

職業教育とキャリア教育及び高等教育との関連

— 政策形成への関与を振り返って —

寺田盛紀

名古屋大学名誉教授・研究員

The Relevance of Vocational Education to Career Education and Higher Education

— Some Reflections of Authors' Involvements to Policy Formation —

Terada, Moriki

Professor Emeritus and Research Fellow, Nagoya University

Abstract : This paper clarifies the relevance of vocational education to career education and higher education. Firstly, in Japan, vocational education as a fixed factor comprises three different systems: a broader, Japanese-style vocational education; a narrower system with specific training for each occupation; and a mixed type of system. Secondly, in regard to the relationship with career education, vocational education is positioned as the complete stage of general career education and as special career education which aim to train knowledge, skills and values for the specific vocational preparation. Thirdly, recently vocational education has developed from secondary to post-secondary and short-cycle non-university and moreover to university or to a different option to general university. In conclusion, vocational education or training, whether of a broader or narrower type, aims to develop students' human competencies through specific training for each occupation or industry.

Key Words : Vocational Education, Career Education, Higher Education, Special Training College, International Comparison

要旨 : 本稿は、職業教育とキャリア教育及び高等教育との関連性を、筆者のこれまでの所説や政策形成への関与の経験に基づいて、論説しようとするものである。まず第1に、固定因子としての職業教育について、アメリカ等との比較を通してその概念形成が論ぜられ、日本の内部労働市場に支えられた産業教育という広義の職業教育、専修学校を含む資格・職種志向の狭義の職業教育、そして混合形態の3つの制度形態が明らかにされる。第2に、キャリア教育との関連について、職業教育は一般的キャリア教育の完結段階の専門キャリア教育として位置づけられ、職業一般ではなく、個々の専門的・技術的職業への準備のための知識、技能、価値やアイデンティティーの形成をはかるものであることが提案されている。第3に、高等教育との関連について、職業教育のポストセカンダリー化、短期高等教育化を超えて、近年、大学化もしくはそれと同等の、もう1つの高等教育へと発展しつつあることが指摘される。総括的に、広義であれ、狭義であれ、職業教育は何かしかの職業や産業に関する職業教育であり、専門への集中した訓練であり、そのような教育の人間形成的意味を肯定することが重要であると結論づけられる。

キーワード : 職業教育、キャリア教育、高等教育、専修学校、国際比較

1. はじめに

本稿の目的は、職業教育とキャリア教育及び高等教育との関連について総論的に論ずることである。総論であるので、細部の実態には触れず、概念や論の形成経緯、制度の整理に努めたい。このテーマは筆者が長く取り組んできた（いる）課題でもあり、またこの20年来、この分野で政策形成に直接かかわってきた関係もあるので、しばしば概念や論の形成、政策形成への自身のかかわりや、出典を記したうえで、自身の著作の内容をまとめ直すことが中心になる。

2. 職業教育の概念と領域

職業教育とキャリア教育及び高等教育との関連を論じなければならないので、まず、固定因子としての日本の職業教育の範囲・状況を確定することから始める。その手始めは、職業教育の概念についてである。ここでの記述の多くは、拙著（寺田 2011）の第1章をベースに書き直しているが、本節後半は新たに起こし、まとめてみる。

2-1. アメリカと国際機関の定義

職業教育概念の公式の使用の嚆矢は、1917年の職業教育法（Vocational Education Act、通称「スミス・ヒューズ法」）であり、職業教育は「有益な雇用に適し、カレッジ段階以下の職業 trade に従事することを準備する14歳以上の人たちのニーズに応えるために組織された」教育（United States Statute, p. 934）と、雇用への準備という点に焦点化している。その後1963年の職業教育法も半熟練ないし熟練労働者、テクニシャンとしての「有給の雇用に準備するために組織されたプログラム」（Public Law 1963, p.408）と定義されている。

UNESCO は、1978年以来、“technical and vocational education (TVE)” という言い方で表し、普通教育としての技術学習、テクニシャン、ミドルマネジャー、技師養成などの職業教育（おもに中等教育段階のスキルレベル）を一体のものとして捉え、TVE を「様々な経済・社会生活における職業 (occupations) に関連する一般的知識だけでなく、テクノロジーや関連科学の学習、実践的スキル、ノーハウ、態度、理解の習得を含んだあらゆる形態とレベルの教育課程」（UNESCO 1989, Article 1）と、広範囲に、しかし

occupation の学習・能力の問題として定義している。

2-2. 職業訓練を脇に置く、産業教育志向

日本では、vocational education は1883年の手島精一（東京職工学校校長、のちの東京高等工業学校校長）の職業教育論（大日本工業会 1940所収）あたりまで遡るが、1917年にアメリカで職業教育法が成立して以降、わが国にも受容されていった。しかし、明治半ばから第2次大戦までは、よく知られている「実業教育」という経済立国的な用語、かつ虚業に対する実業という経済道徳的な用語が公式用語になっている。職業教育という個人の職業志向の用法が定着するのは、戦後の新学制成立以降のことである。

戦後の職業教育概念は、中学校の旧学校教育法第36条第2項（中学校の教育目標の第2項）、職業科あるいは職業・家庭科を想定した目標定義に由来している。「第三十六条二 社会に必要な職業についての基礎的な知識と技能、勤労を重んずる態度及び個性に応じて将来の進路を選択する能力を養うこと」とある。戦後の職業教育・職業教育学の嚆矢と思われる著書、金子書房の『教育大学講座21 職業教育』では、安藤堯雄が職業教育を「職業生活のため必要な知識、技能、態度の学習の援助・・・職業社会の一員になるために必要な、知識、技能、態度の習得を援助する作用」と定義している（東京教育大学教育学研究室編 1951、p. 3）。

