

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 1



非大学型高等教育と学位・資格制度

－国際ワークショップ報告－

(課題番号 21243044)

平成21～24年度 文部科学省科学研究費補助金 (基盤研究A)

2011年12月

研究代表者 吉本圭一

(九州大学大学院人間環境学研究院)

はしがき

本書は、九州大学「高等教育と学位・資格研究会」のワーキングペーパー・シリーズの創刊号として、平成 21-24 年度科学研究費・基盤研究 (A) 『非大学型高等教育と学位・資格制度に関する研究』(課題番号 21243044) の基本コンセプトを議論するために実施した国際ワークショップ (2010 年 3 月 19-20 日 於：九州大学西新プラザ) の報告をとりまとめたものです。研究プロジェクトと国際セミナーについては以下の本文で詳細に説明していますので、ここでは、「高等教育と学位・資格研究会」について少しご紹介しておきます。

これまで九州大学教育社会学研究室では、科研費などの研究資金による研究プロジェクトにおいて、大学・短大・専門学校の卒業生調査や関連する企業への調査、高校・大学等のインターンシップなど、高等教育や職業教育・キャリア教育に関する共同研究を企画・実施あるいは支援し、それぞれの研究成果を報告書として公刊、いくつかは現在進行形でもあります。今回の科研費プロジェクトは、「非大学型」というタイトルを有していますが、それは「大学型」を十分に理解することでより適切な把握ができるものです。また、この「非大学型」を徹底的に探究することで、はじめて今日の日本の「大学型」が抱える問題と将来的な可能性を的確に把握できる、と考えています。

そこで、今回の科研費プロジェクトの採択を機に、研究室の共同研究が有している共通の志向性を確認し、活動相互の関連性を意識するために、研究室 OB や研究仲間のみならずと一緒に「高等教育と学位・資格研究会」を組織し、このテーマに関係する報告や論文等を取りまとめるワーキングペーパー・シリーズを始めるにいたった次第です。

本研究会の英語名称は "Seminar in Higher Education and Qualifications" とし、"Education" と "Qualifications" の頭文字をとって「EQ 研」という略称を採用しています。"Qualifications" の用語は、本書で議論している通り、今日的な政策課題となる国家資格枠組み (national qualifications framework) に学歴資格と職業的な資格をともに含んでいます。また、教育の参入や修了に係る選抜の条件という意味合いとともに、そこで獲得され、また求められる知識・技能・能力・資質等の各要素やその総体を表示しています。つまり、教育社会学において往々にして交流のない、学歴社会と選抜論のアプローチと、教育の質保証にかかる学習成果 (learning outcomes) へのアプローチとを、共通の土俵で議論できるコンセプトだと考えています。大学と非大学の、アカデミックな学習と職業的な学習、教育課程と学生生活、学歴選抜とコンピテンシー・キャリア形成について、研究者と実践家との交流を通して広く深く検討していきたいと考えています。

なお、教育社会学研究室としては、教育社会学の研究範囲をすべてカバーする学術誌として「九州大学教育社会学研究室紀要」の刊行 (通算 12 号)、「教育社会学交流セミナー」

の開催（通算 76 回）はこれまで通り研究室活動の基本として継続していきます。

最後に本書の内容にもどり、2010 年 3 月の国際ワークショップに関わって、多くの関係者にご協力・ご支援をいただきました。まず、2 日間のワークショップでは、6 名の海外ゲストを含め、多数の専門研究者・行政リーダーの皆様にご多用のところ参加いただき、研究プロジェクトのメンバーやフロアとともに活発な議論をすることができました。それぞれのご氏名は、本文執筆でとりまとめをいただいている方々を含めて巻末資料のプログラムに記載されておりますので、それをもってご紹介にかえさせていただきます。また国際セミナー運営に関して、日本高等教育学会、短期大学コンソーシアム九州から後援とセミナー運営資金補助をいただき、日本インターンシップ学会、日本産業教育学会からの後援もいただきました。福岡地域の専門学校として、教育ビジネス学園（公務員ビジネス専門学校等）ならびに大村美容ファッション専門学校からも運営に係る支援をいただきました。最後に、科研プロジェクト事務局として、江藤智佐子（久留米大学・講師）、長尾由希子（当時：九州大学・学術研究員）、藤川秀幸（九州大学大学院・博士後期課程）、片山桂子（九州大学・事務補佐）、張琳（九州大学大学院・博士後期課程）、川俣美砂子（福岡女子短期大学・准教授）、渡邊和明（福岡カレッジオブビジネス・教員）の各氏が準備・運営全般を担いました。とりわけ、江藤さん、片山さんには、企画・運営の事務の統括をいただくとともに、本書の編集・とりまとめの細部に至るまでていねいに目配りをいただき、お仕事をいただきました。あらためて、皆さんに謝辞を述べさせて頂きたいと存じます。

※以下、本書でのデータ記述ならびに報告者、執筆者の所属等については、国際ワークショップ開催時点（2010 年 3 月）のものです。

2011 年 12 月

高等教育と学位・資格研究会

代表 吉本 圭一（九州大学 主幹教授）

目次

はしがき

吉本 圭一

第1部 大学以外の高等教育の制度的位置づけと展開

- 第1章 非大学型高等教育と学位・資格制度に関する研究 ―ワークショップの枠組みと課題―
吉本 圭一……1
- 第2章 International Development of Universities and Non-University Higher Education
Ulrich Teichler……19
- 第3章 非大学型高等教育をめぐる検討課題 ―政策的観点から―
合田 隆史……45
- 第4章 短期大学の新たな地平を求めて ―高等教育行政への要請―
佐藤 弘毅……51
- 第5章 非大学型高等教育と学位・資格制度に関する研究 ―制度政策課程から見た専門学校―
平田 眞一・藤川 秀幸……59
- 第6章 Non-University Higher Education in Japan: A Comment
Shuichi TSUKAHARA……71

第2部 海外における学位・資格枠組みの可能性と展開

- 第1章 Vocational Education and Training, Qualifications Frameworks and Recognition of
Non-formal and Informal Learning in OECD Countries
Patrick Werquin……75
- 第2章 The role of the Australian Qualifications Framework in increasing the overall quality of
VET to HE pathways
Ron Mazzachi……95
- 第3章 The European tools for Education and Training ―Between design and implementation
Isabelle Le Mouillour……107
- 第4章 Degrees and Qualifications in Japan and some comments on the EQF
Yumiko YOSHIKAWA……119

第3部 職業教育における教育方法と教育スタッフについての比較考察

- 第1章 教育プログラムの国際比較考察のための研究ノート
小方 直幸……123
- 第2章 「非大学型高等教育」を担う教員 ―日本を土台とした予備的考察
稲永 由紀……129
- 第3章 工業教育の質保証は何か ―JABEEに対する学校種の距離感に着目して―
新谷 康浩……139
- 第4章 日豪のホスピタリティ分野における高等職業教育に関する予備的考察
杉本 和弘……143
- 第5章 韓国の高等教育および高等教育機関の政策 ―専門大学の教員を中心に― ノ・キョンラン……151
- 第6章 非大学型高等教育教員の日韓比較
渡辺 達雄……161

第4部 各セッションにおける質疑記録……………167

資料……………183



非大学型高等教育と学位・資格制度に関する国際ワークショップ

このワークショップは4年間の科学研究費課題「非大学型高等教育と学位・資格制度に関する研究」の初年度の課題探索型の会合として設定したものです。本ワークショップでは、この領域で国際的に著名な研究者と職業技術教育のCOE研究センターのスタッフ、本研究プロジェクトメンバーとで、「非大学型高等教育」と「学位・資格枠組み」の二つの主題について、今日の政策課題である「高等職業教育」と関連づけて議論をしていきたいと考えています。この2つのテーマは、国内的にみて各国固有の制度的課題であると同時に、国際的には拡張する高等教育が直面する共通する機能的課題でもあります。中央教育審議会キャリア教育・職業教育特別部会においても、2009年7月の審議経過報告で、高等教育段階において「職業を明確に意識した教育に特に重点を置く」学校教育の再構築を提案しています。

そこで、本ワークショップでは、国内外で機関調査や国際的な動向踏まえて、次のような問いを設定して比較考察を行います。

- ・ ユニバーサル化段階において、拡張する大学コンセプトの対極にある「非大学型高等教育」とは何か。如何にありうるのか。
- ・ 非大学型セクターの特色でもある高等職業教育は、その目的、方法、統制に関してどう取り組まれているのか。また大学セクターではどうか。
- ・ 非大学型高等教育セクターの質的な保証はいかになされうるのか。大学セクターと同じ議論が可能なのか。またその方法論として、特に学位・資格枠組みの展開の実態と可能性はいかなるものなのか。

研究プロジェクトとしては、第2年度目には非大学型高等教育の教育スタッフの調査として、経歴、能力形成、ミッションと活動を明らかにしていくことを予定しており、第3年度目には非大学型高等教育卒業生の調査として職業への移行の特色、職業で求められている能力と教育プログラムの職業的関連性を明らかにしていく予定です。こうした研究課題に対して、海外の参加者からは、各国におけるそうした非大学型高等教育のプログラム編成・統制のあり方、教育スタッフの特質、卒業生の調査等の実施状況やその情報収集・意見交換を行い、今後のアジア太平洋地域におけるCOE海外パートナー機関とともに、この領域での研究ネットワーク形成を進めていきたいと考えています。ぜひ活発な議論をお願いいたします。

2010年3月19日

九州大学 吉本 圭一



The International Workshop on Non-University Higher Education and Qualifications Framework

This workshop has been established as a brain-storming meeting for the first year of a four-year scientific research fund science project, "A Study on Non-University Higher Education and Qualifications Framework." In this workshop, together with internationally distinguished guest academics, delegates from the centres of excellence on vocational education and training and our project members, we will discuss two themes of our project: 'non-university higher education' and 'qualifications framework'. These two themes are specific institutional issues for each country, while at the same time they are common functional issues that expanding higher education institutions are facing throughout the world. These research themes are linked with current policy debates on higher vocational education. It is proposed in a report of special committee on career education and vocational education of the Central Education Council in July 2009, that the process of restructuring of higher education will put a special priority on vocational education explicitly.

So, we will set following research questions by investigating various types of HEIs at home and abroad and comparing and evaluating them based on international trends.

- Compared with university, what is a non-university type higher education currently and how should it be in the future?
- How does non-university sector excels at providing vocational education, compared with university, in regards of objectives, methods, and controls?
- How can the quality of vocational education of non-university sector be guaranteed? In terms of methodology, how is creating the qualifications framework helpful to the quality assurance of higher education system?

In the next year of our project, we plan to investigate and clarify careers, cultivation of abilities, missions and activities of the faculty of non-university type higher education institutions. In the third year, we plan to investigate non-university type higher education graduates to clarify characteristics of the school-to-work transition and the relevance between required vocational capabilities and education programmes. For these research issues, we want to learn details about programme organization and control of non-university type higher education, characteristics of the faculty and staff, results of surveys on graduates, from each country and we want to form a research network in the Asia-Pacific region, together with colleagues and partner institutes of COE on VET.

19 March, 2010

Keiichi Yoshimoto, Kyushu University

第1部

大学以外の高等教育の制度的位置づけと展開

第1章 非大学型高等教育と学位・資格制度に関する研究 ーワークショップの枠組みと課題ー

吉本 圭一（九州大学）

1. 課題と背景

本ワークショップでは「非大学型高等教育」と「学位資格枠組み」について、国内外で機関調査等による研究プロジェクトの成果の検討、国際的な動向踏まえた比較考察を行う。この2つのテーマは、国内的にみて各国固有の制度的課題であると同時に、国際的には拡張する高等教育が直面する共通の機能的課題でもある。

日本の場合を取りあげてみると、「非大学型高等教育セクター」の教育制度上の位置づけが、今日重要な政策科学的課題となっている。この課題は、さらに、大学セクターも含めた、高等教育の職業的レリバンスと職業への移行にかかる教育・指導のあり方を問うものとなっている。大学セクターでは、従来、国の設置基準による統制によって、設置後の教育展開に関して適切な質保証がなされていると見なされてきた。しかし高等教育のマスタ化・ユニバーサルアクセスの展開のもとで、高等教育の社会的説明責任が一層大きくなり、教育展開の過程において、公的な認証評価の仕組みを通して教育の質を社会的に説明することが求められるようになってきている。職業的関連性についての取組もまた、そうした社会的説明責任の課題として議論されている。そして、これらの挑戦にたいして、国際的には多くの共通する課題認識と政策的アプローチが展開している¹。高等教育の質を適切に保証するための学習成果に焦点をあてたアプローチは、国境を横断した学位の国際的通用性にかかる議論へと発展し、また欧州各国やオーストラリア等において、それらは、非大学型高等教育を適切に位置づけるための方策への議論と関連しつつ、「学位・資格枠組み」の導入・展開が進んでいる。

そこで本ワークショップでは、国内外の制度展開を踏まえて、以下のような問いを設定して政策科学的な研究課題を明らかにしていきたい。

- ・ ユニバーサル化段階において、拡張する大学コンセプトの対極にある「非大学型高等教育」とは何か。いかにあり得るのか。
- ・ 非大学型セクターが得意とする高等職業教育はいかなるものであるのか。職業教育の目的、方法、統制という点において非大学セクター、大学セクターがどのように取り組んでいるのか。そして、今後どのセクターによって職業教育が適切に担われるのか。
- ・ 非大学型高等教育セクターの特質を踏まえて、また高等教育における職業教育について、その質的な保証はいかになされうるのか。大学セクターと同じ議論が可能であるのか。またその方法として、特に学位・資格枠組みの展開の実態と可能性はいかなるものなのか。

特に、このワークショップは4年間の科学研究費課題「非大学型高等教育と学位・資格制度に関する研究」の初年度の課題探索型の会合として設定したものである。第2年度目

には非大学型高等教育の教育スタッフの調査として、経歴、能力形成、ミッションと活動を明らかにしていくことを予定しており、第3年度目には非大学型高等教育卒業者の調査として職業への移行の特色、職業で求められている能力と教育プログラムの職業的関連性を明らかにしていく予定である。こうした研究課題に対して、海外の参加者からは、各国におけるそうした非大学型教育のプログラム編成・統制のあり方、教育スタッフの特質、卒業生の調査等の実施状況やその情報収集を行い、今後のアジア太平洋地域における研究ネットワーク形成に繋げていきたい。

2. 本ワークショップのプログラム構成について

本ワークショップでは、国際的には、EU や欧州各国の制度・政策展開の動向、OECD による国際的な研究プロジェクトの成果を吟味し、アジア太平洋地域におけるこの分野で注目されるオーストラリアと韓国の検討のために著名な研究機関、研究者からの報告をお願いしている。

初日 19 日のワークショップ、第 1 セッション「非大学型高等教育」では、本報告について、Kassel 大学の Ulrich Teichler 教授に、「非大学型高等教育」の制度・機能の国際的な展開について、特に非大学型高等教育の学術への接近と、大学の職業教育への接近についての報告をいただくことになる。翌日の研究プロジェクトメンバーのみによるワークショップで報告予定の韓国の専門大学の展開についても、本セッションで簡単な紹介を頂き、議論の中で検討していきたい。第 2 セッション「学位・資格枠組み」では、Patrick Werquin 氏による OECD の資格枠組みに関する研究成果の報告につづいて、国境を越えた学位・資格の通用性をめぐる EU の取組を、その職業教育訓練にかかる専門機関である CEDEFOP の Isabelle Le Mouillour 氏に報告いただき、これに対して吉川裕美子氏には日本における学位・資格枠組みの展開可能性についての報告をいただく。また、オーストラリアの学位・資格枠組みについての展開などもあわせて踏まえつつ議論をしたい。翌 20 日の第 3 セッション「日本の非大学型高等教育政策」では、文部科学省の政策展開について合田隆史氏から報告をいただくとともに、短期大学については佐藤弘毅氏から、専門学校については平田眞一氏に報告をいただき検討を行いたい。

なお、科研プロジェクトとしては、第 3 セッションまでについて一般参加者を交えて総括した後、研究プロジェクトの課題を焦点化するために科研メンバー限定のワークショップを予定している。ここでは、韓国（ノ・キョンラン氏）、オーストラリア（Ron Mazzachi 氏）の海外事例の分析に加えて、日本における初年度の調査研究の成果の検討を予定している。特に、非大学型高等教育について、本研究では専門領域ごとにそのプログラムの特色について事例調査とその検討を行っている。本研究プロジェクトでは、この領域として、「国家的職業資格に関わる養成」「工業分野の技術者養成」「商業・経営・ビジネス」「服飾・デザイン・芸術」の 4 領域を設定している。また、次年度以後の研究課題に向けて、教育スタッフの実態・あり方についての議論を行うことにしている。資料は、配付資料に綴じ込まれているので一般参加者も参考にされたい。

3. 検討課題の範囲としての「高等教育」

高等教育における職業教育を論じるにあたり、高等教育の範囲をどう設定するかという問題について、本ワークショップでは、高等教育機関を論じるのではなくて、その教育プログラムを中心に論じたい。つまり、「学校・教育施設」と「学習プログラム」を区別する。政策的にも学位プログラムの質保証に注目が集まっている。すなわち、高等教育を、学校教育法上の「高校本科」卒業もしくは相当する学習経験を踏まえて、「高校本科」相当の教育の基礎の上になされる系統的な学校教育プログラムとして定義したい。

国際標準教育分類 ISCED でみると、後期中等教育段階を修了した者が学ぶプログラムとしては、「中等後教育(ISCED 4)：学位取得に繋がらない中等教育後の課程」と「第三段階(ISCED 5)：学位取得に『繋がる』中等教育後の課程」とがある。後者については、「第三段階教育の最初のステージ(学術研究学位の取得に直接繋がらない課程)」という定義がなされており、博士課程などの研究指導を行う「研究課程(ISCED6)」とは区別される。

この ISCED5 については、さらに「そのプログラムが理論的なまた研究準備的なもの(歴史、哲学、数学など)であるのか、高度な技能が要求される専門職(医、歯、建築など)への要件となるもの」を ISCED5A、そして「そのプログラムが実践的、技術的、職業的に特化したもの」を ISCED5B と分類している。

すなわち、本ワークショップでは、大学類型としての ISCED5A を参照にしながら非大学型の ISCED5B を論じることとし、場合によって ISCED4 などの境界領域についても適宜議論に盛り込んでいきたい²。

日本の場合に、ISCED5B として主たる議論対象となるのは、短期大学、専門学校、高等専門学校である。更にいえば、高専や短大の専攻科についても、その教授法等からみて公式には ISCED5B と位置づけられているが、そこで取得できる学位が大学学位と同種のものであるということに関係者は強調しており、そのプログラムの性格についての位置づけは議論のあるところである。

また、社会的な認知という意味では、国内的には ISCED の枠組みが一般に通用してはいない。むしろ、大学の学歴とそれ以外という認識が一般的であり、特に高等教育の中でも「学歴」としての専門学校の扱われ方は曖昧さ³を大きく残している。

わが国の主要な「非大学型」高等教育機関としては、短期大学、高等専門学校、専門学校が存在する。若者の進路状況から見ると、2008年の義務教育修了者(1,188,033人)の97.9%が高校等に進学している。また、その中で5年制の高等専門学校(64校)へ進学する者が0.9%である。高校卒業者の進路としては、2008年高校卒業者の47.2%が大学(773校)へ、6.2%が短期大学(406校)へ、そして14.7%が専門学校(3,350校)へ、それぞれ進学し、残りの18.1%が就職の道を選んでいる。つまり、同年齢集団のおよそ4分の1にあたる青少年が「非大学型」高等教育機関に進学しており、学校数においては大学の約5倍にあたる数の「非大学型」高等教育機関が存在しているのである。

4. 中央教育審議会における「キャリア教育・職業教育」議論とその背景

高等教育段階における職業教育については、2009年1月スタートした中央教育審議会キ

キャリア教育・職業教育特別部会が2009年7月に審議経過報告を行っており、「学校教育において、学生・生徒の社会・職業への円滑な移行を図るとともに、移行後も自立した社会人・職業人としてのキャリア形成を支援する観点」を政策的課題として提起している。ここでは、キャリア教育を「社会的・職業的自立に向け、必要な知識、技能、態度をはぐくむ教育」、職業教育を「一定の又は特定の職業に従事するために必要な知識、技能、態度をはぐくむ教育」と位置づけ、改革を推進していくべきと論じている。そして、その検討の結果、高等教育段階において「職業を明確に意識した教育に特に重点を置く」学校教育の再構築が以下のように提案されている。

戦後の我が国の単線型の教育システムにおいて、幅広い職業教育を含む多様な機能を大学制度に期待した点があり、この結果として職業教育の意義や位置付けがあいまいになった面もある。職業教育の重要性を踏まえた制度設計の検討が必要である。現行制度では大学・短期大学のみが、高等学校卒業後の学生等に対して、いわゆる「学校教育」としての職業教育を行い得る場となっている。職業教育の教育内容や教員構成等は学術性も併せて求められ、特に職業との結び付きが強い分野を除き、職業実践性に特化した教育体制を取る仕組みにはなっていない。学校教育全体における職業教育の充実のためにも、職業実践的な教育に特化できる新たな枠組みが必要である。

この背景として、2006年の教育基本法の改正において、第2条で「教育の目標」が規定され、「2. 個人の価値を尊重して、その能力を伸ばし創造性を培い、自主及び自律の精神を養うとともに、職業及び生活との関連を重視し、勤労を重んずる態度を養うこと」と明記されたことが特筆される。こうした制度改革にはさまざまな社会的・政治的背景が錯綜しているが、その背景の1つとして、1990年代からの若者のフリーターやニートなどの職業への移行に関わる若者の職業観形成の問題が社会的な関心を集め、またそこに1990年代のバブル崩壊期に経済界がその引き金を引いた雇用多様化路線が伏線となっている。

4.1 日本の移りモデルのもとでの普通教育優位の教育拡大

戦後日本では高度経済成長を支えてきた日本的経営の発達は、若者の職業への移行と学校教育のあり方に大きな影響を及ぼしてきた。すなわち日本的経営の特長である長期継続雇用は、入職時の新規学卒定期一括採用と、企業内での職業能力開発の発達によって支えられてきた。こうした仕組みは、海外でも一部の官公庁や大企業の幹部職員に対しては提供されてきたものと同様であるが、日本では、それが少なくとも規範的には、民間中小の企業においても、また幹部職員以外の職員に対しても適用されてきたというのが「日本的経営」である。つまり、OJT等による職業能力開発による企業特種的な能力形成が重視され、そのため学校から職業への移行段階では特別の専門的知識や技能よりも、いわゆる「訓練可能性」が重視されて採用されることになり、それが学歴や出身校が重視される「学歴主義」の発達に繋がるとともに、高校段階における普通教育優位、大学における専門分野と労働市場の対応性への無関心を助長してきた。つまり、日本における若者の学校から

職業への移行のシステムは、広域的新規学卒労働市場の発達とともに、生徒・学生が「企業」の序列に沿った進路希望を形成し、企業が生徒・学生や学校・大学の「訓練可能性」、ないし「偏差値」の序列を念頭においた採用戦略を発達させ、学校はその両者をつなぐ振り分け型の指導を行ってきたのである。こうした中で、負の烙印を回避するためにも特定の職業的な知識・技能を獲得する職業教育ではなく上級学校に向けての準備の普通教育を選択し、また現実の職業への移行をなるべく先送りするという若者の戦略が一般的に推奨されてきたのである。

4.2 経済界からの学校教育への懐疑と「エンプロイアビリティ」要請

日本での「エンプロイアビリティ」への関心は、1990年代からの学卒無業者の増加、非正規就業者の増加と、それに関わる企業社会での大卒人材育成モデルの揺らぎに端を発している。1990年代のバブル崩壊を経て日本経済が構造調整を模索する中で、日本経営者連盟は1995年に「新時代の『日本的経営』」という報告書を発行し、いわゆる雇用三層化モデルを提起した。これは従来の日本的経営の要である「長期蓄積能力活用型」人材を量的に絞り込んでいこうとする日本の企業社会・経営側の大きな方向転換の宣言であった。

経済がサービス化・ソフト化していくなかで労働組織のフラットさや臨機応変さが求められ、それが「専門能力活用型」「雇用柔軟型」などの新たな人材モデルの提起につながった。それは新たな人材に求められる資質・能力・経験の探究と、教育システムを含めた新たな育成モデル⁴を必要とした。

しかし、それは、職業的な能力形成の方向や手段については従業者個人が自律的に探索すること、企業はそうした探索を支援するという立場の表明に留まっていた⁵。これまで長期継続雇用という日本的な大卒人材を標準として大卒者に期待されていた能力と、今日の雇用多様化のもとで各雇用類型の人材に求められる能力とがどのような関係にあるのか、またその能力育成の方法、機会をどのように提供するのかといった論点は、必ずしも明確に焦点を絞り込んで議論されないままであった。

こうして、1990年代を通して、非正規就業によって成り立つ経済の仕組みは拡大したが、同時に学卒無業者が増加し、また職業教育や職業能力向上への機会が提供されていない非正規就業が増加していったのである。

5. 非大学型高等教育機関と高等職業教育の展開

1970年代以降の高等教育の拡大と並行して、大学以外の高等教育制度の世界的な発展がみられた。それらは、アメリカのコミュニティ・カレッジ、ドイツの専門大学、オーストラリアのTAFE、韓国の専門大学、オランダのHBO、イギリスの継続教育カレッジなど、具体にはそれぞれの国で多様な志向性と教育プログラムを有する機関が登場し発展を遂げてきた。他方でそれらの「非大学型高等教育」の間に、各国の制度的特性を超えて、ゆるやかな共通性もある。それが先のISCED5Bというカテゴリー形成に繋がっているのであるが、この世界的現象は、大学という以外にも国際的に共通な高等教育ニーズがあり、それに対応する機関が発達してきたということの証左である。いくつかの共通性をあげれば、

多くは大学よりは短期である，多くは準専門職レベルの教育を担う，多くは非伝統的學生がより多く参入する（年齢でも 18～20 歳だけではなく 20 歳代後半から年長層，階級・人種的にも多様な學生層）というものである。そして，何よりも職業教育を主とするという共通の特徴を見ることができる。

しかしながら，そうした「非大学」は，例示的に外延的に把握しようとするとその特質は多岐に及ぶものであり，それを ISCED5B などの一行での定義を超えて内包を豊かに定義していくことが求められる。しかし，その場合には「非大学」にあらざるものとしての「大学」を定義する必要がある。しかし，大学論自体，何世紀にもわたって議論され続けているように，大学自体が時代によってまた国ごとに制度が異なり，理念が異なる。「大学」論に左右されるため，そこで充足できない機能を果たす「非大学」の共通の原理的特質は果たして適切に抽出できるのかどうか判断しにくいところである。

わが国の大学の目的について学校教育法を見ると，第 83 条「大学は，學術の中心として，広く知識を授けるとともに，深く専門の学芸を教授研究し，知的，道徳的及び応用的能力を展開させることを目的とする」とある。「學術の中心として」という表現に象徴されるように，明らかに他の学校種の発達とその接続性に基づいた教育の原理⁶とは異なる目的規定となっている。

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

それに対して短期大学の場合には，学校教育法第 108 条「大学は，第 83 条第 1 項に規定する目的に代えて，深く専門の学芸を教授研究し，職業又は實際生活に必要な能力を育成することを主な目的とすることができる。2. 前項に規定する目的をその目的とする大学は，第 87 条第 1 項の規定にかかわらず，その修業年限を 2 年又は 3 年とする。3. 前項の大学は，短期大学と称する。」とされている。ここでは，明確に「職業又は實際生活」に必要な能力形成が目的として示されているながら，その方法として大学と特別に異なる方法が想定されていることになる。學術的な方法を通していかに職業的な能力が形成されるのか，注目されるアプローチであるが，実際には，女子の短期高等教育として限定された機能を果たしており，共学化などさまざまな改革が進んできたが，多数の短期大学がその組織を母胎としつつ四年制大学へと「昇格」を遂げていき，残された短期大学の高等教育全体におけるシェアは近年縮小している。

また，高等専門学校については，学校教育法第 115 条で「高等専門学校は，深く専門の学芸を教授し，職業に必要な能力を育成することを目的とする」，中卒者対象の 5 年制課程

である。近年の OECD の高等教育政策レビューにおいてもその教育の質が高く評価されており、高等職業教育の模範的な学校種と考えることができる。ただし、この高等専門学校の成功は、それが小規模の国立による潤沢な教育資源投入による点が大きく、現状のモデルにおける規模拡大は困難である。それは、また当事者が専攻科 2 年による学士取得をその中核に据えようとする動きをしており、中卒段階からの 3 年間の中等教育段階についての教育モデルが不明確で恣意的に運営される懸念が大きいことなど、中教審が期待するような、ユニバーサル化した高等教育における職業教育を支えるセクターとして想定することは現実的ではないであろう。

これに対して、本ワークショップで特に注目したいのは専門学校である。専門学校は専修学校の中の、高卒者を対象とする専門課程を有する学校の制度名称である。そこで専修学校の定義を確認しておくと、それは学校教育法第 123 条において、「第 1 条に掲げるもの以外の教育施設で、職業若しくは實際生活に必要な能力を育成し、又は教養の向上を図ることを目的として次の各号に該当する組織的な教育を行うもの……は、専修学校とする」となっている。まず、制度上は「第 1 条に掲げる学校」ではなく「教育施設」であるとなっている。そしてこれはここには、目的についての規定はあるが、方法については「組織的な教育」という語以外には具体の言及がなされていない。さらに「各号」というものは、「1. 修業年限が 1 年以上であること。 2. 授業時数が文部科学大臣の定める授業時数以上であること。 3. 教育を受ける者が常時 40 人以上であること。」であり、教育の理念・哲学というよりも、教育組織の「外枠」にすぎない。さらに専門学校の基礎となる専門課程についても、第 125 条の 3「専修学校の専門課程においては、高等学校若しくはこれに準ずる学校若しくは中等教育学校を卒業した者又は文部科学大臣の定めるところによりこれに準ずる学力があると認められた者に対して、高等学校における教育の基礎の上に、前条の教育を行うものとする。」とするにとどまっており、「中等教育からの接続性」という理念以上には教育の特徴を示すものはみられない。

つまり、ここから明らかになるのは、典型的には「学術の中心として」「教授研究」を行うことで学生の教育の方法論としているところが大学であって、その多極として専門学校があることになる。今日、大学の専門学校化と専門学校（専修学校）の一条化が議論されているが、こうした法律上の規定を前提とする限り、現状の法的枠組みにおいては、両者には本質的な差異がある。専門学校などの制度の充実向上を図るには、むしろ、世界的な「非大学型」ないしは高等職業教育として発展する教育機関や教育プログラムの動向を見る時、そうした大学型の定義をそのまま使わない高等教育のコンセプトを明らかにする方が有効かもしれない。日本の専門学校に焦点をあて、大学以外の高等教育機関を、その世界的なトレンドと整合させながら、どう定義し把握していくのか、高等教育研究においてきわめて重要な課題と考えられるのである。

6. 職業教育と職業教育的機能について

本ワークショップでは、非大学型高等教育および学位資格枠組みにかかる制度・政策の国際的な比較考察を主たる課題とするが、非大学型高等教育はとりわけ職業教育において

その優位を形成していると想定されるのであり、それ故、非大学型高等教育の探究において「職業教育」ないし「職業教育的機能」の明確化が必要となっている。本ワークショップでは、暫定的に以下の観点でそれを把握したいと考えている。

(1) 目標規定とその実現度に関わる点検・評価

職業教育の定義をすれば、それは端的には「職業のための教育」である。ただし「職業のため」という場合に、その目標には幾つかの要素がある。第1に職業的進路・キャリアの達成から、第2にそうした職業的進路を実現していくために習得すべき知識・技能・能力等 (knowledge, skills and competency) があり、加えて第3に現代日本的な文脈として、労働・職業にかかわる価値観・志向性がそこに加わる。中教審での議論においては、これらを総合的に「知識・技能・態度等」と表現している。さらに、報告者は、第4に、将来のさまざまな関わりを持つ職業に関する経験そのものの目標としての重要性も加えておきたい。この点はコミュニティーを経験として知ることがコミュニティーの成員としての分業社会における職業的な役割を担うときの前提となると考えるためである。特に、第3、第4の目標を強調するとき、それはキャリア教育と職業教育との連続的な面が理解できる。

今日の日本ではさまざまに「キャリア教育」が議論され、その際に各局・各省庁等で議論された目標とすべき「知識・技能・態度」については、「生きる力」「学士力」「キーコンピテンシー」「社会人基礎力」「就職基礎能力」「エンプロイアビリティ」など「〇〇力」の百花繚乱である。そして、それぞれが高度に汎用的なものとして議論されているため、専門的な、また具体的な「教授＝学習方法」に要素分解される構造とはなっていない。とりわけ大学では、そうした能力と方法の一対一対応という考え方すらも拒絶されかねない。

目標設定の重要さは、職業教育と職業教育機能を区別するという点でも重要である。大学人からは、「結果的に卒業生はほとんどが職業についているから」「研究者を育てるのも職業教育だから」という表現で、「大学教育は職業教育を担っている」という理解が発信されることもある。無意図的に、あるいは教育の条件以外の要素によって結果的にそうした職業的進路等の目標が実現でき、しかるべき能力が形成されたとか価値観が形成されている場合、つまりある時間空間が職業的成果を結果的に達成しているという場合には、ここでは職業教育的機能とよぶことにしたい。もちろん、こうした機能は大学という自由な自律的・自治的な空間であればこそ可能な成果であり、大学教育としては極めて重要な機能であるが、それと教授学習の方法としての職業教育を区別しておくことをここでは確認しておきたい。

そこで、目標を掲げるだけでなく、その目標に対する意図的・計画的・組織的な方法論が備わってこそ職業教育ということになる。

(2) 職業教育固有の方法

それでは学術的な方法との対比でみた、職業教育に固有の教授・学習方法 (didactics) があるのかどうか。理念的に言えばそれは「職業を通しての教育」ということであり、具

体にはインターンシップや職業に関連する実習の重視となる。大学における「真理」を疑い「省察」するという学術的な方法と対比させてみれば、一定程度の反復的に職業にかかる専門的スキルを「体で覚える」修得方法が重視されるものと思われる。

(3) 教育スタッフ

また、そうした教授学習方法を支える教育スタッフの特長も重要である。職業の経験を通して教えるような教育スタッフが、専任者としてあるいは外部者として、どのような位置づけでどの範囲の教育プログラムに関わるのかということである。専門職大学院においては「実務家教員」というカテゴリーで設置基準に具現されている。しかしながら、大学においては、一般的に「学術の中心」「学問共同体の自立」という理念から、教育スタッフには原則として一定の学術的・科学研究的な資質が求められており、職業にかかる実務的な卓越性を求める基準はなく、職業教育を支える教員がどのような学術的背景・職業経験を経てくるのか、理念・規範と実態との対応－乖離を検討する必要がある。

(4) 職業教育の統制・調整

最後に、職業教育の規定として、こうした職業教育の目的から内容・方法にいたるまでの特長が形成されるプロセスに注目する必要がある。つまり、誰が教育を統制・調整するのかという論点である。高等教育論においては、クラーク(1986)の調整の三角形－政府・市場・大学寡頭制－がしばしば言及される。職業教育においては、そこで一括されている「市場」の関わり、特に当該目標とする職業人（職能団体）とその使用者側が直接の利害関係者であり、こうした職業関係者が特定の職業教育の「制度設計・企画段階」から、「個別プログラムの編成段階」、「教育の実施過程」、「教育成果の点検・評価段階」という一連の過程にどう関わるのかという論点がある。

7. 高等職業教育の充実・向上と学位・資格枠組みについて

本ワークショップで議論をしていきたい高等教育段階における職業教育の基本問題というのは、20世紀はじめにデューイ(1916)が提起した次のような問いに対してどう答えるのかというものである。

教養教育（リベラルエデュケーション）の、職業教育や産業教育からの分離は、ギリシャ時代にまでさかのぼることができ、生活のために労働しなければならないものと、その必要を免れているものへの、階級の分裂に基づいて、はっきり定式化されたのである（デューイ 1916・訳書下巻 91 頁）。単なる仕事の熟練や、単なる外的成果の蓄積は、理解や鑑賞的共感や、観念の自由な活動よりも下等なものであり、それらに従属するものである、と考えた点では、アリストテレスは永久に正しかったのである。もし誤りがあったとすれば、それは両者の必然的乖離を仮定していたことであつた（デューイ 1916・下 98 頁）。

デューイは、「職業教育と教養教育の対立」が「階級の分裂」に起源をもち、その断絶が深いことを指摘する。そして、「単なる技能の修得や、単なる外的成果の蓄積」を、「理解や鑑賞的共感や、観念の自由な活動」と対比しながら、その両者の必然的乖離の仮定が誤りであることを論じている。

つまり、「技能の修得」を通しての「観念の自由な活動」がもたらされうるのかどうかという問いが、今日の高等教育において重要な研究課題となる。学校教育段階における職業教育という、一定の「間接性」「陶冶性」を前提とした教育方法の特長が明確に議論され、高等教育段階において位置づけられる必要がある。それは、職業教育に特化した高等教育の系統が、学術的な系統と対等に評価されていくという政策的課題とも繋がるであろう。

さらなる今後の政策科学的課題としては、そうした高等職業教育の体系確立に係わる国家的な学位・資格枠組みの重要性を取りあげておきたい (Maclean and Wilson eds.2008 参照)。EU 諸国やオーストラリアなど諸外国で取り組まれている国家的資格枠組みの議論は、第一義的にはグローバル化への対応である。同時に、学位・教育資格を参照しつつ職業及び職業への教育訓練の水準が定まるとともに、職業を参照することによって「学習成果」型で目標を設定していくアカデミックな教育資格の目標、目安も定まるという意味合いを持っている。つまり、双方が他方を参照しつつ目標値が設定できるという関係になっていくとすれば、学位・資格枠組みは、大学における職業的なレリバンスを高めていくという日本の大学教育の課題にも対応する方法論となるのではないだろうか。本ワークショップでは、この基本問題をめぐって、多角的な議論がなされることを期待している。

【参考文献】

R. Maclean and D. Wilson eds.(2009), “International Handbook of Education for the Changing World of Work”, Springer

J.S. Taylor, J. Ferreira, M. de Lourdes Machado and R. Santiago eds. (2008) “Non-University Higher Education in Europe”, Springer

バートン・クラーク(1986,有本章 19 訳)『高等教育システム』玉川大学出版部

ジョン・デューイ (1916, 松野安男 1975 訳)『民主主義と教育 (上・下)』岩波文庫

吉本圭一 (2009)「専門学校と高等職業教育の体系化」広島大学『大学論』

吉本圭一・長尾由希子 (2009)「高学歴女子青年におけるモラトリアム活用としてのワーキング・ホリデー」『九州大学大学院教育学研究紀要』第 11 号 (通巻・第 54 集), pp.1-24

¹ 欧州では、EU 統合によって加速された教育のグローバル化と標準化は、ボローニャプロセス、コペンハーゲンプロセスとして各国の教育訓練制度改革に向かっており、非大学型高等教育についての比較研究も盛んに展開されている (Taylor et.al. eds. 2008 参照)。

² 高校看護科の専攻科は、短大・専門学校と同じく看護師養成を行いながら中等教育に位置づけられているという点で、まさしくこの事例である。

-
- ³ 国勢調査でも、「専修学校」「専門学校」という単一の学歴区分は用意されず、記入上の留意事項として、専門課程2年制課程修了者は「短大・高専相当」、それ以外は「高卒」相当として記載するように指示されている。統計結果を専門学校卒業者がどのように回答あるいは分類されたか再整理してみると、1991-2000年までの専門学校卒業者の3分の1が「高卒」、3分の2が「短大・高専卒」と分類されており、実際の卒業者の輩出数と比較して相当数の2年制専門課程修了者が「高卒」相当として分類されている（吉本・長尾 2009, 8頁）。そもそも同じ学校種で、修業年限の1年の違いで高卒に扱ったり、短大・高専相当になったりという、標準的な修業年限換算の分類のロジックを問い直してみる必要もあるだろう。
- ⁴ 1999年の日本経営者連盟では『エンプロイヤビリティの確立をめざして－「従業員自律・企業支援型」の人材育成を』において、「日本型エンプロイヤビリティ」（企業に雇用されうる能力）を提起し、企業がOJTを通していわば丸抱えで企業内教育を充実させるのではなく、「企業は『個』に焦点を当てて、一人ひとりの強みや持ち味を伸ばすキャリア形成支援を行い、従業員側は自分の進むべき道を明確にした上で、企業が提供する支援策を有効に活用していく」ことの重要性を指摘した。
- ⁵ なお、その後、日経連では、2001年に『エンプロイヤビリティ形成・向上のための産学連携教育の推進－大学・大学院における社会人教育および大学におけるキャリア教育－』について提言を行い、日本経済団体連合会に統合されてからの2006年には、『主体的なキャリア形成の必要性と支援のあり方～組織と個人の視点のマッチング～』を発行している。
- ⁶ 小学校は、第29条「心身の発達に応じて、義務教育として行われる普通教育のうち基礎的なものを施すことを目的とする」、中学校は、第45条「中学校は、小学校における教育の基礎の上に、心身の発達に応じて、義務教育として行われる普通教育を施すことを目的とする」、高等学校は、第50条「中学校における教育の基礎の上に、心身の発達及び進路に応じて、高度な普通教育及び専門教育を施すことを目的とする」とされており、「〇〇における教育の基礎の上に」「心身の発達に応じて」の文言が共通して用いられている。



The International Workshop of the EQ Project
19-20 March, 2010@Kyushu University
Session-1 "Non-University Higher Education"

Non-University Higher Education and Qualifications Framework

—Framework and Issues of the Workshop—

Keiichi Yoshimoto
Kyushu University



Topics

1. Issues and Background
2. Programme Structure of This Workshop
3. How to Define Scope of "Higher Education" as Agenda
4. "Career Education, Vocational Education" Discussion by Central Education Council and Its Background
 1. Expansion of Education: Putting Priority on General Education under the Japanese Mode of Transition
 2. Doubt about Formal Education and Requirement for "Employability" from the Business World
5. Development of Non-University HEIs and Higher Vocational Education in Japan
6. Vocational Education and Vocational Education Functions
7. Development and Improvement of Vocational Education and the Qualifications Framework

2010/3/19

2

1-1. The Workshop and the EQ Project

- A Study on Non-University Higher Education and Qualifications Framework
 - JSPS funded research project (2009-2012FY)
 - Together With 30 research colleagues and many partner organisations (Junior colleges and Professional Training Colleges)
- 2009FY
 - case studies of non-University HEIs by research visits
 - By National licenses, Engineering, Commerce and Others
 - This International workshop
- 2010FY: Surveys of teaching staff
- 2011FY: Surveys of graduates
- 2012FY: International conference



2010/3/19

3

1-2. Questions of the workshop

1. Compared with university, what is a non-university type higher education currently and how should it be in the future?
2. How does non-university sector excels at providing vocational education, compared with university, in regards of objectives, methods, and controls?
3. How can the quality of vocational education of non-university sector be guaranteed? In terms of methodology, how is creating the qualifications framework helpful to the quality assurance of higher education system?



2010/3/19

4



2. Programme of This Workshop

- S-1: Non-University HE
 - Yoshimoto and Prof. Teichler, with a discussant, Dr. Tsukahara
 - S-2: Qualifications Framework
 - Dr. Werquin, Dr. Le Mouillour and Prof. Yoshikawa with a discussant, Prof. Numaguchi
- 20 Saturday, March
- S-3: Policies in Japan
 - Mr. Goda, Prof. Sato, Mr. Hirata and colleagues with a discussant, Prof. Teichler
 - S-4: Curriculum and Frameworks (Guests and Members only)
 - Dr. Mazzachi and colleagues
 - S-5: Teaching staff (Guests and Members only)
 - Prof. Roh and colleagues

2010/3/19

5

3-1. The Scope of "Higher Education" as Agenda

- Focus on learning programme
- UNESCO Tertiary Education ISCED5
 - As the first stage of tertiary education not linking directly to a higher research qualification
 - ISCED5A
 - those programmes that are theoretically based or research preparatory programmes (history, philosophy, mathematics, etc.)
 - programmes which "give access to professions with high skill requirements (e.g. medicine, dentistry, architecture, etc.)"
 - ISCED5B
 - practical, technical, and/or occupationally specific



2010/3/19

6

3-2. Japanese post-secondary institutions



	Name of institution	requirement	Length of Study (Years)	qualifications	transfer to HE	advanced course
ISECD5A	University	high school	4-6	bachelor		
	Junior College	high school	1-2	associate degree	Y	Y
ISECED5B	College of Technology	Compulsory education	5	title of associate	Y	Y
	Professional Training College	high school	1-4	diploma (2 years), advanced diploma (4 years)	Y	(N)
ISECED4	Advanced course of High School	high school	1-2	no degrees	N	N
(ISECED4)	Polytechnic college	high school	2	no degrees	N	(Y)

2010/3/19

7

4-0-1. "Career Education, Vocational Education" Discussion by Central Education Council

- Interim report in July 2009
 - The restructuring of higher education with a special priority on vocational education explicitly
 - Differentiation of University
 - New type of HEI to be established
- Background
 - General education based expansion of school system and 'trainability' for Japanese mode of transition
 - Changing Employment practices and new requirement for Economy
 - Blurring of functions but clear division on legal framework



2010/3/19

8

4-0-2. From the interim report



- In Japanese unitary track education system after World War II, people expected that various functions, including comprehensive vocational education, would be provided in the university. As a result, the significance and positioning of vocational education has become ambiguous.
- Institutional design should be reviewed considering the significance of vocational education. Under the current system, only universities and junior colleges can provide high school graduates with vocational education as "school education".
- Contents of vocational education, composition of faculty, and other issues are also required to be considered from an academic point of view, so vocational practicality is not given much priority, except in fields that have strong ties with vocation.
- To develop vocational education as a whole in school education, a new framework is required which puts priority on vocational practicality.

2010/3/19

9

4-1. Expansion of General-based Education under the Japanese Mode of Transition

- Japanese practice of annual employment of new graduates all at once and the development of job skills within companies
- Selection is based on 'trainability', measured by the levels and ranking of graduating institutions (credentialism *Gakurekishugi*)
- in order to avoid stigma by the employers, students tend to select general education, which prepares them for the next level of schooling, instead of vocational education for particular knowledge and skills, thereby postponing a career as late as possible

2010/3/19

10

4.2. Doubt about Formal Education and Requirement for "Employability" from Industry

- three-layer model of employment proposed by Japan Federation of Employers' Associations (1995)
 - Selecting more for long-term employees with accumulated ability
 - Utilisation of more of 'specialists with expertise' and 'employees with flexible employment'
- Requests for "Employability" to school sectors variously, but not discussed how and when, and not considered the roles of industry formerly performed



2010/3/19

11

5-1. The Development of Non-University HE in 1970s in developed countries

- Expansion of Higher education in 1970s and after associated with the development of new types of institutions in developed countries
 - community college in the United States
 - Fachhochschule in Germany
 - TAFE in Australia
 - Junior college in Korea
 - HBO in the Netherlands
 - further education college in UK
 - Junior college and professional training college in Japan
- Short-cycle below bachelor level
- Non-traditional students
- Semi-profession level
- Vocational education focused



2010/3/19

12

5-2. Japanese HE and Vocational Education

- Objectives as prescribed by the School Education Act
- University: as the center of academic research, to provide knowledge broadly and to teach and research specialised study deeply, and to develop intellectual, moral and practical abilities (article 83)
- Junior college: notwithstanding the provisions of Article 83, universities can set their main objectives to teach and research specialised study deeply, and to develop required abilities for vocation or actual life (article 108)
- College of technology: to teach specialised study deeply, and to develop required abilities for vocation (article 115)



2010/3/19

13

5-3. Flexible objectives of professional training college



- professional training colleges (Senmon Gakkou) is a kind of specialised training college (Senshu Gakkou) providing post-secondary courses for high school graduates.
- Objectives: Educational institutes except ones stipulated in Article 1, which provide any systematic education which falls under any of the following items with objectives to develop required abilities for vocation or actual life, or culture.
- Methodology of pedagogy is not specified, but only the quantitative requirements of provision such as numbers of students and minimum lengths of study.
- Any objectives can be set by institution.

2010/3/19

14

6-1. Gap between Vocational Education and Vocational Education Functions

- some committee members (university people) of Central Education Council insisted as such after a long hours of discussion,
 - 'university education provides vocational education, just because most of the graduates get jobs'
 - 'University is producing a professor of philosophy or mathematics, so this is the vocational education', ,,,???
- These are to be discussed as vocational relevance or function.
- Vocational Education needs
 - Clear objectives (intentions) on vocation
 - Systematic and pedagogical approaches identical for vocational education
 - Coordination together with stakeholders including employers and employees



2010/3/19

15

6-2. Objectives, pedagogies and controls



	vocational education	academic/scholaristic education
objectives	certain range of occupations	wider range of careers
	professional competencies	mastery of knowledge and theories, skill for reflection
pedagogy	skill training and repetition	reflection through integration of education and research
	standardised and regulated daily life monitored and coached	unregulated campus life for various social interaction
	standardised and regulated daily life monitored and coached	unregulated campus life for various social interaction
	professional experienced teaching staff closer recent innovation (maybe part-time)	professors with research based degrees, more academic experiences
control	stakeholders intervention at the course design, didactics and assessment	academic autonomy and oligarchy and provider-led approaches

2010/3/19

16

7-1. Development of Vocational Education and Qualifications Framework



- Vocational Education and Academic Education by J. Dewey
 - Separation of liberal education from vocational or industrial education goes back to ancient Greece, and was formulated clearly based on the separation of classes—who had to work for a living and who was released from labour
 - Aristotle was right forever in arguing that mere proficiency of skills or accumulation of external performance is inferior to, or dependent on understanding, appreciative sympathy, or free activities of conception. The only mistake he made was the assumption of inevitable deviations between them (Dewey 1916 "Democracy and Education")
- How is understanding through proficiency of skills?

2010/3/19

17

7-2. Parity of Esteem and Transparency for VET in Japan



- VET be so specialised that difficult for common understanding on pedagogy, among even insiders and so invisible from outsiders
- VET in Japan was historically less respected in post WW2
- So for those with less intention to continuing study, i.e., those less academically succeeded, and from less advantaged background
- In Japan, less academically succeeded, more to pay for learning, due to more private providers with less publicly supported

2010/3/19

18

7-3. Qualifications Framework

- Qualifications framework
 - For international validation of domestic qualifications
 - Between HE and VET sectors
 - Parity of Esteem
 - Permeability
 - partnership
 - On the quality assurance for learning outcomes
 - the level of vocation and vocational education and training will be decided by referring to degree and educational qualification
 - vice versa, objectives of academic educational qualifications, which will be evaluated by "learning outcomes," will be decided by referring to vocations



2010/3/19

19



Thank you for your attention.

