

NQF 内部研究会 報告

開催日時：2021年9月14日 11:00~12:30

担当：石森

構成

- I. 日本版学位資格枠組 NQF の可能性（吉本氏）
- II. 介護福祉士養成施設（専門学校）における外国人の戦略的受け入れに関わる取り組み報告（志田氏）
- III. 質疑応答

I. 日本版学位資格枠組 NQF の可能性

滋慶医療科学大学教授・九州大学名誉教授

吉本圭一

1. 第三段階教育における学術と職業の複眼的アプローチ
2. 第三段階教育における「職業教育」の適切な質の認定と向上の課題
3. ユネスコによる新たな職業教育勧告
4. 第1世代としての英国および旧英連邦諸国の1990年代からのNQF開発・導入
5. NQFによる国家間、セクター間、教育と労働の間での学位・資格の相互の読み替え
6. NQFを必要とし、その障害となる日本の教育体系
7. 日本の職業・労働の制度世界の課題
8. 東アジアの機関自律型にかかる困難と韓国の挑戦
9. 日本版学位資格枠組みの基本構造と可能性
 - 9-1. 日本版NQFに向けて
 - 9-2. 学校教育法等の各学校種の目的、目標規定からのNQFタキソノミーの抽出
 - 9-3. CEDEFOP分類に対応するEQ教育訓練分野分類

1. 第三段階教育における学術と職業の複眼的アプローチ

第三段階教育というのは Tertiary Education の直訳で日本では高等教育と訳されることもあります。Higher Education を高等教育と訳すことが多いので、あえて違う言葉にして第三段階教育と呼んでいます。

第三段階教育とはどういうものかと考えるときに、「大学」がその重要な部分を占

め、学術研究的な焦点を持ったものという第三段階教育の特徴理解は一つの考え方で、これは長い大学の歴史のなかでも 19 世紀初めにドイツのフンボルト大学が創設され発展していくなかで確立した考え方です。省察・批判的な理解やクリティカというものがベースとなっている学問で、特に自然科学的には分かりやすい話です。

他方で大学の制度のまわりにはいろいろなものが広がってきて、特に第二次世界大戦後には色々な形態の学校が増え、そうした学校が大学に近似する役割をになうようになっています。さらに大学とはだいぶ性格が違うものとして職業教育（訓練・トポス）に焦点をあてるものがある。これは一つの技や考え方なり力を繰り返し訓練する。デカルト流の大学の学術クリティカに対応すればトピカという言葉が 18 世紀にヴィーコが使っていますけれども、論点を必要な文脈に適合させるようなものがトピカ¹⁾になります。2つの対比が潜在的に大きくあった。今はっきり複眼的だと理解しなくてはいけない時代に来ています。

非大学型の高等教育は短大専門学校等、諸外国でも色々なものがあります。それらは大学とやや違うもの、大学に近づいているもの、様々な形の学校がある。複線型のモデルが現実的には動いている中で、Academic drift と Vocational drift という二つの並行した揺らぎがあります。

特に職業教育の場合には固有の質的な評価、保証の仕方を確立することが必要になります。つまり、大学の世界でいえば分野別質保証が重要になります。大学の場合は「内部質保証」といって分野別のことは各大学に任せましょうといいますが、職業教育そのものにおいては大学の学術の世界では評価されえないものがあり、そういう意味で分野別の学修成果モデルの開発が必要とされるということがこの課題の前提にあります。

2. 第三段階教育における「職業教育」の適切な質の認定と向上の課題

職業教育のどういうものが質の高いものかという、スローガンのようにいえば「職業の」「職業による」「職業のための」教育という観点から担保されます。その質の認定のシステム（Quality Endorsement）とは何かということが大切になってきて、ここに学位資格枠組み（Qualifications Framework）があるということになります。

3. ユネスコによる新たな職業教育勧告

¹ ヴィーコ（1709＝上村忠男・佐々木力 1987 訳）『学問の方法』岩波文庫、29-30 頁など参照

同様の流れは日本だけではなく他の国にも共通にあり、ユネスコが新たな職業教育に関する勧告²を行っています。正確に言えば「技術職業教育訓練 Technical and Vocational Education and Training : TVET」となりますが、その勧告が改訂されています。い意味で職業教育と捉えていて、個人をエンパワーし、雇用やディーセントワーク（質の高い仕事）、生涯学習を進めて行くことを求めています。こうした中で、この生涯学習を促進する方法論として Qualifications Framework（学位資格枠組み）を使用しようということになっています。

4. 第1世代としての英国および旧英連邦諸国の1990年代からのNQF開発・導入

国際的に見ても生涯学習を促進するために、国レベルでの学位資格枠組みであるNQF（National Qualifications Framework）に向けた動きを加速させて行くことの必要性は非常に明らかですが、まずは、NQFがどのようなプロセスを経て発展してきたかを見てみましょう。

NQFについては今東アジアの国々が取り組んでいるモデルを第三世代とすると、第一世代は英国および旧英国連邦諸国により1990年代から開発されたものになります。英国の取り組みは非常に革新性を持つものの、度々変わるので把握して皆さんに共有するのが難しいところがありますが、1990年代にNVQ（National Vocational Qualifications）という制度を作りました。特に職業資格がたくさんあって、職業資格を定義している団体と職業資格を教育する団体、それがあふれる種々の資格のジャングル状態（可視性の低い状態）にありました。その整備をするため、学習者が到達しているレベルを前提に、ということでラーニングアウトカム(LO)の重要性を提唱しています。何回かの改訂を経て、NQFから資格単位枠組みQCF（Qualifications and Credit Framework）、規制資格枠組みRQF（The Regulated Qualifications Framework）が出来上がっていきます。要は適当な本棚に適当な学位資格の本を並べて行くような概念です。

