村 2007)

#### 1.4 看護師国家試験について

看護師国家試験の受験資格を得るためには、看護師指定規則で定められた単位を修得する必要がある。2009年の変更により100単位の指定単位がある。(表1)

表1 看護師指定規則 (厚生労働省)

1994年度改訂			2009年改訂		
基礎分野	科学的思考の基盤	13	基礎分野	科学的思考の基盤	13
	人間と生活, 社会の理解			人間と生活, 社会の理解	
専門基礎分野	人間の構造と機能	15	専門基礎分野	人間の構造と機能	15
	疾病の成り立ちと回復促進			疾病の成り立ちと回復促進	
	社会保障制度と生活者の健康			健康支援と社会保障制度	
専門分野	基礎看護学	10	専門分野Ⅰ	基礎看護学・実習	10
	在宅看護論	4		臨地実習	3
	成人看護学	6		• 基礎看護学	3
	老年看護学	4	専門分野Ⅱ	成人看護学	6
	小児看護学	4		老年看護学	4
	母性看護学	4		小児看護学	4
	精神看護学	4		母性看護学	4
	臨地実習	23		精神看護学	4
	• 基礎看護学	(3)		臨地実習	16
	• 在宅看護論	(2)		• 成人看護学	(6)
	• 成人看護学	(8)		• 老年看護学	(4)
	• 老年看護学	(4)		• 小児看護学	(2)
	• 小児看護学	(2)		• 母性看護学	(2)
	• 母性看護学	(2)		• 精神看護学	(2)
	• 精神看護学	(2)		統合分野	在宅看護論
計(単位)	93	統合科目	4		
		臨地実習	5		
		• 在宅看護論	(2)		
		• 統合科目	(2)		
		計(単位)	97		

看護師としてではなく保健師、助産師として働くためにも、看護師の免許が必須となった（2009年4月より）。また、看護師国家試験は、毎年90%前後（70%の正解率）の合格率となっている。（図5）そして参考までに記すと、医師国家試験と同様に、看護師国家試験にも必須問題が取り入れられるようになり、2004年より30問中8割、2010年より50問中8割と、国家資格を持つ専門職者として必ず必要な知識が問われるようになり、出題される問題の傾向も四者択一問題に加えて、五者択一、五者択二の形式、そして写真などの視覚素材を取り入れた問題などが出題されるようになった。さらには、国家試験出題問題の公募制がとられており、問題がプールされるようになっている。配点配分は必須問題が50問であり、問題数は従来どおり240問（300点満点）である。この国家試験の変更は、医師国家試験をはじめとして、歯科医師、薬剤師、看護師と医師国家試験に準じて変更されている現状である。ちなみに、医師国家試験では、正解率65%となるよう問題が作成されている。（医師国家試験は3日間、計500題の選択肢問題で行われている。それぞれ一般問題1点、臨床実地問題3点で計算される。また、2もしくは3問以上選択するとそれだけで不合格となる禁忌肢問題が含まれている。）

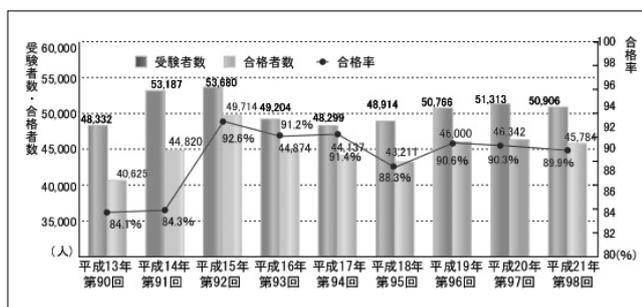


図5 看護師国家試験受験者数・合格者数、合格率の推移 (Tアカデミー)

表2 看護師指定規則（厚生労働省）：准看護師の教育および高等学校・専攻科

准看護師を教育する課程			高等学校及び専攻科				
			高等学校	専攻科	合計		
基礎分野	科学的思考の基盤	7	基礎分野	科学的思考の基盤	6	10	16
	人間と生活、社会の理解			人間と生活、社会の理解			
専門基礎分野	人間の構造と機能	10	専門基礎分野	人間の構造と機能	7	8	15
	疾病の成り立ちと回復促進			疾病の成り立ちと回復促進			
	健康支援と社会保障制度			健康支援と社会保障制度			
専門分野Ⅰ	基礎看護学	6	専門分野Ⅰ	基礎看護学・実習	8	3	11
	臨地実習			臨地実習			
	・基礎看護学			・基礎看護学			
専門分野Ⅱ	成人看護学	3	専門分野Ⅱ	成人看護学	2	4	6
	老年看護学			老年看護学			
	小児看護学			小児看護学			
	母性看護学			母性看護学			
	精神看護学			精神看護学			
	臨地実習			臨地実習			
	・成人看護学			・成人看護学			
	・老年看護学			・老年看護学			
	・小児看護学			・小児看護学			
	・母性看護学			・母性看護学			
	・精神看護学			・精神看護学			
統合分野	在宅看護論	3	統合分野4	在宅看護論		4	4
	看護の統合と実践			看護の統合と実践			
	臨地実習			臨地実習			
	・在宅看護論			・在宅看護論			
	・看護の統合と実践			・看護の統合と実践			
計(単位)	65	計(単位)	38	67	105		

## 2. 養成所の現状

### 2.1 カリキュラムに関して

はじめに、准看護師取得後2年課程のカリキュラムに関して紹介する。表2のように、65単位で看護師国家資格取得となっている。これを2年間で修得するため、かなりの授業密度となっている。

5年一貫教育（高校3年から専攻科2年）は2002年より開始された看護師養成課程である。本課程が始まった背景には、准看護師制が廃止できなかつたこと、中学生で職業選択ができるのかなどである。それまでは、高等学校を卒業した時点で准看護師の免許を取得し、そのまま准看護師として勤務することも可能であった。現在は、高等学校卒業時点ではカリキュラム上准看護師の受験はできず、看護師国家試験受験資格を取得するために、高等学校卒業後さらに2年間の専攻科へ進学し看護師国家試験受験資格を取得するという形態で卒業するのである。表2で示すように、高等教育の積み重ねという形で看護師国家試験受験資格を得ている。

一方、養成所および大学の場合は、看護師国家試験受験資格を得るには、現在のところ基本的に97単位以上を必要とする。養成所（3年課程）では、この97単位の修得が卒業要件となる。大学の場合は、2009年改訂に伴い若干の変動はしているものの、看護師と保健師の国家試験受験資格のいずれも修得できるカリキュラムがいまだ主流であり、その内訳は、看護師教育（3年課程）97単位と保健師教育24単位の合計121単位のうち、118単位以上は両者の統合カリキュラムによって学習するものとなっている。すなわち、大学卒業要件である124単位のうち、118単位は看護師および保健師国家試験受験資格のための単位となる。ただし、いわゆる平成の大改革における市町村統廃合によって、保健所じたいの数が減少したにもかかわらず、看護系大学の増加に伴う保健所実習生の増加が起っており、その結果、保健師教育のための実習施設の絶対的不足が続いている。このようなことを背景として、近年では看護師教育のみを大学4年間で修得させる動きが高まっている。いまや、各看護系大学は、卒業要件である124単位から看護師国家試験受験資格取得に必要な97単位を除いた残りの27単位を、いかに特色あるカリキュラムにするかという選択を迫られている。つまり、よりアカデミックになるのか、より職業教育優先になるのかが問われているのである。

### 2.2 卒業に関して

2.1でも記したように、看護師国家試験受験資格を得るための養成所と、学士を得るための大学がある。養成所の場合は、看護師国家試験受験資格を得るためにこれらの単位が卒業要件となる。大学の場合は、学士修得が目的であるため、看護師指定規則の所定単位が卒業要件ではなく、あくまでも大学卒業のために必要な単位が卒業要件である。（しかし、卒業要件の中に看護師国家試験受験資格取得のための単位が含まれている）

卒業後の進路に関しては、養成所の場合は、大学への編入学や、保健師・助産師の養成所への進学を選択する者が1%程度いる。5年一貫教育の場合は、高等学校卒業時点で大学への進学を選択することもできる。一部の大学では、これらの生徒に門戸を開き特別推薦枠としての入学を

受け入れているところもあるが、ほとんどの大学の場合、一般の高等学校卒業生と同じ扱いとなるので、大学への進学はかなり厳しい状況といわざるを得ない。ちなみに、5年一貫教育を卒業しても、現時点では大学への編入学は認められていない。

就職状況に関しては、いずれの養成課程に関係なく就職率はほぼ100%である。一部、国立大学の看護学部の卒業生に大学院への進学者が多いことを除けば、ほとんどの卒業生が、国家試験に合格したのち看護師として医療機関に就職する。大学卒業生の場合、看護師以外の職種に就職する者も若干は存在する。たとえば、キャビンアテンダント等である。

なお、卒業はできても国家試験に合格しなかった場合、養成所卒業生で准看護師資格を既に取得している者は、准看護師として医療機関に勤務可能である。5年一貫教育の場合は、あらかじめ准看護師の資格を卒業前に取得させることがある。他方、大学卒業生が国家試験に合格できなかった場合は、就職浪人という形で、予備校に通い1年間国家試験のための準備をするというのが現状である。各種医療機関では、大学および養成所（3年課程）卒業生を新卒採用予定者として毎年受け入れているが、採用予定者が看護師国家試験に不合格となった場合、本人が希望すれば看護助手という形で雇用する施設もできている。

### 2.3 看護師国家資格取得後のさらなる資格

看護師国家資格取得後は、保健師・助産師の専攻科に進学が可能である。進学し所定の単位を取得すると、さらに保健師・助産師国家試験の受験資格が得られる。

看護師免許取得後、3年以上医療機関に勤務したうえで、認定看護師（日本看護協会）の学校を受験し、合格後6か月間の研修課程を修了すると認定看護師試験の受験資格が得られる。また、大学院受験資格を持っていれば、専門看護師（日本看護系大学協議会）養成のための大学院課程を履修することが可能である。そこでは、大学院の課程を卒業後、一定の実務経験を経て専門看護師試験を受験する資格が得られる。これら認定看護師・専門看護師の教育では、それぞれの高度専門分野で広く活躍する人材の育成を目指している。

その他に、各種学会が主催する資格等があるが、それらの中でも、医療機関内の職位に比較的直接に関与するものとしては、認定看護管理者資格があげられる。

### 2.4 教員に関して

養成所（准看護師資格修得後および3・4年課程養成所）の専任教員としての基準は、2010年4月に厚生労働省より発令され下記のように変更となった。

- (3) 看護師養成所の専任教員となることのできる者は、次のいずれにも該当する者であること。
- ただし、保健師、助産師又は看護師として指定規則別表三の専門分野の教育内容（以下「専門領域」という。）のうちの一つの業務に三年以上従事した者で、大学において教育に関する科目を履修して卒業したものは、これにかかわらず専任教員となることのできる。ア 保健師、助産師又は看護師として五年以上業務に従事した者 イ 専任教員として必要な研修<sup>\*1</sup>を修了した者又は看護師の教育に関し、これと同等以上の学識経験を有すると認められる者

\*1とは、(ア)から(ウ)までのいずれかの研修のことをさす

(ア) 厚生労働省看護研修研究センターの看護教員養成課程

(イ) 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。)

(ウ) 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)

また、高等学校の教員には、教員資格が必要であるが、以前は、専攻科の専任教員には看護師養成のための特別な教員資格<sup>(1)</sup>は必須ではなかった。しかし、現在、文部科学省より資格取得を推進するよう通達がきている。

看護系大学教員の場合は、基本的に修士以上の学歴を求められる。さらに、職歴として医療機関での臨床経験を原則3～5年以上有することをあわせて教員採用基準として課している大学が多く、文部科学省もこれを推奨している。しかし、現状は、看護系大学が今より少ない時代に、看護系大学の卒業者ということのみで、臨床経験が乏しいまま大学教員となっている者も少なくない。また、養成所を卒業した看護師が、他学部の学士、修士と取得し大学教員となっている者も多い。すなわち、看護系大学には、看護師(保健師、助産師含む)の免許を有した上で、種々の学士や修士を持った教員がいることとなる。現在では、日本の各地に看護系大学が増加して約15年以上が経過しているため、看護学士(看護学系大学卒業生)、看護修士(医科学修士等含む)を持つ大学教員がかなり一般的になってきている。

次に、養成所専任教員の学術的活動について記す。大学教員は、研究費を大学より配分されて各個人の研究活動を行っている。養成所などの専任教員は、夏休みなどの時期を選び学会への参加や発表などを行っている者が多い。養成所内で他の大学の教員と共同で研究活動を行っている者もいる。

最後に、養成所における教職員の人数配置について記す。「看護師学校養成所における看護教員に関する規定」では下記のように決められている。

学生定員が二〇人を超える場合には、学生が二〇人を増すごとに一人増員することが望ましいこと。看護師養成所三年課程(定時制を含む)及び二年課程(定時制)にあつては、学生総定員が一二〇人を超える場合には、学生が三〇人を増すごとに一人増員すること。また、看護師養成所二年課程及び准看護師養成所にあつては、学生総定員が八〇人を超える場合には、学生が三〇人を増すごとに一人、看護師養成所二年課程(通信制)にあつては学生総定員が五〇〇人を超える場合には、学生が一〇〇人を増すごとに一人増員することが望ましいこと。

大学の場合は、教授、准教授、講師、助教含めて看護系学部における教員の数はおおむね19名程度である。日本看護系大学協議会では、2006年に看護系学部の教員数の増員を申し出ているところである。

### 3. まとめ

看護師養成課程とは、あくまでも看護師という職業を修得するための国家試験受験資格を取得する課程である。養成所は、職業訓練として特化している傾向が以前は強かったのだが、現在では、「実践ができる」、「すぐ働ける」という傾向がやや薄れてきているようである。各種医療機関の臨床の場で、新人看護師を受け入れる側に聞いてみると、大卒者とその他の違いは、大卒者のほうが「論理的思考力と文章力」がすぐれていると指摘される。この違いは、はたして養成所と看護系大学のカリキュラムの差異からのみくるものなのだろうか。

#### 〈注〉

- (1) 看護師等養成所の運営に関する指導要領（平成20年1月8日医政発0108006）一部抜粋
- (3) 看護師養成所の専任教員となることのできる者は、次のいずれにも該当する者であること。ただし、保健師、助産師又は看護師として指定規則別表3の専門分野の教育内容（以下「専門領域」という。）のうち一つの業務に3年以上従事した者で、大学において教育に関する科目を履修して卒業したものは、これにかかわらず専任教員となることができること。
  - ア 保健師、助産師または看護師として5年以上業務に従事した者
  - イ 専任教員として必要な研修を修了した者又は看護師の教育に関し、これ同等以上の学識を有すると認められる者
- (7) 専任教員は、看護師養成所では、3年課程は8人以上、2年課程は7人以上確保すること。ただし、平成23年3月31日までは3年課程は6人以上、2年課程は5人以上とすることができる。（一部抜粋）

#### 〈参考文献〉

- 榊秀子，1998『検証——戦後看護の50年 日本看護協会編集』メヂカルフレンド社。
- 高橋みや子・三上れつ，2000「特集 日本の看護・看護教育 私にとっての20世紀」『看護教育』，医学書院，571-693頁。
- 東京アカデミー <http://www.tokyo-ac.co.jp/nur/n2-kekka.html> 2010/03/10
- 日本看護系大学協議会，2006「2006年 看護学教育に関する見解 平成18年6月28日」
- 日本看護協会出版会編集，2009「平成20年度 看護関係統計資料集」日本看護協会出版会
- 野村志保子，2007「総説——医学・医療の最前線シリーズ—— 看護基礎教育制度改革の動向」，久留米医学会雑誌，第70巻，第9・10号，284-287頁。
- 平尾真智子，1999『資料に見る日本看護教育史』看護の科学社。

## 第5節 保育領域（幼稚園教諭・保育所保育士）資格の歴史的変遷 現状 政策的移行

安 部 恵美子（長崎短期大学）

### 1. 歴史的変遷と現状

ドイツのフレーベル式幼児教育施設キンダーガーデンを模した幼稚園がわが国に誕生したのは、明治9年（1876 東京女子師範学校附属幼稚園《現：お茶の水女子大学附属幼稚園》）であり、幼稚園で保育（教育）に従事する者を「保姆」と称した。その養成機関は、同11年に女子師範学校に設置（保姆練成科 修業年限1年）されたが、2年後には廃止され、その後は小学校教員養成課程で養成するようになった。

幼稚園は明治18年頃から急速に増加（明治16年12か所～明治44年533か所）した。その原因は私立園の増加であり、設立の目的は、宗教の伝道や社会奉仕、有志の幼児教育への情熱等であり、幼稚園は、戦前の公教育体制の例外的存在であった。

幼稚園保姆に関する規定は、明治23年の「小学校令」で「女子にして小学校教員足るべき資格を有する者又は、その他府県知事の免許を得たるものとする」と初めて条文化されたが、その待遇は小学校教員の半額から7～8割程度で、退隠料その他の手当の恩典は何もなく、著しく不利であった。

大正14年の幼稚園保姆の有資格率は59%であった。戦前の幼稚園に関する法令では画期的といわれる大正15年の「幼稚園令」の中で漸く、「保姆は、女子にして保姆免許状を有する者たるべし」と規定された。免許状は検定に合格した者に授与され、検定は無試験と試験による検定があった。保姆の資格や検定制度を明確に打ち出したのはじめての法令とされ、幼稚園保姆の地位をある程度向上させたといえるが、待遇は小学校の本科教員には及ばず、学級を担当することができない専科教員程度の待遇とされた。

大衆には一般化しなかった幼稚園に対して、明治の中頃より主に貧困家庭の母親の就労を援助する目的で子守学校や簡易幼稚園が各地に設立された。明治38年以後、大正期にかけて、公立の託児所、農村の繁忙期に開設される季節託児所、女工確保を目的とした工場付設託児所などが全国に開設され、政府の貧民救済策であり慈善的意味合いがあった。

日中戦争、太平洋戦争中には、女性の労働力確保の面からも託児所の数は増加していったが、託児所に関する法令整備は終戦まで行われず、託児所で保育にあたる職員についても幼稚園保姆のような特別な資格は必要とされず、保育内容についても「幼稚園に準じる」とだけ規定された。

幼稚園は文部省、託児所は内務省（昭和13年から厚生省）と管轄も違い、「家庭で適当な保育又は保護を受けられない者を早朝から夕刻まで保育する」という独特の機能を明確化（昭和13年）した託児所は、戦後に幼稚園とは別の「福祉施設」としての機能を持つこととなり、保育の二元化を温存することになった。

終戦後間もなくの頃、幼稚園・保育所の一元化への動きがあったものの、文部・厚生両省の意

見の相違，2つの施設の利害の関係から調整できず，幼稚園は学校教育法，保育所は児童福祉法に規定され恒久化されることとなった。そのため「幼稚園は学校教育施設であり，保育所は児童福祉施設であって，その目的・機能を異にし，それぞれに必要な役割を果たしている以上，簡単に一元化が実現できる状況ではない（1981年 幼稚園および保育所に関する懇話会報告）」との認識が長く続いた。

幼保二元化制度の下にわが国の就学前児童に対する公的保育は，教育職員免許法に基づく幼稚園教諭免許と，児童福祉法に基づく保育士資格を持つ者が担当している。

幼稚園教諭は「幼児の保育をつかさどる【学校教育法27条の9】」者であり，保育士は「登録を受け，保育士の名称を用いて，専門的知識及び技術をもって，児童の保育及び児童の保護者に対する保育に関する指導を行うことを業とする【児童福祉法18条の4】」者と，それぞれの関係法で規定されている。また，保育士は，就学前児童を入所させる保育所だけではなく，それ以外の児童福祉施設（乳児院，児童養護施設，知的障害児施設，児童自立支援施設，児童家庭支援センター等，13種の児童福祉施設がある）で保育を行う福祉職と規定され，保育士の業務は保育所保育士と施設保育士では大きく異なる。

幼稚園教諭免許状の種類は小・中学校や高等学校教諭と同じく，専修（修士課程修了），一種（学士課程卒），二種（短期大学士課程卒／文部大臣が指定する教員養成機関卒）に分類される。大学（認定課程）において修得することが必要な「教科に関する科目」「教職に関する科目」「教科又は教職に関する科目」の最低単位数の計は，専修75単位，一種51単位，二種31単位である。大学（短大も含むで）専修207課程 一種300課程 二種256課程が認定（平成22年度）されており，それとは別に，昭和30年に文部省（現・文部科学省）より幼稚園教諭の指定教員養成機関として認可された35校の専修学校がある。それ以外の専修学校での幼稚園教諭養成は，大学との併習で実施されている。

保育士資格の取得方法には，指定保育士養成施設を卒業，または，保育士試験に合格【児童福祉法第18条の6】がある。指定保育士養成施設では，教養科目（8単位以上），必修科目（51単位），選択必修科目（9単位以上）を含んで，計68単位以上を修得しなければならない。全国に指定保育施設は586か所（2010年4月1日現在）あり，その内訳は大学224校，短期大学257校，専門学校105校で，そのうち，幼稚園教諭免許が取得できるのは，463校，79.0%である。保育士養成施設の卒業者（2008年3月）41,613人中，35,102人（84.4%）が幼稚園教諭免許も取得している。

保育士試験は大学に二年以上在籍し62単位以上修得した者，高卒後2年以上児童福祉施設で児童の保護に従事した者を受験資格とし，筆記試験8科目（社会福祉，児童福祉，発達心理学及び精神保健 小児保健，小児栄養，保育原理，教育原理及び養護原理，保育実習理論）と実技試験（保育実習実技）がある。2010年度の実験者46,820人中，全科目の合格者は5,324人で合格率は11.4%である。

幼稚園教諭二種免許状取得と保育士資格に必要な教科目の比較を次頁に示している。2つの免許・資格を取得するためには共通する科目（例えば体育（体育実技／講義），教育原理，発達心理学など）をダブルカウントしても，短大等2年間の教育課程で85～90単位程度の修得が必要である。

保育士養成施設で保育士資格を取得した卒業生（2008年3月卒）の就職先は，大学卒業者（5,956

幼稚園教諭二種免許及び保育士資格取得に必要な教科目の比較

【幼稚園教諭二種免許】

一般教育科目等 (31単位)	日本国憲法 体育 外国語コミュニケーション 情報機器操作 を含む31単位を履修	31	
教科に関する科目 (4単位)	国語 算数 生活のうち1科目 音楽 以上で4単位 図画工作 を履修 体育	4	
教職に関する科目 (27単位)	教育の基礎理論に関する科目  (4単位)	教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想  幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程(障害のある幼児・児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程を含む。)	4
	教育に関する社会的、制度的又は経営的事項		
	教育課程及び指導法に関する科目 (12単位)	教育の方法及び技術(情報機器及び教材の活用を含む。)  教育課程の意義及び編成の方法 保育内容の指導法	12
	教育実習(5単位)		5
教職の意義等に関する科目 (2単位)	教職の意義及び教員の役割		2
	教員の職務内容(研修・服務及び身分保障等を含む。) 進路選択に資する各種の機会の提供等		
生徒指導、教育相談及び進路指導等に関する科目 (2単位)	幼児理解の理論及び方法		2
	教育相談(カウンセリングに関する基礎的な知識を含む。)の理論及び方法		
教育実践演習(2単位)		2	
最低修得単位数		62	

注) 幼稚園教諭二種免許取得に必要な科目の詳細な設定は、各学校で行う。

【保育士資格】(改正案)

8単位以上	教養科目	必修(2単位) 選択必修	体育講義 体育実技 外国語等	1単位 1単位 6単位以上
必修 51単位 選択必修 9単位以上	保育の表現技術	必修(4単位) 選択必修	保育表現技術(演習)	4単位
	保育の本質・目的の理解に関する科目	必修(12単位)	保育原理(講義) 教育原理(講義) 児童家庭福祉(講義) 社会福祉(講義) 社会的養護(講義) 保育者論(講義)	2単位 2単位 2単位 2単位 2単位 2単位
		選択必修		
	保育の対象の理解に関する科目	必修(12単位)	保育心理学Ⅰ(講義) 保育心理学Ⅱ(演習) 児童の保健Ⅰ(講義) 児童の保健Ⅱ(演習) 児童の食と栄養(演習) 家庭支援論(講義)	2単位 1単位 4単位 1単位 2単位 2単位
選択必修				
保育の内容・方法の理解に関する科目	必修(15単位)	保育課程論(講義) 保育内容総論(演習) 保育内容演習(演習) 乳児保育(演習) 障がい児保育(演習) 社会的養護内容(演習) 保育相談支援Ⅰ(演習) 保育相談支援Ⅱ(演習)	2単位 1単位 5単位 2単位 2単位 1単位 1単位 1単位	
	選択必修			
		選択必修	保育実習以外の系列から6単位以上 保育実習Ⅱ又はⅢ 3単位以上	
総合演習	必修(2単位)	保育実践演習(演習)	2単位	
保育実習	必修(6単位)	保育実習(実習) 保育実習指導(演習)	4単位 2単位	
	選択必修(Ⅱ又はⅢ 3単位以上)	保育実習Ⅱ(実習) 保育実習指導Ⅱ(演習) 保育実習Ⅲ(実習) 保育実習指導Ⅲ(演習)	2単位 1単位 2単位 1単位	
	合計		68単位以上	

注) 保育士資格の選択必修科目はすべての系列からあわせて9単位以上(うち保育実習2単位、保育実習指導1単位以上)

### 幼稚園と保育所の制度および現状の比較

保 育 所		幼 稚 園
児童福祉法第39条	根 拠 法 令	学校教育法第22条
厚生労働省	所 管	文部科学省
保育に欠ける児童	対 象	満3歳から小学校就学の式に達するまでの幼児
児童福祉施設最低基準（省令）	設置・運営の基準	学校教育法施行規則第36～39条 幼稚園設置基準（省令）
原則1日8時間	保 育 時 間 ・ 日 数	毎学年の教育週数は39週を下ってはならない
延長保育 夜間保育 休日保育も実施		1日の教育時間は4時間を標準とする
夏休み 春休みはなし（年間約300日開所）		
保育士 嘱託医 調理員（委託可）	職 員 （職種・配置基準等）	園長 教頭 教諭 助教諭 養護教諭
0歳児 3：1		養護助教諭 講師 教育補助員
1・2歳児 6：1		1学級あたり幼児35人以下
3歳児 20：1		各学級専任の教諭1人以上
4歳以上児 30：1		
保育所保育指針（2008年）	指導の要領・指針	幼稚園教育要領（2008年）

人）では、保育所保育士2,128人（35.7％）幼稚園教諭1,357人（22.8％）、児童福祉施設保育士171人（2.9％）、その他1,988人（33.4％）である。短大卒業者（30,238人）は、保育所保育士14,397人（47.6％）幼稚園教諭6,397人（21.2％）、児童福祉施設保育士841人（2.8％）、その他6,656人（22.0％）である。専修学校卒業者（5,196人）は、保育所保育士2,436人（46.9％）幼稚園教諭907人（17.5％）、児童福祉施設保育士259人（5.0％）、その他1,039人（20.0％）である。

保育所保育士の待遇は、平均月収：21.9万円 年間賞与等：62.6万円 平均年齢：33.7歳 平均勤続年数：7.7年（厚生労働省「賃金構造基本統計調査」平成22年2月公表）

幼稚園教諭の待遇は、平均月収：22.3万円 年間賞与等：64.9万円 平均年齢：31.0歳 平均勤続年数：7.1年（厚生労働省「賃金構造基本統計調査」平成23年2月公表）

幼稚園教諭（106959人）の77％を占める私立幼稚園教諭の初任給の全国平均額は、一種免許状所有者178,307円、二種免許所有者166,595円で、5年目の平均額は、一種199,979円、二種186,923円である（平成19年度私立幼稚園経営実態調査報告）。

#### 年齢別平均給与月額（平成21年度）

	25～29歳	30～34歳
保育士	約26万円	約27万円
幼稚園教諭	約27万円	約29万円
全産業平均	約33万円	約39万円

※平均給与月額は賞与その他特別給与額を含んだ年間給与額を基に算出  
※女性のデータを示している

## 2. 政策的移行

### 2.1 近年の幼児教育・保育政策に対する論議

幼児教育・保育政策に関する国際的な論議において、例えば OECD の報告書の中では、少子化とそれに伴う女性労働力活用という社会政策の一環としての保育制度の充実と、生涯学習社会の基盤としての幼児期の教育の重要性が指摘されている。さらに、子どもの貧困率（日本の2007年の15歳以下の相対的貧困率は14.2%で OECD 30カ国中19位）が上昇する中で、格差拡大を防ぐ幼児教育・保育の可能性が注目されるようになって、社会政策と教育政策の議論を統合させ、総合的見地からの政策議論が進んでいる。

しかしながら、わが国では少子化対策の観点からの議論が中心で、保育所の数を増やす「待機児童ゼロ作戦」のクローズアップなど、量的充足への対応に留まり、幼児教育・保育の質を高めるための公的投資をすることへの社会的コンセンサスを形成するまでにはいたっていない。むしろ、21世紀初めの小泉構造改革以来、公立幼稚園や保育所の民営化（委託・委譲や指定管理者制度）や、保育所職員の非常勤比率制限の撤廃等に見られるように、保育に対する公的支出の削減が目立っている。その結果、保育者（幼稚園教諭・保育所保育士）の労働環境は悪化している状況にある。

また、都市部の保育所不足を補うためと、過疎地にある定員に満たない幼稚園・保育所の統合のために、2006年に認定こども園制度が発足し、幼保の制度的な一体化が図られ、2011年4月1日現在、全国に762か所が認定されている。将来的には学校教育・保育及び家庭における養育支援を一体的に提供する「総合施設（仮称）」の創設を目指し、国の財政措置の一体化及び強化による総合施設（仮称）への移行を政策的に誘導するとしている（平成23年5月23日「子ども・子育て新システム検討会議作業グループ 幼保一体化ワーキングチーム第9回資料」より）この一体化による幼稚園教諭と保育士の免許・資格の統一への方向として、政府によって、教職員免許法や児童福祉法を改正して「こども士」という新たな資格の誕生が提案されているが、その詳細については未定である。

また、保育士については、現行の養成課程は2年以上68単位以上取得を条件としているが、資格の高度化へ向けて、四年制養成課程案や、保育所保育士と保育所以外の児童福祉施設の保育士の分離案等が検討されている（平成18-20年度厚生労働科学研究費補助金政策科学研究「保育サービスの質に関する調査研究」大嶋恭二）。また、幼稚園教諭についても、2006年の「幼児教育振興アクションプログラム」において、一種免許状（四年制大学卒）所有者の配置数を高める取組みの目標値が定められ、また、四年制大学の養成校が増加したために近年、幼稚園教諭として採用される者の中で、一種免許取得者の割合が年々増加している。

## 第6節 保育者養成課程におけるカリキュラム比較

— 短期大学、専門学校、大学について —

川 俣 美砂子 (福岡女子短期大学)

### 1. 問題の所在

本稿は、国家資格を取得するための養成課程の中で、非大学型高等教育における免許・資格取得が可能な保育者養成課程に着目し、幼稚園教諭免許状及び保育士資格取得に関連する大学、短期大学、及び専修学校の養成課程を比較検討するものである。比較検討する内容は、免許・資格取得のための①養成カリキュラム、カリキュラムによって編成される授業を教授する②教員、授業を受ける③学生の3項が考えられる。ここでは、学校種による①養成カリキュラムと②教員に関する検討を行う。そのためにまず、保育者養成課程についての国内外の先行研究から現状を把握する。

### 2. 保育者養成課程についての先行研究

#### 2.1 わが国の養成課程について

わが国では、幼稚園教諭免許状取得のためには、幼稚園教員養成課程として認可されている大学院・大学・短期大学・専修学校で、免許取得に必要な単位を修得する。免許状には、専修免許状（修士）、一種免許状（学士）、二種免許状（短期大学士）がある。

保育士資格は、①大学、短期大学、専修学校を卒業②保育士試験に合格の2つの取得方法がある。卒業した学校種による資格段階の差はない。

北野(2009)によると、幼稚園教諭免許と保育士資格の両方取得できる養成コース(対象は2006年 i-kosodate.net 掲載の養成コース503コース)は、4年制75%、3年制84%、2年制82%で、どちらの免許資格も取得できる養成コースが多い。また、養成コース全体のうち、4年制は28%、専修学校は18%、短期大学は52%、施設2%で、現在のところ短期大学が主流である。2006年に新しく設置された養成コースは、4年制21コース(55%)、専修学校6コース(16%)、短期大学11コース(29%)で、4年制の養成コースの増加が目立った。

以上のように、わが国の保育者養成課程は、現在は2年制コースが主流で、どちらの免許資格も取得できる養成コースが多く、新規設立の場合は、4年制が多い。

#### 2.2 諸外国の養成課程について

続いて、諸外国のいくつか的特色的な養成課程について概観する。

EU諸国における乳幼児保育職員の養成は、大学もしくは職業高等教育学校で行われ、最短期間は3年である。そのうち、フィンランドでは、資格制度が保育の形態に応じた多様なものとなっており、大きくは、①幼稚園教師②社会教育士③保育所保育者④プレイグループリーダー⑤家

庭委託保育者に分類される。幼稚園教師は最低3年間大学に通い、学士の学位を持つことが必須となっている。幼稚園教師の資格を持つ者の中には、修士の学位を持つ者もあり、家庭委託保育者のスーパーバイザーや、就学前学校の教師職に従事することもできる。保育所保育者は後期中等教育段階における3年間の職業訓練の後に取得できる。しかし、職務上の権限が制限されており、保育を行うグループの一員となることはできるが、保育計画を作ることはできない。

イギリスでも、幼稚園教諭と保育士の資格取得の方法は異なり、教師を保育所に配置することで、幼児教育の質的レベルを上げるという考え方である。スペインやドイツの養成計画では、カレッジ・レベルの内容を終えた後に、現場実習が引き続き行われるというものである。

アメリカ（カリフォルニア州）で幼稚園教諭免許を取得するには、4年制大学を卒業し、B.A. (Bachelor of Arts) を取得して、Teaching Credential Program（教諭免許課程）に入る必要がある。また、Teaching Credential Programに入る前の段階で、CBEST (California Basic Educational Skills Test) や CSET (California Subject Examinations for Teachers) のテスト等、多くのステップが存在しており、志望動機が明確でない学生、教員としての適正に欠ける学生、基礎学力が十分に備わっていない学生に対する、ある意味スクリーニング機能を伴っていると考えられる。さらに、Teaching Credential Programに入った後も、14週間の Final Student Teaching（最終教育実習）や RICA (Reading Instruction Competence Assessment) のテスト等のプロセスを経験する必要がある。

以上のように、今回参照した諸外国における養成課程では、養成年数が3年制以上のところが多く見られ、幼稚園教諭と保育士の資格取得方法が異なる国もあった。また、入学前に多くのステップが存在していたり、実習が養成カリキュラム終了後に行われていたり、長期であったりする場合も見られた。

### 3. 保育者養成カリキュラムの現状

以上のような、国内外の保育者養成課程の概観を踏まえた上で、わが国の保育者養成カリキュラムについて、大学、短期大学、専門学校の事例を見ていく。

#### 3.1 履修科目・単位数から見る保育者養成カリキュラム

大学（4年制）、短期大学（2年制）、専門学校（3年制）の養成課程における幼稚園教諭一種免許状、幼稚園教諭二種免許状、保育士資格に関わる科目及び単位数についての、現状を把握するため、次の表1「幼稚園教諭免許状・保育士資格取得に要する最低単位数」（文部科学省）を使用する。表2・表3は、F県のQU1大学（4年制）、QJ1短期大学（2年制）、QP2専門学校（3年制）について、各校の2009年度学生（学習）便覧を参照に、養成カリキュラムの科目及び単位数について表したものである。

幼稚園教諭免許状取得について概観する。表1のように、幼稚園教諭免許状取得のための最低修得単位数は、幼稚園教諭一種（以下、一種）124単位、幼稚園教諭二種（以下、二種）62単位である。単位数差は、「教育職員免許法施行規則第66条に定められる科目」（日本国憲法・体育・外国語コミュニケーション等）10単位を含む、「一般教育科目等」において大きく、一種73単位、二

表1 幼稚園教諭免許状・保育士資格取得に要する最低単位数

幼稚園教諭免許状		単位数		保育士資格		単位数
		一種	二種			
一般教育科目等	日本国憲法、体育、外国語コミュニケーション、情報機器操作(各2単位)は必修	73	31	教養科目	必修 体育(講義・体育実技) 選択必修 外国語等	26
教科に関する科目	国語、算数、生活、音楽、図画工作、体育のうち1以上の科目 (例 幼児音楽、幼児体育)	6	4	基礎技能	(内容 音楽、図画工作、体育等) 必修 選択必修	4 ※
教職の意義等に関する科目	教職の意義及び教員の役割(例 教職概論) ----- 教員の職務内容(研修、服務等を含む) ----- 進路選択に資する各種の機会の提供等	2	2			
教育の基礎理論に関する科目	教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想 (例 教育原理、教育学概論、教育史) ----- 幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程 (障害のある幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程を含む。) (例 教育心理学、発達心理学) ----- 教育に関する社会的、制度的又は経営的事項 (例 教育社会学、教育行財政)	6	4	保育の本質・目的の理解に関する科目	必修 社会福祉、社会福祉援助技術、児童福祉、保育原理、養護原理、教育原理 選択必修	14 ※
教育課程及び指導法に関する科目	教育課程の意義及び編成の方法 ----- 教育の方法及び技術(情報機器及び教材の活用を含む。)(例 保育方法論、幼児教育方法) ----- 保育内容の指導法 (例 保育内容(生活と健康)、言葉指導法、保育内容(人間関係)、表現教育論)	18	12	保育の対象の理解に関する科目	必修 発達心理学、教育心理学、小児保健 小児栄養、精神保健、家族援助論 選択必修	15 ※
生徒指導、教育相談及び進路指導等に関する科目	幼児理解の理論及び方法(例 幼児心理学) ----- 教育相談(カウンセリングに関する基礎的な知識を含む。)の理論及び方法 (例 カウンセリング概論)	2	2			
総合演習		2	2	総合演習	必修	2
教育実習(事前及び事後の指導の1単位を含む)		5	5	保育実習	必修 保育実習 選択必修	5 2
教科又は教職に関する科目		10	—	選択必修(上記※の科目から)		8
最低修得単位数		124	62	最低修得単位数		68

文部科学省中央教育審議会幼児教育部会(2004)

種31単位である。教職に関する科目については大きな差はない。表2を見ると、特に「教科に関する科目」において、一種は、科目の選択肢が広い。「教職に関する科目」では、「保育内容」についての科目において、一種は2単位ずつで、二種では1単位ずつである。教育実習については、一種・二種とも5単位で変わりはない。

保育士資格(以下、保育士)については、一種・二種の別はなく、68単位が必要(表1)で、養成年限にも関わりが無い。幼稚園教諭二種免許と比較すると、二種62単位、保育士68単位で取得単位数に大差はない。「教養科目」について見ると、一種73単位、二種31単位に比べ、保育士は8単位と少ない。代わりに、「保育の本質・目的の理解に関する科目」、「保育の対象の理解に関する科目」についての単位数が保育士は多い。

表2 【幼稚園教諭免許状】

幼稚園教諭一種免許状 QJ1 短期大学（4年制）					幼稚園教諭二種免許状 QJ1 短期大学（2年制）					幼稚園教諭二種免許状 QP2 専門学校（3年制）				
■教科に関する科目および単位数														
免許法による					免許法による									
科目	単位数	左記に該当する開設授業科目	単位数	修得すべき単位数 必修及び選択必修科目より修得	単位数	該当する科目	単位数 必修 選択	該当する科目	単位数 通信 面接					
音 楽	6	音楽 A (器楽基礎)	1	2	4	音楽 1 音楽 2	1 1	音楽 I 音楽 II	2 2					
		音楽 A (器楽応用)	1											
		△ 音楽 B (声楽基礎)	1											
		△ 音楽 B (声楽応用)	1											
		音楽 C (合奏又は合唱)	1											
		電子楽器奏法	1											
		音楽理論	2											
		音楽概論 I	2											
		音楽概論 II	2											
		美術概論	2											
図 画 工 作	6	○ 造形基礎 I	1	2	4	図画工作	1	図画工作 I 図画工作 II	1 1					
		○ 造形基礎 II	1											
		造形応用 I	1											
		造形応用 II	1											
体 育	6	△ 体育概論	2	2	4	幼児体育	1	幼児体育 幼児体育 II	1 1					
		△ 幼児体育概論	2											
		○ 幼児体育 (実技基礎)	1											
		△ 幼児体育 (実技応用)	1											
		△ 体育実技 I	1											
		△ 体育実技 II	1											
国 語	6	国語学概論 I	2	-	4	日本語表現	2	国語	1 1					
		国語学概論 II	2											
		児童文学	2											
		国語表現学	2											
算 数	6	数学概論 I	2	-	4									
		数学概論 II	2											
		数学概論 III	2											
		数学総論	2											
生 活	2	生活科概論	2	-	4	暮らしと園芸	2							
■教職に関する科目および単位数														
教職の意義などに関する科目	2	○ 教師論	2	2	2	幼児教育教師論	2	教師論	2					
教育の基礎理論に関する科目	6	○ 教育の理念と歴史	2	6	4	教育原論	2	教育原理	2					
○ 子どもの発達と学習	2	保育原理 1	2			教育心理学	2							
○ 教育の制度と経営	2	発達心理学	2			教育心理	2							
○ 教育課程総論 I	2	教育課程総論	2			教育課程総論	2							
教育課程及び指導法に関する科目	18	○ 保育課程総論 II	2	18	12	保育内容総論	2	健康 (指導法)	1					
		○ 保育内容の研究 (健康)	2			保育内容 (健康)	1	人間関係 (指導法)	1					
		○ 保育内容の研究 (人間関係)	2			保育内容 (環境)	1	環境 (指導法)	1					
		○ 保育内容の研究 (環境)	2			保育内容 (人間関係)	1	言葉 (指導法)	1					
		○ 保育内容の研究 (言葉)	2			保育内容 (言語)	1	表現 I (指導法)	1					
		○ 保育内容の研究 (表現)	2			保育内容 (表現)	1	表現 II (指導法)	1					
		○ 保育指導研究法	2			保育内容 (造形)	1	表現 III (指導法)	1					
		○ 保育指導方法論	2			幼児教育方法論	2	障害児保育	1					
		○ 教育カウンセリング	2			保育指導	1	保育指導	1					
		○ 教育総合演習	2			2	2	2						
生徒指導、教育相談及び進路指導等に関する科目	2	○ 教育カウンセリング	2	2	2	幼児理解と教育相談	2	教育相談	2					
総 合 演 習	2	○ 教育総合演習	2	2	2	総合演習 1	1	総合演習	1					
教 育 実 習	5	○ 教育実習研究	1	5	5	総合演習 2	1	事前・事後指導	1					
		○ 教育実習 I	2			教育実習指導	1	教育実習	4					
		○ 教育実習 II	2			教育実習	4							
		○ 教育実習 V	2											
■免許法施行規則第66条に定める科目														
日本国憲法	2	○ 法学	4	4	2	日本国憲法	2	日本国憲法	2					
体 育	2	○ スポーツ実習 I	1	2	2	生涯体育理論と実践 1	1	健康科学	1					
		○ スポーツ実習 II	1			生涯体育理論と実践 2	1	生涯スポーツ	1					
		○ スポーツ実習 III	1			2	2	英語 1	2	英会話 I	1			
		○ スポーツ実習 IV	1					英語 2						
		○ スポーツ理論 I	1					中国語 1						
		○ 外国語コミュニケーション	2					中国語 2						
外国語コミュニケーション	2	2	2	2	韓国語 1	2								
					韓国語 2									
					イタリア語 1									
					イタリア語 2									
					ドイツ語 1									
情報機器の操作	2	2	2	2	ドイツ語 2	2								
					基礎情報科学演習 1				1	情報処理 I	1			
					基礎情報科学演習 2				1					
					○ 教育情報処理				2					
					○ 情報処理基礎				4					
○ 情報処理応用 I	2													
○ 情報処理応用 II	2													
○ 情報処理応用 III	4													

表3 【保育士資格】

■必修科目

告示別表第1による教科目				Q11大学（4年制）				Q11短期大学（2年制）				QP2専門学校（3年制）				
系列	教科目	授業形態	単位数	本学の該当する科目及び単位数				本学の該当する科目及び単位数				本学の該当する科目及び単位数				
				左に対応して開設されている教科目	授業形態	単位数	必修	選択	左に対応して開設されている教科目	授業形態	単位数	必修	選択	左に対応して開設されている教科目	授業形態	単位数
保育の本質・目的の理解に関する科目	社会福祉	講義	2	社会福祉学	講義	2		社会福祉	講義	2		社会福祉Ⅰ	講義	2		
	社会福祉援助技術	演習	2	社会福祉援助技術	演習	2		社会福祉援助技術1	演習	1		社会福祉Ⅱ	演習	1		
								社会福祉援助技術2	演習	1		社会福祉援助技術2	演習	1		
	児童福祉	講義	2	児童福祉学概論	講義	2		児童福祉	講義	2		児童福祉	講義	2		
	保育原理	講義	4	保育原理Ⅰ	講義	2		保育原理Ⅰ	講義	2		保育原理	講義	4		
				保育原理Ⅱ	講義	2		保育原理Ⅱ	講義	2						
保育の対象の理解に関する科目	養護原理	講義	2	養護原理	講義	2		養護原理	講義	2		養護原理	講義	2		
	教育原理	講義	2	教育の理念と歴史	講義	2		教育原論	講義	2		教育原理	講義	2		
	発達心理学	講義	2	発達心理学Ⅰ	講義	2		発達心理学	講義	2		発達心理学	講義	2		
	教育心理学	講義	2	子どもの発達と学習	講義	2		教育心理	講義	2		教育心理学	講義	2		
	小児保健	講義	5	小児保健Ⅰ	講義	2		小児保健Ⅰ	講義	2		小児保健	講義	4		
				小児保健Ⅱ	講義	2		小児保健Ⅱ	講義	2						
		実習		小児保健学実習	実習	1		小児保健実習	実習	1		小児保健実習	実習	1		
	小児栄養	演習	2	小児栄養学演習	演習	2		小児栄養1	演習	1		小児栄養	演習	2		
								小児栄養2	演習	1						
	精神保健	講義	2	精神保健学	講義	2		精神保健	講義	2		精神保健	講義	2		
家族援助論	講義	2	家庭概論Ⅰ	講義	2		家族援助論	講義	2		家族援助論	講義	2			
保育の内容・方法の理解に関する科目	保育内容	演習	6	保育課程総論Ⅰ	演習	2		保育内容（健康）	演習	1		健康	演習	1		
				保育内容の研究（健康）	演習	2		保育内容（環境）	演習	1		人間関係	演習	1		
				保育内容の研究（言葉）	演習	2		保育内容（言語）	演習	1		言葉	演習	1		
								保育内容（表現）	演習	1		表現Ⅰ	演習	2		
								保育内容（造形）	演習	1						
	乳児保育	演習	2	乳児保育Ⅰ	演習	2		乳児保育Ⅰ	演習	1		乳児保育	演習	2		
								乳児保育Ⅱ	演習	1						
	障害児保育	演習	1	障害児保育論	演習	2		障害児保育	演習	1		障害児保育	演習	1		
	養護内容	演習	1	養護内容	演習	2		養護内容	演習	1		養護内容	演習	1		
	基礎技能	基礎技能	演習	4	音楽A（器楽基礎）	演習	1		音楽1	演習	1		音楽Ⅰ	演習	2	
音楽B（声楽基礎）					演習	1		音楽2	演習	1						
造形基礎Ⅰ					演習	1		図画工作	演習	1		図画工作	演習	1		
幼児体育（実技基礎）					演習	1		幼児体育	演習	1		幼児体育	演習	1		
保育実習	保育実習	実習	5	保育実習研究	実習	1		保育実習指導	実習	1		保育実習	実習	5		
				保育実習Ⅰ	実習	4		保育実習Ⅰ	実習	2		施設実習Ⅰ	実習	2		
総合演習	総合演習	演習	2	保育総合演習	演習	2		総合演習Ⅰ	演習	1		総合演習	演習	2		
										総合演習Ⅱ	演習	1				
合計			50単位			52単位（≥50単位）				50単位					50単位	

■選択必修科目

通知別表による教科目				本学の該当する科目及び単位数				本学の該当する科目及び単位数				本学の該当する科目及び単位数				
系列	教科目	授業形態	単位数	本学の該当する科目及び単位数				本学の該当する科目及び単位数				本学の該当する科目及び単位数				
				教科目	授業形態	単位数	必修	選択	教科目	授業形態	単位数	必修	選択	教科目	授業形態	単位数
保育の本質・目的の理解に関する科目	児童福祉	講義	2	児童福祉事業論	講義	2		幼児教育教師論	講義	2		児童福祉Ⅱ	講義	2		
	教育原理	講義	2	教育の制度と経営	講義	2		幼児教育方法論	講義	2						
	保育学	講義	2	保育学特講	講義	2		幼児理解と教育相談	講義	2						
保育の対象の理解に関する科目	発達心理学	講義	2	発達心理学Ⅱ	講義	2		児童文化	講義	2		乳幼児心理学	講義	2		
	臨床心理学	講義	2	臨床心理学Ⅰ	講義	2					青年心理学	講義	2			
	教育相談	講義	2	教育カウンセリング	講義	2					小児栄養実習	実習	1			
	家庭概論	講義	2	家庭概論Ⅱ	講義	2										
	体育概論	講義	2	幼児体育概論	講義	2										
保育の内容・方法の理解に関する科目	保育内容	演習	6	保育課程総論Ⅱ	演習	2		保育内容総論	講義	2		健康Ⅱ	演習	1		
				保育内容の研究（人間関係）	演習	2				言葉Ⅱ	演習	1				
				保育内容の研究（環境）	演習	2				表現Ⅱ	演習	1				
				保育内容の研究（表現）	演習	2				表現Ⅲ	演習	1				
				保育指導研究法	演習	2				養護内容	演習	1				
				保育指導方法論	演習	2				児童文化	演習	2				
乳児保育	演習	2	乳児保育Ⅱ	演習	2											
児童文化	演習	2	児童文化	演習	2											
基礎技能	基礎技能	演習	4	音楽A（器楽応用）	演習	1		音楽3	演習	1		音楽Ⅱ	演習	2		
				音楽B（声楽応用）	演習	1		音楽4	演習	1		図画工作Ⅱ	演習	1		
				造形基礎Ⅱ	演習	1		リズム表現	演習	1		幼児体育Ⅱ	演習	1		
				造形応用Ⅰ	演習	1		造形表現	演習	1		国語	演習	2		
				造形応用Ⅱ	演習	1		日本語表現	講義	2						
				幼児体育（実技応用）	演習	1		幼児ダンス	演習	1						
保育実習	保育実習Ⅱ	実習	2	保育実習Ⅱ	実習	2	いずれか1つ必修	保育所実習Ⅱ	実習	2	いずれか1つ必修	保育実習Ⅱ	実習	2	いずれか1つ必修	
				保育実習Ⅲ	実習	2		施設実習Ⅱ	実習	2		保育実習Ⅲ	実習	2		
合計			19単位以上			16科目（≥8科目）			42単位（≥19単位）			19単位（≥19単位）			19単位（≥19単位）	

表3を見ると、授業形態については、講義・演習・実習の別に学校間差はない。しかし、こちらに関しても、いくつかの同種の科目において4年制で2単位、2、3年制で1単位の場合が見られる。保育実習に関しては、これも4年制と2、3年制の差はなく、いずれも5単位である。

以上のように、わが国の幼稚園免許状取得のための科目及び単位数は、保育士資格取得と比較して一般教育（教養）科目の単位数が多く、一種免許取得となるとさらに増える。また、二種免許取得と保育士資格取得の総単位数に大きな差はないが、保育士資格取得については、一般教育（教養）科目が少ない分、福祉・心理に関する科目が多いということが確認できた。また、実習の単位数は、幼稚園教諭一種免許と二種で違いはなく、4年制での保育士資格取得と2、3年制での取得も同様である。

### 3.2 聞き取り調査から見る保育者養成カリキュラム

以上は、各校学生（学習）便覧を参考に、免許資格取得のための履修科目の比較を行ったが、それだけでは、各学校種の特色的部分には踏み込めていない。そこで次からは、各学校の概況や教育内容、教育組織について、聞き取り調査にて把握していく。

調査対象は、先に養成カリキュラムの比較を行ったQU1大学（4年制）、QJ1短期大学（2年制）、QP2専門学校（3年制）、及び4年制大学はその修業年限からも幅広い特色があることが考えられるので、もう1校QU2大学（4年制）を加えた。

対象校の概況は、本稿に関係のある内容のみをピックアップして、表4のようにまとめた。

表4 学校の概況について

項目	QU1大学（4年制）	QU2大学（4年制）	QJ2短期大学（2年制）	QP2専門学校（3年制）
調査対象校の学部数	6学部	3学部	－	－
調査対象学部中の学科数	2学科（教育福祉系）	1学科2専攻（教育福祉系）	5学科（総合系）	8学科（医療福祉系）
在籍者数（1学年）	約110名	約115名	約70名	約30名
免許・資格取得率	小学校教諭一種免許、幼稚園教諭一種免許、保育士資格の3つを取得するとすると、授業が過密になり過ぎるので、2つ取得を勧めている。3つとるのは10名位。免許取得者数は①幼稚園②小学校③保育士の順。	ほとんどの学生が幼稚園教諭一種免許・保育士資格ともに取得する。	ほとんどの学生が幼稚園教諭二種免許・保育士資格ともに取得する。（平成20年度3月卒業生58名中：保育士資格取得者58名、幼稚園教諭二種免許取得者54名、卒業のみ0名）	ほとんどの学生が幼稚園教諭二種免許・保育士資格ともに取得する。（平成20年度3月卒業生55名中：保育士資格取得者55名、幼稚園教諭二種免許共取得者53名、卒業のみ0名）
卒業後の進路状況	卒業後の進路は、幼稚園と保育園を合わせて2、30名位。小学校は20名位。割合としては、一般企業が一番多い。	約8割が保育関係に就職。	約9割が保育関係に就職。	約9割が保育関係に就職。
グループ校、系列校の有無について	小学校、中学校、高校、幼稚園、保育園	短期大学部、女子中学、女子高校、男子高校、幼稚園、保育園、調理師専門学校	4年制大学、幼稚園	保育園、病院、福祉施設、専門学校

