

広島大学 高等教育研究開発センター 大学論集
第40集 (2008年度) 2009年3月発行：199-215

専門学校と高等職業教育の体系化

吉 本 圭 一

専門学校と高等職業教育の体系化

吉本圭一*

1. 課題設定と問題の背景

本稿は、高卒後の進学動向において大学セクターに次ぐ大きな比重を占めながら、しかしこれまで研究蓄積の乏しい専門学校セクターをとりあげ、高等教育における職業教育について考察をする。

1) 非大学型機関と高等職業教育

1970年代以降の高等教育の拡大と並行して、大学以外の高等教育制度の世界的な発展がみられた。それらは、アメリカのコミュニティ・カレッジ、ドイツの専門大学、イギリスの継続教育カレッジ、オランダの HBO、オーストラリアの TAFE など、具体にはそれぞれの国で多様な志向性と教育プログラムを有する機関が登場しているが、他方でそれらの間にゆるやかな共通性もある。この世界的現象は、大学以外にも国際的に共通な高等教育ニーズがあり、それに対応する機関が発達してきたということの証左である。いくつかの共通性をあげれば、多くは大学よりは短期である、多くは準専門職レベルの教育を担う、多くは非伝統的學生がより多く参入する（年齢でも18～20歳だけではなく20歳代後半から年長層、階級・人種的にも多様な学生層）というものである。そして、何よりも職業教育を主とするという共通の特徴を見ることができる。

そうした「非大学」を、例示的に外延的に把握しようとするとその特質は多岐に及び、内包的に定義しようとするばまず「大学」を定義する必要がある。しかし、大学論自体、何世紀にもわたって議論され続けているように、大学自体が時代によってまた国ごとに制度が異なり、理念が異なる。「大学」論に左右されるため、そこで充足できない機能を果たす「非大学」の共通の原理的特質は果たして適切に抽出できるのかどうか判断しにくいところである。

わが国の大学の目的について学校教育法を見ると、第83条「大学は、学術の中心として、広く知識を授けるとともに、深く専門の学芸を教授研究し、知的、道徳的及び応用的能力を展開させることを目的とする」とある。「学術の中心として」という表現に象徴されるように、明らかに他の学校種の発達とその接続性に基づいた教育の原理とは異なる目的規定となっている。

ちなみに、小学校は、第29条「心身の発達に応じて、義務教育として行われる普通教育のうち基礎的なものを施すことを目的とする」、中学校は、第45条「中学校は、小学校における教育基礎の上に、心身の発達に応じて、義務教育として行われる普通教育を施すことを目的とする」、高等学校は、第50条「中学校における教育の基礎の上に、心身の発達及び進路に応じて、高度な普通教育及び専門教育を施すことを目的とする」とされている。

*九州大学人間環境学研究院教授

しかも、大学における先の表現は、中等教育学校や高等専修学校などが設置されていない時代から同じ表現が使われており、「高等学校における教育の基礎のうえに、心身の発達に応じて」という考え方をとらなかった教育機関であることが明瞭である。1997年以後、大学でのみ飛び級が可能となったのも、逆にそうした原理的特質からみて理解しやすいことでもある。その象徴が「学術の中心」である。学術の中心に周辺から足を踏み入れていけば学生が育つという、「正統的周辺参加」のひとつの応用系として解釈可能な定義をしている。現代社会においては、ある意味で現実性に乏しく、怪しげな定義とも見られるが、それは中世欧州大学での「学寮」を通じた教育など、数世紀にわたって継承・結晶化された歴史的な認識枠組みなのである。

それに対して専修学校は「第1条に掲げるもの以外の教育施設で、職業若しくは实际生活に必要な能力を育成し、又は教養の向上を図ることを目的として次の各号に該当する組織的な教育を行うもの……は、専修学校とする」となっている。ここには、目的についての規程はあるが、方法については「組織的な教育」という語以外には具体の言及がなされていない。さらに「各号」というものは、「1. 修業年限が1年以上であること。2. 授業時数が文部科学大臣の定める授業時数以上であること。3. 教育を受ける者が常時40人以上であること。」であり、教育の理念・哲学というよりも、教育組織の「外枠」にすぎない。さらに専門学校の基礎となる専門課程についても、第125条の3で「専修学校の専門課程においては、高等学校若しくはこれに準ずる学校若しくは中等教育学校を卒業した者又は文部科学大臣の定めるところによりこれに準ずる学力があると認められた者に対して、高等学校における教育の基礎の上に、前条の教育を行うものとする。」とするにとどまっております。「中等教育からの接続性」という理念以上には教育の特徴を示すものはみられない。

つまり、ここから明らかになるのは、「学術の中心として」「教授研究」を行うことで学生の教育の方法論としているところが大学であって、専門学校は、大学に近づこうとしても、この定義を前提とする限り近づくのは容易ではない。むしろ、世界的な「非大学型」ないしは高等職業教育として発展する教育機関や教育プログラムの動向を見る時、そうした大学型の定義をそのまま使わない高等教育のコンセプトを明らかにする方が有効かもしれない。日本の専門学校に焦点をあて、大学以外の高等教育機関を、その世界的なトレンドと整合させながら、どう定義し把握していくのか、高等教育研究においてきわめて重要な課題と考えられる。

