



短期大学コンソーシアム九州 紀要
「短期高等教育研究」

Vol.5 2015(平成27)年3月
短期大学コンソーシアム九州

巻 頭 言

平成14年（2002年）に始まった「短期大学の将来構想に関する研究会」の活動から13年が経過しようとしている。この取り組みは長崎短期大学の当時の学長安部直樹先生の発案で、九州大学の吉本圭一先生のご指導の下、様々な取り組みを行ってきた。その経緯の中で「短期大学コンソーシアム九州」を設立し、現在「短期大学士課程の職業・キャリア教育と共同教学 IR ネットワーク」の取り組み名称で大学間連携共同教育推進事業を展開している。

短期大学は地域に根ざし、地域の産業界に人材を送り出してきた大学がほとんどである。すなわち、「地域」と「教育」というキーワードが短期大学には存在する。これまで短期大学は地域のイベントへの協力や地域住民に対する公開講座などで貢献してきた。また在学生には就職を意識した教育を施してきた。また、どこの短期大学も在学生の就職を意識し、専門教育や職業教育、キャリア教育に取り組んできた。しかし、平成26年7月の教育再生実行会議の第五次提言では『大学や短期大学は、学術研究を基にした教育を基本とし、企業等と連携した実践的な職業教育を行うことに特化した仕組みにはなっていない』と酷評された。短期大学は保育、介護、看護、栄養、その他の分野で現場とタイアップした職業教育を行ってきたが、十分評価されなかったという忸怩たるものがある。さらにこの第五次提言では『実践的な職業教育を行う高等教育機関の制度化』の必要性が指摘されている。

職業教育に特化した新たな高等教育機関が新設されたとき、短期大学は何を特徴とし、棲み分けをどうするのか。これまで行ってきた短期大学での職業教育をどのように充実させるのか。はたまた短期大学は職業教育に特化した新たな高等教育機関へ移行すべきなのか。短期大学が抱える問題は重大な局面を迎えようとしている。

18歳人口が減少し、大学・短期大学は社会人や留学生を積極的に受け入れることが勧められている。社会人の学び直しは今後の短期大学にとって重要な意味を持つであろうと思われるが、日本では社会人が学び直しをしようとしたとき、その目は短期大学ではなく専門学校に向いているケースが多い。その根底には短期大学と専門学校に対するイメージの違いがあるのではないと思われる。短期大学のイメージを変えようとするならば、1校の取り組みでは如何ともしがたい。短期大学は連携がますます必要な時代になったのではないだろうか。

このような背景から、短期大学は今一度、教育内容の抜本的な見直しを行う必要がある。これからの短期大学には各学校の取り組みを参考に、独自の教育展開が求められる。そのために、本紀要は少なからぬ貢献が期待できるものと信じている。この紀要を通して短期大学の教育がさらに充実することを祈念するものである。

香蘭女子短期大学 学長 坂根 康秀

短期大学コンソーシアム九州紀要「短期高等教育研究」

目 次

巻頭言.....	坂根 康秀	1
論文		
職業統合的学習と学習成果		
短期大学・専門学校卒業生調査より.....	吉本 圭一	5
短期大学におけるエンゲージメントの構造 重回帰分析、分散分析、多重対応分析を用いた検討		
.....	堺 完 木村 拓也 西郡 大 山田 礼子	15
研究ノート		
アメリカにおける短期高等教育無償制		
アメリカ大学保証、テネシー州保証、短期大学無償制オプションの政策分析	相原総一郎	25
学修到達目標とコンピテンシー評価の接続に関する一考 短大教育のベンチマーキングに関する検討		
.....	平田 孝治 福元 健志 菅原 航平	35
資料		
戦後初期の短期高等教育と職業教育に関する研究資料	伊藤 友子	43
短期大学コンソーシアム九州関係者の調査・研究活動の記録.....		49
紀要編集委員会から		
『短期高等教育研究』編集規程		61
『短期高等教育研究』投稿規程		62
『短期高等教育研究』原稿執筆要領		63
編集後記.....	伊藤 友子	

Contents

Foreword	Yasuhide SAKANE	1	
Articles			
Work-Integrated Learning and Learning Outcomes			
From a Graduate Survey of Junior Colleges and Professional Training Colleges			
.....	Keiichi YOSHIMOTO	5	
A Structure of Engagement on Junior College:			
A Study by Multiple Regression Analysis, Analysis of Variance, and Multiple Correspondence Analysis			
.....	Osamu SAKAI Takuya KIMURA Dai NISHIGORI Reiko YAMADA	15	
Reports			
Free Charge System of Short-Term Higher Education in the United States:			
A Policy Analysis of America’s College Promise, Tennessee Promise and F2CO			
.....	Soichiro AIHARA	25	
The Learning Goals and the Competency Assessments for Higher Education:			
Consideration of the Benchmarks for the Learning Outcomes of Japanese Junior College			
.....	Koji HIRATA Takeshi FUKUMOTO Kohei SUGAHARA	35	
Research Materials	Tomoko ITOH	43	
The Records of Research Activities by the Persons concerned with			
Junior College Consortium Kyushu.....			49
From the Editorial Committee			
Regulations for Editing		61	
The Rules for Contribution		62	
The Essentials for Writing Articles		63	
Editor’s Postscript	Tomoko ITOH		

【論文】

職業統合的学習と学習成果
短期大学・専門学校卒業生調査より

Work-Integrated Learning and Learning Outcomes

From a Graduate Survey of Junior Colleges and Professional Training Colleges

吉本 圭一^{*1}

Keiichi YOSHIMOTO

要旨 高等教育から職業への移行への困難の拡大とともに、高等教育の学習内容・方法の革新への社会的関心・期待も高まり、今日、インターンシップなどを通じたアクティブ・ラーニングが脚光を浴びている。「非大学型高等教育と学位・資格制度に関する研究」において実施された短期大学と専門学校の卒業生調査をもとに、インターンシップから資格取得のための実習やアルバイト等を含めた「職業統合的学習 (work-integrated learning)」を総合的に把握し、その学習成果形成へのインパクトとして、短期大学・専門学校教育の初期キャリアへの有用性を検討した。その結果、専門的な資格取得のための実習、インターンシップだけでなく、専門分野と関連したアルバイトなど、卒業生は在学中にさまざまな経験を通じた学習をしており、これが教育の職業的有用性を高めていることが明らかになり、これらの諸活動を職業統合的学習として総合的に把握することの適切性を確認することができた。

キーワード 卒業生調査、IR、インターンシップ、職業統合的学習、学習成果、キャリア教育・職業教育

1. 序

1.1 研究の目的

大学型、非大学型を含む第三段階教育における職業・社会への適切な移行とそのための学習成果の質保証、そして機能的分化の在り方が政策的・社会的に注目され、そのための学習内容・方法の革新としてインターンシップなどのアクティブ・ラーニングや、より実践的な職業教育の探究が学術的にも課題となっている。

こうした課題に応じて、本稿では、高等教育機関の教育改善や学生募集に求められる点検活動 (IR) を支援するために開発された卒業生調査システムを、2012~13 年に

けて利用した、短期大学、専門学校の 55 機関の調査データをもとに、卒業直後から 10 年目までの初期キャリア形成の実態を把握し、それと関連づけて卒業生の視点からみた母校在学中における教育・学習経験に対する評価を分析・検討する。

1.2 日本における高等教育から職業への移行とキャリア形成に関する大学モデルと非大学モデル

高等教育から職業への移行に関する研究においては、CHEERS、REFLEX の一連の国際比較調査のなかで、Allen et al. (2007)、吉本編 (2009) など、欧州諸国との対比の中で、我が国における「大学教育の遅効性」- 大学教育の効果は卒業直後ではなく、遅く現れる - が繰り返し指摘されてきた。すなわち、学卒者の仕事における知識・技能の有用性は、要求される仕事のレベルによって左右され、

* 著者紹介

^{*1} 九州大学第三段階教育研究センター長・主幹教授、短期大学コンソーシアム九州研究センター長

e-mail: yoshimoto@edu.kyushu-u.ac.jp

卒業年数が長くなればなるほど仕事の内容とレベルが上が
り、在学中に獲得した知識・技能が適切に役に立つ機会が
増え、有用性は高まるのである。

このような説明は、OJT やジョブローテーションを基
盤にした人的資源開発や、大卒者の昇進は見込まれてい
るがそのスピードが遅い、などの日本的なアプローチと整合
している。しかし、このモデルが、大学以外の非大学型機
関を含めた高等教育全体に適用しうるのでどうか、短期大
学基準協会（2005）の傾向なども踏まえて、稲永・吉本
（2012）は複数の卒業生調査をも検討した結果、短大・
専門学校に関しては教育の遅効性モデルが適用しにくいこ
と、むしろ卒業時の教育の移行への適切性がその後の初期
キャリア形成の段階では否定的な評価に変わっているので
はないかとの結論を示している。

次なる課題は、どのような機関類型・専門分野において
大学型のモデルが適用できるのか、そしてそれ以外の分野
等の場合にどのようなモデルが妥当なのかということであ
る。短大の場合でも、保育等の専門的な人材養成の分野も
あるが、人文・ビジネス系などの分野などでは、教育の職
業生活への有用性は再考の必要があり、地域総合科学科な
どの相対的に幅広いキャリアの可能性を提示しながらそれ
を探索するタイプの学科への改組転換なども進んでおり、
オルタナティブな教育＝学習のモデルの検討、教育の「遅
効性」との関わりの検討、の余地がある。

本稿の基本的課題のひとつは、多数の短大と専門学校の
協力を得て、多様な専門分野をカバーし、卒業後10年ま
での卒業生を対象とした初期キャリアの調査を通して、そ
のモデルの適用範囲を検討しようとするものである。

1.3 インターンシップと職業統合的学習

高等教育から職業・社会への移行の困難を直接取り上げ
た中教審キャリア教育・職業教育特別部会では、キャリア
教育・職業教育という現代的課題への取組が審議され、こ
の過程で短大、専門学校等の非大学型高等教育の固有性も
注目されることになった。2011年の、いわゆる「キャリア
教育・職業教育答申」(中教審2011)では、職業実践
的な教育に特化した枠組みを提案するに至っている。他方、
大学教育を中心に、その学習成果を通じた質保証を論じて
きた大学分科会での議論を経て、2012年の中教審「質的
転換」答申では、アクティブ・ラーニング(主体的な学修)

が提唱され、その方法論として、対話型の授業等とともに
学外での体験的学習を基本とするインターンシップ等がク
ローズアップされている。この、インターンシップ等は、
キャリア教育・職業教育においても重要な教育＝学習方法
論と想定されており、特に短期大学・専門学校の教育にお
いて資格取得のための実習等と並んでその充実が重要な課
題となるものである。

しかしながら、インターンシップのコンセプトは必ずし
も明確ではない¹⁾。1997年に三省合意によって政策的にそ
の導入・推進が図られてきたインターンシップは、量的に
は一定の普及を見るものの、その用語の多様な使用や、そ
の期間的な短さなど内容的な充実という面で、多くの課題
を有していることがこれまでに多く指摘されてきた(吉
本2006など)。このため、文部科学省においては、従来
の三省合意を見直ししながら新たな方向性を探るための調査
研究協力者会議を組織し議論した結果として、2013年8
月に「インターンシップの普及及び質的充実のための推進
方策」がまとめられている(文部科学省2013)。文部科
学省(2013)では、吉本・稲永編(2013)が提起する
「インターンシップ、サービス・ラーニングなどの広い範
囲の体験活動を含めた『職業統合的学習(Work-Integrated
Learning: WIL)』という包括的な概念」について、今後の
量的普及、質的充実を進めるための重要な方向性のひとつ
として言及している。

「職業統合的学習」とは、インターンシップと同等ある
いは質的に充実した体験的活動の包括的概念であり、具体
的な活動としては、インターンシップだけでなく、特定の
資格取得を目的として実施する実習学習、コーオプ教育、
PBL、サービス・ラーニング、また一定のテーマを持ち企
業の現場を踏まえたワークショップなどを含むものである。
文部科学省(2013)では、職業統合的学習の延長として
の経験による学習活動として、アルバイトについても結論
はまとまっていないが、議論の俎上にのせている。つまり、
職業統合的学習を、それが目指すべき学習成果等の機能面
から把握していこうとすれば、インターンシップ等と同じ
機能を果たしうるものとして、アルバイトだけでなく、海
外留学、休学を通じたギャップイヤーなどの活動まで、広
く経験による学習も、条件によっては近似する機能を果た
しうるものとして考慮していく必要がある。吉本(2009)
では大学卒業生調査をもとに「専門と関連する就業体験」

の効用を検討しており、インターンシップであれ、アルバイトであれ、大学在学中に「専門と関連する就業体験」を経験している場合には、46%が自分の「知識・技能」を初職で活用しているのに対して、経験していない場合には29%にとどまっていること、他方で「専門と関連しない就業体験」をみると、そうした効果はみられないことなどを明らかにしている。

このように、インターンシップをより包括的に、アクティブ・ラーニングとしての機能を有する職業統合的学習という概念で把握して、学位プログラム等のなかの中核的要素として位置づけようという考え方が展開されている。職業や社会への移行にかかわるラーニングアウトカムは、職業的社会的文脈の下で学ぶことによって形成される。大学で学んだことは職業的・社会的経験とともに遅効的に活用されていく。このため、ラーニングアウトカムアプローチにおいては、地域ステークホルダーの関与、対話が求められ、また地域ステークホルダーとの対話を通して「高等教育の地域力（地域マネジメント力）」が高まると想定されるのである。ともあれ、本稿では、こうしたインターンシップおよびさまざまな類似する職業統合的学習の、学習成果へのインパクト、また母校の短期大学や専門学校への評価にどのようにつながるのかを検討していく。

1.4 教育の質保証にかかる IR のための卒業生調査

第三段階教育は、多くの若者にとって職業社会への移行の関門であり、そこで修得される知識・技能等の有用性も、卒業時点だけでなく、中長期的な視点での初期キャリアを通して適切に把握できる。近年の重要な教育課題であるアカウンタビリティと質保証の中で位置づけると、教育機関がこうした卒業生の初期キャリア調査を実施し、学習成果やその活用を点検・評価することが求められる。大学卒業生調査の国際的な動向を調査した Weert & Vidal (2005) によれば、カレッジ・インパクト、卒業後の移行・キャリアなどの研究領域が確立され、さらに米国では卒業生をステークホルダーとしてどのように大学の活動への関与・参画してもらうのか、つまり実践的な IR 型調査研究が展開しているという。

しかし、日本の現状においては、学生・卒業生その他のステークホルダーを調査し、そうしたエビデンスをもとに点検・評価がなされているのかというと、必ずしも十分な

普及を見ていない。2008年時点での調査によれば、在学生の授業評価はほとんどの大学が実施しているものの、卒業生調査実施大学は4分の1にとどまっている(稲永 2009)。その後の中教審「キャリア教育・職業教育特別部会」の議論を通して大学設置基準が改定され、より明確に職業への移行にかかるキャリアガイダンスの機能の充実が求められ、またその成果の検証が求められている。つまり、職業世界に対する高等教育のレリバンスが、「学習成果」という面からも、より重視されるようになってきている。

しかしながら、他方では個人情報保護・プライバシー感覚の高まりや、住居移動に伴う調査アクセスの難しさなど、卒業生とコンタクトする技術的な困難から、大学等の教育の点検評価にもちいるための卒業生調査の方法論は十分に開発されていない。

短大・専門学校の場合も、2013年の中教審キャリア教育・職業教育答申などからも要請されているように、職業教育を重視する第三段階教育の機関として、卒業生の職業的活動に対して4年制大学以上に関心を払っていく必要があるが、これらの機関では、専門が職業に応じて細分化しており、機関規模が小さいことや制度的特性も加わり、卒業生調査の開発・普及が大学セクター以上に遅れている(短期大学基準協会・短期大学の将来構想に関する研究会編 2009 など参照)。

本稿では、そうした学習成果をもとにした教育の質保証の方法論としての卒業生調査の方法論の探究もその課題のひとつとするものである。規模が小さく専門がより細分化されている短期大学や専門学校にとって、共同実施による効果的な IR 実施可能性を高めていくことが有意義であり、また Web システムにより、そうした個別多様性と一定の汎用性・比較可能性とを両立させようとした調査システムの開発結果を検討していくことになる。

2. 研究の方法

2.1 2つの科研と55機関の参加による共同調査研究

本研究は、九州大学「高等教育と学位資格研究会」が、2つの科学研究費補助金による研究組織合同の調査チームを組織し、Web 調査システムを開発し、全国のすべての短期大学と専門学校に共同実施を働きかけ、学習成果を通じた IR システムに関心を持つ 55 機関(短大 21、専門学校 34)がこの主旨に賛同し参加して、実施されたもので

ある。

科学研究費として、平成 21 24 年度文部科学省科研費（基盤 A）「非大学型高等教育と学位・資格制度に関する研究」（課題番号：21243044、研究代表者：吉本圭一）および平成 23 25 年度科研費（基盤 B）「大学から職業への移行を促すインターンシップを軸としたキャリア教育研究」（課題番号：23330246、研究代表者：椿明美）において、両科研において共通する研究分担者等を中心に、調査チームを編成し、調査企画・実施にとりくんだ。

2.2 Web 調査システムの構築とその特徴

九州大学「高等教育と学位・資格研究会」では、これまでその実態と特質の把握が進んでこなかった「非大学型高等教育」（ISCED 5B ISCED 1997 版 と位置づけられる短大・専門学校および高等専門学校の 4 年制大学以外の第三段階教育機関）に焦点をあてて、その教育的特質と質保証のあり方を研究し、そのための方法論として、卒業生調査（以下「EQ 卒業生調査」と称する）のシステムを企画・開発した。その最大の特色は、機関・専門分野・個人の経歴の多様性に対応する柔軟性と、それらの統合性を兼ね備えた調査のシステムという点であり、これが Web 調査システムを用いることによって可能となっている。

すなわち、IR（institutional research）とは、字義通りに訳せば第三段階教育機関研究となるが、それはいわば各機関のアイデンティティ研究とも言うべきものであり、それは本質的に各機関の個別性を基礎に置くものでなければならない。とくに非大学型機関の多様性からすれば、このことは 4 年制大学の IR より以上に重要である。もちろん大学においても機関の実質的に大きな多様性を無視することはできないが、歴史的・国際的に形成されてきた大学理念、例えばフンボルト理念などの規範的なモデルが一定程度共有されており、それらとの異同、親近さにおいて質保証や比較の尺度を設定しやすい。

非大学型という意味では、学術的な大学モデルをその原型としながらも、しかし多くの場合に職業及び実際生活に関わる目的を明確に持つことからの独自の多様な方向への発展を遂げている。一方に職業的な訓練要素を大きくもつプログラムがあれば、他方で大学型の研究を視野に置く科学技術志向の専門教育プログラムもあり、また中等教育の完成とその延長としての普通教育を中心とした教養指向の

要素をもつプログラムもある。これらの機関の多くは「職業」ないし「実際生活」にその目標を設定しているものの、それらの文脈を分野横断的に把握する理念的なモデルは十分な確立を見ていないのである。

さらに、卒業生の初期キャリアの把握は、仮に 20 歳すぎからの卒業後 10 年間で視野に入れても、そこには学習面、職業生活面、私生活面での多くのライフイベントやキャリアの転機が存在している。そのため、そのそれぞれに応じた妥当性のある設問を設定するのは重要なことであるが、これまでの印刷された紙媒体の調査質問紙においてはそれは容易ではなかった。

この個別文脈対応性と比較可能性との両立のジレンマを打開するのに不可欠だったが、Web を利用した調査システムである。ここでは、卒業生が各設問でのキャリアの分岐（進学か就職かなど）を選択し回答していく都度に、Web 上でのそれ以後の設問の内容や用意される選択肢、場合によってはその順序まで異なってディスプレイ上に表示されていく。他方、同じ内容の設問でありながらも、教育を受けた専門分野によって選択肢が別々に用意される。そして、ここでは類似の専門分野間での比較の観点もまた求められ、このため一定の規模での専門分野のグルーピングが重要になる。

「高等教育と学位・資格研究会」では、この EQ 卒業生調査と並行して、非大学型高等教育機関のカリキュラム等に関する訪問・インタビューによる事例研究を蓄積し、また国際的な教育・訓練の標準分類を吟味した結果、研究会独自の専門分野分類（EQ 分類²）を編成してきた。

そこで、この分類を参照しつつ、実際の参加機関におけるプログラムの近似性を検討して分野を統合し、また分割した結果として、以下の専門分野 17 分類別に設問を用意することとなった。

- 1 国家資格（看護、医療、リハビリ系）
- 2 国家資格（保育、幼児教育）
- 3 国家資格（栄養士、管理栄養士）
- 4 国家資格（理容、美容）
- 5 調理・製菓（国家資格系を含む）
- 6 福祉（国家資格系を含む）
- 7 工業（情報を含む）
- 8 商業・ビジネス・生活
- 9 医療事務

- 10 人文・語学系
- 11 地域総合科学科・キャリア探索系
- 12 音楽
- 13 デザイン（ファッション）
- 14 デザイン（グラフィック・コンテンツ）
- 15 観光
- 16 スポーツ
- 17 ペット

調査項目は、A) 出身学科・専攻とあなた自身について、B) 在学時の学習・学校生活について、C) 卒業後の進路・職業経歴について、D) 現在の仕事について、E) 資格・検定と卒業後の学習経験について、F) 仕事や生活で必要な能力について、G) これまでの生活や家族について、H) これまでの経験を総合的に振り返っての全8項目群から構成されている。繰り返しになるが、特に、卒業生の産業・職業などの選択肢においては、必要な能力構造、進路パターンを想定し、かつ比較可能性を担保する調査設計を用意した。

各機関における固有の意味を有する単位での選択肢設定に最大限の配慮を払いつつ、かつ分野横断的な分析を可能とするものを目指した。職業について説明すれば、すべての回答者の選択したカテゴリーを括っていけば最終的には少なくとも標準職業大分類レベルでの分析が可能になる。他方で、各機関内において、インプットやプロセスの種差（性別や学習経験タイプなど）にもとづいて分析する際には、各機関固有の分野での職業小分類あるいはそれ以下の分類レベルでの分析が可能となるように設計されている。この設計の過程では、各参加機関との、また専門分野グループ内の機関間で協議を通して進められた。

2.3 調査の実施とIR活動

調査対象としては当初3コーホート（卒業後1年、5年、9年）を標準的に設定したが、短期大学・専門学校の特徴として、機関や学科や専攻としては卒業生数が少ない機関が多く、その実態に応じて、機関ごとに他の卒業年コーホートも含めて最大10コーホートまでの調査を可能とした。

Web調査は2012年10月～2013年3月（一部は2014年度実施し、2013年7月10日までに回収）で実施した。この間、各機関で原則として2回の督促を行い、都合3回のコンタクトを行った。

有効発送数72,630名（住所不明による未着・返却数を除く）の卒業生に対し、有効回答数7,457票、10.3%の回答を得ている。この中から、本稿では、基礎属性および主要項目の有効回答サンプルをさらに抽出し、6,365サンプルを分析に用いる。

2.4 分析の視点および分析に用いた変数

(1) 職業統合的学習（WIL）の概念と指標について

インターンシップから職業統合的学習への教育＝学習理念の展開の途上で、職業統合的学習に関する明確な弁別基準を設けることはまだ難しい。まず理念的には2次元の弁別軸が検討できる。すなわち、図1の通り、一つには該当する経験内容の学術統合性と職業統合性の軸がある。一方ではそれぞれの学位プログラムやカリキュラムの中にインターンシップなどの活動がどの程度統合されているのか、その対極には修了後に想定される職業やキャリアの準備としてどこまで連続的で統合されているものであるのかという軸が設定できる。学位プログラム等において必修とされているもの、選択的な単位化されているものもあれば、カリキュラムにおける単位として設定されていないがガイダンスの機能の充実という観点で学校からの指導が行われているもの、さらに学生自身が主体的に行う活動として、学生委員会等が把握している海外留学や今後拡大が想定されるギャップイヤー活動、学校側からは情報を把握するだけで特に指導をしないもの、そして学校が把握していないものと続く。

この統合性軸と関連して、学校側の関与の程度の軸を位置づけることができる。この2つの軸は一般に関連しているが、企業の実施するインターンシップなどに対する学校サイドの関わり方は一様ではないため、より職業統合的学習の性格を強く持ったものとそうでないものとに分かれて

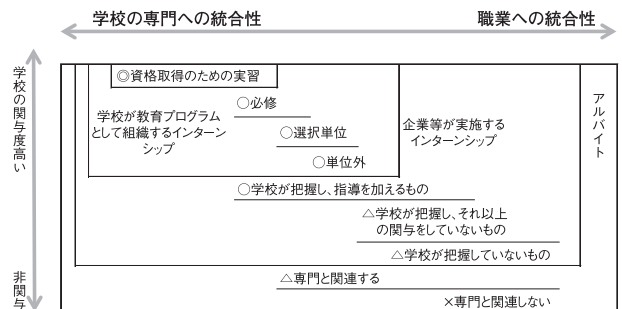


図1 多様な就業経験を通じた学習

いく。

この2軸でいろいろな活動をマッピングできる。図1では、特徴的な活動について、より職業統合性が明確なもの() 条件を追加し限定することで職業統合性を確保できるもの() 職業統合的学習とは位置づけられないもの(x)を想定し図示している。

最も学業に統合された就業体験は、養成課程とされる資格取得プログラムにおける現場・現地の実習である。それに準じる活動が、学校の関与するインターンシップである。他方、企業主導のインターンシップに関しても学校が適切に関与している場合に職業統合的な学習の適切な機能を発揮すると想定される。

また、日本の第三段階教育の特徴として私費負担が大きい。このため、学生は一般に学費や生活費のためのアルバイトを余儀なくされている。しかし、その内容によっては学位プログラムの学習の補充・補完、また独自の効用を持つ。例えば大学での法学を学ぶ場合の法律事務所のアルバイトや、調理の専門学校におけるレストランでのアルバイトなどがそれにあてはまる。これらが学校により適切な指導、コーチングがなされることで、職業統合的学習の機能を高めていくことが可能となるであろう。さらには、地域課題に取り組むPBLや、海外での体験的学習もあればサービス・ラーニングなど「職業」に直接関わらない活動も同様の機能を果たしうると想定される。

ともあれ、本稿の扱う職業統合的学習の指標としては、データをもとに以下の5つ多重選択型カテゴリーを設定することとした。

資格取得のための実習

インターンシップ

専門と関連するアルバイト経験

アルバイトにおいて専門と関連しないものみの

経験(専門と関連するアルバイト経験者を除く)

いずれの就業体験も経験していない

(2) 専門分野分類指標について

本稿においては、調査システムにおける個別性の視点よりも、分野横断的な共通性と差異性を解明すること、それゆえ可能な範囲でより広く中範囲の分類での特性を比較することに取り組んだ。そこで、以下のように、専門17分野を7分野に操作的に集約して分析を行っている。なお、

ここでは、国家資格領域を医療・福祉系と家政・衛生系とに大きく区分し、また専門学校において特に調理・製菓分野のサンプルが多いため、「他の国家資格」のカテゴリーからは独立させている。

医療系の国家資格(看護・医療・リハビリ・養護)

他の国家資格(保育・栄養士・美容・福祉等)

調理・製菓

工業(情報を含む)

ビジネス・キャリア・人文・観光

芸術・デザイン

その他(スポーツ、ペットなど)

3. 卒業後の進路と初期キャリア形成

3.1 卒業直後の進路と初職継続状況

短大・専門学校卒業直後の進路をみると、表1の通り国家資格系において就職率が高く、同一分野についてみれば多くの分野で短大と専門学校とでほぼ近似し、一部専門学校で就職率の高い傾向が見られる。資格系の中では「調理・製菓」の卒業生は必ずしも高い就職率とはなっておらず、進学者も一定数ある。芸術・デザイン分野の場合には、短大では進学比率、専門学校では無業の比率が高く、その進路傾向の違いは大きい。

表1 分野別の卒業直後(卒業6ヶ月以内)の進路

	就職	進学も就職もして いない			合計		
		進学	就職	その他			
短大	医療系国家資格(看護・リハビリ・福祉)	83.1	9.2	4.6	3.1	100.0	65
	その他国家資格(保育・栄養・理美容)	85.3	8.8	2.8	3.1	100.0	865
	ビジネス・キャリア・人文・観光	81.5	4.4	8.1	5.9	100.0	405
	芸術・デザイン	67.8	19.0	7.4	5.8	100.0	121
	計 ¹⁾	82.6	8.2	5.1	4.1	100.0	1,529
専門学校	医療系国家資格(看護・リハビリ・福祉)	95.5	1.1	2.1	1.3	100.0	1,166
	その他国家資格(保育・栄養・理美容)	94.3	0.9	1.9	2.8	100.0	106
	調理・製菓	76.7	13.7	5.3	4.3	100.0	1,352
	工業(情報を含む)	89.9	1.2	4.7	4.2	100.0	405
	ビジネス・キャリア・人文・観光	84.3	4.1	5.2	6.4	100.0	172
	芸術・デザイン	81.8	0.6	10.1	7.5	100.0	494
	その他(スポーツ・ペット)	68.8	15.9	8.0	7.2	100.0	138
	計	85.0	6.2	4.9	3.9	100.0	3,833

注1) 短大計には、ここで表示していない、サンプル数の少ない分野(「調理・製菓」と「工業(情報を含む)」)も含まれる

また、初職継続の状況をみると、表2のように、医療系国家資格の専門学校で、卒業後7年以上経過しても6割近くが初職を継続するという場合もあるが、多くの分野でその割合は3割から4割程度に留まっている。

表2 卒業後の年数別・分野別の初職継続率 (%)

	計	医療系 国家資格 (看護・リハビリ・福祉)	その他 国家資格 (保育・栄養・理美容)	調理・ 製菓	工業 (情報を含む)	ビジネス・ キャリア・ 人文・ 観光	芸術・ デザイン	その他 (スポーツ・ ペット)
短大	卒業3年まで	78.8	75.0	82.7	-	-	75.4	82.4
	卒業4～6年	52.6	36.0	55.5	-	-	51.7	55.8
	卒業7～10年	35.8	37.5	36.5	-	-	41.8	27.3
専門学校	卒業3年まで	73.9	88.3	71.4	52.2	84.8	78.2	75.5
	卒業4～6年	44.8	68.5	63.6	20.4	54.5	40.0	46.8
	卒業7～10年	31.3	57.3	40.0	14.7	34.7	36.1	22.6

注) [-] はサンプル数が少ないため算出していないもの

同じ医療系国家資格取得者でも、短大卒業者の場合、卒業7年以上では、他の専門領域卒業者と同程度の初職継続率となっている。他方で、専門学校「調理・製菓」の卒業者は卒業3年までに半数近くが初職を離れており、7年以上継続している者は15%にすぎない。

3.2 初期キャリア形成における専門との関連性

表3 初職から現職への移行 - 関連分野比率の変化 -

	初職が卒業した専門分野と関連する分野である比率	現職が卒業した専門分野と関連する分野である比率
短大 ¹⁾	76.2	73.5
専門学校	88.2	77.4
医療系国家資格(看護・リハビリ・福祉)	短大 86.9	83.9
	専門学校 98.1	95.6
その他国家資格(保育・栄養・理美容)	短大 89.0	84.4
	専門学校 93.2	86.0
調理・製菓	専門学校 91.3	67.5
工業(情報を含む)	専門学校 77.2	69.2
ビジネス・キャリア・人文・観光	短大 50.7	53.1
	専門学校 61.3	57.3
芸術・デザイン	短大 64.3	65.7
	専門学校 73.6	69.9
その他(スポーツ・ペット)	専門学校 84.6	78.4

