RTEQ 第三段階
教育研究センター
Research Centre for Tertiary Education and Qualifications

成果報告書　vol.21

EQ Education Qualifications

国際カンファレンス
学修成果と職業教育の質保証 ― NQF の世界展開と日本の未来 ―

令和元年度　文部科学省委託事業
職業実践専門課程等を通じた専修学校の質保証・向上の推進

令和２年２月

国立大学法人　九州大学
第三段階教育研究センター

（事業責任者　吉 本　圭 一）

はじめに

本書は、文部科学省・令和元年度Ⅱ.「職業実践専門課程」に係る取組の推進 （ｉ）職業実践専門課程による先進的取組の推進『職業実践専門課程等を通じた専修学校の質保証・向上の推進』事業、九州大学第三段階教育研究センター受託「分野別学修成果可視化と国際的分野間横断体系化による職業実践専門課程の質保証・向上」の研究開発の成果のひとつです。

本報告書 vol.21 は、職業教育の質保証・向上のための課題を論じるために、ステークホルダーの教育参画とガバナンス、そしてそのための政策ツールである「国家学位資格枠組（National Qualifications Framework：NQF）」に焦点をあて、2019 年 12 月 12-13 日に開催した国際カンファレンス「学修成果と職業教育の質保証-NQF の世界展開と日本の未来-」の成果をまとめています。

質の高い職業教育に対するユネスコの 2017 年の勧告では、「政策とガバナンス」と「質とレリバンス」という 2 つの基本次元が強調されています。これを「職業の」「職業による」「職業のための」教育コンセプトで言えば、「政策とガバナンス」は職業教育の主体のありかた（統制）であり、「質とレリバンス」は職業教育の学修により修得される「職業のための」目標に該当します。

本国際カンファレンスでは、ドイツからHelmut Demes 氏（デュイスブルグ・エッセン大学）に大学のデュアル学習プログラムの報告をいただきました。ここでは「政策とガバナンス」のモデルであるドイツ語圏の産官学ステークホルダーの教育参画に焦点をあてています。また「質とレリバンス」としては、NQF 先進国のオーストラリアにおける制度の見直しと改革のためのレビュー委員会メンバーのSally Kift 教授（カーティン大学）と、アジアの NQF 普及のための地域参照枠組 AQRF のアドバイザーを務めてきた Andrea Bateman 氏（バイトマン&ジルズコーポレーション）に報告いただき、日本の委託事業メンバーの報告を交えて活発な議論をいただきました。

本国際カンファレンスでは、70 名を越す多数の参加者を得て、国際的な教育政策展開の多様な取り組みの中で日本の教育・社会政策的な課題を位置づけることができたように思います。委託事業関係者はじめ、参加いただいたみなさまに、心より感謝申し上げたいと思います。

最後に、この場を借りて、本事業事務局長の江藤智佐子氏（久留米大学・教授）に慰労と感謝の意を述べさせていただきたい。この国際カンファレンスの企画から広報、運営にいたるまでの全般を統括し、坂巻文彩氏（九州大学大学院博士後期課程）、第三段階教育研究センター事務補佐員の重松千晴氏、平木真佐恵氏、中村美紀氏と共に準備にあたり、またこの報告書とりまとめを担当いただきました。事業責任者として大変にありがたく思います。

本成果報告書が、教育と職業の往還する第三段階教育の質の保証・向上のための政策形成にむけ、参考資料として活用されていくことを願っています。

2020 年 2 月

九州大学　第三段階教育研究センター
研究センター長　吉 本　圭 一

2019EQGC 国際カンファレンス

学修成果と職業教育の質保証

Learning Outcomes and Quality Endorsement of Vocational Education

- NQF の世界展開と日本の未来 -

- Global Convergence toward NQF and Future of Japan -

開催日：2019 年 12 月 12 日 (木)13:00 -19:30 (受付 12:00-)
13 日 (金)10:00 -16:00 (受付 9:30-)

会　場：TKP ガーデンシティ PREMIUM 天神スカイホール
福岡市中央区天神 1-4-1 西日本新聞会館 16F

定　員：80 名 参加費無料

12 月 12 日（木） 12:00-13:00 受付
13:00-17:30
第Ⅰ部　問題の提起　吉本圭一（九州大学）
第Ⅱ部　基調講演
(1)Andrea Bateman（豪）
(2)Isabelle Le Mouillour（独、BIBB）
(3) 深堀聰子（九州大学）
総合ディスカション コーディネータ 稲永由紀（筑波大学）
17:30-19:30 **情報交換会**（6,000 円）

12 月 13 日（金） 9:30-10:00 受付
第Ⅲ部 各国 NQF と職業教育の検討
10:00-11:15（1）日本 報告者
芦沢真五（東洋大学）、江藤智佐子（久留米大学）
塚原修一（関西国際大学）
12:15-13:20（2）ドイツ 報告者
Helmut Demes（独、デュイスブルグ＝エッセン大学）
Isabelle le Mouillour（独、BIBB）
13:35-14:55（3）オーストラリア 報告者
Sally Kift （豪、カーティン大学・NCSEHE）
Andrea Bateman（豪）、杉本和弘（東北大学）
15:10-16:00
第Ⅳ部　総合ディスカション・総括　吉本圭一（九州大学）

16:15-17:30 **2019EQGC 全体研究会**

主催：**九州大学第三段階教育研究センター**
共催：九州大学大学院人間環境学研究院
後援：日本産業教育学会・日本高等教育学会
全国専修学校各種学校協会・福岡県専修学校各種学校協会

問い合わせ先
九州大学第三段階教育研究センター
e-mail：eqgcoffice@gmail.com　Tel&Fax: 092-802-5296,5266

本国際カンファレンスは、九州大学第三段階教育研究センター「分野別学修成果可視化と国際的分野間横断体系化による職業実践専門課程の質保証・向上」（文部科学省委託事業）、令和元年度科学研究費課題「第三段階教育における往還的コンピテンシー形成と学位・資格枠組みの研究」（基盤研究（A）19H00622、研究代表者吉本圭一）の研究資金によるものである

※プログラムは、都合により変更する可能性がありますので、あらかじめご了承ください。(Due to unforeseen circumstances, the programme may be changed.)

デザイン：岡本 信弘

主催者からのメッセージ

九州大学第三段階教育研究センターでは、2013 年度より文部科学省「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」、「職業実践専門課程等を通じた専修学校の質保証・向上の推進事業」を受託し、7 分野（ビジネス、観光、食調理、デザイン、ICT、コメディカル、保育）に焦点をあてて、第三段階教育における職業教育のグッドプラクティスを探究してきました。

今回の国際カンファレンスでは、『学修成果と職業教育の質保証ーNQF の世界展開と日本の未来ー』というテーマを設定し、世界 150 カ国以上で展開する NQF（国家学位資格枠組）に関する専門家を招聘しました。第三段階教育の今日的課題である、学修成果にもとづく職業教育の質の保証・認定・向上について、さらに日本と世界の高度な学習社会の未来を論じていきます。みなさま、どうぞ、活発なご議論をお願いいたします。

九州大学第三段階教育研究センター長
吉本圭一

Message from Organizer

The Research Centre for Tertiary Education and Qualifications (RTEQ), Kyushu University has been commissioned by MEXT, a pilot research project on the models of good practices in tertiary VET programmes in growing industrial fields (such as business, tourism, culinary and food, design, ICT, co−medicals and child care) and the feasibility of national qualifications framework in Japan since 2013FY (See, RTEQ homepage; http://rteq.kyushu-u.ac.jp/en/research_results.html).

In the 2019 EQGC International Conference, ' Learning Outcomes and Quality Endorsement of Vocational Education- Global Convergence toward NQF and Future of Japan - ', we will invite the experts on NQFs which are extended in more than 150 countries around the world. Focus on the current challenges for Japan of Tertiary Education, we need the Quality Endorsement, Certification and Improvement of Tertiary Education particularly with Vocational Education, through learning outcomes approaches.

In refer to that, we will discuss the current issue of Tertiary Education in Japan and future strategies for Japanese and international sophisticated learning society.

Keiichi Yoshimoto
(Director, Research Centre for Tertiary Education and Qualifications, Kyushu University)

2019EQGC 国際カンファレンス

１） テーマと主旨

［テーマ］ 「学修成果と職業教育の質保証 ― NQF の世界展開と日本の未来 ― 」
’Learning Outcomes and Quality Endorsement of Vocational Education - Global Convergence toward NQF and Future of Japan - ’

［主旨］ 本国際カンファレンスでは、世界 150 カ国以上で展開する NQF（国家学位資格枠組）の専門家を招聘し、高等教育＝第三段階教育の今日的課題である学修成果と職業教育の質の保証と認定・向上にかかる、日本の第三段階教育と高度な学習社会の未来を論じる。

２） 日時・会場

［開催日時］2019 年 12 月 12 日（木）13:00-17:30、13 日（金）10:00-16:30

［会場］TKP ガーデンシティ PREMIUM 天神スカイホール

アクセス：https://www.kashikaigishitsu.net/facilitys/gcp-tenjin-skyhall/access/

主催：九州大学第三段階教育研究センター

共催：九州大学大学院人間環境学研究院

後援：日本産業教育学会、日本高等教育学会、全国専修学校各種学校協会、福岡専修学校各種学校協会

問い合わせ：九州大学第三段階教育研究センター

Email: eqgcoffice@gmail.com

TEL: 092-802-5296,5266

３） スケジュール

12 月 12 日（木）13:00-17:30

12:00-13:00 受付

13:00-13:50 第Ⅰ部　問題の提起

「国家学位資格枠組と学習成果へのアプローチ　　」

吉本圭一（九州大学・第三段階教育研究センター・研究センター長）

14:00-17:30 第Ⅱ部　基調講演

「アジア太平洋地域の NQF 開発と地域における枠組みの重要性」

Andrea Bateman（豪/バイトマン&ジルズコーポレーション）

「学修成果の分野別チューニングへの日本的アプローチ」
深堀聰子（九州大学・教育改革推進本部・教授）

“総合ディスカション”
コーディネータ　稲永由紀（筑波大学・大学研究センター・講師）

（司会：平田眞一（学校法人第一平田学園・理事長）・中村哲（中村調理製菓専門学校・校長））

12 月 13 日（金）10:00-16:30
9:30-10:00 受付
10:00-14:30 第Ⅲ部　世界各国の NQF と職業教育
【日本における探索】
「日本的文脈における分野横断的チューニング
― 7 分野のマトリクス作成手順 ― 」
江藤智佐子（久留米大学・文学部・教授）
「日本の職業教育とＮＱＦ ― 事例７分野の評価 ― 」
塚原修一（関西国際大学・客員教授）
「東京規約発効にともなう外国資格・学歴認証システムの新展開
― アジア・太平洋における学生・高度人材の流動化に向けて ― 」
芦沢真五（東洋大学・国際学部・教授）
【海外動向報告】
「ドイツ第三段階教育における職業教育」
Helmut Demes（独、デュイスブルグ＝エッセン大学）
「オーストラリア AQF レビュー委員会からの報告」
Sally Kift（豪/カーティン大学・NCSEHE）
「豪州アプローチへのコメントと日本への示唆」
杉本和弘（東北大学・高度教養教育学生支援機構・教授）
15:00-16:30 第Ⅳ部　総合ディスカション・総括

2019EQGC 全体研究会

［開催日時］2019 年 12 月 13 日（金）16:30-18:00
［会場］TKP ガーデンシティ PREMIUM 天神スカイホール

令和元年度「職業実践専門課程等を通じた専修学校の質保証・向上の推進」事業

報告書 Vol.21

国際カンファレンス

「学修成果と職業教育の質保証 ー NQF の世界展開と日本の未来 ー」

目　次

第Ⅰ部　問題の提起

「国家学位資格枠組と学習成果へのアプローチー課題の提起ー」・・・・・・・・・・・1

第Ⅱ部　基調講演

「アジア太平洋地域の NQF 開発と地域における枠組みの重要性」・・・・・・・・・・・17

「学修成果の分野別チューニングへの日本的アプローチ」・・・・・・・・・・・・・・61

「総合ディスカッション　コメント」・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・71

第Ⅲ部　世界各国の NQF と職業教育

【日本における探索】

「日本的文脈における分野横断的チューニング
　― 7 分野のマトリクス作成手順 ― 」・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・73

「日本の職業教育と NQF ― 事例 7 分野の評価 ― 」・・・・・・・・・・・・・・・・・81

「東京規約発効にともなう外国資格・学歴認証システムの新展開
　― アジア・太平洋における学生・高度人材の流動化に向けて ― 」・・・・・・・・・95

【海外動向報告】

「ドイツ第三段階教育における職業教育」・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・107

「オーストラリア学位資格枠組のレビュー」・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・123

「豪州の経験と日本への示唆」・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・141

第Ⅳ部　各セクションの質疑記録ならびに総括・総合ディスカッション記録

・・143

第Ⅰ部　問題の提起

2019EQGC国際カンファレンス
「学修成果と職業教育の質保証—NQFの世界展開と日本の未来ー
第Ⅰ部　問題提起

国家学位資格枠組と学修成果へのアプローチ
—課題の提起—

吉本 圭一
（九州大学第三段階教育研究センター）

RTEQ 第三段階教育研究センター
Research Centre for Tertiary Education and Qualifications

EQ Qualifications Education

九州大学
KYUSHU UNIVERSITY

日時：2019年12月12日（木）13:00～13:45
会場 ：TKPガーデンシティPREMIUM天神スカイホール

本日の発表

1. 本国際カンファレンスの主課題と議論の焦点
   1. EQGCプロジェクトと九州大学RTEQの活動
   2. 質の高い職業教育（TVET)とその質の保証
2. 学修成果と職業コンピテンシーとの関係
   1. 教育の質保証への関心
   2. 第三段階教育の世界的展開と質保証
   3. 学修成果アプローチを基礎に置くNQFとその潮流
   4. 学修成果2方向のアプローチ
3. 専門分野分類開発からNQFステップへ
   1. 学修成果説明指標と専門分野分類
   2. 日本におけるNQF導入課題
   3. 日本型NQFへの模索
   4. 学術と職業の往還モデル
   5. NQFステップに向けた専門分野分類開発
4. 問題提起

1．本国際カンファレンスの主課題と議論の焦点

1-1.EQGCプロジェクトと九州大学RTEQの活動
1-1-1.本年度のEQGC事業概要と成果目標

文部科学省・令和元年度　委託事業
- ➢『職業実践専門課程等を通じた専修学校の質保証・向上の推進』事業

九州大学第三段階教育研究センター
- ➢「分野別学修成果可視化と国際的分野間横断体系化による職業実践専門課程の質保証・向上」

- ◆ 広範囲の職業実践専門課程専門分野について、**教育内容可視化・標準化の基盤となる学修成果指標マトリクス**を開発
- ◆ 特に、分野別アプローチを総合的に検討し、国内的には**分野間通用可能性**の開発に寄与するだけでなく、諸外国の制度・枠組と整合性のある**国際的通用性**を担保する制度・枠組の先導的モデルを提起

＜成果目標＞
1. 諸外国NQFの相互参照ならびに日本版NQFへの課題の把握
2. 7専門分野の学修成果マトリクスのチューニング
3. 分野別学位・資格枠組み（SQF)にむけた海外専門家との分野別マトリクスの国際比較協議

1-1-2.九州大学RTEQの研究活動

JSPS基盤研究(A)(一般)課題番号19H00622 (令和元年度～3年度)研究代表者:吉本圭一

「第三段階教育における往還的コンピテンシー形成と学位・資格枠組みの研究」

- インターンシップ、PBLなどのアクティブラーニングへの新しい方法論や、教育実習や臨地実習教育など定着している資格取得実習、さらには挑戦的な領域となるアルバイトなどを含めて、教育と職業の現場とを往還する教育方法論を「**職業統合的学習(Work Integrated Learning)**」として把握し、またそこで形成される往還的コンピテンシーに注目する。
- 職業統合的学習を核として、学術と職業の両要素を内包する第三段階教育の質保証のあり方を、吉本編(2016)の枠組みに応じて**＜教育の目的＞**、**＜教育の方法＞**、**＜教育の統制＞**の三次元で検討し、その複眼的な特質を解明する。
- 従来の高等教育研究とは異なり、大学の学術教育型と専門学校の職業教育型などを越えた統合的研究アプローチであり、また教育界と職業・産業界との架橋となる共通言語での研究枠組みを提示する。

1-2.質の高い職業教育(TVET)とその質の保証
1-2-1.本国際カンファレンスの論点

第三段階教育における「職業教育」の適切な質の認定と向上の課題

質の高い職業教育とは何か？

「職業の」「職業による」「職業のため」の教育の観点から

それを支える質の認定(Quality Endorsement)システムとは何か？

国家学位・資格枠組み(NQF)と専門分野別の学修成果指標の共有

学修成果指標にもとづくWILなどの学習TPOを支えるステークホルダーガバナンス

1-2-2.主要テーマ:
職業の、職業による、職業のための教育

(1)職業教育の**目的・目標**について:
人材養成の目的に応じて、教育訓練と目標(学修成果目標)を、国家学位・資格枠組み(NQF)のレベル説明指標設定のように、いかにして職業教育として共通に、また個々の分野ごとに適切に、学修成果やコンピテンシーの用語によって表現し、適用していくことができるか。

(2)職業教育の**方法・手段**について
職業教育として共通なコンセプトで、また分野ごとに適切に、実際の職業世界と適切に関連した教育訓練プログラムを、適切な教育訓練スタッフによって提供し、運用することができるのか。

(3)職業教育の**ガバナンス**について:
職業教育として共通の、また分野ごとに適切に、教育訓練事業者の関心や政府政策などの供給側とともに、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・参画によって職業教育を方向づけ、運営していくのか。

2. 学修成果と職業コンピテンーとの関係

2-1.教育の質保証への関心
2-1-1. 大学等への全幅の信頼のゆらぎ

- ＜教育の質保証＞は今日世界的な教育政策への挑戦
  - 教育の職業的・社会的なレリバンスの弱さ、「エンプロヤビリティ」問題
- 大学には、教育研究の統合、学問の自立、大学の自治の思想
  - 「インプット」としての教員・学生や学習空間等の資源の標準的基準を設定し、その活用方法「プロセス」については大学に委ね、さらにそのため「アウトカム」については将来に広い範囲の活躍を想定して学術的な理論的知識等の目標設定も大学に全面的にゆだねてきた
- 職業教育の要は外部からの成果の認定
- **専門職大学は分野別認証評価が必要、大学の専門職学科は分野別認証評価は不要**

2-1-2.『高等教育のグランドデザイン』(2018)
大綱化以後の「多様性と柔軟性」の延長で

- 教育の質保証システムの確立
  - 分野別評価については、認証評価制度の持続性や学問体系を重視する観点から、分野については細分化せず、一定の基準に基づき整理することを検討する。その際、日本学術会議の分野別参照基準の活用も検討する
- 学修成果の可視化と情報公表の促進
  - 教学マネジメントの確立に当たっては、学生の学修成果に関する情報や大学全体の教育成果に関する情報を的確に把握・測定し、教育活動の見直し等に適切に活用することが求められる。また、各大学が地域社会や産業界等の大学の外部からの声や期待を意識し、積極的に説明責任を果たしていくという観点からも、大学全体の教育成果の可視化や教学に係る取組状況等の大学教育の質の向上に関する情報の把握・公表が必要である
- 学位等の国際通用性の確保
  - 学士の学位の名称が約700 種類にまで増加していること等を踏まえ、学位の専攻分野の名称は、修得する学問の本質に従って定めるという考え方を徹底する。その上で学位プログラムごとに卒業認定・学位授与の方針にどのような分野でどのような能力を身に付けるプログラムなのか記載すること等の取組を促進する。また、全国の大学が付与する学位の専攻分野の名称に関する状況について、可視化の方策を検討する

2-2.第三段階教育の世界的展開と質保証
2-2-1.非大学型高等教育の世界的発展

- 非大学型高等教育の1970年代以後の世界的成長
  - 韓国：専門大学、英：ポリテクニク、継続教育カレッジ、米：コミュニティ・カレッジ、独：専門大学、、豪州：TAFEおよび民間RTOなど
- 日本の「非大学型」機関・プログラム（特にISCED5）
  - 短期大学士／準学士／専門士等のレベル
    - 1960年代の短期大学／高等専門学校
    - 1970年代の専門学校
    - 高校専攻科（看護師等の修了）
  - 学位課程以外のモジュール／修了証等のプログラム

2-2-2.＜学修成果＞アプローチの大学・非大学のセクターのいずれも共通した広がり、深化

- 大学の「インプット」による質保証の信託に異議申し立てがなされ、職業とのレリバンスを求め、今日的な「エンプロヤビリティ」要請がなされる
- この結果が、教育の世界全体の流行としての

  ＜学修成果＝learning outcomes＞の強調
- 他方で、職業教育は職業のために必要な知識・技能・態度等を形成することが求められるという点で共通しており、いつの時代にも、「インプット」ではなく、「アウトカム」による質保証が当然の課題として強調され、第三段階教育の一翼としての説明が求められる

2-2-3.二つの世界潮流ー第三段階教育の複線モデル定着と学修成果による質保証

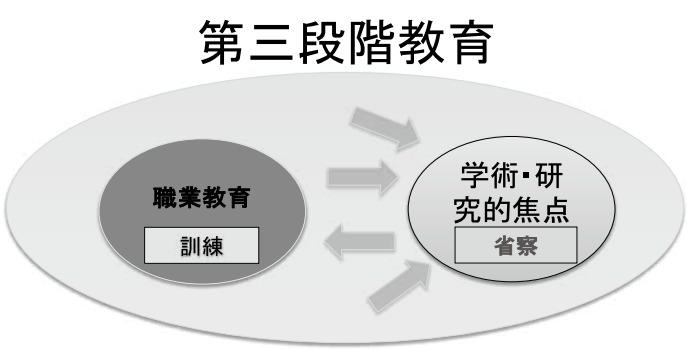
- 1960,70年代の世界的な第三段階教育拡張は、非大学型セクター成立などによる多様化の進展
  - 1990年代以後の**academic drift**:一部非大学型セクターの大学化
  - 職業教育訓練の高度化などによる新たな非大学型セクター参入による**複線型の第三段階教育の定着**
- 大学中心にエンプロヤビリティにかかる信頼の揺らぎ
  - 説明責任、質保証課題の登場(**vocational drift**)
- 共通する領域としての職業に向けた教育の質保証として**学修成果による質保証**

2-2-4. 第三段階教育における職業的レリバンス

1. 問題状況1:1991年の大学設置基準等の大綱化以後、教育プログラムの基準緩和とセットになって展開する教育の質保証の政策の際限ない深化・微細化ループ
   - 学修成果を軸に、3ポリシー(ディプロマ(DP),カリキュラム(CP)、アドミッション(AP))の一体的運用とカリキュラムマップ
2. 問題状況2:日本的経営見直しや雇用構造改革への着地点の模索と円滑な教育から職業への移行構造の揺らぎ
   - 2014年からの専門学校「職業実践専門課程」、大学等「職業実践力育成プログラム(BP)認定制度」、2019年から「専門職大学等」の制度化

- 政策課題は、特定の職業のための教育でも、社会人誰もが持つべきエンプロヤビリティではなく、むしろ一定範囲の応用可能性をもった職業的レリバンスによる質の認定

2-2-5. 第三段階教育における2つの焦点



2-2-6.UNESCOによる新たな職業教育勧告

◆ UNESCO新勧告(2015年11月第38回総会)

– 2001年の「技術教育及び職業教育に関する改正勧告」を見直し、14年ぶりに新たに「職業教育(正式には『技術職業教育訓練Technical and Vocational Education and Training』)についての勧告」を採択

– 職業教育の範囲は「広範な職業分野、生産、サービス、生活に関わる教育、訓練、技術開発」と定義

– その目的は、「個人をエンパワーメントし、雇用とディーセント・ワーク(人間らしい働き方)、生涯学習を推進すること」

2-2-7.UNESCO新勧告におけるNQFへの注目

17

（計7章60条）Ⅰ．適用範囲，Ⅱ．展望及び目的

Ⅲ．政策及びガバナンス

- 「政策の策定」「ガバナンスと規制の枠組み」「社会的対話、民間部門、その他のステークホルダーの関与」「財源・財政」「平等およびアクセス」

Ⅳ．質とレリバンス

- 「学習の過程」、「TVETスタッフ」、「学位・資格枠組みと学習経路」、「質とその保証」、「労働市場および仕事の世界との関連性」、「情報およびガイダンス」
- 「学習の過程」や「TVETスタッフ」は、職業領域の知識技能やそれを包含する広範囲の学習と理解のための座学だけでなくインターンシップなどの多様な学習形態
- 職業分野に精通する多様な教育スタッフが多様な雇用・就業形態で参画
- 特に第39条は国家学位・資格枠組み（NQF）ないし相当のシステム導入を勧告

Ⅴ．モニタリングと評価，Ⅵ．研究と知識の管理，Ⅶ．国際協力

2-3.学修成果アプローチを基礎に置くNQFとその潮流
2-3-1. 学位・資格と国家学位資格枠組（NQF）

18

- NQF：National Qualifications Framework
  - OECD(2007)、ILO (Tuck, 2007)
  - 学習のプログラム等を通して到達すべき、また認定されるべき学修成果（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Qualificationをレベル別に分類
  - 「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」（OECD2007）
- Qualifications=学位・資格
- NQF=国家学位資格枠組

2-3-2. Qualifications とQualifikation

19

- ILO/Tuck（2007）では「学位・資格（Qualification）とは、証明書の形態で公的にその価値を認定されるに値するものに関する判断基準や単位のパッケージのこと」
- Qualificationsは、業務独占職業にかかる国家資格だけでなく、名称独占の国家資格、さらには民間資格・検定、教育訓練機関の発行する修了証明書としての学位・称号等までも含むもの
- ただし、各国言語におけるqualificationとその相当物の社会的レリバンスは異なる
  - 英語圏のqualifications：個別教育訓練プログラムと対応する成果を認証する累積加算可能なもの（モジュール構造）
  - ドイツ語圏のQualifilkation：総合的で人格に不可分に醸成された能力～韓国KQFの訳語としての韓国力量体系～

2-3-3. 学修成果アプローチを基礎に置くNQF(国家学位資格枠組）の有用性

20

- 第三段階教育の学修成果と職業のコンピテンシーの対応を軸とする統合的な教育政策、国家学位資格枠組（National Qualifications Framework）
  1. 特定領域の異なるアプローチの教育訓練セクター・プログラムの相互認証
  2. 専門分野・領域間での教育訓練プログラムのアウトカムによるレベルの同等性認定
  3. 教育セクター・プログラム間での編入等の移動・相互浸透
  4. 国際的な学位・資格の相互承認
- NQFは今日世界150カ国以上が開発・導入
- 学術型、職業型の教育による学修成果が、レベルごとの説明指標（descriptors）を参照して教育訓練の全体枠組みに位置づけられる。それを基準として教育訓練の実質的な質保証と向上が可能となる

2-3-4. 世界の国家学位資格枠組開発へのプロセスと欧州レベルの参照枠組み（EQF）

21

1. **NQFの源流**：欧州大陸諸国における教育機関、職能団体、政府などの関係者の連携協働による教育ガバナンスなどの統合的システムモデル
2. **初期NQF**：欧州大陸モデルを意識しながらアングロサクソン諸国が、成果アプローチによる学位・資格の統合モデル展開
3. **EQF**：学修成果にもとづく大学教育プログラムの標準化と相互認証への試みと並行して、非大学型セクターにおける職業教育訓練の可視化と相互浸透性を目指すコペンハーゲン・プロセスが展開。2008年、地域参照枠組みとしての欧州学位資格枠組みEQF（European Qualifications Framework ）が成立
4. **EQFの世界的普及**：教育訓練・労働移動にかかるEU諸国との交流をもつEU以外の諸国に強い影響、世界各国でNQF開発

2-3-5.第1世代としての英国および旧英連邦諸国の1990年代のNQF開発・導入

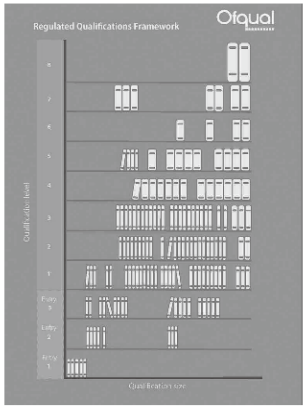
22

英国の取り組みの革新性と不安定性

NVQ：英国の職業資格のジャングル状態を整備し、生涯学習を推進する枠組み（LOの提唱）

→大学学位を取り込んだNQF→モジュール構造を意識したQCF→公的に統制された学位・資格に焦点を当てたRQF

図１　イングランドの学位・資格枠組み (Regulated Qualifications Framework) の図説

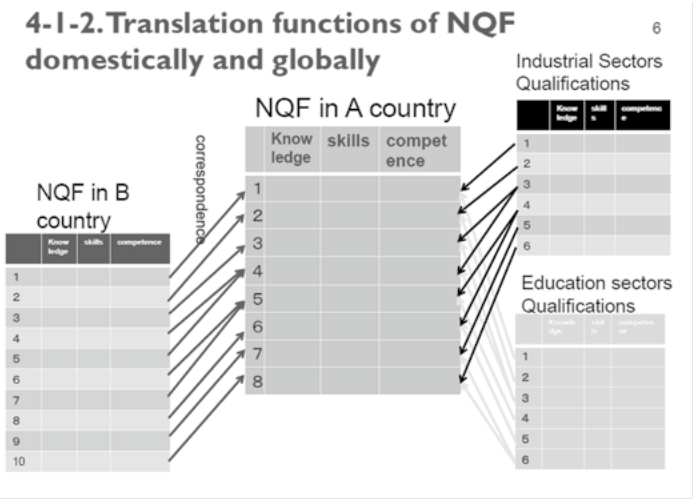


https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/461298/RQF_Bookcase.pdf

出所）吉本（2017a）7頁

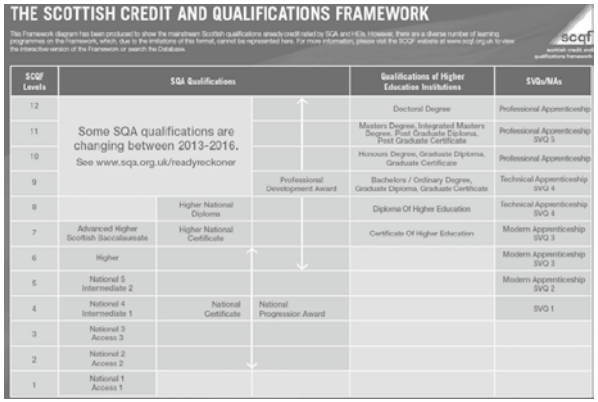
2-3-6. NQFによる読替え

23



2-3-7.代表的コミュニケーション枠組みとしてのスコットランドの学位・資格枠組み(SCQF)

24



学校セクター、大学セクター、職業教育セクターの学位・資格を12のレベルに並べる

学習時間に応じた統一的な単位・モジュール制

出所）http://www.scqf.org.uk/framework-diagram/Framework.htm

2-3-8.産業のシステムに向けての豪州AQF 25

- AQF –世界で最も歴史的に定評のある学位・資格枠組みのひとつ
- 1972年にスタート
  - 学位・資格の種類、タイトル、記述子への全国合意
  - 1980年代に、標準化したVETセクターの発達
- 労働市場、教育、政府および地域のステークホルダーすべてが関与
  - ー学位・資格およびそのシステムjへの信頼形成
- 教育関係者と産業界等とで連携・維持する複雑な学位・資格システム
  - 分野別の標準モデル(ISCとTP)
  - 出所:Doolette(2014)
- 2010年改訂
  - 分野間の一貫性
- 2013年～「産業のシステム」としての要素を強化
  - 政府委員会ISCから公募産業関連団体SSOへ
  - 改革型(Raffe・2013を参照すると)

2-3-9.第2世代:EQFから各国のNQFへ 26

- NQFのルーツには、欧州大陸諸国における教育機関、職能団体、政府などの関係者の連携協働による職業教育の質保証モデル
- 1960年代に整備されたフランスの学術教育と職業教育を一元的に位置づける学位・資格制度も、NQF開発で参照されたと見ることができる(CEDEFOP2015a-'National qualifications framework developments in Europe')。
- EU統合による欧州諸国へのインパクトEQF(descriptorsをもとにOutcomesアプローチへ転換)
  - ボローニャ・プロセス:大学セクターの学修成果にもとづく大学教育プログラムの標準化・可視化
  - 非大学型セクターにおける職業教育訓練の相互可視性・浸透性を目指すコペンハーゲン・プロセス
  - 地域参照枠組みとしてのEQF(2008-)が成立

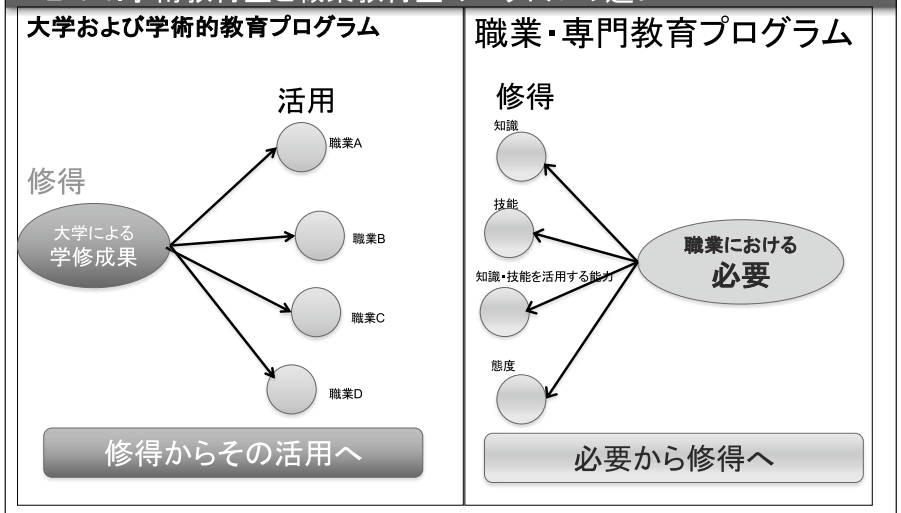
2-3-10. ドイツDQRの説明指標(descriptors)における学術型と職業型の学修成果の組み込み 27

Level 6			
包括的な技術作業及び技術問題の計画、処理、評価に関するコンピテンス、及び学術科目の各専攻内でのあるいは特定職業活動分野内での活動の自律的なプロセス管理のコンピテンスを修得している。その要件は、複雑さと頻繁な変更により特徴づけられる。			
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の修得している、学術学科の実践的な応用できる、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) **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の修得	<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(ドイツ高等教育学位・資格枠組みのレベル1: Bachelor levelと対応) **あるいは** <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	専門家チームで働く際の責任を想定できる **あるいは** 集団や組織をリードする責任を示すことができる	学習の目的を定義し、省察し、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、また持続可能な形態で構造化できる
学術学科の将来の発展のための知識を修得している **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に扱っていける 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k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	

2-3-11.グローバル化を支えるレベル説明指標:学修成果とコンピテンシーをつなぐ共通言語 28

- タクソノミー
  - 「専門的コンピテンス」=「知識」と「技能」
  - 「人格的コンピテンス」=「自律性」と「社会的スキル」
- DQRレベル6は、大学学士号と、見習訓練と職業経験等から得られるマイスター資格
  - 前者が「体系的な知識の批判的理解」を重視
  - 後者はそれと等価のものとして「最新の技術発展を理解する知識」を要求
- 学術、職業の両方の系統の対等な評価、位置づけが示されている。

2-4.学修成果への2方向のアプローチ
2-4-1.学術教育型と職業教育型のベクトルの違い



2-4-2.ゴールの設定：教育目標としての学修成果と職業におけるコンピテンシーとの関係は？

- 職業教育
  - 関連分野の職業の**『必要』**に応じた人材養成（→**『獲得』**）が本来目的
- 大学（特に人文科学・社会科学領域など）
  - **『獲得』**したものを**『活用』**
  - 特定の職業生活での「必要」が想定されない
  - 「人材の養成に関する目的その他の教育研究上の目的」を、「抽象度の高い」「汎用的な」人材養成目的を提示しつつ、学術関係者による学問分野の系統性を軸としてカリキュラム編成する傾向
- どのセクターでも、一定の拡張された範囲での職業での学修成果の「活用」やコンピテンシーの追加的「必要」
- ゆるい対応としての学修成果＝コンピテンシー（知識、技能、態度とその応用）
  - 第三段階教育在学中だけではなく、入学前や卒業後の各段階を通して形成
  - 基礎的知識、専門的知識、専門的技能、社会的技能、創造的思考等の各次元の考慮が必要