ところが、1951年の産業教育振興法（職業教育の所管と財政補助の立法）以降、産業教育概念が公式用語となる。その第1条で、「「産業教育」とは、中学校、・・・高等学校、・・・大学又は高等専門学校が、生徒又は学生等に対して、農業、工業、商業、水産業その他の産業に従事するために必要な知識、技能及び態度を習得させる目的をもつて行う教育（家庭科教育を含む。）」と定義されている。この法律は、法案段階ではアメリカのスミス・ヒューズ法を参考にして「職業教育法」と呼ばれていたが、産業教育に修正された経緯がある。普通教育である職業・家庭科をも対象としたこと、さらに職業教育が「使いやすい人間を作る」考え方に傾斜しやすいことの配慮（天野国務大臣の衆議院文部委員会での答弁）があったようである（原田正逸 1966、p. 177、p. 200）。

その後、若干の教育学者も産業教育振興法のこの定義を継承することになる。例えば、後藤誠也(1993, p. 183)は職業教育を定義する際に、産業を職業と言い換え、かつ態度の側面を排除して「一定の職業に従事するために必要な知識・技術を習得させる目的で行われる教育」と定義している。

寺田は、これら職業教育の定義が後述のように中学や高校の「産業教育」なる学校職業教育のみを想定したものであることに鑑み、専修学校や職業能力開発校の職業・職種志向の教育訓練も想定し、職業教育を「一定(特定)の職業・職業群・産業に従事するために必要な知識・技術を習得させ、その社会的意義・役割の理解、その価値の内面化を促す教育」(寺田 2009)と、中教審キャリア教育・職業教育特別部会の懇談会で定義の提案をしたことがある。この提案の主旨は概ね理解され、のちに、文科省の定義に反映され、同省は職業教育を「一定又は特定の職業に従事するために必要な知識、技能、能力や態度を育てる教育」(中央教育審議会、2011、p. 16)と公式に整理することになった。つまり、主に中等段階の学校職業教育と高等教育段階の専門教育や職業訓練的な教育を含めて職業教育として理解したのである。このように、職業教育には「一定の職業に従事するための広義の職業教育」(主に中等段階)と、「特定の職業に従事するための職業教育」(主に高等教育段階)の2つと、それに加えて近年の状況を鑑みれば、その両方を並行的に組織している混合型の3つが存在するのである。以下、その3つの職業教育種について、概観する。

2-3. 三種の職業教育

【広義の職業教育】

まず、広義の職業教育は、1条校(高等学校や高等専門学校)のそれ、言い換えれば、上記の産業教育を意味してきたのである。高等学校の職業教育は1993年以降、専門学科と呼ばれる学科(令和2年度で約55万人が在籍)での教育として行われるが、看護、福祉など、比較的マイナーな分野を除くと、特定の職業(職種)や資格取得に目的づけられない幅広型のものである。農業、工業、商業、家政、情報などの産業別の人材形成が基本であり、まさに産業教育になっている。高等専門学校も、工業系の各分

野の中級技術者養成機関である。この分野の専門学会の名称も参考になる。その1つの代表的な学会は、企業内教育や職業能力開発を組織対象としつつ、1960年の創立以来、「日本産業教育学会」を名乗ってきた(2020年に日本職業教育学会に転換)。また、文部省初等中等教育局内の高校職業教育の所管は産業教育振興室である。

幅広型の職業教育とは、普通科目や教養科目が相当に課される座学志向の職業教育ということである。実践的な職業教育や技能ということを好まない日本的な人材観に合っている。筆者は、長く諸外国、とくにドイツの職業教育やデュアル・システム(寺田 2003)について研究してきたことを踏まえて、日本の職業教育を、職業教育カリキュラムにおける、学校から企業での就業生活への「移行の架け橋を欠いたシステム」、後続の企業内教育で補完されなければならないという意味で「未完成な職業教育」と表現してきた(寺田、2011、第5章)。即戦力や実践力が求められる時代には、大いに改革の課題になる。「未完成の職業学校」とは、およそ100年前にアメリカのベネットが表現した(Bennet, C. A. 1926, p. 289)「完成職業学校」(complete trade school)ではないという意味である。彼は、現場徒弟制度によって補完されるドイツの補習学校のような学校を「完成職業学校」と呼んでいる。筆者はそれに衝撃を受けた記憶がある。

【狭義の西欧型職業教育】

それに対する狭義の職業教育、つまり特定の職業・職種の資質形成やその資格取得に焦点化された、いわば西欧流の職業教育は、専修学校と都道府県の職業能力開発校や職業能力大学校・同短期大学校(ポリテクカレッジ)で行われる。いずれも所管が都道府県であったり、他省庁(厚生労働省)であったりと、非1条校であるため、学位授与権が持たされていない。また、よいことなのか、よろしくないことなのか、専修学校の95%は私立法人の運営によっており、アメリカのコミュニティー・カレッジやドイツの専門大学のように、州や都市連合の組合が資格志向の職業教育や職業人の継続教育をリードするのは対照的である。日本の実践型職業教育の私事性、国や自治体の伝統的アカデミズム志向が垣間見られる。

【混合型職業教育機関】

混合型の職業教育を行っているのは、短期大学と新設の専門職大学・短期大学である。

短期大学は、全体で10万人強の学生を擁し、圧倒的に幼児教育（3.7万人）、家政（1.8万人）、保健（看護0.9万人）など女子の短期高等教育部門に特化している。しかし、学校教育法第83条（二）で「深く専門の学芸を教授研究し、専門性が求められる職業を担うための実践的かつ応用的な能力を展開させること」とあるように、人文、社会、教養などの学芸に加えて、工業、農業の学科も混在する。すべて職業教育とはいえないまでも、この状況は、「混合型」という所以である。