5. NQFによる国家間、セクター間、教育と労働の間での学位・資格の相互の読み替え

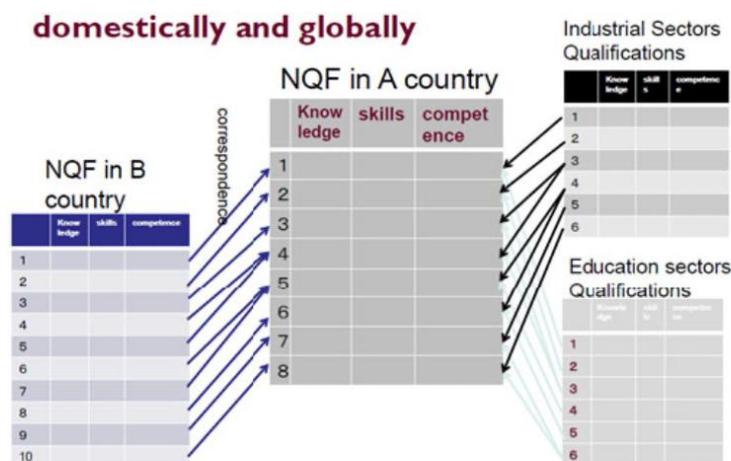
これができる次はシンプルな話で、Bの国のNQFとAの国のNQFはどのように読み替えかできるのか、あるいはAの国の中で、教育制度と複数の別のセクター、

² ユネスコ（2015=文部科学省仮訳）『技術教育及び訓練並びに職業教育及び訓練（TVET）に関する勧告』<https://www.mext.go.jp/unesco/009/1387293.htm>（2022年1月31日検索）

例えば学術的なセクターと職業的なセクターの同等性をどう読み替えができるのかということが課題になります。比較対応をするために、学術アプローチと職業アプローチを、どう対応するのかということが課題となる訳です。

それからもう1つの観点は、労働の世界にある職業資格と教育ので得られる資格との対応関係をみる、いろんな意味で国家間、セクター間、教育と労働の間での学位資格の相互の読み替えのための読み替え表です。

5-1. NQFによる国家間、セクター間、教育と労働との間での学位・資格の相互の読替え



2021/9/14

図表1 NQFによる国家間、セクター間、教育と労働との間での学位・資格の相互の読替え（参考：吉本氏資料 p.11）

読み替え表があると何が良いかということ、このプロジェクトの課題である外国人材についても、日本の社会で働く際にどんな参入のルートがあるかという選択肢が関わっています。例えばBの国の学位を持っている、それが日本だとどれに当てはまるのか、そして日本の職業資格の持っている知識や技能とどこが共通しているのかを辿って読み替えをして行く仕組みです。そういう意味でNQFは外国人材の受け入れになんらかの形で有効であるというのは間違いありません。NQFそのものはプログラムがどの位置にあるのかを示すというのがわかりやすい。資格の認定制度の最後の到達レ

ベルはどこにあるか、あるいは学校の最後の到達レベルはどこにあるのかを単に就業年限だけではなく能力あるいはコンピテンシーをもとに位置付けようというもので、「プログラムを位置付ける」のに有効な道具であると言えます。そういう意味では、NQFは「個人を評価し位置づける」ためには必ずしも有効な道具ではないかもしれないと思います。

代表的な NQF の枠組みはいくつか英語圏にあります。英国の中でもスコットランドの枠組みが一番クリアです。なぜこの枠組みを作ったかがわかりやすく説明できます。これは私が 2005 年に『学位研究』に書いた「スコットランドにおける短期高等教育を含めた資格制度と多様な学習経路の設計」の一部³です。大学が持っていた高等教育学位の体系、中等教育までの試験制度とか中等教育までの資格制度、職業の資格制度、スコットランド資格当局 SQA (Scottish Qualifications Authority) の高等教育資格についても位置付けられています。短期大学士や準学士・専門誌程度の certification や diploma も位置付けが明確になっており、これらをいろんなカレッジが提供している。そして、これらの資格が大学など次のステップにつながるということをアピールしています。だから実際にカレッジに社会人であるリカレントの学生がたくさん入ってきて、その多くが大学等へ編入してさらに勉強する。一度、社会で働いた人たちに、再挑戦の道を作ったというのが典型的な有効性ということになります。

6. NQF を必要とし、その障害となる日本の教育体系

諸外国の NQF もそれぞれに課題がありますが、日本の場合、NQF を必要としながらも日本版 NQF を設立するうえで障害となっている日本の教育体系や制度を列挙して行くと限りなくたくさんあります。高等教育への参入資格への課題というのはこのスライドに示したようにたくさんあります（下記図 2 参照）。先ほどのスコットランドの例では、上手に資格枠組みを作ることで、社会人の編入学などを実現していきました。要するに高等教育の入学資格をクリアに設定されている国では、いったん労働市場に出て行った人たちがどうやって高等教育にもう一回入るかというときに NQF が有効な方法だったわけです。ところが、日本の場合には大学に入るにしても編入学をするにしても

³ 吉本圭一（2005）「スコットランドにおける短期高等教育を含めた資格制度と多様な学習経路の設計」『学位研究』第 17 号，53-68 頁。

まず修学年数をベースに考えるので、非常にシンプルですが、教育学的にきちんと考えない形で形式的に道筋という穴を開けてしまっています。これは元大学評価・学位授与機構教授の館昭さんが指摘されているのですが⁴、高等教育の入り口に原理原則のない風穴を開けている、という問題が日本にはあります。一例をあげれば、短期大学や専門学校の2年課程から大学3年次へ編入できる制度を作る、なぜできるかという理論が何もありません。2年終わってれば3年目に入れるでしょと言われても大学としても嫌なのでこれはなかなか広がっていかないのですが、送り出す短大からすればこういうことができるというのはアピールになるので一生懸命プレッシャーをかけています。短大の協会などが政治的に運動をして、編入できるというだけじゃなくて、編入できたときに62単位全部を包括的に認めましょうという運動を展開する。教育学的な原理、ロジックがないままに出来上がっているから、こういう参入資格の課題が本当はあるはずなのに、本日的な議論をせずに進んでしまっている。こういう問題があります。

