第６回エルゴナジー研究会

報告集

2004 年 10 月 16 日

於　福岡県立福岡高等技術専門校

目　次

谷口　雄治	ILO 勧告に見る HRD に関する認識の変化	1
植上　一希	専門学校と「資格教育」についての一考察	9
平川　政利	職業的重度障害者に対する職業訓練	24
後藤　　哲	小学校総合学習「出会い・発見・私　～先輩から学ぼう～	32

ＩＬＯ勧告にみるＨＲＤに関する認識の変化

谷口（04/10/16 福岡）

「ＨＲＤにどのような変化が起こっているか」という問いにアプローチするために、ILO の新勧告の経緯、背景、概要について概観する。ILO の新勧告は、加盟各国に対する事前の調査、その後の総会による討議を経て加盟各国が受け入れ可能であることを前提として採択されたものであり、この意味で HRD に関する国際的な共通認識としての側面をもつことにもなるからである。

１．国際共通認識としてのＩＬＯ勧告

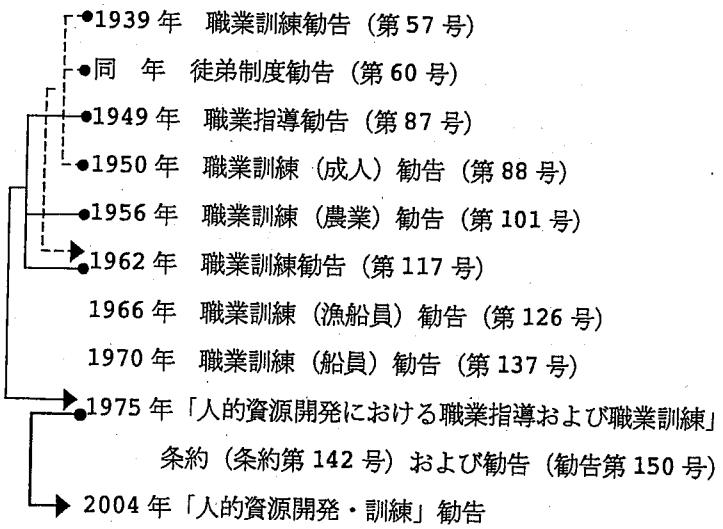
1975 年の「人的資源開発における職業指導および職業訓練」に関する条約（第 142 号条約）および勧告（第 150 号勧告）以来、ILO 総会での人的資源開発に関する討議はほとんどなかった。しかしながら、今般、2000 年の第 88 回総会の一般討議で 75 年の第 150 号勧告（以下、「75 年勧告」）の見直しを行うことが採択された。これを通常の二回討議で検討するという理事会の決定により、2003 年（第 91 回総会）に第一次討議、2004 年（第 92 回総会）に第二次討議が行われた。今年の第 92 回総会で最終結論が引き出されたことになる。勧告がかつてのような基準的性格が薄れ大綱化しているだけに、新たな勧告に向けての討議とその結論（勧告）は、加盟各国の方向性よりもむしろ共通認識の形成として見る方が有用かもしれない。

２．新勧告採択に至る経過の概要

＜経過：75 年勧告～98 年 3 月ＩＬＯ理事会＞

1975 年以降、人的資源開発が ILO 総会で取り上げられたのは、唯一 1991 年の第 78 回総会での 142 号条約および 150 号勧告に関する一般調査の報告であった。だが、報告であって勧告の見直しまでには議論が発展しなかった。ようやく 1998 年 3 月の ILO 理事会で、人的資源開発を 2000 年の総会（第 88 回総会）の一般討議の議題とすることが決定された。総会議題の上程を決定した理由は、率直にいえば、75 年勧告が「時代遅れ（outdate）」になったからである。

図１－１　ＩＬＯにおける職業訓練関係条約・勧告



＜2000 年第 88 回総会＞

討議における主要な論点は以下のとおりであった。結論として、訓練における新たなアプローチを反映する新しい勧告に向けて準備することが採択された。

①「エンプロイアビリティ」は、どのように定義されるか

②識字能力の不足が人々の訓練機会の獲得と訓練の向上を妨げている状況で、基礎教育に対し政労使はどのような政策を実施できるのか

③労働者のエンプロイアビリティとキャリア開発、企業の競争力を高めるため、どのような政策・対策が最も有効であるか

④訓練の拡充のために情報技術をどのように利用すべきか

⑤労働市場と社会において、個人の所有する技能と業務遂行能力の認証を促進するために労使はどのような方策をとるべきか

⑥訓練に関し労使の役割と責任は何か

＜2003 年第 91 回総会＞

第 91 回総会における第一次討議のために、事務局では学習と訓練における新しいアプローチを反映する各国の最近の法制、政策、慣行を検討する第一次報告書（Report IV1）と、それに添付された質問書に対して各国から寄せられたコメントをまとめた報告書（Report IV2）の２冊を準備した。報告書では、まず、良質の製品やサービスのための知識・技能にますます頼るような経済・社会への移行について吟味し、現代の人材育成・訓練の政策、法律、施行に関して以下の五つの主要な原則を確認している。多くの国々における最近の動きは、個人を人的資源開発の中心に据え、労使の社会的パートナーに教育・訓練の統治と財源提供の役割を与え、すべての人々が生涯を通じて学習と訓練の機会にアクセスできるよう努力していることが確認された。

５つの主要な原則

① すべての関係者による人的資源開発・訓練の投資を促進する環境を整えること

② 各国の社会経済の文脈や発展水準と直接関連する人的資源開発訓練の制度上の枠組を開発すること

③ 社会経済的地位、民族、出自、性、年齢、収入等に関係なく、すべての者のために人的資源開発・訓練への平等なアクセスを保証すること

④ 学習・教育・訓練プログラムの供給における様々な関係者間でのパートナーシップを開発すること

⑤ 情報通信技術の使用を通して学習者中心の方略と実施を信頼すること

＜2004 年第 92 回総会＞

前年の総会での討議（第一次）を受けて事務局は、第二次討議の資料のために勧告案下案（Report IV1）、それに対する加盟各国のコメント整理（Report IVA）を基にした最終勧告案（Report IVB）を準備した。教育、訓練、生涯学習が、人々、企業、経済、社会全体とっての利益促進に大いに寄与するという認識に立って提案された勧告案は、生涯学習について次のように強調して言及し、生涯学習をアプローチとする新たな公約を求めている。

「教育・訓練は万人の権利として認識し、すべての者が生涯学習を利用できるようにする。その実現は次のような明確なコミットメントに基づくべきである。政府は、すべてのレベルで教育・訓練を強化するための投資と条件整備を行い、企業は自社従業員の訓練を行い、各個人は自己の能力、キャリアを開発させる」

3．ＩＬＯ新勧告のキーワードにみる変化

ＩＬＯの新勧告から「変化」と関係のありそうなキーワードを拾い出すことにする。新勧告では、必要となった新規用語として、「lifelong learning」、「competencies」、「qualifications」、「employability」をあげ、これらについてILOとしての定義を述べている。少なくとも、これらは変化を読み解く最も重要なキーワードと見なせる。

(a) The term *"lifelong learning"* encompasses all learning activities undertaken throughout life for the development of competencies and qualifications.

(b) The term *"competencies"* covers the knowledge, skills and know-how applied and mastered in a specific context.

(c) The term *"qualifications"* means a formal expression of the vocational or professional abilities of a worker which is recognized at international, national or sectoral level.

(d) The term *"employability"* relates to portable competencies and qualifications that enhance an individual's capacity to make use of the education and training opportunities available in order to secure and retain decent work, progress within the enterprise and between jobs and cope with changing technology and labour market conditions.

4．ILO勧告に見るHRDに関する認識の変化

新勧告のタイトル「Human resources development and training」の定義については、「生涯を通じて個人の能力や生産性を開発し維持する教育・養成訓練・継続訓練・生涯学習の諸活動である」としている。75年勧告に比べ、今般の勧告の内容は「生涯学習（lifelong learning）」の重要性について言及し、また個人自らが能力開発とキャリアの開発に努めることが強調されている。中核の問題は雇用、しかも「ディーセントワーク（decent work）」が象徴するように雇用の質にあるといえよう。雇用をより良いものとすることを、生涯学習という流れの中でとらえられてきている。

この四半世紀の間に起こったファンダメンタルな変化の文脈（「リベラルへの移行」、「市場ベースの経済」、「技術変化における高度技能への偏向」、「組織労働の新しい方法」等々）を考えると、75年勧告はいくつかの課題を含むものとなっていた。とりわけ75年勧告は、当時の「計画パラダイム」が色濃く反映されたために「需要や労働市場といったものへの考慮が少ない」との評価が下された。

共通認識のための主要な概念の対比

1975年勧告（第150号）	2004年勧告案
・「HRD」＝職業訓練と職業指導を包括する枠組	・「HR development and training」全学習活動を包括
・「継続訓練（further training）」、「再訓練(retaining)」	・「生涯学習（lifelong learning）」すべての学習活動
・知識、技能	・「コンピテンシー」、知識、技能
・……	・「エンプロイアビリティ」 クアリフィケーション
・"vocational —"、"occupation"	・「ディーセントワーク」

(補足)「ディーセントワーク」の定義について

「ディーセントワーク（適正な仕事)」という表現の意味への最初の接近は、純粋に文法のアプローチ(技術的な概念と必ずしも一致するとは限らない)であるかもしれない。にもかかわらず、この場合、ディーセントワークの文字どおりの感覚は、少なくともスペイン語および英語では特に適切です。

ILO および労働科学における「ディーセントワーク」という表現の最初の明白で公式な言及は、1999 年の ILO 総会に対して長官の報告の中でみられた。最初の定義は、自由公正、安全、尊厳の状況下での生産労働（その中で権利は守られ、適切な報酬や社会保証が提供される）を包含している。
それゆえに、この最初の（前もっての）定式化においてディーセントワークは次の構成要素によって特徴づけられた。

a) 生産的な仕事
b) 権利の保護
c) 適切な支払い
d) 社会保証

同報告文書の言及によれば、5 番目の必須の要素として、

e) 三者間アプローチと社会対話

が加えられなければならないだろうとしている。
上記のものとは別に、調査中のドキュメントでは、2000-2001 の ILO プログラム(ディーセントワークに恐らく導くだろう)のためにセットされた 4 つの戦略的目的にディーセントワークについての予備的意見がリンクするとの決定を述べている。
それらは

a) 労働権の促進
b) 雇用の促進
c) 脆弱な状況のための社会保護
d) 社会対話の促進

また、ILO の内部では、次の特性があるとされることを付け加えている

- それは、生産的で安全な仕事である
- それは、労働権の尊重を保証する
- それは、適切な収入を提供する
- それは、社会保護を提供する
- それは、社会対話、結社の自由、団体交渉および参加を含む

※安全性は最も強調される

資料

第92回ILO総会で採択された勧告（仮訳）

第92回ILO総会では、旧・第一五〇号勧告を全面的に見なおし、新しく第一九五号勧告（人的資源開発勧告：教育、訓練および生涯学習に関する勧告）が採択された。以下にこの内容を紹介（仮訳）する。

雑誌『世界の労働』2004/8月号

人的資源開発：教育、訓練および生涯学習に関する勧告（第一九五号）

国際労働機関総会は、

国際労働事務局の理事会によりジュネーブに召集され、二〇〇四年六月一日に第九二回の会期として会合し、

教育、訓練および生涯学習が、とくに完全雇用、貧困の撲滅、社会的一体性、およびグローバル経済における持続的経済成長の達成という重要な課題に鑑みて、各個人、企業、経済および社会全体の利益の向上に大きく寄与することを認識し、かつ、政府、使用者および労働者の生涯学習へのコミットメントを改めて求め、政府には、あらゆるレベルでの教育および訓練を強化する投資および条件整備により、企業には、従業員の訓練により、かつ各個人には、教育、訓練および生涯学習の機会を活用することにより、

教育、訓練および生涯学習が根本的なものであり、これが持続的経済、雇用創出、および社会発展にとって重要な経済、財政、社会および労働市場の総括的政策およびプログラムの不可分の一部を形成すべきであり、かつ一貫性を持つべきであることを認識し、

多くの発展途上国は、人材養成、経済成長、雇用拡大、ならびに貧困の撲滅を達成するため、適切な教育および訓練政策の設計、拠出、および実施における支援を必要としていることを認識し、

教育、訓練および生涯学習は、各人の発達、文化への接触、積極的な市民権行使への貢献的要素となることを認識し、いかなる場所においても労働者のディーセントワークの実現がILOの第一義的目標であることを再認識し、

関係するILO文書の、とくに下記のものに組み込まれている権利および原則に留意し、

(a)職業能力開発条約（第一四二号）（一九七五年）、雇用政策条約（第一二二号）ならびに勧告（一九六四年）、雇用政策（補完規定）勧告（第一六九号）（一九八四年）、および有給教育休暇条約（第一四〇号）ならびに勧告（一九七四年）、

(b)仕事における基本的原則および権利に関するILO宣言、

(c)多国籍企業および社会政策に関する原則の三者宣言、

(d)国際労働会議第八八回会合（二〇〇〇年）で採択された職業能力訓練および開発に関する結論、会合議題の第四項目である職業能力開発および訓練に関する一定の提案の採択を決定し、

これらの提案が勧告の形式を取ることを決定し、

次の勧告（引用に際しては、二〇〇四年の人的資源開発勧告と称することができる）を、二〇〇四年六月一七日に採択する。

I 目的、範囲および定義

1 加盟国は、社会的対話に基づいて、経済政策、財政政策、社会政策と一貫性がある、国の人材開発、教育、訓練ならびに生涯学習の政策を作成、適用し、かつ見直すべきである。

2 この勧告の目的のために、

(a)「生涯学習」の用語は、能力および資格の発達のために生涯を通じて行われる、すべての学習活動を包含する。

(b)「能力」の用語は、特定の状況で適用、習得された知識、技能およびノウハウを含むものである。

(c)「資格」の用語は、労働者の、国際、国内、あるいは分野のレベルで認められた職業能力の正式表現を意味する。

(d)「エンプロイアビリティー」の用語は、ディーセントワークを保障かつ保持し、企業内および仕事間で昇進・転進し、技術および労働市場の条件の変化に対応するため、利用可能な教育および訓練機会を活用する個人の能力を強化する、可搬性のある能力および資格に関係するものである。

3 加盟国は、次のようなものを人材開発、教育、訓練および生涯学習政策とすべきである。

(a)ディーセントな職を創出し、また、持続可能な経済および社会の発展の達成を目的とした一連の政策手段の一部として、生涯学習およびエンプロイアビリティーを促進すること。

(b)経済および社会の目標に同等の考慮を払い、能力開発、ディーセントワーク、仕事の保持、社会発展、社会的一体性および貧困削減の推進とともに、国際化する経済および知識・技能社会にてらし、持続可能な経済発展に力点を置くこと。

(c)革新が新たな雇用機会を創出し、かつ新たな技能に対する需要を満たすための教育と訓練への新たな取り

組みを求めるものであることに鑑み、革新、競争力、生産性、経済成長、ディーセントワークの創出、および人々のエンプロイアビリティーの重要性を強調すること。

(d) インフォーマル経済活動を、主流経済生活と完全に一体化したディーセントワークへ転換させるという課題に対処すること、政策およびプログラムは、ディーセントワーク、および教育・訓練機会の創出、ならびに、労働者と使用者をフォーマル経済に移行させることに役立つ取得した事前学習および技能を認証する、という目的を持って開発されるべきである。

(e) 地域、国内および国際連携ネットワークを利用して、教育および訓練における、また、教師・指導員の訓練における、情報・通信技術の活用に必要なインフラへの公的および民間投資を推進かつ維持し、

(f) 教育および訓練への参加の不平等を軽減する。

4 加盟国は次のことをすべきである。

(a) 教育および訓練は万人の権利であることを認識し、社会的パートナーと協力して、すべての人が生涯学習を利用できるようにする。

(b) 生涯学習の実現は、次のような明確なコミットメントに基づくべきである。

政府は、すべてのレベルで教育および訓練を強化するための投資および条件整備を行い、企業は、自社の従業員の訓練を行い、かつ各個人は、自己の能力およびキャリアを発展させる。

Ⅱ 教育、訓練政策の開発および実施

5 加盟国は次のことをすべきである。

(a) 社会的パートナーの参画を得て、教育、訓練に対する国家戦略を明確にし、また、国、地方、地域、分野および企業のレベルでの訓練政策の指針となる枠組を確立すること。

(b) 企業が教育および訓練に投資し、各個人が自己の能力およびキャリアを発展させ、かつすべての者が教育および訓練プログラムへ参加することを可能にしかつ動機付けるため、支援的な社会政策およびその他の政策を発展させ、経済的環境およびインセンティブを創出すること。

(c) 国の状況および慣行と一貫性を持った、教育・訓練提供システムの開発を促進させること。

(d) ディーセントな条件下で働く有資格の教師および指導員が、根本的に重要であることを認識し、良質の教育および就業前訓練への投資に第一義的責任を負うこと。

(e) 生涯学習を促進するための国家資格の枠組を発展させ、企業および雇用あっせん機関が技能の需要を供給に適合させることを補助し、各個人が訓練および進路を選択をすることを指導し、かつ事前の学習および過去に取得した技能、能力および経験の認定を促進させること。この枠組では、国家レベルでの透明性を失なわせず、労働市場における技術および傾向の変化に対応させ、かつ地域間および地方間の違いを認識される

べきである。

(f) 制度開発、事業の妥当性、質、および高い費用対効果についての基本原則として、国際、国家、地域、地方、分野、企業の各レベルでの訓練に関する社会的対話と団体交渉を強化すること。

