

# 職業教育と教養（普通）教育の違いに関する若干の考察

## その2. 職業教育における達成課題と評価（について）

川 廷 宗 之

大妻女子大学名誉教授  
職業教育研究開発推進機構

### Studies on the Differences between Vocational Education and Liberal Arts (General) Education Part 2. Achievement Issues and Evaluation in Vocational Education

Kawatei Motoyuki

Professor Emeritus of Otsuma Womans University  
Research, Development and Inovation Promotion Agency for Vocational Education and Treining

**Abstract** : In regard to “differences between vocational education and liberal arts (ordinary) education” discussed in a previous article, this paper summarizes how to organize the content of achievement tasks, based in particular on the consideration of “differences in educational objectives and achievement goals.” Looking at the syllabus of higher education in Japan, in many cases the achievement tasks and evaluation are written very simply compared to those in Europe and the United States. This makes it difficult for learners to understand what and how to learn. The content of the task to be achieved naturally suggests the content of the learning support in the class. Moreover, we consider how to evaluate the achievement of the achievement task (method of measuring learning effect), referring to OSCE and others. Accomplishment tasks in vocational education are must-achieve tasks. In that sense, while the purpose is important, what (target), what is used (tools), how it is to be executed (ability/competence), and what kind of evaluation method is used to issue a diploma are important issues to confirm.

**Key Words** : Vocational education, educational evaluation, achievement tasks, vocational school, recurrent education, OSCE

**抄録** : 本稿は、前稿の「職業教育と教養（普通）教育の違い」の中で、特に「教育目的や達成課題における違い」に関する考察を踏まえて、達成課題の内容の整理の方法についての考察をまとめてみた。我が国の高等教育でのシラバスを見ると、この達成課題や評価に関しては、欧米のそれと比べて極端に簡潔に書かれている場合が多い。これでは、学習者は、この科目で何を学ぶのか達成課題が見えない。達成課題の内容は当然、授業における学習支援の内容を示唆することになる。その上でその達成課題への到達をどう評価するか（学習効果の測定方法）に関して、OSCE（オスキー）などにも触れつつ考察した。職業教育における達成課題は必達課題である。その意味で、目的も重要だが、何（対象）を、何を以て（道具）どう実行する（能力・力量）のか、それを修得しているとしてディプロマを出すには、どのような評価方法で確認するのかが重要な課題である。

**キーワード** : 職業教育、教育評価、達成課題、専門学校、リカレント教育、オスキー（OSCE）

## 1. 問題の所在

職業教育における教育目的と達成課題に関する概要は、本稿その1で触れたとおりである<sup>1)</sup>。この点に関し、本稿では、特に職業教育の達成課題の内容、達成課題の達成（度）評価の方法、などに関して触れる。

達成課題の内容、評価の方法などに関しては、本来はシラバスで受講者に解りやすく表現されていなければならない。特に評価（学習効果測定）の内容や方法に関しては、受講生はそれをクリアするために学ぶのだから、その内容や方法は、「職業教育」という観点からいえば、ディプロマの信用にかかわる重要な事項である。

「職業教育」は、当該の職業において職務を遂行することを前提とする学習支援（教育）である。この点において多くの大学等で行われているような一般（教養的）教育とは達成課題の内容も、達成への要求水準も、その評価方法も異なる。

### 1) その職業は「何をする」職なのか。

「職業」に関して説明する際、多くの場合は「どういう職業か」と表現される場合が多い。その職業に従事する人が「何をする（何ができる）」のか、「普通の人にはできない特別の何ができる」のかを表現している場合は少ない。この「どういう」の中に、「何をする」という意味が含まれる場合もあるが、「どういう分野でどういう意義のある」等、いささか抽象的な表現に留まるものが多い。

例えば、「パティシエの養成」と表現されていれば、おいしいケーキやデザートを作ってくれる人という想像はするが、実際に何をどうするのかは、普通は理解できない（説明できていない）。

「職業教育」として考えていくなれば、これでは研究もできないし、学習支援を行うのも難しい。しかし、日本の多くの職業教育においては、この辺の内容が曖昧になっている場合が多いというのが問題である。

### 2) 職務内容分析の重要性

「職業教育」を前提にして「職業レベル」で「何をするのか」を適切に理解するには、その職務内容の分析（的説明）が必要である。単に「パティシエは

ケーキやデザートを創る。」だけでは不十分で、○○○等の素材を、◇◇◇（道具）を使って、△▽△（技術や技能を含む）をするなどと、具体的な説明が必要である。さらに細かく言えば、○○○や◇◇◇や△▽△の具体的な内容が出てくるだろう。これらの内容に関しても、一定のレベルまでは、業界共通の内容として分析可能であり、言語化して説明できる部分であるはずだ。しかし、あるレベルから先は分析もしにくいし、言葉では表現しにくい（出来ない）部分もあるであろう。言わばArt（職人技と表現される場合も多い）としての内容部分である。

一部の職業教育においては、このArtという側面を大きく見で言語化して説明しない傾向がある。そうすると結局「自分で観察して体で覚えろ」のようになってしまいがちである。しかし、これでは職業教育とも学習支援ともいえない、あるいは極めて不十分である。

### 3) 職業教育の達成課題

職業教育における達成課題は、まさに、この○○○（素材）や◇◇◇（道具）や△▽△（技術・実行能力）の内容を細かく分析し、それを系統的に修得することによって、一定に基準に達する職務を遂行できるようになることである。勿論、そのためには、○○○や◇◇◇や△▽△の背景となる知識や論理の習得は当然のこととなる。これらの修得の過程（学習）を総合的かつ統合的に支援するのが「職業教育」である。

日本の職業教育（学習支援）に関しては、この修得過程が「背景となる知識」に偏り（論理も欠いている場合も少なくない）、○○○や◇◇◇や△▽△の現物や技術が疎かになる傾向が強い（実習、実技教育の比重が低い）。○○○という素材を言葉で知っていても現物を見分けられなければ意味はない。現物を見分けて扱えるとしても、その現物の質を判定できなければ有効な職務の遂行（良い仕事）は出来ない。◇◇◇（道具）に関しても同様であり、使えるというだけでなく、道具の良しあしを見極められなければ、良い仕事は出来ない。△▽△（技術等）においても然りである。

