

# 「専門職大学」の意味するもの

金子 元久

(筑波大学特命教授)

2017年に、「専門職大学」および「専門職短期大学」の制度が作られることになった。もともと大学と職業教育との関係は、単に職業的要求によるものではなく、社会的な階層性を含みわめて複雑なものであった。今回の改革も戦後の単線型教育システムの中で例外的に作られた専門学校が、その地位を正当化し、大学との競争力を獲得するために政治的な力を動員したという側面も少なくない。またその背後には既存の大学への社会的な批判もあった。しかしこの改革は既存の大学においても「専門職課程」を作ることをも可能とした。21世紀の社会では産業構造が多様化し、流動化するとともに、モノや情報、あるいは人に対するサービスの需要が拡大し、それに対応していわば「流動的専門職」の需要が発生している。それに高等教育が対応することは大きな意味をもつ。その意味で、従来の大学も含めて、この新しい可能性に注目することが必要であると考えられる。

## 目次

### I 大学と職業教育

### II 「専門職大学」の政治的コンテクスト

### III 専門職大学・専門職プログラムの課題

### IV 結論

実践的な職業教育を行うものとして「専門職大学」「専門職短期大学」の制度が作られた。高等教育の中で、この制度の創設はどのような意味をもつのか。本稿ではまず、高等教育における職業教育の置かれた地位を国際比較の観点から整理し（I）、今回の「専門職大学」の成立の経緯と制度的な枠組みを概観した（II）うえで、現代社会における大学での職業教育の課題を論ずる（III）。

## I 大学と職業教育

まず広い視点から、大学と職業教育との関係を簡単に整理しておこう。

## 大学と職業教育

高等教育と職業との関係を歴史的・国際的にみると、ヨーロッパ型とアメリカ型の二つのパターンに分けて考えることができる。

もともと大学はその中世ヨーロッパにおける淵源において、神学、医学、法学の三つの古典的専門職（profession）の養成課程として成立した。その後、18世紀になると、自然科学の発展によって、知識の発展と様々な産業の芽生えが結びついてくる。しかし19世紀初めのベルリン大学は古典的な神学、法学、医学のほかに功利的と思われる学問領域を拒否し、学問の自律的な発展を軸とする大学モデルを作った。

これはヨーロッパの社会階級とも対応している。教育システムは、主に上層階級を対象とする大学に至る進学トラックと、中下層階級にむけた初等教育、とに分かれていた。のちに後者にはしだいに中等段階での職業教育機関がつけ加えられ

た。こうして生じた複線型の教育体系の中で、職業教育は非進学トラックの終了段階に位置づけられたのである。ただし一部の大学には実用的な専門が置かれた。

しかし第二次大戦後には科学技術人材の重要性が強調され、その養成に非進学トラックの上で「中等後教育」post-secondary education が形成された。とくに1960年代から1970年代にかけては、高等教育段階での職業教育機関としてイギリスのポリテクニク (polytechnic)、ドイツの専門大学 (Fachhochschule)、フランスの中等学校職業課程 (STS) および大学付属職業教育課程 (IUT) などが作られたのである。

他方でアメリカにおいては植民地時代の大学は聖職者の養成にかかわるリベラルアーツを主な教育内容としていたが、19世紀後半に産業発展が始動するのと対応して、州立大学が設立され、機械工学、農学など、産業発展を担う人材を養成することがその重要なミッションとされた。こうした意味で近代的職業と大学とは密接に結びつけられて発展したといつてよい。

第二次大戦後には経済発展とともに近代的職業への需要がさらに拡大した。2年間のコミュニティ・カレッジが拡大され、ここで職業教育を行うとともに、さらに4年制大学への進学希望者には、4年制大学への編入が認められる、という制度が作られた。ヨーロッパと異なるのは、広い意味での大学 (university) の中に学術的な専門教育と、職業教育課程とが共存する形がとられた点である。アメリカ固有の社会的機会均等の理念から、学生になるべく選択の余地を与えることが重要であったのである。

さらに1950年代後半から1960年代にかけて、高等教育の就学率が急速に上昇した。高等教育の「大衆化」である。その動因が何であったかについては様々な考え方がある。しかし一つ明らかなのは、大学卒を要件とする職業が急速に拡大したわけではなく、従来の高等教育と近代型職業との対応関係からではこの拡大を説明することはできないことである。これについてガルブレイス (1971) は、経済発展によって企業の管理組織が飛躍的に拡大し、その業務を担うホワイトカラー

職の増大と、大卒者の増大とが、偶然に一致したからに過ぎない、といっている。いずれにせよ、高等教育の大衆化は、産業構造、とりわけ企業の組織の拡大と対応していたのである。

