

---

---

教育と訓練の統合的な  
職業教育・高等教育資格枠組みプロジェクト

---

---

平成 26 年度文部科学省委託事業

成長分野等における中核的専門人材養成の戦略的推進事業



平成 27 年 2 月

国立大学法人 九州大学

(事業責任者 吉本 圭一)

## は し が き

日本の経済社会においてこれから成長が期待される産業・職業諸分野は、それぞれにグローバル化を主要課題としている。このグローバル化は、海外事業展開の第一線人材のグローバル化だけを意味するのではなく、その分野の企業組織や業界全体のグローバル化こそが重要となっている。

グローバル化に対応する人材養成においては、多様な教育段階の、学校セクターと民間教育訓練セクターとを含む教育・訓練サイドと、地域のグローバル化課題を知る経済界・地域社会サイドとの、緊密な協働関係構築が決定的に重要である。また、政策的にも教育と職業にかかる行政間の密接な連携のもとで、人材養成システムそのものをグローバル化していくことが必要となっている。

文部科学省「成長分野等における中核的専門人材養成に関する戦略的推進事業」は、そうした社会的要請に応えるものであり、九州大学では、平成25年度「グローバル専門人材」分野募集に応じて、「九州発のグローバル人材養成モデルの開発」を目指してこれを受託し、本年度は二年目の取組となっている。九州大学には平成26年8月に、先導的学術研究拠点として「第三段階教育研究センター」が設置され、この研究センターが事務局を担うこととなった。

九州大学では、「グローバル専門人材」事業を統括する産官学コンソーシアムとしての『中核的専門人材育成のためのグローバル・コンソーシアム』を組織し、その傘下のグローバルな専門人材プログラム開発を担う『グローバル人材に向けてのリカレントなモジュール型学習プロジェクト』、そして本プロジェクト『教育と訓練の統合的な職業教育・高等教育資格枠組みプロジェクト』に取り組んだ。

近年急速に世界的展開が進みつつある国家的学位・資格枠組みの制度、その制度にバックアップされて質的な保証と向上を進める第三段階教育における職業教育訓練の実態を国内外で把握し、日本の教育と訓練にかかる政策科学的な貢献を目指すとともに、姉妹的な各職域プロジェクトにおいて各成長分野等の「モジュール型学習プログラム」開発に取り組む際に、参照可能な学位・資格枠組みの質保証モデルを検討することを目標とした。

今回のプロジェクト実施にあたっては、構成機関、委員各位、また上記のコンソーシアム・職域プロジェクト関係者など多数の協力を得た。なお、副代表の稲永由紀氏（筑波大学）には昨年度に引き続き、事業の企画・準備段階から中心的に取り組んでいただいた。この場を借りて皆様に感謝を申し上げたい。

この編集集中に、エディンバラ大学デビッド・レイフ教授の突然の訃報が飛び込んできた。同教授とは1996年からのOECD「教育から職業への移行」事業で知り合い、1999年からはスコットランドの学位・資格枠組みと継続教育カレッジの研究のため頻繁に訪問し、情報提供と指導をいただいていた。昨年度の本事業国際会合では、福岡に招聘することができ、今年度事業においても豊富な海外研究ネットワークをもとに貴重なアドバイスを頂いていたところである。今回の成果を連絡しようと考えていた矢先のことであった。この研究領域の第一人者であり、大きな理論的支柱を失ったことに深い悲しみを感じている。これまでのご恩顧に感謝するとともにご冥福をお祈りしたい。

本事業の取組と本報告書が、九州発のグローバル化と中核的専門人材育成のモデル展開、そして日本の人材養成システムのグローバル化のための議論に資するものとなることを切に願っている。

平成27年2月

九州大学・第三段階教育研究センター  
研究センター長・主幹教授 吉 本 圭 一

平成26年度 成長分野等における中核的専門人材養成の戦略的推進事業  
平成26年度 報告書 VoL.9  
教育と訓練の統合的な職業教育・高等教育資格枠組みプロジェクト

目 次

1. 事業概要	1
1-1 事業計画	1
1-1-1 事業の名称	1
1-1-2 事業の目的・概要	1
1-2 事業実施の背景	1
1-2-1 当該分野における人材需要等の状況、それを踏まえた事業の実施意義	1
1-2-2 取組が求められている状況、本事業により推進する必要性	2
1-2-3 平成25年度の事業概要と成果	2
1-3 事業の実施体制	3
1-3-1 プロジェクト全体図	3
1-3-2 他のプロジェクトとの関係	4
1-4 組織体制	4
1-5 事業の成果目標	7
1-5-1 活動指標（アウトプット）・成果目標及び成果実績（アウトカム）	7
1-5-2 達成等の状況	7
1-6 事業実施のスケジュール	8
2. 海外制度比較調査	11
2-1 海外訪問調査の計画と実施	11
2-1-1 海外訪問調査計画の概要	11
2-1-2 プロジェクト説明資料1（英語版）	13
2-1-3 プロジェクト説明資料2（日本語版）	16
2-2 海外における学位・資格枠組み導入と第三段階教育—海外訪問調査報告	18
2-2-1 オーストラリア	18
2-2-2 アイルランド	33
2-2-3 ニュージーランド	43
2-2-4 ドイツ	50
2-2-5 フィンランド	56
2-2-6 韓国	61
2-2-7 中国	76
2-2-8 インドネシア	91

3. 海外の第三段階教育と職業能力開発を巡る連携の動向 .....	99
3-1 東アジア首脳会議（EAS）技術職業教育訓練（TVET）事業者ネットワーク .....	99
4. 日本における職業能力評価制度の展開と質保証枠組みの可能性 .....	108
4-1 厚生労働政策と職業能力評価および検定の制度展開 .....	108
5. 本プロジェクトの今後の課題 .....	118



## 1. 事業概要

吉本 圭一（九州大学）

稲永 由紀（筑波大学・大学研究センター）

### 1-1 事業計画

#### 1-1-1 事業の名称

##### ⑱グローバル分野（職域プロジェクト）

教育と訓練の統合的な職業教育・高等教育資格枠組みプロジェクト

#### 1-1-2 事業の目的・概要

本事業では、世界的に普及しつつある職業教育・高等教育資格枠組みについて、海外教育研究機関等と連携して調査研究し、特に外部関係者を含めた職業基準策定モデルを検討することを通して、国境なく人材を受入れ送り出すための職業・高等教育資格枠組みの日本の可能性を検討することが目的である。

特に、(1) 後期中等教育から高等教育／第三段階教育までの各水準における教育プログラムの系統化、(2) モジュール構造によるリカレント学習促進のための適切な学習時間モデルの検討、(3) 各教育段階での学校種横断的、専門分野横断的な共通要素抽出について、調査・研究を中心に実施する。

### 1-2 事業実施の背景

#### 1-2-1 当該分野における人材需要等の状況、それを踏まえた事業の実施意義

##### (1) 当該分野における人材需要等の状況

グローバルな中核人材養成のための教育・訓練の統合的な取り組みが求められている中で、既存の職業・高等教育資格枠組みにおいては、(1) 後期中等教育から高等教育／第三段階教育までの各段階における教育プログラムの系統化、(2) 各教育段階での学校種横断的、専門分野横断的な共通要素の解明が明らかになっていない状況にある。

##### (2) 事業実施の意義

グローバルな中核人材養成のための教育・訓練の統合的な取り組みが求められている中で、既存の職業・高等教育資格枠組みにおいては、(1) 後期中等教育から高等教育／第三段階教育までの各段階における教育プログラムの系統化、(2) 各教育段階での学校種横断的、専門分野横断的な共通要素の解明が明らかになっていない状況にある。

海外での学位・資格枠組みにおける古典的なモデルを持つフランス、ドイツ、近年の展開の顕著なアングロサクソン圏の諸国、職業学位に関して注目されるフィンランド、アジア圏における新たに資格枠組みを導入しつつある韓国をはじめとして、資格枠組みを通じた質保証に高い関心をもつ中国などを選定して国家的職業資格、職業教育・高等教育資格枠組みに係る制度と政策動向を調査することは日本版資格枠組みを検討するうえでの基礎資料づくりとしても意義のあることである。

また、海外機関からの研究会への招聘、コンソーシアムと連動して研究会や国際セミナーの開催、

また観光、ビジネス、食と調理・栄養、介護などの職域プロジェクトと連携しながら、学位と資格枠組みを検討することは大変意義ある活動である。日本の制度における、資格制度を、評価の対等性、浸透性、移行、それらを促進する連携の観点から、国境なく人材を受入れ送り出す制度に近い領域遠い領域を明らかにし、職業・高等教育資格枠組みの日本の可能性を検討するが、これは個々の機関における職業教育の充実を支援するという意味でも重要な課題である。

#### 1-2-2 取組が求められている状況、本事業により推進する必要性

##### (1) 取組が求められている状況

中教審キャリア教育・職業教育特別分科会で指摘されるように、わが国の職業教育・高等教育の現状においては、実践的・専門的・国際的な質の保証や相互交流などの枠組みが十分に発達しているとは言えない。これは日本の経営モデルが規範的に職業への円滑な移行システムを支えていた時代であれば有効であると思われるが、それらが規範的にも機能しなくなり、学習成果への到達目標が強調なされる中、教育機関がコンピテンシー等のアウトカム基準によるカリキュラム開発を進めていく上で、政策的にも実践的にも、現状の革新を促す新しい枠組みが必要とされている。

##### (2) 本事業により推進する必要性

わが国の職業教育・高等教育の現状においては、実践的・専門的・国際的な質の保証や相互交流などの枠組みが十分に発達しているとは言えない現状において、大学、短大、専門学校を含む産官学関係者による人材養成プログラムの実践的な開発を行う組織とともに、九州大学の「高等教育と学位資格研究会」によるこの研究課題への長年にわたる学術的な取組との交流を基本とした事業となっており、海外の資格枠組みをもとに、アウトカム・コンピテンシーベースのカリキュラムを策定していくための、最適な組織体制となっている。

#### 1-2-3 平成25年度の事業概要と成果

##### (1) 初年度の取り組み概要

平成25年度に九州大学が受託した職域プロジェクト「中核的専門人材育成のためのグローバル・コンソーシアム」の傘下の職域プロジェクトとして海外事例調査を中心に、職業教育・高等教育資格枠組みの検討を行った。

##### (2) 事業成果

海外事例調査として、オーストラリア（コンソーシアム事業の一部として）、ドイツ、スコットランド、アメリカ、韓国、中国を訪問調査し、各国の資格・枠組み制度の進捗状況の特質ならびに、それらを比較する枠組みについて、教育機関、政府、研究者からのインタビュー調査、資料収集調査を実施した。また東アジア首脳会合（EAS）における職業教育訓練プロバイダーネットワーク事業に対して文部科学省の方針に沿って、そのネットワーク会合に参加し、職業教育訓練プロバイダーの質保証、質的向上のモデルについての観点、枠組みを推敲していくことが可能となった。

平成26年2月にはコンソーシアムに於いて国際ワークショップを開催したが、その際に、TAFE-SAの職員による日本の短期大学・専門学校の職業教育プログラムを視察し、豪州のAQFおよびトレーニングパッケージにもとづくプログラム編成との考え方の違いと共通性、また労働市場

条件などを解明することができた。

### (3) 本年度（2年目）事業との継続性

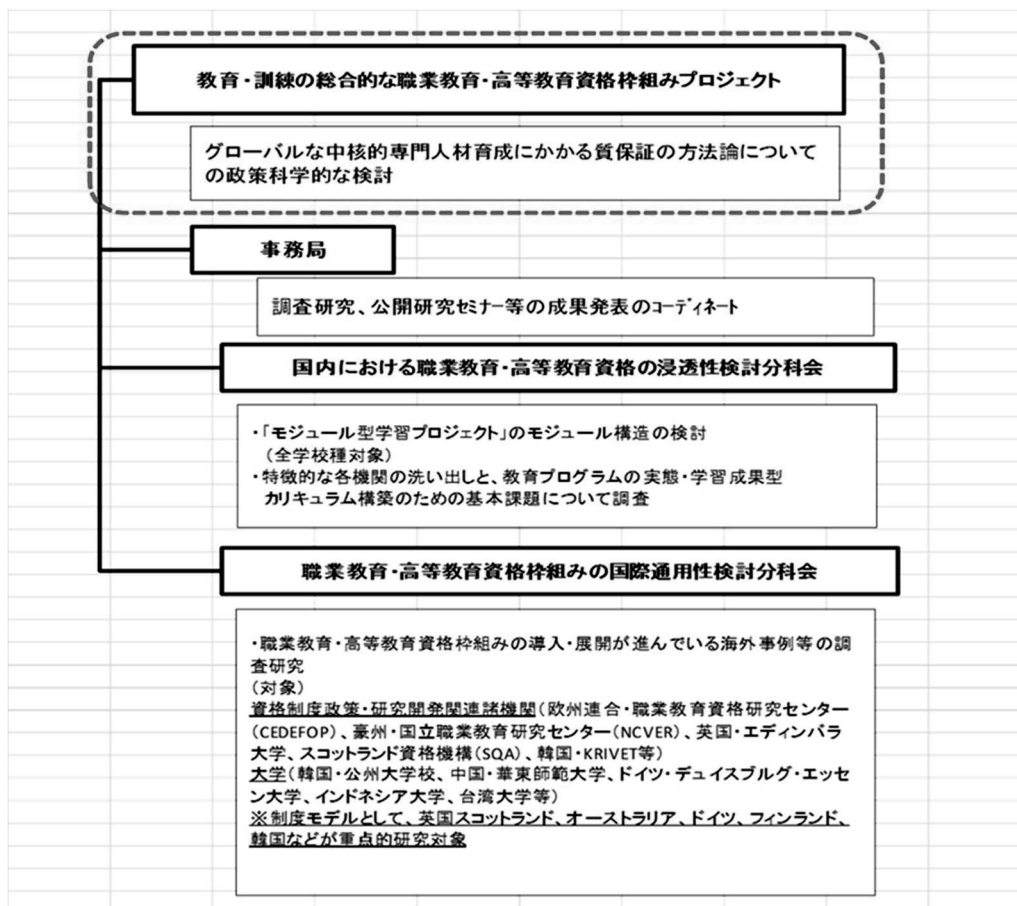
世界各国での第三段階教育の多様な展開を踏まえ、職業教育型アプローチという観点から、職業教育・高等教育資格枠組みの導入・展開が進んでいる海外事例等の調査研究を引きつづき行う。特に対象となるのは、国際的な研究開発、資格制度政策の遂行を行っている諸機関として、九州大学人間環境学研究院が学术交流協定を結ぶ大学等であり、また九州大学人間環境学研究院が参画する卒業生調査ネットワークを運営するインドネシア大学、台湾大学等も長期的に検討の想定範囲としておく。

また、東アジア・東南アジア諸国についても、東アジア首脳会合（EAS）の動向をフォローしていく。特に、オーストラリアについては東アジア首脳会合のプロバイダーネットワークの幹事国でもあり、観光、調理・栄養、介護、観光など各分野のプロジェクトにおけるモデルカリキュラムづくりに協力をもらうため、行政や各機関への丁寧なフォローアップ調査を実施する。

昨年度の国際ワークショップで明らかになった「改革目的の枠組み」よりもスコットランドなどが強調する「対話目的の枠組み」の方が社会的な浸透が容易であるという国際動向を踏まえた日本型学位資格枠組みの検討を行う。

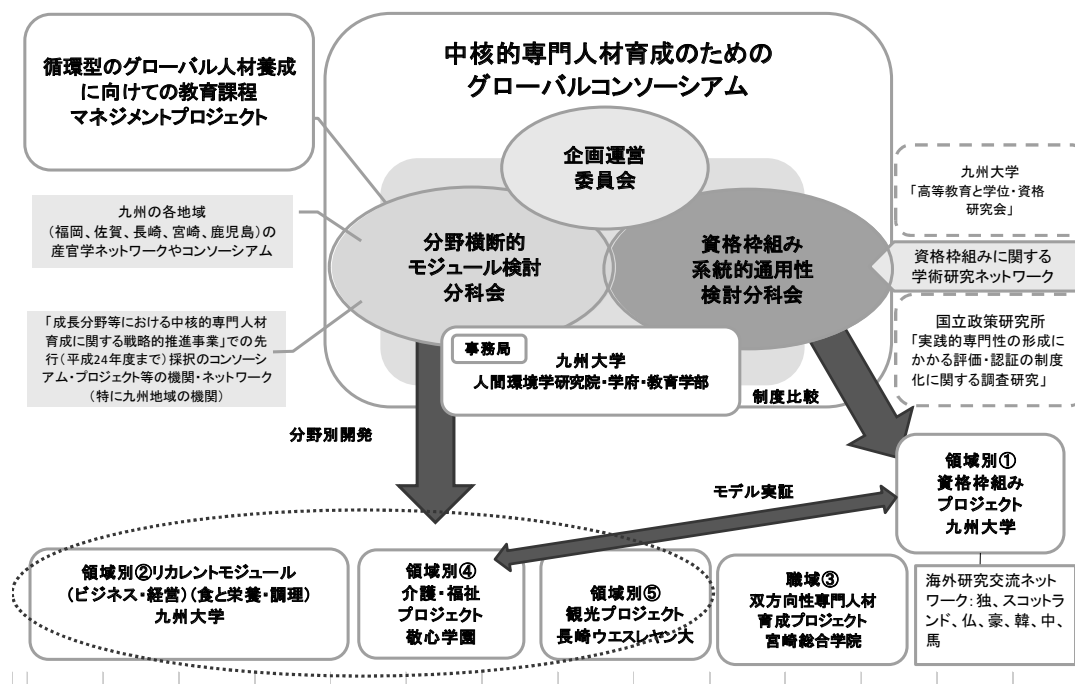
## 1-3 事業の実施体制

### 1-3-1 プロジェクト全体図





### 1-3-2 他のプロジェクトとの関係



### 1-4 組織体制

#### (1) 構成機関（機関として本事業に参画する学校・企業・団体等）

構成機関（学校・団体・機関等）の名称		役割等	都道府県名
1	九州大学・人間環境学研究院	全体統括	福岡県
2	筑波大学・大学研究センター	調査研究	東京都
3	国立教育政策研究所	調査研究	東京都
4	長崎ウエスレヤン大学	開発（観光）	長崎県
5	長崎短期大学	開発（観光）	長崎県
6	鹿児島県立短期大学	開発（ビジネス）	鹿児島県
7	国際学院埼玉短期大学	開発（調理・栄養）	埼玉県
8	学校法人敬心学園	開発（介護）	東京都
9	学校法人第一平田学園	調査研究	岡山県
10	専門学校九州テクノカレッジ	開発（ビジネス）	福岡県
11	中村専修学園	開発（調理・栄養）	福岡県
12	一般社団法人 職業教育・キャリア教育財団	調査研究	東京都
13	一般社団法人 全国専門学校情報教育協会	調査研究	東京都
14	一般社団法人 福岡県専修学校各種学校協会	指導助言	福岡県
15	豪・国立職業教育研究センター（NCVER）	制度比較	オーストラリア
16	豪・ヴィクトリア大学・職業基盤学習センター	制度比較	オーストラリア
17	韓・職業教育訓練研究センター（KRIVET）	調査研究	韓国

## (2) 協力者等（委員など個人で本事業に参画する者等）

氏名	所属・職名	役割等	都道府県名
合田隆史	尚綱学院大学・学長	指導助言	宮城県
坂野慎二	玉川大学・教育学部・教授	調査研究	東京都
藤墳智一	宮崎大学・教育・学生支援センター・准教授	調査研究	宮崎県
伊藤友子	熊本学園大学・外国語学部・教授	調査研究	熊本県
渡辺達雄	金沢大学・大学教育開発・支援センター・准教授	調査研究	石川県
杉本和弘	東北大学・高等教育開発推進センター・准教授	調査研究	宮城県
苑 復傑	放送大学・ICT活用・遠隔教育センター・教授	調査研究	千葉県
亀野 淳	北海道大学・高等教育推進機構・准教授	調査研究	北海道
塚原修一	関西国際大学・客員教授	調査研究	兵庫県
米澤彰純	名古屋大学国際開発研究科・准教授	調査研究	愛知県
沼口 博	大東文化大学・教授	調査研究	東京都
飯田直弘	北海道大学・高等教育推進機構・准教授	調査研究	北海道
ウルリッヒ・タイヒラー	独・カッセル大学国際高等教育研究センター(ICHER)・教授	比較・指導助言	ドイツ
デイビッド・レイフ	英・エディンバラ大学教育社会学研究センター所長・教授	比較・指導助言	イギリス
イザベル・ル・ムイユール	独・職業教育訓練研究センター(BIBB)・主任研究員	比較・指導助言	ドイツ
ノ・キョンラン	韓・誠信女子大学・教授	比較・指導助言	韓国

## (3) 下部組織

## ①企画運営委員会

氏名	所属・職名	役割等	都道府県名
吉本圭一	九州大学・人間環境学研究院・教授	委員長	福岡県
稲永由紀	筑波大学・大学研究センター・講師	副委員長	東京都
笹井宏益	国立教育政策研究所・生涯政策研究部長	運営委員	東京都
塚原修一	関西国際大学・客員教授	運営委員	兵庫県
亀野 淳	北海道大学・高等教育推進機構・准教授	運営委員	北海道
合田隆史	尚綱学院大学・学長	指導助言	宮城県
中村 哲	中村調理製菓専門学校・校長	開発(食)	福岡県
佐藤快信	長崎ウエスレヤン大学・学長	職域プログラム代表(観光)	長崎県
種村完治	鹿児島県立短期大学・学長	開発(ビジネス)	鹿児島県
田所徹夫	九州テクノカレッジ・理事長	開発(ビジネス)	福岡県
菅野国弘	一般社団法人 職業教育・キャリア教育財団	運営委員	東京都
小林光俊	学校法人敬心学園・理事長	職域プログラム代表(介護)	東京都
酒井佳世	久留米大学・学長直属・特命講師	運営委員	福岡県
志田秀史	九州大学人間環境学研究院・准教授	運営委員	福岡県
平田眞一	学校法人第一平田学園・理事長	運営委員	岡山県

②国内における職業資格・高等教育資格の浸透性検討分科会

氏名	所属・職名	役割等	都道府県名
吉本圭一	九州大学・人間環境学研究院・教授	委員長	福岡県
塚原修一	関西国際大学・客員教授	副委員長	兵庫県
亀野淳	北海道大学・高等教育推進機構・准教授	調査研究	北海道
笹井宏益	国立教育政策研究所・生涯政策研究部長	調査(関連行政)	東京都
稲永由紀	筑波大学ビジネスサイエンス系 (大学研究センター)・講師	調査研究	東京都
岩田克彦	国立教育政策研究所・フェロー	調査(関連行政)	東京都
大野博之	国際学院埼玉短期大学・学長	開発(食)	埼玉県
安部恵美子	長崎短期大学・学長	開発(観光)	長崎県
平田眞一	学校法人第一平田学園・理事長	開発(介護)	岡山県
岡村俊彦	鹿児島県立短期大学・教授	開発(ビジネス)	鹿児島県
合田隆史	尚綱学院大学・学長	評価・指導助言	宮城県
中村哲	中村調理製菓専門学校・校長	開発(食)	福岡県
小林光俊	学校法人敬心学園・理事長	開発(介護)	東京都
菊地克彦	学校法人敬心学園・理事長補佐	開発(介護)	東京都

③職業教育・高等教育資格枠組みの国際通用性検討分科会

氏名	所属・職名	役割等	都道府県名
稲永由紀	筑波大学ビジネスサイエンス系 (大学研究センター)・講師	委員長	東京都
竹熊尚夫	九州大学・人間環境学研究院・教授	副委員長	福岡県
吉本圭一	九州大学・人間環境学研究院・教授	コンソーシアム代表	福岡県
志田秀史	九州大学人間環境学研究院・准教授	調査研究	福岡県
小林光俊	学校法人敬心学園・理事長	調査研究	東京都
坂野慎二	玉川大学・教育学部・教授	調査研究	東京都
米澤彰純	名古屋大学国際開発研究科・准教授	調査研究	愛知県
渡辺達雄	金沢大学・大学教育開発・支援センター・准教授	調査研究	石川県
杉本和弘	東北大学・高度教養教育・学生支援機構・准教授	調査研究	宮城県
菊田 薫	職業教育・キャリア教育財団・事務局長	調査研究	東京都
エドワード・ ヴィッカーズ	九州大学・人間環境学研究院・准教授	指導助言	福岡県
木村拓也	九州大学基盤教育院入学者選抜方法開発部・准教授	調査研究	福岡県
白土 悟	九州大学・留学生センター・准教授	調査研究	福岡県
飯田直弘	北海道大学・高等教育推進機構・准教授	調査研究	北海道
合田隆史	尚綱学院大学・学長	調査研究	宮城県
苑 復傑	放送大学・ICT活用・遠隔教育センター・教授	調査研究	東京都
ウルリッヒ・ タイヒラー	独・カッセル大学国際高等教育研究センター (ICHER) 教授	指導助言	ドイツ
デイビッド・ レイフ	英・エディンバラ大学教育社会学研究センター 所長・教授	指導助言	イギリス
イザベル・ ル・ムイユール	独・職業教育訓練研究センター(BIBB)・主任研究員	指導助言	ドイツ

#### ④事務局

氏名	所属・職名	役割等	都道府県名
出嶋敏弘	九州大学貝塚地区事務部・部長	総括	福岡県
ホール奈穂子	貝塚地区総務課学術係・主任	総務	福岡県
志田秀史	九州大学大学院人間環境学研究院・准教授	事務局長	福岡県
三好 登	九州大学大学院人間環境学研究院・助教	事務	福岡県
福本恵子	九州大学人間環境学府・事務補佐員	事務	福岡県
潘 秋静	九州大学人間環境学府・技術補佐員	事務	福岡県

#### 1-5 事業の成果目標

##### 1-5-1 活動指標（アウトプット）・成果目標及び成果実績（アウトカム）

総合的な海外の職業・高等教育資格制度の研究が日本の学術界においては体系的になされていないことから、本事業での活動においては対象とする国の範囲、研究の規模が重要な指標となる。昨年度の海外調査訪問国数では事業期間が約半年と短い期間であったため、レベルとボリュームの検討にまで踏み込んだ調査には至らなかった。

そこで、本年度はモジュール型学習プロジェクトの分野の開発を検討している職域プロジェクトと連携し、対象分野ならびに制度的な比較を含めた海外調査事例調査を欧州、アジア圏、米国を中心に選定し、実施する。また、分野ごとの職域プロジェクトと連携しながら資格枠組みを検討することで、国内、海外の事例との比較検討を充実させることで、モジュール型プログラムの開発に寄与することを目指す。

後期中等教育から高等教育（第三段階教育）までの各水準における教育プログラムをさらにその要素や、職業標準や到達目標の設定に関わるメカニズムの比較検討を行うことで、新たに制度を展開していく日本やアジア圏において参考となる研究成果を期待できる。また、学術的研究にとどまらず、特に日本がその発展の過程で固有に生み出してきた「おもてなし」などに代表されるホスピタリティなどの面で教育プログラムへ反映する可能性を明らかにすることができる。これはグローバル化に伴うサービス等の海外への展開の実践的な検討にもつながることが期待できる。

##### 1-5-2 達成等の状況

本年度の事業においては、昨年度からの先導的モデルとして注目していたアイルランド、ニュージーランドの調査を実施し、産業の深い関わりのある、その分だけ教育訓練プログラムは多様でコスト面や可視性に課題を抱えるモデル（ニュージーランド）と、教育供給側主導型で、教育プログラムの可視化が進んだとされながらも、産業のニーズを具体的な要請として表現する仕組みにおいて弱点を抱えるモデル（アイルランド）を比較することができた。ここで、先進6カ国に関しては本研究開発組織が十分な情報を把握し切れていないのは南アフリカとなり、また英国についてはこの事業として改めてその制度展開を精査する必要性が明らかになったが、大胆な改革型で必ずしも制度の定着に至っていないとされる南アフリカ等よりも、ある程度の複数セクターの共存による対話モデルとしてのスコットランドや、漸進的に継続教育訓練の可視化を進めたアイルランド、産業界の関わりにおいてモデルプログラムにまで関与の進むニュージーランド、これらのバランスのとれたオーストラリアをさらに今後重点的に検討することの意義が確認できた。

また、NQF 後発諸国についても、韓国や台湾、マレーシアなど労働・人的能力開発行政の関わる技能評価制度等を有効に活用しながら、学術・教育行政との橋渡しをする制度として、学位資格枠組みを追究しており、中国においても同様の行政間葛藤を踏まえながら、大学偏重のアジア的文脈の中で制度導入へと進む方向性を確認できた。

EAS における第三段階教育における職業教育訓練事業者ネットワークへの参画として、本事業から4名の代表団を派遣し、15カ国の関係者と情報交換を行い、調査の補充が可能となり、特にインドなど極めてスピーディーに産業別技能審議会（ISC）を設定し、学位・資格枠組みを構築していることが明らかになり、他方では143カ国の中でも、50近い英連邦諸国において固有の制度導入の特色があることも明らかになった。

さらに、本コンソーシアム内の他の職域プロジェクトにおいても、オーストラリアについては介護、食・調理の2分野の関係者が共同調査を行い、その後の実証講座開発に向けて、オーストラリアのAQFとトレーニングパッケージの有効性、日本への浸透可能性を明らかにすることができた。

国内での資格枠組みの可能性については、キャリア段位制度、技能検定、職業能力評価基準などの検討を行い、関係行政へのヒアリングも行ってきた。他の諸国以上に省庁間の壁が厚く適切な連携の考え方が形成されているとはいいがたいことが明らかになった。本職域プロジェクトとしては、職業能力評価基準での能力ユニットの更なる解析および教育・訓練制度の関連養成プログラムとの比較検討を進め、こうした異なるセクター間の「浸透性・透過性」というよりも、その前段階としての「可視性」の段階に注力することが今後の課題として明らかになった。

## 1-6 事業実施のスケジュール

本事業においては、海外動向調査を中心とする取組に先立って、九州大学のグローバル・コンソーシアム全体としての課題およびその中での本プロジェクトの課題を確認し、各成長分野等の職域プロジェクトにおいても研究枠組みを共有していくために、コンソーシアムの企画運営委員会と前後して、本職域プロジェクトの企画運営委員会を7/13に開催した。

また、全体研究会については、第1回（8/5）、第2回（9/30）、第3回（1/23）の3回、海外動向調査の企画ならびにとりまとめのために開催した。特に、1/23はこれまでの調査結果を踏まえて共通の問題を設定しながら、資格枠組みの発達を巡るモデルの検討を行った。

個別の海外動向調査の準備が進んだ段階で、当該国の訪問関係者を中心とした分科会を、第1回（9/23）、第2回（10/24）、第3回（11/15）、第4回（2/2）と開催した。

会議等のスケジュールは、下記のとおりである。

### (1) 企画運営委員会

- ・第1回 2014年7月13日（日） 於：九州大学

### (2) 全体研究会

- ・第1回 2014年8月5日（火） 於：九州大学
- ・第2回 2014年9月30日（火） 於：筑波大学東京キャンパス
- ・第3回 2015年1月23日（金） 於：西鉄イン福岡

### (3) 海外動向調査分科会

- ・第1回 2014年9月23日(火) 於：九州大学
- ・第2回 2014年10月24日(金) 於：九州大学
- ・第3回 2014年11月15日(土) 於：TKP 天神駅前シティセンター
- ・第4回 2015年2月2日(月) 於：九州大学

### (4) 調査

海外の第三段階教育における職業教育の実態、ならびに学位資格枠組みの導入・展開プロセスについて、その共通性や特色を明らかにするために、海外9カ国の訪問調査(各国1週間以内)を実施した。

個々では、学位資格枠組みの先導6カ国のうち、オーストラリア、ニュージーランド、アイルランドを選定(英国については多数の文献研究を参照とし、スコットランドについては昨年度事業で調査し、またD.Raffe教授に多大の情報提供を得ているため今年度は調査訪問をしない)、またそれらの諸国の学位資格枠組みをもとに展開した地域参照型学位資格枠組みであるEQFのインパクトを受けたドイツ、フィンランド、アジアにおける学位・資格枠組みに精力的に取り組んでいる韓国、マレーシア、新たに取り組みを始めている中国、インドネシアを対象とした。このうち、マレーシアについては、東アジア首脳会合(EAS)職業教育訓練事業者ネットワークにおいて、2014年度がマレーシアで会合開催のため、その機会をりようして同国の制度についても情報収集を行った。

#### 1) 海外調査

##### ①オーストラリア調査

- ・調査日程：2014年10月5日(日)～12日(日)
- ・調査者：吉本 圭一(九州大学) 小林 光俊(学校法人敬心学園)  
中村 哲(中村専修学園) 平田 眞一(第一平田学園)  
志田 秀史(九州大学) 菊地 克彦(学校法人敬心学園)  
黒木 晶子(中村専修学園)

##### ②アイルランド調査

- ・調査日程：2015年1月6日(火)～15日(木)
- ・調査者：吉本 圭一(九州大学) 1/6-14  
飯田 直弘(北海道大学) 1/8-15

##### ③ニュージーランド調査

- ・調査日程：2015年1月25日(月)～2月1日(金)
- ・調査者：吉本 圭一(九州大学)  
米澤 彰純(名古屋大学)

##### ④ドイツ・フィンランド(2か国)調査

- ・調査日程：2014年11月5日(水)～12日(水)
- ・調査者：坂野 慎二(玉川大学)  
亀野 淳(北海道大学)

##### ⑤韓国調査

- ・調査日程：2015年1月26日（月）～28日（水）
- ・調査者：濱中 義隆（国立教育政策研究所）  
木村 拓也（九州大学）  
ノ・キョンラン（誠信女子大学）韓国現地にて同行

⑥中国調査

- ・調査日程：2014年11月2日（日）～7日（金）
- ・調査者：吉本 圭一（九州大学）  
苑 復傑（放送大学）  
白土 悟（九州大学）

⑦インドネシア調査

- ・調査日程：2015年2月9日（月）～12日（木）
- ・調査者：塚原 修一（関西国際大学・客員教授）  
笹井 宏益（国立教育政策研究所）

⑧マレーシア調査ならびに東アジア首脳会合（EAS）職業教育訓練事業者ネットワーク参加

- ・調査日程：2015年2月7日（土）～12日（木）
- ・調査者：吉本 圭一（九州大学）2/8-11  
志田 秀史（九州大学）2/8-12  
黄 梅英（尚綱学院大学）2/8-12  
廣瀬美由紀（長崎短期大学）2/7-12

2) 国内調査

①厚生労働省 職業能力開発局

- ・調査日程：2015年1月20日（火）
- ・調査者：吉本 圭一（九州大学）  
木村 拓也（九州大学）

## 2. 海外制度比較調査

### 2-1 海外訪問調査の計画と実施

#### 2-1-1 海外訪問調査計画の概要

吉本 圭一（九州大学）

稲永 由紀（筑波大学・大学研究センター）

学位・資格枠組み分科会において、海外調査として、平成26年度は、オーストラリア、アイルランド、ニュージーランド、ドイツ、フィンランド、韓国、マレーシア、中国、インドネシアの9か国を計画した。平成25年度は、オーストラリア、スコットランド、ドイツ、韓国、マレーシアにアメリカを加えて5か国に調査ないし国際ワークショップで招聘して報告をいただいております、2か年度で11か国の学位・資格枠組みならびに第三段階教育の質保証の調査研究を進めてきたこととなる。

これらの国々は、主に3つのグループに分かれる。第1グループは学位・資格枠組み先導6か国であり、オーストラリア、スコットランド、アイルランド、ニュージーランド、南アフリカ、イングランドの6か国の旧英連邦諸国である。これらはそれぞれ異なる背景の下で学位・資格枠組みを構築しているが、そのうちの4か国を調査研究対象として現在カバーしている。次に、第2のグループはEU諸国である。これらの改革動向の影響を受け、またEU統合と、そこでのリスボン戦略とボローニャプロセスおよびコペンハーゲンプロセスのもとで展開された地域参照型学位資格枠組みとしてのEQFの構築により新たにEQF対応型学位資格枠組みの構築を要請されている。本事業では、EU諸国としてはドイツとフィンランドを調査の視野に入れている。これに対して、第3グループは、日本が将来直接に参照すべき地域版の学位資格枠組みが構築されるとすれば、それらはアジア諸国、特にオセアニアを含めた東アジア諸国の動向に注目すべきであり、オーストラリア、ニュージーランド以外に、韓国、マレーシア、中国、インドネシアの4か国を現在事業研究対象としている。このうち、韓国とマレーシアは学位・資格枠組みの開発が軌道に乗っていると評価して良いが、いずれにせよ地域版の枠組みがまだ開発途上であるためこのモデルがより進展をしているなどとの評価は現段階では難しい対象国となる。

学位・資格枠組みの課題として、看護師養成が高卒+2年、専門学校3年、大学4年など多様であり、学習成果として適切に異なる目標設定ができていのかどうか、学位資格枠組みの必要性を示す領域でもあり、また困難を示している領域とも言える。また介護分野では、専門学校において大学卒を受け入れる1年制課程があるが、これはどのような学歴を得たことになるのか。また専門学校1年制課程は国勢調査では高卒扱いであり、先の高卒看護科専攻科卒の看護師も高卒者となる。これは、個々には学位・資格枠組みがなくても解決できるはずの課題ではあるが、このそれぞれがそれぞれの個別の業界内での固有の力学に左右されて改革が進まない。こうした課題の体系的な取組の一つが学位資格枠組みとなる。その意味で、海外先行事例においても、そうしたアキレス腱のような改革の背景となった課題を調査していくことが重要となる。

また、学位資格枠組みを有していない世界の主要143か国以外の国々も研究対象とするが、このうち規模の大きい国々として、本事業対象の米国がある。それらの国々では、第三段階教育の質保証として、特にコミュニティ・カレッジを中心として、学位資格枠組みが想定するような産業との連携による職業的プロファイルの明確化と教育プログラムの展開に相当する課題を研究することになる。



日本でも、看護師のような国家資格には明確に職業的プロフィールが規定され、また教育課程への標準化の強い要請や指導がなされているが、それでも先の多段階での養成課程の問題を生じている。また、厚生労働行政の中では、いろいろな職業能力評価制度があり、公的な技能検定や各企業での職業能力評価制度の認定、そして厚生労働省が10年ほどかけて9つの事務職領域、50のサービス業界をカバーして取り組んできた職業能力評価制度、また内閣府のキャリア段位制度なども、この海外調査と共通する枠組みにおいて、本事業の国内研究対象として位置づけられることになる。これらの水準設定においてまちまちであるのはその業界業界で議論している限りある程度致し方ない問題であるが、同じ内閣府で同じ事業の中で展開するキャリア段位においてすらもレベル1からレベル7までの想定が異なっているように見える。こうした課題にどう取り組むのかを検討する必要がある。

海外の調査のポイントとしては、学位・資格の枠組みの特徴をまずそれぞれの国の制度の特色を調べる。そこでは第1に、導入の背景、導入する目的が国によって違う。第2に導入のプロセス。第3にNWFに影響を受ける第三段階教育及び職業教育訓練の制度。これらに関しても、比較の視点として日本における対応を検討しながら調査していく。第4に、さらにそれぞれの国が持つ課題、困難。

日本でも諸外国でも、今日のキャリア形成が曲がりくねった道筋であるとするれば、学校教育を修了すればそれだけでキャリア形成のための教育訓練がおわるということはない。その後の教育訓練を以下に可視化して将来の学習者の選択に提供するのが課題。つまり、学校や機関の整備自体よりもむしろ個々の学校においてモジュール型の生涯学習における選択肢となり得るプログラムを作成すること、それらを認定する仕組みをつくるのが課題であり、こうした観点からプログラム。すなわち学習者中心、学習者主導性モデルの必要に応じて学位・資格の枠組みがでてくる。OECDの2007年の国家的学位・資格枠組みにかかるレポートでは、学位・資格枠組みとは端的に言えば、到達される学習成果のレベルに関する基準のセットという。今日では、ディスクリプタという表現を使うが、それによってたとえばEQFは8つのレベルと知識、技能そして3つめにコンペテンスなど、これらで縦横のマッピングをする。これを参照枠組みとして各国が学位・資格枠組みを構築すれば、国と国の間、教育セクターの間、教育と職業資格の間の相場観の形成が可能となる。

例えばある国のこのレベルの資格というのがそれと対応するこのレベルの、要するに別の産業のための資格というのとほぼ同じだ。例えば技能検定というのは、特級、1級、2級、3級あるが、特級というのはレンガ積みの特級であろうが、特級はたくさんはないのですが、1級というのはレンガ積みであろうがレストランサービス接客であろうが、同じと想定されている。

各国で資格レベルは、ほぼ共通に設定されており、EQFの8レベルが多数となり、5から12ぐらまでである。そして各レベル修了の基準、これが学習成果としての知識・技能、コンペテンスなどのdescriptorで表現される。次に、各資格のための教育訓練プログラムの標準的な学習時間によるボリュームの規定性。これは実は強弱、むしろ弱いほうがアングロ・サクソンのほうが弱い。ただ、イングランドがQCFを作って強い。その時間数、ボリュームのほうを強く規定すると、学位・資格枠組みとして不完全なものになってしまう。その兼ね合いが課題となる。スコットランドでは、複数のサブ資格枠組みが学校教育と職業教育と大学、高等教育。それぞれの資格を先ほどの基準に並べていくわけである。これらの点に注目して、別添のような調査項目をそれぞれの国に適用して調査することにする。

## **The Outline of Research Visit on Tertiary vocational Education and National Qualifications Framework**

Keiichi Yoshimoto (Kyushu University, Japan)

Yuki Inenaga (University of Tsukuba)

1. Outline of the project, 'Global Consortium for Tertiary Education and Stakeholder' coordinated by Kyushu University (steered by Prof. Keiichi Yoshimoto)

### 1.1 'Global Consortium' commissioned by MEXT

Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT) has launched policy-oriented project, 'Strategic promotion program for middle-level professionals in growing sectors' since 2011. MEXT invites tenders by joint-group of tertiary education institutions every year. The project is one of top priority areas on a life-long learning policy bureau, and it is requiring a pilot project to develop a model of vocational-focused education program, particularly both for initial needs and for recurrent learning needs, under the relationship among institutions, related industrial sector and organizations. Kyushu University is commissioned one consortium since 2013 fiscal year and now under the consortium, five field-specific sub projects under the consortium are active to develop vocationally focused education programs and doing the research on NQFs and quality assurance of vocational education at tertiary education level. These cover specific sectors of (1) business and management, (2) tourism, (3) culinary and food (4) long-term care. This consortium is in charge of global dimensions, i.e., education and training for working under the globalising society, and the globalization of the education and training system.

## 2. Major research questions

### 2.1 General frameworks for tertiary vocational education and training

2.1.1 How are the historical development of the national frameworks for standard and quality of vocational education and training, eg. requirements for VET and assessment of quality?

2.1.2 How do these frameworks support TVET sector institutions at tertiary education level (both ISCED1997 5A and 5B) developing their education programmes?

2.1.3 How do you think these frameworks improve social recognitions of TVET sectors, or parity of esteem compared with university sectors?

2.1.4 What are the evaluations on these framework from both policy side and research perspectives?

### 2.2 Government agencies and related organisations

2.2.1 What is the role of National Qualifications Framework and related governmental organisations and institutions both for standard setting of qualifications and quality assurance?

2.2.2 How are these functions achieved well? How are the current policy opinions and atmosphere for these agencies and related organisations?

### 2.3 Industrial involvements such as for occupational skills standards

2.3.1 How are needs of industrial sectors and professional bodies formed and informed toward the

world of education, in quantitatively and qualitatively?

