

第 1 章 概要

第 1 章 概要

第 1 節 調査研究の概要

1-1 調査研究期間

平成 21 年 4 月～ 23 年 3 月（2 カ年）
但し、計画当初は 3 カ年計画であった。

1-2 調査研究のねらい

本資料は、人材育成サービスの国際標準化を踏まえた公共職業訓練の質保証に関する調査研究の 2 年間の成果を取りまとめたものである。

この調査研究は、国際標準化機構（以下、「ISO」という）における教育訓練サービス分野の国際標準化の動向や先行研究等を踏まえ、公共職業訓練の質保証の全体構造（プラットフォーム）を明らかにすると共に、我が国の民間教育訓練機関等が公共職業訓練を担うのにふさわしい教育訓練サービスの質を保証するための具体的な仕組みを整備するため、第一に、労働市場の国際化・労働力の流動化等に伴う労働力の質の共通化、職業資格等の国際的共通化、職業資格を取得する際の教育訓練サービスの品質を保証など、個人の職業能力（キャリア）形成の基盤（＝「日本版職業資格枠組みの構築」）を検討し、第二に、教育訓練を提供する民間教育訓練機関（以下「教育訓練プロバイダー」という）の教育訓練環境基盤の構築について検討するものである。

具体的には、教育訓練サービス市場の現状を把握し、ISOで議論されている「非公式教育・訓練サービスのための学習サービス サービス事業者のための基本的要求事項」を踏まえると共に、（独）雇用・能力開発機構の教育訓練に関する質保証のためのガイドラインを基にして、次の（1）（2）のとおり、日本における公共職業訓練の質保証のあり方を整理する。

（1）個人の職業能力（キャリア）形成の基盤に関する検討

個人の職業能力開発の支援に関して、次の①～③について検討する。

- ①良質な教育訓練サービスを提供するための仕組みについて
- ②個人が職業能力（キャリア）形成を行うために必要な日本版職業資格枠組みについて
- ③個人が行う教育訓練計画策定を支援するための公的機能の整備について

（2）教育訓練プロバイダーの教育訓練環境基盤に関する検討

教育訓練体制の整備に関して、次の①～②について整理する。

- ①教育訓練プロバイダーの機能を高めるための方策について
- ②教育訓練プロバイダー及び教育訓練サービスの質を評価する仕組みについて

1-3 調査研究の年度計画及び経緯

教育訓練分野の専門家等による研究会を設置し、当初、次の(1)～(3)のとおり年度別に3カ年計画で調査研究を行う計画であった。しかし、昨年度の中間報告書を発行以来、研究環境が変化してきており、研究計画の修正が必要となり、3年間の計画を2年間に短縮して行うことになった。具体的には以下のとおり。

<研究当初計画>

(1) 平成21年度(1年目)

- ①教育訓練サービスの質保証に係る諸外国の実態と課題及び質保証に関するノウハウの抽出(各文献調査)
- ②公共及び民間教育訓練機関の質保証の取組み事例の抽出

(2) 平成22年度(2年目)

日本国にふさわしい公共職業訓練の質保証の具体的運用方法について、次の①～⑤の項目を検討する。

- ①国際標準規格が与える国内の公共の教育訓練への影響について
- ②「教育訓練活動と教育訓練の品質保証に関する実態調査」(平成21年度 独立行政法人労働政策研究・研修機構が実施)(調査対象:公共訓練機関、民間教育訓練機関等)に基づく教育訓練機関等の質保証に取り組む際の課題の分析と求められる支援ツール
- ③教育訓練サービスの質保証に係る認証制度について
- ④国際標準化を踏まえた職業訓練指導員の要件及び育成方法について(指導者や管理者のコンピテンシーの評価方法など)
- ⑤教育訓練の質保証のための教育訓練プログラムの開発について

(3) 平成23年度(3年目)

次の①、②の項目について継続して検討し、3カ年の調査研究をまとめる。

- ①教育訓練の質保証に関する各種ツールの開発・試行・検証
- ②教育訓練プログラム及びコンテンツ開発

＜研究経緯＞

本研究は、平成21年度より着手し、3年間に掛けて調査研究することでスタートした。着手当初、ISO国際規格の段階は、CD (committee draft) からDIS (Draft of International Standard) へ移行する状況であった。本国際規格は、非公式教育と訓練における教育サービス（サービスプロバイダーに対する基本的要求事項）に係る国際規格であり、機構が実施している公共職業訓練にも大きな影響があると予想された。

その状況を踏まえ、機構としても規格策定に関わる目的で、国内審議委員に参加すべく働きかけ、職業大より1名委員として出すに至った。また、能研センターでも国際規格が公共職業訓練に及ぼす影響を考え、昨年度より調査研究を立ち上げることになった。

昨年度の調査研究の成果として、調査研究報告書が国内審議委員会でも取り上げられ、国際規格策定に当たって日本コメントに貢献した。（日本コメントの約7割近くは、厚労省、機構の意見が採用された。）現在は、ISO29990として、2010年8月30日に規格発行された。

なお、諸外国の教育訓練実態などの調査から、日本における教育訓練の資格枠組み構築の必要性を提言し、日本版NVQ構想へと発展を見ている。

その他、厚労省において、公共職業訓練を委託する民間教育訓練のための教育訓練ガイドラインを作成すべく、協議会を立ち上げるに至った。

本研究は、ISOの動向を踏まえた公共職業訓練の質保証に関する研究であることから、これまでの経過でも述べたように、ISOの規格発行に伴い、現在では研究から実務ベースの検討へと変化して来ている。

また、厚労省においても実務を想定したガイドラインの策定に向けて、協議会を立ち上げたことから、検討内容が本研究と重複する部分が多く見られるようになってきた。

このような観点から、調査研究としては一段落ついた感がしないでもない。今後検討を進める必要があるとすれば、調査研究というよりも、実務ベースのプロジェクトとして展開する方がより妥当であると考えられる。

＜当初計画からの変更点＞

（１）平成２１年度（１年目）

- ①教育訓練サービスの質保証に係る諸外国の実態と課題及び質保証に関するノウハウの抽出（各文献調査）
⇒中間報告書で報告。
- ②公共及び民間教育訓練機関の質保証の取組み事例の抽出
⇒中間報告書で報告。

（２）平成２２年度（２年目）

日本国にふさわしい公共職業訓練の質保証の具体的運用方法について、次の①～⑤の項目を検討する。

- ①国際標準規格が与える国内の公共の教育訓練への影響について
⇒中間報告書及び最終報告書により報告。
- ②「教育訓練活動と教育訓練の品質保証に関する実態調査」（平成21年度 独立行政法人労働政策研究・研修機構が実施）（調査対象：公共訓練機関、民間教育訓練機関等）に基づく教育訓練機関等の質保証に取り組む際の課題の分析と求められる支援ツール
⇒最終報告書で報告。
- ③教育訓練サービスの質保証に係る認証制度について
⇒国内審議委員会へ委員として参加及びコメント提出により意見を提案。
- ④国際標準化を踏まえた職業訓練指導員の要件及び育成方法について（指導者や管理者のコンピテンシーの評価方法など）
⇒最終報告書で報告及び今後必要性を検討し、実務ベースのプロジェクト等へ移行。
- ⑤教育訓練の質保証のための教育訓練プログラムの開発について
⇒今後必要性を検討し、調査研究から実務ベースのプロジェクト等へ移行。

（３）平成２３年度（３年目）

次の①、②の項目について継続して検討し、3カ年の調査研究をまとめる。

- ①教育訓練の質保証に関する各種ツールの開発・試行・検証
- ②教育訓練プログラム及びコンテンツ開発
⇒今後必要性を検討し、調査研究から実務ベースのプロジェクト等へ移行。