2-4-3.学修成果とコンピテンシーの両方向からのアプローチの調和

- 学修成果アプローチに求められる要素
  - 学修成果における「知識」、「技能」、「態度」、「応用（知識・技能・態度の現場の文脈における応用）」
  - 学修成果のレベル把握の必要性（看護職など同一の国家資格養成を複数教育段階で行っている問題もあり）
  - 「修得－活用」の学術型と、「必要－修得」の職業型をどう調和させるか
- 学修成果とコンピテンシーは本来的に一定範囲の対応がある
  - ただし、卒業後のコンピテンシー形成には日本的広範囲のキャリアパスにかかる課題あり

2-4-4.学修成果と関連分野の職業コンピテンシー

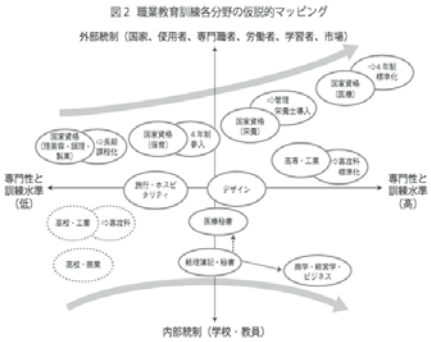
【教育】学位・資格のレベル	学修成果－職業コンピテンシー				【職業】各レベルの目標となる職業的役割
	知識	技能	態度	応用（知識、技能、態度の現場の文脈での応	
8　博士または同等以上	○○○○	○○○○	△△△△ ○○○○	△△△△ ○○○○	□□□□
7　修士または専門職学位	○○○○	○○○○	△△△△ ○○○○	△△△△ ○○○○	□□□□
6　学士または高度専門士	○○○○	○○○○	△△△△ ○○○○	△△△△ ○○○○	□□□□
5　短期大学士、準学士または専門士	○○○○	○○○○	△△△△ ○○○○	△△△△ ○○○○	□□□□
4　専門学校1年課程または高校専攻科	インターンシップや実習、企業内での訓練で補完		△△△△ ○○○○	△△△△ ○○○○	□□□□
3　高校卒、専修学校高等課程3年修了、または高専3年までの単位修得			△△△△ ○○○○	△△△△ ○○○○	□□□□

学修成果指標・職業コンピテンシーとレベルのマトリクス

2-4-5. 本事業の分野別マトリクスの調整

- 7分野で、適切なレベル区分による学修成果（目標）と職業で求められるコンピテンシーのマトリクスを作成
  - 学修成果は教育修了時に到達を期待しうる、機関設定の目標
  - コンピテンシーは、職業で必要とされるもの、すなわち就業者は修得していることが前提となる
  - ⇒学修成果／コンピテンシーマトリクス
- 4次元のタキソノミー
  - 知識、技能、態度、応用（知識・技能・態度の現場文脈への応用）
- レベル：レベル3（高卒）からレベル8（博士・同等）までを視野に
  - 特に職業実践専門課程にかかるレベル5、6を中心に
- 参照する諸基準の明示
  - 大学学士課程に係る分野別参照基準や職業能力評価基準、キャリア段位、ITSS、各資格にかかる養成基準等のどれを参照するのか明示して説明
  - 海外NQFの参照も有効
- ビジネス分野のマトリクス（ver2）の記述語を参考に、分野間調整

2-4-6. NQF事業の必要性のもう一つの側面: ガバナンスアプローチとしての分野別の外部統制



出所）吉本（2017a）10頁

- 日本の第三段階教育で展開する多分野の職業教育のケーススタディ
- 職業教育の充実向上が高度化に向かう
  - 医療等の国家資格系分野は、教育プログラムの高度化が多様な社会的ステークホルダーの関与を高めていく
  - しかし、下級レベルのプログラムとの適切な学習接続・アクセスに関して問題を生じやすい
  - ビジネス分野の統制主体は、内部の供給サイド
- 多段階でのレベル設定と、それらの複数レベルや関連する分野の職業教育プログラムとの接続関係をどのように開発していくのか
- ドイツの協調主義（コーポラティズム）のアプローチが注目される

3. 専門分野分類開発からNQFステップへ

3-1.学修成果説明指標と専門分野分類

- NQFは、学習プロセス・量ではなく学修成果（アウトカム）によって、学位・資格・教育訓練プログラムを配置
- 分野別の共通言語（知識・技能・態度・応用）による学修成果の説明、共通言語によって説明を分野横断して通用する学習成果説明指標へと統合
- そのために、専門分野分類が必要
- 学修成果指標の開発と専門分野分類の開発の連動

3-2. 日本におけるNQF導入課題
3-2-1.日本の教育体系における諸課題

37

- 高等教育への参入資格の課題
  - 大学入学資格検定試験から高校卒業程度等試験へ、しかし「高度な普通教育及び専門教育」に対応せず
  - 大学が個別に認定可能
  - 編入学等の形式的な風穴あけ
- 高等教育の修了資格、permeabilityの課題
  - 学位と称号の違い、段階的な追加
  - 学士力、学術会議による教育の分野別参照基準
  - 履修証明プログラムの不徹底
- 生涯学習の成果の認定・活用（中教審2016）
  - 職業への活用、職業経験の認定、〇〇パスポート（VNIFLとの距離）
- グローバル化にかかる東京規約の挑戦
  - 学位や単位まで、実質的な差異のないものを認定へ

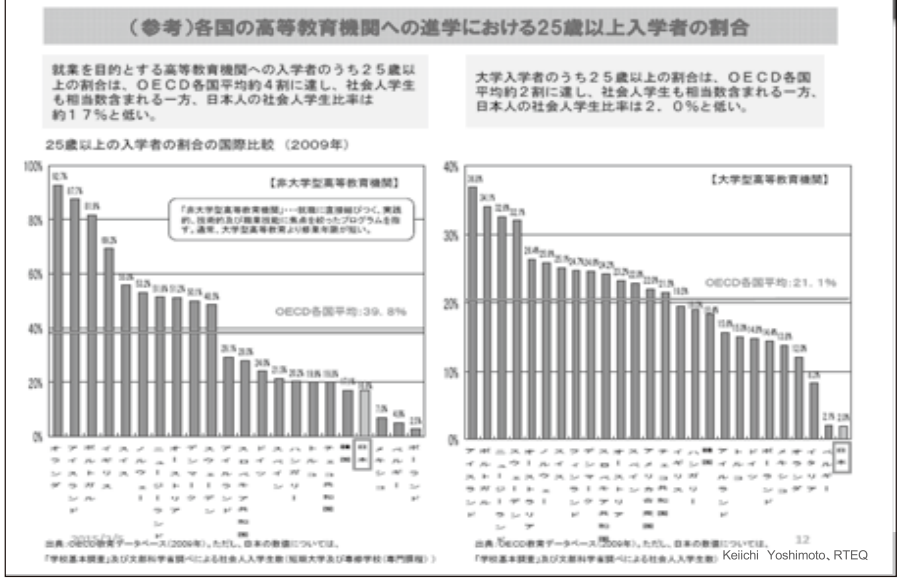
3-2-2. 東アジアで共通性の高い日本的文脈

38

1. **家産官僚制的選抜社会** にもとづく学校ランクとメリットクラシー
   1. 家産官僚制と科挙による中国高等文官選抜の歴史の影響
      - **人文主義的、審美主義的バイアス**
   2. 後発近代化と人材の学歴主義選抜（R.ドーア、アジアの共通性）
      - 明治期の四民平等と急速な近代化・産業振興
      - 上級学校拡張よりも速いスピードでの進学アスピレーションの肥大化
        - 全国的選抜システム－日本のセンター試験、中国の高考、韓国の修能
2. **Japanese 日本的労働市場**と学校から職業への円滑な移行
   1. 新卒をより高く評価する採用慣行
   2. 労働政策の下での広域移動
   3. 若年者を（雇用という点に限って）優遇する労働市場
   4. 企業内訓練の広がり、人材の柔軟な配置転換
      - **メンバーシップ型雇用：「文明」「野蛮」としての「イエ」**

3-2-3.リカレント型の教育・学習の欠落

39



3-3.日本型NQFへの模索
3-3-1.厚生労働省の職業能力評価基準や内閣府のキャリア段位制度

40

- 厚生労働省による職業能力の開発および向上のための施策
  - 職業訓練の提供
    - 公共職業訓練 と各施設での訓練の提供と非公立機関に委託した訓練
  - 技能検定制度、在宅資格試験
    - 技能検定 (労働力における100万人の保持者)は国内被雇用者の34%を占めると推定される
    - 128 職種は外部評価あり（主に工業や生産分野）
    - 技術評価として4レベル
  - 職業能力評価システム
    - 厚生労働省報告書 (2014) ,労働市場政策にむけての職業能力評価の有用性についての報告書
- 職業能力評価基準
  - 2002年度からの政府と企業との協同下で、厚生労働省は54のサービスセクターおよび9の事務的職業分野において（合わせて日本における労働人口の50%をカバーする）、新たな職業能力評価基準を開発
  - エントリーレベルからマネジメントレベルまで計4 levels
  - 知識、スキル、コンピテンシーについて記述
  - 予備的NVQシステムの一つであるが、各レベルは産業横断的には調和がとれておらず、少なくとも明白でない

3-3-2.日本雇用慣行システムにおける職業能力評価の課題

41

- 労働関連の能力評価とキャリア段位制度のレベル

特定の分野の内部や労働世界においては論理的一貫性

しかし、教育界や実時間において、入口の教育・経験とコンピテンシーが現実的非一貫性

  - 介護: エントリーレベルは中卒・高卒、無資格の介護領域就業者
  - エネルギー・環境マネジャー: 高度の工学知識が参入時点で必要とされ、エントリレベルといっても修士学位等を前提。
  - 食の6次産業化人材: 農業分野の経験と基礎的な技能、工業分野の企画、技術的技能、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

- すべての職業で、監督されるエントリレベル、一人前の職業人、その上にリーダーやマネジャーがあるのは論理的にも共通。
  - しかし、出発点とキャリアパスの長さは異なる。

3-4 学術と職業の往還モデル
3-4-1.専門学校における「職業実践専門課程」

42

- 「職業実践専門課程」文部科学大臣認定
  - 専門課程のうち、企業その他関係機関との連携の下、当該課程の目的に応じた分野における実務に関する知識、技術及び技能を教授し、職業に必要な実践的かつ専門的な能力を育成することにより、専門課程における実践的な職業教育の水準の維持向上を図り、もって生涯学習の振興に資すること
  - 認定基準: 当該専門課程の修業年限が2年以上であること。全課程の修了に必要な総授業時数が1700単位時間以上又は62単位以上
- 制度創設からの発展
  - 2014(平成26)年4月、学校数472校、1,373学科
  - 平成29年4月には、学校数902校(32.0%)、2,773学科(**39.5%**)

3-4-2.職業実践専門課程の認定基準等

43

(教育の方法:教育課程)

- **企業と密接かつ組織的な連携体制**を確保して、授業科目の開設その他の**教育課程の編成**(改善・工夫を含む)を行っていること。
- **企業等と密接かつ組織的な連携体制**を確保して、実習、実技、実験又は演習(「**実習・演習等**」)を行っていること

(教育の方法:教員)

- 教員に必要な専攻分野における実務に関する知識、技術及び技能並びに、指導力の修得・向上を目的として、**企業等との連携の下、研修**を組織的に行っていること。

(ガバナンスと統制)

- 学校の自己**評価**に加え、**企業等が委員として参加**する学校関係者評価を実施し、**公表**していること
- 教育経営等の**外部への情報公開**

3-5.NQFステップに向けた専門分野分類開発
3-5-1. 教育プログラムや学位の専門分野をどう分類するか?

44

- 中教審(2018.11.26)の学位の種類についての言及
  - 学士の学位の名称が約700 種類にまで増加している
    こと等を踏まえ、学位の専攻分野の名称は、修得する学問の本質に従って定めるという考え方を徹底する。その上で、学位プログラムごとに卒業認定・学位授与の方針にどのような分野でどのような能力を身に付けるプログラムなのか記載すること等の取組を促進する。また、全国の大学が付与する学位の専攻分野の名称に関する状況について、可視化の方策を検討する。
- 学術の分類(日本学術会議)
- 研究分野の分類(JSPS審査区分やJST科研旧分類)
- 教育機関の専門分野分類(教育について、教員について)
- 産業や職業の分類

3-5-2.教育プログラムや学位をどう国際通用性のある分類にしていくか？

45

- ユネスコの枠組みの下で採択した**「高等教育の資格の承認に関するアジア太平洋地域規約（以下「東京規約」という。）」**の発効を受け、国内情報センター（National Information Centre: NIC）の設立準備を進める。
- 日本の学位等と外国の学位等との国際的通用性を確保するため、東京規約の趣旨にも鑑み、日本の高等教育の仕組みや学位等の種類等について、翻訳の際の基準となるような英語表記を整理する

（中教審2018、20頁）

3-5-3.教育サイドにおける専門分野分類開発からNQFへのステップ

46

1. 多様な分野分類の比較と暫定枠組みの比較
2. 既存分類項目を準拠すべき暫定枠組みへ配置
   1. 人材養成目的の共通性
   2. 目的に即した学修成果目標（知識、技能、態度、応用）の共通性
      - 特に知識・学術の体系との対応
      - 出口における進路の共通グループ
   3. 目標に応じた教育方法（TPO)の共通性（学術型－職業型）
   4. 教育方法実現のための資源の配置・運用の特徴
3. 制度的文脈による暫定分類枠組みの調整・改訂
   1. 日本における家政学の位置
   2. 新しいイノベーションの進む成長分野等
   3. 未来対応型の学際プログラムの位置づけの確認
4. 分野間での共通の学修成果指標の用語の標準化
5. 学校種や分野間移動、職業と教育の往還、国際移動を含む豊かな学習経路構築へ：NQFの確立へ

3-5-4.日本における職業サイドからのNQF試行としての職業能力評価の諸制度の取組と課題

47

- 労働関連の技能検定、職業能力評価基準、内閣府のキャリア段位制度、経済産業省のITSSなどのレベルの多様性と教育への接続の観点の欠落
  - **特定の分野の内部や労働世界においては論理的一貫性**
  - **しかし、教育界や実時間において、入口の教育・経験とコンピテンシーが現実的非一貫性**
  - 介護: エントリーレベルは中卒・高卒、無資格の介護領域就業者
  - エネルギー・環境マネジャー：高度の工学知識が参入時点で必要とされ、エントリレベルといっても修士学位等を前提。
  - 食の6次産業化人材：農業分野の経験と基礎的な技能、工業分野の企画、技術的技能、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
- すべての職業で、監督されるエントリレベル、一人前の職業人、その上にリーダーやマネジャーがあるのは論理的にも共通。しかし、出発点とキャリアパスの長さは異なる
- どのように教育との接点を形成するかが課題

3-5-5.分類例1： 学術の分類：日本学術会議（大学等における分野別参照基準）

48

言語・文学委員会	哲学委員会	心理学・教育学委員会	社会学委員会
史学委員会	地域研究委員会	法学委員会	政治学委員会
経済学委員会	経営学委員会	基礎生物学委員会	統合生物学委員会
農学委員会	食料科学委員会	基礎医学委員会	臨床医学委員会
健康・生活科学委員会	歯学委員会	薬学委員会	環境学委員会
数理科学委員会	物理学委員会	地球惑星科学委員会	情報学委員会
化学委員会	総合工学委員会	機械工学委員会	電気電子工学委員会
土木工学・建築学委員会	材料工学委員会		

3-5-6.分類例2　科研費改革2018と分野区分

JSPSの「科研費審査システム改革2018」における大区分・中区分

大区分Ａ（人文・社会学）	大区分Ｂ（数学・物理・天文）
中区分1：思想、芸術およびその関連分野	大区分Ｃ（建築・土木・電気・機械工学）
中区分2：文学、言語学およびその関連分野	大区分Ｄ（材料工学、応用物理）
中区分3：歴史学、考古学、博物館学およびその関連分野	大区分Ｅ（化学、応用科学）
中区分4：地理学、文化人類学、民俗学およびその関連分野	大区分Ｆ（農学、獣医学）
中区分5：法学およびその関連分野	大区分Ｇ（生物学）
中区分6：政治学およびその関連分野	大区分Ｈ（薬学、基礎医学）
中区分7：経済学、経営学およびその関連分野	大区分Ｉ（臨床医学、応用医学）
中区分8：社会学およびその関連分野	大区分Ｊ（情報学）
中区分9：**教育学およびその関連分野**	大区分Ｋ（環境科学）
中区分10：心理学およびその関連分野	

出所）文部科学省（2016）「『科学研究費助成事業（科研費）審査システム改革２０１８』に関する意見募集について」をもとに作成.

3-5-7. 分類例3　専門分野別QFへのアプローチすべき分野とは？　大学・短大・高専・高校の分野分類

学科系統分類表（学校基本調査）	
大学・大学院	短期大学 高等専門学校
人文科学	人文
社会科学	社会
理学	教養
工学	工業
農学	農業
保健（医・歯学）	
保健（医・歯学を除く）	保健
商船	商船
家政	家政
教育	教育
芸術	芸術
その他	その他

高等学校の学科分類 （学習指導要領）
1.普通科
2.農業
3.工業
4.商業
5.水産
6.家庭
7.看護
8.情報
9.福祉
10-14.体育、音楽、美術、英語
15. 総合

3-5-8.分類例4　専修学校の8つの分野分類

【主な設置学科】
情報処理／マルチメディア／自動車整備／土木／建築／電気・電子工学／情報工学　など

【主な設置学科】
農業／園芸／畜産／造園／バイオテクノロジー／フラワービジネス／生命工学技術／動物管理　など

【主な設置学科】
看護／歯科衛生／歯科技工／臨床検査／診療放射線／理学療法／作業療法／言語聴覚療法／はり・きゅう・あんまマッサージ指圧／柔道整復　など

【主な設置学科】
栄養／調理師／製菓／製パン／理容／美容／エステ／メイク　など

【主な設置学科】
保育／幼児教育／社会福祉／医療福祉／介護福祉／老人福祉／精神保健福祉　など

【主な設置学科】
経理・簿記／旅行・観光・ホテル／会計／経営／医療秘書／流通ビジネス／OAビジネス／福祉ビジネス／など

【主な設置学科】
ファッションデザイン／ファッションビジネス／アパレルマーチャンダイジング／和洋裁／編物・手芸／スタイリスト　など

【主な設置学科】
デザイン／インテリアデザイン／音楽／外国語／演劇・映画／写真／通訳・ガイド／公務員／社会体育／トリマー／放送芸術　など

「文化・教養分野」はバスケット項目？

出所）一般財団法人職業教育・キャリア教育財団「専門学校8つの分野」より作成（http://www.sgec.or.jp/scz/foundation/system/8channel.html　2017年7月1日閲覧）

3-5-9.分類例5　文部科学省の教育プログラム設置・教員資格審査にかかる分類

大学設置分科会　専門委員会（分野）

1 文学	15 美術
2 教育学・保育	16 音楽
3 法学	17 体育
4 経済学	18 保健衛生学
5 社会学	19 リハビリテーション
6 社会福祉学	20 鍼灸
7 理学	21 柔道整復
8 工学	22 情報
9 農学	23 環境
10 獣医学	24 教職大学院
11 医学	25 専門職大学院（社会情報学）
12 歯学	26 専門職大学院（公衆衛生学）
13 薬学	27 専門職大学院（グローバル法務）
14 家政学	28 通信

文部科学省「平成28年度大学設置・学校法人審議会（大学設置分科会）専門委員」より作成
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/daigaku/meibo/1380942.htm

3-5-10.分類例6　人材を受け入れる産業・職業の分類

日本標準職業分類 分類項目表）
A管理的職業従事者
B専門的・技術的職業従事者
C事務従事者
D販売従事者
Eサービス職業従事者
F保安職業従事者
G農林漁業従事者
H生産工程従事者
I輸送・機械運転従事者
J建設・採掘従事者
K運搬・清掃・包装等従事者
L分類不能の職業

日本標準産業分類 分類項目名）
A. 農業，林業
B. 漁業
C. 鉱業，採石業，砂利採取業
D. 建設業
E. 製造業
F. 電気・ガス・熱供給・水道業
G. 情報通信業
H. 運輸業，郵便業
I 卸売業，小売業
J. 金融業，保険業
K. 不動産業，物品賃貸業
L. 学術研究，専門・技術サービス業
M. 宿泊業，飲食サービス業
N. 生活関連サービス業，娯楽業
O. 教育，学習支援業
P. 医療，福祉
Q. 複合サービス事業
R. サービス業（他に分類されないもの）
S. 公務（他に分類されるものを除く）
T. 分類不能の産業

出所）総務省（http://www.soumu.go.jp/toukei_toukatsu/index/seido/shokgyou/kou_h21.htm）
（http://www.soumu.go.jp/toukei_toukatsu/index/seido/sangyo/H25index.htm）より作成

【参考】3-5-11.韓国の分類例：雇用と職業の組合せ分類（KECO）とその改訂

韓国雇用職業分類 Korean Employment Classification for Occupation, 2018)

大分類	中分類数	小分類数	細分類数
0. ビジネス、事務、財務、保険の職業	3	18	70
1. 研究、技術の職業	5	19	53
2. 教育、法律、社会福祉、警察、消防、軍事の職業	5	12	38
3. 健康、医療サービスの職業	1	7	23
4. 芸術、デザイン、放送、スポーツの職業	2	8	35
5. 美容、旅行、宿泊、食サービス、保安サービス、清掃の職業	6	13	49
6. 商業、販売、運転、運送の職業	2	11	35
7. 建設、採掘の職業	1	6	24
8. 生産機器設置、運用、生産の職業	9	37	110
9. 農業、林業、水産の職業	1	5	13
計	35	136	450

1) KECO complements KSCO (the Korean Standard Classification of Occupations), is designed in a way that reflects the occupational structure of the Korean labor market, thus allowing people to easily understand occupations.

2) KECO is based on the International Standard Classification of Occupations and designed to be used to compile internationally comparable statistics, etc.

3) KECO serves as a framework for employment policy. It is used in job placement services, statistical surveys and employment-related administrative database (job-training-qualification) connection services and in creating links to

4) (Classification criteria) KECO is a system of classification based mainly on skill type

3-5-12. 分野別学修成果アプローチの検討　国際分類参照による日本の教育訓練分野の試行的提起

＜EQ分類（ICED1997準拠日欧対応試作版、吉本2016）＞

EQ大分類	CEDEFOP（Broad fields）
0 普通・一般教育プログラム	0 General Programmes
1 人文学、芸術、デザイン	2 Humanities and Arts
2 社会科学、ビジネス、法律	3 Social sciences,Business and Law
3 教育・社会福祉	1 Education
4 生命科学、理学、コンピュータ	4 Science
5 工学、建築、環境	5 Engineering,Manufacturing and Construction
6 農業、農学、食品化学、食品製造、獣医・畜産	6 Agriculture
7 医療・保健	7 Health and Welfare
8 家政学・服飾	―
9 サービス	8 Services
10その他	9 Not known/unspecified

4. 問題提起

4.本カンファレンスの問い：皆様と一緒に考えたいこと

1. 第三段階教育の今日的課題として、学修成果と職業教育の質の保証・認定・向上はどのように可能か？
2. 教育と労働市場・訓練とをつなぎ、またグローバル化に対応する共通言語・翻訳装置を提供するために、(1)職業教育を含むNQFの必要性をどう考えるか？(2)学術的なアウトカムへのアプローチで代替できるか？(3)ある程度互恵的な相互認証という外交的アプローチで可能か？
3. NQFにおいて、分野別の検討による各分野の学修成果の固有性と、それを踏まえて、分野間横断性・共通性は両立可能か?
4. 日本の教育機関と企業の自律性を重視し他との違いを強調する教育＝私財・競争財モデルから、共通の学修成果を探究し国際的にも相互の浸透可能性を高めていく公的統制と教育＝公共財モデルにどのように展開できるか？

中央教育審議会(2011)「学校におけるキャリア教育・職業教育のあり方について」、文部科学省
中央教育審議会(2016)『個人の能力と可能性を開花させ、全員参加による課題解決社会を実現するための教育の多様化と質保証の在り方について(答申)』、文部科学省
中央教育審議会(2018)『2040年に向けた高等教育のグランドデザイン(答申)』、文部科学省
Randall Collins (1979) "The Credential Society – An Historical Sociology of Education and Strafitication", Academic Press
ILO/Ron Tuck (2007) 'An Introductory Guide to National Qualifications Frameworks: - Conceptual and Practical Issues for Policy Makers", ILO
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』
中根千枝(1967)『縦社会の人間関係ー単一社会の理論』講談社
OECD (2007) "Qualifications Systems: Bridges to Lifelong Learning", Paris, OECD
David Raffe (2014) 'Introducing a National Qualifications Framework: Concepts and issues arising from the international experience, in Yoshimoto ed. (2014) 57-72頁
辻功(2000)『日本の公的職業資格制度の研究ー歴史・現状・未来ー』日本図書センター
UNESCO(2015) "Revised Recommendation on Technical and Vocational Education and Training"(http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=49355&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)
UIL, ETF and CEDEFOP (2017) "Global Inventory of Regional and National Qualifications Framework – Volume I: Thematic Chapters", http://www.cedefop.europa.eu/files/2221_en.pdf
柳田雅明(2004)『イギリスにおける「資格制度」の研究』多賀出版
Keiichi Yoshimoto ed. (2014) "Japanese Mode of Tertiary Education and Globalisation - Qualifications Framework and Quality Assurance", Report on global consortium for the development of core specialist human resources (EQGC report series) no. 5. Kyushu University
吉本圭一(2017)「第三段階教育における職業教育ー諸外国との比較の観点からー」『リクルート カレッジマネジメント』第35巻第2号通巻203号、6-11頁
Keiichi Yoshimoto (2017) 'Feasibility and Challenges on a National Qualifications Framework and Permeability in Education and Training System in Japan', In: Latiner Raby R., Valeau E. (eds) "Handbook of Comparative Studies on Community Colleges and Global Counterparts", Springer International Handbooks of Education, Springer, Cham, DOI https://doi.org/10.1007/978-3-319-38909-7_32-1

九州大学 Keiichi Yoshimoto、RTEQ

第三段階教育と高度な学習社会の未来について活発な議論を深めましょう

yoshimoto.keiichi.315@m.kyushu-u.ac.jp

九州大学「高等教育学位・資格研究会」（EQ研）
https://eq.kyushu-u.ac.jp/index.html

ワーキングペーパーシリーズ（No.1～No.3）
https://eq.kyushu-u.ac.jp/report/

「中核的専門人材育成のためのグローバル・コンソーシア」成果報告書vol.1～14
http://rteq.kyushu-u.ac.jp/research_results.html

NQF関連報告書
Vol.11 高等教育複線化と国家学位資格枠組みの国際的展開
Vol.12 Dual-Track Development of Tertiary Education and Relevance of National Qualifications Frameworks

第Ⅱ部　基調講演

BATEMAN & GILES Pty Ltd
Education Consultants

Qualifications frameworks: the importance of national and regional frameworks

EQGC International Conference, December 2019

Andrea Bateman

Table of contents

Table of contents 2
List of tables 3
List of figures 3
Acronyms 4
Introduction 5
Qualifications and Qualifications Frameworks (QFs) 5
National Qualifications Frameworks (NQFs) 6
NQF link to Quality Assurance 7
Australian Qualifications Framework (AQF) 8
Regional Qualifications Frameworks (RQFs) 9
ASEAN Qualifications Reference Framework (AQRF) 11
Conclusion 13
References 14

List of tables

Table 1: Responsibilities for EQA and IQA 8
Table 2: Functions and rationales of national and regional qualifications frameworks 10
Table 3: Regional frameworks summary 11

List of figures

Figure 1: Models of NQFs 6

Acronyms

AANZFTA	ASEAN-Australia-New Zealand Free Trade Area
AQRF	ASEAN Qualifications Reference Framework
ASEAN	Association of Southeast Asian Nations
EAS	East Asia Summit
ECWP	Economic Cooperation Work Programme
EQA	External Quality Assurance
IQA	Internal Quality Assurance
MRA	Mutual Recognition Agreement
NQF	National Qualifications Framework
QF	Qualifications Framework
RQF	Regional Qualifications Framework
TVET	Technical Vocational Education and Training

Introduction

The development of National Qualifications Frameworks (NQFs) has been a prominent feature within national education and training systems over the past two decades.[1] There are estimated to be at least 150 countries planning to develop, developing or have developed NQFs. There has been a rapid expansion especially in Europe, which is generally accepted to be as a result of the establishment of the EQF. A similar trend is reflected in the ASEAN countries with many recently establishing or planning an NQF as a result of the need for an international economic focus but also because of the recent establishment of the ASEAN Qualifications Reference Framework (AQRF).

However, the evidence for the success and reliability of NQFs is tenuous which raises the question about what is driving the expansion of NQFs. What are they expected to do? Are they established to reflect or to transform qualifications system? How might they fulfil these expectations? Do they fulfil expectations?

Qualifications and Qualifications Frameworks (QFs)

Qualifications are 'the formal outcome (certificate, diploma or title) of an assessment and validation process which is obtained when a competent body determines that an individual has achieved learning outcomes to given standards and/or possesses the necessary competence to do a job in a specific area of work'. (CEDEFOP 2011, p. 80). A qualification therefore confers official recognition of the value of the learning outcomes:

- in the labour market as it can guide entry into the workforce and movement to higher occupational levels and can be legal entitlement or license to practice a trade.
- in education and training as it provides official recognition for progression
- in society as it contributes to social mobility and inclusion.

To have value it must be trusted by labour markets, governments, education sectors, wider community and qualification holder.

Qualifications frameworks are an instrument for the development and classification of qualifications (e.g. at national or sectoral level) according to a set of criteria (e.g. using descriptors) applicable to specified levels of learning outcomes (CEDEFOP 2011).

Qualifications frameworks may be implicit or explicit within a country's qualifications system.[2] QFs are hierarchical classifications for levels of formal learning programmes and their associated qualifications. Qualifications Frameworks vary in terms of whether they are:

- National or Regional
- Comprehensive or Sectoral (such as higher education sector)
- Transforming or Communicative (focussing more on its purpose).

Development and design of NQFs are influenced by each country's structural and governance arrangements for education and training and the broader political and administrative systems, cultures and labour markets contexts.

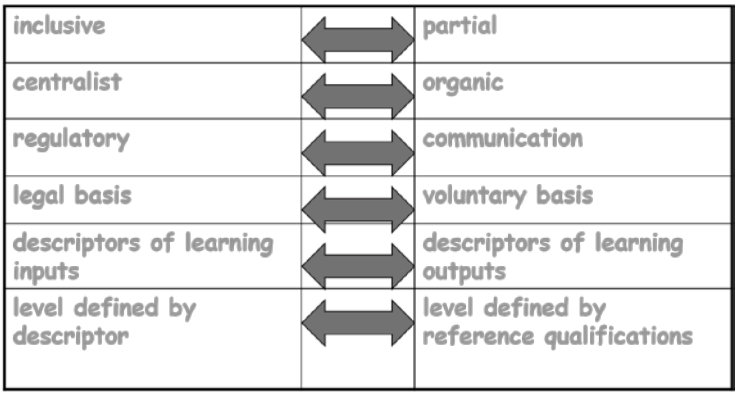
[1] Coles, Keevy, Bateman & Keating 2014.

[2] A qualifications system is All aspects of a country's activity that result in the recognition of learning including: national or sectoral policy on qualifications, institutional arrangements, quality assurance processes, assessment and awarding processes, as well as skills recognition and other mechanisms that link education and training to the labour market and civil society (OECD 2006).

National Qualifications Frameworks (NQFs)

There is no one model for a NQF; they take many forms. Below are some of the dimensions that can make them unique.

Figure 1: Models of NQFs



Source: Mike Coles 2013

For example, the first row shows that some NQFS are inclusive of all qualifications (comprehensive), however some include only a proportion of qualifications (possibly a sectoral set of qualifications such as higher education qualifications) and are therefore have partial coverage.

Generally, NQFs do not reflect one of the extreme positions in the table, they fit somewhere in between. For example, a communication framework (descriptive) framework may have no formal policy remit to regulate or reform but in practice the simple codification of qualifications in a frameworks points to areas where reform is needed. Possibly because a qualification leads to a 'dead end' in terms of progression of learning. Similarly, a framework may be defined by level descriptors but in practice these level descriptors have often been built around the expectations of people with key qualifications at a level.

Basis for the establishment of NQFs vary:

- legislation or legislative instruments specifically related to the framework
- legislation or legislative instruments related to a responsible agency whose remit includes the qualifications framework
- achieved through collaboration of various agencies and strategies
- achieved through related legislative instruments

NQFs have a number of purposes. For each country the primary purpose may be different. There are also some implicit or underlying purposes that may not be stated. QFs can:

- 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.

The link to quality assurance is especially important for building trust in a country's qualifications and the value placed on them.

With the development of NQFs there has been a strong shift to learning outcomes. Many countries, especially those in the European Union, are encouraging greater use of learning outcomes. The fundamental reason for the use of learning outcomes for standards, curricula, qualifications and for descriptors in frameworks is transparency of what is expected of the learner and of the qualification that the learner holds. However, the move towards learning outcomes is not without its critics.

The structure and purpose of NQFs varies enormously. General variations of NQFs include:

- Coverage – sectors and qualification types
- Purpose and vision of NQFs (e.g. reflective of status quo, reforming, transparency, mobility, regional solidarity, national identity, coherence of education and training etc)
- Levels of learning complexity
- Domains (for level descriptors)
- Qualification types and qualifications type descriptors
- Volume measures
- Links to quality assurance
- Arrangements for recognising informal learning and for credit
- Governance.

Recent research (Bateman & Coles 2015A) indicates that common barriers and obstacles to implementation of an NQF include:

- Unclear governance arrangements
- Lack of connections and coordination between sectors
- Limited governance staff capacity to support initiatives
- Limited awareness of staff and stakeholders, including ministerial staff in relation to quality assurance strategies and the concept and importance of an NQF
- Inadequate finances to devote to implementation
- Limited capacity of providers.

Experience has shown that there are some lessons learned including:

- Limitations to the learning outcomes approach
- Dangers in over specifying or over engineering NQFs
- NQFs need to be transparent, free from jargon and easily understood
- NQFs should be developed in consultation with education and training providers, and other key stakeholders (employers, relevant government agencies and professional bodies)
- NQFs must be supported with effective infrastructure for assuring standards and quality
- NQFs need to evolve within national education and training and qualifications systems.[3]

NQF link to Quality Assurance

The relationship of the NQF to quality assurance also varies across countries. Some countries view the NQF as incorporating quality assurance arrangements, where as other countries view the NQF as supporting and linked to quality assurance arrangements.

Quality Assurance is defined as:

[3] Bateman, Keating, Burke, Coles and Vickers 2012

> Activities involving planning, implementation, evaluation, reporting, and quality improvement, implemented to ensure that education and training (content of programmes, curricula, assessment and validation of learning outcomes, etc.) meet the quality requirements expected by stakeholders (CEDEFOP 2011).

Recent research (and Dyson 2018) has found in some countries there is a clear and demonstrable link between the NQF and the country's quality assurance arrangements. In other countries, the link was tenuous.

Discussion around quality assurance tend to focus on 'external quality assurance' and 'internal quality assurance'. Such discussion focus stakeholders at system level or at provider level, but do not necessarily indicate that these levels within the overall system are dependent on each other. It should be noted that the governance of these arrangements vary and include the following.

Table 1: Responsibilities for EQA and IQA

EQA	Quasi autonomous body • Independence in decision making • Confers license, approval to practice, approval of programs under the NQF • Can apply awards and sanctions OR Quasi autonomous body; acts as a watchdog, independent voice in terms of the system
Other	Units within Ministries • Responsible for conferring licenses, approval to practice, approval of programmes under the NQF, approval to deliver programmes Delegated Accrediting Agencies • Has delegated operations from a responsible body • Responsible for the review and monitoring of programmes and institutions Other Accrediting Agencies • May have no legal or regulatory basis • Established by stakeholders • Confer status and confidence to own stakeholders and others
IQA	Individual institutions • Internal processes for internal approval to deliver programs [maybe non regulatory or maybe regulatory], evaluation and continuous improvement

Australian Qualifications Framework (AQF)

The Australian Qualifications Framework (AQF) was established in 1995 with a shared responsibility of Commonwealth, State and Territory governments. The AQF had a finite number of qualification type descriptors separated by sectors. It did not have formal qualification levels or level descriptors. The initial qualification type descriptors were based on two other sets of descriptors. There was no clear purpose identified in the first publication, however it had ambitions claims.