また、2019年以降新設された専門職大学・短期大学もこの部類に属する。学校教育法第9章の大学の一種である専門職大学・短期大学は、国際的には、“University (College) of Applied Sciences” と呼ばれるが、日本の文科省は“Professional University-College”なる用語の使用を推奨している。この大学・短期大学では、一方では専修学校で行われているような準専門職の国家資格対応の狭義の職業教育（主にリハビリテーション）と情報やビジネス、アグリビジネス、芸術・観光などの新産業志向の広義の職業教育の両方を含めている。

2-4. 雇用・労働市場が職業教育のありようを決める

日本の教育界には、職業教育よりも普通教育・教養教育、職業教育は専門特化した幅狭いものでなく、幅広いものであるべきという観念が強い。幅広い職業教育という耳触りはよいが、要するに、専門分化を極力避けた、学校中心の（臨地実習等を必要としない）職業教育、上記のようなカリキュラムや職業能力形成の面における学校から就業生活への移行の架け橋の欠落した教育ということなのである。

専門分化、あるいは幅狭の職業教育という点で、Demarcation（職業間の境界区画・縄張り）慣行が世界でももっとも強く、職種や資格制度が細分化されているドイツのことを考えるとよい。1994年に、1985年以降1993年にかけて行われていたEC（当時）域内の職業資格（職業教育修了証）の比較対象作業について調べたことがる（寺田 1994、第1部4）。当時ECでは、職業教育修了を「5段階構造」といっ

て、不熟練（レベル1）、熟練（レベル2）、テクニシャン（レベル3）、上級テクニシャン（レベル4）、そして大学等高等教育での専門職養成（レベル5）に段階化していた。そのうち、もっとも国別の労働市場の違いが出るレベル2の熟練職の13か国・言語圏比較（建築、電気、金属加工）を行ったのである。金属加工の場合違いが著しく、ベルギー・フランス語地域、同フラマン語地域、デンマーク、オランダ、ギリシャ、アイルランドでは machinist の1職種のみ、スペインでは2職種、ポルトガルは4職種、フランスが12、ドイツに至っては19職種に分化されていた。ドイツのデュアルシステムの企業部分の訓練は、基礎教育から始まって専門群の訓練（例：切削機械工）、そして最後に特殊専門訓練へと展開し、切削機械工群の場合、旋盤、フライス盤、研削盤等の職種にまで、仕上げる。

職業における職種の分化の度合いが強ければ、幅狭になるし、弱ければ幅広になる。日本のように、就業独占や名称独占の職種の教育を除けば、職業というより産業という原理が働く。要するに、雇用・労働市場が職業教育のありようを決定するのである。

3. 職業教育とキャリア教育

職業教育とキャリア教育の関連については、昨年（2020年）に再販された日本キャリア教育学会編集の『新版 キャリア教育概説』のIの第4節で、「キャリア教育と職業教育」という標題で筆者がまとめている（寺田 2020 a）。また、拙著（2016）の『キャリア教育論—若者のキャリアと職業観の形成—』でキャリア教育の概念形成（第2章）やその領域（第4章）、そして大学におけるキャリア教育（第9章）などを論じている。ここでも、それらをベースに、拡張的に書き改めてみることにする。

3-1. キャリア教育の概念

まず、キャリア教育とは何かということである。日本では、なかなかすっきりした定義がなく、言葉と実践が先行してきたと言える。

【アメリカのキャリア教育】

キャリア教育の始まりは、元祖アメリカにおいてであり、1970年代の初頭以降、ハイスクール改革の目玉として導入されたものである。まずはそれ

を見る必要がある。文化の受容というのは、たいてい各国の伝統・制度を屈折するので当然といえば当然なのだが、日本のキャリア教育（論）は、アメリカのキャリア教育の理念や実態に忠実ではなかった。

アメリカでのことの始まりは、連邦教育局長官であった Marland の提案演説であった。いわく「キャリア教育は、職業教育、普通教育あるいはカレッジ準備教育・・・の3つをまったく新たなカリキュラムにブレンドすること、キャリア教育の基本コンセプトは、カリキュラム、授業、カウンセリングのすべての教育的経験が経済的自立への準備、個性の発揮、そして仕事の尊厳の認識に照準を合わせられるべきなのである」(Marland, Sidney P. 1971, p. 1、下線筆者)。非常に意欲的な構想である。キャリア教育は、後述するように普通教育と職業教育の改革方策として位置づけられていること、しかし、カウンセリングを含むすべての教育活動を生徒・学生の経済的自立や仕事世界への準備という観点（原理）で目標づけること、となる。

このマーランドの構想は、1974年の連邦初等・中等教育法や1977年から82年までのキャリア教育奨励法（助成立法）に継承される。キャリア教育奨励法では、キャリア教育は「彼、彼女の生活様式の一部として、仕事について学び、それに従事する準備をすること、あるいは仕事の価値を家庭生活のような他の生活役割や選択肢に関連づける・・・経験の総体」であり、ただし「キャリアへの気づき、探求、意思決定、プランニングを含んだ活動に限定される」と定義されている（Public Law 1977, p.1473）。仕事や職業への準備、選択・決定の支援がキャリア教育なのである。

