

成果報告書 vol.15

職業資格・高等教育資格枠組みを通した グローバルな専門人材養成のためのコンソーシアム

平成28年度 成長分野等における

中核的専門人材養成等の戦略的推進事業



平成29年2月

国立大学法人 九州大学

(事業責任者 吉本 圭一)

平成28年度 成長分野等における中核的専門人材養成等の戦略的推進事業

平成28年度 報告書 VoL.15

職業資格・高等教育資格枠組みを通したグローバルな専門人材養成のためのコンソーシアム

目 次

第1部:「職業資格·高等教育資格枠組みを通したグローバルな専門人材養成のためのコンソーシアム」の狙いと事業 実施計画

1	分野名	1
2	事業名	1
3	実施したプロジェクト・・・・・	1
4	代表機関・・・・・	1
5	構成機関・構成員等	2
6	事業の内容	11

第2部:学位・資格枠組みの国際的展開

1.	国家学位・資格枠組み(NQF)の国際的展開と日本における導入可能性と課題 一日本の教育システムにおける浸透性をめぐって 一		23
2.	第三段階教育における VET の質保証と改善 吉本 圭一		37
3.	Introducing a National Qualifications Framework : Concepts and issues arising from the international experience David Raffe		55
4.	National Qualifications Frameworks and National Training Packages —The Australian experience Peter Noonan		71
5.	The Development of NQFs in the Asia-Pacific Region: A Challenge for Japan 杉本 和弘	•••	77
6.	Current Korea Experience of Developing NCS & its Challenges in Northeast Asia 		87
7.	Competencies and Learning Outcomes:Common Qualification Frameworks — Different Approaches — Egbert de Weert		115

第3部:国内分野別タスクフォース

1.	日本における介護人材養成教育・資格体系の再構築	菊地	克彦	•••	123
2.	平成28年度 「成長分野等における中核的専門人材養成等の戦略的推進」事業	伊藤	一統	•••	129
3.	日本の調理教育の特徴と中村調理製菓専門学校の教育	中村	哲		143
4.	我が国の IT 革新は、第四次産業革命とつながっているのか	新谷	康浩		153
5.	専門学校における質の保証	平田	眞一		163
6.	「商業・ビジネス・経営分野」における能力の定義・把握の困難さ	亀野	淳		171

第4部:海外の卓越した職業教育

1.	Workplace Innovation in Korea Oh, Kye Taik	•••	183
2.	Assurance of Learning in VET : Case of Taiwan (ROC) Chung, Tsungting	•••	199
3.	Competency, learning outcomes and approaches in emerging areas of training Hugh Guthrie	•••	225
4.	Transforming TVET —Game Changer, under the 11th.Malaysia Plan, 2016-2020 Dato Baharudin Abdullah		233
5.	Vocational Education and Training in India: Challenges and Opportunities Hrushikesh Senapaty	•••	245

第1部:「職業資格・高等教育資格枠組みを通したグローバルな 専門人材養成のためのコンソーシアム」の狙いと事業 実施計画

H28	中核
H28	中杉

平成28年度「成長分野等における中核的専門人材養成等の戦略的推進」事業 実績報告書

1 分野名

グローバル

2 事業名

職業資格・高等教育資格枠組みを通したグローバルな専門人材養成のためのコンソーシ アム

3 実施したプロジェクト

	(1)職域プロジェクトA (地域版学び直し教育プログラム等の開発・実証)	0
	(2)職域プロジェクトB (特色ある教育推進のための教育カリキュラム等の開発・実証)	
\mathbf{v}	- 宇佐した取扱いざれた。 つに「へ」を記しまてこと(十学院プログニノル即注ぎ	1

※ 実施した取組いずれか一つに「O」を記入すること。(大学院プログラムは別様式) 平成28、29年度の2年間をかけて教育プログラム開発をする場合、右欄チェック□ 「女性の学び直し」に対応する場合、右欄チェック □

4 代表機関

■代表機関(申請法人)等

法人名	国立大学法人九州大学
理事長名	総長 久保千春
学校名	
所在地	福岡市東区箱崎六丁目 10 番 1 号

第三段階教育研究センター長
吉本圭一
092-642-3126
yoshimoto@edu.kyushu- u.ac.ip

■事業責任者(事業全体の統括責任者) ■事務担当者(文部科学省との連絡担当者)

	融友	貝塚地区事務部総務課学術係
	삓冶	係長
	氏名	古山純一
	電話番号	092-642-2354
	E-mail	kasgakuj@jimu.kyushu−u.ac.jp

5 構成機関·構成員等

(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・第三段階教育研究センター	総括	福岡県
2	学校法人敬心学園·日本福祉教育専門学校	企画運営、連携事	東京都
		業(介護)	
3	長崎ウエスレヤン大学	企画運営、連携事	長崎県
		業(観光)	
4	中村専修学園·中村調理製菓専門学校	分野別(食調理)	福岡県
5	日本電子専門学校	分野別(IT)	東京都
6	学校法人第一平田学園	企画運営、分野別	東京都
		(デザイン)	
7	福岡商工会議所	企画運営、分野別	福岡県
		(ビジネス)	·
8	一般社団法人 福岡中小企業経営者協会	企画運営、分野別	福岡県
		(ヒジネス)	亡年间
9	字校法人大岡字園・大岡字園局寺専修字校	企画連宮	兵庫県
10	学校法人麻生塾	分野別(ビジネ	福岡県
11		分野別(ヒジネス)	福 岡県
12	長崎国際大学	分野別(観光)	長崎県
13	学校法人浦山学園・富山情報ビジネス専門学	分野別(観光)	富山県
14	JAMOTE 認証サービス株式会社	分野別(IT)	東京都
15	学校法人中央情報学園·中央情報専門学校	分野別(IT)	東京都
16	西鉄国際ビジネスカレッジ	分野別(観光)	福岡県
17	学校法人三幸学園東京こども専門学校	分野別(保育)	東京都
18	長崎短期大学	分野別(保育)	長崎県
19	一般社団法人キャリア・職業教育財団	指導助言	東京都
20	日本インターンシップ学会	指導助言	福岡県
21	豪・国立職業教育研究センター(NCVER)	海外協力機関	豪州
22	独・連邦職業教育訓練研究センター(BIBB)	海外協力機関	独国
23	韓・韓国職業教育訓練研究センター(KRIVET)	海外協力機関	韓国
24	中·華東師範大学·職業成人教育研究所	海外協力機関	中国

(2)構成員(委員)の氏名(上記(1)の機関から参画する者及び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
1	吉本圭一	九州大学・第三段階教育研究センター長	代表	福岡県
2	稲永由紀	筑波大学・大学研究センター・講師	委員	東京都
3	佐藤快信	長崎ウエスレヤン大学・学長	委員	長崎県
4	小林光俊	学校法人敬心学園・理事長	委員	東京都
5	中村哲	中村調理製菓専門学校・校長	委員	福岡県
6	合田隆史	尚絅学院大学・学長	委員	宮城県
7	安部恵美子	長崎短期大学・学長	委員	長崎県
8	塚原修一	関西国際大学・教授	委員	兵庫県
9	亀野 淳	北海道大学・高等教育推進機構・准教授	委員	北海道
10	笹井宏益	国立教育政策研究所	委員	東京都
11	関口正雄	NPO 私立専門学校等評価研究機構・理事	委員	東京都
12	平田眞一	学校法人第一平田学園・理事長	委員	岡山県
13	中原淳二	福岡県プロフェッショナル人材センター	委員	福岡県
14	大岡豊	学校法人大岡学園 大岡学園高等専修学 校・校長	委員	兵庫県
15	若杉 誠司	一般社団法人・福岡県専修学校各種学校 協会	委員	福岡県
16	飯塚正成	(有)ザ・ライスマウンド・代表	委員	東京都
17	福澤仁志	学校法人麻生塾	委員	福岡県
18	濱中義隆	国立教育政策研究所・統括研究官	委員	東京都
19	木村拓也	九州大学人間環境学研究院・准教授	委員	福岡県
20	杉本和弘	東北大学・高度教養教育学生支援機構・ 教授	委員	宮城県
21	坂野慎二	玉川大学・教育学部・教授	委員	東京都
22	渡辺達雄	金沢大学・大学教育開発支援センター・ 准教授	委員	石川県
23	菊田 薫	職業教育・キャリア教育財団	委員	東京都
24	苑復傑	放送大学・ICT 活用・遠隔教育センター・ 教授	委員	東京都
25	Isabelle LeMouillou r	独・職業教育訓練研究センター(BIBB)・ 主任研究員	委員	独国
26	岩田克彦	公益財団法人・年金シニア総合研究機構・ 客員研究員	委員	東京都

27	南 慎郎	長崎ウエスレヤン大学・事務局長	委員	長崎県
28	渡邉英緒	滋慶学園グループ	委員	東京都
29	坂巻文彩	九州大学大学院人間環境学研究院	委員	福岡県
30	伊藤一統	宇部フロンティア大学・教授	委員	山口県
31	田中光晴	東北大学アドミッションセンター・講師	委員	宮城県
32	菅野国弘	全国専修学校各種学校総連会合会	委員	東京都
33	清崎昭紀	学校法人麻生塾	委員	福岡県
34	西條康介	学校法人三幸学園 東京こども専門学校	委員	東京都
35	太田早紀	学校法人三幸学園 東京こども専門学校	委員	東京都
36	折戸宏次	学校法人大岡学園 大岡学園高等専修学 校	委員	兵庫県
37	川俣美砂子	高知大学・准教授	委員	高知県
38	白坂正太	九州大学・第三段階教育研究センター	委員	福岡県
39	萩尾香	中村調理製菓専門学校・准教授	委員	福岡県
40	小森祐子	中村調理製菓専門学校・講師	委員	福岡県
41	石川正剛	学校法人石川学園・本部長	委員	沖縄県
42	川合 直	学校法人文化学園国際ファッション産学 推進機構	委員	東京都
43	藤村敬直	東京コミュニケーションアート専門学 校・顧問	委員	東京都
44	古賀稔邦	日本電子専門学校・校長	委員	東京都
45	佐々木章	学校法人小山学園東京テクニカルカレッ ジ	委員	東京都
46	島崎明	西鉄国際ビジネスカレッジ・顧問	委員	福岡県
47	荒木正和	雲仙温泉観光協会	委員	長崎県
48	井上 歩	(株) アソウ・ヒューマニーセンター	委員	福岡県
49	椿明美	札幌国際大学短期大学・教授	委員	北海道
50	中芝督人	福岡商工会議所	委員	福岡県
51	古賀正博	一般社団法人福岡中小企業経営者協会	委員	福岡県
52	吉田眞理	小田原短期大学・保育学科・教授	委員	神奈川県
53	荒木俊弘	麻生情報ビジネス専門学校福岡校・統轄 校長代行	委員	福岡県
54	梶原英彦	麻生情報専門学校ビジネス系・副主任	委員	福岡県
55	佐伯京子	麻生専門学校グループ・経営推進本部長	委員	福岡県
56	菊池克彦	敬心学園・理事長補佐	委員	東京都

57	大野博之	国際学院埼玉短期大学・学長	委員	埼玉県
58	江藤智佐子	久留米大学情報社会学科・准教授	委員	福岡県
59	片山桂子	松原メイフラワー病院・院長秘書	委員	兵庫県

(2)-① 企画運営委員会の構成員(委員)(上記(2)の者うち本委員会構成員))

	氏名	所属·職名	役割等	都道府県名
1	吉本圭一	九州大学・第三段階教育研究セン ター長	委員長	福岡県
2	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
3	佐藤快信	長崎ウエスレヤン大学・学長	観光プロジェクト 代表	長崎県
4	小林光俊	学校法人敬心学園・理事長	介護プロジェクト 代表	東京都
5	中村 哲	中村調理製菓専門学校·校長	食・調理プロジェ クト代表	福岡県
6	安部恵美 子	長崎短期大学·学長	委員	長崎県
7	塚原修一	関西国際大学·教授	委員	兵庫県
8	亀野 淳	北海道大学・高等教育推進機構・ 准教授	商業・ビジネス・経 営プロジェクト代 表	北海道
9	笹井宏益	国立教育政策研究所	委員	東京都
10	関口正雄	NPO 私立専門学校等評価研究機 構·理事長	委員	東京都
11	平田眞一	学校法人第一平田学園·理事長	委員	東京都
12	中原淳二	福岡県プロフェッショナル人材セン ター	委員	福岡県
13	大岡豊	学校法人大岡学園 大岡学園高 等専修学校·理事長	委員	兵庫県
14	古賀正博	一般社団法人福岡中小企業経営 者協会	委員	福岡県
15	飯塚正成	(有)ザ・ライスマウンド・代表	委員	東京都
16	福澤仁志	学校法人麻生塾	委員	福岡県

(2)-② 海外NQF調査部会の構成員(委員)(上記(2)の者うち本委員会構成員))

	氏名	所属·職名	役割等	都道府県名
1	吉本圭一	九州大学・第三段階教育研究セン ター・教授	委員長	福岡県
2	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
3	濱中義隆	国立教育政策研究所·統括研究官	調査研究	東京都
4	木村拓也	九州大学人間環境学研究院・准教 授	調査研究	福岡県
5	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
6	杉本和弘	東北大学·高度教養教育学生支援 機構·教授	調査研究	宮城県
7	菊田 薫	職業教育・キャリア教育財団	調査研究	東京都
8	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
9	Isabelle Le Mouillour	独・職業教育訓練研究センター (BIBB)・主任研究員	指導助言	独国
10	笹井宏益	国立教育政策研究所	調査研究	東京都
11	岩田克彦	公益財団法人・年金シニア総合研 究機構・客員研究員	調査研究	東京都
12	渡邉英緒	滋慶学園グループ	調査研究	東京都
13	坂巻文彩	九州大学大学院人間環境学研究 院	調査研究	福岡県
14	伊藤一統	宇部フロンティア大学・准教授	調査研究	福岡県
15	田中光晴	東北大学アドミッションセンター・講 師	調査研究	宮城県
16	菅野国弘	全国専修学校各種学校総連会合 会	調査研究	東京都

(3) 分野横断枠組みタスクフォース会合(介護)の構成員(委員)

氏名		所属·職名	役割等	都道府県名
1	小林光俊	学校法人敬心学園·理事長	委員長	東京都
2	吉本圭一	九州大学・第三段階教育研究セ ンター・教授	委員	福岡県
3	清崎昭紀	福岡地域戦略推進協議会・ディレ クター	委員	福岡県
4	苑 復傑	放送大学・ICT 活用・遠隔教育センター・教授	委員	東京都

5	江 藤 智 佐 子	久留米大学情報社会学科·准教 授	委員	福岡県
6	菊池克彦	敬心学園·理事長補佐	委員	東京都
7	菅野国弘	全国専修学校各種学校総連会合 会	委員	東京都
8	片山桂子	松原メイフラワー病院・院長秘書	委員	兵庫県

(4) 分野横断枠組みタスクフォース(保育)の構成員(委員)

	氏名	所属·職名	役割等	都道府県名
1	伊藤一統	宇部フロンティア大学短期大学 部・准教授	委員長	山口県
2	吉本圭一	九州大学・第三段階教育研究セ ンター・教授	委員	福岡県
2	西條康介	学校法人三幸学園 東京こども 専門学校	委員	東京都
3	太田早紀	学校法人三幸学園 東京こども 専門学校	委員	東京都
4	大岡 豊	学校法人大岡学園 大岡学園高 等専修学校	委員	兵庫県
5	折戸宏次	学校法人大岡学園 大岡学園高 等専修学校	委員	兵庫県
6	安 部 恵 美 子	長崎短期大学·学長	委員	長崎県
7	川 俣 美 砂 子	高知大学·准教授	委員	高知県
8	白坂正太	九州大学第三段階教育研究セン ター・助教	委員	福岡県
9	吉田眞理	小田原短期大学·保育学科·教授	委員	神奈川県
10	伊藤友子	熊本学園大学·教授	委員	熊本県

(5) 分野横断枠組みタスクフォース会合(食・調理)の構成員(委員)

氏名		所属・職名	役割等	都道府県名
1	中村 哲	中村調理製菓専門学校·校長	委員長	福岡県
2	吉本圭一	九州大学・第三段階教育研究セ ンター・教授	委員	福岡県
3	萩尾香	中村調理製菓専門学校·准教授	委員	福岡県
4	石川正剛	学校法人石川学園	委員	沖縄県
5	大野 博之	国際学院埼玉短期大学·学長	委員	埼玉県

6	渡邊達雄	金沢大学・大学教育開発支援センター・准教授	委員	石川県
7	田中光晴	東北大学アドミッションセンター・ 講師	委員	宮城県
8	小森祐子	中村調理製菓専門学校·講師	委員	福岡県
9	坂巻文彩	九州大学大学院人間環境学研 究院	委員	福岡県

(6) 分野横断枠組みタスクフォース会合(服飾・デザイン・アート)の構成員(委員)

	氏名	所属·職名	役割等	都道府県名
1	平田 眞一	学校法人第一平田学園·理事長	委員長	東京都
2	吉本圭一	九州大学・第三段階教育研究セ ンター・教授	委員	福岡県
3	川合 直	学校法人文化学園国際ファッション産学推進機構・機構長	委員	東京都
4	沼口 博	大東文化大学·教授	委員	東京都
5	藤村 敬直	東京コミュニケーションアート専門 学校・顧問	委員	東京都
6	Isabelle Le	独・職業教育訓練研究センター	委員	独国
	Mouillour	(BIBB)・主任研究員		
7	白坂正太	九州大学第三段階教育研究セン ター・助教	委員	福岡県

(7) 分野横断枠組みタスクフォース会合(IT)の構成員(委員)

	氏名	所属·職名	役割等	都道府県名
1	古賀稔邦	日本電子専門学校·校長	委員長	東京都
2	吉本圭一	九州大学・第三段階教育研究セン ター・教授	委員	福岡県
3	藤墳智一	宮崎大学·准教授	委員	宮崎県
4	飯塚正成	(有)ザ・ライスマウンド・代表	委員	東京都
5	佐々木章	学校法人小山学園東京テクニカル カレッジ	委員	東京都
6	塚原修一	関西国際大学·客員教授	委員	兵庫県
7	稲永由紀	筑波大学・大学研究センター・講師	委員	東京都
8	坂野慎二	玉川大学・教育学部・教授	委員	東京都
9	白坂正太	九州大学第三段階教育研究センタ ー・助教	委員	福岡県

(8) 分野横断枠組みタスクフォース会合(観光)の構成員(委員)

	氏名	所属·職名	役割等	都道府県名
1	佐藤快信	長崎ウエスレヤン大学・学長	委員長	長崎県
2	吉本圭一	九州大学・第三段階教育研究セン ター・教授	委員	福岡県
3	島崎 明	西鉄国際ビジネスカレッジ・顧問	委員	福岡県
4	南 慎郎	長崎ウエスレヤン大学・事務局長	委員	長崎県
5	浦山哲郎	富山情報ビジネス専門学校・理事 長	委員	富山県
6	白坂正太	九州大学第三段階教育研究センタ ー・助教	委員	福岡県

(9) 分野横断枠組みタスクフォース会合(商業・ビジネス・経営)の構成員(委員)

	氏名	所属·職名	役割等	都道府県名
1	亀野淳	北海道大学・高等教育推進機 構・准教授	委員長	北海道
2	吉本圭一	九州大学・第三段階教育研究セ ンター・教授	委員	福岡県
3	井上歩	(株)アソウ・ヒューマニーセンタ ー	委員	福岡県
4	椿明美	札幌国際大学短期大学·教授	委員	北海道
5	中芝督人	福岡商工会議所	委員	福岡県
6	坂巻文彩	九州大学大学院人間環境学研 究院	委員	福岡県
7	福澤仁志	学校法人麻生塾·常務理事	委員	福岡県
8	古賀正博	一般社団法人福岡中小企業経 営者協会	委員	福岡県
9	中原淳二	福岡県プロフェッショナル人材セ ンター	委員	福岡県
10	荒木俊弘	麻生情報ビジネス専門学校福 岡校・統轄校長代行	委員	福岡県
12	梶原英彦	麻生情報専門学校ビジネス系・ 副主任	委員	福岡県
13	佐伯京子	麻生専門学校グループ・経営推 進本部長	委員	福岡県
14	若杉 誠司	一般社団法人·福岡県専修学校 各種学校協会	委員	福岡県

(4)事業の実施体制



6 事業の内容等

(1)本年度事業の趣旨・目的等について

- i)事業の趣旨・目的
 - 本事業では、グローバルな経済・社会環境の中で活躍できる専門的人材の養成の ために適切なプログラムの探究を進めるとともに、専門的人材養成プログラムのグロ ーバルな通用性を高めるための枠組みの開発的研究を行う。この事業を通して、リカ レントな学習とキャリア形成のパスの整備・充実・奨励、教育の職業レリバンスの確 立と向上、可視化という戦後日本の第三段階教育の抱える基底的な問題の打破に 取り組むためのアプローチを明らかにしていくことが、究極の目的である。
 - ② 介護,保育,食・調理,服飾・デザイン・アート,IT,観光,商業・ビジネス分野の日本 における国家資格枠組みと職業教育プログラムの浸透状況を,分野横断枠組み検 討分科会のタスクフォース(事業の実施体制図を参照)のもとで検討する。
 - ③ 成長分野等の委託事業を推進する機関・団体等と密接に連携し,成長分野等の各 分野における中核的専門人材養成のための第三段階教育,及び後期中等教育段階 における ISCED1997 レベル 3, 5A, 5B の正規課程プログラムの革新と体系化の可 能性の探究を行う。

ii)目指すべき人材像・学習成果【A】/教育カリキュラムを受講した生徒が目指す人材像【B】

実践的かつ専門的な知識・技術を身に付け,職業に卓越した,または熟達した実務能 カに基づく業務を遂行し,グループや,中小企業の組織の中で中核的な役割・機能を 果たす厚みのある中間層の育成を目指す。

(2)本年度事業の実績

i)会議

会議名①	企画運営委員会			
	職業教育·高等教育	資格枠組み	⊁を通したグロ	コーバルな専門人材養成の
目的	ためのコンソーシアム	における各	分野の研究	枠組みを共有する。
	介護, 保育, 食·調理	_{里,服} 飾・デ	ザイン・アー	ト, IT, 観光, 商業・ビジネス
	分野のタスクフォース	の幹事校	において, どの	のような計画で,何を行うの
検討した	か確認した。また分野を横断した枠組みの方向性について話し合いを行			
具体的内容 う。また、小林信一氏(国立国会図)		図書館)を招	き、「大学教育の境界−新し	
	い高等職業教育機関をめぐって-専門職大学の創設と専修学校」の発表			
	をいただき、専修学校	の今後の原	展開を議論し	た。
委員数	16 人 月	開催実績	8月22日、	2月5日

会議名②	全体研究会		
目的	職業教育・高等教育 ためのコンソーシア	育資格枠組∂ ム全体として	⊁を通したグローバルな専門人材養成の の課題を確認する。
検討した 具体的内容	観光(長崎ウエスレヤン大学),介護(敬心学園)からそれぞれの分野の 取り組み状況の報告と、タスクフォースの幹事校から進捗状況について 説明を行ってもらい、分野を横断して議論を展開した。		
委員数	60 人	開催実績	8 月

会議名③	国際会議		
目的	2017年1月26-28 ットワークと共に東ア ア,ベトナム,タイ,ラ	日に, 韓国K 'ジア・東南ご ラオス, オー	KRIVETが事務運営を行うEAS・TVETネ アジア諸国(韓国, マレーシア, インドネシ ストラリア)を招聘し, NQFと職業教育の
	質向上に向けた国際セミナーを開催し、本事業の成果を検証する。		
検討した 具体的内容	資格枠組みを先駆的に開発し、導入した国から有識者を呼び、その枠組 みについて学習するとともに、日本への導入可能性について模索した。会 議では 5 つの分科会も開催し、各専門家の視点から活発な議論がなされ た。この分科会では各タスクフォースの委員長からの発表もあり、事業成 果報告会も兼ねている。		
委員数	60人	開催実績	1月

会議名④	事業成果報告会		
目的	今年度の事業の プログラムについて	取りまとめを [:] 議論をする。	行い、分野を横断した資格枠組みと教育
検討した 具体的内容	今年度のタスクフ: 資格枠組みの観点 科会)の中に位置づ	ォース会合で から検討を行 がけ、同等の材	の会議の検討事項について、国家学位・ うった。なお、本会合は国際会議(特に分 機能を持たせるようにしている。
委員数	60人	開催実績	1 月

会議名⑤	海外 NQF 研究会		
目的	職業教育・高等教育資格枠組みを通したグローバルな専門人材養成の ためのコンソーシアムにおける海外調査のための共通した研究枠組み, インタビュー項目などの策定・確認を行う。		
検討の 具体的内容	海外調査に向けた共通の研究枠組み, インタビュー項目の決定をする。 また海外の資格枠組みについて研究会を行う。特に、韓国、豪州、ドイ ツ、イギリス、中国の資格枠組みについて議論が深められた。		
委員数	16人 開催実績 8月、10月、2月		

会議名⑥	分野横断枠組みタス	スクフォース会	会
目的	介護,保育,食・調理,服飾・デザイン・アート,IT,観光,商業・ビジネス分野のタスクフォースの幹事校を中心に,それぞれの分野における資格枠 組みと教育プログラムについて産業界の有識者を交えた協議を行う。		
検討の 具体的内容	介護,保育,食・調理,服飾・デザイン・アート,IT,観光,商業・ビジネス分野における資格枠組みと教育プログラムについて検討を行い、アウトカム ベースのレベルディスクリプターの作成を行った。		
委員数	60人	開催実績	介護(8月18日、11月14日、12月9 日) 保育(9月13日、11月4日、1月4 日、1月29日、2月21日) 食・調理(9月20日、10月27日、11月 16日、12月13日、1月16日) 服飾・デザイン・アート(10月3日、12 月15日) IT(8月23日、10月7日、11月17日、 12月15日) 観光(9月14日) 商業・ビジネス(2016年9月12日、 2016年10月7日、2016年12月19 日、2017年2月1日)

ii)実施した調査等(目的、対象、手法、調査項目、調査結果の概要を記載)

海外の学位・資格枠組みから示唆を得るため、先行事例を持つ国々の関連機関へ訪 問調査としてインタビュー調査を実施した。対象国とその内容については、韓国—NCS (特に食・調理と保育分野)、オーストラリア—トレーニングパッケージ(特に IT 分野)、ドイ ツ(特にIT分野の人材ニーズ)である。それぞれ、日本の NQF 整備と関連するタスクフォ ース分野のレベルディスクリプター作成において重要な示唆を得た。

特に今回の調査では、韓国、オーストラリア、ドイツを調査したわけであるが、職業能力 と学位の関係に関して国家レベルで整理を行っていることによる課題を把握することがで きたといえる。

iii)開発した教育プログラム(又は教育カリキュラム)

 介護,保育,調理,デザイン,IT,観光,ビジネス分野におけるISCED1997レベル3,5A,5Bの正 規課程プログラムの革新と体系化を行う。

→それぞれの分野において各学校段階を軸としたアウトカムベースのレベルディスクリプタ 一のパイロットモデルの作成。

開発した教育プログラム(又は教育カリキュラム)①

ア)名称

国際通用性のある分野横断的な教育プログラムの開発

イ) 開発した教育プログラム(又は教育カリキュラム)の全体的な骨格

平成28・29年度事業においては、成長分野等の委託事業を推進する機関・団体等と 密接に連携し、成長分野等の各分野における、中核的専門人材養成のための、第三 段階教育および後期中等教育段階における、ISCED(International Standard Classification of Education) 1997レベル3、5A、5Bの正規課程プログラムの革新と体 系化の可能性の探究を行う。

この体系化に当たっては、特に7つの成長分野等(介護,保育,食・調理,服飾・デザ イン・アート,IT,観光,商業・ビジネス分野)に焦点を当てて、当該分野で委託事業に取 り組む関係者と、本事業における担当者とでタスクフォースを組織し(タスクフォースのメ ンバーは各7名とし、代表1名、海外関係者1名、業界関係者1-2名、教育機関関係 者2-3名、九州大学関係者1名)、当該事業が直接取り組んでいるプログラムの目標 レベルと方法論の位置づけを、以下の3つのステップで探究する。

①各事業の開発するモジュールと、その延長にある正規課程プログラム革新における、人材養成・学習成果目標を把握する。

②そのためのモジュール等で取り組まれる教育・学習方法論を確認し、カリキュラムマ ップ(目標と方法のマトリックス表現)を確認する。

③各分野における,異なる教育段階における取り組みを比較し,目標とする学習成果のレベルによる差異と共通性を検討する。

これら7分野のタスクフォース担当者は、同時に、海外NQF調査部会に所属し、各国 の教育制度専門家とともに、海外の第三段階教育における職業教育の調査と分析を進 める。この海外調査においては、これまでに調査を進めてきた、NQF開発の先導的諸 国,教育・人材交流のコアとなる東アジア・東南アジア諸国と北米諸国,また「高等教育 と学位資格研究会」(EQ研)等による研究交流パートナーと位置づけられる機関の所 属国から,重点対象国を選定することとし,平成28年度には,英国,ドイツ,マレーシ ア,オーストラリア,韓国,中国,米国に焦点を当てる(平成29年度においては,重点対 象国の再編成の可能性がある。再編した場合は,平成29年度の事業計画書に記入す る)。各国の調査においては,以下の手順での調査を実施する。

①タスクフォース担当者は,対象国専門家,当該分野関係者とともに,対象国の対応する産業分野を中心として職業教育とNQFの展開の動向を調査する。

②特にNQF導入諸国については、対応するレベルの教育訓練プログラムのレベル設定(NQF説明指標とその当該分野への適用)を調査する。NQF開発中ないし未導入の諸国においても、当該分野における資格制度や職業能力基準などの調査を実施し、そこで求められる能力コンピテンシー(Competency)の把握を行う。

③当該分野における能力基準設定にかかる産業セクターの関係団体を調査し、そこで の人材ニーズの明確化への産学連携のアプローチの実態を把握する。

海外NQF調査部会と分野横断枠組み検討部会では、それぞれに分野横断的な、また 各国横断的な検討を行い、そのうえで総合的な検討を行う。ここでは、各成長分野等に おける人材ニーズの明確化の程度、教育プログラムにおけるレベル設定と機能的分化 の把握を行い、日本における職業教育プログラムの標準の確立と教育システムの複線 化の可能性の検討を行うものである。特に、専門学校における職業実践専門課程、大 学における職業実践力育成プログラムにおける職業との連携による教育プログラム編 成モデルの展開可能性を吟味する。

海外NQF調査部会では、2017年1月に、韓国KRIVETが事務運営を行うEAS・TV ETネットワークとともに東アジア・東南アジア諸国(中国, 韓国, マレーシア, インドネシ ア, ベトナム, タイ, オーストラリア)を招聘し、NQFと職業教育の質向上に向けた国際 セミナーを開催し、本事業の成果を検証する。

ウ)開発に際して実施した実証講座の概要

職業資格・高等教育資格枠組みを通したグローバルな専門人材養成のためのコンソ ーシアムでは、これまでも実証講座は実施しておらず、今年度も、実施はしていない。し かし介護、保育、食・調理、服飾・デザイン・アート、IT、観光、商業・ビジネスのそれぞれ の分野において研究者、教育機関、産業セクターの有識者が集まり、各分野での資格 枠組みと教育プログラムを検討することで、職業教育における教育プログラムやそのカ リキュラムの検討を行ってきた。成果としては、各タスクフォースのアウトカムベースで作 成するレベルディスクリプターが該当する。

エ)教育プログラム(又は教育カリキュラム)の有効性に関する検証手法及び結果の概要

資格枠組み,及び教育プログラムの有効性の検証に当たっては,下記の〔人材のポート フォリオ〕〔カリキュラムマップ〕〔レベル設定における外部からの参照〕の観点から検討を 行う。

〔人材のポートフォリオ〕当該事業で焦点をあてる成長分野等(産業や職域)の範囲は 何か。その分野で就業者の量と質について,実態の把握と将来ニーズ,とりわけ中核的 専門人材の実態とニーズ(職能・専門性とその規模)が明確となっているか。

〔カリキュラムマップ〕目標とする学習成果とそのための学習方法(授業科目の学年別 配置、時間数、座学やインターンシップ・実習等の別など)とを位置づけたカリキュラムマ ップないしカリキュラムツリーとなっているか。

〔レベル設定における外部からの参照〕プログラム体系や,レベル設定は,外部のどのような体系(例えばキャリア段位制度や職業能力評価基準,あるいは欧州の学位資格枠組みなど),またその学習成果レベル設定などを参照して開発されているか。

(3)事業実施により生じた成果物(教材、シラバス、達成度評価基準等。成果報告書を除く)

職業教育・高等教育資格枠組みを通したグローバルな専門人材養成のためのコンソ ーシアム全体の統括と円滑な運営・調整が一つ目の活動目標となる。企画運営委員会 を1回開催し、コンソーシアム及び各分野の運営の基本方針を決め、様々な活動を企 画する。そのためにも、食と栄養・調理、介護・福祉、観光などの各分野に留まらず、他 分野の事業とも十分に連携協議を行い、中核的専門育成事業の全専門分野の調査・ 開発の進捗動向を把握すると同時に、事業における統合性に関する連携協議を行う。 会議回数と規模が成果目標となる。

また日本の学術界において職業・高等教育資格制度の研究が体系的になされていな いことから、先駆的に本事業にかかわる調査研究に取り込むことが二つ目の活動目標 となる。前年度の海外調査を行ったが、事業期間が限られており、深く検討を行うことが できなかった。そこで本年度は、海外調査先を東アジア諸国(韓国、中国、インド、タイ、 インドネシア、マレーシア、フィリピン)を中心にに絞ることで詳細な調査研究を試みつ つ、学位資格枠組みを先駆的に開発し、導入した英国とドイツにも訪問調査を行うこと で、検証を進めていきたい。英国では、高等教育機関で取得可能な学位および資格の 数が極めて多く、そのため個々の資格が表す内容について公的な理解を得る必要性が 叫ばれてきた。高等教育資格の全国的な枠組みを設けることになった第一の契機は、 1997 年に出された全英高等教育検討委員会の「デアリング報告」であり、その後の学 位資格枠組みの進捗状況に関して政府機関・職業機関に訪問調査を行うことで、同国 の学位資格枠組みについての理解を深める。また EU の枠組みから抜け出すことによ る変化についても同時に、調査研究を進めていきたいと考えている。そしてドイツについ てであるが,ドイツでは QF-EHEA に対応する「国の資格枠組み」として, 2005 年に国レ ベルの資格枠組みである「ドイツの大学修了のための資格枠組み」が取りまとめられて いるため、その動向を中心に政府機関・職業機関に訪問調査を実施することを通して、 理解に努める。またこうした資格枠組みを設けることにより、ドイツの教育制度全体にど のようなインパクトをもたらしているのかについても同時に、調査研究を進めていく予定 である。る予定である。成果報告書や、研究論文の質と量が成果目標となる。

(4)事業終了後(※)の成果の活用方針について

i) 自校への事業成果の導入について

本事業の成果を,成果報告書,国際セミナー報告書としてまとめ,事業の成果を広く活用してもらうためにも,それら報告書のデータをホームページ(九州大学・第三段階教育研究センター(http://rteq.kyushu-u.ac.jp/))で事業終了後も5年に渡り公開する。 また本事業に参加している産官学の構成機関だけではなく,九州地域の高等教育機関,中小企業経営者協会の加盟企業や,九州地区商工会議所などに対しても会合などで配布する予定である。

さらに本事業で得られた成果は、成果の公表にとどまらず、日本教育社会学会、日本 高等教育学会、日本インターンシップ学会、日本産業教育学会などにおいて、研究代表 と委員を中心に、事業終了後も継続的に学術的な検討を進めていくつもりである。

事例調査等

事業名	食・調理分野の訪問調査
目的	韓国の食・調理分野の大学、専門職業大学、専門学校の NCSの導入状況を調査することを目的とする。
場所	仁川才能大学、韓国職業能力開発院、又松大学、国際調 理職業専門学校、ナカムラアカデミー
日 程	2016/11/9~13
人 数	7人
所属学校・役職名 及び氏名/役割	 九州大学第三段階教育研究センター長/吉本 圭一/調 査研究 中村調理製菓専門学校校長/中村哲/ 東北大学高度教養教育・講師/田中光晴/調査研究 学校法人石川学園本部長/石川正剛/調査研究 中村調理製菓専門学校准教授/萩尾香/調査研究 中村調理製菓専門学校満師/小森祐子/調査研究 九州大学第三段階教育研究センターテクニカルスタッフ/ 坂巻文彩/調査研究
内容及び結果概要	仁川才能大学の訪問調査では、専門職業大学として NCSを導入するにあたって改革したカリキュラム改革につい て、伺った。又松大学の訪問調査では、4年制大学では、 NCSを導入しにくい背景等を調査した。国際調理職業専門 学校では、NCSを導入するにあたって、教員資格に大きな 課題があった事情等をヒアリングした。韓国としては、NCS 導入を進めているが、学校種ごとに抱える問題は、多様で あることが明らかとなった。

事業名	ドイツ訪問調査
目的	第 4 次産業革命における IT 分野の産業ニーズの変容を把 握すること。
場所	BIBB(連邦職業教育研究所) Hochschule Sieg-Rhein-Bonn(ジーグ・ライン・ボン大学)
日程	2016/12/4~9
人数	4 人
所属学校・役職名 及び氏名/役割	九州大学第三段階教育研究センター長/吉本圭一/調査 研究 筑波大学・大学研究センター講師/稲永 由紀/調査研究 大東文化大学・文学部・教授/沼ロ博/調査研究 玉川大学・教授/坂野慎二/調査研究
内容及び結果概要	ジーグ・ライン・ボン大学は 1994 年創立。2016/17 冬学 期現在、約 8,000 名の学生が3つのキャンパス(Sankt Augustin, Rheinbach and Hennef)に在籍。スタッフはおおよ そ 1,000 名。2016 年度(academic year)では、1,000 名以上 の卒業生が学修を終え、2016/17 冬学期には 1,800 名以上 の若者が本学で学士課程をスタートさせている。5 学部 (departments)、29 の学位課程(学士 14 課程、修士 15 課 程)を持つ。ヴィジュアル・コンピューティング研究所(the Institute of Visual Computing (IVC))、安全・セキュリティ研究 所(Institute of Safety and Security Research (ISF))などの 10 の研究所(research institutes)があり、今日の研究課題に対 し、イノベーションおよび応用的な解決を目指して学際的な 研究が行われていることが明らかとなった。また、BIBB で は、IT 領域の産業ニーズについて聞き取りを行った。

事例調査等について

事業名	オーストラリアの訪問調査(AQF および職業教育訓練)
目的	オーストラリアの国家・学位資格枠組み及び職業教育訓練 制度についての調査することを目的とする。
場所	TAFE ディレクターズオーストラリア、スウィンバン大学
日程	2017/1/9~12
人 数	5 人
所属学校・役職名 及び氏名/役割	 九州大学第三段階教育研究センター長/吉本圭一/調査研究 研究 筑波大学・大学研究センター講師/稲永由紀/調査研究 横浜国立大学准教授/新谷康浩/調査研究 東北大学教授/杉本和弘/調査研究 日本電子専門学校校長/古賀稔邦/調査研究
内容及び結果概要	NCSの社会への導入状況と保育領域への影響をインタ ビュー調査によって聞き取り調査を実施してきた。対象期間 として、NCS を導入している 3 年制の専門大学とNCSの作 成に携わった機関へ聞き取りを行ったが、両者の意見は一 致しているものではなかったことが非常に興味深かった。特 に、教育機関側と現場側での差異が見られ、NCS 導入によ って教育はしやすくなるが、NCS を強調することが業界にと って意味があるのかという疑問の声も上がっていることも明 らかになった。

事例調査等について

事業名	韓国訪問調査
目的	韓国のNCSの実施状況及び保育者養成へ利用状況とその 課題を把握することを目的とする。
場 所	Kyung-in Women's University、johyang-yuchiwon-wolin-i (造形幼稚園)、Korea Childcare Promoion Institute、 KICCE、
日程	2017/2/6~9
人数	6人
所属学校・役職名 及び氏名/役割	 宇部フロンティア大学短期大学部教授/伊藤 一統/調査研究 九州大学第三段階教育研究センター助教/白坂正太/調査研究 学校法人大岡学園・大岡学園高等専修学校理事長/大岡豊/調査研究 関西国際大学客員教授/塚原修一/調査研究 筑波大学・大学研究センター講師/稲永由紀/調査研究 東北大学講師/田中 光晴/調査研究
内容及び結果概要	NCSの社会への導入状況と保育領域への影響をインタ ビュー調査によって聞き取り調査を実施してきた。対象期間 として、NCSを導入している3年制の専門大学とncsの作 成に携わった機関へ聞き取りを行ったが、両者の意見は一 致しているものではなかったことが非常に興味深かった。特 に、教育機関側と現場側での差異が見られ、NCS 導入によ って教育はしやすくなるが、NCS を強調することが業界にと って意味があるのかという疑問の声があることも明らかとな った。

第2部:学位・資格枠組みの国際的展開

2 - 1.