注1) 短大計には、ここで表示していない、サンプル数の少ない分野(「調理・製菓」と「工業(情報を含む)」)も含まれる

初期キャリア形成段階において卒業後の初職における専門分野と仕事の関連性、現在の職業における関連性をみると、表3の通り、分野の違いは大きいですが、合計してみると、短大・専門学校卒業者とも、いずれの段階でも7～8割の関連性がみられる。これは吉本(2009)などの大卒者調査の類似の指標と比較³⁾して、相対的に高い関連度とみることができる。また、短大と専門学校とではそれぞれの分野で専門学校の方が相対的に関連度は高く、分野別には、ビジネス等の専門分野において関連分野比率が低い。

そして、調理・製菓の分野については卒業後の初職では専門と関連する職業に9割が就職しているものの、現職での関連度は6割に低下しており、先の初職継続の低さとも

関連づけてみると、調理・製菓の卒業者は、同じ分野の料理店を渡り歩き遍歴修行をしているというよりも、調理・製菓の業界から他業界へ流出していると結論できるだろう。

3.3 初期キャリア形成の総合評価と教育への満足度

こうした初期キャリアを形成しながら、卒業生たちは母校の教育と学習経験をどう評価しているのか、以下、就職から職業キャリアの形成、人格形成までの6領域をとりあげ、教育の有用性を検討した。短期大学や専門学校での教育がどう役に立ったのか、また「総合的に振り返って」の母校の満足度を調査した。

表4 短期大学・専門学校への総合的な満足度と各領域別の有用性

	総合的に振り返って本学に対する満足度	短大・専門学校教育の有用性					
		①就職先を見つけて本学に対する満足度	②仕事に必要な基礎を身につける上で	③仕事で一人前になる上で	④将来のキャリアを展望する上で	⑤仕事に必要な学問を身につける上で	⑥人格を形成していく上で
医療系国家資格(看護・リハビリ・福祉)	平均値	4.07	4.26	4.11	3.98	4.12	3.70
	標準偏差	1.147	1.044	1.133	1.142	1.070	1.111
	度数	57	57	55	57	57	56
その他国家資格(保育・栄養・理美容)	平均値	4.13	4.37	4.01	3.86	4.20	3.87
	標準偏差	0.867	0.842	0.948	0.948	0.881	0.925
	度数	707	790	787	789	788	787
短大	平均値	3.92	3.89	3.91	3.51	3.49	3.70
	標準偏差	0.991	1.115	0.959	1.007	1.005	1.017
	度数	328	374	372	373	372	371
芸術・デザイン	平均値	4.05	3.89	3.89	3.50	3.52	3.77
	標準偏差	0.886	1.141	1.092	1.077	1.085	1.119
	度数	109	109	109	109	109	108
合計	平均値	4.07	4.12	4.20	3.83	3.73	4.02
	標準偏差	1.008	1.019	0.932	1.016	0.999	0.969
	度数	1265	1395	1392	1387	1390	1389
医療系国家資格(看護・リハビリ・福祉)	平均値	4.05	4.24	4.44	3.97	3.84	4.19
	標準偏差	0.843	0.975	0.795	0.948	0.973	0.847
	度数	1129	1128	1124	1126	1124	1125
その他国家資格(保育・栄養・理美容)	平均値	4.10	4.36	4.40	4.00	3.96	4.24
	標準偏差	0.912	0.988	0.880	1.026	0.983	0.884
	度数	96	95	95	96	96	95
調理・製菓	平均値	4.03	4.05	4.14	3.71	3.74	3.95
	標準偏差	0.945	1.089	0.986	1.102	1.096	1.025
	度数	1266	1263	1260	1262	1261	1259
工業(情報を含む)	平均値	3.87	4.13	3.95	3.44	3.47	3.74
	標準偏差	0.991	1.097	1.076	1.152	1.124	1.038
	度数	394	394	393	394	390	394
専門学校	平均値	4.20	4.25	4.17	3.65	3.75	3.96
	標準偏差	0.947	1.010	1.037	1.100	1.061	1.002
	度数	162	162	162	162	161	162
芸術・デザイン	平均値	4.02	4.07	4.03	3.51	3.44	3.82
	標準偏差	0.964	1.077	1.022	1.080	1.079	1.008
	度数	475	475	471	470	472	473
その他(スポーツ・ペット)	平均値	3.84	3.99	4.22	3.86	3.91	4.20
	標準偏差	1.100	1.243	1.037	1.174	1.109	1.057
	度数	124	122	123	122	123	122
合計	平均値	4.02	4.13	4.21	3.75	3.72	4.00
	標準偏差	0.930	1.057	0.963	1.076	1.067	0.982
	度数	3646	3639	3628	3632	3627	3629

注) 各指標は、5件評定による(5が最高の評価)

その結果は、表4の通り、短大では、保育などの国家資格系で最も満足度が高く、専門学校では非資格系のビジネス系での満足度が高いことが明らかになっている。逆に、短大ビジネス系は満足度が低く、学校種による違いが明らかとなるところである。また、専門学校工業系も満足度が低いですが、これは短期大学基準協会(2005)などの短大調査の結果とも類似し、この分野特性として理解できるかもしれ

ない。

また、領域ごとの有用性をみると、基本的に総合的な満足度の傾向と類似している。そして、どの領域においても、就職先を見つける、仕事に必要な基礎を身に着けるなど、職業に直結する、また短期的な視野での効用については一定程度の高さを持っているが、将来のキャリアを展望する、仕事に必要な学習をつづけていく、人格を形成していく、など職業にとどまらない、また長期的な観点での評価については、相対的に低くなっている。

また、「仕事に必要な基礎を身につける」という点で、その有用性評価は専門分野によって大きく異なっている。短大・専門学校の保育・栄養・理美容の分野では4.4という高い評価スコアであるのに対して、短大の芸術・デザインが3.9と最も低くなっている。他方、「人格形成」という面では、同じく専門学校の保育・栄養・理美容の分野で4.0の評価があるのに対して、専門学校工業の場合には3.2がその平均値となっており、教育の適切さの評価に大きな開きが見られる。

4. 在学中の多様な職業統合的学習

4.1 多様な就業経験を通じた学習

短期大学・専門学校における職業への移行支援への方法論として、どのような職業統合的学習を経験しているのか、表5をみると、国家資格系では資格取得のための実習を多数が経験しているのに対して、非資格系では多くが「専門と関連しないアルバイト経験者」が多数にのぼる。なお短大と専門学校を比較してみると、専門学校において国家資格系領域であるにもかかわらず資格取得のための実習への

表5 資格取得実習、インターンシップなどの職業統合的学習経験(複数回答)

	資格 実習	インター ンシップ	専門と関 連するア ルバイト	専門と関 連しない アルバイト	就業の 経験 ない	対象数	
短大	医療系国家資格(看護・リハビリ・福祉)	85.2	6.6	19.7	36.1	1.6	61
	その他国家資格(保育・栄養・理美容)	79.3	7.2	15.4	64.0	2.3	837
	ビジネス・キャリア・人文・観光	31.6	37.4	9.1	80.8	3.3	396
	芸術・デザイン	53.3	4.2	16.7	62.5	7.5	120
	計 ¹⁾	62.6	16.7	14.0	67.5	3.2	1,487
専門学校	医療系国家資格(看護・リハビリ・福祉)	61.2	3.5	12.2	63.3	7.5	1,094
	その他国家資格(保育・栄養・理美容)	55.2	17.1	15.2	75.2	4.8	105
	調理・製菓	22.0	2.9	40.2	45.7	10.5	1,336
	工業(情報を含む)	23.4	12.2	7.4	69.7	15.5	393
	ビジネス・キャリア・人文・観光	26.7	50.6	11.6	70.9	8.7	172
芸術・デザイン	18.2	28.4	15.1	63.8	13.3	489	
その他(スポーツ・ペット)	47.4	51.1	35.6	52.6	0.7	135	
計	35.2	11.8	23.0	58.0	9.9	3,724	

注1)短大計には、ここで表示していない、サンプル数の少ない分野(「調理・製菓」と「工業(情報を含む)」)も含まれる

回答が低くなっている⁴⁾。

文部科学省(2013)は、2012年調査にもとづいて、大学資格取得領域以外での在学中の累積でのインターンシップ経験率を23%と推計しているが⁵⁾、本卒業生調査の結果をみれば、国家資格領域以外のビジネス・キャリア・人文・観光などの短大で4割、専門学校で5割がインターンシップを経験している。他方、工業領域の専門学校や、芸術・デザイン系の短大では、インターンシップを経験した卒業生はわずかに1割にとどまっている。

また、専門と関連したアルバイトとして、調理・製菓分野の専門学校では、卒業生の4割がそうした経験をしている。飲食店などでのアルバイトなど一定の専門関連性が想定されるであろう。それでは次に、教育の有用性評価や母校の教育に対する満足度とどのように関係するのか、検討することにしよう。

4.2 多様な就業経験と学習成果をめぐる総合的評価

「医療系」でも「その他」でも、短大や専門学校の国家資格領域においては、ほぼ一様に、教育や学習への高い満足度と、有用性評価が観察される。職業統合的学習という観点からも、そのほとんどは学生に資格取得のための実習を課すものであり、その統合性ゆえに、カリキュラム全体における職業へのつながりと、実習やインターンシップのもつ固有のインパクトとを識別することは困難でもあるし、またそれほど重要な論点とはなりにくいであろう。

そこで、本稿では、特に、インターンシップや、専門と関連するアルバイト、そして職業キャリア形成の部分的な資格のための実習、こうした点の検討をするために、以下では調理・製菓、工業、ビジネスの3領域を選定して、多様な職業統合的学習とその満足度や有用性評価へのインパクトをさぐることにした。

表6-1はビジネス等の分野における職業統合的学習の効用である。満足度をみても、職業統合的学習の経験による差異は明確な傾向を読み取りにくい。短大ビジネス系ではインターンシップ経験者の満足度が高いものの、専門と関連しないアルバイトのみの経験もほぼ同様の満足度となっている。専門学校でもインターンシップ経験者の満足度は低くないが、ここでは専門と関連するアルバイトと同じ水準の満足度である。また、領域別の有用性でも、インターンシップが特別に高い評価をもたらすともいえない

表6-1 ビジネス等分野における職業統合的学習の効用

	総合的に振り返って本学に対する満足度	短大・専門学校教育の有用性						
		①就職先を見つけて本学で	②仕事に必要な基礎を身につける上で	③仕事で一人前になる上で	④将来のキャリアを展望する上で	⑤仕事に必要な学習を続ける上で	⑥人格を形成していく上で	
短大	資格取得のための実習	3.85 標準偏差 102 度数	3.96 1.037 117	3.97 0.933 117	3.59 1.001 117	3.60 1.018 117	3.78 0.994 116	3.71 1.055 116
	インターンシップ	4.04 標準偏差 96 度数	4.02 1.025 137	3.96 0.890 137	3.44 1.021 137	3.46 1.003 136	3.62 0.989 136	3.72 0.975 135
	専門と関連するアルバイト経験	3.81 標準偏差 965 度数	3.68 1.007 34	3.94 0.919 34	3.56 1.021 34	3.65 0.849 34	3.88 0.880 34	3.61 1.029 33
	専門と関連しないアルバイトのみ経験	3.94 標準偏差 968 度数	3.97 1.124 256	3.94 0.952 293	3.53 0.990 293	3.51 0.999 293	3.67 1.006 293	3.72 1.001 293
専門学校	就業体験なし	3.50 標準偏差 12 度数	3.50 1.000 12	3.42 0.900 12	3.08 0.996 12	3.17 1.030 12	3.83 0.835 12	3.42 0.900 12
	資格取得のための実習	4.29 標準偏差 42 度数	4.19 0.969 42	4.21 0.925 42	3.76 1.100 42	3.88 1.029 41	4.17 0.881 42	3.86 0.926 42
	インターンシップ	4.29 標準偏差 930 度数	4.31 1.067 77	4.36 0.958 77	3.88 1.124 77	3.99 0.966 77	4.11 0.946 76	4.05 0.972 77
	専門と関連するアルバイト経験	4.32 標準偏差 671 度数	4.05 0.911 19	4.42 0.769 19	4.42 0.933 19	3.74 0.809 19	3.89 0.875 19	4.11 0.875 19
専門学校	専門と関連しないアルバイトのみ経験	4.20 標準偏差 966 度数	4.34 0.991 112	4.21 1.032 112	3.64 1.130 111	3.70 1.092 111	3.95 0.980 111	3.87 1.018 112
	就業体験なし	4.07 標準偏差 15 度数	4.07 1.100 15	3.67 0.875 15	3.33 1.113 15	3.53 1.060 15	3.67 1.234 15	3.87 0.743 15

注) 各指標は、5件評定による(5が最上の評価)

い。

これに対して、表6-2では、専門学校に限定して、調理・製菓の領域と工業(情報を含む)の領域で、同様の満足度と有用性評価を検討した。調理・製菓の場合、前述し

表6-2 調理・製菓および工業分野(専門学校)における職業統合的学習の効用

	総合的に振り返って本学に対する満足度	短大・専門学校教育の有用性						
		①就職先を見つけて本学で	②仕事に必要な基礎を身につける上で	③仕事で一人前になる上で	④将来のキャリアを展望する上で	⑤仕事に必要な学習を続ける上で	⑥人格を形成していく上で	
調理・製菓分野	資格取得のための実習	4.18 標準偏差 267 度数	4.14 1.077 268	4.29 0.954 265	3.91 0.954 267	3.97 0.998 266	4.15 0.949 266	3.52 1.067 267
	インターンシップ	4.29 標準偏差 871 度数	4.26 1.053 34	4.44 0.705 34	4.18 0.904 34	4.26 0.790 34	4.50 0.663 34	3.71 1.031 34
	専門と関連するアルバイト経験	4.12 標準偏差 913 度数	4.20 1.021 485	4.27 0.923 485	3.79 1.111 485	3.86 1.073 484	4.08 0.971 484	3.41 1.128 485
	専門と関連しないアルバイトのみ経験	3.95 標準偏差 561 度数	4.00 1.067 560	4.08 0.991 559	3.70 1.067 559	3.70 1.080 558	3.90 1.019 557	3.38 1.104 560
工業(情報を含む)	就業体験なし	3.93 標準偏差 967 度数	3.86 1.153 135	3.99 1.096 135	3.51 1.194 134	3.54 1.183 135	3.73 1.142 135	3.15 1.062 135
	資格取得のための実習	4.02 標準偏差 90 度数	4.40 0.917 91	4.29 0.91 91	3.82 1.131 91	3.90 1.055 91	4.08 0.969 91	3.33 1.315 90
	インターンシップ	3.84 標準偏差 903 度数	4.29 0.869 45	3.96 1.021 45	3.38 0.984 45	3.44 1.013 45	3.67 0.853 45	3.22 1.106 45
	専門と関連するアルバイト経験	4.24 標準偏差 739 度数	4.48 0.986 29	4.28 0.841 29	3.79 0.940 29	4.10 0.939 29	4.14 0.953 29	3.55 0.948 29
専門学校	就業体験なし	3.80 標準偏差 1.132 度数	4.05 1.199 60	3.90 1.085 60	3.20 1.162 60	3.21 1.225 58	3.70 1.124 60	3.25 1.230 60
	専門と関連しないアルバイトのみ経験	3.82 標準偏差 943 度数	4.15 1.050 258	3.93 1.072 258	3.46 1.172 259	3.46 1.093 257	3.70 1.001 259	3.14 1.239 259

注) 各指標は、5件評定による(5が最上の評価)

たとおり「専門と関連するアルバイト」は多くが経験しており、また「専門と関連しないアルバイトのみ経験」の者と、満足度や有用性評価において系統的な差異がみられた。すなわち、「資格取得のための実習」「インターンシップ」「専門と関連するアルバイト」の3つの経験は、満足度等に同様にプラスの効果をもたらしているのに対して、「専門と関連しないアルバイトのみ経験」や「就業体験なし」の場合には、母校への評価、各領域での有用性に関して系統的に低い評価をしていることがわかる。

工業領域でも、インターンシップの評価が必ずしも高くない項目もあるが、総じて調理・製菓と同様に、「実習・インターンシップ・専門関連アルバイト」と、「専門非関連アルバイト・就業体験なし」との間に、評価のギャップが生じていることが明らかである。

5. 結論と考察

本稿では、短大・専門学校の相互IRのための卒業生調査を用いて、卒業後の初期キャリア形成の面から、教育指導や学生の学習行動と学習成果へのインパクトを検討した。ここでは、細分化したそれぞれの専門分野レベルの特徴に配慮をしながら、学習成果による質保証という共通の枠組みの探究をすすめた。特に、職業・社会への移行と職業的・社会的自立という今日的課題に応じる「アクティブ・ラーニング」の方法論のひとつとしてのインターンシップに注目し、また、それを「職業統合的学習」という、より高次の、包括的なコンセプトで把握することをめざした。その結果、資格取得のための実習と、インターンシップが同等の職業への移行や初期キャリア形成への支援機能を果たしていること、またそうした機能は、調理・製菓領域などでは「専門と関連するアルバイト経験」でも発揮されることが明らかになった。

すなわち、アクティブ・ラーニングを探究する場合、カリキュラムを通しての学校や教員の主導性、枠づけの範囲内での学習だけでなく、枠づけの弱い学生の自発的な経験にも注目すべことが明らかになった。その点でも、単位化され、また「採用と関係しないインターンシップ」という公式に把握される活動だけでなく、本来それが移行支援におけるモデルとした資格取得のための現場・実地での実習はもちろんのこと、アルバイトという学校側の把握や統制の及びにくい活動までも含めて総合的に注視していくべ

きであろう。特に、短期大学や専門学校における自主的・自律的な活動範囲がより限定されるセクターにおいて、「職業統合的学習」の概念の重要性が明らかになった。

ただし、本稿では、教育指導や学習活動における職業との関連性という一側面に集中して検討を行った。教員と学生との、また学生同士の濃厚なコミュニケーションによる効用など、非大学型高等教育のもつ諸々の特徴を含めた総合的な分析は今後の課題としたい。吉本（2011）の機関比較モデルを、さらに専門分野的特色において、あるいはより包括的に学校セクター比較という観点から検討することが課題となろう。

注

- 1) なお、近年、現実の学卒就職・採用問題への手段的な用途での「インターンシップ」が広がっており、この動向は、インターンシップ概念を希薄化、混乱させる懸念がある。2016年新卒者の就職・採用から、採用スケジュール繰り下げが行われ、これと連動して2014年の夏から秋にかけてインターンシップが急増している。しかもそれは、日本経済団体連合会が2013年9月に示した「採用選考に関する指針」での考え方、「就業体験としてのインターンシップの在り方（採用活動と明確に区別し、学生の就業体験の提供を通じた産学連携による人材育成を目的とし、5日間以上の期間をもって実施）」から完全に逸脱し、早期の採用人材の情報収集であり、またほとんど1、2日の活動となっており、これらは本稿で扱うインターンシップや政策上の概念とは全く別物であることを注記しておく。
- 2) 科学研究費補助金基盤（A）「非大学型高等教育と学位・資格制度に関する研究」（吉本圭一代表）において、国際的な通用性を持つ教育と訓練の分野の分類が探究され、欧州 CEDEFOP による分類に対応づけて、EQ 分類（大分類と小分類）が開発されている。大分類は以下の通り。
 - 0 普通・一般教育プログラム
 - 1 人文学、芸術、デザイン
 - 2 社会科学（ビジネス、法律を含む）
 - 3 教育、社会福祉
 - 4 生命科学・理学（コンピュータを含む）
 - 5 工学、建築、環境
 - 6 農業・農学（食品化学製造・製パン、獣医学を含む）
 - 7 医療・保健
 - 8 家政学・服飾
 - 9 サービス
 - 10 その他
- 3) 吉本（2009）では大卒者に対して「初職におけるもっともふさわしい専攻分野」を質問しているが、「特に専攻分野を問わない」という就職先が32%、「自分の分野と全く別の分野」16%など、専門分野との関連は期待されておらず、結果的な知識活用度についても初職段階で高い活用度を示してはいない。また、国際比較調査でも、日本の大卒者は専門との関連した初期キャリアを形成していないと指摘されている（Schomburg & Teichler 2006）。
- 4) 就業体験にかかる複数の設問群を用いた指標を作成した結果として、資格取得のための実習設問に無回答であっても他の設問に回答していれば集計対象としているため、このような傾向が生じており、各専攻分野の実習等の必修・選択の別などの制度の事実データを加味していく必要がある。

5) 文部科学省（2013、15頁）によれば「1人の学生が在学中に1回のみインターンシップに参加する前提での推計を行ってみると、今回の調査結果の参加学生数を4倍（6年制課程は6倍）し、学生総数から特定の資格取得に関係するインターンシップに参加した学生数を除いた学生数を母数に、特定の資格取得に関係しないインターンシップに参加した学生数と、単位認定を行わないインターンシップに参加した学生数の合計数の割合を試算すると約23%となる。」

参考文献

- Allen, J., Inenaga, Y., van der Velden, R. and Yoshimoto, K. eds., (2007), *Competencies, Higher Education and Careers in Japan and the Netherlands*. Springer.
- 中央教育審議会（2011）『今後の学校教育におけるキャリア教育・職業教育の在り方について（答申）』
- 中央教育審議会（2012）『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～（答申）』
- 稲永由紀（2009）「大学学部における卒業生調査の活用：全国学部悉皆調査から」、吉本圭一編（2009）48-57頁
- 稲永由紀・吉本圭一（2013）「高等教育修了者の初期キャリアにおける仕事と教育の有用性 - 大学と非大学型高等教育機関との比較を通して - 」、『短期高等教育研究』vol.3、1-8頁
- 文部科学省（2013）『インターンシップの普及及び質的充実のための推進方策について - 意見のとりまとめ - 』
- Schomburg, H. and Teichler, U. (2006) *Higher Education and Graduate Employment in Europe: Results from Graduate Surveys from Twelve Countries*. Springer
- 短期大学基準協会（2005）『短大卒業生の進路・キャリアと短大評価』
- 短期大学基準協会・短期大学の将来構想に関する研究会（研究代表吉本圭一）編（2009）『短期大学ステークホルダー調査ハンドブック』、1-91頁
- Weert, D.J. & Vidal, J. eds., 2005, "Enhancing Alumni Research-European and American Perspective", San Francisco, Jossey-Bass
- 吉本圭一（2006）「インターンシップ制度の多様な展開とインターンシップ研究」『日本インターンシップ学会年報』第9号、17-24頁
- 吉本圭一編（2009）『企業・卒業生による大学教育の点検・評価に関する日欧比較研究（科研費研究成果報告書）』
- 吉本圭一（2011）「短大教育における総合評価」、小方直幸編『大学から社会へ 人材育成と知の還元』玉川大学出版部、353-367頁
- 吉本圭一・稲永由紀編（2013）『第三段階教育における職業統合的学習』広島大学高等教育開発研究センター、高等教育研究叢書 No.122

謝辞

本稿は、2つの科研（「非大学型高等教育と学位・資格制度に関する研究」 課題番号 21243044、研究代表者：吉本圭一）ならびに「大学から職業への移行を促すインターンシップを軸としたキャリア教育研究」 研究課題番号：23330246、研究代表者：椿明美）の卒業生調査担当の共同研究者チームが企画し、55参加機関において多数の関係者の協力を得て実施された調査データを分析したものであり、ここであらためて謝辞を記したい。

【論文】

短期大学におけるエンゲージメントの構造

- 重回帰分析、分散分析、多重対応分析を用いた検討 -

A Structure of Engagement on Junior College:

A Study by Multiple Regression Analysis, Analysis of Variance, and Multiple Correspondence Analysis

堺 完^{*1} 木村 拓也^{*2} 西郡 大^{*3} 山田 礼子^{*4}

Osamu SAKAI Takuya KIMURA Dai NISHIGORI Reiko YAMADA

要旨 短期大学におけるエンゲージメントについて述べれば、第一に、短大生活の「充実感」は、「教育満足」「学生間交流」「コミュニケーションスキル」「授業疎遠化」といった要因に規定されている、第二に、「教育満足」「学生間交流」の規定要因は「エンゲージメント(教員の関与)」である、第三に、「エンゲージメント(教員の関与)」及び、「学生の達成」の有無が、短大での成績や充実感の有無と平行であり、第四に、第二志望以下の学生がアクティブであるか否かが「教員への親近感」の有無と平行であることが指摘できる。短期大学におけるエンゲージメントは、機関として「エンゲージメント(教員の関与)」を施す段階から、それが学生の中で「教員への親近感」に変わる段階になって教育力が発揮される「二段階」構造を持つと指摘できる。

キーワード エンゲージメント、学生生活の充実感、学習成果、学生調査

1. 序

1.1 問題の所在

本稿の目的は、短期大学基準協会と大学生プロジェクト(JCIRP)の実施する「短大生調査(JCSS)のデータを使って、短期大学の教育的特徴を把握することである。短期大学基準協会は近年「短期大学における自己評価方法」と「第三者評価の国際通用性の強化」に関する調査研究に重点的に取り組んでいる。その一環として2008年度からは、短期大学における学習効果測定法の開発・実施・普及を図る

ため「大学生調査研究プログラム」(Japanese Cooperative Institutional Research Program: JCIRP)の研究協力のもと短大生調査(JCSS)を実施している。調査項目は学生の「基本属性」、「満足度」、「経験状況」、「価値観」、「知識・技能の獲得」、「進学動機」、「キャリア意識」など学生生活全般の情報を得るために構成され、2008年度から2013年度までに6度の実施、87の短期大学が参加し、累計で44012人の短大生から回答を得ている。

先行研究の状況について述べれば、短期大学研究の文脈で言うと、高鳥・館他(1998)は、生涯学習社会での短期大学教育の社会的役割を再考し、日本の高等教育における短期大学のファースト・ステージ論の可能性を指摘した。また、吉本・安部(2007)は、短大卒の学生のキャリア形成に着目し、在学時の教育状況などと卒後のキャリアの関係性を把握することで短期大学の教育効果の検証している。この実証研究の中で白川(2007)は、卒業後の進学

* 著者紹介

^{*1} 日本私立学校振興・共済事業団 私学経営情報センター 専門員

e-mail: osamu-s@shigaku.go.jp

^{*2} 九州大学基幹教育院 准教授

e-mail: kimura@artsci.kyushu-u.ac.jp

^{*3} 佐賀大学アドミッションセンター 准教授

e-mail: nisigori@cc.saga-u.ac.jp

^{*4} 同志社大学社会学部 教授

e-mail: ryamada@mail.doshisha.ac.jp

別にみる「満足度」や「教育の有用性」、「在学中の活動状況」の傾向分析を行っている。その中で短大在学時の満足度や短大教育への有用性の回答が、短大の専攻科や四年制大学等への進学/非進学といった卒業のキャリアによって影響を受けていることを示している。

続いて、学生調査の文脈で言えば、日本より先に大学の大量化を迎えて、学生調査や調査データを使った学生研究で先行しているアメリカにおいて、学生の学習効果規定要因の探索を行った Kuh (2003、2009) は、エンゲージメント (= 学習活動における学生と大学の双方の努力の質と関与) の貢献の重要性を指摘し、学生側と大学側の相互のエンゲージメントが学習成果にどのような影響を与えているのかを検証するという枠組みを提示している。日本においても、こうしたエンゲージメントの枠組みを用いて調査した小方 (2008) が、エンゲージメントが大学での成績や汎用的技能、学問的知識などの大学生の能力形成にとって重要な要素であることを言及しているが、短大におけるエンゲージメントを分析した研究はまだ少ない。更に、Umbach & Wawrzynski (2005) に代表されるようなエンゲージメントにおける教員と学生関係について論じる観点も重要であると指摘できる。

これまで専門分野別職業志向の変遷や短大生の学習成果に対する評価状況、また短大生の価値観や満足度の傾向など、短大基準協会の短大生調査データを活用して短大生研究がなされてきた経緯がある (短大基準協会他 2008、2009)。本稿でもそれらの研究と同様に短大生調査データを用いながらも、在学中の短大生が短期大学教育の中で何らかの教育効果 (カレッジ・インパクト) を得ているのかという点に焦点を当てて検討することが目的であり、そのことを通して、特にエンゲージメントが短期大学教育においてどういう構造を持つのかを考察する。

1.2 分析データ

本研究で使用したデータは、「大学生調査研究プロジェクト」(代表者 山田礼子) にて実施された「短大生調査 (JCSS2009)」である。分析対象を1年生と2年生の回答に限定し、データクリーニングを行い、6,153名の回答を有効データとした。回答者の属性は、「性別」が男性 909名、女性 5,157名、無回答 87名、「学年」が1年生 3,320名、2年生 2,828名、無回答 5名であった。

1.3 分析の視点および分析に用いた変数

分析の視点は以下の3点である。①:「充実感」を規定する要因の検証 (重回帰分析)、②:①で検証した要因に関する形成メカニズムの探索的検討 (重回帰分析、分散分析、相関分析など)、③:エンゲージメントの観点から「充実感」と「成長感」について各種要因との関係性を検討 (多重対応分析)。

分析に用いた変数は、「性別」「学年」「将来的進路希望」「短大での成績認識」「短大志望順位」「受験決定時期」「入学後の成長感」および因子分析によって抽出した表1から表6に示す変数で構成する。

表1. 満足度尺度 (主因子法、プロマックス回転)

項目内容	因子			
	I	II	III	IV
教育満足 (I)				
授業の全体的な質	.832	.060	.082	.078
日常生活と授業の内容との関連	.826	.072	.046	.053
教職員による学生支援体制	.808	.091	.013	.135
個人別の学習指導や援助	.808	.115	.002	.169
将来のキャリア計画に対する授業内容の有効性	.792	.052	.014	.027
専門科目の授業	.733	.120	.030	.140
共通教育あるいは教養教育の授業	.726	.051	.044	.131
履修や成績に対するアドバイス	.724	.088	.072	.124
教員と話す機会	.676	.062	.134	.148
1年次生を対象とした教育プログラム内容	.646	.013	.031	.063
1つの授業を履修する学生数	.569	.032	.144	.051
学生支援満足 (II)				
心理相談やカウンセリングのサービス	.022	.833	.052	.079
リーダーシップ発揮の機会	.026	.781	.038	.083
健康保健サービス	.060	.773	.007	.036
下宿やアパートの斡旋や紹介	.043	.730	.013	.030
レクリエーション施設	.012	.725	.007	.025
ボランティア活動の機会	.017	.655	.020	.002
キャリアカウンセリング	.106	.529	.024	.163
奨学金など学費援助の制度	.058	.480	.016	.100
就職の斡旋サービス	.185	.367	.005	.234
学生間交流満足 (III)				
短大における学生交流の機会	.052	.009	.938	.005
短大の中での学生同士の一体感	.014	.017	.900	.021
多様な考え方を認め合う雰囲気	.207	.019	.649	.000
他の学生と話をする機会	.151	.045	.640	.029
短大全体の学生数	.332	.028	.393	.043
施設満足 (IV)				
コンピュータ施設や設備	.041	.069	.017	.888
インターネットの使いやすさ	.071	.001	.044	.794
コンピュータの訓練や援助	.031	.060	.001	.682
図書館の設備	.064	.148	.005	.492
実験室・実習室の設備や器具	.073	.294	.026	.355
因子間相関				
	I	II	III	IV
		.56	.67	.53
			.39	.58
				.36

