

日本における職業・技術教育職の展開と現状

名古屋大学大学院 寺田盛紀

The Development and Actual Situation of Teacher's and Instructor's Professions for Vocational and Technical Education and Training in Japan

Graduate School of Education and Human Development, Nagoya University

Moriki TERADA

まえがき

日本においては、高等学校普通教育および高等教育拡大が世界1、2を誇るほどに進んでおり、2002年、短期高等職業教育を含めれば約75%の高卒者が高等教育に進む一、また企業の内部養成制度がよく整備されているため、学校職業教育、公的養成訓練は相対的にマイナーに見える。そのためであろうか、職業教育研究のシステムもそれほど拡充されず、ましてやその教育訓練職についてのまとまった研究も皆無に近い⁽¹⁾。本稿は、比較職業教育学の視点から日本における職業教育研究、とくにその行財政研究の促進をはかることを企図し、おもに後期中等学校における職業教育職(中でも工業)、および2つの周知の中等後職業教育機関(専修学校と職業能力開発校)における教職の歴史、現状に焦点化して分析する。

日本における後期中等教育の職業教育とは、全中学校卒業生(約136.5万人)の約97%(2002年)が進学する高等学校の専門(職業)学科(全高校生392.1万人の約22%が在籍)、つまり工業(全高校生の8.8%)、商業(8.1%)、農業(2.8%)、家庭(1.7%)、看護(0.4%)、水産(0.3%)の各学科の教育を意味する。

他方、中等後教育ないし短期高等教育における職業教育はやや複雑であり、中学校、高等学校と同様に文部科学省所管の専修学校専門課程・一般課程(全高卒者約131.5万人の27.1%が進学)、高校教育の3年間と短期高等職業教育とが連続的に組織されている5年制の高等専門学校(中卒者の約1.1万人=0.8%が進学)、さらに厚生労働省所管下で「職業訓練」を行う職業能力開発校(大学、短期大学、各県の訓練施設に高卒者の約9,900人=0.7%が進学)などが存在する。

なお、日本では、「技術教育」(technical education)というと、通常、狭義に前期中等教育段階である中学校(6年制初等義務教育につづく3年制の共通義務教育機関)の必修教科である「技術・家庭科」内の「技術」分野を意味する。それは歴史的に(1958年以前)は職業教育の要素を有していたが、その後「普通教育」としての位置づけのもとで再編され、連邦共和国のArbeitslehreの"Technik"やPolytechnik以上に形式陶冶に重点化されている。このような理由から、後期中等学校、中等後学校の職業教育とは全く異なった目的とシステムのもとに置かれている中学技術科教職については本稿の対象とはしない。

また、日本では「職業教育」の概念、およびその第2次大戦前の公用語である「実業教育」の概念には、農業、工業、商業などの諸職業の教育を一括していることを断っておく。

1. 高校職業教育教師職の展開

(1) 職業・技術教育職のルーツ

ここでは、主として高校職業教育職の成立・発展についてのみ言及する。

戦後日本の総合制型高校における職業教育の前身を確定することは容易ではない。なぜなら、日本の近代社会（一応1867年の明治維新による江戸時代の封建体制の崩壊以降）において、第2次大戦前とそれ以降とでは、学校教育システムは全く異なるからである。第2次大戦前のシステムは概ね、複線型、前期・後期一貫型の中等学校制度を採用し、その中で3から5年制の工業、農業、商業などの実業学校、実業補習学校などで職業教育が行われていた。第2次大戦後の中等学校は、アメリカ型の単線型システムを採用し、前期段階は共通義務普通教育の中学校として、後期段階は任意通学の普通教育と職業教育とが総合され、併置された総合型高校として組織されたのである。

戦後の高校職業教育は旧制の実業学校に前身を持つのである。実業教育・職業教育の教職制度は、正規の実業教育教員養成制度とともに成立する。すなわち、1894年の「工業教員養成規程」、1899年「実業学校教員養成規程」（工業、農業、商業）がそれである。そのうち、1899年の規程によると、明治政府は実業教育教師の養成方法として、1つは通常高等教育機関（東京帝大農科大学、東京高等商業学校、東京高等工業学校）の本科学生に対して最終学年に学資付きで教育学・教授法の教育を課し、卒業後実業学校の教職につくことを義務づける方法と、もう1つは上記高等専門教育機関に教員養成課程（農業、工業、商業の各教員養成所）を付置し、独自の養成を行う方法が存在した⁽²⁾。

やや立ち入って考察すると、創生期日本の実業教育は農業と商業については、おもにアメリカの科学者や教育制度、工業については英国とドイツ、フランスなどの科学者や教育制度に依るところが大きかった。とくに、教職制度の成立が他より早く整備された工業については、ドイツの影響を受けていることに注目される。たとえば、現在の東京工業大学の前身である東京開成学校製作学教場（1874-1877）および東京職工学校（1881-1890）は御雇い外国人技師であり、ドイツ人工業化学者G.ワグネル（ヴァーグナー：Gottfried Wagner）が時の政府に建議し、それが受け入れられ、設立されたものである。この東京職工学校は、「主に独逸のゲベルベシューレ等を参酌され」、「全国職工学校の模型たらしむること」、「全国職工学校の教員の養成」を企図した⁽³⁾。この設立意図はプロイセン王国が1821年にベルリンに設立された中央実業学校（Gewerbeschule zu Berlin）とその後各都市に設置された地方実業学校（Provinz-Gewerbeschulen）⁽⁴⁾ の関係に符合する。