公共訓練の質保証に関する調査研究の今後の研究方針について

	研究計画(年度別研究項目)	着手状況	研究実績		研究成果等に関する問題点等	平成22年度研究の方向性
			平成21年度(中間報告書)			
1	平成21年度 ①教育訓練サービスの質保証に係る諸外国の実態と課題及び質保証にかんするノウハウの抽出		①ISO/TC232(非公式教育・訓練のための学習サービス)の動向	●DIS→FDIS→発行と進化したこと	◎発行まで又はその後までの動きを追加	
2	②公共及び民間教育訓練機関の質保証の取り組み事例の抽出		②諸外国の教育訓練の実態	●質保証という観点での調査内容は充分か?	◎発行まで又はその後までの動きを追加国際シンポジウムの発表内容で活用可能なものを要約	
	平成22年度		③日本の民間教育訓練の現状と課題	●民間の品質保証に係る課題は明確になっているか?	○必要性を検討	
3	①国際標準規格が与える国内の公共教育訓練への影響について		④国際標準化が与える日本の教育訓練への影響(在職者訓練)	●公共職業訓練が公式であり、公式に対してISO29990が適用されない根拠は明確になっているか?	◎公共職業訓練が訓練基準により実施されていることを整理し、質保証の観点で不足感のある事項を明確にする	
4	②JIL研究報告書に基づく教育訓練機関等の質保証に取り組み際の課題の分析と求められるツール	必要性の検討	平成22年度研究内容(現状)		◎機構ガイドラインのISO29990への対応を整理し、公共訓練の範としての情報提供に資する	
5	③教育訓練サービスの質保証に係る認証制度について	必要性の検討	①FDIS29990の日本語解釈	●機構での和訳についてもISOの著作権に抵触し、成果として活用困難	◎国内審議委員会へ反映するよう最終整理する。 報告書へは概要として使用か?	
6	④国際標準化を踏まえた職業訓練指導員の要件及び育成方法		②職業訓練指導員の能力要件とISO29990への対応		◎機構育成システム'09とANNEX Dとの対応を整理し、公共訓練の範としての情報提供に資する	
7	⑤教育訓練の質保証のための教育訓練プログラム開発について	必要性の検討				
	平成23年度					
8	①教育訓練サービスの質保証に関する各種ツールの開発・試行・検証	必要性の検討				
9	②教育訓練プログラム及びコンテンツの開発	必要性の検討				
10	③調査研究のまとめ				◎2年間の研究成果をまとめる	

1-4 平成21年度、平成22年度の取組み概要

調査研究の平成21年度、平成22年度の取り組みは、以下のとおりである。

(2009年度)

- | | |
|--------|--|
| 4月～5月 | 調査研究の進め方調整 |
| 6月～8月 | 委員のアサインと日程調整 |
| 5月～11月 | 質保証に関する文献調査と具体的な取組み事例の収集
当調査研究会の民間の教育訓練機関委員へのヒアリング調査等 |
| 11月 | 第1回研究会 |
| 2月 | 第2回研究会 |

(2010年度)

- | | |
|-----|--|
| 5月 | 第1回研究会 |
| 6月 | 第1回作業部会
第2回作業部会 |
| 7月 | 第3回作業部会
FDIS コメント提出締め切り
第2回研究会 |
| 8月 | FDIS 投票結果回付
ISO29990 規格発行 |
| 9月 | 第4回国際化シンポジウム開催 |
| 11月 | ISO/TC232 国際会議開催 (カナダ：カルガリー)
第3回研究会 |
| 2月 | 第4回研究会 |

第2節 調査研究の背景と課題

2-1 教育訓練の質保証の重要性

(1) 第8次職業能力開発基本計画から第9次職業能力開発基本計画へ

教育訓練機会の整備を図ることは、人材育成の基盤であるとともに、労働市場インフラ整備 (enhancement of labor market infrastructure) という観点からも重要な課題である。「第8次職業能力開発基本計画(the 8th basic plan for human resources development)」でも、「職業訓練・教育訓練機会」は、「職業能力評価」「キャリア・コンサルティング」「職業情報」とともに、「労働市場の4つのインフラ」のひとつとして位置づけられ、「多様な教育訓練サービスを提供する民間主体の育成」「公共職業能力開発の充実」等の必要性が示されている。こうした「労働市場インフラ整備」という観点から、官民の教育訓練サービスの品質保証・継続的改善を叶える具体的仕組みの整備が必要である。

また、近年、グローバル化に対応した国際競争力の強化のため、国際化に対応した人材育成を重視する機運が一層高まっている。また、我が国企業の海外への事業展開は今後もますます活発になることが見込まれているが、特に中小企業を中心に国内外で国際業務を担うことができる実践的な職業能力のある労働者の育成が喫緊の課題となっている。

このことから、近年のグローバル時代において、我が国が国際競争力を維持していくためには、質の高い労働力の育成・確保が重要となっている。

この度のISOにおけるTC232の立上げは、経済活動全般の国際化、国際競争の激化等に伴い、「人材確保」「職業生涯にわたる教育訓練、これによる人材の質の維持・向上」が各国共有の課題として重要性を増し、これを支える教育訓練サービスの品質保証とレベルアップがより一層求められる中で、多くの関係者の間で、教育訓練サービスに係る国際規格制定の機運が生まれ、具体化したものと理解できる。

職業能力開発促進法に基づく第8次職業能力開発基本計画では、教育訓練を提供する主体は多様化し、提供される教育訓練サービスの水準や価格等も多様であり、多様化した教育訓練の質を向上することが労働者一人一人の職業能力の開発及び向上のために重視され、教育訓練は、民間教育訓練機関等を主体として実施し、そのためには、民間教育訓練機関等の行う教育訓練の質を保証するための具体的な仕組みを整備することが必要と述べている。

「教育訓練の質」とは、多義的な概念であり、教育訓練の利害関係者が、労働者、雇業者、講師など多様であるため、それぞれの利害関係者に対する質を単一概念で図ることは容易ではない。ただし、教育訓練の質を評価する際には、例えば教育訓練機関ではどのような活動を行い、適切に機能しているか、またどのような特色を有し関係者にとって価値があるかといった諸活動の質を分析・評価することとなるが、例えば卓越性、任意に定め

られた基準に対する適合性、自らが定める目標に対する達成度、関係者の満足度などが考えられる。

また、ユニセフ（2000年）でも、質を構成する要素として、学習者、環境、内容、プロセス、成果の5つを取り上げている。

このように、「教育訓練の質保証」のあり方を検討するにあたっては、質を構成する要素に基づいて、定められた基準に適合することが重要であると言える。

現在、我が国における職業能力評価制度の基準としては、技能検定などの公的資格制度、民間企業における職能資格制度などが混在しており統一的な基準は存在していないが、今後、教育訓練の質を保証するための職業能力評価基準のあり方について各方面で活発な検討がなされることを期待したい。

なお、現在は、第60回労働政策審議会職業能力開発分科会において、第9次能力開発基本計画について検討されており、職業能力開発の基本施策の中に、職業訓練のインフラの構築として、訓練カリキュラム・指導技法の開発、職業訓練に係る情報の提供・品質の確保、訓練指導員等の育成・質の確保、職業能力の評価システムの整備などが謳われている。

今後は、ますます議論が深まるであろう。

（2）教育訓練の国際標準化の流れ

① ISOの動き

ISOは、2006年11月、TC（Technical Committee）232を設置し、非公式教育サービス分野における品質保証の共通モデル、手法、基準を確立させるための国際標準化に着手しているが、これにより、教育または訓練の品質と効果および知識移転の向上を保証し、提供される一連の教育サービスの透明性及び比較可能性を高めることを目指している。

ISO/TC 232は、2006年2月にドイツより教育サービスの標準化に関する提案がされ、2010年1月のロンドン会議において、DIS（Draft International Standards）29990として承認され、現在は、IS029990として、2010年8月30日に規格発行された。