外国人材が母国でカレッジを卒業していてどこまで認められるかを考えたときに、これはかなり難しい話だと思います。短大の編入学も実際に編入学したとしても学習者があとで困ることが考えられる。スコットランドの場合はブリッジ・プログラムというものが整備され、カレッジから大学に編入するため大学でなんらかのブリッジ・プログラムを作って、学習成果の足りない分を検討しています。そういうものがないから62単位短大から認められたとしても124単位じゃなくてさらに何十単位が余分に取ってしまうということが生じている。現状の日本では、大学や国としては見かけ上はいいけれども学習者にとっては非常に困る制度を作っているのです。

4 館昭 (2013) 『原理原則を踏まえた大学改革を一場当たり策からの脱却こそグローバル化の条件』 東信堂

6. NQFを必要とし、その障害となる日本の教育体系

- 高等教育への参入資格の課題
 - 大学入学資格検定試験から高校卒業程度等試験へ、しかし「高度な普通教育及び専門教育」に対応せず
 - 大学が個別に認定可能
 - 編入学等の形式的な風穴あけ
- 高等教育の修了資格、permeabilityの課題
 - 空虚な学位と称号の違いへの拘り、段階的な追加
 - 学士力、学術会議による大学世界に閉じた分野別参照基準
 - 柔軟な学修のモジュール化(履修証明プログラム)の不徹底
- 生涯学習の成果の認定・活用(中教審2016)
 - 職業への活用、職業経験の認定、〇〇パスポート(VNIFLとの距離)
- グローバル化にかかる東京規約の挑戦可能性
 - 学位や単位まで、実質的な相違のないものを相互に認定できるのか?
 - 「実質的な相違」(体系的専門分野構築)への非挑戦

2021/9/14

13

図表2 NQF を必要とし、その障害となる日本の教育体系 (参考: 吉本氏資料 p.13)

学位と称号と資格などについても、ある種空虚なこだわりがあって、私自身が大学を卒業するまでは言ってみれば学位を持っていなかった。博士号取得でやっとちゃんとした学位をとったこととなります。1991年以降の人はみんな学士という学位であるが、私は称号としての学士(大学卒業)だった。そこに何の違いがあるのかほとんど理解できない状態です。ところが大学改革支援・学位授与機構でも、称号等の資格を扱わず、学位だけを守っている。学士の学位だけ社会的関心が集まっていて、ここはこういう学び方じゃないと学士という学位に当てはまらない、そんな議論をしている。

学士力や分野別参照基準に関しても同じような問題があります。ここもバチェラーのみに焦点を当てて、モジュール(マイクロクレデンシャル)などの議論がなかなか進まない。この議論をすすめると、FCEの問題にもつながるのでしょうけど、グローバル化にかかる東京規約の挑戦と可能性、挑戦がどこまでできるか、という点は課題です。芦沢さんによれば、ユネスコによる東京規約は、外国で得られた学位や単位まで、実質的な相違がない場合は、相互に認定できるようなシステムを提唱しているということだが、「実質的な相違」がどういうものか体系的に示さないといけないう

と思う。ここでいう「体系的に示す」ということは専門分野をはっきり示すということでもあります。専門分野を並べて医学の学士と教育学の学士はそりゃ違いますよと、教育学と社会学の学士は同じかどうか。こういう議論ができるのかどうかということ。だからケースに緻密に議論の積み上げをしていけば、適切な接続性を持つ編入学という制度に繋がっていく。

スコットランドの例（2005 学位研究）では例えばカレッジというのはかなりプラクティカルなことをやるから、保育等の特別のさな領域から教育学という基礎的な学問領域に移ろうとする場合、必ずしも同じ学びの領域とは言えないので、ブリッジプログラムを作ろうという方向性になり、カレッジの関係者と大学関係者が一緒に協議会を作って話し合っているわけです。そういう積み重ねがない限り実質的相違という概念は深まっていけないだろうと思います。

7. 日本の職業・労働の制度世界の課題

ここまで教育システムの話を中心にしてきましたが、労働の世界、職業の世界も課題が多い。これは前回の内部研究会で、メンバーシップ型とジョブ型労働市場の議論について杉田さんからお話しいただいたところです。その中で技能検定の話も少し出てきたかと思います。厚生労働省は職業能力開発の施策をすすめていますけども、典型的には訓練を提供して技能を検定する制度を作って、評価の仕組みを作ってきたわけです。特に皆さんに理解していただきたいことは、技能検定をモデルにして「職業能力評価基準」を作ってきた、という事実です。職業能力評価基準というのは、この内部研究会の後半で志田さんが話されます。技能検定は製造業、建設業系で確立していったが、介護のところや様々なサービスセクターで技能検定と同じことを作ろうという動きがあり、2002 年度から試みが始まっています。54 のサービスセクターと 9 の事務系職業分野で、知識とスキルとコンピテンシーについて記述し、評価基準を作っていた。これ自体は英国の NVQ を少しモデルにしているのですが、結局レベルの作り方が 54 のサービスセクターと 9 の事務系職種、レベルの表現は同じですが本当に評価基準として一致しているかは必ずしも定かではない、介護の職業能力評価基準を作るときは1年かけて1冊の報告書を関係者が集まってしっかり作るし、中央職業能力開発協会がしっかりとコーディネートしてきた。しかしこれを束ねる力には限界があるようで、その産業横断的には調和は取れていなかった。キャリア段位制度も調和がとれていないという意味では、その典型ではある。一方で労働省と厚生省を分けるという議論もある。教育制度との関係構築に関する忌避が極めて強いのが労働省で、逆に解体して文部省とつけるくらいのことをやってみる、アングロサクソン諸国