表2．成長感尺度（主因子法、プロマックス回転）

項目内容	因子		
	I	II	III
社会的対応スキル（Ⅰ）			
グローバルな問題の理解	.906	.113	.035
国民が直面する問題の理解	.830	.075	.003
地域社会が直面する問題の理解	.757	.029	.029
異文化の人々と協力する能力	.612	.177	.123
異文化の人々に関する知識	.531	.051	.104
外国語の運用能力	.447	.008	.142
コミュニケーションスキル（Ⅱ）			
人間関係を構築する能力	.071	.925	.092
他の人と協力して物事を遂行する能力	.054	.795	.024
コミュニケーション能力	.065	.650	.093
リーダーシップの能力	.107	.499	.066
プレゼンテーションの能力	.224	.319	.146
アカデミックスキル（Ⅲ）			
分析や問題解決能力	.029	.006	.822
一般的な教養	.044	.055	.815
専門分野や学科の知識	.048	.138	.489
批判的に考える能力	.147	.001	.397
文章表現能力	.270	.113	.360
因子間相関			
I		II	III
II	.55		.63
III		.65	

表3．エンゲージメント（学生の学びへの関与）尺度（主因子法、プロマックス回転）

項目内容	因子		
	I	II	III
授業疎遠化（Ⅰ）			
授業に遅刻した	.735	.019	.004
アルバイトや仕事以外の理由で授業を欠席した	.610	.005	.087
提出期限までに宿題を完成できなかった	.506	.056	.037
授業をつまらなく感じた	.436	.215	.150
アルバイトや仕事のために授業を欠席した	.407	.254	.182
教員との接触度（Ⅱ）			
オフィスアワーなどの時間に教員と面談した	.036	.614	.025
授業中、教員の考え方や意見に意義を唱えた	.094	.520	.052
短大の教職員に将来のキャリアの相談をした	.019	.511	.149
教員に親近感を感じた	.102	.491	.126
教員とその自宅や飲食店で懇親会を持った	.044	.437	.052
能動的学習（Ⅲ）			
研究や宿題のために Web 上の情報を利用した	.091	.058	.547
他の学生と一緒に勉強した	.051	.008	.476
研究や宿題のために図書館の資料を利用した	.040	.068	.473
授業の内容について他の学生と議論した	.065	.195	.370
因子間相関			
I		II	III
II	.13		.47
III		.47	

表4．エンゲージメント（教員の関与）尺度（主因子法、プロマックス回転）

項目内容	因子
教員の関与（Ⅰ）	
知的にやりがいのある課題や励まし	.842
成績評価以外の学修アドバイス	.806
専門的な目標を達成する手助け	.802
学習能力を向上するための手助け	.775
授業以外でも学習内容を話し合う機会	.772
教室での学修を「実生活」に応用する機会	.757
心の支えや励まし	.726
教育課程や授業に対する助言や指導	.677
就職や編入学など進路選択の励まし	.595
研究プロジェクトに関わる機会	.589
推薦状の執筆	.549

表5．個人特性（進路選択）尺度（主因子法、プロマックス回転）

項目内容	因子		
	I	II	III
合理的進路選択（Ⅰ）			
本学で学ぶ内容に興味があった	.679	.117	.014
就職に有利	.625	.122	.002
資格を取るために必要だった	.603	.010	.091
専門学校より幅広い勉強ができる	.597	.025	.067
四年制大学よりも早く就職できる	.458	.059	.000
他律的進路選択（Ⅱ）			
親以外の親族・親戚から進学を勧められた	.011	.735	.087
親の希望だった	.000	.611	.030
予備校や塾で勧められた	.009	.378	.172
高校の先生に勧められた	.034	.357	.121
経済的進路選択（Ⅲ）			
奨学金が支給された	.044	.016	.649
学費が適当だった	.033	.057	.615
因子間相関			
I		II	III
II	.18		.36
III		.42	

表6．個人特性（価値・志向）尺度（主因子法、プロマックス回転）

項目内容	因子				
	I	II	III	IV	V
社会貢献志向（Ⅰ）					
地域社会の活動に参加する	.951	.085	.056	.139	.051
人権意識の向上に貢献する	.887	.022	.001	.038	.036
環境を守るための活動に参加する	.783	.045	.053	.003	.080
多様な社会や文化を理解する	.655	.038	.094	.038	.001
政治の動向に関心を持つ	.644	.030	.113	.046	.142
人生の意味を深く考える	.607	.078	.246	.035	.135
精神性や信仰心を生活に反映させる	.473	.131	.098	.063	.144
地域社会のリーダーになる	.452	.044	.181	.188	.215
困っている人の役に立つ	.406	.033	.383	.004	.031
アーティスト志向（Ⅱ）					
芸術作品を制作する（絵画や彫刻など）	.022	.916	.040	.044	.034
文芸作品を執筆する（詩や小説など）	.018	.860	.021	.009	.011
舞台芸術（演劇やダンスなど）で成功する	.050	.679	.013	.056	.043
個人的幸福追求志向（Ⅲ）					
友人関係を大切にする	.042	.026	.768	.017	.006
自分の生きたい人生を送る	.048	.091	.737	.006	.032
家庭を築く	.072	.127	.451	.150	.122
家族を養う	.104	.084	.373	.161	.158
経済的成功志向（Ⅳ）					
会社などで出世する	.021	.074	.010	.913	.027
お金持ちになる	.164	.034	.163	.726	.116
ビジネスで成功する	.114	.134	.014	.587	.054
企業や団体などで管理職になる	.063	.031	.102	.554	.225
権威的志向（Ⅴ）					
自分の専門分野で第一人者になる	.159	.068	.146	.001	.744
政治的な活動にたずさわる	.144	.027	.133	.051	.707
社会の価値観に影響を与える	.180	.010	.004	.054	.668
自分の専門分野で仲間認められる	.094	.025	.400	.057	.591
因子間相関					
I		II	III	IV	V
II	.50		.25	.52	.69
III		.13		.34	.49
IV			.21		.10
V				.63	

2．学生生活の「充実感」を形成するメカニズム

2.1 「充実感」を規定する要因

「充実感」(「あなたの学生生活は充実していますか」という項目に対する回答：「充実している」「ある程度充実している」「普通である」「あまり充実していない」「充実

していない」の5件法)を規定する要因を明らかにするために、同項目を従属変数、因子分析によって抽出した「満足度尺度」(4変数)「エンゲージメント尺度(学生の学びへの関与・教員の関与)」(4変数)「成長感尺度」(3変数)を独立変数として強制投入法による重回帰分析を行った(表7)。その結果、0.1%水準で有意とされ、標準化係数(β)が±0.1以上ある変数は、満足度尺度の「教育満足」(β=.13)「学生間交流満足」(β=.19)成長感尺度の「コミュニケーションスキル」(β=.19)、エンゲージメント尺度(学生の学びへの関与)の「授業疎遠化」(β=.12)であった。

表7. 充実感の規定要因

従属変数	R ²	独立変数	β
充実感	.25	教育満足	.13**
		学生支援満足	.03
		学生間交流満足	.19**
		施設満足	.02
		社会的対応スキル	.07**
		コミュニケーションスキル	.19**
		アカデミックスキル	.00
		授業疎遠化	.12**
		教員との接触度	.05*
		能動的学習	.04*
教員の関与	.05*		

R²: 自由度調整済み決定係数 **p < .001 *p < .01

2.2 「充実感」を規定する要因が形成されるメカニズム

2.1節で示された変数を「充実感」の規定要因とし、当該要因が形成される形成メカニズムを探索的に検討するため、満足度尺度の「教育満足」と「学生間交流」を従属変数、「満足度尺度」「エンゲージメント尺度(学生の学びへの関与・教員の関与)」「成長感尺度」に、「個人特性(進路選択と価値・志向)」(8変数)を加えた19変数を独立変数として、重回帰分析(ステップワイズ法)を行った。表8に標準化係数(β)が±0.1以上の変数を示したが、「教育満足」と「学生間交流満足」の両方において、「教員の関与」が大きな影響力を持っているのが特徴的である。

表8. 教育満足と学生交流満足の規定要因(βが±0.1以上の変数)

従属変数	R ²	独立変数	β
教育満足度	.34	教員の関与	.37**
		合理的進路選択	.15**
		コミュニケーションスキル	.28**
学生間交流満足	.28	教員の関与	.24**
		合理的進路選択	.14**
		個人的幸福追求志向	.11**

R²: 自由度調整済み決定係数 **p < .001

次に、「性別」「学年」「将来的進路希望(短大卒、短大の専攻科卒、大学・大学院卒、その他に対する回答)」の属性別の特徴を把握するために、三元配置による分散分析を行ったところ、「教育満足」では、「学年」(F(1, 6017) = 6.07, p < .05)と「将来的進路希望」(F(3, 6017) = 4.08, p < .05)に主効果がみられた。「学年」では、1年生(M=35.8, SD=6.2)より2年生(M=36.7, SD=6.9)の方が満足度が高い。「将来的進路希望」では、Tukey法による多重比較の結果、「専攻科卒(M=37.0, SD=6.5)」>「短大卒(M=36.2, SD=6.4)」 「大学・大学院卒(M=35.7, SD=7.3)」>「わからない(M=33.8, SD=6.9)」という順で違いがみられた。

「学生間交流満足」も同様に、三元配置による分散分析を行った。その結果、「性別」「学年」「将来的進路希望」の3要因すべてに主効果がみられた(F(1, 6017) = 7.93, p < .01; F(1, 6017) = 13.1, p < .001; F(3, 6017) = 5.75, p < .01)。「性別」では、男子(M=16.6, SD=3.5)よりも女子(M=17.4, SD=3.5)の満足度が高く、「学年」では、1年生(M=16.9, SD=3.3)よりも2年生(M=17.6, SD=3.7)の方が高い。「将来的進路希望」では、Tukey法による多重比較の結果、「専攻科卒(M=17.6, SD=3.4)」 「短大卒(M=17.3, SD=3.5)」>「大大学・大学院卒(M=16.8, SD=3.9)」 「わからない(M=16.3, SD=3.5)」の順で学生間交流満足度に違いがみられた。

続いて、成長感尺度の「コミュニケーションスキル」とエンゲージメント(学生の学びへの関与)尺度の「授業疎遠化」において、学生の生活・学習習慣の違いが、どのように影響しているのかを把握するために、「あなたは今年度、次の活動に一週間あたりどれくらいの時間を費やしましたか」という項目に対する回答との相関分析を行った。一定の関係性が認められたものを表9に示す。

表9. 「コミュニケーションスキル」「授業疎遠化」と生活・学習習慣の関係(相関係数が±0.1以上の変数のみ)

	生活・学習習慣(一週間あたりに費やした時間)	相関係数
コミュニケーションスキル	勉強や宿題	.14**
	友人との交際	.15**
	授業以外での教師との会話	.19**
	運動やスポーツ	.10**
授業疎遠化	勉強や宿題	.18**
	授業への出席	.11**
	アルバイト	.21**
	携帯電話の使用	.15**
	インターネット上での友人との交流(ブログやチャットなど)	.12**

以上の分析から、学生生活の「充実感」は、「教育満足」「学生間交流満足」「コミュニケーションスキル」「授業疎遠化」といった要因によって規定されることが明らかになった。ここに「教員の関与」は、影響力を持った要因として表れなかったが、「教育満足」と「学生間交流満足」を強く規定する要因であることが示された。これは、教員の学生に対する関与の仕方が、教育満足度や学生間交流満足度を高めることを通じて、全体的な充実感に繋がっていることを示唆する。また、「教育満足」「学生間交流満足」の両変数は、「性別」「学年」「将来的進路希望」といった属性の違いによって満足度が異なっており、短大生全体を一括りにして解釈できないことを示している。一方、「コミュニケーションスキル」や「授業疎遠化」と学生の生活・学習習慣の関係において、何かしら特定の関係性がみられることを想定して相関分析を行ったが、一定の関係性はみられるものの特定の要因との強い関係性は確認されなかった。コミュニケーションスキルの獲得や授業への疎遠化をもたらす要因については、別の要因を考慮した分析が必要になるだろう。

3. 短大生におけるエンゲージメントの構造把握

3.1 多重対応分析による同時布置の検討

次に、短大生の属性（進路決定時期）とのエンゲージメント布置や、短大生の充実感や成長感のエンゲージメントとの布置を描くことを目的とするため、多重対応分析を行った。分析に用いた変数は、属性変数として、「性別」、「学年」、「将来的進路希望」（4値）、「成績」（6値）、「志望順位」（2値）、「受験決定時期」（9値）、「充実感」（5値）である。また、表2の「成長感尺度」の3つの下位尺度「社会的対応スキル」「コミュニケーションスキル」「アカデミックスキル」の尺度得点をパーセントイル順位でわけ、4分位点ごとに（- - -）（- -）（+）（++）としてカテゴリカル変数として分析に加えてある。「社会的対応スキル」については、四分位点21、中央値19、四分位点18、平均19.6、標準偏差2.88であり、21点以上（++）4、20点（+）3、19点（-）2、18点以下（- - -）1となった。「コミュニケーションスキル」については、四分位点19、中央値17、四分位点15、平均17.4、標準偏差2.70であり、19点以上（++）4、18点（+）3、17点16点15点（-）2、14点以下（- - -）1となった。アカ

デミックスキルについては、四分位点20、中央値18、四分位点16、平均17.9、標準偏差2.43であり、20点以上（++）4、19点（+）3、18点17点（-）2、16点以下（- - -）1となった。

そして、表3のエンゲージメント（学生の学びへの関与）尺度で用いた変数に、因子分析の際には除外した「学際的な授業を履修した」「自主的な学習プロジェクトに参加した」「学内のスポーツに参加した」「授業の一環でボランティア活動をした」「インターネットを使って授業課題を受けた」「インターネットを使って授業課題を提出した」「Web上でニュースを読んだ」「Web上でブログを読んだ」「Web上でブログを書いた」「他の学生の学習補助（チューターなど）をした」「短大の教職員に将来のキャリアの相談をした」「授業中に居眠りをした」「取りたい授業を履修登録できなかった」「楽器を演奏した」の質問項目を加え、表4のエンゲージメント（教員の関与）尺度で用いた変数、及び、これは2で因子分析を行っていない尺度であるが、学生の達成に関する尺度（「大学の学生向けサービスを上手に利用する」「大学教員の学問的な期待を理解する」「効果的に学習する技能を修得する」「大学が求める水準に応じて学習する」「時間を効果的に使う」「大学教員と顔見知りになる」「他の学生との友情を深める」の項目）の4件法でとられた変数を「4」「3」を「（+）」に、「2」「1」を「（-）」の2値に変換して、分析変数として加えてある。

その結果が、図1～3である。多重対応分析自体は、変数を同時に全て加えて分析してあるが、見やすさを考慮して便宜上、図1では、属性変数とエンゲージメント（学生の学びへの関与）尺度の同時布置を、図2では、属性変数とエンゲージメント（教員の関与）尺度の同時布置を、図3では、属性変数と学生の達成に関する尺度と別々に表示してある。

結果を見ると、まず属性変数の関係から上下軸の解釈について言及していきたい。まず、第1軸として、先の分析によって尺度化されたもののうち「成長感尺度」の「アカデミックスキル」や「コミュニケーションスキル」の高低を表すものとなり、右にいけばいくほどそれらの成長感が高い（ $\lambda = 390$ 、寄与率が.107、但し λ は特異値）。但し、「社会対応スキル」だけが若干特異な布置になっており、第一象限（図で右上）から第三象限（図で左下）にわたり

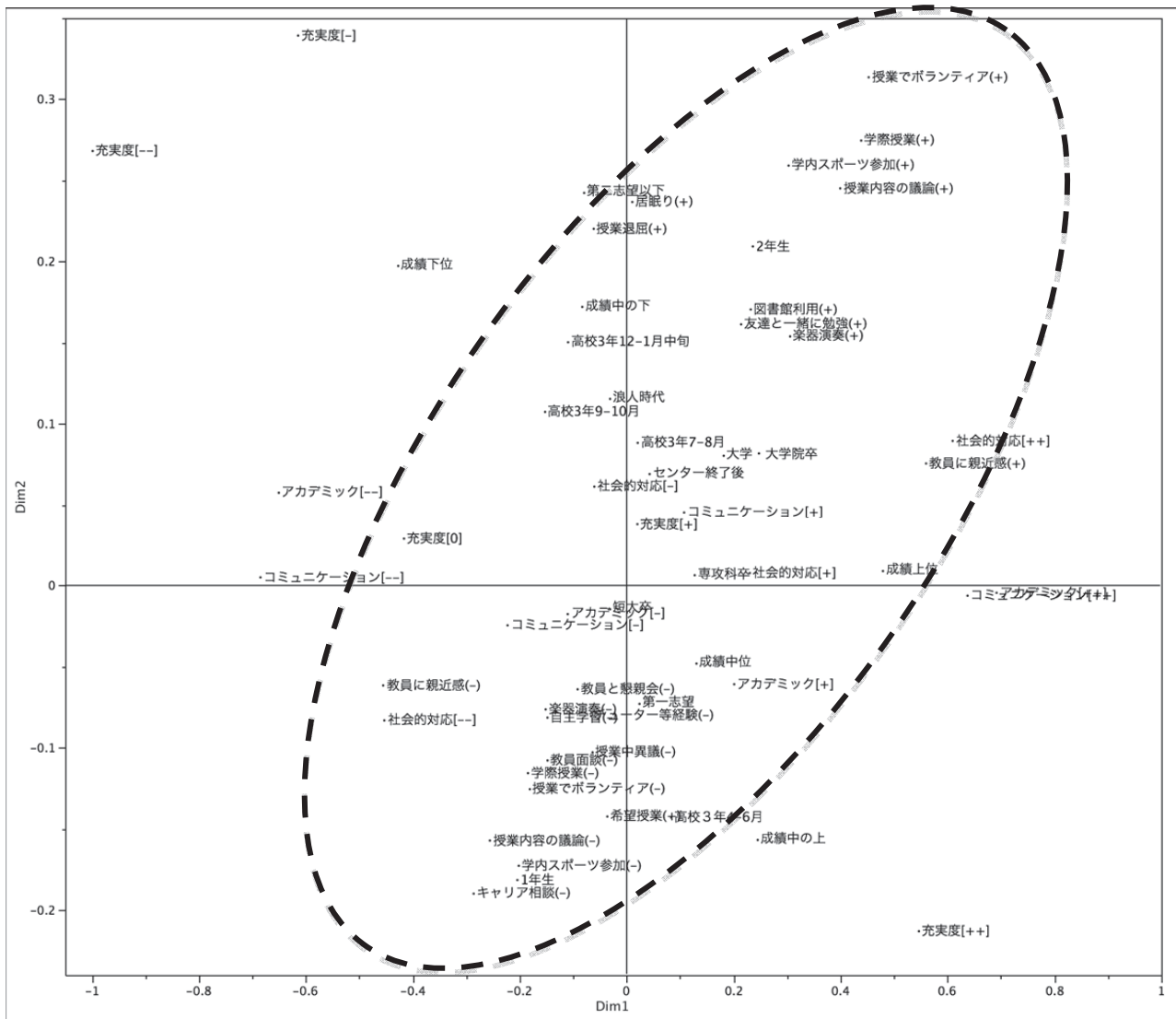


図1 エンゲージメント(学生の学びへの関与)尺度項目と学生の充実感・成長感の同時布置
 (第1軸: λ (特異値) = 390、寄与率: .107 第2軸: λ (特異値) = 254、寄与率: .045)

高低となっていることが窺えるが、これは後述するようにエンゲージメントの関係を示唆するものである。次に、第2軸は、属性項目のうち「学年」の高低を表すものとなり、上が主に2年生、下が主に1年生、その他の属性変数で上下に来ているものと言え、上が「第二志望以下」で志望決定時期が遅く、下が「第一志望」で志望決定時期が早い学生が布置されていたりする布置である($\lambda = 254$ 、寄与率: .045)。その他の属性項目の布置としては、第二象限(図でいう左上)に「充実感」をあまり感じておらず、「成績」が下位のものが布置されており、第四象限(図でいう右下)にその逆の高い「充実感」を感じており、「成績」が上位のものが布置されている。つまり、第二象限(図でいう左上)から第四象限(図でいう右下)にいたる対角線

上に左上から右下にいけばいくほど、充実感が高まり成績が上位になっていく。

これらの二次元の布置のもとで「エンゲージメント(学生の学びへの関与)」(図1)、「エンゲージメント(教員の関与)」(図2)、「学生の達成に関するもの」(図3)という3つの観点の項目を図1~3でその布置をみても、図1の「エンゲージメント(学生の学びへの関与)」では、第一象限(図でいう右上)に「関与あり」が第三象限(図でいう左下)に「関与なし」と布置されていることがわかり、第二象限(図でいう左上)から第四象限(図でいう右下)にいたる対角線上に左上から右下にいけばいくほど、充実感が高まり成績が上位になっていく、成績充実感とは必ずしもパラレルではないことが分かる。

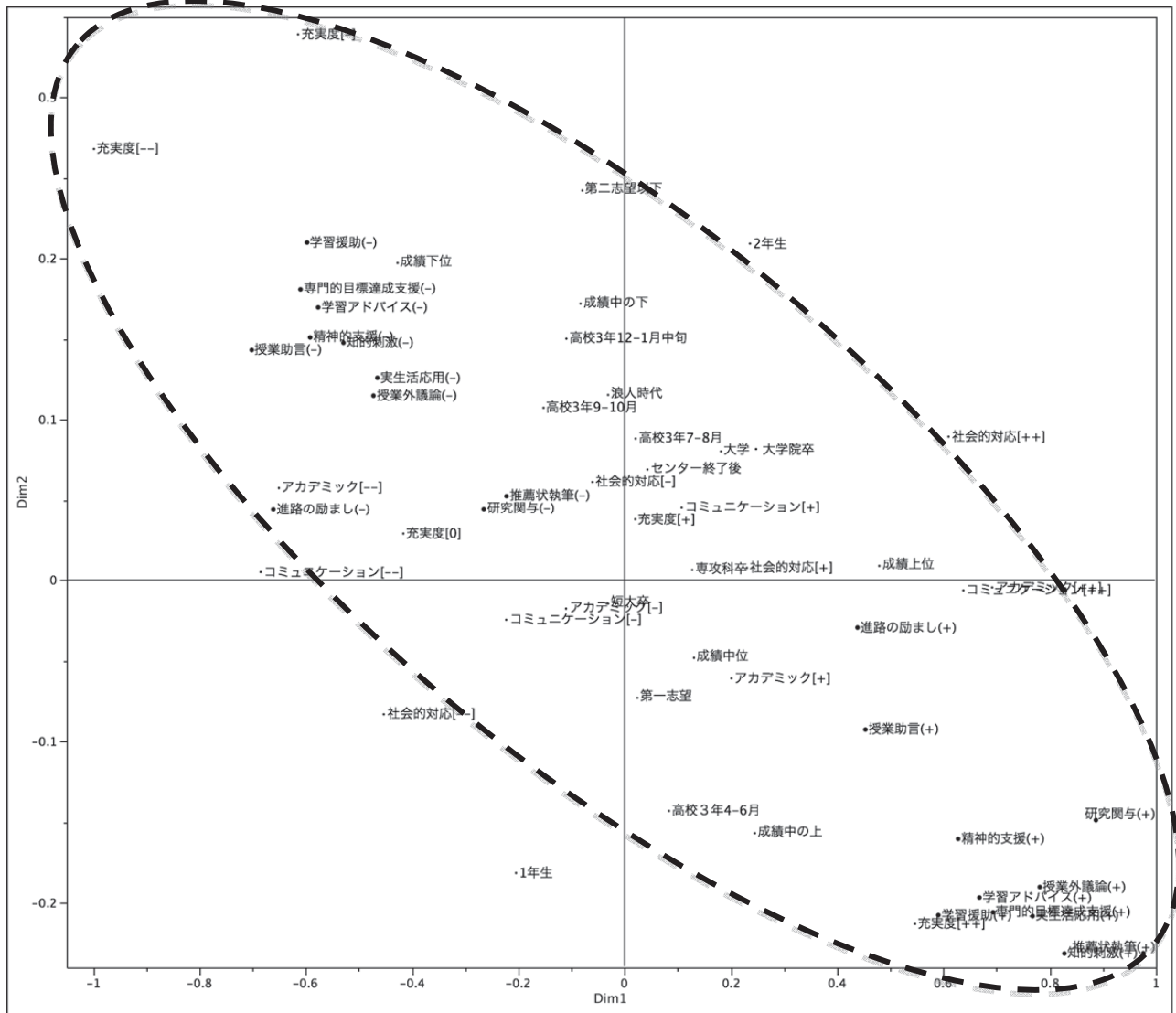


図2 エンゲージメント(教員の関与)尺度項目と学生の充実感・成長感の同時布置

その他の図2の「エンゲージメント(教員の関与)」及び、図3「学生の達成に関するもの」の項目については、興味深いことに、「関与なし」「達成なし」が第二象限(図でいう左上)に、「関与あり」「達成あり」が第四象限(図でいう右下)に布置されており、完全に成績や充実感と平行になっていることが分かった。

3.2. エンゲージメントと「充実度」の関係性

以上の分析から、短大生のエンゲージメントは「充実感」とどのような関係を持っているのかという構造が見えてくる。即ち、図2の「エンゲージメント(教員の関与)」及び、図3「学生の達成に関するもの」の項目については、「関与なし」「達成なし」が第二象限(図でいう左上)に、「関

与あり」「達成あり」が第四象限(図でいう右下)に布置されており、短大での成績や充実感と平行である。このことから、第一志望で成績が良い学生ほど、短大内で教員の関与を受けており、且つ、「大学の学生向けサービスを上手に利用する」「(短期)大学教員の学問的な期待を理解する」「効果的に学習する技能を修得する」「(短期)大学が求める水準に応じて学習する」「時間を効果的に使う」「大学教員と顔見知りになる」の項目に肯定的に答え、「充実感」を抱いている学生であることがわかる。逆に、第二志望以下で短期大学に入学した成績の悪い学生ほど、短大内で教員の関与を享受しておらず、「大学の学生向けサービスを上手に利用する」「(短期)大学教員の学問的な期待を理解する」「効果的に学習する技能を修得する」

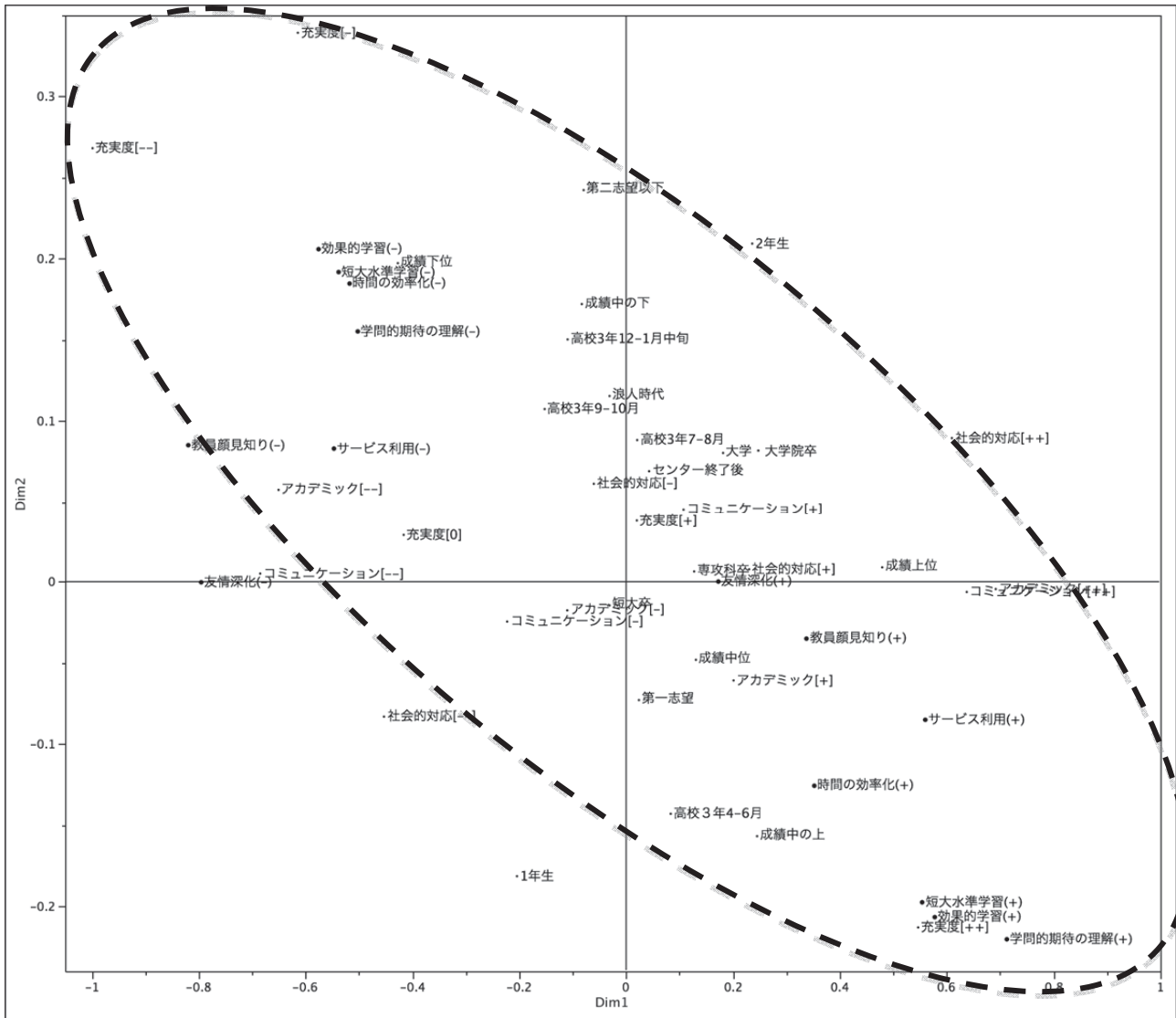


図3 学生の達成に関する尺度項目と学生充実度・成長感の同時布置

「(短期)大学が求める水準に心えて学習する」「時間を効果的に使う」「大学教員と顔見知りになる」の項目に否定的に答え、「充実感」を得ていない学生であることが分かる。

一方、図1の「エンゲージメント(学生の学びへの関与)」に関して言えば、上記と異なる構造を持っており、第一象限(図でいう右上)に「関与あり」が第三象限(図でいう左下)に「関与なし」と布置されていることがわかり、第二象限(図でいう左上)から第四象限(図でいう右下)にいたる対角線上に左上から右下にいけばいくほど、充実感が高まり成績が上位になっていく、成績や充実感とは必ずしもパラレルではないことが分かる。このことをどう解釈するかが重要であるが、多重対応分析の結果を見る限り、

「エンゲージメント(学生の学びへの関与)」の中でも、「授業の一環でボランティア活動をした」「学際的な授業を履修した」「学内のスポーツに参加した」「授業の内容について他の学生と議論した」「研究や宿題のために図書館の資料を利用した」「他の学生と一緒に勉強した」「教員に親近感を感じた」の項目に肯定的に答えた、比較的アクティブに短大生活を送った学生は、志望決定時期の遅い、第二志望以下で、短大での成績の良い2年生の学生であることが分かる。逆に、「エンゲージメント(学生の学びへの関与)」の中でも、「短大の教職員に将来のキャリアの相談をした」「学内のスポーツに参加した」「授業の内容について他の学生と議論した」「授業の一環でボランティア活動をした」「学際的な授業を履修した」「オフィスアワーなどの時