- 2.3.2 Evaluation or opinions towards tertiary education institutions in regards of competencies
- 2.3.3 What is the role of industrial skills councils for developing training packages?
- 2.3.4 How are these functions achieved well? Are there adequate supports financially and from other aspects, from government and training institutions?
- 2.3.5 Who are joining these development and reforms of training packages? How is the social recognition on learning outcome oriented approaches?
- 2.4 Tertiary education institutions in charge of advanced vocational education and training
  - 2.4.1 Good practices of education and training of these institutions and organisations in each specific sectorial field. And what is the criteria of good practices in vocational education and training?
    - Unique goals, program contents, didactics and pedagogy, teaching staff, or others?
  - 2.4.2 How are institutions and organisations approved as registered officially, in short?
  - 2.4.3 How do they develop education programmes of certain qualification by standard sets of competencies and skills b or by other needs and references not using such standards? How are these programmes approved?
  - 2.4.4 Are these programmes in certain sectorial field similar among institutions or certain levels of diversities?
  - 2.4.5 What are discussed in associations or groups of institutions? How do they feel on supports and control by government and related agencies?
- 2.5 Teaching staff for tertiary academic and vocational education (university and non-university sectors)
  - 2.5.1 What are the requirements of competencies for teaching staff, in university and non-university sectors?
    - Are there commonly understood notions on competencies? Are there similar or different among sectors?
    - How are scholastic, vocational, teaching and management competencies assessed at the time of recruitment and promotions? Are there any standardized criteria such as academic degrees and/or durations of relevant work experiences, holding of any teaching qualifications?
  - 2.5.2 How are these requirements fulfilled in each sector? Are there any research evidences on teaching staff including full-time and part-time?
  - 2.5.3 How are these profiles of teaching staff assessed from any public agencies and evaluated from industry and other stakeholders?
  - 2.5.4 How have you developed training scheme of teaching staff for TVET? What are training and qualifications about?

### 3. Research team and the schedule

3.1 Research team

3.2 schedule

#### 4. Countries to be investigated and outlines of organizations to be surveyed

##### 4.1 Countries and regions to be surveyed

In 2013 project my team visited Australia, Korea, China, Scotland, Germany and USA

In 2014 project Australia, Korea, China, Malaysia, Thailand, Indonesia, New Zealand, Finland, Ireland, France, Switzerland, and Germany

##### 4.2 Organizations and institutions focused

###### 4.2.1 Governmental or related organizations and institutions for

- 1) Setting NQF defining qualifications, levels and descriptors
- 2) Coordination on compatibility of NQF with international standard
- 3) Quality assurance and control, and enhancement of NQF

###### 4.2.2 - Industry or sector-wide bodies relevant to defining occupational competencies or skills standard and developing qualifications under NQF

###### 4.2.3 - Professional education providers in tertiary education (including universities) focusing learning outcomes for developing education programmes

###### 4.2.4 - Experts and research institutions, government officials with a broad perspective of the qualification framework, TVET and tertiary education

2-1-3 プロジェクト説明資料2（日本語版）  
海外訪問調査の計画ならびに調査事項の概要

吉本 圭一（九州大学）  
稲永 由紀（筑波大学・大学研究センター）

## 1. 調査目的

世界各国での第三段階教育の多様な展開を踏まえ、職業教育型アプローチという観点から、職業教育・高等教育資格枠組みの導入・展開が進んでいる海外事例を中心に、第三段階教育における職業教育の充実向上、質保証の動向について調査研究を実施する。

## 2. 調査内容

### (1) 第三段階における職業教育の制度と組織、構造

- 職業教育訓練提供機関等と大学等との公的制度上の異同
- 第三段階における職業教育の規模と発展動向
- 学校セクターにおける職業教育と公的能力開発、民間職業訓練の規模と特性

### (2) 第三段階教育、特に職業教育の質保証の仕組みの現状と、その発展の経緯、その評価

- 視点：どこで、どうやってコントロールしているのか
  - ① 教育プログラムのフェーズとして
    - ・ 教育提供のための外形的条件および教育の計画（インプット）
    - ・ 教育内容・方法のガイドライン・指導要領（プロセス）
    - ・ 学習成果、資格・免許（アウトカム）
  - ② 質保証・統制の特性と強度
    - ・ 教育提供者および教育プログラムの設置審査・許認可
    - ・ 教育提供者および教育プログラムに関する認証評価
    - ・ 教育プログラムに対するガイドラインと指導
    - ・ 教育プログラムに対する許認可、認証と連動した公的助成
  - ③ 質保証・統制の機関および関係者
    - ・ 国家（あるいは州）の行政による直接統制
    - ・ 公的な独立の機関（認証評価機関等）による統制
    - ・ 業界・職業団体およびその関係組織（industrial skills councils など）
    - ・ 各教育機関内での自主的な統制モデル
- ### (3) 職業教育・高等教育資格枠組による質保証の仕組み
- ① 導入にいたる議論および政策の状況
    - ・ [導入している場合] 導入の背景、国・教育機関の政策形成・展開の過程
    - ・ [導入していない場合] 非導入の積極的背景、代替枠組の有無（ex コンピテンス枠組などのガイドライン）や今日的議論
  - ② 職業教育・高等教育資格枠組みの概要

- ・ 法制上の位置づけ（認証等の基準・ガイドライン、枠組み設定者と各資格設定の手順）
  - ・ レベル区分と個別資格の学習成果等の記述（Level and Qualifications descriptors）
  - ・ 高等教育セクター、職業教育セクター、訓練セクターの関与と体系化・統合性
  - ・ 職業教育セクター内での専門分野の包含性と調整
  - ・ 国家資格免許領域等における他の質保証・統制の制度との競合・両立
  - ・ 国際的な職業教育・高等教育資格枠組みへの対応（国際的な政策連携への対応を含む）
- ③ 各ステークホルダーの反応、評価、課題
- ・ 行政施策レベル：セクター間での移動や相互認知を可能とする浸透性、制度上の合意
  - ・ 個別機関レベル：相互認定等のための協働（単位の相互認定、移行プログラム開発などの進捗状況）
  - ・ インフォーマル・ノンフォーマルな学習の認知の方法論とその普及の実態、その質保証に係る議論
  - ・ 社会人等の生涯学習や学び直しの進展
  - ・ 職業教育の社会的評価の向上および若年者の進路選択構造への影響
  - ・ 国際的な学生の移動・留学等の促進に機能
  - ・ 企業・経済界等の需要サイドからの評価（雇用、処遇）
- (4) [地域連合、国際機関（および各国の関係機関・連合との関係）] 標準的メタ枠組や相互認証に関わる国際的通用性担保への取組・支援状況

## 2-2 海外における学位・資格枠組み導入と第三段階教育—海外訪問調査報告

### 2-2-1 オーストラリア

吉本 圭一（九州大学）  
小林 光俊（学校法人敬心学園）  
中村 哲（中村専修学園）  
平田 眞一（第一平田学園）  
志田 秀史（九州大学）  
菊地 克彦（学校法人敬心学園）  
黒木 晶子（中村専修学園）

#### 0. 調査概要

・訪問期間：2014年10月5日（日）～10月12日（日）

・訪問者：

代表

吉本 圭一（九州大学人間環境学研究院・教授）

資格枠組みプロジェクト

平田 眞一（学校法人第一平田学園・理事長）

志田 秀史（九州大学人間環境学研究院・准教授）

モジュールプロジェクト（食・調理）

中村 哲（中村調理製菓専門学校・理事長）

黒木 晶子（中村調理製菓専門学校・准教授）

介護プロジェクト

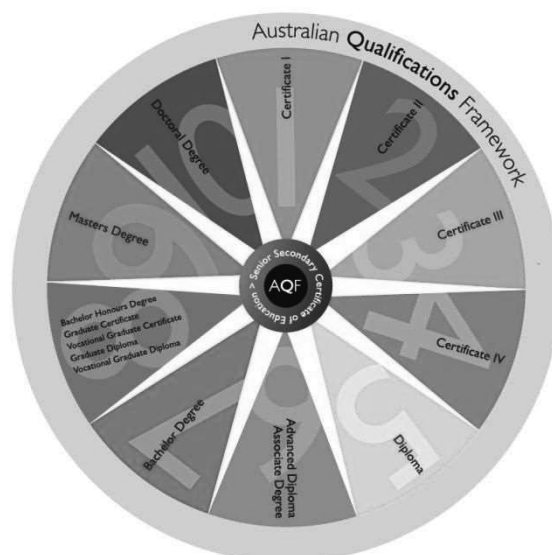
小林 光俊（学校法人敬心学園・理事長）

菊地 克彦（学校法人敬心学園・理事長補佐）

#### 1. 目的

世界で最も定評があり、最も歴史的に古いNQFのひとつとしてオーストラリアのAQF（Australian Qualification Framework：オーストラリア資格枠組み）が挙げられる。AQFは、その源流としては政府主導で1972年に開発が始まり、1995年に正式な枠組みとしてスタートした。多様な職業教育訓練の資格を標準化していくために、図表2-1に示すように、学位・資格の種類、タイトル、記述子について全国的なコンセンサスを得ながら枠組みが作られていった。

1980年代に、同じ枠組みに第三段階教育セクターと職業教育セクターという質保証モデルの異なる系統を含みこむことで、労働市場、教育、政府および地域のステークホルダーがすべて関与しながら策定され、学位・資格とそのシステムに対しての信頼性は高いと評価されている。特に、産業別技能審議会（ISC：industrial skills councils）とそこでの到達されるべきコンピテンシーによる訓練パッケージ（TP：training package）は、専門職業分野ごとに教育関係者と産業界等とが連携しながら枠組みを維持し続けている象徴であり、総合的・体系的な学位・資格システムの一つである。



出典：Doolette (2014) より

図表 2-1 オーストラリア学位・資格枠組み

このように、先導的な学位・資格枠組みである AQF は、訓練パッケージ (TP)、その訓練パッケージを発行・改訂する産業別技能審議会 (ISC)、そして大学や職業教育訓練を提供する機関とプログラムの質保証の仕組みなどと緊密に結びついており、統合的なアプローチにおいて注目される。国家的な学位・資格枠組みの整備が進まず、第三段階教育全体の質保証の方法論が大学モデルだけにとどまって、それ以上の議論が進まない日本にとって参考とすべき国のひとつである。

また、NCVER (国立職業教育研究センター：10/8 (水) 訪問) は、国内的にも国家的研究拠点であり、UNESCO の UNEVOC 事業における職業教育訓練のオセアニア地域 COE でもあり、韓国 KRIVET、中国の職業教育科学研究中央研究所とともに、アジアの職業教育訓練研究の中核となっており、この分野の研究拠点を整備していない日本にとって、この点からも学ぶべき経験を有していると想定される。

(文責：吉本)

## 2. 訪問日程ならびに調査先

本調査は、2014年10月6日から10日までに実施した。

調査日程ならびに調査先は、図表 2-2 に示すとおりである。

図表 2-2 豪州訪問調査日程ならびに調査先一覧

		訪問先	代表	介護	モジュール	資格
10月6日(月)	1	ビクトリア大学訪問調査 Victoria University	吉本	小林・菊地	中村・黒木	平田・志田
10月7日(火)	2	ウィリアムアングリスインス ティチュート (TAFE) William Angliss Institute			中村・黒木	志田
	3	チザムインスティチュート (TAFE) Chiholm Institute	吉本	小林・菊地		平田
	4	オーストラリア私立教育審議会 (ACPET：私立 RTO 等の 連合会) Australian Council of Private Education and Training (ACPET)	吉本	小林・菊地	中村・黒木	平田・志田



10月8日(水)	5	全国職業教育研究センター(NCVER) National Centre for Vocational Education Research (NCVER)	吉本	小林・菊地	中村・黒木	平田・志田
	6	資格制度コンサルタント・アン・ドーレット(前AQFC事務局長) Ms. Ann Doolette (Former AQFC director)	吉本		中村・黒木	志田
	7	ヘルピング・ハンド(介護施設) Helping Hand		小林・菊地		平田
10月9日(木)	8	TAFE SA・リージェンシーキャンパス、コルドンブルー・オーストラリア校、スイスホテル協会認定ホテルスクール(TAFEおよび私立RTO) TAFE South Australia, Le Cordon Bleu Australia	吉本	小林・菊地	中村・黒木	平田・志田
10月10日(金)	9	全豪看護協会南オーストラリア支部(専門職団体) Australian Nursing and Midwifery Federation (ANMF)	吉本	小林・菊地	中村・黒木	平田・志田
	10	全豪TAFE代表者団体(TDA:TAFEの連合会) TAFE Directors Australia	吉本	小林・菊地	中村・黒木	平田・志田
	11	コミュニティ・サービス及び健康産業技能審議会(ISC) Community Services & Health Industry Skills Council	吉本	小林・菊地		平田
	12	サービス・スキルズ・オーストラリア(ISC) Service Skills Australia			中村・黒木	志田
	13	政府・職業教育訓練諮問委員会・議長:ジョン・ハート氏 John Hart (Chair, Vocational Education and Training Advisory Board)	吉本	小林・菊地	中村・黒木	平田・志田

### 3. 調査内容

#### (1) ビクトリア大学(メルボルン)

- ・訪問日時:10月6日(月)14:30-17:00
- ・訪問者:吉本、小林、中村、平田、黒木、菊地、(記録)志田
- ・面談相手: Hugh Guthrie 主任研究員 (Work-Based Education Center)  
Berwyn Clayton 教授・センター長 (Work-Based Education Center)  
Chloe Dyson 氏 (独立コンサルタント、CDA consulting)

オーストラリアの職業教育訓練システムは、教育と産業との連携において注目される特色を多く持っているのだが、2013年の自由党アボット首相への政権交代とともに、教育のシステムというよりも産業のシステムとしての再構築が強く要請され、いま改革などの過渡期である。その改革の中心には、新たに設置された職業教育訓練諮問委員会があり、この委員会は産業省の下に置かれ、産業界の声が強く反映される方向にある(訪問調査時点:なお、2014年12月に教育省から教育訓練省へと省庁再編がなされており、現在は教育訓練省の管轄下に置かれている)。また、今日の市場原理の方向を追究していくと、学生の希望に任せると、学費が安い、通学に便利、早く資格が取得できるといった面だけが考慮されるようになることが懸念されている。

オーストラリアでは職業教育訓練の指導者、教員には、訓練と評価に関するサーティフィケート4の資格を有することが最低条件である。また、学歴水準としてみれば、教育くするプログラムの資格レベル以上の学位・資格が必要であり、サーティフィケート4以上のプログラムを教える指導者は、最低でもディプロマを取得する必要があることになる。指導者(教員)の任用にあっては、重要なことは資格だけに頼らないことである。オーストラリアでは指導者(教員)が正規職員から非正規職員に変わりつつある。指導者(教員)の技術や理論を最新のものに更新していくことは、時間・費用の面から難しい。特に、職業教育訓練は公立のTAFEだけでなく、多数の私立のRTO

(認定訓練団体)があり、そこでは教員が1～2名といった小規模な機関から、1,000人規模の大きなものまでさまざまである。各教育機関が指導者(教員)の個々の能力を把握し、また指導者(教員)も自分の能力を把握することが重要。ただし、指導者(教員)の評価制度は各教育機関によって大きく異なる。

AQFの設定する各レベルの資格は、Training packageとしてそこで習得されるべきコンピテンシー(知識・技能・応用)のユニットから構成される。これまで2004年、2009年に大きく編成原理を改訂し、2015年には新たな改訂がなされる。ここでは、学習成果はどのように評価されるのか能力ユニットごとに、これは企業であるいは実習を通して評価されなければならないなど、評価(assessment)の方法についても言及が求められることになる。その意味で、Training Packageはあまりに細かすぎて、産業界の実態と合わないという意見もある。ビクトリア大学では調理分野のバチェラーコースはないが、TAFEのウィリアム・アングリス・インスティテュートにはこうした職業分野での学士レベル資格が提供されている。バチェラーコースの場合、サーティフィケート4の職業技術の上に、マネジメント領域のコンピテンシーが求められる。

また、人材の需給予測に応じて政府の教育プログラムへの補助が異なっている。調理領域でも、シェフのニーズが大きいため1時間10ドルの助成があるが、サービス・スタッフの教育の場合は1時間1.5ドルの助成しかない。この差は学費の差となる。

徒弟訓練制度の場合、現場でのOJTに教育機関でのOff-JTを組み合わせるもの、教育機関には全く通学せず企業内でのOJTが中心で、指導者(教員)が時折、現場に出向く制度の2種類がある。

(文責：志田)

## (2) William Angliss (TAFE、メルボルン)

- ・訪問日時：10月7日(火) 10:00-14:30
- ・訪問者：中村、黒木、(記録) 志田
- ・面談相手：Paul Whitelaw氏ほか

1940年創立で現在は公立のTAFEである。創立者のWilliam Anglissは肉屋のチェーンを築き、その後この教育機関をつくった。開校当初は肉屋のトレーニングスクールであった。現在の学生総数はパートタイムを含め21,500人。フルタイム4,000人。留学生は1,300人である。学生数が多いことは、さまざまな教育(コース)を展開でき、学生の選択肢が多くなることとなる。170人の教員と140人のサポートスタッフがいる。中国の教育機関とも提携し、オーストラリアの教育制度を導入し、現地の教員とオーストラリアからの派遣教員で運営している。この教育機関はビクトリア州では調理・製菓分野での評価が高い。調理・製菓のサーティフィケート4の教育は1.5年(3学期)で行っている。

1学期：実習(基本的)70%、理論30%

2学期：20%の実習レストランの授業が入ってくる

3学期：60%が理論、40%は実践的な選択科目

授業は3～4日/週 4～6時間/日

サーティフィケート3の教育では1年間のフルタイム教育と3年間の見習い訓練制度(apprenticeship)がある。アプレンティスの場合は週1日だけ教育機関に通い、その他の日は職場で働く。授

業は昼の場合も、夜の場合もある。学生のほとんどが高卒者で18～25歳。ただし、中には40代の学生もいる。高校中退者はあまり入れないようにしている。日本からの留学生の場合は高卒者に限っている。指導者(教員)の資格としては、専門技術のほかに教員としての資格が必要である。on lineでの教育も行っている。この場合、10%のみが on line 教育で、その他は教育機関での授業である。今年から2重資格コースを開設した。ここでは月曜、火曜、水曜が主専攻の資格を学び、木曜は副専攻の資格を学ぶ。大変厳しい内容で、すでに1学期で40%が脱落した。入学選考は、フルタイム学生の場合は面接と筆記(基本的な読み書き、計算など)を行う。アプレンティスの場合は無試験である。読み書きや計算力が劣る学生については入学後のサポートを実施する。

(バチェラーコースについて)

バチェラーコースは2007年から始まった。このコースには留学生も多く、ベトナム、インドネシア、タイなどから来ている。彼らの目的の多くはオーストラリアで働くことである。日本からの留学生もいる。オーナーはビクトリア政府でスキルズビクトリアが教育内容をモニタリングする。政府と産業界が一緒にトレーニングパッケージをつくる。シェフになるためにはナイフスキルとかのプログラムがある。政府はすべての分野において職業教育の必要性を認識している。William Anglissの調理・製菓におけるバチェラーコースの場合、職人的な教育の上に経営学的な教育を実施している。このような教育は、当初は大学で実施しようとしたがうまくいかなかった。そこで、職業教育機関が教育内容を大学の基準に近づけて実施することとなった。このコースでの問題は、2年間の職人教育の上に2年間の経営学的教育を単純に加えた場合は4年かかることである。一般にオーストラリアの大学教育は3年間であり、このコースをどうやって3年間の授業で実施するかに苦慮している。実際はこのコースの場合は、2年間の教育機関での授業、その後の1年間のインターンシップ、最後の1年間の授業の合計4年間の教育から成る。3年目でのインターンシップでは、これまでの授業の結果から、企業での実務経験で分析力を養うことを目的としている。

(文責：中村・志田)

(3) Chisholm institute (TAFE、メルボルン)

- ・訪問日時：10月7日(火) 10:30-12:30
- ・訪問者：吉本、小林、平田、(記録)菊地
- ・面談相手：Maria Peters 氏、Paul Goudie 氏、Gavin Slattery 氏、Clare Wilson 氏

1. TAFE は、全豪で40以上の教育機関が1000か所に及ぶキャンパスを東海岸から南海岸沿いを中心に展開している。

近年は、連邦政府の政策方針により、財政的効率化をめざして小規模キャンパスの統廃合も行われている。

2. TAFE では、Certificate から advanced diploma まで (AQF のレベル1から6) だけでなく、いくつかの領域で Bachelor degree も出している。

3. Chisholm には40,000人の学生が在籍。留学生は少なく、日本人は僅かしかない。

4. Health & Community care コースは Certificate III (高齢者介護)、Certificate III (地域ケアと対人ケア)、Certificate IV (障害を持つ者の介護) が対象で、17歳から65歳までの学生が学んでいるが、

20歳台中盤が多い。看護は、Diploma が准看、正看は大学で Bachelor を取得しなければならない。  
(後に、正看の人数は十分で、新たな就職は厳しいことが判明)

5. 実際の介護職場では40歳代以降が多い(就業者の平均年齢47、48歳)。給料が安く、人手が不足している Certificate III が中心。Certificate IV はスーパーバイザーの位置づけだが、給与が高く、雇用の需要が大きくないため、取得する人数は少ない。
6. 教育は、教室での理論学習⇒ Clinical Labo での実習⇒現場実習の流れで行われる。  
Certificate III の5か月半の教育期間(1クラス25名)のうち、教室は週1~3日、ONLINE での自宅学習が1日、3回(3日)の Clinical Labo での実習、4週間(152時間)の実習。
7. 実習は、学生の家から近い50~150名規模の施設で行うことを基本としている。
8. Certificate III の卒業生は、80-90%が実習した施設でそのまま就職する。
9. Health & Community care コースでは、Aged care と Home & Community care があり、その内容は、Personal care と Respite care (家族が休む際の代行ケア)、障害者ケアと認知症ケアがある。
10. 入学時期は、1月、7月、12月で、基本的にはユニット単位で受講ができる。
11. 留学生を含めた International education を行っているが、あくまでも AQF に基づいた教育内容で実施している。
12. また台湾、フィリピン、インドネシアなどの海外の国・機関と提携して AQF および training package をもとにした教育プログラムを開発・提供する場合は、当該国の資格制度や要望に基づいてアレンジしている。
13. Chisholm institute は、優れた教育を提供している TAFE として、2013年に国から表彰を受けた。  
産業界の需要を意識した教育を行い、大学とも提携しているところが評価された。
14. 教職員880名のうち、65%が教員、35%が職員。
15. Bachelor を取得した後の入学者は、かつては35%程度いたが、低い資格を取得する課程に履修しようとするとう国の助成金が得られないため、現在はなくなった。  
しかし、職業力を身に着けるために大学との併修履修者は存在しており、先に TAFE のコースを修了し、その後に学位を取得すればそれぞれの助成金を得ることができる。
16. 中国とは13年前から電力、介護、ホスピタリティ等の教育で提携している。ベトナムにも、職業教育の質保証枠組みを提供している。
17. TAFE は、Advanced Diploma で最大2年、Diploma で1.5年、自宅 ONLINE、通学、職場での教育を行っている。  
アプレントイスシップ(見習い制度)の場合は、3~4年間の中で、年300時間の学習を通学と職場への教員派遣によって行っている。
18. CEO や Director は民間人からの登用である。 (文責：菊地)

(4) ACPET (全豪私立教育訓練協会、メルボルン)

- ・訪問日時：10月7日(火) 15:00-17:00
- ・訪問者：吉本、小林、平田、中村、黒木、菊地、(記録)志田
- ・対応者：Larry Davies 氏(代表)、Martin Powell 氏

オーストラリアには約5000校の民間 RTO がある。そのうち約1000校が ACPET に加盟している。

公立 RTO よりも民間 RTO の方が多くなってきている。大卒者の RTO への入学は、日本と同様にオーストラリアでも起きている。民間の RTO の事業に上場企業も参入してきている。政府はこの分野の教育市場をもっと開放しようとしている。高等教育機関は公立92%、私立8%。RTO においては、指導者（教員）は、教員に関するサーティフィケート4を取得している必要がある。質の向上維持に向けて ACPET はそのプログラムを提供している。指導者養成を完全にビジネスにすると質の低下が心配される。ACPET は RTO に対するミニ監査（Health check）を行っている。RTO においては平均として学生約200人、教員10人程度である。最大で1500人規模もある。この学校はオンライン教育を配信している。教育はオーストラリアの第4番目の輸出産業であり、特に職業教育への留学生の受け入れは重要である。現在、オーストラリアは50万人の留学生を受け入れており、この数字は観光客よりも多い。また、その20%が職業教育である。韓国からの留学生は、なぜかタイ職人の教育機関に多く入学する。ACPET に加盟しない教育機関の多くは、ACPET の会費の価値を認めていないからである。大規模の教育機関の多くは加盟している。ACPET の本部には24名のスタッフがあり、そのほかに各州にスタッフがいる。高齢者施設ケアはサーティフィケート3取得者が行うが配置が足りない施設がある。スキルズカウンシルで機能していないところがあるのでそこは廃止の検討をしている。（文責：菊地）

#### (5) NCVER（全国職業教育研究センター、アデレード）

- ・訪問日時：10月8日（水）10：30－12：30
- ・訪問者：吉本、小林、平田、中村、黒木、菊地、同行 Ron Mazzachi 氏（記録）志田
- ・対応者：Phil Loveder 氏、Sandra Pattison 氏

NCVER は全豪的な職業教育訓練に関する調査研究を行う独立機関である。来年から、職業教育訓練の質保証に関わって、民間、公立のいずれの職業教育機関もより広範囲の情報公開が求められており、またそのシステムは NCVER が運営することとなっており、現在大幅な改訂が求められている。

オーストラリアには4800の職業教育機関がある。そのうちの150校が大手であり、中には学生数が8～9万人というところもある。残りの多くは小規模で、学生数は30～300人である。Training Package をどう改善するかという点では、資格の種類が多いのが問題である。NCVER の機能としては、職業教育に関する DATA を集めて調査し、これを研究して、問題のある職業訓練を少なくしていく、risk を小さくすることが課題である。この結果は日常的な運営状況の点検・評価（Health Check）に利用されており、この情報はすべて、毎年、国会で報告されている。調査結果は大臣のチェックしており、UNEVOC 事業（UNESCO の職業教育に関する事業）でも高い評価を得ている。学生に関する DATA では、180万人の学生のうちの10万人分を集めている。また、雇用者の満足度も調査している。オーストラリアには個人番号制度がなく、学歴や資格によってどのような職業に就いているかはわかりづらい。その意味から、この調査は重要。オーストラリアの職業教育はTAFE（公立）と民間 RTO、そして高校での職業教育から成っている。調査結果は training.com.au で見ることができる。（文責：志田）

(6) Ann Doolette 氏（前 AQFC 事務局長、アデレード）

- ・ 訪問日時：10月7日（火）10：00－14：30
- ・ 訪問者：吉本、中村、黒木、（記録）志田

AQTF とは VET 質枠組みのこと。国家規制である。2010年度までは州ごとで取り組んでいたが質にばらつきがあることが指摘され、2011年から州をわたって連邦政府で取り組み始めた。それが ASQA である（Australian Skills Quality Authority）。

資格枠組みは10段階のレベル（サーティフィケート～博士）に別れる。産業界の必要な能力でできている。産業界、学校、審議会（質証明）の3者で作成している。学校が業界の事情ごとでカスタマイズする。5年に一回適任者か否か（監査）評価する。財政やオペレーション等をチェックする。学校と業界のつながりがまだ弱い。能力が身についたかどうかの証明が必要。職業教育は政権によって大きく変わる。労働党は職業教育に大いに持っていたが、保守党はそうではない。

- ・ 1972年から資格枠組みはできた。秘書教育、特にタイピングやビジネススクールから始まった。今後はインターナショナル・アコードが必要である。
- ・ 11の産業別技能審議会（industrial skills councils）がある。トレーニングパッケージは24ある。全産業界をカバーしている。

（文責：志田）

(7) Helping Hand（福祉事業者、アデレード）

- ・ 訪問者：小林、平田、（記録）菊地
- ・ 同行者：Ron Mazzachi、Hugh Guthrie
- ・ 対応者：Ian Hardy 氏、Jan Van Emden 氏、Helen Loffler 氏

1. Helping hand では、アデレードを中心に入居型9施設で800戸、独立型施設で250戸を運営している。外にも出られる人から寝たきり（Low～Highレベル）までのケアを在宅と施設で展開している。
2. Aged care の教育においては、施設ケアと在宅ケアの両方を学ぶようになっている。
3. 大学や高校からの実習生として、年間では大学から400人、高校・TAFEからは500人程度受け入れ。大学からは Aged care に関連した法律を学ぶために来る学生もいる。
4. 高校生の職場体験は将来のための体験として、看護や理学療法、介護を体験させる。
5. 施設においては、看護師と介護士がチームを組んで対応している。
6. 毎年3000～4000人の実習希望者がいるが、実際に受け入れることができるのは、1000人程度。この絞り込みは、どの施設でどのような人が必要であるかのニーズに合わせてセレクトしている。実習は、コーディネーターが学生のニーズを把握し、現場との調整を行っている。看護学生やST/OT/PT、ソーシャルワーカーの実習もある。
7. チームケアの教育では、ケーススタディやカンファレンス形式で、いくつかの問題を抱えたりアルな対象者のケースを取り上げている。
8. かつてはドクターを専属で雇用していたが、今は Home doctor の制度が普及し、各入居者が自分のドクターを抱えている。ゆえに、看護師が重要。医師と看護師の中間に位置し、一部医療行為ができる Nurse Practitioner もいる。

9. Helping hand 全体では1400人のスタッフがいるが、50%が Full time、その他は正規雇用だが部分就労の Part-time スタッフと複数施設で部分就労をしている非正規の Casual スタッフで構成されている。Part-time、Casual は本人の家庭状況による選択のケースも多い。1400人のうち、Certificate IIIは300人。
10. Aged care の領域で、Under supervise から Full competence (スーパーバイザーが必要のない一人前)になるには、現場で2年間程度の経験が必要。
11. オーストラリアでは介護士は医療的なケアは行わない。但し、軽度～重度の認知症の入居者が多くなっており、その知識や対応技能は重要。
12. 実習費は、学校から実習先に支払われる。また、Registered nurse は、何名かの学生実習をファシリテーターとして受け入れ、いくらかのペイが支払われるが、基本的には Goodwill で引き受ける。
13. TAFE SA には、アフリカやアジアなど海外からの留学生も在籍しているが国による文化や習慣の違いによる教育上のミスマッチはありえるので、その配慮はしている。
14. TAFE での Certificate III の教育は12週が理論で12週が実習だが、今後、5週間の理論と19週間の実習に変更になる可能性がある。政府からの助成金を無駄にすることなく、Certificate をもった段階で、即戦力となって働けるようにすることが重要。

(8) TAFE SA Regency Campus (TAFE) ならびに同キャンパス内のホスピタリティ関連 RTO2機関 (アデレード)

- ・訪問日時：10月9日(木) 9:39-14:00
- ・訪問者：吉本(10/9のみ)、小林、平田、中村(10/9のみ)、黒木(10/9のみ)、菊地、(記録)志田(10/9のみ)
- ・対応者：10/9 Kumar Deut 氏、Aaron Rigano 氏、Dr Lan Whyte 氏 (IHS)、Derrick Casey 氏 (Le Cordon Bleu、国際事業 COO)

#### ① TAFE の教育について

公立の TAFE で Adelaide の都市部に15、南オーストラリア州の地方地域で29のキャンパスを持つ。このうち Adelaide 都市郊外地域の Regency キャンパスは、学生数は3,000~3,500人の規模。ここではホスピタリティ領域をもっぱら教育訓練しており、サーティフィケート3、サーティフィケート4、ディプロマコース、アドヴァンスト・ディプロマの4コースの教育が実施されている。また、南オーストラリア大学の授業の一部も分担している。バー(酒類等の販売)コースの授業は1週間の集中講義である。教育機関では実習授業だけを実施するが、事前の on line 授業を受ける必要がある。授業では、クラスを3等分し、1チームはバーテンダー、1チームがサービス・スタッフ、1チームがお客役となる。バーテンダーチームの学生は1人がそれぞれ1台のバーステーションを受け持ち、6台のステーションがあるため6台×3チームの18人のクラスが標準となる。実際はもう少し多い学生数で授業を実施している。醸造の授業では、実際のビール醸造設備を持っており、これを使っている。また、ワインの醸造設備もある。さらにチーズの製造設備もある。授業で製造したビールやパンなどは、Café Result、Deli Result といった校内の販売店で一般に販売している。

Regency ではアデレード大学と提携した提携したバachelorプログラムがある。ここでは食品製

造および栄養学の学士が取得できる。上記とは別に、南オーストラリア大学の学生のためのチーズ製造の実習授業も実施している。

## ② Le Cordon Blue について

Le Cordon Blue は本部がパリにあり、パリ、ロンドン、オタワ、東京、神戸の5校が直営であり。教育目標は共通している。また、21か国に53のパートナー校がある。ここ Regency では、2年間の専門教育を実施し、これに南オーストラリア大学での2年間の教育により学士号を取得する。総学費は72000ドルである。学生の85%は留学生であり、その70%が中国およびインドネシアである。残り15%がオーストラリア人であるが、これを増やしていきたいと考えている。調理専門教育は、9か月の授業と6か月のインターンシップから成り、費用は28,000ドルである。

## ③ ICHM (International College of Hotel Management)

スイス以外で唯一、スイスホテル協会の学士号が得られる教育機関である。Study Abroad プログラムの場合、留学生はオーストラリアの特別の VASA が得られる。

評価上の問題点として、英語が母国語でない学生、英語に習熟していない学生の評価が挙げられる。(文責：志田)

## (9) オーストラリア看護・助産協会南豪支部 (ANMF-SA)

- ・訪問者：吉本、小林、平田、中村、黒木、志田、(記録) 菊地・志田
- ・訪問日時：10/9 15:30-17:30
- ・対応者：Melanie Robinson 氏ほか

看護・助産協会の南オーストラリア州支部では、私立 RTO としての准看 (enrolled nurse) 養成のプログラム (diploma) を中心としつつ、介護 (aged care) のプログラム (Certificate- III) も提供している。各州で職能団体である看護協会が行っている訓練センターが1つ程度はある。

介護プログラムに焦点をあてると、在学生の88%が卒業し、そのうち75%が就職する。これまでの教育訓練では必ずしも高いレベルが確保できていなかったのが、教育期間を24週間に延長し、最近その第1グループが課程を修了した。週2日間は教育センターで、他の3日間は職場での学習・訓練を受ける。以前は、15週間の実習を好まない学生がいたり、給料が安い、実践現場でのアセスメントをどのような体制でやるか等の問題があったが、いまは新しい介護施設で、しっかりしたアセスメント体制に移行させている。評価上の問題点として、英語が母国語でない学生、英語に習熟していない学生の評価が挙げられる。

Diploma は、実習を含めて14か月。Nursing、Aged care、mental health を学ぶ。職場での実習は400時間、11週間で、6週間は緊急病院、3週間はメンタルヘルス、2週間は高齢者介護。また、正看護師になるには、大学において3年間2,500hの学習が必要。2日間を大学で、3日間を職場実習のパターン。

Health service は病院のみ。Home & community care にはない。介護や看護のアシスタント (看護師助手) で、注射、投薬などの医療行為はできない。

老人介護施設において、Diploma は enrolled nurse として投薬や傷の手当、Certificate- III の職員の



スーパーバイズを行い、registered nurse は更に複雑なケアプラン、マネジメント等を行う。

registered nurse と enrolled nurse の比率は、public の施設では70% が registered、30% が enrolled。小規模な Private 施設では、registered が1名、enrolled が数名といったところもある。

賃金は、連邦政府の定めにより、Certificate- III は最低賃金として、時給20ドルとされている。registered nurse と enrolled nurse は、組合、雇用主が個別交渉して決定するので、施設によって異なるが、registered nurse は年収で最低レベルが4万ドルで上の広がりがある。Enrolled は4万ドル程度。

ケアワーカーの就職は良いが、看護師のポジションは多くない。オーストラリアでも高齢化が進み、ケアする対象者が増加しているが、現在 registered nurse は充足している。但し、平均年齢が46歳であることから、今後はニーズの増加が予想される。日本と同様に、10～15年前は年齢の高い看護師がケアワーカーに移行したが、最近では、勤務条件が改善され負荷が軽減できるようになったため、年齢の高い看護師が増加している。

ユニオンのメンバーにおける registered nurse と enrolled nurse、Certificate- III の構成比率は、70%：20%：10%。なお、正看（registered nurse）と准看（enrolled nurse）は国家資格職種であり同じ給与体系であるが、介護の Certificate- III は別体系。 (文責：菊地)

#### (10) TAFE Directors Australia (TDA)

- ・訪問日時：10月10日（金）9：30－10：30
- ・訪問者：吉本、小林、平田、中村、黒木、菊地、(記録) 志田
- ・対応者：Melinda Waters 氏 (Director on Technical and Tertiary Education)

説明してくれた Melinda Waters 氏の経歴は、建築家⇒シェフ⇒レストラン経営⇒TAFE の調理教員⇒現職である。TDA の使命としては、TAFE に関する提言、また政策立案などがある。また、学生の学費の保証も行っている。これは、以前に大手の RTO が経営不能に陥り、その際に混乱が起きたことがあり、そのようなことが起きないように学費の保険に入り学生を守っている。さらに業界等からの寄付による奨学金基金も運営している。戦略的プランとしては、国内のさまざまなネットワークを構築するとともに、海外の団体（公的機関）とのパートナーシップもつくっている。オーストラリアの職業教育は職業教育機関、高等教育機関、高校の3者から成っており、これらは重なる部分もある。職業教育機関も大学教育も学生数は伸びている。職業教育には、マクドナルドなどの民間企業の社内教育も含まれる。オーストラリアの資格枠組みは10段階から成る。サーティフィケーション1～4の教育、ディプロマ教育、アドヴァンスド・ディプロマまでの6段階が職業教育とみなされる。また、ディプロマ教育から博士号教育までが高等教育とみなされる。

Training Package の問題としては、変化が激しすぎる事が挙げられる。アプレンティス教育に関する学生は減ってきている。職業教育が変化してきている。

- ① 従来は学校への補助が中心であったが、学生への補助に変わってきている。
- ② 支援対象として、これまで公立 TAFE が主であったが、民間の教育機関を育成している。
- ③ 産業界の役割が増大している。

職業教育訓練の資金は増大しており、特に州政府負担が増大している。学生の授業料収入は全資金の約4%である。高等教育の改革も行われている。非大学の高等教育においては従来は補助はな

かったが、最近大学への助成と比較して70%程度にまでなった。産業界は高等教育による高い技能の習得を求めている。(文責：志田)

#### (11) Service skill Australia (ISC)

- ・訪問日時：10月7日(火) 10:00-14:30
- ・訪問者：中村、黒木、(記録) 志田
- ・対応者：Yasmin King氏(Chief Executive Officer)、Joy Harris氏(Senior Project Officer)

##### ① サービス・スキルズ・オーストラリアの概要

この産業別技能審議会は、小売りと卸売り、スポーツ、フィットネス、コミュニティレクリエーション、アウトドアのレクリエーション、旅行、観光事業、レストランとケータリング、美容などのサービススキルを開発している。これらのサービス産業の免許制度の中には州ごとの違いが大きいものもあり、現在は州を超えるとまたライセンスを取り直さないで、現在、全国標準を作ろうとしている。

##### ② ヒアリング内容

調理師には必ずしもライセンスは必要ない。Cookとシェフともに必要ないが、業界内で実質的な違いが出る。サーティフィケート3、4があったほうがよいということ。食で言うと、レベル3の調理とレベル4のシェフが対象ということ。レベル1は皿洗いになる。シェフはなり手がいない。社交的でない。人と会えない。労働時間が長い。豪州のゴールドコーストは世界的にブランドだが、オーストラリアでも日本と同様、サービスは格下に見られる。日本では躰教育や基礎学力支援は必要だが、豪州では読み書き養成教育は含まれている。学生によって継続教育は可能。中・高校の中で含まれる。オーストラリアには日本のように礼儀作法はない。しかし豪州もマナー(態度)は重視している。豪州ではトレーニングパッケージに入っている。注意しても「なぜ」という問いが帰ってくる。「なぜ」の説明が大事だと考えている。

各業種のトレーニングパッケージは11種類あり、すでにレベルわけがされている。サービススキルには検定試験はある。第三者機関ではない。主な構成員は産業界の人である。今、11団体合同で州を渡ったサービススキルの標準を作ろうと案を書いている。連邦政府によってサービスフレーム通用するように作っているが11団体はそれぞれ別々に行っている。保険、自動車修理、家屋など他の分野について他の10団体は扱っている。サービス・スキルズには25人スタッフがいる。共通の専門性はデベロップメンタルであり職種はコンサルタントである。(文責：志田)

#### (12) Community Service & Health [CS & H] Industry Skills Council (Sydney)

- ・訪問日時：10月10日(金) 12:00-14:00
- ・訪問者：吉本、小林、平田、(記録) 菊地
- ・対応者：Brendan Goodger氏、Jen Hamer氏、Dorothy Rao氏

##### (1) CS&Hの人材養成政策

1. このコミュニティ・サービスと健康産業のISC(産業別技能審議会)がやることは4つ。
  - 1) トレーニングパッケージの開発と維持

- 2) 人材開発のサポート
- 3) 人材トレンドとニーズのリサーチ
- 4) 政府、産業界、VET 機関への働きかけ。

2. オーストラリアも15年後には、日本と同様の高齢社会となる。高齢化に伴い病院や在宅サービス需要が増加するが、このニーズにどう応えるか。政府は資金をいかに効果的に使うかを考えているが、資金には限りがあるので、人材をどう有効活用するか、能力をいかに最大限に発揮させるかが重要。
3. 現在進めている教育改革により、民間セクターも職業教育プロバイダーとして台頭してきている。在宅ケアや看護の仕事が増加しているが、今後、2018年までの予想では、新しく生み出される仕事の4件に1件はヘルスケア関連の仕事になる。
4. 介護関連の雇用は増加するが、対応する労働者は毎年16900人不足する。これは人口2000万人のオーストラリアにおいては大きな数値。
5. 障壁となることは、1) 学校と業界ニーズのギャップ 2) 大学教育には助成金があるが、職業教育には助成金がないこと 3) Aged care への教育意識はまだ高くないこと。
6. 2050年までに120万人の介護人材が必要だが、今のままでは達成できない。国内で人材養成ができなければ国外からのゲストワーカーを導入しなければならないが、それには、財源の確保や保険システム、国内の職業教育の改革等が問題となる。その他にも、コスト面とサービスの質（コミュニティ・サービスと在宅サービスの組み合わせや、保険サービスなど）も問題である。また高齢者ケア人材の確保などの課題も多い。

## (2) 人材開発の重要性と課題

1. CS&H の領域でどんな人材、どんなスキルが必要であるかを現在だけでなく、将来も含めて検討している。スキルだけでなく労働環境や企業文化等も見なければならない。雇用主にはマネジメントスキルが必要。  
この領域は雇用主側も人材確保が困難であることから、労働者のキャリアチェンジのサポートも行う。
2. VET で学ぶ学生は33% が資格を取って卒業していたが、われわれがブローカーとして教育機関、トレーナー、雇用主をつなぐプロジェクトを行った場合にプログラム終了率は、60% にアップした。リテンション、リクルーティング、各種システム等、キャリアパスを意識したフレキシブルで全体的な取り組みを行っている。
3. イノベーションプログラムとしては、高齢者ケアの事業者を集めて人材開発プログラムを共同開発したり、共同でリクルーティング広告を出したりする例もある。人材の奪い合いばかりでなく、協働したほうがいい。
4. リーダーシッププロジェクトでは、リーダーシップ開発プログラムを業界団体と共同開発した。これは、施設の CEO やシニアマネージャーが対象。リーダーは施設全体の見直し、パートナーシップ、雇用環境改善などのへ取り組みやファイナンススキルも必要となる。高齢者ケアや障害者ケアは、給与処遇が低く、キャリアパスが明確でない場合が多い。これらへの対応も求められる。リーダーには、Diploma から Degree へと資格を上昇させたい。
5. 施設毎のマネジメント力にはばらつきがある。