2) 専門学校研究の現状

日本の教育研究者は、しかしながら必ずしもそうした課題に積極的に取り組んでこなかった。専門学校制度の急速な発展にも関わらず、そうした非大学型高等教育をめぐる研究は、極めて例外的、周辺的な位置づけしかなされてこなかった。制度発足直後の急速な専門学校進学拡大については研究関心も集まり、関口（1990）、梶原（1993）、韓（1996）など職業教育に注目する研究が専門学校を総合的に取りあげている。しかし、それが大学など他の学校種と比較して、高等教育制度においていかなる位置づけ、意味を持つものであるのかは、倉内（2000）の高等職業教育の提起にもかかわらず、十分に議論されてこなかった。また、教育社会学、高等教育論においては、麻生ほか（1985）、岩木・耳塚（1986）などの実証的な研究もいくつか示されているが、多くは、専門学校教育自体の

固有の価値や課題を探究するというよりも、むしろ多くは高卒者の進路選択における大学の「受け皿」としての代替機能を強調し、また大都市圏における大学抑制政策の是非・功罪を主題として論じるなどのための手段にとどまっていた（吉本，2003）。

専門学校研究、高等職業教育研究の蓄積の薄さについては、その理由として、第一に、高等教育の規範的モデルとしての「大学」に対して、その外にある多様な教育機関・プログラムを「非大学」として一括して扱うことが困難なことがあげられよう。特に、職業教育は特定の職業を想定しており、その教育においてもそれぞれ専門ごとに特化・細分化した内容・方法によって特徴づけられ、関係者の視線は常にその独自性の探求に向けられる。高校段階でも、職業に関する専門教育において、農業・商業・工業など8分野間に通底する方法論があるのかないのか、教育課程を論じ、学習指導要領へと議論を方向づける中央教育審議会などの場でもほとんど議論されていないのが現実である。そうした共通性を吟味する土俵すらない高等教育段階において、しかもなお一層の多様性と特殊性が増す専門学校において、工業・農業・医療など8分野間に共通の教育内容・教育方法があるのかどうかなど、ほとんど問われたこともないのではないだろうか¹⁾。

しかしながら、専門学校をとりあげ、あえて「非大学」を論じることは、それを通して「非大学」ならざるものとしての「大学」を把握することができるという、戦略的な位置づけをもちうる。特に、資格取得等の学士課程への導入など、いわゆる「大学の専門学校化」が進む中で、「大学が専門学校になりえない」本質的な差異とは何か、また専門学校が共通に有している方法論的特質とは何かを明らかにすることは学術的にもチャレンジングな課題であろう。

第二に、「非大学」論の困難は、高等教育関係者の視線が、総じて、多元性を志向するのではなく、むしろ規範としての、また頂点としての「大学」に向かうからではないだろうか。これまでの、専門学校卒業資格を大学制度に調和させるという専門士・高度専門士への展開などは、いわゆる大学尺度への同化路線のようにも見える。こうした威信の対等性を目指して「大学」との同格化を追求していくと、その延長には、あるいはこれまで高等教育段階の多様性を吸引しつづけるコアとしての「大学」に、周縁としての「専門学校」が吸収され、発展的に解消するという可能性も想定できる。他方では、その細分化・個別化された人材ニーズ、学習需要に対応するため、大学とは異なる体系であり続ける可能性も想定され、ここにもまた政策科学的な研究課題が拡がっている。

また第三に、専門学校関係者と大学・短大関係者との人的な交流が限られており、高等教育における職業教育の体系の一端を担うべき専門学校研究が展開していなかったのではないだろうか。専門学校は、それぞれの専門分野ごとの実践的な研究をすとしても、そうした専門教育への志向性が強調される学校種で、専門学校自体を探索するような「学術的な研究」の余地が小さいのかもしれない。他方、専門学校教職員が科学研究費などの学術研究の世界の外に置かれているという制度的な制約もある。そして、より実際的なこととして、大学・短大研究者のキャリアの中で専門学校との関わりが小さいことが、高等教育研究の世界で専門学校が扱われないままにおかれたことにつながっているのではないだろうか。そこでこそ、大学関係者によって専門学校が研究され再帰的に大学理解が深まり、また専門学校関係者の視線で大学を見ることの可能性が探究され専門学校の理解の進展につながるという学術のあり方が期待されるのである（吉本，2008）。

2. 高等職業教育の制度と機能

高等教育段階における職業教育がどのような特質を持つものであるのか、専門学校は職業教育の機関であるという関係者のメッセージにもかかわらず、「職業教育」というコンセプト自体は、必ずしも自明のものでもないし、その定義のコンセンサスを探すのは容易ではない。それは、制度の観点（外延的な定義）と機能的な観点（内包的な定義）からそれぞれ論じることができるが、以下、その両方の観点を意識しながら、高等教育段階における職業教育を論じていくための論点提起をしておきたい。

1) 高等職業教育の制度

まず制度の論点から始めれば、大学・短大においても職業教育機能を果たす教育課程があり、専門学校など職業教育を教育の中心におく学校種がある。高等職業教育は、さまざまな制度における、その濃淡の違いとして把握することができる。

18歳人口の減少のもとで大学進学率が上昇している今日、大学が機能を拡大しさまざまな職業教育機能を十全にカバーしていけるとすれば、「制度としての高等職業教育」やそれを担う機関の位置づけをことさら議論する必要がなくなるかもしれない。しかし、他方では、今日の世界的非大学型機関の発達から考えてみた場合に、四年制大学における学士課程における職業教育にはどこかに限界があったと考えることもできる。そこで高等教育段階で一定の存在を確立している、専門学校などの高等職業教育機関を、公教育体系においてどう適切に位置づけ、いかなる機能分担において大学など学術的な教育を主軸とする教育と、専門学校など職業的な教育を主軸とする教育とのいわば「複線型体系」を確立するののかという点についての議論が政策科学的に論じられる必要がある。