国家学位・資格枠組み(NQF)の国際的展開と 日本における導入可能性と課題

―日本の教育システムにおける浸透性をめぐって―

吉本 圭一・稲永 由紀

※平成 27 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等の戦略的推進事業成果報告書(研究代表:吉本圭一)「職業教育・高等教育資格枠組み を通したグローバルな専門人材養成のためのコンソーシアム」2016, vol.13, pp.15-27. より転載

国家学位・資格枠組み(NQF)の国際的展開と日本における導入可能性と課題 ー日本の教育訓練システムにおける浸透性をめぐって-

吉本 圭一 (九州大学)

稲永 由紀(筑波大学)

1-1 研究目的と研究背景

1-1-1 研究の背景

国家学位・資格枠組み(National Qualifications Frameworks: NQF)をめぐる研究の 背景として、本事業では、2013(平成25)年度から、オーストラリアなどの海外動向調査、 海外からの専門家招聘により国際ワークショップを開催するなどして、先発国としてアン グロサクソン諸国のNQFへのアプローチについて検討を始めた。その発展として、こうし たアングロサクソン型アプローチが地域参照枠組みとしての欧州学位・資格枠組み

(European Qualifications Frameworks: EQF)の制定に伴って他のヨーロッパ諸国にど のようなインパクトを及ぼしているのかに注目した。また NQF 開発の後発国となるアジア 諸国における多様な受け止めや応用の仕方について検討し、それらを総合して、本来的な 研究課題である日本での導入可能性、また制度浸透性を巡って検討することにした。特に、 文部科学省「成長分野等における中核的専門人材養成等の戦略的推進」事業の各分野の職 業教育充実への試みは、原則として業界等の人材ニーズ把握からスタートしており、NQF の特長のひとつである「業界の関与する学習成果アプローチ」の可能性を巡って、各事業 の訪問調査を実施した。

NQF は、21 世紀に入って、とりわけ 2010 年以後に世界各国で広がってきた。なぜ、 このように急速な普及を遂げているのか。またどのように広まってきたのか。そして、第 三段階教育における職業教育訓練(Vocational Education and Training: VET)の発展に 関して、NQF 導入がどう影響していくのか。教育訓練機関セクター間の相互浸透性(カリ キュラムにおける接続や学習者の編入学等の移行)、とりわけ高等教育(HE)と職業教育訓練 (VET)間の相互浸透性は、NQF 導入によってどのように改善していくのか。NQF 導入のた めのイニシアティブが少ない日本と米国では、学術的な教育と職業的な教育、それぞれの 質、透明性と浸透性を、いかに国内外で確保していくのだろうか。いま現状で、高等教育 質保証の議論の多くが学習成果の職業的プロファイルやその方法としての職業教育を理解 しないままで議論が完結するかの如き理解があるなかで、本事業では、この新たな課題の 研究に取り組んでいる。

1-1-2 国家学位·資格枠組み(NQF)の基本構造

国家学位・資格枠組み(NQF)とは、到達すべき学習成果(learning outcomes)にかか る知識・技能などの一群の基準にそって各水準の区分を設定し、専門性・志向性の異なる 複数の系列の学位・資格をレベル分類するものである。そして、そうした学位・資格にか かる教育プログラムの円滑な開発を促す手段となっていく。

職業教育訓練セクター(VET)など、学修成果をめぐる多様な基準は、教育訓練プログ ラムを提供する供給サイドというよりも、むしろ多く、需要サイドの産業界を中心として、 それぞれ関連の異なる領域からのステークホルダーによってコントロールされるべき課題 である。

NQF と一口に言っても、そのありようは国・地域によって多様である。第三段階教育訓 練のシステム全体をカバーする NQF もあれば、高等教育セクターのみまたは VET セクタ ーのみといった形での部分的な NQF を導入する国もある。もちろん、産業分野についても ごく一部の学位・資格だけが NQF 準拠を確立している場合もあれば、産業横断的に広範囲 をカバーする NQF もある。

さらに、NQFの開発・導入の方法論としてから見ても、比較的規模の小さい国であれば 広範囲のステークホルダーが社会的なコンセンサスを形成しながら開発が進んでいく場合 もあれば、明確に法律を制定し、また標準設定や質保証の機関等を設立することで複数の 教育セクターや業界セクターを横断する合意形成を要求するといった、トップダウン型に よる開発もある。

NQFにおける学位・資格(Qualification)の用語についても注目すべき観点がある。ILO (2007)では「学位・資格(Qualification)とは、証明書の形態で公的認定の価値を判断 する基準や単位のパッケージのこと」として定義している。全人格的な資質・能力を総合 的表現する場合もあれば、学習プログラムの最小単位としての大学や高校などの単位制度 における最小の単位(Credit Unit)をさす場合もあるということである。複数年にわたる 教育プログラムの修了資格としての学位(Degree)などだけでなく、モジュール型資格(ア イルランドの minor award、オーストラリアの Qualification)も含めて議論がなされてい ることも多い。すなわち、アングロサクソン諸国では学位・資格を複数形(Qualifications) で表現することが多いのに対して、ドイツ語圏などでは単数形(Qualification)が用いられる 場合も多い。同じヨーロッパ圏内でも学位・資格(Qualification)として人々が理解して いるコンセプトには一定の拡がり、幅があることになる。

学位・資格(Qualification)は、伝統的に、上級学校への進学や労働市場への移行など、次 のキャリア参入の条件でもあるが、他方で、それぞれの教育や就業する領域の中での各人 の資質、職業コンピテンシー等の証明の方法論でもあり、それは内部労働市場における通 用性をもつものという規定もできる。もっとも、Serban(2012)の指摘するように、学位・ 資格の特質自体が、今日大きな転換を遂げつつある。伝統的な学位・資格と今日的な学位・ 資格とではその特徴に違いが出てきている(図1参照)。典型的には教育訓練プログラムに

-24-

直接対応し、進学や初職就業の条件資格であった学位・資格から、職業・社会経験を含め て履歴書の中に適切に表記し、労働市場での移動における適切な資質を表明するための証 明書というように比重がかわりつつある。

こうした学位・資格(Qualification)を一国の中で位置づけ、社会的な認知をし、相互 に適切な学習の接続を図り、また社会・労働市場と教育訓練市場との接続・移行の円滑化 を進めていくための制度として、国家学位・資格枠組みがある。OECD(2007) 『Qualifications Systems: Bridges to Lifelong Learning』では、「すべての NQF は、国 内的に、また国際的に学位・資格(Qualification)の質とアクセス、学習と学位・資格の 接続、労働市場と社会における学位・資格の認知の基盤を明確に表現すべきである」と規 定されている。すべてのレベルとすべての教育セクターや産業セクターにかかるサブシス テムを包含し管理する総合化の方向性が、教育訓練プログラムと労働市場において学習者 の浸透性や学位・資格の相互認証を目指す自然な方向性であろうと、本研究グループでは 考えている。

Traditional qualifications for initial training	Modern qualifications for lifelong learning
Determined by providers	Defined by stakeholders
Based on curriculum	Based on learning outcomes
Learning In a set context	Alternative pathways
Used for first job entry	Used for different purposes, including job entry, changing jobs, further learning & career change
Focused on young learners	For all types of learners
Foresee mainly vertical progression	Horizontal & vertical progression and mobility
Overseen by a single authority, often MoE led	Involves different institutions and stakeholders
Only full qualifications recognised	Partial recognition (unitisation) key principle to facilitate validation of non-formal and informal learning

図1 Qualification(学位・資格)の性格の変化

資料出所 Serban(2012) 'Qualifications Frameworks: Possible tools for (Vocational) Education and Training reforms? Based on ETF's experience', ASEM TVET Symposium Berlin 会合 (2012年2月17日発表資料)

(http://www.asem - education - secretariat.org/imperia/md/content/asem2/events/2012_tvet_berlin/keynote_serban.pdf)

教育訓練システムのガバナンスに関しては、いずれの国も、そのサブシステムにおいて 異なるモデルを包含している。一般化していえば、長い歴史的な産物として教員等の「イ ンプット」の学術性を質保証の基盤とする高等教育システム、産業や職業の求める知識・ 技能等という「アウトプット」の適否によって質保証がなされる VET システムがある。ま た一口に VET システムといっても、初期 VET に関してもデュアル・システムような産学 連携による組織的な職業訓練と、学校教育セクターによる職業教育とがあり、継続 VET も、 組織的な職業教育訓練とノンフォーマルな OJT とがあり、ガバナンスの形態は一様ではな い。また、学校教育セクターについては、全国カリキュラムなど標準化の程度の高いシス テムも多い。これらのシステムにおける社会的パートナーやステークホルダーの取り込ま れ方もさまざまである。今日の教育訓練の高度化と普及は、図2のような、新たな重複・ 競合領域を生じさせている。

すなわち、アカデミックセクターである大学における社会への移行困難に伴う職業教育 プログラム導入、職業教育訓練セクターの高度化にともなう昇格とアカデミック領域への 伸長といった、双方からの重複領域の形成が、現象として生じている。これは、両セクタ ーにとって競合・葛藤を生じる領域であるのだろうか。それとも、両セクターが重複し競 争していく領域であるのだろうか。この点では特に、字義通り「デュアル学習」の学習方 法論が注目されている。この重複領域は、オーストラリア等で職業統合的学習

(work-integrated learning) としてその充実が教育訓練セクターの今日的課題とされる領 域であり、日本でもしばしば「日本版デュアル・システム」などという表現で試行が繰り 返されている領域である。今日、大学等ではインターンシップや PBL がアクティブ・ラー ニングの一部として位置づけられているが、こうした学術性と職業性との交錯領域でこそ もっとも適切にアクティブ・ラーニングが展開すると考えられる。



図2 学術型セクターと職業型セクターの学位資格とその学修の競合と収斂

1-1-3 日本的背景

日本の教育訓練システムにおける学術セクターと職業的セクターの錯綜は、同じ専門職 業領域において複数の学校セクターや多段階の教育訓練が実施されているという縦方向で の重複・競合でもある。こうした点も、教育訓練を通して獲得される学位・資格の国際的
通用性を考えると大きな問題である。一例として、国際教育標準分類(ISCED 2011 版)に よれば、看護師の教育プログラムは、高校看護科専攻科(ISCED 4)、短大・専門学校看護 科(ISCED5-旧 ISCED1997 では 5B)、大学学士課程(ISCED6-旧 ISCED1997 では 5A) は同じく看護師を育成している。看護師として求められるコンピテンシーとは何であるの か。ISCED は看護師としての必要なコンピテンシーと学士力などの教育プログラムの学習 成果に関する到達目標とは別次元と割り切ってよいのか、大きな疑問がある。

さらに、特に専門学校の制度的扱いに見られるように、日本の教育訓練制度自体が適切 な社会的通用性を確立しているとはいいがたい。例えば、専門学校1年制課程は国勢調査 では高卒扱いとなっており、現実には高卒2年課程の修了者までも高卒として国勢調査の 指示にすら従わず間違って分類されている者が相当数ある。こうした問題は、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もあるが、そのそれぞれが個別の各業 界内での固有の力学に左右されて改革が進んでいない。こうした課題の体系的な解決に向 けての取組の一つが学位・資格枠組みとなる。

NQF 導入に至らない日本的背景として、1960~70 年代に発展してきた日本的経営モデ ルがある。官庁・大企業中心に内部労働市場で発達した昇進・処遇モデルにおいては、技 能の形成において OJT と一定範囲のジョブローテーションを前提とし、外部労働市場に開 かれた採用時には「訓練可能性」が重視される。その結果、学校教育の性格として、従来 期待されていた人的資本論的な技能形成機能というよりも、むしろスクリーニング機能が 注目されていく。そうなると、教育サイドでは、リカレント学習ニーズに対応する技能形 成のための職業教育訓練(VET) は十分に発展を遂げることができないままとなる。



高等教育機関における25歳以上の入学者(社会人入学者-日本)の割合の国際比較(2009年)

図3 高等教育機関(ISCED5A および5B)におけるリカレント学習者の割合

図3は、日本のリカレント学習の実態の少なさを示すために、文部科学省関係者がいろ いろな場で作成・提示している図である(合田(2014)参照)。そもそも、OECD 統計と日 本の統計は、調査している指標が異なっている。OECD では25 歳以上の新入学者を把握し ようとしているのに対して、日本の文部科学省ではそうした多様な個人の学習動向に政策 的関心が向かっておらず、むしろ各大学等で個々にさまざまに定義している「社会人入学」 の学生を、機関の運営動向を把握するために調べており、それがリカレント学習の代替的 指標として提示されている。「社会人学生」という入学制度上の特別枠での入学者以外の「一 般入学者」は、学力選抜にもとづくためにほとんど18歳、19歳に集中する実態に応じた推 計である。ともあれ、非大学セクターにおいても社会人学生は16%、大学セクターでは2% しか社会人が学んでいない。OECD 諸国の中で、日本と韓国におけるリカレント学習者の 割合が低い。OECD の範囲を超えて、東アジア、東南アジアにおいて若い学生が多いとい う課題は共通であると考えられる。



図4 3つの労働市場モデルと対応する職業能力の構造

注)厚生労働省(2014)に労働市場の3つのモデルを組み合わせたもの

他方、日本的な労働市場においては、教育訓練が特殊的技能を形成し、それが外部労働 市場により調整されるという古典的な人的資本理論モデル(I)によって説明される範囲 は必ずしも多くない。日本的内部労働市場モデル(II)では、技能は、内部労働市場にお いて、職種特殊的というよりも企業特殊的な技能として形成され利用される。これは「メ ンバーシップ型労働市場」として議論されているものでもある。

とはいえ、今日1995年の日経連の雇用構造の三層化モデルの提言などに象徴されるよう

に、1990年代以後、雇用制度が大きく転換しつつある。長期継続雇用による日本的経営モ デルが縮小・転換し、一定の就業経歴をもつ労働者の労働移動にかかる、企業限定的な能 力評価ではなく業界通用性のある職業的能力の表示・活用が必要となってきている。また 非正規雇用によるフリーターなどの職業能力獲得・形成の機会が十分に企業内で提供され ていない対象、労働市場への再参入を目指す女性などに対して、効果的にそうした職業キ ャリア形成の方策が求められている。

そこで、第三の労働市場モデルとして柔軟性パラダイム(III)の「新たなジョブ型労働 市場」を検討していく必要がある。これは、専門的特殊的技能といえども、相当範囲に、 企業を超えて、産業や職業に共通に活用できる、いわば特殊的技能の転用可能性に注目す るモデルである。厚生労働省(2014)では、職業能力を多層に区分し、その中間的な層の 評価の仕方が課題であるとしており、3つの労働市場パラダイムを加えてみると、図4の ようになる。

1-2 1980年代からのアングロサクソン諸国における NQF へのアプローチ

ここで、先発 NQF 開発諸国であるヨーロッパ、特にアングロサクソン圏諸国あるいは旧 英連邦諸国の国家学位・資格枠組みの登場について見ていこう。

1980年代からアングロサクソン諸国は NQF をスタートした。英連邦系諸国の NQF の 発展をまとめてみると、NQF は、従来の教育プログラムにおける職業関連性が弱く、その 標準化やそのための公的介入の弱かったアングロサクソン系諸国がそれぞれ固有の背景を もちつつ 2000 年代前半までに導入していった、ということになる。

まず注目されるのは、スコットランドの SCQF (スコットランド単位資格枠組)である。 この国家学位・資格枠組みには、継続教育カレッジが VET セクターとして開発してきた成 人のための HNC (Higher National Certificate) と HND (Higher National Diploma)の適 切な社会的位置づけを巡って、NQF が開発されたとみることができる。VET セクターが高 等教育セクターとよい接続関係とパートナーシップを形成している。Raffe (2013) が各国 の NQF を 3 つに類型化した際の、SCQF が「コミュニケーション枠組み」としてモデル化 された、国家学位・資格枠組みの重要な特徴を持っているのである。

もう1つ注目すべき NQF として、アイルランドの NFQ (National Framework of Qualifications) がある。アイルランドにおいて、NQF 自体は英国などより後で発展され てきたものである。しかし、この枠組は統合的な枠組であり、継続職業教育訓練 (VET) の多様な資格を統合・体系化していったという意味で注目されている。すなわちここでは 学位・資格枠組の透明性が発展され、特にアイルランドにおける主要な資格と小さな資格 をすべて包括している。

他の統合的な枠組みとして長い歴史を有するのが、オーストラリアの AQF (Australian Qualifications Framework) である。現在の AQF は、各学位・資格(Qualification)の学習量を考慮して改訂され、第2世代バージョンと呼ばれている(Doolette 2014)。この AQF

のポイントは、産業セクター別技能審議会(sector skills councils:SSCs)とそこで編成される訓練パッケージ(training package:TP)の確立など、産業の参画が色濃く織り込まれていることである。

そして、アングロサクソン型 NQF が発展していくのと並行して、EU 統合がすすみ、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、地域 参照型学位資格枠組みとしての EQF が 2008 年に構築されていく。

なお、これらの NQF を遡る原初的モデルとして、1967 年に制定されたフランスの学術 教育と職業教育の制度を一元的に位置づける学位・資格制度(Nomenclature des niveaux de formation en France)がある。それ自体はインプットベースであり、その後国際標準教 育分類(ISCED)につながっていくものの、学術プログラムと職業教育訓練プログラムを 共通の土俵で分類する最初の試みという点で注目される(CEDEFOP 2015a)。

1-3 EQF と欧州諸国ならびにアジア諸国を含めた世界的な NQF のトレンド化

EQFは2008年に成立し、その後EU内の非アングロサクソン諸国は、地域参照型学位 資格枠組みとしてのEQFに適切な準拠をした国家学位資格枠組みの構築を要請されている。 EQF 自体は、学位資格のレベルを区分し、それぞれを説明子(descriptor)で表現してい るだけのものであるが、この「知識、スキル、コンピテンス」という分類学(タキソノミ ー)をどのように各国がNQFに取り込んでいくのか、注目されるところである。

ドイツ学位・資格枠組み(DQR)を例として取り上げてみると、説明子として、コンピ テンスを、プロフェッショナルコンピテンスと人格的コンピテンス(EQFのコンピテンス に対応)という2つの次元にわけ、前者に知識と技能(EQFの知識と技能に対応)を、後 者に社会的コンピテンスと自律性をその下位区分として設けている。ここで、日本などで

「態度」が強調されることとの類似の思考枠組みを読み取ることができるかもしれない。

さらに、学士相当のレベル6の「知識」を事例としてみると、説明子では「基本的な学術原理や広範囲の統合された知識を修得している、学術学科の実践的な応用ができる、また主要な理論や方法論への批判的理解力をもつ(ドイツ高等教育学位枠組みのレベル1、 つまり学士レベルと対応)、あるいは今日的技術発達にかかる広範囲で統合された職業的知識を修得している」、「学術学科の将来の発展のための知識を修得している、あるいは<職業活動の領域で>他の領域との交流するための適切な知識を修得している」とされている。つまり、この「あるいは」で学術と職業との対応を検討している(Le Mouillour 2014)。

その一方で、ドイツでは教育訓練関係の3セクター(高等教育・VET・普通教育)の間 での協議がまとまらず、現段階ではアビトゥーアなどを除外して DQR 導入が進められてい る。学校教育関係の当事者は、アビトゥーアが他国の中等教育修了よりも長期間の学修が 求められるのでレベル5の Diploma 相当と考えているのに対して、他国の後期中等教育修 了資格との整合性という点で適切な合意が得られず、継続協議となっている。日本などア ジア諸国で、学校の履修年限と学習者の学年・年齢は一般に一対一対応があり、教育資格 を下から年数に応じて積み上げることで NQF が機械的にできあがるように誤解されがち であるが、欧州の教育訓練制度は必ずしも年齢対応とはなっていないため、こうした議論 の解決が必ずしも容易ではないのである。

さらに、NQF 開発であまり問題とならない大学セクターに関しても、学習成果モデルの 調整において学術と職業との考慮は重要な課題である。ドイツでは、チューニングプロジ ェクト(ゴンザレス&ワーへナール著・深堀・竹中訳 2012)などでも、学術プロファイル と職業プロファイルをどうバランスされ統合のとれたカリキュラム編成の観点を強調して いる。これに対して、英国などでは学術的プロファイルがより重視され、調整課題が多く 指摘されてきている。

Level 6				
包括的な技術作業及び技術問題の 活動分野内での活動の自律的なプ づけられる。	計画、処理、評価に関するコンピ ロセス管理のコンピテンスを修得	テンス、及び学術科目の各専 している。その要件は、複雑	「攻内でのあるいは特定職業 さと頻繁な変更により特徴	
専門職的コ	ンピテンス	人格的コンピテンス		
知識	技能	社会的コンピテンス	自律性	
基本的な学術原理や広範囲の統合 された知識を修得している、学術 学科の実践的な応用ができる、ま た主要な理論や方法論への批判的 理解力をもつ(ドイツ高等教育学 位・資格枠組みのレベル1: Bachelor level と対応)	<専攻と将来的な専門分野の中で >複雑な問題を処理するための特 に広範囲の一連の方法論を修得 (ドイツ高等数育学位・資格枠組 みのレベル1:Bachelor level と 対応)	専門家チームで働く際の責 任を想定できる	学習の目的を定義し、省祭 し、評価できる、また学習 と仕事のプロセスや構造を 自律的に、持続可能な形態 で構造化できる	
<u>あるいは</u> 今日的技術発達にかかる広範囲で 統合された職業的知識の習得	<u>あるいは</u> <特定の職業活動領域の中で>上 記と同様の方法論を修得している	<u>あるいは</u> 集団や組織をリードする責 任を示すことができる		
学術学科の将来の発展のための知 識を修得している <u>あるいは</u> <職業活動の領域で>他の領域と の交流するための適切な知識を習 得している	頻繁な課題の変化に応じながら、 特定の状況下で様々の基準を考慮 しながら新たなソリューションを 見出し、またそうしたソリュー ションを評価できる	他人に技術的な発展を指導 し、またチーム内で問題を 適切な方法で扱っていける 複雑な専門的な問題につい ての議論や解決案を専門家 に提示することができる、 またそうした専門家と将来 の発展のために協働できる		

表1 ドイツ学位資格枠組みにおけるレベル6(学士相当)の概要

アジアに目を転じると、旧英連邦諸国フィリピンが 2003 年、旧英連邦諸国マレーシアが 2007 年に NQF 開発が公式にはじまり、これらの国々を皮切りに欧州動向の影響を受けて NQF の取組が進んでいる。日本、米国等を除いて、世界において 150 ヶ国以上が NQF の 開発をはじめている。社会的パスポートとしての大卒「学歴」が伝統的に重視される東ア ジア諸国の場合にも、最近急速な経済と教育の発展に伴い、NQF とそれにもとづく高等教 育の機能的な分化に社会的関心が寄せられている。すなわち、初期段階での職業訓練(VET) が適切な発展・社会的評価を得られず、VET セクターではむしろ継続教育訓練の企業内訓 練への比重が大きくなり、Off-JT および非公式教育訓練など、多様には展開するが可視性 に乏しいという結果をもたらしている。資格の他への転用という意味での浸透性が低いこ と、初期教育訓練の行政においても、教育と訓練との明確な分離が行われており、その対 話が乏しいこと、初期職業教育訓練と産業界との対話が十分に展開していないことなどの 改革すべき課題がある。

韓国のばあい、公式の学位・資格の可視化や職業能力の標準化への取組みとして、2002 年から雇用労働部、韓国職業教育訓練研究所(KRIVET)がそれぞれ職業資格の整備に取 り組み、現在は韓国産業人力公団が「国家職務能力標準(National Competency Standards: NCS)」として開発を進めている。現在、保健・医療、法曹、経営などの高学歴者の専門職 業分野を除いて、ほとんどの職業領域がカバーされるに至っている。産業・職業現場で業 務を遂行するために要求される職業能力(知識・技術・態度)を産業分野別・水準別に体 系化し、開発しつつある。NCSから学習モジュールを開発し、教育プログラムの中で浸透 させるのは KRIVET の役割として、高等教育の学位・資格体系等と統合して韓国版の NQF、 Korean Qualifications Framework をどう開発していくのか、さまざまの分野でパイロッ ト研究が進められている。

1-4 日本の NQF 導入にむけたアプローチと課題 - 職業的コンピテンシーの可視化と職業訓 練の必要性

日本的な移行システムにおいては、普通教育中心の職業への移行とそれを支えた日本的 形成が存在する。これは古典的な人的資本論が仮定した外部労働市場モデル(パラダイム I)とは異なり、業種・職種、さらには企業ごとの特殊的スキルが重視され、内部に職業 ラダーが緻密に形成され、ジョブローテーションとOJTにより適切な移動を可能にする内 部労働市場モデル(パラダイムII)である。しかしながら、多くの研究から、企業内にお けるジョブローテーションは一定範囲の業務部門や職務範囲にとどまり、それ故、個々の 職種や業種ごとにコンピテンシーが形成される面が大きいことが指摘されている。これを、 労働市場の流動化、さらにはグローバル化にむけて注目しているのが今日の日本の政策動 向であり、すなわち業界共通能力とその能力形成に着目して、そうした業界内移動による 労働需給調整を強調する柔軟性労働市場モデル(パラダイムIII)の展開に呼応するもので ある。

厚生労働省の職業能力開発・評価にかかる政策として、製造業中心の高度成長期には、 製造業・建設業を中心とする技能検定が開発され、今日 128 職種に関する技能検定の資格 保有者は 100 万人を超えている。技能レベルは、特級、一級、二級、三級に分かれ、三級 を業務の「エントリー」レベルとして、二級を「一人前の職業人」、特級と一級を管理者・ 指導者レベルと想定して検定の水準が設定されている。

この経験と蓄積をもとに、2000年代にはいって始められたのが、サービス業領域での職業能力評価基準の開発である。現在、電気機械器具製造業、ホテル業など53業種、また業種横断的な経理・人事等の事務系9職種で基準の、業界関係者の協議・開発がすすめられ、技能検定と同様に4つのレベルによる職業能力基準が制定されている。中央職業能力開発協会のHPには、6,400の職業能力ユニットが登録されており、日本版のTraining Packageとでも言いうるものとなっている。2014年度からはこの基準をもとにした検定制度導入の

検討が始まっている。これらの評価基準レベルは技能検定と同じレベルを想定しており、 その意味で内的論理的一貫性はある。しかし、このエントリーとは何かという場合に、技 能検定の制度制定当初の標準的な学校修了段階として、中卒者や高卒者を想定しているの に対して、現在の職業能力基準においては、多くの業種・職種でむしろ短大や専門学校卒 業を標準的に想定しており、職業参入の教育条件という点では分野間での経験的な整合性 は必ずしもとれていない。

類似の取組みとして、内閣府による実践キャリア戦略としての成長分野等での「キャリ ア段位」制度の開発がある。最終的には、介護プロフェッショナル、カーボンマネジャー

(省エネ・温室効果ガス削減等人材)、食の6次産業化プロデューサーの3分野に限定して 開発が続けられている。

1. 狙い・方向性

○ 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)

○ 当面、①介護プロフェッショナル ②カーボンマネジャー(省エネ・温室効果ガス削減等人材) ③食の6次産業 化ブロデューサーの3分野について実施。

2. システム・評価方法

	レベル	各レベルの特徴
〇 エントリーレベルからトップ・プロレベルまでの <u>7段階で評価</u> 〇 <u>「わかる(知識)」と「できる(実践的スキル)」の両面で評価</u>	プ ⁷	・分野を代表するトップ・プロ フェッショナル
 ○「わかる(知識)」の評価 → 原則として、認証された「育成プログラム」の履修により評価 ○「できる(実践的スキル)」の評価 	ロ 6 レ 5	・プロレベルのスキル ・高度な専門性、オリジナリティ
① 介護プロフェッショナル:OJTを通じて評価 (例:入浴介助・排泄介助などの基本介護技術、事故発生防止等)	и 4	・一人前の仕事ができる ・チーム内でリーダーシップ
② カーボンマネジャー:これまでの実務経験・実績により評価 (例:省エネ法の定期報告書等)	3	・指示等がなくとも、一人前の仕 事ができる
③夏の6次産業化フロテューサー:これまでの実務経験・ 実績により評価(例:6次産業化の事業の売上、商品数、雇用者数等)	2	・一定の指示のもと、ある程度 の仕事ができる
	1	・職業準備教育を受けた段階

図5 内閣府の実践的キャリアアップ戦略におけるキャリア段位の考え方

それぞれのケースは「職業準備教育を終えた」エントリーレベルから「分野を代表する」 トップ・プロレベルまで7つのレベル設定がなされている。この3分野間で、新人からト ップ・プロまで、確かに論理的には一貫性、整合性があるものの、エントリーにおける教 育・学歴条件や社会経験などは分野間で大きく異なっている。例えば、介護においてエン トリーレベルは中卒・高卒または無資格の介護職就業者である。しかし、カーボンマネジ ャーの場合には、高度の工学知識が参入時点で前提とされるため、エントリーレベルとい っても修士学位等を前提とする。さらに、食の6次産業化の場合、キャリアアップにおい てばかりでなく、職業参入時にも、農業分野の経験と基礎的な技能に加えて、工業分野の 企画や技術的技能、さらに流通業界等の第三次産業に関わる経験と技能、社会的ネットワ ークなどが一定程度必要であろう。異なるスタート地点と異なるキャリパスの長さなど、 いかに学位・資格のレベルの整合性を維持できるのか、その先行きが不透明なままである。

1-5 さらに探究すべき課題

上述した NQF に関する現段階での理解とこれから検討すべき課題を、以下に確認しておおく。第1に、レベル区分として、世界における NQF は 6~10 程度のレベル区分が多くなされ、近年では 8 レベル区分が標準となりつつある。労働市場規模が大きく、グローバルな流動化モデルを先導するヨーロッパで EQF が 8 つのレベルをもち、その影響のもとで、各国の NQF が 8 つのレベルに収斂する調整が行われているとみられる。

第2に、NQFのレベル説明子(descriptor)をどのように開発するのかは、それぞれの 社会にとって真剣な課題である。日本の教育での修得すべき「力」として、知識・技能と ならんでしばしば「態度」が強調されるのは、企業組織内での分業や対外的な社会的関係 の中で仕事という特性が重視されているからであり、「コミュニケーション」の技能面とい うよりも、もう少し基底的な「態度」に目が向けられるということであろう。また、これ は韓国のNCSなどでも強調されており、仕事の社会的側面が重視されるアジア諸国にお いて共通であるのかもしれない。したがって、アジアで通用する説明子(descriptor)を開 発することは、固有の意義を持っているだろう。

第3に、NQF は、学術的セクターよりも職業訓練セクター(VET)における学位・資格 の取り扱いに強い関心を払い、したがって産業セクター、社会的パートナーの関与の仕方 が重要な要素である。この点で、専門学校における職業実践専門課程、また「成長分野等 における中核的専門人材養成等の戦略的推進事業」、職業実践的な高等教育機関の制度化な ど、産業・職業の関与・参画を基本条件等とする取組みが注目されるのである。

第4に、継続職業訓練における経験の評価である。アングロサクソン圏において、多種・ 多様な職業教育訓練資格(学習の量と水準)の可視化と社会的認知の向上のために NQF へ の取組が始まり、東アジアでは、学歴体系とは大きな距離のある継続職業訓練ないしその 技能の認定制度の可視化とが課題として取り組まれている。その場合、職業的経験や社会 的経験はいかに評価され、認知されていくのか、ノンフォーマル・インフォーマルな学習 とその認定 RPL (Recognition of Prior Learning)が注目される。

【参考文献】

CEDEFOP(2015a) 'National Qualifications Frameworks Development in Europe' CEDEFOP(2015b) 'Global Inventory of Regional and National Qualifications

Framework'

Anne, Doolette(2014) 'Credibility of Australian Qualifications Framework', Kyushu University

- 合田隆史(2014)「成長分野等における職業教育と中核的専門人材養成」、『平成 25 年度文 部科学省委託「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』九州大学(2014)
- ILO(2007) 'An Introductory Guide to National Qualifications Frameworks: Conceptual and Practical Issues for Policy Makers'
- 厚生労働省(2014)『「労働市場政策における職業能力評価制度のあり方に関する研究会」報告書』
- 松井祐次郎(2009)「若年者の就業支援--EU,ドイツ,イギリスおよび日本の職業教育訓練 を中心に」『青少年をめぐる諸問題総合調査報告書』国立国会図書館調査及び立法考 査局
- Isabelle Le Mouillour (2014) 'German Qualification Framework, a specific approach to permeability?', Kyushu University(2014)

OECD(2007) 'Qualifications Systems : Bridges to Lifelong Learning'

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

Madlen Serban (2012) 'Qualifications Frameworks: Possible tools for (Vocational) Education and Training Reforms – based on ETF's Experiences', ASEM Symposium on Technical and Vocational Education and Training (ASEM TVET Symposium)

WIP ジャパン(2013)『平成 25 年度文部科学省委託調査「生涯学習施策に関する調査研究 ~アジア諸国等における資格枠組みと職業教育に関する調査研究~」報告書』

2 - 2.

