

専修学校振興構想懇談会
専門学校検討部会
報 告 書



公益社団法人
東京都専修学校各種学校協会

目 次

◇ 刊行によせて 公益社団法人東京都専修学校各種学校協会	会長 多 忠貴	1
◇ 部会委員名簿		2
第1部 専門学校をめぐるこれまでの政策・改革の動向		
第1章	中教審『2040年に向けた高等教育のグランドデザイン（答申）』と専門学校への問題提起	4
第2章	第一次構想懇談会の提言とその継承	11
第2部 制度の体系的整備の問題		
第3章	専門課程と学位・称号の可視化（専門士・高度専門士・1年制課程）	18
第4章	職業専門分野の分類	27
第5章	学位・資格の段階的把握と分野分類の組合せによる NQF	35
第3部 職業実践専門課程などの教育プログラムの充実		
第6章	職業実践専門課程の充実	43
第7章	職業教育のマネジメント	48
第8章	高度専門士について	61
第4部 教員と教育組織のマネジメント		
第9章	教員の資格制度と研修・能力向上をめぐる体系構築	70
第5部 多様な学生の受入とキャリア支援		
第10章	専門学校に対する助成措置および「高等教育の修学支援新制度」	82
第11章	留学生と国際化、日本語教育	90
第12章	リカレント教育	96
第6部 専門学校ガバナンスと社会的評価		
第13章	産業・職業・地域のステークホルダーとの連携	104
第14章	高校との連携、キャリア教育支援	115
第15章	職業教育の評価と質保証	120
◇第4章資料-1 職業実践専門課程の認定学科における分野分類		
◇第4章資料-2 ISCED f 2013-TSK 新分類 対比表		
◇第8章資料 高度専門士に関する実態調査の実施、制度の充実のための調査研究 自動車整備分野のレベル設定		

専修学校振興構想懇談会 専門学校検討部会報告書の刊行に寄せて

公益社団法人 東京都専修学校各種学校協会

会長 多 忠貴

平素より当協会の事業活動にご理解とご協力を賜り、厚く御礼申し上げます。
この度、当協会の振興対策部が所管する専修学校振興構想懇談会の専門学校検討部会においてとりまとめられた報告書を刊行する運びとなりました。

この専修学校振興構想懇談会の前身である「専修学校構想懇談会」は、平成14年1月から同15年3月にかけて設置され、職業教育に特化した専門学校教育が国民等の期待に応え、責任と役割を果たしていくための方策を審議した結果、教育の質保証、情報公開、教育内容の高度化、企業や各学校種との連携、社会人の受入れを観点とした提言がまとめられました。この提言を受け、専門学校における初めての第三者評価機関「私立専門学校等評価研究機構（現在の職業教育評価機構）」の設立、高度専門士の制度化等、職業教育の振興に係る具体的な各種施策が展開されました。このことは、後の職業実践専門課程や専門職大学等の制度創設に少なからず影響を及ぼしたと言っても過言ではありません。

一方、学校教育法第一条校との間に存在する行政支援の格差、教育の質保証・向上、社会人の学び直し、後期中等教育における学びのセーフティーネットとしての役割、外国人留学生の就職機会の拡大等、現在も課題が山積しています。

こうした専修学校を取り巻く環境に鑑み、高等専修学校を含めた専修学校の課題等を整理・検討し、専修学校教育の振興に向けた新たな流れを創出すべく、産官学の連携による「専修学校振興構想懇談会」が平成31年に設置され、同年3月には懇談会の部会として設置された「専門学校検討部会」が審議をスタートしました。

この専門学校検討部会では、専修学校構想懇談会（平成14年1月～同15年3月）の総括、専門学校制度の今後の展開、専門学校教育の質保証、専門学校教育の高度化、国際通用性のある職業教育体系の整備、高等学校・高等専修学校との接続、学び直しへのミッションと振興策、日本語教育・留学生問題等、多岐に渡る論点を掲げ、新型コロナウイルスのパンデミックによって活動の休止を余儀なくされた期間を除いて精力的に議論を重ねた結果、ここに15項目に及ぶ論点整理と、それぞれの論点に対する提言の素案をラインアップした報告書が完成いたしましたので、ご高覧いただければ幸いと存じます。

今後は、この報告書を基軸とした専修学校振興構想懇談会における議論を経て、具体的な成果を導き出せるよう準備を進めてまいりますので、引き続きまして注視いただきますよう、お願い申し上げます。

部 会 委 員 名 簿

	氏名	所属・役職	出席回
部 会 長	吉本 圭一	国立大学法人九州大学主幹教授 (現 滋慶医療科学大学大学院 教授)	
副部会長	多 忠貴	東京都専修学校各種学校協会 副会長 (現 会長) 日本電子専門学校 理事長	
副部会長	関口 正雄	東京都専修学校各種学校協会 副会長・振興対策部長 私立専門学校等評価研究機構 (現 職業教育評価機構) 副理事長 東京メディカル・スポーツ専門学校 校長	
委 員	稲永 由紀	国立大学法人筑波大学 大学研究センター講師	
委 員	新井 吾朗	職業能力開発総合大学校 准教授	
委 員	野口 昌利	東京都生活文化局私学部私学行政課長	～5 回
	伊予 浩暁	〃	第 6 回～7 回
	上坂 慎	〃	第 8 回～
委 員	菅野雄一郎	東京都生活文化局私学部企画担当課長	第 1 回
	上坂 慎	東京都生活文化局私学部企画担当課長	第 2 回～5 回
委 員	山田 道人	東京都教育庁指導部高等学校教育指導課主任指導主事	第 1 回
	久保田 聡	〃	第 2 回～5 回
	横田 雅博	〃	第 6 回～7 回
	桑原 正樹	〃	第 8 回～
委 員	山崎 幹人	東京商工会議所 人材能力開発部	～第 5 回
	向山 理	東京商工会議所 人材能力開発部	第 6 回～
委 員	小林 浩	リクルート進学総研所長 カレッジマネジメント編集長	
委 員	清水 尚道	大阪府専修学校各種学校連合会 理事長 森ノ宮医療学園専門学校 理事長・校長	
委 員	山中 祥弘	東京都専修学校各種学校協会 会長 (現 常務理事) ハリウッド美容専門学校 理事長	
委 員	小林 光俊	東京都専修学校各種学校協会 前会長 (現 常務理事) 日本福祉教育専門学校 理事長	
委 員	岡本比呂志	東京都専修学校各種学校協会 副会長 早稲田文理専門学校 理事長	
委 員	横村 一男	東京都専修学校各種学校協会 副会長 日本デザイン福祉専門学校 理事長	～第 5 回

委 員	坂本 歩	東京都専修学校各種学校協会 副会長 東京医療専門学校理事長	第 6 回～
委 員	平野公美子	東京都専修学校各種学校協会 副会長 日本外国語専門学校 事務局長	第 6 回～
委 員	武田 哲一	東京都専修学校各種学校協会 副会長（～第 5 回） （現 学校法人東京国際学園経営企画室）	
委 員	山本 匡	東京都専修学校各種学校協会 運営委員（現 理事） 専門学校東京工科自動車大学校 理事長	
	佐藤 康夫	専門学校東京工科自動車大学校品川校・世田谷校 校長	
オブザーバー	廣野 宏正	文部科学省総合教育政策局生涯学習推進課 専修学校教育振興室長	～第 3 回
	金城 太一	〃	第 4 回～5 回
	岡 貴子	〃	第 6 回～7 回
	中安 史明	〃	第 8 回～
オブザーバー	菊田 薫	全国専修学校各種学校総連合会事務局長（現 参与）	

（委員所属役職は開催日当時）

第1部 専門学校をめぐるこれまでの政策・改革の動向

第1章 中教審『2040年に向けた高等教育のグランドデザイン（答申）』と専門学校への問題提起

滋慶医療科学大学大学院 教授 吉本 圭一

1.1 将来的な世界的規模の社会変化と専門学校

わが国の高等教育について、中教審（2018）『2040年に向けた高等教育のグランドデザイン（答申）』では、SDGs、Society5.0ないし第4次産業革命、人生100年時代、グローバル化、地方創生など世界的規模の激しい社会的変化のなかで、「研究力の強化」「産業界との連携・協力」「地域との連携」という観点で慮すべき社会との関係が指摘されている。

特に職業教育を通して日本の専門的人材養成を果たしてきた専門学校においては、これまで「産業界との連携・協力」「地域との連携」に主眼を置く職業実践専門課程を制定（文部科学省 2013，最新改訂 2020）し、職業実践専門課程をモデルとして専修学校の質保証・向上を進めるというアプローチで、職業実践専門課程の教育の質保証・向上の方策がとられてきた。中教審（2018）では、2040年にむけてこうした専門学校のアプローチも更に充実させていくことが期待されていると読むことができる。具体的な「教育研究体制」「教育の質の保証と情報公表」など個々の教育機関に求められる課題について、専門学校関係諸団体として、専門学校の教育ヴィジョンについて、そうした将来的な方向性の共有にむけたメッセージ、とりわけ人材養成の目的と目標、方法論の固有性を示していくことが重要な課題となっている⁽¹⁾。

1.2 中教審（2018）と関連づけた専門学校検討部会の課題認識

東京都専修学校各種学校協会専門学校検討部会は、2003年に同協会で検討されたヴィジョン（第一次懇談会報告）と、その後の協会および国の政策展開を踏まえ、専門学校教育の質保証・向上に向けた諸方策を検討するために組織されており、本報告においては、将来ヴィジョンにおいては、高等教育の一員としての専門学校のあるべき姿として、前述の2040年に向けた「高等教育のグランドデザイン」の吟味を行うことが有意義であるため、各論点について、専門学校固有の課題の抽出を行うことが必要である。

中教審（2018）の答申は6章構成となっているが、特に教育研究とそのマネジメントに注目すると、3つの柱立てがあるを読むことができる。すなわち、第一に、高等教育全体として目指すべき姿として「Ⅰ．人材養成目的と学修者本位の教育」を論じる。次に、各教育機関が取り組むべき具体的な方策として、第二に「Ⅱ．教育研究体制—多様性と柔軟性の確保—」があり、第三に「Ⅲ．教育の質の保証と情報公開—学びの質保証の再構築—」の柱立てがされている。なお以下に続く章として「Ⅳ．高等教育機関の規模や地域配置」ならびに「Ⅴ．高等教育を支える投資」があり、ここでは政策サイドでの取組、誘導が期待される課題でありとして提示されている。また「Ⅵ．各高等教育機関の役割等—多様な機関による多様な教育の提供—」の章もあり、「各学校種における特有の検討課題」が短く付記されている。

1.3 専門学校制度の体系的整備

中教審（2018）の第一の「学修者本位の教育」の柱では、「その前段階の教育機関と修了後に人材が活躍する社会の間に位置づけられている」ことから社会で必要とされる人材についてのさまざまな「コンピテンシー」提言が取り上げられ、「学士力」などにも言及されながら、新たに数理やデータサイエンス等などの「素養」、「21世紀型市民」などが盛りだくさんに言及されている。ただし、これらの専門分野を捨象する議論ではそれぞれの分野の専門教育においてそれぞれの専門的技能が重要視されるという社会で活躍する人材のための高等教育の観点に触れるところが少なく、また日本学術会議の分野別参照基準においても大学学士中心の基準であり、職業教育分野や職業教育的要素が十分に視野に入っていない。

専門学校の場合には、産業・職業等の社会における関連分野へ学修者を人材を送り出すための教育が基本でありながら、中教審（2018）の第二の柱である「多様性と柔軟性の教育研究体制」が大学に先行して展開している実態があり、反面では教育プログラムの標準化や可視化が容易でないという深刻な課題を抱えている。

また、中教審（2018）の第三の柱である「Ⅲ．教育の質の保証と情報公開」に飛ぶと、この論点は、1991年の大学設置基準等の大綱化以降に、教育の点検・

評価とその向上にむけて、中央教育審議会等でさまざまな改革が提起され制度導入が続いてきたものである。特に大学・短大・高専においては自己点検・評価の努力義務規定から外部評価、認証評価まで評価制度も大きな転換を遂げており、またその基準としても授業評価と教員の研究業績等の容易に可視化・把握できるものの点検からはじまり、国際的な教育の質保証の議論に沿う形でアウトカムとしての学修成果に焦点があたるようになっている。そして、評価疲れなども指摘されるなかで、それぞれの職業領域や専門分野を考慮する必要のある学修成果の到達度把握など、その把握と徹底のための負荷が大きい領域については外部からの評価まで求めるよりも内部質保証に委ねるという評価制度の運用へと展開している。

しかしながら、この点では、専門学校は、学校種として専修学校の制度に属し、学校教育法上で小学校の評価制度が準用される枠組みで括られており、高等教育政策としての考慮が十分に行き届かない展開となっている。

本報告においては、第2部「制度の体系的整備の問題」と題して、こうした中教審（2018）の第一の柱「学修者本位の教育」と第三の柱「教育の質の保証と情報公開」を踏まえ、論点の抽出を行う。学位および制度間の接続関係については、専門学校においては称号とされるが、専門学校において固有で重要な検討事項が多い。なお中教審（2018）では、第二の柱の「留学生」の箇所で「学位等の国際通用性の確保」の論点を加えられているが、学位等の可視化・標準化は国際的なものに限られるのではなく、国内的にも社会で求められる「コンピテンシー」と関連づけて、学校教育で到達すべき学修成果を編成することで学位プログラム間の接続や社会への移行、リカレントな学びを円滑に促進するために不可欠なものであって、こうした観点からの検討を示すことになる。専門学校を検討の中心に据えることにより、国家学位資格枠組（NQF）の導入など、まさしく教育の国際的通用性を高める課題の全貌を把握することができるものとなるが、またそれは国および全国関係団体等での議論が必要なところでもあり、本報告においても、どの政策協議の場が必要であるのかという点まで含めた論点を示すことにする。すなわち、これらの課題検討のために、現行中教審での既存分科会が検討できるのか、あるいは分科会設定等による検討が必要なのか、適切なのかなどの点も議論が必要なところである。

1.4 多様な学生の受入とキャリア支援

中教審（2018）の第二の柱「Ⅱ．多様性と柔軟性の教育研究体制」にもどると、その中でまず「1. 多様な学生」というヴィジョンがある。そこで論じられている「リカレント学生」や「留学生」などについては、専門学校は大学以上に多様な学生を受け入れている。この中教審（2018）以後も、経済社会での「リ・スキリング」の強調や、教育未来創造会議で社会人学び直しの強調などがあり、学生の多様性の更なる拡大が求められており、専門学校も、基本的な方向性としてそれに沿ったものがもとめられるであろう。

本報告においては、第5部「多様な学生の受入とキャリア支援」として、「リカレント学生」「留学生」にとどまらず、一般学生の修学支援制度等を含めた専門学校への公的助成のあり方を含めて論点提示を行うこととする。

1.5 教員と教育組織マネジメント

中教審（2018）の第二の柱「Ⅱ．多様性と柔軟性の教育体制」で次に出てくるのは「2. 多様な教員」である。「多様なバックグラウンドの教員の採用と質保証」として、専任教員としての実務経験を有する者の配置について「大学設置基準上、確認的に規定する」としており、現状の設置基準等でその配置が可能であるにもかかわらず、実務経験のある教員の特性の理解が十分な共通感覚として発達していないために、基準での明記を留意事項的に示している。

本報告の第4部「教員と教育組織のマネジメント」では、実務家教員を積極的に活用している専門学校においてその教員要件ないし教員組織としての言及の論点を取りあげ、また東専各が他の支部を牽引する形で進めている新任教員むけの教職課程研修の今後の充実展開の論点を扱っている。

1.6 職業実践専門課程などの教育プログラムの充実

中教審（2018）の「Ⅱ．多様で柔軟な教育研究体制」のなかの「3. 多様で柔軟な教育プログラム」では、初等中等教育との接続、文理横断・学修の幅を広げる教育、多様で柔軟な教育プログラムなどの論点が例示されている。前述したとおり、専門学校制度自体のもつ柔軟性・多様性によって、職業教育の分野を中心にしながら上述の論点をカバーするプログラムは展開していると見ることがで

きるけれども、専門学校における多様で柔軟な教育プログラムの課題としては、むしろ一定の共通感覚を形成するにたる標準化であり、学校種の課題として特記された「実践的・地域密着型の教育」という論点からも、職業実践専門課程の充実がこの論点への回答の重要な一歩となるはずである。

本報告の第3部は「職業実践専門課程などの教育プログラムの充実」としてこれは、職業実践専門課程の拡充という専門学校関係者の進めてきた方向性であり、これを踏襲していくことは重要な方向性として検討部会で共有した。

1.7 専門学校ガバナンスと社会的評価

中教審（2018）の「Ⅱ．多様で柔軟な教育研究体制」の「4．多様性を受け止める柔軟なガバナンス等」は、大綱化以後の高等教育への社会的説明責任の要請への対応としての「ガバナンス」を論じるところであり、学内外のステークホルダーが教育プログラムと教育機関の運営をどのようにガバナンスするかという問いにこと得るべきところであるが、国立大学の法人化、学長のリーダーシップ等の論点がすでにガバナンスの変容をもたらしており、それらに加える論点として、「大学等の連携・統合の促進」や「複数の高等教育機関、産業界、地方公共団体との恒常的な連携体制の構築」「学外理事の登用促進」が述べられるに留まっている。

専門学校の教育における「ガバナンス」としては、職業実践専門課程の要件に明確に外部ステークホルダーの参画が示されている。「教育課程の編成」において、「実習・実技・実験又は演習の実施」において、「専攻分野における実務に関する研修」において、「学校評価における専門学校の関係者」として、「学校運営に関する有効な情報の提供」において、そのすべてに「専攻分野に関する企業、団体等（企業等）」との連携が求められるという、画期的な外部ステークホルダーの参画するガバナンスモデルを持っている。もちろん、その連携・協力の実質がどの程度に深いものであるか、文部科学省が制度発足時から検討を続けてきた「職業実践専門課程の実質化」という議論において、さまざまな問題状況が指摘されてきている。

本報告の第6部「専門学校ガバナンスと社会的評価」においては、企業等の外部ステークホルダーと専門学校との連携・協力というガバナンスの充実・向上に

むけた論点を整理する。ここでは、東専各がどのような事業を展開しその支援を行っているのか、第一次懇談会を経て東京都で組織・運営している私立専門学校評価研究機構の事業とその課題を含めて、専門学校のガバナンスにかかる論点を提示する。

1.8 本報告各章における言及の構造

なお、本報告の各章の内容構成として、(1) 当該論点における現実のエビデンス（実態にかかる調査統計的な把握、取組事例報告、法制上の事実、政策的な提言）を確認し、(2) そのエビデンスをもとにした改善・改革の方向を論じ、(3) 懇談会本委員会で検討すべき論点をめぐる提案を示すようにしている。また、その際に、エビデンスにおいても提案においても、(A) 各学校の実践として要請される課題、(B) 東専各が取り組むべき課題、(C) 全専各連・都道府県・国等の外部関係者に求める提案を書き分けていくこととした。

【注】

(1) 中教審（2018）の注5では、一般社団法人国立大学協会（2018）『高等教育における国立大学の将来像（最終まとめ）』による「これからの時代に求められるのは、個々の能力・適性に合った専門的な知識とともに、幅広い分野や考え方を俯瞰して、自らの判断をまとめ表現する力を備えた人材である。また、求められる人材は一樣ではなく、むしろそれぞれが異なる強みや個性を持った多様な人材によって成り立つ社会を構築することが、社会全体としての各種変化に対する柔軟な強靱さにつながるものである。」という文章と、日本私立大学連盟（2018）『未来を先導する私立大学の将来像』での「大学が育成すべき能力は、第一に、人間としてのあり方を常に問う主体的で洞察力に富んだ思考力であり、第二に、AIによる代替が不可能な分野で新たな職能を深めることのできる柔軟性であり、第三に過去と現在、変わるものと変わらぬものを知った上で、今日と未来の変化を理解し適切かつ主体的に判断する能力である。そして第四に、さらなる流動化に備えて、地域（世界における日本、日本における各地域）を熟知し、日本及び地域が持っている資源を活用し、その独自性を表現する能力である。」という文章が引用されている。各団体所属の個々の教育機関において当該

メッセージに対してどの程度のコンセンサスがあるのか不明であるが、専門学校団体においてこうした人材と能力のイメージを構築しているのかどうか、吟味が必要と思われる。

【参考文献】

- 中央教育審議会（2018）『2040 年に向けた高等教育のグランドデザイン（答申）』
（https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1411360.htm）
- 一般社団法人国立大学協会（2018）『高等教育における国立大学の将来像（最終まとめ）』（<https://www.janu.jp/janu/voice/futurevision/>）
- 日本私立大学連盟（2018）『未来を先導する私立大学の将来像』
（https://www.shidairen.or.jp/topics_details/id=2080）
- 文部科学省（2013，最新改訂 2020）「専修学校の専門課程における職業実践専門課程の認定に関する規程」（平成二十五年八月三十日文部科学省告示第百三十三号より、平成二十九年七月二十八日文部科学省告示第百号、令和二年二月二十八日文部科学省告示第十二号、令和四年七月二十八日文部科学省告示第百四（https://www.mext.go.jp/a_menu/shougai/senshuu/1412543_00007.htm）

第2章 第一次構想懇談会の提言とその継承

東京メディカル・スポーツ専門学校 校長 関口 正雄

2.1 第一次構想懇談会の設立と報告書「専門学校の新たな取り組み」の発表

平成15年3月、社団法人（当時）東京都専修学校各種学校協会（以下 東専各）は、専修学校構想懇談会報告書『専門学校の新たな取り組み』（参照資料）を発表した。

この報告書は、専門学校団体が専門学校の現状と課題分析に基づき専門学校の将来像を示し、その実現に向けた提言を初めて本格的に発信したものとして注目を集めた。またその将来像はその後の専門学校のあり方に影響を与え、提言は具体的な成果や成果に向けた活動を得ることに繋がった。

東専各が構想懇談会設置を企図した背景については、『東専各協会設立50周年記念誌』（*注1）に詳しく記されている。そこには、東専各関係者が抱いた専門学校の現状への自信そして将来への新たな課題への認識と挑戦意志が如実に示されている。

すなわち、18歳人口がピークを迎えた平成4年度、翌5年度以降減少を続けた専門学校在籍者数は、平成10年度から平成16年度まで反転し、6年連続盛り返した。大学新卒や社会人などの入学者増が直接要因であった。不況の時代、彼らは仕事に直結する教育を専門学校に見出した、と東専各関係者は捉えたのである。

このことは①従来の学校教育では、社会に通用する人材育成に対応できないこと、また社会人入学者増に見るように、②「学び」は学校教育で完結せず生涯にわたって必要とされるものであること、そして③現在の専門学校での学びをより役立てる枠組みや施策が求められている、と受け止められた。

こうした認識から東専各内で、新たな専門学校像を明確化する検討会が提起され、平成12年7月に準備委員会（委員長 東京都総務局学事部 田宮学事第二課長）設置される。この構想趣旨には東京都も賛同し東専各に協力、一体となって準備委員会の議論がなされたことは注目しておきたい。

平成13年3月には準備委員会報告書が答申され、平成14年1月専修学校構想懇談会が発足（会長 千葉大学名誉教授 多胡輝氏）。その委員構成は、学識

経験者 10 名、行政 4 名、専門学校関係者 2 名となっている。

懇談会は、平成 14 年 1 月から 15 年 3 月まで 6 回開催。最終回（平成 15 年 3 月 29 日）において専修学校構想懇談会報告書が採択された。

この稿では、第一次構想懇談会で何が示され、提言されたかを示し、その考え方と提言がどう継承され、何が実現されたかを見ていくこととする。

2.2 『専門学校の新たな取り組み』専修学校構想懇談会報告書 概要

報告書は、以下の目次のように現状→課題→提言という展開となっている。

- I．専門学校の現状
- II．専門学校における課題
- III．時代のニーズに応える専門学校の新たな取り組み

以下、章ごとの概略を示す。

I．専門学校の現状

専門士など制度上の現状、教育分野の多様性など専門学校の特徴を述べた後、専門学校への期待の背景として、「少子化にも係わらず在籍者数、入学者数を伸ばしている」点についてデータを示して強調している。大学新卒入学者、留学生の増加についても指摘している（データの詳細は参照資料に）。

II．専門学校における課題

この章では第一に、「社会からの信頼性向上のための検証の仕組み」が必要として、

「自由度の高い専門学校の多様なレベルが混在している現状」を指摘し、「自由度を確保しながら、専門学校全体をレベルアップするか、行政以外の新たな仕組みづくり」を課題としている。

また、「望ましい業界標準を整備することにレベル向上への誘導が図れないか」とし、個々の業界と人材像・人材要件についての連携の可能性に言及している。

さらには、「教員の実務経験不足」を指摘し、「これをフォローする研修制度の整備」が課題としている。

続けて「学校評価の必要性和意義」として、

「高度な職業教育体系に専門学校が全く位置付けられていない」「実質的にスーパーハイレベルな領域を目指し、高度かつ専門的な職業教育の可能性を蓄えている専門学校があるにも関わらず度外視されている」現状に触れている。

その要因として、「高水準の専門学校を客観的に確認しうる仕組みができていないため社会的評価が未知数であること」また「こうした学校は一部の領域でしかなく、専門学校全体を包括的な位置付けで括れないこと」が挙げられている。

また「世界各国の代表的な評価機関の例を見ると、評価対象には専門学校も含まれており、第三者評価への取り組みが主要国の世界標準になることは、専門学校の国際的通用性の観点からも、無視できない状況である」として、社会的評価向上のためには、第三者評価に至るまでの学校評価への取り組みが不可欠としているのである。

第二の課題として、「高度専門職業教育への社会的要請に応える」ことが挙げられている。「専門学校卒、大学卒業者を対象とした高度な職業教育」においては、「技術革新と職業教育変化」を踏まえ、「送り手」と「受け手」の間で、新たな教育ニーズを探り、教育カリキュラムに反映できるような協議の仕組みが求められている」としている。

また「高度な教育課程のアピール」には「3年制、4年制の学科、大卒を入学対象とした医療系などの学校の増加」の事実を周知すべきだと述べている。

Ⅲ．時代のニーズに応える専門学校の新たな取り組み

この章では、上記の現状と課題の分析を受けた提言が示される。

まず、「1．専門学校の評価システム導入への取り組みと情報公開の推進」である。

第三者評価機関の評価によって専門学校の信頼性を高めることを目的とし、「私立専門学校評価研究機構（仮称 以下評価機構）」の設置を提言する。

その「社会的効果」として「学校情報の集約・公開の促進と透明性の確保」「情報公開に不熱心な学校との選別」「学校選択の際に資料の比較検討が可能」を挙げている。

また「学校への効果」として「学校経営の健全性の確保」「学校運営の透明性の確保」「公益法人としての説明責任の履行の促進」が言われている。

次は「2. 高度職業教育専門学校・マイスターコースの創設」である。「専門職大学院に対抗しうる専門学校卒、大学卒の高度な職業教育コースを、創設する」とし、このコースは専門学校卒、大学卒を対象とするとしている。またコースは、専修学校制度内に設置、評価機構が認証する。申請の際「産業界（企業・団体）の推薦を評価機構に提出する」「評価機構は、申請分野ごとに専門家を委嘱し、認証委員会を設置し、教員、カリキュラム、教育設備等に関する（中略）認証基準を定め」コースの認証を一件ごとに行うとしている。

第3は、「企業・他学種と連携した新たな職業教育への取り組み」の提言である。

具体的には、「職業観教育の推進」として「専門学校教員・在校生派遣事業総合的学習に対応」「専門学校での業界疑似体験」「不安定就労若年者（フリーター）支援」が挙げられている。

さらに「企業・業界ニーズへの対応」策では「連携する企業・業界等の拡大を図る必要がある分野について、東京商工会議所等の協力、東専各のコーディネートによる「産学連絡会（仮称）」づくりを進める」とある。

続いて「4. 社会人を対象とした職業教育の新たな模索」では、「学修単位の累積加算制度と他学種単位の認定のあり方、また制度そのものを時間制から単位制に変えることの是非を検討する。」と提言している。

5番目に「学習者支援の推進」として、「既卒・離転職者の学費負担の軽減するため「学校、企業、団体、行政、個人等からの奨学金等の仕組みを確立する。私立専門学校評価研究機構内に受け皿を設置する。」としている。

2.3 専修学校構想懇談会報告書が示す「あるべき専門学校の将来像」とそれへの道筋・成果

第一次構想懇談会が提示した課題と提言そしてそれがどんな成果につながったかを以下にまとめてみる。

(1) 高度な職業教育を提供する専門学校を伸長し、それを核として将来像を構想する。

様々なレベルの混在する現状の専門学校を全体として向上させ信頼を得るのは不可能、従ってまずは高度な職業教育を実現しうる専門学校について、更なる教育の高度化や学校評価の実施などを進め、これらの成果を明確に発信することで制度上の地位確保や社会的信頼の向上を図るという考え方が示されている。

こうした考え方は、専門士の称号付与、大学編入学可、全国専修学校各種学校総連合会における学校法人立専門学校協会設立等、それまでの専門学校の制度的整備を基盤とし、その後の高度専門士課程の誕生、一条校化運動、職業実践専門課程の設置へとつながる源流となったと言えよう。

(2) 高度な職業教育機関として、専門学校卒・大学卒を入学資格要件とするマスターコースを設置し、職業教育の高度性の水準を明示する

この構想は、少なからず高度専門士課程の成立に影響を与えた。以下『東専各協会設立 50 周年記念誌』の該当箇所を記す。なお「高度専門士の称号付与」に関する規程は、平成 17 年 9 月 9 日に公布・施行されている。

「平成 15 年に開催された中教審大学分科会の「高等教育のグランドデザイン」の審議の中でも、「専門職大学院制度の創設により、大学院教育と専門学校教育の関係が曖昧になっている」などの指摘がなされるとともに、4 年制の専門学校卒業者への大学院入学資格付与が検討事項となった。こうした動きは、専門学校の高度化が日本の高等教育システムに少なからず衝撃を与えていることを示唆するもので、(構想懇談会の) 報告書のインパクトがうかがえる。」

「さらに高度職業人養成機関の創設や、単位累積加算の提案などは、中教審

キャリア教育・職業教育特別部会が提言した「新たな学校種の創設」などの萌芽ないしは今後の振興政策の土壌となる認識形成につながっているのは明らかである」

(3) 高度な職業教育は、業界・企業との連携が不可欠。分野ごとの「産学連絡会（仮称）」を設置して連携の強化を図る

企業・業界との連携が必要という点は、マイスターコースの申請に当たって当該分野の業界からの推薦が必要といった考えにも示されている。こうした考えは、企業等との連携を認定条件の中核とした職業実践専門課程のありかたに繋がっている。

(4) 高度な専門学校は第三者評価の仕組みと評価団体（私立専門学校評価研究機構（仮称））を構築し、自ら受審しその結果を公開することを以って社会的信頼を獲得する

平成 15 年 3 月の報告書発表後、私立専門学校等評価研究機構は、早くも平成 16 年 5 月に発足している。その設立の趣旨は、以下の通り。

「専門学校の教育の趣旨を担保し、学校運営の健全性、透明性、信頼性を高めるために、専門学校における自己点検・自己評価の普及促進を図ると共に第三者評価を実施し、同時に学校情報の公開に取り組み、専門学校に対する社会的な信頼を高めることを目指す」

平成 17 年には、「自己点検・評価のための専門学校評価基準」、同 18 年には第三者評価に向けた「私立専門学校等評価基準 ver1・0」作成。同 19 年 12 月第三者評価事業をスタートすることになる。

大学の「大学機関別認証評価制度」のスタートが平成 16 年、専門学校においては平成 14 年に自己点検・評価の努力義務化がなされたばかりであったことを踏まえれば、この評価機構の設立と第三者評価事業化の先駆性は明白であるといえよう。