### 日本的特質

これに対して日本はどのように位置づけられるのか。

明治期以降、第二次大戦までの日本の教育制度においては、初等教育より上の教育段階ではヨーロッパ型の複線構造がとられていた。一方では旧制中学、旧制高校、旧制大学へと進む進学トラックがあり、他方では義務教育段階を修了したもののうち、進学を希望するものには中等教育レベルの専門学校、師範学校など、さらにほぼ高等教育段階に対応するものとして (旧制) 専門学校があった。(天野 1993)。

ただしヨーロッパと異なるのは、旧制大学には、工学、農学、商学など、近代専門職を対象とした学部が置かれていた点である。これはフランスにおけるグランゼコールの影響とともに、アメリカの大学制度の影響があったといわれる。

第二次大戦後に日本の教育システムは、アメリカをモデルとする単線型のシステムに切り替えられた。その一環として、新制大学の制度が形成され、旧制専門学校の多くが、新しくできた新制大学となった。ただしその転換でアメリカの制度とは異なる点も残された。一つには財政的な制約から、日本の短期大学はアメリカの公立のコミュニティ・カレッジとは異なり、ほとんど授業料に依存する私立機関であり、そのために4年制大学の進学課程としての性格をもつことができなかつた。

他方で、戦前の短期の職業高等教育機関に相当する機関を再生させる要求も特に産業界から強かつた。その要求に応じて、「専修大学」「専科大学」などの構想が出されたが、結局1961年に「高等専門学校」の制度が成立した。これは中学卒業後に5年間の課程をもち、いわば高校相当の3年間と高等教育相当の2年間をあわせたものといえる。ただし入学者数ではほぼ1万人程度、同年代人口の1%に満たない規模にとどまる

ことになった。

他方で4年制大学への就学率は1960年代に急速に伸長した。1960年代には10%程度であったのが1970年代半ばには30%を大きく超えたのである。これが日本の高等教育大衆化である。その原動力には二つの要因があった。一つは高度経済成長を背景として家計所得が増加し、これまで大学就学を経済上の制約からあきらめていた高校生が就学するようになったのである。他方で高度成長は近代職業への人材需要を拡大させたことも事実だが、そのみでは増大する卒業生を吸収できたわけではない。拡大する産業活動が、組織の管理部門のホワイトカラーの増大をもたらし、結果としてそこに大学卒業生が職を得たのである。

しかしそれでも1960年代終わりころから、大卒者の就職率は急速に低下した。また量的な拡大によって大学の教育条件も悪化した。こうした背景から1970年代中頃までに、高等教育政策は抑制基調に転換した。具体的には工場等規制法によって大都市での大学新設を抑制する一方で、私学経常費補助金を創設し、その受給にあたっては入学者の定員超過率を一定の水準に抑えることが可能となった。こうした手段によって4年制大学の入学者を抑制するとともに、それを補完して大学が収容できない進学希望者にむけて「専修学校制度」が作られたのである。とくにその高卒を対象とした専修学校専門課程、すなわち「専門学校」が、中等教育後の職業教育の場として規定されたのである。ただし単線型の教育システムの原則を守る、という観点から、その位置づけは微妙なものとなった。すなわち専修学校は学校教育法の一条に規定される「学校」（「一条校」）としては規定されなかったのである。

しかし数の上からみればその後、専門学校への入学者は、18歳人口の2割に近づく水準まで拡大した。しかしこの間にも、4年制大学への進学意欲は亢進し、また受験競争は激化した。その中で、4年制大学への進学を、学力選抜あるいは経済上の理由からあきらめた高校生が、専門学校を選択する、いいかえれば職業教育を選択する、という一般的な構図を作りだした。この意味で日本の戦後においても、職業教育は、強い社会階層、

あるいは学力上のスティグマを与えられたとってよい。

職業教育は、単に産業・職業上の需要と、それに対する供給、という単線的な関係だけでなく、むしろ社会的・経済的な階層構造、そしてそれを背景とした政治的動きに大きく左右されることが改めて示されたといえよう。

## II 「専門職大学」の政治的コンテクスト

以上のような背景の中で、専門学校をより高度の学校種として再定義しようとする動きが生じてきた。

### 専門職大学への動き

専門学校をまず「一条校」に、さらに4年制の大学同等の教育制度とするという動きは、専門学校の創設の時点から様々な形で続いてきた（小林 2016）。それが再び力を得てきたのは2000年代終わりからであって、中央教育審議会において2011年（平成23年）1月の中央教育審議会答申（『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』）において、「職業実践的な教育に特化した新たな枠組み」の整備に関する提言がなされた。これらを受け、2013（平成25）年10月以降に、文部科学省の「実践的な職業教育を行う新たな高等教育機関の制度化に関する有識者会議」がおかれて検討が行われた。