夫婦2人だけで運営している施設から、200~300人の施設までさまざま。無資格のCEOもいる一方、保険企業が運営している施設もある。

### (3) 訓練パッケージの編成と今日的課題

1. トレーニングパッケージでは、どの州でも同じアウトカムの実践力を評価するために、資格の能力基準、評価基準を定めている。これは、雇用主や学習者のニーズに基づき開発している。提供する訓練ではなく、あくまで、結果にフォーカスしている。RTO はこれに基づき、どのようにどれだけやるかを定めている。
2. 今回のトレーニングパッケージの改正は、これまで複雑で管理しにくかったものをシンプルにするように行っている。
3. 新モデルのコンポーネントは、Qualification と Units of Competency には大きな変更なく、より細かい記述を行うようにした程度。重要なポイントは、Units of Competency と Assessment Requirements の混同していた部分を整理したこと。そして、新たなコンポーネントとして Credit Arrangements を加えた。これは TAFE から大学への進学・転学等に関わる単位互換の仕組み。
4. Assessment Requirements では、知識面では問題解決やチームワークも含み、Assessment conditions はどういう資格をもっていけばよいかを記述している。
5. スキルセットに関し、例えば、高齢者ケアに障害者ケアを加える場合は、一からやる必要はなく、新たなユニットを積み上げで加えればよい。
6. 産業界との協議・諮問については、CS&HISC ボードのもとに TRAC が置かれ、就労者や監督者をメンバーとする65の SME グループ、労組や各種協会、団体等との10の IR グループ等の体制で実施されている。
7. トレーニングパッケージは、アセスメント方法や実践力を中心としたアウトカム評価を基本として継続的に改正されているが、それはやらずにいるとどんなリスクがあるかの観点から行っている。
8. CS&HISC は、独立団体なので何に対してもしがらみはない。今後、誰でもトレーニングパッケージを作れるようになると個人的利益を求めて参入してくる人たちが出てくるのがリスクである。
9. トレーニングパッケージを作成するためには、業界とのかかわりがないとうまくいかない、また学生だけでなく労働者や企業も使えないといけない。そのために関係者の声を広く聞き、雇用主にとって役立つもので、職種に合ったものでないといけない。
10. 毎日のように新しい職が生まれているが、それに対する新しい資格が必要なのか、スキルセットが必要なのかの検討が必要。
11. 不必要に高い基準を設定しないように、AQF とトレーニングパッケージが合っているかどうかのチェックも必要である。
12. 新しい言葉を加える用語のアップデートも必要。例えば、「人権」や「介護を受ける人中心の介護」、「Strength-based approach (利用者の強みに合わせた対応)」等。
13. オーストラリアでは、これまでサービスプロバイダーが中心の一方的な資格作りだったが、いまは利用者が力を持つ時代になったことに対応した資格作りが必要。
14. OUTCOME を保証するためには、企業と連携して実習のアセスメントを行うことも必要。

15. これまでは、政府がトレーニングパッケージの作成機関ISCを決めていたが、今後は既存のISCを含めた入札制になることによって、競争に勝ち抜かないといけない。 (文責：菊地)

(13) John Hart 氏

- ・訪問日時：10月10日（金）16：00－18：00
- ・訪問者：吉本、小林、平田、中村、黒木、菊地、(記録) 志田
- ・面談相手：John Hart 氏（職業教育訓練諮問委員会議長：Chair, Vocational Education and Training Advisory Board)

John Hart 氏は1999年からレストラン&ケータリング協会のCEOでもあり、この協会には3500社が加盟している。また、TAFE-SA Regency キャンパスでの教育経験や、William Angliss との提携も経験している。以下、同氏からの説明をまとめたものである。

オーストラリアの経済は順調である。鉱業分野が経済を支えており、製造業は減少している。貿易は今後、落ちていくであろうが、海外からの投資は増えている。このように海外の経済状況の影響を受けやすいという傾向がある。6つ産業で国際的な競争力があり、その中には食や食品製造業、国際教育、観光などが含まれる。また業界によっては人手不足が問題である。

上位3位までの産業の雇用が減っている。伸びる可能性があるのはFood Serviceと教育業である。保健・ケアの分野は国際競争力は無いが、国内では伸びていくであろう。観光産業の将来需要は大きいですが、観光客の増加に対してホテルの供給は足りてもシェフの供給が追いつかなければ成長への制約制限が生じるなど、人材ニーズにきめ細かく対応した教育訓練が必要である。オーストラリアの労働力供給の78%は職業教育機関でまかなえる。全豪で5000校のRTO（登録職業訓練機関）があり、このうち公立のTAFEは58校である。職業教育訓練の大きな問題としては以下のことが挙げられる。

- ・Training Package が今必要な業務と合っていない。
- ・教育機関が資格に合った教育をやっていない。
- ・高等教育機関が実践的な学生を養成していない。
- ・学生と教育機関がうまく結びついていない。

無職の若者が何万人もいるが、彼らは無給の訓練をいやがる。新しいTraining Package Modelは、もっと簡単にし、もっと業務を明確にすることが課題である。これらは来年から実施される。

(文責：志田)

#### 【参考文献】

Anne, Dollette (2014)「オーストラリアにおける国家資格枠組みの信頼性 (= ‘Credibility of Australian Qualifications Framework’ )」、九州大学 (2014)「成長分野等における中核的専門人材養成の戦略的推進事業成果報告書 vol.4 国際ワークショップ『第三段階教育における質保証と学位・資格枠組み－ガラパゴス化とグローバリゼーション－』

吉本 圭一（九州大学）  
飯田 直弘（北海道大学）

## 0. 調査概要

訪問日：2015年1月6日（水）～1月13日（火）

訪問者：吉本圭一（九州大学）・飯田直弘（北海道大学）

訪問先：経済社会研究所（Economic and Social Research Institute, ESRI）、アイルランド質保証・資格局（Quality and Qualifications Ireland, QQI）、国立芸術・デザインカレッジ（National College of Art and Design, NCAD）、Edwin Mernagh（Private Consultant）、アイルランド技術インスティテュート（Institute of Technology Ireland, IOTI）、継続教育・訓練当局（SOLAS<sup>2</sup>）、アイルランド大学協会（Irish Universities Associations, IUA）、バリーファーモット継続教育カレッジ（Ballyfermot College of Further Education, BCFE）

調査日程：1月7日（水）吉本圭一：ESRI, QQI

1月8日（木）吉本圭一：NCAD, Edwin Mernagh

1月9日（金）吉本圭一・飯田直弘：IOTI

1月12日（月）吉本圭一・飯田直弘：SOLAS

1月13日（火）吉本圭一・飯田直弘：BCFE, IUA<sup>1</sup>

## 1. 目的

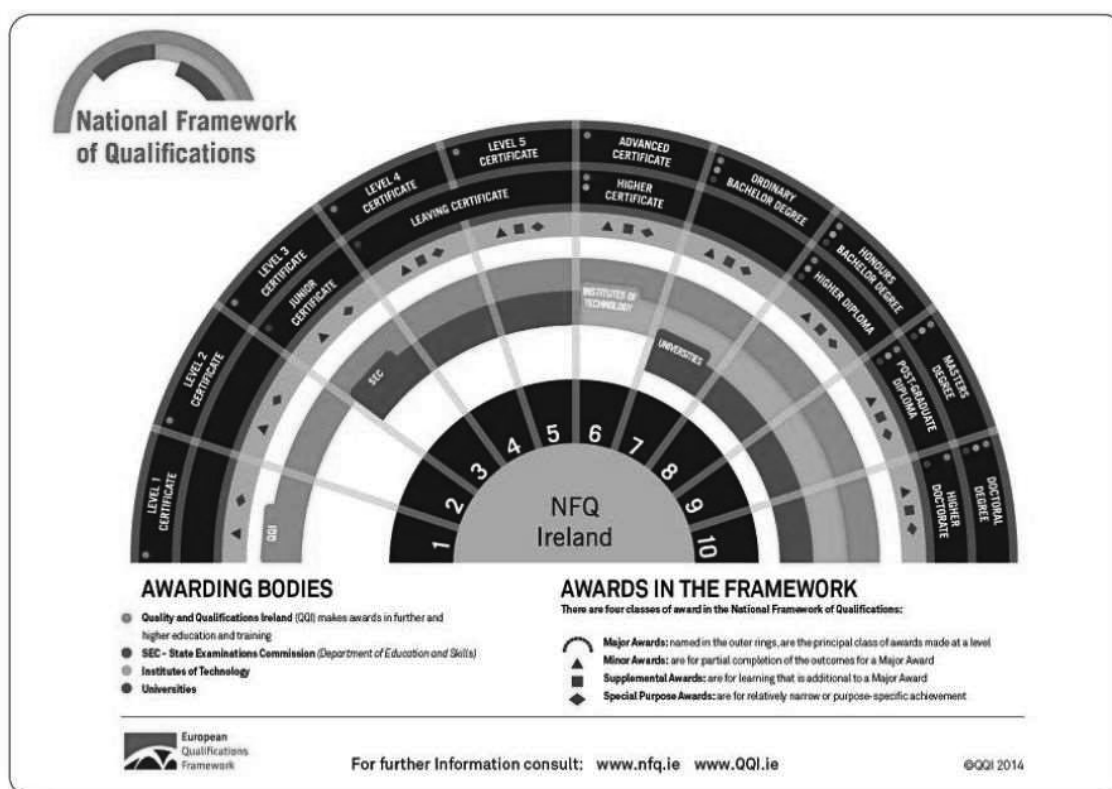
アイルランドの教育制度は、欧州の大陸系諸国とは異なり、中等教育段階では普通教育あるいはアカデミックな教育が支配的であり、後期中等教育終了比率が今日では92%（2002年に82%）達しているものの、そのうち5.6%が職業教育を受けるに留まっている。また職業教育訓練（VET）という範疇で考えても、見習い訓練（apprenticeship）のカバーする職種は少なく、中等段階では、学校における職業教育が中心となっている。

中等教育以後では、若者の半数以上がストレートに大学等の高等教育機関に進学し、また高等教育機関（HE）における成人のリカレント学習者の比率は低い。1970年代に設立された技術インスティテュート（Institutes of Technology）が、より職業関連性の強い高等教育プログラムを展開している。中等教育以後の職業教育訓練（VET）は継続教育訓練セクター（FET）として展開している。ここでは、英国・スコットランドなどと同様に、成人の第二の教育チャンスとしての機能も果たすことから、「継続教育訓練」の用語が用いられている。また高等教育修了後に就業し、その後の継続教育訓練にかかる資格や検定なども多様に展開されてきた。しかしこれらの継続教育訓練は、NFQが確立するまで、体系化されておらず、断片化（fragmented）しており、そのため個々の資格や検定の成果が社会的に広く知られていないという、可視化や社会的認知にかかる問題を抱えていた。

この改革のための取組が1990年代後半から始まり、1999年に学位資格枠組み（National Framework of Qualifications）の制定が学位資格法（Qualification（Education and Training）Act）によって規定され、関係者の関与・協議のすえ、2003年に公式に制定された。NFQは、高等教育関係の学位・資格について、欧州高等教育圏資格枠組み（the Framework for Qualifications of the European Higher Education Area: FQ-EHEA）との整合性のチェックを、2006年に欧州で最初に完了しており、

また2009年にはこれも欧州内で最初に、欧州資格枠組み（the European Qualifications Framework for Lifelong Learning: EQF）における参照を完了している。

アイルランドのNFQは、図表2-3に示すように、これはセクターを区分しない、シンプルなシステム事例の一つであり、継続VETの資格をひとつの学位資格体系の中に組み込むことで可視化も進めていくという特徴を持っている。スコットランドやオーストラリアのようにセクター別の資格枠組みを並立させるという表現をとらず、むしろ学位・資格とそれを提供する教育訓練セクターとを別々に扱い、学位・資格の枠組みとして統合表記した枠組みとなっている。学位・資格を全体的な学位・資格（major award）と部分資格（minor award）とに分けて整理・可視化し、高等教育とVETセクターで高等教育プログラムを提供し、浸透させていった事例である。



図表2-3 アイルランドの National Framework of Qualifications

出所：http://www.qqi.ie/Pages/National-Framework-of-Qualifications-(NFQ).aspx

また、アイルランドのNQFは、第三段階レベルをEQF等よりも細分化した10段階のレベルを設定し、各段階のレベル説明指標（level indicators）には、EQFのレベル説明指標（descriptors）とほぼ対応した知識（knowledge）・ノウハウと技能（Know-How & Skill）・コンペテンス（competence）を用いている。さらに、それを詳しく区分して学修成果として期待されるものを表現している。すなわち、(1) 知識（Knowledge）については、幅（Breadth）と種類（Kind）、ノウハウと技能（Know-How & Skill）に関しては、範囲（Range）と卓越性（Selectivity）、コンペテンス（Competence）としては、文脈（Context）、役割（Competence）、学習能力（Learning to Learn）、洞察力（Insight）の、合計8次元の説明指標が設定されている。すなわち、10×8の行列の80セルそれぞれに、当該レベルでの達成すべき学修成果が指定されている。

これらに合致する教育訓練プログラム、資格・検定等が、次には学位資格の学習量や、全体の学

習プログラム内での位置づけに応じて、当該レベルの学位資格プログラムを修了する主要学位資格 (major award)、主要学位資格の一部となる副学位資格 (minor award)、主要学位資格に追加した学修のためのサプPLEMENT学位資格 (Supplemental awards)、また特別の目的での、限定された学修に対する特定目的学位資格 (Special Purpose Awards) が用意されている。

そこで、こうした学位・資格枠組の完成度の高さの観点から、アイルランドをアングロサクソン先進6カ国のひとつとして抽出し、関係機関の訪問調査を実施した。ここでは、多様な関係機関に対して、アイルランド資格枠組みの開発プロセス、導入とそのインパクト、関連機関の役割、各利害関係者の認識、問題点・課題などについて聞き取りを行った。特に、資格の認証団体でもあり、各教育訓練プログラムへの資金配分機関でもあり、さらにそうした教育訓練プログラムの成果の質を点検・評価する機関でもある学位資格質保証機構 (Qualification and Quality Ireland ; QQI) を中心として、NFQ (National Framework of Qualifications) の開発の過程、NFQ および QQI を通した第三段階教育の質的向上と質保証のあり方について、各教育訓練セクター関係者からの見方・評価を調査することとした。

日程的には、吉本・飯田の両名が一部単独で調査実施している。吉本は、2015年1月7日～12日まで、飯田は2015年1月9日～13日まで、訪問調査を実施した。吉本単独担当部分は、教育訓練専門研究機関、研究者としての経済社会調査研究所 (ESRI) の Emer Smyth 教授、資格当局としての QQI、教育社会学を専門とする大学関係者としての Gary Granville 教授 (国立アート・デザイン・カレッジ : NCAD)、QQI の前身である全国資格当局 (National Qualifications Authority Ireland, NQAI) での NFQ の実質的な開発の責任者であった Edwin Marnagh 氏 (コンサルタント) であり、以後両名で、技術インスティテュートの団体である IOTI (面談者 Jim Murray 博士は NQAI の元 CEO でもある) および、継続教育・訓練当局 (SOLAS)、ならびに継続教育カレッジの BCFE を訪問し、そして飯田の単独による大学団体 IUA の訪問によって構成されている。

すなわち NFQ およびそれを維持する QQI に注目して、現在のアイルランドの教育訓練とそこでの国家学位・資格枠組みの果たす役割を調査し、また過去の施策の立案にかかわった当局担当者の開発過程とそうした立場からの評価、各教育訓練機関団体を通して、それぞれのセクターの利害関係者がこうした教育訓練のあり方をどのように評価しているのか、またその課題は何であるのかについて多様な観点から考察することをめざした。

(文責：吉本)

## 2. ESRI への訪問調査

### (1) インタビュー対象者

Emer Smyth 教授

### (2) インタビュー調査およびをもとにした QQI の概要と特色

アイルランドは、国家学位資格枠組みの制度導入の先導的な6カ国 (オーストラリア、ニュージーランド、スコットランド、イングランド、南アフリカおよびアイルランド) のなかの一国であり、各学校セクターと学位・資格との旧来的な対応関係を見直し、統合的な資格枠組みを形成した類型として見られている。

NFQ の導入まで、そうした英連邦諸国の中でもとりわけ中等教育における普通許育、アカデミッ



クな教育が重視されてユニバーサル化が進み、その後は大学への進学率も拡大しており、中等教育段階での職業教育が脆弱だったということで、日本やアジア諸国との共通性も大きい。特に、見習い訓練（Apprenticeship）はドイツですべてのタイプの職種で300以上の訓練が認定されているのと比較してはるかに少ない職種であり、また建設業中心、男子中心の職種であるため、産業構造の変動の中で魅力を失っていた側面がある。現在の訓練雇用当局（SOLAS）では、見習い訓練の高度化を目指して研究開発を行っており、Smyth 教授もこれに参画している。

これまでの現状の課題を踏まえて、普通教育と職業教育訓練を統一的に表示していくためにNQFが開発されていく。特に継続教育訓練セクターの多様な資格の可視化の課題や、技術インスティテュートなど非大学型高等教育セクターにおける学位授与・質保証問題の改善を目指した教育システム改革の一環としてNFQが導入され、またその基準設定、枠組み運営、質保証を統合的に扱う機関としてQFIが設立されている。こうした統合的な志向性から、アイルランドにおける教育訓練制度改革においてこれらのセクター間の関係改善が大きな課題であったことを読みとることができる。

学位資格枠組みにおけるセクター併置型のスコットランドでは、高等教育の学位・資格の系統、学校教育の系統、継続教育カレッジや職業資格の系統がそれぞれ並列される形で展開しているのに対して、アイルランドでは、図表2-3のとおり、教育訓練機関の類型を極力意識しない統合的な扱いを目指しているところに特徴がある。他方、オーストラリアなどの技能を産業の仕組みとしてとらえ、コンピテンシーを産業界のニーズに応じて訓練パッケージとして記述し、それを学習成果目標として求める仕組みとは異なり、むしろ、学習の積み上げとして教育プログラムの成果を記述する供給中心の枠組みということもできる。

（文責：吉本）

### 3. QFI への訪問調査概要

#### (1) インタビュー対象者

Dr. Pdraig Walsh QFI 機構長（CEO）

Mr. John O'Connor NFQ 開発マネージャー（Framework development manager）

Dr. Peter Cullen NFQ 基準・ガイドライン策定マネージャー（Frameworks standards and guidelines manger）

Ms. Barbara Kelly 産業・外部連携部長（Head of industry and external partnerships）

Dr. Bryan Maguire 学位資格サービス部長（Head of qualifications services）

#### (2) インタビュー調査およびをもとにした QFI の概要と特色

アイルランド資格・質当局（Quality and Qualifications Ireland：QFI）は、2012年の学位資格と質保証法（Qualifications and Quality Assurance（Education and Training）Act）制定に伴って設立され、教育技能大臣（the Minister for Education and Skills）って任命された運営評議会（board）をもつ政府機関（state agency）である。QFI は、設立以前にあった資格認定と質保証にかかる4機関が統合されたものである。

質保証に関しては、第三段階レベルの3つのセクター（大学、技術インスティテュートや私立カレッジなど大学以外の高等教育、継続教育訓練）それぞれの質保証機関であった、(1) 継続養育資

格審議会（the Further Education and Training Awards Council ; FETAC）、(2) 高等教育訓練資格審議会（the Higher Education and Training Awards Council; HETAC）、(3) アイルランド大学質保証評議会（the Irish Universities Quality Board; IUQB）の3つを統合して、セクターを分断しない、統一的な学位資格枠組み（NFQ）を目指している。

また、アイルランドにおけるすべての学位・資格等の基準設定・認定、NFQの運営にかかるアイルランド全国学位資格当局（the National Qualifications Authority of Ireland; NQAI）に、これらの質保証の3つの機関が併合され、QQIとしてスタートしている。その結果、学位資格の基準設定・認定・授与と、その質保証との両サイドの機能を一体的に統合的に実施するものとなっている。

欧州各国でも、この資格を発行する機関・団体とその質保証を担う機関・団体とを兼ねているタイプのものは例外的であり、QQIはアイルランドで発行・認定されている学位・資格の90%を自ら発行しており、当然ながらこの兼務することにかかる課題も大きい。なお、日本の大学評価・学位授与機構についてもQQIのインタビューの多くが熟知しており、両国の教育訓練制度の問題・課題の共通性にもかかわらず、日本で大学学士レベルの学位授与の補完的機能に特化している点、専門分野別質保証の力量や経験を有していない点などのあり方などについても多くの意見をいただくことができた。

機構長のPadraig Walsh QQI機構長も、QQIが2つの機能を統合していることの利点として、学位・資格の基準設定の最初の段階からこの前身の機関（NQAI）が関与してきており、その後の開発、そしてプログラムの認定（validation）を通して、さらに多くの学位・資格の授与を行うことを通して、第三段階教育機関のパフォーマンス全体を適切に評価し機関の質保証を適切に行うことができるという点を延べ、またそれが一定の公的権力としての位置づけを保証しているという点を強調していた。そして、QQIの前身機関・団体においては大学等高等教育における質保証の10年以上の経験があるため、この経験とNFQの基準によって、これまで困難であった継続教育訓練の質保証に取り組むことができると関係者は考えている。もちろん、どこまで高等教育質保証モデルを適用できるのか、継続教育訓練のもつ職業教育特性をどのように配慮したものになっていくのかはこれからの課題となっているという。

NQFの開発と行政政策的な牽引がどのようにおこなわれたのかという点で、オーストラリアにおけるAQFの位置づけの政策的変化などについても意見交換を行い、アイルランドでも、政権交代や省庁再編を経験しており複雑な過程を辿ってきたという。NQFの開発は当初から、教育省（the Department of Education）と企業・貿易・雇用省（the Department of Enterprise, Trade and Employment）との2つの省が関わって進められてきていた。特に、大学への研究資金財源は後者から配分されるものであり、質保証に関しても後者が大きく関与する体制であった。「技能」の領域が教育省に移動してきたのはごく最近のことであり、複数省庁にまたがる意思決定という困難さはここでもおおく経験されてきたことが話題になった。

（文責：吉本）

#### 4. IOTI への訪問調査

##### (1) インタビュー対象者

インタビューであるジム・マレー博士（Dr. Jim Murray）は、現在IOTIの学務部長（Director of Academic Affairs）であるが、過去にはQQIの前身であるNQAIのCEOを務めており、資格枠組み

の開発においても重要な役割を果たした人物である。それゆえ、インタビューでは、資格枠組みの開発のプロセスとそれに対して利害関係者がどのように関わってきたのか、導入後の問題点や課題にはどのようなものがあるのかを中心に聞き取りを行った。

## (2) インタビューの概要

資格枠組みの開発のプロセスについて、マレー博士は次のように述べていた。資格枠組みの開発は1990年代に遡るが、当時は、教育と訓練にかかわるすべてのセクターが断片化されており、それが最も大きな問題であった。それを解消するために、政府は2001年にNQAIを設立した。NQAIは委員会を立ち上げ、それにはさまざまなセクターの利害関係者が参加することとなった。2年ほどかけて利害関係者の意見にできる限り耳を傾け、調査研究やそれに基づく諮問文書を提出し、またそれに対するフィードバックを受けた。

このようにして作られた資格枠組みは、全部で10のレベルに区分され、各レベルに配置される資格に共通する要素であるレベル指標 (level indicator) が設定された。また、資格にはメジャー・アワードとマイナーアワードとよばれる区分が存在し、前者については教育資格やアプレントイスシップ、学士号などの主要な資格・学位が含まれる。一方で、マイナーアワードは、いくつかのモジュールで構成されるもので、それらはさらにメジャー・アワードの構成要素となる。全国資格枠組みは国内のものであると同時に、他のEU諸国の枠組みとリンクしている。それは、ボローニャ・プロセスにより、2000年代半ばからEU諸国の中で共通の枠組みを構築する動きが強まったことを背景としている。

導入後の展開については、高等教育機関は元来自律的組織であるため、当初は機関によって受け止め方が異なる部分があった。資格枠組みは柔軟であり、決して教授・学習活動を統制するようなものではないが、大学のラーニング・アウトカムに基づくアプローチは、資格枠組みの創設による影響を受けて形成された。現在のQQIは、成熟した教育機関に権限を委譲しようとしている。

政府は職業教育関連の施策に対して積極的であり、現在では多くのイニシアチブが存在するが、それは不況を経験し、教育と訓練が以前よりも産業界のニーズに反応するようになったことに起因している。しかしながら、アイルランドにはイギリスの産業スキル審議会 (Sector Skills Council) のような特定の産業領域をカバーする団体は存在しない。専門職団体は多く存在するが、セクターによっては規模がそれほど大きくなく、組織化されていないものがある。そのため、教育・訓練機関と地域の企業には強固なつながりがあるが、よりシステムティックな (セクターを基盤とする) 組織の形成が求められている。

マレー博士は現在、全国に14存在する技術インスティテュート (Institute of Technology) のうち、背景の異なるダブリン技術インスティテュート (Dublin Institute of Technology) を除いた13校の代表機関であるIOTIでコーディネーターの役割を担っている。技術インスティテュートは1970年以降に設立された地域技術カレッジ (Regional Technical College) に端を発しており、1990年代後半までにすべての地域技術カレッジは学位授与の権限をもつ高等教育機関である技術インスティテュートに昇格した。全国資格枠組みにおいて、レベル6からレベル10が高等教育、継続教育はレベル1からレベル6までを対象範囲としているが (レベル6は相互に重なる)、技術インスティテュートは高等教育機関なので大学と同様にレベル6から10をカバーしており、レベル6の高等サーティフィケート (Higher Certificate) から学士に至るまでの道が開かれている。現在、いくつかの技術イン

スティテュートを統合して大学（Technological University）を創設する構想があるが、仮に大学として統合されたとしても、他の大学とは異なり、カリキュラムはより専門的志向をもつだろうとマレー博士は述べていた（アイルランドの技術者の70%は技術インスティテュートの卒業生である）。

潜在的な問題として、資格枠組みの浸透により大学の教育が受ける影響について、教授・学習のさまざまな要素が既存の枠組みの中に位置づけられ、柔軟性を欠く場合があるのではないかという質問に対しては、たとえば（全国資格枠組みの要素である）コンピテンスを例にあげれば、継続教育に特化したものではなく、大学の教育においても共通する行動特性を意味するものであり、職業・専門教育のほうがコンピテンスを位置づけることが容易であることには同意しつつも、人文科学や社会科学、伝統的なアカデミックな価値に適合しないものではないとマレー博士は主張した。

最後に、マレー博士は、将来的にアプレンティスシップのカバーする範囲をレベル10（最も高いレベル）まで拡大する可能性についても言及した。アイルランドのアプレンティスシップの期間は4年が一般的であり、短くて2年のものがある。アプレンティスシップのプログラムには自身のキャリアを変えたい者が多く参加し、それには現職者も含まれる。アプレンティスシップについては、次節の SOLAS 職員へのインタビューで詳しく報告する。

（文責：飯田）

## 5. SOLAS への訪問調査

### （1）インタビュー対象者

SOLAS はそれまでであった訓練・雇用当局（FÁS - Irish National Training and Employment Authority）に替わって2013年10月に設立され、継続教育機関への資金提供とモニタリング、利害関係者間の調整などの役割を担っている。SOLAS では、ブライアン・フィールズ氏（Mr. Bryan Fields - Director, Strategy & Evaluation）、ジョン・マクグラス氏（Mr. John McGrath - Manager, Skills & Labour Market Research）、デレク・ウォルシュ氏（Mr. Derek Walsh - Assistant Manager, Strategy/Corporate Plan）にインタビューを行い、SOLAS の役割と機能、継続教育機関からみた資格枠組みの開発とその影響を中心に聞き取りを行った。

### （2）インタビューの概要

SOLAS の重要な任務の1つは、スキルに関する企業の要求を調査分析し、それを政府や教育・訓練委員会（Education and Training Board）、個々の教育機関に伝えることである。「将来必要なスキルに関する専門家グループ」（Expert Group of Future Skills Needs）をとおして、重要なスキルの特定を行っている。これはスキルについてさまざまな利害関係者が議論するための包括的組織で、雇用者、労働組合、SOLAS、高等教育局（Higher Education Authority, HEA）、関連省庁の代表者がメンバーとなっている。また、SOLAS は全国スキル・データベース（National Skills Database）を管理しており、さまざまな関連機関のデータが集約・統合される。それにより、供給側と需要側のニーズを接合させることが目指されている。マクグラス氏によれば、現在、追跡調査を可能にするモニタリング・システムを構築し始めたところである。

アイルランドには、全国にある16の教育・訓練委員会の下に約800の継続教育機関が存在する。中等教育修了後の教育については、中等教育修了後証書（Post Leaving Certificate, PLC）とよばれるさまざまな資格（コース）があり、これらは主に継続教育機関が提供している（現在、PLC コース

には約3万5,000人が参加している)。最も主要なプログラムはアプレンティスシップで、アイルランドの制度はドイツとイギリスのモデルの中間に位置している（目指しているのはドイツのデュアル・システムである）。アイルランドにはアプレンティスシップ・プログラムが7,000程度存在し、参加者はおよそ75%が在職者で残りの25%が教育機関在籍者となっている。全体の企業数は約20万であるが、そのうち約3,000社がアプレンティスシップに資金提供している。これはドイツに比べた場合、かなり規模が小さいといえる（ドイツでは約20%の企業が実施）。

現在、アイルランド政府は、SOLAS が2014年5月に提出した報告書に基づき、5つの重点戦略を打ち出している。それは、①スキル、②社会的包摂（ニューラシーとリテラシーを含む）、③質に関する規定、④アウトカムに基づく資金提供、⑤継続教育・訓練の地位の向上である。また、政府はアプレンティスシップを拡大しようとしている。これには次のような背景が存在する。現在、数年前の経済危機の影響により若年者の失業率が高い状況であるが、学校教育では職業教育の要素はほとんど存在しない。そのため、ミドルレベルの継続教育・訓練とそれに対応する資格・スキルの改革が求められている。その一方で、この数年間は、どのように資格授与のための要件を満たすのかということにとらわれていた部分がある。現在は、産業界のスキルの要求に対応し、その後で資格授与の要件に適合させるという質を重視したアプローチが重要となっている。アプレンティスシップは、産業界が承認する職業能力基準（occupational standards）に基づいている点でこれまでの取り組みとは異なる。現在、QQIはこの点に力を入れ始めており、カリキュラムを開発する上で不可欠な要素として位置づけている。SOLASは、アプレンティスシップの規模を拡大し、10のセクターを追加することを提案する予定であり、これにより、PLCコース（上述の中等教育修了後のコース）がさらに雇用者の要求に対応したものになると考えている。また、アウトカムに基づきPLCのプログラムを再検討することが予定されている。

最後に、これらの改革を実現するための課題についてまとめる。まず、産業界の要求に応じるためには、（たとえば、バイオテクノロジー分野などの）スキルをアップデートし続ける必要がある。また、産業界との緊密な連携の下にカリキュラムを開発する際に重要な役割を果たすと考えられる組織の存在については、専門家グループからあるセクターに特化した委員会が組織されることはあるが、イギリスの産業スキル審議会のようなものではなく、メンバーの多くを雇用者が占め、期間限定で一時的に組織されるものにとどまっている。さらには、地方の企業のニーズにも注意を払う必要がある。地方に住んでいる場合、ダブリンと同等の教育・訓練の機会を得ることは難しい。現在、それを改善するために取り組んでいるところである。

（文責：飯田）

## 6. IUA への訪問調査

### （1）インタビュー対象者

インタビューであるルイス・パーサー氏（Mr. Lewis Purser）は、現在 IUA の学務部長を務めている。IUA はその名のとおりアイルランド国内にある7つの大学が加盟する協会組織であり、大学の方針にかかわる議論と意思決定の場としての役割を担っている。また、アイルランドの大学を代表する組織として、政府や教育・スキル省（Department of Education and Skills）、EU の執行機関の1つである欧州委員会（European Commission）などと協議を行っている。

本調査では、資格枠組みの導入や資格授与機関（awarding bodies）の統合が既存の大学の学位の

枠組みにどのような影響を与えたのか、大学の教職員は学位と職業資格を包括する枠組みに対してどのような認識をもっているのかを中心に聞き取りを行った。

## (2) インタビューの概要

2012年11月、それまであった高等教育・訓練資格審議会（Higher Education and Training Awards Council, HETAC）、継続教育・訓練資格審議会（Further Education and Training Awards Council, FETAC）、アイルランド全国資格当局（National Qualifications Authority of Ireland, NQAI）、アイルランド大学質保証委員会（Irish Universities Quality Board, IUQB）を統合して QQI が設立されたが、その理由はいくつかある。パーサー氏は、それらの機関の機能に重なる部分があった点、そしてアイルランドが経済危機に陥ったことにより、政府機関を整理・統合する必要があった点を理由としてあげた。その結果、資格枠組みを管理する組織と、高等教育と継続教育の各セクターに位置づく個々の資格を授与する権限をもつ2つの組織が統合され、新しい包括的な組織が成立した。

上記のように、高等教育セクターと継続教育セクターの資格を包括的な枠組みの下に位置づけることは、多種多様な資格に対する利害関係者の共通理解を図る上で利点がある。一方で、パーサー氏は、このような包括的な枠組みを実行に移す際に大学にとって最も困難なことは、個々の認識をいかにして高めるのかという点であると述べた。アイルランドの7つの大学は、学位授与に関して自律性をもっており、それぞれ独自に多様な資格を授与している。NQAI や QQI のような組織は直接大学を管理できるわけではなく、各大学は自治によって成り立っているのである。パーサー氏の10年前の職務は、大学のさまざまなレベルに位置する人々（執行部から教授やその下のレベルまで）の資格枠組みに対する理解を促進することであった。このような取り組みが成果を上げるまでには時間を要したが、現在では、学習が次のレベルへと積み上げられる点、すべての資格が次のレベルの資格につながる点、出口のない資格は存在しない点について、大学は以前よりも強く認識するようになったとパーサー氏は述べている。

このように、少なくとも垂直方向の接続については、資格枠組みの導入による制度上の変化のみならず、大学における認識の変化が存在することがわかった。では、水平方向の接続（もしくは、斜めの接続）についてはどうだろうか。すなわち、現在の資格枠組みは高等教育セクターの資格と継続教育セクターの資格を包括するものであることから、制度上は相互の移行（transfer）が可能となっている。それを踏まえて、パーサー氏にこのようにコース（トラック）を移行する者が実際にはどの程度いるのかについて質問したところ、資格枠組みのレベル5～6にあたる継続教育セクターで取得した資格を利用して高等教育セクターに移行することを希望する者は数多く存在し、実際に非常に多くの人移行していると回答があった。

（文責：飯田）

## 7. BCFE への訪問・施設見学

### (1) カレッジの特徴

BCFE は、ダブリン郊外のバリーファーモット（Ballyfermot）に存在する継続教育カレッジであり、1979年に設立された。現在は、ダブリン市職業教育委員会（City of Dublin Education and Training Board, CDETB）3によって運営されており、9つの学科で39のコースを開設している（継続教育のみならず、高等教育のコースも含む）。

今回訪問したのは、芸術・デザイン・グラフィックス学科 (Department of Art, Design and Graphics) とアイルランドアニメーション学院 (Irish School of Animation) のある芸術キャンパス (Arts Campus) であり、キャンパス内にある芸術・デザイン系のさまざまな施設を見学することができた。

(文責：飯田)

## 8. まとめ

最後に、インタビューの結果を以下の3点にまとめる。

第1に、現在、アイルランドでは、資格枠組みの導入や学位資格授与機関の統合により包括的で透明性の高いシステムが志向されており、それにともない多様な利害関係者が共通の枠組みの下に議論を行うことが可能となっている。資格枠組みの開発と導入後のプロセスにおいては、(国際的にみた場合の) 各セクターの規模の小ささが利害関係者の合意形成を図る上でメリットがあった。

第2に、資格枠組みの導入後、利害関係者の理解を得ることにしばらく時間を要したが、現在は実践レベルまで浸透してきている。具体的には、学習が積み上げられて上位の資格へとつながっていくことに対する理解が広がっており、また、エンドユーザーである学習者 (資格取得者) についても、継続教育セクターから高等教育セクターへと移行する事例が数多くみられる点で、セクター間の浸透性という観点から一定の成果をあげているといえる。これは、職業・専門教育のほうがコンピテンスを位置づけることが容易であるとしても、人文科学や社会科学、伝統的なアカデミックな価値に適合しないものではないことを示唆する証拠であるといえる。

第3に、現在では、教育と訓練の質の向上のために産業界の要求に適切に対応することが求められているが、それを実現するためにはいくつかの課題が存在する。いくつかのセクターにおいては産業の発展にともないスキルをアップデートし続けることが必要である。また、産業スキル審議会のような組織が存在せず、(上述のように合意形成の上ではメリットがあるものの) セクターによっては規模が小さく組織化されていないものもあるため、今後はよりシステムティックな組織の形成が必要である。さらには、ダブリン (都心) と地方の教育機会の格差についても今後改善する必要がある。

(文責：飯田・吉本)

### 【注】

- 1) IUA 調査は飯田のみが担当。
- 2) An tSeirbhís Oideachais Leanúnaigh agus Scileanna の頭文字で、英語では Further Education and Training Authority を意味する。
- 3) CDETB は BCFE を含めて21の学校とカレッジを運営しており、それらの学校・カレッジには1万1,000人の学生が在籍している。

### 【参考文献】

BCFE ウェブサイト (<http://www.bcfе.ie/>) (2015年2月20日アクセス)

David Raffe (2013) 'What is the evidence for the impact of National Qualifications Frameworks?', *Comparative Education*, 49: 2, 143-162

米澤 彰純（名古屋大学）

吉本 圭一（九州大学）

## 0. 調査の目的と概要

### 主な調査ポイント

- ・人口が少ない中で、どのようにしてシステムを維持・発展させるのか？
- ・国際流動性が高いなかで、どのように国際的な通用性を確保するのか？
- ・多民族社会、少数民族（マオリ）の伝統・文化への配慮

訪問者：吉本 圭一（九州大学）

米澤 彰純（名古屋大学）

日 程：

1月25日（日）～26日（月）

福岡より Wellington へ移動（Singapore, Auckland 経由）

1月27日（火）

10：00～14：00 New Zealand Quality Authority (NZQA)

Dr. Grant Klinkum: Deputy Chief Executive, Strategic Corporate Services Division

Daryn Bean: Deputy Chief Executive, Office of Deputy Chief Executive Māori Anna-Lee

Annett: Acting Director, International Policy, Strategic and Corporate Services Division

Alex Bidois: Manager, Business Development, Assessment Division

Kathy Maclaren: Manager, Approval and Accreditations, Quality Assurance Division

Greg Martin: Policy Analyst, International and Policy, Strategic and Corporate Services Division

Jo Scott: Policy Analyst, Tertiary Education Union

1月28日（水）

11：00～12：00 The Industry Training Federation (ITF)

Mark Oldershaw: Chief Executive

Adrienne Dawson: Policy Manager

14：00～15：00 Service IQ (Industry Training Organization)

Jenny Connor: Industry Skill and Research Manager

Mike Garner: Qualifications Manager

Gavin Redpath: Quality Assurance Manager

1月29日（木）

12：00～14：45 Whitireia New Zealand (ITP)

Dr Kathy Holloway: Dean, Faculty of Health

Carmel Haggerty: Faculty of Health

Lawrence Arps: Deputy Chief Executive (Academic)



Wellington から Auckland へ移動

1月30日（金）

10：00～12：00 Corporate Academy Group (Private Training Establishments)

Christine Clark: Academy of Vocational Studies, Chair of Independent Tertiary Organization

Michael Clark: General Manager, Corporate Academy Group

Kelly Storey: General Manger, Corporate Academy Group

14：00～15：00 Unitech Institute of Technology (ITP)

Susan Gasquoine: Head of Department Nursing sgasquoine@unitec.ac.nz

Gillian Whalley: Professor of Interdisciplinary Clinical Research, Faculty of Social and Health Sciences

Dr Dianne Roy: Assocaite Professor, Department of Nursing, Faculty of Social and Health Sciences

Vivienne Kingsbury: International Marketing Manager, International Office

15：30～16：30 Auckland Institute of Studies

Professor Richard Goodall: President

Dr Semisi Taumoepeau: Academic Head, Tourism Management Programmes

Shane Ball: Marketing Manager

Kimiko Watanabe 渡邊王子 : Marketing Officer

1月31日（土）～2月1日（日）

Auckland より福岡・名古屋へ移動（Singapore 経由）

## 1. ニュージーランドにおける第三段階の職業技術教育

ニュージーランドは、人口440万人（2014年）の多民族国家であり、人口構成は欧州系71.2%、マオリ系14.2%、アジア系11.3%、太平洋島嶼国系7.6%<sup>1)</sup>となっている。英連邦諸国に属し、公用語として英語の他、マオリ語、手話を設定していることからわかるように、インクルーシブな社会統合に注力していることがわかる。同時に、同国は、新自由主義の立場に立った革新的な行政改革や高等教育改革を進めた国としてもよく知られている（大井2003、ゴールドフィンチ2003a, 2003b, 2004、石井2014）。

以上を踏まえ、本調査の目的を、下記のように設定した。

- ・人口が少ない中で、どのようにしてシステムを維持・発展させるのか？
- ・国際流動性が高いなかで、どのように国際的な通用性を確保するのか？
- ・多民族社会、少数民族（マオリ）の伝統・文化への配慮

ニュージーランドにおける第三教育段階での技術職業教育訓練（TVET）は、多様な機関と場所で提供されている。具体的には、以下のような機関・場所が提供主体となる。

---

1) CIA World Factbook 2015年1月23日アクセス

- ・技術・ポリテクニク Institute of Technology and Polytechnics (ITP)
- ・産業訓練団体 Industry Training Organisations (ITOs)
- ・Wānanga (Maori の伝統・文化に関する職業・訓練機関)
- ・民間訓練事業所 Private Training Establishments (PTEs)
- ・職場

この他、一部のプログラムはまた、政府の訓練施設やいくつかの大学でも提供されている他、後期中等段階でも、職業技術教育訓練が、より幅広い基礎的な領域で行われている。

## 2. ニュージーランドにおける学位・資格枠組み

ニュージーランドのNQFは、同国の二大政党国民党と労働党との政権交代の中で、図表2-4にまとめられたような形で形成、発展してきた。なお、一般的には国民党は保守となるが、特に1980年代において、同国では労働党が大胆な新自由主義的改革を担った経緯がある。背景には、農業国として成功してきた同国をグローバルな自由市場のなかにある産業国家として再生させる必要があった。ニュージーランドの教育サービスは同国の輸出産品の一つとなっており、2011年の推定輸出額は23億ニュージーランドドルとなっている。

その中で、NQFは当初すべての既存の資格制度を統一資格枠組みに統合された多様なレベルの新しい資格・学位に置き換えるように設計され、1991年11月に導入、1992年に開始された。また、2001年には、質保証資格登録制度 New Zealand Register of Quality Assured Qualifications (NZRQAQ) が創設され、国からの助成金を受ける全ての資格に登録が義務化された。NQFの資格は、主にレベル1-6で、達成に関わる単位・基準に基づいていた。これに対し、NZRQAQは学位を含むすべての資格をカバーし、より包括的なものであった。

ニュージーランドでは、2008~2009年に資格制度の見直しを行った。その中で、2008年末にNZRQAQには6,000近い資格が登録され、そのうち76%がレベル6以下であり、相互に重複が認められた。

そこで、2010年7月にニュージーランド資格枠組み New Zealand Qualification Framework (NZQF) が、NQFとNZRQAQとを統合する枠組みとして創設された。NZQFはoutcomeを強調したものになっており、そのことによって産業など関係者のニーズを反映すると同時に、レベル6以下の資格について、より柔軟で多様なアプローチを行うことを可能にし、資格数を大幅に減少させることで産業側にわかりやすいものにする努力がなされている。

図表2-4 ニュージーランドの政権とNQF

年代	与党	政策志向	
1984-1990	労働党	新自由主義・新保守主義	1989年教育法 Education Act 制定 NQFのオリジナルのビジョンの確立 民間訓練プロバイダーに国の助成へのアクセスの拡大を認めることで教育・訓練の市場を創造

1990－1999	国民党	新自由主義・新保守主義	教育・訓練市場の創造をさらに推進 全プロバイダーに対してNQFのオリジナル・ビジョンの採択を強制することには消極的 従来の試験制度の堅持 ↓ (中等教育修了資格、大学入学試験など) 旧来の試験制度が残ったままNQFの下で運営 大学はNQFから独立したまま
1999－2008	労働党他	現代社会民主主義	「拡大」NQFを導入 ↓ 後期中等教育の生徒のための新たな資格National Certificate of Educational Achievementの導入 (NQF Level 1-3) 中等教育の優秀な生徒に対し学術資格を導入 (level 4) 中等教育の「学術領域」における達成基準の導入 質保証資格登録制度 (NZRQAQ) の創設：国からの助成金を受ける全ての資格に登録を義務化。登録制度の下NQFのビジョンがより大きく減退。  議論されてきた市場主導の訓練制度が失敗。しかしNQFについては支持。 「投資アプローチ」に移行：許容された「市場の力」が成果を決定するのではなく、政府が訓練の成果を購入
2008	国民党主導	実際的だが自由企業を支援	2010: ニュージーランド職業資格枠組み (NZQF) を創設し、NQFとNZRQAQとの二元制度を統合。資格を大幅に再編統合。

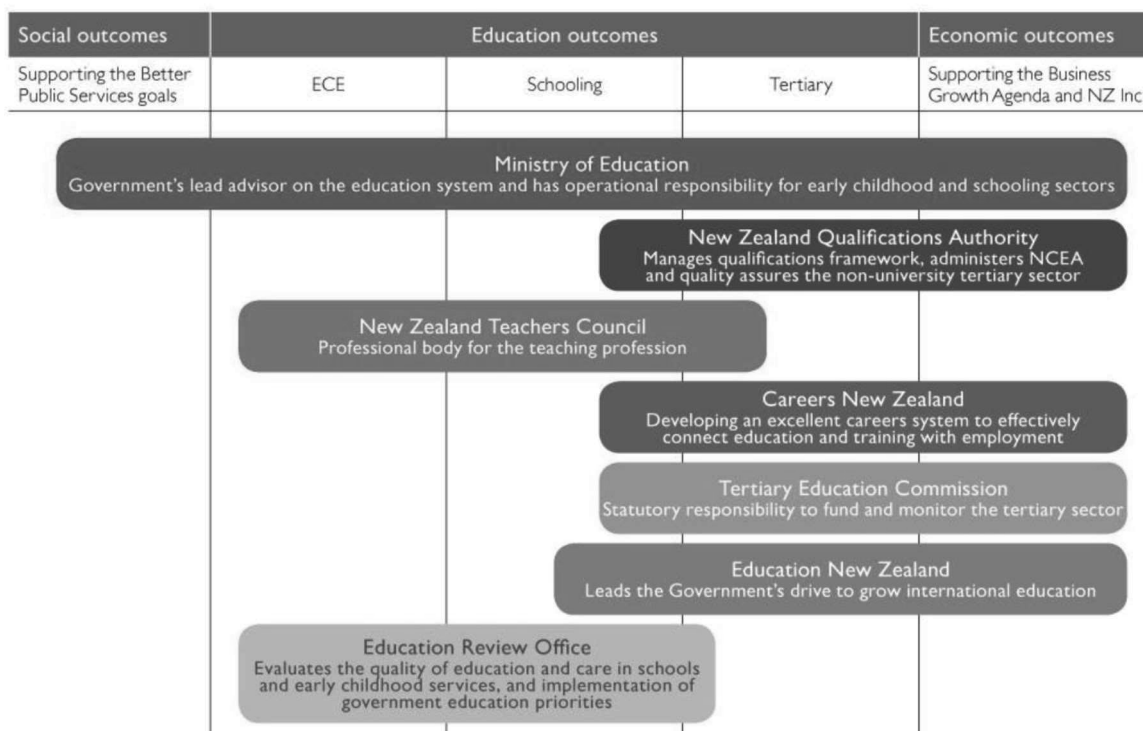
出典：Strathdee (2010), 3頁をもとに、筆者たちの調査に基づいて修正

現行のNZQFのレベル・ディスクリプターは、図表2－5のように整理される。NZQAは、図表2－6・図表2－7にあるように、NZQFの管理運営の他、NZQAは、中等教育段階の資格であるNational Certificate of Educational Achievement (NCEA) の管理、そして、大学以外の第三段階教育の質保証を担う。

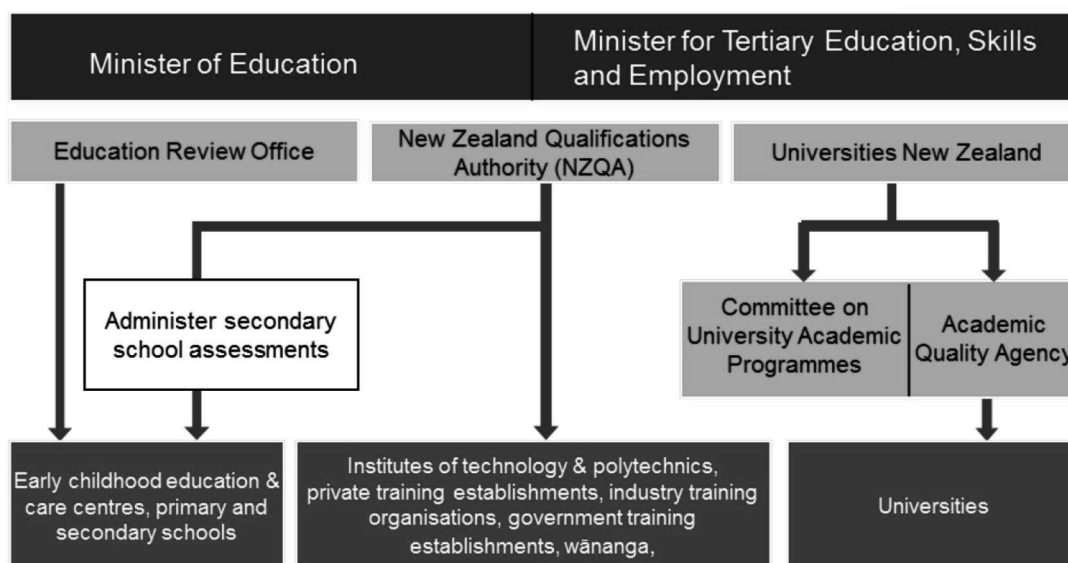
図表2－5 NZQFのレベル・ディスクリプターと資格種別

LEVEL	QUALIFICATION TYPES
10	Doctoral Degree
9	Master's Degree
8	Postgraduate Diplomas and Certificates, Bachelor Honours Degree
7	Bachelor's Degree, Graduate Diplomas and Certificates
6	Diplomas
5	
4	Certificates
3	
2	
1	

図表 2-6 ニュージーランドにおける教育関係機関とその役割分担



図表 2-7 ニュージーランドにおける質保証の役割分担



\* A wānanga is a publicly-owned tertiary institution that provides education in a Māori cultural and traditional context.

