

大学院における社会人の学習——その蹉跌と展望

第13回高等教育質保証学会〈セッション1〉イントロダクション(要旨)

土屋俊(大学改革支援・学位授与機構)

2024年8月24日

ハリウッド大学院大学にて

1 蹉跌の必然性

職業能力開発促進法第3条の2第2項は、日本の社会制度における「大学教育」と就業との断絶関係を象徴する表現になっている。すなわち、同法第3条は、「この法律の規定による職業能力の開発及び向上の促進は、産業構造の変化、技術の進歩その他の経済的環境の変化による業務の内容の変化に対する労働者の適応性を増大させ、及び転職に当たつての円滑な再就職に資するよう、労働者の職業生活設計に配慮しつつ、その職業生活の全期間を通じて段階的かつ体系的に行われること」を基本理念として謳い、第3条の2第1項において「労働者の自発的な職業能力の開発及び向上の促進」を、「職業生活設計に即して、必要な職業訓練及び職業に関する教育訓練を受ける機会が確保され、並びに必要な実務の経験がなされ、並びにこれらにより習得された職業に必要な技能及びこれに関する知識の適正な評価を行うことによつて図」ることを求め、その第2項において「**職業訓練は、学校教育法による学校教育との重複を避け、かつ、これとの密接な関連の下に行われなければならない。**」としている¹。同法は、1958年に制定された職業訓練法(以下、「旧法」。)が度々改正されたのち、1985年に法律名称の変更を含む改正を経て現在の名称となったものであり、実際、この第3条の2第2項の表現は、旧法第3条とほぼ同じ表現であり²、この一貫性は、職業訓練と学校教育との関係に関する労働法制上の基本は1950年代以来変化がなかったといえる³。

この条項には、「重複を避け」という棲み分けの原則と、「密接な関連の下に」という連携促進の原則が含まれている。このことに注意するならば、この二つの原則のどちらが優越してきたのか、両方の原則が同時に実現してきたのか、あるいは、それらの関係は時代によって変化してきたのかが問題となるとことは言うまでもない。

他方で、日本の第二次世界大戦敗戦後の大学改革を辿ってみるならば、「職業的専門能力の養成」という目的の標榜は、つねに奥歯にものがはさまったかのような口調で語られてきたことを否定することはできない。実際、同大戦以前の日本のいわゆる高等教育における学校は、旧制の高等学校を除いては、大学、専門学校(高等商業学校、高等工業学校等)、師範学校のどれもがすべて職業能力の養成を目的とする3年制の学校であったにもかかわらず、1949年にほぼ同時に発足した新制大学は、就学期間を4年と定めつつも「一般教育」あるいは、上記旧制高等学校の教育内容に準ずるカリキュラム内容の実施を義務づけることによって専門的

¹ これらに引用には、「職業生活」、「職業生活設計」、「職業訓練」、「職業に関する教育訓練」「職業に必要な技能及びこれに関する知識」等の(学校)教育に係る法令にも現われる表現が散見されるが、それらについての議論は以下において必要に応じて行う。

² 1985年の改正の際の変更は「もとに」を「下に」の表記にした程度である。

³ [?]

職業能力の養成のための期間が2年に減らされると理解されることになった。もちろん、新制大学の構想が「進駐軍」の「指導」の下で教育刷新委員会によって主導されてものであったことから、専門的職業教育を大学課程を終了した者に対して行うことが想定されていたことは想像に難くないが、戦前の高等教育機関をほとんどすべて「大学」として整理し直したあとでは、大学の各「学部」において「専門教育」が行われ、卒業後にはその学習を生かして「就職」というモデルには変更が生じようもなかった。もちろん、驚くべきは、そのモデルがおそらく現在も継承されていることではあるが⁴。

専門職業教育を大学院において実施するという大きな変化が可能であったのは、いわゆる「大学設置基準大綱化」のタイミングであったことは多くの識者が指摘している。たとえば、天野郁夫 ([?]p.22) は、

一般教育が軽視されるのではないかという大学審自身の内部にあったそうした「危惧」の念を、杞憂とばかりみることはできない。審議会の委員の間には教育課程編成の自由化によって、4年間の教育課程をすべて一般・教養教育に当てる、アメリカの「リベラルアーツ・カレッジ」型の大学・学部の出現を期待する声もあったようだが、現実起こったのは、学部教育の専門（職業）教育支配の強化・貫徹であったことはよく知られているとおりでからである。

そしてこのように、学部段階で実質的に4年間を通じて、しかも自由に専門（職業）教育を行うことが可能だというのであれば、社会的な需要の定かでない、人文・社会科学分野の専門職業人養成を目的とした大学院を、積極的に開設する必要性はあまりないことになる。その意味で、同じ時期に進められることになった「大学教育改革」と大学院の拡充政策の間には、大きな不整合があったというべきだろう。