またその後の評価機構の第三者評価事業関連活動は、文部科学省の「学校評価ガイドライン」「情報公開ガイドライン」作成にも貢献している。

(5) 自由度を保ちつつ社会の信頼を獲得する段階を経て、職業教育機関としての制度的に明確な地位獲得への道筋を切り開き、現状の職業教育体系を再

構築する

上記（１）（２）において言及した高度な職業教育機関の創設、専門学校
の優良な部分を括りそれが先行して社会的信頼の獲得を目指す方針、第三者
評価の確立、企業・業界との分野ごとの連携、また「２．専門学校の課題」
で示された「高度な職業教育体系における専門学校の位置付け」の必要性、
専門学校の国際通用性の観点など、報告書の随所に見られるのは、「職業
教育体系の再構築」とそこにおける専門学校の位置づけの必要性への言
及である。

こうした観点の発信は、その後の一条校化運動を経て、職業実践専門
課程の設置と専門職大学の設立に繋がっていったと言えるだろう。

参照資料 専修学校構想懇談会報告書『専門学校の新たな取り組み』
平成 15 年 3 月 発行 社団法人東京都専修学校各種学校協会
編集 専修学校構想懇談会事務局

* 注 1 『東専各協会設立 50 周年記念誌』（平成 24 年 1 月刊）
第 4 章 高度職業人の時代へ（平成 14 年～平成 23 年）
「1 専修学校構想懇談会が示す新たなステージ」

第2部 制度の体系的整備の問題

第3章 専門課程と学位・称号の可視化（専門士・高度専門士・1年制課程）

滋慶医療科学大学大学院 教授 吉本 圭一

3.1 専門学校の制度化と展開

専修学校は学校教育法第124条において「第一条に掲げるもの以外の教育施設」で、「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」という広範囲の人材養成目的を持つものとして制度化され、さらに専門学校は第126条第2項において「専門課程を置く専修学校は、専門学校と称することができる」の規定に基づいたものである。特に人材養成目的でいえば、実態として多くの専門学校は「職業または実際生活」に必要な能力を育成することを目的としている。

この専門学校、専修学校の制度について、文部科学省（1992）の『学制百二十年史』では、「第三編 第三編 教育・学術・文化・スポーツの進展と新たな展開」、「第二章 生涯学習」のなかでその発足が記されている。そこでは、「優れた特色ある各種学校の社会的意義が広く認識されるとともに、一条学校に偏った我が国の学校制度に対する反省が生じるなど制度改正の機運」ものもとで、1975年国会において学校教育法の一部改正案が成立し、各種学校の一部とともに、一定の規模・水準のものを対象として専修学校制度が創設されている。この法律は翌1976年1月に関係政省令及び専修学校設置基準とともに施行され、専修学校制度が発足している。

その後の制度展開について、さらに文部科学省（1992）では、制度の定着拡大に向けたさまざまな政策努力がなされたとして、1985年度からは、臨時教育審議会の答申に基づき、「文部大臣が指定する修業年限三年以上の専修学校高等課程の卒業者に対して大学入学資格が付与」され、1991年には、大学審議会の答申を踏まえ、「大学等が修業年限二年以上の専門学校の学修を大学等の単位として認定できる」ようにするなど、「専修学校を広義の後期中等教育及び高等教育の一環として取り扱う方策が広がってきている」と結論する。しかし、そうした政策努力は今日なお続いている。そこには、反面で言えば、いまなお「広義に」理解することによってはじめて学校教育体系の一環として扱われるという認識が残っている可能性もある。いわゆる「非一条校」としての多様性と柔軟性から

脱却できない現実があり、多くの政策努力が制度の複雑さを増し、可視化を困難にしている点も考慮していく必要がある。以下、制度の可視化という点でこれまでの改革動向を振り返ってみる。

3.2 先行高等教育との接続関係構築のための選択的高度化の取り組み

専修学校、専門学校制度の改革について、特に既存の大学等の高等教育との接続関係に関わるものをみていくと、以下のような改革がリスト化できる。

1976 年：学校教育法一部改正（現行第 124 条～第 133 条）により「専修学校制度と専門課程・専門学校」が成立

1985 年：学校教育法施行規則第 150 条第 3 号により、文部大臣が指定する修業年限三年以上の専修学校高等課程の卒業者に対して大学入学資格が付与される（ただし文部大臣の指定には、「実施要項」にもとづき都道府県経由での申請と認定をへて官報告示）

1991 年：文部省告示第 68 号において専門学校における学修が、大学における単位認定の対象になる。現行の大学設置基準第 29 条では、「大学は、教育上有益と認めるときは、学生が行う短期大学又は高等専門学校の専攻科における学修その他文部科学大臣が別に定める学修を、当該大学における授業科目の履修とみなし、大学の定めるところにより単位を与えることができる。」とされ、その 3 項に「専修学校の専門課程のうち修業年限が二年以上のものにおける学修で、大学において大学教育に相当する水準を有すると認めたもの」

1994 年：専修学校設置基準（現行第 11 条 3）において、「教育上有益と認めるときは、専修学校の定めるところにより、生徒が行う大学における学修その他文部科学大臣が別に定める学修を、当該専門課程における授業科目の履修とみなすことができる」とする

1994 年：文部省告示第 84 号にもとづいて、「修業年限が 2 年以上」「総授業時数が 1,700 単位時間（62 単位）以上」「試験等により成績評価を行い、その評価に基づいて課程修了の認定を行っている」専門課程の卒業者に専門士を授与する制度が創設される。（ただし文部大臣の指定には、

「実施要項」にもとづき都道府県経由での申請と認定を経て官報告示)

1998 年：学校教育法第 132 条（現行）の「専修学校の専門課程（修業年限が二年以上であることその他の文部科学大臣の定める基準を満たすものに限る。）を修了した者（第 90 条第 1 項に規定する者に限る。）は、文部科学大臣の定めるところにより、大学に編入学することができる。」として大学 3 年次編入学を可能にする改正（専門士を授与されていない場合にも受験者が個別に専門課程からの個別証明書により認定可能）

2005 年：文部省告示第 84 号を改正する文部科学省告示 139 号により「修業年限が 4 年」「総授業時数が 3,400 単位時間（124 単位）以上」「体系的に教育課程が編成されていること」「試験等により成績評価を行い、その評価に基づいて課程修了の認定を行っている」専門課程の卒業者に高度専門士を授与する制度が創設される。（ただし文部大臣の指定には、「実施要項」にもとづき都道府県経由での申請と認定を経て官報告示）

2005 年：学校教育法施行規則第 155 条第 1 項第 5 号の「専修学校の専門課程（修業年限が 4 年以上であることその他の文部科学大臣が定める基準を満たすものに限る。）で文部科学大臣が別に指定するものを文部科学大臣が定める日以後に修了した者について大学院入学資格が認められ、2005 年文部科学省告示第 138 号の基準を満たす課程は、「大学院入学資格等に係る専修学校専門課程の指定に関する実施要項」にもとづいて、都道府県を通して別記様式 6 から 10 までをもとに申請・認定されるが、その記載すべき事項は、「専修学校の専門課程の修了者に対する高度専門士の称号の付与に関する実施要項」（現行 2016 年 8 月 1 日付け生涯学習政策局長通知別紙 2）別紙様式 6 から 10 までにおいて記載すべき事項と「概ね同一」であり、記載内容がそれと異ならないようにとの丁寧な留保事項が明記されている。

(https://www.mext.go.jp/a_menu/shougai/senshuu/1280736.htm)

2013 年：文部科学省告示第 133 号により、「専門課程のうち、企業その他関係機関との連携の下、当該課程の目的に応じた分野における実務に関する知識、技術及び技能を教授し、職業に必要な実践的かつ専門的な能力

を育成することを目的とするもの」を「職業実践専門課程」として文部科学大臣が認定（ただし都道府県経由での申請と認定を経て官報告示）

多数の改革が行われ、専門学校制度全体として質が保証され向上していったのだろうか。例えば 2000 年時点ですでに専門学校のうち 89%の学校が専門士の称号を付与している。一見想像すると、専門学校「修業年限 2 年以上 4 年未満の専門課程」は、「専門士を授与」し「大学編入学の指定をうける課程」であろうと理解される。しかし、上述の通りそれぞれの要件や指定の条件は異なっているため、この専門課程で「専門士の授与の有無」と「編入学指定の有無」を組合せて 4 通りの課程が存在することになる。さらに、2014 年以後は「職業実践専門課程」の認定の有無という条件の組合せも加わり、2 年から 4 年未満の専門課程では計 8 タイプの課程が存在しうることになる。

2020 年から 2022 年まで「専修学校の質保証・向上に関する調査研究協力者会議」で職業実践専門課程がすべて専門士授与課程であるように制度改正の議論が行われ、2022 年文部科学省告示 104 号で 2013 年告示 133 号の改訂が行われている。ここで先の結論として、実態としての専門課程のタイプを削減することになっている。

前述の専修学校制度発足から高等教育として関わって質の向上を促し、質を保証していく改革のほぼすべてが、これまで選択的に一部の課程を認定していく課程であり、こうした政策が制度を簡素化するのではなく、複雑化させる結果となり、制度の可視化とは常に逆行していたとも言えるため、2022 年の改革は初めて可視化に向かう改革となっていると見ることもできよう。

もう一点は、制度の複雑化が現場担当者の業務負荷を増加させ、本来複雑化しないものを事務手続きとして結果的に複雑化させているという懸念も十分に考慮すべきところである。例えば、修業年限 4 年以上の専門課程においては「大学院入学資格」と「高度専門士の授与」の認定・指定にあたっては「概ね同一」の申請内容となるが、「記載内容が異ならないように」別様式として清書することが求められている。

そもそも、大学院入学資格を認める学校教育法施行規則第 155 条第 1 項には第 2 号で「外国において、学校教育における 16 年（医学を履修する博士課程、

歯学を履修する博士課程、薬学を履修する博士課程（当該課程に係る研究科の基礎となる学部の修業年限が6年であるものに限る。以下同じ。）又は獣医学を履修する博士課程への入学については、18年）の課程を修了した者」という規定があり、外国からの大学院出願者は、その修了証書等を提出することでこの要件を満たすことができる。日本国内で学校教育における「12年の課程」を修了して入学した専門課程で、学校教育法の規定に沿って「4年以上」の課程を修了することによって、学校教育における16年の課程を修了したことにならないのだろうか。それ以上に「文部科学大臣が別に指定」するのは何であろうか、なぜだろうか。選択的高度化の末に、複雑化と不透明化を招き、現場の負荷を増大させているアプローチの限界について検討する論点がある。

3.3 東京都専修学校各種学校協会加盟の専門課程

大学への入学資格、編入学資格、大学院入学資格、専門士、高度専門士、職業実践専門課程、いずれも文部省・文部科学省告示による「規程」として制定され、それにもとづく都道府県の推薦、文部科学省の認定の結果が官報告示されることにより社会に示される。また入学資格等については、適用年度等の情報があり、可視性に乏しく、事務的な過誤を生じかねない。

東京都専修学校各種学校協会加盟の、並びに非加盟の専門課程についての情報を整理する中で検討してみよう。データとして大学改革支援・学位授与機構に置かれた高等教育資格承認情報センター（NIC-Japan）のウェブページでの2021年11月14日時点での東京都の専門学校情報をもとにして、文部科学省のウェブページにおける職業実践専門課程認定の情報、協会加盟会員情報等の関連情報を加えてみていくこととする。同時点では、同センターでは、学修の成果を相互に承認するために各校等教育機関の名称、所在地、修業年限、授与する資格が検索できるデータベースを公表（2023年1月時点でのNIC-Japanの情報表示は異なる）している。

専門学校情報において、修業年限および授与する資格の情報が欠けるもののぞき、東京都所在の、協会加盟校293、1,046課程、協会非加盟校42校、320課程の2021年時点の情報が得られる。

修業年限をみると、「2年未満」の課程が213（15.6%）、「2年以上4年未

満」の課程が 1,055 (77.2%)、「4 年以上」の課程が 98 (7.2%) となっている。それぞれがどのような資格を授与しているのかをみると、「いずれでもない」が 299 (21.9%)、「専門士」が 988 (72.3%)、「高度専門士」が 79 (5.8%) であった。この年限と資格の分布の違いが目を引くところであり、そもそも 2 年未満の課程で学位・称号が授与されないという高等教育制度としての欠陥があることは前提としても、「いずれでもない」の 299 から「2 年未満」の 213 を減じて 86 課程が 2 年制以上の課程であり、かつ「専門士」等の称号を授与する課程となっていない。もちろん、制度上、総授業時数 1,600 時間以上の専門課程の規定を満たし、1,700 時間以上の「専門士」授与課程の要件を満たしていないことは十分に想像できるけれども、対象となる課程の 1 割近くがそうした「間隙」に落ちこんでいるとも考えにくいところであるし、もうひとつの要件「試験等により成績評価を行い、その評価に基づいて課程修了の認定を行っている」ということに適合していない課程も比較的想像しにくい。

さらに、同じ分析対象課程について文部科学省データから職業実践専門課程の認定状況をみると、認定課程が 495 (36.2%)、非認定課程が 871 (63.8%) となっている。そこで、修業年限 2 年以上の 1,153 課程について、授与する学位・資格と職業実践専門課程の認定状況を組み合わせてみると、表 1 の通りである。

表1 修業年限別職業実践専門課程の認定と授与する資格(東京都)

修業年限	職業実践 専門課程	授与する資格			合計
		専門士	高度専門 士	いずれで もない	
2年以上～ 4年未満	非認定	547	1	73	621
	認定	427	0	7	434
4年以上	非認定	7	24	6	37
	認定	7	54	0	61

表 1 から、職業実践専門課程の認定が、4 年制以上で相対的に進んでいるなどの点も読みとれるが、他方で制度が想定していないタイプの課程があることになる。すなわち、4 年制以上の課程では「高度専門士」を授与するものと想定されるけれども、「専門士」授与する 4 年制課程が 7 課程も存在している。制度上でみると、専門士の要件は満たすけれども「体系的に教育課程が編成」されてい

ないから高度専門士授与の認定申請をしていないという可能性は存在する。

もうひとつ驚きの点は、職業実践専門課程の認定を受けながら専門士を授与していないものが7課程あることである。この点は、先述の通り2022年時点での文部科学省告示によって今後は存在しないことになるはずであるが、ここでも「試験等により成績評価を行い、その評価に基づいて課程修了の認定」を行っていないため、学位・資格を授与しないという課程で認定申請をしていないという可能性は存在する。

さらに、表には1課程ではあるが、4年制未満で高度専門士を授与する課程がみられる。NIC-Japanのウェブページでこうした表示されている課程があったことは制度の論理的に整合しておらず、どの段階かでの誤植であるが、国際的な学修の相互承認のための情報が一定期間事務的過誤のまま発信されていたことについては、前の2つの例外的な可能性を含めて、その制度の複雑さと認定のための事務的負担の問題として検討すべき論点と思われる。

専門学校における多くの政策がその教育の質の充実・向上・保証に寄与するものであるとしても、逐次的に一部の卓越した課程を選択してそれを認定していく政策アプローチは、制度の可視性を高め、他の制度との接続関係を豊かにして柔軟な学習とキャリア形成のための制度となり得ているのかどうか、疑問なしと言えないところである。

3.4 単位制を通した制度の可視化

本章での検討を踏まえて、専門学校制度の可視化に向けた論点をまとめてみよう。

まず、専門学校の修了者に授与される学位・資格について学校教育法において記述がない点の検討が必要である。それは、東京規約等の高等教育における実質的な差異・相違のない学修の成果を相互に承認するという教育の国際化の基本を欠いているのではないかと、検討すべきところである。

大学の「学士」については、学校教育法第104条で「大学（専門職大学及び第108条第2項の「大学（以下この条において「短期大学」という。）を除く。以下この項及び第七項において同じ。）は、文部科学大臣の定めるところにより、大学を卒業した者に対し、学士の学位を授与するものとする」とされる。また。

短大の「短期大学士」については学校教育法第 140 条の 2 で、「短期大学（専門職短期大学を除く。以下この項において同じ。）は、文部科学大臣の定めるところにより、短期大学を卒業した者に対し、短期大学士の学位を授与するものとする」とされる。また高等専門学校「準学士の称号」については、学校教育法第 121 条において、「高等専門学校を卒業した者は、準学士と称することができる。」という単純で短い条文で称号が記載されている。なお、学士・短期大学士には「文部科学大臣の定めるところにより」の条件が付されるが、省令である学位規則により授与者を規定するものに言及しているためであり、称号についてこうした言及は不要であり、専門学校の制度検討の範囲内で対応できるものと考えられる。

現状の制度では、専門学校を卒業する際に何らかの「学修の成果を証す」必要が理解されていないのかもしれない。高等教育における学修を相互に承認していく時代において、単位を基礎として学修の成果を証すことが専門学校制度にも求められていることは間違いないであろう。

具体的には、以下の論点について、法制的な改訂の検討や、都道府県の所管・所轄部局以外にこの点を確認ができる専門組織の設置等についての検討が必要となるであろう。

第一には、学校教育法第 124 条などにおいて、課程の基本要素として「授業時数」ではなく「修得単位数」に改めること。

第二には、修了者の学位・資格に関して、第 126 条に 3 項として「文部科学大臣の定めるところにより」「専門課程を修了した者は、修業年限 2 以下の課程にあつては準専門士、2 年以上 4 年未満の課程にあつては専門士、4 年以上の課程にあつては高度専門士と称することができる」を追加すること。

第三には、専修学校設置基準において、「専門課程の 1 年間あたりでの最低修得単位数は 31 単位とすること」ならびに、「試験等により成績評価を行い、その評価に基づいて課程修了の認定を行っていること」を加えること。

これらの改訂により、修業年限 2 年以上 4 年未満の課程＝専門士＝大学編入学資格付与とし、4 年制課程＝高度専門士授与＝大学院入学資格となり、「専門士および高度専門士の称号の付与に関する規程」を廃止し、より混乱を生じない制度の可視化を実現することができるのではないか。

ただし、年間 800 時間以上の授業時数を確保しつつ、単位への換算を行った場合に 31 単位に満たない課程が存在するかどうか、東専各加盟校への調査確認が必要であり、通例の単位換算の考え方であれば、実習・実験が 3 分の 2 を越える課程があれば 31 単位／年の条件を満たさないことになるが、専門知識を伝えるための一定の講義・演習が不要であるかどうか、そうした学校関係者との対話が必要となるであろう。

【参考資料・文献】

文部科学省 学制百二十年史編纂委員会（1992）『学制百二十年史』
（https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1318221.htm）

第4章 職業専門分野の分類

日本電子専門学校 理事長 多 忠貴

4.1 職業専門分野の分類の目的

全国専修学校各種学校総連合会が2006年から展開した「専修学校の1条校化運動」が起点となり、2017年に学校教育法が一部改正され、実践的な職業教育を行う新たな高等教育機関として専門職大学・専門職短期大学が制度化された。55年振りの学制となるこの新たな学校種は、大学体系の中に位置付けられたことにより教育の質が担保されていく中で、専門学校については実践的な職業教育を行う新たな高等教育機関の先導的試行と言われた職業実践専門課程によって教育の質が向上しているが、専門学校全体に対する社会的評価は必ずしも高くないと言わざるを得ないのが現状である。

こうした状況の中で、専門学校が担う職業教育の質保証や社会からの認知・信頼の向上に向けては、公的な取り組みとしての「国際通用性への展開（日本版NQFの確立）」が肝要であり、その策定に向けては、職業毎に知識・技能・態度・応用といった共通した学修成果を可視化する必要がある。

これらを踏まえ、当協会の振興対策部が先行して取り組んだ「職業教育における専門分野に関する調査研究事業」を当検討部会が継承し、「職業専門分野の分類」の開発に臨んだ。本章では、その進捗と今後の展望について記述する。

4.2 既存の分野・分類の把握と課題の整理

今次新たに行う職業専門分野の分類は、「職業に特化した分類」であることを念頭に置き、まず専修学校専門課程における分野分類の実態を把握するとともに、文部科学省の学校基本調査における職業分類の課題を整理することとした。

専修学校専門課程では、工業、農業、医療、衛生、教育・社会福祉、商業実務、服飾・家政、文化・教養の8つの分野において多様な学科が設置されているが、その内容を紐解いてみると、「家政」「編み物」「手芸」等、必ずしも「職業」としては位置付けられない学科が点在しているのが現状である。

また、学校基本調査の専修学校学科コード表においては、中分類の中で「電子計算機」や「タイピスト」といった、現在の職業にマッチングしない項目が散見

される。同じく小分類目を向けると、農業分野の中の「キノコ栽培」、服飾・家政分野の中の「組みひも」、文化・教養分野の中の「文科」「理科」等、経年で使用されていないと思われる項目が存在している。

学校基本調査における職業分類が「統計の継続性」という観点から必要である一方で、現存する職業・学科としての分類には、必ずしも適していないのではないかと考えられる。

4.3 国際通用性の担保に向けた職業教育

2017 年 3 月に文部科学省の「これからの専修学校教育のあり方検討会議」から公表された「これからの専修学校教育の振興のあり方について（報告）」の中では、日本の職業教育における国際通用性について、「専修学校における教育が国内外で適切に評価され、日本の職業教育に国際通用性を持たせることは重要な課題である」「また、日本の職業教育の国際通用性を確保していく上では、海外の職業教育機関や日本の専修学校等で学んだことが、共通の枠組みの中で位置付けられることにより、国際的に担保されるようにしていくことも有益である」との言及があったことから、その必要性がクローズアップされた。

一方、専門学校における職業教育の現状としては、社会や時代のニーズに即した先進的な教育を行い、専門的な知識・技能を習得することを目的としていることから、それぞれの専門学校において自由度の高い教育課程を編成・実施しているが、教育再生実行会議の第 5 次提言（2014 年 7 月）でも指摘されたように、専門学校における教育の質の保証・担保に係る課題は未だ解消されていない。

こうした実状を踏まえ本検討部会では、国際通用性を視野に入れた専門学校における職業教育のあるべき姿として、企業との密接な連携により、最新の実務の知識を身につけられるよう教育課程を編成し、より実践的な職業教育の質の確保に組織的に取り組む職業実践専門課程が適切であるという結論に達し、職業専門分野の分類は「職業実践専門課程の認定学科」を中心に進めることとした。

4.4 職業に的を絞った分野分類

これまで既述した通り、新たに行う職業専門分野の分類は「職業に特化した分類」であること、また、その分類にあたっては「職業実践専門課程」を基軸とす

ることから、8分野の専門学校があまねく存在し職業実践専門課程がラインアップされた東京都(＝本協会)において、今次分類に向けての先陣を切ることは、職業専門分野の分類への潜在的な期待に応える絶好の「機会」と捉えることができる。一方で、学修成果が明確化されているのは、現状で国家資格を取得する職業に限られているため、それ以外の職業における学修成果の可視化に向けては「チャレンジ」と位置づけられる。

こうして恵まれた「機会」と「チャレンジ」の双方を念頭に置きながら、最初のステップとして、別表資料1「職業実践専門課程の認定学科における分野分類」の作成に着手した。その手順と詳細について、以下に記述する。

①職業実践専門課程の認定学科に係る実態調査

2015年に職業実践専門課程に認定された2,700学科を対象として、それぞれの学科が学校基本調査専修学校学科コード表の分類に対し、どこに位置付けられているかを調査した。具体的には、各専門学校のウェブサイトに記載されている職業実践専門課程認定後の公表様式(別紙様式4)または各認定学科のページにアクセスし、その記載事項及び学習内容を根拠として各認定学科の分類先を選別した。

②「職業毎の分類」という観点から認定学科を再分類化

上記①で分類先を選別した結果、同じ職業について学ぶ学科が分野の枠を越えて分類されていること(例:IT系学科が工業関係と商業実務関係に点在している)、中分類のひとつの業態の中に異なった複数の職業が分類されていること(例:商業実務関係の中分類「旅行」の中に、エアライン、ホテル、旅行・観光という異なった職業が含まれている)、中分類の「その他」の中に分類すべき複数の職業が存在していること(例:工業関係の中分類「その他」の中に、CG、ゲーム、航空整備等の異なった職業が含まれている)等が判明した。こうした実態、及び今次分類が「職業毎に分類する」という観点から、認定学科の再分類化を実施した。

③再分類化の結果を踏まえた「TSK（東専各）新分類」の策定

上記②による再分類の結果を踏まえ、学校基本調査専修学校学科コード表の中分類を原型として維持する一方、職業の実態に即して整理・分類することに鑑み、「TSK（東専各）新分類」を策定した。その主な分類結果について、巻末資料第4章1をもとに、以下の通り説明する。

■工業関係

- ・「104 無線・通信」及び「107 電子計算機」は、それぞれに分類される学科が存在しないため、TSK 分類から除外
- ・工業関係、商業実務関係、文化・教養関係に分割して分類されていた CG、ゲーム、Web デザイン、航空整備士、エアカーゴ、グランドハンドリング、映像技術、音響技術を、工業関係の「190 その他」に集約した上で、新たにデジタルコンテンツ、航空技術、映像・音響技術として分類

■農業関係

- ・工業関係、農業関係、医療関係、文化・教養関係に分割して分類されていたバイオテクノロジーを農業関係に集約し、新たにバイオテクノロジーとして分類

■医療関係

- ・「302 准看護」は、分類される学科が存在しないため、TSK 分類から除外

■衛生関係

- ・衛生関係、服飾・家政関係、文化・教養関係に分割して分類されていたエステ、ネイル、メイクを、衛生関係の「490 その他」に集約した上で、新たにエステ、ネイル、メイクとして分類

■教育・社会福祉関係

- ・「502 教員養成」を職業の実態に即して、幼稚園教諭養成に名称変更

■商業実務関係

- ・「602 経理・簿記」を職業の実態に即して、**経理・会計**に名称変更
- ・「603 タイピスト」は、分類される学科が存在しないため、TSK 分類から除外
- ・「606 旅行」の中に位置付けられていたエアライン（航空整備士等の技術職を除く）、ホテル（ブライダルを含む）、旅行・観光（トラベル、テーマパーク、ツアーコンダクター、鉄道）は、それぞれが異なった職業であることを踏まえ、「606 旅行」を分割して、新たに**エアライン、ホテル、旅行・観光**として分類
- ・「608 ビジネス」の中に位置付けられていた情報ビジネス（オフィスビジネス、ビジネスライセンスを含む）と医療秘書・事務（薬局事務、薬剤師アシスタントを含む）は、それぞれが異なった職業であることを踏まえ、情報ビジネス系の学科を「607 情報」と統合し新たに**情報ビジネス**として分類するとともに、**医療秘書・事務**は独立して分類

■服飾・家政関係

- ・「701 家政」「702 家庭」「704 料理」「705 編物・手芸」は、分類される学科が存在しないため、TSK 分類から除外
- ・「703 和洋裁」は、学科における学習内容及び職業の実態に即して、**服飾製作**に名称変更
- ・これに倣って「706 ファッションビジネス」は、**服飾ビジネス**に名称変更

■文化・教養関係

- ・「801 音楽」の中に位置付けられていた映像・音響演出（ディレクター、プロデューサー）は、音楽（歌唱、楽器演奏）とは異なった職業であることを踏まえ、音楽から分離して新たに**映像・音響演出**として分類
- ・工業関係に分類されていた伝統工芸、及び工業関係と文化・教養関係に分割して分類されていた漫画、アニメーション、イラストを「802 美術」に集約し、**美術**として分類
- ・工業関係と文化教養関係に分割して分類されていたインテリア、建築、環境、グラフィックに係るデザイン職種を「803 デザイン」に集約し、自動車、ジ

- ・ユーエリー、及び写真とともに**デザイン**として分類
- ・「805 外国語」と「808 通訳・ガイド」は語学をベースとした学科で編成されていることを踏まえ、これを統合し、分類の名称を**語学**に変更
- ・「806 演劇・映画」の中には、演劇や映画の他に、タレント、ダンス、声優等のパフォーマンスアーツが含まれていることを踏まえ、**演劇・映画・パフォーマンスアーツ**に名称を変更
- ・「807 写真」は、デザインへ統合
- ・「808 通訳・ガイド」は、語学へ統合
- ・「809 受験・補習」は、分類される学科が存在しないため、TSK 分類から除外

4.5 国際標準教育分類 ISCED f 2013 との整合

職業実践専門課程の認定学科をもとに新たに分類された「TSK 新分類」について、国際通用性の観点から、国際標準教育分類 ISCED f 2013 の Detailed field との整合性を図るべく、両者を対比させた結果が、巻末資料第 4 章 2 「ISCED f 2013・TSK 新分類 対比表」である。この対比にあたっては、ISCED f 2013 の Detailed field の中に含まれる職業が詳細に記された ISCED f 2013 Appendix II Numerical code list を参照し、TSK 新分類の職業を一つずつ当てはめていくこととした。その工程において、ISCED f 2013 の Detailed field における職業の区分から、先に分類した TSK 新分類の一部（アニメ、イラスト、Web デザイン、エアカーゴ、グランドハンドリング等）を分散させる必要が生じたが、結果として別表資料 2 の通り TSK 新分類による全ての職業を ISCED f 2013 の Detailed field と整合させることができた。

なお、この作業を進めるにあたって留意した点を以下に記述する。

①ICT 分野における職業の適切な分類

TSK 新分類においては、情報処理を一つの分野として位置付けたが、ISCED f 2013 の Detailed field との対比にあたっては、「データベースとネットワークの設計及び管理」と「ソフトウェアとアプリケーションの開発及び分析」の二つに分け、職業を適切に分類した。前者にはネットワークセキュリティ、Web デザ

イン、後者にはプログラミング、システム開発、スマホアプリをそれぞれ分類している。

②バスケット項目となっている文化・教養分野の見直し

専門学校の8分野においては、第1分野の工業関係から第7分野の服飾・家政関係までに含めることが困難な職業（動物、法律行政等）を第8分野の文化・教養関係に分類しているケースが散見されるが、ISCED f 2013のDetailed fieldとの対比にあたっては、こうした職業をそれぞれの実態に即して分類することとした。

③幼稚園教諭（教育）と保育士（福祉）の距離

TSK新分類では幼稚園教諭養成と保育士養成をともに教育・福祉関係に位置づけているが、ISCED f 2013のNarrow fieldでは、教育と福祉が明確に分かれている。このためISCED f 2013のDetailed fieldとの対比にあたっては両者を分割して分類したが、職業領域として近接性が望まれる両者の距離については、今後議論を深化させていく必要がある。

④日本固有の伝統医療の維持

はり、きゅう、あんま、柔道整復といった日本固有のまとまりを伝統医療として維持・可視化することを念頭におき、ISCED f 2013のDetailed fieldにおける0917伝統・代替医療及びセラピーの中に鍼灸・東洋医学が位置付けられていることに準じて、これらを分類した。

⑤学校基本調査専修学校学科コード表 中分類「その他」からの独立

本検討部会において職業専門分野の分類を進めるにあたっては、学校基本調査専修学校学科コード表の中分類「その他」に含まれている職業をできる限り独立させたいという意図があった。これを踏まえ、TSK新分類の策定及びISCED f 2013のDetailed fieldとの対比・整合を通じて、これまで「その他」に含まれていたデジタルコンテンツ、航空技術、バイオテクノロジー、エステ、ネイル、メイク等を独立して分類することとした。

4.6 結びに ～学修成果の可視化を通じて NQF 確立へ～

職業専門分野の分類にあたっては、職業実践専門課程に的を絞り、学校基本調査専修学校学科コード表の中分類と対比しながら TSK 新分類を策定するとともに、国際通用性の観点から、新たに分類した職業を ISCED f 2013 の Detailed field と整合させるに至った。一方、近年の技術革新や産業構造の変化等の影響から、新たな職業が生まれてくる可能性に鑑み、職業専門分野の分類は不断の見直しが必要となることを忘れてはならない。

次なるステップとしては、ISCED f 2013 の Detailed field との整合によって分類された職業における共通の学修成果の可視化である。既述の通り、学修成果が明確化されているのは、現状で国家資格を取得する職業に限られているため、それ以外の職業における学修成果の可視化に向けては当協会としてのチャレンジとなる。こうしたことを熟慮し、関連する専門学校はもとより、企業や業界団体等を含めたステークホルダーと一体となり、個別の職業における共通の学修成果の可視化に向けた取り組みを進めるとともに、大学や短期大学等における分類との整合性についても熟考を重ねながら、NQF 確立に向けての基盤を整備していくことが望まれる。