表のように、専門学校は医療福祉に関する多様な学科が設置されている。4年制大学はどちらも1学年の人数が多い。免許・資格に関しては、QU1大学は学科の方針もあり、保育士資格を取

得する学生は幼稚園、小学校免許取得者と比較して少ない。他の3校は、ほとんどの学生が幼稚園教諭免許と保育士資格のどちらも取得する。卒業後の進路は、短期大学及び専門学校の方が保育職へ就く学生が多く、特に、QU1大学はQU2大学よりも極端に保育職に就く学生が少ない。調査校4校とも、グループ・系列校を持っている。

次に、教育の内容と方法について表5のようにまとめた。

表5 教育の内容と方法

項 目	QU1 大学（4年制）	QU2 大学（4年制）	QJ1 短期大学（2年制）	QP2 専門学校（3年制）
カリキュラム構成時に準拠・参照するものなど	外部からの助言はないが、他大学を参考にすることはある。	厚生労働省、文部科学省からの単位数に準拠しているが、開設時は、先行の大学を参考にして編成した。	資格・免許のためのカリキュラムは、厚生労働省、文部科学省からの単位数に準拠している。	短期大学通信制併修のため、資格・免許取得のためのカリキュラムは、決まっている。専門学校におけるカリキュラムについては、他校を参照にするというより、本校の学生の状況に応じて変更し、構成している。
職業専門的な側面における深さや広さ、新しさに対して、特に意識していること	特色的科目はないが、それぞれの科目で特色を出すようにしている。キリスト教学が2年間ある。	初年次教育として、「基礎演習1, 2」を行っている。内容は、専門科目の基礎、大学とはどんなところか。帰属意識を持たせる。指導主任制度を使って、レポートな書き方、図書館の使い方、幼・保の見学など。	乳幼児教育保育において求められる、音楽、英語、園芸の3コース（内1コースを選択）を設置している。	合奏、手話など、適宜導入。マナー（3年間）・ペン字（3年間）を行っている。
特に工夫している教授方法や設備・仕組みなど	造形と音楽のコマ数が多い。	家政学部関係の授業はほとんどなくなったが、「食と保育」の授業を選択で残した。ピアノが現場で必要であるから、音楽の授業は免許法以上に個人レッスンで行っている。「保育経営論」、「障害児の心理」、「新生児医学」は、免許法の中に、妊娠から新生児期の学習がないため、設けている。	短大2年間での成長のみならず、10年後の姿を見据え、「社会人入門」という2年間通して、環境、保険、就職などさまざまなジャンルの講演を聞く授業がある。クラスアドバイザー制度。	学生がやりがいを感じられる授業を多く取り入れる。近隣の小学校で学生が企画した連携授業を行う、自分達で植えた稲を収穫するなど。クラス担任制。
使用しているテキストについて	担当教員が決定する。	担当教員が決定する。	担当教員が決定する。	短期大学通信教育部によって選定されている。
実習、研修の時期や、期間	実習に行くことで進路が変わることもある。保育実習12日間、施設は10日間…2年次。幼稚園実習は12日間…3年次。4年生になると、就職のための自主実習に行く。単位実習先は、一覧表から学生が選び、教務課で振り分ける	保育所実習は10日間、幼稚園実習は12日間。単位実習は3年生からなので、それ以外の実習は、園の了承が得られれば、見学実習を行っている。	1年次2月保育所実習、3月施設実習。2年次6月幼稚園実習、8月保育所実習、9月幼稚園実習をそれぞれ10日間行っている。採用試験前に自主実習に行くことが多い。	1年次2月保育園／2年次6月幼稚園 11月幼稚園／3年次7月保育園、8月施設。自主実習、体験実習の機会が、1年次からある。
実習のための事前事後指導	保育実習研究15コマ。2年次の8月に実習に行くので、5月くらいから始まる。	「実習研究」として行っている。今後は、もう少し増やそうと計画している。	保育実習指導・教育実習指導の授業をそれぞれ、15コマずつ行っている。	実習指導→予約→実習指導→実習審査（不合格の場合は居残り）→実習→実習報告会という流れがある。※実習指導の授業は、1年次前期～3年次前期までである。

表のように、QP2 専門学校は短期大学通信制を併修することによって、免許資格を取得する。カリキュラムは、短期大学通信制による科目以外は、比較的自由に変更できる。そのため、他の3校に比べて、手話、マナー、ペン字などの特色的科目が多い。1学年の人数が比較的少ないQJ1短期大学、QP2 専門学校には、クラス担任やアドバイザー制度が設けられている。QJ1 短期大学及びQP2 専門学校の実習は、1年次2月から開始されるが、QU1 大学は2年次から、QU2 大学は3年次から始まる。

次に、教職員について表6のようにまとめた。

表6 教職員について

項 目	QU1 大学（4年制）	QU2 大学（4年制）	QJ1 短期大学（2年制）	QP2 専門学校（3年制）
教員・職員の職階と人数構成	教授18名、准教授2名、講師・助教0名、非常勤講師は音楽に多い。	教授15名、准教授8名、講師5名、助教1名、助手（体育、美術が多い）6名	教授3名、准教授2名、講師4名（実務経験者2名）	常勤教員3名（全員実務経験者：学士1名、準学士2名）
教員や職員の採用ルート	公募	公募	公募及び紹介	公募（新聞掲載）、紹介など
現職教員の研修体制の整備状況	学会、研究会の出席など、研修体制は整備されている。	学会、研究会の出席など、研修体制は整備されている。	学会、研究会などへの出席は、奨励されている。	月1回外部講師による講演（マナーや企業設立についてなど）あり。教員の学術的研究の機会は整備されておらず、個人研究費はなし。
教員と職員の職務分掌及び連携状況	就職先訪問、高校訪問は、教員は行わない。要請があれば、高校へ出前授業へ出向く。実習の訪問は、学科教員が行く。	分かれている。高校訪問は基本的に教員は行わない。実習訪問は就職活動となる。	高校訪問は職員・教員共に行う。実習先訪問が就職活動となる就職指導は、職員及び教員も行う。	教員と職員の職務は明確に分かれている。就職先訪問は職員（広報課）が行い、それを教員へ伝達、教員が学生へ情報を伝える。

表のように、QU1 大学、QU2 大学共に教授職が多い。QP2 専門学校は教授、准教授などの職階はない。QU1・QU2 大学、及びQJ1 短期大学は、学会、研究会などへ参加の研修体制は整備されているが、QP2 専門学校は、教員の学術的研究の機会は整備されておらず、個人研究費は設定されていない。

#### 4. まとめと今後の課題

保育者養成カリキュラムを概観して、①わが国の幼稚園教諭二種免許状取得のための科目及び単位数は、保育士資格取得と比較して一般教育（教養）科目の単位数が多く、一種免許状になるとさらに多い。しかし、一種免許状取得の場合でも、教職に関する科目はほとんど増えないので、養成年数の延長は、必ずしも保育領域の専門的養成教育の深化にはつながっていないことがわかった。また、②実習の単位数は幼稚園教諭一種免許状取得と二種免許状取得で差はない。ゆえに、ここからも養成年数の延長は、現場での実践経験の豊さにはつながっていると言えない。

また、今回の聞き取り調査から言えることは、①卒業時に、保育職に就く学生の割合は、4年制大学よりも短大、専門学校の方が多い。これは、4年制のほうがカリキュラム的にも余裕があ

り、保育分野以外を学ぶことも多いので、選択肢が広がるのかもしれない。また、②専門学校では、短期大学通信制を併修することによって、免許・資格を取得しており、通信制以外のカリキュラムは、比較的自由に変更できる。これによって、学生の興味・関心、社会の要請に応じたカリキュラムの編成が行われている。さらに、③専門学校には、教授、准教授などの職階はなく、教員の学術的研究の機会が整備されているとは言えない。クラス担任制があることや、非常勤講師数が多いことなどから、現在の専門学校教員に求められているのは、学術的研鑽よりも、学生指導や学校運営に関する技術の向上なのかもしれない。本稿では、こちらで限定した学校を対象とした調査から、導き出された結果を報告している。よって、非大学型高等教育における保育者養成課程のほんの一部を検討したに過ぎない。今後は、さらに広い対象校による調査が必要であると考えられる。

#### 〈参考文献〉

- 北野幸子, 2009, 「ケア・教育・子育て支援を担う保育士養成の実態と課題」『社会福祉学』第50巻1号, 123-133頁
- パメラ・オーバーヒューマ, ミハエラ・ウーリッチ／泉 千勢 編訳, 2004, 『ヨーロッパの保育と保育者養成』大阪公立大学出版会
- 伊藤喬治, 2007, 「現代のフィンランドにおける〈保育〉制度と保育者養成」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科教育論叢』第50号, 25-33頁
- 山本和美, 2000, 「保育の質向上を目指す幼稚園と保育所の関係について——イギリスの幼児教育と保育における提携——」『乳幼児教育学研究』第9号, 71-82頁
- 渡邊哲也, 2005, 「アメリカ, カリフォルニア州における幼稚園教諭免許取得に関する考察」『新島学園短期大学紀要』第25号, 33-40頁
- 文部科学省中央教育審議会初等中等教育分科会幼児教育部会, 2004 「幼稚園教諭免許状・保育士資格取得に要する最低単位数」

付記：本稿の一部は、福岡女子短大紀要第73号（2010）に掲載されている。

## 第7節 質の多様化と資格要件の高度化

— 栄養士・管理栄養士の事例から —

長尾 由希子 (聖カタリナ大学)

### 1. はじめに — 問いの設定

厚生労働省所管の資格に関わるカリキュラムは、他の資格や文部科学省管轄のみの一般的な学科に比べ、各種規定が厳格なことで知られる。つまり、養成施設側からすれば、カリキュラム編成における自由度が相対的に低い。では、そのようなカリキュラムのもとで養成される人材は均質・均一なのだろうか。

資格を要する専門職について、先行研究は国家・市場・教育機関による量のコントロールという観点からアプローチしてきた(橋本編著 2009, 鈴木 2009など)。しかし、量のコントロールは有資格者数の需給調整だけではなく、質のコントロールという目的と不可分である。需要を超えた有資格者数の増加がよい意味・悪い意味双方で質の多様化をもたらし、それがさらなる資格要件の高度化につながっていくのではないだろうか。

本稿では、厚生労働省所管の国家資格である栄養士と管理栄養士を例に、1) 指定カリキュラムの枠があってもなお生まれる人材の多様性と養成施設各校の工夫を描くとともに、2) 有資格者数の増加や多様性が資格要件の高度化につながっていくことを指摘する。

### 2. 栄養士養成について

#### 2.1 栄養士・管理栄養士制度の概略

栄養士・管理栄養士はいずれも国家資格であり、栄養士は1947年、管理栄養士は1962年に導入されてこんにちにいたる。つまり、食に関して2つの資格制度が併走しているが、この背景には、栄養士や養成施設をめぐる質・量に関する政治的な議論や動静が存在する。

1950年以降、家政系大学・短大の栄養士養成施設指定が相次ぎ、大量の栄養士が登場した。しかし有資格者の多くは栄養士として就職せず、または短期間で結婚退職した。そのため、教育の質および有資格者の質と職業意識の希薄さが問題化した。これに対し、厚生省(当時)と日本栄養士会、全国栄養士養成施設協会の間で修業年限延長や国家試験の在り方をめぐって議論となり、折衷案として栄養士制度の現状維持をしたまま、上位資格である管理栄養士制度が創設された(鈴木 2009, 171-172頁)。栄養士は日本栄養士連盟、栄養士議員連盟を通じ政治力を有し、栄養士制度は種々の利害調整のもとで展開してきた。

こうしてより高い専門性を意味する管理栄養士制度が出来たものの、制度導入当初は管理栄養士の必置義務が存在せず、管理栄養士資格取得の実質的な意義が不明確で、受験者数・合格者数とも伸び悩んだ(鈴木 2009, 176頁)。しかし、管理栄養士国家試験における実務経験による登録特例の廃止、科目免除廃止、全面国家試験化などの段階的な改正を経て(鈴木 2009)、2000年

の栄養士法改正で両者の違いが明確になる。同改正では、管理栄養士は傷病者の栄養指導や栄養管理に携わる者と明記され、登録制から免許制に変わった。総じて、管理栄養士は医療職としての性格を強めている。

本稿では、非大学型高等教育に注目するため栄養士を中心に記述するが、上述のように栄養士・管理栄養士両資格の展開は不可分なので、適宜合わせて記述していく。

## 2.2 栄養士養成施設・管理栄養士養成施設の概況

主な栄養士養成施設としては、大学、短大、専修学校が挙げられる。養成施設数の変化をみると、短大を中心に展開していたが、徐々に大学が参入してきたことがわかる（日本栄養士会 1994, p.24）。これは女性の大学進学率上昇とも軌を一にしているといえる。

養成施設別の就職先をみると、平成20年度に各養成施設卒業生のうち栄養士業務における栄養士業務就職者は、専門学校が75.3%（32校1,763人）、短大が44.6%（121校3,755人）、大学が26.8%（15校255人）であり、管理栄養士課程校は53.8%（102校4,381人）である（全国栄養士養成施設協会「就職実態調査」）。栄養士・管理栄養士養成課程でも卒業生全員が栄養士業務に就職するわけではなく、特に専門学校卒業生において栄養士業務就職者の比率が高いこと、栄養士の実数としては短大卒業生が中心であることがわかる。

就職先の職域別内訳をみると、大学がやや学校への就職が多くなっているものの、栄養士養成施設内では大きな差はなく、管理栄養士と栄養士の差の方が大きい（表1）。法規定を反映し、管理栄養士は病院への就職が多く、栄養士は工場・事業所への就職が多い。

表1 栄養士業務就職者の職域別就職状況（平成20年度）

	栄養士業務 就職者数	官公署	学校	病院	工場・事業所	児童福祉 施設
管理栄養士課程	名 4,381 % 100.0	168 <b>3.8</b>	192 4.4	1,000 <b>22.8</b>	1,753 40.0	284 6.5
専門学校	名 1,763 % 100.0	10 0.6	21 1.2	159 9.0	977 <b>55.4</b>	284 <b>16.1</b>
短期大学	名 3,755 % 100.0	22 0.6	89 2.4	335 8.9	2,107 <b>56.1</b>	634 <b>16.9</b>
四年制大学	名 255 % 100.0	11 <b>4.3</b>	17 6.7	15 5.9	157 <b>61.6</b>	21 8.2
合計	名 10,154 % 100.0	211 2.1	319 3.1	1,509 14.9	4,994 49.2	1,223 12.0

	社会福祉 施設	きょう正 施設	栄養士 養成施設	調理師 養成施設	その他
管理栄養士課程	名 434 % 9.9	0 0.0	26 0.6	7 0.2	517 11.8
専門学校	名 204 % <b>11.6</b>	0 0.0	12 0.7	0 0.0	96 5.4
短期大学	名 458 % <b>12.2</b>	1 0.0	6 0.2	2 0.1	101 2.7
四年制大学	名 11 % 4.3	0 0.0	0 0.0	0 0.0	23 9.0
合計	名 1,107 % 10.9	1 0.0	44 0.4	9 0.1	737 7.3

全国栄養士養成施設協会「就職実態調査」より

## 3. 栄養士の多様性——各校の工夫による個性の創出

### 3.1 調査校の概要

本章では短大と専修学校に注目し、カリキュラムの比較を行う。具体的には、2009年7～8月（東京・埼玉）、2010年1月（福岡）に訪問した短大4校、専修学校2校（表2）のカリキュラムを比較する。調査校は、栄養士養成の伝統校を中心に比較的新しい学校まで含め、業界・卒業生

表2 調査校一覧

	QP3 専門学校	QP5 専門学校	QJ2 短大	QJ3 短大	QJ4 短大	QJ5 短大
学 校 種	専門学校	専門学校	短期大学部	短期大学部	短期大学	短期大学部
主な資格	栄養士	栄養士・管理栄養士 (専攻科)	栄養士 (四大で管理栄養士)	栄養士 (四大で管理栄養士)	栄養士	栄養士 (四大で管理栄養士)
学校創設 時 期	比較的新しい	伝統校	伝統校	伝統校	昭和半ば	伝統校
規 模	中～小規模	比較的大規模	比較的大規模	比較的大規模	中～小規模	比較的大規模
卒業要件	=栄養士資格 取得要件	=栄養士資格 取得要件	=栄養士資格 取得要件	=栄養士資格 取得要件	=栄養士資格 取得要件	=栄養士資格 取得要件
所 在 地	東京都	東京都	東京都	東京都	埼玉県	福岡県

の評価が高い学校を関係者から推薦・紹介していただいた。

QP3 専門学校は比較的小規模であるメリットを生かし、在校生・卒業生と教員の距離が非常に近い。また、業界の動向や現場での実際的な業務を意識した、堅実な人間教育を重視している。そのため、比較的新しい小規模校でありながら、就職率も堅調で卒業生の栄養士業務への就職者が多い（少人数であるため割合は省略）。

QP5 専門学校は伝統校であり、専門学校でありながら学究的色彩が強い。早くからシラバス整備や学会活動、図書整備、同窓生のネットワーク作りなど、大学に近い教育環境や体制に取り組んできた。派手な広報はないが、入学希望者は多い。4年制の管理栄養士科も有し、管理栄養士合格率は大学を含む管理栄養士養成施設全体の中でも全国平均を上回る。

QJ2 短大は伝統校であり、定員割の経験はない。派手な広報は行わず学校案内に卒業生のロールモデルを多く盛り込んでいる。そのため、明確な職業イメージを描き入学してくる者が多い。短大卒業生は全員が栄養士資格を用いて就職をするというわけではなく、栄養士になる者は約4割だが（平成21年3月卒）、就職率そのものや求人状況はよい。

QJ3 短大は、栄養教育に関し複数の学校種を擁する老舗校である。大学すら全入時代のこんにちだが、入試倍率が高い。伝統校として業界の評価が高く、求人数はかなり多い。平成21年度の卒業生進路は、栄養士業務が約50%、食品技術者約20%、進学者（四大編入含む。ほとんど管理栄養士を視野に入れている）が約20%と、栄養関連が多い。

QJ4 短大は、栄養士養成課程に限らず学校として人間教育や教養教育を重視している。オープンキャンパスなど入学前からその方針を説明し、理念に賛同した者に入学してもらうようにしている。開学以来就職率は100%で、栄養関連の就職が比較的多く、進学者は同校専攻科への進学が中心である（少人数であるため割合は省略）。

QJ5 短大は伝統校で複数の学校種を擁し、地元で食の学校として評価が高い。広報活動も積極的に組織的取り組みを行っている。そのため入学希望者も地元求人数も多い。平成20年度の進路では、就職希望者（約8割）の就職決定率は100%近く、うち7割以上が栄養士業務に就く。進学者は約1割である（大学・専門学校・院含む）。

栄養士資格取得が卒業要件と完全一致するかどうかは学校により異なり、また、栄養士業務就職状況も異なるが、いずれの学校も基本的には栄養士資格取得を目指している。

### 3.2 規定と調査校の必修カリキュラム比較

栄養士養成施設である学校は、文部科学省の設置基準と、厚生労働省による栄養士法施行規則第9条などによって施設などに関する細かな基準に適合することが、二重に定められている。そのため本節では施設の比較は行わず、必修カリキュラムの単位比較を行う。

栄養士法施行規則において、一条校のカリキュラムは別表第1、それ以外の養成施設のカリキュラムは別表第2によって規定されている。つまり短大は別表第1、専修学校は別表第2に依拠する。別表第2は、別表第1に一条校でいう一般教養や教養教育の部分を、取得すべき基礎分野（人文科学、社会科学、自然科学、外国語、保健体育などから12単位）として補足・規定したものである。専門分野に関する単位の構成は、一条校と非一条校でまったく同じであり、この枠が学校種不問で栄養士養成の基準を示している。

表3は、法規定による単位設定（別表）と、各校で卒業要件上必修として設定している単位数を一覧にしたものである。別表部分は、栄養士取得上必須の最低限の単位であり、各校の学内的な意味合いでの必修設定とは必ずしも一致しない。たとえば、QJ3短大では別表第一の規定に比べ、「社会生活と健康」必修単位が2単位少ない。だが、栄養士免許取得には「社会生活と健康」相当科目を合計4単位以上取得する必要がある。QJ3短大で栄養士免許を取得する学生は、「社会生活と健康」相当科目を必修（学内的な意味での必修科目）で2単位、選択科目で2単位以上とる必要がある。この設定の多寡は、各校で栄養士取得が卒業要件と重なるかどうか、選択科目開設の多寡などの状況によっても異なるが、概ね各校がどのような栄養士を養成したいかという考

表3 専門分野のカリキュラム構成

		別表第二（規定）より				QP3 専門学校				QP5 専門学校								
		講義又は演習		実験又は実習		講義又は演習		実験又は実習		講義又は演習		実験又は実習						
別表第二 規定 (専門分野)	社会生活と健康	4				6				6								
	人体の構造と機能	8	18	4	4	9	23	2	10	8	20	2	5					
	食品と衛生	6				8		8		6		3						
	栄養と健康	8				8		2		8		2						
	栄養の指導	6	18	10	10	6	26	4	19	6	22	2	11					
	給食の運営	4				12		13		8		7						
栄養士専門科目のうち 必修設定の単位計		36		14		49		29		42		16						
		50				78				58								
		別表第一（規定）		QJ2 短大		QJ3 短大		QJ4 短大		QJ5 短大								
		講義又は 演習	実験又は 実習															
規定	社会生活と健康	4	4	2		2		2		4								
	人体の構造と機能	8	18	4	10	1	3	4	12	0		6	1	8	18	1	5	
	食品と衛生	6		4		2		6		4	1	6		4				
	栄養と健康	8		4		8		6		8		3						
	栄養の指導	6	18		10		6	1	4	14	2	2	10	2	6	18	2	11
	給食の運営	4		2		1		2		2	2	2	4	6				
栄養士専門科目のうち 必修設定の単位計		36	14	16	4	26	2	16	3	36	16							
		50		20		28		19		52								

※ほとんど「選択」

※卒業要件における必修は少ない。栄養士になるなら必修、というのは多い。

えを反映している。

この表からまず全体的にわかる傾向として、QP3・QP5 専門学校は必修科目が多く、QJ3 短大とQJ2 短大は選択科目が相対的に多い構成になっているといえる。限られた校数から一般化はできないが、専門学校は目的とする出口を栄養士により焦点化しているように思われる。

順にみていくと、QP3 専門学校は必修化している単位数がかなり多く、特に実験・実習が非常に多く、規定の倍に及ぶ。それは、同校が現場で一人前の栄養士として活躍するという点から実践を重視し、献立作成の科目に力を入れるなどの構成をとっているためである。

QP5 専門学校も必修単位数が多く、QP3 専門学校ほどではないが実験・実習単位数が多い。また、「給食の運営」に講義・演習、実験・実習とも多く単位を設定している。授業時のプリテストも実施し、理解の定着をはかっている。

QJ2 短大は、必修科目の設定は少ないが、シンプルで基本を大切にしたカリキュラムを設定するよう心がけているとのことであった。その他には学校案内にロールモデルを盛り込むだけでなく、多様な現場の人の話を聞く機会を設けるようにしている。

QJ3 短大は、上述のように必修設定は必ずしも多くないが、卒業と資格取得を同時に目指せば最終的に70単位以上が必要になる。同校は栄養教育の老舗校として、業界の動向を踏まえたカリキュラムや教育には自信をもっている。コアカリキュラム(4.2で後述)に則した内容にするというより、コアカリキュラムをチェックしたら結果的に十分に要件を満たしていたことを確認したというスタンスであった。他校も多くが同校に注目していた。

QJ4 短大は栄養士取得のための科目外に、同校の方針である人間教育に関する科目を必修に付加している。栄養士業務として社会に出て報告書を書く場面を考え、大半の授業で課題レポートを課している。また、調理実習でリーダーなど学生の担当役割を毎回変えるなどし、業務に必要なリーダーシップや協調性を培っている。国家試験の合格率や就職率だけではなく、人間教育の部分が職場への定着に関わってくると考え、重視している。

QJ5 短大は、法規定の栄養士必須科目と同校の必修科目がほぼ同じ構成になっている。規定を基準にしつつ、栄養士として即戦力となるよう、調理技術や実践力などの底上げをはかっている。調理実習の増加は、比較的最近行われた。その他に、自主実習も奨励し、就職につなげている。その他、PC操作技術も実際の栄養価計算業務を想定して教えている。

以上に栄養士養成施設各校の工夫をみた。法規定があるとはいえ、それぞれが入学してくる学生(生徒)の特性、就職先や進路を踏まえ、自校なりの栄養士像、人材像をイメージして養成を行っていることがわかる。ここで紹介した学校はいずれも相対的に評価が高い学校であり、これらの多様性はよい意味での質の多様性である。

栄養士業務は多岐に渡り、職域によっても大きく異なる。養成校ごとに多様な栄養士や管理栄養士を育成することが望まれていると考えられる(池本 2003, 5頁など)。訪問調査時の印象としても、学校種による違いよりも、個々の学校の実践が成否をわけていると思われた。手堅く、かつニーズを踏まえた教育を行っている学校が、学校種不問で、すぐれた実践を行っている施設として学生・就職先での評価を集めているようにみえた。

しかし栄養士養成制度全体としては、量的な増加は、残念ながら悪い意味での質の多様化、バ

ラつきもうみ、その対策も含めて栄養士・管理栄養士内での差異化が展開していく。

## 4. 栄養士から管理栄養士へ、そして栄養士実力試験、専門分野別管理栄養士へ

### 4.1 栄養士と管理栄養士

年々多くの短大・大学が栄養士・管理栄養士養成施設として参入し、栄養士・管理栄養士数が増加した。このことは、2.1で述べたように質の低い栄養士の登場にもつながった。栄養士になるには試験はなく、科目履修自体が大変な負担ではあるものの、指定養成施設で必要な科目を履修し、都道府県知事に申請し免許の交付を受ければよい。多くの栄養士養成施設が文系の高卒女子を対象にしているが、実際の栄養士養成科目はほとんどが理系的知識を要する。こうしたことを踏まえれば、栄養士内で質にバラつきが生じることは想像に難くない。2.1で述べたように、医療系専門職の性格を強く打ち出している管理栄養士の国家試験化は、ある意味必然であったと思われる。

しかし、他方でそれだけの高度な医学的知識が要求される職場ばかりではないのも事実で、日本栄養士会の『日本栄養士会雑誌（旧・栄養日本）』でも、繰り返し、栄養士・管理栄養士に調理の実技が不足していることが指摘されている（松田 2006, 永島 2006など）。また、実際の職場では、事業所規模が小さい場合など、栄養士と管理栄養士の業務に大きな区別がない場合もある。さらに、新卒・既卒別の管理栄養士国家試験合格率をみれば、管理栄養士国家試験で問われる知識内容が必ずしも栄養士業務の延長上にはないことが推察される<sup>(1)</sup>。管理栄養士国家試験対策は、「受験」対策化しているのが現実である<sup>(2)</sup>。

また、毎年の栄養士・管理栄養士免許交付数に大きな変化はなくとも、毎年輩出される栄養士・管理栄養士有資格者全員が就くのに十分な職もない。先行研究（鈴木 2009など）は有資格者数を議論したが、有資格者がみな当該専門職の就業者というわけではない。栄養士の就業者数は確かに増加しているが、女性の勤続年数が上昇していることなども踏まえれば、明らかに免許交付数を吸収し切れていない（図1）。また、現場では校外実習・臨地実習などの実習先の確保さえ容易ではない状況である（西山・中村 2008, 14頁など）。

つまり、極言すれば、管理栄養士国家試験は必ずしも全ての職場での必要性に関して十分な検証を経たものではなく、その取得が就職を約束するものでもないように思われる。しかし、これだけ法整備が進み有資格者数が増加すると、学生間で資格をもっていないこと自体が不利にはたらくかもしれないという不安感を招き、中長期的にみれば管理栄養士資格取得を目指さざるを得ない状況がつけられているといえる。もちろん、管理栄養士ではなく栄養士を求める職場も引き続き存在すると思われる。しかし大勢としては、既存の栄養士養成課程しかもたない施設と現職の栄養士にとっては厳しい状況であると思われる。

### 4.2 さらなる差異化の進展

栄養士・管理栄養士以外にも、フードスペシャリスト、フードコーディネーター、フードアナリストなど近接領域の民間資格も数多く存在する。また、少子高齢化や医学の進歩、食育・健康

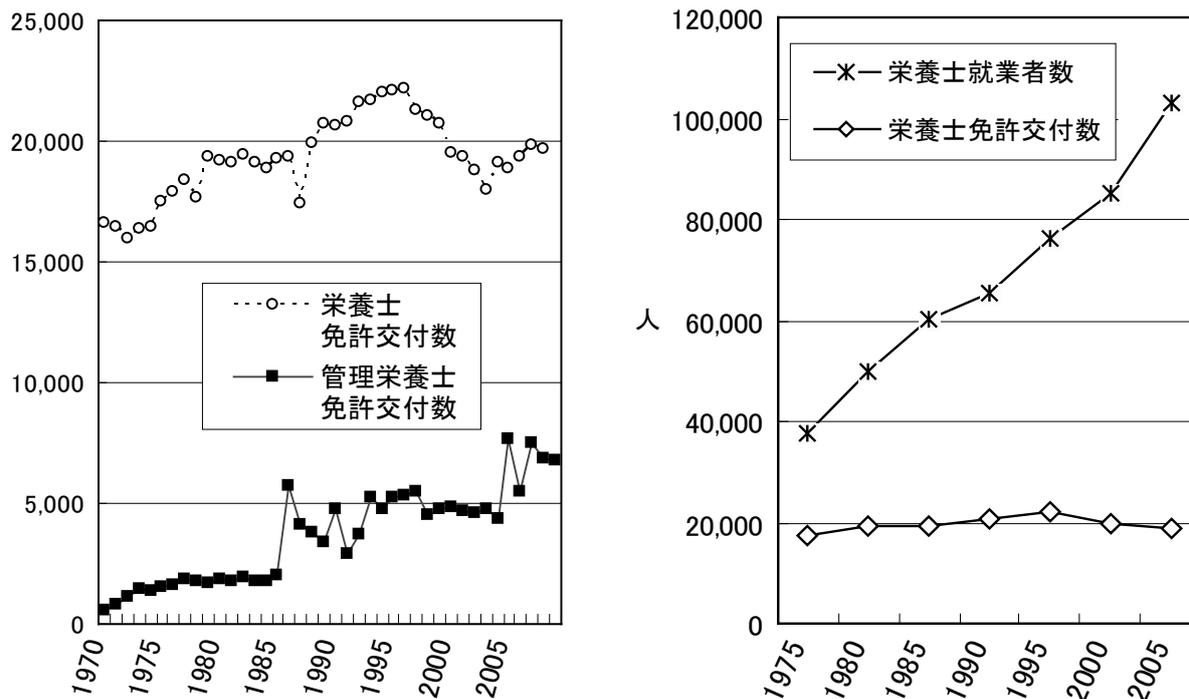


図1 左：栄養士免許交付数（『衛生行政報告例』）と右：就労者数（『国勢調査』）

への関心の高まりなどを背景に、食の領域は近年、大きな変化の只中にある。

加えて、2000年の栄養士法改正に端を発し、管理栄養士の医療職化が進んできた。2001年には保健機能食品制度が創設され、厚生労働省によりアドバイザースタッフが提案されている。2002年には健康増進法制定、栄養情報担当者（NR）制度創設、2003年には栄養管理基準が設定され、2005年には介護保険法改正により栄養ケア・マネジメントが導入された。2005年には栄養教諭制度が始まり、栄養士に合わせてこの取得を目指す養成施設もある。2006年には診療報酬改定により入院基本料に栄養管理実施加算が認められ（現在も改定あり）、2008年には特定検診・特定保健指導が医療保険者に義務づけられ、同業務は医師・保健師・管理栄養士が担うものと明記された。このように短期間に食に関わる様々な制度が急速に整備されてきたが、それが現場の混乱も招いているようである。

上記のような変化に対し、全国栄養士養成施設協会は栄養士養成のコアカリキュラムを、日本栄養改善学会は管理栄養士養成のモデルコアカリキュラムを検討するなどして、ガイドライン作成や質の確保に努めている。また、全国栄養士養成施設協会が2004年から協会認定栄養士実力試験を実施し、栄養士間でのレベルをA～Cの三段階で認定するようになった。これはもちろん優秀な栄養士を評価する意味ももっているが、栄養士内にランクができることに変わりはない。日本栄養士会は卒後教育の一環として、2007年から専門分野別管理栄養士認定制度を開始している。

栄養士・管理栄養士は、食に関する専門職として、さらなる同資格・近接資格内での差異化と専門分化を進展させながら、現在も制度上変化の途上にある。

## 5. まとめ

厚生労働省養成施設は、カリキュラム編成における自由度が相対的に低いとされる。しかし、そのことは必ずしも養成される人材像やスキルが均一であることを意味しない。そしてそのような多様性が、さらに有資格者間での差異化、資格要件の高度化につながっていく。栄養士から管理栄養士に、栄養士内での実力認定試験によるランク分け、管理栄養士の専門分野別認定などはその端的な例である。質のコントロールと量のコントロールを同時に適切なかたちで行わなかったため、このような事態になったと推測される。

これらの激しい変化にもかかわらず、独自の人材像が明確で研鑽をおこたらない学校が学校種の別を超えて評価されることは、養成施設側にとっては厳しいことであるが、ある意味正しいことかもしれない。しかし、制度変化が激しい場合、人材の質の差が学校の経済力や学校種の差に解消される可能性がないとはいえないのではないだろうか。教育現場が疲弊せず、なおかつ資格取得者、一般の消費者が不利を被らないような制度設計が望まれる。それをコントロールするのが国なのか、養成施設なのか、職能団体なのか、あるいは消費者なのかなども含め、調整の仕組み自体に関する検討が必要であると思われる。

### 〈注〉

- (1) 管理栄養士2008年（第22回）試験では、全体の合格率は31.6%であるが、内訳は管理栄養士養成課程（新卒）が80.6%であるのに対し、管理栄養士養成課程（既卒）と栄養士養成課程（既卒）はそれぞれ9.4%、9.0%である。
- (2) 受験対策化すれば入学者の学力が高い学校ほど合格率が高くなる傾向は半ば当然で、管理栄養士国家試験合格率が学校の評価として一人歩きすると、入学者の伸びしろを大きくするような教育を行っている学校の努力が適切に評価されない恐れがあると思われる。

### 〈参考文献〉

- 橋本鉦市編著、2009、『専門職養成の日本的構造』玉川大学出版部
- 池本真二、2003、「管理栄養士国家試験“新ガイドライン”」『栄養日本』第46巻1号、4-10頁
- 松田 朗、2006、「『調理栄養士』の誕生を！」『栄養日本』第49巻10号、1頁
- 永島伸浩、2006、「管理栄養士・栄養士養成校からみた『調理学』」『栄養日本』第49巻7号、36頁
- 日本栄養士会、1994、『栄養士制度発展のあゆみ——栄養士会50年のあゆみ——』第一出版株式会社
- 西山正徳・中村丁次、2008、「管理栄養士・栄養士に期待することと日本栄養士会の役割」『日本栄養士会雑誌』第51巻第1号、6-14頁
- 鈴木道子、2008、「日本における栄養士・管理栄養士制度と養成システムの変遷」、『東北大学大学院教育学研究科研究年報』第57集第1号、445-457頁
- 鈴木道子、2009、「第九章 管理栄養士——養成システムの二重構造」橋本鉦市編著『専門職養成の日本的構造』玉川大学出版部、204-222頁
- 日本栄養士会 <http://www.dietitian.or.jp/> [2010年3月7日最終検索]
- 全国栄養士養成施設協会 <http://www.eiyo.or.jp/> [2010年3月7日最終検索]

## 第2章 | 工業領域における職業教育

### 第1節 工業班の概要 総括

新 谷 康 浩 (横浜国立大学)

工業分野は、21年度に聞き取り調査の対象校が少なかったこともあり、22年度に集中的にカリキュラムについて聞き取り調査を行った。工業分野といっても幅広い分野があるが、特に焦点を宛てたのは、機械系と情報系であった。

第2節の塚原「工業分野の短期高等教育について——訪問調査からの試論——」では、これまで2年間のプロジェクトで訪問した工業分野の短期大学と専門学校のカリキュラムの特徴を大学と対比させて論じている。それによると、短大は、専門教育と普通教育がそれぞれ四大の半分ずつという基準が現在でも続いているという。一方、専門学校は教育課程の設定が自由であるため、制度上は2年間で大学の専門科目とほとんど変わらないカリキュラムを提示することも可能であるという。実際には、専門学校の教育方法は座学より実習・プロジェクト学習などに重点が置かれている。また資格取得を奨励するのも専門学校の特徴であった。

第3節の新谷「工業分野のカリキュラム比較」では、高専と専門学校のカリキュラムの比較を通して、非大学型高等教育としてまとめることの妥当性を検討した。これによると、高専の専門教育のカリキュラムは大学の専門教育のカリキュラムとほとんど違いが見られなかった。専門科目の内容については理論中心であり、出口での質保証の厳格さもみられた。一方で専門学校のカリキュラムは実技中心であり、専門学校で扱う理論のうち、必要なのは資格受験に必要な項目程度にとどまっていた。また専門学校は結果として卒業生が多く就職している「専門職」に合わせてカリキュラムを設定している。これは理論が分かればどのような分野であっても知識が転用可能であると認識している高専とは対照的であった。このように高専はカリキュラムでは大学と類似しているが、教える順序性については大学と異なっている。この順序性は高専設立当初からの特徴であった。

第4節の沼口「非大学型高等教育機関における実習（技能）の位置づけと役割」は、実習に着目して高専と専門学校を比較している。それによると、専門学校では実習比率が高いが、それだけでは資格につながらないので、資格取ることが目的の専門学校では時間外補習でフォローがある。また、施設、設備、教員を比較すると、専門学校は施設設備も最低限である。その一方で高専は施設も充実していた。資格取得が目的ではなく、理論的裏づけを持って授業が行われていた。また実習を担当する教員は実務経験、しかも生産現場の実務経験がある人であり、かなり少人数で授業している。さらに卒業研究を行っているのも、そこで実験と理論が出てくるので、専門学

校とはアウトプットが違っている。

第5節の永田「非大学型高等教育機関における職業教育の実状——自動車整備士の養成を事例として——」では、九州地方で訪問した自動車整備の専門学校への訪問調査をもとに、各養成施設の入り口、教育課程、出口についてまとめている。これによると、入り口については「2+2方式」と「ストレート方式」があり、推薦入試方法による入学が多かったという。また、教育課程については、国家基準によってカリキュラムが規定されながらも、教養科目をおいたり、クルマの電子化に対応して時間数が増大しているという。

これらのペーパーから工業分野の教育目的・教育方法・教育の統制についてまとめてみよう。まず教育目的であるが、工業分野における人材養成ということはできるが、それはかなり曖昧なものである。もともと高専制度が中堅技術者養成を狙いとしてつくられながらもその狙いとする中堅技術者というものの曖昧さもあり、特定の人材の形を教育目的に落としこめているとは言いがたい。しかし個々の学校に教育目的がないわけではない。工業分野の場合、短期高等教育機関には教育目的に共通理解がないといってもよいだろう。むしろ分野や学校種によって個別の教育目的が存在しているといってもいいかもしれない。自動車整備など特定の資格と結びついた分野ではその資格取得が教育目的とも教育方法とも関連しているが、機械、情報などの分野では個別の学校でその分野のうちどの部分を主に教育するのかという点によって左右されている。それは卒業後の主要な進路などであらわれている業界などとのつながりの中で個別の学校ごとに違いがでてきたと考えられる。すなわち各学校ごとに想定される「専門職」の養成を教育目的としているといえよう。

教育方法については、工業分野の場合ある程度の傾向がみられる。すなわち、短期高等教育分野においては、大学に比べると実験・実習の割合が多くなっている。しかしその実験・実習の内実は高専と専門学校で大きく異なっている。高専はアカデミックな原理に基づく実験・実習が主体となっている。その一方で専門学校での実験・実習は技能訓練を中心としたものである。しかも即戦力としての技能水準として相応しいかどうかは別問題である。むしろまじめさの指標としての技能資格を得るために実験・実習が行われていると捉えることもできるだろう。

教育を統制している主要なステークホルダーは、専門学校の場合は業界などの労働市場である。一方で高専の教育を統制しているのはアカデミズムである。工業分野の場合、就職が他の分野よりも相対的に恵まれていることもあり、個々の学校における教育への統制という点についてはそれほど大きな力が働いていないのかもしれない。もっとも工業分野の場合、設備投資をするには経済的負担が大きいので、大幅なカリキュラムの変更は難しいのかもしれない。

## 第2節 工業分野の短期高等教育について — 訪問調査からの試論 —

塚原修一（国立教育政策研究所）

### 1. 訪問調査の構想

本プロジェクトの主題は学位・資格制度である。学位・資格とは、しかるべき専門性、資質、能力などを有することの証しであり、ここでの関心をふまえれば、質が保証された教育を修了したことをあらわす。一般に、教育の質の保証は、インプット、プロセス、アウトプットに注目してなされる。インプットとは設置基準のような事項であり、教育の目標、それを達成する手段としてのカリキュラム、教員組織、施設設備等の教育環境など投入要因の適切さをさす。プロセスとは教育の過程であり、インプットの適切性を前提に、教育活動の適切な実施をさし、日本技術者教育認定機構（JABEE）による認定はこれに注目してなされる。アウトプットには、産出（狭義のアウトプット）と成果（アウトカム）がある。前者は、卒業試験のような学習成果の評価であり、中等教育段階のものであるが、ドイツのアビトゥアやフランスのバカロレアがその代表例である。後者は、社会における教育の成果として、就職状況や卒業後の活動などに注目する。アウトプットは、インプットやプロセスの適切性を前提として論じられることが多いが、新自由主義の立場からアウトプットのみに注目することもある。

以上の説明は、学校が教育課程の設計主体となることを暗黙の前提としている。ところが、本プロジェクトが注目する職業志向の短期課程では、卒業者を受け入れる社会の側、たとえば専門職業人団体や就職先の業界などが教育課程の設計に大幅に関与する方式も考えられる。そこで求められる人材像を出発点とし、そうした人材が持つべき条件を明らかにして、そのような人材をいかに養成するか、という手順で教育課程が構想される可能性である。このことをふまえて、本研究では、教育課程の特質のひとつとして、その「目的」や「方法」とともに、カリキュラム等を統制する「主体」に注目している。とはいえ、社会の側が教育課程の設計を主導した事例は、事前調査の範囲内では見あたらなかった。そこで、今回の訪問調査では、教育課程の設定や改変に社会の側がどのように関与したのかを注目点のひとつとした。また、短期高等教育として、2年制を主な対象とした。

### 2. 工業分野の特色

訪問調査の対象は、医療、工業、商業実務、文化・教養に含まれるアニメやデザインである。工業を論じるに必要な範囲で、4分野の特色を整理すれば次のようになる。

- 資格：専門学校の教育では資格が重要な役割をはたしている（塚原 2005）。医療は国家資格がある分野、商業実務は民間資格が普及している分野であり、工業と文化・教養は資格があまり重要な意味をもたない分野と位置づけられる。
- 職業との結びつき：専門学校には職業に直結した学科と、必ずしもそうではない学科とがある

(吉本 2003)。職業に直結する程度をあらわす指標のひとつが「関連分野への就職率」である。その値(2009年度)は、医療87%、工業61%、商業実務62%、文化・教養44%である。工業は、かつてはこの値が高かったが、不況のためか土木・建築をはじめ全般に悪化して商業実務と同じ水準になっている。

- 性別：卒業者の女性比率(2009年度)は、医療66%、工業16%、商業実務62%、文化・教養55%であり、工業は男性が中心である。
- 技術進歩：医療と工業は、科学技術というハードな知識体系を背景とした分野であり、顕著な技術進歩が想定される。これに対して文化・教養はソフトな分野であって、商業実務は両者の中間に位置すると思われる。商業実務や文化・教養にも技術進歩は想定されるが、医療や工業にくらべて顕著ではないと判断した。
- 公共技術と産業技術：医療は公共部門の活動にかかわる公共技術と位置づけられる。それ以外の3分野は私的部門の活動にかかわる私的技術である。私的技術は、工業分野では産業技術と呼ばれる。なお、工業分野でも、測量、土木・建築、自動車整備の領域には国家資格があり、これらの職業には強い公共性が認められている。以下では、分野別の比較を鮮明に行うため、国家資格が存在する3領域を除いたもの工業と呼ぶことにする。
- 教育課程の多様性：公共技術と産業技術の区分に対応して、教育課程の多様性は異なる。

公共技術である医療分野では、教育課程に対して公共部門による強い統制がなされている。医療の事例として看護をあげれば、この領域では授業科目の大半が資格の法制によって指定され、個別の教育機関による工夫は、指定された内容の教授法や、指定された以外の教育内容をどのように構成するかなどに限定される。医療分野の卒業者は、国家資格を取得して高い職業的な地位を確保し、特定の職業に従事する専門技術者ないし技能者として活動することが期待されている。医療分野の技術進歩は、教育や職務の内容の変化としてあらわれるが、国家試験の制度や学科構成はあまり変化しない。

産業技術である工業分野では、教育課程の改廃や教育内容の変更が個別の教育機関の意思によってしばしば行われる。それが技術進歩への対応であるのか、社会変化への対応であるのかはともかく、さまざまな教育機関は、名称や内容が異なる多様な教育課程を提供し、かつそれを状況に応じて迅速に変更して相互に競争している。卒業者は、企業などに就職して組織人として専門性を生かした職業生活をおくることが想定されているが、職務内容や処遇は組織によってさまざまであり、卒業後の職業活動にも多様性がみられる。

### 3. 大学との対比

工業分野では、短期の課程におおむね対応する学科が四年制大学(四大)にも存在することが多い。そこで、四大の学科と対比することで短期の課程を位置づけ、その特色を四大とのちがいとして示すことができると考えられる。先に、工業分野では、職業活動が卒業後に所属する組織によって多様であると述べたが、このような状況は四大においても共通である。すなわち、四大の学科そのものが、そうした多様性を前提として、いわば最大公約数として設定されていると考

えられるので、そのような性質の保持を前提としながら、短期の課程がどのように展開されているかに注目する。いいかえれば、四大の教育課程から何を削除したかに注目して、短期の課程を議論することになる。

短期高等教育機関と四大の教育課程を対比すると、たとえば、日本の短期大学は、専門教育と普通教育がそれぞれ四年制大学の半分ずつを基準として出発した（館 2002, 267）。短大における機械科の伝統的な形態を示すために、1954年の「短期大学教育課程の標準」を参照すれば、そこでは、機械工作科、機械設計製図科、原動機科、機械科という4つの学科について標準的な科目の編成が示された。これらの学科の最低取得単位は、一般教育科目12、専門科目（4学科に共通な機械の科目）18、専門科目（4学科によって異なる機械の科目）26、外国語4、体育2の合計62単位である。44単位分の専門科目が機械工学の基礎と専門に区分されているが、見方を変えれば、四大であれば機械工学科というひとつの学科で学習できる内容が、年限の制約によって4領域に専門分化されたともいえよう。

今回の調査対象となった短期大学は福岡工業大学短期大学部のみであり、そこには情報メディア学科とビジネス情報学科が設置されている。機械科ではないが前者を例にとると、卒業要件である単位数は、一般教育科目（一般教育等科目の中から）14、専門教育科目（所属学科の専門教育科目および所属コースのプロジェクト科目の中から）32、その他科目（上記以外の一般教育等科目、専門教育科目、他学科科目、福岡教育大学単位互換科目、放送大学科目）16以上で、合計62以上である。すなわち、専門教育と普通教育がそれぞれ四大の半分ずつという基準が、規制緩和後の現在もその姿をとどめている。

専門学校の特色のひとつは、教育課程の設定について自由度が高いことである。そこで、四大の教育課程からの削除という点から思考実験を行ってみると、次の類型が想定できる。その一方の極として、四大の1年次と2年次にあたる内容を教授し、3年次と4年次にあたる部分を削除することが考えられる。このような、一般教育に特化した短期高等教育は日本には存在しないと思われるが、アメリカのコミュニティ・カレッジにおける編入教育課程はこれにあたる。高校との接続は良好であるが、職業に結びつく専門性を教育する機能をもたないことは言うまでもない。

これの対極には、四大の教育課程から一般教育や体育などを削除して、専門教育を中心とすることが考えられる。いわば、1年次と2年次の教育内容を省略し、3年次と4年次にあたる部分を教授するものといえる。もっとも、高卒者がいきなり大学3年の授業に入ることは難しかろうから、数学、自然科学などを並行して学ぶことで工学の基礎力をつけ、そのかわりに卒業研究など4年次に履修する科目をいくらか削減して調整することになろう。机上の計算ではあるが、この方式によれば、先に示した短期大学の「標準」とは異なり、2年間で機械工学のほぼ全体を学ぶことができる。この方式が荒唐無稽とは言い切れない。実際、著者が1980年前後に東京でいくつかの専修学校を訪問したさいには、四大の専門教育とほとんどかわらない2年間のカリキュラムを示された記憶がある。

四大の工学は実際的な学問領域におけるアカデミックな教育課程であるから、それがただちに今日の専門学校にあてはめられるわけではない。第1に、実技の力量を付与するために、知識を学習する時間を圧縮し、その領域をしぼったうえで、実習を充実させることになる。第2に、専

専門学校として必要な教育内容が導入される。顧客とのコミュニケーション（接客）などがその例であろう。これらの結果として、四大の工学部の学科よりは特定化された実務領域において、専門分野の知識を背景に実技の力量をもつことが教育の目的となるのではないか。

#### 4. 教育方法などの特色

専門学校における教育方法の特色として、まずあげるべきことは、座学よりも実習やプロジェクト学習に重点が置かれていることである。さらに、大阪工業技術専門学校では、課外活動としてのロボット競技会への参加が学生の意欲を高めていた。実技の力量を付与するための教育手段であるだけでなく、専門学校の学生は座学よりも実習などで手や体を動かすことを好むという。進学機会の階層的な構造のなかで、いわゆる勉強好きではない型の進学者が多く集まるのであろう。

もうひとつの特色は資格取得の奨励である。医療分野では、卒業によって、あるいは卒業後の国家試験に合格することによって資格を取得する。ところが、工業分野では、取得が容易なものから難易度の高いものへいたる一連の資格群が想定されていて、2年間の在学期間を通して、それらを順次に取得していく。これらは学習の進捗状況を示す里程標として学習をはげます手段になるとともに、就職活動において在学中の教育成果を明示する証拠となる。領域によっても異なるが、もっとも容易な資格には、入学して3ヶ月後くらいに挑戦するようである。当然ながら、このような資格はそれほど高度な能力を担保するものではなく、就職後の職業活動において、それほど役に立たつものではないとの意見もあった。しかし、資格の取得が学習に真摯に取り組んできたことの証左であることはまちがいのないことであり、職業人としての適格性を強調するものであるとはいえよう。

専門学校における教育指導の特色として、吉本（2003）は、必修科目中心のカリキュラム、専任教員がクラス担任となって多数の授業を担当、学生の出欠管理などトータルな指導をあげ、「しつけ」機能を強調している。この点についての調査結果はこれらを確認した部分が多いが、大学よりも学校の色彩が強いこと、社会人の育成という「しつけ」の趣旨から、社会人経験のある教員が必要との指摘があったことなどを追加しておきたい。

#### 5. 卒業後の進路

工業分野における進路の特色は、前述のように、組織人として専門性を生かすことにある。医療分野のように、国家資格の所有者として組織を渡りあるくことや、ゆくゆくは自営業者として独立するといった経歴は、工業分野の卒業生によくあるものではない。組織のなかでは、高校卒業者と四大卒業者の中間の学歴をもつものとして処遇されよう。いくつかの専門学校では、卒業生は、設計や開発ではなく、メンテナンスやセールスエンジニアの職につく可能性が高いとの説明を受けた。

もっとも、歴史的にみれば、専修学校や各種学校の卒業生が大活躍をした事例もある。そのひとつは、戦後期のテレビ技術である。テレビ技術は当時の新領域であり、装置の製造、テレビ放

送、受像器の販売後のメンテナンスなどに人材を要した。今日の電子系の専門学校には、テレビ技術者の養成から発展したものが少なくない。たとえば、調査対象のひとつである日本工学院は、1947年の創設後、1953年にはテレビ本放送の開始にあわせて工学分野に進出し、日本テレビ技術学校を設立した。かつての卒業判定はきびしく、1970年前後には6割しか卒業できなかったとの話をうかがった。

もうひとつの事例は情報処理技術者の養成である。これも1970年代以降のことであるが、諸般の事情で大学において情報処理技術者の養成が遅れた。そのため、就職後にさまざまな理工系分野から情報処理へと技術者の専門分野を転換させる例が数多くみられた。専修学校や各種学校で情報処理を専攻した学生は、貴重な専門性を有するという点で歓迎されていた。

## 6. 学位・資格制度への示唆

以上の記述を、冒頭で述べた、主体、方法、目的にそって整理すれば次のようになる。

(1) 主体とは「カリキュラムの目的・内容・方法への関係者の関与・統制のあり方」を意味する。工業分野では、教育のアウトプットを全体として証拠づける国家資格や民間資格があまり存在せず、卒業生が構成する同業者団体も強力ではないことから、雇用者の意向が直接にカリキュラムに反映される。専門学校は、毎年の就職状況を分析するとともに、雇用者を対象とした聞き取り調査などによって人材需要を把握し、それらをもとに教育課程の改変やカリキュラムの手直しを頻繁に行う。これは、技術進歩や社会変化に対応するもので、工業分野では避けられない措置である。手順としては、技術と社会の動向にくわしい中核的な教員群が調査と企画を行い、理事会において決定することが普通であるように見える。これにともない、個別の教員が担当する授業科目が変更されることがある。そのさい、教員は新しい授業科目を学習することが求められ、非常勤講師については授業科目の変更にもなう交代もあり得る。

(2) 方法とは、「教育プログラムにおけるアカデミックな科目と職業的な科目、座学と実習、インターンシップ等学外実習等の編成や、その運営に関わる教職員の資質や志向性、教授法」をさす。工業分野を構成するさまざまな教育課程は、四大の工学部における諸学科に対応することが多く、それをより細分化して職業志向に修正したものとみることができる。この分野では、アカデミックという語には複合的な意味がある。大学で教えられているものをアカデミックと言うとすれば、工学は実際的な学問領域であって、大学では技術者や研究者といった職業人を養成している。すなわち、工学を構成する授業科目にはアカデミックであるとともに職業的であるものが多く含まれる。