と述べている。

実際には、これに先立ち、いわゆる「四六答申」（1971年）においては、「大学院」を、「学術の高度化と再教育の要請に応じ、特定の専門的事項について現行の大学院修士課程の水準に相当する教育を行うものであり、『大学』を修了した者および実務経験、自己研修等によりこれと同等以上の能力を身につけていると認められる者を対象とする課程のほか、再教育を求める一般社会人に対して、個別的な単位の履修を認める機能を持つものである」と規定し、研究者養成を行う回答中で「研究院」と命名した組織と区別して設置することを提案している。しかし、この構想は、当時「新構想大学」として設置された筑波大学において実施されたが、さまざまな「新構想〇〇」を越えてはほとんど展開しなかったものであり、専門職業能力の教育における大学院の位置づけに関する「理念」と「現実」との一貫した乖離をあらためて確認できる。

1990年代には、1985年から87年に及んで設置された総理大臣が直轄する臨時教育審議会の答申にもとづく「大学改革」が展開することになり⁵、そのなかで専門大学院、専門職大学院などの制度が登場するが、その全体像の理解のためには、臨時教育審議会の答申に戻って状況を整理する必要がある。

⁴言うまでもなく、医師、歯科医師、獣医師、そして後になって薬剤師における6年制の採用、また、「工学部」における修士（博士前期）課程進学者の増加などによる状況の変化を無視するものではないが、在籍した学部が職業を決めるというモデルについては例外とはいうことはできない。

⁵あえて、注釈するまでもなく、認証評価制度もその展開の一部である。

2 臨時教育審議会答申からの徘徊と彷徨

以下では、臨時教育審議会答申のうち第四次答申(1987年8月)の論調を中心に抜粋する。

2.1 「教育の基本的在り方」としての「生涯学習体系への移行」

21世紀における認証評価制度の発足は、1990年代における大学審議会の審議、答申の直接の帰結であると考えられている。とくに、1998年10月の「大学審議会答申「21世紀の大学像と今後の改革方策について」では、自己点検・評価の結果の公表と学外者の参加、第三者評価システムの導入(第三者評価機関の設置の提言)が示され、2002年の学校教育法改正に直接つながる答申であった⁶さらにこれに先行して自己点検・評価を導入する答申が行われた「大学教育の改善について」は1991年の2月に遡るが、これらの答申を出した大学審議会は、1984年から1987年にかけて集中的に審議を行った臨時教育審議会が提言して設置にいたったものであると理解できる。この意味で臨時教育審議会が果たした役割を評価して、その最終答申の目次を載録すると以下のとおりである。

第四次答申(最終答申) 1987年8月7日

はじめに

第一章 教育改革の必要性

- 一 改革の時代的要請
 - (1) 成熟化の進展
 - (2) 科学技術の進展
 - (3) 国際化の進展
- 二 教育の歴史と現状
- 三 教育の基本的在り方

第二章 教育改革の視点

- 一 個性重視の原則
- 二 生涯学習体系への移行
- 三 変化への対応
 - (1) 国際社会への貢献
 - (2) 情報社会への対応

第三章 改革のための具体的方策

- 第一節 生涯学習体制の整備
- 第二節 高等教育の多様化と改革
- 第三節 初等中等教育の充実と改革

⁶たとえば、川嶋太津夫「進化する日本の認証評価制度」(『カレッジマネジメント』2012年1月号. pp.6-11.)

第四節 国際化への対応のための改革

第五節 情報化への対応のための改革

第六節 教育行財政の改革

第四章 文教行政、入学時期に関する提言

第一節 文教行政

第二節 入学時期

第五章 教育改革の推進

おわりに

この目次から端的にわかるように、この答申を貫く方向性は、教育改革につちえ、(1) 個性重視の原則、(2) 生涯学習体系への移行、(3) 変化への対応という3つの視点から生涯学習体制の整備をはかることを起点として、既存の学校制度における改革をも具体的に提案するという構成をとっている(第三章)。また、その時代における変化への必要な対応として、(1) 国際社会への貢献と(2) 情報社会への対応という2つの項目を挙げている(第二章の三)が、この2つの項目は、その実質的内容は、冷戦の終結(と、最近展開の30年を経た顛末)以降の状況及びインターネット社会の到来によってそれぞれ大きく変化しているが、標題としては現代的にも有意義であり続けており、この意味で、将来予測をそれほど誤っていないといつてよいであろう。とするならば、あらためて問うべきであるのは、現在の教育改革全体における動向がこの答申がもっていた展望に照らして、どのように評価されるべきであるかであり、それは、21世紀にはいつてからの20年ではなく、1980年代からの40年を踏まえて、現在の認証評価をどのように位置づけるのかという問題に至ると考えられる。

実際の教育政策の一端を表面的に見る限りでは、たとえば、1988年には文部省(当時)に、社会教育局を改組した生涯学習局が設置され、1990年には「生涯学習の振興のための施策の推進体制等の整備に関する法律」なる基本法的性格の法律が制定されたが、2001年の省庁統合を経て生涯学習政策局と改称され、2018年には、「生涯学習」の名前は失われ「総合教育政策局」となっている。この過程のなかで教育基本法の改正などで「生涯学習」は謳われるものの、その具体的な施策は、あるいは意味では1980年代の発想を出ていないともいえるかもしれない。

臨時教育審議会の答申では、そのような生涯学習社会の構築のために高等教育機関が果たすべき役割が、具体的な対応方策に言及してあげられ、それに対して大学はいろいろな取組を積極的に行ってきたといつてよいであろう。具体的には、