第5章 学位・資格の段階的把握と分野分類の組合せによる NQF

滋慶医療科学大学大学院 教授 吉本 圭一

内容

5.1 世界的な NQF 展開と日本版 NQF への課題	35
5.1.1 学修成果アプローチと NQF の開発導入	35
5.1.2 日本型 NQF 構築プロセスにかかる対話領域	36
5.2 専門学校の質の保証・向上にかかる NQF 導入における東専各イニシアティブ	37
5.3 日本版 NQF 開発導入への諸要件の検討	38
5.3.1 NQF 開発導入にかかる 4 つの構造的要件	38
5.3.2 学位・資格のレベル	38
5.3.3 学修成果・コンピテンシーのタキソノミー	40
5.3.4 タキソノミーの第二ティア（下位区分）	41
5.3.4-1＜知識（K）＞	41
5.3.4-2＜技能（S）＞	41
5.3.4-3＜態度（A）＞	41
5.3.4-4＜知識・技能・態度の職業の文脈での応用（AKSA）＞	42
【参考文献】	42

5.1 世界的な NQF 展開と日本版 NQF への課題

5.1.1 学修成果アプローチと NQF の開発導入

日本の高等教育における質保証は学修成果（アウトカム）を基盤としており、それは国際的な高等教育の質保証の流れの中に位置づくものとなっている。国際的にみれば、1990 年代の英連邦先導諸国に始まり 2010 年代後半には世界 150 カ国以上が、それを学位資格枠組（NQF:National Qualifications Framework）の開発・導入を通して、制度的に担保しようとしている（CEDEFOP 2019）。つまり、NQF は学修成果を可視化し学位資格を教育訓練体系の中の個々の位置を明確にしていくものとなる。NQF は、国家資格養成の分野にとどまらず、リカレント学習や資格取得後の学習継続、キャリア上昇のための接続・移行モデル形成に向け

た対話の契機を提供し、また国内外での柔軟な高等教育学習を促進するために学位・資格のアウトカムが重要とされる時代となり、その可視化を通して国内外、学校段階・学校種間、教育と職業間での多様な学習を促進するツールなのである。職業教育についての新たな勧告を行った UNESCO（2015）においても、NQF は職業教育の質的なレリバンスを向上させていくための重要な柱として記述されている。

ところが日本においては、吉本（2006）でも課題が指摘されていたとおり、労働市場においては「メンバーシップ型労働市場」が支配的であり、教育においては個々の高等教育機関が他との差異化をはかり政策的にもそうした「多様化」や「個性発揮」が強調される政策の中で、日本における NQF の開発導入は進んでいない（吉本 2020）。

ただし、現下の高等教育の国際的通用性向上に向けた国際化圧力として、2018 年に高等教育の学位等の相互承認のための東京規約（高等教育の資格の承認に関するアジア太平洋地域規約）が発効したことは、「クロフネ」で動く日本にとって、大きな外圧になる可能性もある。

5.1.2 日本型 NQF 構築プロセスにかかる対話領域

日本においても、学修成果の可視化と国際通用性に向けて NQF の開発導入について検討することは、とりわけ職業教育の質保証向上を課題とする専門学校において重要な支援ツールとなる。2014 年には国際的な NQF 展開を踏まえて、David Raffe（2014）は、日本の NQF 開発・導入をめぐる観点として、その開発・導入目的の明確化からスタートすべきと指摘しており、すなわちそれは「改革」か、「改良・調整」か、「対話」か？という問いを提起している。われわれは、日本版 NQF 構築をカギは、界を越えた対話、ないし一定の妥協が最初の目的であり、そこから次の改良や調整に進むと考える。

ここでは、もっとも当然で有り、かつ日本でとりわけ難しいのが、教育の界と職業の界との対話である。具体的には、教育プログラム開発における職業関係者との対話、職業能力の基準策定における教育訓練制度からの意見の参照などである。また、教育と労働の縦割り行政の打破も重要なポイントである。

次に教育の界のなかでの各セクターの相互理解も不可欠であり、NQF の検討と

ともにそれが進むことが期待される。一般に言えば、大学などの学術型セクターと専門学校などの職業型セクターとの対話となる。そして大学セクター内でも、政策的に機能的分化が求められる中で、多くの政策や研究の議論がややもすれば学術型セクターとしての研究大学中心になっており、ここからの脱却が進むことが期待される。さらに、そして、職業の界における学修者や就業者の連続するキャリアの観点からの基準への歩み寄りも必要となっている。

5.2 専門学校の質の保証・向上にかかる NQF 導入における東専各イニシアティブ

職業実践専門課程の質の保証・向上の課題において、目的とする産業や職業にむけた一定の通用性、共通性のある学修成果が求められる。専門学校のみならず、現状での日本の学校、特に第三段階教育機関は、排他的な学校間競争の環境（東アジアの家産官僚制）が深化しており、個別にその学修成果を探索することが困難な状況である。

東京都専修学校各種学校協会においては、全ての分野で一定数の多様な専門学校を有しており、学修成果による質の保証・向上を促進するために、国や専門学校関係団体とともに、それぞれの専門の養成分野ごとの参照すべき基準を作成することが期待される位置にあり、またそのための機会を有している。

第一には、第2章で検討されているように、第一次懇談会を踏まえて、専門士の高度化を検討し高度専門士につながるといふ、教育プログラムの段階性、能力の積み上げの検討が進んでいることがあげられる。

第二には、同じく第2章、第13章で検討されているように、第一次懇談会をへて東専各が主導して私立専門学校評価研究機構が設置され、評価研究を巡る活動が推進されている。東専各として多くの分野をかかえていることは、諸外国において NQF 開発導入に関わってそれぞれの分野の職業プロファイルを明確にしていくために機能していく「業種別技能標準委員会（ISC）」に相当する組織を設置可能なさまざまな経験を有しており、私立専門学校評価研究機構の経験も同様に有効に生かされることになる。

そして第三には、第4章で詳細に検討しているように、職業実践専門課程の専門分野分類の再構築を進めており、学術型アプローチをとる他の第三段階教育機関との差別化できる学修成果を策定していくための可能性がある。

5.3 日本版 NQF 開発導入への諸要件の検討

5.3.1 NQF 開発導入にかかる 4 つの構造的要件

国際的な通用性という課題からスタートするにせよ、専門学校という職業型アプローチの固有性の確立というか大からスタートするにせよ、NQF の開発導入には諸外国の NQF を参照しつつ NQF の持つべき基本要素を検討していくことが必要である。諸外国の NQF との整合性や対話可能性をもつ日本版 NQF の構造的要件を検討した吉本（2019、2021）は、その策定に関わって以下の 4 点を示している。

第一には、NQF は当該国の教育における学修成果や職業のコンピテンシーを記述するものであり、そこで多段階の「レベル」の設定が必要となる。第二には、学修成果や職業コンピテンシーを表現する能力等の分類軸としての「タキソノミー」を準備し、それと先のレベルを組合せて、それぞれにその段階のタキソノミーで求められる能力等を説明する記述語（デスクリプター）を配置することとなる。

その際に、第三として、東京規約等で議論される実質的な差違に注目して、専門分野ごとの学修成果表現を可能にし、NQF と整合させるための、第 4 章で詳述しているような、教育訓練の専門分野分類（吉本 2019、2021 など参照）が求められる。そして、第四には、教育の界における学位・資格にかかる教育訓練プログラムと、職業の界における修了者の職業的役割とのつなぎ、対応を示すことであり、この点ではそれをどのように理解するのかという「共通感覚」が形成されるまでの、長期的スパンでの課題があることになる。

以下、日本版 NQF のデザインに向けた課題として、第一の「レベル」と第二の「タキソノミー」の課題を検討しておくことにする。

5.3.2 学位・資格のレベル

第一の NQF の多段階性について、日本の学位・資格のレベルは、次の 8 段階で設定できる。

- ① 義務教育としての中学校卒業
- ② 専修学校高等課程 2 年制修了
- ③ 高校卒業、専修学校高等課程 3 年制卒業、高専 3 年間の学修等
- ④ 専門課程 1 年制卒業、高校専攻科 1 年制修了

- ⑤ 専門士、短期大学士、高専の準学士、高校専攻科 2 年修了
- ⑥ 学士、高度専門士
- ⑦ 修士、専門職修士
- ⑧ 博士

いくつか補足しておく、高等教育以下の初等・中等教育相当のレベルとしては、教育普及や移民受入などの実態に応じて短期研修等のマイクロ・クレデンシヤルを含めて多段階のレベル設定をする国も多い。日本では、義務教育としての普通教育の完成となる中学校卒業は、中学校未卒業者へのリカレント学習や海外からの相当する学習者に対する教育プログラムとして夜間中学も含めて、これらを第 1 レベルとすることが妥当である。

学修成果を明確にしていく最初の段階には、義務教育としての普通教育の完了である中学校卒業が位置づく。中学校卒業までの進級においては修得原理ではなく履修原理をとっているため、義務教育としての能力の積み上げの区分を設定していくことは難しいが、中学校卒業は義務教育修了から社会への移行の出口を提供していることから、「レベル 1」として一定の標準的な学修成果目標を示しておくことは有効と考えられる。

次の段階には、高校、専修学校高等課程がある。専修学校高等課程については、「12 年間の学校教育経験」という大学入学資格の基本に相当し、高校卒業と同等のレベルとなる 3 年制課程とともに、准看護師養成など 2 年制課程がある。このため、まず高等課程 2 年制を「レベル 2」とし、3 年制課程修了と高校卒業（中等教育学校卒業を含めて）を「レベル 3」とすることができる。また、高専については現在明確なプログラム内の段階区分はなされていないが、高専 3 年間の学修は「12 年間の学校教育経験」に該当することから大学入学資格が認められており、ここでも学修者の認定という意味で「レベル 3」として設定することが望ましい。

次に高等教育、ないし第三段階教育のレベル設定であるが、最初の段階の「レベル 4」として専門学校専門課程 1 年制（修業年限 2 年未満を含む）の卒業者が位置づく。レベルは学習時間に機械的に対応させるものではないが、修業年限と学修成果に一定の相関関係は想定されるものであり、英国における「diploma」と「certificate」を区分しているのと同様の制度として 2 年制とは異なる学修成果目標を設定するものとして、この 1 年制課程ならびに高校専攻科 1 年制修

了をこのレベルに位置づけることが適切である。

また、国際的にひろく短期高等教育として扱われるレベルとして、専門士（修業年限4年未満で専門士を授与しない専門課程2年制を含む）、短期大学士、高専準学士、高校専攻科2年制の学位・資格が「レベル5」となる。

その上に、学士と高度専門士（現段階で高度専門士を授与しない専門課程4年制を含む）を「レベル6」、修士を「レベル7」、博士を「レベル8」として、最上位の学位・資格におく。職業能力評価基準やキャリア段位制度などの職業学位・資格などのレベル設定では博士相当以上の能力が識別されるものも想定されているが、それらは一括して「レベル8」と位置づけることができる。

こうしたレベル区分自体は、一定の学位・資格の規模とも関係し、関係者の総合的な協議が必要な点となる。

5.3.3 学修成果・コンピテンシーのタキソノミー

次に、NQFの構造要件として必要となるは、学修成果や職業コンピテンシーの次元にかかるタキソノミーである。国際的に比較してみると、どの国でも「知識（Knowledge）」「技能（Skill）」の2次元はほぼ共通に設定されているが、その他の次元をどうするか国ごとの特色が見られる。ここで求められるのは、当該国の制度と整合的であり、かつ国際的な参照枠組みによる翻訳可能性となるだろう。日本のNQF構築にむけて、吉本（2020）は、学校教育法等の目的・目標にかかる文言を分析するとによって、学修成果を「知識（K）」「技能（S）」「態度（A）」「現場の文脈での知識・技能・態度の応用（AKSA）」の4次元で把握可能であるとしている。この4次元は、分野別参照基準や学士力なども読替可能なものであり、またEQFなどの国際的な学位・資格枠組みで用いられている学修成果のタキソノミーとの互換性も確認することができる。

タキソノミーの4次元に応じて、多段階のレベルでの能力の積み上げを可視化するループリック型の記述語を検討すると、高等教育段階での学術型教育プログラムと職業教育プログラムの記述語の系統的な分岐に考慮すべきことが明らかになる。知識であれば、学問分野に沿った習得知識の高度化と、より職業の実際に接近する知識の専門化という方向性を表現するためには、「知識（K）」等の4次元のタキソノミーに下位区分（第二ティア）を用意することが有効と考え

られる。

5.3.4 タキソノミーの第二ティア（下位区分）

日本版 NQF 開発にかかるタキソノミーの第二ティアについては、これまでに検討されたものが限られているが、吉本（2021）は＜知識 K＞＜技能 S＞＜態度 A＞＜現場文脈での KSA の応用＞についての共通の第二ティアを提示し、医療福祉領域の看護・保育・介護の3分野について共通する第二ティアが設定可能であることが示されている（吉本ほか（2021））。

本報告では、吉本（2020）を踏まえ、専門学校における固有の専門分野分類（第4章参照）のもとでの能力の積み上げ、ルーブリック表現の記述語を設定するために活用し、また第二ティアの推敲を進めていくための土台として、以下に第二ティアのモデルを提示しておくこととする。

5.3.4-1＜知識（K）＞

- ・ 専門知識の幅と深さとしての対象領域の理解
- ・ 専門知識の幅と深さとしての職務の知識
- ・ 専門知識の幅と深さとしての理念・制度の知識
- ・ 職業の安全・衛生・健康に関する知識
- ・ 専門を越える関連分野の知識
- ・ 専門を越える広範囲の一般的知識

5.3.4-2＜技能（S）＞

- ・ 専門の学術活動を行う技能
- ・ 職務の専門的技能
- ・ 課題を計画的・組織的に遂行する技能
- ・ コミュニケーション技能
- ・ 一般市民としての技能

5.3.4-3＜態度（A）＞

- ・ 専門的な職業の倫理観

- ・専門的な職業の責任感
- ・公共への志向性・価値観
- ・生涯学び続ける態度

5.3.4-4＜知識・技能・態度の職業の文脈での応用（AKSA）＞

- ・職業における自律性と熟練
- ・組織における協働とリーダーシップ
- ・管理的キャリアへの展開と分化
- ・教育指導、研究的キャリアへの展開と分化

【参考文献】

- CEDEFOP(2019) “Global inventory of regional and national qualifications frameworks” ,Volumel
(https://www.cedefop.europa.eu/files/2224_en_0.pdf)
- David Raffe (2014) ‘Introducing a National Qualifications Framework: Concepts and issues arising from the international experience, in Yoshimoto ed. (2014)
- UNESCO (2015) “Recommendation concerning Technical and Vocational Education and Training” ,
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245178?posInSet=19&queryId=c11ec825-4030-4f75-989a-c26dfec156f0> (検索日 2022 年 2 月 11 日)
- 吉本圭一 (2006) 「生涯学習の推進にかかる教育・職業資格の国家的体系の役割ー日本の学校教育制度の資格対応性に関してー」塚原修一編『高等教育市場の国際化状況における政府と質保証の役割』、国立教育政策研究所
- 吉本圭一 (2019) 「教育と訓練をめぐる専門分野分類再考ー第三段階教育の学術性と職業性ー」『九州大学大学院教育学研究紀要』、第 23 号、25-44 頁
- 吉本圭一 (2020) 「教育と職業の界をつなぐ学位・資格枠組みー職業教育とその学未来形ー」『職業教育学研究』第 50 巻 2 号、1-18 頁
- 吉本圭一(2021)「日本における学位・資格枠組み (NQF) の構造要件と構築プロセス」日本職業教育学会第 2 回大会、発表資料
- 吉本圭一・伊藤一統・江藤智佐子・志田秀史 (2021) 「職業能力と学修成果に関する研究ー保育・介護・看護における社会人調査よりー」日本職業教育学会第 2 回大会、発表資料

第3部 職業実践専門課程などの教育プログラムの充実

第6章 職業実践専門課程の充実

日本電子専門学校 理事長 多 忠貴

6.1 職業実践専門課程の制度化 ～創設の経緯及び趣旨～

職業実践専門課程の制度化は、2011 年 1 月に中央教育審議会から答申された「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」に端を発する。

同答申では、「職業教育を通じて、自立した職業人を育成し、社会・職業へ円滑に移行させること、また、学生・生徒の多様な職業教育ニーズや様々な職業・業種の人材需要にこたえていくことが求められており、このような職業教育の重要性を踏まえた高等教育を展開していくことが必要」とした上で、「そのための方策の一つとして、職業実践的な教育のための新たな枠組みを整備すること」が指摘されるとともに、「今後の検討については、新たな学校種の制度を創設するという方策とともに、既存の高等教育機関において新たな枠組みの趣旨をいかしていく方策も検討することが望まれる」とされた。

これを受け、文部科学省に設置された専修学校の質の保証・向上に関する調査研究協力者会議（以下、「協力者会議」）においては、2013 年 3 月以降、新たな枠組の趣旨を専修学校の専門課程においていかしていく先導的試行について検討が進められた。その結果、「企業等との密接な連携により、最新の実務の知識等を身につけられるよう教育課程を編成し、より実践的な職業教育の質の確保に組織的に取り組む専門課程を文部科学大臣が「職業実践専門課程」として認定し、奨励する仕組みづくりを行うことが必要である」という結論に至った。

その後、認定要件等に関する告示の公布・施行、申請及び審査を経て、全国で 472 校 1373 学科の専修学校専門課程が認定・告示され、2014 年 4 月から「職業実践専門課程」がスタートしている。

6.2 職業実践専門課程の現状と課題

こうしてスタートした職業実践専門課程は、2022 年 3 月現在、全国で 1,084 校・3,154 学科が認定され、企業と連携した「教育課程の編成」「実習・演習」「教員の実務研修」「学校関係者評価」「情報公開」等が進んでおり、学生の満足

度向上、知識や技術に対する教職員の理解や指導力の向上、職業教育の可視化等に繋がっている。

一方、認定を受けた学科は全国で4割程度に留まっていることから更なる普及を図っていく必要があること、既に認定を受けている学科の中には認定要件の充足状況について確認を要する事例も散見されることから個々の職業実践専門課程においては一層の充実が求められること、企業や高等学校の関係者へ職業実践専門課程の周知・認知度向上が十分でないこと等、課題も多い。

こうした課題を踏まえ、文部科学省では、2021年2月から2022年3月にかけて開催された協力者会議において、「職業実践専門課程の充実」に向けた多角的な議論が展開された。

6.3 職業実践専門課程の充実に向けた施策

約1年間に及ぶ協力者会議での検討の結果、「今後の専門学校における職業実践専門課程制度の充実に向けて（とりまとめ）」が2022年3月30日付けで公表された。このとりまとめでは、上述した職業実践専門課程制度の経緯・趣旨及びその効果・課題を踏まえ、「職業に必要な実践的かつ専門的な能力を企業等と連携し育成することを特色とする職業実践専門課程の充実のために、P（学修目標の具体化）、D（教育課程の編成・実施）、C・A（学修成果の可視化、学校評価及び情報公開）を効果的に回していくことが重要である」とした上で、個別の取り組み及び同課程の充実に向けた具体的な方策については、以下の概要の通り言及している。

今後の専門学校における職業実践専門課程制度の充実に向けて（とりまとめ）（概要）

1. 職業実践専門課程制度の経緯等

職業実践専門課程は、専門学校のうち、企業等と密接に連携して実践的な職業教育に取り組む学科を文部科学大臣が認定する制度として平成25年度に創設され、教育内容に対する学生・生徒の満足度向上、知識や技術に対する教職員の理解や指導力の向上、職業教育の可視化等に寄与。一方で、一層の認知度向上や個々の取組の充実を図りながら、更なる普及を図っていくことが課題。

2. 職業実践専門課程の充実方策

（1）学修目標の具体化

個別企業の人材ニーズのみならず、業界全体や地域において必要とされる人材像の明確化が重要

（2）教育課程の編成・実施

- ① **教育課程編成委員会**
知見のある企業等委員の参画、企業等委員の意見が適切に教育課程に反映されることが必要
- ② **実習・演習等**
企業等との連携の在り方について具体的な要件の明確化、企業等と連携した学修成果の評価が重要
- ③ **教職員研修等**
実務に関する知識・技能の修得・向上、指導力向上など事務職員を含む組織的な研修体制の構築、実務家教員の配置の在り方の検討が必要

（3）学修成果の可視化、学校評価及び情報公開

- ① **学修成果の可視化**
企業等で必要とされている人材育成成果の客観的な明示、学修ポートフォリオの活用、卒業生の修得能力の把握等が重要。
- ② **学校評価**
評価の結果を踏まえた教育活動と学校運営の改善が重要。更なる充実のため、職業教育における第三者評価の仕組みも参考にした検討が必要
- ③ **情報公開**
教育の質保証・向上や関係業界との連携促進等に資するため、優良事例を活用しつつ更なる情報公開を図る

（4）専門士との連携

職業実践専門課程の認定要件として専門士の認定を受けていることを求めることを検討

（5）PDCAサイクルを支える基盤

組織的な教職員体制の構築、研修の充実とともに各教員の授業改善とフィードバックを継続的に行うこと等を通じてPDCAサイクルを回し、職業教育のマネジメントを効果的に発揮する必要

（6）職業実践専門課程充実に向けた具体的方策

- ・ 実施要項の見直し又はガイドライン等の作成による職業実践専門課程の認定要件明確化
- ・ 職業実践専門課程のフォローアップ手法の見直しを通じた更なる質の向上
- ・ 職業実践専門課程認定校における更なる高度化等の取組支援
- ・ 高専連携の取組等を通じた都道府県や企業の理解促進
- ・ 都道府県関係部局における更なる連携促進

3. 更なる検討が必要な事項

- ・ 中期計画の策定を通じた経営基盤の強化
- ・ 遠隔授業を効果的に実施するための在り方の検討
- ・ 専修学校におけるリカレント教育の充実 等

公表資料「今後の専門学校における職業実践専門課程制度の充実に向けて（とりまとめ）（概要）」より

6.4 結びに ～本検討部会が掲げる論点～

協力者会議でとりまとめられた「今後の専門学校における職業実践専門課程制度の充実に向けて（とりまとめ）」、及びその原点となった「職業実践専門課程制度の充実に向けて 骨子案（全国専修学校各種学校総連合会 職業教育の質保証・向上のための検討委員会作成）」を踏まえ、本検討部会では以下のテーマについて論点を抽出した。

6.4.1 学修目標の具体化

職業実践専門課程において、学修目標を具体化するために必要な育成人材像の策定にあたっては、個別企業の人材ニーズではなく、業種や職種、また地域として必要な人材像の明確化が肝要であることから、業種や職種を代表する職能団体との連携が必要である。

医療や介護等、国家資格を要する分野においては、関連する職能団体によって育成すべき人材要件が標準化されている一方、他の分野（業種・職種）ではこうした団体の存在が皆無に等しいのが現状である。

業種・職種別に明確化された育成人材像を目途に、教育課程を編成・実施した結果、いずれの専門学校を卒業しても学修成果が統一されていることが、専門学校における職業教育の質の担保に繋がることに鑑み、東専各協会において検討を進めるにあたっては、東京商工会議所に協力を仰ぎ、業種別の部会との連携を図る中で、「人材要件の標準化」及び「学修成果に係る評価の基準化」に向けた提言を取りまとめることが望まれる。

6.4.2 組織的な教員研修及び体制の構築

職業実践専門課程の制度化に向けては、実践的な職業教育という観点から、「企業等と連携した組織的な教員研修」が要件化され、教員の「実務に係る鮮度の保持」と「指導力の向上」を目的として研修が進められている。

なお、その対象については、常勤の本務教員に止まることなく、最先端の実務に精通した非常勤講師や、実習先の企業で学生指導に当たる方なども含め、それぞれの定義や役割を明確化した上で、必要に応じた研修を効果的かつ継続的に実施しながら教員体制を構築していくこと、更には教学と法人の近接性を特徴とする専門学校においては職員も含めた研修及び体制の構築が、職業教育のマネジメントにおける一つの要素として極めて肝要である。

一方、こうした職業教育に係る能力開発や体制の構築については、職業実践専門課程に特化して論ずるべきものではなく、専修学校専門課程全体の質保証に係る共通課題であることを忘れず、不断に取り組まなければならない。

また、東専各協会では、自ら製作・発行している専修学校教職員ハンドブックを活用した教員研修を一定の規模で継続的に実施し、実績を積み上げてきた経緯を踏まえ、今後は、職員も加えた新任研修と中堅研修を立体的に構成・実施し、その成果を全国の専修学校にも提供していくことを視野に入れることが望まれる。

6.4.3 東専各協会から会員校に向けた支援体制の構築

職業実践専門課程の充実に向けた施策は、既に同課程として認定されている学校・学科が更に充実していくための取り組みを基本としているが、学校の規模等が要因となって、同課程の認定に向けた取り組みはもとより、教職員研修や教

育の質保証等について、必要性を認識する一方でその実施が困難な場合も想定される。こうした学校群に対し、東専各協会が担う公益目的事業の一環として支援体制を構築することは、職業実践専門課程のみならず、専修学校専門課程の充実に資するものと捉え、その実現に向けた方策を熟考すべきである。

6.4.4 専修学校全体の質の保証・向上に向けた取り組み（職業教育体系の確立）

協力者会議でとりまとめられた「今後の専門学校における職業実践専門課程制度の充実に向けて（とりまとめ）」は、職業実践専門課程に焦点が絞られている一方、協力者会議の趣旨が「専修学校の質の保証・向上に関する調査研究」であることに鑑み、専修学校全体の質の保証・向上に寄与する方策について引き続き検討する必要があることにも言及している。1年制の専門課程や高等課程も含めた専修学校全体の質の保証・向上に向けた取り組みを、産業・職業・地域との密接な連携によって推進し、職業教育体系の確立を図っていく必要がある。

第7章 職業教育のマネジメント

東京メディカル・スポーツ専門学校 校長 関口 正雄

専門学校における「職業教育のマネジメント」の概念と必要性の提起は、大学における「教学マネジメント」のそれらの提起に起因している。本稿では、大学の「教学マネジメント」概念を見た後、専門学校の「職業教育のマネジメント」概念について、文部科学省資料において確認する。

その上で、専門学校とりわけ「職業実践専門課程を有する専門学校における職業教育のマネジメント」の特質と課題を述べてみることにする。

7.1 大学における「教学マネジメント」

文部科学省は中央教育審議会大学分科会・将来構想部会合同会議（平成30年11月20日）において、教学マネジメント特別委員会の設置を決め、以降同委員会の12回の検討を経て、大学分科会として『教学マネジメント指針（以下「指針」）』を発表した（令和2年1月22日）。

「指針」において、教学マネジメントは「大学がその教育目的を達成するために行う管理運営」と定義でき、大学の内部質保証の確立にも密接に関わる重要な営みである。」とされ、内部質保証との関連については、法令、設置認可審査、評価認証制度と不可分ではあるが、最重要ミッションである教育については、大学自らの責任で、点検評価、改革・改善に努め、その質を保証する内部質保証体制の確立が必要とされている。

さらに教学マネジメントの確立にあたっては、「2040に向けた高等教育のグランドデザイン」（平成30年11月26日中教審答申）から以下を引用、必要事項として挙げている。

「学長のリーダーシップの下で、

- ・卒業認定・学位授与の方針、教育課程編成・実施の方針、入学者受入れの方針に基づく体系的で組織的な教育を展開し、その成果を学位を与える課程（プログラム）共通の考え方や尺度に則って点検・評価を行うという、教育及び質の向上に向けた不断の改善に取り組むこと
- ・学生の学修成果に関する情報や大学全体の教育成果に関する情報を的確に

把握・測定し、教育活動の見直し等に適切に活用すること」

以上指針における教学マネジメントの定義から、内部質保証体制の確立の前提として、そのために求められる実質的な取組内容とこれに取り組むための管理運営こそが教学マネジメントと捉えられていることが窺えるのである。

「指針」の内容については、以下専門学校とりわけ職業実践専門学校を有する専門学校における「職業教育のマネジメント」との対比の観点から適宜触れていくことになろう。

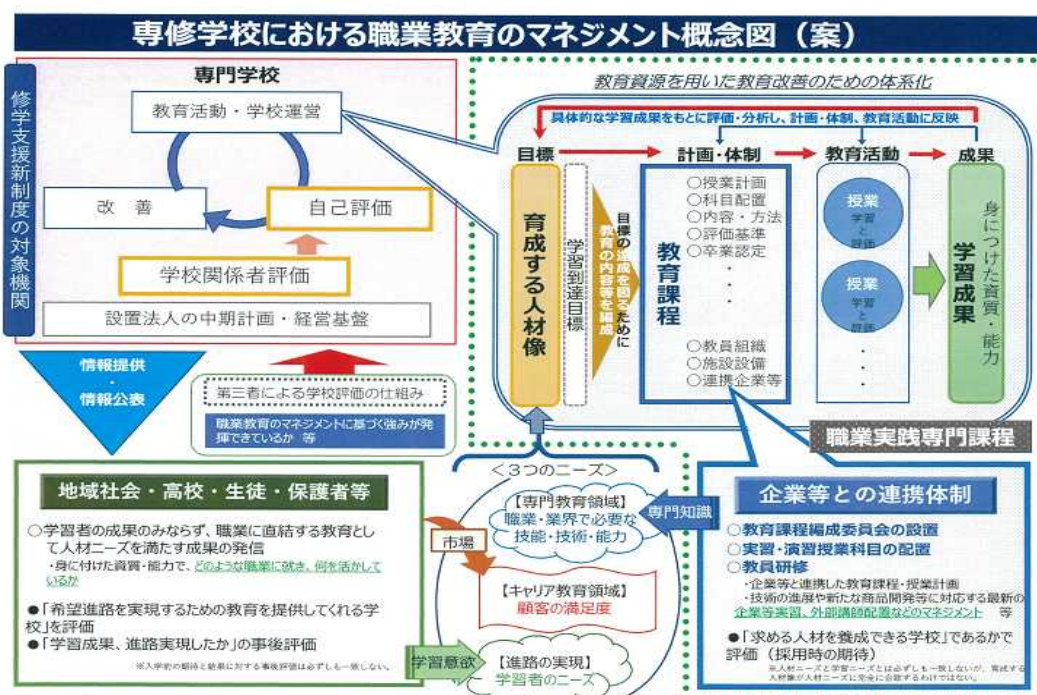
7.2 専門学校における「職業教育のマネジメント」の概念と必要性の提起

令和2年1月の指針その他、大学における教学マネジメント概念の発信を受けて、令和2年度の専修学校における質保証向上に関する調査研究協力者会議（令和3年2月18日）では、「専修学校における職業教育のマネジメント概念図（案）（以下「概念図）」が文部科学省によって配布され説明がなされた。

また同協力者会議令和3年度の議論を踏まえて発出された「今後の専門学校における職業実践専門課程の充実に向けて（とりまとめ）（以下「とりまとめ）」においては、職業教育のマネジメントの概念、必要性へについて多く言及がある。

これら2点の資料において、職業教育のマネジメントとは、どのような概念として示され、何を目的としているか、何故必要とされているかを見ていこう。

（１）「概念図」が示す職業教育のマネジメント



職業教育のマネジメントの位置付けられる場所 ～修学支援制度の対象機関～

「概念図」左上の囲みを見ると職業教育のマネジメントは、専門学校すべてについてではなく、修学支援制度の対象機関となっている専門学校に限定されている。

この枠の図には、「教育活動・学校運営」について自己評価を核とする改善サイクルがあり、これは学校関係者評価でチェックされることになっている。

学校関係者評価はあくまで自己評価の内側にあるとすれば、これら全体としての「内部質保証」活動を、枠として修学支援制度が囲んでいる。

その枠内には、内部質保証を支える「設置法人の中期計画・経営基盤」も置かれ、そしてこの枠の中に入るには、経営・財務を中心とする修学支援制度の対象機関の認定要件において、適格であることを認定される必要がある。

さらには、この枠内の内部質保証活動において「職業教育のマネジメントに基づく強みが発揮できているか等」を問うものとして「第三者評価による学校評価の仕組み」が、位置付けられているのである。