ISO 29990は、質の高い専門的な業務及びパフォーマンスのための包括的なモデル、学習サービス事業者と顧客に非公式教育・訓練の企画、開発、提供に関する共通認識を提供することを目的として、適用範囲、用語の定義、学習プログラムとプロセス、学習サービスプロバイダーマネジメントで構成され、学習者及び学習結果の顕在化を要求しており、また、「訓練（Training）」ではなく「学習（Learning）」を用語として用いている。

②ユネスコ／OECDの動き

ユネスコとOECDは、2005年に高等教育の質保証に関するガイドライン（「国境を越えた高等教育の質保証に関するガイドライン」）を発表しているが、これによると、国際的に教育の質保証・適格認定、学位等や職業資格の認証の手続きや制度に係る情報の透明性を高めることが必要であり、各国の制度開発が重要であるとしている。

出典：ユネスコ／OECD『国境を越えて提供される高等教育の質保証に関するガイドライン』2005年 抜粋

ガイドラインの目的

本ガイドラインは、国境を越えて提供される高等教育（注2）における、国際協力を支援・奨励し、その質を保証することの重要性について理解を高めることを目的としている。また本ガイドラインは、学生やその他関係者を、質の低い教育や不当な提供者から（注3）保護し、人材、社会、経済及び文化面の要請に応えた、質の高い高等教育が国境を越えて展開されることを促すことを目的としている。

ガイドラインの根拠

1980年代以降、学生、教員、教育プログラムや教育機関、専門職業人材の移動により、国境を越えて提供される高等教育が大きく進展してきた。それに伴い、海外分校や情報通信技術を利用した高等教育の配信、営利目的の教育提供者など、新しい提供形態や提供者も登場してきている。このような、新しい形の国境を越えた高等教育の提供は、受入国における人材、社会、経済及び文化の発展に寄与することが目的とされている場合には、個々の学生の技能や能力を伸ばす機会を拡大するとともに、国全体の高等教育制度の質の向上に資するものである。

国境を越えて提供される高等教育も視野に入れて、質保証や適格認定、学位等や職業資格の認証に関する国内的枠組みが整備されている国もあるが、多くの国は未だに、国境を越えて提供される高等教育に積極的に向き合う準備ができていない状況にある。また、質保証や適格認定に関する制度が国により異なる上、国際レベルで取組みの調和をはかる総合的な枠組みがないことから、国境を越えて提供される高等教育の質保証制度に空白が生じており、中には質保証や適格認定に関するいかなる枠組みの対象にもならないまま国境を越えた高等教育が提供される場合さえある。これでは学生やその他関係者が、国境を越えて提供された質の低い教育や不当な提供者（注4）による被害を受ける可能性が高い。このことから、高等教育の国際化の恩恵を最大限に高めつつ、被りうる不利益を最小限に留めるために、（国内の教育提供者やプログラムに加えて）国外の教育提供者やプログラムを対象とした適切な手続きや制度をいかに構築するかが、現行の質保証や適格認定に関する制度が直面する課題となっている。同時に、学生や教員、研究者、専門職業人材の各国間での流動性の高まりに伴い学位等や職業資格をいかに認証するかが国

際協力の上で重要な問題となっている。

そのためには、国としてのさらなる取組みの実施や、国際的な協力・ネットワークの強化とともに、質保証・適格認定、学位等や職業資格の認証の手続きや制度に係る情報の透明性を高めることが必要である。そうした取組みは地球規模で行われるとともに、確固たる自国の高等教育制度を確立するという発展途上国のニーズに対する支援を強化するものでなければならない。国によっては質保証・適格認定、学位等や職業資格の認証に関する包括的な枠組みが整備されていないところもあることを考慮して、国家的・国際的イニシアチブの強化や調整に当たっては、各国の制度開発を重視すべきである。このような観点から、ユネスコと OECD は緊密に協力して、『国境を越えて提供される高等教育の質保証に関するガイドライン（以下「ガイドライン」という。）』を策定した。

(注 2) 本ガイドラインでいう国境を越えて提供される高等教育には、教員、学生、プログラム、教育機関・提供者、又は教材が国境を超えた状況で行われる高等教育が含まれる。公的機関運営か民間運営か、営利目的か非営利目的かは問わない。方法としては、(学生の海外留学や海外分校など様々な形で行われる) 対面教育から、(e ラーニングなど様々なテクノロジーを利用した) 遠隔教育まで、多様な形態が採用されている。

(注 3) 本文脈でいう「不当な提供者」とは、いわゆるディグリー・ミルやアクレディテーション・ミルを指す。

(注 4) 脚注 3 を参照。

近年、動きとして、1997 年に定められた教育の国際標準分類の見直しがなされており、2009/2010 年 UIS (UNESCO Institute for Statistics) の地域会合において、2009 年 10 月ドラフト版として非公式教育の定義も見直されている。

それによると、非公式教育の定義は、以下のとおりである。

出典：ユネスコ

http://www.uis.unesco.org/template/pdf/isced/ISCED_RM_NFE_definition_EN.pdf

Non-formal Education (NFE)

The TAP members recommend that work at this stage focuses on improving the current definition of NFE in the ISCED.

The classification of NFE programmes would be tackled at a later stage. It is necessary to wait for the results from the Adult Education Survey which uses the CLA (Classification of Learning Activities) launched in 2008 and 2009 in European countries.

Current definition of Non-formal education In ISCED 1997:

Non Formal Education is defined as “any organised and sustained educational activities that do not correspond exactly to the above definition of formal education. Non-formal education may therefore take place both within and outside educational institutions, and cater to persons of all ages. Depending on country contexts, it may cover educational programmes to impart adult literacy, basic education for out of school children, life-skills, work-skills, and general culture. Non formal education programmes do not necessarily follow the “ladder” system, and may have a differing duration.” (ISCED 97 glossary, page 41)

This is a ‘negative’ definition which needs to be made positive; it also would need to be universal and not country dependent.

It is suggested that the definition used in the CLA, developed and used by Eurostat to show how different types of education can be measured statistically, is used as a start. The definition is as follows:

By applying the National Framework Qualification criterion formal education refers to institutionalised learning activities that are designed to lead to a learning achievement (qualification or award) that can be positioned in a National Framework of Qualifications.

On the other hand non-formal education refers to institutionalised learning activities, which are not part of the NFQ. It includes structured programmes that cannot be positioned in the NFQ usually because the provider and/or the awarding organisation are not part of the NFQ.

This definition is to be updated to take into account developments in Europe regarding conceptual frameworks, such as the European Qualifications Framework and the National Qualifications Framework.

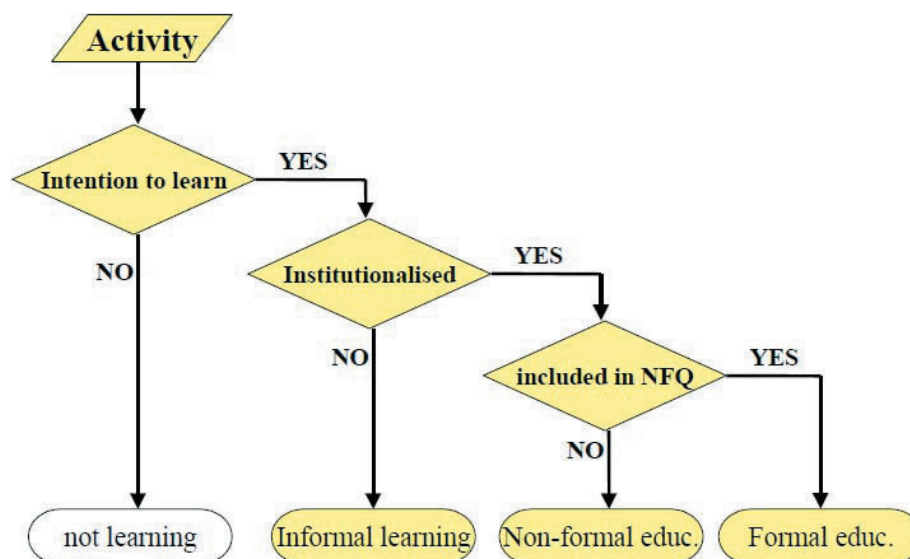
TAP members noted that this definition would be difficult to implement as not all countries in the world have a National Qualifications Framework.