他方で政府の教育再生実行会議「第5次提言」（2014年7月）及び「第6次提言」（2015年3月）においても、職業実践教育の重要性がうたわれている。結局、中央教育審議会「実践的な職業教育を行う新たな高等教育機関の制度化に関する特別部会」から『社会・経済の変化に伴う人材需要に即応した質の高い専門職業人養成のための新たな高等教育機関の制度化について（審議経過報告）』（2016年3月）が出された。これを基礎として学校教育法が改正されて（2017年5月）、「専門職大学」「専門職短期大学」が法文に明記された。この規定に基づいた学校は2019年4月から創設されることになる。

職業専門大学制度の設置の趣旨については、上

の審議会報告書あるいは議事録などにみることができる。私自身もこの議論の一部に参加したが、この制度改革をすすめた要因は大きく三つに整理することができると思う。

#### 変化の推進力

第一は既存の専門学校の要求である。前述のように専門学校の制度は、1975年に4年制大学の抑制によって生じる進学需要と供給のギャップを埋める必要が生じたことを直接の契機として発足したものである。この制度変化に際しては戦後の単線型の教育体系の原則を崩すものだという批判も強かった。また現実に専門学校の母体となるのはそれまでの「各種学校」と呼ばれた学校であって、小規模でまた個人経営によるものが多かった。したがって学校教育法の第一条に規定される法律上の「学校」（「一条校」）とすることに実際上の問題も予測された。そのため専門学校は、学校教育法一条には規定されず、その設置認可等も都道府県で行われることになった。公的には認められている制度でありながら、厳密には公教育の一部ではない、という不明確な地位に置かれたのである。したがって私立学校のように経常費補助の対象とならない、などの不利益が生じた。これに対して、公教育の一部として明確に位置付けることが、専門学校の当初からの要求であった。

また現実には制度発足以来、専門学校への就学者数は大きく拡大したことも事実である。専修学校入学者は1980年には19万人であったが、1990年代はじめには36万人に達した。また2005年には18歳人口のうち専門学校への進学者（新高卒のみ）は17%に達した。しかしそれ以降、入学者は漸減して2017年には27万人となった。ピーク時から3割近くの減少である。これは18歳人口の減少とともに、専門学校に入学していた層が、しだいに4年制大学にシフトしてきたことを示している。

こうした状況の中で、専門学校の側からみれば、需要の減少を食い止めることが課題になったことは容易に想像される。2013年には専門学校のうち、一定の条件を備えたものを文部科学大臣が「職業実践専門課程」として認定する制度が発

足した。しかしより抜本的には、高卒者の進学先として、4年制大学との比較上の劣位を回復することが課題にならざるを得ない。学歴資格としての4年制大学との同等性、具体的には学士の授与資格を獲得することが課題となった。この場合に従来の大学に転換するか、あるいは新しい学校種を作ることが課題となる。一部の専門学校にとっては後者が望ましく、それが政権与党への働きかけを強めたのである。

第二に社会全体の動きをみると、既存の大学への批判が大きいことも重要な要因であった。日本の4年制大学就学率は、1990年代初めから再び大きく上昇し、2010年代までには50%の水準に達している。いわゆる「ユニバーサル化」の段階に達したといえる。しかしこれに対しては、大学就学率が過剰であるという批判も少なくない。政治家は過剰であるという発言については批判を受ける可能性があるために明確な発言は少ないが、そうした受け取り方は少なくないであろうことは、田中真紀子文科大臣の発言（2012年）にも典型的に表れている。

また従来の大学が、社会に対して閉鎖的であり、独善的であるという暗然のうちの批判あるいは不満も少なくない。それは大学の管理運営など一般的な不満に向けられることもあるが、とくに教育内容が学術的な内容に偏り過ぎている点にも批判が強い。上述の大学就学率の拡大について、「手に職をつける」大学教育が必要だという批判も行われる。また大学のうち国際的な学術水準を問題とするものは少数でよく、ほかは一般的な実学的な知識を与えるべきだ、という議論（富山2014）も影響を与えた。

ただし経済団体のこうした議論に対する態度は必ずしも明確ではない。一般的には経済人は大学教育の「実践化」を支持するよう見えるが、必ずしも、従来の大学と異なる大学ができればその卒業生を採用する、と明言しているわけではない。