2) 職業教育機能の三要素

その論点を深めていくには、機能的にそもそも何が職業教育であるのかを究明する必要がある。広義に職業教育といえば、学校から職業への移行の準備に関わる教育をすべて総称するが、特に、今日移行問題への対応として「キャリア教育」への取組がなされており、「キャリア教育」と「職業教育」との関係はどうとらえるのかという点にも触れておく必要があるだろう。

2006年改正の教育基本法では、第2条（教育の目標）として「2個人の価値を尊重して、その能力を伸ばし、創造性を培い、自主及び自律の精神を養うとともに、職業及び生活との関連を重視し、勤労を重んずる態度を養うこと」とある。「キャリア教育」が、先の教育基本法の目標達成のための一翼を担うことを期待されるものであり、これは職業教育の基礎をなすものといえよう。また、最終的に、職業人に求められるコンピテンシーを養成することまでは学校教育で目標として示されていないことも注目したい。

狭義の職業人への移行最終段階で求められる職業教育を考えてみても、たとえば大卒者に対して完璧な職業的なコンピテンシーの養成、即戦力を求められる領域ばかりではない。というよりも、ほとんどの職業領域で、就業後の能力開発を前提として職業人としてのコンピテンシーの形成がな

されるのである。という意味で、キャリア教育と職業への仕上げ段階での職業教育を概念として識別することも重要であるが、同時に、それは連続体であり、学校段階での職業教育がさまざまなウエイトで常にその両極の機能を持っているといった観点も重要である。こう考えてみると、大学と専門学校とが取り組む職業教育の特質を、その職業の特性や知識内容で規定することは困難であり、分野によっては大学でより狭義の職業教育がなされ、専門学校でよりキャリア教育に力点が置かれているということもあるのではないだろうか。

ここで、改めて「狭義の職業教育」と「キャリア教育」を含む職業教育機能について、学術的教育機能をその対極におきながら包括的に把握するための三要素を示しておきたい。それは、「教育の主体」、「教育の目的」、「教育の方法」である。つまり、職業教育とは、「職業の、職業による、職業のための教育」であり、学術的教育とは「学術の、学術による、学術のための教育」を指す²⁾。こう定義してみれば、「キャリア教育」は、「学校の」「普通教育、あるいは職業教育基礎のための」「職業による教育」という面をもち、職業教育機能がいくぶん弱いのであり、専門学校教育において、実社会の職業関係者と連携しながらカリキュラムを編成していれば、教育主体としての「職業」の位置づけが明確な、強い職業教育機能を果たしているということになる。この点は、丁寧な実証的研究が求められるところであるが、専門学校においても、国家資格の指定養成施設、指定養成所となるような専門領域以外では、個別の学校が独自にカリキュラムを編成しているケースも多くあるため、教育の主体としての職業という観点は、現在の日本の教育制度の枠内では必ずしも職業教育の必須要素とはなりえないように見える。

さて、そこで本稿では、特に残りの二つの要素、「教育の目的」、「教育の方法」としての職業に注目して論を進めることとしたい。学校教育法の目的規定をみると、大学は第83条「学術の中心として、広く知識を授けるとともに、深く専門の学芸を教授研究」するものであり、短期大学は第108条「(大学の目的にかえて)深く専門を教授研究」するとしており、学術的な中心性、教育と研究の不分離がその基本となっている。こうした理念はいまや研究大学だけでしか通用しない死語のように語られる場合もあるが、大学がその看板を下げるのならば高等専門学校のように第115条「深く専門の学芸を教授」でとどめるとか、専門学校に移るのがふさわしいのかもしれない。そして、また、その学術や研究という看板が職業教育の十全な展開と齟齬を生み出さないのかどうか、高等職業教育の体系化の可能性・課題、専門学校的位置づけ方を議論する際の重要なポイントとなる。

すなわち、制度としての高等職業教育を論じるためにも、機能としての高等職業教育を解明することが求められ、そこで、教育の主体、教育の目的、教育の方法という三要素に注目する必要がある。これらの諸要素をすべて論究し、制度を論じるのは困難であり、また多くの要素に未解明の研究課題がある。そこで、本稿では、教育の目的として、専門学校教育が輩出している人材についての職業的特質を既存統計等から検討すること、そして「職業による教育」という教育方法、とくにその方法の象徴である教員の特質の解明について、調査データの再分析を含めて検討したい。

3. 職業的な進路から見た専門学校教育

「専門学校は職業教育の機関である」という世上流布している理解についてみれば、それは制度的には正しくないし、また就職率などの実態だけで言うのであればすべてに当てはまる命題ではない。そもそも、学校教育法の規定から明確なこととして、「職業」は専門学校の目的のひとつにすぎないということである。第124条では「職業若しくは実際生活に必要な能力を育成し、又は教養の向上を図ることを目的として」と表現されているように、「実際生活」や「教養」という目的も専門学校の特徴となっている。

実際の専門分野の消長をみても、図1でその変遷の激しさから明らかなように、経済社会のニーズに素早く対応しようとしているし、またそうしたニーズへの対応は職業を十分に意識していることも読み取れるが、他方で「職業」というイメージにまとめられない「文化教養」という分野は、むしろ今日の成長領域なのである。