The participants in the Regional Expert Meetings are invited to discuss the issues surrounding the improvement of the current international definition and the possibility of adopting the CLA definition.

The Classification of Learning Activities – from the CLA (page 23)

Allocation of learning activities

NFQ = national framework of qualifications: national context for defining formal education.



ISCED:国際標準教育分類 TAP(Technical Advisory Panel): 技術諮問委員会

非公式教育

TAP(Technical Advisory Panel): 技術諮問委員会のメンバーは、ISCED:国際標準教育分類の NFE (Non Formal Education) の現在の定義を改良することに集中して仕事を進めている。

NFE プログラムの分類は後期段階に取り組まれるであろう。2008年と2009年に欧州諸国で開始される CLA(Classification of Learning Activities)で使用される Adult Education Survey の結果を待つことが必要である。

ISCED1997 における非公式教育の現在の定義:

非公式教育は、「公式教育の上の定義と食い違っているどんな組織化されて持続している教育活動。非公式教育は、したがって、教育機関内と外及び両方で行われて、あらゆる年齢の人々に提供されるものである。国の状況によって、それは、成人識字能力、小学生以外に対する基本的な教育、ライフ・スキル、仕事上のスキル、および一般的な文化を含む教育的なプログラムをカバーするかもしれない。非公式教育プログラムは、必ず「はし

ご」システムに従うというわけではなくて、異なった持続時間を過すかもしれない。」と定義されている。

これは、‘否定的な’定義であり、積極的にする必要はある。また、それは、普遍的であって、国に依存していない必要があるであろう。

どう統計的に異なったタイプの教育を測定できるかを示すのに、ユーロスタットによって開発され、使用された CLA を使用した定義が、始めとして使用されることが提案される。定義は以下の通り：

「国家資格枠組み（NFQ:the National Framework Qualification）」の基準に当てはめた公式教育は、資格の国家フレームワーク内に位置づけられた学習成果（資格や賞）につながるように設計され制度化された学習活動を指す。

一方、非公式教育は、NFQの一部ではない制度化された学習活動を指す。これは、プロバイダ、または授与組織のため、NFQの一部ではない、通常NFQに配置することができる構造化されたプログラムが含まれている。

この定義は、欧州資格枠組みと国家資格フレームワークなどの概念的な枠組みに関するヨーロッパの発展を考慮して更新される。

技術諮問委員会（TAP）のメンバーは、この定義は、世界ではすべての国は、国家資格フレームワークを持っているので実装するのは難しいだろうと指摘した。

地域専門家会議の参加者は、現在の国際的な定義の改善とCLAの定義を採用することの可能性をめぐる問題を議論するために招聘されている。

2-2 諸外国の職業教育及び資格枠組みの動向

諸外国における職業教育及び資格枠組みについては、2009年5月に開催された文部科学省中央教育審議会のキャリア教育・職業教育特別部会（第7回）において議論されており、以下にその資料の抜粋を掲載する。

これらを見ると、諸外国では、職業資格枠組みがすでに構築されており、国相互の認証システムも進められている。

また、職業資格枠組みと高等教育の資格枠組みとの共通枠組みの検討がなされ、相互に認定する仕組みが構築されつつある。

出典：文部科学省キャリア教育・職業教育特別部会（第7回）資料8-2、2009年5月

●職業教育分野における欧州間協力

1 コペンハーゲン・プロセスの背景

○2002年11月に、コペンハーゲンで、欧州31か国の職業教育（VET）担当大臣と欧州委員会とで、職業教育における「コペンハーゲン宣言」を採択。

○これを皮切りにスタートした「コペンハーゲン・プロセス」は、高等教育分野において欧州間の共通枠組みを構築していこうとする「ボローニャ・プロセス」と同様の取組みを、職業教育分野においても2010年までに実現させようとするもので、職業教育における「能力及び資格の認証」や「質保証の促進」などの政策を推進している。

○コペンハーゲン・プロセスに基づく計画の達成状況については、2年ごとに欧州職業教育担当大臣と欧州委員会によりフォローアップ会合が行われ、以下のとおり共同宣言が採択されている。

- ・2004年12月マーストリヒト・コミュニケ
- ・2006年12月ヘルシンキ・コミュニケ
- ・2008年11月ボルドー・コミュニケ

（次回は2010年にブルージュ（ベルギー）で開催予定）

2 コペンハーゲン・プロセスの成果

○コペンハーゲン・プロセスにおいては、知識、技能及び能力の透明化と認証のための、以下のような枠組みが開発されている。

（1）ユーロパス（2005年～）

個人の資格や能力が、欧州各国において明確にしかも簡単に理解されるようにするためのもので、以下の5種類の書類から構成される。

- ・ユーロパス履歴書(Europass curriculum vitae)
- ・ユーロパス語学能力パスポート(Europass Language Passport)
- ・ユーロパス職業教育資格添付書類(Europass Certificate Supplement)

- ・ユーロパス学位添付書類(Europass Diploma Supplement)
- ・ユーロパス・モビリティ(Europass Mobility) (他のヨーロッパ各国での学習・訓練歴を証明するもの)

(2) 欧州資格枠組み(European Qualifications Framework : EQF) (2008年～)

欧州各国の各資格がどのレベルにあり、当該資格保有者がどのような知識等を有しているか比較可能とするための枠組み。次の表のとおり、資格取得に必要とされる学習成果を知識、技能、能力の3つに類別し、それぞれを達成の難易度に応じて8段階に分けている。

表: 欧州資格枠組み(European Qualification Framework)の8水準

	知識	技能	能力
水準	EQFと関連して、理論的知識及び／又は事実に基づく知識としての知識が記述される	EQFと関連して、(論理的、直感的、創造的な思考を用いながら)認知的な技能としての技能が記述される	EQFと関連して、責任感と自律という意味で能力が記述される
1	基礎的な一般知識を持っている	簡単な課題を遂行するのに必要な基礎的な技能を持っている	体系的な背景において直接的な指導を受けながら仕事又は学習できる
2	仕事又は学習の分野における基礎的な事実に基づく知識を持っている	課題を実行し、かつ簡単なルールや道具を用いながら日常の問題を解決する上で、重要な情報を利用するのに不可欠となる基礎的な認知的技能及び実践的スキルを持っている	監督を受けながら、ある程度の責任感を持って仕事又は学習できる
3	仕事又は学習の分野における事実、原則、方法、一般的概念に関する知識を持っている	基礎的な方法、道具、材料、情報を選別して用いる場合に、課題を片付け、かつ問題を解決するための認知的技能及び実践的スキルを一通り持っている	仕事上の課題又は学習上の課題を責任を持って片付けることができる
4	仕事又は学習の分野における理論的知識や事実に基づく知識を幅広く多様性を持っている	仕事又は学習の分野における特殊な問題を解決するための認知的技能及び実践的スキルを一通り持っている	通常は予測可能だが変化する可能性のある、仕事又は学習背景を規定する行動要因の中で、自主的に行動管理をすることができる 仕事又は学習の活動の評価及び改善に対して一定の責任を引き受け、他者の日常の作業を監督することができる
5	仕事又は学習の分野における包括的で特殊な理論的知識及び事実に基づく知識、並びにこれらの知識の境界に対する意識を持っている	抽象的な問題を創造的に解決する上で必要となる、包括的な認知的技能及び実践的スキルを持っている	予測できない変化が起こるような仕事又は学習背景の中で、指導し監督することができる 自らの成果と他者の成果を吟味し発展させることができる
6	理論や原則に対する批判的な理解を伴った、仕事又は学習の分野における進歩的な知識を持っている	専門的スキルや技術革新的能力を自在に使いこなせることを証明し、かつ特殊な仕事及び学習の分野における複雑で予測不可能な問題を解決するのに必要となる進歩的なスキルを持っている	複雑な専門的あるいは職業的な活動又はプロジェクトを監督し、予測不可能な仕事又は学習背景において決定責任を引き受けられることができる 個人及び集団の職業上の発展に対する責任を引き受けられることができる
7	部分的には仕事又は学習の分野における最先端の知識と結び付き、かつ技術革新的な思考的試み及び／又は研究の基盤となる、極めて特殊化された知識を持っている ある仕事又は学習の分野の問題に対する、また様々な分野に共通する事項への批判的な意識を持っている	新たな知識を獲得し、新たな方法を開発し、様々な分野の知識を統合する上で、研究及び／又は技術革新の分野における特殊化された問題解決スキルを持っている	新たな戦略的アプローチを必要とする複雑で予測不可能な仕事又は学習背景を監督し、形成することができる 専門的知識及び職業実践への寄与及び／又はチームの戦略的なパフォーマンスの反省に対する責任を引き受けられることができる
8	ある仕事又は学習の分野における、また様々な分野に共通する先端知識を持っている	統合や評価を含め、研究及び／又は技術革新の分野における中心的な問題提起を解消し、また手元にある知識又は職業的実践を拡大又は再定義するための最も先端的で特殊化された技能及び方法を身に付けている	仕事を含め、指導的な仕事又は学習背景における新たなアイデアや手法を開発するにあたり、相当の権威、技術革新能力、自律性、学術と職業の不可侵性、継続的な参加が認められる