Source: UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL): Global Inventory of National Qualifications Frameworks (NQFs): New Zealand

[http://uil.unesco.org/fileadmin/keydocuments/LifelongLearning/en/UIL\\_Global\\_Inventory\\_of\\_NQFs\\_New\\_Zealand.pdf](http://uil.unesco.org/fileadmin/keydocuments/LifelongLearning/en/UIL_Global_Inventory_of_NQFs_New_Zealand.pdf)

### 3. 第三段階教育の職業教育訓練の担い手

ニュージーランドは、人口が少ないなかで GDP に占める第一次産業の割合は2013年推計で5%まで減少しており、第三次産業が69.5%を占めるサービスを主体とした経済構造を確立している。また、隣国には労働力の相互移動が自由となっている資源大国オーストラリアがあることから、たとえば資源関係の職業訓練を同国で受けた後オーストラリアで働くなどの傾向も顕著になってい

る。さらに、たとえば航空分野では、自国資本のニュージーランド航空の他、オーストラリア資本のロー・コスト・キャリアであるジェット・スターが国内線を含めて進出しているが、その運用の主体はオーストラリアによって行われ、ニュージーランドでの産業人材の雇用や育成には限定的にしか参加していないなどの例も生じている。以上の意味で、経済・労働移動・職業教育の面で、国策としては新自由主義的な、小さな政府を前提とした社会経済制度のもとにありながら、実態としては産学官が相互に協力しながら高い競争力を維持する必要性が生まれている。

このことは、第三段階の職業教育訓練のあり方にも、大きな影響を与えている。まず、ニュージーランドでは、伝統的には7つの大学（university）を有し、英国型のデュアル・システムとして、ポリテクニク（Institute of Technology and Polytechnic: ITP）を有していた。英国では、これらポリテクニクがイングランドを中心に1992年に大学に昇格し、デュアル・システムがくずれたが、ニュージーランドでは、ポリテクニクの一つ Auckland Institute of Technology が2000年に国内8番目の大学として自治権を与えられ Auckland University of Technology に昇格した後は、昇格が凍結されており、二元制度が維持されている。そのなかで、有力 ITP である Unitec Institute of Technology（Auckland 郊外）などは、学士の他修士の授与権を有し、これに相当する資格レベルの職業教育訓練を行っている。

これら有力ポリテクニクは広大なキャンパスを有し、また、教員は教授などの称号をもち部局に所属するなど、実践性の高いカリキュラムを有しながらも教員が、たとえば保健関係であれば当該所轄官庁である保健省（Ministry of Health）や看護師会などの認可を受けつつ、カリキュラムの設計などについても教員が主導する。一方、日本では十分大学として認知しうるだけの教育・研究能力を有している。他方、Wellington 郊外の ITP である Whitireia New Zealand などでは、Academic 担当の Deputy Chief Executive は学術的な背景をもたない経営専門職が就任しており、ここが各部局と協力しながら NZQA との間の様々な手続や折衝を担うことになる。また、教員たちが個人の専門家として、資格の様々な審査や設計などに関わることはありうる。

また、この他に、Industry Training Organization という、基本的には産業側が準備する職業教育訓練に対してその訓練の設計や実施、これに関わる資格手続についての支援を行う団体が、産業ごとに分かれている。この ITO を束ねているのが Industry Training Federation である。なお、職業資格についての統合が進んでいるように、ITO についても統合が最近進められ、たとえば訪問した Service IQ は、それ以前の3つの ITO を2013年に統合し、航空、ホスピタリティ、小売りなど広範なサービス分野を対象としたサービスを提供している。当然ながら、航空会社など大規模で自前の職業訓練開発能力を有するところもある一方で、レストランなど、個人経営をふくめた中小企業での職業訓練が支援の中心を占める。なお、これらの ITO の職業訓練生は雇用されていることが前提となり、そのうえで政府の助成により職業教育訓練がなされることになる。

さらに、これ以外に、民間訓練機関 Private Training Establishment (PTE) が存在する。その多くの職業教育訓練は、中等教育レベル以下となるが、中には第三段階に相当する訓練もある。その実態はまちまちであり、訪問した Corporate Academy Group は事実上個人経営で、保健、自動車修理、軍事など、さまざまな職業資格分野の専門家を教員スタッフとして雇用し、それぞれ小規模な職業教育訓練を提供している。他方で、同グループはニュージーランド政府の国際協力の一環としてミャンマーでのプログラム経営を進めているなど、教育サービスが輸出サービス化する同国の別の側面とも密接にかかわっている。

また、もうひとつ訪問した PTE である Auckland Institute of Studies は、学生のほとんどが留学生であり、基本的には国の補助ではなく留学生の学費収入に基づいた運営がされている。日本を含む全世界から留学生を獲得し、学士、MBA を授与するプログラムを有している。ニュージーランド国内では university として認められておらず、また、その計画もないが、日本では事実上大学相当の教育訓練を行っている。教員の多くは国公立の高等教育機関からの教員などを非常勤で雇い入れるなどのことが行われている。

これら、PTE も、NZQA と職業資格をめぐり、様々な手続や折衝を行っている。

#### 4. おわりに

ニュージーランドの職業資格の設計は、高度に分権化され、それゆえに一時は産業側が理解不能なほどに資格数が膨らみ、重複するにいたってしまった。最近数年間は、これを大胆に再統合する過程にあるが、そこでも、最終的にはそれぞれの職業教育訓練の現場に近いところに資格設計の主体がある。

このあり方は、National Quality Framework を、職業教育訓練への理解と開発を進めるための学習プロセスとしてとらえる立場に立てば、望ましいとの見方もあるかもしれない。ただし、そのなかで、他の資格からの単純なコピーなどの形骸化した資格などの存在もこの統合の過程で見いだされており、分権的なあり方における適正な運営が可能な範疇を模索することの意味をも問うていると言える。

また、この制度や運用が可能な背景には、同国の資格枠組みが outcome を重視し、プロセスをある程度柔軟に運用可能な点があると思われる。ただし、この強い outcome 重視の傾向については、その利点と欠点について、さらに詳細な検討が必要であろう。

いずれにせよ、少子化が進む日本からみた場合、人口規模が違うとは言え、産学官の距離が比較的近く、また、行き過ぎがありつつも機敏で柔軟に制度や方針の変更を行うことで競争力の維持強化を図るニュージーランドのあり方からは、多くの示唆を得ることができよう。

#### 【参考文献】

- ・石井拓児 2014 「グローバリゼーションとニュージーランドの大学改革」 細井克彦・石井拓児・光本 滋編『新自由主義大学改革』東信堂 101-118頁
- ・大井玄 2003 「ニュージーランドの行政改革と高等教育および科学研究への影響」 広島大学高等教育研究開発センター編『戦後高等教育の終焉と日本型高等教育のゆくえ：第30回（2002年度）研究員集会の記録』広島大学高等教育研究開発センター、73-79頁
- ・ゴールドフィンチ、ショーン、丸山文裕訳 2003a 「ニュージーランドの高等教育改革（1）」現代の高等教育453, 71-75頁
- ・ゴールドフィンチ、ショーン、丸山文裕訳 2003b 「ニュージーランドの高等教育改革（2）」現代の高等教育455, 71-75頁
- ・ゴールドフィンチ、ショーン、丸山文裕訳 2004 「ニュージーランドの高等教育改革（1）」現代の高等教育456, 71-76頁
- ・Strathdee, R. (2010) The implementation and impact of the New Zealand National Qualifications Framework. ILO Skills and Employability Department NQF Country Study - e-version. Geneva: ILO.
- ・UNESCO Institute for Life Long Learning (2013) Global Inventory of National Qualifications Frameworks: New Zealand. Hamburg: UNESCO Institute for Life Long Learning

## 2-2-4 ドイツ

### ドイツの中核的専門人材養成の現状と課題

ーボローニャ・プロセスとドイツ資格枠組み政策ー

坂野 慎二 (玉川大学)

#### 0. 調査概要

訪問日：2014年11月5日～11月12日

訪問者：坂野慎二 (玉川大学)、亀野淳 (北海道大学)

訪問先：UNEVOC、ドイツ商工会議所ボン・ライン＝ジーク地区、BIBB (ドイツ連邦職業教育研究所)、ケルン大学経済・社会教育学講座

調査日程：11月10日 (月) 坂野慎二・亀野淳：UNEVOC、ドイツ商工会議所ボン・ライン＝ジーク地区、BIBB (ドイツ連邦職業教育研究所)

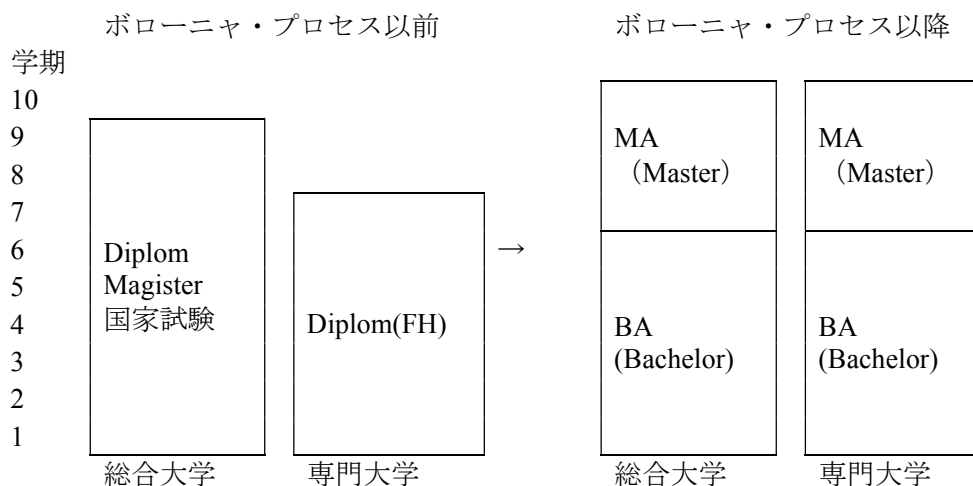
11月11日 (火) 坂野慎二・亀野淳ケルン大学経済・社会教育学講座

#### 1. ドイツの大学とボローニャ・プロセス

##### (1) ボローニャ宣言以前のドイツの高等教育

ドイツの高等教育は、従来はヨーロッパ大陸諸国で見られるような長期の学修課程が一般的であった。1970年代以降の高等教育の大衆化は、総合大学 (Universitaeten) と専門大学 (Fachhochschule) という高等機関の二元化として制度化された。総合大学と専門大学には、学位授与権、教員の担当授業時数等の違いがあった。また、学修課程における学術性と実用性の違いがあった。総合大学では、学修課程における企業との連携は比較的軽視されてきた。一方、専門大学では、職業訓練の伝統に基づいて、大学における学修前に企業内訓練を実施してくるか、学修期間中に実習学期を設定することが一般的であった (坂野2013)。

総合大学における学修課程の多くは、9学期が標準となっていた。専攻によりマギステル (Magister)、ディプロム (Diplom)、国家試験 (教員養成課程や法律関係課程等) と学位は異なっていた。学生は各学期毎に科目を履修していき、第4学期終わりに中間試験があり、専攻毎に必要な領域科目の試験が行われた。その後第5学期以降の学修を進め、最後に学位論文を執筆し、学位試験を受ける、というのが一般的な学修課程修了までの流れであった。一方、専門大学の学修課程は、



図表2-8 ボローニャ・プロセスによる学期・学位のモデル図

標準的な学期は7学期で、実習学期が組み込まれていた。前述のように、専門大学の卒業者の学位は、「ディプロム (FH)」という名称で、総合大学の学位である「ディプロム」とは明確に区別されていた。

2012/13年度の冬学期の学生数は、高等教育全体で249.9万人であり、そのうち、総合大学の学生数は167.4万人、専門大学の学生数は79.3万人となっている (BMBF2014,58)。総合大学と専門大学を合わせた高等教育入学者数及び進学率は2000年の31.5万人 (33.3%) から2012年には49.5万人 (51.4%) へと上昇した (BMBF2014,50)。すでにドイツでも高等教育の「ユニバーサル化」の時代に入ったといえる。

こうした高等教育への進学者数の増加及び進学率の上昇に加え、入学してくる学生が若年化している。従来9年制であったギムナジウムは、2000年代に入って8年制が基本となった。また、基礎学校 (小学校) への入学年齢は6歳であったが、およそ半数の州では一部5歳の子どもを入学させるように変更した。あるいは、保護者の申請により、6歳以前に基礎学校に入学することも可能な州もある。基礎学校への入学年齢そのものが早期化している。更に、2011年の法改正によって、兵役が強制されることがなくなった (Bundeswehr.Wehrpflicht und Wehrdienst)。このため、大学入学者の若年化がより一層進んでいくことが推測される。これまでの成熟した大人の大学生ではなく、「17歳の大学生」が普通に出現する環境が生まれつつある (Lenzen2014,33)。

## (2) ボローニャ・プロセスと学修課程の変容

1999年のボローニャ宣言以降、ドイツでは学修課程がバチェラー (BA)、マスター (MA) の二段階型へと改革されていった。常設各州文部大臣会議 (KMK) は、1999年3月5日及び2001年12月15日改訂の決議において、これまでの学修課程から BA/MA への移行を促している (KMK (HP) : Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen)。学修課程のレベルは、博士を合わせると、三段階型となる。総合大学は、従来の学修課程を BA と MA とに段階化していった。一方、専門大学は、従来の学修課程は BA に相当していたが、新たに MA の学修課程を加えることによって、総合大学と同様に、BA 及び MA の学位を授与することが可能になった。2012年の学位取得者は、博士 (Promotion) を含めて41.3万人である。このうち、BA が18.3万人、MA が5.9万人と、両者を併せると過半数を超えている (BMBF2014,59)。総合大学で従来からの学位を取得した者は8.0万人、専門大学で従来からの学位を取得した者は2.6万人である。この他に教職課程を修了した者が3.9万人である (教職課程で BA/MA となった者を含む)。2005年の時点では、BA が1.0万人、MA が1.0万人であったことと比較すると (BMBF2011,59)、ドイツの高等教育が、急速に BA/MA へと変容したことが理解できる。

BA/MA への変容は、「看板の掛け替え」にとどまらない。従来の総合大学では、それぞれの科目を単位として履修し、中間試験を経て、更に単位を加え、卒業試験という学修課程が一般的であった。専門大学の学修課程は、中間試験はないが、実習学期が組み込まれており、履修パターンが標準化される傾向があった。

ボローニャ・プロセスによって BA/MA が導入されたことにより、こうした学修課程は変化した。第一に、各科目毎に試験を実施するのではなく、ある程度のまとまり (モジュール) 毎に試験を実施することとなった (KMK2005,A7)。第二に、総合大学では、従来の中間試験が BA へと置き換わった。しかも、BA は学修のまとまりの終了を意味するため、BA の卒業論文が必要となった。ま



た、二段階化するのにより、学修課程全体に変更が必要となった。具体的には、BA は一般に各学部の専攻に共通する内容が中心に履修されるようになった。その上で MA では専攻毎に内容が区分されることとなった。

## 2. 大学卒業者と労働市場ードイツ資格枠組みの成立ー

### (1) ドイツ資格枠組み成立の経緯

ボローニャ・プロセスの動きと平行して、ヨーロッパ諸国では対照可能な職業資格の枠組みが作成されていく。ヨーロッパ全体に共通する資格枠組みを作成し、EU 内における労働者の移動を促進することを目的として、2008年にヨーロッパ理事会とヨーロッパ議会でヨーロッパ資格枠組み (EQF) が承認された。各国はそれぞれに資格枠組みを作成し、このヨーロッパ資格枠組みと比較可能にすることが進められた。ドイツでもドイツ資格枠組み (DQR: Deutsche Qualifikationsrahmen) が作成されていった。

ドイツ資格枠組みに先行したのは高等教育領域の資格である。2005年4月21日、大学学長会議 (HRK)、常設各州文部大臣会議 (KMK) 及び連邦教育研究省 (BMBF) の共同作業に基づき、KMK はドイツ大学修了証資格枠組み (Qualifikationsrahmen fuer Deutsche Hochschulabschluesse) を決定した (KMK2005)。

高等教育における資格の共通化を基盤として、2006年10月には BMBF 及び KMK が共同でドイツ資格枠組みを開発することで合意した (BMBF/KMK2013a, 11)。その後の経緯は、三段階に分けて整理できる (BMBF/KMK2013b, 12)。

第一段階 (2007年3月から2009年2月まで) は、たたき台作成までの段階である。2007年3月に DQR 連邦・州調整委員会、(Bund-Laender-Koordinierungsgruppe Deutscher Qualifikations-rahmen, B-L-KG DQR) 及び DQR 作業部会 Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen AK DQR) が活動を開始した。2008年4月23日にはヨーロッパ議会の勧告とヨーロッパ活動開始資格枠組みのための勧告が発効した。そこでは、各国の資格枠組みを2010年までに EQF に連動させること、並びに2012年までにすべての新たな資格記述、学位、ユーロパス記録を EQF と対照可能にすることが求められた。DQR 作業部会は作業を進め、2009年2月には DQR 作業部会が DQR のたたき台 (序文、マトリクス、用語解説 Glossar) を作成し、DQR 連邦・州調整委員会第2回会議に提示した。

第二段階 (2009年2月から2010年9月まで) は、具体的な草案作成段階である。2009年5月には、草案の作成が開始された。第三段階 (2010年9月から2012年12月まで) は、調整期間である。2011年3月22日、DQR 作業部会は最終案を作成した。この最終案を受け、2012年1月31日、連邦政府代表者 (BMBF、BMWT)、KMK、各州経済大臣会議、ドイツ手工業中央連合、ドイツ雇用者連合連合会、DIHT (商工会議所)、DGB (ドイツ労働総同盟)、BIBB (連邦職業教育研究所) が最終案に合意した。

2012年から2017年1月までが導入段階とされている。2013年5月8日、ドイツにおける EQF 対照報告書 (Deutsche Referenzierungsbericht) が作成された (BMBF/KMK2013a)。また、同年5月1日に DQR 連邦・州調整委員会 Die Bund-Länder-Koordinierungsstelle (B-L-KS DQR) が設置された。この導入期間中に、①すべての新たな資格証明を EQF の水準に分類すること、②ノンフォーマル教育、インフォーマル教育で獲得した能力のより一層の組み入れること、③ DQR システムの評価と調整、④学校普通教育資格を位置づけること、がめざされている。

## (2) DQR の概要

それでは、実際に作成された DQR はどのような構成になっているのかを整理しておこう。DQR は、レベルでは 8 段階となっており、EQF と同様である（図表 2-9）。このため、比較対照が容易である。しかし、その内容の記述方法は、EQF とは異なる。EQF は知識 (knowledge, Kenntnisse)、技能 (skills, Fertigkeiten)、能力 (competence, Kompetenz) という 3 つの諸能力を示しているのに対して、DQR は諸能力を大きく 2 つに分類し、それを更に 2 分割し合計 4 つの分類軸を設定している。DQR の 2 つの大きな能力概念の 1 つ目は専門的コンピテンシーで、これは知識と技能の小分類から構成される。二つ目は人格的コンピテンシーで、これは社会的能力と自律性の小分類で構成される (BMBF/KMK2013b,14)。

### 1) 専門的コンピテンシー

①知識 (Wissen) (深さ、幅) ②技能 (Fertigkeiten) 道具的技能、判断能力

### 2) 個人的コンピテンシー

③社会的コンピテンシー (チーム力、統率力、共働力、コミュニケーション能力) ④自律性 (自立性、責任、反省力、学習能力)

なお、方法的コンピテンシーは、横断的コンピテンシーとして理解されるため、DQR マトリクスでは独自領域としては設定されていない。また、同じレベルであっても、括弧内に示した内容は、それぞれの職業資格によって異なるものである。

図表 2-9 ドイツ資格枠組みのレベルと資格

レベル	資 格	坂野注
1	職業訓練準備	HS 修了証なし
	労働エージェント措置	
	職業準備学年	
2	職業訓練準備	HS 修了証あり
	労働エージェント措置	
	職業準備学年	
	資格取得準備	
	職業専門学校終了者 (職業基礎教育学年)	
3	二元型職業教育訓練制度 (2 年)	実科学校修了証あり
	職業専門学校終了者	
4	二元型職業教育訓練制度 (3 ~ 3.5 年)	
	職業専門学校終了者 (補助士)	
	職業専門学校終了者 (資格付与)	
5	認証 IT スペシャリスト	
	認定サービス技術士	
6	学士 (BA)	アビトゥアあり
	認定専門営業士	アビトゥアなし
	国認定専門学校終了者	アビトゥアなし
	認定経営士	アビトゥアなし
	認定マイスター	アビトゥアなし
	認定情報士 (オペレーション)	アビトゥアなし
7	修士 (MA)	
	認定情報士 (戦略)	
8	博士	

(出典) Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bekanntmachung des Gemeinsamen Beschlusses zum Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen Vom 1. August 2013

また、レベル6では、総合大学のBAと専門大学のBAという区別も特に求められていない。レベル7のMAについても同様である。しかしDQRマトリクスは、1つの段階は同じ価値(geichwertig)であるが、同じ種類(gleichartig)の資格ではない。このため、例えばマイスター(バチェラーと同じレベル6)等がマスターに進学することは、原則としてできない。

### 3. ボローニャ・プロセスとDQRに対する評価

#### (1) ボローニャ・プロセスへの批判

ヨーロッパ連合(EU)の枠組みを拡張して進められている高等教育における移動可能性は、本当に高まっているのであろうか。KMKは、ボローニャ・プロセスにおける学生からの批判として、以下の点を整理している(KMK:Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen)。

- ①学習成績や試験成績の承認が制限されていること、
- ②教材の多さと試験の量、
- ③BAの標準学修時間、
- ④MAへの入学。

これらの点は、今回の現地調査においても、確認できた内容とも一致している。

大衆化した、そして段階化した高等教育機関の学修課程は、職業教育化へと進んでいく。これは伝統的な教養教育理念と対峙する。例えば、ベルリン・フンボルト大学の学長を経てハンブルク大学の学長であるレンツェン氏は、ボローニャ・プロセスを批判している(Lenzen2014)。レンツェン氏は、フンボルトにより提唱された教養教育としての大学の理念が必ずしも適切に実施されて来なかったことを示しつつ、今後の総合大学の在り方として、4つの理念型を提示している(Lenzen2014,79pp)。

- ①教養教育(Bildung)機関となり、職業訓練を行わない、
- ②職業教育に特化する、
- ③多くの大学は職業教育を中心として一部のトップ大学が教養教育を行う、
- ④職業教育と教養教育を合わせて行う、

という分類である。日本の中央教育審議会の2005年答申「我が国の高等教育の将来像」は、③の大学機能分化を示しているといえよう。しかし、レンツェン氏は、ドイツの総合大学のとるべき現実的選択の道として、④を提唱している。その際に、重要となる学修課程の内容は、細切れの知識や専門に特化した科目ではなく、教養教育を実現する教養科目であるとする(Lenzen2014,54)。専門的な内容を結びつける教養教育科目が、伝統的な大学理念に提示されてきた、そして今後の総合大学に必要な手段として改めて浮かび上がるとしている。

#### (2) 中核的専門人材市場の行方

ボローニャ・プロセスによる大学卒業生の労働市場、とりわけ、中核的専門人材は、どのように変化したのであろうか。考察すべき点は2点であろう。第一に、これまでドイツではあまり発達しなかった、BA卒業生の労働市場は、果たしてどの程度普及しているのか、である。第二に、BA/MAによる学位の段階化は、総合大学と専門大学という区分を解消する方向へ向かうのか、それとも、区分を残したままで普及するのか、という点である。今回の実地調査では、そのいずれに対しても、十分な回答が得られなかった。より丁寧にいえば、評価を下すためのデータが不足しており、評価を下すには時期尚早であるというのが、関係者の一致した見方である。

大衆化した高等教育機関における職業教育化は、不可避な状況といえる。それがBAによる労働市場なのか、MAのそれなのか、今後の動向を注視する必要がある。

#### 【参考文献・資料】

BMBF (2014) Bildung und Forschung in Zahlen 2014.

BMBF (2011) Bildung und Forschung in Zahlen 2011.

BMBF, KMK (2013a) : Deutscher EQR-Referenzierungsbericht. 2013.05.08

BMBF, KMK (2013b) : Handbuch zum Deutschen Qualifikationsrahmen. Struktur – Zuordnungen – Verfahren – Zustaendigkeiten.

Bundeswehr (HP).Wehrpflicht und Wehrdienst (Stand vom: 03.12.13) 20150208アクセス

([http://www.bundeswehr.de/portal/a/bwde/!ut/p/c4/04\\_SB8K8xLLM9MSSzPy8xBz9CP3I5EyrpHK9pPKUVL3ikqLUzJLsosTUtJJUvfLUjKKCtJzM5IwS\\_YJsR0UApA3igw!!/](http://www.bundeswehr.de/portal/a/bwde/!ut/p/c4/04_SB8K8xLLM9MSSzPy8xBz9CP3I5EyrpHK9pPKUVL3ikqLUzJLsosTUtJJUvfLUjKKCtJzM5IwS_YJsR0UApA3igw!!/))

Deutshcer Qualifikationsrahmen fuer lebenslanges Lernen. verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) am 22. Maerz 2011.

KMK (2005) Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse. (Im Zusammenwirken von Hochschulrektorenkonferenz, Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung erarbeitet und von der Kultusministerkonferenz am 21.04.2005 beschlossen)

([http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2005/2005\\_04\\_21-Qualifikationsrahmen-HS-Abschluesse.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_04_21-Qualifikationsrahmen-HS-Abschluesse.pdf))

KMK (HP) : Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. ((<http://www.kmk.org/wissenschaft-hochschule/studium-und-pruefung/>

bachelor-und-masterstudiengaenge/laendergemeinsame-strukturvorgaben-fuer-die-akkreditierung-von-bachelor-und-masterstudiengaengen.html) (20150209access)

Lenzen, D. (2014) : Bildung statt Bologna! Ullstein, Berlin.

坂野慎二 (2013) 「ドイツの高等教育機関における産学連携教育」 広島大学高等教育研究開発センター『高等教育研究叢書』122号「諸外国の第三段階教育における職業統合的学習」33-47頁

## 2-2-5 フィンランド

フィンランドにおける学位・資格枠組みの現状と職業教育型高等教育機関における教育の質保証

亀野 淳（北海道大学）

### 0. 調査概要

訪問日：2014年11月5日（水）から11月12日（水）

訪問者：亀野 淳（北海道大学）・坂野慎二（玉川大学）

訪問先：Finnish National Board of Education（フィンランド国家教育委員会）、HAAGA-HELIA University of Applied Sciences、Confederation of Finnish Industries（EK）（フィンランド産業経済連盟：経済団体）、在フィンランド日本国大使館

調査日程：11月16日（木）亀野 淳・坂野慎二：

Finnish National Board of Education、在フィンランド日本国大使館

11月17日（金）亀野 淳・坂野慎二：

HAAGA-HELIA University of Applied Sciences、Confederation of Finnish Industries（EK）。

### 1. フィンランドにおける NQF

#### (1) フィンランドにおける NQF の検討状況

2007年にフィンランド教育文化省が作成した中期計画である *Development Plan for Education and Research 2007-2012* において、2010年までにフィンランドにおける NQF を準備するとの方針を決定した<sup>1)</sup>。これを受け、2008年8月21日に教育文化省によって NQF を作成するための準備委員会（The committee for the preparation of the national qualifications framework）が設置され、EQF を参照しながら、2009年8月20日に NQF の原案となるレポート（*The national framework for qualifications and other learning*）が作成された。

委員会のメンバーは、検討段階から、関係者が参画していたが、フィンランド国家教育委員会（Finnish National Board of Education）が中心的な役割を果たした。

具体的な委員会のメンバーは、①行政機関：The Ministry of Justice, Ministry of Internal Affairs, Ministry of Employment and the Economy, Ministry of Defence、②教育関連機関：Finnish National Board of Education、③労使：Confederation of Unions for Professional and Managerial Staff in Finland, Confederation of Finnish Industries, Central Organisation of Finnish Trade Unions, Association of Finnish Local and Regional Authorities, Finnish Confederation of Professionals、④教育機関：The Association of Vocational Adult Education Centres, Rectors' Conference of Finnish Universities of Applied Sciences, Vocational Education Providers in Finland, Finnish Association of Principals, The Finnish Council of University Rectors, Finnish Adult Education Association, the National Union of University Students in Finland and the Union of Finnish upper secondary students. である。

このように、政府、経営者団体、労働組合、高等教育機関、VET セクター等といったステークホルダーが当社から委員会のメンバーであり、NQF の策定に関しては協力的であった。

このレポートをベースに、2012年3月、フィンランド政府は議会に NQF に関する法案を提出し

---

1) Ministry of Education, Finland. (2007). P52

た。しかしながら、政権交代や他の重要案件等もあり、その後審議の進展はなく、現在に至っている。政府としては、法律なしで制度の実施も検討しているようだが、現時点ではその方向性は不明である。

(2) フィンランドにおける NQF の内容

フィンランドの NQF は図表 2-10 に示すように、計 8 レベルからなり EQF とほぼ同じ枠組みで作成されており、必要とされる Learning outcomes を具体的に記述しており、Knowledge、Skills、Competences の 3 つからなる。

図表 2-10 フィンランドにおける NQF の枠組み

レベル	資格など（主なものを抜粋）
レベル 1	
レベル 2	
レベル 3	Basic education syllabus（中卒）
レベル 4	General upper secondary school syllabus and matriculation examination（普通高校卒） Upper secondary vocational qualifications（職業高校卒） Further vocational qualifications
レベル 5	Specialist vocational qualifications
レベル 6	Polytechnic Bachelor's degrees Lower university degrees (Bachelor's degrees)（学士）
レベル 7	Higher polytechnic degrees (Master's degrees) Higher university degrees (Master's degrees)（修士）
レベル 8	Licentiate degrees Doctorate degrees（博士） 専門職学位 Specialist Degree in Medicine Specialist Degree in Dentistry Specialist Degree in Veterinary Medicine

( ) 内は筆者が日本の教育制度におおよそ当てはめたものである。

フィンランドでは、Competence-based Qualifications System という職種ごとの職業資格制度を 1994 年より運用している。職種ごとに 3 つのレベル（Vocational qualifications、Further Vocational qualifications、Specialist Vocational qualifications）からなり、生涯学習・成人教育の観点からフォーマルな職業教育を受けていない労働者の職業能力を明示化するために、主に、職場での実践活動を評価し、上記の 3 つのレベルに対応させている<sup>2)</sup>。具体的な必要とされる能力、評価の基準は職種・レベルごとにフィンランド国家教育委員会が細かく規定している。

このシステムは職業高校の教育にも準拠されており、職業高校卒レベルでは、Further Vocational qualifications と同等とみなされている。

2) 詳細は亀野（2010）第 6 章に詳しい。

高等教育機関のうち、University、Polytechnic (University of applied sciences, AMK) はいずれも Bachelor's degrees がレベル 6、Master's degrees がレベル 7 であるが、ボローニャ・プロセス以降も University 入学者は Master コースへの進学が一般的であるのに対し、Polytechnic は Bachelor コースが 2005 年に新設されたこと、Bachelor から Master への進学に際しては 3 年程度の職務経験が必要となることから、現時点では、Polytechnic では Bachelor コースの学生が大半を占めており、結果としては、現状では、University 卒業生はレベル 7、Polytechnic 卒業生はレベル 6 が多くなっている。

## 2. フィンランドの職業教育型高等教育機関 (Polytechnic) における教育の質保証

### (1) フィンランドの高等教育システムの概要と Polytechnic の位置づけ

フィンランドには高等教育機関に相当するものとして、大学 (フィンランド語では *yliopisto*、英語では University。以下「University」という) とポリテクニク (フィンランド語では *ammattikorkeakoulu*; 略して AMK、英語では Polytechnic または University of applied sciences、以下では「Polytechnic」という) がある<sup>3)</sup>。前者はよりアカデミック、後者はより実践的な職業教育の要素が強いといえる<sup>4)</sup>。

Polytechnic については、日本の専門学校との類似点に関する指摘もあるが<sup>5)</sup>、日本の専門学校よりも大規模であり、また複数の専門を有するいわゆる総合的な教育機関である。また、修士課程まであり、この点も日本の専門学校とは異なる。また、在職者や職業経験者も多く、社会人の再教育の重要な機関として位置づけられている。

### (2) Polytechnic に対する評価、質保証の仕組み

高等教育機関に対する評価は、6 年ごとに FINHEEC (The Finnish Higher Education Evaluation Council) が行っており、基本的には University と同じ枠組みである<sup>6)</sup>。

FINHEEC は高等教育機関ごとに 5～7 名からなる外部評価チームを設置するが、産業界の代表 1 名を含むこととなっている。

評価内容については、具体的な活動内容ではなく、各教育機関内で質保証システムが機能しているかどうかを中心である。目標とする学習成果と実際の学習成果を評価するが、学習成果自体は各教育機関が定義し、その目標と実際に対して評価を行っている。ただし、各教育機関が教育文化省との予算交渉において結ぶパフォーマンス協定の項目に、就職率が含まれている。

### (3) Haaga-Helia University of Applied Sciences における教育の質保証の仕組み

以下では、今回の調査で訪問した HAAGA-HELIA University of Applied Sciences での聞き取り調査

---

3) フィンランドの高等教育システムの概要については、フィンランド教育省 Web サイト [http://www.oph.fi/english/education/higher\\_education](http://www.oph.fi/english/education/higher_education) や Holttta (2008) などを参照。また、フィンランドにおける高等教育と労働市場の関係については、Kivinen, Nurmi & Salminitty (2000) などを参照。また、フィンランドの高等教育機関における人材育成については、亀野 (2006) や亀野 (2010) などを参照。

4) Polytechnic は 1990 年代前半に制度化され、高等教育機関の一つとして位置づけられた。Polytechnic の制度化の詳細については、Kekkonen (2004) に詳しい。また、現状については、渡邊 (2005) などを参照。

5) Aarrevaara (2007). p264 参照。

6) 次の 6 つの視点を定めている。1. The quality policy of the higher education institution、2. Strategic and operations management、3. Development of the quality system、4. Quality management of the higher education institution's basic duties、5. Samples of degree education: degree programmes、6. The quality system as a whole. 詳細は The Finnish Higher Education Evaluation Council. (2012). pp.9-10 参照。

をもとに、同校における教育の質保証の仕組みについて概観する（図表2-11）。

### 1) Haaga-Heria University of Applied Sciences の概要

同校はヘルシンキ市内及びその近郊に6つのキャンパスを有する大規模な Polytechnic である。Business、Hotel and Restaurant Management、Tourism、Journalism、Information technology などの専門を有し、ビジネス、観光などの分野で有名である。Bachelor と Master のコースを有しており、学生数約10,500人、教職員650人が在籍している。

### 2) 取り組み概要

2010年に FINHEEC の監査を受け、6年ごとに監査を受けることになっているが、これに加え、ビジネス部門については、世界的なビジネス系の認証評価機関である AACSB (the Association to Advance Collegiate Schools of Business) や EQUIS (EFMD Quality Improvement System) の評価も受けている。なお、ここでは、教員に Doctor の学位取得者が少数であることが指摘されており、教員の Doctor の学位取得を支援している。

学内における取り組みとしては、基本的には5~6年毎に全学的な Strategy を作成し、全てのカリキュラムプログラムを見なおしている。その下にあるガイダンスシステムなどは毎年見なおしている。

関係者からのニーズの把握については、企業等には就職、インターンシップ、卒業研究作成などの交流なども利用し、フォーマル、インフォーマル問わず、常に意見をもらい内容のチェックをしている。卒業生の調査についても2~3年ごとに実施し、カリキュラムのアップデートにつなげている。在校生についてもアンケート調査等従来から様々な方法でニーズの把握に努めてきたが、昨年10月から新たな学生からの Feedback システムを構築し、定性的、定量的データの収集・分析を行い、カリキュラム等の見直しに努めている。



図表2-11 Haaga-Heria University of Applied Sciences の質保証システム

資料：Haaga-Heria University of Applied Sciences 提供資料



## 【参考文献】

- Aarrevaara, T. (2007). Enhancing Universities in Finland, 『大学財務経営研究』(国立大学財務・経営センター) 第4号、261-292.
- Holttta, S. (2008). The Finnish Higher Education System: Governance and Funding. Aarrevaara, T. & Maruyama, F. (Eds.) University Reform in Finland and Japan. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy.
- 亀野淳 (2006) 「フィンランドの人材育成における高等教育機関の役割－フィンランドにおけるインタビュー調査を事例として－」『北海道大学大学院教育学研究科紀要』第98号、103-112頁。
- 亀野淳 (2010) 『社会連帯型人材育成モデルの構築に当たって－日本とフィンランドにおける人材育成シテムの社会的役割に関する比較研究－』財団法人全国勤労者福祉・共済振興協会委託調査研究報告書。
- Kekkonen, K. (2004). Polytechnic reform: A response to the learning economy. Schienstock, G. (ED). Embracing the knowledge economy: the dynamic transformation of the Finnish innovation system. Cheltenham : Edward Elgar.
- Kivinen, O., Nurmi, J. & Salminitty, R. (2000). Higher Education and Graduate Employment in Finland. European Journal of Education, Vol.35, No.2.
- Ministry of Education, Finland. (2007). Development Plan for Education and Research 2007–2012. Retrieved February 13,2015, from [http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Finland/Finland\\_Education\\_research\\_development\\_plan\\_2007-2012.pdf](http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Finland/Finland_Education_research_development_plan_2007-2012.pdf)
- The committee for the preparation of the national qualifications framework. (2009). The national framework for qualifications and other learning. Retrieved February 6,2015, from [http://www.oph.fi/download/121526\\_NQF-muistio\\_EN\\_02\\_10.pdf](http://www.oph.fi/download/121526_NQF-muistio_EN_02_10.pdf)
- The Finnish Higher Education Evaluation Council. (2012). Second edition of the Audit manual for the quality systems of higher education institutions 2011-2017. Tampere: Tammerprint Oy
- 渡邊あや (2005) 「専門大学 AMK の挑戦－進学率を押し上げる職業志向・地域密着型高等教育機関－」庄井良信・中嶋博編 『フィンランドに学ぶ教育と学力』、明石書店