この様に、達成課題が○○○や◇◇◇の現物の扱いや△▽△の行使ではなく、関連する用語や背景と

なる知識などに偏るといふ現象がなぜ起きているのであろうか。これには諸説あるだろうが、此処では以下の5点を上げておく。

- ①. 社会全体の職業観が、その職に就く人は、「※※※ができる。」というしっかりしたイメージを持ってないからである<sup>2)</sup>。
- ②. 個々の職業分野においても、当該職業における達成課題に向けての○○○（素材）や◇◇◇（道具）や△▽△（技術）の分析が不十分だからである。日本では、この基準が業界共通の理解として標準化・共有化されている例は、多くない。
- ③. ②が曖昧なせいもあるが、その内容を教育していく時の（学校等の教育）設備等が、現実の職業レベルに達していない場合が多いからである。（設備があっても、現実よりかなり遅れて設備である場合が少なくない。）
- ④. ②の不十分さは、当然、学習支援の内容や方法の貧弱さにつながっているので、折角の仕事の面白さなどが適切に修得されないなど、教育方法上の問題がある。
- ⑤. 職業教育に従事する教員自身が、知識偏重教育に振りまわされる傾向もあり、○○○（素材）や◇◇◇（道具）や△▽△（技術）すべてで一定のレベルに達し（どれかではArtレベルに達し）ている人が少ないからである<sup>3)</sup>。

#### 4) 達成課題への到達評価

前項の⑥に該当するともいえるが、特に大きな課題は、『評価』（学習効果測定）の内容や方法の問題である。職業教育としては、達成課題に到達できるように学習支援を行うのであるから、当然、到達できているかどうかを評価できなければならない。しかもその評価基準は、当該職業分野の職業人（のみならず、一般の人から見ても一定の理解が可能な）に共通理解されうる客観的な合理性を持った技術を含むものでなければならない。

日本の職業教育では、この部分がペーパー（知識習得）試験での「国家試験」等に矮小化されてしまっている。ペーパー試験では○○○（素材）や◇◇◇（道具）に関する知識はある程度は、評価できるとしても、その扱い方や△▽△（技術）や実行能力は測定できない（あるいは、極めて難しい）。これ

を強引に知識があれば実行できるという論理を押し通すので、資格を持っていても実行できないペーパードライバー・レベルにとどまってしまうケースが多くなる。結果として、実務には通用しない「職業教育」になってしまっている例が少なくない。

## 2. 職業教育における達成課題

### ・・デュプロマ・・が持つ意味

#### 1) 達成課題は必達課題

「職業教育」では達成課題は必達である。なぜか。職業は消費者に直結しているからである。職業での実際の仕事は、直接「人＝顧客・消費者」と向き合うものが多い。直接向き合わないで製品を作るとか、企画するとかであっても、最終的には消費者が消費してくれないと職業自体が成り立たない。つまり、仕事はほとんどの場合、直接間接に消費者に責任を負っている。従って「職業教育」では、卒業生がその責任を全うできるように育てなければならない。それが「達成課題」必達という事である。

言い換えれば、「職業教育」における「授業」（や学校）は、卒業生の品質保証を通じて、（就職先等の企業などに対してと同様に）顧客や消費者に対し、責任を負っている（養成責任）<sup>4)</sup>。工業製品では、製造物責任法によって、製造者責任は明文化されている。論理的には養成責任も同様である。

日本の学校は（ほとんどの場合）卒業生の力量等に全く責任を負わない。教育も業務である以上、これはとても不思議な事である。学校のブランドや達成課題を大切にす欧米の主流の大学等は、卒業生の力量保証にかなり敏感である（一定の基準に達しなければ卒業させない）。ある意味では、企業にコンプライアンスが求められるのと同様に、学校に関しても力量不足にも拘わらずディプロマを出すというのは、コンプライアンス違反であるとも言えよう。

#### 2) 職業教育におけるディプロマ

では、職業教育におけるディプロマとしてはどのような内容が想定されるのであろうか。

これに就いて3つの資料からみてみる。

##### ① 文部科学省の資料から

文部科学省の資料としては、『「個人の能力と可能



性を開花させ、全員参加による課題解決社会を実現するための教育の多様化と質保証の在り方」について（平成28年5月中央教育審議会答申）』（専門職大学答申）の中で、養成すべき「専門職」の人材像として、以下の三つの視点を上げている。

- ① 企業等の中で果たす役割からみた
- ② 個々の職業人としての観点からみた
- ③ 我が国経済社会の中で果たす役割からみた

その中でも特に①では、具体的な期待する役割として、次のように指摘されている<sup>5)</sup>。

○生産・サービスの現場で中核的な役割を担う人材等として

- ・生産・サービスの工程の改善やこれに通じた生産性の向上
- ・高度な技術や洗練された技術・ノウハウによる優れた商品・サービスの提供など

○その専門性をもって、自ら事業を営み、又はこれを補佐する人材として

- ・新たな付加価値の創造、これを生かした新しい商品・サービスの考案
- ・新規事業の創出、強みのある製品・サービスを活かした新規市場の開拓など

さらに、② 個々の職業人としての観点から見た人材像、として「これからの職業人は、産業・就業構造の転換や職業の盛衰など、変化の激しい経済社会の中で、自立した職業人として、積極的・能動的に、自己のキャリア形成を図っていくことを、ますます求められるようになる。新たな高等教育機関では、生涯にわたる職業生活を通じ、社会経済の変化に対応しつつ、継続的にスキルアップを図りながら、自らのキャリアを主体的に切り拓いていける人材を養成することが、特に重要になると考えられる<sup>6)</sup>。」とし、単に産業界からの要望のみならず、職業人の観点からもその必要性について述べている点も注目される。この点については、答申の第1章でも、「個々の職業人にとっては、自己の従事する職業における専門性の高度化とともに、複雑・困難な課題に対応できる実践力の強化を求められる状況にある。<sup>7)</sup>」としており、○○○（素材）や◇◇◇（道具）や△▽△（技術）のレベルすべてで一定に基準に達するだけでなく、新たな開発能力の必要性を指摘している。

しかし、そもそも使い捨てを前提とするに近い（『人間ではない』、人的資本ですらない）『人材』という便利な用語で道具扱いされる「人材」が、開発への意欲を持ち得るかどうかが疑問であるともいえる。しかも、これらは、あるべき姿としているので一定の方向性を示しているにすぎず、その意味で、文部科学省はディプロマには事実上触れていないと言ってよいであろう<sup>8)</sup>。