- 高等教育機関の多様化と連携
- 大学院の飛躍的充実と改革
- 大学の評価と大学情報の公開
- 大学入学者選抜制度の改革
- 大学入学資格の自由化・弾力化
- 大学における基礎研究の推進

- 大学と社会の連携の強化
- 学術の国際公共の推進

である。これに対して、生涯学習社会の構築へ向けた具体的な施策として指摘されていることからは、

- 学歴社会の弊害の是正 (生涯学習社会の建設を目指す、学校教育の改革を積極的に進める、企業、官公庁における採用などの改善に一層積極的に努力する)
- 評価の多元化 (ヨコへの移動を円滑にする等、
 - － 公的職業資格制度の改革
 - － 学歴要件の除去
 - － 職業科等の修了者に公的職業資格取得の道を拡大
 - － 資格の更新の検討等
 - － 機構官公庁の採用等の改善

など、「具体的」とはいうものの、一見して具体性を欠く内容になっている。またそれだけでなく、その内容は、臨時教育審議会の設置形態からは可能であった指摘であったとしても、たとえば、大学審議会には「手が出せない」種類の制度改革の提言になっており、高等教育機関としても、高等教育の質保証機関としてもなす術はなかったといえる。

しかし他方で、認証評価を含め、現代の高等教育制度全般に対する「一般社会」「産業界」といわれる社会の各所からの指摘は、高等教育機関が社会の需要に応える人材を養成していないという趣旨に帰着するものが多い。この状況は、高等教育の質保証において一定の成果をあげたと考える立場から見ると不可解であるということもできるが、むしろそのような指摘を具体的に分析してみる必要があるとも考えられる。

2.2 1980年代という時代

ここで打ち出されていること「生涯学習体系への移行」という理念自体は、すくなくとも表面的には、国際的にも整合的であったということができる。たとえば、2015年にUNESCOが発行した文書 ([?]. p. 21) では、

The key concepts associated with learning and the recognition of learning, as well as the level at which learning is recognized, are complex and for the most part highly contextual. What is meant by 'learning outcome', 'skill', 'competence' or even 'knowledge' in one country or region is often different from, though related to, the use of the terms in another country or region. This complexity permeates the language of qualifications frameworks, despite the strong underlying intrinsic intent of qualifications frameworks to promote

common national and regional nomenclature. This situation is partly a result of the origins of qualifications frameworks. **They emerged from two complementary education and training discourses in the late 1980s: the competence approach to vocational education, and the shift to learning outcomes, embedded within the broader concept of lifelong learning.** As a result, the interrelationship between competences and learning outcomes was not only firmly embedded in qualifications framework thinking from the very outset, but was also used in a hybridized form. The emergence of workbased learning as a central tenet of skills development in recent years, and the strong emphasis on a knowledge-based society, have also influenced the understandings and applications of the concepts.

と述べられているとおりである。しかし、他方で、この抜粋からもあきらかなように、資格枠組み構築が、1980年代のヨーロッパの脈絡において教育と職業訓練に関する2つの相補的な語り方、すなわち、職業教育に対するコンペテンスを基本とする語り方と、学習成果に移行という語り方が、生涯学習というより広い概念に埋め込れていたことに起源をもつことに注意しなければならない(上記引用太字部分)。その理解では、生涯学習の実現形態は、学校制度の外側にある職業訓練と学校教育を包含するものであること、そしてそのためにこそ資格枠組みが具体的に構想されるようになったのである。しかし、すでに明らかなように日本においては、旧職業訓練法が明記するように、この2つの学習形態は、概念上も制度上も別個独立のものとして展開すべきものであり、その間には「緊密な連携」のみが求められている前提が断固として受け入れられていたというべきであり、「学習成果」、「スキル」、「コンペテンス(能力?職業能力)」、「知識」などの概念の理解の多様性以前に、最低の前提が共有されてはいなかった。したがって、表面的な国際的整合性は文字通り表面的なものであった。

2.3 一方で「専門大学院」

平成10(1998)年に大学審議会は、「21世紀の大学像と今後の改革方針について」の答申の中で「特定の職業等に従事するのに必要な高度の専門的知識・能力の育成に特化した実践的な教育を行う大学院修士課程の設置を促進する」として、

高度専門職業人の養成に特化した実践的な教育を行う大学院修士課程は、例えば経営管理、法律実務、ファイナンス、国際開発・協力、公共政策、公衆衛生などの分野においてその設置が期待される。

それは、これらの分野にあっては、

- 1) 近年、我が国社会・経済の構造変化と国際的な相互依存、世界的規模での競争の中で、金融・経済・法制など各般の分野で国際社会の直面する新たな課題の解決と公正な国際的ルール作りや合意の形成に積極的に参画し得る人材の育成がとりわけ求められていること
- 2) これらの分野において、我が国大学院修士課程は、理論と実務との関係あるいは資格制度と学部・大学院教育との関係などから、世界的に高い評価を得ている米国等のいわゆるビジネススクール、ロースクール等と比較すると、その目的・役割としてそのような志向は薄かった

が、近年変化が生じてきていること

3) 国際標準・ルールとその形成をめぐる、我が国あるいはアジア地域の特性に応じた枠組みの形成に向けた我が国としての努力が課題となっていることなどから、大学院修士課程は、このような要請に対応し、これらの分野において国際的にも指導的な役割を担う高度の専門的な職業人の養成を行っていくことが特に必要と考えられるからである。