Keiichi Yoshimoto (吉本圭一)
yosimoto@edu.kyushu-u.ac.jp

2010/3/19

20



**The International Workshop of the EQ Project
19-20 March, 2010@Kyushu University**

Interim resume

Keiichi Yoshimoto
As coordinator



Programme of This Workshop

- S-1: Non-University HE
 - Yoshimoto and Prof. Teichler, with a discussant, Dr. Tsukahara
 - S-2: Qualifications Framework
 - Dr. Werquin, Dr. Le Mouillour and Prof. Yoshikawa with a discussant, Prof. Numaguchi
- 20 Saturday, March
- S-3: Policies in Japan
 - Mr. Goda, Prof. Sato, Mr. Hirata and colleagues with a discussant, Prof. Teichler
 - S-4: Curriculum and Frameworks (Guests and Members only)
 - Dr. Mazzachi and colleagues
 - S-5: Teaching staff (Guests and Members only)
 - Prof. Roh and colleagues

2010/3/19

2

Questions revised during the workshop



1. HE System

- what is non-university type higher education, which dimensions are relevant for grasping actual diversification of higher education system?
 - Formal, legal institutional differentiation
 - Programme specific classification
 - Actual institutional diversification

2. Vocational Education in HE

- How does non-university sector excels at providing vocational education, compared with university, in regards of objectives, methods, and controls? – *not yet revised*

2010/3/19

3

Japanese post-secondary institutions



	Name of institution	requirement	Length of Study (Years)	qualifications	transfer to HE	advanced course
ISECD5A	University	high school	4-6	bachelor		
	Junior College	high school	1-2	assoiate degree	Y	Y
	College of Technology	Compulry education	5	title of associate	Y	Y
ISECED5B	Professional Training College	high school	1-4	diploma (2 years), advanced diploma (4 years)	Y	(N)
	Advanced course of High School	high school	1-2	no degrees	N	N
(ISECED4)	Polytechnic college	high school	2	no degrees	N	(Y)

2010/3/19

4

Objectives, pedagogies and controls



	vocational education	academic/scolarstic education
objectives	certain range of occupations	wider range of careers
	professional competencies	mastery of knowledge and theories, skill for reflection
pedagogy	skill training and repetation exercise	reflection through integration of education and research
	standardised and regurated daily life monitored and coached	unregurated campus life for various social interaction
	standardised and regurated daily life monitored and coached	unregurated campus life for various social interaction
	professional experienced teaching staff closer recent inovation (mayby part-time)	professors with reseach based degrees, more academic experieces
control	stakeholders intervention at the course design, didactics and assessment	adadmic autonomy and origarchy and provider-led approaches

2010/3/19

5

Questions revised (cont.)



3. Quality

- How can the quality of vocational education, training vocationally relevant learning of non-university sector and other non-formal opportunities be encouraged, recognised and guaranteed? How can we develop national qualification system including frameworks linked with credit recognition, compatible with approaches of quality assurance of higher education system?
 - Competencies and learning outcomes
 - Degree and certification,,,
 - Regulation for stability vs. (and) flexibility for initiatives
 - Transparency; visibility and social recognition

4. Governance

- What kind of the dialog not only among insiders, but with which stakeholders, not only central government for education can be, and should be for these agenda?
 - Funding and support
 - Community based sectors
 - Providers approach – Consumers approach – Stakeholders approach

2010/3/19

The pathways of the EQ Project

- 2009FY
 - case studies of non-University HEIs by research visits
 - By National licenses, Engineering, Commerce and Others
 - This International workshop
- 2010FY: Surveys of teaching staff
 - Comparative analysis with 'Changing Academic Profession'
- 2011FY: Surveys of graduates
 - Comparative analysis with international data from CHEERS and REFLEX
- 2012FY: International conference
 - 'Kyushu Academic Network of Asian-Pacific and European Network' shortly KANPAI2012

2010/3/19



7



Thank you for your participation.

Keiichi Yoshimoto (吉本圭一)

yosimoto@edu.kyushu-u.ac.jp

2010/3/19

8

第 2 章 International Development of Universities and Non-University Higher Education

Ulrich Teichler

International Centre for Higher Education Research (INCHER-Kassel)

University of Kassel (Germany)

1. Introduction

The key activities of higher education – teaching and learning, research and possibly service – are undertaken in diverse institutional settings. These settings vary according to the tasks and functions, the composition as well as the level and substance of activities, the stages of study programmes etc.

In referring to macro-levels of society, the term “*higher education system*” is employed as a rule for all higher education within a country. This term underscores that higher education, in spite of

- the *universalistic* nature of some disciplines,
- manifold activities of *international* cooperation and exchange and
- the *cosmopolitan* attitude of many scholars,

is strongly shaped nationally, i.e. with regard to supervision and funding, organizational rules and curricular practices, and, as a consequence, different between countries. This holds true though in some cases joint institutional settings might be established across borders and though in some countries individual “state”, “provinces”, etc. with a given country decide about the institutional setting.

The single most obvious element of diversity in higher education is that of *disciplines*. Theories, methods and areas of knowledge develop their specific territories of discourse, and institutions of higher education, as a rule, are sub-divided into disciplinary units which might be called

faculties, schools, departments, institutes etc. There is a widespread agreement regarding the categories of classical major disciplinary groups, e.g. theology, humanities, social sciences, natural sciences and engineering, and many categories of individual disciplines are used worldwide, e.g. physics, medicine, history and law. But the classifications of disciplines actually employed vary according to the degree of specification, the epistemological basis and modes of inter-disciplinary arrangements.

The major debates on *diversity* of higher education address variations beyond those of “systems” and “disciplines”. Most analyses are interested in the variations between *institutional segments* of the system in which teaching, learning and research is undertaken: It might be called the “shape”, the “pattern” or the structure” of the higher education system, whereby attention is paid notably to

- the *types* of higher education institutions and programmes,
- the *levels* of study programmes or to
- the levels and profiles of the *individual institutions* of higher education or the *individual departments*.

2. Terms and Classifications

Descriptions of higher education systems employ a bewildering diversity of concepts, terms and dimensions addressed. This even holds true for the term “higher education”. Until about 1950, “*university*” was the term mostly used. In Europe, this term was reserved for institutions with three characteristics:

- a close link between *teaching and research*,
- *doctoral degree-granting*,
- *multi-disciplinary institutions*.

Other institutions not matching the universities fully existed as well. For example, institutions specialized on engineering which were also in charge of teaching and research and granted

doctoral-degrees, but were not multidisciplinary: they were called, for example, “Technische Hochschule” in Germany or “politecnica” in Spain. In most countries, teacher training colleges were not doctoral-granting institutions at that time. In spite of the variety of the institutions different from universities, one referred to university education as a single institutional type and only added that there were some other institutions not fully in tune with universities. In Japan and in various neighbour countries, however, the term “*daigaku*” (officially translated in Japan as “university”) covered since World War II a much wider range of institutions: it covers *all institutions offering at least bachelor programmes*

Since about the 1950s, the term “*higher education*” became popular in various parts of the world. It aims to point out that other institutions, not characterized by a close link between teaching and research as the universities, but rather by a predominant teaching function, have much in common with universities. Higher education systems are *described concretely* in most cases (see Teichler 2008a) according to

- *types* of higher education institutions or types of programmes,
- *levels* of programmes, and
- *variations between individual institutions or study programmes* in reputation and prestige and possibly according substantive profiles.

In characterizing the differences named, most actors and observers

- sort differences between institutional settings to a varying extent as *vertical* (in terms of levels of quality, reputation, selectivity, etc.) and *horizontal* (in terms of substantive profiles, conceptual “schools” etc.),
- refer to a varying extent to *formal elements*, which are used as descriptors of laws and other regulations and any formal descriptions (e.g. institutional types, levels of programmes, official functions of study programmes), and *informal elements* (e.g. “profiles” and “reputation”),

- make a distinction between diversity *within* higher education institutions (“internal”, “intra-institutional” or “programme” diversity) or *between* higher education institutions (“external”, “inter-institutional” or “institutional” diversity).

Often, efforts were made not only to classify the dimensions according to which institutional settings are diverse, but also to establish terms describing *the overall character of the higher education system* according to kinds and degrees of variety of the institutional setting. For example, a higher education system might be characterized as

- “*unitary*”, if a single institutional type clearly dominates: In the past, Italy was often taken as an example of a system where more or less all institutions were universities and more or less all study programmes were long (four years or more);
- “*binary*”, if two major types of higher education are seen as characteristic, such as universities and *polytechnics* in the United Kingdom from the early 1960s to the early 1990s or *Fachhochschulen* since the 1970s in Germany and since the 1990s in Austria and Switzerland;
- “*multi-level*”, if the variety of the system can be sorted better according to the levels of study programmes and according to the types of institutions of higher education than according to institutional types. For example, the French system was often classified according to, first, programmes of the first two years of study (bac+2), such as vocational programmes at *écoles*, but also the first half of university programmes (DEUG) or preparatory classes for *grandes écoles*, second, programmes leading eventually to the university degrees, the licence (bac+3), the *maîtrise* (bac+4 or bac+5), various professional degrees and the degrees of the *grandes écoles* (as a rule bac+5), and third advanced programmes (bac+6 and more). Similarly, the U.S. system is often described as characterized by two-year programmes leading to an associate degree, mostly four-year programmes leading to a bachelor degree, advanced programmes subsequent to a bachelor

leading to a master or doctor degree (as a rule after altogether six years), and finally doctoral programmes;

- “*comprehensive*” systems, if diversity is predominantly taken care through intra-institutional rather than through differences between institutions: This was envisaged but eventually never fully realized through the establishment of a few “*Gesamthochschulen*” (comprehensive universities) in Germany and through the incorporation of some higher education institutions with short study programmes into universities in Sweden in the 1970s.

Substantial efforts were made to popularize *terms suitable to describe such types of higher education institutions and study programmes*, for example by OECD, but never any term was generally accepted.

- “*Non-university higher education*” was correctly depicting the political and conceptual starting point, but was viewed as too prerogative to that sector.
- “*Short-cycle higher education*” (OECD 1973) was certainly pointing out a widespread dimension of distinction, but this was not applicable in all cases and did not underscore the programmatic distinction.
- “*Alternatives to universities*” (OECD 1991) correctly underscores that any characteristic of this second type of institutions was chosen as delineation to the universities, but, again, the new term did not name the specific characteristics.

As will be pointed out later, terms such as “*tertiary education*”, “post-secondary education” or “third-level education” gained popularity since about the 1980s in debates initiated by international organizations, such as the OECD, and in a select number of countries by underscoring that all education for students beyond the typical age of “secondary education” can be viewed as sharing somewhat of a common function though the level of intellectual ambition and the link to scientific knowledge might vary.

In some countries, specific classifications are undertaken which are used to characterize one's own higher education system without having any international comparison in mind. For example, the *Carnegie classification in the U.S.*, named according to the foundation which had initiated this search for a widely accepted classification, classifies institutions of higher education notably according to their involvement in research and doctoral training into categories such as research universities, comprehensive universities (with selective areas of high-quality research and doctoral programmes), four-year colleges, etc.

Any description of the diversity of institutional settings refers to a wider range of *elements somewhat associated to institutional diversity*; e.g. modes of access and admission, different types of students served, various types of academic and professional missions, emphasis placed on a link between teaching and research or predominantly on teaching. For instance, many experts describe universities in Japan as a system highly stratified by entry standards.

Finally, there are some classifications which do not characterize the homogeneity or diversity of institutional patterns, but rather the *functions* of institutional diversification. The most prominent one of such functional classifications became better known worldwide than any effort to classify institutional settings. The American higher education researcher Martin Trow (1974) coined the words "*elite higher education*", "*mass higher education*" and "*universal higher education*". Trow has argued that elite higher education is supplemented, when about 15% of the corresponding age group enroll, by mass higher education, and eventually, when about half of the age group enroll, by universal higher education. Mass higher education takes over the function of serving best those students additionally enrolling in higher education institutions and is not at all or at most only to a moderate extent linked with research, thereby "protecting" elite higher education which continues to serve a select student population and is strongly involved in research. This functional diversification, according to Trow, does not necessarily correspond to an institutional diversification.

3. Types of Higher Education Institutions and Study Programmes

In the early 1950s, about 10% of the corresponding age group were enrolled at institutions of higher education in the United States of America, while the enrolment rate was about 3–5% in most other economically advanced countries. But a further growth was obvious, and the view became popular in the 1960s that educational expansion would serve both economic growth and the reduction of unequal opportunities in access to advanced levels of education. Moreover, educational systems had become more open in general, and rising percentage of population wanted to enroll.

In Europe, such an expansion was viewed as not being feasible in the relatively costly setting of the existing universities characterized by a close link between teaching and research and by relatively long study programmes. Also, the views dominating in the U.S. that the growing number of students was bound to be more diverse in terms of motivations, academic talents and future job prospects and would be served best by an increasing diversity of higher education were accepted in Europe. However, the institutional responses chosen in Europe were different from those in the U.S. Clear distinctions between types of higher education and possibly between the overall duration of study programmes became the most popular approach in Europe from the 1960s onward for a considerable period (see Teichler 1988b). Three early national reforms are named most frequently in this context.

- “*Polytechnics*” were established in the United Kingdom in the early 1960s. They required in principle the same entry qualifications as universities and had the same types of degree programmes, but their level of academic ambition was more moderate and many of the programmes had a stronger “vocational” emphasis. It is generally assumed that “polytechnics” soon have aimed to become similar to universities than to strengthen their specific profile, and they eventually were named universities in 1992 and thus became free to compete as individual institutions with individual traditional universities instead

of the prior competition between whole sectors of the higher education system (see Scott 1996).

- During the 1960s as well, *Instituts Universitaires de Technologie (IUT)* were established in France as specific units within universities offering two-year programmes which turned out to be more select and academically more ambitious than the existing programmes in post-secondary écoles, but clearly were more applied than university programmes. Subsequently, various of these IUT programmes eventually were extended towards three years.
- Since 1970, *Fachhochschulen* were established in the Federal Republic of Germany as a second institutional type. In contrast to universities, not 13 years of prior schooling, mostly in academic secondary education, was the required entry qualification, but rather 12 years of schooling, possibly including vocational training and schooling. The study programmes at *Fachhochschulen* were shorter than at universities; they comprised initially three years plus additional periods of internships and eventually, since the early 1990s, four years including those elements, and the degree awarded differed between these institutional types. The programmes at *Fachhochschulen* (which called themselves “universities of applied sciences” in the English language since the 1990s) were expected to be clearly more applied and less research-based than those at universities.

Immediately after WW II, the idea prevailed in *Japan* that a “unitary system” was preferable with universities as the single institutional type providing four-year bachelor, two-year master and three-year doctoral programmes. The move towards a two-type higher education system through the establishment of *junior colleges* (*tanki daigaku*) – with mostly two-year programmes of a general or a professional emphasis – was viewed as provisional; only in the 1960s a decision was made to make junior colleges a permanent institutional type. In 1962, Japan eventually

moved towards a three-type higher education system with the establishment of colleges of technology (*kôtô senmon gakkô*).

Three elements of distinction were in forefront of discussions within Europe as far as distinct types within higher education are concerned (see de Moor 1979, Teichler 1988a).

- The second type of higher education institutions was expected to *concentrate on teaching and learning*. The teaching load of academics at those institutions was substantially higher than that of those at universities; their involvement in – applied – research was optional.
- The study programmes were in most cases *shorter*, but not consistently across all countries.
- The study programmes had an *applied curricular emphasis*, but again, this distinction was more strongly accentuated in some countries than in others.

Views differed in Europe whether the sectors should be primarily differentiated according to types of higher education institutions or primarily differentiated according to *types of study programmes* whereby some institutions might offer both programmes with an “academic” or “theoretical” thrust and those with an applied emphasis. In some instances, varied types of programmes under a single institutional “roof” were advocated as superior because they could offer students a more open choice during the course of study and because one could expect a “cross-fertilization” of the various approaches.

There were different models of study programmes in the various European countries until the late 1990s:

- a stage model of study programmes more or less across all fields of study: the bachelor-master system in the United Kingdom as well as in Ireland,

- a stage model in selected fields of study (e.g. a “licence”-“maîtrise” system in France and the lower and upper “kandidat” in various Scandinavian countries in the humanities and natural sciences) along only long university programmes in other disciplines,
- separate types of programmes in the different types of higher education institutions, e.g. shorter applied study programmes leading to a “Diplom” at Fachhochschulen along a somewhat longer and more theoretically oriented “Diplom”, “Magister” or “Staatsexamen” at universities in Germany”, and
- a clear dominance of a single programme type in a single institutional type, e.g. the Italian university programmes leading to a “laurea”.

In summing up the combination of institutional types and programme types in Western Europe, a study conducted under the auspices of higher education in Western Europe in the late 1980s (Teichler 1998) argued that a distinction could be made between

- *university programmes* comprising three to six years mostly provided by universities, and
- *other higher education programmes*, comprising one to four years mostly provided by other higher education institutions.

This does not mean, though, that inter-institutional diversity became a stable system feature. Certainly, the “non-university” institutions often were praised publicly by politicians and employers. These advocates and the non-university institutions themselves claimed that this second sector should be accepted as “different, but equivalent” to universities. Often, these institutions placed their graduates more quickly on average on the labor market than the universities and in some cases with equal career changes as university graduates, but on average not on equal terms with university graduates of the same fields of study. Actually, the second type of higher education institutions constantly tried to redefine its role through partially underscoring its specifics and concurrently by an “*academic drift*”, i.e. by efforts to move closer to the universities in various respects (teaching load, teachers’ salaries, research function, etc.) (cf. Taylor et al. 2008).

4. Tertiary Education

Since about the 1980s, the UNESCO and the OECD gradually began to advocate a new umbrella term: *tertiary education*. The term suggests that the educational stage subsequent to secondary education has something in common: The higher education programmes as well as “*tertiary education*” programmes not being considered “*higher education*”.

The term “tertiary education” is employed in some instances for all post-secondary education. This holds true for example for OECD statistics reporting that the entry rates to tertiary education increased in economically advanced countries from less than 40% on average in the 1990s to more than 60% in the middle of the first decade of the 21st century. In other instances, the term “tertiary education” is employed for a third sector, i.e. tertiary education not being considered higher education.

As regards the latter, we note that *tertiary education programmes* are usually understood as programmes of

- a duration of at most three years,
- requiring as a rule the completion of some kind of upper secondary education as entry qualification,
- are vocational/applied in curricular emphasis, and are
- theoretically less demanding as “higher education”.

The institutional basis of (non-higher) tertiary education programmes is quite varied:

- In some countries, we note (non-higher) tertiary education programmes *also at institutions of higher education*, e.g. two-year “foundation programmes” at British universities.
- In some countries, (non-higher) tertiary education programmes are provided at *tertiary education institutions specifically in charge of these programmes*. This holds true for “*écoles*” in France offering two-year or three-year programmes.

- In some countries, there does not exist any visible, clearly delineated sector of tertiary education. Rather, some types of *advanced vocational training* are named in international statistics “tertiary education”; this is the case for German training of “technicians” or health professionals.

Japan belongs to the latter group. In 1978, the “miscellaneous schools” not fitting into the general educational system of stages of educational levels and certificates, were sub-divided into the *specialized training colleges (senshû gakku)* with 2-3 years vocational programmes as a rule requiring 12 years of prior schooling and the remaining miscellaneous schools (*kakushu gakku*) with 2-3 years vocational programmes not necessarily requiring twelve years of prior schooling.

Eventually, the international organizations began to use abstract terms such as “ISCED 5a” and “ISCED 5b” (UNESCO) or “tertiary type A” and “tertiary type B” (OECD):

- “ISCED 5b” and “tertiary type B” programmes are 2-3 years post-secondary programmes with a strong vocational emphasis less theoretically demanding than higher education programmes.
- “ISCED 5a” and “tertiary type A” programmes are all higher education programmes requiring as a rule between three and six years (i.e. theoretically ambitious programmes excluding junior college programmes on the one hand and doctoral programmes on the other hand).

According to this classification by UNESCO and OECD (as well as by EUROSTAT, the statistical office of the European Union), the junior colleges (*tanki daigaku*) and the colleges of technology (*kôtô senmon gakkô*) are not viewed as “higher education” (as for example *Fachhochschulen* in Germany, *hogescholen* in the Netherlands or *ammattikorkeakoulu* in Finland), but rather as “tertiary education” (ISCED 5b” and “tertiary type B” programmes), i.e. in the same category as the specialized training colleges (*senshû gakku*).

The UNESCO Institute for Statistics (2009, p. 258) also calls this ISCED 5b sector as “first stage of tertiary education”. This is clearly misleading, because ISCED 5b programmes, in contrast to bachelor programmes of the ISCED 5a category, as a rule are not embedded in any stage system with a regulated system of progression, but rather typical “terminal” programmes.

It should be noted that UNESCO and OECD also have established the category of “post-secondary non-tertiary education”. These are programmes typically with a duration between 6 months and two years. The UNESCO Institute for Statistics (2009, p. 259) writes: “These programmes straddle the boundary between upper secondary and post-secondary from an international point of view, even though they might clearly be considered as upper secondary or post-secondary programmes in a national context.”

5. A Tentative Typology for the Mid-1990s

We never noted any world-wide agreement – neither among politicians nor among experts – on any typology of higher education institutions and study programmes. Also the terms university education, higher education and tertiary education are used differently in different countries.

Yet, the author of this contribution argues that the following typology was probably appropriate in the mid-1990s for analyzing tertiary education systems in comparative perspective:

- Advanced study programmes (notably doctoral programmes),
- University programmes (bachelor and master programmes in countries shaped by U.S. and British models, licence and maîtrise programmes shaped by the French model, or long university programmes such as those in Germany and Italy),
- Non-university higher education programmes leading to a bachelor degree, or any degree or certificate not far away from a bachelor, offered by other institutions of higher education (e.g. university colleges, hogescholen, Fachhochschulen, ammattikorkeakoulu, etc.).

- Tertiary education programmes (not being higher education programmes) with 2-3 programmes with a vocational emphasis, less theoretically ambitious than higher education, eventually leading to a certificate not considered equivalent to a Bachelor.
- Short post-secondary courses.

6. On the Way Towards a Consistent System of Levels of Study Programmes and Degrees?

The so-called “Bologna Process” is characterized by joint efforts in the various European countries to establish a “convergent” system of study programmes and degrees. All countries are expected to establish a first level of study programmes (bachelor), a second level of 1-2 years (master) and possibly doctoral programmes as the third stage. This requires universities in those countries, where only long university programmes had existed (e.g. in Germany, Italy and the Netherlands), to establish intra-institutional diversity according to teaching and learning.

In the late 1990s, ministers in charge of higher education – initially from four countries in the Sorbonne Declaration in 1998 and thereafter from 29 countries in the Bologna Declaration of 1999 – called for the establishment of a convergent stage system of study programmes and degrees in Europe within about a decade. In fact, many institutions of higher education established Bachelor programmes in the subsequent years – often for a period of three years, but some up to four years – and subsequent master programmes – most often for a period of two years, but some for one or for one and a half year. This move towards a convergent structure was primarily advocated in these declarations in order to make higher education in (continental) European countries more attractive for students from countries of other parts of the world (the majority of which had a stage system of study programmes and degrees), and in order to facilitate intra-European – mostly temporary – student mobility. Universities were called to arrange the Bachelor programmes in a way that they turn out to be a meaningful entry qualification for employment rather than a de facto interim qualification for study up to a master. This was pointed out because suspi-

cion was widespread initially that this new level of university qualification would be viewed as alien both by university professors and by employers.

As a consequence, stages of study programmes and degrees certainly became the single most important formal dimension of diversification more or less all over the world. It remained an open question, though, whether diversification by types of higher education institutions, previously playing a major role in many European countries, would persist thus underscoring horizontal differences by the substance of the study programmes and the competences strived for or even be strengthened, or whether diversity by type of higher education institutions would gradually erode as a consequence of the increased emphasis on levels. Since almost a decade after the signing of the Bologna Declaration, not a single European country with a two-type or multi-type structure has discontinued the formal distinctions according to institutional types similar to the British policy of 1992 to rename “polytechnics” as “universities”.

It might be added here that the various official policy documents published in the so-called Bologna Process do not address explicitly the issue whether the establishment of a convergent system of stages of study programmes and degrees was expected to have any implication for horizontal diversity according to profiles of study programmes. These documents only point out that the policy in favor of structural convergence should not exert pressure for curricular convergence among national higher education systems. The respective diversity within national higher education, in contrast, is not addressed at all.

Similarly, the official Bologna policy documents do not address explicitly the issue whether a certain degree of informal vertical diversification could be viewed as supportive to the objectives of the Bologna Process. Some experts, however, point out that the aim of facilitating intra-European temporary mobility can be achieved best, if vertical stratification among higher education institutions is kept within bounds and does not move towards a steeply stratified system, as the discussions about “ranking” and “world class universities seem to advocate. For the more

highly stratified national higher education system are, the smaller is the number of higher education institutions in a single “zone of mutual trust” in which the universities are willing to consider the quality and substance of study programmes at partner institutions on equal terms as their own ones (see Teichler 2008b). In contrast, the “Lisbon Process” of increasing research expenditures in order to make the European economy “the most competitive in the world” seems to be in favour of an increased stratification of higher education and research institutions in the European Union (see van Vught, van der Wende and Westerheijden 2002).

7. Select Differences between University and Non-University/Tertiary Education Students and Graduates

Within individual countries, we note a wealth of surveys and statistics suitable to show the extent of differences between students and graduates from the different types of tertiary/higher education programmes. There are very few international comparative data available, however, because often different classifications are employed in the individual countries. Therefore, only a few examples can be provided here for illustration.

Entry rates: According to OECD statistics, 46% of the corresponding age group in Japan enrolled in 2007 in tertiary type A and 30% in tertiary type B education. The corresponding ratios were 55% and 30% in the United Kingdom, 41% and 21% in Spain, and 34% and 13% in Germany (OECD 2009, p. 59).

Foreign and inbound mobile students: The proportion of foreign (2.7% vs. 2.9%) and inbound mobile students (2.7% vs. 2.6%) was almost equal in tertiary type B and tertiary type A education in Japan in 2007 (OECD 2009, p. 327). As Table 1 shows, there are more foreign and inbound mobile (former) students in tertiary type A education in most European countries than in tertiary type B education.

Table 1
Inbound Mobile and Foreign Graduates as Percentage of All Graduates 2006/07
in Europe

Country	5a Mobile	Foreign	5b Mobile	Foreign
Austria	9.8	11.5	1.8	4.9
Cyprus	2.7	4.5	24.6	34.2
Denmark	6.3	7.6	3.9	9.7
Norway	1.2	6.1	0.2	2.9
Romania	0.7	1.0	0.7	1.0
Sweden	4.7	9.5	1.2	4.2
Slovenia	1.0	1.3	0.5	0.7

Source: Unpublished data provided by EUROSTAT

Completion rate: In Japan, students in tertiary type A education (university students) are more likely to complete their study (91%) than students in tertiary type B education (87%). We note a quite similar pattern in the various 12 European countries for which data are available. On average, however, as Table 2 shows, the completion rate of students in tertiary type A education is identical to the completion rate of students in tertiary type B education (69%).

Table2**Completion Rates of Students in Select European Countries (2005)**

Country	Tertiary Type B	Tertiary Type A	Country	Tertiary Type B	Tertiary Type A
Belgium Fl.	88	76	Norway	66	67
Denmark	88	81	Poland	71	63
Estonia	59	67	Portugal	59	73
France	78	64	Slovak Rep.	72	70
Germany	77	77	Slovenia	67	64
Hungary	57	44	UK	43	79
Mean (12 countries)	69	69			

Source: OECD 2009, p. 76

Unemployment rates: In Japan, the unemployment rate of 25-64 men with tertiary type B education in 2007 was 3.4%. This was clearly higher than the corresponding rate for men with tertiary type A education (2.8%) and more or less the same as the rate for all men in the age group 25-64 in Japan (3.5). On average of 10 European countries for which information is available (see Table 3), the unemployment rate for men with tertiary type B education is only moderately higher than for men with tertiary type A education (3.5% as compared to 3.1%), but clearly lower than the unemployment rate for all men aged 25-64 (4.5%).

Table 3
Unemployment Rates for Men Aged 25-64 in Select European Countries (2007)

Country	Tertiary Type B	Tertiary Type A + Advanced	All
Denmark	2.8	2.9	2.6
France	4.5	4.9	6.2
Germany	3.1	3.6	8.1
Italy	5.1	3.0	3.9
Netherlands	2.2	1.7	2.3
Slovenia	2.7	2.5	3.4
Spain	3.9	3.8	5.3
Sweden	4.3	3.6	4.2
UK	2.5	2.3	4.2
Mean (9 countries)	3.5	3.1	4.5

Source: OECD 2009, p. 132

The OECD did not publish any data for relative earnings of adults with tertiary type B education and adults with tertiary type A education as compared to the earnings of upper secondary school leavers. Various publications, however, support the view that persons with tertiary A education have twice as much additional income as persons with tertiary B education in comparison to secondary school leavers. Table 4 shows, that on average of 14 countries, European tertiary type A education trained persons (men and women) also have an income advantage compared to upper secondary school leavers (55%) which is twice as high as that of tertiary type B education trained men (28%).

Table 4**Relative Earnings of Tertiary Education Trained Men and Women Aged 25-65 (Upper secondary education trained persons = 100) (2007)**

Country	Tertiary	Tertiary	Country	Tertiary	Tertiary
	Type B	Type A + Advanced		Type B +	Type A Ad-
Austria	130	170	Ireland	110	175
Belgium	115	155	Netherlands	153	154
Czech Republic	122	187	Norway	149	123
Denmark	115	128	Portugal	155	182
Finland	124	167	Spain	104	144
Germany	131	172	Sweden	105	134
Hungary	134	211	Switzerland	140	168
Mean (14 countries)	128	155			

Source: OECD 2009, p. 144

8. Concluding Observations

National higher education systems cannot be completely uniform. They have to serve different motives, talents and job perspectives of their students. Not all institutions of higher education and not all their sub-units can serve teaching and research equally. There are quality differences, and there has to be room for a diversity of aims and paradigms in teaching and research.

The increase of student enrolment and the growth of research activities seem to reinforce the views that diversification, i.e. constant growth of variety both according to the level of quality and reputation and according to substantive profiles of research and study programmes was the best solution. Already in the 1960s and 1970s, many experts and actors considered a highly diverse higher education system, such as the U.S. higher education system, was the “modern” response. However, deficits of such a model were pointed out as well, for example the “examina-

tion hell” in Japan. Various options of diversification were chosen, and incremental trends did not necessarily move toward increased diversification. Actually, various European countries favored diversity primarily according to types of higher education institutions and established “polytechnics”, “IUTs”, “Fachhochschulen” or similar institutions often with shorter and more applied programmes than university programmes and with initially only a marginal research function.

National systems of higher education seem to keep certain characteristics for a long period, but are characterized as well by a constant “unrest” of those sectors or institutions which are not at the apex of the reputational hierarchy. In highly regulated systems, we note collective efforts upward mobility, while in less regulated systems, individual institutions try to upgrade their status.

Obviously, growth of student numbers and research activities seems to call for increased vertical and horizontal diversity. In contrast, internal competition within higher education tends to undermine horizontal diversity and to contribute to imitation behavior according to the success dimensions of the most highly reputed individual institutions or institutional types in order to increase the likelihood of upward mobility. In contrast to Martin Trow’s initial expectation that elite higher education needs protection in the process of higher education expansion, horizontal diversity and programmatic profiles other than those popular at top institutions need protection in order to secure diverse services of higher education to society.

In many European countries, the establishment of different types of higher education institutions was seen for some decades as a means of fostering diversity of curricular profiles and protect vocational and applied approach against the pressure to imitate the top universities in order to raise their status and the employment opportunities of their graduates.

The Bologna process has made levels of study programmes the single most important formal dimension of diversification in Europe. In this way, the patterns of the higher education systems in continental European countries move towards the world-wide mainstream of diversification

strongly shaped by levels of study programmes. But, we do not yet know what it means for the patterns of the higher education systems. Three scenarios can be envisaged.

According to *Scenario A*, types of higher education institutions keep an important role though subordinated to that of levels of study programmes and degrees. The pattern of the higher education thus emerging could be described as follows:

- advanced study programmes (notably doctoral programmes),
- university master programmes,
- university bachelor programmes,
- non-university higher education programmes leading to bachelor degree or possibly other degrees,
- tertiary education programmes (not being higher education programmes) with 2-3 programmes.

According to *Scenario B*, types of higher education institutions lose their relevance, and a stage system of study programmes and degrees is in the core. The pattern thus developing could be described as follows:

- advanced study programmes (notably doctoral programmes),
- master programmes,
- bachelor programmes,
- tertiary education programmes (not being higher education programmes) with 2-3 programmes.

Finally, *Scenario C* suggests that formal dimensions such as higher education institutions as well as levels of study programmes and degrees, could be completely overshadowed by the informal differences according to “quality” and “reputation”. Institutions and their programmes could be classified as follows:

- world-class universities,

- would be world-class universities,
- ordinary institutions of higher education,
- the rest.

The future will tell us.

Literature

Birnbaum, R. (1983). *Maintaining Diversity in Higher Education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Clark, B. R. (1996). "Diversification of higher education, viability and change". In Meek, V. L., Goedegebuure, L, Kivinen, O. and Rinne, R. (eds.). *The Mockers and Mocked*. Oxford: Pergamon/IAU Press, pp. 17-25.

Clark, B. R. and Naeve, G. (eds.) (1992). *The Encyclopaedia of Higher Education*. Oxford: Pergamon.

De Moor, R. A. (1979). *Changing Tertiary Education in Modern European Society*. Strasbourg: Council of Europe.

Dill, D. D. and Soo, M. (2005). "Academic quality, league tables, and public policy: A cross-national analysis of university ranking systems". *Higher Education*, Vol. 49, No. 4: 495-533.

Huisman, J. (1995). *Differentiation, Diversity and Dependency in Higher Education: A Theoretical and Empirical Analysis*. Utrecht: Lemma.

Kehm, B.M., Huisman, J. and Stensaker, B. (eds.) (2009). *The European Higher Education Area: Perspectives on a Moving Target*. Rotterdam and Taipei: Sense.

Meek, V. L., Goedegebuure, L, Kivinen, O. and Rinne, R. (eds.) (1996). *The Mockers and Mocked*. Oxford: Pergamon.

Neave, G. (1996). "Homogenization, integration and convergence: The Cheshire cats of higher education analysis". In Meek, V. L., Goedegebuure, L, Kivinen, O. and Rinne, R. (eds.). *The Mockers and Mocked*. Oxford: Pergamon, pp. 26-41.

OECD (ed.) (1973). *Short-cycle Higher Education: A Search for Identity*. Paris: OECD.

- OECD (1991). *Alternatives to Universities*. Paris: OECD.
- OECD (2009). *Education at a Glance 2009: OECD Indicators*. Paris: OECD.
- Scott, P. (1996). "Unified and binary systems of higher education in Europe". In Burgen, A. (ed.). *Goals and Purposes of Higher Education in the 21st Century*. London and Bristol, PA: J. Kingsley, pp. 37-54.
- Taylor, J. S. , Brites Ferreira, J., de Lourdes Machado, M. and Santiago, R. (eds.) (2008). *Non-University Higher Education in Europe*. Dordrecht: Springer.
- Teichler, U. (1988a). *Changing Patterns of Higher Education Systems*. London: J. Kingsley.
- Teichler, U. (1988b). *The Changing Organisation of Study*. Strasbourg: Council of Europe.
- Teichler, U. (1998). "The changing roles of the university and the non-university sectors". *European Review*, Vol. 6, No. 4: 475-487.
- Teichler, U. (2007). *Higher Education and the World of Work: Conceptual Frameworks, Comparative Perspectives, Empirical Findings*. Rotterdam and Taipei: Sense.
- Teichler, U. (2008a). "Diversification? Trends and explanations of the shape and size of higher education." *Higher Education*, Vol. 56, No. 3: 349-379.
- Teichler, U. (2008b). "The end of alternatives to universities or new opportunities?" In Taylor, J. S. , Brites Ferreira, J., de Lourdes Machado, M. and Santiago, R. (ed.) (2008). *Non-University Higher Education in Europe*. Dordrecht: Springer, pp. 1-13.
- Trow, M. (1974). "Problems in the transition from elite to mass higher education". In OECD (ed.). *Policies for Higher Education*. Paris: 1-101.
- UNESCO Institute for Statistics (2009). *Global Education Digest 2006*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics.

Van Vught, F. (1996). "Isomorphism in higher education? Toward a theory of differentiation and diversity in higher education systems". In Meek, V. L., Goedegebuure, L, Kivinen, O. and Rinne, R. (eds.). *The Mockers and Mocked*. Oxford: Pergamon, pp. 42-58.

Van Vught, F., Van der Wende, M. and Westerheijden, D. (2002). "Globalisation and internationalisation: policy agendas compared". In: Enders, J. and Fulton, O. (eds.). *Higher Education in a Globalising World*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, pp. 103-121.

第3章 非大学型高等教育をめぐる検討課題 一政策的観点から一

合田 隆史 (文化庁)

ABSTRACT

非大学型高等教育に関する政策については、広く中等後教育全体を視野に入れて検討する必要がある。今回は時間も限られているので、特に1990年代以降の我が国の高等教育政策の動きを概観したうえで、高等教育政策の観点から、非大学型高等教育をめぐるいくつかの検討課題を提示してみたい。

1. 日本の中等後教育機会

我が国の中等教育に接続する高等教育機関としては、①大学、②短期大学、③高等専門学校、④専修学校専門課程がある。

しかし、このほかにも、中等後教育機会としては、⑤高等学校専攻科、⑥専修学校一般課程、各種学校、公共職業能力開発施設など学校以外の非営利教育・訓練サービス、⑦公民館・図書館・博物館などの提供する社会教育プログラム、⑧教育サービス産業など、さまざまなものがある。

我が国の非大学型高等教育について考えるときには、これらの全体を視野に入れて考える必要がある。

2. 非大学型高等教育について考える枠組みとしての1990年代以降の高等教育政策

(1) 1990年という時期

我が国をはじめ多くのOECD諸国において、1970年代以降の高等教育の拡大は、新しいタイプの高等教育機関を発達させた。そして、1991年には、“Alternatives to Universities”というOECDレポートが公表されている。

1990年という時期は、日本の高等教育にとってどういう時期であったか。中等教育修了年齢である18歳人口が急増する中、多くの進学希望者が大学に進学できず浪人が大量に発生し、社会問題化する一方で、18歳人口がピークを迎える1992年を間近に控え、その後の急減期に向けてどう対処するかが大きな課題となっていた。

(2) 計画的整備から自律的選択へ

1970年代半ば以降、我が国においては、高等教育計画が策定され、計画的に量的整備が進められてきた。大学の新・増設が、特に都市部において原則的に抑制される一方、専修学校制度が創設され、拡大・定着していった。1990年代以降の18歳人口の急減期においても、「将来的な需給予測に基づき、地域別、分野別に整備目標を設けて計画的に調整を行うべきである」との意見もあったが、政策の基本的考え方としては、一般的に需給予測に基づく計画的調整は困難であり、「社会のニーズを踏まえての変化に応じ、各大学や進学希望者の選択を通じて進学機会が自律的に調整される、と考えるべきである」との方針がとられた。

(3) 多様化・個性化の奨励

このことは、当然、各高等教育機関が、それぞれの判断と責任において多様で個性的な教育研究を展開し、学生は自らの興味能力・関心と将来の進路を見通して大学を選択する、と

いうシステムを作ることを意味する。このため、量的抑制方針や設置基準・設置認可手続きなどのいわゆる「事前規制」が逐次緩和され、また、貸与制ではあるが奨学金制度の充実も図られてきた。

(4) 情報公開・評価システム構築への旅立ち

このようなシステムの中で教育機会の質の低下を防ぐため、トップを伸ばすための「評価に基づく「重点支援」と、平均的な大学の質の保障のための情報提供・評価システム」などさまざまな「事後チェック」システムの構築が、今日に至るまで、試行錯誤を繰り返しながら、逐次進められている。

(5) 生涯学習と職業教育のための制度改革

後期中等教育以降の職業教育の改善充実を求める声は、戦後の学制改革以降常にあったし、1970年代以降は、生涯学習に関する議論も行われてきた。しかし、日本の場合、つい最近まで一般的に若年失業率が低く、日本型雇用慣行の中核として企業内訓練が組み込まれていたことなどから、いくつかの例外を除けば、教育と職業のレリバンスについてはあまり大きな問題として取り上げられてこなかったといえよう。

これに対し、近年、改めて職業教育に対する関心が高まっている。いわゆる知識基盤社会化の中で、職業に必要な知識・技能の継続的向上の必要性が、これまで以上に高まっている。他方で、雇用の流動化、企業内に蓄積されていない新しい知識・技能の教育が必要となるなど、企業内訓練システムの限界が認識されるようになった。さらに、近年では、少子高齢化が進む中で、ニート・フリーターの増加が社会問題化し、また長引く不況の中で、就業構造の変化に伴う転職のための再教育など労働需給のミスマッチへの対策、単なる生活保障ではなく再チャレンジを可能とするトランポリン型のセーフティーネットの構築の必要性も指摘されるようになってきている。

このような状況を受け、①大学の学位、教育課程や修了要件、教員資格などに関する専門職業人養成のための制度の整備、②大学外の学習を評価して大学の単位として認めたり、複数の履修歴を累積して評価することなど、さまざまな学習成果がそれぞれにふさわしく評価される仕組みの整備が進められてきた。また、いわゆる履修証明制度も学校教育法上の制度として明確に位置づけられた。

3. 非大学型高等教育の構造と展望

(1) 中等後教育機会の一層の多様化

先に述べたように、我が国においては、それぞれの社会的要請に対応してきわめて多様な中等後教育機会が既に存在しているが、今後その多様化が一層進むと考えられる。

第一に、大学の機能的分化が進むと同時に、大学における、学士課程・短期学士課程以外の多様なプログラムの提供（履修証明）が進むと考えられる。米国の州立大学などでは、200から300の学士課程プログラムのほかに、minor, specialization, certificateなどの短期のプログラムを提供しているほか、さまざまなアウトリーチプログラムを提供している。インターネットを通じて海外にもプログラムを提供している例も少なくない。非大学型高等教育機関は、これらのプログラムとの競合の中でその役割を見出していく必要がある。

第二に、学習機会が多様化すれば、それらの各種学習成果の相互乗り入れ（単位互換や他の種類の教育機会における学習成果の単位認定、編入学など）がより重要になる。このことは、1990年代からすでに指摘されていたが、実際にはまだ高等教育の現場の風景を大きく変えるには至っていないと思われる。しかし、18歳までの教育だけで十分な職業領域は、今後ますます限られていくだろう。米国では、すでに1940年代から、大統領の施政方針のレベルで、すべての国民が高等学校卒業後1年ないしそれ以上の教育を受けることの必要性が指摘されている。我が国においては、既存の高等教育機関への進学率が既に7割を超えていることを考えると、今後は、伝統的な高等教育の枠組みに収まりきらないタイプの学習成果を適切に評価していく必要性が高まるものと思われる。

(2) 座標軸の設定と評価システムの整備

このように、大学・非大学型高等教育を中核とする中等後教育機会の一層の多様化が進むと、それら相互の関係がきわめて複雑になる。同一大学内でも、どのプログラムのどの科目が、他のどのプログラムの単位として認められるか、どのプログラムの単位としては認められないか、といった複雑なルールが必要になるが、これが、同じ大学内や大学間だけでなく、大学と大学以外の各種の教育プログラムとの間でも必要になる。

たとえば、A大学に入学した生徒が入学前にB大学で履修した特定の科目について、A大学で既習として扱われるべきか、それとも再履修を求めるべきか、という問題はこれまでもあった。また、ある程度のまとまりのある学習を経てきた学生に対してあと何年間の在学を求めるべきか、といった問題について、これまでは、おおよそ想定されるケースが限られていたので、これらの場合についてあらかじめルールを決めておき、例外的なケースは無視すればよかった。これからは、きわめて多様なケースについて個別に答えを出していかなければならなくなるということが予想される。

職業資格についても同様である。多くの職業資格は、特定の学校の卒業または特定の課程における一定の科目の履修を、その取得または資格試験受験の必要条件としている。今後は、これらの基本となる学習歴を定めるだけでは十分でなく、これに「準じる場合」をきめ細かにさだめ、個別に判断していくことが必要になるだろう。例えば、高等学校や高等学校の専攻科の福祉の課程と、専修学校の福祉の課程を同等に扱ってよいのかどうか、といった問題については、すでに様々な議論が行われてきたが、今後は問題はより複雑になるだろう。

企業や公的機関の人事担当者にとっても、採用に当たってさまざまな学習歴を持った学生をどう評価すべきか、継続教育の成果をどう処遇に反映すべきかなどについての客観的な指針が必要になるだろう。

現在、職業教育の在り方に関連して職業教育機関についての制度の見直しも議論されているが、このような状況を踏まえれば、その検討に当たっては、各種の教育機会の相対的位置づけを示すための総合的な枠組み、いわば「座標軸」の設定について、併せて検討することが必要になると考えられる。

さらに、「座標軸」を設定するなら、各教育施設がその標榜する位置付けに見合う内容を持ち、アウトプットを出していることを保証するための、何らかのルールや評価システムについても検討が必要となるだろう。

(3) 職業能力の構造

職業能力には、それぞれの職業に必要な専門的知識・技能と、さまざまな職業を通じておおよそ共通する基礎的な力（コンピテンシー）があると考えられる。しかし、厄介なことに、日本の企業が採用基準で重視する項目を調査すると、人柄や熱意、チャレンジ精神、将来の可能性（これには健康などのほか、論理的思考力などのいわゆるキーコンピテンシーも含まれると考えることもできる）などが上位を占め、学校での専門分野や成績のウェイトは低く、取得資格の持つ意味はさらに低い。

非大学型高等教育、特に職業教育プログラムの在り方や、「座標軸」の在り方について検討する際には、そのことを念頭に置いて議論することが必要であると考えられる。

(4) 短期大学をめぐる状況

館昭教授によれば、米国のコミュニティーカレッジは、編入教育、職業教育、コミュニティー教育の三つの機能を持つとされる。また、天野郁夫教授は、やはり米国のコミュニティーカレッジの特徴として、多様性・開放性・多機能性・地域性を挙げている。そして、自立した経営組織としてのたくましさそれを支えていることを指摘している。

日本の短期大学の場合、前期教養教育と前期専門教育の組み合わせによるファーストステージ高等教育機関という位置付けが、今後とも中核になることは間違いないと思われる。しかし、先に述べたように、大学の提供するプログラムが多様化する中で、日本の場合、それだけでは4年制大学ではなく短期大学を選ぶ必然性には限界がある。そこで、2000年ごろから、我が国においても米国のような多様性・開放性・多機能性・地域性を備えた「地域総合科学科」（日本型のコミュニティーカレッジ）が提案・設置されてきたが、そのインパクトは限られたものにとどまっているように思われる。

米国のコミュニティーカレッジの多くが公立であることからわかるように、このようなプログラムは、地域からみてきわめて外部経済性の高い領域であると思われる。しかしながら、日本の場合、その9割を私学が担っている。したがって、コミュニティーカレッジ型高等教育の定着のためには、多くの機能を併せ持つ組織の効率的な運営のみならず、地方公共団体からの支援をはじめ、学生納付金以外の地域の各種のリソースを取り込むことが不可欠である。天野郁夫教授の指摘するように、組織としての自立性経営能力が確保できるかが重要なカギを握ることは間違いないであろう。

(5) 専修学校をめぐる状況

このような面からいえば、専修学校は、最も自由なセクターであり、職業教育を中心として、今後とも非大学型高等教育の中核を担っていくことが期待される。しかも、各種学校と専修学校、専修学校の中でも専門士を授与するもの、高度専門士を授与するものなど、常に自らのセクター内を差別化することで、教育内容やそれに対する社会的信頼を高めてきた実績を有している。

短期大学に関して述べたことの多くは、専門学校にも共通するが、専修学校に特有の課題としては、職業能力の高度化に伴う高等教育段階における機能分化、言い換えれば、きわめてハイレベルの専修学校に対する社会的評価をどう確立するか、ということがあろうか。

(6) 私的収益・社会的収益と費用負担

サービスの生産・供給に要するコストに比べて私的収益が十分大きく、市場原理に任せておけば必要な投資、生産・消費が行われる分野もある。しかし、社会的収益が大きく、情報の非対称性などにより市場の失敗が予想される分野は、優遇税制、政策金融、補助金などの支援が必要となる一方、政府による一定の規制が伴う。

また、教育に関しては、投資的側面、消費的側面だけでなく、社会権的側面が重要である。資本市場の不完全性を前提とすれば、マクロでは十分な供給が行われていても、ミクロでは権利が保障されない場合も考えられる。また、世代間の負担と受益の関係も考慮する必要がある。

これらを含め、大学型、非大学型の高等教育の費用をだれがどう負担すべきかについても、検討が必要である。

(7) より深刻な問題

18歳人口の減少とともに、非大学型高等教育の規模は縮小するのであろうか。リカレント教育需要は、潜在的には、日本の人口が少しずつ減っていくくらいでは、トータルとしてそう大きく落ち込むとは考えにくく、むしろどれだけ魅力的なプログラムを提供できるかにかかっていると思われる。より重要な課題は、一つは留学生・定住外国人に対する教育機会の提供である。

もうひとつは、高等教育に参入しない若者の問題である。クラーク・カーは、ユニバーサル・アクセスから universal participation というコンセプトを提案しているが、2008年3月に高等学校を卒業した子どもたちについてみると、18歳人口約124万人のうち、高等学校を卒業したのは約109万人（約88%）。そのうち高等教育機関に進学するのは、約82万人。約42万人はとりあえず高等教育に参加しないことになる。ではこのうち高卒就職組約20万人の将来はどうだろうか。その相当数は、3年以内に離職しているといわれている。これらの人々にとっての「トランポリン」をどう用意するかは、きわめて大きな課題である。

以上述べたことは、高等教育政策として検討すべき事柄のほんの一部にすぎない。教育に関しては、教育の現場、教育政策の現場、教育学研究の現場という、三つの現場があり、これらの関係者が問題意識を共有することが重要である。また、歴史という縦軸と、国際比較という横軸の作る思考の場に課題を置いて検討することが必要であることは言うまでもない。それらの意味で、本プロジェクトは極めて有意義であると考えており、大きな成果を期待している。

第4章 短期大学の新たな地平を求めて ―高等教育行政への要請―

佐藤 弘毅（目白大学・目白大学短期大学部）

ABSTRACT

短期大学は、かつての輝きを失い、不振の時代に突入したとされる。筆者らは、短大の日本私立短期大学協会を舞台に短期集中的な審議を行い、論点を整理して一冊の提言書としてまとめた。本稿は、その概要を紹介すると共に、短期大学がその独自性追究の努力を怠ったことが不振の背景にある、との観点に立ち、自己改革の方向性を略述する。また、今後も短期大学に社会で一定の役割を担わせ、短期大学を活用して我が国高等教育の多様性を維持するために、国や地方自治体の施策の転換が必要であることを述べる。

はじめに

日本私立短期大学協会は、2009年1月、『短期大学教育の再構築を目指して―新時代の短期大学の役割と教育機能―』と題する提言書を公刊した。

本書は、新たな時代の要請に応える短期大学教育の役割と機能についての協会の見解を示すとともに、短期大学教育の再構築の可能性について論じ、会員短期大学ならびに協会が取るべき方策について明らかにし、あわせて今後の短期大学教育振興のために政府等がとるべき施策について提言するためにまとめた文書である。

筆者は、初めはこのレポートをまとめる特別委員会の委員長として、後に協会会長として、本書の刊行に深く関与した。以下、本書が整理した問題点や今日的課題、短期大学や政府への提言の概要を記す。