いずれにせよ、第2次大戦前の実業学校教師は、農業、工業、商業など、一部の官立高等教育機関に付設された教員養成所（各年数十名を養成）の出身者よりも、その後増設された大学を含め、正規課程出身者で教職教育の追加的教育を受けた者や、1907年の文部省令により可能になった有資格者の教員検定制度を経た（教員免許を有さない者が簡易な試験により、もしくは無試験で書類審査のみで教職に任用された）者が圧倒的に多かった（毎年数百名）⁽⁵⁾。いわば、職業教育教員養成や職業教育職の独自のシステムが成立していたものの、通常の学術教育の随伴物として位置づけられていたとも言える。

(2) 戦後の職業・技術教育職

1947年に、アメリカモデルの学校教育法および四年制新制大学（一年半から二年程度の教養課程

とその後の専門学部教育で構成)が成立し、新学制のもとで教職制度も改められた。1949年の教育職員免許法により、小学校教員については各県一教員養成大学・学部で養成され、中学校、高校については通常四年制大学の一般学部生に専門課程と教職課程を併せ施すことにより教職資格を付与するシステムである。いずれの場合も、教職は学士の称号を得(養成所の廃止)、かつ教職教育を受けた免許取得者に限られたわけである。高等学校職業教育職についても、同法により農業、工業、商業、水産、家庭などの教職が文部省により認定を受けた関連学部で再生産される。

この中で、例外的位置を占めていたのが、工業教師である。1961から10年間の間、全国9国立大学に3年制の臨時工業教員養成所(課程)が置かれた⁽⁶⁾。

(3) 専門職団体と専門職性確立の活動

日本では、実業・職業教育の全国的専門職団体の成立は、政治結社や社会団体の結成が厳しく取り締まられたことを反映してきわめて遅く、かつ今日に至るまでも、その自律性という点で未成熟である。それは2つのことを意味する。1つは、例えばドイツ補習学校協会が1892年に義務制の職業陶冶の実現をめざす全国的、専門家団体として成立したのに対して、日本では少なくとも1910年代以降のことであった。さらにそれは校長協会として文部省の指導を受けながらその枠内で施設・設備の充実や教職員の待遇改善、実業教育の内容と制度の整備を求める活動を展開したものであった。例えば、1916年には全国実業学校長会議が文部大臣の「訓示」演説のもとで開催され、工業学校・徒弟学校部会は、工業教育と初等教育の接続、下級(予科)課程における実習の義務化、教員の海外派遣、普通教育教員とことなつた特別手当の設置、教師の講習会(研修)の開催、女子実業学校規程の創設、1894年以降の実業教育費国庫補助制度の拡充などを要求している⁽⁷⁾。

第2次大戦後(1947年以降)も、各職業高校の校長会の活動が展開され、例えば、「全国工業高等学校校長会」は「工業教育の調査研究並びに会員相互の研修と、産業の発展に役立つ工業教育の普及及振興を図ることを目的」にして活動を展開した。めだつたところでは、またそれは日本の学校職業教育行財政の特質形成に寄与したのであるが、職業教育の施設・設備の特別助成制度(1951年)や職業教育教員の特別手当の制度(1957年)、1960から1970年代の職業高校拡張(増設)を実現したりしている⁽⁸⁾。

専門職団体としては、そのような各分野(農業、工業、商業など)の職業高校長の団体以外に見るべき組織が成立してこなかった中で、一般教師は労働組合(日本教職員組合)の専門部会や彼らの自主的研究団体に組織された。前者は1973年以来、全国研究集会で「技術・職業教育部会」を組織し、教育内容改革、職業教育改善の運動を展開してきた。また、後者としては、「技術教育研究会」(1960年設立、中学技術科と工業高校教師等約400名)、「産業教育連盟」(1949年設立、中学技術、家庭の教師、高校家庭、工業等の教師の団体)、「商業教育研究協議会」(1968年設立、高校商業教師等約300名)、「全国農業教育研究会」(1974年設立、農業高校教師等が参加)が存在する。

これらの他に、近年、校長会と労働組合研究運動グループの中間に、校長、一般教師の熱意ある部分による各分野の「学会」が組織され、活発に研究活動を展開している。「工業教育学会」(1993年、約560名)、「商業教育学会」(1988年、約780名)、「農業教育学会」(約170名参加)などがそうである。

総括的にいえば、校長会は職業教育制度や教師の地位改善など行財政面での充実に、教師労働組合(の部会)や教師の研究組織は教育訓練条件や教育訓練内容の改善・充実にそれぞれ役割を果た

してきたと言えよう。

2. 職業・技術教育における雇用及び職務・専門的プロフィールと資格

(1) 企業内教育の指導員

大多数の日本の企業内教育訓練は、工業化初期段階以来、特段の法規制を受けることはなかった。このことが、逆説的に、国際的にもきわめてシステムティックのものとして発展する契機となった⁽⁹⁾。だが、それはローテーションや頻繁な職場移動に支えられたOJT（継続的職務訓練）と管理・監督者養成のOffJTを組み合わせたものであり、ごく一部の法的職業能力開発を除けば、欧州的意味の資格取得のための職業訓練とはいえない。それは、むしろ経営管理的人材開発というべきものである。