## ② 厚生労働省・職業能力評価基準

このディプロマに関しては、厚生労働省が「仕事をこなすために必要な「知識」と「技術・技能」に加えて、「成果につながる職務行動例（職務遂行能力）」を、業種別、職種・職務別に整理したもの」として「職業能力評価基準」を公表している<sup>9)</sup>。

この内容は、ある職種①の職務②を能力ユニット③として分析し、そのユニットごとに能力細目④に再分析したのち、その能力遂行のための基準⑤として整理し、前提として求められる必要な知識⑥を指摘している。

2023年4月現在で9職種（主に事務系）と56業種（現業系）の基準が公表されており、それなりの意味を持ち得るものであろう。

しかし、残念ながら、この「職業能力評価基準」に触れた研究は極めて少なく<sup>10)</sup>、職業教育に従事している「教育・研究者」にはほとんど注目されていない。本来であれば、この内容作製の根拠となる調査研究資料などが公表されていて然るべきであるし、公表後もその妥当性に関する研究は、社会に進展に合わせて基準の変化を展望する意味も含めて続けられなければならないだろう。

この点に関連して、田中萬年はその著『「職業教育」はなぜ根づかないのか』の中で、労働行政と文部行政の乖離の問題に関して、丁寧にかつ鋭く指摘している<sup>11)</sup>。特に、職業に就くことを教育目的としてはっきりと位置付けている欧米の教育と日本の教育の違いや、なぜそうなっているのかを、(旧)教育基本法の成立過程や、憲法の『勤労』の権利義務規定への疑問や、近年のキャリア教育への疑問などを含め、一つひとつの言語の定義<sup>12)</sup>をおろそかにせず、歴史を創って行く過程での9つの過失（+1つの過失容疑）として論証している。

### ③ 《業界のニーズ》

この様な細かい業種別の「職業能力評価基準」という観点から言えば、それぞれの業界が、基準の設定に関与すべきであろうし、標準的な試験評価基準については業界で定められていなければならないともいえる。「職業教育」を行い、当該業界に卒業生を送り出していく「学校」としては、その意味で「評価」を業界と学校とが連携して行う必要性もある。この辺に専修学校での「職業実践専門課程<sup>13)</sup>」の中で定める「企業との連携」の意味がある。ただし、ここで「企業」となっているのは、個別企業という意味ではなく、本来は「業種」としてもまとまりである「業界」（専門職団体など）との関係と考えるべきであろう。

## 3. 職業教育における「職務分析」と授業科目の構成

### 1) 職務内容の分析

職務内容（専門的職務能力）分析は○○○（素材）や◇◇◇（道具）や△▽△（技術）などのいくつかの側面から行う必要があるだろう。その側面の第1は当該の職業がかかわる内容（対象）の種類である。

様々な加工を行う業種であれば、扱う素材の種類や、その種類ごとにそれぞれがどのような性質を持つかについての整理は不可欠であろう。（この点は生産物に関しても同様である。）また、素材は理論的には一定の条件があるが、周囲の諸条件によっては扱い方を変えなければならないこともある。漫然と対応していると事故につながりかねない。

サービス業であれば、当該サービスに関してサービス対象（顧客・人・動物・等）にはそれぞれどのような特性があり、それぞれにどのようなニーズを持っているのかを分析整理しておくことは必須要件である。そのためには、基礎的理解として一般的顧客分析結果の内容を分類内容として整理しておく必要がある。さらに個別分析によって、それぞれの固有のニーズがある場合も少なくないであろう。これらの典型例についても分析整理が行われている必要がある。

第2は、技術の内容（使う用具などを含む）分類である。ものを扱う職種（業種）であれば道具を使わないということは一般的にはあり得ない。とすれ

ば、どんな道具を使うのか、道具一つ一つに関して、その道具の持つ機能が整理されているのは当然である。対人援助の場合は、自分自身の心身を道具とする場合が多いので、自己分析が欠かせない。

それぞれの道具の扱い方（操作の手順など）に関しても分析整理が行われているのは必須要件である。典型的な場合を中心にしつつも、諸条件で扱い方が異なる面も含めて、分析内容が整理されている必要がある。

なお、サービス業種では、コミュニケーションが中心になる場合が多いので、使う道具は比較的少ない。が、近年、特にコンピュータの活用が増えているので、これらの道具、PC用などのソフトの種類や内容やそれぞれの傾向（バイアス）など、その分析結果も整理して置く必要がある。また、それらの道具の扱い方に関しても、同様である。

第3は、実行段階（プロセス・段取り）の分析であろう。対象分析や道具の扱い方に関する手順の整理（分析結果）もある意味では実行段階としての分析対象となりえる。が、実行段階で特に重要なのは、一つひとつの仕事に着手してから完成するまでの間に、その素材に対し、どのような道具を使って、（全体として）どのような手順で完成に向けて進んでいくかというプロセスの管理と実行である。この間に、直接手を下したり働きかけたりする内容が中心としても、関係者との調整などの環境調整の内容が含まれる場合もある。

なお、これらの分析を行うには、その一つひとつの仕事の完成形を、然るべきレベル（顧客満足など）

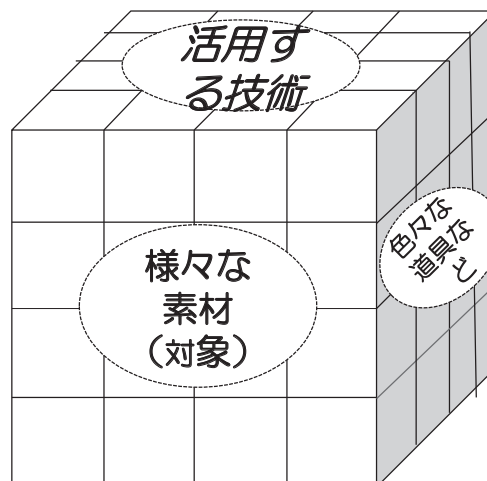


図-1 職務内容分析（重層的な）

で修得していることが必要である。これは言うまでもなく、出来るだけ高いレベルで修得していることが望ましい。そのレベルによって職務への取り組みのレベルが異なってくるからである。一方、この完成形を低いレベルでしか修得していないと、一つひとつの仕事がその場対応になってしまっていて、適切に完結しない。これは一定の危険性を予測させる事態となりえる。