[出典: 欧州委員会「The European Qualifications Framework」(http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/index_de.html)]

表注: 欧州高等教育圏のための資格枠組みとの互換性について、欧州高等教育圏のための資格枠組みの(第一学修サイクル内の又は同サイクルに関連した)短期の学修課程はEQF水準5に、第一学修サイクルはEQF水準6に、第二学修サイクルはEQF水準7に、第三学修サイクルはEQF水準8に相当する。

EQF への参加は任意だが、2010 年までに欧州各国の資格制度を EQF に連結させ、2012 年までに各国の資格証明書に適切な EQF レベルの証明が示されるようにすることが目標とされている。

(3) 欧州職業教育単位制度(European Credit system for VET : ECVET)

欧州間で、職業教育において修得した学習成果の単位互換を可能にするための制度。欧州委員会 (EU の行政執行機関) により 2008 年 4 月に最終案がまとめられ、欧州議会に提案された。

高等教育分野における単位互換制度である ECTS をモデルとしており、1 年間のフルタイムの職業教育での学習成果を 60 ECVET 単位とし、協定関係のある機関の間で資格取得に必要な単位の互換を可能とするものである。

●諸外国における職業資格と学位等の資格枠組み

1 イギリス (イングランド)

○イギリスにおいては、職業資格として、1986 年に NVQ (National Vocational Qualifications : 全国職業資格)、1992 年に GNVQ (一般全国職業資格) が創設され、これらの職業資格と普通教育資格が統合された資格枠組みが整備されてきた。

○2004 年から、これらの資格を入門レベル、レベル 1 ~ 8 までの 9 段階に分類した全国資格枠組み (National Qualifications Framework : NQF) の導入が進められており、これは欧州資格枠組み (EQF) に対応した制度となっている。また、NQF は高等教育資格枠組み (FHEQ) 及び欧州高等教育圏のための資格枠組みとも対応している (下表参照)。

旧全国資格枠組み	全国資格枠組み(NQF)		高等教育資格枠組み(FHEQ)		欧州高等教育圏のための資格枠組み
レベル5	レベル8	特定領域の第一人者、トップの実務家 (BTEC Advanced Professional Diploma, Certificate, Award / City & Guild Fellowship)	D/ 8	博士	第三学修サイクル
	レベル7	上級専門家、上級管理者 (BTEC Advanced Professional Diploma, Certificate, Award / City & Guild Membership / NVQ)	M/ 7	修士	第二学修サイクル
レベル4	レベル6	知的専門職、専門管理者 (BTEC Advanced Professional Diploma, Certificate, Award / City & Guild Graduateship)	H/ 6	第1 学位	第一学修サイクル
	レベル5	高等技術者、高等管理者 (BTEC Professional Diploma, Certificate, Award / NVQ)	I/ 5	ディプロマ (foundation degrees 等)	(短期学修サイクル)
	レベル4	技術・専門職、従業員管理・指導 (BTEC Professional Diploma, Certificate, Award / City & Guilds Licentiatehip / NVQ / Key Skills)	C/ 4	サーティフィケート (HNC)	
レベル3	レベル3	後期中等教育段階 (GCE・A レベル/NVQ/BTEC Diploma/Key Skills)	ディプロマ		
			上級		
レベル2	レベル2	義務教育修了段階 (GCSE(A*~C 評価)/NVQ / Key Skills)	中級		
レベル1	レベル1	GCSE(D ~G 評価)/NVQ / Key Skills	基礎		
入門レベル	入門レベル	Entry Level Certificate(1 ~ 3 段階)			

- 2007年3月、イギリス政府は新たな職業資格として、「ディプロマ (Diploma)」を導入することを決定し、2008年に①情報、②健康・福祉、③エンジニアリング、④建築・環境、⑤芸術・メディアの5種類が導入された。ディプロマは、主に14～19歳を対象に、全国資格枠組 (NQF) のレベル1～3に対応した新しい応用系中等教育資格であり、最高のレベル3は、GCE・A レベル3科目程度で後期中等教育修了程度に相当する。
- ディプロマは、現行の職業資格である NVQ や GCSE 応用科目に取って代わることが期待されている。

2 ドイツ

- ドイツには、伝統的に、デュアルシステムによって取得できる職業資格 (2008年現在で約340職種) のほか、すでに一定の職に就いている者がキャリアアップを目的とする継続教育を経て取得する、マイスターやテクニシャンなどの上級の職業資格がある。
- 普通教育にかかる資格としては、各学校種の修了資格 (そのうちハウプトシューレ修了資格は職業教育訓練を受けるための最低要件) や高等教育への入学要件となるアビトゥアなどが、また高等教育にかかる資格/学位としては、ディプロームやマスター (標準学修期間4.5年) などの伝統的な学位があるほか、欧州に共通の高等教育圏を構築しようとする動きを受け、1998年以降、欧州に共通する学士・修士の学位の授与が認められている。
- 欧州に共通の高等教育圏を構築しようとする動き、いわゆるボローニャ・プロセスを受け、2005年4月、連邦及び州政府はドイツの高等教育制度を欧州高等教育枠組みに対応させるため、「第1段階：学士水準」「第2段階：修士水準」「第3段階：博士水準」の3段階から成るドイツ高等教育枠組みを策定した。
- 2006年10月、連邦教育研究省と州政府は、2008年4月に欧州資格枠組み (EQF) が発効したことを受け、生涯学習のためのドイツ資格枠組み (Deutscher Qualifikationsrahmen: DQR) を共同開発していくことで合意し、2009年2月、専門的な能力 (知識、技能) や個人的な能力 (社会性、自己の力量) を8水準で分類したドイツ資格枠組みの草案を提示した。
- ドイツ資格枠組みには、普通教育、高等教育、職業教育において取得される資格/学位のほか、インフォーマルな学習成果も含め、あらゆる資格が分類されることとなっている。
- ドイツ資格枠組みを欧州資格枠組みに連結させる作業については、2010年までに行われることとなっている。

3 イギリス（スコットランド）

○スコットランドにおいては、1999年に単位と資格の枠組みが成立し、職業資格、高等教育段階の資格、義務教育後の教育資格及び高校の学修レベル等が統合されている。

4 オーストラリア

○オーストラリアにおいては、1995年にオーストラリア資格枠組み（AQF: Australian Qualifications Framework）が導入され、2000年から全面的に実施されている。AQFは、中等教育・高等教育セクターにおける資格と職業教育・訓練セクターにおける資格が統合された資格枠組みとなっている。