ごく一部の大企業の企業内の訓練（OffJT）施設の専門家の職務を含め、人材開発の担当者の職務は企業横断的に専門化されていない。担当者は上司であり、企業内でのみ専門化された当該教育担当者でさえ、他の事務職と同様、数年間で他の職場に移動する。

(2) 高等専門学校教授

高等専門学校は、日本の中級技術者養成機関（準学士付与）として、1962年に工業系の高等学校と短期高等教育の一貫教育機関として誕生した。しかし、その数は全国にわずか62校のみであり、ほとんどが国立学校（54校、私学が3校）である。この学校は職業教育機関としてはマイナーではあるが、それが輩出する労働力への産業界の評価は結構高い。

教員数は4,465人（2002）であり、各校あたり130から140人である。U校の場合141人中（2002）一般教養担当が23人、N校の場合136人（2001）中24人、T校の場合130人（2002人）中21人、いずれも約6分の1である。他の6分の5が工業（一部商船等を含む）の専門・職業教育担当教授である。

一般教養科目担当にせよ、専門・職業教育担当にせよ、彼らは基本的には大学院修士課程ないし博士課程の修了者（多くはPhd.保持者）であり、大学の教養課程ないし専門課程とほぼ同等の学修歴を持っている。また、彼らはそれぞれ専門学会で活動しつつ、共通の「学会」として日本高専学会を組織している。

この高等専門学校の教員（たいていは教授）の採用にあたっては、大学のそれと同様、それぞれの専門分野ごとに年齢（通常前任者より年少）、研究業績、教育経験などの条件が問題とされ、ときに「人柄」や「学閥」（前任者と同大学の出身者であること）などのインフォーマルな要因が重みをもつ。

(3) 職業能力開発校・大学校の教師

他方、厚生労働省の雇用・能力開発機構下の職業高等教育機関として、少ないながら職業能力開発諸施設が存在する。その頂点は中央の総合大学校（1か所、高卒4年制の指導員養成と研究）、大学校（10か所、2年制）、養成課程及び成人向上訓練）、1つの短期大学校（独立施設としては1か所、2年制）、他に一般成人、失業者のための開発促進センター（60か所）、また47の都道府県の一般成人用の施設（技術専門校）も各県に数カ所存在する。

これらすべての職業能力開発施設の指導員数やその詳細は公表されていないが、国の機構下の大小72の「大学校」「センター」に限れば、全部で約4,700名（2000年現在）の指導員が訓練に携わっている。「大学校」英訳名はPolytechnic University (College) でも日本語では「大学」ではなく"school"を意味する校がつく。

職業能力開発施設の指導員はほぼ独占的に中央の総合大学校（1961年設置）で養成されてきた。1964年の卒業生は67名、1999年が212名、通算5,453人のうち、2,065人（38%）が各地の指導員として就労し、それ以上の2,545人（47%）が民間企業に就職している⁽¹⁰⁾。したがって、この種の施設の指導員のほとんどは中央の総合大学校以外の出身者であること、たとえば文部省の大学の高校工業や大学院修士課程修了者などにより、補充されてきたことがわかる。

採用に関していえば、大学校の場合、総合大学校の場合は博士号取得者、各地の大学校の場合は修士号取得者、その他の場合は総合大学校で指導員免許を取得（同時に国の1級技能士の資格を所持）した者、ないし大学の高校工業教員資格を取得した者となっている。

(4) 専修学校教師

2002年（平成14年）度の学校基本調査（未公開の速報値）によると、専修学校の教員総数は約3万9千人いる。学校の多くは医療、文化・教養、工業、衛生関係のコースを開き、総数3,467校中3,152校（91%）は私立学校である。一校あたりの専任教員数は平均で11.2人となり、その約3倍（10万9千人）の非常勤講師に支えられている。

彼らのデモグラフィックな属性は、文部科学省の『平成13年度学校教員統計調査中間報告』（2002年9月）に見られる。それによると、専修学校の抽出教員数は約3万8千人（抽出率約26%）、男女比は48.6対51.4とほぼ同数である。年齢別には35-40歳代が中心で、平均44.9歳になっており、大学教員より若い層がこの学校を担っている。

専修学校設置基準第15条は、この学校の教員資格について、専修学校の専門課程（高卒課程）修了者で、その後6年以上の何らかの教育歴、研究や技術の実務歴を有する者を認めている。その関係で、彼ら自身が専修学校出身者である教員が多数になっている。彼らの学歴をみると、4年生大学卒者が33.6%で、それ以上の多数（37.1%）が自らが教える専修（専門）学校である。大学院修士課程卒は4.3%、博士課程に至ってはわずか2.9%である。

表1. 専修学校教員の学歴別構成（平均抽出率26%）

	合計人数	新制大学院		新制大学	旧制大学	外国の大学	短期大学	専修大学	各種学校
		博士課程	修士課程						
計	38,144	2.9%	4.3%	33.6%	0.9%	1.1%	9.2%	37.1%	3.8%
男	18,554	5.7%	6.5%	47.4%	1.6%	1.5%	3.7%	24.8%	1.2%
女	19,590	0.3%	2.3%	20.5%	0.1%	0.7%	14.5%	48.6%	6.3%