また、先に触れた中教審の専門職大学答申などに見られる様に、直接の対応技術や実行力の他に、研究開発力や、管理運営能力が求められる場合もあるだろう。

この様に、専門的職業能力は、ほとんどの場合、図1「職務内容分析」(重症的な)に見る様により細かく分類された複数の専門的能力(の要素)の総合的・統合的組みあわせから成立していると考えてよいであろう。

## 2) 職務内容分析から、授業科目への展開

この様に専門的職業能力を分析した上で、学校での職業教育は、「図-2 専門的職業能力と授業科目との関係」に示す様に、分析整理された内容項目ごとに、授業科目化していくと考えてよい。職業教育では「上手に出来るか、下手か、出来ないか」という実践を伴うものであるから、留意が必要なのは、各授業科目は「職業教育」では、単なる知識科目ではありえず、全ての科目で何らかの方法で実物

や体験や実技や実習を伴うという点である。一部には、分析整理された個別要素をそのまま個別の授業科目に想定することが難しい場合もある。その場合は、複数項目が一つの科目にまとまったり、逆に一つの分類内容をさらに複数の授業科目に分けて学ぶという場合もあり得る。

従って、それぞれの授業科目の達成課題は、それが一つ一つ達成されないと、他の科目の学びに大きく影響してくる点に留意が必要である。

このことから、授業展開としてはそれぞれの授業科目をどの順で学んでいくかが課題となる。また、職務の実践は総合的(様々な内容を考慮する)、統合的(複数の要因を一つの実践として展開する)なのであるから、個々の授業科目での展開と同時に、重ねて、総合化や統合化の演習的学習も欠かさないようにする必要がある。授業の中で(事例演習などによって)総合化や統合化のための回を設ける方法と、学校行事的な扱いで総合化や統合化について学ぶ方法などがある。いずれにせよ、何らかの配慮をしておく必要がある。

授業科目を配列する教育課程(カリキュラム)では、学年、学期の授業進行の構造の中に、この構造を踏まえて配列が必要である。また、同一分類整理項目を複数の授業科目に分けている場合は、難易度のレベルに関する配慮も必要となる。

この教育課程(カリキュラム)の編成や時間割の内容も職業上の資格修得に配慮して作成される必要

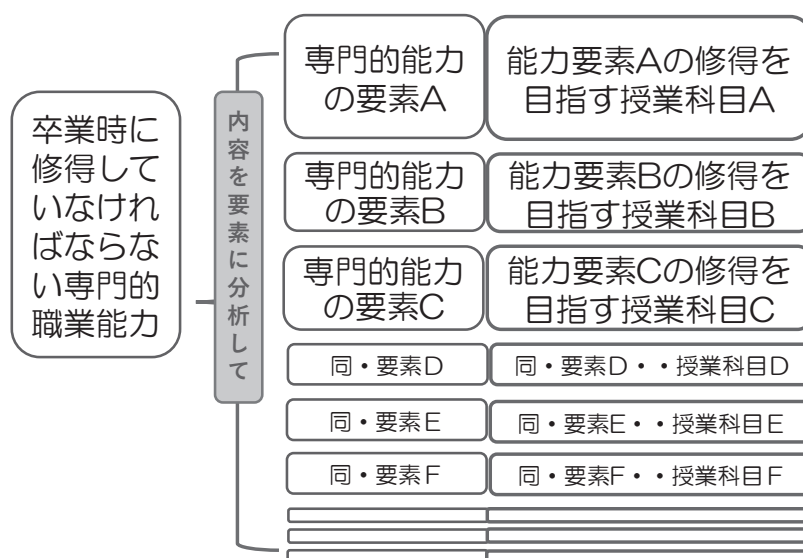


図-2 専門的職業能力と授業科目との関係



がある。この点、系統性などをほぼ問われない大学などでの一般教養教育の場合とは、相当に異なる。

### 3) 現場実習の重要性

特に、職業教育では実際の実物に触れたり、体験したりする学習や、実技や実習による学習の比重が大きくなる。授業中に現物に触れたり体験をする内容や方法の工夫は重要である。さらに、学内での模擬実習の進め方が課題となる。が、それらの中でも特に、現場実習は特に重要な意味を持つ。従って学内での授業科目個々での体験や実技だけではなく、授業内容と現場実習の関係も考慮されなければならない。

この点に関しては、ドイツのデュアル教育が参考になる<sup>14)</sup>。ドイツの職業教育は職業専門学校、専門学校、職業アカデミー等で行われている。このうち、(徒弟教育の流れを踏まえた)職業専門学校等では、学校での学習は週1～2日、その他の3～4日は職場での実務教育を行う。専門学校等でも、学習時間の相当部分(半年単位等)での実習教育を行っているようである。この点は、米国の専門職養成の大学院教育などでも、週の半分は現場での実習となっている例もあり、国際的な職業教育では現場実習教育はきわめて大きなウエイトを占めている。

筆者も、週1日現場実習、週4日学内授業というカリキュラムで学習支援を行った経験がある。その時の授業では、実習中の体験などに基づく「現場でやったことと授業内容が違うのだから・・・？」といった質問が次々として、活性化した授業が行えた経験がある。

しかし、こうなれば現場実習での学習内容の構成を含めた学習過程が大きな課題になる。また、その現場実習において学習支援を行うスタッフの養成や(就職支援まで含めた)協力体制も重要な課題となる。日本においては、実習教育の比重が現在はここまで大きくはないが、近い将来にも備えて、現場実習における学習内容と、授業での学習内容の全体的な組み立て等、また現場実習における指導者の養成などは、今後の課題である。

### 4) 個別授業科目の目的(達成課題)から、授業内容の組み立てへの展開

次の問題は、個別科目の中で達成課題に向けてどう授業を組み立てるかである。これを示したのが、図-3「授業科目ごとの達成課題の達成に向けて(考えていく順序)」である。