(g) 教育、訓練および生涯学習における男女間の機会均等を推進すること。

(h) 若年者、未熟練労働者、障害者、移民、老齢労働者、原住民、少数民族、および社会的に疎外された者といったような、国として特別なニーズがあるとされる人々、および中小企業、インフォーマル経済、農村部門および自営労働者に対する、教育、訓練、および生涯学習の利用推進をはかること。

(i) 社会的パートナーの、訓練に関する社会的対話への参加を可能にするための支援を提供すること。

(j) 各個人に対して、彼ら自身とその他の者に、ディーセントワークを創出するための起業家的技能を発展させ、かつそれを適用させるための、教育、訓練および生涯学習、また、他の政策とプログラムを通じて支援および補助を行う。

6 (1) 加盟国は、教育および雇用前訓練ならびに失業者訓練に対する政府の第一義的責任に鑑み、かつ更なる訓練における社会的パートナーの役割、とくに職業経験の機会提供における使用者の役割が不可欠であることを認識して、生涯学習の概念の中で、協調した教育および訓練システムを確立、維持かつ改善すべきである。

(2) 教育および雇用前訓練には、基礎知識、読み書きと計算の技能、ならびに適切な情報・通信技術の使用を組み入れた義務基礎教育が含まれる。

7 加盟国は、教育および訓練への投資を決定する際には、比較可能な国、地域および分野で関係性のある指標を考慮すべきである。

Ⅲ 教育及び雇用前訓練

8 加盟国は次のことをすべきである。

(a) 教育および雇用前訓練の責任を認識し、かつ社会的パートナーとの協力により、すべての者のエンプロイアビリティーの強化および社会的一体性へのアクセス向上をはかること。

(b) 特に若年時に教育および訓練機会を拒まれた成人のために、公式ではない教育および訓練への取り組みを発展させること。

(c) 可能な限り、学習および訓練において、新しい情報・通信技術の活用を奨励すること。

(d) 労働関係法およびその他の形式の労働規則の上の、すべての関係者の権利義務に関する情報を伴った、職業、労働市場および進路に関する情報とその案内、および雇用カウンセリングの提供が行われるようにすること。

(e) 教育および雇用前訓練プログラムが当を得たものであり、かつその質が維持されるようにすること。

(f) 職業教育および訓練システムが、労働市場に適合する技能の開発と証明に適した機会を提供するため、開

発かつ強化されるようにすること。

Ⅳ　能力開発

9　加盟国は次のことをすべきである。

(a)　社会的パートナーの参加を得て、各個人、企業、経済および社会全体として必要な能力についての傾向の特定を、絶えず推進すること。

(b)　訓練における社会的パートナー、企業および労働者の役割を認識すること。

(c)　団体交渉を含む二者間対話における、社会的パートナーの訓練分野でのイニシアティブを支援すること。

(d)　訓練への投資と参加を推進させる積極策を提供すること。

(e)　公式、非公式の学習を含め、職場での学習と経験を認定すること。

(f)　次のことを通じて、職場での学習および訓練の拡大を推進すること。

(i)　技能を向上させる実績のある仕事方法の活用。

(ii)　公的および民間の訓練提供者によるオン・ザ・ジョブまたはオフ・ザ・ジョブ訓練の体系化、および情報・通信技術の更なる活用。および

(iii)　訓練への参加を促進させる適切な社会政策および措置とあわせた新たな学習形式の活用。

(g)　民間および公務使用者に、人材開発の最善方法の採用を促すこと。

(h)　不平等を軽減する目的で、女性、また特定のグループ、経済分野、および特別の必要性を有する人々を対象とした訓練を推進し、実施するための機会均等戦略、措置およびプログラムを開発すること。

(i)　すべての労働者のための進路指導および技能向上、また、仕事が危機的状況にある従業員再訓練のための支援への、均等な機会および利用を推進すること。

(j)　多国籍企業に対して、企業のニーズを満たしかつ国の発展に寄与するため、本国および出先国におけるすべてのレベルの従業員への訓練を提供するように求めること。

(k)　公務部門における社会的パートナーの役割を認識しつつ、すべての公務部門の従業員にとって、公平な訓練の政策と機会の発展を推進すること。

(l)　各個人に、仕事、家庭、および生涯学習の利益を両立させることを可能にするための支援的政策を推進すること。

Ⅴ　ディーセントワークおよび社会的一体性のための訓練

10　加盟国は次のことを認識すべきである。

(a)　失業者、労働市場へ参入または再参入しようとしている者、および特別のニーズを有する者が、民間および公務部門でディーセントワークを確保するためのエンプロイヤビリティーを開発、強化させるための訓練に対するインセンティブや援助等の措置による、政府の第一義的責任。

(b)　人材開発政策および他の措置を通じて、失業者および仕事において特別なニーズを有する人々の統合を支援する社会的パートナーの役割。

(c)　特別なニーズを有する人々のためのプログラムを実施するに当たっての、地方当局、地域社会、および他の関係当事者の役割。

Ⅵ　技能の認定および証明の枠組

11　(1)　取得した国、また取得方法が公式か非公式かにかかわりなく、事前学習および以前の経験などの技能の評価、証明および認定のための透明なメカニズムの開発、実施および資金拠出を推進するための措置を、社会的パートナーと協議し、かつ国の資格枠組を活用して採用すべきである。

(2)　そうした評価は、客観的、非差別的で、かつ基準と連係した方法をとるべきである。

(3)　国の枠組には、技能が持ち運び可能であり、かつ分野、産業、企業、および教育機関各間にわたって認定が確保される、信頼できる証明システムを含むべきである。

12　移民労働者に対する技能および資格の認定、およびその証明を確保するための特別の規定を設けるべきである。

Ⅶ　訓練提供者

13　加盟国は、社会的パートナーと協力して、各個人および企業の異なったニーズを満たし、資格の高質な基準、能力の認定と可搬性および国の品質保証の枠組の中で資格認証を確保するため、多様な訓練の提供を推進すべきである。

14　加盟国は次のことをすべきである。

(a)　訓練提供者の資格証明に関する枠組を開発すること。

(b)　訓練の拡大および多様化を推進する際の、政府および社会的パートナーの役割を特定すること。

(c)　公的制度の中に品質保証を組み入れ、民間訓練市場の中でその開発を推進し、その教育および訓練の結果を評価にかけること。

(d)　指導員の品質基準を開発し、かつ指導員がその基準を満たすための機会を創設すること。

Ⅷ　進路指導および訓練支援サービス

15　加盟国は次のことをすべきである。

(a)　個人の生涯を通じて、職業と進路についての情報と指導、就職あっせんサービスと職業検索技術、および訓練サービスへの参加と利用を保証し、かつ促進させること。

(b)　情報・通信技術の活用、また、進路についての情報・指導および訓練支援サービスにおける従来からの最善の慣行の活用を推進し促進させること。

(c)　社会的パートナーと協議の上で、職業と進路の情報および指導に関して、雇用サービス、訓練提供者、および他の関連サービス提供者の役割および責任を特定すること。

(d)　起業に関する情報と案内を提供し、起業家としての技能を向上させ、かつ、とりわけ成長およびティーセントワークを創出するに当たって重要な企業の役割について、広く教育者および指導員の間での認識を高めるこ

こと。

Ⅸ　人的資源開発、生涯学習および訓練における調査

16　加盟国は、ディーセントな職の創出や貧困の撲滅といった人材育成の大局的目標の達成に向けての進展に対して、自国の教育、訓練および生涯学習が与える影響を評価にかけるべきである。

17　加盟国は、労働市場および人的資源開発と訓練における傾向を分析するに当たっての国家的能力を伸長させ、また、社会的パートナーのその能力を伸長させるべく促進・補助すべきである。

18　加盟国は次のことを行うべきである。

(a)　政策発展の方向性を示すための傾向を特定し、かつ比較分析を行うことができるように、とくに人口についての通常調査を行う場合には、性別、年齢、およびその他の社会経済的特徴別に分類した、教育水準、資格、訓練活動および雇用と収入についての情報を収集すること。

(b)　性、年齢、およびその他の成分に分けて、国の訓練制度に関するデータベースと定量的定性的な指標を確立し、かつデータを収集することによる企業への影響を考慮しつつ、民間分野における訓練に関するデータを収集すること。

(c)　旧来の職業分類にとらわれることなく、長期的な研究などさまざまな出所から、労働市場における能力および新たな傾向に関する情報を収集すること。

19　加盟国は、社会的パートナーと協議しかつデータを収集することによる企業への影響を考慮しつつ、次のことを含む人的資源開発および訓練に関する調査を支援し促進させねばならない。

(a)　訓練における情報・通信技術の活用など、学習および訓練の方法論。

(b)　技能認定と資格の枠組。

(c)　人材育成および訓練のための政策、戦略および枠組。

(d)　訓練への投資、また訓練の効果および影響。

(e)　労働市場における能力および資格に対する需要と供給の傾向の特定、測定および予測。

(f)　訓練および教育の利用に対する障壁の特定および克服。

(g)　能力評価における性による偏見の特定および克服。

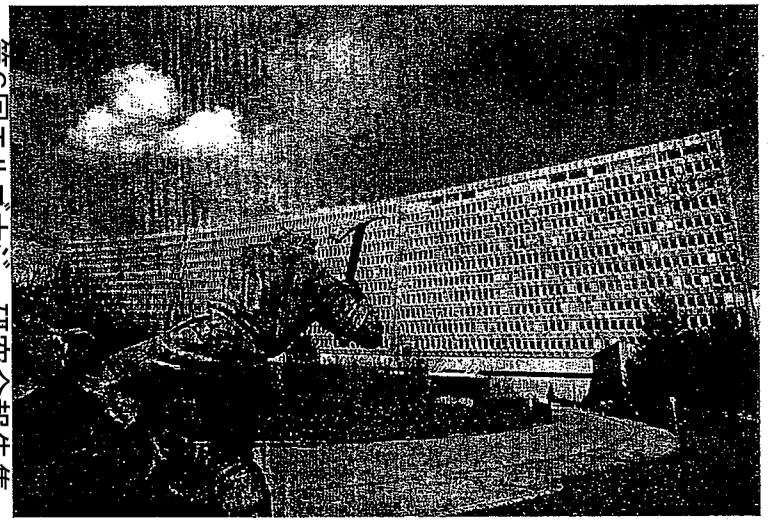
(h)　政策、調査、および入手可能なデータに関する報告書や文書の準備、発行および普及。

20　加盟国はプログラムの立案、実施、および評価を方向付けるための調査を通じて得られた情報を活用すべきである。

Ⅹ　国際技術協力

21　人的資源開発、教育、訓練および生涯学習における国際技術協力は次のものであるべきである。

(a)　経済成長、投資、ディーセントな職、および人材の養成のための条件



を創出することは、熟練労働者の引き留めに積極的効果を有することとなることを考慮し、送り出し国の人材開発システムを強化するための戦略などの、移民による熟練労働者の減少が発展途上国に与える悪影響を緩和するメカニズムを発展させること。その際には、以下のことを行う。

(b)　男女がディーセントワークを取得するためのより多くの機会提供を推進すること。

(c)　訓練における社会的対話およびパートナーシップ構築のための能力の形成など、訓練政策およびプログラムを改革し開発を行うための国家的能力形成を推進すること。

(d)　起業およびディーセントな雇用の開発を推進し、かつ国際的に最善である慣行に関する経験を共有すること。

(e)　とくに地域経済の統合、移民、および多文化社会の新興といった新たな側面に関連して、ダイナミックな生涯学習政策に寄与するための社会的パートナーの能力を強化すること。

(f)　技能、能力および資格の国内的かつ国際的なに認定と可搬性を推進すること。

(g)　発展途上国に対する技術援助、資金援助を増加させ、かつ国際金融機関および資金供給機関のレベルで、教育、訓練および生涯学習を開発政策の中心に据えた首尾一貫した政策およびプログラムを推進すること。

(h)　債務を抱える発展途上国の特段の事情を考慮し、人材開発に付加的資源を提供するための革新的な解決策を模索し、採用すること。

(i)　本文書に含まれた他のすべての課題および戦略に関して、政府、社会的パートナー、民間分野および国際機関の相互間および各者間での協力を推進すること。

Ⅺ　最終条項

22　本勧告は、一九七五年の職業能力開発勧告を見直し、それに代わるものとなる。

エルゴナジー研究会（2004年10月16日）

東京大学大学院博士課程　植上一希

専門学校と「資格教育」についての一考察

はじめに

○ 前回の発表とのつながり

○ 本報告のねらい～専門学校研究に際しての前提の確認。「資格教育」という視点の重要性の確認。今後の専門学校研究や「資格教育」研究に際しての研究方法の検討。

問題意識

○ 専門学校への注目の高まり～職業教育機関として、中等後教育機関として。

○ 「資格」への注目の高まり

○ 上記2点の背景にある若者の就労問題の重要性の高まり

視覚として

○ 「学校から仕事への移行」問題。その対策手段の一つとしての職業資格への注目。～佐々木英一「労働形態・産業構造と産業教育研究の理論的課題」『産業教育学研究』第30巻1号（2000）

○ 「資格教育」の代表的機関としての専門学校

○ 「ノンエリート」のための職業教育～熊沢誠、中西新太郎など。

先行研究と残されている課題

専門学校に関して

○ 倉内史郎、関口義の一連の研究

○ 韓民『日本の専門学校』（1996）

○その他、専門学校に関する一般議論

⇒課題として、分類の視点が無い、もしくは曖昧。そのため、正確な把握が困難になっている。

⇒正確な把握の必要。分類の視点の確立。

ちなみに…

○ 専門学校とは＜専修学校専門課程＞。1975年制度化。前身は各種学校。文部科学省分類は8分野に分類。

分類の視点として…「資格教育」

○ 「資格」の分類～「公的職業資格」と「技能検定」～佐々木享、依田有弘の定義。

○ 「養成施設」の存在～「養成施設指定制度」⇒「資格教育」という用語の定義へ。（青島裕子の「資格教育」）

仮説…「資格教育」と「非資格教育」という視点での専門学校の分類が可能では。

実際の検討

○ 念頭にあるのが「マクロな視点とミクロな視点」～辻功

○ 「マクロな視点」として…政策、資格制度、教育制度、社会状況とのかかわりで、専門学校の動向を分析する。

○ 「ミクロな視点」として…教育内容や生徒の意識などに注目して、専門学校の動向を分析する。

いわば「マクロな視点」として行った研究
⇒歴史的検討として「」（主に「生徒数」の変容を指標に、政策、資格動向との変化との関係で）
⇒現在の概要を知るうえで「」（就職率などにも注目）
結論：「資格教育」と「非資格教育」とが大きく異なる特徴を有していることを明らかにした。

いわば「ミクロな視点」として…
⇒実践に注目したものとして「」
結論：
⇒養成施設指定制度の教育内容規定に注目…未発表
結論：教育内容規定に関しても、「資格教育」と「非資格教育」では大いに異なる。

新たに生じる論点～「資格教育」とはなにか

○ 「資格教育」にまつわる諸キーワード
…「公的職業資格」「専門職」「専門性」「養成施設」

○「資格教育」における一般的な把握のなされ方
・「公的職業資格」とは「公共の福祉」のため、「専門性」を有した者のみに入職制限するために、「公権力」が制度化したもの～依田。
・その「専門性」を確認するために、「試験」や「養成施設」などの資格取得ルートが設定され、そこで、「専門性」の養成と証明がなされる。
・そして、「養成施設」においては、「専門性」にそってつくられた「養成施設指定制度」に基づいた教育がなされる。

・ちなみに、「専門職」「準専門職」概念は、こうした把握を相互補完する概念でもある。（例：大学＝「専門職」、短大・専門学校＝「準専門職」）～（明日の発表テーマ）（例：韓民）

○「資格教育」とは何かを探る場合、まずそれを自明視する視点への疑いが必要。
～制度理念や教育内容規定などに対して。関連して、「専門職」「準専門職」概念などに対しても。機能主義的アプローチへの疑いともいえる。

（ここで注意すべきなのは、疑いという視点。否定ではない。）

新たな研究課題として

○　日本の「資格教育」研究、関連して「資格制度」、「専門的職業」研究が求められる。

○研究方法としては…
マクロな方法とミクロな方法。辻。
「専門職」タームでいくのか、「資格」タームでいくのか。～おそらく「資格」タームでいいと思うが…。(明日の発表との関連で)

○さらに対象としては…
教育機関に注目するのか？
専門職、準専門職に注目するのか？
分野に注目するのか？

はじめに

近年、若年層の就職困難が深刻さを増すなかで、若年層を対象とした職業教育の検討が重要な課題となってきている。特に、専修学校専門課程（以下「専門学校」）への進学率の上昇にみられるように、いわゆる「資格」志向の傾向はますます高まっており、「資格」に関する教育の検討は重要な課題の一つである。

しかし、「資格」と教育の関係性は、その関心の高さにもかかわらず、ほとんど明らかになっていないのが現状である。したがって、本稿では公的職業資格制度と専門学校ならびにその前身である各種学校との関係を歴史的に検討することをとおして、日本における「資格」と教育の関係の特徴を考察することを目的とする。

Ⅰ．資格教育研究と本稿の課題

さて、「資格」と一概にいっても「資格」には様々な種類がある。依田有弘は、「資格」をおもに「公的職業資格」「公的技能検定」「民間団体の実施する技能検定」の3種に区分し、「公的職業資格」の制度的特徴を以下のように整理している[1]。

すなわち、公的職業資格は法令によって設けられるものであり、その法令によって特定の業務などが明示され、その業務を行える者は法令に基づいた手続きを経て職業資格を付与された者に制限される。また、公的職業資格は職業選択の自由を法的に制限する効果を持つため、その制限がなければ公共の福祉が脅かされる恐れがある分野にのみ公的職業資格は設定される。そして公的職業資格制度は、一般には、その資格取得のための教育訓練制度の存在を前提としている。

