日本職業教育学会
第 71 回 関東地区部会

報告集

2023 年 2 月 18 日(土)

於: オンライン

研究会プログラム

川嶋啓右	士業資格と専門職に関する研究 ー税理士事務所職員の職務満足と資格取得についてー	1
中村友基	授業の省察を支援するシステムの試作と検討（第３報）	32
山田寛之	イギリスにおける高等教育段階の職業教育の質保証制度： 新大学の『こども学』教育の事例	43

1

士業資格と専門職に関する研究

ー税理士事務所職員の職務満足と資格取得についてー

川嶋 啓右（川嶋税理士事務所）
日本職業教育学会 関東地区部会
（2023年2月18日）

2

自己紹介

川嶋 啓右〔かわしま けいすけ〕
川嶋税理士事務所 所長（税理士）

出身：東京都墨田区、現在は横浜市在住
趣味：野球

経歴：大学卒業後、外資系銀行（現 JPモルガン・チェース、モントリオール銀行）に
に勤務、銀行在籍時に大学院（修士課程）に社会人入学、その後、博士課程で学び、
教育の道へ。1995年に税理士登録。2022年3月に東京通信大学を定年退官。
東京税理士会品川支部に所属。

目 次

（発表内容）

1．はじめに
　　研究の概要
2．研究の背景と目的
　　税理士事務所と税理士資格
　　税理士法人
　　フラット型構造の形態
3．既存の研究
　　先行研究
　　士業資格と専門職
4．研究方法と調査方法
　　質的研究アプローチ
5．記述的推論からの考察
　　資格と職務満足の因果関係
6．まとめと課題

1. はじめに：研究の概要

本研究の出発点（Research Question）

１）確定申告や法人の決算申告などから社会にその名称が知られているにも拘らず、税理士事務所や税理士資格の実態がほとんど知られていない。その実態を社会に認知させるにはどうすべきか？　２）税理士資格は事務所職員の職務満足につながるのか？

研究調査と方法：インタビュー調査、質的研究

☞ 資格と職務満足という価値観は人間的な要素が大きい。そのため、質的研究の手法とした。

☞ 税理士事務所職員へのインタビュー調査、その分析から解明する。

研究の概要

研究目的

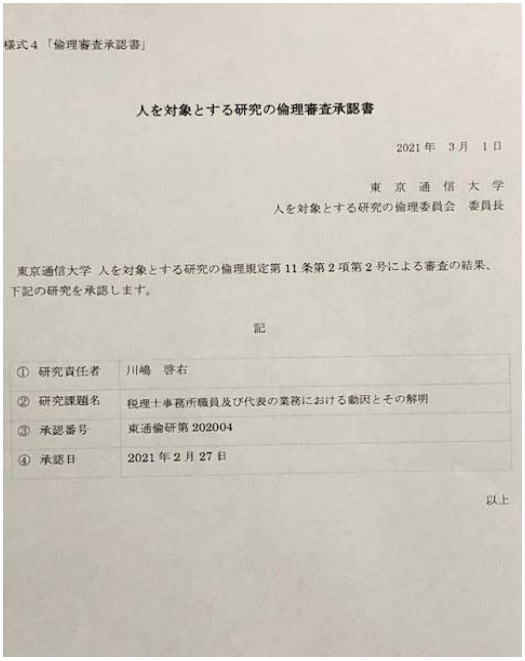
（１）税理士及び税理士事務所の形態と業務構造の解明
（２）税理士事務所における資格と職務満足の因果関係の解明

社会性

☞ 登録されている税理士 80,467人（2023年1月31日現在）に寄与

人を対象とする研究の倫理審査承認書

承認番号：東京通信大学 202004
承 認 日 ：2021年2月27日



様式４「倫理審査承認書」

人を対象とする研究の倫理審査承認書

2021 年 3 月 1 日

東 京 通 信 大 学
人を対象とする研究の倫理委員会 委員長

東京通信大学 人を対象とする研究の倫理規定第 11 条第２項第２号による審査の結果、下記の研究を承認します。

記

① 研究責任者	川嶋 啓右
② 研究課題名	税理士事務所職員及び代表の業務における動因とその解明
③ 承認番号	東通倫研第 202004
④ 承認日	2021 年 2 月 27 日

以上

研究の背景 – 税理士事務所について

7

- 企業
  - 私企業
    - 個人 ➡ 税理士＝税理士事務所（個人事業主）
    - 法人（共同企業）
      - 少数共同企業：合名会社（税理士法人）
      - 多数共同企業：株式会社
  - 公企業：公庫など
  - 公私混合企業：第三セクター

（注）税理士事務所の法人化（株式会社）は不可、また税理士事務所は
日本税理士会連合会への登録が必要。

研究の背景 – 税理士と税理士事務所について

8

税理士事務所の構成は、開業税理士である所長（事務所代表）、副所長職の所属税理士、一般職員（税理士の補助者）からなる。事務所には、税理士資格取得を目指す職員と資格取得を特に求めない職員が存在する。事務所の日常業務は、資格に関わらず同一の業務である。しかし、税理士資格を有する者と持たない者との大きな違いがひとつあるが、それは申告業務（最終責任）である。資格所有者は税務署へ申告ができるが、資格を持たない者はその業務ができない。税理士は、業務として他人の求めに応じ行政官庁（税務署）に申告ができる唯一の国家資格である（税理士法第2条）

（注）申告＝法律 である。
個人（所得税：確定申告書）や法人（法人税：決算申告書）に課される法律で、
年末調整での扶養控除申告書も同様である。
なお、税務署の「署」は査察及び調査権を意味する漢字である。

研究の背景 – 税理士について

9

税理士 ＝ 税理士事務所

税理士事務所は、税理士資格を持つ個人事業主の経営体である。
故に、税理士と税理士事務所は一体化となっている。

・税理士の使命

税理士がその職務を行うに当たり、独立した公正な立場を堅持して納税義務者の信頼に応え、租税に関する法令に規定された納税義務を適正に実現するように努めることが税理士の使命である。（日本税理士会連合会より）

⇒ 資格としての使命

・税理士の業務

① 税務代理：租税に関する不服申立ての代理または代行業務
② 税務書類の作成：税務官公署（税務署）への申告書作成業務（含財務書類等）
③ 税務相談：税務申告や租税の課税計算に関する相談業務

と規定されている。

研究の背景 – 税理士法人について

10

税理士法人は、税理士業務を組織的に行なうことを目的として複数（二人以上）の税理士が共同して設立する法人（税理士法48条第2項） その業務は、税理士事務所と同様の税務及び財務書類の作成業務である。

税理士法人は、定款の目的を税理士業務と定め（税理士法第2条第2項）、個人の事業主が複数人集まって共同事業化した会社形態である。その法人の社員（税理士）は、一般企業にはない無限責任を負うことになり、原則として各自が業務を執行する。また、税理士事務所は「所得税」が課せられるが、税理士法人は「法人税」が課せられる。

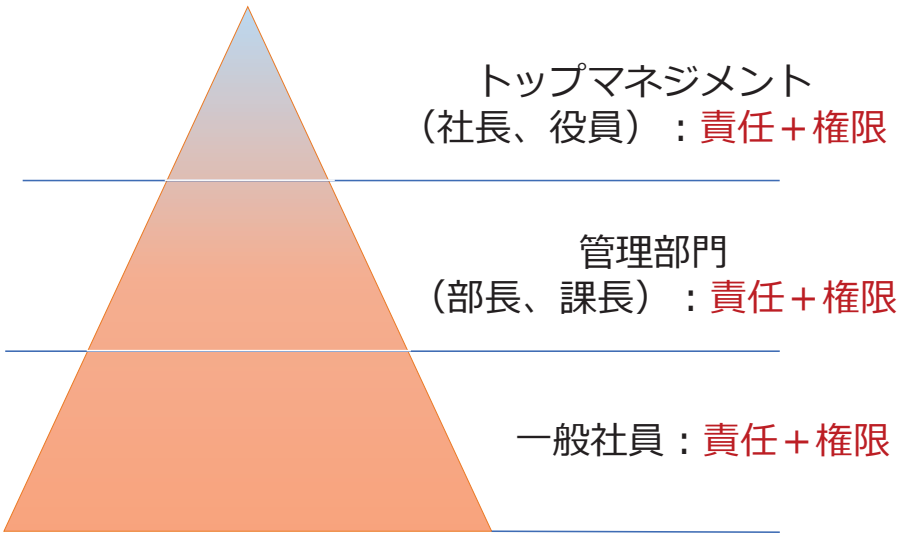
なお、本研究は、個人事業主（税理士）が代表となる税理士事務所についての研究であるため、税理士法人については対象外とした。

八士（さむらい）業と専門性：請求権限を有する資格

	名 称	成立年	監督官庁	専門性及び独占業務
1	弁護士	1893	なし	訴訟関連
2	弁理士	1921	特許庁	特許関連
3	司法書士	1935	法務省	登記関連
4	土地家屋調査士	1950	法務省	表示登記
5	行政書士	1951	総務省	官公署への書類作成
6	海事代理士	1951	国土交通省	海事関連
7	税理士	1951	国税庁	税務代理
8	社会保険労務士	1968	厚生労働省	労働社会保険申請

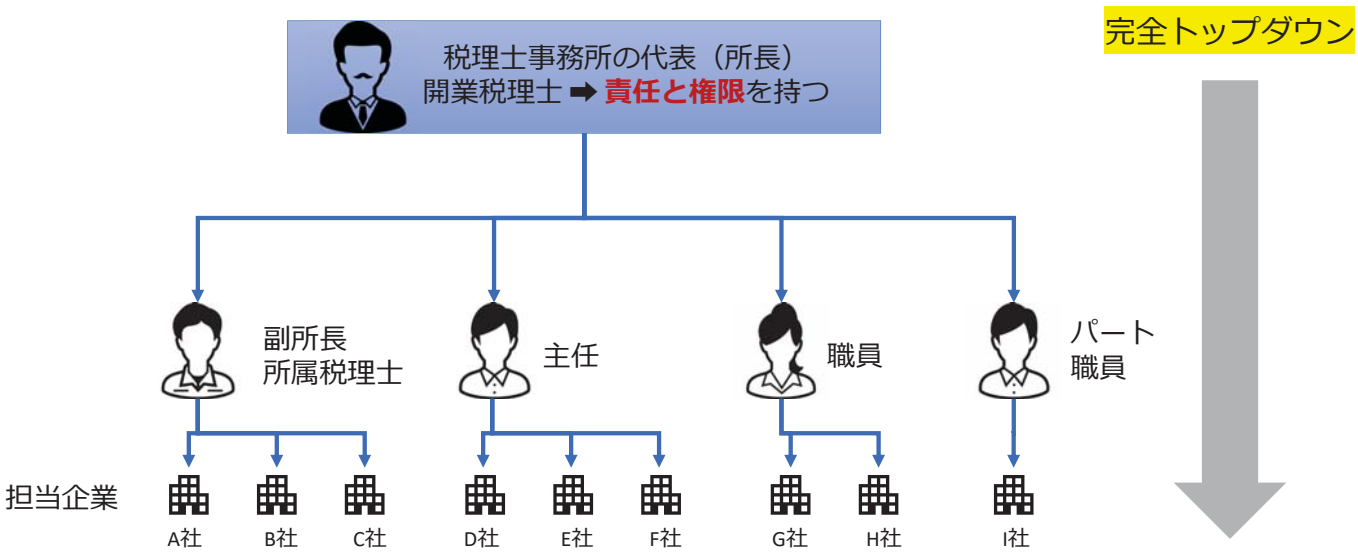
（注）士業には職能（職務上の能力：専門性）という意味が含められている
（注）2007年第166回国会「法務委員会」（平成19年3月23日）第8号会議録を参考

企業の組織構造：ピラミッド型ヒエラルキー構造



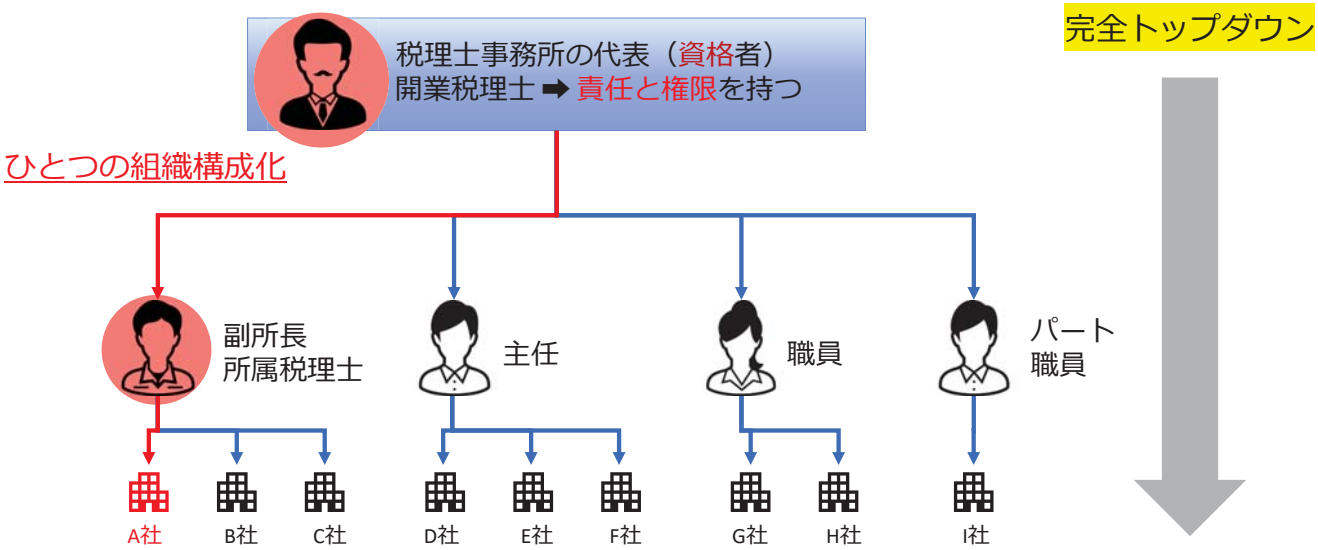
税理士事務所の組織形態：フラット型ナベふた構造

13



税理士事務所の組織構造：フラット型ナベふた構造

14



フラット型構造について

15

企業においてもフラット型組織は90年代に効率化の促進から議論がされたが、税理士事務所の組織ではそのような議論は生まれない。

⇩

その理由：税理士事務所の代表（税理士）の資格によって、職員の日常業務の遂行が可能となるからである。☞ フラット型の維持へ

・フラット化の利点
（１）自律性と主体性 ⇒ 税理士事務所で働く長所
（２）迅速な意思決定
（３）正確性と迅速性のある情報力

＊横田絵里（1998）「フラット化組織の管理と心理」経営行動科学第12巻第2号、pp145-147

フラット化のメリットとデメリット

16

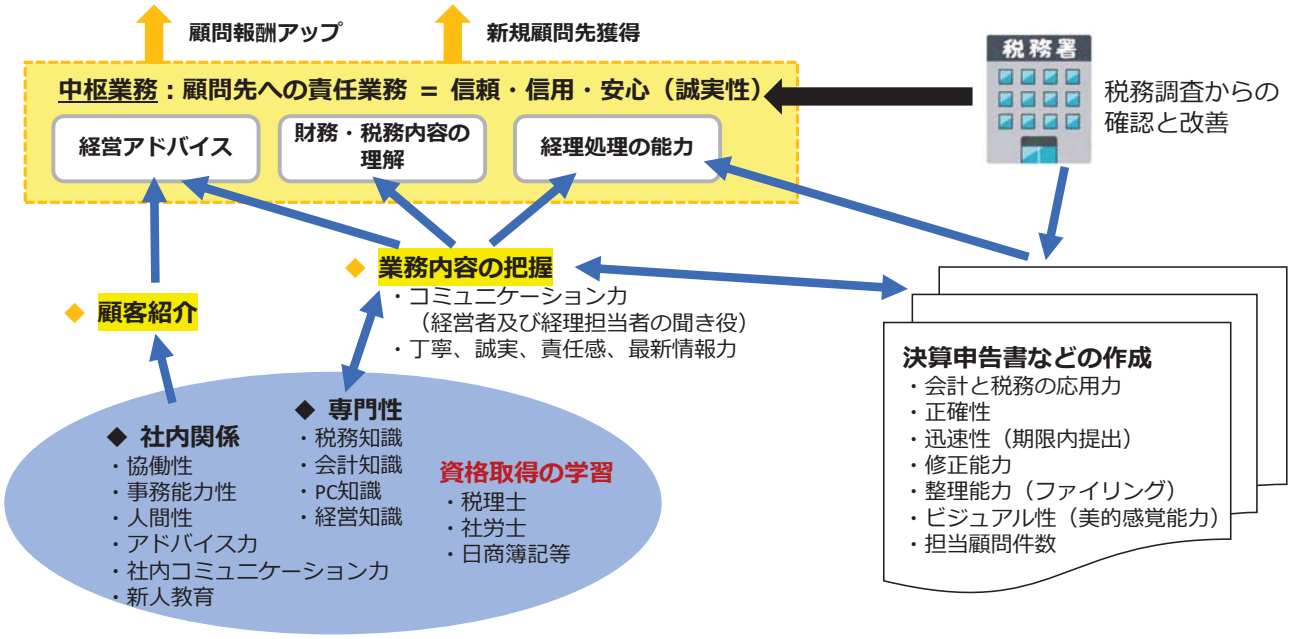
（メリット）
社員の自律性、能力開発、顧客へのサポート強化など
↪ 税理士事務所の形態に合致

（デメリット）⇒ 税理士事務所では該当しない
管理効率の低下（span of control：統制力に問題）
リーダーシップ機能の低下、コミュニケーションの欠如

＊李建（2009）「組織のフラット化とマネジメント・コントロールに関する一考察」京都学園大学経営学部論集、第18巻第2号、pp44-46,56

＊厨子直之、上林憲雄（2005）「組織フラット化に伴う人事制度改革・人事等級制度と報酬制度に着眼して」国民経済雑誌、191（5）、pp24-32

税理士事務所の業務



組織形態の違い

一般企業：
会社法が適応

1. 株式会社組織（法人）
2. 代表者：株主等、資格に限定されない
3. 事業承継：法的条件なし、家族に承継可
4. 届け出制：管轄の税務署

税理士事務所：
税理士法が適応

1. 個人事業主（個人）
2. 代表者：税理士有資格者に限定
3. 事業承継：資格所有者に限定、家族でも無資格の場合は承継不可
4. 登録制：日本税理士会連合会

既存の研究（先行研究）

19

税理士及び税理士事務所は、わが国の社会においてその存在は知られている。しかし、個人の確定申告や法人の決算申告などから社会にその名称が知られているにも拘らず、その事務所の形態や日常業務に関する構造は理解されているとは言い難い。税理士についても、国家資格という観点から、簿記論、財務諸表論、また税法科目の所得税法など試験科目の受験対策に関する書籍はよく目にすることがある。法人税や消費税という租税法、相続税など税務や税務行政に関する書籍も数が多い。しかしながら、税理士に関する学術的な研究を目にすることはなく、当然、それに関する書籍に手を触れる機会もない。