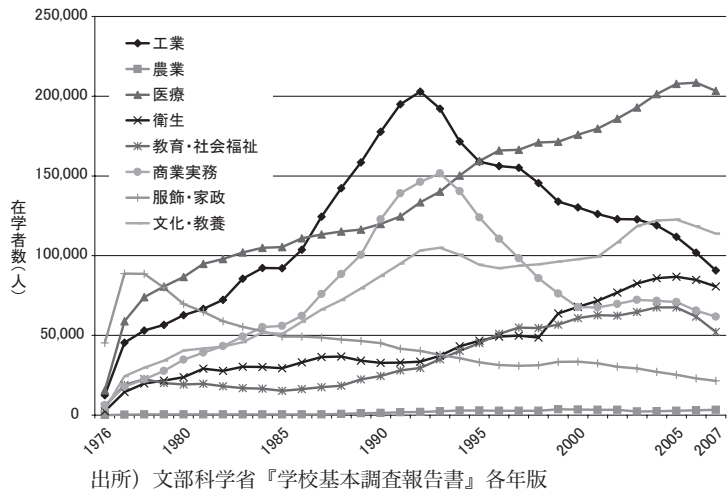
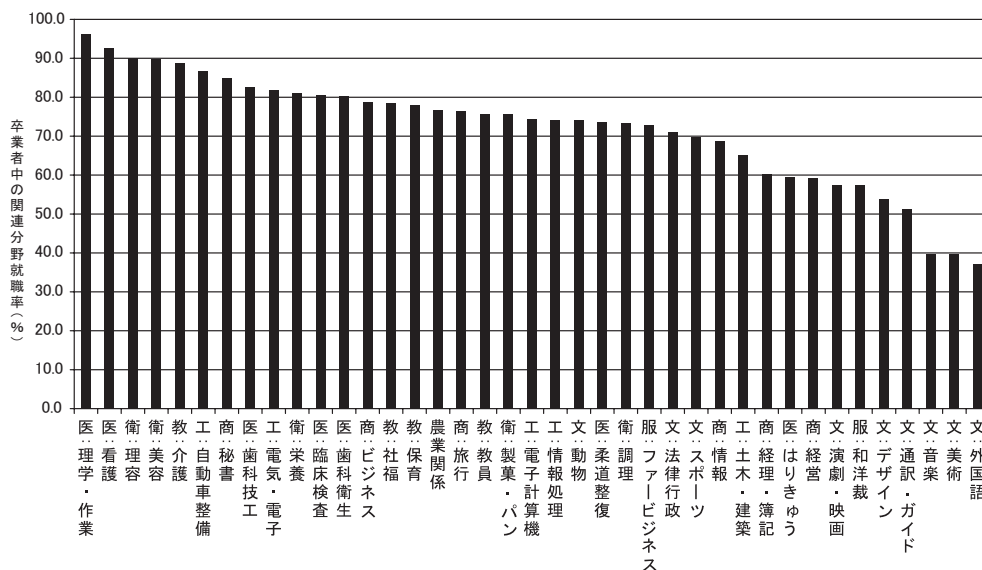


図1 専門課程の専門分野別在学者数

また将来的な経済社会の動向を考えてみると、医療や福祉の資格型の領域はともかく、わが国で、世の中の仕事が丸ごとスペシャリスト社会へ移行していくかとは考えにくい。例えば、専門学校の卒業生について企業でインタビューしてみると、その期待するのは必ずしも職業の「専門的な力」ではなく、「人柄」などの答え方が多くでてくる。これは専門学校関係者が通常広報したり、社会が一般に想定したりしている方向ではない。日本の社会の特性としても、そもそも、テクニシャンというILOの国際標準職業分類で言うところの職業カテゴリーが日本標準職業分類にはないということに象徴される³⁾。

次に、進路実態から専門学校が「関連の職業」に就職させているのかどうか検討してみよう。文部科学省『平成19年学校教育基本調査報告書』で、2006年度中の専門学校卒業者をみれば、「関連分野に就職する専門学校の卒業生」は75.0%、「関連分野以外の就職」が5.4%、「その他」が19.6%となっている。専門領域別には図2のように関連分野に就職した人が多い分野と少ない分野がある。図の左側に位置している「医療：理学・作業療法士」(96.1%)、「医療・看護」(92.7%)「衛生：美容」(90.1%)等々は関連分野の就職比率が高く、右端から並ぶ「文化教養：外国語」(32.7%)「文化教養：美術」(39.7%)、「文化教養」(39.7%)などの学科では関連分野の就職が少ない。これは大学など「学術的」な教育の制度においても共通であって、法学部や経済学部の場合は関連分野と



出所) 文部科学省『平成19年学校基本調査報告書』

図2 卒業者中の関連分野就職者比率

いわれても何を指すのかさえ関係者の合意が困難であろうし、あえて算出しても妥当性・信頼性を論じにくい。例えば大学の医学部で関連分野に多数が就職しなかったら大騒ぎのはずである。つまり大学にしても分野によっては職業と直結しているし、していない分野もある。極端に言えば、専門学校もそれと同じと考えた方がよいのではないだろうか。

今日、経済社会から学校における教育に対して、「専門性」よりも、むしろより一般的な「能力」「コンピテンシー」の獲得を求める声が大きくなっている。「社会人基礎力」であるとか「就職基礎力」、あるいはコミュニケーション能力等々、いろいろな言葉があるが、共通しているのは広く拡張性・発展性のあるコンピテンシーということであろう。それは、専門学校が強調してきた、ある特定の専門の限られた狭い範囲の職業にだけ通じる学生を育てているということではなく、むしろ、そういう狭い範囲の職業教育をやったとしても、それが他の職業分野においても広い範囲で応用できるという点が重要なのである⁴⁾。