第三段階教育における VET の質保証と改善

吉本 圭一



\triangleright	本国際会議の議論の焦点	
	> 質の高い職業教育(TVET)とその質の保証	
\succ	第二段階教育各セクターにおける職美教育と学術的教育	
	ア 非人子セクターの商度化とアカナミックアクローナへの虹接 、 大学セクターの簡業教育	
\triangleright		
,	> 学修成果とコンピテンシーの必要と獲得、活用	
	専門訓練分野別の学修成果の固有性と転用可能性	
\succ	<方法論>	
	▶ 能動的学習と職業統合的学習 た日の次期におちの(例)	
	▶ 教員の貨貨と教育組織 ノム本判論へ	
	へ 杌 心 冊 / ▷ → 入口・出口のステークホルダーの関与と調整の構造	
	▶ 私学セクターによる革新と公的サポートの構造	
\triangleright	TVETの革新と質の保証-日本のアプローチとその検証	
	> 職業実践専門課程における産業の関与	
\succ	国際的な広がりを持つNQFアフローチとアジア的適用	

1.本国際会議の議論の焦点 Quality TVETとは何か? 「職業の」「職業による」「職業のため」の教育の観点から Chee支える質保証(Quality Assurance) システムとは何か? 国家学位・資格枠組み (NQF:National Qualifications Framework)

主要テーマ 3 Question1: 職業教育の目標について: アジアの職業教育(VET)においては、いかにして共通の、また独自に、国家 学位・資格枠組み(NQF)のディスクリプタ設定のように、学修成果やコンピテン シーのコンセプト・言語を用いて職業的な目標を表現し、適用させることができ るのか。 Question2:職業教育の手段について アジアの職業教育(VET)においては、いかにして共通の、また独自に、実際 の職業世界と適切に関連した教育訓練プログラムと教育訓練スタッフを提供、 運用することができるのか。 Question3:職業教育のガバナンスについて: アジアの職業教育(VET)においては、いかにして共通の、また独自に、教育 訓練事業者の関心や政府政策などの供給側だけでなく、雇用主・経済界と職 能団体・職業関係者などの需要側の関心・参画によって方向づけされ、運営さ れるのか。 뷃 九州大学



뷃 九州大学

	University, Junior college and college of	professional training college	-
leagal status as of chapter 1 School Education Law	of school	educational provision	-
registratuion	central government (MEXT)	Prefecturral government	
subsidy for regular running costs	subsidy per capita (by subjects, students and teaching staff)	eligible but no subsidy for regular running costs	v
major pollicies led by	higher education bureau, MEXT	life-long learning policy bureau, MEXT	
term of learners	student (gakusei), even the gade 10th (15 years old) to 12th of college of technology	pupil (seito) as same as in high school, cf primary schoool children (jidou)	
Titles of teaching Staff	Professor, Associate Professor and others prescribed	no title is specified	
qulaifications conferred	degree(Gakui) of bachelor for univerity, associate for junior college, but title (<i>shougou</i>) for college of technology	title (<i>shougou</i>) of diploma and advanced diploma for certain programmes	
CDのレビュアと同じく 業」という言葉は、英語 専門(specialised)」と の変化を伴わず職業	、「誰が第三段階教育における職業 「圏の'vocation'と同じく、ドイツ語圏の いう用語よりは低いレベルを示唆して 「高校は専門高校に名称変更した。	教育を担うのか」? の「Beruf」とは異なり、「専門職(pr ている。このため、1994年、特段の	ofession)」 教育水準内容















修業年限	
◎2・3年制及び4年制の 複数の修	≸業年限を制度化。
※高卒後の学生のほか、社会人学生、編	入学生など、多様な学習者に、多様な学習機会の選択肢を提供
②4年制課程については、前期・1	後期の区分制課程も導入 。
※前期終了後一旦就職してから後期へ再	入学する、他の高等教育機関から編入学する、
社会人が学びなおしのために後期から約	編入学するなど、積み上げ型の多様な学習スタイルを想定
※前期終了時に職業資格を取得した上で、	後期においては、有資格者であることを前提とした専門実務
実習を行うなど、より実践的な職業教育	プログラムの提供も可能に。
教育内容·方法	
≪実践的な職業教育のためのカリキュラム注	»
◎分野の特性に応じ、卒業単位のの利用を習得。	のおおむね3~4割程度以上は、実習等(又は演習及び実習等)
◎分野等の特性に応じ、適切な打	旨導体制が確保された 企業内実習等を、2年間で300時間以上、
4年間で600時間以上履修。	※設置基準等により義務付け
≪産業界・地域等のニーズの反映≫ ◎ 産業界・地域の関係機関との え 育課程編成・実施委員会の設置	連携により、教育課程を編成・実施 する体制を機関内に整備(教 など) ※設置基準等により義務付け
≪多忙な社会人等が学びやすい仕組み≫	5科目等履修生として積極的に受け入れる仕組みや、短期の学
◎社会人等をパートタイム学生や	つたばる仕組みた整備

1-9.

教員

◎実務家教員を、教員組織の中に積極的に位置付け。 −必要専任教員数のおおむね4割以上は、実務家教員にする。

一必要専任教員数のおおむね4割以上は、実務家教員にする。 ※設置基準等により義務付け ーさらに、専任実務家教員については、その必要数の半数以上は、研究能力を併せ有する実務家教員とする。 ◎設置認可時の教員資格審査では、実務家について、その実務卓越性に基づき、教員としての 資格を適切に評価。

※保有資格、実務上の業績、実務を離れた年数等を確認。

入学者の受入れ

◎専門高校卒業生、社会人学生など多様な学生を積極的に受け入れることを、努力義務化。
◎入学選抜では、実務経験や保有資格、技能検定での成績等を積極的に考慮し、意欲・能力・適性等を多面的・総合的に評価。

質保証

◎質の高い実践的な職業教育を行う機関として相応しい設置基準等を制定。 ※大学・短期大学設置基準の水準を踏まえつつ、機関の特性に留意し、校地面積や運動場等については、弾力的な対応が可能な 基準を設定。

◎各授業科目について、同時に授業を受ける学生数を、原則40人以下とすることを義務付ける。
◎大学・短大と同等又はそれ以上に充実した情報公表を義務付け。

◎認証評価については、専門団体との連携により、分野別質保証の観点を採り入れた評価を導入。 ※情報公開及び評価に当たっては、学生、企業等の視点からのできる限り客観的な指標を採り入れ。

14

뷓 九州大学

1-10.

研究機能の位置付け

◎新たな機関の機能は実践的な専門職業人養成のための「教育」に重点を置くが、理論と実践を架橋とする教育を行うためにも、機関の目的には「研究」を含める。

→職業・社会における「実践の理論」を重視した研究を志向

学位

③実践的な職業教育の成果を微表するものとして相応しい学位名称を設定。 ※学位の種類としては、大学・短大と同様、「学士」及び「短期大学士」の学位を授与することが適当。

※学位の種類としては、大学・短大と同様、「学士」及び「短期大学士」の学位を授与することが適当。 ※現行の大学・短大の学位には、専攻分野の名称を付記するものとされているが、新たな機関では、当該専攻分野に加え、「専門 職業」、「専門職」などの字句を併せ付し、専門職業人養成のための課程を修了したことを明確にすること等が適当

名称

◎例えば、4年制は「専門職業大学」、「専門職大学」など 2・3年制は、「専門職業短期大学」、「専門職短期大学」など。

※さらに、幅広い意見を踏まえ、相応しい名称を定めることが適当。

設置形態

◎大学、短期大学が、一部の学部、学科を転換させるなど、新たな機関を併設し、より多様な学習機会を学生に 提供することも可能に。

財政措置

◎学生に対する修学支援や教員に対する研究助成、機関に対する公募的資金や基盤的経費の措置を図ることを基本とし、その財政措置の在り方について定めていく。
※その際、改革に積極的に取り組む既存の高等教育機関への支援が維持・充実されるようにするとともに、産業界や関係省庁と連携した多元的な資金の導入を図る。
5





2-2.職業実践専門課程の順調な進展

平成26年4月 - 学校数472k

- 学校数472校、1,373学科

- 医療系288、工業系286、商業204など

平成28年4月

- 833校(29.5%)、2,540学科(36.2%)

今後の制度普及・展開への課題

- 都道府県行政の積極的関与
- 各地域の協会・団体や業界による学校支援
- 今後の「新しい枠組み」展開へのヴィジョン提示

🖑 九州大学





2-5.学位・資格枠組みのコンセプトと その世界的な拡がり

学位・資格枠組み(NQF)とは、一定の水準で学位・資格を分類する 枠組みであり、その際の学位・資格は学修を通して獲得される成果(コンペテンシー)の共通言語によって記述されたもの

コンペテンシーの記述方法

–知識 –技能

-応用、社会的スキル、態度、志向性、価値観、、、、

またすべての資格枠組みは、資格の質的な基準、取得のための学 修等の条件、上級資格へのアクセス可能性、労働市場での認知 について、国内的に、また国際的に通用することを保証するもの アングロサクソン圏の諸国が、大陸系の職業教育の確立した国々を

モデルに開発

- オーストラリア、スコットランド、アイルランドなどが1990年代から2000年 頃までに確立
- 2013年には143カ国(掲載されていない主な国:日本と米国)

🖑 九州大学

21

3-1.学修の成果をどう把握するか?

授業評価=学生が学んだこと、その有用性は不明 大企業就職率=入口の選抜の結果を見たいのでは? 医師国家試験等の合格率=誤差を競っているのでは? 英語TOEICスコア=その指標の有用性? 教育投資収益率=どの時期の教育を評価するのか? 教育の成果は、卒業してから一定年数範囲の初期キャリア形 成段階での評価をすべき - 授業直後などの即時的に把握可能ではない? - 全生涯にわたって長期的に測定するのも迂遠? 卒業生は、学修成果そのものであるとともに 具体的な経験をもとに母校の教育への意 味ある意見を可能にする=卒業生調査の

適切性

뷓 九州大学

<section-header><section-header><section-header><section-header><list-item><list-item><list-item><list-item><list-item>















4. 多様な大学における学位・卒業認定と機能的分化 4-1-1. 大学の質保証アプローチと学位・卒業認定

31

- インプット・プロセスによる学位・卒業認定(一定科目区分による単位累積の認定)からアウトカム(最終の到達点・成果)による学位・卒業認定への転換
 - その目的や必要性:
 - 社会・職業的移行・自立にむけての必要性のコンセンサス?
 - ・ 学生へのエンゲージメントして?
 - 方法
 - 専門分野別に、学修成果を学術的なプロファイルとともに職業的なプロファイルをもとにした学修成果を提示できるか?
 - そのモデルとして「学士力」ないし「基礎的・汎用的能力」でよいのか?
 - ・ 誰が認定の基準を作成し、その成果を判定するのか?
- 学位・資格の国際的通用性という相場形成
- 第三段階教育の機能的分化
 - 中央からの政策的指示によるのか、個別機関の選択による結果的調和 形成への期待か?

뷓 九州大学



- 政策レビューのあった2000年代末はリーマンショックなど
 により職業への移行困難が顕在化
- 第三段階教育における職業教育の充実にかかる政策的 議論が、中教審(2011)「キャリア教育・職業教育答申」へ
- 2016年5月の中教審「新たな高等教育機関」答申では、
 2019年度からの「職業専門大学」等の制度を提言
 - そのポイントは、「新たな高等教育機関の教育では、企業等で求められる実践性を身に付けさせるため、特定の職業分野における専門性の陶 <u>治と、専門性の枠に留まらないより広い基礎・教養の涵養</u>とを、同時に実 <u>現する</u>必要がある。また、技能の教育と学問の教育の双方を結びつける ことにより、新たな職業教育のモデルを構築していくことも期待される。」 という箇所にも表現されている通り、職業教育の大学型高等教育の枠内 への取込みである。

逃 九州大学



アジアの職業教育(VET)の可 能性について活発な議論と交 流を深めましょう

yoshimoto@edu.kyushu-u.ac.jp https://eq.kyushu-u.ac.jp/ http://rteq.kyushu-u.ac.jp/index.html



参考文献 CEDEFOP(2015)'Global Inventory of Regional and National Qualifications Framework'
合田哲雄(2013)「高等教育をめぐる課題と動向」名古屋大学5月8日講演会資料
ILO(2007)'An Introductory Guide to National Qualifications Frameworks: Conceptual and Practical Issues for Policy Makers'
厚生労働省 (2014)『「労働市場政策における職業能力評価制度のあり方に関する研究会 」報告書』
文部科学省・中央教育審議会(2011)『今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り 方について(答申)」』
Isabelle Le Mouillour (2014) 'German Qualification Framework, a specific approach to permeability?', Kyushu University(2014)
OECD(2007)' Qualifications Systems : Bridges to Lifelong Learning'
David Raffe (2013) 'What is the evidence for the impact of National Qualifications Frameworks?', Comparative Education, 49:2, 143-162
吉本圭一(2004)「高等教育と人材育成一「30歳社会的成人」と「大学教育の遅効性」ー」、高等教育 研究所紀要『高等教育研究紀要』第19集、245-261頁
Keiichi Yoshimoto,Yuki Inenaga and Hiroshi Yamada(2007) 'Pedagogy and Andragogy in Higher Education — A Comparison between Germany, the UK and Japan', European Journal of Education, Vol.42, Issue 1,pp.75–98
吉本圭一編(2010)『柔軟性と専門性 : 大学の人材養成課題の日欧比較』(高等教育研究叢書 /広島 大学高等教育研究開発センター)
吉本圭一・稲永由紀(2016)「IRのための分野対応型web卒業生調査の研究-第三段階教育における 職業教育の学修成果把握の方法論として-」、短期大学コンソーシアム九州『短期高等教育研究』、 No.6、5-15頁
吉本圭一編(2016)『第三段階教育における職業教育のケーススタディ』九州大学「高等教育と学位・ 資格研究会、ワーキングペーパーシリーズ No.2

Introducing a National Qualifications Framework : Concepts and issues arising from the international experience

David Raffe

※平成 25 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(研究代表:吉本圭一) International Workshop Japanese Mode of Tertiary Education and Globalisation Qualifications Framework and Quality Assurance, 2014, vol.5, pp.57-72. より転載

2 - 3.

Introducing a National Qualifications Framework: Concepts and issues arising from the international experience

David Raffe, University of Edinburgh

The rapid spread of National Qualifications Frameworks (NQFs) has been spectacular. At the beginning of this century only a handful of countries – mostly English-speaking Commonwealth countries – had, or were introducing, an NQF (Tuck 2007). By 2013 an estimated 143 countries had established an NQF, were in the process of introducing one or were considering doing so (ETF/CEDEFOP/UNESCO 2013). NQFs are a preeminent example of a 'travelling policy', of a 'global model' of the organisation of education systems and of policy borrowing between countries. But how far has policy borrowing been matched by policy learning? This presentation draws on this international experience to identify questions and issues that a country such as Japan should consider when deciding whether and how to introduce an NQF. My purpose is not to answer these questions but rather to provide some conceptual frameworks that may help Japan to shape its own answers, and to consider what we can learn from the current evidence on the implementation and impact of NQFs. I focus on comprehensive NQFs, frameworks which cover a whole learning system or most of it. Many countries are developing partial or sectoral frameworks, for example covering vocational qualifications or higher education, although such frameworks may form the building blocks – the sub-frameworks – of a future comprehensive NQF.

What is an NQF?

The OECD's report on *Qualifications Systems* offers the following definition:

A qualifications framework is an instrument for the development and classification of qualifications according to a set of criteria for levels of learning achieved.... The scope of frameworks may be comprehensive of all learning achievement and pathways or may be confined to a particular sector.... Some frameworks may have more design elements and a tighter structure than others; some may have a legal basis whereas others represent a consensus of views of social partners. All qualifications frameworks, however, establish a basis for improving the quality, accessibility, linkages and public or labour market recognition of qualifications within a country and internationally. (OECD 2007)

NQFs vary, but (almost) all provide a set of criteria, or descriptors, for levels of learning. A framework is typically represented by two grids. One grid shows the level descriptors for each level expressed in terms of types of learning outcomes such as knowledge, skills and competence. The other grid shows the main qualifications at each level, typically grouped by type of qualification, sector or 'sub-framework'. The number of levels in a comprehensive framework currently ranges from 5 to 12, but many newer frameworks are converging on an 8-level model. Most NQFs require qualifications to be specified in terms of learning outcomes, which provide a notionally context-free basis for determining the level, volume and quality of learning, although their precise concept of learning outcome may vary. Most NQFs specify how qualifications may be described, assessed and certificated, although these specifications vary widely from 'tight' to 'loose'. Most NQFs are linked with the quality assurance of the qualifications and the institutions which deliver and award them. Some NQFs

incorporate measures of volume (credit), while others do not. Some NQFs are used to regulate qualifications, while others are voluntary or 'enabling' frameworks.

However, it is rarely easy to give a simple description of a comprehensive NQF. Most comprehensive NQFs have a federal structure, with a comparatively 'loose' comprehensive framework over-arching a number of sub-frameworks which may have tighter specifications but also vary in some aspects of their purposes and design.

What are the possible purposes of introducing an NQF?

NQFs typically set out with a number of objectives, which may include one or more of:

- To make the learning system and its component parts more transparent and easier to understand
- To increase the coherence and coordination of this system
- To promote access, transfer and progression into, within and between programmes of learning
- To promote the recognition and utilisation of existing skills, including those acquired through informal and non-formal learning
- To establish parity of esteem for vocational and general learning
- To provide an instrument of accountability and control
- To update and extend standards and make them more consistent
- To enhance the quality of learning
- To make education more demand-focused, increasing the influence of learners and employers relative to the providers of learning
- To promote the mobility of learners and workers
- To link national qualifications to trans-national frameworks.

How are NQFs expected to achieve these purposes?

The international policy literature emphasises the need for a country introducing an NQF to have clear purposes which it should define in the light of national priorities, needs and circumstances (eg Tuck 2007, Bjørnåvold and Coles 2010.) However, purposes may change over time and they sometimes follow, rather than lead, the decision to introduce a framework. Many European countries decided that they needed an NQF in order to link national qualifications to the trans-national European Qualifications Framework, and subsequently considered other possible purposes for it.

It is equally important for a country to be clear about its expected change processes, that is the means by which the NQF will be expected to achieve its purposes. These are rarely itemised in the policy literature, but a more detailed analysis suggests that NQFs may employ any of at least seven possible change processes (Raffe 2013). These are:

- The NQF's *common language* of levels, credit, outcomes and so on enables the learning system to become more transparent and provides conceptual tools for planning greater coherence, making standards more consistent and promoting access, transfer and progression.
- Creating and maintaining an NQF typically involves *increased engagement and coordination among stakeholders*, which also promotes coordination and greater consistency of standards and helps the learning system to become more demand-driven.
- Change may be mandated directly by NQFs with a *regulation* function.
- Change, and improvements in the quality of learning, may be stimulated by the *quality assurance* arrangements linked to most NQFs.

- NQFs which specify the *unitisation* or modularisation of qualifications are claimed thereby to empower learners by increasing choice and flexibility, and to make it easier to update standards and qualifications.
- It is claimed that NQFs based on learning outcomes make individual qualifications more transparent and thereby make it easier to improve standards, to relate qualifications to labour-market needs, to increase the power of learners and employers in the education market and to facilitate transfer and progression.
- NQFs are claimed to stimulate *cultural change* in favour of learner-centred approaches which increase the quality of learning.

Although the choice of change processes will depend on the purposes of an NQF, it will also depend on the national context. For example, the relative importance attached to a common language, to stakeholder engagement and coordination and to regulation will depend on the political culture and the strength of civil society. NQFs vary at least as much with respect to the change processes they employ as with respect to their purposes. This is an important insight if we want to learn from the international experience. Much of the early research on NQFs focused on competence-based English National Vocational Qualifications (NVQs) and on the first two comprehensive frameworks (New Zealand and South Africa) which, in their earlier versions, tried to apply a similar (unit standard) model to all qualifications. This model was based primarily on the sixth change process listed above: it used a narrow concept of learning outcomes to make individual qualifications more transparent. It was not universally successful and it was close to disastrous when used across a comprehensive framework. However, we should not generalise from the weakness of this model to the necessary weaknesses of all NQFs, many of which rely primarily on other change processes for which learning outcomes are much less important. An NQF may be 'outcomesreferenced' but not 'outcomes-led' (Raffe 2011a).

The matrix of possible purposes and possible change processes provides a conceptual framework which a country contemplating an NQF could use to examine its own possible objectives and approaches. Some countries have used a simpler typology of NQFs to focus their strategic thinking. A *communications framework* aims to describe the existing system and make it more 'transparent' and thereby provide a tool to promote rationalisation and increase coherence. A *transformational framework*, by contrast, does not start from the existing system but describes the system that it aims to develop, and includes the regulatory and other instruments for establishing this system. An intermediate type is a *reforming framework*, which aims to make the existing system more transparent but also to drive change more directly in order to achieve specific reforms such as filling gaps in provision, improving quality and updating standards. These types can also be expressed as a continuum – from communications to transformational – which is associated not only with varying emphases on different purposes and change processes but also with differences in design, leadership and implementation.

However, the reality is always more complex. The strategic goals of an NQF may vary over time; many European NQFs start as communications frameworks with an intention of becoming reforming frameworks over time (CEDEFOP 2013). Even more important, strategic goals may vary across sub-frameworks of an NQF. The Scottish framework, often seen as the standard example of a communications framework, includes sub-frameworks which resemble reforming or even the transformational types.

What are the relevant features of the national context?

Any attempt to learn from abroad should start with an analysis of one's own country and its distinctive needs, circumstances and opportunities. This analysis should help to identify the challenges which an NQF might be expected to address, and therefore its purposes, the change processes which are most likely to achieve these purposes, and the available opportunities and resources.

Relevant features of the national context include the size and diversity of the education system (small, homogenous countries tend to have the most successful NQFs), its culture and level of development (NQFs cannot substitute for a lack of schools or trained teachers), its governance arrangements, the structure and organisation of labour markets, the strength of civil society and the culture of policy-making. The availability of expertise, and its distribution across stakeholder groups, is another relevant feature; many countries have relied on foreign experts to develop and implement NQFs, sometimes resulting in inappropriate models.

The role which qualifications play in education and the labour market is another critical factor which varies within as well as between countries (Coles, Oates and Leney 2011). Many policy documents outlining the expected benefits of NQFs appear to assume that qualifications are always used as unproblematic indicators of human capital in formal, occupational labour markets. The possibility that this role is contextually variable, that qualifications may be used to screen, legitimate or exclude, or that they may play little genuine role at all, is often overlooked.

How are NQFs introduced?

Qualifications and qualifications frameworks are social and political constructs. Their effectiveness is underpinned by trust, stakeholder relationships and awareness and understanding – things which cannot be created by a quick technical 'fix' but which may be destroyed by inappropriate change. The process of developing and implementing an NQF, even in contrasting national contexts, may therefore have a number of common features. The study team reviewing the Irish NQF identified several such features:

- the need for time, in which to develop familiarity and understanding, promote cultural change and establish the mutual trust essential for an effective Framework;
- the importance of stakeholder involvement and partnership, and acceptance that this will require pragmatic compromises at least in the short term;
- an iterative process of development, in which the existing education and training system and the Framework are progressively aligned with each other;
- the need for a Framework to be 'loose' enough to accommodate different types of learning, and to accommodate differences across sectors of education and training (which may be regulated by 'tighter' sub-frameworks)
- the need for a balance between implementation within sectors and the development of coherent system-wide arrangements, and for the emphasis to shift between these two over time;
- recognition that a qualifications framework may be an enabler of change more than a driver of change, and that its effectiveness will depend on its alignment with national policy, institutional priorities and other contextual pressures. (Collins et al 2009, p.61)

Do NQFs work?
We cannot definitely answer this question because we lack a sound knowledge base on the impacts of NQFs. There are several reasons for this. As the Irish study noted, NQFs may take a long time to achieve impact, but most NQFs are very recent. The earliest frameworks, for which most evidence is therefore available, were established in a rather atypical group of (English-speaking) countries and many have faced significant changes in political control and direction. Most later frameworks differ in design and in the context in which they are introduced: among other things, they are consciously planned in relation to trans-national frameworks and to NQFs elsewhere. NQFs appear to be more successful when part of a broader policy strategy, so their independent impact is hard to measure. Monitoring their impact can be difficult, since the NQF itself may change the concepts and categories in terms of which the relevant data are collected. Above all NQFs, and the sub-frameworks within them, are diverse in their context, purpose and design; generalisation is difficult.

The longer-established comprehensive frameworks of Australia, England, France, Ireland, New Zealand, Scotland and South Africa have been fairly extensively evaluated. There have been critical analyses of influential sector frameworks such as the National Vocational Qualifications in England, and of comprehensive NQFs in several other countries, although many of these have focused on implementation more than impact. International bodies including APEC, CEDEFOP, ETF and UNESCO have monitored NQFs in the respective areas of interest and ETF has also conducted more qualitative analyses of the implementation process. The ILO conducted a 16-country study on 2009, the most extensive cross-national study of impact as well as implementation (Allais 2000, Young and Allais 2011). There is a growing academic literature on issues related to NQFs.

Reviewing the evidence from these different sources, I recently concluded:

The impacts of NQFs have been smaller than expected, have often taken many years to appear, have varied across frameworks and sub-frameworks and have been negative as well as positive. For each objective, there are frameworks for which some impact is evident, but there are others whose impact is negligible or even negative.... For nearly all comprehensive frameworks the picture is differentiated: impacts vary across sectors, across sub-frameworks and between sub-frameworks and the comprehensive framework of which they are part. (Raffe 2013, p.156)

A few generalisations are possible. First:

Successful NQFs have typically had two features. They have respected the need for qualifications reform to start from the existing system and to progress incrementally; and they have exploited a multilevel structure. This has enabled them to secure the benefits of a communications framework at the level of the comprehensive framework and to pursue more transformative goals within sub-frameworks, and to harness different change processes in different sectors and across different ranges of the qualifications system. (Raffe 2013, pp.155-156)

The need for an incremental approach may suggest that NQFs at the 'communications' end of the continuum discussed are likely to be the most successful and those at the 'transformational' end the least. The ILO study concluded that the Scottish framework, the archetype of a communications framework, was the most successful of the 16 NQFs studied; the South African framework, at least in its earlier 'transformational' phase, was among the least successful (Allais 2010). However, much of the impact of the Scottish framework may be attributed to the more 'reforming' sub-frameworks which it over-arches. The ILO study did not cover Ireland, a relatively successful reforming framework. Transformational frameworks, by contrast, have tended only to be successful within sub-frameworks or sector frameworks with a relatively narrow scope. The wider the scope of a framework, the weaker is its reforming (or transforming) potential.

However, the success of a framework needs to be understood in relation to its aims. The 'success' of the Scottish framework could partly reflect its more limited ambitions which were more easily fulfilled. Conversely, if an NQF can only be introduced through an incremental approach which builds on the existing system, can it have anything to contribute to a country whose existing system provides little on which to build?

A closely related conclusion is that 'outcomes-referenced' NQFs, which are based on learning outcomes but do not expect outcomes to drive change, are more successful than 'outcomes-led' NQFs which rely upon learning outcomes as their main change agents, for example by making individual qualifications transparent and thereby increasing the power of learners and employers in the education market (Raffe 2011a). Outcomes-led frameworks have at times been successful in relatively small subframeworks or occupational niches but not as comprehensive frameworks.

NQFs have enjoyed more success in relation to their educational than their labourmarket objectives. There is little evidence that they have strengthened the demand side of the learning market and empowered learners and employers. Knowledge and awareness of NQFs is typically much lower among employers than among educational providers and most NQFs have been led by governments or their agencies. Despite including several NQFs with a principal focus on vocational learning, the ILO study found that employers, unions and other labour-market interest had played a very minor role in the development and implementation of most frameworks.

Conversely, NQFs have been more successful in their education-related aims, for example in providing a common language and other tools for rationalising and promoting coherence.

However, the most important conclusion from the evidence so far is that the impacts of NQFs are complex and variable. This has a very important implication for the lessons to be learnt from the international experience: that this experience cannot be used to determine 'what works' or to identify example of 'best practice' to imitate. There are no such 'off-the-peg' solutions. Rather, national policy-makers should use the international experience to increase their understanding of their own systems' possibilities and prospects, and to obtain some analytical tools to inform their own consideration of whether, why and how to introduce an NQF. I have tried to provide some of these tools in this presentation.

References

- Allais, S. (2010) The impact and implementation of NQFs: Report of a study in 16 countries. Geneva: ILO.
- Bjørnåvold, J. and Coles, M. (2010) Added value of National Qualifications Frameworks in implementing the EQF. EQF Series: Note 2. Luxembourg: EC.

- CEDEFOP (2013) Analysis and overview of NQF developments in European countries. Annual Report 2012. Luxembourg: EC.
- Coles, M., Oates, T. and Leney, T. (2011) *Changing Qualifications*. Thessaloniki: CEDEFOP.
- Collins, T., Kelly, F., Murdoch, H., Raffe, D. and Murphy, A. (2009) *Framework Implementation and Impact Study: report of study team.* Dublin: NQAI.
- European Training Foundation (ETF) (2012) Qualifications frameworks from concept to implementation. Turin: ETF.
- ETF, CEDEFOP and UNESCO (2013) *Global National Qualifications Framework Inventory.* Turin: ETF.
- OECD (2007) Qualifications systems: bridges to lifelong learning. Paris: OECD.
- Raffe, D. (2011a) The role of learning outcomes in National Qualifications Frameworks, pp.87-104 in S. Bohlinger and G. Munchhausen (eds) Validierung von Lernergebnisse recognition and validation of learning outcomes. Bonn: BIBB.
- Raffe, D. (2011b) Are 'communications frameworks' more successful? Policy learning from the Scottish Credit and Qualifications Framework. *Journal of Education* and Work, 24, 3-4, 283-302.
- Raffe, D. (2013) What is the evidence for the impact of National Qualifications Frameworks? Comparative Education, 49, 2, 143-162.
- Tuck, R. (2007) An introductory guide to national qualifications frameworks: conceptual and practical issues for policy-makers. Geneva: ILO.
- Young, M. and Allais, S. (eds) (2011) Implementing National Qualifications Frameworks across five continents. Special issue of Journal of Education and Work, 24, 3-4.





Introduction

- From 6 to 143: the explosion of National Qualifications Frameworks (NQFs)
 - Extensive policy borrowing
 - But how much policy learning?
- Use international experience
 - Not as a source of models to 'borrow' ...
 - ... but to provide tools for learning: concepts, questions, issues

3

4

• Focus on comprehensive NQFs

What is a Qualifications Framework?

A qualifications framework is an instrument for the development and classification of qualifications according to a set of criteria for levels of learning achieved.... The scope of frameworks may be comprehensive of all learning achievement and pathways or may be confined to a particular sector.... Some frameworks may have more design elements and a tighter structure than others; some may have a legal basis whereas others represent a consensus of views of social partners. All qualifications frameworks, however, establish a basis for improving the quality, accessibility, linkages and public or labour market recognition of qualifications within a country and internationally (OECD 2007)

Features of an NQF

- Common features include
 - Levels (but number of levels ranges from 5 to 12)
 - Learning outcomes (but concepts and roles vary)
 - Level descriptors (but defined differently)
 - Specifications for qualifications (but may be tight or loose)
 - Quality assurance (but linked to NQF in different ways)
- Variable features include
 - Credit
 - Classification of qualifications by type, field, sector
 - 'Gate-keeping' arrangements
 - Leadership and control
 - Status eg voluntary v regulatory
 - Comprehensive v sector and relation between sub-frameworks and over-arching comprehensive framework

5



What are the possible purposes of introducing an NQF?

To improve understanding of learning system To increase coherence and coordination To promote access, transfer and progression To recognise existing skills To establish parity of esteem To provide instrument of accountability and control To update and extend standards and make them more consistent To enhance quality of learning To make education more demand-focused To promote mobility To link national qualifications to trans-national framework

How are NQF sexpected to achieve these purposes?

7

8

Through one or more 'change processes' ...

A common 'language' Stakeholder engagement and coordination Regulation Quality assurance Unitisation Making individual qualifications more transparent (eg through learning outcomes) Cultural change

<section-header><list-item><list-item><list-item><list-item><list-item><list-item><list-item><list-item></table-row></table-row></table-row></table-row></table-row></table-row></table-row></table-row></table-row></table-row></table-row></table-row></table-row></table-row></table-row></table-row></table-row></table-row></table-row></table-row></table-row></table-row></table-row></table-row></table-row></table-row></table-row></table-row>



... or a continuum of NQFs

Communications	$\leftrightarrow \rightarrow$	Transformational		
Describe	\leftrightarrow	Prescribe		
Existing system	$\leftrightarrow \rightarrow$	Future system		
Tool for change	\leftrightarrow	Driver of change		
Loose design	\leftrightarrow	Tight design		
Outcome-referenced	\leftrightarrow	Outcomes-led		
Voluntary	\leftrightarrow	Regulatory		

... but ...

•An NQF may vary across its 'sub-frameworks' and between sub-frameworks and over-arching framework
•An NQF may change over time

11

<section-header><list-item><list-item><list-item><list-item><list-item><list-item><list-item><list-item><list-item><list-item><list-item><list-item><list-item><list-item><list-item><list-item><list-item>

How are NQFs introduced? A model of change

An NQF is a social construct and not just a technical instrument: it is about trust, understanding, culture and pragmatic compromise.

The introduction of an NQF requires •Long time scales •Stakeholder involvement and partnership •'Iterative alignment' of NQF and practice •A loose but variable design •Flexible balance of development within sectors (subframeworks) and integration across them •Alignment with other policies, national priorities and contextual pressures – recognising that NQF may be an enabler of change more than a driver of change



Do NQFs work? 1. Communications and reforming comprehensive frameworks more successful ... transformational frameworks mainly effective within specific niches or sectors 2. Success needs to be understood in relation to purposes. 3. Outcomes-led NQFs less successful than outcomes-referenced frameworks (except sometimes within niches/sectors)



Do NQFs work?

- 5. Less successful for labour-market objectives
- More successful for education objectives (especially those focused on providers rather than learners)
- Credit frameworks do not create 'seamless' systems; they provide a basis for developing multiple, interconnected and well-structured curricular and institutional pathways

17



National Qualifications Frameworks and National Training Packages

2 - 4.

—The Australian experience

Peter Noonan



Victoria University

- **43,000** students, nearly 14,000 international students
- High quality learning opportunities for people from diverse backgrounds to create personalised career success though:
 - tertiary education at all levels from pre-vocational certificates to PhDs with flexible entry and exit points and seamless pathways
 - a standards-based approach with personalised support for students at all levels
 - a contemporary, vocational education offer, focused on developing the skills and competencies required in a rapidly transitioning economy
 - clear transition and pathway opportunities for students needing support to meet academic requirements of undergraduate study.