1. 短期大学の現状と問題点

我が国の短期大学は暫定的制度として1950年に始まり、1964年に恒久的大学としての法的地位を獲得した。その後、高等教育の大衆化に伴い急速に拡大し、1996年には最多598校に達した。その84%は私学が占め、現在も93%が私立短期大学である。2005年には「短期大学士」の学位が創設され、短期大学は学位授与機関となっている。

短期大学は、身近な大学として我が国社会の発展を支える人材需要に応え、広範な国民、特に女子の教育水準の向上に貢献し、地域の発展にも大きな役割を果たしてきた。

しかし、高等教育の大衆化や少子化などによって不振の時代に突入し、校数、学生数とも、この10年で急減した。各短期大学はカリキュラムや組織の改編を伴う変革によってこれに対応しているが、状況は厳しく、より抜本的な改革が必要である。

私学が圧倒的多数の短期大学では、学生数の減少に伴い経営困難校が増加している。その一方で、進学率が年々上昇する4年制大学や入学者数が短期大学を上回る専修学校が、専門職業教育の分野で短期大学と重複・競合するケースが増加している。

不振の真の原因として、筆者は、短期大学の多くが4年制大学をモデルにした教育を続け、独自のアイデンティティ確立への努力を怠った点を指摘したい。短期大学関係者が切

望した学位授与権も、不振回復の特効薬とはなれないことを、併せて指摘しておく。

ところで、大学行政は一貫して「四大中心主義」に徹しているといえる。急速な大学改革の推進においても短期大学教育だけは議論さえなされず、行政官の間で関心が稀薄化している。省庁間や地方ごとの規則の運用差など、縦割り行政の弊害も短期大学の改革を妨げている。短期大学行政の抜本的改革が期待される。

2. 新時代の短期大学の役割と機能

21世紀の社会は、産業構造の変化、雇用の流動化など、社会情勢の急激な変化を背景に、あらゆる場面で高度な課題探求能力や専門的知識が求められる「知識基盤社会」となる。生涯を通じてスキルアップやキャリアアップ、知的リフレッシュを図るなど、学習需要が増大し、学びの場が強く求められる。中教審の『将来像答申』や『学士課程教育の構築に向けて』は、社会の持続的発展のために「21世紀型市民」の育成が必要であるとしている。生涯学習需要に応え得るのは高等教育であり、各学校種の特色を活かした展開が求められる。短期大学はその幅広い教育内容から、以下のような役割を果たすことができる。

- ① 高等教育の機会均等を確保する役割
- ② 教養教育の担い手として
- ③ 職業教育の担い手として
- ④ 地域の生涯学習の拠点として
- ⑤ 国際化・グローバル化の担い手として
- ⑥ 21世紀学習社会の担い手として

このような役割を持つ短期大学は、以下のような教育機能を担うことが適当である。各短期大学は、それぞれの建学の精神や教育理念に基づいて取捨選択すべきである。

- ① 21世紀型市民教育の推進
- ② 職業一般に必要な実務能力の育成
- ③ 特定分野での専門職業能力の育成
- ④ 地域の人材ニーズに対応した教育
- ⑤ 学士の学位への接続教育
- ⑥ 地域の生涯学習拠点
- ⑦ 外国人留学生・研修生・労働者の教育

3. 短期大学教育の再構築に向けて

3.1 短期大学士課程の教育

短期大学教育の特徴は、教養教育と専門教育の適度なバランスと、人間教育を基本にした実務教育、職業教育にある。担任制度や少人数制によって、入学時から就職支援まできめ細かな一貫指導がなされ、学生相互の啓発・交流、課外活動によって人間性が育まれている。こうした特色を保持しつつ、短期大学士課程の改革を進めることが期待される。

筆者らは、短期大学の特長を明確化し、短期大学教育再構築をアピールするために、短大が育成すべき人材像を「創造性と倫理性を備えた、真に社会の中心的役割を支える良質

で勤勉な社会人であり、我が国の人材立国を支える中堅実務者」と新たに定義する。その実現のためには、教養科目と専門科目を有機的に連携させ、さらに問題解決能力や自己表現力など基礎的知力を高めつつ、全人的教育をより一層重視することが肝要である。すなわち短大は、自己の在り方や人間性そのものを深く洞察する人間教育を基本にし、職業教育を包含した独自の内容で、幅広い教養を備えた「21世紀型市民」を育成する。

職業教育においては、職業一般に必要な実務能力の育成を基本とし、その上で、特定分野の専門職業能力の育成を図らなければならない。しかしながら、職業一般に必要な能力育成については、その位置付けが未だ曖昧である。職業教育の在り方自体も含め、さらに踏み込んだ検討を重ね、明確な理念や指標を持った取組みが期待される。

幼児教育、保育、看護、介護等の職業分野については、既に長い実績を有し、高い評価を得ているが、資格取得の面で他の学校種と競合する分野でもある。今後、短期大学の独自性・優位性をより強く打ち出し、競争力を維持する必要がある。

近年、学生気質の多様化、目的意識の稀薄化、学習意欲の低下など学生指導の困難さは確実に増している。丁寧な個別対応ができる短期大学教育は、こうした時代にこそ活かされる。深い理解と共感に基づく人間関係の形成によって、活発なコミュニケーションによる学生指導が期待できる。さらに地域産業界との連携や各職域での協体制度など、学内外に開かれたキャンパス・コミュニティの構築も重要である。

3.2 専攻科の教育

全国の私立短期大学の約4割、148校が専攻科を設置している。修業年限は1年または2年。教育学、社会学及び家政学系で全専攻数の半数を超え、芸術学、保健学が各1割以上、他に人文・教養、理学・工学・農業など、分野・専攻は多岐にわたる。また、設置基準の厳しい規定はなく、弾力的・応用的に運用されている。

専攻科は大きく4種に分類され、①さらに深い学びへの学習ニーズに対応する1年程度の課程、②資格取得のため長い養成機関を設定するための1年程度の課程、③学士の学位取得に導くための2年程度の課程（学位授与機構認定課程）、④学士の学位取得に導くための1年間の課程（学位授与機構認定課程）がある。

本科に続く「+1年」または「+2年」という専攻科の柔軟な特色を活かして、養成すべき人材や学習目的に合わせ、多様なプログラム編成、年限の設定を工夫すべきである。同時に、学士課程にも相当する、高い教育内容を積極的にアピールする必要もある。

3.3 生涯学習拠点としての短期大学

社会全体の流動化や雇用制度の変革によって、必要とされる知識や技能は常に更新され、転職やキャリアアップ、高齢社会における生涯学習需要など本格的な学びの場が求められている。しかし、従来の短期大学は4年制大学モデルの教育研究を志向する傾向が強く、特に独自性を発揮する非学位課程等の地域密着型教育の検討は不十分であった。

今後、短期大学が生涯学習拠点として機能するには、「入学者は18歳学生が中心」という既成概念から脱却し、一般市民のための身近な存在となる必要がある。学位課程と非学

位課程を区分した上で、社会的枠組の未整備や採算性の問題を解決すべく、自治体、産業界等と連携し、公的経済支援の強化などダイナミックな制度作りが必要である。

学位課程では、教育課程編成にあたって、地域の人材ニーズに即し、地域の文化・産業・歴史等を学ぶ科目を設定する。また産業界・自治体等から講師を起用する一方、インターンシップで学生を地域に派遣し、実践的教育の場を確保する。さまざまな形の地域交流は、相互理解を生み、双方を活性化させる。

多様な展開が可能な非学位課程では、例えば地域の教育ニーズに対応したプログラムの開発が考えられる。社会人スキルアップ、リカレント教育、非就労者対象講座、各種団体からの注文プログラム等、新たなニーズを掘り起こすことも必要である。教員は正課（学位課程）教員でなく、外部から専門家を招聘することも一つの方法である。

また、公的機関を通して転職・再就職希望者等受入れの仕組みを作り、社会的なセーフティネットにもなり得る。新しい非学位課程は「一般課程」「非学位課程」など新しい名称を創出し、短期大学全体で共有して社会的定着を図る。

3.4 短期大学が挑むべき改革の道筋

未来を展望する新たな短期大学像を描くためには、短期大学関係者が徹底して自問自答をすべきである。なぜ短期大学は不振なのか、存在意義はあるのか、役割と機能は何か。熾烈な競争の時代に生き残るには、果敢な挑戦が必要である。短い修学年限と小規模という利点を活かし、早い決断と慎重な推進を機動力に、迅速な改革が求められる。

改革の基本姿勢としては、引き続き学位課程に軸足を置きながら、生涯学習拠点としての役割を明確に位置付ける「コミュニティ・カレッジ」化にも軸足を置くべきである。

改革のためには、教育プログラムの開発が最重要課題である。従来の体験型学習の効果を踏まえ、学期制・授業時数など制度的枠組みも再考が必要となる。「地域」「連携」をキーワードに、学校間の共同体制構築、地域総合科学科の充実、高大連携、専攻科の活用などを取り入れた、魅力ある多様なプログラムが期待される。社会的流動性の高まりから、転職・再就職希望者、海外からの移住者・帰国者を支援するプログラムや仕組み作りも一つの方途である。こうしたプログラムは、常に人材育成の目的を意識し、教育課程の編成方針を反映させることが重要である。

なお、認証評価結果が質向上に活用されているか、今後、十分な検証をし、自己点検・評価活動の定着を図り、実効性を高めることも求められている。

4. 国等が取組むべき施策

2005年の『将来像答申』理念を念頭に置きつつ、以下の取組みを要請する。

① 短期大学教育の方向性の提示： 高等教育行政の「四大中心主義」を、短期大学に関しては実情に即したものに改める。政策の立案・実施に当たっては、画一的な内容とならないよう、短期大学の多様性に配慮することが重要である。

同時に、短期大学に関わる所轄の省庁間での円滑な連携体制を確立し、縦割り行政の弊害を解消する。また、国として短期大学独自の長期目標を示す際には、公的財政支援の数

字を明示する。

② 制度的枠組みの修正と整備： アメリカやイギリスの短期高等教育政策をモデルに、短期大学を生涯学習の拠点として活用するための公的支援制度を整える。多様な非学位課程の設置とその公的認証制度の創設はその一例である。

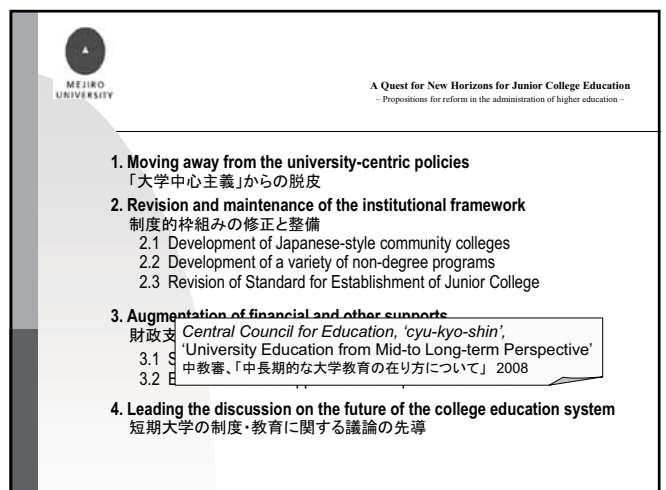
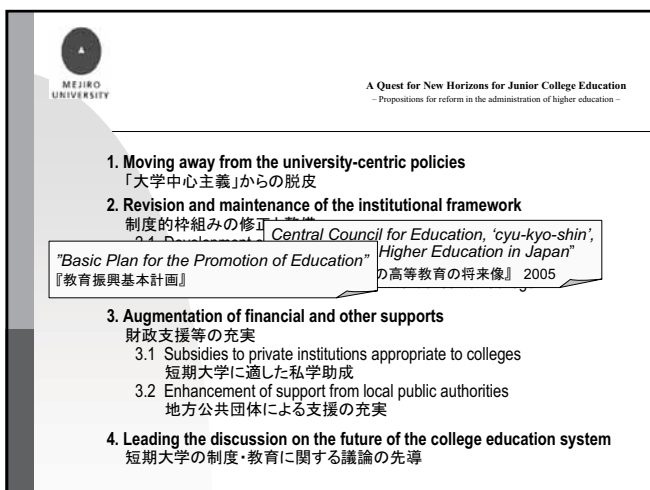
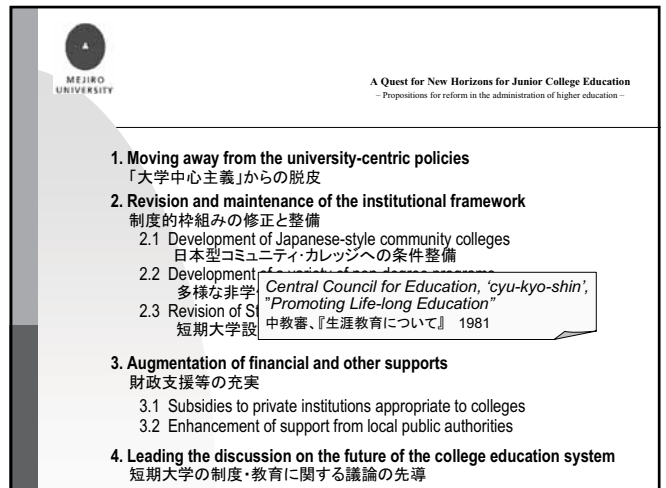
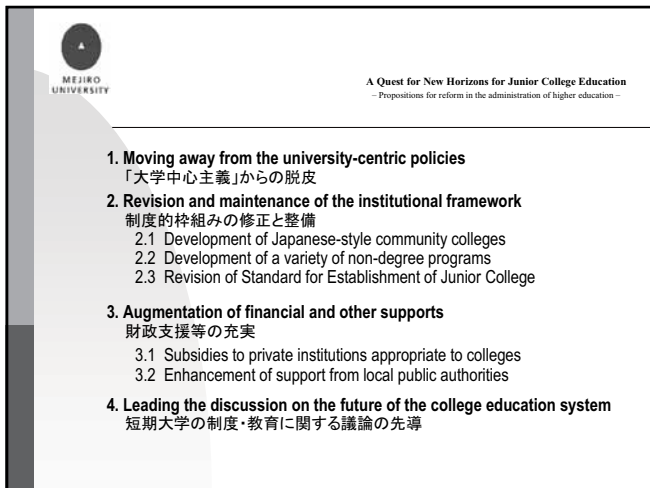
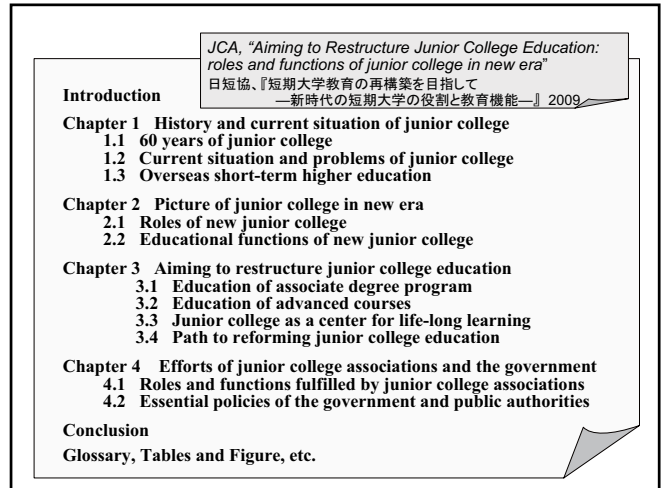
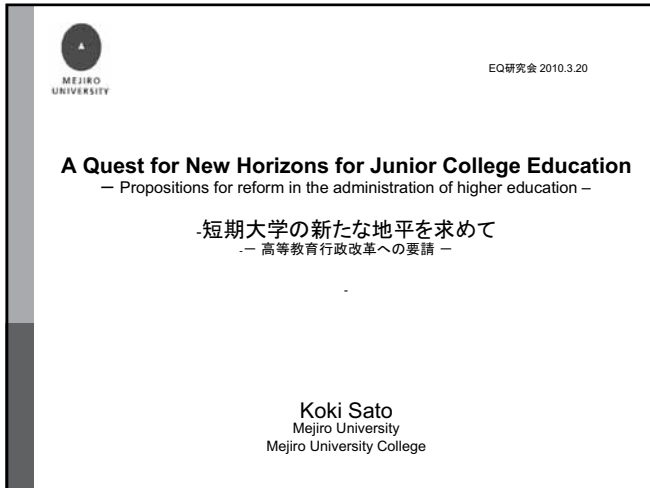
また、「四大中心主義」の影響下にある既存の短期大学設置基準の修正や、認証評価機関への支援拡充により短期大学の教育の質を保証するシステムを整備することも重要と言える。


③ 財政支援等の充実： 短期大学に適した一般補助の割合を高めるとともに、4年制大学との格差の改善、生涯学習の拠点校への支援重視などを国に求める。寄付の優遇や教育費の所得控除制度の創設なども財政支援の一環と言える。特に、経済不況の影響を大きく受けている地方の中小都市にも広く分布する短期大学の学生に対して、学費を支援して家計の負担を軽減することは、ニート、フリーター等の失業者対策の意味をも兼ね備えた重要な施策となる。

また、地域密着という短期大学の特質に鑑みれば、地方公共団体による公的支援体制も整備すべきである。そこで、各地方公共団体が策定する教育振興基本計画の中で、今後は短期大学等の生涯学習事業に対する継続的支援を行う旨明記することを求める。

なお、短期大学教育の十分な振興のためには、個々の学校とは別に、大学団体に対する公的支援も必要と考えられる。


④ 短期大学の制度・教育に関する議論の先導： 中長期的な大学教育の在り方を議論するに当たり、その対象を短期大学を含む高等教育機関全体とすることで、短期大学教育の議論を中教審等の公の機関で本格的に俎上に載せる。




MEJIRO
UNIVERSITY

A Quest for New Horizons for Junior College Education
- Propositions for reform in the administration of higher education -

1. **Moving away from the university-centric policies**
「大学中心主義」からの脱皮
2. **Revision and maintenance of the institutional framework**
制度的枠組みの修正と整備
 - 2.1 Development of Japanese-style community colleges
 - 2.2 Development of a variety of non-degree programs
 - 2.3 Revision of Standard for Establishment of Junior College
3. **Augmentation of financial and other supports**
財政支援等の充実
 - 3.1 Subsidies to private institutions appropriate to colleges
 - 3.2 Enhancement of support from local public authorities
4. **Leading the discussion on the future of the college education system**
短期大学の制度・教育に関する議論の先導


MEJIRO
UNIVERSITY

A Quest for New Horizons for Junior College Education
- Propositions for reform in the administration of higher education -

終

第5章 非大学型高等教育と学位・資格制度に関する研究 —制度政策過程から見た専門学校—

平田 眞一（学校法人 第一平田学園）

藤川 秀幸（学校法人 教育ビジネス学園）

ABSTRACT

非大学型高等教育機関として、学校数においても、学生数においても、大学に次ぐシェアを占めている専門学校。本報告では、わが国における専修学校制度の成立からの政策的な流れと、専門学校卒者¹に対し付与される称号である専門士・高度専門士についての整理を行い、専門学校がわが国の職業教育にもたらした意義や専門学校教育に対する今後の課題について論述している。

1. 専修学校制度の成立と発展

1.1 専修学校制度の成立

専修学校制度は、従来の各種学校を母体として生まれた学校制度であり、専修学校の制度、特質、実態の多くは各種学校の制度、特質、実態から大きな影響を受けていると考えられている。1879年9月29日、教育令が公布され、法律上初めて「各種学校」という用語が登場することとなり、正規の学校識別に入れない諸学校を包括する概念とされるようになった。その後、諸学校通則が公布されたが、各種学校は規制が緩く、設立廃止についての許可を要するのみで、設立目的や修業年限、入学資格、教科内容、設備等についてはほとんど拘束がなく、そのことが後の各種学校の成長を促がした要因であると考えられている。そして、戦前の各種学校は、正規の学校に類似した教育内容を提供しつつ、次第に職業教育に重きを置く独自の性格を形成していくことになる。だが、第二次世界大戦の戦局が日本に不利になるとともに、学校教育においても戦時措置がとられ、1943年11月には多数の学校に閉鎖命令が出されたが、戦後、GHQの強力な教育改革をうけ、各種学校は再び復興していった。また、学校教育法第一条において、各種学校および専修学校は学校体系の枠外におかれた。

学校教育法において、各種学校の法的根拠が一応定められ、一条校の規定を準用されることとされた。更に、1948年に各種学校の認可基準が明示され、設置が促進されるようになり、学校数・生徒数ともに拡大していくこととなる。しかし、各種学校の設立・認可が容易となったことで、各種学校数が急増し、公共性や水準向上を図る制度的整備において、多数の課題を残す要因にもなった。このような状況のなか、1949年12月15日に私立学校法が公布され、1956年12月5日に各種学校規程を公布、翌年1月1日から施行した。これにより、各種学校の修業年限、授業時数、生徒数、教員数、施設設備等についての基準が制定された。その後、現在の全国専修学校各種学校総連合会の前身ともいえる、日本法人各種学校総連合会が結成され、後に全国各種学校総連合会となった。以後、各種学校経営団体側は、一条校との格差は正および各種学校の存在を社会的にアピールするように動

いていくこととなる。こうして、1975年7月11日に専修学校制度は公布され、1976年1月11日に施行された。専門学校は、その後、専修学校制度発足から量的にも、質的にも拡大し、発展を遂げていくこととなる。

1.2 専修学校制度成立後の施策の流れ

法案成立までの流れ（昭和47年法案提出、昭和50年法案成立、4年を要した）

当時の文部省施策ではなく議員立法として国会へ提出された。

1976年制度施行

1980年日本育英会奨学金対象となる

1982年私立学校振興助成法一部改正（準学校法人への助成可能）

1985年高等課程卒業者に大学入学資格付与

1991年大学設置基準改正（大学が単位認定可能）

1993年特定公益増進法人に追加（寄付金控除を認める）

1994年専修学校設置基準改正（専門士称号付与）

1998年学校教育法改正（大学編入可能）

2005年高度専門士称号付与、大学院入学資格認定

専修学校制度が発足した当初と比較すると、2009年にはおよそ4.3倍もの学校数となっている²。こうして、学校数が増加してきた専門学校は、それに比例するように、学生数も増加していくこととなる。だが、近年の少子化にともなう18歳人口の減少により、2005年を境に、専修学校の学生数も減少傾向にあり、今後、大幅な増加は考えにくい、学校数・学生数とも制度化当初から比較すると大きく増加したことがわかる（2009年の専門学校学生数は552,711人）。

1.3 専修学校制度成立から専門士制度成立まで

制度成立当時は、文部省高等局専修学校係であったが、1988年生涯学習局新設に伴い移設され、専修学校振興室（現在は、生涯学習政策局生涯学習推進課専修学校教育振興室）となる。当初は専修学校に対する補助金等はほとんど無い状況であったが、私立学校振興助成法の改正等により補助が増加することとなる。但し、直接の監督官庁が都道府県単位のため、地域により偏りが生じてきた。生涯学習局が新設されることで、放送大学と専修学校がこれに含まれ、徐々に文部省直の補助金が増加していった。「職業教育高度化開発研究」はこの年から始まり、最初は規模の小さいものであったが、次第に規模が大きくなり積極的に教員や教材のレベル向上に有効な補助となっていった。また、コンピュータ等の「大型設備補助」（当時総額2千万円以上2分の1補助）もこの頃から大学と同様に認められてきた。

1.4 専門士制度成立以降

1994年に専修学校設置基準の改正により、「専門士」の称号が専門課程2年制（1700時

間)以上の卒業生に認められることとなった。これは当時競合する短期大学卒業生の「準学士」に並ぶもので、専門学校(専修学校専門課程)の卒業生を国家が認めることによって社会的地位が確保されるものであった。それまでは、「人事院規則において短期大学卒業生と同等に扱う」という条文があっただけで、民間会社では依然高等学校卒業生と同等の賃金体系を取っていたところが多い状況であった。同時に、留学生に対しても我が国での学習結果を文部科学省が認めることとなり、一定の資格で働くことが可能となっていた。

専門士の制度が出来たことで、これまで様々な格差があったものが、次第に短期大学と同等に認められるきっかけや手がかりとなっていた。例えば、資格等の受験資格に短期大学卒業以上と明記されていたものが、「専門士を含む」の一言が挿入されるなど、これまで多様な専門学校の卒業資格が、2年以上は明確に「専門士」により代表され、他の制度にも大きな影響を及ぼした。

さらにこの専門士により、大学編入資格も明確になっていった。それまでは、専門学校にて修得した単位を編入先の大学が個別に認めることは制度として存在していたが、実際は例が少なく、大学側も専門学校の単位を認める意識は低いものであった。ところが、専門士付与者は大学2年間の修了者と同等に認められることで、大学編入が容易な制度と変わっていった。こうして、専門学校と短期大学との差はますます縮まっていった。

一方で、専修学校高等課程(3年制・条件あり)は1985年に大学入学資格付与が行われていたが、単独ではなく高等学校と技能連携を行うことにより通信制の高等学校の卒業証書を取得する傾向にあり、専門士ほど制度に大きな影響は及ぼさなかった。制度が出来た当初はまだ大学に入るための試験に倍率があり、入学が困難であったためかもしれない。

1.5 高度専門士成立以降

2005年に高度専門士称号付与、大学院入学資格認定の制度が出来ることによって、専門学校の社会的地位はさらに向上した。この頃には、4年制の学科を持つ専門学校も増加していた。それはリハビリテーションの学科に代表される医療周辺分野の資格取得を目指す学科の新設が増加していたからである。この制度が出来るまでは、これらの学科の中には大学の通信教育を取り入れて同時に大学の卒業証書を取得し、大学院を目指すところもあった。実際に大学院へ進学する学生はまだ少ないものであるが、専門学校と大学が並列的な位置に置かれたことの意義は大きいものがある。

現在の専修学校では、専門課程、高等課程、一般過程と3分野に分かれて、それぞれの目的を達成しようと努力している。特に、この2年ほどの大不況の中で、失業者の再教育などの社会事業にも取り組んでおり、文部科学省、厚生労働省、経済産業省、国土交通省など複数の省庁とも関連を持って活動している。

2. 専門士と高度専門士

2.1 専門士

元来、専門学校には授与される称号というものは存在しなかった。しかし、18歳人口の

急増・急減という状況を目前として、1991(平成 3)年 5 月の大学設置基準の大綱化を踏まえ、同年 6 月に文部省は大学設置基準を改正し、7 月 1 日から施行した。

この新設置基準では、「自己点検・評価システムの努力規程」を設け、独自のカリキュラム編成のため、「授業科目の区分」を廃止した。更に、卒業要件としては、「ただ単に 124 単位以上を修得することとする」とされた。更に、学校教育法も改正され、大学を卒業したものに「学士」の学位(それまでは称号であった)を、短期大学および高等専門学校を卒業したものに「準学士」の称号がそれぞれ授与されることとなった。こうして、大学設置基準の大綱化によって、大学が自由競争の時代に突入するに至り、文部省は、近年における専修学校の著しい発展および専門的職業人の育成に対する社会的要請の増大、生産学習社会への移行等、社会情勢の変化に照合して、専修学校制度の見直しに着手していった。

そこで、「専修学校教育の課題」として、①社会の変化への対応、②社会人・職業人への学習ニーズへの対応、③専修学校における学習成果の適切な評価、④大学等との連携の促進、⑤18 歳人口減への対応、という 5 つの課題を踏まえ、文部省は平成 6(1994)年 6 月 12 日、専修学校設置基準の一部を改正する省令と、専門学校修了者に対する「専門士」の称号付与に関する告示を出した。「専門士」の称号付与の目的は、専門学校における学習の成果を適切に評価して、称号を付与することにより、専門学校修了者の社会的評価の向上を図り、生涯学習の振興に資することであった。専門士の称号付与に関する必要要件については、①就業年限 2 年以上、②卒業に必要な総授業時数が 1,700 時間以上、③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、の 3 点である。

これらの要件を満たした課程で、文部科学大臣が認めた専門学校の修了者に対して「専門士」の称号が付与されることとなった。平成 20(2008)年現在、修業年限 2 年以上の学科は 7,485 学科であり、このうちの実に 98.0%にあたる 7,399 学科で「専門士」の称号が付与される課程として、文部科学省からの認可を受けており、毎年 20 万人以上の学生が「専門士」の称号を取得していることになる。

2.2 高度専門士

1995(平成 7)年に専門士の制度が創設された後、1998(平成 10)年には、専門学校から大学への編入学が実現した。更に、1999(平成 11)年にはキャリア教育の推進と、遠隔教育の可能性の拡大が焦点とされ、専修学校設置基準の一部が改正され、専修学校の教育活動などについての自己点検・評価³を行い、それを公表するよう促した。このように、社会的な評価を高めるための様々な動向がある一方で、専門学校における教育内容も高度化が進行し、修業年限 4 年以上の学校を設置する専門学校が増えてきた。平成 19(2007)年現在、専門学校在籍者のうち、修業年限 4 年以上の課程に在籍する学生は、47,296 人であり、これは専門学校生全体(627,224 人)のおよそ 13.3%であるが、その割合は年々増加している。

こうしたことを踏まえて、文部科学省は 2005(平成 17)年 9 月 9 日に「専修学校の専門課程の修了者に対する専門士及び高度専門士の称号の付与に関する規程」(「専修学校の専門課程の修了者に対する専門士の称号の付与に関する規程の一部を改正する告示」)におい

て「高度専門士」の称号を付与することを規定し、同日から施行されることとなった。また、同時に、必要要件を満たした専門学校卒業生に対して「大学院入学資格」も付与されることとなった。すなわち、この「高度専門士」は、専修学校の専門課程における教育内容の高度化および修業年限の長期化を踏まえ、修了者の学習成果を適切に評価し、その社会的評価の向上を図るため、一定の要件を満たす高度な職業教育を行う専修学校の専門課程の修了者に対し、これまでの「専門士」とは異なった、新たな称号である「高度専門士」を付与することができるということを目的として創設されたのである。高度専門士の称号付与に関する必要要件については、①修業年限が4年以上、②卒業に必要な総授業時数が3,400時間以上、③修業年限の期間を通じた体系的な教育課程の編成がなされていること、④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、となっており、これらの要件を満たした課程で、文部科学大臣が認めた専門学校の修了者に対しては、「高度専門士」の称号が付与されることとなった。

これまで、一定の要件を満たした専門学校卒者には専門士の称号が付与されてきたのであるが、教育内容の高度化・長期化、すなわち、2年制から4年制へとする修業年限や修得する専門技術等において、大きな差が生じてくるようになったと考えられ始めた。そこで、同じ専門学校卒者として、同じ専門士として扱われるよりも、より高度な技術を修得した生徒の学習成果を正当に評価し、専門学校生の社会的地位を向上させることが必要であると感じ、従来の専門士との違いを明確化することとなったのである。2009(平成 21)年2月告示現在、高度専門士の称号を付与できる専修学校専門課程として認可をうけている学校は419学科となっており、これは、修業年限4年以上の専門学校の学科の76.0%にあたる。この、高度専門士の称号は、専門学校修了者の社会的評価の向上を図り、生涯学

図表 高度専門士と専門士の比較

	高度専門士	専門士
制定	平成 17(2005)年 9 月 9 日	平成 6(1994)年 6 月 12 日
目的	より高度な技術を修得した生徒の学習成果を正当に評価し、社会的地位を向上させるため(専門士との明確化)	社会的評価の向上と生涯学習の振興(他の高等教育機関との格差是正)
要件	① 修業年限 4 年以上	① 修業年限 2 年以上
	② 総授業時数 3,400 時間以上	② 総授業時数 1,700 時間以上
	③ 体系的な教育課程の編成	③ 試験等による成績評価で卒業認定を行うこと
	④ 試験等による成績評価で卒業認定を行うこと	
位置づけ	学士(大学卒)と同等	準学士(高等専門学校)と同等
認可数	419 学科, 76.0%(H21. 2 現在)	7,399 学科, 98.0%(H20 現在)
その他	同時に大学院入学資格付与制度も創設	青少年の進路に多様性と可能性を与える契機に

出所：学校教育法，文部科学省告示より作成

習の振興に資することを目的としているのであるが、同時に創設された「大学院入学資格付与制度」も実に重要な意味合いを持っている。従来は、専門学校で技術を学び、より深い知識を得ようと考えても、大学院への進学は大学院側が入学資格を審査していた。つまり、大学院への進学は、大学を経由し、学士を取得後に大学院を目指すという形が一般的であったのである。しかし、大学院入学資格付与制度によって、4年制専門学校卒業生にも大学院への入学資格が得られる見通しとなったのである。これにより、4年制専門学校卒業生は、学校教育法施行規則第70条第1項第5項の「大学を卒業した者と同等以上の学力があると認められた者」に該当することになり、法律の上では、大学卒と同等とみなされることとなった。

つまり、4年制専門学校卒業生が取得可能な高度専門士は、称号ではあるものの、法律上では学位である学士とほぼ同等の評価であるということになる。

3. 専門学校制度の概要

専門学校の制度は1976年に制定された専修学校制度（専門課程、高等課程、一般過程）の中で、高等学校卒業以上を入学資格とする制度として制定された。それまでの各種学校制度では入学資格や就業年数さらに年間の授業時間数など細かい規定はなく、それぞれの学校が独自に決めていたものであった。この法案によって規定された学校設置基準は、修業年数1年以上、年間800時間以上（昼間部）、学生数40名以上、教員数3名以上など、大まかな規定に留まっていた。当時、各種学校を設置していた母体は学校法人だけでなく、財団法人等その他の法人や個人立の学校が混在していた。この法案審議の中にも、個人立の学校の法人化促進の項目があり、基準を緩やかにしてすべての学校が学校法人立の専修学校を目指せるようにハードルを低くした経緯がある。

3.1 職業教育の流れ

現在の専門学校制度と大学（短期大学）制度とを比較すると、その違いは明確である。しかし、その歴史を紐解いてみると両者には繋がりが存在する。元々我が国では教育は国家の事業であり、私立学校を正式に大学と認めたのは第2次世界大戦以降である。私立大学の新設は認めたが、その大学を設置するための基準が当時としてもあまりに厳しいために、「当分の間」と注釈を付けて設置基準を緩めて認めたのが、短期大学である。（1990年恒久化）

1960年代において、我が国は戦後の混乱から立ち直り、経済が復興することによって高等学校卒業生の進学率が高まり、その受け皿として各種学校より短期大学へ進学者が流れていくことになった。その当時は「花嫁学校」としての位置づけが高く、良家の子女が通うイメージであった。ちなみに当時の女性の適齢期は20歳代前半であった。

これと対照的なのが各種学校である。多くの各種学校は終戦後設立された洋裁学校である。第二次世界大戦終了まで我が国の農業は地主制により、多くの農民は小作人として貧しい生活を送っており、子供の教育も義務教育の6年が一般的であった。

ところが、戦後の農地改革と食糧難から物々交換によって都会の物資（特に高級な着物）

が農村に流れることにより、農村部の子女が役に立つ教育を求めてきた。それが洋裁学校である。

昭和 20 年代に洋裁学校は日本中に新設されその数は 4,000 校以上と言われ、各地方に大規模な学校を形成するところがたくさん成立してきた。これが各種学校の基盤である。1960 年代に社会が豊かになり、教育が安定を取り戻すことによって人々は高い教育を求め、短期大学へと流れていった。もちろん大規模な各種学校はこの時に短期大学を設立し、経営母体を大学へと移していった。これ以外に、看護や建築や通信の学校などが各種学校として存在しており、それぞれが職業への目的を持った学校として運営されていた。

3.2 日本の職業教育

職業教育としては、昭和 40 年代まで高等学校の職業科が中心であった。伝統的に地元の企業に就職する人材を育成していたのは、高等学校の商業科や工業科そして農業科であった。当時は義務教育終了後すぐに就職することが当然の時代であり、高等学校にて 3 年間学び 18 歳で就職することは十分であるという社会認識であり、なにより貧富の差が大きく、良家の子女は就職することは考えられなかった。

1970 年代に入り、我が国は高度経済成長の影響により所得が倍増し、産業構造や社会構造が大きく変わる事となった。それに対応するかのようになり教育を求め流れる流れも変化していった。高等学校進学率が上昇し、同時に大学進学希望者も増加し、学校数を増やす政策が取られていった。

当然ながら、進学先は高等学校や大学、短期大学だけではなく、各種学校や後の専修学校も将来の目的を持った者には有効な進学先であり、在学コスト（授業料）も安いものであった。建築学校、テレビ学校、経理学校、簿記学校、看護学校、洋裁学校、デザインスクール、調理師学校など様々な分野で、資格や就職を目指す学校が発展してきていた。大きく変わったのは、1980 年代からである。日本の人口は戦争により減少したが、終戦後の数年間は爆発的なベビーブームにより出生数は 200 万人を超えることとなっていたが、その次の子供たちによる第 2 次ベビーブームが到来することで教育界に大きな波が押し寄せてきた。この時代には高等学校進学率は 98% まで上昇し、さらに上級の学校を目指す者が多くを占めていた。その結果、大学は狭き門となり、入学者は限られてきた。その余剰が専門学校に流れることで、新たな分野の専門学校が続出した。それまでの経理学校・簿記学校を中心に、ビジネス学科の専門学校が各地に新設されていった。この分野の目的は大学・短期大学卒業生より良い職場への就職を目指し、在学中に各種の検定や資格の取得に励んだ。その結果として企業の求人体制が変わり、それまで素材として採用し社内にて訓練していた体制から、即戦力となる技能を持った人材を採用するようになった。さらにコンピュータの普及が追い打ちをかけることとなり、企業側の要求する能力はさらに高くなっていった。

残念なことに、高等学校の職業科などは、それまで自動的に卒業生を受け入れてくれた企業の変化に対応することが出来なくなり、就職より進学の方角に変換していった学校も出てきた。これは現在まで続いていて、高等学校卒業生が専門的な職業に直接就職する道

はほとんど閉ざされた状況となった。

大学・短期大学も同様である。学部や学科の変更は認可の関係から複雑な手順と十分な教員の確保が要求されるために、社会の変化に対応するには時間がかかり、教育内容が陳腐化したものを続けざるを得ないところが出てきた。確かに対応の早い大学もあるけれども、全体から見れば少数派である。

3.3 専門学校の特徴

専門学校は制度的に緩やかな認可状況であるために、教科内容変更の小回りが可能である（厚生労働省や国土交通省などの指定養成所は別である⁵⁾）。例えば、大学は新しい学科を作ると完成年度に卒業生が出るまで学科構成を変えることは出来ない。それに対して、専門学校は同一専門課程の学科であれば、変更は届け出だけで可能であり、カリキュラムも毎年変更可能である。この身軽さが、高度経済成長後の社会構造変化に対応出来たと言えよう。また、大学は作りたくても教員の確保が出来ないために設置出来ない分野も存在し、その隙間を専門学校が埋めてきたとも言える。例えば、服飾デザイン分野では、短期大学の多くはかつて洋裁学校から発展した学校であるにもかかわらず、申請学科が洋裁では認可を得ることが認められなくて家政科になってしまう。それは、我が国には洋裁の学部や大学院が存在しなかったために学歴条件をクリア出来る人材がいなかったからである。

このように、我が国の大学制度は伝統的な設置基準に頼っていたために、新たな分野の新設が難しく、社会的な対応が遅れてしまったことも確かである。

3.4 これからの職業教育

現在、文部科学省の諮問機関である中央教育審議会の中で、新たな職業教育機関の新設が審議されているように、戦後我が国の教育制度、特に職業教育に関する新たな枠組みで学校制度を再構築する時代が来ていると痛感している。現在の制度の根幹が作られた1945年からすでに65年以上を経過し、社会構造や社会的価値観が大きく変わってきた中で、国の経済発展と豊かな暮らしの維持のためには、学校制度の見直しも必要であると考えられる。現在のように複雑な社会構造の中で、それぞれの専門分野で仕事をこなすためには、十分な技能と知識の習得が必要であり、それはただ教科書を読むことによって学習するだけでは不十分であり、実践を伴う繰り返しの実習、繰り返しの訓練を必要とし、たとえば、コンピュータ等も自由に扱うことが要求される。そのため、実習用のコンピュータ（パソコン）やアプリケーションソフトなど常に最新のものを準備する必要もあり、同時に広い見識が持てるように優秀な教員を維持する必要もある。このように、実践教育を行うためには非常に多くのコストが掛かり、どうしても授業料が高くなってしまいうという欠点があるので、専門学校に対しての公的補助が切に望まれる。

3.5 専門学校に期待されている役割

近年、経済雇用情勢が悪化し、未就業者が増加しているが、「緊急雇用対策」の取組みの一環として、厚生労働省は専門学校に対して未就業者のための職業訓練コースを設置し、

就職支援を強化してもらうことを期待している。このように、専門学校が担う役割は、高校新卒者に対する職業教育はもちろん、未就業者向けの職業訓練・雇用促進といったことでの就職支援も期待されている。

【参考文献】

韓民（1996）『現代日本の専門学校』玉川大学出版部

全国専修学校各種学校総連合会（2005）『職業教育をになう 専修学校 30年のあゆみ』

吉本圭一（2003）「専門学校の発展と高等教育の多様化」『高等教育 改革の10年』玉川大学出版部

吉本圭一（2004）「高等教育と人材育成—『30歳社会的成人』と『大学教育の遅効性』」, 高等教育研究所『高等教育研究紀要』第19号, pp.245-261

¹ 専門士は2年課程以上、高度専門士は4年課程の卒者が対象であり、更にいくつかの規定が定められている

² 文部科学省の学校基本調査によると、専修学校制度発足時(昭和51(1976)年)の学校数は683校で、平成20(2009)年時点では、2,968校となっている。

³ 既に大学では平成11(1999)年から自己点検・評価は義務化せられているが、専修学校は、「専修学校設置基準 第1条の2」において、「専修学校は、その教育水準の向上を図り、当該専修学校の目的および社会的使命を達成するため、当該専修学校における教育活動等の状況について自ら点検および評価を行い、その結果を公表するよう努めなければならない。」と、促進程度にとどまっている。

⁴ 高度専門士の称号付与は文部科学省認定校に限る。

⁵ 医療分野等で国家資格を取り扱う場合、認可要件として、厚生労働省などの省庁がカリキュラムに制約を与えているものがあり、このような分野については、専門学校の特徴である小回りが利かなくなっている。

Senmon Gakko from the Standpoint of the System and Policy-Making Process

Shinichi HIRATA
Hideyuki FUJIKAWA

20 March 2010

Hirata&Fujikawa

1

Establishment of the system of senshu gakko

- + 1879 miscellaneous school (Act of Education)
- + 1943 closed by the War
- + 1945 reopen by GHQ
- + 1948 standards of miscellaneous school
- + 1949 Private School Act
- + 1956 Regulations of miscellaneous school
- + 1975 *Sensyu gakko* issued on

20 March 2010

Hirata&Fujikawa

2

1. 2 Policies and measures taken after the formation of the system of senshu gakko

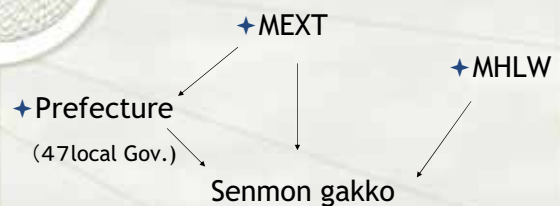
- + 1976 system start
- + 1980 scholarship from the Japan Scholarship F.
- + 1982 provide subsidies to foundation
- + 1985 upper secondary courses to university
- + 1988 new creation of Lifelong Learning Bureau
- + 1991 enable university to recognize credits
- + 1993 donation is exempted from tax
- + 1994 Diploma (*Senmonnsi*)
- + 1998 students transfer to university
- + 2005 Advanced Diploma (*Koudo Senmonnsi*)

20 March 2010

Hirata&Fujikawa

3

Administration for Senmon gakko



20 March 2010

Hirata&Fujikawa

4

Diploma and Advanced Diploma

+ Diploma

- ① more than two years
- ② more than 1700 hours
- ③ results by examination

7,399 faculties, 98% of 2years (2008)

20 March 2010

Hirata&Fujikawa

5

Diploma and Advanced Diploma

Advanced Diploma

- ① more than four years
- ② more than 3,400 hours of classes
- ③ curricula systematically organized throughout the course of study, and
- ④ results by examination

419 faculties, 76% of 4years (2009)

able to enter graduate school

20 March 2010

Hirata&Fujikawa

6

3. Outline of the system of Professional training colleges (*senmon gakko*)

- + study
more than one year
- + the number of classes
more than 800 hours per year (for day school)
- + the number of students
more than 40
- + the number of teachers
more than three, all of which were relatively lax.

20 March 2010

Hirata&Fujikawa

7

Senshu gakko

Total 3,350schools 624,794students (enter298,000)

Senmon katei 2,931/ 552,657 (248,000)

Kouto katei 495/ 37,525 (16,000)

Ippan katei 198/ 34,612 (33,000)

(2009.5.1)

20 March 2010

Hirata&Fujikawa

8

Vocational education in Japan

- + Miscellaneous school
1945-1960
- + Junior college
1960-1990?
- + Upper secondary school
1950-1970
- + *Senmon gakko*
1980~

20 March 2010

Hirata&Fujikawa

9

Distinctive features of *senmon gakko*

Vocational school
Vocational Upper secondary school



Vocational Education from upper secondary school
Vocational Training for unemployment people

20 March 2010

Hirata&Fujikawa

10

Thank you for your attention

Shinichi HIRATA (平田 真一)
Hideyuki FUJIKAWA (藤川 秀幸)

20 March 2010

Hirata&Fujikawa

11

第6章 Non-University Higher Education in Japan: A Comment

Shuichi TSUKAHARA (National Institute for Education Policy Research)

1. The situation

Because the proportion of those going on to higher education in Japan continues to increase, one might expect to bring a diversification in the higher education system. In fact, since the 1990s the Ministry of Education has pursued a strategy relaxing regulations and encouraging specialization according to function and diversification among higher education institutes. One possibly expected trend would be the development of short-term higher education by non-university institutes, in particular the expansion of vocational education, but actually the reactions are mixed as we will see in what follows.

Of we look at the changes in the number of students at different categories of Higher Education Institutes (Table 1), we can see that under-graduate courses in universities have attracted around 70% of total student after 1980 and since 2000, post-graduate institutes have expanded, in 2009 accounting for 7% of total number of student, compared with just 2% in 1960. The period of education in the university sector has become longer.

The non-university sector expanded form 12% in 1960 to 35% in 1990. But since then has gradually fallen to 21% in 2009. In other words, the non-university sector has recently been shrinking. Especially, junior colleges have been in decline since 1990, while Specialized Training Colleges (Senmon Gakko) have expanded and is now the major part in this sector.

Table 1 Shares of Student in Higher Education Institutes

	Post-Graduate	Under-Graduate	Junior College	College of Tech.	Senmon Gakko	Non-Univ. Total	Number of Total Student
1960	2.2%	86.0	11.8	-	-	11.8	710 thousand
1970	2.4	79.7	15.4	2.6	-	17.9	1,714
1980	2.1	68.8	14.3	1.8	13.0	29.2	2,591
1990	2.8	62.3	14.6	1.6	18.7	34.9	3,277
2000	5.5	67.4	8.7	1.5	16.9	27.2	3,762
2009	6.7	72.6	4.1	1.5	15.0	20.6	3,918

Source: Survey of Basic School Statistics by MEXT.

Table 2 Numbers of Students in Professional Training School (Senmon Gakko)

	1978	1983	1990	1993	1998	2004	2009
Student Total	310,800	385,911	611,503	701,649	634,379	697,212	552,711
Engineering	53,138	85,635	177,753	192,203	145,581	118,963	76,420
Agriculture	388	432	1,418	2,427	2,735	2,402	3,667
Medical	73,996	102,102	119,913	140,238	171,006	201,403	192,616
Hygiene	19,803	30,331	32,791	37,215	48,680	85,946	66,836
Ed./Welfare*	22,503	16,917	24,538	35,028	54,664	67,573	34,438
Business	22,481	49,264	122,761	151,663	85,878	71,691	55,009
Cloth etc.**	88,689	55,416	45,124	37,889	31,247	27,192	18,910
Culture	29,802	45,814	87,205	104,986	94,588	122,042	104,815
One Year or less		67,612	61,115	56,749	40,236	40,239	30,030
Two Year		222,095	426,262	486,026	391,030	421,635	291,390
Three Year		92,317	113,276	143,888	174,807	196,753	182,438
Four or more		3,887	10,850	14,986	28,306	38,585	48,853
Share of Public Qualification Course	49.7%	50.1	39.5	40.4	53.5	58.0	58.7

*Ed./Welfare: Education and Social Welfare.

**Cloth etc.: Clothing Design and Domestic Science.

Source: Survey of Basic School Statistics by MEXT.

Turning to vocational or professional education in the university sector, the proportion of such courses for bachelor's degrees (such as law, commerce, management, education, engineering, agriculture, health, commercial shopping, domestic science) has fallen from 62% in 1960 to 54% in 2009, while liberal arts courses have expanded.

In post-graduate institutes, professional schools such as law and teacher training institutes have been systematized in Japan. However, in its 2005 report, the Central Education Council stated that post-graduate institutes should be aiming to foster not only researchers, professionals and university professors, but also human resources with high-level generic skills (intellectual foundations necessary to support a knowledge-based society in diverse ways). The expansion of post-graduate institutes again does not mean only turning towards more specialized education.

2. Specialized Training Colleges

As the 2009 *OECD Reviews of Tertiary Education – Japan* pointed out, Specialized Training Colleges are more autonomous than universities, and are consequently more diverse. The main reason for this is a) the foundation standards are less strict than for universities, and b) the

permission to found Special Colleges is granted by regional authorities of prefecture level.

Specialized Training Colleges have used their autonomy to show flexibility in offering educational programs adapted to the changing demands for human resources (society's demands of graduates) and for education (demands from would-be students and their parents). Comparing the numbers of students by course (Table 2) for 1993 and 2009, we see that during this period engineering, business practice, clothing design and domestic science declined by more than half, while medical support and hygiene rose sharply. This kind of wide-ranging change is the result of Specialized Training Colleges adapting to fluctuations in these demands.

Looking at the different course lengths, we see that 2-year courses continue to be the norm, but shorter courses have dwindled while 3- and 4-year or longer courses have expanded. In 2009, 33% of students were enrolled in 3-year courses, and 9% in 4-year or longer courses. Thus the trend in Specialized Training Colleges is also towards longer courses at higher levels.

3. Specialized Training Colleges and qualifications

Almost all courses at Specialized Training Colleges lead to a qualification. Study aimed at getting a qualification is an educational means of motivating students. The qualification makes for a clear target to study towards, as well as hopefully leading to improved job prospects. The link between education at Specialized Training Colleges and employment qualifications is strongest in the designated public examination educational institutes.

In this kind of course, there is a strong legal position for getting the qualification, with graduating being dependent on qualifying, or with qualification being a necessary preliminary to taking the relevant national examination. All medical support, hygiene, education, and social welfare courses, as well as some courses in engineering (surveying, civil engineering and architecture, electrical and electronic engineering, wireless and communications, vehicle maintenance) are examples of this. In 2009, these accounted for around 60% of student numbers. Many of these semi-professions and high technology specialists are recognized as monopolizing businesses, and in practice many of the graduates to take up jobs relating to their qualifications.

On other courses at Specialized Training Colleges, qualification-oriented education is also provided, but they differ from the former category in that their focus is put not on the diploma-like official qualifications, but on official or semi-official qualifications for business skill, practical ability in daily life and culture that are also often issued by private sector. In such courses, they tend to encourage students first to take easier qualifications, and then, training gradually, to attack higher-level qualifications as far as they can during their student years.