これらの関係は、自己評価を核とする内部質保証←行政等による修学支援制度の適格認定←教育の質の保証・向上を問う第三者評価、と捉えられる。

職業教育のマネジメントの間われる場所～職業実践専門課程～

ではその内部質保証サイクルのどこで「職業教育のマネジメント」が問われるのか？それを示すのが「概念図」右上段に概念図左の「教育活動・学校運営」の中身として示される「職業実践専門課程」における「教育資源を用いた教育改善のための体系化」図である。

先に職業教育のマネジメントが求められる専門学校の範囲が修学支援制度の対象機関になっていたとしたが、上段右図と左図の関係性から見て、その範囲はさらに職業実践専門課程を有する専門学校に限定されることができよう。

さてその右図のマネジメントのありかたは、

「育成人材像→教育課程、授業の実施・評価→学修成果」として示され、

これらは「→目標→計画・体制→教育活動→成果→（具体的な学修成果をもとに評価・分析し、計画・体制、教育活動に反映）」という PDCA サイクルとして捉えるべきものとされている。

育成人材像を定めるマネジメントの場所とは？

「育成する人材像」は、下段にある「3つのニーズ」である「専門教育領域、キャリア教育領域、進路の実現」から定められるとしている。

これらニーズを把握して育成人材像を定めることは、学習到達目標の設定であるから最も重要な活動であるはずである。さてその際、「専門教育領域」の「職業・業界で必要な技能・技術・能力」は、どのような活動、マネジメントによって把握されるのだろうか？

図下段左の「企業との連携体制」の中に「*人材ニーズと学習ニーズは必ずしも、一致しない」が、育成する人材像が「人材ニーズに完全に合致するわけではない」とある。

「人材ニーズ」に含まれる「職業・業界で必要な技能・技術・能力」の把握のありかたとマネジメントは PDCA のマネジメントの内側に入っているのだろうか？この重要なマネジメント領域の位置づけは、少なくともこの「概念図」ではなされていないと言えるだろう。

(2)「とりまとめ」に見る職業教育のマネジメント

「とりまとめ」すなわち「今後の専門学校における職業実践専門課程の充実に向けて」において、その具体的な充実方策として示されるのは、「概念図」にあった職業実践専門課程の PDCA サイクルの諸段階である。つまり、学修目標の具体化→教育課程編成実施→学修成果の可視化、学校評価及び情報公開のサイクルであり、「とりまとめ」では、これらの諸段階における課題と対処が示されている。

次にこうした PDCA サイクルを支える基盤において、職業教育のマネジメントの必要性を説き、最後に「職業実践専門課程の実施要項の見直しやガイドライン作成による同課程の認定要件明確化」が必要としている（*注1）。

「とりまとめ」においては「職業教育のマネジメント」について、定義的に語られているわけではないが、いくつかの箇所での言及において以下の点が指摘されている。

「職業実践専門課程の充実」には、PDCA サイクルを確立することが不可欠。そ

の確立のため、さらに「教育の質向上」に向けては「職業教育のマネジメント」が有効に機能しなくてはならないとしている。

また「職業教育のマネジメント」が確立（＝有効に機能するようになること）することで、職業実践専門課程への知財措置等の行政支援に応えることになる。さらに「職業教育のマネジメント」を行うには、一定の経営基盤が必要であるとしている。

（３）「職業教育のマネジメント」とは

さて以上２つの文部科学省資料から見て取れる「職業教育のマネジメント」は、ひとまず以下の定義とすることができるのではないだろうか。

「修学支援制度対象機関の中で職業実践専門課程を有する専門学校において、企業等との連携を基本とする職業実践専門課程認定要件の機能を、効果的・効率的に運用し、質の高い教育水準と学習成果を確保するための管理運営」

7.3 専門学校における職業教育のマネジメントの内容と特徴、課題

それでは、今見てきた文部科学省提示の専門学校（「概念図」では専修学校）の職業教育のマネジメント概念等と大学における教学マネジメント概念とを参照しつつ、専門学校における職業教育のマネジメントの特徴、そのありかたについて見て行こう。

職業教育のマネジメントの位置付け範囲の限定

～専門学校の経営基盤の脆弱性と教育の多様性～

大学における教学マネジメントは、「指針」によれば大学・短大の正規課程を対象とするのであるが、専門職大学院や専門職大学等も「指針」を参考に「教学マネジメント」の確立に努めることが推奨されている。

一方専門学校においては、専門学校という１つの学校種の中で、「職業教育のマネジメント」は「修学支援制度の対象機関であり、かつ職業実践専門課程を有する専門学校」の範囲にのみ位置付けられている。

その修学支援制度の対象機関認定には、「関連法令に基づき作成すべき財務諸

表等（貸借対照表、収支計算書など）や定員の充足状況の情報の公開」、経常収支差額や貸借対照表の「運用資産－外部負債」がマイナスか、在籍者学生数の収容定員における割合が問われるなど、教育活動を支える法人や学校の経営と財務が主要な要件となっている。

認定校は専門学校全体の 77.1%、2,034 校（令和 4 年 12 月 2 日現在）。

これに対し職業実践専門課程では、職業教育の基本型として「企業との連携」という教育のあり方を教育課程（学科）が持ちうるかが、中心の要件である。認定校は、1,083 校、39.3%、3,154 学科、44.2%である。（＊注 2）

2 つの制度両方の認定校数や割合は、データがないが、おそらく職業実践専門課程を有する学校数を少し下回る程度、30%台後半と思われる。

修学支援制度の認定校になることは、学生にもまた学校にとっても高校や社会からの信頼性や学生募集上の優位性の確保からいって全ての専門学校にとって、認定校になることが望ましいはずである。であるのに、経営・財務要件をクリアできない専門学校が 4 分の 1 ほどはあるということ、すなわち経営基盤が脆弱な学校が少なくないという現状である。ちなみに私立大学・短大の認定校率は、97.8%。

こうした現状に対して「とりまとめ」では、個々の専門学校が、「中期事業計画の策定、必要な資源への投資による安定的な学校運営と実践的な教育推進の両立を図ること、系列企業からの支援などの財源の多様化」を図るなどして、経営基盤の強化に取り組むべきであるとしている。

一方「企業との連携」基本とする職業実践専門課程の認定要件を、個別分野の特性からクリアできない専門学校については、職業教育のマネジメントのありかたは問われないのだろうか？

まずは職業実践専門課程の専門学校におけるマネジメントを標準化し、その上で職業実践専門課程になれない分野の専門学校にもマネジメント上共通化できる点、できない点を明確化し、別途マネジメントのありかたを示そうとするのか。如何なものであろうか？

「職業教育のマネジメント」は企業・業界に開かれている

概念図について述べたが、「育成人材像を定めるマネジメント」の問題である。

「指針」では、大学において「学修目標の設定」は「社会のニーズにどのように応えることができるのかという観点から」「専門分野等によっては、「卒業認定・学位授与の方針」を学内だけでなく、産業界や地域社会をはじめとする外部の関係者の意見や国際社会の動向も十分に踏まえつつ策定することが適切な場合があることに留意」して行うことが必要とされている。

さらに「分野別参照基準等の基準や資質・能力、各分野のモデルコアカリキュラムにおいて定められる資質・能力などを活用するとともに、国内外の他大学の類似プログラムにおいて期待される学修成果との比較等を行うことを通じて、その客観性を確保することが強く期待される」としている。

このように大学の教学マネジメントにおいて PDCA の起点となる「学修目標の設定」が、学外に向けられている面があることに注目すべき点である。ただし外といってもいわば身内側にある「分野別参照基準」、コアカリキュラムや内外との他大学との比較などは具体的な行動が想定できるが、「社会のニーズや産業界、地域社会の意見を踏まえ」というのは、抽象的で一般論に留まっていると言えよう。

これに対して、「概念図」のマネジメントはいかににも内部完結的である。当該職業教育分野において「職業・業界で必要な技能・技術・能力」を探り、そのどのレベルまでを学修目標とするかは、職業実践専門課程が示す基本形としての職業教育の出発点である。

個別職業・業界において求められている人材要件・人材像は所与のものとして存在しているわけではない。国家試験のある分野においても、指定規則やガイドラインが示しているのは教育上の個別要素であって、職業の人材要件に応じる育成人材像が示されているわけではない。

したがってどのように育成人材像を業界側との関係性において探り定めるかは学校が独自に取り組まなくてはならないマネジメントということになる。業界にどのように働きかけるのか、分野の学校団体に、業界もしくは業界団体に人材像・人材要件の開示を求めるよう動くのか？いずれにせよ個別企業から聞いたというだけでは、学修目標の正当性・客観性を担保できないだろう。

ともあれ学校内部では完結できない、このマネジメント領域の存在を明示することがまずは大事である。

職業実践専門課程の認定要件におけるマネジメント

・教育課程編成委員会

学科ごとに当該分野の業界から委員を入れ、学校側委員と一緒に教育課程編成に当たる委員会で職業教育のマネジメントの中心の一つである。

このマネジメントに当たっては、まず学校、学科において、企業と連携した教育課程編成体制が存在し年間を通じて活動していること、その上でこの体制に委員会の役割が位置付けられていることが重要である。年に一、二回の委員会が単発的に開かれるだけでは、十分な成果は得られない。

また業界側の委員は、業界が求める人材像・人材要件について、自身が所属する企業等におけるそれらに拘らず、広く公平な見識を持つ人物を発掘・選定しなければならない。

・企業等と連携した実習

職業実践専門課程の教育における根幹であり、最も重要な要件である。ここにおいて、企業側は単なる協力者ではなく、学校側と同じく、教育する者の立場に立ち、実習を設計し、指導し、評価するのである。（この実習のあり方から、マネジメントが学校関係者内部で完結せず、先の「学修目標の設定」マネジメントと同じく、業界等外部へ開かれていることは、明白であると言えよう。）

この場合マネジメントの観点から、業界側を教育する者に位置付けた上で、実習の意義、学校側・業界側の役割、評価の方法、学生の学習指導方法、学習の進捗状況の把握等を、業界と協力して明確化した実習ガイドラインが作成されることが不可欠である。いまのところ、一部医療系を除いてこうしたガイドラインは存在しない。

・企業と連携した組織的な研修

職業実践専門課程の教育を担う教員の中核は、当該分野の知識のみならず実務上の卓越性を持った人材であることが本来は望ましい。しかし、この実務卓越性を分野共通のものとして定義することは困難であったため、職業実践専門課程の教員要件の策定は見送られ、替わって、このような組織的な研修を教員に関する認定要件としたと思われる。

さて、教員の養成は、教員の採用、育成、配置、評価と処遇をトータルに制度

化し、マネジメントすることが求められ、その制度において育成の一要素として研修が体系化されなければならない。研修は教員養成の一方法に過ぎないのである。それ故、この認定要件は「職業教育のマネジメント」として教員という領域を捉えるとき、教育課程編成や企業実習と比べて、根本的な視点に欠けていることになる。

また教員のマネジメントの中の「教員の配置」は、非常勤講師も含め、教員の専門性、授業経験、指導力を勘案して、学科として高い学修成果が期待でき当該科目に最も適切な教員を充てていくものである。ここまでのマネジメント行動は、大学においては実現が現実的に困難であろうと想われ、それだけに実現できれば専門学校に優位性のあるマネジメント領域であると捉えるべきである。。

なお本務教員と一体となった非常勤講師のマネジメントも職業実践専門課程にとって重要であるが、教員を取り扱う本報告書別章に譲ることとする。

4. 「職業教育のマネジメント」とリーダーシップ

最後に以上のような特徴を持った職業教育のマネジメントは、誰が第一の意志者となって企画し、指揮・実行するのか、すなわちリーダーシップは誰が執るのか、という問題を取り上げよう。リーダーシップのあり様は、学校種のマネジメントの実相を具体的に表しているからである。

「指針」では、大学における教学マネジメントは学長のリーダーシップも下で行われなければならないとされている。「学長のリーダーシップと学長補佐体制の確立等」として、そのリーダーシップの具体的な内容を示している。

「教学マネジメントの確立に向けて、学長の果たす役割は決定的に重要である。……学長が強力なリーダーシップを発揮し、全学的な視点の下で教職員一人一人の意欲と能力を最大限引き出していく必要がある。また必要に応じて、学内・学外資源の最適な利活用についても構想していくことが期待される」

「また、学長は様々な取り組みを行う学内組織を構築・運用するに当たっては、

- ・各組織の責任者を明確にすること
- ・当該組織に関する指揮命令系統が明らかになっていること

(中略) 関連するテーマについては、それぞれを担当する組織間で必要な情報

共有が図られるようにしていること

といった要件を規則等の制定を通じて担保しなければならない」

「指針」に見る限り、大学の学長のリーダーシップは、教学マネジメントの確立に向けた動機付け、マネジメントの基盤としての組織整備と情報共有・コミュニケーションの環境づくりなど、教学マネジメントを支える部分への関わりにおいて期待されることが大きいと思われる。

教育のマネジメントのリーダーシップは学科長、これを支える経営・運営は、理事長

さて、では「職業教育のマネジメント」においては、だれがリーダーなのだろうか？

これまでの専門学校のマネジメントにおいては、教育部門の独立性が低いのが特徴であった。これは、18歳人口減少への対処が始まって久しい専門学校が、常に新しい学校や学科の開拓・開発に取り組み、競争優位を確保して入学者を獲得し続けることを、最大課題としていることが大きい。

このようなマネジメントは、学校用地や設備、新たな教職員の確保等、中長期的にしか回収できない投資を伴うものである。また専門学校は、経常費助成をほとんど受けていないため、単年度の決算で収支相償に持っていくことにさほど縛られないこともあり、中長期的投資と回収という企業型経営マネジメントとなりやすい事情も関係している。

従ってこのような学校の存立に係わる経営状況に常に直面し経営判断を担う理事長が、新学科の開拓や学科の改廃、教員の人事にも深く関与することになる。この点から見れば、理事長周辺の法人本部スタッフはもちろん、教育部門を担う校長、教務部長、学科長、現場の事務局長もすべて皆、理事長のトップマネジメントの補助者ということになる。

こうしたマネジメントとリーダーシップは、創業時の理事長の場合に特に顕著であった。学校創業時、その学校の教育分野において最も高い専門性を有し、かつ教育の意志者であるのは、まさに創業者である理事長だったのである。

ところが、時が過ぎ、理事長も2代目、3代目となってくると、理事長自身が

当該分野において専門性や実務経験を持つケースは稀になってくる。また教育内容の高度化や行政側からのコンプライアンス・ガバナンス上の制度上の整備要求もあって、教育の実施・運営や開発マネジメントなどは、より現場側に委ねざるをえなくなっている。

職業実践専門課程における職業教育マネジメントの現場的リーダーシップは、開発・開拓志向の強い学科長が望ましいということになると思われる。学科が単独で、求められる専門性が一領域ということであれば、教務部長や校長のリーダーシップが優位に立つこともあるだろう。しかし複数の学科ということになれば、やはりそれぞれの学科の分野専門性を持った学科長がリーダーである。当該分野における専門性と経験、また実務を通じた業界の情報と人脈無しには、マネジメントが成立しないからである。

当該学科分野の業界における人材像・人材要件を探り、育成人材像、学修成果目標を設定する。業界関係者と共同してカリキュラム編成を行い、非常勤講師を含めた教員の適切な配置を行う。業界側と連携して現場実習を設計・実施する。そして学生の学修成果への貢献を見極めて学科の教員の第一次評価を行う。こうしたマネジメントのあり様から見て、また定式が存在しないマネジメント領域であることから、開拓・開発マインドを持った人材であることが、専門性と併せて求められよう。

ところで、専門学校は規模は様々で、10 名を超える程度の教職員数のところから 1,000 人、2,000 人といった教職員数を擁する学校グループもあるが、概ね小規模で 20 人前後の規模の学校が平均的と思われる。こうした規模であれば、大掛かり組織整備は不要であるが、マネジメントとリーダーシップは規模に係わらず重要である。

「目標を設定する。組織する。評価測定する。動機づけを行い、コミュニケーションを図る。自らを含め人材を開発する」（*注3）というマネジメントの仕事は、企業か非営利団体化を問わず、組織が成果を生み出すための共通であろう。

7.5 最後に ～職業教育のマネジメントの環境づくりを～

職業教育のマネジメントにおいて企業等との連携を最も必要とする領域は、育成人材像の設定と企業等現場での実習である。この2つの領域において、企業

等側は、職業人の育成という点で同質の教育的立場に置かれている。しかし、このマネジメントは個々の学校が単独で行うには限界がある。

まずマネジメントの前提として、企業が属する業界・分野において求められる人材像・キャリアステップごとの人材要件の標準化が必要なのである。その当該分野に対応する専門学校側においては、同分野の学校団体を作り、業界団体側の人材像や要件を検討し、企業側に質を保証できる育成目標を、修業年限別に到達可能なレベルとして設定することが求められる。

業界と学校双方において、分野別のまとまりにおいて人材像・人材要件について標準化が一定程度なされることで、初めて各学校が掲げる育成人材像・教育目標の正当性・客観性が担保されることになる。また各学校の教育の独自性も標準化があつてこそ、恣意的なものと思われることなく、真に独自なものとして評価されることだろう。

こうした環境づくりにあたっては。日本学術会議の分野別参照基準に見るように、国際通用性をも有した職業教育分野の分野分類と各分野の人材における育成要件の国主導の整備が強く待たれることは言うまでもない。

しかし、国に要望する前提として、まずは意欲的な専門学校が分野別学校団体の設立を分野内の専門学校に促し、人材像・人材要件の標準化を強く訴えていくべきだろう。既に分野別学校団体が存在する場合は、改めて業界側と人材像などの検討を活発化すべきである。

こうした環境整備が、職業実践専門課程の充実とそのために必要な職業教育のマネジメント確立にとって不可欠であることを、最後に確認しておきたい。

＊１ 「とりまとめ」において「職業教育のマネジメント」に言及されるのは、以下の４箇所である。

・「１．はじめに（職業実践専門課程制度の経緯、趣旨）」より、

「令和４年度から、職業実践専門課程認定校への都道府県による補助に対して、特別交付税による地方財政措置がなされることから、職業教育のマネジメントも含め職業実践専門課程の充実が期待される」

「（続き）更に、職業実践専門課程の充実を図るとともに、専門学校における職業教育の質向上を実現するためには、関連分野の業界・企業等と組織

的な連携体制を構築し、学校が有する様々な教育資源を効率的・効果的に活用するとともに、PDCA サイクルを確立させながら、「職業教育のマネジメント」を行うことが重要である」

- ・「3. 職業実践専門課程の充実に向けて (5)PDCA サイクルを支える基盤」より「職業実践専門課程の充実に向けた PDCA を回し、職業教育のマネジメントを効果的に発揮するための基盤的要素として、組織的な教員体制の構築が必要である」

- ・「4. 更なる検討が必要な事項 (1)経営基盤の強化」より「職業実践専門課程の充実と併せて職業教育のマネジメントを確立させるためにも、専門学校全体の経営基盤の強化が求められることから、専門学校においても中期的な事業計画の策定が必要である」

＊2 大学・短大は 97.8%である。この経営・財務の3要件については、これまで3要件すべてが該当の場合に適用除外であったのが、収容定員における在籍学生数が大学では直前3年度 80%未満（専門学校は 50%）が独立した要件となるなど、厳格化されている。

- ＊3 P.F. ドラッカー『抄訳 マネジメント』より
(1975 年上田惇生訳 ダイアモンド社)

第8章 高度専門士について

専門学校東京工科自動車大学校 理事長 山本 匡
専門学校東京工科自動車大学校世田谷校・品川校 校長 佐藤 康夫

8.1 「高度専門士」創設の趣旨

「専門士」は、平成7年に生涯学習の成果を評価するために創設された制度で、専門学校の8分野（工業、農業、医療、衛生、教育・社会福祉、商業実務、服飾・家政、文化・教養）のすべての分野で取得でき、下記の要件を満たす専門学校の学科に対し文部科学大臣が認定し、その卒業生に付与される。称号授与書には修了した課程や学科名が記載され、学修した技術、技能、教養の内容を第三者に提示することができる。

1. 修業年限が2年以上であること。
2. 課程の修了に必要な総授業時間数が1,700時間以上であること。
3. 試験等により成績評価を、その評価に基づいて課程修了の認定を行っていること。

「専門士」創設後、産業界のニーズを背景に、医療、福祉、工業の分野を中心に専門学校の教育内容の高度化と修業年限の長期化が進み、平成17年度学校基本調査では表1のように医療福祉系を中心に4年制以上の課程が増加した。その数は、専修学校全体の在学生の6%、約4万2,000人に及び、この数は20年間で約10倍に増えている状態となった。

表1 専修学校の学科別修業年限別生徒数(専門課程) 平成17年度学校基本調査より

分野区分		計	修業年限 1年	修業年限 1年1ヶ月～ 1年11ヶ月	修業年限 2年～ 2年11ヶ月	修業年限 3年～ 3年11ヶ月	修業年限 4年以上	
総合計		695,472	35,945	3,539	410,845	203,464	41,679	5.99%
工業関係		111,879	2,844	17	86,873	15,783	6,362	0.91%
工業関係 のうち	自動車整備	25,121	523	－	24,303	96	199	0.03%
	情報処理	43,218	717	17	27,949	9,195	5,340	0.77%
農業関係		2,645	203	－	1,704	511	227	0.03%
医療関係		207,822	2,375	－	29,914	145,298	30,235	4.35%
衛生関係		86,690	11,774	1,111	71,971	728	1,106	0.16%
教育・福祉関係		67,556	2,565	44	43,934	19,735	1,278	0.18%
商業・実務関係		70,830	5,250	1,313	61,508	1,858	901	0.13%
服飾・家政関係		25,333	3,514	18	15,025	6,609	167	0.02%
文化・教養関係		122,717	7,420	1,036	99,916	12,942	1,403	0.20%

この点について文部科学省は、平成17年3月に取りまとめられた協力者会議

の報告「今後の専修学校教育の充実・振興について」を受け、より高度な職業教育を行う下記の要件を満たす専門学校に対して、その知識・技術を適切に評価し、その社会的地位の向上に資することが期待されているとして「高度専門士」の創設に至った。

また、「高度専門士」の称号を付与された修了者には、大学院の入学資格が与えられた。

1. 修業年限が4年以上であること。
2. 修業年限の期間を通じた体系的な教育課程が編成されていること
3. 課程の修了に必要な総授業時数が3,400時間以上であること。
4. 試験等により成績評価を、その評価に基づいて課程修了の認定を行っていること。

「高度専門士付与」には、修業年限である4年(以上)の期間全体を通して体系的に教育課程が編成されていることが求められており、2年制の専門課程を修了した者が、別の2年制の専門課程を修了しても高度専門士の課程を修了したことにはならない。また、高度専門士の課程は、同時に専門士の課程となることができないこと、新たに高度専門士の4年課程となる場合は、専門士の課程でなくなることが表現されている。

今や人生100年時代と言われる中で、高等教育機関には多様な年齢層の多様なニーズを持った学生への教育が求められる中、リカレント教育充実の観点からは課題を残している。

8.2 「高度専門士」の拡大

「専門士」「高度専門士」の創設により、高校等の卒業後に進学する高等教育機関において、学術を中心に学び社会に参加する学術教育ルートと職業に直結する専門分野を中心に学び社会に参加する職業教育ルートが体系的に確立されたと言える。

また、専門士からの大学編入、高度専門士からの大学院入学資格等、称号取得により各分野の専門学校では長期に学ぶ高度専門士課程が増加していった。

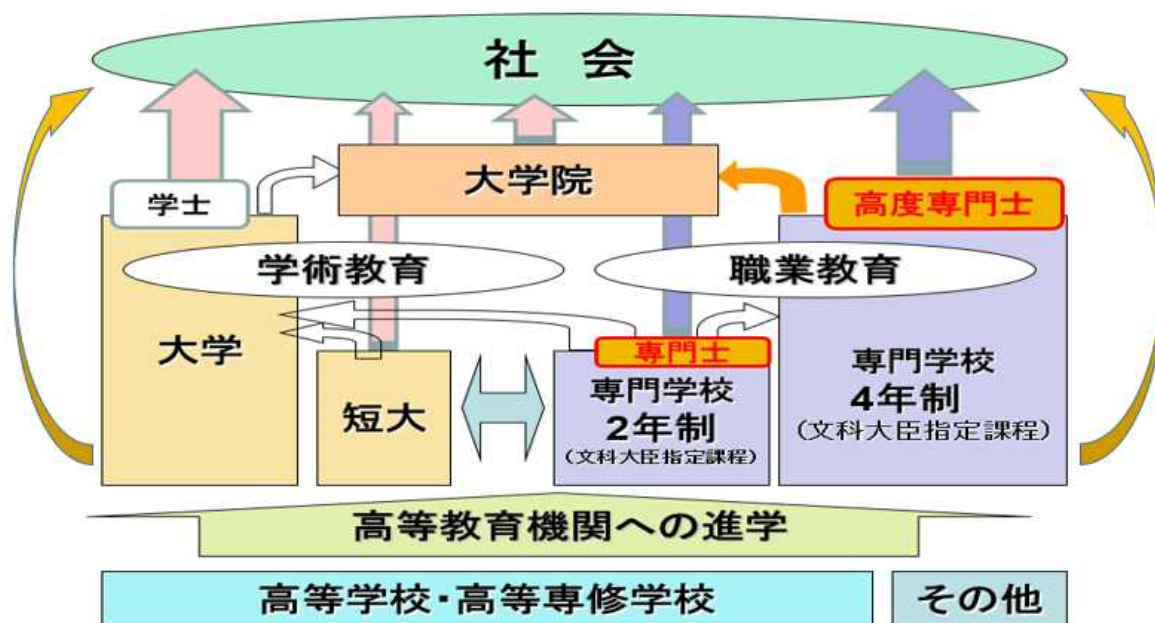


図1 高等教育機関における「専門士」と「高度専門士」の位置づけ

8.3 「高度専門士」についての調査（アンケート調査実施の目的と方法）

さらに、高度専門士の学業成果目標、卒後の進路（大学院進学、就職）などの調査項目について実態調査を行うため、課程を有する学校（312校 473学科）に対し、アンケート調査を実施し、回収校（204校 300学科）のアンケートの分析およびまとめを実施した。

【アンケート項目】

- I. 基本情報（設置年度、学科名称、定員、入学者推移等）
- II. 「就職」について(2017年度（当該専門分野への就職率、定着率等）
- III. 「高度専門士課程の設定」の考え方、目標（高度性の位置づけ、学習成果目標等）
- IV. 「高度専門士課程」全般に共通する課題（高校生、就職業界への認知、卒後処遇等）

8.4 「高度専門士」に関するアンケート調査結果

アンケートから得られた結果から、高度度専門士に対する就職業界の認知や評価は進んでいるものの、その制度に対する情報提供が不足しており、高校生の理解は進んでいないことがわかった。その結果、高度専門士課程に魅力を感じ進学を志望する高校生の獲得が進まず、専門学校側は企業の期待に応えられていない。さらに、課題として大学との比較における教育の特徴や違いを明確にする

必要性、そして高等教育機関としての信頼性つまり教育の質保証の向上が必須の課題であることが浮かび上がった。

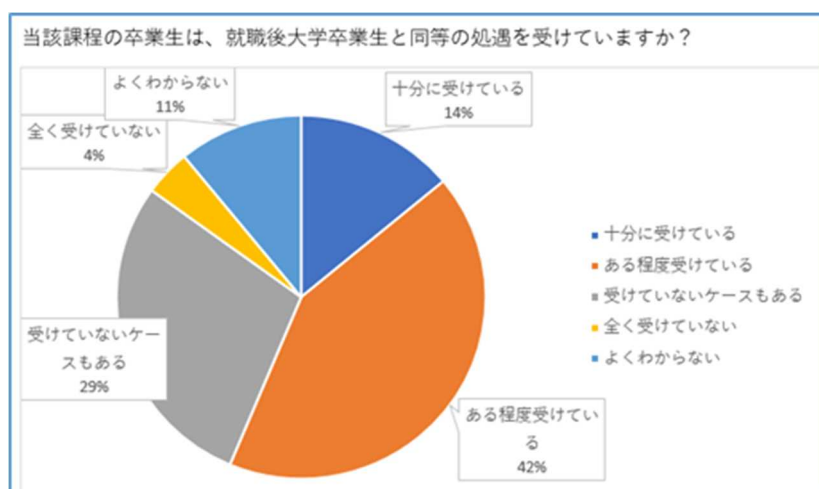
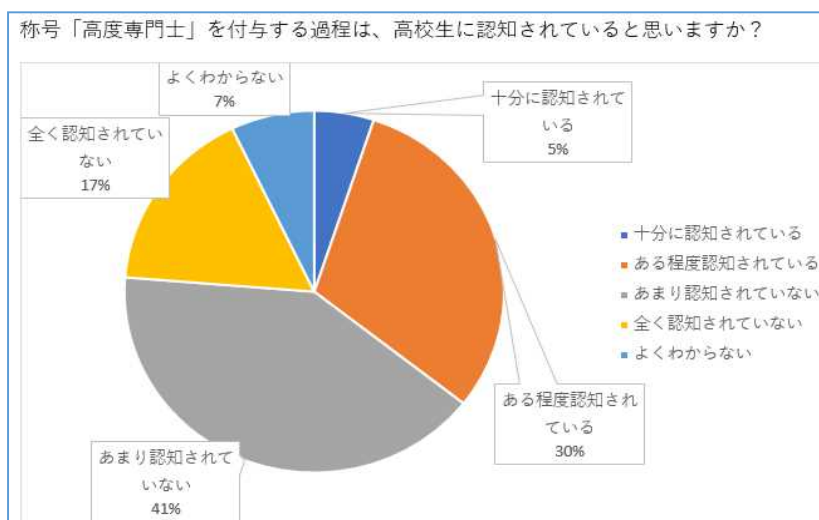
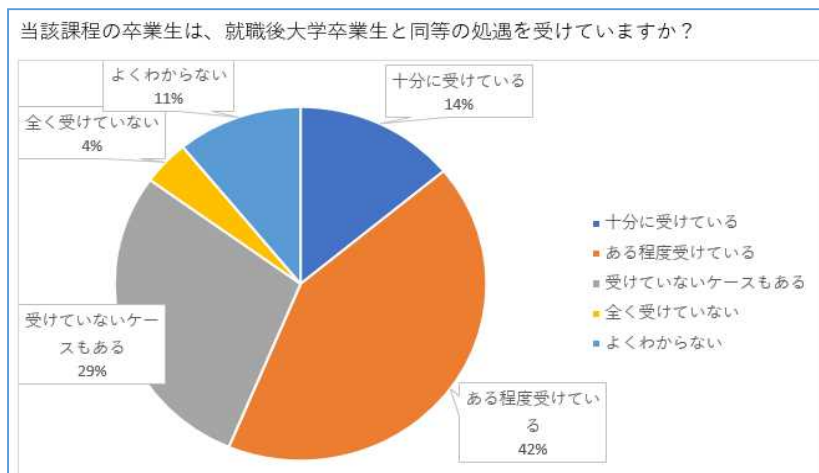


図 アンケート結果(抜粋)

これらの結果を受け、平成 31 年度の活動では下記のテーマで検討、調査を進めた。

- ① 職業実践専門課程を基本とした教育の質保証に対する信頼性の獲得、認知活動。
- ② 国際通用性獲得における高度専門士の意義（大学学士レベル E Q F 6 段階の証明）
- ③ 上記①②のエビデンス確認に向けた、今回アンケートを掘り下げた調査活動（ヒヤリング）の推進。

8.5 高度専門士の普及に必要な質保証、国際通用性について

国際通用性の観点から高度専門士課程を大学学士レベルと対応させるにあたり、専門学校の職業分野毎に、教育内容、資格取得、就職業種等に違いがあり、包括的な整理が困難である。そこで、下記のような事由により比較的整理のしやすい「自動車整備分野」よりその作業を進めた。