ここで、イギリスの最近の状況として、NVQ（National Vocational Qualifications：全国職業資格）及びNQF（National Qualifications Framework：全国資格枠組み）に代わり、QCF（Qualifications and Credit Framework：資格単位枠組み）へ移行することとなった。

QCFは、これまでのNVQでの問題点（様々な資格の水準、取得するのにかかる期間や内容などが不明確であったなど）を解決するために新たに導入された枠組みであり、NQFと同様の9段階のレベルを縦軸に、レベルごとに3段階のサイズを横軸としている。完全習得に要する時間と努力を単位で表し、1単位は10時間に相当する。

サイズとは、そのレベルでの取得単位数を表している。1～12単位をアワード(Award)、13～36単位をサーティフィケート(Certificate)、37単位以上をディプロマ(Diploma)と称する。



出典：QCDA（Qualifications and Curriculum Development Agency）

ホームページ（<http://www.qcda.gov.uk/19674.aspx>）

これにより、学習者にとって学習方法等の選択の幅が広がるなど柔軟な資格取得が可能となる。詳細については、第3章に示す。

2-3 我が国の教育訓練の実態と公共職業訓練

(1) 我が国の教育訓練の実態

我が国の教育訓練の実態は、(独)労働政策研究・研修機構「日本の職業能力開発と教育訓練基盤の整備」(2007年)の調査研究によると以下のように示されている。

出典：(独)労働政策研究・研修機構、「日本の職業能力開発と教育訓練基盤の整備」2007年 P.11～P.13の抜粋

『●労働者に求められるスキルが変化し、人材育成の方法も変化し、能力開発における企業外でのOff-JTの重要性が高まっている。

- 現在の職業能力開発の実態を教育訓練サービス市場という視点からみると、
 - ・企業はその教育訓練を民間プロバイダーに多く依存し、学校機関の貢献は小さいこと、
 - ・公共部門では多額の投資を必要とする技術・技能の教育訓練の提供が多く、民間部門では、商工会議所等業界・経済団体は管理サービス系、株式会社等は短期コースが中心であること。

- 非正社員を想定した公共職業訓練の充実などの必要性が示唆されている。

- 委託訓練などの効率的な運営を図ること、民間でも公共でもない公益法人や経営者団体などのプロバイダーの活用が図られるべきこと。

- 公共職業訓練の訓練内容は、専門別研修(専門的な知識を習得するための研修を指す)が離職者訓練の97%、在職者訓練の82%を占め、さらにその大半が技能・技術のコースである。他の教育訓練機関では、資格取得や語学研修、また、専門別研修でも医療・介護が多いのと対照的である。』

また、教育訓練プロバイダーが、どのような教育訓練サービスを、どの程度提供しているのか、については、(独)労働政策研究・研修機構「日本の職業能力開発と教育訓練基盤の整備」(2007年)の調査研究によると以下のように示されている。

出典：(独)労働政策研究・研修機構、「日本の職業能力開発と教育訓練基盤の整備」2007年 p.157～158、p.210～211

(1) 教育訓練プロバイダーの特徴

教育訓練サービス市場の構造、つまり、どのようなプロバイダーが、どのような教育訓練サービスを、どの程度提供しているかをみてみよう。まず「どのようなプロバイダーがサービスを提供しているのか」についてみると、図表2-1-5になる。

(図表 2-1-5 教育訓練市場の特性の概要)

	分野	個別プロバイダー	組織数からみた構成	
教育訓練 プロバイ ダー	公共	国	32%	3%
		地方公共団体		22%
		第3セクター		
		独立行政法人の大学・大学院、専修・各種学校		8%
	学校法人	私立の大学・大学院	35%	7%
		専修・各種学校		28%
	民間	財団・社団・社会福祉法人・医療法人・職業訓練法人	36%	7%
		NPO法人・任意団体・労働組合		11%
		商工会議所・商工会・経営者団体・協同組合・業界団体		7%
		株式会社・有限会社・合名会社・合資会社		25%
	計			1.7 万組織

(出所)厚生労働省統計情報部(2003)、日本労働研究機構(2003b)より作成

教育訓練プロバイダーは、図表2-1-5 に示すとおり公共、学校法人、民間の3分野から成り、公共には国、地方自治体、第3セクター、独立行政法人の大学等が、学校法人には私立の大学・大学院、専修・各種学校が、民間には、財団・社団、労働組合、商工会議所・経営者団体、株式会社などがある。2003年現在、我が国の企業で教育訓練を実施している事業所数は、379.7万事業所である。このなかから自社内で教育訓練費を実施（自家消費）している企業を除いた教育訓練プロバイダーの事業所数は約1.7万事業所であり、全体の0.5%となる（総務省（2003a）を活用）。教育訓練プロバイダー約1.7万事業所を分野別にみると、民間部門は36%、学校法人は35%、公共部門は32%と三等分する構成であるが、個々のプロバイダー別にみると、専修・各種学校が28%と最も多く、株式会社等が25%、地方自治体・第三セクターが22%でそれに次いでいる。それらに対して、国の構成比は3%と最も低い。

(2) 研修コースを供給する教育訓練プロバイダーの特徴

研修コースを供給している教育訓練プロバイダーの特徴を組織形態別の観点からみると、①階層別研修と専門別研修では、公益法人（階層別研修 31.5%、専門別研修 36.9%）と経営者団体（階層別研修 42.9%、専門別研修 29.6%）が、②語学研修と趣味・教養研修では大学等（語学研修 54.9%、趣味・教養研修 79.8%）が、③OA・コンピュータ研修では経営者団体（26.5%）、職業訓練法人等（21.2%）及び民間企業（19.1%）が、そして、④資格取得研修では公益法人（33.3%）と民間企業（20.7%）が主要な教育訓練プロバイダーである。

さらに階層別研修の内訳をみると、新入社員研修、マネジメント研修ともに公益法人と経営者団体が主要な教育訓練プロバイダーであるが、新入社員研修については、それらに加えて職業訓練法人等も主要な教育訓練プロバイダーになっている。

専門別研修については、①マナー研修、営業・販売研修、経理・財務研修では経営者団体が、②技術・技能研修では公益法人と職業訓練法人等が、③医療・看護・福祉研修では公益法人と大学等が、④人事・労務研修では公益法人と経営者団体が、そして、⑤品質・安全研修では公益法人が主要な教育訓練プロバイダーである。

また、2010年7月に、日本における教育訓練サービスの質保証に関する取組みの調査が、(独)労働政策研究・研修機構によって行われ、その詳細については、第4章に記述する。

(2) 我が国の公共職業訓練

我が国の公共職業訓練の概要を示す。

①公共職業訓練の種類

職業能力開発促進法は、産業構造の変化に柔軟に対応できる人材を育成するため、習得する「技能及び知識の程度」と「期間」に基づき、表1-2-1のとおり「公共職業訓練」を区分している。

表 1-2-1 公共職業訓練の種類

職業訓練の種類	長期間の訓練課程	短期間の訓練課程
普通職業訓練	普通課程	短期課程
高度職業訓練	専門課程 応用課程	専門短期課程 応用短期課程

(出所) 職業能力開発促進法

公共職業訓練とは

国及び都道府県は、その責務として

- ・ 職業を転換しようとする労働者その他職業能力の開発及び向上について特に援助を必要とする者に対する職業訓練の実施
- ・ 事業主、事業主団体等により行われる職業訓練の状況等にかんがみ必要とされる職業訓練の実施に努めなければならない(職業能力開発促進法第4条2項)こととされており、当該規定を受けて離職者、在職者及び学卒者に対する公共職業訓練を実施している。