は省庁をくっつけたり離したりを実験的にやるのでそこに革新が生まれるが、それが日本ではできていない。これが一番大きな問題だろうと思います。

8. 東アジアの機関自律型にかかる困難と韓国の挑戦

日本とか東アジアの諸国では学歴主義が発達し、入り口に人々の社会的関心が集中して受験競争が激化すると、それから私学セクターがたくさん拡大するのですが、私学セクターというのは「うちは他所とは違う」ということをアピールすることによって学生を確保しようとする。だから共通目標を探究するより差異化を志向するというような傾向が強く、いろんな問題があります。典型的には家産官僚制の世界があって、学校もうちの学校大事という話だし、省庁も省益どころか局益という行政上も、分断や対話不足が典型的にあります。韓国とかいくつかの国が NQF に向けた試みができるのはトップの指導力、影響力が強いからだと思います。韓国の教育職業の制度というのは非常に日本と類似するところがあって職業資格がたくさんあります。そういうわけで、民間産業界からはもう少し資格制度をきちんと作ってくれという話が出ています。

韓国では、産業人力公団 HRD Korea が資格制度をどんどん作り、その中で統一的な能力基準を作ろうとする。これが 2002 年から NCS 国家職務能力基準というのを作り出します。この 2002 年というのは厚労省が職業能力評価基準を作った同じ年です。時期を同じくスタートして開発が進んだけれども、一方は労働省の世界の中だけで労働の現場にも通用しないものに止まっているのに対して、韓国の場合は朴大統領が改革を加速させようと予算もつけて NCS から学習モジュールを開発し、教育の世界のプログラムに当てはまるようにしていきました。その結果として、分野別の NCS、韓国版の NQF に向けた動きが進んでいるということです。日本と違い、トップの指導力などにより、省庁間の壁をどう超えていくかという議論が展開されています。

9. 日本版学位資格枠組みの基本構造と可能性

9-1. 日本版 NQF に向けて

日本版の NQF に向けてというのは私の 2020 年の本の中でも書いていますが、まず NQF というのはレベルが必要で、当座は 8 つくらいでいいかなと考えています。(スライド 25) 義務教育修了としての中学卒業からスタートして博士までであるとして、そこに職業における能力要件や職業能力開発の目標のレベルとして対応するものがどうあるかということを考えていく。もう一つは学校の修了と職業的役割にはギャップがあるから、初任者訓練で補充する必要があります。ここは重要なところで、橋本敏市

さんが専門職の養成の議論をしているときに初任者訓練に焦点を当てている⁵。この辺のポイントがある。

それから NQF を作る際に、学習成果のタキソノミーは、どういう概念が基本になっているかということは重要な点です。「知識」「技能」「態度」「現場の文脈における知識、技能、態度の応用」という4次元を作るのが適切かと。それからレベルの異なる類似分野での descriptors をなるべく言葉を揃えることが必要です。

9-2. 学校教育法等の各学校種の目的、目標規定からの NQF タキソノミーの抽出

具体的には各学校教育目標を規定して各学校のタキソノミーを抽出していくとそれぞれの学校教育の目標というのは大学を除けば学校教育法に目的もあれば目標も書いてあります。教育方法と対応としたものが目標になるわけです。目標のそれぞれの言葉を分解していくと知識・技能・態度・応用という4次元が成立する。学士力や分野別参照基準も振り返ってみると知識・技能・態度・応用という言葉の中に広い意味で包括されるということが見えてきた。

9-3. CEDEFOP 分類に対応する EQ 教育訓練分野分類

もう一つは、先ほどの実質的な相違がどこにあるか考えるためには、分野がなくてはならない。日本の分野についての理解は最近問題になっている。日本高等教育学会で今年5月に発表したが、大学と短大と専門学校と高専とそれぞれ違う分野分類をしている。それをひとまとめに束ねたらどういう分類ができるのかということ、NQF を作るならそういう問いに答えなければならない。家政学服飾の分野は欧州職業訓練開発センター（フランス語：Centre Européen pour le Développement de la Formation Professionnelle、略称：CEDEFOP）の分類にはない固有のものということを指摘しています⁶。そうするとこのようにマトリックスを作って、各分野で教育プログラムを作る時にどう有効性を持つか検討する必要があると考えています。

⁵ 橋本紘市（2009）『専門職養成の日本的構造』玉川大学出版部

⁶ 吉本圭一（2016）「第三段階教育における職業教育をめぐる専門分野分類と研究課題」、吉本圭一編『第三段階教育における職業教育のケーススタディ』『高等教育と学位資格研究会』ワーキングペーパーシリーズ No.2, 1-18 頁

