

イギリスの継続教育カレッジにおける高等教育と成人学習：カリキュラム・教育活動・学習活動についての参与観察

山田，寛之

(出版者 / Publisher)

法政大学キャリアデザイン学会

(雑誌名 / Journal or Publication Title)

生涯学習とキャリアデザイン / 生涯学習とキャリアデザイン

(巻 / Volume)

1

(開始ページ / Start Page)

97

(終了ページ / End Page)

115

(発行年 / Year)

2004-02

(URL)

<https://doi.org/10.15002/00004322>

〈研究ノート〉

イギリスの継続教育カレッジにおける 高等教育と成人学習

ーカリキュラム・教育活動・学習活動についての参与観察ー

法政大学キャリアデザイン学部 山田 寛之
キャリアアドバイザー

【目次】

- 1 序論
 - 2 継続教育カレッジにおける高等教育の
カリキュラム
 - 3 教員による教育方法の工夫とその自己評価
 - 4 成人学生の学習過程と教員評価
 - 5 結論
- 参考文献

1 序論

本論は、イギリスの継続教育カレッジ (college of further education) における高等教育についての事例研究である。継続教育カレッジにおいて実施されている職業関連科目の2年制準学士レベル (sub-degree level) の高等教育コースにおけるカリキュラム、教員の教育方法、成人学生の学習過程について、正規の学生としての2年間の参与観察を中心とするデータ収集によって成人学習者の視点から統合的に把握し、そして、その高等教育コースにおける成人学習の現状を分析・記述する試みである。

成人学習という用語は、1997年のユネスコ第5回国際成人教育会議における「ハンブルグ宣言 (The Hamburg Declaration)」において使用されたものである。「ハンブルグ宣言」において、成人教育は、成人の学習過程全体を示すものであると再定義されている (UNESCO, 1997; 佐藤, 1997)。この新しい定義によって、成人の学習活動とそれ

に関わる多様な形態の教育を、成人教育の領域と見なすようになっている。しかし、当然のことながら、成人を対象とする教育の全てが、成人学習者の現状についての理解をふまえて教育内容や方法の計画をおこなっているわけではない。そこで、成人教育研究において、成人学習に関する多様な教育の現状を具体的に把握し、その教育を成人学習者中心に再編成する可能性を提示することが必要とされるようになる (山田, 2003)。

日本におけるイギリスの教育訓練に関する先行研究によって、既に、職業訓練制度 (本田, 1998)、継続教育カレッジ (黒柳, 2002)、現代の教育改革 (佐貫, 2002)、高等教育における成人学生 (日本労働研究機構, 2002) に関する概要を知ることができる。これらの先行研究に対する本論の意義は、イギリスの継続教育カレッジにおける高等教育のカリキュラム、教育活動、学習活動の事例研究を通じて、イギリスの教育訓練制度を成人学習者の視点から再検討するための基礎的資料を提示する点にある。

まずは、本論の課題と方法を明確にするため、イギリスの継続教育カレッジにおける高等教育に関する法制度、継続教育カレッジにおける高等教育の特徴と検討課題、そして、研究対象の概要とデータ収集方法についての整理をおこなう。

- (1) 継続教育カレッジにおける高等教育の法制度
継続教育カレッジは、高等教育政策において、

高等教育への参加者の拡大という視点から重視されている。具体的には、継続教育カレッジの高等教育に関する政策は、高等教育への入学資格の拡大と、高等教育の機会の拡大という2点において進められている。

1992年継続・高等教育法（1992 Further and Higher Education Act）によると、継続教育（Further Education）は、義務教育後の16歳から18歳までの人々を対象とするフルタイムの教育と定義される。同時に、18歳以上の人々の場合、継続教育は、義務教育レベルと義務教育後の両方の教育レベルを含み、さらに、フルタイムあるいはパートタイムの両方の教育形態を含むものになる。ただし、継続教育は、中等教育レベルの教育を示す用語であり、継続教育と高等教育には明確な区別が存在する。

1980年代末、継続教育カレッジにおいて実施されている継続教育レベルの職業教育コースが、高等教育への入学資格に認定されるようになり、継続教育カレッジと高等教育機関との結びつきが強まっている。高等教育への伝統的な入学資格は、Aレベル（GCE Advanced Level）というアカデミックな科目に関する後期中等教育の修了資格である。しかし、1980年代、この伝統的な高等教育への入学資格を取得者は、同年齢集団の15%程度に過ぎなかった。そこで、1987年の高等教育白書（DES, 1987）において、高等教育への入学資格についての制度改革がおこなわれる。その結果、職業教育修了資格（例えば、GNVQ Advanced LevelやBTEC National Diplomaなど）や成人学生を対象としたアクセスコース（Access to Higher Education Courses）が、高等教育への入学資格として認定されるようになった。つまり、職業教育を通じて高等教育への入学が可能になっている（HEHCE, 1995；Smith and Bocock, 1999）。

高等教育への入学資格の拡大は、高等教育への入学者数の増加に影響を与えていると考えられる。イギリス（U. K.）における1984年度から1994年度の高等教育の入学者数の変化は次の通りである。1984年度のフルタイム学生（以下、FT学生）は

590,000、パートタイム学生（以下、PT学生）319,000、合計は909,000。1992年度のFT学生は958,000、PT学生は486,000、合計1,444,000。1993年度のFT学生は1,064,000、PT学生は515,000、合計1,579,000。1994年度のFT学生は1,143,000、PT学生は557,000。合計1,701,000。ただし、上記の高等教育への入学者数は、オープンユニバーシティの学生を含むが、看護系の学生は含まれていない。（Central Office of Information, 1996：59）。

また、1992年継続・高等教育法により高等教育制度が改革され、従来の二元的なシステム（binary system）から、一元的なシステム（unitary system）へと転換している。高等教育の二元的システムとは、高等教育を「大学部門」と「ポリテクニク（polytechnic and college）部門」に区別する制度である。ポリテクニクは、学位授与権のない高等教育機関であるが、理系、技術系の高等教育を充実させる機能を担っていた。1992年法は、ポリテクニクを大学に昇格させ、そして、高等教育の財政制度を一元的なシステムに改編している。その結果、イギリスにおける大学の大衆化と多様化が急速に進んでいる。

さらに高等教育の機会を拡大するための施策として、政府は、継続教育カレッジにおける高等教育の実施について検討している。継続教育カレッジにおいて高等教育を実施する法的根拠は、1992年継続・高等教育法における高等教育に対する補助金の支出に関する規定である。同法のsection 65 (2) (c) は、地方教育当局、および継続教育カレッジにおいて「規定された高等教育コース（prescribed courses of higher education）」をおこなう場合の高等教育への補助金の支出を認めている。もっとも、継続教育カレッジは高等教育の修了を認定する権限を持たない教育機関である。そのため、大学や資格認定団体によって規定されている高等教育カリキュラムに即して教育活動がおこなわれる。そして、学生は、それらの外部組織によって高等教育の修了の認定を受ける必要がある。継続教育カレッジにおける教育資源は、職業教育、学生への柔軟な対応、生涯学習、地域産業志向と

いう特徴があるため、継続教育カレッジにおける高等教育は、その特徴を反映させる分野が中心となる (HEFCE, 1995)。

高等教育政策において、継続教育カレッジにおける高等教育を拡大する積極的な意義として、例えば、これまで高等教育への参加が限定されていた底辺の社会階層の人々に対する高等教育の機会を拡大する効果が指摘されている。富裕層の人々は、自宅から離れた場所の大学において、フルタイム学生として高等教育に参加する傾向がある。しかし、底辺層の人々は、仕事をしながら、自宅近くのパートタイムの教育に参加する傾向がある。そのため、地域ごとに設置されている継続教育カレッジにおいて、初期の高等教育を提供することにより、この階層の人々への高等教育の機会の拡大につながると考えられている。しかし、イギリスの高等教育制度の現状として、継続教育カレッジにおいて準学士 (HND/HNC, DipHE) レベルの高等教育修了資格を取得することは、結果的に、学士を取得する能力がないことを示すことになっている。そのため、多くの学生は継続教育カレッジにおける高等教育を敬遠していると指摘される。この問題を解決するためには、アメリカなどでおこなわれているような、地域のコミュニティカレッジにおいて初期の高等教育を修了した後、大学に編入し学士の学位を取得することが一般的におこなわれるような高等教育機関における単位認定制度の整備等が必要と考えられている (Robertson, D. and Hillman, J., 1997; FEFC, 1997; Lewis, 2002)。