とした。この答申を受けて、平成11(1999)年には、高度専門職業人の養成に特化した大学院の修士課程(専門大学院)が制度化された。すなわち、大学院設置基準の改正によって第31条以下が追加され、第31条第1項において、「大学院には、高度の専門性を要する職業等に必要な高度の能力を専ら養うことを目的として、特に必要と認められる専攻分野について実践的な教育を行う修士課程を置くことができる」と、同第2項において、そのような修士課程を置く大学院は、「当該修士課程に関し、専門大学院と称することができる」とした。また、改正に係る施行通知()においては、審議会の答申を受けて、留意事項として「第四(中略)四(三)「際的にも指導的な役割を担う高度専門職業人養成の機能を充実・強化するという専門大学院の趣旨にかんがみ、特に必要と認められる分野としては、例えば、経営管理、法律実務、ファイナンス、国際開発・協力、公共政策、公衆衛生などが考えられるところであること。なお、法律実務の分野の専門大学院の設置については、大学院の修了と資格制度との関係で、現在行われている法曹養成制度の改革等の検討を踏まえて対応することとしていること」が挙げられている⁷。

⁷大学院設置基準(最終改正平成14年3月28日。文科令10)(前略)第十章 高度の専門性を要する職業等に必要な高度の能力を専ら養うことを目的とする修士課程

(専門大学院)第三十一条 大学院には、高度の専門性を要する職業等に必要な高度の能力を専ら養うことを目的として、特に必要と認められる専攻分野について教育を行う修士課程を置くことができる。

2前項に規定する修士課程を置く大学院は、当該修士課程に関し、専門大学院と称することができる。

3第一項に規定する修士課程は、前期二年及び後期三年の課程に区分した博士課程の前期二年の課程として置くことができる。

(専門大学院の教員組織)

第三十二条 前条第一項に規定する修士課程を置く大学院(以下「専門大学院」という。)には、専攻ごとに、文部科学大臣が別に定める数の大学設置基準第十三条に定める専任教員の数に算入できない第九条第一号に規定する教員を置くものとする。

2前項の教員のうち相当数は、専攻分野における実務の経験を有する者となるよう配慮しなければならない。

(専門大学院の教育課程)

第三十三条 専門大学院は、その教育上の目的を達成するために専攻分野に応じ必要な授業科目を開設し、体系的に教育課程を編成するものとする。

2専門大学院においては、その目的を達成し得る実践的な教育を行うよう専攻分野に応じ事例研究、討論、現地調査その他の適切な方法により授業を行うなど適切に配慮しなければならない。

(専門大学院の諸条件等)

第三十四条 前三条に定めるもののほか、専門大学院の専攻分野、教員組織、教育課程並びに専用の施設及び設備その他諸条件は、専門大学院の目的に照らし十分な教育効果をあげることができる認められるものとする。

(課程の修了要件の特例)

第三十五条 第三十一条第一項に定める修士課程に対する第十六条の規定の適用については、同条第一項中「修士論文の審査」とあるのは「特定の課題についての研究の成果の審査」と、同条第二項中「特定の課題についての研究の審査をもって修士論文の審査に」とあるのは「修士論文の審査をもって特定の課題についての研究の審査に」とする。

(専門大学院の評価)

第三十六条 専門大学院は、第一条の二に規定するもののほか、当該専門大学院を置く大学の職員以外の者による評価を行うものとする。

2前項に規定する大学の職員以外の者には、当該専門大学院の専攻分野に係る高度の専門性を要す

この改正は、1999年の学校教育法一部改正に伴う一連の政省令改正のひとつとして位置づけられている。この学校教育法改正の趣旨は、大学院の組織編制の

置基準としては、

- 1年以上2年未満の標準修業年限の修士課程を適用しないこと
- 相当数の教員が、実務の経験を有するものであるように配慮しなければならないこと
- 実践的な教育方法として、「事例研究(ケーススタディ)、討論(ディベート)、現地調査(フィールドワーク)その他の適切な方法により授業を行う」などの配慮をしなければならないこと
- 「その目的にかんがみ、授業科目の履修による教育を重視し充実する観点から、特定の課題についての研究の成果の審査を原則とし、修士論文の審査に代えることができることとする」

などが求められ、さらに、告示⁸において、「国際的に通用する質の高い教育を実施し特定分野における高度専門職業人養成を行うため、専門大学院に配置される教員数は通常の研究科の倍を要することとする」とするだけでなく、施行通知留意事項として、「大学院は、学則等において専門大学院であることを規定するなど、自らが専門大学院であることを対外的に明らかにすることが必要であること。また、専門大学院の修士課程の修了者に授与される修士については、修士(「専攻分野」と表記する際の専攻分野の名称について各大学において工夫されたいこと」を挙げている。

準が改正され、この制度が終了した平成14年度現在でに経営管理や公衆衛生などの分野で以下の10専攻が設置されていたにすぎない

- **経営管理・技術経営**

一橋大学 国際企業戦略研究科 経営・金融専攻(85)

神戸大学 経営学研究科 現代経営学専攻(54)

九州大学 経済学教育部 産業マネジメント専攻(45)