第三は一般的な職業教育軽視の社会的な雰囲気に対する反感である。前述のように大学は歴史的にみて、学術の発展と強い関連をもって発展してきた。これに対していわゆる「職業教育」は大学



進学トラックに入れなかった若者を対象として、中等教育で行われてきた。結果として職業教育は一段と劣った教育機会であるという観念が暗黙のうちに社会に広がっていたことは事実である。

これに対して、職業教育を教育体系の中に独自の価値をもつものとして位置づけるべきだという議論が、一般的な世論の中にあつたことは不思議ではない。また高等教育行政あるいは職業教育を研究対象とする研究者にもこうした議論が少なくなかつた。

ただし以上のような議論に対して、職業専門大学を作ることに懐疑的な議論もあつたのも事実である。その基本的な論点は、単線型の体制を崩すべきではない、という点にある。また従来の大学でも多様な職業教育が実際に行われており、従来の大学の制度的な枠組みをさらに柔軟化することが職業教育をさらに進めることになる。さらに先進諸国の比較調査においても（大学改革支援学位授与機構 2016）、高等教育段階の複線化は1960年代から1970年代にかけてヨーロッパで行われたが、むしろ21世紀に入ってからは、大学制度の中に抱合される方向に進んでいるという指摘もあつた。

こうした意味で、中央教育審議会などの議論で、職業専門大学が必要であることに、論理的な決着がついたわけではなかつたと私は考える。しかしすでに教育再生実行会議においてその実現が提案されており、その段階で政治的には専門職大学の制度化は動かしがたい方向となつていた。

また留意しておかねばならないのは、議論の過程をつうじて、従来の大学・短大の中に、専門職大学に相当する教育課程、いわば「専門職プログラム」を設置することも了解されたことである。これは、既存の大学自体の変化の大きな契機になる可能性をもっている。

#### 制度の具体的設計

具体的に専門職大学がどのような点でこれまでの大学と異なるのか。それを具体的に規定するために「専門職大学設置基準」および「専門職短期大学設置基準」が制定されることになるが、本稿を執筆時点ではまだその最終的な形態は決定され

るに至っていない。パブリックコメントに供されている資料をもとに整理すると、その特徴は次の三点にまとめられる。

第一に教育課程の面からみれば、卒業までの要件は「単位」で規定され（専門学校は時間）、124単位が要求される点は通常の大学と同様である。ただし、通常の大学とは異なり、実験、実習または実技にかかわる単位を40単位以上修得することが求められている。また授業科目については、①基礎科目、②職業専門科目、③展開科目、④総合科目、の4つを設定することを求めている。

第二に、入学定員、施設、教員などの教育条件については、大枠としては通常の大学設置基準における専門分野別の必要教員数などの基準に準拠している。異なるのは一つの授業は原則として40人以下とすることを求めている点、また関係告示において「臨時実務演習」の方法を定めることになっている点である。教員に関しては、大学外で専門職として働いているものを専任教員として認めることができる点、また専任教員の4割以上は、専攻分野で5年以上の経験をもち、かつ高度の実務能力をもつものであること、などが要求されている。

第三はそのガバナンス、および質的保証のメカニズムである。専門職大学は学校教育法の枠内で設置されるのであるから、専門学校とは異なり、私立学校法によって学校法人を設置し、それによって運営管理されねばならない。また「教育課程連携協議会」を設けて、産業界および知識社会との連携を図るものとしている。ここには大学の教職員、職業専門分野に関連する産業団体、地方自治体などの代表が参加することになっている。質保証は重要な課題であり、通常の大学と同様に、設置認可を経て発足した後に、認証評価を受けることになると考えられるが、その具体的な形態についてはまだ明確となっていない。

#### Ⅲ 専門職大学・専門職プログラムの課題

このように専門職大学の骨格はほぼ固まりつつある。しかしそれを単に政治的な諸要因の結果としてのみ見ることはできない。上述のように通常

の大学ないし短大に、専門職課程（プログラム）を設けることも課題になっており、この改革が日本の高等教育にどのような意味をもつのか、またそこにどのような課題があるのかを検討する必要がある。

需要

専門職大学の設置をめぐる議論の中で興味深いのは、それが想定する「専門職」が何であるかが、最後まで明確にならなかったことである。実際、検討委員会の最終報告をみても、卒業生の需要や、学生の専門領域の分布については、明確な数値は示されていない。議論の途中でいくつかの例が出されたが、それがどの程度の規模であるのかは不明確であったし、またそれらが既存の大学で対応できない理由も明確ではなかった。結果として専門職大学の設置基準も専門分野の分類はほぼ既存の大学のものがそのまま用いられている。