大学における工学教育の内容を、教養、数学と科学、工学の基礎、工学の専門、デザイン、研究に区分すれば、専門学校の教育内容は、工学の専門とデザインの双方またはいずれかを重視し、必要に応じて他の教育内容を付加したもののように見える。なお、学校によっては、研究に相当するプロジェクト学習に力を入れているところもあった。近年、キャリア段位制度との関連で「わかる（知識）」と「できる（実践的スキル）」という語が使われることがある。これを援用すれば、知識については教育内容の幅をせばめて到達水準を適度に設定し、実習時間を確保して実践的ス

キルの涵養がなされている。このことは、教育目的に適合的であるだけでなく、学生の学習意欲を高めるものともなっている。インターンシップ等の学外実習もなされていた。

専門学校教員には、大学教員というよりも、高校までの学校における教諭の役割が強く期待されていた。それとともに、企業経験などがある人物を、社会人の先達として教員に登用することによって、社会人としての「しつけ」が効果的に推進されていた。

(3) 目的とは「教育の成果としての進路・キャリア形成」である。工業分野の卒業者には、供給が制限された希少な資格の持ち主として組織を渡りあるくことや、自営業主として独立するという経歴はあまりみられず、企業などに所属して組織人として専門性を生かす事例が多い。専門学校ないし専修学校の卒業者の賃金を示す公的な統計は存在しない。工業は男性中心の分野であるから、首都圏の約6千人の調査結果(2004年に実施)を分析した濱中(2009)から男性の部分を参照すれば、卒業者の所得における統計的な有意差は、高校と専修学校のあいだにはなく、高校と四大のあいだにはあった。専門学校の卒業者は学歴別の給与表において四大卒と高校卒の間に処遇され、2年制であれば高卒者プラス2年に位置づけられるはずなので、高卒者との差がもう少しあってよいようにも思えるが、いずれにせよ四大卒にくらべて処遇に大きな格差がある<sup>(1)</sup>。職務内容については、研究や開発ではなく、メンテナンスなどを担当する技術者となる例が多いようであった。

(4) これらをふまえて、学位・資格制度への示唆を考察する。冒頭に述べたように、教育の質保証には、インプット、プロセス、アウトプットの3側面がある。

インプットについては、専門学校ないし、いわゆる新しい学校種を対象として、職業教育という視点から現在よりも厳格な審査を行う可能性があり得るように思われる。ただし、技術革新をともなう工業のような分野では、教育課程の変更が簡単に行えるものでなければならない。このような敏捷性は専門学校の特色であり、それを維持することが重要である。プロセスについては、容易なものから難関にいたる一連の資格を在学中に取得することがあげられよう。

アウトプットのうち教育の産出については、工業分野には適当な資格制度が存在しないので、これに注目するのであれば、学習成果を評価する何らかの手段を新たに構築しなければならない。教育の成果については、就職率や関連分野への就職率だけでなく、就職後の処遇や職務内容に注目する必要がある。卒業生調査を定期的実施することが期待される。最後に、社会の側が主導する教育課程の設計は、むしろ今後の課題であるが、短期課程に限定せず、工業分野であれば技術者養成の全体のなかに位置づけて構想されるべきである。教育課程の内容の頻繁な変更は、批判されるべきことではないが、卒業生を受け入れる企業などの短期的な要請に追随してなされている可能性がある。この点については、学校側と社会の側とのあいだで、どのような情報交換がなされているのか、双方を対象とした調査が期待される。短期の課程とはいえ、卒業生の長期的なキャリアの第一歩としての位置づけを大切にしたい。

## 注

(1) 濱中(2009)は、専修学校の卒業者を、資格を要する職業に従事する者と、資格を要しない職業に従事する者を区分した分析も行っているが、男性では両者に差がなかった。これに対して女性の場合には、

専修学校卒業者の所得は高卒者にくらべて有意に高く、資格を要する職業に従事している者はとくに高かった。女性の短大卒業者の所得も高卒者より有意に高かった。大卒者と高卒者の所得の格差は、男性、女性ともに統計的に有意であったが、女性において顕著に大きかった。大学と短大の卒業者に関するこれらの傾向は先行研究と整合的であり、専修学校の卒業者についても分析結果の妥当性が示唆される。

#### 〈参考文献〉

- 濱中淳子, 2009, 「専修学校卒業者の就業実態——職業教育に期待できる効果の範囲を探る」『日本労働研究雑誌』7月号, 34-43頁。
- 館昭, 2002, 『短大からコミュニティ・カレッジへ——飛躍する世界の短期高等教育と日本の課題』東信堂。
- 短期大学教育課程等研究協議会, 1954, 「短期大学教育課程の標準」, 教育法令研究会編『教育法令集』10巻, 240-241/34, 第一法規。
- 塚原修一, 2005, 「専門学校の新展開と役割」『日本労働研究雑誌』9月号, 70-80頁。
- 吉本圭一, 2003, 「専門学校の発展と高等教育の多様化」『高等教育研究』6集, 83-103頁。

## 第3節 工業分野のカリキュラム比較

新 谷 康 浩 (横浜国立大学)

### 1. 課 題

本プロジェクトのうち、ここでは主に工業分野のカリキュラムに注目して、非大学型高等教育が大学とカリキュラムにどのような違いがあるのか、また非大学型としてまとめた学校種である高等専門学校、短期大学、専門学校の間でもカリキュラムに違いがあるのか、あるとすればどのようなちがいであるのかを検討する。もっとも工業分野では現在短期大学の学校数が少ないため十分な比較対象とは言い難い。主に扱うのは高専と専門学校が中心となる。(工業系短大の場合、自動車整備や情報が主体である。)

通常高卒後4年間での履修をベースとした大学と、それより短い教育年数での履修を想定している短期高等教育では、履修できる単位・科目に限界がある。塚原の項でも説明したように、「四大の教育課程から何を削除したか」に注目することで、短期高等教育のカリキュラムを捉えることができる。そうした場合、短大は教養と専門の半分を削除した学校、高専は4年程度の専門を担保するため教養を大幅に削除した学校とみなされている。もっともこの捉え方は大枠であり、また当事者の言説レベルでもある。

そのため、以下で詳細を分析することにするが、この原理も学科による違いが予想されるため、特定の学科を抽出してカリキュラムの比較を行った。結果として対象としたのは機械系と情報系である。機械系はほとんど資格が存在しない分野として取り上げた。実際には、民間資格の機械設計技術者資格があるが、その資格が技能を証明するうえで大きな意味を持っているわけではない。そのため聞き取り調査でその検定を推奨していたのは一部の学校にすぎなかった。また情報系も、資格があるがそれほど資格の意味が重要ではない分野である。情報系の資格は機械より一般的な資格(情報処理技術者試験)である。しかしそれがなければ情報系の能力が証明できないわけではない。一般に専門学校は資格取得がひとつの教育目標となっているとされるが(TP3専門学校での聞き取りによる)、機械系も情報系もかならずしも資格が必要とはされない分野である。そのような分野を専門学校で学ぶ場合、カリキュラムは資格への志向とは異なるものが予想される。これは建築学科について聞き取り調査を行った際に、建築士資格によってカリキュラムが規定されているため、大学であっても専門学校であってもカリキュラムに違いがないという話があったこととは対照的である。もっともこの聞き取り調査の内容を検証することも選択肢としてはあったが、現時点ではその聞き取り調査の発言以上に建築分野については踏み込まないことにした。仮に資格によってカリキュラムが規定されているのであれば、それは学校種によって違いがあるとはいえなくなる。(教育方法の違いは生じる可能性はある。)そのため、資格が直接関係しない分野を中心にしたほうが、ステークホルダーとしての職業資格提供者からの影響を受けることなく、学校種による違いが明確に出てくる可能性が高いのではないかと考えた。

## 2. 機械系

機械系学科の場合、短大には該当する学校がほとんど存在しないため、高専と専門学校のカリキュラムを比較する。(自動車整備を広義の機械ととらえれば短大にも機械工学に該当する学校は存在しているといえる。)

機械工学分野で聞き取り調査を行ったのは、TT1 高専、TT2 高専、TP1 専門学校、TP4 専門学校の4校である。これら4校のカリキュラムの比較を行う。

まず、数学や物理などの機械を学ぶ基礎的な知識の配置についてみてみよう。TT2 高専では、専門の数学の授業の配置は表に示したように、4年、5年段階で応用数学を履修する。また物理学も4年、5年段階で履修する。

一方、初等力学は3年段階で履修するため、専門レベルでの数学や物理学を授業で履修することなく初等力学を学ぶことになっている。

TT1 高専でも、工業力学を3年時に履修するが、応用数学は4年次、5年時に履修する。物理学も同様である。聞き取り調査によると、3年次までに数学は大学教養程度(18単位)の水準まで履修しているという。ただしこの段階で学んでいる数学は、専門で使う数学に偏っており、確率統計や線形代数などは欠落している。

表1 高専と専門学校のカリキュラム(機械系学科)

	TT1 高専				TT2 高専				TP1 専門学校				TP4 専門学校			
	学年	必修	選択	単位計	学年	必修	選択	単位計	学年	必修	選択	単位計	学年	必修	選択	単位計
機械工学実験実習	2-5年	12		12	1-4年	10.5		10.5					4-5年	9		9
機械設計・製図	2-5年	10		10	2-4年	8	1.5	9.5	4-5年		20	20	4-5年	14		14
機械製作					2-3年	6		6	4-5年	18		18	4-5年	15		15
数学	4-5年	4		4	4-5年	4		4	4年		2	2	4-5年		6	6
物理学	4年	4		4	4-5年	6.5		6.5								
情報処理	2-3年	4		4	1-3年	5		5	4年		4	4	4-5年	6		6
電気・電子	3-5年	3	1	4	3-5年	2	2	4	4年		4	4	4-5年	4		4
力学	3年	1		1	3年	2		2								
機械工学概論	3年	1		1	1年	1	1	2					4年	4		4
機械材料	2-5年	4	2	6	3-5年	2	2	4	4年		2	2	4年	4		4
材料力学	3-4年	6		6	4-5年	3	1	4	4年		8	8	4年	2		2
熱力学	4-5年	3	1	4	4-5年	3	1	4	5年		2	2				
流体力学	4-5年	3	1	4	4-5年	3	1	4	4年		2	2	5年	2		2
機械力学	4-5年	3	1	4	5年	2		2	5年		2	2	4年	2		2
CAD・数値解析	5年		1	1	5年		2.5	2.5	4-5年	10	4	14	5年	4		4
制御・計測工学	4-5年	3	2	5	4-5年	5	1	6	5年		4	4				
ロボット工学	4年		1	1					5年		2	2	5年	4		4
自動車工学	4年		1	1					5年		2	2	4年	4		4
個別分野									5年		6	6	5年	10		10
インターンシップ					4年		1 or 2	1 or 2					4年	2		2
工業英語・科学英語					5年	2		2	5年		2	2				
論文輪講					5年	2		2								
卒業研究					5年	8		8	5年		合否のみ					

また、必修履修科目となっている機械の授業も、3年までに59単位中28単位を履修することになっている。このことから、いわゆる高卒と同年齢の段階で、機械に関する基本的な専門の知識はほぼ習得して、4年次以降には、その理論のベースになる数学や物理学などをあとから学ぶことで、四大と同程度とみなせる専門科目を5年次までに習得できる設計になっている。

これをフォローするために、授業内で行っていることは、わからない点を復習しながら授業を進めていくことである。

これらの履修年次の特徴は高専が高卒＋短期高等教育2年という設計からでているものであるのかどうか、後で高専における履修年次の経緯を見ることから検討することにする。

一方、専門学校の場合、数学は授業としては行われているが、高専で行う数学の水準より低く、むしろ高校レベルの数学の復習とみなせるかもしれない。

また機械工学の専門教育の分野について高専と専門学校を比較すると、高専では「機械を知る」ための工学的ベースになる理論的授業が多いのに対して、専門学校ではそのような理論的ベースとなる科目は最低限に抑えて、そのかわり「機械をつくる」ための技能や、現場ですぐに必要なであろう分野の知識を学ぶ授業が多数開設されている。例えば、「福祉機器」「冷凍・空調」（いずれも TP1 専門学校）、「原価計算」「生産管理」（TP4 専門学校）などは、実際の就職先に対応した科目と見ることも可能である。これは、高専での学びが理論をベースにしているため、就職先によらず汎用性が高いとみなされているのに対して、専門学校のカリキュラムは汎用性よりは個別性に対応しているといえよう。

### 3. 情報系

情報系については、高専1（TT1 高専）、短大1（TJ1 短大）、専門学校2（TP3 専門学校、TP2 専門学校）に聞き取り調査を行った。

情報系のカリキュラムも基本的なものは存在する。たとえば産業技術高専では ACM（アメリカ・コンピュータ・マシーナリー＝アメリカの標準カリキュラム）を参考に高専でのカリキュラムを設計している。情報系の積み上げ方式は、情報処理を基礎として学びその上にネットワーク・ハードウェアを学び、設計へとつなげていくものである。また分野としてはハードウェア、ソフトウェア、ネットワークの3本が柱になっている。分野に着目して大学と非大学のカリキュラムを比較すると、専門学校ではネットワークが多く、結果としてネットワークが実学になっているという。大学の場合、情報に特化したところでないとネットワークにまで踏み込んでカリキュラムを設定できる場所は少ないという。というのは、もともと情報系学科が設置された経緯として、電子系の改組などによって生じたところもあるため、改組前の組織の影響が残らざるをえないのだという。

情報を学ぶ上で必要な数学は解析である。1年で行うプログラミングには解析が必要であるが、解析を学ぶのは2年である（TT1 高専の場合）。そのため、1年で行うプログラミングは数学を踏まえたものではなく、プログラムを作ることに慣れさせるところから始めるという内容である。大学で情報の科目を教える場合は、実際の学生の理解はともかく数学（解析）が分かっているも

のとみなして授業を進める。

情報系の基礎となるのは、順序構造・反復構造・分岐構造の3点であり、その先の実用レベルとして関数・デバック・検証があるという（TU1 大学教員への聞き取り）。これらの学問構造は、情報処理技術者の資格で求められている内容とは異なる。情報処理技術者資格では、コンピュータに関する幅広い知識を求めているので、このような理論的バックボーンをもとめているわけではない。このような現場の情報処理技術者の仕事に必要な内容を網羅しているのが現在の情報処理技術者資格であるので、高専の情報系学科のカリキュラムは資格取得とはベクトルを異にしている。これは、専門学校における情報系学科のカリキュラムが、かならずしも情報処理技術者資格のみを志向しているとはいえないとはいえ、その内容に大きく規定されていることとは対照的である。高専にもネットワーク関係の資格である CCNA と CCNP をとらせるカリキュラムとなっている「コンピュータネットワーク I II」があるが（TT1 高専）、これは例外的なものである。これは資格を目的とした授業科目と捉えるよりは、情報系の学問の基礎のひとつであるネットワークがそのまま特定の資格につながっているという結果にすぎないとみなすことができるだろう。これ以外の資格（例えば情報処理技術者資格など）は、高専で学ぶ専門科目の内容が資格試験の一部の分野にとどまっているため、学校として強く勧められるものではないという。

短大の場合、情報処理技術者資格や CCNA などは目標とする資格として掲げられている。このことから授業の内容についても資格を志向したものであることが想像できる。理論としては解析の知識が必要であるが、資格取得にかならずしも解析の知識は必要がない。そのため、TJ1 短大では情報数学が1年次の必修とされているが、授業の水準は復習のようなものと伺った。情報系で職業として必要な数学は一般企業であれば中学程度のスキルでこなせる。高等数学は短大では手に負えないため、中学程度でやるしかないとの話が印象に残っている。

#### 4. 非大学間の比較

非大学の間のカリキュラムの異同をみたところ、以下のような特徴がみられた。

高専は、大学とほとんど違いがみられない。専門科目の内容など、機械系、情報系ともにほとんど違いがない。高専のカリキュラムは理論を重視している。質保証は、出口での卒業水準を厳格化することによって、（留年も辞さない）行っている（TT1 高専）。高専の場合、質保証の厳格さは大学以上なのかもしれない。

専門学校の場合、機械では、技能検定の資格があるが、その資格の水準が低いため、仕事に役立つ資格水準というよりは、まじめに実習などの授業に取り組んだ指標としてみなされている可能性がある。3級程度ではちょっとした金属加工の工作レベルにすぎない（TP4 専門学校）。このため、各学生の水準に合わせた資格取得を目指させることによって、多くの学生を学習に動機づけている。

カリキュラムは理論ではなく、実技中心であり、専門学校で扱う理論のうち、必要とみなされているのは、資格受験に必要な項目程度であり、かならずしも知識を理論から理解させるために理論がカリキュラムに組み込まれているわけではない。

資格が関係ない分野として機械を取り上げたが、資格取得が学習への動機付けとして使えない場合、(TP1 専門学校機械) それに代わる動機づけとしてロボット競技会への参加があった。この競技会の水準は高専のロボコンよりは低い、熱心な学生にとっては十分な動機づけになっている。その一方で、下位層への動機づけとはいえない。全ての学生に受験を要求しているのはビジネス検定程度であるため (TP1 専門学校)、専門的な教育内容を最低限求めているのではない。最低限求めているのは就職するにあたって求められている水準のものに過ぎない。これは教育目標とは言いがたいものであろう。

教育目標があったとしても、それに到達できる人は一部である。教育目標は高いレベルの学生の到達点とみなしたほうがよい。教育目標に到達しなくとも、就職先はあり、彼らの水準に応じた学習への動機づけができるのであれば、それでよいということではないか。

高専の場合、教育目標が最低限求められるスタンダードとして設定されてしまうため、それに達しなければ、留年となってしまう。しかしその水準に至ったとしても、それに見合った水準の仕事につけないという矛盾を抱えている。そのことが結果的に学生に対して進学を勧めることになっている。

次に、短大の場合、4年生大学との対比でその位置づけを捉えている。専門学校との違いは、教養科目の多さである。カリキュラムは短大の制度的特徴から考えるとアカデミックになってもおかしくないはずだが、学生の特徴からアカデミックにはなりえていない。すなわち、勉強したい学生が短大には来ないため、大学の授業とは水準が違うという。制度的に大学の授業を短大の単位にできるが、短大生が大学の授業についていくのは大変だという。

短期高等教育の学生が大学に進学した場合、高専では大学で同じことを重複して学ぶといわれているが、専門学校や短大では重複しない。それは理論ではなく実践的なことをやっているからというだけでなく、理論的なことを教えても授業についていけない学生を対象にしているので、重複しようがないのであろう。

これを当初の仮説と比較してみると以下のようにまとめることができる。まず教育目標が最終目標型と積み重ね目標型の2つに分けられるのではないかという仮説に立って聞き取り調査を行ってきた。聞き取り調査では積み重ね目標型を中心に行ってきたために、(機械系と情報系)、積み重ね型は、たしかに学生の水準に応じた目標設定をさせている。しかし高専はこのような目標設定を学生個別に設けているわけではなく、最低水準としてのスタンダードを設定し、その水準に達したもののみ卒業させるという卒業管理をすることで出口の水準を維持しようとしている。

教育プロセスの質保障は、情報系でTT1 高専が行っていたもののように、何か妥当な指標があり、それが可能な人的物的資源があれば使うところもあるのかもしれないが、それは例外であって、教育プロセスは各学校の恣意性に委ねられているのではないか。

短大などでは、卒業研究に向けて自分の研究を進めていくというスタイルをとっている。教育方法としては理論を柱にしようとしているが、それが可能な学生は一部である。卒業研究ができる学生はレベルが高いという指標になるのであれば、一部の学生にとって教育プロセスが保証されていると捉えることも可能である。高専では、全ての学生が卒業研究に取り組むので、教育プ

プロセスの質保証という点で見れば、短大の学生の中でレベルの高い層が、高専の最低水準ということになるのかもしれない。

また教員の特徴に目を向けると、専門学校教員と、短大・高専教員に求められているものは異なる。短大・高専では、教員選考は大学と同様に研究業績中心であるが、専門学校の場合、教員選考のプロセスを伺うことは難しかったが、専門学校卒業生であった人も複数みられた。専門学校卒業生の教員の場合、卒業生の先輩的役割を担っているような印象も受けた。

専門学校教員の役割は、学生の相談に親身に対応することであったり、自らの資格取得の姿を見せることで学生にも資格取得を勧めることであったりする。教員が資格取得をし続けるというのは、教員の能力証明や能力発達のためのみならず、このような教育的効果を意図して行われているのかもしれない。

非大学型高等教育の卒業生の就職先は、カリキュラムの違いではなく、学校種で規定されている。高専の場合、卒業後の進路は「専門職」という名の「総合職」の下位に置かれた地位である。業務としてはメンテナンス等が主体である。これらの仕事は、これまで工業高校卒業生が担っていたが、工業高校水準ではメンテナンスの仕事に十分対応できないため、高専卒業生にシフトしたという。また工学部卒業生の多くが修士に進学するようになったため、研究開発分野は大学院出身者の仕事にシフトした。このため、大学卒業でも不十分な分野もある。少なくとも、情報分野では、大学院に進学しないと満足な仕事に就くことができないと認識されている。

この進路の特徴に、専門科目のカリキュラムを対応させているのが専門学校である。資格取得が公然と語られる専門学校のカリキュラムの骨子となっているならば、労働市場の変化にもカリキュラムを敏感に対応させていくのがインフォーマルな専門学校のカリキュラムの特徴であるといえる。

材料から熱力学への積み上げ方式というのは、一部の専門学校（TP1 専門学校）でもみられる。工業材料を1年で学び熱力学を2年で学ぶ。しかしこの学校では、これらの科目はすべて選択科目となっている。（選択科目となっているのは自由な選択を許容するものではなく、必修とした場合、不可であれば卒業できないという危惧から選択にしているとのことである。）そのためこれらの科目を履修できなくても卒業することは制度上可能である。またTP4 専門学校では、機械材料を1年時に必修で履修するが、熱力学はカリキュラムに存在しない。そのため、機械工学の理論の積み上げという点でいえば、専門学校はいずれも十分とはいえない。数学や物理学も、高専と専門学校では違いがある。高専の機械工学を履修する際に必要な応用数学の水準は、大学で学ぶ数学の水準であるが、専門学校で行われる数学は高校水準の数学である。さらに専門学校で学ぶ機械工学に必要な数学は、その水準で十分であるという。このことからみると、明らかに高専と専門学校で学ぶ内容には、水準的に大きな差があるとみてよいであろう。

高専の授業が機械工学の基礎となる理論的側面を重視したものである一方で、専門学校の場合、機械系の資格に関連した授業や、主要な就職先で必要とされるであろう機械についての基礎的知識を学ぶ科目がコア以外の部分を占めている。製図など実践的な内容が大学に比べて多い高専であっても、理論的部分もコアな科目群の一つになっている。理屈がわかれば、どのような分野であっても転用がきくと考えているような印象も受ける。それに対して、専門学校の場合、理屈よ

りは資格取得や就職先で直結する知識に授業の幅を広げることによって、コアな機械工学を学生にとって身近なものにしているようでもある。

カリキュラムの比較から明らかなように、まず非大学として高専と専門学校・短大を同一のカテゴリとしてまとめるのは無理がある。高専の場合、2, 3年生の段階から専門科目を教えている。これは大学、短大、専門学校に進学する学生にとっては高校生の段階から高等教育機関で学ぶ内容が先に教えられているということである。むろん発達段階によってついていくことができない水準もあるので、一概に同一の内容が高校段階に下ろされているわけではない。先述したように、プログラミングも理論をベースにしたものではなく、まず慣れさせるという内容であった。

このように高専は、アカデミックな志向をもっているために、カリキュラムで与えられる専門科目の名称レベルについては大学とそれほど違いがみられなくなっている。それは、高専専攻科も含めた高専教育がJABEEで多数認定されている事実からもうかがえる。JABEEに対するスタンスについては、昨年の国際会議のペーパーでもまとめたが、高専側のJABEEに参加せざるを得なかった立ち位置の問題もある。本稿ではカリキュラムについて議論をするのでこれ以上踏み込むことはしない。

とはいえ、大学とまったく同一かといえそうとは言い難い。たとえば、教える順序は大学と高専で異なる点がある。高専で先に力学を教え、そのあとで、その理屈となる数学を帰納的に理解させる。このようになった理由は、なにか。高専設立当初からのカリキュラムの変化から確認してみよう。

## 5. 高専カリキュラムの変遷

高専制度成立当初のカリキュラムと現在のカリキュラムを比較してみよう。当初は設置基準や教育課程の標準によって多くの高専のカリキュラムが縛られていたため、この基準が高専のカリキュラムを代表するものとみなすことができる。1961（昭和36）年の設置基準では、現在でも機械工学科で存在している科目がある程度存在していることがわかる。機械設計製図や工作実習などの「非座学」が専門科目に占める割合は約3分の1の時間数を占めている。これはたとえばTT1高専機械システム工学コースのコース必修科目・選択科目計73単位中、22単位が「非座学」であることと比べると、「非座学」の割合は若干低下したとはいえ3割は残っている。このことから高専が「座学」中心の教育機関に変化したということはできない。（「非座学」とカウントした科目は、プログラミング、機械設計製図、工学実験実習、機械システム設計製図ⅠⅡⅢ、機械システム実験実習ⅠⅡⅢである。）

また、1963年の教育課程の標準（試案）によると、これらの設計・製図・実験といった授業科目は1年次から配当されている。これに対して、応用数学は4年次、応用物理学は3年次に配当されている。これらの機械工学のベースとなる理論を学ぶのは3年次以降となっていることから、まず実際に機械を触りその後で理論を学ぶという順序ができていたことが確認できる。

また、現在の機械工学では流体力学、メカトロなどの制御など一つの柱になっている部分が、当時の高専ではまだ選択科目に位置づけられていた。当初の機械工学のカリキュラムの範囲は古

典型的な機械工学の捉え方であろう。

このようなカリキュラムの変化は、技術革新への対応の結果として捉えられてきた。その一方で、座学と非座学の割合はほぼ変化しておらず、技術革新への対応に伴うカリキュラムの変化はあっても、教育方法について高専はほぼ変化することなく続いているといえよう。また授業配置の順序性も当初からの特徴といえる。

専門学校については、このようなカリキュラムの変化をたどることができなかったため、高専との比較はできなかった。しかしカリキュラムの見直しをほぼ毎年行っている専門学校にとって、カリキュラムの変化というのは当然のことともいえる。しかし授業配置の順序性やコアな部分の位置づけなどは、高専のように目に見えない形で専門学校に内在しているのかもしれない。

また、短大のカリキュラムも、その水準を規定しているのが学生自身の学力水準に起因したものであるのか、制度的に高度な水準を提供することが難しいのか判断するのは現時点では難しい。

以上、カリキュラムの比較から、高専と四大の違いは「座学」「非座学」の割合、教える順序性などで違いがみられるが、教育内容としてはそれほど違いがないことがわかった。またこの特徴は高専設立当初からそれほど変化していないことも明らかになった。

これに比べると、専門学校のカリキュラムは明らかに違いがみられた。専門学校を高専と非大学型短期高等教育という同一水準で比較するのは妥当とはいえないだろう。このことは、非大学型の学位というものがあけるとした場合、専門学校的なものとするのか、それとも高専なども含めたものにするのかということを考える場合に、その学位のもつ意味合いの広さをどこまで拡張するかということによって規定されるのかもしれない。

## 第4節 非大学型高等教育機関における実習（技能）の位置づけと役割

沼 口 博（大東文化大学）

専門学校における実習の位置づけは、目指そうとする出口（資格取得）を想定して編成されている。しかし電機系と異なり、特に機械工学系（HIT）では、特定の国家資格取得をその学科の中心目的としては位置づけにくいいため、いくつかの作業的な資格に分散させて、その取得を促しているように思われる。

専門学校にとって、資格取得は就職のための確実な手がかり（売り）を得る方法のひとつとなっており、中でも実習の位置づけは教育課程の中で約3分の1を占める程度であるが、時間数に換算すると全体の約半分をこの実習が占めている。にもかかわらず、この時間数でも国家資格の取得には不十分であり、時間外の指導が必要とされている。つまり、実習は資格取得のために不可欠な実技訓練としての位置づけがなされているが、時間内での実技能力の育成は極めて不十分であり、時間外の実技練習が結果的に必要とされている。このことは、カリキュラム上の時間だけでは資格取得には不十分であることを表しているわけで、専門学校の教育課程は資格取得を前提に組み立てられているようだが、実際の資格取得に関わって言えば極めて不十分であり、専門学校におけるカリキュラム編成のあり方と出口を保障する一つの手がかりとしての資格取得との関係が形式的な関係に止まっていることを物語っている。他方で、わが国における資格の社会的な評価、位置づけが極めて曖昧な状況にあり、従って専門学校はその取得を相対化してカリキュラムに反映させているものと思われる（製菓、製パンなどのコースを持つ専門学校では、製菓衛生師（国家資格）の取得を敢えて目指さないものもある。厳密に言えば目指さないのではなく、限られた時間の中で特定の分野に限って高度な技術と知識を集中して獲得させ、就職した後の実地経験をとおして更に総合的な能力を養った上で資格取得を勧める学校もある。）。

また、教員は大卒が殆どを占めているが、専門学校卒が1人おり、教員も何らかの資格を取得することを通して、生徒にも動機づけとなるような環境を作り出している。また、定員40人の学生（現実には定員割れだが）に対し教員数は6名、このほかに非常勤もいるが、その数は多くはない。さらに、実習のための施設、設備は最低限に抑えられており、数少ない機械を数人で使うような状況であった。施設、設備に多額の投資ができない専門学校の現状を垣間見たようでもあった。最小限の施設、設備と教員スタッフによる社会的ニーズに対応できる人材の要請に特化した教育機関のように思われた。

ところで、現実的には専門学校卒業者の就職先としては、高卒者への技能的指導（仲介的役割）や、現場での生産管理などの技能的な内容が多いようである。資格取得の強制はしていないとしながらも、資格取得に向けた環境づくりをいろいろなところに埋め込んで、資格取得に向かわせているように思われる。もちろん教育課程だけでは国家資格の取得は難しいことから、時間外の練習時間を充てている。しかし、こうした時間を使って練習しても、機械加工技能検定（旋盤、フライス盤、NC旋盤、マシニングセンター作業など）に合格する生徒は6割から7割で、CAD

トレース技能検定の初級では4割（厚生労働省）程度にとどまっている。工業系の高卒者の技術的な能力を補足し、技能労働者を輩出していると思われる。卒業生はインフラのメンテナンスなどの社会的に必要な保全的職業への水源となっているようである。

これに対し、高専における実習の位置づけは全く異なっており、中級技術者養成を目的とした教育課程の中では実習は2割を切る程度の単位数しかなく、時間的にもせいぜい3割から4割程度にとどまっている。高専における実習は理論を確かめるためのものとして位置づけられているようで、大学における実習の位置づけに近いように思われた。ただし大学と異なる点は、設計して、作って、また改良して確かめるというように、ものづくりを通して設計したものが完成品（使い物）になるか否かを確かめる程度の技能育成になっているとも考えられる。大学では理論を学習した後に、それを確かめるための実習が組み込まれていることと比べると、近いといえば近いが高度な理論を十分に理解した上で実習という点から見れば難点が残る。その意味ではかなり強制的な、あるいは仕組まれた実習ということになるのではなかろうか。また、実習に当たっては、工業高校と同様の、10名1班で実習に臨み、実習担当の教員ないし助手が付き添って実習を展開している。また施設、設備類も最新式のもの揃えており、専門学校との設備の貧弱さは雲泥の差といえる。実習指導に当たっても、実務経験に富んだ指導者を非常勤としてお願いするなどの努力も見られた。最新式の施設、設備と実習に必要な十分な予算（最近はずいぶん削減されてきているということであったが）を使って、余裕をもって実習ができる環境は、さすが公立学校だからこそ可能なのだという印象を受けた。

ところで、高専の教員はそのほとんどが博士号を持っており、40人の生徒に対し10名の教員が配置されていた。学科によって多少異なるものの、半分が教授、残り半分が准教授という具合で、これら教員はそれぞれの専門に関する研究を行っていることから、殆ど大学の工学部と同様の状況にあるように思われる。意識的にも大学と同等の位置づけという雰囲気の中にあるように思われた。従って専門学校のように、国家資格を取得することは高専の教育の視野の中には入っていない。また中堅技術者養成としては成功しているようで、就職率はほぼ100%であった。しかしそこに高専（公立）のジレンマがある。就職先も大手企業、有名企業が多く、進学希望の生徒は国立高専と比較するときわめて少ない状況にある。これは母子家庭や父子家庭の生徒が多いという状況（授業料がきわめて安いために進学できる）が背景にあるように思われた。こうした状況は都立高専と府立高専にのみ見られる状況だということであった。教育機会の均等という点から見ると、都立高専の果たしている社会的役割は大きいと思われる。

高専における実習は、学んだ理論を実際に適用して確かめるためのものであり、技能の養成や更に技能を高めるためのものではない。実習に充てられている時間は少ないものの、卒業研究が課せられ、そこには十分な時間と、施設、設備、材料などを使うことが許されており、快適な環境の中で課題に取り組むことができ、またそれをサポートしてくれる教員やスタッフが揃っている点は、専門学校との大きな差異といえよう。しかし高専教育の目指すものと、社会的な要請の間には大きなGAPがあり、これをどのように埋めるかが大きな課題となっていると言えよう。

## 第5節 4年制専門学校における職業教育の実状

— 自動車整備士の養成を事例として —

永田 萬 享 (福岡教育大学)

### 1. はじめに

#### 1.1 自動車整備士の資格取得と教育機関

自動車整備士の職業資格を取得するためには、二つの方法がある。一つは自動車修理工場で働きながら、実務経験年数を経て、三級→二級→一級へと順次取得していくケースである。表1のように、三級は1年間、そして二級は3年間、一級も3年間、トータルすると一級の取得までに7年を要することになる。今一つは、表2のように、国土交通省の指定を受けた養成施設で所定の課程を修了するケースである。その指定を受けている養成施設の一つが専門学校である。その場合、一級、二級の資格の種類に応じて教育期間が異なる。二級では2年間の教育課程を経ることによって、そして一級では4年間の教育課程を経ることが必要となる。これらの教育機関を修了すると実技試験が免除されるため、学科試験のみ受験すれば資格取得が可能となる。ただし、

表1 学校卒業後就職した場合

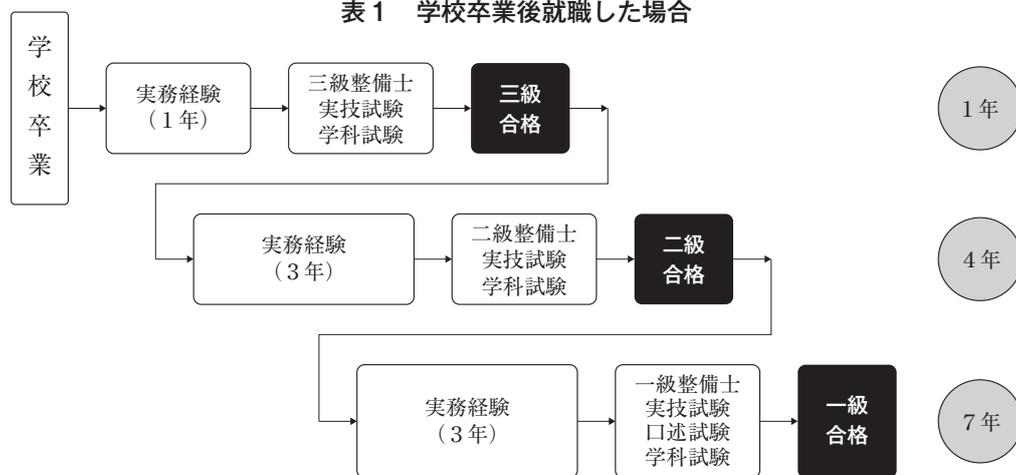
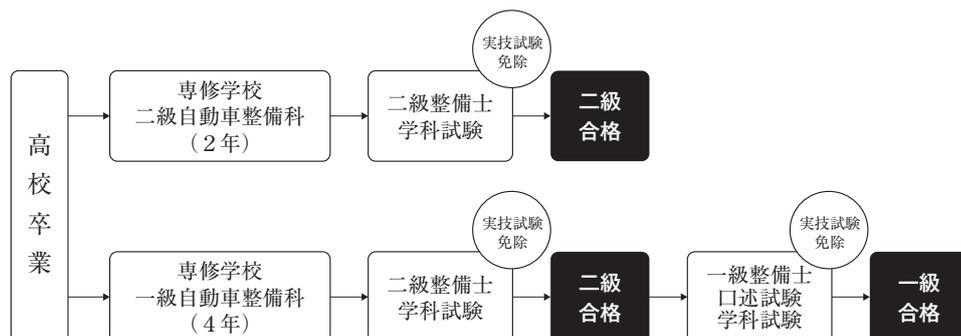


表2 二級と一級資格を取得する場合



一級は口述試験も行われる。いずれにせよ、一級の資格取得に要する年数は4年で可能となる。二級の場合は半分の2年に短縮される。

## 1.2 自動車整備士とは

自動車整備士とは、自動車分解整備事業場において自動車のメンテナンス、つまり診断、点検、分解、組立、修理、調整等に従事する者うち、国土交通省の所轄する自動車整備士国家試験に合格した者の呼称である。自動車整備士という職業資格は一級、二級、そして三級のようにグレード別に規定されている。

## 1.3 一級自動車整備士の登場

自動車整備士は、これまで二級が最高位のレベルとして資格試験が行われていた。法規上は一級が規定されているものの、資格試験としては行われていなかったからである。ところが、平成14年に資格試験が実施されるに至った。平成22年3月末で一級資格の保持者は5000人弱にすぎないが、国土交通省は数年先には4万人へと増やす意向を持っている。その背景には、①車の電子技術・制御化の進展、②環境問題、③工場経営の高度化が挙げられる。

## 1.4 年制専門学校の出現

こうした状況をいち早く察知し、職業資格の取得を標榜してきた専門学校は一級の自動車整備士の養成に乗り出している。一級は4年間にわたる養成期間が必要であるため、大学校と称する専門学校も数多く存在する。高卒後4年間の教育期間という意味では大学と同等の年数であるにもかかわらず、学校教育法第1条校として位置づけられているわけではない。

## 1.5 国家基準にみる教育科目と標準時間数

自動車整備士は国土交通省の指定を受けた養成施設において、教育科目、教育内容、時間数を定めた国家基準に基づいて養成されている。表3は、その国家基準を示したものである。それによると、第1に、国家基準は「学科」と「実習」から成り、一級のみ「実務実習」が置かれている。

第2に、時間数は三級900時間、二級1800時間であるが、いずれも「学科」と「実習」の比率は3：7の割合を示している。

第3に、一級に注目すれば、「学科」と「実習」（実務実習含む。）の比率は、ほぼ2：8と圧倒的に実習が高い比率を示している。なかでも、「実務実習」が5割を占めている。

表3 自動車整備士における一種養成施設の標準時間

教育科目		一級	二級	三級
学科	自動車工学	90	350	180
	自動車整備	180	180	90
	機器構造・取扱	15	30	15
	自動車検査	5	20	—
	法律	10	20	15
	小計	300	600	300
		16%	34%	34%
実習	工作作業	10	20	20
	測定作業	10	40	20
	自動車整備作業	560	1,090	560
	自動車検査作業	20	50	—
	小計	600	1,200	560
		34%	66%	66%
実務実習	自動車整備作業	900	—	—
	小計	900	—	—
		50%	—	—
合計		1,800	1,800	900
		100%	100%	100%

ここでは、4年制専門学校を取り上げ、そこにおける職業教育の実状について自動車整備士養成を事例として、①入口、②教育課程・カリキュラム、③出口に注目して報告する。

以下、3つの専門学校を取り上げ、職業教育がどのように行われているのか、探っていこう。

## 2. TP5 専門学校の事例

### 2.1 概要

#### 2.1.1 沿革

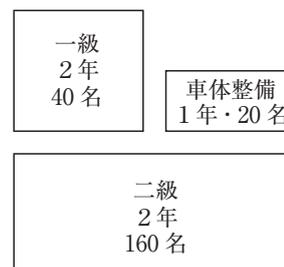
TP5 専門学校は昭和34年に設立され、自動車整備科と建設機械科を開設して、1ヶ年の三級自動車整備士養成を開始した。その後昭和41年、学園法人 TP5 学園は短期大学自動車工学科を設置し、二級整備士の養成を開始した。昭和51年には短期大学を廃止し4年制の工業大学を創設して交通機械工学科など3学科を開設したが、同時に二級整備士養成を行っていた短大が廃止されたために、専門学校が二級整備士養成校としてその機能を引き継ぐことになった。

さらに平成22年4月には、一級自動車工学科を新しく設置して一級自動車整備士養成を立ち上げるとともに、今までの自動車工学科を二級自動車工学科へと再編した。

#### 2.1.2 2+2方式

表4はTP5 専門学校の教育システムを示したものである。それによると、2年間の一級課程への入学は二級自動車整備士資格を有することを前提としている。したがって、2年間の一級整備士養成は二級整備士養成2年間の上に立脚するために、合計4年を要することになる。しかし、二級課程を修了し、二級整備士資格を取得してそのまま就職することも可能となっている。このシステムがいわゆる「2+2方式」と呼ばれている。

表4 2+2方式



### 2.2 入学状況

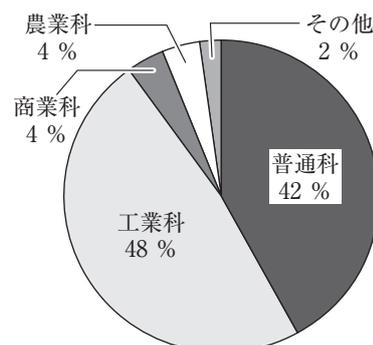
表5は入学状況を示したものである。一般、推薦、AOの方法のうち、推薦が6割と最も多い。推薦の場合、評点2.7以上を基準として高校からの推薦を受け付けている。一方、AOは1割に過ぎないが、入学理由としては、①家業の整備工場の跡を継ぐため、②車が好きで、将来整備工場を立ち上げたいから、③特殊技能を有しているから、という3つのタイプに分けることができる。

表6は、入学者を出身高校別に見たものである。工業高校が約5割を占めて、多い。普通科も4割を占めていることがわかる。

表5 選抜方法による入校状況

選抜方法	一般	推薦	AO	合計
人数	54	96	10	160
割合	34%	60%	6%	100%

表6 入校者の出身学科



### 2.3 教育課程・カリキュラム

表7は教育科目と時間数を示したものである。それによると、まず第1に、国家基準にはないが、わずかではあるが一般教養が開設されていることである（二級のみ）。そこではもっぱら就職試験対策として一般常識に関して問題集を使って授業が行われているとともに、SPIという適性検査も実施されている。

第2に、国家基準と比べて、総時間数が約400時間を超えていることである。理由のひとつは学生の卒業をより確かにするためであり、今ひとつはハイブリッド車、電気自動車という次世代自動車対応である。例えば、電子制御では、オシロスコープ、コンピュータ内蔵のスクリーンを使った診断業務が取り込まれている。

第3に、一級課程では、実習が8割を占めて多いことである。内定しているディーラーへのインターンシップを含む実務実習が新たに追加されていることによる。

表7 教育科目と時間数

教育科目		一級	二級
一般教養			17 ( 1%)
学科	自動車工学	165	449
	自動車整備	234	262
	機器構造・取扱	26	43
	自動車検査	17	36
	法律	17	36
	小計	459 ( 21%)	826 ( 37%)
実習	工作作業	28	38
	測定作業	25	58
	自動車整備作業	626	1,219
	自動車検査作業	33	66
	小計	712 ( 33%)	1,381 ( 62%)
実務実習	体験実習	266	
	自動車整備作業	645	
	小計	991 ( 46%)	
合計		2,162 (100%)	2,224 (100%)

### 2.4 就職状況と待遇

自動車整備士の場合、1年生の終わりぐらいから就職活動が展開される。ディーラーは整備士資格取得を前提に内定を出しているために、取得できない場合は取り消しとなるケースも起こっている。表8は就職状況を示したものである。それによると、ほとんどディーラーが占めていることがわかる。そこでの待遇は、聴き取りによると、平成22年度卒業生で約16万円（額面）程度であった。

表8 就職状況

就職先	割合
ディーラー	80%
専業	20%
合計	100%

### 2.5 大学との関係

TP5 専門学校を修了すると、大学の3年に編入可能となる。その場合、60単位程度を認定している。したがって、残り2年間で卒業に要する単位数124単位の約半分を修得する計算になる。編入の枠として、1学科当たり5名程度である。編入の定員数はドロップアウトや退学による定員の空きがその目安としている。

大学に編入するケースはどのようなパターンが多いのであろうか。専門学校で学んだことと最も近いのは交通機械工学科であるが、逆に機械システム工学とか情報関係、建築関係など自動車技術とは無関係な学科をむしろ選ぶという。

「大学には別の機械システム工学などに入ります。うち（TP5 専門学校）で自動車の2級取ったから、あとはメカニカルというよりもアカデミックなことを勉強したいというのが多いんです。」（聴き取り）

交通機械工学科では4年間で二級整備士が取得可能であり、一級を修得しようとするれば、大学のマスターコース2年の計6年を必要とする。したがって、大学編入は二級整備士のさらに上級の一級整備士を目指すわけではない。アカデミックな学問を目指すケースが多い。

TP5専門学校では、2プラス2方式を採用していることは既に述べたが、この方式では「高度専門士」を修得することはできないという。

## 2.6 教員

教員は専任15名、非常勤5名、合計20名が学生の指導に当たっている。教員には2級整備士を持っていることと実務経験を有することが国土交通省および専門学校教員の規定となっている。

## 3. TU1 大学校の事例

### 3.1 概要

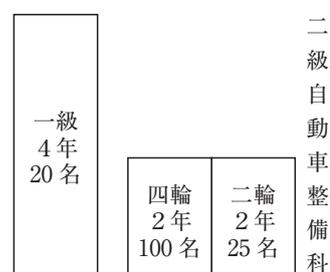
#### 3.1.1 沿革

TU1大学校の前身は、昭和32年 K 学校として創立された。2年後、自動車整備部を増設し、自動車整備士の養成に乗り出した。昭和39年三級自動車整備士養成、昭和48年二級自動車整備士養成を始めた。昭和51年には名称を KJ 専門学校と改称した。その後、平成16年一級自動車整備科を開設した。平成20年、現在の TU1大学校に校名を変更している。

#### 3.1.2 ストレート方式

表9はTU1大学校の教育システムをみたものである。修業年限4年の一級自動車整備科、2年の二級自動車整備科から成り、二級自動車整備科には四輪と二輪の整備コースに分かれている。一級整備士養成は4年間、二級整備士養成は2年間の課程であり、それぞれ入り口が異なっている。一級課程は4年間を通したプログラムによっているが、このシステムを「ストレート方式」と呼んでいる。ここにTP5専門学校との違いを見ることができる。

表9 ストレート方式



### 3.2 入学状況

表10は選抜方法による入校状況である。一級、二級いずれも推薦入試が8割でもっとも多い。残り2割は一般およびAO入試によっている。出身学科は普通科が65%を占めている（表11参照）。

第2に、AO入試については、事前に日程調整をして面談が1時間かけて行われる。入学後の学費や授業内容等の説明、受験生

表11 入校者の出身学科

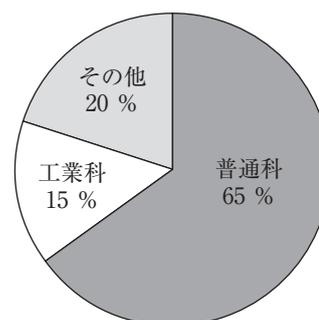


表10 選抜方法による入校状況

選抜方法	一般	推薦	AO	合計
割合	10%	80%	10%	100%

からの相談事も行われるために保護者同伴のケースも珍しくはないという。

第3に、一般入試では、ペーパー試験と面接が行われる。ペーパー試験は、「小数、分数のかけ算、割り算の基礎的計算能力、漢字の読み書きなどの基礎学力」について30分程度行われる。

第4に、面接を重視していることである。聴き取りによれば「学力をみるというよりも、意欲、やる気を重視している」という。

### 3.3 教育課程・カリキュラム

表12は教育科目と時間数を見たものである。それによると、第1に、国家基準にはない「一般教養」がわずかながら35時間行われている。「社会教養学」では、企業訪問の際に必要な言葉づかいはじめ、ネクタイの締め方や服装が教えられる。「物理学実験」では、自動車に発生する物理現象を実験を通して理解することが求められている。「情報技術」ではITパスポート等の情報処理技術や表計算ソフト、簿記の付け方等を学ぶ。

第2に、総時間数は約2000時間であり、国家基準を200時間超えていることがわかる。

第3に、一級課程の教育科目をみると、「自動車概論」および「サービス・マネージメント」が設定されていることである。前者では「パワーエレクトロニクス」「モータ・自動制御」を学んでいる。この新たな時間数の増加は車の電子化、電子制御化の拡大に伴う一つの対応例である。後者では「マーケティング」「経営学」を学び、工場経営やサービスマネジメントといった経営能力の向上を狙っている。

第4に、実務実習として900時間弱の時間数が設定されていることである。ここでは1ヶ月余りのインターンシップと学内での評価実習が行われる。

表12 教育科目の時間数と割合

教育科目		一級	二級
一般教養		35 (2%)	35 (2%)
学科	自動車工学	556	374
	自動車整備		270
	機器構造・取扱い		35
	自動車検査		23
	法律		23
	自動車概論		
	サービス・マネージメント		
小計		556 (29%)	725 (36%)
実習	工作作業	496	72
	測定作業		
	自動車整備作業		1,100
	自動車検査作業		80
	サービス・マネージメント		
小計		496 (25%)	1,252 (62%)
実務実習	体験実習	867	
	評価実習		
小計		867 (44%)	
合計		1,954 (100%)	2,012 (100%)

### 3.4 就職状況と待遇

表13は就職先をみたものである。第1に、ディーラーが約6割を占めて最も多いことである。次いで、バス・トラック系の大型車・建機が1割強を占めている。このようにディーラー先が多いのは、車検の指定工場としての認可のためには二級以上の整備士資格取得者を一定数確保することが求められているからであり、

表13 就職状況

就職先	割合
ディーラー	61%
バス・トラック	12%
専業	8%
カーショップ	7%
バイク	2%
進学・公務員	10%
合計	100%

車の販売促進をはかるためには、整備上の知識を持っていることが有利に働くからである。

第2に、就職内定の時期が極めて早いことである。2年制の場合は1年の後半から2年の前半に、そして4年制の場合は3年の前半にほぼ内定が確定する。資格の取得を前提に内定が決まるために、資格の取得ができなければ取り消しになることから、生徒は「必死」に勉学に励むという。学校側は早過ぎる内定時期に教育が追いついていけない事情を憂慮している。

第3に、整備士の社会的評価は必ずしも高いわけではなく、企業によって対応は異なる。聴き取りによると、一級の有資格者は環境問題やエンジンに対する対応力が優れているために大卒と同等レベルとして待遇する企業もある一方で、手当として二級が2000円に対して、一級が3000円に過ぎないという企業まで幅広く存在するということである。

## 4. TU2 大学校

### 4.1 概要

#### 4.1.1 沿革および教育目的

TU2 大学校は A 専門学校グループの一つとして設立された。TU2 大学校には自動車システム工学科（3年制）、機械設計エンジニア科（3年制）、一級自動車整備科（4年制）、二級自動車整備科（2年制）の4学科が開設されているように、「設計開発・整備の両分野がクロスオーバーした総合大学校」（パンフ）を特色としている。「知識・技術・人間力を備えた実践技術者を育成する」（パンフ）ために、資格の取得のみならず、職業人の育成を前提とした人間教育、マナー教育にも力を入れている。

#### 4.1.2 教育システム

TU2 大学校には上記のように4つの学科を開設しているが、自動車整備士養成に限れば、一級自動車整備科は4年制、二級自動車整備科は2年制となっている。前者は一級自動車整備士の資格取得を目指し、後者は二級自動車整備士の資格取得を目指している。一級整備士資格の取得には、二級整備士資格の取得が前提であるために、一級整備士資格取得を最終目的とする一級自動車整備科では就業年数4年間のなかで二級整備士養成の教育を行い、二級整備士資格を取得させなければならないために、前半の2年間はそれに当てている。したがって、4年間で一級および二級の二つの自動車整備士資格が取得可能となっている。他方、2年間の二級自動車整備科は二級のみ取得できるが、一級整備士を取得するためには、一級課程に改めて入学することが必要となる。

この教育システムは TP5 専門学校のように2年間を一括りにして、間接的に接続する「2+2方式」とは異なり、TU1 大学校と同様に4年間を一括りに一貫した方法であるために、「ストレート方式」と呼ばれている。

### 4.2 入学状況

10月から入試が始まるが、3月まで12~13回行われる。専門学校の場合、初めから専門学校に入ろうとする者は10月に応募する。それがほぼ8割を占めるが、残り2割は就職あるいは大学か

らの転向組が占めるという。その対極にある自動車整備科の場合、国土交通省の法律に基づいているために、1クラス50名定員に達した段階で募集は停止される。例年、12月初旬には定員が一杯になるが、「50名のところを1名でも多く入学させることはできない」という。

新規高卒者は75%、大卒、大学中退、退職といった既卒者が25%。自動車整備科では現役8割、既卒2割である。既卒者のうち、最近4年制大学卒が目立つ。

### 4.3 教育課程・カリキュラム

一級では「法律で4年間、時間を使いなさいという形になってい」る。国家基準はあるが、細かいところまでの規定はない。したがって、学校によってカリキュラムは若干異なっている。国家基準との時間数の違いは以下に示すとおりである。なお、表14はTU2大学校の教育課程である。

	2級（基準）		TU2 大学校		1級（基準）		TU2 大学校	
学科	600	33.3%	687	34.5%	300	16.7%	325	15.2%
実習	1200	66.7%	1306	65.5%	600	33.3%	664	33.0%
実務実習	0	0.0%	0	0.0%	900	50.0%	1022	50.8%
合計	1800	100.0%	1993	100.0%	1800	100.0%	2011	100.0%

1年次と2年次では二級自動車整備士課程とほぼ同じ内容を学ぶ。3年次と4年次になると座学は325時間、実習664時間および実務実習1022時間となり、いわゆる実習が1686時間、約84%を占める。実務実習の中には224時間の体験実習（インターンシップ）が含まれている。224時間というのは、週40時間で換算すれば5～6週間、つまり1ヶ月半程度にわたる期間となる。