以上の整理のうえで、依田は公的職業資格制度の問題点と可能性を論じているが、本人が論じているように概要把握にとどまっており、公的職業資格と教育との関係を論じ切れてはいない[2]。

公的職業資格と教育という視点での本格的な研究としては辻功の研究[3]があげられる。辻は、公的職業資格と学歴との関連の追及を中心テーマとして、公的職業資格制度の発展過程を綿密に検討し、公的職業資格制度はそれぞれの社会的要請にもとづき個別的、独立的につくられたのであり、統一的な理念に基づいて作られてきたわけではないこと、また学歴と公的職業資格制度の関係が強いことなどを明らかにしている。しかし、辻の「学歴」には各種学校・専門学校は含まれておらず、これらの教育機関と公的職業資格との関係についての考察はほとんどなされていない。したがって、公的職業資格と教育機関との関係を見る上で重要だとおもわれる「養成施設指定制度」[4]についても言及はなされているものの、それが「学歴」すなわち正規の学校に含まれてこなかった、各種学校・専門学校などをも「養成施設」として認定するようになった過程は明らかにされていない。

日本における公的職業資格と教育との関係を検討する際、両者を制度的に結びつける養成施設指定制度の検討は不可欠であり、養成施設として中心的な位置を占める各種学校・専門学校と公的職業資格との関係の検討は、公的職業資格と学歴というテーマと並んで重要な検討課題であると思われる。なぜなら、学歴とみなされない、正規の学校とは異なる存在としての各種学校・専門学校が、公的職業資格の養成施設として認定されていること自体が日本の公的職業資格と教育の関係における一つの特徴であるからである。また、養成施設という視点を持つことで、日本において従来あまり注目されてこなかった、専門学校の特徴を再検討することが可能になるからである。

したがって、本稿では次の2点が主な検討課題となる。第1に、公的職業資格の養成施設として各種学校・専門学校が認定された要因を明らかにする。第2に、養成施設として認定された各種学校・専門学校資格教育[5]の独自の発展過程を明らかにする。

検討方法は、まず時代区分を戦前、戦後～専修学校制度化（1975年）、制度化以降の3つに設定する。その理由は、各種学校制度自体は戦前、戦後であまり変化がなかったものの、公的職業資格制度は終戦によって大きく変化したためであり、また専修学校制度化によって今度は専門学校の制度や動向が大きく変化したからである。

そのうえで、関連する各公的職業資格制度・

養成施設指定制度の検討とともに、それらの制度創設時前後の各種学校・専門学校資格教育の動向を歴史的に検討する。前者に関しては、法制の特徴を特に養成施設指定制度に注目して検討し、また後者に関しては様々な資料をもとに当時の状況を検討し、それらをふまえて両者の関係を明らかにする。

もちろん、公的職業資格制度が法令として成立したり改正されるには、また各種学校・専門学校が養成施設として認定されるには、当然それ相当な社会的、経済的、文化的要因が作用しているはずであり、それらの要因を究明しない限り、制度の研究は不備のものとなる。また、法規の作成や制定の過程における立法府内での論議を内容分析するなどの検討も必要だと思われる。ただし、今回の分析では、それらをすべて扱うことは不可能であったため、各公的職業資格創設時前後のその職業における養成を行う教育機関の状況と、公的職業資格制度における養成施設の認定がいかなる関係性をもっていたのかを中心に検討する。

なお、専門学校自体は1975年に制度化された教育機関であるためその歴史は短く、専門学校資格教育のみの歴史的検討では不十分であるので、専門学校の前身である各種学校もその歴史的検討の対象とする。

II．戦前の公的職業資格制度と各種学校

A．公的職業資格制度と養成施設認定制度の生成

公的職業資格制度は明治政府が早急に着手しなければならない領域の公的職業資格から制度化がなされた。

最も早く公的職業資格として規定されたのは、小学校教員であり、医師、弁護士などが続いている。[6]小学校教員にみられるように、当初は公的職業資格の養成機関も定められていたが、当時においては高等、中等教育機関は全く機能しておらず、他方で有資格の小学校教員は早急に求められたために、1874年（明治7年）に文部省は試験検定制度を導入し[7]、試験認定を中心とした公的職業資格制度が開始された[8]。

公的職業資格制度は、制度的確立が早急に望まれるような職業から個別的、独立的に確立されてきている。この性質は、現在にいたるまで続いており、公的職業資格は「資格制度それ自体のあるべき理念が検討され、その理念に従ってそれぞれの職業資格の法的規定が作成されたわけではない」[9]ということが確認できるであろう。

さて、公的職業資格の認定に際しては、特定の学校を卒業する必要がある無試験認定のものと、試験認定のものに大別されるが、上述したように明治初期においては教育機関が未整備だったために、このような特定の教育機関を卒業する必要がある認定の方式は実質的には機能せず、小学校教員における試験検定制度のように、代替的な方式によって公的職業資格の認定がなされていた。しかし、明治中頃から正規の教育機関が整備されるようになると、このような無試験認定制度が空文化されず内実をもつようになり、公的職業資格の認定において養成施設指定制度が実質的に機能し始め、養成施設として各教育機関が認定され始めたのである。

辻は1877年（明治10年）から1907年（明治40年）までの30年間における公的職業資格制度の変遷の特徴を3点に整理している。第1に公的職業資格制度の整備の進展、第2に学歴が資格取得要件の中で位置を強めてきたこと、第3に「指定校」「認可校」制度、すなわち養成施設指定制度が創出されたことである[10]。特に、第2の点と、第3の点は関連した動向であり、無試験認定による公的職業資格取得や、受験の基礎資格の取得という認定の制度がつくられるのに関連して、「帝国大学をはじめとする官立諸学校は早くから医師、弁護士、教員等の資格取得に当って無試験認定などさまざまな特典が与えられたが、この特典を他の公立、私立の諸学校にも分与する動きがこの時期に顕在化するが、それは当然指定校制度の制定を伴った」[11]のである。

B．各種学校職業教育の台頭

一方、公的職業資格制度の制度化以前に、専門学校の前身である各種学校は不備ながらも制度的に確立し、後の資格教育につながるさまざまな職業教育を展開した。

各種学校は1879年（明治12年）の教育令において、はじめて制度的に登場した。翌年の『文部省第八年報』では「各種学校」の項目が設けられ、その概念の規定がなされているが[12]、各種学校が完備された学校とは別に、学科が不完備の学校および正規の学校種別に入れ得ない諸学校を包括する概念として生まれたことがみてとれる[13]。また、各種学校は、諸学校通則、小学校令、私立学校令などの法令によって規定されたが、各種学校独自の法令は存在せず、その規定も、各種学校はその設立廃止について許可を要するのみで、その目的、修業年限、入学資格、教科内容、設備などについては全く拘束されないなど、正規の学校に比べて非常に緩いものであった。

こうした、法にあまり規制を受けないという性格は、戦後も続いて専修学校制度にも継承される性格であるが、公的職業資格との関係を考えたとき、各種学校・専門学校に資格教育が根付くための非常に重要な要因であったと思われる。なぜなら、こうした法制上の規制の緩さによって、各種学校はその後自由な発展を遂げ、後に公的職業資格となる職種に関する職業教育・訓練を先駆けて行うことができ、また各公的職業資格の養成施設指定制度にも対応することができたからである。

当初、漢字や習字などの学科が主であった各種学校であるが[14]、社会の変化や学校制度の整備にともない、各種学校の構成も変化し、次第に特定の職業に関する教育を行う各種学校が発展していくことになった。

この時期台頭する各種学校の職業教育は、大きく二つに分類することができる。第1は、社会の急激な変化のなかで新しい職業として登場した職業を対象とした職業教育の台頭である。例えば、看護婦や産婆といった医療の専門職は明治期における西洋医学の取り入れによって急激に必要となった職業であるため、江戸期に存在していた伝統的な養成では対応はできず、また、始まったばかりの正規の教育機関もこの分野にまで対応することは不可能であった。こうしたなかで、明治期の前半から中頃にかけて、私立病院などが自主的に産婆や看護婦の養成所を設立していき、看護婦、助産婦を養成する各種学校が台頭した[15]。また、明治の中頃からは、近代工業の発展にともない工業界において中級技術者の需要が高まるが、正規の教育機関だけでは対応することはできず、その間隙に土木、機械、電工、造家、造船、採鉱、冶金、製造舎密などの工業分野の各種学校が多く設立されるようになったのである[16]。

第2に、江戸期から存在するがその性質が変化した職業に対する職業教育も台頭する。理容師や美容師、鍼、按摩、灸などが主な例である。これらの職業は従来徒弟制によって養成がなされていたが、衛生面などでの意識の変化や技術や理論の向上をはかるために、組織的な教育機関の必要性が提唱され、その養成を行う各種学校が自主的に設立されていったのである[17]。

以上のように、現在の専門学校資格教育における主要な公的職業資格である、看護師、助産師、建築士、測量士、電気工事士、理容師、美容師、鍼灸師、幼稚園教諭、歯科技工士などの養成は、それらが公的職業資格となる前から、主に各種学校において始まっていた。これらの職業は、看護婦などのように社会の急激な変化の中で新しい職業として登場したもの、もしくは理髪師のように職業の性質が変化してきたものであり、新しく必要となる職業教育を行うことが従来の徒弟制度や正規の教育機関では難しいなかで、各種学校として、これらに対応する教育機関が自主的に設立されていったのである。

C．各種学校の養成施設としての認定

明治の末期になってようやく、現在の専門学校資格教育に関連する公的職業資格が制度化されるようになった。最も早く制度化されたのが産婆である。

産婆は医制のなかで若干規定されていたものの、全国的・統一的な規定は行われず、1899年（明治32年）の産婆規則の公布によってはじめて公的職業資格制度が確立した。ここでの資格取得方法は試験認定のみであったが、1910年（明治43年）に次のように改正がなされ、無試験認定が導入された[18]。

第一条　産婆タラントスル者ハ二十年以上ノ女子ニシテ左ノ資格ヲ有シ産婆名簿ニ登録ヲ受クルコトヲ要ス

一．産婆試験ニ合格シタル者
二．内務大臣ノ指定シタル学校又ハ講習所ヲ卒業シタル者

第1条第1項の試験認定の規定に加えて、第2項において、無試験認定と養成施設の指定の規定がなされているのであるが、ここで注目できるのが「講習所」という用語が新たに用いられている点である。産婆以前の公的職業資格制度においても養成施設の指定はなされているが、そこで指定される養成施設は全て「学校」であって、「講習所」という用語は用いられていない。「学校」と「講習所」の違いについての詳細は明らかにされていないが、以後、各種学校、専門学校を養成施設とする公的職業資格制度において、「講習所」や「養成所」「養成施設」などといった用語が「学校」と区別されて用いられているところをみると、この「講習所」が各種学校などの、正規の教育機関以外の教育機関を指すとみてよいだろう。例えば按摩術営業者に関しては1911年（明治44年）の按摩術営業取締規則で「地方長官ノ指定シタル学校又ハ講習所」、看護婦に関しては、1915年（大正4年）の看護婦規則において「地方長官ノ指定シタル学校又ハ講習所」などの規定がなされている[19]。

産婆規則の改正にともない、養成施設指定制度も必要となり1912年（明治45年）に私立産婆学校・産婆講習所指定規則が制定されている。この養成施設指定制度により、従来産婆の養成を行ってきた多くの各種学校が無試験認定の養成施設として指定されるようになり、ここにはじめて各種学校が公的職業資格の養成施設として認定されるようになったのである。

その後、各種学校が養成を行っていた職業が公的職業資格化されていき、1911年（明治44年）には電気事業主任技術者、鍼術灸術営業者、按摩術営業者が、1915年（大正4）には看護婦、無線通信士、1926年（昭和元年）には保母（幼稚園教諭）、1935年（昭和10年）には電気工事人、1941年（昭和16年）には保健婦がそれぞれ公的職業資格として確立している[20]。

D．認定の背景とその意味

各種学校が養成していて公的職業資格化された職業は、明治初期から中期にかけて公的職業資格となった医師、代言人、教員などの職業と比較したとき、新政府にとって相対的に重要性が低い職業であったと思われる。実際、明治新政府は重要性の高い職業の公的職業資格化とその教育機関（養成施設）の普及にまず着手し、明治中頃に教育機関の整備が一定程度なされると、養成施設指定制度と無試験認定を制度化した。そしてこれらの公的職業資格制度の整備がなされて、次に制度化に着手しようとしたのが、これら相対的に重要性の低い職業であったのである。

しかし、これらの職業は正規の教育機関が不整備であったため、民間の各種学校が主体となって養成を行ってきた職業であった。したがって制度化にあたっては、正規の教育機関のみでは対応できず、「講習所」という名の養成施設として各種学校を認定せざるを得なかったのである。もちろん、「学校」という用語を養成施設指定制度に残すことで、正規の教育機関を養成施設として整備していく可能性は残したものの、実際にはそこまでの余裕がなかったと考えられる。例えば、戦前の看護婦養成施設において、各種学校以外のものは聖路加女子専門学校など数校にすぎない[21]。

また、各種学校にとって養成施設指定制度による認定の意味は大きい。各種学校は1899年（明治32年）以来、私立学校令に規定されていたが、各養成施設指定制度ではこの私立学校令よりもはるかに厳しい規定がなされている。例えば、1915年（大正4年）の私立看護婦学校講習所指定標準では、カリキュラムや生徒の定員の規定はもちろんとして、欠席日数の限定や試験の実施状況の視察まで定められている[22]。その他の養成施設指定制度においても、私立看護婦学校講習所指定標準と同様に厳しい規定がなされている。

しかし、より重要なのは、これらの各種学校が単に「各種学校」という制度的な位置づけにとどまらず、各公的職業資格の「養成施設」として制度的に新たな位置を獲得したことである。従来の各種学校は、学校制度上は、あくまでも学科が不完備の学校および正規の学校種別に入れ得ない諸学校を包括する概念にとどまっており、正規の教育機関に対して低い位置

づけであった。しかし、養成施設指定制度に組み込まれることによって、これらの公的職業資格の資格取得に際しては、試験認定の方式も残されていたものの、無試験認定で取得するためには「養成施設」である各種学校を修了することが必須の条件となった。つまり、「各種学校」は公的職業資格取得のために必要な教育機関として制度的に位置づけられたのである。このように、養成施設指定制度による養成施設としての認定によって、これらの各種学校は学校制度から独立した「養成施設」としての新たな位置づけを得ることになったのである。

Ⅲ．戦後の公的職業資格制度と各種学校資格教育の成長

戦後になり多くの制度が改革されるなか、学校制度、公的職業資格制度も変化を遂げた。しかし、各種学校は学校教育法第83条第1項において「第一条に掲げるもの以外のもので、学校教育に類する教育を行うものは、これを各種学校とする」とされたが、目的や基準に関して、規定は不明確ないしは緩やかで、実質的には戦前の各種学校制度を追認したものにすぎなかった[23]。

他方、公的職業資格制度は大きな変化を遂げた。辻が明らかにしているように、第2次世界大戦後、多くの公的職業資格が創設され、また従来の公的職業資格制度も改正がなされている[24]。こうしたなかで、先述した各種学校資格教育の公的職業資格制度も改正がなされ、また新たに各種学校・専門学校資格教育の公的職業資格が創設されている。本章ではこれらを、大きく3つに分類しその特徴を検討する。

A．資格取得方式の変化と各種学校資格教育

辻が明らかにしているように、第2次世界大戦後、従来の公的職業資格制度は全て改正された。名称の変更や資格の廃止などが行われたが、特に注目できるのが、公的職業資格取得の認定のあり方の変化である。戦前における認定のあり方は、無試験認定、試験認定と多様であり、またその両方の認定方式をとっているものも多かったが、これらは戦後においては、教員と電気主任技術者、ガス主任技術者を除く全ての公的職業資格が、試験認定のみになっている[25]。そのうちの多くは、試験認定の基礎資格として養成施設の卒業や一定の学歴などを規定しており、従来と比べて公的職業資格取得のハードルをより高くしたと見ることが出来るだろう。

こうした流れのなかで、各種学校を養成施設とする公的職業資格においては、試験認定の基礎資格として養成施設の卒業を義務づけるように改正がなされている。例えば、戦前においては試験認定と無試験認定の両方の認定方式をとっていた保健婦は、戦後においての保健婦助産婦看護婦法では保健婦の資格の取得方法は以下のように規定されている[26]。

第七条　保健婦、助産婦、又は甲種看護婦になろうとする者は保健婦国家試験、助産婦国家試験又は甲種看護婦国家試験に合格し厚生大臣の免許を受けなければならない。

第十九条　保健婦国家試験は甲種看護婦国家試験に合格した者又は第二十一条各号の一に該当するものであってさらに左の各号の一に該当するものでなければこれを受けることはできない。

一．文部大臣の指定した学校において一年以上保健婦になるのに必要な学科を修めた者。

二．厚生大臣の指定した保健婦養成所を卒業した者。

三．外国の保健婦学校を卒業し又は外国において保健婦免許を得た者で厚生大臣が前号に掲げる者と同等以上の知識及び技能を有すると認めた者。

このように、各種学校を養成施設とする公的職業資格においては、取得の方法が試験認定のみとなり、さらにその試験認定の基礎資格として養成施設の卒業が義務付けられるようになった。資格取得にあたって養成施設の卒業がほぼ絶対条件になったため、養成施設である各種学校の重要性は増大したといえる。

B．各種学校が養成を行っていた職業の公的職業資格化

戦前から職業として確立しており、各種学校などで養成が行われつつも、公的職業資格とは

ならなかった職業は多々あるが、それらの多くが戦後直後に公的職業資格として制度化されている。栄養士、柔道整復師、准看護婦、建築士、理容師、美容師、歯科技工士、診療エックス線技師、測量士などである。II章で検討したように、これらの職業も戦前において、職業の需要の高まりと、正規の教育機関の対応の困難さのなかで、各種学校が養成を行っていた分野のものである。したがって、これらの職業の公的職業資格化にあたっては、各種学校が養成施設として当初から想定された上で、養成施設指定制度が制定されている。