【日本の受容の特徴】

日本では、アメリカのキャリア教育運動が起こった直後から、アメリカ教育研究者や進路指導関係者、カウンセリング心理学者がそれを紹介した経緯がある。そうであったがためか、キャリア教育紹介者がキャリア教育を職業や職業教育と関連づけることを避け（嫌い）、他方では、進学普通高校や職業高校関係者が普通教育や職業教育を実践すること自体がキャリア（教育）につながるとの思い込みで、キャリア教育を避けてきたという残念な経緯が見られた。

キャリア教育の実践を具体的な日程に載せることになった、1999年の中教審の接続審答申（中央教育審議会 1999）は、キャリア教育を「望ましい職業観・勤労観及び職業に関する知識や技能を身につけさせるとともに、自己の個性を理解し、主体的に進路を選択する能力・態度を育てる教育」と定義する。この定義の立案者は当時の初中局の進路指導担当の教科調査官であり、当人から側聞したところによると、「進路指導の定義をやや拡張して考えた」とのことであった。

他方、キャリア教育について本格的な検討が行われたのは、2002年11月に立ち上がり、2004年1月に報告書を出した初中局の「キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議」であった。同報告書は、キャリア教育を「児童生徒一人一人のキャリア発達を支援し・・・ていくために必要な意欲・態度を育てる教育」とする。同時にキャリア教育は「端的には・・・勤労観・職業観を育てる教育」として職業観形成が前面に登場する。「キャリア発達」とは、4領域（人間関係形成能力、情報活用能力、将来設計能力、意思決定能力）8能力（各領域2能力）のことである（同名の報告書、p.7）。

ただ、ここでの寺田の主張もあり、「学校のすべての教育活動を通して推進されなければならない」、したがって「キャリア教育は普通教育で行う活動や取組もあれば、職業教育で行う場合もある」として、キャリア教育の全教育活動の中での実践構造が示された。職業教育を取り込んだことに意義がある。しかし、高等教育や専修学校まで視野が及んでいなかった。というより所詮、初中教育の範疇の議論であったからである。

3-2. 職業教育とキャリア教育の接近と関連

キャリア教育が普通教育としてだけでなく、職業教育としても（においても）実践されるものであるとしても、それが具体的にはどういうことなのか、また職業教育とキャリア教育の関連を明確にしなければならない。

【アメリカの専門キャリア教育】

まず、職業教育をキャリア教育全体の中で位置づけるアメリカの例である。アメリカでは、1998年に全米職業教育学会（The National Society for Vocational

Education) がキャリア・技術教育学会 (Association for Career and Technical Education) と名称転換して以降、職業教育はキャリア教育全体の中に位置づけられ、CTE と呼ばれる (Gordin 2008)。1960年代以降の連邦職業教育立法名の変遷がおもしろい。1963年の職業教育法 (Public Law 1963)、1984年のカール D. パーキンス職業教育法までは職業教育 Vocational Education Act であるが、後者の法律は、1990年に Vocational and Applied Technology Education Act、1998年には Vocational and Technical Education Act、そして2006年にはついに、上記学会名称と同じ Career and Technical Education Act となる。2006年改正法では、キャリア技術教育は「アカデミック知識、高度の推論や課題解決スキル、仕事態度、一般的雇用スキル、専門的スキル、職種特有のスキルなどを含む」とされている (Public Law 2006, p. 686)。1990年代初頭以降の必須スキルの議論、OECD 諸国のキーコンピテンシーの議論をキャリア (仕事、職業) に焦点化して位置づける試みである。

現在の、職業教育とキャリア教育を関連づける体系化の一例として、筆者が何度か調査したことがある、ミシガン州を取り上げてみる。2018年段階の同州の「キャリア発達モデル」によると、①キャリアへの気づきを促進する段階 (幼稚園から6学年まで)、②キャリアの探索の段階 (第7～8学年のミドルスクールの時期)、③専門キャリアへの準備の段階 (第9～12学年の職業キャリアクラスターの選択や職業教育の時期)、④上級訓練と雇用へのアクセスの段階 (カレッジ段階) となっている。要するに、職業教育は、一般的なキャリア教育の出口であり、締めくくりの役割を担うわけである。

【ドイツ職業教育法の職業行為能力＝職業基礎力】

さらに、ドイツの職業教育法における変化だけを加えておく。今日の職業教育立法のスタートを切った1969年の職業教育法 (Berufsbildungsgesetz vom 1969) は、元々、第1条で「職業教育は「資格が求められる職業活動に必要な専門的・知識を正規の訓練課程の中で授ける」と定義されていた。ところが2005年の改正で、「変化する労働世界における資格が求められる職業活動の行使に必要な職業的・知識・行為能力 (Berufliche Fähigkeit)」とされている (寺田 2018, p. 23, p. 25)。「資格が求められる」、「知識・技能」で

なく「技能・知識」がいかにドイツらしいが、職業教育におけるキーコンピシーを「職業行為能力」として、専門的職業的発達を図ろうとしているわけである。

【2011年の中教審のキャリア教育・職業教育答申】

さて、日本である。高等教育段階を含め、初等・中等から高等教育段階に至るキャリア教育の体系を論じつつ、その中に職業教育を位置づけるスケールの広い試みが中教審・キャリア教育・職業教育特別部会の提案 (2011) であった。同答申では、キャリア教育を「一人一人の社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度を育てることを通して、キャリア発達を促す教育」(p. 16) とし、自立ということにまで概念拡張を図った。当初は、単に「社会的自立」であったが、筆者が同特別部会のワーキング・グループの会合で強く主張したこともあり、「職業的自立」も取り入れられることになった。キャリア教育の目的・定義に「職業的自立」を組み込んだことが、まず第1の意義であったと考えている。そのことによって、キャリア教育と職業教育との連結性・接続性を担保し、一般的キャリア教育の出口としての職業教育の体系化を展望できるようになったこと、そして結果として、専門高校と接続し、専修学校の発展形とする専門職大学・短期大学の創設も可能になったのである。制度化の組織者であった当時の生涯政策局長は、なかなかの思想家・戦略家であったと思う。