青山学院大学 国際マネジメント研究科 国際マネジメント専攻(100)

芝浦工業大学 工学マネジメント研究科 工学マネジメント専攻(28)

早稲田大学 アジア太平洋研究科 国際経営学専攻(150) **会計**

中央大学 国際会計研究科 国際会計専攻(100)

公共政策早稲田大学 公共経営研究科(50)

- **公衆衛生**

京都大学 医学研究科 社会健康医学系専攻(22)

る職業等に従事し専門大学院に関し広くかつ高い識見を有する者を加えるものと(後略)

⁸平成十一年文部省告示第一七七号。

このような不人気の原因、理由については慎重な検討を要すると思われる⁹。それは何よりも、専門大学院がもともと、医師や法曹など、社会的に認知され確立された専門職業人（プロフェッション）の養成を中心とした、アメリカ的な「プロフェッショナル・スクール」として設計されたものではないことに起因している。専門大学院が想定した専攻分野は、「法律実務」を除けば、いずれも国家資格試験と無関係な、しかもどう見てもわが国では社会的に認知され確立されているとは言いがたい、これから創出さるべき「高度専門職業人」（という定義も定かでない名称で呼ばれる人材）の養成にかかわるものである。「法律実務」自体、答申が「今後の検討課題」のなかで、ロースクール構想にふれていることから知られるように、法曹養成とは直接の関係のない分野として、あげられているにすぎない。([?]pp.33-34)

実際、この専門大学院制度は、2002年8月に提出された中央教育審議会「大学院における高度専門職業人養成について」（答申）によって、十分な検証を経ることなく専門職大学院制度に変化することになる。とくに、創設からわずか数年しか経っていない専門大学院制度について、「これらの専門大学院においては、国際的に活躍できる高度専門職業人養成のための積極的な教育が展開されており、その取組は社会的に高く評価されている」としながらも、「今後、社会的なニーズの更なる高まりが予想される高度専門職業人養成を様々な分野において一層促進し、各職業分野の特性に応じた柔軟で実践的な教育を展開していくためには、制度面での位置付けの明確化も含め、現行の専門大学院制度を更に改善し、発展させていく必要があるとの要請が高まっている」ときわめて抽象的な現状認識を示して、同制度以前の大学院制度の枠のなかで制度設計がなされたために、(1) 標準修業年限が2年にすぎないこと、(2) (修士論文は課さないにせよ) 「個別の課題についての研究の実施に対する指導を行うこととしていること」、(3) そして、そのために「研究指導教員の配置を求めていること」が、「様々な分野でその求められる能力に適した高度な専門職業人を養成するための実践的な教育を展開していく上で制約となることも指摘されている。」と分析している。すなわち、従来の大学院制度とは別の枠組みが必要であるという提案につながっている。このような提案の方向性が、おりしも別途展開していた司法制度改革の議論に「ロースクール」を大学院レベルに設置することが含まれたことに強く促されたものであったことがたびたび指摘されているが、このロースクールの構想は、法曹資格とそのための試験制度との強い結びつきやそれゆえの「実務教育」の重視についてたしかに従来の大学院制度の枠組みでの制度設計は困難であったことは否定できず、学校教育の枠のなかに収めるためには、まったく別個の制度として「専門職大学院」「専門職学位課程」を創設することになったという説明には十分な合理性を認めることができる。

さらに、文部省(当時)に設置された「法学教育の在り方等に関する調査協力者会議」からは、「大学法学部とは別に、大学院前期課程を中心に大学院設置基準にいう専門大学院として法曹養成に特化した課程(独立大学院ないし研究科)を設置し、その大部分は法曹となるようにする」ロースクールを設置すること構想が提出される。また、法務省に設置された司法制度改革審議会から出された意見書では、具体的に、「標準修業年限を3年とする」、「法学部出身でない者、社会人等を

⁹天野([?], p. 30)は、この原因について、「総じて国立大学(ということは文部科学省)が「専門大学院」の設置に必ずしも積極的ではないこと、また私立大学にとっても新しい教育分野として経営上、十分に魅力的な制度とはいいがたいことをうかがわせる。」と分析している。

一定以上入学させる」、「修了者の7～8割が司法試験に合格できるような教育を行う」、「法科大学院の設置認可においては参入障壁を十分に下げる」「適切な機構による第三者評価によって**適格認定**を行う」などの提案なされている。この「適格認定を行う」ことは、平成14(2002)年制定の法科大学院の教育と司法試験等との連携等に関する法律において、

第五条 文部科学大臣は、法科大学院の教育課程、教員組織その他教育研究活動の状況（以下単に「教育研究活動の状況」という。）についての評価を行う者の認証の基準に係る学校教育法第六十九条の四第三項に規定する細目を定めるときは、その者の定める法科大学院に係る同法第六十九条の三第四項に規定する大学評価基準（以下この条において「法科大学院評価基準」という。）の内容が法曹養成の基本理念（これを踏まえて定められる法科大学院に係る同法第三条に規定する設置基準を含む。）を踏まえたものとなるように意を用いなければならない。