VU.edu.au Victoria University, RTO Code 3113 CRICOS Provider No. 00124K (Melbourne) CRICOS Provider No. 02475D (Sydney)















National Training Packages

Strengths

- Primary focus on workplace outcomes not course content
- · Industry engagement
- Speed of implementation
- · Flexibility for providers
- Flexible delivery
- Focus should be on outcomes not inputs

Weaknesses

- Title misleading 'assessment packages' rather than training packages
- Provider capacity to develop learning resources
- Overly narrow approach to competence
- Difficulty in interpretation for audit and quality assurance
- Loss of professional expertise in development of learning content and learning strategies



vu.edu.au Victoria University, RTO Code 3113 CRICOS Provider No. 00124K (Melbourne) CRICOS Provider No. 02475D (Sydney)





<section-header><section-header><list-item><list-item><list-item><list-item>



The Development of NQFs in the Asia-Pacific Region : A Challenge for Japan

杉本 和弘

2 - 5.

International Conference: TVET Qualifications Approaches in Tertiary Education in Asia, 22 January 2017, Fukuoka, Japan

The Development of NQFs in the Asia-Pacific Region: A Challenge for Japan



Kazuhiro SUGIMOTO Tohoku University, Japan Email: sugimoto@m.tohoku.ac.jp



Objective

- Discuss Japan's way to take in the advent of NQFs and RQFs in the Asia-Pacific Region
- Keywords

NQF, RQF, tertiary education, TVET, professional university

Context: Japan's challenges

- Need for developing core professionals in growth areas in keeping with globalization and changes in industrial structure
- Addressing little dialogue and articulation between universities and non-universities
 - Impact of the establishment of a new university model for professional an vocational education
- Organizing various learning outcomes for recognizing recurrent learning

Overview of NQFs

(Bateman, 2015; Raffe, 2014)

- QFs: 'an instrument for the development and classification of qualifications according to a set of criteria for levels of learning achieved' (OECD, 2007)
- Worldwide development of NQFs for the last 20 years (= extensive policy borrowing)
- At least 150 countries planning to develop, developing or have developed NQFs
- Various types of QFs (Raffe, 2014)
 - Communications framework
 - Reforming framework
 - Transforming framework

Functions of NQFs (Bateman, 2015)

- Make national qualifications systems easier to understand
- Clarify and strengthen the links between qualifications within systems
- Support lifelong learning by aiding access, participation and progression
- Aid recognition (credit transfer, recognition of prior learning, including those acquired through non-formal and informal learning)
- Strengthen the link and improve the communication between education and training and the labour market
- Create a platform for cooperation and dialogue with a broad range of stakeholders
- Provide a reference point for quality assurance

Some NQFs in the Asia-Pacific Region

- Australia
 - Australian Qualifications Framework (AQF): 1995, revised in 2011: 10 levels
- Malaysia
 - Malaysian Qualifications Framework (MQF): 2007, 8 levels
- Thailand
 - National Qualifications Framework for Higher Education in Thailand: 2014, 9 levels
- Korea
 - National Competency Standards (NSC): 2010, 10 levels
- Japan
 - Career Grade (Cabinet Office): 2010, 7 levels
 - Evaluation of Vocational Ability Development (Ministry of Health, Labour and Welfare): 2000s-

To Make NQFs successful (Raffe, 2014)

- Two factors of Successful NQFs: incremental and multilevel
- 'Outcomes-referenced' NQFs vs. 'outcomesled' NQFs
 - 'outcomes-led' NQFs which rely upon learning outcomes as their main change agents are less successful
- Impacts of NQFs: complex and variable
 - No 'off-the-peg' solutions

Development of the AQF (オーストラリアの経験から学ぶ)

Old AQF since 1995: qualifications allocated across 3 sectors

Schools Sector Accreditation	Vocational Education and Training Sector Accreditation	Higher Education Sector Accreditation		
		Doctoral Degree		
		Masters Degree		
	Vocational Graduate Diploma	Graduate Diploma		
	Vocational Graduate Certificate	Graduate Certificate		
		Bachelor Degree		
	Advanced Diploma	Associate Degree, Advanced Diploma		
	Diploma	Diploma		
Senior Secondary	Certificate IV			
Certificate of Education	Certificate III			
	Certificate II			
	Certificate I			

Experiences accumulated in Australia (cont.) (オーストラリアにおける経験の蓄積)

Process of creating a strengthened AQF

Preparation	May 2008 Establishing AQF Council
Design (2009~)	May 2009 Strengthening the AQF: A Proposal Sep. 2009 Strengthening the AQF: An Architecture for Australia's Qualifications
Establishment (2010~)	 Examining the new AQF Making relevant policies
Implementation (July 2011~)	July 2011 AQF First Edition Nov. 2011 Review of Graduate and Vocational Graduate Certificates and Diplomas in the Australian Qualifications Framework Jan. 2013 AQF Second Edition

Australia's attainments on NQFs

- Qualifications specified by 3 aspects of learning outcomes
 - 1. Knowledge
 - 2. Skills
 - 3. Application of knowledge and skills
- Qualifications defined by 10 levels
 - Defined on the basis of the relative complexity and depth of achievement and the autonomy required of graduates
- Qualifications expressed by a volume of learning
 - Nominal duration required for the achievement of learning outcomes

Australia's experience (cont.) (オーストラリアの経験から学ぶ)

AQF: level structure consisted of 10 levels

Level Summary	Level 1 Graduates at this level will have knowledge and skills for initial work, community involvement and/or further learning	Level 2 Graduates at this level will have knowledge and skills for work in a defined context and/or further learning	Level 3 Graduates will have th practical k skills for w further lear	at this level neoretical and nowledge and ork and/or ming	Gradu will ha practi skills t and/o	1 4 wates at this level we theoretical and cal knowledge and for specialised r skilled work r further learning	Leve Gradu will ha know skilled work learni	I 5 intes at this level we specialised edge and skills for Vparaprofessional and/or further ng	
Qualification Type	Certificate		Gerdincate		Corun	Catory	Diplo	na l	
	Leyel Summary	Level 6 Graduates at this le will have broad knowledge and ski paraprofessional/hi skilled work and/or further learning	evel Gri wil Is for col ghly ski lea	aduates at this leve I have broad and herent knowledge a Ills for professional rrk and/or further rrning	il and	Graduates at this lev will have advanced knowledge and skills professional highly si work and/or further learning	el for killed	Graduates at this level will have specialised knowledge and skills for research, and/or professional practice and/or further learning	Level 10 Graduates at this level will have systematic and critical understanding of learning and specialised research akills for the advancement of learning and/or for professional practice
	Qualification Ty	pe Advanced Diploma Associate Degree	Ba	chelor Degree		Bachelor Honours Degree Graduate Certificate Graduate Diploma		Masters Degree	Doctoral Degree
	—								1

Learning from Australia's experience (cont.) (オーストラリアの経験から学ぶ)

New AQF: qualification descriptor

Qualification type	Bachelor Degree	Bachelor Honours Degree	Graduate Certificate Vocational Graduate Certificate	Graduate Diploma Vocational Graduate Diploma
Level	Level 7	Level 8	Level 8	Level 8
Purpose	The Bachelor Degree qualifies individuals who apply a broad and coherent body of knowledge in a range of contexts to undertake professional work and as a pathway for further learning	The Bachelor Honours Degree qualifies individuals who apply a body of knowledge in a specific context to undertake professional work and as a pathway for research and further learning	The Graduate Certificate/ Vocational Graduate Certificate qualifies individuals who apply a body of knowledge in a range of contexts to undertake professional /highly skilled work and as pathway for further learning	The Graduate Diploma/Vocational Graduate Diploma qualifies Individuals who apply a body of knowledge in a range of contexts to undertake professional /highly skilled work and as a pathway for further learning
Knowledge	Graduates of a Bachelor Degree will have a bread and coherent body of knowledge, with depth in the underlying principles and concepts in one or more disciplines as a basis for independent lifeiong learning	Graduates of a Bachelor Honours Degree will have obtend and advanced knowledge of the underlying principles and concepts in one or more disciplines and knowledge of research principles and methods	Graduates of a Graduate Certificate/Accational Graduate Certificate/will have specialized knowledge within a systematic and coherent body of knowledge that may include the acquisition and application of knowledge and skills in a new or existing discipline or professional area	Graduates of a Graduate Diploma-Xvocational Graduate Diploma will have advanced knowledge within a systematic and coherent body of knowledge that may include the acquisition and application of knowledge and skills in a new or existing discipline or professional area
Skills	Graduates of a Bachelor Degree will have: • cognitive skills to review critically, analyse, consolidate and synthesise knowledge • cognitive and technical skills to demonstrate a broad understanding of knowledge with depth in some areas • cognitive and creative skills to swirtise ertical thinking and judgement in identifying and solving problems with intellectual independence • communication skills to present a clear, coherent and independent exposition of knowledge and ideas	Graduates of a Bachelor Honours Degree will have: o cognitive skills to review, analyse, consolidate and synthesies knowledge to Identify and provide solutions to complex problems with Intellectual Independence o cognitive and technical skills to demonstrate a broad understanding of a body of knowledge and theoretical concepts with advance understanding of a body of knowledge and theoretical concepts with advance understanding of a body of knowledge and understanding of a body of knowledge and understanding echnical skills to design and use research in a project a clear and coherent exposition of knowledge and ideas to a variety of audiences	Graduates of a Graduate Certificate Vocational Graduate Certificate Vocational Graduate Certificate Vocational Graduate Certificate Vocational Graduate Certificate Vocational Graduate analyse, consolidate and synthesise knowledge and identity and provide solutions to compiex problems - cognitive skills to think critically and to generate and evaluate compiex (deas - specialised technical and creative skills in a field of highly skilled and/or professional practice - communication skills to demonstrate an understanding of theoretical concepts - communication skills to transfer compiex knowledge and Ideas to a variety of audiences	Graduates of a Graduate Diploma/Vocational Graduate Diploma/Vocational Graduate Diploma/Vocational Graduate Diploma will have: • cognitive skills to review, identity and provide solutions to complex problems • cognitive skills to think critically and to generate and evaluate complex kills in a field of highly skilled and/or professional practice • communication skills to demonstrate an understanding of theoretical concepts • communication skills to transfer complex knowledge and ideas to a variety of audiences

Why Australia needed a new AQF: Objectives

- accommodates the diversity of purposes of Australian education and training now and into the future
- contributes to national economic performance by supporting contemporary, relevant and nationally consistent qualification outcomes which build confidence in qualifications
- supports the development and maintenance of pathways which provide access to qualifications and assist people to move easily and readily between different education and training sectors and between those sectors and the labour market
- supports individuals' lifelong learning goals by providing the basis for individuals to progress through education and training and gain recognition for their prior learning and experiences
- underpins national regulatory and quality assurance arrangements for education and training
- supports and enhances the national and international mobility of graduates and workers through increased recognition of the value and comparability of Australian qualifications
- enables the alignment of the AQF with international qualifications frameworks

Regional Qualifications Frameworks (Bateman, 2015)

- Developed from regional needs such as trade or student mobility
- A common reference framework for various NQFs to promote integration, harmonisation, common identity, transparency, mobility, and recognition
- less regulatory and more communicative
- Examples
 - European Qualifications Framework (EQF)
 - Caribbean Community (CARICOM)
 - Southern African Development Community (SADC)
 Framework
 - Pacific Qualifications Framework (PQF)

ASEAN Qualifications Reference Frameworks (AQRF)

- Developed since 2010 in preparation for the AEC 2015
- SHARE Project
- A device to enable comparisons of qualifications in the ASEAN community
- Promotion of the advancement of national education and training quality assurance systems by referring to established quality assurance frameworks
- Establishment of 8 level framework based on learning outcomes

What we should do in Japan

- Globalisation/regionalisation and increased mobility of people
- Urgent need to organise a system of qualifications
- Permeability and consistency through robust quality assurance of TVET
- Need to establish the tertiary education system corresponding to lifelong learning/labour market
- Circulation and interaction of academic knowledge and vocational practice
- Need to discuss the meanings and functions of 'qualification': Not only as an index for educational attainments and abilities, but also as an index for social benefits

References

- Bateman, A. (2015) *Qualifications frameworks: national and regional with a focus on Australia and the ASEAN,* Dual-Track Development of Tertiary Education and Relevance of National Qualifications Frameworks, 16-17 September, Fukuoka, Japan.
- OECD (2007) *Qualifications systems: bridges to lifelong learning,* Paris: OECD.
- Raffe, D. (2014) Introducing a National Qualifications Framework: Concepts and issues arising from the international experience, Seminar on The Japanese Mode of Tertiary Education and Globalisation: Qualifications Framework and Quality Assurance, Fukuoka, 21-23 February 2014.
- SHARE (2015) ASEAN Qualifications Reference Framework and National Qualifications Frameworks, State of Play Report, October 2015.

Current Korea Experience of Developing NCS & its Challenges in Northeast Asia

2 - 6.

Cho, Jeong-Yoon

Current Korea Experience of Developing NCS & NQF and its Challenges in Northeast Asia

Cho, Jeong-Yoon, Ph.D. Director, GLOSQUA(Global Skills and Qualifications Agency)

Misun Kwak, Ph.D. Researcher, Seoul National University

2017. 01. 27



I

Current Situation of NCS Development and Application in Korea








1. Development of NCS

1-4. ISC Operational Status

- Key Role
- Analysis of the supply and demand of industrial workforce: understanding trends, identifying strategic sectors
- Design and update of NCS and NCS- based qualification
- Participate in the operation of Work-Study Dual Program
- Operational status in the promotion of the autonomous planning in each ISC: 17 Sector

NO	ISC Sector	NO	ISC Sector	NO	ISC Sector
1	Information Technology Management	7	Food Service	13	Chemistry
2	Management Accounting	8	Construction	14	Textile manufacturing & Fashion
3	Finance and Insurance	9	Shipbuilding and Marine	15	Electricity, energy and resources
4	Counselling	10	Machinery	16	Electronic
5	Design and Culture Contents	11	Manufacturing Technology	17	Broadcasting and communication technology
6	Tourism and Leisure	12	Material		

I . Current Situation of NCS Development and Application in Korea

2. Application of NCS

< NCS Application Fields>

- 1. Education & Training System
- 2. NCS-based Qualification System
- 3. NCS-Based Employment
- 4. Competence-based Salary System
- 5. Mutual Recognition of Qualification items based on NCS



2. Application of NCS

2-2. NCS-based Qualification System

- Revision of the existing Test-Oriented Qualification based on NCS
- NCS application to replace the existing Test-Oriented testing method, to Learning Programbased Assessment Qualification in the National Technical Qualification System (NTQS)
- The NCS-based qualification is a newly developed qualification items based on the unit of competence of the NCS.

I. Current Situation of NCS Development and Application in Korea

2. Application of NCS

2-2. NCS-based Qualification System

 Learning Program-based Assessment System, being applied for NCS-based Qualification in NTQS



2. Application of NCS

2-2. NCS-based Qualification System

- 615 NCS-based New Qualifications have been developed until July, 2016
- About 754 experts have joined in the meeting for development of NCS-based new qualification



I . Current Situation of NCS Development and Application in Korea

2. Application of NCS

2-3. NCS-based Employment



I. Development and Application of NCS in Korea

2. Application of NCS

2-3. NCS-based Employment



Source : MoeL (2016.03.28). Report on public declaration of of the ability-based employment

14

15

I. Current Situation of NCS Development and Application in Korea

2. Application of NCS

2-3. NCS-based Employment

	Current existing employment	 Pre- release of the job competencies required fo ampleument is each conter
Job Opening	Providing simple information: Administrative work 00 person, Productive work 00 person,	(Attached "job description information" for each job)
	Personal Information not related to the job (family status, educational background, address, hobby, specialty)	 Minimize personal information not related to the job
Application	Specifications which are not related the job	Background information related to job
Form	(overseas education & training, and volunteering, TOEIC)	(Education, qualification, experience and career history related to the job)
	Letter of Self introduction	• Letter of self introduction which is job-related and centered on experience
	Written test to measure personality, aptitude and	
	simple knowledge	Written evaluation based on job competency
Evaluation	Non- structured interview (daily life questions unrelated to job, such as hobby, background of	performance situation)
	growth)	 Structured interview based on job competency
		evaluation (consist of job-related type of questions
	Source : Moel (2	2016.03.28). Report on public declaration of of the ability-based emp

2. Application of NCS

2-3. NCS-based Employment

 \bigcirc Decrease in early retirement rate as soon as hired

- (Korea National Park Service) Yr 2014 $8.9\% \rightarrow$ Yr 2015 0%
- (Korea Electrical Safety Cooperation) Yr 2014 $17.6\% \rightarrow$ Yr 2015 13.9%
- (Korea Western Power Co. Ltd) Yr 2014 $7.8\% \rightarrow$ Yr 2015 1.5%
- Significant increase of the distribution of college and percentage of high school graduates
- (Korea South East Power) Distribution of college per 10 students: Yr 2014 3.7 school \rightarrow Yr 2015 4.9
- (Korea National Park Service) Ratio of high school & 2yr college graduates : Yr 2014 0% → Yr 2015 25%

 \bigcirc Decrease in the training period for new employees and applicants

- (Korea Western Power) Reduced new employee training period : Yr 2014 33 weeks→ Yr 2015 20 wks
- (Korea National Park Service) Decrease in imaginary candidates: Yr 2014 4,833 person \rightarrow Yr 2015

2,263person

Source : MoeL (2016.03.28). Report on public declaration of of the ability-based employment

16

I. Current Situation of NCS Development and Application in Korea

2. Application of NCS

2-4. Competence-based Salary System

Develop NCS-based Salary System

Job survey and job classification \rightarrow NCS classification system mapping by occupation \rightarrow job evaluation and job grade determination \rightarrow Develop salary system

(Determine the type of NCS-based salary: Discussion of salary level in each occupation for Individual work/single job/a range job



2. Application of NCS

2-5. Mutual Recognition of Qualification

 Comparison of Korea-Australia qualification system according to vocational qualification level

Korea	Australia	
National Technical Qualification	Level	Name of Qualification
	1	Certificate I
Craftsman	2	Certificate II
	3	Certificate III
	4	Certificate IV
Industrial Engineer	5	Diploma
	6	Advanced Diploma

I. Current Situation of NCS Development and Application in Korea

2. Application of NCS

2-5. Mutual Recognition of Qualification

 Comparison of Korea-Australia qualification system according to vocational qualification level

Korea		Australia
National Technical Qualification	Level	Name of Qualification
Engineer	7	(Bachelor)
Master Craftsman	8	Graduate diploma
	9	Graduate certificate
Professional Engineer	10	(doctorate)

19

2. Application of NCS

2-5. Mutual Recognition of Qualification based on NCS

- Qualification Items for MRA b/w Korea and Australia : welder, program developer(IT)
- Procedure for MRA



1. Development of NQF

1-1. NQF Background

 In accordance with [National Agenda 75 of current government] the administrative task for "Creating Conditions for a Competence-Oriented Society" was established and, the National Qualifications Framework (NQF) as a detailed task was proposed



- Societal System Change: Transforming Korea society from credentialism to competence-based society
- HRD-related System Change: Improvement of efficiency and effectiveness through close linkage of existing HRD system, which are separately operated and recognized by different entities, through introducing NQF

Source : Choi. (2016.12.16). The development of Korea National Qualification System. Winner Seminar at KASQ.

II. Current NQF Development and Application in Korea

99

1. Development of NQF

1-1. NQF Background





1. Development of NQF

1-2. KQF Framework (present)

< Korean Context of KQF Development >

- Development of national linked-QF to comprehensively evaluate and recognize competency, based on NCS
- Need to closely link existing education, training, qualifications, experiential learning, lifelong learning, and non-formal & informal learning outcomes to 1) eliminate redundant learning requirements, 2) To ensure mutual comparability between various learning outcomes that are not properly evaluated and recognized in various laws and regulations
- Need to substitute or replace the requirements for university degrees (including integrative master and Ph.D.) that are not necessary to be recognized as professionals in certain fields (beauty, music, fashion, sports, etc.), by properly evaluating and recognizing the experiential learning outcomes.
- Preferentially KQF is introduced to enable mutual comparability between education, training, technical qualification and experiential learning including RPL.

1. Development of NQF

1-2. KQF Framework (future)



II. Current NQF Development and Application in Korea

1. Development of NQF

1-2. KQF Framework (future)

< Situational Diagnosis of KQF Development & Introduction >

- Ongoing situation to reach social consensus on the purpose of introducing & operating KQF
- Insufficient discussion and consensus on the details in the application of KQF between MoE and MoEL.
- The interest of industries and labor unions in KQF are slowly increasing
- Leading Korean Experts have different levels of understanding and approach to KQF, so there is a need for more in-depth discussion and consensus formation between them(e.g., different concepts of securing equivalence between qualifications based on comparability, etc.)
- In the process of establishing detailed evaluation and evaluation system of experiential learning outcome
- Resistance from professors regarding the NCS based reformation of the 4 years university curriculum



2. Application of NQF

2-1. Sectoral Qualification Framework for Software industry(SQF in SW)

	ITSQF Leve	ł	VET & Work experience Level upgrade requirements	Academic Ability	Qualification (will be added in the future through accreditation process)	Miscellaneous
	Ma	ster	EE + 8 Years(Work experience)			
L8	Spec	ialist	A8 + 7 Years(Work experience) + 100 Hours (Mandatory education)			
	Expert		I7 + 3 Years (Work experience) + 100 Hours (Mandatory education)	Relevant doctoral	IT related professional engineer	
L7		(L7)	I6 + 3 Years (Work experience)			Through the
L6	ate	(L6)	J5 + 3 Years (Work experience) + 100 Hours (Mandatory education)	Relevant Master	NCS-based qualification_L6	committee, ITSQF will recognize the level of
L5		(L5)	J4 + 1 Years (Work experience)	Relevant Bachelor	IT related engineer/ NCS-based qualification_L5	the corresponding occupation for the winner of certain high
L4	Beginner	(L4)	J3 + 1 Years (Work experience)	Relevant 3 years Associate degree		level contest such as "Hacker Competition"
L3		(L3)	B + 2 Years (Work experience)	Relevant 2 years Associate degree	IT related industrial engineer/ NCS-based qualification_L3	
L2	Craftsma	an (L2)Cr		Vocational high school graduate	IT related craftsman	

Source : Park. (2016.12.16). Sectoral Qualification Framework for Software. Winner Seminar at KASQ.

II. Current NQF Development and Application in Korea

30

2. Application of NQF



2-1. Application of SQF in SW)

2. Application of NQF

2-2. Sectoral Qualification Framework in Chemistry

	Standard of measurement						
	A	cademic		Work Experience	Qua	lification	Education & Training
Level	Existing Education Institution	NCS certified Educational institution	Cumulative Work experience (Total years)	Years of experience to upgrade level + Mandatory education and training hours	NCS based qualification	National Technical Qualification	Learning hours (Work-Leaning dual System)
8		Doctoral + work experience	23 Years	Level 7 + 5 years +100 hours			
7		Doctoral	18 Years	Level 6+ 6 years+ 100 hours			
6	Doctoral	Masters	12 Years	Level 5 + 3 years + 200 hours	NCS-based qualification_L6	Professional Engineer	
5	Masters	Bachelor	9 Years	Level 4 + 3 years+ 100 hours	NCS-based qualification_L5	Engineer + field experience of 1year	800 hours
4	Bachelor	3 Years Associate degree	6 Years	Level 3 + 3 years + 200 hours	-	-	800 hours
3	College Diploma	2 Years Associate degree	3 Years	Level 2 + 2 years+ 100 hours	NCS-based qualification_L3	Industrial Engineer + field experience of 6 months	600 hours
2	Specialize	ed Vocational High School	1 Years	Level 1 + 1 year + 100 hours	NCS-based qualification_L2	Craftsman +field experience of 3 months	600 hours
1	Non- (No wa	professional ork experience)	-	Source : Ship (2016 12 16) So	etoral Qualification Frame		-

32

II. Current NQF Development and Application in Korea

2. Application of NQF

2-2. Sectoral Qualification Framework in Chemistry

Sub-occupational Category	Work experien ce	Production Engineering	Quality Management	Research and Development
Production Engineering	5 years	$100\% \rightarrow 5$ Years	$70\% \rightarrow 3.5$ Years	$50\% \rightarrow 2.5$ Years
Quality Management	4 Years	$75\% \rightarrow 3$ Years	$100\% \rightarrow 4$ Years	$65\% \rightarrow 2.6$ Years
Research and Development	3 Years	$70\% \rightarrow 2.1$ Years	$80\% \rightarrow 2.4$ Years	$100\% \rightarrow 3$ Years
Total	12 Years	10.1 Years	9.9 Years	8.1 Years

Matrix for Recognition of work experience by occupation

- Examples of work experience recognition in the case of job change according to sub-occupation.

 In the case of work experience of total 12 years in the areas of production engineering, quality management, and research and development, when an individual moves to production engineering field, leading to be recognized the longest working experience.

2. Application of NQF



- Establishment of wage system based on SQF
- Survey of wage system for each level / occupation
- Propose wage system for each occupation
- Addition of job categories in the chemistry field
- Process Management, Safety Environment etc
- Update the SQF for chemistry field
- Determine the required training hours
- Elaborate the work experience recognition rate in the case of job transfer

Source : Shin. (2016.12.16). Sectoral Qualification Framework for Chemistry. Winner Seminar at KASQ.

34

Table of Contents

Ш

Current Situation of NCS Development and Application in Korea

Current NQF Development and Application in Korea

Future Challenges in Northeast Asia Region

1. Similar issues in National HRD System b/w Korea & Japan

	Korea Issues	Japan Issues
TVET issues	 Inadequate link between school education and labor market. demands to education and training. As MoE and MoEL manage education and training separately, Education & Training is difficult In comparison to the job competence such as practical experi- university degree is highly recognized 	That is, lack of systems to reflect labor market needs and t, the mutual recognition of learning outcomes between rience in the field, the value of formal education such as
Leveling System	 The rating system for the qualification of skilled workers is set up within the confines of individual law, thus they are not linked to each other. (ex. Payment standard for Construction engineer, software developer) 	 Difference b/w Vocational Capability Evaluation System(4 Level) & Career Grade System(7 Level)
Labor Market	Annual salary system is based on seniority, not based on job	
Linkage	 Same qualification despite of different level of educational institutes(high school, 2 yr college, university) (ex, Hair Designer) 	 Same qualification despite the different learning hours (ex, nurse, child care)
Culture	 The concept of attitude, which is important in the oriental cultu Therefore, it is not easy to clarify from a competency standpoin 	ure, is very comprehensive and its definition is ambiguous. nt
	Source : Yoshimoto, K. (2016). Feasibility and Challenges on a National Qualifications Frame	ework and Permeability in Education and Training System in Japan. (non-published) $3^{ m f}$

III. Future Challenges

2. Challenges for development NQF in Korea & Japan

1. Function of NQF

2. NQF in connection with other frameworks

- 3. Competence in Asia Context
- 4. Impacts of NQF
- 5. Regional Qualification Framework

III. Future Challenges

2. Challenges for development NQF in Korea & Japan

Starts from existing education and training system Incremental change Icol for change Bottom-up' Voluntary Providers have central role Scotland Korea Tight II. Future Change III. Future Change III. Future Change III. Future Change III. Where will Japan be positioned according to the purpose and application of NQF b/w communication and transformation model?	Comr	nunication			Transformation	
ncremental change • Reform and transformation fool for change • Driver of change Bottom-ug' • 'Top-down' Aduntary • Statutory / Regulatory Providers have central role • Providers included among stakeholders .cose • Tight Scotland Korea Republic of South Africa Japan ?? II. Future Change Consideration 1. Where will Japan be positioned according to the purpose and application of NQF b/w communication and transformation model?	Starts from existing ed	lucation and training sys	tem	• Starts fro	om a vision of the future ET system	
tool for change • Driver of change Bottom-up' • 'Top-down' voluntary • Statutory / Regulatory Providers have central role • Providers included among stakeholders .coase • Tight Scotland Korea Republic of South Africa Japan ?? II. Future Challenges for development NQF in Korea & Japan Consideration 1. Where will Japan be positioned according to the purpose and application of NQF b/w communication and transformation model?	Incremental change			Reform a	nd transformation	
Battom-up' /oluntary /oluntary /oluntary /oviders have central role /ovider	Tool for change			• Driver of	change	
voluntary - Statutory / Regulatory Providers have central role - Providers included among stakeholders .cose - Tight	'Bottom-up'			• 'Top-dow	n'	
Providers have central role • Providers included among stakeholders .cose • Tigh Scotland Korea • Republic of South Africa Japan ?? II. Future Challenges for development NQF in Korea & Japan Consideration 1. Where will Japan be positioned according to the purpose and application of NQF b/w communication and transformation model?	Voluntary			Statutory	/ Regulatory	
.cose .Tight Scotland Korea Republic of South Africa Japan ?? II. Future Challenges for development NQF in Korea & Japan Challenges for development NQF in Korea & Japan Consideration 1. Where will Japan be positioned according to the purpose and application of NQF b/w communication and transformation model?	Providers have central	role		Providers	included among stakeholders	
Scotland Korea Republic of South Africa Japan ?? II. Future Challenges for development NQF in Korea & Japan Challenges for development NQF in Korea & Japan Consideration 1. Where will Japan be positioned according to the purpose and application of NQF b/w communication and transformation model?	Loose			• Tight		
Japan ?? II. Future Challenges for development NQF in Korea & Japan Consideration 1. Where will Japan be positioned according to the purpose and application of NQF b/w communication and transformation model?	Sco	tland	Kore	а	Republic of South Africa	
Where will Japan be positioned according to the purpose and application of NQF b/w communication and transformation model?	Challenges	for developm	Japa ient NQ	n ?? F in Ko		e Cha
purpose and application of NQF b/w communication and transformation model?	Challenges	for developm	Japa	n ?? ?F in Kc		e Cha
	Challenges Consider	for developm ration 1.	Japa	n ?? F in Ko	II. Future	e Cha
	Challenges Consider Where v purpose commur	for developm ration 1. will Japan b and a hication and	Japa ent NQ pe posi pplicat transfo	n ?? F in Ko tioned tion ormati	II. Future orea & Japan according to the of NQF b/w on model?	e Cha
	Challenges Consider Where w purpose commur	for developm ration 1. will Japan b and a hication and	Japa ent NQ pe posi pplicat transfe	n ?? F in Ko tion ormati	I. Future orea & Japan according to the of NQF b/w on model?	e Cha

2. Challenges for development NQF in Korea & Japan



2. Challenges for development NQF in Korea & Japan

2-3. Competence in Asia Context

DOMAIN	DEFINED AS	SUB-DOMAIN	DEFINED AS/COMMENTS			
Knowledge	The ability to recall and present information	No explicit sub-domains are proposed	The existing categorizations and forms of knowledge can be accommodated in the broad domain, as is the current practice; this decision could be reviewed at a later stage			
Skill	The ability to do in context	Foundation	Skills which emphasize literacy and numeracy			
		Transferable	The application of universal knowledge and skills across a range of social, work, and geographical settings. This domain may at a later stage be further developed into a separate domain.			
Technical and Vocational The specific technical know-how to do jobs.						
Competence	The application of knowledge and skills in context	Applied Competence	Includes foundational competence which focuses on intellectual/academic skills of knowledge; practical competence which focuses on the operational context; and reflexive competence which focuses on learner autonomy.			
Affective Competence Personal, behavioral and attitudes competences that include a specific focus on those competences that may be best assessed collectively.						
Sc	ource : Keevy, J & Chakrou	un, B. Forthcoming. Levelling and Recogni	, zing Learning Outcomes. The use of level descriptors in the twenty-frist century. Paris, UNESCO.			

42

III. Future Challenges

2. Challenges for development NQF in Korea & Japan

2-3. Competence in Asia Context

Structure of GQF

	Level indica Explanation on stru	tor (1 to 8) Icture requirements	
Professional	competence	Personal co	ompetence
Knowledge	Skills	Social Competence	Autonomy
Depth and Breadth	Instrumental and systemic skills, judgement	Team/leadership systemic skills, involvement an communication	Autonomous responsibility, responsibility, reflectiveness and learning competence

2. Challenges for development NQF in Korea & Japan **Consideration 3.** Attitude is quite comprehensive and complicate concept in Asia, so it could be more carefully & correctly interpreted through competence concept, in terms of learning outcome 44 III. Future Challenges 2. Challenges for development NQF in Korea & Japan 2-4. Impacts of NQF Transforming Education & Training results into Learning Outcomes Stakeholder involvement leading to close collaboration Consumer-oriented institutional reform the bridging of institutions and sub-systems Developing and reforming qualifications by reflecting industry demands Opening up to the private and non-formal sector through RPL Activation for recognition of qualifications Proactive Validation of non-formal and informal learning Source : Keevy, J & Chakroun, B. Forthcoming. Levelling and Recognizing Learning Outcomes. The use of level descriptors in the twenty-frist century. Paris, UNESCO. 45

2. Challenges for development NQF in Korea & Japan

Consideration 4.

Most of NQF impacts show us quantitative characteristic, so efforts to produce quantitative impacts of NQF are necessary.

III. Future Challenges

46

2. Challenges for development NQF in Korea & Japan

2-5. Regional Qualification Framework

Global Trends of National Qualifications Framework

LIST OF 154 COUNTRIES OR TERRITORIES PLANNING, DEVELOPING OR IMPLEnMENTING QUALIFICATIONS FRAMEWORKS

Albania; Angola; Andorra; Antigua & Barbuda; Argentina; Armenia; Australia; Austria; Azerbaijan; Bahrain; Bangladesh; Barbados; Brazil; Belarus; Belgium; Benin; Belize; Bhutan; Bosnia and Herzegovina; Botswana; Brazil; Brunei Darussalam; Bulgaria; Burkina Faso; Burundi, Cabo Verde; Cambodia; Canada; Chile; Colombia; Costa Rica; Côte d'Ivoire; Croatia; Cyprus (and Northern Part of Cyprus); Czech Republic; Denmark; Dominica; Egypt; El Salvador; Eritrea; Estonia; Ethiopia; Finland; France; Georgia; Germany; Ghana; Greece; Grenada; Guinée; Guinée Bissau; Guyana; Haiti; Hong Kong; Hungary; Honduras; Iceland; India; Indonesia; Ireland; Israel; Italy; Jamaica; Jordan; Kazakhstan; Kenya; Kiribati; Korea; Kosovo; Kuwait; Kyrgyzstan; Lao People's Democratic Republic; Latvia; Lebanon; Lesotho; Liechtenstein; Liberia; Lithuania; Luxembourg; Madagascar; Malawi; Malaysia; Maldives; Mali; Malta; Mauritius; Mexico; Montenegro; Montserrat; Palestine; Morocco; Mozambique; Myanmar; Namibia; Netherlands; Nepal; New Zealand; Nicaragua; Niger; Nigeria; Norway; Oman; Pakistan; Palestine; Panama; Papua New Guinea; Philippines; Paraguay; Poland; Portugal; Republic of Moldova; Romania; Russian Federation; Rwanda; Saint Lucia; Samoa; Serbia; Senegal; Seychelles; Sierra Leone; Singapore; Slovak Republic; Slovenia; Somalia (Somaliland); South Africa; Spain; St. Kitts & Nevis; St. Lucia; St. Vincent and the Grenadines; Suriname; Swaziland; Sweden; Switzerland; Tajikistan; Thailand; The Bahamas; The Comoros; the Democratic Republic of Congo; The former Yugoslav Republic of Macedonia; The Gambia; The Holy See, Timor-Leste; Togolese Republic; Tonga; Trinidad & Tobago; Tunisia; Turkey; Tuvalu and Vanuatu; Ukraine; United Arab Emirates; United Kingdom; United Republic of Tanzania; Uruguay; Viet Nam; Zambia; Zimbabwe.

Source : Borhene Chakroun. (2016). Symposium with Korea Association of Skills and Qualifications.