離職者訓練	在職者訓練	学卒者訓練
<p>○ 国は、雇用のセーフティネットとして離職者が再就職に必要な技能及び知識を習得するための必要最低限の職業訓練を実施。</p> <p>○ これに加え、都道府県は地域の実情によりきめ細かく対応するために、必要な訓練を実施。</p> <p>【対象】 ハローワークの求職者(無料)</p> <p>【訓練期間】 概ね3月～6月</p> <p>【機構の主な訓練コース例】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・施設内訓練 民間には実施できないものづくり系を中心に実施。(CAD/CAM科、テクニカルメタルワーク科、電気設備科 等) ・委託訓練 民間にできるものにおいては、専修学校、NPO等多様な民間教育訓練機関へ委託して実施。(OA事務コース、経理事務コース 等) 	<p>○ 国は、ものづくり分野を中心に真に高度なものに限定して職業訓練を実施。</p> <p>○ 都道府県は、地域の人材ニーズを踏まえ、地域の実情に応じた職業訓練を実施。</p> <p>【対象】 在職労働者</p> <p>【訓練期間】 概ね2日～3日</p> <p>【機構の主な訓練コース例】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・民間には実施できないものづくり系を中心に実施。 (TIG溶接コース、フライス盤・NC旋盤実践技術コース、油圧制御技術コース 等) <p>【受講料】 1万5千円(機構の平均受講料)</p>	<p>○ 国は、職業に必要な高度な技能及び知識を習得させるための職業訓練を実施。</p> <p>○ 都道府県は、職業に必要な基礎的な技能及び知識を習得させるための職業訓練を実施。</p> <p>【対象】 高等学校卒業生等</p> <p>【訓練期間】 1年又は2年</p> <p>【機構の主な訓練コース例】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・民間には実施できないものづくり系を中心に実施。 (機械加工科、電子技術科、情報技術科、生産機械システム科 等) <p>【受講料】 年間39万円(機構)</p>

②公共職業訓練の概要

表 1-2-2 公共職業訓練の概要

訓練過程		訓練の概要	訓練期間及び総訓練時間	職業能力開発施設
普通職業訓練	普通課程	中学卒業生又は高等学校卒業生等に対して、将来多様な技能・知識を有する労働者となるために必要な基礎的な技能・知識を習得させるための長期間の課程	・高等学校卒業生等1年 総訓練時間1,400時間以上 ・中学校卒業生等2年 総訓練時間2,800時間以上 1年につき概ね1,400時間	職業能力開発校
	短期課程	在職労働者、離職者等に対して、職業に必要な技能(高度の技術を除く)・知識を習得させるための短期間の課程	・6カ月以下 (訓練の対象となる技能等によっては1年以下) 総訓練時間12時間以上 (管理監督者コースにあつては、10時間以上)	職業能力開発校 職業能力開発促進センター 職業能力開発短期大学校 職業能力開発大学校
高度職業訓練	専門課程	高等学校卒業生等に対して、将来職業に必要な高度の技能・知識を有する労働者となるために必要な基礎的な技能・知識を習得させるための長期間の課程	・高等学校卒業生等2年 総訓練時間2,800時間以上 1年につき概ね1,400時間	職業能力開発短期大学校 職業能力開発大学校
	応用課程	専門課程修了者等に対して、将来職業に必要な高度で専門的かつ応用的な技能・知識を有する労働者となるために必要な基礎的な技能・知識を習得させるための長期間の課程	・専門課程修了者等2年 総訓練時間2,800時間以上 1年につき概ね1,400時間	職業能力開発大学校
	専門短期課程	在職労働者等に対して、職業に必要な高度な技能・知識を習得させるための短期間の課程	・6カ月以下 (訓練の対象となる技能等によっては1年以下) 総訓練時間12時間以上	職業能力開発促進センター 職業能力開発短期大学校 職業能力開発大学校
	応用短期課程	在職労働者等に対して、職業に必要な高度で専門的かつ応用的な技能・知識を習得させるための短期間の課程	・1年以下 総訓練時間60時間以上	職業能力開発大学校

(出所)厚生労働省労働政策審議会(2005)

(3) 高等教育における職業教育の課題

高等教育における職業教育の課題については、文部科学省中央教育審議会キャリア教育・職業教育特別部会で検討されており、キャリア教育・職業教育特別部会(第10回:2009年6月)の配付資料には以下のようにまとめられている。その抜粋を掲載する。

また、最近では、中央教育審議会において、「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育のあり方」について議論されている。

出典:文部科学省中央教育審議会キャリア教育・職業教育特別部会第10回(2009年6月)

資料3. 高等教育分野における職業教育の在り方について

1. 高等教育制度の経緯と職業教育の課題

(2) 高等教育における職業教育の課題

- 高等教育機関は、従来では入口段階における選抜機能を背景に、企業内教育・訓練を通じて育成される能力等の基盤となる素質を持った人材を産業界に送り出す役割。しかしながら、近年の

経済・社会情勢の変化に伴い、以下のような課題。

- ◆ 高等教育の量的拡大に伴い、多様な学生に対する多様な職業教育ニーズに応えることが求められる中で、職業教育の観点から各機関が担う機能・役割を明確にし、育成する人材像に応じた職業教育の充実を進めることが課題。
- ◆ 社会への入口段階で職業人として求められる能力が高度化・複雑化する中で、また、企業内教育・訓練を前提とした雇用慣行が変化する中で、社会への移行までに職業人として求められる能力を確実に育成することがより重要に。企業や社会が求める職業教育ニーズとの乖離も指摘される中、より職業との関連を重視した実践的な教育の展開が課題。
- ◆ フリーターや若年無業者の問題を背景に、学生の社会への円滑な移行のため、自立した職業人を育成する職業教育の充実が課題。
 - ⇒ 職業との関連性を重視した、実践的な職業教育の機会を確保するという観点から、我が国の高等教育制度における職業教育の在り方を改めて見直す必要。
 - ⇒ どのような能力を高等教育段階で身につけさせることが必要かを明確にした上で、それらを育成するための職業教育の充実を検討すべき。
- なお、高等教育におけるキャリア教育を検討するに当たっては、職業の理解に関する教育や、初年次教育や専門教育への導入教育、将来の職業選択に関する教育に加えて、導入に留まらず職業に必要な能力育成の一環として行われる教育や、また社会への円滑な移行支援など、多様な視点が含まれることから、今回は職業教育としてとらえた観点から検討する。

3. 職業教育の充実とそれを担保するための枠組み

(1) 各高等教育機関における職業教育の現状と課題

1. 大学・短期大学

- 我が国では高等教育修了後の継続的な教育訓練の需要は高いものの、その機会が限られているとの分析も（※9）。職業能力の継続的な修得という生涯学習ニーズに応えることは、大学及び短期大学の重要な役割の一つ。職業上求められる専門的知識・技能が多様化・高度化する中、生涯学習ニーズや社会人の継続教育・再教育ニーズに応じていくことも重要。

(2) 各高等教育機関における職業教育の充実の方向性

1. 大学・短期大学

(大学・学部・短期大学の機能別分化と養成する人材像の明確化)

- 人材養成の観点からの大学の機能は、大学院では 1. 研究者養成、2. 高度専門職業人養成に整理。学士課程においては、1. 企業等で幅広く活躍する職業人の養成、2. 科学的・専門的知識を有する技術者の養成、3. 業務独占資格等を有する専門職の養成、4. 芸術・体育等特定分野の専門家の養成、5. 特定の職業を念頭に置かない職業・社会への準備教育等に分けられ、短期大学においては、このうち 1.、3.、5. に重点。各大学・学部等ごとに重点を置く機能を明確化し、

職業教育の充実を図ることが重要。ただし、こうした機能は固定的なものではなく、各大学・学部等ごとに重点の置き方は異なり、また地域や社会のニーズに応えながら変化するもの。

- こうした役割を担う大学・短期大学を、広がりという観点から見れば、国際的卓越性を念頭に置いて教育を展開するものや、国内的なニーズに応えるもの、あるいは地域的ニーズに応えるものなどに分けられることに留意。
- こうした機能別分化の下、各大学・学部、各短期大学が養成する人材像と能力を明確化し、さらなる職業教育の質の向上を図ることが重要。