2 学校教育法第六十九条の三第二項に規定する認証評価機関（以下この条において単に「認証評価機関」という。）が行う法科大学院の教育研究活動の状況についての同条第三項の規定による認証評価（第四項において単に「認証評価」という。）においては、当該法科大学院の教育研究活動の状況が法科大学院評価基準に適合しているか否かの認定をしなければならない。

3 大学は、その設置する法科大学院の教育研究活動の状況について法科大学院評価基準に適合している旨の認証評価機関の認定（第五項において「適格認定」という。）を受けよう、その教育研究水準の向上に努めなければならない。

4 文部科学大臣は、法科大学院の教育研究活動の状況について認証評価を行った認証評価機関から学校教育法第六十九条の四第四項の規定によりその結果の報告を受けたときは、遅滞なく、これを法務大臣に通知するものとする。

5 文部科学大臣は、大学がその設置する法科大学院の教育研究活動の状況について適格認定を受けられなかったときは、当該大学に対し、当該法科大学院の教育研究活動の状況について、報告又は資料の提出を求めるものとする。

として規定された。

この第2項から第5項までの文言（書き振り）が、ほぼそのまま、平成31(2019)年学校教育法第109条の改正（第5項以下の追加）に継承されていることは、認証評価関係者にとっては周知の事実であるが、この事実は同時に、学校教育制度と職業資格（とその取得のための（国家）試験制度）と間の得も言えぬ錯綜を窺わせるものである。

このように、極論を恐れずに言うならば、法科大学院制度を学校教育法の枠のなかで規定するために、専門大学院制度が廃止され、専門職大学院、専門職学位課程の制度が生まれたと述べることは強引な要約ではない。そして、法科大学院制度が、業務独占によって担保された職業資格をもつ者を養成する制度として構築されて、それが専門職大学院制度を制約しているとするならば、業務独占によっ

て担保された職業資格をもつ者を養成する制度が確立していない分野における専門職大学院が微妙な状況に置かれ得ることは想像に難くない。

2.4 さらに他方で、「キャリア教育」なる職業教育

専門大学院制度を提案する「21世紀の大学像と今後の改革方針について」を大学審議会が答申したのは平成10(1998)年であるが、翌年1999年には、中央教育審議会が「初等中等教育と高等教育との接続の改善について」を答申する。この標題が示すように、中心的な話題は大学入試にあったと考えられるが、その「はじめに」においては、「入学者選抜のみならず、接続全体の改善を図るという観点から、初等中等教育と高等教育の連携の在り方について第4章で、接続を重視した入学者選抜について第5章で、さらに、職業生活との接続の改善について第6章で提言を行っている。」と述べて、諮問において具体的な審議事項として示されていない職業教育との関係についても踏み込んだことを明記している。

そして、「第6章 学校教育と職業生活との接続」では、「1節 学校教育と職業生活の接続の改善のための具体的方策」として、

1. 他省庁や関係団体の協力も得ながら、在学中のインターンシップの促進等による体験的活動を重視していくことや、企業経験者によるキャリアアドバイザーの配置、教員のカウンセリング能力の向上等による進路に関するガイダンス、カウンセリング機能の充実を初等中等教育及び高等教育において進めていく必要がある。その際、生徒等の職業適性や興味・関心を適切に測定する方法の研究・開発を進めていくことが求められる。
2. 専門高校、盲学校等の専攻科の整備充実、各大学・学部等の教育理念や専門分野等の特性に応じた専門高校・総合学科卒業生選抜やそれらの者を対象とする推薦入学の拡大など、専門高校・総合学科等における専門教育の基礎に立ち、一層進んだ学習を希望する者に対する進路の整備を更に進める必要がある。
3. 高度専門職業人の養成に特化した実践的な教育を行う大学院の設置の促進等、社会の要請に的確に対応した高度な専門的能力を有する職業人の養成機能の強化を進める必要がある。
4. 学校と社会及び学校間の円滑な接続を図るためのキャリア教育（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付けさせるとともに、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）を小学校段階から発達段階に応じて実施する必要がある。キャリア教育の実施に当たっては家庭・地域と連携し、体験的な学習を重視するとともに、各学校ごとに目標を設定し、教育課程に位置付けて計画的に行う必要がある。また、その実施状況や成果について絶えず評価を行うことが重要である。
5. 同時に、学校教育において情報活用能力や外国語の運用能力の育成等、社会や企業から評価される付加価値を自ら育成するなど、職業生活に結び付く学習も重視していくべきである。

の5点を挙げている。これらの方策がどの程度具体的であるかは別にして、ほとんどの項目で初等中等教育から高等教育までを「学校教育」と総称して、各レベル

の学校について例示しているが、興味深いことに、第3点では、明らかに「専門大学院」を念頭に置きつつも、第4点では、学校教育と職業生活との接続のためには、キャリア教育の実施が重要であるとして、その中身として、「職業に関する知識や技能」に先立って「望ましい職業観・勤労観」を身につけられることを強調している。結果的に、現在キャリア教育の名のもとに実施されている教育内容が、大学においては「望ましい職業観・勤労観」に重点が置かれていることは、たとえば、大学設置基準第7条第5項の以下の言葉使いからも理解することができる。

大学は、当該大学及び学部等の教育上の目的に応じ、学生が卒業後自らの資質を向上させ、社会的及び職業的自立を図るために必要な能力を、教育課程の実施及び厚生補導を通じて培うことができるよう、大学内の組織間の有機的な連携を図り、適切な体制を整えるものとする。