## 2-2-6 韓国

韓国における国家職業能力基準（NCS）と生涯学習制度

－職業能力開発院（KRIVET）と平生教育振興院（NILE）を中心に－

濱中 義隆（国立教育政策研究所）

木村 拓也（九州大学）

ノ・キョンラン（誠心女子大学校：韓国）

### 0. 調査概要

訪問日：2015年1月26日（月）～1月28日（水）

訪問者：濱中義隆（国立教育政策研究所）、ノ・キョンラン（誠心女子大学校：韓国）、  
木村拓也（九州大学）

訪問先：職業能力開発院（KRIVET）、平生教育振興院（NILE）、中村アカデミー（ソウル）

調査日程：1月26日（月）濱中義隆・ノ・キョンラン・木村拓也：平生教育振興院（NILE）

1月27日（火）濱中義隆・ノ・キョンラン・木村拓也：職業能力開発院（KRIVET）

1月28日（水）濱中義隆・ノ・キョンラン・木村拓也：中村アカデミー

### 1. はじめに－調査目的の設定

本訪問調査では、韓国における国家職業資格枠組み（National Qualifications Framework：NQF）の近年の政策動向、及び、国家職務能力基準（National Competency Standard：NCS）の実際の運営方法の実態及び、それら職業資格枠組み（QF）と生涯学習制度との整合性について調査をすることを目的とした。特に、生涯学習制度との整合性に関しては、独学や単位銀行（Academic Credit Bank System）に代表される平生教育振興院による生涯学習制度が、韓国における国家職業資格枠組み（NQF）の枠組みの中でどう位置づけられているのか、或いは、位置づけられていないとすれば、未来の可能性も含めて実務担当者、及び、担当研究者がどう考えているのか、障壁があるとすれば、どのあたりにあると考えられているのかについて、聞き取り調査を行うことで明らかにすることを試みた。

そのため、平生教育振興院（National Institute of Long-life Education：NILE）、職業能力開発院（Korea Research Institute for Vocational Education and Training：KRIVET）、及び、NCS教育課程開発・運営支援センター（Center for NCS Curriculum Development and Implementation）、中村アカデミー（ソウル）を訪問した。本報告では、平生教育振興院と職業能力開発院の報告を中心に行う。

（文責：木村）

### 2. 国家資格枠組み（NQF）の政策動向と職業能力開発院（KRIVET）

#### （1）NQFの基本計画について

韓国における国家資格枠組み（National Qualifications Framework：NQF）の推進背景には、朴政権の重要国政課題である「学閥でなく能力中心の社会づくり」という方針の存在が挙げられる。NQFとは、「学位、資格、職歴および教育訓練の履修などが互いに連携するよう、国家レベルでNCSをもとに等価性を提示する水準体系」であり、現在、個人が持つ多様な職務能力を評価できる機制

が不十分なため、大部分の場合、学位を中心に能力評価が行われているが、学位以外にも個人が持つ多様な能力に応じて正当に認められ評価されるよう、「学位－資格－職歴－教育訓練」間の等価性を提示する水準体系の整備が必要だと考えられている。NQF が構築されれば、生涯にわたって職歴と職業能力の開発履歴が可視化され、勤労者が仕事と学習を並行して行うことが生涯にわたって可能になるとされ、キャリアを開発し、管理できるように支援が可能になると考えられている。併せて、在職中に取得した資格・職歴・教育訓練の結果なども公的認定を担保されることで、労働市場参入後の人材移動を促進する効果も期待されている。更に、他国の NQF との相互互換性が担保されれば、国家間の人材移動の活性化及び韓国内の優秀な人材に対する海外での雇用の創出が可能であるとされる。

## (2) NQF の推進戦略について

NQF の実行計画（案）が作成されるのに先立ち、NQF に対する社会的関心を高めるため、NQF の「モデル事業」を推進する形で現在進めているところである。この NQF モデル事業を成功に導くために、「分野の選定」「運営（案）の作成」「運営」など、すべての段階にわたり、事業主団体などの産業界に主導的役割を付与することを念頭に、各産業界と業務協約を締結する形でモデル事業が行われている。

NQF モデル事業の推進には、第 1 段階として、「NQF モデル事業の推進分野の選定」、第 2 段階として、「業務協約の締結」、第 3 段階として、「モデル事業運営（案）の作成およびモデル事業の推進」、第 4 段階として、「モデル事業の評価および分野別 NQF（案）の作成」がある。

まず、第 1 段階の「NQF モデル事業の推進分野の選定」では、先述のとおり、国民の関心を得やすい分野の中から選定される。第 2 段階の「業務協約の締結」では、政府と教育・訓練機関と産業界の間で締結されるのであるが、NQF 運営モデル事業の円滑な推進のために、モデル事業の推進方向における主な内容を盛り込んだ業務協約（MOU）を締結する。第 3 段階の「モデル事業運営（案）の作成およびモデル事業の推進」では、産業界を中心に当該分野の NQF モデル事業推進の基本方向、細部推進計画、NQF（案）などを盛り込んだモデル事業運営（案）を作成する。第 4 段階の「モデル事業の評価およびモデル事業分野における NQF（案）の確定」では、モデル事業の推進結果をもとにモデル事業分野の NQF（案）を確定し、今後 NQF 実行計画を策定する際にこれを反映させ、NCS をもとにモデル事業分野における学位、資格、職業訓練などの等価性を提示する NQF（案）（8 レベル）を作成することになっている。その際、学位がレベル 8 段階のうちどこに相当するかを業

図表 2-12 モデル事業の推進日程（案）

	2013年12月	2014年		2015年	2016年	2017年以降
A 分野	1 段階 モデル分野 の選定	2 段階 業務協約の 締結	3 段階 モデル事業運営（案）の作成およびモ デル事業の推進		4 段階 モデル事業の評価および 分野別 NQF（案）の確定	
B 分野		1～2 段階 モデル分野の選定および 業務協約の締結		3 段階 モデル事業運営（案）の作成およびモ デル事業の推進	4 段階 モデル事業の評価および 分野別 NQF（案）の確定	
C 分野			1～2 段階 モデル分野の選定および 業務協約の締結	3 段階 モデル事業運営（案）の作成およびモデル事業の推進		

種別に判断することになる（基本的にはレベル6が大学レベルと想定）。また、最終的には、業種別に法案が出されることが想定されている。

### （3）NQFの基本計画に伴うモデル事業（パイロットテスト）の進捗状況

図表2-12が、モデル事業の推進日程（案）である。最初にモデル事業の評価及び分野別NQF（案）の確定にいたるのは、2016年であることがわかる。2017年以降に実践的な課題が出揃う形になるので、「2017年」が重要であると考えられている。

NQF実行計画（案）の作成であるが、基本的な方向性としては、NQFモデル事業の推進結果およびNQFの導入、推進課題に対する政策研究の結果などをもとにNQF実行計画（案）を作成することとされている。NQFの推進には、「NQF構築推進団」が設置され、ここには、政府部署、産業界、研究機関、教育・訓練機関などの関連機関間の協業体系が構築されることとなる。また、海外のNQF構築および運営事例の分析などを通し、国際的に相互互換が可能なNQF実行計画（案）を作成するというのが、現在の方針である。

NQFの枠組み作成については、学位、資格、職業訓練および職歴を体系的に認定すること、及び、相互に連携させるためのNQFであるから、等価性の確保基準を作成する必要があること、つまり、産業界の職務能力を基準に学位、資格、教育訓練、職歴間の等価性を担保する基準を作成することが大事であり、学位、資格、教育訓練、職歴間の相互認定ガイドラインの作成することになっている。この点は、既に作成されているNQFの枠組みおよび等価性の担保基準が参照される。

現在、NQF運営体制の構築に向けて、NQFの総括管理のために「NQF運営センター（仮称）」の新設が検討されており、韓国職業能力開発院（KRIVET）、韓国産業人力公団（Human Resources development service of Korea：KRD Korea）、韓国労働研究院（Korea Labor Institute：KLI）、国家平生教育振興院（NILE）などの関連機関における関連部署の統合が検討されている。同時に、NQFの総括・管理のプロセスに職能団体（Sector Council：SC）、労使団体および産業界、学術界などの関係者を積極的に活用することも重要だと考えられている。

### （4）NQFの基本計画に伴うモデル事業の進捗状況

NQF基本計画に伴うモデル事業の2014年度事業策定の方向性であるが、現在、2013年12月に策定された、国家資格枠組み（NQF）構築基本計画に基づき、NQFを体系的に構築、その結果をもとにした韓国型NQFの構築が模索されているところである。2014年段階ではNQFの構築・運営のためのモデル事業を推進（2014～2015年）し、業種別、職種別能力体系の比較分析および総括（2016年～）を行い、これをもとに2017年までに韓国の統合的な国家資格枠組み（NQF）が提示されることが目標である。

2014年度モデル事業の状況としては、方向性として、当該分野における職業教育・訓練、資格制度、生涯学習制度、職歴などが互いに連携されるよう、産業界が主導して3つの分野の分野別資格枠組み（Sectorial Qualifications Framework：SQF）（案）を作成し、そのモデル事業の運営結果をもとに韓国型NQF（案）の基礎を整備することが求められている。選定対象分野としては、自動車（整備・管理）、美容（ヘア美容）、観光（宿泊）であり、当該職業分野において職業教育・訓練、資格制度、生涯学習制度、経歴などが互いに連携されるよう、産業界が主導してSQF（案）を作成にとりかかっており、この作成にあたっては、「分野別資格枠組み（SQF）開発マニュアル」の研究内

容がモデル事業に体系的に適用されている。

各モデル事業では、モデル事業推進分野に関する国内事情の精査（職種範囲および当該 NCS、雇用状況、国内外の SQF、教育訓練の状況、資格状況、キャリア開発、採用及び参入規制など）や海外事例の調査を行い、モデル事業推進分野別に海外における SQF の構築および運営現況を調査し、「分野別資格枠組み（SQF）開発マニュアル」を適用し、当該分野における SQF のレベル設定、レベルの定義および等価性確保のための SQF（案）を作成するなどをして、SQF（案）を作成、及び、その活用方法の検討が求められている。

#### （5）NQF モデル事業の推進方策

職業能力開発院（KRIVET）がモデル事業を総括して推進するが、事業を効率的に推進するために産業界を代表して各業種の職能団体を活用する「産業界協働型モデル事業」を推進している。こうした体制をとることで、現場ニーズの反映および産業界専門家の円滑な活用が可能であると考えられている。教育部（市・道の教育庁）の役割と責任範囲としては、① NQF モデル事業の総括、② モデル事業関連部署、及び、産業界の参加の促進、③ モデル事業における業務協約の締結（教育部－関連部署－産業界－職業能力開発院）。④ NQF モデル事業成果の広報、及び、普及である。次に、職業能力開発院の役割と責任範囲としては、① NQF モデル事業を総括・推進、② 産業界との協業によりモデル事業成果の現場ニーズの担保である。最後に、職能団体の役割と責任範囲としては、① 当該産業分野の専門家の推薦、② 当該産業分野の資料提供および産業界の意見の検討、③ 事業内容・結果に対する検討および意見提示、④ 事業結果に対する産業界の合意形成を主導、⑤ 当該分野の SQF（案）を作成である。モデル事業推進チームの構成は、職業能力開発院側に、課題責任者 1 名及び共同研究者 1－2 名前後があり、職能団体側に業界関係者 2 名、学術関係者 1 名、教育訓練関係者（特性化高校、専門大学、ポリテク大学） 3 名の構成である。

産業界の推進団を構成するにあたり、当該産業界を代表し得る職能団体にモデル事業運営支援費

図表 2－13 職業能力開発院と産業界推進団のモデル事業における役割分担

職業能力開発院		産業界推進団
モデル事業の質の管理およびモニタリング		分野別モデル事業マニュアルの適用および推進
NQF 研究室	分野別課題責任者	職能団体担当者および代表専門家
NQF モデル事業全体の総括	分野別専門家の確定および職能団体の協議総括	モデル事業推進計画書の作成
NQF モデル事業開発マニュアルおよび予算指針の開発	分野別推進計画書の検討	産業界推進団の構成総括（学界、教育訓練界、産業界）
事業およびマニュアル説明会	分野別モデル事業のモニタリングおよび質の管理	推進団の役割分担、スケジュール管理
事業契約の締結	職能団体の推進内容に対する点検およびフィードバック	検討協議会の総括および進行
全参加陣対象の調整会議の進行	分野別中間発表会の推進	中間発表会の発表
全モデル事業分野の質の管理およびモニタリング	分野別モデル事業報告書の作成	産業界合意の主導
中間発表会の総括		当該分野の SQF（案）の作成
モデル事業最終結果の取りまとめおよび報告書の作成		当該分野のモデル事業推進最終版の提出
その他の行政支援		予算の執行および精算

を支援することも行われている。対象機関（案）としては、美容（ヘア美容）は、大韓美容師会中央会（所属：ビューティー産業研究所）、自動車（整備）は韓国自動車チューニング産業協会、観光（宿泊サービス）は、韓国ホテル専門経営人協会である。図表2-13は、職業能力開発院と産業界推進団のモデル事業の役割分担が記してある。

#### (6) NQF と生涯学習制度との関係について

生涯学習制度で各自が取得したクレジット（単位）が集積されて、NQF に位置づけられれば良いという考えは、研究者側としては希望として持っているが、実際には、政府機関内の全てのセッションで同意したことには現時点ではなっていない。上記の構想のためには、NQF における各「学習モジュール」が、実際のクレジット（単位）でどれくらいに相当するのか、という擦り合わせが必要であり、その仕事を中心的に担うのは、職業能力開発院ではなく、平生教育振興院であると考えられている。（文責：木村）

### 3. 職業能力開発院（KRIVET）の NCS 教育課程開発・運営支援センターについて

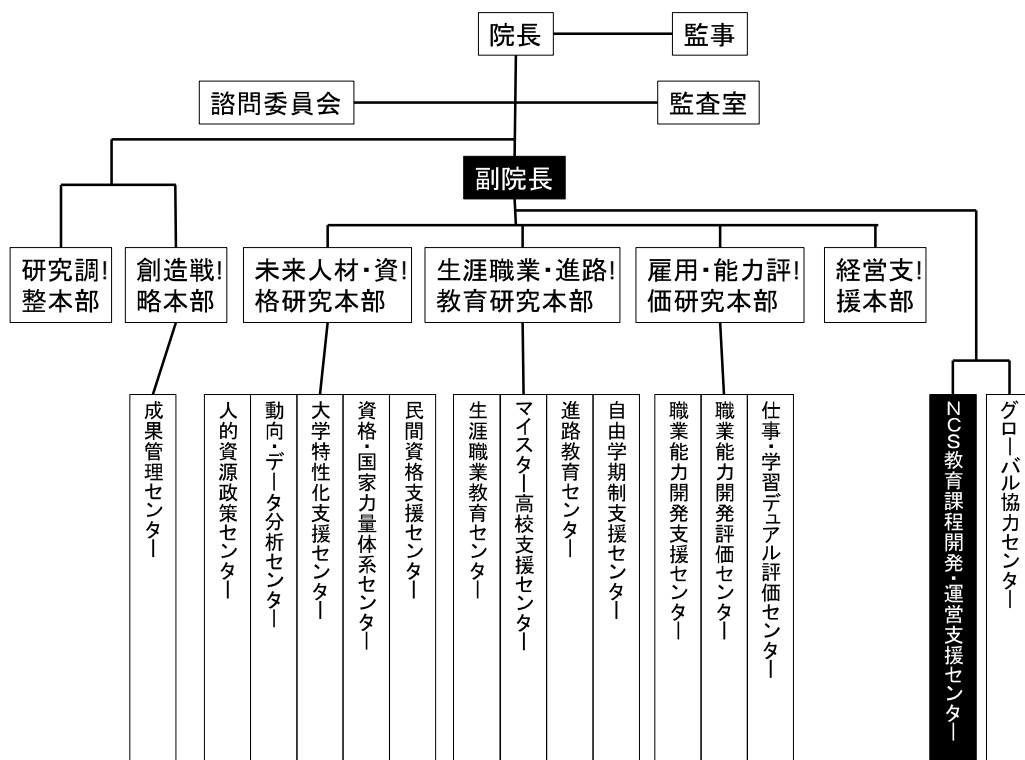
#### (1) NCS 教育課程開発・運営支援センターの設置経緯

NCS センター設立の背景としては、NCS を効率的に推進するために「国家政策調整会議」が2010年5月に実施されたことが挙げられる。その際、教育科学技術部による国家職業スキル基準（Korean Skill Standard：KSS）、雇用労働部による国家職業体系（National Occupation System：NOS）の2つが運営されており、業務重複や予算浪費が指摘され、また、国家間の資格相互認定、及び、人材交流時に国際的な通用性が低下するという憂慮もあり、国家職業能力基準（National Competency Standard：NCS）に名称を統一することになって現在に至っている。その際、NCS の開発事業は韓国産業人力公団（雇用労働部系列）、NCS の研究は職業能力開発院（教育科学技術部系列）の担当に一元化されることとなる。その後、2011年12月に第2次資格管理運営基本計画が出され、教育科学技術部が毎年10個の NCS 教育課程を開発することとなり、2012年6月には、NCS 開発および活用計画（関係部署合同）の策定が行われ、教育科学技術部は NCS に基づく学校教育課程の開発・普及業務を毎年10個担当することとなり、教育課程開発のために職業能力開発院内に副院長の直属機関として「NCS 教育課程開発および運営支援センター」設置され（図表2-14）、それらの業務を担当することになる。ちなみに、雇用労働部は、NCS の開発と職業訓練、および国家技術資格に対する NCS 適用業務を担当することになっている。

#### (2) NCS 教育課程開発・運営支援センターの人員構成と業務内容

NCS センターの人員構成については、博士レベル研究員が11名、修士レベル研究員が12名、行政支援職が2名の計25名となっている。主に、教育方法学などの研究者が多く、NCS の開発にあたっては、当該分野の研究者と協力して行う体制がとられている。

主な業務としては、① NCS 学習モジュールの開発および活用に関する事項、② NCS 教育課程の開発および改善支援に関する事項、③教育機関における NCS 教育課程の検討および認証に関する事項、④ NCS 適用・活用の充実化および活性化に関する事項、⑤ NCS 関連の資格政策審議会および実務委員会の支援に関する事項、⑥ NCS 関連の情報提供および広報に関する事項、⑦ NCS 統合ポータルサイト（[www.ncs.go.kr](http://www.ncs.go.kr)）の共同運営、⑧その他、NCS の運営支援に関する事項がある。



図表 2-14 職業能力開発院の組織現況

昨年の2013年には、13の課題があり、① NCS 学習モジュールの開発（55分野）、② NCS に基づく専門大学（短大）教育課程モデルの開発、③ NCS に基づく教育課程の活用研修、④ 職能団体（SC）との連携システムの構築、⑤ NCS 教育課程と連携した資格制度の運営方法の構築、⑥ 国家資格枠組みの構築と活用方策の模索、⑦ 資格政策審議会の運営支援（基準案の事前検討など）、⑧ NCS の重要課題と推進戦略の構築、⑨ NCS 導入による人事制度改善方案の研究—職務能力評価制を中心に、⑩ NCS に基づく職務別要求能力基準を基礎にした民間分野適用事例の発掘、⑪ 実践・創意人材養成事業のモニタリングおよび成果分析、⑫ 実践・創意人材養成のための NCS に基づく教育課程開発事業、⑬ NCS に基づく高校段階職業教育課程開発政策の研究、である。

また、2014年には、9 の課題があり、① NCS 構築のための2014年学習モジュールの開発および活用事業（NCS に基づく学習モジュールの開発（175個）、NCS 活用インフラの構築、資格政策審議会の運営）、② NCS 学習モジュール活用方案の研究、③ NCS 学習モジュール開発管理体制の方策、④ NCS に基づく職業教育の学習成果の表記方法の提案、⑤ 産業界主導による NCS 開発および運営体系構築のための海外事例分析、⑥ NCS による資格制度改編の方策、⑦ NCS を活用した訓練課程の開発支援および審査評価連携の方策、⑧ NCS を活用した公共機関の職務能力モデル開発：2つの公共機関の事例、⑨ NCS に基づく高校職業教育課程の開発研究、である。

更に、次年度の2015年には、4つの課題が設定されており、① NCS 構築のための2015年学習モジュールの開発および活用事業（NCS に基づく学習モジュールの開発（314個））、② NCS 学習モジュールの活用実態の分析、③ NCS に基づく教育訓練課程の質管理体制構築方案、④ NCS 学習モジュール活用支援事業、である。

### (3) NCS および NCS 学習モジュールの概要

NCS (National competency Standards) とは、産業現場で職務を遂行するために求められる知識・技術・素養などの内容を国が産業部門別・レベル別に体系化したものであると考えられている。産業現場には、必要とされる、「態度・知識・技術」があり、その産業界のニーズを受ける形で、NCS において「態度・知識・技術」が設定され、それを適用する形で、「資格・教育訓練・キャリア開発」が行われ、そうした改善の結果、産業現場に適合する人的資源が開発される、というスキームである。

NCS の構造は、職務の種類 (type) を中心に分類構成が設定されており、大分類が24個、中分類が77個、小分類が226個、細分類が856個である。具体的に述べると、大分類とは、「飲食サービス」「建設」「機械」分野であり、その中の「建設」分野に絞って中分類の具体例を挙げれば、「建設工事管理」「土木」「建築」「産業環境設備」があり、その中の「建築」分野に絞って、小分類の具体例を挙げれば、「建築設計・管理」「建築施工」「建築設備」があり、その「建築施工」分野に絞って、細分類の具体例を挙げれば、「建築木工施工」「組積美装施工」「防水施工」「タイル石工施工」である。

次に、NCS 学習モジュールとは、NCS で定められた職業能力単位を教育および職業訓練の際に活用できるように構成した「教授-学習資料」である (図表2-15)。高校、専門大学 (短大)、大学、訓練機関、企業などでNCS に基づく教育課程を容易に構成・運営する役割が求められている。2013年から2015年のNCS ならびに学習モジュールの開発の現状および計画については、2013年に55個、2014年175個、2015年314個のNCS が開発され、学習モジュールが2013年に240個が策定され、2014年に新規で288個が策定、修正・補完で269個が改訂され、2015年度には50個の策定が計画されている。

ちなみに、2014年 (細分類175分野) について、開発に携わった関係者は1516名、検討に携わった関係者は875名、総費用は132億6千万ウォンであった。

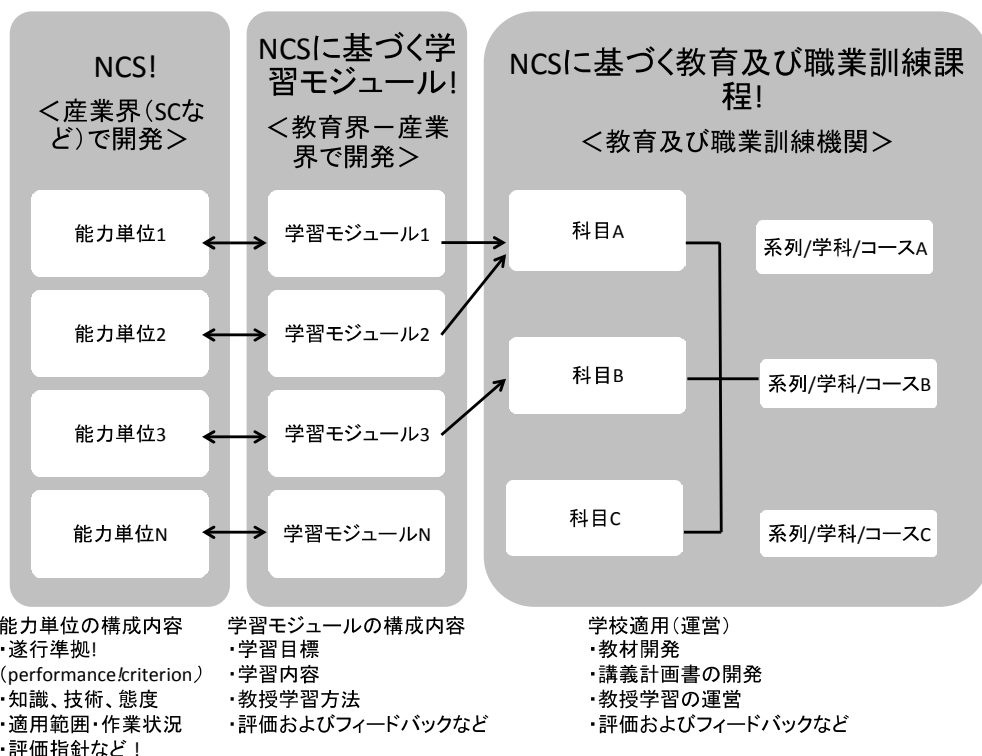
### (4) NCS 学習モジュール開発の概要

NCS 学習モジュール開発体系については、総括をNCS センターが行い、以下の3パターンで行われている。1つ目が「NCS センターの自主開発」であり、2つ目が「職能団体との共同開発」であり、3つ目が「外部専門家との共同開発」である。2つ目の「職能団体との共同開発」が基本的な開発体制であると考えられている。1つ目の「NCS センターの自主開発」では、課題責任者、共同研究者、委嘱研究員がおり、各々の学習モジュールに対し、代表執筆者と執筆者の役割が与えられる。2つ目の「職能団体との共同開発」では、課題責任者、共同研究者がおり、各々の学習モジュールに対し、職能団体側で開発責任者が設定され、その配下に代表執筆者と執筆者が設定される体制になっている。3つ目の「外部専門家との共同開発」は、課題責任者、共同研究者、専任開発支援員がおり、各々の学習モジュールに対し、開発責任者が設定され、その配下に代表執筆者と執筆者が設定される体制になっている。

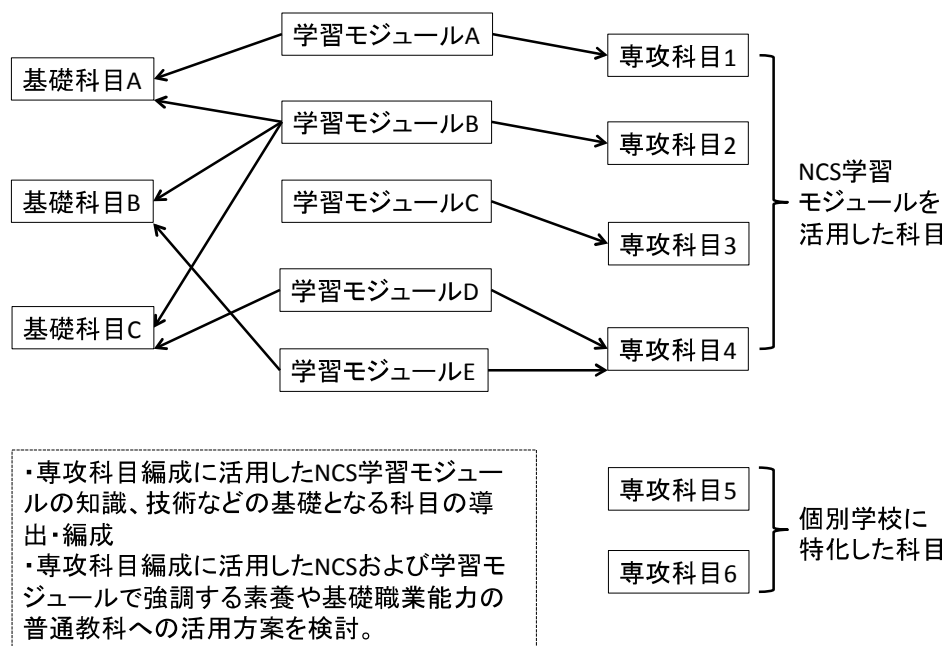
更に、「NCS-学習モジュール-教育課程」との関係について言えば、NCS が職業現場における「職務能力要求書」であり、学習モジュールは、NCS の能力単位を教育訓練で学習できるように構成した「教授学習資料」という位置付けである。

基本的にNCS 開発マニュアルでは、開発能力単位は約20時間の教育訓練が行われるよう設計することになっているが、専攻教科開発時にNCS が活用される事例として、様々なパターンが想定さ





図表 2-15 NCS 学習モジュールの概念図



図表 2-16 教育訓練課程編成場面での NCS 学習モジュール活用

れている。1つは、「学習モジュールA」が高等教育機関での「専門科目1」、「学習モジュールB」が「専門科目2」、「学習モジュールC」が「専門科目3」と一対一対応させ、それぞれの学習モジュールを別途の科目に編成・運営する場合が想定されている。その他に、「学習モジュールA+B+C」が「専門科目1」となる場合や、「学習モジュールA」が「専門科目1+2+3」として設定される場合も想定されている。一部の学習モジュールでは、学習者および学校レベルなどにより部

分修正を施して活用することが可能とされ、その場合、複数の学習モジュールがひとつの教科を形成する場合もある。複数の互いに関連する学習モジュールの一部をひとつの専攻科目として活用する場合、特定の学習モジュールを構成するいくつかの学習内容のうち、レベルなどに即して「一部だけ」を活用するということが可能であるとされている。

また、違うパターンとしては、実務的な職業能力中心の NCS 学習モジュールを活用して、理論中心の現行の専門科目を補完することも考えられている。そのことで、理論－実習統合教科や実習中心教科の内容を実際の産業現場の内容を中心に補完できると考えられている。

(文責：木村)

#### 4. 単位銀行制度、及び、平生教育振興院 (NILE) について<sup>1)</sup>

##### (1) 単位銀行制度とは

韓国における「単位銀行制度」(Academic Credit Bank System : ACBS) とは、1997年に制定・公布された「単位認定等に関する法律」に基づき、学校内外で行われる多様な学習経験および取得した資格等を(大学・専門大学の)「単位」に相当するものとして認定し、その累積加算によって、大学または専門大学卒業者に授与される学位と同等の学位を授与するための仕組みである。制度の開始当初は、韓国教育開発院 (KEDI) に置かれた「単位銀行センター」を主管機関として運用されていたが、2007年の平生教育法の改正により国家平生教育振興院 (NILE) が設立されると、単位銀行制度の業務は KEDI から NILE に移管された (1998年)。その後現在に至るまで、「独学学士試験制度」<sup>2)</sup> とともに、NILE において運営されている。

単位銀行制度の具体的内容はひとまず置いて、初めに同制度のビジョン・目標を確認しておきたい。「高等教育の機会拡大を通じた生涯学習社会、開かれた教育社会の実現」を目指す同制度は、現在、以下に示す9つの「目標」を掲げている。

1. 多様な学習経験に対する単位認定体制の確立
2. 類似の生涯学習制度との連携強化および統合運営
3. 代替的な高等教育システムの運営
4. 評価の専門化を通じた質管理システムの構築
5. 学習と職業の連携を強化する教育プログラムの運営
6. 社会の要求を反映する持続的な教育プログラムの開設
7. 単位銀行制度を利用した学習者のための行政・財政支援システムの確立
8. 教育プログラムの多様化を通じた学習者の専攻選択機会の拡大
9. 学習者の要求を反映する学習者中心の教育プログラムの運営

単位銀行制度の第一義的な目的は、高等教育システムの弾力化を通じて学位(学歴資格)取得の機会を拡大することにあつたと考えられるが、上記の「目標」が示すように多様な機能を担っており、特にその方法的側面においては、大学型の高等教育機関以外での学習機会、とりわけ職業教育における経験・成果を評価・認定して大学における「単位」とみなし、学位取得へと繋げる仕掛け

1) 国家平生教育振興院および単位制度に関する日本語の先行研究としては、鄭・森 (2013) がある。国家平生教育振興院の設立の経緯、組織、単位銀行制度以外の業務については、同論文も参照されたい。

2) 試験によって学士または専門学士の学位が取得できる制度。同制度についても鄭・森 (前掲論文) に詳しい。

を構築したものと見ることができる。すなわち、職業教育と学術教育の架橋する仕掛けを包摂した制度であるという点において、国家資格枠組み（NQF）と同様に、我々のプロジェクトの研究テーマと深い関わりを有するといえるのである。

## （2）取得可能な学位と「標準カリキュラム」

一口に様々な学習経験を「単位」化し、その累積加算によって学位を授与する仕組みであるといっても、単に雑多な学習経験の積み重ねが学位に相当するというわけにはならない。そこでは「どのような学習内容を履修すれば学位に相当するといえるのか」、また「学位取得のための『単位』は、どのような学習機会において取得可能なのか」が問われている。

前者については教育部（日本の文部科学省に相当）およびNILEが「標準カリキュラム」として定めている。2013年度現在、単位銀行制度では、学士については24種類（家政学士、看護学士、経営学士、経済学士、工学士、観光学士、広告学士…など）、専門学士については13種類の学位を取得可能である。これら学位の種類（専攻分野）の下に、より具体的な「専攻」が設けられており（たとえば工学士では、建築工学、ゲームプログラミング学、交通工学、機械工学など計29個の専攻がある）、これら「専攻」ごとに単位取得要件を定めたものが「標準カリキュラム」（Standardized Curriculum）である。

たとえば「経営学（Business Administration）」専攻で経営学士を取得しようとした場合、必修科目として「経営情報システム（講義：3単位）」、「経営学概論（講義：3単位）」、「人的資源管理（講義：3単位）」…など合計9科目27単位以上の修得を求めている。選択科目としては、「e-ビジネス概論（3単位）」、「経営電算処理および実習（3単位：講義1時間＋実習4時間）」…など73科目が設定されていて、これらを合わせて専門科目60単位以上の修得（認定）が必要とされる<sup>3)</sup>。

また、各科目にどのような内容が該当するかについては「科目概要」として定められており、先ほどの「経営電算処理および実習」を例にとると、「経営意志決定や経営統計、分析ツールを扱い、各種プログラムを利用して、経営資料を処理する方法を学習する。本科目は経営現場で発生する各種の経営意志決定や経営統計、経営分析を支援するツールを学ぶだけでなく、経営情報処理の意義のような一般的な理解、情報と経営処理、近年注目されている各種の意志決定分析とともに、財務比率分析のためのExcel関数を扱い、マクロを活用して経営資料を処理する方法を学ぶ。Microsoft Excelの高度な実習と、Power Point、Accessなど経営学に関連した電算利用法を熟知し、経営電算処理能力を培う。」といった具合に、かなり詳細に具体的内容が規定されている。

以上に示したような「標準カリキュラム」が学士について24学位109専攻、専門学士について13学位109専攻ごとに定められているのである。1998年の制度発足当時、41専攻の「標準カリキュラム」、167科目の「科目概要」が定められたが、これらは、社会環境の変化、学術・科学技術の進展、教員や学習からの要望に応じて、随時、改訂されており、2013年度現在では、学士・専門学士あわせて218の「標準カリキュラム」、6118科目の「科目概要」が設定されている<sup>4)</sup>。

3) 専門科目のほかに教養科目の単位30単位以上も含めて、総履修単位数は一般の大学を卒業する場合と同じ140単位以上となることが必要とされる。

4) 複数の専攻間で同一名称の科目が重複している場合もある。

### (3) 多様な学習履歴の評価認定方法

#### 1) 単位認定の対象となる学習経験

単位銀行制度を利用して学位を取得するために必要な「単位」は、①「評価認定学習科目」の履修、②「単位認定対象学校」での科目履修、③大学・専門大学における「時間制登録」による科目履修、④「資格取得」、など6種類の方法により修得できる<sup>5)</sup>。

①の「認定学習科目」とは、大学・専門大学以外の教育機関で開設される学習課程のうち、大学教育に相応する質的水準を備えているかをNILEが評価して、単位と認定する科目のことをいう。②の「単位認定対象学校」とは、基本的に大学または専門大学を指す。大学・専門大学の中退者が在学していた学校において修得した単位は、単位銀行制度においても利用可能である。また大学、専門大学を過去に卒業した者が単位銀行制度を利用して他の専攻における学士、専門学士を取得しようとする場合にも、既修得単位の一部を利用することができる。「単位認定対象学校」という分かりにくい表記となるのは、軍関係の学校など教育部以外の省庁が所管する教育機関のうち学歴とみなされる学校が含まれるからである。③の「時間登録制」は日本における科目等履修生制度に相当するもので、特に説明は不要だろう。④「資格取得」とは、教育部長官の承認を受け、NILEの院長が告示した資格（国家技術資格、個別法による国家資格、国家公認の民間資格の一部）を取得した場合に、「単位」として認定を受けることができることを意味している。

以上の単位修得方法のうち、大学以外で行われる職業教育の評価・認定という観点においては①「評価認定学習科目」と④「資格取得」が重要であると考えられるので、以下ではこの2つの方法について認定の対象や方法を詳解したい。

#### 2) 「評価認定学習科目」の指定について

「評価認定学習科目」の指定は、当該科目（プログラム）を提供する教育機関の審査と個別科目の審査の2段階で行われる。機関の審査では、基本的な教育条件として、教員の資格（少なくとも専門大学のフルタイム教員と同等の資格を有するか）、教員数（十分な数の教員がいるか、教員一人当たりの授業時間が週18時間を超えないか等）、施設・設備（教室の広さは学生一人当たり1.0平方メートル以上あるか、図書館、管理事務室、カウンセリングオフィス、実験室などの施設を有しているか）、教育課程（シラバスの整備状況、成績評価の基準など）が、また機関運営上の条件として財務状況や管理運営体制等が評価される。

一方、個別科目の審査では、授業目標や教育内容、授業の方法、学習科目の質管理等が先に紹介した「標準カリキュラム」、「科目概要」に合致したものであるかを評価する。そのため教育機関としては適切であったとしても（ACBS-accredited Institutionと英訳されている）、科目によっては「認定評価学習科目」に指定されないこともあるという。

評価認定の対象となる機関は、図表2-17の通りである。2013年9月時点で、572の機関が「評価認定」機関として認定されているが、数が多いのは、大学または専門大学に付設される生涯教育施設（41.2%）、民間の生涯教育施設（23.1%）、職業能力開発訓練施設（18.3%）、学院（7.2%）などである。

---

5) 他に、⑤独学学位試験合格および試験免除課程の履修、重要無形文化財保有および伝授教育の履修があるが、利用者が極端に少ないので詳細は割愛する。

評価認定の対象機関、認定の基準等に関する基本方針は、教育部が「マスタープラン」として策定し、それを受けてNILEが具体的な評価計画、評価マニュアルを開発する。教育訓練機関から認定の申請を受けると、NILEの評価委員会が評価チームを組織して実際に評価を行う。評価チームは全国の大学の教授によって専攻別に構成され、書面審査と現地訪問調査を行う。評価チームが作成した評価認定原案は、NILEの単位認定委員会において審議され、さらに教育部に対して評価認定案として報告される。教育部の承認を受けると、評価認定書が各教育訓練機関に交付されるという手順となる。

図表 2-17 NCS 学習モジュールの概念図

1	専攻科を置いた高等技術学校・特殊学校（盲学校）
2	大学及び専門大学に準ずる各種学校のうち学歴認定にならない各種学校
3	公開講座または専攻深化（特別）課程を置いた専門大学
4	大学（校）付設の生涯（社会）教育センターなど生涯教育施設
5	「学院の設立・運営及び課外教習に関する法律」第6条によって設立された学院
6	「勤労者職業能力開発法」第2条第3号による職業能力開発訓練施設
7	「産業技術革新促進法」による専門生産技術研究所など
8	「文化財保護法」第41条第2項による伝授教育を実施する施設
9	国または地方自治体が、所属職員または一般人などを対象に教育訓練を実施するために設置した施設として、教育訓練機関としての別途の承認や申告なしに運営されている施設
10	その他教育部長官が評価認定対象機関として適切と認める生涯教育施設または職業教育訓練機関及び軍の教育訓練施設

なお、どの教育訓練機関のどの科目が「認定評価学習科目」に該当するか、該当する場合にはいずれの「専攻」の「標準カリキュラム」のどの科目区分に相当するかについては、すべて単位銀行制度のウェブサイト自由に検索することが可能である。

### 3) 「資格」の単位認定について

「資格取得」に対する「単位」の認定は、国家資格（「国家技術資格」、「国家専門資格」）ならびに資格基本法に基づいて国家の公認を受けた民間資格のうち、大学の単位と同等に認められることができる水準を持った資格に対して行われる。認定の対象となる資格の例と認定される単位数を図表2-18に示した。

等級1に区分される技術士を例にとると、筆記試験について5科目（平均）それぞれ6単位分とみなして計30単位、実技試験について15単位分を合わせて合計45単位分が認定されるという按配である。資格によって、筆記試験の科目数、難易度（受験準備に要する時間）、実技試験のウェイト等を考慮して、認定単位数が決定される。

なお、資格取得時に大学卒業以上の学歴を要する資格（医師など）、資格試験無しで一定の教育課程の履修で付与される資格（保育教師、社会福祉士など）、大学・専門大学卒業と同時に付与される資格（初中等教育の教員など）、実務経験のみで取得できる単位、高等学校以下の水準の教育課程履修により修得した資格（国内旅行案内員など）は、いずれも単位認定の対象とはならない。

図表2-18 資格に対する単位認定の例

等級	認定 単位数	対応する学歴水準	該当する資格の例
1	45	修士課程修了+実務経験	技術士、公認会計士、弁護士、建築士など
2	37		公認労務士、法務士など
3	30	修士課程修了（見込含む） 大学卒業（学士）+実務経験	技能長、文化財修理技術者、消防施設管理者など
4	25		電子商取引管理者1級、与信審査役など
5	20	大学卒業（見込含む） 2年制専門大学卒業+実務経験	技師、物流管理士、資産管理士など
6	18		航空整備者、電算会計運用者1級など
7	16	2年制専門大学卒業（見込含む）	産業記事、公認仲介士、観光通訳案内士など
8	14		コンピュータ活用能力1級、ネットワーク管理士2級など
9	10	2年制専門大学1年次修了	秘書1級など
10	8		TEPS 1級、地域暖房設備管理士など
11	6		コンピュータ活用能力2級など
12	5		検収者、リナックスマスター2級など
13	4		ワード1級、文書実務者1級など
14	3		貿易英語1級、漢字能力検定1級など
15	2		漢字検定2級など

（出典：「第18次資格の単位認定基準」より著者作成）

#### （4）単位銀行制度の利用状況

単位銀行制度を利用して学位を取得するためには、初めにNILE（もしくは地方の教育行政担当窓口）に、単位銀行への登録申請を行う必要がある。このとき、すでに履修済みの学習履歴あれば「単位」認定を合わせて申請することができる。これにより、個人の単位修得履歴が登録される。登録料は1単位あたり1000ウォンである。

2013年の新規登録者は142,086人であり、4年前の95,250人と比較すると48%増加している。登録者だけを見れば制度の開始以来、累計でのべ90万人を超えており、この制度が韓国社会において認知されていることがうかがえる。2013年の新規登録者の内訳をみると、年齢別には30～40歳未満が31.5%と最も多く、続いて24歳未満25.2%、40～50歳未満21.5%となっている。また登録前の学歴別では、高卒30.9%、専門大学卒29.9%、大卒38.7%となり、2013年一度は大学を卒業したことのある者が最も多くなっている。

韓国では、2000年頃まで大学への進学競争が厳しく、単位銀行制度発足の当初は、進学機会に恵まれなかった者がこの制度を利用しようとしたため、比較的若い年齢層、登録前の学歴が高卒である者が多かったが、2000年代半ば以降、少子化の影響もあって大学への進学が相対的に容易になると、大卒、専門大卒の利用者が増えてきたという。高等教育進学率の上昇に加えて、特に近年では不況の影響が加わり大卒、専門大卒であっても就職が困難であるため、かれらが職業資格の取得に結びついた専攻を選んで単位銀行制度を利用して新たに学位を取得しようとする傾向が見られるとのことであった。