一方で、資格という「専門職」に関する研究、そしてその「師弟関係」に関する研究は、税理士という知見を得るうえでは参考となる。また、税理士事務所についても税理士と同様で、事務所の経営戦略や士業に関する経営術という所謂ノウハウ本は数多く存在するが、学術的な観点からの事務所の形態に関する研究は見当たらない。

＊税理士資格を取得して25年になるが、以来、税理士関係の学術書を見た経験がない。また、大学に籍を置く複数の税理士教員に尋ねたが、同じ回答であった。それも今回の研究を始めたきっかけである。

既存の研究（日本税理士会連合会からの回答）

20

税理士の本部である日本税理士会連合会（品川区）にも問い合わせたが、税理士と税理士事務所組織に関する学術的な資料や書籍に関しては把握ができないという回答があった。

（注）日本税理士会連合会の理事に質問をしたところ封書でもって質問書を送付して欲しいということであった。その為、2021年5月10日付の手紙で「税理士事務所の形態や経営」に関して研究調査の協力依頼のお願いを再度行なった。5月24日付の簡易書留で日本税理士会連合会の専務理事より返信があり、各々の税理士事務所または税理士法人で行なっている組織経営については把握ができない旨の回答（日連３第208号、業２第25号）があった。

また、同連合会には税理士及び税理士事務所に関連する図書を保管する図書館を併設しているが、その図書館で調査した限りでは事務所の形態や日常業務の構造に関する書籍は認められなかった。

既存の研究（外国の文献から）

21

O'Leary・O'Keefe（1997）によると、公認会計士事務所や監査法人に関する先行研究からは、組織的な役割への影響よりも技術や情報サービス及び営業などの業務を通した利益に主眼が置かれている傾向があるとしている。同様に、会計における組織的影響に関する先行研究の調査からも組織論を採用している論文は見当たらなかったと言っている。

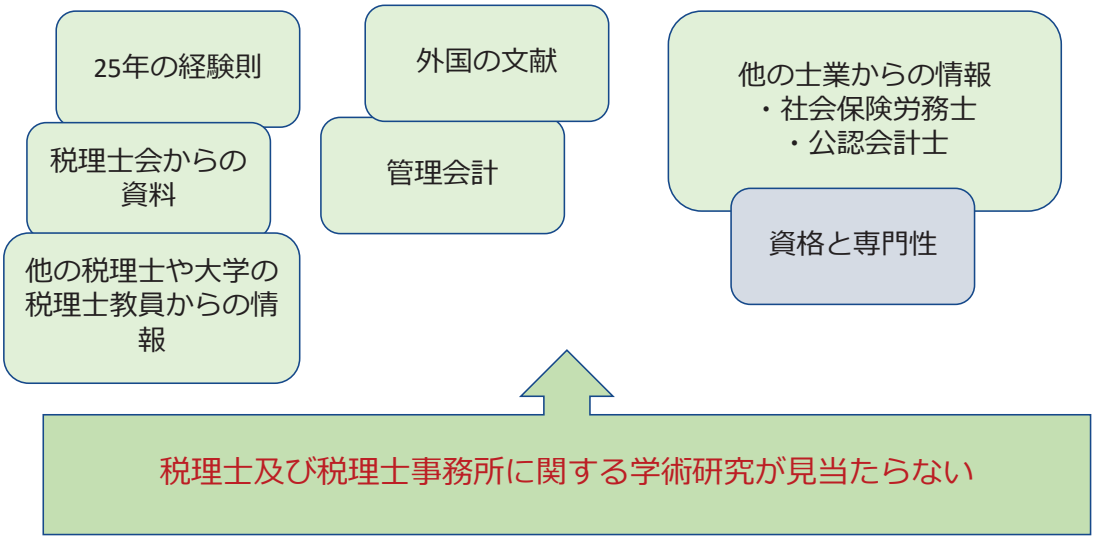
Luo・Meng・Cai（2018）は、大学教育も含め会計人を育成するための実践的な機会創出に努めることを求めている。ここでは、組織ではなく、会計とAI（人工知能）の融合からの会計人材の育成を論じている。

なお、わが国でも溝口（1991）をはじめ、会計と人材育成には触れる研究論文は存在するが、会計人材戦略に留まっている。

（注）管理会計とは、企業内部の経営管理者に経営に有用な情報を必要に応じて作成し、報告する会計のことである。

先行研究のまとめ

22



資格について

23

資格とは、身分や地位、そのために必要とされる条件。
・資格＝専門知識＋論理性＋責任（含倫理性）

業務上の資格取得の動因
・給与面の改善
・キャリアアップ（技術力や専門性の向上）
・プロモーション（業務上や昇進のため）
・その他自分のため
　誇り、満足感、生きがい、趣味、家族など

資格取得のためのモチベーション

24

1.アルダファのERGモデル：存在の欲求、人間関係の欲求、成長の欲求
↓
2.欲求説：マズローの自己実現モデル（欲求段階説）
↓
3.ハーズバーグの動機付け要因（内発的な高次の欲求）
↓
4.マクレランドの達成動機説：意欲的に達成したいという欲求

士業と資格

25

「士業」とは、専門知識を持った者が国の業務に関わる分野で国民を助けることができる職業で、必要不可欠な職業であるため、各士業には社会的な役割と使命が与えられている。この士業には、税理士、弁護士など“士”の字を有するものが多く、専門性を持つ職業の俗称である。

その士業と言われる職業の大半は「資格」が必要となり、その資格には国家資格と民間資格が存在する。文部科学省によると、「国家資格」とは国の法律に基づいて、各種分野における個人の能力、知識が判定され、特定の職業に従事すると証明される資格である。また、法律によって一定の社会的地位が保証されるので社会からの信頼性も高いとされている。各士業の形態が異なる為、一概に言えないが、基本は国家資格である士業にはその業務を開業するにあたって、自身の資格となる職能団体への加入が法律上義務付けられていることが多い。つまり、士業としての業務を始めるには、国家試験に合格するだけでなく、監督官庁等へ登録することが強制的に義務付けられているということである。また、一部の士業には、登録に伴い一定の実務経験が求められている。なお、士業に関する学術研究も乏しい。

士業資格と専門職（社会保険労務士）

26

社会保険労務士業務からの視点

福井（2019）は、科学研究費助成事業からの研究成果において「専門士業の『専門性』形成のモデル構築：社会保険労務士を手がかりとして」を報告している。この研究では、今までの研究にない社会保険労務士（社労士）業務の専門性〔注1〕について実証的に明らかにし、今後の社労士業務の展開についての提言も行なっている。また、社労士が新たに開拓してきた人事労務コンサルティング、メンタルヘルス対策等の産業保健関連業務、労働条件審査業務といった新しい業務領域についても基礎的データを収集し、その分析に基づいて社労士の「専門性」形成の現状と動向を明らかにしようと試みている。

なお、福井（前掲）によると、士業に関しては弁護士については法制度など既存の学術研究は見られるが、社会保険労務士に関しては、税理士などその他の専門性のある士業と同様にその研究はほとんどないと記している。〔注2〕

〔注1〕社会保険労務士（社労士）は、企業が雇用する人材の専門家と言われる。従業員の社会保険手続きや労務管理、また年金相談などが主な業務である。

〔注2〕福井康太（2019）「専門士業の『専門性』形成のモデル構築：社会保険労務士を手がかりとして」研究成果報告書（専門士業科研）、研究プロジェクト事務局より

士業資格と専門職（公認会計士）

27

公認会計士業務からの視点
公認会計士の場合、財務などにおけるデューデリジェンス（due diligence：企業に要求される当然の注意義務）に関してはかなり高度の専門的な知識が必要となるが、そのための内発的動機付け（向上心など本人の内部要因から発生する「やる気」など）、職務満足など職業意識の維持についても重要なポイントとなる。

・資格と付加価値
公認会計士の場合、監査法人という組織に所属して業務を行なう。公認会計士（所属税理士も同様）の資格を持つ者は、その所属組織に対する帰属意識、並びに専門職（プロフェッション）としての自覚が自己の職業への意識に大きく影響を与えているように思われる。それは、職務の遂行において資格が「付加価値」を与えているからである。

（参考）鄭龍権、竹内規彦（2017）「日本の公認会計士における組織及び職業的アイデンティフィケーション：基本属性及び職務態度との関係に関する探索的研究」早稲田国際経営研究No.48、p60-62
Aranya,N.,&Ferris,K.R.(1989)“A reexamination of accountants’ organizational-professional conflict" The Accounting Review 59,pp1-15

税理士と公認会計士の違い

28

（参考）税理士と公認会計士
公認会計士は、監査法人という「法人」組織に所属して業務を行なうのが一般的であり、税理士が「個人」事業主であるのとは対照的である。公認会計士（所属税理士も同様）の資格を持つ者は、その所属組織に対する帰属意識、並びに専門職（プロフェッション）としての自覚が自己の職業への意識に大きく影響を与えているように思われる。
それは、職務の遂行において資格が「付加価値」を与えているからと考えられる。

なお、税理士は国税庁所轄、公認会計士は金融庁所轄の国家資格である。
税理士の主な業務は税務代理や税務相談（adviser）だが、公認会計士の主な業務は企業での監査（auditor）である。

資格と専門性

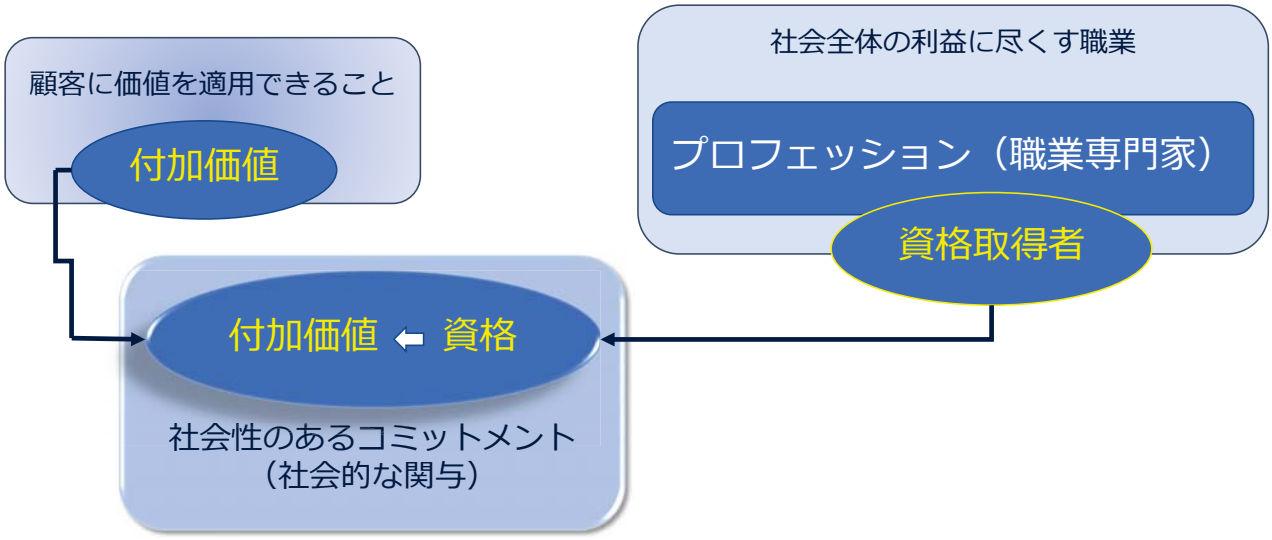
29

プロフェッショナル・コミットメントと職業意識（資格）
早稲田大学プロジェクト研究論文（2015）「公認会計士の職業意識に関する実証的研究～アイデンティフィケーション・コミットメント理論の見地から～」において、公認会計士は所属する組織ならびに職業専門家としてアイデンティフィケーション及びコミットメントを有するという。アイデンティフィケーションidentificationとは「帰属意識の認知」を意味し、一方、コミットメントcommitmentは「積極的な関わり」を意味する。そのなかで、プロフェッショナル・コミットメントが高い科学者や技術者などは、「役割コンフリクト」が生じやすいと言われる。役割コンフリクトとは、(1)目標における対立や衝突、(2)自律性と調整との摩擦、(3)マネジメントにおける葛藤、（4）評価への不満、などである。
　しかしながら、専門職（プロフェッション）の組織である会計監査法人に所属するアメリカ及びカナダの公認会計士に対する調査では、コミットメント及びプロフェッショナル・コミットメントの双方のコミットメントが高い場合、役割コンフリクトが起こりにくいというデータを示した。（Aranya&Ferris:1984） つまり、自身の業務である会計の専門組織に所属する公認会計士は、「資格」としてのプロフェッショナル・コミットメント、すなわち専門性を高めるという意識を持つことが業務でのコンフリクトより自身の職業意識を高めることを優先させているということであろう。 <p32参照>

資格と付加価値（作成：川嶋）

30

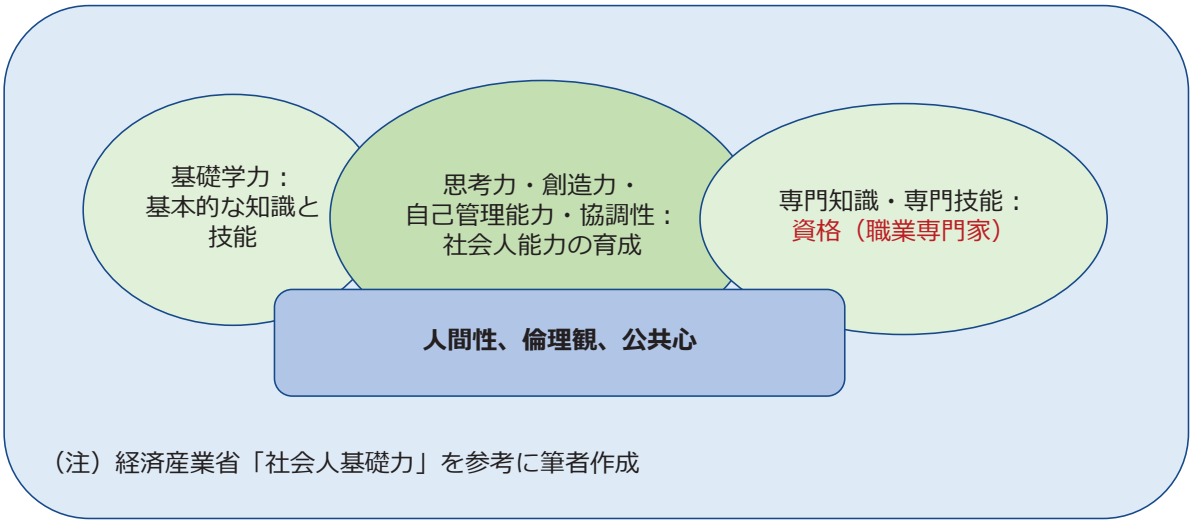
・付加価値 … 利用者やクライアント（顧客）に価値を提供できること
・職業専門家（資格取得者）… 社会全体の利益の為に尽くす職業



キャリア教育と社会人教育

31

中教審答申（2011）では、キャリア教育について「一人一人の社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度を育てることを通してキャリア発達を促す教育である」と定義した。⇒ 社会人教育にも必要

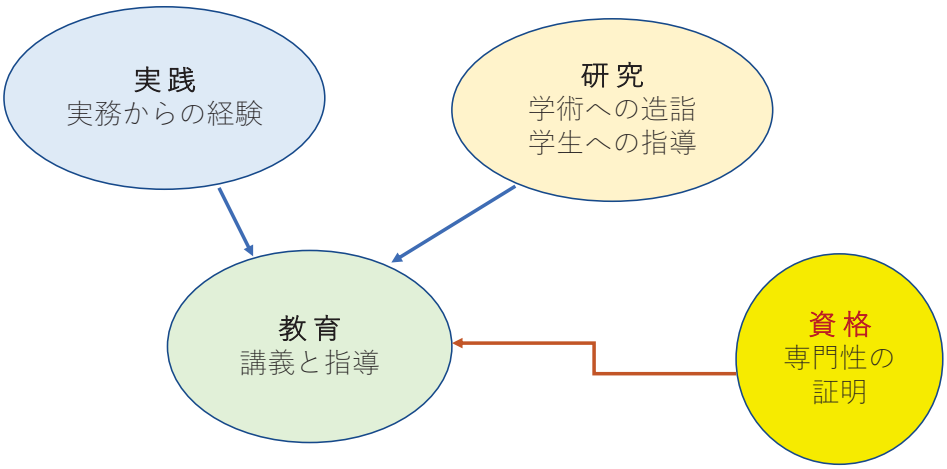


（注）経済産業省「社会人基礎力」を参考に筆者作成

資格と教育

32

資格と教育の位置づけ



キャリア教育と資格（１）

33

キャリアとは「自分の経歴が履歴書に書けること」である。
そのためには、大学のキャリア教育にもその対応が必要となる。それには、大学において、国家資格取得への支援対策など「士業教育」の充実及び制度化を図ることも選択肢の一つとなる。
当然だが、大学及び大学院での士業教育（キャリア教育）には「人間性、倫理観、そして公共心」の履修も重要なポイントとなる。

技術水準や専門知識水準の判断材料として、職業資格が企業社会にも求められるようになった。その機能として、①資格取得は、従業員の資質能力を客観的に示す「能力証明」になる。②資格取得は、職能（職務を果たす能力）を自発的に開発する「自己誘因」となる。この要因は、当然、雇用者側から見ると職業資格は雇用や昇進への一つの物差しになる。

＊ 劉文君（2003）「中国における職業資格制度の整備と実施上の課題」日本産業教育学会、産業教育学研究33（1）、p70

キャリア教育と資格（２）

34

石村（1969）によると、専門職であるプロフェッションの定義は、1）学識に裏付けられ自身の基礎理論を持ち、特殊な技能を教育または訓練により習得し、2）不特定多数の市民の中から任意に呈示された個々の依頼者の具体的欲求に応じて奉仕活動を行ない、3）社会全体の利益のために尽くす職業である。
また、Kerr, Von Glinow & Schriesheim（1977）は、プロフェッションが有する特質として次の６つを挙げている。