The AQF as established involved no substantial change to the higher education sector as it essentially reflected the qualifications provided by universities, had little impact on the school sector, but required changes to VET qualifications. In the VET sector there were nationally agreed processes related to accreditation of qualifications which required alignment to the AQF. This agreement was

with government ministries/agencies and industry bodies and forms the basis of the achievement standards development [Training Packages].[4]

The AQF had no legislative base and there was no authority to accredit or regulate qualification awards or any associated processes related to quality assurance of providers. The AQF was not managed by a quality assurance agency but was managed by an advisory board and/or council.

The AQF remained relatively stable with some variations in qualification type descriptors but a major review was undertaken in 2009 and 2010 with a revised version was introduced in 2011 with 10 level descriptors and 14 highly detailed qualification type descriptors based on a taxonomy of learning outcomes.

From 2010 the AQF has a legislative basis, albeit with related legislation rather than specific legislation, e.g. regulator legislation. Reference is also made to meeting AQF requirements in accreditation and registration standards and processes (for each sector); all qualifications recognised under the framework have to meet the outcomes of a specific AQF qualification type; and certification documents must meet AQF specifications including logo specifications.

It could be argued that since 2011 the AQF has moved from a reflective framework (especially in the higher education and school sector) to a standards setting framework.

Currently the AQF is under review.

Regional Qualifications Frameworks (RQFs)

A regional qualifications framework or a common reference framework could be defined as 'a means of enabling one framework of qualifications to relate to others and subsequently for one qualification to relate to others that are normally located in another framework'.[5]

Regional common reference frameworks can:

- deepen integration and harmonisation
- create a common identity
- facilitate:
    - transparency of multiple complex systems
    - mobility of workers and students
    - recognition and credit transfer
- support economic imperatives such as removal of barriers to trade.[6]

In general, regional common reference frameworks are developed from regional needs (such as trade or student mobility), are generally less regulatory and are more communicative than NQFs, are not underpinned by enforceable legislation but have a range of regional policies, accords, conventions and protocols supporting them. There are mostly voluntary, institutional arrangements for governance and management. Their purpose is clearly defined and understood; benefits to sectors are more clearly identifiable; differences between different types of education and training are accommodated; financial and human resources may be more accessible; communities of trust are developed and governance is made possible through regional representation

[4] Keating and Bateman 2008

[5] Commission of European Communities 2005, p. 13

[6] Mike Coles personal communication 2012.

Regional common reference frameworks are not NQFs, and have a different purpose and function. The variances are noted in the table below.

Table 2: Functions and rationales of national and regional qualifications frameworks

	Level of qualifications framework	
Area of comparison	**National**	**Regional**
Main function…	To act as a benchmark for the level of learning recognised in the national qualifications system	To act as a translation device to enable comparison of levels of qualifications across member countries
Developed by…	National governments, in many cases through national agencies set up for this purpose	Countries in a region acting jointly, mostly facilitated by a regional body or regional association
Sensitive to…	Local, national and regional priorities (e.g. levels of literacy and labour market needs)	Collective priorities across member countries (e.g. enabling mobility of learners and workers across borders)
Currency/value depends on…	The extent of regulatory compliance required; the level of buy-in from key roleplayers (such as industry, learning institutions and professional associations); the perceived or real value to the broad population	The level of trust between member countries; the transparency of national quality assurance systems; mutually agreed regional priorities
Quality is guaranteed by…	Adherence to nationally agreed quality assurance systems, exemplified in the practices of national bodies and learning institutions	The common application of the referencing criteria and guidelines, as well as the robustness and transparency of the national referencing process, and national quality assurance systems
Levels are defined by reference to…	National benchmarks which may be embedded in different learning contexts, e.g. school education, work or higher education	General progression in learning across all contexts that is applicable to all countries

Source: Coles, Keevy, Bateman and Keating 2014, adapted from Bjornavold and Coles 2008.

Key characteristics of regional frameworks generally include:

- Voluntary code of practice
- Agreed levels and descriptors
- Agreed range of functions
- Quality assurance arrangements
- Referencing process
- Collaborative management
- Monitoring arrangements.[7]

[7] Bateman and Coles 2015A

A number of regional frameworks are in place and the table below summarises six of them.

Table 3: Regional frameworks summary

RQF	Purpose
European Qualifications Framework (EQF)	Common reference framework which links different country qualification systems and frameworks
Caribbean Community (CARICOM)	Focussed upon the development of standards & qualifications, including a CBT model & the sharing of materials
Pacific Qualifications Framework (PQF)	Common reference framework that links to a regional register for national qualifications underpinned by regional QA framework (agency and provider standards) and arrangements
ASEAN Qualifications Reference Framework	Common reference framework; translation device
Virtual University for Small States of the Commonwealth	Transnational Qualifications Framework - reference system to link national qualifications systems and frameworks in different small states together.

Evidence suggests that Regional Qualifications Frameworks:

- Provide impetus for countries to develop an NQ and consider their quality assurance arrangements
- Impacts often the levels and construct of the NQFs (may be viewed as a positive or negative influence)
- Provide impetus for regional dialogue and encourage outward looking approach to qualifications.

Recent research (UNESCO 2019) notes that the ASEAN Qualifications Reference Framework becomes the second world region framework to be operationalised, joining the European Qualifications Framework. Although there are other regional frameworks, these two have had shown the most progress.

ASEAN Qualifications Reference Framework (AQRF)

The ASEAN Qualifications Reference Framework is derived from the ASEAN Charter signed by the ten ASEAN leaders in Singapore on 20 November 2007, where the aspiration to become a single entity, (i.e. ASEAN Community) was reinforced. In 2007, the ASEAN Economic Blueprint (ASEAN 2007) was signed by Member States, calling for areas of cooperation, including the recognition of professional qualifications (ASEAN 2007) including such strategies as Mutual Recognition Agreements (MRAs) and the creation of the free flow of skilled labour through 'harmonisation and standardisation' (ASEAN 2007, p.18), particularly in preparation for the ASEAN Economic Community 2015.

The development of the AQRF was a collaborative process between ASEAN Member States and supported by Australia and New Zealand through the ASEAN-Australia-New Zealand Free Trade Area (AANZFTA) Economic Cooperation Work Programme (ECWP).[8]

[8] ASEAN Qualifications Reference Framework 2014

The ASEAN Qualifications Reference Framework (AQRF) is a regional common reference framework. The AQRF functions as a device to enable comparisons of qualifications across ASEAN Member States. The scope of the framework is all education and training sectors and a key objective is the promotion of lifelong learning.

The AQRF is based on a set of principles including that it invites voluntary engagement from the countries; it aims to be a neutral influence on national qualifications frameworks of ASEAN member states; and that the Member States can determine when they will undertake the referencing process.

The referencing process requires Member States to describe their education and training quality assurance systems, and to refer to established quality assurance frameworks that are to be used as the benchmark for evaluating the quality assurance systems. The benchmarks for evaluating quality assurance processes noted in the endorsed AQRF specifications include but are not limited to the following quality assurance frameworks:

- East Asia Summit Vocational Education and Training Quality Assurance Framework (includes the quality principles, agency quality standards and quality indicators)
- the International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE) Guidelines of Good Practice for Quality Assurance[9]
- ASEAN Quality Assurance Network (AQAN) ASEAN Quality Assurance Framework for Higher Education.[10]

The AQRF endorses the notion of learning outcomes, and requires referencing Member States, in time, to have national qualifications frameworks or qualifications to be demonstrably based on learning outcomes. The AQRF is based on eight levels of learning complexity, utilising level descriptors that are based on two domains:

- Knowledge and skills
- Application and Responsibility.

The referencing process is designed to be flexible enough to enable:

- those countries with a NQF to identify in a broad sense the best linkage of levels of the national frameworks to those of the ASEAN Qualifications Reference Framework
- those countries without a NQF to identify their national qualification types and their link to a level of the ASEAN Qualifications Reference Framework
- include confirmation that the accrediting and registering agencies meet agreed quality principles and broad quality standards.

A referencing procedure is included in the endorsed document. It aims to provide a common approach to referencing, to ensure that the process is transparent and the reporting structure is consistent. It includes eleven referencing criteria and a proposed structure for a single national referencing report. The AQRF does not prescribe timelines for ASEAN Member States to reference national qualifications systems to the framework.

[9] Requirements for full member.
[10] Requirements for full member.

Conclusion

A recent stocktake on national qualifications frameworks in Europe indicates that the EQF has been the main catalyst for the rapid development and implementation of NQFs in Europe. In this report qualifications frameworks are stated to 'give coherence to a world in flux NQFs'[11] and add value to the learning process and support access to employment. The stocktake report notes that qualifications frameworks (specifically NQFs) have impacted on the following areas:

- Learning outcomes
- Engagement of stakeholders
- Institutional reform and building institutions and sub systems
- Developing and renewing qualifications
- Opening up of the private and non formal sectors
- Recognition of qualifications
- Validation[12] of non formal and informal learning.

[11] CEDEFOP 2015

[12] Recognition

References

ASEAN (2007) ASEAN Economic Blueprint, accessed via worldwide web, *www.aseansec.org/21083.pdf*

ASEAN Qualifications Reference Framework, specifications prepared by Andrea Bateman and Mike Coles for the AQRF Taskforce, March 2014.

Bateman, A & Coles, M 2015, *NQFs and the ASEAN QRF*, presentation at the Enhancing Connectivity and Comparability in ASEAN Higher Education, August 2015, Jakarta.

Bateman, A. & Coles, M. 2013, *Qualifications frameworks and quality assurance of education and training*, World Bank Group, Washington.

Bateman, A. & Coles, M. 2015A, *ASEAN Qualifications Reference Framework and National Qualifications Framework: State of Play Report*. Jakarta: DAAD, SHARE.

Bateman, A and Coles, M 2015, *APEC Integrated Referencing Framework for Skills Recognition and Mobility: Literature review and discussion paper*, APEC

Bateman, A and Coles, M 2016*, APEC Integrated Referencing Framework for Skills Recognition and Mobility: Final report,* APEC

Bateman, A and Coles, M 2016, *APEC Occupational Standards Framework,* APEC

Bateman, A. & Dyson, C. 2018, *Quality assurance arrangements related to National Qualifications Frameworks in ASEAN and their impact on higher education*. Jakarta: DAAD, SHARE.

Bateman, A., Keating, J., Burke, G, Coles, M & Vickers, A. 2012, *Concept Design: ASEAN Regional Qualifications Framework Education and Training Governance: Capacity Building for National Qualifications Frameworks (AANZ-0007) Volume II*, ASEAN Secretariat.

CEDEFOP 2011, *Glossary*, Publications Office of the European Union, Luxembourg.

CEDEFOP 2015, *National qualifications framework in Europe: Anniversary edition*, office of the European Union, Luxembourg

Coles, M, Keevy, J, Bateman, A and Keating, J. 2014, 'Flying Blind: policy rationales for national qualifications frameworks and how they tend to evolve', *International Journal of Continuing Education and Lifelong Learning,* Volume 7, Issue 1 (2014).

Commission of European Communities (2005) Commission Staff Document: Towards a European Qualifications Framework for Lifelong Learning.

Keating, J and Bateman, A 2008, *Enhancing the AQF: Report to the Department of Education, Employment and Workplace Relations*, Canberra.

OECD 2006, *Qualifications systems: Bridges to lifelong learning*, Paris.

BATEMAN & GILES

学位資格枠組：国家および地域

Andrea Bateman

2019EQGC 国際カンファレンス　2019年12月　福岡

概要

- 学位資格
- 学位資格制度
- 国家学位資格枠組
- 地域学位資格枠組

学位資格の全貌

国際標準教育分類（ISCED）

地域枠組（生涯学習に関する欧州学位資格枠組、高等教育に関するボローニャ枠組など）

国家学位資格枠組（香港学位資格枠組など）

分野別の学位資格枠組（インド国家技能資格枠組、英国高等教育学位資格枠組など）

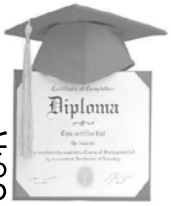
学位資格（卒業サーティフィケート、学士号、クラフトディプロマ、専門職団体による認定、コース修了サーティフィケート、業務実施免許、言語能力サーティフィケートなど）

基準（職業資格基準、教員資格基準、カリキュラム／教育訓練基準、職務プロファイル、専門職基準、学位資格基準、評価基準など）

学修成果（知識、技能、コンピテンスなど）

出典：Coles & Bateman 2013

学位資格



- 卒業生が評価により規定の学修成果を達成したと判断された時に権限を有する機関が発行するフォーマルなサーティフィケート。学位は下記の3つの目的のための公式の認定を与えるものである。
  - ***労働市場*** – 労働市場に新規参入させ、また既に、雇用されている場合はより高い職業へのレベルアップを導く。また、職業に従事するための資格またはライセンスを付与することもある。
  - ***教育訓練*** – 教育を進展させるための公認を与える。
  - ***社会*** – 社会的包容力に寄与し、教育および労働市場における社会的移動性を支援し、より寛容で包容力のある社会づくりに貢献する。
- **学位が価値を持つためには、労働市場、政府、教育セクター、より広いコミュニティ、学位資格保有者の信頼を得なければならない。**

学位資格制度

- 学修認定につながる国家活動の全ての側面：
  - 学位資格に関する国家政策またはセクター別政策
  - 教育機関に関する取決め
  - 質保証プロセス
  - 評価し学位資格を認定するプロセス
  - 教育訓練を労働市場ならびに市民社会につなげる技能認定やその他メカニズム
- 学位資格制度は多かれ少なかれ統合され整合性がある。
- 制度における学位資格枠組は明示的である。

出典：Qualifications systems: Bridges to lifelong learning, OECD 2006

学位資格枠組とはどのようなものか？

規定レベルの学修成果に適用される一連の基準（ディスクリプターの使用など）に従って（例えば、国家レベルまたは分野レベルで）学位資格を開発し分類するための手段。

出典：欧州職業訓練開発センター（CEDEFOP）2011

NZQf
NEW ZEALAND QUALIFICATIONS FRAMEWORK
TE TAURA HERE TOHU MĀTAURANGA O AOTEAROA

NQFの基礎

- NQFは下記の様々なプロセスを経て確立される

根拠	国
具体的に学位資格枠組に関する法律または法律文書	カンボジア、インドネシア、フィリピン、ベトナム
学位資格枠組の所轄機関に関する法律または法律文書	ブルネイ-ダルサラーム国、マレーシア、シンガポール、タイ
様々な機関の協調と戦略により実現	オーストラリア（当初）
関連する法律文書により実現	オーストラリア

学位資格枠組の種類

- **国家レベル**
- **地域レベル**
- **包括的**
- **分野別**
- **転換型**
- **コミュニケーション型**

NQFの開発と設計はそれぞれの国の教育訓練、より幅広い政治・行政制度、文化、労働市場の状況に対して国が設定した構造およびガバナンスによる影響を受ける。

NQF設計に対する様々なアプローチ

包括的	⟷	部分的
中央集権的	⟷	有機的
規制的	⟷	コミュニケーション型
法律ベース	⟷	任意ベース
学習によるインプットのディスクリプター	⟷	学習成果のディスクリプター
ディスクリプターによりレベルを定義	⟷	標準資格によりレベルを定義

出典：Mike Coles 2013

NQFの目的

- 国家学位資格制度を理解しやすくする
- 制度内における学位資格のつながりを明確にして強化する
- アクセス、進学、成長を援助することにより生涯学習を支援する
- 認定を支援する（ノンフォーマルおよびインフォーマルな学習により取得したものを含め、単位互換や過去の学修の認定）
- 教育訓練と労働市場間のつながりとコミュニケーションを強化する
- 幅広い範囲のステークホルダーと協力し対話するためのプラットフォームを構築する
- 質保証の標準点を設定する

学修成果

- NQFは学修成果を基盤とするものに力強く移行してきた
- 学修成果は学習時間の長さなどのインプットに焦点を当てるより、学修の結果を重視するものである
- 学修成果は、或る学問分野において学生が学位資格レベルに到達したとしてサーティフィケートを受ける前に実証しなければならない知識、技能、コンピテンスのレベルを具体的に示すものである
- 学習プログラムは学習の成果に焦点を当てたものであることが必要である

NQFにおける一般的バリエーション

- 適用範囲 – 分野および学位資格タイプ
- NQFの目的とビジョン（例えば、現状反映、既存制度の改善・調整（reform）、透明性、移動性、地域連帯、国としてのアイデンティティ、教育訓練システムの整合性など）
- 学習の複雑さのレベル
- 領域（レベルのディスクリプター）
- 学位資格タイプと学位資格タイプのディスクリプター
- 学習量の尺度
- 質保証とのつながり
- インフォーマルな学修の認定と単位に関する取り決め
- ガバナンス

レベル

- 各レベルはそのレベルに期待される一連の学修成果によって定義される

レベル

NQF のレベル	国
12	スコットランド
11	イングランドと北アイルランド [8レベルに加えて3エントリーレベル] ウェールズ [8レベルに加えて3エントリーレベル]
10	オーストラリア、ニュージーランド、ヴァヌアツ、フィジー、トンガ、 サモア、マルタ [8レベルに加えてEQF1以下の2レベル] オランダ [9 レベルに加えてEQF1以下の1レベル] サウジアラビア
9	インドネシア
8	ブルネイ・ダルサラーム国、カンボジア、マレーシア、フィリピン、 タイ、 ドイツ クロアチア
7	香港
6	シンガポール（職業技術教育訓練（TVET）のみ）

領域

- 一般的な焦点：
  - 知識と技能とその応用
  - 独立性、自律性、責任感、リーダーシップの度合い
- その他：
  - 数学的基礎知識、IT、コミュニケーション能力
- その他に：
  - 社会的スキル
  - 問題解決能力
  - 倫理感と道徳感
  - 生涯学習スキル

学習量

- 単位互換制度で一般に使用—但し、常に使用されるわけではない
- 狙いは単位互換プロセスと単位蓄積プロセスを可能にすることである
- 「…単位認定を得るための学習に充てる必要がある時間量」参考文献：Bateman, Dunn & Vickers 2010
- しばしば単位ポイントに換算して記述される
- 単位ポイントと時間の同等性は変動する

学習量についての違い

- AQF – 学位資格全体についての学習量は学習期間を尺度として記述している
- NZQF – 学位資格タイプの「サイズ」に一貫性をもたせるための基準として単位ポイントを使用している（フィジー、トンガ、サモア、ヴァヌアツも同じである）ー但し、単位互換制度の場合は単位ポイントを使用していない

得られた教訓

- 学修成果アプローチの限界
- NQFの規定または設計が行き過ぎる危険性
- NQFは透明性があり、親しみやすい言葉で理解しやすくすることが必要
- NQFは教育訓練提供者や他の主要ステークホルダー（雇用者、関係政府機関、専門職団体）と協議の上で構築すべきである
- NQFは標準化と質を保証するためのインフラストラクチャを有効にして支援しなければならない
- NQFは国家教育訓練制度と学位資格制度のなかで発展させる必要がある；前例を使用するかどうかは前例の実績次第である

実行の障壁と障害

- ガバナンスに関する取決めが不明確
- セクター間の連係と調整が欠如
- イニシアチブを支援するガバナンススタッフの対応能力が限られている
- 質保証戦略とNQFのコンセプトおよび重要性に関連する省庁を含め、スタッフとステークホルダーの認識不足
- 実行に充当できる財源が不十分
- 提供者の対応能力が限られている

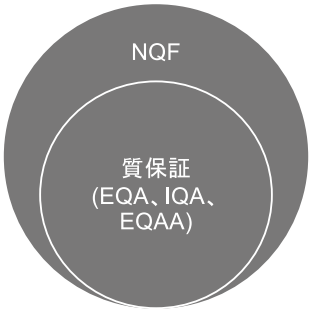
NQFと質保証とのつながり

- 質保証：
  - 教育訓練（教育プログラムの内容、カリキュラム、評価、学修成果の妥当性確認など）がステークホルダーが期待する質要求事項を満たすことを確実とするために実施される計画、実行、評価、報告、質向上を伴う活動

参考資料：CEDEFOP 2011

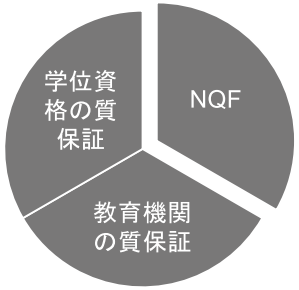
NQFと質保証との関係（1）

- NQFは質保証を包含している



NQFと質保証との関係 (2)

- 質保証とガバナンスがNQFから独立している
- NQFは学位資格を分類したものである
- NQFは質保証を支援する



品質保証の焦点

- 高等教育機関（HEI）の承認（初期）
- HEIの監視
- 学位資格の承認
- 学位資格の監視
- 教育プログラム「提供」の承認
- 教育プログラム提供の監視

- 外部
- 内部

質保証とNQFの関連性

- 一部の国では質保証とNQFが明確かつ実証可能につながっている
- その他の国ではこのつながりが希薄である

外部質保証（EQA）と内部質保証（IQA）

EQA

- 準自治機関
- 意思決定における独立性
- ライセンス、業務実施認可、NQFに基づく教育プログラム承認を付与
- 認定と認可を適用できる
- あるいは
- 準自治機関；制度に関して独立した意見を述べる監視役として行動

その他

IQA

- 個々の教育機関
- 教育プログラム提供の内部承認[恐らくは非規制的または規制的]、評価、継続的改善のための内部プロセス

その他

- 省庁内の部署
  - ライセンス、業務実施認可、NQFに基づく教育プログラムの承認、プログラム提供承認の付与に対して責任がある
- 代行認定機関
  - 責任のある組織から業務委託を受けている
  - 教育プログラムと教育機関の審査と監視に対して責任がある
- その他の認定機関
  - 法的根拠や規制的根拠がない
  - ステークホルダーが設立
  - ステークホルダーやその他関係者の支持を得るための地位と信用を与える

オーストラリア学位資格枠組（AQF）

AQF

- 1995年に制定 – 2つのセクターの既存の学位資格ディスクリプターに続いて制定
- 2011年に大幅な見直しと改正（2015年へと段階的に移行）
- AQFは連邦政府、州政府、準州政府の共同責任である
- 当初は高等教育に対して中立的な影響力を持っていた
- 質保証機関または質保証プロセスと正式に結びついていなかった

現行のAQF

- 10レベル – 学校レベルから博士課程レベルまで
- AQFの概要は以下のとおり:
  - 知識、技能、応用に基づく各AQFレベルの学修成果
  - 学位資格タイプのディスクリプター
  - AQFの適用に関する規定
  - 以下などの政策要求事項:
    - AQF学位資格認定の発行
    - 学位資格のつながりと学生の進路
    - 学位資格タイプのAQFへの追加または削除
    - 専門用語の定義

オーストラリア: AQF

- 法的根拠がある(固有というより関連している)
- 認定と登録に関する基準と手続きに含まれる(セクターごと)
- 開発された学位資格は特定のAQF学位資格タイプについて規定された学修成果を達成しなければならない
- 発行されたサーティフィケートはAQF規定を満たしていなければならない

AQFの例: サーティフィケート IV

要約と学習量
…様々な文脈のなかで広範な知識と技能を発揮して、高度な技能が要求される仕事に従事し、継続学習に進む個人に授与する資格
学習量 – 半年～2 年

	教育訓練と評価におけるサーティフィケートIV	森林業務におけるサーティフィケートIV
ユニットの数	コア7 、選択3	コア5、選択9
蓄積時間(ヴィクトリア州)	255～315時間	840～1,230時間

AQF: 肯定できる点と課題

- 登録プロセスおよび認定プロセスとのつながり
- 高等教育(大学など)の積極的なエンゲージメント
- 規制に焦点。可能性が焦点ではない
- 上級中等教育サーティフィケートのレベルが不明確
- AQFレベルのディスクリプターと学位資格タイプのディスクリプターの目的が混同
- 進路と移行の場合に浮上する問題
  - 学修成果主体のVET資格とコンピテンシー主体のVET資格
  - インプット主体の高等教育と成績主体の高等教育
- 学生の努力を理解する一助として学習期間を学習量の尺度として使用 – 十分ではない可能性がある
- ***現在、AQFは見直し中である

地域学位資格枠組（RQF）

地域学位資格枠組（RQF）

下記など他のツールの標準点を形成する地理的またはセクターベースの一連の学位資格レベル

- 国家またはセクターの学位資格枠組
- 学位資格
- その他の地域学位資格枠組
- 認定制度
- 質保証制度
- その他国際的枠組（国際標準教育分類（ISCED）2011など）

地域学位資格枠組（RQF）

- 国家学位資格枠組（NQF）ではない
- 共通の標準枠組または「メタ」の枠組
- 「学位資格枠組の1つを他の学位資格枠組と関連づけ、その後、1つの学位資格を、通常は別の枠組内に位置づけされている他の学位資格に関連づけることができるようにする手段」

参考文献：Commission of European Communities 2005

- NQFとは機能が非常に異なっており、狙いはNQFに付加価値を付けることである
- 目的、設計、機能性（および実施レベル）が様々である

地域学位資格枠組（RQF）

地域の共通参照枠組は

- 統合と調和を強化できる
- 共通のアイデンティティを構築できる
- 以下を促すことができる
  - 多くの複雑なシステムの透明性
  - 労働者と学生の移動性
  - 認定と単位互換
- 貿易障壁の撤廃など経済上の必須事項の遂行を支援する
- RQFは目的、設計、機能性（および実施レベル）が様々である

いくつかの一般的特徴

- 地域のニーズ（貿易、移動性など）により開発
- 通常は規制目的よりコミュニケーション目的。目的達成を支援する一連の地域政策、協定、条約、議定書がある
- 強制力のある法律による下支えがない
- ガバナンスとマネジメントに関する取り決めが限定的で、主として自発的で画一的である

いくつかの一般的特徴

- 目的が明確に定義され理解されている
- セクターにとっての利益は比較的明確に特定できる
- 教育訓練のタイプによって違いがあるが、その違いに対応している
- 財源と人材に比較的アクセスしやすい
- 信頼のコミュニティが構築される
- 地域の代表によるガバナンスが可能になる

地域学位資格枠組の構成要素

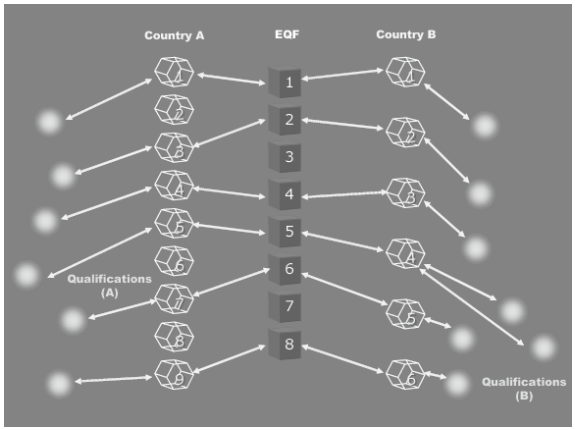
- 任意の実践規範
- 合意されたレベルとディスクリプター
- 合意された機能範囲
- 質保証についての取決め
- 参照プロセス
- 共同マネジメント
- 監視の取決め

RQF	目的
欧州学位資格枠組（EQF）	異なる国の学位資格制度の枠組をつなげる共通標準枠組
カリブ共同体（CARICOM）	資料のCBTモデル共有を含め、学位資格の開発が焦点
太平洋諸国資格枠組（PQF）	地域の質保証枠組（機関および提供者基準）と取決めによって下支えされる国の地域登録につながる共通標準枠組
ASEAN QRF	共通標準枠組；翻訳デバイス
連邦の小さい州のヴァーチャル大学	国境を越えた学位資格枠組ー国家学位資格制度と小さな様々な州の学位資格枠組をつなげるための標準制度

標準化プロセス

- 任意である；結果として共通標準枠組のレベルとNQFまたは学位資格制度のレベルとの関係を確立する
- 全ての国が使用しなければならない標準化基準は共通の標準化プロセスを促す
- 国家学位資格*レベル*だけが地域学位資格枠組のレベルと正式にリンクしている
- ベストフィットの概念 – 全ての学位資格レベルにとって完璧な標準ポイントというものは存在し得ない。なんらかの妥協は不可避である。
- 提案されたNQFとRQFとの連結についての国レベルの協議、国家標準化成果、RQF統治委員会についての報告、RQF統治委員会とのピアレビュー実施、最終的にNQFとRQFとの単一の公式の連結についての報告を含む。
- 現状の質保証に関する取り決めについての説明を要求

標準化



- 以下のウェブサイトで、標準化プロセスを完了した国との比較が容易にできる。
- https://ec.europa.eu/ploteus/en/compare

RQFの重要性

- 国が国家学位資格を開発し、質保証についての取決めを考える推進力となる
- NQFのレベルと構築にしばしば影響を与える（プラスの影響とみなされることもあればマイナスの影響とみなされることもある）
- 対話や外に眼を向けた学位資格アプローチを促す

ASEAN 学位資格標準枠組（AQRF）

AQRF – 概要

- 地域共通標準枠組
- ASEAN加盟国（AMS）の学位資格を比較できるデバイスである
- AMSの国家学位資格制度についての理解を広げることができる翻訳デバイスである
- 全ての教育訓練分野に対応し、生涯学習促進というより幅広い目的達成を支援する

AQRFの原則

- 国家学位資格枠組を標準化する価値を認め、当該プロセスを統治することになる地域学位資格枠組についてAMS間で合意した理解に基づく
- 自発的なエンゲージメントを促す
- AMSにそれぞれの国家資格制度を変更することを要求しない
- AMSそれぞれの固有の構造とプロセスを尊重する

構成要素

- 8レベル
  - 学習の複雑さのレベルを序列化したものであり、学修成果を序列順位の判断基準として使用する
  - 2領域:
    - 知識と技能
    - 適用と責任

AQRF参照

- 認定文書は下記などである:
  - 11 の基準
  - 報告体系についてのアドバイス
- ガイドライン草案は作成済み

質保証

- AQRFはAMSが下記などの（但し、下記だけには限定されない）質保証枠組を参照することを要求している:
  - 東アジアサミット職業教育訓練質保証枠組
  - 質保証のグッドプラクティスであるINQAAHE（高等教育の質保証機関の国際ネットワーク）ガイドライン
  - ASEAN高等教育質保証枠組（ASEAN質保証ネットワーク）

AQRFの達成事項

- 具体的な8レベル枠組について合意した
- AMSは将来において学修成果を使用することを確約した
- AMSはインフォーマル教育訓練制度の対象外となっている学修の妥当性を確認することを確約した
- 標準化手順について合意した
- AQRFの質保証に関する立場について合意した
- AMSのうちの2ヶ国はAQRFを完全に参照してきた

ご静聴ありがとうございました

- Andrea Bateman andrea@batemangiles.com.au

BATEMAN & GILES

Qualifications Frameworks: national and regional

Andrea Bateman
EQGC International Conference, Fukuoka, December 2019

Outline

- Qualifications
- Qualifications systems
- National qualifications frameworks:
- Regional qualifications frameworks

Qualifications landscape

International Classification of Education (ISCED)

Regional Frameworks (e.g. European Qualifications Framework for lifelong learning, Bologna Framework for higher education)

National Qualifications Frameworks (e.g. The Hong Kong Qualifications Framework)

Sectoral Qualifications Frameworks (e.g. Indian National Skills Qualification Framework, the Framework for Higher Education Qualifications (UK))

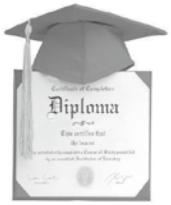
Qualifications (e.g. school leaving certificates, bachelor's degrees, craft diplomas, awards by professional bodies, course completion certificates, licences to practice, language proficiency certificates)

Standards (e.g. occupational standards, institutional teaching standards, curriculum/training standards, job profiles, professional standards, qualifications criteria, assessment criteria)

Learning Outcomes (e.g. knowledge, skills and competence)

Source: Coles & Bateman 2013

Qualifications



- Formal certificate issued by a competent agency when a graduate has achieved specified outcomes through assessment. Qualification confers official recognition for three purposes:
  - ***Labour market*** - guide entry into workforce & movement to higher occupational levels once employed, and often provides entitlement or license to practice an occupation
  - ***Education and training*** - confers official recognition for education progression
  - ***Society*** - contributes to social inclusion, supports social mobility in education and labour market and contributes to a more tolerant and inclusive society
- **To have value it must be trusted** by labour markets, governments, education sectors, wider community and qualification holder

Qualifications system

- All aspects of a country's activity that result in the recognition of learning:
  - national or sectoral policy on qualifications
  - institutional arrangements
  - quality assurance processes
  - assessment and awarding processes
  - skills recognition and other mechanisms that link education and training to the labour market and civil society.
- Qualifications systems may be more or less integrated and coherent.
- Qualifications framework may be explicit within the system.

Source: Qualifications systems: Bridges to lifelong learning, OECD 2006

Qualifications frameworks; What are they?

An instrument for the development and classification of qualifications (e.g. at national or sectoral level) according to a set of criteria (e.g. using descriptors) applicable to specified levels of learning outcomes.

Source CEDEFOP 2011

NZQf
NEW ZEALAND QUALIFICATIONS FRAMEWORK
TE TAURA HERE TOHU MĀTAURANGA O AOTEAROA

Basis of NQFs

- NQFs are established through various processes such as:

Basis	Countries
legislation or legislative instruments specifically related to the framework	Cambodia, Indonesia Philippines, Vietnam
legislation or legislative instruments related to a responsible agency whose remit includes the qualifications framework	Brunei Darussalam, Malaysia, Singapore, Thailand
achieved through collaboration of various agencies and strategies	Australia (originally)
achieved through related legislative instruments	Australia

Types of qualification frameworks

- **National**
- **Regional**

- **Comprehensive**
- **Sectoral**

- **Transforming**
- **Communicative**

Development and design of NQFs are influenced by each country's structural and governance arrangements for education and training and the broader political and administrative systems, cultures and labour markets contexts.

Different approaches to design of NQFs

inclusive	⟷	partial
centralist	⟷	organic
regulatory	⟷	communication
legal basis	⟷	voluntary basis
descriptors of learning inputs	⟷	descriptors of learning outputs
level defined by descriptor	⟷	level defined by reference qualifications

Source: Mike Coles 2013

Purposes of NQFs

- 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.

Learning outcomes

- There has been a strong shift to learning outcomes as the basis for an NQF
- Learning outcomes emphasise the results of learning rather than focusing on inputs such as length of study
- Learning outcomes specify the level of knowledge, skills and competence in a discipline that a student must demonstrate before being certified as achieving the qualification
- Programs of study need to be outcome-focused

General variations across NQFs

- Coverage – sectors and qualification types
- Purpose and vision of NQFs (e.g. reflective of status quo, reforming, transparency, mobility, regional solidarity, national identity, coherence of education and training etc)
- Levels of learning complexity
- Domains (for level descriptors)
- Qualification types and qualifications type descriptors
- Volume measures
- Links to quality assurance
- Arrangements for recognising informal learning and for credit
- Governance

Levels

- Each level is defined by a set of learning outcomes expected at that level

Levels

NQF Levels	Country
12	Scotland
11	England and Nth Ireland [8 plus 3 entry levels] Wales [8 plus 3 entry levels]
10	Australia, New Zealand, Vanuatu, Fiji, Tonga, Samoa Malta [8 plus 2 levels below EQF 1] Netherlands [9 plus 1 level below EQF 1] Saudi Arabia
9	Indonesia
8	Brunei Darussalam, Cambodia, Malaysia, Philippines, Thailand Germany Croatia
7	Hong Kong
6	Singapore (TVET only)

Domains

- Focus generally on:
  - Knowledge and skills, and application
  - Degree of independence, autonomy, responsibility, leadership
- Others include:
  - Numeracy, IT, communications
- And others include:
  - Social skills
  - Problem solving
  - Ethics and morals
  - Lifelong learning skills

Volume

- Generally utilised within a credit transfer system – but this is not always the case
- Aims is to enable credit transfer and credit accumulation processes.
- '…the amount of time that would need to be devoted to the learning for the award' Ref: Bateman, Dunn & Vickers 2010
- Often described in terms of credit points
- Credit point hour equivalence vary

Volume variations

- AQF - volume statement for the whole qualification is described as a duration measure
- NZQF – credit points used as a basis to provide consistency in the 'size' of qualification types (this is also the case for Fiji, Tonga, Samoa, Vanuatu) – but not for credit transfer system

Lessons learned

- Limitations to the learning outcomes approach
- Dangers in over specifying or over engineering NQFs
- NQFs need to be transparent, free from jargon and easily understood
- NQFs should be developed in consultation with education and training providers, and other key stakeholders (employers, relevant government agencies and professional bodies)
- NQFs must be supported with effective infrastructure for assuring standards and quality
- NQFs need to evolve within national education and training and qualifications systems; and iterations are influenced by their history

Barriers and obstacles to implementation

- Unclear governance arrangements
- Lack of connections and coordination between sectors
- Limited governance staff capacity to support initiatives
- Limited awareness of staff and stakeholders, including ministerial staff in relation to quality assurance strategies and the concept and importance of an NQF
- Inadequate finances to devote to implementation
- Limited capacity of providers.