On such programs focused on graded qualifications, each obtained qualification represents a

stage of learning for a student. However, each student differs as to how far up the qualification ladder he can rise, and so the results do not serve as a quality assurance for the course as a whole.

4. The future prospect

When we say that the proportion of young people going on to higher education in Japan will continue to rise, it does not necessarily follow that 4-year universities will be the main targets, and indeed that does not seem to be the worldwide trend. This gives us reason to have expectations of our non-university sector, but in practice that is not way things are turning out.

As Professor Teichler has been point out, Japan's post-war education was not strong in terms of vocational relevance. This was consistent with the employment system at the time, but those conditions have already weakened, and nowadays it is often heard that we need education which is more strongly employment oriented. Professor Yoshimoto has also reviewed the discussion on employability in the Central Education Council. I agree with them in these points, and find it curious that vocational higher education is in fact shrinking.

One possible explanation for the decline in short-term higher education courses is that, for male student, they are less profitable than 4-year universities financially in terms of the rate of return. To overcome this, either wage levels of graduates could be revised, or college fees could be reduced for short-term higher education, but only the second of these options lies within the realm of education strategy.

In addition, a part of non-university higher education falls within the scope of ISO29990 of International Organization for Standardization, focusing on Learning Services for Non-formal Education and Training. The draft of this standard was prepared in 2009, based on the discussions in Technical Committee 232 on ISO. Its main subject is continuing vocational education and language education, and the former category includes Polytechnic Institutes from 2-year to 4-year level that fall under the jurisdiction of Employment and Human Resources Development Organization, funded by the Ministry of Health, Labour and Welfare. The subject of ISO29990 is different from that of our project whose main focus is put on the non-university formal education. However, the international framework for vocational education developed by ISO possibly affects the Specialized Training Colleges in Japan.

第2部

海外における学位・資格枠組みの可能性と展開

第 1 章 Vocational Education and Training, Qualifications Frameworks and Recognition of Non-formal and Informal Learning in OECD Countries

Dr. Patrick Werquin

ABSTRACT

Non-formal and informal learning (NFIL) are probably the dominant forms of vocational education and training (VET), with the result that much vocational learning does not lead to formally recognised qualifications. However, formal recognition of learning through qualifications is a prevailing factor in shaping the VET system because qualifications are one of the most tangible outcomes of VET (for people and enterprises) and the financial and social returns to qualifications levels are widely appreciated. Therefore, the way qualifications are organised exerts a powerful influence on the VET system. This paper aims at presenting the potential advantages of using qualifications frameworks as a policy tool and presents the main features of what could be a system for recognising NFIL. It is based on published papers by Coles and/or Werquin (see reference).

1. Qualifications Frameworks as a Policy Tool

The existence of a qualifications framework influences several structural aspects of VET: management of supply and demand for skills, institutional arrangements, financing of VET, the way the VET system interfaces with other learning systems and VET in other countries. The supply and demand for knowledge, skills and competences will be addressed in particular here (see Coles and Werquin, 2009, for a more comprehensive review).

1.1. Definitions

Relating qualifications to one another has always existed in the higher education sector, for example, where universities set down common patterns of recognising progress within higher academic learning. The recent move toward qualifications frameworks corresponds to the interest of governments in developing overarching frameworks to incorporate qualifications that recognise learning outcomes from school, work and higher education. These new frameworks are often linked to lifelong learning policy and are intended to capture learning from experience that the learner wishes to have recognised.

A qualifications framework is a classification of qualifications according to a set of criteria for levels of learning achieved. This set of criteria may be an implicit characteristic of the qualifications themselves or made explicit in the form of a set of level descriptors. In the simplest form of classification the qualifications themselves are arranged in a hierarchy of demand or standard: a series of steps rising from the lowest level of qualifications through to the highest. The qualifications in these hierarchies are sometimes further classified into types of qualification (*e.g.* higher education qualifications, school qualifications, work-based qualifications).

NQFs have various forms and functions but all have four generic aims:

- to establish national standards for learning outcomes (competences);
- to promote through regulation the quality of education and training provision;
- to act as a way of relating qualifications to each other; and
- to promote access to learning, transfer of learning and progression in learning.

1.2. Managing the supply of knowledge, skills and competences

VET arrangements in a country are always complex because:

- . many forms of learning are considered as VET
- . a wide range of institutions deliver VET and
- . there is considerable interaction and overlap between sectors, occupations and enterprises.

The complexity of the system can make it difficult to adjust programmes so that the training leads to the competences required in the workplace, particularly when work practices and technology are leading to changes in these requirements. VET competences are generally defined, delivered and assessed by means of collaboration between stakeholder groups (usually governments, providers, enterprises and employee organisations). It can be argued that the better the means of collaboration between stakeholders, the better the modernisation process is likely to be. One way to support the collaboration process is to make sure that information about the labour market information and the qualification process (such as pedagogic methods) is freely available for analysis. Qualifications frameworks can make this information easier to use, for example by:

- classifying the levels of qualifications in a commonly understood way;
- requiring the expression of qualification in terms of learning outcomes;
- showing how qualifications structures relate to the needs of sectors by defining categories of the content of qualifications;
- assuring the quality of the qualification process through the use of regulation and accreditation criteria; and

- making transparent the way qualifications at one level can lead to the next level of qualification.

Qualifications frameworks act as a classification device. This function is important but it is increasingly common for a framework of levels to be considered the basis of a classification of units of qualifications (partial qualification) as well as whole qualifications. By breaking down whole qualifications into units, it is relatively easy to modernise a qualification by developing a new unit to replace an out-of-date unit. While this can be achieved without a framework, a unitised system of qualification can become unwieldy and opaque if there is no classification system. Locating units of different content at different levels makes it easier for collaborators defining skills needs to identify the required competences and for providing institutions to deliver them to learners.

These unitised approaches also offer the advantage of easier transfer of credit from one sector to another, particularly in the case of transversal skills such as communications, team management and health and safety. Modernisation of these transversal units of qualifications can improve the quality of training across many sectors.

Qualifications frameworks generally classify qualifications obtained through dedicated training programmes. However because levels and content of qualifications are often defined more clearly within a framework (usually through learning outcomes), individuals are able to understand more easily that they may well have developed competences that meet the requirements of a formal qualification – either non-formally (*e.g.* through work) or informally (*e.g.* through managing a family). RNFIL can be facilitated and can help meet skills needs in a region or an enterprise.

1.3. Articulating the demand for knowledge, skills and competences

If VET is “education and training that aims to equip people with the knowledge, skills and competences that can be used in the labour market” (Cedefop web site), then qualifications frameworks will impact on the infrastructure of VET whenever they impact on the knowledge, skills and competences produced by VET that are or can be used in the labour market. There are many reasons to believe that this is going to be the case on the demand side of VET competences because qualifications frameworks:

- can bring transparency;
- can be durable and provide stability;
- can provide consistency;
- can bring confidence;
- can allow for a coherent statistical monitoring by qualification level; and
- are essentially based on learning outcomes.

In some countries such as Spain, Greece, the Czech Republic or Japan, qualifications frameworks are associated primarily with VET (OECD, 2005). As a classification device, a qualifications framework organises all the qualifications delivered in a particular country. Thanks to the concepts of levels and descriptors, qualifications frameworks provide a planning tool for employers who are constantly demanding new skills. This additional transparency available through qualifications frameworks helps employers to identify the skills needed for their enterprise to function better and achieve a stronger economic performance. What a framework does that did not exist so clearly before is to put a clear label on a qualification and to position it in the broader picture of qualifications; it makes qualifications comparable to one another in terms of level. That means that recruiters or others with skills demands are better informed about what they are looking for and what is available; can better compare existing qualifications; and thus can better organise their demand for skills.

Beyond that, qualifications frameworks help articulate the demand of skills with the supply. This will happen because individuals (typically workers or applicants for a job) will eventually receive strong signals about the skills that are most in demand. This will be the case whatever the recruiting scenario chosen by the employer. Employers may look for the competences internally and transfer or promote insiders if adequate competences are available; or they may decide to recruit externally whether the competences are available internally or not.

In both cases, whether using internal mobility or external recruitment, employers may realise that the skills they demand are either not available or not available at the expected level. As a consequence, they may organise their own training strategy to promote insiders or send a strong signal to the training authority for them to supply appropriate training. Individuals themselves will receive all these signals through more or less formal circulation of information within the enterprise or, for outsiders, through using the public employment service for example, or any other usual channel including word of mouth. As a result, there is likely to be a better match between supply and demand of skills if a qualifications framework exists to provide transparent information on qualifications and qualifications levels. In turn, this mechanism is likely to influence the infrastructure of VET to adjust to respond to better informed demand.

A typical consequence one might anticipate is that VET will have to evolve more quickly than it has in the past to respond to increasingly rapid evolution of the labour market and demand for skills as well as to technological changes. Another possible consequence is that this will impact on curricula in the formal VET sector so that they actually describe what students should know or should be able to do at the end of their training. This would better match with the concept of learning outcomes widely

associated with qualifications frameworks. Qualifications frameworks will also help improve the confidence in the VET system among those who have demands for skills and will help them to appropriately plan that demand, whether they are using external recruitment or internal mobility and/or promotion,.

By the same token, since qualifications frameworks can be heavily based on learning outcomes rather than input (duration of the course for example) and since many VET competences are not produced in the formal system, qualifications frameworks will help recruiters to appreciate the skills available and to plan their future utilisation of VET competences.

1.4. A qualifications framework is a tool for reform

Coles and Werquin (2009) also show that frameworks can influence institutions and therefore can be used to drive reforms to VET. Frameworks can be powerful coordinating tools that can change the VET landscape to allow specific reforms to flourish. They also show that frameworks help overcoming compartmentalisation of the education and training system and, in particular, facilitate the emergence of more flexible credit transfer systems.

All in all, a qualifications framework is clearly a tool for reform. For VET in particular, it is possible to use qualifications frameworks as a policy tool and to review present and future policy on qualifications and qualifications systems, to test the robustness of the latter and see if the benefits they promised have been delivered. For instance, there are reasons to believe that qualifications frameworks can change the landscape because they impact on:

- provision of VET;
- curricula in the formal VET system;
- barriers to the development of VET;
- links between VET and the labour market; and
- benefits for VET graduates and participation in, and access to, VET.

For all these reasons, the existence of a qualifications framework may help by linking the VET system and the labour market more adequately and therefore more effectively.

Qualifications frameworks make explicit the relationship between qualifications. They aim at increasing transparency and showing potential progression routes; they can become the basis of credit transfer systems. They are overarching tools that can be used to engage all stakeholders in developing and co-ordinating the qualifications system. Often they are used as tools for regulation, financing and quality assurance.

At the same time a qualifications framework can open opportunities to potential learners, because it makes progression routes clear and can offer the opportunity to

rationalise qualifications by reducing overlap between them. In all of these ways, frameworks create an environment where the whole qualifications system can be reviewed. This means that the management of the qualifications framework can be used as a tool to enhance many policy responses countries are adopting to respond to the lifelong learning agenda, of which VET is a very important component – an important consideration for global economic performance and coping with emerging issues.

2. Recognition of non-formal and informal learning (RNFIL)

As seen above, RNFIL is of particular importance in the area of VET since individuals are likely to learn a lot at the workplace. Exploiting such learning requires it to be visible and therefore recognised. The production of knowledge, skills and competences concerns all human activities, not only, nor obviously, in the context of formal learning situations. Learning that occurs on a daily basis could also represent knowledge, skills and competences that are more interesting and longer lasting because they take place in a practical setting, at work in particular, or in daily life. Whatever the case, knowledge, skills and competences representing NFIL outcomes are likely to be very valuable, to judge by the interest shown by public authorities aiming to catch the train of economic growth, global competitiveness and human development. There are many unresolved issues, and few people really understand what is involved; hence the format adopted by rest of this paper.

2.1. Where does the idea of recognising NFIL come from?

The recognition of non-formal and informal knowledge reflects the notion that all learning is valuable, whatever the learning settings. Accordingly, such learning needs to be recognised throughout society, particularly in the labour market; to become visible, usable and used. The idea of recognising what individuals learn by themselves, merely by existing and dealing with daily issues and problems, is based on arguments of cost, effectiveness and equity.

2.2. Why is RNFIL a major development?

The recognition of non-formal and informal learning outcomes is a major development in the culture and practices of creating and using human capital. The system of formal education and initial training produces titles, diplomas and other forms of qualifications enabling individuals to enter the labour market and, for active and adult life more generally. The recognition of non-formal and informal learning outcomes works in the opposite direction. It takes account of people's experience of life and the labour market, to give them an opportunity to have their knowledge, skills and competences recognised and eventually obtain a title, diploma or qualification. The

crux of the process thus becomes assessment rather than learning; and the process of acquiring knowledge, skills and competences is no longer the centre of interest. For example, assessment is what quality assurance should focus on in this case.

2.3. What is non-formal and informal learning?

There is no consensus on the definition of formal, non-formal and informal learning; and recognition can also have several meanings due to the multiplicity of potential objectives. An interesting approach is to suggest that the terms formal and informal learning should be internationally standardized (Werquin, 2007). If a consensus can be reached on these two concepts, then the definition of non-formal learning, which is historically situated midway between the other two, could vary to allow countries and regions to reflect their specific requirements. The important point is that when one talks of NFIL, one needs to think of "outcomes". It is outcomes that are assessed; it is outcomes that are valuable; it is outcomes that make it possible to find or keep a job and/or resume studies at an appropriate level.

2.4. What is the rationale?

Shrinking populations in the countries studied, apart from a few exceptions. The structure of qualifications, which poorly reflects individuals' real knowledge, skills and competences, particularly those of economically active people. The need to reduce costs. Demands in the labour market that are often mismatched with the system of education and training, which is seen as unresponsive. The idea of motivating adults to return to the formal lifelong learning system, particularly within certain target groups; an argument often linked to self-esteem and self-confidence, as well as adults' inability to find time for training (opportunity costs, constraints of adult life ...).

There are numerous reasons to make visible and exploit NFIL outcomes. Recognising them goes hand-in-hand with the most recent developments such as "real-time learning", "learning on demand" and/or fashionable tools such as the qualifications framework, whether national or international (European Qualifications Framework) even though it depends on the notion of learning outcomes rather than the acquisition process.

2.5. How does RNFIL work?

Analytical research has identified "good practices" in systems and procedures for recognising NFIL. What is needed is an information and guidance system, personalized support and the introduction of a tangible backup, such as a learning portfolio or competences passport for example, which could even be electronic. This corresponds to the documentation and identification phases.

Then there is an assessment stage. Depending on the level of formalisation in the recognition process, assessment could range from a simple raising of awareness of a candidate's capacities (the German ProfilPASS) through to full qualification (Ireland, France...), including the granting of credits and/or the waiver of certain academic prerequisites, or exemption from all or part of a programme when studies are resumed. This is used in many countries for access and study in the higher education system (Belgium, South Africa...). In the case of total or partial qualification, the use of benchmarks, either specific or shared with the formal system, is essential. Generally speaking, the assessment also establishes a level of knowledge, skills and competences.

2.6. What does this give the candidate?

One of the key advantages of the approach that recognises NFIL outcomes is that it provides a results continuum. The result of the process of recognising NFIL outcomes depends on the type of assessment employed and the objectives of the applicant: from self assessment to a highly formalised assessment process, the recognition may deliver all form of awards, including the full qualifications as in France for instance.

At the other end of the scale, if the system allows it — and not all systems yet do — an individual seeking qualification would have to be assessed through a highly formalised recognition process. This might involve examinations, i.e. the same as passed by candidates in the formal system, an interview with an ad hoc jury, or else some totally different form of assessment: simulation, situational observation, dossier...

The assessment continuum also produces a continuum in terms of results. These are often left to institutions' discretion, e.g. when universities can decide whether to waive course admission prerequisites, and/or grant exemption from part of the programme for recognition-candidates intending to return to studies. Employers can also emphasize certain results of the recognition process such as the competences portfolio, which specify what the candidate knows and can do.

This is where the differences between countries are greatest. Many do not offer full qualification based on the RNFIL outcomes alone; some require complementary training, for example, often if only to make it possible to receive enrolment fees. Nonetheless, practices seem to be converging: today, few of the countries studied still rely on the diploma issued at the end of secondary education for entry to higher education, for example.

2.7. What are the obstacles?

The main obstacle is cultural. Recognising NFIL outcomes also means legitimizing them. This psychological barrier can be found even among employers who often only

recognise a single filter, the system of formal education and initial training, as the indicator of knowledge, skills and competences.

Financial barriers are possibly still somewhat underestimated, but awareness seems to be increasing: the RNFIL outcomes is neither free nor always cheap. Convincing candidates that they have knowledge, skills and competences is sometimes a lengthy and costly exercise in terms of support staff, particularly for those with least qualifications.

The evidence shows that there are still many difficulties, several of which relate to the nature and quality of the assessment. Other issues include the assessor profession and appropriate training, which is often poorly defined. All of these obstacles can be encapsulated in a single concern: how can countries and regions permanently establish the system for recognising NFIL outcomes?

2.8. Does this give too much importance to the diploma?

This is not an explicit goal, let alone an observed consequence. Only the mode of access to the diploma is expanded, for equity and effectiveness. It is about proposing new routes to qualifications, in addition to the formal learning ones. By expanding the sources of qualification, one may hope to move towards a situation where qualifications will be a faithful reflection of knowledge, skills and competences; rather than a tool that serves merely as a social filter, or for accessing the primary segment of the labour market.

Moreover, if the knowledge, skills and competences of all individuals are visible through the diplomas that they can present, qualifications will move towards the heart of recruitment and give a *raison d'être* to tools such as the national qualifications framework.

2.9. Will diplomas be issued to everyone?

Assessment is just as important in the framework of recognising NFIL outcomes — if not more so, particularly because there is no control over the process by which knowledge, skills and competences are acquired. It is this lack of control over the learning process that literally scares the detractors of RNFIL outcomes. Therefore quality assurance must be at the heart of the assessment.

2.10. Where do countries stand on this?

Several countries have a quasi-system; others have a consistent set of practices; while others still have fragmented practices (Werquin, 2010). Lastly, some are in the initial phase. Even in the most advanced countries, the number of people participating is ridiculous; a sign of rigidities, particularly in terms of information and orientation.

Psychological barriers also clearly translate into real, physical barriers, even for the most motivated.

2.11. What needs to be done?

More and better communication is required. The recognition of non-formal and informal learning outcomes needs to become more transparent, without promising more than can be delivered. Communication needs to be taken closer to the stakeholders and reach everyone: small and medium-sized enterprises, professional training institutions, higher education institutions, the public employment service, families and individuals themselves. There is a need to demonstrate what works and under what conditions. This may entail clarifying vocabulary, along with information and guidance to put recognition at the heart of individuals' careers, ranging from information to complementary training for those seeking qualification, and a resumption of studies in the formal system where appropriate. An individual's career needs to be viewed globally.

Innovative solutions are needed that stress the value of recognising non-formal and informal learning outcomes; e.g. for dealing with failure in secondary education, since a large fraction of each cohort of young people leaving school do so without a qualification of any value, even though they have obviously achieved some learning outcomes. Although these are clearly not sufficient they must be documented.

Promoters of RNFIL must also accept that the recognition of non-formal and informal learning outcomes does not necessarily suit everyone in all situations. Countries therefore need to define the conditions under which recognition is a credible alternative to training; in terms of duration, typically, and hence cost. This may mean that eligibility criteria have to be strengthened and improved. Nonetheless, they are not likely to be more specific in terms of duration of experience, precisely because the essence of recognition is based on outcomes and not the duration of the acquisition process. Variants, such as interviews, preparatory dossiers, etc., are already being used in some countries.

Doubtless, the recognition of non-formal and informal learning outcomes may not be applicable to everyone. Nonetheless, it is sometimes the only possible route, particularly for population groups that have dropped out of formal learning systems for personal reasons. In all other cases, apart from equity considerations, each country or region must make an effort to spell out the conditions under which the RNFIL outcomes can function and be really useful; and the degree of formalisation involved. Otherwise, the system will again be prone to criticism because the failure rate could be high.

Lastly, all programmes and systems for recognising NFIL requirements in the countries covered by the study are based on faith. While this is a sign of strength

among the promoters of this approach and its quality, it is unlikely that the RNFIL outcomes can be implemented permanently without compiling data and assessment programmes to prove that the process is well founded. It is because there are many reasons for believing in the efficacy of the tool that it needs to be based on a scientific approach, rather than a mere belief that it works and that it is good for people.

Read More

- Bjørnåvold, Jens and Coles, Mike (2006), *The development of qualifications frameworks in European countries*, paper to the European Commission conference on the European Qualifications Framework, Budapest.
- Coles, Mike (2006), *A review of international and national developments in the use of qualifications frameworks*, European Training Foundation, Turin.
- Coles Mike and Patrick Werquin (2007), *Qualifications Systems: Bridges to Lifelong Learning*, OECD Publishing, Paris.
- Coles and Werquin (2009). "The Influence of Qualifications Frameworks on the Infrastructure of VET", in R. Maclean, D. Wilson (eds.), *International Handbook of Education for the Changing World of Work*, Springer Science.
- Cedefop (2001), *European Structures of qualification levels*, Volume 1, 2 and 3, Thessaloniki.
- European Commission (2004), *The future priorities of enhanced European cooperation in VET (VET)*, Maastricht Communiqué, European Education Ministers, 14 December.
- Mernagh Edwin, Anna Murphy and Tina Simota (eds.) (2004), *The Development and Use of "Qualifications Frameworks" as a Means of Reforming and Managing Qualifications Systems*, Final Report of the Thematic Group 1 of the OECD activity on "The Role of National Qualifications Systems in Promoting Lifelong Learning", OECD, Paris, www.oecd.org/edu/lifelonglearning/nqs
- Werquin, Patrick (2007): "Terms, Concepts and Models for Analysing the Value of Recognition Programmes." Last consulted 13 March 2010: www.oecd.org/dataoecd/33/58/41834711.pdf
- Werquin Patrick (2007). "Moving Mountains: Will Qualifications Systems Promote Lifelong Learning", *European Journal of Education*, Vol. 42, No. 4, p. 459–484. Last consulted 13 March 2010: <http://www.wiley.com/bw/journal.asp?ref=0141-8211>
- Werquin Patrick (2008). "Recognition of Non-formal and Informal Learning in OECD Countries: A Very Good Idea in Jeopardy", *Lifelong Learning in Europe*, 3 2008, p. 142-149. Last consulted 13 March 2010: <http://www.lline.fi>
- Werquin Patrick (2009): "Recognition of Non-formal and Informal Learning in OECD Countries: an Overview of Some Key Issues." In: REPORT, No. 3. Last consulted 13 March 2010: <http://www.report-online.net/english/start/>
- Werquin Patrick (2010, forthcoming). *Recognition of Non-formal and Informal Learning*, OECD Publishing, Paris (title to be confirmed).

International Workshop on Non-university Higher Education and Qualifications Framework

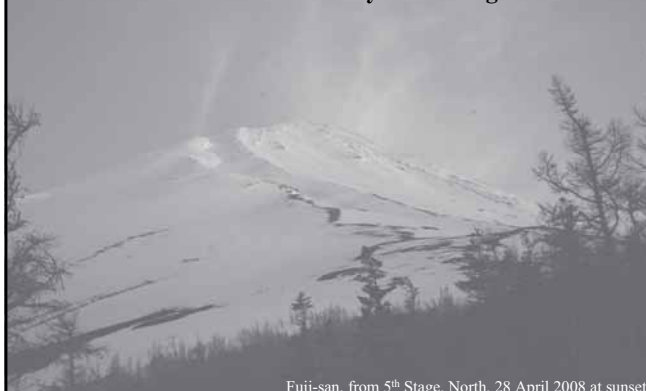
“Vocational Education and Training, Qualifications Frameworks and Recognition of Non-formal and Informal Learning in OECD Countries”

Dr. Patrick Werquin

Fukuoka, 19-20 March 2010

(The opinions expressed in this power point presentation are those of the author alone)

Trying to understand what recognition of non-formal and informal learning is like climbing Mount Fuji: it's difficult but very rewarding.



Fuji-san, from 5th Stage, North, 28 April 2008 at sunset

Trying to understand what recognition of non-formal and informal learning is like climbing Mount Fuji: it's difficult but very rewarding.



Fuji-san, from 5th Stage, North, 28 April 2008 at sunset

Agenda

- VET and Qualifications Framework
- What is Recognition of Non-formal and Informal Learning?
- Rationale
- Applications: Examples from Country Practice
- Critical Factors for Sustainability



Kyoto, 22 December 2005

Dr. Patrick Werquin, Non-university Higher Education and Qualifications Framework, Fukuoka, 19 March 2010

Agenda

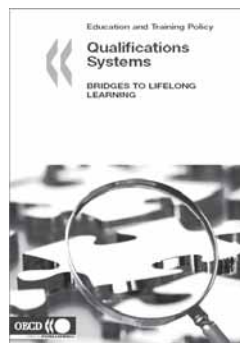
- VET and Qualifications Framework
- What is Recognition of Non-formal and Informal Learning?
- Rationale
- Applications: Examples from Country Practice
- Critical Factors for Sustainability



Kyoto, 22 December 2005

Dr. Patrick Werquin, Non-university Higher Education and Qualifications Framework, Fukuoka, 19 March 2010

Qualifications Systems as a Policy Tool



With Mike Coles (QCA)

For a short summary ☺ see:

www.oecd.org/dataoecd/10/2/38500491.pdf

Dr. Patrick Werquin, Non-university Higher Education and Qualifications Framework, Fukuoka, 19 March 2010

Main Conclusions (in 2007)

- Together with:
 - Qualifications Frameworks
 - Credit Transfer Systems
 - Involvement of all Stakeholders
 - Information and Guidance
 - ...
- ... recognition of non-formal and informal learning is **(RNFIL)** is a potential mechanism to promote Lifelong Learning
- Therefore: new OECD activity (2007-2009)



Dr. Patrick Werquin, Non-university Higher Education and Qualifications Framework, Fukuoka, 19 March 2010

Main Conclusions (in 2007)

- Together with:
 - Qualifications Frameworks
 - Credit Transfer Systems
 - Involvement of all Stakeholders
 - Information and Guidance
 - ...
- ... recognition of non-formal and informal learning is **(RNFIL)** is a potential mechanism to promote Lifelong Learning
- Therefore: new OECD activity (2007-2009)



Dr. Patrick Werquin, Non-university Higher Education and Qualifications Framework, Fukuoka, 19 March 2010

RNFIL and QF

- Non-formal and informal learning (NFIL) = dominant forms of VET
- But much vocational learning does not lead to formally recognised qualifications
- However, formal recognition of learning through qualifications can help shaping the VET system... because qualifications are among the most tangible outcomes of VET (for people and enterprises)
- RNFIL and QF are essentially based on learning outcomes

Dr. Patrick Werquin, Non-university Higher Education and Qualifications Framework, Fukuoka, 19 March 2010

Adult Learning

Beyond Rhetoric:
Adult Learning
Policies and
Practices



OECD

Promoting
Adult Learning



OECD

Dr. Patrick Werquin, Non-university Higher Education and Qualifications Framework, Fukuoka, 19 March 2010

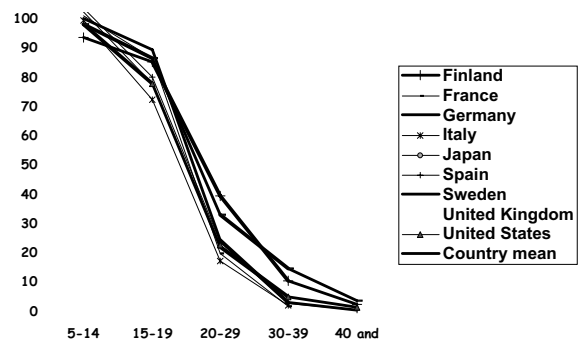
Adult Learning: Main Lessons

- General under provision ☹
- Motivation (of adults) is the main issue



Dr. Patrick Werquin, Non-university Higher Education and Qualifications Framework, Fukuoka, 19 March 2010

Enrolment in Educational Institutions by Age Group



Dr. Patrick Werquin, Non-university Higher Education and Qualifications Framework, Fukuoka, 19 March 2010

Adult Literacy: IALS, ALL, (PIAAC)



Dr. Patrick Werquin, Non-university Higher Education and Qualifications Framework, Fukuoka, 19 March 2010

Adult Literacy: Main Lessons

- Large proportion of individuals with a low level of literacy (Best=Sweden: 25% at level 1)
- Low level people deny the issue
- The “mismatch”:

Dr. Patrick Werquin, Non-university Higher Education and Qualifications Framework, Fukuoka, 19 March 2010

Adult Literacy: the Mismatch

Among Adults	Low Literacy	High Literacy
Low educational attainment	40%	10%
High educational attainment	10%	40%

Dr. Patrick Werquin, Non-university Higher Education and Qualifications Framework, Fukuoka, 19 March 2010

Adult Literacy: the Mismatch

Among Adults	Low Literacy	High Literacy
Low educational attainment	40%	10%
High educational attainment	10%	40%

There are self-learners ☺☺

Dr. Patrick Werquin, Non-university Higher Education and Qualifications Framework, Fukuoka, 19 March 2010

Agenda

- VET and Qualifications Framework
- What is Recognition of Non-formal and Informal Learning?
- Rationale
- Applications: Examples from Country Practice
- Critical Factors for Sustainability



Kyoto, 22 December 2005

Dr. Patrick Werquin, Non-university Higher Education and Qualifications Framework, Fukuoka, 19 March 2010

Idea: RNFIL

Recognising all learning, whatever the context (whether formal, non-formal or informal)



Dr. Patrick Werquin, Non-university Higher Education and Qualifications Framework, Fukuoka, 19 March 2010

Participating Countries

22 countries on the 5 continents

Australia, Austria, Belgium-Flanders, Canada, Chile, Czech Republic, Denmark, Germany, Greece, Hungary, Iceland, Ireland, Italy, Korea, Mexico, the Netherlands, Norway, Slovenia, South Africa, Spain, Switzerland and the United Kingdom

www.oecd.org/edu/recognition

Dr. Patrick Werquin, Non-university Higher Education and Qualifications Framework, Fukuoka, 19 March 2010

Issues and Questions

- What is it?
- How do you measure it?
- How do you assess it?
- What is recognition?
- Who does it?
- Does it work?
- How much does it cost?



Dr. Patrick Werquin, Non-university Higher Education and Qualifications Framework, Fukuoka, 19 March 2010

Terms

- Many terms (in English):
 - RPL (Australia, South-Africa, Ireland...), PLAR (Canada), APL or APEL (UK...)
 - RAS (Recognition of Acquired Skills ☺)
 - (Recognition of previous knowledge ☺)
 - Recognition of Learning Outcomes

Dr. Patrick Werquin, Non-university Higher Education and Qualifications Framework, Fukuoka, 19 March 2010

Terms (cont'd)

- Other languages:
 - *Anerkennung von non-formalem und informellem lernen* (Austria, Germany)
 - EVC (Flanders, Netherlands...)
 - Validation (VAE, France)
 - RANFI (Mexico), *Acreditación* (Spain)
 - Japan (no name!!!)
 - Italy (varies by Province)
 - Nordic European countries (also varies) ☐

Dr. Patrick Werquin, Non-university Higher Education and Qualifications Framework, Fukuoka, 19 March 2010

Recognition of What: NFIL

- Many definitions of NFIL ☺
- Not consensual ☹☹☹
- Formal learning: structured in terms of content, scheduling, organisation and financing
- Informal learning: not structured, never intentional
- Non-formal learning: varies a lot (no consensus): in between formal and informal, with variations to allow for national/regional/local or sectoral specificities)

Dr. Patrick Werquin, Non-university Higher Education and Qualifications Framework, Fukuoka, 19 March 2010

Recognition

- Recognition too has many meanings (corresponding to different objectives in fact) ☹
- Keyword: here it's **social recognition** ☺☺☺: whether outcomes have value and are used in the society? (not specific to RNFIL)
- Key issue: recognition does not necessarily mean a high level of **formalisation**, but it needs some (see later continuum of outputs)

Dr. Patrick Werquin, Non-university Higher Education and Qualifications Framework, Fukuoka, 19 March 2010

Agenda

- VET and Qualifications Framework
- What is Recognition of Non-formal and Informal Learning?
- Rationale
- Applications: Examples from Country Practice
- Critical Factors for Sustainability



Kyoto, 22 December 2005

Dr. Patrick Werquin, Non-university Higher Education and Qualifications Framework, Fukuoka, 19 March 2010

Main Rationale

Creating new routes to qualifications!



But why do we need more qualifications?

Dr. Patrick Werquin, Non-university Higher Education and Qualifications Framework, Fukuoka, 19 March 2010

Rationale: A More Qualified Labour Force!

- Visibility of skills, knowledge and competences
- Skills shortages (availability or... visibility)
- Distribution of qualifications, occupational mobility
- Regulated occupations, and labour markets
- ISO processes (quality)
- Public contracts



Dr. Patrick Werquin, Non-university Higher Education and Qualifications Framework, Fukuoka, 19 March 2010

Rationale: A Policy Tool

- Time and Cost (untapped human capital)
- Motivation (not starting from scratch)
- Demography...
- Employers do it all the time (practical/informal)
- Consistent with qualifications frameworks (outcomes)



Dr. Patrick Werquin, Non-university Higher Education and Qualifications Framework, Fukuoka, 19 March 2010

Rationale: A Policy Tool

- **It's flexible: continuum of outputs, from self assessment (portfolio) to full certification**
- Job matching
- Training has a cost (RNFIL is cheaper)
- Unqualified individuals/workers may have skills
- Motivator for resuming formal studies
- Crisis (assessment a good start before reskilling)
- Certificates awarded by vendors > Certification MOE

Dr. Patrick Werquin, Non-university Higher Education and Qualifications Framework, Fukuoka, 19 March 2010

Agenda

- VET and Qualifications Framework
- What is Recognition of Non-formal and Informal Learning?
- Rationale
- Applications: Examples from Country Practice
- Critical Factors for Sustainability



Kyoto, 22 December 2005

Dr. Patrick Werquin, Non-university Higher Education and Qualifications Framework, Fukuoka, 19 March 2010

Applications of RNFIL		
Type of Application	Exemplar Countries	Typical Examples
Second chance school certificate (Higher Education)	Canada, Mexico, Norway, Chile, Spain	GED, <i>Bachillerato</i> , adult education referenced to school system

Dr. Patrick Werquin, Non-university Higher Education and Qualifications Framework, Fukuoka, 19 March 2010

Applications of RNFIL		
Type of Application	Exemplar Countries	Typical Examples
Second chance school certificate (Higher Education)	Canada, Mexico, Norway, Chile, Spain	GED, <i>Bachillerato</i> , adult education referenced to school system
Entry to higher education	South Africa, UK, Belgium (Flanders)	Universities working together (CENEVAL), access to higher education courses

Dr. Patrick Werquin, Non-university Higher Education and Qualifications Framework, Fukuoka, 19 March 2010

Applications of RNFIL		
Type of Application	Exemplar Countries	Typical Examples
Second chance school certificate (Higher Education)	Canada, Mexico, Norway, Chile, Spain	GED, <i>Bachillerato</i> , adult education referenced to school system
Entry to higher education	South Africa, UK, Belgium (Flanders)	Universities working together (CENEVAL), access to higher education courses
Exemptions from formal programmes (Higher Education)	Hungary, Chile, UK, Belgium (Flanders)	Modular higher education programmes, with exemptions available, specific credits. University discretion over exemptions

Dr. Patrick Werquin, Non-university Higher Education and Qualifications Framework, Fukuoka, 19 March 2010

Applications of RNFIL		
Type of Application	Exemplar Countries	Typical Examples
Labour competence certification	Netherlands, Germany, South Africa, Belgium (Flanders)	Exceptional procedures to allow those with established competence to gain existing formal qualification

Dr. Patrick Werquin, Non-university Higher Education and Qualifications Framework, Fukuoka, 19 March 2010

Applications of RNFIL		
Type of Application	Exemplar Countries	Typical Examples
Labour competence certification	Netherlands, Germany, South Africa, Belgium (Flanders)	Exceptional procedures to allow those with established competence to gain existing formal qualification
VET system redesign	Spain, Mexico, Hungary, Australia, UK	Creation of RNFIL-friendly qualifications

Dr. Patrick Werquin, Non-university Higher Education and Qualifications Framework, Fukuoka, 19 March 2010

Applications of RNFIL		
Type of Application	Exemplar Countries	Typical Examples
Labour competence certification	Netherlands, Germany, South Africa, Belgium (Flanders)	Exceptional procedures to allow those with established competence to gain existing formal qualification
VET system redesign	Spain, Mexico, Hungary, Australia, UK	Creation of RNFIL-friendly qualifications
Discrete applications	Belgium (Flanders), Hungary, Canada, Greece, Germany	ECDL, language certificates, professional bodies

Dr. Patrick Werquin, Non-university Higher Education and Qualifications Framework, Fukuoka, 19 March 2010

Agenda

- VET and Qualifications Framework
- What is Recognition of Non-formal and Informal Learning?
- Rationale
- Applications: Examples from Country Practice
- Critical Factors for Sustainability



Kyoto, 22 December 2005

Dr. Patrick Werquin, Non-university Higher Education and Qualifications Framework, Fukuoka, 19 March 2010

Almost There



Fact - Issue (?)

The take up (number of participants) is small



Dr. Patrick Werquin, Non-university Higher Education and Qualifications Framework, Fukuoka, 19 March 2010

Critical Factors for Sustainability

- Work on barriers, some clearly psychological:
 - Legitimacy of NFIL (culture shift)
 - Credibility (“undeserved” award)
 - Understanding what it is about (“you will give degrees to everybody”)
 - Input process unknown (therefore not quality assured)
 - Many actors and stakeholders are against RNFIL: universities (fear of competition), employers (upward pressure on wages), trade unions (reduced commitment to learning)
 - Shift from learning to assessment
 - Ownership of the standards

Dr. Patrick Werquin, Non-university Higher Education and Qualifications Framework, Fukuoka, 19 March 2010

Critical Factors for Sustainability

- Clear rhetoric
- Clear definitions, clear (mutually exclusive) concepts
- Information, advice and counselling
- Legal framework or social consensus
- Piloting/Evaluation (Data... ☺)
- “Physical” support: [e-]portfolio and the like (ProfilPASS, Competence passport/card...), certification
- Assessment methods: examinations, simulation, observation, interview (standards...)

Dr. Patrick Werquin, Non-university Higher Education and Qualifications Framework, Fukuoka, 19 March 2010

Critical Factors for Sustainability

- Financing and fees
- Quality assurance
- Dedicated assessment centre(s)
- Appropriate definition of objectives and expected outcomes: exemptions, credits, full qualification
- Qualification for RNFIL officers/staff/assessors
- Critical mass for opening a recognition process
- “Group” recognition of NFIL (even if fundamentally a concept for an approach by individual)

Dr. Patrick Werquin, Non-university Higher Education and Qualifications Framework, Fukuoka, 19 March 2010

Critical Factors for Sustainability

- Do NOT oversell the concept:
 - Recognition of NFIL may not be suitable for people without knowledge, skills and competences
 - Recognition of NFIL will not directly create economic growth
 - Recognition of NFIL does not create the skills, knowledge and competences it is meant to recognise... even if ... it is still a learning process
 - Recognition of NFIL is not free (not even always cheap, but cheaper than formal learning)
 - Recognition of NFIL is probably not a universal solution

Dr. Patrick Werquin, Non-university Higher Education and Qualifications Framework, Fukuoka, 19 March 2010

Summary: Perspectives

- Lot of good practice (upper secondary attainment, higher education (access, credit, full certification), labour market...)
- Will create new routes to qualifications
- Many forms of learning can be recognised
- Some learning can be codified and the recognition process formalised (qualification)
- A wide range of opportunities (continuum)
- A suitable option in many cases, for many people

Dr. Patrick Werquin, Non-university Higher Education and Qualifications Framework, Fukuoka, 19 March 2010

Read More on QS and QF?

- Coles Mikes and Patrick Werquin (2008). "National Qualifications Systems to Modernise VET Systems", in: Descy, P.; Tessaring M. (eds) Modernising vocational education and training. Fourth report on vocational training research in Europe: background report. Luxembourg: EUR-OP. (Cedefop reference series).
- Coles Mike and Patrick Werquin (2009) "The Influence of Qualifications Frameworks on the Infrastructure of VET", in R. Maclean and D. Wilson (eds.): *International Handbook of Technical and Vocational Education and Training*, Unesco-Unevoc Book Series, Springer, The Netherlands.

Dr. Patrick Werquin, Non-university Higher Education and Qualifications Framework, Fukuoka, 19 March 2010

Read More on RNFIL?

- Werquin, Patrick (2007): "Terms, Concepts and Models for Analysing the Value of Recognition Programmes." www.oecd.org/dataoecd/33/58/41834711.pdf
- Werquin Patrick (2007). "Moving Mountains: Will Qualifications Systems Promote Lifelong Learning", *European Journal of Education*, Vol. 42, No. 4, p. 459-484. <http://www.wiley.com/bw/journal.asp?ref=0141-8211>
- Werquin Patrick (2008). "Recognition of Non-formal and Informal Learning in OECD Countries: A Very Good Idea in Jeopardy", *Lifelong Learning in Europe*, 3 2008, p. 142-149, <http://www.lline.fi>
- Werquin Patrick (2009): "Recognition of Non-formal and Informal Learning in OECD Countries: an Overview of Some Key Issues." In: *REPORT*, No. 3, <http://www.report-online.net/english/start/>
- Recotillet Isabelle and Patrick Werquin (2009). "The French VAE: Recognition of Non-formal and Informal Learning as a Visa for a Job?", *European Journal of Vocational Training*, N° 48, 2009/3. www.cedefop.europa.eu/etv/projects_networks/EJVT/DEFAULT.asp

Dr. Patrick Werquin, Non-university Higher Education and Qualifications Framework, Fukuoka, 19 March 2010

Merci
Questions and comments please to:
patrick.werquin@gmail.com



Fuji-san, Top, 11:30, 29 April 2008

A wide range of opportunities for Japan



Dr. Patrick Werquin, Non-university Higher Education and Qualifications Framework, Fukuoka, 19 March 2010

第 2 章 The role of the Australian Qualifications Framework in increasing the overall quality of VET to HE pathways

Ron Mazzachi

(National Centre for Vocational Education Research, Adelaide, South Australia)

Introduction

The purpose of qualification frameworks is to help explain how various qualifications such as degrees, diplomas, certificates, and recognition of experiential-based learning relate to each other and combine to build pathways within and across occupations and education and training sectors. According to a recent ILO survey, about 70 countries are in the process of developing or implementing some kind of a qualifications framework. The first countries to introduce Qualifications Frameworks in the 1980's included the UK with Scotland followed closely by NZ and Australia (Allais et al, 2009).

With 25 years of experience behind us, I would like to address the question: "How successful has the Australian framework been in increasing the overall quality of VET to HE pathways?" I hope to share some of the strengths and lessons we have learnt, with a focus on areas which may be particularly relevant to the Japanese situation.

First any insightful discussion of our experiences needs to be informed by some basic facts about the Australian system, especially those areas exclusive to our approach.

Australia consists of 6 states and 2 territories originally settled by Europeans in 1788 with most states proclaimed in the mid 1800s. Australia did not become a federation until 1901. Even today the population is only 22 million people, spread geographically over a large land mass almost the size of the continental USA with about 85 % of the population living within 50 km of the coast. It is easy to see that prior to federation states would each need to develop their own systems and policies for VET. This legacy is still very much a key factor influencing our system of education today.

In Australia, VET is defined broadly, as post-compulsory learning programs intended to develop skills required in the workplace. VET includes preparatory programs, but excludes general education in upper secondary schooling and degree and higher level programs in HE (i.e. universities) (Knight et al 2009).

While this definition of VET is broadly similar to that used in other countries there are some important differences in scope and the institutions that deliver training in Australia such as:

- Training skills are specified by industry
- Emphasis on a competency based approach
- VET is a single entity under the AQF. All learners are part of the same system whether they are beginning VET programs, continuing training, retraining or undertaking programs developed by very large individual employers in specific industries, for example mining or national retailers.

Such integration is easier in practice as many VET programs are publicly-funded or subsidised. Furthermore there are incentives for industry to take on apprentices or to subsidise the training of their employees when this training is nationally recognised.

Recognised VET programs are delivered by public institutions (government schools and TAFE institutes) and by other private providers. Much of this training is now competitively tendered and as long as the providers are registered to deliver specific nationally recognised training they are able to compete for this funding.

The basics of the Australian Qualifications Framework

The current AQF (in Table 1) was developed in 1995 to address the needs of the three education sectors. It is now under review, with the aim of moving towards a more integrated model while still valuing the distinct contributions of each sector.

Table 1. The Australian Qualifications Framework by education sector

School sector accreditation	VET sector accreditation	University sector accreditation	International standard classification of education (ISCED) equivalent
		Doctoral degree	6
		Masters degree	5A
	Vocational graduate diploma	Graduate diploma	5A
		Graduate certificate	5A
	Vocational graduate certificate	Bachelor degree	5A
		Associate degree, Advanced diploma	5B
	Advanced diploma	Diploma	5B
Senior Secondary Certificate of Education	Diploma		4B
	Certificate IV		3C
	Certificate III		2C
	Certificate II		2C
	Certificate I		

Source: Australian Qualifications Framework <http://www.aqf.edu.au/aqfqual.htm>

The AQF is a large document but Table 2 gives an example of just one key feature - that of Learning Outcomes for 3 of the 15 qualifications from a low, medium and higher educational level.

Table 2: An example of the key features of Learning Outcomes for 3 AQF Qualification levels

Certificate 1	Certificate IV	Vocational Graduate Diploma
<p>Do the Competencies enable an individual with this qualification to:</p> <p>demonstrate knowledge by recall in a narrow range of areas</p> <p>demonstrate basic practical skills such as the use of relevant tools</p> <p>perform a sequence of routine tasks given clear direction</p> <p>receive and pass on messages/information</p>	<p>Do the Competencies enable an individual with this qualification to:</p> <p>demonstrate understanding of a broad knowledge base incorporating some theoretical concepts</p> <p>apply solutions to a defined range of unpredictable problems</p> <p>identify and apply skill and knowledge areas to a wide variety of contexts with depth in some areas</p> <p>identify, analyse and evaluate information from a variety of sources</p> <p>take responsibility for own outputs in relation to specified quality standards</p> <p>take limited responsibility for the quantity and quality of the output of others</p>	<p>Do the Competencies or Learning Outcomes enable an individual with this qualification to:</p> <p>demonstrate the self-directed development and achievement of broad and/or highly specialised areas of knowledge and skills building on prior knowledge and skills</p> <p>initiate, analyse, design, plan, execute and evaluate major functions either broad and/or highly specialised within highly varied and/or highly specialised contexts</p> <p>generate and evaluate complex ideas through the analysis of information and concepts at an abstract level</p> <p>demonstrate an expert command of wide-ranging, highly specialised technical, creative or conceptual skills in complex and/or highly specialised or varied contexts</p> <p>demonstrate full responsibility and accountability for personal outputs</p> <p>demonstrate full responsibility and accountability for all aspects of work of others and functions including planning, budgeting and strategy</p>

The AQF as part of the VET National Skills Framework

An important distinction about the VET sector in the AQF model in Table 1 is that VET is part of a National Skills Framework. The AQF is only one component of what is sometimes

called ‘the three pillars’ of the National Skills Framework and these are the AQF, training packages, and the Australian Quality Training Framework.

Training Packages

Training packages are a key resource for registered training organisations, employers and students. They are an essential part of Australia’s system of competency-based training and comprise a set of competency standards and qualifications developed by industry.

There are about 80 training packages covering almost the entire VET sector; collectively they cover several thousand VET qualifications and tens of thousands of units of competency (groups of units of competency make up a qualification). A training package sets out the competencies but does not say how the training should be delivered, or the time necessary to deliver it. It is the responsibility of the registered training organisations to develop teaching strategies and assessment methods to meet the needs, abilities and circumstances of the students and industry.

Unlike many other countries there is no centralised examination of VET students. It is clear from the training packages what skills are needed; it is the role of the training provider to ensure they have the skills to assess the requirements. Assessment may be mediated by industry although this is not an essential component. Curriculum can be purchased from third parties or developed and customised by teachers according to local industry needs.

The Australian Quality Training Framework

The Australian Quality Training Framework (AQTF) is a set of nationally agreed quality assurance arrangements for training and assessment services delivered by training organisations. It assures the quality and consistency of training outcomes. There are three main standards in the AQTF requiring RTOs:

- To offer quality training and assessment across all of its operations,
- to apply principles of access and equity and maximises outcomes for its clients,
- to have Management systems that are responsive to the needs of clients, staff and stakeholders, and the environment in which the Registered Training Organisation operates.

Each state and territory has an agency (called a ‘Registering Body’), and there is also a national agency (NARA), that undertake the audits of the 4,000 registered training organisations (RTOs) including public (TAFE) and private providers. The role of the Registering Bodies under the AQTF is to affirm that the RTOs are achieving the requirements of training packages.

Providers who do not meet the requirements may be required to undertake further improvements, sanctioned or even deregistered.

However for HE providers quality assurance is based on a peer review process where the provider's performance is verified against its objectives, external reference points and to assess performance and outcomes in relation to national and international academic standards.

There are now moves to join all VET and HE quality assurance services under a common national body called TEQSA.

Pathways between the VET and HE

There are some significant differences in the nature of training and assessment between the two sectors including:

- Emphasis on a competency based approach in VET which is different to the knowledge based approach of HE and
- Fixed duration of training in HE versus variable duration of training in VET

If we now reconsider the question I initially asked – “How successful has the Australian framework been in increasing the overall quality of VET to HE transitions?” We could answer this by looking at how and how many VET qualifications are accepted as part credit to HE qualifications. In a best case scenario we might expect to see credit gained by students as they move between VET and HE from similar and even different fields of education. If this is true, part of the reason should be due to the AQF promoting consistency by helping to underpin the way qualifications are developed.

HE providers have, as a prime concern, the maintenance of their own high standards. So the HE sector will give its appraisal of the rigour and quality of VET qualifications in the way it recognises the capabilities and in the offer of credit to students from the VET sector. To test this proposition we are fortunate that in 2009 for the first time the HE statistical collection of all Australian Universities included the amount of credit gained by students in their courses. Here I present what is possibly the first evaluation of this information.

Table 3: The number of students in HE providers across each state and territory who gained any credit in 2009

Jurisdiction	No Credit	<5% Credit	6% - 10% Credit	11% - 50% Credit	51% - 100% Credit	>100% Credit	Total	% Enrolments with any credit
Northern Territory	1194	95	39	488	47	1	1864	35.9%
New South Wales	49121	1750	1072	9120	1426	346	62835	21.8%
Australian Capital Territory	3711	75	136	656	121	2	4701	21.1%
Queensland	30466	1210	1105	4870	557	53	38261	20.4%
Western	15308	488	437	2494	353	0	19080	19.8%

Australia								
Victoria	33009	771	1026	5559	547	67	40979	19.4%
Multi-State	3085	55	119	454	39	1	3753	17.8%
Tasmania	4126	120	165	432	63	0	4906	15.9%
South Australia	11443	204	246	1146	111	12	13162	13.1%
Total	151463	4768	4345	25219	3264	482	189541	

In Table 3 you can see that across the states and territories about 1 in 5 students gain some credit for prior learning. On average students in the Northern Territory gained the largest amount of credit. There is one main provider in the territory: Charles Darwin University. It is called a dual sector provider because it also offers a considerable number of VET courses, having been merged about 5 years ago from the public VET and university providers in the NT. Many students who have completed a VET course then undertake a HE course gain credit because the courses are run on the same campus, making it very easy for lecturers to work together to design mutually complementary study between VET and HE. The process is called ‘articulation’ and describes a qualification that leads into a higher course with advanced standing. For example, a VET diploma of accounting may articulate into the second year of an accounting bachelor degree.