しかし他方でこれは既存の大学教育と個別職業の対応関係に考えるべき点がないことを示すものではない。前述のように、もともと大学はその淵源をたずねれば、古典的専門職の養成を目的としたものであったし、19世紀以降には近代的職業への準備が大学教育の重要な目的となった。しかし戦後の大学教育の大衆化は、企業組織の拡大と呼応していた。そこでは職務に関する知識・技能

は、企業組織の中に組み込まれ、大学教育との直接の関係はきわめて不明確なものとなった。

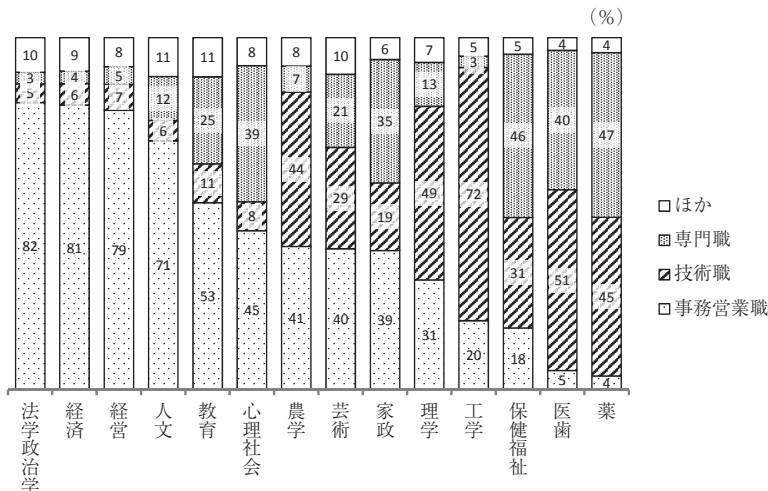
我々の大学卒業生に対する調査の結果をみると（図1）、入社の際には多くは「事務営業職」、「技術職」および「専門職」の категорияで採用されている。「事務営業職」6割程度、「技術職」として採用されるものが3割程度であり、「専門職」として採用されるものは1割程度に過ぎない。学部別にその分布をみると（図1）、専門職とされているのは、健康関連、心理社会、教育などに限られる。

他方で4年制大学の卒業生の産業別分布をみると、1990年以降、大卒の就職構造は大きく変化してきた。1990年代までは製造業が主導してきたが、それ以後商業・金融が拡大し、さらに21世紀に入って、急速にサービス産業が増加してきた（図2）。

ここで明らかのように、サービス業への就職者はほぼ4割に達し、商業・金融の約3割を加えると、大卒者の7割に達する。このような産業部門では、具体的な職務内容はきわめて多様なものになりつつあるものと考えられる。

では具体的にどのような職務への需要が増加しつつあるのか。専門学校卒業生は通常は、特定の職務の知識・能力を評価されて、職業を得る。そうした視点から専門学校の在学者の専門別の分

図1 学部別に入職種別



出所：東京大学大学経営・政策研究センター 「大学教育に関する職業人調査」2009年、回答者24,505人。  
<http://ump.p.u-tokyo.ac.jp/crump/>

図2 4年制大学新規卒業者の就職先産業別分布

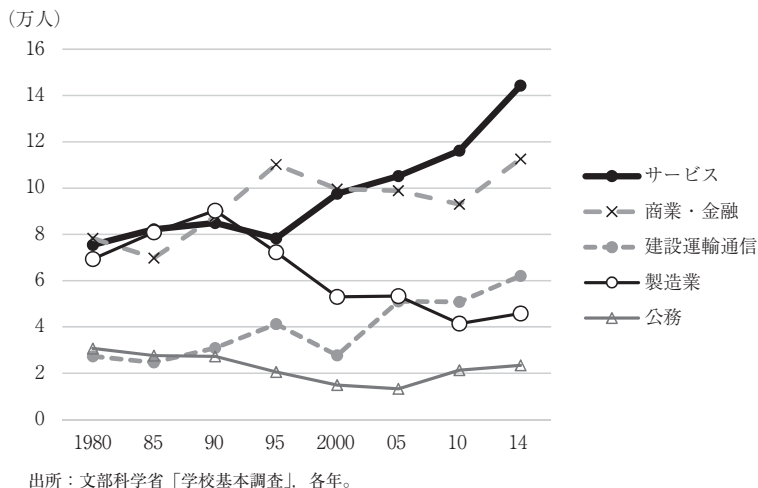
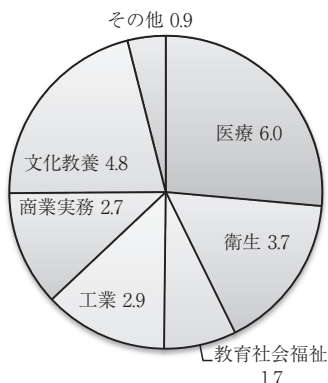