ともあれ、就職者の多さや少なさを基準に、「この分野こそ専門学校である」「この分野は違う」という考え方をすることはないだろうし、その意味で、職業に直結することだけが専門学校の存在意義ではないことに気づかされるのである。むしろ「職業に直結しない分野は専門学校のメインではない」という発想をしないことが大切であろう。特定の仕事にこだわり、そのための勉強をしてその仕事につくのも専門学校であり、特定の分野にあまりこだわらず自分らしい仕事をしたいという学生を受け入れるのも専門学校なのではないだろうか。

そういう意味で、「就職率100%」が必ずしも専門学校のアイデンティティとはいえない。そのことをもって専門学校の職業教育を論じることはできないし、またそういう必要はないと考えられる。

ただし、卒業後の進路に関する情報がぎわめて限られているのは、政策科学的にも学術研究としても専門学校研究のスピーディな展開を抑止している重大な問題である。

また「進路100%」という数値目標だけがアピールされると、そうでないタイプの専門学校が、専門学校の本筋から逸脱していると見られかねないが、そう考える必要もない。むしろ、「専門学校が育てているのはこれこれの能力や態度だ」という知識・技術・能力・価値観の形成・獲得についての目標や実態を明確にできれば、就職率自体は決定的な問題ではなくなるはずである。

このように、専門学校は実態から見ると、多くの非職業的領域を含んでいる。しかし、だからといって、専門学校が職業教育の機関でないということを主張するものではない。正規課程において18歳マーケットに焦点化して学生を受け入れ、学生の個人指導に重点をおいて固有の教育方法を発達させている。つまり、専門学校の教育とは、狭い意味での「特定の職業に向けての知識・技術の教育」としての「職業教育」だけではなく、併せて職業生活一般の基礎として必要な知識・技術・態度等に通じる育て方をしている。この後者の部分こそ専門学校すべてに共通の要素として強調したほうがよいのではないかという仮説を、吉本（2003）は「しつけ」と表現している。それぞれの学校段階では、職業生活への準備として、「保育士」や「看護師」、「情報処理の仕事」のトレーニングをしている。しかし、実際に企業の中で働く時には、かならずしも養成されたその職種だけで働くとは限らない。企業の評価を見ても専門学校が「働く仲間として適切な人材を育てる」という社会人としての基本的な要素が多いのである。そういう意味で職業生活一般に通じる社会化が、専門学校の得意分野なのではないだろうか。つまり、「特定の職業に向けての知識・技術の教育」が狭い意味での職業教育であり、「職業生活一般に通じる社会化」というのがキャリア教育であり、この2つを合わせて広い意味で職業教育とすれば、専門学校はたしかに「職業教育の機関」であるということができるであろう。

4. 教育方法の特質から見た専門学校教育と高等職業教育

専門学校が、狭義の職業教育としての「特定の職業に向けての知識・技術の教育」と、キャリア教育としての「職業生活一般に通じる社会化」をあわせて職業教育を施すとして、その方法論はどのようなものなのか、それは学術的な機関としての大学等と異なるのだろうか。

1) 学校教育法にみる専門学校の教育方法への言及

この問いに対する答え方として学校教育法の条文をみると、繰り返しになるが、そこには専門学校の職業教育についての考え方がほとんど読み取れないことを発見できる。その意味で、「専修学校」が、各種学校のうちの相対的に組織的な教育が行われている教育施設を包括的に制度化されたという経緯がそこに反映されている。

専門学校に絞り込んでも、第125条の3で「専修学校の専門課程においては、高等学校若しくはこれに準ずる学校若しくは中等教育学校を卒業した者又は文部科学大臣の定めるところによりこれに準ずる学力があると認められた者に対して、高等学校における教育の基礎の上に、前条の教育を行

うものとする。」(傍点著者)として教育方法が示されているようであるが、前条第124条はすでに言及しているように「外形的基準」でしかない⁵⁾。

あらためて大学についての学校教育法第83条をみれば、そこには「学術の中心として、広く知識を授けるとともに、深く専門の学芸を教授研究し」と、明確に「学術の中心」、「教授研究」というコンセプトがしめされている。教育と研究の統合、そして学問共同体の自立性があるのが大学ということになる。この二点が必要な教育は大学とその応用としての短期大学で行い、それ以外は他の教育機関で対応できるということである。

なお、専門学校においては、先の「高等学校における教育の基礎の上に」と言う表現が使われていることから、小中高の教育との接続性が明示された教育機関という意味で、大学・短大と異なっていることも明らかである。

2) 比較対象としての学術的な教育方法論

大学における学術的な教育の基本原則が「学問共同体の自律」と「教育と研究の統合」であるというのも、欧州中世大学のボローニャ大学やパリ大学において、学生中心の組合や教師中心の組合が大学の基礎をつくったという物語に始まる。だからそこでは自律的な学生生活を通して、育っていく、育てようという環境条件を想定する。この二つの要素が、大学の設置基準の中に入っている。ひとつは教育と研究の統合をするためには博士号をもち研究を行う教授を揃えていくことであり、もうひとつは学問共同体における自律性原理である。ここでは、学生にも、学問を通して、また学内外での社会生活において自律的な経験を獲得されることが期待されている。そこに図書館が用意され、部活動やサークルへの配慮があり、キャンパスライフを楽しめる空間が用意され、学生を社会的に大人にしていくためのモラトリアム空間・時間が形成される。学生たちが自分で切磋琢磨し、先生の手から離れて自分で自律的に育っていくように個々の施設設備条件が設置基準の中で表現される。もちろん、運動場などは、1991年大綱化以前の旧大学設置基準において体育の科目が必修であるためといった別の理由もあったわけであるが。