In Table 4 we can see a further breakdown of individual providers within the jurisdictions where >25% of students gained some credit and there again is an interesting pattern. The highest percentages of credit for prior VET are from TAFEs who develop HE courses or providers who are part of the technological universities group or providers who include Bachelor programs, in conjunction with feeder providers. A number of other universities in this table are located in the more sparsely populated areas of Australia.

Table 4: HE providers where more than 25% of students gained Credit in the 2009 year

Current Education Provider	Credit/RPL for both HE and VET study	Credit/RPL for VET study only	Credit/RPL was offered for prior HE study only	Credit/RPL for study outside Australia	Credit/RPL for work experience inside or outside Australia	No credit/RPL was offered	Other	Total	Total Credit offered as % of total enrolments	% VET credit of total enrolments	% VET credit of total enrolments
Holmesglen Institute of TAFE	0	37	<5	0	<5	64	0	103	38%	95%	36%
William Angliss Institute of TAFE	0	21	<5	<5	<5	29	<5	59	51%	70%	36%
Northern Melbourne Institute of TAFE	5	21	<5	<5	0	45	0	76	41%	68%	28%
Holmes Institute	0	7	7	<5	0	11	<5	28	61%	41%	25%
Swinburne University of Technology	5	587	250	16	<5	1910	36	2808	32%	65%	21%
Charles Darwin University	23	291	301	6	8	1011	0	1640	38%	46%	18%
International College of Management, Sydney	<5	14	<5	0	0	100	0	118	15%	78%	12%
Christian Heritage College	5	23	39	0	0	129	<5	197	35%	34%	12%

Current Education Provider	Credit/ RPL for both HE and VET study	Credit/ RPL for VET study only	Credit/ RPL was offered for prior HE study only	Credit/ RPL for study outsid e Austral ia	Credit/ RPL for work experi ence inside or outside Austral ia	No credit/ RPL was offere d	Oth er	Tota l	Total Credit offered as % of total enrolm ents	% VE T cre dit of Tot al Cre dit	% VET credit of total enrolm ents
University of Western Sydney	11	1027	885	13	<5	7304	31	9275	21%	52 %	11%
University of Ballarat	0	161	132	<5	<5	1237	7	1539	20%	53 %	10%
University of Technology, Sydney	37	501	850	6	18	3653	20	5085	28%	35 %	10%
Australian Academy of Design	0	7	<5	0	0	68	0	76	11%	88 %	9%
RMIT University	25	527	489	38	43	4612	5	5739	20%	47 %	9%
Victoria University	0	378	213	7	13	3295	228	4134	20%	45 %	9%
Charles Sturt University	15	606	154	<5	9	3933	193 7	6658	41%	22 %	9%
Billy Blue College	<5	20	<5	0	<5	181	12	220	18%	51 %	9%
Raffles KVB Institute	<5	10	7	<5	0	102	0	122	16%	50 %	8%
Australian Catholic University	<5	271	279	7	39	2657	60	331 4	20%	41 %	8%

On the other hand the number of students gaining the credit from the ‘ivy league’ or the Group of Eight research-intensive universities in Australia is quite low. This is partly a result of the number of students entering straight from school, that basic research may not always be a natural feeder area from VET and it is also a consequence of the lack of articulation agreements between these HE and VET providers.

If we then follow the fields of education where the most credit is obtained, from Table 5 we can see teaching, nursing and business are clearly the areas of greatest credit activity.

Table 5. The Field of Education where the most credit was gained by HE students in the Year 2009

Narrow field of education	Males						Females						Grand Total
	Bachelor's	Associate Degree	Advanced Diploma (AQF)	Diploma (AQF)	Other Award Courses	Total	Bachelor's	Associate Degree	Advanced Diploma (AQF)	Diploma (AQF)	Other Awards	Total	
0701 Teacher Education	487	5	0	0	<5	493	2032	<5	0	0	71	2107	2600
0603 Nursing	299	0	0	0	0	299	2269	0	0	0	<5	2271	2570
0803 Business and Management	1075	7	5	9	5	1101	1288	18	5	5	<5	1319	2420
0905 Human Welfare Studies and Services	127	<5	0	<5	0	129	663	<5	0	7	5	677	806
0911 Justice and Law Enforcement	87	377	0	0	<5	465	145	105	0	0	0	250	715
0801 Accounting	263	<5	0	5	0	269	326	0	0	<5	0	327	596
0800 Management and Commerce	250	0	0	5	0	255	232	0	0	<5	0	236	491
0903 Studies in Human Society	126	<5	<5	0	0	130	333	9	5	0	<5	348	478
0699 Other Health	210	0	0	<5	0	211	251	0	0	<5	0	253	464
1007 Communication and Media Studies	200	<5	0	<5	0	204	246	<5	0	<5	0	249	453
0805 Sales and Marketing	157	0	0	0	0	157	251	0	0	<5	0	252	409

In my remaining time I want to focus on a particularly innovative relationship between VET and HE because it addresses a number of topical issues in Australia. Like most other health programs in Australia entry to the Bachelor of Nursing Programme at Murdoch University is normally through the student obtaining a sufficiently high tertiary entrance score. This is regardless of the age of the student. One Murdoch campus is located in the economically deprived Peel region south of Perth in Western Australia. An alternative route was developed in 2005 in collaboration with Challenger TAFE with the introduction of a 'Nursing Combo' programme.

This provides students normally denied a place at University, the opportunity for enrolment in a Challenger TAFE Certificate IV in Aged Care. In addition students can undertake two units in the Bachelor of Nursing (Introduction to Nursing NUR100 and a Foundation unit) at Murdoch University. Upon successful completion of this one year program students choose to enter the undergraduate nursing program or exit and work in the Aged Care service sector. This alternative entry opportunity saw 13 of the initial cohort of 20 students continuing with the Bachelor of Nursing. The success of this program has stimulated increased demand for university entry via this pathway in a community where previously aspiration to enter HE was previously low. In response to the demand, places for 60 applicants were made available in 2007 with about 50% of students eventually articulating to the Bachelor of Nursing. In addition, this approach addressed the chronic shortage of aged care workers and nurses and created a pathway that crosses fields of education in different areas of health where articulation is less commonly seen.

Conclusion

I think we can say that the AQF is at least partially achieving the objectives of facilitating pathways between VET and HE. However we are seeing the best examples occurring when there are specific arrangements or agreements for training designed between a VET and a HE provider for a particular course combination. There is still a way to go to achieve greater recognition across sectors. We find HE providers are less open to giving general credit from some private RTOs of VET. It seems that it is often because of unfamiliarity with the RTO and not accepting, at face value, a Certificate from any VET provider.

This is the big challenge for the Council that oversees the AQF and it is now seeking to address the quality and consistency of the qualifications themselves. There is some question whether training packages always have the capacity to deliver at the higher end of the qualifications framework. The Council hopes a stronger AQF will build confidence in qualification outcomes, improve student pathways both within and between the education sectors and the workplace, enhance the mobility of graduates through increased recognition of the value of Australian qualifications and enable Australian qualifications to be mapped against those of other countries.

Perhaps one of the most powerful arguments for adopting Qualification Frameworks are the changes in the nature of work and training over the last few decades. It is now generally agreed that most young Australians will have on average 5 significant career changes in their lifetimes. It makes great sense if training can be expedited through these career changes by a greater acceptance of previous qualifications or work experience. This should increasingly happen through more efficient credit transfer arrangements into study for subsequent qualifications.

Resources

Allais, S., Raffé, D., Strathdee, R., Wheelahan, L., and Young, M (2009) Learning from the first qualifications frameworks http://www.ilo.org/skills/what/pubs/lang--en/docName--WCM_041902/index.htm

Australian Qualifications Framework <http://www.aqf.edu.au/aqfqual.htm>

Hoeckel, K., Field, S., Justesen, T., and Kim, M (November 2008) 'Learning for Jobs - OECD Reviews of Vocational Education and Training – Australia' <http://www.oecd.org/dataoecd/27/11/41631383.pdf>

Cully, M., Knight, B., Loveder, P., Mazzachi, R., Priest, S. and Halliday-Wynes, S (January 2009)- 'Governance and architecture of Australia's VET sector: Country Comparisons - Report prepared for Skills Australia' www.skillsaustralia.gov.au/PDFs_RTfS/NCVER72182REPORTfinal.pdf

NCVER

The role of the Australian Qualifications Framework in increasing the overall quality of Vocational Education and Training to Higher Education pathways

Ron Mazzachi

Informing policy and practice in Australia's training system

NCVER

The purpose of qualification frameworks

- ... “is to help explain how various qualifications such as degrees, diplomas, certificates, and recognition of experiential-based learning relate to each other and combine to build pathways for people within and across both occupations and education and training sectors”...(Allais et al, 2009)

Informing policy and practice in Australia's training system

NCVER

Informing policy and practice in Australia's training system

NCVER

Qualifications Frameworks can help address historical realities

- Australia consists of 6 states and 2 territories originally settled by Europeans in 1788. Only federated in 1901.
- Population of 22 million people, similar land mass to continental USA with most living near the coast and in our major capital cities.
- Prior to federation states would each need to develop their own systems and policies for VET. This legacy still influences our system of education today.

Informing policy and practice in Australia's training system

NCVER

VET and Higher Education differences

- In VET Training skills are specified by industry
- Input into HE by ‘industry’ is often through Professional Bodies
- Emphasis on a competency based approach in VET; Knowledge in HE
- VET is a single entity under the Australian Qualifications Framework (AQF). All learners are part of the same system.

Informing policy and practice in Australia's training system

NCVER

AQF qualifications by education sector

Table 1. The Australian Qualifications Framework by education sector

School sector accreditation	VET sector accreditation	University sector accreditation	International standard classification of education (ISCED) equivalent
		Doctoral degree	6
		Masters degree	5A
	Vocational graduate diploma	Graduate diploma	5A
	Vocational graduate certificate	Graduate certificate	5A
		Bachelor degree	5A
	Advanced diploma	Associate degree, Advanced diploma	5B
	Diploma	Diploma	5B
	Certificate IV		4B
Senior Secondary Certificate of Education	Certificate III		3C
	Certificate II		2C
	Certificate I		2C

Source: Australian Qualifications Framework <http://www.aqf.edu.au/aqfqual.htm>

Informing policy and practice in Australia's training system

AQF qualifications by delivery sector

School sector accreditation	VET sector accreditation	University sector accreditation	International standard classification of education (ISCED) equivalent
		Doctoral degree	6
		Masters degree	5A
		Graduate diploma	5A
		Graduate certificate	5A
	Vocational graduate diploma	Vocational graduate diploma	5A
	Vocational graduate certificate	Vocational graduate certificate	5A
	Bachelor degree (part)	Bachelor degree	5A
	Associate degree, Advanced diploma (HE)	Associate degree, Advanced diploma	5B
	Diploma (HE)	Diploma	5B
	Advanced diploma		5B
	Diploma		5B
	Certificate IV		4B
Certificate III (part)	Certificate III		3C
Senior Secondary Certificate of Education			2C
Certificate II	Certificate II		2C
Certificate I	Certificate I		2C

Informing policy and practice in Australia's training system

Table 2: An example of the key features of Learning Outcomes for 3 AQF Qualification levels

Certificate I	Certificate IV	Vocational Graduate Diploma
<p>Do the Competencies enable an individual with this qualification to:</p> <p>demonstrate knowledge by recall in a narrow range of areas</p> <p>demonstrate basic practical skills such as the use of relevant tools</p> <p>perform a sequence of routine tasks given clear direction</p> <p>receive and pass on messages/information</p>	<p>Do the Competencies enable an individual with this qualification to:</p> <p>demonstrate understanding of a broad knowledge base incorporating some theoretical concepts</p> <p>apply solutions to a defined range of unpredictable problems</p> <p>identify and apply skill and knowledge areas to a wide variety of contexts with depth in some areas</p> <p>identify, analyse and evaluate information from a variety of sources</p> <p>take responsibility for own outputs in relation to specified quality standards</p> <p>take limited responsibility for the quantity and quality of the output of others</p>	<p>Do the Competencies or Learning Outcomes enable an individual with this qualification to:</p> <p>demonstrate the self-directed development and achievement of broad and/or highly specialised areas of knowledge and skills building on prior knowledge and skills</p> <p>initiate, analyse, design, plan, execute and evaluate major functions either broad and/or highly specialised within highly varied and/or highly specialised contexts</p> <p>generate and evaluate complex ideas through the analysis of information and concepts at an abstract level</p> <p>demonstrate an expert command of wide-ranging, highly specialised technical, creative or conceptual skills in complex and/or highly specialised or varied contexts</p> <p>demonstrate full responsibility and accountability for personal outputs</p> <p>demonstrate full responsibility and accountability for all aspects of work of others and functions including planning, budgeting and strategy</p>

Informing policy and practice in Australia's training system

The Australian VET system is underpinned by the three pillars of the National Skills Framework:



The Australian Qualifications Framework – cross sectorial (<http://www.aqf.edu.au/>)



Training Packages have the VET training outcomes (http://www.tpatwork.com/back2basics/default_home.htm)



The Australian Quality Training Framework regulates VET delivery (www.nqc.tvetaustralia.com.au/aqtf_2010)

Informing policy and practice in Australia's training system

A unit of Competency - HLTIN504B Manage the control of infection

- **Descriptor** This unit describes the skills required to oversee the adherence to established infection control guidelines and duty of care throughout a particular work environment
- **ELEMENT PERFORMANCE CRITERIA**
- **Elements define the essential outcomes of a unit of competency.**
- 1. Ensure potential infectious material is removed from the workplace
 - ▶ 1.1 Ensure information and resources are provided to support the correct handling and disposal of waste according to established guidelines and procedures
 - ▶ 1.2 Maintain procedures for use of personal protective equipment when sorting and separating waste
 - ▶ 1.3 Ensure waste transport procedures support workplace safety
- 2. Ensure equipment and surfaces are clean and sanitised
- 3. Ensure personal hygiene is maintained in the workplace
- 4. Establish and monitor guidelines for hazard identification and control

Informing policy and practice in Australia's training system

Pathways between the VET and HE

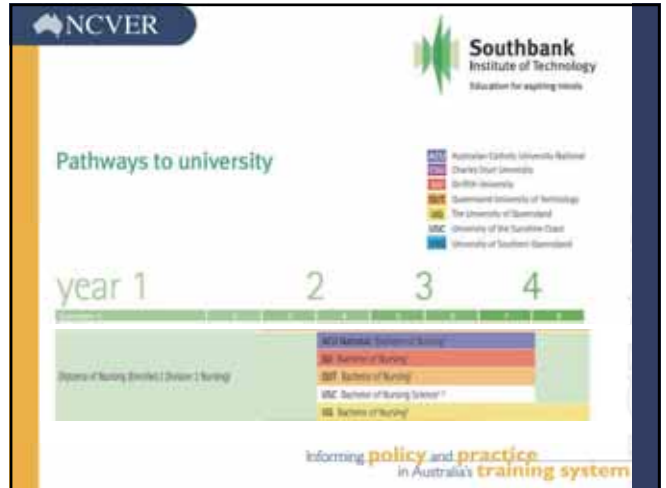
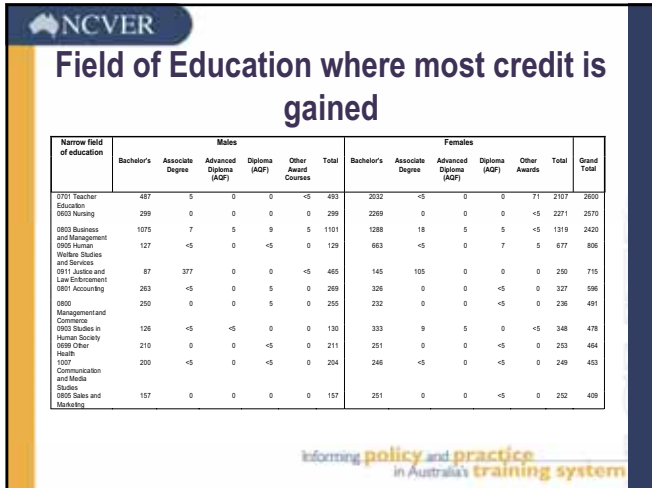
- There are some significant differences in the nature of training and assessment between the two sectors including:
 - ▶ Emphasis on a competency based approach in VET which is different to the knowledge based approach of HE and
 - ▶ Fixed duration of training in HE versus variable duration of training in VET

Informing policy and practice in Australia's training system

HE Providers providing substantial credit

Current Education Provider	CreditR PL for both HE and VET study	CreditR PL for VET study only	CreditR PL was offered for prior HE study only	CreditR PL for study outside Australia	CreditR PL for work experience on inside or outside Australia	No creditR PL was offered	On offer	Total	Total Credit as % of total credit	% VET credit of total enrolments
Holmesglen Institute of TAFE	0	37	<5	0	<5	64	0	103	38%	95%
William Angliss Institute of TAFE	0	21	<5	<5	<5	29	<5	59	51%	70%
Northern Melbourne Institute of TAFE	5	21	<5	<5	0	45	0	76	41%	60%
Holmes Institute	0	7	7	<5	0	11	<5	28	81%	41%
Swinburne University of Technology	5	587	250	16	<5	1910	36	2808	32%	65%
Charles Darwin University	23	291	301	6	8	1011	0	1640	38%	46%
International College of Management, Sydney	<5	14	<5	0	0	100	0	118	15%	78%
Christian Heritage College	5	23	39	0	0	129	<5	197	35%	34%
University of Western Sydney	11	1027	885	13	<5	7304	31	9275	21%	52%
University of Ballarat	0	161	132	<5	<5	1237	7	1539	20%	53%
University of Technology, Sydney	37	501	650	6	18	3653	20	5085	26%	35%
Australian Academy of Design	0	7	<5	0	0	68	0	75	11%	85%
RMIT University	25	527	469	38	43	4612	5	5739	20%	47%
Victoria University	0	378	213	7	13	3296	238	4134	20%	46%
Charles Sturt University	15	606	154	<5	9	3933	1937	6658	41%	22%
Billy Blue College	<5	20	<5	0	<5	181	12	220	18%	51%
Raffles KVB Institute	<5	10	7	<5	0	102	0	122	16%	50%
Australian Catholic University	<5	271	279	7	39	2657	60	3314	20%	41%

Informing policy and practice in Australia's training system



- Conclusions - Pathways between the VET and HE**
1. The AQF is at least partially achieving the objectives of facilitating pathways between VET and HE
 2. The best examples are where there are specific arrangements between a VET and a HE provider for a particular course combination
 3. There is still a way to go to achieve greater recognition across sectors
 4. The AQF Council is now seeking to address the quality and consistency of the qualifications themselves
 5. The most powerful argument for adopting Qualification Frameworks are the changes in the nature of work
- Informing policy and practice in Australia's training system

第3章 The European tools for Education and Training

—Between design and implementation

Isabelle Le Mouillour

(Cedefop – European Centre for Vocational Education and Training)

On the agenda of the Bologna and Copenhagen processes, qualifications frameworks (QF) and credit systems (CS) demonstrate the new perspective taken on qualifications, education and training (E&T) programmes and learning outcomes. Embedded in different governance structures, they are part of education and training modernisation. More specifically, they provide for a new conception – at least on the long run - of the relationships between vocational education and training (VET) and higher education (HE), placing vocationally-oriented qualifications at the core of the debate. This contribution focuses on qualifications frameworks and credit systems as they develop in the European Education and Training Area, in VET and HE. It discusses the challenging issue of vocationally-oriented education and training at higher levels of qualification¹.

Both Bologna² and Copenhagen processes lead to agreeing among meanwhile respectively 46 and 32 countries on key features that would sustain European cooperation in education and training. Both processes have a set of objectives, the most important ones being lifelong learning, competitiveness³ but also transparency of qualifications/programmes and mobility (understood as geographical and professional mobility). Lifelong learning is embedded in the European social model and its complementarities to the labour market and management at companies level (European Council, 2000); the strategy for 2020 is for a ‘smart, sustainable and inclusive economy delivering high levels of employment, productivity and social cohesion’ (European Commission, 2010). In terms of benchmarks (which concern VET and HE), it sets that at least 40% of the younger generation should have a tertiary degree. 77 million Europeans aged 25-64 (close to 30%) still have at most lower secondary educations (European Council, 2009). Currently, around 10% of adults have participated in lifelong learning within a four weeks period (benchmark of 15% by 2020). In Europe, the policy debate is currently dominated by questions of skills mismatch on the labour market, the development of key competences by graduates (of all education levels) and the adequacy between E&T and labour market. The occupational structure of Europe is moving towards knowledge and skill-intensive jobs: The share of jobs requiring high-level qualifications will rise from 29% in 2010 to about 35% in 2020, while the number of jobs employing those with low qualifications will fall from 20% to 15% (Cedefop 2010). If participation rates in education and training do not change, the number of younger people in VET

at upper, post-secondary and tertiary levels (ISCED 3 to 5) will decrease by more than two million between 2005 and 2030 (Cedefop, 2007). The labour markets will become increasingly dependent on older workers, women re-entering the labour market, migrants. Both trends increase the attention paid to the right skills mix for European competitiveness and to tertiary level qualifications. This is one of the perspectives which underline the development of QF and CS. The strategic framework for European cooperation in education and training (ET 2020, European Commission, 2008) sets QF and CS in its first strategic objective, thus emphasising validation, guidance, qualifications frameworks and the wider use of the learning outcomes approach (in standards, qualifications, assessment, validation, credit transfer, curricula and quality assurance).

The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF-LLL) and the European Credit system for Vocational Education and Training (ECVET) have been initiated with the Copenhagen Declaration (2002); both have been confirmed in the following European Communiqués, the latest Bordeaux Communiqué (2009) calls for their testing and implementing as tools for lifelong learning. The corresponding European Recommendations on EQF (2008⁴) and ECVET (2009⁵) define their characteristics, deadlines for their evaluation, and a list of proposals for further developing the tools at national and regional levels. Further to its internationally expanding and consolidating, the current priorities within the Bologna Process are set in the European Universities' Charter on Lifelong learning (EUA, 2008). This charter focuses on 'Inclusive and Responsive universities', it includes widening access, providing education and learning to a diversified student population, adapting study programmes to enhance participation and recognising prior learning (among 10 commitments). The EHEA Framework (Qualifications Framework for the European Higher Education Area, set up in 2005) is the cornerstone of the EHEA: It is based on three cycles that correspond to major qualifications awarded by HE institutions, the levels are described using learning outcomes (Dublin) descriptors (knowledge and understanding, applying knowledge and understanding, making judgements, communications skills, learning skills), credit ranges are used for the first two cycles description. The cycles represent a progressive sequence. Countries are not expected to use the EHEA framework in their national contexts but they are required to develop a national qualifications framework by a process of self-certification. The resulting degree structure at national levels is characterised by variations in terms of disciplines, fields of study, and to some extent a continuation of differentiation between academic and professional qualifications (EACEA, 2009). The EQF-LLL provides a structure of eight levels based upon learning outcomes descriptors in terms of knowledge, skills and competence. It does not include any credit ranges, it refers to qualifications and underpinning standards for assessment and validation, and it relies upon the assumption that qualifications can be achieved through different learning pathways (incl. on the basis of validation of informal and non-formal learning). The European Member States are invited in the

2008 Recommendation to reference the levels of their qualifications systems to the EQF levels until 2010. Since 2008, many have started developing their own national qualifications frameworks (NQF), more or less adapting and adopting the EQF model, also as a way to process with the referencing. A majority of States expect to have established NQFs by 2012 at latest (Cedefop, 2009a).

As for 2010 the European Education and Training Area seems to be well populated with tools to support its further development. It might also occur that those partly overlap in seeking to accommodate a diverse population of learners and stakeholders⁶. The issue of vocationally oriented qualifications finds its way in this QF/CS context via:

- The diversity of existing degrees. The convergence implied by the EHEA framework is not leading to uniformity in European HE systems, even in terms of degree structures. Diverging approaches to ISCED 5B can be seen as “countries where vocational education at ISCED 5B is organised as a separate system outside the university sector have tended to ignore the Bologna approach. Only 10 countries have consciously adapted the Bologna structures (particularly the bachelor concept) to include this level of education. Other countries have either taken steps to ensure links between the ISCED 5B level and the newly organised Bologna bachelor programmes, or have pursued vocational and higher education developments in parallel” (EACEA, 2009, p. 9).
- The debate on equivalence and best-fit. At national level, projects are initiated to assess the labour market value of vocationally-oriented qualifications (awarded by VET organisations) in comparison to Bachelor as awarded at the same qualifications level by HE institutions, or on equivalence between VET and HE qualifications (German ANKOM initiative).
- The definition of NQF descriptors. It follows much the respective understanding of qualifications at national level (and the respective stakeholders involved). E. g. the German NQF is conceived around ‘competence’ as an overarching concept (instead of learning outcomes) which is linked to the *Berufskonzept* tradition and the understanding of *Fachkompetenz* und *Personale Kompetenz*⁷.
- A stronger immediate link to the labour market. E. g. the French NQF is based upon a wider understanding of qualifications (and education) following its Act on Social Modernisation (17.01.2002⁸); registering qualifications into the NQF implies bringing the proof of its relevance to the labour market; furthermore the NQF registers in one set of specifications, qualifications, programmes and degrees existing at all qualifications levels.

- The involvement of a wider range of stakeholders. Following the Open Method of Coordination, and the extensive nature in terms of relevant qualifications (from general education to HE), NQF requires new institutional arrangements which bring together all education and training stakeholders.

At European level, the four QF and CS tools are based upon qualifications described in learning outcomes (of which the definitions are diverging but not incompatible). The learning outcomes approach brings prominently the issue of labour market relevance of qualifications: learning outcomes are defined broadly as “statements of what a learner knows, understands and is able to do on completion of a learning process” (EQF Recommendation). In the context of ECVET testing, this leads to developing ECVET as a unit-based credit system on the basis of occupational standards in cooperation with labour market stakeholders and professional associations (Cedefop, 2009b).

Credit systems concern learning paths by enabling accumulation of credits and their validation towards qualifications. ECTS and ECVET have been respectively introduced in 1989 and 2009, the former within the Erasmus Mobility Programme, the latter as a European Recommendation within the Copenhagen Process. Despite its denomination, ECVET is meant to apply to all qualifications levels of the EQF for “the development of individualised career path, better recognition of informal and non-formal learning” (Bordeaux Communiqué). ECTS is linked to the EHEA framework levels and applies to related programmes. As for qualifications frameworks, credit systems might have passive role (describing of qualifications and/or programmes) or active role (supporting transfer and accumulation by requiring the definition of units of qualifications or modules of programmes). As mechanisms, credit systems set rules for accumulation and recognition of learning outcomes or credits: It hereby puts unexpected questions to education and training institutions about the nature of qualifications, the value of learning outcomes for qualifications awarding or any other forms of recognition, the linkages between qualifications across qualifications levels and the coherence of the level structure. Quite automatically one identifies here an issue for vocationally oriented qualifications at higher levels. Including/excluding qualifications (for accumulation), setting requirements for qualifications (size, design) or, defining relationships between qualifications (i.e. linkages as in Scotland) hint at the labour market–fit of qualifications and at the increased importance of validation and recognition within E&T. Validation mechanisms imply looking at occupational, educational, qualification or validation standards. Choosing educational standards for vocationally oriented qualifications at higher qualifications level, would lead to get trapped into the everlasting debate on vocational vs. academic drift. Occupational or validation standards would open up to analysing the learning outcomes (in relation to the labour market expectations).

Following a traditional approach - distinguishing at EQF levels 6 to 8 between vocationally-oriented and more academic programmes (ISCED 5a / 5B) - is a common feature in some European countries, as done on the basis of the programmes (B type preparing for direct entry into the labour market), of the qualifications profiles (preparing for direct entry and restricted possibilities to reach the Master level) or the type of institutions delivering the programmes (EACEA, 2009, 21ff.). Besides QF and CS, and the learning outcomes approach, education and training systems as well as qualifications systems are evolving under commodification, globalisation or competitiveness pressures. E&T institutions (at all levels) are undergoing changes in terms of financing rules, attainment groups or responsiveness and embeddings in national or regional socio-economic networks. Things are changing: vocationally-oriented education and training needs to be understood broadly in the context of institutional tectonic movement (Dunkel et al. 2009). The diversification of national HE systems occurs in terms of content (new fields of qualification, 'professional/vocational' status of degree programmes), of professional relevance of E&T, of competence or learning outcomes orientation (new forms of qualifications) and of institutional form (i.e. corporate universities). In Ireland or Finland, two countries with qualifications frameworks, the institutional anchorage of providers is less relevant than the qualifications levels or types, qualifications are no longer seen in terms of academic and vocational ones. The new bachelor's degrees emphasis on graduates' employability and labour market relevance, the Bologna reforms stress on the professional orientation of HE have led to strengthening the position of professionally-oriented institutions (Reichert, 2010). By making vocational degrees – at least formally – comparable or parallel to university degrees, VET becomes a real alternative to HE. The boundaries between the different sectors of provision in HE, VET and continuous education are blurring. Students may be tempted to enrol in non-university HE, if the programmes are perceived as more student-centred. At the same time, new providers are entering the HE market, often selling their services in a customised way. The criteria for defining institutional types became less clear-cut, the institutions became more alike, and the status hierarchy also flattened (Dunkel et al. 2009).

Qualifications frameworks and credit systems are prompting a new relationship between HE and VET. Those are emerging from the structure of the tools (level definition, transfer and accumulation, access, learning outcomes approach), from reviewed governance mechanisms (agreements, coalition building, soft law) or their objectives (transparency of qualifications, mobility, lifelong learning). Much more still to be said about QF and CS at national, regional or sector level when one considers vocationally-oriented qualifications at higher levels, hopefully some of which will emerge from the coming Cedefop study. Behind this 'machinery', the opportunity for progressing to higher qualifications levels, to be awarded a qualification is an impetus for individual choice for education and training, and the availability of access via the

validation route might be an impetus for resuming with learning by adult learners or drop-outs. Education and training is much path-dependent, and the discrepancy between policy and practice or European and national policy level perceptible⁹. Allowing for progression and transfer is also a matter of modes of financing, level of bureaucracy, stakeholders' motivation to cooperate, or the capacity of the competent authorities to enforce requirements of the QF/CS.

References

- Cedefop (2007), *Zooming in on 2010 - Reassessing vocational education and training*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities
- Cedefop (2009a). *The development of national qualifications frameworks in Europe* (September 2009). Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2009.
- Cedefop (2009b). *On the move: learning and mobility come closer*. Cedefop: Thessaloniki. http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/9018_en.pdf [cited 05.03.2010].
- Cedefop (2010). *Jobs in Europe to become more knowledge- and skills-intensive*. Thessaloniki. http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/9021_en.pdf [cited 08.03.2010].
- European Commission (2008). *An updated strategic framework for European cooperation in education and training* {SEC(2008) 3047} {SEC(2008) 3048. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. COM(2008) 865 final. Brussels, 16.12.2008.
- Council of the European Union/Education Committee (2010). *Note on the Joint Progress Report of the Council and the Commission on the implementation of the "Education & Training 2010" work programme – Adoption of the report*. The European Union. EDUC 11. SOC 21. 5394/10. Brussels, 18 January 2010.
- Dunkel, T./Le Mouillour, I. (2009). "Through the Looking-Glass". *Diversification and differentiation in vocational education and training and higher education*, In: Descy, Pascaline; Tessaring, Manfred. *Modernising education and training: fourth report on vocational training research in Europe: background report*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. In Zusammenarbeit mit Prof. Dr. Ulrich Teichler.
- EUA (European University Association) (2008). *European Universities' Charter on lifelong learning*. http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/Bologna/ActionLines/documents/EUA_LLL_Charter.pdf [cited 08.03.2010].
- European Commission (2009). *Progress towards the Lisbon objectives in education and training. Indicators and benchmarks 2009*. Commission staff working document. Brussels.

http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/report09/report_en.pdf [cited 05.03.2010].

European Commission (2010). Europe 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth. COM(2010) 2020. Brussels, 3.3.2010.

<http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLET%20EN%20BARROSO%20%20%20007%20-%20Europe%202020%20-%20EN%20version.pdf>

European Council (2000). Lisbon European Council: presidency conclusions. Available from Internet: http://consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/00100-r1.en0.htm [cited 05.03.2010].

Reichert, S. (2010). The intended and unintended effects of the Bologna reforms. In: Higher Education Management and Policy, Volume 22/1, OECD.

¹ This paper draws upon a Cedefop study on the linkages between credit systems and qualifications frameworks (to be published in 2010) and an on-going Cedefop study on vocationally-oriented qualifications at levels equivalent to the levels 6 to 8 of the European Qualifications Framework (to be finalised in 2011).

² http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc1290_en.htm

³ The so-called Lisbon strategy for growth and jobs was launched in 2000, re-launched in 2005.

⁴ <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=oj:c:2008:111:0001:0007:en:pdf>

⁵ <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:155:0011:0018:EN:PDF>

⁶ If one considers the whole education and training area, stakeholders include (regional or national) ministries, qualifications authorities, higher education institutions, VET providers, enterprises, social partners, employers' association, teachers and trainers associations, chambers of commerce/industry, sector councils, standard-owner/vendor organisations etc. For instance, the International Maritime Organisation, the European Foundation Certificate in Banking are supra-national organisations involved in the QF discussion.

⁷ <http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/> [cited 05.03.2010]

⁸ <http://admi.net/jo/20020118/MESX0000077L.html> [cited 08.03.2010]

⁹ Not the least influenced by the characteristics of the Bologna and Copenhagen processes and the subsidiarity principle in VET

CEDEFOP | European Centre for the Development of Vocational Training

The European tools for Education and Training: Between design and implementation

European developments

ECVET FQ-EHEA QF-LLL ECTS

Isabelle Le Moullour
Fukuoka, 19 March 2010

International workshop on non-university, higher education and qualifications frameworks

CEDEFOP

The whole picture at European level ... by acronyms

ECVET: European Credit system for VET

EQF: European Qualifications Framework

NQF: National Qualifications Framework

SQF: Sectoral Qualifications Framework

ECTS: European Credit Transfer System (HE)

19 March 2010 1

CEDEFOP

The Framework of Qualifications for the European Higher Education Area

- 3 cycles / levels
 - major qualifications awarded by HE institutions (BA, MA, Doctorate)
- Levels are described using two dimensions:
 - Learning outcomes descriptors / Dublin descriptors:
 - General statements of graduates' learning outcomes concerning: knowledge and understanding; applying knowledge and understanding; making judgements; communications skills; learning skills;
 - Range of ECTS credits:
 - First cycle 180-240 ECTS, second 90-120 ECTS
- Main features:
 - Field of study or profile;
 - Progressive character "cycle qualification gives access to";
 - "end of cycle" descriptors: 'They [the descriptors] offer generic statements of typical expectations of achievements and abilities associated with awards that represent the end of each of a Bologna cycle'

19 March 2010 Cedefop (2010). Linking credit systems and qualifications frameworks 2

CEDEFOP

The European Qualifications Framework for Lifelong Learning

- "to create a common reference framework which should serve as a translation device between different qualifications systems and their levels"
- Learning outcomes: statements of what a learner knows, understands and is able to do on completion of a learning process;
- better matching between education and training provisions and labour market needs, validation of non-formal and informal learning.

Levels	Knowledge	Skills	Competences
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			

19 March 2010 Cedefop (2010). Linking credit systems and qualifications frameworks 3

CEDEFOP

Credit systems for Education and Training

	ECVET (2009)	ECTS (1989)
Concepts	<p>Units (qualifications)</p> <p>Accumulation of units for learning outcomes</p> <p>Strong link between qualifications standards and requirements</p> <p>Strong focus on assessment (quality assurance, assessment standards based on learning outcomes)</p> <p>Explicitly open to non-formal and informal learning</p>	<p>Educational components (qualifications or study programmes)</p> <p>Emphasis on accumulation of credits (in relation to the relevant qualification level).</p> <p>Strong focus on evidence on basis for credit transfer and allocation</p> <p>Assessment is part of the individual credit award process based upon the decision of institutional level</p> <p>Increasingly open to non-formal and informal learning accumulation of learning outcomes for progression</p>
Notes	Progressive and in a very early stage	Advanced Most countries adopted ECTS by legislation and made it compulsory

19 March 2010 Cedefop (2010). Linking credit systems and qualifications frameworks 4

CEDEFOP

How are qualifications frameworks and credit systems linked?

It depends upon:

- The way they are conceived
 - Mechanisms or processes
- The way they are considered
 - Mechanisms or processes

The distinction mechanism/ process highlights the importance of how stakeholders use these instruments in their implementation

Qualifications frameworks	Credit Systems
As mechanism	
Levels Procedures for referencing Catalogue(s) of qualifications offered	Units Credit points Rules for accumulation and transfer
As process	
Inclusion/exclusion of qualifications Stakeholders involvement	Remits of stakeholders concerned To practice transfer and open-up qualifications and programmes

19 March 2010 Cedefop (2010). Linking credit systems and qualifications framework 5

How are qualifications frameworks and credit systems linked?

Qualifications Frameworks	Credit systems
Active role	
Regulating or influencing the way qualifications are designed and awarded (using level descriptors)	Qualifications: <ul style="list-style-type: none"> • Measure of volume (CP) • Use units/modules • Refer to rules to accumulate credits • Empower certain actors to recognise credits
Ensuring quality of qualifications	
Passive role	
Describe relationship between qualifications through a structure of levels	Describe size of qualifications (or components)
Communicate the range of recognised qualifications offered	Describe relationship between components Provide information on content of components

19 March 2010 Cedefop (2010). Linking credit systems and qualifications framework 6

National Qualifications Frameworks in Europe

Features

- Developed by all countries;
- 8-level structures prevailing (EWNI 9, FR 5; IRL 10; HR, SI, HU sublevels);
- Comprehensive / overarching: covering the full range of qualifications awarded;
- The EQF (and the Bologna process) has acted as a catalyst for NQF developments;
- NQFs are dynamic tools – complex interaction with education and training systems, stakeholders, learners and with socio-economic and political environment.

On-going discussions

- EQF level descriptors = starting point for NQF
 - National descriptors more detailed and contextualised;
 - Reflect national contexts: e.g. Key competences (learning competence, languages, communication and social skills, entrepreneurship, judgment skills) (MT, SI, FI); Handlungskompetenz (DE)
- Descriptors for levels 5/6- 8: role of Dublin descriptors vs. EQF descriptors;

19 March 2010 Cedefop (2010). Linking credit systems and qualifications framework 7

Developments of national frameworks (selected examples)

DE Work started in 2007 Outline Feb 2009 Now tested (IT, metal, health, trade sectors)	Overarching NQF for LLL (all Q from all subsystems, validation)	Initiating: Federal Ministry of Education and Research and Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs of Länder
	Functions: Communication, Guidance NQF for HE (2005)	Involvement: HE, school education, VET, social partners, public institutions from education and labour market, researchers and practitioners
8 levels are proposed 2 categories of competence: professional competence, personal competence		

19 March 2010 Source: Cedefop (2009). The development of national qualifications frameworks in Europe. 8



Developments of national frameworks (selected examples)

CZ Work started in 2005 Act on Recognition 2006 (incl. NQF) Now design	Overarching NQF: various Q types Basis: Register of approved full and partial qualifications and assessment standards Functions: Communication, Guidance	Competent authority: Ministry of Education, Youth and Sport Authorising bodies: Other ministries, E&T providers, universities. Involvement of social partners, National qualification Council (advisory body), National VET Institute (NQF management)
	8 levels (proposal), Levels 1-4 (Aug. 2009), Levels descriptors (5-8) end 2009 Levels of competence: Each competence has a knowledge and skills component. Each competence is classified according to activity dimension (considered primary) and knowledge dimension (field or discipline)	

19 March 2010 10

Developments of national frameworks (selected examples)

DK Work started in 2006 Outline June 2009 Now implementing	Overarching NQF: officially recognised public Q, all subsystems of E&T, QF for HE (2006/07) a part of the overarching framework Functions: Communication, Guidance, Regulatory (HE) Different principles of referring national Q used: best fit in levels 1-5, full fit in level 6-8	Ministry of Education (coordination) Implementation: broad involvement of other ministries, social partners, representatives of education and training sub-sectors, etc.
	8 levels proposed Level descriptors: Knowledge (different types of knowledge, complexity and understanding), skills (different types of skills, complexity of tasks, communication) and competence (context, cooperation and responsibility, learning to learn). Levels 6-8 have clear reference to Dublin descriptors Level descriptors are based on: EQF descriptors, Dublin descriptors, existing descriptors of learning outcomes of curricula and programmes, research related outcomes in HE	

19 March 2010 11

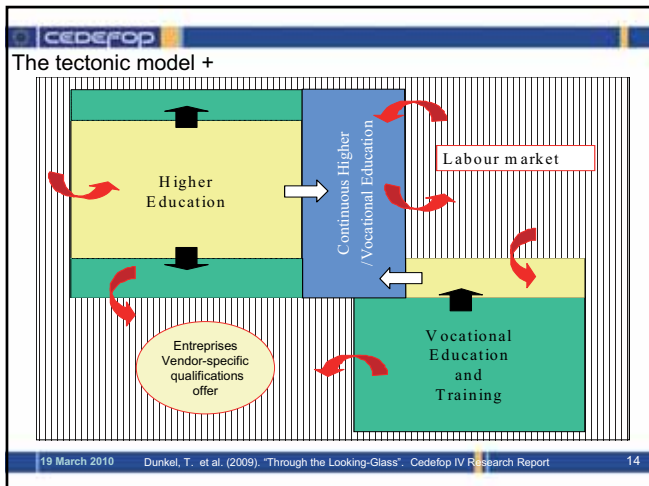
The 'double' referencing process - EQF (2009), FQ-EHEA (2010)

EQF levels	EHEA Framework (Bologna)	NFQ Levels	NFQ Major Award-types (Ireland)
1		1	Level 1 Certificate
3		4	Level 4 Certificate, Leaving Certificate
4		5	Level 5 Certificate, Leaving Certificate
5	Short Cycle within First Cycle	6	Advanced Certificate (FET award); Higher Certificate (Pre-award)
6	First Cycle	7	Ordinary Bachelors Degree
7	Second Cycle	8	Honours Bachelor Degree, Higher Diploma
8	Third cycle	9	Masters Degree, Post Graduate Diploma
		10	Doctoral Degree, Higher Doctorate

The compatibility between the Irish NQF and the EHEA framework has been demonstrated not through the level descriptors but through the Irish HE awards descriptors.

19 March 2010 12

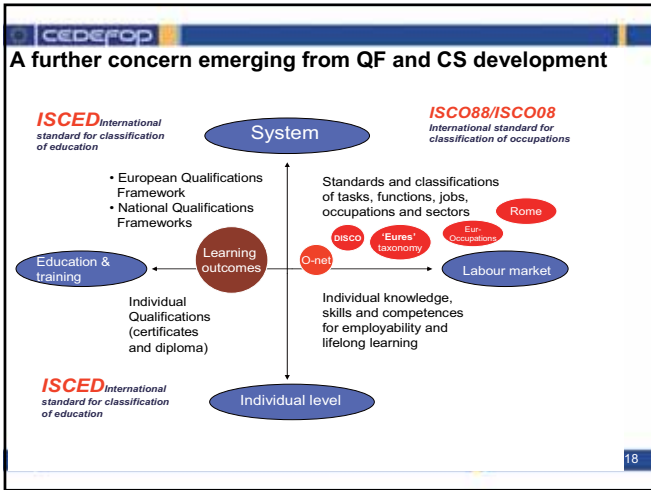
- The 'double' referencing process - EQF (2009)**
- Difficulties by EQF implementation process
 - the use of learning outcomes in qualifications systems across Europe varies greatly though many countries are in the process of developing learning outcomes-based approaches (GE; HE; VET) => use of learning outcomes is a condition for credible and valid referencing to the EQF;
 - Organisation of a single national coordination point (NCP), responsible for the referencing process (credible, legitimate with all the sectors of education and training concerned) => identification or creation of a suitable structure;
 - EQF also requires that the qualifications referenced to the NQF/NQS which is in term referenced to the EQF are **quality assured** => quality assurance of different education and qualifications systems is a complex set of arrangements
 - EQF levels and level descriptors vs national levels and level descriptors => The EQF was designed as a **'translation' tool, not meant to fit the diversity of qualifications** at national level and the number of levels used that best describe the national system may be smaller or bigger than the EQF levels.
- 19 March 2010 13



- Pathways across education and training sectors**
- Progression depends upon (for instance)
 - decisions on access criteria
 - articulation of the content of qualifications and programmes
 - Articulation around the active role
 - For design of progressive learning pathways (units for articulation of qualifications across levels, possibility for units transfer to higher levels)
 - However this requires (some level of) centralised governance of these articulation possibilities – it is more common at the level of a sub-system or of an awarding body;
 - Based upon: Units common to several qualifications, decisions about equivalence of units that are comparable, or optional units
 - The differences:
 - The **governance** of the qualifications system
 - The **guarantee** individuals have that their credit will be recognised
- 19 March 2010 15

- As for today, drivers and enablers for change**
- Impact of the European tools on national developments
 - Many countries take the EU definitions
 - The developments of NQF show the impact of EQF
 - ECTS is formally implemented in most EU countries
 - Changes in education and training systems
 - Developments in higher vocational education and training
 - New demography of learners
 - Strengthening of the international dimension of education and training
 - Some commonalities already
 - EQF compatible with the EHEA QF (higher levels)
 - ECVET/ECTS: same credit points convention, learning outcomes approach
 - ECVET/EQF share a number of definitions
 - The governance
 - EQF/ECVET: Open Method of Coordination, technical working groups (Member States, social partners), supporting and steering role by the European Commission
 - EHEA QF: Inter-ministerial agreements, exchange among HE institutions
 - ECTS: European LLL programme, network of ECTS counsellors
- 19 March 2010 16

- Cedefop current research „VET at EQF levels 6 to 8“**
- Understanding of vocationally oriented education and training models.
- Qualifications approach;
 - Vocationally oriented education and training programmes at higher qualifications levels;
 - Impact of 'learning outcomes' and 'competence based qualifications'
 - Impact on 'parity of esteem' between VET and HE in terms of vocational enhancement, mutual enrichment, linkages and unification
 - Sept. 2009 – Sept 2010
- Related research (2009-2012):
- Credits and permeability
 - Europass, ECVET and EQF for documentation, validation and certification of learning outcomes
 - Validation and enterprises
- 19 March 2010 17



どうもありがとう

**Thanks for your attention
and your invitation**

Isabelle Le Mouillour

(ECVET, qualifications & learning outcomes)
Area Enhanced Cooperation in VET and Lifelong Learning
Postal address: PO Box 22427 | GR-551 02 | Thessaloniki (Finikas)
Tel. 0030 23 1049 01 30
Mail: Isabelle.Le-Mouillour@cedefop.europa.eu

19 March 2010

19

第4章 Degrees and Qualifications in Japan and some comments on the EQF

Yumiko YOSHIKAWA

(National Institution for Academic Degrees and University Evaluation)

ABSTRACT

The border between universities and non-university institutions as well as tertiary education institutions has been diminishing as higher education expanded. In this context, more people posed concerns what students learn in common at universities.

The EQF, emphasizing the results of learning, acts as a translation device to make national qualifications more readable across Europe. But are the learning outcomes really effective references to assure comparability and compatibility of qualifications? It is highly interesting how and where the EQF higher education level can be provided outside universities and higher education institutions.

1. The higher education institutions and degree/qualifications in Japan

Japanese higher education institutions include universities (*daigaku*), junior colleges (*tanki daigaku*) and colleges of technology (*koto senmon gakko*). In addition, there are specialized training colleges which are not included in the article 1 of the Basic Law of School Education¹. They can conduct more flexible as non-regular schools, while they are not granted the degree awarding power.

The purpose of universities, as the centers of advanced learning, is to provide students with wide-ranging knowledge and to conduct in-depth teaching and research in specialized academic disciplines. The period of study is normally four years. Graduates are awarded a bachelor's degree.

A university may also establish a graduate school offering master courses and doctoral courses or professional degree courses. Those who have completed the graduate course are awarded either a master's, a doctorate or a professional degree.

Junior colleges conduct in-depth learning and research in specialized disciplines and to develop abilities necessary for employment and daily life. The period of study is two or three years and the graduates are awarded an associate degree.

The purpose of colleges of technology is to conduct in-depth learning in specialized disciplines and to a develop student's abilities necessary for employment.

Colleges of technology, unlike universities or junior colleges, admit graduates of lower secondary schools and offer practical and creative education throughout a five-year period. Graduates are awarded the title of associate.

Specialized training colleges with specialized courses (*senmon gakko*) are alternative provisions after the upper secondary education. They offer organized education to develop abilities necessary for employment and daily life, or to develop skills for advanced education.

Table 1: Academic degrees and qualifications awarded by HE institutions

HE institutions	Degrees/Titles	Standard period of study
University	Bachelor's degree	4 years (18 to 22 years old)
Graduate school	Master's degree	2 years (22 years old -)
	Doctor's degree	3 years (24 years old -)
	Professional degree	2 years (22 years old -)
Junior college	Associate's degree	2 or 3 years (18 years old -)
College of technology	Associate (title)	5 years (15 to 20 years old)
Specialized training college (Specialized courses)	Specialist (title)	2 or 3 years (18 years old -)
	High-level specialist (title)	4 years (18 years old -)

Note: 1) Of undergraduate courses, the standard period of those of medicine, dental surgery, pharmacy to nurture pharmacists, and veterinary science is six years, while the standard period of doctoral courses based on such undergraduate courses is four years.

2) Degrees of specialist and high-level specialist shall be given to graduates of specialized training colleges that can meet certain standards designated by the Minister of Education, Culture, Sports, Science and Technology.

2. The competencies to be acquired through undergraduate study

In Japan, the percentage of 18-year-olds who enroll in universities and junior colleges has steadily increased since the World War II, and is exceeds now 50%. If the percentages of students enrolling in colleges of technology and specialized schools are added, the total percentage exceeds 70%. In this way, Japan has already entered the stage of universal access to higher education.

As higher education became more diversified, reflecting the rise in enrollment rates and the maturity of society, more people posed concerns what students learn in common at universities. What are important commonalities to the experiences and outcomes of university study despite of increasing diversity of universities as well as students?

As an answer from the policy maker, the Central Council for Education submitted a report titled "Towards the enhancement of undergraduate education." in December 2008. It aims to create internationally competitive undergraduate education, with which, while fully demonstrating its independence and autonomy, university can improve the quality of its educational content to meet society's expectations.

This report includes the following recommendations, such as that, in order to improve the quality of education, the basic policy such as "Policy for awarding academic degrees," "Policy for curriculum" and "Policy for acceptance of admitted students" should be clarified in order to improve its educational abilities.