例えば理容師、美容師に関する公的職業資格制度は、その職人団体である大日本美髪会などによって戦前から制度化が望まれていたものであるが、戦後になってようやく理容師法という形で制度化された。業界内での対立があったため、公的職業資格制度は改正を繰り返すこととなったが、最終的には1951年（昭和26年）の改正において、すべての者は養成施設を卒業した後、卒業後1年の実地修練を経て、試験に合格することで資格を取得できることになった。この法改正により、養成施設としての各種学校の重要性は増大し、各種学校の数も飛躍的に伸びることとなった[27]。

理容師・美容師と同様に、歯科技工士、准看護婦、柔道整復師、診療エックス線技師なども認定方法は試験認定のみで、基礎資格としての養成施設の卒業が義務づけられている。それぞれ戦前から各種学校が中心的となり養成を行っていた分野であり、制度化により各種学校の重要性は増大したといえよう。他方、栄養士、建築士、測量士などは、養成施設指定制度において各種学校を養成施設として認定しつつも、資格取得方法は養成施設の卒業を義務付けていないため、その後、短期大学や大学などにも馴染み深い公的職業資格となっている。

このように、多少の例外はあるものの、各種学校が戦前から養成を行っていた分野の職業は、公的職業資格として制度化された後も、養成施設として認定された各種学校によって主に養成がなされることとなった。

C．新たに創設された職業への各種学校の対応

戦前までは職業としては確立していなかったものの、戦後になって職業として確立し公的職業資格化されたものは数多い。それらのなかで、養成施設として各種学校が認定された公的職業資格も少なくない。1945年（昭和20年）から1975年（昭和50年）までの30年間で、保母（現在の保育士）、自動車整備士、歯科衛生士、臨床検査技師、診療放射線技師、理学療法士、作業療法士、調理師、製菓衛生師、管理栄養士、管理理容師、管理美容師などの公的職業資格において各種学校が養成施設として認定されている。

例えば、歯科衛生士は歯科技工士とは異なり、戦前には日本に存在しなかった職業であり、戦後になってからの占領軍当局による保健所の改革などにより、新たに必要とされ直ちに公的職業資格とされた職業である。1948年（昭和23年）に歯科衛生士法が創設され、それにともない試験認定の基礎資格としての養成施設の卒業が義務づけられ、各種学校も養成施設として認められている。しかし、当然のことながら対応する養成施設は存在せず、1949年（昭和24年）に5ヶ所の保健所と一つの各種学校で養成が行われ始めた。1955年（昭和30年）の法改正により歯科診療の補助ができるようになり、歯科診療の人手不足の高まりのなかで、歯科衛生士の需要も急増し、養成施設としての各種学校も1972年（昭和47年）段階で68校までに増加した[28]。

これら新しく創設された公的職業資格でもっとも着目できる点は、当初から各種学校を養成施設として認定している点であり、さらにそれに対応して各種学校が養成施設として発展している点である。確かにこれまで検討してきた各公的職業資格においても各種学校は養成施設として認定されてきたが、制度化以前の段階で、それらの職業の養成において各種学校は質的にも量的にも一定の実績があった。しかし、新しく創設されたこれらの職業に関しては、養成はほとんど行われておらず、したがって養成を行う各種学校も存在していない状態であった。こうしたなか、公的職業資格制度の創設当初から、各種学校を主な養成施設として想定しているということは、この時期において各種学校を養成施設として認める慣習ができていたと考えることができよう。

また、新たに創設された公的職業資格に共通する特徴は、細分化された公的職業資格が多いという点である。例えば、「医療技術者」という枠でくくることのできる職域において、臨床検査技師、臨床工学技師、診療放射線技師、理学療法士、作業療法士など複数の公的職業資格が創設されている。これらの養成施設指定制度はそれぞれ別個につくられており、規定の内容は、カリキュラム、教員、生徒数にとどまらず、必要となる施設・設備なども異なるものとなっている。したがって、これらの規定には、短期大学や大学などよりも、法規的規制が緩やかで、また経営的にも小規模な各種学校の方が対応しやすい。

こうして、当初から養成施設として認定がなされた各種学校は、養成施設指定制度が定める細かい規定にもいち早く対応することができたため、これらの公的職業資格の養成施設として急速に発展を遂げたのである。

D．各種学校資格教育の独自な発展

以上のように、公的職業資格制度の発展にともない、養成施設として重要性を増大させた各種学校資格教育は発展を遂げた。

<表 1>は、各種学校の量的変化を示したものである。各種学校全体では、1970 年ごろまでは生徒数が伸びているが、このころ短期大学や大学の入学者が増加すると、従来各種学校の中心であった和洋裁の分野の生徒数が 1960 年（昭和 35 年）の約 50 万人から 1975 年（昭和 50 年）の約 24 万人にまで激減するなどで、徐々に生徒数は減少している。

しかし、各種学校の中でも養成施設として認定を受けている分野の学科群は、安定して生徒数を伸ばしていることが注目できよう。各種学校資格教育全体で 1960 年（昭和 35 年）から 1975 年（昭和 50 年）にかけて、約 4 倍近く生徒数を伸ばしている。個々の学科をみてもほとんどの学科において、生徒数の伸びは安定しており、非資格教育分野の各種学校とは異なる動きとなっている。

このように、各種学校資格教育は養成施設として公的職業資格制度に組み込まれることによって、他の各種学校の学科群とは異なる発展を遂げた。それは、各種学校資格教育が、学校制度における「各種学校」にとどまらず、各公的職業資格制度における「養成施設」としての位置づけを獲得したことによって、社会的な評価を向上させたことを意味している。

<表 1>各種学校生徒数の変遷

年度	1951	1960	1970	1975
資格教育分野	11614	59609	145591	201918
非資格教育分野	598858	1180012	1207095	1003400
各種学校合計	610472	1239621	1352686	1205318

学校基本調査より作成

注）

○（非資格教育＝各種学校全体－資格教育）とした。

○各種学校時代の統計には、不明なものが多いため、分類が曖昧なものなどはすべて不明としている。したがって、実際数よりも若干、非資格教育分野の生徒数が多いと思われる。

Ⅳ．専門学校制度化以降の専門学校資格教育の動向

A．専門学校制度化

各種学校の法的地位の向上を目指す各種学校経営団体の運動と、社会経済情勢の変化にともなう政府の教育政策の転換を主な背景として、1975 年（昭和 50 年）に専修学校が制度化され、専修学校専門課程として専門学校も制度化された[29]。各種学校のほかに、一定の規模・水準のものを対象とする専修学校制度を新たに創設することを内容とする学校教育法の一部改正案が成立し、翌年にこの法律は関係政省令及び専修学校設置基準とともに施行され、専修学校制度が発足したのである[30]。

これにより、専修学校は、職業や実際生活に必要な能力や教養の向上を目的として、修業年限 1 年以上、1 年間の授業時数が 800 時間以上、教育を受ける者が常時 40 人以上の組織的な教育を行う施設として学校制度に位置づけられた。各種学校に比べ、目的・基準ともにやや明確ないし厳しくなっているが、やはり全体的に弾力的な基準となっている。また、入学資格の

差異により中学校卒業程度を入学資格とする高等課程（高等専修学校）、高等学校卒業程度を入学資格とする専門課程（専門学校）及び特に入学資格を定めない一般課程区分が設けられ、明確に後期中等教育及び高等教育（中等後教育）の一環として位置づけられたことが、各種学校制度と異なる特徴となっている。

こうして新たに専修学校が制度化されると、従来の各種学校から専修学校への移行が漸次進んだ。1980年（昭和55年）までに2000校を超える各種学校が専修学校へ転換したが、公的職業資格制度あるいは技能検定制度との関連が明瞭な分野でしかも既に一定の新規学卒者を吸収していた学校が専門学校となるのがその転換の中心であった[31]。

1980年代以降に設置される専修学校は新規設置のものが大部分を占めるようになったが、特に非資格教育分野の専門学校において急激に生徒数が増加した。これらの分野では1980年（昭和55年）の16万5千人から1993年（平成5年）41万7千人にまで増加している。なかでも情報処理学科や経理・簿記、音楽系の学科が増加の中心であった。

他方、各種学校資格教育の大部分は専門学校資格教育へと転換したが、専門学校の制度化以降も従来どおりの安定した生徒数の増加を続けている。

このように、専門学校の制度化により90年代前半まで専門学校全体の生徒数は急増したが、その中心は非資格教育分野の学科群であった。これは専門学校制度化が、主に非資格教育分野の学科、専門学校に大きな影響を与えたことを示している。もちろんそうした増加の背景には、高等教育の拡大抑制や高卒労働市場の変化などによる代替的な専門学校進学といった消極的な増加要因[32]や、産業構造・職業構造の変化に対応した学科の設置、進学者のニーズの変化などの積極的な増加要因がある[33]。しかし、こうした要因は資格教育分野にも該当する要因であり、非資格教育分野の急激な生徒数の増加を根本的にもたらしたのは、専門学校制度化による社会的評価の向上であったと考えられるだろう。すなわち、各種学校としての位置づけのみであったこれらの学科群が、各種学校よりも法的地位の向上した専門学校という位置づけを得たことが、その後の発展につながったのである。

他方、資格教育分野は制度化以前とあまり変わらずに安定した発展を遂げている。先述したように、これらの学科は「養成施設」として公的職業資格制度において一種の制度化がなされており、学校制度における「各種学校」としての位置づけよりも、社会的評価が高い「養成施設」としての位置づけを得ていた。そのため、専門学校として制度化がなされても、依然として「養成施設」としての法的地位の高さは変わらず、専門学校制度化によって大きな影響を受けなかったのである。

B．新しい公的職業資格と専門学校資格教育

1975年（昭和50年）以降も新しい公的職業資格の創設は続いている。そのなかで、特に注目できるのが、社会福祉分野における公的職業資格制度の確立である。

従来、社会福祉の分野では、保育士をのぞく他の職種は公的職業資格としては法制化されていなかった。しかし、近年において急速に高齢化が進み、社会福祉制度・政策を充実する必要性が高まった。それにともない、社会福祉事業・サービスの直接的な実践者となる社会福祉従事者の専門性の向上、人材の養成が緊急的な課題となった。

こうしたなか、1987年（昭和62年）に社会福祉士及び介護福祉士法が定められ、社会福祉の基本的な2つの職業が公的職業資格として制度化され、社会福祉分野における公的職業資格制度が確立し始めたのである。その後、1997年（平成9年）には精神保健福祉士も公的職業資格として制度化された。

これらの公的職業資格制度においても、専門学校は養成施設として認定されているため、専門学校は即座に対応し、学科数・生徒数を順調に伸ばしている。学校基本調査における分類では、教育・社会福祉分野の「その他」にあたる社会福祉関連学科であるが、この「その他」の生徒数は1991年（平成3年）には12,465人であったが、その10年後の2000年（平成12年）においては44,996人にまで急増している。

また、この他にも、1987年（昭和62年）の臨床工学技士、1991年（平成3年）の救急救

命士、1997年（平成9年）の言語聴覚士などの公的職業資格が新たに創設されており、専門学校が養成施設として主にそれらの人材の養成を行っている。

C．90年代半ば以降における専門学校資格教育の主流化

急成長を続けた専門学校も90年代前半において転機を迎えた。増加を続けていた生徒数が、1994年（平成6年）から減少し始めたのである。

こうした生徒数の減少には、主に以下のような要因が考えられている。根本的な要因は、18歳人口の減少である。1992年の205万人をピークに、18歳人口は急減期を迎えた。この18歳人口減少の影響を受けて、中等後教育機関への進学者の絶対数がまず減少する。そうしたなか、大学も量的に拡大し始め、大学進学の難易度が低下する。したがって、従来、大学進学の代替的な進路として専門学校進学をしていた層が、大学進学に転換したという論である[34]。実際、94年以降専門学校の生徒数は徐々に減少し、他方で大学の生徒数は増加している。専門学校全体でみたとき、18歳人口の減少と大学の量的拡大が、生徒数の減少の要因であるのは確かであろう。

しかし、専門学校の生徒数について、学科別にその推移をみると、専門学校の全体的な減少に対して、資格教育分野が安定した増加を維持しているのがわかる。＜表2＞は90年代半ば以降の専門学校学科別生徒数の変遷を示したものである。制度化以降の専門学校の全体的な生徒数の急増をもたらした、情報処理などの非資格教育分野の工業系の学科群や商業実務の学科群で生徒数は急減している。他方、資格教育分野は、一部の工業系の学科で数を減らしてはいるものの、ほとんどの学科において安定した増加を示している。医療分野においてはこの10年で約6万人、衛生分野では約3万5千人、教育・社会福祉分野でも約3万5千人生徒数が増加しており、資格教育分野全体で10万人以上生徒数が増加している。

＜表2＞90年代半ば以降の専門学校学科別生徒数の変遷

年度	1994	1996	1998	2000
資格教育分野	306173	338522	339458	356447
工業（資格教育分野）	72546	72468	65108	51762
医療	150300	165954	171006	175913
衛生	43130	49197	48680	67908
教育・社会福祉	40197	50903	54664	60864
非資格教育分野	378617	320535	294921	280861
工業（非資格教育分野）	99024	83735	80473	78445
農業	2852	2765	2735	3458
商業実務	140465	110581	85878	67662
服飾・家政	35685	31393	31247	33512
文化・教養	100591	92061	94588	97784
合計	684790	659057	634379	637308

学校基本調査より作成

このように、90年代の中等後教育をめぐる状況の変化は確かに専門学校全体の生徒数を減少させたが、こうした状況の変化によって影響を受けたのは非資格教育分野の学科群が中心であった。専門学校資格教育はこうした状況にあまり影響を受けず、一貫して安定した発展を続けているのである。

その理由は多々ある。しかし、この章で検討してきたように、専門学校資格教育の「養成施設」としての法的地位の大きさはやはり大きな理由となるであろう。この90年代半ば以降の中等後教育機関の急激な変化において、一般の専門学校や短期大学が、学校制度の上では一般的にこれらの教育機関よりも上位に位置するとみられる大学の生徒数の増加によって、その生徒数を減少させた。しかし、専門学校資格教育は公的職業資格制度に組み込まれた養成施設としてすでに「制度化」されているために、学校制度における「専門学校」とは異なる性格をもっており、したがって、こうした動向にあまり影響を受けることがなかったのである。

専門学校資格教育は90年代半ば以降も安定した発展を遂げた。96年には、生徒数において、専門学校資格教育の専門学校全体に占める割

合は5割を越え、その後もその占める割合を増加させている。また、すでに短期大学の生徒数をも超えている。いまや、専門学校資格教育は専門学校全体のなかで主流となった、もしくは、中等後教育機関として独自の位置を確立しつつあるといえるであろう。

V．総括

A．専門学校資格教育の視点による専門学校の分類の必要性

以上、戦前から現代にいたる公的職業資格制度と各種学校・専門学校の歴史的な検討を行ってきたが、以下のことが明らかになった。すなわち、各種学校・専門学校資格教育は、公的職業資格制度の統一的な制度理念の欠如や正規の学校の不足のなかで、養成施設として認定され始めた。戦後は、各種学校の養成施設認定の慣習化とともに、法制上の規制の緩さや経営の小規模さなどによって公的職業資格の細分化に対応が可能であったこともあって、各種学校・専門学校は公的職業資格の養成施設として本格的に認定されるようになったのである。

また、養成施設としての認定により、各種学校・専門学校資格教育は他の専門学校とは異なる制度的な位置づけを獲得し、独自の発展を遂げてきたことも明らかになった。

これらをふまえて、最後に2点について論じたい。第1が専門学校資格教育の視点による専門学校の分類の必要性である。従来、専門学校に関する研究では、専門学校全体をまとめて対象とする傾向が強かった。そのため、歴史的展開や教育内容、進学者の意識、労働市場における評価などの検討においても、それらの複雑な状態を理論的・構造的に解明することはできていなかった。また、専門学校が「資格」に関する教育を行っていることに注目している研究もあるが、「資格」の認識が不十分なために公的職業資格という視点を打ち出せず、検討が不十分に終わったもの、もしくは公的職業資格に注目できても、「養成施設」とそれ以外の区別を行えなかったものがほとんどであった。

しかし、本稿で明らかにしたように、専門学校資格教育はその前身である各種学校時代も含めて、その他の専門学校とは異なる発展を遂げてきた。そして、現在では生徒数は専門学校全体の過半数を越え、また短期大学の生徒数をも上回っている。今後もその数は増加するであろう。こうしたなか、専門学校研究の重要性も高まると推測されるが、その動向を正確に分析し検討するためには、今後さらに専門学校資格教育の視点が必要となるであろう。

B．公的職業資格と教育との関係の問題点

第2に公的職業資格と教育との関係の問題点である。本稿で論じてきたように、公的職業資格制度自体に制度理念は欠如しており、したがって資格教育の制度理念も確立されていない。公的職業資格の取得方法が多様であったり、養成施設指定制度の規定などが不統一であるのも、こうした制度理念の欠如が背景にあるといえる。

ただし、日本においてはこうした資格教育の制度理念の欠如はあまり問題とされてこなかった。その要因として、日本における就業前職業教育・訓練への注目・関心の小ささ[35]に加え、就業前職業教育・訓練においても資格教育が縁辺に位置していた点を指摘できよう。戦後、就業前職業教育・訓練の中心的な位置をしめてきた高校職業教育においては、理念的ないしは制度的な問題から、公的職業資格に関する教育はほとんどなされてこなかった[36]。また、短期大学においては保母や幼稚園教諭などの一定の資格教育がなされたが、対応できる公的職業資格が少なく、また生徒の意識や教育内容の問題もあって、実質的に資格教育が機能してきたとは言い難い[37]。こうした、資格教育の教育制度における縁辺的状況のために、その制度理念の欠如もあまり問題とされてこなかったのである。

しかし、本稿で論じたように専門学校資格教育の発展は著しく、また積極的な資格教育要求を持って専門学校資格教育に進学する者も非常に多くなっている[38]。こうしたなかで、日本の公的職業資格と教育の問題点を把握し、その改善を行うことは重要な課題であろう。

特に注目できるのが、資格教育要求を持つ人々に対する資格教育の保障の問題である。現在、就業前における資格教育の中心をしめる専門学校資格教育の多くは私立であり、しかもそ

れらは公的助成をほとんど受けていない。そのため、多くの専門学校資格教育進学者は年間100万円程度の授業料を払って、専門学校資格教育を受けている状況にある。当然のことながら、その授業料の高さによって進学を諦める者も少なくない[39]。

依田が論じているように、公的職業資格の本来的な性格である公共の福祉の実現という観点からすると、その有資格者の養成においても公的な保障がなされなければならない[40]。また、本稿で明らかにしたように、養成施設指定制度設立当初は正規の「学校」が養成施設として想定されていたのであり、「講習所」として認定が始まった各種学校・専門学校資格教育はあくまでも、正規の養成施設ではなかったはずである。すなわち、養成施設指定制度設立当初は私的性格の強い各種学校・専門学校ではなく、公的性格の強い「学校」が養成施設として想定されていたと思われる。

専門学校資格教育を積極的に再評価することをとおして、資格教育への公的保障の拡充や資格教育の制度理念の確立を行うことが求められているといえるだろう。

---

1) 依田有弘「職業資格取得問題」<日本高等学校教職員組合編『高校における技術・職業教育の発展のために』日本高等学校教職員組合，1987>.