(生涯学習ニーズ等への対応)

- 職業上求められる能力をいつでも身につけることができるよう、履修証明プログラムの提供や、プログラムの内容等に応じ大学院の設置が考えられる。

(3) より実践的な職業教育の機会の確保の必要性

- 各高等教育機関における職業教育の充実に向けた取り組みを支援していく一方で、職業教育の充実を高等教育システム全体の問題としてとらえる観点からは、以下のような課題。

◆ 高等教育における職業教育の諸課題の背景には、戦後の我が国の単線型の教育システムにおいて、幅広い職業教育を含む多様な機能を大学制度に期待した点があり、この結果として職業教育の意義や位置付けが曖昧になった面も。職業教育の重要性を踏まえた制度設計の検討が必要。

現行制度では大学・短期大学のみが、高等学校卒業後の学生等に対して、いわゆる「学校教育」としての職業教育を行い得る場。職業教育の教育内容や教員構成等は学術性も併せて求められ、特に職業との結びつきが強い分野を除き、職業実践性に特化した教育体制をとる仕組みにはなっていない(※16)。学校教育全体における職業教育の充実のためにも、職業実践的な教育に特化できる新たな枠組みが必要。

◆ 質の高い人材の育成・確保や人材育成のスピードが、我が国の国際競争力を決定する重要な要因。各機関の自主性に基づく職業教育の充実を期待するのみならず、企業や地域等との連携・対話を制度的に確保し、人材育成のニーズや課題(※17)を把握しつつそれらを反映した職業実践的な教育を提供する枠組みを、政策的に整備する必要。

◆ 諸外国で設置されている職業教育を行う高等教育機関の状況(※18)も踏まえる必要。

⇒ 職業との関連性を重視した実践的な教育を通じて、実践的・創造的な職業人を育成する枠組みを整備する必要。

⇒ こうした枠組みの整備は、学校教育全体における職業教育の充実を促進。

※9 日本労働研究機構・大卒者の職業への移行国際比較調査研究会「日欧の大学と職業—高等教育と職業に関する12ヵ国比較調査結果—」(日本労働研究機構調査研究報告書 No. 143)によれば、日本における継続教育訓練へのニーズは12ヵ国中2番目と高いものの、実際の経験率は他国と比べて低い(長期の教育訓練の経験率は12ヵ国中7番目、短期の教育訓練については最下位)。

※16 専門学校を転換させ大学の設置認可を受ける際には、博士・修士号を持つ教員の増員や、基礎分野（教養科目）の単位数の増加が図られている。

※17 人材需要に関しては、高等教育分野における職業教育の在り方について（作業部会におけるこれまでの議論のまとめ：資料編 7～14 ページ参照。将来的な人材ニーズに関しては、政府の基本方針等において人材確保が求められている分野として、介護、環境、ものづくり等が挙げられている。また、多くの分野において、職務内容の多様化・高度化に対応した能力を有する人材を求める傾向にある。こうした将来的な人材ニーズに関する分析はさらに検討する必要があるが、求められる人材は時代環境等により変化が予想される。教育界と産業界の連携・対話により時々のニーズや課題を共有し、それらに応じた人材育成を行う枠組みを設けることが肝要。

※18 高等教育分野における職業教育の在り方について（作業部会におけるこれまでの議論のまとめ：資料編 54・55 ページ参照。

高等教育分野における職業教育の在り方について（作業部会におけるこれまでの議論のまとめ：資料編 (http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo10/shiryo/attach/1280777.htm)

2-4 日本の職業資格の現状

日本には、職業資格は多数存在しているが、それらを統一的に位置付けた枠組みが存在するものではない。国際標準化の流れを鑑みるに、欧州諸国では職業資格枠組みが整備されつつあることを踏まえれば、日本においても早急に検討していく必要があると考える。以下に、日本における職業資格の現状を整理する。

(1) 職業資格

・ 国家資格

国家資格とは、法律に基づいて国や国から委託を受けた機関が実施する資格である。

有資格者は、知識や技術が一定水準以上に達していることを国によって認定される。

弁護士などの資格習得が業務遂行のための必須条件となっている業務独占資格や、中小企業診断士などの有資格者だけが名乗ることを認められている名称独占資格、特定の事業を行う際に法律で義務づけられている設置義務資格（宅建など）がある。

取得は困難であるが、国から職業的な地位を保障され、社会的な信用度も高い資格である。

・ 民間資格

民間資格とは、民間団体や企業が、独自の審査基準を設けて任意で認定する資格。

企業によっては国家資格や公的資格と同様に知識や技能があるものとして広く認知されている資格や、直接職業に結びつく資格もあり、認知されている信用度、価値のレベルが高いほど資格取得が困難になっている。

・ 公的資格

国家資格と民間資格の中間に位置付けられる資格で、主に省庁が認定した審査基準を基に、民間団体や公益法人の実施する試験で与えられる。資格試験そのものは法で整備されていないため、基本的には特別な権限が与えられるものではなく、多くは受験者の実力を級別に認定する検定という性質のものである。国家資格のような法律で規定する業務独占資格や名称独占資格ではないものの、日商簿記検定1級合格者には国家資格である税理士試験の受験資格が与えられ、実用英語技能検定、全商英語検定試験、実用数学技能検定などの合格者には合格級によって国家試験である高等学校卒業程度認定試験（かつての大検）における科目免除を受けることができるなど、公的な評価制度が確立している試験が存在するほか、資格取得者以外には証券会社等における外務員としての活動を法的に認めない証券外務員資格のように、資格の有無によって国が活動を規制する公的資格も存在する。

(2) 技能検定制度

技能検定は、労働者の有する技能を一定の基準によって検定し、これを公証する職業能力開発促進法に基づく国家検定制度であり、労働者の技能と地位の向上を図り、ひいては我が国の産業の発展に寄与しようとするものである。

技能検定は、労働者の技能習得意欲を増進させるとともに、労働者の雇用の安定、円滑な再就職、労働者の社会的な評価の向上に重要な役割を有するもので、技能検定の概要は、以下のとおりである。

<技能検定の試験>

職種、等級別に、実技試験及び学科試験により行われている。

<検定職種>

平成21年4月1日現在136職種ある。

<等級>

技能検定には、現在、特級、1級、2級、3級に区分するもの、単一等級として等級を区分しないものがある。それぞれの試験の程度は次のとおり。

特 級 …… 管理者または監督者が通常有すべき技能の程度

1 級及び 単一等級 …… 上級技能者が通常有すべき技能の程度

2 級 …… 中級技能者が通常有すべき技能の程度

3 級 …… 初級技能者が通常有すべき技能の程度

(これらの区分以外に外国人研修生等を対象として随時実施する 3 級、基礎 1 級及び基礎 2 級がある。)

<受検資格・免除資格>

受検に際しては、原則として検定職種に関する実務経験が必要。必要とされる実務経験の年数は以下のとおりであるが、職業訓練歴、学歴等により短縮される場合がある。(詳しくは厚生労働省のホームページを参照)

特級 …… 1 級合格後 5 年以上

1 級 …… 7 年以上

2 級 …… 2 年以上

3 級 …… 6 ヶ月以上

単一等級 …… 3 年以上

※ 一定の要件(指導員免許取得、職業訓練における技能照査合格等)により試験の一部が免除される場合がある。(詳しくは厚生労働省のホームページを参照) 3 級については職業訓練(検定職種に関する訓練科に限る)を受けている方や学校(検定職種に関する学科に限る)に在籍の方は訓練期間・在学中に受検が可能。

(3) 社内検定認定制度

社内検定認定制度は、事業主又は事業主団体等が、その雇用する労働者等の技能の向上と経済的社会的地位の向上に資することを目的に、労働者が有する職業に必要な知識及び技能について、その程度を自ら検定する事業(すなわち社内検定)のうち、一定の基準に適合し技能振興上奨励すべきものを厚生労働大臣が認定するものである。