上記のような議論をふまえ、政府は、継続教育カレッジにおける高等教育機会の拡大と、高等教育カリキュラムの改造に取り組んでいる。例えば、1999年から、一定の条件のもと、継続教育カレッジに対する直接的な高等教育の補助金の支出がおこなわれるようになり、高等教育を実施する継続教育カレッジが増加している (HEFCE, 1999)。継続教育カレッジが、直接、高等教育の補助金を受けるため一定の条件とは、高等教育コースへのフルタイムの入学者が100人以上いることである。

単独の継続教育カレッジにおいて入学者数が規定に満たない場合、複数の継続教育カレッジ同士の連携、あるいは、大学と継続教育カレッジの連携が認められる。複数の教育機関が連携して補助金の申請をおこなう場合、連携している教育機関共通の高等教育の経営戦略の作成や教育評価の実施が求められる。従来、継続教育カレッジは、大学における高等教育の一部を請け負う形態 (franchising) によって高等教育を実施しており、そのため、地域の労働市場との連携や高等教育の教育方法の改善など、高等教育についての経営に関する独自の取り組みが重視されてこなかった。そこで、継続教育カレッジに対して、高等教育の補助金を直接支出することにより、継続教育カレッジ独自の高等教育の改善がおこなわれるような仕組みが作られている (HEFCE, 2000a)。

2年制の高等教育カリキュラムを改造するための準備として、継続教育カレッジにおいて実施されているHND/HNC/DipHEなどの既存の高等教育カリキュラムの問題点についての分析がおこなわれている。そして、その反省をふまえて作成された新しい高等教育修了資格であるFoundation Degrees (FD) が、2001年度から実験的に導入されている。その特徴は、労働市場における準専門職の人材育成の必要と、継続教育カレッジにおける新しい高等教育の内容と方法を一致させる工夫である。例えば、各産業分野の教育訓練組織 (National Training Organizations) や専門職組織などの雇用者の代表が、高等教育カリキュラムの設計に参加することが求められており、その結果、それぞれの産業分野において求められる技術と知識の開発、職場における実習、既修単位認定、高度な高等教育や職業資格との連続性を重視した職業分野の2年制高等教育を実現しようとしている (HEFCE, 2000b)。

2003年の高等教育白書では、この新しい2年制の高等教育修了資格の意義とその拡大の計画が示されている。近年の労働市場においては、全ての産業分野において、ある程度の専門的な技術・知識を持つ準専門職的な仕事の需要が拡大しており、

また、高等教育を修了することによる学生個人の経済的社会的な利益も大きい。そこで、政府は、2010年までに、18歳から30歳の人々が高等教育に参加する割合を50%まで引き上げるという数値目標を設定し、高等教育の機会を拡大する施策を展開している。そのなかで、継続教育カレッジにおける高等教育においては、地域経済開発の必要と、学生個人の必要を一致させるようなカリキュラムの基本的な枠組みを提示し、その枠組みに即して開発された高等教育への補助金の支出を拡大している（DES, 2003：57-65）。

（2）継続教育カレッジにおける高等教育の特徴と検討課題

近年の高等教育政策によって、継続教育カレッジを活用した高等教育の拡大が推進されている。しかし、その過程において、継続教育カレッジにおける高等教育と、大学における高等教育の違い、あるいは格差が指摘されている。

第1は、継続教育カレッジにおける高等教育は、その内容や質に関係なく、大学に比べて高く評価されないという現実である。例えば、大学における教育を「高等教育」と考える一般の認識が存在しており、大学の入学定員が増加すると、継続教育カレッジにおける高等教育への入学者数が減少するという動向が指摘されている（McNair, 2000）。継続教育カレッジにおいて、大学との入学者獲得競争の限界が認識され、地域産業と結びついた職業教育や現職者訓練の領域における高度な教育活動の実施など、継続教育カレッジにおける既存の教育活動の高度化が模索されている（Tysome, 2002）。

第2は、継続教育カレッジにおける高等教育修了者が大学に編入する際に生じる問題である。2001年に実験的に導入された新しい高等教育プログラムの評価研究によると、例えば、小学校や中学校の補助教員（support worker）として働く人々を主要な対象として開発された学習支援分野の高等教育プログラムを修了した学生が、その後、教員という既存の専門職に転職することを希望し

た場合、教科の専門知識を重視する教員養成のプログラムとの専門知識の枠組みの違いから、大学の教員養成課程への編入学が難しいという指摘がある（Davies, 一）。

第3は、継続教育カレッジにおける教員の勤務体制の問題である。継続教育カレッジにおける教員は、1年間に800時間の教育活動をおこなう契約を結んでいる。その教育活動の時間には、継続教育と高等教育の区別が存在していない。そのため、継続教育カレッジにおいて高等教育を担当する教員は、継続教育レベルの教育活動と高等教育レベルの教育活動の両方を担当することになる。この教員の勤務体制においては、高等教育レベルの教育活動をおこなうための教材開発などの準備時間が職務として認められていない。また、継続教育レベルの学生と高等教育レベルの学生では、学習支援の方法が異なるが、同じ職場において、多様な教育レベルの学生に対応している。大学において高等教育を担当している教員と、継続教育カレッジにおける高等教育を担当する教員では、その職務に大きな違いがある（Young, 2002）。

第4は、成人学生の学習スタイルの特徴である。高等教育への入学を希望してアクセスコースにおいて学習をおこなう成人学生についての研究によると、成人学生の次のような傾向が指摘されている。例えば、成人学生は、非専門職としての職業経験をもつものが多く、自分自身を「労働階級」と考えている。また、中等教育における学業的な挫折の経験を持つものが多く、高等教育に入学すること自体に満足している。さらに、地域におけるボランティア活動などの社会的な活動を通じて、高等教育レベルの体系的な知識の必要性を自覚するものが多く、現在の暮らしや職場における価値観を尊重することと、高等教育における学習を両立することを望む。そして、多くの成人学生が、エリート的な伝統的大学ではなく、地域の新しい大学を選んで進学する。つまり、成人学生の一般的な学習スタイルの傾向は、若年層一般の傾向とは異なっており、成人学生を多く受け入れる継続教育カレッジにおける教育活動は、成人学生の学

習スタイルに対応したものにならざるを得ない(Reay, 2002)。

第5は、高等教育のカリキュラムの設計に雇用者の代表が参加することの制約である。既に、イギリスにおける全国職業資格(National Vocational Qualifications)制度において、各産業の雇用者代表の参加によって新しい教育訓練の仕組みが提起されている。その特徴の1つは、職業訓練に参加する学習者の学習成果に関する評価基準を、各産業の職業基準(occupational standards)に即して設定していることである(Jessup, 1991)。しかし、評価基準の設定に関する問題点として、職業基準に関して労使間の合意が形成されていない場合、雇用者の見解のみ尊重される傾向がある。また、全国職業資格は、同一の職業領域における多様な職務を反映する基準にはなりにくいという指摘がある(Eraut, 1994)。この全国職業資格に関する議論は、職業分野の高等教育カリキュラムにおいても共通する問題である。

以上のような継続教育カレッジにおける高等教育に関する指摘を考慮すると、継続教育カレッジにおける高等教育と大学における高等教育には大きな違いが存在している。そこで、現時点で、継続教育カレッジに関して検討すべき課題は、地域において新しく実施されるようになった高度な教育機会という側面に注目し、その教育機会が、地域の成人学習者に対して、どのような教育的機能を持っているのかを具体的に検証することにあるのではないか。その高等教育に参加する成人学生の学習過程において、その高等教育のカリキュラム・教育活動・学習活動がどのような課題と展望を含んでいるかを理解するが、その新たな開発を検討するうえでも重要になる。

(3) 研究方法

本論の研究対象は、イギリス中東部のノッティンガム地方における継続教育カレッジの社会福祉分野の高等教育プログラム Higher National Diploma / Certificate in Care Practice (以下、HND/HNC) である。

社会福祉分野に注目する理由は、この分野が家庭や地域活動における成人の学習経験との結びつきの強い職業分野であり、そして、実際に、成人学生が多く参加していることである。1990年代後半からの社会福祉分野の職業訓練政策によって、非専門職であるケアスタッフの職業資格の有無が厳しく問われ始めており(TOPSS England, 1997)、その結果、社会福祉分野における現職者が、その職業を継続するため、職業分野の教育への関心を高めているという事情も背景にある。