<参考文献>

- ヴィーコ（1709＝上村忠男・佐々木力 1987 訳）『学問の方法』岩波文庫、29-30 頁など
館昭（2013）『原理原則を踏まえた大学改革を一場当たり策からの脱却こそグローバル化の条件』東信堂
- 中央教育審議会（2018）『2040 年に向けた高等教育のグランドデザイン（答申）』
日本学術会議（2010）『大学教育の分野別質保証の在り方について（回答）』
日本学術会議大学教育分野別質保証委員会（2014）『学士の学位に付記する専攻分野の名称の在り方について（報告）』
- 橋本紘市（2009）『専門職養成の日本的構造』玉川大学出版部
- ユネスコ（2015＝文部科学省仮訳）『技術教育及び訓練並びに職業教育及び訓練（TVET）に関する勧告』（<https://www.mext.go.jp/unesco/009/1387293.htm> 2022 年 1 月 31 日取得）
- UNESCO Institute for Statistics（2014）“ISCED Fields of Education and Training 2013 (ISCED-F 2013)”(<https://eqe.ge/res/docs/228085e.pdf> 2021 年 11 月 24 日取得)
- 吉本圭一（2002）「現代大学における職業教育目標の探求」、九州大学教育学部門『大学院教育学研究紀要』第 4 巻、83-101 頁
- 吉本圭一（2005）「スコットランドにおける短期高等教育を含めた資格制度と多様な学習経路の設計」『学位研究』第 17 号、53-68 頁
- 吉本圭一（2006）「生涯学習の推進にかかる教育・職業資格の国家的体系の役割－日本の学校教育制度の資格対応性に関して－」国立教育政策研究所研究報告書
- 吉本圭一（2016）「第三段階教育における職業教育をめぐる専門分野分類と研究課題」、吉本圭一編『第三段階教育における職業教育のケーススタディ』『高等教育と学位資格研究会』ワーキングペーパーシリーズ No.2, 1-18 頁
- 吉本圭一（2019）「教育と訓練をめぐる専門分野分類再考：第三段階教育の学術性と職業性」、九州大学大学院教育学部門『大学院教育学研究紀要』第 21 巻、25-44 頁
- 吉本圭一（2020）『キャリアを拓く学びと教育』、科学情報出版

II.介護福祉士養成施設（専門学校）における外国人の

戦略的受け入れに関わる取り組み報告

滋慶教育科学研究所職業人教育研究センター

志田秀史

1. 介護分野における外国人留学生の推移
2. 養成施設（専門学校）ルート（外国人介護人材受け入れの仕組みより）
3. 外国人入学受け入れ及び卒業後の状況（滋慶学園、埼玉福祉学園（現東京滋慶学園））
4. 国際通用性のある外国人戦略的受け入れに関わる戦略事例（敬心学園）
5. 介護分野の学習成果マトリクス策定事例の紹介
（九州大学第三段階教育研究センター 研究プロジェクト）

1. 介護分野における外国人留学生の推移

2016年11月に出入国管理及び難民認定法の一部を改正する法律が公布され、介護福祉士養成施設を卒業して介護福祉士国家資格を取得した外国人留学生に対して国内で介護福祉士として介護または介護の指導を行う業務に従事することを可能とする在留資格「介護」が新たに創設され、2017年9月から施行されました。

我が国の超高齢社会における介護福祉人材養成の必要性に伴い、外国人留学生は、2020年度に2,395人となり、2016年度の257人と比べて9.3倍となっています（介護福祉士養成施設協会、2020）。以上の通り専門学校における介護分野養成課程の外国人留学生は急増しています。

年度別の外国人留学生数の推移については、在留資格「介護」が施行された2017年9月の翌年2018年度から急増しています。表の中のカッコは回答学校数です。養成施設自体は全国で487あり、回答していない施設もあるので実際にはこれ以上の外国人留学生が入学していると考えられます。主な出身国を見るとベトナム、中国、ネパールが多いということがわかります。

1. 介護分野における外国人留学生の推移

介護福祉士養成施設への外国人留学生 ()は回答校数

年度	2015年度	2016年度	2017年度	2018年度	2019年度	2020年度
外国人留学生数	94 (9)	257 (15)	591 (16)	1142 (20)	2037 (26)	2395 (20)

(外国人留学生の主な出身国)

平成 28 年度:ベトナム 114 人、中国 54 人、ネパール 35 人、フィリピン 28 人、ほか 10 か国から 26 人
 平成 29 年度:ベトナム 364 人、中国 74 人、ネパール 40 人、フィリピン 35 人、韓国 23 人、ほか 11 か国から 55 人
 平成 30 年度:ベトナム 542 人、中国 167 人、ネパール 95 人、インドネシア 70 人、フィリピン 68 人、スリランカ 47 人、ミャンマー 34 人、インド 33 人、韓国 31 人、モンゴル 19 人、カンボジア 12 人、ほか 9 か国から 24 人
 令和元年度:ベトナム 1,047 人、中国 212 人、ネパール 203 人、フィリピン 163 人、インドネシア 106 人、ミャンマー 99 人、スリランカ 95 人、韓国 28 人、モンゴル 18 人、ほか 17 か国から 66 人
 令和 2 年度:ベトナム 1,015 人、ネパール 304 人、中国 285 人、フィリピン 274 人、インドネシア 153 人、ミャンマー 110 人、スリランカ 93 人、ブータン 42 人、モンゴル 29 人、バンラデシュ 22 人、ほか 10 か国から 68 人

※ベトナムが多い

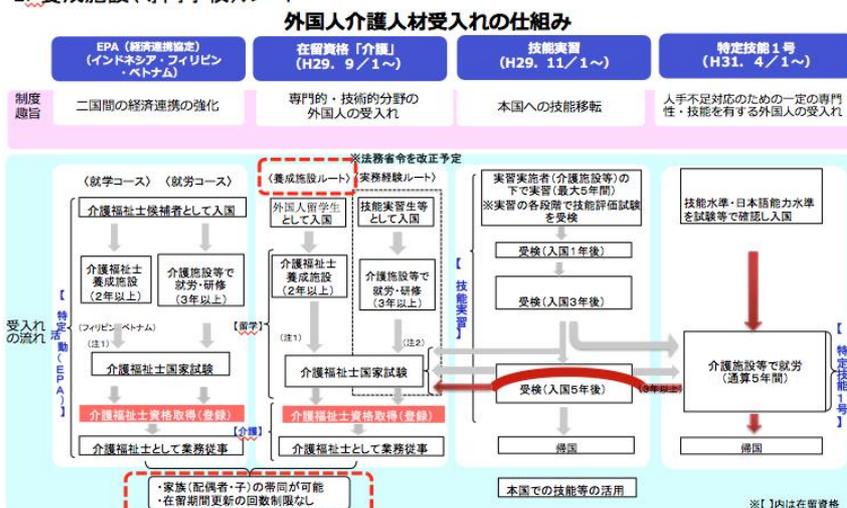
(上記は日本介護福祉士養成施設協会調査による回答校の集計値)