もし、高等職業教育が、こういうロジックをとり入れないとすれば、運動場はいらないかもしれない。体育という身体を鍛えることは必要であるとなったとしても、そういう個別的な機能は、それが当該機関に設置されていなくても、むしろ公的なスポーツ施設を有効に活用することも可能であるかもしれない。また、図書館にしても、専門の教育以外のありとあらゆる分野の図書を幅広く用意しているが、学生が新たな、また専門とは直接に対応しない好奇心をもったときにより専門的に勉強できる収集領域の広さと深さというのは、むしろ大学図書館に任せればいいことであって、広く学ぶときには公共の図書館に行けばいいかもしれない。

設置基準の考え方はどういう教育方法が適切かによるのであり、逆に言えば専門学校の教育方法が大学と同じであるわけがない。もし、新しい高等職業教育をめぐる議論を発展させていくとすれば、大学における学術的な教育の原理とは異なる独自の職業教育の理解が必要となってくるのではないだろうか。

3) 職業教育方法論の鍵となる実務型教員

職業教育を問うとき、それを担う先生の資質がどのようなものであるのかが重要なポイントとなる。まず、文部科学省『平成16年学校教員統計調査』をもとに実態として、高校・大学・短大と専修学校の教員のプロフィールを比較してみよう。表1で、2004年の専修学校本務教員の平均年齢は44歳、担当授業時数は12時間で約30万の給与である。短大と比較したときに、給与の違いも大きい。授業時数も違いがある。むしろ、教員免許こそ要求されないが、専修学校教員は高校教員と就業プロフィール上の共通性が見られる。

表2で学歴をみると、専修学校本務教員中で大学院修了者は7.6%（うち博士修了者1.4%）であり、多数は大学卒（38.5%）と専修学校卒（36.9%）である。大学教員では大学院修了者が70.5%（うち博士修了者43.9%）であるのと同対照的である。専修学校教員は、学歴構成において他の学校種と比較して明瞭に異なり、専修学校卒の教員が3分の1以上を占めている。ただし、このことは、直ちに問題視されるべきことではなく、むしろ専修学校における実務経験重視の反映であるかもしれない。問題は、その実務経験が多様で把握しにくいことである。

そこで、教員の資質について、調査データ再分析の前に、あらためて専修学校設置基準を確認しておこう。専修学校設置基準の第18条「専修学校の専門課程の教員は、次の各号の一に該当する者でその担当する教育に関し、専門的な知識、技術、技能等を有するものでなければならない。」として、下記の6つの号をあげている。

- 1 専修学校の専門課程を修了した後、学校、専修学校、各種学校、研究所、病院、工場等（以下「学校、研究所等」という。）においてその担当する教育に関する教育、研究又は技術に関する業務に従事した者であって、当該専門課程の修業年限と当該業務に従事した期間とを通算して六年以上となる者
- 2 学士の学位を有する者にあつては二年以上、短期大学士の学位又は準学士の称号を有する者にあつては四年以上、学校、研究所等においてその担当する教育に関する教育、研究又は技術に関する業務に従事した者
- 3 高等学校（中等教育学校の後期課程を含む。）において二年以上主幹教諭、指導教諭又は教諭の経験のある者

表1 教員の年齢・授業担当・給与

	平均年齢 (歳)	担当授業 時数 (時間)	平均給料 月額 (千円)
高校	44.5	13.6	386.5
専修学校	44.4	12.6	300.5
短期大学	51.4	9.4	428.6
大学	48.1	9.3	465.3

出所) 文部科学省『平成16年学校教員統計調査』より算出。
注) 授業担当時数について、高校は単位時間。

表2 専任教員の学歴構成 (2004)

教員の 学 歴	大学院修了		大学卒	短大卒	専修学 校卒	高校卒	その他 (外国の 大学など)
		うち博士					
高校	11.1		86.7	1.5		0.5	0.3
専修学校	7.6	1.4	38.5	8.7	36.9		8.3
短期大学	49.6	19.4	39.6	7.3			3.5
大学	70.5	43.9	28.5	0.4			0.5

出所) 文部科学省『平成16年学校教員統計調査』より算出。

- 4 修士の学位又は学位規則（昭和28年文部省令第9号）第5条の2に規定する専門職学位を有する者
- 5 特定の分野について、特に優れた知識、技術、技能及び経験を有する者
- 6 その他前各号に掲げる者と同等以上の能力があると認められる者

それらをまとめてみると、専修学校教員資格として、大学院修了者であること、もしくは専門学校、短大、大学を卒業後に関連する一定期間の業務経験を有していることと規定しており、要約すれば高卒以後通算6年以上の学習・職業経験がその基礎条件となっている。この業務経験を教員の資質条件とするところに、専門学校における職業教育の特性が示されているはずであり、また、看護など厚生労働省の指定養成施設となっている分野では、さらに所定の国家資格保有などが要求されている。ただし、「業務経験」の表記については、「学校、専修学校、各種学校、研究所、病院、工場等（以下「学校、研究所等」という。）とあるように、具体的な職業の場であるところの病院や工場などが「学校、研究所等」の「等」にまとめられているところに、その実務型教員への要求の徹底さが欠けていることを読みとることができる。