その理由は、専門士課程の 2 年間と高度専門士課程 4 年間が、自動車整備士国家資格の 2 級整備士・1 級整備士に区分されており、主たるカリキュラムが国の指定科目で構成されていることで専門士と高度専門士の差が明確になっていることが一つ。

もう一つは、就職先企業が自動車業界に特化しているため、産業界から期待される人材ニーズやスキルが明確になっていることである。

全国に 40 校近くの自動車大学校がある中で、まずは 3 校（自動車メーカーの冠を持つ学校 1、特定のメーカーに属さない学校 2）を対象にヒヤリングを実施した。

ヒヤリングは、1 級自動車整備士の養成を行っている高度専門士課程の修了レベルが欧州の EQF レベル 6 の内容に匹敵するかどうかを調査することを目的とした。

ヒヤリングの項目については、整備技術、専門的な知識、顧客対応能力、その他とした。

その内容を整理して表にしたものが表の 2 である。

表 2 自動車分野 1 級自動車整備養成高度専門士課程の教育内容と欧州 E Q F との比較

項目	専門職的コンピテンス		人格的コンピテンス	
	知識	技能	責任と自律性	
欧州 E Q F レベル 6	仕事や学習分野の高度な知識および理論や原理の批判的認識を含む	専門の仕事や学習分野における複雑かつ予測不能な問題解決に必要な熟達や革新性を示すような高度なスキル	複雑な技術あるいは専門活動やプロジェクトのマネジメントを行い、予測不能な仕事や学習の状況での意思決定の責任、個人個人やグループの専門的開発への管理責任を負う	
日本の自動車整備分野 レベル 6 1級整備士課程 高度専門士課程	自動車の安全を守る最高位資格の立場として、対象となる高度化した自動車の構造や整備・点検に関する専門的な知識を有する。 高度な故障診断を進め最適な判断を行うための論理的な思考ができる。	日進月歩で進化する自動車技術は広範囲の技術を結集したものであり、それらに精通し専門的な業務を進めるうえでの技術力を持つ。 高度な故障診断を進めるための診断装置の取り扱いや結果を正しく読み取る技術を持つ。	自動車の使用者であるユーザーからの問診を的確に実施し、作業計画を立てることができる。 ユーザーに対する説明責任を認識し、正しく整備説明をすることができる。	入庫から引き渡しまでの一連の整備作業に対し、整備士資格の最高位取得者として作業を管理しリーダーシップをとれる。 チーム員に正しい指示をすることにより、的確な結果を導くことができる。

それぞれの学校で若干の差はあるが、基本的に自動車整備分野としてレベル 6 に相当する内容が教育されていると言えるものである。

知識については、1 級整備士は、日々進歩する技術開発を結集した自動車の安全を守る立場であり、その対象となる高度化した自動車の専門的な知識を学ぶ。

したがって、「広範囲で統合された職業的知識、将来の発展のための知識」を学び、「他の領域との交流」に対応した素地を身に付けるレベルであると整理した。

技能については、自動車の進歩に伴い、単に故障を修理する仕事ではなく、多くのセンサ、アクチュエータ、コンピュータが正常に機能するかを事前に診断する役割を担う。

高度診断機器を活用し、そこに発生する異常を検知して、その解決のための手法を学んでおり、ソリューション(課題の解決)を検討できる技術を持つという形にした。

責任と自立性については、1 級自動車整備士の資格には口述試験が義務付けられている。試験官と 1 対 1 で話をし、ゆく手法を取っており、この教育においてユーザーの視点に立った考え方や対応だけではなく、総合的な知識をもとにした説明能力が養われていると判断している。

1 級自動車整備士の 4 年課程においては、実務的な業務を経験したり、応用力を養うカリキュラムとしてインターンシップが義務付けられている。

したがって、プロジェクトの管理能力を示す欧州 EQF のレベル 6 に相当する教育を行っている課程と判断できるのではないかと考える。

また、2年課程の2級整備士課程(専門士課程)との内容の違い、高度性を整理したものを添付の巻末資料第8章に示す。

以上の対応表を他の分野にも当てはめ、IT分野としての高度専門士課程の高度性についても整理を進めた。またさらに、コメディカル分野、デザイン分野についても適応すべく調査整理を進めている。

8.6 今後に対する提言

8.6-1 高度専門士の認知について

高度専門士制度は、平成17年に制定されて以来高度な職業教育を実施している専門学校の課程として企業からの期待や認知も高まりつつありその教育課程も拡大している。

大学院入学資格付与は、高等教育機関として大学学部と同等な位置づけであることを明確にしているとともに、企業への就職採用時の給与条件等にも反映されてきている。

社会が若者に対して求める人材のうち、大学で学術的な学びを得る人材とは異なる職業的に高度な学びを得る人材育成の高等教育機関として、その位置づけをわかり易くすることにも役立っていると言える。

また、高等教育の資格の承認に関するアジア太平洋地域規約(通称:東京規約)も、国ごとの相互承認の仕組みが進んでおり、国際通用性を論じる際には専門士、高度専門士の称号の位置づけは重要になってきていると言える。

しかし、高校生やその保護者そして高校教員においては、まだ高度専門士という称号が広く理解されているとは言えない。

将来、社会で活躍する若者が職業教育に対する理解を深め、高等教育機関として大学と専門学校を比較検討し、自らの正しい進路選択をしていただく必要がある。

今回の活動により、社会的に更なる理解を得ることのできる可能性や、若者に対して高等教育機関としての学びの選択肢を広げる意義を再整理できたと考えるので、今後さらに専門学校各種分野での調査や整理を進め、わかり易い制度の位置づけや社会の評価等の実績を伝えていきたい。

8.6-2 区分制の導入について

また高度専門士は、現在4年制の連続的な教育課程を対象とした制度となっているが、高度専門士制度の充実に向けて、また社会人の学び直しによる専門性の高度化に対応するためにも、区分性を導入する必要がある。

高度専門士課程創設に当たっては、専門学校側から、教育内容の一貫性・連続性を担保した上で、前期課程終了実務経験を経てから後期課程に入学し、より高度で実践的な学修を継続できる区分制の可能性について、検討を打診した経緯がある。

例えば医療系においては、国家資格取得者でなければ、病院・施術所等で患者に触れ施術を行いながらの実習指導を受けることはできない。現在の3年制の課程では、国家資格は卒業直前に受験して取得するのであるから、この種の実習は不可能なのである。しかし区分制が可能となれば、前期3年で国家資格取得者となり、その後後期課程でより現場実践的な実習指導を受けることが可能となるのである。

また、これまであはき分野*においては、国家資格を取得する3年課程修了者の中で、さらにこの分野の教員資格を取ろうとするものは、2年制専門学校の教員養成課程に再度入学し教員資格を取得しなければならないことになっている。その課程の内容のうち、半分の1年間は徹底した医療資格者として受ける現場実習なのである。

この国家資格取得の3年制専門学校の教育と教員資格取得の2年制専門学校の教育は、明確な体系的・一貫性・連続性を有している。にもかかわらず後半の2年制専門学校を卒業しても得られるのは同じ専門士の称号なのである。これは高度専門士の称号を得るということにならないものか、というのが、この分野の専門学校関係者の気持であったのだが、当時は、体系的・一貫性ということは4年連続ということだ、ということで区分制の要望は通らなかった。

ところが専門職大学においては、区分制が導入されることになった。つまり、「区分制と教育の体系的・一貫性は矛盾しない」ということが、専門職大学の制度上、明らかにされたのである。

また、区分制が導入されることになれば、後期課程はより高度でかつ実践的な教育となる。業界・企業との連携、卒後の初期キャリアにおける人材像・人材要

件の連続性の検討も活発になると思われる。何よりも学び直し、リスキリング需要により高度に対応できるなど国の喫緊の課題への貢献も大いに期待できる。

こうした観点から、高度専門士課程への早期の区分制導入を提言したい。

＊あはき分野 あんまマッサージ指圧師、はり師、きゅう師分野のこと。それぞれのあたまのひらがなから、あはき、という。

第4部 教員と教育組織のマネジメント

第9章 教員の資格制度と研修・能力向上をめぐる体系構築

滋慶医療科学大学大学院 教授 吉本 圭一
筑波大学大学研究センター 講師 稲永 由紀

9.1 職業による教育の核としての教員にかかる設置基準と教員像

専門学校においては、高等専修学校も含め、各種学校制度からの移行に際して「職業若しくは実生活に必要な能力を育成し、又は教養の向上を図る」という網羅的な目的規程が学校教育法で設定されている。その目的を達成するために、「専門学校には、校長及び相当数の教員を置かなければならない」（同法第123条）。そして「専修学校の教員は、その相当する教育に関する専門的な知識又は技能に関し、文部科学大臣の定める資格を有する者でなければならない」（同条3）として、専修学校設置基準第41条においてその具体的な要件が以下のように示されている。

第41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。

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
4. 修士の学位又は学位規則（昭和二十八年文部省令第九号）第五条の二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

上記法令を纏めれば、専門学校教員の要件は、担当する教育に関し専門的な知識・技術・技能を有することと同時に、高卒後に、専門学校を含む（高校より）高度な学校・研究所等での6年間の経験が必要であること、の2点となる。

一方、3章において示された職業教育の観点から考えると、専修学校の目的も専門学校設置基準における教員要件も網羅的であり、これらから職業教育を担う専門学校教員像を明確に読みとることは難しい。少なくとも職業実践専門課程においては、「職業による教育」（方法・手段）やそのガバナンスとしての「職業の教育」を担う教員像を、早急に確立することが求められる。

9.2 教員の入職時の資格要件と「職業による教育」に係る能力の実態

9.2.1 「学校・研究所等の経験」は職業教育教員の要件となり得るか

職業教育の観点から専門学校教員の要件を検討すると、まず論点になるのは、「学校・研究所等での経験」だけが職業教育教員に必要な経験としてレリバントかどうか、である。

検討のためのヒントは、近年、高等教育政策で議論されている、職業実践的な教育を担う教員にある。2019年に発足した専門職大学制度では、「専攻分野におけるおおむね5年以上の実務の経験を有し、かつ、高度の実務の能力を有する者」を「実務の経験等を有する専任教員」（いわゆる実務家教員）と位置付け、専任教員数のおおむね4割以上を当該教員とする旨、定められている（専門職大学設置基準第36条）注1。加えて同条の2では、当該教員の半数以上は、修士レベル以上の高次の学歴を有するか、企業等に在職し実務に関わる研究上の業績を有する者であることが求められている。また、2020年4月から実施されている高等教育の修学支援新制度においては、その対象を「学問追求と実践的教育のバランスが取れている大学等とする」（「幼児教育・高等教育無償化の制度の具体化に向けた方針（平成30年12月28日 関係閣僚合意）」、11）ことから、「実務経験のある教員による授業科目」が標準単位数又は授業時数の1割以上（専門学校の場合は80単位時間×修業年限年数）配置されていることが機関要件のひとつとなっている（大学等における修学の支援に関する法律施行規則第2条の1および同施行規則別表第一）。

これらの議論から理解できるのは、専門学校教員の要件にある「学校・研究所等

の経験」は学術性に拘った要件であり、職業教育の観点からは職業実務の経験とレベルが問われるということである。

9.2.2 「専門学校卒業以上」は高等教育段階での職業教育教員の要件となり得るか

加えて、現行の専門学校教員の要件は、上記で議論した経験と学歴がセットになっており、学歴レベルについては専門学校レベル以上での学習経歴年数が要件としてカウントできるようになっている。ただし、少なくとも我が国の他の学校種を見ると、最低でも、学校教員では短期大学士以上注2、高等専門学校、短期大学、大学（専門職大学・短期大学を含む）では修士以上注3の学歴が要求されている。つまり、これらの学校種では、たとえ専門職教育であっても、おしなべて担当する教育レベルよりも高次の学歴レベルを教員に要求している。これに対し専門学校の場合は、教育対象と同等の学歴レベルでも教員要件を満たしていることになっている。このことも論点の1つになる。

9.2.3 諸外国の職業教育教員における複数要件とそのレベル

「学校・研究所等の経験」「専門学校卒業以上」が専門学校教員の要件となり得るか。この問いを検討する上でもう1つ参照できるのが、諸外国の職業教育教員要件である。実際に、いくつかの諸外国の要件を分析すると（文部科学省 2013、稲永・吉本 2018）、まずベースになるのは職業実務と経験のレベルであり、担当する職業教育にレリバントな実務経験こそがまず求められていることが分かる。加えて、担当する教育対象のレベルより高次の学歴レベルが求められている国が多い。特に高等教育段階での職業教育を担当する場合には、修士・博士相当の高い学歴レベルが要求されるケースが多くなっていることを確認しておかなければならない。

更に、高次の職業実務経験と学歴レベルの他に、教員としての資格や研修の受講を要件にしている国がある。フランスの技術短期大学部（IUT）のように、3以上の職業実務経験に加えて中等教育上級教員資格（修士レベル）を要件とする場合もあれば、後期中等教育以降の職業教育を担っているイングランドの継続教育カレッジ（FEC）やオーストラリア技術職業教育機関（TAFE）のように、職業教育教員資格が設定されている国もある。職業教育教員資格が設定されている

国々では、当該資格を保有していない場合でも入職自体は可能であるが、入職後の早い段階での取得が推奨され、所属機関による金銭等支援が行われることもある。オーストラリアの場合には更に、基礎資格としての職業教育教員資格の上に、マネジメントに関わる応用的な資格が設けられている。

なお、教育に関わる関係者という点では、ドイツのようにデュアルシステムを担う企業側の訓練担当指導員に 100 時間以上の研修を課す国もある。教員だけでなく、その他教育に関わる重要な関係者にも必要な要件を課すことによって、教育の質を担保しようとしている。

9.2.4 高等教育段階での職業教育を担う教員の能力と要件

上記の検討から考えると、専門学校教員に必要な能力と能力を担保する要件について、法律を超えた検討が求められる。

ベースになるのは、担当授業に関わる卓越した職業専門的知識や技術と、それを実際の職業現場で活用する力である（職業実務卓越性）。諸外国で一定程度の職業経験を要件にしているのは、職業に就いたことのない者に職業教育はできない、と基本的に考えられているからだと言える。厳密に言えば、専門に関わる知識・技術を持っている人（専門人）と、対応する職業領域で実際に仕事ができる人（専門職業人）とは同義ではない。職業資格は前者しか証明しないが、職業実務経験は両者を証明する要件となっている。

その上で必要なのは、学校で「教える」、つまり学生支援を含めた教育指導の力である（教育指導力）。職業実務経験を持ってさえすれば職業教育を担当できるというわけではない。現場での指導経験も教育指導力を上げるが、経験値には限界がある。教職課程で学ぶ教育指導の知識・技術は、学校という場で教育を担うための土台というべきものである。

教育指導力については、教員のキャリア展開に応じて、クラスレベル、学科・コースレベル、学校全体のレベルに至るまで、教育をマネジメントする力（教育マネジメント力）も必要になる。教育マネジメントの力は、生徒・学生に対する教育指導力とは切り離して考えておく必要がある。

更に教員には、自らの教育を更新する力、つまり授業を含めた教育実践を省察し、自ら企画・改善し実施するに足る力が求められる。専門学校において一定以

上の学術研究の力（学術卓越性）を教員要件として求める理由は、担当授業に関わる卓越した職業専門的知識や技術の獲得と同時に、こうした更新の力が求められることによる。学術卓越性は高等教育段階での高いレベルでの学術経験（学歴）によって培われるものだが、担当授業に関わる高い専門性の獲得の観点から考えても、理想的には修士レベル以上、少なくとも担当する教育レベルよりも高い教育レベルでの経験が求められるだろう。

ただし、「職業実務卓越性」の要件である職業実務経験、および「学術卓越性」の要件となる最終学歴レベルについて、2011 年に全国の専門学校教員に対しておこなった教員調査の結果を見ると、担当する分野の職業実務経験が5年以上かつ修士レベル以上の学歴を保有する教員はわずか7%である。一方、両方とも満たしていない教員は52%に達している（稲永・吉本編 2018）。

我が国の場合、国家資格養成分野を中心に、担当教員資格や教員要件が定められている業界・職業は、少数だが存在する。だが、専門学校教員については、職業教育機関としての質保証とともに、大学や短期大学同様、高等教育機関としての教育の質保証が同時に求められることを、意識する必要がある。

9.3 職業教育の教員として：「教員集団」：本務教員と兼務教員、教職員連携、教育のマネジメント

9.3.1 職業実践的な教育を行う職業実務卓越性とその陳腐化

職業実践的教育のモデルとしての職業実践専門課程における教員のあり方についても、検討課題となる。制度として後発する専門職大学や修学支援新制度などでは、前節で論じられる実務家教員や実務家教員等による教育の観点が盛り込まれており、職業実践専門課程としても、またそもそも専門課程としてもこうした職業教育にかかる観点が重要であるが、制度要件には示されていない。職業実践専門課程では、企業等と連携した実習が要件であり、また企業等と連携した教員の能力開発が求められてはいるものの、職業教育の担い手としての教員の要件は明確に規定されていないわけである。

職業実践専門課程が、他の専門課程等を含めた専修学校教育の質向上のモデルとなるのであれば、そこに職業実務の一定の経験とその理解のある教員という要件が必要となるはずである。この点では、職業実践専門課程の要件の見直し

が専門学校の一質保証・向上のための重要課題となるであろう。また、専門課程には、実習・演習だけでなく一定の職業実践的な教育科目が配置されており、特に職業先端的な科目については職業実務経験を持って教員となった場合でも、その技能には陳腐化の懸念がある。こうした場合には、教員組織として、非常勤の実務家を多数配置し、教育の要に据える方策も、新たに制度として導入が検討されている基幹教員の配置・位置づけと関連して、重要な課題となるであろう。

9.3.2 教員キャリアを辿るにつれて高度化する教育マネジメントの能力の形成

専門学校における教員は、自分の授業科目に熟練していくとともに学科のカリキュラム編成のマネジメント、職業最先端にかかる非常勤講師を含めた教員組織の運営まで、広範囲のマネジメント能力が求められるようになる。中堅教員において欠かせない能力を、教育マネジメントの能力として把握することができる。教員は、採用前に形成してきた職業実務卓越性に加え、新任教員研修と現場での教育科目の経験の蓄積に加えて教育上の能力を形成しているが、それに加えて教育マネジメントの能力が必要となってくることになる。

職業教育・キャリア教育財団等の関係団体において、中堅教員研修のあり方が継続的に検討されており、それらを反映しつつ職業教育・キャリア教育財団では管理者研修というかたち中堅教員を含めた研修を企画し、東京・大阪・福岡などの拠点地域で開催されている。

9.4 教員の研修と能力開発

9.4.1 教員の採用時までの経験と教育上の能力確保の課題

教員の教育上の能力は、高等教育の質を担保する重要な要素であるが、他の学校教育段階とは異なり、看護等の医療分野の一部を除いて、教員養成・育成の制度・方法は確立していない。前節までに検討したとおり、専門学校においては、国家資格等の養成所・施設として指定されている分野は当然ながら、その他の分野においても、教育の目標となる職業関連分野の現場での職業実務経験をもつ教員が教員として多く採用される。職業現場で部下・後輩の指導経験があるとしても、組織的に集団活動としての教育指導と学習者の支援を行い、学修を評価するという経験はほとんど限られている。

大学教員の場合には、学術研究経験を教育上の業務に活用するというような「教育と研究の統合」という規範的モデルがあるけれども、そうしたモデルは職業教育を中心に置く専門学校には適用しにくい。専修学校設置基準で検討したとおり、学士以下の学歴であっても、例えば2年制専門課程修了者はその後4年の関連職業経験があれば教員の要件を形式上満たしているため、当該分野に関連する大学院等での学位や学術的経験をもつ者は少なく、どのように教育上の能力を担保するのかということが重要な課題となる。

稲永・吉本編（2017）の専門学校・短大の教員調査の結果をみても、多数の教員が入職時点では、必要な教育上の諸能力を有していなかったと回答しており、その後の一定期間の勤務経験を経た後に教育上の諸能力についての自信を獲得するという形となっている。

9.4.2 新任教員研修の制度とその改訂

専門学校教員の多くは専門の教職課程を経ていない。形式的には教員の要件を満たして採用されているとして採用された後に、それでは学習指導や学生支援の能力をどのように獲得していくのか、またそうした過程にどのような制度的な支援がなされているのだろうか。教育上の能力の確保は専門学校教育の重要な課題であり、専門学校関係団体として、特に東専各においてどのようにそうした支援の取り組みを実施しているのか、その制度の実態課題を確認していく。

専修学校に求められる教員の教育上の能力として、第一に課題となるのは、新任教員としての教育上の能力である。専修学校固有の教員養成課程の制度が存在しない現状から、専修学校関係団体による研修がさまざまに組織されている。全国的には、職業教育・キャリア教育財団（2012年度からの改称までは専修学校教育振興会）が、文部科学省の助成のもと各都道府県関係団体の協力を得て、新任教員研修を実施している。現行カリキュラムは、表1のとおり、2006（平成18）年に改訂されたものである。

表1 新任教員研修のカリキュラムと授業時間

専修学校における職業教育	8
専修学校教育のあり方と授業実践	16
専修学校と制度	4
学生・教員のための実践心理	12
総合自由科目	8
計	48

この時点で、それ以前の、教育学、心理学といった学問を基盤とするカリキュラムから、実際の授業展開や学生指導の場面に即したカリキュラムへと改訂されている。

東専各においては、2006 年改訂以後、職業教育・キャリア教育財団のカリキュラムに準拠して「教職課程研修」を実施してきたが、この研修における資料として用いられてきたのは、『教育学』『教育心理学』『青年心理学』という 2006 年改訂前のテキストであった。

そこで東専各では、教職課程研修ワーキンググループ（2019 年 3 月まで川合直委員長、その後は平野公美子委員長）において 2018 年度からテキスト改訂をすすめ、2020 年 3 月に『専修学校教職員ハンドブック―専修学校教員のための教育指導・学生支援・学校マネジメントの実際―』（吉本圭一監修）を刊行している。

表2 『専修学校教職員ハンドブック』の目次

<u>I 教育論</u>
1 専修学校教育総論
2 専修学校の制度
3 専修学校の教職員
<u>II 教育と指導</u>
4 授業における教育指導技術
5 評価の理論と技術、教育の改善
6 専修学校における多様な分野の授業と教育の特徴
7 教育指導における産業・職業・地域との連携などの現場を学修させる工夫
8 専修学校における職業教育マネジメント
<u>III 学生と支援</u>
9 学生理解の理論と技法
10 学生への特別の配慮とメンタルヘルス
11 クラス担任が行うカウンセリング
12 発達障害の学生との接し方 ケーススタディ
13 学生受け入れと生活指導、進路指導
<u>IV 学校マネジメントと教職員の協働</u>
14 学校マネジメント
15 クラスマネジメント
16 リスクマネジメント
<u>V ケーススタディ</u>
(各分野における企業等と連携した多様な実習・演習：9 ケース)

このテキストの目次は表2の通りであり、「職業教育と制度の理解」「教育プログラムと指導技術」「多様な学生理解と支援技術」「教育と学校のマネジメント」という柱立てに加えて、各専門分野から他の専門分野の知恵を学ぶための職業実践専門課程の実習、演習の事例の紹介を行っている。

すなわち、新しいテキストでは、学問理論から現場の実践的知識へという2006年改訂に加え、さらにその実践的知識を一定の理論的領域と接続させてたものと言いうことができる。そして、中堅教員に向けて必要となるマネジメントの能力の基礎づくりを視野に入れたものとなっている。

9.4.3 新任教員研修の必要と制度による充足の状況、課題

とはいえ、東京都の「教職課程研修」は、毎年春から秋にかけて90分授業25回で実施し、受講者数は年度ごとに異なっているが、およそ50～60名となっている。学校基本調査からみると、東京都の専修学校本務教員数は7,341人であり、稲永・吉本（2017）の調査による平均勤続年数10年を当てはめれば、各年度の新任教員数は700人程度と推計できる。

2022年度の東専各の研修では定員を60人として設定しており、東京都の新任教員数に対するカバー率を推計してみると、わずかに8%ということになる。

また、毎年度受講者を送り出しているのはほぼ特定の学校に限られているという点も指摘できる。なお、専門学校数が比較的少ない都道府県の場合、当該地域の専任教員数が少ないため研修自体を実施せず、東京都のような大規模で独自の研修実施する都道府県（2022年現在では13都道府県にとどまる）の研修に参加するように指示している場合もあるため、東京都だけでなく近隣県まで含めると、この新任教員の研修受講の比率はさらに低くなる。他方で、先述の通り、近年拡大する看護等医療系分野の一部では教員採用にあたり当該分野にかかる教員養成課程（看護職であれば在職時の研修として675時間）を設け、教育学や教育心理学などの学修を課しているけれども、それでもそうした分野は教員全体の一部であり、新任教員の多くが公式的な教育上の能力形成の場を経験せずに現場にたっていることが現状として指摘される。

また、個別の対応として、毎年一定数の新任教員があるような大規模な専門学校、専門学校グループで、独自に定期的体系的な研修を行っている場合もみられる

が、専門学校平均専任教員数は、大規模校の多い東京都でも 18.3 人全国では 13.2 人であり、そうした平均的な教員構成であれば、新任教員が毎年平均 1.2 名となるため、体系的な研究体制を組みにくいことになる。

9.5 東専各からの専門学校教員の質の向上に向けた発信

専門学校教員の要件について検討してみると、設置基準においては教育歴・学歴要件が基本となっているが、制度実態に応じた運用ルールが付加されており、現状では明確に教員像を読み取ることができない。とりわけ職業教育に求められる固有の要件が、諸外国では各要素が明確に規定されているのに対して、日本の設置基準等ではそれが明示されていない。このことは専修学校制度全体の質保証・向上のモデルとして牽引役を期待されている職業実践専門課程においても同様となっている。専門学校教員の実態をもとに検討してみると、「学術卓越性」「職業実務卓越性」「教育指導」「教育マネジメント」の 4 次元の能力要素についての制度的な担保が求められることになる。

また、これらの諸能力をすべての教員がすべて十分な水準に確保するということは現実的ではなく、「学術卓越性」、「職業実務卓越性」など採用後の伸張を前提とできないものについては採用時に最低限求めていくことを設置基準の教員要件として示すべきところであるし、「教育マネジメント」については、大学等と同様に、FD・SDを通して担保されることを検討すべきであろう。

また、教員の教育への参画の形として本務教員、兼務教員、今日検討されている基幹教員などをふくむ教員集団として教育上の能力を担保していく考え方が重要である。

これに対して、「教育指導」の能力については、授業に関わる段階ですぐに必要となるものの、実際に採用される教員がそうした能力を育成する経験を持つ場合は限られている。

そこで専門学校関係団体としての職業教育・キャリア教育財団では、教員のキャリアの各段階での研修制度を用意しているが、特に新任教員に対して、独自の教職課程基準を設定し、文部科学省の補助金による助成を通して各都道府県の専門学校団体による教員研修を実施している。

東専各が展開する「教職課程研修」では、2020 年に職業教育・キャリア教

育財団の基準に即しつつ、上述の教育上の能力の要件を考慮して基準見直しを想定した目次構成によるテキストを作成し、2021 年度から新たな「教職課程」を実施している。しかしながら、東専各においても他の地域においても、その規模に大きな制約があり、設置基準とともに教員の教育上の能力の担保しているまでのカバレッジには達していない。

2006 年には 28 都道府県で実施されていた新任教員研修が 2022 年現在では 13 都道府県に縮小している。教職課程基準の丁寧な検討を行い制度設計され、そのテキストが発行されている。

東専各の教員研修をモデルとして、職業教育・キャリア教育財団において教職課程基準を見直すとともに、当該テキストの有効性が確認された場合においては、現在実施の研修においてその有効活用を促進するとともに、東専各においては、東京都以外の専門学校が少ない地域、平均以下の規模の学校、看護等特定の教職課程を持たない分野など、新任教員への研修支援の課題を検討していくことが有効であると考えられる。

特に、コロナ禍で施行されているオンライン学習の効果を見極めつつ、そうした対象に対するオンライン学習を含めた研修制度を編成していくことについて検討すべきところである。

【付記】本章の 9.2 までは、稲永(2020)を大幅に加筆・修正して作成した。

【参考文献】

稲永由紀(2020)「専修学校の教職員」吉本圭一(監修)、東専各協会(編)『専修学校教職員ハンドブック』、15-18。

稲永由紀・吉本圭一編(2018)『非大学型高等教育を担う教員と教育組織(高等教育研究叢書 143)』広島大学高等教育研究開発センター

文部科学省(2011)『諸外国における後期中等教育後の教育機関における職業教育の現状に関する調査研究(報告書)(平成 23 年度 生涯学習施策に関する調査研究)』

注¹ なお、2022(令和 4)年 9 月の改訂により、現在では「専任教員数」が「必要基幹教員数」に、第 36 条が第 35 条に、それぞれ改訂されている。また、以前の専門職大学設置基準にあったいわゆる「みなし専任教員」は、本改訂によ

って「基幹教員」の考え方の中に組み込まれることになった。

^{注2} 学校教育の教員（教育職員）に関する免許状取得の基礎資格は、いずれの学校種においても基本は、専修免許状は修士、一種免許状は学士、二種免許状は短期大学士である（教育職員免許法 別表第一）。

^{注3} 各学校種の設置基準のうち、助教の資格を参照。なお、教授の資格であればいずれも博士レベルが要求される。

第5部 多様な学生の受入とキャリア支援

第10章 専門学校に対する助成措置および「高等教育の修学支援新制度」

全国専修学校各種学校総連合会 参与 菊田 薫

専門学校ないし専門学校生への国および東京都からの財政支援は、有為な職業人養成の観点とともに、今後一層増えると予想される多様な学生の受入れ、さらには専門学校の安定的運営の観点からもきわめて重要な課題である。

専門学校に対する助成は、一義的に設置認可権者である都道府県によることを前提に、わが国の高等教育レベルの職業教育の根幹を担っている専門学校の役割にかんがみて、法令上の規定やこれまでの経緯を踏まえたうえで、直近の具体的な国の政策を整理しつつ、たたき台として今後の課題や論点についても提示することとしたい。

10.1 専門学校に対する国からの経常費助成

私立学校に対する国による経常費補助等の根拠となっている「私立学校振興助成法」は、昭和50年の専修学校制度の創設にかかる学校教育法の一部改正法とともに、議員立法により成立している。専修学校制度と同時に法律が成立していることから、当初の同法において専修学校（専門学校）は国からの助成対象とはなっていなかった。

その後昭和57年に同法の一部改正が行われ、専門学校も「第10条 その他の助成」が準用されたことで国の助成対象となったものの、第4条の国による直接の経常費補助ないし第9条の都道府県の助成に対する国による補助の対象からは外されたまま、今日に至っている。なお、第10条が適用されたことにより、施設設備に関する補助金については私立大学と同様に専門学校も対象とされている。

いうまでもなく私立の専修学校の所轄庁は、都道府県である。したがって国から直接助成するルートがない現状では、専門学校に対する助成は都道府県の裁量で措置されることが基本となる。さらに第9条が準用されないことから、都道府県は国の予算的裏付けなく独自に予算を計上しなければならない。現実的に専門学校への助成措置の拡充には、このように高いハードルが存在する。

10.2 専門学校に対する都道府県による助成措置

地方自治体の財源として「地方交付税」がある。すべての地方自治体が一定水準の税収を確保できるように、国が国税として徴収したものを合理的基準で再分配するものが地方交付税である。その地方交付税うち「普通交付税」の積算基礎に、専修学校分が初めて計上されたのは昭和 60 年で、標準県で 100 万円であった。以来、積算基礎額は少しずつ増額され、近年では標準県 3,300 万円を超える金額となっている。

地方交付税の積算に専修学校分が入ったことにより、都道府県による助成が高等専修学校をはじめとして推進され、専門学校への助成も行われるようになった。また、平成 25 年から、国は高等専修学校における授業料減免に対する支援として「特別交付税」を措置している。なお、普通交付税は地方自治体による使途に制限がなく、特別交付税は普通交付税の補完的役割で、地方自治体が当該補助等を実施した際にその 2 分の 1 を国が地方交付税として上乗せで支給するものである。