NQF link to Quality assurance

- Quality Assurance:
  - Activities involving planning, implementation, evaluation, reporting, and quality improvement, implemented to ensure that education and training (content of programmes, curricula, assessment and validation of learning outcomes, etc.) meet the quality requirements expected by stakeholders.

    Ref: CEDEFOP 2011

Relationship of NQF to QA (1)

- NQF incorporates QA

Relationship of NQF to QA (2)

- QA and governance may be independent of the NQF
- NQF is a classification of qualifications
- NQF supports QA

Focus of QA

- Approval (initial) of HEIs
- Monitoring of HEIs
- Approval of qualifications
- Monitoring of qualifications
- Approval to 'provide' programmes
- Monitoring programme provision

- External
- Internal

QA Link to NQF

- In some countries, there is a clear and demonstrable link between the QA and the NQF
- In other countries the link is tenuous

EQA and IQA

EQA

- Quasi autonomous body
- Independence in decision making
- Confers license, approval to practice, approval of programs under the NQF
- Can apply awards and sanctions
- OR
- Quasi autonomous body; acts as a watchdog, independent voice in terms of the system

Other

IQA

- Individual institutions
- Internal processes for internal approval to deliver programs [maybe non regulatory or maybe regulatory], evaluation and continuous improvement

Other

- Units within Ministries
  - Responsible for conferring licenses, approval to practice, approval of programmes under the NQF, approval to deliver programmes
- Delegated Accrediting Agencies
  - Has delegated operations from a responsible body
  - Responsible for the review and monitoring of programmes and institutions
- Other Accrediting Agencies
  - May have no legal or regulatory basis
  - Established by stakeholders
  - Confer status and confidence to own stakeholders and others

Australian Qualifications Framework

AQF

- Established 1995 – following on from already existing qualification descriptors for the two sectors
- Major review and revision 2011 (phased transition to 2015)
- AQF is a shared responsibility of Commonwealth, State and Territory governments
- Initially had a neutral influence on higher education
- Was not formally attached to quality assurance agency or processes

Current AQF

- 10 levels - school to doctoral level
- AQF outlines:
  - Learning outcomes for each AQF level based on knowledge, skills and application
  - Qualification type descriptors
  - Specifications for the application of the AQF
  - Policy requirements including:
    - issuing AQF qualifications
    - qualification linkages and student pathways
    - addition or removal of qualification types in the AQF
    - definitions of the terminology.

Australia: AQF

- Has a legislative basis (related rather than specific)
- Included in accreditation and registration standards and processes (for each sector)
- Qualifications developed have to meet the outcomes for specific AQF qualification type
- Issued certificates must meet AQF specifications

AQF example: Certificate IV

Summary and volume
…qualifies individuals who apply a broad range of specialised knowledge and skills in varied contexts to undertake skilled work and as a pathway for further learning
VOLUME – 0.5 to 2 years

	Certificate IV in Training and Assessment	Certificate IV in Forest Operations
Number of units	7 core, 3 electives	5 core, 9 electives
Funded hours (Victoria)	255 – 315 hours	840 – 1230 hours

AQF: the positives and the issues

- Link to registration and accreditation processes
- Positive engagement of HEd – universities
- Regulatory focus and not an enabling focus
- Lack of clarity of level of senior secondary certificate
- Confusion between the purpose of the AQF level descriptors and the qualification type descriptors
- Difficulties posed for pathways and transition
  - VET qualifications based on outcomes and competency based
  - HEd based on inputs and merit based
- Duration based volume measure to assist in understanding of student effort – may not have gone far enough
- ***AQF is currently under review

Regional Qualifications Frameworks

Regional Qualifications Framework

A geographical or sector based set of qualifications levels that form reference points for other tools such as:

- national or sector qualifications frameworks
- qualifications
- other regional frameworks
- recognition systems
- quality assurance systems
- other international frameworks (e.g. ISCED 2011)

Regional Qualifications Frameworks

- are not an NQF
- common reference framework or 'meta' frameworks
- 'a means of enabling one framework of qualifications to relate to others and subsequently for one qualification to relate to others that are normally located in another framework' Ref: Commission of European Communities 2005
- have very different functions to that of NQFs and aim to add value to the NQFs
- vary in purpose, design and functionality (and level of implementation)

Regional frameworks

Regional common reference frameworks can:

- deepen integration and harmonisation
- create a common identity
- facilitate:
  - transparency of multiple complex systems
  - mobility of workers and students
  - recognition and credit transfer
- support economic imperatives such as removal of barriers to trade
- RQFs vary in purpose, design and functionality (and level of implementation):

Some general characteristics

- Develop from regional need (e.g. trade, mobility)
- Usually less regulatory and more communicative purposes Have a range of regional policies, accords, conventions and protocols supporting them
- Are not underpinned by enforceable legislation
- Limited, mostly voluntary, institutional arrangements for governance and management

Some general characteristics

- Purpose is clearly defined and understood
- Benefits to sectors are more clearly identifiable
- Differences between different types of education and training are accommodated
- Financial and human resources may be more accessible
- Communities of trust are developed
- Governance is made possible through regional representation

Components of Regional Frameworks

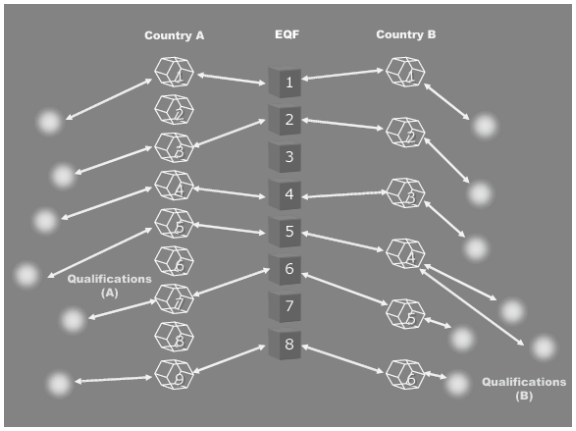
- Voluntary code of practice
- Agreed levels and descriptors
- Agreed range of functions
- Quality assurance arrangements
- Referencing process
- Collaborative management
- Monitoring arrangements

RQF	Purpose
European Qualifications Framework (EQF)	Common reference framework which links different country qualification systems and frameworks
Caribbean Community (CARICOM)	Focussed upon the development of standards & qualifications, including a CBT model & the sharing of materials
Pacific Qualifications Framework (PQF)	Common reference framework that links to a regional register for national qualifications underpinned by regional QA framework (agency and provider standards) and arrangements
ASEAN QRF	Common reference framework; translation device
Virtual University for Small States of the Commonwealth	Transnational QF - reference system to link national qualifications systems and frameworks in different small states together.

Referencing process

- Is voluntary; results in the establishment of a relationship between the levels of the common reference framework and that of an NQF or qualification system
- Referencing criteria, which all countries must use, promotes a common referencing process.
- Only national qualifications *levels* are formally linked to the regional framework levels.
- Notion of best fit - there can be no perfect reference point for all qualifications levels and some compromise positions are inevitable
- Includes national consultation on a proposed NQF- RQF linkage, reporting national referencing outcomes, a RQF governing committee, engaging in peer review with the committee and finally reporting a single official linkage of an NQF with the RQF.
- Requires explanation of current status quality assurance arrangements

Referencing



- This website provides an easy comparison with countries that have completed the referencing process.
- https://ec.europa.eu/ploteus/en/compare

Importance of RQFs

- Impetus for countries to develop an NQ and consider their quality assurance arrangements
- Impacts often the levels and construct of the NQFs (may be viewed as a positive or negative influence)
- Impetus for dialogue and outward looking approach to qualifications

ASEAN Qualifications Reference Framework

AQRF - overview

- regional common reference framework.
- is a device to enable comparisons of qualifications across ASEAN Member States (AMS)
- translation device that can broaden the understanding of national qualifications systems of AMS
- addresses all education and training sectors and the wider objective of promoting lifelong learning.

AQRF Principles

- Based on agreed understanding among AMS of a regional framework that affirms the value of referencing national qualifications frameworks and that will govern the process
- Invites voluntary engagement
- Does not require AMS to make changes to their national qualification system
- Respects AMS specific structures and processes

Components

- 8 levels
  - hierarchy of levels of complexity of learning which use learning outcomes as the metric for the hierarchy
  - two domains:
    - Knowledge and skills
    - Application and Responsibility.

Referencing to the AQRF

- Endorsement document includes:
  - 11 criteria
  - Advice on structure of report
- Draft Guidelines have been developed

Quality assurance

- AQRF requires AMS to reference to a Quality Assurance Framework including (but not limited to):
  - East Asia Summit Vocational Education and Training Quality Assurance Framework
  - INQAAHE Guidelines of Good Practice for Quality Assurance (International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education)
  - ASEAN Quality Assurance Framework for Higher Education (ASEAN Quality Assurance Network).

AQRF Achievements

- A concrete 8 level framework has been agreed
- AMS have committed to using learning outcomes in the future
- AMS have committed to validate learning achieved outside the informal education and training system
- A procedure for referencing has been agreed
- A position on quality assurance for the AQRF has been agreed
- 2 AMS have fully referenced to the AQRF

Thankyou

- Andrea Bateman andrea@batemangiles.com.au

2019EQGC国際カンファレンス
2019年12月12日（木）13:00-19:00
TKPガーデンシティPREMIUM天神スカイホール
学修成果と職業教育の質保証 ― NQFの世界展開と日本の未来 ―

学修成果の分野別チューニングへの日本的アプローチ

深堀聰子
fukahori@ueii.kyushu-u.ac.jp

本報告の構成

1. 学修成果の分野別チューニングとは何か
2. 学修成果に基づく教学マネジメント - 日本の高等教育政策の流れ
3. 学修成果の分野別チューニングの要件 - 学位プログラムと授業科目を繋ぐエキスパート・ジャッジメント
4. 九州大学における教学マネジメントの取組

1. 学修成果の分野別チューニングとは何か

欧州の教育・訓練に関わる3つの枠組み

第3回NQF部会海外タスクフォース（2017年8月25日＠アルカディア市ヶ谷）資料より

枠組み名称	作成	目的
欧州高等教育資格枠組み QF-EHEA	Bologna Process (48カ国) 1999年	欧州各国の高等教育資格枠組みとそれが内包する資格の関係性を明らかにするための包括的枠組み。国家資格枠組みについて説明するためのツール(articulation mechanism)。 水準：Short, First, Second, Third cycle. 観点：Dublin Descriptors (Joint Quality Initiative)（知識と理解、知識と理解の適用、判断力、コミュニケーション、学習能力） http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/EHEAParis2018_Communique_AppendixIII_952778.pdf
チューニング学位プログラム設計・実施のための学問分野別学修成果枠組み Tuning Reference Points for the Design and Delivery of Degree Programmes in Subject Areas	Tuning Academy 2000年	Bologna Process（及びその後のLisbon Strategy）の政治的ねらいを高等教育に関連付けるプロジェクト。学位プログラムを（再）設計・編成・実施・評価・改善する方法論。 http://www.unideusto.org/tuningeu/
生涯学習資格枠組み EQF-LLL	EU (28カ国) – 2007年	欧州各国の国家資格制度・枠組みを紐付けるための欧州共通の参照システム。資格をより分かりやすくするための翻訳装置(translation device)としての機能を果たす。 水準：Level 1-8 観点：知識、能力、コンピテンス https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/leaflet_en.pdf

欧州の教育・訓練に関わる3つの枠組み
第3回NQF部会海外タスクフォース（2017年8月25日＠アルカディア市ヶ谷）資料より

枠組み名称	共通点	相違点
欧州高等教育資格枠組み QF-EHEA	学修成果に基づいて、取得された学位・資格の関係性について理解するための仕組み	高等教育資格の関係性を説明するための枠組み
チューニング学位プログラム設計・実施のための学問分野別学修成果枠組み Tuning Reference Points for the Design and Delivery of Degree Programmes in Subject Areas		QF-EHEA（及びその後のEQF-LLL）を学問分野の文脈で実質化するための、大学の「貢献」
生涯学習資格枠組み EQF-LLL		種々の教育・訓練プログラムから取得された資格の同等性を判断するための共通尺度。

欧州高等教育圏資格枠組み(QF-EHEA) （学位水準別の学修成果を定義）
https://media.ehea.info/file/WG_Frameworks_qualification/71/0/050218_QF_EHEA_580710.pdf

Tuning Reference Points 学問分野別に定義

学修成果	Short cycle 短期高等教育資格	First cycle 学士	Second cycle 修士	Third cycle 博士
1.知識と理解	普通中等教育を基盤とし,発展的な教科書の学習を通して修得される専門分野の知識と理解.特定の職業,人格的発達,第一サイクルにおける学習の基礎となる.	普通中等教育を基盤とし,発展的な教科書,及び先端的な研究から導かれる専門分野な知識と理解.	第1サイクルの教育を基盤とし,延長・発展させた知識、理解.研究の文脈において，概念を発展・応用させる独創性の基礎となる.	専門分野に関する組織的に理解.研究に求められる能力や方法を身につけている.
2. 知識と理解の活用	職業的文脈において,知識と理解を活用することができる.	職業に対して,専門的観点から知識と理解を応用することができる.専門分野における議論や問題解決に取り組み,推進するための能力を有している.	専門分野に関連する幅広い（学際的な）文脈における新規な環境において,知識や理解を活用することができる.	学術的一貫性をもって,研究プロセスの大部分について着想・デザイン・実施することができる.独創的な研究を通じて,国内外の査読付き論文に値する重大な研究成果をあげ,先端的研究を推進することができる.
3. 判断力	明確に定義された具体的・抽象的課題に対する解答を導くために,データを識別して活用することができる.	社会的・科学的・倫理的事項に配慮した判断の根拠となるデータ（通常は専門分野の範囲内において）を収集・解釈することができる.	知識を統合し,複合性を処理し,知識や判断力の活用に関する社会的・倫理的責任に配慮した情報に基づいて判断を導くことができる.	新規で複合的な概念に関する批判的分析,評価,統合を行うことができる.
4. コミュニケーション力	同僚,上司,顧客に対して,自らの理解,能力,活動について伝達することができる.	専門家及び非専門家に対して,情報,概念,課題,解決策について伝達することができる.	専門家及び非専門家に対して,結論,その根拠となる知識と論理について,わかりやすく明確に伝達することができる.	同僚,学術共同体,及び一般社会に対して,専門領域について伝達することができる.
5. 生涯学習能力	一定の自律性をもって,学習を継続する能力がある.	高度な自律性をもって,学習を継続する能力がある.	自律的・自主的な形で学習を継続する能力がある.	知識基盤社会における学術・職業的文脈において,技術・社会・文化的発展を推進することができる.

チューニング：学問分野別参照基準の策定（地域別）
→学修成果に基づく教学マネジメントの方法論（学位プロフィール）の普及
→学修成果アセスメント・ツールの開発（CALOHEE, https://www.calohee.eu/)

Regional / National Projects

http://tuningacademy.org/projects

学位プロフィールの考え方
http://www.core-project.eu/documents/Tuning

社会に対して、学位プログラムの特徴についてわかりやすく説明するための文書
2頁、5分程度で読める分量
英国のProgramme Specification、日本の3ポリシーに相当

- 学位名称
- プログラムの期間、機関名、認証評価（適確認定された期間）、学位の水準
- プログラムの目的
- 特徴
  - 学問分野・専攻
  - 志向性（研究、実践、専門職等）
  - 特筆事項
- 主たる進路先（職業・教育機関）
- [redacted]
- 教授・学習[redacted]
- 評価方法

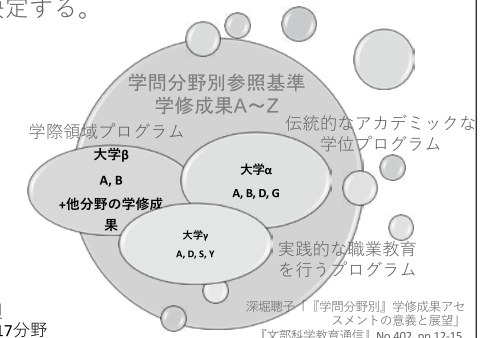
学問分野別参照基準に基づいて策定

- 人材像(programme competences)
  - 汎用的、学問分野別
- 学修成果(programme learning outcomes)（15-20個以内）

学問分野別参照基準 - 共通性と多様性の両立

大学は、自らのミッション、在籍する学生のニーズや進路先、所有する教育資源等を勘案しながら、学修成果に関する共通の枠組みの中から、重点的に追求する学修成果の組み合わせを決定する。

- 共有された枠組みに基づいて、個々の大学の個性を説明することで、大学の多様性はより分かりやすく説明できる。
- 教育役割を担う大学教員の専門的自律性も、より高度に発揮される。
- 大学の自律性は、所与の特権ではなく、大学が勝ち取るもの。



深堀聰子「『学問分野別』学修成果アセスメントの意義と展望」『文部科学教育通信』No.402, pp.12-15.

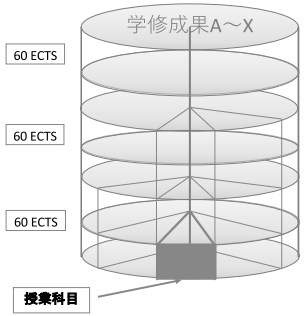
Tuning Reference Points （欧州：42分野）
https://www.unideusto.org/tuningeu/subject-areas.html
英国Subject Benchmark Statement, 学士62分野、修士17分野
https://www.qaa.ac.uk/quality-code/subject-benchmark-statements
日本学術会議『大学教育の分野別質保証のための教育課程編成上の参照基準』32分野
http://www.scj.go.jp/ja/member/iinkai/daigakuhosyo/daigakuhosyo.html
全大学が「一律に達成すべき最低基準(Threshold)」ではなく「自主的・自律的に取捨選択」できるもの。
日本学術会議『大学教育の分野別質保証のための教育課程編成上の参照基準について（解説）』（2018　年）
http://www.scj.go.jp/ja/member/iinkai/daigakuhosyo/pdf/kaisetsu.pdf

「コンピテンス」「学位プログラム・レベルの学修成果」「授業科目レベルの学習成果」

用語	定義	備考
コンピテンス competences	認知的・メタ認知的技能、知識と理解、対人的・知的・実践的技能、および倫理的価値が有機的に結合したものを意味する。コンピテンスの涵養は、あらゆる教育プログラムの目標とするところである。プログラム全体を通して統合的・循環的に進行する。	抽象的 → 学位プログラムの目的（**人材像**）
学修成果 Learning outcomes	学習プロセスを修了した時点で学生が知り、理解し、行えるようになっていることが期待されることがらについての記述。国家資格枠組み・欧州資格枠組みの水準指標に対応する、コンピテンスの水準として表現される。	抽象的 → 教育プログラムを通して追求することが期待される知識・能力。 学位段階別の範囲と水準が示されている。
学位プログラムレベルの学修成果 Programme learning outcomes	学位プログラムの修了した時点で学生が知り、理解し、行えるようになっていることが期待されることがらに関する、15-20個程度の一貫した記述。	抽象的 学位プログラムの時間的制約の中での学生の学習量（student workload)の観点から、学修成果の量（数）が規定される。 **→ 学位プログラムの学修成果**
所期の学習成果 Intended learning outcomes	学習プロセスを修了した時点で学生が知り、理解し、行えるようになっていることが期待される知識・理解・技能を意味し、大学教員によって定義される。所期の学習成果が習得されたかどうかを判断するための評価基準を伴っていなければならない。単位取得の要件を明らかにするものであり、その是非を示すのが成績である。明確な学習成果が整備されており、単位取得に求められる達成度が正確に示されている場合、単位の累積と互換は円滑に進む。	**→授業科目レベルの学習成果** 単位認定（厳格な成績評価）の根拠として、所定の学習期間内に達成可能であり、測定可能でなければならない。

Lokhoff J. et al. ed.(2010) . A Tuning Guide to Formulating Degree Programme Profiles – Including Programme Competences and Programme Learning Outcomes. Bilbal, Groningen, and The Hague.
Gonzales, J., & Wagenaar, R. (2008) ed. Tuning Educational Structures in Europe - Universities' contribution to the Bologna Process: An Introduction. Bilbao: TUNING Association.

学修成果に基づく学位プログラムの設計
学習成果に基づく授業科目の設計



「授業科目の設計」
- それぞれの授業科目で分担する学位プログラムの学修成果を、授業科目の教育内容に対応した学習成果に具体化し、どのような最適な方法で学生に学習成果を習得させるか検討する。
- 学習成果がどのように習得されているかを評価して、授業科目の最適化をはかる。

- **「学位プログラムの設計」**
  - **学修成果**を達成させるために最適な授業科目を配置して、必要な単位数を割り当てる。**学生中心の観点から、**学生が学修成果を達成できるように、どのように最適な授業科目を（倹約的に）提供するか検討する。
  - 標準的な学生の1年間の総学修時間を1500時間とみなし、60ECTS（1ECTS=25時間の学習量workload※）に換算。
    ※学習量とは、標準的な学生が、所定の学習成果を習得するために必要と予想される時間。学生が取り組むことが求められている全ての学習活動が含まれる（例えば、講義、ゼミ、実習、自習、職場訪問、試験など）。
    - ゴンサレス・ワーヘナール編（深堀・竹中訳）『欧州教育制度のチューニング　ボローニャ・プロセスへの大学の貢献』明石書店、2012年、93-100頁。
  - 実際には、既存の学位プログラムを通して、所定の学修成果がどのように達成されているかを可視化した上で、最適化をはかる（スリム化、補充）。

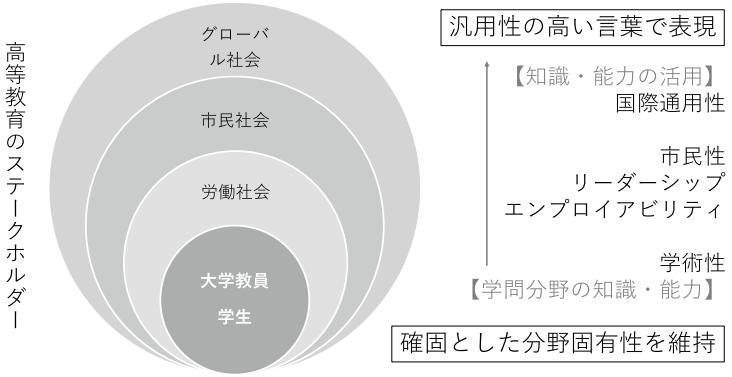
学位プログラムの学修成果と授業科目の学習成果の関係

重要ではあるが、多大な労力を要する取組。かつ、試行錯誤の段階にある。
学協会・大学間連携等での検討を。
Tuning CALOHEE
国立教育政策研究所テスト問題バンク（日本機械学会）

実質化の要件：大学教員のエキスパート・ジャッジメント
①学位プログラムの学修成果と授業科目の学習成果を紐付ける（具体化する）
②学修成果の達成度・学習成果の習得度を適切に評価する

なぜ「学修成果」なのか：社会的妥当性の視点

チューニング：ステークホルダーとのコンサルテーションに基づいて策定



■「高等教育の質保証」：高等教育機関が、大学設置基準等の法令に明記された最低基準としての要件や認証評価等で設定される評価基準に対する適合性の確保に加え、自らが意図する成果の達成や関係者のニーズの充足といったさまざまな質を確保することにより、高等教育の利害関係者の信頼を確立すること。
（大学改革支援・学位授与機構『高等教育に関する質保証関係用語集（第4版）』）

参照基準は大学と社会の対話のツール

■大学が学修成果の社会的妥当性を説明する際に用いる認識枠組み（知覚情報に意味を与える知識・思考の構造）

- ステークホルダーに「下駄を預け」てしまって、大学の自律性をまもることはできるのか：「社会人基礎力」、学問分野固有性をそぎ落とした「汎用的技能」。

■学術共同体の総意を具現化した「参照基準」は、暗黙の内に共有されてきた学問分野固有の認識枠組みを顕在化させたもの。学問分野と社会との関係に配慮した記述が心がけられている。

- 「世界の認識の仕方」「世界への関与の仕方」「各大学が、各分野の教育課程（学部・学科等）の具体的な学習目標を同定する際に，参考として供するもの」
（日本学術会議『回答：大学教育分野別質保証の在り方について』（2010年），
http://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-21-k100-1.pdf）
- 大学がステークホルダーとの対話において、学問分野の存在意義、その継承と発展を担う大学教育の社会的意義について説明するために有効なツール。

2. 学修成果に基づく教学マネジメント
- 日本の高等教育政策の流れ -

学修成果に基づく大学教育の質保証

- 中央教育審議会『我が国の高等教育の将来像（答申）』平成17（2005）年
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05013101.htm
  - アドミッション・ポリシー/カリキュラム・ポリシー/ディプロマ・ポリシーを明確化することをとおして、教育課程の改善やいわゆる「出口管理」の強化を図っていくこと。
- 中央教育審議会『学士課程教育の構築に向けて（答申）』平成20（2008）年

起点の転換

  - 改革の実行に当たり，もっとも重要なのは，各大学が，教学経営において，「学位授与の方針」，「教育課程編成・実施の方針」，そして「入学者受入れの方針」の三つの方針を明確にして示すことである。
- 3つのポリシーの策定・公開の義務化（学校教育法施行規則の一部を改正する省令）平成28（2016）年
  - 「3つのポリシーに関すること」「教育研究活動等の改善を継続的に行う仕組みに関すること」（内部質保証）を認証評価の対象とすること（学校教育法-細目を定める省令）
- 『2040年に向けた高等教育のグランドデザイン』平成30（2018）年
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2018/12/20/1411360_1_1_1.pdf
  - 「何を学び、身に付けることができたのか」という点に着目し、教育課程の編成においては、学位を与える課程全体としてのカリキュラム全体の構成や、学修者の知的習熟過程等を考慮し、単に個々の教員が教えたい内容ではなく、学修者自らが学んで身に付けたことを社会に対し説明し納得が得られる体系的な内容となるよう構成することが必要となる。

3つのポリシーとは何か
TuningのDegree Programme Profile, UKのProgramme Specificationに相当する

ディプロマ・ポリシー	各大学，学部・学科等の教育理念に基づき，どのような力を身に付けた者に卒業を認定し，学位を授与するのかを定める基本的な方針であり，学生の学修成果の目標ともなるもの。
カリキュラム・ポリシー	ディプロマ・ポリシーの達成のために，どのような教育課程を編成し，どのような教育内容・方法を実施し，学修成果をどのように評価するのかを定める基本的な方針。
アドミッション・ポリシー	各大学，学部・学科等の教育理念，ディプロマ・ポリシー，カリキュラム・ポリシーに基づく教育内容等を踏まえ，どのように入学者を受け入れるかを定める基本的な方針であり，受け入れる学生に求める学習成果（「学力の3要素」※についてどのような成果を求めるか）を示すもの。 ※(1)知識・技能, (2)思考力・判断力・表現力等の能力, (3)主体性を持 って多様な人々と協働して学ぶ態度 。

中央教育審議会大学分科会大学教育部会『「卒業認定・学位授与の方針」（ディプロマ・ポリシー），「教育課程編成・実施の方針」（カリキュラム・ポリシー）及び「入学者受入れの方針」（アドミッション・ポリシー）の策定及び運用に関するガイドライン』（平成28年3月31日）
(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/houkoku/__icsFiles/afieldfile/2016/04/01/1369248_01_1.pdf)

内部質保証とは何か

- 大学等が、自らの責任で自学の諸活動について点検・評価を行い、その結果をもとに改革・改善に努め、それによってその質を自ら保証すること。
- 教育の内部質保証とは、大学等の教育研究活動の質や学生の学習成果の水準等を自ら継続的に保証することをいう。それぞれの教育課程の編成・実施に責任をもつ組織が、当該課程における教育研究への取組状況や、学生が身に付けるべき能力や課程における学習成果等を分析・評価して改善に活かすとともに、大学等が各教育課程におけるこうした取組みを把握し、総体として改革・改善の仕組みが機能していること、およびそれによって、教育研究の質が確保されていることを保証する責任を有する。

出典：大学評価・学位授与機構「高等教育に関する質保証関係用語集（第4版）」

（http://www.niad.ac.jp/n_kokusai/publish/no17_glossary_4th_edition.pdf）

「学修成果に基づく学位プログラムの設計」と「教学マネジメント」を実行していくこと

教学マネジメントとは何か

- 高等教育機関において、教育目標を達成するための方針を定め、教育課程の実施に係る内部組織を整備し、教育を実践するとともに、評価・改善を図りながら教育の質の向上を図る、組織的な取組みを指す。
- 教育を組織的かつ体系的に提供するためには、役割と責任が明確化されたガバナンス体制の下で、教育・学習の状況を管理することが必要とされる。

出典：大学評価・学位授与機構「高等教育に関する質保証関係用語集（第4版）」

（https://www.niad.ac.jp/n_kokusai/publish/no17_glossary_4th_edition.pdf）

大学は社会に「何を」説明するのか

■大学教育を通して、学生にどのような学修成果を達成させるのか。（→ディプロマ・ポリシー）（学修成果の妥当性は参照基準に基づいて説明する）

■学修成果を達成させるために、どのような教育課程を編成するのか。（→カリキュラム・ポリシー）

■授業科目は教育課程の中で意図された役割を果たすように設計されているか（→シラバス）。

■学修成果が達成されたのかどうかを、どのような方法で確認するのか（→アセスメント・ポリシー）

■どのような教育改善の仕組みが構築されているか（→内部質保証）

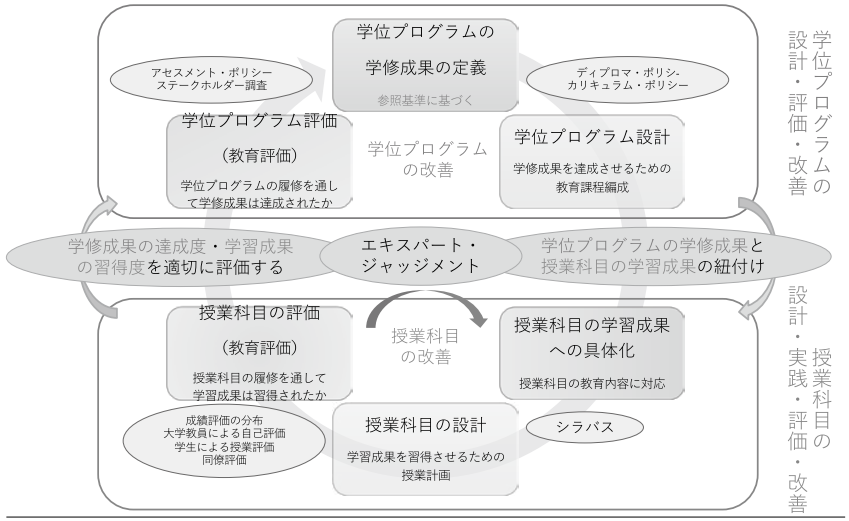
教育の目的と計画
しっかりと設計されていなければ、成果を得ることは難しい。大学は真摯に説明しなければならない。

■学修成果は達成されたのか（→学修成果の可視化）

■教育は改善されたのか（→内部質保証が有効に機能）

教育の取組の成果
実際に、完全な方法で検証することは困難。大学は、有限な資源を賢明に割り当て検証すべき事項ではあるが、社会に対して説明する情報としては、慎重な扱いが必要。

教学マネジメントの枠組み



3. 学修成果の分野別チューニングの要件 - 学位プログラムと授業科目を繋ぐエキスパート・ジャッジメント -

エキスパート・ジャッジメントの2要素

どのように涵養するのか

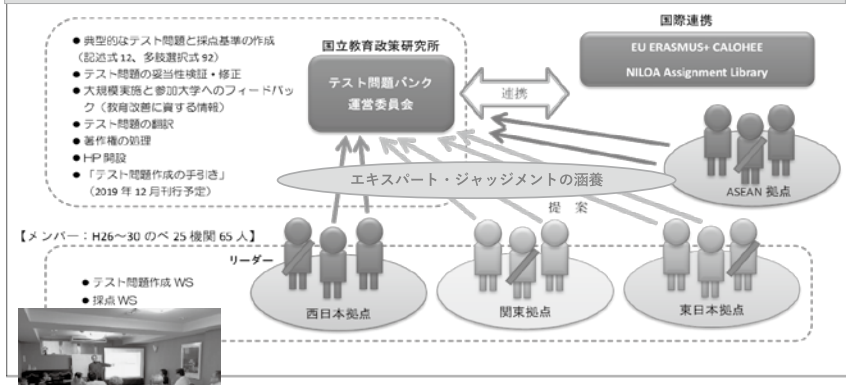
■《定義》大学教育一般や特定の学問分野において共有されている参照基準を参考にして設定されたプログラム・レベルの学修成果を、授業科目の中で扱う学問分野の知識・能力に具体化するとともに、その達成度を適切に評価することのできる、大学教員の判断力。

- 深堀・松下・中島・佐藤・田中・畑野・斎藤・長沼（2019）「学修成果アセスメント・ツール活用支援を通したエキスパート・ジャッジメントの涵養と大学組織の変容 – 先駆的事例の分析 –」『大学教育学会誌』第41巻第1号（再録決定）
- 経済協力開発機構による「高等教育における学習成果調査（OECD-AHELO）」の総括ディスカッションで多用された概念。明確な定義は示されなかった。

《エキスパート・ジャッジメント（広義）》	
	①プログラム・レベルの学修成果と授業科目レベルの学習成果を紐付ける学問分野の専門性
	《狭義のエキスパート・ジャッジメント》 ②学修成果の達成度・学習成果の習得度を適切に評価する教育評価の専門性 • 教育評価における「鑑識眼（教育実践におけるさまざまの出来事や経験の質の相違を識別して、それらの特徴を認識する観察力・知覚力）（connoisseurship）」（教育評価事典、2006年） • 「評価知（パフォーマンスに表れた知識・能力の質を判断する力）(evaluative expertise)」(Sadler, 1989)

大学教員のエキスパート・ジャッジメントを涵養するプラットフォーム：国立教育政策研究所テスト問題バンク、OECD-AHELOの後継事業

・大学を超えて専門家が集い、「学修成果（に対応した学習成果）の達成度」を測定するテスト問題を共同開発する。
・テスト問題は各大学で実施し、ベンチマーク情報を含むフィードバックを得ることで、教育改善に活かすことができる。



https://www.nier.go.jp/tuning/centre/kikai-public.html
「テスト問題作成の手引き」を執筆中。

OECD-AHELO（2008-2012）
経済協力開発機構「高等教育における学習成果調査」

「学生が高等教育をとおしてどのような知識・技能・態度を習得したか」を、国際通用性のある方法で測定することは可能かどうかを検証する試み。

一般的技能	専門分野別技能 ー経済学ー	専門分野別技能 ー工学ー
コロンビア エジプト フィンランド 韓国 クウェート メキシコ ノルウェー スロバキア 米国3州※	ベルギー（Fl） エジプト イタリア メキシコ オランダ ロシア スロバキア	アブダビ オーストラリア カナダ コロンビア エジプト 日本 メキシコ ロシア スロバキア
背景情報		