一級では、実技試験は免除になるが、学科試験と口述試験は行われる。一級にのみ口述試験が行われるが、コミュニケーション能力が問われているからだという。

「最低限のミスがないようにちゃんと受け答えができたのかなんです。例えば、走っていたら振動がするんですが、とお客さんが言ったときに、試験管がどういうふうに判断していくかという、それはどんな天気ですかとか、電気のことを聴いたとか、それは何時だったのかという時間を聴いたとか。それから話をしながら診断をしていく中で必要な言葉が出てきたのかという時間を聴いたとか。それから話をしながら診断をしていく中で、必要な言葉が出てきたのかというのをチェックしている。」（聴き取り）

このように、受験者は不具合を聴くお客さんに対して、問診に基づいてどういう対応をしたのか、どういう言葉（専門用語）を使って、診断をしたのかが問われるのである。「言葉をいっぱい羅列したほうが、合格しやすいことにはなるんです」という。

### 4.4 就職状況

一級はまだ卒業生を出していない。二級では、ディーラー関係が一番多く、民間の整備工場、さらには保険会社に入るケースが多い。保険会社の場合、自動車事故の損害の調査をするいわゆるアジャスターという仕事に従事する。事故を起こした時に、自動車会社が出した見積もりを保

表14 TU2 大学校の教育課程

1級自動車整備科

区分	教育科目	教育内容	1年次	2年次	合計	標準時間	3年次	4年次	合計	標準時間
学科	自動車工学	自動車の構造・性能	158	69	385	350	39	0	99	90
		自動車の力学・数学	9	26			10	0		
		電気・電子理論	63	28			36	0		
		材料	12	0			4	0		
		燃料・潤滑剤	11	0			5	0		
		図面	9	0			5	0		
	自動車整備	エンジン	30	27	216	180	12	0	193	180
		シャシ	30	27			12	0		
		電装	30	27			12	0		
		故障原因探究	0	45			69	0		
		総合診断	-	-			52	0		
		環境保全	-	-			18	0		
		安全管理	-	-			18	0		
	機器の構造・取扱い	整備作業機器	15	0	35	30	6	0	16	15
		測定機器	15	0			5	0		
		検査機器	5	0			5	0		
	自動車検査	自動車検査	0	25	25	20	6	0	6	5
自動車整備関連法規	道路運送車両法	26	0	26	20	11	0	11	10	
(ビジネス・コミュニケーション)	(マナー・コミュニケーション)	[58]	[56]	[114]		[52]	[0]			
(検定対策)		[0]	[8]	[8]		[0]	[30]			
小 計			413	278	703	600	325	0	325	300
実習	工作作業	手仕上げ	12	0	24	20	10	0	20	10
		機械工作	12	0			10	0		
	測定作業	基本計測実習	30	0	48	40	0	0	20	10
		応用計画	18	0			20	0		
	自動車整備作業	エンジン点検、分解、組立、調整、検査	190	176	1,178	1,090	98	0	600	560
		シャシ点検、分解、組立、調整、検査	190	176			98	0		
		電装点検、分解、組立、調整、検査	190	176			98	0		
故障原因探究		0	80	306			0			
自動車検査作業		0	56	56	50	24	0	24	20	
小 計			642	664	1,316	1,200	664	0	664	600
実務実習	自動車整備作業	体験実習	-	-	-	-	0	224	224	200
		故障原因探究	-	-	-	-	0	213	798	700
		総合診断	-	-	-	-	0	429		
		自動車の点検整備	-	-	-	-	0	156		
	小 計			-	-	-	-	0		
合 計			1,055	938	1,993	1,800	989	1,022	2,011	1,800

険会社が精査をするためには、自動車の構造、機能を熟知しておくが必要であり、損害の見積もりができないからである。

ディーラーの場合、整備士からフロントに移動するケースが多く見られるが、その場合、整備の知識のみならず、対人能力、コミュニケーション能力が求められるという。そういう意味でも一級整備士の需要が高まっている。

## 5. まとめ

以上、自動車整備士養成を行っている4年制専門学校を事例として、職業教育がどのように行われているのか、簡単にまとめておこう。

第1に、専門学校の自動車整備士養成は、2年間を一つの区切りとする「2+2方式」と4年間を通した一貫型の「ストレート方式」によって行われていることである。入校者は約7～9割が推薦、AO入学によっている。入学理由は、「車が好きだ」「跡継ぎ」「整備工場を作りたい」にほぼ集約できる。

第2に、自動車整備士の資格は国交省の国家基準によって規定されている。しかし、整備士養成を行う専門学校ではこの基準に基づきながら、規定を超えた時間数の増加、電子制御の内容充実をはかっている。

第3に、就職先はディーラーが6～8割を占めて圧倒的に多い。自動車整備士の需要は高く、修了1年前には内定している状況があるが、採用時の整備士資格取得を前提としているため、資格取得の勉強に余念がない。

第4に、4年制の課程を修了すると、大学院入学の資格をもつ高度専門士の称号を得られるが、そのメリットについては今回の調査では触れることが出来なかった。

## 第3章 | 非国家資格領域における職業教育

### 第1節 商業・ビジネス・デザイン領域における特徴 — 総括 —

亀野 淳 (北海道大学)

#### 1. はじめに

本章では、業種も職種も特定された国家資格に対し、業種も職種も広い商業・ビジネス・デザイン領域を対象とし、これらを「非国家資格系領域」と呼ぶことにする。非国家資格系と呼ぶ場合は、業務独占資格などの国家資格系以外の分野を広く取り上げ検討すべきだが、本章においては、短大・専門学校等において歴史的にみても一定の位置を占めている商業・ビジネスとデザインを対象とした検討を行うことにする。本節では、その前提として、商業・ビジネス分野を中心に、領域の特徴を統計資料等のマクロデータから概観し、その特徴を明らかにする。

#### 2. 統計からみた商業・ビジネス領域の特徴

本稿で扱う商業・ビジネス領域について厳密ではないがその範囲を特定し、文部科学省「学校基本調査」を中心にその現状をみる。

##### 2.1 商業・ビジネス領域の特定

まず、商業・ビジネス領域の範囲の特定であるが、「学校基本調査」によると、大学では、学科系統分類において大分類の「社会科学」、さらに、その下の中分類としての「商学・経済学」を当該分野とする。短期大学では、同様に、大分類の「社会」のうち、中分類「商学経済学」を当該分野とする。専門学校については、専修学校の専門課程を専門学校とし、「商業実務」を当該分野とする。

##### 2.2 入学者数

次に、2.1で範囲を特定した商業・ビジネス領域の入学者数から、当該分野の学校種の規模をみる(表1)。大学では、約12万人となっており、大学全体の19%を占めている。短期大学では、約4千人で短期大学全体のわずか6%である。専門学校は約3.2万人で専門学校全体の12%を占めている。

これら3つの学校種をあわせると、約15.5万人であるが、大学がその76.9%を占めており、次い

表1 商業・ビジネス領域における入学者数（平成22年度）

	人数	各学校種に対する割合	全ビジネス分野に対する割合
四年制大学	619,119	100.0%	
社会科学	214,192	34.6%	
商学・経済学	119,036	19.2%	76.9%
(法学・政治学)	39,555	6.4%	
(社会学)	35,711	5.8%	
(その他)	19,890	3.2%	
短期大学	72,047	100.0%	
社会	8,548	11.9%	
商学経済学	3,943	5.5%	2.5%
(法学政治学)	68	0.1%	
(社会学)	2,963	4.1%	
(その他)	1,574	2.2%	
専門学校	266,915	100.0%	
商業実務関係	31,853	11.9%	20.6%
商業	1,765	0.7%	
経理・簿記	6,039	2.3%	
タイピスト	0	0.0%	
秘書	1,038	0.4%	
経営	1,266	0.5%	
旅行	5,991	2.2%	
情報	3,364	1.3%	
ビジネス	6,844	2.6%	
その他	5,546	2.1%	
ビジネス分野計	154,832		100.0%

資料：文部科学省「学校基本調査」（平成22年）

で専門学校の20.6%，短期大学はわずか2.5%である。

## 2.3 就職状況

次に、当該分野の就職状況を見る（表2-1，表2-2）。ただし、「学校基本調査」では、上記の中分類ごとの結果が集計・公表されていないことから、大学は「社会科学」、短期大学は「社会」を当該分野とする。

大学では、約13.4万人が就職しているが、専門的・技術的職業従事者として就職する者はうち約1.6万人で就職者全体の12%であり、これは大学全体の34%を大きく下回っている。短期大学では、約5.6千人が就職しているが、専門的・技術的職業従事者として就職する者はうち約2.4千人で就職者の43%であり、これは短期大学全体の61%を下回っている。専門学校では、約2万人が就職しているが、専門的・技術的職業従事者として就職する者はうち約4.5千人で就職者の22%であり、これは専門学校全体の67%を下回っている。

一方、事務従事者として就職する者をみると、大学では、約6万人で就職者全体の45%であり、これは大学全体の32%を上回っている。短期大学では、約1.7千人で就職者全体の31%であり、これは短期大学全体の19%を上回っている。専門学校では、約7.9千人で就職者全体の39%であり、これは専門学校全体の7%を大きく上回っている。

このように、大学、短期大学、専門学校とも専門的・技術的職業従事者として就職する者の割合は他の専門分野の学生に比べるとかなり低く、事務従事者として就職する者の割合が高いとい

表2-1 商業・ビジネス領域における職種別就職者数（大学，短大）（平成22年3月卒）

	就職者数		うち、事務従事者	
		うち、専門的・技術的職業従事者		
大学	329,190	111,829	34.0%	106,431
社会科学	134,221	16,321	12.2%	60,234
短期大学	46,723	28,488	61.0%	8,768
社会	5,590	2,405	43.0%	1,719
専門学校	169,875	114,496	67.4%	11,721
商業実務	20,329	4,533	22.3%	7,928

資料：大学及び短期大学は文部科学省「学校基本調査」（平成22年），専門学校は文部科学省調査で平成20年度間の数値である。

表2-2 商業・ビジネス領域における就職者数（専門学校）（平成21年度間）

	就職者数		関係分野に就職した者
専門学校	166,584	154,234	92.6%
商業実務関係	18,152	16,040	88.4%
商業	612	555	90.7%
経理・簿記	2,945	2,519	85.5%
タイピスト	0	0	—
経営	470	439	93.4%
旅行	4,246	3,571	84.1%
情報	1,713	1,513	88.3%
ビジネス	4,247	3,969	93.5%
その他	3,221	2,796	86.8%

資料：文部科学省「学校基本調査」（平成22年）

える。

さらに、専門学校については、「関係分野に就職した者」でみることにする。専門学校では、約1.8万人が就職しているが、「関連ある分野に就職した者」は、うち約1.6万人で就職者の88.4%であり、これは専門学校全体の92.6%をやや下回っている<sup>(1)</sup>。

このように、当該分野では全体的に専門分野または関連分野への就職が他の分野と比較してやや少ないといえる。

「就業構造基本調査」により、商業・ビジネス領域の従事者をみると、約26百万人であるが、うち、短大・高専卒が11%、専門学校卒が10%と全体では少数派である（表3）。

表3 商業・ビジネス領域就業者数（在学者を除く）

	総数										ビジネス領域計
	専門的・技術的職業従事者		管理的職業従事者	事務従事者	販売従事者	サービス職業従事者			その他のサービス職業従事者		
	経営専門職業従事者					接客・給仕従事者					
卒業生総数	63,374,500	9,388,100	147,500	1,770,600	12,971,200	8,397,700	6,033,400	1,302,500	1,314,700	25,904,200	100.0%
小学・中学	7,317,500	92,400	600	131,000	380,800	600,000	821,400	185,000	81,800	1,379,200	5.3%
高校・旧制中	27,075,200	1,292,900	27,600	659,300	5,328,200	3,652,100	2,831,900	722,400	555,400	10,945,000	42.3%
専門学校	7,512,700	1,963,700	5,800	97,400	1,235,600	770,500	1,233,600	154,700	276,100	2,540,100	9.8%
短大・高専	5,454,000	1,264,400	7,700	86,400	1,857,100	609,600	564,100	112,300	204,500	2,877,600	11.1%
大学	14,398,500	3,936,800	91,300	755,000	3,917,700	2,665,000	537,700	117,500	189,900	7,736,400	29.9%
大学院	1,273,100	810,000	13,500	34,800	201,100	60,000	8,100	2,300	1,900	313,600	1.2%

資料：総務省統計局「就業構造基本調査」（平成19年）

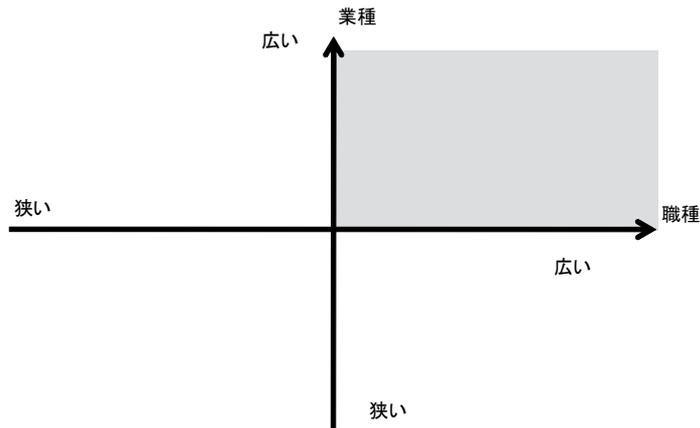


図1 商業・ビジネス領域における業種・職種の広がり

### 3. 商業・ビジネス領域の特徴

#### 3.1 職種・業種の関係

商業・ビジネス領域の卒業生が就職している業種、職種はその両者とも他の領域と比較すると幅が広い、つまり、教育内容と就職先の関係が緩やかであるといえる（図1）。こうした特徴を踏まえ、以下では、カリキュラムや資格との関係に言及する。

#### 3.2 教育内容と出口との関係とカリキュラム

3.1でみたように、商業・ビジネス領域の就職先として業種、職種とも幅が広いことから、職業と教育内容との関係が曖昧である。

また、業種、職種とも幅が広いことから就職における優位性が低く、学生確保の観点から学校のカリキュラム自体が就職における優位性を全面に押し出さざるを得ないという面もある。

さらに、商業・ビジネス領域で求められる能力についても、他の領域に比べヒューマンスキルに重点が置かれる傾向が強く、理論的な学問体系を学習している研究大学型の四年制大学を除けば、カリキュラム自体がヒューマンスキルの習得に重点を置いているといえる。

そういう意味からもカリキュラムにおいても短大、専門学校（あるいは大衆大学）といった学校種による明確な相違が不明確であるといえる。

#### 3.3 資格との関連性

資格取得の意義をみると、①特定の職業に就くのに不可欠なもの、②能力の明示化、③勉強意欲の喚起に分けることができる。この3点から当該分野をみると、①特定の職業に就くには不可欠なもの（業務独占資格（参入資格））としては、公認会計士、税理士などに限られるが、これらは大卒者が中心で短大、専門学校で取得は困難である<sup>(2)</sup>。②能力の明示化については、求人・求職側の情報の非対称性をカバーするために能力のシグナルとしての資格の意義が存在する。③勉強意欲の喚起については、後述するようにこれを目的としている短大、専門学校もある。したがって、短大、専門学校では、①を目的とすることはほとんどないことから②及び③が主要な目的で

あると考えられる。

2.2に加え、他の領域に比べ国家資格との関連性が弱いことからカリキュラムの自由度が高いといえる。結果として、商業・ビジネス領域における資格の意味付けとしては、③の勉学意欲の喚起あるいは真面目さの指標にあるといえる。

#### 4. 各節について

以上、商業・ビジネス領域を中心に、領域の特徴を統計資料等のマクロデータから概観してきたが、以下の節では、商業・ビジネスとデザインの各領域における事例をもとに分析を行う。また、海外の資格枠組みで先進的な取組を行っている豪州におけるAQFの事例としてホスピタリティ分野を取り上げることとする。

各節の構成は次のとおりである。

第2節では、商業・ビジネス領域においては、カリキュラムの自由度が高いこと、短大と専門学校の差別化が困難であることに加え、就職における優位性の高低に着目し、各学校におけるカリキュラムの決定要因について事例をもとに分析を行った。

第3節では、職種も業種も広い領域を対象とした商業・ビジネス領域の中でも短期大学に焦点をあて、歴史的な展開の中で商業・ビジネス教育が短期大学では女子教育へとシフトしたことで秘書教育へと移行し、ヒューマンスキルのカリキュラムに重点が置かれていくことを短大と専門学校の訪問調査から明らかにしている。

第4節では、専門学校におけるデザイン分野の歴史的展開を4期に分けて整理し、デザインと呼びながらもその内容は時代と共に大きく変遷していること、近年は特にITツールの発達により、工業系の教育も視野に入れた教育内容へと移り変わっていることを明らかにしている。

第5節では、広領域の職業教育の内容と質保証の先端事例として、豪州におけるAQFのトレーニングパッケージをもとに、ホテルを中心としたホスピタリティ分野の事例を取り上げ、職業教育カリキュラム編成の構造（規定要因）を明らかにしている。

このように非国家資格系領域は、業種も職種も広く、ターゲットが定めづらいため、対象となるカリキュラム策定が困難な分野であるが、各事例からカリキュラムの特徴を明らかにし、検討していきたい。

#### 〈注〉

- (1) この点に関して、吉本（2009）は、関連分野といわれても何を指すのかさえ関係者の合意は困難であるとしている。
- (2) 濱中（2009）は工業関係、商業実務関連の専門学校を卒業し、非資格職（参入するときに資格を必要としない職業）に従事するケースについては、学習に関連した職業に就いたとしても目立ったこと効果が認められないことをアンケート調査の個票データから明らかにしている。

#### 〈参考文献〉

濱中淳子（2009）「専修学校卒業者の就業実態——職業教育に期待できる効果の範囲を探る——」『日本労働研究雑誌』No.588, pp.34-43

吉本圭一（2009）「専門学校と高等職業教育の体系化」『大学論集』（広島大学高等教育研究開発センター）第40集，pp.199-215

## 第2節 商業・ビジネス領域における短大，専門学校の資格取得に対する支援とカリキュラムの決定要因に関する事例研究

亀野 淳（北海道大学）

### 1. はじめに

#### 1.1 本稿の問題意識

商業・ビジネス領域は他の分野と比較して学習内容や資格と職業の関連が乏しい分野であるが，同分野の短期大学，専門学校が存在し，資格取得に対して積極的な対応をみせる短大，専門学校も数多くある。

そこで，本稿では，①商業・ビジネス領域の短期大学，専門学校は他の分野と比較して就職状況，カリキュラムなどにどのような相違があるか，②商業・ビジネス領域の短期大学，専門学校間でも資格取得に対する支援や考え方が異なるが，それを規定している要因は何か，特に，就職環境，学生確保の状況，学校独自の教育理念との関連性はあるのか，の2点について，既存の統計調査結果と筆者が実施したインタビュー調査から明らかにしたい。

#### 1.2 分析手法

文部科学省「学校基本調査」を中心とした既存の統計調査結果と筆者が実施した短期大学2校及び専門学校1校への訪問によるインタビュー調査結果及び同校関係資料をもとに分析を行った。インタビュー調査を実施した短期大学，専門学校はいずれも政令指定都市に所在しており，その概要は以下のとおりである。

BJ3 短大：四年制大学に併設されている女子短期大学部であり，分析対象である経営学科の他に1学科を有する。

BJ6 短大：短期大学のみ女子短大であり，分析対象である経済学科の他に2学科を有する。

BP2 専門学校：ビジネス，会計，情報などの学科を有する商業実務系専門学校である。

## 2. 資格取得に対する支援とカリキュラム構成

### 2.1 資格取得の意義，目的

資格取得の意義をみると，①特定の職業に就くのに不可欠なもの，②能力の明示化，③勉学意欲の喚起に分けることができる。この3点から当該分野をみると，①特定の職業に就くには不可欠なもの（業務独占資格（参入資格））としては，公認会計士，税理士などに限られるが，これらは大卒者が中心で短大，専門学校で取得は困難である<sup>(1)</sup>。②能力の明示化については，求人・求職側の情報の非対称性をカバーするために能力のシグナルとしての資格の意義が存在する。③勉学意欲の喚起については，後述するようにこれを目的としている短大，専門学校もある。したがって，短大，専門学校では，①を目的とすることはほとんどないことから②及び③が主要な目的で

あると考えられる。

## 2.2 資格取得やカリキュラムの位置づけ（事例調査）

各学校において、資格取得やカリキュラムをどう位置付けているのか。以下では、インタビュー調査を実施した短大2校、専門学校1校について分析を行う。

### ①資格取得

まず、BJ3 短大では、在学中だけではなく、入学前に取得した資格に対して単位認定し、認定する単位は、履修上限の単位数（各学期20単位）から除外するとともに、一定の方式で卒業単位（「専門科目の選択単位」）に組み込むことが可能となっている。単位認定される資格は簿記・会計系、コンピュータ系、秘書系などであるが、日商販売士3級など比較的容易に取得できるものも含まれている。また、四年制大学と共通ではあるが、専門学校と連携した資格取得講座を学内において安価な受講料で開講するなど様々な資格取得支援を実施している。この開講講座は、日商簿記などの資格だけではなく、公務員受験対策講座など多岐にわたっている。つまり、同校は資格取得をカリキュラム上に積極的に位置づけており、同時にそれらの取得を支援していることがわかる。ただし、インタビューによると、「授業内容が資格所得に偏っており、学習意欲の向上には効果があると思われるが、ビジネス分野を体系的に学べていないことから、見直しの動きもある」ということである。

一方、BJ6 短大では、簿記やコンピュータ関連の資格取得を目指した授業科目を開講しているが、当該資格試験の可否と単位認定は関係のないものとなっている。この点は、入学前も含めて資格取得がそのまま単位となる BJ3 短大と大きく異なる点である。また、他学科と共通であるが、課外講座として、秘書技能検定、実用英語技能検定、簿記検定、日本語ワープロ・情報処理検定の資格取得講座を無料で開講しているが、その数は BJ3 短大に比べると少ない。このように、同校は、資格取得に対して支援は行っているものの、それを授業科目の一環として実施しているか、全く、授業科目とは切り離れた講座として実施しており、この点も BJ3 短大と異なる。

BP2 専門学校は、資格取得を明示的にカリキュラム内に位置づけているわけではなく、カリキュラムとしては重要視していない。授業内容はコンピュータ関連の科目を除き、ほとんどが講義形式の座学中心であり、知識の付与を目的としているが、資格取得を念頭においた授業内容にも心がけているようである。実際、取得目標資格として、販売士2級などが掲げられている。一方、授業科目外では、資格取得のための独自講座を担当の教員が土・日曜日に開講するなど積極的に支援している。

こうしてみると、今回取り上げた3つの学校の事例をみると、以下のように整理できる（表1）。

- ①単位認定・積極支援型：入学前及び在学中に資格を取得すれば単位として認定、カリキュラム外でも無料講座など積極的に支援（BJ3 短大）
- ②カリキュラム外支援型：カリキュラムとしては重要視していないが、カ

表1 資格取得に対する短大、専門学校の考え方の類型

		カリキュラム上の位置づけ	
		大	小
授業外での支援	大	①単位認定・積極支援型 (BJ3短大)	②カリキュラム外支援型 (BP2 専門学校)
	小		③消極支援型 (BJ6短大)

リキュラム外で資格取得のための独自講座を開講するなど積極的に支援（BP2 専門学校）

③消極支援型：資格取得を念頭においた授業科目も一部あるが、試験の可否と単位認定は関係なし（BJ6 短大）

これをみると、短大、専門学校という学校種のみで相違を説明することは困難であり、学校種以外の要因は何かということを検討すべきである。この点については、3で述べる。

## ②授業カリキュラムの位置づけ

次に、当該領域において短大、専門学校が提供している授業カリキュラムを分析してみたい。

まず、文部科学省の調査<sup>(2)</sup>から、大学、短期大学、専門学校の講義、演習、実験・実習等の構成比を他の分野と比較すると、次のことがわかる（表2）。

- 大学については、文系は講義の割合が最も高い。
- 短大については、ビジネス系は講義の割合が最も低く、演習が高い。
- 専門学校については、商業実務は講義の割合が最も高く、演習が低い。

これらのことから、短大と専門学校は他の分野に比べて最もその差が小さいのではないかと推察される。

そこで、インタビュー調査を実施した2つの短大を対象に比較を行った<sup>(3)</sup>。

BJ3 短大は、共通科目16単位以上、専門科目40単位以上、計62単位以上の取得が卒業要件となっている。うち、共通科目は、情報系、キャリア系、日本文化の3科目6単位が必修であり、残り10単位以上は外国語、保健体育、情報、人文科学系、社会科学系、自然科学系の科目からの選択となっている。また、専門科目については、ビジネス実習系科目4単位、ゼミナール4単位の計8単位が必修であり、残り32単位以上は経営学系、ビジネス実務系、情報系、簿記・会計系の科目からの選択となっている。

BJ6 短大は、共通教養科目23単位以上、専門科目45単位以上、計68単位以上の取得が卒業要件となっている。また、卒業要件には参入されないものの、海外研修、企業研究プログラム（インターンシップ実習及びそれに関する事前・事後研修）が開講されている。うち、共通教養科目は、外国語、文書作成、教養系、ゼミナールなどその多くが必修または選択必修となっている。専門科目については、経済学及び経済事情に関する講義科目が中心であり、これに加えて、ゼミナール（3単位必修）、簿記やコンピュータ演習系科目が選択となっている。

次に、授業科目を、授業内容（教養系、実務系、専門理論系）と授業方法（講義、演習・実習）にマトリックス化し、その構成比を算出し、2校の事例を比較することとする（表3-1, 3-2）。ただし、内容及び方法の区分については、筆者が授業科目名や入手できたシラバス等をもと

表2 講義、演習、実習・実験の割合

	講義	演習	実験・実習等
大学	78.0	7.8	14.2
文系	81.0	12.2	6.8
福祉系	73.4	9.7	16.9
看護系	79.6	2.4	18.0
工学系	78.3	6.4	15.3
保育系	68.6	13.7	17.7
短大	67.3	13.7	19.0
ビジネス系	58.1	38.7	3.2
家政系	61.3	16.4	22.3
福祉系	72.7	13.3	14.0
看護系	71.1	4.8	24.1
工学系	67.7	3.1	29.2
保育系	77.4	3.2	19.4
専門学校	50.8	43.9	5.3
商業実務	67.6	29.6	2.8
工業	46.4	52.4	1.2
農業	34.4	59.5	6.2
医療	56.1	31.3	12.5
衛生	42.9	55.1	2.0
教育・社会福祉	52.7	35.6	11.7
服飾・家政	25.6	73.2	1.2
文化・教養	46.7	52.2	1.1

資料：中央教育審議会（2011）注釈関係資料 pp191-201より作成

表3-1 授業内容と授業方法の構成比  
(BJ3 短大)

	講義	演習・実習	計
教養系	19%	0%	19%
実務系	29%	39%	68%
専門理論系	13%	0%	13%
計	61%	39%	100%

表3-2 授業内容と授業方法の構成比  
(BJ6 短大)

	講義	演習・実習	計
教養系	38%	7%	46%
実務系	9%	7%	16%
専門理論系	38%	0%	38%
計	85%	15%	100%

に恣意的に行ったものであり、今後はその区分のあり方についても一層の検討を要すべき課題である。

BJ3 短大と BJ6 短大を比較すると、授業内容では、BJ3 短大は実務系が多いのに対し、BJ6 短大は教養系、専門理論系が多くなっている。また、授業方法では BJ3 短大は演習・実習が BJ6 短大に比べると相対的に多くなっている。このように、資格取得に関する取組みと同様に短大においても大きく異なることが、明らかになった。上述したように学習内容と職業との関連が相対的に不明確な当該分野においては、その学習内容は、各学校で均一ではなく、短大、専門学校ごとに大きく異なっている。以下では、その要因として、入学・就職状況と教育理念に着目し、これらとの関連性についてみてみたい。

### 3. 入学・就職状況や教育理念との関連

BJ3 短大は、入学者の確保、就職状況においても相対的には BJ6 短大よりは厳しい状況にある<sup>(4)</sup>とともに、経済学部を中心とした四年制大学をもとに設立されたこともあり、実学を重視した校風、教育理念を有している。一方、BJ6 短大は、学生の確保、就職状況も厳しくなっているものの、同地域内での相対的な優位性は確保している。また、教養科が中心となり設立された経緯もあり、「教養」を重視した校風、教育理念を有している。

また、BP2 専門学校は、就職状況は比較的良好であるが、入学状況は他のビジネス系専門学校と同様に厳しいものと推測される。また、実学を重視した校風、教育理念であるといえる。

このわずか3校からの事例により、入学・就職状況や教育理念と資格取得、カリキュラム構成の関係をみると、入学・就職状況が厳しい学校ほど、資格取得を積極的に支援するとともに、実務系、演習・実習中心のカリキュラムを設定し、入学希望者に積極的にアピールしている。また、実務重視の学校ほど、資格取得を積極的に支援するとともに、実務系、演習・実習中心のカリキュラムを構成しているのに対し、教養重視の学校ほど、資格取得への関与は小さく、教養系、講義中心のカリキュラム構成となっている。

### 4. おわりに

本稿では、商業・ビジネス領域の短大及び専門学校の事例を中心に考察したが、当該分野は、他の分野に比べ、学習内容と職業の関係が明確でないため、逆に各学校を取り巻く環境や学校の思想がカリキュラムや資格取得に対する考え方に大きな影響を与えていると思われる。

今後は、当該分野の特徴を他の分野との比較を通してより明確にすることはもちろんであるが、当該分野内における相違とその要因にも着目しながらより詳細なアンケート調査やインタビュー調査を実施することが重要である。

#### 〈注〉

- (1) 濱中（2009）は工業関係、商業実務関連の専門学校を卒業し、非資格職（参入するときに資格を必要としない職業）に従事するケースについては、学習に関連した職業に就いたとしても目立ったこと効果が認められないことをアンケート調査の個票データから明らかにしている。
- (2) 中央教育審議会キャリア教育・職業教育特別部会（2009）の参考資料の中で文部科学省調査として掲載されている。ただし、サンプリング数が少ないことに留意する必要がある。
- (3) BP2 専門学校については、十分な資料を入手できなかったため、本分析は行わなかった。
- (4) ただし、その差は四年制大学における選抜性の高い研究大学と選抜性の低いいわゆるマージナル大学のような大きな差はない。

#### 〈参考文献〉

- 中央教育審議会（2011）『今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について（答申）』（平成23年1月31日）
- 濱中淳子（2009）「専修学校卒業者の就業実態——職業教育に期待できる効果の範囲を探る——」『日本労働研究雑誌』No.588, pp.34-43
- 吉本圭一（2009）「専門学校と高等職業教育の体系化」『大学論集』（広島大学高等教育研究開発センター）第40集, pp.199-215

## 第3節 短期大学における商業・ビジネス領域の制度的特徴と学習モード

江 藤 智佐子 (久留米大学)

### 1. 研究の目的と背景

短期高等教育における商業・ビジネス領域には、大きく二つの教育内容が存在しているようである。一つは高等学校の商業科の流れによる簿記・経理から派生した商業系の実務教育である。これは、大学における商学、経済学、経営学などの要素も含まれている。もう一つは短期大学の制度化以降に商業系、語学系学科から派生したマナーや接遇などの要素が含まれる秘書教育である。ビジネスという言葉は職業をイメージさせてはいるが、その意味は広範かつ曖昧であり、具体的な職業に直結した教育や資格による専門性を特定しづらいという性格をもっている。

中堅職業人の育成に短期高等教育はどのような形で関わっていたのか。本稿では、短期高等教育の中でも短期大学における商業・ビジネス領域の変遷を整理し、短期大学の制度的特徴と学習モードについて明らかにしたい。

日本における非大学型高等教育として ISCAD5B に相当する学校種は、短期大学、専門学校、高等専門学校が存在する。短期大学は大学をモデルとした2分の1大学として発足し、専門学校は職業教育のための訓練機関としてとして発足し、それぞれ異なる背景を有する。2年（もしくは3年間）という修業年限の短さだけでなく、大学とその特徴を異にする目的を有している。現在、職業教育と教養教育の狭間でその存在意義を模索している短期大学と、職業人としての技能養成機関としてだけでなく職業教育の学校として人間形成のための教育にも積極的な姿勢を見せる専門学校の両者とも、職業教育、専門教育、教養教育を取り入れながら人材育成を行っている。

短期大学における職業教育の学習モードを解明するためには、専門学校の教育プログラムと比較する必要がある。そこで、教養科目の位置づけや商業・ビジネス領域で育成される能力を示す具体的な科目名などについて検討していきたい。なお、本稿で対象とする商業・ビジネス領域とは、専門学校では商業実務、短期大学ではビジネスに関する学科やコースを設けている分野を指すことにする。

### 2. 研究方法

研究方法としては、まず文献研究によって短期大学における制度的特徴を明らかにし、次に半構造化面接によるインタビュー調査によって学習モードの分析を行うことにする。

調査対象としては、短大2校 (BJ6 短期大学, BJ1 短期大学)、比較としての専門学校1校 (BP1 専門学校) に調査を行った。調査期間は、2009年11月から2010年2月である。インタビュー調査は、いずれもカリキュラムを把握している教務担当者に行った。調査対象校の概要は、次のとおりである。

BJ6 短期大学は、1967年に開学して以来、伝統的な女子教育を行っている短期大学である。教養学科（図書館司書課程，ビジネス教養課程），英文学科，経済学科の3学科があり，「知性ある女性」「気品ある女性」の育成を目的とした教育理念に基づくカリキュラムを作成している。労働市場のニーズ対応というよりは，学校の教育理念に基づく人材育成を行った結果その地域の労働市場にあった人材を供給できていたという特徴をもっている。卒業後の主な就職先は，業種は金融・保険業，サービス業，卸・小売業，職種は事務職である。

BJ1 短期大学は、1951年に女子短大として開学したが，2004年に校名の改称を機に，ライフデザイン総合学科に改組し，ユニット制を導入した地域人材の育成を行っている。教員や学校の都合ではなく，学生ニーズを最優先にした柔軟なカリキュラム編成，時間割編成を行うという特徴を持っている。卒業後の主な就職先は，業種は卸・小売業，サービス業，職種は販売職，事務職である。

BP1 専門学校は、1949年に商業実務員養成所として創設された全国でも珍しい公立のビジネス専門学校である。現在も市が資金面，人材面において補助を行うことで地元の人材育成，特に中小企業のニーズに応える人材育成を行ってきた経緯を持っている。教員も市の教育委員会に属しており，高等学校の組織体制をとっているという特徴がある。卒業後の主な就職先は，業種はサービス業，卸・小売業，職種は事務職が7割である。

### 3. 短期大学の抱える制度的特徴と職業教育の位置づけ

短期大学における職業教育プログラムを検討する上で，その制度的展開が抱える歴史的な背景の特徴と職業教育の位置づけについてまず確認したい。

現在，短期大学は女子向きの短期高等教育機関として定着しているが，誕生当時は，男子の中堅職業人を養成する職業教育機関としての役割を担っていた。そこで，男子の職業教育機関から女子の教養教育，そして女子の職業教育機関へと変遷した流れをまず整理したい。

#### 3.1 男子中堅人材養成機関から女子教育機関への制度的展開

短期大学は1950（昭和25）年，「当分の間」（学校教育法附則第109条）という条件付きで誕生した。短期大学の男女別在籍者数の推移を示したのが，図1である。発足からしばらくは男子学生が多く在籍しており，この時期，短期大学の設置者区分毎の役割，つまり国立，公立，私立の役割は四年制大学よりも違いが強く表れていた。小山（2009）は，この短期大学の特徴を「短期大学は二つの顔を持っており，男子の職業教育，女子は教養教育と教員養成という役割分担がなされている」と指摘している。男子の職業教育機関として，この時期の国立短期大学の状況を文部科学省『学制百二十年史』では，「国立短期大学については，勤労者に対する教育機会を提供するため，法商及び工業関係の夜間短期大学部を国立大学に併設する形で順次整備してきた」と述べている。戦後経済の復興を担う中堅職業人の育成に必要な「法政商経」と「工学」によって主な専攻分野は構成されており，開講形態の大部分が勤労者に配慮した夜間開講の形態をとった国立の短期大学であった。特に「商経」の短大は，その後公立や私立にも広まり，勤労学生として学

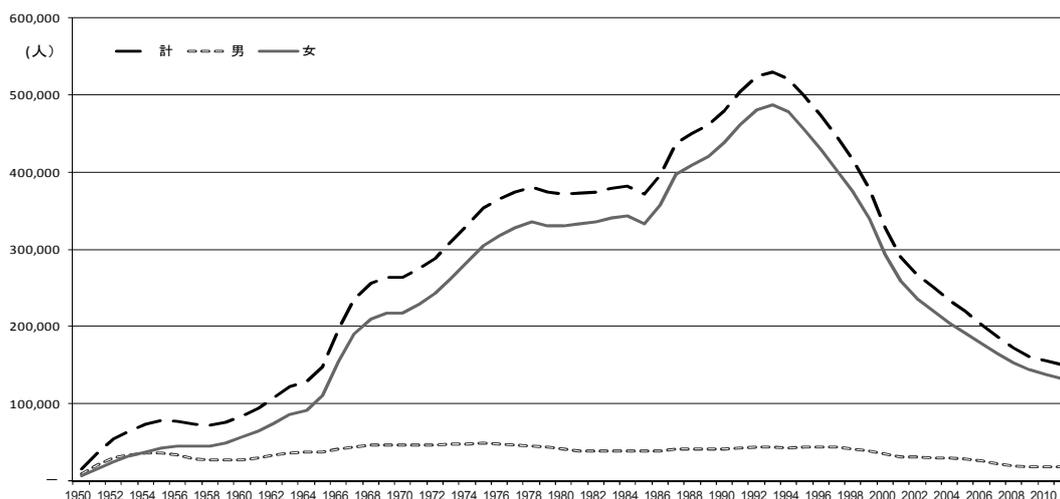


図1 短期大学の男女別在籍者数

注) 「学校基本調査」各年版より作成。

ぶ男子の職業教育機関として、地元産業界の中堅職業人の育成に貢献していた。

女子の在籍者数が男子を上回ったのは1954(昭和29)年である。それ以後、1964(昭和39)年の恒久化制度を契機に、女子の在籍者数が増え、現在のような「私立9割、女子9割」という女子向けの短期高等教育機関という形態が定着してきた。小山(2009)は「短期大学の女子教育機関化は、まず私立の短期大学において顕在化してきたのであり、国立の短期大学にはまったくあてはまらないことだった」と主張している。実際、私立の短期大学はその多くが女子短期大学から構成されており、恒久化を目指した日本私立短期大学協会(以下「日短協」)の陳情においても「女子教育の観点から短期大学の恒久化を強く主張し、短期大学の職業教育機関化に対抗して、女子教育機関としての存在意義を強調する文章がほとんどを示すようになっていく」のである(小山2009)。

国立短期大学が、国費を投じて男子の職業教育を推進するという方向性とは逆に、私立短期大学は、「日短協」の姿勢に代表されるように、政府の進める男子の職業教育機関化に対抗し、女子教育機関としての存在意義を追求していくようになった(木田, 2011)。女子向けの教育機関として、良き家庭人教育、教養ある女性を育成する教育内容を「1/2大学」「花嫁学校」と揶揄されても、大学の一種として高等教育機関で教育することは、それなりの意味があった。小山(2009)は、それを戦前における専門学校と大学との「格」の違いと理由づけている。

このように、短期大学における職業教育の歴史は、制度発足当時は男子の中堅人材育成のために国立を中心とした職業教育機関として展開したが、恒久化以降、私立を中心に女子向けの教育機関としての地位を確立するために、女性が就ける職業として教員養成へ、そして高度経済成長期以降の女性の職場進出が促されてからは企業等で働く人材を育成するための事務職等を育成する機関としてその機能が変化してきたのである。

### 3.2 「専科大学法案」をめぐる議論

日本私立短期大学協会(2009)によれば「短期大学を大学と別の学校として位置付けようとする

る動きが起こり、昭和31年には中央教育審議会が答申『短期大学制度の改善について』において、「現行の短期大学を廃止し、大学と異なる新制度を創設して短期大学をこれに転換させる」旨を提言した。これを受け、昭和33年から3回にわたり、短期大学とは別の「専科大学」とする学校教育法の一部改正案（『専科大学法案』）が国会に提出されたが、いずれも廃案となった。廃案となった経緯としては、短期大学関係者の強い反対があったとされている。この「専科大学法案」が廃案となって以降、日本私立短期大学協会の機関誌においても、この議論が掲載されることはなかった。当時の短期大学関係者はあくまでも大学の一種としての短期大学という位置付けにこだわっていたことが伺える。

この「専科大学法案」の廃案以降、短期高等教育における職業教育の機能は、専門学校の制度化へと進展していくことになった。

### 3.3 教育目的に示される職業の位置づけ

各教育機関における「職業」はどのような位置づけになっているのだろうか。学校教育法に示される教育の目的から確認したい。

短期大学の目的は、「深く専門の学芸を教授研究し、職業又は实际生活に必要な能力を育成することを主な目的」（第108条）とし、高等専門学校の目的は、「深く専門の学芸を教授し、職業に必要な能力を育成することを目的」（第115条）としている。専門学校は一条校には該当しないが、職業教育を行う教育機関としてその目的は「職業若しくは实际生活に必要な能力を育成し、又は教養の向上を図ることを目的」（第124条）としている。

大学の目的は、「学術の中心として、広く知識を授けるとともに、深く専門の学芸を教授研究し、知的、道徳的及び応用的能力を展開させること」（第83条）、学術の中心としての教育機関であることが明記されている。大学院の目的は「学術の理論および応用を教授研究し、その深奥をきわめ、又は高度の専門性が求められる職業を担うための深い学識及び卓越した能力を培い、文化の進展に寄与することを目的」（第99条）としており、2002年の専門職大学院の新設に伴い、専門職に関する規定が追加補充され、専門職大学院の目的に「職業」が明記されるようになった（下線部筆者加筆）。

このように、大学は、「学術の中心」として「深く専門の学芸を教授研究し、知的、道徳的及び応用的能力」の育成を行う場であり、大学以外の非大学型高等教育機関としての短期大学、高等専門学校、専修学校では、その目的に「職業」を掲げている。「職業」を目的に掲げることにより「学術」を中心とする大学とは異なる文脈で教育が行われたり、そこに関わる教員組織においても背景や経歴が異なってきたりするものと考えられる。また、「2分の1」大学として暫定的に発足した経緯を持つ短期大学の教員は、その志向性においても大学に傾いていた。

短期大学の目的に「職業」と「实际生活」という2つの目的が掲げられていることは、女性が抱える「仕事」と「家庭」という2つのキャリアに対する揺らぎと、それらを想定した人材育成が求められていることが垣間見える。

### 3.4 短期大学の育成レベル

短期大学で育成される中堅人材とは、どの程度のレベルを意味しているのだろうか。

韓（1996）は、ISCO（国際標準職業分類）とISCED（ユネスコの国際標準教育分類）を対応させ、職業と学位のレベルを整理している。日本の短期大学は、ISCED5Bレベルに相当し、ISCOの技術的職業従事者・準専門的職業従事者（Technicians and associate professionals）や事務従事者に相当している。韓（1996）の示すISCOとISCEDのレベルと日本標準職業分類（第5回改訂）を用いて対応させたのが表1である。

短期大学においては、「職業又は实际生活に必要な能力を育成」し、ISCED5Bレベルの人材を輩出しているのである。

表1 ISCOとISCEDのレベル

国際標準職業分類・大分類 (ISCO/2008)		国際標準教育分類 (ISCED/1997)	
1	管理的職業従事者 レベル 3 + 4	レベル 6	大学院博士課程
2	専門的職業従事者 レベル 4	レベル 5 A	大学学士課程・大学院修士課程・専門職課程
3	テクニシャン・準専門的職業従事者 レベル 3	レベル 5 B	前期第三段階教育 (短期大学, 専門学校などの非大学型高等教育)
4	事務従事者 レベル 2	レベル 4	第三段階教育以外の中等後教育
5	サービス及び販売従事者 レベル 2	レベル 3	後期中等教育
6	農林漁業従事者 レベル 2	レベル 2	前期中等教育
7	生産工程従事者 レベル 2	レベル 1	初等教育
8	定置装置及び機械の運転作業員, 組立工 レベル 2		
9	単純作業従事者 レベル 1		

注) ISCO (2008), ISCED (1997), 日本標準職業分類 (第5回改定) をもとに作成

### 3.5 専門学校における商業・ビジネス教育

専門学校における商業・ビジネス教育は、簿記を中心として展開してきた。1956（昭和31）年に専門学校関係者によって全国商系学校長協会が設立され、同年10月に「簿記能力検定試験」が開始された。これは珠算から簿記へと移行する契機となった。翌年の1957（昭和34）年には、社団法人全国経理学校協会として当時の文部省から認可を受けた。これが現在の全国経理教育協会（2011（平成23）年に公益社団法人へと法人格変更）である。全国経理教育協会では、検定試験を通して簿記・経理及び税務の教育を普及しており、専門学校が制度化される20年以上も前から簿記等の技能に関する普及を行っていた。

全国経理教育協会が実施する検定の変遷過程から、商業・ビジネス教育を概観すると、検定試験を開始した当初は珠算から簿記への移行期であり、1968（昭和43）年には「税務会計能力検定試験」の開始により簿記から税務会計へと領域を拡大している。そして1984（昭和59）年には「秘書能力検定試験」を開始することで、短期大学における女子向きの秘書教育の内容を取り入れるようになっているが、内容は簿記の派生科目としてのオフィスワークやマナーの内容であった。昭和60年代に入るとOA化の流れ受け、1986（昭和61）年には「文書処理（ワープロ）能力検定試験」、翌年の1987（昭和62）年には「情報処理能力検定」と「電卓計算能力検定」を開始し、簿記のIT化へとシフトし始めている。さらに、1999（平成11）年には「コンピュータ会計能力検定」を導入することで、経理と情報処理の双方の知識が会計処理を行う上で必要になってきた。

2007（平成19）年になると「秘書能力検定試験」を「社会常識能力検定試験」へと改訂し、秘書という特定の職業を想定した教育内容から、広く汎用的な知識として秘書教育の内容を社会常識として位置づけるようになってきた。

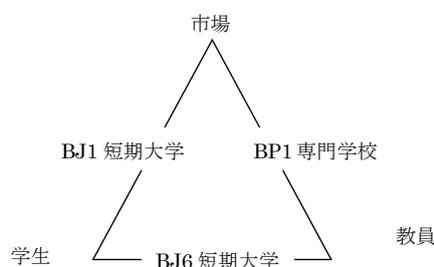
このように専門学校における商業・ビジネス教育は、珠算から簿記、税務会計、秘書と対象を広げつつ、OA化の流れにも対応した情報処理、コンピュータ会計などを取り入れた情報と経理教育へと展開している。商業・ビジネス教育の内容が、珠算や帳簿だけを対象としたアナログ教育からITを活用したデジタル教育へと高度化、領域拡大化していることが、検定試験の変遷からもうかがえる。

#### 4. 商業・ビジネス領域における学習モードの特徴

短期大学における商業・ビジネス領域の学習モードにはどのような特徴がみられるのだろうか。商業・ビジネス領域の教養科目とは、どのような科目で構成され、どのような人材育成方法がとられているのだろうか。

調査対象とした3校（BJ6 短期大学、BJ1 短期大学、BP1 専門学校）を市場、学生、教員という3つのアクターで示したのが図2である。BJ6 短期大学は教員と学生の間、BJ1 短期大学は学生と市場の間、BP1 専門学校は市場と教員の間位置している。市場、学生、教員というそれぞれ異なるアクターを意識しつつ、商業・ビジネス領域の人材育成の学習モードについて調査結果から検討していきたい。

図2 ビジネス分野の人材育成に関するアプローチ



##### 4.1 商業・ビジネス領域における教養とは何か

商業・ビジネス領域に必要な教養科目とは、どのような科目だろうか。BJ6 短期大学、BJ1 短期大学、BP1 専門学校で各学科共通で履修されている教養科目の科目名を示したのが表2である。

BJ6 短期大学は、大学を意識した学問的な科目が配置され、それに女性の生き方に必要な知識をプラスしている。基礎ゼミナールという少人数指導で、レポート演習を通しての文章を書く力、それを発表する力を重点的に育成しているところに特徴がある。ビジネスに関する科目は教養学科のビジネス教養課程で開講されている。その位置づけは卒業単位には換算されないオプションとしての「コブ」という認識で位置づけられているが、約9割の学生がビジネス教養課程を履修している。

BJ1 短期大学では、卒業後のアウトカムを社会人として最低限必要の能力と位置づけ、それを

表2 教養科目の内容

BJ6 短期大学（単位制） 【共通教養科目】	BJ1 短期大学（単位制）	BP1 専門学校（学年制） （60分授業：年間35週）
<p>●共通教養科目</p> <p><b>【基礎コミュニケーション系】</b>            基礎ゼミナールⅠ（レポート演習）(1)            基礎ゼミナールⅡ（発表演習）(1)            文章作法 (1)            発表法 (1)            総合英語 (2)            時事英語 (2)            ビジネス英語 A,B (各2)（*「ビジネス教養課程」履修者のみ選択必修）            英会話（2単位）（*選択必修）            コンピュータ実習Ⅰ,Ⅱ（各1）（*選択）</p> <p><b>【基礎教養系】</b>            &lt;以下から4科目8単位以上選択必須&gt;            思考と論理 (2)            歴史と人間 (2)            文学 (2)            心理学 (2)            法学 (2)            経済学 (2)            社会学 (2)            生命の科学 (2)</p> <p><b>【生涯教養系】</b>            スポーツ（1単位）            社会生活と人間関係 (2)            &lt;以下から選択必修2科目4単位以上選択必修&gt;            女性と社会 (2)            生活の科学 (2)            健康と生活 (2)</p>	<p>●共通教育科目</p> <p>&lt;必修科目6単位&gt;            フォーラム A,B (各1)            コンピュータ演習 (2)            基礎英語 or 日本語表現法 (2)</p> <p>&lt;選択科目&gt;</p> <p><b>【総合】</b>            ライフデザイン論 (2)</p> <p><b>【自然の理解】</b>            地域環境とくらし (2)            基礎数学 (2)</p> <p><b>【人間の理解】</b>            心理学 (2)            自己理解の心理学 (2)            人間関係論 (2)            日本近代史 (2)            日本服飾文化史 (2)</p> <p><b>【社会の理解】</b>            人権の歴史と社会 (2)            現代社会と情報技術 (2)            生活経済学 (2)            マナーとマーケット (2)</p> <p><b>【健康】</b>            ストレスとマネジメント演習 (2)            健康スポーツ (1)            健康ダンスとエクササイズ (1)            心と健康 (2)            トレンドダンス (1)</p> <p><b>【語学】</b>            ビジネス英語 (2)            韓国語Ⅰ,Ⅱ (各2)            フランス語Ⅰ,Ⅱ (各2)            国際理解Ⅰ,Ⅱ (各2)            * LEO100, 200, 300, 400</p> <p><b>【就職・進学支援】</b>            キャリアプランニング (2)            一般常識強化演習 (2)            日本語表現法-応用- (2)            インターンシップ演習 (1~)            インターンシップⅠ~Ⅳ (1~)            キャリアアップスタディ (2)            小論文基礎講座 A,B (各2)            小論文応用講座 (2)</p>	<p>●共通科目</p> <p>商業簿記 (5)            ビジネス実務Ⅰ,Ⅱ (各2)            英語会話Ⅰ,Ⅱ (各2)            パソコンⅠ,Ⅱ (各4)            一般教養 (1)            BP1 地域経済演習 (2)            スポーツ (1)            クラブ活動 (0.5)</p>

注1)「\*選択」「\*選択必修」の記載が無い科目はすべて必修科目である。

注2) LOE: BJ1 短期大学が独自のプログラムとして実施している英語コミュニケーションプログラム

「実務教養教育」と名付けている。その基礎となる教養科目の必修科目としては英語または日本語、PCスキル、そして「フォーラム」と呼ばれるホームルームのような学習生活をサポートする時間を配置している。

BP1 専門学校では、短大と異なり学問的な科目の開講は無く、ビジネス系科目が教養科目として位置づけられている。ここでの教養という考えは、職業人として、特に事務職に必要な教養であり、具体的には簿記とビジネス文書、PCスキルに関する科目が職業人としての教養として配置されている。

このように市場、学生、教員というアクターの力学によって、教養科目の科目数、時間数、内容も異なってくる。短大では、学問分野に依拠した内容の科目が位置づけられてはいるが、その

割合は大学に比べて低くなっている。労働市場を意識すると教養科目の内容も職業人としての必要な能力育成のための科目として考えられるようになってきている。

教養科目の必修科目で3校とも共通して開講されていたのは、語学とPCスキルに関する科目である。また、レポートとビジネス文書という内容の違いはあるが、文章を作成する科目も3校に共通する教養としての要素になっている。

このように、教養科目から短大、専門学校を見ると、書く、話す、PC操作というリテラシーが共通の教養として捉えられており、この3つの要素にどれだけ知識の幅を持たせるかが各校の人材育成目標によって異なっていることが分かる。

#### 4.2 商業・ビジネス領域で育成される能力とは何か

商業・ビジネス領域では知識だけではなく、職業人としての能力育成も課題となってくる。学問的な知識と職業人としての実践的な能力は、一見すると相反するように見える。商業・ビジネス領域では、職業人としての能力形成をどのような教育方法で行っているのだろうか。

一つの方法としては、ビジネス系検定を活用した資格を通しての教育が考えられる。ビジネス系の検定や資格としては、実務技能検定協会が主催する秘書技能検定を3校とも活用していた。また、短大では全国大学実務教育協会が加盟校の課程履修によって取得できる「秘書士」「ビジネス実務士」という資格がある。秘書系を中心に検定・資格等をまとめたのが表3である。