このような全国的状況とは別に、東京都は、専門学校に対する助成については高等教育機関であることを理由に、本来国が助成を講じるべきとの立場を取っていることと、普通交付税の積算基礎に専修学校分が入っているとはいえ、そもそも財政的に良好な東京都は地方交付税の不交付団体であることから、専門学校への助成については消極的な姿勢を取ってきた経緯がある。

10.3 職業実践専門課程認定校に対する特別交付税措置

私学振興助成法による経常費補助の対象外とされている専門学校にとって、都道府県による経常費も含めた助成は、全国一律ではないものの重要な支援となっている。しかし、その額は私立大学の学生一人当たり約 14.5 万円なのに対して、専門学校の学生割りで経常費を計上している 27 都道府県の積算は、@792 ~ @73,261 円と県によって大きな開きはあるもの、おおむね 1 ~ 3 万円程度となっている（令和 4 年度）。

国からの直接補助がなく、都道府県への国からの裏付け予算もない専門学校への補助は、大学と比較して極めて僅少である。

このような状況が専修学校制度発足以来 46 年間続いてきたが、令和 4 年度に

職業実践専門課程認定校への都道府県による補助に対して、地方交付税の特別交付税が措置された。これにより職業実践専門課程認定校への補助は、令和3年度時点で19都道府県から令和4年度には25都道府県に増加している。今後も特別交付税を活用した補助金を予算化するところは増加すると思われる。

また、高等専修学校には前述のように授業料減免に対する支援としての特別交付税措置が行われているが、経常費に関する特別交付税が措置されているわけではない。高等専修学校に対する経常費補助は、専門学校に比して多くの都道府県で予算計上されているが、やはり明確な国の裏付け予算がないことから高等学校との格差は大きい。この格差を埋めるために、高等専修学校においても職業実践専門課程認定校への特別交付税と同様の措置の獲得に向けて、全国的な活動が必要になる。

10.4 機関補助から個人補助への政策転換

小泉構造改革の一環として国立大学の法人化が平成16年に実施され、さらに歳出削減が叫ばれるなか国立大学の運営費交付金が毎年減額され続けている。以来、私立大学においても、大学の数が増え学生数も増加するなかで経常費補助は伸び悩み、大学運営費に占める比率は低下を続けて、現在では10%を切る状況となっている。機関補助に対する国の姿勢は、基本的にはマイナス傾向となっている。

大学進学率が上昇を続けるなか、独立行政法人日本学生支援機構（JASSO）は無利子奨学金貸与枠を増やすと同時に、有利子奨学金については経済的要件を満たせば希望者すべてに貸与する制度とした。それにともなって奨学金の貸与を受ける学生が著しく増加している。一方で貸与学生は、高等教育機関を卒業した時点で数百万円の借金を背負うこととなり、加えて、低迷する日本の経済状況のなかで安定的な収入を得られないなど、不安を抱える奨学金利用者が急増するという社会問題も惹起している。

令和2年度からは、経済的に厳しい家庭の子どもの高等教育進学率向上により、個々人の経済格差を解消し国全体の生産性を上げていくために、「高等教育の修学支援新制度」が創設された。時を同じくして、新型コロナウイルス感染症の拡大で家計が急変するなどの家庭も増え、その対策としての役割も担うこと

となった。この政策により機関補助から個人補助の充実へと大きく政策が転換され、今後も基本的な方向性としてはこのトレンドが維持されることになるであろう。

今後わが国の重要な政策テーマであるリカレント教育、社会人の学びなおし推進の観点からも、機関補助よりも明らかに個人補助の視点が重要となる。

10.5 高等教育の修学支援新制度

高等教育の修学支援新制度は、明確な進路への意識や進学意欲があれば、家庭の経済状況に関わらず、大学、短期大学、高等専門学校、専門学校に進学できるチャンスを確保できるようにすることを目的に創設された。令和2年度の対象者は約27万人、3年度は32万人で、住民税非課税世帯の高等教育進学率は、制度以前と比べて10ポイントほど向上したとされている。

これまでの奨学金や大学における授業料減免支援の予算は、文科省予算約4兆円のなかから手当てされてきたが、修学支援新制度については子育て支援として上乗せされた消費税2%増税分（8%から10%への引き上げ分）を原資としている。また文科省は、授業料減免支援については経常費補助として大学等へ助成してきた経緯がある。一方で修学支援新制度は、新たに「大学等における修学の支援に関する法律（令和元年）」を制定し私学振興助成法とは異なるスキームによって専門学校にも助成がなされるに至った。このように本制度は、既存の法律や予算とは別に、国の大きな方針である子育て支援のロジックで、制度設計が行われているところに特徴がある。

令和2年の修学支援新制度スタートと同時期に新型コロナウイルス感染症が拡大し、経済的に厳しい学生や家計急変の学生に対する支援という意味で、きわめて効果的な政策内容とタイミングであったといえる。

この制度は、学生個人に対する給付型奨学金と、学校経由の授業料等減免支援の2本立てとなっている。給付型奨学金については、大学生も専門学校生も全く同じ金額が支給されるが、入学金・授業料減免支援の支給額については大学と専門学校では11万円の差が存在する。

制度発足から2年を経た令和4年に「高等教育の修学支援新制度在り方検討会議」が招集されているが、そのことに関して全専各連として以下のような意見

を提出している。

【授業料減免支援上限額の算定について】

現行、各学校種で設定されている授業料減免支援の上限額は、当該各学校種の授業料平均値に基づき算定されている。専門学校の場合大学と異なり、授業料と実習費を切り分けている場合が多く、制度創設時に実態調査から算定された結果、授業料減免支援の上限額が結果的に大学より低く設定されている。

※私立大学：70 万円に対して専門学校：59 万円。

制度創設時から、実習費は授業料とは異なるので減免支援の対象ではなく給付型奨学金で賄うこととされ、同時に授業料を改訂して実習費と一本化することは授業料引き上げの合理的理由とならないと指摘されてきたところである。したがって、現状も制度創設当初と状況に大きな変化はないと推察される。いずれにしろ今回の見直しにあたっては、再度実態調査を実施しそれに基づいた上限額を算定することは必要であると考え、今後、大学と専門学校間の授業料減免支援の上限額の差を解消していくために以下の対応をとることを求める。

- 実習費を授業料に一本化して授業料とすることに合理性があることを Q&A で明確にすること。
- 上記対応ができたとしても、今般の見直しのタイミングには間に合わないため、次回制度見直し時期と見込まれる 3 年後を待たずに、上限額の差を解消するための具体策をとること。

なお、授業料減免支援のこの問題点については、現状では具体的検討の対象とはなっていない。近い将来の重大な課題として、改めて提起すべきものとする。

10.6 修学支援新制度の見直し

この検討会議では、「教育未来創造会議 第 1 次提言」に基づき、機関要件の厳格化と中間層への拡大について制度の見直しが検討され、12 月に報告が取りまとめられた。

現行の経営要件として、①直前 3 年度全ての収支計算書の「経常収支差額」がマイナス、②直前年度の貸借対照表の「運用資産－外部負債」がマイナス、③直近 3 年度全ての在籍学生数が収容定員の 8 割未満、が設定されている。

機関要件の厳格化として、今般の見直しで、①・②のいずれにも該当する場合、

また③の収容定員を単独で要件とし該当する場合は確認取消となることとした。

要件③に関して、専門学校については収容定員充足率 5 割未満の場合に対象機関から除外するとし、ただし地域経済社会にとって重要な専門人材の育成に貢献していると都道府県知事が認める場合は、確認取消を猶予するとしている。知事の判断基準については、他の教育機関による代替の困難性や卒業生の地元就職率などが例示されている。

なお、大学における③の要件については、定員充足率 5 割未満の場合は即確認取消、ただし 8 割未満であっても進学・就職率が 9 割を超える場合は猶予することとなっている。

中間層への拡大については、現行の 3 段階に加えて世帯収入のおおむね 380 万円以上で一定額以下の学生への支援として、3 人以上の多子世帯と理工農系の学生を支援対象とすることとしている。専門学校の場合、理工農系について法令上明確なのは「工業関係」「農業関係」の 2 つの分野であることから、当該分野で設置されている学科のみが対象となる。ただし、情報系・IT 系の学科のように、商業実務分野や文化・教養分野で設置されている事例もあることから、それらの学科が工業分野へ移行がしやすくなるような対応策も必要となる。

また、「総合知」育成のための取組については、多様な教育を行う高等教育機関を対象としている制度のなかで要件化することは困難として、それらの取組を行っている場合に確認申請書に記載したうえで公表することとした。

具体的な見直し策が提示されたが、少子化対策や理工農系の学生数増加を企図して中間層への支援を強化するとしたものの、どの程度の政策効果が見込めるのか疑問というしかない。

今回の制度見直しの背景とともに、そもそも制度設計段階から専門学校だけでなく大学側からも、ある種の違和感を訴える意見も多く出されている。

本制度の趣旨は、経済的に厳しい家庭の学生に対する支援である。学生個人に対する支援であるにもかかわらず、学生保護を名目に教育機関に対する要件を付加しているが、経営困難な大学への指導とともに不測の事態を未然に防ぐための手立てについては、別途具体的方策を立てるべきであろう。

定員充足率を単独要件とすることは、経常収支と負債の要件も 2 つで 1 つの

要件となることから、専門学校にとってはより厳しい状況となることが予想される。専門学校以外の高等教育機関には経常費が補助されている。経営困難な大学等に退場を促すのであれば、経常費補助の厳格な運用が必要であろう。一方専門学校は、基本的に自前の資金で学校を運営し、それ故に新たな教育分野や施設設備へ投資をした際には、大学等よりも回収に時間がかかることも十分考慮されるべきではないだろうか。

懸念材料を含みながらもすでに制度は運用されており、各学校においてはこれら見直し策への対処を具体的に検討することが求められている。

10.7 今後の課題

今後専門学校は、18歳人口が減少していく中、経済的に恵まれない若者、大卒者や社会人、留学生さらには障害を持つ学生など、これまで以上に多様な背景を持つ学生を受け入れることとなることが予想される。そのような多様な学生を受け入れる専門学校側の自助努力が重要であることは言うに及ばず、他方で専門学校への公的支援についても一層の充実を期していく必要があるだろう。

令和4年度、東京都には全国の専門学校の13%強の学校があり、かつ22%強の学生が集中している。専修学校および各種学校に対する学校助成、学生生徒助成、団体助成をすべて合計すれば、112億8千万円余の予算が計上されており、当然全国一の予算額である。しかしながら、修学支援新制度の都負担分、奨学金、高等課程や各種学校への予算、さらには退職金補助等を除いた専門学校に対するいわゆる「真水」と言われる予算は、15億2千万円ほどに過ぎない。

これらの現状認識に立ったうえで、専門学校に対する東京都からの支援のあり方について議論する必要がある。その際の論点として、たとえば以下の視点が考えられるのではないか。

- ・ 人材育成の観点から、厚労省施策への積極的な関与をはじめとして、専門学校を中心としたリカレント教育の具体的推進策を考える。
- ・ 特別交付税措置により予算の創設あるいは増額する他の道府県の動向を分析し、東京都への働きかけの際のエビデンスとする。
- ・ さまざまな要望や陳情をしていくうえで専門学校の教育の質の向上は重要でありそのための自己点検・評価の充実、内部質保証の充実、第三者評

価の導入、積極的な情報公開など、社会へのアピール方策を考える。

これらの議論を通して、全国で最も有力な専門学校の団体である東専各としては、先進的かつ野心的な取組に積極的にチャレンジし、今後も地方団体の範として全専各連の活動をけん引していく役割を担っていくことが重要ではないだろうか。

第 1 1 章 留学生と国際化、日本語教育

(公社) 東京都専修学校各種学校協会 事務局

11.1 「留学生受入れ 10 万人政策」と専修学校の留学生受入れ

1983（昭和 58）年に策定された「留学生受入れ 10 万人政策」では 2000（平成 12）年までに学部レベル 6 万人、大学院レベル 3 万人、高等専門学校・専修学校 1 万人を想定していたが、専修学校の留学生は急増し、1990（平成 21）年には 12,574 人の留学生が存在した。

東専各では 1988（昭和 63）年に「留学生を考える会」を設置し、東京入国管理局の留学・就学部門から講師を招いて留学生の受入れ方策に関する勉強会を開催、翌年の 1989（平成元）年 11 月には「留学生受入れガイドブック」を発刊した。ガイドブックは留学生受入れの現状から、具体的な受け入れ業務である「入学者選考」「在学中の諸手続」「生活指導」など項目別に掲載し、これから留学生の受入れを始める専修学校教職員への入門書として活用された。ガイドブックは入管法の改正で留学生への取り扱いが変更されるたびに改定を重ね、現在では第 8 版（2017 年 3 月）が発行されている。

留学生の増加と比例して外国人の違法滞在、不法就労などが増加し 1990（平成 2）年 6 月に施行された改正入国管理法では、留学生の日本語能力、保証人、留学生担当教員など専修学校の受入れ条件が厳格化され、専修学校で学ぶ留学生に限り卒業後の就労が認められず、帰国することを前提とされた。そのため全国専修学校各種学校総連合会（全専各連）では 1993（平成 3）年に「留学生受入れに関する自主規約」を制定し、専修学校における留学生管理の徹底を図った。留学生関連の犯罪が東京で顕著であったことから、東専各でも 1998（平成 10）年「東京都専門学校留学生受入れに関する自主規約」を制定した。

東専各ではそれまでの「留学生を考える会」から 1996 年（平成 7）年に「国際交流委員会」を組織し、留学生の受入れ、学生管理に関する研修会の実施と「受入れガイドブック」の改定を重ねてきた。1997（平成 9）年に専門学校を卒業した留学生に対しても、学習した内容と就労する業務に関連性がある場合は就労

可能な在留資格が付与されることになり、留学生の日本就労が認められることとなった。これを受け、東専各でも卒業後の進路に関する事業にも取り組むことになった。「受入れガイドブック」も 2006（平成 18）年改定第 6 版では卒業後の進路指導に関する項目を追加し、就職指導、支援事例を掲載している。

日本就労が可能になったことで一時期減少していた専門学校の留学生数は再び増加し、それに伴い留学生が関係する不法滞在、外国人による犯罪が増加したため、2003（平成 15）年 10 月、東京都、東京入国管理局、警視庁、文科省に加え外国人人口が多い新宿区、渋谷区、台東区、豊島区、武蔵野市ならびに日本語教育振興協会、東専各が加わり、「留学生・就学生の違法活動防止のための連絡協議会」が設立された。2005（平成 17）年に同協議会で「専門学校・各種学校の留学生・就学生受入れ等に係る管理指針」が制定され、都内教育機関に周知されるとともに、東専各は都内教育機関対象の「生活指導講習会」「留学生に関する相談窓口の実施」「教職員対象研修」、日本留学希望者向けに制作された冊子「日本留學生活の予備知識」の制作など、関連事業を受託し、現在に至るまで実施している。

11.2 受け入れ環境の整備から出口支援へ

留学生の受入れ・学生管理事業を通じて、留学生には学校卒業後のキャリアプランを提示する支援体制の確立が専門学校への留学促進につながるとの認識を元に、日本就労を希望する留学生に対する就労支援にも取り組むこととなった。それまでの学校を中心とした支援策は、日本就労を希望する留学生、また学生を受け入れる企業に向け範囲を広げることとなった。

2005（平成 19）年に開催した「アジア人材・就職転職説明会」は、当時には珍しく対象者を外国人とした合同就職説明会で、17 社が出展し 838 名の来場があった。同説明会は回を重ねる毎に出展企業、来場者が増加し、2011（平成 23）年 2 月に開催された第 10 回の説明会では出展企業 123 社、3,153 名が来場する国内最大規模の合同就職説明会となった。企業に対しては「採用促進セミナー」を開催し、採用実績企業の事例や関係法令を紹介しながら、広く留学生採用の啓発を図った。これらの事業を通じて留学生からの就職実績の拡大を目指すこと

もに、就労人材としての留学生活用の可能性について広く社会にアピールする機会とした。

2003（平成 15）年、予定より 3 年遅れて達成された「留学生受入れ 10 万人計画」に続き、2008（平成 20）年に「留学生受入れ 30 万人計画」が策定された。東専各は、2009（平成 21）年文部科学省の「専修学校留学生総合支援プラン」を受託し、「高度人材養成プログラム」「実践的就職支援プログラム」を実施して留学生の就労支援にいっそう積極的に取り組むこととなった。就労ビザの取得が可能な分野をモデルケースに、専門性の高い人材を養成するための留学生向け特別講座と日本就労を想定したビジネス日本語、就職対策講座を組み合わせた「高度人材養成プログラム」と、日本における就職活動の基礎をテーマに構成した「実践的就職支援プログラム」を提供して、就職のための学習目標を提示し、就労意欲の向上を図った。留学生に対する就労支援は継続して実施している。

11.3 海外における広報周知活動

留学生受入れに関する環境整備を進める一方、海外における日本の専門学校に対する理解を促進するため、1997（平成 9）年には初の留学フェアとして韓国・ソウルにおいて専門学校・日本語教育機関 46 校が参加する説明会「日本留学フェア」を開催した。同時に広報資料「日本留学指南」を制作し、留学フェアの会場、現地留学関連機関に配布した。台湾（台北・高雄）では 1998（平成 10）年からフェアを開催し、同地においては 2005（平成 17）年より日本学生支援機構（JASSO）と共催し、大学、高等専門学校等を加えたオールジャパン体制で実施している。そのほかの国・地域でも全専各連、日本語教育振興協会など国内関連団体や現地機関協力の元、専門学校・日本語教育機関が参加して情報提供を行う留学フェアを実施した。ミャンマー、インドネシアでは JASSO 主催の海外フェアに参加し、都内専門学校の情報提供を行った。

11.4 専門学校への進学支援

国内においては日本語教育機関や大学別科等、日本語を学んでいる留学生を対象とした「外国人留学生のための専門学校進学相談会」を 2000（平成 12）年

から開催している。それまで留学生の中心だった中国・韓国・台湾といった漢字圏からの学生は、海外フェアの実施などから専門学校制度への理解もある程度は深まり、同地域からの留学希望者は現地で日本語を修得して直接専門学校へ直接入学するケースが増えつつある。一方、近年増加しているベトナム、ネパール等から来日する留学生の多くは、日本語教育機関へ入学してから専門学校への進学を検討するために日本国内で専門学校情報を提供する必要があり、相談会の重要度は増している。年々相談会への来場も増え、2018（平成 30）年には過去最大の 1,430 名の留学生が来場した。

日本語教育機関の教員に対しても 2017（平成 29）年に教員対象の進学説明会を開催した。留学生向けの説明会同様、個別の学校情報提供とともに、専門学校制度の概要説明、学生の進路指導に関するシンポジウムを実施し、専門学校に関する情報提供を行った。また、高等学校教員の進路指導資料として制作した「専門学校概要」（現「東専各専門学校オフィシャルガイド」）にはいち早く各学校の留学生受入れに関する項目を設け、日本語教育機関に配布している。

11.5 教職員に対する啓発事業

2016（平成 28）年に入管法が改正されて「介護」が就労資格として追加、さらに 2018（平成 30）年にはあらたな就労資格である「特定技能」が創設されるなど、入管法の改正等、留学生の国内就労を取り巻く環境はめまぐるしく変化している。また、新型コロナウイルス感染症の影響による出入国制限は留学生管理に与える影響が大きく、専門学校、日本語教育機関の教職員も常に最新情報のアップデートが必要となる。東専各でも「受入れガイドブック」の改定、東京入管の担当官を講師に迎えた講演、指導事例の提供など、専修学校全体としての指導体制の強化を促進する各事業の実施とともに、HP やメールを通じて行政からの最新情報を会員校向けに提供している。

11.6 留学生支援の現状

2008（平成 20）年に策定された「留学生 30 万人計画」は、産官学一体となった推進体制により成果を上げ、介護ビザ、特定技能に加え、特定活動（日本料理海外普及人材育成事業）や、国家戦略特区の特例制度（美容師）による就職など、

専修学校で学んだ留学生の就労範囲も広がり、東専各でも受け入れはもとより卒業後の国内就労支援に積極的に取り組んできたところである。しなしながら2020（令和2）年以降の新型コロナウイルス感染症拡大により海外・国内の往来が困難なものとなり、留学生の受入れに大きな影響を受けることとなった。同時に就労においても外国人人材の雇用に積極的であった外食、インバウンド関連の打撃は大きく、新規採用の縮小など留学生を取り巻く環境が大きく変化している。

一方、日本国内における労働人口の減少による外国人人材の確保のためは、引き続き優秀な外国人留学生の受入れと国内就労支援を積極的に推進する必要がある。そのため従来型の支援策に加え、一時帰国者、国内就労を目指す留学生への遠隔授業による学習サポート、日本入国前の留学希望者に対する積極的な情報提供等、新たな取り組みを行うことが必要となった。

「専修学校グローバル化対応推進支援事業」（平成30年度～令和元年度）、「専修学校留学生の学びの支援推進事業」（令和2年度～）と、連続して文部科学省から受託して実施している留学生支援事業の中では、インターネットを活用した留学生情報、オンライン学習コンテンツの充実、教職員向けセミナー、就職機会の提供等、場面や対象に応じた入り口から出口までのトータル支援を実施している。また今後はそれらに加え、卒業後の進路を調査して専門学校での学修成果を検証、さらに日本就労を経て帰国就労・起業等、日本での学修・就労経験を活かして母国に貢献する姿を把握することで、専門学校教育のレベルの国際通用性を明示する取り組みを進める予定である。

11.7 外国人留学生・日本語教育分科会の設置（新たな課題と日本語教育）

国内人材の確保が難しい業種を対象として創設された「特定技能」によって、それまでグローバル人材を積極的に雇用してきた企業を希望し、就職することが一般的であった留学生の就労範囲が拡大した。特定技能の取得に必要な日本語能力のレベルは決して高くは無いが、就労後の様々な場面においては一定の日本語能力を求められるのが現状である。さらにコロナ禍によるオンライン授業の充実は、一方で留学生にとってアルバイト等によって得られていた生の日本語に接する機会を減少させることにも繋がった。各媒体で実施している企業

対象の調査でも外国人材に求める能力として「日本語能力」は常に上位に位置している。東専各でも第2次専修学校構想懇談会専門学校検討部会に「外国人留学生・日本語教育分科会」を設置し、外国人留学生の就労機会拡大に伴う課題としての「日本語問題」に関して問題提起した。国においても文化庁の有識者会議において日本語教育機関の認定制度、日本語教員の国家資格化等、日本語教育の多様化に伴う質の確保について検討を重ねているところである。

留学生の国内就労においては、就労後の定着という観点からも必要とされる一定の日本語能力の獲得が望ましく、東専各としても留学生の就労支援の一環として、日本語能力の向上については各種学校日本語学校と専門学校が連携し、支援体制の構築を図る必要がある。

11.8 専修学校制度の理解促進にむけて

留学生を取り巻く環境の整備は、東専各を始めとして他の道府県専各協会においてもそれぞれの地域特性に応じた対策を行っているが、職業教育機関として高等教育機関に位置づけられる専門学校制度そのものについて、海外に浸透しているとは言えず、専門学校への入学も日本に来日してから決めたケースがほとんどである。このことから諸外国に対しては引き続き日本の教育制度の一環として情報を提供し理解を得る必要があり、そのためには多様な分野と教育内容を持つ専修学校の特性を客観的に評価する仕組みを確立し、国際通用性を高める取り組みが不可欠である。

2017（平成 29）年にとりまとめられた「これからの専修学校教育の振興のあり方について」の提言には「日本の専修学校制度や職業教育等について、職業分野ごとに仕事内容、キャリアパス、職業教育内容、日本における就業実態、及び「技術・人文知識・国際業務」等の就労可能な在留資格への変更等を一括して説明する周知資料を制作するなど、積極的な方策を講じることが求められている」とある。諸外国の教育機関等への配布や、各地域での情報発信拠点の設置など、個々の専門学校の努力や各地域による取り組みに依託せず、国を挙げて、または全国組織による積極的な取り組みも求めたいところである。

第12章 リカレント教育

筑波大学大学研究センター 講師 稲永 由紀

12.1 リカレント教育とは

12.1.1 リカレント教育と生涯教育 注1

リカレント教育(recurrent education)とは、教育と他の諸活動(労働など)とを循環する回帰的な方法で教育の機会を配分する教育戦略のことで、1970年に経済協力開発機構(OECD)によって生涯学習構想の一環として公式に取り上げられた考え方である(OECD/CERI 1973)。これよりも前の1965年に、国際連合教育科学文化機関(UNESCO)によって生涯教育(life-long integrated education)という考え方が出されているが、個人が生涯にわたって学び続ける活動の継続を助けるのが生涯教育であるのに対し、生涯学習の考え方を「労働市場を想定した教育政策として積極的に取り上げた」(岩崎 2018)ものがリカレント教育である。

我が国でリカレント教育というと、成人学生に対する教育や有職者向けの再教育など、伝統的な(職業経験のない)若年学生以外を対象とした教育だと解されがちであり、近年は「社会人等の学び直し」と同義で使われることも少なくない。生涯教育にしても、教育機関(学校)が提供する正規の教育プログラム以外を指す言葉として使われることがある。これは次項で説明する通り、日本での生涯教育やリカレント教育の展開過程に大きく起因する現象であるが、しかし本来は、生涯教育もリカレント教育も、教育プログラムの内容や対象などを限定するものではない。学校教育から職業教育まで、若年から壮年まで、そして修業年限や提供主体を問わず、多様な教育プログラムを内含していることに注意する必要がある。

12.1.2 我が国における生涯学習・リカレント教育の展開とその背景：学校社会から学習社会へ

1970年前後に欧州を中心に提起されたこうした考え方は、我が国ではまず生涯教育として、1980年代から本格的に教育政策への組み込みが図られている。だが、欧州での職業教育訓練への展開とは全く異なり、当初は社会教育^{注2}と紐

付けられた形で、電化による家事労働や労働時間の短縮ならびに高齢化社会の進行にともなって増大する（と考えられていた）余暇の善導の方向への展開を見ることがになった。特に社会人対象の教育が政策の俎上にのるには 1990 年代を待たなければならず、リカレント教育という用語もこの時期からようやく使われるようになった。

こうした展開は当時の我が国の状況を考えると自然である。我が国の場合、一旦学校の世界を「卒業」して就職すると、もう学校の世界に戻ることはなく、退職したらもう労働の世界にも学校の世界にも戻ってくることはない、という直線的なライフコースモデル（学校社会モデル）が標準的であった。学校の世界と労働の世界との間には断絶があり、一旦労働の世界に入れば、企業内教育や OJT が必要な教育訓練を施してくれた。終身雇用を前提にした労働の世界において転職は想定されないので、自らの知識・スキル・能力の会社横断的な通用性を追求する必要もなく、自分のキャリアを設計するという発想すら生まれない。リカレント教育は、濱口(2009)のいうジョブ型労働市場、およびそこでの学校－労働（一両方からの退出）という世界間の往来の中で展開されるライフコースモデル（学習社会モデル）を背景とした考え方であり、メンバーシップ型労働市場を基本とした我が国に長く根付かなかった理由は、ここにある。

当然、我が国の教育制度は、「成人学生(adult students)」や若年でない「勤労学生(working students)」を相手にしないまま、制度展開を見た。その中で、社会人等の学び直しなどのリカレント教育は、職業生活に入る前の未熟な子どもに対する教育を施す場としての「学校」コンセプトの延長上にあった我が国の高等教育を根幹から問い直し、成人学生や勤労学生まで含めた多様な人々の多様な学びを支える場へ転換するチャレンジと捉えられるのである。

加えて、本報告書第 2 部で試みられているような職業資格の整理や体系化は、国家政策としては進んでいない（吉本 2017）。高等教育において進んだ専門職大学院制度、専門職大学・専門職短期大学制度の政策立案の経過をみても、専門職大学院の場合は法科大学院制度の議論がその背景にあったが、専門職大学・専門職短期大学の場合は、制度発足までの議論を小林(2016)などで振り返ると、産業・職業・労働界の影がほとんど見えない。学校の世界と労働の世界との間には、まだ様々な形で分離がある。

12.2 リカレント教育をめぐる専門学校の役割と課題

12.2.1 社会人^{註3}等の学び直しと専門学校の現状

学習社会下において、職業教育を提供する専門学校の役割は、多様な目的を持つ多様な人々に、適切な職業教育を提供することにある。前節で触れたように、リカレント教育は労働市場との関係を前提とした教育政策であり、職業教育を担う専門学校は、リカレント教育という教育戦略の下では、教育機関として重要な位置にある。

確かに、我が国の高等教育機関全体で見ると、成人学生の受入は活発ではない。例えば、2018年の25歳以上の入学者の比率は、2018年学校基本調査では短期大学で4.6%、大学学士課程で2.5%である。これをOECD教育インディケータ（Education at a Glance）2018年版と比較すると、加盟国の中でも最下位に近い数値である^{註4}。

一方、同じく2018年学校基本調査によると、専門学校において「入学者のうち就業している者」は3.4%である。ただし、本協会が毎年公表している調査統計資料を用いて令和3年度の東京都の状況を確認すると、専門課程入学者に占めるアルバイトやフリー経験を含めた勤労経験を有する学生（「社会人」学生）の割合は昼間部7.0%、夜間部38.2%、同じく高等教育機関を卒業・修了した経験を有する学生の割合も昼間部8.2%、夜間部48.2%と、すでに多くの「社会人」に相当する学生を受け入れており、中には専門学校卒や大学卒を対象とした学科も開設されている。正規課程だけではなく、専修学校全体としては附帯事業も広く展開しており、総じて、東京都の専門学校はすでに、「社会人」に相当する学生をかなりの数受け入れ、教育して、社会に送り出していることが分かる。

現在、国としては、「経済財政運営と改革の基本方針2019」（令和元年6月21日閣議決定）を皮切りに、Society5.0ならびに成長分野での人材育成課題への対応を背景にしたリカレント教育の強化が謳われている。2022年10月には岸田首相が所信表明演説において、「人への投資」としてリスキリング(re-skilling)の支援に5年間で1兆円を投ずると表明しており、今後、社会人等の学び直しに対する予算は増え続けられると思われる。文教政策においては施策がどうしても大学学部・大学院に集中しがちであるが、社会人等の学び直しについては専門学校が利用できるタイプの競争的資金も多くなっている。専修学校に限定した施策

では、専修学校リカレント教育総合推進プロジェクト（2023 年度からは「専門職業人材の最新技能アップデートのための専修学校リカレント教育推進事業」）などがあり、その他の専修学校関係委託事業の中でも、現職者の再教育など、リカレント教育プログラムの開発をテーマに進んでいる事業がある。

12.2.2 対応に向けた課題

確かに、我が国の教育制度においてリカレント教育はこれまでの教育制度の根幹を問う動きでありながら、専門学校はすでに多様な学習者を受け入れており、参照可能な経験を十分蓄えている、と見えなくもない。だが、課題は存在している。

リカレント教育は従来の我が国での教育に対し、職業教育と成人教育の2つの側面でチャレンジを求めるものになるが、専門学校の場合、特に後者への対応が課題となる。成人学習者の特徴は①（他者依存的ではなく）自己管理的・自己決定的(self-directed)な自己概念を持っていること、②学習者がこれまで積み上げてきた経験が豊かな学習資源になること、③学習者の構え(readiness)は学習者の社会的役割に関わる発展的な課題へと向けられていること、④学習への志向性は「いつか役に立つ」知識(postponed application of knowledge)から現実課題に即座に役に立つものへ、教科中心(subject-centeredness)から課題達成中心(problem-centeredness)へ向けられていること、⑤学習への動機は内発的であること、にある(Knowles, M. S. et al. 1984: 12)。こうした学習者理解に沿えば、若年学生とは異なる、成人学生を対象にした、教授・学習に適切な教育方法の追求が必要になる。確かに、アクティブ・ラーニングの導入などの学習者主体の教育方法の広がり、成人学生の特徴から考えても適合的ではある。だが、学習者の主体性の重視だけでは、成人学生への対応に限界がある。