ともあれ、この実務を通して教員としての資質を形成するというロジックを吟味するために、既存調査データの再分析を行った⁶⁾。調査票にそって、私立専門学校本務教員の学歴・実務経験を6分類にしたところ、集計14,358名の教員について、「①実務卓越（業務経験5年以上、大・短・専卒については学校以外の関連経験の年数）かつ学術卓越（大学院修了で実務卓越教員以外の者）の教員」は、全教員中の3.8%、であり、「②学術卓越以外の実務卓越の教員」が37.9%、「③実務卓越ではないが学術卓越の教員」5.4%、「④一般実務経験（学校以外の関連業務経験5年以下の大・短・専卒）の教員」11.2%、「⑤一般（学校以外の関連業務経験のない大・短・専卒の教員）の教員」

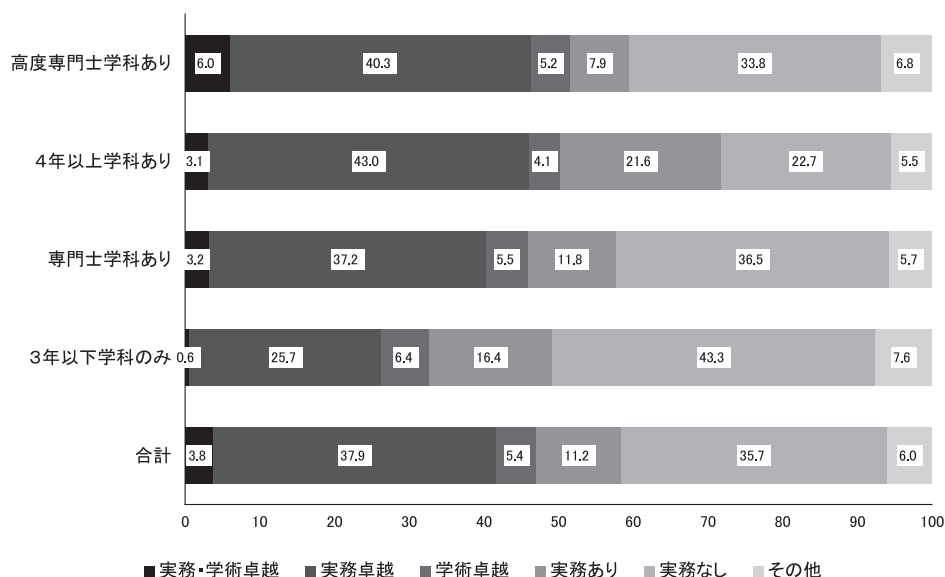


図3 専門学校教員の学術卓越性、実務卓越性

35.7%、「⑥その他・外国大学出身など」6.0%であった。

3つのタイプの教員「実務・学術卓越」「実務卓越」「学術卓越」47.1%については、専門学校の高等職業教育という特質に相応しい教員と見ることができる。反対に、「一般実務経験」「一般」の2つのタイプについては、専門分野の特質を踏まえてさらに実態の解明が必要なところであり、一概に問題視することは控えなければならないが、場合によって研修等の能力開発の仕組みがもたえられるであろう。学外での業務経験が乏しく、かといって大学院などでの学習の経験もない。つまり、これらの教員の中には、もっぱら専門学校を卒業して、そのまま当該学校で補助的な業務を経験しながら学び、教員となった者が多くいると見られる。学校外でのいわば他流試合の少ない教員、大学教員で議論される「内部登用型」に関わる問題が、専門学校教員の場合にも存在する可能性も否定できないのである。

5. 今後の研究課題と教員の資質に関わるインプリケーション

現行の専修学校設置基準では、専門学校教員にも学術的卓越性基準が適用されている。その学術的卓越性を適用すれば、高等教育機関の中で専門学校の教員の資質水準は高くない。しかし、その現状を問題として、学歴条件を高めることが課題ではなく、むしろ高等職業教育体系においては教員の資質基準として実務卓越性概念の導入（転換）が不可欠ではないのだろうか。本稿では、試行的に実務卓越性を設定してみた。その分析結果によれば、相当数の学校で多数の教員がその水準をクリアすると見られる。ただし、一部の分野で実務卓越性についてはより深い把握が必要である。

専門的拡張性のために、一定規模の学術卓越性のための資質向上が必要であり、大学院派遣や学会参加などの個別支援と共に、学術団体等との連携による学術性向上のためのモジュール開発が必要なのではないか？さらには、そうした教員の用いる教育方法等の吟味も課題となるが、今日専門学校に関しては、如何せん、そういう基本情報がない。つまり、冒頭に掲げた「高等職業教育」とは何か、それはいかに体系化できるか、また専門学校がそこにどのように関わることかを考える上で、こうした情報は必須のものでありながら、そうした情報がほとんど欠落して、「専門学校は職業教育」というイメージだけが一人歩きしているのである。この問題は、第一義的には、学校教育に関する体系を整備していくべき文教政策関係者や、専門学校関係者の責に帰されるべきであろうが、また政策科学としての高等教育研究の未発達も問題を大きくした遠因というべきであろう。これらの一連の提起した問題についての研究の推進を今後の課題としつつ、教員実態についてひとつだけインプリケーションを指摘しておきたい。

それは、実務型教員の多さという特色を踏まえて、教員の資質向上の枠組みをどう確立していくかという課題である。実務卓越性については、その性格から現場との往来による能力開発が不可欠であろう。最先端の実務的知識をキャッチアップしていくことが重要であるし、この分析でいう「一般教員」の場合には学内での関連業務経験しかもっていない。一定の組織的な能力開発体制が、専門学校の職業教育振興にかかわる重要な実践的課題となるし、学術的な教育の資質に関わる方向での能力開発についても検討課題となってくるであろう。ここでも、学術関係者と実践的な教育関係