※コネチカット、ミズーリ、ペンシルバニア

【何を学んだか】

- ■ 抽象的な学修成果を具体的な学習成果に紐付けて論じてみなければ、真の共通理解がはかれているのか判断することはできない。
- ■ テスト問題作り（採点・修正）は、専門家同士の対話を通して、抽象的な学修成果を具体的な学習成果に落とし込み、共通理解を形成するための演習。
- ■ 抽象的な学修成果と具体的な学習成果の関係性について、一度、基本的な共通理解が形成されると、他の文脈でも応用可能であることから、日々の教育実践に援用されることが期待される。
- ● 分野を覆い尽くすほど多くのテスト問題は必要ない。具体的な教育内容の要不要・取捨選択を目的としているのでもない。

http://www.oecd.org/document/1/0,3746,en_2649_39263238_42299905_1_1_1_1,00.html

学位プログラムの学修成果と授業科目の学習成果を紐付ける（1）

工学分野の学修成果（参照基準：大学教員の専門的判断を支える認識枠組み）

Tuning-AHELO（IEA-Graduate Attributes(JABEE), ENAEE EUR-ACEから導出）

工学ジェネリックスキル（Engineering Generic Skills）		
EGS	①工学関係者や一般社会と効果的にコミュニケーションを図るために、多様な方法を駆使する能力（EGS2）。	
	個人として、またはチームの一員として、効果的に役割を果たす能力（EGS1）を含む。	
	生涯にわたり、自主的に学習することの必要性を認識して取組む能力（EGS3）（本取組では測定しない）。	
工学基礎・工学専門（Basic and Engineering Sciences）		
BES	②専攻する工学分野の重要事項や概念に関する系統的理解（BES2）。	
	専攻する工学分野の基礎となる科学や数学の原理に関する知識と理解。	
	数学には微分・積分、線形代数、数値解析法を含む（BES1）（多肢選択式問題で確認）。	
	専攻する工学分野についての幅広い理解（最先端の事がらを含む）。	
	(i)高度なプログラミング, (ii)固体力学・流体力学, (iii)材料科学・材料力学, (iv)熱学：熱力学・熱伝導, (v)機械の操作:ポンプ、換気装置、タービン、エンジン（BES3）（多肢選択式問題で確認）	
工学分析・解析（Engineering Analysis）		
EA	③知識と理解を応用しながら、既存の方法を用いて工学課題を見極め、解決法を考案、解決する能力(EA1)。	
	④知識と理解を応用しながら、工学製品、過程、方法について分析する能力(EA2)。	
	適切な分析方法やモデルを選択・適用する能力(EA3)を含む。	
	文献を検索し、データベース等の多様な資料を活用する能力(EA4)を含む。	
	適切な実験をデザインして実施し、データを解釈して、結論を導く能力(EA5)を含む。	
	機械工学に係る以下について分析する能力。	
	(i) 物質・エネルギー収支とシステムの効率性、(ii)水圧・空気式システム, (iii)機械の要素(EA6)を含む。	
工学デザイン（Engineering Design）		
ED	⑤知識と理解を応用しながら、特定の定義された要求に応えるデザインを開発する能力(ED1)。	
	デザインの方法を理解し、活用する能力(ED2)を含む。	
	デザインのためのコンピュータ・プログラムを用いて、機械や機械システムの要素をデザインする能力(ED3)を含む。	
	工学の学際性に関する理解(EGS4)を含む。	
工学実践（Engineering Practice）		
EP	⑥ 工学課題を解決するために、適用できる理論と方法の限界を理解しながら、選択・統合・活用する能力(EP1-3を統合)。	
	適用できる技法・方法とその限界を理解する能力（EP3）。	
	適切な装置・道具・方法を選択・使用する能力（EP1）。	
	工学課題を解決するために、理論と実践を統合する能力（EP2）。	
	制御・生産システムを選択して活用する能力(EP8)を含む。	
	⑦ 健康・安全・法律の問題、工学実践が伴う責任、工学による解決策が社会的・環境的文脈に及ぼすインパクトについて理解したうえで、技術者倫理・工学実践の責任と規範に従う能力(EP6)。	
	⑧ エンジニアリング実践における技術的なもの以外のものに対する理解。例えば、プロジェクトやビジネスを進めるにあたっての慣行、特許、起業等（変更）(EP7)。	

学位プログラムの学修成果と授業科目の学習成果を紐付ける（2）
記述式問題の例

風力発電は，風車を使用して風の運動エネルギーを電気エネルギーに変換する発電方式であって，環境負荷が小さく，発電コストが比較的低いなどの長所がある反面で，風速変動に伴う出力変動，強風や落雷などによる破損可能性などの短所もある。図1は，北海道天塩郡幌延町にあるオトンルイ風力発電所の概観である。この発電所は2003年から本格稼働しており，風車1基当たり750 kW，全28基で21,000 kWの出力を有する集合型風力発電所（多数の風車を1か所に集約設置した発電所。ウィンドファーム）である。風車の直径は50.5 m，支柱高さは74 mである。このような集合型風力発電所について，その基本構成要素である風車の構造と性能，発電所の設置条件，事故対策などについて考察する。以下の問題に対して，機械工学を中心とする工学的観点から解答せよ。特に，論述問題においては，論理的な文章表現をもって解答せよ。

図1．集合型風力発電所の例
提供：幌延町（オトンルイ風力発電所）

- 図2は，風車の回転軸が風向と平行な水平軸型風車の代表例であり，(a)は風力発電に多く用いられているプロペラ型，(b)は伝統的なオランダ型である。
- 両者のブレード（羽根）には，それらの動作原理と関係した違いがある。風が作用したブレードには揚力と抗力が発生するが，風力発電用風車は揚力を利用して回転トルクを発生させる揚力型であるのに対し，伝統的風車は抗力を利用して回転トルクを発生させる抗力型である。このことを踏まえて，風力発電用風車の「ブレード」に関する次の問題に答えよ。
- (1)　風力発電用風車のブレードはガラス繊維強化プラスチック製の中空構造（内部補強リブ付き）であるのに対し，伝統的風車のブレードは木製の骨組みに布を張った構造である。また，風力発電用風車は，伝統的風車に比べてブレードが細長く，先細である。風力発電用風車について伝統的風車と対比して推察し，回転軸まわりの慣性モーメントの違い及びそれに伴う回転性能の特徴と利点を100～200字で説明せよ。
- (2)　風力発電用風車のブレードは，図3に示すように飛行機の翼と同様の断面形状（翼型）を有している。解答欄に図3のような一般的な二次元翼型を描いた上で，その周囲の空気の流線及び発生する揚力と抗力を矢印を用いて簡単に図示せよ。

「技術者のように考える力」を問う

図2．水平軸型風車の例
出所：左 Martijn Roos. www.mroosfotografie.nl (http://free-photos.gatag.net/2014/11/07/040000.html)
右 『2000ピクセル以上のフリー写真素材集』 (http://sozai-free.com/sozai/01541.html)
https://www.nier.go.jp/tuning/centre/pdf/20150418WindPowerGenrationJapanese.pdf

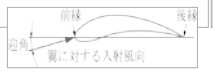


図3　二次元翼型

学位プログラムの学修成果と授業科目の学習成果を紐付ける（3）
工学分野の取組の一例

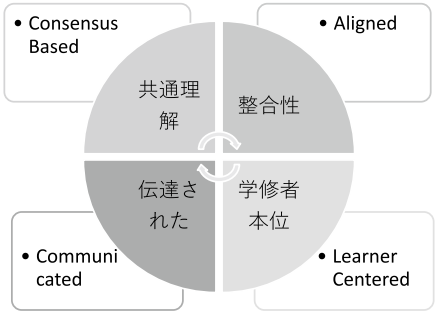
①紐付ける

汎用的能力	学修成果 A, B, C, D, E・・・・・	学習成果（流体力学「風力発電用風車」の例） a, b, c, d, e, ・・・・・
コミュニケーション能力 チームワーク リーダーシップ	《工学ジェネリックスキル》 ①工学関係者や一般社会と効果的にコミュニケーションを図るために、多様な方法を駆使する能力。	風車の完成後に不備が発覚した時、技術担当者としてとるべき行動を挙げ、その理由を説明することができる。
知識・理解	《工学基礎・工学専門》 ②専攻する工学分野の重要事項や概念に関する系統的理解。	ブレードの周囲の空気の流線及び発生する揚力と抗力について図を描いて説明することができる。
論理的思考力 批判的思考力 問題解決能力	《工学分析・解析》 ④知識と理解を応用しながら、工学製品、過程、方法について分析する能力。	風力発電用風車のブレードについて、伝統的風車と対比して、回転性能の観点からその特徴について説明することができる。
	《工学デザイン》 ⑤知識と理解を応用しながら、特定の定義された要求に応えるデザインを開発する能力。	風速、ブレードの寸法、回転数などの制約条件が与えられたときに、ブレードの枚数を2枚または3枚のいずれかに決定するために検討すべき観点について、説明することができる。
	《工学実践》 ⑥工学課題を解決するために、適用できる理論と方法の限界を理解しながら、選択・統合・活用する能力。	風力発電所の設置条件について、条件を満たすことによって実現されるメリット、及びその理由を説明することができる。

4. 九州大学の教学マネジメントの取組

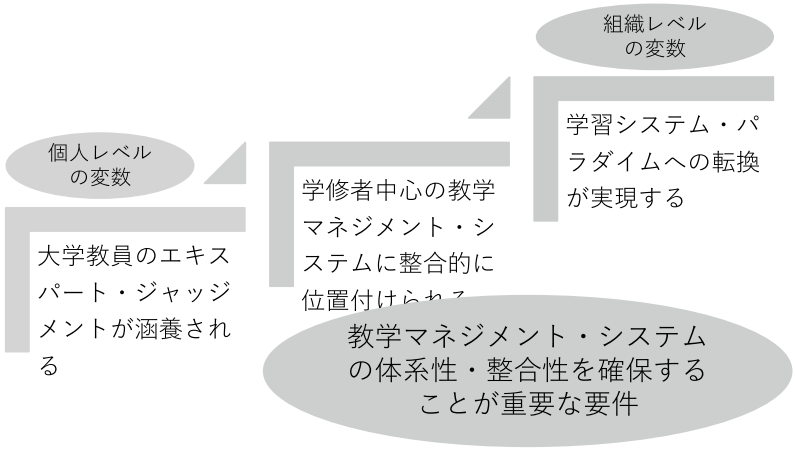
学習システム・パラダイム

- 《定義》大学教員が学習者の視点に立って、担当する授業科目だけでなく、プログラムの全体性・整合性(alignment)も重視する認識の枠組み。
  - 従来の学習パラダイム(Barr & Tagg, 1995) が学びを促す教授法の普及を志向するのに対して、学びを促す組織環境の実現を、学修成果・教育実践・カリキュラム等の整合性を確保することを通して志向する考え方に依拠している (Jankowski & Marshall, 2017)



出典：Jankowski and Marshall (2017)

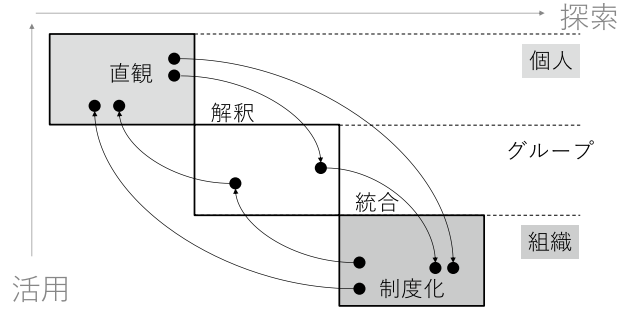
大学教員の変容は、いかにして組織の変容に結びつくのか



組織学習（Crossan et al. 1999)

組織変容とは、組織を構成する個人の学習を通して、新しい考え方や価値観が共有され、ルーチン化され、制度化されること。さらに、制度が運用される中で個人の価値観に埋め込まれ、永続的な変容に結びつくこと。

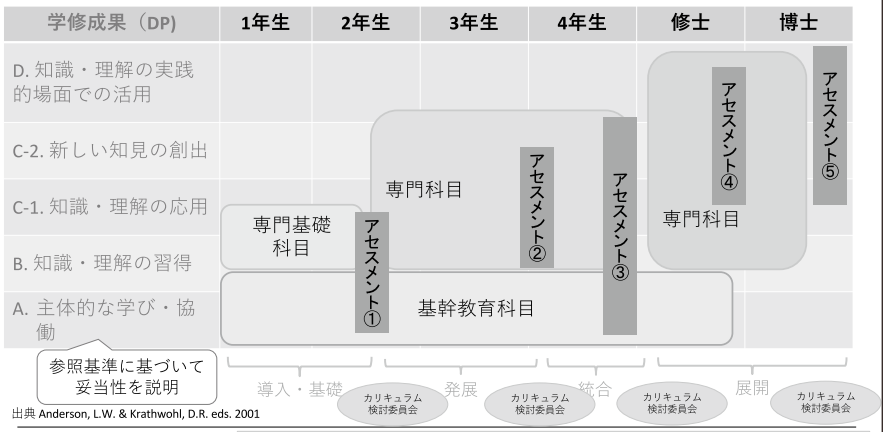
- 個人の学習がメンバーと共有され、組織の活動に埋め込まれていくこと。
  - 探索：個人や小さいグループの変革が部門でルーチン化され、組織で制度化される。
  - 活用：制度が運用される中でメンバーの価値観に埋め込まれて永続的な変容となる。



深堀他、2019
（大学教育学会課題研究集会、課題研究シンポジウム発表資料、中島英博担当部分）

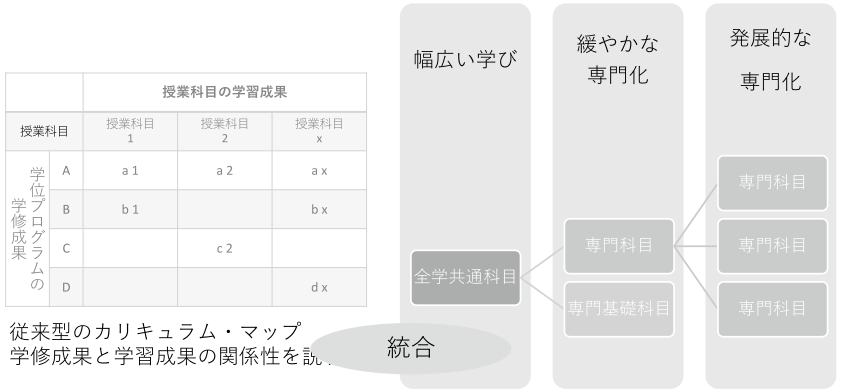
九州大学モデル：教学マネジメントの仕組み

学位プログラムの学修成果を達成する上で適切なカリキュラム（授業科目の配置）が編成されていることを説明する。
- 授業科目の階層構造を可視化するために、学修成果の並びを慎重に検討（教育目標の分類学）。
- カリキュラムと授業科目の関係性を可視化：カリキュラムマップとシラバスと学務情報を連結したシステム開発。



九州大学モデル：カリキュラム・マップ

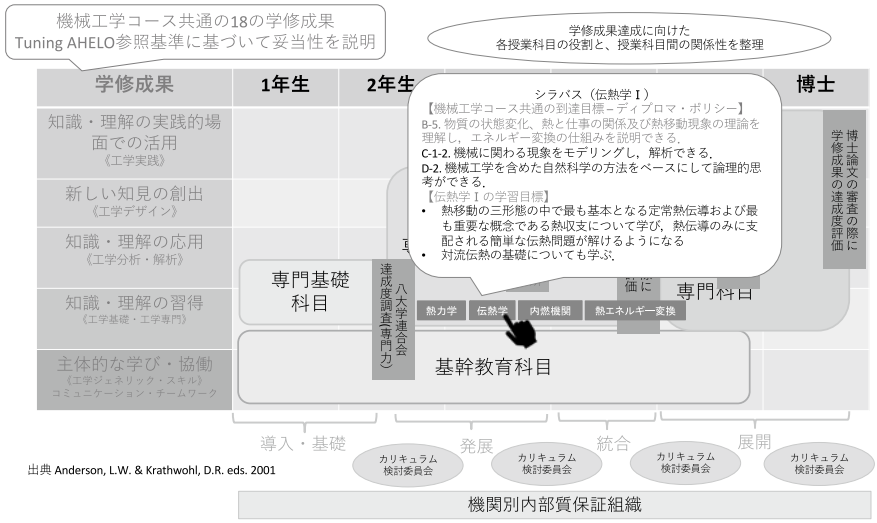
全ての授業科目について、学修成果と学習成果を紐付けるとともに、授業科目間の関係性を時間軸に沿って整理（従来型のカリキュラム・マップとコース・ツリーのハイブリッド型）



従来型のカリキュラム・マップ
学修成果と学習成果の関係性を説

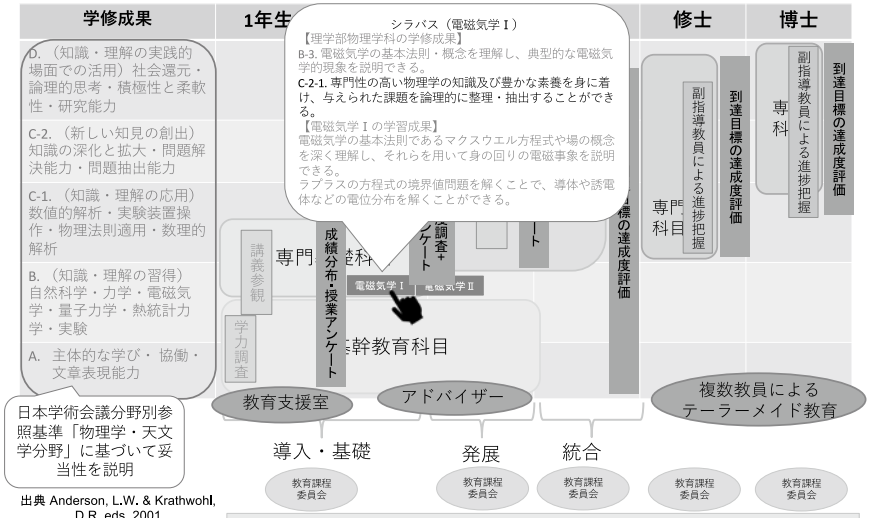
従来型のコース・ツリー
授業科目間の関係性を説明

九州大学工学部機械航空工学科機械工学コース・工学府機械工学専攻の事例（予定）(1)

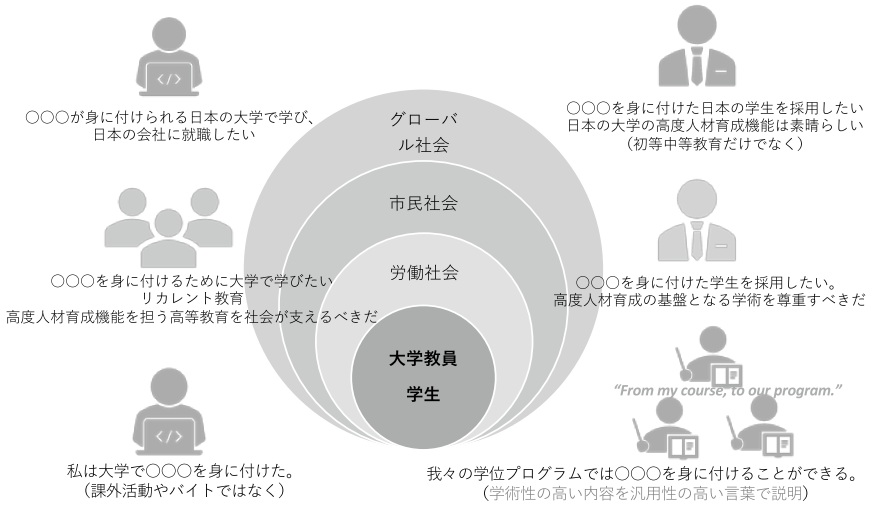


九州大学理学部物理学科・理学府物理学専攻の事例（予定）

木村・深堀、2019（http://www.scj.go.jp/ja/event/pdf2/191027-3.pdf）



汗を流したその先に何があるのか - 学修成果をめぐる対話と連携



ご清聴ありがとうございました

fukahori@ueii.kyushu-u.ac.jp

筑波大学 University of Tsukuba

12th Dec. 2019
2019EQGC国際カンファレンス
「学修成果と職業教育の質保証：NQFの世界展開と日本の未来」
（於：TKPガーデンシティPREMIUM天神スカイホール＠福岡市）

コメント

稲永 由紀
inenaga.yuki.fw@u.tsukuba.ac.jp

- 両報告を理解するいくつかの軸：
  - Education – outside of Education (vocation)
  - Academic - Vocational
  - University - Non-university HE
  - Partial (HE/UE) - Holistic (LLL)
  - Micro - Macro
    ＋
  - Sectoral – National – Regional
- QFとTuning
  - 標準化を通した教育の質保証
  - アプローチは両報告で真逆
    - QFによる（Bateman報告）
    - Tuningによる（深堀報告）

© 2019 INENAGA, Yuki

問い

【NQF、RQFの世界展開と日本への影響】

Q1: ASEAN諸国でのNQF開発においてオーストラリアはどのような役割を担っているのか？

Cf. ETF(European Training Foundation:欧州訓練財団）によるNQF構築支援

Q2：AQRFの影響力はASEAN+3にまで及ぶのか？東アジア（日本を含めて）におけるNQF開発と現状とその展望・課題について、専門家としてどう見ているのか？

© 2019 INENAGA, Yuki

[Ref.] 日本は.....

- 日本はAMSではない：AQRFの影響は現段階では限定的（ただし、別の地域を見ると、例えばETFがETF周辺諸国にもNQF開発を促す結果に）
- UNESCO東京規約（->明日の芦沢報告）は（やっと）批准された（が、職業資格は.....）
- LLLは高等教育でも強調されてきていて、社会人(working adults）の学び直しや専門職大学・短期大学制度の導入などで、大学教育であっても職業・専門職教育が新たなチャレンジとなっている

© 2019 INENAGA, Yuki

問い

【NQF開発の拡大に対する高等教育のレスポンス】

Q3a：QF(-LLL)アプローチに対する「高等教育レベルの積極的なエンゲージメント」（スライド28）は、全世界的に進んで来ているのか？また今後進んでいくものなのか？　（to Bateman先生）

Q3b:LLLに対する大学教育への関与が増大する中で、大学教育の質保証への適切なステークホルダー(SHs)の関与をどう考えればよいのか？
(to 深堀先生)

© 2019 INENAGA, Yuki

- 大学教育の学修成果について、分野の文脈に依拠しながら、かつ国際的通用性を意識しながら、社会に対して説明できるようにしたことは、とても大きな進展

- ただし、生涯学習社会下の大学教育を考えたとき、まだチャレンジが残っている。
  - 見えない学外SHs
  - 説明責任(Accountability)と、説明内容の社会との関連性・妥当性（Relevance）
    - 学術共同体内で通用する言葉は、（当人たちはそう思っていなくても）学外の人々にとって基本的にジャーゴン
  - 職業・社会とのレリバンス vs 学問の自由（あるいは大学の自律性）
    - 科目ベースでの調整は大学教員が一番取りかかりやすい教育改善の方法
    - SHsに完全に「下駄を預ける」のは確かに危険。だが、全く預けないのも？
      cf. 知の生産様式(Gibbons et.al. 1991)「モードI」
    - 職業現場の関心vs 大学教員の関心
    - 大学教育の「国際的通用性」を、どの範囲で想定するか
      ＝LLL展開からくる大学教育の新しいチャレンジに対応できるか？
    - 編成原理の違う教育プログラムに対してどこまで援用可能か？
  - 大学教員と在学生で作り上げられた大学教育の世界から、スライド37のようなSHsとの幸せな関係はもたらされるのか？

© 2019 INENAGA, Yuki

第Ⅲ部　世界各国のNQFと職業教育

2019年12月13日（木）
於：TKPガーデンシティPREMIUM天神スカイホール

2019EQGC国際カンファレンス
「学修成果と職業教育の質保証—NQFの世界展開と日本の未来—
第Ⅲ部　各国NQFと職業教育の検討　（１）日本

日本的文脈における分野横断的チューニング

—7分野のマトリクス作成手順—

江藤　智佐子（久留米大学）

本日の報告

1. 日本的文脈の背景
2. ７分野EQGCマトリクス作成のプロセス
3. LO調査によるビジネス分野マトリクスの検証
4. 韓国NCS(National Competency Standards)から学ぶこと
5. まとめと今後の課題

2

1.日本的文脈の背景
1-1.本日の論点

深堀（2017）：「チューニングは教育課程の標準化や画一化を目指すものではない。（略）授業科目を通して獲得される学修成果が抽象的なレベルで同等であるならば、扱われるテーマや知識領域が異なっていても、『等価性（equivalence)』が承認される。」（p88）

本年度の成果目標
７専門分野の学修成果マトリクスのチューニング

1. 学修成果と職業コンピテンシーを適切に評価する指標としてのEQGCマトリクス作成プロセスの特徴は何か。
2. 日本的文脈のもとで、教育機関と労働市場でそれぞれ獲得した能力を横断的にチューニングする際、どこに共通性と分野固有性がみられるのか。

3

1-2.日本的雇用慣行におけるメンバーシップ型労働市場の問題

職業コンピテンシーの評価はなぜ難しいのか
濱口（2009、2011、2013）

- 日本…「メンバーシップ型」
  - 「人」がベース
  - 「人」に仕事がはりつく
  - 企業内部の職務の区分をあいまいにし、ホワイトカラー、ブルーカラー間の柔軟な移動を可能にする人事管理
  - 日本型雇用システムとしての職能給
    （濱口2013、p117）

vs

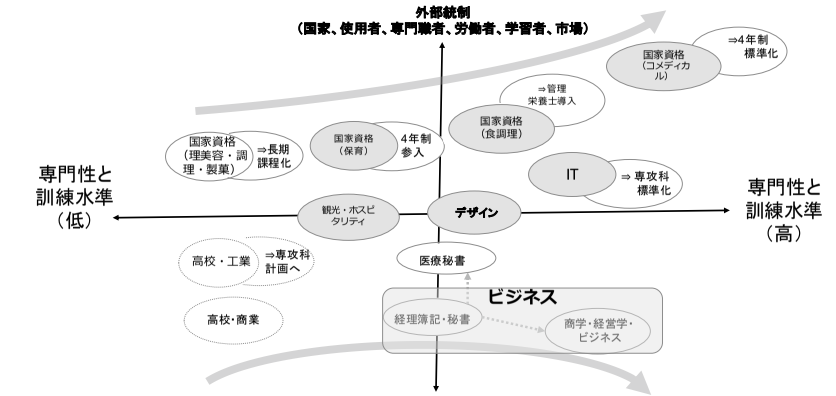
- 欧米諸国…「ジョブ型」
  - 「仕事」がベース
  - 「仕事」に人がはりつく
  - 学校教育制度の中に特定の職業に必要な資格や能力を身につけられるための課程が設けられる

NQFとの親和性が高い

➢ 内部労働市場の発達と日本的雇用慣行が評価の可視化の障壁に

4

２．7分野EQGCマトリクス作成のプロセス
2-1. 7分野のマッピング



出所）吉本（2017）：プログラムの高度化と内外ステークホルダーの関与（仮説）

2-2. EQGCマトリクスの基本枠組み
学修成果指標－職業コンピテンシーレベルのマトリクス

【教育】学位・資格のレベル	学修成果－職業コンピテンシー 知識	技能	態度	現場の文脈における知識・技能・態度の応用	【職業】各レベルの目標となる職業的役割
8　博士または同等以上	○○○○	○○○○	△△△△	△△△△	□□□□
			○○○○	○○○○	
7　修士または専門職学位	○○○○	○○○○	△△△△	△△△△	□□□□
			○○○○	○○○○	
6　学士または高度専門士	○○○○	○○○○	△△△△	△△△△	□□□□
			○○○○	○○○○	
5　短期大学士、準学士または専門士	○○○○	○○○○	△△△△	△△△△	□□□□
			○○○○	○○○○	
4　専門学校1年課程または高校専攻科	○○○○	○○○○	△△△△	△△△△	□□□□
			○○○○	○○○○	
3　高校卒、専修学校高等課程3年修了、または高専3年までの単位修得	○○○○	○○○○	△△△△	△△△△	□□□□
			○○○○	○○○○	

職業統合的学習（WIL)あるいは職場訓練における充足

2-3.EQGCレベル設定指標とレベルディスクリプタ

EQF2019 (EQGC抽出版)

【教育目標となるレベル】学位・資格	知識	技能	責任と自律性
7　修士または専門職学位	・仕事や学習の専門分野に関する高度に専門化した知識を有している	・異分野からの知識を統合し、新たな知識や方法を開発するためのスキルを有している	・専門職としての知識や実践に貢献する責任をもって仕事と学習をマネジメントし、変革することができる
	・研究や創造的な考察の基礎となる最先端の知識を含む	・研究やイノベーションに求められる専門化した問題解決スキルを有している	・チームの戦略的なパフォーマンスを診断する責任を有する
	・当該分野の課題や他分野と関わる問題について批判的な理解を有している		・複雑かつ予測不能で新たな戦略的アプローチを必要とする状況のもとで、マネジメント・変革ができる
6　学士または高度専門士	・仕事や学習の専門分野に関する高度な知識を理解している	・仕事や学習の専門分野における複雑で予測不能な問題解決に必要とされる熟達性とイノベーションを備えた高度なスキルを有している	・専門職・技術職の複雑な活動やプロジェクトのマネジメントを行うことができる
	・理論や原理を批判的に理解している		・予測不能な仕事や学習の状況に応じて責任ある意思決定を行うことができる
			・個人や集団の職業能力開発に関する責任ある管理運営を行うことができる
5　短期大学士、準学士または専門士	・仕事や学習の専門分野内での、総合的ならびに専門的に分析した事実や理論の知識を有している	・抽象的な問題に対して創造的に問題解決をするための総合的な認知的・実践的スキルを有している	・予測不能な変化の生じる仕事や学習に対し、監督・指導ができる
	・保有する知識の境界を認識している		・自己や他者のパフォーマンスを点検し、改善・向上させることができる
4　専門学校1年課程または高校専攻科	・仕事や学習の専門分野内での、幅広い事実や理論の知識を有している	・仕事や学習の専門分野内での、一般的な問題解決のための知的、実践的スキルを有している	・予測可能ではあるが変化の生じやすい仕事や学習に関して、ガイドラインにそった自己管理ができる
			・仕事や学習活動の評価・改善に対し責任を持って、範囲の定型集務の監督ができる
3　高校卒、専修学校高等課程3年修了、または高専3年までの単位修得	・仕事や学習の専門分野内での、事実、原理、プロセス、一般的な概念に関する知識を有している	・基礎的な方法や道具、材料を選び、使用することができる	・責任をもって仕事や学習のタスクの遂行ができる
		・特定のタスク遂行や問題解決に必要な、一定範囲の知的、実践的スキルを有している	・問題解決のために、状況に応じた行動ができる
2　中卒以上、高卒未満（専修課			
1　中学卒業			

レベル設定の際には、
EQFレベルディスクリプタ
（記述語）の
抽象的レベルを参照

- レベル７：修士ー組織の責任者
  「他分野とかかわる課題」「批判的な理解」「異分野からの知識を統合」「責任を有する」
- レベル６：学士ーマネジメント
  「高度な～」「批判的に理解」「意思決定を行う」「管理運営を行う」
- レベル５：専門学校2年・短大ーリーダー
  「総合的」「監督・指導」「非定型の仕事」
- レベル４：専門学校1年ースタッフ
  「他者の定型業務の監督」「上司の指導の下での非定型業務」
- レベル３：高卒ーアシスタント
  「基礎的」「上司の指導の下での定型的業務」

2-4.各分野のマトリクス作成時の参照基準（１）

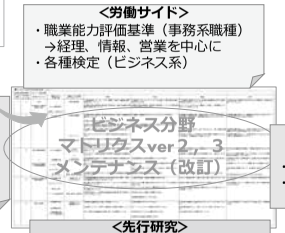
- 作成手順は…
  - ビジネス：レベル６（学士）を基準として上下に
  - デザイン、食調理、保育、コメディカル：レベル５（専門2年制・短大）を基準として上下に
- 参照基準
  - ➢EQF
  - ➢教育サイド
    - ➢レベル３（高卒）：文科省「学習指導要領」
    - ➢レベル６（学士）：日本学術会議「分野別参照基準」
    - ➢養成所指定規則など
  - ➢職業サイド
    - ➢厚生労働省「職業能力評価基準」
    - ➢厚生労働省「キャリア段位（介護）」
    - ➢各種国家資格、検定試験など…

2-4.各分野のマトリクス作成時の参照基準（2）
ービジネス分野の例ー

【マトリクスver.1の参照基準】
レベル４：大卒（経営学、商学のDP参照）
レベル３：専門学校2年、短大2年：JAUCB「ビジネス実務士」
レベル２：専門学校1年：簿記等
レベル１：高等学校学習指導要領（商業）

<労働サイド>
・職業能力評価基準（事務系職種）
→経理、情報、営業を中心に
・各種検定（ビジネス系）

<教育サイド>
- 「分野別参照基準」を基礎として（経営学、経済学）
- 高等学校学習指導要領　（商業）
- 経営、経済、商学部のループブリック



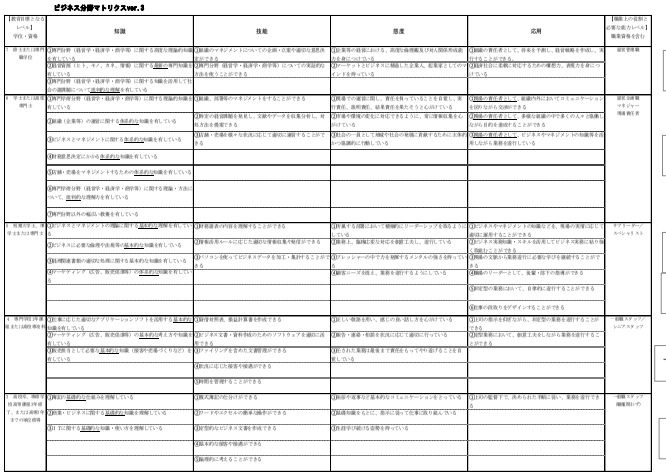
<諸外国のレベルディスクリプタ>
・豪州AQF（トレーニングパッケージ）
・韓国NCS（分野分類）

<先行研究>
・EQ教育訓練分野分類（WP2）
・EQ1,EQ2卒業生調査（WP3,WP4）
・IT分野など隣接分野のマトリクス

- **「知識」、「技能」、「態度」、「現場の文脈における知識・技能・態度の応用」の4つのタキソノミー（記述語）**
- **教育サイドは、「分野別参照基準」（経営学、経済学）の大学レベルから検討**
- **労働サイドは、事務系職種の経理、情報、営業を中心に検討**
- **教育プログラムと職業に対応した5段階レベルを設定（レベル3：高校～レベル7：大学院）**
- **各次元でコアとなる積み上げ領域を中心にレベルを設定**

2-5.EQGCマトリクスの事例　①ビジネス分野

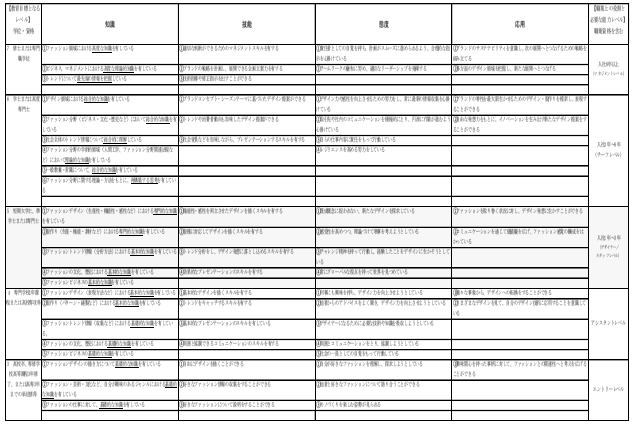
高度な／最新の
批判的
体系的
基本的
基礎的



組織の責任者／マネジメント
現場の責任者／マネジメント
リーダーとして後輩指導
非定型業務を自律的に遂行
上司の指示を仰ぎながら非定型業務
上司の監督下での定型業務

2-5.EQGCマトリクスの事例②デザイン分野（ファッションデザイナー）

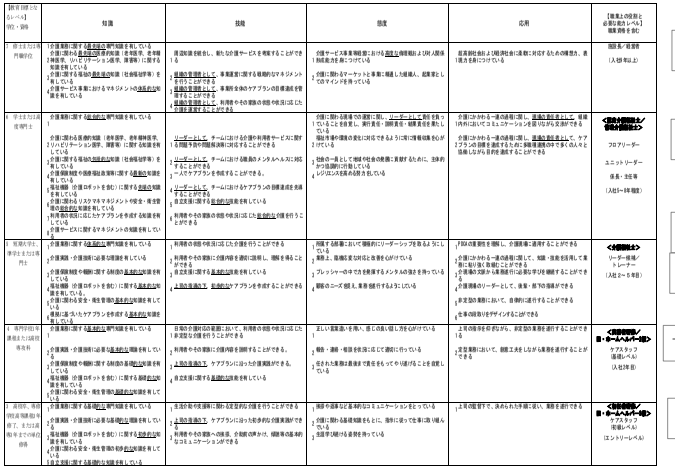
高度な／最先端の
総合的
再構築
専門的
基本的
基礎的



ブランド／責任者
イノベーション
レジリエンス
価値観を広げる
応用
ファッションとの関連性

2-5.EQGCマトリクスの事例　③コメディカル分野（介護）

最先端の
包括的／総合的
体系的
基本的
基礎的／初歩的



組織の責任者／マネジメント
現場の責任者／マネジメント
リーダーとして後輩指導
非定型業務を自律的に遂行
上司の指示を仰ぎながら非定型業務
上司の監督下での定型業務