成人学生への対応に連動した形で、ニーズに合った職業教育プログラムが柔軟に提供できているかどうかとも問われることになる。特に柔軟性について、大学等の他の学校種でも同様、ほぼ1年単位でくくられる修業年限の長さは、短期で必要な知識・技能の修得を考えている成人学習者にとって現実的ではない。学生の履修目的や状況に合わせて履修ができる仕組みや、学修によって得られた能力の認証、更に学修を終えた学生が更に学習を続けたいと願った時の学修経路

の確保は、学習社会下での教育機関には重要な課題となる。

なお、社会人等の学び直し政策の強化の背景にあるリスキリングを通じた成長分野への労働移動に限定して言えば、成長分野での人材育成を担当できる教員不足も課題となる。こうした事態に対応すべく 2021 年に大学セクターおよび高等専門学校には基幹教員制度が導入されているが、職業現場で活躍する学外の専門家を教員として採用する動きが広まれば、人材の争奪戦は避けられない。

12.3 課題実現に向けた提言

12.3.1 専門学校、業界団体

学習社会下において専門学校が重要な役割を果たすには、リカレント教育を含めた、多様な学習者のニーズへいかに対応するか、が重要になる。現在「職業実践専門課程」で実施されているような産業界等との連携による教育の充実は、今後も更に進めていかなければならない。

一方で、課程中心の現在の教育プログラムとは別に短期の教育プログラムを新たに提供するのとは効率的ではなく、現実的でもない。そのため、今後、正規の課程を含めてモジュール（いくつかの科目群を纏めて作られた学習内容のまとまりで、プログラムよりも小さいもの）を意識した教育プログラム設計にしておくことが重要になる。モジュール単体でもひとまとまりの学修として能力証明をおこなう一方で、いくつかのモジュールを組み合わせで正規の課程（学科）に相当する教育プログラムを構成する、という考え方である。この考え方に沿って現行の教育プログラムを整理することによって、運営上の効率性を保ちながら、多様な学習者のニーズに柔軟に対応することが可能になる。この時、他の高等教育機関、異分野、職業資格などとの連動も考慮して教育プログラムを設計することができれば、生涯学習を進めるための学習者の学修経路はより設計しやすくなる。

教育プログラムの組み替えだけではなく、多様な学習者に向けた学生支援体制の充実も大きな課題となる。キャリア支援を例に挙げると、就職経験のない若年学生向けのキャリア支援、有職者向けのキャリア支援、労働市場への再参入を考えている層へのキャリア支援は、それぞれやり方が異なる。留学生、特別な支援を必要とする者などへの支援は、また別の知識・技能が必要になるだろう。多

様な学生への学修・キャリア支援体制へ向けた取組は、外部の専門職と連動することで可能になるが、中小規模の専門学校だと難しいかも知れない。少なくとも多様な学習者を受け入れる機関として、教育を担う教職員の入職後の能力開発に十分な時間と費用を支弁することは、必要不可欠となる。

リカレント教育の充実に向けた業界団体のサポートも重要である。本報告書のように、リカレント教育充実が専門学校にとってチャレンジであることについて、専門学校等に問題提起することがまずは大切であるが、並行して、個別機関の取り組みに対する支援を進める必要がある。特に利用可能な資源が少ない中小規模の専門学校では、どうしても対応が不十分になる可能性が高くなる。スケールメリットを得ることが難しい専門学校に対しては特に、専門学校セクター全体の社会的価値を高める観点から、業界団体として、取組事例等情報の共有や実装支援の展開が求められる。

12.3.2 国・政府

上記のような教育機関側の変化を促すには、第2部を中心に展開された、学習者の柔軟な履修へ向けた制度再設計が重要となる。学術ベースの教育の世界、職業教育の世界、職業の世界を結ぶ学位・資格枠組構築への取り組みも、その大きな一つであろう。

そのためには、リカレント教育拡充・制度設計における関係ステークホルダー間の対話と調整が、これまで以上に求められる。例えば、成人学生の学習は仕事や家庭との両立の中で進められることが多く、教育機関がその学修量を踏まえて設定した年限で終わることのできない学生が多く出る。いったん学修を中断して、しばらくして学修に戻る学生もいる。文部科学省の長期履修制度はこうした成人学生の学修状況を鑑みたものである。一方で、社会人等の学び直しを支援する厚生労働省の教育訓練給付制度は、定められた訓練期間を超えた学修への支援が認められておらず、長期履修を余儀なくする成人学生のニーズには合わない。リカレント教育は文部科学省だけでなく、経済産業省や厚生労働省、内閣府など、他省庁との連携の中で初めて進む。関係省庁間での適切な連携と調整がなければ、国として一貫した拡充は進められない。

加えて、現在では成長分野との関係から大学や大学院を主な対象とした施策

が多くなっているが、その他の学校種での人材育成については、なかなかそのビジョンが見えてこない。専門学校は、職業教育を担う機関として、リカレント教育ではますます重要な役割を担いうる。成長・先端分野かつ高度な専門人材に絞った施策に終始するのではなく、専門学校を含む非大学型高等教育機関を含めた施策の展開が望まれる。

【付記】本報告については、稲永(2018)をベースに、本報告書用に大幅な加筆・修正を施して作成した。

参考文献

稲永由紀(2018)「社会人の「学び直し」は大学教育の何を変えるか：リカレント教育を俯瞰する立場から」大学コンソーシアム京都『第24回FDフォーラム報告集』72-77

(URL:<https://www.consortium.or.jp/wp-content/uploads/fd/30049/03-24thfdf-symposium-2.pdf>)

岩崎久美子(2018)「リカレント教育」児玉善仁他編『大学事典』平凡社、841-842

小林信一(2016)「大学教育の境界 ー新しい高等職業教育機関をめぐる」レファレンス、785、23-52

東専各協会(2022)『令和年度専修学校各種学校調査統計資料』

濱口桂一郎(2009)『新しい労働社会 ー雇用システムの再構築へ』岩波新書

文部科学省(2017)『学校基本調査 平成28年度版』

吉本圭一(2017)「第三段階教育における職業教育：諸外国との比較の観点から」リクルート『カレッジマネジメント』203、6-11

Knowles, M. S. and Associates, 1984, *Andragogy in Action: Applying Modern Principles of Adult Education*. San Francisco: Jossey-Bass.

OECD (2018) *Education at a Glance*. OECD.

OECD/CERI. (1973) *Recurrent Education: A Strategy for Lifelong Learning*. OECD.

注¹ 現在よく使われているのは生涯学習 (life-long learning) という用語であるが、生涯学習が学習者主体の概念であるのに対し、生涯教育は教育提供者

主体の概念である。実際には、学習者主体の教育が強調されるようになるにつれ、政策上も、また一般的にも、生涯教育より生涯学習の方が多く使われるようになってきているが、本稿では文脈によって、この2つの言葉を使い分けている。

注² 社会教育とは「学校教育法に基づき、学校の教育課程として行われる教育活動を除き、主として青少年及び成人に対して行われる組織的な教育活動(体育及びレクリエーションの活動を含む)」と定義されており(社会教育法第2条)、一般的には学校以外で行われる教育全般を指す。これは明治期の「通俗教育」に源流を持つ極めて日本的な概念で、1925年には文部省に社会教育課(後の社会教育局)が設置されたが、1988年に生涯学習局(現在の総合教育政策局の前身)に改称された。

注³ 社会人の定義は、政策文書にすらなく、海外でもこれに該当する概念を見つけるのは難しい。それでも調査では操作的に定義をする必要があるが、例えば学校基本調査における社会人の定義を見ると、①職に就いている者(給料、賃金、報酬、その他経常的な収入を得る仕事に現に就いている者)、②給料、賃金、報酬、その他経常的な収入を得る仕事から既に退職した者、③主婦・主夫、のいずれかに該当する者となっている。そうすると、社会人とは、未熟な若者を一人前にするための「学校」の課程を一通り終わって、学校の外の「社会」に出た人、位のざっくりとした意味にしかならず、まさにフロントエンドモデルを前提とした社会でこそ有効に機能する用語であると思われる。本稿では、主として政策用語として使われている「社会人」に関係する時に、「社会人」を使用する。

注⁴ 高等教育段階別の初回入学者に限定した数値では、最大値は短期高等教育機関でアイスランドの83.2%、大学学士課程でイスラエルの33.2%。各国で制度や統計の取り方が異なるため、この種の国際比較には慎重にならなければならないが、少なくとも、我が国の大学や短期大学での成人学生の受入はほとんど進んでいない、とは言える。なお、大学院になると数値がOECD平均に近くなる。

第6部 専門学校ガバナンスと社会的評価

13章 産業・職業・地域のステークホルダーとの連携

滋慶医療科学大学大学院 教授 吉本 圭一

内容

13.1 企業等との連携を主たる要件とする職業実践専門課程	104
13.1.1 企業等との連携の「実質化」	104
13.1.2 学修目標の設定における参照となる産業・職業・地域等との連携	105
13.1.3 教育課程編成委員会における企業等委員について	106
13.2 専門学校における「関係業界や職種」など「関連分野」の絞り込みについて	106
13.3 産業・職業・地域のステークホルダーとの連携に係る団体レベルでの接点 ..	110
13.3.1 東専各における産業・職業・地域との接点	110
13.3.2 産業界等のステークホルダーからの教育にかかる取組	111
13.4 課題、提言として検討すべき論点	113
【参考文献】	114

13.1 企業等との連携を主たる要件とする職業実践専門課程

13.1.1 企業等との連携の「実質化」

職業教育のガバナンスにおいては、産業・職業・地域の関係者との連携が重要な要素である。とりわけ2014年からスタートした職業実践専門課程は、教育課程編成委員会、専門実習、教員研修、学校評価の各要件に企業等との連携を明記している。

それゆえ、専門学校の4割を占める職業実践専門課程では、そうした産業等との連携の条件を当然ながら一定程度に兼ね備えている。ただし、その連携の質がどのようなものなのか。文部科学省（2022）をみると、「職業実践専門課程について、企業や高等学校関係者等への周知・認知度向上が十分でないといった課題や、企業等との連携において協力を得られる企業等の確保が難しいといった課題もある」と指摘されており、教育課程編成委員会等が未成熟な実態もあるとい

う理解も示されている。その改善の課題を指す用語として、「職業実践課程の実質化」という観点は、この報告の元となった「専修学校教育の質の保証・向上に関する調査研究協力者会議」において職業実践専門課程の創設間もない時代から長く使われてきた。産業・職業・地域との連携は、日本の高等教育全体が適切な取組を実現できていない課題でもあり、専門学校職業実践専門課程への期待も大きいが、容易には実質を得ることのできない課題と理解される。

本章では、外部ステークホルダーとしての産業・職業・地域との関係者と専門学校との連携・協力がどのような可能性をもち、また課題があるのか検討を行う。また、質を伴う連携・協力といっても、依然として個々の学校と企業等とが点と点で結ばれているという段階に留まっているという点も指摘できる。東専各ならびに専門学校団体、また国において、連携の質を高め、その連携を線から面にしていくためにどのような施策が進められているのか、必要があるのか、こうした論点を中心に、外部ステークホルダーとの連携について確認を行う。

13.1.2 学修目標の設定における参照となる産業・職業・地域等との連携

職業実践専門課程の学修目標の具体化として、先の文部科学省（2022）では、「各分野の特性を踏まえつつ、専門学校がどのレベルまでの人材養成を目標とするかを整理した上で、到達目標を明確化することが必要である」とし、その際には「個別企業の人材ニーズのみならず、業種や職種、地域等の特性等を鑑みながら、業界全体やその地域において必要とされる人材像を明らかにしていく」よう求めている。

それでは、各専門学校は、そうした個別企業のものではない業種、職種、地域等のニーズをどこに求めるのだろうか。また文部科学省（2022）には、つづけて「まずは取組が進んでいる業界分野や団体の例を参考として示しながら、他に普及させていくことも考えられる。」という一文がある。しかし、こちらで「示し」「普及させていく」課題にかかる主語は誰なのか、誰に向けて書かれているのか明らかではない。さしあたり、これを先導するのが国あるいは専門学校団体等と解釈しておくとして、学修成果を巡る取組が進んでいる分野としては医療・福祉系など国家資格等の養成分野が想定され、いわばジョブ型労働市場に送り出す専門分野の取組があるとしても、それをメンバーシップ型労働市場に送り

出す非資格系の分野がどのように参考にできるのか、深い考察とさまざまな方向での先導的な取組がなされていく必要があるだろう。

東専各においては、それぞれの分野等で人材ニーズを把握するためのこうした取組を積極的に企画、あるいは参画し、またそれらを支援していくことが課題となるであろう。

13.1.3 教育課程編成委員会における企業等委員について

職業実践専門課程においては教育課程編成委員会の企業等委員をとおした連携も教育の特色を構成する重要な要素である。ここでも、その選定が必ずしも的確ではないという問題状況認識のもとで、文部科学省（2022）では、「企業等委員の選定にあたっては、業界全体の現状や人材ニーズを的確に把握し、必要とされる人材像や、人材育成にあたって教育課程編成にどのように反映させることがふさわしいかについて十分な知見をもって、意見を述べることができる委員に参画してもらうことが重要である。その際、関係業界や職種の団体がある場合には、関係団体から適切な委員候補について情報提供を促す仕組みを検討していくことも考えられる。」とされている。

ここでは、個々の専門学校が「関係業界や職種」を自ら選択していくことが前提となって述べられており、産業・職業・地域等との連携を軸として教育を展開する場合に当然の要請ともみえる。国家資格に係る養成の分野など、専門学校の専門分野から直ちに関係業界や職種が、またその団体が一意に特定できるところもあれば、他方で、非資格養成系の分野ではそうした団体がないとか、いろいろな団体があるなどの状況が生じていることも想定し、そうした場合の検討もしておく必要があるだろう。

13.2 専門学校における「関係業界や職種」など「関連分野」の絞り込みについて

前節での検討では、職業実践専門課程において、専門学校教育の基本となる産業・職業・地域等のステークホルダーとの連携が基本要件となっており、その実態と課題を検討した。個々の専門学校単位では卒業生を送り出す企業等の分野から、そうしたステークホルダーを探すことは一見難しくなさそうである。しかし、個別就職先を選んでの連携が必ずしも本来求められる連携の質を得ること

ならず、この問題が必ずしも個々の専門学校だけでクリアーできないという点を指摘した。

このことは、専門学校の就職実態をみながら理解していくいくこともできる。学校基本調査等の定点観測において把握される専門学校卒業者の進路は、

「卒業者」、「就職者」、「就職者のうち関連分野就職者」の数である。ここから、関連分野就職の比率が、専門学校の教育の成果を測る一つの指標になり得ると考えられる。前出の「専修学校における質の保証・向上に関する調査研究協力者会議」において、職業実践専門課程の「実質化」議論が進む中で、課程認定後の教育の実態を把握するために、各課程が都道府

表 13-1 専門課程修了者の分野別進路（2021 年度間）			(%)
	関係分野に就職した者	その他の分野に就職した者	就職者以外
看護	95.2	0.3	4.5
介護福祉	94.4	0.9	4.7
歯科衛生	93.2	0.6	6.1
美容	91.2	1.7	7.0
教員養成	88.2	3.2	8.5
理容	88.2	4.0	7.8
保育士養成	88.0	2.9	9.1
自動車整備	86.4	0.7	12.9
理学・作業療法	84.0	1.2	14.8
歯科技工	83.7	1.1	15.2
動物	82.3	5.7	12.1
栄養	81.8	5.6	12.6
ビジネス	81.4	3.7	14.9
農業	81.4	7.3	11.4
調理	80.8	3.1	16.2
電気・電子	80.2	4.9	14.9
製菓・製パン	76.9	1.7	21.3
柔道整復	76.3	4.1	19.6
臨床検査	75.5	0.7	23.9
社会福祉	74.6	2.8	22.6
はり・きゅう・あんま	73.5	6.2	20.4
専門課程計	72.0	6.7	21.2
診療放射線	71.3	0.9	27.8
電子計算機	70.9	18.7	10.4
法律行政	70.9	14.7	14.4
スポーツ	70.4	11.7	17.8
旅行	66.1	16.0	18.0
情報処理	65.3	14.2	20.5
土木・建築	63.6	2.1	34.3
ファッションビジネス	63.3	6.8	30.0
情報	58.7	7.5	33.8
経理・簿記	57.0	5.2	37.8
商業	55.6	6.4	38.0
和洋裁	54.0	4.5	41.5
演劇・映画	51.2	11.1	37.7
デザイン	44.1	21.1	34.8
音楽	40.6	15.1	44.3
経営	40.0	4.8	55.2
通訳・ガイド	36.7	29.8	33.5
美術	25.2	21.7	53.1
外国語	23.9	26.3	49.8

県所管・所轄部署に提出する様式 4 の改訂がなされた。その際に「関連分野就職」の情報を記載することを求める意見もあったが、この「関連分野就職」がかならずしもそれぞれの教育プログラムの成果を示すものではなく、過剰に情報提供を求めることを危惧して、この項目の記載は見送られている。

この「関連分野就職」が必ずしも教育プログラムの成果を示すものではないという点は、分野別の「関連分野就職」の動向を見ても明らかになる。表 13-1 は、

2021 年間の専門課程修了後の進路の統計結果である。

専門課程全体では、「関連分野就職」72.0%、「その他の就職」6.7%、「就職以外」21.2%となっている。分野別には、看護の 95.2%を筆頭に、介護福祉、歯科衛生、美容、教員養成、理容、保育士養成、自動車整備までの 8 つ分野は、国家資格養成を担い、85%以上の関連分野就職率である。他方、関連分野就職が低い分野として、外国語の 23.9%から、美術、通訳・ガイド、経営。音楽。デザインまでの 6 つの分野では 50%以下の関連分野就職率である。前者で教育の成果が高く、後者で低いという理解は必ずしもできない。それは、経営などで大学への編入学等の進学に特化した教育を行う専門課程が含まれていたり、音楽、美術、デザインの場合にその領域の職業キャリアの特長として、卒業直後に「就職」という進路を辿らず、卒業前後を問わずどの段階か「デビュー」を果たす、またそれを目指すというキャリア・ルートをもったりする場合もあるからである。

そもそも、「関連分野」とは何を指すのだろうか。吉本編（2016）では、専門学校の教育の目的・方法・統制という職業教育の特性を把握するために、専門学校をふくむ第三段階教育すべての専門分野分類を行うとともに、全国の専門学校専門課程の悉皆調査から、それぞれの専門分野における進路を把握し、そこで「関連分野」就職と報告されたものについて、何を「関連分野」とするのかを質問した。ここで「関連分野」として、ほとんどの場合、それが当該教育課程の人材養成目的となるものという意味で回答が得られている。ただし、看護分野の 1 つ課程からは、「すべての卒業者が病院等の看護師として就職しているから関連分野就職はいない」という趣旨の回答を得た。つまり、目的とする「病院等看護

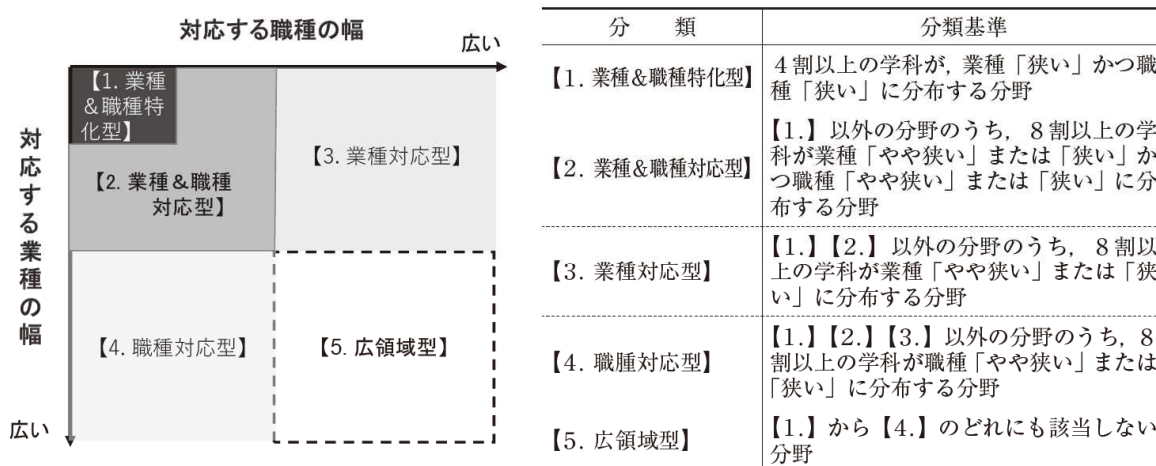


図2 就職先「関連分野」業種・職種の幅からみた、分野レベルでの人材養成目標の焦点化傾向に関する5類型と、その分類基準

師」に100%なっているので、その目的にぴったりと合致してはいない「関連分野」への就職はゼロだという説明である。こうした回答は例外的と想定されるが、学校基本調査においてそれ以外の進路情報を把握していないことから、定義のあいまいなこうした分類について、その内容の吟味が必要となる。

表3 就職先「関連分野」業種・職種の幅からみた人材養成目標の焦点化傾向に関する、分野類型毎の外形的特徴

分野類型	該当分野（【領域名】新分野名）	分野数	「関連分野」への就職率
【1. 業種&職種特化型】	【医療】看護／准看護，【医療】臨床検査／診療放射線，【医療】はり・きゅう・あんま，【医療】その他	4分野	91.0%
【2. 業種&職種対応型】	【医療】歯科衛生，【医療】柔道整復，【医療】理学療法，【教育・社会福祉】保育士養成／教員養成，【文化・教養】法律行政	5分野	85.6%
【3. 業種対応型】	【農業】農業／園芸／その他，【衛生】理容／美容，【教育・社会福祉】介護福祉／社会福祉，【商業実務】医療事務，【商業実務】旅行，【商業実務】その他，【服飾・家政】家政／家庭／和洋裁／編物・手芸／ファッションビジネス，【文化・教養】音楽，【文化・教養】美術／演劇・映画／写真，【文化・教養】動物，【文化・教養】スポーツ，【文化・教養】その他	12分野	81.2%
【4. 職種対応型】	【工業】電気・電子／機械，【工業】自動車整備，【衛生】栄養，【衛生】調理	4分野	86.9%
【5. 広領域型】	【工業】測量／土木・建築，【工業】電子計算機／情報処理，【工業】その他，【衛生】製菓・製パン，【商業実務】商業／経営／ビジネス，【商業実務】経理・簿記，【商業実務】情報，【文化・教養】デザイン，【文化・教養】外国語	9分野	73.0%

その「関連分野」の分析を行った稲永（2016）は、図13-1のように「関連分野」の自由記述を職種と業種の2つの観点から読み取り、人材養成目標の焦点化傾向を検討し、分野の特性を分類する基準をつくり、5類型を設定している。

つぎに、各専門分野（既存分類による）がこの5類型のどれに当てはまるのかを検討した結果が、表13-2である。実際には、同じ専門分野の中でも学校・学科ごとに異なる類型にあてはまるという場合もあり、それぞれの分野でもっとも多くの学科が位置づく類型を、当該分野の類型とした。表から、人材養成目標が絞り込まれている学科ほど「関連分野」就職率が高く、人材養成目標が「広領域」である学科で「関連分野」就職率が低くなっている。特に、「広領域」という場合には、当該分野で多数の学科が広い範囲の目標を設定しているという場合もあれば、当該分野で学科によって異なる範囲に目標を設定しているという場合もあり、解釈の難しいところはある。

ともあれ本報告の本題にもどって、「関係業種や職種」「関係団体」として想定されるステークホルダーの所在は、必ずしも自明のものではないことが明らかである。また人材養成目標の設定という場合に、同じ分野分類であっても、異なる分野のステークホルダーを求めていく場合に、当然に人材養成目標が異なることが想定されるため、その場合に分野の分類の分割についても連動して検討していくという課題が生じることになる。

13.3 産業・職業・地域のステークホルダーとの連携に係る団体レベルでの接点

13.3.1 東専各における産業・職業・地域との接点

専門学校において、人材養成の目的、学修成果目標を定め、教育課程を編成・運営していくために連携・協働すべき産業・職業・地域等は専門分野ごとに対応して特定できるというものでもなく、むしろ特定分野を取り出しても連携・協働の対象となるステークホルダーが特定できない場合もありうる。そうした場合に、専門学校関係団体において一定の専門分野と一定の業界・職種団体・地域とをつなぐ役割に期待が生じる。しかしながら、全国専門学校の1割近くをカバーする東京都専修学校各種学校であっても、現在のところ、産業・職業・地域等のステークホルダーとの公式の連携事業等の活動はおこなわれていない。

産業・職業・地域の動向把握という意味では、2010年代前半まで同協会の雑誌『フォーラム』では、経団連や商工会議所等の「経済団体のページ」が設けられ、複数の団体がそれぞれの近況であったり、さまざまな要望等を掲載したりしていた。しかしながら、2010年代後半にはこの雑誌自体が発刊されなくなっており、現状では、団体として産業・職業・地域の動向が地域の専門学校団体として把握がなされていないという現状である。

また、そうした雑誌記事に向けて、あるいは特別の事業として、単発的ではあるが、特別調査として「企業の人材観のアンケート」（東専各2018）なども行われてきた。このアンケート調査では、300社の有効回答（回収率16.8%）を得ており、業種や企業等のサンプル特性と専門分野との関係が影響する回答傾向もあるが、専門学校生への期待としての優先順位として「専門分野のプロとしての仕事に対する興味・意欲を持っている」ことがもっとも重視され、「専門職として必要な専門知識や技術を身に付けている」や「基礎的能力があり幅広く活用で

きる」ということよりも高く評価されていることが明らかになっている。専門学校に対して、世上喧伝される「資格」「専門知識・技能」「社会人としてのマナー」よりも、「プロとしての」「仕事への興味・意欲」が上位にきていることは注目される場所である。ともあれ、東専各においては、協会会員が企業等と連携を行うための産業・職業・地域の基本的な理解を一定範囲で提供していると理解できるが、今後そうした把握をさらに推進していくことが連携・協働の支援として有効なものとなるであろう。

13.3.2 産業界等のステークホルダーからの教育にかかる取組

商工会議所等の経済団体においては、現状で、専門学校に対応する、あるいは専門学校の専門分野に対応するような独自の部会・委員会はほぼ設置されていない。商工会議所の場合であれば、工業・商業等の大きな業種分野で各部会を設置し、それらを中心として、その分野の発展・改善へ向けた事業を展開し、また、政策テーマを調査研究する各委員会では人材育成や教育全般にかかるメッセージを発信しているケースもある。東京商工会議所では、部会の一つとしてサービス部会が設置されているが、当該部会の所属企業の業種は学術研究、専門・技術、生活関連・娯楽、医療・福祉、複合サービスなど広範囲にわたるとともに、さまざまな事業領域の企業等が参加し、部会員の啓発、情報交換や親睦などの事業を行う場となっている。このように、部会は専門学校が対象とする多くの職業ごとの専門分野について、それぞれ照応するものにはなっていない。

そのため、文部科学省（2022）が期待する専門学校に期待される人材育成目標などの情報を収集・把握し、その結果を外部に提示していく産業・職業サイドの連携パートナーは、現在の経済団体に依頼することで直ちに対応できるものではない。

しかし活動実態をみると、多くの商工会議所が教育機関と連携した教育支援活動を行っている。教育機関との連携については、小学生の職場体験プログラムや高校生のインターンシップなど初等・中等教育の子供たちを対象に実施するケースも多いが、東京商工会議所が実施している、企業と学校法人の就職担当との就職に関する情報交換会や、低年次の大学・専門学校生向けの職場体験プログラムなどの事業には多くの専門学校が参画している。近年、企業を取り巻く事業

環境の大きな変化が進む中、新たな事業展開などを進めるための人材獲得や、リスクリング・学び直しへの関心の高まりなどにより、各地商工会議所でも教育への関心はさらに高まっているとみられ、専門学校への関心を喚起していく機会が生じている。

制度としては1991年の段階から東京商工会議所において教育に関わる委員会が設置されており、東専各などの専門学校団体がそれぞれの地域の現場の経済団体のこうした部署と継続的な連携をしていく可能性について検討すべきところと考えられる。

また、産業界において、特に産業横断的な団体の場合、求める人材像を専門分野に応じて把握していな囲場合が多くなれば、教育サイドへの要望等についてもごく一般的なものになり、専門学校にとって参照すべき意見になりにくいといった点も、また考慮すべきところである。メンバーシップ型労働市場において求職者のポテンシャルと当該企業への忠誠心が採用の鍵となるようなモデルの元では、いろいろな職種にかかるニーズも、総合され、共通項として示されるものとなり、専門知識・技能の重要性について特段に問わないで、基礎的な汎用的なものにとどまる懸念がある。典型的に経済産業省が多様な専門分野の企業人事関係者からの聞き取りによって構成した「社会人基礎力」も、大学学士課程の前半で修得が終わるような基礎的・汎用的能力として理解されるものになっており、企業等の採用段階で求めている能力を適切に表現するものであるのかどうか疑問であり、少なくとも、将来的に見通され、また専門学校卒業者を適切に受け入れるジョブ型労働市場を想定して、適切な人材ニーズが表現されるものとはなっていない。

また、職業実践専門課程の要件などで、専門学校の連携・協働のパートナーとなるステークホルダーを「企業等」と表現し、それ故に経済団体等との関係が連携・協働の把握すべき範囲という理解を生じている場合もあるが、今日の専門学校卒業者の多数は、医療・教育福祉・衛生など、その就職先を「企業等」と呼ぶことが適切といえないところに就職していることも注意すべきところである。東専各においても、今後、地域の団体、医療・福祉・教育系の団体等との関わりを構築していくことが課題となるであろう。また、都道府県所管・所轄部署としての知事部局等での私学担当や教育委員会については、専門学校にかかる十

分な専門性を持つためにも、専門学校関係団体との連携が有意義なものとなるはずである。

13.4. 課題、提言として検討すべき論点

文部科学省（2022）「職業実践専門課程の充実に向けて（とりまとめ）」では目標設定のために「業種や職種、地域性等を鑑みながら、業界全体やその地域において必要とされる人材像を明らかにしていくこと」として「取組が進んでいる業界分野や団体の例を参考」とすることなどを提言し、また教育課程編成委員会で「関係業界や職種の団体がある場合には、関係団体から適切な委員候補について情報提供を促す仕組みを検討していく」などのヴィジョンを示している。

本章で検討したとおり、これらの課題に向けて東専各の役割は小さくない。都内には大規模な専門学校や専門学校グループとしてこうした課題に対応できる学校もあれば、特定専門分野で小規模の学校などでは、東専各などの活動のなかでの間接的な支援が有効となるであろう。また他の地域の専門学校団体についても、その規模・組織力という観点で、専門学校における外部ステークホルダーとの連携・協力に適した団体は少ないと考えられる。全国団体等と連携しながら東専各が実現できる連携・協働支援の課題は多いと考えられる。

専門学校の外部ステークホルダーについて、「企業等」と「経済団体」から、「産業・職業・地域」等や「分野別の団体」へと理解を拡大していくことも求められる。具体的タスクとして、東専各では、再び雑誌等を発行し、そうした地域・産業・職業等との接点をもつことが有効であろう。特に、専門職における自己統制と経営とを識別し。また使用者と職業人という点で、職業人教育学会等の経験を活用していくことも検討課題となろう。

そして、第2部等で論じているように、専門学校教育の国際通用性を高めるための組織体制として、NQF 構築と連動する「業種別技能標準委員会（ICSC）等」の中間的団体を組織するための検討を行うとともに、専門学校の全国団体や国にたいして、こうしたヴィジョンを示していくことも、「各分野における専門学校人材像」形成を促進していく動きとなるであろう。

【参考文献】

稲永由紀（2016）「専門学校における人材養成目標の広さ／狭さと教育プログラム：「関連分野」就職認識にみる業種・職種の幅をてがかりとして」吉本圭一編（2016）19－31 頁

文部科学省（2022）『今後の専門学校における職業実践専門課程の充実に向けて（とりまとめ）』（https://www.mext.go.jp/content/20220512-mxt_syogai01-000022084_2.pdf）