図表 1 介護分野における留学生の推移 (参考:志田氏資料 p.5)

2. 養成施設 (専門学校) ルート (外国人介護人材受入れの仕組みより)

外国人介護人材受け入れの仕組みの養成施設ルートについては、自国で介護経験も看護師などの資格もない場合はまず外国人留学生として入国します。この留学生たちは専門学校で2年以上勉強し、卒業見込みで国家試験を受験します。合格すれば有資格者として登録しますが、留学生の合格率は37.9%です。そこで卒業して5年間の猶予期間に年1回の国家試験を毎年受験します。合格できれば家族(配偶者・子供)も帯同が可能で、在留期間更新の回数制限もありません。つまりずっと日本で働けます。逆に合格できなければ5年で自国に帰る、という制度です。新しい経済対策パッケージにおいては介護分野の技能実習や留学中の資格外活動の3年以上の実務経験に加えて実務者研修450時間を受講して国家試験に合格した外国人に在留資格を認めることとなり、現在法務省令の改正に向けて準備中です。

2. 養成施設(専門学校)ルート



(注1) 平成29年度より、養成施設卒業生も国家試験合格が必要となった。ただし、平成33年度までの卒業生には卒業後5年間の経過措置が設けられている。
 (注2) 「新しい経済対策パッケージ」(平成29年12月8日閣議決定)において、介護分野における技能実習や留学中の資格外活動による3年以上の実務経験に加え、実務者研修を受講し、介護福祉士の国家試験に合格した外国人に在留資格を認めることとされており、現在、法務省において法務省令の改正に向けて準備中。

図表 2 外国人介護人材受入れの仕組み (参考: 志田氏資料 p.6)

3. 外国人入学受け入れ及び卒業後の状況

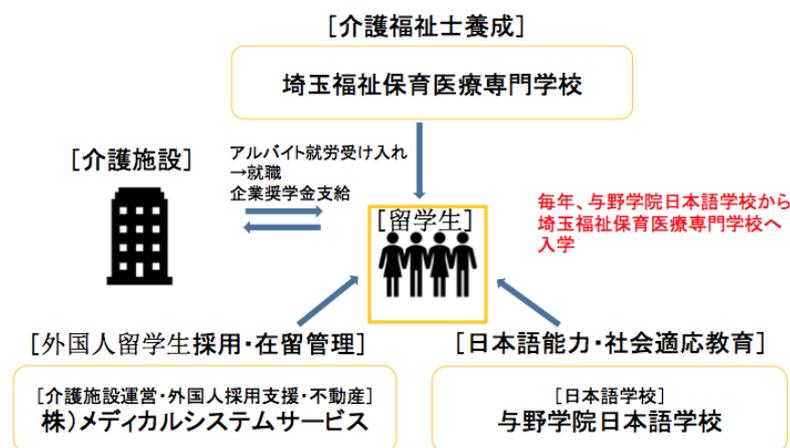
滋慶学園の東京福祉専門学校での外国人入学受け入れ及び卒業後の状況をご紹介します。総定員は 220 名、全国で最も定員数の多い学校です。在学中の外国人留学生率は 25.9%です。

入学受け入れ状況は全て日本国内の日本語学校からです。「入学時に 6 ヶ月以上日本語教育を受けており、出席率が良好である者」という入学資格で受験・入学する者が多く、日本語能力検定 2 級取得入学者はこの学校ではない。奨学金はまず自治体奨学金が潤沢にあり、そのいずれかをほとんどの留学生が利用しています。その次に企業奨学金も加速度的に増えており東京福祉専門学校では現在 10 社と連携しています。これは学費を支援してくれる代わりに就労 3 年を義務付けるという制度です。卒業後の状況ですが、今までの外国人留学生の卒業生は 150 人。進路内訳は日本国内介護施設が 147 名、大学院進学 2 名、起業 1 名。留学生が急増した 2018 年から 3 年半が経過しています。今後の彼らのキャリアが楽しみです。留学生数人にヒアリングしたところ帰国後福祉系企業を立ち上げるとか、大学教員になるといった回答が得られています。

次は埼玉福祉医療専門学校、介護福祉科の総定員は 80 名の学校です。在校生の中の外国人留学生割合は 25%です。こちらの入学生受け入れ状況はほぼ与野学院日本語学校からの入学となっています。全員が「日本語能力検定 2 級取得者」という入学資格で入学します。奨学金は同じように自治体奨学金は潤沢にあり、就労 3 年を義務付けている企業奨学金は現在 1 社と連携中です。

次に埼玉福祉保育医療専門学校の事例を紹介します。埼玉福祉保育医療専門学校の日本語学校の与野学院から外国人留学生が入学し、そのうち希望する留学生は介護福祉施設を運営しているメディカルシステムサービスと企業奨学金を受給します。さらに在学中は同法人の施設でアルバイトをし、卒業後就職します。大変うまくできた外国人採用のシステムなのですが、一部では途中で就職したくない、など人間関係のミスマッチが起きていると聞いています。今まで卒業した外国人留学生は14名、進路内訳は日本国内介護施設に全員就職しています。