2. Challenges for development NQF in Korea & Japan

2-5. Regional Qualification Framework

• NQF development is closely cooperate with RQF development & implementation

Name of RQF	Corresponding Region	Participating countries	Characteristics
EQF	EU (European Union)	EU Member States	· Competency level system irrespective of field
SADC RQF	SADE (South African Development Community)	15 countries including South Africa, Mauritius, Namibia, Seychelles, Tanzania, Zimbabwe and Botswana	 Building RQF Developed complete RPL manual
CANTA	CARICOM (The Caribbean Community)	14 countries including Barbados, Grenada, Jamaica, Suriname	
AQRF	ASEAN (Association of South East Asian Nation)	Thailand, Philippines, Singapore, Etc	 Completed in 2015 Scheduled for operation in 2018
APEC Integrated Referencing Framework	APEC (Asia Pacific Economic Cooperation)	Korea, the United States, Japan, Australia, Canada, New Zealand and ASEAN	 Recognized the need for framework after 2009 In the process of progression since 2015

III. Future Challenges

2. Challenges for development NQF in Korea & Japan

2-5. Regional Qualification Framework

Name of RQF	Corresponding Region	Participating Countries	Characteristics
VUSSC TQF	Commonwealth (British Commonwealth Nations)	Past British colonial countries such as Canada, Australia, New Zealand and India	 Kick-start for Commonwealth Learning at the Virtual University of the Commonwealth (VUSSC) Level descriptor borrowed from EQF
GQF (Gulf Qualifications Framework)	GCC (Gulf Cooperation Council)	Six countries including Saudi Arabia and Kuwait, United Arab Emirates, Qatar, Oman and Bahrain	• Developed in 2012, QFEmirates (National Qualifications Authority United Arab Emirates) is the foundation for formation of GQF, which is linked with EQF
PQF	South Pacific (South Pacific Forum)	Fiji, Papua New Guinea, Samoa, Tonga, New Zealand, Australia, etc.	 Linkage of Australian and New Zealand NQF by 2012 · PQF is in progress since 2012

51

2. Challenges for development NQF in Korea & Japan

2-5. Regional Qualification Framework



- Forming a Joint Working Group, led by Korea, Japan and China
- Focus on the development and application of Regional Sectoral Qualification

Framework (RSQF) rather than RQF

Name of RQF	Corresponding region	Participating countries	Characteristic
Sectoral QF	EU (European Union)	27 countries including France, Germany, Austria and the Netherlands	Automobile, engineer, tourism, etc.
		inethenalius	

2. Challenges for development NQF in Korea & Japan

2-5. Regional Qualification Framework

Future Purpose of AQRF



Consideration 5.

- 1) RQF development could be a more difficult job rather than RSQF which is focused on specific sectors. Thus Korea, Japan and other countries would initiate to develop RSQF for establishing a platform.
- 2) RQF for northeast countries is necessary for exchanging skilled workers in the corresponding regions, which would lead to the cooperation with AQRF and other RQFs.



2 – 7. Competencies and Learning Outcomes : Common Qualification Frameworks

- Different Approaches

Egbert de Weert

cheps

Competencies and Learning Outcomes: Common Qualification Frameworks - Different Approaches

Egbert de Weert Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS) University of Twente, The Netherlands

International Conference

TVET and Qualifications Approaches in Tertiary Education in Asia

Kyushu University

Fukuoka, Japan

26-28 January 2017

EU Policies to align HE /VET with labour market needs

Europe 2020 Agenda for new skills and jobs

- ➤ Full employment goal by 2020
- Assist young people with gaining knowledge, skills and experience to make their first job a reality
- Improve quality and attractiveness of education and training in Europe
- > 40% of a generation should complete HE by 2020

Agenda for Higher Education

- Concentrate enough resources on excellence
- Contribute better to local and regional needs (human capital agenda)
- Closer cooperation between universities and business: design of curricula; dissemination and exploitation of research results
- Strenghten the knowledge triangle between education, research and business

Do skills really matter?

- Unemployment is closely related to low skills, and employment and labour market participation to high skills
- Those with low qualifications are <u>much less likely</u> to upgrade their skills and follow lifelong learning
- Education systems with more equal access to education and continuous vocational training (CVET) and TVET are associated with lower levels of unemployment
- Ever higher educational level always necessary for securing employment?
 TVET is a more cost-effective way to provide necessary skills and the required qualifications on the labour market.

What are functions of qualification standards?

- 1. Regulate access to and progress through the educational system (permeability)
- 2. Instrumental for making knowledge and skills transparent and up-to-date
- 3. Information tool for (prospective) learners, providers, teachers) and employers about learning programmes and respective job profiles
- 4. Instrumental for making the transition from learning to the labour market transparent and up-to-date, regulate access to professions
- 5. Legitimate differences between individuals or groups in terms of positional goods, wages, social prestige
- 6. Facilitate international mobility (European Qualification Framework -EQF)
- 7. Permanent development of workforce: Employability during whole working life (lifelong learning), and validation of (prior) knowledge and skills, private providers



Competence-based education

cheps

Regular development of outcome- based standards c.q. learning outcomes

- Learning outcomes are clear statements of what the student is expected to achieve and how he/she is expected to demonstrate that achievement
- □ A learning outcome is what a learner is supposed to know and be able to do after a successful study or learning process (or part e.g. module)

Institutionalising the involvement of social partners:

- For standard-setting procedures
- Employers' engagement in formulating learning outcomes
- · For renewal and update on a regular basis

Critical factors:

- Find a balance between diverging interests and needs
- Provide opportunities for structurally weak actors (e.g SMEs)
- Facilitate integration of new societal demands / not only traditional economic sectors, also demands in emerging fields

Learning outcomes: Governance and policy implementation

- Aligning to National Quality Frameworks for TVET providers (also international, e.g. in Europe the EQAVET framework
- In Europe 66% of all (T)VET systems have implemented a common quality assurance framework at national level (coherent with the EQAVET Framework). Main reasons are requirements for accreditation and related funding.
- Quality frameworks should <u>not</u> be prescriptive: they provide guidance for TVET policy makers to improve quality assurance systems at national level involving social partners, national and regional/local authorities
- Representatives from employment fields should be structurally anchored in the quality assurance system / taking part in assessment panels



• Generic or transversal competences can be overly generic and may lack a connection with domain-specific competences. Focus should be on their integration.

Great things always begin from inside

Learning outcomes should be:

- a 'living' element to shape the formats of curricula, courses, teaching, learning and assessment. It is not an administrative obligation!
- updated regularly through periodic self-evaluation to improvement (learning organisation)
- kept simple: integrate learning outcomes in a study programme in the context of regular development and improvement of education. Start with a reduced number instead of working with open lists filling everything in what is considered important
- starting with an active verb like know, learn, be familiar with, master, be acquainted with ...
- student-focused rather than teacher focused
- · Measurable in terms of achievement
 - 11

Assessment and demonstration of achieved learning outcomes

Integration of achieved learning outcomes in external quality assurance and in the accreditation procedure:

- Assessment by external reviewers with focus on the overall achievement of the intended learning outcomes
- Evaluation of final projects or theses of individual students (often a selection), examination results etc.
- Graduates' self-evaluation and interviews with employers
- It is not about controlling but about empowering (quality improvement)
- In most countries the external quality assurance is at meta-level. This reviews the system of assessment rather than individual projects and theses.

In countries with institutional accreditation the assessment of achieved learning outcomes is the responsibility of institutions

Learning outcomes and lifelong learning: instrumental to narrow the gap between education and work

Relevant for various forms of learning:

cheps

cheps

- Inclusion of work-based learning (cooperative or dual education) as part of formal educational qualifications
- Development of short-cycle programmes (below BA degree programmes: Associate degrees or Foundation Degrees) to be recognised as valuable learning pathways
- Recognition of companies as training providers alongside VET institutions

Relevant for different categories of students/ learners:

- > Regular students to acquire qualifications for employment
- For workers/ employees already in the workplace to enhance their knowledge and skills (lifelong learning)
- Meeting demands for flexible forms of learning, modularisation of curricula

Attractiveness of TVET system

- It has the image as a second choice (to University)
- Gender related stereotyping

Demonstrating learning outcomes contributes to

- Transparent qualification structure
- Education of high quality
- Engagement of all relevant stakeholders
- > Study information system for students / learners
- Transition to the labour market, flexible learning patterns for career changes

Revitalize the TVET system!


第3部:国内分野別タスクフォース

3 - 1.

日本における介護人材養成教育・資格体系の再構築

菊地 克彦



日本における介護人材養成教育 ・資格体系の再構築

~階層化モデルと養成プログラム~

学校法人 敬心学園

理事長補佐 菊地克彦

人に、社会に、輝きを。 敬心学園

敬心学園と研究活動

1. 30年前に設立した専門学校グループ 東京で、保健、医療、福祉、保育の領域で5校を運営 学生数は通学、通信を合わせて約3500名 http://www.keishin-group.jp/

2.2014年度より、文部科学省委託研究事業において、 九州大学、麻生塾、研究者、有識者等と連携し、国際通用 性のある介護人材養成プログラムの研究・開発に着手

オーストラリア、ドイツ、インドネシアで海外現地調査を実施 昨年はインドネシアの介護人材を対象にエントリーレベルの トライアル研修も実施



日本の高齢化に関する概観



日本の高齢化に関する概観











日本の介護教育の現状

国家資格のない介護職員	Ē	国家資格のある介護福祉:	£
初任者研修 130時間	実務経験	介護養成施設 EX)専門学校、大学等	福祉系高等学校
	3年間以上の実務経験	2年間以上	3年間以上
	実務者研修 450時間	1850時間	1850時間
	国家試験		国家試験



研究・検討の視点、アプローチ

- 1. 日本における多様な教育訓練プログラムと未分化な資格 を整理・体系化し、改革モデルを検討
- 2. 学ぶことと働くことを接続させるために「学修成果」に 基づく教育プログラムデザインを志向
- 3. 豪州のAQFにおけるコンピテンシー・アプローチを参照し、 介護人材のレベル分化を検討
- 4. ドイツのコーポラティズム型の職業教育ガバナンスにおける 継続教育訓練への展開からの示唆

7



介護教育・資格体系の再構築に向けた枠組み(案)

	老	收育訓練	東セクタ-	-			-			競	産業セクター	-
介護学習ブログラム体系/富士山モデル NtFujiNode≬		学修成果指榻		日本の介護 との対応	教育 資格とキ	ヤリア段位	NationalQu との対応	a lifications Fra	am ework			
10.55	知識	スキル	<u>コンビデンシー</u>	キャリア段位	資格	教育訓練	オーストラリア	۳л	インドキシア	求められる能力	職務/役割	ポジション
奉 轩教育							AQF	DQR EQF)	QF			
継続教育 例)				1						•		
事実経営 (科>ジント) 実務教員養成				6							1	
老人医学/精神学 認知症が7/緩初が7 自立支援/		教育		5			28-142		1		職務	
ローンボーク (広 ローンボーク (広 離職者書就ま支援 新日が月151 補留 フカングード	()	学修成身	R)	4	~	L	貝.113				遂行能力)	
				3								
専門化 ベーシック				2								
איעד				1								
ジェネリック												



介護教育の階層化・体系化と学修成果指標(案)

介護学習プログ	ラムの階層化・体系化と階層毎の	学修成果指標 案)	
介護学習プログラム体系/富士山モデル WtFujiWodel)		学修成果指標	
基幹教育	知識	スキル	コンピテンシー
継続教育 例) 事業経営 (ネゥシウント) 実務務員養派 を人医学/無料学 認知症17/緩和り7	高度専門的 先端的 先進的 理論的	高度熟練業務遂行 介護過程展開 PDCA) 指導 監督者育成 業務・サービス革新	現場の目標達成、人材開発、 業務・サービス等の革新に関する 奥行判断と結果への責任」
国 な 後 の で が じ 市 が 派 電 か 派 電 か 派 表 電 か に が に か い た の 、 、 、 、 、 、 、 、 、 、 、 、 、 、 、 、 、 、	専門的 理論的 ·事実的	専門的業務遂行 問題対応 解決 定型業務の監督 業務・サービス改善	他者の監督 指導、業務の評価・ 改善、および問題解決における 自律的判断と対応責任」
専門化 ベーシック	準専門的 理論的 事実的	定型と限定的非定型業務の遂行 自律的遂行と監督下での遂行)	定型業務における 自律的判断」と非 定型業務における ��況適応」
	基礎的 事実的	単純定型的な役割 職務遂行 職務の場合は直接監督下での遂行)	定型業務に関する 快められた 手順による遂行」
ジェネリック	超高齢社会において全ての人が 一般的知識・スキル	別に着けるべき高齢者へのかかわり見て	守り支援などに関する



富士山モデルとキャリア段位、海外NQFとの対応関係

		日本の介護教育 資格	とキャリア段位の対応	National Qualifications Framework				
介護学習ブログラム体系/富士山モデル NtFujiModeD	ままま)7 時位	咨故	教 査訓補	オーストラリア	۲Y	インドネシア		
	11// 42/12	910	 次日回味	AQ F	DQR (EQF)	٦Ø		
	7	_						
716123	6	認定介護福祉士 (介護福祉士会)	※左記各団体および敬心学園文科省委					
	5	管理介護福祉士 介護福祉士養成施設協会)	託研究 プロジェク Hこて検討中					
247/4-6	4	介護福祉士 国家資格)	養成課程修了(850h~) 実務者研修+国家試験合格		A Itenpfleger (3 years/4600 h) Leve H			
	3		実務者研修修了 4 50h)	Hom e & Community care Lifesty le Cordinator C e tifica te IV				
ベーシック	2	旧ホーム ヘルパー	初任者研修(130 h)	Care worker Certificate III		敬心学園文科省委託 研究によるエントリーレへ フログラム 50h)		
אינד	1	仮称; ケアサボーター	敬心学園文科省委託研究による エンドリーレヘルフロクラム 長0h)			Leve II ~ 2		
ジェネリック		部分は現在実施中の教育訓練	でキャリア段位との対応関係は確定済					



カリキュラ	ラムマップ(案))				
		学修成果指標			教育方法	
70754	知識	スキル	コンピテンシー	講義	学内実習	WL
アドバンス	高度専門的 先端的 先 進的 理論的	高度熟練業務遂行 介護過程展開 PDCA) 指導・監督者育成 業務・サービス革新	現場の目標達成、人材開発、 業務・サービス等の革新に関する 実行判断と結果への責任」			
スタンダード	専門的 理論的 ·事実的	専門的業務遂行 問題対応 解決 定型業務の監督 業務 サービス改善	他者の監督 指導、業務の評価・ 改善、および問題解決における 自律的判断と対応責任」			
ベーシック	進専門的 理論的 •事実的	定型と限定的非定型業務の遂行 自律的遂行と監督下での遂行)	定型業務における 自律的判断」と 非定型業務における 吠況適応」			
עאעד	基礎的 事実的	単純定型的な役割 -職務遂行 職務の場合は直接監督下での遂行)	定型業務に関する 決められた 手順による遂行」			
ジェネリック	超高齢社会において全ての <i>、</i> 一般的知識・スキル	- 人が身に着けるべき高齢者へのかかわ	。 り・見守り・支援などに関する			





3 - 2.

平成 28 年度

「成長分野等における中核的専門人材養成等の戦略的推進」事業

伊藤 一統

平成28年度	
「成長分野寺における甲核的専門人材養成寺の戦略的推進」事業	
EQGC保育タスクフォース	
保育分野の資格枠組の検討	
日時:平成29年2月21日(火)10:00~12:00	
は、「+加29年2月21日(八)10.00 12.00 場所:TKP品川カンファレンスセンター 宇部フロンティア大学短期大学部	
伊藤一統(ittoh@ube-c.ac.jp) 2017/2/21 平成28年度 EQGC保育タスクフォース 1	

保育者	皆養成プログラムの現状	:	
二 保育士資	資格と幼稚園教諭免許の要件の比	較	
	幼稚園教諭	保育士	
資格	幼稚園教諭普通免許状	保育士登録証への登録	
根拠法令	教育職員免許法	児童福祉法	
●●● ●●● ●●●● 資格取得	基礎資格を有し、大学等で教育職員 免許法に定める単位を取得	指定保育士養成施設の卒業	
要件	・一種免許状学士(大学卒程度)	保育士資格試験合格	
	・二種免許状準学士(短大卒程度)		
2017/2/21	平成28年度 EQGC保育	育タスクフォース	2



1	保育者	皆養成	プログラムの現状	¥	力免	<i>.</i> ک	保育士	の養	影成課程対比(1/2	2)
				1種	2種	\mathbb{H}		必修	体育(講義・体育実技)	+
i.	一般教養		日本国憲法、体育、外国語コミュニケーション、情報機器の 操作(各2単位)	8	8	;	教養科目	選択 必修	外国語その他	Ļ
1	教科に関す る科目		国語、算数、生活、音楽、図画工作及び体育の教科に関す る科目(これら科目に含まれる内容を合わせた内容に係る 科目その他これら科目に準ずる内容の科目を含む。)のうち、1以上の科目	6	4		保育の表現 技術	必修	(例 音楽、図画工作、体 育)	
i		教職の意義等 に関する科目	教職の意義及び教員の役割 教員の職務内容(研修、服務及び身分保障等を含む。) 進路選択に資する各種の機会の提供等	2	2		保育の本 質・目的に 関する科目	必修	保育者論	
į.		教育の基礎理	教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想			保育の本 質・目的に 関する科日	必修	教育原理 保育原理		
i.		論に関する科 目	幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程(障害のあ る幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程を含む。)	6	4		保育の対象 の理解に関 する科目	必修	保育の心理学 I 保育の心理学 I	T
2			教育に関する社会的、制度的又は経営的事項			ĮĽ				
-	教職に関す る科目	教育課程及び 指導法に関す る科目	教育課程の意義及び編成の方法 保育内容の指導法 教育の方法及び技術(情報機器及び教材の活用を含む。)	18	12		保育の内容・ 方法の理解に 関する科目	必修 必修 必修	保育課程論 保育内容総論 保育内容演習	
i		生徒指導、教育 相談及び進路 指導等に関す る科目	幼児理解の理論及び方法 教育相談(カウンセリングに関する基礎的な知識を含む。) の理論及び方法	2	2					
-		教育実習		5	5		保育実習	必修	保育実習 I 保育実習指導 I	-
ī.		教職実践演習		2	2		保育実践演 習	必修	保育実践演習	
ì	教科又は教 職に関する 科目			10	0					
į.	2017/2/21		平成28年度 EQGC保育タス	クフォー	-ス	_			4	

保育	者養成プログラムの現状	幼务	と保育士	<u>の</u>	養成課程対比(2/	2)
	大学としての独自の科目		保育, すする の本 の すする の 解 の すする の 解 和 の の 解 和 の の 解 和 の の 解 和 の の 解 和 の の 解 和 の の 解 和 の の 解 和 の の た る の の 市 す う 明 る の の 解 和 の 方 る の の に 目 る の 解 和 の 方 る の の 一 方 る の の 方 る の の 方 る の の 一 方 る の の 一 方 る の の 一 、 る の の 一 、 二 目 内 に 目 内 に 目 内 に 目 内 に 目 内 に 目 内 に 目 内 に 目 内 に 目 内 に 目 の に 目 の に 目 の に 目 の に 目 の に 目 の に 目 の に 目 の に 国 の 、 二 目 つ に 目 っ こ 一 二 一 二 一 二 一 二 一 二 一 二 一 二 一 一 二 一 二 一 一 一 二 一 一 一 二 一 一 一 二 一 一	必必必必必必必必必必必必必必必必必必必必必必必必必必必必必必必必必必必必必必	児童家庭福祉 社会福祉 相談援助 社会物養護 子どもの保健I 子どもの保健I 子どもの食と栄養 家庭支援論 乳児保育 障害児保育 社会的養護内容 保育相談支援 左記系列から6単位分選択必修	2 2 1 2 4 1 2 2 2 2 1 1 1 6
● ● ● ● ● ● ● ● ● ● ● ● ● ● ● ● ● ● ●	要とされる単位数	59 39	平成 13 年告示	∈第 198	号上必要とされる単位数	68
大学を卒業 2017/2/21	Fるために必要とされる最低単位数 平成28年度 EQGC保育	124 62 タスクフォース			5	

Г

仴	育士とし	てのニーズ		全国保育 求められ	育士会「保育」 る専門性」	上の階層別に
_	1. 専門職としての基盤	2.専門的価値・専門的役 割	 3.保育実践に必要な専門 (1)子どもへの保育実践 	 9的知識・技術 (2)保護者への関わり・ ソーシャルワーク 	(3) その他	4. 組織性
 初任者 	 □ センス、感性 □ 製索力 □ 共感性 □ 共感性 □ 没軟性 □ 資軟性 □ 適切性 □ 適任 □ 達成意欲 □ ご 読力 	 □ 子どもの最善の利益の 専重 □ 一人ひとりの子どもの 発達保障 □ 専門職としての責務 □ 保護者との協力 □ プライバシーの保護 □ プライバシーの保護 □ チームワークと自己評価 □ 利用者の代弁 □ 地域子育て支援 	 → どもの発達と保 健・安全・食事等の 理解 □保育計画・指導計画 に基づく保育実践 □保育実践の向上(鍵 康、人間関係、環境、 □荒祭のとり方・生か し方 □た会毛当英繁金時の □ □たいな繁金時の □ 	 □ PDCA (保育過程、 アセスメントから実施、評価、改善)の 基礎の理解 □ 一人ひとりの子どもの置かれている状態 および家庭、地域社 会における生活実態の把握 □ 基礎的な相談援助技術の理解 	 □ 社会の動向、変化の 理解 □ 不審者への対応 □ リスクマネジメン ト、安全管理 	 社会人としてのマナ ・ 職務規程、職場のル ・ルの理解 田織における役割や 連携の理解 個人情報保護の理解 Шへ信報保護の理解 個人情報保護の理解 低合についての理解 会議についての理解 保育士会組織の理解
中堅職員	 □ 協調性 □ 協調力 □ 自制心 □ コミュニケーション □ 一定の生活習慣と社 会的マナー (4.組織性 参照) 		 □ か応 対応 □ 発達の気になる子や 障がいのある子への 対応 □ 保育のアセスメント 	 ソーシャルワークの 構造理解 虐待ケースへの対応 コミュニケーションのあり方の理論的理解 相談援助技術の理解 	 ■ 関係機関とのケース 検討会議 ■ 関係法令の理解 ■ 専門性(向上のための 研究活動) 	 新任職員への助言・ 指導 保育所全体の活動の 理解 職場の課題解決手法 の理解I(自己評価)
■ リーダー 			 科学的・理論的根拠 に基づいた保育実践 	 保育ソーシャルワークの展開 ソーシャルアクション 関係機関・NPO・ボランティア・地域等との関わり 	 直近の制度・政策の 理解 苦情解決 実習生の指導 体験学習・インター ンシップ指導 	 中整職員への助言・ 指導 主任保育士のサポート 職場の課題解決手法の理解I(第三者評 価)
主任保育 士等管理 的職員		□ 倫理綱領の指導	 組織として実践の評価 保育計画の策定・評価 	 □ 地域の子育ての支援 (事業の創設~評価) □ 社会的養護等関連領 域との協働 	 保育の歴史の理解 他分野の動向理解 大規模自然災害時の 対応 保育士養成校との連携・調整 	 □ リーダー的職員への助言・指導 □ スーパービジョン □ 研修計画の策定と評価 □ リスクマネジャー □ 目標・方針の設定と評価 □ 職場の課題解決手法の理解Ⅲ(福祉 QC 活動)

保	に こ に に に の こ の こ 一 ズ 「 短期大学における今後の役割・機能に 関する調査研究」
•	経産省「社会人基礎力」をもとに、個別能力を選定し、13の項目に分類。 コミュニケーションカ、数量的スキル、情報リテラシー、論理的思考カ、問題 解決力、その他の汎用能力、自己管理力、チームワークカ、リーダーシップ、 倫理観、市民性、生涯学習力、総合的学習力
	各職種で回答傾向は共通。 倫理観(約束を守ること、社会のルールにしたがった行動など)、自己管理能力(時間 を守り自分の課題を自己管理できること、基本的な生活習慣など)やその他の汎用能 力(挨拶やマナー、年代の違う人への言葉遣いなど)、チームワークカ、コミュニケー ション力が高い。 就職して3~4年後も、これらの能力の重要度は同じ。
•	分野横断・共通的な能力の育成のために、協働する力とそのための個人能力・態度が 必要。協働するためには互いに信頼関係を形成し、個人能力を十分に出し切るための 基盤となる態度を保有する必要がある。 個人能力・態度は、働くための基本的な行動をとることができるスキルと、社会的・職業 的自立を実現する能力・態度に分かれる。
2017	保育分野では、選択項目以外に、「子どもが好きであること」「子どもの指導力」「社会 性」「自己学習力」「環境整備力」「明るく気配りができること」「健康管理」「集団で働く 力」があがる。 ^{72/21} _{平成28年度 EQGC保育タスクフォース} 7

,	保育士と	して	のニーズ		参考:高	校 保	育技術検定	_		
	公益財団法。 「保育技術校	人	全国高等学校	交家庭	科教育振興	会主任	É			
	昭和62年厚 が廃止され スタート。63	「生省イ 、これに 3万人お	う改正により高 こかわるものと 超の受験。	高等学校 として平	交の保育科で 成5年に全国	学んだ生 国高等学	E徒の保母試 校家庭科保育	験受騳 育技術	€資格 検定⊅	i Si
	音楽・リズム表現	技術	造形表現技	術	言語表現	支術	家庭看護技	術	筆詞	試験
	内容	万法・ 時間	内容	万法· 時間	内容	万法·時 間	内容	万法· 時間	内容	」 万法・ 時間
1級	ピアノ演奏と童謡 の弾きうたい	個別5 分	壁面構成	一斉50 分	素話の創作と実 演	個別3分	乳幼児の生活 の世話 (けがの手当)	個別5 分	各種 目有	各10分
2級	ピアノ演奏と童謡 歌唱	個別5 分	貼り絵(ちぎり絵・ 切り絵)	一斉50 分	絵本の読みきか せ	個別3分	乳幼児の生活 の世話 (清拭・おむつの 交換)	個別5 分	各種 目有	各10分
3級	ピアノ演奏と歌唱	個別5 分	折り紙と描画	一斉40 分	紙芝居の実演	個別3分	乳幼児の生活 の世話 (衣類の着脱)	個別5 分	無	_
■ ■ 4級	歌 唱	個別5 分	折り紙	一斉30 分	童謡等短文の読 みきかせ	個別2 分程度	乳幼児の世話 (だっこ・授乳・検 温など)	個別2 分	無	_
2	017/2/21		직	² 成28年度	EQGC保育タスクフォー	-ス				8

Г



	侟	(育土	ででです。]·	クラム(り)7	 ()			2 2	בינ	ノ	大事例	-L	J#J			
高 	知	大学教 [·]	育学部幼児 ^{実業に関サる学習}		牧 國家	育コース ^{教職に関する学習}	単位必修	数選択	保育の本質・目的に関す る科目群	単の	識選択	保育の対象の理解に関 する科目群	単の様	立数選択	保育の内容-方法に関す る科言样	単紀日	位数選択	教科に関す る科目	保育の表現 技術科目群	単位の様
48.2	2学期	保育者としての実践	附小教育実習 附特支教育実習		5 4	救機実践演習(救勤)	2								卒業論文			専門演習(幼) II	
1.400	1学期	の統合・深化	応用実習		2													專門減習(幼)1	
3年次-	2学期	子ども理解・実践力 の深化	保育実習指導 II 保育実習 II 又は 保育実習指導 II 保育実習 II	1 2		学校カウンセリング(初) 教育評価(初)		2 2	児童家庭福祉	2		ペアレンティング 幼児理解		2	社会的要提内容 障害児保育	2				
	1学期	実践的な力量の基 礎的形成	附幼教育実習	5		枢知心理学		2	保・幼・小接続カリキュラ ム		2	高知の保育 子どもの食と栄養 子どもの保健II 家庭支援論	212	2	保育相談支援	1				
2年次	2学期	実践的な力量の基 礎的形成	保育実習指導「 保育実習 I (保育所及び施 設)	2 4		教育行政学		2				保育学		2	教育相談(初等) 教育の方法•技術(初) 幼児教育指導計画論 健康 人間関係 理境	2 2 2 2 2	2 2	音楽表現技	F	
	1学期	学校教育・地域連携 の理解	特別支援教育概論 支援実習 介護等体験	2	2	西洋教育史 日本教育史 同和教育論 教育社会学 教育哲学	2	2 2 2 2	社会的養護 相談接助 社会福祉 道信教育(小)	212	2	子どもの保健! 高知の保育を考えるII 保育の心理学	4	2	表現(遺形) 表現(身体) 表現(音楽) 保育指導論	222	2 2			
1年次	2学期	保育者の役割につ	大学基礎論 大学英語入門 情報処理 学問基礎論 英会話	2 2 2 2 2 2 2					教育学概論(学教)	2					教育課程論(初等) 乳児保育	2	2	初等音楽Ⅱ 初等体育Ⅱ 子どもの生活 初等数学 初等国語	と環境	
	1学期	いての参照的理解	課題探究実践セミナー(フレ ンドシップ)	2				Ĭ	保育者論 保育原理 教職入門	2	2	高知の保育を考える1 教育心理学振踏	ź	2				初等音楽1 初等体育1 初等図工 言語表現		1 1 2