図3 専門学校卒業者の専門分野（大分類）別分布 (2014年，単位：万人)



布をみた(図3)。専門学校卒業生で就職した人は、新卒就職者(同年代人口)の2割弱であるが、その半数は医療・福祉等の、公的な免許を必要とする職種であることがわかる。これらは、4年制大学ないし短大と大きく異なるものではない。しかし残りの半分は工業、商業実務など多様な分野で就職している。

この点をさらに詳しくみるために、さらに細かく専門学校在学者の教育課程別の分布をみた(表1)。ここで明らかなのは、教育課程がきわめて多様な分野にまたがっていることである。上述の産業分類からいえば、これらの多くはサービス業に属すると思われるが、その実際の職務内容はきわめて多様であり、従来の産業ないし職業分類に必

ずしも対応しない。このように多様な部門において、職務別の採用が行われていると考えるべきであろう。

このような多様な職務に採用された人々は、一般の大卒とは異なる組織で働いているものと考えられる。また企業を超えた流動性も大きいものと考えられる。これをここでは「流動的専門職」と呼んでおこう。

創設される専門職大学、あるいは大学の専門職教育プログラムは、まずはこうした領域に対応して設定されるのではないだろうか。このようにみれば、高等教育修了者の就職経路は、①企業によって職務を分担される事務営業系のホワイトカラー職、②企業の枠内で職務を分担される技術職、③多くは免許をもち、学術的にも体系化された「大卒専門職」、という従来のものに、④きわめて多様な個々の職務によって採用される「流動専門職」が加わるのではないだろうか。

#### 教育課程・方法

こうした変化は、教育課程、方法の上では何を意味するのだろうか。専門職大学の創設をめぐる議論の中で強調されたのは、「実践的」な教育の重要性であった。ただしここでいう「実践性」が具体的に何を意味するのかは必ずしも明らかではない。

考えられる一つの意味は、それが「実用的」で

表1 専門学校在学者の教育課程別分布 (2015年)

	実数(人)	割合(%)		実数(人)	割合(%)
計	588,179	100.00			
看護	96,536	16.41	栄養	6,338	1.08
理学・作業療法	37,548	6.38	その他	5,649	0.96
美容	33,253	5.65	商業	5,060	0.86
情報処理	24,764	4.21	社会福祉	4,498	0.76
デザイン	19,577	3.33	臨床検査	3,961	0.67
自動車整備	19,330	3.29	通訳・ガイド	3,508	0.60
歯科衛生	18,657	3.17	電子計算機	3,263	0.55
法律行政	15,498	2.63	ファッションビジネス	3,206	0.55
調理	15,318	2.60	農業	3,127	0.53
柔道整復	15,087	2.57	診療放射線	3,030	0.52
ビジネス	14,806	2.52	経営	2,735	0.46
保育士養成	14,252	2.42	電気・電子	2,643	0.45
旅行	13,452	2.29	歯科技工	2,286	0.39
動物	12,939	2.20	美術	2,023	0.34
音楽	12,932	2.20	理容	1,381	0.23
介護福祉	12,119	2.06	その他	985	0.17
製菓・製パン	11,457	1.95	園芸	879	0.15
土木・建築	11,107	1.89	機械	863	0.15
はり・きゅう・あんま	11,089	1.89	写真	788	0.13
和洋裁	9,957	1.69	家政	697	0.12
スポーツ	9,598	1.63	秘書	539	0.09
経理・簿記	9,306	1.58	無線・通信	485	0.08
外国語	8,941	1.52	測量	449	0.08
その他	7,740	1.32	料理	432	0.07
情報	7,693	1.31	准看護	357	0.06
演劇・映画	6,761	1.15	編物・手芸	285	0.05

注：100人以下の分野を除く。

出所：文部科学省『学校基本調査』，2016年。

あること、すなわち、卒業生が職業についてすぐ、具体的な職務を担当することができる、「即戦力」となるということであろう。もしこれが可能であれば、雇用者にとっては望ましいし、あるいは学生自身にとっても望ましい。しかし実はこれは具体的に考えれば、実現はかなり難しい。実際の職場で行われる職務はきわめて多様であって、これと教育課程とを正確にマッチングさせることは、きわめて困難である。また職場で要求される職務も急速に変化する。