(1) 抽象的な知識体系を訓練により習得した専門的技術
(2) 目的と手段の両面から意思決定ができる自主性
(3) 職務及び同業者集団に対する忠実性
(4) 同業者及びその集団との一体感
(5) クライアントに過度の同情をせず職務を全うする倫理
(6) 同業者間における品質管理

アイデンティフィケーション

35

アイデンティフィケーション（参考）

（１）ある集団（役割）に対して個人が持つ帰属意識
（２）その集団（役割）への帰属について個人が持っている感情や価値感

士業など資格を持つ人間が組織で業務を行なう場合、専門組織（資格があってはじめて業務ができる集団）と非専門組織（資格とは関係のない業務の集団）とに関わる。士業資格を持つ担当者が、専門性と関りの乏しい部署に配属されたとしても、そのメンバーとしての貢献意識が高ければそこで職務満足を得ることができるとする。士業を持つ人間は、業務において組織に順応性があるという。
バーナード（1938）によれば、組織の根幹をなすのは組織目的、協同意識、そしてコミュニケーションである。アイデンティフィケーションは、組織目的を個人が自分のものとし、協同意識をもつことに関わっている。社員のアイデンティフィケーションは組織にとって重要な資産である、といえる。

アイデンティフィケーション（資格と組織）

36

Social Identity Theory

人間には自分に対して肯定的に感じたいという欲求があり、集団に属することを通じて得られる自尊感情がアイデンティフィケーションの基盤となっている、と考える（Tajfel, 1978）。このことは、自分の出身地についての良いニュースが出ると、何となく良い気分がする、といったことを考えるとよく分かる。
人間は、誰しも何かに帰属したいという普遍的な欲求がある（Baumeister & Leary, 1995）。アイデンティフィケーションは個人の根源的な部分に関わるものである。
組織へのアイデンティフィケーションは、職場における協同、成果に向けた努力、組織活動への参加、組織の利益を優先した意思決定、情報共有などを高める。これらはいずれも「組織の一員」として自己を認識し、「組織にとっての利益になることが自分にとってもプラスである」と感じることに関わる。それ故に、組織の利益を考え、その為になる行動を積極的にとりやすいということである。⇒ 資格取得者はその資格団体に帰属する（資格＝組織の一員＝ポジティブ）

研究方法と調査方法 – 質的研究へのアプローチ

37

質的研究とは、人間、心、そして社会などに関して数字ではなく「言葉や映像」を用いた研究であるが、本研究にあたっては、その「質的研究」を選択した。理由は、税理士事務所職員による税理士資格に関する価値観の相違は、人間的要素に深く関係しているからである。資格が伴う税理士事務所の業務では、職員個々人の考え、意識、意欲などが複雑に関係する。その関係性を職員へのインタビューを通して得たデータから分析している。

税理士事務所の職員から得たインタビュー調査をもとに、数量で表現できない言語的な記録のデータを用いて進め、仮説を立てることにした。インタビューでのプロセスや会話による文脈などもデータとして捉えることにした。データの活用は、当然、主観的にならず、バイアスを避け、客観性を確保するように工夫をした。

調査方法

38

インタビュー調査

調査方法は、SRQR（質的研究報告基準：Standards for Reporting Qualitative Research）のガイドラインに沿った報告である。

協力団体：税理士事務所9か所、参加職員21名
実施期間：2019年4月～2022年3月

調査の目的

（１）税理士及び税理士事務所の形態と業務構造の解明
（２）税理士事務所における資格と職務満足の因果関係の解明

☞ 21名の検証から記述的推論に基づいてそのメカニズムを明らかにする
☞ 関連する要因を見つけ因果的推論へ

インタビュー調査

39

調査の方法：当初、データの記録を考えボイスメモを利用する予定でその了解を得た。しかし、実際にスマートフォンを見せると職員の多くの方は顔に緊張感が漂い身構えているように感じた。その利用は歓迎されていないと理解した。やはり自分の声が記録として録音され、それも長期間に渡って保存されることに抵抗があるのかもしれない。好印象を持たれないようなインタビューでは良い話や本当の話を聞くことができないと判断し、そこで「紙と鉛筆」を利用し話しながら筆記による方法の選択をした。筆記した文章は手許にあるので、話し手の職員にも見ることができ、安心感を持ったのか質問に良く答えていただき話も弾んだ。良い雰囲気が漂うのか、職員の皆さんから内容の濃い中身のある多くの話を聞けたことは幸いだった。
筆記方式でのインタビューでは聞き手（筆者）の書き間違いや勘違いが文章に表れ、話の内容に正確性が保てないかもしれないと判断し、後日インタビューをした職員の方に当日の会話をまとめたものを見せ、その文章の確認を取った。
インタビュー調査は、基本的には職員の話を聞く「聞き役」であり、職員の内面からの理解に努めた。

インタビュー調査の内容

40

質問内容

①税理士事務所への就職動機

②事務所での税務経験

③休み（有給休暇取得）及び資格試験休暇

④資格取得の為の学習時間

⑤待遇（特に給与基準）：事前に事務所所長から給与金額を聞いている

年収の満足度は 400万円以上？

⑥職務満足とモチベーション向上

現在勤務している税理士事務所の環境（待遇面、業務面、人間関係等）の満足度は？

職務モチベーションはあるのか？、どのような理由により満足感やモチベーションが感じられるのか？

モチベーションが下がるのはどのような時か？

⑦業務全般に関する自分への評価

インタビュー調査の内容

41

⑧業務学習（税務、会計、社会保険など）
税理士業務に関する学習と新しい税制への学習
⑨自宅での業務学習時間と家族の協力
⑩税務調査と顧問先に関する業務評価
税務署の調査により顧問先からどのような業務評価を得るか？
⑪自身の職務内容について
⑫職務の不満（接客に関する不満も含む）
⑬職務上の人間関係（コンフリクトなど）
⑭税理士志望の動機（税理士資格志望者を対象とした質問事項）
税理士という資格に関する思いや考え
⑮税理士資格に興味を持った理由
⑯職務の責任と資格について
⑰今後の希望など（独立希望か、趣味の充実など）

インタビュー調査の内容

42

質問内容（税理士資格を志望しない者）
インタビューにおいては原則（１）税理士資格志望あり と同様で相手の希望を尊重した。
こちらもインタビューにあたっては、倫理委員会の規定に則り質問を進めた。なお、質問も
（１）税理士資格志望ありと同様の内容だが、「税理士資格を志望しない」対象者であるため、
⑭ 及び ⑮ の質問を以下のように変えている。

⑭ 税理士という資格に関する思いや考え
⑮ 税理士資格に興味を持たない理由

男女比は、税理士志望有「男性6人：女性2人」であるが、税理士志望無「男性5人：女性8人」と
女性が多い。

インタビュー調査：税理士資格「志望」する職員

	対象者及び職位	性別	税務経験	接見回数
1	職員	男性	24年	6回
2	副所長	男性	36年	4回
3	職員	男性	28年	3回
4	副所長	男性	11年	1回
5	副所長	男性	22年	1回
6	職員	女性	7年	2回
7	職員	女性	12年	3回
8	職員	男性	10年	3回

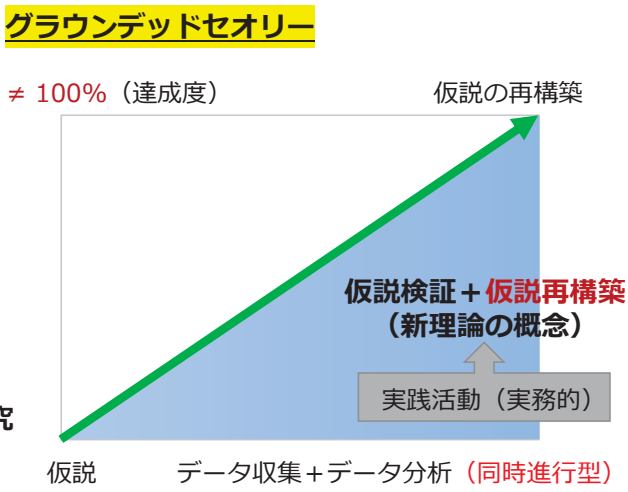
インタビュー調査：税理士資格「志望」しない職員

	対象者及び職位	性別	税務経験	接見回数
1	職員	女性	25年	3回
2	職員	女性	48年	4回
3	職員	女性	13年	4回
4	職員	女性	5年	1回
5	事務	女性	21年	3回
6	マネジャー	男性	8年	1回
7	主任	男性	32年	2回
8	職員	男性	43年	1回
9	職員	男性	48年	1回
10	職員	女性	19年	2回
11	職員	女性	31年	1回
12	職員	女性	28年	2回
13	職員	男性	43年	2回

調査データの処理（グラウンデッドセオリー）

45

- **コーディング（文章化＋要約）：文字起こし**
- **選択的コーディング（比較的少数の概念に対応）**
- **理論的メモ（備忘録）☞ 分析とモデル化**
- **エスノグラフィー（行動観察調査）からの質的研究**



＊佐藤郁哉（2014）『実践 質的データ分析入門』新曜社を参考に作成

インタビュー調査の分析

46

グラウンデッド・セオリー・アプローチ（grounded theory approach GTA）
本研究では、分析方法として「グラウンデッド・セオリー・アプローチ」を用いている。グラウンデット、つまり質的データに根ざした理論のことで、この分析手法は理論の検証ではなく理論の生成を目的とする（寺下 2011） その流れは、データから文字化（テキスト化）したある特定の属性を客観的かつ体系的に固定し、記述でもって推論を行なう。つまり、(1)データを基に、(2)概念をつくり、(3)概念同士の関係性を探り、そして (4)新たな理論化 に結びつける、のがグラウンデッド・セオリー・アプローチである。
その分析手順は、①データの収集、②テキスト化、③切片化（言語データを分析単位に分割）、④オープンコーディング（データの内容ごとの区分け）、⑤軸足コーディング（カテゴリーごとの関連付け）、⑥選択的コーディング（コア・カテゴリー　ごとの関連付け）、⑦ストーリーライン　の作成（新たな理論化と全体の把握）である（今福 2021）

記述的推論からの考察 ー 検証と確認

47

（例）税理士資格を「志望する」職員
インタビュー調査：A氏（男性 48歳、既婚）

経理及び税理士業務経験 24年、税理士試験受験は複数回（科目合格あり）、勤務の傍ら資格取得の学習を継続中

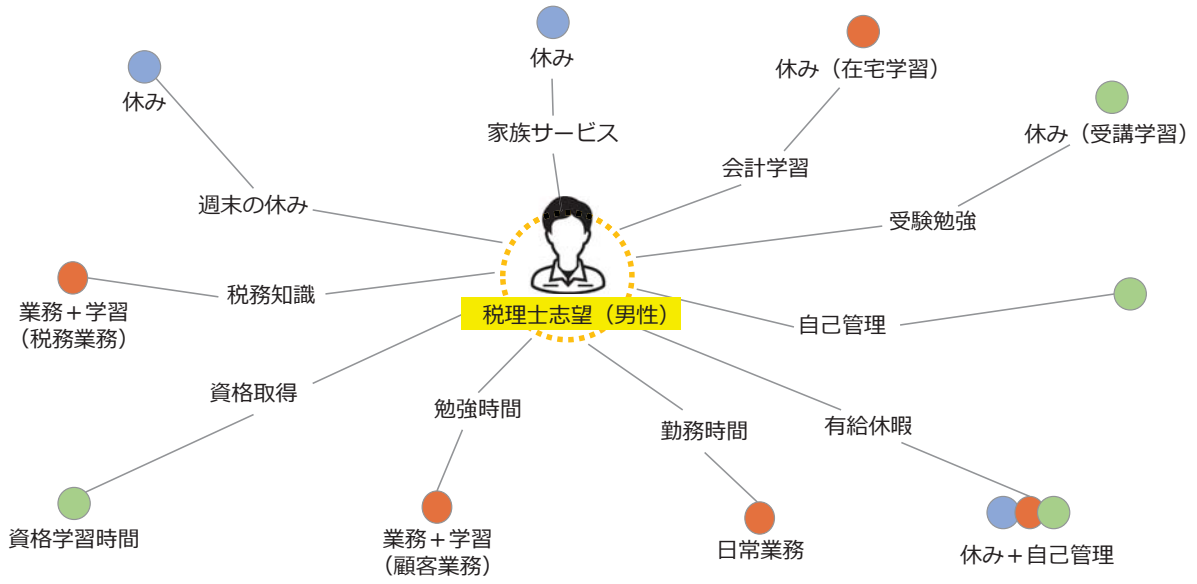
＊質的研究：人間、心、社会などに関して数字ではなく「言葉や映像」を用いた研究

＊エスノグラフィー ethnography：現場を理解するための方法論 ☞ 質的研究の源流

（注）小田博志（2019）『エスノグラフィー入門』質的研究実践編、春秋社、第9刷発行より

職務満足と学習満足（業務学習）

48



税理士志望者の語彙分析

49

職員である税理士志望者のインタビューから、言葉の頻度は

① 仕事　5回　⇒ 資格学習より実務的な学習に充実感を持っている
② 学習　4回
③ 休み　3回

の順であった。この結果だけを考えると、本人の満足度に関する傾向は、休みより業務及びその学習（税務・会計など業務上の勉強）、そして資格取得（税理士資格）のための学習が主に感じられる。しかし、休みを取ることにより資格試験の学習ができるということは求めていないようである。
それより、業務上の実務に関する学習に対して、より充実感を覚えている節がある。その要因の理由から、税理士試験に長い間 合格ができなかったのではないか。（その後、合格）

＊解析ソフトは質的データ分析ソフトのMAXQDAソフトを利用：自動的に語彙分析が行なわれた

記述的推論からの考察（因果関係の構造）

50

インタビュー調査から9事務所、21名の協力を得て、その各人から職務、日常生活に関するデータを収集し、それをテキスト化（文字起こし）、そしてコーディングによる全体的な語彙分析を行なった。その集計の結果を基に「税理士資格と職務満足、及び資格志望の有無と職務満足の因果関係」を記述的推論から考察した。推論とは、既知の事実を用いて未知の事実を推測する過程であり、記述的推論とは観察された事実からされていない事実を推論する手法である。

そして、記述的推論の判断基準における重要な点は、①バイアスのない推論、②有効性（反復実験において推定量のばらつきが少ない度合い）である。（馬渕訳 2004） 本研究でも、バイアスのない推論を特に心掛けた。また有効性の低下を防ぐため、個人への複数回に及ぶインタビューと観察の中から事実性の確認を繰り返した。

職員の職務満足：分析結果と記述的推論 （1）

51

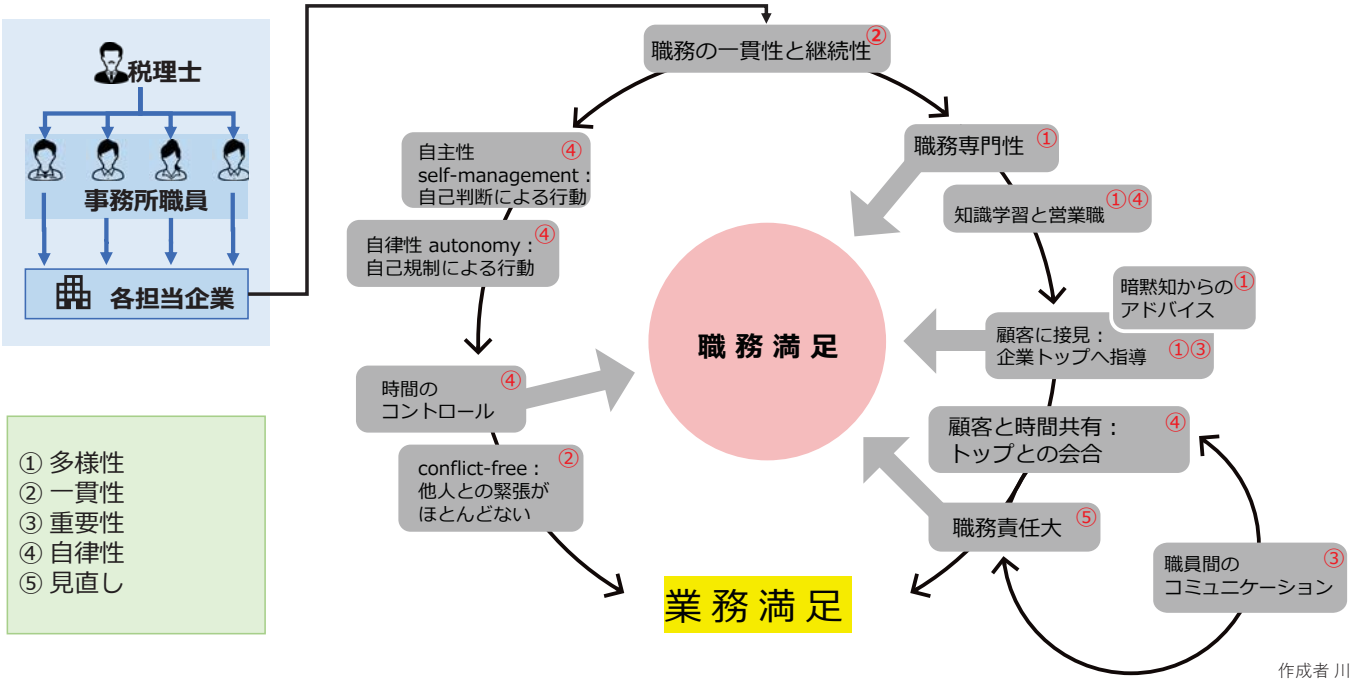
インタビュー調査の分析からは、事務所の職員は税理士資格の取得志望の有無に拘らず、業務からの自律性、専門性、職務に必要な知識学習、職務上の責任感、そして企業トップとのコミュニケーションに関して満足を抱いていることが判明した。また職場環境においても、職場コンフリクト（上司や同僚との摩擦）が極めて少ない（ほぼ無い）ことから、煩わしい人間関係のストレス性が感じられないということも判明した。職務満足の一因として推測できるのは、税理士事務所のフラット型構造（ナベふた方式）が関係していることである。<p13>
職員の職務は、法律上は所長（税理士）のもとの税務補助だが、一貫性のある完結型作業（最初から最後まで担当者一人で担う職務）のため、所長に業務内容を逐次報告する必要がない。問題が発生したとき、あるいはその仕事が終了した時点での報告である。また、担当業務も同僚と協働しての作業ではないため、他の職員と相互の協力を図ることもない。問題発生時に、他の職員からアドバイスを受ける、あるいはアドバイスをする密着性のない関係である。つまり、協調性は必要とするが、協力性は不要の職務である。故に、「職場コンフリクト」が極めて少ない（インタビュー調査では、全員が職場コンフリクトはないという回答であった）ことから、人間関係からのストレスは生じていない。
また、職務内容が担当している企業への経理補助や税務アドバイスである。そのため、職員が、担当企業の伝票整理から領収書の会計入力、財務諸表の作成、そして決算申告書の作成までという一貫性のある完結型職務となっている。つまり、一貫性とは「自律性」につながり、自分の時間が確保できる。