2-6.各分野のマトリクス作成時の論点（１）

ー指標に一元制（積み上げモデル）は見られるのかー

＜資格系＞

- コメディカル（介護）
  - レベル5の介護福祉士資格を中心に、上下のレベル作成へ
  - 国家資格取得後でなければ、一人で自律的にできる仕事は無いため、「指導者の下で～」という観点で作成
  - レベル６・７からマネジメント能力が登場
    - サービスマネジメント…認定介護福祉士などのケアマネジメント
    - 事業マネジメント…経営管理としてのマネジメント
      - しかし…レベル7（施設長）は世襲制が多く、キャリアパスが描けない実情が課題
  - 「応用」…医学等では卒前教育の修業年限の違いをどう扱うかが課題
- 保育
  - レベル５の保育士資格を中心に、上下のレベル作成へ
  - レベル５の保育士指針等に記載されている内容をフルマスターするのが必須となっていることが、上下レベルの思考障壁に。
  - 介護同様、レベル６・７のマネジメントクラスは世襲制が多く、キャリパスが描けない実情が課題

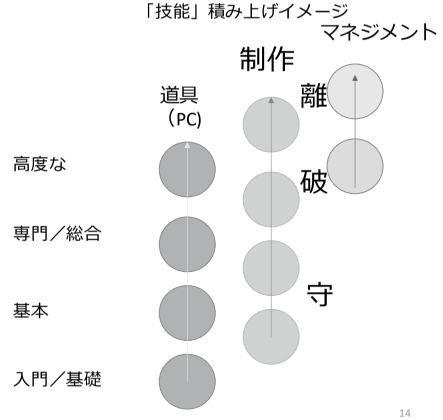
13

2-6.各分野のマトリクス作成時の論点（２）

＜独立・起業系＞

- デザイン
  - レベル５（専門学校）が中心
    - レベル５＝就業開始＝入社１～3年目で上のレベルを作成
  - レベル６（大卒）以上がイメージしづらい労働市場の実情
  - グラフィックデザイナーは、コンピュータの導入により工程、技能の可視化が可能に
    ⇒積み上げモデルの出現
- 食・調理
  - 調理師（国家資格）がレベル積み上げイメージの障壁に？
  - 職人気質が強い調理師業界と栄養士との折り合いの困難さ

【グラフィックデザイナー】
「技能」積み上げイメージ



14

2-6.各分野のマトリクス作成時の論点（３）

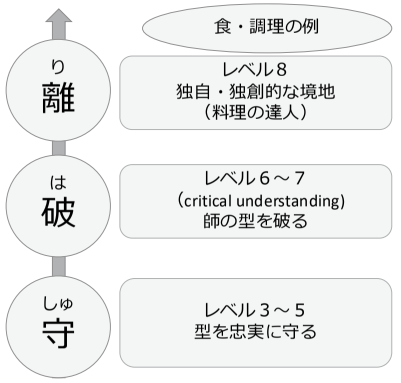
＜メンバーシップ系＞

- ビジネス
  - 他分野との汎用性が高い分野。それゆえ、専門特化が困難。
    - 他分野への転用可能性が高かったのは、基礎レベルとマネジメントレベル
  - マトリクスのLO調査で検証した結果、知識、技能の積み上げが見られなかった
- 観光
  - レベル３（高卒）の学習指導要領の目標と現場の実情との乖離
  - 現場のニーズと観光庁の求める人材像との整合性が課題
- IT
  - メンバーシップ系と独立・起業系が混在
  - 上位レベルに向かう際、汎用性と専門性に2つに分かれた積み上げを想定

15

2-7.日本的文脈の中でのチューニング共通言語の模索

日本の伝統的な技芸修得方法
（例）日本の師弟教育制度。茶道、剣道など「道」



- レベル６の「批判的理解」（critical understanding)という言葉に対する抵抗感
- 現場に即した代替用語の検討
  - レベル６＝「再構築」（デザイン分野）

16

3．LO調査によるビジネス分野マトリクスの検証
3-1.教育機関の学修成果目標

機関目標	大学(N=56) 知識	技能	態度	応用 (%)
レベル7	49.1	60.7	55.5	72.7
レベル6	67.1	58.9	71.5	40.0
レベル5	71.8	67.4	60.5	60.9
レベル4	55.8	56.1	64.2	62.7
レベル3	85.1	63.9	61.2	58.2

機関目標	専門学校(N=304) 知識	技能	態度	応用 (%)
レベル7	21.4	13.4	25.5	39.7
レベル6	24.9	15.0	58.0	32.6
レベル5	31.8	44.9	64.3	63.7
レベル4	42.1	61.0	81.8	83.8
レベル3	62.7	73.3	68.8	87.2

- 【大学】「知識」、「技能」等では、基礎からの理論的な積上げが想定されていたが、LO調査結果では、下位レベル（レベル３）の基礎の特定目標に焦点を当てたり、上位MBAレベル（レベル７）を教育目標にするなど、多様性がみられた。
- 【専門学校】「態度」などでは、基礎レベルを着実に修得させる積み上げモデルがみられた。

17

3-2.卒業生の修得状況

卒業生到達率	大学（ビジネス専攻）(N=99) 知識	技能	態度	応用 (%)
レベル7	12.6	8.1	3.5	9.1
レベル6	10.2	7.1	11.1	8.8
レベル5	7.1	9.1	10.6	10.6
レベル4	7.3	14.9	26.3	14.1
レベル3	13.5	25.3	27.6	14.1

卒業生到達率	専門学校（ビジネス専攻）(N=69) 知識	技能	態度	応用 (%)
レベル7	7.2	7.2	5.8	13.0
レベル6	6.8	2.9	11.6	7.7
レベル5	4.9	10.9	8.0	8.0
レベル4	7.2	17.7	34.8	13.8
レベル3	19.8	27.8	30.4	10.1

- 大学、専門学校ともに、卒業後に多くの能力を職場等で修得していた可能性が大きい。（OJT等を通して卒業後に修得？）

18

77

3-3.機関の想定する目標と卒業生の在学中の修得認識

卒業生修得比	大学 知識	技能	態度	応用
レベル7		13.3		12.5
レベル6	15.2		15.5	
レベル5	9.9	13.5	17.5	17.4
レベル4			40.9	22.5
レベル3	15.9	39.6	45.1	

卒業生修得比	専門学校 知識	技能	態度	応用
レベル7				
レベル6				
レベル5			12.4	12.6
レベル4		29.0	42.5	16.5
レベル3	31.6	37.9	44.2	11.6

注）卒業生修得比＝卒業生到達率÷機関目標

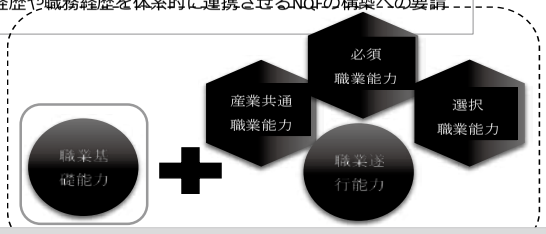
- 【共通性】基礎的レベル（レベル３：高卒）、４（専門課程1年）に相当する基礎的な「態度」醸成課題が、学校種間、教育機関と卒業生ともに認識されていた。
- 教育機関の目標と卒業生の在学中の修得との間のギャップは、全体を通して比較的大きい。
  - →教育機関の目標が現実認識に対応していない可能性
  - →入学者の実情に合わせた基礎レベルに焦点をあてている可能性

19

４．韓国NCS(National Competency Standards)から学ぶこと
4-1.NCS (National Competency Standards) と職業基礎能力

韓国がNCSを導入した理由は… 行き過ぎた**学歴主義から能力主義への転換**

- 田中（2018）
  - 韓国でNCSが導入されるようになった背景
    - **過熱する学歴偏重社会から能力中心社会への脱却**
  - 資格と学位、教育経歴や職務経歴を体系的に連携させるNQFの構築への要請



敬仁女子大学「秘書」
パンフp.6-7より

全ての産業または職業で、職務を成功に導くために必要な基礎能力

20 20

4-2.韓国の「職業基礎能力」と日本の「社会人基礎力」

韓国「職業基礎能力」		日本：厚生労働省	日本：経済産業省
【分類】	【分類基準】	職業能力評価基準 【全職種共通】	社会人基礎力 12の能力要素
意思疎通能力	文書理解能力、文書作成能力、傾聴能力、意思表現能力、基礎外国語能力		傾聴力、状況把握力
数理能力	基礎演算能力、基礎統計能力、図表分析能力、図表作成能力	PCの基本操作①	
問題解決能力	思考力、問題処理能力	課題の設定と成果の追及、コンセプト構築	課題発見力、実行力、創造力
自己開発能力	自己認識能力、自己管理能力、経歴開発能力		主体性、柔軟性、
資源管理能力	時間管理能力、予算管理能力、物的資源管理能力、人的資源管理能力	業務効率化の推進	計画力
対人関係能力	チームワーク能力、リーダーシップ能力、葛藤管理能力、協商能力、顧客サービス能力	関係者との連携による業務遂行、ビジネス知識の習得①	働きかけ力, 規律性 ストレスコントロール力
情報能力	パソコン活用能力、情報処理能力	PCの基本操作②	発信力
技術能力	技術理解能力、技術選択能力、技術適用能力		
組織理解能力	国際感覚、組織体制理解能力、経営理解能力、業務理解能力	ビジネス知識の習得②	
職業倫理	勤労倫理、共同体倫理	企業倫理とコンプライアンス	

組織人としての汎用能力

職業倫理…専門職、職業人としての社会的責任

21

5．まとめと今後の課題
5-1.まとめ

- ＜タテ方向＞
  - マトリクス作成過程では、分野固有の教育プログラムや労働市場の実情がレベル認識の障壁となり、共通理解のための議論に時間を要した。
  - レベル間の理解促進の突破口となったのは、「守破離」など日本的文脈に即した代替用語であった。
- ＜ヨコ方向＞
  - 7分野のチューニングでは、「知識」「技能」は、分野固有性が反映されていたが、「態度」「現場の文脈での応用」では、マネジメントを目指す事業運営系とスペシャリストを目指す独立志向系にそれぞれ特徴がみられた。

22

5-2.今後の課題
―分野横断的なチューニングに向けて―

- エキスパート・ジャッジメントの構成員に対する課題
  - エキスパート・ジャッジメントは、現在大学教員を対象とした段階
  - 教育－職業をつなぐためには…
    教育サイドだけに偏らず、労働サイドや教育と職業を往還する人材（教育―労働の通訳者）などで構成されることが求められる
  - （例）EQGC各分野の分科会は、エキスパート・ジャッジメントを涵養する取組み？

23

【参考】ビジネス分野　LO調査概要

	機関調査	卒業生調査
調査名	第三段階教育における学修成果に関する調査 （ビジネス分野機関調査）	ビジネス分野の教育と学修成果に関する調査
調査対象	第三段階教育の3つの学校種（大学、短期大学、専門学校）のビジネス分野に該当する学部、学科、課程を対象 ＜発送数1108の学校種別内訳＞ ・大学：『平成29年度全国大学一覧』より経済学部、経営学部、商学部とそれに類する学部（335学部） ・短期大学：『平成29年度全国短期大学一覧』より商経、ビジネスとそれに類する学科（60学科） ・専門学校：商業実務関係の課程を対象（ペット看護などを除く）（713課程*）	①現職で営業、事務、販売職の仕事に従事していること ②大学院、大学、短期大学、専門学校卒業後10年以内の卒業生であること この2つの条件を満たす卒業生を対象
調査方法	調査票による郵送調査	web調査による2段階調査 （調査会社が保有するモニターの中から営業、事務、販売職に該当する職種に従事し、事前調査で第三段階教育卒業者サンプルを抽出し、該当するモニターに対し本調査を実施）
調査期間	2019年1月29日～2月28日 （第1回締切は、2019年2月11日とし、最終締め切りを2月28日とした）	2019年1月25日～1月30日 【事前調査】 2019年1月25日～1月28日 【本調査】 2019年1月28日～1月30日
サンプル数	全体 380サンプル（大学56、短大16、専門学校308） 回収率 34.3%（大学16.7%、短大26.7%、専門学校43.2%）	【事前調査】 20,000サンプル 【本調査】 619サンプル （大学院卒52、大学卒206、短大卒155、専門学校卒206）

注）専門学校713課程の内訳は、職業実践専門課程の産業実務分野364課程、職業実践専門課程以外の産業実務分野209課程である。

分析使用サンプル

学校種	卒業生調査		▶
	ビジネス専攻	非ビジネス専攻	
修士卒	13	39	52
大卒	99	107	206
短大卒	47	108	155
専門学校卒	69	137	206

「ビジネス専攻」（最終学歴在学中の専門分野）

社会科学、ビジネス、法律 法学、法律学 行政、公務 政治学 社会学 行動科学 上記以外の社会科学 ジャーナリズム、報道 図書館、情報、その他アーカイブ	経営学、組織論、人事マネジメント 会計、監査、簿記、税理 財務、金融、保険 マーケティング、広告、広報 勤労生活（労働組織と研修） 秘書、事務 医療秘書、医療事務 販売、小売、販売一般 その他の社会科学、ビジネス、法律

24

参考文献

- 田中光晴（2018）「National Competency Standardsを基盤とする高校職業教育課程について―韓国のNCSに着目して―」『東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要』、4号:pp.107-120
- 濱口桂一郎(2009)『新しい労働社会－雇用システムの再構築へ－』岩波書店
- 濱口桂一郎（2011）『日本の雇用と労働法』日本経済新聞出版社
- 濱口桂一郎（2013）『若者と労働－「入社」のしくみを解きほぐす』中公公論新社
- 深堀聡子（2017）「＜高等教育の動向＞学位プログラム化の要件ー大学教員のエキスパート・ジャッジ面との涵養ー」『京都大学高等教育研究』、第23号、pp.85－96
- 吉本圭一（2017）「第三段階教育における職業教育－諸外国との比較の観点から－」『リクルート　カレッジマネジメント』第35巻第2号通巻203号、pp.6-11

資料

- 敬仁女子大学校「敬仁女子大学校　NCS基盤教育課程」
- 敬仁女子大学校「NCS基盤運営（全般）」
- 敬仁女子大学校「敬仁女子大学校　NCS学事マニュアル」

ご清聴ありがとうございました

KURUME UNIVERSITY

【謝辞】7分野の分科会委員の皆様、教育と労働の現状に対する問題意識の提起、分科会での活発な意見と多くの示唆をありがとうございました。

江藤　智佐子（Chisako Eto）

＜プロフィール＞
学士（文学）（商学）、修士（経済学）（教育学）、博士（教育学）
大学卒業後、総合職として事務職（総務、広報、営業等）として勤務し、
その後、第三段階教育の教員に。
＜教育歴＞専門学校専任教員・非常勤講師（12年）、短大（4年）、大学（12年）
看護学校非常勤講師（４年）

日本の職業教育とＮＱＦ
―事例７分野の評価―

塚原　修一（関西国際大学）

１．はじめに

1-1　日本の労働市場の特色

日本の労働市場の特色のひとつとして、企業内の内部労働市場が発達している職種がある。そのような職種では、企業間の移動は労働者にとって不利益であり、企業横断的な労働市場が充分には形成されない。その結果、職務内容に企業ごとの差異がうまれ、学修成果行列はいくらか曖昧になる。職務に必要な知識や技能が企業によって異なれば、公的な職業教育の実施はより困難になり、職業教育の役割は小さくなる。大学などの教育機関では、一般的な知的訓練を実施することや、訓練可能性の高い学生を選抜することが、職業に結びついた教育訓練にかわるものとなり得るようになる。

1-2　日本の職業教育の類型

職業教育の視点から日本の高等教育を区分すれば次のようになる。

第１は専門学校で、１年制から４年制までである。米国のコミュニティ・カレッジや豪州のTAFEにあたる学校種である。職業教育の原理的なあり方のひとつは、その職種の職業人の職業コンピテンシーを適切に把握して、それを知識・技能・態度・応用などに分解することである。それらを教育科目群に再編成して、その修得を目標とした教育課程を構築する。専門学校では、これに近い教育が行われている。

第２は大学の実際的学問領域である。医学や工学を代表とする大学の職業教育である。工学の例では、民間部門の技術者という職種は18世紀後半に登場した。19世紀末に近代工学教育が確立したときに、以下のことが行われた。1)製図の導入。2)物理学、化学のように方法で分類された基礎学を先に学び、砲兵術、土木術、建築術などの対象で分類された実地領域を応用学として後に学ぶ。基礎学の教育によって学生に汎用性をあたえ、職業コンピテンシーを短期的には低下させるとしても、長期的には高めることが期待された。

第３は大学の基礎的学問領域である。内容は、一般ないし教養教育、外国語、基礎的学問領域の専門教育からなる。基礎的学問領域では、中等教育・高等教育の教員や研究者をのぞいて職業教育を意図しない。しかし、結果として多くの職種の職業人を輩出している。

1-3　学位の名称

日本の学位の名称は、1991年の学位規則の改正により、授与する大学が「適切な専攻分野の名称を付記する」とされた。現在、日本の学士号の名称は約700種類と多様化しているが、上記の改正前の学士号は29種類であった[1)]（文部科学省 2018）。中央教育審議会（2018、

19）は、これを日本の学位の国際通用性にかかわる課題とみて、学位の専攻分野の名称は「修得する学問の本質に従って定めるという考え方を徹底」し、Bachelor of A in Bという英文表記を国が推奨するとした。現在付記されている学位の名称（B）を、「学術的に広く認知されている分野の名称」（A）によって分類整理するというのである。

かつての日本では学位が伝統的な学部の名称に対応づけられ、学部にまたがる学際領域の発展をさまたげていた。その反省から学位名称が自由化されたが、行き過ぎに対処する措置として評価できる。しかし、学術的な分野の名称によって分類整理するとされて、職業教育の視点がない。学術と職業の双方を均衡させた分類整理が望まれる。

２．事例の概要：学修成果とコンピテンシー

吉本（2019）には学修成果と職業コンピテンシーについて７分野の事例がある。その概要を以下のようにまとめた。説明の都合で順序を入れかえた。

2-1　コメディカル分野

すでに調査を実施した看護師を念頭に、今回は理学療法士、作業療法士、介護福祉士をとりあげた。いずれも国家試験があり、受験資格となる養成課程に３ないし４年制の専門学校と大学の学士課程がある。教育内容は国の規則で詳細に規定され、職能団体等による能力評価指針がある。看護学の学士課程については、国がモデル・コア・カリキュラムを提示し、そこには専門学校にはない「看護学の研究」が含まれた。卒業後の学修成果指標も職能団体等から提案されている。

2-2　保育分野

この分野には幼稚園と保育所という２つの制度があり、それぞれに対応して、幼稚園教諭と保育士という２種類の国家資格がある。いずれも短期大学や専門学校の２年間の教育により取得できる。幼稚園と保育所を一体化する制度として「認定こども園」がつくられた。その職員である保育教諭は上記資格の双方をもつ者とされ、資格の一元化は実現しなかった。今日では、この分野の養成課程の多くにおいて上記２つの資格を同時に取得でき、３歳児以上について実質的な共通化がすすむのではないか。卒業後の学修成果指標が職能団体等から提案されている。

2-3　食・調理分野

国家資格に、中学校卒業後に１年間の教育訓練で取得できる調理師免許と、高校卒業後に２年以上の教育訓練で取得できる栄養士・管理栄養士がある。調理師を養成する教育課程には、調理の理論と実技のほか、接客サービスや店舗経営が含まれる。日本の調理師には上位の資格がない。外国の例として、韓国の国家能力基準には調理について水準別の規定がある。米国には調理の準学士課程と学士課程があり、学士課程の３年次以降は調理学

と調理経営学にわかれる。

2-4　デザイン分野

専門学校に２年から４年までの課程がある。服飾専門課程のファッションデザイナーとパタンナーを中心に述べる。ファッションデザイナーは、社会的通用性と顧客の意向をふまえて、服飾の独自性と創造性を追求する職種である。服飾の基本的な知識をもとにデザインを考案し、それをデザイン画に表現して提案する。さらに、パタンナーや縫製工などと協力して作品を制作する。服飾デザインの特徴のひとつは、トレンドないし流行の存在であり、上記の提案はトレンドや流行を前提とする。パタンナーは、デザイン画を服飾品として製作ないし量産する技術的側面に対応する職種である。素材の選択、裁断、縫製など服作りの基本とともに、業界に普及するCADソフトウェアの操作が期待される。

2-5　IT分野

この分野の教育は、２ないし３年制の専門学校と大学で行われている。米国の電子計算機学会（The Association for Computing Machinery）や日本の情報処理学会が大学の標準教育課程を提案している。日本には情報技術者の業務独占ではない国家資格と、これに対応した専門領域別のITスキル標準（ITSS）がある。多くの大学の教育課程は、情報科学を中心とした上記の標準教育課程と、ITスキル標準の中間に設定されている。専門学校の教育課程はITスキル標準にそって資格取得を重視している。この分野では、技術の高度化や新技術の発展が著しいが、日本の人材養成は対応が遅れている。韓国の大学には半導体学科や携帯電話学科など、ITスキル標準の職種よりさらに特化した学科があり、企業が学生への学費補助を行っている。データ科学領域への教育機関の対応も想定されはじめている。

2-6　ビジネス分野

この分野はすべての産業にあり、大規模で多様である。教育は専門学校と大学で行われている。たとえば大学には、経営学などの教育課程がある。しかし、それ以外の教育課程から、この分野の職につく者も多い。日本版NQFである職業能力評価基準には事務系職種を対象としたものがある。この分野には民間の能力検定があり、会計の分野には伝統ある簿記の資格がある。教育内容について、日本学術会議の分野別参照基準には、経営学の領域として経営学理論、会計学、商学、経営工学、経営情報学をあげている。これらを総合した学修成果行列は多様性を内包するものとなった。

2-7　観光・ホスピタリティ分野

教育は、高等学校、専門学校、大学で行われる。2020年度には、高校の商業科に「観光ビジネス」科目が導入される。日本の大学の教育課程には、マネジメントの科目は配置されているが実務の科目が少なく、学修成果がこの分野の専門人材養成にふさわしいか疑問

がある。海外の大学には、この分野の産業の知識と、宿泊業（飲食を含む）を中心とした実務を学んだうえで、経営分野の知識と理論を学ぶ教育課程がある。

３．事例分野の評価

事例の各分野を、完備した学修成果行列を作成する可能性から次のように評価した。

第１はコメディカル分野と保育分野である。国家資格があり、それを取得する教育課程にも規則や指針がある。それらを援用して学修成果行列を完成できる。職能団体等により、卒業後の学修成果指標が提案されている。ただし、国家資格ゆえの課題もある。看護分野では、３年制の専門学校と四年制大学の学士課程で同じ資格が取得できるため、両者の差異が問題になった。これについては、専門学校にはない「看護学の研究」が大学では行われるとして差別化がはかられた。保育分野では、幼稚園教諭と保育士という２つの国家資格の一元化が実現していない。

第２は食・調理分野とデザイン分野である。学校を卒業後に、雇用者として職につくばかりでなく、独立できる職種として、企業横断的な労働市場が形成されている。卒業後の方向性として、専門における卓越性の追求と経営・監督者となることの２つがある。職能団体等による卒業後の学修成果指標は提案されていないようであるが、労働市場を参照して学修成果行列を完成できる可能性が高い。

第３はIT分野である。企業などに雇用された技術専門職として職務にあたる。業務独占ではない国家資格と、内外の専門学会が作成した標準教育課程がある。これらを活用して学修成果行列を完成できる可能性が高い。技術の高度化や新技術の発展が著しい分野であり、これに対応した人材養成という実質的な課題と、変化に対応した学修成果行列の改訂という課題がある。

第４はビジネス分野と観光・ホスピタリティ分野である。企業などに雇用されて活動する職種であり、企業横断的な労働市場は発展していない。それゆえ、ビジネス分野では職務の多様性から学修成果行列の作成が困難な課題であった。どちらも外国には実務的な職業教育課程と、企業横断的な労働市場があり、両者は整合的である。国内の大学の教育課程が実務的というより学術的であるのは、労働市場の姿に対応したものであろうか。

４．本事業の成果

本事業の主要な成果のひとつが、事例７分野の学修成果行列の作成である。その具体的な内容は以下のようである。

第１に、学位・資格枠組の構築について先行する諸国を参照して、学修成果を知識、技能、態度、応用の４次元とすることが提案された。教育目標となる学位・資格の水準は、国際的な対応関係を考慮して８段階とした。なお、今回の事例では、最上位の第８段階をのぞく７段階を対象とした。

第２に、事例７分野の調査研究から、日本において学修成果行列を作成するさいの課題

が、職種によって異なることが上記のように明らかにされた。今後、学位・資格枠組の構築をすすめるうえで、重要な視点となろう。

第３に、学修成果行列を分野別に作成した。江藤報告にあったように、そのなかで、学修成果となる事項の候補の抽出と選択、適切な水準への配置、水準のちがいを適切にあらわす語句の選択などがなされた。さらに、水準のちがいが分野によって異ならないように、調整を行った。学位・資格枠組を構築するときには、これらの作業を多数の職種を対象に実施することになる。

これらと並行して本事業から得られた成果として、教育と職業の関係にかかわるエキスパート・ジャッジメントの蓄積を特筆しておきたい。これは、特定の課題に関する経験を蓄積することによって形成された、専門性のある判断力とでもいうべき無形の成果をさす。その内容は、教育側が学生に付与すると想定される職業的・学術的な学修成果と、職業の側が想定するコンピテンシー（要求の内容と水準・到達段階）の関係にあり、職業と教育の組合せによって同じではないそうした関係を整理・統合する力量といえようか。

このような力量は、複数（ここでは７つ）の職業を同時に事例としたことによって形成されたものであり、特定の職業と教育の関係を議論しているかぎりでは、その事例の相対的な位置づけについて理解を深めることはむずかしい。本事業のような大型の研究プロジェクトならではの成果として、本事業の研究組織に蓄積されたと言えるのではないか。本事業の成果をふまえて、学位・資格枠組を構築するための議論が日本においても本格的にすすむことを祈念したい。

【注】

1)学士号の29種類は以下の通り。文学士、教育学士、神学士、社会学士、教養学士、学芸学士、社会科学士、法学士、政治学士、経済学士、商学士、経営学士、理学士、医学士、歯学士、薬学士、工学士、商船学士、農学士、獣医学士、水産学士、家政学士、芸術学士、体育学士、看護学士、保健衛生学士、芸術工学士、鍼灸学士、栄養学士。

【文　献】

中央教育審議会（2018）『2040年に向けた高等教育のグランドデザイン（答申）』。

文部科学省（2018）「学位に付記する専攻分野の名称について」中央教育審議会大学分科会（第131回）11月30日、資料４。http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/siryo/__icsFiles/afieldfile/2016/12/01/1379805_06.pdf

吉本圭一（2019）『分野別学修成果可視化と国際的分野間横断体系化による職業実践専門課程の質保証・向上』平成30年度文部科学省委託事業「職業実践専門課程等を通じた専修学校の質保証・向上の推進事業」成果報告書、九州大学第三段階教育研究センター。

Japanese Vocational Education and National Qualifications Framework (NQF)
—Evaluation of the Case Study in Seven Occupational Areas—

Shuichi Tsukahara (Kansai University of International Studies)

1. Introduction

1-1 Characteristics of Japan's labor market

One characteristic of Japan's labor market is the presence of occupations that have highly-developed internal labor markets. Since there are no matured external labor markets for such occupations, transfers between companies bring about negative impact on workers engaged in such occupations. As a result, even among workers of the same occupation, their tasks can differ from company to company, which makes the description of learning outcomes matrices relatively vague. Since knowledge and skills required for tasks differ from company to company, it is difficult to offer common vocational educational programs in a public sector, which in turn reduces the role of vocational education. In place of vocational education or training, universities and other educational institutions therefore provide general academic training and select students of high trainability.

1-2 Categories of Japan's vocational education providers

In terms of vocational education, there are three categories of providers of Japan's higher education.

First, there are professional training colleges, which offer from one-year to four-year courses. The professional training colleges correspond to community colleges in the U.S. and the TAFE in Australia. In principle, providers of vocational education should first understand what types of competency are required for engaging in specific occupation, and then break down the required competency into knowledge, skills, manners, applications, etc. Based on this analysis, the providers should determine academic subjects necessary for the occupation and prepare a curriculum. The professional training colleges offer educational programs primarily based on this process.

Second, universities offer practical vocational education, particularly in medical science and engineering. Concerning engineering, the occupation of engineers appeared in the civil sector in the latter half of the 18th century. When modern engineering education was established at the end of the 19th century, its educational

programs had the following features: 1) technical drawing was introduced into the curriculum; 2) students first learned basic sciences, such as physics and chemistry, and then proceeded to learn applied subjects in practical fields, such as artillery, civil engineering, and architecture. Programs on basic sciences were designed to cultivate students' versatility. Although this educational process might decline occupational competency in a short term, it was expected to enhance the competency in a long term.

Third, universities also provide basic academic education, including liberal arts, foreign languages, and specialized education of basic academic fields. Although the third one is not designed to cultivate professionals, except for teachers of middle and higher education or researchers, many graduates engage in a diverse range of occupations.

1-3 Titles of degrees in Japan

Japan's Degree Regulation revised in 1991 stipulates that universities can create the degree titles of appropriate majors. As a result, there are about 700 bachelor's degrees in Japan, while there were only 29 before the revision[1)] (Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, 2018). The Central Education Council (2018, 19), however, regarded this wide diversity of degrees as an obstacle in gaining international recognition of Japanese degrees and suggested that the national government should recommend English terms of "bachelor of (A) in (B)." Based on the concept that degree titles should be determined in accordance with the essence of majors, the Council suggested that in addition to (B) or the title given by individual universities, (A) or the title of widely recognized academic field should be added.

In the past, degree titles were linked to traditional faculty names, which inhibited the development of inter-disciplinary studies. Based on the recognition of this adverse effect, the ministry permitted universities to freely decide the titles of degrees, which in turn led to an excessive increase in the variety of titles. While the council's approach to rectify the complicated titles should be valued, its suggestion features the classification of degrees solely in accordance with academic disciplines, which lacks the viewpoint of vocational education. It is desirable that both viewpoints of academic and occupational education be incorporated in determining degree titles.

2. Outline of the case study: learning outcomes and competency

The case study by Yoshimoto (2019) presents the learning outcomes and occupational competency in seven occupational areas. Here are outlines of these seven areas, the order of which has been changed to make the description easier.

2-1 Healthcare area

Concerning healthcare professionals, the focus of the case study is on nurses and physiotherapists. To take national examinations, which are required to become either professionals, applicants should take a three-year or a four-year course at a professional training college or attend a bachelor course at a university. The details of education are specified by national regulations. In addition, guidelines for evaluating professional abilities have been prepared by related vocational organizations. The curriculum for the bachelor course of nursing is prepared by individual universities, based on the model core curriculum presented by the national government. While nursing studies is included in the university curriculum, the subject is not included in the course of professional training college. The index of learning outcomes expected at the time of graduation is presented by a related organization.

2-2 Childcare area

This area involves two different systems: one for kindergartens and the other for nursery schools. There are two different national qualifications: one set for kindergarten teachers and the other for childcare nurses. Either of the licenses can be obtained after completing a two-year course at a junior college or professional training college. Recently, an integrated system of the two institutions was established, which is known as a "certified center for early childhood education." The staff of this institution should have both licenses for kindergarten and nursery school. Accordingly, qualifications have yet been unified. Currently, however, many training courses in this area provide education and training for both occupations and grant both qualifications simultaneously. The index of learning outcomes expected at the time of graduation is presented by a related organization.

2-3 Food and cookery area

A cook license (national qualification) can be obtained by completing one-year vocational education and training after the graduation from junior high school. Meanwhile, students hoping to obtain licenses for nutritionists and registered dietitians should complete at least two-year vocational education and training after

the graduation from senior high school. The curriculum for licensed cooks includes studies of customer service and restaurant management, in addition to culinary theories and practical training of cooking. There are no advanced licenses for Japanese cooks. By contrast, South Korea has various levels of licensed cooks. In the United States, there are a semi-bachelor course and a bachelor course of culinary: After the third year of the bachelor course, students take either culinology or restaurant administration programs.

2-4 Design area

Professional training colleges in this area have two- to four-year courses. Here I will focus on fashion designers and patterners in the fashion courses. The role of fashion designers is to seek originality and creativity in fashions while considering the range of socially accepted ideas and customers' inclination. Based on the basic knowledge of fashion, designers draw sketches and create works in joint efforts with patterners and sewing staff. On characteristic of fashion design is the presence of trends or vogue based on which designers create their works. Patterners, on the other hand, engage in technical aspects of apparel production. Their roles include enabling mass production of apparel items based on designs drawn by designers. In addition to selection of materials, cutting, and sewing, they are expected to operate CAD software, which is in wide use in the industry.

2-5 IT area

Education in this area is provided at two- or three-year courses at professional training colleges and universities. The standard curricula are proposed by the Association for Computing Machinery (ACM) in the U.S. and the Information Processing Society of Japan. In Japan, we have a national licensing system for information engineers and the IT Skill Standards (ITSS) for several specialties. The national licensing system, however, does not ban non-licensed people from engaging in IT business. Most Japanese universities provide educational programs set somewhere between the standard curricula proposed by the Information Processing Society of Japan (mainly comprising informatics) and the ITSS. Professional training colleges, on the other hand, prioritize acquisition of qualifications and provide educational courses in line with the ITSS. In the IT area, technology is advancing at a remarkable speed. In this context, Japan is left behind in developing experts of cutting-edge technologies. By contrast, South Korean universities have courses specialized in limited range of occupations, such as the

departments of semiconductors and cell phones. Scholarships are provided by related companies to students at these departments.

2-6 Business area

Since business area encompasses all industries, it has a wide variety of educational programs, which are provided by professional training colleges and universities. Many universities have faculties or departments of business administration and other related disciplines, but many graduates from the courses other than those programs also engage in this area. Japan's version of NQF, known as the Vocational Capability Evaluation Standard, targets office works. Japan's civil sector also has a few performance tests in this area, including official business skill test in bookkeeping, which has a long history. According to the reference standard of business administration set by the Science Council of Japan (SCJ), business administration education should comprise business management theory, accounting, commerce, management engineering, and management informatics. The learning outcomes matrix, which integrates these subjects, features a wide diversity.

2-7 Tourism and hospitality area

Education in this area is provided at senior high schools, professional training colleges, and universities. In the academic year 2020, tourism business will be incorporated in the curriculum of the commerce department of senior high schools. In the curriculum of Japanese universities, few practical training programs are included although management subjects are included. Accordingly, it is suspicious whether the educational program is effective on developing specialists in this area. Meanwhile, some universities outside Japan initially provide knowledge of tourism industry, along with practical training of hotel and restaurant businesses, after which students learn knowledge and theory of the management.

3. Evaluation of case study of the seven occupational areas

The case study of the seven occupational areas has been reviewed from the viewpoint of the possibility of preparing learning outcomes matrices.

First, healthcare area and childcare area have national licensing systems along with rules and guidelines for educational programs for acquiring the qualifications. Accordingly, a learning outcomes matrix can be prepared by using them. Moreover, the index of learning outcomes expected at the time of graduation is presented by a related organization. There are, however, problems, related to national licensing

systems. In the nursing area, the same license can be obtained by graduate of the three-year course of professional training colleges and the graduates of the four-year bachelor's course of universities, which leads to a problem as to differentiation of the two groups. In response to this problem, a subject "nursing studies" was introduced to universities, while it is not available at professional training college. A challenge in the childcare area is the presence of two national license systems, one for kindergarten teachers and the other for childcare nurses. These two qualification systems have not yet been integrated.

Second, in the food and cookery area and the design area, there are cross-industrial labor markets, where graduates from related institutions can seek not only employment, but also become independent and work as either as a freelancer or shop owner. Accordingly, after graduation, students can seek to develop their expertise either as a specialist or as a manager/supervisor. Although indices of learning outcomes expected at the time of the graduation are not presented by related organizations, it is highly possible to create a learning outcomes matrix by referring to labor markets.