むしろここで言われているのは、従来の大学教育が学術的な専門教育を行い、企業における職務はそれとほとんど無関係にある、という状態に対する批判であるのではないだろうか。そのような意味で、大学における教育・学習を、社会での活動に密接に関係させることが望まれているのである。そしてそれは必ずしも職務に関する個別の知

識を学修することだけではなく、職務で要求される汎用的な知識や心構えを習得することを求めていると解釈すると考えることができる。

ところで1980年代から、学校教育と職業上の能力との関係を実証的に検証しようとする研究がアメリカなどで始まった(Business-Higher Education Forum 1999)。こうした研究の示したところは、学校ないし大学で学習した具体的な知識は職業においては直接にはあまり用いられない点であった。そこからむしろ学校教育は汎用的能力(generic skills, competence, competency)を涵養することに重要な意義があるという主張が力をもった(Rychen and Salganik 2001; Nijhof and Streumer 1998)。前述のような日本における組織によって形成・蓄積される知識の重要さがとくに高いところでは、こうした考え方はさらに力をもつ。経産省(2006)が提唱した「社会人基礎力」



やそれにかかわる一連の労働者能力キャンペーンがこうしたメッセージをもっていたことは不思議ではない。

こうした考え方を敷衍すれば、大学教育としごとを結びつける人間の知識議論は、重層性をもつことがあらためて認識される。大学教育は、専門知識や技能を与えることによって、それだけでなく論理的な思考力やコミュニケーション能力などの汎用能力、さらに自己認識や将来に対する意欲を形成する。そしてこの自己認識や意欲が、汎用能力、知識・技能の獲得のモチベーションを形成するのである。この学習のダイナミクスが学生の知的、人格の成長をもたらすのである。

しかし現実の大学教育においては、必ずしもこうしたダイナミズムが働いているとはいえないことは、たとえば日本の学生の学修時間がきわめて低いことにも端的に表れている。それを乗り越えるには大学教育の側に、努力や工夫が重要であることは言うまでもない。しかしもう一方で、通常の大学教育はあらかじめ学術的な知識体系として論理的に組み立てられたものを、説明し、理解させることにその本質がある。

これに対して、現実の社会や、しごとへの遭遇、あるいは経験を通じて、そこで必要とされている知識や技能を自ら探索することが、大きな意味をもつ。初等教育においてその重要性を指摘したのはデューイ (J, Dewey) のいわゆるプラグマティズムの教育論であるが、それが実は高等教育段階においても大きな意味をもつ。

実際、抽象的な観念として想定される汎用知識や、自己認識は、その重要性は明らかとしても、その内実は個別のきわめて具体的な能力、資質にすぎない。いわばそれらは、一定の具体的な条件

や必要によって作られるのであり、またそれらと関連して発揮・実現される。こうした意味で、職業や社会のなかで積極的に行動し、またその成果を自省することによって発展すると考えるべきであろう。

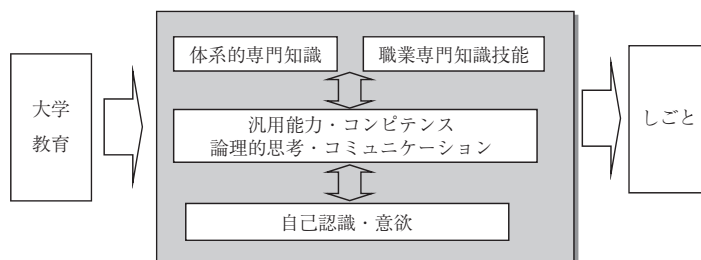
このような意味で、大学の教育と学習に、社会や職場での経験を有機的に組み込むことが、大学教育にとって大きな課題となっている。大学での職業教育の議論はこうした観点を盛り込むうえで重要な意味をもつことになる。ただし職場での研修(「臨地教育」)が、どのように指導され、また大学での職業関連の授業、あるいはさらに具体的な授業と、どのように組み合わせられるべきかは、個々の職業に応じて検討されなければならない。

#### ガバナンス・社会連携

今一つの重要な課題は、専門職大学、専門職プログラムの管理運営である。前述のように専門職大学の設立の運動は既存の専門学校から来ているとすれば、その主眼は教育の高度化というよりは、大学の地位を得ることによって卒業生に学士を与えることにあり、という疑いも全く根拠のないものとは言えない。それに対して流動的専門職を対象とした、内実のある教育を作るための組織的な体制とそれを監視する仕組みが必要である。それは必ずしも容易ではない。

学術分野あるいはすでに定着した専門職分野については、学術的な蓄積があるとともに、大学を超えて同種の課程があるために、大学間の相互評価、監視が有効な質保証の機能をもつ。しかし流動的専門職は一般的にそれ自体が知識体系として未確立であるのと同時に、個々の専門分野が小さいために、同種の大学が集まって、それによって