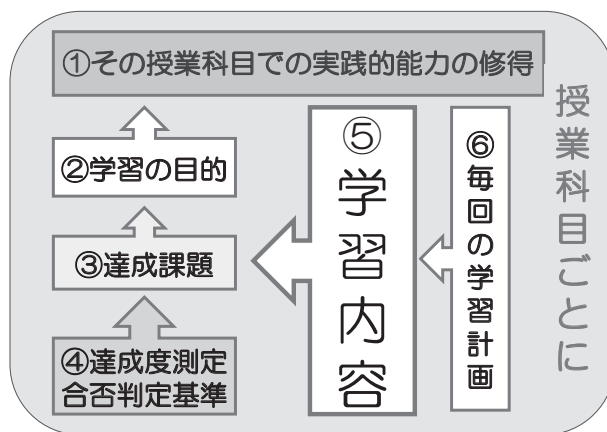


図-3 授業科目ごとの達成課題の達成に向けて

この図では、授業を組み立てていく時に、まずは、割り当てられた、その「①授業科目での実践的能力の修得」を②学習目的として整理し、そのための③達成課題を明確にし、④その達成課題は(抽象的な文言ではなく)具体的に何が出来なければならないのか、それが出来るかどうかをどう試すか(達成度測定問題の内容とレベル・試験方法)を確認した上で、⑤学習内容を整理し、⑥毎回の学習計画を創るという「授業設計」を始めることを意味している。

特に、④を適切に行わないと達成基準が曖昧になってしまい、他の科目に迷惑をかける(担当外のことまで教えなければならなくなる)からである。

以上の点は、当然、シラバスによって受講生に事前に告知されなければならない。ちたがって、その授業(科目)の質は、シラバスの評価に関する項目を見れば、ある程度推測できるとも言えるだろう。

### 4. 達成課題への到達評価の内容と方法

では、どのような内容と方法で評価を行うのか。職業教育としての達成課題(到達基準)は、卒業時に実務に着けるまでできているかどうかにかかわる学習の達成状況の評価が基本である。当然、そこにいたる授業科目ごとの達成状況評価が前提になる。

従って、各授業科目における達成状況評価の内容や方法は、卒業時の（あるいはその時の国家試験など）評価内容や方法に向けての準備としても展開される。従って、以下ではまず卒業時のディプロマを出すかどうかの達成状況評価の内容と方法について検討した後で、授業科目別の評価について検討してみることとする。

### 1) 卒業時の到達基準の達成状況評価

職業教育において、卒業時にディプロマを出せるかどうかを判断する基準は何か。「職業教育」においては、達成状況を評価する「達成度」ではなく、絶対評価としてできるかできないかの評価が基本である。従って、それぞれの業種ごとに、「職業能力評価基準」等に示されているように、その内容や基準、達成度の判定方法が整理（文書化）されていなければならない。

この点に関して内容や到達基準、判定方法等を最も進んだレベルで示しているのは、医学教育において行われている CBT（学科試験・Computer Based Testing）と OSCE（実技試験・Objective Structured Clinical Examination「客観的臨床能力試験」）という仕組み<sup>15)</sup> だろう。

CBT はともかく、OSCE は、「臨床実習を開始する前に修得すべき臨床能力を確認する。<sup>16)</sup>」実技試験として用意されている。医師養成教育の現場実習においては、「医師免許」等を持たないと認められない人体への侵襲行為も含まれるため、その「仮免許」の意味もあり、厳密な内容や基準が定められている。

他業種では、その場での直接的な「人体への侵襲」を伴わない場合が殆どであるから、実習前の段階で、医学部の OSCE と同様のレベルで考える必要はないだろう。しかし、修了時には必要となる。特に、どのような職種であれ最終的には人間の作用していくという点には注目が必要である<sup>17)</sup>。

### 2) 到達基準の達成状況評価・内容と方法

内容と方法に関して OSCE から学べるのは、以下の点である。

①評価すべき内容領域や評価方法が明確になっている。(各医療領域における技術の他に、医師免許につながるので、患者への配慮(例・態度を含む)、

面接(方法・態度)、なども含まれている。)

② OSCE 受験資格が CBT 合格など他要件を含めて明確になっている。(一定の条件を満たさないと OSCE を受けられない。当然、現場実習に行けない。)

③前提となる CBT を含め、その到達基準の基準値が定められ公開されている。

④試験方法について、本試験、追試験、再試験、不合格等の場合の異議申し立ての仕組みを含め、要件が明確になっている。(試験実施上の安全管理を含む)

⑤試験の評価判定者に関して、評価判定者になる研修内容や基準が明確になっている。(評価判定者養成講習の講師基準も含め、更新研修や認定も含めて)

⑥実技試験時の模擬患者に関しても研修内容や基準が明確になっている

⑦障害、疾病その他の事由を理由として受験上の配慮を希望する受験者への対応が明確になっている。

これらの①～⑦の内容に関しては、当該職業ごとにことなるのは当然である。が、その内容の定め方のレベルなどはともかく、それぞれの職業において、できるだけ具体的でわかりやすい基準が設定され公開されている必要があるのは言うまでもない。

なお、特に⑤において、それぞれの評価分類の内容に対して、評価者となれる資格を明記している点にも注目すべきである。⑤での評価者になる資格は、事実上、授業担当者としての資格を意味しているからである。評価者になれないのでは、その内容に関する到達基準をよく理解できていないという事であり、それでは授業担当は困難であろう。

### 3) 筆記試験のみの国家試験の危険性

現実には、筆記試験のみの「国家試験」も少ない。「卒後の特定の職業を想定した達成課題」を想定した「国家試験」ということになれば、国家試験の合格が到達水準だとも言える。しかし、残念ながら多くの国家試験は択一式などのペーパー試験が中心であるため、業界の知識水準は保証できても、当該職業における実践能力を保証していない。結果的に専門職としての実践的能力がない有資格者が多くなり、その資格そのものの信用性が低いという現象



も起きている。これをカバーするのが、養成学校における職業教育実践である。したがって、学校における専門的職業従事者養成教育の中での中心課題は、実践能力の養成ということになる。

とすれば、職業教育におけるディプロマ・ポリシーに達成しているかどうかの「評価」の問題は、専門職業人養成学校などにおける職業教育の重要課題となる。

この観点からも、前記 OSCE から学ぶ点は大きい。かつ、職種や、実習教育の内容にもよるが、実習配属前や、最終的な卒業時に行われる実技試験の内容は、当然、各授業科目の試験内容や評価基準に多大な影響力を持つという意味でも、評価内容や評価方法は重要である。

#### 4) 実技試験の評価方法のポイント

実技試験は、当該の職業に従事するのに、十分なレベルであるのか判断することを目的として、具体的に必要な行動を実際に行い評価するという内容の試験である。そこでは、業務遂行に関する技術・知識などの総体的能力や、深い専門性、そしてコンプライアンスなどに関しても、問われる。