2) 依田有弘「日本の公的職業資格について」<大月書店編集部編『現代の労働組合運動6』大月書店，1976>.
依田有弘「資格制度の現実と可能性」<原正敏、藤岡貞彦編『現代企業社会と生涯学習』大月書店，1988>.

3) 辻功『日本の公的職業資格制度の研究—歴史・現状・未来』日本図書センター，2000.

4) 公的職業資格の取得方法は、無試験認定と試験認定があるが両者ともにその基礎資格として、国籍や年齢などの他に、学歴や実務経験、養成施設の卒業などを定めている。これらのなかで養成施設は重要な条件であるが、養成施設を認定し規定する制度が「養成施設指定制度」である。これらの「養成施設指定制度」は、各公的職業資格制度に対応してそれぞれ作られているため、それぞれの名称も「保健師助産師看護師学校養成所指定規則」「栄養士法施行規則」「美容師養成施設指定規則」など様々であり、その内容も多様であるが、本論ではこれらを包括する概念として「養成施設指定制度」と定義することにする。

5) 本稿では、「資格教育」という用語を、養成施設指定制度に基づき、公的職業資格取得を主な目的とする教育および学科（コース）と定義する。そして専門学校における資格教育を専門学校資格教育とする。なお、専門学校のなかには、公認会計士や税理士といった公的職業資格取得を目指す経理・簿記系の学科などの「公的職業資格に関連する専門学校の学科」も存在するが、それらの学科は養成施設指定制度に規定されているわけではなく、それらと専門学校資格教育とは区別される必要がある。

6) 教育史編纂会編『明治以降教育制度発達史』第1巻，教育資料調査会，1938，p288.

7) 文部省『学制百二十年史』ぎょうせい，1992，p47.

8) 辻，op. cit.，p51-63.

9) Ibid.，p25.

10) Ibid.，p98-99.

11) Ibid.，p99.

12) 文部省編『文部省第八年報』文部省，1880，p24.

13) 韓民『現代日本の専門学校』玉川大学出版部，1996，P32.

14) 小金井義「各種学校の歴史①」『各種学校教育』第1号，1965，p59.

15) 平尾真智子『資料にみる日本看護教育史』看護の科学社，1999，p4-8. 佐藤香代『日本助産婦史研究—その意義と課題』東銀座出版社，1997，p17-19.

16) 小金井義「各種学校の歴史④」『各種学校教育』第5号，1966，p56-62. 工学院大学学園百年史編纂委員会『工学院大学学園百年史』工学院大学，1993，p33.

17) 日本理容美容教育センター編『現代理容史』日本理容美容教育センター，1960，p67-71. p86-92. p111-114.
小金井義「各種学校の歴史⑨」『各種学校教育』第12号，1967，p172-173.

18) 厚生省医務局看護課『教育と実務のための看護関係法規集』厚生問題研究会，1972.

19) Ibid.

20) 辻，op. cit.，p103-147.

21) 平尾，op. cit.，p37-38.

22) 厚生省医務局看護課, op. cit.
23) 韓, op. cit., p49-50.
24) 辻, op. cit., p163-244.
25) Ibid., p165—187.
26) 厚生省医務局看護課, op. cit.
27) 日本理容美容教育センター, op. cit., p185-190.
28) 森本基「歯科医師養成」<川上武・中川米造編『医学教育』日本評論社, 1972>p98-100.
29) 大阪大学人間科学部『専修学校の制度の展開とその評価 - 短期大学教育の社会的規定に関する調査研究』大阪大学人間科学部, 1985, p13-14. 喜多村和之『誰のための大学か－大衆化の理想と現実』日本経済新聞社, 1980, p113-116.
30) 文部省, op. cit., p292-294.
31) 麻生誠「専修学校制度の社会的定着とその課題」『文部時報』1298号, 1985, p28.
32) 乾彰夫『日本の教育と企業社会』大月書店, 1990, p238-240.
33) 韓, op. cit., p103-120.
34) Ibid., p179-180.
35) 熊沢誠『働き者たち泣き笑顔』, 有斐閣, 1993, p86-87.
36) 佐々木享「公的職業資格、技能検定の社会的性格と高校職業教育」『技術教育学研究』第8号, 1993, p9-11.
37) 青島祐子「短期大学における『資格教育』の考察」『産業教育学研究』第27巻第1号, 1997, p58-61.
38) 関口義『専門学校在学者の実態と意識に関する基礎的、総合的な調査研究報告書』京都文教大学, 2001.
39) 日本労働研究機構編『進路決定をめぐる高校生の意識と行動』日本労働研究機構, 2000. では高校生に進路決定の理由を自由記述させているが、そこでは、フリーター選択者において、授業料の問題で専門学校進学を諦めた者が多いことがわかる。
40) 依田「日本の公的職業資格について」op. cit., p191-192.

職業的重度障害者に対する職業訓練

国立職業リハビリテーションセンター
平川　政利

1　職業能力開発の現状について

職業能力開発は専門的な能力開発施設で技能の付与と向上を目的とした狭い意味での能力開発（狭義の職業能力開発（職業能力開発促進法））と障害者職業センターで実施されている職業準支援事業など、職業準備性、職業への適応を高める指導を目的として実施する広い意味での能力開発（広義の職業能力開発、（障害者の雇用の促進等に関する法律等））がある。

（１）狭義の職業能力開発（職業能力開発促進法）

障害者職業能力開発の位置づけは、一義的には公共職業能力開発校において、障害者の利便に配慮した施設・設備の整備等を図り、障害者の受け入れを促進することである。そして、公共職業能力開発施設において受講することが困難な重度障害者に対しては、障害者職業能力開発校において、障害者の特性に配慮した訓練科目の設定、施設の整備等を図っていくこととなっている。さらに訓練の運用については、「訓練生の身体的又は精神的事情等に配慮して基準の一部を変更することができる」となっている。具体的な訓練体系等は以下に示すとおりである。

・技能水準を全国一定のレベルに維持するため、教科、訓練時間、設備その他必要事項に関して基準を設定「訓練基準」
・産業界の多様なニーズに応じつつ、その変化に柔軟に対応できる人材の育成
・習得させようとする技能および知識の「程度」と必要とされる「期間」に基づく柔軟な訓練体系

①普通職業訓練
- 普通課程　職業能力開発校(都道府県立校)
  障害者職業能力開発校
  対象：高卒者、中卒者または同等者
  期間：原則１年または２年
  内容：将来多様な技能・知識を有する労働者となるために必要な基礎的な技能・知識を習得、必要に応じて導入訓練
- 短期課程　職業能力開発促進センター（ポリテクセンター）
  職業能力開発校、障害者職業能力開発校
  対象：職業に必要な技能（高度の技能を除く）を習得しようとする者（在職労働者、高齢者、離転職者等）
  期間：１２時間以上６ヶ月以内
  内容：職業に必要な技能・知識

②高度職業訓練
- 専門課程　職業能力開発短期大学校
  対象：新規高卒者または同等者
  期間：２年
  内容：将来職業に必要な高度の技能・知識を有する労働者となるために必要な基礎的な技能・知識を習得
- 応用課程　職業能力開発大学校
  対象：高度職業訓練の専門課程修了者、同等者
  期間：(２年：能開短大）＋２年
  内容：技術革新や情報通信の高度化に対応した高度な専門的知識、・技能・技術、生産管理能力、 企画・開発能力、応用能力
- 専門短期課程　職業能力開発促進センター
  職業能力開発短期大学校
  対象：職業に必要な高度な技能・知識を必要とする者（在職労働者等）
  期間：１２時間以上６ヶ月以内
  内容：職業に必要な高度な技能・知識

<参考>

・普通課程の普通職業訓練

入　校 → 訓練科の訓練

（１年～２年）

障害に配慮して必要に応じて訓練基準(訓練目標、内容等）の弾力的な運用による訓練が実施できる

・導入訓練を伴う普通課程の普通職業訓練

入　校 → 導 入 訓 練 → 訓練科の訓練

（３ヶ月以内）　（１年～２年）

導入訓練～障害者校における訓練生活への適応の促進を図るとともに、訓練科又は訓練分野並びに教科、訓練時間、訓練期間及び訓練カリキュラムを決定するための訓練。期間は３ヶ月以内。

（２）広義の職業能力開発（障害者の雇用の促進等に関する法律）

・職場適応訓練
都道府県知事が事業主に委託訓練、原則６ヶ月以内（重度障害者は１年以内）
職場環境適応を目的に企業の職場で訓練し、引き続き雇用されることを期待
（ただし、訓練期間中は雇用関係はない）

・障害者能力開発訓練
障害者能力開発助成金を受けて設置・運営している施設（事業所、学校法人、社会福祉法人）で実施、職業に必要な能力の開発、向上
（「労働大臣が定める教育訓練の基準」1980年労働省告示第93号）
訓練期間　原則６ヶ月～２年

・職業準備支援事業（障害者職業センター）
地域障害者職業センター、障害者雇用支援センターで実施
８週間、模擬的作業訓練（ワークトレーニング社)、基本的労働習慣

・職業講習（障害者職業センター）
職域拡大に有効なＯＡ機器の操作技法その他職業生活に必要な知識の習得させる講習ですべての地域障害者職業センターで実施、14年度は外部の専門学校等を活用したＯＡ講習を実施

・職場適応援助者（ジョブコーチ）による支援事業
就職又は職場適応に課題がある知的障害者等に対して、事業所に職場適応支援者（ジョブコーチ）を派遣し、障害者及び事業主に対して雇用の前後の通じた支援を行う事業
原則として１ヶ月以上７ヶ月以内

・職業適応指導
広域障害者職業センターで実施
職業適応性を高める作業指導
４ヶ月

2　障害者の職業訓練

（１）障害者職業訓練の変遷

・障害の重度化、多様化に対応したより水準の高いサービスの提供、就職後の職場適応のための施策、全ての障害者に対する施策の要請が高まり、昭和 62 年に身体障害者雇用促進法の抜本的改正が行われた。

・これにより、法律の対象を全ての障害者に拡大し、職業リハビリテーションを推進することとされ、従来、多岐にわたる労働省関係団体（雇用促進事業団、労働福祉事業団、身体障害者雇用促進協会）が行っていた職業リハビリテーション業務を日本障害者雇用促進協会において一元的に実施することとなった。

・これに併せて、広域センターにおける職業評価・職業指導部門は、広域障害者職業センターとして法律上の位置づけが明確にされ、障害者職業能力開発校及び医療施

設との連携の下、広範囲の地域にわたり、系統的に職業リハビリテーションの措置を受けることを必要とする障害者に対して、職業評価、職業指導、職業講習を行うこととされた。(障害者の雇用の促進等に関する法律第９条の３)

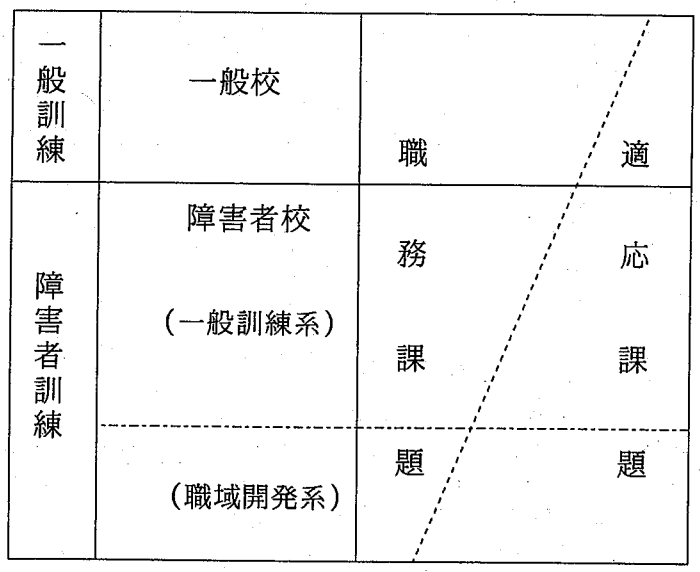
・なお、広域障害者職業センターは医療部門との密接な連携の下に、職業リハビリテーションサービスを提供する施設とされたところから省令において、業務の対象とする障害者については身体障害者と定められた。

・しかしながら、知的障害者、精神障害者等に対する職業リハビリテーションニーズが高まる中で、平成９年度からの知的障害者の受け入れ試行・検討を実施し、その結果を踏まえ、広域障害者職業センターと障害者職業能力開発校を併せ持つ広域センターの特徴を活かして、平成 14 年度から対象者を身体障害者のみならず知的障害者、精神障害者及び精神障害者等に拡大し職業指導・職業訓練等の職業リハビリテーションを実施している（精神障害者の受け入れは国立職業リハビリテーションセンターのみ)。

・障害者の雇用の促進等に関する法律の一部改正（平成 14 年５月７日）
広域障害者職業センターの支援対象者が身体障害者以外にも拡充される。

（２）障害者職業訓練の目標と内容

イ　職業リハビリテーションの一環としての職業訓練の目標
「職務課題」と「適応課題」



↑ 職務課題の比重が高い
（職務に関する知識、技能の修得に係る課題）

適応課題の比重が高い
（職業人としての基本的習慣、態度形成に係る課題）↓

一般訓練と障害者訓練の比較

ロ　職業的障害程度と訓練対象者

①　一般訓練系
・職務課題＞適応課題
・教授－被教授（自学自習可能）
・目標達成志向型訓練

②　職域開発系
・職務課題＜適応課題
・援助－被援助
・問題発見志向型訓練

職業的障害程度	職務課題	適応課題
一般訓練系	障害特性に応じた特別な援助を行えば、訓練科の訓練目標に盛られた技能範囲を修得し、一般就労可能な者。	基本的な労働習慣は一応体得しているが、一定レベルの継続的な支援が必要な者。
職域開発系（重度対応）	障害特性に応じた特別な支援を行えば、訓練科の訓練目標に盛られた技能範囲の一部、または複数の訓練科にわたる技能範囲の一部を修得し就労可能な者。	基本的労働習慣の相当部分に課題があり、障害特性に応じた手厚い支援が継続的に必要な者。

（３）障害者職業訓練の課題

今日の職業リハビリテーションにおける職業訓練の課題について、以下に整理する。

イ　職業的障害の捉え方

訓練受講希望者の障害が重度化している中で、障害者職業訓練においても障害特性に応じた個別の対応が求められているが、障害の重度化とは何を根拠にしているかである。職業的自立を支援するに当たり、従来の機能・形態障害に止まらず、職業を獲得する上での能力障害と課業遂行能力との因果関係を明らかにする必要がある。いわゆる職業的障害といわれるハンディキャップを的確に捉えることである。ここで重要なことは、障害者本人を取り巻く産業構造の変化、技術革新の進展等により労働市場や雇用現場の変化など環境要因との関わりで職業上のハンディキャップを捉えることである。今後雇用が期待される分野は第三次産業であり、とくに情報、通信、金融、保険、医療、レジャー、ファッション等であるといわれているが、これらの業種は障害者雇用に消極的である。こうした産業構造や労働市場の変化に、障害者雇用が対応できていないのはなぜかという環境要因から生ずるハンディキャップが、的確に捉えられていない。

ロ　障害の質的変化への対応（知的障害者、精神障害者等）

訓練対象者の範囲が身体障害者から全障害者に拡大されたことから、身体障害者以外の対応に課題がある。すなわち、身体障害者と異なる特性で、訓練の転移が困難な障害者が増加するなど、その対象者像が大きく変化する中で、障害者職業訓練は対象者の変化に追随できていない。特に、知的障害者や精神障害者のように社会生活全般に渡る支援の必要な対象者には、物理的な支援よりは人的支援の要素が大である。人的支援は、一度のサービスでハンディキャップを解消できるものではなく、長期に渡る支援が必要である。しかし、障害者職業訓練は、従来から期間限定の訓練で職業自立可能な身体障害者を対象としてきたため、長期的な人的支援体制のノウハウが少ない。このような状態で、長期の人的支援体制の必要な対象者を受け入れようとしているため、対応も具体化できていないと考える。