間に教員と面談した」「授業中、教員の考え方や意見に異議を唱えた」「自主的な学習プロジェクトに参加した」「教員に親近感を感じた」「教員とその自宅や飲食店で懇親会を持った」の項目に否定的に答えた学生が、志望決定時期の早い、第一志望で、短大での成績が中位から下位の学生であることが分かる。

つまり、例え、第二志望以下で短大に入学した学生の中でも、進学アスピレーションにおける「再加熱」状態になったのか、短大入学以後の学びへの関与が大きく、アクティブな短大生活を送っているものがあるが、「教員の親近感」の項目が近くに布置されており、アクティブな短大生が「教員の親近感」を抱くのか、「教員の親近感」を抱いたからアクティブな短大生になり得たのか、これらの因果の方向までは統計の性質上言及できないが、志望順位が低かったとしても「教員の親近感」が短大生活の充実に大きな影響を与えている可能性があることが示唆される。更に注目すべきは、「教員の親近感」(+)と「社会的対応スキル」(+ +)との布置が近く、「グローバルな問題の理解」「国民が直面する問題の理解」「地域社会が直面する問題の理解」「異文化の人々と協力する能力」「異文化の人々に関する知識」「外国語の運用能力」などの「社会的対応スキル」が在学中に伸びたと答えたものが、「教員への親近感」を感じたと答えており、こうした「アカデミックスキル」や「コミュニケーションスキル」よりも一歩進んだ学修成果に対しても、教員要因が効いていることも示唆される。

4. 考察 - エンゲージメントの「二段階」構造と短期大学における「教員」要因の重要性

短期大学生のエンゲージメントに関して総括すれば、第一に、短大生活の「充実感」は「教育満足」「学生間交流」「コミュニケーションスキル」「授業疎遠化」といった要因に規定されている、第二に、「教育満足」「学生間交流」の規定要因は「エンゲージメント(教員の関与)」である、第三に、「エンゲージメント(教員の関与)」、及び、「学生による達成」の有無が、短大での成績や充実感の有無と平行であり、第四に、第二志望以下の学生がアクティブであるか否かが「教員への親近感」の有無と平行であると指摘できる。

このことから少し考察をしてみたい。短期大学におけるエンゲージメントを考えたとき、学生に短大生活を充実さ

せ、学修成果をあげさせるためには「教員が関与すべきである」という単純な話ではないということを描き指しておかねばなるまい。1つには、大学生のそれと同様に、短大生の「充実感」は何も1つに規定されるものではなく、「教育満足」「学生間交流」「コミュニケーションスキル」「授業疎遠化(でないこと)」のように多くの構成概念を持つものである。その際に、直接、「教員」要因は出てこない。つまり、「エンゲージメント(教員の関与)」を高めたところで短大生は充実してくれない。ただ、「教育満足」「学生間交流」の規定要因が「エンゲージメント(教員の関与)」であり、その影響力が大きいことを鑑みれば、「エンゲージメント(教員の関与)」を高めることは、「教育満足」や「学生間交流」の範囲で部分的に貢献することは間違いのない。

一方で、3の多重対応分析結果から、エンゲージメント項目の布置を細かく見ていくと、「エンゲージメント(学生の学びへの関与)」がそのまま充実感や成長感、そしてその結果としての成績と結びついていないことも分かる。確かに、「エンゲージメント(学生の学びへの関与)」は2年生になればなるほど高まる。そのこと自体は、学生も短大生活で経験を積むことから至極当然の回答であるし、このことは、教員も含めて教育機関としての鋭意努力でコントロールできる範囲内である。だが、それだけでは短大生のアクティブな学びまでには高まるとはいかないところが興味深い。「エンゲージメント(教員の関与)」が充実感や成長感、そしてその結果としての成績と平行であることを踏まえれば、短大教員の関与が充実感や成長感、その結果としての成績とは結びついて、そこから先の「エンゲージメント(学生の学びへの関与)」に結びつくとは限らない。短大生の中で、「エンゲージメント(学生の学びへの関与)」を積極的に行っている学生群が、第二志望以下で志望決定時期が遅いが短大成績の良い学生であることを踏まえれば、短大生活に何らかの意味を見だし、進学アスピレーションにおける「再加熱」状態になった学生と推察され、そこに「教員への親近感」が関与した可能性が指摘できる。つまり、「エンゲージメント(教員の関与)」は教員や機関からの働きかけであるが、それが学生のなかで「教員への親近感」に変わったとき、短期大学独自の「教育力」の規定要因として「教員」要因が生じてくるのではないだろうか。そして、そのことは、「アカデミックスキ

ル」や「コミュニケーションスキル」よりも一歩進んだ学修成果であるところの「社会的対応スキル」を高める結果にも繋がっていく。「教員への親近感」など大規模な第三段階教育機関と比して密接なコミュニケーション環境が用意しやすい短期大学独自の「教育力」の規定要因として「教員」要因は注目に値するのは、単に、機関として「エンゲージメント(教員の関与)」を施しているからではなく、それが学生のなかで「教員への親近感」に変わったときに初めて、短期大学の「教育力」が実証されるからである。このことこそ、短期大学におけるエンゲージメントにおいて「二段階」構造を主張するゆえんである。

参 考 文 献

- 小方直幸(2008)「学生のエンゲージメントと大学教育のアウトカム」『高等教育研究』11、45-64頁。
- 財団法人短期大学基準協会・JCIRP 短期大学学生調査チーム(研究代表:山田礼子)(編)(2009)『短期大学学生に関する調査研究 2008年 JJCSS 調査全体結果報告』1-91頁。
- 財団法人短期大学基準協会・JCIRP 短期大学学生調査チーム(研究代表:山田礼子)(編)(2010)『短期大学学生に関する調査研究 2009年 JJCSS 調査全体結果報告』1-82頁。
- 白川佳子(2007)「第3章 進学キャリア」『短期大学卒業者のキャリア形成に関するファースト・ステージ論的研究』60-68頁。
- 高島正夫・館昭(編)(1998)『短大ファーストステージ論』、東信堂。
- 吉本圭一・安部恵美子(2007)「第1章 研究の課題と科研の概要」『短期大学卒業者のキャリア形成に関するファーストステージ論的研究』2-20頁。
- Kuh,G.D., (2003), "What We're Learning About Student Engagement from NSSE", Change, Vol. 35, Num. 2, pp.24-32.
- Kuh,G.D., (2009), "The National Survey of Student Engagement: Conceptual and Empirical Foundations", New Directions for Institutional Research, Vol. 141, pp.5-20.
- Umbach, P.D. & Wawrzynski, M.R., (2005), "Faculty to Matter: The Role of College Faculty in Student Learning and Engagement", Research in Higher Education, Vol. 46, Num. 2, pp.153-184.

【研究ノート】

アメリカにおける短期高等教育無償制

- アメリカ大学保証、テネシー州保証、短期大学無償制オプションの政策分析 -

Free Charge System of Short-Term Higher Education in the United States:

A Policy Analysis of America's College Promise, Tennessee Promise and F2CO

相原 総一郎

Soichiro AIHARA

要旨 本研究では、アメリカの短期高等教育無償制について3つの政策を分析する。それは、オバマ大統領のアメリカ大学保証、テネシー州のテネシー州保証、そしてゴールドリック＝ラブラの短期大学無償制オプションである。3つの政策は短期高等教育を普遍化する点では同じである。しかし、政策の目的セットは異なる。アメリカ大学保証は、高等教育の機会均等と経済発展、そして大学教育改革が目的である。テネシー州保証は、州の経済発展と高等教育の普及が目的である。それは、州による「55の達成」のキャンペーンの一部でもある。短期大学無償制オプションは、短期の大学教育を完全に無償にすることが目的である。政策の目的セットの違いから、奨学金の性格や学生、大学、州や地域（連携団体）等の要件は異なる。そして、各々の政策に特徴的な課題がある。アメリカでは社会の変化に対応して、社会資本として短期高等教育の基盤を強化しようとしている。同様の变化に直面する日本も学ぶべき点は多い。

キーワード 高等教育無償制、アメリカ大学保証（America's College Promise）、テネシー州保証（Tennessee Promise）、短期大学無償制オプション（F2CO）

1. はじめに

2015年1月8日木曜日の夕方、オバマ大統領は、「学ぶ意欲があるものすべてに、コミュニティ・カレッジの最初の2年間を無償にする（What I'd like to do is see the first two years of community college free for everybody who's willing to work for it.）」と述べたビデオメッセージを大統領専用機エアフォースワンからフェイスブックに投稿した（White House 2015）。そして、翌日、テネシー州ノックスビルにあるペリシッピ・ステート・コミュニティ大学においてアメリカ大学保証（America's College Promise）と名付けら

れた短期高等教育の無償制政策を表明した（White House, Office of the Press Secretary 2015）。

オバマ大統領の短期高等教育無償制の提案は、すぐさまアメリカ社会に大きな反響を引き起こした。高等教育新聞から主な懸念についてみれば、次のような4点である（Andy Thomason 2015）。第一に政治的可能性である。議会は共和党が多数派を形成しているため、いかなる立法措置も共和党の賛成が必要である。オバマ政権は超党派的に提案しているが、予断を許さない。第二に政策的妥当性である。たとえば、現行のペル奨学金でも財政援助が必要な学生については、コミュニティ・カレッジの授業料は事実上、無償である。したがって、提案された無償制は4年制大学に進学するはずの学生をコミュニティ・カレッジに進学させることになるかもしれない。第三は高等教育システ

* 著者紹介

愛知教育大学教員養成連携センター研究員
〒448 8542 愛知県刈谷市井ヶ谷町広沢 1
Tel : 0566 - 26 - 2299
e-mail : aihara@aecc.aichi-edu.ac.jp

ムに由来する懸念である。コミュニティ・カレッジはアメリカの学生の4割が在籍する大きなセクターである。しかし、アメリカの高等教育には、設置者や規模、そして建学の理念などが異なる多様な大学が存在する。そのため、コミュニティ・カレッジをどうしてことさらに強調するのが懸念されている。そして最後に、経費の問題である。オバマ大統領の提案によれば、このプログラムには10年間で600億ドルが必要になる。連邦政府は、平均経費の4分の3を支出して、残りの4分の1はプログラムに参加する州が支出する。しかし、「平均経費」の意味する内容や、このプログラムに参加しない州の学生は無償制の恩恵を受ける手立てはないのか等、不明な点が残されている。

オバマ大統領が提案するアメリカ大学保証は、細部について、まだ示されていない。しかし、テネシー州では、この政策の先駆けとなるテネシー州保証 (Tennessee Promise) を2015年から始めている。また、ゴールドリック＝ラブ (Goldrick-Rab) ら研究者は、無償制政策の理念となる短期大学無償制オプション (F2CO: Free Two Year College Option) とよばれる政策を提案している。そこで、本研究では、3つの短期高等教育無償制について、それぞれの政策を分析する。その観点は、(1)政策の目的、(2)奨学金の性格、(3)学生の要件、(4)大学の要件、(5)州や地域などの要件である。そして、特徴的な課題を提示する。分析の前に、それぞれの高等教育無償化政策を概観する。

2. アメリカ大学保証 (AMERICA'S COLLEGE PROMISE)

オバマ大統領は2015年1月9日、資料1のように、アメリカ大学保証と呼ばれる短期高等教育無償制を表明した (White House, Office of the Press Secretary 2015)。

資料1

大統領計画：2年間の大学教育を高校と同じように無償で普遍的なものにする

2020年までに、推定で求人35パーセントは、少なくとも学士を必要とし、30パーセントは、いくらかの大学教育や準学士が必要になる。アメリカの大学生の40%は、学生が費用負担できる授業料で、開放制の入学方針と通学に便利な場所に立地する1,100校以上のコミュニティ・カレッジに在籍している。コミュニティ・カレッジは、中高年や就労者、補習教育を必要とする学生や、パートタイムだけで履修できる学生にとって、とても重要である。多く

の学生に、コミュニティ・カレッジは学問課程と4年制大学で学士を取得するための費用負担が可能な進路を提供している。コミュニティ・カレッジはまた、看護、医療情報技術、そして高度な製造業等の分野で、その地域の経済的ニーズに応える特色ある訓練プログラムを雇用者と連携して開発できる独自の位置にある。

アメリカ大学保証の提案は、責任ある学生のために授業料負担を免除しようとする州と新しい連携を築いて、同時により多くの学生が最低2年間の大学教育を修了できるように重要な改革を推進することである。授業料の無償化と一体であるコミュニティ・カレッジの教育経験の再構築は、在籍者数、学業継続者数、そして課程の修了者の4年制大学への編入者数や就職者数の増加をもたらす。プログラムの詳細は、次のとおりである。

学生の学業に対する要請とすべてのアメリカ人のための大学経費の削減 授業料を免除される学生は、少なくともハーフタイム (フルタイムの半分) で大学に進学しており、GPAで2.5点以上の学業成績を修め、着実に課程を学修していること。これらの学生は、4年制大学で学士取得に必要な学問単位の半分、あるいは好条件の仕事に就くための資格や準学士を取得できること。

質の高いコミュニティ・カレッジの構築 コミュニティ・カレッジは以下のいずれかの課程を提供すること。(1)地元の公立4年制大学への編入に完全に対応する学問課程。学生が4年制大学で学士を取得するために必要な単位の半分の取得する機会を与えること。(2)卒業率が高い、雇用者が求める学位や資格の取得になる職業訓練課程。大学は、さらに、学生の学修成果を改善するために見込みのある、証拠に依拠した大学改革をすること。たとえば、ニューヨーク市立大学による効果的な準学士課程加速度研究 (Accelerated Study in Associate Programs) があげられる¹⁾。そのプログラムは、学生の学業継続や学位取得を改善するために、大学が授業料や教科書代、通学費などの経済的支援や、学業への助言や学生のニーズに合った課程を提供している。確かな州との責任の共有 連邦政府の補助金は、コミュニティ・カレッジの平均費用の4分の3をまかなう。プログラムに参加する各州は、対象学生のコミュニティ・カレッジの授業料を無償にするために必要な残りの補助金を拠出すること。すでに多額の投資をしており、学生に少ない授業料しかもめていない州では拠出額は少なくなるが、参

加するすべての州は、このためのマッチング・ファンドを設置すること。各州はまた、高等教育への既存の投資を継続することを怠らないこと。そして、教育課程の重複や補習教育の提供を減らすために、高校、コミュニティ・カレッジ、そして4年制大学と調整すること。さらに、補助金のかなりの部分を、在籍数だけでなく、実績に依拠して交付すること。各州は、質の高いコミュニティ・カレッジの教育提供を増やしたり、4年制公立大学の費用負担能力を改善したり、アウトリーチや早期介入を通じて、学生が大学教育を受けるための準備状況を改善するために、その資源を自由に使える。

3. テネシー州保証 (TENNESSEE PROMISE)

オバマ大統領の短期高等教育無償制に先駆けて、テネシー州では2015年から独自の無償制、テネシー州保証が始まっている。高校の進路カウンセラー用に作成されたガイドによれば、それは以下のようなものである (Tennessee Promise 2015)。

資料2

ハズラム (Haslam) 知事の高校進路カウンセラーへの説明

テネシー州のハズラム知事 (共和党) は、高校のカウンセラーへの挨拶で、この施策を次のように説明している。

今年2月、私はテネシー州の高校卒業生が州のコミュニティ・カレッジや専門学校から2年間の教育を受けて資格や学位を授業料や義務的費用は完全に無料で取得できるようにする計画を提案しました。議会は4月に、この計画を承認し、私たちはこの施策を2015年の高校卒業生から始めようとしています。

テネシー州保証は、「55の達成 (Drive to 55)」キャンペーンの重要な一部です。それは、2025年までにテネシー州民の55%が高等教育による資格や学位をもつようにする取り組みです。この目標の達成は、州の高品位な労働力や将来の経済にとって重要です。テネシー州保証は、最終奨学金 (a last-dollar scholarship) です。それは、他のすべての財政援助を受けた後の授業料や義務的費用に支払われます。そして、テネシー州のコミュニティ・カレッジ13校と応用技術カレッジ27校で利用できます。さらに、準学士課程を提供する公立および私立の4年制大学では授業料の一部として支払われます。

高校最終学年の生徒は、11月1日までテネシー州保証

に申請できます。この期日設定は、どのように保証奨学金が利用できて、どのように申請するのか、すみやかに高校最終学年の生徒と話し合う必要があることを意味します。

私たちは、高校カウンセラーの皆さんが、生徒の将来の大学やキャリアの意思決定について、唯一ではないにしても、もっとも貴重な情報源の一つだということを知っています。私たちの希望は、このガイドが、テネシー州保証とその活用について、カウンセラーの皆さんが生徒やそのご家族と面談される際のお役に立つことです。

テネシー州の生徒への皆さんのご努力とご献身に感謝します。皆さんは、テネシーの生徒と家族に将来の機会をつくられています。

資料3

テネシー州保証の概要

高校カウンセラー向けのガイドによれば、テネシー州保証の概要は次のようである。

テネシー州保証とは何か テネシー州保証は、テネシー州の高校卒業生への財政援助プログラムです。2015年から始まるコミュニティ・カレッジや専門学校の2年間の授業料を無料にします。この施策では、有資格の学生に最終奨学金を交付します。最終奨学金とは、ペル奨学金、テネシー教育宝くじ奨学金 (TELS) やテネシー学生援助給付金 (TSAA) ではまかなえない授業料と義務的費用をまかなう奨学金のことです。学生の財政的負担を取り除くことも重要ですが、テネシー州保証の重大な要素は、プログラムに参加する学生が高等教育機関に進学するとメンターから個別にガイダンスを受けることです。地元の連携団体が、テネシー州保証に参加する学生すべてがメンターをもつようにします。学生がテネシー州保証を利用するには連携団体と参加しなければなりません。

学生の申請要件 テネシー州保証の奨学金を受けるために、学生は以下の要件を満たさなければなりません。

- ・テネシー州の住民である
- ・テネシー州の適格認定を受けた高校を卒業する、またはテネシー州のホームスクールの課程を修了する。あるいは、19歳になるまでに高等学校卒業程度認定試験 (GED: General Educational Development) か、HiSET: High School Equivalency Testing) の卒業証書を取得する。
- ・テネシー州の適格認定を受けた大学やプログラムに在籍して、高校卒業後の秋からフルタイムで登校すること (応

用技術カレッジに進んだ学生は、高校卒業後の夏から在籍する)。

- ・テネシー州保証の申請を www.TNPromise.gov でする。
 - ・次に示す入学までの期日と要件をみたく。
- プログラムの要件 学生がプログラムに参加するには、以下の期日と要件を満たしてください。
- ・11月1日まで
テネシー州保証奨学金を www.TNPromise.gov で申請する。
 - ・2月15日まで
連邦学生奨学金の無料申請を www.fafsa.gov でする。
 - ・3月1日まで
提携団体による第1回目の指定会合に出席する。
 - ・5月31日まで
提携団体による第2回目の指定会合に出席する。
 - ・春の期間
適格機関に志願する、そして入学登録をする。
(提携団体は2月15日までに志願を勧めることがある)
 - ・新学期の授業始業日まで
8時間の地域貢献活動を終える。
(提携団体は地域貢献活動を終える期日を早めてもよい)
- 大学に進学したら、学生は奨学金の受給資格を維持するために、以下の要件を満たさなければなりません。
- ・良好な学業成績を維持する。それは、コミュニティ・カレッジ、4年制大学、テネシー州応用技術カレッジでGPA2.0点相当以上の学業成績を修めることです。
 - ・11月1日までにテネシー州保証の更新申請をする。
 - ・学期ごとの始業日までに8時間の地域貢献活動を終える。
 - ・2月15日までにプログラム参加者は毎年、連邦学生奨学金のための無料申請をする。
- 基金の管理 テネシー州保証奨学金は、テネシー学生支援法人(TSAC)が管理します。プログラムのメンターと地域貢献活動の部分は、各群の長や執行委員が指定する提携団体が担当します。学生がテネシー州保証を www.TNPromise.gov で申請すると、それぞれ提携団体がプログラムの要件とメンターの割り当てをします。学生は直接にテネシー州保証から現金を受け取ることはありません。ペル奨学金やテネシー教育宝くじ奨学金(TELS)、テネシー学生援助給付金(TSAA)を利用する学生は、プログラムのすべての要件を満たすことができれば、テネシー学生支

援法人が授業料と義務的費用の残り経費の奨学金を直接に機関に支払います。

提携団体 テネシー州保証のメンターの部分は、アメリカの他の州の財政援助プログラムと比べて、本プログラムの顕著な特徴です。テネシー州の各群の長が指定する提携団体は、学生へのメンターの提供を含めて、テネシー州保証を管理するテネシー学生支援法人と共同で働きます。それらは、以下のようです。

- ・メンターのサービスを提供する。
- ・テネシー州保証がもつめる会合を開催する。
- ・学生による地域貢献活動を承認し、連絡する。
- ・テネシー州保証の奨学金交付の要件をすべて満たした参加者をテネシー学生支援法人に連絡する。
- ・テネシー州保証に対する提言のネットワークを築くために地域でテネシー州保証諮問協議会を設立する。

地域貢献活動 地域貢献活動は、テネシー州保証の重要な構成要素です。プログラムに参加する学生は、学期ごとに、その学期が始まるまでに最低8時間の地域貢献活動を行います。提携団体は、地域貢献活動のガイドラインを事前に学生に提供します。そして、学生が貢献活動の要件を満たしたことを記録し、連絡する責任があります。

地域貢献活動については、学生は、提携団体が設けたガイドラインに沿った地域社会の利益になる活動であり、次の分類のどれかに該当しない活動であれば、選ぶことができます。

- ・高校卒業以前にした地域貢献活動
- ・支払いや何らかの報酬を得る仕事
- ・家族に直接の利益になる仕事

テネシー州保証では、ハズラム知事の高校の進路カウンセラーへの挨拶にあるように、プログラムの対象は、州に13校あるコミュニティ・カレッジだけではない。27校の応用技術カレッジ(TCAT: Tennessee Colleges of Applied Technology)の他に、部分的な補助になるが、準学士課程を提供する公立および私立の4年制大学も対象である。

応用技術カレッジは、英語名称にCollegeとあるが、準学士の学位は授与しない、職業や技術の教育に特化した中等後教育機関である。以前は、テネシー技術センター(Tennessee Technology Centers)と呼ばれていた²⁾。進路カウンセラー用のガイドでは、次のように応用技術カレッジを説

表1 現行制度と短期大学無償制オプションの比較

	現行制度	短期大学無償制オプション(F2CO)
学生へのメッセージ	奨学金を申請してください。あなたに援助が必要ななら、大学教育の費用を「負担可能」にします。	あなたの公立大学1年次と2年次の教育は無料です。
学費の支払い		
授業料	必要のある学生だけ大部分が奨学金で支払われる。	連邦政府はすべての学生に財政援助する。また、低所得層の学生を受け入れている大学には実績に応じて追加の財政措置をする。大学は授業料を徴収しない。
諸費用	必要のある学生だけ奨学金で支払われることもある。	徴収できない。すべての経費は授業料と一括して、承認を受けなければならない。
教科書・学用品	必要のある学生だけ奨学金で支払われることもある。	州が大学の平均経費にもとづいて財政援助する。
生活費	貸与奨学金(ローン)や勤労就学の奨学金でまかなう。	州と地域による地元の生活賃金による雇用で15時間/週に等しい給付金。 連邦による地元の生活賃金による雇用で15時間/週に等しい勤労就学奨学金。 連邦による地元の生活賃金による雇用で5時間/週に等しい貸与奨学金。補助はないが、収入に応じて返済可能で、破産時は返済義務を負わない。
必要な条件		
学生	奨学金を申請すること、借りること、キャンパスの内外で働くこと。	在籍すること。週あたり15時間までの勤労就学プログラムで働いたり、生活費を借りることもできる。
大学	(1) 経費：授業料で徴収するものには州の承認が必要である。それ以外の多くは承認の対象でない。	(1) 経費：徴収する授業料の根拠を示して承認を受けなければならない。
	(2) 入学：州の承認による大学の裁量。	(2) 入学：大学は開放制か選抜制のどちらかの入学方針を選ぶことができる。選抜制を選んだ場合は、社会的に不利な学生の入学率と卒業率のデータを収集して、報告しなければならない。
		(3) 寮費と食費：課金される1人あたり学生の価格は、負担可能な住居費としての地元の標準価格を越えてはならない。
地域や企業	(1) コミュニティ・カレッジのための財産税は州による承認を前提とする。 (2) 雇用者による授業料援助の提供は自由である。	生活費をまかなう給付金に必要な経費の少なくとも10%を寄付する協力をしなければならない
州	(1) 大学への歳出を自由にきめられる。	(1) 上記のように教科書、学用品、生活費に財政援助をしなければならない。
	(2) 奨学金への歳出を自由にきめられる。	(2) 公立大学の質を確保するために改訂したスタンダードで適格認定をする。
		(3) 学生が大学の編入を容易にできるようにする。
連邦政府	財政援助は、必要が認められる学生だけに、10%税額控除、贈与奨学金、貸与奨学金、勤労就学奨学金で提供される。	(1) 在籍する学生数をもとに授業料が大学に直接に支払われる。また、学生の生活費を勤労就学奨学金で援助する。 (2) 補助のない貸与奨学金を提供する。

出所：Sara Goldrick-Rab and Nancy Kendall (2014) *Redefining College Affordability: Securing America's Future with a Free Two Year College Option*, Table 2, p.20.

明している。

「発展する労働市場で求められる技術スキルと専門訓練を労働者が得るため、技術的訓練を提供するテネシー州の機関。応用技術カレッジの課程を修了した学生は、資格や産業認証を得ることができる。」(Tennessee Promise 2015:10)

次に公立4年制大学については、テネシー州高等教育委員会(Tennessee Higher Education Commission)によれば、テネシー州には州立4年制大学が10大学ある³⁾。準学士課

程を提供する大学は、オースティン・ピー州立大学(Austin Peay State University)とテネシー州立大学(Tennessee State University)の2大学である。テネシー州立大学は、テネシー州の州立大学のなかで唯一の歴史的黒人大学(HBCU)である。テネシー州の評議会が公表する授業料とその他費用によれば、州住民のコミュニティ・カレッジの授業料は3,702ドル、応用技術カレッジの授業料は3,195ドルである。一方で、州立4年制大学の授業料は6,198ドルから7,410ドルの間である⁴⁾。単純に計算すれば、テネ

シー州保証で進学した学生には、2,500ドルから3,700ドルの授業料が発生する。

また私立4年制大学については、テネシー州高等教育委員会によれば、テネシー州には34大学がある⁵⁾。進路カウンセラー用のガイドによれば17大学が準学士課程を提供する⁶⁾。したがって、テネシー州にある私立大学の半数がテネシー州保証に参加している。ちなみに、私立大学のひとつアクイナス大学 (Aquinas College) は、1928年に聖セシリア師範学校 (Saint Cecilia Normal School) として修道女院に設立された。1961年にアクイナス短期大学になり、1994年に4年制大学に改組した。2012年からは修士課程も提供する⁷⁾。U.S. News and World Reportの大学ランキングで、2014年の「南部地域の最良15大学」の第14位になっている。全米教育統計センターのカレッジ・ナビゲーターより、2013 - 2014年の授業料と諸費用は平均20,550ドルである。そして、授業料と諸費用に寮費や食費、教科書代や学用品代等を加え、奨学金を差し引いた純経費は平均20,153ドルである。単純に計算すれば、テネシー州保証で進学した学生には、15,000ドルを越える学費が発生する。

4. 短期大学無償制オプション (F2CO)

ゴールドリック＝ラブは、ウィスコンシン大学マジソン校の教育政策と社会学の教授である。彼女は短期高等教育無償制の強力な提唱者で、オバマ大統領のアメリカ大学保証の政策にも影響を与えている。彼女らが提案する短期大学無償制オプション (F2CO: Free Two Year College Option) と呼ばれる短期高等教育無償制は、完全な無償制である。それは、無償制の理念型を形成する。その政策の目的は、ルミナ財団の援助を受けて作成された報告で、次のように説明されている。

「大学の費用負担政策 (College affordability policy) は、大学教育を求めるすべての勤勉なアメリカ人のために、実力主義、安定、安全、そして危険の少ない進路を提供する政策に焦点をあわせて発展する必要がある。アメリカは、長い間、機会を共有する理想の場所であった。それは、大学の費用負担の問題は、単に自分の子どもたちが進学する費用負担力があるかだけでなく、他の人の子どもたちが彼らや彼らの家族の安定を損なうような苦しみをもたらすことなく進学する費用負担力があるかどうかを意味する。費

用負担能力 (affordability) は、公正な扱いが中心的な関心事である民主主義社会における教育の役割を理解する上で、その中心にある。それは勤勉が成功する機会に反映され、さらに私たちの集团的改良に貢献することを確実にするために重要である。そして、最終的には、ほぼすべての学生がなんらかの資格を修了しようとして大学に来る時代において、費用負担能力とは、資格のある誰もが自分の将来に害を及ぼすような犠牲なしで学位を受けとることである (Goldrick-Rab & Kendall 2014: 15)。」

そして、短期大学無償制オプションの具体的計画は、現行の制度と比較した表1に示した。それは次のようである。

第一に、学生への大学の費用負担政策のメッセージは、現行制度のメッセージは、「申請すれば必要な学生にかぎって、費用負担を可能にする」である。このメッセージの問題の1つは、申請が複雑なことである。アメリカには多種多様な奨学金制度があり、支給資格や交付額は家族収入や学業成績等で異なる。そのため、高校生は進路カウンセラーとよく相談する必要がある。そして、もう1つの問題は、奨学金に限られた学生だけに交付されることである。それに対して、短期大学無償制オプションでは、すべて学生は1年次と2年次は完全に無料である。ただし、進路は公立大学に限られる。

第二に、奨学金の支給範囲が大きく異なる。表によれば、現行制度は、授業料の大部分は支払われる。しかし、諸費用や教科書、学用品の費用は支払われることもあるし、支払われないこともある。また、生活費は貸与奨学金や勤労就学奨学金でまかなう。一方、無償制オプションでは、大学は、諸費用を含めて授業料を徴収しない。また、大学へは低所得者層の進学実績に応じて、アクセスの拡大に寄与する大学には連邦政府から追加の財政措置がある。そして、学生の教科書や学用品の費用は、州が平均的経費を援助する。さらに、生活費については、州や地域が週あたり15時間の労働に等しい給付金を支給する。また、連邦政府は週あたり15時間の労働に等しい勤労就学奨学金を提供し、さらに貸与奨学金も用意する。オバマ大統領のアメリカ大学保証やテネシー州保証の無償制は授業料の無償制であるが、ゴールドリック＝ラブらの短期大学無償制オプションは、授業料だけでなく、諸費用や教科書、学用品の費用も無償である。そして、さらに生活費も支給する。アメリカの大学生は、保護者から自立して、仕事や家庭をもつもの