職業分野の高等教育プログラムは、職場における職業訓練に比べ、専門的な職業経験を持たない人々に、実際の職務に求められている知識以上の高度な専門知識を学習する機会を提供している。例えば、職場において取得することが可能な全国職業資格(National Vocational Qualification: NVQ)のレベル4は、高等教育プログラムと同程度の資格である。1984年の保健福祉施設に関する法律(1984 The Registered Home Act)において、看護師資格、社会福祉士資格と並んで、保健福祉施設の施設長の資格として認められており、職場における評価の高い職業資格である。しかし、この職業資格を取得するためには、施設経営に関する職務をおこなう地位にあることが必要とされる。2001年の統計によると、社会福祉の全国職業資格(NVQ in Care)の取得者は次の通りである。NVQ in Care レベル2の資格取得者は24,043人。NVQ in Care レベル3の資格取得者は7,315人。そして、NVQ in Care レベル4の資格取得者は485人である(QCA, 2001)。

継続教育カレッジにおいて実施されるようになった高等教育は、専門職養成を目的とした高等教育に比べて、入学の学力基準が低く、職場実習に関する規定が緩い。そのため、現職についたままの成人学生を多く受け入れることを可能にしている。しかし、職業資格としての性格が明確でないため、職場によって、この高等教育修了資格に対する評価は、一般的に、上記の専門職資格と同レベルの職業資格に比べて低い。

本論のためのデータ収集の方法は次の通りであ

る。1999年9月から2001年8月までの2年間、正規の学生として、研究対象である継続教育カレッジにおける高等教育プログラム（BTEC Higher National Diploma in Care Practice：HND）を履修し、そして、高等教育カリキュラム、教員の教育方法、成人学生の学習過程についての参与観察をおこなっている。正規の学生としての参与観察は、学生としての自分自身の経験との比較を通じて、研究対象である成人学生の学習過程を理解することを可能にする。しかし、このデータ収集には次のような限界がある。例えば、研究の焦点が、研究過程において少しずつ明確になっていくため、学生として高等教育を修了するための学習活動に並行して、参与観察者として、教員や成人学生の日常的な様子を記録することは困難である。また、教員や成人学生との信頼関係を構築する上で、日常的に相手の行動を観察し記録する行為は避ける必要がある。以上のようなデータ収集の限界を考慮し、本論では、教員と成人学生の学習経験について理解するためのデータ収集を、個別面接という集中的な形態によって実施している。個別面接の対象は、HND/HNC共通の必修科目を担当している3人の教員と、成人学生9人のうち時間調整が可能であった5人に対して、2年次の2学期（2001年1月から3月）の期間に30分から45分間、HND/HNCの講義等において使用している教室において実施している。

個別面接の記録は、カセットテープに録音したものを文字に起こし、それを、継続教育カレッジの学習サポートセンターの教員の協力を得て、その言語的な問題点を改善している。ただし、本論における教員と成人学生の経験についての記述は、個別面接の結果を直訳したものではなく、その内容を要約し、説明を加えたものである。記述においては、教員、あるいは学生の経験の特殊性よりも、その集団の共通部分に注目している。また、プライバシー保護という観点から、個人面接対象者には、個人名を明らかにしないことを文書で事前に説明し、研究への協力に同意する署名を受けている。

本論の構成は次の通りである。第1に、教員の教育活動や成人学生の学習活動を大きな影響を与えている資格認定団体の規定する高等教育のカリキュラムの特徴を明らかにする。第2に、教員による教育方法の工夫について、教員の職業経験や学習経験を手がかりに検討する。第3に、成人学生の学習過程を成人学生の職業経験や学習経験を手がかりに分析し、教員による教育方法を成人学生の視点から再検討する。そして最後に、全体を通じて明らかになった継続教育科カレッジにおける高等教育と成人学習の特徴を整理する。

2 継続教育カレッジにおける高等教育のカリキュラム

継続教育カレッジにおける高等教育は、資格認定団体が作成するカリキュラムによって、その教育内容や教育方法が大きく規定されている。そこで、まずは、継続教育カレッジにおける高等教育カリキュラムについて検討する。カリキュラムの詳細は、資格認定団体によって作成されており、教員は、そのカリキュラムにおける学習成果についての評価基準に即して、カリキュラム開発をおこなっている。

（1）資格認定団体による規定

1）専門科目群

継続教育カレッジにおける高等教育であるHND/HNCは、資格認定団体であるEdexcelによって認定されるものである。そのため、資格認定団体のカリキュラムが、継続教育カレッジにおける教員の教育活動を規定している。HND/HNCの修了資格を取得するための条件は次の通りである。

専門科目は、必修科目と選択科目によって構成されている。HNDは、2年間のフルタイム、あるいは3年間のパートタイムの高等教育コースであり、9つの必修科目と7つの選択科目を履修する必要がある。HNCは2年間のパートタイム、あるいは1年間のフルタイムの高等教育コースであり、6つの必修科目と4つの選択科目の履修を必要とする。

HND/HNCに共通する必修科目は「社会福祉原理」「自己啓発・専門能力開発」「リスク評価」「保健福祉サービスの品質」「社会福祉援助技術理論」「社会福祉援助技術実習」である。さらに、HNDの必修科目として「社会調査方法」「社会政策・法制度」「応用社会・心理学」が加わる。HNDの学生のみの必修科目は、HNCにおいては選択科目として位置づけられる。

HND/HNCの選択科目は次のものである。「財務管理」「保健福祉サービスの科学技術」「変化の管理」「リーダーシップと管理スタイル」「保健福祉サービスの品質管理」「個別ケアプログラムの管理」「アドボカシー」「コミュニティワーク」「職場の教育訓練」「雇用管理」「組織」「研究プロジェクト」「健康増進」「保健福祉の動向分析」「高齢者福祉」「犯罪者福祉」「児童福祉」「学習障害」「精神保健」「身体障害」である。

さらに、全ての職業分野において共通に求められる技術として、次のものが要求されている。共通技術とは「役割分担」「タイムマネジメント」「キャリア開発」「技術の応用」「他者への尊重」「他者との交流」「集団による行動」「情報収集技術」「情報提示技術」「文書作成技術」である。共通技術についての教育と評価は、専門科目についての教育活動と統合されたものとして実施される。

専門科目の評価に合格するためには、教室における学習活動に加えて、週に2日間の職場実習を通じて、職場における学習成果を作成する必要がある。ただし、現職者の場合は、その職務経験を職場実習に相当するものとして認定される。

2) 学習成果の評価基準

学習成果についての評価は、それぞれの専門科目ごとにおこなわれる。それぞれの専門科目において、評価基準 (Assessment Criteria) というかたちで、学生に期待されている学習成果 (Outcomes) が具体的に示される。学生が、専門科目に合格するためには、学習成果についての評価基準に即して、自分の能力を証明する必要がある。

例えば、必修科目の1つである「社会福祉原理」

においては、3つの領域における学習成果が示されている。第1は、「優れた実務の諸原理」についてそれぞれが関連するものとして説明すること。第2は、その優れた実務の原理に即して「職場における実務を実行するための複数の戦略」に明らかにすること。第3は、「職場における組織の方針を開発し、実行するための手続き」を理解することである。

それぞれの学習成果は、学習成果の評価基準についての記述によって、その詳細が説明されている。例えば、「社会福祉原理」の学習成果の1つである「『優れた実務の諸原理』についてそれぞれが関連するものとして評価する」は、次の評価基準から成り立っている。第1は、優れた実務の諸原理を丁寧に分析し理解すること。第2は、自分自身の実務を、その原理を考慮して、批判的に評価すること。第3は、職場におけるケアプランを「平等」「多様性」「権利」という価値の促進への貢献という視点から再検討することである。

3) 成績評価の基準

成績評価は、学習成果の評価基準に即して作成される学生の提出物等を、専門科目ごとに、次の成績評価の基準に即して評価するものである。これは、学生による学習成果の質を区分するものである。

成績評価は、不可 (Refer)、可 (Pass)、良 (Merit)、優 (Distinction) の4段階でおこなわれる。「不可」は、学生の提出物が、学習成果の評価基準に一致していない場合の成績評価である。成績評価は、学習成果の評価基準に一致するまで継続的に実施される。「可」は、学生の提出物が、学習成果の評価基準に一致している場合の成績評価である。「良」は、学習成果の評価基準に加えて、関連する理論を検討していることなどが求められる。そして、「優」は、独自の研究方法と幅広い理論についての検討により、妥当な結論を導き出していることなどが求められる。