図4 重層的な知識・技能モデル



相互に評価を行うことも難しい。これをどのように克服するかが問われる。

そのためには地域や、対象とする専門職と関連する企業の代表、あるいは自治体などによって、一定の助言を行い、また監視を行う組織が必要になる。このような趣旨で、現在検討されている設置基準においても「教育課程連携協議会」をおくことが構想されている。しかしこうした組織が意味をもつためには、単なる諮問機関ではなく、具体的に一定の権限をもつことが必要であろう。

いま一つ重要なのは、学生が企業において実習を行うとともに、就業経験をもつ教員を採用するだけでなく、企業と恒常的な人的交流が行われることが必要である。現在、検討されている設置基準においても、こうした配慮から、専任教員の定義を広くとるなどの教員の採用にあたって柔軟な条件とする配慮がなされている。しかしこれは使い方によっては、教員の数を形式的にそろえるのみに終わる危険がないわけではない。こうした点についても、上述の社会との協議会などが実質的な評価、チェックを行うことができる体制が不可欠である。

#### IV 結 論

今回の「専門職大学」の制度化は日本の職業教育のこれまでの経緯や、様々な社会的・政治的なダイナミズムから生じたものである。特に私は、教育制度として通常の大学と区別してこのような制度が作られたことは誤りであると考え。しかし他方で、これを機会に通常の大学でも「専門職プログラム」を作ることが可能となるのであって、これを加えて、これまでの大学教育と職業との関係が、新しい可能性を拓くことも事実である。

翻って考えれば、21世紀にはいって、大学と職業との関係は大きく変質しつつある。19世紀から20世紀前半の近代的専門職の養成、20世紀後半の企業組織の拡大を支えるものとしての大卒者、というモデルに加えて、新しい大学と職業の関係が生じようとしているともいえる。それは産業構造が多様化し、流動化するとともに、モノや

情報、あるいは人に対するサービスの需要が拡大し、それに大卒者が対応しようとしているからである。これらを「流動的専門職」と呼ぶとすると、それに対応した大学教育の機能が生じるのは不思議ではない。

それは必ずしも従来の大学教育の機能に置きかわるものではないし、量的にも非常に大きいものではないかもしれない。しかし大学にとっては、一つの新しい機能が加えられたことは重要である。しかしその内容や方法はきわめて多様で、それが実質的に意味のある教育課程となるには、またこれから様々な工夫が必要とされる。その意味で、従来の大学も含めて、この新しい可能性に注目することが必要であると考え。

#### 参考文献

- 天野郁夫 (1993) 『旧制専門学校論』, 玉川大学出版部。  
金子元久 (2013) 『大学教育の再構築——学生を成長させる大学へ』, 玉川大学出版部。  
金子元久 (2016) 『第1章高等教育システムと職業教育——7か国概観』第8章日本の高等教育における職業教育と学位』, 大学改革支援・学位授与機構『高等教育における職業教育と学位』 pp. 1-18, 155-170。  
経済産業省 (2006) 『(社会人基礎力に関する研究会) 報告』。  
小林信一 (2016) 『大学教育の境界——新しい高等職業教育機関をめぐって』『レファレンス』 785, pp. 23-52。  
大学改革支援・学位授与機構 (2016) 『高等教育における職業教育と学位』。  
富山和彦 (2014) 『我が国の産業構造と労働市場のパラダイムシフトから見る高等教育機関の今後の方向性』『実践的な職業教育を行う新たな高等教育機関の制度化に関する有識者会議』(第1回資料4) 2014. 10. 7. 文部科学省。  
Business-Higher Education Forum (1999) *Spanning the Chasm: A Blueprint for Action*. Washington: Business-Higher Education Forum.  
Galbraith, John K. (1971) *The New Industrial State* (2nd ed.) Houghton-Mifflin.  
Kaneko, Motohisa (2014) "Higher Education and Work in Japan: Characteristics and Challenges." *Japan Labor Review*, vol. 11, no. 2, pp. 5-22.  
Nijhof, Wim J. and Streumer, Jan N. eds. (1998) *Key Qualifications in Work and Education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.  
Rychen, Dominique Simone and Salganik, Laura Hersh (2001) *Defining and Selecting Key Competencies*. Seattle: Hogrefeuer Publishers.

かねこもとひさ 筑波大学特命教授。主な著書に『大学教育の再構築——学生を成長させる大学へ』(玉川大学出版部, 2013年)。高等教育論専攻。