3-3. 職業教育におけるキャリア教育

それでは、職業教育におけるキャリア教育は、具体的には、何をやればよいのであろうか。

2011年の中教審答申は「社会的・職業的自立に必要な力の要素」として、①「基礎力・基本的な知識・技能」(普通教育や教養共通教育)、②「基礎的・汎用的能力」、③「論理的思考力、創造力」、④「意欲・態度及び価値観」、⑤「専門的な知識・技能」の5つをあげている (p. 23)。これらは、キャリア発達、あるいは社会的・職業的自立に係る目標要素であるので、実践現場は、それらを実際の教育課程編成や職業教育に置き換える必要が生ずる。さらに、問題としては、これらの要素はすべての教育活動に共通する要素であり、キャリア教育をもう少し限定的に捉えねばならなかった。やはり、アメリカのキャリア

教育法にいうように、仕事の能力や態度（価値観形成）、キャリア・プランニングに焦点化されるべきであった。したがって、専門キャリア教育としての職業教育は、仕事への準備、価値観形成、キャリア・プランニングという任務を専門分野に即して担うことになる。もちろん、①～③も教育一般の目標として同時に遂行される。

ここではいちいち引用しないが、アメリカのキャリア技術教育、ドイツの職業行為能力（コンピテンス）、また筆者が再々引用してきたアメリカ・ミシガン州のプランなどを参考にすると、以下の6つの学習形態が中等及び高等教育段階の職業教育のキャリア教育的展開に必要となる。

- ① 個々の専門の基礎となる科目の学習、それに加えて、
- ② 専門の職業の実践に係る専門科目・専門実習
- ③ それらの校内専門学習に専門関連のキャリア（現場の仕事や専門家の活動）を取り入れる、いわゆる「キャリア文脈的教授・学習」（career contextual teaching and learning、職業教育から企業での就労への接近）
- ④ 職業基礎力や応用力の形成やキャリア発達に集中的、独自に取り組むキャリア科目の設定
- ⑤ 教科の内容や実際の専門キャリアを観察・体験できる現場実習、それもより長期の就労経験、これは個々の専門に関する職業観の形成や、希望し選択している職業へのアイデンティティ形成に必須である。
- ⑥ 産学連携による②の応用的な学修（プロジェクト学習や卒業研究）
- ⑦ 大括りの学科専門の中での個別特殊な分野の選択や就職・進路を考えさせるガイダンス・カウンセリング、などである。

これらの学習形態の中で、上記のようなコンピテンシーやキャリア能力を目標化するのである。

このうち、③と④についてのみ付言する。③はアメリカの中等教育段階のコンセプトであり、通常の教科目、例えば、英語（国語）、数学、美術などといった課程の中で、社会の現場の仕事や職業人に関連づけ、教材化する取り組みである、キャリア教育が⑤のインターンシップや企業実習、④の特設の科目・プログラムの取り組みだけで終わらないよう

に、教育・学校全体で取り組むことが必要だからである。大学や職業教育などのように、専門性、学術性に拘りが強い機関ではとくに重要である。

④に関しての先例として、1993年以来の高等学校総合学科の原則履修（共通必修）科目である「産業社会と人間」がある。生徒は、産業に関する知識、職業についての知識や体験、自己の進路のデザインなどについて学習する。専門高校などでも取り入れられているし、現在では大学・短大でかなり広く、この種の科目（複数）が系統的に、年次進行で実施されている。筆者も関わったけれども、全国専修学校・各種学校連合会関連のキャリア教育・職業教育財団（TCE）が2014年に作成した『教科 職業とキャリア』の取り組みなども思い起こしたい好例である。

4. 職業教育と高等教育

4-1. 高等教育における職業教育の位置づけ

【職業教育の始まりは専門職教育】

医学、法学、神学など、中世以降に大学化されていた専門職（profession）養成は、まさに高等教育における職業教育の始まりである。しかし18世紀の末（フランス）、19世紀初頭から半ば（ドイツ、英国）にかけて、科学技術者・技師養成が従来の徒弟制度から独立する形で学校化していく中で、新たな専門職の高等教育化の波が起こる。vocational education とか Berufsbildung（ドイツ）、さらに technical education などと言われる第2の職業教育の革新の波は、19世紀後半以降、初等教育と高等教育の中間に位置する中等段階の職業教育として発展する。これがその後長く（約100年間）職業教育や実業教育として位置づけられてきたものである。

【中等職業教育の高等教育化】

中等教育拡大の時期を超えて、中等教育後の第3段階（tertiary education）の教育が一般化する1970年代になると、職業教育は“short-cycle”の短期の高等教育として位置づけられるようになる。例えば、OECDは、1973年に、短期高等教育における3パターン（マルチ目的志向、職業専門志向、バイナリー志向）の中に、短期高等職業教育を位置づけている（OECD 1973）。のち1997年に、UNESCOは、周知の国際教育標準分類（UNESCO 1997、2011）を行うが、年限が3年以上かどうか、理論志向か特