従って、実技試験は、OSCE レベルまでは至らなくても、最低限、単にやってみせればよい【視点1】という内容ではなく、専門職として「できている」のかを判定しなければならない。従って、「試験の課題」は単なる見様見真似でできるような内容ではなく、当該の専門的な行動を誘発するような課題でなければならない。言い換えれば、指示された行動を

行うというレベルではなく、当該行動を引き起こすであろう事例などへの対応という形での試験問題作成が必要である。この試験問題に対する回答として、具体的な行動という解答を示すことで、その能力を証明する。

さらに、それに引き続く口頭試問などによって、対象理解や、道具の選択、使用、説明などを行っていき、考える力量やその内容が評価される。職業人として○●○●ができるということは、当然、その行動や使った技術について然るべき専門用語を用いて言語化（勿論、正確に）できなければならないという事である。【視点2】 さらに、対象理解や取り組みのプロセスなどに関しては、何故それを行ったかについての論理的説明ができることも必要である。【視点3】

これらの関係を図-4「実技試験の行ない方と評価視点」に示した。実技試験の評価視点は、この3つである。また、第2・第3の視点に関しては、口頭試問に対応出来るとともに（国試などの対策も含めて）専門用語を用いて記述できることも必要である。

#### 5) 実技試験の評価基準

実技試験で問われた内容に関する答え（実技）が、合格ラインに達しているかどうかの基準に関しては、実技試験の目標に対応していくつかの評価（方法）がある。

第1に個々の課題に対する行動（技術）能力である。これに関しては、行うべき分類整理された技術

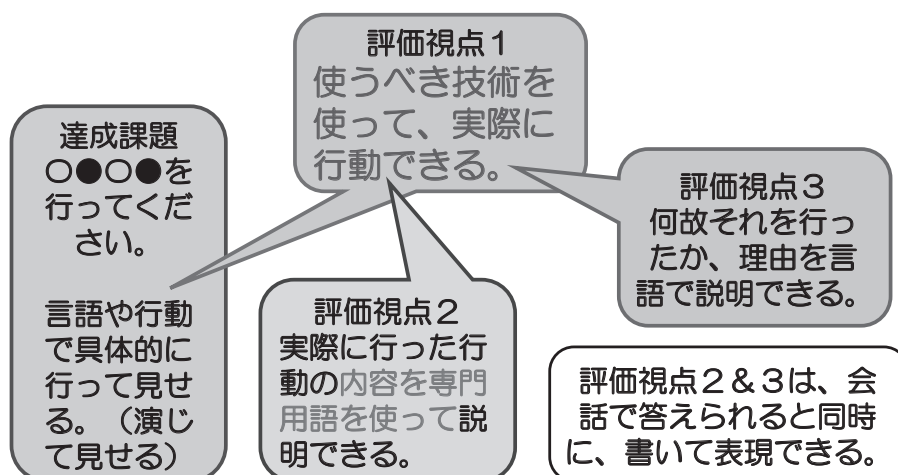


図-4 実技試験の行ない方と評価視点

項目に対し、その内どれだけの技術項目ができて  
いるか(基準となる項目数に達したか)で評価できる。  
(技術項目試験)

第2は、当該試験問題への実技での答えは、色々  
な行動として示される。とすればその行動の個別の  
技術項目だけではなく、全体的な進め方や手順につ  
いても、その正確性や効率性(スムーズさ)や論理的  
整合性などの観点から、評価される。(展開力試験)

第3は、当該職業として求められる配慮事項に関  
して、である。一般的には作業環境や関連用品の管  
理や扱い方等、また、対人の場合はコミュニケーション  
の内容や方法、また態度なども問われるであ  
ろう。(配慮力試験)

この第1、第2、第3の評価方法としては、第1  
に関してはチェックリストなどによるポイント方式  
が想定されるが、第2・第3にかんしては、評価す  
る視点と回答行動レベルを整理したルーブリック方  
式なども想定される。

また、実際の評価に当たっては、試験問題に対  
して実技で答えたあと、主に視点2や視点3に関する  
口頭試問をとまなう。口頭試問の内容や試問の仕方  
についても、判定を左右しないような客観的標準的  
「問いかけ」を考慮する必要がある。(この場合の問  
答で、言語或いはその他の表現で、ヒントを出したり  
、直前の実技にコメントしてはいけない。)

さらに、評価を行う人は複数であることが必要で  
ある。学校での評価を行う場合は、厳密に言えば当  
該業界として標準を守るために、当該校の教員以外  
の人(現場での評価能力を有する人や他校の教員  
等)も評価に加わることが望ましい。また後日の検  
証や、不服申し立てがあった場合の検討などに耐え  
られるように、実技の映像を残すことは当然である。  
現在のスマホ等IT機器の能力からすれば、それ  
ほど難しいことではない。

## 6) 科目別の達成状況評価(学習効果測定)

それぞれの職業に対応するディプロマを認定する  
「職業教育」の最終試験の在り方に関して、実技試験  
と学科試験の必要性や、その内容や方法の概略は以  
上のとおりである。

では各授業科目の試験に関してはどうなるのだろ  
うか。原則的には、最終試験と同様に、実技試験と

学科(知識)試験が必要である。その前提としては、  
「職業教育」に関しては、それぞれの授業科目単位で  
も、知識を教えるだけの授業科目は成り立たないと  
考えるからである。人が日常生活の中で行わなけれ  
ばならない(あるいは行いたい)様々なことを修得  
していくが、その場合の習得方法として、まずは知  
識だけ身に付けてそれから実技という方法をとるだ  
ろうか。多くの場合は、まずは目の前の実物を置き  
て、それと関わりながら(実際の何らかの行為を行  
いながら)必要に応じて、関連する言語知識や、考  
え方のストーリーを学んでいくであろう。職業教育  
(本来は教育全体)もそれが最も効率的な方法であ  
り<sup>18)</sup>、個別授業科目も同様である。テキストに言葉  
で紹介されている内容の専門用語を覚えるよりは、  
実物体験の方がはるかに記憶しやすい。行動に関し  
ても同様であって、体を動かして全身で学んだ方が  
効率的に(総合的かつ統合的に)修得できる。記憶  
しやすいのだから、国家試験対策としても有効で  
ある。