三者の連携により外国人留学生支援体制を構築



© JIKEI EDUCATION SCIENCE CENTER All rights reserved



図表3 三者の連携により外国人留学生支援体制を構築（参考：志田氏資料 p.12）

4. 国際通用性のある外国人戦略的受け入れに関わる戦略事例（敬心学園）

続いては特徴的な例として、敬心学園の日本福祉教育専門学校における国際通用性のある外国人の戦略的受け入れに関わる事例をご紹介します。介護福祉科は総定員160名で全国でも多い部類に入る学校です。中国社会福利养老服务協会と提携してその協会を通じて中国人留学生を受け入れています。その他現在提携しているベトナム人材紹介・育成会社からベトナム人留学生の紹介を受けているというシステムです。興味深いのは敬心学園及びインドネシア大学看護学部が共同研究開発した事例です。インドネシア大学は日本でいうと東京大学に該当する研究大学です。これは新聞記事の抜粋ですが、インドネシアは2018年3月9日、国内初となる政府（国家資格庁）公認の介護資格検定機関「介護ライセンスセンター（KLC）」を開設しました。検定合格者は、最も基礎的な「エントリーレベル」の介護ライセンスが取得できます。今後は

看護の資格や介護の実務経験がなくても、介護ライセンスがあれば介護技能実習生として日本に送り出せ、日本で就労機会も生まれることとなります。介護人材の不足が深刻化している日本にとっては、外国人介護士の受け入れ拡大が期待できる例です。

テキストや指導マニュアルは、学校法人敬心学園（東京都新宿区）が作成し、実技試験の評価も敬心学園が担当します。約 100 時間の講習を行い、筆記や実技試験の結果を基に合格者には「エントリーレベル」の介護ライセンスを発行します。今後需要があれば日本の実務者研修相相当の「ベーシックレベル」や現場リーダー相当の「アドバンスレベル」の資格証発行も検討していくと聞いています。ライセンスができたことで日本の養成施設ルートの方でも履修の一部読み替えができる可能性があり、今後期待ができるのではないのでしょうか。

5. 介護分野の学習成果マトリクス策定事例の紹介

介護の学習成果マトリクスの紹介です。レベル3が高校卒業レベルかつエントリーレベル。先ほどのインドネシア政府の介護ライセンスセンターが生まれた背景に九州大学の研究があります。文部科学省・平成 29 年度『専修学校による地域産業中核的人材養成事業』主催は九州大学第三段階教育研究センター、代表は吉本圭一教授です。研究概要は専門学校等における質の高い教育のあり方についての研究を取りまとめたものです。

特に専門学校における現在の教育プログラムを分析しながら、7分野での到達すべき学習成果目標を共通の枠組み（知識・技能・態度・応用）によって記述する開発をすすめ、学習成果マトリクス策定の検討を行いました。

4. 介護分野の学習成果マトリクス策定事例

【背景】成長分野における実践的な職業能力の評価・認定制度（キャリア段位制度）

介護学習プログラム体系/富士山モデル	日本の介護教育・資格とキャリア段位の対応		NQF			
	キャリア段位	資格 教育訓練	オーストラリア	ドイツ	インドネシア	
	7		AQF	DQR(EQF)	IQF	
	6	認定介護福祉士 (日本介護福祉士会)				
	5	管理介護福祉士 (介護福祉士養成施設協会) <small>※上記団体及び敬心学園研究プロジェクトにて検討中</small>				
	4	介護福祉士(国家資格)	養成課程終了(1850時間)実務者研修+国家試験合格			
	3		実務者研修終了(450時間)	Home & community care Life style Coordinator Certificate IV	Altenpfleger (3years)/600h Level 4	
	2	旧ホームヘルパー	初任者研修(130時間)	Care Worker Certificate III		敬心学園文科委託研究エントリーレベルプログラム(50時間) Level 1~2
	1	仮称・ケアサポーター	敬心学園文科委託研究エントリーレベルプログラム(50時間)			

敬心学園(2019)国際通用性と地域性を踏まえた介護人材養成プログラムのモジュール開発プロジェクト:26より引用

© JIKEI EDUCATION SCIENCE CENTER All rights reserved



図表4 介護分野の学習成果マトリクス策定事例（参考：志田氏資料 p.23）

III. 質疑応答

Q1. 発表の中で NQF が海外から日本に人材を呼び込むために必要だというご発言があったと思いますが、もし実証的に NQF が外国人材の受け入れに効果があったとか、いわゆる賃金の安い未熟労働者の受け入れなのか高度人材の受け入れに役立つとか、特にどういう層の外国人材の受け入れに NQF が役立つといったような実証的な研究があれば教えてください。

A1. NQF の効果というのはいろんな側面で実証しなくてはいけないのですが、制度が導入されたことにより変わったというのはほとんどありません。典型的に受け入れに有効になるというのは第 2 世代の EU が結局国境なき人、モノ、金の移動というときに必要な証明のツールとして使われているということなので、ここは EU の履歴のパスポート等に使うようになっているから有効だと思うのですが、実証的な意味で効果のエビデンスは特に文献がないのでもう少し調べてみないと思います。

Q2. インドネシアと組んだ国際教育はとても魅力的だと思いました。他方で今の日本の実習生制度を見ていると、今後東南アジアから日本に介護をしに来てくれる外国人はどんどん減っていくのではないかと危惧しています。そういった日本離れのような動きはすでに起きているのでしょうか。また多少なりともそういう動きがあるのであれば、今回のインドネシアの例のように枠組みを作ることで日本への人材呼び込みという所にプラスに働いていると感じていらっしゃいますか。