職員の職務満足：分析結果と記述的推論（２）

52

一貫性には、意思決定が自分で決断できるという喜びもある。他人に干渉されることなく、自分のペース配分で仕事ができるという職務満足の度合いは高い。この理由から、ある程度の給与を得ている状態であれば転職というリスクを冒す必要もない。職員の一覧表<p43,44>から、勤務履歴が長いのが認識される。職務における自律性という要因が、勤務年数に影響を与えていると推測できる。
税理士事務所の職員は、職務からの「専門性」においても満足度が高い。資格志望者だけでなく、資格を志望しない職員も業務からの税務や会計に関する理解を求められる。その専門性の理解には、ある程度の経験を積んで理解できることもあり、その経験知という自負心（プライド）や職務でのプロ意識を生むことから職務満足と関係している。税理士事務所は、基本、学習する団体である。そこに就職する職員も、基本、学習することが好きな人間である。職員は、職務に必要な「知識学習」も難解さという感覚を持つことは少なく、それより知識学習からの自分の知識力向上に満足度を認めている。職務の知識学習の必要性は、自己の知力向上という満足につながることが推測できる。

フラット型構造の税理士事務所と職員の職務満足の因果関係

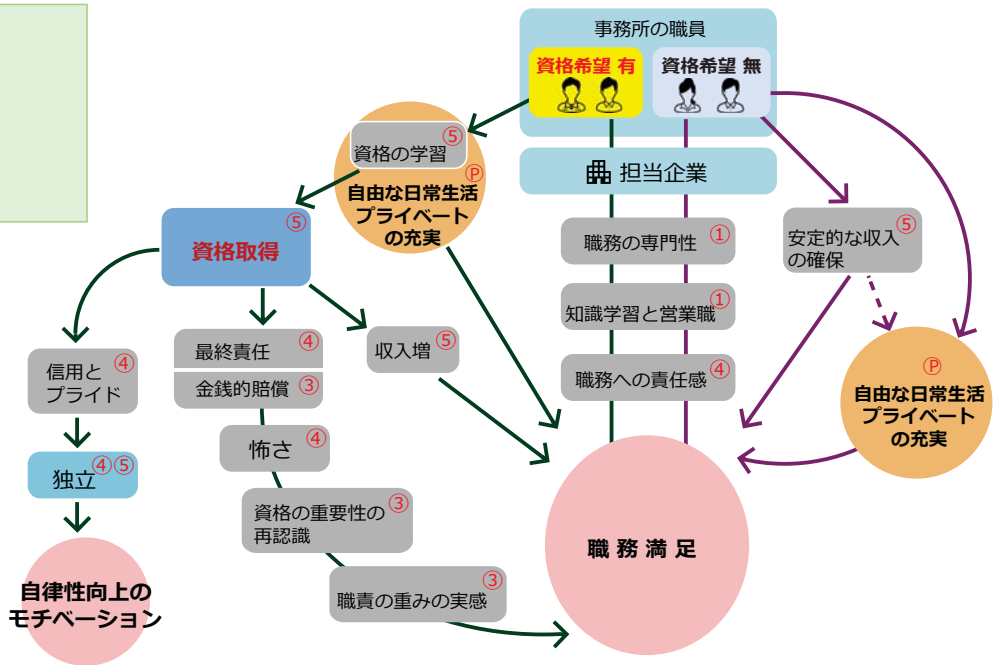


① 多様性
② 一貫性
③ 重要性
④ 自律性
⑤ 見直し

作成者 川嶋

職員の資格志望有無と職務満足の因果関係

① 多様性
② 一貫性
③ 重要性
④ 自律性
⑤ 見直し
Ⓟ ポジティブ



作成者 川嶋

職務満足とは

55

職務満足の考え方

若林（1982）：職務満足は「自己の職務状況や職務行動の結果に対する、相対的価値評価の結果として生ずる、肯定的ないしは快適な情緒的状態の体験である」と定義。
榊原（1994）：「職務満足＝職場環境（衛生要因）＋職務内容（動機づけ要因）」であると述べ、前者はハーツバーグの「衛生要因」に対応し、後者は「動機づけ要因」の主要な側面と関連しているとした。
森（1998）：「自主性が発揮できる人間らしい仕事ができる状態」が職務満足という。
林（2000）：「組織メンバーが自己の職務及び職務環境に対して抱く満足感のことである」と定義した。

＊若林満（1982）『職務満足と行動』「現代経営学⑤組織の中の人間行動 －組織行動のすすめー」有斐閣、二村敏子（編）、pp.131-163
＊榊原國城（1994）「職務満足と職場風土に及ぼす人的要因の影響」愛知淑徳短期大学研究紀要、第33号、pp.167-189
＊森五郎編著（1998）『現代日本の人事労務管理』有斐閣より
＊林伸二（2000）『組織心理学』白桃書房より

ポジティブ心理学：生活満足＝職務満足

56

ポジティブ心理学（Positive Psychology）
• 満足度を決定づける要因
自分に「最も満足していない」領域があると、自身の人生の満足度も低いと認識する傾向がある。
業務と関係がないようだが、生活満足＝職務満足（プライベートの不満足が職務の不満足）である。

＊Peterson, C.(2006)“A Primer in Positive Psychology” Oxford University Press 宇野カオリ訳（2012）『ポジティブ心理学入門「よい生き方」を科学的に考える方法』春秋社、pp.35-37

資格と税法

57

税法（基本）
国民が税金を支払う義務が生じ、権利を有する国に税金を支払うことによりその義務（債務）は消滅する。そして、その税金が国に税収としてもたらされる法律関係である。

税（租税）の定義
国家が公共サービスを提供するための資金を調達する目的で、法律の定めに基づいて国民に課する金銭給付。

課税権
国、または地方公共団体が財政収入の目的をもって発動する統治権（一定の強制力）である。
国は、課税権により国民に税債務を発生させることができる。課税権の行使は国会である。
税は法律により成立する。課税権＝納税の義務（国民の主権）だが、課税権もわれわれ国民がその内容を決定する。
⇒ 租税法律主義

資格と税額確定理論：職務満足

58

税額確定理論
国税通則法15条：納税義務の成立とその納税すべき税額の確定
（１）申告納税方式 ⇒ 一般的な徴収方法
　　納税者の申告により確定（国税通則法16条1項1号）
（２）賦課課税方式（賦課：税金を割り当てる）⇒ 税務調査による徴収方法
　　納税が税務署長の処分により確定（同通則2号）

・申告：国民が法律上の義務として、行政官庁に一定の事実を申し出ること。
・申告納税制度：納税者自らが自己の課税標準額と税額を計算し、申告することにより納付する税額を確定する制度。

顧客へアドバイス（税のプロとして）⇒ 職務満足

＊谷口勢津夫（2021）『税法の基礎理論－租税法律主義論の展開』清文社
＊図子善信（2018）『新税法理論－優しい税法－』成文堂、pp. 36-37

まとめ

税理士事務所で勤務する職員は、資格とは関係なく自身の職務に真面目に取り組む姿勢がどの事務所にも見られた。それは、事務所がフラット型構造が関係し、自身の自由な管理で職務に一貫性をもって関われること、そして職員間の相互協力関係もあまりないことから、コンフリクトにつながらないという理由も大きい。つまり、職場での良好な人間関係の保持が可能という理由につながっている。

また、職員は、常に職務＝学習（税法、会計等）という要素も大きいが、その学習時間（業務学習）は学習モチベーションとなっている傾向がある。その学習成果を顧客トップ（社長、経理部門の代表）との会話の中において、聞き役に徹する反面、良きアドバイザーとなっていることから「職務の満足」につながっている。

しかし、顧客は、資格を信頼及び信用、安心と捉えている傾向が強い。その為、税理士事務所の代表である税理士所長は、職員に顧問先の信頼と安心を得るために、資格（税理士）の大切さを理解させることは今後の事務所経営の重要な課題となる。

これからの課題

・心理モデルの税理士事務所経営への応用方法

クーンツ＝オドンネル（1955）のマネジメントでは、その定義に
Getting things done through the people （人づくり）が著されている。

（注）Koontz,H.,&O'Donnell,C.(1955)"*Principles of management: An analysis of managerial functions*" McGraw-Hill

「人づくり」は、税理士事務所の経営においても一般の企業と同様の課題である。
しかし、税理士事務所の人づくりには「税理士」という資格が伴うことである。
つまり、税理士業務における職員教育に加え、資格学習をいかに職員へ促進させるかという課題である。

税理士事務所の複数資格所有者＝顧問先企業の信頼と安心

⇩

税理士事務所の持続的な経営の保証 ⇒ 顧客の固定と増加へ

感謝

どうもありがとうございました

川嶋啓右

授業の省察を支援するシステムの試作と検討（第３報）

職業能力開発総合大学校
中村 友基

研究の背景

■ 模擬授業における問題点

・学生の観察は行動面（板書、声の大きさ等）への指摘に偏る。

・「分かりやすかった」等、具体性の無いコメントとなる。

授業展開、表現方法といった深い省察を促す必要がある。

省察支援システムの目的

音声認識を活用して授業内容を見える化することで、

【目的１：授業観察者（生徒役）の視点】

・授業観察者に省察コメントを促す情報の提供

【目的２：授業実施者（教師役）の視点】

・省察に係る情報の提供

・自己の成長度合いの確認（ポートフォリオ）→　明確な目標設定

これまでのシステム検討内容

機能①：発語数・発話速度の表示
機能②：音量測定
機能③：無声部分の解析
機能④：共起ネットワークの表示
機能⑤：フィラー発話回数の解析

過去の研究会にて、各機能の開発状況を報告してきた

今回の報告内容

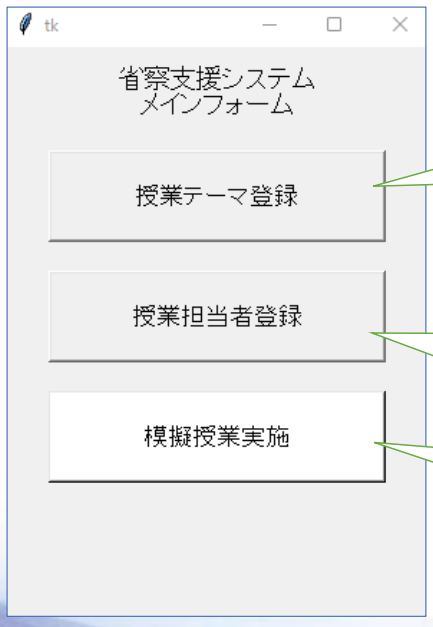
前述の機能①～⑤をGUIにて実装した。

実際にシステムを仮想体験して頂き、ご意見を伺いたい。

今回の報告では、
「授業観察者としての利用」に主題を置きます

開発した画面（GUI）

メイン画面



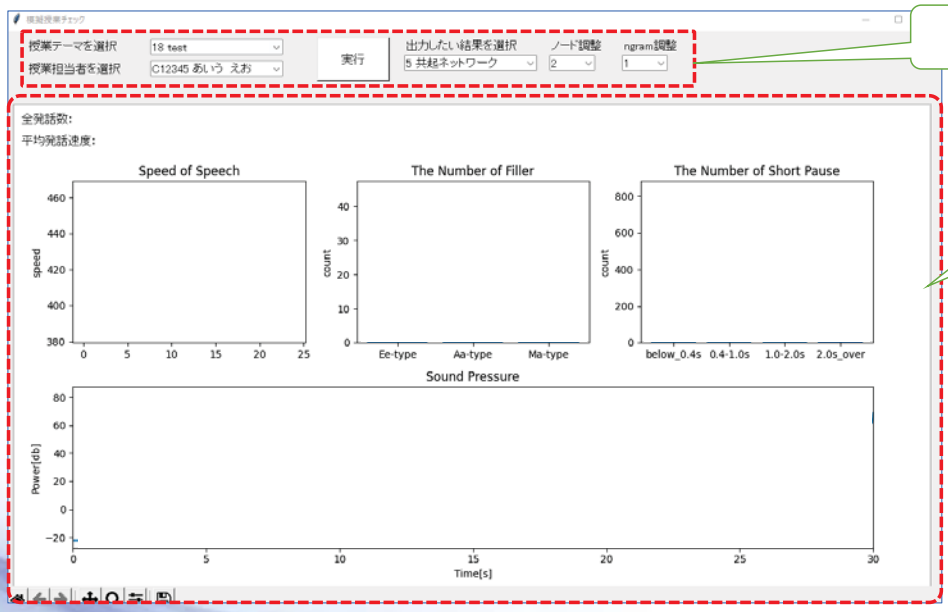
模擬授業のテーマを登録
例：オームの法則、ノギスの取り扱い

授業実施者を登録（学籍番号、氏名）
例：S11111、なかむら
（将来的に、他者・過去の授業データと比較するために必要となる）

授業実施画面に移行

開発した画面（GUI）

模擬授業実施、結果表示画面

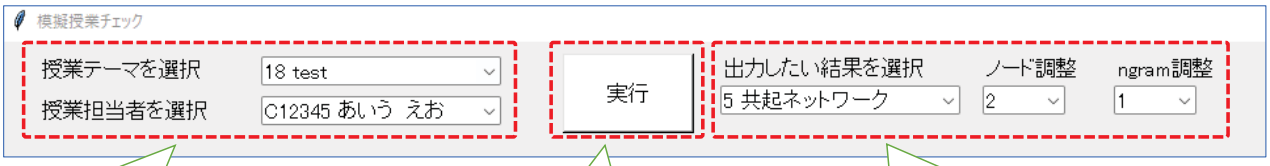


①開始時の設定

②結果表示用

開発した画面（GUI）

模擬授業実施、結果表示画面



模擬授業テーマと実施者を決定

登録しておくことで、同じ授業テーマの結果を比較することができる。
（システム上では未実装。過去の研究会にて比較イメージは報告済み）

授業開始ボタン

共起ネットワークの調整用
結果の表示方法を共起ネットワーク以外にも選択できる。

システムデモ

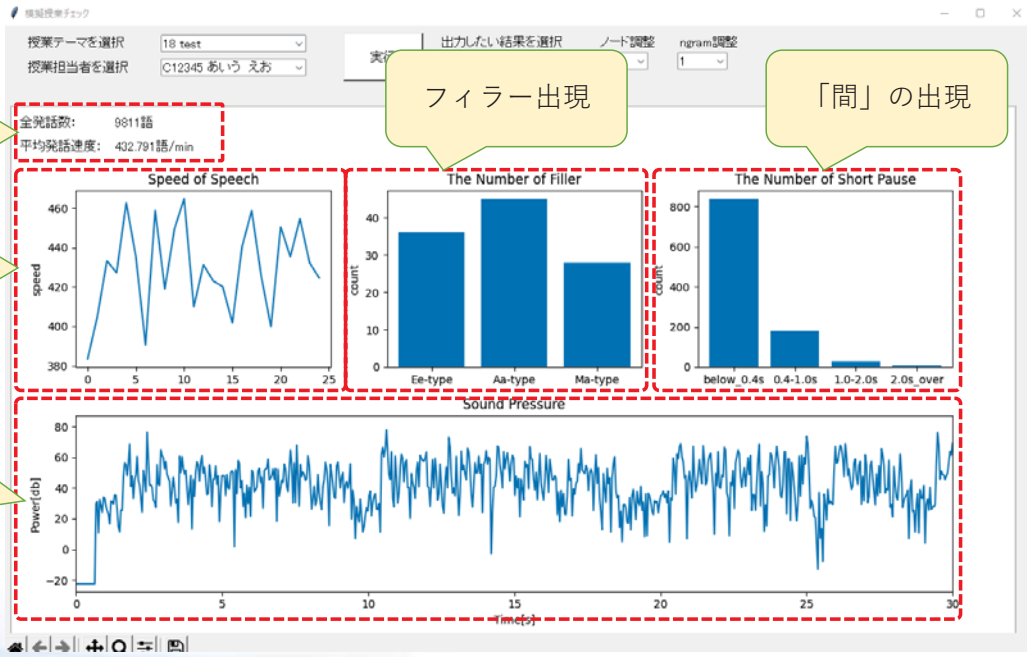
現実の授業について、開発したシステムを適用する。

対象授業
(133) 【模擬授業】日本語・日本文学コース 加藤 夢三助教 – YouTube

短時間ご視聴いただき、システムの解析結果を提示いたします。

システムデモ

解析結果



発語数
平均話速

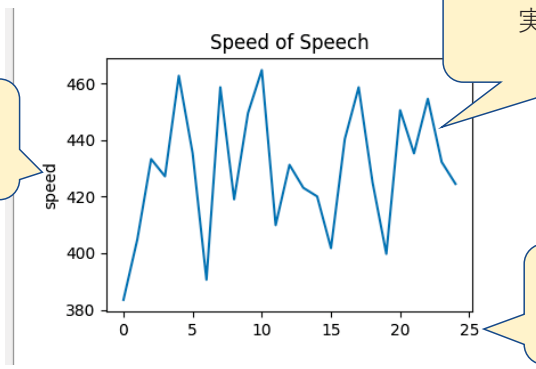
発話速度
（１分毎）

音量

フィラー出現

「間」の出現

解析結果（発話速度）



発話速度
（発話数/min）

実際の発話速度

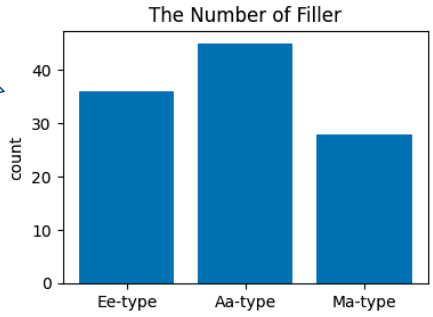
約２５分の授業のため

※システム内部で１分毎に授業を区切り、音声認識している。

解析結果（フィラー）

フィラーの出現回数

※音声認識の精度の関係上、
多少の誤差はある。



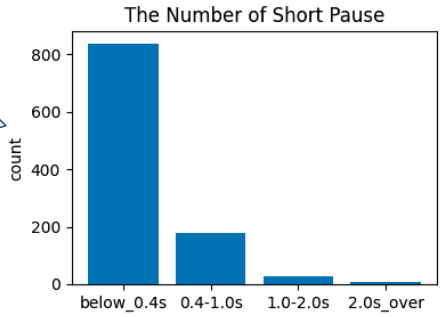
Ee-type：えー、えっと、えーと等　「え」で始まる
Aa-type：あー、あのー等　「あ」で始まる
Ma-type：まぁ、まぁあのー等　「ま」で始まる