表2 アメリカ大学保証・テネシー州保証・短期大学無償制オプションの比較

	オバマ政権	テネシー州	ゴールドリック=ラブ
	アメリカ大学保証	テネシー州保証	短期大学無償オプション
政策の目的セット	短期高等教育の普遍化 高等教育の機会均等と経済発展 大学教育の改革	短期高等教育の普遍化 州の経済発展と高等教育の普及 55の達成 (Drive to 55) の一部	短期高等教育の普遍化 短期大学教育の完全な無償化
奨学金の性格	最終奨学金 授業料の補助	最終奨学金 授業料の補助	包括的奨学金 (諸費用や生活費など経費をすべて含む)
学生の要件	ハーフタイム以上で在籍する 学業成績 (GPA) 2.5点以上を修める (学問課程または職業課程)	フルタイムで在籍する 学業成績 (GPA) 2.0点以上を修める (学問課程または職業課程) 学期毎 8 時間の地域貢献活動	在籍する 週15時間の勤労就学を利用できる。 貸与奨学金も利用できる。
大学の要件	コミュニティ・カレッジ ・4年制大学に編入できる学問課程 ・卒業率の高い職業訓練課程 大学改革の要請に応えること	コミュニティ・カレッジ 応用技術カレッジ 公立と私立の4年制大学 (準学士課程を提供すること)	公立大学 ・州から大学運営に規制 (入学方針や適格認定、編入、寮費や食費等の経費)
州や地域(連携団体)等の要件	経費の4分の1を支払う 大学改革に積極的に取り組む	テネシー州保証奨学金の管理 メンター活動の提供 地域貢献活動の調整	書籍代や文具代の財政援助 生活費の給付金を支給 地元で給付金の10%を寄付 適格認定の実施と編入への配慮
政策課題	コミュニティ・カレッジの パフォーマンス評価	連携団体による活動の効果と 高校生の進学動向の評価	政策の実現可能性 (経費負担や大学への規制強化)

出所：著者作成

も少なくない。したがって、授業料の無償だけでは、アルバイトをかけもち生活費を工面しなければならないような学生の学業継続を十分に援助できないというのが、彼女たちの立場である。

第三に学生の要件は、短期大学無償制オプションでは在籍するだけということである。そして、勤労就学プログラムで働いたり、ローンを借りたりすることもできる。一方、現行制度での学生要件については、彼女たちは表に明記していないが、奨学金の受給資格には様々な要件がある。もっとも普及しているペル奨学金の場合、学生の家族収入の他に、ハーフタイム(フルタイムの半分)以上で在籍しており、学業成績(GPA)2.0点以上を修めることが求められる。また、奨学金の申請手続きが複雑なために、期日までに申請できない学生は往々にしている。

第四に大学の要件は、現行制度では経費や入学方針に関して州の承認がもたえられることはあっても、大学の裁量が大きいの。しかし、短期大学無償制オプションでは、経費は根拠を示して承認を得る必要がある。たとえば、大学が居住施設を提供する場合、その寮費や食費は地元の標準価格で査定される。また、入学方針は、希望者を誰でも受け入れるだけでなく、志願者を選抜することもできる。しかし、その選抜制を採用した場合は、社会的に不利な立場にある学生の入学率や卒業率を報告する義務が生じる。

第五に州や地域社会の要件は、短期大学無償制オプシ

ンでは州が学生の教科書や学用品の費用を援助する。そして、州と地域社会が学生の生活費として給付金を支給する。地域社会の企業等は、この給付金のための経費の10%を寄付しなければならない。また、州は公立大学の質を保証する適格認定を実施したり、学生の編入を容易にしたりしなければならない。

5. 政策分析と課題

アメリカにおける短期高等教育の無償制について、オバマ大統領が表明したアメリカ大学保証、テネシー州で始まったテネシー州保証、そしてゴールドリック=ラブらによる短期大学無償オプションの3つの政策を概観した。本研究では、3つの政策を比較して分析する。その観点は、(1)政策の目的セット、(2)奨学金の性格、(3)学生の要件、(4)大学の要件、そして(5)州や地域の要件である。表2に、3つの政策を分析の観点に沿って比較して示した。この表から、政策の目的セットの違いによる奨学金の性格と関連する要件、そして特徴的な政策課題を提示する。

3つの政策とも短期高等教育を普遍化する点は同じである。それは、オバマ大統領が端的に示すように、高校と同じように普遍化することである。しかし、政策の目的セットは、政策ごとに異なる。そして、それが奨学金の性格や要件の違いに反映している。

まず、オバマ大統領のアメリカ大学保証は、労働市場の

変化による高等教育修了者への需要の増加を見通して、高等教育の機会均等と経済発展、そして大学教育の改革が目的のセットである。

奨学金の性格は、最終奨学金で、現行の奨学金を補う形で授業料が無償になる補助をする。学生の要件は、ハーフタイム以上で在籍することで、在籍形態に関してはペル奨学金の支給資格と同じである。しかし、学業成績（GPA）2.5点以上の要件は、退学者の多いアメリカで、その瀬戸際にいる学生にとっては、高い目標の設定である。それは、学生が学業に励むだけでなく、大学や州も改革に取り組み、教育改善をする努力を求める。まさに、オバマ大統領が求める大学教育の改革である。また、州には、教育改革に取り組むだけでなく、経費の4分1を支払うことが要件になっている。そして、大学の要件でコミュニティ・カレッジがあげられている。それは、授業料の無料化はコミュニティ・カレッジでしか実現できないからだということもあるだろうが、政策的には、アメリカの高等教育の機会均等と経済発展にとってコミュニティ・カレッジが重要な位置にあるからだろう。大学教育の改革の一環として、コミュニティ・カレッジには、質の高い教育を提供することはもとより、4年制大学への学生の編入者を増やしたり、卒業率をあげたりすること等、パフォーマンスの評価が重要な課題になる。

一方、テネシー州保証は、高等教育の修了者を55%へ増やそうとする「55の達成」キャンペーンの一部であり、その目的セットは、州の経済発展のために高等教育を普及することである。

奨学金の性格は最終奨学金で、アメリカ大学保証と同じく授業料が無償になる補助をする。テネシー州で、追加の奨学金による補助ができるのは、教育宝くじを原資とする州の奨学基金が既にあるからだろう。なお、この奨学金は、学生ではなく、大学に支払われる機関補助型の奨学金である。学生の要件は大きく3点である。それは、フルタイムで在籍すること、学業成績（GPA）2.0点以上を修めること、そして学期毎に8時間の地域貢献活動をするのである。フルタイムで在籍する要件は、アメリカ大学保証の要件よりも厳しい。それは、州の経済発展のために高等教育を普及させるためだろう。テネシー州はすべての高校生が、コミュニティ・カレッジや応用技術カレッジで学問課程や職業課程を修了することを期待する。そして、学業成績

（GPA）2.0点以上の成績要件は、アメリカでもっとも普及しているペル奨学金の交付基準と同じである。それも、オバマ大統領のアメリカ大学保証に比べて、高等教育の普及がより重要な政策の目的だからだろう。しかし、学業成績（GPA）2.0点以上の要件はとくに高い目標でないにしても、退学者が多いアメリカでは対策が必要である。この点に関して、テネシー州保証の特徴は、地域の提携団体と協働して、学生を支援する点である。テネシー州保証において、学生は、地域の提携団体と学期毎に8時間の地域貢献活動をする。それは、学生に地域社会との連帯感を形成し、それを維持することに寄与する。さらに、地域の連携団体はメンター活動も提供する。一方、大学の要件に関しては、州のコミュニティ・カレッジや応用技術カレッジ、そして、授業料の一部しか補助されないが、準学士課程を提供する公立と私立の4年制大学が対象である。この政策は、州の経済発展を目指して、高等教育を受ける学生を底上げするように支援する。テネシー州保証の対象ではない、4年制大学の学士課程への進学者に不公平感は生じさせないだろうか。連携団体との協働による地域貢献活動やメンター活動の効果を測定したり、高校卒業者の進路動向等を評価したりすることが課題になる。

ゴールドリック＝ラブラの短期大学無償オプションでは、大学教育の普遍化は授業料だけでなく、学生の生活費も含めた高等教育の完全な無償化を意味する。そのため、奨学金は、連邦政府、州、地域社会が各種の奨学金や給付金を提供することにより手厚く援助するプログラムを提案する。また、学生の要件は、とくに定められておらず、勤労就学プログラムや貸与奨学金が利用できる。一方、大学の要件に関しては、無償化の対象は公立大学に限定される。そして、大学運営について州から規制を受ける。それは、授業料や各種の経費だけでなく、大学教育の質に関する適格認定を受けたり、大学間の編入を容易にしたりすることも含む。彼女たちは、大学教育の普遍化で、教育の質が低下することも、社会的に不利な学生が学業を修められないことも認めない。また、地域社会には、州と協力して、学生の生活費に充てる給付金の10%を寄付することが求められる。市場原理が強く働くアメリカの高等教育において、ゴールドリック＝ラブラの短期大学無償オプションは、連邦、州、地域社会への重い負担、そして大学運営への規制強化に関して、政策の実現可能性が課題であろう。

最後に、アメリカの短期高等教育無償制は、知識基盤社会と呼ばれる社会の変化に対応して、開放制の入試方針と準学士課程や職業教育課程があるコミュニティ・カレッジ等の短期高等教育機関の機能を強化しようとする政策といえる。アメリカは高等教育を社会資本としてとらえ、短期高等教育の基盤を強化して、普遍化を実現しようとしている。日本も同じく知識基盤社会への変化に直面しており、その政策に学ぶべき点は多い。

注

- 1) ニューヨーク市立大学による準学士課程加速度研究 (Accelerated Study in Associate Programs) は、以下のサイトを参照。
(<http://www1.cuny.edu/sites/asap/> :access January 12, 2015)
- 2) テネシー技術センター (Tennessee Technology Centers) については、アメリカ高等教育の改革を進める Complete College America のサイトで *A Working Model for Student Success: The Tennessee Technology Centers* というレポートが公開されている。
(<http://completecollege.org/docs/Tennessee%20Technology%20Centers-%20A%20Preliminary%20Case%20Study.pdf> :access January 12, 2015)
- 3) テネシー州高等教育委員会のサイトが公開する情報を参照。
(<http://www.tn.gov/thec/Index/Institutions/PublicUniv.html> :access January 12, 2015)
- 4) テネシー州の評議会サイトが公開する授業料と諸費用の金額。
(<https://www.tbr.edu/business/tuition-and-fees> :access January 12, 2015)
- 5) テネシー州高等教育委員会のサイトが公開する情報を参照。
(http://www.tn.gov/thec/Index/Institutions/TICUA_Members.html :access January 12, 2015)
- 6) 進路カウンセラー用資料 (*School Resource Guide*), p.13より。
- 7) アクイナス大学のサイトの大学の歴史より。
(<http://www.aquinascollege.edu/about-aquinas/history/> :access January 12, 2015)
- 8) カレッジ・ナビゲーター (College Navigator) のサイトより。
(<http://nces.ed.gov/collegenavigator/> :access January 12, 2015)

参考文献

- [1] Andy Thomason (2015) “4 Lingering Question About Obama’s Free Community-College Plan” *The Chronicle of Higher Education*, January 9, 2015.
- [2] Sara Goldrick-Rab and Nancy Kendall (2014) *Redefining College Affordability: Securing America’s Future with a Free Two Year College Option*
(http://www.luminafoundation.org/files/publications/ideas_summit/Redefining_College_Affordability.pdf :access January 12, 2015)
- [3] Tennessee Promise (2015) *School Resource Guide*
(<http://tnpromise.gov/files/TNPromiseHandbook080514.pdf> :access January 12, 2015)
- [4] White House (2015) “Big news: President Obama just proposed making two years of community college free for anyone who’s willing to work for it.” *Facebook*, January 8, 2015.
(<https://www.facebook.com/video.php?v=10153120229619238> :access January 12, 2015)
- [5] White House, Office of the Press Secretary (2015) “Fact Sheet - White House Unveils America’s College Proposal: Tuition-Free Com-

munity College for Responsible Students” January 9, 2015.
(<http://www.whitehouse.gov/the-press-office/2015/01/09/fact-sheet-white-house-unveils-america-s-college-promise-proposal-tuition> :access January 12, 2015)

- [6] White House, Office of the Press Secretary (2015) “Remarks by the President on American’s College Promise”, Pellissippi State Community College, Knoxville, Tennessee” January 9, 2015.
(<http://www.whitehouse.gov/the-press-office/2015/01/09/remarks-president-america-s-college-promise> :access January 12, 2015)

【研究ノート】

学修到達目標とコンピテンシー評価の接続に関する一考

- 短大教育のベンチマーキングに関する検討 -

The Learning Goals and the Competency Assessments for Higher Education:
Consideration of the Benchmarks for the Learning Outcomes of Japanese Junior College平田 孝治^{*1}福元 健志^{*2}菅原 航平^{*3}Koji HIRATA^{*1}Takeshi FUKUMOTO^{*2}Kohei SUGAHARA^{*3}

要旨 今日の教育機関に求められる様々な能力について経済・社会的背景を踏まえて整理し、今後の学修成果の向上に対して如何なる観点と学修到達目標とをもって育成することが最良であり、また実現可能となるかを検討した。求められる能力要素を含める到達目標の枠組みの構造化について、学習論的考察を含めて検討した。その結果、一つの在り方として、人間性・知識・技能・行動の4つの観点別能力要素をそれぞれ含む、汎用・基礎的要素と専門・応用的要素に区分されるコンピテンシー概念の枠組みの中に集約された。学修到達目標並びにルーブリック評価指標は、4つの観点別能力要素の中で作成することが可能であるが、成績評価と学修成果と合わせ、社会の要請や将来展望に応じながら検証・改善されていく必要がある。

キーワード 短期大学、能力要素、コンピテンシー、到達目標、学修評価

1. はじめに

教育のパラダイム転換が叫ばれ久しく、教育改革は世界的規模で進んでいる。米国政府では、教育の国家目標（1989年）そして教育戦略（1991年）が示され、今日のスタンダード教育改革に至り、これに対する評価システムの開発が急ピッチで進められている（石井 2011）。我が国においては、国際的な教育改革の流れのなかで、米国が進める教育改革と同様の経緯で、教育基本計画（内閣府）が2006年に閣議決定され、文部科学省は国内の高等教育の規格化あるいは標準化を図ろうとしている。

このような状況のなか、1990年代以降には国内外の様々

な組織・機関から、大学教育に対して育成を求める能力（ability）の要請が出されてきた¹⁾。大学機関全体及び教育課程や教育・学習の改革においては、今日の社会が教育に求める諸能力、ユニバーサル化、グローバル化、イノベーションの創造や地域創生などを背景に、学士力、学修成果の重視、教育の質保証とこれを担保するPDCA（Plan-Do-Check-Act）の仕組みが強く求められている。一方短期大学には、経済・社会を背景に、根幹となる制度上の枠組みの在り方をはじめ、社会の多様性に対応する一層の改革が4年制大学以上に求められており、喫緊の課題として、(革新的な)教育戦略が必要と考えられる（首相官邸 2014、文部科学省 2014）。

本研究では、既に公表されている諸々の枠組みのなかを示されている能力要素とその背景、そして能力要素に対する評価内容を比較整理することで、今日の社会が短期大学教育に求める要素を改めて解釈し、今後の学修成果の向上

* 著者紹介

^{*1} 西九州大学短期大学部 食物栄養学科

^{*2} 西九州大学短期大学部 生活福祉学科

^{*3} 西九州大学短期大学部事務局・支援コーディネーター

〒840 0804 佐賀県佐賀市神園3丁目18-15

Tel : 0952 - 31 - 3001 (代表)

e-mail : hirata@nisikeyu-u.ac.jp

に対して如何なる観点と学修到達目標とをもって育成することが最良であり、また実現可能となるかを考察する。また、短大コンソーシアム九州の加盟校で検討課題としてあげられている、ベンチマーク指標についても触れる。

2. 背景

本節では、今日の教育の質的転換が世界的規模で展開されている背景について述べる。1970年代以降の日本と米国の経済社会を中心とする主な出来事について、表1に簡単にまとめる。我が国は、1973年から1985年までの安定経済成長期以後、バブル経済景気（1986年～1991年）、そしてバブル崩壊（1991年～2002年）その後の平成不況（1991年～）を経験している。総務省統計局「労働力調査」及び「人口推計」による15～24歳の全国完全失業率そして[18歳人口（千人）]は、1970年では2.0%（総数平均1.1%）[男：950；女：940]であり、その後徐々に増加して1990年に4.3%（総数平均2.1%）[男：1,038；女：989]となり、そしてバブル崩壊翌年の2003年は10.1%（総数平均5.3%）[男：740；女：704]と過去最高記録となった。その後徐々に減少し、2013年は6.9%（総数平均4.0%）[男：630；女：599]となっている。18歳人口は、偶然にもバブル崩壊年にあたる1991年をピークに減少してきている。この人口減少の出発点は、およそ1973年に遡る安定経済成長期の始まりにあたる。安定経済成長期は、インフラ整備、産業の発展に伴い大衆の大量消費社

会となり、生活水準が向上するとともに、プライベート志向、核家族化、女性の社会進出など、文化やライフスタイルを大きく変容させた。このことが人口減少の一つの要因となったことは容易に想像される。バブル経済の崩壊後は、「就職氷河期」と呼ばれるように、大手・中小企業の相継ぐ倒産、新卒雇用のミスマッチや即戦力などが問題として取り上げられ（現在もその傾向はみられる）、世界金融危機が経済社会に追い打ちをかけた。米国では1970年代からの経済成長の低迷を経験しており、80年代には貿易赤字によるジャパンバッシングがあったように、失業率が高い時代があったが、政策によって持ち直しが図られてきた。しかし、世界金融危機以後には更なる高い失業率を出している。2007年以降の失業率増加は、現在米国やヨーロッパ諸国ほか世界的規模で生じているものであり、2015年以後の新しい経済政策等の実行が望まれるところである。

今日大学教育に対する諸々の改革の要請は、以上述べた経済・社会を一つの背景に、急速に多種多様化しその早急なる成果を求めてきたものと言える。バブル崩壊以降の企業倒産、リストラ、就職氷河期、所得格差社会、大学全入時代、少子高齢化、ゆとり教育等をキーワードとする諸問題を契機に、高等教育への要求は過去の主な文部科学省の答申の経緯からも分かるように、およそ1998年から急速に展開した。主な文部科学省の答申等を挙げれば次の通りである。

表1 近年の主な経済社会・時代の出来事

年代	日本の主な出来事	[主なキーワード]	米国・世界の主な出来事
1970	・列島改造論（田中角栄内閣）（1972） ・安定経済成長期の始まり（1973-1986）	教育の潮流 （第1波） [生活水準向上] [核家族化]	・米国黄金時代の終わり（1970） ・米国脱工業化、格差社会拡大へ（1970） ・米国経済成長の減速、インフレ（1970） ・米国市場の規制緩和（1974）
1980	・バブル景気（1986-1991）	[不埒]おたく [ジャパンバッシング]	・米国レーガノミクス（ロナルド・レーガン大統領） 国債の増大（1981-1989）
1990	・バブル崩壊（1991-1993） ・18歳人口ピーク（1991） ・平成不況の始まり、デフレ（1991-2002...） ・国債残高200兆円超（1994）	[勝ち組・負け組] [少子高齢化] [大学全入時代] [就職氷河期] [ゆとり]	・米国失業率9.7%（1982） ・メキシコ通貨危機 ・ブラックマンデー [世界的株価大暴落]（1987） ・湾岸戦争（1991）
2000	・大手企業倒産、負債総額最高（2000） ・国債発行残高 GDP 超え（2002）	第2波 [ユニバーサル化] [デフレ] [即戦力]	・アジア通貨危機（1997-1999） ・ロシア通貨危機（1998） ・ITバブル景気（1999-2000） ・ITバブル崩壊（2000-2002）
2010	・企業倒産数増加（2008） ・国債年間発行50兆円超（2009） ・東日本大震災（2011.3） ・アベノミクス（安倍晋三内閣）（2012...）	[雇用のミスマッチ] [グローバル化] [再生] [創生] [グローカлизация] [イノベーション]	・イラク戦争（2003-2011終決宣言） ・世界金融危機 [米国サブプライム住宅ローン危機]（2007...） ・ユーロ危機 [欧州ソブリン危機]（2009...） ・世界の失業率増加、米国失業率9.6%（2010）
		第3波 第4波	

引用 U.S. department of labor - Bureau of labor statistics, Household data annual averages, (2014).
ILO, Global employment trends 2014 Risk of a jobless recovery?, (2014).
総務省統計局「労働力調査」及び「人口推計」. このほか参考文献を参考.

「21世紀の大学像と今後の改革方策について - 競争的環境の中で個性が輝く大学」(1998)
 「グローバル化時代に求められる高等教育の在り方について」(2000)
 「大学の質保証に係る新たなシステムの構築について」(2002)
 「新しい時代にふさわしい教育基本法と教育振興基本計画の在り方について」(2003)
 「我が国の高等教育の将来像」(2005)
 「教育振興基本計画」閣議決定(2006)
 「教育振興基本計画について - 教育立国の実現に向けて - 」(2008)
 「学士課程教育の構築に向けて」(2008)
 「今後の学校教育におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」(2011)
 「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて - 」(2012)
 「第2期教育振興基本計画」閣議決定(2013)
 「これからの大学教育等の在り方について」(第三次提言)閣議決定(2013)
 「高等学校教育と大学教育との接続・大学入学者選抜の在り方について」(第四次提言)閣議決定(2013)
 「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について」(2014)
 「今後の学制等の在り方について」教育再生実行会議(第五次提言)(2014)

とりわけ「教育振興基本計画」の閣議決定後の、文部科学省中央教育審議会(答申)の「学士課程教育の構築に向けて」(2008)、そして「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」(2012)は、教育の質保証並びに質的転換への改革を大きく加速させたと言える。

3. 求められている能力要素

これまで諸機関から示された主な能力について、表2 A及び2 Bに要約した。松下ら(2010)が述べているように、およそバブル経済景気以前においては、第1波としての学問や知識を中心とした学力を重視した従来のモダン型教育として力を入れてきたが、バブル崩壊後は職業実践的能力や業績等を重視する、第2波のポストモダン型教育が求められるようになり、更におよそ世界金融危機以降においては、グローバル志向、時代を切り拓いていく力やイノベーションの創出等を重視する、第3波の諸能力全体を総合的に捉えるコンピテンシー型の学修成果を求める教育へとシフトしている。表2にみられるように、社会経済の流れに対応して求められる能力要素が、表1に示す経済社会の動向に対応したかたちで、少しずつ変化更新されていることがうかがい知れる。近年は、世界的な失業率増加にあり、また日本の国債発行額は1,000兆円に及んでいる。また米国が進めているスタンダード教育改革は次なるステップとして、構成主義的学習論の導入段階にあると言え

る。2014年は教育再生実行会議から第五次提言が出されており、我が国に第4波の教育改革(教育制度や学習・評価の改革)が本格的に起こり始めたと考えられる。米国ではおよそ1980年代から教育改革の必要性が高まり始め、レーガン政権の「危機に立つ国家」(1983)を契機に、ジョージ・ブッシュ政権から現在のバラク・オバマ政権に至る教育改革が国家戦略として進行している。文部科学省はじめ政府が示してきた教育に関する施策は、この流れによく似たかたちで最終的に米国との足並みを揃えていくものと考えられる。現在進めているスタンダード教育改革の始まりは、我が国の学校教育で使われている学習指導要領が一つの契機になっており、高等教育機関関係者はこのことについて真摯に受け止める必要がある(松尾 2010)。

4. 短期大学教育に求められる能力要素

表2 A・Bに示されるように、諸々の能力要素の要請は、経済社会の流れのなかで変化しつつも、国際的にみてもコアとなる共通する概念や能力要素等が含まれている。これらは、知識基盤社会の確かな学力に基づく汎用的能力要素(基礎的な能力として教養の要素が含まれる)そして高等教育としての学部学科それぞれの専門・応用的能力要素(専門資格等の能力要素が含まれる)の2つの要素の集合体として捉えられる。教養教育においては、カリキュラムの構成科目として脱文脈化されたコンピテンシー型教育へとシフトすることが必要となっている(松下ほか 2010)。これら2つの要素にはそれぞれ、【人間性】(個人・集団のなかでの個人の態度や志向性等、個人的要素と社会的要素)、【知識】(汎用・基礎的要素と専門・応用的要素)、【技能・表現】(汎用・基礎的要素と専門・応用的要素)、【行動】(個人的要素と社会的要素、体験的要素を含めた総合的活用、批判的思考力や創造的思考力等を含める。)の4つの観点別能力要素の領域から構成されていると言える。差し出がましくも、これらの枠組みを基本として、時代の変化に対応する具体的な到達目標を構築・更新していけるものとする。

短大教育については、中央教育審議会(答申)「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」(2011)で指摘(表2 Bを参照)があったように、2年間の就学期間に、学生は当該資格に必要な専門的な知識と技能を修得しなければならず、これらがカリキュラム

表 2 A 国際的に求められる能力 / 学修目標等

名称	能力要素ほか	項目等	内容等
リテラシー	読解力・数学的リテラシー・科学的リテラシーを主要3分野として調査	OECD PISA	国立教育政策研究所(2013)「OECD 生徒の学習到達度調査-2012年調査国際結果の要約-」
		数学的リテラシー	様々な文脈の中で定式化し、数学を適用し、解釈する能力。数学的に推論し、数学的な概念・手順・事実・ツールを使って、説明し、予測する力を含む。
		読解力	自らの目標を達成し、自らの知識と可能性を進展させ、効果的に社会に参加するために、書かれたテキストを理解し、利用し、熟考し、これに取り組み能力。
		科学的リテラシー	疑問を認識し、新しい知識を獲得し、科学的な事象を説明し、科学が関連する諸問題について証拠に基づいた結論を導き出すための科学的知識とその活用。科学の特有な諸側面を人間の知識と探求の一形態として理解すること。科学とテクノロジーが我々の物質的、知的、文化的環境をいかに形作っているかを認識すること。思慮深い市民として、科学的な考えを持ち、科学が関連する諸問題に、自ら進んで関わること。
アルヴァーノ・カレッジの学修目標	Loacker & Rogers (2005)		松下佳代(2012)「パフォーマンス評価による学習の質の評価」p75-114、京都大学高等教育研究 第18号。
	能力ベースの学修目標 8つの能力要素を設け、各6段階のレベルを設ける。学士課程卒業要件をレベル4の(一般教育の)達成としている。レベル4の内容を示す。	(1)コミュニケーション (2)分析 (3)問題解決 (4)意思決定における価値判断 (5)社会的インストラクション (6)グローバルな視野の発達 (7)効果的な市民参加 (8)美的な関わり	(1)コミュニケーションの諸様式を結びつけ、学問分野の枠組みの中で効果的に統合する。 (2)構造と編成を分析する。 (3)解決策を進展させるために、さまざまなアプローチを自主的に分析し、選択し、利用し、評価する。 (4)特定の学問分野の見方や概念を用いて道徳的判断・決断を特徴づける。 (5)社会的・文化的文脈の認知的理解と自他の行動の感情的要素の認識にもとづいて、グループや個人間で状況において効果的なインタラクションを継続して行う。 (6)多様な学問分野の枠組みを用いて、問題についての自分の判断を明確化する。 (7)計画の有効性の価値基準と行動方略を構築する。 (8)創造的・解釈のプロセスに対する意識を育てる。
キー・コンピテンシー	OECD DeSeCo (2006)		(ドミニク・S・ライチェン、ローラ・H・サルガニク)立田慶裕監訳(2006)「キー・コンピテンシー 国際標準の学力を目指して」
	1) 道具を相互作用的に用いる力	A 言語、シンボル、テキストを相互作用的に用いる B 知識や情報を相互作用的に用いる C 技術を相互作用的に用いる	A コミュニケーション能力 / 言語的スキル / 読解力 / 数学リテラシー / 計算リテラシー / 情報リテラシーなど、いわゆるリテラシーと呼ばれるもの B 基本的な知識(文化・社会・自然科学など)が背景にある。情報能力(選択肢の理解、意見の形成、意思決定、情報に基づいた責任をもった活動)が何かわからないかを知り、決定する。適切な情報源を特定し、位置づけ、アクセスする。情報源に加えてその情報の質、適切さ、価値を評価する。知識と情報を整理する。 C 技術の性質を理解してその潜在的な可能性について考える。共通の実践の中に技術を組み込んでいく・技術の活用を幅を広げていく
	2) 異質な集団で交流する力	A 他人と良い関係を作る B 協力する。チームで働く C 争いを処理し、解決する	A 知人や同僚、顧客との間で個人的な関係を持ち始めることから、それを維持し、管理する力。共感性 / 内省、情動と意欲の状態と他人の状態を効果的に読み取る。 B 自分自身の優先順位の中でグループの目標とグループへの関わりとを調整できる。自分のアイデアを出す / 傾聴する、討議の基本方針に従う、戦略的あるいは持続可能な協力関係を作る力、交渉力、異なる意見を考慮し決定できる包容力 C 他方のニーズと利害を考慮しながら両方が利益を得られるような解決策の工夫
	3) 自律的に活動する力	A 大きな展望の中で活動する B 人生設計や個人的プロジェクトを設計し実行する C 自らの権利、利害、限界やニーズを表明する	A 自分の行為や決定をいっそう広い文脈で理解し考える力。・パターンの認識・自分たちが存在しているシステムについての理想を持つ(たとえば、その構造や文化、実践、公式・非公式なルールや期待、その中で果たす役割を理解し、法律や規則、また文書化されていない社会的規範や道徳作法、マナーや慣習を理解する)。こうした行為を制約する知識をもつことで権利についての理解を補う・自分の行為の直接的・間接的な結果を知る。個人および共通の規範や目標に照らして起こりうる結果を考えたが、違う道に至る行為から選択を行う B 楽観主義と自分の可能性、そして実現可能な堅実な土台をも含む将来への展望を前提とする。自分の人生を物語と見なし、人生について、変化する環境の中でそこに意味と目的を与える。・計画を決め、目標を定める・自分が利用できる資源と必要な資源を知り、現状評価する(時間、お金など)・目標の優先順位を決め、整理する・多様な目標に照らして必要な資源のバランスを取る。過去の行いから学び、将来の成果を計画する・進歩をチェックし、計画の進展に応じて必要な調整を行う。 C 多くの権利や要求は法律や契約が保障されているが、他の人々のものと同じように個人がその権利や要求、利益を知って自ら評価し、また積極的に主張して守るのは、最終的には個人しだいである。選挙などのように自分の利害関心を理解する・個々のケースの基礎となる文書化された規則や原則を知る・承認された権利や要求を自分のものとするための根拠を持つ・処理法や代替的な解決策を指示する。
フィジビリティ	OECD AHELO (2013)		Feasibility Study Report Volume 3-Further Insights, WORKSHOP EXERCISES より 【feasibility】実行できること。実行・実現の可能性
	重視する学修成果のタイプ上位10位	1. 批判的思考、2. 専門分野の知識、3. 問題解決、4. チームワーク、5. コミュニケーション、6. 専門的技術、7. 倫理観と価値観、8. 創造性、9. メタ認知(学びの意義の理解)(learning to learn)、10. 全体的な見通し(世界的な展望)(global outlook)	
	ステーク・ホルダー(政府関係者・雇用者・教育関係者・学生)による重視する学修成果のタイプ上位10位	1. 専門分野の知識、2. コミュニケーション、3. 批判的思考、4. エンプロイアビリティ、5. 問題解決、6. チームワーク、7. 倫理観と価値観、8. 専門的技術、9. 研究技能、10. 創造性。	
国際成人力	OECD PIAAC (2013)		OECD Skills Outlook 2013 First Results from the Survey of Adult Skills. OECD 国際成人力調査 調査結果の要約(国立教育政策所編(2013)「成人スキルの国際比較-OECD 国際成人力調査(PIAAC 報告書)」明石書店)
	調査項目「読解力(リテラシー)・数的思考力・ITを活用した問題解決能力」		日本の平均スコアはトップクラス、うちリテラシー及び数的思考力はトップだが、問題解決力は平均以下である。 日本の就業者は、就職仕事に必要な学歴以上の最終学歴をもつオーバー・クオリフィケーションの割合は31%と最も高い国の一つで、反対のアンダー・クオリフィケーションの割合は8%と低い。日本の就業者は、職場における読解力と筆記力の使用頻度がOECD平均より高い一方、数的思考力、ICTスキル、問題解決能力の使用頻度はOECD平均より低い。日本の就業者の(自分のスキルと比べた仕事に必要なスキル)オーバースキルの割合は、読解力10%、数的思考力8%であり、アンダースキルの割合は、読解力3%、数的思考力4%と、いずれもOECD平均並み。オーバー・クオリフィケーションの就業者は、同程度の学歴とスキル習熟度をもつ、仕事と学齢がマッチした就業者に比べて、賃金が15%低い。
VALUEルーブリック	AAC&U (2009)		2014年に「グローバル学習」が追加され、合わせて16項目となった。これ以外の15項目は、2009年資料に基づいて記載。
	探求と分析	テーマ選択 / これまでの知見・研究・観点 / デザインのプロセス / 分析 / 結論 / 限界点と示唆	
	批判的思考	課題説明 / エビデンス / 文脈や仮定の影響 / 学生の見解(展望、主張または仮説) / 結論と関連する成果	
	創造的思考	コンピテンスの獲得 / リスクテキング / 問題解決 / 矛盾の受け入れ / 革新的な思考 / 合併・統合・変換	
	文章コミュニケーション	文章作成の文脈と目的 / 内容の展開 / ジャンルと学問分野の約束事 / 資料と根拠 / 構文と技法を操ること	
	口頭コミュニケーション	構造 / 言葉 / 話し方 / サポート資料 / 中心的なメッセージ	
	読解	理解 / ジャンル / テキストとの関係 / 分析 / 解釈 / 読み手の声	
	量的リテラシー	解釈 / 表現 / 計算 / 応用 / 分析 / 仮説 / コミュニケーション	
	情報リテラシー	必要とされる情報の範囲の決定 / 必要とされる情報へのアクセス / 情報とそのソースの批判的な評価 / 特定の目的を達成するための、情報の効果的な使用 / 情報の倫理的・法的なアクセスと使用	
	チームワーク	チームの話し合いへの貢献 / 他のメンバーがチームに貢献することの促進 / チームの話し合い以外の場での個人的貢献 / 建設的なチームの雰囲気(チーム内での)対立への対応	
	問題解決	問題の定義 / 方略の同定 / 解決 / 仮説の提案 / 採りうる解決の評価 / 解決の実行 / 結果の評価	
	市民参加	コミュニティと文化の多様性 / 知識の分析 / 市民的身分とコミットメント / 市民の行動と省察 / 市民的な文脈 / 組織	
	異文化知識・能力	文化的自覚 / 文化的な世界観の枠組みについての知識 / 共感 / 言語的・非言語的コミュニケーション / 好奇心 / オープンさ	
	倫理的推論	倫理的自己意識 / さまざまな倫理的視点 / 概念の理解 / 倫理的問題の認識 / 倫理的視点 / 概念の適用 / さまざまな倫理的視点 / 概念の評価	
	生涯学習の基礎とスキル	好奇心 / 自覚性 / 自立性 / 転移 / 省察	
	統合的学習	経験とのつながり / 学問分野とのつながり / 転移 / 統合的コミュニケーション / 省察と自己評価	
	グローバル学習(2014)	世界の社会・自然現象とその総合的理解 / 多様性の中でのコミュニケーション / 世界的問題と倫理的関わり / 世界的背景(社会・歴史・文化)の認識	