殊職種志向かという分類基準に従い、中等後の短期高等教育を5Bの“Non-University”として位置づける。

【大学への接近と大学化】

さらなる変化が、「高等教育のユニバーサル化」が普通になってくる1990年代以降に起こる。非大学やpost-secondaryでなく、職業教育の大学化及び大学との接続・接近という関係の形成である。ドイツの比較職業教育学者であるFromberger (2019, 303-308)は、この傾向を職業教育と高等教育の移行(Übergang、英語ではtransition)と表現している。この原型は、1970年代初頭のドイツで、エンジニアの地位向上をめざし、学校体系外で行われていたエンジニア学校等の大学化、専門大学(Fachhochschule)の設立を成し遂げたことに由来する。

その後、1990年代初頭以降の英国Polytechnicsの一般大学化、フィンランドで1992年から96年にかけてなされたAMK(専門大学)の制度化、1979年に設立されていた韓国の専門大学において、2008年以降、短期専門課程に加えて学士課程が積み増されたこと、また英国圏のオーストラリアにおいて2011年の資格枠組み(AQF)で、大学や継続教育カレッジ(TAFE)で行われている職業教育についてAssociate(準学士)レベルに加えて、Bachelor(学士)レベルを接続させたことなどがある(寺田 2021)。因みに、韓国について敷衍すると、たいていの国がそうであるように、専門大学を含む高等教育は、学校教育法の中でなく高等教育法に依って規制されていること、また1997年以降の高等教育法第2条で、大学、専門大学などとともに第7項で「各種学校」が位置づけられていることは注目に値する。

これら、国際的動向の背景として、上述したように、中等学校卒業者の高等教育進学志向という高学歴化の影響とともに、NQF(National Qualifications Framework)やEQF(European Qualifications Framework)、さらにAQF(Australian Qualifications Framework)の試みがある。EQF(European Commission 2008, pp. 12-13)の例で言えば、知識、技能、コンピテンス(自己責任性と自律性)の3記述子(資質の指標)を基礎的コンピテンシーとして抑え、アカデミック教育と職業専門教育を共通に評価することが職業教育の大学への接近や大学化を可能にしたのである。

さらに、職業やその内容である職業技術の高度化や新たな専門職の拡大・成立がある。現に、ILOは、1987年以降、国際標準職業分類の基準にスキル概念を導入し、併せて管理職従事者、専門職従事者に加えて、「テクニシャン及び準専門職従事者」という大分類項目を加えている(西澤 2013, p. 42)。従来の専門職ではない新たな専門職群の認知、その増大への対応である。これは当然、教育の世界において、新たな専門職養成機関を制度化することにつながる。

4-2. 専門職大学の制度化

以上のような国際的な動向もあり、「新しい学校種」「職業教育を行う新たな高等教育機関の設置」が日本でも日程にのぼることになった。専門職大学・短期大学の立案・審議は、直接には「専修学校振興に関する検討会」(2007年11月～2008年10月まで文部科学省生涯学習政策局)での議論から始まり、「中央教育審議会キャリア教育・職業教育特別部会」(2009年1月～2010年1月)などを経て、「実践的な職業教育を行う教育を行う新たな高等教育機関の制度化に関する特別部会」(2015年5月から2016年5月)、さらにその後の「制度設計に関する作業チーム」(法案の検討)に至るまで、約10年にわたる厳しい論戦の中で展開した(寺田 2018, p. 1-p. 11)。筆者は、このすべてのプロセスに関わったけれども、以下の議論は筆者の主観も入っているであろうから、多少割り引いて参照されたい。

【ドイツ・韓国の専門大学との関係】

高等教育段階の職業教育と大学の接近という動向が専門職大学の制度化を促したと書いたが、それは表向きの正式文書では、どこにも出てこない。各国の動向や実態ということで、提案資料や会議での発言には再々登場する。また、筆者は、2009年3月23日の中教審のキャリア教育・職業教育特別部会でのプレゼンテーション(試案の提案)で、ドイツと韓国の専門大学を念頭に、しかし両国とは異なる制度を考え、「前期課程と後期課程の2段階」からなる「短大、高専、専修学校・専門課程を1つの屋根で統合するなら専門大学(専科大学)、専修学校単独なら職業大学」の創設を提案している(寺田 2018, p. 5)。ドイツは3年ないし4年一貫課程、韓国は前期課程と後期課程の2段階編制である。文科省の事務局は、結

果的に、一貫課程、前期課程のみ、2020年度現在まだ設置されていないが、2段階課程の3つが制度化に収斂させた。ドイツ、韓国以外に英国やアメリカの高等職業教育も再々紹介され、海外の職業教育改革が直接、間接に影響したことは間違いない。

その点で、この新たな機関の英語名称が気になる、というより、それは国際的ネーミングにあっていない。ドイツでは、この種の機関は上記のように Fachhochschule であり、直訳すれば「専門高等教育学校」、英語名称は University of Applied Sciences である。アメリカやオーストラリアでは、専門大学がなく、一般大学やコミュニティー・カレッジや継続教育カレッジが高等職業教育を担い、カレッジでのプログラムは“Associate (or Bachelor) of Applied・・・(各分野名称)”などとあらわされている。短期大学や労働行政の職業能力開発総合大学校（通称職業大学）の名称との重複を避ける苦心の策であるが、英語の“Professional University”は適切ではない。専門職大学では大学院の設置を想定しているので、既存の professional school との関係が早晚問題になる。

【高等職業教育の再編と新設の違い】

日本の専門大学は、筆者の「1つの屋根の下での統合」（もちろん新規参入も）の構想は実現せず、新設、つまり当初の文科省や全専各の構想どおり、新たな機関の積み増しとして起案され、成立した。縦割り行政の慣行や各学校種団体の生き残り志向の根強さの表れである。高専、短大、専修学校、もちろん他省庁の能開大学校はそのまま維持され、高等教育段階の職業教育の分節化が進んでしまった。そういう反省もある。加えて、後述する専修学校の職業実践専門課程はたちまち、筆者の主観であるが、いわば「宙吊り」状態となった。そう遠くないうちに、高等教育段階の職業教育の再々編、あるいは共通基準化が課題になるように思う。