(4)職業的重度に対する障害者職業訓練の対応

障害者職業訓練の課題を受け、職業的重度との関わりで職業リハビリテーションにおける職業訓練を整理してみる。職業的重度を分かり易くいえば、①「職務遂行能力」と②「個人の現有能力」の差であり、この差の甚だしい場合をいう。①と②のギャップの甚だしいのは、次の二つが考えられる。

一つは①が大の場合、もう一つは②が小さ過ぎる場合である。前者は産業構造の変化、技術革新の進展等により労働市場や雇用現場の様々な変化への対応がこれに当たる。後者は、高次脳機能障害や脳性麻痺のよう職務遂行能力が欠如していても障害等級に現れにくいケース、及び知的障害や精神障害のように職業生活を営むのに日常生活支援をも含めたケアの必要なケースである。職業リハビリテーションは、①と②の甚だしい差を埋める行為と考える。

また、職業リハビリテーションは、職業指導、職業訓練、職業紹介の三段階があり、それぞれ障害者個人とそれを取り巻く環境の理解、個と環境の変容、個と環境の調整という機能を有している。よって、障害者職業訓練の基本的方向は、職業的重度への対応であり、職業リハビリテーション過程における個と環境の変容を促進することである。この時の変容には、二つの方法が考えられる。

イ　障害者個人の変容を重点にする方法

これは、産業構造の変化、技術革新の進展等により労働市場や雇用現場が様々な変化をしており、これらの環境変化に障害者個人の能力を合わして、両者の差を埋める行為である。産業構造の転換等が進展する中で、新規産業の創出や既存の産業の高度化を担う高度な知識・技能を有する人材が求められている。このような高度な内容を修得するには、理解力に特段の支障のない身体障害者等が訓練対象の中心となる。そして、二次的に手すりやスロープ等障害者を取り巻く施設、設備環境の改善という対応である。

ロ 障害者を取り巻く環境の変容を重点にする方法

障害特性が原因で適応能力の不足や職務に必要な能力が著しく欠如している者については、その職業能力を必要能力まで引き上げるのに限界がある。具体的には、知的障害や精神障害のように職業生活を営むのに日常生活支援をも含めたケアの必要なケースが相当する。

このような対象者については、現有能力で可能となる職務や就労形態の創出という環境を変容させてギャップを埋める。いわば、個人の能力に仕事の形態を合わせるという考えである。また、従来の技能付与に加えて、職業生活を支える生活分野をも視野においた対応が必要となってくる。例えば、社会人としての適応性を高め、適切な判断や行動を可能にする社会生活技能の修得である。そして、職務の創出も職業生活支援も、障害者を取り巻く地域社会全体としての取組みが重要となってくる。

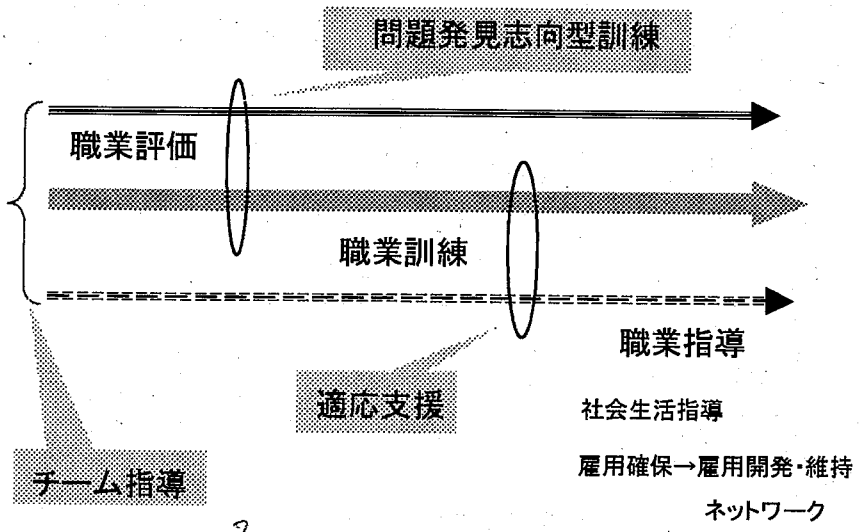
３．職業業的重度障害者に対する職業訓練の取り組み（国立職業リハセンター）

生活支援から職業的自立支援までの総合的な支援を継続的に必要とする精神障害者、知的障害者、高次脳機能障害者等の職業的重度障害者の職業訓練手法を開発・実施し、これらの者の職域拡大を図るとともに、蓄積した職業訓練等のノウハウを関係機関に対して情報提供することを目的として、職業訓練部に職域開発課を設置する。(平成１４年)

（１）並行型職リハサービス

従来の職業訓練は、シリーズ型職リハサービスとして時系列的に行われ、職業評価→職業訓練→職業指導（紹介）という流れで段階的な訓練を行ってきた。これは、個々の職業的障害を把握しやすい身体障害者には適した訓練であると思われる。しかし、社会生活全般に渡った継続的支援の必要な重度障害者に対しては、個々の職業的障害を把握しにくいため、評価をしながら訓練を、訓練をしながら評価をという複合的な対応（パラレル型サービス）が必要となっている。

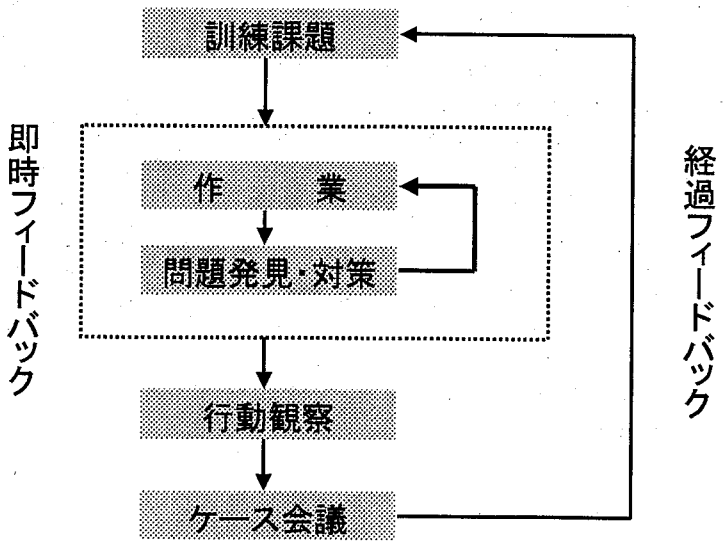
この課題を受けて生活支援から職業的自立支援を継続的に必要とする精神障害者、知的障害者、高次脳機能障害者等の職業的重度障害者の訓練技法を開発・実施し、これらの者の職域拡大を図るとともに、蓄積したノウハウを関係機関に対して情報提供することを目的として職域開発課が設置された。



（２）問題発見志向型訓練

従来の身体障害者職業訓練は、日常生活動作に特段の支障のない者という枠組みで、現有能力を就労可能な目標値まで引き上げる「目標達成志向型」の訓練方式であった。ところが、生活支援から職業自立まで総合的、継続的な支援を必要とする職業的重度（知的、精神障害、高次脳）者の場合は、生活支援の要素を併せ持った職業訓練になるため、多様な問題を内包しており事前に訓練目標を明確に設定することが困難である。

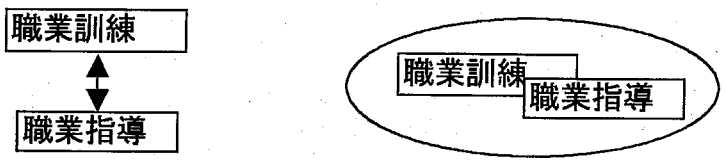
そこで、訓練の進行に伴って問題点を明らかにし、到達目標を徐々に絞り込んでいく「問題発見志向型」訓練の必要性が生じ、これを可能にする柔軟なシステムの構築が求められている。



（３）適応支援

職業に関する適応性（障害代償獲得支援、社会生活指導、就業支援）を向上させるため、技能付与の指導に併せて適応支援を実施する。適応支援の指導内容は「職業指導」の範ちゅうではあるが、指導方法においては従来の「職業指導」と「職業訓練」の連携をさらに進め、両者が一体となった指導体制（チーム指導）で実施する。

従来型指導→職業指導課　　**適応支援→職域開発課**



（注）職業指導

職業に就こうとする者に対し、最適な職業の選択を容易にさせ、適応性を増すために必要な指導（職業知識、職業の選択、就職斡旋、就職後の指導等の一連の過程）---職業安定法

イ　社会生活指導

①　障害特性の把握と自己理解の向上
（講義、グループワーク、個別面接・個別指導、当事者参加ミーティング、保護者会、ＳＳＴ等）

②　社会・職業生活に係る知識・技術の修得
（講義、グループガイダンス、個別指導等）

③　職業準備指導
（同行指導、講義、グループガイダンス、職業リハビリテーションガイダンス等）

ロ　就業関連支援

事業所との連携により実際の職場における実習を通して、職場適応力を図る。また、就労後のフォローアップにより、職場定着を図る。

①　職場実習
（職場体験実習、就職前提職場実習）

②　職場定着指導

ハ　障害代償獲得支援

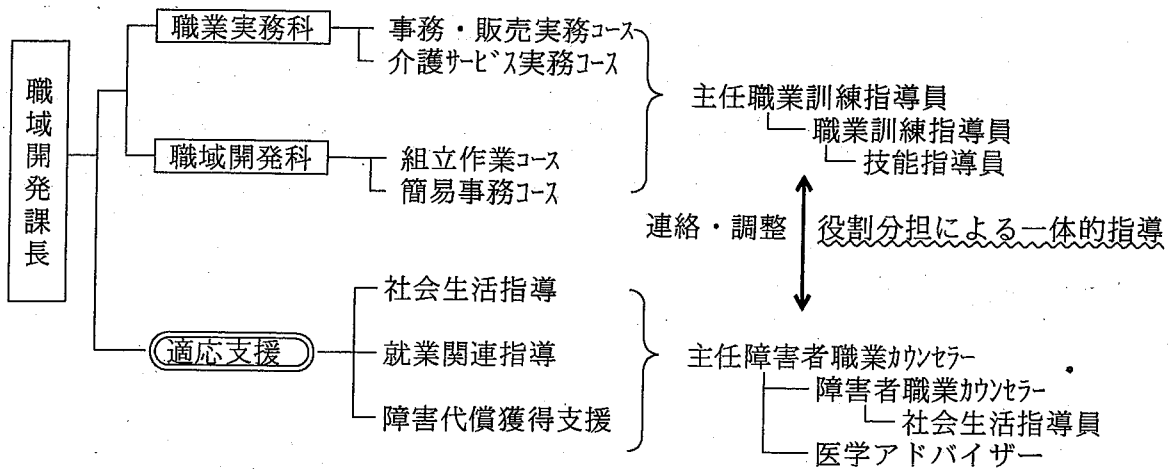
①　メモリーノート訓練（高次脳機能障害者）
②　ＳＳＴ（精神障害者）
③　基礎学力強化指導
④　作業環境整備

（３）実施体制（チーム指導体制）

生活支援の要素を継続的に必要とする訓練対象者に対する職業訓練は、技能付与の指導に基本的労働習慣や対人技能等の向上を促す職業指導（以下「職業生活指導」という。）が不可欠である。このように指導領域が広く且つ各領域において専門性を必要とされる場合は、一人の指導員では対応が困難である。そこで、必要とされる指導領域内全般をカバーするために、複数の異なる専門性を有する者が連携、協力して相補関係の指導体制を築くことが必要となる。これらの異なる専門性を有する者がチームを組み、お互いに補完しあったチーム指導体制で対応する。

チーム指導の中心となるのは、職業訓練指導員と障害者職業カウンセラーである。前者は技能付与のための指導を、後者は職業生活指導を担当し、両者が密接に連携して並行実施していく。また、両者はそれぞれの視点で訓練対象者の行動観察等を通して職業適応及び技能修得上の課題を発見し、その原因と対策を検討することにより、効果的な職業リハビリテーションを実施していく。

実施体制としては、職業訓練を担当する職業訓練指導員の下に技能指導員を、職業指導を担当する障害者職業カウンセラーの下に社会生活指導員を置く。その他に、医学的側面からの指導・助言を得るために医学アドバイザーを置く。



（４）職業訓練の種類等

職業訓練の種類	訓練科	訓練ｺｰｽ	訓練期間	訓練定員	訓練対象者
導入訓練を伴う普通課程の普通職業訓練（分野訓練）	職業実務科	事務・販売実務ｺｰｽ 介護ｻｰﾋﾞｽ実務ｺｰｽ	１年 １年	２０人 １０人	知的障害者
	職域開発科	組立・作業ｺｰｽ 簡易事務ｺｰｽ	１年 １年	１０人	高次脳機能障害者 精神障害者

（５）訓練対象者

イ　知的障害者（訓練生の募集　年１回）

①　療育手帳所持者であって通所可能な者

②　地域センターの職業評価を受けている者

ロ　高次脳機能障害者（訓練生の募集　随時））

①　職域開発科への受け入れ

・　身体障害者手帳所持者であること

・　身体障害者リハビリテーションセンター入所者であること

・　既存の訓練系の職業訓練では就職に必要な知識、技能等の習得が困難であり、障害特性に応じたカリキュラムと個別の職業支援を必要とする者

・　障害を受容し、かつ、障害をオープンにして訓練受講可能な者

②　一般訓練系への受け入れ

・　身リハ入所者であって一般訓練系の訓練受講可能な者

ハ　精神障害者（訓練生の募集　年１回）

①　受講指示要領の第１の７に規定する精神障害者であること

②　公共職業安定所に求職登録している者であること

③　地域センターの職業評価を受けている者であること

④　当センターへ通所可能な者であること

⑤　障害を受容し、かつ、障害をオープンにして訓練受講可能な者

４．今後の検討課題

（１）職業的障害と訓練対象者像

イ　職業的障害

・環境適応や人間関係の修復等適応力に課題を有している。

・仕事との関わりで課題になっている内容の洗い出し

ロ　訓練対象者像

・どのようなレベルの者を対象者とするか職業能力、日常生活力、精神安定度の面から職業訓練受講条件を整理する。（毎日通所できる、病状が緩解状態である、職業能力が比較的高い、地域における社会生活面の支援機関・施設との関わりがある、自傷他害がない等）

・多種多様な職業的障害に対して、多様な支援方法の一つとして技能付与を通した支援（職業訓練）が有効な対象者像を検討する

（２）職業リハビリテーションにおける職業訓練の位置づけ
・パラレル型職リハサービス（導入訓練、本訓練、職場実習、適応支援）
・職業を通じた社会参加の支援方法として、シミュレーション（Ｏｆｆ　ＪＴ）を経て実務（ＯＪＴ）に移　行するか、実務の中で環境整備をしていくかを検討する必要がある。
・職業リハビリテーションにおける人材育成システムとしての視点からＯＪＴとＯｆｆ　ＪＴ　を検証し、障害特性を考慮して両手法の長所を生かした職業訓練の位置づけを検討する。

（３）指導方法の特徴の検証
・個別カリキュラムの設定（モジュール訓練）
・問題発見志向型訓練

（４）チームアプローチについて
　地域に根ざした職リハサービスとか、関係機関との密接な連携、ネットワーク等々チームでの対応が言われて久しい。
　しかし、チームプレーや連携の難しさは一向に改善されていない。否、より複雑になっているとさえ思われる。その中で、「実践の共同体」という古くて新しい考え方があるが、現状では主流とはいえない。職業訓練の分野では、徒弟制度に似ているような考えである。
　ポイントは、支援者と障害者の関係である。チームアプローチではどうか？実践の共同体ではどうか？

小学校総合学習
「出会い・発見・私
～先輩から学ぼう～」

独立行政法人　雇用・能力開発機構
京都職業能力開発促進センター
後藤　哲

大津市立堅田小学校
「総合学習」

- 大津市立堅田小学校6年“びびび学習”（総合学習）「出会い・発見・私　～先輩から学ぼう～」を担当した。
- 6月18日、29日と二回にわたり担当した。（各60分程度）
- 30人程度の各クラスから希望によって集められた生徒に対して行った。（堅田小学校は6学年は5クラスある大型校である。）

総合学習について

- 総合学習は5人の各分野の講師が担当した。
  - 動物園の飼育担当者・琵琶湖の伝統的な船大工（丸子船）・パラオでの海外青年協力隊経験者（教師）・保育園の園長・ウガンダでの海外技術協力専門家。
- 生徒は希望により各講師を選択し、グループに分かれ、事前学習（インターネット等の活用）を行ったうえで授業に臨んだ。

総合学習担当までの経過

- 長女（堅田小学校6年生）の担任からの依頼がきっかけであった。
- 講師派遣の要請は、独立行政法人雇用能力開発機構滋賀センターへの申請により、京都職業能力開発促進センターへと迂回され実現された。
- 現在でも京都職業能力開発促進センターは、地域ふれあい事業等で地域の中学生の職業体験を受け入れたりしているが、府県をまたがると手続き等が必要となった。

総合学習担当までの経過　その2

- 講師派遣は公用外出という扱いで無償で行うことができた。
- ちなみに父兄の担当者は、私ひとりであった。
- 長女は私の講習は受けなかった。

総合学習の実施　1回目

- 講習はエアコンの効いた図書室で行われた。
- 担任の先生が司会を行い、授業は進められた。
- 1回目はウガンダの概略とJICAプロジェクトでの仕事のことをパワーポイントと配布資料で行い、質疑応答を行なった。
- 事前学習をしていたせいか、質問も多く活発な内容となった。
- 遠いアフリカということもあり、動物のことや暮らしのこと、食べてるものなどに関心が集まった。