出所：『平成13年度学校教員統計調査中間報告』2002年9月。

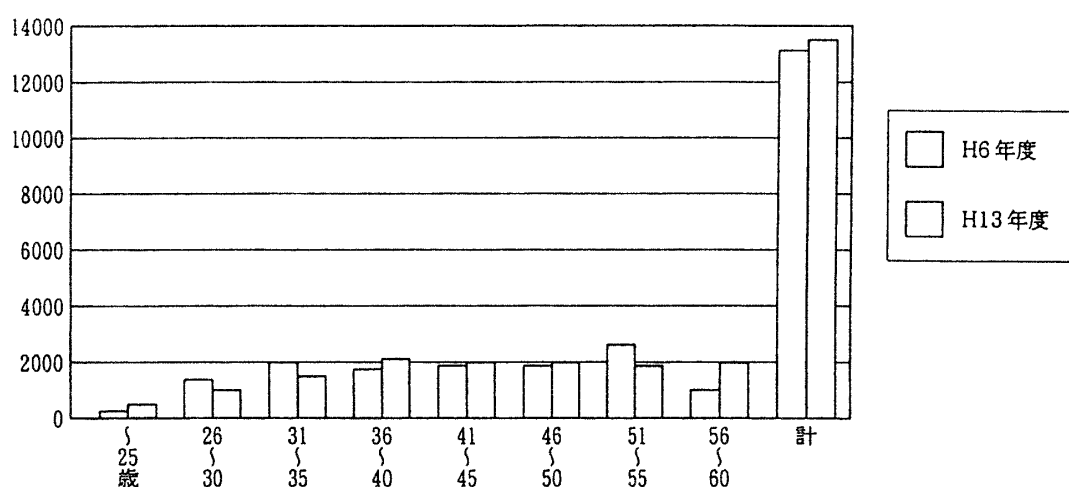
(5) 高校職業教育教師－工業高校教師

前記の文部科学省教員統計調査によると、2001年度の教員総数は255,758人である。しかし、年齢（平均年齢43.8歳）、性（女性はわずか25.2%である）、職階（一般教諭89.8%）以外の属性別内

訳は公表されていない。同調査には教科別教員数内訳が掲載されており、農業1.5%、工業5.8%、商業4.8など記されているが、これは県別のことなる抽出率（1／1から1／19に分散）による、しかも複数回答（複数担任）のよるものなので、著しく信頼性に欠ける。

これに比して、様々の属性別の教員デモグラフィや教員総実数は都道府県教育委員会や職業教育の学科（種類）別の全国校長会によって調査・公表されている。そのうち、工業高等学校校長協会が1988年以来継続的に実施している『工業科教員確保に関わる調査』は信頼に足る資料である。2001年度の工業の専門教育を担当する工業科教員数は583校（回答率89%）、13,831人、1994年度は501校（回答率92%）、13,476人で、年齢別には36-40歳代（2,425人）について55-60歳代（2,296人）が多く、高齢化が進行している。

表 2. 工業科担当教師の年齢別構成



（全国工業高等学校長協会『全工資料』13-11、2001.9,P.17）

高校職業教育教員職に就くには基本的には2つの道があり、1つは4年生大学で各専門の教員免許を取得し、都道府県（私立の場合は学校）ごとの採用試験に合格して教職に就く場合と、もう1つは主として実習を担当する助手（彼らのほとんどは自分が勤めている学校を卒業した者である）、ないし非常勤講師から教諭免許を取得した後教諭に至る道である。

前者にはさらに、教員免許を持った者がいったん民間企業につとめ、のちに教職に転ずる場合もある。2000年度に工業高校に新規に採用された教員は全国でわずか173人であるが、その前歴別内訳は表3の通りである。

表 3. 工業科新規採用教員の前歴

	機械系	電気系	建築系	設備工業系	土木系	化学工業系	材料技術系	セラミック系	繊維系	インテリア系	デザイン系	その他	計
大学新任	8	10			3	1					1		23
助手昇任	13	11	3		1					1		2	31
講師転用	16	29	7		6	1			1		1	2	63
企業転職	5	9	4		1	1			1		1	2	24
その他	20	9	2		3	1						7	32
総計	52	68	16		14	4			2	1	3	13	173

※ ○機械系：含自動車、電気機械 ○電気系：含電子、情報、情報技術 ○化学工業系：含工業化学、化学工学
○デザイン系：含工業デザイン、産業デザイン ○その他：含工業一括
(全国工業高等学校長協会『全工資料』12-11、2000.9,P.13)

実習助手の名称は学校によりまちまちで、その数は約14に上ると言われる。後者のように実習助手が職業教科の実習教諭になることが可能なのは、これも前記臨時工業教員養成所の発足と同様、1961年の教育職員免許法改正により可能となったものである⁽¹¹⁾。実習助手は農業、工業、水産の各学科では最低学科ごとに2名、商業に関しては生徒数675人に1名の実習助手が配置される。生徒数により加配もある⁽¹²⁾。

3. 職業・技術教員養成

既にのべたように、中等ないし中等後の職業・技術教育の中で、明瞭な教員養成制度を有するのは、高校職業（専門）学科と職業能力開発施設の場合である。

(1) 専門高校の農業・工業・商業の教員養成課程

高校職業教育教員の免許は、教育職員免許法の規定により、文部科学省により課程認定を受けた大学・学部の養成課程を修了した者が都道府県から授与される場合（普通免許状：第5条）と、都道府県の独自の簡易な教職員検定によるもの（特別免許状：第6条）、さらに養成や採用科目にない短期間限りの臨時免許状がある。基本は普通免許状である。