表3 ビジネス系検定・資格等一覧

	資格名	主催団体	試験内容	試験の特徴	受験資格
検定試験系資格	CBS(=Certified Bilingual Secretary)試験(国際秘書検定試験)	日本秘書協会	第一次試験(プライマリー):プライマリーセミナー→プライマリー試験(準CBS資格認定)→ファイナルセミナー→ファイナル試験(CBS取得)	プライマリー試験では、オフィス実務、ビジネス日本語、ビジネス英語、ファイナル試験では、秘書適性、秘書業務、英文ビジネス文書に関する知識だけでなく、日英両語の個人面接試験もある。	合格点取得者で実務経験2年未満の者(短大、専門学校卒業者)はCBSA、実務経験2年以上の者又はCBSAで2年以上実務を積んだ者に初めてCBSが与えられる。
	秘書技能検定試験	実務技能検定協会	3級、2級(筆記試験のみ)、準1級、1級(筆記試験+面接試験)	3級(入社1年目)、2級(入社3年目)、準1級(入社5年目)、1級(エグゼクティブ秘書)というレベル設定になっている。	なし
	秘書能力検定試験 <sup>注1)</sup>	全国経理教育協会	3級、2級(筆記試験のみ)、1級(筆記試験+面接試験)	簿記の派生科目としての秘書能力検定。	加盟校(専門学校272校)対象だが加盟校以外も受験可能。
認定系資格	秘書士、ビジネス実務士	全国大学実務教育協会	必修科目4単位+選択科目16単位=計20単位履修	全国大学実務教育協会の認定審査に合格した加盟校のみで取得可能。	協会に加盟している短期大学、大学の在校生のみ。
	秘書実務士	実務技能検定協会	秘書検定2級+他指定のビジネス関連検定試験合格+教員による面接試験	専門学校の在学学生を対象。秘書検定2級合格者の中で、他のビジネス系検定合格をした後、在学校の教員による面接試験に合格した者。	日本秘書教育学会正会員が勤務する専門学校、短期大学、大学の在校生のみ。

注1)「秘書能力検定試験」は、2007年から「社会常識能力検定試験」に変更されている。

「秘書技能検定」,「秘書士」,「ビジネス実務士」の構成内容を示したのが表4である。検定と資格のレベルを比較すると,「秘書士」,「ビジネス実務士」は,秘書技能検定の3級と2級レベルと同程度の内容で構成されている。

これらの検定試験,資格認定の教育で共通して育成される内容は組織人として,職業人としての心得やビジネスマナーなどである。秘書系検定や資格では,秘書という職業が上司をサポートする仕事,つまり組織内で部下として振舞うために必要な知識・技能を習得することが目的となっている。BP1 専門学校の教育目標は「心豊かな意欲的人間性+高資格取得→よきビジネススタッフ」である。職業人としての専門的な知識・技能だけでなく,豊かな心を持つことが要求されている。つまり知識・技能だけでなく,人間的な資質教育も重要な教育内容となっている。秘書技能検定のコンセプトも「人柄育成」である。組織に忠実でかつ上司に従順な素直で感じの良い部下像がこの「人柄育成」という言葉に秘められている。

表4 秘書技能検定, 秘書士, ビジネス実務士の内容構成

		秘書技能検定		秘書士	ビジネス実務士
		3級	2級		
		秘書の職務についての理解を持ち、 <u>初歩的な秘書業務を行うのに必要な知識、技能</u> を持っている。	秘書の職務についての理解を持ち、 <u>一般的な秘書業務を行うのに必要な知識、技能</u> を持っている。	秘書としての基礎知識・専門知識に加え、それに付随する技術と洗練された実務能力を養成することを教育目標とする。	ビジネスとは、個人または組織体とその目標を実現するために、ヒト・モノ・カネ・情報などの諸資源を活用して、価値を創出するための体系的な協働行為である。このビジネスについて理解し、ビジネス実務能力を養成することを教育目標とする。
理論	I 秘書の資質	①秘書として備えるべき要件 ②要求される人柄	①秘書として備えるべき要件 ②要求される人柄	<b>【必修科目】</b> (2科目 4単位以上)	<b>【必修科目】</b> (2科目 4単位以上)
	II 職務知識	①秘書の役割と機能	①秘書の役割と機能	秘書概論	ビジネス実務総論
	III 一般知識	①社会常識 ②経営学 ③一般会計・財務	①社会常識 ②経営学 ③一般会計・財務 ④経営法務	秘書実務 ①指示と方向 ②仕事の進め方 ③スケジュールリング	ビジネス実務演習 ①日程計画 ②会議と会合 ③情報の収集・活用
実技	IV マナー・接遇	①人間関係	①人間関係	④出張業務	④仕事と交渉
		②マナー	②マナー	⑤会議運営	⑤企画とプレゼンテーション
		③話し方・接遇	③話し方・接遇	⑥接遇実務	⑥その他ビジネス活動に必要な知識・技術等
		④交際の業務	④交際の業務	⑦話し方・言葉遣い	
	V 技能	①会議	①会議	⑧慶弔と贈答	<b>【選択科目】</b> (計16単位以上)
		②文書の作成	②文書の作成	⑨オフィスの環境整備	「ビジネス実務関連分野」
		③文書の取り扱い	③文書の取り扱い	⑩文書・図表作成	「ビジネスマネジメント」関連分野
		④事務機器	④事務機器	⑪資料整理・ファイリング	「ビジネスと情報」関連分野
		⑤ファイリング	⑤ファイリング	⑫その他秘書業務に必要な知識・技術等	「ビジネスと現代社会」関連分野
		⑥資料管理	⑥資料管理	<b>【選択科目】</b> (計16単位以上)	
⑦スケジュール管理	⑦スケジュール管理				
⑧環境の整備	⑧環境の整備	「秘書実務」関連分野(8単位以上)			
⑨事務用備品・事務用品	⑨事務用備品・事務用品	「人間行動・情報」関連分野(2単位以上)			
		「企業経営」関連分野(2単位以上)			
		「現代社会」関連分野(2単位以上)			

(注) 秘書技能検定3級、2級実問題集をもとに作成。

(注) 全国大学実務教育協会(2004)「会則・称号認定関係規定集」をもとに作成。

では、この人間形成に必要な資質や能力はどこで身に付けられるのだろうか。もちろん筆記試験や座学だけでは身につかない能力である。なぜなら、組織人として必要な能力は、対人コミュニケーション能力であり、中でも人間関係を調整する協調性が鍵を握るからである。これは、日々の生活態度や人間関係の中から学んでいくものである。

3校のインタビュー調査の結果から、人材育成方法で共通した点が2つあった。一つは授業以外の場での教員と学生との密接な関わりである。授業と授業の間の休み時間、放課後、課外授業や行事・イベントなどを通して、教員と学生が密に関わりノンフォーマルな場での教育がおこなわれていた。BP1 専門学校では見えないところまできれいに掃除をすることで心を育成する教育を行い、個別面談の時間をあえて設定しなくても、毎日の校内掃除の時間を利用して、学生との面談を行っていた。これらの活動を通して教員が模範となって、人としてのマナーや人間関係、相手を思いやる心などを育成していた。BJ6 短期大学では、教員と学生の挨拶が耐えない環境づくり、上履き制度を用いることで、オンとオフの切り替えを指導していた。BJ1 短期大学では学生と教員が必ず学習生活や生活態度のフォローができるシステムづくりなどの工夫を行っていた。このように教員と学生が接する時間が多くなれば、それだけ教員と学生は密な関係を築いていくことになる。

二つ目は、どの教員も学生の人間形成指導に熱心なことである。教員との関わりは時にはメンターとして、時には組織内での上下関係を学ぶ機会として、様々な学校生活を通じて取り入れられていた。3校の教員はいずれも正規の授業以外での学生と接する時間が多く、教育と研究時間の割合も教育のため、特に学生指導に割かれる時間のウェイトが大きくなっているという特徴が見られた。

このように、正課授業科目ではなく、正課外の時間を利用して教員が人材育成のための教育を行っていることが明らかになった。また、様々な学内の行事を通して、それらの活動に参加することで、組織人としてのマナーや能力が育成されていることが分かった。

## 5. まとめと残された課題

### 5.1 まとめ

以上のことから、次の主な知見が得られた。

- 1) 短期大学の設立当初は、男子中堅人材養成機関として商業教育を中心に展開してきたが、制度化以降、女子向きの教育機関としてその地位を確立するようになった。教育内容も女子教育にシフトし、マナー・接遇などのヒューマンスキルの育成に秘書教育が利用されていた。
- 2) 短期高等教育の学習モードとして、教養科目の内容と位置づけは、短大では、学問分野に依拠した科目が位置づけられてはいるがそのウェイトは低く、専門学校では、事務職に必要な簿記、ビジネス文書、PCスキルなどが教養科目として配置されていた。短大、専門学校に共通する教養科目として、書く、話す、PC操作などのリテラシーが共通の基礎教養として捉えられていた。また、商業・ビジネス領域で育成される能力は、組織の中で仕事を遂行するための能力、つまり組織人として、部下としての能力育成が行われ、これらの能力形成を教育プログラムと

して体系化したのが秘書検定などの資格を通した学習プログラムであった。教育方法としては、正課の授業時間ではなく、主に正課外の授業時間で、行事や日々の学校生活の中で教員と学生が密接にかかわりながら、人間形成のための実践的な教育がノンフォーマルな形で行われているという特徴がみられた。

## 5.2 残された課題

日本の企業組織では、特にホワイトカラーの仕事では、チームワークを大切にした職務の境界が曖昧な形で業務が行われるという特徴がある。組織内で力を発揮するためには、分野を特定した知識や技術だけでなく、横断的に知識や技術を活用する創造性や柔軟性も求められている。企業内の人脈やネットワーク、暗黙知を駆使して得た能力は企業内特殊能力などとも呼ばれるが、組織が変わるとその能力が発揮できないという欠点も他方では持っている。

商業・ビジネス領域で育成される人材にはこのように曖昧な職務分掌を対象とした人材を育成しなければならないという難しさを有している。ISCAD5A 以上は基幹社員、幹部候補生としての人材育成を視野に入れる必要があるが、ISCAD5B は部下やフォロワーとしての中堅人材育成であり、求められる知識や能力がその後の組織内での位置づけによって異ってくる。短期高等教育において、教養科目がヒューマンスキルの内容にシフトしてきているが、中堅人材の専門性はどのように確立していけるのか。上位レベルでの人材育成方法との比較によって中堅レベルの人材育成方法を再検討する必要があるが、今後の課題としたい。

### 〈参考文献〉

- 韓（1996）『現代日本の専門学校——高等職業教育の意義と課題』玉川大学出版部。
- 木田竜太郎（2011）「短期大学制度史研究序説——先行研究に見る課題と展望——」『早稲田教育論評』第25巻第1号，pp.71-87.
- 小山静子（2009）『戦後教育のジェンダー秩序』勁草書房。
- 全国経理教育協会 HP <http://www.zenBP1ei.or.jp/>（2011年12月28日取得）
- 財団法人専修学校教育振興会（2009）「ビジネス能力検定指導要領 3級」
- 日本私立短期大学協会（2009）「短期大学教育の再構築を目指して——新時代の短期大学の役割と機能——」
- BP1 専門学校（2009）「平成21年度 学生便覧」
- 文部科学省（1992）「第三編 第五章 高等教育 第五節 短期大学の整備」『学制百二十年史』ぎょうせい。

## 第4節 専門学校におけるデザイン分野の歴史

平 田 真 一（中国デザイン専門学校）

### 1. 研究の目的

専門学校はその成り立ちにおいて様々なパターンがあるけれども、それぞれの専門分野を限定してみると成立した過程には一定のパターンが見られる。本稿ではデザイン分野の専門学校を中心に専門学校の発生過程と発展過程を探るものであり、これまでどのような変化を行ってきたかを明らかにする。

現在の専門学校は8分野に分類されているが、それ以外にも専門性や目的によって分類することや、国家資格や様々な資格を習得するための専門学校を分類することも有効である。逆に取得目的としての国家資格など無く、技術や技能の習得を目的とする専門学校も存在する。その中でも、デザイン分野の専門学校は内容や生い立ちにおいて、他の分野の専門学校とははっきり分けることが可能である。この様な分類方法によって専門学校を詳しく分析することも我が国の職業教育の成り立ちを理解することも出来る。

デザイン分野の専門学校は分野別では文化教養分野に分類され、いわゆる「その他」の扱いとなっている。これは各種学校時代からの分野統計に寄る所が大きく、当時としては分野として認められるほど大きな勢力ではなかったことを示している。デザインという言葉自体、漢字に当てはめられていないことからみても、比較的新しい言葉であり、昭和30年代になるまで社会的に認知された言葉ではなかった。戦前には「意匠」という言葉が当てられていたが認知度は低く、結局「デザイン」という外来語で認知されたようである。

このことから、デザイン分野の専門学校がどのような過程を経て今日に至ったかを検証することにより、同時に専門学校の歴史の中で如何に社会変動に対する対応がなされてきたかについても検証をするものである。

これらの内容を精査することによって、職業教育が如何に社会に対応する必要があるかを明確にしてみたい。

### 2. 専門学校の歴史

終戦直後の各種学校時代において大きく発展したのは洋裁学校である。そのルーツは大正時代から続いていたものであるが、戦後の大きな社会変化によって新たな社会的ニーズが高まり、その結果多くの洋裁学校が設立された。我が国で古くから有名であった洋裁学校としては、1926年創設のドレスメーカー女学院（現学校法人杉野学園 ドレスメーカー学院）<sup>(1)</sup>、1923年創設の文化裁縫女学校（現文化服装学院）<sup>(2)</sup>が上げられる。これ以外にも和裁学校や洋裁教室等はかつて多数存在しており、終戦直後に雨後の竹の子のごとく成長していった。しかしながら、それらの学校で現在まで存続しているところは少ない。昭和20年代に急速に拡大した洋裁学校は、昭和30

年代を境に急速に減少していった。洋裁学校の衰退と共に台頭してきたのがデザイン分野の専門学校である。

デザイン分野専門学校は戦後の経済復興とともに発展してきている。初期に「デザイン」という言葉を付けて学校を創設したのは、東京オリンピック前後の第1次デザインブームといわれる時代である（当時はデザインスクールと呼んだ）。我が国は第2次世界大戦において国土は荒廃し、産業も立ち直るまでにはかなりの時間を要した。戦後から15年を要してようやく経済は回復し、当時の新聞における流行語では、「もはや戦後ではない」や「好景気」であろう。その経済復興とともに国民所得は増加を続け、その後の大量消費社会へと繋がっていくこととなった。そのなかで、工業生産される商品への付加価値としてのデザインや様々な商品のデザイン制作がようやく社会に認知されることとなった。これは当時の松下電気社長松下幸之助氏の言葉「これからはデザインの時代やで」（1951）に代表される<sup>(3)</sup>。

### 3. 大学や高等学校のデザイン教育

我が国では実のところ、大正時代からデザインの必要性は理解されていて、大正時代に官立の工芸学校が設立されていた。第一次大戦後の世界では、ドイツのバウハウスが設立される時代であり、先進国では宣伝広告分野に結びつくデザインが産業として必要になってきたことを感じ取っていた。

当時はデザインに対する訳語として、意匠学科、図案科、などの学科が作られてはいたが、一般的になじみは少なく、戦後の混乱期に消えてしまうこととなった。

歴史的にいくつか例を上げると、旧東京工業専門学校（現千葉大学工学部）は第一次世界大戦後の高等教育機関増設政策により官立高等工業学校の一つとして東京高等工芸学校として設立され、1914年に廃止された東京高等工業学校工業図案科を継承する、工業学校と美術学校との境界領域（産業デザイン）の専門学校として設立されており、工芸を中心とした旧専門学校としては、京都高等工芸学校（1902年設立：現京都工芸繊維大学）に続くものである。創立時は本科（修業年限3年）に工芸図案科・同工芸彫刻部・金属工芸科・木材工芸科・印刷工芸科を設置した。

私学では1929（昭和4）年帝国美術学校開校（日本画科、西洋画科、工芸図案科：現武蔵野美術大学、1935年：多摩帝国美術学校分離：現多摩美術大学）があり、戦後武蔵野美術学校となり1954年にデザイン科という名称を用いている。また多摩美術大学も1947年多摩造形芸術専門学校を経て、1953年大学を設立している。美術大学は数多くあるけれども、この2校以外にデザイン教育を行う大学はまだ少ない時代が続く。（参考：1964年大阪芸術大学、1966年東京造形大学）

このように、大学では1950年代にようやくデザイン関連の学科が作られてはいたが、社会の要請に応える技術者の養成は新制の高等学校に引き継がれるところが大半であり、大学のデザイン教育は特殊な分野に向かってしまった。

高等学校では、各地で地場産業を支える人材育成が行われていた。例えば岡山では、岡山工業高校にて美術工芸科が1951年設立され建築科とともに地元人材の育成に当たっており、後にデザイン科となり印刷関連の人材を育成していた。ここからしばらくの期間は職業高校が地方のデザ

イン教育を担うこととなり、名称もデザイン科や商業デザイン科を用いることが多い。

1980年代頃までは、職業高校の卒業生が地方の産業界に人材を提供していたことは確かである。その後、何らかの理由にて、人材供給が止まり、高等学校卒業生の進路は進学へ向かって増加していった。

## 4. デザイン分野専門学校の歴史

ここではデザイン分野における専門学校（当時の各種学校）の発展過程を検証するために大きく4期に分けて検討を加えるものである。

### 4.1 昭和40年以前

第1次デザインブームまでの創成期

1956年に「もはや戦後ではない」という言葉が流行語となり、戦後の経済復興が本格的になってきた<sup>(4)</sup>。この社会復興の中で産業界の発展と共に新たな技術が導入され、それに伴う人材育成が必要となってきた。例を挙げると、オフセット印刷の普及である<sup>(5)</sup>。写真製版によるオフセット印刷はそれまでの写真や図柄の印刷に大きな変化をもたらし、印刷のための技術者レベルが高度な内容を要求されたため、新たな技術者教育と仕事が増加していった。

この時代にデザインスクールの基礎としていくつかの学校が開校している。

1954年に桑沢デザイン研究所、1955年御茶の水美術学院、1958年日本デザインスクール（現日本デザイン専門学校）などが開校しており、当時はデザインの専門課程（高校卒以上2年制の各種学校）として開校した学校が多いが、短期養成の学科や夜間の学科も存在しており、社会的に技術者の養成が急務であったことがうかがわれる<sup>(6)</sup>。

### 4.2 昭和40年代

#### (1) 1964年東京オリンピック以降1970年万国博覧会までのデザインブーム

我が国の高度経済成長期に大きなデザインブームが到来した。産業の発展は大量工場生産品を生み出しては来たけれども、それを大量消費に結びつけるために数多くの仕事を巻き込むことと成った。デザイン分野に多くの仕事及要求されることになった。

例えば、パンフレットやカタログを制作するグラフィックデザイン、工業生産品の形や色を決める工業デザイン、店舗や室内装飾を決めるインテリアデザインなどの仕事が増し、多くの人材が要求されてきた。この要求に対応して全国にデザインスクールが設立されていった。

東京では1961年東洋美術学校、1963年東京デザイナー学院、1966年東京デザインアカデミー（現東京デザイン専門学校）などが設立され、東京以外では1965年総合デザイナー学院（現大阪総合デザイン専門学校）、1965年北海道美術学校（現北海道芸術デザイン専門学校）、1966年仙台デザインスクール（現仙台デザイン専門学校）、1966年岡山の平田デザインスクール（現中国デザイン専門学校）など多くのデザインの学校が設立され現在も多くの学校が存続している。

## (2) デザインの仕事

この時代のデザイン関連の仕事での特徴には次のような物が上げられる。

- カラーテレビの普及による色彩感覚の変化
- デザインによる付加価値の創造
- 大量消費に向けてのマスコミ広告の変化
- デザイナーと制作者の分業

これらの要求により、デザインスクールの教科内容は大きく変わり、次々と新しいカリキュラムが導入されることと成った。企業側の要求は更に拡大し、それに対応できるように新たな機材が導入され、複雑化した専門職は更に分業されていった。

カラーテレビの普及は消費者に色彩感覚を目覚めさせ、テレビの番組やコマーシャルはそれまでの画面と音楽の組み合わせに、色彩感覚を加える必要が生じてきた。消費者の目を引く色彩も要求され、ただ派手な色ではなく色彩のマトリックスによる構成された色使いが要求されてきた。ここで色彩学や色彩構成も必要となってきた。

デザインによる付加価値の創造では、外国のまねではなく、オリジナルなデザインが要求され、屋内、輸出共に耐えられる商品が要求されるようになってきた。ここでは従来のデザイナーよりも若手のデザイナーが登用される機会が増加していった。

そして大量消費に向けてのマスコミ広告の変化により新聞やテレビの広告やコマーシャルに多くの費用が投入され、新たな手法による制作が果てしなく続くことと成った。ここでも既存の物より新たな作品が求められ、若手登用の機会も増加することと成った。

複雑化した制作過程はデザイナーと制作者の分業を促進し、デザイナーのアイデアを使用に耐える作品へと変換する下請けの制作者が大量に必要となった。そのためデザインを習ったばかりの新卒者に対する求人は増加する一途であった。

このように就職先企業やデザイン事務所には多くの仕事があり、慢性的な人手不足ではあったけれども、仕事に採用されるためには一定レベルの能力が要求され、それに達しない物は学歴に関係なく、職に就けることはできない厳しい世界でもあった。

デザイン分野専門学校での学科では、当初は商業デザイン（後のグラフィックデザイン）や工業デザイン、室内デザイン（後のインテリアデザイン）などが作られていた。もちろん我が国ではデザインといえば服飾デザインが当然のことと考えられていた時代でもあり、これらのデザイン分野の専門学校はファッションと一線を画していた学校がほとんどであるので、両立していた学校のことはここでは省くことにする。

## (3) 高度経済成長と万国博覧会の影響

大阪万国博覧会の前後に第2次デザインブームが到来し、高度経済成長に伴い大量消費社会によって、付加価値を高めるデザインの価値が社会的に認められるようになり、また社会が豊になり高所得が進学率を高めると共に、いわゆるデザインスクールにも反映することとなった。

この時代には東京や大阪などの大都会に大規模なデザインスクールが出来、さらに拡大して各地に分校を造るチェーン店的経営も出現してきた。この代表的な学校が、日本デザイナー学院や東京デザイナー学院である。

このような大規模校が出現することにより学科構成はさらに多様化の道を歩む。それまで専攻であったものが学科名になることで、多くの学科名が造られていった。商業デザイン科からは、グラフィックデザイン、写真デザイン、パッケージデザイン、挿絵、絵本などの専攻が学科名に変わっていき、工業デザイン科からは、家具デザイン、プロダクトデザイン、クラフトなどの学科が造られてきた。

#### 4.3 専門学校前期

1977年に専修学校制度が新設されるとこれまでのデザインスクールはほとんどが専門学校となり、名称もデザイン専門学校を名乗るところがほとんどであった。しかし内容的にはほとんどかわることなく、それまでの各種学校時代と同様のカリキュラムで教えていたに過ぎない。当時は各種学校が衰退の一途であり、高校卒の進学者は短期大学進学に移って行ったために、これまでのように進学率の増加による学生増加の恩恵を受けることが少なくなってきた。

この時期に生き残りをかけて新たな模索を行った学校が新しい学科を生み出すこととなる。またそれまでの歴史から美術分野の学科を開設していた学校もいくつか存在していたが、この時代に純粋な美術教育から脱却し、職業教育としての美術教育へ転換した学校も多く見られる。具体的には、美術科をアートやイラストレーションの学科に変換し、クライアントの要求による商業美術の作品を制作する学科に変えていった。

都会の専門学校では地方からの入学生が増え、地方の学校との差がさらに開くこととなった。デザイン分野での競合する大学は少なく、将来のデザイナーを目指す若者が都会に集中していった。その反動で、地方の専門学校はしばらく不遇の時代を送ることとなり、廃校や身売りを余儀なくされる学校も出てきた。

#### 4.4 専門学校中期

1980年代になると第2次ベビーブームが到来し、大学、短大が狭き門となりあふれた学生が専門学校に入学するようになった。もちろんその多くは当時新興のビジネス系の専門学校に流れるのであるが、デザイン分野専門学校も少しずつ学生数は増加していった。この頃になると我が国の経済は絶頂期を迎え、いわゆるバブル経済崩壊の前夜までの豊かな消費社会であった。社会が豊かになると人々の意識は多様な価値に分散され、それまでは価値を認められなかったものや全く新しいものに価値を見いだすようになった。

デザイン分野専門学校もこの多様化した要求に応えるように新たな学科を構成していった。この流れは、それまでの就職先等の需要によって構成されていた学科から、就職先ではなく学生が求めてきた新たな学科を構成するまでになった。また、これまで一部の人しか知られていないマイナーな分野の学科も造られていった。

これらを代表するものが、マンガ、アニメの学科である。マンガは戦後いち早く我が国の文化を形成した大きな産業であるにもかかわらず、学校教育に認められないものであり、それまでは学科として立ち上げることが少なく、他の学科に含まれているものであった。アニメも同様に需要は多いにもかかわらず、産業界の構造からあまり表に出ることなく、ひっそりと奥の方で存在

を続けていた分野である。

このアニメ、マンガの仕事は現在まで日本の文化を代表する輸出産業にまで拡大したにもかかわらず、教育の分野では「マンガを見ると勉強しなくなる」と言われ続け、教育とは相反するものとなっていた。実際、マンガが好きな若者のほとんどが「マンガは隠れてみていた」と言うほどであり、サブカルチャーとして社会の背面にて発展した分野でもあった。現在でも全国的にアニメ・マンガ分野の学科は根強い物があり、都会や地方の学校の差はなく一定量の希望者を確保している。

以上のような過程を経てデザイン分野専門学校は変化を遂げてきた。さらに変化の原因となったのが、コンピュータの普及による産業構造の変化である。これにより、教育内容は大きく変わる事となった。

## 5. コンピュータ導入による大きな変化

1990年代になり、コンピュータ導入が進むとデザイン分野専門学校にも変化が生じてきた。10年程度以前からコンピュータグラフィックス（CG）と呼ばれる大型の機械を用いた画像処理技術は導入されていたけれども、かなり高価な設備であり、全ての学校が購入できる物でもなく、専門学校では購入したとしても学生が自由に使える物ではなかった。そのため、専門の学科を作ったところもあるが、あまり多くは存在していなかった。

ところがパーソナルコンピュータが普及し値段が安くなることにより、またインフラが整備されることによって急速に取り込まれていき、学科構成に大きな影響を及ぼす事となった。特にデザイン分野では Apple 社のマッキントッシュコンピュータ（通称マック）によるところが大きい。この UNIX から派生した OS を持つマックは当時主流の OS（MS-DOS）と異なり汎用コンピュータと互換性があったことから、印刷関連のシステムに取り込まれることとなり、印刷の世界では欠くことの出来ない物へと変化したため、グラフィックデザインの分野では必須のものとなった。実際現在では、Adobe 社のイラストレーターとフォトショップが使いこなせれば、かつて数人掛かりで行っていた印刷製版行程を一人で短時間にて処理することが出来るためにこの技術を習得すれば、就職することはたやすい状況である。

デザイン分野専門学校にこのマックが導入されてからは、授業内容と教員関係に大きな変化をもたらす事になった。それまでの作品制作は筆や絵の具で実際に描くことが主体であったが、これらの作業は基礎教育の分野だけに残り、作品制作はマックの中で作られる物が主体となった。他の分野でも多少の遅れはあるけれども、進級や卒業のための作品制作のためにコンピュータを用いることが当たり前になり、それまでの細かい筆遣い等の個人的な技術差を能力として評価されることは無くなってきた。

その結果、専門学校において習得する技術は、細かい手で書く作業から、全体的な構成やレイアウトを考える能力の評価へと変わっていった。同時に教員の能力やスキルも同様に、マックが使えることが当たり前となり、コンピュータになじめない古株の教員が去っていった学校もある。もちろん、過去の栄光にとらわれて旧来のアナログ中心の授業内容の学校もあったけれども、結

局自然淘汰されてしまった。

この時期の社会的変化に対応できたか否かにより、デザイン分野専門学校の生き残りに大きな影響を及ぼすこととなった。専門学校だけでなく、同種の教育を行っていた高等学校のデザイン科や短期大学のデザイン科も同じ影響を受けることとなり、対応できない学校も数多くあり、同じデザイン科を名乗りながら内容の分かれる学校が多数存在したけれども、これらの学校も結局自然淘汰されてしまった。

## 6. デザイン分野専門学校の現在

専門学校制度も制度制定後30年以上となり、制度と現状や社会的要求等などの変化に対応できなくなってきたことは確かである。また、専門学校の分野の内容も大きな変化を受けており、少子化に伴う進学者の低下はこれまで競合の中で入学者を確保して来ていたビジネス分野の専門学校に大きな減少という打撃が生まれることとなった。逆に、高齢化社会に伴う医療や社会福祉の充実政策により医療福祉分野の専門学校が増加することとなった。専門学校の中には募集が芳しくない分野をあきらめて医療福祉の分野など学生の集まる分野の学科を新設する学校もあり、生き残りをかけて再編成が進んでいる。

これとは別に、デザイン分野専門学校は新たな分野を新設することなく以前からのデザインにて存続しているところが多い。これにはいくつかの理由が考えられる。

- デザインの技術を習得して就職するためには一定の技術が必要であること。
- その技術の習得には実技と応用能力が必要なこと。
- さらに、繰り返しの訓練が必要なこと。

これらを学校で教えるためには、熟練した教員や社会で実際に仕事をした経験のある者でないと効果がなく、書物を読んで知識を得るだけでは役に立たない。つまり、これまで何十年もデザイン教育を続けてきた学校には容易いことであっても、新設する者には困難な分野である。ほとんどの学校が企業業界から教員を補充しており、その多くがその学校の卒業生であることが多く、長年の試行錯誤の中で、独自のシステムを構築している。また、コンピュータグラフィックスの分野では工業系のコンピュータ関連学科と競合しているけれども、工業系学科の目的はプログラマー養成であり、クリエイティブな作品を求めるデザイン分野とは一線を画しており、キャラクターなどオリジナルな作品の制作に重点を置いている点で区別されている。さらにインターネットの普及により、Web上でのコンテンツ（画像）制作の分野が活発になり、工業系との競合はさらに複雑化してきている。

デザイン分野は他の学校から見ると容易く参入できるように見えるために、これまでも学生が集まらなくなったビジネス系の専門学校などから参入した例は幾つもあるけれども、授業内容と学生就職先での要望に対する学校のコンセプトを誤ると結局失敗してしまう。そのため、現在でもデザイン分野専門学校数は多くはないし、少なくともなっていない。

現在のデザイン分野専門学校の持つ諸問題には次のようなものが上げられる。

### 1. 大規模チェーン校の衰退

2. リニューアルの戦い
3. 都会型と地方型の特徴
4. 他の学校種との競合

1980年代に見られたような大規模な全国展開を行っていたデザイン分野専門学校はほとんど無くなってきており、現在は少数のグループしか存続してはいない。その代わりに、東京や大阪の専門学校においても、学生の確保にかなり努力しており、大グループの有名度よりも、それぞれの専門学校の特徴をはっきりアピールすることによって学生を確保している状況である。そのために、全ての専門学校が常に内容のリニューアルを続けている。もちろん、どこかの専門学校が新しい学科を作るとすぐに他の学校に判ってしまうので、如何に早く特徴付けを行うかが勝負の分かれ目でもある。

都会型の専門学校と地方型の専門学校では、就職先企業において大きな差があるために、これまであまり競合することは無かったけれども、最近では地方の学生が出身地での就職を希望するために、都会型の専門学校も就職先の開拓のために、地方の学校と競合せざるを得なくなってきている。

最後に、地元で就職を希望する学生が増えたことは、大学の卒業生においても同様のことが言えるために、地方のデザイン関連の仕事を様々な学校種の学生が取り合うこととなってきている。デザイン分野の能力や実力をはっきりアピールすることは大変難しいために、それをはっきり示す技術、例えばプレゼンテーション技術、も授業の中に要求されてきている。

## 7. おわりに

これまで述べてきたように、我が国の戦後の高度経済成長まではデザイン分野の人材教育は大学、職業高等学校、専門学校などで棲み分けがされていてそれぞれの立場でもデザイン教育がなされていたけれども、1990年代を境に急速に変化していった。第一の理由はコンピュータ導入による仕事の高度化よるところが大きい。第二の理由は社会が豊かになったための進学率の上昇であろう。いずれにしても、この時期に社会的要求と人材育成との間に乖離が始まることとなった。

この乖離をデザイン分野専門学校が埋めていったと考えられる。現在ではこれまで述べてきたようにデザインの実力を持つ者はどのような学校種で学ぼうとも就職の機会には恵まれているので、本来なら学校間の格差は生じないはずであるけれども、学校の目的が社会の要求から外れてしまうと、企業が要求する高度な技術内容を身につける教育を行うことが如何に困難であるかを明確に示すことともなった。

### 〈注〉

- (1) 1926年 ドレスメーカー女学院 <http://www.sugino.ac.jp/gakuen/>
- (2) 1923年 文化裁縫女学校 <http://www.bunka-fc.ac.jp/index.html>
- (3) 和田, 大谷, 「デザインに対する松下幸之助の経営的先見性について: 企業内デザイン部門黎明期の研究 (1)」 デザイン学研究 51 (5), 37-46, 日本デザイン学会, 2005

- (4) 1956年、経済企画庁は経済白書「日本経済の成長と近代化」の結びで「もはや戦後ではない」と記述
- (5) オフセット印刷機は戦前から存在していたが、普及したのは1954年以降、印刷機及び印刷会社の発展による。<http://www.waterless.jp/waterless/history.php>
- (6) 開設年は各学校が実際学生を募集して本格的に開設した年度を採用している。(以下同じ)

## 第5節 豪州における高等職業教育の質保証システムと教育課程編成 — ホスピタリティ分野を事例に —

杉本和弘（東北大学）

### 1. はじめに

本稿の目的は、豪州における高等職業教育に関する現行の質保証システムの構造と機能について考察するとともに、特にホスピタリティ分野（Hospitality）における教育課程編成原理やその方法を明らかにすることにある。

### 2. 豪州における高等職業教育の質保証

#### 2.1 豪州職業教育質保証枠組（AQTF）

オーストラリアでは職業訓練機関（training providers）を設置することはそれほど難しくない。しかし、職業教育分野でオーストラリア資格枠組（AQF）に基づく学位・資格を提供する場合には、各州・準州に置かれた機関登録担当局の認証を受け、RTOs（Registered Training Organisation）として機関登録される必要がある<sup>(1)</sup>。

こうしたRTOsの質保証を担う枠組みとして規定されているのが、豪州職業教育質保証枠組み（Australian Quality Training Framework: AQTF）である。AQTFは、職業教育機関で提供される訓練（training）と成績評価（assessment）に係るサービスの質を保証し、全国的に認証された資格の提供を保証するための枠組みとして機能している。その中核は、登録期間は最大5年までで、その後は更新が必要となる。

AQTFは2001年にそれまでのAustralian Recognition Frameworkに代わって作成され、2002年から実施に移された。全国職業教育質保証審議会（National Quality Council: NQC）によって開発され、高等教育雇用行政審議会（Ministerial Council for Tertiary Education and Employment: MCTEE）が承認している。

これまでは2007年7月に発効したAQTF2007が機能してきたが、2010年に職業訓練教育セクターにおける規制要件の強化を目的に、新しいAQTFに移行している。2009年12月豪州政府間会議（COAG）がAQTF改正を決定し、それを受けてMCTEEが2010年6月に承認し、同年7月1日から新しいAQTFが発効した（表1）。

AQTFはアウトカム重視の質保証枠組みである。

新しいAQTFでは、AQTF2007までの3つの基準（Standards）に加え、9つの要件（Conditions）も盛り込まれた。これら要件・基準の遵守が確認できない場合にはサンクションが行使されることもある。

また、RTOsは、AQTF2007の下、「学生の関与」「雇用者満足度」「コンピテンシー」の3つの品質指標に関するデータを収集・利用することが求められている。

表1 新AQTFの構成要素

要素	概要
Essential Conditions and Standards for Initial Registration (初期認証登録に関する必須要件及び基準)	初めて認証訓練機関（RTOs）としての認証登録を行う教育機関が満たすべき要件と基準。9つの要件と3つの基準で構成。基準内容は高質な教育・成績評価の提供可能性が強調されている。
Essential Conditions and Standards for Continuing Registration (継続認証登録に関する必須要件及び基準)	継続して認証訓練機関（RTOs）としての認証登録を行う教育機関が満たすべき要件と基準。9つの要件と3つの基準で構成。基準内容は継続的改善の整備が強調されている。
The Quality Indicators (品質指標)	NQCによって承認されたLearner Engagement, Employer Satisfaction, Competency Completionの3つの指標で構成。
AQTF 2007 Standards for State and Territory Registering Bodies (AQTF2007 各州機関登録担当局基準)	各州・準州における機関登録担当局に関する基準。
AQTF 2007 Excellence Criteria (AQTF2007 卓越性基準)	RTOが自らの提供サービスの継続的改善を図るために自主的に用いる基準。

表2 継続認証登録に関する必須要件及び基準

登録要件	<ol style="list-style-type: none"> <li>ガバナンス</li> <li>各州機関登録担当局との相互作用</li> <li>法令順守</li> <li>損害保険</li> <li>財政運営</li> <li>資格及び到達証明書の証明と発行</li> <li>他のRTOs発行の資格認証</li> <li>マーケティングの正確性と誠実性</li> <li>トレーニング・パッケージへの移行／認証コースの有効期限</li> </ol>
登録基準	<ol style="list-style-type: none"> <li>RTOsは、その活動全体にわたって質の高い訓練・評価を提供すること（5観点）</li> <li>RTOsは、機会均等の原則を守り、その顧客に対する成果を最大化すること（7観点）</li> <li>運営体制が顧客・教職員・関係者のニーズや、RTOsが活動する環境に対応し得るものであること（4観点）</li> </ol>

NQCは、これらの指標を、RTOsの継続的改善、及び各州機関登録担当局によるRTOsに対するリスク評価に用いることを認めている（表2）。

## 2.2 トレーニング・パッケージの策定と機能

RTOsが職業教育分野でAQF資格・学位につながる教育課程の編成を行うにあたっては、トレーニング・パッケージ（Training packages, 以下TP）が用いられる。

TPとは、産業界のニーズに基づいて職場で必要となる実践的スキルや知識（コンピテンシー）を定義するとともに、それらコンピテンシーを構成要素としてDiploma等の各資格が定義された要綱のことである。TPは、産業技能検討審議会（Industry Skills Councils: ISCs）や特定企業<sup>(2)</sup>によって、連邦政府の規定した規則に基づきつつ産業界のニーズに沿って開発される。産業技能検討審議会は連邦政府から資金援助を受けて運営される非営利団体であり、現在11存在している（表3）。

各産業技能検討委員会によって策定されたTPは、MCTEEの一組織である全国職業教育質保証審議会（National Quality Council: NQC）によって承認（endorsement）され、さらに連邦・州の教育大臣による認可（approval）を得ることによって、全国統一の枠組みとして成立する仕組みとなっている<sup>(3)</sup>。また、TPは産業のニーズ変化に対応し得るように継続的な見直しが行われており、各産業技能検討審議会はTP改善のための年次計画を作成してその実施にあたっている。

表3 産業技能検討審議会一覧

産業技能検討審議会		当該審議会が開発を担うトレーニング・パッケージの領域
1	Agri-Food Australia	Agri-Food, Food Processing Industry, Amenity Horticulture, Racing Industry, Animal Care and Management, Rural Production, Australian Meat Industry, Seafood Industry, Conservation and Land Management, Sugar Milling
2	Community Services and Health Industry Skills Council	Community Services, Health
3	Construction and Property Services Industry Skills Council	Asset Maintenance, Plumbing and Services, General Construction, Property Services, Off-Site Construction
4	EE-Oz Training Standards	Electricity Supply Industry-Generation, Electricity Supply Industry-Transmission, Distribution and Rail, Electrotechnology Industry, Gas Industry
5	Skills DMC	Civil Construction, Extractive Industry, Coal, Metalliferous Mining, Drilling Industry
6	Forest Works	Forest and Forest Products Industry, Pulp and Paper Manufacturing Industries
7	Government Skills Australia	Correctional Services, Public Sector, Local Government, Water Industry, Public Safety
8	Innovation and Business Skills Australia	Business Services, Printing and Graphic Arts, Entertainment, Screen and Media, Financial Services, Telecommunications, Information and Communications, Training and Assessment, Museum Library and Information Services, Visual Arts, Craft and Design, Music
9	Manufacturing Skills Australia	Aeroskills/ Manufactured Mineral Products/ Chemical, Hydrocarbons and Oil Refining/ Manufacturing/ Competitive Manufacturing/ Metal and Engineering/ Furnishing Industry/ Plastics, Rubber and Cablemaking/ Laboratory Operations/ Textiles, Clothing and Footwear
10	Service Skills Australia	Beauty/ Hairdressing/ Caravan Industry/ Hospitality/ Community Recreation Industry/ Outdoor Recreation Industry/ Fitness Industry/ Sport Industry/ Funeral Services/ Tourism, Hospitality and Events
11	Transport and Logistics Industry Skills Council	Aviation/ Maritime/ Transport and Logistics

出典：Back 2 Basics, Edition3, p.13

NQCによる全国レベルでの承認を得るためには、TP策定段階で広範な議論が行われたことや当該産業界の支持を得ていることが示されなければならない。基本的に、各産業技能検討審議会でのTP策定過程には当該産業界関係者も加わっており、例えばService Skills Australiaには①スポーツ・レクリエーション、②ツーリズム・ホスピタリティ、③卸し・小売り・個人営業の三分野に産業助言委員会（Industry Advisory Committees）が置かれ、各産業関係者が委員として活動している<sup>(4)</sup>。

こうした意味で、各TPに規定されたコンピテンシーは職業教育に関係する幅広いステークホルダー——産業界及び関連団体、教育機関、政府——が関係する中で決定・定義されており、とりわけ職業教育の内容は産業界によって強く駆動されることとなったといえる。

現在のところTPの数は81存在し、それによって1,592の資格が規定されている（Guthrie 2009: 12）。この結果、オーストラリアにおける職業ニーズの約90%はTPによってカバーされるとされる。RTOsがTPのカバーしない領域においてコースを提供する場合は、州政府によるアクレディテーションを受審しなければならないこととなっている。

一つのTPは次の3つの要素から構成されている。

- ①コンピテンシー（Units of competency）：多様な産業セクターの職場で効果的に仕事をするために必要な技能・知識

- ②資格 (Qualifications) : Certificate I から Vocational Graduate Diploma までのコンピテンシー群
- ③評価ガイドライン (Assessment guidelines)

このうちコンピテンシーについてみると、TP には当該分野の職業を遂行する際に求められるコンピテンシーが示され、それぞれについて詳細な定義付けがなされている。これら複数のコンピテンシーを組み合わせることで、各資格の教育内容が構成されることになる。

しかし他方で、重要なことは TP にはいかなる教授法や評価方法を用いるかについて規定されていないという点である。それらは、RTOs や直接訓練にあたる教授者の責任や創意工夫に委ねられている。結果として同じ TP に基づく資格取得コースであっても各機関は異なるアプローチをとることになるが、目指すべき最終地点は TP によって同等レベルになるように設計されているのである。

### 3. 豪州における職業教育課程編成——ホスピタリティ分野の事例から——

ここでは、メルボルン郊外に位置する 'N'TAFE が提供する Diploma of Hospitality コース（フルタイムで履修期間1年半）の例で見てみたい。

ホスピタリティ分野である同コース編成にあたっては、産業技能検討審議会の一つである Service Skills Australia によって策定された TP'SIT07 Tourism, Hospitality and Events' が用いられる。この SIT07を構成するコンピテンシーのユニット数は、Cross-Sector units として 68ユニット、Tourism units として54ユニット、Hospitality units として132ユニット、Events units として19ユニットである。

これらのコンピテンシーから、各分野の資格取得に必要なコンピテンシーのユニット数が要件 (Qualification requirements) として定められている。例えば Diploma of Hospitality (National Code: SIT50307) の場合、必修であるコア・ユニットが23、選択可能な選択ユニットが16と定められており、合計39のコンピテンシーを履修・修得することが必要である。

'N' TAFE の提供する Diploma of Hospitality コースも、この TP (SIT07) に基づいて編成され、全部で49ユニットのコンピテンシーから構成されている (表4)。

### 4. 考察——日本への示唆

以上の事例から、豪州の高等職業教育におけるホスピタリティ分野における職業教育カリキュラム編成の構造 (規定要因) は、図1のようにまとめることができる。

すなわち、オーストラリアにおいては、国の支援を背景に各産業分野が主導して、職業ニーズに基づく TP が作成されている。TP は各分野におけるコンピテンシーから構成されており、それに基づいて職業教育機関 (RTOs) の提供するカリキュラムが開発される。こうした手続きは、ホスピタリティ分野だけでなく、ほぼすべての職業分野においてとられている。このように、オーストラリアにおける職業教育のカリキュラムは、産業ニーズをもとに整理されたコンピテンシーを基盤として編成されている。

表4 Diploma of Hospitality のコンピテンシー (NMIT)

Prepare and serve cocktails	Maintain financial records
Provide accomm reception services	Interpret financial information
Conduct night audit	Manage finances within a budget
Provide housekeeping services to guests	Prepare and monitor budgets
Clean and tidy bar areas	Manage Physical Assets
Operate a Bar	Develop and update legal knowledge required for business compliance
Serve food and beverage to customers	Coach others in job skills
Provide food and beverage service	Roster staff
Provide table service of alcoholic beverages	Lead and manage people
Operate cellar systems	Manage workplace diversity
Provide responsible service of alcohol	Develop and update hospitality industry knowledge
Prepare and serve non-alcoholic beverages	Receive and store stock
Prepare and serve espresso coffee	Control and order stock
Provide and coordinate food and beverage service	Manage and purchase stock
Provide and coordinate hospitality service	Monitor work operations
Receive and process reservations	Develop and implement operational plans
Perform office procedures	Establish and conduct business relationships
Provide quality customer service	Follow health, safety and security procedures
Manage quality customer service	Follow workplace hygiene procedures
Create & use simple spreadsheets	Implement and monitor w/place h,s, & s practices
Work with colleagues and customers	Establish and maintain an OHS system
Work in a socially diverse environment	Use business technology
Deal with conflict situations	Prepare rooms for guests
Organise in-house functions	Clean premises and equipment
Process financial transactions	

それに対し、日本のホスピタリティ分野におけるカリキュラムは、国家資格取得や技能検定合格に強く規定されており、それに向けて知識・技能を教授することを目的に編成されている。それゆえ、韓（2006: 160）が指摘するように、教育目標を明示的に示しやすく、学生も資格取得・検定合格に向けた学習意欲を高めることが可能となる一方、資格取得のための予備校と化してしまう危険性を有している。

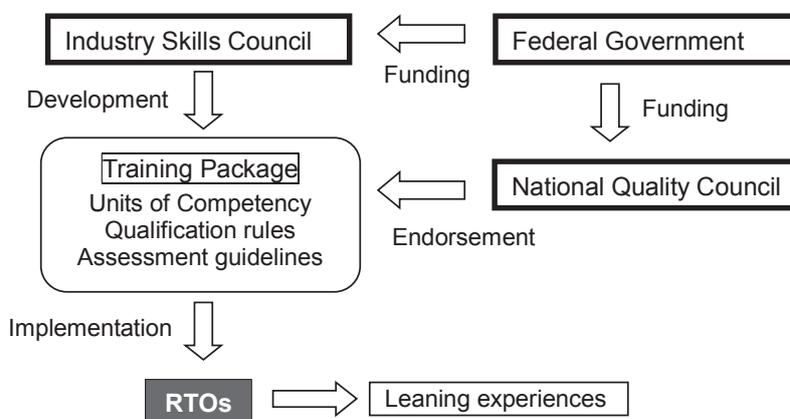


図1 豪州の高等職業教育における課程編成のアクターとプロセス

## 〈注〉

- (1) しかしながら現在、オーストラリアにおける職業教育に対する質保証システムは大きな転換期にある。2011年3月に「2011年国家職業教育訓練規制法（National Vocational Education and Training Regulator Act 2011）」が成立し、同年7月1日から「職業教育訓練質保証枠組（VET Quality Framework）」が機能し始めた。これは、同法に基づいて設置された豪州技能質保証機構（Australian Skills Quality Authority: ASQA）に、従来各州レベルで行われている機関登録やア krediteーション機能を移行させるもので、職業教育質保証のための全国統一的な新しいシステムである。機関登録基準としても‘Standards for NVR Registered Training Organisations 2011’が策定された。ただし、現在それに向けた移行段階にあり、すべての州の既存機能が移行されたわけではない。ASQAが職業教育機関の登録を担っているのは現在のところ、首都直轄区（ACT）、ニューサウスウェールズ州（NSW）、北部準州（NT）の機関にとどまっており、2011年後半にクィーンズランド州（QLD）、南オーストラリア州（SA）、タスマニア州（TAS）にも拡大する予定となっている。
- (2) ある領域が産業技能検討審議会によって網羅されていない場合、特定企業によってTPが策定されることもある。
- (3) NQCによる承認を受けたTPは、全国訓練情報サービス（NTIS）に掲載される。
- (4) 例えばツーリズム・ホスピタリティ分野であれば、豪州レストラン・ケータリング協会、豪州ホテル協会、豪州旅行業連盟、カンタス航空の関係者、レストラン経営者といった20名の委員で構成されている（Service Skills Australia サイト 2011年6月現在）。

## 〈参考文献〉

DEEWR, 2008, *Training Packages@Work: Back 2 Basics*, Edition3.

韓民, 1996, 『現代日本の専門学校』玉川大学出版部。

Guthrie, H. (2009) *Competence and competency-based training: What the literature says*, NCVER, Adelaide.