引用は、各名称項目毎に記載するほか、参考文献を参照。項目番号は便宜上記載した箇所がある。

表2 B 国内における求められている能力 / 学修目標等

名称	能力要素ほか	内容・項目等	概要
生きる力		文部科学省 (1996)	中央教育審議会(第一次答申)「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」
	[ゆとり]の中での「生きる力」	知識を教える教育から、自ら学び、自ら考え、自ら表現する教育への転換を目指す。「生きる力」という生涯学習の基礎的な能力を幅広く、自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する能力、自ら律しつつ、他人と協調し、他人を思いやる心や感動する心など豊かな人間性となたくましく生きるための健康や体力、生活体験や自然体験など実際の体験活動の機会を広げ、家庭や地域社会の教育を充実、など	新学習指導要領「生きる力」保護者用パンフレット「学校・家庭・地域が力をあわせ、社会全体で、子どもたちの「生きる力」を大きくするために、
	「知識基盤社会」の中での「生きる力」	変化の激しいこれからの社会を生きるために、確かな学力、豊かな人間性、健康・体力の知・徳・体をバランスよく育てること。基礎的な知識・技能、知識・技能を活用し、自ら考え、判断し、表現する力。学習に取り組み意欲、ほか	
エンプロイアビリティ 雇用条件にかなう能力、仕事能力に基づいた雇用可能性		社)日本経済団体連合会(2006)	「主体的なキャリア形成の必要性と支援のあり方-組織と個人の視点のマッチング-」 3つの力 (1)志と心: 社会の一員としての規範を備え、物事に責任をもって取り組むことのできる力。 (2)行動力: 情報の収集や、交渉、調整などを通じて困難を克服しながら目標を達成する力。 (3)知力: 深く物事を探求し考え抜く力。
人間力	「産業界が求める3つの力」に基づいた能力	一般常識・専門知識 対人関係能力 自己開発能力 問題解決力	・生活をする上での常識(正しい日本語、マナー)・専門分野の知識 ・コミュニケーション能力(会話力・感受性)・チームワーク(集団の中での役割意識、行動力) ・社会人になるにあたっての夢や目標・ポジティブ志向、へこたれない強い心(根性)・粘り強さ ・論理性(筋道をつけた話し方)・国語力(行間を読む力)・数学力(数量的分析力)・改善意識、発想力
	「社会を構成し運営するとともに、自立した一人の人間として力強く生きていくための総合的な力」	内閣府(2003)	人間力戦略研究会人間力戦略研究会報告書「若者に夢と目標を抱かせ、意欲を高める-信頼と連携の社会システム-」 ①「基礎学力(主に学校教育を通じて修得される基礎的な知識・技能)」、「専門的な知識・ノウハウ」を持ち、自らそれを継続的に高め、また、それらの上に応用能力として構築される「論理的思考力」、「創造力」などの知的能力の要素 ②「コミュニケーションスキル」、「リーダーシップ」、「公共心」、「規範意識」や「他者を尊重し切磋琢磨しながらお互いを高め合う力」などの社会・対人関係力要素 ③これらの要素を十分に発揮するための「意欲」、「忍耐力」や「自分らしい生き方や成功を追求する力」などの自己制御的要素
就職基礎能力		厚生労働省(2004)	(中央職業能力開発協会)の若年者就職基礎能力
	コミュニケーション能力	(1)意思疎通 (2)協調性 (3)自己表現能力	(1)自己主張と傾聴のバランスをとりながら、効果的に意思疎通ができる。(傾聴する姿勢/双方の円滑なコミュニケーション/意見集約/情報伝達/意見の主張) (2)双方の主張の調整を図り、調和を保つことができる。(相手の尊重/組織・人間関係) (3)状況に合った訴求力のあるプレゼンテーションを行うことができる。(明確な説明/図表を用いた表現)
	職業人意識	(1)責任感 (2)向上心・探究心 (3)職業意識・勤労観	(1)社会の一員としての役割の自覚を持っている。(社会人・職業人としての社会的役割と責任/組織・人間関係の維持/主体性) (2)働くことへの関心や意欲を持ちながら、進んで課題を見つけ、レベルアップを目指すことができる。(達成志向/目標設定) (3)職業や勤労に対する広範な見方・考え方をもち、意欲や態度等で示すことができる。(職業観・プロ意識)
	基礎学力	(1)読み書き (2)計算・計数・数学的思考力 (3)社会人常識	(1)事務・営業職の職務を遂行するに当り必要な文書知識を持っている(ビジネス文書の作成/ビジネス文書の読解) (2)事務・営業職の職務を遂行するに当り必要な数学的な思考方法や知識を持っている。(計算・計数/数学的思考) (3)社会人として必要な常識を持っている。(ビジネスマナーに分類されるものは除く)社会人として必要な常識
	ビジネスマナー	・ビジネスマナー	・集団社会に必要な気持ちの良い受け答えやマナーの良い対応ができる。(あいさつと話し方/電話のマナー/訪問の方法/来客の対応/話し方の基本、言葉遣い、話の聞き方、指示の受け方)
	資格取得	(1)情報技術関係 (2)経理・財務関係 (3)語学関係	(1)社会として必要なコンピュータの基本機能の操作や情報処理・活用ができる。(コンピュータ操作/情報処理・活用) (2)社会人として必要な経理・会計、財務に関する知識を持ち活用ができる。(経理・財務の基本) (3)社会人として必要な英語に関する知識を持ち活用ができる。(英語力)
社会人基礎力	経済産業省(2006)	「社会人基礎力に関する研究会-「中間取りまとめ」-」 「基礎学力」に加え、それらをつまよく活用していくための「社会人基礎力」	
学士力	前に踏み出す力(アクション)	(1)主体性 (2)働きかけ力 (3)実行力	(1)物事に進んで取り組む力 (2)他人に働きかけ巻き込む力 (3)目的を設定し確実に行動する力
	考え抜く力(シンキング)	(1)課題発見力 (2)計画力 (3)創造力	(1)現状を分析し目的や課題を明らかにする力 (2)課題の解決に向けたプロセスを明らかにし準備する力 (3)新しい価値を生み出す力
	チームで働く力(チームワーク)	(1)発信力 (2)傾聴力 (3)柔軟性 (4)状況把握力 (5)規律性 (6)ストレスコントロール	(1)自分の意見をわかりやすく伝える力 (2)相手の意見をわかりやすく伝える力 (3)意見の違いや立場の違いを理解する力 (4)自分と周囲の人々や物事との関係性を理解する力 (5)社会のルールや人の約束を守る力 (6)ストレスの発生源に対応する力
	1. 知識・理解	(1)多文化・異文化に関する知識の理解 (2)人類の文化、社会と自然に関する知識の理解	専攻する特定の学問分野における基本的な知識を体系的に理解するとともに、その知識体系の意味と自己の存在を歴史・社会・自然と関連付けて理解する。
社会的・職業的自立、社会・職業への円滑な移行に必要な能力	2. 汎用的技能 知的活動でも職業生活や社会生活でも必要な技能	(1)コミュニケーション・スキル (2)数量的スキル (3)情報リテラシー (4)倫理的思考力 (5)問題解決力	(1)日本語と特定の外国語を用いて、読み、書き、聞き、話すことができる。 (2)自然や社会的現象について、シンボルを活用して分析し、理解し、表現することができる。 (3)情報通信技術(ICT)を用いて、多様な情報を収集・分析して適正に判断し、モラルに則って効果的に活用することができる。 (4)情報や知識を複眼的、論理的に分析し、表現できる。 (5)問題を発見し、解決に必要な情報を収集・分析・整理し、その問題を確実に解決できる。
	3. 態度・志向性	(1)自己管理能力 (2)チームワーク、リーダーシップ (3)倫理観 (4)市民としての社会的責任 (5)生涯学習力	(1)自らを律して行動できる。 (2)他者と協調・協働して行動できる。また、他者に方向性を示し、目標の実現のために動員できる。 (3)自己の良心と社会の規範やルールに従って行動できる。 (4)社会の一員としての意識を持ち、義務と権利を適正に行使しつつ、社会の発展のために積極的に関与できる。 (5)卒業後も自律・自立して学習できる。
	4. 統合的な学習経験と創造的思考	これまでに獲得した知識・技能・態度等を総合的に活用し、自ら立てた新たな課題にそれらを用い、その課題を解決する能力	
		文部科学省(2011)	中央教育審議会(答申)「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」
21世紀型能力 「21世紀を生き抜く力をもった市民」	基礎的・基本的な知識・技能	「読み・書き・計算」	社会に出て生活し、仕事をししていく上で重要な基礎的・基本的な知識・技能。直接的に必要となる知識、税金・社会保険、労働者の権利・義務等の理解も含む。
	基礎的・汎用的能力	(1)人間関係形成・社会形成能力 (2)自己理解・自己管理能力 (3)課題対応能力 (4)キャリアプランニング能力	(1)分野や職種にかかわらず、社会的・職業的自立に向けて必要な基礎となる能力。「即戦力」を求めものではなく、「コミュニケーション能力」「熟意・意欲」「行動力・実行力」等。 (2)社会との相互関係を築きつつ、今後の自身の可能性を含めた肯定的な理解に基づき主体的に行動すると同時に、自らの思考や感情を律し、かつ、今後の成長のために進んで学ぶとする力。役割理解、前向きな考え、自己動機づけ、忍耐力、ストレスコントロール、主体的行動等。 (3)仕事をすることで新たな課題を発見・分析し、適切な計画を立ててその課題を処理し、解決することができる力。情報の理解・選択・処理、本質理解、原因追究、PDCA等。 (4)「働くこと」の意義を理解し、自らの役割、立場を踏まえて「働くこと」を位置づけ、多様な生き方に関する様々な情報を理解し、取捨選択し活用しながら、自ら主体的に判断してキャリアを形成していく力。役割理解、多様な理解、将来設計、選択、行動・改善等。
	論理的思考力、創造力	「思考力、判断力、表現力」ほか、社会を健全に批判する思考力等。	
	意欲・態度及び価値観	生涯にわたって社会で仕事に取り組み、具体的に行動する際に求められる要素。人生観や社会観、倫理観等、個人の内面にあつて価値判断の基準となるもの。勤労観・職業観を含む。	
	専門的な知識・技能	専門的な学習を通じて培われる知識・技能とともに、問題解決等における汎用的な能力。実習、インターンシップ等の実地体験などの体験的学習活動を含む。特に短期大学は、当該資格に関する知識・技能の育成に偏ることなく、学問の社会的意義の理解や課題対応型学習等を通して、専門分野の教育を通じた社会的・職業的自立に向けて必要な基礎となる能力や態度の育成を図ることが重要。	
	実践力	(1)自律的活動力 (2)人間関係形成力 (3)社会参画力 (4)持続可能な未来づくりへの責任	(1)自分の行動を調整するとともに、自分の生き方を考え、キャリアを設計する力。(節制・向上心・主体性・自尊や不撓不屈を重点とする。) (2)他者と効果的なコミュニケーションをとり、協力してよりよい人間関係づくりをする力。(問題を解決していく学習体験を重視。他者理解・表現力・礼儀・思いやり、共同・協働、役割と責任、目標の共有、協力の協理) (3)これからの社会において、グローバルあるいはローカルな場面で起こりうる様々な倫理的問題に積極的に関わり、市民の責任を自覚して行動する力。(社会・命・自然から構成される。社会：規範意識・社会連帯・文化尊重・公德心・権利・義務・勤労・就業力・起業家精神、正義・構成員、信用など。命：防災・安全、生命尊厳、自他の生命尊重。自然：感動・畏敬の念、地球環境から生態系までの保護・保全。)
思考力	(1)問題解決・発見力・創造力 (2)論理的・批判的思考力 (3)メタ認知・適応的学習力	(1)比較・関連付け、理由付けや判断力 (2)問題発見解決的思考力、創造的思考力、協働による創造力 (3)モニター力(課題を解く相手、自身の課題、遂行プロセスのデザイン)コントロール力(自己決断、調整)	
基礎力	(1)言語スキル (2)数量スキル (3)情報スキル	(1)言語的リテラシー 言語とテキスト(理解・聞く・読む・見る、表現：話す・書く・つくる) (2)数量的リテラシー (理解：数学的情報の理解、表現：数学的情報を効果的に用いて表現する) (3)情報リテラシー (ICT活用：検索・コミュニケーション・表現のスキル、情報モラル：情報モラルの知識、法律・ルール・マナー・情報セキュリティ、建設的な使用、知識創造のあり方)	
分野横断・共通的能力(提言)	佐藤弘毅(代表)(2011)	成果報告書「短期大学における今後の役割・機能に関する研究」文部科学省平成21-22年度先導的短期大学改革推進委託事業	
(提言)分野横断・共通的能力の育成とモデル・コアカリキュラム(これに各短大の独自の設定をするもの)	チームによる問題解決力 働く基本スキル 社会的・職業的自立	対人コミュニケーション力/チームワーク力/問題解決力 社会的・職業的自立 倫理観/論理的思考/自己管理能力/学習継続力	

引用は、各名称項目毎に記載。項目番号は便宜上記載した箇所がある。

全体に占める割合は高い。また履修科目の選択の自由度が4年制大学と比べてかなり低い。実際カリキュラムを構成する科目において、4つの観点別能力要素を取り入れ、授業の計画・学修方法と評価等の改善を図ることでカリキュラム内に十分なコンピテンシーを形成することは可能と考えられる。2年間の短期高等教育カリキュラムのなかにおいては、4年制大学や専門学校には真似できない、4つの観点別能力要素の内容を厳選した、特色あるカリキュラム（短大独自性の高い学修成果のパッケージ）を構成、提供することができるとも言える。

5. 学修次元と学修成果（到達目標）の相関

前節で述べた4つの観点別能力要素については、学習論的考察を次のとおり行った。一般に短大教育は、4年制大学（学士）や専門学校（職業教育）の中間的な位置づけがなされ、国際的には「非大学型」高等教育として捉えられているが、短期大学士の質や求められる能力要素を考えた場合、現時点においては4年制大学と同じ方向性をもって到達目標を設定し、カリキュラムを構成する必要があると考える（OECD（2011））。

学習・評価論においては、第3節で触れたように、構成主義的学習論へとシフトしてきており、AAC&U（2009）がVALUEルーブリック（表2A）を示したように、主としてパフォーマンス評価（ルーブリック評価）が取り上げ

られてきている。第4節で述べた4つの観点別能力要素を捉えるうえで、マルザーノら思考の枠組みとウィギンズらの知識構造の枠組みが、最もこれに当てはまると考えた。これらの枠組みを基本に、図1に示す思考レベル（次元）の枠組みと知識構造の枠組みの間の相関関係を、破線で示すことができると考えた（松下ほか 2010、石井 2011、松下 2012）。

6. 学修成果（到達目標）と学修評価の相関

図1に示すウィギンズらの知識構造の枠組みについては、学習の次元に対して、下層から順に「学習・学生生活での態度と知覚・基本的態度」、「汎用的能力」、「専門的能力」、「職業生活・社会生活のクオリティ向上」、そして「人間性の高揚」を当てはめ、知識次元構造上の到達目標の枠組みとして捉えることが可能と考えた。これらの枠組みは、主要な能力要素ドメインとして、前節で述べた4つの観点別能力要素の枠組みに集約されるものとする。またウィギンズらは、知識構造に対する学習評価法についても示しているが、現在の教育改革の視点からは、破線の評価が能力要素の評価として加筆されるものとする（石井 2011）。

4つの観点別能力要素は、図2に示すように、コンピテンシーの概念から整理することができる。コンピテンシーは、一般には企業等の目標を実現するために必要な能力とされ、職員の職能評価に利用されているが、大学教育への

適用においては、OECD（2003）がキー・コンピテンシーの概念を、「単なる知識や技能だけではなく、技能や態度を含む様々な心理的・社会的なリソースを活用して、特定の文脈の中で複雑な要求（課題）に対応することができる力」²⁾とまとめるように、卒業後の社会生活や職業生活のクオリティ向上に必要な能力を学修期間に獲得するものである。4つの観点別能力要素は学修の到達目標の要素区分となり得、これをコンピテンシーの概念に基づいて、下層に【態度・志向性】、中間層に【知識・理解】と【技能・表現】、そして上位層に【行動・経験・創造的思考力等】を置くピラミッド型構造が形成され得る。コンピテンシーは、基本的に諸能力要素をリスト化するもので

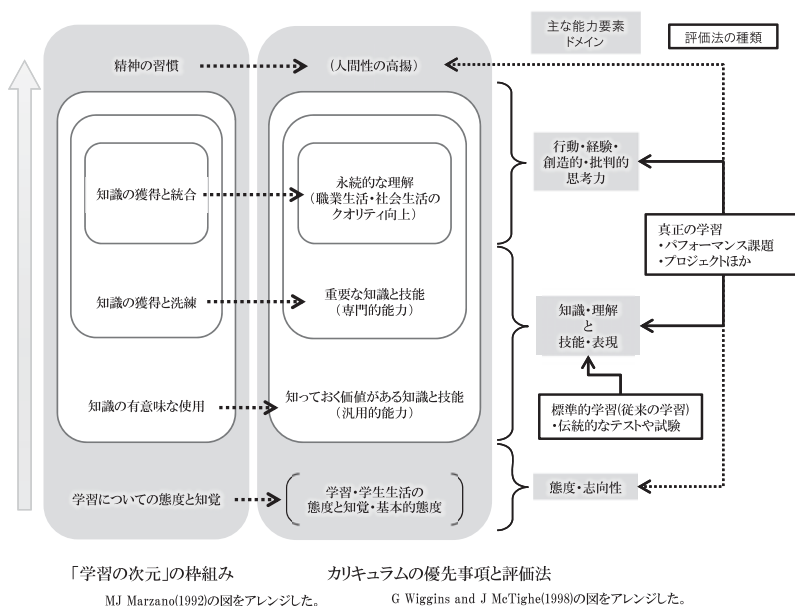


図1 学修次元の枠組みから評価方法までの相関

石井英真著（2011）『現代アメリカにおける学力形成論の展開 - スタンダードに基づくカリキュラムの設計』（東信堂）による出典を参考にアレンジした。

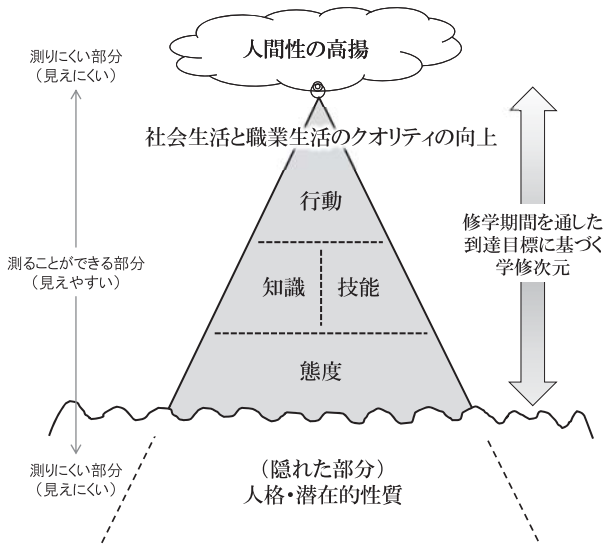


図2 コンピテンシーピラミッド(冰山モデル)と学修次元
 松下佳代(編著)(2010)『新しい能力 は教育を変えるか-学力・リテラシー・コンピテンシー-』(ミネルヴァ書房)の出典を参考にアレンジした。

はなく、観点別要素がそれぞれ関連性をもった立体的構造を呈する集合体と捉える。

カリキュラムにおいては、修学のなかでこのピラミッドを完成させ、人間・社会人・専門職業人としての諸能力を学修成果として獲得させる。これらに対応する学修評価は、図3に示すように、2つの学修タイプと評価によって今日求められる能力要素及び教育の質の保証に対応していくことが求められよう。

標準的学習と真正の学習の比較

側面	標準的学習・評価	真正の学習・評価
学習の目的	試験に通過すること	理解を深め問題を解決すること
知識へのアプローチ	学習を示すのに知識を再生する	問題解決のために知識を生産する
学習する内容	事実、データ、アルゴリズム、公式	鍵となる概念、方略
強調されている思考過程	再現、理解	分析、総合、評価
評価タイプ	正誤、多肢選択	パフォーマンス評価
メタ認知の重要性	限定的	決定的

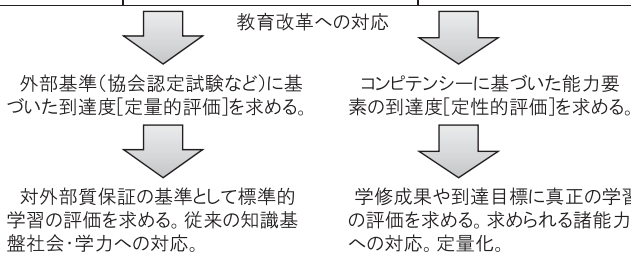


図3 学習タイプと評価への対応

表は松下佳代(編著)(2010)『新しい能力 は教育を変えるか-学力・リテラシー・コンピテンシー-』(ミネルヴァ書房)の出典から一部引用した。

7. 到達目標とパフォーマンス(ルーブリック)評価

真正の学習(authentic learning)(図3)は、(レーガン政権下の「標準テスト」への批判を背景とした、生きて働く学力形成への要請が契機となり今日の主流となっている。)ありのままの学習(learning in wild)を意味し、現実的な実社会・生活での課題(リアルな課題)と、現実的な文脈を持った学習内容(リアルな文脈)のもと、現実に即した活動(リアルな活動)によって進められる学習者による自律的な学習を指しており、評価法としてパフォーマンス(ルーブリック)評価、ポートフォリオ評価、学生調査などで広く取り上げられている(田中 2008)。これらの評価は、直接評価あるいは間接評価の学習成果の測定指標としてほほどの大学でも実施されているが、前提としてはカリキュラムにおいて構成主義的学習論に基づいた運用がなされる必要がある。この一方で、構成主義的学習論を軸とするこれらの評価は、それぞれにおいて、そして標準的な学習に基づく定量的評価、その他に対し、パラダイムの対立が指摘されているが、「相互浸透」による調整も図られてきていることが述べられている(渋井 2012、松下 2012)。

ルーブリック評価については、AAC&U(2009)をはじめ、佐藤(2011)の提言ほか表2A・Bを十分に踏まえたうえで、能力要素項目を厳選し、先ず到達目標を設定することが望まれよう。短大の評価指標(ベンチマーク)については、相原(2012)が、日米共同の評価指標から、

専門分野のベンチマークを考察している。これには学習評価指標として次の3項目があげられている。(1)知識・技能(1.一般的な教養、2.分析や問題解決能力、3.専門分野や学科の知識、4.批判的に考える能力)(2)人間関係(1.リーダーシップの能力、2.人間関係を構築する能力、3.他の人と協力して物事を遂行する能力、4.コミュニケーション能力)(3)現代社会の関係(1.地域社会が直面する問題の理解、2.国民が直面する問題の理解、3.グローバルな問題の理解)。これらの評価指標の能力要素は、4つの観点別能力要素に分類すること

が可能である。今後の短大コンソーシアム九州加盟校の共通ベンチマーク指標の検討に対して示唆を与えるものと考えられる。

8. アセスメントの仕組みについて

本節では、学修到達目標を如何にして運用するか、本学を事例として、アセスメントの仕組みについて簡潔に述べる。本学では、第4・5節で論じた学習論的考察をもとに、カリキュラムの学修到達目標の構造化の検討を行い、平成26年度に学修の到達目標及び成果を含む教育の基本方針を策定した³⁾。本学の到達目標の策定は、コンピテンシー概念を適用したもので、能力要素として【態度・志向性】、【知識・理解】、【技能・表現】、そして【行動・経験・創造的思考力】の4つの観点別能力要素に区分し、主に佐藤(2011)の調査報告書にまとめられた求められる能力に基づき、それぞれに到達目標を3項目以内にまとめた。それぞれの項目の下層には、主立った求める学修成果が指標として示される。またカリキュラムを構成する各科目には、到達目標の文脈に沿って教育がなされるよう、平成27年度シラバスの改訂がなされた。³⁾

カリキュラムでは到達目標を中心に置いた評価システムを構築することにより、学生並びに教職員によるPDCAと、第7節で述べた評価のパラダイム対立も「相互浸透」により改善を図ることが可能となる仕組みが完成された。これら詳細については、実際に運用が開始される平成27年度以降に検証を含めて論じたい。

高等教育機関においては、今後も社会からの教育に関する要請があることは間違いない。教育機関として教育の質の保証は必要と考えるところであるが、学校教育化(規格化あるいは標準化)されていくことが、将来どのような結果を生むものであるのか。知識基盤社会としての底上げ効果は期待される場所であるが、「汎用的能力が高いことが、あらゆる物事に対してその能力を発揮できるものではない」ことは明らかである。松下ら(2010)はコンピテンシー型教養教育の問題点として、学習の自己目的化、適応主義化等について指摘している。現在進行する教育改革が、イノベーションを創造できるようなユニークな人材を育成することは可能なのか、高等教育に携わる教員は、教育者として学習・評価論等の教育学的理解を求めるものなのか、疑問や課題そして実施への不安は少なからず残る。

謝 辞

本研究は、短期大学コンソーシアム九州「短期大学士課程の職業・キャリア教育と共同教学 IR ネットワーク」採択事業の一部として行った。

本研究は、西九州大学短期大学部「未来経営戦略推進経費」採択事業の一部として行った。

本研究の粗笨なる点を深く詫び申し上げる。

注

- 1) ability は、できること(能力)、技量・力量の単純能力を意味している。コンピテンシーは適性を含めた社会適応能力を意味するものであり、ability を含める包括的な能力の総体を意味している。
- 2) 文部科学省中央教育審議会(未定稿)「OECDにおける「キー・コンピテンシー」について」を引用(文部科学省HP平成27年1月調べ)。キー・コンピテンシーに関する内容は、表2Aに記載する文献を参照のこと。
- 3) 本学HP(<http://www.nisikyu-u.ac.jp/>)を参照のこと。平成27年度資料は、平成27年4月以降に掲載予定。

参 考 文 献

- 相原聡一郎(2013)。「短期大学生の学習過程の評価指標 - JJCSS 2011による専門分野ベンチマーク - 」, 広島大学 高等教育研究開発センター 大学論集, 第44集(2012年度), 255-270.
- 石井英真著(2011)。「現代アメリカにおける学力形成論の展開 - スタンダードに基づくカリキュラムの設計」東信堂.
- 松尾知明(2010)。「アメリカの現代教育改革 - スタンダードとアカウンタビリティの光と影」東信堂.
- 松下佳代(編著)(2010)。「新しい能力 は教育を変えるか - 学力・リテラシー・コンピテンシー - 」ミネルヴァ書房.
- 松下佳代(2012)。「パフォーマンス評価による学習の質の評価」, 京都大学高等教育研究, 第18号, 75-114.
- 文部科学省(2014)。「中央教育審議会(答申)「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について」」.
- OECD(2011)。「御園生純/稲川英嗣監訳『世界の教育改革4 OECD教育政策分析 - 「非大学型」高等教育、教育とICT、学校教育と生涯学習、租税政策と生涯学習』明石書店」.
- 佐藤弘毅(代表)(2011)。「短期大学における今後の役割・機能に関する研究」文部科学省 平成21-22年度先導的大学の改革推進委託事業 成果報告書.
- 渋井進, 金性希, 林隆之, 井田正明(2012)。「学習成果に係る標準指標の設定へ向けた検討: 国立大学法人評価における評価結果報告書の分析から」大学評価・学位研究第13号, 3-19.
- 首相官邸(2014)。「教育再生実行会議「今後の学制等の在り方について」(第五次提言)」.
- 田中耕治(2008)。「教育評価」岩波書店.