Third, in the IT area, most workers are employed by companies as technical experts. There is a national licensing system for information engineers, which does not ban non-licensed people from engaging in IT business, and standard educational curricula prepared by specialists of both Japanese and non-Japanese academic societies, which help prepare learning outcomes matrix with high possibility. Since information technology is advancing at a remarkable speed, developing experts of cutting-edge technologies poses a serious challenge. At the same time, it is necessary to revise the learning outcomes matrix in response to changes in technologies.

Fourth, in the business area and the tourism and hospitality area, most workers are employed by companies, and a cross-industrial labor market has not been fully developed. Because of the wide diversity of occupations, it has been difficult to prepare a learning outcomes matrix for these areas. Outside Japan, however, there are practical vocational educational programs and corresponding cross-industrial labor markets. In Japan, the lack of matured labor market is probably responsible for the fact that most Japanese universities adopt academic curricula, rather than practical ones.

4. Outcomes of this project

As an essential outcome of this project, learning outcomes matrices were prepared in the seven occupational areas of the case study. Their preparation was carried out

in the following steps.

First, based on the studies of degree and qualification systems in other countries, it was proposed that learning outcomes should be presented in the following four dimensions: knowledge, skills, manners, and applications. Concerning the levels of degrees and qualifications, on which educational goals are set, eight levels have been set by referring to international standards. In the case study, however, seven levels were applied, with the highest level excluded.

Second, based on the case study of the seven occupational areas, it was revealed that there are diverse difficulties in preparing the learning outcomes matrices in Japan, which vary depending on types of occupation. This will provide an important perspective in building degree and qualification systems.

Third, learning outcomes matrices were prepared for various areas. As reported by Eto, in this process, candidate elements of learning outcomes were selected, and appropriate levels were determined. In addition, terms to differentiate levels were selected. Finally, difference in levels were adjusted to maintain consistency among different fields. In building degree and qualification systems, the process described will be applied to many occupations.

Based on the outcomes of this project, we hope that further discussions will be held on how to build degree and qualification systems in Japan.

[Notes]

1) The 29 bachelor degrees are as follows: Bachelors of literature, pedagogy, theology, sociology, liberal arts, arts and sciences, social science, law, politics, economics, commerce, business administration, science, medical science, dentistry, pharmaceuticals, engineering, nautical science, agriculture, veterinary science, fisheries, home economics, fine arts, physical education, nursing, public health, design, acupuncture, and nutrition.

[References]

Central Education Council (2018), The grand design of Japanese higher education for 2040 (Recommendation).

Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (2018), On a name of major to be added to a degree. Document No. 4, University subcommittee (the 131st), Central Education Council.

Yoshimoto, Keiichi (2019), Quality assurance and improvement of professional

practice courses, by visualizing academic achievements by field, and by systematizing international qualifications framework. Project report to Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology.

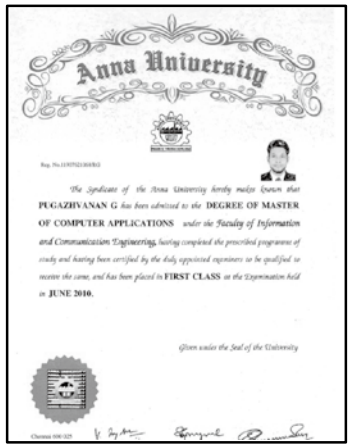
東洋大学

東京規約発効にともなう外国資格・学歴認証システムの新展開

ーアジア・太平洋における学生・高度人材の流動化に向けてー

東洋大学　国際学部
芦沢真五

1. 背景

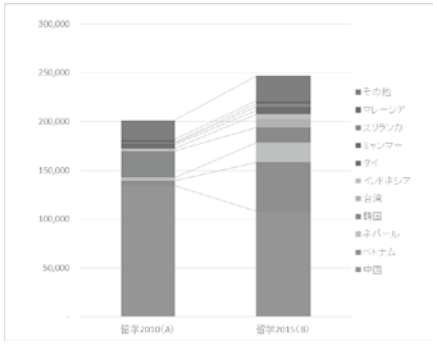

Anna University

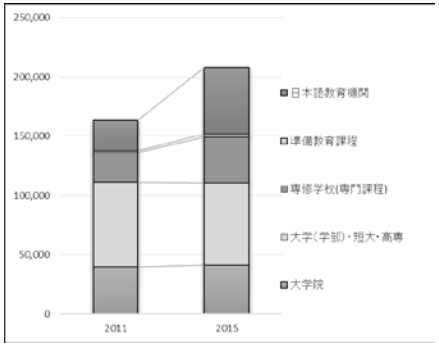
The Syndicate of the Anna University hereby makes known that PUGAZHVANAN G has been admitted to the DEGREE OF MASTER OF COMPUTER APPLICATIONS under the Faculty of Information and Communication Engineering, having completed the prescribed programme of study and having been certified by the duly appointed examiners to be qualified to receive the same, and has been placed in FIRST CLASS at the Examination held in JUNE 2010.

Given under the Seal of the University

外国学歴・資格の認証システムとの出会い

日本の留学生数　2010→2015

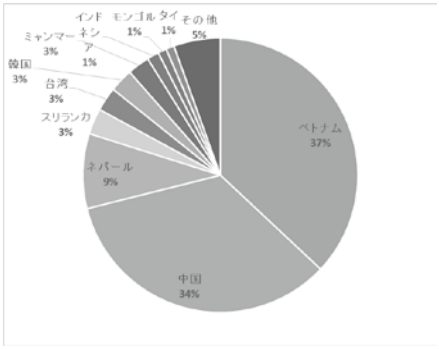




日本語学校生数の国・地域別推移

日本語学校　国・地域別留学生数

国・地域	2010	2016	増加数	増減率
ベトナム	721	25,228	24,507	3399%
中国	22,280	23,221	941	4%
ネパール	752	6,015	5,263	700%
スリランカ	153	2,071	1,918	1254%
台湾	1,234	1,929	695	56%
韓国	5,490	1,886	-3,604	-66%
ミャンマー	348	1,772	1,424	409%
インドネシア	171	960	789	461%
モンゴル	169	689	520	308%
タイ	514	657	143	28%
その他	1,434	3,737	2,303	161%
計	33,266	68,165	34,899	105%



2. 渡日前入学審査の必要性

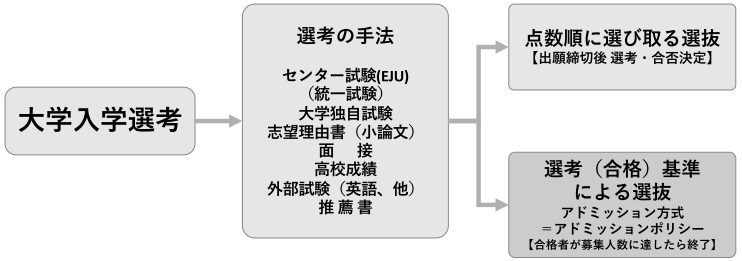
留学生受入れ理念の変遷

留学生受入れ理念モデルの展開　(Source:アジア学生文化協会)

No	パターン	記号	モデル	内　容
1	古典的モデル（ODA恩恵供与）	A	個人的キャリア形成モデル	・国際通用性のある専門的能力の習得 ・職業的キャリア形成支援
		B	外交戦略モデル	・発展途上国の人材開発協力 ・将来国の指導的人物となるような留学生を受入れ、母国の発展に寄与すると同時に、受入れ国に影響を及ぼし政治・経済・技術等で自国の利益を確保する
		C	国際理解モデル	・国際交流による国際理解の促進
		D	学術交流モデル	・優秀な外国人留学生と、受入れ国の各分野の専門家が研究協力を通して学問の進歩に寄与する
2	70～80年モデル（相互依存　相互利益主義）	E	パートナーシップモデル	・受入側も異文化間接触と交流から学術的、文化的恩恵を得ることから、知的生産、真理探究のパートナーと捉える ・大学間交流協定で、派遣と受入れが相互的に行われ、日本人学生の留学派遣とセットとなり、プログラムやキャンパスの国際化に貢献する
		F	顧客モデル	・高等教育財政安定化のための財源として位置付け。教育サービス＝商品、留学生＝顧客として位置づけ、コスト・ベネフィット分析による受入れ（英・米のフルコスト政策）
		G	地球市民モデル	・「C国際理解モデル」の積極展開 ・関係者の国際意識を高め、地球共同体のアイデンティティを培う手段
3	新経済主導モデル	H	経済発展モデル	・「F顧客モデル」の発展形　高等教育財源の安定化だけでなく、国全体の経済発展の重要手段と位置付ける ・オーストラリア：教育を有力な輸出産業と位置付け、国を挙げて留学生獲得の施策を展開 ・シンガポール：欧米の有力大学を誘致し、アカデミック・ハブとなり周辺国からの人材を確保し、同時に自国の人材流出を防ぐ
		I	高度知的人材獲得モデル	・知識・情報化社会、高度化・国際された知的創造型経済出現に対応し、留学生を受入れ高度人材の供給源とする
		J	高度実践（実務）人材獲得モデル	・看護・介護、ITなど世界的、社会的に必要とされる専門スキルを身に付けた実践実務人材の育成および獲得 ・各国における少子化の進展に対応（初期投資無き労働力）

海外における大学広報・留学生募集戦略3

直接入学許可（書類選考）の可能性



日本の現状
渡日前入試が重視されてこなかった理由

＜志願者のプロフィール＞
1. 日本の大学に在籍する留学生の大半が、中国と韓国出身であった。
2. 入学志願者のほとんどが日本語学校在籍者または研究生（国立大学の大学院に多くみられる）。

国内入試に依存し、渡日前受験が拡大しない。（G30、SGUなどによる英語コースを除くと、海外からの直接出願が定着していない。）

- **「日本がアジアの教育ハブになれない」と指摘されている要因の一つはここにあるのではないか？**
- **中国と韓国からの留学生に依存する状況ではFCEシステムの必要性が十分に認識されない。**

日本の将来：渡日前入試がなぜ必要か？

＜志願者のプロフィール＞
1. 多様な国からの受験者
2. 多様なバックグランドを持つ志願者
3. 国際編入制度の積極的な運用による志願者増大
4. 海外大学の分校などで留学生の受け入れ

渡日前受験（直接出願による国際編入を含む）を英語学位コース以外にも拡大、発展させる。

多様な国からの留学生、多様なバックグランドをもつ学生の受入れには渡日前入試「は不可欠である。

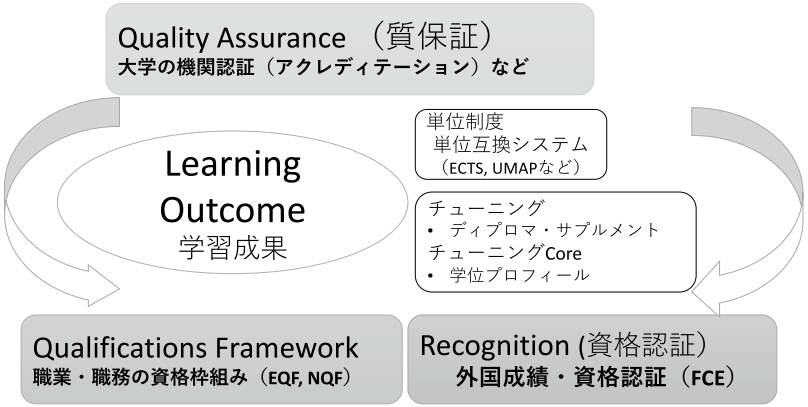
3. FCE(Foreign Credential Evaluation)

外国学歴・資格評価とは？

外国学歴・資格評価（FCE）

- 各種証明書の真贋も審査
- 移民国家、留学生受入れ先進国で発展：需要大
  - 国内：教育機関、雇用者、国外で教育を受けた者
  - 国外：外国人、移民、留学生、転勤者、海外出稼ぎ
- Degree MillやDiploma Mill対策
- 書類審査の高度化と信頼性の向上に寄与
- FCE機関は、世界各国の教育制度のデータベースを構築、そして相互に連携

外国学歴・資格認証（FCE）の基本概念



FCE導入のメリット

入学試験偏重から書類審査中心（世界標準）へ

⇩

留学生の量的拡大と出自国の多様化を促進

- 留学生：
  日本留学前の学修歴、学業成果を適正に評価
  ⟶ 日本の大学入学時における接続性向上
  ⟶ 学位取得の効率性の向上
- 日本人学生の交換、短期、認定、休学留学における単位互換・認定の向上（欧州のFCR発展は、エラスムス計画、ECTSの開発、ボローニャ・プロセスとリンク）

FCE機関

- 欧州（National Info. Center）、北米（非営利団体）
  →世界的ネットワーク（ENIC-NARIC Network）を構築
  - 世界各国の情報を収集
  - 自国の制度・仕組みに関する国外への情報発信も担う
- 中国
  →CDGDC（中国教育部学位与研究生教育信息網）
  - 中国国内の学位・成績の認証
  - 日本語教育振興協会・JAFSAが提携：学歴認証を受け、日本の日本語学校や大学へ入学

  →CHESICCによるCHSI（中国高等教育学生信息網）
  – 日本に代表部あり

  →CSCSE（中国留学服務中心）
  – 海外留学をした中国人の外国学歴・学位の認証

外部評価（外部評価機関）：米国

- 原則：証明書の審査にあたり、公式な証明書をもとにした審査を行う（大学とは異なる）
  - 証明書の発行機関から審査者へ直接送付された公式に署名および厳封されたもの
  ① 教育機関は存在するか？
  ② 教育機関は正式な認可を受けているか？
  ③ 実際にその教育課程は行われていたか？
  ④ 学習（学修）歴の照合

出典：NAID-QE （2014）外国の学歴証明書を審査するときの大原則と4つのポイントーWES白書

WES (2014) How to Obtain Authentic International Academic Credentials

4. 東京規約

The Asia-Pacific Regional Convention on the Recognition of Qualifications in Higher Education

高等教育の資格の承認に関するアジア太平洋地域規約 （通称：東京規約）

（採択：平成３０年２月１日発効）

背　景

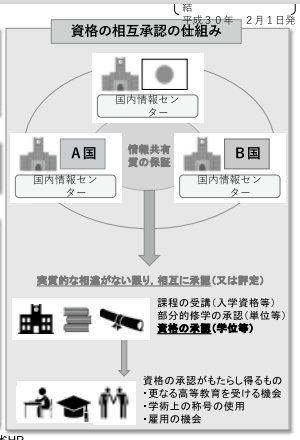
- １９８３年：ユネスコの下，バンコク（タイ）において前身の規約を採択。
- ２０１１年１１月：ユネスコの下，東京において開催された国際会議において，本規約を採択。

目　的

- 締約国間で高等教育の資格の相互承認等を行うことにより，学生及び学者の移動を容易にし，アジア太平洋地域における高等教育の質を改善する。

主な内容

- ◆ 締約国は，資格の評定・承認の手続及び基準が公正かつ差別的でないものであることを確保する。（第３章）
- ◆ 締約国は，資格の内容に実質的な相違がない限り，下記①～③について，他の締約国が付与した高等教育の資格（含：オンライン学習等による資格）を承認又は評定する。
  - ①高等教育課程を受講するための要件（入学資格等）（第４章）
  - ②部分的な修学（単位等）（第５章）
  - ③高等教育の資格（学位等）（第６章）
- ◆ 各国は国内情報センターを設立し，情報を交換する。（第８章）



【参考】和文テキスト（訳文）：http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/shitu/1399120.htm ※文部科学省HP
原文：http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=48975&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html ※ユネスコHP
高等教育の資格の承認に関するガイドライン：http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/shitu/1404607.htm ※文部科学省HP

出典：文部科学省

１．国境を越えて提供される高等教育と質保証をめぐる国際情勢

- **1960年代、ユネスコで学位等の同等性や比較可能性の議論**
- グローバル化の進展に伴い、国際的な大学間の競争と協働が進展
- 2000年以降、ＷＴＯ等において高等教育の提供が貿易自由化交渉の対象になるとともに高等教育の国際的な質保証の検討が世界的な重要課題に
- ユネスコとＯＥＣＤを中心に、国境を越えて提供される高等教育の質保証に関する指針の策定へ
  - 国境を越えて提供される高等教育の質保証に関するガイドライン（UNESCO/OECD，2005）
- 国際流動性の向上、学位等の国際通用性の確保、ディグリー・ミル等からの学習者等の保護の観点から、各国間の協力による大学の質保証に係る国際的な情報提供の枠組み作りが重要に

  ASEAN+3高等教育の流動性・質保証に関するワーキング・グループ（ASEAN+3，2013～）
- **現在、ユネスコで高等教育の資格に関する規約の採択・発効が進展**

出典：文部科学省

締約国（2019年9月現在）

７＋１ヶ国（豪州、中国、ＮＺ、日本、韓国、モンゴル、トルコ、バチカン市国※パーマネントオブザーバー）

東京規約における高等教育機関の範囲

【ガイドライン P.3】

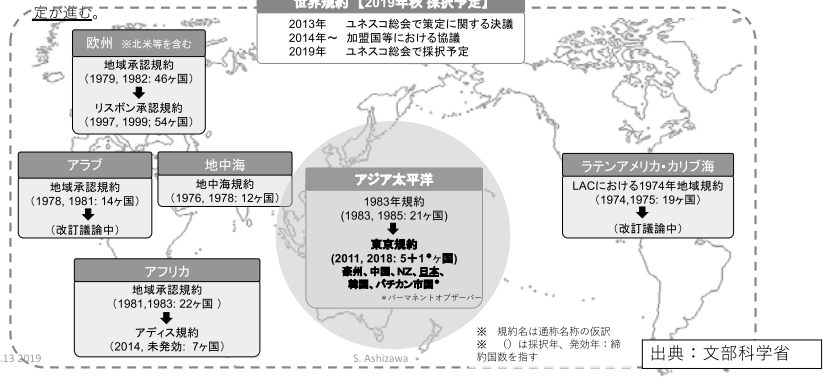
- 大学（含　専門職大学）
- 短期大学（含　専門職短期大学）
- 専門学校
  - 農業大学校を除く
- 大学院（含　専門職大学院）
- 高等専門学校
- 省庁大学校
  - 国立看護大学校、職業能力開発総合大学校、水産大学校

権限のある承認当局

- 文部科学省
  - ✓ 学校教育法上の高等教育機関への申請者の資格が、学校教育法令の定めに適うかどうかを評定する場合
- 関連する高等教育機関を所掌する省庁
  - ✓ 省庁大学校（資格に関する規程が省庁所管の法令で定められている機関）への申請者の資格が、省庁の法令の定めに適うかどうかを評定する場合
- 各高等教育機関
  - ✓ 個別入学資格審査等や単位互換等、各高等教育機関が評定する場合

ユネスコにおける高等教育の資格の承認に関する規約について

- 高等教育の流動性が高まる中、ユネスコは、学修経験が他国でも公平・公正に取り扱われることが重要であるとの認識の下、１９７０年代以降、高等教育の資格（入学資格、単位、学位等）の承認に関する規範文書の作成を開始。
- 高等教育の地域性等に配慮し、これまで６つの地域で「地域規約」の採択・発効が進んできたところ、２０１３年以降はグローバル化の更なる進展等を受け、地域規約と協調して相乗効果を発する「世界規約」の策定が進む。



※　規約名は通称名称の仮訳
※　（）は採択年、発効年：締約国数を指す

出典：文部科学省

2019 Global Convention Meeting, Paris

5. 東京規約とNIC

－東京規約で何か変わるかー

東京規約で何が変わるか？（１）

Competent Recognition Authority「権限のある承認当局」という概念の導入。外国学歴・資格認証（FCE）にかかわる責任と権限を持つ機関。（東京規約第二章）

＜日本における「権限のある承認当局」とは?＞

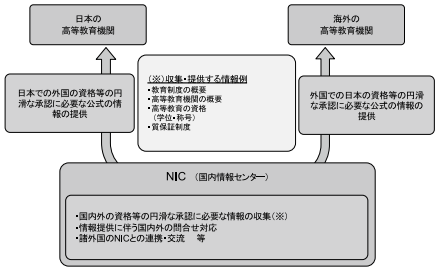
１）文部科学省

２）関連する他の省庁

３）個々の高等教育機関

【第８章】国内情報センター（NIC:National Information Center）

- 締約国はNICを設立・情報交換
- 設置時期
  - 2019年9月1日　NIAD-QEに設置
- 役割　※国によって異なり得る
  - 国内外の資格等の承認に必要な情報の収集・提供
  - 情報提供に伴う問合せ対応
  - 諸外国のNICとの連携・交流



- NIC設置に向けた取組　【2018年度～】
  - （独）大学改革支援・学位授与機構において、NICが発信する日本の教育制度及び高等教育機関一覧に関する調査研究を実施。

出典：文部科学省

東京規約に基づく国内情報センター (NIC)

国内情報センター (national information centre, NIC)

2019年9月1日発足　（独立行政法人　大学改革支援・学位授与機構）

<東京規約 第8章>

1. 自国の高等教育制度・資格に関する情報提供
   - 高等教育制度 / 教育制度
   - 各種高等教育機関の概要
   - 高等教育機関の一覧（付与される資格、入学資格等）
   - 質の保証の仕組み　等
2. 他の締約国の高等教育制度・資格に関する情報提供
3. 承認事項・資格の評定に関する助言又は情報提供

東京規約で何が変わるか？（2）

資格の評定に関する基本原則（第三章）

1）資格の評定及び承認
　透明性・一貫性・信頼性・公平性の原則

2）情報の公開

3）説明責任
　「不服申し立て」があれば適切な対応をおこなう。

東京規約で何が変わるか？（3）

資格の承認プロセス（第四章）（第六章）

1）同等性の承認
　「実質的な相違（差異）」が認められない限り、原則承認。

2）認められない場合の説明責任
　「追加的な要件」または「代替的な措置」を明示。

3）公平性・無差別の原則

4）非伝統的な資格（例えば、オンライン学習や特定の職業経験等）についても承認する道を拓く。

図「実質的な差異」の概念と認証のフローチャート

外国において資格を取得することにより獲得された主たる成果（Outcome：技能・能力など）の測定。

＜外国資格と対応する自国資格との比較＞
期待される（望ましい）職務や学業の遂行を対応する自国資格のものと比較検証する。

期待される（望ましい）職務や学業の遂行に必要な要件が対応する外国資格の取得により得られているかを判定。

実質的な差異がない。

外国資格を正式に認証

実質的な差異がある。

外国資格の認証にかかわる別の選択肢（部分的認証または条件付き認証）を検討する。

外国資格認証の申請者に対して、実質的な差異の状況と完全認証ができない事情について説明する。

＜出典＞the EAR Manual, Chapter 10, European Area of Recognition (EAR) Project, European Commission (2012)　（翻訳：芦沢, 太田）
「日中韓における成績・学位・資格評価と地域的連携」　「アジアの高等教育ガバナンス」（黒田一雄　編著）第7章　2013年2月　勁草書房

東京規約で何が変わるか？（4）

部分的な修学の承認（第五章）

1）部分的修学の承認

「実質的な相違（差異）」が認められない限り、部分的な修学を原則として承認。

2）非伝統的な資格にも承認の道を拓く

難民の資格承認（第七章）

証拠書類の無い難民の資格承認

（注）Undocumented Refugeesの認証はすでに欧州で実践されている。

6. 日本の教育機関へのインパクト

The Tokyo Convention Committee
東京規約締約国会議（Sep. 2019 in Bangkok）

アジア太平洋地域NICネットワーク(APNNIC)が発足

日本の教育機関の取組み課題（１）

大学も「権限のある承認当局」(Competent Recognition Authority)としての役割を担って、外国学歴・資格の承認に積極的な役割を担うことが期待される。（東京規約第二章）

＜承認にかかわる基本概念＞

１）「実質的な差異」に関する説明責任（追加要件・代替措置）

２）修学年数（12年）以外の判断基準を重視（学習成果など）

３）「部分的な学習」に関する適切な認証

４）難民など書類不保持者への適切な対応

「実質的な差異」の判断基準

2012年のEuropean Area of Recognition(EAR) Reportより

Keyword	判断基準	ケース分析をする際に留意する指標およびプログラム
Level	資格枠組（NQF）	EQF（欧州全体）とNQF（国レベル）の資格枠組みがFCEの判定にどの程度のインパクトを持つかを分析
Workload	単位互換システム	ECTSによる単位認定（他の単位互換システムとの連携）
Quality	学位の質保証	アクレディテーション、ディグリーミル問題など
Profile	チューニング	ディプロマ・サプリメント、チューニングCoreプロジェクトによる学位プロフィールなど
Learning Outcome	学習成果	可視化された学生の学びのプロセス。学位プロフィールの記載事項との調整

日本の教育機関の取組み課題（２）

＜海外の資格認定のための知識とノウハウを獲得＞

＜１＞国家資格枠組みと地域レベル枠組

（例）国家資格枠組み（NQF : National qualifications Framework）

（例）地域資格枠組み（EQF : European Qualifications Framework）

＜２＞「実質的な差異」に関する説明責任

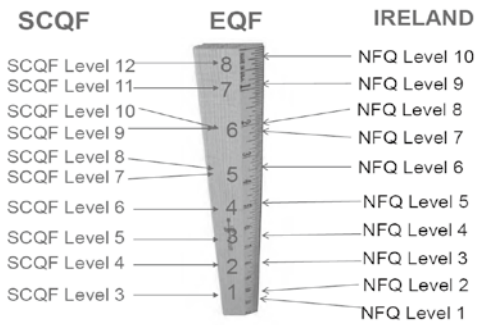
（例）追加要件・代替措置を提起できるようにする。

＜３＞修学年数（12年）以外の判断基準を重視（学習成果など）

＜４＞「部分的な学習」に関する適切な認証

＜５＞書類を保持しない難民などへの適切な対応

「流動化」をささえる「共通のものさし」



EQF (European Qualifications Framework)が**スコットランドNQF（SCQF）とアイルランドNQFの間の仲介役をになっている。**

欧州における「共通のものさし」を形成する基盤として、①地域レベル資格枠組み（EQF）、②地域レベルの認証協定（高等教育にかかわるリスボン協定・職業教育についてはコペンハーゲン宣言）、③各国に設置されたFCE専門機関（ENIC-NARICセンター）がある。

FCE専門機関が情報を集約する機能（NIC: National Information Center）も果たしており、高等教育機関などへの助言もおこなっている。

UNESCO・ISCED（国際教育標準分類）

- ユネスコ統計研究所が開発した加盟国の教育統計における分類項目の標準化の試み。
- 教育機関（学校）について、レベル0～8までの9段階と分類不能なものに分類。

出典：「教育と職業・雇用の連携に係る仕組みに関する国際比較についての調査研究報告書」（平成27年3月）内閣府委託事業（ＷＩＰジャパン）

ISCED（国際教育標準分類）1997 年版と 2011 年改訂版の対応表

ISCED 1997				ISCED 2011				
レベル名称	レベル	進路	課程の性格	レベル名称	レベル	カテゴリ	サブカテゴリ	要件等
就学前教育	0	-	-	就学前教育	0	01	010	3 歳未満対象
		-	-			02	020	-
初等教育または基礎教育第一段	1	-	-	初等教育	1	10	100	-
前期中等教育または基礎教育第二段	2	A / B	一般教育 / 職業準備教育	前期中等教育	2	24 一般教育	241	未修了/進学不適
							242	一部修了/進学不適
							243	全部修了/進学不適
							244	全部修了/進学適正
		C	職業教育			25 職業教育	251	未修了/進学不適
							252	一部修了/進学不適
							253	全部修了/進学不適
							254	全部修了/進学適正
後期中等教育	3	A / B	一般教育 / 職業準備教育	後期中等教育	3	34 一般教育	341	未修了/進学不適
							342	一部修了/進学不適
							343	全部修了/進学不適
							344	全部修了/進学適正
		C	職業教育			35 職業教育	351	未修了/進学不適
							352	一部修了/進学不適
							353	全部修了/進学不適
							354	全部修了/進学適正
中等後非高等教育	4	A / B	一般教育 / 職業準備教育	中等後非高等教育	4	44 一般教育	441	未修了/進学不適
							443	一部修了/進学不適
							444	全部修了/進学適正
		C	職業教育			45 職業教育	451	未修了/進学不適
							453	一部修了/進学不適
							454	全部修了/進学適正
レベル名称	レベル	種別	学修実務期間	レベル名称	レベル	カテゴリ	サブカテゴリ	要件等
高等教育第一段	5	B	<２年	短期高等教育	5	54 一般教育	541	未修了
			≧２年				544	単学士
			<３年			55 職業教育	551	未修了
			≧３年				554	準学士
		A	学修期間（<３年）	学士相当	6	66 不特定	661	未修了
			第一学位（3.4 年）				665	第一学位（3.4 年）
			第一学位（>4 年）				666	学士（4 年~）
			第二学位~（≧４年）				667	学士後第二学位
			学修期間（<４年）	修士相当	7	76 不特定	761	未修了
			第一学位（≦５年）				765	修士
			第二学位~（≧４.５年）				767	学士後第二学位
			第一学位（≧６年）				768	修士後第一学位
高等教育第二段	6	-	-	博士相当	8	86 不特定	861	未修了
		-	-				864	博士

日本の教育機関の取組み課題（３）

＜認定にかかわる専門家育成と専門機関との連携＞

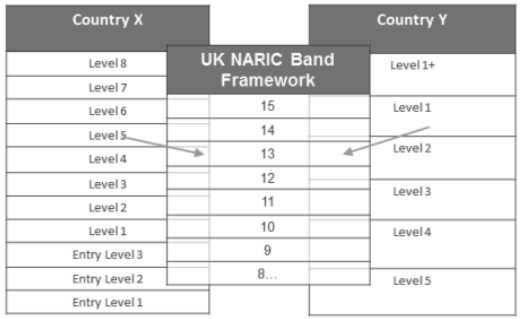
１）国際部門、入試部門においてFCEの専門家を育成
　各種ワークショップなどへの参加

２）国内外のFCE専門機関との連携
　＜欧州＞Nuffic（オランダ）、UK-NARIC（英国）など
　＜北米＞World Education Service (WES)

FCE専門機関：共通バンド認証の事例

＜欧米FCE専門機関＞
- 資格認定にかかわるツールの開発（右はUK-NARICのBand Frameworkのイメージ）。
- 大学関係者向けの助言、ワークショップの実施
- 海外からの出願者に対する情報提供
- 外国学歴・成績・資格書類の読み替えサービス（有料の場合も）

The UK NARIC Band Framework can similarly be used to compare one country's national qualification framework against another.



専門知識の蓄積

2017年1月
UK-NARIC（英国専門機関）とNOKUT（ノルウェー専門機関）を招聘してワークショップを開催。全国から90名が参加。

2018年3月
UK-NARIC（英国専門機関）とNuffic（オランダ専門機関）を訪問。写真はNufficでの研究会。

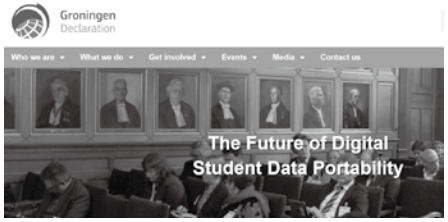
2020年3月10日から12日まで、FCEにかかわるワークショップおよび国際セミナーを企画中である（主催はNIAD-QEおよび国際共同科研チーム（代表：芦沢））。

日本の教育機関の取組み課題（４）

＜資格認定にかかわる書類の電子認証への対応＞

１）電子認証にかかわる国際協調ネットワーク
　　グローニンゲン宣言への参加。

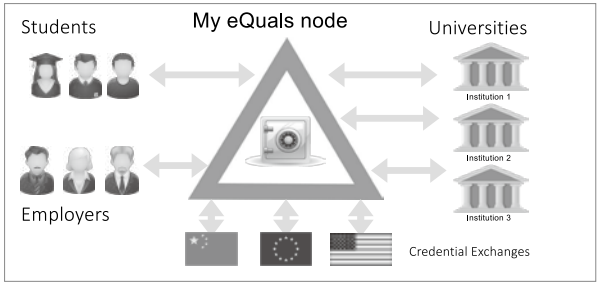
２）急激に進展している
　電子認証と電子バッジ
　化への対応。



＜豪州では電子認証が始まっている＞
オーストラリア47大学とニュージーランドの大学が協力して、My eQualsというオンライン認証システムが稼働している。
- 学生自身が自分の成績を送付できる。
- 偽物であるかを心配する必要がない。

Higher Ed Services

My eQuals architecture



日本の教育機関の取組み課題（５）

専門知識の蓄積には時間と人手が必要だが・・・・
- 国内外のFCE専門機関との連携が必要
- リソースシェアをすすめる（複数の教育機関で連携する）
- 人材育成についても、個別機関だけでなく、大学ネットワークや学校協会などを活用する。

入学審査アウトソースの事例
公益財団法人　アジア学生文化協会（ABK）

日本の国内大学の留学生入試の資格審査を請け負っている。

１）書類審査（入学資格審査）
　12年学歴相当の判断・確認に大きな比重がある。
- 複数の教育システムを渡り歩いた複雑なケースも。
- 米国などにおけるアクレディテーション機関の多様化にどこまで対応するか？

２）真偽の調査
　真偽の審査は各種の資料に基づき実施。中国については大学の方針に基づき、どのレベルの調査をするかを決定する（大学の方針によりCDGDCを使うケースもある）。

外国資格（大学入学資格）評価の体制

1 NICモデル国の組織・人員・体制

組織名	人員	評価員（内数）	評価件数
Nuffic（オランダ）	24	17	16,000
ENIC-NARIC FRACE	22	12	11,000
UK-NARIC	149	85	21,000
CSCSE（中国）		45	114,000
WES（米国）		100	175,000

学生移動（モビリティー）に伴い国内外の高等教育機関に必要とされる情報提供事業の在り方に関する調査【NIAD-QE】より

2 評価費用

組織名	カテゴリー	手数料	所要時間
Nuffic（オランダ）	通常	123ユーロ（17220円）	4週間
	特急	176ユーロ（24,640円）	2週間
ENIC-NARIC FRACE	通常	70ユーロ（9,800円）	4ヵ月
	特急	220ユーロ（30,800円）	48時間以内
UK-NARIC	通常	46.00ポンド（7,820円）	10～15日
	特急	160.00ポンド（27,200円）	48時間以内
CSCSE（中国）	通常	360元（7,200円）	20営業日以内
WES（米国）	通常	100米ドル（12,000円）	7日
	指定期間送付	145米ドル（17,400円）	7日

日本における大学入学資格と東京規約の整合

出典：ABK

日本の大学入学資格原則

個々の国の制度を尊重し、学校教育における教育内容の相当性に立ち入ることはしない一方、我が国の学校教育制度との接続を担保するため、一律に外国において学校教育における12年の課程を修了することにより大学入学資格を認めるという「課程年数主義」を採用し、**外国おいて学校教育における12年の課程を修了した者に与える**ことを原則とする。

東京規約の意義

「申請者の得た知識および技能に主たる焦点を合わせたもの」であり、「手続き及び基準が、透明性、一貫性、信頼性および公平性を有し、かつ差別的でないものであることを確保する。

（締約国より付与された）高等教育を受ける機会を与える資格を有する者から申請を受けた場合＝**当該国で大学入学資格を有する者**

European Recognition Manual **応用**

要素	実質的な差異	日本での適用
Level	Qualification Frameworks	ISCED2011 (UNESCO UIS)
Work Load	Credit Grades	12年課程修了 当該国大学入学資格
Quality of Institution	Accreditation	当該教育機関、当該課程・試験の認可状況
Profile	Applied × Research Broad × Specialized Mono × Multidisciplinary	一般教育 × 特定分野限定
Leaning Outcomes	Leaning Outcomes	成績証明書 教育資格証明書

入学資格の実質的差異の有無

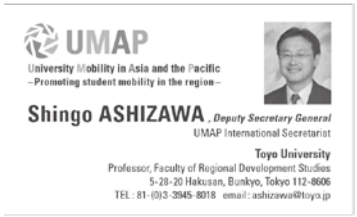
無　資格承認　**有　資格取得の代替案の提示**

参考資料

1. UNESCO UIS　ISCED Mappings
   http://uis.unesco.org/en/isced-mappings
2. International Standard Classification of Education　ISCED2011
   http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/
   international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf
3. ISCED 2011 Operational Manual
   http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/
   isced-2011-operational-manual-guidelines-for-classifying-national-education-programmes
   -and-related-qualifications-2015-en_1.pdf
4. "MONITORING THE IMPLEMENTATION OF THE LISBON RECOGNITION CONVENTION"
   https://www.enicnaric.net/fileusers/monitoring_the_implementation_of_the_lisbon_recognition_
   convention_2016.pdf
5. "The European Recognition Manual for Higher Education Institutions"
   https://www.enic-naric.net/fileusers/8220_European%20Recognition%20Manual%20Second%20Edition%20FIN.pdf

東洋大学

Thank you for your attention!!