解析結果（「間」）

「間」の出現回数

※閾値以下を無音として
解析している。

話者の声量に影響を受ける可能性があるため、今後検証予定。



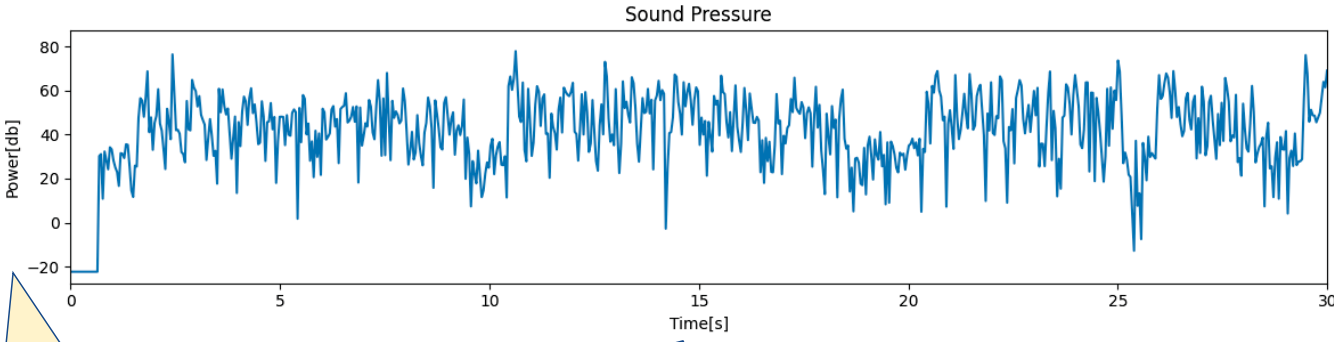
※0.4秒以下は話と話の間や
息継ぎ等でも発生するため多くなる。

また、**フィラーが多い話者は**
0.4秒以下の間が増えることが
示唆されている。

Below_0.4s：0.4秒以下の間
0.4-1.0s　：0.4秒～１秒以下
1.0-2.0s　：１秒～２秒以下
2.0s_over　：２秒を越える

各間隔に該当する「間」の回数を計測

解析結果（声の大きさ）



音圧（dB）

時間軸（３０秒間の変化を見ることができる）
スクロールして全体を確認可能。

過去（または他者）との音量の比較の際に効果を発揮すると考える

15

解析結果（共起ネットワーク）

ノードを調整することで、表示される項目数が変化する。
※適度な情報量で提示する必要があると考えられ、要検証。

ノード１の結果

ノード２の結果

共起ネットワークから授業を考察する力が必要となる。

省察コメントにシステムの効果が表れるまでに少し慣れが必要と思われる。

16

システムの課題

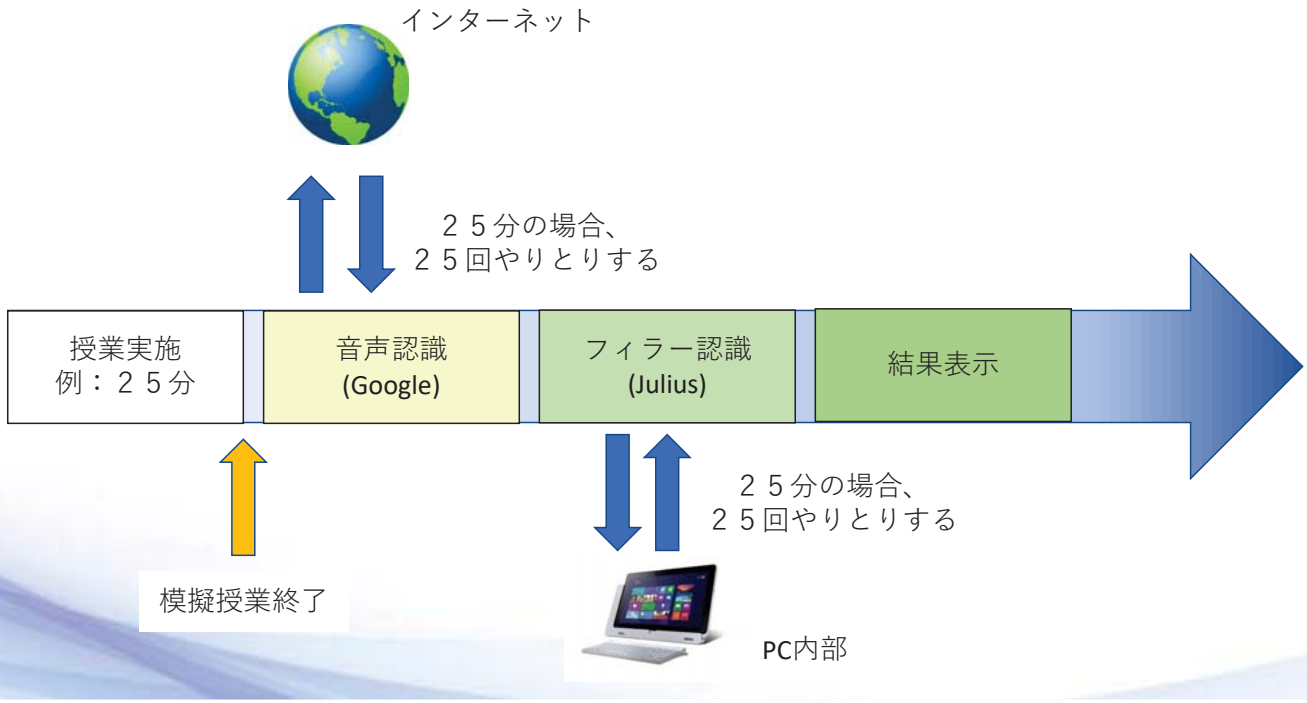
音声認識とフィラーの解析に時間がかかる

今回の動画を全て解析した場合

音声認識：約５分
フィラーの解析：約１３分

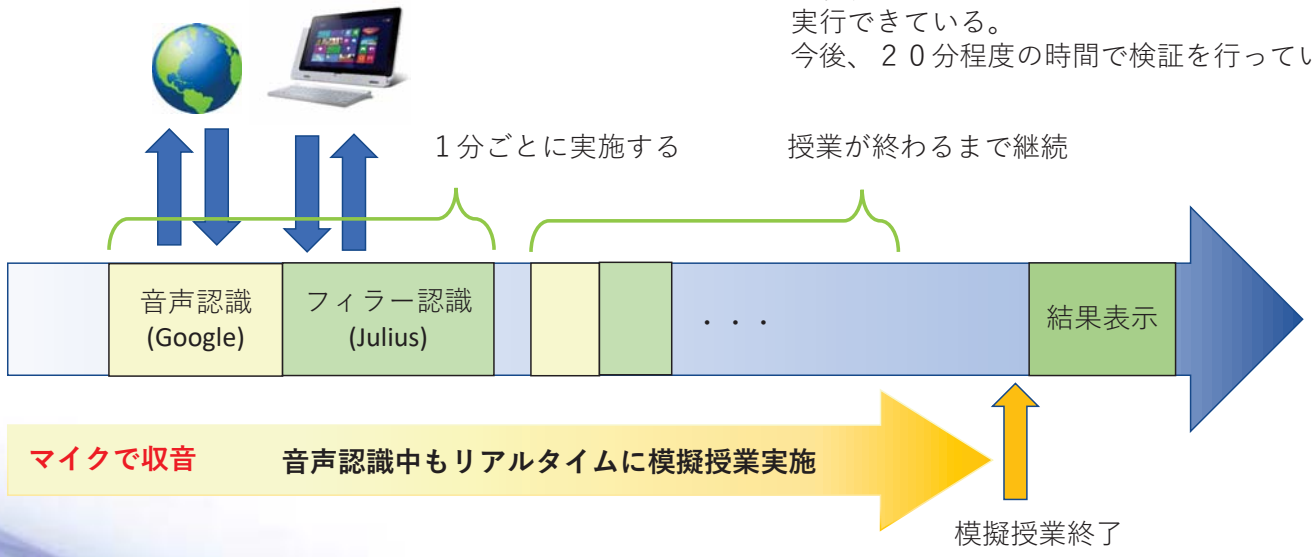
授業と同時進行で音声認識を実施する。

現状の解析の流れ



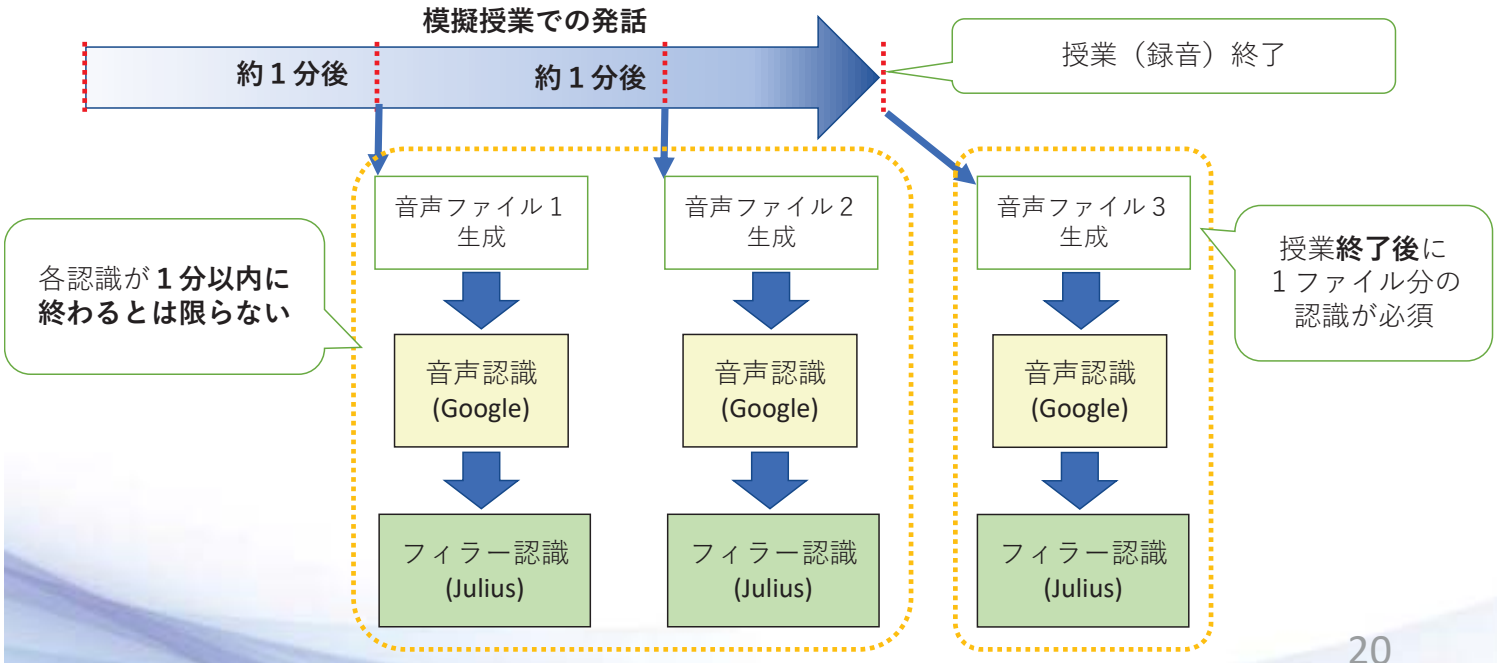
同時進行のイメージ

現状、数分であればリアルタイム認識は
実行できている。
今後、２０分程度の時間で検証を行っていく。



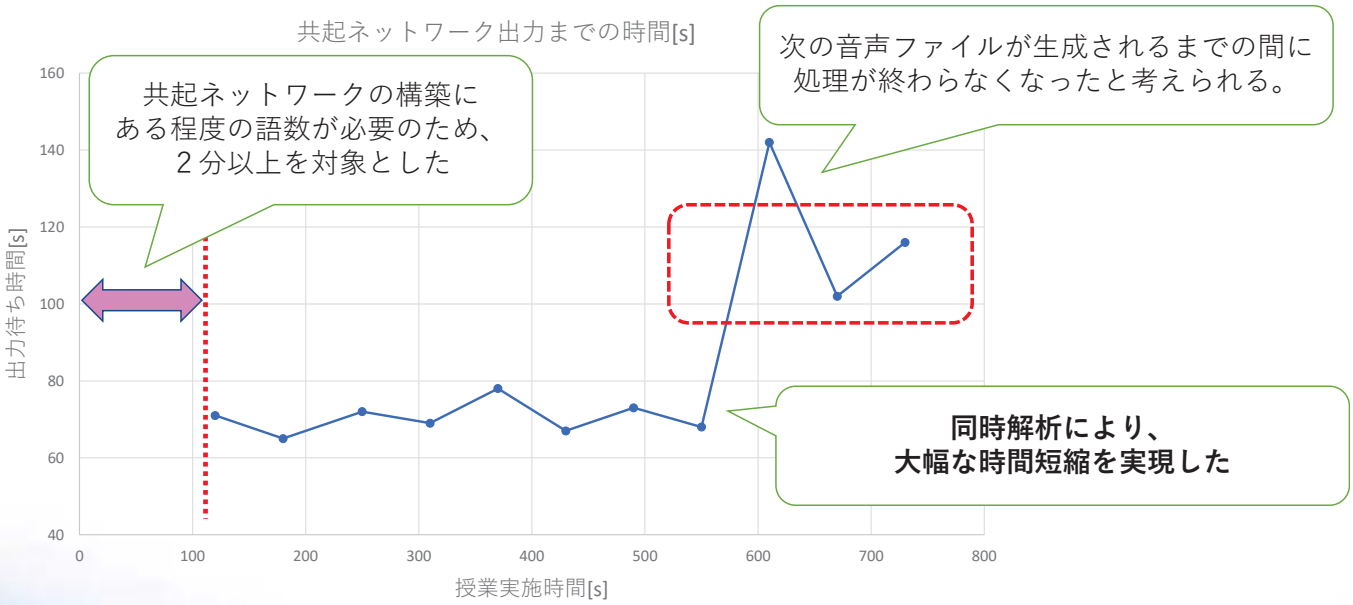
19

同時解析の仕組み



20

同時解析の修正結果



今後の方針

①省察をさらに促進する以下の機能を追加

- 過去データとの比較提示
- 他者との違いの提示

②実際の模擬授業へ適用し、
観察者の省察の変化を分析

- 省察内容の分析
- R４年度の省察コメント（システム無）との比較

イギリスにおける高等教育段階の職業教育の質保証制度
－新大学の「こども学」教育の事例－

山田寛之（法政大学大学院公共政策研究科）

構成

1. はじめに
2. 先行研究
   2.1.イギリス高等教育の質保証制度
   2.2.旧ポリテクニク大学における高等教育の特徴
   2.3.特定の教育分野としての「こども学」分野の学士課程教育の事例
3. 研究方法
   3.1.課題の設定
   3.2.「こども学」の学士課程教育の概観
   3.3.公共マネジメントにおける「質による高等教育の管理」の論理
   3.4.研究の対象と本論の構成
4. 分析結果
   4.1.「こども学」の「プログラム詳述書」における教育内容の変化
   4.2.「こども学」の「プログラム詳述書」における「分野別参照基準」の影響
   4.3.「こども学」の「プログラム詳述書」における「高等教育質保証マニュアル」の影響
5. おわりに
参考文献

1. はじめに

高等教育段階における職業教育は、日本職業教育学会におけるシンポジウムにおいて継続的に議論されているテーマの 1 つである（吉本, 2005; 寺田, 2010; 佐々木,2016; 植上,2019)。とくに、近年では、2013 年の専門学校の職業実践専門課程、2019 年の専門職大学の高等教育政策により、おもに専門学校を基盤とする新しい高等教育機関における、新しい高等教育課程の実態把握と論点の整理が課題となっている（植上,2019)。一方、高等職業教育に関する国際比較研究として、例えば、大学改革支援・学位授与機構（2016）では、「高等教育における職業教育と学位」というテーマのもとでの、アメリカ、イギリス、フランス、ドイツ、中国、韓国、日本の 7 か国の研究がある。この研究では、高等教育段階の職業教育と大学制度の関係について、各国の高等教育の特徴を、①大学制度の中に、コミュニティカレッジなどの公立の非大学高等教育機関を内包させるアメリカのモデル、②非大学高等教育機関であったポリテクニクを 1992 年に大学に統合させ、大学の教育研究機能を多様化させるイギリスのモデル、③大学制度とは別に、非大学部門としての職業準備教育の伝統を持つ専門大学(Fachochschule)において卒業生に学位の授与を行うドイツのモデルなどを示している。そして、このような高等教育の類型化の研究により、高等職業教育における「大学」を焦点とする政策や研究の動向が明らかになっている。

本論では、多様化された大学制度を持つイギリスにおいて、高等教育段階の職業教育の質保証が、大学においてどのように実施されているのかを明らかにすることを目的とする。特に、1992 年継続高等教育法(1992 Further and Higher Education Act)により大学に移行して約 30 年の実績のある新大学である「旧ポリテクニク大学」における、社会科学の新しい教育分野の 1 つである「こども学」分野の学士課程教育の事例に焦点を置いて考察する。

2. 先行研究

ここでは、①イギリス高等教育の質保証制度、②旧ポリテクニク大学における高等教育の特徴、③特定の教育分野としての「こども学」分野の学士課程教育の事例の 3 つの視点から、イギリスにおける高等教育段階の職業教育の質保証制度に関する先行研究を概観する。

2.1. イギリス高等教育の質保証制度

イギリスでは、高等教育機関による自律的な教育の質保証が重視されており、政府は、高等教育質保証機関(Quality Assurance Agency for Higher Education: QAA)が示す参照基準に基づき、高等教育機関自体が、教育の質保証を適切に行っているかどうかを確認する(村田, 2018)。QAA とは、1990 年代以降の高等教育の急激な拡大を受けて、1997 年の「デアリング報告」(Dearing Report)の提言をもとに創設された機関であり、QAA は、高等教育機関自体が、教育の質を管理するための参照基準のセットを提示し、それを高等教育の領域における事実の規範として機能させている。参照基準のセットとは、①学位等の教育レベルや単位数などの共通性を確保するための「高等教育資格枠組み」(Frameworks for Higher