【資料】

戦後初期の短期高等教育と職業教育に関する研究資料

- 1、政令改正諮問委員会「教育制度の改革に関する答申」(1951年)
- 2、日本経営者団体連盟「新教育制度再検討に関する要望書」(1952年)
- 3、日本経営者団体連盟「当面の教育制度に関する要望」(1954年)
- 4、日本経営者団体連盟「新時代の要請に対応する技術教育に関する意見」(1956年)

伊藤 友子

Tomoko ITOH

要旨 教育再生実行会議の第5次提言を受け、文部科学省の有識者会議で議論された「実践的な職業教育を行う新たな高等教育機関の制度化」が強い関心を持たれている。しかし、戦後(第二次大戦後)初期にも、主に政界や財界から、新教育制度の再検討をめぐる議論のなかで、一部の中等教育機関を巻き込んだ、主に短期大学を中心とする新しい高等教育機関の創設を求める要望や提言が出されている。「中堅職業人」養成を目的とした教育機関が求められていたのである。したがって、昨今の議論を冷静に考察するためにも、当時の資料を丁寧に分析することが重要だと考える。今回取り上げる資料は「政令改正諮問委員会『教育制度の改革に関する答申』(1951年)」「日本経営者団体連盟『新教育制度再検討に関する要望書』(1952年)」「日本経営者団体連盟『当面の教育制度に関する要望』(1954年)」「日本経営者団体連盟『新時代の要請に対応する技術教育に関する意見』(1956年)」である。

キーワード 職業教育 産業界 中堅職業人

1. 本資料研究の目的

最近の高等教育をめぐる問題のなかで、最も強いインパクトをもって捉えられているのは、教育再生実行会議の第5次提言を受け、文科省の有識者会議で議論された「実践的な職業教育を行う新たな高等教育機関の制度化」であろう。つまり、既存の4年制大学や短期大学とは異なる、多分に職業教育に特化された教育内容をもつ高等教育機関が誕生することに対して、強い関心が寄せられているのである。

ただ、このような実践的な職業教育を担う高等教育機関の必要性については、昨今の急激な社会変化に原因を求めた文脈の議論が多い。しかし、第二次大戦後初期に、新教育制度の再検討の議論のなかで、主に政界や産業界から「職業教育に主眼をおいた高等教育機関」の設立の要望が強く出されている。ただ、一部の中等教育機関や主に短期大学に代表される高等教育機関をも巻き込んだ大掛かりな制度改革を意味していたために、その要望は実現しなかった(一部は現在の高等専門学校の誕生に結びついている。)が、その後の日本の高等教育改革の流れの底に常に存在していたと考えられる。

したがって、昨今の議論を冷静に考察するためには、戦後初期に出された、政界や産業界からの要望や提言を丁寧

* 著者紹介

熊本学園大学外国語学部教授

〒862 8680 熊本市大江2丁目5-1

: 096 - 364 - 3770

e-mail : tomoito@kumagaku.ac.jp

に分析することが必要となる。

以上の問題関心のもと、「政令改正諮問委員会『教育制度の改革に関する答申』（1951年）」「日本経営者団体連盟『新教育制度再検討に関する要望書』（1952年）」「日本経営者団体連盟『当面の教育制度に関する要望』（1954年）」「日本経営者団体連盟『新時代の要請に対応する技術教育に関する意見』（1956年）」の4資料をとりあげる。

2. 研究資料

2.1 『教育制度の改革に関する答申』（1951年）

政令改正諮問委員会は、1951（昭和26）年5月14日に発足した吉田茂首相の私的諮問機関である。

『教育制度の改革に関する答申』は、1951（昭和26）年11月16日に出されたが、大学制度の再改革に関して表明された戦後最も早い公的意見である。

同委員会は、「我が国の国力と国情とに適合しよく教育効果をあげ、以て各方面に必要な有用な人材を多数育成しうる合理的な教育制度を確立する」との趣旨のもとに、6・3・3の学校体系は原則的に保持するが、「画一的教育制度を打破」し、「普通教育偏重を改め、職業教育を尊重強化することを主眼」とすることを以下のように提言している。

「大学は、二年又は三年の専修大学と四年以上の普通大学とに分つこと。専修大学は、専門的職業教育を主とするもの（工、商、農各専修大学）と教員養成を主とするもの（教育専修大学）とに分ち、普通大学は、学問研究を主とするものと高度の専門的職業教育を主とするものと教員養成を主とするものとに分つこと。

（略）教育専修大学が旧師範学校化することのないよう特に考慮すること。この見地から、専修大学を終えた者に対し、普通大学への進学を容易にし、且つ成績優秀な者に国家の特別の援助を与えること。

（略）現存の国立大学は、その規模能力に応じ且つ地方的事情を考慮して普通大学と専修大学とに区分すること。普通大学となるものについても、施設、スタッフ等の充実の期待しがたい学部学科については、五年制又は六年制の専修大学に再編すること。（略）

（備考）例えば、学芸大学はこれを教育専修大学（高等学校を併せて五年又は六年）とし、文理学部、学芸学部、教育学部等についても適宜整理を考慮すること。」（筆者傍点）

同答申については、「大学の“種別化”論、専科大学問題を含む1950年代から60年代にいたる多くの大学教育再編論のほとんどすべての論点を萌芽的に含んでいた」（海後・寺崎 1967：125）と指摘されている。

2.2 『新教育制度再検討に関する要望書』（1952年）

同要望書は、1952（昭和27）年10月16日に、日本経営者団体連盟（以下日経連と記述）の教育委員会（委員長：諸井貫一・秩父セメント社長＝当時）教育部会（委員長：加藤郁夫・三菱電機取締役生産技術部長＝当時）が、文部・通産当局、全国各県庁、地方自治体、教育委員会、衆参両院、全国各大学に提出された。

同要望書は、戦後の新教育制度は、ほとんど無準備かつ急激に行われ、しかも我が国の実情を無視したものであるという前提の下、「実業高等学校の充実」と「新制大学制度の改善」を掲げている。

「（前略）もともと高校以上の学校においては学生生徒の知能力に応じ、それぞれ職業乃至産業面の教育指導が行われ、学校卒業後にはその習得した学識技術を通じ職業人として社会国家の進歩に貢献すべき人物が育成されるべきである。然るに新教育制度について産業人の立場よりこれをみるに社会人としての普通教育を強調する余りこれと並び行われるべき職業乃至産業教育の面が著しく等閑に附されこの点、新教育制度の基本的欠陥というべく、これが是正こそ先ず考慮されねばならぬ重要事である。

本連盟は、如上の見地から文教当局において先の新官制として設置されたる中央教育審議会を一日も早く発せしめ、左記二点に関し各方面の意見をも徴収して速やかに再検討を加え、産業界の要請に応えられんことを要望する。」（筆者傍点）

その上で、「実業高等学校の充実」の項では、「昨年産業教育振興法が制定実施された結果、産業教育に関する総合計画とともに実業高等学校の設備充実に重点をおく予算措置が具体化され、漸く改善の一步をふみ出したが教育の資質向上、教育内容および方法の改善など重要施策についてはなお未解決のまゝ残されている。最近教育界と産業界との協力関係が一段と緊密の度を加えんとしているおりがら文教当局においても、この協力関係を活用することに努め企業における中堅従業員の養成機関としてその任務重き実

業高等学校本来の面目を發揮するため、学校の種別および配置を考慮すると共に教科課程の内容等につきその充実をはかられたい。」(筆者傍点)と述べられており、産業界の職業教育への大きな要請が非常に強く強調されている。

また、「新大学制度の改善」の項では、「大学卒業生はその多数が会社、工場、事業場等産業界に入り、それぞれ専門の部署について活動し、将来は幹部として部下の統率指導、計画の樹立、企業経営の推進等にあたるべき人材である。従つてその基礎を作るべき大学教育の充実について産業界は多大の関心を持ち、今後とも能限りの協力を惜しまざるものである。然るに、新制化における大学教育の現状は、産業人としての人間教育面に遺憾の点が少なくなくまた一般的には教養学科と専門学科の間に一貫性を欠き専門知識技術の学習を強化するため一部に変則的運営を行うものがあるなど、新制度自体に運営上の無理が既に露呈されているゆえに大学専門学校別の存した旧学制がむしろ好ましいとの声さえ起つている。このこともまた新教育制度に対する企業側の不満を端的に表明せるものとして看過できない事柄である。従つて大学は人間教育面を強化すると共に専門教育、学術研究等の面に、不徹底なる画一性を排し、それぞれの特徴を明確に發揮し得るよう新大学制度の根本的検討を速やかに進められたい。」(筆者傍点)と述べられており、産業界が求める人材養成の観点から、新制度下の高等教育の在り方に関する不満が強調されている。

同要望書については、飯吉は、海後・寺崎の記述(海後・寺崎 1967: 254~6)を引用し、「『直接の制度改革というよりも、学校教育の目的の修正を迫る』ものとして位置づけられる様に、具体的な制度案というより、全体の必要性と方向性を訴え、具体案の検討・発表を中教審に注文する姿勢の提言」と述べている。(飯吉 2000: 34)

2.3 『当面の教育制度改善に関する要望書』(1954年)

同要望書は、1954(昭和29)年12月23日に、日経連教育委員会(委員長:浅尾新甫・日本郵船社長=当時)から、文部省、国会、各政党等関係当局に対し提出されたが、その内容で最も重要なことは、一部の短期大学と実業高校との併合による「五年制職業専門大学」設立を提言していることである。

同要望書の前文において、「われわれはさきに新教育制度に関し、学卒者受け入れの産業界の立場から新大学制度

の改善及び実業高等学校充実について文教当局に要望した。その後この要望は社会的反響を呼び、大学側と産業界との間の連携強化並びに意見交換の素因を作り、あるいは中央教育審議会においても新教育制度の再検討が行われるなど大学教育の改善が試みられつつあるが、未だわれわれ産業界の要望するところに遠く、現下の教育一般的情勢はわが國産業の実情に到底副わないことを甚だ遺憾とするものである。」(傍点筆者)と、その後の教育界の変化に一定の評価をしつつも、その実情は、現実の産業界にあり方からは遠いことを指摘している。

その指摘は、同要望書の先の前文の続きにおいて、下記の通り、より一層の厳しさを増していく。

「(略)小・中学における勤労尊重の気風育成、生活上必要とする訓練あるいは躰などの德育はより強調せられるべきであり、これを基底にして高校、大学における専門教育の充実徹底を図り、わが国企業の経営の実態、殊にその大部分を占むる中小企業の要請にも充分応え得る学校制度、学校計画、教育内容、学校施設等について一段の工夫と改善を加え、併せて教育行政の根本的刷新を断行することを要望する。

さらに今日ようやく世間から重大視されている大学卒業生の就職難の問題も一方においては、わが国が当面するデフレ政策の影響によるとはいえ、多面わが国教育制度のあり方について産業界の受け入れ態勢との間に甚だしく懸隔があり、人材の活用、産業将来の発展のために文教当局は左記の諸点を再検討の上産業界当局の要請に応えられんことを重ねて要望するものである。」(筆者傍点)

その上で、6提言が示されているが、それらはすべて短大や4年制大学に対する次のような具体的なものである。

- 「一、大学における法文系偏重の不均衡を速やかに是正すること
- 二、大学の全国的劃一性を排除すること
- 三、専門教育の充実を図ること
- 四、中堅的監督者職業人を養成すること
- 五、教育行政を刷新強化すること
- 六、学歴尊重の弊風を是正すること」

以上の提言についての背景について、飯吉は、海後・寺崎の著書(海後・寺崎 1969: 128)を引用しつつ、「朝鮮戦争による特需」「新制大学の第一回卒業生」「学生運動」

を挙げながらも、それに加えて『旧高専卒層の需要問題』とも関連する『大卒就職難』を指摘している。(飯吉 2000: 34)

同要望のなかの「三、専門教育 3 中小企業における職業教育の要請に応ずること」で、「中小企業においては学卒者と当面の生産あるいは事務に直ちに従事せしめ得るが如き実務教育を要請しているので、各地方の上級学校においては中小企業を中心とする地域社会の要求に合致するよう特色ある専門教育の育成充実に努力すること」を求めていることから、日本の高等教育機関への実務教育の要求の強さをうかがえることができる。

さらに、この問題を先鋭化するものとして、「四、中堅的監督者職業人を養成すること」を求めていることが注目されよう。そのなかで、「企業体における従業員の人事構成に照らし中堅的監督者及び職業人の需要が強く要請されているにも拘らず、新大学制度においてはこれらの要請に応え得べき中堅者の教育が行われず、職業専門教育も充実を図るため次の新構想による新学校制度を考慮すること」(筆者傍点)とし、具体的に、次の二点があげられている。「1、一部新大の年限短縮あるいは一部短大と実業高校との一体化などにより五年制の職業専門大学とすること」(筆者傍点)「2、中学校は義務教育なるも出来れば一部中学校と実業高校とを一体とした六年制職業教育の高校制を採用すること」

したがって、同要望書は、産業界から初めて具体的に「職業実務教育」を教育内容とする高等教育機関である「職業専門大学」の設置を求めるものであった。

2.4 『新時代の要請に対応する技術教育に関する意見』(1956年)

同意見は、1956(昭和31)年11月9日、日経連教育委員会(委員長:浅尾新甫・日本郵船社長=当時)技術教育委員会(委員長:児玉寛一 日立製作所常務取締役=当時)から提出されたものである。

同意見の前文において、「最近先進諸国における科学技術の進歩はまことに目覚ましいものがあり、各国ともに第二次産業革命ともいべき原子力産業・電子工業の勃興およびオートメーションの普及等産業技術の躍進的な向上発展に備え、技術者・技能者の計画的な養成教育に懸命の努力を傾けつつある。(略)然るにわが国においては、戦後

学校制度の変革をみたが、技術教育の重要性は殆ど顧みられることなく、大学については理工系に対し法文系偏重の風は依然改められず、義務教育についても理科教育および職業教育の重視の実は一向に挙がつていない。いまにして経済の画期的な成長発展に対応する技術者・技能者の養成計画を樹て産業技術向上の確保を図らないならばわが国科学技術は日進月歩の世界水準に遅れをとり、列国との競争に落伍することはけだし必至の勢であり、悔を次の世代に遺すものといわなければならない。」という危機感のもと、主に理工科系教育の充実と改善を要望している。

具体的には、次の5項目からなる提言をおこなっている。

- 「一、今後の経済発展に対応する技術者・技能者の計画的養成教育
- 二、義務教育における理科教育・職業教育の推進
- 三、勤労青少年の技能教育の刷新
- 四、初級技術者及び監督者養成のための工業高校の充実
- 五、技術者養成のための理工科系大学教育の改善」

そのなかで注目すべきは、「五、(1)産業界においては、戦前旧制工業専門学校の供給していた中級技術者は今日の産業界においてもその必要を痛感しているが、現在二年制の短期大学では到底この要求を満足し得ない。よって二年制の短期大学を高校と結びつけ五年制の専門大学を設けその積極的拡充を図って、高校と大学との間の教育の重複非能率を是正するとともに実習・専門学科の充実を行いもって産業界の要請に即応すべきである。」(筆者傍点)という要望である。要するに、産業界から見てその要求を満足し得ない2年制の短期大学を改組し、高校と結び付けた5年制の「専門大学」設置を提言しているのである。(國 2000: 16)

参考文献

- 1) 飯吉弘子(2000)「新教育制度再検討に関する要望書」寺崎昌男・小熊伸一編『戦後教育改革構想 期 解説・解題』日本図書センター
- 2) 飯吉弘子(2000)「当面の教育制度改善に関する要望」寺崎昌男・小熊伸一編『戦後教育改革構想 期 解説・解題』日本図書センター
- 3) 海後宗臣・寺崎昌男(1980)『大学教育 - 戦後日本の教育改革9』東京大学出版会
- 4) 國雄行(2000)「高度経済成長期における公立短期大学の制度的動揺と発展」公立短期大学協会編『公立短期大学五十年誌』
- 5) 日本経営者団体連盟(1952)「新教育制度再検討に関する要望書」小川利夫・平原春好・寺崎昌男編、『戦後教育改革構想

- 新教育制度再検討に関する要望書 他』日本図書センター
2000年
- 6) 日本経営者団体連盟(1954)「当面の教育制度改善に関する
要望」小川利夫・平原春好・寺崎昌男編『戦後教育改革構想
新教育制度再検討に関する要望書 他』日本図書センター
2000年
- 7) 日本経営者団体連盟(1956)「新時代の要請に対応する技術
教育に関する意見」小川利夫・平原春好・寺崎昌男編『戦後教
育改革構想 新教育制度再検討に関する要望書 他』日本図
書センター 2000年

短期大学コンソーシアム九州関係者の調査・研究活動の記録

1. 科学研究費報告

(1) キャリア・職業教育による高等教育の機能的分化と質保証枠組みに関する研究

テーマ名：

キャリア・職業教育による高等教育の機能的分化と質保証枠組みに関する研究

補助事業期間：

平成24年度～平成29年度

研究種目：

基盤研究（A）

研究代表者：

吉本圭一（九州大学人間環境学研究院教育学部門）

研究分担者：

川俣美砂子（福岡女子短期大学保育学科）

(2) 幼児期における動作の多様化と洗練化を図る運動遊びプログラム開発のための基礎的研究

テーマ名：

幼児期における動作の多様化と洗練化を図る運動遊びプログラム開発のための基礎的研究

補助事業期間：

平成26年度～平成28年度

研究種目：

若手研究（B）

研究代表者：

西田明史（西九州大学短期大学部幼児保育学科）

(3) 原発事故が首都圏の母親の生活設計と子育てに及ぼす影響についての社会的考察

テーマ名：

原発事故が首都圏の母親の生活設計と子育てに及ぼす影響についての社会的考察

補助事業期間：

平成24年度～平成26年度

研究種目：

基盤研究（C）

研究代表者：

加藤朋江（福岡女子短期大学保育学科）

2. 短期大学の将来構想に関する研究会(2009.10~2015.2)

講演者の所属・職位については当時のものによる

- 1) 第26回研究会(2009/10/13: ホテルニューオータニ佐賀) 短期大学コンソーシアム九州発会記念 特別講演会・記念研究会
 - ・記念講演「短期大学に望むもの」(佐賀県知事 古川康氏)
 - ・講演「短期大学コンソーシアム九州発会までの歩み 短期大学の将来構想に関する研究会の挑戦」(研究センター長・九州大学教授 吉本圭一氏)
 - ・報告「短大ステークホルダー調査報告」
 - ①高校進路担当者の評価と期待」(長崎女子短期大学准教授 武藤玲路氏)
 - ②高校進路担当者の立場から」(佐賀清和高等学校進路指導部主任 木村浩哲氏)
 - ・講演「短期大学コンソーシアム九州が目指すこと」(長崎短期大学学長 安部恵美子氏)
- 2) 第27回研究会(2010/3/21: 東海大学福岡短期大学)
 - ・講演「日本の短期高等教育政策をめぐって」(日本私立短期大学協会会長・目白大学短期大学部理事長・学長 佐藤弘毅氏、文化庁次長 合田隆史氏)
 - ・講演「ビジネス分野の非大学型高等教育に関する日韓比較」(金沢大学准教授 渡辺達雄氏)
 - ・コンソーシアム事業報告「高校ステークホルダーから短大教育への示唆」(西九州大学短期大学部教授 高尾兼利氏、佐賀女子短期大学准教授 水田茂久氏、福岡女子短期大学講師 横山 卓氏)
- 3) 第28回研究会(2010/7/9: 長崎国際大学) コンソーシアム推進事業報告
 - ・講演「『短大在学生調査』の集計結果と考察」(研究センター長・九州大学教授 吉本圭一氏)
 - ・報告「短大教育の到達目標設定」(長崎短期大学教授 小嶋栄子氏)
 - ・報告「『短大在学生調査』からみた自短大の教育」(長崎短期大学学長 安部恵美子氏、香蘭女子短期大学准教授 中濱雄一郎氏、東海大学福岡短期大学教授 末松泰子氏)
- 4) 第29回研究会(2010/12/24: 精華女子短期大学) 中学・高校・短大の連携事業を通じたキャリア教育に関するシンポジウム
 - ・第Ⅰ部 「高校 短大連携事業の短大モデルを学ぶ」
 - ①「高校 短大連携事業の全国実態調査」報告(精華女子短期大学教授 田尻由美子氏)
 - ②「滋賀短期大学における高校 短大連携事業について」(滋賀短期大学学長 板倉安正氏)
 - ・第Ⅱ部「進路指導の実態を知り短期大学の課題を探る」
 - ①高校・短大連携事業から見えてきたこと」(福岡工業大学短期大学部教授 小田誠雄氏)
 - ②「高校生のキャリア教育の実態と短期大学に求めること」(福岡工業大学附属城東高騰学校工業科長 矢羽田篤氏)
 - ③「中学生のキャリア教育の実態と短期大学に求めること」(中間市立中間中学校教諭 竹口孝二氏)
 - ・第Ⅲ部 パネルディスカッション「中学・高校・短大の連携事業を通じたキャリア教育について(次年度の進学相談会に向けて)」(研究センター長・九州大学教授 吉本圭一氏)
- 5) 第30回研究会(2011/2/11: 佐賀県立生涯学習センター アバンセ) 地域人材養成フォーラム「短期大学から発信する地域との協働」
 - ・講演「地域に貢献する短期大学教育の可能性」(日本私立短期大学協会会長 佐藤弘毅氏)
 - ・パネルディスカッション「地域を担う人材養成における地域と短期大学の連携・協働の可能性を探る」(東海大学福岡短期大学准教授 竹内裕二氏、西九州大学短期大学部准教授 川邊浩史氏、長崎県・学校法人日野幼稚園理事長 朝野卓也氏、佐賀県・NPO 法人鳳雛塾事務局長 横尾敏史氏)

- 6) 第31回研究会(2011/6/11:佐賀女子短期大学) 専門学校と短期大学 - 短期高等教育のキャリア教育・職業教育
- ・第Ⅰ部「調査結果からの問題提起」
 - ①「人材養成目的の設定とカリキュラム」(筑波大学大学研究センター講師 稲永由紀氏)
 - ②「教員のキャリアと志向性」(研究センター長・九州大学教授 吉本圭一氏)
 - ・第Ⅱ部 パネルディスカッション「カリキュラムと教員のコンソーシアムスタンダード探る」(佐賀女子短期大学教授 藪敏晴氏、香蘭女子短期大学准教授 中濱雄一郎氏、佐賀女子短期大学講師 竹中真司氏、長崎短期大学学長 安部恵美子氏)
- 7) 第32回研究会(2012/1/21:パピヨン24ガスホール) 地域から発信する短期大学の将来構想
- ・第Ⅰ部 基調講演「短期大学、それぞれの進路 多様化と個性化の流れの中で」(日本私立短期大学協会会長 佐藤弘毅氏)
 - ・第Ⅱ部 「GP事業の成果と検証、そしてコンソーシアムの展望」(コーディネーター 研究センター長・九州大学教授 吉本圭一氏)
 - ①GP事業の枠組み
 - ②GP事業のハイライト「輝く学生たち」
 - ③地域とともに歩む短期大学の展望「美しい社会人育成のために」
 - ④ディスカッション「短大の将来構想」
- 8) 第33回研究会(2012/2/29:九州大学)
- ・講演「元気な短大を目指そう! Let's revitalize junior colleges! 元気な短大、仲が良い短大、評価される短大、行きたい短大」(香蘭女子短期大学教授 吉武利和氏)
 - ・講演「私の最近15年間を振り返って CC研での活動をパネに歩んだ9年間 そして日工教での学会活動を励みに歩んだ15年間」(短期大学コンソーシアム九州研究センター研究員 石原好宏氏)
- 9) 第34回研究会(2012/11/23:西九州大学短期大学部)
- ・講演「短期大学コンソーシアム九州のこれまで 大学連携 GPの3年間を中心に」(佐賀女子短期大学教授 藪敏晴氏)
 - ・研究発表「Work Integrated Learning (WIL) とは何か」(筑波大学大学研究センター講師 稲永由紀氏)
- 10) 第35回研究会(2013/10/13 長崎短期大学)
- ・報告「短期大学教育の成果 学生パネル調査によるインプットからアウトカムの分析」(長崎短期大学学長 安部恵美子氏、長崎短期大学教授 小嶋栄子氏)
 - ・報告「短期大学・専門学校卒業生の初期キャリア形成の把握、点検・評価、教育改善」(研究センター長・九州大学人間環境学研究院主幹教授 吉本圭一氏)
- 11) 第36回研究会(2014/2/9 香蘭女子短期大学)
- ・基調講演「本流としての職業教育を考える 短期大学の未来を拓くために」(日本私立短期大学協会会長・目白大学短期大学部学長 佐藤弘毅氏)
 - ・知見提供「短大教育と Work Integrated Learning」(北海道大学高等教育推進機構准教授 亀野淳氏)
 - ・調査報告「WIL 先進校の事例報告・今後の課題について 職業教育・キャリア教育成果検証部会からの中間報告」(香蘭女子短期大学准教授 中濱雄一郎氏、佐賀女子短期大学講師 竹中真司氏、長崎女子短期大学准教授 武藤玲路氏)

3. 各短大業績一覧

長崎短期大学

『長崎短期大学 研究紀要』(第26号、2014年3月)

- 1) 牟田美信「国際コミュニケーション学科でのグローバル人材養成教育の試み～地方短大でのグローバル人材養成を考える～」(16頁)
- 2) 章潔「長崎華僑とランタンフェスティバル」(7-14頁)
- 3) 章潔 / 牟田美信 / 冨場康 / 小嶋栄子「日本文化体験プログラム(禅寺体験などを中心として)」(15-18頁)
- 4) 稲永努 / 藤島法仁「短期大学の地域貢献に関する文献展望」(19-27頁)
- 5) 陣内敦「絵画私論4『挿絵考』～マザー・グースのイラスト制作～」(29-37頁)
- 6) 北村光子 / 本田麻純「介護実習の評価基準 コミュニケーション項目に対する視点」(39-46頁)
- 7) 安部恵美子 / 小嶋栄子「短期大学の学生調査3 パネル調査からみた短大への総合評価」(47-58頁)
- 8) 陣内敦「専攻科 保育専攻 6年間の軌跡¹⁾ 在学時・修了時・修了後における学習成果の検証結果」(59-68頁)
- 9) 吉田美恵子 / 澤田須賀子「専攻科 保育専攻 6年間の軌跡²⁾ 学修成果が保育現場にもたらす有効性」(69-80頁)
- 10) 友廣憲子「第29回 幼児のための『音楽と動きのつどい』～保育専攻の学生へのアンケート調査に関する一考察～」(81-88頁)
- 11) 藤島法仁「在宅高齢者の個別支援における特別養護老人ホームの役割と課題に関する基礎的研究」(109-110頁)
- 12) 井上美代子「介護学生の実習に関する状況調査」(105-114頁)

長崎女子短期大学

『長崎女子短期大学紀要』(第38号、2014年3月)

- 1) 江副功「学長所感 ～第三者評価について～」(1-14頁)
- 2) 森弘行「学習支援システムの試作」(15-20頁)
- 3) 福岡寛「地球大気の大気温室効果のメカニズムについて」(21-28頁)
- 4) 武藤玲路 / 武藤郁和「短大評価に関する追跡調査³⁾」(29-36頁)
- 5) 濱口なぎさ「検定合格を目指した指導法の研究」(37-44頁)
- 6) 江頭万里子「秘書検定におけるチーム基盤型学習法の導入の試み」(45-51頁)
- 7) 植木明子 / 田川千秋「『医療的ケア(喀痰吸引・経管栄養等)』の見学自習における課題について」(52-59頁)
- 8) 荒木正平「認知症高齢者による『語り』の困難性に関する一考察」(60-70頁)
- 9) 浦川末子「主体的に考え対応力を育む授業 ～『保育相談支援』の実践を通して～」(71-81頁)
- 10) 白石景一 / 中村浩美「保育者養成校における音楽指導法の研究 - 第8報 - - 主に『ピアノ個人レッスンサポート講座』実施について - 」(82-87頁)
- 11) 永野司「若者の気質形成に関する一考察」(88-93頁)
- 12) 中島健一郎 / 中嶋一恵 / 甲斐晶子 / 浦川末子 / 白石景一 / 下釜綾子 / 永野司 / 中村浩美 / 滝川由香里 / 本村弥寿子「保育者養成校における学内と学外の学びの連続性についての探索的検討」(94-101頁)
- 13) 中嶋一恵 / 浦川末子 / 白石景一 / 下釜綾子 / 永野司 / 中村浩美 / 中島健一郎 / 滝川由香里 / 本村弥寿子「ループリックを使用した学外実習評価基準の作成について」(102-107頁)
- 14) 本村弥寿子「充実した地域子育て支援活動をめざして ～地域子育て支援室の実践から～」(108-114頁)
- 15) 樋口誠「腹話術への取り組み」(115-119頁)
- 16) 福井謙一郎「アスペルガー障害を有する幼児の言語表出に関する事例報告 - メディア使用の危険性 - 」(120-124頁)

- 頁)
- 17) 鈴木和正 / 浦川末子「岡山県における生活綴方教師の国語教育実践 - 『調べる綴方』の検討を中心に - 」(125 132 頁)
- 18) 橋口亮 / 山口ゆかり「酵素処理したアスパラガス茎部の利用について (第2報)」(133 136頁)
- 19) 古賀克彦「栄養士養成課程における献立作成教育の現状と課題」(137 143頁)
- 20) 古賀克彦「幼稚園児とその保護者を対象とした料理教室の実践と課題」(144 153頁)
- 21) 野村幸子「調理学実習における調理技術向上のための授業実践の試み」(154 159頁)

佐賀女子短期大学

『佐賀女子短期大学 研究紀要』(第48集、2014年)

1)【特別寄稿】

横尾文子「校祖中島ヤス先生の面影Ⅱ」(1 32頁)

2)【論文】

水田茂久「幾何学的図形を用いた複合パターン抹消検査の作成について」(33 40頁)

3)【論文】

永柄真澄 / 溝田秀策「中学生の職業意識調査から見えるキャリア教育の問題」(41 46頁)

4)【論文】

坂本美須子「高齢社会の現状と経済的諸問題に関する考察」(47 57頁)

5)【報告】

古川隆幸 / 田口香津子 / 古賀理 / 小川鮎子 / 松本勇治 / 大村綾「実習指導のあり方実践研究Ⅰ 総合的な実習体制の構築を目指して」(59 63頁)

6)【報告】

清水千幸 / 甘楽武子 / 増田杏奈 / 金又みゆき / 別府和枝「栄養士養成課程短大生の授業における教育効果 基本調理技術の向上を目指した取り組みについて」(65 75頁)

西九州大学短期大学部

『永原学園 西九州大学短期大学部 紀要』(第44巻、2014年、3月)

1)【報文】

田村滋男「『保育者』と『保育士』について」(1 10頁)

2)【報文】

永田誠 / 平田孝治 / 川邊浩史 / 福元健志 / 菅原航平 / 新川彰子「入学前から卒業後までの学生の学修行動と生活態度に関する考察 教学 IR の活用に向けて」(11 20頁)

3)【報文】

福元健志「エスニックマイノリティとソーシャル・キャピタルに関する考察」(21 25頁)

4)【報文】

西田明史「未就園児の運動発達に寄与する子育て支援活動の在り方」(27 33頁)