この内容は、平成22(2010)年の大学設置基準等の改正(平成23年度施行)で導入されて以来、令和4(2022)年の改正までは、「第九章 事務組織等 第41条の2」として整理されていた。同改正によって、教員組織の章と事務組織等の章とが、「第三章教育研究実施組織等」に統合された結果、この位置に移されたと考えられる。改正前にせよ、改正後にせよ、教育の内容に関わる定めを組織体制を規定する章に置くのは収まりが悪いように思われるが、最初に事務組織の章に置かれたのは、就職支援を含む学生支援が厚生補導のための事務組織、すなわち伝統的には「学生部」の所掌であったからであると思われるが、「教育課程の実施」という表現が含まれていることは、学生支援だけではなく、「教育」の内容に言及しているとしてもこの位置に置かざるを得なかったと考えられる。

この答申は「接続」に関わるものであるので、「第2節 企業等における採用の改善」においては、雇用者側において大学卒業生である被雇用者の「能力・知識・技術、資質」を評価することを求要望しつつも、結局、その前提として、「大学においては、学生の能力・知識・技術を身に付けさせるための教育内容、方法等を充実するとともに、成績評価基準を明示した上で厳格な成績評価を実施すべきである。」と大学に対する求めを述べている。さらに、「第3節 生涯学習の視点に立った高等教育」においては、「生涯学習社会」という臨時教育審議会以来の理念に立ち戻って「(1) 社会人の学習機会の拡充」については、高等教育機関における積極的な社会人の受入れ体制の拡充等を、「(2) 生涯学習の成果の活用」については、ボランティア活動やインターンシップ等の学外の様々な学習成果を授業科目の中に位置付けること等による単位認定を可能とする各大学の取組等が必要とされている。同節をそのまま引用すると以下のとおりである。

(1) 社会人の学習機会の拡充

急速に進む情報化や国際化の進展等に伴い、知識、技術の陳腐化が間断なく進み、人々は絶えず学習することが必要な状況に置かれ始めている。

職業を持つ社会人のリカレント教育やリフレッシュ教育の需要の高まり等に対応し、例えば、大学においては社会人特別選抜や夜間部・昼夜開講制の実施、科目等履修生の受入れ、通信教育や公開講座の実施、編入学機会の拡大等アクセスの拡大に努めているところである。なお、

大学入学資格検定について、従来、受検資格が与えられていなかった者の受検が可能となるよう、資格要件を緩和したところである。今後、雇用慣行の変化等により、他の職場でも通用する高い技術や能力を身に付ける必要性が増大し、このような社会人の学習機会に対する需要は一層高まることが予想されることから、高等教育機関においては、より一層積極的に社会人の受入れ体制の拡充を図る必要がある。

具体的には、社会人を対象とする大学院の履修形態や修業年限等に係る制度的な弾力化や高度な専門職業人の養成を目的とする専門大学院の整備充実を図ること、及び専修学校のコミュニティ・カレッジ機能の充実を図ることなどが求められる。また、放送大学や専修学校において、キャリア開発のための学習機会を拡充することも重要である。なお、通信制大学院が制度化されたことに伴い、高度な専門性を持った職業人養成や社会人再教育のための機会提供の拡充を図るため、放送大学大学院の実現への取組が期待される。また、その際には、衛星通信やインターネット等のマルチメディアを幅広く活用した学習機会の拡充を図ることに留意する必要がある。

(2) 生涯学習の成果の活用

生涯学習社会を築いていくためには、大学においても様々な学習活動の成果が適切に評価されるようにする必要がある。大学においては、専修学校で学んだ場合や文部省認定技能審査に合格した場合など、大学外での学習の成果のうち一定水準以上のものについて、大学の単位として認定することができることとされているが、今後は、ボランティア活動やインターンシップ等の学外の様々な学習成果を授業科目の中に位置付けること等によって単位認定がなされるよう、各大学における一層の取組が必要である。

また、学校外における学習成果としての知識、技術に対する客観的評価やこれを証明するシステムが構築され、大学の単位として認定されることとなれば、企業等が学歴以外で人材を登用したり、活用したりする際の手掛かりになり、学(校)歴偏重と言われてきた風潮が是正されることが期待される。このため、生涯学習の成果についての様々な評価システムの促進を図り、各大学においてその活用の促進を図ることが重要である。

しかし、この振り返ってみれば、これらの要請が、臨時教育審議会の答申内容を繰り返しにすぎないことは歴然としており、1990年代の「大学改革」において、生涯学習体系ないし生涯学習社会を実現するさまざまな取組が奏功していなかったことを示唆している。

そののち、平成18(2006)年には、教育基本法が改正され、教育の目標のひとつとして「職業及び生活との関連を重視し、勤労を重んじる態度を養うこと」が新たに追加され、翌年の学校教育法改正によって、義務教育や高等学校においても職業への方向付けを行う教育が求められることになった。

実際さらに、平成23(2011)年(平成22年度)に中央教育審議会は、「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」を答申し、その第4章において「高等教育におけるキャリア教育・職業教育の充実方策」を提言している。その序文の末尾では、「我が国においては、学校教育における職業に関する教育を、推進すべき重要なものとして位置付けており、このことを踏まえた学校教育の展開が