K ビジネス専門学校, 2009, 『学校経営概要』。

## 第 3 部

---

### ケーススタディ記録

# 1. 国家資格領域（医療・教育・福祉・衛生）における職業教育

## 1.1. QJ1 短期大学

### 1. 調査対象

訪問日：2010年1月12日

対応者：保育学科教員

訪問者：川俣美砂子

### 2. 調査校の概要

- 1966年開学 家政科設置
- 現在、食物栄養科（定員70名）、音楽科（定員80名）、ビジネス学科（定員70名）、文化コミュニケーション学科（定員70名）、保育学科（定員70名）の5学科がある。
- 併設大学に4年制大学がある。

### 3. 調査内容

#### 3.1 学校の状況について

(1) 学科・専攻別の入学者数・卒業者数・中退者数など

2009年度：1年 50名、2年 70名

(2) 卒業後の進路状況について（職業・進学など進路の別、資格取得率など）

一般企業3名 2008年度卒業生60名の就職状況：保育園34名、幼稚園9名、進学留学5名、その他9名

(3) 学納金と公的助成の割合など

1年次：944,500円（入学金20万円を除く）

#### 3.2 教育の内容と方法

(1) カリキュラムの構成

資格・免許のためのカリキュラムは、厚生労働省、文部科学省からの単位数に準拠しており、特に乳幼児教育保育において求められる、音楽、英語、園芸の3コース（1コースを選択）を設置し、強化している。

短大2年間での成長のみならず、10年後の姿を見据えて、「社会人入門」という2年間通して、環境、保険、就職などさまざまなジャンルの講演を聞く授業がある。

使用しているテキストについては、各科目の担当教員に一任されている。

実習に関しては、1年次の2月に保育所実習、3月に施設実習、2年次の6月に幼稚園実習、8月に保育所実習、9月に幼稚園実習をそれぞれ10日間行っている。実習のための事前事後指導として、保育実習指導・教育実習指導の授業をそれぞれ、15コマずつ行っている。

(2) カリキュラムと外部の関わり

周辺に保育科のある短大が多い。特色を明確にしたいが、免許・資格取得のためのカリキュラムで、授業コマ数はほぼいっぱい、余裕がない。実務経験者が、実習指導の授業を担当しているため、実習に向けてのきめの細かい指導が可能であると考えている。カリキュラムに関して、実習先や卒業生からの意見を聞く場合もある。

### (3) 最終的な修了要件と評価について

具体的な卒業要件は、単位を取得することである。ほとんどの学生が幼稚園教諭二種免許・保育士資格ともに取得する（2008年度卒業生58名中：保育士資格取得者58名，幼稚園教諭二種免許取得者54名，卒業のみ0名）。

### 3.3 教職員について

保育学科常勤教員9名中，教授3名，准教授2名，講師4名である。教員の学術的背景としては，学士3名，修士5名，博士1名で，そのうち実務経験者2名となっている。

教員や職員の採用ルートは，基本的に公募である。教員の研修体制としては，学会，研究会参加など奨励されている。

教員と職員の職務分掌ははっきりしているが，連携状況として高校訪問は職員・教員共に行っている。保育・教育実習先がそのまま就職先になることも多いので，教員が行う実習中の実習先訪問も重要である。就職についての指導は，就職課の職員だけでなく，保育学科の教員も行う。

### 3.4 法人としての在り方の概要について

敷地内に4年制大学があり，公共交通機関で1時間半位のところに，同系列の幼稚園がある。

（文責：川俣美砂子）

## 1. 2. QJ2 短期大学

### 1. 調査対象

訪問日：2009年

対応者：就職課

訪問者：和賀 崇，長尾由希子

### 2. 調査校の概要

〈主な資格〉栄養士，管理栄養士（四大）

〈特徴・進路〉栄養科は定員180人，定員割の経験はない。1940年代後半に大学・短大ともに栄養士養成施設の認可を受けた伝統校。卒業生が全国に学校を設立している。短大（栄養士）は全員が栄養士資格を用いて就職をするというわけではなく，栄養士になる者は40.5%だが（2009年3月卒），就職率そのものや求人状況はよい。

### 3. 調査内容

〈全体〉1コマ90分。シンプルで基本を大切にしたカリキュラムを設定するよう心がけている。多様な現場の人の話を聞く機会を設けるようにしている。

〈卒業要件など〉卒業要件＝栄養士資格取得要件。

〈関連法人など〉短大・大学・大学院がある（中高，幼稚園も）。四大の管理栄養士国家試験合格率は90%以上。

〈その他付記〉派手な広報はしない代わりに学校案内が充実しており，働いている卒業生のロールモデルを非常に多く盛り込んでいる。そのため，明確な職業イメージをもって入学してくる者が多い。

教員と職員の業務は，教職員協同の考えを中心に相互の業務を尊重する形で明確に職務を分けている（そうした体制になるよう，意識的に改編を重ねた）。進路アドバイザーが多くいる。

（文責：長尾由希子）

## 1.3. QP1 専門学校

### 1. 調査対象

訪問日：2010年1月26日

対応者：課程責任教員

訪問者：江藤智佐子，立石和子

### 2. 調査校の概要

1991年4月 看護専門学校 QP1 開校 定時制の2年課程（修業年限3年）

1995年4月 医療福祉専門学校 QP1：総合看護学科に理学療法学科，作業療法学科を加え新スタート

2007年4月 全日制（2年課程）へと変更

（医師会立などの専修学校や高等学校の衛生看護学科で准看護師を取得した後，2年間で資格取得が目的）

2009年4月 総合看護学科（3年課程全日制，修業年限4年）を開設。既設の看護学科を専攻看護学科に名称変更。

### 3. 調査内容

#### 3.1 入学状況

学生の背景はさまざまで，18～40歳の年齢層にわたっており，大学卒業者もいる。また，男性が全学生の25%ちかく在籍しているという特徴がある（4年制大学では多くても5%前後である）。さらに，夜間や土日には准看護師として勤務している者が多いのも特徴である。

#### 3.2 卒業後の進路

卒業後の進路は，ほとんどが病院へ就職するが，2～10%は大学へ編入学したり，また進学して助産師養成所や保健師養成所へ入学している。

#### 3.3 カリキュラムの編成

看護師指定規則（厚生労働省）に従い行っている。69単位2,115時間，内臨地実習は16単位720時間含まれている。（旧カリキュラム）

2010年4月より新カリキュラムとなり，72単位2,180時間（うち臨地実習16単位720時間）

#### 3.4 資格

看護師国家試験受験資格。卒業後専門士（医療関係専門課程）の称号が授与される。

#### 3.5 教員について

養成所の教員としての基準は，2年課程・4年課程のいずれにも看護教員養成課程資格の取得を必要とする。2年課程の教員としては，地方（現在，F県）でおこなわれている看護教員養成課程の受講でよいが，4年課程の教員としては，厚生労働省看護研修研究センター（KG県）にて資格の取得が必要である（100名／年）。教員の学会参加は可能であるが，臨地実習指導，講義の関係上限定されている。なお，研究費として7万／人予算化されている。時間割は，びっしりと詰まっているが，夏季休暇などで休みは確保されている。

#### 3.6 その他

学生層の変化（臨床勤務経験のある学生の減少）による，技術面の教育への時間不足が現在の課題である。

QP1 専門学校は、理学療法士・作業療法士および看護師養成課程も併用されている。さらに、ダブルスクール制をとっており、すべての課程が4年間で履修できるようになっている。大学の通信課程を併用して、卒業時点で高度専門士と学士の2つの学位が取得できるシステムである。なぜ、大学にしなかった理由は、ハード面と教授陣の充実のためである。

(文責：立石 和子)

## 1.4. QP2 専門学校

### 1. 調査対象

訪問日：2009年10月6日・11月1日

対応者：常勤教員

訪問者：川俣美砂子

### 2. 調査校の概要

- 福祉分野5学科・医療分野3学科のうちの1学科（学科創設15年）
- 3年制男女40名定員
- KK 短期大学通信教育部保育科併修
- 幼稚園教諭二種免許・保育士資格・レクリエーションインストラクター資格・社会福祉主事任用資格 取得
- その他：クラス担任制度（実務経験者）、付属保育園所有、系列専門学校有

### 3. 調査内容

#### 3.1 学校の状況について

##### (1) 学科・専攻別の入学者数・卒業生数・中退者数など

2009年度：1年 33名，2年 28名，3年 30名

##### (2) 卒業後の進路状況について（職業・進学など進路の別，資格取得率など）

2008年度卒業生55名中：保育士資格・幼稚園教諭二種免許共取得者53名，保育士資格のみ取得者2名，卒業のみ0名

90%以上の学生が，保育関係の仕事に就く。

##### (3) 学納金と公的助成の割合など

専門学校に関する費用：入学金5万円，授業料（施設設備費・維持費込）83万円／年，教材費他7万円／年  
通信制に関する費用：12万円／年，スクーリング費全10万円

※通信制，専門学校授業料合計で，年間100万円位

##### (4) 奨学金受給者の割合など

奨学金受給者数：1クラス10名程度（増加傾向）

#### 3.2 教育の内容と方法

##### (1) カリキュラムの構成

###### ①カリキュラム構成時に準拠・参照するもの

KK 短期大学通信制併修のため，資格・免許取得のためのカリキュラムは，決まっている。専門学校におけるカリキュラムについては，他校を参照にするというより，本校の学生の状況に応じて変更し，構成している。

###### ②カリキュラムにおける教養科目と専門科目の構成比率

教養科目「共通教育科目」：8単位，専門科目「専門教育科目」：75単位（必修14・選択61）…計83単位以上で，幼稚園教諭二種・保育士・社会福祉主事（任用）取得

###### ③講義型・演習型・実習型などの授業スタイルでみた科目比率

1年次 実技8：講義18／ 2年次 実技6：講義18／ 3年次 実技3：講義16

###### ④職業専門的な側面における深さや広さ，新しさに対して，特に意識していること

合奏，手話など，適宜導入している。

マナー（3年間）・ペン字（3年間）の授業があり，学生や実習先からの評判が良い。

- ⑤学術的な側面における深さや広さ、新しさに対して、特に意識していること  
 学科の専任教員は全員、幼稚園か保育園の実務経験者のため、小児保健、小児栄養など専門性を要する科目は、外部からの非常勤講師が担当する。
- ⑥カリキュラムの履修構造（基礎・専門など学内での名称と、積み上げ構造など）  
 1年次 通信科目12：面接科目12：専門学校科目12  
 2年次 通信科目12：面接科目12：専門学校科目12  
 3年次 通信科目7：面接科目7：専門学校科目12
- ⑦特に工夫している教授方法や設備・仕組みなど  
 学生がやりがいを感じられる授業を多く取り入れるよう、カリキュラム設定の際、考えている。  
 近隣の小学校で学生が企画した連携授業を行う。自分達で植えた稲を収穫する。
- ⑧使用しているテキストについて（選定基準・独自テキスト作成の場合その理由）  
 KK 短期大学通信教育によって選定されている。
- ⑨実習、研修の時期や、期間  
 1年次2月保育園／2年次6月幼稚園 11月幼稚園／3年次7月保育園 8月施設  
 自主実習、体験実習の機会が、1年次からある。
- ⑩実習のための事前事後指導  
 実習指導→予約→実習指導→実習審査（不合格の場合は居残り）→実習→実習報告会  
 ※実習指導の授業は、1年次前期～3年次前期までである。

## (2) カリキュラムと外部の関わり

- ①資格上競合する他の学校（専修学校・短大・大学）への意識  
 他大学に対する意識ではなく、本校の学生にとって昨年度よりも良いカリキュラムをと考えている。  
 少人数、及び家庭や育ちの問題を抱えている学生が多く、個人への対応を密に考えている。
- ②地域・業界関係者からのカリキュラムに対する関与やアドバイス  
 近隣の小学校と連携して表現や音楽の授業（学生の企画で夏祭りへの出店、ボディパーカッションの披露など）を行う。これらの授業は、常勤、非常勤講師は協力して担当している。

## (3) 最終的な修了要件と評価について

- ①具体的な卒業要件  
 単位取得
- ②卒業試験や卒業論文のようなかたちで評価する仕組み  
 卒業研究として、論文（1グループ7、8名で1論文）、研究発表（オペレッタ）を行う。
- ③資格取得と卒業要件の兼ね合い、指導方法  
 専門学校科目の中でD評価（不合格）が1つでもあれば、卒業教育（1単位5日間の自習：課題あり）を受ける。
- ④保育士資格と、幼稚園教諭免許の取得割合  
 取得割合はほぼ同じである。1学年1、2名未取得者ある。

## 3.3 教職員について

- (1) 教員・職員の職階と人数構成（職務名称、専任・兼任／常勤・非常勤の割合など）  
 常勤教員3名（担任制）
- (2) 教員（常勤・非常勤含む）の学術的背景（学位・専門領域など）や職業実務経験（経験領域・年数など）  
 ・常勤教員3名中  
 学士1名／幼稚園5年経験：保育原理、言葉、実習指導担当  
 短期大学士2名／①幼稚園8年経験：児童福祉、教育課程総論、保育指導、実習事前指導担当②保育園7年経験：家族援助論、児童文化、実習事前指導担当
- (3) 教員や職員の採用ルート  
 公募（新聞掲載）、紹介など

#### (4) 現職教員の研修体制

月1回外部講師による講演会（マナーや企業設立についてなど）はあるが、教員の学術的研究に関する内容ではない。個人研究費は設定されていない。

#### (5) 教員と職員の大まかな職務分掌・連携状況

- 教員と職員の職務は明確に分かれている。

教員担当：オープンキャンパス・卒業式・体育祭・学園祭など、主に学内行事担当の委員会制

職員担当：広報課（高校訪問）、就職課（企業訪問）、学生課、管理部など

#### (6) 特に学生の就職や進路支援における教員と職員の職務分掌

就職先訪問は職員（広報課）が行い、それを教員へ伝達、教員が学生へ情報を伝える。

### 3.4 法人としての在り方の概要について

#### (1) グループ校、系列校の有無

病院・福祉施設（提携機関、支援先機関含む）・専門学校

（文責：川俣美砂子）

## 1.5. QP3 専門学校

### 1. 調査対象

訪問日：2009年7月21日

対応者：校長

訪問者：吉本圭一，和賀 崇，長尾由希子

### 2. 調査校の概要

〈主な資格〉栄養士

〈特徴・進路〉1・2学年とも4, 50人前後。設立10数年の比較的新しい学校。比較的小規模であることを活かし、在校生・卒業生と教員の距離が近く、目が行き届く。業界の動向や現場での業務を意識し、堅実な人間教育を重視している。新しい上に小規模校であるが、就職率も堅調で、卒業生のうち栄養士業務への就職者が多い。（※少人数なので%の増減は過大視できないとのことあり。他校にもあてはまる）

### 3. 調査内容

〈全体〉必修単位数がかなり多い。現場で一人前の栄養士として活躍できるという観点から実践を重視し、たとえば献立作成の科目に力を入れて必修化するなどの構成をとっている。基礎教養科目16（16.3%）、専門教育分野82（83.7%）＝合計98（100.0%）単位。専門分野のうち実習型科目が占める比率は35.7%（10/28科目）。

〈卒業要件など〉1年次に必修を落とすと春に指導などを行い、それでも必修を落とすと留年して2年に進級できない場合もある。卒論や卒業試験は課さない。卒業要件＝栄養士資格取得要件になっている。

〈関連法人など〉調理師資格を取得できる高等専修学校。高等専修学校であり、QP3専門学校とは入学資格が異なる。

（文責：長尾由希子）

## 1.6. QP4 専門学校

### 1. 調査対象

訪問日：2009年

対応者：短期大学部長

訪問者：和賀 崇，長尾由希子

### 2. 調査校の概要

〈主な資格〉栄養士，管理栄養士（四大）

〈特徴・進路〉募集人員100人（2009年）。倍率約2倍。栄養教育に関して複数の学校種を擁する伝統校。2009年度の進路は，栄養士業務48%，食品技術者16%，進学者（四大への編入含む）が19%。

### 3. 調査内容

〈全体〉卒業＋資格取得では70単位以上。伝統ある栄養士養成施設としてカリキュラムや教育には自信があり，業界指定のコアカリキュラムに則したカリキュラムにしていくというよりも，コアカリキュラムを事後確認したところ十分に要件を満たしていた。

〈卒業要件など〉以前は卒業要件＝栄養士資格取得要件。現在もこれを基本にしているが，若干緩和した。専門学校ではほとんど選択科目がなく卒業要件＝栄養士資格取得要件であった。卒論は課していない。

〈関連法人など〉同一領域（栄養）で専門学校・短大・大学・大学院を保有。

短大と四大の併願が多く，4～5割。短大から四大に編入する者も多い。四大の管理栄養士国家試験合格率は90%以上。

専門学校は2009年度より短大に吸収合併。短大に高卒者を主対象とする従来のコースと，社会人・既卒者を対象とするコースを設けた。

〈その他付記〉就職は，教員個人の対応や学校推薦もあるが，基本的には就職担当の職員が対応。求人数はかなり多い。卒業生に毎年アンケートを実施している。

（文責：長尾由希子）

# 1.7. QU1 大学

## 1. 調査対象

訪問日：2010年1月8日

対応者：教員

訪問者：長尾由希子，川俣美砂子

## 2. 調査校の概要

- 1949年開学（「私立S学院」男子中学校は1916年に開学）
- 6学部設置
- 人間科学部：児童教育学科（定員100名），社会福祉学科（定員150名）
- 全学生数7,960名中，うち出身校が福岡県の学生は5,888名

## 3. 調査内容

### 3.1 学校の状況について

(1) 学科・専攻別の入学者数・卒業者数・中退者数など

2009年度：在籍人数1学年約110名

(2) 卒業後の進路状況について（職業・進学など進路の別，資格取得率など）

小学校教諭一種免許，幼稚園教諭一種免許，保育士資格の3つを取得するとなると，授業が過密になり過ぎるので，2つ取得を勧めている。3つとるのは10名位。卒業後の進路は，幼稚園と保育園を合わせて2，30名位。小学校は20名位。その他は，一般企業である。

### 3.2 教育の内容と方法

(1) カリキュラムの構成

①カリキュラム構成時に準拠・参照するもの

外部からの助言はないが，他大学を参考にすることはある。

②特に工夫している教授方法や設備・仕組みなど

特色的科目はないが，それぞれの科目で特色を出すようにしている。キリスト教学が2年間ある。必修科目はできるだけ，専任が持つようにしている。

「表現」の科目では，中学や高校で，自分たちで想像して何かを行うことに戸惑いを感じてきたような学生も多いので，自分たちで考え，行動することを体験できる活動を取り入れている。保育内容の領域「表現」について概念的・実践的に理解することが目標であり，具体的には，童話や民話等で幼児（子供）向けの作品を人間劇で演じ，その完成までの過程を通して，「表現」領域の指導のあり様について考える。協働での学習活動が主であり，最後に保育園・幼稚園児童を招いての発表会を行い，学生たちはやり遂げた充実感を感じているようである。

③使用しているテキストについて（選定基準・独自テキスト作成の場合その理由）

担当教員が決定する。

④実習，研修の時期や，期間

保育実習12日間，施設は10日間…2年次。幼稚園実習は12日間…3年次。4年生になると，就職のための自主実習を行う。単位実習先は，一覧表から学生が選び，教務課で振り分ける。小学校実習は4週間…3年次。出身校で行う。実習を経験することで進路が変わることもある。

⑤実習のための事前事後指導

保育実習研究15コマ。2年次の8月に行う保育実習のための事前事後指導。5月から始まる。

教育実習研究15コマ。3年次の幼稚園実習，小学校実習のための事前事後指導。

### 3.3 教職員について

(1) 教員・職員の職階と人数構成（職務名称，専任・兼任／常勤・非常勤の割合など）

教授18名，准教授2名，講師・助教0名，非常勤講師は音楽に多い。

(2) 教員や職員の採用ルート

公募による。

(3) 現職教員の研修体制

学会，研究会の出席など，研修体制は整備されている。

(4) 教員と職員の大まかな職務分掌・連携状況

就職先訪問，高校訪問は，教員は行わない。要請があれば，高校へ出前授業に出向く。実習の訪問は，学科教員が行う。

### 3.4 法人としての在り方の概要について

(1) グループ校，系列校の有無

小学校，中学校，高校，幼稚園，保育園がある。

（文責：川俣美砂子）

# 1. 8. QU2 大学

## 1. 調査対象

調査日程：2010年1月8日

対応者：学科教員

訪問者：長尾由希子 川俣美砂子

## 2. 調査校の概要

- 1965年開学 家政学部設置
- 現在は、3学部がある。
- 本調査対象は、人間発達学部児童発達学科幼児発達学専攻。
- 在籍者数：1学年約120名

## 3. 調査内容

### 3.1 学校の状況について

#### (1) 卒業後の進路状況について（職業・進学など進路の別、資格取得率など）

ほとんどの学生が幼・保とも資格取得する。約9割が保育関係に就職。一般企業に就職した学生の方が、離職率が高い。

#### (2) 校地・校舎、図書室、実習施設、運動場の整備状況と参照基準

運動場、図書館などの施設は、併設の短期大学と共用している。

#### (3) 学納金と公的助成の割合など

1年次：873,700円（入学金28万円を除く）

#### (4) 奨学金受給者の割合など

育英会採用者数は、全学で2005年度302名、2009年度425名で、増加している。

### 3.2 教育の内容と方法

#### (1) カリキュラムの構成

##### ①カリキュラム構成時に準拠・参照するものは何か。

厚生労働省、文部科学省からの単位数に準拠しているが、開設時は、先行の大学を参考にして編成した。

##### ②職業専門的な側面における深さや広さ、新しさに対して、特に意識していることはあるか。

初年次教育として、「基礎演習1, 2」を行っている。内容は、専門科目の基礎、大学とはどんなところか。帰属意識を持たせる。指導主任制度を使って、レポートな書き方、図書館の使い方、幼・保の見学などを行う。少人数で教員と話すことができ、モチベーションを上げられる。

##### ③特に工夫している教授方法や設備・仕組みなどはあるか。

家政学部関係の授業はほとんどなくなったが、「食と保育」の授業を選択で残した。ピアノが現場で必要であるから、音楽の授業は免許法以上に個人レッスンで行っている。「保育経営論」、「障害児の心理」、「新生児医学」は、免許法の中に、妊娠から新生児期の学習がないため、設けている。

心理学分野の授業科目が増加している。

##### ④使用しているテキストについて（選定基準・独自テキスト作成の場合その理由）

担当教員が決めており、できるだけ安価になるよう考えている。特に、短大生は2年間なので、大学よりも購入を考慮している。

##### ⑤実習、研修の時期や、期間はどうか。単位実習以外の自主実習は行われているか。

保育所実習は10日間、幼稚園実習は12日間。単位実習は3年生からなので、それ以外の実習は、園の了承

が得られれば、見学実習を行っている。

⑥実習のための事前事後指導はどのように行われているか。

「実習研究」として行っている。今後は、もう少し増やそうと計画している。

(2) カリキュラムと外部の関わり

①資格上競合する他の学校（専修学校・短大・大学）を意識しているか。意識しているならば、どのような点でどのように意識しているか。

近隣のある四年制大学への意識はあるが、それよりも、保育界への意識がある。保育者の社会的地位をあげなくてはならないと考えている。

②地域・業界関係者のカリキュラムに対する関与やアドバイスはあるか。ある場合、どの程度あるか。

カリキュラムを作る際は、学内でのみ検討している。学生や卒業生には意見を聞く。

### 3.3 教職員について

(1) 教員・職員の職階と人数構成（職務名称、専任・兼任／常勤・非常勤の割合など）

教授15名、准教授8名、講師5名、助教1名、助手（体育、美術が多い）6名

以前と比較して、助手の人数は減少している。実習助手は必要で、職員が兼業しているが、授業は担当できない。

(2) 教員や職員はどのようなルートで採用しているのか。

教員採用は、公募。小学校の校長経験者は、公募ではない。

(3) 現職教員の研修体制は整備されているか。

学会、研究会の出席など、研修体制は整備されている。

(5) 教員と職員の大まかな職務分掌・連携状況と、各種会議における議決権について

教員と職員の職務は分かれている。

高校訪問は基本的に教員は行わない。実習訪問は就職活動となる。

### 3.4 法人としての在り方の概要について

(1) グループ校、系列校の有無について

女子中学、女子高校、男子高校、幼稚園2、保育園、調理師専門学校

（文責：川俣美砂子）

# 1.9. QH1 高等学校看護専攻科

## 1. 調査対象

訪問日：2010年1月29日  
対応者：専攻科主任 教頭  
訪問者：江藤智佐子，立石和子

## 2. 調査校の概要

1895年 SS先生QH1会設立  
1970年 衛生看護科が設置  
1982年 衛生看護専攻科が設置  
2002年 看護科・看護専攻科として5年一貫看護教育が開始

## 3. 調査内容

### 3.1 入学状況

高校の倍率は上がってきている。

### 3.2 卒業後の進路

国家試験の合格率は98～100%を維持している。卒業後の進路は、そのほとんどが病院等へ就職している。50名中2～3名が、高等学校卒業時点で大学へ進学している（特別枠があるところがある）。なお現時点では、4年生大学への3年次編入学の資格は与えられていない。

### 3.3 カリキュラムの編成

看護師指定規則（厚生労働省）に従っている。高等学校93単位，専攻科70単位，合計163単位。内臨地実習は，高等学校10単位，専攻科16単位となっている。指定規則では，高等学校38単位，専攻科67単位，合計105単位である。これはあくまでも，看護師としての試験をうけるための単位である。

### 3.4 資格

学歴は，高校卒業の資格が与えられるのみで大学等への編入学はできない。以前は，高校卒業時点で准看護師資格試験の受験資格が得られたが，現在は3年間たっても准看護師資格試験の受験資格は与えられない。5年間卒業し始めて看護師国家試験受験資格が得られる。しかし，国家試験合格率が悪いので，准看護師資格試験を受験するものもある。

### 3.5 教員について

高等学校の教員には，教員資格が必要であるが，以前は，専攻科の教員には看護師養成のための特別な教員資格は必須ではなかった。しかし，現在，文部科学省より資格取得を推進するよう通達がきているとのことであった。

教員の構成は，高校からの5年間一貫過程において専任教員5名，常勤講師17～18名，非常勤講師3名が配属されており，その中で大卒者3名，看護教員資格を持っていない者が2名であった。

### 3.6 その他

看護実践能力の育成に必要な時間が不足している。

教員の学会参加は可能ではあるが，臨地実習指導や講義時間の関係上限定されている。また，研究費もな

い。学会発表までにはいたっていないが、学校内で研究発表会をおこなっている。学生の時間割にはまったく余裕がなく、びっしりと授業が詰まっている現状である。

(文責：立石 和子)

## 1. 10. QX1 大学（韓国）

### 1. 調査対象

- 調査日程：2009年12月21日
- 対応者：幼児教育科学科長
- 訪問者：吉本圭一，江藤智佐子，渡辺達雄
- 訪問機関：QX1 大学 幼児教育科，類型：専門大学

### 2. 調査校の概要

#### 2.1 学科の状況について

(1) 専門学士授与の幼児教育科課程定員96名（入学者101名）と，学士を授与できる専攻深化課程としての幼児教育学科25名（25名）設置。入学者のバックグラウンドは，人文系高校卒業生76名，実業系高校20名，4年制大学からの編入者5名。

#### (2) 学科の教育目的・目標

- ①教育共同体志向で多様な専門領域にわたる知識を有する人材の養成と就職分野の拡大
  - 専門統合的な教育・研究共同体を構築に向けた国内外の現状分析やニーズ調査や，専攻間協力を通じた幼児教育教諭の養成のための教授学習法の改善，さらに多様な分野から構成される作業環境の構築やメディア開発・サークル活動を積極的に進める。
- ②21世紀の知識基盤社会をリードする幼児教育専門人の養成
  - 変化に対応できる専門家，科学的で先進的カリキュラムの実践者，創意工夫に満ちた教授学習環境と教材開発，学生－教諭－教授（学科－現場－大学）間の協力的な学習共同体の運営を通じた実用的知識と現場実践力の育成を図る。
- ③幼児の全人的な発達のために幼児教育の教育目標・方法などを計画構成する専門的な役割を遂行できる教諭を養成・輩出する。また自主的な学習活動を通じて幼児プログラムの企画・評価者，幼児向け教育メディア開発者，幼児相談者および保護者の資質と生涯学習者としての姿勢を身につけられるよう支援する。

#### (3) 卒業後の進路

ソウル市内を中心に，幼児教育機関に90%以上就職（5～6割は国公立ならび私立の幼稚園，3～4割は学童施設職員など）。約1割は専攻変更による編入学。

### 3. 調査内容

#### 3.1 カリキュラムについて

##### (1) 構成など

- 2009年現在で，教養科目18単位（18時間），専攻科目110単位（111時間）で計128単位（3年課程）。理論と実習の割合は6：4（専攻科目では62単位：48単位）。
- 教育科学技術部の法令改訂に基づき，幼稚園正教諭2級資格証ないし保育教諭2級発行のためにカリキュラムを改訂（編成）している。
- 教材の標準化，学生の理解・関心度を考慮した教育方法，学生間および教員と学生とのインタラクティブな授業を採用。
- 課程修了段階において，2010年卒業予定者（75名）について100%の幼稚園正教諭資格証取得見込みである。

#### 3.2 教員について

- 専任教員は7名（教授4名，専任講師3名）で，兼任教員が5名。幼稚園教師などの実務経験を全て持っており，かつ博士取得率も高い。

（文責：渡辺 達雄）

## 1.11. BX1 技能検定協会

### 1. 調査対象

訪問日：2010年8月27日

対応者：専務理事

訪問者：吉本圭一， 亀野 淳， 渡辺達雄， 江藤智佐子

### 2. 調査校の概要

#### 2.1 沿革

1985年設立。（公益法人「法人格」取得。1986年に第1回「料飲接客サービス技能審査」を実施。2002年法第47条に基づく指定試験機関として厚生労働大臣の指定を受け、国家技能資格に。）

#### 2.2 会員構成

個人会員2,137名，法人会員337団体，賛助会員3の計2,477。（2010年3月末現在）個人会員を中心に運営されている。（審査委員も役員も個人会員であることが前提条件）法人会員とは，別に「認定校（承認校は3級受験資格を得るために140時間以上の授業開講が必要。）」がある。短期大学8校＋専門学校111校＝計119校。承認校の審査はシラバスと時間割提出のみ。（1時間60分換算）

#### 2.3 受験申請者数&合格率

3級学科：3032名，80%，実技：2251名，90.2%

2級学科：951名，93.4%，実技：928名，71.2%

1級学科：370名，84.0%，実技：346名，60.1%

（2009年度実績）

#### 2.4 友好関係団体

12団体

### 3. 調査内容

#### 3.1 協会，技能検定設立の背景

ホテルスタッフの地位向上と技能向上のために，ホテル関係者の呼びかけにより協会を設立，翌年技能審査も実施。初代のT会長はF観光の会長（後にT大学教授）。先輩たち（DMC：ダイニングマネージャーカンファレンス，BMC：バンケットマネージャーカンファレンス）とホテル関係者の要望によって設立された。現場スタッフの現場の声によって作られた協会であり，検定である。

国家資格として認定された経緯は，厚生労働省の働きかけというよりは，協会の強いアプローチによるものだった。

#### 3.2 技能検定の内容

##### (1) レストランサービス技能検定

- 学科試験と実技試験（3級→2級→1級）
- 学科試験は，2時間で100問。採点は真偽法により，正答数の合計から誤答数の合計を差し引いた数を得点とし，当該得点が60%以上で合格。学科試験の前には協会が主催する「学科基本講習会」に参加する方が望ましい。
- 学科試験は4名で作問。
- 実技試験は，3級9分，2級15分，1級は30分。男性，女性客の2名が対応し，他に審査委員長1名，計

3名で審査を行う。2・3級はレストランにおけるランチタイムサービス。1級はディナータイムサービス。2級は持ち回りサービスが要求される。1級は実務経験11年以上が必要。オーダーを取るまでは英語を使用。その他、フランクができることも求められる。

- 実技試験の採点基準は、技能だけでなく、衛生観念（身だしなみなど）、作業態度などそれぞれ細かく審査項目が設けられ、審査される。実技試験の前には、協会が主催する「基本技術講習会」に参加することが望ましい。
- 1級は技能（業務マニュアル）+サービスマインドが審査される。
- 学科試験に合格後、実技試験を受験できる。
- 試験問題作成者は、1級取得者。（「技能検定委員選任規程」）実務経験17年以上（36~37歳、課長級以上を想定。）
- 審査内容の確認、採点基準の確認のために「審査委員研修会」が年1回、全国8カ所で実施されている。
- 技能検定の内容や審査基準は、諸外国を参考にはしなかった。協会独自で開発。

## (2) テーブルマナー関連

- 「西洋テーブルマナー」「中国料理食卓作法講師認定試験」「日本料理食卓作法認定講師」「マスター講師認定セミナー」など、協会独自が主催する認定資格も実施している。
- 認定講師の審査は、企画委員会が担当。

## (3) 検定の活用等

- 1級取得後、さらにソムリエ資格を取得する者も多い。
- 関連試験：ホテルのフロント（英語検定）、コンシェルジュ（ご当地検定など）
- 3級受験の専門学校受験者の中には中国、韓国からの留学生が目立つようになった。（日本で資格を取得し、就職は母国で。）

## 3.3 業界人材の育成

- 技能五輪のための選手選抜育成を行っているが、22歳以下という年齢制限があり、選手になると1年間技能五輪の練習を行わなければならないため、日本の制度にあまり合わない。（技能五輪には英語力と技能の両方が審査される。）
- 日本能率協会と提携し、毎年東京ビックサイトでアンダー25を対象とした「HRS サービスコンクール」を開催し、その受賞者の中から22歳以下を技能五輪にエントリーしている。学生の部、一般の部で審査。
- 「技能グランプリ」（中央職業能力開発協会、全国技能士連合会主催。年齢制限なし）と「技能五輪」（22歳以下）、「アンダー25」（25歳以下）の受賞経験者が、その後審査員を担当している。

## 3.4 業界が求める人材・能力

- NOと言わないサービスができる人。
- 相手は均一ではない。人に合わせるサービスは経験が重要。
- ホテルスタッフに共通する資質・能力：人に喜んでもらうこと、相手の喜ぶことを感じることができること。
- 業務マニュアルは技能。⇔サービスマニュアルは自分の持っている能力、資質。経験によって培われるもの。
- ホテル人材は流動性が高い？→人によって異なる。動く人は動くが動かない人は動かない。（T理事は40年間大手ホテルでレストラン部門を担当。最後はマスタートレーナーとして全国系列ホテルの人材育成を担当。）
- ホテルの異動例：客室→ベル→フロント→コンシェルジュ。  
レストランはFVで固定されることが多い。
- 一人前の基準は、1級などの技能ではなく、その仕事、部署を任せられること。（信頼を得られるようになること。）

## 3.5 協会の運営

- 年1回、総会（5月）を開催。試験の反省や業界の情報交換、意見交換を行っている。
- 理事会は年3~4回だったが、今年から月1回開催に。

- 理事の構成は、35名。専任1名、非常勤34名。公益法人であるため、同じ職種で固まってはならないという決まりがある。メンバー交替、会則の改正などが生じた場合は、すべて監督官庁（厚生労働省）に書類を提出しなければならない。

### 3.6 今後の課題

- さらなる業界人材の能力向上のために、レストランマネジメントの要素を取り入れた特級を新設したいと現在検討中。
- 協会の活動や技能検定の認知度が低い。広報活動が弱いところが現在の課題。  
日本ソムリエ協会のように、協会から輩出される人材によるスターづくりが今後必要。

（文責：江藤智佐子）

## 2. 工業領域における職業教育

### 2.1. TP1 専門学校

#### 1. 調査対象

訪問日：2010年9月17日

対応者：事務課広報担当課長

機械，電気関係，建築各担当教員

訪問者：新谷康浩，塚原修一，永田萬享

#### 2. 調査校の概要

TP1 専門学校の概要

1895年 創立

1951年 機械工学科設立

建築系中心の専門学校

機械系の学科は現在ロボット学科となっている。

#### 3. 調査内容

##### 3.1 入学者，卒業後の状況

大学進学希望者はロボット学科30名中1，2名。理論を勉強したいという人が大学編入している。

就職先での処遇は高卒と同程度あるいは短大・専門学校程度で，製造部門が多い。処遇については中小企業の場合，あやふやなところもある。

就職先企業規模と成績は関係ない。

##### 3.2 カリキュラム

1年力学など基礎的なもの

制作実習 基礎から応用まで

1年時の必修科目ロボット製作実習は，金属の切り方，曲げ方，穴の開け方等を練習する授業である。

授業科目でかつての授業との違いを伺ったところ，CADが入ってきたかわりに，法学，物理学，化学など，大学のカリキュラムでやっているものがなくなったという。

学びへの動機づけとしては，ロボット大会などのイベントに向けて学ばせている。

全国専門学校ロボット競技会に向けて学んでいる。有線型のロボット競技会については1年生が全員参加し，学内で大会を行い，優秀グループが全国大会に参加している。

##### (1) 資格

学科全体で受験を要求しているのはビジネス検定程度。特別授業（CM：クラスマネジメント）の時間で受験対策を行う。

電気工事士の場合全学的に講習会を行う。

資格としては，CAD利用技術者試験1級及び2級で9割くらい受験するが，それ以外の単位認定科目は1割くらいしか受験しない。

（この学校では，在学中に一定の資格を取得した場合，その資格の種類に応じて単位認定している。）

### 3.3 教員について

専任の担当授業

制作実習 1，制作実習 5，加工技術，要素設計，機械設計，自動車工学  
ほかの授業は非常勤に依頼している。

(文責：新谷 康浩)

## 2.2. TP2 専門学校

### 1. 調査対象

訪問日：2010年2月8日

対応者：教務部長・事務長・専任教員兼任  
教務主任・専任教員兼任

訪問者：塚原修一，永田萬享，新谷康浩

### 2. 調査校の概要

#### 専門学校設置の経緯

前身となる工業高校（現在のK高校）の100周年事業の一環として専門学校と専門職大学院をつくることになった。学校はK町がルーツなのでそこに学校を作りたかった。

校名は当初N大学専門学校として設立したが、昨年TP2専門学校と名称変更した。現在専門学校ができて5期生目。専門学校としては歴史が浅い。

学科名称を変更しているが、今年3月卒業者は高度情報システム科と電気電子ネットワーク科の2学科である。

（2012年2月現在では、情報ビジネス科，情報デザイン科，CGテクニク科の3学科）

### 3. 調査内容

#### 3.1 入学者，卒業者の状況

入学者に占めるK高校からの割合は4分の1くらい。他は他校からで、自宅生が多い。新卒者だけでなく、就職が決まらない短大卒や大卒の子も入学してきている。

卒業後の進路は、大学編入が4分の1。就職が4分の3程度。

#### 3.2 進路のケア

1年次に3者面談を行っている。父親が来ることも多い。これで学力や家庭の事情も考えて、進路を考えるようにしている。

2年次には、GW後に就活に入る。3期生までは、6月までには就職が決まっていたが、今年はまだ就職活動が続いている。つり求人（良い子でないととらない）もある。就職協定がなくなって就活が早期化した。就職できるのはコミュニケーション力のある子。そのため来年からは「接遇」（←実際にやらせる）の授業もはじめる。接遇は秘書検定にも入っているものである。

大学編入は11月編入試験で10月ごろから準備をはじめている。

#### 3.3 教員組織・教員資格

専任は2人。（聞き取り調査時点）（2012年2月現在では専任4名，講師12名）

専門学校の教員（非常勤）の特徴は、学生からの授業評価が高い実践家。非常勤講師は全体で10から12名程度。数学や英語などは教職経験のある人が教えている。人選はツテを使う。教える内容が変わった場合は、別の人のお願いするというより、同じ人に技術変化に対応してもらっている。

#### 3.4 カリキュラム

N大学への3年次編入を想定してカリキュラムを作っているのだから、単位互換のための授業として大学から指定された英語，数学，物理，化学を選択科目として開設している。N大学に編入した場合には、これらの科目は一般教養科目として認定される。

編入希望の学生のためだけに数学や英語を開いているということはせず、基本的に全ての学生にその授業科目を選択科目として開設している。

編入可能ラインは GPA が4段階で2.5以上。

卒業のためには、専門士認定となる1700時間（54単位）が卒業時に必要である。大学編入学のためには60単位必要である。

授業科目は必修と選択があるが、必修といっても、嫌という学生には無理強いしない。サポート校からの進学者には無理強いするとドロップアウトする可能性がある。単位制のため、2年で卒業できなくても3年かけて卒業するという学生も中にはいる。単位制は専門学校ではめずらしい。

#### (1) 資格

電気電子ネットワーク科では電気工事士1種を目指している。高度情報システム科はITパスポート、基本情報処理を目指している。このほかビジネスマナーをやっているが、それは会話が苦手な学生が多いためである。

人と争いたくないという学生が多いため、彼らに自信をつけさせるために、1年次にはワード、エクセルの検定などを取得させて、自信をつけさせて、2年で高度な資格にチャレンジさせている。2/3くらいの学生は、高度な資格が取れないので、オフィス検定など、個々の学生の実力に応じた資格取得に仕向けている。

学生に対し、オフィス、マナー系の資格は強制しているが、国家試験は強制できない。長時間の試験に耐えられない子もいる。

### 3.5 専門学校としての意思決定の仕組み。

専門学校運営委員会がある。8名くらいで構成されている。グループの創立メンバーなどが学校名称や定員などを決めている。カリキュラムや単位、非常勤などは教務で作成し、運営委員会で承認をもらう。

### 3.6 全体の印象

ドロップアウトさせないように丁寧に学生のケアをしている専門学校であるという印象を受けた。

(文責：新谷 康浩)

## 2.3. TP3 専門学校

### 1. 調査対象

訪問日：2010年2月16日

対応者：学校長 カレッジ長

H 専門学校教務課長

T 大学事務局次長

T 大学教務課長

T 大学キャリアサポートセンター

訪問者：沼口 博, 塚原修一, 永田萬享, 新谷康浩

### 2. 調査校の概要

1947年開校。1953年にテレビ放送が始まるに際し、テレビ組み立て修理技術者養成が学校のルーツ。

学科の入れ替えは社会のニーズに合わせていく。1970年代にプログラマー養成で不足分を補ったのが専門学校群であった。

専門学校は実技中心で学年制をとっている。想定しているのは、素養がなくてもある程度のものにするという層である。分数が分からない人でも、担任システム＋教育システムで育てている。

専門学校は大学よりも格差が大きい。学生数が何千人もいるところもあれば、数十人の専門学校もある。ここは恵まれた専門学校に位置する。

### 3. 調査内容

#### 3.1 学生の特徴

専門学校のクラスは、1クラス40人から60人。蒲田だけで26学科139クラスあり、1クラス1.2人くらいの専任教員を抱えている。講義、実技の授業ともに、クラス単位で授業している。

##### (1) 専門学校の学生のミスマッチについて

4月中であれば学科変更可能。ミスマッチが起こる理由としては、当初取れると考えていた資格の違いや就職の有利さなどに後で気づいてなど。親や先輩のアドバイスを鵜呑みにしてきた人がこのようになることがある。

##### (2) 大学の学生のミスマッチについて

コース制をとっているので、別のコースに行きたい人は少ないのではないかと。転学科になることはなく、せいぜいコース変更で済んでいる。

専門学校工学系学科入学者に占める高校工業科の割合は2、3割程度。残りは普通科。9%くらいは大卒者である。

退学者の割合は5%程度。かつてより退学者は減少した。

#### 3.2 学生の進路

専門学校は、学生の質の幅が広い。手取り足取り必要な学生もいる一方で、自分で勝手に就職先を見つける人もいる。就職率や退学率などはクラス担任の責任になるので、クラス担任と学生は深い付き合いがある。

大学は、キャリアサポートセンターでは、2年生からケアをしている。下位層のケアが多様な面で必要になっている。学部の就職委員会も教員レベルでの指導をしている。(大学の場合は制度的対応によるケアという印象を受けた。)

##### (1) 求人

専門学校では、卒業生からの求人という形でのつながりのある求人が多い。継続企業というより、求人が

多いのでそのうちのいずれかに就職している。大学では、研究室推薦から文系の自由応募型の就職に近づいている。一社当たり推薦枠、推薦企業ともに減少している。一昨年までは推薦がある程度残っていたが、なくなってきた。

T大学以外への編入もある。2,200人中68人が編入学している。T大学へはそのうち30人が編入学。他大学進学は大学の専門分野が偏っているため。進学については、進学したい人については進学しても良いよ、という程度のスタンス。(積極的ではない)

専門学校卒で想定しているのは、即戦力かつ育つ人であるが、即戦力というのは、たとえば電気設備などをすぐに作れるという意味で(技術的な意味で)即戦力ということであり、折衝などは就職後に身につけるものである。

大卒は将来の幹部候補生として採用されているが、4月には即戦力にはなりきれていないので、入社までの間に研修する企業もある。技術だけではダメと考えている。潜在能力を見極めているのか。

### 3.3 編入学

編入定員は96名 優秀な学生が入ってくるが、中には大学に合わない学生もいる。(カリキュラムの違いがあるのかという解釈であった)

専門学校は専門性が強いので、コンピュータなどに強みがある。その一方で、大学はリベラルアーツなどをやっているのだから、専門学校ではそこが足りない。本人の努力で補っているようである。大学編入者に対して、論理的なところなどの足りないところをフォローしている。入学前のリメディカル教育や入学後の補習など。

編入学の際、授業時間を単位に換算している。専門学校の基準である1700時間以上が卒業要件だが、編入学希望者に英語などの選択科目を専門学校で提供してもらっている。

編入年次は、関連のない学科の場合、2年次編入であり、関連ありの学科の場合3年次編入である。2年次編入では30~40単位くらい認定していることが多く、3年次編入では60~70単位くらい認定していることが多い。専門学校と大学の間での科目の重複についてクレームが来ることは少ない。

### 3.4 カリキュラム

大学と専門学校の重複分野は以下の分野である。

バイオ、ロボットの一部、コンピュータ、メディア(CG)

大学と専門学校ではカリキュラム上の連携の難しさがある。

常に変える専門学校と、4年で完成させる大学との違い。同一法人であっても考えが違う。

### 3.5 教員

テクノロジーカレッジ(工学系)の教員は92%の人が学士をもっている。

専門学校設置基準での教員の基準 10年くらいの実務経験を重視している。

学士 + 2年以上の実務経験

短大 + 4年以上の実務経験

修士、博士(工業系の専任では25名)

非常勤講師は工業系では100名程度

実務経験の中身は、大学で講師をしていた、製薬会社で開発をしていたなども実務とみなしている。

採用の際に、実務経験を見る手段としては、建築の場合、作品、ポートフォリオなどを確認すればできる。教員の研修面としては、国家試験などでスキルを磨くことなど。

教員の職階は、助手、助教師、教師の3段階で、教師が半数以上。10年以上働いていれば教師のあたりの職階である。職階の違いは学生にはわからない。担任を持たせるなど仕事の重みの違いがあるが、学科によって異なる。

この他、教育補助員として卒業生の中で卒業後2年ほど働く人を採用している。誰が教育補助員になるかは学科によって違うが、就職の良い電子系は教育補助員として残りにくい。しかし建築では、教育補助員の

間に2級建築士をとるなどの目標をもって教育補助員をしている。就職が見つからないからというより、あらかじめ教員が声をかけて教育補助員にさせている。(教員がかわいがっている学生を少しの間手元に残して修行させているという印象を受けた)

大学教員について

応用生物、コンピュータなどでは9割が博士をもっている。メディアでは2/3が博士をもっている。メディアは文科省への申請上は工学系に入っている。

教員については、専門学校と大学は別組織。事務職員は異動あり。もっとも専門学校でバイオ立ち上げのときに大学から教員を時限つきで派遣したことはある。

配置転換の際には、専門学校の教員の専門性を残せるように、近いところで配置転換をするようにしている。教員はどこまで学校の方針に提案できるのか。

専門学校は新学科設置の提案は可能だが(採択されるかどうかは別にして)、大学はカリキュラム以上のことは上意下達。

大学の担任は1,2年生中心。アドバイザー制度等、精神的に弱っている学生などへのケアもある。修学上、生活上のケアについて、TAなどの配置によってケアしている。

専門学校では、芸術系ではマネジメントに徹する専任教員もいるが、工学系ではそのような人はいない。

(文責：新谷 康浩)

## 2. 4. TP4 専門学校

### 1. 調査対象

訪問日：2010年11月12日

対応者：校長 副校長 機械工学科学科長

訪問者：沼口 博, 永田萬享, 塚原修一, 新谷康浩

### 2. 調査校の概要

対象校は、1984年に情報系学科を中心に、メカトロニクス学科、建築グラフィック学科、測量土木学科などを設置する総合的な専門学校として開校した。研究対象である機械工学科は、メカトロニクス学科から改編されたものである。メカトロニクス学科は、設立当時、「ものづくり」に「電気・機械・制御」の知識が必要とされるニーズから開設された。その後、世の中の「ものづくり離れ」、「匠の技の伝承」など日本の「ものづくり」の危機が叫ばれるなか、製造現場の中核を担う人材育成を目標に機械工学科に改編された。

現在、機械工学科の定員は40名であるが、充足にいたっていない。学校全体の学生数は500人弱である。また教員数は専任31名、非常勤は50名程度である。

### 3. 調査内容

#### 3.1 カリキュラム

機械工学科は「技術伝承」の担い手として、卒業後5～10年後に現場のリーダーとなることをめざしている。2年次よりコース制となっている。1年次に機械の知識や加工の基本を学び、2年次から、機械設計・加工技術コースとCAD／CAMコースに分かれる。コース選択は、学生自身が自分の資質にあったコースを選択する。

工業高校では普通旋盤加工を中心に、加工や機械の知識、一般科目などを幅広く学ぶが、専門学校では、製造業が多様化するなか即戦力を養成するため、普通旋盤をはじめ自動加工機械の操作、制御など焦点を絞って学習している。

学科開設時には、大学からアドバイスを受けてカリキュラム作成したが、理論より実践が重要であるため、実習の時間を多く設け、実際に加工を行い、加工の「経験と勘」を身につける体験的カリキュラムに変更した。

インターンシップは、就職指導の一環として学内教育で育成できない部分を補うために実施している。実施時期については、1年次の夏休みに2週間程度実施している。インターンシップを実施するため、入学時から挨拶練習、業種・職種研究、企業調査などの準備を行う。また事前に学生にインターンシップ先へ電話をかけさせ、挨拶を行わせ、インターンシップに対する意識向上を図っている。

#### 3.2 資格

企業に提出する履歴書に取得資格を記入できるようにするため、資格取得関連の授業は1年次で集中的に実施している

機械工学科では国家資格「技能検定 機械加工」に重点を置いている。試験対策は授業を中心に行うが、実技の修得には時間がかかるため、授業中の実習だけでなく、放課後を利用した対策も行う。

技能検定は3級と2級を対象としている。技能検定未取得者は3級から受験し、入学時に3級取得者は2級を受験するよう指導している。工業高校出身と普通高校出身で受ける授業は同じであっても、より上級の資格取得が可能なように対応している。

資格は重要なアピールポイントとなるだけでなく、学生自身の「自信」にもつながる。ただし、個人の資質によって「得意、不得意」があるので、資格取得計画も個人ごとで異なることから、資格取得は単位条件にはなっていない。またワープロ検定などを薦めることもある。機械分野もコンピュータをリテラシーとし

て認識している企業もあるので、幅広く就職活動を行うには必要である。

資格取得計画は、生き方講座（ホームルーム）でどのように取得するか計画を立てさせ、学習の目的と意欲を向上に結び付けている。

### 3.3 卒業後の進路

大学生は設計・管理志向が強い。それに対し、対象学科の学生は、機械加工が好きで、現場で働きたいという者が多い。多くの学生は加工部門に就職するが、メンテナンス、CAD、機械関連部品のルートセールスなどにも就職している。

就職希望者の内定率は今年（調査時点で）8割、例年100%程度。製造業にかかわる進路が大部分で、地域的には県内あるいは出身地を選ぶ傾向がある。

広島では海外展開をする企業も増えた。そのため就職前に海外経験を行い、グローバル意識を芽生えさせる方策として、シンガポールやベトナムの学校と協定を結び、学生の交流を行っている。また在学生への刺激や学習意欲の向上を目的に、ベトナムからの留学生の受入れも行っている。

### 3.4 教員について

対象校の専任教員は、大学卒、大学院卒、企業出身者、他の専門学校経験者などから構成される。専門学校卒の教員もいるが、人数的には非常に少ない。専任教員は企業現場の最新情報が入手しにくくなるため、現場を経験している非常勤講師で補っている。

「即戦力」と「資格取得」を使命とする専門学校で求められる教員の資質は、実務に即した授業と資格指導ができることである。そのため教員の中にも資格取得を行う者も多い。学生からは面倒見のよい教員が、指導のプロとして信頼される。

経営者の立場として教員に求める資質は、現場が理解でき、学生指導が行え、資格対策が学生と一緒にできることである。

（文責：新谷 康浩）

## 2.5. TT1 高等専門学校（機械システム工学コース）

### 1. 調査対象

訪問日：2010年7月27日

対応者：教授 機械システム工学コース担当

訪問者：塚原修一，沼口 博，永田萬享，新谷康浩

### 2. 調査校の概要

1962年 T 高等専門学校として開校。

2006年 T 航空高専と統合再編により，TT1 高等専門学校になる。

ものづくり工学科の1学科，2年次から8コース（品川4，荒川4）の中で選択

もともとSキャンパスの都立高専では5学科200名だったが，1クラス分定員削減した。現在はSキャンパスの定員は160名。

この改組と同時に専攻科も立ち上げた。専攻科は1専攻4コース（機械工学コース，電気電子工学コース，情報工学コース，航空宇宙工学コース）。しかし航空工学という学位はないので，機械，電気などの学位となる。

専攻科の定員は32名である。当初は定員割れしていたが，近年は専攻科進学者が人気。推薦でも不合格者が出ている。

理由は，進学希望＋授業料が安い＋有名大学院に進学できる

本科の4コースへの振り分けは，本人の希望を尊重している。そのため，4年機械システム工学コースは定員40名に対して49名が在籍している。制度的には荒川，品川の移動もあるがまれである。（F教授は4年担任のため4年の話が詳しい。）

また転コースは2年から3年への進級時に制度的に可能であるが，それは欠員がある場合に，機械と生産，電気と電子情報など近いコースの間でのみ可能。

### 3. 調査内容

#### 3.1 学生の特徴

4年生の49名中，32～35名が進学希望。特に専攻科を希望している。専攻科に合格するにはコースで10番以内でないと合格は難しい。専攻科の進路が良くなっている，授業料が安いために希望が多い。都立高専は国立高専よりも経済的に恵まれていない子が多い。母子家庭，生活保護を受けている割合が高い。

専攻科進学者も当初は8割くらい大学院への進学希望だが，機械の場合，結果的に大学院に進学したのは1名だけだった。経済的に厳しいため進学を諦めている。

最近の学生は，4年になっても旋盤が使えない学生が出てきている。内燃機関を見るにはいろいろなことがやれないといけない。現象を見せるような実験をやらせることが必要。きちんと実験できることを高専の「うり」にしないとイケない。そのためにはブツを分らせる教育をしないとイケない。会社で必要とされる人はそういう人ではないかと考えている。

#### 3.2 卒業後の進路について

卒業後の就職先は専門職である。それはメンテナンス等を行う仕事である。これまで工業高校卒が行っていた仕事が高専卒業生にシフトしている。自動改札機のメンテナンスをしている企業の意見だが，「工業高校ではだめ」。そのため機械では進学を勧めている。

電気でも昨年度から進学へ進路指導方針をシフトした。

他の高専には，専攻科のあと大学院進学が基本になっているところもある。高専が大学院へのバイパスになっている。T大では高専専攻科など外部からの進学者が多い。Tキャンパスも大学院で外から学生をとっ

ている。優秀な院生をとるため、T大では出前授業を高専でやっている。そうやって優秀な学生を確保しようとしている。このような大学院重点化によって弊害がおきている。

高専教育の意味がなくなっているわけではない。しかし高専学生は総合職になりたい、専門職ではいやだという考え方がある。

高専がメンテナンスなどのテクニシャンになろうとしないでエンジニアになろうとして入学してくるが、結果的にテクニシャンとして就職するというずれの問題がある。社会もテクニシャンを求めている。

専攻科修了生の企業での評価について

専攻科修了生を採用したことがある企業では修了生をほしがっている。大学とマスターの間くらいの評価をしている。しかしその後のキャリアは高いというわけではない。国立高専の場合、起業する人が多い。その理由として企業での評価が高くないため。高専本科は短大卒と同等で「専門職」、専攻科は大卒と同等で「総合職」という待遇である。大卒より低い待遇のため、高専卒業生が起業するのはとI先生は考えている。

### 3.3 カリキュラム

本分野の場合、材料→熱力学→流体力学へと積み上げていく。大学と同じ積み上げ方式である。

カリキュラム上は高専の場合製図を多くやっている。そのため大学側では高専卒業生が来ないと授業が大変と言っている。しかし数学的バックグラウンドが弱い。そのため授業で勉強したとしても流体力学が身についているかどうかは疑わしい。

授業では3年までに工学を学ぶ上で基礎となる部分を終わらせる。数学については18単位を3年までにやっている。つまり大学教養程度までの数学を履修している。しかし確率統計、線形代数が高専の数学では欠落している。また、授業についてこれない学生も何割かいるので、プリントで復習しながら力学の授業を進めている。授業時間の半分ぐらいは数学の復習。(大学でも同じではないかという意見)

高専は製図が多い程度しか大学と違いが出せないでいる。高専は大学と一緒にダメだと思っている。

技術変化などの現実社会の変化に教育がどう対応するのかについて、10年程度なら見据えられるかもしれないが、その後を予測するのは難しい。

#### (1) 資格について

機械の場合、機械を代表する資格がないため、短期的な目標への動機づけの道具、学生の実力を評価する指標が見えにくい。それをどう思うか尋ねた。

自動車整備の資格をカリキュラムに入れるかどうか議論はあったが、整備士3級(工業高卒)では就職がないし本腰を入れて2級を取るのも専門学校ではないのだから意味がないという意見があり、採用されなかった。そのためステップアップが見える資格がない。

学生の実力をみるには、卒業研究を見ればわかる。それを使って、(研究室経由の就職では)学生の実力を企業に伝えている。F教授のところでは達成度管理を学生にやらせている。自分の研究がどのあたりにいるかがわかる。そのためいつまでに何をするのか、障害がどこにあるのか、そのために何をするのか、ディスカッションをしている。このような卒業研究の出来と成績の相関はない。4年になって伸びる学生もいる。その反対にそれまでの成績は良かったが卒業研究では伸びない子もいる。企業で求めているのは卒業研究で伸びる子ではないのか。

### 3.4 教員

教員の裁量について

8つのコース名は都が決めた。そのコースでどうやってカリキュラムや人事を行うかは教員の仕事。

(文責：新谷 康浩)

## 2.6. TT1 高等専門学校（電子情報工学コース）

### 1. 調査対象

訪問日時：2010年8月11日

対応者：教授 [3月まで TT1 高専の電子情報工学コース担当。電子情報工学コース（情報系の高専の特徴）についての聞き取り。現在は大学に勤務]

訪問者：塚原修一，新谷康浩

### 2. 調査内容

#### 2.1 カリキュラムについて

高専では大学と同じことをやっている。むしろ大学よりも突っ込んだことをやっているのではない。

中卒から情報を学ばせる高専は、大学で情報を学ぶより多く情報を学んでいる。これは単位の換算の違いにも表れている。大学の単位は、学習時間と家庭学習時間を合わせたものを単位にしている。一方で、高専は授業時間数を単位にしている。高専は一般教育を減らしているので偏りがあるかもしれないが、大学より多く専門として情報を学んでいる。