この普通免許状には専修免許状（大学院修士課程修了レベル）、一種免許状（学部4年卒業レベル）の2種類がある。専修免許状は、近年、管理職教員に必要な資格として暗に陽に推奨されている。その免許は一種免許を取得した者が修士課程を修了すればほぼ自動的に付与されるので、重要なのは学部教育段階での一種免許状である。

一種免許状の取得要件は、他の高校教育免許状の取得要件と基本的に違いはない。学生は通常の学修期間（4年）以内に、①教科に関する科目（20単位以上：学部が開講する専門科目を履修・修得すれば自動的にカウントされる）、②教職に関する科目（23単位以上）、③教科又は教職に関する科目（16単位以上で教科に関する科目で代替可能）を修得しなければならない。したがって、実際には、学士を取得するために必要な通常専門科目（通常80単位程度のうち教員免許科目として文部科学省に届け出た科目の中から選択・履修する。卒業には合計124単位以上必要）に加えて、教職に関する科目の23単位と教科に関する科目の中で必修科目になっている職業指導1単位以上（各大学では実際は1ゼメスター期1週2大学時間＝2単位）のみを取得すれば、学生は免許を取得でき

る。

職業教育に関する免許状は家庭、農業、工業、商業、水産、商船、看護、福祉、情報、及び各科の実習で、合計18科目、職業指導を含めれば19科目にわたる。これらの免許取得に必要な科目は、例えば農学部、工学部、経済学部、情報科学部、社会福祉学部などで開講されている。

問題は教職科目、つまり教育科学ないし心理科学に関する科目23単位である。その科目（単位数）内訳は「教職の意義等」（教員の職務内容など）2、「教職の基礎理論」（歴史・思想、発達、制度など）6、教育課程及び指導法（教育の課程編成、各教科の指導法、道徳、教育の方法・技術など）6、「生徒指導、教育相談及び進路指導など」4、総合演習2、そして教育実習3である。これらの教職科目はほぼすべてを、同大学内の教育学部ないし当該学部内の一般教育学者（非常勤講師が多い）が担当する。

これら教職科目の構成上の特質を例えばドイツの職業教育学校教員の養成課程と比較すると、第1に、その種類が多岐にわたるものの、教育学一般がほとんどで教科教育法（4単位）、ここでは工業科教育法、商業科教育法、農業科教育法などの役割が著しく低いこと、第2にしかもそれは全国の数百のほぼすべての大学・学部で非常勤講師によって担われていること、第3に教育実習がわずか3単位（通常学部4年次、しかも7月の教員採用試験期の前後に2週間から3週間）ときわめて短期間であることなどである。それに加えて、第3に1961年教免法改正により、工業の免許を取得する場合、「当分の間」教職科目の一部、ないし全てが通常の専門課程で代替できること（同法附則第13項）¹³⁾、また、6年以上の経験を有する実習助手は、大学の講義や教育委員会が実施する「認定講習」（大学教員が夏休みに県教育委員会に出向いて講義する）で10単位以上の教職科目を修得すれば、当該助手は実習教諭に昇格できる（認定される）という特例が未だに残存していることである。

この40年前の工業化推進期の臨時的措置が未だに生きていることと、日本の職業教育教員養成、そして詰まるところ職業教育学研究の基盤が弱いこととは決して無関係ではない。日本の職業教育教員養成の暗部と言える。

(2) 職業能力開発総合大学校の養成課程

それに比して、工業系の技術者、技能者を養成する職業能力開発（職業訓練）校、同大学校の教員養成は小さいながらより積極的なものである。

1958年職業訓練法の規定に従い、1961年に設立された「中央職業訓練所」が労働行政所管の職業訓練指導員の養成を開始した。同訓練所は1965年に職業訓練大学校、1993年には職業能力開発大学校、1999年より職業能力開発総合大学校と名称を転換している。その総合大学校は職業能力開発促進法（1985年改正以降の名称）の第27条により、当該大学が全国の「職業訓練指導員を養成」と規定されている。

同大学校には、産業機械、電気工学、電子工学、建築工学、福祉工学など8つの4年制学科が置かれ、合計定員が220名と規模は小さいが、指導員養成課程はしっかりしている。厚生労働省の基準上、一般教養科目（51単位）、専門科目の卒業に必要な修得単位数（実習40、専門理論60の合計100単位）、指導員資格取得に必要な「能力開発科目」の必修単位数は23単位（同校では24単位以上）になっており、文部科学省の大学での職業教育教員養成とほぼ同様の単位数になっている（1単位あたりの時間数もほぼ同じ）。

表 4. 職業能力開発総合大学校での指導員専門科目

授 業 科 目	単 位 講 演 実	必 選 別	推 奨 年 次
能力開発科目			
教育訓練概論	2-0-0	必	1
教育訓練心理学	2-0-0	必	1
ガイダンス論	2-0-0	必	2
生涯職業能力開発論	2-0-0	必	2
教育訓練カリキュラム論	2-0-0	必	2
職業科学	2-0-0	必	3
専門別教科教育法	2-0-0	必	3
教授技術	0-1-0	必	3
実務実習	0-0-4	必	4
教育訓練関係法	2-0-0	選択	3
教育訓練計画論	2-0-0	必修	3
企業内教育訓練論	2-0-0	選	2・3・4
教育訓練思想	2-0-0	選	2・3・4
技術・技能論	2-0-0	選	2・3・4
職業訓練比較制度論	2-0-0	選	2・3・4

(注) 実務実習履修申請に際しては、次の5科目を履修しておかなければならない。(学習規定第12条但書)

教育訓練概論
 教育訓練心理学
 教育訓練カリキュラム論
 専門別教科教育法
 教授技術

(出所) 注10-243頁.