(2) 継続教育カレッジにおける履修科目

1) 履修科目と担当教員

資格認定団体の作成する高等教育カリキュラムにおける専門科目の選択肢は多様である。しかし、実際に継続教育カレッジにおける履修科目は、履修時間帯や教員の専門性などの制約を受ける。

HND/HNCの履修科目と担当教員は次の通りであった。

- ・「自己啓発・専門能力開発」(HND/HNC)：教員CB・教員H・教員C
- ・「社会福祉原理」(HND/HNC)：教員H
- ・「社会政策・法制度」(HND/HNC)：教員H
- ・「リスク評価」(HND/HNC)：教員CB
- ・「保健福祉サービスの品質」(HND/HNC)：教員CB
- ・「社会調査方法」(HND/HNC)：教員CB
- ・「社会福祉援助技術理論」(HND/HNC)：教員C
- ・「社会福祉援助技術実習」(HND/HNC)：教員C
- ・「犯罪者福祉」(HND/HNC)：教員D
- ・「児童福祉」(HND/HNC)：教員V
- ・「応用社会・心理学」(HND)：教員VH
- ・「個別ケアプログラムの管理」(HND)：教員CB
- ・「研究プロジェクト」(HND)：教員CB
- ・「保健福祉の動向分析」(HND)：教員CB
- ・「高齢者福祉」(HND)：教員CB
- ・「身体障害」(HND)：教員H

2) 履修科目の制約

継続教育カレッジの保健福祉教育部門では、デイリリース方式の履修時間帯の設定をおこなっている。デイリリース方式とは、特定の曜日に講義等を集中的に実施するものである。この履修時間帯の設定により、働きながら学ぶ成人学生が就学することを可能にしている。例えば、HNCの学生は、毎週月曜日におこなわれる終日の講義等を履修する。HNDの学生は、毎週月曜日と木曜日におこなわれる終日の講義等を履修する。デイリリース方式の採用により、学生は職場における週1日か2日の勤務日を調整することで、高等教育のカ

リキュラムに即した体系的に学習することが可能になっている。交代勤務で働くことの多い社会福祉職員の場合、勤務日の調整は不可能なことではない。

履修科目の決定方法は、特定のコースにおいて学ぶ学生集団ごとに決定されるため、学生個人の履修希望を考慮することには限界がある。また、履修科目の決定において、アンケート用紙による選択科目についての学生の希望調査の結果が考慮されるが、最終的には、継続教育カレッジの教員が担当することのできる専門分野が履修科目となる。継続教育カレッジでは、少人数の学生に対して、少人数の教員が教育活動をおこなうことが多い。そのため、特定の教員の専門分野の学習が中心にならざるを得ない。

もっとも、履修科目が制約されることによる利点も存在する。第1は、学生集団は、講義への不満などを含んで、共通の課題について議論する機会が増える。そのことを通じて、学生相互に学びあう関係を構築していくことができる。第2は、特定の教員が長時間、学生集団の教育活動を担当することにより、学生の学習ニーズについての理解が深まる。その結果、教員は学生に対して一貫した学習支援をおこなう配慮をおこなうことができる。例えば、個別指導(チュートリアル)制度を通じて、専門科目を担当する教員が、学生からの相談に応じて学習支援がおこなわれている。

(3) 教員によるカリキュラム開発の可能性

資格認定団体の規定する高等教育カリキュラムによって、学習成果や成績評価の基準が決定されている。しかし、資格認定団体による規定は、学習者の学習成果についての規定であり、教員の教育活動を直接規定するものではないという側面に注目する必要がある。つまり、それぞれの教員が学生の学習支援ニーズの把握し、そして、カリキュラム開発をおこなうことが可能である。

そこで、教員Hが担当する「社会福祉原理」のカリキュラム開発の事例を概観し、教員個人によるカリキュラム開発の可能性を示す。

1) 教員によるカリキュラム開発の事例

教員Hの教育活動の中心は、学生が自己の価値観を探究し、表明することを促すワークショップである。カリキュラムにおける学習成果として示されている「平等」「多様性」「権利」という原理とは何を意味することなのか。それを、まず、学生自身の経験に即して具体的に検討させる。次に、職場におけるサービス利用者にとって平等・多様性・権利の保障とは何かを考えさせる。そして、職場における組織についての分析をおこなうように促している。

教員Hによる「社会福祉原理」に関する教育活動の概要は次の通りである。第1週の講義時間は、3人の学生のグループをつくり、そして、お互いを「家具」や「果物」にたとえて表現させる。その後、学生全員で、他者からの自分についての表現に対する感想を述べさせ、無意識において他者をどのように捉えているかを検討させる。第2週は、前回のワークショップの経験についての振り返り、そこから学んだことをグループで議論させる。第3週は、学習成果の評価基準について教員が説明する。そして、職場の同僚について自分が無意識に感じていることを、これまでのワークショップの方法によって検討させる。第4週は、自分にとってもっとも重要な価値観を検討し、それを教室において声に出して表明させる。学生には、他者の自己表明に対して肯定的なフィードバックをおこなうよう指示する。第5週は、3人の学生グループで、それぞれ学生にとって重要な価値観と、それに関連する経験を、お互いに聞き取らせる。第6週は、職場における社会福祉原理を実現するために作成された組織の方針についての文書を教員が持参し、その事例について3人の学生グループで検討させ、その後、学生全員で議論させる。第7週は、学生が自分の職場や実習先における文書を持参し、各自でその分析をおこなうよう指示する。第8週は、社会福祉原理を職場において実現するための戦略についての分析結果を、OHPを使用して報告させる。第9・10・11週は、学生に職場のケアプランを各自が持参させ、それ

を分析するよう指示する。教員は学生からの質問に個別に対応する。第11週にケアプランを分析した文書を提出させる。第12週は、3人の学生グループで、職場における組織の方針について検討し、OHPを使用した報告の準備をするよう指示する。そして、第13週は、職場における組織の方針についての分析結果を、グループで報告させる。

学生がHND/HNCを修了するためには、カリキュラムにおいて規定されている学習成果の評価基準に即して、学習成果を作成する必要がある。しかし、教員の教育活動は、教員独自の方法により、学生の学習成果の作成を支援することがおこなわれている。

2) 学習成果の評価方法

教員Hの「社会福祉原理」における学習成果についての評価は、数回に分けて実施されており、その評価の方法も多様である。例えば、ケアプランについての分析は文書による課題提出を求めているが、それ以外のものは、OHPを使用した口頭による報告について評価している。また、カリキュラムにおいて規定されている「共通技術」についての能力についての評価も、ワークショップやグループワークへの学生の参加や口頭報告を教員が直接観察し、学生の行動自体を評価している。教員Hは、学生が、学生集団において協力しながら、自分自身の経験を振り返り、そして、その結果を他者に報告することを求め、それをカリキュラムに規定されている共通技術として評価する。

3 教員による教育方法の工夫とその自己評価

教員がカリキュラム開発の方法は、それぞれの教員によって大きな違いがある。その違いを説明する基準としては、例えば、「教員が担当する専門科目の特性」や「教員の経歴を通じて構築された教育方法論」などがある。

ここでは、複数の必修科目を担当する3人の教員による教育方法の工夫とその自己評価の特徴について、教育の職業経験・学習経験などの経歴に

注目して検討する。この3人の教員は、共同で、必修科目である「自己啓発・専門能力開発」を担当しており、学生の学習ニーズを直接的な観察を通じて理解しやすい立場にある。

研究対象となる教員の経歴の概要は次の通り。

・教員H

児童福祉施設勤務、育児支援事業勤務、学士取得（フルタイム）、成人基礎教育・教員資格取得、成人基礎教育ボランティア教員、専任教員（継続教育カレッジ）、教員資格取得（パートタイム）。

・教員CB

看護師資格取得（オーストラリア）、助産師資格取得、助産師（NHS）、派遣看護師（高齢者保健施設など）、教員資格取得（パートタイム）、学士取得（パートタイム）、NHSの教育訓練担当者（フリー）、非常勤教員（継続教育カレッジ）、専任教員（継続教育カレッジ）。

・教員C

学士（歴史学）取得、修士（社会行政）、社会福祉士資格取得、社会福祉士（地区事務所）、社会福祉士（養子縁組み・里親支援、アメリカ）、社会福祉士（ボランティア活動支援）、社会サービス部の現職者教育訓練担当専任教員（継続教育カレッジ）、社会サービス部の現職者教育訓練担当教員・社会福祉士養成課程実習教員（フリー）、非常勤教員（継続教育カレッジ）・社会福祉士（病院、学習障害者など）勤務、0.5専任教員（継続教育カレッジ）。