Table 2: Policies to be clarified in every university

Policy for awarding academic degrees	Policy for curriculum	Policy for acceptance of admitted students
- To clarify the policy for awarding academic degrees and education and research purposes	- To work out systematic educational content and instruction - To secure students' learning activity and appropriately evaluate their performances	- To clarify the criteria for selecting students - To conduct admission process properly, especially in the case of recommendation

The above report describes the competencies to be acquired through bachelor's degree programs ("Reference guideline for learning results common among bachelor courses"). It is recommended that university clarify its policy for awarding academic degrees based on each item in such reference guidelines.

Knowledge/Understanding

In addition to systematic understanding of the basic knowledge of a specific field of major, understanding of many and different cultures and understanding of human culture, society and nature.

General-purpose skills

Skills required for intellectual activities as well as professional and social life

Communication skills, numerical competence, information-technology literacy, logical thinking and problem solving skills

Comprehensive learning and its application

The ability, with which a person can comprehensively utilize the knowledge, skills, behaviors and other experience acquired to date to successfully apply such experience to solving new issues

You can see that the contents of this list are similar to generic descriptors of the framework of qualifications for the European Higher Education Area which are adopted by the European Minister at the Bergen Conference in 2005.

3. Comment on the EQF

The border between universities and non-university institutions has been diminishing as higher education expanded. In the same way, the boundary between universities/HEI and tertiary education institutions seems to be increasingly blurring. But universities, as centers of science with long history and tradition, shall cultivate advanced teaching and learning, and academic degrees

should be basically awarded by universities (and their equivalent institutions).

In Japan, to assure the quality that can meet global demands and protect students' benefit, the approval by the Ministry of Education (MEXT) is required in order to establish university. Upon approval, the Council for University Establishment and School Corporation comprising experts shall conduct an inspection under the minimal standards for university establishment of the University Establishment Standards. Higher education institutions which satisfy the standards shall be conferred the degree awarding power.

The European Qualifications Framework (EQF) acts as a translation device to make national qualifications more readable across Europe, promoting workers' and learners' mobility between countries and facilitating their lifelong learning.

The core of the EQF are eight reference levels describing what a learner knows, understands and is able to do – 'learning outcomes'. Levels of national qualifications will be placed at one of the central reference levels, ranging from basic (Level 1) to advanced (Level 8, for example Doctorate). The EQF level 5 to 8 will correspond to the learning outcomes for the framework of qualifications for the European Higher Education Area. Are the learning outcomes, however, really effective references to assure comparability and compatibility of qualifications?

The EQF emphasizes the results of learning rather than focusing on inputs. But the inputs, namely personnel and materiel as well as course programs, are prerequisites to guarantee the Bachelor's, Master's and Doctorate level of study. I am highly interested in how and where the EQF higher education level (level 6 to 8) can be provided outside universities and/or higher education institutions.

References

European Commission, Education and Culture (2008) *The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF)*.

Higher Education Bureau, Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology(2009) *Quality Assurance Framework in Japan*.

National Institution for Academic Degrees and University Evaluation (2009) *Overview. Quality Assurance System in Higher Education. Japan*.

Taylor, J S., et al. (2008) *Non-University Higher Education in Europe*. Springer.

The SOMUL Project: "What is learned at university: the social and organizational mediation of university learning" at the Centre for Higher Education Research and information.

ⁱ Article 1: In this law, "schools" refer to elementary schools (*sho gakkō*), lower secondary schools (*chu gakkō*), upper secondary schools (*koto gakkō*), secondary schools (*chūto kyoiku gakkō*), universities (*daigaku*), colleges of technology (*koto senmon gakkō*), schools for special needs education (*tokubetsu shien gakkō*) and kindergartens (*Yochien*).

第3部

職業教育における教育方法と教育スタッフについての 比較考察

第1章 教育プログラムの国際比較考察のための研究ノート

小方 直幸（広島大学）

ABSTRACT

本稿は、大学、非大学高等教育を問わず、教育プログラムを国際的な文脈で比較考察するための枠組みを仮説的に提示することを目的としている。

1. 教育プログラムを理解するための視点

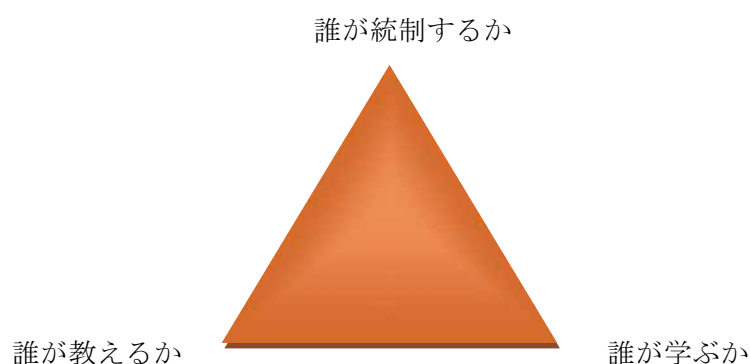


図1 教育プログラムのトライアングルモデル

大学、非大学型高等教育を問わず、教育プログラムにアプローチするには、基本的に3つのアクターを考慮する必要がある。誰が統制するか、誰が教えるか、そして誰が学ぶかである。以下で述べるように、1つの要素が他の全てを規定するというものではなく、3つの要素は互いに関連している。

2. 誰がプログラムを統制するか

表1 統制者の類型と教育プログラム

	政府統制型	非政府統制型	自由市場型
標準化の程度	強い	プロセスやアウトカムで規定	弱い
質のばらつき	小さい	認可機関では一定	大きい
質の決定権	供給サイド	両者が協調	需要サイド

プログラムの統制者には3つのタイプが想定される。まずは政府統制型である。政府統制型では、学術、職業の領域を問わず、政府が教育の内容、提供する科目や必要な単位数

などを定める。そのため、同一名称のプログラムであれば、外形上のプログラムの構造は、地域や機関間で相違が生じることがない。

政府統制型の対局にあるのが、自由市場型である。学術ないし職業の論理に基づきながら、個別機関は受け入れる学生や社会の需要を勘案しつつ、独自の判断でプログラムを構成する。そのため、外形上のプログラムの構造も機関間で異なる。なお自由市場型でも、特定の民間資格等を受験、取得するための科目群をパッケージとしてプログラムに挿入することがあるが、プログラム全体が統制されているわけではない。

政府統制型と自由市場型の中間にあるのが、非政府統制型である。これは、第三者機関や学協会、職業団体等が、プログラムに対してガイドラインを提示する。ガイドラインに従うプログラムは、一定の統一性を持つ。ただし、政府統制型のように強制力を持つものではなく、ガイドラインを利用しない機関も出てくるため、類似のプログラムであっても多様性を持たざるを得ない。

その一方で、非政府統制型の場合、外形上のプログラムの構造以上に教育内容や方法、あるいは学習の到達度や評価にまで踏み込んで、実質的な教育・学習のあり方を規定することが少なくない。また実際には、政府統制型と非政府統制型の両者を組み合わせてプログラムを設計する場合もある。

なお、統制のスタイルによって、プログラムの質への社会認識も異なる。政府統制型では、プログラムの質のバラツキは小さく、政府統制という供給側の質の担保が、社会的な認識を下支えする。自由市場型では、質のバラツキが大きく、学生の資質ないし個別機関の教育力次第で、需要側からの質の評価が定まる。非政府型では、需給両者の協力により質が担保されると考えられ、両者の中間型といえる。

3. 誰がプログラムを教えるか

表 2 教授者の類型と教育プログラム

	学術型	混合型	実務型
教育の目的	学術的訓練	両者の折衷	実践的訓練
教育の内容・方法	学問・座学中心	科目間で異なる	実務・実習中心
教員の資格と雇用	学位必須 常勤ベース	教員間で異なる	実務経験必須 非常勤ベース

誰がプログラムを教えるかは、誰がプログラムを統制するかとも関係している。例えば専門職大学院では、専任教員の3割以上は5年以上の実務経験者である必要がある。ただし、誰が教えるかは、特に学術型か職業型かというプログラムの性格に大きく依存する。

プログラムの教授者に3つのタイプが想定される。まずは学術型である。学術型教員は、大学院でアカデミックな訓練を受けた者である。プログラムの目的は学問の教授にあり、

それぞれの専門分野の知識を授けながら、学問的なものの見方や考え方を教育する。一般的に教員の雇用は常勤がベースとなる。

次に実務型である。実務型教員は、大学院でアカデミックな訓練を受けた者が含まれる可能性もあるが、基本的にはプログラムが提供する領域の職業経験を一定年数以上持つ者である。プログラムの目的は職業分野に必要な知識や技能の教授にあり、実践的なものの見方や考え方を教育する。現職にある者が教育にあたる場合が多く、教員の雇用は非常勤がベースとなる。

最後に、両者の混合型である。プログラムの目的が、学術型あるいは職業型のどちらか一方のみでは構成されない場合が該当する。具体的には、学術型教員が多い学術優位型、実務型教員が多い実務優位型、両者の割合が拮抗しているバランス型が想定される。

なお、学術型であろう実務型であろうと、学位は重要な要素として関わる。まずは、学位の種類である。大学院レベルの学位として、学術型と職業型とが想定される。次に、職業としての学位要件である。入職要件として学位が必須の場合とそうでない場合、採用後に一定の地位に就くために、学位が求められる場合とそうでない場合がある。

4. 誰がプログラムを学ぶか

表 3 学習者の類型と教育プログラム

	若年型	混合型	成人型
学問・職業経験	なし	混在	あり
学習の意義	職業的社会化 人格形成	対象ごとに相違	職業的反省 キャリアチェンジ
学習のレベルと プロセス	基礎ベース 擬似的な体験	対象ごとに相違	応用ベース 経験の相対化

プログラムの学習者が誰であるかも、提供するプログラムの特徴や教員の役割を左右する。学習者の特性を規定するのは、学歴水準と職業経験の有無だが、ここでは学習者の年齢に着目して簡便的に扱う。具体的には3つのタイプが想定される。

まずは若年型である。学習者が若年型とりわけ中等教育卒の場合、彼ら、彼女らは学問的な経験も職業的な経験も希薄である。そのため、プログラムの学習を通じて将来のキャリアに対する社会化を行う必要がある。しかも、未経験であるが故に、基礎あるいは初期レベルからの学習となる。また、若年者であることに伴い、プログラムには人格形成的な機能も期待されることとなる。

次は成人型である。学習者が成人の場合には、何らかの職業経験を持ち、高等教育を修了していることもある。この場合、職業的社会化や人格形成的な機能よりも、自身の経験を反省的に捉え直すことが重要となり、発展あるいは応用レベルの学習が必要となる。も

もちろん、キャリアの発展ではなく変更の場合には、基礎あるいは初期レベルの学習から開始することとなる。

最後は混合型で、若年が多い若年優位型、成人が多い成人優位型、両者のバランス型が想定される。混合型では学習者の動機が多様化しやすく、単一のプログラムで対応することが難しい。様々な種類やレベルのプログラムを提供し、学習者の多様なニーズに応えることが要求される。

なお、若年型であろうと成人型であろうと、プログラムの内容や成果は、学生の選抜システムにも依存する。選抜があり学習者のばらつきが少ない場合と、オープンに受け入れて多様性を前提にする場合とでは、教育内容や教え方も自ずと異なってくる。

5. プログラムの国際比較に向けた留意点

教育プログラムの国際比較を行う上で必要なのは、まずトライアングルモデルに基づいて、統制者、教授者、学習者について国ごとのマッピングを作成することである。ただし、国別に一律に統制者、教授者、学習者の特性を提示することには困難が伴う。なぜならば、高等教育機関の種類や専門分野によって、一国内でもプログラムをめぐる性格は大きく異なるからである。

そこで次善の策として、特定の専門分野に絞った上で、高等教育機関の種類にも留意しながら、国ごとのトライアングルの構造を同定し、その積み重ねを通じて学位・資格制度の特徴を析出していくことが考えられる。なお、今回示した枠組みは仮説的なものに過ぎず、マッピングの作業過程で見直しが発生する余地がある。

一般的に、学位・資格制度は政府レベルで規定される面が大きい。しかしそれは、学位・資格を提供する機関に対する認定や、インプットとしてのプログラムの外形上の構造をコントロールしているに過ぎない。実質的な教育の内容・方法や成果、あるいはそのプログラムが社会的に果たしている役割までを理解しようとするれば、政府以外のプログラムの統制者や、教授者、学習者も視野に入れて、総合的に理解する必要がある。

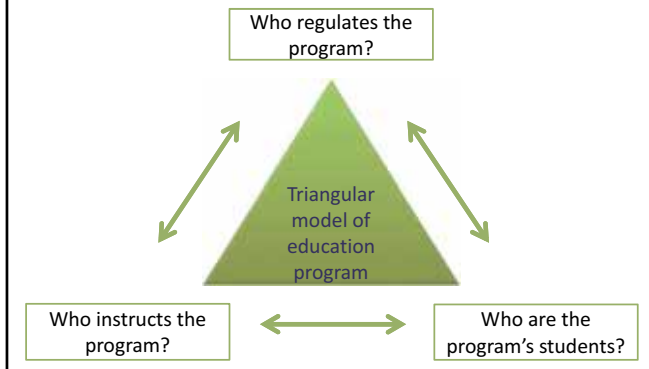
A Note for International Comparison on Education Program

Naoyuki Ogata
Hiroshima University, Japan

Purpose and outline

- Purpose
→ Proposing a theoretical framework for comparing education programs from international point of view
- Outline
→ Showing triangular model for understanding education programs and giving an overview of each approach

Perspective required to understand education programs



Who regulates the program?

	Governmental Regulation	Non-governmental Regulation	Free Market Regulation
Degree of Standardization	Large	Stipulated by process and/or outcome	Small
Variation in Quality	Small	Uniform within approved institutions	Large
Who Determines the Quality	Program Provider	Cooperation between program providers and demanders	Program Demander

Who instructs the program?

	Academic	Combination	Practical
Aim of education	Academic training	Cross of both types	Vocational training
Content and method of education	Academic/ Classroom focused	Depends on the subject	Vocational/ Practice focused
Qualification and employment of instructors	Require academic degree/ Full-time basis	Depends on the instructor	Require work experience/ Part-time basis

Who are the program's students?

	Young Learners	Mixed-age Learners	Adult Learners
Academic/Work experience	None	Mixed	Yes
Significance of learning	Socialization for career and character formation	Depends on the student	Reflecting on one's career or changing career
Learning level and process	Basic/ Simulated experience	Depends on the student	Application/ Relativised experience

Image of mapping

	Field of study[...] & Higher-ed type[...]			
	Country A	Country B	Country C	Country D
Regulator
Instructor
Student
	↓	↓	↓	↓
Institutional and social characteristics of program

Conclusion

- Degree or qualification framework is important because it regulates fundamental structure of programs
- However taking into account actors other than regulators such as instructors or students is also indispensable for understanding programs comprehensively
- International comparison is a meaningful tool to monitor the validity of triangular model

第2章 「非大学型高等教育」を担う教員 ―日本を土台とした予備的考察 Teaching Staff in Non-University Higher Education : A Preliminary Study Based on the Situation in Japan

稲永 由紀 (筑波大学)

ABSTRACT

「非大学型高等教育」を担う教員について、特にその資質と役割に焦点をあて、来年度実施予定の教員調査に向けた予備的考察をおこなった。非常に限られたデータからは、(1)学術性とは異なる教員の資格要件が存在すること、(2)教員の背景が多様であること、(3)教員集団における本務教員と兼務教員(非常勤教員)の役割の組み合わせが少なくとも2種類は存在するであろうこと、(4)教員自身が関連領域や業界との関係性を保ち続けながら能力向上を図る仕組みが不十分であること、が分かる。だが、教員のエートスや分野による違いなど未解明な点は多く、政策的議論には、大学とは異なる「非大学型」の文脈に沿ったさらなる実態解明が必要である。

1. 課題設定

「非大学型高等教育」を担っている教員とはどのような人々のだろうか。

大学を担う教員については、大学教授職(academic profession)という概念とそれに関わるある種の共通の軸で理解する試みが、これまでもなされてきた。大学教員の態様を示す統計的データは、各国の公的統計に加え、大学教授職に関わる2度の国際比較調査(有本・江原編 1996, 有本編 2008 他)を代表とした、学術研究者による研究蓄積もある。もともと、大学という概念自体に明確な定義は見あたらない(市川 2001)とはいうものの、大学でないものについての理解は、大学であるものについての理解よりはるかに困難である。実際、国によって「非大学型高等教育」あるいは非大学型の第三段階教育の展開は多様である(舘編 2001)。

多様であるとはいえ、非大学型に比較的共通したコンセプトが全くないわけではない。その1つが職業教育・訓練(VET)である。日本の場合においても、非大学型として位置づけられる主な3つの高等教育機関は、確かに法令上職業教育を含んでいる。学術を中心とするのが大学であれば VET を中心とするのが非大学型である、という理解の延長線上で考えれば、冒頭の問いを「高等職業教育を担う教員とはどのような教員か」という問いに置き換えることは極めて自然なことである。ただし日本の場合には、法令上職業教育に特化した位置づけがなされているのは高等専門学校だけであり、短期大学および専修学校には職業教育でないものも含まれている。非大学型高等教育を担う教員を理解しようとする場合に、「非大学型=VET」であることを最初から前提にしてしまうと、かえって現実を矮小化して捉えることにつながりかねない。

本報告では、「非大学型高等教育」を担う教員について、資格要件に加え、経歴、働き方、資質向上の3つの実態から、まずは日本のケースに限定して可能な範囲で輪郭を描き

出すことにしたい。その際には、非大学型の職業教育・訓練的性格に十分配慮しながらも、その枠に過度に縛られることのないよう進めていく。そのことが、学位・資格枠組に関わる国際的な観点からの適切な議論を促すことにつながるはずであり、来年度に予定している「非大学型高等教育」を担う教員に対する国内調査の枠組構築にもつながるはずである。

2. 日本の「非大学型高等教育」を担う教員

2.1 資格要件

最初に、法令上の教員の資格要件について簡単に整理しておきたい。日本の場合、短期大学、高等専門学校、専門学校における教員の資格要件は、学校教育法および各機関毎に設けられている設置基準により定められている。

短期大学の場合、学校教育法上での資格要件は大学のそれに準じているため、「教育上、研究上または実務上」特に優れた知識、能力および実績が求められる（学校教育法第 92 条）が、設置基準レベルまでいくと、短期大学の機関としての性格上、大学にはない「実地的な技術の習得を主とする分野にあっては実地的な技術に秀でていると認められる者」が加わっている（短期大学設置基準第 23 条の 4）。

高等専門学校の場合には、大学や短期大学とは異なり、研究上特に優れた知識などは求められない（同第 120 条）。更に、大学や短期大学と異なる点としては、「.....工場その他の事業所に在職し、技術に関する業務についての実績を有する者」が、資格要件として明記されている（高等専門学校設置基準第 120 条の 4）。更に、高等専門学校が中等教育と高等教育にまたがった機関であることから、学士であっても高校教員経験を有していれば講師にはなれるため（同第 13 条）、その後高等専門学校で職歴を積み、准教授や教授になることが可能である（同第 11 条および 13 条）。

対して専門学校の場合、学校教育法では大きく専修学校として簡単な記述があるだけで、詳細は設置基準レベルで定められている（専修学校設置基準第 18 条）。教員に要求されているのは、担当する教育に関する専門的な知識、技術、技能等であり、他の学校種の設置基準には明記されている「教育上の能力」は明記されていない。そして、高校卒業後何らかの学歴や実務経験が通算 6 年以上あれば、教員になることができる。具体的には、修士や専門職学位を有していれば実務経験がなくてもよく、逆に専門学校卒業者であっても、その修業年限と実務経験が通算して 6 年以上あれば、教員になることができる。

2.2 経歴

実際はどういう人々が教員になっているのだろうか。表 1 は教員の最終学歴を示しているが、大学と比較すると、修士以上の学位を持った教員の比率は少ないことが分かる。短期大学の教員資格要件は大学とほとんど変わらないにもかかわらず、実際には修士以上の

表1 教員の学歴

	大学院(博士課程)	大学院(修士課程)	大学卒	短期大学卒	専修学校・各種学校卒	その他	計	N
大学	45.5	25.9	23.2	0.4	-	4.9	100.0	167,971
短期大学	20.4	31.5	32.7	7.1	-	8.3	100.0	10,874
高等専門学校	42.4	38.5	14.9	1.6	-	2.6	100.0	4,484
専修学校・各種学校	2.0	6.4	34.1	8.6	42.0	6.9	100.0	42,096

データ出所: 文部科学省 学校教員統計調査 平成19年度版

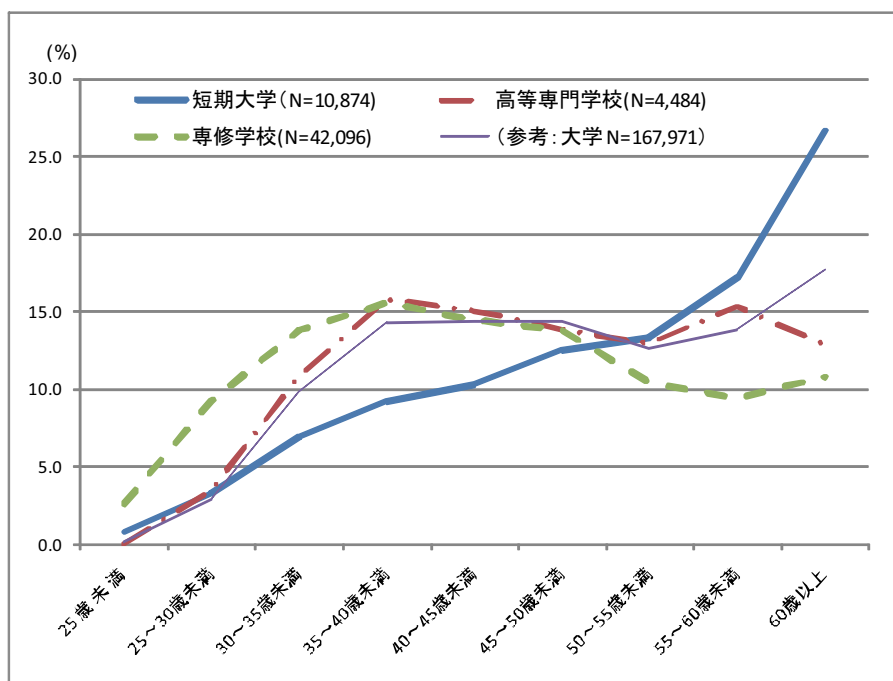
学位を持つ者は半数であり、4割は学士である。専門学校の場合は、学士学位を持つ者と専門学校卒業者がそれぞれ4割弱で、修士以上となると1割を切っている。

職業教育を含む「非大学型高等教育」の教員の半数以上が学士学位以下であるということは、教員としての卓越性をどこに求めているのかについての新たな考察を要求する。職業教育・訓練の観点からはもちろん、高等教育全体が労働市場とのレリバンスを強化させる方向に展開しつつあることを考えれば、教員に関連領域あるいは業界での実務経験があるかどうかは当然1つの論点となる。公的統計において実務経験に関わるデータはほとんどなく、こと専門学校に関しては、学歴以外の教員の経歴に関するデータ自体取られていない。別のデータでは、専門学校教員を実務卓越性（関連業務経験5年以上）と学術卓越性（修士以上）の2軸の組み合わせで分類すると、両方卓越している教員は4%にとどまる代わりに、学術卓越性は低い実務卓越性は高いタイプの教員が38%いる。その一方で、実務卓越性も学術卓越性もない教員が47%いる（吉本 2009）。

2.3 働き方

公的統計から教員が担当する授業時数（週あたりの実時間）をみると、短期大学が8.8時間、高等専門学校が14.2時間、専門学校が12.4時間である。学校の性格上、高等専門学校や専門学校の担当時数のほうが短期大学より長くなっているが、短期大学のそれは大学とほぼ変わらない。もっともここには、授業担当外での個別学生指導の時間は含まれていないため、実際に高等専門学校教員や専門学校教員のほうが短期大学教員よりも教育活動中心の生活を送っている、と簡単に結論づけることはできない。更に、大学教授職論でよく取り上げられる志向性の違い、いわゆる研究志向か教育志向かということは、実際の活動実態とは切り離して考える必要がある。少なくとも短期大学や高等専門学校への主な

図1 教員の年齢構成(H19)



データ出所: 文部科学省 学校教員統計調査 平成19年度版

る人材供給元は、研究志向性の強い大学院である。

教員の平均勤務年数をみると、短期大学 15.2 年、高等専門学校 16.3 年に対して、専門学校は 9.6 年と短い。更に、図 1 には教員の年齢構成を示したが、高等専門学校や専門学校とは異なり、短期大学では 50 歳以上の教員比率が高くなっており、27%は 60 歳以上の教員である。一方で、専修学校の場合は 4 割が 40 歳未満で、短期大学や高等専門学校よりもかなり高い。つまり、専門学校の教育を担う教員は主として若い教員であり、しかも外部との流動性が激しいことが伺える。このことが何を意味しているのかについては、教員の資質や関連業界との関係で、重要な点である。

平均給料月額を、大学 46.1 万円、短期大学 41.1 万円、高等専門学校 43.0 万円に対し、専修学校は 29.7 万円である。これらはいずれも学長や校長などを含んだ平均であり、かつ専修学校の場合は比較的若い教員が多い。ただし、短期大学教授で 47.9 万円、高等専門学校教授で 50.6 万円であるのに対し、専修学校で一番平均給料の高い 55-59 歳の教員でも 37.6 万円であり、若年教員の多さが専修学校教員の平均給与を引き下げている、と単純には言えそうにない。

2.4 本務教員と兼務教員：教員集団内での役割分担

本節でみている「教員」とは、基本的に本務教員のことである。本務教員とは、定義上は「当該学校に籍のある常勤教員」のことを指すが、教育は本務教員だけが担っているのではない。同じ教員でも、本務教員でない教員、言い換えるといわゆる「非常勤教員」を含めた「兼務教員」も教育を担当する教員であり、こうした教員を含めた教員集団が教育を担っている、というのが、正確な表現である。本務教員とは雇用形態による区分であるが、担う内容による区分ではない。教員集団の中で本務教員がどういう役割を果たすのかは、兼務教員との関係で決まってくる。

公的統計によると、本務教員数を 1 とした場合の兼務教員比は、大学では 1.0、高等専門学校では 0.5 に対し、短期大学は 2.0、専修学校は 2.5 である。もっとも、一人の教員が複数かつ異なる設置者の機関に兼務した場合にはそれぞれ兼務教員としてカウントされることなどから、実際の学部や学科における本務教員対兼務教員の比率より高く出ていることはあり得る。ただ、重要なのは、短期大学における比率の高さと専修学校における比率の高さは全く別物であるということを確認することである。兼務教員の本務先を見てみると、短期大学や高等専門学校ではその半数が「本務なし」であるのに対し、専修学校ではその半数が「その他の職業」、つまり学校教員や研究所等の研究員でない人々である。おそらく、「本務なし」というのは名誉教授などすでに第一線から退いた者が教えに来ているケースであると想定されるし、学校教員や研究所等の研究員でない人々とは、関連領域あるいは業界の関係者であると想定される。

職業教育・訓練の立場から考えた場合、時々刻々と変化する業界への対応は、本務教員だけではどうしてもむずかしい。残念ながら、専修学校本務教員のうち、「その他の職業」を兼務している教員がどれほど存在するのかについての公的統計はない。関連領域や業界とのレリバンスを強めようとするれば、本務教員が常に現場との関係を持ち続けるか、そう

でなければ現場の力を兼務教員という形で教育に取り込むしかない。後者の場合、多くの大学のような専門的な知識等の教授を第一とした本務教員の役割とは異なる、いうなれば日常の学生指導まで含めた調整者としての役割が、本務教員には特に要求される可能性は高い。これまでの本プロジェクトでのプレ調査としてのケーススタディでは、後者を意図的に実施しているいくつかの専門学校があった。この役割の違いは、学校種別でもさることながら、関連領域・業界との関係、さらには資格・検定のためのプログラムかどうか、などの要因によって生じると考えられる。

2.5 教員の資質開発(professional development)への取り組み

本務教員であっても兼務教員であっても、教育を担っている以上、教育の質保証に関わる取り組みが求められる。もっともその一歩は、教員を採用する段階でおこなわれる。法令上、大学と短期大学には、重要な事項を審議するために教授会を設置することが定められている(学校教育法第93条)。したがって、採用時には同僚教員による評価の眼にさらされることになる。一方、ケーススタディで訪問したいくつかの専門学校については、教員人事のイニシアティブを校長や理事長が取っていると想定された(ただし、客観的なデータは存在しない)。

採用後も、教員の質の向上は当然のことながら要求される。特に日本ではここ数年の間に、2003年の専門職大学院を皮切りに、2007年には大学院、2009年には大学、短期大学、高等専門学校において、相次いで、設置基準に「教育内容等の改善のための組織的な研修等」が盛り込まれ、義務化された¹。義務化されたとはいえ、短期大学や高等専門学校でのその内容や教員の関与の程度を明らかにするデータはほとんど見あたらない。法令上大学と同じ標記であることを考えると、おそらく教授技術の向上を目的とした学内での研修が中心になっているだろうと想定される。

それに対して、専修学校にはこうした規程がない。専修学校の場合、2.2で触れた十分な実務経験も学術経験もない教員(2.2参照)の資質向上への仕掛けや、教員を本務としない兼務教員の多さ(2.3参照)への対応に加えて、関連領域や業界の動向に対応するために本務教員が定期的に「現場」の感覚を取り戻すような取り組みも、必要になってくる。財団法人専修学校教育振興会が2008年に実施した学校対象の調査からは、回答校の90.0%が実際に研修を実施しており、実施校の半数が教員全員が対象であると回答している((財)専修学校教育振興会2009)²。しかし、同時期に実施した別の調査では、学校や専門学校団体による研修、専門職団体への派遣には、それぞれ半数程度の学校が教員参加実績があると回答したのに対して、企業への派遣に教員参加実績があると回答したのは1割程度に満たない。これらは、学校が持っている学科の分野によって傾向が異なり、特に医療系が含まれる学校に関しては、教員参加実績のある学校が企業等への派遣以外で高く、とりわけ学会等の研究活動に対する教員参加実績は、回答校全体が3割に対して6割ほどに達している(九州大学専門学校教育研究会2009)。企業等への派遣の低さは、実際には少ない教員をやりくりしながら学校を運営している関係上むずかしい。とはいえ、関連領域や業界という、教育プログラムに欠かせない要素を、教員を通してどう確保するのかは、管理

運営上見過ごせない課題であることは間違いない。

3. 考察および残された課題

「非大学型高等教育」を担う教員はどのような教員なのか。それは当然のことながら、それぞれの教育プログラムの設計にかかっている。いわゆる学術学位プログラムなのか、職業教育・訓練なのか、それとは異なる専門教育・訓練なのか。資格取得を対象とした教育・訓練なのか、「芸(art)」を磨く教育・訓練なのか。日本の「非大学型高等教育」は、教育プログラム上のこうした志向性の違いが法令上曖昧であり、どの教育プログラムがどういう人材を担う、というはっきりしたタイポロジーが出しにくい状況にある。しかし、限られたデータから教員の状況を見る限り、いくつかの点で大学とは異なる点が存在する。

1 点目は、学術性とは異なる教員の資格要件、具体的には、関連領域や業界における実務経験に関わる要件が存在することである。2 点目は、故に教員の背景が多様であることである。修士以上の学位を持つ者もいれば、学士以下で実務経験のある者もいれば、学士以下で実務経験に乏しい者まで含んでいる。このことは、「非大学型高等教育」の志向性の曖昧さがそのまま反映する形であり、学術トラック(academic track)を担うあるいは学士学位プログラムへの橋渡しを担う教員もいれば、学術でない「実務」を極めるタイプの教員もいるし、どちらでもないが「しつけ」(吉本 2003)を主として担当する教員まで、その組み合わせは、教育プログラムによって相当に異なってくる、ということである。3 点目は、教員集団における本務教員と兼務教員の役割の組み合わせが少なくとも 2 種類は存在するであろうことである。第 1 のタイプは、原則として本務教員が担当すべきとされる教科に対し、本務教員が担当できなかった場合に兼務教員が「穴埋め」するタイプの役割分担である。第 2 のタイプは、現場とのレリバンスが特に重要な部分を中心に、現場で活躍する外部人材を兼務教員として意図的に登用して担当させ、本務教員は基礎科目あるいは学生指導まで含めたコース全体の調整的役割を担うタイプの役割分担である。第 1 のタイプは典型的には大学、短期大学や高等専門学校タイプであるだが、専門学校に関しては第 2 のタイプのほうがむしろ多いと考えられる。4 点目は、教員自身が関連領域や業界との関係性を保ち続けながら能力向上を図る仕組みが不十分であること、である。

とはいえ、学位・資格枠組を検討するような政策的議論に入るには、教員のエートスや分野による違いなど未解明な点は多い。さらなる実態解明のための調査が必要であるにしても、それは、大学とは異なる「非大学型」の文脈に沿ったものでなければ意味がない。

【参考文献】

有本章 (2008) 『変貌する大学教授職』 玉川大学出版部。

有本章・江原武一 (1996) 『大学教授職の国際比較』 玉川大学出版部

市川昭午 (2001) 『未来形の大学』 玉川大学出版部

九州大学専門学校研究会 (2009) 『専門学校の職業教育に関する総合的調査 研究報告書 (平成 20 年度全国学校法人立専門学校協会委託研究)』

財団法人専修学校教育振興会 (2009) 『「専修学校における研修活動に関する調査研究」報

告書（文部科学省平成 20 年度教育研修活動補助事業）』
館昭（2002）『短大からコミュニティ・カレッジへ』東信堂。
文部科学省（2008）『学校教員統計調査 平成 19 年度版』
吉本圭一（2003）「専門学校の発展と高等教育の多様化」『高等教育研究』第 6 集, pp.83-103
吉本圭一（2009）「専門学校と高等職業教育の体系化」『大学論集』第 40 集, pp.199-215.

¹ 日本において FD(Faculty Development)という言葉が教育（もっと狭義には教授法）改善のための大学での研修プログラムに特化した使い方をされるのは、そのためである。
² 本調査の回収率は 41.2%。ただし、調査実施団体と調査対象との関係から考えると、実際の実施率がこれよりも低い可能性を否定できない。



Teaching Staff in Non-University Higher Education

A Preliminary Study Based on the Situation in Japan

INENAGA, Yuki
Assistant Professor
Research Center for University Studies, University of Tsukuba

1

Today's Agenda

- Explaining of characteristics of teaching staff in non-university higher education
 - Use formal statistics and some case studies for preparing our next research activities (= a rough sketch for correcting information from other countries' case!)
 - Consideration; VET is one of the main concepts in non-university higher education, but, in Japan, it is ambiguous in law

Today's Agenda (cont.)

- 5 aspects for explaining;
 - requirements in law
 - background
 - working style
 - the role of teaching: full-timer and part-timer
 - The way of professional development

Requirements in Law

- Requirements in law: Standards of Establishment (SE)
 - Junior College;
 - 'excellence in practical skills in the fields where the acquisition of such skills is the main objective' (article 23-4 in SE)
 - College of Technology;
 - '...those who work in a factory or other business establishment and have achievements in business related to technology' (article 120-4 in SE)
 - Professional Training College;
 - 'expert knowledge, expertise, and technical skills in their respective fields' (it does not mean 'educational competencies')
 - No requirements related to degrees
 - having an academic record or practical experience totaling six years or longer after finishing high school

Background

- Academic Expertise: educational level

	Graduate School (Doctoral)	Graduate School (Master)	University	Junior College	Specialized Training College and Miscellaneous School	other	Total
University	45.5	25.3	23.2	0.4	-	4.9	100.0
Junior College	20.4	31.5	32.7	7.1	-	8.3	100.0
College of Technology	42.4	38.5	14.9	1.6	-	2.6	100.0
Specialized Training College and Miscellaneous School	2.0	6.4	34.1	8.6	42.0	6.9	100.0

Source: Survey on teaching staff, MEXT (2007)

Background

- Business/Practical Expertise: (Yoshimoto 2009)
 - 4% of the teaching staffs in specialized training college have both academic expertise and business/practical expertise
 - 38%: only business/practical expertise
 - 47%: neither academic expertise nor business/practical expertise

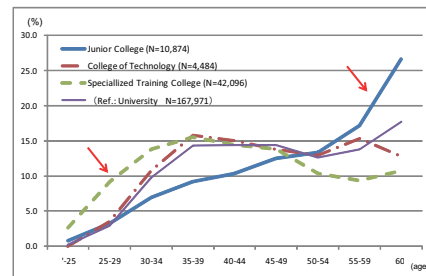
Academic expertise: having a degree which is higher than master level
Business/practical expertise: having 5 years or more of related business and/or practical experience-

Working Styles: hours for classes, working years at a particular school

- The number of classes per a teaching staff (actual hours per week)
 - 8.8 hours in junior colleges
 - 14.2 hours in colleges of technology
 - 12.4 hours in specialized training colleges
- The average number of years at a particular school
 - 15.2 years in junior colleges
 - 16.3 years in colleges of technology
 - 9.6 years in specialized training colleges

Working Styles: composition of the age of teaching staffs

Age of teaching staff in JP HEIs



Source: Survey on teaching staff, MEXT (2007)

Working Styles: Salary

- The average monthly salary
 - 411,000 yen (3,303 Euro) in junior colleges
 - 430,000 yen (3,453 Euro) in colleges of technology
 - 297,000 yen (2,385 Euro) in specialized training colleges

Ref.

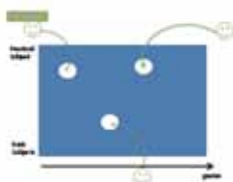
- 461,000 yen (3,705 Euro) in universities
- teaching staff in specialized training colleges
 - 376,000 yen (3,109 Euro) in the case of 55-59 years old
- In the case of professor ,
 - 479,000 yen (3,846 Euro) in Junior colleges
 - 506,000 yen (4,063 Euro) in colleges of technology

The division of work in Teaching Group: the role of full-timer and part-timer

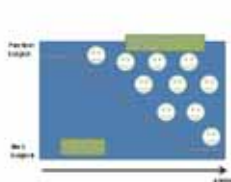
- the ratio of part-time teachers to one full-time teacher
 - 1.0 in universities
 - 0.5 in colleges of technology
 - 2.0 in junior colleges
 - 2.5 in specialized training colleges
- the part-time teachers are....
 - Half of those in junior colleges and colleges of technology are “no full-time work”
 - half of those in specialized training colleges have “other occupations,” which means they are neither teachers at other educational institutions nor researchers at a research institution

The division of work in Teaching Group: the role of full-timer and part-timer (cont.)

Type 1: part-timers for substitutes for full-time teaching staffs



Type 2: part-timers in order to strengthen the relevance with outside (the relevant world of work)



Quality Assurance and Professional Development for Teaching Staff

- 1st step for keeping the quality: faculty council (kyo-ju kai) in University and Junior College
 - Review by future colleagues
 - Not sure in the case of other HEIs

Quality Assurance and Professional Development for Teaching Staff (cont.)



- Obligation in law : Institutions have to 'carry out organizational trainings for improvements in teaching methods' by Standards for Establishment
 - At 2003 in professional graduate school
 - At 2007 in graduate school
 - At 2009 in university, junior college and college of technology
- No data on the contents of the training and the degree of involvement of teaching staff...
 - Mainly in-house training related to (individual) teaching instruction

Quality Assurance and Professional Development for Teaching Staff (cont.)



- In the case of specialized training college,
 - no regulations regarding quality improvement
 - 90% of the institutions implement trainings, and half of them carry out it for all of the teaching staff
 - half of the institutions: sending their teaching staff to a training session organized by other institutions or associations of them or professional groups at least once.
 - less than 10 percent: to companies at least once for training sessions

Findings and Future Issues



- Summaries precisely;
 - Requirements: business/practical expertises in related fields or markets (apart from academic background)
 - Diversity of the academic and career backgrounds
 - Mainly to play a role of a bridge to an academic track or bachelor's degree courses
 - mainly to teach practical subjects
 - mainly to 'discipline' students
 - Two (at least) types of roles filled by full-time teaching staffs and part-time teaching staffs
 - a system for improving of their skills and knowledge while keeping connected to related fields and markets is not adequately in place

Findings and Future Issues



- But, we need MORE information both for academic research and for policy debate !!
 - Ethos
 - Findings by fields
 - Vocational ? Professional?
 - Higher level? Middle level? (cf: massification and universalization of HE by Trow)
- etc.

Thank you

iney@sakura.cc.tsukuba.ac.jp



第3章 工業教育の質保証は何か

－JABEE に対する学校種の距離感に着目して－

新谷 康浩(横浜国立大学)

1. はじめに

日本の工業教育では、大卒以上という学歴のみが技術者への入職資格として存在していたのではない。実務経験も同様に重要視されていた。このため、学校教育で専門教育を受けることなく実務経験だけで技術者になったもの、高専や専門学校卒業後に技術者になったもの、大卒・大学院卒で技術者になったものなど、多様な学歴水準の技術者がいる。また技術者の資格についても、このような多様な技術者を反映して、資格取得のための学歴要件や実務経験要件が一定水準で求められているのではなく、資格の等級や資格の種類によって多様な要件が存在している。技術者といっても全体の基準が統一されているのではなく、専門領域によって異なる基準が存在していたといえる。

しかし、学歴や資格の国際化に注目が集まった 2000 年代以降、統一的な技術者資格の基準が求められるようになった。本報告で取り上げる JABEE がそれにあたる。次節でその概要を説明するが、現時点ではそれによって日本の技術者資格の統一的基準ができたとはいえない。たしかに技術士の資格が技術者を統一する資格として注目されることになった。しかしそれが技術者資格全体に占める位置づけは小さいままである。なぜ国際基準に合わせた技術士が技術者資格の主流にならないのか。それが第一の課題である。

その一方で、JABEE に積極的にかかわろうとしていた学校種として高専が挙げられる。学校種によって JABEE へのかかわり方が異なっていたことをみると、一概に技術者資格の国際化が本来的な機能であったのではなく、意図していなかった機能を JABEE が果たしていたのかもしれない。JABEE に積極的に関与しない学校が多いという観点から JABEE の果たしていた機能を捉え直す。そして JABEE 以外に教育の質保証を担保しているのは何かを確認するのが第二の課題である。そのため JABEE に消極的な分野としての情報分野、学校種としては専門学校に着目する。

このように、工業分野では、大学・高専・専門学校の学校種の比較を、JABEE に対する各学校種の距離感から把握してみたい。

2. JABEE の推移

戦後つくられた技術士資格は、マイナーなものであり続けた。業務独占資格として存在していた分野もあり、技術士の資格を取得する者は少なかった。技術士登録者数は平成 10 年で 2517 名にとどまっていた (E Q 研資料)。また合格者の平均年齢も平成 12 年資料で 43 歳と高かった。そのため技術士資格は技術者への入職資格ではなく、中堅クラスの技術者が取得する資格であった。

2000 年の技術士法改正は、JABEE がつくられる契機となった。技術者の国際的水準整備のため、国際的に認められる技術者資格として、技術士に白羽の矢があたった。そこで、

技術者の水準を担保する方策として、技術者教育の教育プログラムを審査する組織として日本技術者認定機構（JABEE）がつくられたのである。JABEE が審査している教育プログラムは、大学及び高専のものである。

これにより、制度上は技術者養成に大きな変更が行われた。旧制度の技術士資格で可能であった実務経験のみによる二次試験の受験資格がなくなった。これは実務型技術者から学歴型技術者への転換のようにみえる。また JABEE プログラムを修了した場合には、技術士資格の一次試験が免除され、一次試験合格で得られる修習技術者（＝技術士補）が、汎用的な技術者の入職資格になったようにみえる。しかし、実態は JABEE が広く普及したとは言いがたい。分野別に技術士の資格所持者数をみると、建設分野が大多数を占めている。また認定プログラム数も後述するように多くない。そのため JABEE によって技術者の質保証ができていたとは言いがたい。

JABEE が普及しなかった理由を先行研究から探してみよう。伊藤（2006）は、企業の側から見て、伝統校の大半が JABEE 未受審校または JABEE 無関心校であると指摘している。伝統校では、新卒者の大半を占めるのは大学院進学者なので、意味がないという¹。

また技術士の資格は全ての分野で有効とは言いがたい。本田（2002）によると、官公庁の受注が主体の建設業で技術士資格が有効な理由は以下のとおりである。公的資格を有する技術者が、発注元である官公庁に対する公的な技術責任者となっており、官公庁の経営事項審査上でも、公的資格者が何人在籍しているかが企業の技術力として高得点化され、それが入札のランクに大きく影響するという。その技術者資格の最高位にあるのが技術士の資格であると指摘している²。それ以外の分野では有効な場面が少ない。

3. JABEE に対する高専の対応

高専は大学に比べて積極的に JABEE に参加しようとしている。大学工学部 149 校中、JABEE に 65 校（43.6%）しかプログラム認定がないのに対し、高専は 64 校中、48 校（75%）がプログラム認定されている。では高専にとって JABEE とはどのようなものなのであろうか。JABEE の対象となっているのは、高専の 4 年、5 年の課程と専攻科³の課程である。高専専攻科は、高専卒業後 2 年間さらに専門教育を受ける。学位授与機構により試験合格者には学士が付与される。それにより 4 年制大学と同等の位置づけとされる。教育プログラムが認定されることにより、大学と同程度の工学教育を行っていることを外部からも保証し、大学に比べて不利な位置に置かれていた高専の地位を高めるものとして期待されたと考えられる。

しかし、全ての高専の教育プログラムが認定されているわけではない。N 高専への聞き取り調査によると、JABEE の書類作成などの作業に忙殺されているため、認定の更新をしないと決めた高専もあるという。

4. 専門学校への聞き取り調査の概要

では JABEE 以外の質保証が何であるのかを確認しよう。JABEE が普及していない分野を中心に大学と非大学（専門学校）のカリキュラムを中心に比較してみよう。聞き取り

調査を行った2校（A校、B校）の専門学校の事例を中心に検討する。A校、B校のいずれも大学に工学関連学部をもっている。A校は、もともとテレビ修理技術者養成をねらいとして昭和22年に設置された。大学は昭和61年に設置された。A校は専門学校のほうが大学より歴史が古い。一方B校は大学が1967年に設置されたが、専門学校は2005年であり、専門学校の歴史が浅い。いずれも専門学校と大学の違いを対比させるのに適格な調査対象である。この2校でJABEEとは距離のある情報分野を中心に聞き取りをした。

専門士としての水準

卒業時に専門士認定となる1700時間（56単位）が必要である。B校では、大学編入の基準は60単位以上と、それより高く設定されている。

大学編入学への水準

編入学のためにGPAによる基準を設置したり（B校）、編入学試験を実施したり（A校）、無条件で編入学できるわけではない。

編入学のための選択科目（数学、物理、化学など）を専門学校の科目に入れている。編入学後は教養科目を大学の科目として認定している。科目の性格が大学と専門学校で異なっていたとしても、編入学者を3年次などに編入させるためには、専門学校で履修した科目の大部分を大学の科目として認定せざるを得ないのではないかと。

専門学校の専任教員

専任教員には、クラス担任的側面もある。入学から卒業まで同じ担任が責任をもつため、就職支援・学習支援が手厚くできる。大規模なA校でも、担任が手厚いケアをしている。資格取得や即戦力として全員を就職させることが工業系専門学校の教員の大きな役割である。卒業生の主な就職職種は、メンテナンス技術者やCAD担当者などであり、これらの業務を行える即戦力の人材養成という点で完成教育となっている。

これに対し、高専や大学の専任教員の場合、担任制度もあるが、その役割は専門学校とは異なる。ゼミ配属以前の責任を持っているのが担任であり、ゼミ配属後はゼミの指導教員が学生の責任をもつ。資格取得も必須ではない。高専では大学編入学者や専攻科進学者が増加したため、完成教育としての側面と進学準備教育の側面がある。

このように情報分野の場合、専門学校の教育目的は資格取得であり、アカデミズムとは異なる教育を行っていることが確認できた。このことから、専門学校は大学と同一の方向を目指しているわけではない。制度として大学編入学の仕組みをつくっても、それがメインルートにはなっていない。それは、大学編入学が大きな進路となっており、大学と同一方向を目指そうとしている高専との違いである。

このことをカリキュラムで確認しよう。情報分野の場合、専門学校のカリキュラムは、大学のカリキュラムでいう教養の位置づけにあるが、幅広い教養というより、専門教育を受ける上での基礎教育と位置づけた方がよいだろう。例えば、B校の場合、C言語などプログラムを書くのに必要なスキルの実習が科目として設定されている。またワードやエクセルの検定を目指した授業科目もある。これらは大学では情報教育などで行われている内容である。

この情報分野は、JABEEの分野としては存在しているが、認定されている大学は数少

ない。いわば JABEE とは関係が薄い分野であるが、その分野では、専門学校で扱う教育内容と大学で扱う教育内容は一致していない。専門学校の教育内容は、大学の専門教育の基礎にあたるが、それを資格取得という志向で目的化させている。実際はともかく基礎があるという前提で専門教育を進める大学との違いがそこにある。

また専門学校におけるカリキュラム改編のスピードも JABEE とは相いれない。毎年のようにカリキュラムを変えていく専門学校に対し、大学は 4 年間で完成させるという考えから過度なカリキュラム改編はあまり行わない。

専門学校の教育目標は、例えば C 言語を使ってプログラムを書けることであったりするが、それが出来ない人をドロップアウトさせるわけにはいかない。それぞれの学生に合った別の資格取得を目標にさせて卒業・就職させることが求められている。

大学でも、卒業させるための最低水準 (C 評価) と目標としている高いレベル (A 評価) は異なる。JABEE は、最低水準を高く設定しているのであり、既存の大学が行っていた最低水準の曖昧さを排除するものである。その意味では JABEE が広がりを持たないのも一理あるといえよう。

5. 終わりに 今後の検討課題と予想される知見

今回は、情報分野については時間的制限から専門学校のみを取り上げた。専門学校の場合、就職や資格取得による出口保証という意味での質保証なのではないだろうか。それは JABEE によるアカデミズムに基づいた質保証とは異なるものである。では大学の質保証についてはどのようなものがあるのか、次年度に行う大学への聞き取り調査から検討したい。

また技術士資格が大きな意味を持つ建設分野では、JABEE とは関係ない専門学校で、JABEE とは別の質保証があるのではないか。例えば建築士の資格は今でも大きな意味を持っている資格である。JABEE が大きなウェイトを占める分野であっても、それ以外の資格の意味合いも大きい可能性がある。その場合のそれぞれの資格の位置づけの比較が今後の検討課題となるであろう。

最後に予想される知見をまとめておく。

JABEE が普及しなかったのは、技術者養成システムにおける技術士資格の位置づけの弱さがあるが、既存の大学教育の仕組みと相容れないという事情もあったのではないか。そこで JABEE が持っていた機能は、高専の相対的地位向上などに見られるような、本来の意味とは異なるものだったのではないだろうか。その場合、JABEE ではない教育の質保証が求められる。それは専門学校の例にあるような出口保証なのかもしれない。出口保証以外に教育の質保証があるのか、これから探っていきたい。

¹ 大学院での JABEE 認定が本格的に始まったのは 2007 年以降である。伊藤俊明 (2006) 「企業側からみた認定制度の現状と課題」『化学工学』70 巻 9 号