学位取得状況をみると、2013年には学士24,749人、専門学士45,024人がこの制度を通じて学位を取得した。2009年には学士34,058人、専門学士14,058人であったので、トータルの学位取得者は着実に増加しているといえるものの、学士と専門学士の比率が逆転していることが分かる（逆転した

のは2011年以降)。さらに2013年の学位取得者の年齢構成をみると、30～40歳未満37.4%、40～50歳未満24.3%であり、いわゆる成人学生の比率が高い点は新規登録者と同様であるが、24歳未満の比率は11.4%と新規登録者における比率と比べてかなり低い。学歴別にみても、専門大学卒42.0%、大卒34.3%、高卒23.4%であり、高卒者の比率は新規登録者と比べると低くなっている。いずれも、先述のように大卒、専門大卒者が、より職業資格と密接に関連した専攻で新たに学位（特に専門学士）を取得しようとする傾向と関連しているとみられる。その一方で、正規の高等教育の経験をほとんど持たない高卒者の場合、単位銀行制度を利用しても学位取得までの学修を完遂することが容易ではないことを意味しているといえよう<sup>6)</sup>。 (文責：濱中)

## 5. 結 語—両者の整合性について

本章で紹介した「国家資格枠組み (NQF)」ならびにNQFにおける各種資格・職業技能間の等価性を担保するための理念的根拠となる「国家職務能力基準 (NCS)」と、「単位銀行制度 (ACBS)」は、両者ともに「学位—資格—職歴—教育訓練」間の等価性を担保しようとしている点において、類似の仕組みであるように思われるが、KRIVET、NILEの担当者ともに、相互間の整合性を図ることは必ずしも容易ではないと考えているようであった。それはなぜなのか、訪問調査の中でいくつか興味深い論点が提示されたので、それらを紹介することにより、結びに代えたい。

NILEの担当者の意見として、「NCSは、人材が必要な分野ではあるが、労働力が集まりにくい職種において、国の関与によって人材を誘導する側面があるのではないか」というものがあつた。考えてみればこれは、われわれのプロジェクトのタイトルである「成長分野等における中核的専門人材等の戦略的養成推進」と全く相同である。NCSでは、産業現場において実際の職務遂行上必要なコンピテンス（態度・知識・技術）を分析・抽出し、それらに応じて効果的な学習モジュール、さらには教育訓練プログラムを組み上げることによって、有能な人材を養成・確保するというスキームが想定されている。

一方、単位銀行制度における教育プログラムに対するアプローチは全く異なる。「標準カリキュラム」は、学問体系上の必要性をもとに構成された授業科目からなる従来型の大学・専門大学のカリキュラムを「ひな形」としている。単位銀行制度における「評価認定学習科目」や「資格取得」に対する単位認定は、あくまでも従来型の大学・専門大学の授業科目に合致するものに対してのみ、選択的に行われている。NCSの「コンピテンス・ベース」に対して、単位銀行制度は大学と同じ「授業科目ベース」といってもよい。「授業科目ベース」の職業教育が、「コンピテンス・ベース」の職業教育に比して効率的であるかどうかを問わなければ、学位取得を希望する者が増加している現状において、単位銀行制度の従来スキームを変更する誘因は乏しいということかも知れない。

また、「NCSは普及すると思うか」について、NILEの担当者に単刀直入に尋ねてみたところ、「職業によって異なるだろう。職業訓練の分野には向いているかも知れないが、四年制大学レベル以上の能力が求められる職種では難しいのではないか。」とのことであつた。単位銀行制度の「標準カリキュラム」においても、個々の「科目概要」には、学習内容だけでなく、どのような能力を身につけるべきであるかが記述されている。しかし、個別の科目のレベルで修得すべき能力を具体的に記

6) 既卒者の場合、単位銀行制度により新たに学位を取得するために必要な単位数が少ないということも利用者の増加の制度的要因として考えられる。

述することは出来ても、それらが数十科目集合したときに（すなわち学位である）、総体としてどのような能力が身に付いているべきなのかについて、抽象性を排して記述することは「コンピテンス・ベース」であれ、「授業科目ベース」であれ、困難なことに変わりはない。それゆえ、四年制大学レベル以上での普及は難しいと考えられるのであろう。

一方、KRIVETの担当者からは、単位銀行制度との関係について、「必ずしも学位取得に結びつけなくてもよい。認定された単位の一部を組み合わせて、NQFの別の資格を取得することができるようにしたい」との意見があった。単位銀行制度はすでに韓国社会にある程度浸透しているのだから（それ自体、韓国社会における学位・学歴偏重の現れであるともいえるが）、それを有効活用する方策は考慮されてしかるべきであろう。むろんNCSにおける「学習モジュール」の時間数と、大学等における「単位」数を擦り合わせるという技術的な問題は存在するが、これも従来型の大学を「ひな形」とするがゆえの問題であり、学位取得と直結しないことを前提にすれば、大学を「ひな形」にする必然性はない。現状でも単位銀行制度では登録者に比べて、実際に学位取得に至る者の数はかなり少ない。したがって大学モデルを脱することができれば解決できない問題ではないだろう。

（文責：濱中）

#### 【参考文献】

- 鄭碩九・森利枝（2013）「韓国の国家平生教育振興院の使命と機能 —単位銀行制と独学学位制について—」『大学評価・学位研究』第14号、1-17頁
- 韓国教育部・国家平生教育振興院（2013）「単位銀行制—生涯学習実現の手引き」
- 国家平生教育振興院（2014）「一目でわかる生涯学習」（リーフレット）
- 国家平生教育振興院（2014）「第18次資格の単位認定基準」
- 国家平生教育振興院「単位銀行制度」（<https://www.cb.or.kr/creditbank/base/cdMain.do>、英語版は [http://www.cb.or.kr/creditbank/info/info7\\_1.do](http://www.cb.or.kr/creditbank/info/info7_1.do)）<2015年2月17日アクセス>



## 2-2-7 中国

中国の高等職業教育政策と資格枠組みに関する研究

吉本 圭一 (九州大学)

白土 悟 (九州大学)

苑 復 傑 (放送大学)

### 0. 調査概要

訪問日：2014年11月2日（日）から11月7日（金）

訪問者：吉本圭一（九州大学）、苑 復傑（放送大学）、白土 悟（九州大学）

訪問先：中国教育部職業技術教育中央研究所（北京）

中国教育部国家教育發展研究センター（北京）

厦門華夏職業学院、厦門南洋学院、厦門大学高等教育研究所（厦門市）

調査日程：11月3日（月）吉本・苑・白土：中国教育部職業技術教育センター研究所

11月3日（月）吉本・苑・白土：中国教育部教育發展研究センター

11月5日（水）吉本・苑・白土：厦門華夏職業学院

11月5日（水）吉本・苑・白土：厦門南洋学院

11月6日（木）吉本・苑・白土：厦門大学高等教育發展研究センター

調査資料整理：張琳（九州大学大学院人間環境学府学術協力研究員）

### 1. 中国の職業教育概要（『中国職業教育概況と展望2014』より）

中国の職業教育には「職業学校教育」と「職業訓練」がある。「職業学校教育」は初等、中等、高等に分かれ、そのうち中等職業教育と高等職業教育は主要な位置を占めている。

2013年、中国において職業学校は1.36万校、在学学生数は2897.66万人、教員数は130.21万人、毎年の入学者数は993.51万人である。そのうち、初等職業学校（中学校レベル）は40校、在学学生数は1.05万人、教員数は0.98万人、毎年の入学者数は0.35万人である。中等職業学校（高校レベル）は1.23万校、在学学生数は1922.97万人、教員は85.57万人、毎年の入学者数は674.76万人である。中等職業学校の在学学生数と毎年の入学者数は全体高等学校レベルの教育の44%、45%を占める。高等職業学校（専科レベル）は1,321校、在学学生数は973.64万人、教員数は43.66万人、毎年の入学者数は318.4万人である。高等職業学校の在学学生数と毎年の入学者数は全体高等教育の39.5%、45.5%を占める。それと同時に、農民、在職者、失業者、障害者等を対象とし、様々な訓練を行い、毎年訓練を受ける人数は約1.5億人である。

#### (1) 政策体系の整備

1995年に中国政府によって『中国教育法』が公布され、1996年に『中国職業教育法』が制定された。これらの主な法律に伴い、『労働法』『教師法』『高等教育法』『民弁教育促進法』等の法律・行政規定が作られた。

#### (2) 職業教育システムの作成

職業教育は初等・中等職業教育から中等・高等職業教育に移行しつつある。中等職業教育と高等

職業教育連携において人材育成目標、専門分野のカリキュラムの設定、テキストの編集を行い、「技術技能」を持つ人材を系統的に育成される。例えば、3年制中等職業教育＋2年制高等職業教育のモデルを通して、中等職業教育と高等職業教育を系統的に結合させる。また、高等職業学校と4年制大学の入試試験を分けて、「文化素質」＋「職業技能」等6種の試験方法を模索している。

### (3) 教育の質向上

産業の要求に応じて、職業学校は専門分野、カリキュラムの内容と基準、人材育成目標を調整している。職業学校の卒業生は高く評価され、近年中等職業学校の就職率は95%を保って、高等職業学校の就職率（卒業後半年）は90%である。そして、職業学校は学生の起業も重視している。

### (4) 産学連携

2010年以降、中国教育部は産業界と連携して59個の「業界職業教育教学指導委員会」を作った。全国において約700個の「職業教育集団」を作って、約100個の業界、約1万個の企業、約600個の研究機構、70%以上の中等職業学校、90%以上の高等職業学校をカバーしている。

### (5) 学校の財源

2011年以降、中央財政部は毎年約150億元を投資している。また、職業教育の建設と発展を協力するために地方政府や業界企業の投資を励んでいる。これらの財源支援の実施に基づいて、実習基地、質高い教員組織を持ち、教学資源充実、高いレベルの職業学校を作っている。そのうち、100校国家モデル高等職業学校、100校国家中核建設高等職業学校、1000校国家モデル中等職業学校を含んでいる。

### (6) 改革の試み

2005年以降、中国教育部は地方政府と協議して、天津、四川、河南、広西、黒龍江等の省市と連携し10個の国家職業教育改革パイロットゾーンを作った。さらに、2010年に中国政府によって『国家中長期教育改革と発展計画綱要』が公布された。その中で56コ職業教育体制改革の項目を確定した。それらの試みにより、「トップ設計」（中国政府・中国教育部）と「地方実践」を結合する職業教育システムを形成している。

### (7) 国際交流

中国は30か国、多数の国際組織と職業教育に関する国際交流や合作を行っている。この国際交流は政策の対話、学校間の交流、技術訓練、カリキュラムの開発、学校建設、科学研究等を含んでいる。近年、中国において累計で約7,000人の職業学校の校長や教員は海外の研修を行っている。

### (8) これからの発展方向

現代職業教育の発展のため、主な6つの措置がある。

- ① 職業教育と経済社会の共同発展を促すこと
- ② 現在の職業教育システムの充実
- ③ 産学連携、学校と企業の連携を深化し、業界・企業の役割を重視すること

- ④ 育成される「技術技能人材」の質を高めること
- ⑤ 社会の力を用いて職業教育を行うこと（民弁学校）を支持すること
- ⑥ 政府の支持と監督保障を強調すること

## 2. 中国の国家職業資格証書制度の確立

以上の中国職業教育において、本調査では、第三段階教育における職業教育の質保証・質的向上と、それに関わる学位・資格枠組みの開発の動向を調査した。まず、中国における学歴証書体系と職業資格証書体系の対応関係、及び職業資格証書と職業教育との対応関係の状況について、中国教育科学研究院・高等教育研究センターによる課題研究「中国職業教育発展研究」の研究成果である『中国職業教育発展報告2012』（教育科学出版社、2013年）を参照した。

### (1) 二つの証書体系の対応

中国には二つの証書体系がある。①「教育部門が主導する学歴証書体系」および②「労働部門が主導する職業資格証書体系」である。

②は、2001年7月、労働・社会保障部（旧人事部）が「国家職業標準制定技術規程」を發布し、国家職業資格証書制度を確立した。職業資格証書は5等級に分かれ、それぞれの等級が労働者の技術標準、又は専門技術職務等級に対応し、基本的な職業資格証書体系は確立された。

更に、①の「教育部門が主導する学歴証書体系」とも一定の対応関係があり、図表2-19のようになっている。

図表2-19 職業資格証書ならびに学歴証書の対応表

資格等級	職業資格証書の等級	学歴証書の等級
一級	高級技師	大学本科（4年制）以上
二級	技師	大学専科（2～3年制）以上
三級	高級工	専科、高等職業技術学院
四級	中級工	高校（高中）、中等專業学校
五級	初級工	中学校（初中）

（出典）『中国職業教育発展報告2012』教育科学出版社、2013年、230頁

### (2) 職業資格証書と職業教育の間の対応問題

国家職業資格証書制度は確立されたが、「職業教育の学歴証書レベルはまだ職業資格証書体系と完全には対応できていない」という。その問題について、次のように述べている。

第一に、職業教育の学歴レベルが一級から二級の職業資格の要求に達していない。職業資格証書の5つの等級は、中学校、中等專業学校、専科と本科の学歴に基本的に分かれる。これから言えば、目下の最高レベルである高等職業技術学院は、専科レベルであるので、一級から二級の職業資格に届かないのである。

第二に、「国家職業標準制定技術規程」の規程よれば、職業資格を取得するには、学歴だけでなく、訓練経歴や就業経歴などの条件が必要である（図表2-20参照）。

従って、全日制の職業教育を受けただけではその要求を満たすことができないのである。

図表 2-20 「国家職業標準制定技術規程」による「技師」「高級技師」の資格取得要件

要件	「技師」の資格取得条件	「高級技師」の資格取得条件
1	「高級」資格取得後、連続5年以上、当該の職業に就き、その職業の「技師」の正規訓練を規定時数、受講し修了証書を得ていること。	「技師」資格取得後、連続3年以上、当該の職業に就き、その職業の「高級技師」の正規訓練を規定時数、受講し修了証書を得ていること。
2	「高級」資格取得後、連続8年以上、当該の職業で就いていること。	「技師」資格取得後、連続5年以上、当該の職業に就いていること。
3	高級技工学校の当該職業の専攻課程を卒業し「高級」資格を取得後、2年以上、当該の職業に就いていること。	

(出典)『中国職業教育発展報告2012』教育科学出版社、2013年、230頁より作成。

### (3) その他の職業資格検定

- ① 地方政府は国家職業資格に含まれない新職業の資格検定を行っている。
- ② 業界組織が多く、職業資格を設定している。
- ③ 業界組織は食品管理・品質管理など安全にかかわる職業資格の検定を行っている。  
(労働政策研究・研修機構『諸外国における能力評価制度』2012年、参照)

## 3. 中国教育部職業技術教育中央研究所における面接調査

### (1) 調査概要

於：中国教育部職業技術教育中央研究所

(Central Institute for Vocational & Technical Education)

被面接者：同研究所・所長 楊進 (男)

国際合作与比較教育研究室 主任研究員 劉育鋒 (女)

同上 副研究員 許競 (女)

評価研究室 唐以志 (男)

同行者：華中科学技術大学・教育科学研究院 陳敏教授

### (2) 中国教育部職業技術教育中央研究所について

職業技術教育中心研究所は1990年、ドイツ政府と中国政府の合弁によって、また中国政府としては教育部、労働部の両方の所管事項を兼ねて設立された。2000年まではドイツ政府からの援助があったが、現在は援助は修了している。また、現在は労働行政との関わりはなく、教育部のもとにおかれている。職業技術教育中央研究所のミッションは6つある。

①職業教育の政策に対する諮問、②職業教育に関する研究、③職業教育の学校に対するサービス及び教員と学校長に対する研修、④56の地方の職業教育訓練センターとの連携、⑤国際協力、⑥ユネスコの UNEVOC 活動の地域拠点センターとしての国際交流である。現在はオーストラリア、ニュージーランド、イギリス、カナダと連携関係を持つ。日本との交流についてもぜひ協議をしたいとの希望があった。

日本と共同研究したい第一のテーマとしては、職業教育のシステムの構築に関する研究である。

職業教育に関しては、中等レベル、専科レベルの高等職業教育、大学学士レベルの職業教育、さらに専門学位（修士レベル）での職業教育も新たに展開しており、これらを日本の動向と比較したい。

第二は、職業教育の質の評価である。各レベルの職業教育の関連性である。

第三には、研究所には生涯教育の研究部門がある。赤ちゃんから老人まで生涯にわたる学習システム、特に、高齢化社会における老人を対象とする学習は重要な課題である。現在2016-2020年、老人学習関連の政策を作成している。中国の大都市の北京、上海、杭州、広州等において老人人口は全体の3割に至ると推測する。今、こういう高齢者のサービス、学び場所等に関する問題は政府が取り組むべき時期であると考えている。脳科学の研究では高齢者の学習活動は老人認知障害症の防止に有効なアプローチであることが明らかになった。日本の公民館等の生涯学習システムは中国にとって重要な参考モデルであると考えており、そこから高齢者の学習場所、学習方法などシステムとして取り組まなければならない、というのが政府の考え方である。

中国では現在、1996年の「職業教育法」の修正中であり。同時に「生涯学習促進法」を作成中である。2014年6月、中国國務院「現代職業教育を加速的に発展させる決定」、教育部など6部門「現代職業教育体系建設計画2014-2020」が発表された。職業教育の構造改革が本格的に展開され、600以上の大学を、応用型職業技術大学に改革転換する政策が打ち出された。職業技術教育中央研究所の役割は重要性を増している。

### (3) 面接結果

#### 1) 企業内訓練及び企業と学校の連携

企業内訓練は日本の強みであり、弱体化しているとはいえ、この部分に中国では関心が集まっている。中国では逆の職業教育を行う学校が企業のことを十分に把握していないため、現在「学校と企業の連携」を一生懸命に模索している。

職業教育は企業と離れてはいけない。しかし現実には、中国政府はその改革においていろいろな遠回りの道を歩んできた。20年前、中国の職業教育について、例えば鉄道関係の学校は鉄道局が管理運営していた。各省庁はそれぞれの職業教育を管轄していた。1998年の中国教育改革がこういう鉄道局、交通局という省庁によって運営することをやめたので、全部中国教育部によってまとめて管理することとなっている。ここで現実には非常に大きなゆがみが出ていて、いろいろな失敗が生じているところである。教育部門の高等教育では新幹線の運転手、飛行機の整備士等を養成できないというような状況である。

教育と産業を促進するために、中国の政府がいくつかの措置をとっている2000年に①政府は53の産業・職域別に産業別職業教育教學指導委員会を設立した。これはオーストラリアのITBs (Industry Training Boards) をまねた。そこで職業教育学校専門目録を作り、500の職業科目、283の職業教育専門教材指導委員会が設置された。②カレッジレベル、機関レベルでスクールカウンセリングを作る。③専門分野のコースで教員組織には業界の専門家や技術員を呼んでくる。④学生の実習やインターンシップを重視させることである。

楊所長は、「職業教育の本質、職業教育は何を達成しようとしているのか、職業教育の本質に関する比較研究を日本とともに行いたい、日本はポスト工業社会に進んでいるが、中国はまだ工業振興社会であるので、その中で職業教育の本質は何であるのか、共同研究をやりたい。中日関係は今困難な時期ではあるが、両国の学者交流や教育交流は非常に必要である」と共同研究への希望を述べ

ている。

また、研究所では、教育部の委託を受けて、職業教育の質、評価のシステムを作ろうとしている。在学中の勉強内容だけではなく、卒業してから、3年、4年、5年、どうなっているのか、それらの実態に基づいてカリキュラムの研究をしようと考えている。これらの観点からも共同研究が要請された。

## 2) 中国における国家学位・資格枠組 (NQF) の開発

楊所長は以下のように、国家学位・資格枠組にかかる中国の現状と課題を提示した。

中国の国家学位・資格枠組の開発は重要な課題である。中国は現在国家学位・資格枠組を準備中である。ここでは3つの方向性がある。①柔軟性のある枠組みを作成する (flexible)。②上級の学校への進学・編入学を容易にするという考え方を反映する。③教育と、生活・仕事との関連を重視しようとする。中国においては熟練労働者が少ない、アカデミック学位を重視しすぎる。

九州大学の調査研究では12か国の中に入っているようであるが、協力研究はどのように展開するか、関心を持っている。中国には固有の課題がある。国務院には学位委員会があり、人的資源・労働保障部に職業資格の委員会がある。後者が職業資格の管轄を行い、またそれぞれの関連部門が就職するための就労証書を管轄している。学生は学位以外に、卒業証書、各種資格を取らなければいけない、学生がとても忙しく疲れている。国家資格枠組をつかって、システムの統合していこうと考えている。

介護の教育をうけて、学校からもらった介護の資格で仕事の能力については保証があるのに、就職のためには衛生部でまた新たに証書を取らなければならない。しかし、このように二重の資格を出す必要はないと考える。広播電視大学 (Central Radio and TV University) が数年前から学歴・学位の統合認証をやってきたが、そこはいくらやっても学位・学歴レベルでやっているため、職業資格の研究まで到達していない。つまり、学歴・学位の統合承認をやっているが、職業資格との関連はできていない。EUはEUの職業資格の枠組がある。また東アジアの学位・資格枠組を作ろうとしており、タイでの会合が訪問の前週あったところである。コンペテンシー (能力) を中心とする教育を行うことが大切である。コンペテンシー (能力) 本位の教育に向けて、これまで学歴・学位の教育ばかりを行ってきた、東アジア諸国の教育を方向転換することが広く課題として認識されるようになってきた。若者は勉強ができるだけでなく、仕事上の能力 (コンピテンス)、学習能力だけではなく実践能力を修得できることが大切だと楊所長は述べている。実行力と知識の連携、知識と能力を密接に結びつける教育を行うべきだ。CEDEFOP が中国を国家学位・資格枠組 (NQF) を保有ないし開発中の143か国のリストの中に入れて、中国は国家学位・資格資格枠組があると言ったが、実際には中国に国家資格枠組はない。間違っていると思う。たぶん中国を励ますためにリストに入れたのかもしれない。もちろん、我々は枠組づくりにとても関心を持っているとまとめた。

## 3) 53の産業別職業教育教学指導委員会

53の職業教育指導委員会は全国レベルのものである。中等職業教育と高等職業教育この両方をカバーするために作っている。たとえば、農業関連の教育のフレームワークというのは全国をカバーしている。農業に関しては、詳細な研究をやっていないが、9割または9割以上をカバーしている。

この53の産業・職業分野はどういう風に構成されたのかというと、農業、工業、などの大分類か

ら始めて、機械製造、自動車整備等のように細分化していき、そこで適切な職業教育指導委員会を作っていた。リスト表がある。

53の委員会の分け方と設立の経緯として、リストを最初に作ったのは2000年だった。当時は職業技術教育中央研究所の人と行政の研究者と一緒に、職業教育の専門リストを作った。その当時、専門が細かいので、約500の専門を283にした。学生にとって幅広く勉強させたいから、専門の数を縮小した。学生に何を勉強させるのかは教育部だけの考え方ではなく、業界（産業界）の考え方を取り入れなければならないと思った。その方法としては専門教育指導委員会を作って、そこで検討した。教育指導要領の開発はこの教育指導委員会にやってもらった。当時、「業界職業教学指導委員会」でカリキュラムを作っていた。経費が豊富ではないので、一つの指導委員会に5万元を教育部から出して、開発してもらった。

この委員会の構成メンバーは各業界の人的資源の人事部から人員を派遣して、人事部の局長はリーダーシップをとって、指導委員会を作った。参加者は高級エンジニア、専門領域の人、そして職業教育学校の校長、学校の上級レベルの先生によって、指導委員会を作った。2000年に34個を作ったが、今53個になっている。基礎教育（たとえば語学、英語、リテラシー、コンピュータ）の指導委員会を6つ作った。要するに、基礎教育指導委員会を含めると59個がある。

2012年あたり、59個が作られてきた。実際運営面では諸種の問題が存在する。枠組として出来上がったが、今見つけた問題というのは指導委員会の中で、その業界のエンジニアとかそういう業界の専門家の意見を確実に組み入れなければならないのではないか。

#### 4) 中国における職業スタンダード

コンピテンシーのスタンダード（国家スキルスタンダード、職業スタンダード）について、現在取り組んでいる。まず、国家学位・資格枠組を作らなければならない。業界、学校、教育部によって、この枠組を作る。現在、学校は学校、業界は業界、それぞれ自分の中でやっている。それぞれのセクターでそれぞれの利益関係がある。自分の権限があるので、その権限を持って収益とつながっている。権力を動かすことは肉を切るような感じである。

だから枠組みの開発は簡単ではない。この研究所は労働部と連携して作られたものである。その当時、労働部の副部長が所長、教育部の副部長は副所長という形で作られた。当時、この連携関係を作りたかった。しかし、両部門はずっと喧嘩をしていた。それで分けられた。教育部に関係しているものはこの研究所に任せ、労働部に関連する部分は国家職業技能検定センターに任せている。つまり、二つの部分に分離されている。後者は現在人的資源と社会保障部に属している。この国家職業技能検定センターは職業資格証書を配分しているところである。たとえば、自動車整備士資格は交通省で担当して、交通省は自分で資格証書を出したいのに、労働部を出そうとすると、そこで喧嘩になる。

中国政府には、教育部を管轄する副総理と「人的資源と社会保障部」を管轄する副総理がいる。「人的資源と社会保障部」を管轄する副総理は教育部を管轄する副総理より権限が多い。「人的資源と社会保障部」を管轄する副総理は、教育部を管轄する副総理を抑えている。この問題を総理または習近平主席のところまで上げれば、問題は解決しやすいかもしれない。その意味で、この仕事はとても難しいだろう。

#### 5) 楊所長よりの共同研究の提案

楊所長より、「具体的な連携の方法を考えたい。例えば先生方の研究に我々はどのように参加できるのか？ どのような連携の形をとれるのか？」と質問があり、連携の可能性について意見交換を行った。研究所では国家資格枠組の研究を進めるための、プロジェクトを立ち上げたばかりである。劉先生と許先生の2人の研究員が主として遂行しているが、我々のプロジェクトへの参加あるいは連携・協力関係を作りたいという意向であった。

幾つかの協力方法について意見交換を行った。

第一に、定期的にカウントパートを決めて、国際会議を行う形がある。

第二に、訪問調査のとき、学校の紹介（コーディネーター）をして頂くという形がある。

第三に、共同開発をするには科研（ジョイント・リサーチ）等を考えることができる。

第四に、OECDとアジア開発銀行にも申請できる。（楊所長の提案）

#### 4. 中国教育部教育発展研究センターにおける面接調査

##### (1) 調査概要

於：中国教育部教育発展研究センター（中国教育部教育発展研究中心）

被面接者：副主任／研究員・韓民（男）

教育政策評価研究室主任／副研究員・王蕊（女）

##### (2) 中国国家教育発展研究センターの背景

センターは1986年に国務院に認可され、北京に設立された。国家のマクロ教育政策に関して調査研究を行う機関であり、教育部に附属する。

センターには、「教育発展戦略研究室」、「教育体制改革研究室」、「比較教育研究室」、「教育政策評価研究室」、「基礎教育研究室」、「高等教育研究室」、「終身教育研究室」など7つの研究室および事務局が設けられている。専任職員の定数は35人（事業編制）である。現在、そのうち研究員8人、副研究員10人であり、総勢18人の研究体制である。この他に、「專家諮詢委員会」（国内の著名な専門家からなる諮問委員会）を設置し、また数十人の中堅・若手研究者を招聘して兼任としている。

さて、被面接者は韓民と王蕊の両氏であった。韓民氏は名古屋大学にて教育社会学を専攻、日本の職業教育研究で博士号を取得した元留学生であり、日本語は堪能である。当センター副主任というトップの地位にある。他方、王蕊氏は「教育政策評価研究室」の主任であり、企業内の職業訓練を専門的に研究している。

##### (3) 面接結果

###### 1) 職業学校は社会的に低く見られる風潮

中国では学歴重視の風潮があり、社会も個人も職業学校をひとつ下のランクと見ている。この風潮は現在もある。生徒の学習意欲に関係してくる。

###### 2) 職業学校からの進学情況

普通高校からの進学者数は、普通大学本科へ約300万人、高等職業学校（3年制の高等専科学校と高等職業技術学院は教育内容が同一なので「高職高専」と略す）へ約300万人で、ほぼ同率であ



る。上級の学校に進学できるような高等職業教育体系を作ることが課題である。また、2000年に、中等職業学校・中等師範学校などから高等職業学校に進学することが可能になったが、その進学率はまだ低い。

### 3) 高等職業学校を卒業後の進路

3つの進学ルートが考えられる。

第一に、4年制普通大学に進学するルート。既に可能で、大学院にも行ける。

第二に、卒業後、1～2年間勉強して、本科教育の卒業資格を得るルート。既に可能。

第三に、卒業後、直接につながる「応用型職業技術大学」を新設する構想がある。「高専高職」600校を、4年制の「応用型職業技術大学」に創り上げる。これによって、①中等職業学校の卒業生がこの大学に進学できるようになる。②この大学の卒業生が大学院に進学できるようになる。

### 4) 国家学位・資格枠組み (NQF) について

中国ではまだNQFは作られていない。2010年7月29日、中共中央・国務院は「国家中長期教育改革と発展計画綱要(2010-2020年)」を公布したが、第6章「職業教育」の部分に、韓民氏ら教育部関係者はNQFを作ることを書き入れようとしたが、人的資源・社会保障部が反対した。NQFは学歴と職業資格を統合するので、職業資格を認定している人的資源・社会保障部は自己の既得権を奪われると思ったのであろう。それは全くの誤解であるが、そのことを理解していない。ともかくNQFを作ろうとすれば、人的資源・社会保障部の協力がなければできない。

更に、NQFを作ろうとすれば、他の省庁との協力も必要である。例えば、医師資格は教育部と人的資源・社会保障部の他に、衛生部が関わってくる。建築士は建設部が関わってくるという具合である。今のところ省庁間の理解が一致していない状況である。

### 5) 「生涯学習資格認定制度」の制定

今後、「生涯学習資格認定制度」を作ろうとしている。今、政策文書を作成中である。オープン大学が生涯学習に熱心であり、学習の認定基準と職業資格との関係について研究を進めている。しかし、その上部の枠組みとなるべき国家学位・資格枠組み(NQF)がないので、ばらばらになっている。ただ言えるのは、「生涯学習資格認定制度」の観点から見れば、どのような能力・技能を習得したかが最も大切なので、これまでの学歴偏重(学習期間・履修単位だけで認定する方法)とは違う。但し、生涯学習体系を作るには生涯学習評価体系を作らねばならず、2020年までに作る予定であるが、今はできるか否か不透明である。

### 6) 職業教育の教師資格の問題について

一般の高等教育機関の教師は、主に学歴でその要件、資格条件を見る。だが、高等職業教育の教師については、高学歴(最低条件として修士学位取得)であることとともに、職業資格を持つべきであるという「双師型」の概念が出てきた。現在、職業教育教員養成課程においても、教師になってからインターンシップに行かせたり、訓練したりして職業資格を持たせようとしているが、これが通常の方法となっている。しかし、企業の現場でやってきた人とは違うので、企業の人を教師にすべきという意見もある。

## 5. 厦門華夏職業学院における面接調査

### (1) 調査概要

於：厦門華夏職業学院

被面接者：校長助理／教務處處長・王寧（男）

評価・建設事務室副主任／副教授・羅先鋒（女）

国際合作・交流処副主任・徐軍（男）

同行者：厦門大学教育研究院・陳武元教授

### (2) 厦門華夏職業学院について

厦門華夏職業学院は、1993年に創立された私立高等職業学校である。学院は6つの系、37専攻（専業）を有しており、専攻の中では工学関係が50%を占める。

6つの系とは、「国際金融と保険」、「国際商務」、「電子商務」、「涉外会計と電算化」、「応用電子技術」、「計算機応用」である。また、37専攻の中には「食品質量と安全」専攻、「環境科学と工程」専攻、「通信工程」専攻、「物流工程」専攻、「財務管理」専攻などがある。

過去3年（2010－2012）の卒業生就職率は平均96%に達する。その6割が厦門とその周辺で就職している。卒業生の就職率を高めるため、市場動向を常時調査し、人材育成の方向を正確に定めることに腐心している。

### (3) 面接結果

#### 1) 「双師型」教師の比率

この学校では、「双師型」教師は46%、修士学位以上の学歴取得者は48.2%である。

ここでの「双師型」教師の職業能力にかかる条件は、全国的な基準と同じだが、以下の4つである。

- ① ある業界で中級以上の資格を有する人で、企業で2年以上就業した経験がある人。
- ② 教育部が提供する当該訓練を受けた人
- ③ 技術特許を取得している人
- ④ 最近の2～3年で技術開発の研究成果を挙げている人、である。

#### 2) 「双師型」教師の養成

ある学校では、採用した教師を2年間企業で働かせる。新入教師は夏休みに企業に行かせて業界の資格を取得させる。また業界の学会・会議に参加させる。

#### 3) 教育部による大学の「教員資格証書」制度

大学の教員資格制度は1990年代に始まり、2012年まで存在した。そこでは、①語学試験（標準語が話せるか）、②基礎的知識（教育学、心理学、高等教育学、職業道徳）の試験、③専門能力試験（専門家たちによる面接試験）が実施されていた。④加えて、1964年以降に生まれた者は博士号取得が必要条件とされた。

2012年以降、①語学試験と③専門能力試験を受けて、教員として採用された後、更に「研修」を受け、教員資格試験に合格すれば、授業を行うことができることになった。「研修」は80時間（15

日間)行われる。「研修」で講義を担当する講師の中には、出席を重視する人や出席していなくても試験結果だけを重視する人など様々な人がいる。

#### 4) カリキュラムの作成

高等職業教育では、同じ専攻でも地域によってカリキュラムは異なる。「電子商務」専攻では、地域に適合する技術者を育成するため、「教学指導委員会」の枠組みでコア課程を作ったうえで、市場調査して地域の需要を満たすように学校でカリキュラムを組む。近隣の他の学校でのカリキュラムの異同も考慮する。卒業生を就職させることが重要なので、そうしなければならない。

大学全体を統括する「教学指導委員会」を一つ設置している。その下部組織として、12の「専門建設委員会」を設置している。各委員会メンバーは、学内（副校長、教務処処長、その学科の主任）と学外（企業、政府関係部門など）からの7～9人で構成されている。毎学期1回開かれ、学外からの評価・意見を聞いている。

#### 5) 職業学校の評価

職業学校の評価は3つの側面から行われる。

- ① 国家・地方政府の評価：高等教育評価センターによって実施される。主に教師と学生の比率を重視する。
- ② 企業のフィードバック：採用した卒業生の業務能力・業務態度などを重視する。
- ③ 父兄のフィードバック：卒業生の就職状況を重視する。

学校はこれらの三つの評価を意識して、学生に職業資格を取得させることを重視している。職業資格は専門によって3等級から5等級までであるが、学校は専攻別に何等級を取得させるかを決めている。もちろん決められた等級以上の等級を取得する優秀な学生もいる。できるだけ高い等級を取得するために学外で学習する学生もいる。

## 6. 厦門南洋学院における面接調査

### (1) 調査概要

被面接者：厦門南洋学院・校長 王豫生（男）

副校長 余永強（男）

国際学院院长 林祁（男）

外国語旅游学院院长 呉秀秀（女）

### (2) 厦門南洋学院の概要

福建省人民政府が正式に設立を承認し、国家認定の修了証書を独自に授与できる全日制の普通高等院校である。経済管理、情報、外国語、旅游、芸術、電気、学前教育、継続教育、国際学院など、8つの二級学院を有する。現在、38の専攻を開設しており、在校生数は1万人近い。第10期卒業生の就職率は99%である。

専任教員は約400人近い。兼任教員を含む全教員数は約600人である。「双師型」教員の数は兼任教員の「双師型」も含むことである。

### (3) 面接結果

#### 1) 大学の教育体制

学校には8つ学院、38の専業がある。学院のレベルは9割以上が3年制の専科レベルであり、日本の短大に相当する。1割は本科レベルである。

南洋学院の英語名は university である。高等教育において university は4年制大学のことである。現在は college であるが、基本的に将来4年制の大学を目指しているために、この名称を付けている。この1割の本科レベルは、8つ専業で「専昇本」(専科から本科に進学できる)になっている。

#### 2) 就前教育分野のカリキュラム編成について

専門分野ごとの教育レベル設定について、特に就学前教育に関して以下の質疑応答があった。

36の専攻の中で、例えばコンピュータ、情報工程、情報教育 IT など、こういう部分はだんだん高度になるので、教育レベルとしてはやはり大学を目指すという部分である。しかし、学前教育(保育、幼稚園教育)の部分は、日本その他の国ではカレッジレベルでいいのではないかという実際的な判断がある。このように専攻分野によっては4年制を目指す必要はないのではないか。日本では、幼児教育と保育がある。0～3歳は保育士、3～5歳は幼稚園、二つの資格をどのように養成するか、非常に難しいテーマとなっている。そこで、日本からの質問として、同校では保育士も4年制の大学をカバーしているのか、カリキュラムの設定等について訊ねた。

これに対して、余先生から以下の回答があった。

日本と違い、幼稚園の教師の学歴資格は4年制大学レベルである。学前教育は0～6歳である。幼稚園は3段階に分けられ、小、中、大のクラスである。中国では3～5歳の幼稚園の先生を養成している。保育士はここに入らない。この学院の学前教育には音楽と外国語の2つの専攻がある。

日本からは、さらに、就学前学前教育について現場からどのような議論あり、それをカリキュラムに如何に反映するのかを質問した。日本の幼稚園・保育園の教師養成の場合、音楽・図画・体育を短大で一生懸命に教えているが、保育や幼稚園には必ずしもこういうことはあまりいらぬという声がある。むしろ園長先生の意見をよく聞いてくれる、保護者とちゃんと話ができる、コミュニケーション能力がある人、が求められる。そういうとカリキュラムは専門になりにくい、そういうことはないだろうか。これに対する回答として中国の場合にも、やはり現場の声はものすごく強い。そのため、現場の要求に適應するカリキュラムを作って人材育成をするという傾向が強い。就学前教育は専科レベルであり、本科にすることはないと回答があった。

#### 3) 旅行・観光分野のカリキュラム編成について

カリキュラムの作成について産業界とか、学外の人はどうにかかかわっているのかを質問した。すなわち、各分野のカリキュラムは学校各自で作るのか、それとも産業界のアドバイスで作るのか、産業界のニーズを応じてカリキュラムを作ることは当然と思うが、しかし、産業界のどの声を具体的に聞けばいいプログラムできるのか、結構難しいと思う。こういうテーマで、本調査プロジェクトでは調理、ビジネス、介護、観光の分野で産業界とどのように関わりカリキュラムを作っているかを聞いている。だから、こういうテーマで観光学院の先生に対して、旅行会社の意向をどのように把握してプログラムを編成しているのかを質問した。

これに対する回答は以下の通りで会った。観光学院のホテル管理と旅行管理はこの学校の重点専

攻である。この分野の設置やカリキュラム編成は市場調査をやってから行う。この学院は2007年に設置された。そして、学校の先生がカリキュラムを作成して、業界や企業の専門家が来てカリキュラムの設置に関してコメントや意見をもらうようにする。

旅行管理専攻には船サービスや航空サービスもあり、中国ではガイドのニーズが多い。今は多数のホテルから内定をもらっている。また、ホテル管理専攻も設置された。ホテル管理の人材はとても不足している。本校の学生はまだ卒業していないのに、ホテルから頼まれて五つ星ホテルに学生を派遣している。現在、学院は6つのホテルと連携している。ホテルはホテル管理や旅行専攻の学生のみならず商業英語や日本語専攻の学生もほしいという現状である。商業英語専攻の学生は仕事ができるうえに、英語能力が高いため、一般の学生より給料が高い。商業日本語専攻の学生は日本に行く実習機会があるので、学生は日本に残って大学に進学するケースもある。

ホテルの管理者が学院に来て学生のために授業（職業教育）を行う。観光に関するコンテストを開催している。これについて教育部が非常に重視し、昨年アモイ市の観光コンテストを行った。学校内に2つのホテル（五つ星レベル）を持っている。

日本側からの質問として養成人材のキャリア展望を訊ねた。すなわち、ホテル管理というのはマネージャーを育てるのか、もしくは現場のベッドメイキングをしたり、日常的な業務をしたりする人を育成するのか。ヨーロッパの場合は、かなりマネージャーレベルのプログラムに従事している、それはやっぱり大学になる。これに対して、現場のスタッフはむしろ徒弟訓練やカレッジ・レベルで育てられるという考え方がある。

回答としては、両方をキャリアとして見通しているということである。すなわち、学生は部屋のベッドメイキングや、レストランの仕事もやる。仕事は流動的であり、一生懸命をやると将来マネージャーになる可能性は非常に高くなる。ホテル側は、専科レベルの学生がほしい。現場のいろんな経験をつみ重ねて、4年制大学の学歴を取得してからマネージャーになるという道が最もいい。大学レベルと専科レベルを両方作る。

#### 4) 「教学指導委員会」と「専門建設委員会」について

職業教育のカリキュラムを作るときに、よいプログラムを作成するために改定する必要があるが、改定を検討するために、学校の教員だけではなく、外部の企業や個人も入れた「教学指導委員会」を設置している。学校の執行部の先生、教授、准教授、各学院の学術リーダーの先生方によって委員会を作って人材育成方案やカリキュラムの設置等の改定に当たる。改定の時には産業界の人が必要である。一度改定すれば3年ぐらい使える。

「教学指導委員会」は大学全体のもので30人の委員がおり、そのうち25%は業界の者である。各学院には「専門指導委員会」を設置している。「専門指導委員会」は15～20人程度である。学校と業界と両方が委員である。25%以上が企業人である。名前は専門指導委員会と産学連携委員会である。

## 7. 厦門大学・高等教育発展研究センターにおける面接調査

### (1) 調査概要

被面接者：厦門大学・高等教育発展研究センター主任・別敦栄教授

同席者：厦門大学教育研究院・陳武元教授

## (2) 面接結果

### 1) NQF について

教育部教育発展研究センター副主任・韓民先生の話では、NQF は中国ではまだ作成されていないとのことであったが、別先生は、NQF は運用上では既に中国に存在するという。すなわち、「高専高職」が1300校あり、その教学内容と教員資格が明確に規定されている。そういう意味では、中国には資格枠組みは存在する。

### 2) 「高専高職」の4年制の本科教育への進化

4年制大学（総合大学）あるいは単科大学である学院は、教育部の高等教育局の管轄、職業学校は成人教育局の管轄である。

高等専科学校と高等職業技術学校（以下「高専高職」と呼ぶ）は3年制の専科教育を行っており、学位を授与できない。カリキュラムが4年制大学と異なり、各校が独自に柔軟に構成しているからである。これに対して、学位を授与できる4年制大学（学院）のカリキュラムは、枠組みが規定され、画一的である。

現在、高等専科学校と高等職業技術学校（以下「高専高職」と呼ぶ）と600校の地方大学は、「応用型」大学に変わろうとしている。100校が申請し、36校が認可された。「高専高職」の専科教育は大学（学院）の本科教育に比べて社会的に低く見られているので、「高専高職」は4年制の本科教育に転換することを熱望している。しかし、成功するかどうかは不透明である。しかしすでに本科に昇格しているのだから、一般にはもう元の職業教育のセクターに戻りたくないだろう。

「高専高職」が専科から本科になって、専門学位を授与し、更には「専門修士」「専門博士」というプロフェッショナル・ディグリー（Professional Degree）を授与することになるかもしれない。そういう展望である。

### 3) 3年制の職業学院のカリキュラム

「厦門南洋学院」は3年制であるのに、英語では University と表記している。これは良くないことである。本当の名称は「厦門南洋職業学院」である。この学校は、カリキュラムにアカデミックな科目を圧縮して取り入れて4年制本科のように作り上げ、その中に職業教育の要素を入れている。