（1）教員Hの場合

教員Hの場合、継続教育カレッジにおいて学んでいる成人学生が持つ学校における自己否定的な経験や、特に、働きながら学ぶ女性が直面する学習の障害に注目し、それらを、専門科目のカリキュラムに即した学習活動に役立つような学習支援が必要であると考えている。

教員Hは30代の時、大学で社会政策論を学んでいる。大学に進学する前の数年間、児童福祉に関

する仕事をしていていたが、児童福祉を自分が一生続ける職業だと考えていなかった。そのため、末の子が中学校に入学したことをきっかけに、仕事を辞めて大学へ進学することを決意している。大学への進学によって、教員へ転職することを考えていた。既に離婚していたため、母子家庭であり、そして、大学の奨学金と生活保護が収入の全てだったので、大学生としての生活は経済的に苦しいものになっていた。家族や自分自身の生活を犠牲にして3年間の大学生活を送っていたので、大学で優秀な成績をとることに非常に執着していた。結果的には、大学で優秀な成績をとることはできず、強い挫折感を持った。しかし、現在、教員として成人学生に接していると、成人学生たちが、多様な問題を抱えながら学習活動をおこなっていることを敏感に感じる。これは、成人学生として自分自身の経験があるためだと考えている。

教員として、専門知識を伝えること、資格取得を重視するような教育方法を工夫することは必要である。しかし、学校教育において自己否定的な経験をしてくている成人学生には、教員が一方的に情報提供するような教育方法は最適ではない。むしろ、成人学生自身の経験に含まれている知識を尊重し、教員が、それを専門知識に関連づけていくような学習支援が必要とされる。そのような教育方法を工夫するため、学生たちの価値観、性格、人格などを全て受け入れるようにしている。また、教育方法を検討する際、精神療法、催眠療法、カウンセリングに興味を持って個人的に学んでいることが役立っている。例えば、講義をしているときも、学生たちがどのような発言するのかに常に注意を払うし、同時に、発言をしない学生の様子も注意深く観察している。成人が教育機会に参加するには、様々な理由がある。また、様々な問題を抱えながら学習活動を続けている。そのため、成人学生が抱えている問題を理解し、そして、励ますような情報提供をすることが重要だと考えている。

学生の経験を尊重する教育方法をとることで、学生は、個人的に、教員である自分に様々な問題

を相談するようになっている。その結果、個別の学生が抱える課題に即して、必要な情報を提供することが可能になっている。また、自分が尊重されるという経験は、学習活動を継続していく上で励みになる。そのため、継続教育カレッジを離れた後でも、学生たちが学習活動を継続するうえで意義のあるものになっていると自己評価している。

(2) 教員CBの場合

教員CBは、HND/HNCのような体系的な高等教育プログラムで学ぶ成人学生には、カリキュラムにおいて狭義に定義されている評価基準を超えて、学生自身が職業経験を通じて関心を持っている課題についての学習活動を積極的に発展させてほしいと考えている。このように考える背景には、教員CB自身が、仕事をしながら高等教育を受け、そこで積極的な意味のある学習経験を持ったことがある。

教員CBの職業経験の大半は、派遣事務所に登録する看護師として、主に、地域の高齢者施設で働いていた。高齢者福祉に関する職業に興味を持って選択したわけではなく、家庭と仕事の両立を考えた結果であった。しかし、高齢者福祉の仕事を続けるうち、高齢者の心理や高齢者福祉の職務についての理解が深まる。高齢者保健施設で看護師長代理として仕事をしているとき、高齢者福祉について専門的に学ぶため、奨学金を得て、学士取得を目的とした2年間のパートタイムの高等教育プログラムに参加した。週に1日、職場を離れ、大学において高齢者福祉の理論や制度など学び、そして、学生同士で、その理論や制度をいかに職場に応用することができるかを議論した。大学における2年間の学習活動を通じて、自分は高齢者福祉に関する仕事を長く経験したが、この分野の理論や制度について専門的に学習していないこと。そのため、職場における自分の判断に自信を持てないでいたこと。しかし、大学における学習を通じて、自分の職場における判断は、理論的にも正しいものが多く含まれていることを自覚した。これは、学習を通じて自己が解放される経験であり、

教員という職業を選択するきっかけの1つになっている。

教員CBは、学生たち自身の職場における疑問や問題について自由に学習活動を発展させることができるように支援することを心がけている。例えば、学生が職場を理解するのに必要であると考えられる理論や制度を積極的に紹介する。また、専門科目である「保健福祉サービスの品質」と「社会調査方法」は、別々の科目として、学習成果の評価基準が記述されているものであるが、学生たちが職場におけるサービスの品質を深めるためには、学生自身が、その問題について調査研究することが重要であると考えている。そこで、2つの専門科目に関連づけた学習成果の評価基準を新たに作成し、統合された専門科目として学生への学習成果の作成を求めている。同時に、教員として重要であると考えていることを学生に教えるだけでなく、学生たちにとって意味のあることは何かを考え、学生が必要としているものを伝えたいと考えている。学生たちが教員の教育活動をどのように理解しているのかという点についても関心を持ち、日常的に観察している。そして、学生たちが、講義から何か新しいものを学びとることができるような教育方法の工夫を心がけている。

教員CBは、自分の教育活動が学生にとって意味のあるものになっているのか、という視点から自分の教育活動をふり返っている。そして、次のように考えるようになっている。例えば、継続教育カレッジに来る最近の成人学生は、資格を取得し、転職することを重視するものが多い。そのため、多くの学生は、カリキュラムにとらわれずに自由に職場について学習活動を発展させるように支援する教育方法を、「余計な負担を強いるもの」として否定的に評価している。教員として、自分が考える高等教育の意義を学生に伝えるためには、教育方法や教育内容を、学生の現実に即してもっと調整していく必要がある。しかし、継続教育カレッジにおける教員は、大学教員とは違い、教育方法を改善していくための準備時間を持っていない。結果的に、不本意ではあるけれど、資格取得を学

習の目的に据えている学生に対しては、その学習目的に合った教育方法で対応せざるを得ない現状がある。継続教育カレッジにおいて高等教育レベルの専門知識を学ぶ成人学生たちは、現状よりも多くの学習支援を必要としている。しかし、その学習支援ニーズに応えられないでいる。

(3) 教員Cの場合

教員Cは、学生に対して、社会福祉援助理論についての教育活動をおこなう際、教室においてワークショップなどの活動に積極的に組織し、学生たちが既に持っている知識や経験と社会福祉理論を結びつけて理解できるような学習支援をおこなうことが重要であると考えている。

自分が受けた社会福祉援助理論についての高等教育の経験をふり返ると、それは、非常に受け身の学習を強いるものであり、そこで学んだことが自分の身に付くというようなものではなかった。大きな教室において、大勢の学生が一斉に、しかも、長時間座ったままで講義を聞くという学習を、自分が学生時代ずっと経験している。いつも、講義の内容をノートになぐり書きして、その記録をファイルしている。そのファイルは、試験前に活用されるだけのものだった。たしかに、講義の内容は優れたものだったのかもしれない。例えば、大学卒業後、社会福祉士としての仕事上の問題を解決する手がかりを探して、大学生の時に作成した講義のファイルを読み返した時、そのファイルに仕事の問題を解決する手がかりになるような情報が含まれていた。しかし、大学で学んだ社会福祉理論が、実際の社会福祉士の実務、あるいは、学生である自分の日常生活における経験と関連するものとして理解できていれば、大学卒業後の社会福祉士として仕事を通じて、もっと充実した働き方ができたのではないかと考えている。講義への不満は、その教育方法に関するものである。

そのため、教員として社会福祉理論を教える立場になった現在は、自分が受けた高等教育とは違う教育方法の工夫をしている。例えば、社会福祉士として経験したことや、育児経験など、自分の

経験に関する具体例をふまえて、社会福祉理論を解説するようにしている。また、ワークシートなどを工夫し、教室内において学生たちが作業に参加しながら理論を理解することができるようにしている。専門科目に関連する事件や話題については、新聞・雑誌・インターネット、あるいは、社会福祉士などの現職者との交流から最新情報を収集し、いつでも最新の情報を学生に提供できるように準備する。社会福祉士の仕事を現実を把握するために、短期の契約であるが、実際に社会福祉士の仕事をおこなう。そして、学生たちが利用するテキストを繰り返し読み、学生の視点から講義が理解しやすいものになるように検討するなどしている。