者の連携・交流が求められているのであろう。

【注】

- 1) 2004年に設立されたNPO私立専修学校評価研究機構では、学生募集に関わる共通性から約50分野を設定して専門分野別評価を進めることにしているとのことである。こうした分野概念の発達が進化ではなく共通化へ、また評価の枠組みとしてだけでなく、教育の基準設定のための関係者参集の枠組みとして展開していけば、「職業による教育」としての条件を確立していくことになるのではないかと考えられる。
- 2) この三要素は、デューイ（1938）において経験主義的教育の特質を、「経験の、経験による、経験のための教育」としていることに示唆を得て提起したものである。
- 3) 現行の総務省の日本標準職業分類は1997年改訂によるものであり、ILOの国際標準職業分類（ISCO）1988年分類を踏まえたものであるが、そこでの技能度分類、特に「Technician, Associate Professional」という大分類を採用していない。ISCOは2008年改訂がなされているため（<http://www.ilo.org/public/english/bureau/stat/isco/intro.htm>）、この改訂が日本標準職業分類にどう影響を及ぼすのか、特に先の点についての改訂が注目される点である。
- 4) つまり、職業を通しての陶冶論において専門学校を認識しなおすことが課題となるであろう。数学の微分積分はみんなが使うわけではなく、微分積分を通してある種の思考力を養っている。それと同じように、狭く深い職業的教育を施したとしても、その訓練は想定した職業的進路に辿り着くときにのみ有効なのではなく、別の途に辿り着いたという時にも参照可能な機能を有しているときに、より教育としての有用性を持っている。それはデューイ（1916、訳書176頁）の「初期の職業への準備教育をすべて直接的であるよりもむしろ間接的なものにする」という考え方につながるはずである。
- 5) 2007年の学校教育法の改正においては、それぞれの学校ごとに「義務教育としての普通教育の基礎」「義務教育としての普通教育」「高度な普通教育および専門教育」という各学校種の教育方法論が規定されているのと比較して、職業教育を施すのであるのかそうでないのか、その点については何らの規定がされていないということである。
- 6) 分析に用いるのは、全国専修学校各種学校総連合会が2007年に実施した『全国法人立専門学校の実態に関する調査』であり、学校単位で行われた調査で回収サンプル数は906校であり、同連合会事務局から再分析の利用許可をいただいた。専修学校教員は、『平成16年学校教員統計調査』では40,596名であり、この調査データ再分析の結果、学歴・業務経験別の教員数に展開し、私立専門学校教員14,358名をカバーする分析となっている。

【参考文献】

- 麻生誠ほか（1985）『専修学校制度の展開とその評価—短期高等教育の社会的規定に関する調査研究—』（科学研究費補助金研究成果報告書）。
- 岩木秀夫・耳塚寛明（1986）「専修・各種学校入学者増加メカニズムの高校階層別分析」『国立教育研究所紀要』第112集，1-177頁。
- 梶原宣俊（1993）『専門学校教育論—理論と方法』学文社。
- 韓民（1996）『現代日本の専門学校』玉川大学出版部。
- 倉内史郎（2000）「専門学校—新時代の職業教育への予兆をみる—」『産業教育学研究』第30巻第2号，27-34頁。
- 関口義（1990）『専修学校全論』高等教育情報センター。
- J. デューイ（1916），（松野安男訳）（1975）『民主主義と教育〈上〉』岩波文庫。
- J. デューイ（1938），（市村尚久訳）（2004）『経験と教育』講談社学術文庫。
- 吉本圭一（2003）「専門学校の発展と高等教育の多様化」『高等教育研究』第6集，83-102頁。
- 吉本圭一（2008）「高等職業教育の体系化と専門学校」日本高等教育学会第11回大会『発表要旨集録』。

Special Training Colleges and the Higher Vocational Education System

Keiichi YOSHIMOTO*

Higher Education has expanded through both the growth of traditional university sectors and the emergence of new sectors in many developed countries since 1970s. Many of the latter, non-university sectors provide more vocational education, shorter duration of study and opportunities for more non-traditional students than traditional university sectors. Traditional university sectors also have some areas of educational programmes focusing vocational education and such areas may be covered by a wide range of sectoral types. Therefore research questions can be posed: what is higher vocational education and what are the differences in programmes among the various sectors involved in a given area? Three criteria were selected to discriminate between 'vocational' and 'academic' education: the actors controlling a programme, the objectives of a programme, and the pedagogy of programmes. A discussion of the pedagogy dimension of the special training colleges in Japan is focused on the qualities and competencies of teaching staff.

In Japan, the special training colleges (*Senmongakkou*) were inaugurated in 1976 and now have expanded as the sector with the second biggest share in higher education. As it is controlled by local government, the guideline is more general than for the university sector which controlled by national government. The requirement of educational qualifications of teaching staff is for a masters' degree or equivalent work experience in relevant fields. As there is no official information on the work experience profile of teaching staff, this paper reports an investigation of it through analysis of survey data. It is found that the educational qualifications of teaching staff are lower than those in university and junior college but that half of the teaching staff have a relevant and sufficient duration of work experience outside the colleges. These results also suggest two policy implications: (1) upgrading of academic qualifications and (2) faculty development through work settings are needed.

* Professor, Department of Education, Faculty of Human-Environment Studies, Kyusyu University