本来、職業学院は地方政府（省・直轄市・自治区）の管轄であるが、2007年以降、中央政府が職業学院を選定して、資金投入するようになった。過去10年間、学校と企業が共同でカリキュラムを作成するようになり、能力本位のカリキュラムになってきた。専攻改革により、大学人と企業人がメンバーとなった専攻委員会が設置されている。

現在、職業学院3年間の中で、最初の2年間はアカデミックな授業を行い、その中で実務も習得できるようにし、その教育を終えてから、企業で1年間研修させる。企業が学生を受け入れるのは難しい場合がある。学校に協力企業がない場合は、実践訓練センター（実訓基地）を自ら作って研修させる。

企業が設立した職業学院は、実践訓練センターの設備が良いので、良い教育ができています。例えば、船舶会社が設立した「COSCO」は、貨物船の水夫を育成している。

#### 4) 「双師型」教師について

「双師型」教師とは、アカデミックな能力と実践能力を併せ持つ人を指す。

この方法は、現在、教育部が提唱している。教育部はアカデミックな教師を1年間、企業に派遣し、実践能力を修得させることにした。だが、実践能力を身につけるのは難しい。しかも、「双師型」教師の採用が法律で決められているわけではない。学校によっては、教師の企業派遣を半年あるいは数カ月で切り上げ、必ずしも1年間実施していない。

〈「双師型」教員チームの構成〉（「双師型」教師隊機構）が提唱されている。教師をアカデミック型と実践型の2種類に分ける方法である。教師全体の20%以上を実践型が占めるようにするというもの。

しかし、問題は解決していない。実践型教師には企業を退職したベテランを迎えたが、どのように教えるかを知らない場合があった。そういう人は辞めて行った。そこで、新しく採用したのは、みな青年だった。

#### 5) 職業教育の教師の研修

教育部は職業教育の教師になるための4冊の教材を作成した。教育学、高等教育学、心理学、職業道徳である。教育部と地方政府は、それぞれ所管する大学（学院）の教師に対して、その教材を用いて研修を行っている。高レベルの大学は自分たちで研修を独自に行うことができるが、そうでない大学はこれらの政府の研修に参加している。

#### 【参考文献】

1. 資料「53個産業別職業教育教学指導委員会リスト」。
2. 資料「職業教育の発展方向の報告書」
3. 資料『教育部職業技術教育中心研究所機関雑誌』
4. 法規：教育部「現代職業教育体系建設規－2014－2020」2014年
5. 李強主編『職業教育学』北京師範大学出版社、2010年
6. 教育部職業技術教育中心研究所『中国特色職業教育発展之路－中国職業教育発展報告2002－2012』高等教育出版社、2012年
7. 孫誠ら『中国職業教育発展報告2012』教育科学出版社、2013年
8. 王継平主編『中国職業教育発展報告2013』高等教育出版社、2014年

## 2-2-8 インドネシア

### インドネシアにおける資格制度とその社会的機能

塚原 修一（関西国際大学）

笹井 宏益（国立教育政策研究所）

#### 1. 資格枠組みと職業能力評価基準

インドネシアには、国民に幅広く教育・研修プログラムを提供するために、多数の教育訓練機関や各分野において包括的な教育訓練制度が設けられている。職業に関わる学習活動を促進する視点から、同国では、こうした諸制度を統合した、国家による能力基準が設けられている。これは、コンピテンシーのレベルに焦点を当てた基準をもうけることで、変化する労働市場の要求に対応しつつ、人々のよりよい職業キャリアの形成を促すことを主たる目的にしたものである。これによって認定されたコンピテンシー（あるいは個人が取得したコンピテンシーに関わる取得した資格・認証）は、フォーマルまたはノンフォーマルな方法で蓄積することが可能となっており、これらは、国家資格のさまざまなレベルに対応している。

インドネシアにおける資格枠組みは、基本的に、各RSKKNiを構成する職業分野を念頭において、全体共通部分と1から9までのレベルを設けた「資格制度」としてつくられており、後述するように、すべての職業に共通のコンピテンシーを示したものである。これは、インドネシア版の職業能力評価基準であるSKKNI（インドネシア国職業能力評価基準）を、諸外国との相互認証も視野に入れつつ、よりコンピテンシーの内容を強調して策定されたものといえる。

SKKNIは、知識・技術はもとより、国内において特定の職業に就くための職務遂行能力の「見える化」を図りつつ、それらに対する評価も視野に入れて、

- ① 業部門
- ② 職業サブセクター
- ③ 職業エリア
- ④ 職業サブエリア
- ⑤ 職種
- ⑥ 専門分野・技能
- ⑦ 能力別ユニット
- ⑧ 基礎能力
- ⑨ 職業遂行基準
- ⑩ 職業上制約
- ⑪ 評価基準
- ⑫ 主要な能力、という観点から分類したものであり、2003年に制定された「国家教育制度に関する新労働法第20号」及び2006年に決定された「国家職業訓練制度に関する大統領決定第31号」が制度上の根拠になっている。

コンピテンシーの標準規格の開発におけるもう一つの重要な節目となる出来事は、「ASEAN 統合イニシアチブ (IAI)」であり、2004年に ASEAN 諸国によって設立された。このイニシアチブは、開発の格差と不均衡を克服するために、ASEAN 地域を支援することを目的としている。これが設け



た「地域資格枠組み」(RQF)は、東南アジア全体のすべての訓練、教育プログラムのための基準として推奨されるべきものとされており、労働力の流動化を促し、地域全体が発展する上で必要とされるコンピテンシーを明確化することが主目的とされている。

## 2. 資格枠組みの開発過程

インドネシアでは、人的資源移住省や国家教育省を中心に、資格枠組みの開発が進められてきた。2012年に策定された現在の資格枠組み(以下「IQF」(= Indonesian Qualification Framework))と略称。)その社会的背景として指摘されていることは、次の4点である。

- (1) 労働力に関する資格の相互認証の進展
- (2) 労働力のグローバルな移動
- (3) 労働力の質をニーズに合わせることの国家的要請
- (4) 国際的な協定の承認

こうした社会的背景のもとで、IQFの開発は進められてきたが、その決定的な契機になったのは、前述したように、2003年に制定された「国家教育制度に関する新労働法第20号」と2006年に決定された「国家職業訓練制度に関する大統領決定第31号」であった。これらを踏まえ、SKKNIの策定をはじめ、職業的コンピテンシーの共有化(標準化)にかかる議論が進められていったのである。これと並行して、2009年までに、オーストラリア、ニュージーランド、英国、ドイツ、フランス、タイ、EUなどに関する比較研究が大きく進展し、諸外国の動向が情報として手に入るようになったことも、大きな要因として挙げられよう。

また、2012年には、IQFを拡充させるため、IQB(Indonesian Qualification Board/インドネシア資格委員会)が設置され、関係する部門間をさらに巻き込むような適用範囲の拡大、相互認証の開発などが、今後の戦略的課題として浮上した。さらに、ASEAN・FTAに基づく原産地基準(AANZ)についても、インドネシアでもパイロット事業が実施されるようになり、相互認証の仕組みがインドネシアにも波及していった。

## 3. IQFの内容

さて、現在のIQFは、図表2-21に掲げる内容で構成されている。

図表2-21 インドネシアのNQF(IQF)

全レベル 共通	<ul style="list-style-type: none"> <li>・能力を神に捧げる</li> <li>・仕事に取り組む際、優れた道徳、倫理、個人のアイデンティティを備える</li> <li>・自国を愛し、世界平和を信仰する市民として行動する</li> <li>・チームをつくって働き、社会や地域、環境問題に配慮する</li> <li>・文化における多様な価値や目標、信念、宗教と同様に、特許権や財産権に敬意を払う</li> <li>・法を重視し、や国家や公共のニーズを優先する精神をもつ</li> </ul>
Level 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ある限定された範囲において、単純業務を行い、また道具や既知の方法を用いてルーティン業務を監督者の責任の下で実施する</li> <li>・実務的な知識を備えている</li> <li>・自身の仕事のためだけでなく、他の人の仕事にも責任を持つ</li> </ul>
Level 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>・道具や情報、共通に定義された労働手順を用いて特定業務を遂行する</li> <li>・管理者による直接的な管理のもとで質的に測定可能な成果を提示できる</li> <li>・基礎的操作や実務知識をもち、共通課題のための適切な解決法を選択することができる</li> <li>・自分の仕事に責任を持ち、他の人に責任を割り当てることができる</li> </ul>

Level 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>・情報を伝達することや道具を用いることにより、多くの労働手順に基づき、一連の特定業務を遂行できる</li> <li>・質的に測定可能な独自の労働の成果を実現できる</li> <li>・完全な運用知識、一般的な原則や特別な実務のノウハウに関連した概念、そして、適切な方法を用いて多様な共通課題を解決することができる</li> <li>・仕事の領域内において、良好なコミュニケーションスキルにより、協力し、業務を実施することができる</li> <li>・自身の仕事に責任を持ち、他の人に責任を割り当てることができること</li> </ul>
Level 4	<ul style="list-style-type: none"> <li>・限られた情報を分析することにより、幅広い範囲で、特定の業務に関わる仕事に取り組むことができる</li> <li>・いくつかの標準化された選択から正しい方法を選択することができる</li> <li>・質的・量的に測定可能労働の成果を上げることができる</li> <li>・仕事において、具体的なノウハウと現実の問題とのあいだに横たわる課題について、それらを調整することのできる、いくつかの基本原則を習得している</li> <li>・良好なコミュニケーションにより協力関係を築き、限定された範囲において、実証的な構想により報告書を作成することができる</li> <li>・自身の仕事に責任を持ち、他の人に責任を割り当てることができる</li> </ul>
Level 5	<ul style="list-style-type: none"> <li>・幅広い業務を完了し、データ分析や質的に測定可能な実証的成果により、多様な選択肢から適切な方法を選ぶことができる</li> <li>・特定の知識や手順を活用して関連する問題を定式化するための、一般的な理論的概念を習得している</li> <li>・チームワークや包括的な報告書を作成することができる</li> <li>・自身の仕事に責任を持ち、チームワーク・パフォーマンスの達成に責任を割り当てることができる</li> </ul>
Level 6	<ul style="list-style-type: none"> <li>・科学、技術、芸術分野における専門能力がある</li> <li>・問題解決に取り組む中で直面す様々な状況に対応できる</li> <li>・特定の知識や手順を活用して関連する問題を定式化するための、一般的かつ具体的な理論上の概念をきちんと習得している</li> <li>・情報やデータ分析に基づいた戦略的意思決定を行うことができる</li> <li>・いくつかのオルタナティブな解決策を選定する方向性を提供することができる</li> <li>・自身の仕事に責任を持ち、組織のパフォーマンスの達成に責任を割り当てることができる</li> </ul>
Level 7	<ul style="list-style-type: none"> <li>・組織の戦略的開発段階を確立するために、科学、技術や芸術を用いて計画を実行し、それぞれの責任やパフォーマンスの包括的評価において情報を管理することができる</li> <li>・一つの専門領域からのアプローチにより、科学的専門性に関わる科学、技術、芸術的課題を解決することができる</li> <li>・専門領域の範囲内ですべての側面における説明責任や全責任による調査や戦略的意思決定を行うことができる</li> </ul>
Level 8	<ul style="list-style-type: none"> <li>・研究を通じて、専門知識や技術、芸術を発展させることができる</li> <li>・研究を通じて、革新的で評判の良い作品を創り出すことができる</li> <li>・国際的または多様で専門的アプローチにより、科学的専門性に関わる科学、技術、芸術的課題を解決することができる</li> <li>・国家的または国際的承認を得ることと同様に、科学や社会に利便性のある研究や開発政策を組織することができる</li> </ul>
Level 9	<ul style="list-style-type: none"> <li>・研究を通じて、専門知識や技術、芸術を発展させることができる</li> <li>・研究を通じて、革新的で評判の良い作品を創り出すことができる</li> <li>・国際的または多様で専門的アプローチにより、科学的専門性に関わる科学、技術、芸術的課題を解決することができる</li> <li>・国家的または国際的承認を得ることと同様に、科学の活用や人類の文明に意義のある研究や活動を組織化しリーダーとなることができる</li> </ul>

(注) 上表の翻訳は、笹井が行った(仮訳)

#### 4. コンピテンシーの認証システム

このような IQF の下でインドネシアにおけるコンピテンシーの認証システムは、次のような形で運営されている。

- ・独立した国立専門認証機関または BNSP (National Professional Certification Authority、国家専門的認証機構) が認証する

- ・ 専門高等学校（SMK）が卒業生を認証する
- ・ 特定の産業分野において関係団体が認証する
- ・ 企業が独自に認証する

これらのうち、BNSP の役割については、次のとおりである。

BNSP は、認定とコンピテンシー評価を通じて能力を証明するために独立した専門機関のライセンスを取得する権限を持っている。これらの組織は、「専門認定制度」の名の下に、業界団体や専門職協会によって構成される（これらの団体は Lembaga Sertifikasi Profesi = LSP と呼ばれている）。これは、インドネシアにおけるコンピテンシー認証の発展過程において決定的な第一歩であった。しかしながら、その設立から10年以上も経過しているものの、BNSP はまだインドネシアのビジネス社会ではあまり知られておらず、雇用者は BNSP 証明書の値を理解するには至っていない。ILO の報告書（2009）も、「BNSP は、まだ完全には産業界に受け入れられておらず、その正確な機能については、いくつかの混乱があるように見える」と指摘している。

コンピテンシーの認証は、実際は、専門認定機関（Lembaga Sertifikasi Profesi、LSP）と呼ばれる専門認定機関組織によって行われている。これらは、業界団体や専門家、そして BNSP により許可された団体によって構成されている。

LSP の機能は以下のとおりである。

- ・ コンピテンシー認証の設計と計画について、関係者間の緊密な協議を進める
- ・ 調整や BNSP に従い、それぞれの職業グループのニーズに応じて認証内容を設計する
- ・ 評価ツールや評価指標の開発については、BNSP ガイドラインや SKKNI、あるいは産業別の特別の事情を考慮して行う
- ・ コンピテンシー評価センターにおける評価結果（Tempat Uji Kompetensi、TUK）を参照する
- ・ BNSP に代わってコンピテンシー認証を行う
- ・ 評価者の候補のためにトレーニングコースの提供する

以上が、BNSP 及び LSP による認証の仕組みである。

こうしたコンピテンシー認証の体系がある一方で、法令上特別な地位が与えられている、いくつかの職業分野については、資格の取得がキャリアの形成に大きな意味をもつようになっている。2015年2月10日から11日までの間、インドネシアのジャカルタを訪問し関係者にインタビューを行った。

以下は、それらの結果の概要（インタビュー形式 なお具体的な氏名等は伏せている）である。

#### (1) 法律専門職の職業資格について

裁判官、検事、弁護士の資格はそれぞれ別である。弁護士は、弁護士法（2003年8号法）にもとづいて、2005年に設立された弁護士協会が資格試験を運営する。弁護士協会は、専門職の同業者団体にあたるものであるが、その数がいくつであるのかについては結論が得られなかった。いわゆる協会が8つあることは確認しているが、それぞれが独立した協会であるのか、ひとつの協会の傘下にある作業委員会のようなものであるのか、資料によって説明が異なっていた。

弁護士資格の試験を受験する資格は、法学士（専門を特定した学士課程の卒業資格）で25歳以上であることである。弁護士には、法廷立会弁護士（Litigator、Advocate、この2つは厳密には異なる資格である）と法律相談弁護士（Legal Consultant）がある。前者は法廷に立ち会って弁論などができる弁護士で、弁護士資格のほかに裁判所と法務人権省の許可が必要である。後者は法廷に立ち会うことはできないが、法廷の外部で書類の作成や法律的な助言などを行う弁護士である。日本の弁護士と司法書士にそれぞれ対応する存在であるようにみえる。

裁判官と検事の資格は、それぞれ最高裁判所と検察庁にあたる組織が試験を実施している。試験の科目数からみると、裁判官の科目数がかつとも多く、法曹の3資格のなかでは最難関と思われる。検察官の資格試験は、日本でいう検察事務官にあたる検察業務の経験者が受験するらしく、試験科目がかなりしぼられている。

特許などの知的財産権は、日本では経済産業省が所管しているが、インドネシアでは法務人権省が所管し、法務人権省はいわゆる経済官庁のひとつに位置づけられている。知的財産権の業務を担当する日本の弁理士に相当するものは、弁護士における法律相談弁護士にあたる資格とされている。法務人権省による6ヶ月の研修を受けて、試験に合格すれば資格が得られる。

これらの職業の規模についてみると、弁護士数の統計は見つけられなかったが、二次資料（新聞記事）によれば15,000人である（日本は32,000人）。裁判官の数は2014年に8,241人、その外数として最高裁判事が49人である。なお、裁判官の新規採用は、2009年から中止されている。一般裁判所法（1986年2号法）の改正が2014?年49号法でなされ、裁判所は日本の独立行政法人のような形態に移行することになったが、新制度における裁判官の処遇がまだ決定されていないので、新規採用を留保している状態にある。

インドネシアの最高機関は国民協議会であり、その権限のうち、立法権が国会に、行政権が大統領に、司法権が裁判所に分配されている制度といえる。日本を含む近代型の三権分立制度ではない。裁判官、検事、法務人権省の事務官などは、いずれも公務員として、一種のポイント制の対象となっている。すなわち、研修の受講、留学、学位取得などによってポイントを獲得することができ、多くのポイントを蓄積することが昇進につながる。そのため、インドネシアの公務員は勉強に熱心である。外国における研修や、修士、博士などの学位取得はとりわけポイントが高く、多くの公務員がその機会を希望している。

## （2）税理士の職業資格について

税理士とは、税務手続きの委任を受けることができる代理人のことである。税務の特徴のひとつとして、国家の徴税権を背景とすることから、税務署に勤務して徴税業務の詳細に通じた人に強みがある。そのため、税務署の退職者が税理士となる途が開かれている（日本、インドネシアとも）。もうひとつは、税務知識（税法の解釈にあたる通達など）の変化が激しく、知識が腐化しやすいことである。税務署との争いは、判例のない灰色の部分で議論を戦わせる形をとるので、最新の税務知識がないと顧客の要望に応えられない。税理士は、納税者の水準の向上に貢献する存在である。すなわち、意図的かどうかにかかわらず、不法行為（脱税）は税務調査によって発見される可能性が高く、その場合には高額な重加算税を課されるので、一般論として脱税は割に合わない。税理士の指導とは、合法の範囲内で最善の節税を選択することである。

日本の税理士にあたる資格（Konsultan Pajak、以下では税理士という）が、2003年の財務大臣指

令485号によって誕生した。日本のように法律（税理士法）によって規定されたものではなく、指令という法律より下位の措置によっている。取得にあたっての条件は、インドネシア国籍をもち、3年制の大学で税務関係（会計学もこれに含まれる）の教育を受けて学士号を有することで、この条件をみたしたうえで、税理士会が実施する試験に合格する必要がある。すなわち、インドネシアには4年制の大学も多くあるなかで、3年制大学の卒業という、やや短期の教育が資格試験の条件とされている。また、税理士を開業するさいには、国税総局長から開業許可を得る必要がある。開業後も、国税総局または税理士会が実施する技能と知識を研鑽するための研修を年に1度は受講しなければならない。これは、税務知識の陳腐化に対応する措置といえる。

税理士の資格には以下の3つがあり、可能な業務の範囲が制限されている。

A資格：個人納税者に関する税務手続きができる

B資格：さらに法人納税者（外国投資企業などを除く）に関する税務手続きができる

C資格：すべての税務手続きができる

国税総局の退職者は、在職時の給与と俸に依拠していずれかの税理士資格を取得することができる。2012年12月の時点で、税理士会に登録した税理士は1,947人で、A資格が359人、B資格が829人、C資格が759人である。これらについて、経験年数などによる資格区分の上昇は考慮されていない。

インドネシアの税理士は業務独占資格ではない。実際、税理士資格が誕生した2003年以前から、税務手続きの代理は行われていた。今日でも、資格をもたずに税理士にあたる業務を行う者が多くいるはずである。税理士の職務は節税（合法に税金の節約をはかる）にあり、脱税（不法に税金の節約をはかる）を指南することではない。資格をもつ税理士は、脱税に手をそめれば資格を剥奪されることが不法行為を抑制している。無資格の者には、これが機能しないので脱税の温床となりかねない。

税理士より上位の資格として、日本でいう公認会計士と弁護士がある。ここで上位というのは、それらの資格をもつ者は税理士の業務を行うことができるが、税理士が公認会計士や弁護士の業務を行うことはできないという意味である。日本もそうであるが、税務署との争いが訴訟に発展したときに、税理士は法廷に立ち会うことができない。すなわち、法律相談弁護士と同格の扱いとなっている。

### (3) 看護師資格について

2014年にウジ・コンペテンシーという全国統一の能力試験が開始された。これは、2010年の資格に関する大臣令にもとづくものであり、看護分野に限らないものである。看護分野では、年に3回、実施されている。合格すると看護師の登録ができるので、日本の国家試験に近い制度である。ただし、看護師として働くためには、施設の所在地にある地域厚生事務所に申請して、採用する許可を得る必要がある。

この能力試験は、高卒後に3年間の専門学校を卒業した者を対象とした試験と、大学の看護学部卒業者を対象とした試験があり、内容が異なっている。試験に合格すると、前者は看護師（Vocational Nurse）、後者は専門看護師（Professional Nurse）となる。両者は職務が明確に区分されていて、看護師の経験を積むことで専門看護師に昇格することは、現時点では想定されていない。

上記の能力試験が開始される以前には、専門学校または大学の看護学部を卒業すれば看護師の資

格が得られた。また、かつては中卒後に2年間の専門学校教育をへて准看護師となることができた。インドネシア保健省は、2020年までに、医療従事者はすべて高卒後に専門学校を卒業した者とする計画である。その移行措置として、准看護師を対象とした専門学校の課程を設置する予定であり、卒業生には看護師の能力試験の受験資格が与えられる。

大学の看護学部の歴史は古く、かねてから大卒や大学院修了の看護師が例外的ではない存在としてあったと考えられる。看護分野における学術研究への興味ということのほか、大学の教員となったり、外国で看護して勤務する場合には学位が有利な条件となる。インドネシアは学歴主義が強い国であり、修士や博士の学位を有することは、病院などの管理職に昇進するための有利な条件ともなる。

国際比較によると、人口1,000人あたりの医師数はインドネシアが0.2人に対して日本は2.1人であり、経済発展にともなって医療の規模は拡大する可能性がある。すでに、2014年には国民皆保険制度が開始されて、医療への需要が高まると予想されている。これに対して、(医師は不足しているが)看護師は不足していないとされている。もっとも、近年は、私立の病院が地方地域で増加する傾向にあり、看護師の引き抜きも行われている。

このようにインドネシアでは、看護師の需要増加が見込まれるなかで、看護師養成の水準を高める政策がとられている。これに関連して、一部の大学の看護学部では、卒業はできたが能力試験の受験資格には達しなかった学生が発生したとされる。すなわち、大学の卒業に必要な単位数は取得したが、能力試験の条件となる科目が不合格となったものである。このことは、大学の看護学部にも大衆化の影響が及んでいることを示唆する。

職業としての看護師についてみると、看護師には男性も多く、安定した良い職業とみなされていて勤続年数も長い。看護師の進路のひとつに、麻酔看護師がある。これは、麻酔医の不足を背景に、看護師が麻酔医の役割をはたすものである。また、中東諸国などには、この国の看護師資格を承認する国が少なくなく、そこで勤務すれば高給を得ることができる。EPA(経済協力協定)によって日本に渡航する看護師も多い。EPAによる渡航を経験すれば、仮に日本の資格を取得できなくても、帰国後に日系クリニックに転職して、夜勤なしで2倍の給与を得ることができる。

訪問調査の概要は、上記のとおりである。

インドネシアの職業能力評価基準については、すでに海外職業訓練協会(2009)による紹介がある。それによれば、「2003年新労働法第13号」および「2006年第13号国家職業訓練制度に関する大統領による決定」により、職業訓練プログラムは職業能力評価基準に適合するものでなければならない。上記の資料によれば、農業および漁業、電気・工業およびエネルギー、製造業、通信、文化・旅行および芸術、健康、金融、建設、サービス・コンサルタントおよび商業という9つの産業分野の72の職種が認証されている。

今回の訪問調査は、これには含まれていない、いくらか上位の職業を対象としたものとなったが、これらの職業についても、2003年以降の新しい制度に対応した資格の整備がなされていた。その形式は、職業能力を構成するユニットを列挙するものではなく、学歴の条件と資格試験への合格によるものであった。日本とインドネシアを対比して相違点をあげれば、法律専門職については、裁判官、検事、弁護士の実験が区分されて一体化がなされていない、弁護士、税理士、看護師の資格については複数の区分があること、税理士の資格が業務独占ではないことなどがあげられよう。また、複数の資格区分のあいだの変更(上昇)は想定されていない。すなわち、資格の格付けはなされて

いるが、キャリア・ラダーの概念は今後の課題であるように見える。

**【参考文献】**

1. World Bank, 2012, "Indonesia\_ Broadening Lifelong Learning Opportunities" <http://wapikweb.org/bec/home/download/0214>
2. 2013年11月4日～7日に韓国のソウルで開催された「TVET Provider Network Workshop」においてインドネシア政府による発表資料
3. 海外職業訓練協会 2009 「インドネシア 職業能力基準、職業能力評価制度」 <http://www.ovta.or.jp/info/asia/indonesia/10evaluation.html>
4. 山下輝年 2002『インドネシアの司法制度と司法改革の状況』法務省 IDC NEWS、第3号、<http://www.moj.go.jp/content/000010257.pdf>

### 3. 海外の第三段階教育と職業能力開発を巡る連携の動向

#### 3-1 東アジア首脳会議（EAS）技術職業教育訓練（TVET）事業者ネットワーク

吉本 圭一（九州大学）  
志田 秀史（九州大学）  
黄 梅英（尚綱学院大学）  
廣瀬美由紀（長崎短期大学）

#### 0. 調査概要

訪問日：2015年2月9日（月）～2月10日（火）

訪問者：大谷圭介、吉本圭一、黄梅英、廣瀬美由紀、志田秀史

訪問先：「東アジア首脳会議・技術職業教育訓練事業者ネットワーク」

マレーシア・プトラジャヤ・エバリーホテル

日程：

1日目－2015年2月9日（月）

- ・理事会－業務計画の概要検討（大谷・吉本参加）
- ・基調講演で開会式
- ・並行したワーキンググループセッション  
ワーキンググループ1－ eラーニング  
ワーキンググループ2－ TVET / 中小企業における起業家精神  
ワーキンググループ3－ 職業とおよび資格認識 / 国家質枠組み

2日目－2015年2月10日（火）

- ・全体会議
- ・同時並行のワーキンググループセッション  
ワーキンググループ4－ 生涯学習 / 競争スキル開発を通じ持続可能な開発創造のための  
TVET 革新  
ワーキンググループ5－ 政府と産業 / 国境を越えたコラボレーションとのパートナーシ  
ップ&コラボレーション  
ワーキンググループ6－労働市場分析
- ・ディスカッション：ワーキンググループセッションの閉会式の概要
- ・理事会会合（大谷・吉本参加）

#### 1. 東アジア首脳会議（EAS）職業教育訓練事業者ネットワークの概要

(1) 東アジア首脳会議（EAS）における教育協力について

東アジア首脳会議（EAS）は、地域及び国際社会の重要な問題について首脳間で率直な対話を行うとともに、地域共通の課題に対し、首脳主導で具体的協力を進展させる目的で2005年12月にクアラルンプール（マレーシア）で発足。

教育分野では、2012年7月に第1回教育大臣会合がインドネシアで開催され、日本からは、平野文部科学大臣（当時）が出席。同会合では、議長声明等のほか、EAS 域内の今後の教育協力の指針



である「EAS 教育行動計画」が採択された。この「EAS 教育行動計画」は、EAS 域内の教育協力に関する共通指針を設定したものである。豪州のイニシアティブで策定が進められ、具体的な協力の方向性として、15のプロジェクトの推進が合意されている。その中で、日本では、先行して「EAS における大学間の協力促進」「高等教育に関するユネスコ地域条約改正に向けてその意義等の普及」への積極的な関与を表明しているが、職業教育訓練（TVET）分野における豪州のイニシアティブが発揮され、これに対して、日本も「職業教育訓練事業者ネットワーク（TVET ※ providers network）」に参加することを、2014年の第1回国際会議（理事会としては2回会合参加を経て意思表示した。

※ Technical Vocational Education and Training を TVET と略しており、本稿では職業教育訓練と翻訳する

## (2) 第1回国際カンファレンスまでの経緯

- 1) 2014年11月4～7日ソウルにて、東アジア首脳会議（EAS）の職業教育訓練事業者ネットワーク第1回国際カンファレンスが開催され、吉本圭一九州大学教育学部長及び大谷圭介文部科学省生涯学習政策局参事官が最終日の7日の総会IIおよび理事会（オブザーバー）に出席した。
- 2) 2012年の東アジア首脳会議（EAS）教育大臣会合において、EAS教育行動計画（2011－2016）の「職業教育訓練事業者のネットワーク化」に関して、豪州政府及び豪州職業教育事業者団体から提案された職業教育訓練事業者ネットワークの実施計画案が採択され、2014年1月に第1回理事会が開催された。
- 3) 2014年11月「職業教育訓練事業者ネットワーク」第1回国際カンファレンスの開催時点での参加国（事業参加検討中の日本を含む）：15カ国（豪州、ブルネイ、カンボジア、中国、インド、インドネシア、日本、ラオス、マレーシア、ミャンマー、ニュージーランド、韓国、タイ、フィリピン、ベトナム）。「EAS教育行動計画」参加国中で「職業教育訓練事業者ネットワーク」不参加は3カ国（米国、ロシア、シンガポール）。

## (3) 職業教育訓練事業者ネットワークの活動内容に関する構想

### 1) ネットワークの目的

- ・職業教育訓練の開発に関するアイデア、知識、実績、経験等を促し、共有すること
- ・労働者・学習者のスキルに関する需要を満たし、参加国の社会経済発展に貢献すること
- ・資金援助機関、関係大臣、利害関係者に対して助言、指導、フィードバックを提供すること

### 2) ネットワークの事業者への交流基盤

- ・参加国の職業教育訓練事業者の能力開発、職業教育の概念の広範な周知
- ・職業教育訓練の課題に関する相互理解のためのプラットフォーム形成

### 3) ネットワークの構成

#### ①理事会（Governing Council）

- ・首席代表は、関係省庁が指名した政府職員に限定。首席代表は理事会において国の意見を表明。首席代表が欠席する場合には代理の出席も可能（任期2年）。他に、各国は専門家として理事会における各国の意向を事務局と調整するための特派員を選任し理事会参加の代表団に加えることができる。

- ・ 国際機関や地域センター、資金援助機関はオブザーバーとして参加可能。
- ・ ネットワーク事務局は2014年夏頃までは韓国職業教育訓練研究所（KRIVET）が担当する予定であるが、それ以降は未定。

#### ②ネットワーク

- ・ 理事会の承認を受けた後、参加費を納めた職業教育訓練事業者により構成されるネットワーク組織。下部組織として部会を置き、各事業を具体的に実施する。

#### ③メンバーシップ

- ・ 職業教育を提供する事業者（Provider；大学、短大、専修学校、職業訓練校、訓練提供企業、職業教育訓練研究機関、職業団体等）に開かれており、公立・私立、公式教育訓練に属するか非公式教育訓練に属するかを問わない。
- ・ ネットワークへの加入は、首席代表、代理を通じて事務局に申請し、理事会の承認を受ける。
- ・ メンバーとなるには参加事業者単位で参加費（membership fee）の支払が必要。

#### 4) 事業資金

- ・ ネットワーク開設期（2013-14年）は豪州政府の資金と韓国政府の会合開催援助により実施。
- ・ 2013～2014年の2年間は日・豪・NZの参加事業者の参加費は年間500米ドルの予定。参加費は国の経済発展状況に応じて設定される。
- ・ 2015年以降は参加費の他に資金援助機関などからの支援により、事務局経費や事業費、Webサイト運営費などを賄う予定であるが、現時点では詳細未定。
- ・ 入金先の選定は今後検討されるが、豪・韓国よりASEAN事務局に打診中。

#### 5) レビュープロセス

ネットワークの事業計画がEAS教育担当の高級実務者会合と2014年後半の東アジア首脳会議教育大臣会合（ラオス）に報告予定。

#### (4) 日本における事業者ネットワーク参加の主なメリット

- 1) ネットワークのWebサイトが創設されることから、アジア太平洋15カ国の職業教育訓練事業者の情報、連絡先などが把握でき、参加する日本の職業教育訓練事業者からの情報発信も可能。特にラオス、ミャンマー、インドなどの情報量の少ない国の状況が、複数の政府関係者、職業教育訓練事業者から得られる。
- 2) ネットワーク内で今後検討される学生・教員交流、カリキュラム開発、教員研修などに企画段階から参画できる。
- 3) 当面（2013-14年）は事業者主体の運営体制準備のため、各国政府が関与するため、信頼度の高い事業が構築されることが期待できる。
- 4) 豪州・ニュージーランド、韓国などの職業教育訓練事業者の国際市場への参入過程を参考にできる。

#### (5) 第1回国際カンファレンスおよび理事会第2回会合（2013年11月7日）をふまえての事業参加可能性にかかる吉本所感

どのような事業者が参加のコアになるのかによって、ネットワークのメリットは異なる。このメ

リットを明らかにしてほしいという点が、多数の国の意見にあった。また、韓国（韓国職業教育訓練研究所 KRIVET）からの事業者情報提供の依頼も、各国の基準に於いて事業者のリストアップをすることになっており、その基準は多様であることが想定され、まだ具体的なイメージができていない。

積極的な主導国であるオーストラリアの場合には、民間プロバイダーの登録、職業教育訓練プログラムの training package にもとづく編成、AQF（Australian Qualifications Framework）への登録制度とそれにもとづく公的助成があり、その質的な統制・淘汰を ASQA（Australian Skills Quality Authority）が手がけていることから、同国のリーダーシップのもとで本事業が進められる場合、広義の職業教育訓練（TVET）事業者を包含するネットワークを想定すべきである。その場合には、職業教育訓練事業者のネットワークを通しての情報交換・質的向上、ひいては質保証が重要な課題となる。日本において、4年制大学、高等専門学校が直ちにこうしたネットワークへの積極的な参加を検討するかどうか、未知数である。これに対して、専門学校と短期大学については、本来的にそうした要望・必要を有しており、特に職業実践的な教育に特化した高等教育の枠組みを検討していく政策的な観点からは、そうした機関の積極的な参加について協議すべきものとする。厚生労働省所管の職業能力開発機関とそのプログラムや非公式教育サービスまで文部科学省が関与していいのかどうかは疑問であり、省庁間の連携も課題となる。

#### （6）2015年2月10日理事会の概要

第2回国際カンファレンスは、日本からの参加者として、大谷参事官、九州大学委託事業からの派遣4名の他、専門学校関係者が3名参加し、計8名の比較的規模の大きな代表団で参加することとなった。全体として、15ヶ国67名の参加で6つの作業部会に分かれ活発な議論が行われた。

理事会には、主席代表として大谷参事官が、特派員として吉本が参加し、これまでのネットワークの活動をふり返り、今後の課題と方向性を協議し、確認がなされた。

現在の事業者ネットワークは、2014年の活動スタート以後いまだに政府主導であり、事業者主体の活動の基盤形成の段階に留まっている。この点について豪州政府教育省サイド（一時産業省所管になった）のイニシアティブを継続的に展開していくためには、また韓国側においても KRIVET による事務局機能を維持していくためには、早急に、次の段階、すなわち実際に事業者が一定規模、正式に参加し、自律的な運営が可能となる段階に入る必要があることが確認された。事業者の参加費について GDP 連動の傾斜型にすること、ネットワークの持続可能性にかかる参加事業者規模の目標なども確認された。

このネットワークへの事業者の参加を得るために2015年度中に、特色ある職業教育訓練プログラムを一堂に集めて、「海外派遣プログラム紹介（Outreach）」活動を組織することが韓国側から提案され、まずはソウルないし韓国国内で、続いてマレーシア等で「海外派遣プログラム紹介」活動を計画することが合意され、日本の事業者にも韓国での活動参加への打診がなされた。

（文責：吉本）

## 2. 2015年「東アジア首脳会議職業教育訓練事業者ネットワーク」第2回国際カンファレンスの概要

### （1）目的

東アジア首脳会議職業教育訓練事業者ネットワークの設立は EAS 教育行動計画（2011～2015）

の下で15のプロジェクトの1つとして EAS 教育大臣会合によって支持された。2014年1月のオーストラリアでの第一回の理事会会合を経て開かれ、第一回国際カンファレンスが韓国ソウルで開催された。EAS 職業教育訓練事業者ネットワーク第2回国際カンファレンスでは、国際的な事業者相互の連携・協力、専門的な知識・資源の共有・有効活用を通して、東アジア地域における事業者の教育訓練の質的充実改善を目指すものである。あらゆるネットワーク活動は、すべての EAS 参加国がそれぞれにこの地域における職業教育訓練に多大な貢献をすることが可能となるためのネットワークを提供し、そこでの知識とリソースを効率的に提供する。こうして、東アジア地域におけるあらゆる職業教育訓練領域における質保証・質の向上のための基盤形成に資するものとするのが提示された。

技能の獲得への職業教育訓練事業者の強い志向性は、経済成長、貧困撲滅への社会向上を促進することに不可欠な役割を果たす。職業教育訓練はそれぞれの特性の異なる国々で、それぞれ独自のメカニズムとその経済的、社会的条件にあう方法論を開発していくための、適切な方法を示すことができるかと期待されている。

## (2) 実施概要

第2回国際カンファレンスは、2015年2月9日・10日の2日間にわたって、マレーシア・クアラルンプール近郊のプトラジャヤにおいて実施された。調査概要の通り、基調講演及び6つの分科会での活発な議論がなされた。全体として、15ヶ国67名の参加があったが、日本からの参加者は、大谷参事官、九州大学委託事業からの派遣4名の他、専門学校関係者が3名を加え、計8名の比較的規模の大きな代表团となった。

(文責：吉本)

## (3) 九州大学事業関係者の参加した部会での報告・議論の概要

### 作業部会1－ eラーニング

このセッションではマレーシアの Dr. Maizam Alias 教授、Dr. Mohamed Amin Embi 教授と Dr. Wahid Razally 教授、カンボジアの Mr. Lor Chhavenna の4人が報告した。その中で、eラーニング環境での学習を確実なものにするには学習の理論が必要であることが強調された。学習理論と原則を含む適切な教育デザインは、eラーニングの成功にきわめて重要であり、その理論は学習の目標、方法、評価のサイクルの間で調整する際に、指導的な役割を果たすからだ。しかし、現状ではeラーニングはその理論にほとんど関心を向けてこなかった(ニコルズ、2003、p 25)。また、eラーニング取り組みの75%は、予想に適合することができてない(ヴァン・ビューレンとスローマン(2003))。eラーニングの問題として次の4つが指摘された。それは①学習ゴール(学ばれる技術)、②学習者特質(動機づけその他)、③ツールとプラットフォーム(テクノロジー能力)、④根底にある理論(人々が学ぶ)である。

eラーニング環境の範囲内で学び、その学習を確実にするために、講師としてのeラーニング・デザイナーは、その具体的な専門；学習者の既存の知識、技術と態度；どのような学習方法にする；どのように学習のゴール、活動と評価を調整するのかを知っておかなければならない。eラーニングという形での職業教育には仕事と学習、そしてテクノロジーという三者の関係をどのように調整・管理するのが重要である。また他の教育形態と異なり、学習者の側の情報リテラシー

への配慮が不可欠であり、その意味において、リテラシー把握にかかるマニュアルも必要である。

(文責：志田)

#### 作業部会 2 – TVET / SMEs の企業家精神

多くの発展途上国では、国内の企業の大多数を中小企業が占めている。そのような中で中小企業には即戦力となるために競争力のある技術力をもつ労働者が必要となる。しかしながら、労働者に十分な技術力を身に付けるだけの職業訓練などが行われている状況ではない。中小企業では大企業とは違った従業員の技術力や能力を伸ばすための教育や訓練が必要不可欠である。職場での教育や訓練は中小企業の従業員の技術力の習得のために非常に重要な手段となっている。そこで、このワーキンググループでは、他の国の参加者の報告を聞き、ディスカッションすることにより情報をシェアすることを目的として行われた。

具体的な事例報告として、中小企業における起業に関する職業教育に関して中国教育科学研究院の Nie Wei 博士と韓国職業教育訓練研究所の Young-Saing kim 博士から中国と韓国の現状について報告された。

(文責：廣瀬)

#### 作業部会 4 – 生涯学習 / 競争的な技能習得を通しての持続可能な開発創造力のための TVET 革新

ここではまず、マレーシアにおける働く需要の変化についての報告が①新たな訓練主義②新たな労働主義の仕事③職業能力の鍵となる働き手の3つに分けてされた。課題は産業で必要な技術の開発であり、そのために今職業教育で実行していることは国家デュアルトレーニングシステムである。今後高い技術労働力の需要が増大することが見込まれ、この取り組みは技術開発のための鍵となる挑戦である。新たなマレーシア経済モデルになればと考えているとのこと。同様に中国とタイの報告がされた。両国ともに TVET システムの紹介がされ、このシステムは国として、TVET for LIFE とはっきり位置づけているということであった。取り組みは成功し始めているとのこと。

(文責：志田)

#### 作業部会 6 – 労働市場分析

このセッションはマレーシアの Dr Wan Azlinda Wan Mohamed とオーストラリアの Karen Weksh の二人のスピーカーによるプレゼンが行なわれ、また活発な討論も展開された。

全体として、以下のようなポイントにまとめられる。

まず、活発な労働市場（職業紹介サービス機関・労働市場を含む）は非雇用の若者を仕事につけるよう助ける。仕事の創出とトレーニングのようなプログラムは社会福祉とみなす。オーストラリアとヨーロッパ諸国のように開発途上国において有益な実践進めていかなければならない。

また、仕事を続けたい年配者の雇用力を維持する必要があり、中年の労働者に関連するスキルの維持と更新をすることが必要であり、さらに地域における将来の変化に適応するよう調整するために移動性のレベルは十分にしよう保障する必要がある。

このセッションでは雇用の提供に関する政策は中央政府のみならず、地方の人的資源開発の必要も示されている。特にどのように若者や女性の雇用を提供するのは大きな課題である。そこで地方と産業界からの要請に応じた人的資源開発という新しいアプローチが提示された。

韓国では政府の職業教育・トレーニング研究機関のみならず、地方レベルの雇用サービスセンターも設けられているという地方の職業トレーニングが提供されている例も紹介された。地方の需要に応じてトレーニングサービスの内容を選ぶという取り組みが進められ、中央政府は職業教育を進展させるのにどのようなインセンティブを与えたらいいのかを考えている。

このセッションで印象に残ったものの一つは産業社会の変化は大きすぎるため、職業の世界で成功させるには潜在的な基礎的能力・柔軟なスキルはますます重要になってくること、また職業教育には最も新しい職業や新しい技能をフォーカス必要があるという観点である。

(文責：黄)

### 3. 考察・まとめ

#### (1) 職業教育訓練のための高等教育の機能的分化

技術力の革新とそれに伴う新たな職業の出現に伴い、現在、教育現場が提供している職業教育の内容と市場が必要としている戦力となる職業技能との間に乖離が広がっている。その乖離を縮めるために各国では、現行の教育制度の見直しとその教育制度における各プログラムの学修成果（アウトカムズ）を明らかにする作業を行うとともに、教育と職業教育訓練をマッチングさせるための方策を見つけ出す研究がおこなわれている。

市場にマッチした、現場で必要とされる職業人を育成するためには、労働市場調査とその情報を教育機関へ伝え、そしてそれを機能させるための市場と教育機関をつなぐ研究機関が必要不可欠である。しかし日本の現状では、それらが十分に機能しているシステムができあがっているとは言えない。

必要とされている職業教育訓練を機能させるためには、高等教育機関の機能分化を進めるとともに、研究型の高等教育機関ではなく中堅人材の育成を目標とする高等教育機関において、関係する職能団体との密な連携をするとともに新たな職業教育訓練の方法をみいださなければいけない。また教育機関と職能団体との連携、そして新たなフレームワークの中での職業教育訓練を行うことは各々の高等教育機関だけでは不可能なので、国としての職業訓練の指標を提示するとともに、教育機関と職能団体をマッチングさせるシステムを構築することが必要不可欠であると考えられる。

平成26年8月に中央教育審議会大学分科会大学教育部会短期大学ワーキンググループから出された「短期大学の今後の在り方について」（審議のまとめ）によると、短期大学の機能は①専門職業人材の養成機能、②地域コミュニティの基盤となる人材養成機能、③知識基盤社会に対応した教養的素養を有する人材養成機能、④多様な生涯学習機会の提供となっており、①専門職業人材の養成機能、②地域コミュニティの基盤となる人材養成機能の視点から、短期大学としてもこれらの職業教育や職業訓練について職能団体と連携した教育について力をいれていかなければならない。それと同時に4年制大学とは異なる短期の高等教育機関としての教育方法と枠組みを見出し改革していかなければならないという課題が浮かび上がった。

(文責：廣瀬)

#### (2) 職業教育訓練における地域ネットワークを通じた国際化

今回の会議で、職業教育訓練に関するネットワークの重要性を再認識することができた。それと同時に他の東アジアの国と比べ日本は国を挙げて職業教育を取り込んでいくという政策はまだ打ち

出してないことを強く感じた。日本の現状を確認しながら今後の職業教育展開の在り方について次の点を示したい。

#### （教育機関における職業教育シェアの限界）

職業教育の現状からみれば、日本において専門学校を中心に職業教育がおこなわれている。その他に一部の短大も職業教育を取り込んでいるが、高等教育に大きなシェアを占める大学では職業教育と声高く上げる場所は少ないのではないと思われる。大学の中でも資格関連の学部や学科にはまさしく職業に特化した教育を実施しているが、資格に繋がらないところは大部分を占めているのが現状である。結局、近年大学教育多様化が進み、リベラルアーツ教育の重視を強調するところが少なくない。

#### （大卒労働市場の特徴）

大学の卒業生は資格関連の職業に就く場合を除き、ほとんどの企業の新卒採用選考は大学でどんな専門、どんな内容を学んでいるかにあまり関心をもたず、人柄、コミュニケーション能力など基本的な素質を重視する傾向が強い。それは別に間違っているというわけではなく、それなりに理にかなっていると思われる。また学校歴の影響は以前と比べ、少し小さくなってきているが、何らかの形で依然として残っているのも事実である。

しかし、こういった特徴は従来の企業内教育が発達している日本の特質に由来している側面は否定できない。特に大企業では階層別研修を始め、さまざまな企業内教育を行われてきた。自社で必要な人材を育てていくという企業文化が存在しているため、その企業の教育投資効果を考えれば基礎学力の高い若者を求めるのも自然なことだと思われる。

#### （外部労働市場の整備の必要）

終身雇用の慣行と企業別の職能開発の原理や人事管理制度により、日本の内部労働市場はかなりの程度発達している一方、外部労働市場の形成は遅れている。このような背景のもとで、教育機関における職業教育の重要度は高くなるわけがない。

しかし、状況は大きく変化している。長期の経済不況で企業内教育ための財源が乏しくなり、また数多くの中小企業で教育訓練にまで資金を回すことができない。企業の事業の廃止・転換が求められるなか、従来の日本型の企業内教育で新しい職業教育を十分に担いうるとは言い難い。そのため産業界での職業教育に対する需要は潜在的に存在していると考えられる。それと同時にやむを得ない離職・転職と、ポジティブな転職も増えているため、彼らを対象に職業紹介サービスも増えている。また、近年就職・再就職のための職業訓練はすでにいろんな形で実施されるようになった。したがって、日本の外部労働市場は徐々に活発になってきている。この際、外部労働市場の適切な整備に力を入れるべきである。それに合わせ、職業教育の需要が高まり、これを政策的に教育制度の中に確実に位置づけていかなければならない。

#### （地方活性化のための職業教育）

現在日本において地方の活性化は大きな社会的な課題になっている。職業教育のアプローチが、そこでも有効になるのではないかと思う。今次の国際会議でも関係する事例が紹介されたが、地域産業の特徴や開発のプランに応じて職業教育の展開は大いに期待できる。地方での雇用サービスセンターの機能を充実させ、地域活性化につながる新しい知識・能力に特化した職業教育を実施される事が望ましいと考える。

(政府の教育関連部署と労働関連機関との協働)

職業教育に特化する政府の教育機関・部署がないため、管轄部署を明確し、人員配置も強化すべきであろう。また、労働関連の情報収集体制を適切に整備し、そこで労働市場の需要に関する予測も行う必要がある。潜在的需要に関する予測は確かに難しく、ギャップを生じることもしばしばあるが、今度の会議で20%の必要があれば対応するという事例・考え方も出されていた。日本でも、今後ある程度の労働需要に関する予測を行うべきではないかと考える。このような予測や産業界の現状に応じて職業教育を進められたらと願っているが、特に教育セクターと職業セクターの間に情報交換や協働ができるような仕組みが必要とされると思う。

いずれにしても、日本の職業教育訓練に関する問題認識を共有し、それぞれの課題に対し、しっかりと取り込んでいかなければならない時期が来ていると考える。

(文責：黄)

### (3) 省庁間連携の課題

日本以外の参加13カ国については、政府に職業教育を専門に掌る部署があること、またそれを専門に調査・研究する機関があるということが認識された。それに比べて日本は、文部科学省内に「生涯学習政策局」があるが、それは職業教育を専門に扱う部署ではない。公民館等で行う市民講座のような社会教育も含めている。

さらに職業教育に関する専門の研究所も存在しない。厚生労働省の労働部門と文部科学省の生涯学習部門の縦割り行政組織を互る研究所の必要性を強く感じた。また国内大学の中では職業教育に関する学術的研究は、実際主に九州大学、名古屋大学などで行われているが、専門の研究所組織をもたず、国の職業教育訓練制度を包括的にまた政策科学的に調査・研究するには組織基盤としてあまりに脆弱である。このことはわが国の文部科学行政が職業教育について重視してこなかったためといえるだろう。

しかしながら個々には若手を含め優秀な研究者がいると思われ、組織化すれば他国からの遅れは取り戻し、さらには超えることができるだろう。喫緊の課題として組織化したいところである。

(文責：志田)

### 【参考文献】

大谷圭介 (2014) 「九州大学中核的専門人材のためのグローバルコンソーシアム第1回全体研究会資料」 8-1,8-3.