社会福祉援助理論を、学生たちの身に付くように工夫して教えている。しかし、次のような限界を感じている。第1に、教員としての職歴が長くなるにつれて、社会福祉士としての専門性に問題を感じるようになっていく。教員の仕事を始めてから20年以上経過している。この間、社会福祉の分野では、大規模な制度改革があり、社会福祉援助理論が大きく変化している。この変化を、教員としての自分は文献研究を通じて理解しているに過ぎず、社会福祉の現場における具体的な課題についての理解できていないという自覚がある。第2は、継続教育カレッジにおける学生集団の職業経験の多様性、および、学生の職務とカリキュラムにおいて規定されている社会福祉援助理論が前提としている職務の不一致の問題である。例えば、職場における現職者の教育訓練や社会福祉士の実習指導は、同一の組織における職業集団を教育対象とするため、特定の職務に応じて具体的な学習支援が可能である。しかし、学生が個人の資格で参加することのできる継続教育カレッジの高等教育プログラムでは、参加者の職業経験や現在の職務は多様である。また、社会福祉士とは職務が大きく違うケアスタッフに対して、社会福祉援助理論について講義することになる。その結果、講義を通じて学んだ理論を、学生たちが、職場において活用されるような知識として身につけていない

のではないかと考えている。

4 成人学生の学習過程と教員評価

教員による教育方法の工夫とその自己評価において、継続教育カレッジの高等教育プログラムにおける成人学生に対する学習支援の限界が提示されている。例えば、成人学生が継続教育カレッジにおいて学習活動を再開することに関連する障害が多いこと。学生の資格取得・転職重視の志向は、自由な学習活動の発展を指導しようとしている教育方法とは一致しないこと。また、ケアスタッフとして働いている成人学生にとって、社会福祉士の職務を前提とする社会福祉援助理論の職場への応用は容易ではないことなどがある。

このような学習支援の限界が注目される背景には、HND/HNCにおける中退者の多さがある。1999年10月の学生数はHNCコースで学ぶパートタイム学生14名、HNDコースで学ぶフルタイム学生6名の合計20名であった。しかし、コース修了間近の2001年6月末にはHNCの学生は8名、HNDの学生は3名の合計11名である。また、在籍する学生でも、資格取得をしないまま在籍期間を終えるものも多い。

それでは、成人学生は、教員の教育方法をどのように評価しているのだろうか。ここでは、成人学生の視点から、継続教育カレッジにおける学習心の問題点についての検討を試みる。具体的には、成人学生個人に関する職業経験、継続教育カレッジの高等教育への入学動機、そして、成人学生の学習過程における教員に対する評価に注目する。研究対象となっている成人学生の「年齢」「性別」「現在の職場」「現在の職種」は次の通りである。

- ・学生P/40歳以上/女性/公立病院外科病棟/看護助手
- ・学生PB/40歳以上/女性/NPO高齢者デイセンター/施設長
- ・学生M/20歳代/女性/民間障害者（成人）居住型施設/ケアスタッフ
- ・学生J/30歳代/女性/公立高齢者訪問介護/ケアス

スタッフ

- ・学生K/20歳代/女性/民間障害者（児童）養護学校併設居住型施設/ケアスタッフ

(1) 学生Pの場合

学生Pは、公立病院の看護助手として約15年間働いている。病院での最初の仕事は、高齢者病棟の夜間専門の看護助手であった。その職務は、夕方に、看護師から指示された単純な作業をおこなうものであった。また、勤務時間がサービス利用者の睡眠時間なので、サービス利用者と話しをすることもなかった。病院勤務を希望した理由の1つは、人と接する仕事に就きたいという思いだったので、黙々と単純な作業をする仕事に不満を持ち、ほかの部署への移動の希望を出していた。5年後、外科病棟における日勤の看護助手に移動になった。外科病棟では、勤務が昼間になったため、サービス利用者と接する機会が増えた。そして、サービス利用者が病気の治療以外にも様々な悩みを抱えていることに気付くようになった。しかし、病院が作成するケアプランには、病気の治療以外のことは記入されていない。自分は、8人の子どもの育てた経験から、サービス利用者を一人ひとりの人間として接し、その看護について考える傾向がある。看護助手である自分が、いくら看護の問題を指摘しても、上司である看護師は真剣にとりあってくれない。そのような経験を繰り返す中で、ケアプランの理論を学び、そして、看護師として仕事をしたいと強く思うようになっていった。

継続教育カレッジの高等教育への入学動機は、看護師養成課程への入学準備という性格が強い。高等教育コースに進学する前、同じ継続教育カレッジにおいて継続教育レベルの社会福祉コースで学んでいた。そのコースを通じて高等教育への入学資格を取得したが、看護師養成課程に進学するために必要な成績をとることができなかった。そこで、継続教育カレッジの高等教育における学習を、看護師養成課程への入学準備と位置づけ、看護助手としての職務に関連する学習を継続することにした。

15年間の病院勤務の経験を通じて、保健福祉分野に関する多くのことを理解しているという自負がある。しかし、この高等教育プログラムを通じて学んでいることが、自分の職場についての知識や経験と結びつけることができない。つまり、高等教育において学んだことが自分の職場における問題解決のためにどのように活用できるのかが理解できない。教員は専門用語についての解説をするが十分でないし、学生からの質問に対して教員は十分に対応していないと感じる。ただ、看護師養成課程への進学が決まった。そのため、看護分野の高等教育を学習するための準備にはなっている。

(2) 学生PBの場合

学生PBは、約15年間、カリブ系黒人移民の高齢者を対象とするデイセンターで働いている。このデイセンターは、1982年に実施されたカリブ系黒人高齢者の社会ニーズについての調査事業として始まった。調査事業をふまえて、高齢者支援のための職員を雇用するため社会サービス部からの財源を獲得している。1995年に、デイセンターの専用施設が建設され、現在に至っている。学生PBは、1986年から、この事業に関わる仕事をしている。自分自身がカリブ系黒人であるため、カリブ系移民社会におけるコミュニティワークを仕事にしたいと考え、現在の仕事を選択している。仕事は、地域における高齢者を訪問し、日常生活の問題がないかを確認すること。孤立した生活を送っている高齢者がデイサービスを利用できるように手続きをとることだった。しかし、1990年代以降、社会福祉制度は大きく変化している。デイセンターを利用できる高齢者の基準が厳しくなり、自宅で孤立しているという理由だけでは、デイセンターの利用が認められなくなってしまった。2年前からデイセンターの施設長として働いている。施設長として、以前のように、自宅で孤立している高齢者にデイセンターを開放していきたいと考え、努力している。しかし、残念ながら、職場の同僚から施設の経営方針に対する理解と同意を得るこ

とできないでいる。

継続教育カレッジの高等教育を、転職するための準備として考えている。デイセンターの仕事を始める前、就職準備として、継続教育カレッジに通っていた。その時は、GCE-Oレベルという初歩の社会学を学んだ。4年ほど前、デイセンターからの転職を真剣に考え始め、継続教育レベルのBTEC National Diploma の社会福祉コースで学び、その後、現在のパートタイムの高等教育コースで学習を継続している。自分は10年以上デイセンターの仕事を続けていた。しかし、そこで蓄積された職業能力を証明するための文書や資格がない。そのため、転職をするとき、自分の職業経験が適切に評価されない。自分には扶養家族がおり、住宅ローンもある。職場が気に入らないからといって、転職先の見込みがないまま退職することはできない。転職先を具体的に検討する前に、資格を取ることを考えなければいけない立場にあると考えていた。

高等教育コースにおける学習は、職場において自分が考える理想の社会福祉サービスに近いものだと思う。教員が言うように、サービス利用者一人ひとりを尊重するような仕事をしたいといつも考えている。しかし、職場において直面している問題は、その理想に対する、同僚からの批判である。制度的にも、社会サービス部は、効率的施設の運営を求め、そのための規則を多く設定している。理想の社会福祉サービスを追求することは、同僚に対して余計な仕事を押し付けると捉えられる。社会福祉の理論について学習以前に、職場における同僚との間に解決しなければならない問題が山積している。高等教育において理想の社会福祉を学ぶことが、結果としては、同僚との溝を広げていると感じている。

(3) 学生Mの場合

学生Mは、重度の障害を抱える成人を対象としている居住型福祉施設におけるケアスタッフとして働いている。人と接する仕事をしたいと考えていたが、実際にどのような仕事が自分に適してい