情報系のカリキュラムは、ACM（アメリカ・コンピュータ・マシーナリー＝アメリカの標準カリキュラム）を参考にカリキュラムを作ったので、高専であってもカリキュラムに見劣りはしない。

日本の場合、情報系の分野は情報そのもののプロパーが少ないので、情報学科というものも少ない。電気出身の情報の人も多いので、本当のプロパーとは言い難い。TU1大学の電子情報工学コースは、理学寄りのプログラムになっている。しかし、高専であるため、科学者というより技術者、情報設計の現場寄りの仕事をやる人を狙いとしている。情報のプロパーが少ないことから、情報系の学科であっても、ACMのような標準カリキュラムを組むところは少ない。代わりに、情報処理学会ではJ97やJ2010などのACMを真似た情報処理カリキュラムを作っている。

電子情報工学コースでは、ハード、ソフト、ネットワークの3本を柱にしている。ネットワークを柱にしているところは少ない。専門学校ではネットワークが多いが、座学でやる大学は少ない。ネットワークは実学になっている。このようなネットワークまで踏み込んでやれる大学は、FキャンパスやJ大学など情報に特化しているところならではないか。

情報を学ぶ上で、数学など他の分野の基礎となるものを学ばずにやることは可能か？1年でプログラミングから入る。これをやるには解析が必要で、2年で数学が専門に追いつく。そこでその数学を使ったプログラミングができる。そのため最初はプログラムを作ることに慣れさせるところからはじめる。

（大学では数学が分かっているものとみなして授業を進める。しかし自分で勉強できない学生は多い）

情報系の基礎になるのは、順序構造・反復構造・分岐構造の3つを使うことである。その先に実用レベルとして関数、デバッグ（修正）、検証などがある。（コーディングやアルゴリズム化も含む）ポインタやオブジェクト指向プログラミングは、できる学生にわかってもらいたい水準である。

これらの情報の学問的構造は、情報処理の資格とは異なる。情報処理の資格では、コンピュータに関する幅広い知識を求めているので、理論的なバックボーンとは異なる水準である。なぜ情報処理の資格では幅広い資格を求めるのか尋ねたところ、現場の情報処理技術者の仕事に必要な内容を網羅しているという現場サイドからの要求に応えた資格である。

情報系の学問も積み上げ方式である。情報処理→ネットワーク・ハードウェア→設計

学問・技術の陳腐化に対してカリキュラムで対応するかどうかについては、情報分野の基礎がわかれば先端分野もわかる。むしろ専門学校では最先端を求められているのかもしれないが、最先端はすぐ陳腐化する。

#### 2.2 授業方法

1, 2年で数学を詰め込んで、それを使って勉強させる。大学生より高専生の方が勉強についてくる。授

業時間＝単位なので、自習を前提として成り立っている大学より授業がやりやすい。高専は学生に対して指導が多い。このような扱いが4、5年になっても残っている。そのため指示待ちのような学生も多くなる。

#### (1) 成績下位の学生への対応

大学では、プログラミングは半期で終わりなので、使わない（使えない）人はそれ以上のことは学ばない。高専は（電子情報工学コースの場合）5年間プログラミングが必要なので、個別指導などである程度の水準までもっていく。大学の場合、電気電子工学科の中の一分野として情報があるだけなので、プログラミングができなければ他の分野で卒業研究に取り組むだけである。

### 2.3 学生の特徴

学生にとって機械系と電気系が違うことは分かっている。コース選択は成績で分けるので、希望通りのところに行けない人もいる。

コンピュータおたくのような人をどう見るか。高専はおたくを嫌わずに、それを伸ばす傾向があった。学問としてやるには難しいが、高専とおたくとは親和性がある。そのような学生にとって、数学が多いことにカルチャーショックを受ける子も多いが、実習が多いので生き生きとする子も多い。数学の多さについていけない学生の中には、やめる学生もいる。1年の早い時期では、都立高校に編入できるが、1年の終わりぐらいになれば定時制くらいしか編入できない。2年まで終ってやめる場合、高卒認定試験を受ける人も多い。3年でやめる学生も多い。

入学段階で40人入学しても、卒業する際には留年を含めて30人卒業となるので、10人以上が途中でやめていく。工業高校からの編入もあるが、4年編入でついでいくのが大変なので留年する学生も多い。そのため編入が退学者分の定員を埋め合わせることはできない。高専で退学者が多いことは、都からみれば問題であるとされているようだが、高専から見れば学年制で授業についていけない人は落すのが当たり前というスタイルであれば、学内ではそれほど退学者が多いことは問題視されていない。むしろ卒業生の質を保つためには出口保障として一定程度の質を保証することになっている。教育レベルを下げてまで卒業させている一部の大学の方がむしろ問題ではないかと捉えている。

### 2.4 学生の能力を証明するもの

プログラミングは、考える力がないとできない科目である。自由度が高く、正解がいくつもある。これの出来と卒業研究の出来は関係が強い。プログラミングは手作りであり、情報系はスパナもカンナも手作りする必要があると学生に言っている。

### 2.5 進路

能力の高い子が良い就職先に行けるわけではない。口のうまい子が一番よい就職先をみつける。

進学の場合、地道に勉強した子が良く、4、5年になって伸びる。

就職先の職種は、情報系の場合であってもプログラムのメンテナンスが主であり、設計はやらせてもらえない。むしろ進学するのであれば、都立高専は高校でいうと中堅クラスと同じレベルなので、東工大の院などに行くことが多いことから考えれば、キャリアパスとしてはうまくいっている。

高専卒の処遇が低い理由として挙げられたのは、年齢の若さ、基礎学力がないとみなされている、英語力がないといわれていることである。このように企業で色分けされている。もっとも1965年から1975年位までであれば、高専卒も技術部門に入っていた。大学院が増加したために、高専の地位が相対的に低下した。現在でも小企業であれば技術職になれる人もいる。

情報系の場合、専攻科に進んで大学院に進学するのがよい。大学編入はおすすめしない。専攻科では卒業研究を継続できる。また大学卒では学歴として中途半端なので、大学院までいかないと設計という職種には就けない。

情報系の場合、大学院を出ないと学歴として評価されないため、専攻科終了後の就職は少なく、専攻科終了後もほとんど大学院へ進学する。

### (1) 資格

高専で学ぶ内容は資格試験の一部の分野なので、それ以外は自分で勉強することになるので勤めてはいるが強く勧められるものではない。情報系の場合、国家試験がないので、それをとったとしても弱い。

授業とつながった資格としては、ネットワーク関係の資格である、CCNA と CCNP をとらせるカリキュラムになっているのが「コンピュータネットワーク I II」の授業である。この資格は CISCO のルータを設定するための資格である。

## 2.6 教員

H 教授は、採用の際にはロボット工学の担当者として採用されたがそれに縛られたわけではない。(大学と同じで研究分野が縛られるものではない)

校務分掌も望ましい教員配置のあり方があるとしても、諸事情があってもかならずしもそのようにはならない。(高校の校務分掌の進め方と似ている)

(文責：新谷 康浩)

## 3. 非国家資格領域における職業教育

### 3.1. BJ1 短期大学

#### 1. 調査対象

訪問日：2010年2月1日

対応者：学園理事長，大学学長，ライフデザイン総合学科学科長

訪問者：渡辺達雄，江藤智佐子，藤川秀幸

#### 2. 調査校の概要

##### 2.1 沿革

1951年 BJ1 女子短期大学開学（服飾学科）。1990年秘書科設置。1991年服飾学科を生活文化学科に改組。2004年 BJ1 女子短期大学を「BJ1 短期大学」に改称し，生活文化学科をライフデザイン総合学科に改組転換（定員295名→250名に変更，4コース制→10系の「ユニット自由選択制」に変更）。2007年地域総合科学科適格認定。地域総合学科への転換によって，「ユニット自由選択制」，男女共学，社会人の受け入れ，教職員の意識改革を実施。ライフデザイン総合学科のコンセプトは，「自らの人生設計（ライフデザイン）を考え，創り，なりたい自分になる学科」。教育目標は，自己実現，資格学習支援，キャリア支援。

##### 2.2 学科構成

ライフデザイン総合学科（男女共学）定員250名。入学者は，300名前後で推移。（学生数617名 2009年度）約95%が女子学生（男子学生は各学年10名前後）。

10の系（分野）＝①ファッションビジネス系，②建築・インテリア系，③福祉系，④ファッションクリエイティブ系，⑤アート&デザイン系，⑥情報&ネットワーク系，⑦ビジネス実務系，⑧コミュニケーション系，⑨食文化系，⑩製菓マネジメント系

##### 2.3 就職率

76%（2009年3月卒業生） ※就職率は，法人内の専門学校に比べ短大の方が低い。

##### 2.4 主な就職先

【業種別】卸・小売・外食（55%），サービス（21%），製造（12%），建設・不動産（5%），金融（4%），運輸・倉庫・旅行（3%）

【職種別】販売（46%），事務（34%），専門・技術（11%），営業（5%），サービス（4%）

※ファッションビジネス系の販売職（アパレル販売）が多いのが特徴。

### 3. 調査内容

#### 3.1 育て上げ人材のイメージ

育て上げ人材の目標は，「実務教養教育」と短期大学卒業レベルの学力。学力は各学問分野の短期大学卒業レベルを維持。「実務教養教育」の能力育成目標は，BJ1 短大独自の目標として「C-PLATS（シープラッツ）」で示した6つの能力を身に付けることが目標。（米国のA大学のコンピテンシーディクショナリーをモデルに作成。）

「C-PLATS」：① Communication（自分の考えをわかりやすく伝える力），② Presentation（人前で自分の考

えをまとめて発表する力)、③ Language Skill (決められたテーマについて論理的に表現する力)、④ Artistic Sense (芸術作品、デザインへの理解力と創造活動を通じて行う表現力)、⑤ Teamwork (集団で課題を考え、まとめ、発表する力)、⑥ Self-Control (自分の感情を冷静におさめ、行動できる力)

評価方法は、Self Checkによる自己評価を1年に2回実施。6能力×9段階レベルでレーダーチャートに記入させる。実施2年目。学生の自らの成長の認識と自覚が目的。

「C-PLATS」導入は、外部評価を意識してのこと。人材育成の成果を企業や社会から検証してもらうことが目的。

### 3.2 教授方法の特色

- 1つのユニットには、講義3科目、演習・実習1科目を配置することを基本とする。
- シラバスには、前述の「C - PLATS」の何を重点的に育成するかが書いてある。

### 3.3 教育スタッフの構成と経歴

- 専任教員16名 (学長も含む) : 教授7名, 准教授7名, 講師2名。  
非常勤 60名, 職員18名。  
※専任教員はプロデューサー的役割。ニーズがある科目を担当できる教員を選び配置するのも仕事。(ユニットの中には、非常勤講師のみで構成されているユニットもある。学生のニーズが優先されるため、ゼミナールも非常勤講師が担当している。)
- 専任教員の学歴
- 博士3名, 修士4名, 学部3名, 短大6名 (うち6名はBJ1短大の卒業生。)  
※卒業生が教員でもあるため、学生思いであり指導が丁寧。先生との距離が近い。
- 実務経験者は8名 (建築系が多い)

#### (1) FD等の研修体制

- 学園内の大学, 短大, 専門学校の教員・職員の待遇面, 報酬制度には差は無い。専門学校(栄養専門学校)の教員にも研究費が支給され, 学会への参加も奨励している。
- 教員採用は, 大学・短大・専門学校すべて同じ基準で採用される。同じ学園内で人事交流が活発に行われ, 兼担も頻繁に実施。(例)短大の製菓の教員は, 専門学校とも兼担。
- 教職員表彰制度: 「ベストアチーバー」「ベストティーチャー」「ベストスタッフ」  
「ベストティーチャー」「ベストスタッフ」の選出も大学, 短大, 専門学校のすべての教職員から各1名選ばれる。ベストオブベストの「ベストアチーバー」は, 法人すべての中から毎年1名選ばれる。(今年度は20代の女性職員が法人教職員260名の中から選ばれた。)

### 3.4 カリキュラムの内容, 特色

- 学生のニーズに合わせたカリキュラム作成  
系の下にユニットを配置(系は半期に2つ選択可能)。学生のニーズに応じて, 系やユニットはフレキシブルに変更可能なため, 非常勤講師の数が多。 (教員ありきで開設科目考えるのではなく, ニーズある科目に教員を選び担当してもらう。) 非常勤と常勤教員のコラボが特徴。
- 時間割は学生のニーズで作成  
毎年, 入学前オリエンテーションで, 「ユニット自由選択制」の説明と学びたいユニットのニーズ調査を行い, それをもとに学生各自が時間割を作成。(コースや専攻を持たず学生のニーズで各自時間割を作成。携帯電話入力システムを開発し, 入学前オリエンテーション時に学生が履修希望ユニットを入力する。)
- カフェテリア方式による履修。(おしきせの定食は残す物もあるが, 好きな食べ物を選べるカフェテリア方式は完食する。専門学校は資格の関係があるため9割決められているが, 短大はカリキュラムがフレキシブル。)
- 「ユニット自由選択制」のイメージはコンビニ  
狭く深く学問を追求する専門店型ではなく, 売れる必要な物を幅広く揃えるコンビニがイメージ。ユニットは完全セメスターが理想。現在, 積み上げ型のカリキュラムは, 建築・インテリア, 情報ネットワーク,

製菓マネジメントの3つの系のみ。

- 短大でフレキシブルなカリキュラムが可能な理由
  - 1) 理事長が3つの学校種を統括することで各学校種の差別化を図り、それぞれの長所を伸ばした。
  - 2) ミッションマネジメントによる理念の伝達
  - 3) 大学・短大・専門学校の教職員採用基準の統一と表彰制度などによるモチベーションアップや教員評価制度などによる人事制度の整備。
- インターンシップ  
ファッションビジネス系は、長期販売インターンシップを実施。(実習日数に応じて単位数を換算。最高6単位まで。)2009年度からボランティア活動も開始。
- 長期履修生制度  
週3日登校し、3年間で卒業する制度。登校日は火水木曜日コースと月火金曜日コースがあり、開講科目をすべて履修するためには3年間のうち1年間は曜日コースを変更する必要がある。登校日が決まっているので、計画が立てやすいことが特徴。  
経済的理由への対応、他のしたいこととの両立などが可能。2年間の学費を3年間で納入するので経済的負担も軽い。

### 3.5 資格取得

- 各ユニットの授業に対応した資格：\*( )は2008年度取得者数  
2級建築士受験資格(国家資格・9名)、製菓衛生師受験資格(国家資格・25名)、フードスペシャリスト受験資格(8名)、ビジネス実務士(44名)、プレゼンテーション実務士(7名)、情報処理士(21名)、ホームヘルパー2級(15名)ウェブデザイン実務士(3名)、YES-Program(応用)(37名)
- 推奨する科目やユニットを通して取得できる資格：\*( )は2008年度取得者数  
ファッションビジネス能力検定2級(8名)・3級(52名)、アシスタント・プライダル・コーディネーター(33名)、ネイリスト技能検定3級、ファッション販売能力検定2級(7名)・3級(40名)、メイクアップ技術検定3級(45名)・4級(54名)、販売士検定3級(24名)、サービス接遇検定準1級、MCAS(Microsoft Certified Application Specialist)、秘書技能検定2・準1級、色彩検定3・2級、日商簿記検定3級、TOEIC、ITパスポート(国家資格)、国内旅行業務取扱管理者、インテリアコーディネーター、ファイナンシャル・プランニング技能検定3級、福祉住環境コーディネーター3級
- 資格取得による単位認定制度(入学前後を問わず、資格取得者は該当授業科目と読み替え単位認定を行える。)  
英検準2級、TOEIC500点以上、TOEFL450点以上、パソコン検定3級、色彩検定3・2級、秘書検定2級、日商簿記検定3・2級、MCAS(Excel,Word)、福祉住環境コーディネーター2級、日商販売士3・2級、ITパスポート、ホームヘルパー2級、製菓衛生師

### 3.6 組織の決定事項

- カリキュラムの決定は教務委員会  
各系(10系)の代表が教務委員を担当することで、意見交換がスムーズに行え、カリキュラム改編にもスピーディーに対応可能。(16名の専任教員のうち、11名が教務委員を担当。)
- 教学運営評議会が大学を含めた最高決議機関。その後の教授会は報告が主体。学長のトップダウンは理念のみで、カリキュラムは現場の教員の意見が優先される。

### 3.7 BJ1 短期大学の特徴

#### (1) 3つの高等教育機関(大学、短大、専門学校)が分かる理事長の強み

理事長のリーダーシップにより、教員の意識改革や人事制度の改革、カリキュラムの改革などを積極的に推進。3つの学校種が分かるという強みを生かし、それぞれの学校種の強みや特色を打ち出す改革を実行できた。(大学は学位、専門学校は資格、短大は何が強みか?という発想から、「C-PLATS」という能力育成教育という特色を打ち出した。)

## (2) ミッションマネジメントの実施

2005年理事長就任時に「理事長 New Vision — 大学理念へのコミットメント —」（①大学共同体への参画 ②研究評価から教育評価へ ③学生支援 (Student-Oriented mind) ④ What to teach から How to teach へ ⑤評価に耐えうる大学へ）というミッションを掲げ、理念の浸透による組織の意識改革を実行。

## (3) 非常勤懇談会の実施

年に1回（4月）に非常勤講師が参加する非常勤懇談会を実施し、意見交換を行う。

## 3.8 ビジネスとビジネス実務の違い

ビジネスは、経営学 (business administration) に基づいたマネジメント、アカウント、交渉などによるビジネス活動の総称を示すが、ビジネス実務は、秘書やマナーなどの基礎的な教養教育を示している。それは、日本ビジネス実務学会 (Japan Society of Applied Business Studies) の前身が日本秘書学会であったこと、秘書教育がベースにあったことも影響しているのではないか。ビジネス実務はビジネス活動を行う上での基礎教養、短大卒レベルの仕事に対応する能力であり、ビジネスはマネジメントなど管理を行うことのできる大学卒レベルの能力を示すが、日本語でのビジネスという言葉は、これらの意味が混在して、一つの言葉で語られることが多い。BJI短大では、短大卒レベルの社会人としての基礎能力を「実務教養」と呼び、ビジネスとビジネス実務の意味を分けて示している。

(文責：江藤智佐子)

## 3. 2. BJ2 短期大学

### 1. 調査対象

訪問日：2010年8月18日

対応者：ビジネス実務学科 学科長  
          ビジネス実務学科 教務部長  
          ビジネス実務学科 事務局長

訪問者：杉本和弘，江藤智佐子

### 2. 調査校の概要

#### 2.1 沿革

1976年 BJ2 短期大学を開学（幼児教育科・女子のみ，美術科・共学）。1984年に秘書科を増設，1995年に幼児教育科と秘書学科を男女共学に。（全学科共学）2001年に秘書学科をビジネス実務学科に名称変更。

#### 2.2 学科構成

ビジネス実務学科 定員135名（共学，男子は1割程度）  
幼児教育学科 定員150名（共学，男子3名程度），  
美術学科 入学定員65名（共学）の3学科。

ビジネス実務学科は，ビジネスキャリアコース（金融実務，医療秘書，情報ビジネス，公務員・編入学，ビジネス総合プラン），ホテル&観光ビジネスコースの2コース5プランで構成されている。（※高等教育機関の多いK地区の中でも定員割れをしていない。定員充足率1.05）

#### 2.3 就職率

幼児教育学科 100%，ビジネス実務学科 96%（2010年3月卒業生）

#### 2.4 主な就職先（ビジネス実務学科）

女子は一般事務。男子は事務と営業。情報系は，プログラマー。地元企業からの学校推薦枠がある。ホテル系では，大手AホテルなどK市内の大手ホテルはすべて卒業生が採用されている。（ホテルへの就職は，四大生よりも短大生の方が有利。）

## 3. 調査内容

### 3.1 育て上げ人材のイメージ

育て上げ人材の目標は，女子は一般事務。男子は，事務と営業職を想定した人材育成を行っている。

教育目標は「教養・社会性・専門性を身に付け，変化する現代のビジネス社会に対応し，地域に貢献できる人間の育成」であり，特に態度能力の育成には力を入れている。BJ2の学生は，あいさつがよくできていると，学外からの評価も高い。（教員も学生もよくあいさつをする。）2004年からビジネス実務学科では，「授業マナー実践」を学科全体の問題として取り上げ，学生にまず授業を受ける際のマナー向上を呼びかけ，実践してきた。その結果，授業開始時には指示されなくても学生自らが立って教員を出迎え，挨拶をする習慣が身に付いた。態度能力の育成には，教員が粘り強く互いに連携を密にして継続指導を行っている。

### 3.2 教授方法の特色

- 講義1：演習1（情報系は講義1：演習2）

実践教育を重視しているため，少人数教育を実践。他の短大に比べ演習科目が多い。

- 卒業発表会は、情報系のみで実施。ゼミナールとその成果としての卒業発表会を実施することで、卒業レベルの質の向上を図ろうとしている。観光系も今年度から実施。卒業発表会は、学内だけでなく高校にも案内を出し、公開している。すべてのコースでゼミナールを導入することを検討中。
- 情報系はCADやプログラミングなどワード、エクセルレベルとは異なる、専門的な内容の授業を実施している。

### 3.3 教育スタッフの構成と経歴

#### (1) 専任15名（教授6名、准教授4名、講師4名、助教1名）

- 教育・校務8：研究2  
（理事長のトップダウンによる「教育中心の体制（BJ2イズム）」が浸透している。  
教員全員が校務を担当し、事務を担っている。短大は高校の延長として教育に従事することが求められる。）
- 専任教員44％、非常勤講師56％

#### (2) 専任教員の学歴と経歴

- 博士6名、修士4名、学部卒5名  
\* 情報系担当教員6名は全員博士。  
観光系担当教員3名は修士
- 実務経験のある専任教員は少なく、実務経験教員のほとんどは非常勤。（秘書科時代も秘書系科目はすべて非常勤が担当していた。非常勤と言っても4コマ以上を担当し、「プロのような非常勤」として学科中心科目を担当していた。）  
ビジネス実務担当（講師）：学部卒→企業→専門学校教員→短大非常勤→専任教員

#### (3) FD等の研修体制

- 教員が学位を取得する場合、「特別研究員」制度がある。  
（例）助手で採用され、観光系の社会人大学院に通学し、修士修了後は助教に昇格。大学院在学中は、時間割のコマ数を減らすなどの優遇措置あり。
- 2006年度から全教員の授業参観を2回実施し、学生と教員の授業に対する意識改革を行っている。

### 3.4 カリキュラムの内容、特色

#### (1) カリキュラムの特色

- 開校時からクラス制、クラス担任制を実施している。学生は教室移動がなく、高校と同じ環境で授業を受けることができる。
- 短大の意義は、地域と実務。演習や実践的な科目を多く配置している。

#### (2) インターンシップ

- ビジネス実務学科に名称変更後、2001年からホテル・観光コースではインターンシップを導入、2006年からは全コースで教育課程に組み入れ単位化している。短大の特徴としてインターンシップを売りにしている。
- 現在、最大10単位まで取得可能。（1年次は12月までに授業を終わらせ、1～3月の3ヵ月間、2年次は8週間のインターンシップに参加。）
- 実習先企業は、短大教員が独自で開拓し、20社以上の企業で実施している。
- インターンシップ後に企業との懇談会を実施。地元産業界との対話と実習のフィードバックが行われている。

### 3.5 資格取得

（取得称号）上級ビジネス実務士26.7％、ビジネス実務士90.4％、上級秘書士28.4％、秘書士92.6％、上級情報処理士17.2％、情報処理士75％、秘書士（メディカル秘書）、観光ビジネス実務士

（取得目標資格・検定）秘書技能検定、サービス接遇検定、ビジネス能力検定、全経簿記能力検定、日商簿記検定、Excel表計算技能認定試験、Word文書処理技能認定試験、医療事務技能審査検定、医科2級（2級メディカルクラーク）、TOEIC、実用英語検定

※検定資格試験ごとにその担当者を置き、担当教員は試験の実施準備から合否結果の分析・報告まで行っている。放課後にも試験対策講座を開き、合格率の向上を図っている。

### 3.6 組織の決定事項

- 理事長のリーダーシップが強く発揮されている。事務組織は大学と共通。教員の公務として教務、学生、入試広報、就職指導の部長に教員が就き、各部に複数名の教員が配置されている。
- 毎朝8：45の教職員ミーティングが実施されているため、連絡事項レベルの内容はミーティングで日々解決され、学科会議では審議事項中心となっている。
- 教員の採用に関しては、学科長や学科会議の要望が反映されている。
- 重要事項の発案は、理事長、教員の双方からなされ、学科会議で検討後、理事長が最終決定している。
- 年に1～2回の合同会議、懇親会を実施。理事長、学長、事務局長、専任、非常勤講師すべての教員が参加し、授業の問題点、学生指導の問題点などについて意見交換が活発に行われている。
- 年10回の教授会、年10回以上の部科長会、年10回以上の学科会議、必要に応じた校務分掌による部会・委員会、担当教科関係者の会合など会議数が多い。部科長の出席の会議は年間40回以上。

### 3.7 BJ2 短期大学の特徴

#### (1) 秘書からビジネス、観光へ

- 秘書という学科名は高校生へのウケは良いが、「秘書学科」を卒業しても秘書で採用されることはなく実際は一般事務としての採用が多い。現実的な出口を想定した学科名に変更をしたいという要望が学内にあった。規制緩和と四大開学という2つのきっかけがあり、「ビジネス実務学科」に名称変更した。
- 秘書科開学当初から理事長の方針で、情報ビジネスを重視した情報教育を実施する予定だった。学科名は「秘書科」だが、内容は当初から情報系を充実させた科目構成、教員構成になっていた。
- 地域的に観光地（温泉地）が多いため、女子を中心にツアーコンダクターにあこがれる学生が増え、観光系のコースが取り入れられた。しかし、女子には肉体的・精神的にきつい仕事であるうえ、観光地の衰退とも重なり、旅行関連業務への就職は次第に減少していった。
- 学科名の名称変更は2回だが、内部では常に改善・改革を続けてきた。教育は社会に対応した柔軟さ、臨機応変さがポイント。短大は2年サイクルでカリキュラム変更が可能のため、失敗しても修正が可能と言う利点がある。社会に対応はするが、専門学校化することなく、短大としての教員の質、教育の質を保つことは維持しているという特徴がある。

#### (2) 開学以来共通して変わらない科目

秘書系の科目（秘書概論、秘書実務、ビジネス実務）、ビジネス文書演習、パソコン系科目（ワード、エクセル）は開学以来、カリキュラムの中に必ず取り入れている。ビジネスの基礎教養となる3科目と言ってもよい中心科目である。

#### (3) 大学と短大の教員業務の格差

四大ができたことで、短大教員との処遇の格差が表出し、短大教員のモチベーションが下がったことがあった。理事長の方針としては、短大教員の働き方を学園のモデルとしている。

#### (4) 面倒見の良さという強み

クラス担任制と固定教室、学生の座席指定制、少人数教科開校など、きめ細かな指導体制が取られている。毎朝8：45の教職員ミーティング、教員と学生とのクラスミーティングを毎日行うことで、日常的な伝達と情報共有がなされている。教育目標の共通理解にも積極的に取り組んでいる。

就業時間内に教員が大学にいるのは当たり前。授業の無い時間は教員は学生との対話時間になっているため、オフィスアワーは特別設けられていない。

#### (5) 理事長の強烈なリーダーシップ

理事長の教育理念は「手づくりの温かさをもった教育」を基本理念とし、「教育とは学生と先生の全人格のぶつかり合いの中から生まれてくる学生への影響。しかも何らかのよい影響」という考え方を基に、教職員は常に真剣に学生たちと向き合うことを教育哲学としている。(BJ2 イズム)「大学にBJ2 イズムが浸透するには、10年かかる」と理事長は述べているが、今年がその10年目にあたる。

美術学科の継続は理事長の夢である。I県の伝統を残すため今後も存続していく方針である。

(文責：江藤智佐子)

## 3.3. BJ3 短期大学

### 1. 調査対象

訪問日：2009年7月30日

対応者：学生部長

訪問者：吉本圭一、亀野 淳

### 2. 調査校の概要

- 1968年 設立（英文科，国文科）
- 1982年 経営学科（経営管理専攻，秘書専攻）開設，文化学科開設
- 1997年 文化学科，国文学科→四大の学部へ（学生募集停止）
- 2006年 経営学科の経営管理専攻と秘書専攻を統合  
現在は，経営学科と英文学科

### 3. 調査内容

#### 3.1 入学者，卒業等々の状況

##### (1) 入学状況

	定員	入学者数
2008年	60人	67人
2009年	60人	50人

入学者の確保には苦勞しているようである。

入学者の出身校は，ほとんどが同一都道府県内であり，普通科が多く，商業科は2009年度入学者のうちわずか7名である。

##### (2) 卒業後の進路

08年度卒業者のうち，32名が就職であり，うち11人が地元の金融機関に就職しているが人気のある地方銀行は採用を少なくしようとしており危機感を持っている。次いで，小売業（8人），卸売業（4人）などが多い。

四年制大学への編入学は年間数名である（同大学の四年制を含む）。

#### 3.2 カリキュラム

##### (1) カリキュラム編成

卒業要件としては，共通科目16単位，専門科目40単位以上，どちらでも可6単位以上，専門科目は，以下のとおり必修科目と専門科目が設定されている。

##### ○必修科目

- エリアビジネス研究（地元企業の社長の講話，企業訪問などを通じて実際のビジネスを体感する目的で1年生・春学期に実施）
- ゼミナール科目（全専任教員が担当。2年間）

##### ○選択科目

- マネジメント分野：理論的，講義中心
- ビジネス実務・セクレタリー分野，ビジネス情報分野：実践的
- 簿記・会計分野：やや難易度が高く，学生は敬遠気味  
+ インターンシップなど（インターンシップについては，今年度から単位として認定（2単位））
- 販売実践についての科目などを試行中

## (2) 資格について

秘書，サービス接遇，パソコン関係の資格取得を重視している。秘書検定準一級，サービス接遇検定準一級以上については表彰を行なっている。ただし，資格系の科目は単位数を減らす方向にある。これは，資格取得を強調すると理論的な勉強がおろそかになる傾向もあり，理論的な側面もある販売士3級を最低でも取得するように指導しており，受験費用を全額補助しており約5割が合格をしているが，これを7割に引き上げるのが目標である。

## 3.3 教員について

専任教員9名（うち，ついでには，フォーマルなものではなく，各教員のゼミナール科目を通じてや個人のインフォーマルの関係からニーズの把握，実習的な科目の実施などに努めている。

（文責：亀野 淳）

## 3.4. BJ4 短期大学

### 1. 調査対象

訪問日：2010年8月11日

対応者：キャリアプランニング科 学科長

キャリアプランニング科 教務部教員

訪問者：江藤智佐子

### 2. 調査校の概要

#### 2.1 沿革

母体であるF学園は1902年にT裁縫女学校として創立。

1983年BJ4短期大学開学（秘書科100名、幼児教育科100名）。その後、2000年に秘書科から実務教育科に名称変更。2005年実務教育科からキャリアプランニング科（地域総合科学科）に名称変更。建学の精神は、「誠をもって勤儉譲を行え」（二宮尊徳の生活信条である至誠・勤労・分度・推譲に基づいて定められた。）実学教育を重視する校風。

#### 2.2 学科構成

キャリアプランニング科 定員130名（女子のみ）、

幼児教育・保育科 定員100名（男女共学）の2学科。

※ピーク時は秘書科だけで200名以上在学していたが、現在は80～90名で推移。

#### 2.3 就職率

キャリアプランニング科 98.6%、幼児教育・保育科100%（2009年3月卒業生）

#### 2.4 主な就職先（キャリアプランニング科）

一般事務（製造業、サービス業、金融・保険、卸・小売）と医療事務が大半を占めている。医療事務を希望して入学する学生が半数いるが、実際の就職先は大病院ではなく、クリニックなどの個人病院になるため、賃金は低く抑えられている。（医療事務への就職希望が多い理由として、事務職で、正社員のポストが得られることに加え、人助けができるという業務内容に人気が集まっている。医療事務は採用時に資格が無くても就職できるというメリットもある。）

## 3. 調査内容

### 3.1 育て上げ人材のイメージ

育て上げ人材の目標は、一般事務、女性事務職の育成。一般事務に必要な読み、書き、算盤と対人能力を育成する科目は、学科の看板を変えても科目構成の本質は変わっていない。秘書科開設時の「秘書」とは事務職のことをイメージしていた。「事務」を表に出すと、簿記のイメージが強いため、数字の苦手な女子にはイメージが悪くなるので、「秘書」という看板を利用していた。

現在人気のある医療事務も、必要とされる資質は社交性とマナー。技能よりは、マナー教育を通じて得られる受け答えや話し方、対人能力が地元産業界からは評価されている。

### 3.2 教授方法の特色

- 講義7：演習1

（※実習は4科目「調理実習」「企業実務実習」「医療事務実習」「調理実習」）

### 3.3 教育スタッフの構成と経歴

(1) 専任10名（教授6名，准教授3名，講師1名），ユニットのほとんどは非常勤。

- 教育9：研究1（実務系科目担当教員は，研究業績を作ることが難しい状況にある。）
- 「マナー演習」は中核科目だが，マナーを教える教員は論文等の研究業績が無いため，専任教員としての採用は難しい。現在の担当教員は短大卒の非常勤講師とF高校の徳育担当教員。専任教員1名は，非常勤講師を十数年担当し，教育歴を積んだため，昨年専任として採用された。
- 「ビジネス文書」担当教員は，大学所属の江戸文学担当の兼任教員。

(2) 専任教員の学歴と経歴

- 修士2名，学部卒7名，短大卒1名
- 実務経験者 10名（学科教員全員が実務経験者）
  - ①パソコン教育担当（学科長・教授）：修士修了→企業（HP・技術開発）→短大教員
  - ②建築設計担当（理事長・教授：修士）：国立大修士修了→ゼネコン勤務→短大教員
  - ③情報処理担当（教授）：学部卒→企業・システム開発→専門学校教員→短大教員
  - ④環境学担当（教授）：学部卒→公務員（建設省）→市役所・助役→短大教員
  - ⑤数学担当（教授）：学部卒→高校・校長→短大教員
  - ⑥診察報酬点数担当（教授）：学部卒→病院勤務→医療コンサルタント→短大教員
  - ⑦栄養学担当（准教授）：学部卒→系列高校教諭→短大教員
  - ⑧調理学担当（准教授）：学部卒→系列高校教諭→短大教員
  - ⑨ビジネス実務担当（准教授）：短大卒→小学校教員→企業研修会社社長→短大非常勤→短大専任
  - ⑩診療報酬担当（講師）：学部卒→病院勤務→医療コンサルタント（社長）→短大教員（会社社長も継続中）
- 学科長曰く，「短大が四大化して上手くいっていないのは，教員の資質が貧弱なままだから。現在の短大は職業教育を行っているところが多いため，教員は研究をしていない。」
- 短大教員は学術系というよりは実学系。実務経験があると授業で職業経験の事例を伝えられるだけでなく，インターンシップや就職先の開拓にも有利。

(3) FD等の研修体制

- 教員が教員の授業参観をし，授業内容や授業方法をコメントする。（自己点検評価が導入された3～4年前から実施。）授業参観期間は2週間，実施時期は7月。誰がどこの授業に行くか全く予告なしに参観ができる。専任だけでなく，2010年度から非常勤講師の授業も対象になった。（学科長はほとんどの授業を参観し，率直なコメントを提出。）今後は，一般人にも公開を予定。

### 3.4 カリキュラムの内容，特色

(1) カリキュラムの特色

- 「マナー演習」とは，印象づくりのための授業。地元企業への就職には英語の試験は無く，面接重視のため，マナー教育は必須。
- 母体のF高校が茶道の家元。マナーに通じるため，茶道，華道科目が履修できるようになっている。（教員は，系列高校からの兼担。履修後は，初伝，中伝の許状が取得できる。）
- 専任教員が担当しているユニットは学生の受講数も多く，人気がある。昨年，簿記の教員が退職したため，簿記は弱くなっている。

(2) インターンシップ

学校独自で開拓。教員が開拓した企業を担当。秘書科時代は，当時の学科長（日銀出身）が自分のコネでインターンシップ先を開拓し，自主的な参加でインターンシップを実施していた。10年前（JAUCB加盟時）から単位化される。

### 3.5 資格取得

（取得できる資格）調理師，フードコーディネータ3級，ホームヘルパー2級

（支援検定）医療秘書技能検定 3級94.5%，2級95.9%，準1級90.7%。（全国平均は，3級68.3%，2級

55.9%，準1級24.7%）

### 3.6 組織の決定事項

- 教員の採用は，短大は短大の教授会と資格審査委員会で決定される。（四大に比べ，教員審査は緩い。）
- 学科のカリキュラムや科目については，学科会議で決定される。

### 3.7 BJ4 短大の特徴

#### (1) 学会の変遷過程に合わせた学科改組

- 秘書科から実務教育科に学科名が変更されたのは，日本秘書学会が日本ビジネス実務学会に名称変更されたのを受けて変更された。その際，地元企業と地元高校からヒアリングをして，学科名変更に踏み切った。（高校サイドの意見では，「変更すべき」が8割を超えていた。カタカナ学科名と「実務教育科」では，4対6で「実務教育科」への支持が多く，学科名が変更された。）
- 「実務教育科」の定員割れが続いたため，地域総合科学科に改組されたが，この時は理事長のトップダウンで改組された。改組時には専任教員だけでなく，非常勤講師にも説明会が実施された。2度の改組が行われたが，教員の持ちコマは変更せず，非常勤講師で対応していった。

#### (2) 中心科目はマナー関連科目だが担当教員は非常勤

- 秘書科，実務教育科，キャリアプランニング科と看板は変わっても，変わらず続けている科目は「マナー演習」（旧：接遇演習）。
- 秘書科立ち上げ時に一番苦労したのは，中核科目であるマナー担当の講師を探すことだった。（短大の方が教員採用基準は緩いが，それでも教員の資格審査に通らなかった。）基本的に教員のリストラはしないため，資格審査に通る実務経験のある教員を採用している。

#### (3) 実務経験のある教員と地元産業界との強いパイプ

- 専任教員10名全員が実務経験を有する教員で構成されている。インターンシップ先の開拓，就職先の開拓にも企業時代の人脈やネットワークを利用している。

（文責：江藤智佐子）

## 3.5. BJ5 短期大学

### 1. 調査対象

訪問日：2009年12月5日

対応者：キャリア開発学科 学科主任

訪問者：長尾由希子，藤川秀幸，渡邊和明

### 2. 調査校の概要

設置学科：食物栄養学科，キャリア開発学科，幼児保育学科（3学科）

在籍者数：食物栄養学科 327名，キャリア開発学科 415名，幼児保育学科 435名（2009. 5. 1）

教員数：食物栄養学科 13名，キャリア開発学科 10名，幼児保育学科 14名（2009. 5. 1）

キャリア開発学科入学定員：150名

短期大学部は，1954年に設立のF栄養学校を母体としており，現在のキャリア開発学科は，以前は家政科，その後は家政経済科の名称であった。

### 3. 調査内容

#### 3.1 教育目的と成果

##### (1) 教育の目標

「自己の価値を形成し，社会で生かすためのキャリア形成に絶えず努め，職場・家庭・地域社会において貢献し得る，人間性豊かな人材を育成することを目的とする。」

##### (2) 進路等について（2009年3月卒業生）

就職率：98.0% 求職者147名のうち144名

業種別：卸小売業41名（28.5%），金融・保険業33名（22.9%），サービス業18名（12.5%），製造業15名（10.4%），その他37名（25.7%），

職種別：事務78名（54.2%），販売25名（17.4%），総合職17名（11.8%），サービス10名（6.9%），営業6名（4.2%），その他8名（5.6%）

就職先については，問口はかなり広く，多種・多様な業界・業種に就職している。また，学科教員の目的は人材の育成で，その後の進路に関しては，就職課が担う構図となっている。

#### 3.2 教育の方法とカリキュラム

##### (1) カリキュラムにおける教養科目，専門科目等の構成

1群（基礎科目，必修）：11単位

2群（教養科目）：8単位以上

3群（家政科目）：10単位以上

4群（ビジネス科目）：8単位以上

5群（語学科目）：4単位以上

その他（資格・検定科目）

さらに，全体科目から21単位以上…合計62単位以上（卒業要件）

##### (2) 講義・演習・実習別の授業形態

1年次 講義14 演習19 実習3

2年次 講義17 演習7 実習1

##### (3) カリキュラムの特徴

4群のビジネス系科目を中心にしながら，調理実習Ⅰ・Ⅱを当初から開講するなど3群の家政科目が存在する。これは旧・家政科の流れを汲むもので，現在のキャリア開発学科の特徴となっている。この調理実習もキャリア教育のひとつとして位置づけている。

#### (4) 資格・検定

- キャリアサポート講座（キャリア開発学科独自の資格支援）  
1年次の前期，後期に開講 日商簿記2級，秘書技能検定2級など
- 資格取得支援講座（就職課：全学的な支援）  
販売士，色彩能力検定，医療事務講座，国内旅行業務取扱管理者など20種類  
取得資格・検定については，その他（特殊演習）科目として3単位まで認定

#### (5) インターンシップについて

- 1年次の選択科目として実施 参加者：約50名（1年次在籍者約180名）
- 期 間：10日間 事前指導：オリエンテーションを5コマ（1コマ90分）
- 事後報告：レポートの作成，実習先の企業を招いての報告会の実施

#### (6) その他

- 基礎学力不足の学生に対して，現状は，リメディアル教育は実施していない。
- マナー教育の徹底 週に1日スーツでの登校，授業の始めと終わりには挨拶の実施。

### 3.3 教員の職務とFD

#### (1) 教員の教育と研究に対する比率のイメージ

N大学教員 教育5：研究5 短期大学部教員 教育7：研究3

#### (2) FDについて

「N大学・QJ3 短期大学FD推進委員会」を設置し，短期大学士，学士，修士及び博士課程でのFDのほか  
に全学FDを実施し，FD推進に参加する教職員間の連携により，本学教育力の向上を図っている。

### 3.4 教育の統制と調整

#### (1) 学生募集と就職

キャリア開発学科の学生募集では，指定校推薦枠110名で入学定員の約70%を占めており，地元の高等学校との関係を強化してきた。

また，就職についても，学生の地元志向が強く，地域企業との密接な関係を築いてきた。

#### (2) カリキュラム作成

カリキュラムの作成においては，教務委員会を設置しており，そこで議論される。

#### (3) その他

現在，事務局として主に教務課，就職課，学生課の3つのセクションがそれぞれの職務を分掌している。  
教・職を統括する審議会（代表：学長）が設置され，総合調整と最終的な判断が行われている。

### 3.5 その他

- カリキュラムでは，ビジネス実践的な授業を積極的に取り入れている。
- 短期大学部の教員においては，大学と比較して教育的要素が大きく，研究の時間の確保が難しい。
- 男女別の学生数及び出身県 男子5名 女子221名 学生の66.8%が福岡県出身者  
(2009年3月卒業予定者，キャリア開発学科)

(文責：渡邊 和明)

## 3. 6. BJ6 短期大学

### 1. 調査対象

訪問日：2009年11月16日

対応者：教養学科 ビジネス教養課程 准教授  
経済学科 准教授

訪問者：吉本圭一， 亀野 淳， 小方直幸， 江藤智佐子

### 2. 調査校の概要

#### 2.1 沿革

1967（昭和42）年開学（教養科入学定員100名）。1968（昭和43）年教養科に秘書（セクレタリー）課程を付設（現在は「ビジネス教養課程」）。1974（昭和49）年英文学科（入学定員100名）を増設，英文学科に教職課程を併設。1995（平成7）年経済学科（入学定員70名）を増設。2000（平成12）年教養学科に学芸員基礎資格特設講座を開講。

教育理念は「真理を求めいつくしむ知性ある女性。愛に生き信念に生きる気品ある女性人類文化の発展に尽す意欲ある女性」。

#### 2.2 学科構成

教養学科 定員160名，英文学科 定員120名，経済学科 定員70名。

（在籍者数：教養学科413名，英文学科260名，経済学科171名）

※志願状況も良く，倍率も常に2倍以上を維持している。

地元高校からの信頼による口コミ広報が上手く機能している。

#### 2.3 就職率

86.6%（学科別内訳）教養学科82.1%，英文学科88.4%，経済学科94.9%。（2009年3月卒業生）

#### 2.4 主な就職先

地元企業への就職が主流（県内への就職が約90%）。

業種別では，金融・保険業（26.4%），卸売・小売業（22.4%），生活関連・複合・その他サービス業（14.3%），運輸・郵便業（10.9%）が主な就職先。

職種別では，就職者の55.5%が一般企業等の事務職，特に金融関係の一般事務職への就職が多いという特徴がある（多い時期は金融機関の事務職へ約1/3が就職していた）。県内の大手企業の各支店では，一般事務職を短大生から採用していることも就職に有利に働いている。「就職のBJ6」と呼ばれるように県内企業とのパイプも強く，県内四年制大学より高い就職実績を維持している。

## 3. 調査内容

### 3.1 育て上げ人材のイメージ

#### (1) 学科ごとの人材養成目的の違い

すぐれた知性，清純な気品，実践への意欲という「知・情・意」を兼ね備えた教養豊かな現代女性の養成を目指している。

①教養学科：人間が培ってきた学術文化をより専門的に授けて，深い教養を身につけさせるとともに，現代の諸問題を基本から考える力を育てて，現実社会への適応性を養う。

②経済学科：経済分野の基礎知識と経営情報分野の実務的基礎能力を身につけさせることを通して，地域社

会に積極的に貢献しうる力を養う。

- 教養学科ビジネス教養課程と経済学科の違いは、ビジネス教養課程では教養ある女性のオフィスワーカー育成を目指し、経済学科では金融機関を意識した人材育成を目指している。
- 経済学科は商業高校出身者が多いという特徴がある。他学科に比べ、経済学科の学生は職業意識が高い学生が集まっている。入学段階で、金融関係志望の学生は経済学科に、エアライン志望は英文学科に、その他は教養学科というように入口での志望が出口の就職にも反映している。

### 3.2 教授方法の特色

- 講義9：演習・実習1

### 3.3 教育スタッフの構成と経歴

(1) 専任教員 30名（教養学科14名，英文学科11名，経済学科5名）

非常勤講師120～130名，職員20名＋契約事務。

(2) 専任教員の学歴と経歴

ビジネス教養課程担当（准教授）：専門学校教員→短大教員

(3) FD等の研修体制

- 授業アンケート

教員の授業改善のために中間アンケートを実施し、さらに授業評価や満足度を知るために最終アンケートを実施。年2回のアンケートを実施し、授業改善に生かしている。アンケート結果をもとに、学生のニーズやレベルにあった指導を毎回検討。授業アンケートは、専任だけでなく、非常勤講師にも実施。

- 職員の研修制度

自己研修規程により、1年に1回、業務に関連する外部研修への参加を義務付けている。

### 3.4 カリキュラムの内容、特色

(1) 教養学科と経済学科のカリキュラム構成の違い

①教養学科：共通教養科目＋学科科目＋付設課程（「ビジネス教養課程」，「図書館司書課程」）（ビジネス教養課程の内容は秘書教育がベースになっている。）

②経済学科：共通教養科目＋学科科目＋特別プログラム（企業研究プログラム）

※付設課程，特別プログラムの単位は、卒業要件には算入されないオプション扱い。（履修費用も別途必要）

(2) 学科を超えて最低限身に付けて欲しい科目：共通教養科目

BJ6 短大の学生として最低限身に付けて欲しい科目を共通教養科目に配置。「基礎コミュニケーション系」では、読む、書く、話す、PCスキルを、「基礎教養系」では、学問的な教養を、「生涯教養系」では女性が生きていくために必要な教養を意識して作られている。「生涯教養系」は6年前のカリキュラム改訂で新たに導入された。今後女性の生き方が変化することで、「生涯教養系」の見直しも議論されている。

(3) 開学以来一貫した教養教育

リベラルアーツ，コミュニケーション能力，しつけという基礎教育を開学以来一貫して実施している。短大のみの学校法人であり、今後も四大化は考えていない。あくまでも大学で学ぶ学問や教養がカリキュラムの中心であり、資格や就職支援も取り入れてはいるが、オプションとして扱われている。教養学科の付設課程である「ビジネス教養課程」の履修者が約9割と人気があるが、その状態を担当者は「ひどい状態」と表現。教養学科の科目が主であり、「ビジネス教養課程」は「コブ」として扱われている。

- 成績講評授業

定期試験終了後に全員の教員が、定期試験の答案を学生一人一人に返却し、講評を行う「成績講評授業」が行われている。専任だけでなく、非常勤講師も試験終了後の1週間にこの授業を行う。

- アドバイザー制とゼミナールによる少人数教育

教員と学生のコミュニケーションを図るためにアドバイザー制をとっている。アドバイザーは、履修指導だけでなく、学生生活の指導などあらゆる相談や質問に対応。週一回、「アセンブリーアワー」を実施し、

履修指導，学生指導，説明会やガイダンスなど学科単位，学年単位での全体指導にあてられている。2年次のゼミナールにおいても20名弱の少人数グループとし，学生一人一人の把握を行っている。その他，新入生ガイダンスや面談による個別アドバイスも実施。

教員専用の研究棟は無く，教室の前に教員の研究室が配置されている。学生と常に触れ合う時間が取れるよう，研究室前のドアには1週間分の教員のスケジュールが貼られ，学会・研究会などを除けば，ほぼ毎日教員は出勤し，空き時間は学生がアドバイザーの研究室をいつでも自由に訪問できる体制がとられている。

- ゼミナールによる課題研究

6年前のカリキュラム改訂により，「課題研究」を導入。内容ではなく，時間数で単位を決めている。ゼミ担当教員の専門によって，レポート，卒業論文，製作など内容や，評価基準も異なるという課題もある。

- インターンシップ

経済学科開設時（1995年）に企業研究プログラムとしてインターンシップが導入された。現在もインターンシップは，経済学科のみで実施。事前学習（2単位）でビジネスマナー等を学習し，1年次春季休業中に5日間程度の実習に参加（1単位）。さらに事後学習として「キャリア論」（1単位）やオフィスワーク（2単位）の計4科目（6単位）をすべて履修しなければならない。企業研究プログラムの単位は，卒業要件には参入されないが，毎年，約9割の学生が履修している。

### 3.5 資格取得

- 資格対策講座を無料で開講。春季，夏季休業中も学生が学校で自発的に学習する環境が整っている。対策講座の開講内容は，秘書技能検定，実用英語検定，簿記検定，ワープロ・情報処理技能検定。

### 3.6 組織の決定事項

- 委員会制度があり，各委員会で教学関係は決定される。教務委員会では，カリキュラムなど教務関連のことが，学生支援委員会では，学生指導や学生生活について協議され，そこで決定されたことが，各担当教員に伝えられる。

### 3.7 BJ6 短大の特徴

#### (1) 授業以外での「しつけ」教育

教育理念としての重視している「教養教育」と「人間性教育」を常に実行している。学生が挨拶をよくするのは当たり前。髪を染める学生もおらず，礼儀正しい校風を志向する学生が入学している。学内では上履きを使用することになっているが，靴を履き替えることでオンとオフの切り替えを意識させている。「しつけ」指導においてもそれぞれの行動に意味を持たせ，教職員が一丸となって，授業だけでなく，授業の合間，授業外も含め，学内全体の生活を通して行われている。

#### (2) 「卒後3年目サロン」を中核とした在学生・卒業生への多元的支援

2009年度「大学教育・学生支援推進事業」学生支援推進プログラム採択事業。

卒業生へのアフターサービスとして，「卒後3年目サロン」（卒後3年目までの卒業生を対象としたキャリアアップ，ブラッシュアップ講座を開催），「卒業生への授業公開」「卒業生講師登録バンク」「キャリア・アシスト・センター」（卒業後のキャリアカウンセリングなど）などを実施。

- 四年制大学への編入学

毎年10名ほどの学生が四年制大学に編入学。編入学ガイダンスや学科（筆記）試験対策講座など，編入学への支援体制もとっている。指定校推薦枠のある認定校も28校（78学部・学科）ある。

- 非常勤講師会

年度初めに全員の非常勤講師による全体会議を行い，教育方針や学科毎の運営，出席の取り方などについての話し合いが行われている。

### 3.8 今後の課題

#### (1) 短大女性のライフキャリアの変化

数年前までは、県内の金融機関を中心に結婚退職慣行が残っていたが、3年前くらいから、結婚後も継続就業が可能になり始めた。短大卒女性にもキャリア志向への変化が表れ始めてきたため、今後の人材育成やキャリアサポートもどのように変化し、それに対応していくかが課題。

#### (2) 入口と出口の変化への対応

現在はまだ志願者が多く、地元からの現在の教育方針が支持されているが、将来、募集に陰りが見えた時、現在の教育モデルを維持できるかが課題。また、出口においても、短大女子にターゲットを絞った地域労働市場にマッチした人材を今まで輩出してきたが、今後労働市場が変化することで、人材育成やカリキュラムをどのように対応させていくかも今後の課題。

#### (3) 四大生との経験の差

就職では、県内の四大2番手レベルの大学と競合している。就職の際、四大生に比べ短大生は力が落ちるところがある。例えば、短大生は四大生に比べ、社会経験を得る機会が少ない。某外資系化粧品メーカーのエントリーシートでは、4つの異なるエピソードを記入させて、経験の幅や広さを見ることもある。4年間の学びに比べ、半分の修学期間では、どうしても社会経験を積む機会が少なく競り負けてしまう。

(文責：江藤智佐子)

## 3.7. BJ7 短期大学

### 1. 調査対象

訪問日：2010年7月26日

対応者：秘書科 学科長, 秘書科 教員

訪問者：江藤智佐子, 張 琳

### 2. 調査校の概要

#### 2.1 沿革

1955年に保育科開学, その後1961年に家政科増設, 1988年に秘書科が増設され現在に至る。(秘書科のブームと地元企業からの人材要請によって秘書科が開設され20周年を迎える。)

#### 2.2 学科構成

秘書科 定員100名, 保育科 定員150名の2学科。(女子のみ)