だが、同大学校の指導員養成では、文部科学省の教員養成のように一般教育学、心理学科目の履修でなく、表4のように、すべて職業ないし訓練に専門化された科目内容、換言すればより職業教育学(訓練学)的な内容、さらに言えばドイツの職業学校教員養成に近い内容になっている。しかも、全国ただ1か所での養成課程とはいえ、6人の職業訓練学の専門家によって担われている。

4. 教育実践と専門性の現実：養成後の入職過程と労働の現実

ここでは、高校職業教育教師の入職以降の専門性の現実を描いてみよう。

(1) 入職・初任研修

職業教育教師職を含め、日本の学校教師の採用試験として、教員免許を取得した者(たいていは35歳あるいは40歳未満の者)に対して、各都道府県がほぼ全国同時期、一次試験(一般教養、教科専門、実技、集団面接などが7月半ばから最後の週にかけて)、二次試験(適性試験、小論文、個人面接などを1ヶ月以上のちに)を行う。表5のようにどこの採用試験も志願者が殺到し、合格は

なかなか困難である。そのために、多くの志願者は受験の前の年の秋ごろから、大学の授業以上に集中して試験に備える。また、2次試験に合格しても実際に各学校に採用されるとは限らない。これには、各学校長の意向がある程度働く。いずれにせよ、近年の職業教育コースの生徒減もあって、それらの教師採用枠はわずかである。

表5. 愛知県（県都は名古屋市）の2002年採用試験結果

	受 験 数	1次合格数	2次合格数	倍 率
国 語	174	18	9	19.3
倫 理 政 経	121	5	1	121.0
地 歴	237	14	6	39.5
数 学	170	40	21	8.1
理 科	163	28	14	11.6
音 楽	42	5	1	42.0
美 術	33	5	1	33.0
家 庭	14	11	5	22.8
保 健 体 育	308	63	35	8.8
英 語	197	36	18	7.2
農 業	34	7	2	17.0
工 業	92	16	6	15.3
商 業	94	26	13	7.2
小 計	1779	274	132	13.5

(出所) 愛知県教育委員会調査

志願者が教師としていったん採用されると、最初の1年間は「初任者研修」が課される。上記のように日本の養成課程における実習期間は著しく短く、またドイツのような教師試補制度も存在しない。そのことの弊害が長らく指摘され続け、1988年以降ようやくそのことが可能になった。初年度新米教師はクラス担任などからはずされ、教育委員会や学校内の様々の研修が課される。また、彼には先輩教師の中からメンターが選ばれる。

(2) 望ましい知識、スキルをめぐる葛藤

高校職業教育コースにはながらく職業教育を受けた経験のない教師と自らがその経験を有する教師とに二分されてきた。前者はおもに座学科目や専門基礎科目が強く、後者はおもに実習科目や特殊専門科目に強い⁽¹⁴⁾。表6は工業高校管理職（校長）がどのようなタイプの教師を望んでいるかの回答結果である。なるほど、専門に関する豊かな教養を重視する者と専門教育への熱意を重視する者とに分かれている。

表 6. 「あなたの求める工業科の教員像は」

	北海道・東北	関東	北信越	東海	近畿	中国	四国	九州	全国
ア	48 39.0%	55 38.7%	27 35.1%	39 40.6%	35 36.5%	25 31.3%	10 32.3%	41 36.9%	280 37.0%
イ	50 40.7%	68 47.9%	37 48.1%	36 37.5%	48 50.0%	38 47.5%	17 54.8%	50 45.0%	344 45.5%
ウ	14 11.4%	10 7.0%	9 11.7%	10 10.4%	8 8.3%	11 13.8%	2 6.5%	11 9.9%	75 9.9%
エ	8 6.5%	6 4.2%	4 5.2%	8 8.3%	3 3.1%	5 6.3%	1 3.2%	8 7.2%	43 5.7%
オ	3 2.4%	3 2.1%	0 0.0%	3 3.1%	2 2.1%	1 1.3%	1 3.2%	1 0.9%	14 1.9%

あなたの求める工業科の教員像はどのようなものと、お考えですか。

- ア. 専門に関する基礎的な知識・技術を持ち、豊かな教養を身につけている教員
- イ. 専門教育への熱い思いを持ち指導力に富む教員
- ウ. ロボット大会等のイベントに生徒を参加させ達成感を体験させる教員
- エ. 民間企業での経験を有するスペシャリスト
- オ. その他 ()

(「工業科教員確保に係わる実情調査」『全工資料』12-11、2000年、6頁)

(3) 賃金構造

さきにのべたように、日本の職業教育は国際的にはしばしば「市場モデル」(企業内教育志向)と語られ、学校職業教育の役割にあまり注目されることがない。これは我々、日本の職業教育研究者の海外発信が弱かったからである。本稿に示してきたように、じつは高校職業教育こそが、戦後日本の工業化を「中堅(初級)技術者」供給という点から支えてきたのである。技能労働者(スキルドワーカー)は中卒者を企業内部の訓練で養成するという方向がとられたのである。日本の経済界、教育行政が学校職業教育をいかに重視してきたかは、高校職業教育教師の賃金構造をみれば一目瞭然である。