るのか判断できなかった。特に、障害者福祉の仕事がしたいという希望があったわけではなかったが、現在の職場の求人を見つけたとき、この仕事に就いてみようと思った。現在の職務内容は、キーマーカーとして、特定のサービス利用者のサービスが適切におこなわれているかを確認すること、施設全体におけるサービス利用者への日常生活支援のためのサービスの提供である。サービス利用者から感謝されているという実感があり、仕事には満足している。しかし、同僚への不満がある。居住型の福祉施設では、24時間介護をおこなうため職員は交代勤務体制で働いている。つまり、一人のサービス利用者に対して、複数のキーマーカーが交代で仕事をおこなう。チームとして働く職員のなかには、必要最低限のサービス提供をおこなうだけで、サービス利用者の気持ちを考えようとしない職員がいる。自分は、福祉施設で暮らしているサービス利用者の立場に立って、職員が提供しているサービスの質を考える傾向がある。仕事をしているときは、「自分が重度の障害者で、この施設で暮らしていたらどのように思うだろうか」と考えている。自分自身、カリブ系黒人女性として、様々な差別を経験している。そのため、差別に対して敏感なところがある。そのため、同僚が持っている障害者への差別意識に対して不快感を持っている。

継続教育カレッジの高等教育を通じて、自分自身を高めたいと思っている。できれば、職場において責任ある地位につきたい。職場では全国職業資格（NVQ）の職業訓練制度があるが、ケアスタッフがレベル4という管理職の職業資格を取得することできない。福祉施設全体の管理に関することは、看護師の資格を持っている職員が担当することになっており、管理職の職業資格も、看護師が取得する。継続教育カレッジの高等教育は、働きながら通学することが可能。しかも、職場では学ぶことのできない高度な知識を学ぶ機会になっている。そのため、教育内容や教育方法には満足している。

この2年間で、障害者福祉についての理解が以

前よりも深まった。例えば、職場組織において、自分の理想とする社会福祉を実現するための方法などを学んだ。ただ、今度は、育児支援に関するサービスを提供する仕事に転職したいと考えている。自分の子育てと仕事を両立させることのできる職場に移りたいと思っている。

（4）学生Jの場合

学生Jが保健福祉の仕事に関わるようになったきっかけは、看護師養成課程における看護実習だった。経理の仕事を数年間経験した後で、人の生死に関わるような看護の仕事への転職を決めた。看護の理論学習や実習は、とても充実したものだった。しかし、試験に合格することができなかったため、看護師になることができなかった。それでも、看護に関連する仕事につきたいと思い、無資格で働くことの出来る高齢者福祉分野のケアスタッフの仕事を選んだ。最初は、民間の高齢者保健施設で働いていた。しかし、この職場は、高齢者を寝室のベッドから車椅子などへ移乗させる作業が多く、腰を痛めてしまった。そのため、施設での高齢者介護の仕事を継続することができなくなり、高齢者の訪問介護の仕事へ転職した。転職をきっかけに、夕方から夜の時間帯に勤務するパートタイムの職員になった。

高齢者保健施設で働いているとき、継続教育カレッジの継続教育レベルの社会福祉コースにおける学習を始めた。当時は、挫折感から気持ちが落ち込んでいて仕事以外に何もしない状態だった。そのため、どのようなものでも良いので教育機会に参加したいと考えていた。しかし、継続教育レベルの学習は、短時間で効率よく学習成果を提出することばかり求めるものだったので不満を持つようになった。そこで、社会福祉士養成課程への入学試験を受けたが、面接で不合格になってしまった。試験は得意ではない。そのため、継続教育を続ける以外の選択肢がなくなった。継続教育コースを終了したので、次に、現在の高等教育コースへ進学した。自分にとっては、教育機会に参加し、学習活動を通じて日常生活への刺激を維持す

ることが学習の目的になっている。

高齢者訪問介護のケアスタッフとしての自分の職務は、社会福祉理論を学ぶうえでは適切なものではないと感じている。講義では、専門職の職務を前提とした理論を解説している。しかし、ケアプランの作成などについての講義や議論を、サービスの提供をおこなうケアスタッフの職務と結びつけることはできない。サービスの実施計画は、その職務の権限を持つ職員がおこなうもの。仮に、将来、自分が訪問介護サービス全体の運営に関わる仕事をするのであれば、理論と実務を統合するような学習活動ができるかもしれない。しかし、現状では不可能である。以前学んでいた看護師養成課程では、看護実習を通じて、学生は専門技術の実務経験を持つことが出来るようにカリキュラムが編成されていた。しかし、継続教育カレッジにおける高等教育コースにおいては、教室における理論の解説のみで、専門技術についての実務経験を持つための学習機会は準備されていない。学生の実際の職務において、専門的な技術等を学習するには限界がある。

(5) 学生Kの場合

学生Kは、養護学校に併設されている障害児の居住型福祉施設のケアスタッフとして働いている。自分が乳児の時、脳膜炎にかかっている。運が悪ければ重度の障害者になっていたかもしれないと、親から聞かされて育っている。そのため、障害を持って生きている子どもに接すると特別な感情を持つようになった。最初は学生ボランティアとして障害児の生活を支援する活動に参加した。4年間のボランティア活動を経て、ボランティアとして働いていた福祉施設のパートタイム職員として採用された。そして、パートタイム職員としての4年の勤務を経て、最近、フルタイム職員に昇進した。パートタイム職員の時は、午後3時半から午後7時半までの時間帯に勤務し、学校を終えて施設に戻ってきたサービス利用者の入浴介助と日常生活の支援をおこなうことが職務であった。勤務時間帯の違うパートタイム職員が複数働いてお

り、それぞれが決められた職務をおこなっている。フルタイム職員は、パートタイム職員と同様にサービス利用者の日常生活の支援をおこなう。しかし、施設におけるサービスの運営に関わる責任者として、ケアスタッフのリーダーとしての役割を担うことになる。

継続教育カレッジにおける高等教育で学ぶことで、現在の職業に直接関連する資格取得をしようと考えた。職業資格を持たない人は、いずれ解雇されると職場で話題になったことがある。自分は、一般教育であるAレベルを修了して社会福祉の職場に就職したため、職務に関連する職業資格を持っていない。さらに、高等教育修了資格を取得することは、昇進につながるという考えもあった。職場において責任ある立場につくことで、看護師、養護学校の教員、理学療法士などの会合において、自分の意見が多少でも考慮されるようになりたい。ケアスタッフの意見は、職場では尊重されないことが多く不満がある。

講義で学んでいることは、確かに、自分の職務に関連している。しかし、その多くが、直接的に自分の職務についての議論ではないことに不満を感じる。例えば、教員が解説している「ケアプラン」は、サービス利用者の家族背景、既往歴、収入など、社会サービス部の社会福祉士が作成するものに準じている。しかし、自分が職場で作成しているケアプランは、サービス利用者の施設における日常生活の記録である。自分がキーワーカーとして、特定のサービス利用者の様子を記録し、ほかの職員が、このサービス利用者の支援をするときに注意すべきことなどを整理したものをケアプランと呼んでいる。自分の職務は、サービス利用者の日常生活への支援である。そのため、この実際の自分の職務に関連のないケアプランについて学ぶだけでは十分ではない。

5 結論

継続教育カレッジにおける高等教育は、高等教育の機会を拡大する手段として、近年の高等教育政策において注目されている。そして、既存の

HND/HNCという高等教育修了資格の問題点についての分析と、FDという新しい高等教育修了資格制度の本格的導入の準備が進められている。

本論は、HND/HNCという、1999年から2001年の時点において継続教育カレッジにおいて広く活用されている高等教育修了資格についての事例研究である。継続教育カレッジにおける高等教育と成人学習の現状について、カリキュラム、教員の教育活動、成人学生の学習活動に注目した分析・記述から、次のことが明らかになっている。

第1は、HND/HNCのカリキュラムの特徴として、その資格制度の多義的性格である。社会福祉分野のHND/HNCの場合、その高等教育カリキュラムは、多様な選択科目によって構成されており、教育機関は、このカリキュラムを活用して、幅広い専門分野についての学習活動が可能になっている。しかし、この特徴が、結果的には、その資格取得者を、特定の職場において必要とされる専門知識を持つことを証明する基準として、雇用者には認知されないという問題を生んでいる。もっとも、継続教育カレッジにおいて高等教育を実施する場合、少人数の教員が、少人数の学生に対する教育活動を担当している。そのため、カリキュラム開発をおこなう教員の専門分野によって、高等教育の内容は限定される。