## 4. 日本における職業能力評価制度の展開と質保証枠組みの可能性

### 4-1 厚生労働政策と職業能力評価および検定の制度展開

厚生労働省における職業能力評価行政の政策動向

－「業界検定スタートアップ事業」を中心に－

吉本 圭一（九州大学）

木村 拓也（九州大学）

### 0. 調査概要

訪問日：2015年1月20日（火）

訪問者：吉本圭一・木村拓也（九州大学）

訪問先：厚生労働省職業能力開発局能力評価課 課長 伊藤正史氏

厚生労働省職業能力開発局総務課基盤整備室 室長補佐 近藤有希子氏

厚生労働省職業能力開発局能力開発課 企画調整係長 亀田恒治氏

調査日程：1月20日（火）吉本圭一・木村拓也：厚生労働省職業能力開発局 能力評価課

### 1. 調査目的

職業能力評価行政に関する厚生労働省の近年の取り組みについて、学位・職業資格枠組みの可能性についての意見交換を行うことを目的に訪問調査を行った。特に、厚生労働省が2014年3月28日に上梓された「労働市場政策における職業能力評価のあり方に関する研究会（以後、「職業能力評価研究会」と略記）」報告書、2014年9月30日に上梓された「職業能力開発の今後の在り方に関する研究会（以後、「職業能力開発研究会」と略記）」報告書、労働政策審議会（会長 樋口美雄 慶応義塾大学商学部教授）の職業能力開発分科会（分科会長 小杉礼子 独立行政法人労働政策研究・研修機構特任フェロー）で2014年9月から検討され、2015年1月30日に建議された報告書などの政策動向を中心に聴き取りを行い、企業スペシフィックな職業能力評価ではない、業界型レベルでの職業能力評価を行う施策の取り組みと、そうした施策と接合点をもつべき、エントリーレベルにおける教育制度との今後の関係性のあり方、見通しなどについて意見交換を行った。以下は、その記録である。

### 2. 職業能力評価行政の背景と政策動向

#### (1) 職業能力評価研究会での議論と背景

- 職業能力評価の仕組みに関しては、昭和30年代から技能検定、国家検定制度を中心に運営してきたという経過がある。ただし、この技能検定制度に関しては、純粹に職業能力評価の仕組みという以前に、高度成長期において求められた技能労働者の社会的地位の向上という部分にまず政策着眼点があったことが見逃せない。次いでこの制度が浸透していく中で、物作り現場における共通言語形成という部分に実質的な政策含意というのが多分にある。逆に言うと、外部労働市場におけるマッチングツール、あるいはクライテリアとしての能力評価制度として必ずしも十全に機能していたわけではないという認識がある。社会的地位向上とか、あるいは内部市場における処遇、生産性向上という部分では、技能検定制度寄与してきたのだが、労働市場政策上の位置づけというのは、曖昧であったという反省が一つある。
- もう1つは、技能労働者の社会的地位向上という、もともと政策的・政治的に企図してい

たこともあり、制度設計自体が物作り技能と親和性の高い設計であった。事実上、技能検定のカバレッジというのは、当初は製造業・建設業・物作り技能にほぼ限定をされていた。それを指定試験機関方式という新たな民間活用型の方式を導入することによって、サービス技能、ビルクリーニングみたいな分野、キャリアコンサルティング、知財管理といった、知的専門職分野に少しウイングが広がったと評価できる。とはいえ、まだまだ労働市場全体の中でのカバレッジは不十分であり、現行技能検定128職種がカバーをしている技能検定、労働市場上、この技能検定職種の就業者がいかほどかという試算をしてみたところ、大体3分の1ほどであって、3分の2はまだ空地であるということが判明した。空地のかなりの部分をサービス分野が占める形であり、この分野が今後の雇用吸収力拡大が期待できる分野であると同時に、現在の労働政策上の最大の課題の一つであり、非正規雇用労働者のキャリア形成上の諸課題が顕在化している分野でもあると認識している。

- その二つの動機づけのもとで、今後の職業能力評価制度は、外部労働市場志向の、言い換えれば、ジョブ型労働市場で活用され得る。その活用の意味合いとしては、非正規雇用労働者とキャリア形成上の課題を抱える労働者各層の能力の見える化、キャリアラダーとして活用し得る。こういった仕組みとして、この技能検定制度を中核とする職業能力検定制度を再構築していこうということが、平成25年の日本再興戦略の中で政策的に位置づけられた。この日本再興戦略に基づいて、この職業能力評価制度、及び、この職業能力評価制度の外部労働市場、企業の採用人事等での積極的な活用促進ということを改めて政策課題として位置づけをし、そのための基本設計の議論をしていただくために、この「労働市場政策における職業能力評価のあり方に関する研究会」を開催した。職業能力評価基準に関しては、技能検定制度の効用と限界というものを意識したうえで、それを補完する広い意味での能力評価制度の一環の「ツール」として着手がなされたと考えられる。
- こうした問題意識は、十数年前も労働行政として持ち、労働市場政策上のある種のインフラストラクチャーとして、技能検定制度だけではカバーしきれない領域、物作り技能以外の分野にも普遍性があり、これらの分野を念頭に置いた場合に、スキルナレッジ評価型というよりはコンピテンシー型のツールのほうが、実践性があるという当時の政策判断のもと、コンピテンシー型の評価体系ツールとしてこの職業能力評価基準整備に着手がなされてきた(52業種。それとは別の事務系8分野)。業種でみれば、大体全就業者の50%に対して、この職業能力評価基準が整備されているという現状である。ただ今回、この職業能力評価基準のバージョンアップというかたちではなくて、職業能力検定制度のバージョンアップというかたちでトライしようとしたところに特徴がある。
- 職業能力評価基準のコンピテンシー基準体系に関しては、それを十全に消化するだけの職務及び職業能力にかかわる知見を持っている企業にとっては非常に有用なものであると考えている。ただ同時に、このコンピテンシー・ディクショナリーに関しては、客観評価に直結をするような体系にはなっていない。あるいはコンピテンシー評価はそもそも客観評価との親和性が低い。なので、理念的・観念的な網羅性・体系性というのは持っているのだが、非正規雇用労働者の具体的なキャリアラダー等として活用しようとした場合、今回の日本再興戦略との関係で考えた場合の、いわば即戦力性は低いと言わざるを得ないと考えられる。
- 具体的に、職業能力検定制度という枠組みの中でのアプローチをする際、どういう能力に着目

をし、どのような性格の検定の仕組みを整備しようとしているのかと言えば、ジョブ型労働市場におけるキャリアラダーとしての活用ということを念頭に置いた場合には、その評価ターゲットとしては、業種、職種共通的に求められる基礎能力でもなく、企業特殊能力でもない。ジョブ型労働市場における労働移動も念頭に置いた場合には、業界内・職種内・共通性の高い能力に着目をし、そこで客観性に重きを置くということで考えた場合にはやはりナレッジとスキルがその中心になる。ただ同時に、それぞれの企業での人事採用基準での活用ということを企図した場合には、客観的に把握可能な知識、技能を中心としつつ、それだけでは説明しきれない、知識技能を活用しての実践力。つまり、それぞれの職務場面、顧客、ニーズ、課題に対応して必要なナレッジやスキルを抽出し、組み合わせ、その場面やニーズに応じてその提供を発揮する能力、とでも仮定義は可能である。そういった意味での実践力といったものを、可能な限り客観性をもって評価をしていくということで、今回のこの再興戦略上の要請に則しての評価能力のターゲット設定をし、対象労働者像としては、もちろん特定の年齢、特定の雇用形態に限定をするということではないのですが、少なくとも現在のキャリア形成上の課題が顕在化をし、また、職業能力にかかる外部性が高いと。本人にとっても所属する企業にとっても、能力開発投資インセンティブの働きにくいという意味での非正規労働者をはじめとする、キャリア形成上の課題を抱える労働者各層に共通的に活用可能なものとしていく必要があると考えられる。

- こういった検定という客観性に重きを置いた手法では、アッパーミドル以上については、説明力の高い能力評価というのはやはりおのずと限界があるであろうということで、おおむねミドルまでを主たるターゲットにし、企業内のキャリアアップ、同一業種職種内、企業間の労働移動にも耐え得るような評価の仕組みを作っていく必要があるという、いわば基本設計に関する議論が研究会で行われた。
- 今回の新たな検定制度は、サービス分野等を重点とした検定制度の創設ということであると考えた場合、業界団体が主体となって、すなわち職務、現場を持ち、かつ採用や人事の主体となるという意味での業界団体自ら開発運用の主体となり、ただ同時に、業界団体お任せということになりますといわゆる民間資格と何ら違いはないのと、業界団体はそれぞれの業界の中で求められている人材ニーズのものについては、経験的・体感的・実践的に承知はしているが、能力評価の専門家ではない。評価すべき能力の所在は知っていてもそれをどういう手法で評価することが最も合理的かというノウハウをア priori に持っているわけではないということから、国が弾力性のある関与の仕方のもとで、その業界団体等が主体となった検定にかかわる、何がしかの質保証、及びその質保証にかかる支援を行う仕組みを設定していく必要があると考えられる。さらに、この検定制度の構造としては、キャリアラダーとしての活用ということを念頭に置いているわけなので、さまざまな国家資格の中で、いわば「○×方式」、一定水準の能力を備えていれば資格保有、合格、そうでなければ資格保有できない、不合格という、こういう設計のものがむしろ大多数の中で、キャリアラダーとして活用するということを念頭に置いた場合には、階層性を持った仕組み、グレードを内包した仕組みにしていく必要があると考えられる。
- 職業能力評価というのは、広い意味での教育訓練の成果、こういう側面があるので、職業能力評価がスタンドアロンでは有効に機能しない。ということで、能力評価と教育訓練プ

プログラムとで、共通の人材像、それぞれの業界、職種において共通的に、このようなスキル、ナレッジ、それらを活用したコンピテンシーを有している人材が必要なのだという目標設定をしたうえで、その人材が備えるべき能力を合理的に獲得するための教育訓練プログラムと、その成果を評価するという意味での能力評価制度というのをパッケージで開発運用していくということが望ましいと考えられる。

- 国が質保証関与、弾力性を備えたこの業界検定が満たすべき基準というものを国の責任で設定をしたうえで、PDCA 的な仕組みの中で、この基準に則しているかということの評価し、そういった要件を満たした業界検定に合格した社について、ある種の社会的効果としての公的称号を付与して、今の技能検定も名称独占資格に位置づけることやそれに類したようなそういう効果を設けていくということを考えている。それと併せて、この新しい業界検定に対応した具体的な教育訓練プログラム（公共職業訓練、求職者支援訓練、教育訓練給付指定講座、それを抜本拡充した中長期キャリア形成支援措置による専門実践課程）をパッケージ化することが考えられている。例えば販売職、例えば、ホテル観光分野。こういった特定の成長分野にターゲット設定をしたうえで、求められる人材像に即した合理的な教育訓練プログラムとその成果、評価ツールとしての業界検定というのを理念的にはパッケージで開発運用し、例えば、その分野での就業経験のない求職者がエントリーレベルの能力を習得するための教育訓練プログラムを受講し、その成果をこの業界検定エントリーレベル受験というかたちで証明を試み、それに合格をした場合にジョブ型労働市場でまずは非正規雇用労働者として就職をする。就職をしたうえでOJTも含めたさらなる能力開発機会が提供され、その経験を踏まえて一人前レベルの業界検定、更に上位の業界検定を受験して合格していく。その成果を持って今度は同じ企業、あるいは同業他社において、いわゆる職務型正社員等としての就職を果たし、その後もさらにまた、より上位の業界検定合格、そこでの能力証明に基づいて、職位のアップが図られていくことが想定されている。

## (2) 職業能力開発研究会での議論と背景

- 昨年日本再興戦略改訂版の中で、労働市場政策におけるこの業界検定をはじめとする能力評価整備の必要性について改めて言及がされた。そのうえで、制度化・法制化の検討についても盛り込みがなされている。
- 能力評価制度をはじめとする、能力開発施策の在り方、見直し、制度化という観点で、改めて、本年度、職業能力開発研究会が行われ、この中で、この職業能力評価制度の構築をはじめ、職業人生を通じた個人主導のキャリア形成支援、さらには産業界のニーズ、訓練効果を踏まえた訓練推進といった柱立てをしたうえで、今後の能力開発及び能力開発施策の在り方についての方向性について取りまとめを行った。
- 職業訓練と能力評価の人材育成、能力評価分野での車の両輪としての位置づけ、能力評価制度の能力開発の目標設定や動機づけという観点からの重要性プラス、労働市場の構造変化の中での客観的能力評価の仕組み、整備の一層の重要性向上といった視点。その中でより具体的に、いわば今空地になっています対人サービス分野を含めた幅広い業種を対象に、業界内共通の能力に着目しての評価基準等の成果を反映した具体的な能力評価の物差しの整備を行う必要があり、職業能力評価基準と職業能力検定の新たな展開は全く別の話ということ

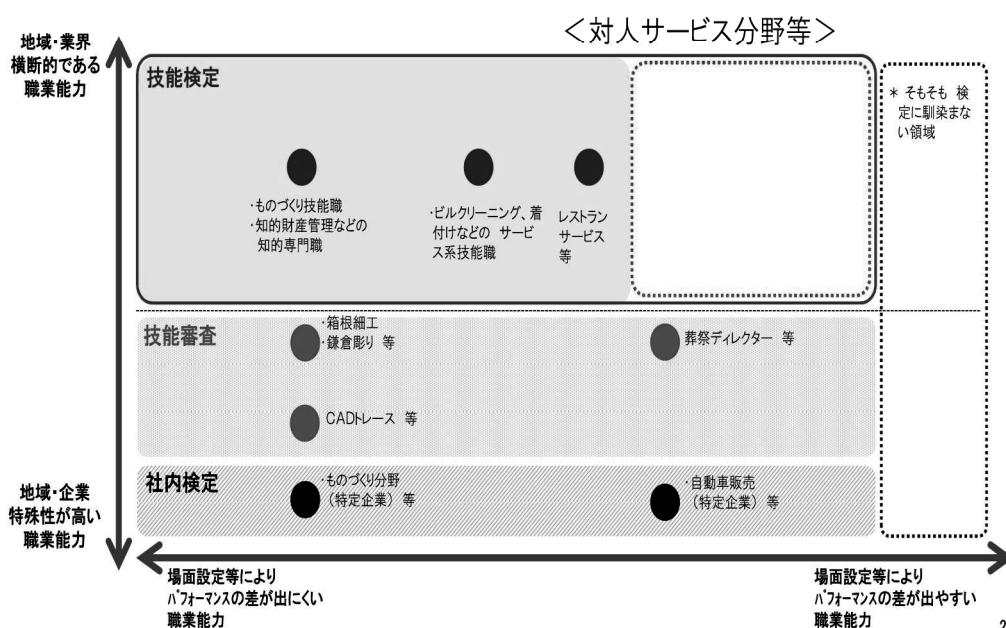
ではなく、理想的にはもともと能力評価基準というのは職業能力検定のベースという位置づけが雇用対策法上なされている。こうした業界検定をはじめとする職業能力評価の物差し整備、若者をはじめとするこういった検定等の活用の重要性の高い各層に対する活用促進、訓練の成果をこの評価の仕組みをもって適正に評価をするという相乗効果、訓練モチベーション向上、こういった方向性についてはこの研究会報告書の中で改めて整理がなされた。

### (3) 労働政策審議会 職業能力開発分科会での議論と背景

- 今現在労働政策審議会能力開発分科会においてまさに制度見直しを念頭に置いての、労使も交えての具体的な議論を進めているところである（1月30日に報告書が上梓される）。
- 具体的課題として、若者に対する能力開発、産業界のニーズ等を踏まえた企業内訓練を含む職業訓練の推進等と合わせて、新たな能力評価制度の構築の必要性が提言されている。
- 現行の技能検定制度の見直し活用促進に加え、現行の技能検定ではカバーできていない、対人サービス分野における検定制度の構築の意義、プラスその中で業界団体が設計、運営の主体となつての実践的な職業能力検定を整備するという事。この対象分野、対人サービス分野の特性に応じた能力評価の仕組みとして、これまでの学科試験、それから実技試験といった手法にとどまらずに、精緻なロールプレイ、職場での仕事ぶり評価など、職業能力評価の指標にさらにバリエーションを設けることが提言されている。
- 検定制度ではあるのだが、必ずしも狭い意味でのテストやイグザミネーションといった手法にはこだわらずに、より実践的で弾力的な手法をこの新たな検定制度の中に位置づけてい

### 現行職業能力検定制度の全体像(イメージ)

- 現行の職業能力検定制度について、「職業能力の地域・企業特殊性」という軸と、「場面設定等によるパフォーマンスの差」という軸で、カバーする領域を見た場合、以下のとおり、整理が可能。
- こうした整理からは、対人サービス分野等（若者の雇用吸収力の高い分野とも重なるもの）において、地域・業界横断的な能力を評価する職業能力検定制度が未整備であることが分かる。



図表 2-22 現行職業能力検定制度の全体像（厚生労働省職業能力開発局 2014：25）

くということが、非常に大きな具体設計上のポイントとなると考えられる。

- 図表2-22で現行の職業能力検定制度改めて、整理をしてみると、縦軸が地域業界横断性、共通性という軸。横軸が、職務場面の設定等によってパフォーマンスの差が出にくい、いわば共通性の高い、それから個別特殊性が高い軸。こうした整理をしてみれば、上半分はもともと物作り分野を中心に、地域業界横断型の国家検定ということで、技能検定が整備されてきた。それに知的専門職がつけ加わってきているのが現状であるが右側の場面設定によるパフォーマンスの差が出やすいような分野、典型的には対人サービス分野、顧客が本当に買い物をしたがついているのか、それとも、ジャストルッキングなのかということとをぱっと見分けたいうで、かつその顧客の思考を、発言内容だけではなくて身振り身なり、そういったことにも着眼をして一瞬のうちに見抜いて効果的なプレゼンテーションを行っていく、そういった能力は今空地となっていると考えられる。下半分の部分については、広い意味での職業能力検定としては、技能審査、社内検定、こういった仕組みがあるのだが、右下の分野が今後のジョブ型労働市場における労働市場政策上、むしろ重要性が高まっていくということが考えられるので、イメージ的に言えば、右上の空地を埋めつつ、少し右下まで広げていく方向性が考えられる。

#### (4) 業界検定スタートアップ支援事業について

- 業界検定スタートアップ支援事業という事業で現在取り組みに着手をしている。平成26年度に初めて4業界分（日本百貨店協会：流通業、全国学習塾協会：教育訓練産業、日本フィットネスサービス協会：健康産業、日本生産労務協会：派遣請負業）の業界検定スタートアップ支援事業の予算枠が認められ、このたび閣議決定をされました平成27年度予算案でもさらにプラス4の業界検定スタートアップ支援、業界検定のコンテンツモデル事例創出のための委託予算が認められたところである。この4業界4業態、4団体において、2年計画で業界検定開発の作業に取り組んで、もうすぐ折り返し点になり、大体コンセプトができあがりつつあるという段階。これから来年度当初ぐらいにかけて具体的な評価方法、評価基準開発、評価者の養成の取り組みを行い、来年度前半から半ばにかけて2回ほどトライアル試験を実施して、2015年末、2年計画で恒常的に活用、運営可能な業界検定を完成させる。

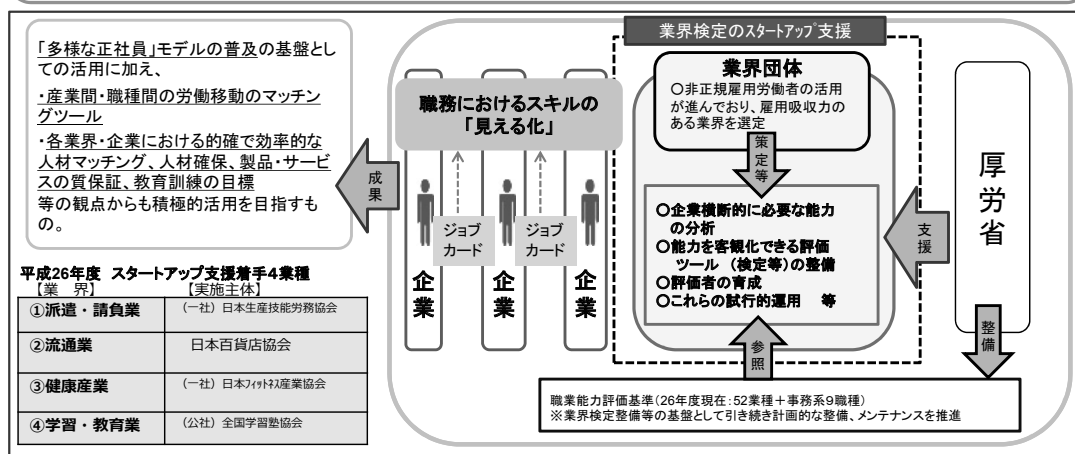
検定そのものが評価すべき、あるいは評価を企図している能力とのかかわりで合理的な手法であるということが大事である。能力が高い人は合格して能力が低い人は不合格になる、という信頼性、及び、妥当性を備えているという意味合いと、それから検定に合格することによって、3級なり2級なり一定のグレードの能力を備えているということを対外的に、労働市場において証明することによって、労働者個々人が就職キャリアアップという観点で具体的なメリットを享受できるという、その二つの意味合いがある。ただ単に民間団体が、実質的にはすばらしい性格を備えた検定を開発したからといって、個々の受験者はそのことを予見できない。国の関与、すなわち制度を続けることが必要ということで、現在、能力開発分科会の議論を通じ、現行の職業能力開発促進法の中で、この業界検定を法制的に位置づけていくという考え方がある。今の技能検定制度と別の制度で設計運営をするのか、あるいは今の技能検定制度をこの業界検定構想の趣旨を踏まえて見直し弾力化をしたうえでその中に位置づけていくのか、大きくはその二つの選択肢いずれかになるが、この点に関しては今、

省内でも検討し、今後分科会でも議論する中で結論が出ていくことになる。

- こうした新しい業界検定の取り組みにおいては、教育機関との連携が外せないと考えている。この業界検定スタートアップ支援のさらなる拡大、それから制度化に向けては、文部科学省に対してもこの業界検定構想についていろいろな機会に説明をし、協力を求めている。業界検定の開発をどの学校種、どの労働政策上の制度に位置付けるかという、オプションはたくさんあるわけですが、教育訓練プログラムとの、理想的には開発段階から、それが難しい場合には事後の擦り合わせによるパッケージ化にぜひとも取り組んでいきたい。ターゲットとしている分野とのかかわりで言うと、専修学校が一般的には一番であるが、大学教育の中でも一部親和性が高いものはあるだろうと考えられている。予算事業の中で、そのようなモデル事例を開発していくとともに、例えば、業界検定の受験要件として一定の教育プログラムの修了を位置づけていくということや、一定の教育プログラムの修了を受験要件にとどまらずに、免除といったかたちでより積極的につけてくような制度面への反映ということを考えてみるとそのような選択肢があり得るのではないか。ここの各論の議論はまさにこれからである。初年度は、あまりこの教育とのパッケージということを業界検定スタートアップ支援事業の事業者の採択上要件につけていなかったが、今回の第2弾の予算確保にあたって、財政当局との間でも、教育訓練一体型という発想のもとで第2弾についてさらにバージョンアップを図るという考え方のもとで、第2弾の4業界4団体のほうが、教育との連動性がより見やすいものが出てくる可能性が高い。

### 職業能力の「見える化」促進に向けた「業界検定スタートアップ支援事業」

- 職業能力評価は、働き方に関わらず、能力本位の人材活用を促進する基盤となるものであり、業界全体の人材の底上げ、労働者の処遇改善を含めたキャリアアップ、また企業における採用時ミスマッチ軽減、採用コスト・初期教育コストの低減等の観点からも、その「見える化」や活用促進が重要な課題。
- 日本再興戦略(平成25年6月14日閣議決定)を踏まえ、「多角的で安心できる働き方」の導入促進の観点から、業界検定等の能力評価の仕組みを整備し、職業能力の「見える化」を促進することとし、26年度に導入。ニーズの高い業界に焦点を当て、業界検定等のツール策定、モデル活用等のスタートアップ支援に着手。
- さらに、日本再興戦略改訂版(平成26年6月閣議決定)による「業界団体への支援により、サービス分野等における実践的な「業界検定」の計画的な整備・拡大、教育訓練との一体的運用を図る」旨の政府方針等を踏まえ、対象業界を拡大(26年度に4業界+27年度新規4業界)、これら支援事業の一部について、「教育訓練プログラムとの一体開発型」に位置づける予定。



図表2-23 業界検定スタートアップ支援事業の概要(厚生労働省 2014:26)

### 3. 意見交換のポイント

#### (1) 業界検定における質保証の仕組み、国の関与について

- 体系整備のイメージとしては、職業能力開発促進法に基づく、少なくとも職業能力検定制度の中に位置づけていくというイメージ。仮に技能検定制度ということになった場合、その合格の社会的な効果としては「名称独占」が想定される。国家資格制度に关しましての社会的な効果としては、「業務独占」「必置」「名称独占」の三つ以外のバリエーションはあり得ません。業界、技能検定が「名称独占」なのに、仮に、技能検定の枠で作ったとして、その社会的効果が「業務独占」とか「必置」というのは制度設計上普通考えるとあり得ません。そういう意味ではいずれの制度設計のパターンであっても「名称独占」といった仕組みがまず考えられる。
- 継続的相乗の仕組みに関しては、職業能力評価研究会の中でも重要なポイントとして指摘をされた。現行技能検定制度に関しては、継続的質保証の仕組み、更新等の仕組みはビルトインされていない。この業界検定を技能検定制度の枠組みの中で位置づけた場合には、検定制度そのものの枠組みの中で継続的質保証を担保するということまでは非常に難しいのではないかと考えている。付加的なサービス、支援機能、例えば、強制性・義務づけではないが、一定の講習受講機会を提供するとか、それから、下位の級に合格した者について、上位の級の受験へのインセンティブを働かせる何らかの仕組みを設けていくことが考えられる。
- 技能検定制度の場合には国家検定制度として、その理念、それから基準に関して、現状で言うと128の職種のうち4職種については指定試験機関ということで既に認可の機関がプレーヤーという位置づけになっており、クライテリアについては能開法、及び、能開法に基づく政省令告示によって国が直接管轄しているということなので、業界検定に关しましても、技能検定制度の枠内で位置づけたとすれば、その満たすべき共通基準については国が法令に基づいて定めるというかたちで担保をしていくことが考えられる。その担保の手法としては、例えば指定試験機関方式であれば、当初の指定、及び、指定に基づいての具体的な計画の承認といったそういう手続き、権限行使、あるいは事後的には立入検査その他の省によって履行状況を確認していく。こういう手法が念頭に置かれている。

#### (2) 業界検定におけるテストとしての専門家の関与について

- 職業能力開発研究会の中では、例えば、東京工業大学の吉川厚先生などが関与されるなど、テスト理論にも一定通じていらっしゃる専門家が参画をされてないわけではない。業界検定スタートアップ支援事業については、それぞれの団体お任せでは、当然実効性のある検定開発は難しいということで、アドバイザリーボードという枠組みを作り、専門家集団の中でこの業界検定の開発状況について随時報告をさせ、支援指導を行うというかたちで、4団体の呼吸合わせプラス全体としてのレベルアップを図っていく方策をとっている。この枠組みの中には、JILPT 労働政策研究研修機構の能力評価、テスト理論も含めてのテストの専門家の方にも参画してもらって。従って、私どもとしては、この業界検定をはじめとする職業能力検定制度の整備について、ある種のテストとしての質保証が求められるという側面が多分にあるのだということは意識をして枠組みは作っている。
- 分野とレベルによってふさわしい評価手法もおのずと異なってくるということを明確に



認識している。上位レベル、アッパーミドル以上のレベルになった場合の評価手法というのは典型的なテストでの評価では非常に説明力の限界がある。この業界検定の上位のグレードに関しては、これまでの学科試験や実技試験といった、いわゆる試験／テストという手法以外の評価手段を用いる必要があるのではないかとこの考え方を持っている。特定共通の課題ではなく、自然体の素の職務場面におけるパフォーマンスを評価するというのが、テスト以外の、なおかつアッパーミドル以上の能力を評価する実践的な手法ではないのか。評価基準はある。でも、課題はありません。統一的な試験問題はありません。まさにそれぞれの実際の、ある種アドホックな、偶発的な職務環境のもとでの仕事ぶりを評価する方法なのではないか。例えば、実際に検定員が職場に行って、実際の職務場面のパフォーマンスについて撮影をした画像、音声を通じての評価をするという手法もありうる。或いは、その職務場面での自らの能力発揮の実績、抽象化・統合化した実績を作文させる手法。更に、それを上司に評価をさせる手法など、いくつかの典型的な手法があり得るか。今回のこの業界検定構想の中でも、上位レベルの能力評価に関しては、職務場面における実際の仕事ぶり評価ということは何らかのかたちで織り込んでいきたいと考えている。

(3) アウトプット・アウトカムの概念が職業訓練の世界と教育の世界とで違う？

- 労働政策の世界では、就職率は明確にアウトカムである。では、アウトカムは何かというと、例えば訓練コースの定員充足率とか受講者数であったり、あるいは、その分母に一定の政策ターゲットを置いたうえで、雇用対策としての訓練事業というのは純粹明確に就職実現を目的にしていたりするので、就職率あるいは関連分野就職率は、まさに究極の施策、政策の目標達成状況ということでアウトカムになる。教育は目標設定自体が違うから、同じような就職率であっても、アウトカムではなくアウトプットであって、より本質的な教育効果の達成という観点で、個々の修了者の能力、取得能力向上の状況といったものがアウトカムになる。結果としてこの職業能力評価の仕組みというのは、教育の世界のこのアウトカム議論、あるいはそのアウトカムの具体的な証明手続きとのダイアログの可能性が多分にあるものと考えている。もともとこの業界検定構築をはじめとする評価制度の着眼点は、この評価制度の実効性を上げるうえでも、訓練だけではなく、教育との連携強化を図っていきたいと考えている。逆にこの職業能力評価の仕組みが、教育のアウトカム評価に活用可能とするならば、これは大変それは歓迎すべきことである。

(4) 技能検定・業界検定の階層レベルの相場観の接続について

- 技能検定のレベルの相場観に関して、3級エントリーレベルから、1級、つまり、当該分野における上位の技能を備えた技能者の技能水準である。そして、特級が管理監督者という少しまた別のディメンション設定になっていますが、128の職種の中で、この職種横断のこの階層レベル観については、おおむね相場形成ができていると思っている。業界検定に関しましては、技能検定制度の枠内で作るかどうかということがあるのだが、せっかくレベル観が形成されているので、技能検定の1級と業界検定の1級で、全然別のレベル指しているというのは、誤解や混乱を招くのではないかと考えている。一定相場形成をされている技能検定の階層をニアリーイコールに評価基準の案内をして、それを活用していくという考え方を

している。ただ、細かく見ると、多少のばらつきはある。

- 学位と紐づけるのか、という議論に対しては、ヨーロッパでは、ボローニャ・プロセスで国際的な学位レベルの擦り合わせを行ったうえで、さらに職業資格について、コペンハーゲン・プロセスによってまたさらに重ね合わせた。で、日本の場合は、学位が外部労働市場における職業能力レベルのエビデンスとしては活用されている実態はない。その実態として、相場クライテリアとして、その学位を用いるという発想に立ち難いと考えている。そう考えれば、学位水準をもって、この業界検定のレベル相場をプレイスメントするという考えではなくて、職位になってくる。賃金水準を1つみても、業職種によってもものすごくばらつきがある。それを少し観念化すると、それはキャリアラダーという表現になる。その中には、狭い意味での職位だけではなく、その職位に対応した職務。それに対応した、業界によって、そもその位置の違いはあるが、賃金等の処遇の上下関係が含意されてくるので、やはり職位に紐づけられるという考えができる。逆に言えば、一定の教育プログラムを習得することによって、職業能力検定でいきなり最上位にいくということは少し考えにくい。典型的に言えば、専修学校卒業によって、業界検定で言うところのエントリーレベル3級程度である。今後高等教育機関の中で、実践的な教育プログラムが拡充してきた場合には、その上のレベルに位置づけられるというところまではあり得るが、仮に業界検定で特級、1級といったものが構築されるとして、学位取得によって、そのことのみをもって、いきなり特級という設計には多分ならないと考えられる。

#### 【引用文献】

- 厚生労働省2014：「産業競争力会議 雇用・人材・教育 WG（第2回）厚生労働省提出資料」平成26年12月16日（<http://www.kantei.go.jp/jp/singi/keizaisaisei/wg/koyou/dai2/siryou1.pdf>）（最終閲覧日：平成27年2月10日）。
- 厚生労働省職業能力開発局2014：「第12回労働政策審議会職業能力開発分科会若年労働者部会 資料2 若者に対する職業能力開発等関係資料」平成26年10月30日（[http://www.mhlw.go.jp/file/05-Shingikai-12602000-Seisakutoukatsukan-Sanjikanshitsu\\_Roudouseisakutantou/0000064171.pdf](http://www.mhlw.go.jp/file/05-Shingikai-12602000-Seisakutoukatsukan-Sanjikanshitsu_Roudouseisakutantou/0000064171.pdf)）（最終閲覧日：平成27年2月10日）。

## 5. 本プロジェクトの今後の課題

吉本 圭一（九州大学）

総合的な海外の職業・高等教育資格制度の研究が日本の学术界においては体系的になされていないことから、本事業での活動においては対象とする国の範囲、研究の規模が重要な指標となる。昨年度の海外調査訪問国数では事業期間が約半年と短い期間であったため、レベルとボリュームの検討にまで踏み込んだ調査には至らなかった。そこで、本年度はモジュール型学習プロジェクトの分野の開発を検討している職域プロジェクトと連携し、対象分野ならびに制度的な比較を含めた海外調査事例調査を欧州、アジア圏、米国を中心に選定し、実施する。また、分野ごとの職域プロジェクトと連携しながら資格枠組みを検討することで、国内、海外の事例との比較検討を充実させることで、モジュール型プログラムの開発に寄与することを目指す。

後期中等教育から高等教育（第三段階教育）までの各水準における教育プログラムをさらにその要素や、職業標準や到達目標の設定に関わるメカニズムの比較検討を行うことで、新たに制度を展開していく日本やアジア圏において参考となる研究成果を期待できる。また、学術的研究にとどまらず、特に日本がその発展の過程で固有に生み出してきた「おもてなし」などに代表されるホスピタリティなどの面で教育プログラムへ反映する可能性を明らかにすることができる。これはグローバル化に伴うサービス等の海外への展開の実践的な検討にもつながることが期待できる。

本年度の事業においては、昨年度からの先導的モデルとして注目していたアイルランド、ニュージーランドの調査を実施し、産業の深い関わりのある、その分だけ教育訓練プログラムは多様でコスト面や可視性に課題を抱えるモデル（ニュージーランド）と、教育供給側主導型で、教育プログラムの可視化が進んだとされながらも、産業のニーズを具体的な要請として表現する仕組みにおいて弱点を抱えるモデル（アイルランド）を比較することができた。ここで、先進6カ国に関しては本研究開発組織が十分な情報を把握し切れていないのは南アフリカとなり、また英国についてはこの事業として改めてその制度展開を精査する必要性が明らかになったが、大胆な改革型で必ずしも制度の定着に至っていないとされる南アフリカ等よりも、ある程度の複数セクターの共存による対話モデルとしてのスコットランドや、漸進的に継続教育訓練の可視化を進めたアイルランド、産業界の関わりにおいてモデルプログラムにまで関与の進むニュージーランド、これらのバランスのとれたオーストラリアをさらに今後重点的に検討することの意義が確認できた。

また、NQF 後発諸国についても、韓国や台湾、マレーシアなど労働・人的能力開発行政の関わる技能評価制度等を有効に活用しながら、学術・教育行政との橋渡しをする制度として、学位資格枠組みを追究しており、中国においても同様の行政間葛藤を踏まえながら、また大学偏重のアジア的文脈の中で制度導入へと進む方向性を確認できた。

EAS における第三段階教育における職業教育訓練事業者ネットワークへの参画として、本事業から4名の代表団を派遣し、15カ国の関係者と情報交換を行い、調査の補充が可能となり、特にインドなど極めてスピーディーに産業別技能審議会（ISC）を設定し、学位・資格枠組みを構築していることが明らかになり、他方では143カ国の中でも、50近い英連邦諸国において固有の制度導入の特色があることも明らかになった。

さらに、本コンソーシアム内の他の職域プロジェクトにおいても、オーストラリアについては介護、食・調理の2分野の関係者が共同調査を行い、その後の実証講座開発に向けて、オーストラリアのAQFとトレーニングパッケージの有効性、日本への浸透可能性を明らかにすることができた。

国内で資格枠組みの可能性については、キャリア段位制度、技能検定、職業能力評価基準などの検討を行い、関係行政へのヒアリングも行ってきた。他の諸国以上に省庁間の壁が厚く適切な連携の考え方が形成されているとはいえないことが明らかになった。本職域プロジェクトとしては、職業能力評価基準での能力ユニットの更なる解析および教育・訓練制度の関連養成プログラムとの比較検討を進め、こうした異なるセクター間の「浸透性・透過性」というよりも、その前段階としての「可視性」の段階に注力することが今後の課題として明らかになった。



平成 26 年度 文部科学省委託事業

成長分野等における中核的専門人材養成の戦略的推進事業  
成果報告書 Vol.9

**教育と訓練の統合的な  
職業教育・高等教育資格枠組みプロジェクト**

国立大学法人 九州大学（事業責任者 吉本 圭一）

---

発行年月日 2015 年 2 月 25 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学部門  
電話・FAX 092-642-4165

印刷・製本 城島印刷株式会社  
〒 810-0012 福岡市中央区白金 2-9-6  
電話 092-531-7102 FAX 092-524-4411

---