	保	育		養	式	ブ		ク	ブラ	j_	Δ <i>0</i> .	D₫	贪	討	ţ					7 7	りう	キュ 交(うし	ムの 「科	比	較	・検	討	
_	高校(呆百利	り の I	重門	科目	1					7-																		
공동			- • •			•																. 			,				
	1 E	アノ」:	ピア.	ノを弾	ける	52	とは	た、代 L	¥育	±1	こと:	って	<u> </u>	番ル	公安 (なこ	227	です	"Е	ア	/の	授業	[か、	, 14	₹次	(で2	2時	間、	2•3
	年次	で谷	3時間 河の1]あり	、教	師と	517	对1	で値	山人	レツ	バス)	ンを	·受l	ナま	१ ०	E7	7)	教オ	らの	基7	S 練	省カ	16.	入り	2年	次(の後	ŧ¥
1.1	から	は重調	噐の5 - ¬	甲き間	じせ	う字	いる	ます	。 	_	<i>//</i> ^ _	т ~	=+	7.8	в.		/ _		π.	<u>_</u>	⊢ .	_+	.		~ 11	1=7	/ ++	n <u>v</u>	
22		自技们	ֿקֿן∶∱ לאַנייַל	とも	かス	.好	さな	「、	出之	.居·	絵え	本 (),)読	みぼ	前か	せ、	保	育ノ	、形	219	もつ	て亦	54	560	の世	話	(看	脫イ	K. J.
	むつ - L/P-	父授	など) ┓、 マ	、みず	云かる チョ!	さ・ + /	打り	/秕/	ふと		同1作 	Fを- エッ#	子(***	トよ	• 9 سر -	7 1	+E	Iπ	+-	120	41	<i>k</i> +	+				\+ <i>E</i> -	r+-	127
	1年]	月 庚 曽 し 佐	訂二寸	とも の営	৫5। যয≠	ぞ1 ユー	すけ キチ	ବା:	文何	ΓČL	, (=	于近	ΗO	寺さ	「子」	υ.	搄.	入形	1.0	<u> </u>	7市11	ドを	しま	:9 。	97	<Δ	迎(ጉሌ	24
	_ とも	∠迎ろ	い/この)	の子	首を	:しさ +±:/	より	。 • 本	E	চ বৰ	1	<u>ب</u> ر ک	L		.	I	sta u	ᅩᆂ	++-		71-			<u></u>				~	-*
•	11年1	可美自	i I. J	正4	(*(1)	A													1. also 1.										
	~ `	لحا مل			C 07	1X) - C	ᅒᄓᅒ	ト月	国ラ	天首 エナ		可け	Γ	、心	安る モナ	신신	谷り	×۳	127	₫ᢖ	0.5	F 9	。夫	百(ごは	保育	自園	0)1	禾育
2.2	の流	れや	保育:	+ 上 士と子	こじ そう	1x: 5の	ットは)関す	ト可わり	園ラ 方等	長百 等を	学	可け ぶこ	とた	、心	安るきま	す。	谷1 ////////////////////////////////////	۳ ب		ኟᆍ	- U- Z	た 9 の 中	。夫	皆(ごよ	保育	う園	の1 ー	未育
i i	の流	れや 育英語	 保育: []:幼	土とう	-ども 会計		防視	ト F わり われ	図 う し た い て し て	美音等を	学家	可け ぶこ 育康	した 見や	いでの幼れ	安るきま	レハ: で。 が」	谷へ 。 曽え		いま	<u>と</u> チ :す。	そ	⊧9 の助	。夫 手/	省の	ごは きる	保育	うに	、実	未可 法を
	の流 「保i 主に	れや 育英語 学び	に保育: 191:30 ます。	+ とう 児子	ビゼ 会計 に幼	もの話がり見	》 関 都 行 末	トロシャクション	園 う い た い て 「 ち い て 「 ち い つ い ち い う い う い う い う い う い う い う い う い う	美音 を おる 指導	学ぶの保護	可けい ぶ育屋 され	して して し	がで幼稚	安るきま	レイ です。 が ¹ 主か	谷っ 。 自え いら、	てに学	いま	ミナ こ こ と だ	その	^{F9} の助 きま	。夫 手/ す。	音 がで 保	ごは きる 育英	保育	う う に 検 定	、実	^{未育} 法を 験の
	の流 「保 主に 合格	れや 育英調 学び を目	保育: (保育: (1): (1): (1): (1): (1): (1): (1): (1)	- 上 二 上 二 二 二 二 二 二 二 二 二 二 二 二 二	ビゼゼ 会計 に対	もの話が見		トロシャクトロ	園 う い た い て い ち い つ に	美音を おる 指導	ー 学 家 家 を で	可けいです。うけていていていていていていていていていていていていていていていていていていてい	「ここ」 ことだ 見や いてい	いで幼稚	安るまた。	い で す。 しが り た り た	合う。 増え 、	てに学	いま いま に 「向	ビー :す。 :とだ 可陽	して がで 高村	F9 の助 きま 交保	。夫手行。手がす。	音 がで 保 斗ウ	ごは きる英 ェブ	保留ないになっていた。	^う 園 うに 検 (ト。	の1 、実試	^{未育} 法 技 を の 抜 や
	の 流 「保 主に 合格 香川高	れや 育英語 学び を目 5 校保	- 保育: 気」: 幼 ます。 指しま 育	- 上 に 漢 院 に ま っ し 、 、 、 、 、 、 、 、 、 、 、 、 、 、 、 、 、 、	- ども 会話 に 幼	のが児		トロシン	園 う いて いて 話の	実育 等を る 導	ー 学 深 い に い 学 ぶ の 保 う 保 う を さ	可にです。	してい	いで幼る	安るま園の先生	い: :す。 が ¹ 主か	高え、	てい	パオ いま ぶこ 「向	ビー す。 ことが 可陽	らっ その がで 高村	^{F9} の助きま 交保	。夫」「手」です。	音 がで 保 斗ウ:	ごは きる 育英 エブ	保留のよう語サイ	^{育園} うに 検定 イト。	いて、実試にしていた。	^未 育 法 技 の 抜粋
	の 流 「保 う 主に 合格 香川高	れや 育英語 学び を目 5 校保	保育:幼ます。 おます。 おします。	+ 士児実す カリ	ビビゼ 会話 に ジ モ ジ モ ジ モ ジ モ ジ モ ジ モ ジ モ ジ モ ジ モ ジ モ ジ モ ジ モ ジ モ ジ モ ジ モ ジ モ ジ モ ジ ー ン ジ ー ン ジ ー ン ジ ー ン ジ ー ン ジ ー ン ジ ー ン ジ ー ン ジ ー ン ン ン ン ン ン ン ン ン ン ン ン ン			トロシステレント		美音をるる 4		可になっていた。	にてい	いで幼る	安るま園た	に す。 に す。 に す。 に す。	合う、自え、	ていて、学	:12で いま ぶこ 「向	ビー :す。 :とた 可陽	して そいで 高材	F9 の助きな保	。夫子「手」です。	音 (がで () () () () () () () () () (ごは きる す エブ	保育のよう語サイ	育園 うに 検☆ (ト。)	いれ、実試には	未育 法該の 抜粋
	の 流 「保 主に 合格 香川高	れや	保1:30:51:51:51:51:51:51:51:51:51:51:51:51:51:	+ 士 児 実 す カ リ キ 、 、 、 、 、 、 、 、 、 、 、 、 、				トラリカ会		実育をる 導		可ぶ育さ # 4		いで 幼る Marriel	安 き て て た に の の の の の の の の の の の の の の の の の の		容が見らい。 情報の	てし、学生活産	いまこで		らそで 市	ト 9 助き保	。 手す 育 ディ	音 (が保 斗 ウ:	さなうう	保育な語サイ	育園 うに (ト。)	いて、実試しい	未育 技験 抜
	の 流 「保 主に 合格 香川高	れや	保 い に な 。 ま に は 、 お 、 、 、 、 、 、 、 、 、 、 、 、 、	+ と現実す カリ # ###4				F わりわ 会	国方でしていたの	実等い指 響性の基礎		可にする きょうしょう ゆうこう ゆうこう ほうしょう ほうしょう しょうしょう しょうしょう うちょう しょうしょう しょう		いでする メロットロット		に す。 が ば ま か	谷。 曾ら、	て学生活産業素	:12で いまこ 「「 調研究		びる そので 高 生 た 福 本	ト のき 交 チともの発達	。 手 す 育 ッ く	省 (((((((((((((さする英ブ	保育のよう語サイ	育 気 検 イト → ^載 合的な学習		未 吉 たちの たいしょう しょうしょう しょうしん たいしょう しょうしん たいしょう しょうしん そうしょう しょうしょう しょう
	の流 「保う 主に 合格 香川高	れや 育 学 を 日 校 保	保 い す に な 。 ま に 、 お に 、 、 、 ま に 、 、 、 、 、 、 、 、 、 、 、 、 、	+と現実す カリ ###*<	とくてきたい			F わりわ 会	国方ての理科学を人間生活	長等い指 響生物基礎		可ぶ育さ 株舗		いで対る パロパーション美		は す。 に す。 に す。 に す。 に う。 に う。 に う。 に う。 の う。 の う。 の う。 の う	谷。 曽ら 精精報の科学	て、学生活産業基礎	けなった。		そで 花	ト のき 交 チともの発達と保		音 が 保 や	さするうちていていた。	保育が法語サイ	す う 検 ↓ ト 。 ^歳		未 百 をの た ● ● ● ● ● ● ● ● ● ● ● ● ● ● ● ● ● ●
	の流 「保 主に 合格 香川高	れや 育 学 を 日 家 校 保	保雪」:すし 科: 2015年1月 1日 11日 11日 11日 11日 11日 11日 11日 11日 11	+ と 実 す カ リ 単 業 男 へ				トロシステレクション	国方での理科学を人間生活	長等い指 留生物基礎		可ぶ育さ # 4	ことたやい 芸 意美工	いでする		は す。	谷。 曾ら 筋情報の科学	てして、学生活産業基礎	さな。「「「「「」」」		い そで 林	ト のき 交 チャンシの発達と保育	。 手 す 育 、 、 、 、 、 、 、 、 、 、 、 、 、 、 、 、 、 、	音 が 保 ウ	さなする英ブ	保は語り	育 う 検 イト 総合的 な 学習の時間		未 育 きをの わしましん いっぽう おうしょう おうしょう おうしょう そうしょう おうしょう おうしょう ひょうせい おうしょう そうしょう しょうしょう しょう
	の流 「保 主に 合格 香川高	れ ち 学 を 校 個 4	保 写 」: す こ ま 指 育 調 調 た 高 調 た 高 二 、 、 、 、 、 、 、 、 、 、 、 、 、	+と現実す カリ ####4		で の が 児 、 、 R 、 R 、 、 R 、 、 、 、 、 、 、 、 、 、 、 、 、		トロシオ 日 日 日 日 日 日 日 日 日 日 日 日 日 日 日 日 日 日 日	国方での理科学を人間生活。2	長等い指 督生 幕構 で 「 日 生 事 基礎		可 ぶ 育 さ 生 低 1	てとたや ことたや こて (法 や 1 (法 や 2	いが幼んの日本の主体の主要にある。			谷の曽ら、 精情報の科学	で 、 デ 、 学 、 2			います。 そので 市 * *********************************	F のき 交 予どもの発達と保育 2		音 が 保 ・ 、 保 ・ ・ 、 、 、 、 、 、 、 、 、 、 、 、 、	ごは きる 女 ブ 課 業	保育 よ語 サ 美麗 1	育 京 た 炭 人 ・ 総合的な学習の時間	の1 実試 り 1	末
	の流 「保 (合格 香川高 1 年 2 年 2 年	れ 学 を 校 4	保 写 ま 指 育 語 ま に す し 科 二 ず し 科 二 ず し 、 本 。 、 、 、 、 、 、 、 、 、 、 、 、 、	+ と 実 す り 地 世界史へ				►わわ会 2000 100 100 100 100 100 100 100 100 10	国方ての理科学を人間生活。2	長等い指 留をる 導 2	1 二学保 を 2 2 2	可ぶ育さ # 4 4 1 1		いで 対 の の の の の の の の の の の の の			谷の首ら、 橋情報の科学 2	て て 、 学 生 活産業基礎 2	to な ま ま こ 作 課題研究		い そで 市 * 生活と補社	F のき 交 予ざもの発達と保育 2 2	。 手す 育 1 2	音 が 保 ・ 、 保 ・ ・ ・ ・ ・ ・ 、 ・ ・ ・ ・ ・ ・ ・ ・ ・ ・ ・ ・ ・	ごは きる英 エブ 1 2	保育 よ 語 サ 1 2	育 京 た 定 た 。 総 合的な学習の時間	の1 実試 り 1 1	未 技験 抜 ☆ 料 30 30
	の流 「保 (合格 香川高 1 年 2 年 3 年	れ 英 び 目 保 4	保 写 : す : す : ま に 音 : : : : : : : : : : : : :	+ 士児実す カリ 準要素 2		た の が 月 、 ム 。 2		トロシステレン 1000000000000000000000000000000000000	国方 ての 理科学 と 、 間生活 の 理 科学 と 、 間生活 の に	長等い指 督 を る		可 ぶ 育 さ 生 鑑 1 1	でした ことたや にてい 素 意 王 2	いでする パーション英語 3			谷、 着ら、 精情報の科学 2	で 、 デ - - - - - - - - - - - - -	tr な な ま こ に ま 調 研究 2		びる そので 高 ***********************************	F のき 交	。 手す 育 1 2 2	音 が 保 ウ	ごは きる 安 エブ 2 2	保 に よ 語 サ 戦	育 京 向 に 広 が 合 的 な 学 習 の 時間 1	の1 、 実試 ト り 1 1 1	未 育 を の 粋 30 30 30 30
	の 流 「 保 行 主 合 格 香 川 高 料 目 1 年 3 年	れや	保 写 : す : す : ま に 計 : す : : : : : : : : : : : : :			to find the second			国方 て の 理科学 を 人間 生活 2	長等い指 督告 4 4 4 4 4 4 4 4 4 4 4 4 4		可 ぶ 育 さ () () () () () () () () () (「 ことた 記 で に て に ま 書 『	いで 幼る パロ MT MT MT MT MT MT MT MT MT MT	安き准先 調 「Interfaction-ション英語」 3 3		谷の 着ら 精情報の科学 2	で 、 学 、 2 2	tr な な ま こ 作 ま 調 深 2		び そ で 林 ま 本 3	F 9 助ま保 		音 がで 保 ・ ・ ・ 、 保 ・ ・ ・ ・ 、 保 ・ ・ ・ ・ ・ ・ ・ ・ ・ ・ ・ ・ ・	ごは きる 育 エブ 1 2 2	保存 よ 記 サ ・ 業	育 京 た よ に た よ 。 総合的な学習の時間 1	の1 実試 い 1 1 1	末 注験 抜 ^合 計 30 30 30 30
	の 流 「 住 に 格 香 川 高 料 目 1 年 3 年	れや 学を 校 4 4	保 写 : す し 科 : ま に 計 : ま に 、 : ま に 、 : ま に 、 : 。 : 。 : 。 : 。 : 。 : 。 : 。 : 。	- 士と 実に す カリ * # # # # # # 2 2				K わわ会 2	国方ての理科学を人間生活 2	長等い指 督 を る 違 2 2 2	[□] 	可ぶ育さ		いで 幼る パロ パロ パロ パロ パロ パロ パロ パロ パロ パロ			谷の曽ら 橋情報の科学 2	てて 一て 「学 生活産業基礎 2	rt な ぶ こ に す こ こ こ こ こ こ こ こ こ こ こ こ こ		いて そいで 高 ま 生活と編社 3			音 が 保 ・ ・ ・ ・ ・ ・ ・ ・ ・ ・ ・ ・ ・	ごは きる す ず ず れ て で 単 葉	保 よ 語 サ 1 2 2	育 京 向 に 定 定 た 。 。 。 。 。 。 。 。 。 。 。 。	の1 実試 り 1 1 1	未 技験 抜 合計 30 30 30 30 30 30 30 30 30 30 30 30 30
	の流 「保 主 合格 香川高 1 年 2 年 3 年 2017/2	れや	「保」 ま 皆 育 ジ す し 科 代 い 、 ま も し 育 、 、 、 、 、 、 、 、 、 、 、 、 、					K わわ会 2 2	国 方 て の 調 費 型 料 学 人 間 生 高 2 2 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1	長等い指	に ジェンク (二) 学保を ※ (二) 学保を ※ (二) ジョン ※ <tr< td=""><td>可ぶ育さ <u>株</u> (1) 1 度</td><td>で ことた 記で に て に こと た た れ で に こと た れ で に 、 、 、 、 、 、 、 、 、 、 、 、 、</td><td>いが幼い の の の の の の の の の 、 、 、 、 、 、 、 、 、 、 、 、 、</td><td></td><td></td><td>谷 。 曽 ら 、</td><td>で 大 て て 学 生 活産業基礎 2 2</td><td>rt な ぶ こ に す で こ 。 。 。 。 。 。 。 。 。 。 。 。 。</td><td></td><td></td><td></td><td>。 手す 育 ¹ ² ²</td><td>音 が 保 ウ</td><td>ごは きる 支 ブ 1 2 2</td><td>保育 </td><td>育 京 た 成 た 。 ^{総合的な学習の時間} 1</td><td>の1 、 実試 り 1 1 1 1 1</td><td>末 技験 抜 ^合 計 30 30 30 30 2</td></tr<>	可ぶ育さ <u>株</u> (1) 1 度	で ことた 記で に て に こと た た れ で に こと た れ で に 、 、 、 、 、 、 、 、 、 、 、 、 、	いが幼い の の の の の の の の の 、 、 、 、 、 、 、 、 、 、 、 、 、			谷 。 曽 ら 、	で 大 て て 学 生 活産業基礎 2 2	rt な ぶ こ に す で こ 。 。 。 。 。 。 。 。 。 。 。 。 。				。 手す 育 ¹ ² ²	音 が 保 ウ	ごは きる 支 ブ 1 2 2	保育 	育 京 た 成 た 。 ^{総合的な学習の時間} 1	の1 、 実試 り 1 1 1 1 1	末 技験 抜 ^合 計 30 30 30 30 2









保育士養成プログラムの検討

子育て支援員研修 科目例(地域型保育コース)

			_		<u> </u>		~				~ "	
	基	本			 ①子ども・子 	育て家庭の現状 (60分)	②子ども家庭福祉		ふチをもの	の発達	(4)保	(60分)
\sim	砏	修	8科			(60分)	-	(60))	-	(60分)		(00))
			8時	間	⑤対人援助	の価値と倫理	⑥子ども虐待と社会的	養護	⑦子どもの	の障害	⑧総	合演習
						(60分)		(60分)		(60分)		(60分)
	- 1	_										
	- 1					①乳幼児の生活と	②乳幼児の発達と	③乳幼児の	食事と栄	④小児保健 I		⑤小児保健Ⅱ
						遊び	心理	養	$(co(\lambda))$	(6		
				Щ		(00万)	(90 万)		(605)		<u>(1</u>	
					12科目	@心咖漱主法	⑦地域保育の境境	8安全の催	保とリス	(9)保育者の職業備均 配慮車項	里と	(1)特別に配慮を安 オススドキュの対応
2.3	11		j	<u>آ</u>	15~	(120分)	· 空调 (60分)	-) < - / / / /	(60分)	自己思事項 (9	0分)	9 3 子 と む 、 の 対 心 (0 ~ 2 歳 児) (90 分)
23					15.5	①グループ討議	①宝施白治休の制			(0		
1					时间	0,	度について(任意)					
						(90分)	(60~90分)					
					6한모	①地域型保育の概	 ②地域型保育の保 	③地域型保	育の運	④地域型保育におけ	ける	⑤見学オリエンテー
	- 1			まれ	014⊟ 6~6 5	要	育内容	営	(0)	保護者への対応		ション
				域	時間	(60分)	(120分)		(60分)	(9	10分)	(30~60分)
	- 1			国	+2日	⑤見子美省 2日以上						
	- 1		承	75	以上	2101						
			1110	¥w≜ I	6科目	①一時預かり事業	②一時預かり事業	③一時預か	り事業の	④一時預かり事業に	お	⑤見学オリエンテー
5.3	11			"事	6 ~ 6.5	の概要	の保育内容	運営		ける保護者への対応	5	ション
2.3	11			預ち	時間	(60分)	(120分)		(60分)	(90	<u>分)</u>	(30~60分)
2.1			<u>#</u>	しく	+2日	⑥見学実習						
				44	以上	2日以上						
	- 1			はまり	2 PT	0	· ·			の振いてもの中欧		
1.1	- 1			¥ 1	4科目	(1)ファミリー・サポー	(2)ファミリー・サ ポート・センターの	③ファミリー	・サホー	④援助沽動の実際		
	- 1			· ·	6.5	ト・センターの概要	援助内容	保護者への	対応	(12	0分)	
	- 1				時間		(120分)		(90分)			
•												
		20	17/2/2	1			平成28年度 EQGC	保育タスクフォー	ース			17





学習マト	リクス			-		
レベル 学位(専門) サブルート 知識 技能	3 高校卒	5 短大2年	5-2 短大3年	6 四年制専門大	7 大学院	
態度(基盤) 資格 職位 要素:子ども、 ^{2017/2/21}	地域·他機関、	保護者、同僚 _{平成28年度} EQGG	ð•組織、政策 •	·保育職理解	20	

参考 「短期大学における今後の役割・機能に関する調査研究」 モデルコアカリキュラムにおける到達目標	
●保育士の社会的使命	
■■「児童福祉法」における児童福祉の原理と保育士の役割「保育所保育指針」における保育の原理「児	
■ ■ 一 一 一 一 一 一 一 一 一 一 一 一 一 一 一 一 一 一	
て習得する。	
保育十の守秘義務と倫理について理解する。	
●「児里価値広」にのる児里の月成員社と休月上の役割を読明できる。	
「「」「「」「」「」「」「」「」「」「」「」「」「」「」「」「」「」「」「」	
■■ (到進日標) 	
• 在会福祉と児里福祉の関連性についく理解している。	
• 児童福祉法の概要について理解している。	
• 児童憲章に書かれている内容を知っている。	
● ● ● 「児童の権利に関する条約」について理解している。	
【保育士の倫理と態度】	
(到達目標)	
 児童の権利擁護や保育士の倫理について具体的に説明できる。 	
■■■ ● 保育士の守秘義務の範囲と重要性を理解している。	
• 園長や主任、同僚保育士とのコミュニケーションを円滑に行い、職性に関係なく組織内の職員と	
のコミュニケーションを円滑に持ちながら実践することの重要性を理解している。	
■ 2017/2/21 平成28年度 EQGC保育タスクフォース 21	

「短期大学における今後の役割・機能に関する調査研究」 モデルコアカリキュラムにおける到達目標

参考

❷保育と福祉一般の知識・技術
■■(一般目標)
健康、安全で情緒の安定した生活ができる環境や、自己を十分に発揮できる環境を整え、子ども一人ひとりの状
況に合わせて展開する保育について習得する。
■ ■ 子どもの発達段階や特性、家庭環境に合わせた支援の在り方について理解する。
■■【保育に関する総合的な力】
(到達目標)
• 子どもの心身の発達に応じた保育実践について理解している。
■ ■ ● 生活と遊びを通して学ぶ子どもの経験や学習の過程を理解している。
■ ● 子どもの発達を5領域の観点から捉えて説明できる。
 施設内における子どもの心身の健康を守る方法を理解している。
• 乳児の保育について基礎的知識がある。
● ● 養護(生命の保持、情緒の安定)と教育(健康・人間関係・環境・言葉・表現)の一体的な展開を具体的な
■ 保育につなげて理解している。
• 子どもの発達の順序性について理解している。
• 各発達段階にある子どもの姿を理解している。
■ ■ ● 発達段階に合わせた子どもの養護と教育の在り方について理解している。
 保育内容の充実と質の向上に資する保育の計画と評価について理解している。
 保育課程の編成と指導計画の作成について具体的に理解している。
• 計画、実践、省察·評価、改善の過程についてその全体構造を理解している。
■ ■ • 社会的養護における個々の児童に応じた支援計画の必要性を理解している。
• 保育所保育指針における「保育の目標」「子どもの発達」「保育の内容」を関連付けて保育内容を理解し
ている。
■ ● 保育指針の各章のつながりを理解し、保育の全体的な構造を説明できる。
■ ■ ● 家庭的保育の制度と方法について理解している。
2017/2/21 平成28年度 EQGC保育タスクフォース 22

4 ±/	「短期大学における今後	の役割・機能に関す	る調査研究」
一一一一一一一一一一一一一一一一一一一一一一一一一一一一一一一一一一一一一一一			
	モナルコアカリキュラム	こおける到達日標	
■■■ 2 保育と福祉一般の気	口識・技術		
(個別的かかわり 美銭月)			
(到達日標)			
 ・ 子どもへの詰しか(ナや説明が適切にでき、子ともを見	見守り支援できる。	
■■■ ● 知的障害児、肢体	不自由児、病弱・身体虚弱児、視	覚障害児、聴覚障害児、重	複障害児、発達障害児
等について、基礎的知識	「識がある。		
 障害に関する援助 	の方法、環境構成等について基礎	を的知識がある。	
 障害のある子ども- 	-人ひとりの保育の計画を作成し	、個別支援を行う重要性に	ついて理解している。
■ ■ ● 障害のある子ども(の保護者への支援や関係機関との	り連携について理解してい	る。
■ ■ 【保育に関する知識】			
(到達目標)			
 子どもが自発的、意 	意欲的に関われる環境構成、子ど	も相互の関わりの重要性を	を理解している。
 生活や遊びを通し 	て総合的に保育を展開することの	重要性を理解している。	
■■■ ● 見立てやごっこ遊び	バ、劇遊び、運動遊びの楽しさを子	どもに伝えられる。	
 身近な自然やもの 	の音や音色、人の声や音楽等に新	見しむ経験を子どもに伝え	られる。
 身近な自然や動植 	物を活用して保育を展開できる。		
 子どもの経験や様 	々な表現活動と造形表現とを結び	つける遊びの展開ができる	5.
 季節の移り変わり(こ関して敏感で、自然の風物や日	本の伝統文化の素晴らしさ	を子どもに伝えられる。
 子どもの発達に合 	わせて、絵本、紙芝居、人形劇、ス	トーリーテリングを実演で	きる。
 子どもが自ら児童⁻ 	文化財等に親しむ経験の重要性に	ついて理解している。	
 家庭や児童福祉協 	設における子どもの食と学差につ	いて理解している。	
2017/2/21	平成28年度 EQGC保育タ	スクフォース	23

「短期大学における今後の役割・機能に関する調査研究」 モデルコアカリキュラムにおける到達目標

❷保育と福祉一般の知識・技術
■ ■ ■ 【相談支援と福祉的かかわり】
■■'(到達目標)
 必要な事項を保護者に正確に伝達できる。
 ● 相談支援の方法と技術について理解している。
● 保護者を他機関の支援につたげる重要性を理解している
● 関係(機関との)建携の必要性についく理解している。
 子どもの家庭や地域の状況に応じた支援をする必要性を理解している。
• 子育て中の家庭への支援体制について理解している。
■■ ● 送迎時の会話、面会時の会話が適切にできる。
■■ - • 連絡ノートへの記述や記録などが適切にできる。
(到達目標)
 保育現場等における事故防止、対応及び安全対策について説明できる。
● 床設石刈心にのける記録の必安住と思味を生産している。 本膳奶油の什組ュについて田邸している
■ ■ 2017/2/21 平成28年度 EOGC保育なスクフォース 24

参考

++ + 「短期大学における会後の役割・機能に関する調査研究」
モデルコアカリキュフムにおける封達日標
■■■の省容や専門性向上への取り組み
研修やリカレント教育に参加したり、回像や上可、専門家や専門書から子んたり9 るなど、日ら子い続ける 手事件について理知する
■■■■■安性について理解する。
(到達目標)
• 記録の重要性と方法を理解している。
• 自らの保育を振り返ることの重要性を理解している。
■■■ ● 無意識でやっていたことを意識化することの重要性を理解している。
■■■ ● 子どもの内面の変化について話し合い、保育を改善することができる。
• 保育の省察を次の計画作成へと生かすことができる。
【專門性向上】
■■■ ● 研修 職員相互・小グループの学び合いに積極的に参加する重要性を理解している。
• 地域の人や組織などと一緒に研修に参加することの重要性を理解している
 ・ ・ ・
●●●●●●●●●●●●●●●●●●●●●●●●●●●●●●●●●●●●
 一板吊砂や社本相労なとについて進んで相報を行しいる。 一般生味化に労くだ理論を相相に生む土薬で使していて理解している。
• 子生時代に子んに理論を現場に生かり必要性について理解している。
• 字生時代に形成した人間関係や相互支援関係を継続しく目らの職務に生かり重要性を理解している
■■■ ● 職場や地域の保育士会や関係機関の人々等、ネットワークを広けていくことの重要性を埋解している。
■ ■ 2017/2/21 平成28年度 EQGC保育タスクフォース 25

3 - 3.

日本の調理教育の特徴と中村調理製菓専門学校の教育

中村 哲

第三段階教育における職業教育と学位・資格のアジア型アプローチ

日本の調理教育の特徴と中村調理製菓専門学校の教育

2017年1月27日

中村調理製菓専門学校 校長 中村哲



1-1. 日本の調理教育の特徴(調理師養成施設の概要)

日本の調理教育機関の中心となるのは調理師免許が取得できる 厚生労働省指定の調理師養成施設である。 全国に274施設があり、入学定員数は総計27,577人(2015年)である。

日本の調理師養成施設の学校種別の施設数および入学定員数(2015年)

入学資格	学校種	施設数	入学定員数	修業年限
	専門学校	128	16,002	1~2年
	短期大学	10	400	2年
高等学校卒業以上	短期大学専攻科等	3	120	1年
	大 学	1	80	4年
	その他	2	65	2年
	高等学校	107	5,592	3年
由受校本業以上	専修学校	87	5,058	1~3年
TTRTAUL	各種学校	3	220	1~2年
	その他	1	40	1年
合	計	274	27.577	

注1:課程併設の施設があるため、施設数の合計数は単純な足し算とは一致しない。 注2:2016年に修業年限3年の専門学校が開設されている。

調理師養成施設専門学校の修業年限別の入学定員数(2015年)

修業年限	1年	1.5年	2年	合計				
入学定員	7,996	915	7,091	16,002				

注3:修業年限1.5年の専門学校は夜間課程である。

1-2. 日本の調理教育の特徴(調理師免許について)

(1)調理師免許の種類

調理師免許には日本料理、西洋料理、麺類といった分野による区分けはなく、 1種類のみである。

(2)名称独占免許

調理師免許は業務独占免許ではなく名称独占免許である。 ⇒ 免許を所有していなくとも調理業務は行える。

(3)免許の取得方法

- ①厚生労働大臣指定の調理師養成施設を卒業⇒ 無試験で免許が付与される。
- ②調理実務を2年以上経験した後、調理師試験を受験 (調理師試験は学科試験のみで実技試験はない)
 - ⇒ 合格すれば調理師免許が付与される。

2014年の免許交付数

①養成施設卒業者	16, 507
②試験合格者	21, 482



3

1-3. 日本の調理教育の特徴(調理師養成施設の課題等)

(1)カリキュラム

調理師養成施設にはさまざまな学校種があるが、厚生労働省規定の 授業カリキュラムはすべて同一である。 調理実習等 390時間 理論等の学科科目570時間 計960時間

(2)「何ができるか(コンピテンシー)」ではなく、「何を何時間学んだか」が問われる。

(3)教科書等

多くの養成施設では学校種を問わず同一の教科書(厚生労働省監修)を用いている。

(4)専門職業大学

2019年に開設が予定されている専門職業大学(仮称、修業年限2年以上)に おいても調理師養成教育が行われると予想される。 ここでは学士力が問われ、また課題解決能力が問われる。 専門職業大学でどのような調理師養成教育が行われていくか。



2-3. 中村調理製菓専門学校の特徴

(2)大学法人(中村学園)と専門学校法人(中村専修学園)が別法人 ⇒①経営と教育の独立 ②研究教育での連携(単位互換による教育の多様化)

(3)併設校の中村国際ホテル専門学校と共同して、1つのキャンパスで 限定された3分野(調理、製菓、ホテルサービス) の職業教育を連携 して行っている 欧米では一般的であるが日本では極めて稀 ⇒①3分野の連携した教育の実施 ②施設・設備の充実

③産業界との強い連携

④卒業生との連携

(4)調理現場経験豊かな専任教員による基礎教育の重視と、 国内外の多数の著名シェフたちによる特別講義の実施

9

2-3. 中村調理製菓専門学校の特徴

(5)日本的な調理教育方法と欧米的な調理教育方法の融合

日本的な調理教育

効率的な一斉実習授業

・あいさつ、礼儀などの職業人として基本マナーの教育

②欧米的な調理教育方法

・実習レストラン、実習力フェテリアなどを使った実践的な シミュレーション授業

(6) 教育の国際化の推進 ①韓国ソウルにおけるナカムラアカデミーの教育 韓国人を対象とした日本料理及び洋菓子・パンの教育

(2) 海外からの留学生の受け入れ 韓国、中国、台湾、タイ、フランス(ニューカレドニア)

③フランスにおける3か月間の製菓研修プログラム

2-4. 具体的な教育内容の紹介

(1)教育施設·設備

日本料理実習室2、西洋料理実習室2、中国料理実習室2、 レストラン実習室2、実習カフェテリア3、ケーキショップ実習室1 製菓実習室5、製パン実習室1、実験室2、コンピュータ実習室1 階段教室(示範室)2、和室1、図書室1

11

2-4. 具体的な教育内容の紹介

(2)実践的なシミュレーション実習 ①レストラン実習

②大量調理実習(実習カフェテリア)

③ケーキショップ実習

(4)全学科(除く調理師科夜間コース)に必修のインターンシップ

13

2-4. 具体的な教育内容の紹介

(5)韓国ソウルでのナカムラアカデミーの教育

韓国人学生を対象とした日本料理、洋菓子及び製パンの専門教育 在学生数185名

ナカムラアカデミー日本料理コースと中村調理製菓専門学校調理師科1年コースの比較

	ナカムラアカデミー	中村調理製菓専門学校		
修業期間	6か月	1年		
付与される資格等	特になし	調理師免許		
施設の分類等	学院	専修学校		
		調理師養成施設		
カリキュラム	日本料理実習172時間	調理実習等 390時間		
	衛生学等4時間	学科等 600時間		
		(衛生学、栄養学、食品学等)		
		校外実習 60時間		
	計176時間	計1, 050時間		

2-5. 教育の成果

(1)卒業生の活躍 多数のミシュラン・スターシェフ等

最高位の3星1名 2星3名 1星4名(うち2名はフランス在住)

$\overleftrightarrow \overleftrightarrow \checkmark$	内木雄一(嵯峨野[福岡]2000年卒)	
**	田中孝儀(天孝 [福岡] 1977年卒) 宮本大介(お料理 宮本 [大阪] 2003年卒) 田中三好(飴源 [唐津] 1960年代の中村割烹学院修了)	
$\stackrel{\wedge}{\asymp}$	三浦義久 (無尽蔵 [福岡] 1992年卒) 濱野雅文 (オ・キャトルズ・フェブリエ [フランス] 1995年卒) 吉武広樹 (Sola [フランス] 2000年卒) 高橋雄一郎 (ル・スプートニク [東京] 2001年卒)	

(2)学生技術コンクールの成績

・国内最大の製菓技術コンクール(ジャパンケーキショー2016) 全国の入賞者40名の学生のうち本校学生が14名(全国最多)

・2013年全国学生調理技術コンクールで最高の内閣総理大臣賞受賞

15

2-5. 教育の成果

(3)就職実績

	2011年度	2012年度	2013年度	2014年度	2015年度
卒業生数	351	293	314	347	342
就職希望者数	332	266	295	317	318
就職内定者	313	255	289	305	311
就職率	94.3%	95.9%	98.0%	96.2%	97.8%


3-2. 今後の課題

(1)18歳人口の減少と調理教育機関への入学者の減少への対応 ①18歳人口の減少

②調理教育機関への入学者の減少

(2)専門職業大学の新設

文部科学省が専門職業大学に求める学士力、課題解決能力と、 日本の調理業界が求める人材との差をどう解決するか。





3 - 4.

我が国の IT 革新は、第四次産業革命とつながっているのか

新谷 康浩

我が国のIT革新は、第四次産業 革命とつながっているのか

横浜国立大学 教育人間科学部

新谷 康浩

1

2

課題

- 専門学校職業専門実践課程におけるカリ キュラムマップの分析から、教育の革新と技 術変革がつながっているのかを検討する。
- 技術革新の大きなIT分野と、資格要件の厳格 な自動車整備分野を比較した。

職業専門実践課程についての説明

- 専修学校の専門課程であって、職業に必要な実践的 かつ専門的な能力を育成することを目的として専攻分 野における実務に関する知識、技術及び技能につい て組織的な教育を行うものである。
- 「専修学校の専門課程における職業実践専門課程の 認定に関する規程(平成25年文部科学大臣告示第 133号)」が平成25年8月30日に公布・施行されたこと により、専門学校の一部が職業実践専門課程に認定 された。
- 現在、合計で833校(29.5%)、2,540学科(36.2%)が 「職業実践専門課程」として認定されている。

学科名称からみたITコース

- ①ゲームクリエーターなど
- ②情報処理など(ビジネス と重複)
- ③システム開発など
- ④CAD操作など
- 多様なITエンジニアを想定したコースの多様性



3

Δ

日本の就職の特徴と、専門学校の教育の関係

- ・就職先を決めるにあたって、専門性を活かす ことが、重要なのか?
- 日本の就職では、専門性が重要視されていない?
- 幅広い仕事をすることが求められている。
 (ジョブ型ではなく、メンバーシップ型)

望ましい就職先(専門学校にとって)

5

- 専門学校にとって望ましい就職先とは、
 学校で学んだことを活かす分野である。
- 例:ゲームクリエーター養成の専門学校では、
 ゲーム開発企業が最も望ましい。
- しかし学業成績の高い学生が全てゲーム開発企業を目指すわけではない。
- 専門学校にとって望ましい企業と、学生に とって望ましい企業が一致していない。

望ましい就職先(学生にとって)

- ・学生にとって望ましい就職先は、大企業。
- 企業規模など、待遇の違いが就職先決定の 重要な要因となっている。
- 専門性を求められるITエンジニアの場合にも 当てはまる。
- 上場企業(大企業)は、ゲームソフトを流通させるパブリッシャー企業の方が多い。
- ゲーム開発企業は、企業規模がそれより小さい。

7

8

専門職に求められる能力は 専門能力?

- 専門職であっても、専門的なスキルだけでなく、汎用性のある能力が求められている。
- ITエンジニアも直接的な専門的スキルだけが求められているわけではない。
- 社会変動に対しても、それほど頻繁に対応しなくてもよい 背景になっていると考えられる。
- 幅広い能力が必要な例を、特定専門学校の科目とコンピテンシーの対応表と、経済産業省のITスキル標準から確認する。

		• · •	
	達成度	資格試験	熟達度
レベル7	世界で通用する プレーヤー		未定義
レベル6	国内のハイエンド プレーヤー		管理する要員数がピーク時15名以上の基 本ソフト開発プロジェクトの開発責任者として ソフトウェア開発を実施することができる。
レベル5	企業内のハイエン ドプレーヤー		管理する要員数がピーク時5名以上15名未 満の基本ソフト開発プロジェクトの開発責任 者としてソフトウェア開発を実施することがで きる。
レベル4	独力で業務上の 課題発見・解決、 後進の育成	各種高度試 験	参加する要員数がピーク時5名以上15名未 満の基本ソフト開発プロジェクトの開発チー ムリーダーとしてソフトウェア開発を実施する ことができる。
レベル3	要求された作業を 独力で遂行	応用情報技 術者試験	基本ソフト開発プロジェクトの開発メンバーと してソフトウェア開発を実施することができる

レベルについて

第四次産業革命との関係

11

- 第四次産業やIOTを構成する要素技術としてのハードウェアを学修したり、ソフトウェア開発を学修する学科は存在しているが、第四次産業革命などは構成要素として存在しているに過ぎない。
- それらの学科が技術革新を意識して、カリキュラム改革や科目内容の更新を行っているわけではない。

自動車整備の分野

- 資格要件が求められる自動車整備の分野では、法律で教育計画と授業時間が決められている。(付属資料1.2.)
- カリキュラムは、実習と学科が積み上げ方式 で構成されている。(付属資料3.)
- そのため、IT分野と比べて、授業体系が明確 である。

自動車整備の仕事

13

- ・専業の自動車整備士も多い。
- 一般企業就職とは異なる資質が求められる。
- 自動車整備士の資格所持者が、自動車整備の業務だけを担当すればよいわけではない。

IT化と自動車整備

- 自動車のIT化も進展しているが、IT化が自動
 車整備士の資格要件に具体的に反映しているわけではない。
- 我が国において、カリキュラムの改革や科目 内容の更新に対する技術変化の要求は、自 動車整備の分野でも小さい。

今後の展望

15

- ・我が国の教育と知識技能の明確化は、何の ために行われているのか?
- 国内事情から捉えることは難しい。
- ・我が国の文脈でこの変化が何を生じるのか、
 今後の動向を注視していきたい。

1.【自動車整備士養成施設における2級自動車整備士の教育 計画】国交省指定(付属資料1 佐々木章作成)

I-2-2 教育計画

教育計画は、次の表に掲げる科目の学科及び実習を含み、自動車の一般整備技術について 適切な内容を有するものであること。

教育時間数は、学科 600時間以上、実習 1,200時間以上であること。

	学 科	実 習
7	自動車工学	ア 工作作業
1	自動車整備	イ測定作業
ウ	機器の構造・取扱い	ウ 自動車整備作業
I	自動車検査	エ 自動車検査作業
オ	自動車の整備に関する法規	332964455 - 22222989666624441628476

2.【2年課程自動車整備科・国交省指定区分における 履修科目履修時間表】(付属資料2 佐々木章作成)

	_	1			1.0	1.			_				-	-	-	State and state and state and state
**	84 (S	la anti-	-	1		N a	;	0.44	88	** 23		1	1	1	;	
	8. D	B00850			1		- 14			10101		- 12		-		
	07 10	1000000000			1 . 1	-	1.14		161 6	100	10.41		-			0.0
5.	C2 D	CONTRACT.		- 12 - 1	1 . 4		- 14	S	1 1 11	h	2012 05		2	-	2	2
- R. I	04 O	CAN DO D		- 22 - 1	1 . 2		1.016	52 A	12 12	2100	4000 1 D.H.S.	- 24 - 3	1 2	-	. 2	0
13	00 O	100000			100		1.16	20 î		02 0	1000 X 8 5 8 8	22 3				15
1.3	a 0	10.00		- 22 - 1	1.18		· 34	22 E	a la	22	1.1.1.1.1.1.1.1.1.1.1.1.1.1.1.1.1.1.1.	21				
10	88. C.	12/01/33.4						95		1000	10112-00	- 22 - 1	1.5		- 5	
10	1200	0.1402324	1900 P	- 72 - 1	1 1	1	H	8 8	1.1		Deece and	- 120	2		- X	
	00 - Q	STREET BET	ARD 0494	- 22 - 1	1 7	2	1 22	37 Å		00 0	4.5.1.04° P.04	1.22			- 0	
	- C - C -	110.60 1111	N		1 2	2	· 20	2. D	1.1	00 00 0	5 1 2 NO 1601	- 20	- 3			
	a 0	LEO MATERA			1 2	1	2	101 1		N D	D-FERENCES		1	_	<u>_</u>	
= [SS (0	10.000 78	5	132	1 2	1	20	67	112	0 0	1	- 12 - 1			5	
	30 Q	110.0011.000	1	- 17 - 1	1 7		- 22	N	112	1 21 8 8		- X4 - 4	5	-	5	31 <u></u>
101	08 0	102781111	(mail)	- 22 - 1	1 7	2	22	34	1.15	1 1 1 1			-	-		
1.30	27 0	ないないできたいの			1 7		2	2. C	11111	1 20 1 20 1	The second s			-	- 2	12.
11	36 0	TOTAL CONTRACTOR	Organit -	100	1 2	8 C	- 20	103 10		10 0	TATE AND A LOOP AND	- 22 - 3		-	- 2	20
1.2	06 G	1000000000	COMP.		1 2		2	131 B	1112	1.101					2	
1.1	15 0	ADDL.	1		1 2	1.0	. 2	S	1112	11.0	Ded Facility 100	0.000		-		
1.2	11 0	140002 1411			1 2	1	20	20 8	1113	15181		100	1	-	- 6	14
1.3	17 0	TUE/ST			1	2	2	82. E	1118	16 0		- 63	2	-	25	
11	13 0	T-100 01 (A)				2			1113	15 0	CONTRACTOR OF A	201	- 4	- 19 V	. 14	10,4
1.2	10 8	2000				1 32	2	5 J	1113	16 0		- 22, 233	100	- 40		34.
1.11	15 0	THE R. L.			100	- 20	2	5. (r	1113	(7 Q)	(1)-(スタウ)な-(2)の単価		2.2	4		10-
1.21	11 0	1100000				2	2	22 2	112	11 0	2-7923 (CH	- 201 - 1	1.1	4		100
12	12 0	100001-0102				4	1	20 T	1113	10 0		1.54	1.0	4.		5
1.9	18 0	Trail Street			-	- 41	1.0	22 7	1115	10 0	17-1679 1754 Dill	- 150 - 4	100	4		
1.2	18				-			1	1112		CONTRACTOR OF A		-	4		li li companya di seconda di
1.1		AD.	20.00		1.12	100	4.12	55		1			-			11
	810	10000011000			2		20	22 C	1112	12 8			-	- 1		
i S I	00 0	102221 1 0:05	21		1 2		2	00 (d	1112	13181		- 21 - 1	100	- 2	2	<u> </u>
121	00 0	F	2014A		1 7			122 E	1112	11 0	CONTRACTOR OF THE OWNER				2	27
51	SH 0	2408481	1995. C		1 2		2	131 S	1113	17 1 1	0.02 M B	- 22 - 3	1.1	- 1		30
121	C0 0	1141041-014	1774	- 22 - 2	1 7		2	24	1112	18 0	1	- 22 - 1	10.0		1.5	<i>12</i>
51	8 8	10000000000000	10.0		1 1	1	20	22 S	1112	18 0	2224.00+414-4-1	101 4	2.0	- 31		101 101
1.1	22 0	8053210400	A1		1 2		2		1115	10 0	Dowowelle-B	- 100 - 1	1554	. 3	1.2	26
1.5	4 0	Freedow 198	2000		1	2	1.25		1112		Dowoweld E	- 53	52.25		6	ili.
12	04 D	2010				2	20	20 H	111	10 0	OKLOBEL CE		1		· . H	
1.3	13 0	First Tillion Te 12	ALC: NOT THE OWNER OF THE OWNER O		1.00			Q. Q.	1112	1010	Development and the state		- 2	-	2	
1.2	11 0	11-A-204 A-8						22 2	1113	14 0		0	1.0	- 21	- 2	
111	10		Sector Sector	1.1	1	1	-		TID	1 1 1	ADDIER OF OF		1 20	10	1 OP	20
1.5	17.70	RE.	154 -6	1	1 14	1 10	12	17		10101	10000018181	- 11	1 2	-	1	
	210	0.456.00			1 2		2		116	0 0	BLUE AND	11 00	-	-	1 0	17
- 21	60 D	104.00000	1	- 252 - 1		- 22	2	93. Ý	112	00 A	COLUMN THE OWNER		- 21		2	<u> 1</u>
- 1	23	Contraction of the last			-		-	<i>62</i> 8	1 1 2	54		- 254 9.03	2.1		2.75	
51		-	1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1	11 1						100000000	FUTURALE SOL	- NY 141	. 0	- 40	15	16 L
	0110	14444	CT	- 22		1.2	1 2	22	1.1	1.	H-CXTF-CXF AIF	- 0.1 1000	1.1		1.00	
	21 0	III O GOLDING			1	1.1	14	2	2.000	- C	100 B (8)	- (C) (M)	22	10	1925	4.5
li i	60		10000		-	-	-	-	a			- Yo 712	1.5	1	1.57	24
- E	-		14 15		1	1 14	1 3			1	HERE OF	100	-			2.
-	MIR				1	1 2	1 2					10.0	-	-	1	0
21	70	INCOMP.		- 22	1	1.0	1.1	22	10.00		4843	-	- 42		15	S
a i	20	a sea i se i se			-	1		2	12.00	10112-1-0	20.00 88498.00		- 74		112	
	2		14 C		1	1 2	1.2		100.014	THE R. LEWIS		1.01	1.125	704	114	51
H-	_		100 100		-	+	-									
	_	1.1.1.1.1	100 CA 200			-										
			1 AN.		1		100	R 3.								18
					-	فاتعسب										TO



3 - 5.