第2は、継続教育カレッジは、ケアスタッフを中心とする多様な職場における成人学生を受け入れ、高等教育を実施していることである。職場における職業訓練の場合、職務に応じた職業能力開発がおこなわれるため、非専門職であるケアスタッフが、高等教育レベルの職業訓練を受ける機会是非常に限られる。したがって、社会階層では底辺に位置づけられる非専門職者への高等教育の拡大に貢献している。

第3は、継続教育カレッジにおける高等教育の履修による成人学生の学習成果は、学生自身の職務経験によって規定されていることである。大学における専門職養成課程とは違い、HND/HNCには、専門的技術の基準とそれを取得するための職場実習が明確な規定が存在しない。この習得する

必要のある専門的「技術」の基準がカリキュラムに明確に示されていないことが、入学基準や履修時間割作成に関する学生の制約を緩めており、その結果、働きながら学ぶ成人学生が高等教育へ参加することを可能にしている。しかし、この高等教育を修了は、専門的技術を習得したことを証明するものにはなっていないという問題がある。

第4は、継続教育カレッジにおける高等教育には、高等教育カリキュラムが前提としている職務および教員の職業経験が、成人学生の職業経験と一致していないという問題である。教員による教育方法の工夫は、既存のカリキュラムを発展させるものになっている。しかし、成人学生からは、高等教育において学んだ専門知識を、職場において応用することを支援するものになっていないと評価されている。社会福祉サービスにおいては、サービスを提供する役割を担うケアスタッフの職務に応じた社会福祉理論の再検討が必要とされる。教員は、自分自身の成人学生としての経験を参考に、継続教育カレッジの成人学生の学習支援の必要を理解する努力をしているが、その経験は、職場における地位や高等教育修了後の職業的展望という点で、継続教育カレッジにおける成人学生の経験とは大きな違いがある。教員は、その違いを、成人学生が考えるほどに重視していない。教育方法を改善するためには、成人学生の経験が、職場における地位によって大きく違うことに注目する必要がある。

第5は、成人学生の学習活動の現状に即したカリキュラムや教育方法の開発の課題である。近年の高等教育制度改革において拡大されている継続教育カレッジにおける高等教育の機会は、成人学生が、高等教育を修了することで専門職への転職を可能にするものではない。また、そこで取得される資格は、専門的技術の習得を証明するものではない。したがって、非専門職の成人学生に対する学習支援には、成人学生の実際的な非専門職の職務において、高等教育レベルの専門知識がどのような意義を持つことができるのかを、成人学生の職務の現状にふみこんで具体的に検討し、そして、

カリキュラムの規定や教育の教育方法を改善する工夫が必要とされる。

第6は、教育の専門能力開発の条件整備の課題である。継続教育カレッジにおける高等教育は、ケアスタッフを学生として受け入れることを通じて、社会福祉サービスの供給者の専門能力開発の課題に取り組みを始めている。継続教育カレッジにおける成人学生が指摘するように、社会福祉学の理論は、社会福祉サービスの購入者である社会福祉士の職務に即して理論構築がおこなわれている。そのため、継続教育カレッジの教員は、その理論的な成果を、ケアスタッフの職務に応じて、再構成する研究・教育活動が求められている。継続教育カレッジにおいて高等教育を担当する教員の職務の独自性を考慮し、その専門能力開発の方法についての検討が必要となる。

本論は、継続教育カレッジの高等教育の現状を、教員と成人学生という個人の経験に即して理解する試みである。分析の焦点は、成人学生の教育機関内部における経験に置かれているため、成人学生の職務や職場における学習などについての分析が含まれていない。成人学生の教員評価の妥当性について検証するためには、その職務と職場における学習の現実を理解する必要がある。

継続教育カレッジに関する高等教育の政策においては、カリキュラムの中身に関する議論がおこなわれている。そのため、継続教育カレッジにおける高等教育カリキュラム改造の過程に、継続教育カレッジにおける学生の経験を反映させるためには、特定の専門分野における高等教育のカリキュラムに即して教員と学生を分析し記述し、カリキュラムや教育活動の問題点を具体的に検討する必要がある。つまり、教育政策を、その学習者の文脈において理解することが重要になる。

日英の教育訓練に関する比較研究は、これまで制度レベルの比較研究を中心としてきている。しかし、ユネスコの国際成人教育会議における成人学習の定義に見られるように、教育訓練制度・政策についての、学習者の視点から教育訓練制度を再検討し、その改善するような教育研究が求めら

れている。そのような研究の展開においては、教育制度・政策のもとで実際に教育活動をおこなっている教員や、学習活動をおこなう学生の現状についての基礎的な研究の蓄積が必要である。本論は、この基礎研究の試みである。

【参考文献】

- 佐藤一子 (1997) 「21世紀への鍵としての成人学習－第5回国際成人教育会議報告－」『生涯学習・社会教育学研究』、第22号。
- 本田一成 (1998) 「イギリスにおける職業訓練制度の構造－3つのアプローチに注目して－」『日本労働研究機構研究紀要』、No.15。
- 黒柳修一 (2002) 『現代イギリスの継続教育論－その生涯学習の動向』、大空社、2002年。
- 日本労働研究機構 (2002) 『高等教育と生涯学習者－その変化に関する各国の状況－(資料シリーズ No.121)』、日本労働研究機構。
- 佐貫浩 (2002) 「イギリスの教育改革と日本」、高文研。
- 山田寛之 (2003) 「イギリス成人教育研究の現代的課題」『大学院研究年報 文学研究科篇』、第32号。
- Department of Education and Science (DES) (1987) *Higher Education: Meeting the Challenge*. London: HMSO.
- Jessup, G. (1991) *Out-comes: NVQs and the Emerging Model of Education and Training*. London: The Falmer Press.
- Eraut, M. (1994) *Developing Professional Knowledge and Competence*. London: The Falmer Press.
- Higher Education Funding Council for England (HEFCE) (1995) 'Higher Education in Further Colleges: Funding the Relationship' (Ref. M1/95).
- Central Office of Information (1996) *Education*. London: HMSO.
- Training Organization for the Personal Social Services England (TOPSS England) (1997) *Modernising the Social Care Workforce: the First National Training Strategy for England*. Leeds: TOPSS England.
- Further Education Funding Council for England (FEFCE) (1997) *Learning Works: Widening Participation in Further Education*. Coventry: FEFC.

UNESCO (1997) **Fifth International Conference on Adult Education, Final Report**. Hamburg: UNESCO Institute for Education.

Robertson, D. and Hillman, J. (1997) 'Widening Participation in Higher Education for Students from Lower Socio-Economic Groups and Students with Disabilities (Report 6)' in *The National Committee of Inquiry into Higher Education*, (1997) **Higher Education in the Learning Society**. London: HMSO.

Higher Education Funding Council for England (HEFCE) (1999) 'Higher Education in Further Education Colleges: Guidance for Colleges on Funding Options' (Ref. 99/36).

Smith, D. and Bocock, J. (1999) 'Participation and Progress in Mass Higher Education: Policy and the FHE Interface'. *Journal of Education Policy*, Vol.14, No.3.

McNair, S. (2000) 'A New Kind of Higher Education?', *Adult Learning*, Vol.11, Issue 3.

Higher Education Funding Council for England (HEFCE) (2000a) 'Higher Education in Further Education Colleges: Development Fund for Learning and Teaching' (Ref. 00/09).

Higher Education Funding Council for England (HEFCE) (2000b) 'Foundation Degree Prospectus' (Ref. 00/27).

Qualifications and Curriculum Authority (QCA) (2001) **Annual NVQ Statistics Supplement** London: QCA. (QCA/01/722).

Reay, D. (2002) 'Class, Authenticity and the Transition to Higher Education for Mature Students', *The Sociological Review*, Vol.50, Issue 3.

Young, P. (2002) '“Scholarship is the word that dare not speak its name”: Lecturers' Experience of Teaching on a Higher Education Programme in a Further Education College'. *Journal of Further and Higher Education*, Vol.26, No.3.

Tysome, T. (2002) 'A New Crisis of Direction in FE?', *Education Journal*, Issue65.

Lewis, B. (2002) 'Widening Participation in Higher Education: The HEFCE Perspective on Policy and

Progress', *Higher Education Quarterly*, Volume 56, No.2.
Department of Education and Skills (DES) (2003) **The Future of Higher Education**. London: HMSO.

Davies, P. (–) 'Foundation Degrees in Education and Training', A commissioned article, Learning and Teaching Support Network. (www.escalate.ac.uk/exchange/commissionedArticles/). Access: 18 December 2002).