必要となっている」としている。この書き振りは、「教育」がもっぱら学校教育の謂いであることを図らずも吐露してしまっており、学校教育以外の「教育」形態に関しての言及が歪んだものとなっていることもまた必然であるといえる。

たしかに、本文の記述においては、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」として一般的に定義したうえで、その完成は学校教育のみで完成するものではなく、「生涯学習の観点を踏まえた教育の在り方を考える必要があるということである」と認め、現状が学校で完結する内容になっていることを批判している。そのうえで、「キャリア教育と職業教育の内容を踏まえ、両者の関係を、育成する力と教育活動の観点から改めて整理すると、次のとおりである。」として、

(ア) 育成する力

■ キャリア教育

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

■ 職業教育

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

(イ) 教育活動

■ キャリア教育

普通教育、専門教育を問わず様々な教育活動の中で実施される。職業教育も含まれる。

■ 職業教育

具体の職業に関する教育を通して行われる。この教育は、社会的・職業的自立に向けて必要な基盤となる能力や態度を育成する上でも、極めて有効である。

と規定している。第4章の「高等教育におけるキャリア教育・職業教育の課題」においては、上述大学設置基準等の改正によって、キャリア教育の整備の方向付けはできたという前提で、「職業教育」について、以下のような各点について充実を図ることが必要であるとしている。

- 人材育成・キャリア形成に関する高等教育機関の役割の見直しと、自立した職業人を育成する職業教育の重要性を踏まえた高等教育の展開
- 職業教育の観点から各高等教育機関が果たす役割・機能の明確化と、それぞれの特性をいかした職業教育の充実
- 教育界と産業界との連携・対話による、求めらえる人材像能力の共有と、職業に必要な能力を育成する教育の充実

これではあまりに抽象的なので、「推進のポイント」として、

- 大学・短期大学の機能別分化と養成する人材像・能力の明確化。とくに、大学院において研究者養成、高度専門職業人養成の2分類に整理
- 専門分野と職業とのかかわり。とくに、一方で養成施設指定規則等による厳格な規定を意識しつつ、「人文科学や社会科学等の分野」について、学生の勤労観・職業観や、職業に必要な能力を獲得する意識形成・確立を目的とする教育の必要性¹⁰

¹⁰ これでは、「キャリア教育」と区別がつかなくなっているように思われる。

- 企業等と連携した実践的な教育の展開。とくに、職業に必要な能力を実践的に身に付ける機会を確保するためにインターンシップなどの方法をさらに発展させる。
- 生涯学習ニーズ等への対応。とくに「履修証明制度による教育プログラムの提供や社会人の学習ニーズに応じた大学院の設置など」
- (短期大学についてはここでは省略)

さらに、「職業実践的な教育に特化した枠組み」の提案が行われ、後に専門職大学として制度化される構想が提案されている。

さらに第5章では、「生涯学習の観点に立ったキャリア形成支援の必要性」が論じられ、とりわけ、

- 社会人の多様な学習動機にこたえる魅力ある教育プログラムの提供
- 社会人が学びやすい学習環境の整備
 - － 夜間・休日における授業の開講や、集中講義形式の授業の提供
 - － 情報通信技術等を活用した柔軟な学習形態の提供
 - － 専門学校における「単位制学科」、「通信制学科」の制度化
 - － 標準修業年限の弾力化
- 社会人の学習に係る経済的負担の軽減

が期待されている。またとくに、職業に関する生涯にわたる学習を支える基盤の形成のひとつとして、イギリスの National Qualifications Framework やヨーロッパの European Qualifications Framework が紹介されているが、これらの上述した1980年代後半の背景については、言及されていない。また、第6章「キャリア教育・職業教育の充実のための様々な連携の在り方」では、「地域・社会との連携」、「産業界等との連携」、「学校間・異校種間の連携」、「家庭・保護者との連携」、「関係行政機関との連携」については、分析と提案がみられるが、学校の外で行われているさまざまな学習活動との連携については言及はない。

3 「高度専門職業人」という画餅に展望なんてあるのかな？

ということで、以上に述べたように1980年代以降における大学における職業教育の問題は多岐、多様な脈絡を背景としてもっている。当セッションにおいては、そのなかでも、この期間の日本において、いろいろな意味で具体的な取組、具体的な成功、具体的な失敗を例示することができる大学院における社会人の学習について、その事例をよく知りつつ、大学の事情、企業の事情に詳しい講演者による講演と議論とを行うこととした。

ちなみに、いわゆる「社会人学生」の、学校基本調査における定義は、「社会人とは、5月1日現在において職に就いている者、すなわち給料、賃金、報酬、その他の経常的な収入を目的とする仕事に就いている者。ただし、企業等を退職した者、及び主婦なども含む。」である。

参考文献

- [1] 大和田敢太. 職業教育訓練立法の形成と変容. *彦根論叢*第 363 号, 15–16 (2006).
- [2] 天野郁夫. 専門職業教育と大学院政策. *大学財務経営研究*第 1 号, 3–49 (2004).
- [3] Keevy, J. & Chakroun, B. *Level-setting and recognition of learning outcomes*. UNESCO. (2025).