Education Qualifications)、②高等教育機関が、その教育の質の維持するための行動の基準である「行動規範」(Code of Practice)、③学問分野ごとに設定され、学位授与に求められる知識や能力の基準となる「分野別参照基準」(Subject Benchmark Statements)、④高等教育機関が、教育プログラムごとの教育目的や方法を示す「プログラム詳述書」(Programme Specifications)の 4 つである。2011 年には、高等教育の質保証における「教育の水準」（到達度）と「教育の質」（効果的な教育内容や方法）の区別を明確にするため、「高等教育質規範」(UK Quality Code for Higher Education)への再編が行われている（大森, 2014)。それでも、上記の参照基準は、高等教育に質保証における指標として、現在の高等教育の質保証制度を規定している。

QAA の取組について、例えば、大森(2010)は、「プログラム詳述書」を、教育プログラムの水準を向上させるための制度化のアイデアとして高く評価している。一方、イギリスでは、専門家による「質保証とは何か」という精緻な議論よりも「大学ランキング」(League tables)などの単純な指標が一般に受け入れられる傾向があり、また、高等教育では、成績上位の学生が、ランキング上位の伝統的大学に求める「閉じた循環」があるため、結果、高等教育の質保証の議論とは無関係に、大学間の序列が安定的に維持され、質保証の議論は、教育や学習の改善に結び付きにくいものになっていると指摘している(大森, 2014)。その他、例えば、QAA による高等教育の質保証制度とは別に、高等教育の内容を強く規定し、高等教育の質証に影響するものとして、伝統的な学術分野における試験制度、専門職団体による課程認定制度があり、それらについての研究も実施されている(安原, 2005; 田中, 2015)。

高等教育の質保証をめぐる「指標」についての議論として、例えば、McCaig(2018)は、マクロな視点から、1986 年以降の 30 年間の高等教育関係の政策文書を分析し、高等教育の市場化が、政策によりどのように発展してきたかの議論がある。政府による高等教育の市場化の政策は、時期により焦点に変化があり、1986〜1992 年は「効率と説明責任」、1992〜2000 年は「高等教育の多様化」、2000〜2015 年は「高等教育の機能分化」、そして、2015 年以降は「高等教育の費用と質による競争」「大学ランキングにおける下位での競争」への重視がある。例えば、「多様化」の時期には、高等教育への進学率 50%が政策目標として掲げられ、労働市場の需要に応じた職業カリキュラムの開発が進められた。また、これまで大学に進学することなかった人々への高等教育進学機会の拡大(widening participation: WP)が重視された。一方、「機能分化」の時期には、2004 年には大学設置基準がさらに緩和され、高等教育市場への新しい大学の参入や高等教育の機能分化の必要が強調された。2011 年の高等教育白書では、学費の学生負担を 9,000 ポンドまで引き上げられ、顧客としての学生が高等教育課程を選択できるよう、情報公開が重視された。入学者が高等教育を選択する指標として、2004 年から整備が進んでいる全国学生調査(National Student Survey: NSS)、高等教育修了後の進路調査(Destination of Leavers from Higher Education: DLHE)が位置づけられた。つまり、市場化された高等教育では、学費を負担する顧客としての学生が注目され、教育への学生満足度、卒業後の進路や収入が重要な指標として機能し、教育の質を判断する

根拠となっている。つまり、1990 年代に「多様」に拡大した高等教育は、その後、大学の機能により階層化され、「機能分化」した高等教育の中から、学習者は、自分の学力を考慮して選択することが促されている。

一方、Riddell ら(2007)は、よりミクロな視点から、大学組織内部において、単純な指標を使用した競争によりサービスの管理を行う、いわゆる公共マネジメント（New Public Management）の手法がどのように受容されているのかを分析している。この議論では、同じ指標であっても、大学におけるローカルな文脈によって、その受け止め方と対応に違い傾向があることが示されている。例えば、「分野別参照基準」などの教育の質保証の仕組みは、伝統的大学では、学問の自由・大学の自治に介入するものとして危惧され、大学の教育活動は、研究活動を基礎にして実施され、参照基準は形式的にのみ扱われる。一方、旧ポリテクニク大学などの新大学では、大学自治の伝統は弱く、参照基準による教育の管理は、従来からの高等教育運営の手続きと同様のものとして抵抗なく、教育活動を計画する際にも受け入れられる。WP（高等教育機会の拡大）の取り組みに関して、伝統的大学では、その指標である「進学率の低い地域」「公立高校」出身者への配慮が行われるが、実際に大学に入学しているのは、その条件に合致した成績優秀者であり、政策が意図するような貧困などの社会的経済的な不利益を受けて人々ではないことが多い。一方、新大学では、その指標に該当する人たちが、そもそも、その大学の主な入学者であり、むしろ、その指標にあった応募者の中から、留年せず卒業することが可能かという点での慎重な選考が行われる。また、「障害のある学生に対する教育的配慮」についても、伝統的な大学では、学習成果に対する学術的に厳格な基準があり、教育内容や試験を障害のある学生のために調整して実施することには消極的になる。一方、新大学では、その調整は、他の学習者との公平性が問題となり、むしろ、障害のある学生に限らず、全ての学生を対象とする教育的な配慮の適応が歓迎される傾向になる。以上のように、同じ指標であっても、その大学が置かれている状況により多様な解釈と実践が可能で、そのため、高等教育の質を理解するためには、その指標が、ローカルな文脈においてどのように運用されているのかの検討が不可欠である。

2.2.旧ポリテクニク大学における高等教育の特徴

高等教育段階の職業教育を実施する旧ポリテクニク大学では、どのような高等教育が実施されているのだろうか。そもそもポリテクニクは、1966 年の白書(A Plan for Polytechnics and Other Colleges)に基づき、既存の工業・商業・教育・美術・デザインなどの公立カレッジを統合する形で成立した非大学高等教育機関である。そして、1964 年に設立された学位授与機構(The Council for National Academic Awards)による課程認定を受けて運営された(市川,1981)。1992 年継続・高等教育法による改革により、高等教育システムは「大学」に一元化され、イングランドの約 40 校のポリテクニクを含む非大学高等教育機関が、いっせいに大学に移行したが、これは、1992 年時点での大学の約半数を占めた。限られた資源の中で、一定の水準の教育を効率的に提供することを促す高等教育政策のもとで、旧ポリテク

ニク大学は、①多くの「非伝統的学生」を受け入れ、②「研究機能」よりも「教育機能」を重視する特徴があり、研究を重視する 1992 年以前からの伝統的大学との間に、大学間の種別化が生じていると言われている(角替,2001)。

イギリスにおける議論では、伝統的大学と 1992 年以降の新大学との比較から、それぞれの大学の特徴、あるいは、違いを検討するものが多い。Reay(2017)によると、伝統的大学の学習者は、入学時の選抜の結果、子どもの頃から学業成績の高く、集中力のあるものが多く集まっており、選択のできる多様な講義、充実した個別の研究指導(tutorial)を通じて、学術的で知的な挑戦を積極的に行う傾向がある。また、学生寮への入寮が必須であり、学期中のアルバイトが禁止されているなどの条件のもと、学期中は学業に専念する環境が整備され、学習者自身も学業的な成功への意欲や自信がある。一方、新大学の学習者は、家庭や地域などの環境的な要因から、大学や高等教育について理解度が低く、また、これまでの学校経験を通じて学業に対する不安を抱えている。そのため、大学での学習に対して受動的な傾向がある。また、自宅から通学しており、学期中でもパートタイムの仕事に従事している傾向があり、学業に専念している状況ではない。新大学における教員・研究者の数は、研究予算を豊富に持つ伝統的大学に比べて少なく、このような教育資源の不足から、新大学では、学習者の知的な挑戦を支援する個別の研究指導なでの教育システムを持っていない。

また、McLean, Abbas & Ashwin (2018)では、学士課程教育全体の教育内容、つまり、教員によって学生に伝達される知識の構造について、社会学の教育に焦点を当て分析している。伝統的大学では、学習者は、研究者や専門職の見習いとみなされており、教員は、学生がそれぞれの学問分野における自律した研究者になることを期待し、学習者と教員との間には一定の距離が保たれている。学業成績は、個人の知的探求の成果について、筆記試験やエッセイにより評価される。一方、新大学では、教員が、学生の卒業後の進路を考慮して、学生が獲得すべき知識をあらかじめ計画しており、授業は、基本的に全てが必修科目である。学業成績の評価には、筆記試験はなく、代わりに、プレゼン、グループワーク、個人プロジェクトなど、多様な方法で、かつ、単元ごとに分割して実施される。教員は、学習支援を目的として、学習者との対等な関係づくりを行い、授業時間以外にも様々に形態での接触を試み、学習への動機づけや学習支援を行い、そして、学業成績が不合格にならないよう努める。

以上のように、大学区分により、学習者の学習態度、大学の教育資源や教育内容に大きな違いがあることが明らかにされる中で、共通の指標によって全ての大学間の競争を促す市場主義的な高等教育の質保証を前提に議論することの限界が指摘されている。そして、この文脈において、McLean らは、高等教育の質を、「学問分野ごとの系統的な知識の獲得」として再定義し、教育分野ごとの、よりミクロな視点で高等教育の質を議論しており、多様な高等教育の価値を追求する取り組みとして注目される（McLean, Abbas & Ashwin, 2018)。ただし、高等教育段階の職業教育は、伝統的大学ではなく、1992 年後の新大学と継続教育カレッジにおいて実施される傾向がある。そのため、この分野の研究では、大学区分による比較研究ではなく、むしろ、新大学と継続教育カレッジの高等教育において広く実施されて

いる特定の教育分野の事例に注目した議論が必要となる（山田, 2022）。

2.3.特定の教育分野としての「こども学」分野の学士課程教育の事例

本論では、高等教育の質保証の課題を、教育分野ごとの問題としてとらえるため、「こども学」(Early Childhood Studies/Childhood Studies)分野の学士課程教育に注目する。Calder(1999)によると、「こども学」の学士課程教育は、1993 年に、２つの高等教育機関(Bristol University と Suffolk College)において始められた。学生として想定されていたのは、①大学入学資格取得したばかりの若者と、②保育など「こども学」関連の職種で勤務経験のある人々であった。1996 年は５つの高等教育機関での実施だったが、1998 年に「こども学」が、教員養成課程の基礎科目として認めら、かつ、初等教育の教員養成課程への入学資格となると、1999 年には 26 以上の高等教育機関に拡大した。もっとも、「こども学」の学士課程教育では、当初、中等教育段階の職業教育としての伝統を持つ「保育者養成」を中心に、高等教育機関における「初等教育（３歳～１１歳のこども対象)の教員養成」の伝統を結合させることが目指されたが、「こども学」の学位が、教員に相当するような専門職資格として認められることはなかった。その結果、「こども学」学士課程教育の修了後、既存の「教員資格」取得のために進学することが、その代替として機能することになった。

「こども学」の学習者として想定された「こども学」関連の勤務経験のある人々が、実際に働きながら高等教育機関で学ぶことは容易ではない。例えば、Osgood(2009)によると、フルタイムの仕事、低い賃金、不規則な勤務時間により、大学などで学ぶことはとても困難な状況があり、保育施設への学士レベルの職員の配置する政策は、現職者への訓練の充実ではなく、保育経験のない外部からの人材登用につながりやすい。一方、Wright(2013)は、保育の領域で働く女性は、自分自身の子育ての期間に限定して、その職種に従事する者が多く、子育てが落ち着くと、別の職業への転職やそのための進学準備を考える傾向がある。また、保育の仕事での就業中は、仕事、家族生活、職業教育訓練のバランスをとることが最優先課題であり、保育の仕事の賃金、勤務形態、社会的な評価の低さは、深刻な問題として捉えられにくく、また、職業教育のための時間は限定的になる。

一方、大学で学ぶ若者にとって、「こども学」教育とはどのようなものか。この点については、職業教育における職業と教育の接続に関する変化が、この議論に影響を与える。1997 年からの労働党政権による、子育て中の女性の就労支援を含む、保育の無償化政策により、民間保育の対象者は、従来の富裕層から、貧困層を含み量的に拡大した。同時に、保育職資格の整備が進み、1980 年頃までは、2 年間の中等教育相当の職業教育を経て NNEB や BTEC 等が授与するものが中心だったが、保育現場における短期間の職業訓練によって取得できるようになった（榊, 2017）。その結果、保育職資格の取得を主目的として、2 年間の職業教育に入学する割合が減少することになった。Colley(2006)によると、保育の職業資格を取得する 2 年間の職業教育では、かつては、職業と教育の接続は強く、貧困層の女性が、富裕層の子どもの面倒を見るための規範である「感受性、やさしさ、熱心さ、勤勉さ、自分から子

どもの世話をする」などの価値を内面化させる機能を持たせる傾向があり、服装、言葉遣い、時間厳守などとともに、就学期間中に、その規範の習得が重視され、それができない学習者は選別され、教育機関から排除することにより、保育の職場からも排除された。一方、Bathmaker(2016)によると、1970 年代の職業教育の拡大の背景には、若年雇用の減少があり、前期中等教育（GCSE）で成績の悪かった若者が、学業を継続する受け皿として機能した。そこでは、職業と教育の実質的な雇用との結びつきが弱い。また、職業教育における成績優秀な生徒は、そのまま学業を継続することが多く、必ずしも、職業教育を通じて、現場での就業能力を身についているわけではなかった。そして、今日でも、事情は大きく変わらない。例えば、特定の教育分野における実務経験のある教員は、教員自身の実務経験をふまえ、職業関連の理論的知識、実務的知識、現場の知識・スキルの３つを組み合わせ、職業教育の教育内容を計画する。ただし、職業教育機関において使用できる教育資源は限られており、また、職業教育に進学する学習者の学力は低いことが多く、成績優秀者は進学志向になる。この条件が、職業教育における教員の教育活動を大きく規定する。

このような職業教育に関わる条件は、高等教育段階における職業教育としての「こども学」教育にも当てはまるものである。例えば、フルタイムの「こども学」の学士課程教育において成績優秀な学生の多くは、初等教育の教員資格を取得するため、大学院へ進学することが多く（Chalke, 2013）、また、「こども学」における現場実習、大学内での理論的な学習の結ぶつきの弱さの問題も指摘されている（Brown et. al., 2017）。さらに、Reggio Emilia の保育思想をモデルとする、協同的で、創造的な教育方法論を、学習者が、授業の中で体験的に身に着けることを目標とするプログラムにおいては、学習者のこれまでの学習歴の中で培ってきた成果主義的・目的志向型の教育と、学習者の主体性を尊重する Reggio モデルの間の溝が問題となり、学生に、理論的な知識をそのまま指導することの困難が議論されている（Boyd & Bath, 2017）。

それでは、大学で教えられる「こども学」の知識には、どのように構想されているのか。Hordern (2019)は、高等教育の拡大により、高度化された「こども学」の知識を、専門職団体が、学術的知識を、特定の職業の文脈に再文脈させることを特徴とする「専門職知識」(the regional mode)として構想しており、伝統的学術団体によって知識の生成が管理される「学術的知識（the singular mode）や、職務の機能分析によって示されるコンピテンスや「分野別参照基準」などの「汎用的知識」（the generic mode）と区別している。「専門職知識」の獲得は、職場の文脈に組み込まれた「学術的知識」を根拠に、学習者の知的な自律性が担保する。しかし、「こども学」には、伝統的な専門職団体がなく、特定の団体により、知識の生成が管理されていないことが課題となる。そして、その課題解決のため、Hordern は、「こども学」のように伝統的な専門職団体が存在していない職業領域では、大学を中心として、ローカルな文脈において、多様な「こども学」関連の職業団体が連携し、協同で、「専門職知識」を創り出し、管理していくことを構想する。一方、Campbell-Barr (2019)は、「こども学」の現場における「ケアの倫理」に基づく日常的知識の広がりに注目し、豊かな日常的

知識を明確に認識することで、現場における実践と、「こども学」に関連する「学術的知識」を結合させることを構想している。高等教育の知識に関するいずれの議論も、「こども学」教育において、「分野別参照基準」などの「汎用的知識」を超えて、どのような学術的知識を、「こども学」の現場の文脈に結びつけるか、そして、その知識をどのように学習者に伝達するかが課題となっている。

3. 研究方法

3.1 課題の設定

以上のような先行研究の議論をふまえ、本論では、あらためて、イギリスの大学において、高等教育段階の職業教育の質保証が制度的にどのように行われているのかを明らかにするため、旧ポリテクに大学における「こども学」の学士課程教育の事例に注目し、その分析を行う。特に、QAA が示す参照基準セットである「高等教育質規範」「分野別参照基準」「プログラム詳述書」が、具体的な高等教育プログラムの事例において、どのように教育内容を規定し、どのような高等教育の質保証を行おうとしているのかを考察する。

3.2. 「こども学」の学士課程教育の概観

イギリス（ここでは England を示す）において、フルタイムの「こども学」教育の学士課程教育を実施している高等教育機関は、表 1 の通りである。伝統的大学においても、「こども学」教育は実施されているが、入学時の学力の基準は、伝統的大学における他のコースに比べ、低めに設定されている。多くは、新大学もしくはカレッジにおいて実施されている。

表１：「こども学」の学士課程教育を実施する高等教育機関と入学時学力
（2022年度開講フルタイムコース）

大学区分	数	割合	入学時の学力（平均）	
伝統的大学（1992年以前から大学）	6	9%	112.9	BBC
新大学（1992年法により大学に移行）	40	57%	99.2	CCC
新大学（1992以後に大学に移行）	7	10%	103.0	BCC
カレッジ（非大学高等教育機関）	17	24%	76.8	DDD
合計	70	100%		

出典：http://digital.ucas.com/（アクセス：2022/8/17）のコース情報をもとに著者作成

次に、「こども学」教育のコース名をもとに、コースの焦点を推測し、整理したものが表２である。コース名から「こども学」教育を “early childhood”（乳幼児）、 “childhood” （乳幼児・児童）、”early years” （就学前教育）、“working with (children, young people and families)” （こども・家庭支援）に分類すると、伝統的大学では、コース名が”childhood”のコースがとくに多いが、フルタイムの「こども学」教育全体としては多様である。

表２：大学区分ごとの「こども学」の学士課程教育コース数とその焦点（２０２２年度開講のフルタイムコース）

	「こども学」の学士課程教育				
	”early childhood”	”childhood”	”early years”	”working with”	合計
伝統的大学（1992年以前から大学）	1	6	0	2	9
	11%	67%	0%	22%	100%
新大学（旧ポリテクニク大学）	38	21	5	5	69
	55%	30%	7%	7%	100%
新大学（その他の大学）	6	7	2	1	16
	38%	44%	13%	6%	100%
カレッジ（非大学高等教育機関）	8	2	7	2	19
	42%	11%	37%	11%	100%
合計	53	36	14	10	113
	47%	32%	12%	9%	100%