A2. まず実習生制度を前提にすると減っていくのではないかと考えています。介護福祉養成施設や専門学校の教員と話すと、やはりそこを心配している声は出ています。養成校の教員としては、養成校ルートは今のところ減っているという傾向はないです。それは奨学金が本当に潤沢であることが理由です。自治体と企業両方もらっている留学生がいますので、留学生がそれをあてにして来ている。あとインドネシアのような枠組みを作ることでプラスに働いているかどうかはこれからだと思いますけども、ひとつ私が思っているのは策定した敬心学園がインドネシアからライセンスを持っている人材を養成校に入学させることをすると思います。全国養成学校のうち、中心になる養成学校なので、それが他校へ水平転換して広がっていくと、そういう工程を差し込むのではないかと思います。

Q3. 今の福祉系の大学と専門学校の位置づけに関して、福祉系の大学を卒業して介護

の資格を得るというところはすごく分かりやすいのですが、教育機関としての統一や整合性はどうなっているのでしょうか。例えば福祉大学では学生の質を指摘されている問題もあります。潤沢な資金をあてこんでいるということと、卒業生が就職をしていくということ、そのあたりで言い方は悪いが奨学金があつて日本で勉強もできて、ちょっと働いたらさようならみたいなことは起きないのでしょうか。質の担保はどのくらい話されているのですか。

A3. 福祉系の大学というのは分野別参照基準だと社会福祉学となるのですが、介護と社会福祉はやはり断絶があるように思います。比較的隣接ではありますが介護福祉士とソーシャルワーカーは全然違います。ソーシャルワーカーというと現場を触らないきれいな仕事になっていて、養成後は一般企業に就職したりします。ストレートに労働市場との対応関係は弱いプログラムになっています。専門学校との関係でいえば専門学校2年制のあと、制度上は編入学で3年に移れます。分野的に実質的な相違がなく、ある程度連続しているとすると、介護福祉士の資格を得て社会福祉士・ソーシャルワーカーのプログラムを学びたい、だから3年次に編入したい、こういうことが今後できていくかどうかポイントになってきます。これは厚生労働省の医療福祉の専門職全部に共通する問題で、最初から最後まで一貫したプログラムじゃないと質が保証されないという立場を厚生労働省はとっています。文部科学省が3年次編入とかいろいろ制度を作っても、それは関係ないと。医療福祉系の職種は専門学校と大学がうまく接続できるように、可能性を徹底して示すというのが僕がやっていることで、それをNQFに表現することで国の政策が変わっていくのではないのでしょうか。国内での受け入れも違ってきますし、例えば先ほどの介護でもインドネシアでエントリーの研修をした人は100時間だと。そうするとスタンダードの介護福祉の専門学校の1850時間の中の100時間を受け入れて残り1750時間でいいじゃないか、あるいはベーシックの研修450時間していれば1400でいいじゃないか、そういう風にどこまで認められるかということが個別のケースで積みあげて行くことが大切のかなと考えています。先週の話のように技能実習生は技能実習としてのお金をもらうけども、介護の専門学校の場合には奨学金という形で御礼奉公はセットになりながらもそこでコストを下げた形が出来上がっています。職業間の断絶もNQFを通して見直せるのではないかと考えています。

まず在学中からありまして、企業奨学金をもらっている学生がアルバイトで働いている先の企業で人間関係のミスマッチを起こすと続けられない、そして退学するというこ

とはあります。卒業した後については人材難の介護分野だからこそかもしれませんが、同一労働同一賃金が徹底されています。基本給について 16 万 5000 円以上は絶対出してくださいと。それ以上は介護手当とか夜勤手当とかつきますので一人で生活できるレベルです。それと受け入れの方が非常に丁寧に受け入れていると聞いているのと、中国・ベトナム・ネパールの学生が多いのですが、特にネパールとベトナムは地域で子育てや介護をしているから日本人より優しいと。今のところ初動の段階ですけど思ったより評判が良いです。

Q4.職業資格は範囲ではありませんが、海外から日本の教育資格が分かりにくいといわれているクオリフィケーションが多々ありまして、特に専門学校や短大は大学入学資格があるのかとか、編入学できるのかとか、海外との資格との同等性が分かりにくいと実務の面から問い合わせがあります。現在 JQF がないわけですが、まずは学校教育制度の教育資格をきちんと明示するために NIC Japan としての文脈で教育資格を整備する、JQF(NIC Japan)ということで、いま枠組みの開発をしている状況です。来月東京規約のメンバー会議で共有をしつつということなのですが、これはあくまで NIC Japan の教育資格というところなので、本日お話しいただいた職業資格をどうしていくかというところの議論は難しいと思っています。

いわゆる総合型の JQF として、教育資格と職業資格の同等性を示していくことを目指した場合に、個別分野の職業能力評価や海外人材受け入れという national vocational qualification (NVQ) ではなく、あえて教育資格とこれこれの職業資格が同等であると紐づけることについて、日本では構築が進まない原因のひとつといわれていますが、日本での課題や意義についてどのように思われますか。

A4. 教育資格と職業資格という話で、職業資格が必ずしもそのままリンクしなくてもいいという風には思っています。そうでないと、職業資格、例えば看護師の資格というのはどのレベルに位置するかという時に複数の教育段階で専門学校でも大学でも養成する、看護師の資格はこのレベルということではなく、看護師として仕事をする、看護師の役割あるいはもう少し上にいくと師長の役割、看護副部長の役割、それぞれの職業の役割に相当する知識・技能・態度を書けばよいと考えます。つまり職業教育そのものではなくて職業的な役割がどこかに書かれる必要があります。調理師も同じです。高卒で取れる、もしくは中卒プラス1年で取れる調理師の資格を表現するのではなくて、調理師の専門学校2年過程というのはどのレベルか、調理師の1年課程はどのレベルかということを書かないといけない。そういう意味で職業資格をダイレク

トに使うことは、資格が多段階の養成があるということで日本では難しいです。私の NQF の中には職業的役割というのがありますが、職業的役割と教育プログラム両方に対応してマトリクスができる、そういう構造が必要なわけです。