² 本田尚正 (2002) 「技術者資格と高専教育」『大阪府立高専研究紀要』3 6 巻

³ 専攻科の定員は本科定員の 10% までと決まっている

第4章 日豪のホスピタリティ分野における高等職業教育に関する予備的考察

杉本 和弘 (鹿児島大学)

ABSTRACT

本発表では、日本とオーストラリアの高等職業教育機関（専門学校と TAFE）で提供されているホスピタリティ分野（ディプロマ・レベル）のカリキュラム編成を比較的考察する。オーストラリアでは、当該トレーニング・パッケージに規定されたコンピテンシーに基づいてカリキュラムが編成されており、その原理は TAFE を含む RTOs に共通し、かつホスピタリティ分野以外の分野においても共有されている。それに対し、日本におけるホスピタリティ分野のカリキュラムは、資格取得・検定合格を目標に各学校において編成されており、必ずしも共通基準が機能しているわけではない。

1. はじめに

本発表は、日豪におけるホスピタリティ分野（Hospitality）で提供されている高等職業教育を取り上げ、二つのケーススタディを通して、カリキュラム編成原理の差異を明らかにすることを目的としている。

そのための方法として、職業教育を提供している日豪の非大学機関に焦点を当てる。オーストラリアについては、職業教育の質保証システム AQTF2007 に基づいて適格認定を受けた登録職業訓練機関 (RTOs) の一つである TAFE (Technical and Further Education) を取り上げる。他方、日本における非大学型の職業教育機関の一つである専門学校（専修学校専門課程）を対象とする。

ここでは特に、TAFE で提供される ‘Diploma of Hospitality’ を授与する教育プログラムと、日本の専門学校で提供される「専門士（商業実務）」の教育プログラム（観光・サービスコース）を比較対象とする。両者はともに、修了後にホテル・レストラン業界への就職を主たる目的として編成された教育プログラムであるという点で共通しており、またフルタイムで履修する期間も比較的近い。

その意味で、分野、レベル、目的・目標といった点で類似した教育プログラムが、日豪両国でいかなる原理によって編成されているのかを比較考察することは、それぞれの職業教育の課程編成上の質がいかに担保されているかの一端を明らかにすることにつながるという。

なお、本発表は初年度の予備調査に基づくものであり、収集した情報の整理や考察は試行的に行ったものにすぎないことをお断りしておく。

2. 職業教育カリキュラムの編成原理：オーストラリアの事例

2.1 RTOs とトレーニング・パッケージ

オーストラリアでは職業訓練機関 (training providers) を設置することはそれほど難しくない。しかし、職業教育分野でオーストラリア資格枠組 (Australian Qualifications

Framework: AQF) に基づく学位・資格を提供する場合には、州政府のアクレディテーションを受審し、登録職業教育機関 (Registered Training Organisation: RTOs) として機関登録されなければならない。RTOs としての登録基準は現在のところ、2007 年 7 月に発効した AQTF2007 (Australian Quality Training Framework) の Essential Standards for Registration において規定されている。また、登録期間は最大 5 年までで、その後は更新が必要となる。

RTOs が、職業教育分野で AQF 資格・学位を授与する教育プログラムを編成する際には、トレーニング・パッケージ (Training packages, 以下 TP) が用いられる。TP では、様々な産業セクターの職場において効果的に働く上で獲得しておくことが必要な技能や知識 (competency) が規定されている。Industry Skills Councils (全 11 組織) が、連邦政府の規定した規則に基づきつつ、各産業界のニーズに沿って開発し、全国職業教育質保証審議会 (National Quality Council) による承認 (endorsement) と連邦・州の教育大臣による認可 (approval) を得ることによって、全国的水準として成立する仕組みとなっている。TP が導入されたことで、オーストラリア職業教育の教育内容は産業界によって駆動されることとなった。現在のところ TP の数は 80 ほど存在しており、これによってオーストラリアにおける職業ニーズの 90% がカバーされている。TP がカバーしていない領域においてコースを提供する場合は、州政府によるアクレディテーションを受審しなければならない。

TP の構成は、基本的にコンピテンシー (Units of competency), 資格 (Qualifications), 評価ガイドライン (Assessment guidelines) の三つの要素からなっている。このうちコンピテンシーについてみると、TP には当該分野の職業を遂行する際に求められるコンピテンシーが示され、それぞれについて詳細な定義付けがなされている。これら複数のコンピテンシーを組み合わせることで、各資格の教育内容が構成されることになる。

しかし他方で、TP にはいかなる教授法や評価方法を用いるかについては規定されていない。それらは RTOs の責任に委ねられている。同じ TP に基づく資格取得コースであっても各機関は異なるアプローチをとることになるが、目指すべき最終地点は同じなのである。

2.2 NMIT の Diploma of Hospitality コース

ここでは、以上の点について、Northern Melbourne Institute of TAFE が提供する Diploma of Hospitality コース (フルタイムで履修期間 1 年半) の例で見てみたい。

ホスピタリティ分野である同コースの編成にあたっては、Service Skills Australia によって策定された TP 「SIT07 Tourism, Hospitality and Events」が用いられている。この「SIT07」を構成するコンピテンシーのユニット数は、Cross-Sector units として 68 ユニット、Tourism units として 54 ユニット、Hospitality units として 132 ユニット、Events units として 19 ユニットである。

これらのコンピテンシーから、各分野の資格取得に必要なコンピテンシーのユニット数が要件 (Qualification requirements) として定められている。例えば Diploma of

Hospitality (National Code: SIT50307) の場合、必修であるコア・ユニットが 23、選択可能な選択ユニットが 16 と定められており、合計 39 のコンピテンシーを履修することが必要である。

NMIT の提供する Diploma of Hospitality コースも、この TP (SIT07) に基づいて編成されている。同コースは全部で 49 ユニットのコンピテンシーから構成されている (表 1)。

表 1 Diploma of Hospitality のコンピテンシー (NMIT)

Prepare and serve cocktails	Maintain financial records
Provide accomm reception services	Interpret financial information
Conduct night audit	Manage finances within a budget
Provide housekeeping services to guests	Prepare and monitor budgets
Clean and tidy bar areas	Manage Physical Assets
Operate a Bar	Develop and update legal knowledge required for business compliance
Serve food and beverage to customers	Coach others in job skills
Provide food and beverage service	Roster staff
Provide table service of alcoholic beverages	Lead and manage people
Operate cellar systems	Manage workplace diversity
Provide responsible service of alcohol	Develop and update hospitality industry knowledge
Prepare and serve non-alcoholic beverages	Receive and store stock
Prepare and serve espresso coffee	Control and order stock
Provide and coordinate food and beverage service	Manage and purchase stock
Provide and coordinate hospitality service	Monitor work operations
Receive and process reservations	Develop and implement operational plans
Perform office procedures	Establish and conduct business relationships
Provide quality customer service	Follow health, safety and security procedures
Manage quality customer service	Follow workplace hygiene procedures
Create & use simple spreadsheets	Implement and monitor w/place h,s, & s practices
Work with colleagues and customers	Establish and maintain an OHS system
Work in a socially diverse environment	Use business technology
Deal with conflict situations	Prepare rooms for guests
Organise in-house functions	Clean premises and equipment
Process financial transactions	

3. 職業教育カリキュラムの編成原理：日本の事例

3.1 日本の専門学校におけるカリキュラム編成

日本の専門学校におけるカリキュラム編成の特徴は、法的規制が緩やかであり、編成上の自由や柔軟性が高いことであると言われる (韓 1996, 152)。確かに、現行の専修学校設置基準をみると、専修学校の授業時数が学科ごとに「年間 800 時間以上」と規定され、専門課程 (専門学校) においては、「高等学校における教育の基礎の上に、深く専門的な程度において専修学校の教育を施すにふさわしい授業科目を開設」し、それと同時に「豊かな

人間性を涵養するよう適切に配慮」するものとされている。しかし、それ以上に各専門学校における教育内容を縛る規定はなされていない。

このため、専門学校では柔軟なカリキュラム編成による多様な教育実践が可能となるというメリットがある一方、学校間で教育内容と水準に大きな差異があるというデメリットも指摘される。ただし、看護婦や臨床検査技士等の公的職業資格や受験資格が与えられる教育機関については、機関の認定要件として各科目の授業時間数が詳細に規定されている（韓 1996, 152-154）。

それでは、そうした明確な職業資格によって規定されていない分野のカリキュラムはいかに編成されているのか。そのことをホスピタリティ分野（ここでは、特に観光）の事例で見てみたい。

3.2 K ビジネス専門学校の観光・サービスコース (Tourism and Service Course)

K ビジネス専門学校では、「専門士（商業実務）(Diploma in Business)」を取得できるコースの一つとして、観光サービスコースを設置している（その他に「経理ビジネスコース」と「経理情報コース」がある）。

就学期間はフルタイムで2年である。カリキュラムは、観光業及びビジネス実務に必要な国家資格の取得や実務検定の合格を目的とした編成となっている。また、カリキュラム編成に関しては、カリキュラム検討委員会が置かれており、3～5年ごとに見直しを行っている。

観光サービスコースが具体的に目指す国家資格には、以下のものがある。以下でみる通り、これらの国家資格は、それぞれの領域の省庁が所管する団体によって実施されている。

① 国内旅行業取扱管理者（国家資格）

旅行業法（Travel Agency Act）に根拠をもつ国家資格。試験科目や試験実施に関する事項は、国土交通省令で定められている。試験は、国土交通省所管の社団法人である「全国旅行業協会（All Nippon Travel Agents Association: ANTA）」が年に1回実施（例年9月）。120分試験、60点以上で合格。2008年の合格率は32.2%。

② 総合旅行業取扱管理者（国家資格）

旅行業法に根拠をもつ国家資格。「国内旅行業取扱管理者」試験と同様、試験科目や試験実施に関する事項は、国土交通省令で定められている。試験は、国土交通省所管の社団法人である「日本旅行業協会（Japan Association of Travel Agents: JATA）」が年に1回実施（例年10月）。2008年の合格率は34.3%。

③ レストランサービス技能3級（国家資格）

職業能力開発促進法（Human Resources Development Promotion Act）に根拠をもつ国家資格で、1～3級がある。厚生労働省所管の社団法人「日本ホテル・レストランサービス技能協会（The Japan Hotel and Restaurant Service Development Association: HRS）」が実施。筆記試験と実技試験。1級は厚生労働大臣名の合格証書が授与される。2・3級は協会会長名の合格証書が授与される。合格すれば、各級の「レストランサービス技能士」

と称することが可能となる。

表2 観光・サービスコースのカリキュラム (Kビジネス専門学校)

		1年	2年
共通科目	商業実務	5	—
	ビジネス実務Ⅰ	2	—
	ビジネス実務Ⅱ	—	2
	英語会話Ⅰ	2	
	英語会話Ⅱ	—	2
	パソコンⅠ	4	—
	パソコンⅡ	—	4
	一般教養	1	1
	地域経済演習	—	3 (後期)
	スポーツ	1	1
	クラブ活動 (茶道・華道)	(0.5)	(0.5)
専門科目	観光概論	—	1 (前) 5 (後)
	観光地理	5 (前期)	3 (前期)
	旅行業務	5	4 (前) 2 (後)
	ホテル総論	—	1
	宿泊実務	1	1
	料飲実務		1
	観光英語	2	2
	中国語または韓国語	2	2
インターンシップ	*		
合計		25	25

(注) 数字は1週間あたりの60分授業の時数を示す。

また、その他の民間技能検定 (カッコ内は実施組織) としては、日商簿記検定3級 (日本商工会議所)、全経簿記3級 (全国経理教育協会)、実用英語技能検定2級 (日本英語検定協会)、観光英語検定2級 (全国語学ビジネス観光教育協会) ワード・エクセル・アクセスの各2級等がある。

このため、実際のカリキュラムは、授業科目として「旅行業」「宿泊実務・料飲実務」「観光演習」等、実際の職場で必要となる知識・技能を教授するものが構成されている (表2) 国家資格取得・技能検定合格を最終目標として設定されているがゆえに、教育内容は外部の資格や技能検定に強く規定されている。しかし同時に、いかなる内容と方法による科目を配置するかといった編成権限は各機関に委ねられており、その結果、各専門学校におけるカリキュラムは多様な現れ方をする可能性が高い。すなわち、必ずしも明確な共通基準が機能しているわけではない。そのことを明らかにするには、同等分野で教育を提供する他の専門学校との比較が必要になるが、それは今後の課題である。

4. まとめ

以上の事例から、日豪両国のホスピタリティ分野における職業教育カリキュラム編成の構造 (規定要因) は、図1・図2のようにまとめることができる。

すなわち、オーストラリアにおいては、国の支援を背景に各産業分野が主導して、職業ニーズに基づくTPが作成されている。TPは各分野におけるコンピテンシーから構成され

ており、それに基づいて職業教育機関（RTOs）の提供するカリキュラムが開発される。こうした手続きは、ホスピタリティ分野だけでなく、ほぼすべての職業分野においてとられている。このように、オーストラリアにおける職業教育のカリキュラムは、産業ニーズをもとに整理されたコンピテンシーを基盤として編成されている。

それに対し、日本のホスピタリティ分野におけるカリキュラムは、国家資格取得や技能検定合格に強く規定されており、それに向けて知識・技能を教授することを目的に編成されている。それゆえ、韓（2006, 160）が指摘するように、教育目標を明示的に示しやすく、学生も資格取得・検定合格に向けた学習意欲を高めることが可能となる一方、資格取得のための予備校と化してしまう危険性を有している。

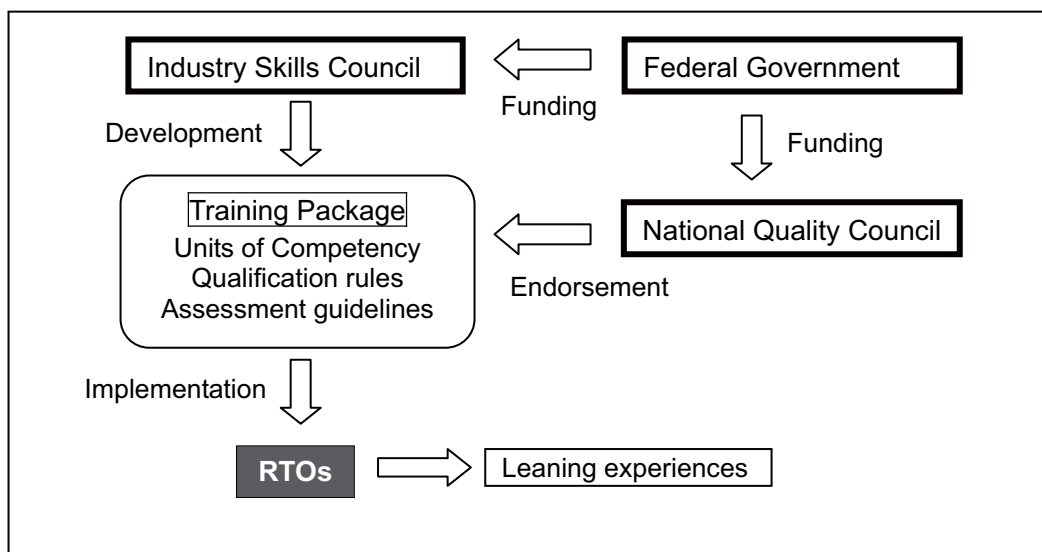


図1 オーストラリアのRTOsにおけるカリキュラム編成

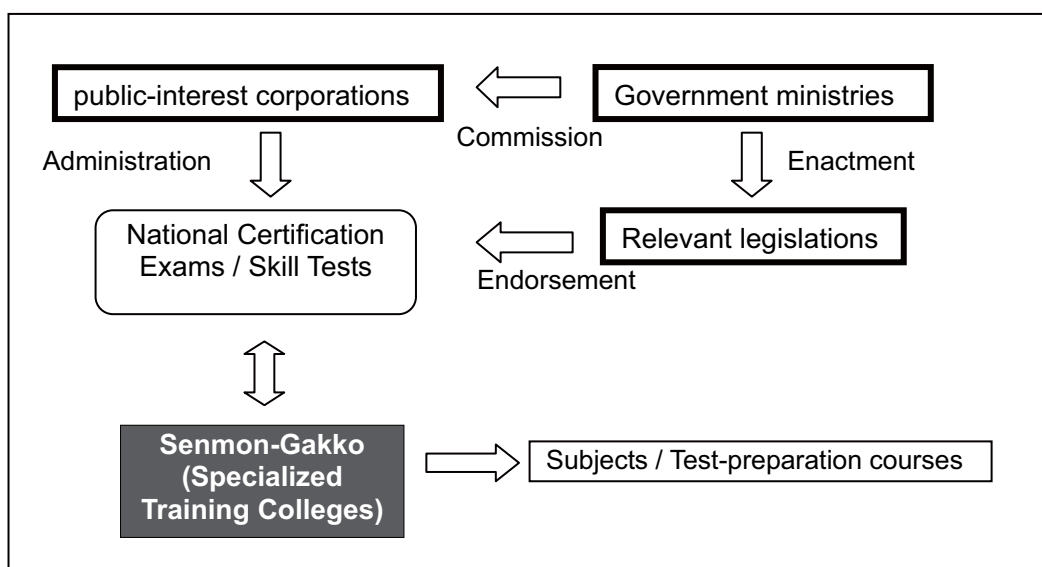


図2 日本の専門学校におけるカリキュラム編成

【参考文献】

DEEWR (2008) .” *Training Packages@Work: Back 2 Basics*”, Edition3.

韓民 (1996) 『現代日本の専門学校』 玉川大学出版部

K ビジネス専門学校 (2009) 『学校経営概要』

第5章 韓国的高等教育および高等教育機関の政策 — 専門大学の教員を中心に —

ノ・キョンラン（誠信女子大学校）

1. 序論

この研究は韓国の代表的な高等職業教育機関の1つである専門大学に焦点を合わせ、非大学型高等教育部門に属している高等職業教育機関のあるべき方向や役割について探索することをめざしている。そのため、まず、統計資料をもとに韓国的高等教育の状況を調べたのである。そして韓国的高等教育政策を理解するため関連文献を見、最後に教員を主な主題として、専門大学や大学を比較した。

2. 韓国的高等教育の状況

韓国的高等教育の最も顕著な特徴の1つとして急激な膨張が上げられると思われる。韓国政府の公式統計資料によると、高等学校の卒業生の進学率は1980年に27.2%にすぎなかったのが、2008年には83.8%に及んだ。また、義務教育がまだ小学校に限りて実施されていた2000年においても高校への進学率はすでに99.6%に及んでいたことから韓国人の高い教育志向が想像できる。韓国で全国的に中学校まで義務教育に含まれたのは2004年のことである。これらのことから、現在、韓国は高等教育大衆化の時期に直面していることがわかる。

表1 韓国的高等教育進学率

(単位: %)

区分	1980	1990	2000	2005	2006	2007	2008
小学校卒業 → 中学校進学	95.8	99.8	99.9	99.9	99.9	99.9	99.9
中学校卒業 → 高等学校進学	84.5	95.7	99.6	99.7	99.8	99.6	99.7
高等学校卒業 → 高等教育進学	27.2	33.2	68.0	82.1	82.1	82.8	83.8

資料: Korea Education Development Institute(2008). "2008 Brief statistics on Korean education". P.10.

韓国的高等教育を理解するためには高等教育機関の種類を簡単に見ていく必要があると思われる。韓国的高等教育法（第9356号、2009年1月30日改定）に基づき、韓国には7つのタイプの教育機関がある。具体的には、大学、産業大学、教育大学、専門大学、遠隔大学（放送大学、サイバー大学を含む）、ポリテクニク、各種学校等があげられる。

表2 韓国の高等教育機関 (2008)

(単位: 個, 名)

区分	学校数	学科数	登録学生数
総合	407	29,023	3,591,088
国立	43	6,131	856,595
公立	10	463	50,615
私立	354	22,429	2,683,878
専門大学 (Junior college)	146	6,775	760,929
国立	2	64	2,731
公立	8	213	22,517
私立	136	6,498	735,681
教育大学(Univ. of education)	10	149	22,879
国立	10	149	22,879
大学(University)	177	10,745	1,984,043
国立	24	2,321	397,244
公立	2	107	23,700
私立	151	8,317	1,563,099
放送大学(Air&Corr. University)	1	27	277,372
国立	1	27	277,372
産業大学(Industrial university)	12	1,281	143,368
国立	5	519	69,493
私立	7	762	73,875
ポリテクニク(Polytechnic college)	1	4	168
4年制課程	1	3	130
2年制課程	-	1	38
各種学校(Miscellaneous school)	2	13	1,192
4年制課程	1	12	1,127
2年制課程	1	1	65
遠隔大学(Distance college & University)	6	89	24,757
4年制課程	4	73	19,826
2年制課程	2	16	4,931
社内大学(College in company)	2	2	166
4年制課程	1	1	96
2年制課程	1	1	70
サイバー大学(Cyber university)	12	134	69743
私立	12	134	69743

資料: Korea Education Development Institute(2008). "2008 Brief statistics on Korean education".

多様な高等教育機関は高等教育に対するさまざまなニーズに対応できるという点では肯定的に考えられるが、一方複雑すぎて一度見ただけではその特徴がよくわからないという点がある。〈表2〉から韓国には407個の高等教育機関があり、そのうち私立機関が全体の87%ほど占めていることがわかる。これから韓国の高等教育で私立教育機関が非常に重要な役割を果たしていると言えるとともに、民間主導的な高等教育機関の成長も韓国の高等教育の特徴の一つとして挙げられる。また、〈表2〉のデータをもとに量的な面を見れば、全体の高等教育機関の内、専門大学の数（登録学生数）が35.9%（21.2%）であり、大学の数（登録学生数）が43.5%（55.3%）ほど占めている。高等教育システムに対する視点が違うので、韓国では非大学型それとも大学型という言葉はほとんど使われていない。そして日本の言葉を仮りれば、非大学型の代表的な教育機関として専門大学を、大学型の代表的な教育機関として大学があげられる。専門大学や大学以外にもさまざまな高等教育機関があるにもかかわらず、両機関を代表的な高等教育機関と考え、それらに焦点を当てて比較することも意味のあることと思われる。

これまでの量的な観点から離れ、韓国の高等教育に関する研究を行った一部研究者らの意見に耳を傾けると、韓国の高等教育の質の低さを強く批判していることがよく見られる。特に国際的な競争力が弱さを指摘しているが、その根拠として世界の優秀な大学のランキングづけをする‘QS World University Rankings 2009’の結果を挙げている。その結果によれば、韓国の大学のうち2校しか100位以内に入れなかったのである(<http://www.topuniversities.com/>)。また、産業界からのニーズと高等教育を受けた人材の質の間に大きな格差があるという指摘も見逃すことができない。韓国経営者総連合会が2005年に行った調査によると、61.8%の雇用者が高等教育の卒業生の職務能力に満足できないと答えた(The Korea Economic Daily, 2006. 5. 21)。なお、若者の失業率（7.6%）が韓国の全体の失業率（3.5%）を2倍以上上回っていることも、そのミスマッチングを支持する1つの根拠になる(Korean Statistical Information Service, <http://kosis.kr/>)。

3. 韓国の高等教育政策：専門大学を中心に

専門大学に関する政策は、職業教育システムの改善を目指す教育的戦略の1つとして考えられてきた。大統領諮問教育改革審議会（1987）が提案した「総合的な教育改革構想」によれば、専門大学について既存の中堅職業人の養成という機能を維持しながら、継続教育という観点から4年制大学の前半に当たる中間教育という意味を加えた。その結果、専門大学の中で職業教育に集中する専門大学と職業教育とともに教養教育を総合的に運営する総合専門大学ができた。

そして大統領諮問教育改革審議会（1996）が提案した「新しい職業教育のシステムの構築」では専門大学が職業教育機関としての役割を果たすことが要求された。そのため、「2+2システム」が高等学校や専門大学の間、あるいは専門大学や4年制大学の間にも適用された。「2+2システム」とは異なるレベルで教育サービスを提供し

ている教育機関同士にカリキュラムを交換し、一貫的にカリキュラムを運営することにより、職業教育の統合的で一貫的な内容の伝達や教育期間の短縮を目指すシステムである。更に、急激に変化している社会的なニーズに積極的に対応できるように小規模で特性のある専門大学を設立できるようにした。

韓国の教育省が1999年に提案した「教育発展5ヶ年計画」をもとに、産業界のニーズを反映した独特なカリキュラムの開発、専門大学同士の統廃合による財政的な改善など、専門大学の成果によって韓国政府は援助に差をつける基盤を整えた。

そのような専門大学の特性による専門化や統廃合による改革というトレンドに加えて、大統領諮問教育改革委員会（2005）は「職業教育のシステムの革新」を計画し、専門大学に対して地域産業に大きく寄与することや生涯職業教育の中心的な役割を果たすことを要請した。その結果、地域の機関や専門大学との協力が目に見えるようになり、その例としてLG PhilipsとDoowon専門大学との電子分野での協力、国防省とDaeduk専門大学の防衛関連産業での協力、いくつかの企業とYeungjin専門大学との企業ニーズに応じた協力等が挙げられる。

4. 専門大学の教員

一般的に韓国で高等教育機関の教員に与えられた基本的な役割は、教育、研究、そして社会への奉仕などであるが、それぞれの高等教育機関は設立目的に基づいて、機関なりに教員の役割を決めることができる。専門大学の場合、相変わらず集中的な職業教育を通して学生の雇用能力を高めることが大事な機能として考えられている。しかし、産業社会から知識基盤社会へ変化と変わるにともない、ハイレベルの知識や技術を持つ人材に対する需要が増えている現在、今まで中堅職業人（technician）を養成してきた専門大学に専門家（Professional）の養成が要求されるようになって来た。したがって専門大学の教員に要求される資格のレベルもますます高くなっているのである。一方、伝統的に学問的な成就を目指してきた大学の場合、大学評価で卒業者の就職が重視されるため、職業教育への関心が次第に高まってきている状況である。このような状況の中で専門大学や大学の機能が曖昧になってきて、それら教育機関に属している教員の役割も曖昧になっているのである。特にこれら機関の教員に焦点を絞って両機関を比較した結果は次のとおりである。

5. 高等教育教員の責務

韓国の高等教育法によれば、高等教育機関で勤めている教員について、それぞれの教育機関のタイプ別に役割や責務が定められているわけではない。ただし、それぞれの高等教育機関が求めている目的を達成するために、教員の役割や責務を決めて採用および教員管理に適用することができ、高等教育機関の自律性を保障している。すなわち、専門大学の教員には独自の役割や責務が与えられず、高等教育機関の教員としての基本的な役割や責務はするが、所属している専門大学の要求に応じるようになっているのである。また、職業の職務や必要な能力などを詳細に説明する目的で作られ

ている韓国の職業分類別辞書でも専門大学の教員や大学の教員を分けずに職務等を記述している（KEIS, 2008）。結局、法律のあるいは社会的な認識でも専門大学の教員と大学の教員をはっきりと分けて考えてはいないことがあげられる。

6. 専門大学や大学の比較：教員を中心に

いくつかの疑問を挙げながら比較点を明らかにしてみた。一番目に仮に表から見える役割や責務が似ているといえども、実際の現場でも両方の職務のやり方が同じであるのか。その答えを見い出すため、まず、専任教員一人当たりの学生数を調べてみると専門大学の場合、2000年までは増え続けたが、2005年以降減り始め、現在、専任教員一人当たりの学生数が39.3名である。一方、大学の場合、1985年以降減り続き、2005年から25名ほどで横ばい状態である。このデータから専門大学の教員が大学の教員と比較して学生のケアや生活指導等に多くの時間をさかなければならないのではないかと考えられる。

表3 専任教員一人当たりの学生数

(単位: 名)

年	1980	1985	1990	1995	2000	2005	2006	2007	2008	2009
専門大学	31.9	37.7	39	49	51.2	44.1	44.5	44.5	41.6	39.3
大学	29.7	35.7	30.7	26.5	27.6	25.7	24.9	25	24.5	24.9

Source: The Korean Ministry of Education, Science, and Technology & Korean Educational Development Institute(permanent year). *Statistical yearbook of education*. P.151.

Note: 1) The number of students per full-time faculty member=Number of students /Total number of faculty(president & dean + full-time faculty).

2) Figures for university include the number of full-time faculty and students in graduate schools attached to university.

また、週ごとの授業時間を比べると、大学の教員が平均9時間の授業をしている一方、専門大学の教員は12.9時間と、(Korean Educational Development Institute, <http://cesi.kedi.re.kr/index.jsp>) かなりの差が見られた。これにより専門大学の教員が大学の教員と比べ、教育の負担が大きいということがわかる。別の見方をすれば、専門大学の教員が学問的な研究より教育に力を注ぎことができるような職務が与えられているのではないかと考えられる。実際、大学の教員の場合1年間発表した論文数が平均KSCI（韓国で質を認められた学術専門誌）0.58編で、SCIの場合0.24編である。一方、専門大学の教員はKSCIに0.11編を発表していた。このデータは前述したことの根拠になると同時に、授業時間数の差、一人当たりの学生数等とともに両方の教員に似たような職務が与えられていることは認められるが、それらの行い方は違うという主張を裏づけることができるであろう。

二番目に、それであるならば両方の教員にどのような資格が要求されるのであるか。資格というのは該当の職務を説明してくれる手段になるだろう。〈表4〉に現れているように大学に属している専任教員の方がより多く持っているが、両方とも博士学位取得者が著しく多いということがわかる。一般的な認識として博士学位が学問的な専門性のシンボルとすれば、伝統的に専門大学は職業教育に力を尽くし、大学は学問的な成就を重んじる傾向が反映された結果だと思われる。

表4 高等教育機関の専任教員の学位取得状況

(単位: 名, %)

区分	博士	修士	学士	その他	総合
専門大学	7610(61.1%)	4224(33.9%)	562(4.5%)	55(0.4%)	12451
大学	46011(84.4%)	7198(13.2%)	1297(2.4%)	12(0.02%)	54518

Source: Korean Educational Development Institute, <http://cesi.kedi.re.kr/index.jsp>.

前述したように教員の取得学位の種類等に若干の差があるにもかかわらず、両方の教員の間には確実な違いを見出すことができない。なぜならば、教員の採用のとき、一部の専門大学では関連分野での実務経験を資格として要求するが、一部の専門大学では職業教育のリーダーとしながらも大学のように研究の実績や博士学位だけを要求しているためである。その反面、一部の大学では卒業生の就職率を高めるために関連した分野での実務経験を要求する場合もたびたび見られるようになったのである。

三番目に専門大学ではその独特な機能を果たすため大学ではほとんど施行してなかったカリキュラムを提供しているのか。教育機関といえばそのカリキュラムやそれを教える教員によってその特徴が見られるので専門大学の教員の特徴を調べるのにも意味のある情報になるだろう。ほとんどの専門大学では学校から職場への転換を促すため、特定企業から事前に必要な人材に関する要求を聞き、それを基にカリキュラムを開発して提供している。いわゆる注文式カリキュラムの運営であり、その代表的な例としてYeungjin専門大学が挙げられる。

7. 結論

一番目、高等教育に関して現在韓国は、従来の量的な成長から質的な成長へとその政策の方向を変えなければならない時期に直面している。前述したように韓国は過去40年間量的におびただしい成長をして来た。このような急激な量的成長は複雑な高等教育システムを作り出し、これまでの経済発展に必要であった人材を効率的に提供してきた。特に一番代表的な高等職業教育機関である専門大学は、産業界が必要とする中堅職業人（技能者）を養成するのに重要な役割を果たしてきた。しかし、知識基盤社会の訪れとともに、学生と労働市場はこれまでの中級ではないハイレベルの知識や技術を専門大学に要求し始めた。したがって、大学はもちろん専門大学にも質的な変化が求められている。

二番目、専門大学や大学の役割と機能があいまいになってきたことも現在の韓国の高等教育の特徴として挙げられる。上記の傾向が専門大学に影響を及ぼした結果、専門大学は非大学型の教育機関であるもののハイレベルの知識や技術を生産するため、学問的な成就を追求する姿が見られるようになった。一方、大学の場合、卒業生の就職率を高めるため、職業教育への関心が高まって関連サービスやカリキュラムの提供がますます活発になっている。そのため、従来言われていたところの職業教育中心としての専門大学、学問中心としての大学という区分が曖昧になった。

三番目、両者の曖昧な点があることが認められるにもかかわらず、職業教育での強さを武器に専門大学は現場との戦略的な協力を引き出し、それなりのアイデンティティを探そうとしている。そのような専門大学の努力が韓国的高等職業教育の政策に影響を与え、現場に基づいた教育サービスの提供ということが一つの重要なトレンドになった。なお、専門大学が独自に開発し運営している注文式カリキュラムの実行は、最近ますます厳しくなっている若者の労働市場の状況を考えれば学校から職場へのつながりを円滑にするすばらしい戦略として注目されている。しかし、そのような役割を果たさなければならない教員が十分に確保されているのかには疑問が残る。なぜならば、専門大学や大学の教員を比較してみた結果、職務のやり方、要求される資格等の面で一部違いがあるものの確かな違いは見つけられなかったためである。したがって、専門大学の教員の役割や責務、ひいては専門大学そのものの目的等について政策決定者、研究者、雇用者、専門大学の関係者などが集まり真剣に討論する必要があるだろう。

【参考文献】

- 大統領諮問教育改革審議会（1987）． 総合的な教育改革構想
- 大統領諮問教育改革審議会（1996）． 新しい職業教育の仕組みの構築
- 大統領諮問教育革新委員会（2005）． 職業教育の仕組みの革新

Korea Education Development Institute(2008).”2008 Brief statistics on Korean education”.

Korean Employment Information Service (2008). “The Korean occupational dictionary”.

The Korean Ministry of Education, Science, and Technology & Korean Educational Development Institute(pertinent year). *Statistical yearbook of education*.

Korean Educational Development Institute, <http://cesi.kedi.re.kr/index.jsp>.

Korean Statistical Information Service. <http://kosis.kr/>


The Korea Economic Daily, 2006. 5. 21

Top universities. <http://www.topuniversities.com/>




The Trends and Policies of the Korean Higher Education and Higher Education Institutions

Dae-Bong KWON(President, KRIVET)
Kyung-Ran ROH(Assistant Professor, Sungshin Women's Univ.)


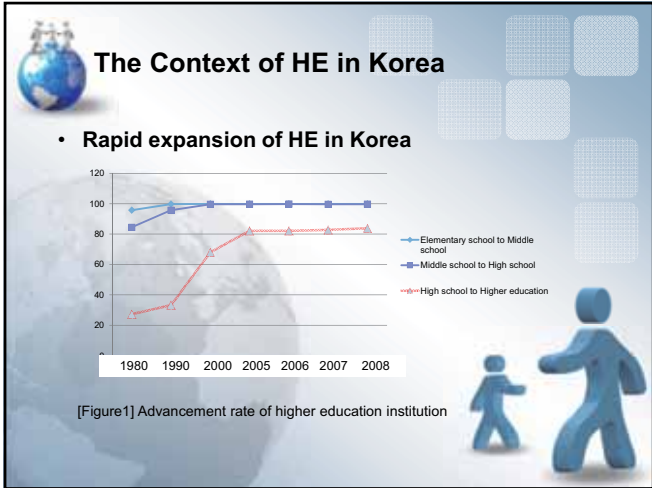

Contents

- Introduction
- The context of higher education in Korea
- The trends and policies of Korean higher education
- Teaching staffs of junior colleges
- Discussions and conclusion




Introduction

- Objectives: To suggest the desirable orientation and roles of junior colleges**
- Approaches**
 - Literature review
 - Comparative approach

The Context of HE in Korea

- The Korean higher education institutions= 7 types based on the Act of HE**
- 7 types institutions**
 - University
 - Industrial university
 - Univ. of Education
 - Junior college
 - Distance university(Air and Corr. Univ., Cyber Univ.)
 - Polytechnic
 - Miscellaneous schools



The Context of HE in Korea

- The private sector has played an important role**
 - The percentage of private schools(students): 87%(74.7%)
- Junior colleges & Universities are representative institutions**
 - The percentage of junior colleges(students): 35.9%(21.2%)
 - The percentage of universities(students): 43.5%(55.3%)



The Context of HE in Korea

- **The low quality of the Korean HE**
 - Its inability to develop global competencies ← Only two Korean universities ranked in the top 100
 - A mismatch between the educational outcome and industry needs ← High youth unemployment rate(7.6%), New employees' dissatisfactory performance(61.8% of employers)



The Trends and Policies of the Korean HE (Focused on Junior College)



Teaching Staffs of Junior College

- **Functional ambiguity between junior colleges and universities**
 - The vocational pursuit of junior colleges → Social change(from an industrialized society to a knowledge-based society) → Increase the demands of professionals rather than technicians → Revise the qualification requirements of TS
 - The academic pursuit of universities → the change Social demand(students' employability) → A vocational emphasis



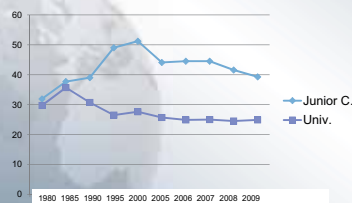
Teaching Staffs of Junior College

- **Responsibilities of teaching staffs are similar**
 - The legal responsibilities of teaching staffs in HE Institutions: Teaching, researching and serving the community
 - The job description on the Korean Occupational Dictionary



Teaching Staffs of Junior College

- **Two groups perform their tasks in different way**
 - Full-time faculty members of junior colleges have to spend more time on caring or supervising their students than those of universities



[Figure 2] The number of enrolled students per full-time member



Teaching Staffs of Junior College

- **Two groups perform their tasks in different way**
 - Junior college faculty members have a heavier teaching load than those at universities
 - * Total class hours per week: Junior college(12.9hrs) vs. University(9hrs)
 - Junior college faculty members place greater emphasis on teaching than researching
 - * Academic journals per full-time faculty: Junior college(KSCI: 0.11, SCI: None) vs. University(KSCI: 0.58, SCI: 0.24)



Teaching Staffs of Junior College

- **There is no clear difference of qualification between two groups**
 - Doctorial degrees are predominant
 - Career experience?
 - Research career?



Teaching Staffs of Junior College

- **Customized curriculum is being offered by junior colleges as a specialized curriculum**
 - In order to facilitate effective transition from school to work
 - To receive in advance requests from certain companies→ To develop tailored-curriculum→ To offer it to students→ Students are hired by companies



Discussions and Conclusion

- **To raise HE's competency by shifting the orientation of growth from quantitative approach to qualitative one**
- **Junior colleges and universities are inevitably experiencing functional ambiguity in their role**
- **Specialization is one of strategies of junior colleges (i.e. strategic linkages with governments or corporations, implementation of unique curriculum)**
- **Hard to distinguish the differences in teaching staffs**

Thank You!



第6章 非大学型高等教育教員の日韓比較

渡辺 達雄（金沢大学）

ABSTRACT

本稿は、韓国の専門大学と、これに機能・性格的に対応する日本の専門学校教員について、関連の法律で規定される資格、バックグラウンド（取得学位、実務経験等）および業務内容について、統計調査などの資料を基礎に、大まかな実態を示し、かつ比較を行うことで、両国における非大学型高等教育機関教員の特徴を把握することを目的としている。

1. 専門学校と専門大学の一般的な状況

2007年時点で見ると、専門学校（専門課程を置く学校）は学校数 2995 校、生徒数約 62 万 7 千人、本務教員数が 4 万 2 千人（専門課程 3 万 8 千人）となっており、学校数や教員数に比べ、生徒数はピーク時（1993 年）から約 10 万人もの減少となっている。一方の専門大学をみると（同年）、それぞれ 148 校、約 50 万 8 千人、1 万 1 千人で、やはりピーク時（2004 年）に比べ約 10 万人の減少で、同様な趨勢を示している。

2. 大学教員の資格

専門学校をみる前に、短期大学の大学教員について若干ふれると、短期大学設置基準に教員となるため資格が定められており（「第7章 教員の資格」）、例えば教授の場合は、「一 博士の学位（外国において授与されたこれに相当する学位を含む。）を有し、研究上の業績を有する者。……四 芸術上の優れた業績を有すると認められる者及び実際的な技術の修得を主とする分野にあっては実際的な技術に秀でていると認められる者。……七 特定の分野について、特に優れた知識及び経験を有すると認められる者……。」（第23条）とされ、准教授、講師および助教・助手についてもそれぞれ列挙がなされている。しかし、いずれも、具体的な経歴年数などを示すわけではなく（大学についても同様である）、「特に優れた知識及び経験を有すると認められる者」などのように曖昧で、また教育上の能力や実績について、明確な基準が示せないこともあり、実質的に、研究上能力・実績が重要な審査基準となることが多い。運用も、実際の個々の学校に委ねているものと理解できる。

専門学校について専修学校設置基準では、「第四章 教員」で、例えば専門課程の教員の場合、「一 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。二 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。……」（第十八条）と具体的な経歴年数が示されている。

一方、韓国では、（4年制）大学・専門大学ともに、「教授資格基準等に関する規定」（大

統領令第 20797 号，2008.6.5 施行)において，具体的に学歴別の研究実績年数および教育経歴年数（表 1）が規定されている。

表 1 教授資格基準

学歴 職名	大学卒業者，同等資格者			専門大卒業者，同等資格者		
	研究実績年数	教育経歴年数	計	研究実績年数	教育経歴年数	計
大学，専門大教授	4	6	10	5	8	13
大学，専門大副教授	3	4	7	4	6	10
大学，専門大助教授	2	2	4	3	4	7
大学，専門大専任講師	2	1	3	2	3	5

日本の専門学校と韓国の専門大学は上記のように，経歴年数が一つの重要な要素を構成する点で共通している。

3. 教員のバックグラウンド

韓国の専門大学の役割として，かつての中堅職業人の養成から，より高度な専門職業人の養成が求められており，専門大学の教員についても高い資質と能力が必要とされる。分かりやすい指標として学位取得状況があるが，博士学位所持率は，2002年に50%を越え，近年では60%までに至っている。日本の専門学校あるいは短期大学（平成19年度の博士課程修了者は20%）と比較しても高学歴である。実務経験が必要としながらも，学術的な実績がより強調されている点は，日本に比べ，4年制大学の教員に求められる資質と区別がつきにくくなっている。

しかし，一方でいずれの機関も職業実践的な教育に特化することを政策的にも，機能上も求められているので，実務経験を有した教員が一定割合存在することが望ましいことはいうまでもない。専門大学の専任教員では，企業などでの勤務経験のない教員割合が2002年の46%から2006年の38%と減少し，逆に3年以上経験者が37%から44%と上昇している。これは現場中心（型）の教育に転換し定着しつつあることと密接に関わっている。一方で，日本の専門学校教員（本務および兼務）は，1年未満の未経験者とみなされる者は全体で10%に過ぎず，残り90%は実務経験があり，10年以上という教員の割合も40～50%に上っている。

4. 教員の業務内容

業務内容について教育・研究・奉仕・行政の4区分で週当たり従事時間をみると，1995年の調査で専門大学教員は，それぞれ23.4時間（39%）・15.2時間（25%）・5.5時間（9%）・9.2時間（15%）となり，教育に最も時間を割いていることが分かるが，2002年の調査による業務遂行の比重（時間でないため単純比較はできないが）にもとづけば，40%・19%・12%・29%となり，教育の重視度に変化はないが，研究比重が縮小している。その業務量

の低下は、奉仕と学内運營業務の増加が少なからぬ影響を与えていると推測される。他の統計資料から、2002年から2006年度までの1人の教員の業務実績の変化をみると、研究実績（件数）が1.24から1.13と減少する一方で、例えば産学協同企業数が1.6から2.1、収益事業への関与が0.3から3.7と上昇し（それに付随する行政業務も当然増加する）、上記の状況を裏付けているといえよう。

【参考文献】

- 教育科学技術部（2009）『専門大学学事便覧』韓国専門大学教育協議会
シン・ソンホ（2007）『専門大学教員職務分析に関する研究』韓国専門大学教育協議会
チャン・ミョンヒ（2002）『専門大学教員の職務能力向上のための研修プログラム開発（Ⅱ）』
韓国職業能力開発院
韓国専門大学教育協議会（2002～2006年各年版）『専門大学の教育指標』
文部科学省統計情報 http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/main_b8.htm

Comparison of Japan and Korea in Non-University Higher Education

Tatsuo Watanabe (Kanazawa University)

EQworkshop (20th Mar.2010)

Contents

1. Circumstances of non-university higher education in Japan and Korea
2. Requirements for teaching staffs
3. Background of teaching staffs
4. The Work of teaching staffs

1. Circumstances of non-university higher education in Japan and Korea

- | | Korea (2007) | Japan (2007) |
|---|--------------|--------------|
| • the number of schools | 148 | 2995 |
| • the number of students (thousands) | 508 | 627 |
| | decreased | |
| • the number of teaching staffs (thousands) | 11 | 42 |

Qualification requirements

- *Official requirements for the establishment of college in Japan*
- 1) academic degree required, or 2) practical technical skills related with specialized field, or 3) excellent knowledge and experiences related with major
- no concrete career years

- *Official requirements for the establishment of Professional Training College*
- 1) requires expert knowledge, expertise and technical skills in respective fields, 2) studied in that college or worked for a school, research center, or company for a total of six years or longer...
- concrete career years according to the each case

The standard of teaching staffs requirement (Source: Executive order No. 20797)

Academic background	University-educated or equivalent to those			Junior college-educated or equivalent to those		
	Research career	Teaching career	sum	Research career	Teaching career	sum
Prof. of Junior C./Univ.	4	6	10	5	8	13
Associate Prof. of Junior C./Univ.	3	4	7	4	6	10
Assistant of Junior C./Univ.	2	2	4	3	4	7
Lecturer of Junior C./Univ.,	2	1	3	2	3	5

- the variety of range of background of teaching staffs in Japan
- there is no concrete provision on practical experience as teaching and research career in Korea → conflict between institution's orientation toward to occupational education and those of teaching staffs

Background of the teaching staffs

Academic background

- Over 50 % teaching staffs of junior college has doctoral degree in 2002
- One thirds of them has bachelor degree and about half graduated from professional Training College in Japan (2004)
- Importance of the research careers ?
- Difficulty to distinguish between junior college and university

career experience

- no career experience (less 1 years in the company or other places related to majors) 46% (2002) to 38% (2006)
- 3 years career experience increase 37% to 44 %
- ⇔ junior college has oriented into experience (practical) centered education and has taken root

- proportion of no career experience is less 10%, 40 or 50% with more 10 years career experience in Japan (by MEXT survey)
- the type of teaching staff by measure practical excellence and academic excellence shows that 38% of whole have only practical excellence (Yoshimoto 2009)

The work of teaching staffs

- Teaching staffs of Junior college spend the time on four main work, that is teaching, research, service and administration 23.4hrs (39%), 15.2hrs (25%), 5.5hrs (9%) and 9.2hrs (15%) in 1995
- the weight of each work 40%, 19 %, 12% and 29% in 2002
- → The load of service and administration make great influence to research activity

第4部

各セッションにおける質疑記録

第4部 各セッションにおける質疑記録

(※敬称略)

第1部 非大学型高等教育

1-1

(報告) 非大学型高等教育と学位・資格制度に関する研究 (吉本 圭一)

(質疑応答)

Q: Werquin

私の質問は極めてシンプルだ。あなたは ISCED と資格枠組について同時に話されたが、これらを1つにすべきかそれとも別々にすべきかどうかということをめぐる大きな論争がある。ISCED の改訂が行われており、その動きは現在も続いている。

私は日本のポジションをただ知りたい。大学の問題に関する日本の姿勢は何か、ISCED の改訂に関して現在議論になっているのは何か。そして、ISCED の代わりに資格分類を用いることについて、日本のポジションはどのようなものなのか。

A: 吉本

私はその改訂がどのようになされ、日本のとる立場がどのようなものなのかということにも関心がある。塚原氏におたずねしたほうがいいかもしれない。塚原氏は、より日本政府側に近く、また、明日は合田氏が参加される。私は改訂のプロセスを知ってはいるが、日本での改訂のプロセスについては知らない。

Q: Welquin

それは極めて歴史的なものであり、あなたの言われていることは興味深い。だが、私はあなたからはっきりしたメッセージを受け取りたい。国民が国家の目的のために役立ち、独自の定義を持つことは可能なのか。国際フォーラムに参加した場合に、学位は何らかのかたちで比較可能か。たとえばあなたがフィンランドとギリシャ、あるいはフィンランドとモロッコを比較したいという場合、何らかの調整をして比較しなければならない。

二番目の質問として、時代によって変化することをどう考えているのかがいたい。あなたの意見はわかるが、真意がまだ見えない。我々は定義をこれだと明確に定めて議論すべきなのか。それとも変化しているものとして扱うのか。国によっても、国内においても異なる定義があるものを国際比較の観点から論じることは可能なのか。

1-2

(報告) International Development of Universities and Non-University Higher Education

(Ulrich Teichler)

(質疑応答)

Q: Welquin

質問が2点ある。1点目は国の目的のためにという観点から、定義というのが国のために様々なシステム・枠組みが作られて、そして国際フォーラムなどにおいては、そのような国独自の定義というのが国際的な基準に照らし合わせられるような形というのは可能か。

そして2点目としては、そのような定義としては、常に1つの定義が様々なところにあてはまるべきなのか。または国によって、時によって変えられるものなのか。

A : Teichler

各国内で常に非大学型機関は自らを日々再定義しようとしているが、その問題について最初に言っておきたい。二番目に、われわれはこの再定義での現時点の始点について国によって異なる伝統をもっており、当然ながら、私は政府や専門職団体が等価性について論じたり等しい能力には等しい権利を付与したりするために、時代ごとに見取り図や何らかの歴史の見解をもちたいと考えていることは理解している。また、政府や専門職団体は、国家間を移動する者に対して国民と等しい権利を付与するために国家間でもそのような見取り図や見解をもちたいと考えている。したがって、時代のどの瞬間においても、国内においても国家間においても、またどんなタイプの分類においても、よい意味での緊張関係はある。このような見解を述べる場を与えていただきありがたい。同時に、システムというものは意図に反して格闘をしているものであるということも言っておきたい。どのような分類でも、どの時代においても、専門家や当該システムに包括される各国には決して完全に受け入れられるということはない。政府や専門職団体は常にこれを悪しき提案だとみなすシステムの構成員である。したがって分類はある意味で継続していかねばならないものであるが、同時にある程度無駄になることもわかっている。私はこの犠牲者の大半が国家間を移動する人々であると確信している。各国で、国家間でそうした人々が犠牲者になる可能性があるが、そうならならぬことがより望ましい。したがって Welquin 氏が言及したが、私も加わってディプロマ・サプリメントというものを開発した。これはご存じのように非常によく知られるようになり、今ではボローニャ・プロセスの参加者はみなこれを話題にしている。ご存じのように私はこのアイデアを今から 30 年ほど前になるが 1987 年に出版し、既に欧州評議会と UNESCO がディプロマ・サプリメントを採用するよう大学に推奨した。しかしそれは非常に困難である。私はそれが完璧な道具だとは思わないが、そこに通底する考え方はこれに関連していると思われる。もし我々のシステムが常に変化しており、個人にとっての公正さに関して異なる定義づけをしても、個人がシステムの論理や個別の機関の意図、個々の学習者の到達度を記述する努力を真摯に、——たとえば単に一国内で「専修学校」などと言うのではなく——国際的に理解可能な語彙によって行うならば、スキルというものは理解可能なものである。そのためには通底する概念を記述する必要があるが、それを行えば難解なカテゴリー化についてまわるこの種の不公正さを回避するのに役立つ可能性がある。