5)【報文】

西田明史「幼稚園教諭・保育士に求められる社会的・職業的自立の基盤技能」(35 42頁)

6)【実践報告】

重松義成 / 川邊浩史 / 永田誠 / 青木研作 / 赤坂久子 / 宮本絵美 / 菅原航平「韓国の発達障害児支援 ネットワークの

活用と支援の専門性向上のための取組」(43-48頁)

7)【実践報告】

立川かおり / 鍋島恵美子 / 吉村浩美 / 馬場由美子 / 福元健志「地域社会における『高齢者サロン』の体験学習をととした教育効果(その1)」(49-57頁)

8)【実践報告】

吉村浩美 / 馬場由美子「特に意識をせず計測をすることでの介護予防への効果」(59-64頁)

9)【実践報告】

田中知恵 / 木村安宏 / 上瀧泰嗣 / エドワード・クランドール「日米芸術交流 スーニー・アディロンダック校と佐賀姉妹校間の取り組み」(65-73頁)

香蘭女子短期大学

『香蘭女子短期大学研究紀要』(第57号、2015年2月)

1) 谷岡敏博「連邦議会による中国人排斥法への遺憾表明」(1-10頁)

2) 青柳薫子「ブランドと会計制度 内部創設ブランドの認識を中心として」(11-26頁)

3) 岸上久美子 / 宮崎貴美子「大量調理におけるスチームコンベクションオープンと従来加熱法の比較」(27-34頁)

4) 濱田尚志 / 森暢子「集団授業における学習法略としてのイラスト活用の試み」(35-44頁)

5) 飯田良子「双方向性をねらう授業改革 『授業シート(Iシート)』を用いたFDの試み(Ⅳ)」(45-52頁)

6) 田中健吾「ディスカッション疑似体験ワークⅠ 作品紹介文を利用して」(53-60頁)

7) 田中健吾「ディスカッション疑似体験ワークⅡ TED TALK: Connected, but alone? を利用して」(61-71頁)

8) 小西康仁 / 坂根潤樹「能動的学修(アクティブ・ラーニング)への転換に向けた現状と展望Ⅰ 本学における全学的な取り組みとは」(73-78頁)

9) 坂根潤樹 / 小西康仁「能動的学修(アクティブ・ラーニング)への転換に向けた現状と展望Ⅱ 本学で実践できる具体的な手法について」(79-84頁)

10) 遠矢幸子「香蘭女子短期大学におけるFD・SD 教職員研修実施状況と今後」(85-92頁)

精華女子短期大学

『精華女子短期大学 研究紀要』(第39号、2013年3月)

1)【論文】

田尻由美子「幼児にとっての宿泊自然体験の意義と課題 自然体験教室の実施結果を通して」(1-15頁)

2)【論文】

大谷朝 / 朝木徹 / 元田幸代「保育者養成校における保育実習指導内容の検討Ⅱ 保育所実習Ⅰにおける学生自己評価と実習園評価の比較を通して」(17-25頁)

3)【論文】

山下耕平 / 市丸哲造 / 武部幸世 / 阪田直美「食物アレルギーとその対応食について」(27-33頁)

4)【論文】

白水美智子 / 未田和代「大学生における少子化問題と諸因子との関連(第2報)」(35-44頁)

5)【研究ノート】

高橋哲郎「学生中心の幼児保育学科代表委員会システム35年の軌跡」(45-55頁)

6)【研究ノート】

阪木啓二 / 吉住直行 / 竹迫英里 / 谷崎亮太「発達障がい児の社会的スキルの形成を目指したプログラムについて」(57

60頁)

7)【研究ノート】

竹下真理子「ノリ微粉末の調理性に関する研究」(61-64頁)

8)【研究ノート】

芝木儀夫 / 井手正代 / 庄野千鶴 / 熊田亜矢子「生活総合ビジネス専攻におけるインターンシップの取組」(65-71頁)

9)【研究ノート】

緒方まゆみ / 相川正江「『介護過程の展開』の教授法に関する一考察～新カリキュラム後の学生の変化～」(73-82頁)

10)【研究ノート】

角眞由美「短期大学における地域福祉の実践 せいかよかよか 倶楽部の取り組み」(83-90頁)

『精華女子短期大学 研究紀要』(第40号、2014年3月)

1)【論文】

井邑智哉「ステレオタイプ脅威が数学成績に及ぼす影響」(1-6頁)

2)【論文】

井邑智哉 / 青木多寿子「児童生徒用品格尺度の信頼性と妥当性の検討」(7-12頁)

3)【論文】

渡邊和明「専門学校教育における特質と課題 高等教育段階を視点として」(13-22頁)

4)【論文】

朝木徹 / 大谷朝 / 井邑智哉「保育者養成校における保育実習指導内容の検討Ⅲ 学生自己評価と実習園評価の比較に基づく段階的自己評価指標(試案)の提言」(23-30頁)

5)【研究ノート】

益田玲香 / 福永純 / 高山京子 / 阪田直美 / 武部幸世「女子高校生の食の現状について」(31-35頁)

6)【研究ノート】

田尻由美子「保育者養成教育課程における教科に関する科目『生活』についての一考察」(37-45頁)

福岡女子短期大学

『福岡女子短大紀要』(第79号、2014年2月)

1)【原著論文】

白川美知子「人的資源管理の変遷と雇用形態」(1-14頁)

2)【原著論文】

石井和夫「人魚とやまなし 宮沢賢治と小川未明」(44-54頁)

3)【研究ノート】

田北智瑞子 / 大石明子 / 田中里美 / 近雅代「行事食・儀礼食における世代別調理特性(第2報) 福岡県を中心とした行事食・儀礼食について」(15-30頁)

4)【研究ノート】

大石明子 / 田北智瑞子 / 田中里美 / 近雅代「福岡県在住中高年女性における行事食の現状について」(31-41頁)

『福岡女子短大紀要』(第80号、2015年1月)

1)【原著論文】

川俣美砂子「教育実習成績評価の分析 項目別評価から見る現場が求める保育者像」(1-11頁)

2)【原著論文】

石井和夫『『優曇華物語』と『南総里見八犬伝』』(18-34頁)

3)【作品】

桑原哲章「電子オルガンによる編曲楽譜 歌劇『カヴァレリア・ルスティカーナ』より間奏曲」(13-15頁)

4. 短期大学コンソーシアム九州の合同アクティビティ活動の実績

(1) 短大フェア/短大フェス「7短大合同学園祭・学びの披露」の開催状況

1) 平成23年度 短大フェア「九州の短大が博多シティに勢揃い～短大っていいね」開催

日時：2012年2月26日(日)13:00～18:00

場所：JR博多シティ9階(JR九州ホール) 10階(会議室)(福岡市)

参加対象：高校生・高等学校教員・保護者、短期大学生・保護者、一般

参加校(全21校)：

(福岡県)折尾愛真短期大学、九州女子短期大学、九州造形短期大学、香蘭女子短期大学、精華女子短期大学、筑紫女
学園大学短期大学部、東海大学福岡短期大学、中村学園大学短期大学部、福岡医療短期大学、福岡工業大学短期大
学部、福岡こども短期大学、福岡女学院大学短期大学部、福岡女子短期大学。

(佐賀県)佐賀女子短期大学、西九州大学短期大学部。

(長崎県)長崎女子短期大学、長崎短期大学。

(大分県)別府大学短期大学部、別府溝部学園短期大学。

(宮崎県)南九州短期大学。

(鹿児島県)鹿児島女子短期大学。

内容：

21短大による進学相談会(ブース形式)

ゲスト山本華世のMCと現役短大生とのトークショー

参加短期大学による情報交換会

高等学校教諭との情報交換会(高大連携促進)

参加短期大学の学生によるステージ発表ほか

和太鼓演奏(精華女子短期大学)、ゲームイベント(福岡工業大学短期大学部)、音楽演奏会(福岡女子短期大学)、

ファッションショー(香蘭女子短期大学)

2) 平成25年度 短大フェア「短大っていいね!! 短大生の成果発表」開催

日時：2014年2月15日(土)13:00～16:00

場所：ゆめタウン佐賀 1階(イーストコート) 2階(子ども広場)(佐賀市)

参加校(全7校)：香蘭女子短期大学、佐賀女子短期大学、精華女子短期大学、長崎女子短期大学、長崎短期大学、西
九州大学短期大学部、福岡女子短期大学。

内容：

展示コーナー(各短期大学の学びの成果をパネルや作品にて展示)

体験コーナー

バランスの良いお・べ・ん・と・う(精華女子短期大学)、ネイルアート(佐賀女子短期大学)、シュガーデコレー

ション(長崎短期大学)、アロマセラピー(長崎女子短期大学)。

ステージパフォーマンス

フラダンス(長崎女子短期大学)、ミュージカル部ダンス/本の読み聞かせ(佐賀女子短期大学)、ファッションショー

のビデオ上映（香蘭女子短期大学）、音楽科コンサート（福岡女子短期大学）。

3) 平成26年度 「短大フェス～九州7短大合同学園祭～」開催

日時：2014年10月12日(日)13：00～16：00

場所：アルカス SASEBO 1階（イベントホール、交流スクエア）(佐世保市)

参加校（全7校）：香蘭女子短期大学、佐賀女子短期大学、精華女子短期大学、長崎女子短期大学、長崎短期大学、西九州大学短期大学部、福岡女子短期大学。

後援：長崎県、長崎市、佐世保市教育委員会、一般社団法人全国栄養士養成施設協会

特記事項：学生の発案で名称を「短大フェス」に変更。

内容：

スタンプラリー

長崎短期大学学生による総合司会

体験コーナー

食生活習慣チェック/ツアコン研修成果発表（精華女子短期大学）、ネイルアート（佐賀女子短期大学）、アロマセラピー（長崎女子短期大学）、シュガーデコレーション（長崎短期大学）、ホットプレートのお菓子作り（西九州大学短期大学部）。

ステージパフォーマンス（学びの成果披露）

ファッションショー/ダンス部のダンス（香蘭女子短期大学）、絵本・紙芝居の読み聞かせ（佐賀女子短期大学）、フラダンス（長崎女子短期大学）、茶道実技披露（長崎短期大学）、子ども・親子を対象とした遊び（西九州大学短期大学部）、音楽科コンサート（福岡女子短期大学）。

(2) 高校訪問キャラバン隊の実績

1) 平成23年度 高校訪問キャラバン隊

訪問期間：2011年8月17日(水)～9月27日(火)

参加短期大学：3校 訪問高校：4校

参加高校生：252名 [男子(65名)、女子(187名)/高1(69名)、高2(145名)、高3(38名)]

訪問高校ごとの実施実績：

福岡県立玄界高等学校（福岡県古賀市）

日時：2011年8月17日(水)11：25～12：25

参加短大/短大生：3校3名 [香蘭女子短期大学ライフプランニング総合学科2年1名、精華女子短期大学食物栄養科1年1名、福岡工業大学短期大学部ビジネス情報学科2年1名]

参加高校生：20名 [高3(男子1名、女子19名)]

福岡県立福岡魁誠高等学校（福岡県糟屋郡）

日時：2011年9月6日(火)16：10～17：10

参加短大/短大生：2校3名 [香蘭女子短期大学食物栄養学科2年1名、精華女子短期大学食物栄養専攻2年2名]

参加高校生：58名 [高1(女子18名)、高2(女子22名)、高3(男子1名、女子17名)]

福岡県公立古賀成館高等学校（福岡県古賀市）

日時：2011年9月15日(木)15：00～15：50

参加短大/短大生：3校4名 [香蘭女子短期大学ライフプランニング総合学科2年1名、精華女子短期大学食物栄養専攻2年2名、福岡工業大学短期大学部情報メディア学科1年1名]

参加高校生：51名 [高1(女子51名)]

福岡工業大学附属城東高等学校（福岡県福岡市）

日時：2011年9月27日(火)11：30～12：30

参加短大／短大生：3校3名〔香蘭女子短期大学ファッション総合学科2年1名、精華女子短期大学幼児保育学科2年1名、福岡工業大学短期大学部ビジネス情報学科2年1名〕

参加高校生：123名〔高2（男子63名、女子60名）〕

2）平成24年度 高校訪問キャラバン隊

訪問期間：2012年7月23日(月)～9月14日(金)

参加短期大学：4校 訪問高校：5校

参加高校生：168名〔男子（7名）女子（160名）／高1（9名）高2（55名）高3（103名）不明（1名）〕

訪問高校ごとの実施実績：

福岡県公立古賀竟成館高等学校（福岡県古賀市）

日時：2012年7月23日(月)13：30～14：30

参加短大／短大生：3校4名〔香蘭女子短期大学ファッション総合学科2年1名、精華女子短期大学幼児保育学科2年2名、福岡工業大学短期大学部情報メディア学科2年1名〕

参加高校生：14名〔高3（女子14名）〕

福岡県立玄界高等学校（福岡県古賀市）

日時：2012年8月17日(金)11：25～12：25

参加短大／短大生：3校3名〔香蘭女子短期大学ファッション総合学科1年1名、精華女子短期大学食物栄養専攻2年1名、福岡工業大学短期大学部情報メディア学科1年1名〕

参加高校生：25名〔高3（女子25名）〕

福岡県立福岡魁誠高等学校（福岡県糟屋郡）

日時：2012年8月28日(火)16：10～17：10

参加短大／短大生：2校3名〔香蘭女子短期大学保育学科1年1名、香蘭女子短期大学食物栄養学科1年1名、精華女子短期大学食物栄養専攻1年1名〕

参加高校生：41名〔高1（男子1名、女子18名）高2（女子17名）高3（男子1名、女子13名）〕

福岡県立宇美商業高等学校（福岡県糟屋郡）

日時：2012年9月1日(土)11：00～11：50

参加短大／短大生：3校3名〔香蘭女子短期大学食物栄養学科1年1名、精華女子短期大学生生活総合ビジネス専攻2年1名、福岡工業大学短期大学部ビジネス情報学科1年1名〕

参加高校生：29名〔高3（男子4名、女子25名）〕

九州産業大学付属高等学校（福岡市東区）

日時：2012年9月14日(金)16：30～17：30

参加短大／短大生：3校6名〔香蘭女子短期大学ライフプランニング学科2年1名、精華女子短期大学幼児保育学科2年2名、精華女子短期大学生生活総合ビジネス専攻1年1名、福岡女子短期大学音楽科（1年1名、2年1名）〕

参加高校生：60名〔高2（男子1名、女子37名）高3（女子21名）不明1名〕

3）平成25年度 高校訪問キャラバン隊

訪問期間：2013年8月21日(水)～9月24日(火)

参加短期大学：4校 訪問高校：5校

参加高校生：177名〔男子（11名）女子（166名）／高2（36名）高3（142名）〕

訪問高校ごとの実施実績：

福岡県立福岡魁誠高等学校（福岡県糟屋郡）

日時：2013年8月21日(水)13：00～14：00

参加短大／短大生：3校7名 [香蘭女子短期大学保育学科2年1名、香蘭女子短期大学食物栄養学科1年2名、香蘭女子短期大学ファッション総合学科1年1名、精華女子短期大学食物栄養科（1年1名、2年1名）、福岡女子短期大学食物栄養科2年1名]

参加高校生：21名 [高3（女子21名）]

福岡県立玄界高等学校（福岡県古賀市）

日時：2013年8月22日(木)10：55～11：45

参加短大／短大生：3校4名 [香蘭女子短期大学保育学科1年1名、香蘭女子短期大学ライフプランニング学科1年1名、精華女子短期大学食物栄養専攻1年1名、福岡工業大学短期大学部情報メディア学科1年1名]

参加高校生：53名 [高3（女子53名）]

福岡県公立古賀成館高等学校（福岡県古賀市）

日時：2013年8月22日(木)13：40～14：40

参加短大／短大生：4校6名 [香蘭女子短期大学保育学科1年1名、精華女子短期大学食物栄養専攻1年1名、精華女子短期大学生活総合ビジネス専攻2年2名、福岡工業大学短期大学部情報メディア学科1年1名、福岡女子短期大学音楽科2年1名]

参加高校生：18名 [高3（女子18名）]

福岡県立宇美商業高等学校（福岡県糟屋郡）

日時：2013年8月23日(金)13：30～14：30

参加短大／短大生：4校6名 [香蘭女子短期大学保育学科1年2名、香蘭女子短期大学食物栄養学科2年1名、精華女子短期大学幼児保育学科2年1名、福岡工業大学短期大学部ビジネス情報学科2年1名、福岡女子短期大学保育学科卒業生1名]

参加高校生：18名 [高3（男子1名、女子17名）]

九州産業大学付属高等学校（福岡市東区）

日時：2013年9月24日(火)16：30～17：30

参加短大／短大生：3校5名 [香蘭女子短期大学保育学科1年1名、精華女子短期大学幼児保育学科1年2名、精華女子短期大学食物栄養専攻1年1名、福岡女子短期大学音楽科1年1名]

参加高校生：69名 [高2（男子9名、女子27名）、高3（男子2名、女子30名）]

4）訪問期間：2014年8月21日(木)～9月26日(金)

参加短期大学：4校 訪問高校：5校

参加高校生：104名 [男子（10名）、女子（94名） / 高2（2名）、高3（102名）]

訪問高校ごとの実施実績：

福岡県公立古賀成館高等学校（福岡県古賀市）

日時：2014年8月21日(木)10：00～11：00

参加短大／短大生：2校6名 [香蘭女子短期大学保育学科1年1名、精華女子短期大学幼児保育学科（1年3名、2年1名、精華女子短期大学食物栄養専攻2年1名）]

参加高校生：13名 [高3（男子1名、女子12名）]

福岡県立玄界高等学校（福岡県古賀市）

日時：2014年8月22日（金）10：55～11：45

参加短大／短大生：4校8名〔香蘭女子短期大学保育学科1年1名、精華女子短期大学幼児保育学科1年2名、精華女子短期大学食物栄養専攻（1年1名、2年1名）、精華女子短期大学生生活総合ビジネス専攻1年1名、福岡工業大学短期大学部情報メディア学科2年1名〕

参加高校生：32名〔高3（男子1名、女子31名）〕

福岡県立福岡魁誠高等学校（福岡県糟屋郡）

日時：2014年8月22日（金）11：00～12：00

参加短大／短大生：2校7名〔香蘭女子短期大学保育学科1年2名、精華女子短期大学幼児保育学科1年2名、精華女子短期大学食物栄養専攻2年3名〕

参加高校生：25名〔高3（男子3名、女子22名）〕

福岡県立宇美商業高等学校（福岡県糟屋郡）

日時：2014年8月30日（土）10：00～11：00

参加短大／短大生：2校3名〔香蘭女子短期大学保育学科1年2名、精華女子短期大学食物栄養専攻1年1名〕

参加高校生：15名〔高3（男子5名、女子10名）〕

九州産業大学付属高等学校（福岡市東区）

日時：2014年9月26日（金）16：30～17：30

参加短大／短大生：2校6名〔香蘭女子短期大学保育学科1年1名、精華女子短期大学幼児保育学科（1年1名、2年2名）、精華女子短期大学食物栄養専攻2年1名、香蘭女子短期大学ライフプランニング総合学科1年1名〕

参加高校生：18名〔高2（女子2名）高3（女子17名）〕

(3) リーフレットの制作／卒業生ブックレットの制作

1) 平成26年度 リーフレット制作

実施期間 平成26年8月～9月

参加学生人数 7短大14名（各短大から2名ずつ）

参加卒業生 7名

訪問先 7短大の卒業生の職場など

編集アシスタント 4名

実施内容 各校2名の学生が、地域で働く卒業生にインタビューし、その内容をまとめる。編集アシスタント4名が、各校から集められた卒業生インタビュー内容のほか、7短大が合同で取り組むアクティビティ（短大フェス、高校訪問キャラバン隊）を紹介するための広報用リーフレットの制作を行う。

『短期高等教育研究』編集規程

短期大学コンソーシアム九州・研究センター

- 1、短期大学コンソーシアム九州は、短期大学教育に関する研究推進のために「紀要」を刊行する。「紀要」のタイトルは『短期高等教育研究』とする。
- 2、短期大学コンソーシアム九州・研究センター内に紀要編集委員会を置く。
- 3、『短期高等教育研究』の編集は編集委員会が行う。
- 4、編集委員会の委員は、研究センターの研究員 5 名程度とし、委員長は委員の互選とする。
- 5、編集委員会は記事の査読を行う。必要に応じて専門分野に関わる JCKK 加盟校の教職員に査読を依頼する。
- 6、投稿に関する規程および執筆に関する要領は、別に定める。

附則 この規程は、2011年10月15日から施行する。

『短期高等教育研究』投稿規程

短期大学コンソーシアム九州・紀要編集委員会

- 1、『短期高等教育研究』には、短期大学教育に関する「論文」「研究ノート」「報告」「資料」を掲載する。
- 2、『短期高等教育研究』に掲載される記事は、他の学術雑誌に発表されたことのない、未発表のものであること。ただし、口頭発表およびその配布資料はこの限りではない。
- 3、『短期高等教育研究』の投稿者は、JCKK 関係者および短期大学に関心を持つ個人とする。
- 4、記事の掲載は、紀要編集委員会の審議を経て決定する。編集委員会は、投稿者に内容の変更を求めることがある。
- 5、原稿の提出期限は、編集委員会が定めた日とする。
- 6、『短期高等教育研究』に掲載されるすべての記事の電子公開および著作権については、短期大学コンソーシアム九州に帰属する。

附則 本規程は、2011年10月15日から施行する。

『短期高等教育研究』原稿執筆要領

短期大学コンソーシアム九州・紀要編集委員会

2011年10月15日制定

1. 記事は原則として日本語とする。文章は口語体で表現し、常用漢字、現代仮名遣いを用いる。
2. 原稿はA4版の用紙を縦に使い、次項以降で特に指定がない限り、横書き2段組で、明朝9pt、26字/行×40行/段で記述する。投稿論文の場合、分量は、本文、図表(写真含む)、注、参考文献等を含めて、6頁以上8頁以内とする。
3. 原稿は、「主題(和文、英文)」、「副題(和文、英文)省略可」、「著者名(和文、英文)」、「要旨(和文のみ)」、「キーワード(和文のみ)」、「本文」、「注」、「参考文献」、「著者紹介」の順に構成する。
 - 3.1 「主題」は、明朝ボールド20ptを用い、2行以内で中央揃えにし、2行以内で最大40文字に納める。また、「副題」は、明朝ボールド11ptを用い、中央揃えにし、最大40文字に納める。
 - 3.2 「主題」および「副題」には、英文をつける。英文は、Century 標準11ptを用い、中央揃えにする。
 - 3.3 「著者名」は、ゴシック12ptを用い、中央揃えにする。
 - 3.4 「著者名」には英文をつける。英文は、Century 標準11ptを用い、中央揃えにする。
 - 3.5 「要旨」は、明朝標準9ptを使い、400文字程度で、本文の内容を簡潔に記述する。行頭は1字下げる。
 - 3.6 「キーワード」は、要旨の末尾に3～5語程度つける。明朝標準9ptを用い、左揃えにする。
 - 3.7 「本文」については、次の形式に従うこと。
 - (a) 章節の見出しは、章(1.、2.、3.、...)、節(1.1、1.2、1.3、...)の2段階とする。また、節番号と見出しの間には全角で1文字分の空白文字を挿入する。ゴシック9ptで記載する。
 - (b) 句読点には全角の「。」と「、」を用いる。また、本文中の英字と数字には、原則として半角を用いる。
 - (c) 図表(写真を含む)は、本文とは別にし、原則として1図A4版1枚に記載する。それぞれ図1、図2、...、表1、表2、...、のような連続番号と題名を付け、本文中には挿入箇所を示す。なお、図と表の番号と題名は、図および写真ではその下に、表ではその上に、それぞれ書くこと。出所、注記は、図表の下に付記する。オリジナルの図表の場合は、出所を記さない。
 - (d) 写真には、その裏面に天地と著者名を書いておく。なお、印刷時は原則として白黒となる。
 - (e) 数式を本文中に挿入する場合は、改行後に全角2文字分下げるか、または、数式を別紙上に書いて、本文の欄外に挿入箇所を指示する。数式には通し番号を付けておく。
 - 3.8 「注」(参考文献を除く)は、本文中の該当箇所¹⁾²⁾のように上付きで記した上で、「本文」の後に順番にまとめて記載する。
 - 3.9 「参考文献」は、原則として発表し公開されているものに限る。参考文献は、以下の例に従って記載する。
 - (a) 文献を示す割注については、全角丸括弧内に「著者の氏_出版年:_始頁_終頁」の記載を原則とする。なお、「_」は半角スペース、「:」は半角コロン、「」は半角ハイフンをあらかず。
 - ・共著の場合は、「第1著者・第2著者」の順に記載し、中黒でつなぐ。3名以上の場合は、「第1著者のほか」として「ほか」をつける。編書の場合は、「編者名編」として「編」をいれる。監修の場合は、「監修者名監修」として「監修」を入れる。英文による3名以上の共著の場合は、「et al.」を、一人の編書の場合は「ed.」、2名以上の編書のときは「eds.」をつける。
 - ・終頁の数値のうち、始頁の数値と同じ上位の桁は省略する。

(例)「...が明らかにされている(田中1995:124
9、鈴木1998:206 15)」

「田中(2005)によれば、...」

(b) 翻訳書、翻訳論文の場合は、「原著者の氏_原書の出版年 = 訳書の出版年」を原則とし、頁数の記載にあたっては、訳書の頁を用いる場合は、「原著者の氏_原書の出版年 = 訳書の出版年: _始頁 終頁」、原書を参照して独自に訳出した場合には、「原著者の氏_原書の出版年: _始頁 終頁」とする。

(例)「...と論じている(Smith 1930 = 1996:51-64)」

(c) 参考文献は、末尾に和文、欧文を含めて著者の姓のアルファベット順、年代の古い順に西暦で記し、同一著者の同一年の文献は、引用順に a、b、c...を付し、注の後にまとめて記載する。

図書の場合 著者名、発行年、書名、出版社名の順に記載する。

(例)天野郁夫(1986)『高等教育の日本的構造』
玉川大学出版部

高鳥正夫・館昭(編)(1998)『短大ファースト
ステージ論』東信堂

Cohen, Arthur M. and Brawer, Florence B. (1982), *The American Community College*, Jossey-Bass.

論文の場合 著者名、発行年、論文名、雑誌名、出版元、巻号、ページの順に記載する。

(例)吉本圭一(2003)「スコットランドにおける短期高等教育を含めた資格制度と多様な学習経路の設計」『学位研究』17、51-68頁。

(例)Dowd, Alicia C., Cheslock, John J., Melguizo, Tatiana, (2008), "Transfer Access from Community Colleges and the Distribution of Elite Higher Education", *The Journal of Higher Education*, Vol.79, Num.4, pp.442-472.

翻訳書・論文の場合 原典書誌情報(図書・論文の場合に準ずる)の後に、(= 翻訳出版年、訳者名訳、図書・論文名、出版社名)を記載する。

(例)Becker, G. S.(1964), *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*, University of Chicago Press, (= 1976、佐野陽子訳『人的資本 - 教育を中心とした理論的・経験的分析 - 』東洋館出版社)

新聞記事、雑誌、辞典など 可能な限り、上記文献記載方法にしたがい、執筆者名が分かる場合は記事名の後に執筆者を、新聞記事の場合は掲載年月日を追加する。

ウェブサイトから引用する場合 可能な限り、上記文献記載方法に従い、末尾に URL と最終アクセス日を()内に記載する。

3.10 「著者紹介」は、著者全員について、表題の下に並べたそれぞれの名前の右肩に上付きの小さな記号、例えば「*1」、「*2」を明示しておき、第1頁の左段、本文下の脚注欄に、「著者紹介」と明示した後に、“所属先の名称、職階、所属先の住所、E-mail アドレスなど”を書く。

編集後記

昨年末から今年にかけての日本列島は、天気予報通りに大変寒い冬の到来を受け、いたる所で積雪による事故や被害に見舞われましたが、短期大学コンソーシアム九州（JCCK）の紀要『短期高等教育研究』Vol.5の編集作業が大詰めを迎えるころには、春の陽気を感じる日々が増えてきました。

そのようななか、紀要『短期高等教育研究』Vol.5を皆様のお手元に届けることができました。本号の内容は、「論文」2編、「研究ノート」2編と、「資料」1編から構成されております。具体的には、「非大学型高等教育と学位・資格制度に関する研究」において実施された短期大学と専門学校の卒業生調査をもとに、インターンシップから資格取得のための実習やアルバイト等を含めた「職業統合的学習(work-integrated learning)」を総合的に把握し、その学習成果形成へのインパクトとして、短期大学・専門学校教育の初期キャリアへの有用性を検討した1編と、客観的なデータや統計処理の手法を用い、学生の学習へのエンゲージメントだけでなく、教員のエンゲージメントを取上げ、二段階の因果的構造を論じている1編が、「論文」として掲載されています。また、アメリカ合衆国における短期高等教育の無償制について、最新の大統領の政策表明を含む多様な資料を意欲的に取り上げ分析を試みた1編と、昨今の高等教育改革の重要課題である、質の保証、学修成果の向上を短期大学教育のなかで達成するために、「学修到達目標」並びに「ルーブリック評価指標」の観点から詳細に論じた1編が、「研究ノート」として掲載されています。そして、「実践的な職業教育を行う新たな高等教育機関の制度化」を考える際に意味を持つであろう、戦後初期の短期高等教育と職業教育の問題を含む資料を紹介・分析している1編が、「資料」として掲載されています。

なお、本号の巻頭言は、香蘭女子短期大学学長の坂根康秀先生に執筆をお願いしました。先生は、「短期大学コンソーシアム九州」発足からさかのぼる「短期大学将来構想研究会（略称：CC研）」時代から、文字通り中心メンバー短大の学長として活躍され、現在も7短大の戦略的連携のために日々ご尽力されています。先生の、短期大学の現状に対する説得力のある分析と冷静な見通しに、「短期大学コンソーシアム九州研究センター」の一研究員として、今さらながら襟を正す思いがしております。「短期大学は今一度、教育内容の抜本的な見直しを行う必要がある。これからの短期大学には各学校の取り組みを参考に、独自の教育展開が求められる。そのために、本紀要は少なからぬ貢献が期待できるものと信じている。」という先生のお言葉をしっかりと噛みしめ、今後も本紀要『短期高等教育研究』の充実・発展に微力ながら努力する所存です。

最後になりましたが、今年度も、編集委員長である私の段取りの悪さのため、本号の編集に携わって頂いた方々に、多くのご迷惑をおかけしたことを深くお詫び申し上げます。特に、原稿を提出して頂いた執筆者の皆様と編集委員の先生方のご協力に感謝いたします。そして、私の無理な要求にいつも誠実に対応して下さいました鹿毛さんをはじめとする事務局の方々と昭和堂の小玉さんに心から御礼を申し上げます。ありがとうございました。（編集委員長）

短期大学コンソーシアム九州紀要 Vol.5 「短期高等教育研究」

2015（平成27）年3月25日印刷
2015（平成27）年3月31日発行

発行所 短期大学コンソーシアム九州 研究センター
〒840 8550 佐賀市本庄町大字本庄1313番地
佐賀女子短期大学内
TEL：0952 23 5145 FAX：0952 23 2724
E-mail：tandai-con@asahigakuen.ac.jp

印刷 株式会社昭和堂
〒849 0921 佐賀市高木瀬西3 9 1
TEL：0952 33 1221 FAX：0952 34 1144