※UCASが公表している2022年度開講のコース情報から、「undergraduate」「2022-2023」「England」「Full-time」「early years」「early childhood studies」「childhood studies」をキーワードにコース情報を検索し、3年制のコースのみ抽出して分析

※Liverpool Hope University(旧ポリテクニク大学)は、"early childhood"と"childhood and youth"の専門分野と他の多様な専門分野を複合させたコースを複数開講している。ここでは、2コースとして集計

出典：http://digital.ucas.com/（アクセス：2022/8/17）のUCASのコース情報をもとに著者作成

3.3. 公共マネジメントにおける「質のよる高等教育の管理」の論理

本論では、政府など市場の外部から、サービスの質の「指標」を示し、市場における競争を使って、サービスの質の管理を行う公共マネジメント（New Public Management）の手法が、大学組織内における高等教育の質保証制度のもとでの、特定の学士課程教育プログラムの運営に、どのような影響を与えているのかを分析する。

Riddell(2018)によると、公共マネジメントは、①中央から、規則を駆使して、ローカルなレベルでのサービスの管理し、②サービス効果、効率の追求に加え、利用者の選択による公共サービスの提供者間の競争を促す。そして、③公共サービスの専門職は、マネジメントの役割を担うようになり、利用者にとって最善の利益は何かを考えるようになる、という特徴がある。一方、その問題点としては、①専門職の自律的な創造性を制限し、②「指標」に基づく量的な評価、管理、説明責任に関わる多くのコストがかかり、そして、③サービスの質の高さを図るための適切な「指標」とは何かが未確定であることなどがある。

また、Clarke & Newman (1997)によると、①従来の福祉国家モデルでは、官僚による規則と専門職の判断を中心としており、利用者自体の判断は限定的であったが、公共マネジメントのモデルでは、現場レベルのマネージャーに、サービス提供が任されており、利用者は、コスト、質、優先順位などの一定の制約のもと、サービスの提供方法に影響力を持っている。②公共マネジメントでは、法令等によって設定され、狭く定義された「コアビジネス」に焦点を当てて、業務が進められる。③マネージャーは、サービスの購入に関して、顧客としての利用者の判断を尊重する。また、専門職の判断に対して、「効率性」の基準で議論に介入する。④利用者のニーズは、顧客調査やマーケットリサーチの手法で、数量的に把握される。ただし、この方法では、ニーズを把握する際に、組織の論理のバイアスが存在する。⑤何を「質」と捉えるかは、ローカルの政治の問題であり、効率化を重視するマネージャーの目標設定は、専門職の目標設定との間には緊張関係がある。

以上のような、公共マネジメントに関する論理をふまえ、本論では、大学における高等教育の質保証制度として機能している「高等教育規範」「分野別参照基準」「プログラム詳述書」について考察していく。

3.4 研究の研究対象と本論の構成

本論では、1992 年に学位授与権を持つ大学に移行した旧ポリテクニクの 1 つである NT 大学(Nottingham Trent University)で開講されている”childhood”に焦点を置いた「こども学」の学士課程教育を研究対象としている。NT 大学は、経営学部、法学部、農学部、建築学部、芸術学部、文学部、理工学部、社会科学部を持つ、大規模な高等教育機関であり、「こども学」教育は、社会科学部の教育学科において開講されている。

表 3 は、NT 大学における「こども学」のコースの入学時の学力基準を示している。外部の専門職団体による課程認定を受けている初等教育、ソーシャルワーク、心理学などの社会科学部における他の専門職養成コースに比べ、「こども学」教育への入学時の学力が低く設定されている。これにより、専門職養成コースに入学できなかったものを積極的に受け入れるが、一方、学習者たちの在学中、卒業後の職業的な位置づけの曖昧さが課題とな

表3　2022 年度の NT 大学入試における「こども学」コースの入学時学力基準：3科目の A レベル試験の結果

学士課程教育のコース名	入学時の学力基準（A レベルの場合）
BA Childhood: Learning and Development	BCC
BA Childhood (Psychology)	BCC
BA Childhood (Special Education Needs and Inclusion)	BCC
BA Early Childhood Studies	BCC
※BA Primary Education	※BBB
※BA Social Work	※BBB
※BSc Psychology (Education and Developmental Psychology)	※ABB

※印は、「こども学」の隣接領域のコース。これらのコースでは、外部の専門職団体/法令による団体による課程認定を受け、専門職資格の取得が可能。

出典：’Nottingham Trent University Undergraduate Prospectus 2022’より著者作成

る(Bathmaker, 2016)。

表 4 は、NT 大学における「こども学」の学士課程教育の、2016 年度から 2022 年度までのコース名の変化をまとめたものである。コース名が頻繁に変更になっている点が 1 つの特徴である。例えば、”childhood”に焦点を置いたコースは、2019 年度には、学習と発達、心理学、特別支援教育に焦点を置いたコースに分類され、再編成された。また、2019 年に”early years”に焦点を置いたコースは、2022 年度には完全に学生募集を停止し、新たに、”early childhood”に焦点を置いたコースが設置された。なお、学生募集が停止されても、在学生は、そのコースで学習を継続することになるため、「こども学」に関連する多様なコースが混在している状況であることがわかる。

表4　NT大学における「こども学」の学士課程教育: 2016年年度から2022年度までのコース名の変化

「こども学」コースの特徴	年度（2016年度から2022年度まで）						
	2016年度	2017年度	2018年度	2019年度	2020年度	2021年度	2022年度
0歳から11歳までの「こども」を研究対象とするコース（小学校卒業までのこども）	BA Childhood Studies						
				BA Childhood: Learning and Development			
				BA Childhood (Psychology)			
				BA Childhood (Special Educational Needs and Inclusion)			
0歳から5歳までの「こども」を研究対象とするコース（小学校入学前のこども）	BA Education Studies and Early Years						
	BA Early Years and Psychology						
	BA Early Years and Special and Inclusive						
				BA Education (Early Years)			
				BA Early Years			
0歳から8歳までの「こども」を研究対象とするコース（小学校低学年までのこども）							BA Early Childhood Studies

出典：2016・2019・2022年度の'Nottingham Trent University Undergraduate Prospectus'より著者作成。
ただし、2022年度の開講コース変更（Early Years 関連の学士課程教育の学生募集を停止し、Ealry Childhood Studiesを新設すること）は、
https://www.ntu.ac.uk/study-and-courses/courses/find-your-course?query=early&sort=relevanceにより確認。
（最終アクセス：2022/08/09）

以上をふまえ、本論の具体的な研究対象は、NT 大学において、一定の継続性が確認できる“childhood”に焦点を置いた「こども学」教育である。本論の構成は、まず、①2016 年に作成された同コースの「プログラム詳述書」を手がかりに、2019 年度の改革において、教育内容にどのような変化があったのかを整理する。ただし、2016 年以降、「プログラム詳述書」が一般に公開されていなため、2019 年以降は、NT 大学のホームページにおいて公開されているコース情報を参照する。次に、②2016 年「プログラム詳述書」に関連する「分野別参照基準」として示されている「こども学」(Early Childhood Studies)と「教育学」(Education Studies)の影響を検討する。そして、③「高等教育規範」の影響のもとで作成されている NT 大学の「高等教育質保証マニュアル」(NT 大学 Quality Handbook)が、「プログラム詳述書」に与える影響を分析する。最後に、④NT 大学を事例とする、旧ポリテクニク大学における高等教育段階の職業教育の質保証制度の特徴と課題について議論する。

4. 分析結果

4.1.「こども学」の「プログラム詳述書」における教育内容の変化

表 5 は、2016 年の「プログラム詳述書」における「こども学」教育（”childhood”）の教育内容と、その後、2019 年からの新しい「こども学」教育の教育内容を中心とする特徴をまとめたものである。変更点としては、①「こども学」教育は、2019 年度までは、入学後の学習を通じて、学習者の進路を意識した 3 つのテーマである「アクティブな学習者」「効果的な実践者」「知識に基づく専門職」の中から 1 つを選び、学習を深める仕組みであった。しかし、2019 年度からは、入学前に、「学習と発達」「心理学」「特別支援教育」の中から、自分の専門分野を選択して、学習を始める仕組みに変更になった。②2019 年までは、2 年次の 1 科目だけでなるが、選択科目が準備されていたが、2019 年度からは、全ての科目が必修科目に変更になった。③2019 年以降の教育内容の特徴は、新たに 1 年次に「リサーチ」科目が配置され、3 年間継続的に調査研究に関する授業を行うようになった。また、④専門分野に応じた選択必修科目が、各学年に 1 科目配置され、専門分野の視点から「こども」を研究することになった。一方、変更のない点として、⑤2 年次に「現場実習」関連の科目が配置され、また、社会学的視点から「こども」について学ぶことは変更がなく。また、⑥卒年次に、「卒業研究」「リーダーシップとマネジメント」「保健と健康」の科目が同様に配置されている。さらに、⑦成績評価についても、筆記試験はなく、コースワークにより成績評価を行うことも継続している。

4.2.「こども学」の「プログラム詳述書」における「分野別参照基準」の影響

表 6 は、2007 年、2014 年、2022 年にそれぞれ発表された「こども学」(Early Childhood Studies)の「分野別参照基準」の目的、「学術知識」の特徴、「こども学」の実践領域などについてまとめたものである。一方、表 7 は、2007 年に発表された「教育学」(Education Studies)の「分野別参照基準」の特徴をまとめたものである。「教育学」の分野では、2007 年、2015 年、2019 年にそれぞれの「分野別参照基準」が発表されているが、2007 年のものから、内容的に大きな変更はない。

「こども学」の「分野別参照基準」では、一貫して、「リサーチ」「マネジメントとリーダーシップ」が強調されており、その影響を、「プログラム詳述書」の中に見ることができる。なお、2016 年の「プログラム詳述書」では、教育学、社会福祉学、社会学、社会政策学の視点が、必修科目の開講科目名の中に見られるが、2019 年度からは、コース別の専門分野に特化した形で、教育学、心理学、社会福祉学のいずれかを中心に学ぶようになっている。なお、2022 年に「こども学」の「分野別参照基準」では、「こども学」の学位ネットワーク(Early Childhood Studies Degrees Network)に加盟する大学により、「こども学」のレベル 6（学士相当）の実践的な能力証明するための基準を作成し、実際に、実践能力を証明する取り組みを始めている。しかし、この取組は、NT 大学では、2022 年度に新設された「こども

学」(“early childhood”に焦点を置いた)教育において対応しており、「こども学」(“childhood”)のコースでは、大きな変更はなかった。

「教育学」の「分野別参照基準」は、「教育」の幅広い文脈を考慮して、詳細な基準を設定しておらず、また、学習者の特徴をふまえ、特定の領域に特化することを許容するようになっている。教育学は、1960 年代には、教員養成課程の理論的基礎として発展したが、その後、教員養成とは違う、独自の領域として発展してきている経緯がある。この「分野別参照基準」のもとでは、教育学に関連のある心理学、社会学、哲学、歴史学、経済学などの多様な学術的知識の方法論を選択して教育学のカリキュラムを編成することも、教育学を独自の学術知識とみなし、カリキュラム編成を行うことも可能である。NT 大学の「こども学」教育の「プログラム詳述書」における「教育学」の「分野別参照基準」の影響の 1 つは、「国際」「グローバル」の視点であり、「こども学」教育では、海外での実習を行うことで、国際的な視点を得ることが目指されている。

4.3.「こども学」の「プログラム詳述書」における「高等教育質保証マニュアル」の影響

表 8 は、NT 大学の「高等教育保証マニュアル」の目的を把握するため、その目次を整理したものである。一方、表 9 は、「プログラム詳述書」に関連の深い、コースレベルでの「教学マネジメント」「モニタリング」「学生参加」の指標を整理したものである。

「高等教育質保証マニュアル」は、全学共通の基準である。「コース・デザイン」の章では、「現場実習」「リサーチ」「国際的な視点」が強調されており、「プログラム詳述書」に影響を与えている。また、必修科目を中心に教育内容を編成し、教育課程に明確な構造を与えることを求めており、このことは、2019 年までは、選択科目が 1 科目のみであり、2019 年以降では、全ての開講科目が必修科目である点を考慮すると、その影響力は大きい。そのほか、「プログラム詳述書」は、そのプログラムの開講科目ごとに作成される「モジュール詳述書」を規定し、コースごとに、学士課程教育の詳細な枠組みを形成している。

「コース・モニタリング」の章では、コースのモニタリングが、コースに関わる全教員、職員、外部試験委員、学部の質保証担当により実施されることが示されている。モニタリングにおける参照基準として、「専門職/法令上の課程認定団体」「分野別参照基準」「高等教育質保証マニュアル」「学生の成績」「学生調査」が挙げられているが、「こども学」教育の場合、「専門職/法令上の課程認定団体」がなく、また、「分野別参照基準」も 2 つの学問分野にまたがっているため、結果として、「高等教育質保証マニュアル」「学生の成績」「学生調査」の比重が大きくなることが予想される。また、コースレベルの教学マネジメントへの「コース代表学生」の参加を保証する仕組みが整っており、「学生調査」として実施されている、いわゆる全国学生調査(NSS)、高等教育修了後の進路調査(DLHE)などの量的な調査結果だけでなく、在学生の声を、コースの教職員に伝えることができる。ただし、そのことが、2019 年の「こども学」のコースの変更にどのように影響を与えているのかは不明である。

表 5 「プログラム詳述書」における NT 大学の「こども学」（“childhood”）コースの学士課程教育（※FT）の特徴

<table>
<tr><th></th><th>BA Childhood Studies
（学生募集停止：2019年度）</th><th colspan="3">BA Childhood
（学生募集開始：2019 年度）</th></tr>
<tr><td>特徴</td><td>・0 歳から 12 歳のこどもに関する総合的な発達、教育、経験に焦点を置いて学ぶ。
・こどもに関わる仕事につくことは決めているが、どの仕事かは、在学中に決めていくことができる
・コースには、「アクティブな学習者」（障がい者の学習支援や教員の養成）、「効果的な実践者」（こども支援センター、理学療法士、海外での英語教師の養成）、「知識に基づく専門職」（ソーシャルワーカー、言語聴覚士、カウンセラーの養成）という相互に関連する3つのテーマがある。
・現場での実習の機会がある。海外での実習が可能。</td><td colspan="3">・0 歳から 11 歳のこども・若者に関する多様な職業につくための能力を獲得することを目指す
・海外で実習を積極的に支援する
・学習者は、入学時に、「学習と発達」「心理学」「特別支援教育」いずれのコースに所属するかを決定し、それぞれの分野について学ぶ
・卒業後の進路は、教育、保健、福祉などの分野で、専門職資格の必要のないサポートワーカーなどの仕事につくか、大学院に進学し、教育、ソーシャルワーク、看護、心理士、調査研究の資格を取得し、専門職として働くための学習を継続することを目指す</td></tr>
<tr><td rowspan="4">教育内容</td><td rowspan="4">【1 年次】（必修科目）
こども・政策・専門的実践、
こどもと家族とのコミュニケーション、
現場における乳幼児の学習、
多様性と包摂、
専門家としての心構え
【2 年次】（必修科目）
リサーチ法、
国際的・地域的視点（実習）、
社会的構築としてのこども
【3 年次】（必修科目）
卒業研究、
リーダーシップとマネジメント、
保健と幸福

（選択科目）
※2 年次に 1 科目のみ選択
【2 年次』
創造的スキルの形成、
自然の中での学習、
マカトン法（サイン・シンボル）、
カウンセリング入門</td><td colspan="3">BA Childhood の共通科目</td></tr>
<tr><td colspan="3">【1 年次】（必修科目）
アカデミック・スキル、こどものリサーチ、特別支援ニーズ、
教育学アプローチ、こどもの権利とアイデンティティ
【2 年次】（必修科目）
学習支援、リサーチ法、グローバル実践（実習）、
社会的構築としてのこども
【3 年次】（必修科目）
卒業研究、リーダーシップとマネジメント、
こどもの精神保健と幸福、「持続可能なこども」の探求</td></tr>
<tr><td colspan="3">コース別の必修科目</td></tr>
<tr><td>「学習と発達」</td><td>「心理学」</td><td>「特別支援教育」</td></tr>
<tr><td>【1 年次】
遊びを通じた学習と発達の支援、
【2 年次】
移行期のこどもの支援、
【3 年次】
健康的生活の支援</td><td>【1年次】
認知心理学におけるこども、
【2 年次】
社会心理学におけるこども、
【3 年次】
こどもの教育支援の心理学</td><td>【1 年次】
包摂的なコミュニケーション、
【2 年次】
特別支援ニーズと障害、
【3 年次】
多様な学習者の支援</td></tr>
<tr><td>成績評価</td><td>・成績評価方法
筆記試験はなく、コースワークにより成績評価を行う</td><td colspan="3">・成績評価方法
筆記試験はなく、コースワークにより成績評価を行う</td></tr>
</table>

出典：BA Childhood Studies については、“Nottingham Trent University Course Specification: BA(Hons.) Childhood Studies, Full (&Part-time-Yr.3 only)”(September 2016)、BA Childhood については、NT 大学のコース情報（https://www.ntu.ac.uk/course/education-teacher-training、最終アクセス:2022/7/16）をもとに筆者作成。