総合学習の実施　1回目　その2

- 生徒の興味を惹くためアフリカの楽器（大太鼓、小太鼓、ブドンゴ、等）を持ち込んだ。

総合学習の実施　2回目

- 1回目と2回目の間に、JICAのビデオや広報資料による、ナカワ訓練校プロジェクトや日本の海外援助（JICA）に関する学習がなされていた。
- 訓練校でどのように働いていたか、生活はどうであったかなどの、質疑応答を中心に授業は進められた。
- 事前に生徒からの質問集も頂いていたので、それらへの回答からはじまり、いろいろな疑問に答えた。
- 働いていた上でのウガンダ人カウンターパートへの接し方などを強調した。

総合学習の実施2回目　その2

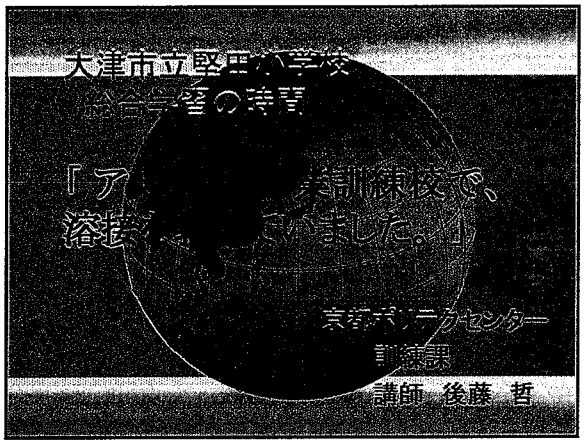
- 生徒は各自テーマを決め、インターネット等で調べ総合学習の時間で報告しているようであった。
  - （ちなみの長女の場合、動物園の飼育担当者の授業を受け、絶滅種をテーマにし大きい紙にまとめあげていた。）
- 質問は、ウガンダの通貨、経済状態、人種差別、教育制度、訓練校の生徒などについてさまざまなものであった。
- 働いていてどうであったかなど、やりがいなどについてや、海外で働くことなどの質問もあった。
- 総合学習のねらいとかもあり、働くことの意義や楽しさなどを強調するように心がけた。

総合学習後について

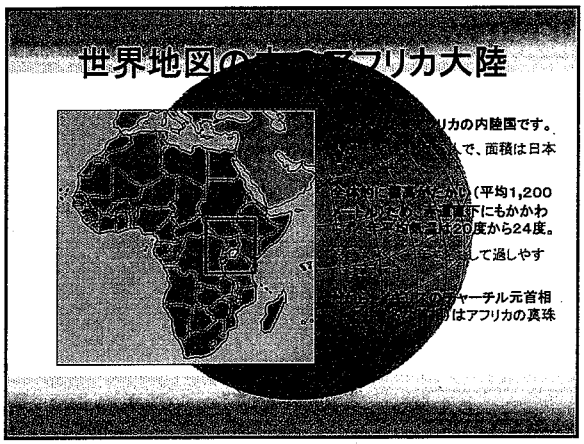
- 総合学習後に生徒から作文集を頂いた。
- 文集の内容は感想や質問集であった。
- 質問についての答えや作文集を読んでの感想などを書いたレターを送付予定である。

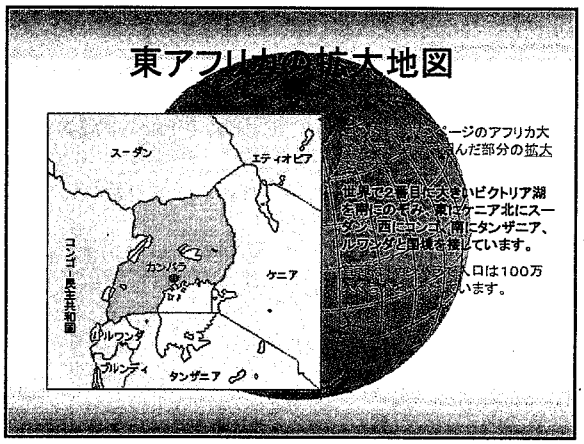
まとめ

- はじめに、担任の先生や校長先生から、最近の生徒は仕事のことや働くということについて、あまり考えていないようである、という説明を受けた。
- 総合学習の時間等をとおして、「私の仕事館」に見学に行ったりしているとのことであった。
- 生徒に仕事のことや働くということを、授業の中でわかってもらえるように強く心がけた。
- 今回は、海外援助という仕事を通じて、働くということの意義や楽しさを感じることができたならば幸いと考えている。

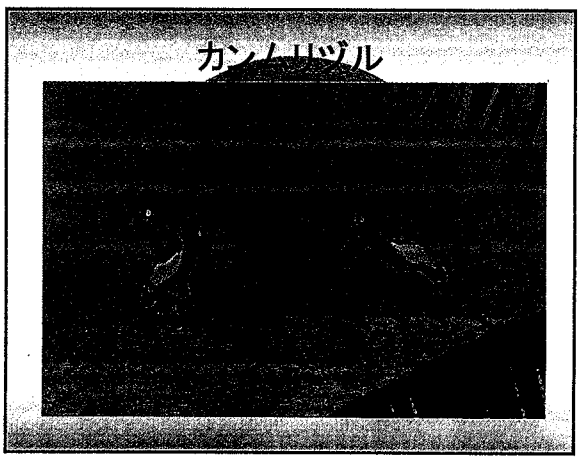

大津市立堅田小学校
総合学習の時間
「ア
溶接
京都ボランティアセンター
訓練課
講師 後藤 哲

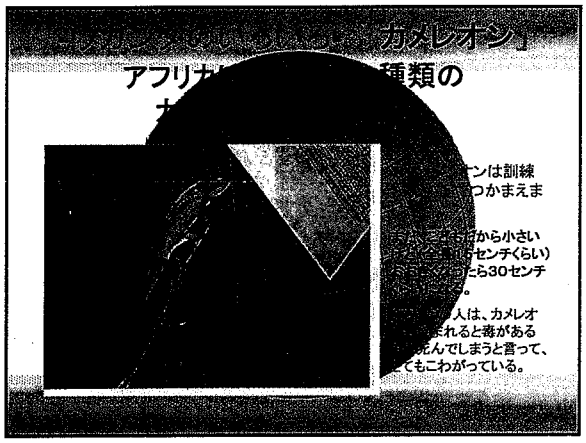
アフリカは
• 地球儀で
いる。
• とても
• 飛行機で
• 東アフリ
• ということ
ンダは朝の


世界地図の
アフリカ大陸
リカの内陸国です。
で、面積は日本
(平均1,200
にもかかわ
して過しやす
はアフリカの真珠

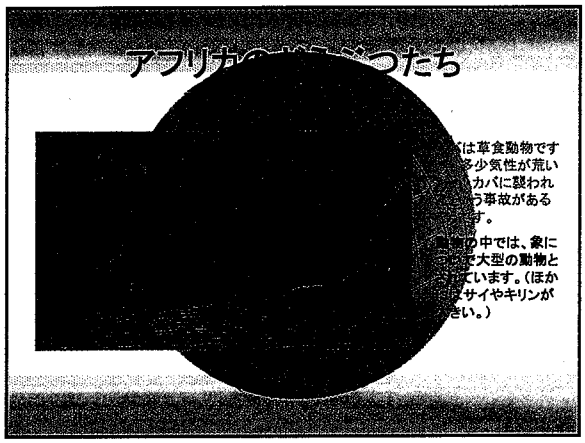

東アフリ
ージのアフリカ大
んだ部分の拡大
世界で2番目に大きいビクトリア湖
スーダン
エティオピア
コンゴ民主共和国
カンパラ
ケニア
ルワンダ
ブルンディ
タンザニア
人口は100万
います。

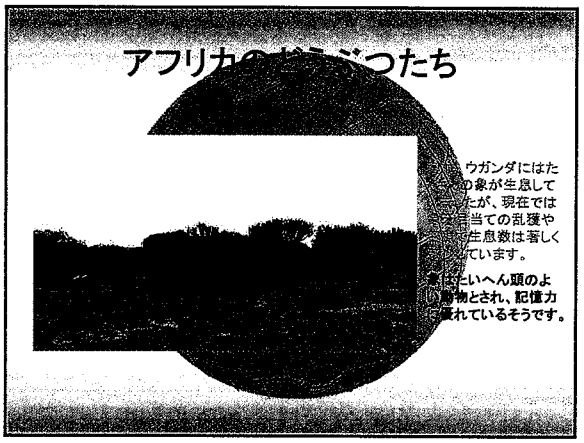
ウガンダの
ンムリヅル
わりつる)です。
<ウガンダの国旗>
< 国旗の
黒色はアフリカ
赤は民族の融和を

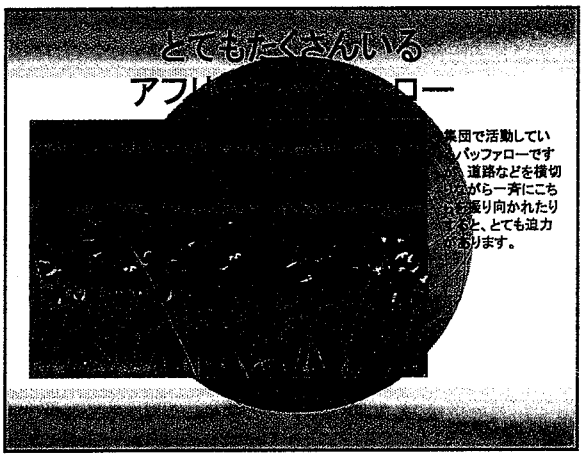

カンムリヅル

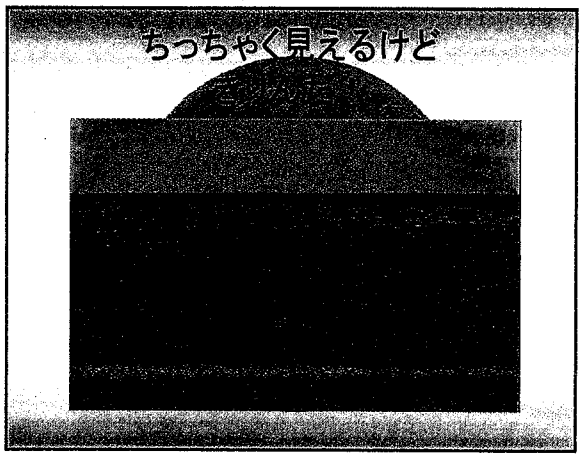

「カメレオン」
アフリカ
種類の
ンは訓練
つかまえま
から小さい
センチくらい)
たら30センチ
人は、カメレオ
まれると毒がある
んでしまうと言って、
てもこわがっている。

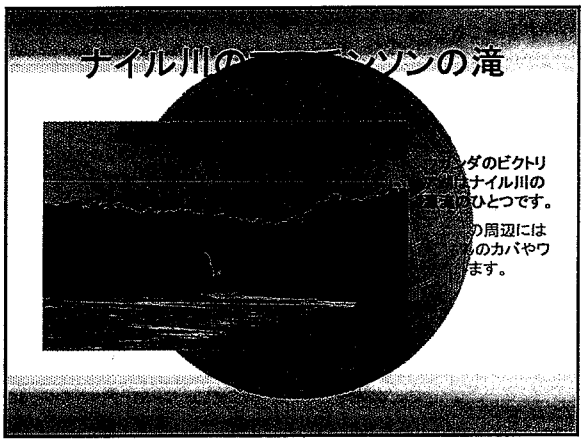
国立公園(ナショナルパーク)
の
ト
萱葺き(かや
き)で煉瓦(れ
が)造りの
風の建物。
ウガンダでは
や煉瓦造りの住
多い。
ウガンダは地震が
ないので、煉瓦造り
も大丈夫です。

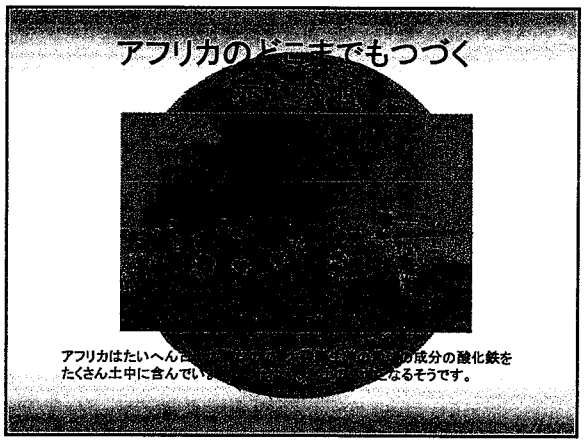

アフリカ
つたち
は草食動物です
多少気性が荒い
カバに襲われ
う事故がある
す。
の中では、象に
で大型の動物と
ています。(ほか
サイやキリンが
きい。)

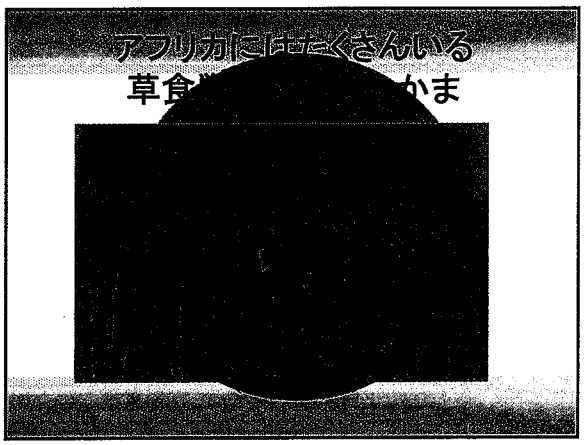

アフリカ
つたち
ウガンダにはた
の象が生息して
たが、現在では
当ての乱獲や
生息数は著しく
ています。
たいへん頭のよ
い動物とされ、記憶力
優れているそうです。

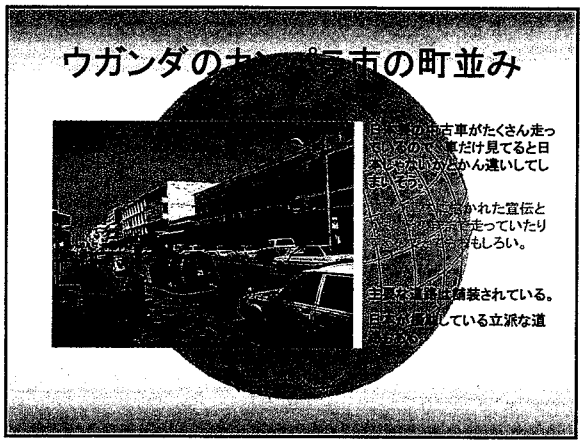

とてもたくさんいる
アフ
ロー
集団で活動してい
バッファローです
道路などを横切
がら一斉にこち
振り向かれたり
すると、とても迫力
あります。

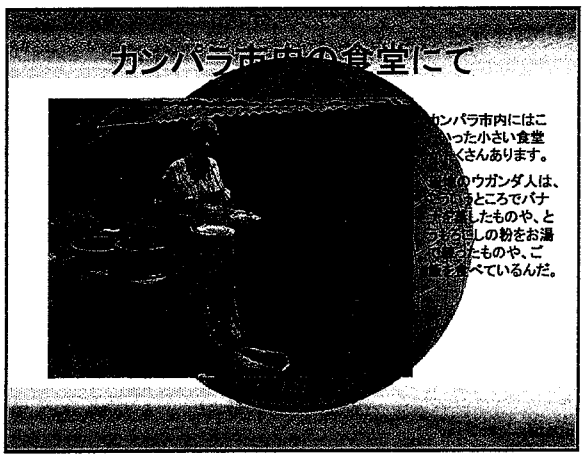

ちっちゃく見えるけど

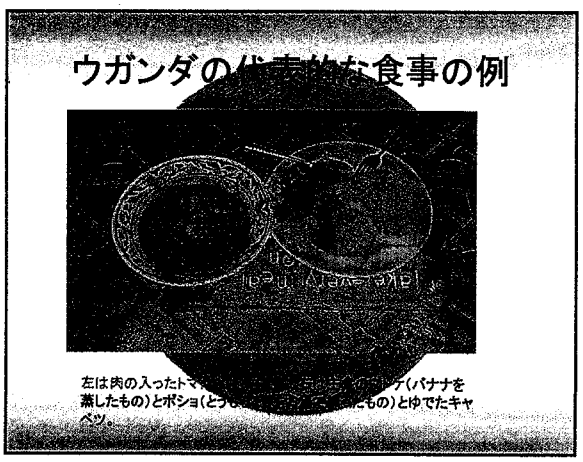

ナイル川の
ンの滝
ダのビクトリ
ナイル川の
ひとつです。
の周辺には
のカバやワ
ます。

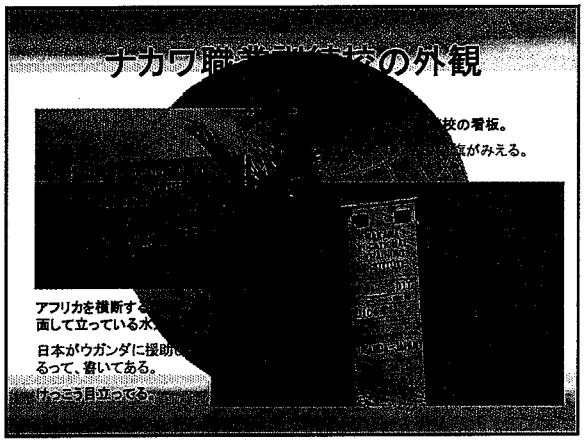

アフリカの
でもつづく
成分の酸化鉄を
たくさん土中に含んでい
なるそうです。


アフリカには
草食
かま

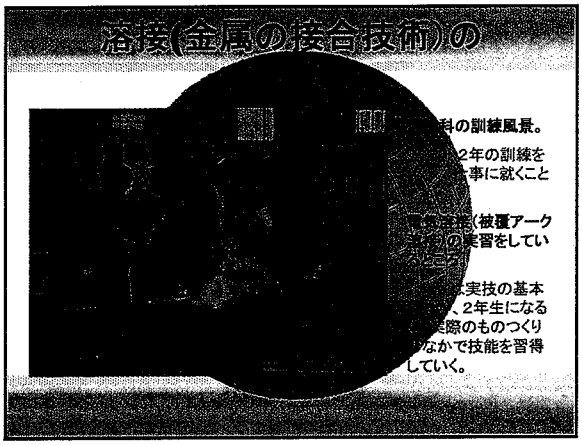

ウガンダの
市の町並み
古車がたくさん走っ
だけ見てると日
かん違いしてし
かれた宣伝と
走っていたり
もしろい。
舗装されている。
している立派な道

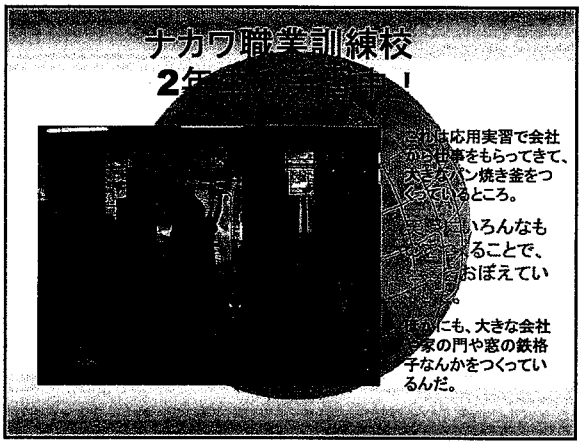

カンパラ
の食堂にて
カンパラ市内にはこ
った小さい食堂
くさんあります。
のウガンダ人は、
ところでバナ
したものや、と
しの粉をお湯
たものや、ご
べているんだ。