非大学型の高等教育の定義というのは日々、今も変わりつつもある。それぞれの国、または政治、職業団体、そういった様々な立場から国内的に歴史的な時間という観点から、そのようなカテゴリーを見直そうともしている。しかし、国際的にわかる基準というものが存在しなければ、やはり国内の人々のための利点だけでなく、国際的に様々な所へ移動する人達にとっては、やはりそれぞれの国によって違うということは不利益になるのではないか、というように思っている。私はディプロマ・サプリメントなるものを提案しているが、これはそういった国際的に移動する人々に対してのアシスタントができるようにと

いうことで、提案させていただいている。一生懸命頑張っている人達を、色々な形で認証できるような形にする。そういったシステムが色々な所で分からないようであれば、その人達が不利益を受けるという点を考えなければいけないと思う。

1-3

(ディスカサント) Non-University Higher Education in Japan: A Comment (塚原 修一)

1-4

(第1部 討論) (司会: 稲永 由紀, ノ・キョンラン)

Q: Teichler

質問がある。1950-60年代にしばしば短大が大学に昇格したと記憶しているが、それはセクター自体の流動性が増したというより、個別機関が動いた結果であると思う。しかし私の知る限り、個別機関の移動(学校種の変化)は、専修学校と他のセクターや、高専と短大の間では起こらなかった。日本ではなぜ短大と大学の間でのみ移動が起こったのか。これは普通のことなのか、それとも機会を逸したのか、何が問題なのか、あなたのご意見をお教えいただきたい。

A: 吉本

Teichler氏が言うように、高等教育システム内で有利な位置を占めようという個々の学生や親の選択なり戦略がまずある。そして個々の機関も、たとえば短大が大学に昇格したように、より高い地位を占める戦略をもっている。このように個々の行動がある。そうすると、かつての短大であったところが大学になって、かつて短大に行っていた層が大学に行っている。なぜ短大だけかというのは、おそらく短大は設置基準の点でスタート地点には立っていた。たとえば教授、教員組織など多くの点で大学に類似しており、既に準大学の機関であったため、昇格が容易であった。しかし専門学校の場合は、たとえば教授の職階もないなど組織的な面でも、また必要となる投資も多く、大学への昇格は非常に困難であった。そこでいくつかの短大は大学に昇格し得たのだと思う。

塚原氏に確認したい。短大の方は基本的に設置の段階から大学の構造に合わせて、もちろん短大設置基準はあるものの、基本的に色々な基礎投資があるため、この部分が個別に大学に昇格していくという動きが1960年代にもあったし、また1980年代、1990年代以降にもあったということではないかと思う。

A: 塚原

Teichler氏への直接の回答にはならないが、非大学型高等教育を研究するということと、それを応援するということは論理的には別のことだと考えるが、やはり研究をする以上、それが反映してほしいと思う部分もある。現実には少しずつ減っているというのは一体どうしたことであるのか、これ自体が研究課題の1つであろうというのが、直接的ではないが私の回答である。

そしてもう1つ、吉本氏への回答だが、今日のコメントではあまりうまく表現できなかったが、職業的レリバンスという言葉があり、我々も使用するが、日本の専門学校におい

で行っていることは職業的レリバンスが資格的レリバンス、あるいは資格の集まりへのレリバンスに置き換えられているのだと思う。それがよいことなのかどうかということもよく考えていきたいというのが、吉本氏に対する回答である。

第2部 学位・資格枠組み

2-1

(報告) Vocational Education and Training, Qualifications Frameworks and Recognition of Non-formal and Informal Learning in OECD Countries (Patrick Werquin)

2-2

(報告) The European tools for Education and Training (Isabelle Le Mouillour)

2-3

(報告) Degrees and Qualifications in Japan and some comments on the EQF (Yumiko YOSHIKAWA)

2-4

(ディスカサント) (沼口 博)

2-5

(第2部 討論) (司会: 舘 明, Ron Mazzachi)

Q: Teichler

なぜ日本ではインフォーマル・ラーニングの認証についてほとんど議論がなされてこなかったのか。歴史的に見れば答えは明らかであったが、成功した人々が転職をせず、いかなるサーティフィケートも必要としないと考えるのならば、ただ記録だけがあればよいが、そうは言えなかった。つまり、人々が機関内ではなく機関間の移動のためにサーティフィケートを必要とするような潜在的な需要があったということである。したがって日本での議論は、そうした需要がなかったのか、1つの企業に勤め続けるため—これは私には非現実的な仮定に思えるが—、インフォーマル/ノンフォーマル・ラーニングに対して何らかのフォーマルな、あるいは準フォーマルな認証を付与することを必要としてこなかったのか、生涯学習システムにおける敗者だけがインフォーマル/ノンフォーマル・ラーニングのサーティフィケートを必要とするのだろうか、だから議論がなされてこなかったのだろうか。これは日本における古い議論である。現在はそれから約20年が経ち、終身雇用制も揺らいでいるので、その議論が真実であったのか、日本でノンフォーマル・ラーニングのサーティフィケートの需要が高まっているのではないかといった議論をする必要がある。ただ、今回の日本のプレゼンではこの問題が論じられていない。多くの国々では雇用と学習についてのロジカルな議論がなされており、日本ではノンフォーマル・ラーニングの認証にもっと需要やインセンティブがあるはずではないかということをもっと議論してはどうか。私は、これはテーマではないのか、需要がないのか、不思議に思っている。なぜなら、明日論じる他の論稿においてもこうしたテーマを論じる場面を見かけないし、これまでにも日本の会議に出席したことがあるがそこでも、またその会合以降これまでも見たことがないからである。

A：吉本

私が補足しよう。まず、ノンフォーマルとインフォーマルという Werquin 氏の議論に対して、Teichler 氏は、日本でそのノンフォーマル、インフォーマルがどのように考えられているのか。とりわけ、日本では個人は企業内の OJT を中心にトレーニングされていた。この議論はノンフォーマルとインフォーマルの間にあるような議論で、企業の中には明らかに意図や組織性があり、しかしプログラムとしては明確な輪郭を持たないという意味で、ノンフォーマルとインフォーマルの間のようなところにある。この部分が一体どうなっているのかということである。終身雇用制が揺らぎ始めたことで、企業がトレーニングを担わなくなり、人材の流動が大きくなるのであれば、そこで明確にクオリフィケーション・フレームワークとかノンフォーマル・ラーニング、あるいはインフォーマル・ラーニングを認めてほしいというニーズがあるはずである。それに対して日本がどのように対処しているのか、あるいはどう認識しているのか、誰も議論をしていないというご指摘である。私の理解では、Teichler 氏の質問は以上のような内容である。

それに対して、1つの回答としては、厚生労働省の側は、特に中央職業能力開発協会を通して、様々な職業資格制度を実験的に何回も導入している。しかしこれが、例えばビジネス・キャリア制度というのは1つの大学、産能大学だけが一所懸命取り組み、他は誰も見向きをしないというようなものになっている。

つまり、ある程度企業の中で経験を積んで、一定程度の能力がある人達がもう一度勉強することによってどこかの資格を身につけようという制度が、様々な形で取り組まれている。しかしそれがうまく行かないのは、職業能力開発局というのが厚生労働省にあり、文部科学省の生涯学習の管轄にないからだというように考えてきた。このことは、例えば Welquin 氏が紹介してくれた彼のクオリフィケーション・システムの日本側レポートにウェブページにも載っていない。何故載っていないかというと、厚生労働省が最初のレポートで技能検定だけを書こうとしている。それで私は、それはおかしいのではないかと、教育の仕組みまで書かなければいけないのではないかと指摘し、文部科学省側に持って行った。その結果、別々の2つのレポートが出ているわけである。とりあえず2つ合わせて完璧なペーパーになったはずなのだが、最後に全体を統一する必要があるのか、最終的にはウェブに載っていない。どうも省庁間の連携、典型的にはそういう職業能力に関わる資格制度というものをいかにフォーマルなエディケーション、公教育の仕組みのどこに位置するのか、どのような関係で位置するのかということを議論する場がないと、その先に進まないのではないのかなと思っている。

Q：岡本

今のお話で、職業教育と高等教育ということを挙げた時に、先ほど言われたようにモチベーションとかエデュケーションとしてという、そのようなプロセスというのはよくわかるが、非常に局面的な見方であって、それで教育された学生は非常にかわいそうである。出口をきちんと保証してやらないといけないのではないかと。だからトータルで、教育をした時に社会が社会的課題に、例えば職業訓練大学校であればこういうのを受け入れられるということが保証されねばならない。そのためには、やはり普通の大学と違ってこの大学はこういう特色があるのだときちんと社会に対してアピールして、それが受け入れられる

ということを保証してやらないと、いくらモチベーションを高めて教育し、行かせたはいいが誰も受け入れないというのは非常にかわいそうだと思う。もう少しトータルでお考えいただいた方がいいのではないかと素人目には思うがいかがだろうか。

A：沼口

私の舌足らずで申し訳ない。先ほど、Werquin 氏が言われたように、このような資格に関わる、ノンフォーマル、あるいはインフォーマル・エデュケーション、ボケーショナル・エデュケーションに関わる部分はポリシー・ツール、つまり政策である。戦後ヨーロッパでも、そして日本も含めて完全雇用制度ということで、多くの人達を仕事に就けようと、それが政府の政策として完全雇用というのがうたわれていたわけである。それが 1980 年代頃までだと思う。その中でこのような問題は考えていかなければならない。先生の仰る通り、いわゆるそのようなポリティクスとして日本の子ども達だけではなく、多くの人達にどのような職場を提供していくのか。それに対してどのようなフレームワーク、資格、あるいは職業上の資格を考えていくのかという、そのような総合的な視点というのは欠かすことができないだろうと思う。

第 3 部 日本の非大学型高等教育政策

3-1

(報告) 非大学型高等教育をめぐる検討課題 (合田 隆史)

3-2

(報告) 短期大学の新たな地平を求めて (佐藤 弘毅)

(質疑応答)

Q6 : Mazzachi

オーストラリアで私立の供給側と呼んでいるセクターの役割について、非常に興味深いプレゼンテーションをいただいた。日本では、短大の教育を受けた後、卒業生がどうするかおたずねしたい。短大を卒業してから 5 年後、あるいは 10 年後、どこにいて何をしているのか。さらなる教育へのパスウェイは何か。

A：佐藤

大変素晴らしい質問だが、答えにくい質問でもある。まず、短期大学の卒業生の就職の特徴を申し上げる。54%の卒業生はいわゆる専門的職業に就いている。これは 4 年生大学が 30%なので、非常に高い率だと思う。こうした卒業生の特徴としては、かなり長期にわたってその専門的職業に従事する可能性が高い。もちろん、この中には早期離職で問題になっている保育士や看護師も含まれているが、初等教育や保育の世界で中枢を占めているのは、管理職や園長で、まぎれもなく短期大学卒業生である。一方、40 数%が多様な業種の企業に勤めている。これは 4 年制大学との比較で卒業後のどういうキャリアパスをたどっていくかということで、吉本氏の研究に詳しいのだが、最近の傾向としては、いわゆる寿退職が少なくなり、長期就業パターンが増えているということを申し上げておく。ごく一般的なことだけ申し上げた。

3-3

(報告) 非大学型高等教育と学位・資格制度に関する研究 (平田 眞一・藤川 秀幸)

3-4

(ディスカサント) (Ulrich Teichler)

3-5

(第3部 討論) (司会: 小方 直幸)

Q: Teichler

皆さんが政策について話をする前に、短期大学、専門学校、このような分野は1990年代に、学位の安定・向上への動きが始まっていることは知っていたが、平田先生の話によると1980年代にはもう安定化の政策が始まっているとのことであった。これはあまり知られていないと思うが、この1980年代の政策的な動きはあまり重要な役割を占めていなかったのだろうか。

2点目に皆さんのお話を聞いて考察したことは、短期大学・専門学校はこの15年間においてほとんどとられている政策のタイプが非常に似たものであると感じた。その形態、または大学へと移行するための機会の拡充、または就学の機会・期間を長くしているなど、非常に類似した動きをしていると思った。

したがって、今の点に関する質問としては、なぜ短期大学・専門学校の動き、政策の動きが似ているのかということだ。ニーズが同じなのか、その点をお聞かせいただければと思う。

3点目の考察は、昨日(3/19)お聞かせいただいた内容と関わってきたが、1990年代において、非大学型の高等教育そのものが劇的な内容の変化を見せている。その背景には人口の減少、または企業内のトレーニングなど別のタイプの教育なども広がり、教育提供の場として非常に不安定になっていったこと、それから3番目としては収入面の減少の傾向もあり、大学よりも非大学型の高等機関を選ぶ親も増えてきたなど様々なことが重なっている。

昨日も塚原先生の内容に関連してお話があったが、高等教育が安定を見せているものの、生徒の進学率、これは専門学校の進学率も減っているという状況で、この要因がどこにあるのか、高等教育に有利になる要因はどこにあるのか、お聞きしたいと思う。

4点目としては、専門学校がとても柔軟性を持っており、適応能力が高いということも挙げられていた。しかし様々な変化を見せているということで、その例の1つに、プログラムをより長期のプログラムへ急激に拡大したりなどもしているが、これは労働市場からのニーズによるものなのか、または大学に行くかどうか迷う、さもないと大学に行きたいという生徒を取り込むためのニーズなのか、そのようなこともお聞きしたい。

5点目としては、短大、専門学校の機能の拡大の点である。3方向あり、それは、1点目はよりコミュニティを意識した機能の拡大、2点目は学位とは関係のないプログラムの拡充、それから3点目としてより生涯学習に対して重要な役割を担うという3方向が示されたと思うが、これは3つとも同じくらいの重要度なのか。そして、この3つは実現が可能なのか。私はコミュニティのニーズに対応する方向に行っていると思う。

6点目は財政についてである。外部から見ると日本の教育においては非常に財政支援が

偏っているように見える。あるセクターに対しては非常に多大な支援がされているが、他のセクターにはわずかな支援というような現象も見受けられる。これはヨーロッパ側としては少し理解しがたい。アメリカの立場で言えば、財政支援がエリート教育よりマス教育へという傾向が見られると思うが、日本は逆にエリート教育の方に支援がいつているように思う。

7点目としてはコンピテンスの活用の問題になる。日本は教育システムとしてはゴールを達成するために非常に良いシステムを持っている国の一つだと思うが、就職の際、リクルート側にも学生側にもコンピタンスや知識の理解についてはまだまだ情報が足りないと思う。このプロジェクトにおいても、私達が以前行った様々なプロセス、国際的調査結果を参照しながらコンピタンスの活用というものがどのようになされてきたのかを参照されるといいと思う。

Q：司会（小方）

大きな質問が7つあったが、専門学校に対する政策と短大に対する政策が、政策的にどこが一緒であるいは違いを出そうとしていたかどうかが1点目、次は専門学校と短大がこれからどういう機能を担っていくかという戦略の違いがどうであるのかが2つ目で、大きくはこの2つの質問だったと思う。まず合田氏から、政策として専門学校と短大がどういう風にこれまで位置づけてこられたのかということに対してコメントがあればいただきたい。

A：合田

館先生がご専門ではないかと思うが、基本的には短期大学は元々大学に昇格する際の暫定的な仕組みとして出来て、そしてそれが恒久化された時も大学の1種として位置づけられてきている。一方、専門学校は昭和50年代に大学の拡張を抑制する一方で、複線型の学校教育にすることをせずに、学校教育法の中にはあるが、いわゆる大学とは違うカテゴリーの教育としてつくるという風に説明をした、ということなのだろうと思う。したがって制度的には、サポートの仕方も、短期大学についてはあくまで大学に準じる形でサポートする。それを軸にして、専門学校に対しては、大学、高校、大学との対応関係を制度的に明確にすることによって、専門学校に対するクレディビリティを高めるというか、明確にするという形の手当をしながら、極力自由で自律的なセクターとして育てるという政策的なスタンスをとっているということだと思う。

A：佐藤

その質問に直に答える代わりに、一般的な短期高等教育に関する私の意見を少し述べさせていただきます。まず、我々はアクセス可能でローカルなコミュニティに基づいたしつかりとした高等教育や教育機関を必要としていた。そうした機関がコミュニティの発達の基盤を形成する。この場合のキー・プレイヤーが多様な教育やプログラムを提供する短期高等教育機関である。それは、多様な価値観を理解したり個性や自由の真価を認識したり、多様なスキルや資格の平均的な要素を身につけたりする21世紀の高等教育システムに学習者が入るのを手助けするという点では満足のいくものであった。しかし、生涯学習を支

えるメインとなるインフラの発達という点では短期高等教育は徐々に衰退してきた。言うまでもないが、私自身は、短期高等教育機関は個別のスキルのタイプに基づいた個人化や多様化を追究し、役割意識や責任感を発達させる手助けをしていると思っている。知識社会では、個人は強い不安感にさらされるかもしれないと言われており、高等教育を受けなければそれはなおのことである。たとえば情報や知識を有効活用する能力にギャップがあれば、それはダイレクトに経済的な地位の違いに結びつくだろう。しかしながら、現在、高校卒業生は長期間である大学の方に進学を希望している。効果的で集約的、自宅から遠くない、費用の高額ではない学習機会を求めるニーズは非常に高い。企業は今や大卒者のみを雇用している。高等教育のユニバーサルアクセス時代に向かい、我々は短大教育のレベルで国全体の学術的な到達点の基準を設定しなければならない。そしてそれがセーフティネットとしての短大の機能であり、短大教育は社会の一員として学生が基本的な自由を得るのを保証する必要があるのである。これが私の基本的な意見であるが、「理想」であるとも言えるべき考えである。

ともかく、専門学校と短期大学の違いというのはずっと議論されてきた。特に際立たせるために、専門学校に失礼かもしれないが、特徴だけを少々挙げれば、やはり学位授与のプログラムであるという短期大学、これが基本的な政策をふまえた定義である。その学位を得るために広範な供与供給をベースとしながらも日常生活、あるいは職業生活に必要な教育、あるいは訓練を同時に行う、ある意味広域的な教育プログラムだと思う。

学位課程の他に、今回の提言書の中で2つのことを、特に今後とるべき方策として私は推薦している。1つは専攻科の活用。専攻科は本科につなぐ1年、または2年の課程である。この本科2年プラス1年、もしくは2年、つまり2プラス1や2プラス2という多様なプログラムの開発によって、より高度な職業資格、あるいは教育等、多様な展開ができる。そういうことで1つの戦略として、専攻科の充実を提案している。

もう一つ、最大の目標は、先ほど申し上げた日本型コミュニティカレッジ化だと思う。地域により根ざし、地域の細やかな人材の需要に対応する様々な正規、あるいは非正規と言うか、学位課程、あるいは非学位課程、様々なプログラムの開発によってコミュニティ・ベースド・カレッジになることであると思う。ただ、これはもちろん短大だけの努力ではとてもできない。国や地方自治体を含む、大きな高等教育政策、あるいは財政上の発達の転換がなければ実現できない壮大な夢でもある。

A：平田

私の立場で少し答えさせていただく。まず、私のレポートに書いたように、元々各種学校時代と、1950年、短期大学ができたときに、ベースが非常に似通っていた。それは大きな各種学校が短大を作っているところがあった。やはり大きな違いが出るのが、専修学校の制度ができた1976年、この時に私立学校助成法という大学・短大に補助金を出すという法案がほぼ同時に通った。ここで、さっき言った補助金のない専門学校と、今まで私立の大学というのは補助金なかったのだが、逆に経常補助が出る大学・短大と、1つの分かれ目があったと思う。

次にTeichler氏が言われた1980年からの変化、これは先ほど合田氏が言われたように、第二次ベビーブーマーによって、18歳人口が急速に増えた。そのため、日本の姿勢として、

大学の増設を抑えたので、行き場のない人間が専門学校に流れた。それと同時にそれまで日本になかったビジネスという分野が専門学校に出てくる。いわゆるビジネス・スクールと言われるものである。そこに大量の高校生が入学して、一大勢力となった。ですからそれまでは洋裁学校、ドレスメイキングが主だったものが、次にビジネス・・・というように展開してきた。

次に二番目の質問、戦略の違いは何かと言われたが、それもビジネス・スクールが出てきてから変わったものである。更に18歳人口が少なくなっていくと、今度は少ない学生を専門学校が獲得するために資格、国家資格であるとか、様々な資格をとるための学校が増えてきた。もう一つには、日本の国の規制緩和があり、それまで医療系の専門学校の認可を厚生労働省がずっと抑えていた。これがかなり自由になって、医療系の学校が随分増えてきた。

ですから専門学校はフレキシブルという風に言われたが、高校生から進学希望、そして更に専門学校を卒業して就くことができる仕事、これを目標に変えていっているのです。現在では国家資格の医療関係や、それから自動車の整備士、建築士など様々な国家ライセンスがある。こういうライセンスがとれる学校が今主流になっているので、かつてのビジネスの学校は今、非常に学生数が少なくなっているというわけである。ただ、専門学校はあくまで就職先を考えて、中のカリキュラムを変えていく。これは先ほど申し上げたように、大学に比べて非常に簡単に変えることができる。そういう意味で社会の要求を取り込む速度は速いと思う。

長くなって申し訳ないが、最後に大学への進学者が増えて、専門学校・短大が減っている、これは確かである。ただ先ほど申し上げた国家ライセンスの認定が現在かなりの大学や短期大学でも同じものを作り出している。例えばリハビリテーションの領域だ。通常四年かかりますけれども、現在は専門学校だけではなくて、大学でかなりの学科ができています。そういう風に今は大学、短大、専門学校、同じものを目指している分野もある。それから最後に、公的支援、これはこれからであるが、政権が変わって今の鳩山政権は初めて高等学校の授業料を、完全なタダではないですが、無償化する。そのうち専門学校にもやっつけてこないかと楽しみにしている。

第4部 非大学型高等教育のカリキュラムと質保証

4-1

(報告) 教育プログラムの国際比較考察のための研究ノート (小方 直幸)

4-2

(報告) 工業教育の質保証は何か (新谷 康浩)

(質疑応答)

Q : Teicher

あなたの背後仮説は、専門職の評価が、専門職協会によってコントロールされればよりよいものになるというものであるように思う。専門職協会がコントロールしなければ、すべての専門職評価はよいものではない。そう理解した。誤解があるかどうかかわからないが。しかし論理的には私は逆の立場で、なぜ専門職協会がOKなのか、10%程度のコントロー

ルでは問題があるのか。次に 2 番目の質問だが、もし日本で再び JABEE を組織化できるとしたら、アメリカモデルにしたがうおつもりか。もしくは日本独自に別のモデルを採用するのか。

もし JABEE を再び設計し直すことができるなら、再び専門職評価のアメリカモデルのイミテーション版をつくるのか、あるいは別のモデルをつくるのかということだ。

そして 1 番目の質問は専門職協会がコントロールを行うかどうかということか。専門職の資格評価はその質保証を 100%コントロールできなくても有益なのかどうか。

2 点質問がある。1 点目としては、職業専門教育に対して、もしも JABEE がきちんと統制をとることができれば、質保証という点では 100%保証できるか、または統制がとれない場合、質保証はできないのか。2 点目は、JABEE の再構築をする場合にはアメリカのモデルに基づいて再構築をされるか。または別の方向性をとられるか。

Q : 吉本

JABEE 全部の過程をコントロールすればうまくいくが、そうでなかった場合はどうするかという議論だ。

A : 新谷

どこを統制するのかというところが、JABEE の場合には最低水準ベースの保証であって、それが日本の社会にはなじまないのではないかと私は考えている。

Q : 司会 (亀野)

2 番目の質問に対して簡単にコメントしていただきたい。JABEE の再構築がアメリカモデルかという点についてである。

A : 新谷

それは後でお願いしたい。

4 - 3

(報告) The role of the Australian Qualifications Framework in increasing the overall quality of VET to HE pathways (Ron Mazzachi)

(質疑応答)

Q : Le Mouillour

大学が個人の意味や経験、経歴に基づいて単位を認定する際、残された学ぶべき内容の違いをどのように扱っているのか。大学にモジュール・システムがあるのか、あるいは異なるプログラム、プログラムの異なる部分を学んでいる人々が大勢いるのか。なぜこういうことをお尋ねするのかというと、デンマークでは学習者は VET システム内で同じことを学習していたが、VET コース内での個々の学習プログラムの多様な部分については習得できなかったからである。

大学が転学などで単位を認定する際、それぞれの実績、または学んだ経験・資格などを

元に認証を判断すると思うが、各プログラムの違いをどのように扱われているのか。モジュール・システムのような、それぞれの個別プログラムの違いを参照できるようなものはあるのか。

A : Mazzachi

いい質問だ。単位の性質の話と分けて論じたい。私は事前学習——Welquin 氏は馬鹿げた言葉だと言われたが、オーストラリアでは使われている——の認可に関連するものと想定したので単位互換については話さなかった。なぜなら、既にそれを知っているならば明らかに事前学習が済んでいるとみなすことができるからだ。しかし、ライフ・スキルのようなものの認可はより集約的なプロセスである。事実、往々にしてそのような認可は、それを認可する能力をもった専門の教員に委ねられる。それはまた学生にも集約的なプロセスである。というのは、彼らは自らの成し遂げたことの大まかな内容を教員とともにまとめ、それから当該セクターの要求水準と比べる評価者によるチェックを受けねばならないからである。

訓練側の大学にはモジュールをもっているところもあるし、似たようなしくみをもっているところもあるが、お察しかと思うが、便宜的にいくつかのセメスターに分割されているので、看護系に設定されている場合が多い。そしてあることをすべて理解したり習得したりしているかどうか、実際に既に訓練の認可を受けているか、まだ学習する必要があるかを選ぶ。なぜなら、「私はこれをおそらく 10 年前に学んだと思うが、あの内容はもう時代遅れだ。だから、何らかのかたちで単位を履修し続けたい。積極的に学ぼう」。しかし実は、彼らはもし可能なら学習したことについて単位を得たいと考えている。認可のシステムはそういった観点からよいものである。とはいえ、これはより特殊で個別のスキルを要する公的なアセスメントではない。

単位の互換の認証に関しては、その人の業績、今までやって行ってきたこと、または生涯学習において習得してきたことを認証するシステムということで、モジュール・システムを用いることもあるが、要件と比較をしながら何をやってきたのかということを確認していく。ある人によってはトレーニングの経験を持っていたとしても自分は昔にやったので、もう 1 回やり直さなければならないということで、選んでもう 1 回するという場合もあれば、そういった業績を元にして単位が認められるという形で、次のセメスターに入るなどのような場合もある。特に看護系などはそのようなプロセスができています。

Q : Welquin

私の聞き間違いかもしれないが、オーストラリアは 3 つのセクターを統合しようと考えていると言われたのか。もしそうならば、その圧力はどこから来たものなのか。というのは、Mazzachi 氏はオーストラリアの方で、物事を明快にする 3 つのシステムに非常に誇りをもっておいでだと考えるからである。

3 つのセクターの統合が、今オーストラリアで行われているのか。もしそうであれば、どこからそういった要望が来た形でおこなわれているのか。

A : Mazzachi

私の説明が足りなかったが、労働党の新政府になっておよそ 10 年になるが、政府の考えはシステム間の移動をもとから 1 つのセクターであったかのようにより完全なものにすることにあり。学校段階はまだ職業教育の学校と大学に分離しているかもしれないが、最終的にはグラフで示したように、あるいはそれ以上に、一般の学校でサーティフィケート I ないし II の職業訓練を、職業機関で受けるのと同じくらい容易に受けることができるようになるのではないかと考えている。大学が同様の教育内容を提供するようになるとは思えないが、キー・イシューとしてはセクター間のトランジションを可能な限りシームレスにするということを企図している。それが主な特徴で、そのためオーストラリア政府は(異なるセクター間で) 似たようなアウトカムズやアプローチを用いている。

10 年ぶりに労働党へと新しい政権に変わってからの考えというのは、システムを 1 つにするというよりは、それぞれの部門が土台はそのまま、単位の移動などをスムーズに途切れなくできるような形で、それぞれできることを共通して増やせるというものである。資格に関しても共有できることを増やすというのがその方向性だ。

4 - 4

(報告)日豪のホスピタリティ分野における高等職業教育に関する予備的考察(杉本 和弘)
(質疑応答)

Q : 平田

私の質問も(杉本氏の) この論文を見る限り、日本では例えば国内旅行取引主任など、こういう仕事につくためのライセンスを、学校を出ても受験をしなくてはいけない。これは専門学校でも短大でも大学でも、どこを出ても学んだことではライセンスはとれない。試験を受けると、オーストラリアの方はあまり書いていないが、ユニット・クレジットをとることによって、それが認められるということではないか。

A : 杉本

そういうことだ。

Q : 平田

だから、その学校の授業そのものがオーソライズされている。

A : 杉本

そういうことだ。もう内容がトレーニング・パッケージでコントロールされてしまっているんで、結局方法はいくらでも変えられるのだが、基本的にそのコンピテンスを身につけさせるということは決まっている。

Q : 平田

だからオーストラリアには資格試験はないということか。

A : 杉本
はい。

Q : 平田
それを確認したかった。ありがとうございます。

4 - 5

(第4部 討論)(司会 : 亀野 淳)

Q : 館

試験に関しては、Mazzachi氏が付け加えてくださったように、パッケージの中に決まったコンテンツがあって、要するに学校で試験しているということだ。だからクレジットを出すのに、国の試験がある訳ではないのだが、パッケージの中にいわば試験が組み込まれているという説明だったと思うのだが違うか。試験がないという意味ではない。

A : Mazzachi

オーストラリアでは、ライセンスが必要な職業は複雑な状況である。オーストラリアには、スライドでご説明したように8つの州域がある。もし電気技師になりたいと思っても、数年前には8つの異なるライセンスがあった。私にはオーストラリアのどこに住んでいたとしても、電気というものは同じように危険なものであると思われる。なぜ8つのシステムがあったのか疑問である。これが今では1つのライセンスでしっかりとカバーするように制度がまとまった。今ではこれがトレーニング・パッケージにまとめられている。したがって、別々にライセンスを取得する必要はなく、たとえば南オーストラリア州で教えるなら南オーストラリア州のライセンスが要る、ヴィクトリア州で教えるにはヴィクトリア州のライセンスが要るという事態は今ではもうない。したがって、規格化された内容をパッケージにするのは以前よりはるかに容易になった。だが、産業界は最終試験の段階には参加する必要がある。オーストラリアではそれを「キャプストーン・テスト (Capstone Test)」と呼んでいる。回答するのに2~3時間かかる程度のものだが、学生が正しく訓練されたか、産業界側の最終確認がある。

以前は、若干複雑なシステムで、ある資格が必要な職業につくためには、様々な州がテリトリーにわかれている関係で、例えば同じ資格に8つの違った資格が存在したりするなどの事態が様々な分野でおきていた。しかし、それが改善されて1つの資格という形でトレーニング・パッケージにも組み込まれているのだが、最終的な評価については産業のバックアップが必要なので、オーストラリアにもキャプストーン・システムという形で、技能がきちんと理解されたかというような3時間ほどのテストも行われているということである。

Q : 塚原

ホスピタリティという仕事なのだが、日本とオーストラリアで大体良く似ているのか、何か違いがあるのかということについて、何かあったら教えていただきたい。

A：杉本

これを終えた学生がどういったところに行くのか、ホテルであるとかレストランであるとか、そうしたサービス業であるというところで、ホスピタリティとかツーリズムというのがよく似ているというところで（訪問先を）選んでいるので、比較的似ていると思われる。

第5部 非大学型高等教育の教員と組織

5-1

（報告）「非大学型高等教育」を担う教員（稲永 由紀）

5-2

（報告）韓国的高等教育および高等教育機関の政策（ノ・キョンラン）

（質疑応答）

Q：江藤

教員のキャリアについて1つお尋ねしたい。最後に示されたスライドの図4で専門大学の教員は博士の学位を持っている教員が61.1%、大学卒が84.4%と差があるが、博士の学位はストレートなアカデミック・キャリアでとった博士号なのか。専門大学の教員は実務経験が採用時に必要だと一部で言われている。実務経験があった上で、学び直して博士号をとった教員の方が多いいのか、分かる範囲でいいので教えていただきたい。

A：キョンラン

いい質問だ。お答えすると、私がプレゼンテーションの中で少ししか説明しなかったのだが、それに対する統計データを探すことができなかった。そのため1つの手段として私が選択したのは、”the posting”，つまり教員の採用広告の掲載を調べてみた。その結果、それは分野によって全然違うということがわかった。というのは、全然、実務的な経歴やキャリアを要求しない分野もあり、全く同じ4年制大学と同じ博士課程プラス学問的実績を要求していることもあり、あるいは実務何年以上ということが要求される分野もあった。

5-3

（報告）非大学型高等教育教員の日韓比較（渡辺 達雄）

（質疑応答）

Q：Mazzachi

韓国や日本の教員を支援するサポート・スタッフの数について、何か比較されたか。

A：渡辺

韓国での統計データの制約から、そうしたティーチング・スタッフの比較を行うことはできなかった。

5-4

（第5部 討論）（司会：平田 眞一）

Q：吉本

韓国のティーチング・プロフェッション，アカデミック・プロフェッションの状況についてキョンラン氏におたずねしたい。両者のプレゼンテーションによれば，短大や大学の教授は日本よりも韓国の方がより高いアカデミック・バックグラウンドをもっている。そして他の面で比較すれば，短大の教授に課されている教育義務は 23 時間で，労働時間は週合計 50 時間以上の計算になるが，合っているのか。あるいはこれは古いデータなのか。

A：キョンラン

はっきりしないが，このデータは 1995 年に算出されたもので，15 年前のものになる。現在と過去とでは大きな違いがある。そのため拙論の中ではそのデータをアップデートした。週当たり教育義務，週当たり教育時間について，短大のティーチング・スタッフは週当たり 13 時間であるのに対し，大学教員が教育にかかる時間は週当たり 9 時間である。

韓国と日本におけるの教員のサポートの面での比較をしたかということだが，統計データがまだ少ないため，そこまではまだ出来ていない。

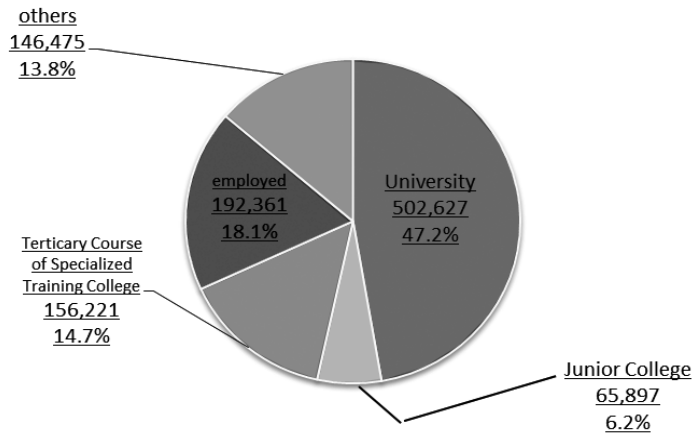
以上

(編集：江藤 智佐子，長尾 由希子)

資料

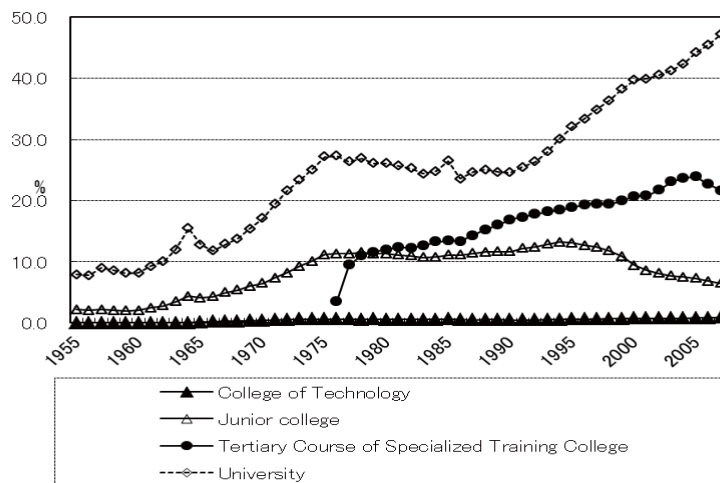
APPENDIX: Tables of Selected Statistics of Japanese Tertiary Education

Figure1 Destinations of Japanese High School Graduates
2009 academic year



In Japan, 97.9 percent of students go to high schools after compulsory education in 2009. Most students leave high schools at 18 years old. After graduating high schools, 47.2 percent go to universities (773 institutions), 6.2 percent to junior colleges (406 institutions), 14.7 percent to professional training colleges (3,350 institutions), and the rest 18.1 percent into labor market. Thus, about a quarter of the Japanese youth (around 18-22) go to non-university higher education institutions.

Figure2 Enrollment and Advancement Rate



source: Ministry of Education, School Basic

Higher education sector in Japan consists of mainly four types of institutions; (1) universities, (2) junior colleges, (3) colleges of technology and (4) professional training colleges (specialized training colleges with postsecondary courses). The latter “non-university” 3 institutions are equivalent to ISCED 5B or OECD Tertiary-type B level. University is ISCED 5A/6 or OECD Tertiary-type A (graduate schools to which we don’t refer here).

Table1 Numbers of Higher Education Institutions, Students and Teaching Staffs

	institutions ¹⁾	students in ISCED5 ¹⁾	teaching staffs ²⁾
University	773	2,527,319	167,971
Junior College	406	160,976	10,874
Tertiary Course of Specialized Training College	2,927	624,875	42,096
College of Technology	64	23,754	4,484
total	4,170	3,336,924	225,425

Note 1) undergraduate, as of academic year 2009, by School Basic Survey, MEXT

2) full time staff including those in charge of other education stages than ISCED5 as of academic year 2007, by Teaching Staff Survey, MEXT

Table2 Destinations of Higher Education Graduates (AY2009)

Tertiary Course of Specialized Training College

New graduates	Entering employment	unsurveyed
243,523	189,106	54,417
100.0%	77.7%	22.3%

College of Technology

New graduates	Advancing to higher-level courses	Entering employment	Continuing to study at specialized training colleges, etc	Entering provisional employment	Others	Deceased & unknown
10,474	4,504	5,610	155	9	195	1
100.0%	43.0%	53.6%	1.5%	0.1%	1.9%	0.0%

Junior College

New graduates	Advancing to higher-level courses	Entering employment	Continuing to study at specialized training colleges, etc	Entering provisional employment	Others	Deceased & unknown
78,056	9,005	54,585	1,553	3,450	9,037	426
100.0%	11.5%	69.9%	2.0%	4.4%	11.6%	0.5%

University

New graduates	Advancing to higher-level courses	Entering employment	Clinical training and candidates	Continuing to study at specialized training colleges, etc	Entering provisional employment	Others	Deceased & unknown
559,539	68,422	382,434	9,051	9,843	12,991	67,894	8,904
100.0%	12.2%	68.3%	1.6%	1.8%	2.3%	12.1%	1.6%

source: MEXT, School Basic Survey, 2009

Table3 Trends in entry rates at tertiary level (1995-2007)

Tertiary-type 5A ¹						
Tertiary-type 5A ¹	Notes	1995	2000	2005	2006	2007
Japan		31	40	44	45	46
Korea		41	45	51	59	61
Australia		m	59	82	84	86
Germany	2	26	30	36	35	34
United Kingdom		m	47	51	57	55
United States		m	43	64	64	65
OECD average		37	47	55	56	56
EU19 average		35	46	53	55	55

Tertiary-type 5B						
Tertiary-type 5B	Notes	1995	2000	2005	2006	2007
Japan		33	32	32	32	30
Korea		27	51	48	50	50
Australia		m	m	m	m	m
Germany	2	15	15	14	13	13
United Kingdom		m	29	28	29	30
United States		m	14	x(7)	x(8)	x(9)
OECD average		18	15	15	16	15
EU19 average		12	11	11	13	12

1. The entry rates for tertiary-type A programmes include advanced research programmes for 1995, 2000.

2. The entry rates for tertiary-type B programmes are calculated on a gross basis.

Source: OECD. See Annex 3 for notes (www.oecd.org/edu/eag2009).

Please refer to the Reader's Guide for information concerning the symbols replacing missing data.

Needed more technical informations, please refer to <http://www.oecd.org/dataoecd/44/27/35333193.pdf>

Table4 Percentage of tertiary graduates, by field of education (2007)

ISCED level	Notes	Health and welfare		Life sciences, physical sciences & agriculture		Mathematics and computer science		Humanities, arts and education		Social sciences, business, law and services		Engineering, manufacturing and construction	
		5A/6	5B	5A/6	5B	5A/6	5B	5A/6	5B	5A/6	5B	5A/6	5B
Japan		7.1	23.1	7.8	0.6	x(3)	x(4)	23.3	20.4	37.6	34.4	19.4	15.1
Korea		8.8	16.2	7.2	1.3	5.4	3.3	26.4	26.6	27.2	24.8	25.0	27.9
Australia	1	13.6	13.9	6.2	2.7	7.4	5.8	22.3	11.1	43.4	54.9	7.0	11.3
France		9.4	22.9	8.8	3.2	6.0	4.3	17.7	3.7	44.7	45.8	13.4	20.1
Germany		9.6	51.0	9.2	2.8	8.0	0.5	29.9	10.3	30.8	17.5	12.4	16.2
United Kingdom		13.0	39.5	8.6	5.1	6.2	5.9	27.8	23.5	34.5	17.3	8.8	6.8
United States		10.3	35.3	6.4	2.2	3.6	6.5	28.2	3.2	45.4	40.8	6.1	12.0
OECD average		13.5	15.8	7.1	3.0	5.2	3.9	25.0	23.9	36.9	35.9	12.1	12.9
EU19 average		14.6	16.7	7.2	3.5	5.1	2.7	24.5	24.9	35.6	33.9	12.8	11.3

1. Year of reference 2006.

2. Advanced research programme graduates refer to 2006.

3. Includes only 5A programmes.

Source: OECD. See Annex 3 for notes (www.oecd.org/edu/eag2009).

Please refer to the Reader's Guide for information concerning the symbols replacing missing data.



*The International Workshop on
Non-University Higher Education
and Qualifications Framework*

非大学型高等教育と学位・資格制度に
関する国際ワークショップ

Dates: March 19-20, 2010

Venue: Nishijin Plaza (Kyushu University)

Organized by :EQ Research Project, Kyushu University

基調講演

ウルリッヒ・タイヒラー(ドイツ カッセル大学 教授)

パトリック・ウェルキン(前OECD 主任分析官)

合田 隆史(文化庁 次長)

吉本 圭一(九州大学 主幹教授)

日 時: 2010年3月19日(金)・20日(土)

会 場: 西新プラザ(九州大学) 大会議室

主 催: 文部科学省科学研究費補助金

「非大学型高等教育と学位・資格制度に関する研究」

後 援: 日本高等教育学会

日本産業教育学会

日本インターンシップ学会

短期大学コンソーシアム九州

非大学型高等教育と学位・資格制度に関する国際ワークショップ

2010/3/19 (金)

12:00	13:00	受付		
13:00	13:40	開会挨拶	司会：吉本圭一	九州大学・主幹教授

13:40	15:20	第1部：非大学型高等教育	司会：稲永由紀	筑波大学・講師
13:40	14:10	非大学型高等教育と学位・資格制度に関する研究 －ワークショップの枠組みと課題－	司会：ノ・キョンラン	韓国・誠信女子大学校・助教授
14:10	14:40	大学と非大学型高等教育の国際的展開	吉本圭一	九州大学・主幹教授
14:40	14:50	ディスカサント	Ulrich Teichler	ドイツ・Kassel 大学・教授
14:50	15:20	討論	塚原修一	国立教育政策研究所・高等教育研究部長

15:20 15:40 休憩

15:40	17:30	第2部：学位・資格枠組み	司会：館昭	桜美林大学・教授
15:40	16:10	OECD諸国における職業教育訓練、学位・資格枠組み 及びノンフォーマル、インフォーマル学習の認定	司会：Ron Mazzachi	オーストラリア・NCVER・主任研究コンサルタント
16:10	16:30	教育訓練方法におけるヨーロッパ的アプローチ －その企画と導入－	Patrick Werquin	フランス・前OECD・主任分析官
16:30	16:50	日本の学位・資格制度とEQFへのコメント	Isabelle Le Mouillour	EU・CEDEFOP・プロジェクトマネージャー
16:50	17:00	ディスカサント	吉川裕美子	大学評価・学位授与機構・教授
17:00	17:30	討論	沼口博	大東文化大学・教授

19:00	21:00	レセプション	JALリゾートシーホークホテル福岡
-------	-------	--------	-------------------

2010/3/20 (土)

9:00	10:40	第3部：日本の非大学型高等教育政策	司会：小方直幸	広島大学・教授
9:00	9:30	非大学型高等教育をめぐる検討課題 －政策的観点から－	合田隆史	文化庁・次長
9:30	9:50	短期大学の新たな地平を求めて －高等教育行政への要請－	佐藤弘毅 安部恵美子	目白大学、目白大学短期大学部・学長 長崎短期大学・学長
9:50	10:10	非大学型高等教育と学位・資格制度に関する研究 －制度政策過程から見た専門学校－	平田真一	中国デザイン専門学校・理事長
10:10	10:20	ディスカサント	藤川秀幸	教育ビジネス学園・理事
10:20	10:40	討論	Ulrich Teichler	ドイツ・Kassel 大学・教授

10:40	10:50	総括：共同研究の課題と提言	司会：吉本圭一	九州大学・主幹教授
-------	-------	----------------------	---------	-----------

10:50 11:20 休憩

EQプロジェクトメンバー対象

11:20	13:00	第4部：非大学型高等教育のカリキュラムと質保証	司会：亀野淳	北海道大学・准教授
11:20	11:40	教育プログラムの国際比較考察のための研究ノート	小方直幸	広島大学・教授
11:40	12:00	工業教育の質保証は何か －JABEEに対する学校種の距離感に着目して－	新谷康浩	横浜国立大学・准教授
12:00	12:20	オーストラリアの学位・資格枠組み(AQF)の役割 －職業教育訓練から高等教育への移行における質の 向上－	Ron Mazzachi	オーストラリア・NCVER・主任研究コンサルタント
12:20	12:40	日豪のホスピタリティ分野における高等職業教育に 関する予備的考察	杉本和弘	鹿児島大学・准教授
12:40	13:00	討論		

13:00 14:00 昼休み

14:00	15:20	第5部：非大学型高等教育の教員と組織	司会：平田真一	中国デザイン専門学校・理事長
14:00	14:20	「非大学型高等教育」を担う教員とは －日本を土台とした予備的考察－	稲永由紀	筑波大学・講師
14:20	14:40	韓国の高等教育および高等教育機関の政策 －専門大学の教員を中心に－	ノ・キョンラン	韓国・誠信女子大学校・助教授
14:40	15:00	非大学型高等教育教員の日韓比較	渡辺達雄	金沢大学・准教授
15:00	15:20	討論		

15:20	15:40	総括	司会：吉本圭一	九州大学・主幹教授
-------	-------	-----------	---------	-----------

※プログラムの内容が一部変更になる場合がございます。

非大学型高等教育と学位・資格制度に関する国際ワークショップ参加者一覧

Emiko Abe	President, Nagasaki Junior College	安部 恵美子	長崎短期大学・学長
Torsten Dunkel	Project Manager, CEDEFOP,EU	Torsten Dunkel	EU・CEDEFOP・プロジェクトマネージャー
Chisako Eto	Associate Professor, Kurume University	江藤 智佐子	久留米大学・講師
Hideyuki Fujikawa	Educational Business College	藤川秀幸	教育ビジネス学園・理事
Takafumi Goda	Deputy Commissioner, Agency for Cultural Affairs	合田 隆史	文化庁・次長
Shinichi Hirata	President, Chugoku Design College	平田 眞一	中国デザイン専門学校・理事長
Yuki Inenaga	Assistant Professor, University of Tsukuba	稲永 由紀	筑波大学・講師
Jun Kamenno	Associate Professor, Hokkaido University	亀野 淳	北海道大学・准教授
Misako Kawamata	Lecturer, Fukuoka Women's Junior College	川俣 美砂子	福岡女子短期大学・講師
Isabelle Le Mouillour	Project Manager, CEDEFOP,EU	Isabelle Le Mouillour	EU・CEDEFOP・プロジェクトマネージャー
Ron Mazzachi	Principal Research consultant, NCVER,Australia	Ron Mazzachi	オーストラリア・NCVER・主任研究コンサルタント
Masataka Murasawa	Associate Professor, Hiroshima University	村澤 昌崇	広島大学・准教授
Yukiko Nagao	Research Fellow, Kyushu University	長尾 由希子	九州大学・学術研究員
Kazuyuki Nagata	Professor, Fukuoka University of Education	永田 萬享	福岡教育大学・教授
Hiroshi Numaguchi	Professor, Daito Bunka University	沼口 博	大東文化大学・教授
Naoyuki Ogata	Professor, Hiroshima University	小方 直幸	広島大学・教授
Kyung-Ran Roh	Assistant Professor, Sungshin Women's University,Korea	Kyung-Ran Roh	韓国・誠信女子大学校・助教授
Koki Sato	President, Mejiro University, Mejiro University College	佐藤 弘毅	目白大学,目白大学短期大学部・学長
Yasuhiro Shintani	Associate Professor, Yokohama National University	新谷 康浩	横浜国立大学・准教授
Kunihiro Sugano	Deputy Director, National Association of Vocational Schools of Japan	菅野 国弘	全国専修学校・各種学校総連合会 事務局次長
Kazuhiro Sugimoto	Associate Professor, Kagoshima University	杉本 和弘	鹿児島大学・准教授
Akira Tachi	Professor, J.F. Oberlin University	舘 昭	桜美林大学・教授
Kazuko Tateishi	Lecturer, Kurume University	立石 和子	久留米大学・講師
Ulrich Teichler	Professor, University of Kassel,Germany	Ulrich Teichler	ドイツ・Kassel 大学・教授
Shuichi Tsukahara	Head of department for higher education research, National Institute for Educational Policy Research	塚原 修一	国立教育政策研究所・高等教育研究部長
Kazuaki Watanabe	Lecturer, Fukuoka College of Business	渡邊 和明	福岡カレッジ・オブ・ビジネス・教員
Tatsuo Watanabe	Associate Professor, Kanazawa University	渡辺 達雄	金沢大学・准教授
Patrick Werquin	Economist,former Senior Analyst, OECD,France	Patrick Werquin	フランス・前OECD・主任分析官
Yumiko Yoshikawa	Professor, National Institution for Academic Degrees and University Evaluation	吉川 裕美子	大学評価・学位授与機構・教授
Keiichi Yoshimoto	Distinguished Professor, Kyushu University	吉本 圭一	九州大学・主幹教授
Lin Zhang	Doctoral student, Kyushu University	張 琳	九州大学大学院博士後期課程

※所属、役職名等は国際ワークショップ開催時(2010.3)当時のままの表記としている。

平成 21～24 年度 文部科学省科学研究費補助金（基盤研究 A）
研究成果報告書（課題番号 21243044）
研究代表者：吉本圭一（九州大学大学院人間環境学研究院 教授）

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.1

**非大学型高等教育と学位・資格制度
－国際ワークショップ報告－**

発行年月日 2011 年 12 月 1 日
発行・編集 吉本圭一
〒812-8581 福岡市東区箱崎 6-19-1
九州大学大学院人間環境学研究院 教育社会学研究室
電話・FAX 092-642-3126
印刷・製本 城島印刷株式会社