※FT は、フルタイムコースで、主に職業経験少ない若者を対象とする。

表 6　2007･2014･2022 年の「こども学（Early Childhood Studies）」の分野別参照基準の学術知識と実践領域

	分野別参照基準の出版年		
	2007 年	2014 年	2022 年
目的	･「こども学」を、大学を拠点とするリサーチに基づく新しい教育分野にすること。 ･「こども学」を、拡大しているこどもに関連するケアと教育の統合されたサービスの領域における新しい専門職的な役割に対応する専門職養成の基礎とすること。(1.1)	（2007 年の 2 つの目的に加え、）「こども学」の実践領域で学び、働くことを希望する学生に対して、適切な教育機会を提供すること。(1.3)	･「こども学」を、大学におけるリサーチに基づく新しい教育分野の1つにすること。 ･「こども学」の実践領域で学び、働くことを希望する学生に対して、適切な教育機会を提供すること。(1.1) ･「こども」を、妊娠期から 8 歳までと定義。(1.2)
学術知識	･「こども学」はこどもに関する総合的な学問であり、学際的な性格を持ち、歴史学、心理学、教育学、社会福祉学、社会学、社会政策学、カルチュアル･スタディーズ、法学、政治学、経済学の分野の知識を利用する。(2.1, 2.3, 2.4) ･リサーチの知識と技術の習得は、この科目の重要な要素である。(3.5) ･「こども学」は、こどもの発達(child development)を中心に、多様な学問分野を統合するものである。(4.5) ･組織に関するマネジメントとリーダーシップの知識も必要。(4.6)	（2007 年と同じ）	（2007 年、2014 年に加え、） ･変更点:学術知識として、神経科学が加わる。(1.2) ･「こども学」は、多様な学術的な議論をふまえ、「複合的な意味でのこども」と、現在の世界レベル、国家レベル、地域レベルにおける根源的な人権としての社会正義を実現する上での専門職の役割について検討するものである。持続可能性について批判的な視点を持ち、社会の包摂と平等に貢献する(1.5) ･家族やこどもの発達、幸福、参加、学習の複雑さついて、社会学的な視点から、こどもの生活を理解する。(1.9) ･「こども学」は、学術的な議論をもとに、実践を発展させるためのものであり、特定の学術分野(例えば、教育)のみを重視するものではない。(2.14)
実践領域	卒業後は、こども分野の多様な職種に就職しているだけでなく、大学院に進学して、保健、法律、教育、ソーシャルワークの専門資格を取得している。(1.7)	（2007 年と同じ）	卒業後は、マネジメントやリーダーの役割についている。教育、保健、ソーシャルワークの領域で、専門職を補助する仕事についている。また、大学院に進学して学業を続けている。(1.3)
その他	「こども学」の実践に関する全国職業基準レベル 3(高卒程度)の資格を持っていない学生に対して、選択科目として、この職業資格取得に対応する学習の機会(100 時間の実習とその評価)を与える。(2.5, 2.6, 2.7)	･2007 年にあった職業資格取得(高卒程度)のための選択科目についての記述が削除された。 ･「こども学」の学習方法について追記された。 追記:「こども学」の学習において、学生自身のこども期の経験を振り返ることは、こどもについて理論を深く理解することと関係している。そのため、学生の振り返りを促す教育活動において、学生に寄り添うような支援を計画する必要がある。(6.4)	･この参照基準は、「こども学」に関する全ての学位(準学士、学士、修士、博士、パートタイム、フルタイム)に適応する。(1.6) ･ECGPC というレベル6(学士相当)の「こども学」の実践的な能力を証明するための基準を示し、必修ではなく任意で、基準に即して実習の評価を行う。この基準は、「こども学」学位ネットワーク(ECSDN)によって作成され、管理される。そのため、資格課程は、ECSDN 加盟する大学によって実施されることが望ましい。(1.18, 1.19) ･ECGPC はレベル 6 の資格であるが、同時に、その資格取得により、レベル3の資格取得の要件を満たす。(2.20)

出典:2007･2014･2022 年の'QAA Subject benchmark statement: Early childhood studies'をもとに著者作成

表 7「教育学（Education Studies）」の分野別参照基準の学術知識と実践領域

	分野別参照基準の出版年
	2007 年（※2015 年、2019 年の分野別参照基準も、2007 年から内容的に大きな変更なし）
目的	・目的は、高等教育機関において「教育」に関するコースをデザインすることを支援すること。(1.1) ・「教育」には幅広い文脈があり、例えば、こども、若者、コミュニティのフォーマル、インフォーマルな教育の領域における専門職集団の学術的基礎を提供している。(1.2, 1.4) ・そのため、特定/詳細な基準を設置するものではない。(1.5)
学術知識	・教育学の関心は、どのように、人は、その生涯を通じて学び、発達するか、ということである。教育プロセス、教育システム、教育方法について、文化的、社会的、政治的、歴史的文脈で考察し、国際教育、経済との関係、グローバル化、人権に関心を持つ。(2.2) ・教育学には、異なる理論的なモデルが存在しており、心理学、社会学、哲学、歴史学、経済学の方法論から選択してカリキュラムを編成する。あるいは、教育学を独自の学術団体、方法論、議論を有する1つの学術領域と見なす。(2.3) ・教育学の学位コースは、他の分野との複合学位であっても、教育学の参照基準に合致する必要がある。しかし、学生の特徴をふまえ、特定の領域に特化することができる。(7.2)
実践領域	・教育学は、フォーマル、インフォーマルな教育領域の実践者に学術的な基礎を与え、そして、人間や社会の発展についての理解の枠組みを提供する。教育に関連する領域として、教育行政、地域づくり、保健・福祉のケア領域、人材育成、民間非営利セクターなどがある。(3.2) ・他の分野(英語、ドラマ、宗教等)との複合学位として、また、学習者としての自身の経験に即して、多様な実践領域との結びつきが可能である。(3.4)
その他	・2000 年に最初に作成された教育学の分野別参照基準では、優、良、可の3つの基準が示されていたが、教育学は多様な領域であり、この解釈について、混乱が生じたため、削除した。 ・教育学は、1960 年代に教員養成の理論的基礎として発展した。現在は、教育学は、独自の領域として成立しており、教員養成とは区別される。(2.1)

出典：2007・2015・2019 年の'QAA Subject benchmark statement: Education studies'をもとに著者作成

表8 NT 大学における「高等教育質保証マニュアル」の構成

Section 0：質保証の価値
Section 1：質保証のためのガバナンス
Section 2：学生の成長と学習成果
Section 3：学士課程の学位
Section 4：大学院課程の学位
Section 5：コースデザインと承認
Section 6：コースのモニタリングと報告
Section 7：定期的な審査
Section 8：学生の参加
Section 9：外部試験委員制度
Section 10：協働
Section 11：研究による学位
Section 12：コースデザイン
Section 13：学生募集
Section 14：学習活動・教育活動
Section 15：成績評価
Section 16：成績評価の規則と学位の等級
Section 17：成績評価への異議申し立て

出典：'Nottingham Trent University Quality Handbook'より著者作成。
https://www.ntu.ac.uk/about-us/teaching/academic-development-and-quality/regulatory-information/quality-handbook
（最終アクセス:2023/02/15）

表9 NT 大学の『高等教育の内部質保証マニュアル』におけるコースレベルの教学マネジメント、モニタリング、学生参加の方針

コース・デザインのマネジメント （NTQH Part D Section 12: Course design）
・各コースのカリキュラムは、大学の基本方針（the Strategic Plan）と内部・外部の参照基準と合致している必要がある。コースが承認された後は、コースの教育の質を高めるためのモニタリングを行う。（S12 1.1）
・コースの新設や変更は、まず、学部に執行部、コース主任で、その概要を議論する。詳細について議論を始める前に、市場での評価や潜在的な顧客についてのマーケティング分析を行う必要がある。（S12 1.4）
・コースをデザインする際、「大学の基本方針」である次の基準を満たす必要がある。①職場実習を通じて、職業意識を向上させること、②機会の平等、③教員と学生のリサーチでの協同、③比較・国際的な視点、④海外への/からの留学、⑤環境への責任、持続可能性、⑥既習経験の単位認定、⑦個人指導を通じた、学生一人ひとりの学習経験、⑧個人ごとの学習を促進するコースごとの仕組み。（S12 2.2）
・コースは、必修科目を中心に構造化されなければならない。1 年次（レベル4）は、選択科目を設置すべきではない。2 年次（レベル5）、3（最終）年次（レベル6）の選択科目は、最小限にすべきである。（S13 3.2）
・全ての学士課程教育では、教員が学生を直接指導する時間の割合は、最低でも全体の 20%とすべきである。（S12 3.6）
・全ての学士課程教育では、最終学年に、卒業研究プロジェクトを実施しなければならない。（S12 3.9）
・学位の成績区分は最終学年の成績を中心に行うものとする。2 年次の成績を考慮する場合も、全体の20%とする（S12 3.15）
・コースのデザインにおいて、次の人々の協力を得るものとする。①学外試験委員（external examiners）、②外部の学術分野の同僚、③他の学術分野の同僚、④コース・デザインの協力者（必要であらば）、⑤現在の学生（コース代表学生）、⑥卒業生、⑦大学の高等教育質保証センター、⑧専門職団体/法令上の責任団体の代表、⑨関係する専門職や雇用者。（S12 5.1）
・「コース詳述書（course specification）」を作成し、大学のコース情報においてオンラインで公開する。コース詳述書の目的は、入学希望者、高校などの進路指導者、現在の学生、内部・外部の同僚など、コースに関心のある関係者に、コースの学習目的と教育方法を示すことにある。コース詳述書は、コース設置の承認手続きにおいて提示されなければならない（S12 6.1）
・各科目について、「科目（モジュール）詳述書（module specification）」を作成し、コース設置の承認手続きにおいて提示されなければならない。この文書は、科目の概要を示す書類である。詳細（シラバス、教育方法、文献リスト、学生参加、試験概要、評価基準）は、科目ガイドブックとして、在学生に対してオンラインで公開される。（S12 6.11、6.12）
コース・モニタリングのマネジメント （NTUQH Part C Section 6: Monitoring, review and reporting）
・各コースのモニタリングは、まずは、コース運営委員会（the course committee）の責任である。3 年ごとに、各学部は、それぞれのコースについて、定期点検（a periodic review）を行う。毎年、「中間」評価を行い、その進捗を確認する（S6 1.1, 1.2）
・コース・モニタリングは、継続的なプロセスであり、コース運営員会によって実施される。コース運営委員会は、コースのカリキュラム、教育方法、学習、成績評価、学習スペースの活用状況を評価する。コース・モニタリングには、コースに関わる全ての教員と職員、学生、学外試験委員を中心に、必要に応じて、学部の教育質保証担当などが参加する。専門職/法令上の課程認定団体、分野別参照基準、教育質保証マニュアル、学生成績や学生調査の結果などの情報もふまえて点検し、「コース発展計画書（the Course Development Plan）」の内容を更新する。（S6 2.1-2.9）
・各コースの 3 年ごとの定期点検は、各学部の責任のもとで準備を進める。定期点検においてコースの内容に変更が必要であることが明らかになった場合、通常のコース承認手続きと同様の手続きにより、変更の準備を行う必要がある。（S6 3.1, 3.7）
コースレベルの教学マネジメントへの学生参加のマネジメント （NTUQHS 8A: Joint statement on Course and School representation）
・コースの代表学生（course representatives）と学部の学生スタッフ（School officers）は、学生の視点について、大学と大学自治会（Students’ Union）の両方に代弁するために設置されている。（QHS8A 1.3） ※以下、コース代表学生についての記述をまとめる
・コース代表学生に対して、①学生自治会は、オンラインの選挙による選出を促し、活動に必要な支援を行う。②大学は、コース主任が適切に学生の意見を聞けるようにする。③コースの教職員は、コース代表の適切な選出を支援し、コース学生のメーリングリストを提供して、学生間の円滑なコミュケーションを支援する。学期ごとのコース運営委員会の会合に、コース代表学生を招待する。コース代表学生が適切に活動できるよう、定期的な面談をおこなう、会合で発表する意見の取りまとめを補助する、コース代表学生を尊重してコース運営を行う。（5.1）
・コース代表学生の役割は、次の通り。自分が所属するコースについての課題を大学と大学自治会に伝える。コースに関する会合に参加し、その場で、学生に視点を伝える。また、そのため、コース主任と定期的にコミュニケーションをとる。大学全体、学部レベルの会合にコースを代表して参加し、また、学生自治会が実施する学生調査に積極的に参加し、学生の視点を大学に伝える。（8.1）

出典:’ Nottingham Trent University Quality Handbook (NTUQH)’ と’ NTUQH Supplement’ より著者作成。
https://www.ntu.ac.uk/about-us/teaching/academic-development-and-quality/regulatory-information/quality-handbook（最終アクセス：2022/08/11）

5. おわりに

以上をふまえ、ここでは、NT 大学における高等教育段階の職業教育の質保証制度の特徴と課題について考察する。

大学の高等教育質保証制度のもとでの「コアビジネス」とは何か。NT 大学の「高等教育保証マニュアル」において、「リーダーシップとマネジメント」「リサーチ」「現場実習」等が強調されており、これらの能力を養成するための科目が開講されている。また、学士課程教育の全開講科目が必修科目であり、各コースにおいて、どのような教育内容が伝達されているのかのモニタリングと審査が定期的に実施される。「分野別参照基準」「高等教育質保証マニュアル」「学生の成績」「学生調査」「代表学生の声」を参照し、課題があれば、その解決のための組織的な行動がとられる体制となっている。「プログラム詳述書」は、そこで開講される科目ごとの「モジュール詳述書」を規定し、プログラム全体の内容を、一元的に管理することを可能にしている。このような、高等教育の教育内容をコースごとに規定し、そして、そこでの課題がないことを確認し続けることが、大学における高等教育質保証制度の特徴と言えるもしれない。

ただし、この制度のもとで、「専門職知識」の獲得としての「高等教育の質保証」が行われているのかは明らかではない。Hordern(2019)は、「専門職知識」「学術的知識」「汎用的知識」の 3 つの区分を示しているが、高等教育質保証制度のもとで議論されている知識とは、大学が、その目的に応じて、全教育分野を対象に設定した「汎用的知識」であり、高等教育の枠組みを示すものでしかないように思う。そのため、高等教育の質保証を、「専門職知識」の獲得を基準に捉える場合には、制度的な高等教育の枠組みの中で、専門職としての教員がどのような学術的知識を、どのような実践の文脈において、学生に伝達しようとしているのかという、ローカルな政治について、よりミクロな視点から、特定の教育分野における「専門職知識」の生成に焦点を当てた分析を行う必要がある。

なお、これまで、旧ポリテクニク大学を含む新大学における学習者が「自宅から通学しており、学期中でもパートタイムの仕事に従事しており、学業に専念していない状況」(Reay, 2017)は、伝統的大学に比べて、学術的知識の探求には向かないと捉えられる傾向があり、入学者の学力水準の低さ、大学ランキングの位置と合わせて、新大学が、伝統的大学に劣る高等教育機関であるという一般の印象を形成している。しかし、新大学において学ぶ内容が、「こども学」のように、「ケアの倫理」に基づく実施に領域における日常的知識の広がりを基礎として、その日常的知識と学術的知識の結合として、その「専門職知識」が構想されるのであれば(Campbell-Barr, 2019)、上のような新大学における学習者の学習態度は、「こども学」の学習に適していると言えるかもしれない。この点についての議論を深めるためにも、学習者の生涯学習の視点から、大学教育を通じて、学習者はどのような知識を得て、その後、その知識をどのように発展させているのか、という視点での分析が必要である。

参考文献

- 市川正午(1981)『生涯教育の理論の構造』.東京：教育開発研究所.
- 大森不二夫(2010)「学習成果に基づく学位課程のシステム的統合モデル：学士課程教育の構築と大学院教育の実質化の本質」,『国立教育政策研究所紀要』139, 101-110.
- 大森不二夫(2014)「教学マネジメントをめぐる日・英の政策動向：「経営」は「質保証」をもたらすか」,『高等教育研究』16, 243-261.
- 角替弘規(2001)「イギリスの一元的高等教育システムにおける旧ポリテクニク大学」,『比較教育学研究』27, 139-158.
- 榊瑞希子(2017)「イギリスにおける保育無償化政策の展開と課題」,『保育学研究』55:2, 132-143.
- 村田直樹(2018)「学士号の水準保証のための取組：イングランドの実践についての考察」,『大学アドミニストレーション』7, 1-16.
- 安原義仁(2005)「イギリスの大学における学士課程の構造と内容：近代オックスフォード大学の古典優等学位を中心に」,『高等教育研究』8, 95-120.
- 田中正弘(2015)「イギリスにおける法曹主体の法曹養成：法科大学院の発展経緯に注目して」,『筑波ロー・ジャーナル』19, 1-23.
- 山田寛之(2022)「イギリス高等教育の質の分析に関する理論的課題：McLean らによる『教育知識』の分析を手がかりとして」,『公共政策志林』10, 75-87.
- Bathmaker, A.M. (2016) 'Constructions of knowledge through practice in general vocational education in England', Loo, S. and Jameson, J. (eds) **Vocationalism in Further and Higher Education: Policy, Programmes and Pedagogy**. London: Routledge, 106-116.
- Bathmaker, A.M. (2016) 'Higher education in further education: The challenges of providing a distinctive contribution that contributes to widening participation', **Research in Post-Compulsory Education**, 21, 20-32.
- Boyd, D. and Bath, C. (2017) 'Capturing student perspectives through a "Reggio" lens', **International Journal of Teaching and Learning in Higher Education**, 29:2, 192-200.
- Brown, Z., Edwards, T. and Perkins, H. (2017) 'The placement journey: Do year one placement modules support Childhood Studies students' professional development?', **Journal of Ault and Continuing Education**, 23:2, 162-177.
- Calder, P. (1999)'More than degrees of change: Early childhood education and training', **Early Education**, Autumn, 3-5.
- Campbell-Barr, V. (2019) 'Professional knowledge for Early Childhood Education and Care', **Journal f Childhood Studies**, 44:1, 134-146.
- Clarke, J. and Newman, J. (1997) **The Managerial State: Power, Politics and Ideology in the Remaking of Social Welfare**. London: Sage Publishing.

- Colley, H. (2006) 'Learning to labour wit feeling: class, gender and emotion in childcare education and training', **Contemporary Issues in Early Childhood**, 7:1, 15-29.
- Chalke, J. (2013) 'Will the early years professional please stand up? Professionalism in the early childhood workforce in England', **Contemporary Issues in Early Childhood**, 14:3, 212-222.
- Hordern, J. (2019) 'A "region" under the siege? Sigularisation, regionalism and genericism in Early Childhood Studies in England', **International Journal of Early Years Education**, 27:2, 118-131.
- McLean, M., Abbas, A. and Ashwin, P. (2018) **Quality in Undergraduate Education: How Powerful Knowledge Disrupts Inequality**. London: Bloomsbury Academic.
- Osgood, J. (2009) 'Childcare workforce reform in England and "early years professional": A critical discourse analysis', **Journal of Education Policy**, 24:6, 733-751.
- Reay, D. (2017) 'A tale of two universities: Class work in the field of higher education', Waller, R., Ingram, N. and Ward, M.R.M. (eds) **Higher Education and Social Inequalities: University Admissions, Experiences and Outcomes**. London: Routledge, 83-98.
- Riddell, S. (2018) 'Can the techniques of New Public Management be used to promote wider access to higher education?', Riddell, S., Minty, S., Wheedon, E. and Whittaker, S. (eds) **Higher Education Funding and Access in International Perspective**. Bingley: Emerald Publishing Limited, 61-79.
- Riddell, S., Weedon, E., Fuller, M., Healey, M., Hurst, A., Kelly, K. and Piggott, L. (2007) 'Managerialism and equalities: tensions within widening access policy and practice for disabled students in UK universities', **Higher Education**, 54, 615-628.
- Wright, H.R. (2013) 'In search of stability: women studying childcare in an English further education college', **Journal of Further and Higher Education**, 37:1, 89-108.