日本の高校教師の賃金は毎年人事院が発表する「教育職俸給表(二)」(高校教師)でベースが定められる。国および都道府県立学校の教師(公務員)には争議権が認められていないからである。その賃金表は1級(助教諭、助手)、2級(教諭)、3級(教頭)、4級(校長)に別れ、それぞれ経験年数により区分されている(増額していく)。都道府県レベルでは、たいていはこれに若干の率が加算される。総勤務時間の半数以上を専門科目の教育にあてている職業教育教師(ほぼ全員)には、さらに10%以内(定時制は6%以内)で「産業教育手当」が付加されるのである。これは、1957年以降の、「優秀な教員」を確保するための特別措置であり、実習助手にも適用されている。同じ職業高校の普通科担当教師はまったく埒外に置かれる。職業高校の教師間の「溝」を形成する一因でもある。

(4) カリキュラム開発への関与

学校職業教育教師のカリキュラム開発への関与は一般的にはきわめてネガティブである。というのも、日本では「学習指導要領」や教科書はすべて中央政府、文部科学省に配属される教科書調査官、教科調査官の指導のもとで、若干の学者、管理職教師が委員会を構成し、作成する。カリキュラムの中央集権制はきわめて強い。にもかかわらず、文部科学省は、都道府県や地方（いくつかの近辺の県グループ）ごとに年一回以上の「官製」研究協議会を開くことを指導する。これらの研究会で各学校のすぐれた教育実践が発表され、それが中央政府のカリキュラム開発に吸収される。

また、職業教育科目の教科書の必要部数（生徒数）は普通科に比してきわめて少ないので、教科書会社が作らないことがある。とくに実習の教科書は発行されていないので、これらは各都道府県や学校の教師グループが自主作成することになる。さらに、日々の授業の改善・工夫のために、熱心な教師達は、上記のような研究「学会」や民間研究会に出かけ、自主的に研修し、その成果を自校に還元する。

(5) 地域産業界との交流

職業学校教師の地域産業界との結びつきは、2つの面から考察しなければならない。1つは、教育の内容や学校経営の面である。この点では、日本の職業教育教師と地域産業界、企業内教育関係者との間にはほとんど関係が存在しなかった。

もう1つは卒業生の就職を媒介にした地域産業界との関係の問題である。この点はおそらく、日本の学校職業教育教師、とくに管理職や進路（就職）担当教師（たいていは相当数の教師は一回は経験させられる）は、世界1、2を誇るほど、産業界と密接な関係を築いている。多くの職業高校（教師）と地域の企業は、ときには広域的に、長年にわたって、卒業生の「送り出し・受け入れ」関係を築いてきたのである。職業安定法（1947年）の規定は、1949年以降、中学や高校などの学校長が職業紹介を行うことを認め、むしろこれを促進してきたのである。職業安定所は学卒者就職のために、企業が学校に送る求人票に許可の印鑑を押しはするが、生徒・学生に特段の職業指導や就職斡旋を行わない。毎年7月、8月の夏休みになると、職業教育教師は生徒の就職先の決定に忙殺され、しばしば企業回りに追われる。

5. 職業・技術教育職の改革展望

さいごに、日本の職業・技術教育職の改革展望について述べる。

(1) まず、本稿が主として対象とした高校職業教育教師職について。なんと言っても、工業教師について、良くも悪くも、それは戦後の高校職業教育拡張期の教員確保対策の域を脱していないように思われる。とくに工業教師について、教職教育を受けなくとも教委員免許が取れるなどと言うのは、彼らの養成制度がないものに等しい。「先進国」として世界に誇れるものではない。多くの大学が工業免許の志願者に一定程度の教職科目の履修を課しているが、これを他の教科通りとし、その「専門性」を定義しなおさなければならない。

他方、高校職業教育修了者の高等教育進学が増大する（学科により異なるが、10-20%程度）につれて、職業教育教師に求められる資質も変化している。従来のように就職や職業格取得のための職業教育からアカデミックな高等教育と接続可能な教育を展開するには、同じ学校内の普通

教育教師との関係強化や自らの非職業的科目以外の教育能力の開発などが求められる。

近年のように職業教育未経験の教師が多数になることはそのことに敵うのであるが、逆に職業教育の1つのレーゾン・デートルたる実習指導能力の低下が指摘されている。そこで、文部科学省は、新技術への対応という点からも、民間技術者の採用を主張することに喧しい。しかし、これは大学の教員養成、教職教育はいうまでもなく、教科専門におけるあまりにも極端な理論志向(実習の欠如)に問題があるのであって、その点での改革が急がれる。

さらに、1999年の新学習指導要領により、高校職業教育課程に義務的に導入されることになった「インターンシップ」(産業現場での就業体験を意味し、日本の学校職業教育にはそのことは教育課程の構成要素になっていなかった)は、その教師の仕事を生徒の就職面だけでなく、みずからの「専門性」にかかわる教育内容・方法面からの転換を迫っており、注目される。