【学位観・高等教育観の変革】

専門職大学・短期大学の設置の最大の意義ともいえるのは、伝統的な学位観、高等教育観に風穴を開けたことであろう。特別部会では、新たな機関は、高等教育機関として共通に求められる「学士力」やキャリア発達を含みつつ、そこでの専門教育を実践志向の職業教育として行なうことで特色化しようとした（寺田 2018、p. 6）。具体的には、専門知識の

進化（高度化対応）、実践力の深化、一定の職業分野の関連知識等の修得（分野全般の精通）、課題解決力の修得（総合力）という教育目標が立てられた。それらは結果的に、新設大学の教育課程（設置基準）に反映されている。

この中でもキーとなったのが、実践力強化である。筆者などは、設置基準に示された2年課程で300時間、4年課程の場合で600時間程度では、とても実践力強化に至らないし、ドイツのデュアル・システム（中等段階）やデュアル課程（専門大学等に設置）には及ばないと印象を持っていた。ともあれ、それさえ、大変な議論があった。時間数以前に、「実践力」とか技能とかが、そもそも学位、大学に値するののかという根強い教育観との相克があった。また、実践力に特色を出そうとして10単位や20単位という企業実習を課すと、座学の専門課程ばかりか、教養教育をも圧迫する。とくに後者のことは、戦後アメリカ型の高等教育観を採ってきた日本の高等教育としては、大きな曲がり角とでもいうべきものである。幸い、上記の2で論じたようなキーコンピテンシー・キャリア教育の視点（国際的動向）は常識化していたし、経済界関係者を中心に、実践的能力に焦点化したこと（デュアルモデル）への共感には力強いものがあつた。

そのほか、職業教育の国際的通用性の主張も積極的に作用した。

4-3. 職業実践専門課程の展望：JQFの構築展望

考察部分の最後に、高等教育段階の職業教育の問題として、非1条校ながらメジャーな機関である専修学校、とくに上述で「宙吊り」状態と評した職業実践専門課程（以下、実践課程）について若干の点について展望したい。

実践課程は、専門職大学の制度化途上で、専修学校サイドの「待ちきれない」状況を踏まえ、専修学校セクター内で採りうる措置として制度化されたという経緯がある。2011年1月の中教審特別部会の答申で「職業実践的な教育に特化した枠組み」として目的、入学資格、教育課程・方法、卒業要件、称号等、名称・設置者などについて詳細な記述をしながら、とくに称号（学位）や名称などが具体化されず、今後の検討事項とされた。当面のいわば「中2階」的

な制度として、2013年度途中から文科省が実践課程を立ち上げることになった。当時、議論の渦中にいた筆者はひじょうに複雑な思いを抱くことになったことを想起する。当時の文科省の専修学校担当者は実践課程を「新学校種への踊り場」として、また全専各は専門職大学・短期大学が2017年の国会審議を経て成立した段階で「高等教育レベルの職業教育の在り方の見える化」への貢献として評価している(寺田 2020、p.5)。

実践課程の設置後、すでに8年が経過する。現段階の最新の文科省報告によると、約40%弱の専修学校、40%強の学科が実践課程を設置しているという。今後、どのような方向を歩むのか、関係者が注目しているようである。

つい最近(2021年2月)、文科省・総合教育政策局・生涯学習推進課・専修学校教育振興室内で「専修学校の質の保証・向上に関する調査研究協力者会議」も立ち上がり、実践課程の在り方、その実質化がテーマになっている。そのうち、実質化とは、認可基準の実質化ということである。修業年限(2年以上)、企業と連携した教育課程編成、企業と連携した演習・実習、総授業時数(1,700時間、又は62単位以上)、企業と連携した教員研修、企業と連携した学校関係者評価と情報公開である。すべて「企業と連携した」がキーワードであるが、授業時数を除くと外的要件ばかりで、教育の量や質の要件がない。とくに、この課程のキー(存在理由)である連携教育課程と連携実習に、科目数や時間数の基準が存在しない。3年前になるが、2018~19年にかけて行われた調査の数字を例にとると、学内での企業との連携実習・演習について、認定学科の17.6%(N=756)、企業内実習では25.1%が実施していない(三菱総合研究所 2019、pp. 127-128)。

まずは、認定要件の実質化、認定要件の量的目安の設定、そのうえで、「日本版資格枠組み」(Japanese Qualifications Framework)の構築と連動させて、実践課程が高等教育段階の職業教育プログラムとしての公認システムへと進んでいくことを期待したい。

5. まとめ

さいごに、2-4で少し論及した職業教育・職業訓練と人間形成作用について論じてまとめとした

い。職業訓練を含む職業教育にとって、この問題のクリヤー、日本人の認識改革が今なお課題であり続けている。狭義であれ、広義であれ、あるいは狭義の職業教育こそ、経済的目的としての側面とともに、人間形成(教育)目的の問題として位置づけられるべきであろうと考える。この点について、「職業教育理念・思想—人間形成目的と経済目的の関連—」(寺田 2011、第3章)として論じたことがある。4-2(専門職大学・短期大学)の制度化論議でも触れたように、幅狭い、実践志向の職業教育、職業訓練が高等教育に値しないという観念が強い。そのような教育が人間形成に有害とでもいうのであろうか。残念ながら、狭い職業教育・職業訓練は「広い成長を犠牲にする」とする立派な教育学説が存在し、教育界に相当の影響を与えていたのである。勝田守一という東大教授だった著名な教育学者である。勝田は、職業訓練と人間形成の関係を論じ、「特殊な技術と知識の訓練のために、他の技能や知識の習得が疎外されるという面である、狭い発達、広い成長の可能性を犠牲にする」(勝田守一 1973、p. 205)と述べる。