従って、試験方法も基本的には卒業試験と同様で  
ある。勿論、試験内容の範囲は当該授業科目が扱う  
行動(実技・実体験)とそれに関する知識(用語・  
論理)に限られているので、簡便な展開になる。

一人の教員が、40人等の学生の実技を見切れない  
とか、色々出来ない理由を並べるのは難しくな  
い。しかし、実技自体のポイント評価などは、学生  
同士でのチェックもありえる。実技に関する口頭試  
問は、個別授業科目では多くの場合、内容が限定さ  
れているので、実技終了後に行う評価視点2及び3  
に関する記述試験に振り替えてもよいだろう。また、  
展開力や配慮力に関しては、撮影された動画  
(視点や範囲を指定して学生同士で撮影するのもあ  
りるだろう)を確認しながら、採点を行っていけば  
よい。勿論時間はかかるが、実技の制限時間を2~  
3分にしておけば、40人分として基本的には80分~  
120分×2(視聴時間+判定時間)=2時間半~4  
時間程度で採点可能であろう。この程度であれば、  
制限文字数にもよるがレポートの採点とあまり変わ  
らない。

なお、個別授業科目でも評価は複数の目線からの  
評価が望ましい。教員としては大変であるが、他の  
教員の授業に関わるというのは非常に学習になる場

合が多い<sup>19)</sup>。

## 7) 普通教育と職業教育の評価方法の違い

「職業教育」における評価については以上の如くであるが、その特徴をより明確にするために、普通教育における評価との違いについて確認しておく。この点については、本論その1における比較表<sup>20)</sup>で以下のように整理している。

**職業教育**：実務において当初想定されていない応用業務を含め、当該業務ができるようになる。（実技試験、応用問題への対応案作成）

**教養教育（市民教育<sup>21)</sup>**：知識等を修得している。一定の問題解決能力を修得する。（知識修得度の測定試験。論文。）

この比較はかなり荒っぽい比較であるが、教養教育においても、本来は単に知識修得だけを指していない点に注目して欲しい。しかし、日本では、現実には、正誤で判定される知識（暗記した言語）の量だけが問題となる。最近はさすがに、知識の量（正誤）だけを問う択一試験の問題点が指摘されている。しかし、具体的改善はほぼ進んでいない<sup>22)</sup>。

これに対し、職業教育における評価はどうなっているかが問題である。残念ながら、国試に受かることがまずは先決とばかり、知識の詰め込み教育が横行している傾向がみられる。本稿では、それでは実際の職業として成り立たなくなる危機を指摘し、実技試験（評価）の重要性、ひいてはその評価に合格するに至る学習支援方法について触れてきた。

職業教育では、本来実技・実務が問題になるはずなのに、知識修得で事足りるとするような傾向になっているのは、やはり教員集団の傾向が大きいであろう。つまり、教員自身が、知識詰め込み教育しか受けてきてないので（しかも、教員になるにはその流れをうまく乗り切った人である場合が多いので）、知識詰め込みに疑問を持たないからであろう。

## 5. 残された課題

### 1) 「評価方法」から見える「教育」の課題

評価を考える段階で見えてきたことは、知識の量だけを問うのでは、(人間として)社会的に生きていくための素養として不十分であるということである。しかしその点に気が付きつつも、一定の問題解

決などに至る論理的な思考を確認する試験問題とその採点基準を創れない（共通理解に至らない）でいるというのが日本の現実であろう<sup>23)</sup>。

という事は、それ（問題解決やそれに基づく人間としての生き方）などにつながる、学び方や楽しみ方（本来、新発見が連続する学習は楽しいものはずである。）の学習支援（教育）方法が確立していないということを意味している。結果として行われている教育は、単に言葉（知識）を暗記させる訓練だけでしかない。教育方法としてはいかに暗記をうまく進めるかという工夫ばかりが進むことになる。しかし、単なる知識について、○×で答えるというような試験問題については、そもそも厳密な意味で評価に値するかどうかはそれ自体が疑問と言ってよいだろう。知識は使えなければ意味がないのだから、その使い方こそが評価されなければならない<sup>24)</sup>。

その意味で、「普通教育」ではなく、寧ろ「職業教育」で行われる学習支援方法、評価方法などに、人生をリアルに楽しめる方向が示されていると考えられる。

### 2) 「職業教育」への統合という展望

そもそも、学習に関する国際的理解は、学習支援を「普通教育」と「職業教育」とにわけて考えるという発想法がない。この点に関しては本論その1で触れた「学習の5つの柱<sup>25)</sup>」や高等教育国際宣言第1条<sup>26)</sup>に見る様に、全ては職業を前提に統合的に考えられている。とくに高等教育世界宣言では、職業上の「資格」付与が第1条の最初に掲げられていて、これに関連して、生涯学習や、研究開発、社会貢献、諸文化の理解などの必要性に触れられている点は、注目は必要であろう。この点からは、日本の中等教育（特に職業教育を全く行わない、普通科の高校の教育）に関しての不毛性（原因は大学への進学の仕事（入試）が大きいと考えられる。）が問われるであろう。事実上、誰でも入れる大学に進学するために、何故3年間（18歳という年齢）が必要なのであるうか。

### 3) 残された課題

本稿での残された課題としては、まず第1に、職業教育における実技試験の内容や方法、更にもう実



践に展開して行くかについてのさらなる検討が必要となるだろう。この点については今後、事例研究等を積み重ねていく必要がある。また、関連してルーブリックの開発研究も必要なるだろう。この点に関する発展状況は、シラバスで表現されることとなる。従って、シラバスの内容を見れば、その授業の質が分かるともいえる。

第2の課題として現場実習での学習内容と方法、現場実習における学習支援者の養成や、就職とのリンクなど、現場実習での学習支援の在り方に関する研究である。

第3の課題は、第2とも関連しつつ、個別職業領域単位での研究になるが、「職業能力評価基準」の内容についてである。基本的に言語で表現されているので、実際の行動がどうなっているのかや、更に現状との整合性などに関して、教育方法や達成度評価の方法などとの組み合わせを含めて検討の余地がある。

第4の課題としては、急激に変化していく社会の中で、個別の職業の内容や達成課題がどう変化していくのか、同時に、新たに生まれてくる職業の内容や達成課題や、なくなっていく職業に関しての転職教育の研究等である。特になくなっていく職業も含めて、総合的な「職業」の変化、例えば労働と余暇等についての研究も求められるであろう。