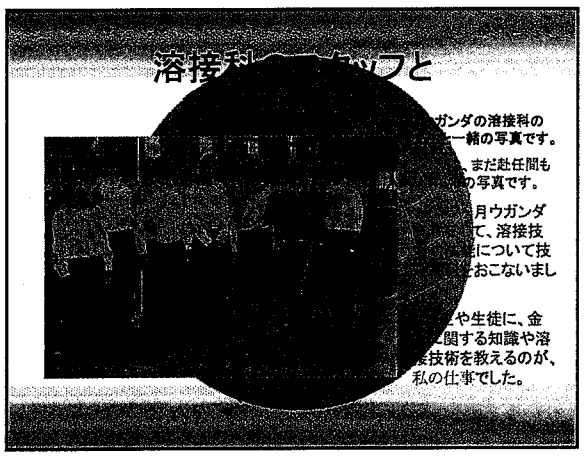

ウガンダの
食事の例
左は肉の入ったト
テ(バナナを
蒸したもの)とポショ(とう
もの)とゆでたキャ
ベツ。


ナカワ職
の外観
校の看板。
がみえる。
アフリカを横断する
面して立っている水
日本がウガンダに援助
るって、書いてある。
けっこう目立ってる。

ナカワ職業訓練校の
溶接
実習場

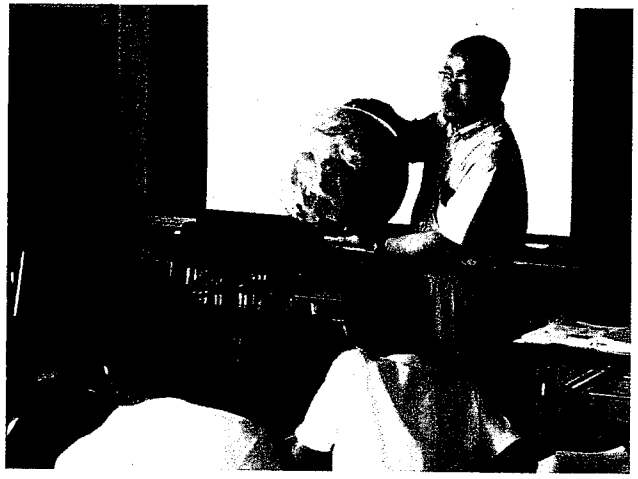

溶接(金属の接合技術)の
科の訓練風景。
2年の訓練を
事に就くこと
(被覆アーク
の実習をしてい
実技の基本
、2年生になる
際のものつくり
なかで技能を習得
していく。


ナカワ職業訓練校
2
は応用実習で会社
事をもらってきて、
ン焼き釜をつ
くっているところ。
いろんなも
ることで、
おぼえてい
にも、大きな会社
家の門や窓の鉄格
子なんかをつくってい
るんだ。


溶接
ッフと
ガンダの溶接科の
一緒の写真です。
まだ赴任間も
の写真です。
月ウガンダ
て、溶接技
について技
おこないまし
や生徒に、金
関する知識や溶
技術を教えるのが、
私の仕事でした。

後藤さんありがとうございました

大津市立堅田小学校　びびび学習　「出会い・発見・私　～先輩から学ぼう～」



後藤さんとの出会いから、アフリカの自然や人々の生活の様子、そして、日本との関係など多くのことを学ぶことができました。

また、ウガンダでの職業訓練校でのお仕事について学ぶことで、後藤さんの中にある、仕事に対する情熱やチャレンジ精神、コミュニケーションの重要性を、仕事をしていく上での大切なこととして考えることができました。ありがとうございました。

ウガンダの位置や日本との距離、アフリカの自然、衣食住など地球儀やパワーポイントを使って、わかりやすくご説明いただきました。

二回目は、子どもたちの質問に答えていただきながら、仕事をしていく上で大切にしておられることを語っていただきました。

平成１６年６月１８日

京都職業能力開発促進センター
所　長　湯　浅　　幸　敏　様

大津市立堅田小学校
学校長　中村　長七
第６学年　担任一同

「総合的な学習の時間」の学習に係わる講師派遣について

梅雨の候、貴職には益々ご健勝のこととお喜び申し上げます。平素は、本校教育にご理解、ご協力を賜り誠にありがとうございます。

さて、本校６年生では、総合的な学習の時間の一環として「出会い・発見・私　～先輩から学ぼう～」をテーマに、様々な経験をされている人生の先輩に、その方の携わっておられる仕事の内容や、仕事に対する思い・願いについての話を聞き、そこから子どもたち自身の今後の生き方について考えていく学習を進めています。また、この学習を通して、子どもたちの職業観の育成や職業意識の啓発を行いたいと考えています。

つきましては、貴所属　後藤　哲　様を講師としてご依頼したいと存じますので、派遣につきましてご高配賜りますようよろしくお願い申し上げます。

記

１，日時　　平成１６年　６月２９日　（火）１０時４０分～１１時２５分

２，会場　　大津市立堅田小学校

３，対象　　本校６年児童　３０名

４，講話内容

・ＪＩＣＡの活動や仕事に対する思いや願いについて
・子どもたちの学習内容に対してのアドバイス

おそくなって すいません。
本日学習の中で でてきた質問です
よろしく お願いします。
村田

後藤様

お世話になります。明日の２回目の出会いを楽しみにしています。よろしくお願いします。明日の流れですが、最初に子どもたちの質問に答えていただき、その後、仕事への思いや願いについて話して頂ければと思います。

子どもたちの予定される質問

個人の課題から

人種差別について… ウガンダに行って差別を見たりしたことはありますか？
JICAについて …… JICAのグループに入って幸せだと思ったことはどんな時ですか？
学校について …… 学校に行けない子どもについてどう思いますか？（中学についても…）
昔の日本について …… 日本も助けられたことはありますか。
貿易について …… どうやって輸出入をしているのですか（陸にかこまれているのに…）

- JICAにはいって仕事への思いはかわりましたか？
- 今ふりかえってみると もう少し しておいたらと思うことはありますか？
- 仕事をしていて よかったこと うれしかったことは何ですか？
- どんなことを思って 教えていましたか？

仕事への思いや願いについて

アフリカでの仕事をしていく上や日頃の仕事をしていく上で大切にしておられる点をお話いただければ、嬉しいです。３つぐらいにまとめて頂けると子どもたちもわかりやすいと思います。

- 不安はありませんでしたか？（仕事で）
- JICAの活動でウガンダに行くのに反対した人はいましたか。
- ウガンダ以外でどんな国に技術を教えたいですか。
- どうしてよその国のめんどうを見るのですか。（自分の事で大変なのに……）
- 教えた人がしょうらいどうなってほしいですか。
- ウガンダがどんな国になってほしいですか

（例）コックさん
・舌をきたえるためにおいしいものを食べよう
・美しいものをながめよう。
・いつも疑問をもとう。
など

ほかにも
・チャレンジ精神
・向上心
・コミュニケーション　など

後藤さん

真夏のような日が続いていますが、元気ですか？
この前は、いろいろなお話を聞かせて頂き、
ありがとうございました。JICAやいろいろな事を学習して、いろいろな事を考えました。
私は、後藤さんに出会って、後藤さんがやっておられる仕事は、ぜんぜんらくではないこと、接する時には、平等、公正、公平におしえなければならないこと、生徒とは、コミニケーションを大切にしないといけない事がわかり、そんな、後藤さんは、みんなから、そんけいされていると思っています。そして、私は、JICAについて調べることにしました。
調べていて、JICAの仕事は、とても、良い仕事だと思いました。人を助けるだけでは、なく、自然を保護したり、いろいろな面で活やくしているので、すごいなぁと思いながら、調べていました。私もこの仕事をやりたいなぁと思っていましたが、調べていると、だんだんと、私には、できないなぁと思いました。
けれど、後藤さんは、もう1度行きたいと言う事を聞き、この仕事を後藤さんは、とてもほこりに思っていると思いました。こんなほこりに思っている仕事を持てて、うらやましいなぁと思いました。また、やりがいがある！！と言うのを聞いたり、他にもいろいろな、話を聞いていて、後藤さんは、ぜんぜん、もうけたい、とか目立ちたいとは、思ってい

ないと思いました。今回いろいろな話を聞かせて頂き、いろいろふしぎに思った事や、考えた事他にもいろいろな事をかんじうれしかったです。また、きかいがあれば話を聞かせてください。ありがとうございました。

6年4組

後藤さんへ

[illegible]が続いていますが、お元気でいらしゃいますか。この間は、いそがしいところを、私たちのために多くのことを聞かせて頂きありがとうございます。さて、今回、ぴぴぴ学習でJICAの仕事について学習をして、多くのことを考えました。そこで、その考えたことを、まとめていきたいと思います。まずはじめに、後藤さんは、[illegible]国の人たちのために働いていることもわかり、2回目の出会いで、後藤さんはこの仕事にいきがいを持っていると言っていて私は、後藤さんは、JICAの仕事が大好きであいしているから、この仕事はいきがいがあると言えるんだなぁ～と思いました。2つ目に、JICAのについて調べていて、JICAのくたち、そして、後藤さんは、[illegible]人たちのためを助けるためにがんばっていることがわかりました。JICAの人たち、後藤さんも、すごいと思いました。最後に、私はどうして、後藤さんは、そこまで、JICAの仕事にいきがいを持てたのかなぁと考え、あっているかわかりませんがたぶん、家方をがいて、自分の力をはっきしたくて、そこまでがんばれるのかなぁ～と思いました。今、書いたことはあっていますか？あと、後藤さんに出会い、私はとても良かったことがありました。それは、後藤さんが私たちに伝えたかったことがわかったからです。それは、たぶん、今の日本は、不自由ではないが、この世界には、色々な人が病気でなくなったりいきたいと思っていても、しんでしまう人もいるし、色々な国が不自由なんだよ[illegible]を伝えたかったのかなぁ～と思いました。このように、今回多くのことを考えることがで

きたのは後藤さんに出会ったからだと感じています。いそがしいところわざわざありがとうございました。また機会があれば話を聞かせてください。本当にありがとうございました。

堅田小学校 [illegible]

後藤さんへ

このごろ、暑い時期に来て、冬が恋しくなるような天気が続きますが、お元気でいらっしゃいますか。この前は、お忙しい所、学校に来ていただき、ぼく達にウガンダのことを教えていただき、ありがとうございました。

さて、今回ぼくはびびび学習で、後藤さんの話を聞いたり、パソコンなどで調べて、いろいろなことにおどろきました。まず最初にウガンダで米が食べられているということにおどろきました。ぼくは「アフリカでも米は食べられているんだなあ」と思いました。次に、後藤さんが「ウガンダから帰る時にもっといたいと思った」ということです。ぼくはずっと「日本に帰りたいなあ」と思っているのかなあと思っていましたが、このことを聞いて"住めば都"というけど本当だなあと思いました。

次にぼくたちが人種差別について調べて思ったことは、「人間はもともと平等だったのになあ」と思いました。肌の色で人を差別するなんてバカけていると思いました。

ぼくは後藤さんの話を聞いて、「チャレンジ精神」を学びました。ぼくは「チャレンジ精神」をいつまでも持ち続けたいと思いました。

6-5

ーより

総合学習　質問集のまとめ

質問への答え

人種差別について

ウガンダに行って差別を見たりしたことはありますか？

ウガンダには旧宗主国（植民地支配をしていた国）の英国系の白人やインド・パキスタン系の外国人が少数ながら住んでいます。私たちアジア系のあまり歴史的なしがらみのない者から見ると、かれらはウガンダ人に対して少しばかり下にみているように思われるときもありました。

ただ、ウガンダ人にもインド人に対する差別意識や同じ黒人同士の部族間での上下の意識なども感じられました。

JICA について

JICA のグループに入って幸せだと思ったことはどんな時ですか？

援助という仕事は大変すばらしい仕事なので、多少苦労があってもやりがいがあり幸せだと思いました。

学校について

学校に行けない子どもについてどう思いますか？

学校に行けないと読み書きが不自由であったり、仕事に就く機会がすくなくなったりします。仕事に就くための教育訓練を受けるためにも小学校や中学での教育は必要だと思います。

昔の日本について

日本も助けられたことはありますか？

日本も戦後から昭和 40 年代の初めごろまでは海外からの援助を受けていました。国連機関やアメリカからなどです。戦後間もないころには世界のいろいろな国から救援物資が届き、たくさんの人々がその恩恵に与ったそうです。皆さんがよく使っている新幹線や東名高速道路建設のお金は世界銀行からの借金で造られ、その返済を終えたのは 1990 年になってからだそうです。

貿易について

どうやって輸出入をしているのですか？

切花のバラなどは国際空港のエンテベ空港からの輸出しています。空港以外では、湖上交通としてのビクトリア湖、陸路としてはケニアを経由してのモンバサ港便があります。

仕事への思いや願いについて

質問への答え

JICAにはいって仕事への思いはかわりましたか？

自分の職業人としての足りないところに気づかされました。また、同じような仕事でも国や経済の発展の度合いによって、必要とされることが違ってくることに気づきました。

今、振り返ってみるともう少ししておいたらと思うことはありますか？

いろいろ、困難なことがあり、目的の技術移転（ウガンダ人の先生に技術・技能を教えること）がスムーズにいきませんでした。特に、若い指導員にもっといろいろなことを教えたり、伝えたりしたかったです。

仕事をしていてよかったことうれしかったことはなんですか？

日本ではなんでもないことが、ウガンダでは大変困難であったりしました。少しずつでも、ものづくりの技術移転が進んでいると実感したときに、うれしくかんじました。

どんなことを思って教えていましたか？

ウガンダ人の彼らが、彼らだけで自立して訓練が行えるように指導を心がけました。日本人がいなくなっても、彼らが自身で運営できるように、機器の保守管理の方法や、カリキュラムの改善手法についてもトレーニングを行いました。

不安はありませんでしたか？（仕事で）

安全の意識が低いので、特に溶接作業は危険を伴う場合がおおいので、訓練中のそういう不安はありました。よって、安全作業については、厳しく指導を行いました。

JICAの活動でウガンダに行くのに反対した人はいましたか？

海外での援助の仕事を希望することは、家族等にも相談していましたので表面上反対する人はいませんでした。私の父や兄はとてもよい体験であると大賛成をしてくれました。

ウガンダ以外でどんな国に技術を教えたいですか？

世界中どんな国でもかまいません。わたしが少しでも役に立てるのであるならどこでもかまわないと思っています。アフリカや中東の国々やアフガニスタンでも、どこでもです。

どうしてよその国の面倒をみるのですか？（自分のことで大変なのに）

日本より、よその国のほうがもっともっと大変だからです。日本は国際的に見て大変恵まれた国です。海外では飢餓や貧困や病気で困っている人がたくさんいます。先進国と呼ばれる国には援助をする義務があると思います。日本も過去にさまざまな援助を受けたことがあるので、それを返す必要があります。

教えた人が将来どうなってほしいですか？

指導員として、たくさんの生徒を育ててほしいと思います。また、国のために役立ってほしいと思います。

ウガンダがどんな国になってほしいですか？

経済的、また政治的に安定した国家になってほしいです。技術・技能レベルも上がってほしいです。

仕事への思いや願い

ウガンダでは、なるだけ平等に接するように心がけていました。しかし、過度の平等意識は問題があることにも気づかされました。日本では一指導員として訓練を中心に仕事を組んでいくのですが、ウガンダにおいては管理的な面も任されたので個人の適性や職位なども考慮にいれながら、マネージングを重視しました。このように、日本とウガンダでは立場の違いがありましたので、公正に、公平に努めるよう心がけていました。

技術移転の対象者である、ウガンダ人指導員に対して常に敬意を払うよう努めました。彼らに対して、誠意を持ってあたるよう心がけました。かれらにとって私は日本人の代表のようなものなので、文化の違い等も含めてよく話し理解しあえるように努めました。

訓練の現場の中で常に接するよう心がけ、一緒にものをつくり、教えました。かれらが訓練をしていたら、じっと見て、そして改善方法について一緒に考えました。