- (2) 中等後の主要な職業教育機関である専修学校の教師職については、その養成制度の明瞭化、教師の向上教育が主要な課題であろう。1998年、1999年にかけてあいついで、この学校修了者が大学の3年次に編入したり、さらに一定経験を付加した者が大学院を受験することも可能になった。であるから、教師の資質が文字通り高等教育教員レベルに達することが必要になっている。専修学校の協会はすでに1991年から「教育研修制度の確立」を自覚的に追求している⁽¹⁵⁾。近年、たまに大学院の修士課程や博士課程にやってくる専修学校教員も見られる。
- (3) 職業能力開発施設の指導員の職務は多様である。ほぼすべての職業能力開発大学校やセンターが、学卒養成課程(2年、4年課程)だけでなく、在職者に対する向上訓練や再教育(6か月や1年の短期訓練課程)、近年では1週間、2週間のプログラムに至るまでを企画・実施している。訓練ニーズの把握、訓練プログラムの計画作成、企業内訓練への援助などといった、学校職業教育教師にはない仕事が重要になる。

すでに10年近くも前に、中央の職業能力開発大学校は指導員業務の調査を行い、①指導員の専門性の高度化(大学院設置)、②在職者(成人)職業訓練の増大に伴う指導員資質の改善(指導員研修課程の設置、OJT的指導法だけでなくOffJT的指導法の開発・普及)、③現在の職種ごとの免許制度から、階層別免許(学卒者、テクニシャン、障害者、在職者、海外指導員など)の採用などを提言している⁽¹⁶⁾。このうち、①②については、中央の総合大学校において、すでに実現を見ている。

総括的に言えば、日本の職業・技術教育職の専門職性を考える上で、まずは教育訓練の各分野での養成制度・資格制度を整備し、(とくに工業教師、専修学校教師、企業内訓練指導員)その上で現在個々別々に組織されている各分野の指導員の専門団体間の研究・人事面での交流を促進することが早晩必要になるものと思われる。

<引用注>

- (1) わずかに教員養成について、田中喜美『技術・職業教育の教員養成における大学の役割とカリキュラムに関する比較的研究』科学研究費補助金研究成果報告書、2002年。
- (2) 中島太郎編『教員養成の研究』1961年、148頁。
- (3) 『東京工業大学九十年史』1975年、45頁。
- (4) Christiane Schiermann: Zur Sozialgeschichte der Preussischen Provinzial-Gewerbe-

schulen im 19. Jahrhundert. Weinheim, Basel 1979, P.49 etc.

- (5) 中島、前掲書166頁.
- (6) 佐藤浩章「北海道大学工業教員養成所の設立と展開」1998年、未公刊.
- (7) 小林一也『資料 日本工業教育史』2001年、578-579頁.
- (8) 小林291-293頁.
- (9) Walter Georg : Berufliche Bildung des Auslands; Japan.Baden-Baden 1993.
- (10) 『職業能力開発総合大学校40年史』2001年、129頁.
- (11) 実習助手の歴史については、佐々木享「高等学校職業学科における実習助手制度の歴史」愛知大学短期大学部『研究論集』第24号、2001年、40-42頁.
- (12) 実習助手の法制については、佐藤史人「高等学校における実習助手制度の変遷」田中喜美前掲書、2002年、131-133頁.
- (13) 君和田容子の一連の研究に詳しい。とくに、「大学工学部における高等学校工業科教員の養成」鳥取大学教育学部教育実践研究指導センター『研究年報』創刊号（1992年）、工業科教員の欠員問題とその対策』『研究年報』第5号、1996年.
- (14) 工業教師の学歴構成や教職への道についての事例研究に、伊藤一雄の「技術者養成としての工業高校－工業教員のキャリアを中心に－」『佛大社会学』第12号、1987年.
- (15) 専門学校新聞社『全国専門学校年鑑 1998年度版』1999年、353頁.
- (16) 職業能力開発大学校研修研究センター『職業訓練指導員の業務に関する調査』（調査研究報告書No.72）1994年、96-104頁.

<追記>

本稿は、ドイツ・ブレーメン大学のF. ラウナー (Felix Rauner)、P. グロルマン (Philipp Grollmann) 両氏編集による国際出版プロジェクト"International Perspectives on the Professional Situation and Life-long-learning of Teachers and Instructors in Technical and Vocational Education and Training" (近刊) に筆者が寄稿した英文原稿とほぼ同内容である。あえて「日本における」と冠した所以である。

English summary: Terada

In this article, I try to analyze and put together my knowledge concerning the development and actual tendencies of teacher's and instructor's professions for vocational and technical education and training in Japan. This same text written in English will be soon published by Prof. Dr. Felix Rauner and Dr. Philipp Grollmann who belong to Bremen University in Germany. Contents are as the follows.

1. The origin and development of teacher's profession for the Japanese vocational education, especially for vocational high-schools.
2. Employment system and professional profiles for vocational teachers and professors who work in secondary and post-secondary schools.
3. Training system for vocational teachers and instructors by focusing on vocational high-schools and vocational ability development colleges.
4. The reality of educational works and professional qualities for vocational teachers and instructors.
5. Perspectives for reform of these professions.

Inclusively speaking, Japanese vocational teacher's and instructor's professions are yet at developing stage in the training system and weak in professional specialty excluding instructor's profession for the vocational ability development colleges, because the training system of vocational school teachers and special school teachers had been a provisional one from start to finish such as technical teacher's profession. On the other hand, vocational teachers and instructors are obliged to develop their qualifications according to the upgrading phenomenon from secondary to higher education of vocational education and training.