## 【謝辞】

本稿の構想にあたっては、学校法人敬心学園の「授業力向上プロジェクト」のメンバー（専修学校教員等）の皆さまのご発言や、なかでも日本医学柔整専門学校の中村幹佑先生のご発表などに大きな示唆をいただいた。記して感謝の意を表したい。

## 《注》

- 1) 川廷 宗之 (2022年12月発行)「職業教育と教養 (普通)教育の違いに関する若干の考察 その1. 教育目的や達成課題における違い」『敬心・研究ジャーナル』第6巻第2号95-106頁、職業教育研究開発センター。
- 2) 近年、ジョブ (job) 型社会への移行が必要とよく言われるが、数日から数週間程度の体験的学習で誰でもこなせるのが職業 (サラリーマン) であるというのが、日本の職業観であれば、いくらジョブ型が必要と言っても現実はそうなれないだろう。
- 3) 日本の職業教育における教員は、実践者としての経験は

あっても教員専門の人が多くので日々進歩している実践技術の水準に達しない人もいる。また、実践は日常的になっていないと「勘が鈍る」ので実践から完全に離れてしまうと2~3年で実践技術を教えるには困難が出てくる。(教員資格制度上の問題もその原因の一つである。)

- 4) 川廷宗之 (1997)『社会福祉教授法』川島書店 pp. 16-17。
- 5) 『「個人の能力と可能性を開花させ、全員参加による課題解決社会を実現するための教育の多様化と質保証の在り方」について (平成28年5月中央教育審議会答申)』、p. 14等参照 (以下、「28年中教審答申」と略す)
- 6) 28年中教審答申 p. 14。
- 7) 28年中教審答申 p. 5。
- 8) その意味で、学問を修めたことを意味する学位付与 (Bachelor's Degree) のみで、職業的能力を保障しない大学等が「ディプロマ (職業能力保証・履修証明)・ポリシー」を掲げるのは、自己矛盾があるのではないかと考えられる。
- 9) 厚生労働省 HP 参照。
- 10) J-Stageの全文検索でも「職業能力評価基準」に触れている論文は34件しかない。
- 11) 田中萬年 (2013)『「職業教育」はなぜ根づかないのか—憲法・教育基本法のなかの職業・労働疎外—』明石書店。
- 12) 特に「教育」や「勤労」の定義に関する指摘はするどい。
- 13) 「専修学校の専門課程における職業実践専門課程の認定に関する規程」第2条・参照。
- 14) 川廷宗之・安岡高志・宮田安彦・井上俊也・菊地克彦 ((2018)『専門職大学の課題と展望』ヘルス・システム研究所 pp. 298-301。
- 15) 医学生共用試験要綱 (令和4年度第2回医道審議会 医師分科会医学生共用試験部会資料2 令和4年12月14日) 参照。
- 16) 医学生共用試験要綱 p. 2。
- 17) この点に関して、製造物責任法などにに基づき、それぞれの業種ごとに、絶対に人体に危害を与えないという厳しい基準が運用されている点に留意する必要がある。但し、これがお題目になっていて、コンプライアンスが問われている点も含める必要がある。
- 18) 田中萬年 (2013) 前掲書 pp. 23-24で、この点を「内弟子」の学びとして解りやすく紹介している。
- 19) 達成課題や学生への配慮を優先させることが重要である。担当教員への不適切な配慮を行うと、学習効果が下がってしまう。
- 20) 川廷 宗之 (2022) 99頁。
- 21) 高等教育を想定し、普通教育を教養教育 (市民教育) とおき替えている。
- 22) 欧米における評価については、知識の量や内容を問うのではなく、それを使って、一定の課題に対してどう取り組んで行くかということの論理的な解答を期待する試験問題を、レポートや論文に留まらず、その内容に関し口頭試問 (問答) も含め行うなど、相当ハイレベルの評価が行われている。
- 23) 大学入学共通テストでは、論理性を問う試験問題を創ると言いながら、採点がうまくできないと挫折した。

24) この何に役立つかわからない（＝高等教育機関に進学する意味が解らない）暗記を何年にもわたって行わなければならないような人生は、人間としての生きる喜びを伝えるものであろうか。それとも人生の不毛を伝えるのであろうか。端的に言えば、この点が近年の日本の少子化の大きな原因となっている点にも関係しているであろう。（幸せな人生を描けないのであれば子どもにそういう思いをさせたくない。ならば子育てなど意味がない。）

25) 拙稿・2022。P. 97。

26) 拙稿・2022。P. 10。

#### 《参考文献》

○梶田叡一（1983）『教育評価』有斐閣

○David W. Johnson, Roger T. Johnson and Karl A. Smith（1991）  
“ACTIVE LEARNING: COOPERATION IN THE COLLEGE CLASSROOM, I/E” 邦訳 関田一彦監訳（2001）『学生参加型の大学授業』

○川廷宗之（1997）『社会福祉教授法』川島書店

○川廷宗之（2008）『介護教育方法論』弘文堂

○川廷宗之（2008）『社会福祉士養成教育方法論』弘文堂

○寺田盛紀（2009）『日本の職業教育』晃洋書房

○本田由紀（2009）『教育の職業的意義』ちくま新書

○川廷宗之・川野辺裕幸・岩井洋（2011）『基礎ゼミ』弘文堂

○田中萬年（2013）『「職業教育」はなぜ根づかないのか—  
憲法・教育基本法のなかの職業・労働疎外—』明石書店。

○堀内達夫・佐々木英一・伊藤一雄・佐藤文人（2013）『日本と世界の職業教育』

○居神浩（2015）『ノンエリートのためのキャリア教育論』法律文化社

○広田照幸（2015）『教育は何をなすべきか』岩波書店

○中央教育審議会答申（平成28（2016）年5月）『「個人の能力と可能性を開花させ、全員参加による課題解決社会を実現するための教育の多様化と質保証の在り方」について』

○川廷宗之・安岡高志・宮田安彦・井上俊也・菊地克彦（2018）『専門職大学の課題と展望』ヘルス・システム研究所

○川廷宗之（2019）『介護教育方法の理論と実践』弘文堂

○川廷宗之（2022年）「職業教育と教養（普通）教育の違いに関する若干の考察 その1. 教育目的や達成課題における違い」『敬心・研究ジャーナル』第6巻第2号

○厚生労働省（2023）職業能力評価基準

受付日：2023年5月9日