専門学校における質の保証

平田 眞一



職業学校の歴史

- 1879 各種学校制定(学校教育法)
- 1943 第2次大戦により休校
- 1945 GHQ命令により再開
- 1948 各種学校設置基準制定
- 1949 私立学校法成立
- 1956 各種学校制定(学校教育法)

17/01/27

専修学校制度以降

- 1976 専修学校制定(学校教育法)
- 1980 日本育英会奨学金対象となる
- 1982 補助金が認められる
- 1985 高等課程卒業生大学入学資格が認められる
- 1988 生涯学習局設置(筆頭局)
- 1991 大学との単位互換が認められる
- 1993 寄付控除が認められる
- 1994 専門士付与
- 1998 大学編入資格認定
- 2005 高度専門士(大学院入学資格)付与

17/01/27



社会的認知と実力

- 社会変化への対応
- 教育の継続性
- ・ 新分野の学校創設
- ・ 職業教育の確立

社会変化への対応

7

8

- 専門学校のカリキュラムは実践的である
 実務経験者の意見を重視
 即戦力の人材育成
- 変化に対応する教員
 実務経験者の教員採用
 実務者を非常勤講師に採用
- ラーニングアウトカム重視
 実際に出来なければ卒業できない(就職できない)

17/01/27

17/01/27



17/01/27

職業教育の確立

- 高等学校職業科の崩壊
 戦後の日本企業を支えたが、1980年代以降の社会変化に
 対応できず
- 徒弟制度の崩壊 伝統的な徒弟制度には人材が流れない
- 高度な職業の増加
 複雑化した社会に複雑な仕事、新たな専門職業の出現

17/01/27

職業実践専門課程

- · 文部科学大臣認可(2014~)
- ・ 就職先企業との連携
- 自己点検自己評価と学校関係者評価
 企業関係者・卒業生などの評価収集
- 学校情報や財務諸表等の公開
- ・職業に直結した教育
 インターンシップ

17/01/27

専門学校の質の保証

- 教育の質
- ・財務と学校組織
- 教育の内容と目標
- ・卒業後のフォロー



高度専門士の資格

17/01/27



3 - 6.

「商業・ビジネス・経営分野」における能力の定義・把握の困難さ

亀野 淳

「商業・ビジネス・経営分野」に おける能力の定義・把握の困難さ

亀野 淳@北海道大学

jkameno@high.hokudai.ac.jp 2017.01.27 「第三段階教育における職業教育と学位・ 資格のアジア型アプローチ」@福岡

- 0. 本報告の内容
- 1. ビジネス分野の量的把握
- 2. ビジネス分野の幅の広さ
- 3. ビジネス分野の能力の定義の難しさ
- 4. 企業や教育機関における能力定義
- 5. 中核人材の量の推計

1. ビジネス分野の量的把握

◯広義

国勢調査や就業構造基本調査に基づき亀野が定義

○狭義

三菱総合研究所『平成21年度 生涯学習施策に関する調査研究~我が 国の企業等における中堅人材の人材ニーズに関する研究』(2010年)

http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/__icsFiles/afieldfile/2012/07/23/1323515_1_1.pdf

2

・中堅人材の設定と現状:第3章(P25~39)

・ビジネス実務分野の人材マップと人材ニーズ量の推計(P105~ 121)

広義	狭 義
<u>A 管理的職業従事者</u>	A 管理的職業従事者 03 法人団体管理職員
B 専門的・技術的職業従事者 <u>18 経営・金融・保険専門職業従事者</u>	
<u>C 事務従事者</u>	C 事務従事者 <u>25 一般事務従事者</u> <u>26 会計事務従事者</u>
<u>D 販売従事者</u>	 D 販売従事者 32 商品販売従事者 <u>321 小売店主・店長</u> <u>323 販売店員</u>
	 E サービス職業従事者 40 接客・給仕職業従事者 <u>401 飲食店主・店長</u>
	3

広義

	就業者数	雇用者数 (役員を含む)
総数	58,140,600	49,849,800
B 専門的・技術的職業従事者	9,423,100	8,370,000
18 経営・金融・保険専門職業従事者	165,400	85,900
A 管理的職業従事者	1,546,800	1,457,700
C 事務従事者	11,510,600	11,035,200
D販売従事者	7,405,700	6,571,300
ビジネス分野(広義)	20,628,500	19,150,100
ビジネス分野の割合(対総数)	35.5%	38.4%

4

5

広義では約2千万人、全体の約3分の1

狭義

	就業者数	雇用者(役員を含む)
総数	58,140,600	49,849,800
03a 法人·団体管理的職業従事者	194,400	193,900
25 一般事務従事者	7,893,200	7,606,000
26 会計事務従事者	1,636,900	1,498,900
321 小売店主・店長	382,900	78,500
401 飲食店主・店長	126,300	36,500
323 販売店員	3,556,100	3,374,000
ビジネス分野(狭義)	13,789,800	12,787,800
ビジネス分野の割合(対総数)	23.7%	25.7%

広義では約2千万人、全体の約3分の1 狭義では約1.3千万人、全体の約4分の1

2. ビジネス分野の幅の広さ

亀野の以前の報告から

『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.10』

亀野淳「ビジネス領域の定量的把握と「学び直し」発展の可能
 性 -「学校基本調査」「就業構造基本調査」をもとに-」
 81-84,2015年

6

7

	人数	各学校種 に対する 割合	全ビジネス 対する	分野計に 割合		
四年制大学	2,552,022	100.0%				
社会科学	835,213	32.7%				
商学・経済学	456,466	17.9%	87.7%			
(法学・政治学)	157,810	6.2%				
(社会学)	142,452	5.6%				
(その他)	78,485	3.1%				
短期大学	131,341	100.0%				
社会	11,894	9.1%				
商学経済学	5,854	4.5%	1.1%	(9.1%)		
(法学政治学)	47	0.0%				
(社会学)	4,010	3.1%				
(その他)	1,983	1.5%				
専門学校	588,888	100.0%				
商業実務関係	58,249	9.9%	11.2%	(90.9%)		
商業	3,589	0.6%				
経理・簿記	10,215	1.7%				
タイピスト	3	0.0%				
秘書	1,221	0.2%				
経営	2,632	0.4%				
旅行	12,351	2.1%				
情報	6,255	1.1%				
ビジネス	14,905	2.5%				
その他	7,078	1.2%				
ビジネス分野計	520,569		100.0%			
(短大・専門学校の計)	64,103			(100.0%)		
資料:文部科学省「学校基本	資料:文部科学省「学校基本調査」(平成26年)					

ビジネス領域における学生数(平成26年度)

学校卒業者の教育と就職先の関係

		ビジネス領域	の教育の有無
		あり	なし
	ビジタフ領域の隣番	А	В
就	しシャク原域の戦性	17.0%	16.9%
職	北レジタフ府はの隣接	С	D
	非しンイ へ 限 奥 の 戦 俚	7.8%	58.3%

ビジネス領域の教育と就職の関係

・新規学卒就職者でビジネス領域の職種についた者の約半数はビジネス領 域の教育を受けていない。

・新規学卒就職者全体では、16.9%はビジネスビジネス領域の教育なしで ビジネス領域の職種に就いている。

3. ビジネス分野の能力の定義の難しさ

•狭くすれば相対的に定義が容易になり、より専門的になる。

•広くすれば相対的に定義がより難しく、より汎用的になる。

職業能力評価基準の取組

http://www.hyouka.javada.or.jp/user/outline.html 製造業関係、建設業関係、サービス業関係の幅広い業種や業種横 断的な事務系職種などの職務分析を基に54業種275職種の約 6,860の能力ユニット(平成28年5月現在)について作成 業種共通の事務系職種として以下の9つの職種があがっている。

- ・経営戦略
- ・人事・人材開発・労務管理
- ・企業法務・総務・広報
- ・経理・財務管理
- ・経営情報システム
- ・営業・マーケティング・広告
- ・生産管理
- ・ロジスティクス
- ・国際事業

それぞれの職種において全職務共通の能力ユニットと職務特有の ユニットあり

例. 人事・人材開発・労務管理

全職務共通

- ・ビジネス知識の習得
- ・PCの基本操作
- ・企業倫理とコンプライアンス
- ・関係者との連携による業務の遂行
- ・課題の設定と成果の追求
- ・業務効率化の推進

11

レベルレベル区分の目安

- レベル4 大規模組織の責任者もしくは最高度の専門職・熟練者として、広範 かつ統合的な判断及び意思決定を行い、企業利益を先導・創造する 業務を遂行するために必要な能力水準。
- レベル3 中小規模組織の責任者もしくは高度専門職・熟練者として、上位方 針を踏まえて管理運営、計画作成、業務遂行、問題解決等を行い、 企業利益を創出する業務を遂行するために必要な能力水準。
- レベル2 グループやチームの中心メンバーとして、創意工夫を凝らして自主 的な判断、改善、提案を行いながら業務を遂行するために必要な能 力水準。
- レベル1 担当者として、上司の指示・助言を踏まえて定例的業務を確実に遂 行するために必要な能力水準。

- 4.企業や教育機関における能力定義4.1 企業における取組
- 1990年代以降の成果主義の導入に伴い、多くの企業が能力を詳細に定義化し、評価基準を導入
 (※従来も職能資格制度のもとで定義化されていたが、結果とし

て運用が年功的になり形骸化)

- ・賃金体系とリンクさせることに対して様々な困難、議論
- ・能力開発の基準としては一定の評価

※「過程の公平性」 (Procedural Justice)

○「従業員が受け取る報酬を決定するために使われる手続きについての公平性」と定義し、「分配の公平性」(Distributive justice)と明確に区別

(Milkovich,George T and Jerry M.Newman(1999),
 Compensation sixth edition, The McGraw-Hill Companies)
 ○「成果を決定する方法、仕組み、プロセスに関する公平性」

(Folger,Robert and Russell Cropanzano(1998), *Organizational Justice and Human Resource Management,* Thousand oaks, London)

過程の公平性の種類と具体的施策例

概念	過程の公平性の種類	具体的施策例
情報公開	人事考課手続きの透明性	1)評価の基準や評価結果の公開
芊 唐 加 理	芋詰処理システム	2)評価に対する不満の申し出や救済の機会
口间处理	百個処理ノスノム	3)評価の不満を上司に申し出る機会
	発言・情報共有・意思決定参加	4)会社の経営方針や経営情報を知る機会
発言		5)会社に対して総合的に意見や要望を言う機会
		6)会社の方針に課長の意見が反映されていること

資料出所 守島基博(1997),「新しい雇用関係と過程の公平性」,『組織科学』,vol.31, No.2, p.16より

そもそも詳細に定義し、評価し、従業員全てを納得させるこ とには限界がある。



従業員の不満を軽減する手段として「過程の公平性が重要」

15

4.2 教育機関での取組

ディプロマ・ポリシー、カリキュラムマップの作成や資格の設定など

どこまで定着するかは企業はどこまで信じるか

一般財団法人全国大学実務教育協会

・ビジネス実務士

 上級ビジネス実務士 http://www.jaucb.gr.jp/student/license/2013business.html

16

 実践キャリア実務士 http://www.jaucb.gr.jp/student/license/carrier.html

5. 中核人材の量の推計

・1 で紹介した狭義の定義(ただし、部門を事業部門とコーポレート部門に分け、コーポレート部門のみを対象としているためさらに 狭義)をもとに2015年国勢調査を結果で再集計

・計算方法等については同報告書を参照


	販売部門	経理部門	人事部門 (人事、労務管 理、人材開発)	その他部門 (総務、法務、 企画、広報な ど)	合計
レベル5	2,083	511	391	2,367	5,352
レベル4	$21,\!659$	6,180	4,340	14,205	46,384
レベル3	95,800	112,393	63,720	113,631	385,544
レベル2	3,170,613	62,398	47,615	306,804	3,587,430
レベル1	105,687	49,996	47,615	136,357	339,655
合計	3,395,842	231,477	163,680	573,365	4,364,364
レベル2~4	3,288,072	180,970	115,675	434,640	4,019,358

第4部:海外の卓越した職業教育

4 - 1.

Workplace Innovation in Korea

Oh, Kye Taik











III Case and model by industry

England : MAS (Manufacturing Advice Service)

Support service contents

MAS support level	Service contents		
Level 1: Early contact and counsel	Information, consultation, guidelines - without charge		
Level 2: Diagnosis	Professional consultant of MAS visit Production review, analysis, diagnosis - without charge, It takes about 1~4 days		
Level 3: EducationEvent, seminar, workshop, benchmarking, and networkand Training Eventconstruction for education and training			
Level 4: Consulting	Intensive consulting to make changes in the status quo for better consultant of MAS or external consultant visit - It takes about 10~30 days (average 10.7 days) - Small business with fewer than 250 employees supported consulting without charge or providing 50 percent of the money by 10 days		
Level 5: Tie with other support	MAS regional office helps find other supports		

Case and model by industry

Europe : work innovation program (1)

Country	Program name and contents
Belgium	 STV "Innovation and Work" Research Program "Working Conditions" Database
Denmark	- "Fund to Improve Working Life Conditions and Increase Growth"
Finland	 "National Productivity Campaign"(2000- 03) "National Workplace Development Program" (1996-09)- auditing, development projects, method development projects, learning network projects
France	- "Reduction of Working Time Law"
German	- "Research into the Humanisation of Work" - "Work and Technology" R&D program
Ireland	- "New Work Organisation in Ireland" program - "World Class Manufacturing" Program - National Workplace Strategy(2007-09)





















4-2. Assurance of Learning in VET : Case of Taiwan (ROC)

Chung, Tsungting

2017 EAS TVET Providers' Network Conference

Assurance of Learning in VET : Case of Taiwan (ROC)

Tsungting Chung, Ph.D. Department of Business Adinistration National Yunlin U of Science and Technology January 27, 2017

Taiwan: Country Profile

- Population: 23.4 million (2017)
- GDP, per capita: **\$23,177 (#40)** (2016)
- Literacy rate: **98.5**% (2016)
- Urbanization: **75%** (2016)
- Demographics:
- 98% Han Chinese
 - o 84% "Benshengren" (本省人)
 - o 15% "Waishengren" (外省人)
- 2% Indigenous
 - Sources: IMF, Ministry of the Interior, Government Information



Year	Focus of Economic Development	TVE Development	Student Ratio, TVE High vs. Traditional High
1950s	 Successful Land Reform Increased agricultural productivity Developing labor-intensive essential goods industries 	 Education in agriculture and commerce Attention to senior-level vocational schools 	4:6
1960s	Expanding import-export businesses	 Developing industrial and commercial vocational education Launching nine-year compulsory education Expanding the vocational education program and the number of schools and students Starting the 5-year and 2-year junior college systems 	4:6
1970s	 Initiating the Ten Major Constructions Expanding into capital- and technology-intensive industries 	 Improving industrial vocational education and junior college education Establishing technological institutes 	6:4

Table 1: Economic Development and VET Development in Taiwan

3

Table 1: Economic Development and VET Development in Taiwan

Year	Focus of Economic Development	TVE Development	Student Ratio, TVE High vs. Traditional High
1980s	 Developing high-tech industries Developing petrochemical industries 	Overall upgrading the quantity and quality in industrial vocational education and junior college education	7:3
1990s	 Developing knowledge economy Planning Asia-Pacific Regional Operations Center 	 Establishing comprehensive high schools Increasing colleges of technology Upgrade meritorious junior colleges to colleges of technology Upgrade meritorious colleges of technology to universities of science & technology 	5:5
2000s	③ Developing the Two Trillion & Twin Star Industries	 Maximizing the overall TVE Internationalizing the TVE 	5:5
2010s	Developing Six Emerging Industries, Ten Major Services Industries, and Four Major Intelligent Industries	Focusing on matching the industries' workforce demand and student aptitude	5.5:4.5



Which Ones are Taiwanese Companies?

Foxconn	Hon Hai	TSMC	Formosa Plastic Co.
HTC	ACER	ASUS	Trend Micro
MASTER KONG	WANT-WANT	GIANT	SYNNEX
MAXXIS	85 C	ADVANTECH	MERIDA
D-LINK	UNI-PRESIDENT	ZYXEL	JOHNSON
CYBERLINK	TRANSCEND	DELTA	WOWPRIME

What is Assurance of Learning?

Assurance of learning is a regular, systematic, and sustainable mechanism that assures that predetermined learning goals and learning experiences are occurring.

8

Assurance of Learning

"Schools should assume great flexibility in fashioning curricula to meet their missions...Accreditation does not mandate any particular set of courses...Contents of the learning experiences provided by programs should be both **current and relevant** to needs of business and management positions."

Common Definitions

Activities undertaken by teachers – and by their students in assessing themselves that provide information to be used as feedback to modify the teaching and learning

activities in which they are engaged.

10



Types of Assessment

- Assessment for learning
- Assessment as learning
- Assessment of learning
- Evaluation
- Pre-assessment
- Formative assessment
- Summative assessment



Assessment for Learning

- Comprises two phases.
 - Pre-assessment.
 - Formative assessment.
- Is based on a variety of information sources.
 - Portfolios.
 - Works in progress.
 - Teacher observation.
 - Conversation.
- Provides feedback (verbal or written) to the student that is descriptive and emphasizes strengths, identifies challenges, and points to next steps.
- Involves instructor adjustment of instruction to keep students on track.
- Does not provide grades or scores; record-keeping is anecdotal and descriptive.
- Occurs throughout the learning process, from the outset of the ¹³ course of study to the time of summative assessment.

Assessment as Learning

- Requires student awareness of goals of instruction and criteria for performance.
- Involves goal-setting, monitoring progress, and reflecting on results.
- Implies student ownership and responsibility for moving his or her thinking forward (metacognition).
- Occurs throughout the learning process.



Assessment of Learning

- Is accompanied by a grade (summative)
- Compares one student's achievement with standards
- Produces results that can be communicated to the student
- Occurs at the end of the learning unit

Evaluation

A judgment made on the basis of a student's performance.

16

Pre-Assessment

- •Determines what a student does and does not know about a topic
- •Determine a student's learning style or preferences used to determine how well a student can perform a certain set of skills related to a particular subject or group of subjects
- •Occurs at the beginning of a unit of study
- •Is used to inform instruction
- •Makes up the initial phase of assessment for learning

17

Formative and Summative Assessment

Formative assessment

- Determines a student's knowledge and skills, including learning gaps as they progress through a unit of study.
- Is used to inform instruction and guide learning.
- Occurs during the course of a unit of study.
- Makes up the subsequent phase of assessment for learning.

Summative assessment

- Is done at the end of a unit of study to determine the level of understanding the student has achieved.
- Grades against an expected standard.

Levels of Analysis

Assessment can be conducted at various levels:

- Student
- Course
- Major
- Degree
- Program



19

Association of American Colleges and Universities: AAC&U

VALUE (Valid Assessment of Learning in Undergraduate Education) assumes that:

•To achieve a high-quality education for all students, valid assessment data are needed to guide planning, teaching, and improvement;

•Colleges and universities seek to foster and assess numerous essential learning outcomes beyond those addressed by currently available standardized tests;

•Learning develops over time and should become more complex and sophisticated as students move through their curricular and cocurricular educational pathways toward a degree;

•Good practice in assessment requires multiple assessments, over time;

•Well-planned electronic portfolios provide opportunities to collect data from multiple assessments across a broad range of learning outcomes while guiding student learning and building self-assessment capabilities;

•e-portfolios and assessment of work in them can inform programs and institutions on progress in achieving expected goals.

Outcome Assessment

The systematic collection, review, and use of information about educational programs undertaken for the purpose of improving student learning and development.

Assessment essentials: planning, implementing, and improving assessment in higher education, Palomba and Banta, 1999.

21

Process

- 1. Define student learning goals and objectives.
- 2. Align curricula with the adopted goals.
- 3. Identify instruments and measures to assess learning.
- 4. Collect, analyze, and disseminate assessment information.
- 5. Use assessment information for continuous improvement.

Process: Another Form

- 1. What will our students learn in our program? What are our expectations?
- 2. How will they learn it?
- 3. How will we know they have learned it or not?



4. What will we do if they have not learned it?

Program Focus

The Focus is the Program

- Course-level assessments are not the focus
- Learning goals should reflect:
 - Broad educational expectations for each degree program, regardless of major.
 - Major intellectual and behavioral competencies a program intends to instill in its students due to the total educational experience across a given program.

24
Program Focus

"Learning goals should express expectations that reflect the expected depth and breadth of student knowledge and skills that are the sustainable foundations for life-long learning in support of their professional and personal development."



Learning Goal Examples

Our graduates will understand the importance of behaving ethically in their professional lives (i.e., have an ethical perspective).

26

Learning Goal Examples

Corresponding Objectives:

- Our students will know the professional code of conduct within their discipline.
- Our students will identify the activities/issues in their chosen profession that may present ethical challenges, and will articulate the consequences associated with unethical behavior.
- Our students will identify an ethical dilemma in a scenario case and apply an ethics model or framework to propose and defend a resolution.

27

Learning Goal Examples

Our graduates will demonstrate problem solving skills, supported by appropriate analytical and quantitative techniques.

Learning Goal Examples

Corresponding Objectives:

- In a case setting, students will use appropriate analytical techniques to identify a business problem, generate and compare alternatives, and develop a solution.
- In a case setting, students will recognize and analyze ethical problems, choose, and defend a solution.

29

Learning Goal Examples

Our graduates will be effective communicators.

Corresponding Objectives:

- Our students will produce professional quality business documents.
- Our students will deliver a professional quality presentation accompanied by appropriate technology.

• Our students will demonstrate effective interpersonal communication skills in a team setting.

Assessment Measures Examples

Learning Objective: Students will demonstrate competency in a second language to qualify for admission.

Assessment Measure: Acceptable score on standardized examination of a second language is required for admission to a business program.

31

Assessment Measures Examples (selection)

Learning Objective: Students will demonstrate competency in statistical analysis and reasoning skills.

Assessment measure: A placement exam is given to measure competency as part of the admissions process.

Assessment Measures Examples (course embedded)

Learning Objective: Our students will produce professional quality business documents.

Assessment measure: Students' work from a case analysis assigned in a senior capstone course is assessed for writing effectiveness.

Assessment Measures Examples (course embedded)

Learning Objective: Our students will demonstrate appropriate abilities to integrate knowledge across business disciplines in a case solution.

Assessment measure: A case analysis presentation in a business strategy class is assessed for developing a strategic recommendation that spans functional areas.

34

Indirect Measures

Examples: alumni surveys, graduating student surveys, and/or employer surveys.

Information from indirect measures can complement the direct assessment processes, but they are not acceptable substitutes for direct assessment of learning.

Course Grades Don't Cut It

Course grades are aggregate measures on examinations, research papers, other projects, homework, presentations, class participation, etc. and, therefore, cannot measure students' performance or achievement of a specific skill or knowledge set.

• Professors set the criteria and standards for their courses and these may not be completely aligned with program-level learning goals because of the focus on learning related to the specific business discipline for which the faculty member is responsible.

Generalizability?

- Course level: instructors want to know whether their students are getting the "key points" of the course.
- Major
 - Some majors have "disciplinary" expectations.
 - Department chairs/deans want to know whether their students are achieving the learning goals for the major.
- Program
 - Most programs have accreditation requirements.
 - Provosts want to know whether students are achieving the learning goals for the program

37

Direct vs. Indirect Assessment

- <u>Direct</u> assessment acquires evidence about student learning and the learning environment: Exams, projects, logs, portfolios, observations....
- <u>Indirect</u> assessment acquires evidence about how students *feel* about learning and their learning environment: Surveys, questionnaires, interviews, focus groups, reflective essays....

Whatever Assessment Is...

...It's Multiple Measures Over Time.

Assessment vs. Evaluation

- Assessment focuses on the student and the learning environment.
- Evaluation focuses on the professor and the teaching performance.

40

Assessment vs. Evaluation

- Assessment focuses on the student and the learning environment.
- Evaluation focuses on the professor and the teaching performance.

We Give Grades, Don't We?

Aren't grades (by themselves) enough?

NO!

42

When used alone, grades are no longer regarded as adequate indicators of student learning.

- Professor autonomy: Grades in one course or section may be recorded using a different standard than grades in another.
- General accountability: Much of the current public annoyance with higher education comes from a lack of skill and content mastery by students who have received good grades.

Grades may reflect many things besides student mastery of course objectives:

Verbal ability Participation Cooperation Extra credit Attendance Effort

Criterion Performance vs. Value Added

44

Good Assessment Asks Good Questions

- Do we have a curriculum or a set of common courses? Which of these do our students experience?
- What do we want our students "to be" or "to have" when they have completed the program? What are our curricular goals?
- What do our students "do" to demonstrate accomplishment of curricular goals (i.e. course objectives)? How much and what kinds of writing? What kinds of math? Oral Presentations? Analysis and Reports? Are these relevant to our curricular goals?
- How do we demonstrate to ourselves that students are achieving or have achieved curricular goals?

45

Bloom's Taxonomy Used While Writing Objectives

LEVEL	SOME COGNITIVE BEHAVIORS
 Evaluation 	Appraisal of an Analysis
	or Synthesis
 Synthesis 	Assembly of Application
 Analysis 	Disassembly of Application
 Application 	Use of Understanding
 Understanding 	Management of Knowledge
Knowledge language, the series	Memorization of facts, concepts, principles,
theories	46

Bloom's Taxonomy

Benjanin Broom created uns taxonomy for categorizing level of advaction of questions that commonly occur in educational settings. The taxonomy provides a useful structure in which to categorize test and assessment questions, since professors will characteristically ask questions within particular levels, and if you can determine the levels of questions that will appear on your exams, you will be able to study using appropriate strategies.

Competence	Skills Demonstrated
Knowledge	 observation and recall of information knowledge of dates, events, places knowledge of major ideas
	 mastery of subject matter Question Cues: list, define, tell, describe, identify, show, label, collect, examine, tabulate, quote, name, who, when, where, etc.
Comprehension	 understanding information grasp meaning translate knowledge into new context
	 translate knowledge into new context interpret facts, compare, contrast order, group, infer causes predict consequences
	 Question Cues: summarize, describe, interpret, contrast, predict, associate,

An Important Lesson from the Farm

A pig doesn't get any fatter merely by weighing it.



Competency, learning outcomes and approaches in emerging areas of training

4 - 3.

Hugh Guthrie

Competency, learning outcomes and approaches in emerging areas of training

Hugh Guthrie Honorary Fellow College of Education and the Arts Victoria University Melbourne, AUSTRALIA



- · The nature of vocational education in the tertiary education sector
- Tertiary education and its role in equipping individuals for employment and for life
- · Emerging areas of work, and work's changing nature
- · The nature of competency and using competency-based education
- Key issues in providing high quality vocational education in emerging areas:
 - The importance of foundational and generic skills
 - · Appropriate approaches to course design and delivery
 - · Developing tertiary educators to meet emerging roles and needs



VICTORIA UNIVERSITY

LBOURNE

The nature of vocational education

- There are philosophical differences between general education and one that is vocationally oriented
- There is more vocationally-oriented education in the tertiary education sector than is often acknowledged – particularly in higher education – that is, universities)
- Professional associations and other stakeholder bodies wish to play a role in defining what is important in educating people for particular vocations
- This means there is a focus on 'competence' or personal capabilities. BUT are generic skills really more important, but under-emphasised?
- It is important to 'value' vocational education and qualifications, but often in Australia people do not work in the vocations for which they are trained
- Vocational education is less highly valued than higher education in Australia and many other countries.

CELEBRATING A CENTENARY OF CRUS Provider Str. 001246 (illebo CRUS Provider Str. 001246 (illebo

Equipping individuals for work and life

- Vocational education involves the sum total of the learning needed to prepare individuals for:
 - The world of work
 - Sustained employment and life-long learning and therefore
 - Changing needs (and these changes may be rapid!)
- Vocational education supports initial training, retraining, skills broadening and up skilling. It involves formal, non-formal and informal learning over time and in a wide range of places
- It has a role to:
 - Develop human capital and capabilities, and
 - Improve social justice and equality of opportunities at the national and community levels – and for those individuals and groups that are disengaged, marginalised, disadvantaged or who otherwise lack opportunity



VICTORIA UNIVERSITY

Work's changing nature and emerging areas of work

- Issues include:
 - · Work is becoming more global, more highly skilled and less routine
 - Increasing automation and digitisation; rapid change
 - Technology fusion
 - Employment growth is in the services sector in mature economies like Japan and Australia and increasingly work involves people-centred service delivery
 - Decreases in standard approaches to employment increases in contracting out, part-time or casual work, self-employment etc.
 - The hollowing of employment: increase in high and low skilled work with the loss of middle level jobs
- Emerging areas of work include:
 - Digital occupations: digital marketing, cyber security, info. technology
 - · Health care including outpatient services and home care
 - Retail especially using customer analytics
 - Advanced manufacturing

CELEBRATING A CENTENARY OF OPPORTUNITY 2016 (BIOS Poide %: 00124(Olebour OPPORTUNITY 2016 (BIOS Poide %: 02475) Syder/

Competency and competencybased education in Australia

- Industry led or advised
- Based on competency standards
- Outcomes focused
- Specific occupational competencies as well as employability skills or personal capabilities
- BUT
- It is clear that key generic or enabling skills are underemphasized in Australia, including:
 - Foundation skills such as literacy and numeracy as well as digital literacy
 - Collaboration and teamwork skills, and critical thinking
 - Problem solving
 - Teamwork skills
 - Innovation and entrepreunership



VICTORIA UNIVERSITY

Describing competence

- Often we try to be too specific, but as Guthrie 2009 points out:
 - "Competence is a journey, not an end point; that is, competencies go beyond formal education and training and experience. They are developed through the integration of all that has been learnt or experienced formally and informally, and in some cases relate to capacities which have been developed over a life span"

And

 "Competence is ... a 'fuzzy' term and the fuzziness reflects the conflation of distinct concepts and usages...So, at best, written competency standards are rough and ready, though useful, guides and we should be wary of assuming that actual realities of what competence is are reflected in the words used to describe them. Therefore it is not the words that are important but what they *mean*, and the extent to which what they mean is widely *understood*. "



The top 10 skills in 2020 (World Economic forum)

- 1. Complex problem solving
- 2. Critical thinking
- 3. Creativity
- 4. People management
- 5. Coordinating with others
- 6. Emotional intelligence
- 7. Judgment and decision making
- 8. Service orientation
- 9. Negotiation

10. Cognitive flexibility



VICTORIA UNIVERSITY



Possible new approaches to Australian Training Packages

The Training package approach has many strengths that need to be preserved, BUT

- The packages can constrain innovation and flexibility
- There are too many qualifications and packages: reduce the number and simplify the packages
- Refocus the packages to better equip learners with foundation skills of numeracy and literacies (including digital) as well as the knowledge, skills and attributes (employability skills) that are more **adaptable** as the 'world of work' and occupations change
- Develop and ensure the quality of vocational instruction by providing more guidance than at present, that is: set **delivery and teaching and learning standards**

CELEBRATING A CENTENARY OF OPPORTUNITY 2016 (BIDS Proder %s. 001241 (Bebound OPPORTUNITY 2016) (BIDS Proder %s. 012451 System)

Key issues in providing a high quality vocational education experience

- Promoting key foundational, generic and employability skills in education and training programs and making sure that key foundational and employability skills are addressed
- Through education and training, addressing the 'culture' of particular occupations and their workplaces
- Promoting the most appropriate approaches to learning such as problem-based learning, practice firms, action-based learning, work integrated learning and the intelligent employment of learning technologies. These should mirror and help prepare people for the 'world of work'.