東京都専修学校各種学校協会（2018）「特別調査 1 専門学校生に対する人材観アンケート」『平成 30 年度 専修学校各種学校調査統計資料』247-257 頁

吉本圭一編（2016）『第三段階教育における職業教育のケーススタディ』九州大学「高等教育と学位・資格研究会」ワーキングペーパーシリーズ No. 2（https://rteq.jp/pdf/WP2_all.pdf）

第14章 高校との連携、キャリア教育支援

(公社) 東京都専修学校各種学校協会 事務局

14.1 高等学校との研究会設立

昭和40年代に入り、第二次ベビーブームが高校卒業期にさしかかるとともに、全国から進学者が集まってくる都内においては逆に高卒者の大学進学率が低下するなど、都民の子弟の進学問題が深刻化してきた。そこで注目を集めたのが各種学校で、高校教員の間に各種学校を研究しようとする動きが出てきた。1970（昭和45）年に開催した東専各の前身である東京都私立各種学校協会（東各協）の総合研究発表会は、全日本進路指導協議会の後援で開催され、開会式では協議会会長である横田弘之氏講演があった。これがきっかけとなり同年からは高等学校と東各協との進学懇談会が定期的に開催されるようになった。横田会長の働きかけで、1974（昭和49）年10月、高校側に各種学校への進路指導を研究する「各種学校進学指導連絡協議会」が設立されることとなった。協議会は都内、近郊の高等学校を会員、各種学校を賛助会員として構成され、「会員相互及び各種学校との連絡を図り情報を交換し、適切な進学指導のための調査研究を行う」ことを目的とした。この協議会が後の専門学校進学指導研究会（専進研）となる。

14.2 専門学校進学指導研究会（専進研）の活動

1976（昭和51）年1月に専修学校制度が施行されたことから学校が急増し、1977年（昭和52）年の195校から1980（昭和55）年には都内だけで300校の専修学校が存在した。在学者数も97,000人から130,000人となり、専修学校が高等学校新卒者の進学先として認識され、同時に募集時期の早期化や、不適切な広告表現・表示などの問題が頻出し、広報周知活動の適正化が課題となった。

そこで、各種学校進学指導連絡協議会はそれまで賛助会員であった各種学校を正会員とし、1976（昭和51）年、協議会は東京・千葉・埼玉・神奈川の高等学校と都内専修学校が会員として組織された「専門学校進学指導研究会」（専進研）に名称を変更して活動することとなった。

専進研では会員名簿制作、会報の発行、高等学校教員対象の進学説明会の開催のほか、1978（昭和53）年には広告研究会を開催し、民間企業で発行する広告

誌の、無認可校との同一掲載、誇大広告等の問題について議論され、高校生に適切な進学情報を提供することを目的として1981(昭和56)年に「専門学校案内」を刊行することとなった。1983(昭和58)年には専門学校案内とは別に、統一フォーマットで学校情報を掲載する「専門学校概要」(現在の「東専各専門学校オフィシャルガイド」)を刊行し、それぞれ生徒版、教師版として全国の高等学校に配布された。

設立当初は高等学校74校、専門学校65校の会員でスタートした専進研は、最大時で高等学校656校、専門学校167校まで増加し、活動も高等学校教員、専門学校教職員が委員となって広報委員会、研究調査委員会、進学説明会、研究調査委員会が組織され、研修会、調査研究、会員名簿や情報誌の発行など、活発な活動が行われた。特に、生徒版、教師版と同様、専門学校で学べる職種、取得できる資格をまとめた「職種・資格辞典」の発行、分野ごとに特徴や学習内容、就職先など、各校の特徴も報告した「ミニ研究発表会」、専門学校入学者や卒業生に対する意識調査など、専門学校教育の研究に果たした役割は大きい。

14.3 東京都高等学校進路指導協議会(都高進)との連携

専門学校の募集時期の早期化に関しては、東京都学事部からも1983(昭和58)年2月16日付で「私立専修学校の入学願書(推薦入学を含む)受付開始時期は概ね入学時期の五ヶ月前以降とする」旨の通達が出され、東専各でも申し合わせ事項として推薦入学、一般入学の願書受付時期、合格発表時期などの統一について会員専門学校に通知した。

専進研は東専各から独立した団体として活動しており、専門学校の入会に関しては厳しい条件があったことから、東専各では1995(平成7)年に専門学校部会を設立し、高等学校に対する情報提供の中心を部会に移行して活動することとなった。同時に、教師版として発刊していた「専門学校概要」に関しては、東京都高等学校進路指導協議会(都高進)と協議し、掲載様式についての統一を図り、生徒版である「専門学校案内」も1996(平成8)年からは専門学校部会より発刊することとなった。合わせて1986(昭和61)年に制定した「専修学校・各種学校の表示に関する自主規約」を1995(平成7)年に改定し、広告表示等について、会員校に徹底を図った。

専門学校部会の活動が活発化するとともに、専進研は当初の設立目的であった「専門学校の研究・調査」といった役割を終え、2002（平成 14）年 10 月に閉会することとなった。専門学校部会は同年「私立専門学校振興会」（振興会）に改称し、専進研の行っていた事業を引き継ぐ形で広報誌の発行や専門学校研究会の実施など、高等学校に対する情報提供を行った。

14.5 私立専門学校振興会による事業運営から現在

振興会は東専各会員専門学校の約 2/3 が加入し、専進研、専門学校部会で実施していた事業は振興会の進路指導委員会が引き継いで事業運営を行った。その頃からインターネットにおける情報提供が活発化し、振興会でも 2005（平成 17）年に専門学校検索と資料請求が可能な情報サイト「専門学校オフィシャルサイト」を開設した。振興会では、多摩地区専修学校協議会が多摩地区高等学校進路指導協議会と協同で実施している「多摩地区チャレンジプログラムの実施」を文部科学省委託事業として 2008（平成 20）年、2009（平成 21）年と 2 年に渡って受託し（※）、この事業を参考に都高進と協議して高等学校への情報提供に関する事業について検討を重ね、高等学校教員向け、生徒向けの事業を実施することとなった。

2016 年（平成 28）年の組織改正で振興会は解散することとなり、「専門学校オフィシャルサイト」閉鎖、「専門学校案内」（生徒版）の終了など、それまでの事業運営はいったんリセットされた。所管は東専各内の広報事業部に移り、関係各所との連携を図りながら、以下の事業を実施している。

※受託は社団法人東京都専修学校各種学校協会

高校教員対象セミナー

高等学校の進路指導教員を対象に専門学校制度や教育内容に関しての情報、就職指導や就職後のフォローなど専門学校と職業教育を取り巻く最新の情報をレクチャー形式により提供し、多様な教育を提供する専門学校を広く周知し、進路指導の一助にさせていただくことを目的とする。

専門学校研究協議会

高等学校の進路指導教員、専門学校、教育関連企業の担当者を対象に職業教育

機関である専門学校の教育内容を分野ごとに深く掘り下げ、その分野の特徴・取得資格や就職等、業界全体の現状を含め講演・パネルディスカッションを通じて提供し、多様な教育を提供する専門学校を広く周知することで進路指導の一助にさせていただくことを目的とする。

都高進との協同実施事業。テーマとなる分野の現状（分野概要、取得可能な資格、就職状況や業界の動向など）に関する説明とパネルディスカッション。

キャリア教育における講師派遣

職業教育機関である専門学校について、全般的な制度説明、各分野の概要、就職指導や学納金の説明をすることにより専門学校の特色を理解いただき、生徒の進路意識を高めることを目的とする。都高進事務局長から紹介を受けて「都立高校生の社会的・職業的自立支援教育プログラム事業」の支援団体として登録し、都立高校からの依頼により実施。これまでに会員専門学校約 70 校が協力。

講演内容：専門学校教育に関する全体説明、分野毎の特徴や教育内容、高校卒業後のキャリア形成に関する全体説明、在校生や卒業生による体験談、出張授業等。

実施高校と生徒の数

実施年	2016 (平成 28)	2017 (平成 29)	2018 (平成 30)	2019 (令和元)	2020 (令和 2)	2021 (令和 3)	2022 (令和 4)
実施校	5 校	5 校	9 校	10 校	7 校	11 校	9 校
生徒数	728 名	855 名	923 名	1,350 名	617 名	1,056 名	

その他の実施事業

- ◎「東専各専門学校オフィシャルガイド」の発行
- ◎「学生・保護者・社会人のための専門学校進学ガイド」発行
- ◎進路情報誌「キャリアエデュ」の発行
- ◎ポスター、チラシの制作

14.6 今後の事業運営に関して

新型コロナウイルス感染症の影響で高等学校教員向け事業は 2 年に渡り開催中止となった。事業広報の一環として行っていた高等学校校長会での事業説明、

進路指導主任研修での資料配布などもオンライン化もあって実施できておらず、あらためて教育庁担当部署へ事業説明を行い、周知協力を依頼する必要がある。教職員研修センターで実施するキャリア教育関連の研修や、新任研修等のプログラムに専門学校に関する内容を追加するなど、すべての高校教員に対して専門学校に関する理解を深める機会の提供を実現したい。

専進研時代には会員校の 2/3 が参加していた教師向けの進路指導資料も、現在は 1/3 の参加に止まっている。インターネットを通じた情報も充実しているが、紙媒体による資料は進路指導教員からの要望も多く、資料価値を高めるためにも多くの会員校が参加するガイドブックへの検討が必要。

講師派遣事業も、より多くの会員校から協力を仰ぎ、高校生に適切な進路情報を提供できるよう、事業運営の充実を図りたい。

第15章 職業教育の評価と質保証

東京メディカル・スポーツ専門学校 校長 関口 正雄

専門学校が今以上の振興を図るためには、社会に認知され大きな信頼を確保することが求められる。そしてその認知と信頼のためには、教育の質の保証が不可欠である。

質の保証においては、学校が高い教育実績を恒常的に出していけること、それを社会に明らかに示すことがまずは重要である。この活動は、自己評価を核とした内部質保証として、個々の専門学校が取り組まなくてはならない。

しかし、個々の学校の努力があっても、専門学校の場合は、「教育の質が制度的に担保されなければ、質保証はなされず、従って社会の信頼は充分には得られない」という見解も存在する。（＊注1）

以前からあるこうした見解に対し、健全で安定的な経営基盤を有しかつ高い学習成果を上げうる学校群を一定の要件の下で選別し、高等教育機関制度上の明確に位置付けを獲得しようとした動きもあった。その運動の結果とその後の曲折を経て、誕生した専門職大学は、専門学校の一部を大学制度内へと誘導するものであって、これは結局「大学という制度による質の保証」ということになったにすぎず、「専門学校の職業教育自体を制度的に明確に、またその実質のままに位置付けることによる質保証」ではなかったと思われる。

そうであるからこそ、専門学校にとって質の保証は、依然として、いやさらに根本的な課題として存在し、問われているのである。

本稿では、こうした専門学校の現状における質保証とその方法としての学校評価、とりわけ第三者評価の可能性について、見ていくこととしたい。

15.1 ここまでの学校評価の歩み

専門学校自己評価の義務化

専修学校の自己評価が法令上義務化されたのは、平成19年のことである。それから13年経った令和2年5月1日時点で、自己評価実施率は、90.3%、公表は79.3%である。

（義務化されているのに実施しない学校とはどのような学校なのか。またそ

のような学校が認められるということ自体、専修学校の社会的信頼を損なうことではないのか。既に10余年経っているのである。)

職業実践専門課程の創設と学校関係者評価

平成25年8月に公布・施行された職業実践専門課程において、学校関係者評価がその認定要件の一つとされた。

同年3月の「学校評価ガイドライン」による定義

「生徒・卒業生、関係業界、専修学校団体・関係団体、中学校・高等学校等、保護者・地域住民、所轄庁等の学校関係者などを、学校自らが選任し、構成された評価委員会が、自己評価の結果について評価することを基本として行う評価」

なお、令和2年5月1日現在、実施率73.9%、公表は67.4%となっている。(母数は専門学校全体数)

私立専門学校等評価研究機構の設立と第三者評価開始

本報告書「第一次構想懇談会の提言とその継承」で紹介しているように、平成15年3月の第一次構想懇談会報告書「専門学校の新たな取り組み」では、第三者評価機関の評価によって専門学校の信頼性を高めることを目的とし、私立専門学校等評価研究機構の設置が提言されている。

この提言を受けて、早くも平成16年5月には、一般社団法人東京都専修学校各種学校協会（現在は公益社団法人）が母体となり、東京都の支援も受け、特定非営利活動法人私立専門学校評価研究機構（令和4年職業教育評価機構と名称変更 以下評価機構）が設立された。

評価機構は、平成17年「自己点検・評価のための専門学校評価基準」、同18年「私立専門学校等評価基準 ver.1.0」作成と続き、自己評価義務化の年である平成19年には、第三者評価事業をスタートさせている。

その後、平成26年度からは、文部科学省委託事業「職業実践専門課程の各認定要件等に関する先進的取組の推進事業」の一つとして「分野の特徴を踏まえた第三者評価の基準・実施体制の構築」事業にも取り組み、以下を実施している

- ・平成26年度～27年度 ファッション、情報IT、ゲーム・CG、美容、介護、理学・作業療法、自動車整備、柔道整復、調理師、動物系、観光の都合11分野について基準・試案を作成

- ・平成 28 年度～29 年度 上記 11 分野における基準の実証として、基準による第三者評価モデル事業を実施。
- また、分野横断的な第三者評価の仕組みを作成、その実証に取り組んだ。
- ・平成 30 年度～令和元年度 実効性ある第三者評価システムの実用化に向けた調査研究
- ・令和 2 年度～4 年度 第三者評価機関の確立に向けた定義・要件等に関する提言

15.2 文部科学省の第三者評価への見解

文部科学省は、平成 25 年 3 月「**専修学校における学校評価ガイドライン**」を策定、発表した。以下、第三者評価への主要な言及を示す。

- ・「(定義) 学校とその設置者が実施者となり、学校運営に関する外部の専門家を中心に、当該学校から独立した第三者により、自己評価や学校関係者評価の実施状況を踏まえつつ、教育活動その他学校運営について、第三者評価者が設定する評価基準に基づき、専門的・客観的視点から行う評価」
この定義については、上記文部科学省の平成 30 年度～令和元年度委託事業において疑義が示された結果、次年度以降の事業テーマに「第三者評価機関の確立に向けた定義・要件等に関する提言」が加えられた経緯がある。
- ・「実践的職業教育を行う専修学校としての特色が生かせるような第三者評価の在りかたについて、各分野における自主的・自立的な第三者評価の仕組みの構築も含め、更に検討するとともに、先導的な取組を推進する必要がある」
- ・「大学等における第三者評価については、国の認証を受けた評価機関が大学の評価を行う認証評価の仕組みが構築されているが、小学校等の評価制度を準用している専修学校には導入されていない。」

「**これからの専修学校教育の振興のあり方について**」平成 29 年 3 月 同名検討会議報告

- ・「職業実践専門課程の質保証・向上の観点からは、認定後の取組充実の状況を確認し、促進する枠組みとして、第三者評価の導入を進めていくことが必要、その際第三者評価は学校における内部質保証を前提にしたものとするとともに、学修成果をより意識した、専修学校の特色・強みを生かした、実効性のあ

る第三者評価システムを構築していくこと」

専修学校の第三者評価受審状況

令和2年5月1日時点で、実施率7.9% 公表7.4%となっている。但し、第三者評価の定義と第三者評価機関の要件が定まっていない段階での調査結果であることに留意する必要がある。

15.3 専門学校の評価を位置づける視点

学校評価ガイドラインにおける第三者評価の定義について

既に見たように、専門学校については、「小学校等の評価制度を準用している」ということから、第三者評価の定義もほぼ小学校等と同様となっている。

（小中学校の第三者評価）

「第三者評価は、学校とその設置者が実施者となり、学校運営に関する外部の専門家を中心とした評価者により、自己評価や学校関係者評価の実施状況を踏まえつつ、教育活動その他の学校運営の状況について、専門的視点から評価を行うもの」

（「学校評価ガイドライン」の第三者評価定義（再掲））

「（定義）学校とその設置者が実施者となり、学校運営に関する外部の専門家を中心に、当該学校から独立した第三者により、自己評価や学校関係者評価の実施状況を踏まえつつ、教育活動その他学校運営について、第三者評価者が設定する評価基準に基づき、専門的・客観的視点から行う評価」

（大学の認証評価）

「評価対象機関とは独立した第三者組織によって選定された評価者・評価項目等によって行われる評価」

以上3者の共通点と異なる点を挙げてみる。

- ・評価の実施者・主体は、小学校と専門学校は、「学校とその設置者」、大学は独立した第三者組織
- ・評価者は、小学校と専門学校は、「学校とその設置者」が選んだ外部の専門家、大学は第三者評価組織が選定したもの」

- ・評価基準は、小学校は不明だが「専門的視点から」とあることから外部の専門家によるか？専門学校は、「第三者評価者が設定」、大学は「第三者評価組織による」

以上のように、ガイドラインの第三者評価定義と小学校等の定義における視点の共通性は明らかである。

第一次構想懇談会における専門学校の第三者評価導入の提案は、そもそも独立した第三者評価機関設立を第一に謳っており、平成16年評価機構設立後も「第三者組織による評価基準・評価者」に基づく評価システムを構築し評価事業を行っているのである。

客観性・公平性は、学校とは独立した組織による評価であってこそ担保される。従って学校評価ガイドラインの定義は、評価の主体は、「独立した第三者評価機関」、評価者および評価基準は「独立した第三者」ではなく「独立した第三者評価機関」によるものと改正されるべきである。

学校関係者評価について

職業実践専門課程の認定要件に学校関係者評価が入っていることについても、学校評価について小学校等のありかたに準ずるという観点から持ち込まれたとみることができる。

学校関係者評価委員は、「自己評価の結果を踏まえて行う評価」を行うこととされている。

しかし、職業実践専門課程の教育に関するマネジメント、業界との関連において教育分野が持つ特性、教育を支える経営環境の困難性と複雑性は、その理解に当たって小中学校とは比べ物にならない労力を必要とする。

また学校関係者評価というからには、「評価」に値する評価基準、評価の資格要件などが明確化されてなくてはならない。

現状はどうか？学校関係者評価委員会は外部者によってのみ構成されなくてはならないし、また。学校側は、委員にはなれずオブザーバーのはずである。しかし、ほとんどの場合、学校主導で実施されている。調査によると委員長が本来の外部委員から選出されている割合は、26.5%。委員による報告書作成率は、15.4%にすぎない。（＊注2）

つまり、学校関係者評価委員会は、本来委員になれないはずの学校側関係者によって運営されており、委員長も学校側が務めているのであって、本来の委員の側に主体性は全く見られないのが実情だ。

これは上記のように、専門性の高い教育と複雑・困難な経営についての「評価」を、学校関係者評価委員である保護者や地域住民に求めることが無理なのである。そもそも委員長や委員は、どのような動機で学校関係者評価に主体性を持ちうるというのだろうか？

職業実践専門課程の自己評価に対しての評価は、基本的に常識、良識から判断できる小学校の学校関係者評価とは性格を異にしている。この認識に立つならば、学校関係者評価に評価としての厳密性を求めていくより、ステークホルダーとの定期的な意見交換会と割り切って、その上で学校の認知、信頼性を向上させる委員会とした方が現実的なのではないか。

職業実践専門課程の特質を評価する第三者評価

専門学校の第三者評価は、それを定めていく法的な拠り所が小学校等の規程しかなく、大学の認証評価に倣った規程をつくることも難しいというという状況にある。小学校等の規程に準ずることによる不適切性、曖昧性は、既に見た通りである。

こうした現状は、そもそも「専門学校の高等教育機関としての制度的位置づけの曖昧さ」と同質のものだ。そして恐らくはこの曖昧さの解消は当分望めないことだろう。

とはいえ自主的な第三者評価活動は、平成 19 年から始まっている。その第三者評価は、「専門学校の職業教育を、その特質のままに評価しうる基準と評価者を備えた組織による評価」という他ないものである。

またその評価の在りかたは、平成 26 年以降の文科省の職業実践専門課程を対象とした委託事業によって、分野多様性に対応した分野別評価とまた分野共通性の視点から開発された機関別評価の基準策定とモデル事業等によって深められてきている。

専門学校の振興が「職業実践専門課程の充実」に懸かっており、第三者評価もその職業実践専門課程の特質を踏まえた評価基準等に基づくものとしてさらに整備されるべきである。

そうであるならば、専門学校の制度的曖昧さの解消は一先ず置くとしても、専門学校がその社会的信頼を確保し振興を図るための、少なくとも今できる第一歩として「職業実践専門課程の認定要件として第三者評価を定める」ことが目標化され、その道筋が示されるべきではないだろうか。

15.4 職業実践専門課程の第三者評価の論点～文部科学省委託事業の検討結果より～

分野別評価の必要性

第三者評価には、機関別評価と分野別評価がある。職業教育機関である専門職大学院、専門職大学は、機関別評価の他に専門分野別評価が義務化の対象となっている。実践的職業教育を行う課程として設置された職業実践専門課程においても、分野別評価は不可欠と思われる。

職業実践専門課程は、

実践的職業教育共通の考え方 (Competence → Learning Outcomes → Curriculum)を、企業等との連携（教育課程編成、実習、教員研修）に関する認定要件として明示している。こうした考え方と認定要件が示されることによって、カリキュラム編成の出発点である育成人材像の明確化と具体的な目標である学修成果の可視化が容易になる。

このような職業教育の教育活動・学修成果に対しては、質の高い評価が求められる。すなわち専門分野の評価基準等の精密性、行政・業界変化への即応性、専門分野評価者の能力の継続性などを担保するためには、分野別評価機関による評価が不可欠である。

分野別評価については、分野において専門性のある評価者を起用すれば評価は可能とする考えもあるが、この場合、分野に特化した評価基準なしに評価することになり、評価者の恣意性を排除できない。各分野の学校団体等が関連業界団体等と連携することにより、分野別評価団体が設立され、評価基準が定められることが必要である。

分野別評価団体の設立とその第三者評価の実施によって、分野の教育の問題点、改革の方向、学修成果目標・カリキュラム、業界との連携、卒業生のキャリア状況を確認し、向上に向けた改革の舞台が作られることになる。職業実践専門

課程の質の向上は、分野ごとのこうした動きなしには実現できない。このあたりの事情は、職業実践専門課程の認定要件である教育課程編成委員会を真に機能するものとする課題と同様のものであると言えよう。

専門学校における機関別評価の在りかた

職業実践専門課程を有する専門学校を対象とする第三者評価において、内部質保証活動の証明、つまり自己評価とその結果に基づく改善活動として PDCA サイクルをしっかりと回す体制が存在すること、さらにその成果を含め公表していること、これらの有無とサイクルの成果の検証だけを第三者評価とすればよいとする考えがある。しかしこれは、現状の専門学校にはふさわしくない考え方である

「評価疲れ」ということもあるのだろうが、大学が第三サイクルにおいて「内部質保証重視」になっていることは、大学の事情である。大学は大学であることで一定の社会の信頼を有しており、学校運営や経営と財務等について公表も進んでいるので、第三者評価においてこうした評価項目の詳細な点検評価を繰り返し行うことは不要という考えも理解できる。

とはいえ大学が第三者評価を開始した時も、機関別評価をしっかりとすることから始めたはずで、内部質保証が評価項目として加わったのも第二サイクルからにすぎないということもある。

一方専門学校には専門学校の事情がある。専門学校に対しては、その運営や財務の透明性・健全性への疑念が、世の中に少なからず存在する。だからこそ専門学校の第三者評価にとって、教育内容や成果と共に、学校運営や財務等の項目の評価とその公表は、社会の信頼を得るために欠かすことはできないのである。

機関別評価と分野別評価の関係

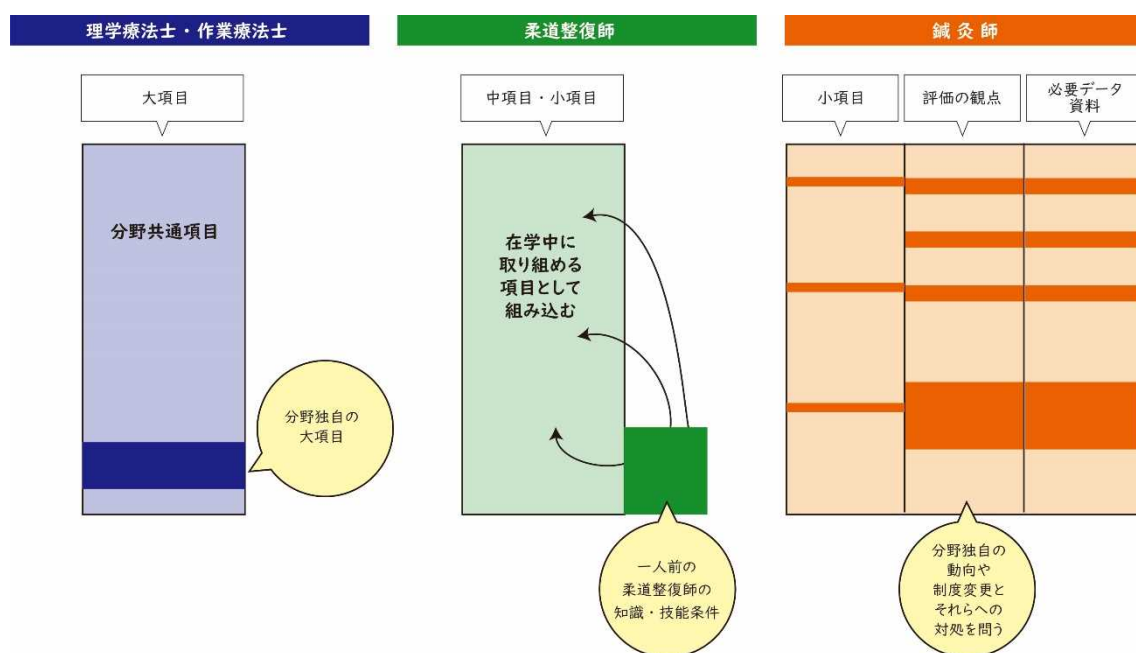
評価基準の構成という観点からは、評価大項目・中項目は、概ね機関別評価項目（分野横断的評価項目）でよいと思われる。その上で、分野別評価については、小項目、評価の観点、関連資料・コメントで分野特性に配慮した基準を規定する方法が現実的である。そのため分野別評価は機関別評価との統合型評価項目によって評価されることが考えられる。この場合統合型評価基準による評価は、機関別評価であると同時に当該分野においては分野別評価であることになる。（次図参照）

文部科学省委託事業の分野別評価の開発とそれによるモデル事業において、この統合のパターンは、以下の図のように3つに分類された。

理学・作業療法士分野では、この分野の教育で大きなウェイトを占め、職業実践専門課程の教育の観点からも重要な「企業等における実習」＝病院実習を大項目としている。

柔道整復師分野は、一人前の柔整師に求められる知識・技術を別表として添付し、中項目・小項目において在学中に教育の評価として組み込めるもの示す方法を取っている。

鍼灸師分野においては、分野に特化した法令上の対処、業界の動向変化に応じた評価の観点や求められる資料などを重視した項目体系となっている。その後の委託事業においては、このパターンが有力となり看護分野もこの方式を採用している。



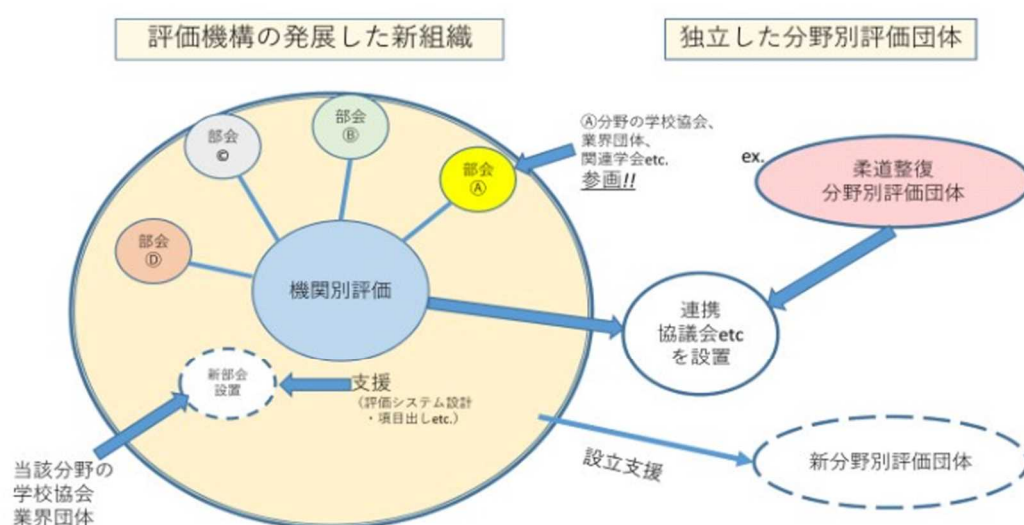
分野別第三者団体について

現在専門学校を対象とした分野別評価を行う団体としては、一般社団法人リハビリテーション教育評価期機構、一般社団法人柔道整復教育評価機構、全国自動車大学校・整備専門学校協会などが存在する。

また評価機構と柔道整復教育評価機構とは、統合型の評価項目を用いて連携し、それぞれ機関別評価と柔整分野の分野別評価を行うこととなっている。

さらに評価機構は、分野別評価団体設立の意志を持ちながらも、組織的な準備に時間を要する分野の学校協会等には、評価機構内に当該分野の分野別評価部会を立ち上げてもらい、評価機構と一体となって評価を行うことを可能としている。分野別評価部会は、準備が整い次第、独立していけばよいわけである。この場合、評価機構は、分野別評価団体としても自らを位置づけることになる。(次図参照)

分野別評価への取組イメージ



15.5 今後の第三者評価推進に向けて

機関別第三者評価の制度化

令和2年～3年における文部科学省委託事業で、第三者評価の定義と第三者評価機関の要件について提言を行っている。まずは、この提言を検証し、学校評価ガイドラインにおける第三者評価の定義を改正し、「小学校等の学校評価の準用」という視点を脱却し、職業実践専門課程の示す職業教育のありかたに即した第三者評価概念を示すべきだろう。

また職業実践専門課程の第三者評価を廻り、文部科学省の委託事業において既に9年を掛けて研究やモデル事業を行い、その第三者評価の在りかたについて提言を行ってきた。今後自主的な第三者評価を、職業実践専門課程を有する専門学校を中心に進めていくとして、その差し当たりのゴールすなわち「第三者評価の職業実践専門課程認定要件化」への道筋をそろそろ示すべき時がきている

のではない。

現在、専門学校の第三者評価への学校補助が東京都と大阪府において行われている。また地方財政措置等による職業実践専門課程への助成が拡大している。

「第三者評価の職業実践専門課程認定要件化」への道筋が示されることによって、こうした支援の一層の拡大が見込まれるだろう。

分野別評価の拡がりに求められること

現状においては、分野別評価の体制構築が可能な分野は限定的である。体制構築の前提として、業界と学校双方が人材要件・育成目標の明確化に取り組むことが必要なのだが、多くの分野で、その機運は乏しいと言わざるを得ない。今後、分野別評価団体の形成を促していくには、まずは、各分野の先進校が協力して、学修成果の標準化に取り組むこと、当該分野の業界に働き掛けていくことが求められる。

しかしながら、こうした専門学校の自主的な動きの前提として、職業教育分野分類と学修成果の標準化に基づく職業教育の体系化へ向けた動きが大きく形成されなければならない。専門職大学院、専門職大学、職業実践専門課程と専門学校、高等専門学校の職業教育が、職業教育分野とレベルごとに標準化された学修成果指標によって体系化され、またその体系が国際通用性を持つものとなる方向へ、職業訓練体系との関係も含め、国全体として大きな動きが形成されることが必要なのである。専門学校の分野別評価を含む第三者評価の動きも、職業教育のこうした体系化の動きがあってこそ、大きく促進されると思われる。

＊注1 「今後の学制等の在り方について（内閣府教育再生実行会議第五次提言）」平成26年7月4日 閣議報告

＊注2 文部科学省「「職業実践専門課程」の実態等に関する調査研究」平成29年