\*県内だけでなく, 近隣の県からの通学者も多い。

#### 2.3 就職率：秘書科99.2%, 保育科100% (2010年3月卒業生)

#### 2.4 主な就職先 (秘書科)：

「金融・保険・不動産」「卸・小売」「運輸・通信・サービス」「医療」がそれぞれ約2割程度, 「製造」が約1割程度になっている。地元の自動車産業 (M 関連など) や地元中小企業への就職が多い。10年前, 地元医師会が運営していた医療秘書のプログラムを BJ7 短大の秘書科で実施して欲しいとの要望があり, 「医療秘書認定試験受験資格 (日本医師会)」が学科のオプション教育に取り入れられるようになった。

企業から「BJ7 短大さんから人材が欲しい」という信頼が得られているため, メーカー, 金融を中心に, 学校推薦枠が設けられている。

### 3. 調査内容

#### 3.1 育て上げ人材のイメージ

一般事務職 (金融関係と製造業) を意識した人材育成を目標にしている。医療秘書はプラス  $\alpha$ 。医療秘書が導入された背景には, 労働市場の変化と地元医師会の要請がある。企業への一般事務職の就職を希望しているが, 一般事務の正社員採用が減少したため, 正社員 & 事務の他の分野の仕事という条件に合うのが, 医療秘書であった。医療秘書業務は学生のニーズを満たしたため, 就職先として3年前から注目されてきた。しかし, 医療秘書の専門科目は, 専任教員2名以外はすべて医師会からの派遣講師によって構成されているため, コーディネートに時間を要するという悩みも抱えている。

DIY (D どこでも, I いつでも, Y 優しく剛く: BJ7 短大独自の教育プログラム) による「課題探求能力」を身に付け, 学び続ける力を2年間で身に付けることを目標にしている。

#### 3.2 教授方法の特色

- 講義1：演習1 (実習は海外研修関連科目のみ)
- DIY 関連のプロジェクトが中心となっているため, プロジェクトの具体的な内容で不足している内容や事項を専任教員の授業の中で補っていく。一つの事例について, 角度を変えて何度もケーススタディーとして取り入れていく。「自分たちが単独で持てる授業はありません」「○○先生の授業ではこういうことをやりましたと思いますが…」と専任教員10名で科目内容を共有している。

### 3.3 教育スタッフの構成と経歴

(1) 専任10名, 非常勤6名程度 (医療秘書関連科目も非常勤だが, オムニバスもあるため人数は不明)

※必修科目は全員専任教員が担当している。

(2) 専任教員の学歴と経歴

- 博士3名 (経営:教授, 政・メ:講師, 芸術:講師), 修士4名, 学部3名
- 実務経験者 6名 (企業経験 3名, 公務員経験 1名, 高校教員 2名)
- ①経済学担当 (教授・学科長): 学部卒→証券会社等民間企業 (海外勤務, 企画管理) →短大教員
- ②英語担当 (教授): 学部卒→高校教員→短大教員
- ③経営担当 (教授): 学部卒→高校教員→社会人大学院 (経営学博士) →短大教員
- ④英語担当 (准教授): 学部卒→公務員→社会人大学院 (修士) →短大教員
- ⑤秘書学担当 (講師): 学部卒→企業秘書→社会人大学院 (修士) →短大教員
- ⑥パフォーマンス学担当 (准教授): 学部卒→メーカー一般事務→社会人大学院 (修士) →短大教員→社会人大学院 (博士: 短大に勤務しながら博士号の学位を取得)

(3) FD 等の研修体制

FD フォーラム (学科長が委員) によって, 教員のFDが行われている。教員が社会人大学院で学ぶことも認める風土がある。

### 3.4 カリキュラムの内容, 特色

(1) 秘書科開設20周年を機に, カリキュラムを体系化し, 見える化することで, 学科で身に付ける能力を明確化した。『課題探求能力』の育成を目指す教育取組』は2008年度質の高い大学教育推進プログラム (教育GP) に選定されている。

オリゼミ, オープンキャンパスなど5つ以上のイベントを学生が主体となって企画・運営し, 自主的に取り組んでいる。教員はほとんど手を貸さずに学生自身だけで運営できるような体制ができています。PDCAサイクルが上手く機能している。(1つのイベントのために, 3ヵ月以上の準備期間を設け, 組織の設立から運営, 反省, 報告書の作成, 次年度への引き継ぎまでPBLを実践している。1学年上の学生が良いモデルになっている。)

(2) DIY (D どこでも, I いつでも, Y 優しく剛く) 教育システムとは, 「21世紀を生きる」女性が秘書科において学ぶべき「秘書実務系」「ビジネス系」「英語系」「情報系」「医療秘書」の5つの科目群を基礎から展開・応用へと成長する3段階を見える化したプログラム構成を取り入れている。ここでいう秘書実務には「マナーと教養, 心と態度等の豊かな人間性」を含むもので, 他の科目とも関連しながら身に付けるものである。

(3) カリキュラムの特色

「秘書実務」では, 相手の立場にたって考える姿勢とマナーを学び, 「ビジネス系科目」ほかでは, 社会人としての基礎知識を学ぶ。「秘書実務」は技能, 「ビジネス系科目」は知識と区別している。

(4) チューター制

1学年100名を30~40名程度のクラスに分け, チューターというクラス担任制を用いている。クラス分けは事務サイドで行うため, 教員の意思は反映されない。クラス毎に「M 教養ゼミ」が毎週設けられ, BJ7の理念「優しく, 剛く」の教育が毎週行われている。2年間チューターは変わらないため, 教員と学生間のコミュニケーションが保たれている。

(5) 「卒業研究」は全員必修。(制作系, 論文系に分かれている。ゼミは最大15名まで)

### 3.5 資格取得

- (必修) 簿記は全員受験 (全国経理簿記3級は全員取得)
- (学科履修資格) 上級秘書士, 上級情報処理士, 医療秘書認定試験受験資格 (合格率80~90%)
- (支援検定) 秘書検定, サービス接客検定, ビジネス電話実務検定, TOEIC など

### 3.6 組織の決定事項

- 学科会議によって、カリキュラムや科目運営についての議決が行われている。学科会議だけでなく、日ごろの教員間のコミュニケーションを行っているため、決定事項のみが学科会議で審議される。
- チューター会議では、クラス間の学生状況が話し合われている。

### 3.7 BJ7 短大の特徴

秘書科という学科名はそのままだが、従属的・補助的な企業秘書の育成ではなく、DIY「課題探求力」プログラムによって、自律的に行動できる女性、正社員として働き続けることができる女性教育を実践している。

地域に求められる女性人材の育成ということで、マナー教育は「秘書実務」という科目を通じて行われているが、その内容は接遇中心の礼儀・マナーだけではなく、プロジェクトを遂行するための組織での働き方や企画運営の実践という内容が盛り込まれている。ここでのマナーとは、組織の中で人間関係を円滑にするための最低限のマナーやルールと言う捉え方がされている。

教員は「2年間遊びに来るところでは無い」と入学時から学科の方針を説明し、学生もDIYプログラムを理解した上で入学している。定員も満たされており、選抜（志願者は2倍以上）もまだ機能している。卒業生もよく遊びに来るため、卒業後も教員と学生との関係が続いている。

専任教員が常に他の専任教員の授業内容を話し合うことで、イベントを一つの目的としたプロジェクトのための、横断的な授業運営がなされている。専任教員が必修科目の大半を担当しているだけでなく、教員間の連携が密なことで成り立っている。

(文責：江藤智佐子)

## 3.8. BP1 専門学校

### 1. 調査対象

訪問日：2010年2月8日

対応者：校長，教頭，進路指導部・教務部長

訪問者：杉本和弘，江藤智佐子，藤川秀幸

### 2. 調査校の概要

#### 2.1 沿革

1949年 K 市立商業実務員養成所として創設。1959年 K 市立実務商業学校に改称。1979年専修学校認可 K 市立実務商業専門学校に改称。1991年 BP1 専門学校に改称。総合ビジネス科設置。2000年 経理科廃止。2007年総合ビジネス科 経理ビジネス，経理情報，観光サービスコースに改編。

#### 2.2 学科構成

総合ビジネス科（定員70名）・経理ビジネスコース36名程度，経理情報コース17名程度，観光サービスコース17名程度，OA 経理科（夜間）（定員20名）

※ K 市内が50%，K 市以外の県内が50%。女子が7割。

#### 2.3 就職率

2008年度は84.1%。（毎年90%以上を維持し，高い就職率を誇っている。）

#### 2.4 主な就職先

主な業界は，サービス業56.6%，卸小売業20.8%。

主な職種は，事務69.8%，サービス17.0%，営業・販売13.2%。（2008年度）

K 市内を中心に事務職の就職が多い。在学生の志向は，事務職，サービス職。市役所等への就職もある。

## 3. 調査内容

### 3.1 育て上げ人材のイメージ

- 建学の精神は，「無名にして有力 役に立つ人間 堅実で誠実な人材の育成」
- 実務（簿記と OA スキル）とマナーができる人材の育成。企業が求める人材は，当たり前のことが当たり前のできる人間の育成であるため，マナー教育には力を入れている。
- ビジネスを対象とした学科のため，幅広い分野の資格取得を目的としており，何でもできるのが強み。このような人材が，地元企業に求められるため，中小企業とのパイプも強い。
- PC スキルは大学生より高いと採用先企業からの評価も高い。

### 3.2 教育スタッフの構成と経歴

(1) 常勤教員 16名，非常勤講師 20名

(2) 専任教員の学歴

- 前任が高校教員が主流で，他は小学校教員，中学校教員であるため，教員の学歴は全員大卒。全員教員免許を所持している。

(3) FD 等の研修体制

- 教員の各種研修会には参加しているが，私立の専門学校関係者が集う研修会には加盟組織の関係で参加できない場合もある。

- 簿記は「簿記部会」があり、教員間のFDが行われている。
- 外部の研修は、検定関係の団体が主催する研修会に参加。出張研修は少なく年1回くらい。人権関係の研修は多い。(教育委員会関係の行事であるため。)
- K市の校長会、教頭会に出席している。他の専門学校との教員の交流は行われていない。専門学校関係者と交流できる外部研修等には機会を見付けて参加している。

### 3.3 カリキュラムの内容、特色

- 担任制をとっている。(高校がモデル)
- 60分×5限授業。年間35週。単位制ではなく、学年制。
- 1年次の3月に全員インターンシップを実施。2週間実施。
- 情操養育、マナー教育、伝統文化の伝達、国際感覚の養成等を目的とした華道と茶道のクラブ活動が放課後に実施されている。
- 検定をベースにしたカリキュラム構成になっている。教養系科目は「英語会話」「一般教養」「K 地域経済演習」「スポーツ」のみ。
- 掃除の時間が、時間割に組み込まれている。見えないところも掃除をする学生を求める企業もあるので、掃除の時間も学生指導の時間として活用。学生と教員との距離が近い。

### 3.4 資格取得

(目指す資格・検定)

- 経理ビジネスコース  
日商簿記、全経簿記、建設業経理士、ワード、エクセル、アクセス、電卓、ビジネス実務マナー、ビジネス文書、税務会計
- 経理情報コース  
ITパスポート、ワード、エクセル、アクセス、日商簿記、全経簿記、電卓、日商PC検定
- 観光サービスコース  
総合旅行業務取扱管理者、国内旅行業務取扱管理者、レストランサービス技能、観光英語、実用英語、日商簿記、全経簿記、ワード、エクセル、アクセス

### 3.5 組織の決定事項

- 教務・運営等は職員会議で検討し、校長が決定する。
- カリキュラムは「カリキュラム検討委員会」で検討。構成員は常勤教員。

### 3.6 BP1 専門学校の特徴

- 中学校の一室からスタートしたK市立唯一の専門学校としてスタート。高校に行くことのできない生徒に簿記を身に付け、K市の人材育成を行うことを目的として設立された。
- 専門学校は大学等をモデルにしている場合が多いが、市立専門学校は高等教育をベースに教員組織、カリキュラムも作られている。
- 開校当初は、一般社会人が業務終了後、夜、専門学校に出向いて授業を受けていた。人事異動は市立高校2校と本校が同じような異動対象となっている。教員組織も校長、教頭、教員で構成。
- 技術の習得も開校当初の簿記と珠算から現在は経理とOAスキルに。(国際ビジネスは限界があったため、廃止に。)
- K市からの補助があるため、授業料も格安。K市の一つの「課」として専門学校が位置づけられているというイメージ。(授業料：総合ビジネス科 168,000円(年間)、OA経理科 84,000円(年間)) 公的資金で授業を受ける自覚を学生たちにも伝えている。
- 夜間は資格だけ、就職の斡旋は行っていない。(昼間部の選考が難しいため、昼間部に受からなかった生徒が夜間に入学しているケースも目立つ。)

- 体育館や図書館も保有しているが、専門学校が主催する大会などには参加していない。
- 検定は年40回実施している。
- 卒業後1年間の就職アフターフォローがある。
- 同窓生ネットワークによる求人が多い。
- 市立専門学校との競合校は、県立大学や私立大学などであるため、基礎学力は公立大学レベルを維持している。勉強しないと科目認定不足となるため、学生は自分で勉強する習慣が身に就いている。
- 専門学校生はカリキュラムが過密なため、工夫や新規にアイデアを生み出す力は大学に比べて弱い。

### 3.7 ビジネス実務の意味

- 各学科共通となる軸となる検定は「日商簿記」。職業人としての基礎教養は、簿記とPCとして捉えており、それを基にしたカリキュラム構成となっている。
- 「ビジネス実務」では、汎用性のあるスキルとしてビジネス文書をテキストとして使用。週に一日はリクルートスーツを着用する。

(文責：江藤智佐子)

## 3.9. BP2 専門学校

### 1. 調査対象

訪問日：2009年8月3日

対応者：教務部長，教員

訪問者：亀野 淳

### 2. 調査校の概要

- 1955年 H簿記専修学校開設
- 1987年 学校名を「BP2 専門学校」とする。

現在は6学科（観光学科，経営情報学科，システム会計学科，税務会計学科，総合ビジネス学科，ビジネス情報学科）

### 3. 調査内容

#### 3.1 入学者，卒業者等の状況

##### (1) 入学状況

定員は，観光学科，経営情報学科，税務会計学科，ビジネス情報学科各50人，システム会計学科，総合ビジネス学科は100人である。

入学者の詳細は不明であるが，システム会計学科，総合ビジネス学科は定員の8割程度，その他の学科はほぼ定員を確保できているようだ。男女比は男性6：女性4である。

出身高校は，ほとんどが同一都道府県内であり，普通科が多く，商業科は年間20～30名程度である。以前は社会経験のある学生が少しいたが，現在は数名のみである。

##### (2) 卒業後の進路

就職率は94%であり，ほとんどが同一都道府県内の企業である。経営情報学科，システム会計学科，税務会計学科は事務職（経理，各種事務），総合ビジネス学科は営業，販売職，ビジネス情報学科は社内の情報関係，観光学科は観光産業他の仕事に就いている。

四年制大学への編入学は数名程度である。

#### 3.2 カリキュラム

##### (1) カリキュラム編成

各学科の学生はすべて同じカリキュラムを受講している。内容は座学が中心であり，座学で実践的な勉強をしている。実習的なものはインターンシップが中心であるが，これは全学生が対象ではない。また時期はバラバラであるが，期間は2週間程度である。

クラス担任制でクラス担任がほとんどの授業を担当しており，また，生活指導から最終就職指導まで指導する体制をとっている。

理論的なことよりも実践的な能力の育成に力点を置くとともに，担任によるきめ細かな指導を重視している。

##### (2) 資格について

企業側からみれば学生の能力が分かりにくいので資格取得状況により能力が分かりやすいというメリットがある。

資格を取らせるために直前には土日を使った講座も開催している。資格取得が就職に有利になるかどうかは企業により異なるが，企業によっては特定の資格○級以上限定というところもある。また，資格ではないが，礼儀やマナーなど社会人教育にも力をいれている。

### 3.3 教員

専任教員は20名であり、コンピュータ関係、体育などは非常勤である。実務経験者は3割程度である。

### 3.4 その他

地域・産業界のニーズの把握については、各企業で必要とされるニーズを常に把握するように努めている。また、学内の運営方針等については、学校運営委員会により決定される。地域に経済発展に寄与する、中小企業を支援していくという方針に則り、人材育成を展開している。

また、地元商店街の活性化調査などにも5年くらい前から協力しており、地域商店街マップづくり、地域貢献として清掃活動なども実施している。

(文責：亀野 淳)

## 3. 10. BU1 大学

### 1. 調査対象

訪問日：2010年2月25日

対応者：商学部ホスピタリティ・マネジメント学科 教授  
商学部ホスピタリティ・マネジメント学科 准教授

訪問者：杉本和弘，江藤智佐子

### 2. 調査校の概要

#### 2.1 沿革

1942年 TG 専門学校として創立。1950年 K 短期大学設立。1954年 K 商科大学設立。1994年 K 商科大学と K 短期大学を統合。大学名を「BU1 大学」に改称。2005年商学部ホスピタリティ・マネジメント学科設置。(2010年3月に2期生が卒業)

#### 2.2 学科構成

商学部第一部商学科 定員220名，経営学科 定員150名，  
ホスピタリティ・マネジメント学科 定員80名。  
定員の1.15。競争率2倍以上を維持。(2012年現在では，2倍未満。)  
経済学部 経済学科，国際経済学科，リーガル・エコノミクス学科，  
外国語学部 英米学科，東アジア学科  
社会福祉学部第一部 社会福祉学科，福祉環境学科，子ども家庭福祉学科，ライフ・ウェルネス学科，第  
二部社会福祉学科。

#### 2.3 就職率

ホスピタリティ・マネジメント学科 100% (1期生・2009年3月卒業生)  
他学科に比べホスピの就職率が学内で最も良い。(インターンシップの効果)  
(3期生(2010年度)の就職率は90%)

#### 2.4 主な就職先

サービス業が多い。学科イメージであるホテルスタッフ，ツアーコンダクターは2～3名で，最も多いのは医療事務(約1割)。一期生からは大手外資系ホテルに就職した学生もいる。

## 3. 調査内容

### 3.1 育て上げ人材のイメージ

- ホスピタリティ業界の幹部候補生，経営が分かる人材の育成を目指している。  
日本のホテル業界労働市場で競合する専門学校との違いは，専門学校は技術を身に付けた即戦力を養成している。2年間トレーニングばかりをしているとマネジメントの感覚が失われていく。スタートアップはよくても，その後の伸びがあまり期待できない。  
大学は，幹部候補生として採用されている。スタートは遅いが，入社3年目以降に大卒は伸びてくる。この違いに注目して，差別化を図った。「潜在成長力」が学科のキャッチコピー。
- ホスピタリティマインドを持ち，マネジメントができる人材を育成するのが目標。
- 商学科と経営学科との違いは，ホスピはマインドだけでなく，ホスピタリティを実践できる人材を育成している。

### 3.2 教授方法の特色

- 講義9：演習1（実習のメインは3カ月のインターンシップ）  
（演習の授業は、1年の入門セミナー、3年・4年のホスピタリティ・セミナー）

### 3.3 教育スタッフの構成と経歴

- (1) 専任教員9名（教授8名，准教授1名。男性7名，女性2名。）  
新設学科のために新たに教員を採用せず，他学科からの寄せ集めでスタートした。
- (2) 専任教員の学歴  
修士，博士で構成されている。

### 3.4 カリキュラムの内容，特色

- 西日本唯一の3か月の長期インターンシップが授業プログラムに入っている。  
学科設置当初は，3年生秋・冬だったが，2009年度のカリキュラム改正で2年秋・冬，3年生春に変更。ホスピの学生はインターンシップがあるため，サークルには入っていない。インターンシップがキャリアガイダンス機能を果たしている。
- 学科開設当初は，必修科目11科目（専任教員10名の科目+ビジネスマナー）で，学生と必ず触れるように配置したが，教員の専門がホスピタリティと関係ないため，必修科目である必要性が感じられないという学生の声から，必修科目は2009年度から選択必修に。
- 学士（経営学）。  
商学部が母体であるため，ホスピタリティに必要な科目という発想はなく，会計+αという発想があった。専任教員の専門性で開講科目を構成していたが，教員もホスピタリティに必要な科目を担当するために，自分の専門以外の科目も新たに学んで担当している。
- 専門科目と教養科目が良い意味でバランスが取れている。教養科目を取ることで，自分の専門性の良さを表現することができる。専門学校は即戦力を養成しているため緩みがないが，大学はこの教養科目があるため良い意味の緩みを学ぶこともできる。

### 3.5 資格取得

- 社会福祉主事任用資格，レクリエーション・インストラクター，（障害者）初級スポーツ指導員，司書
- ※資格取得はあまり積極的に奨励していない。大卒という学位が資格であるため，資格はあまり関係ないというスタンスで教育をしているが，旅行業務に関する講義があり，それによって，「国内旅行業務取扱管理者」「総合旅行業務取扱管理者」の資格をとる学生も増えてきている。

### 3.6 組織の決定事項

- カリキュラムの決定や学科の方針は学科会議で決定。メール会議が主に行われ，学科会議は3カ月に1度だがスムーズに学科内のコミュニケーションは取られている。

### 3.7 ホスピタリティ・マネジメント学科の特徴

- 学科名のホスピタリティ・マネジメント学科は，全国初のカタカナ学科。  
商学部の男女比は男子7割，女子3割だった。そこで，女子学生の数を増やすために，女性ウケする学科名が必要だった。現在は男子1割，女子9割になった。（教員は学問分野からまず学科を発想するため，当初カタカナ学科名は学内でも理解されなかった。）  
同じ学科名は，AA大学とTS大学のみ。米国のKN大でも，レストラン学科はあってもホスピタリティ学科は当時なかった。
- 米国では，レストランのマネジャーになるためにはdegreeが必要。学歴がなければレストランのマネジャーになれないシステムになっている。日本ではレストランマネジャーになるために学歴は問われていない。
- 学内のエクステンションセンターや学外の専門学校とのダブルスクールで学ぶ学生が多い。

- 素直な学生が多い。学生はホスピタリティということを4年間考え、自分の言葉で語るできるようになって欲しい。「ホスピタリティ＝おもてなし」ではない。ホスピタリティ・マネジメントは日本語にできない。ホスピタリティというキーワードを4年間考え続け、それをどのように実践できるかを考え続けさせる教育を目指している。
- 中退率は4.8%と学内で最も低い。(他学部は約3割)
- 学生と教員の距離が近い。ゼミが最も学生と教員の関係が密になっている。履修上では必修ではないが、全員ゼミは取得するように指導している。

### 3.8 大卒レベルはビジネスではなくマネジメント

- business は企業、営利。大学でのビジネスではなく、マネジメントを意味している。  
大学院レベルのビジネススクールで育成されているのも、マネジメント能力。大学院は school of management。専門学校ではマネジメントと言わずビジネスという言葉を使っているのは、ある意味身の丈を知っているのではないか。上に立つ人間、管理職にはマネジメントが必要。
- マネジメントとは、情報の流れ。意思決定のための情報の流れを把握する必要がある。マネジメントは組織のオペレーションだから自分から直接仕事には手を出さず指示を出す。(学科名もホスピタリティ・ビジネスではなく、ホスピタリティ・マネジメント。大卒はマネジメントができるようになって欲しいため。)
- 大卒にはプレーヤーではなく、マネジメントが分かる人間が求められている。

(文責：江藤智佐子)

## 3. 11. BX2 大学（韓国）

### 1. 調査対象

- 調査日程：2009年12月23日
- 対応者：企画室長，企画室員，観光学部 学科長，日本語通訳科 学科長
- 訪問者：吉本圭一，江藤智佐子，渡辺達雄
- 訪問機関：BX2大学観光学部，類型：専門大学

### 2. 調査校の概要

- 観光文化財専攻，航空旅行専攻，ホテル経営専攻の3専攻で構成。2008年の学生定員は120名。
- 韓国の顔とすることができる観光分野で確固としたサービス・マインドを有する観光専門人材を養成する。また，学校内企業（旅行代理店）と校内外での国際行事，海外ホームステイプログラムなどに直接参加し，豊富な現場経験を持った観光専門家を養成する。
- 学生の構成は，男性3で女性7。大部分は新規高卒者の入学によるもので，社会人入学生は年に2～3名程度。
- 卒業後の進路として，航空旅行専攻が旅行代理店，ホテル経営専攻はホテルが主で，一部にブライダル産業に進む者もいる。観光文化財専攻は2010年に初めて卒業者が生まれる予定で，文化観光解説士などを希望する者が多い。また，一部の学生は四年制大学へ編入学し，また観光業界以外（全体の10%程度）に就職する傾向にある。

### 3. 調査内容

#### 3.1 カリキュラムについて

##### (1) 構成など

- 授業は，理論型と実習型で7対3の割合。
- 履修構造として，①共通分野で教養（TOEIC，パワーポイント・エクセル等）と専攻必修科目（現場実習）で9単位，②専攻選択科目として，航空旅行専攻は74単位，ホテル経営専攻が77単位，観光文化財専攻が74単位で，計82～85単位。
- 課程修了と同時に取得できる資格はないものの，海外旅行引率士資格（TC：ツアーコンダクター）試験などで科目免除優遇がある。当学部は，韓国文化省観光部から，観光教育施設として忠清道で唯一認定されている。
- ツアーコンダクターについては海外での実習が必要であるが，学生に強制はしていない。ただ，航空旅行専攻では，必修科目ではないものの，「文化体験旅行」という科目を全ての学生が履修している状況である。

##### (2) 外部との関わり

- カリキュラムの内容について，年に2回，「産学協同会議」を開き，大学側は学科から合わせて10名が委員として，また学外からホテル関係者（おもに支配者）や観光団体など業界の関係者が出席する。
- 上記の会議をはじめ，現場からの提案を反映させようとする仕組みを有している。最近の議論で取り上げられた事を挙げると，実務について各教科内容により反映させるということは当然であるが，（そもそも）専門大学学生の全体の質（明確な職業観や人生観といった基本的な資質を中心に）が以前に比べ低下し，学生の（職務などへの）動機が弱体化しているように感じられるのでそうした面での指導の強化を求められている。

#### 3.2 特徴的な教育プログラム

- 企業（業界）の要求に合った現場型人材養成を通じ学生の実務適応能力と就業力の向上のために，「BX2 観

光人品質認証制」を実施して、教育の質向上を図っている。

- 上記の制度において、1人1種類以上の資格（例えば、TC、観光通訳案内士、調理技能士、TOEIC400店以上など）取得および実務科目の実技テスト受験を義務化している。
- 実技テストは、関連業界団体等と協議して、実技分野を選定し、事前告知を通じ学生の学習意欲向上に役立たせるよう工夫している。評価は、担当教員ないし関連団体の関係者が行う。実技テストの具体例として、テーブル・セッティング、顧客対応（礼節）など。

### 3.3 教員について

- 専任教員は教授3名・副教授2名の5名。うち4名は博士号取得者。専攻分野は、地理学、歴史学、ホテル経営学、観光経営、英語英文学。また兼任専任講師が1名いる。
- 教員は生活時間を、教育および学生相談・就職支援、学内外各種委員などに大部分を費やしている。事業団長（学校内旅行代理店）でもある学科長の場合、講義時間は週6時間で、その他に航空旅行専攻主任教員として就職指導に加え、代理店経営、韓国文化省観光部の関連委員会委員、忠清道観光関連評価員など学外委員を多数抱えている。多忙を極め、研究活動に割く時間をほとんど確保できない状況にある。

（文責：渡辺 達雄）

## 3. 12. DJ1 短期大学

### 1. 調査対象

訪問日：2010年1月28日

対応者：総合生活デザイン学科 学科主任

訪問者：長谷川祐介，張 琳

### 2. 調査校の概要

#### • 沿革

1966年4月1日 H 短期大学開学 国文科設置

1977年4月1日 H 短期大学家政科設置

1974年4月1日 H 短期大学家政科専攻課程（家政専攻，被服専攻）設置

1994年4月1日 H 短期大学家政科を生活学科区（生活科学専攻・生活文化専攻）に名称変更

1998年4月1日 H 短期大学を DJ1 短期大学に改称

専攻区分廃止，男女共学化

2005年4月1日 生活学科を総合生活デザイン学科に名称変更

2007年4月1日 栄養専攻を設置

- 学科構成：総合系列群（フード系列，テキスタイル系列，ハウス・インテリア系列，情報コミュニケーション系列）と栄養士養成系列，栄養専攻
- 入学定員：総合系列群130名，栄養士系列40名，栄養専攻8名（3月5名卒業見込み）  
中退者：2005年度12人，2006年度13人
- 専任教員数：12名（教授10名，准教授1名，助教1名），実験・技術助手2名
- 教育目的：社会で活躍できるキャリアデザインとして「生きる力」を学ぶ。社会の多様な問題を総合的に分析・解決できる人材の育成を目標にしている。自ら問題を発見し，学修で得た知識と技術をベースに，解決策を提案し，社会で活躍できる「キャリアデザイナー」としての「生きる力」を養う。
- 学科特色：学びのキーワードは総合・生活・デザインの三つである。「生きる力」を養うために，総合的なカリキュラムの中から，自分に合った学修をする。さらに，問題の解決手段を探るデザイン能力を養成するため，チューターが個人指導を行い，履修やキャリアデザインなどを全面的にサポートする。

### 3. 調査内容

#### 3.1 教育の目標

「生きる力」（社会適応力），聴く・話す・書く＋基本的生活習慣と社会倫理（規範）＋栄養士業務の知識・スキル

#### 3.2 進路等について（2007年度）

一般職業と専門職業

就職希望者に対して，就職率は年々増加し，2007年度は95.5%となった。就職先は，卸売・小売業，サービス業，金融・保険業で全体の約70%を占める。

栄養専攻：今年5人卒業（栄養士4人，病院の受付1人）

就職未定者や就職を希望しない者に対し，成りたい自分探しを喚起し，自己実現のための具体的な指導を実施している。

今後の目標：就職未定者7%の減少を目指す。

### 3.3 教育の方法とカリキュラム

- カリキュラムの策定, 改廃のプロセス  
カリキュラム検討ワーキング→科会(7月, 8月)→学務課(9月)→教学員会→運営委員会→教授会
- 教養科目→共通教育科目(2009年): DJ1 ベーシック科目と教養科目  
(卒業要件: 14単位以上を取得)
- 科目数121 — 講義57 演習32 実習32/必修5 選択116
- 専攻科科目30 — 講義21 演習6 実習3/必修12 選択18
- 資格, 免許  
必要な科目の履修や所定の試験の受験によって, 免許・資格を取得できる。  
試験を受けることが必要な資格については, 授業や講習によって試験対策を実施している。

免許・資格群 (共通) ※これらは, どの系列でも取得可能なものである。	
栄養士養成系列	■レクリエーション・インストラクター資格認定証
総合系列群	■中学校教諭二種免許状(家庭) ■秘書士資格認定証 ■ビジネス実務士資格認定証 ■レクリエーション・インストラクター資格認定証
免許・資格群 (系列固有) ※これらは, 各系列で学ぶことにより取得可能なものである。	
栄養士養成系列	■栄養士免許証 ■栄養教諭二種免許状
総合系列群	■インテリアプランナー登録資格 ■インテリアコーディネーター ■CAD利用技術者試験 ■食生活アドバイザー検定(2~3級) ■食の検定 ■ファッションビジネス能力検定(1~3級) ■ファッション販売能力検定(1~3級) ■情報処理士資格認定証

- 企業との連携, インターンシップ  
情報・コミュニケーション系列 秘書学関係: 県内企業の研究  
栄養士養成系列: 栄養士インターンシップ — 調理学演習Ⅳ JA 広島市・大学関係者企業  
総合系列群と栄養士系列: 卒業研究がある
- テキストの標準化・確立  
担当教員の判断による面が強い。資格・免許との関係性で選択  
シラバスの内容を相互に確認して重複できるものは同一・関連性のあるテキストを使用  
他学校を使用しているテキストは本学科で試す。  
(現在, 学生はテキストを購入しない場合が多いので, 担当教員は授業のテキストを自作プリントして, 生徒に配る。)
- 単位の認定方法評価  
①中間テストと最終テスト ②レポート ③作品を出す
- その他  
総合生活デザイン学科に入学してから, 系列を変更する数が多い(50%以上)  
系列を移動しても卒業はできるが, 卒業時に資格取得に必要な単位をそろえることができないため, 資格なしで卒業する場合がある。

### 3.4 教員

- 専任教員の採用ルート  
学科より人事枠申請 → 人事委員会(枠審査・承認・新任採用委員選出) → 公募(または学内公募) → 新任採用委員会(審査) → 人事教授会(提案・審議・投票採決)
- 兼任・非常勤の採用ルート  
関係先生, 前任先生の紹介, 質の設置基準: 学歴, 経験, 業績  
非常勤講師の採用も, 審査会がある。

- 教員の研修

大学内：年に2回（2日間）、その他：資格・免許関係は個々に対応

自己研修、学会の参加、発表、栄養士研究活動（栄養士系列）

助手の研修：担任の先生と一緒に学会に出かけたり、研究活動で勉強したりする。

- チューター制

チューター資格：講師以上の教員 1年生：チューター1人対学生15～18人

2年生：チューター1人対学生10～30人

学生の悩み、生活と学習の問題、進路指導などの相談

### 3.5 その他

- 第三者の評価

教育の質に一定の保証が得られるために、2007年度に財団法人短期大学基準協会による第三者評価を受け、2008年3月19日に「適格」の認定を得ることができた。

- 地域との連携：地方自治体との交流、連携 地元企業との交流連携 地域住民との交流、連携 ほかの団体との連携、交流

生涯学習センターによる公開講座：2007年度：9講座を開設し、受講者数1,271人

（文責：張 琳）

## 3. 13. DP1 専門学校

### 1. 調査対象

訪問日：2009年6月2日

対応者：理事長

調査者：吉本圭一，小方直幸，長谷川祐介

### 2. 調査校の概要

#### 2.1 学校概要

1936年	H 洋裁研究所開所。
1941年	H 洋裁女学校と改称，私立学校として県知事認可。
1953年	H 洋裁女学校から学校法人 H 洋裁学園へ組織変更県知事認可。
1962年	学校法人 H 学園と改称。C 女子短期大学設立。
1966年	H デザインスクールと改称，産業デザイン科を増設。
1972年	産業デザイン科を商業デザイン科，室内デザイン科に。 専攻科と服飾デザイン専攻を統合して服飾デザイン科と改称。
1977年	学校法人第一 H 学園設立・専修学校認可，H デザインスクールを C デザイン専門学校と改称。 服飾専門課程（服飾デザイン科・服飾科・師範科），造形専門課程（商業デザイン科・室内デザイン科・美術科）設置認可。
1986年	3年制に変更。
1990年	造形研究科，服飾研究科（4年次）設置。
1995年	専門士認定。
1997年	建築デザイン科設置。
1998年	1997年度文部科学省委託研究代表校となる（～2004年度）。
1999年	大学編入資格認定（1979年以降の卒業生全員）。
2000年	社会人対応コース（C-ビルドコース）新設。
2002年	夜間講座新設。
2003年	モノ・デザイン工房（科）新設。 ファッションデザイン科にデニムジーンズコース新設。
2004年	アニメ・コミックスタジオ（科）新設。
2005年	70周年記念事業。造形デザイン科に映像デザインコース，ビジュアルコミュニケーションコース新設。
2006年	総合デザイン科（4年制）新設。 デニムジーンズ科新設。 H セミナーハウス開設。
2009年	デザイン高等過程 基礎デザイン科新設。

※DP1 専門学校 HP より筆者が作成

#### 2.2 学科構成

〈ファッションデザイン科〉

ファッションデザインコース

服づくりの基礎からデザイン，パターン制作まで学習

ファッションビジネスコース

ショップの運営やブランド開発など，ファッションをビジネスとしてとらえたときに必要となる，マーケティング論やアドバイス，接客テクニックのほか，素材や服装史の知識，縫製やパターンの理解など幅広く習得。

※大学ではファッション系はない

※かつての洋裁学校

※服飾系教員は大学，短大に参入できなかった（かつては短大でもカタカナ学科や修士未満，学術論文なしは参入できなかった）

#### 〈デニムジーンズ科〉

デニム業界最新のノウハウを取り入れた実践的カリキュラム。全国初のデニムジーンズ科

#### 〈ビジュアルデザイン科〉

##### ビジュアルデザインコース

情報を美しく，正確に，個性的に伝えるデザインについて学習

##### イラストレーションコース

イラストレーターとしての基礎から特殊なテクニックまで，段階を踏んで学び，いかに仕事として成立させるかを学習

##### アニメ・マンガコース

絵を描くことの基礎として，デッサンから学び，画力アップをめざすとともに，ストーリー構成やテクニックなどをプロのアニメーター，マンガ家の指導により，完成度の高い作品を生み出すことをめざす

※アニメ，マンガ系が人気

※アニメ，マンガ系は東京中心の就職，給料が安い，3年ぐらい丁稚奉公

#### 〈モノ・デザイン工房（科）〉

2年次にコース選択

##### プロダクトコース

モノをデザインするために必要なセンスやデザイン力を身につけます。プランニング（制作計画）から製図，レンダリング（イメージ図），模型（プロトタイプ）制作，プレゼンテーションまで，商品開発の流れと知識・技術を織りまぜながら，実践的に学ぶ

##### ジュエリーコース

シルバーアクセサリー，メタルクラフトからオブジェ制作まで幅広く学習。制作と同時に，作品をより効果的にアピールするための発表テクニック，ディスプレイやラッピングのノウハウなども実践的プログラムで学ぶ。

##### ファニチャーコース

家具の企画，デザインから制作まで行うことで，家具の構造や制作工程について学ぶ。木材や金属，プラスチック（FRP）などの素材を用いて，自由にデザインしそれぞれの素材の持ち味を活かした家具を作るデザイナーや作家をめざす。

##### 雑貨クラフトコース

時代に合った，ニーズの高い雑貨の企画から，制作，販売までを実習形式で行う。新しい流行を生み出す個性と感性を磨き，商品・素材の知識・加工テクニックを習得し，市場動向やマーケティングに基づいた雑貨商品企画を立案できる能力を学ぶ。

#### 〈建築デザイン科〉

##### 建築デザインコース

住宅設計から都市計画まで，実習を中心とした授業で見る・感じる・思考する・創造する力を養うことを最大の目標としている。

##### インテリアデザインコース

素材・カラー・家具・照明といったインテリアの要素を，自分流にコーディネートするセンスを磨く。また建築の基礎知識を同時に習得することができるカリキュラム編成とすることで，卒業後2級建築士の受験資格も与えられる。

- ※大学と内容が類似。数学と物理
- ※模型を作るのが特徴
- ※デザインする人を養成（構造計算は大学で養成）
- ※建築事務所に就職

〈総合デザイン科（4年制）〉

修了時には、高度専門士の称号が取得できる。

〈デザイン高等課程基礎デザイン科（中学校卒対象）〉

### 3. 調査内容

#### 3.1 教育活動の内容について

訪問調査の結果、DP1 専門学校の教育活動内容について明らかになった点は次の3点である。

第1は座学と実学という点についてである。DP1 専門学校では座学、すなわちデザインに関する学術的な学習はあまり得意としてない。得意としているのは実学、すなわちデザインの知識を用いて実際的なスキル習得の学習である。

第2は基礎的内容の学習と応用的内容の学習についてである。基礎科目はテキスト中心の学習である。実際的なスキル習得において基礎知識をテキスト中心で学習する。それに対して応用科目は学生の自主的活動が中心となる。教員が手取り足取り教えるのではなく、学生に自由に創作活動をさせてスキル習得を目指す。

第3は学生同士の競争を促す学習を行うことである。学生を競争的環境におかせて、学生同士で切磋琢磨させる。賞レースのように優秀者は表彰などが行われる。こうした経験をさせるのは、就職後の仕事に役立つと考えているからだ。すなわちこうしたことは卒業後の仕事で頻繁に経験するからである。それゆえ専門学校において企業と同じような活動内容を設けることが大切と考えている。こうした経験は学生にとってはハードな経験である。そのため、学生のドロップアウトは年間1割程度に至っている。

#### 3.2 教員について

DP1 専門学校の教員については次の点が明らかとなった。

第1は教員の活動についてである。大学の場合、教員は教育だけではなく研究も重要な活動となっている。しかし専門学校の場合、研究はしない。なぜなら彼らの専門となる学問体系が存在しないからである。そのため必然的に教育中心となる。

第2は教員のキャリアである。DP1 専門学校の場合、教員の多くは、自校出身者となっている。ただし自校出身者でも大きく2つに分類される。1つは現場経験有りの場合で、「専門学校（学生）→現場→専門学校（教員）」というキャリアである。もう1つは現場経験なしの場合で「専門学校（学生）→専門学校（教員）」というキャリアである。自校出身者が多いため、学生への指導は優秀な実務家を養成するために加えて、自分の専門学校で将来の教員を育てるために行うことを目的としている。

第3は常勤教員と非常勤教員の職務内容についてである。常勤は主に学生指導、つまり教科以外の指導を行う。基礎科目中心に授業を担当し、学生の進級のための審査等を行う。調査時点では10数名が常勤教員に該当していた。一方、非常勤は専門の教科を担当する。調査時点では60名程度がそれに該当していた。

第4は職階についてである。かつては大学のように教授制をとっていた。しかし現在は廃止された。年功序列の弊害などが存在したためである。

第5は、教員の研修についてである。研修の目的は現場の業界と情報交換である。すなわち最新の実践動向を獲得するために行われる。

（文責：長谷川祐介）

## 3. 14. DP2 専門学校

### 1. 調査対象

訪問日：2009年11月30日

対応者：カレッジ長

カレッジ マンガ・アニメーション科科长

訪問者：吉本圭一，村澤昌崇，張 琳

### 2. 調査校の概要

DP2にはクリエイターズカレッジ（コンテンツ系），デザインカレッジ，ミュージックカレッジ，テクノロジーカレッジ（工），ITカレッジ（情報），医療カレッジ，スポーツカレッジがある。東京の都内に2カ所のキャンパスがある。

クリエイターズカレッジは，放送・映画科，声優・俳優科，マンガ・アニメーション科，ゲームクリエイター科，CGクリエイター科およびクリエイティブラボ（四年制〈カレッジ制〉・アニメ，ゲーム，CG）からなっている。

専門学校として1947年に設立された。今年（2009年）で62年になる。設立当初はテレビ技術習得の学校として設置された。後にコンピューター分野に手を伸ばしていた。社会ニーズに合わせる形で総合系（コンテンツ，デザイン，工，医，スポーツなど）へ移行している。関連業界はいわゆる「カタカナ業界」である（テレビ，アニメ，ゲーム，ファッションなどにつながる業界である）。

DP2には103の専門分野があり，約11,000人学生が在籍している。訪問したキャンパスは約5,000人在籍している。特に，アニメ・声優というコースは人気であり，学生の半数以上はこの分野に在籍している。

### 3. 調査内容

#### 3.1 マンガ・アニメーション科

マンガ・アニメーション科にはマンガコース，アニメーションコース及びキャラクターデザインコースがある。学科の特徴として以下の5点が挙げられる。

- (1) プロレベルの最先端の専用設備が充実している。最新ソフトとハイスペックマシンを導入した理想的な環境を用意している。
- (2) 初心者でも基礎から高度なスキルまで学ぶことができる上，実際の仕事の現場で求められるチームワークまで養うことが可能なカリキュラムが設置される。
- (3) 業界で実践のある企業との共同プロジェクトにより，在学中からプロの仕事と現場を体感することで，業界で求められる高い実践力を身につける。
- (4) 業界の第一線で活躍しているプロのマンガ家を多数送り出している。在学中のプロデビューも高い実績を誇っている。
- (5) イベントや海外研修などの活動を充実している。

#### 3.2 教育内容

DP2の特徴は，企業と連携したプロジェクトで，在学中から実践経験を積むということである。実践力を重視する本学院では，さまざまな業界の第一線企業と連携し，学校の枠を超えた挑戦的なプロジェクトや特別講義等を全学科で実施している。学校で学びながらプロの現場で働いたり，学外で作品を発表して評価を受ける等，在学中から本格的な実践経験を積むことができる。また，業界の最前線に触れる機会も豊富に用意している。

アニメは，本来は手作業なので工学だったが，デジタル・CG化等により多様化してきた。もともとアニ

メーションはセル画という技術を習得ということに特化していたが、デジタルアニメへ移行している。

カリキュラムについて、逆算のカリキュラムが作られている。つまり、学生が成果（モノづくり。作品制作）を出すところまでこぎつけるように、カリキュラム編成をしている。

学生の入学時のレベルが異なるので、ミスマッチ（実際は全体の1%）を考慮して学科変更可能期間を長く取っている。また、大学への編入もある。ただし、二年制集中教育方式を通して、人間性の形成については足りない部分がある。これはカリキュラム自体にのめり込むことが原因となっている。また、サークルなどの課外活動に参加する余裕がないように思われた。新プロジェクトでは人間形成に力を注いでいる。

業界との関係性が強いので、業界から委託される業界課題が多い。これは教員と学生が取り組んでやることである。このようなことはカリキュラムに組み込まれたインターンシップに近い。学生の参加は無償で、授業の単位に置き換える。将来就職とつながるというメリットがある。

### 3.3 教員について

ほとんど業界関係者で構成されている。専任教員は公募している。ただし、専任教員の採用については、一度非常勤で見習いを経て、本採用になる場合も多い。

専門学校における教員の研究とは業界研究及び教材研究である。教員が業界のトレンドを研究し、カリキュラムに反映させる。また、業界から依頼される業界課題の解決も教員研究の一部である。このような委託事業には学生の参加が認められる

学生の入学後は担任制を採用している（一人教員あたり40～60人の学生の面倒をみる）。実技（実習）へと移行する場合は、プロデューサー制を採用している（一人教員当たり20～30人になる）。

### 3.4 卒業・就職について

入学して二年まで進む学生は約90%であり、卒業までこぎつけるのは約85%である。アニメ系（技術系）の希望者の約90%は就職可能である。

マンガコースと声優・俳優コースの就職状況（就職というよりも、デビューである）について、以下の二つの方向性がある。

- (1)（就職ではなく）デビュー、賞を取る、雑誌に掲載されるまでの支援をする。就職＝定期的な食べていく収入源を得るまでをサポートすることとは異なる。毎年10人（1割程度）が賞を得たり、掲載されたりしている。
- (2) 一般就職をしながら、アシスタントをする。ただし、クリエイターにはなれないし、デビューはできない。

### 3.5 専門学校としての位置づけ

専門学校としては、社会に需要に敏感に反応し、研究が必要とされる。それをカリキュラムに反させると共に就職へと繋ぐことが重要である。

学生は社会にとって資源である、という発想を持つべきであり、主役は学校ではない。学校は通過点に過ぎないという見方をすべきと考える。

学校の支援は経産省である。この業界は大きくはないが、中間団体日本動画協会と連携し、市場を活性化させることが（支援の）中心である。業界との関係性が深く、業界のニーズに合わせた人材養成・初期キャリア支援を行っている。

（文責：張 琳）

## 3. 15. DX1 学院（中国）

### 1. 調査対象

訪問日：2009年11月2日

対応者：DX1 学院 院長

訪問者：吉本圭一，張 琳

### 2. 調査校の概要

DX1 学院は上海市人民政府によって批准され、2001年に設置された全日制民弁高等職業学校である。学校は国家が認め、上海唯一の国家級の民弁模範ソフトウェア高等職業学校である。

学校の運営資金は托普集団から一部の運営資金を得て、学校自身が一部拠出している。

国は学校運営資金を出さない。ただし、貧しい学生には補助金、国の奨学金と実験室の設備料金を出す。学校の行政管理について、上海市教育委員会が中心になって管轄している。同時に、集団も管理権を持っている。

### 3. 調査内容

#### 3.1 学科の設置

DX1 学院はソフトウェア学院、管理学院、情報安全学院、電子と自動化学院と外国語学院からなっている。DX1 学院は14の学科がある。

学 科 名	定 員 数
ソフトウェア技術	90
アニメーションデザインと制作	75
企業管理	60
商務管理	60
物流管理	120
機電一体化技術	70
コンピュータ応用技術	20
コンピュータネット技術	20
情報安全技術	20
応用英語	20
応用日本語	35
社区管理とサービス	25
ソフトウェア検定	10
コンピュータ芸術デザイン	175

#### 3.2 教育内容

DX1 学院の教育目的について、専攻にかかわる必要な基礎理論、専門知識を身につける。職業現場の仕事に携わる基本的な技能と能力を持つものを培う。（「中華人民共和国高等教育法」第15条による）

学校は教育委員会と市場ニーズによって、カリキュラムを編成する。集団はカリキュラムの編成上はほとんど関係がない。

##### • 基礎科目、専門科目と実習

1, 2年生：基礎科目 — 20%~30%（国家教育部によって決定される）

専門科目 — 70%（市場ニーズ、集団の意見、学校間の交流によって決定される）

理論と実習の比率は1：1である。実習は校内実習と校外実習がある。  
3年生　：専門科目 — 2ヶ月～3ヶ月  
　　　　　実習 — 9ヶ月～10ヶ月（校外実習－会社）

### 3.3 教員（ソフトウェア学院）

- 専任教員　：ソフトウェア技術：9名  
　　　　　　　ネット技術：9名  
　　　　　　　アニメーションデザインと制作：8～9名  
　　　　　　　専任教員は、学歴を持ち（大卒）、企業で働いた経験を持つ人が大部分をしめるが、大学のパソコン学科を卒業したばかり先生もいる。 — 「双師型」  
　　　　　　　専任教員は授業の時間だけ学校にいる。週に12～16コマ（1コマは40分である）の授業がある。他の時間は兼業することが学校に認められている。また、学生の実習には先生も同行し、指導を行う。学生とプロジェクトを作りながら、最先端の技術を学ぶ。
- 非常勤教員：ソフトウェア技術とネット技術：合計約30名  
　　　　　　　アニメーションデザインと制作：12～13名
- クラス担当教員：1クラスに1名（担任の教員は学校に住んでおり、24時間学習と生活の問題を相談できる）

### 3.4 就職と進路

DX1 学院は「両証制度」を行う。学生は卒業するとき、「卒業証書」が授与されるとともに、生徒は「国家資格証書」と「ポスト証書」など（国、労働局あるいは行業が認められている証書である）の証書を取得することに励む。

ほとんどの学生が就職できる。就職率は約90%である。ソフトウェア学院は2つの会社と提携している。毎年20～30人ほどの卒業生はこれらの会社で就職する。特に、アニメーションデザインと制作学科は上海市メディア協会と連携しており、90%の仕事が協会から紹介される。

職業観の教育について、新入生を対象として、「職業生涯企画」授業が設置されている。学生たちは自分の職業価値観をはっきり分からせる。就職の職業素質と能力を育てる。就職指導について、職業諮問センターと心理カウンセリングセンターが設置された。就職の問題だけではなく、就職のストレスのような心理上的の問題も解決することになっている。

（文責：張　琳）

## 3. 16. DX2 学院（中国）

### 1. 調査対象

訪問日：2009年11月3日

対応者：DX2 学院 国際商学院院長

訪問者：吉本圭一，張 琳

### 2. 調査校の概要

DX2 学院は江蘇省人民政府によって設置される全日制民弁高等職業学校である。学校が設置されたとき、托普集団から一部の運営資金を得て、学校自身が一部拠出している。国は学校運営資金を出さない。ただし、貧しい学生には補助金、国の奨学金を出す。学校の教育の質を保証するために、江蘇省教育委員会は学校の質のコントロールと総合評価を定期的に行っている。

### 3. 調査内容

#### 3.1 学科の設置

DX2 学院にはデジタル芸術学院，コンピュータ工程学院，外国語学院，機電工程学院と管理学院がある。学校には15学科がある。つまり，電子商務，現代物流管理，通関と国際貨物運送管理，ソフトウェア技術，コンピュータ情報管理，コンピュータネット技術，挿入式システム工程，コンピュータ応用，特殊モデルのデザインと制作，機械製作と製造，数値制御技術応用，応用日本語，ビジネス英語，映画デジタル技術，アニメーションデザインと制作である。

#### 3.2 教育内容

学校の教育目的は専攻にかかわる必要な基礎理論，専門知識を身につける。職業現場の仕事に携わる基本的な技能と能力を持つものを培うことである。（「中華人民共和国高等教育法」第15条による）

市場ニーズと専門ニーズによって，まず学校はどのようなカリキュラムを開設するのかを決め，それから江蘇省教育委員会に申請する。申請が認められると，カリキュラムの設置ができる（申請から結果が出るまで1年間かかる）。

##### • 基礎科目，専門科目

1，2年生：基礎科目——20%～30%（国家教育部によって決定される）

専門科目——70%（市場ニーズによって決定される）

理論と実習の比率は1：1である。実習は校内実習と校外実習がある。

3年生：専門科目——2ヶ月

実習——10ヶ月（校外実習－会社，学校内）

#### 3.3 教員

ソフトウェア技術学科，パソコン応用技術学科，3G学科（携帯技術）で合計15名が専任教員である。専任教員は全員大学あるいは大学院パソコン学科を卒業している（企業で働いた経験はない）。週に12コマ（1コマは45分である）の授業がある。授業の時間だけ学校にいる。他の時間は自分で研究を行う。学生の実習に対して，先生は同行しない。ただし，不定期で査察を行う。専任教員の兼職が認められない。この三つの学科には非常勤教員がいない。クラス担任について，1クラスに1名である（担任の教員は学校に住んでおり，24時間学習と生活の問題を相談できる）。

### 3.4 就職と進路

DX2 学院は「両証制度」を行う。学生は卒業するとき、「卒業証書」が授与されるとともに、生徒は「国家資格証書」と「ポスト証書」など（国、労働局あるいは行業が認められている証書である）の証書を取得することに励む。

ほとんどの学生が就職できる。就職率は100%に近い。3G 専業だけは一つの会社と契約している。毎年30人ほどの卒業生がこの会社に就職する（3G 専業は毎年卒業生が40人ぐらいいる）。

学校には、就職指導センターが設置されている。就職面接のテクニック、職業選択の心理準備指導などのキャリア・ガイダンスの学習をさまざまな形式で行う（授業、講座など、自由参加の形式）。また、学校では総合職業教養教育を行う。職業観の教育は授業の中に浸透する理念である。

（文責：張 琳）

九州大学「高等教育と学位・資格研究会」ワーキングペーパーシリーズ No.2  
**第三段階教育における職業教育のケーススタディ**

---

編 著 吉 本 圭 一

発 行 日 2016年1月15日

発 行 者 吉 本 圭 一

〒812-8581 福岡市東区箱崎6-19-1  
九州大学第三段階教育研究センター  
電話・FAX 092-642-3126

印刷・製本 城島印刷株式会社

---