CELEBRATING A CENTENARY OF CIRCS Provider No. 001246 (1968) OPPORTUNITY 2016 (18705 Provider No. 001246 (1968) OPPORTUNITY 2016 (18705 Provider No. 001245) Solido VICTORIA UNIVERSIT

Key issues in providing a high quality vocational education experience (continued)

- Being more 'customer oriented', and understanding clearly who the customer is!
- Institutions (particularly universities) being more flexible in terms of how they design learning experiences:
 - · Moving away from an overemphasis/obsession with qualifications?
 - Being more flexible about how to design, package and deliver programs
- Developing high quality partnerships/relationships between vocational institutions, industry and individual enterprises
- Institutions also need to work together better co-optition (mixture of collaboration and competition)





-232-

4 - 4.

Transforming TVET

-Game Changer, under the 11th.Malaysia Plan, 2016-2020.

Dato Baharudin Abdullah

EAS VET Provider Conference 25 to 28th Febuary 2017, Fukuoka, Japan.

Transforming TVET – Game Changer, under the 11th. Malaysia Plan, 2016-2020.

Dato Baharudin Abdullah SG Academy NZBA Consulting Kuala Lumpur MALAYSIA



Contents



Issues and challenges for TVET in Malaysia.



11th. Malaysia Plan: Transforming TVET to meet industry demand.



Game changer: Enabling industryled TVET in Malaysia.

Issues and Challenges for TVET in Malaysia.

BACKGROUND

TVET is a key sector ...with the Govt. playing dominant role

~1,000 TVET institutes, 51% of which are Public Skills Training Institutes¹

7 Federal Ministries/ agencies own, fund and operate the public sector institutes 242,900 TVET students, 87% of enrolment in Public Skills Training Institutes¹ as of 1 Jan 2014

2 very distinct agencies regulate the sector (i.e. Department of Skills Development and Malaysian Qualifications Agency)

4

At least RM2.1Bn Govt. funding allocated in 2014 to operate the Public Skills Training Institutes² (excluding student loans³)





11th. Malaysia Plan, 2016-2020: Transforming TVET to meet industry demand

ACCELERATING HUMAN CAPITAL DEVELOPMENT FOR AN ADVANCED NATION

"In progressing towards an advanced nation, we will need more high-skilled workers. Therefore, the Government would like more students to pursue education in technical and vocational training and be trained and qualified. This field now comprises only 25 percent of the workforce.

... This Plan aims to boost this workforce to 35 percent, at par

with academic and professional graduates.

...For this reason, Technical and Vocational Education and Training (TVET) will be strengthened."



Source: Speech by the Prime Minister for the launch of 11th. MP on 21 May 2015.





Focus areas ...accelerating human capital development for an advanced nation





11th. Malaysia Plan, 2016-2020 -Game changer: Enabling industryled TVET

Theme of 11th.MP: Anchoring growth on people









Concluding ...way forward

- Malaysia aspires to become an advanced and <u>high</u> <u>income economy</u> ...development of high-skilled workforce (TVET) critical.
- TVET issues to be addressed under 11th. Malaysia Plan:
 - Skills/TVET not yet a <u>mainstream</u> education & employment option
 - <u>Fragmented</u> landscape resulting in different delivery, quality and governance structures;
 - <u>Industry skills demands</u> not fully met.
- Major<u>initiatives</u> to address shortfalls:
 - Single skills/TVET accreditation, quality and governance framework
 - <u>Rebranding</u> skills training/TVET to improve acceptance and recognition
 - Streamlining <u>delivery</u> and <u>funding</u> mechanism
 - Scaling-up <u>industry-based</u> training provision


4 - 5.Vocational Education and Training in India: Challenges and Opportunities

Hrushikesh Senapaty

Vocational Education and Training in India: Challenges and Opportunities

Prof. Hrushikesh Senapaty Director, National Council of Educational Research and Training Sri Aurobindo Mag, New Delhi 110016 (India)

Abstract

India has adopted skill development as a national priority. One of the major challenges that India faces is to upscale the provisions for Vocational Education and Training, without compromising on quality and sustainability. With the current and expected economic growth, this challenge is going to only increase further, since more than 75% of new job opportunities are expected to be "skillbased". The key obstacles in the VET landscape in India includes negative image and low aspirational value, mismatch between skill demand and supply, lack of industry engagement at all levels, lack of coordinated efforts for meeting quality standards and optimal utilisation of resources, proper operationalisation of a quality assurance framework and lack of focus on leveraging technology for promoting apprenticeship training to meet current and future skill demands of technology and automated industry. The paper reviews the challenges that the India is facing in implementation of VET for meeting the skill development needs of people. It discusses the recent initiatives and steps taken by the government through public-private partnership in making VET aspirational, integrating vocational education with general education, synergising efforts for coordinated action for reducing the skill mismatch and meeting quality standards. The paper also highlights the need for greater funding of VET and the reorientation of VET in meeting current and future skill demands of technology and automation.

Introduction

Countries with successful Vocational Education and Training (VET) systems have engaged stakeholders in a range of dimensions, including (i) setting VET priorities and policy imperatives (ii) determining current and future skill needs and priority skill areas, (iii)development of national skill standards, (iv) improving capacity and provisions for VET, including apprenticeship training, (v) placement of VET graduates and (vi) adequate financing of VET. There is an increasing need to shift the focus from quantity to quality and to promote innovative VET to cover more advanced skills. The quality is being mainly measured on the basis of what the employers wants in terms of skills and experiences that the trained people possess. The supply of skill training should therefore match with the skill demands of the labour market and recognition of qualification by the employers. The paper reviews the challenges that the India is facing in implementation of VET for meeting the skill development needs of people. It discusses the recent initiatives and steps taken by the government through public-private partnership in making VET aspirational, integrating vocational education with general education, synergising efforts for coordinated action for reducing the skill mismatch and meeting quality standards. The paper also highlights the need for greater

funding of VET and the reorientation of VET in meeting current and future skill demands of technology and automation.

India has adopted skill development as a national priority. The major challenge that India is facing is to provide quality VET to a wide variety of around 300 million young population for current and emerging job opportunities by 2022 (Mehrotra *et al.*, 2013; Ernest & Young and FICCI, 2013). According to an estimate 104.62 million fresh entrants to the labour force between 2015 to 2022 would be required to be skilled through VET (MSDE, 2015a). It is estimated that only 2.3% of the workforce in India has undergone formal skill training as compared to 68% in the UK, 75% in Germany, 52% in USA, 80% in Japan and 96% in South Korea (MSDE, 2015b).

The annual training capacity in the country is estimated to be around 7 million in 2014. Therefore, one of the major challenges that India faces is to upscale the provisions for skill training, without compromising on quality and sustainability. With the current and expected economic growth, this challenge is going to only increase further, since more than 75% of new job opportunities are expected to be "skill-based". Addressing these challenges require collaborative action among governments, international organizations, corporations, universities, NGOs, and individuals.

In India, skill acquisition takes place through two basic structural streams - a small formal one and a large informal one. The formal structure includes: (i) vocational education in schools at the secondary and higher secondary stage, (ii) vocational training in Industrial Training Institutes (ITIs) (these were earlier with the Ministry of Labour and Employment, but are now managed by the Ministry of Skill Development and Entrepreneurship), (iii) higher technical or vocational education imparted through professional colleges and Universities in courses that last one year (certificate/diploma course), two years (advanced diploma course) or three year (degree).VET is delivered through schools, Industrial Training Institutes, Advanced Training Institutes, Tool Rooms, Poytechnics, Community Colleges, Universities and private skill training providers.

The key obstacles in the VET landscape in India includes negative image and low aspirational value, lack of integration with general education, mismatch between skill demand and supply, lack of industry engagement, lack of coordinated efforts for meeting quality standards and optimal utilisation of resources, proper operationalisation of a quality assurance framework and lack of focus on leveraging technology for promoting apprenticeship training to meet current and future skill demands of technology and automated industry. A National Policy for Skill Development and Entrepreneurship 2015 was unveiled on July 15, 2015 to meet the challenges of skilling people at scale with speed, standard (quality) and sustainability. The policy objective of increasing the opportunities for and participation in skills development is being met through greater public funding, articulated pathways, diversification of types of training, more private provision, and enhanced resource allocation mechanisms.

Making VET Aspirational

In spite of various efforts, the VET still has a negative image of being meant for school drop-outs, rather than a way of training people for jobs. It has low aspiration value as it is not appealing to people who want to attain a higher social position or standard of living. In order to make VET aspirational for students, it is important to understand the skills that the students value the most. India is making efforts for making VET aspirational by mainstreaming VET, mobilising greater participation, encouraging rural participation through agriculture based courses, assessing skill needs, recognising prior learning, encouraging participation of workers to opt for skill

development courses and defining clear career pathways for a variety of skill training programmes offered through various institutions under the National Skill Qualifications Framework (NSQF).

Integrating Skills with General Education

In an increasingly globalized economy, technological progress has increased relative demand for non-routine tasks that requires problem-solving skills and creativity, with characteristics of professional, managerial, technical, and creative occupations while leading to displacement of manual and routine jobs (ILO 2015). It thus places a premium on workers' ability to adapt to new challenges and master skills that complement, rather than compete with, computers and automation, such as idea generation, complex communication, and product diversification (Sungsup *et al.*, 2015). India's general education system is integrating academic education with vocational education to focus on 21st century skills needed in the workplace (Mehrotra, 2012). A National Vocational Education Qualifications Framework (NVEQF) was launched by the Ministry of Human Resource Development (MHRD)¹ in 2012 to integrate vocational education with general education and to provide seamless pathway to the learners for a smooth transition from school to work or further education (Mehrotra *et al.*, 2012; MHRD, 2012).

Shifting education from rote-based memorization of information towards mastery of applied competencies and reforming curriculum, pedagogy, and assessment is taking place. It will bring about improvement in quality and relevance needed for the modern economy and developing skills for innovation, creativity, and entrepreneurship. To achieve these objectives, the National Skill Qualifications Framework was introduced in 2013 to organize qualifications according to a series of levels of knowledge, skills and aptitude. These levels are defined in terms of learning outcomes which the learner must possess regardless of whether they were acquired through the formal, non-formal or informal learning. It is also a nationally integrated education and competency based skill framework that will provide multiple pathways (horizontal as well as vertical) among vocational education, vocational training, general education and technical education, thus linking one level of learning to another higher level. This will enable a person to acquire the desired competency levels transit to the job market and at an opportune time return for acquiring additional skills to further upgrade their competencies.

The NSQF is organized as a series of levels of "learning outcomes", arranged in ascending order from 1 to 10 levels (table 1). Levels depend on the complexity of learning; 1 is the least complex and 10 the most complex. It is a broad framework beginning from Class 9 (NSQF level 1) through to Diploma (NSQF level 5) Advanced Diploma and Degree, (NSQF levels 6-10) in Colleges and Universities.

The National Policy for Skill Development and Entrepreneurship 2015 has set a target of integrating skilling with formal education from Class IX onwards in 25% schools over the next 5 years and all formal and non-formal skill training programmes will have to align with the NSQF by December 2018. In order to realize the policy imperatives in school education, major interventions and strategies adopted in skill development at the secondary and higher secondary stage include (i) integration of academic and vocational education curricula, (ii) offering courses to match the skill demands of the economic and social sectors, (iii) implementing flexible curriculum design for linking qualifications with competence and employability, (iv) preparing competent teachers and trainers, (v) assessment of competence based learning, and (vii) quality assurance. The intent is to

¹ With the notification of National Skill Qualifications Framework in 2013, the NVEQF was subsumed in NSQF.

make vocational subjects available to the students, without streaming them into rigidly narrow programme of VET leading to a limited range of options in higher education or world of work. The modular curriculum is delineated into four major areas: (i) generic skills/life skills, (ii) domain specific knowledge, (iii) technical or vocational skills, and (iv) work integrated learning. Students can now exercise a much greater degree of choice about the combination of subjects in higher education. Continuous and Comprehensive Evaluation (CCE) with built in procedures for remedial measures is being implemented to ensure requisite competencies and learning outcomes. Although the vocational education programme in schools is government funded, but it is being also implemented in PPP mode through the Vocational Training Partners and the SSCs recognised by NSDC. The NSDC is working with around 5978 schools in 19 States in the implementation of the Centrally Sponsored Scheme of Vocationalisation of Secondary and Higher Secondary Education, which offers vocational subject from Std. IX to XII. Skill testing of the vocational students is being done by the experts from the Sector Skill Councils.

Qualification Type			
NSQF Level	Case I	Case II	Certifying Body
10	Degree	Doctorate	University and SSC
09	PG Diploma	Master's Degree	
08	PG Diploma	Master's Degree	
07	Advanced Diploma	Bachelor's Degree	Board of Technical Education and SSC
06	Advanced Diploma	Bachelor's Degree	Or University and SSC
05	Diploma	Bachelor's Degree	Board of Technical Education and SSC
04	Diploma	Grade XII	Or
03	Diploma	Grade XI	School Board and Sector Skill Council
02	Grade X	Grade X	School Board and Sector Skill Council
01	Grade IX	Grade IX	School Board and Sector Skill Council
Recognition	Grade VIII	Grade VIII	NIOS/State Open Schools
of Prior Learning	Grade V	Grade V	and Sector Skill Council

Table 1: Levels, qualification types and	l certifying bodies under	National Skill Qualifications
	Framework	

Source: MHRD, 2012

- 1. Joint certification entails assessment of knowledge by Boards and skills by Sector Skill Councils/Industry.
- 2. For Polytechnic Diploma, entry requirement is Grade VIII.

3. Advanced Diploma corresponds to the third year of the present Polytechnic Diploma

The existing vocational courses in Industrial Training Institutes (ITIs) and Polytechnics are being aligned to the emerging competencies in the market and the requirements of the NSQF. The qualifications obtained in schools, as well as in ITIs are now being linked to formal educational qualification at appropriate level through suitable bridge courses for providing academic equivalence and vertical mobility. Curriculum is being reoriented on a continuing basis to meet the skill demands of employers/industry and the self-employment opportunities.

Making higher education skill oriented is a critical key area for improving the employability of higher education graduates, therefore, skilling is being increasingly integrated in higher education with community colleges and degree colleges affiliated to universities offering NSQF-aligned vocational courses and Bachelor of Vocational Education (B.Voc.) degrees. These courses are being aligned to a credit framework i.e. Choice Based Credit System (CBCs) of the University Grant Commission (UGC) to provide horizontal and vertical mobility. The Choice Based Credit System (CBCS) provides choice for students to select from the prescribed courses (core, elective or minor or soft skill courses).

Synergizing Efforts to Meet Quality Standards and Skill Demands

There has been a lack of coordination and uniformity in skill development, as there are 21 central ministries implementing the schemes and programmes through various institutions. To tackle this issue a National Skill Development Mission was launched by the Government of India in 2015 (MSDE, 2015a). Seven sub-missions have been proposed initially to act as building blocks for achieving overall objectives of the Mission. They are: (i) Institutional Training, (ii) Infrastructure, (iii) Convergence, (iv) Trainers, (v) Overseas Employment, (vi) Sustainable Livelihoods, and (vii) Leveraging Public Infrastructure. The National Skill Development Agency (NSDA), National Skill Development Corporation (NSDC), and Directorate General of Training (DGT) – all of which have horizontal linkages with Mission Directorate are facilitating the smooth functioning of the national institutional mechanism (fig.1).



Fig.1: Organisational structure of National Skill Development Mission

A national database on all major aspects of skill development is being created in partnership with Ministries of the Government of India and the State Governments. This would be a one-shop stop where all the relevant information is freely available to citizens. The government has created a National Steering Committee for setting up the Labour Market Information System (LMIS). The Skill Development and Management System (SDMS) launched in 2013 has more than 5 million skilled people registered (NSDC, 2015). The SDMS would bring in operational efficiencies, transparency and would help reduce considerably the situation of one individual being benefitted under different schemes.

The skill standards set out the training requirements for an organisation seeking to issue qualifications. Skill standards are critical to the quality of VET. The recognition of qualifications awarded to learners by the industry or employers across the country depends on the skill standards and delivery of quality education and training. A Quality Assurance Framework (QAF) is being developed to improve the consistency of outcomes linked to certification and consequently to improve the status of skills training. The QAF for certification and assessment will set minimum standards and provide guidance for effective, valid, reliable, fair and transparent assessment within the context of the NSQF. Development of NOSs by the SSCs is examined and reviewed by the National Skills Qualification Committee (NSQC) and thereafter conferred the status of 'National Standards'. The qualifications under the NSQF are being aligned to globally recognized qualifications framework for ensuring quality and international workforce mobility.

Reducing the mismatch between skill supply and demand

Misalignment of formal education and training, especially the mismatches between the supply and demand for various hard and soft skills has contributed to the skills mismatch in most countries. Skills mismatch in India is evidenced by the fact that (i) on the one hand, India has consistently ranked among the top three countries in the region in terms of firms' difficulty in filling vacancies since 2011, with 58% of the employers surveyed reporting difficulty in finding people with the requisite skills in 2015; and (ii) at the same time, India has pervasive unemployment and underemployment among youth, even among university graduates, with one in three graduates up to the age of 29 being unemployed (Sungsup et al. 2015) This is consistent with the findings by the World Bank enterprise surveys that suggest many young people, even those with university degrees, are unemployable because of a lack of technical and vocational skills needed by employers (World Bank 2012; 2013). Lack of access to quality and relevant VET has also contributed to the skill gap because a number of students are unable to pursue VET. Relative low wage implies that the skills supplied are not economically valued, and/or employers' preference to shift to more capital-intensive production models. To some extent these may result from skills mismatch, that is, skills supplied may not meet the level or type needed by the employers.

Skill development in India is experiencing a transition from a supply-led to a demand-led system. High priority is being accorded to building closer relationships between training supply and market demands. The NSDC conducted human resource requirement studies across 24 sectors, covering both the organised and unorganised sectors and made a detailed report of the skill demand

projections for 2013-17 and 2017-22 for each sector. The report of the studies also covers the job roles and the skill gaps (NSDC, 2015).

Engaging the private sector in identification of skills demands to provision of training, advice, and financing for VET is crucial for the success of the VET programmes. However, in many countries, employer engagement in VET has remained limited to employers' participation in dialogue(ranging from ad hoc meetings to established industry councils) to examine employment trends, and in many cases, private sector entities serve mostly as observers with little or no decision-making role (UNESCO 2013). The private sector over the last decade in India has played an instrumental role in driving the demand-led skill development system under the NSQF. To foster public-private partnerships, the government of India has set up institutional capacity in the form of the National Skill Development Corporation (NSDC)² and Sector Skill Councils (SSCs)³.

The curriculums are being designed as to develop skills of the levels and quality acceptable to the employing agencies. Skill training programmes include basic modules of computer literacy, finance, language and generic skills, like etiquette, appreciating gender diversity in workplace, building positive health attitudes and social and life skills to enable youth to be employable and market ready. Curriculum development partnerships to improve quality and relevance to industry are being promoted at the National level. The traditional supply driven curriculum is being increasingly made flexible through modularization of the units and granting leaner's more choice. A shift from input oriented curriculum to outcome oriented curriculum is taking place to conform to the requirements of the NSQF, where learning outcomes to be achieved by the learner are the key elements of qualifications. Learning outcomes are perceived as an instrument to enhance link between VET provision and the labour market. Standardisation of learning outcomes based on National Occupation Standards⁴ (NOSs) is being done.

Meeting current and future skill demands of technology and automated industry

Key shifts affecting skills demand include greater access to education, evolving occupational structure of employment driven by globalization, demographic shifts and technological advancement. Globalization has reshaped the global economic dynamics of world trade by mobilizing labour, capital, and services. Workers mobility is being largely governed by the skill demands. Within the service sector, particularly rapid growth in employment is forecasted in private sector services, which are expected to employ more than a third of the global workforce in the coming five years (ILO 2015). In India, the primary sector although constitutes 50 % of working population, but its contribution to GDP is mere 17%. Similarly manufacturing share in GDP is 24 % while it constitutes 23 % of population. Although the service sector constitutes much

² National Skill Development Corporation (NSDC), a Public-Private Partnership was set up in 2009 for funding quality skill development programmes through scalable for-profit VET initiatives under the NSQF across various sectors and to reduce the gap between the demand and supply of skilled manpower.

³ Sector Skill Councils are autonomy bodies approved by NSDC to bring together all stakeholdersindustry, academia and labour organisations to conduct research to identify skill gaps, develop and review national occupation standards, develop labour market information system, train trainers, and collaborate with institutions for training, assessment and certification to ensure acceptability and consistency in standards. 38 Sector Skill Councils approved in services, manufacturing, agriculture and allied services and informal sector.

⁴ 1727 Qualifications Pack with 9581 National Occupational Standards have been developed by the various Sector Skill Councils

smaller working population but its contribution to GDP is more than 50%. The agriculture sector loses its primacy as the lead contributor to GDP and employment, giving way to rise in employment in the industry and service sectors, with the service sector eventually predominating.

The aging of the global society has led to shifts in the demand for skilled workers in health care and elderly care. This rise in the demand for health care and other social services suggests that these sectors will expand rapidly and would serve as major employers.

Technological advancement has had more micro-level effects on employment and types of occupations within specific industries and companies. It has driven the development of new products and services that did not exist and thus has given rise to new occupations. Workers will have to adapt to new challenges and master skills on the applications of computers and automation and product diversification. Companies are combining advanced connectivity and advanced automation, cloud computing, sensors and 3D printing, connected capability, computer powered processes, intelligent algorithms and Internet of things services to transform their businesses. Industry 4.0 is the current trend of automation and data exchange in manufacturing technologies. It includes cyber-physical systems, the Internet of things and cloud computing. The skills imparted by the Industrial Training Institutes and private skill training providers will have to be in line with the automated industry requirements.

The development of Information and Communication Technology (ICT) is occurring at an unprecedented speed requiring workers to have more and more complex cognitive skills than ever (Okada, 2012). ICT tools are being leveraged to help teachers shift from transferring information to facilitate learners to create knowledge and help them to shift from an acquisition mode of learning to one that engages in higher order thinking, innovation, creativity and collaboration. The National Mission on Education through ICT (NMEICT) leverages the potential of ICT in teaching and learning process for the benefit of all the learners in Higher Education Institutions in any time anywhere mode. Innovative pedagogical practices like flipped learning, MOOCs, game based learning, and mobile application are being promoted through various schemes and programmes (table 2). Under the Digital India programme, the Indian Government is ensuring universal access to mobile connectivity by providing mobile coverage to around 55,619 villages in the country that do not have mobile coverage.

National E-Library	An online portal that will democratize access to knowledge by ensuring that quality content from central universities and premier educational institutions are available in a digital format that can be easily accessed by students, working professionals and researchers across the country through laptops, smart phones, tablets and PC's.
National Repository of	Offers digital and digitisable resources (audio, video, interactive
Open Educational	images and documents) in different languages along with online
Resources (NROER)	activities. NROER is developing web-based resources to meet the
	increasing demand of ICT-enriched teaching and learning
	environments
Study Webs of Active-	It provides an integrated MOOC platform and portal for online
Learning for Young	courses, using ICT and covering High School till all higher education
Aspiring Minds	subjects and skill sector courses to ensure that every student benefits

 Table 2: ICT based learning resources in India

(SWAYAM)	from learning material through ICT.
e-pathshala	Offers digital text book in flip and e-pub format.

Currently India has about 300,000 apprentices, across 254 trades (126 subject fields for graduate and technician apprentices and 128 subject field/trades for technician (vocational) apprentices) (MoL & E. 2015). Reforms have been made to promote apprenticeship training under the Apprentices Act 1961 for increasing the participation of companies and apprentices. The Apprentice (Amendment) Act, 2014 (Act no. 29 of 2014) has amended the provisions of original Act i.e. The Apprentice Act, 1961 (Act no. 52 of 1961) to include apprentices who have undergone training in a school or institution affiliated or recognised by a state council, but other courses approved by the Central government. Apprentices are being trained on skill sets to deal with IT security issues, machine-to-machine communication, maintaining integrity of production processes by avoiding IT snags, as the boundary between the real and the virtual world is increasingly blurring giving birth to what are known as cyber-physical production systems.

Greater Funding for VET

VET systems need to reorient from academic toward competency-based approaches driven by labour market demands. This will also require increased investment in VET provision to support workshop facilities. Funding for VET may include government financed scholarships for students through state-financed skill development funds (e.g. in India, under the *Pradhan Mantri Kaushal Vikas Yojana* (PMKVY) which was started in 2015 with an outlay of INR 1,500 crore (\$ 225 million) provides monetary reward of INR 8,000 to trainees on successful completion and certification of skill training course), outsourcing of VET programmes and public–private partnerships. Through the Innovation Fund, the NSDC is fostering innovative solutions and models by supporting entities that address existing skill gaps through financial and non-financial partnerships. Some countries (e.g., the Republic of Korea) have imposed skill levy funds, wherein employers (at least the larger ones) are required to contribute a fixed share of their revenue or wage bill to support skills development in a range of public and private providers (including enterprises themselves). In India, under the new Companies Act, companies need to spend at least 2 per cent on CSR and it can be used for skill development also.

Promoting Regional Qualification Framework for Labour Mobility

With most of the countries now having the National Qualifications Framework or National Vocational Qualifications Framework, there is a need for classification of vocational/skills qualifications and currency of qualifications based on a common design of the curriculum. This will foster greater comparability of qualifications and mobility of skilled people. Regional Qualifications Frameworks (RQFs)⁵ and Sectoral Qualifications Frameworks (SQFs) can be developed for aligning with international norms and providing an important tool for constructing a system that supports the definition of clear competency objectives for specific VET programmes.

⁵ According to the International Labour Organisation a regional framework is a meta-framework that consists of a set of agreed principles, practices, procedures and standardised terminology intended to ensure effective comparability of qualifications and credits across countries in a region.

The Regional Framework should also promote adoption of best practices on standards and qualifications and provide opportunities for capacity building and training of trainers.

Countries need to improve the quality and effectiveness of qualifications systems, register of national qualifications, recognition processes for informal or prior learning, credit arrangements, promotes nationally and regionally consistent standards and the recognition of education outcomes. The Association of Southeast Asian Nations (ASEAN) Regional Qualifications Framework⁶, for example requires substantial referencing in qualifications structure, register of national qualifications and overall system. Most ASEAN countries lack comprehensive NQFs, although some countries have developed full or partial frameworks. This reduces the effectiveness of the engagements and does not make best use of resources.

Conclusion

In order to harness the demographic dividend, the policy makers will have to develop comprehensive national and regional strategies and planning for skills development. Priority to reforms of VET, aimed at improving the relevance and the quality of VET at national and international levels need to be given so that the skills development can drive inclusive education and economic growth. Skilled people can drive innovative capabilities and creativity of Indian Industries, therefore, private sector participation in VET is crucial for the intensifying the efforts of skill development activities, including awareness generation, increasing participation, quality promotion and finally making VET aspirational.

References

Ernest & Young and Federation of Indian Chamber of Commerce & Industry. 2013. Reaping India's promised demographic dividend —industry in driving seat. New Delhi: Ernst & Young Pvt. Ltd.

ILO. 2015. World Employment and Social Outlook – Trends 2015. Geneva: International Labour Organisation.

Mehrotra, Santosh, Gandhi, A. and Sahoo, B. K. 2013. Estimating the skill gap on a realistic basis for 2022. IAMR Occasional Paper 1/2013, New Delhi: Institute of Applied Manpower Research (National Institute of Labour Economics Research).

Mehrotra, Santosh, Mehrotra, V. S. and Banerjee, B. 2012. A proposed National Vocational Education Qualifications Framework for India. IAMR Occasional Paper No. 4, New Delhi: Institute of Applied Manpower Research (National Institute of Labour Economics Research).

Mehrotra, V.S. 2012. Integrating academic and vocational education: making the link through National Vocational Education Qualifications Framework. COMOSA Journal of Open Schooling Jan.- June, 2012, 3(1): 30-48.

Mehrotra, V.S. 2016. NVEQF: Skill Development under the National Skills Qualifications Framework in India: Imperatives and Challenges. In: India: Preparation for the World of Work-Education System and School to Work Transition, Matthias Pilz (ed.), pp. 281-310.

⁶ Ten countries are currently participating in the ASEAN regional qualifications framework: Malaysia, Singapore, The Philippines, Brunei Darussalem, South Korea, Cambodia, Thailand, Indonesia, Myanmar and Vietnam.

MSDE. 2015a. National Policy for Skill Development and Entrepreneurship 2015. Ministry of Skill Development and Entrepreneurship, Government of India.

_____2015b. National Skill Development Mission A Framework for Implementation. http://msde.gov.in/assets/images/Mission%20booklet.pdf. Accessed 10.1.2017.

MoL & E. 2015. Annual Report 2014-2015. Directorate General of Employment & Training, Ministry of Labour & Employment, Government of India. http://labour.gov.in/ content/reports/ annual-report.php (Accessed 25 May 2016)

NSDC. 2015. Annual Update. Be Skilled. Be Empowered. New Delhi: National Skill Development Corporation.

Okada, Aya. 2012. Skills Development for Youth in India: Challenges and Opportunities. Journal of International Cooperation in Education. 15 (2):169-193.

Sungsup Ra, Brian Chin and Amy Liu. 2015. Challenges and Opportunities for Skills Development in Asia- Changing Supply, Demand, and Mismatches, Mandaluyong City, Philippines: Asian Development Bank.

UNESCO. 2013. School-to-Work Transition Information Bases. *Asia-Pacific Education System Review Series*. No. 6. Bangkok.

World Bank. 2012. More and Better Jobs in South Asia. Washington, DC.

. 2013a. World Development Report 2013: Jobs. Washington, DC.





Challenges for VET in India

- Making VET Aspirational: VET is being made aspirational by mainstreaming VET, mobilising greater participation, encouraging rural participation through agriculture based courses, assessing skill needs, recognising prior learning, encouraging participation of workers to opt for skill development courses and defining clear career pathways.
- Providing greater Access to Quality VET: The major challenge that India is facing is to provide quality VET to a wide variety of around 300 million young population for current and emerging job opportunities by 2022.
- □ **Harnessing demographic dividend:** Prepare young population (54% of total population is below 25 years of age) for current and emerging job opportunities.



Challenges for VET in India

- Skilling Youth for Employment: Skill youth for National and Global employment opportunities. By 2022, train around 300 million people for the existing and emerging opportunities at national and international level. According to an estimate 104.62 million fresh entrants to the labour force between 2015 to 2022 would be required to be skilled through VET (MSDE, 2015).
- □ **Training People for Use of ICT:** Prepare people for ICT applications in education, skill development and financial transactions.





Meeting the Challenges

- Facilitate paradigm shift from teacher-centred to student-centred teaching-learning for promoting self-directed and life-long learning
- Implement comprehensive standards and clear guidelines for curriculum, teachers/trainers, equipment, on-the-job training, apprenticeship training, etc.
- Implement skill development programmes under National Skill Qualifications Framework for quality assurance and a clear understanding of career progression and pathways for further education and training.

Rem s giverpå	Government Initiatives in Skill Development
	National Skill Development Mission State Skill Development Missions National Policy for Skill Development and Entrepreneurship 2015 National Vocational Education Qualifications Framework (NVEQF) of Ministry of Human Resource Development (MHRD) introduced in 2012, subsumed in National Skill Qualifications Framework (NSQF) in 2013







Ministry of Skill Development and Entrepreneurship

- Ministry of Skill Development & Entrepreneurship (MSDE) was established in November, 2014 to drive the skill development agenda through the National Skill Development Mission
- Mission statement: "To rapidly scale up skill development efforts in India by creating an end to end outcome focused implementation framework, which aligns demands of employers for a well-trained workforce with aspirations of Indian citizens for sustainable livelihoods".





National Policy for Skill Development and Entrepreneurship 2015

- 25% of schools will integrate skilling with formal education from Class 9 onwards over next five years to make skill development aspirational
- Alignment of qualifications and courses with National Skill Qualifications Framework (NSQF) by 2018
- Credit Framework for horizontal and vertical mobility
- Quality training of teachers/trainers and learners



National Skill Development Agency (NSDA)



NATIONAL SKILL DEVELOPMENT AGENCY GOVERNMENT OF INDIA

- The National Skill Development Agency (NSDA), an autonomous body, (registered as a Society under the Society's Registration Act 1860) was created with the mandate to co-ordinate and harmonise the skill development activities in the country. It is part of the MSDE.
- NSDA is working with the concerned ministries and stakeholders to achieve convergence of norms across the various central schemes for skill development



National Skill Development Corporation (NSDC)

□ National Skill Development Corporation (NSDC), a Public-Private Partnership was set 2009 for funding quality up in skill development programmes through scalable for-profit VET initiatives under the NSQF across various sectors and to reduce the gap between the demand and supply of skilled manpower.





Sector Skill Councils

□ Sector Skill Councils are autonomous bodies approved by NSDC to bring together all stakeholders-industry, academia and labour organisations to conduct research to identify skill gaps, develop and review national occupation standards, develop labour market information system, train trainers, and collaborate with institutions for training, assessment and certification to ensure acceptability and consistency in standards.





Role of NSDC and SSCs

- Sectors and Job Roles are identified based on the reports of the studies for human resource requirement and skill gap in various sectors.
- NSDC and SSCs are supporting States Government in identification of trades/occupations, recruitment and training of Vocational Teachers/Trainers and student assessment and certification





National Skill Qualification Framework

Qualification Type			
NSQF	Case I	Case II	Certifying Body
Level			
10	Degree	Doctorate	University and SSC
09	PG Diploma	Master's Degree	
08	PG Diploma	Master's Degree	
07	Advanced Diploma	Bachelor's Degree	Board of Technical Education and SSC Or University
06	Advanced Diploma	Bachelor's Degree	and SSC
05	Diploma	Bachelor's Degree	Board of Technical Education and SSC Or School Board
04	Diploma	Grade XII	and Sector Skill Council
03	Diploma	Grade XI	
02	Grade X	Grade X	School Board and Sector Skill Council
01	Grade IX	Grade IX	School Board and Sector Skill Council
Recognition	Grade VIII	Grade VIII	NIOS/State Open Schools and Sector Skill Council
of Prior	Grade V	Grade V	
Learning			Source: MHRD, 2012

Table 1: Levels, qualification types and certifying bodies under National Skill Qualifications Framework







Use of ICT Tools

- ICT tools are being leveraged to help teachers shift from transferring information to facilitate learners to create knowledge and help them to shift from an acquisition mode of learning to one that engages in higher order thinking, innovation, creativity and collaboration.
- The National Mission on Education through ICT (NMEICT) leverages the potential of ICT in teaching and learning process for the benefit of all the learners in Higher Education Institutions in anytime and anywhere mode.
- Innovative pedagogical practices like flipped learning, MOOCs, game based learning, and mobile application are being promoted through various schemes and programmes.

Rem s yo wyd Caraf a Sant ef NC E RT PSSCIVE. Bropal	LMIS and SDMS
22	
 High priority supply and la A National St (LMIS) A national do NSDA in par Governments. The Skill Devention 	has been accorded to building closer relationships between training bour market demands. eering Committee for setting up the Labour Market Information System atabase on all major aspects of skill development is being created by thership with Ministries of the Government of India and the State elopment and Management System (SDMS) launched in 2013 has more skilled people registered (NSDC, 2015).



Quality Assurance Framework

- □ A Quality Assurance Framework (QAF) is being developed to improve the consistency of outcomes linked to certification and consequently to improve the status of skills training.
- □ The QAF for certification and assessment will set minimum standards and provide guidance for effective, valid, reliable, fair and transparent assessment within the context of the NSQF.
- Development of NOSs by the SSCs is examined and reviewed by the National Skills Qualification Committee (NSQC) and thereafter conferred the status of "National Standards"
- □ The qualifications under the NSQF are being aligned to globally recognized qualifications framework for ensuring quality and international workforce mobility.





Funding for VET

- Funding for VET may include government financed scholarships for students through state-financed skill development funds (e.g. under the Pradhan Mantri Kaushal Vikas Yojana (PMKVY), started in 2015 with an outlay of INR 1,500 crore (\$ 225 million) provides monetary reward of INR 8,000 to trainees on successful completion and certification of skill training course), outsourcing of VET programmes and public-private partnerships.
- Through the Innovation Fund, the NSDC is fostering innovative solutions and models by supporting entities that address existing skill gaps through financial and non-financial partnerships.
- Under the new Companies Act, companies need to spend at least 2 per cent on CSR and it can be used for skill development also.



平成 28 年度

成長分野等における中核的専門人材養成等の戦略的推進事業 成果報告書 Vol.15

職業資格・高等教育資格枠組みを通した グローバルな専門人材養成のためのコンソーシアム

国立大学法人 九州大学(事業責任者 吉本 圭一)

発行年月日 2017年2月13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