筆者は、職業教育にとっては、この狭い職業教育、専修学校が取り組んでいるそのような教育の意義こそを理解すること、とりわけその人間形成効果を肯定することから始めなければならないと考える。

筆者の名古屋大学での最終講義の結びの文章(寺田 2016)をそのまま引用しておく。「そして更に遡れば、Johann Wolfgang Goetheの“Wilhelm Meisters Lehrjahre”(1795)や“Wilhelm Meisters Wanderjahre”(1829)、それを継承したGeorg KerschensteinerやEduard Sprangerの人間観、教育観が職業教育の行くべき道を示しているように思う。Goetheは、“Lehrjahre”の中で『僕たちが(マイスターの：補注)免状を出すのは、自分達が生まれついたものを生き活きと感じ且つはつきり認識した人達、或る程度の楽しさと軽さを持って自分の道があるきつづけられるだけの、鍛錬のできてみる人達に限られている』(ゲーテ作・小宮豊隆訳 1978、p. 209)と述べている。広くても、狭くても、専門への専心こそが人間をつくる(マイスター=達人にする)のである。

【引用参考文献】(アルファベット順)

- Bennet, C. A. (1926) *A History of Manual and Industrial Education up to 1870*.
- Berufsbildungsgesetz vom 1969.
- Car D. Perkins Career and Technical Education Improvement Act (2006).
- 中央教育審議会 (1999) 初等中等教育と高等教育の接続の改善について (答申)。
- 中央教育審議会 (2011) 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 (答申)。
- European Commission (2008) *European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF)*.
- Fromberger, Dieter (2019) Berufliche Bildung im Vergleich. Historische Unterschiede und Internationale Trends. In: Matthias Pilz usw. (Hrsg.) *Berufsbildung zwischen Tradition und Moderne*, Springer V S.
- ゲーテ作・小宮豊隆訳 (1978) ヴィルヘルム・マイステルの徒弟時代 (下)、第20刷。
- Gordin, Howard R. D. (2008) *The History and Growth of Career and Technical Education in America*. Third Edition.
- 後藤誠也 (1993) 職業教育、現代学校教育大事典 4、ぎょうせい。
- 原田正逸 (1966) 産業教育振興法が出来るまで、自家出版。
- 勝田守一 (1973) 能力・発達・学習 — 教育学入門 —、国土社、第10版。
- キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議 (2004) キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議報告書、2004。
- Marland, Sidney P. (1971) *Career Education*. Office of Education, Washington D. C. September 8.
- 三菱総合研究所 (2019) 職業教育マネジメントにおける教育課程・学習成果に係る実証研究報告 報告書。
- 西澤弘 (2013) 職業分類、日本労働研究雑誌 No.633。
- OECD (1973) Short-Cycle Higher Education. A Search for Identity.
- Public Law (1963) Vocational Education Act, 88-210, DEC.18, 408.
- Public Law (1977) Career Education Incentive Act., 95-207.
- Public Law (2006) Car D. Perkins Career and Technical Education Improvement Act, 109-270.
- 職業教育・キャリア教育財団 (2014) 教科 職業とキャリア (代表 岡本比呂志)。
- 寺田盛紀 (1994) EC 各国職業資格の比較対照表の分析、佐々木進編 学校の技術・職業教育と学校外の職業教育・訓練の関係についての国際比較研究。
- 寺田盛紀 (2003) 新版 ドイツの職業教育・キャリア教育 — デュアルシステムの伝統と変容 —、大学教育出版。
- 寺田盛紀 (2009) キャリア教育・職業教育の定義について (中央教育審議会 キャリア教育・職業教育特別部会総括的発言メモ、2月4日)。
- 寺田盛紀 (2011) 日本の職業教育 — 比較と移行の視点に基づく職業教育学 —、晃洋書房。
- 寺田盛紀 (2014、2016) キャリア教育論 — 若者のキャリアと職業観の形成 —、学文社。
- 寺田盛紀 (2016) 国際比較とキャリア形成の視点に基づく職業教育学、名古屋大学教育発達科学研究科紀要 (教育科学) 第62巻第2号、6-2。「私の課題と立場」
- 寺田盛紀 (2018) 専門職大学の制度化過程に関する政策社会的分析、生涯学習・キャリア教育研究 (名古屋大学) 第14号。
- 寺田盛紀 (2020 a) キャリア教育と職業教育、日本キャリア教育学会編 新版 キャリア教育概説、東洋館出版社。
- 寺田盛紀 (2020 b) デュアル志向職業教育の効果検証に関する研究 — 専修学校・職業実践課程の実態分析 —、生涯学習・キャリア教育研究 (名古屋大学) 第16号。
- 寺田盛紀 (2021) 高等職業教育における日本モデルの構築 — 専門大学システムの独・韓・日比較 —、生涯学習・キャリア教育研究 (名古屋大学) 第17号。
- 東京教育大学教育学研究室編 (1951) 教育大学講座21 職業教育、金子書房、再販。
- UNESCO (1989) Convention on Technical and Vocational Education.
- UNESCO (1997, 2011) International Standard Classification of Education.
- United States Statute at Large. Sess. II. CHS. 114.

受付日：2021年4月16日