東洋大学　国際地域学部
芦沢真五
ashizawa@toyo.jp

UNIVERSITÄT DUISBURG ESSEN

Open-Minded

ドイツ第三段階職業教育における職業教育

ヘルムト・デーメス

プレゼンテーションの概要

はじめに:ドイツの教育システム

ドイツにおける応用科学大学(UAS)の大まかな類型

応用科学大学とデュアル方式研究課程の定量構造

評価:ドロップアウトの割合(研究の終了)と職業紹介・斡旋

ドイツ連邦共和国-16州

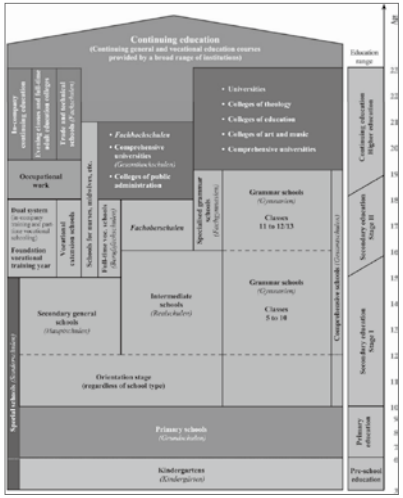
Problems and particularities of the German school system

Basic structure of the school system in Germany - federalism

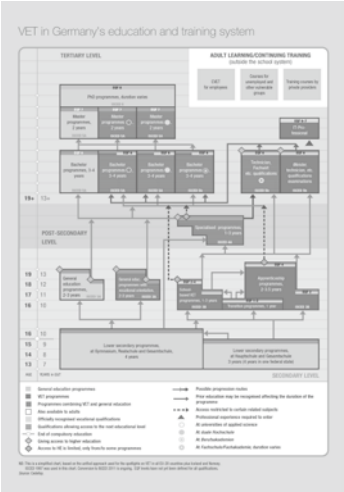
ドイツの学校システムにおける問題と特徴

ドイツにおける基本的な学校構造
ー連邦主義

ドイツの高度階層的な初等・中等教育システム



ドイツにおける教育と職業教育訓練

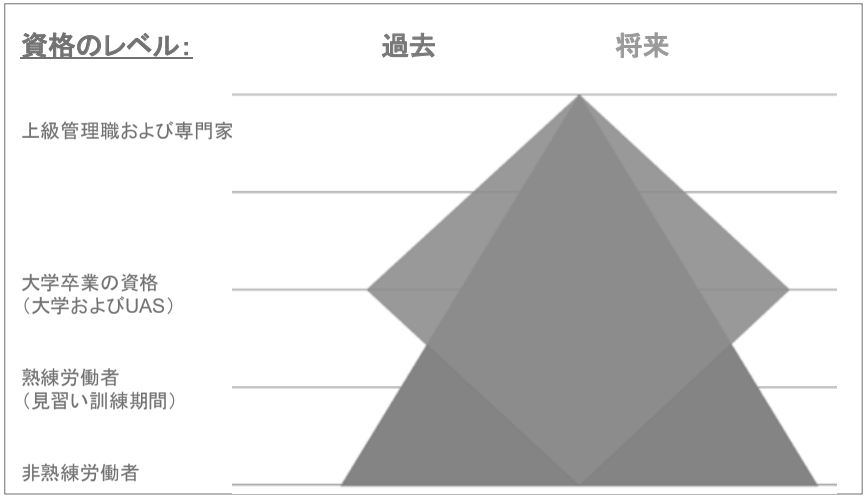


Source: Cedefop 2014.

デュアルシステムとは

- 300の職業に2-3.5年の職業訓練計画
- 企業訓練と学校訓練の協力（デュアル：報酬を含む契約）
- 州、雇用者、雇用主の協力（コーポラティズム）
- デュアルシステムが利用できない人のためのプレ訓練プログラムと学校主体のプログラム

将来的な資格ニーズの構造変化：ピラミッド型からひし形型へ



応用科学大学—全般的な概念

- 応用科学大学（UAS）では、その名が示す通り実践志向型の課程が設けられている。一般的な大学と同じようにUASでの課程は多岐にわたり、自然科学、社会科学、経済科学、技術課程、芸術課程に分類される。人文科学の課程だけは大学で学ぶことになっている。
- UASの課程は、科学的な知識に基づきながら実践に関連付けていくことを主な目的としている。この目的は、 学習プログラム（概してしっかりと体系化されている）と所定の実地訓練（専門職の世界に対する第一印象を学習の初期段階から学生に授けていくことを目指す）によって達成される。多くのUASはまた、企業セクターとの結びつきを強めるために技術移転センターを設けている。

基本的な概念／考え方

理論的な学術研究と労働体験

どういった労働体験の方法と質を選ぶかによってデュアル方式学習タイプが決まる：

1. 学術研究（AUSやBA）と見習い訓練とを統合したタイプ（有給での見習い訓練、期間は3年間、BAとVETの二つのディプロマ）

2.学術研究（AUS）と有給または無給での実地訓練とを統合したタイプ（明確に定められた期間にわたる研究、一つまたは複数の企業での労働関連実地訓練、期間は3年間、最終学位はBAまたはMA）

3.学術研究（AUS）と職業従事とを統合したタイプ（学術研究と（熟練）パートタイム職、雇用者との合意、期間は3年間、最終学位はBA またはMA）

4. フルタイムの熟練職期間中での学術研究付随コース（遠隔学習、期間は複数年、最終学位はBA／MA)

デュアル方式の研究の類型

UASにおける労働関連デュアル方式研究の類型		
1	学術研究と見習い訓練との統合	UASのディプロマはBAまたはMA、およびサーティフィケートを残す見習い訓練
2	学術研究と実地訓練との統合	UASのディプロマはBAおよびMA
3	学術研究とパートタイム職との統合	UASのディプロマはBAおよびMA、継続方式職業教育訓練（CVT）内で提供される研究
4	フルタイム職の期間中での学術研究付随コース	

デュアル方式の研究の類型

タイプ1：学術研究と見習い訓練との統合

•全てのデュアル方式研究プログラムのうちの50%を占める。

•研究段階は職業学校の訪問に取って代わる場合もある。

•UASのディプロマ（大半はBA）、および見習い訓練のサーティフィケート

•学術ベースの内容と労働ベースの内容との間に密接なつながりと明確な構造がある。

•期間は4年～4年半である。

タイプ2：学術研究と実地訓練との統合

•全てのデュアル方式研究プログラムのうちの40%を占める。

•BAのディプロマ（ほとんどの場合、見習い訓練のサーティフィケートはない）

•学術ベースの内容と労働ベースの内容との間に密接なつながりがある。

•研究終了後には実地訓練先の企業による雇用がある。

•期間は3年～3年半である。

デュアル方式の研究の類型

タイプ3：学術研究とパートタイム職との統合

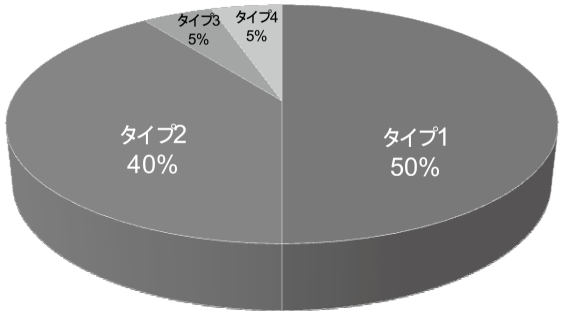
- 全てのデュアル方式研究プログラムのうちの5%を占める。
- UASのディプロマ（大半はBA）、および見習い訓練のサーティフィケート
- 学術ベースの内容と労働ベースの内容との間のつながりは多かれ少なかれ小さい。
- 期間は様々に異なる。

タイプ4：フルタイム職の期間中での学術研究付随コース

- 全てのデュアル方式研究プログラムのうちの5%を占める。
- UASのディプロマ（大半はMAであるがBAの場合もある）
- 学術ベースの内容と労働ベースの内容との間につながりはない。
- 大学（AUS）と企業との間に協力関係はない。
- 期間は様々に異なる。

デュアル方式の研究の類型

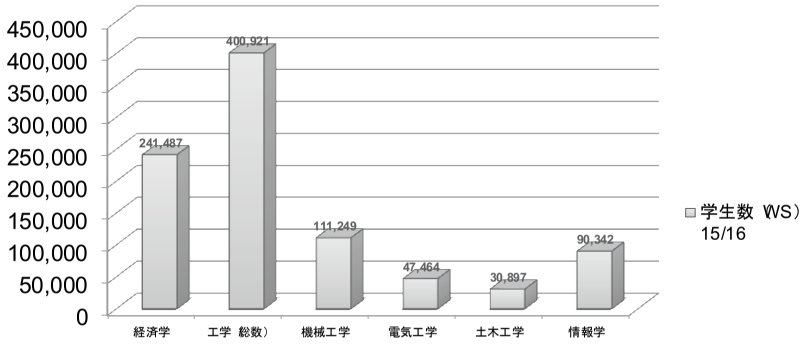
デュアル方式の研究タイプの分布



UASでの労働関連／労働型デュアル方式研究に関する時間モデル

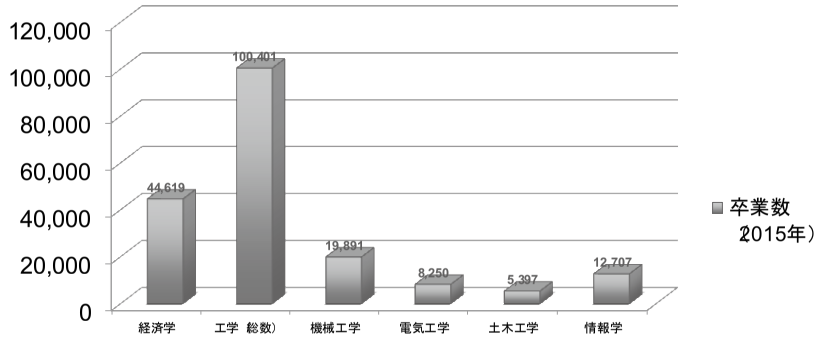
- 全日制の学習（学位はBAとMA）
- AUSでの労働統合／労働型デュアル方式研究 (およそ15年前から)
  - ブロックモデルで実現（時間の期間は様々に異なる）
  - または週モデル（例：三日間は企業、二日間はUAS）で実現

応用科学大学における定量構造（生徒数）



参考：Statistisches Bundesamt 2016 (1), 159 – 168

応用科学大学における定量構造（卒業数）

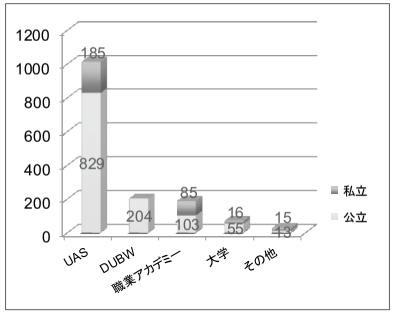


参考：Statistisches Bundesamt 2016 (2), 46 - 55

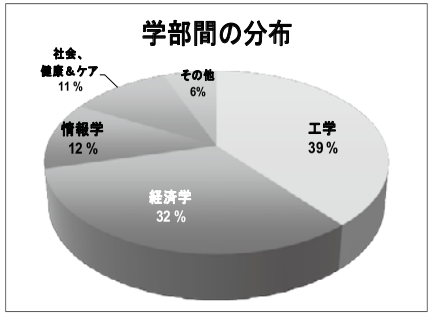
デュアル方式研究課程（初期訓練）の定量構造

課程数	1.505
関連企業数	41.446
学生数	94.723

BIBB 2014年12月

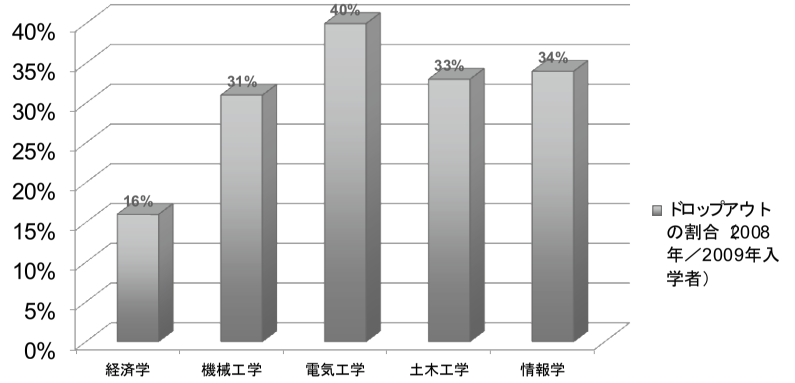


BIBB 2014年8月



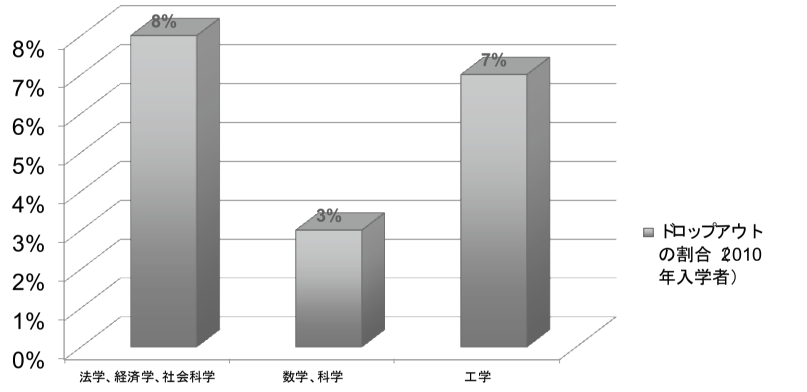
BIBB 2014年9月

ドロップアウトの割合（高い）応用科学大学－学士



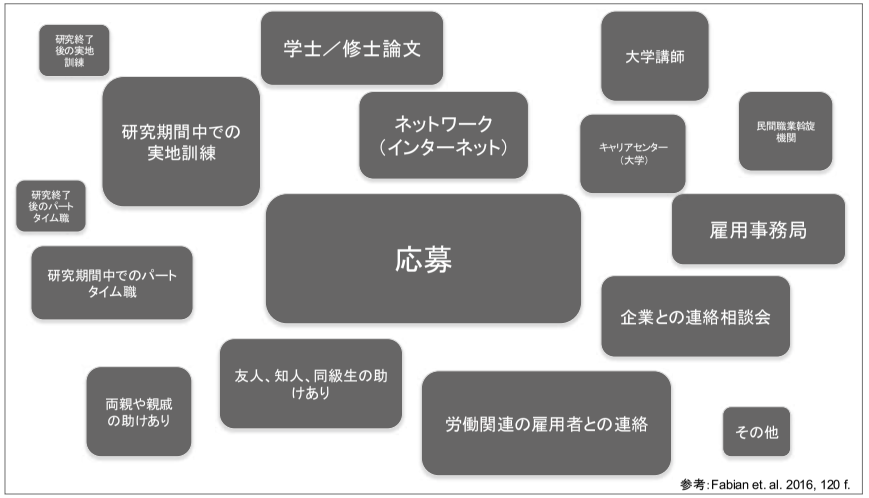
参考：Heublein et. al. 2014, 18

ドロップアウトの割合（低い）応用科学大学—修士



参考：Heublein et. al. 2014, 10

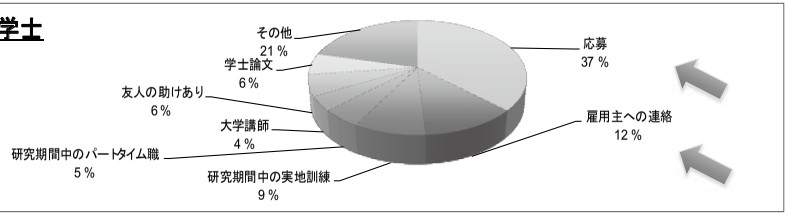
検索—就職先に関する戦略：個々のアプローチ



参考：Fabian et. al. 2016, 120 f.

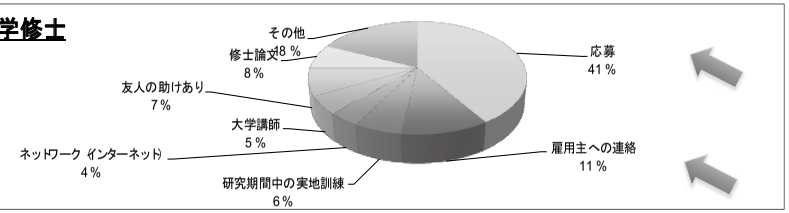
検索—就職先に関する戦略:
実際にどのようにして職を見つけるのか

工学士



参考:Fabian et. al. 2016, 124 f.

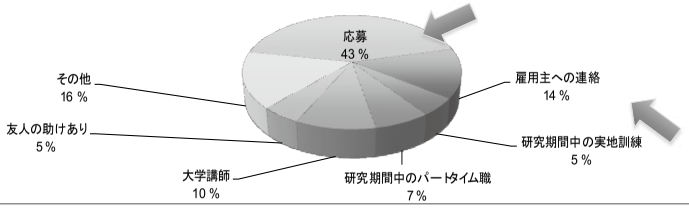
工学修士



参考:Fabian et. al. 2016, 124 f.

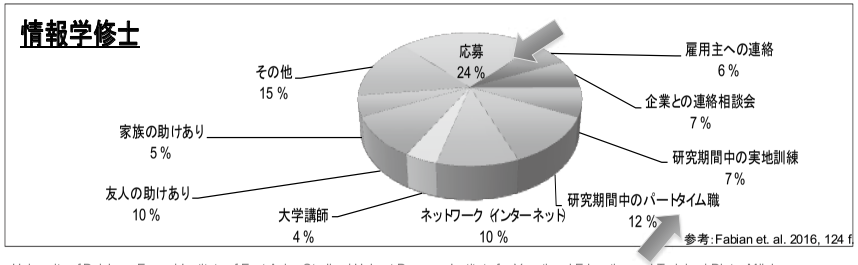
検索—就職先に関する戦略:
実際にどのようにして職を見つけるのか

情報学士



参考:Fabian et. al. 2016, 124 f.

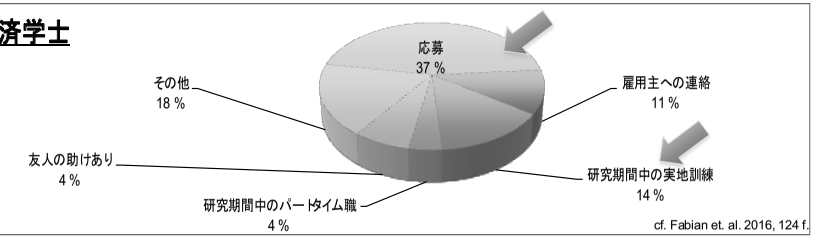
情報学修士



参考:Fabian et. al. 2016, 124 f.

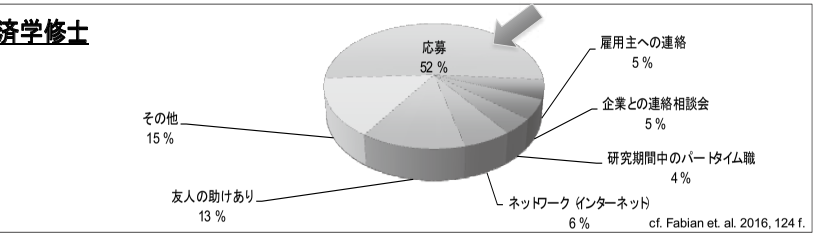
検索—就職先に関する戦略:
実際にどのようにして職を見つけるのか

経済学士



cf. Fabian et. al. 2016, 124 f.

経済学修士



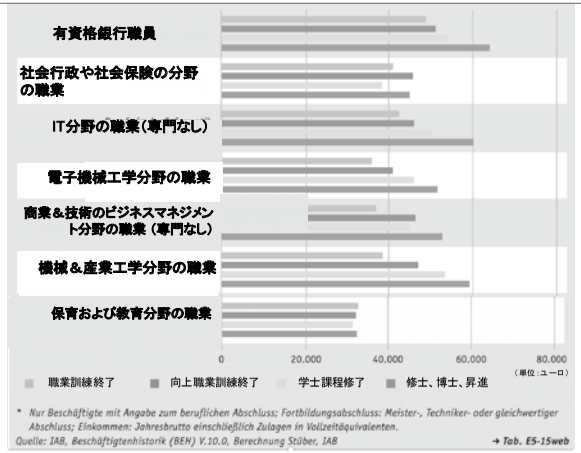
cf. Fabian et. al. 2016, 124 f.

検索—関連機関のガイダンスとアドバイスによる戦略

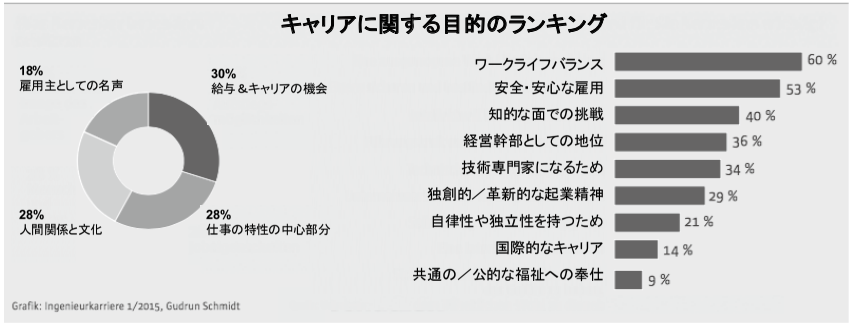
- **「我々が望むのは、最善の人物ではなく最もふさわしい応募者である。だからこそ、応募者ひとりひとりについて知ることが重要である」**
  (ドイツのシーメンス社の職員採用責任者)

- 雇用事務局(官民)による検索とアドバイス
- 大学によるガイダンスとアドバイス
- 採用の専門家による「引き抜き」
- 大学での課程の提供:新興企業の立ち上げ方
- 産業界と接点を持つ機会を大学が調達(実地訓練、パートタイム職)
- 実地訓練の機会の調達(大学による調達)
- 企業との連絡相談会での調達
- ネットワーク

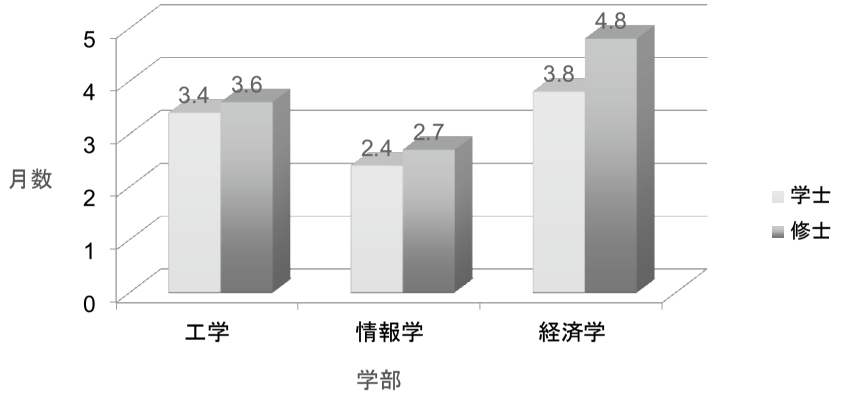
様々なセクターでの被雇用者（年齢：30～35歳）の給与（2014年）



エンジニアのキャリア目的に関するランキング（大学＆UAS）

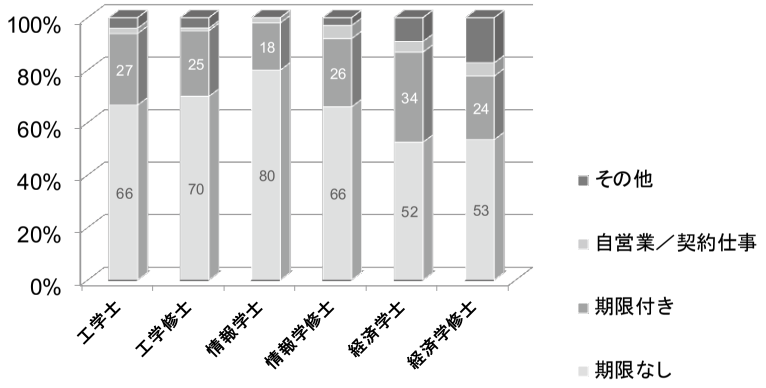


応用科学大学ー卒業から最初の仕事に就くまでの時間の長さ



参考：Fabian et. al. 2016, 119

卒業後に最初に就く仕事のタイプ



cf. Fabian et. al. 2016, 150

概要:キャリアの経路

- **大学でのキャリア**
  - 成功する率は極めて低く、教授の地位にまで移行する者はほどんどいない。
  - 内発的な動機づけによるものが極めて多い。
  - 仕事には強い科学的特性がある。
  - 給与は相対的に低い。
- **産業界内でのキャリア**
  - 成功する率は極めて高い。
  - 外発的な動機づけによるものが大半である。
  - 仕事には強い応用的特性がある。
  - 給与は相対的に高い（大学と比較した場合）。
- **産業界から大学への変更**
  - この変更を望む、またこの変更で成功する率は低い。大半は工学の学術分野である 。
- **大学から産業界への変更**
  - ほぼ全ての卒業生にとってこの変更は問題なく、「ごく普通」のキャリア経路である。

参考文献（抜粋）

- BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung) (2014): AusbildungPlus. Duales Studium in Zahlen. Trends und Analysen. http://bit.ly/2dSQeux (28.10.2016)
- Fabian, Gregor; Hillman, Julika; Trennt, Fabian; Briedis, Kolja (2016): Hochschulabschlüsse nach Bologna. Werdegänge der Bachelor- und Masterabsolvent(inn)en des Prüfungsjahrgangs 2013. Forum Hochschule 1/2016, DZHW Hannover. http://bit.ly/291czHq (28.10.2016)
- Heublein, Ulrich; Richter, Johanna; Schmelzer, Robert; Sommer, Dieter (2014): Die Entwicklung der Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2012. Forum Hochschule 4/2014, DZHW Hannover. http://bit.ly/2eCOs4H (28.10.2016)
- Statistisches Bundesamt (2016) (1): Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen. Wintersemester 2015/2016, Fachserie 11 Reihe 4.1, Wiesbaden
- Statistisches Bundesamt (2016) (2): Bildung und Kultur. Prüfungen an Hochschulen. 2015, Fachserie 11 Reihe 4.2, Wiesbaden
- Christian L. Burk, Christian Grund, Johannes Martin, Bettina S. Wiese: Karrieren von Ingenieur- und Naturwissenschaftlern in Wissenschaft und Privat- wirtschaft: Attraktoren und Durchlässigkeit aus psychologischer und personal- ökonomischer Perspektive. In: Beiträge zur Hochschulforschung, 1-2, 2016, p. 118-141

UNIVERSITÄT DUISBURG ESSEN

Open-Minded

Tertiary Vocational Education in Germany

Helmut Demes

Outline of Presentation

UNIVERSITÄT DUISBURG ESSEN Open-Minded

Introduction: The German Educational System

Short Typology of Universities of Applied Sciences in Germany

Quantitative Structure in Universities for Applied Sciences and Dual Study Courses

Evaluation: Drop-out Quotas (study termination) and job placement

The FEDERAL Republic of Germany – 16 states

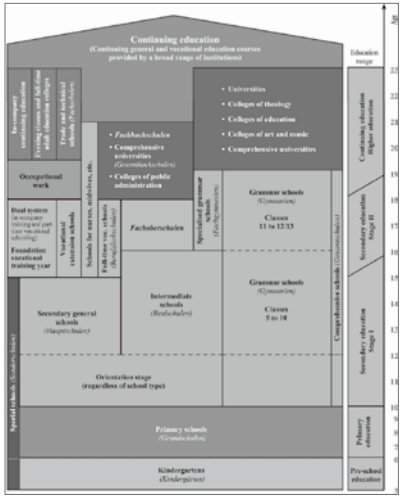
UNIVERSITÄT DUISBURG ESSEN Open-Minded

Problems and particularities of the German school system

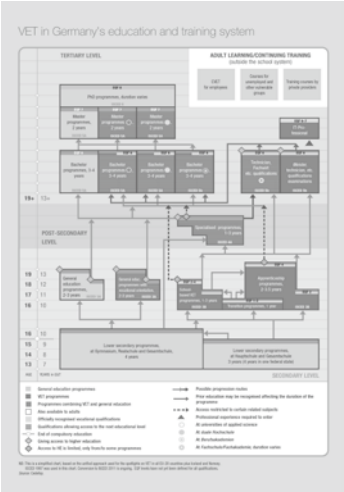
Basic structure of the school system in Germany - federalism

Primary and secondary education system Germany Highly stratified

UNIVERSITÄT DUISBURG ESSEN Open-Minded



Education and VET Germany



Source: Cedefop 2014.

Dual system in a nutshell

- **Vocational training scheme 2-3.5 years for plus 300 vocations**
- **Combining training in a company and in schools (dual; contract incl. remuneration)**
- **Tripartite collaboration of state, employers and employees (corporatism)**
- **Pre-vocational programs and school based pograms for those who cannot enter dual system**

Changed structures in future qualification needs: From the pyramid to the rhomb

Universities of Applied Sciences – the general concept

- As the name implies, a university of applied sciences (AUS) offers courses which are practically orientated. As at a normal university the courses offered are widely varied and classified into natural, social, and economical sciences as well as technical and artistic courses. Only the humanities are reserved for universities.
- Based on scientific knowledge the objective of courses at a UAS is mainly the relation to practice. This is achieved by the learning programmes, which are in general tightly structured, and by prescribed internships, which have the objective of giving you first impressions of the professional world from the beginning of your studies on. Many UAS' also have technological transfer centres which tighten the bond to the corporate sector.

Basic concept/idea:
theoretical academic studies and work experience;
the way and quality of work experiences is decisive for the type of the dual mode study:

1. Integration of academic studies (AUS and BA) and apprenticeship (apprenticesship-pay; 3 years, 2 diplomas in BA and VET)
2. Integration of academic studies (AUS) and (payed or not payed) internship (in defined time-blocks of study and work-related internships in one or more enter-prises, 3 years, final grade: BA or MA)
3. Integration of academic studies (AUS) and Vocational Occupation (academic studies and part-time (skilled) vocation; agreement with employer; 3 years, final grade: BA or MA)
4. Accompanying course of academic studies during skilled fulltime-occu-pation (Open-distance-Learning, several years, final grade BA/MA)

Typology of Dual-Mode Studies

Typologie of work related Dual Mode Studies in UAS		
1	Integration of academic studies and apprenticeship	UAS-Diploma BA or MA and leaving certificate apprenticeship
2	Integration of academic studies and internship	UAS Diploma BA and MA
3	Integration of academic studies and part-time occupation	UAS Diplmona BA and MA; Study Offers within Continuing Vocational Education and Training (CVT)
4	Accompanying course of academic studies during fulltime-occupation	

Typology of Dual-Mode Studies

Type 1: Integration of academic studies and apprenticeship

•50% of all Dual-Mode Study-Programmes

•Sometimes study-phases replace the visit of a vocational school

•UAS-Diploma (mostly BA) plus apprenticeship-certificate

•close link and clear structure of academic and work based contents

•Duration: 4-4,5 years

Type 2: Integration of academic studies and internship

•40% of all Dual Mode Study-Programmes

•BA-Diploma (mostly, no apprenticeship-certificate)

•Close link between academic and work-based contents

•recruiting into employment after study by internship-enterprises

•Duration: 3-3,5 years

Typology of Dual-Mode Studies

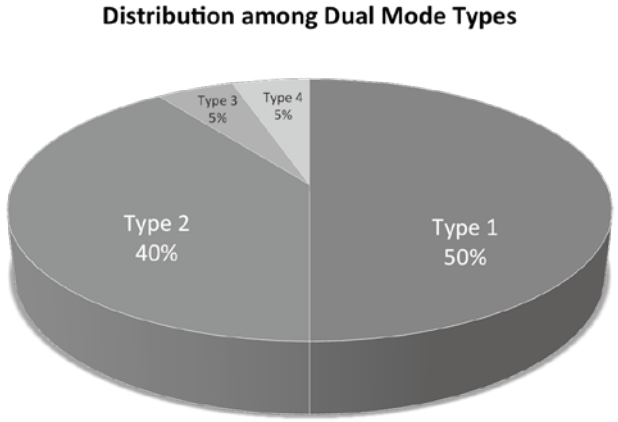
Type 3: Integration of academic studies and part-time employment

- 5% of all Dual-Mode Study-Programmes
- UAS-Diploma (mostly BA) plus apprenticeship-certificate
- more or less narrow link of academic and work based contents
- Duration: various

Type 4: Accompanying academic studies during full-time occupation

- 5% of all Dual-Mode Study-Programmes
- UAS-Diploma (mostly MA, sometimes BA)
- no link of academic and work based contents
- No cooperation between univerity (AUS) and enterprises
- Duration: various

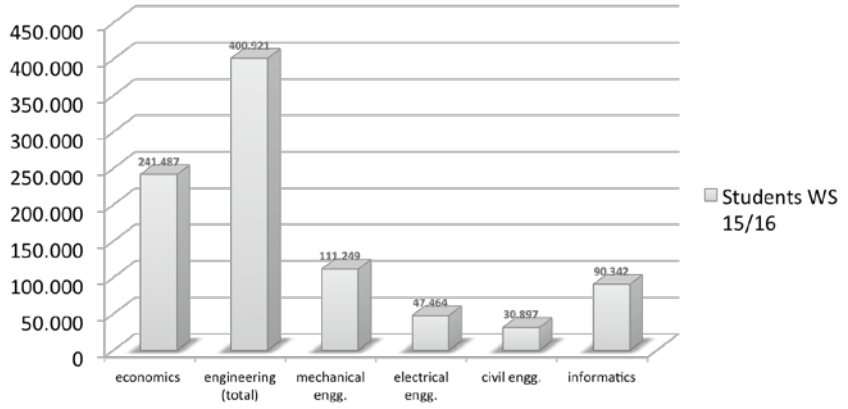
Typology of Dual-Mode Studies



Time-Models of work-related and work-based Dual Mode Studies in UAS

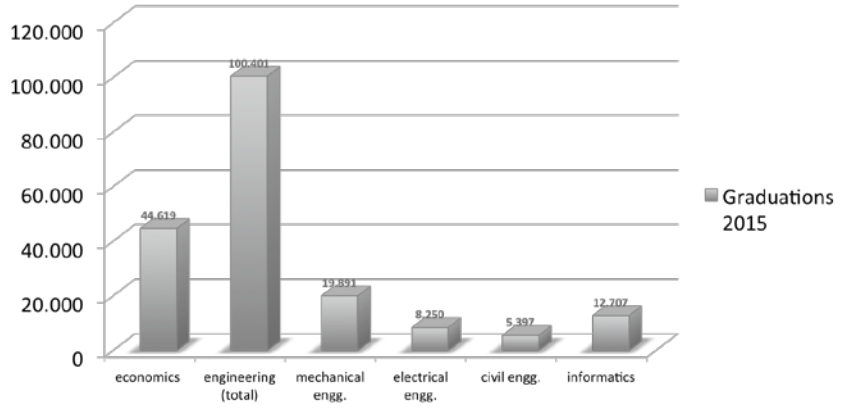
- **Full-Time Studies (academic degrees BA and MA)**
- **Work integrated/work-based Dual mode types of Studies in AUS (Since about 15 years)**
  - Realized in a block-model (in different variations of time-blocks) or in a
  - weekly-model (eg: 3 days enterprise, 2 days UAS)

Quantitative Structure (numbers of students) in Universities for Applied Sciences



cf. Statistisches Bundesamt 2016 (1), 159 – 168

Quantitative Structure (numbers of graduations) in Universities for Applied Sciences

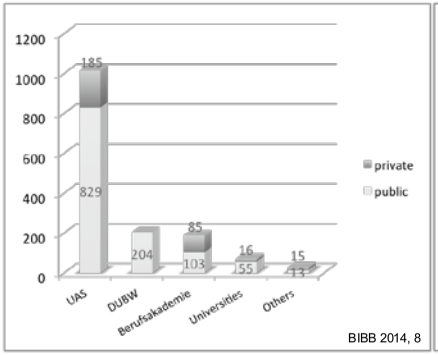


cf. Statistisches Bundesamt 2016 (2), 46 - 55

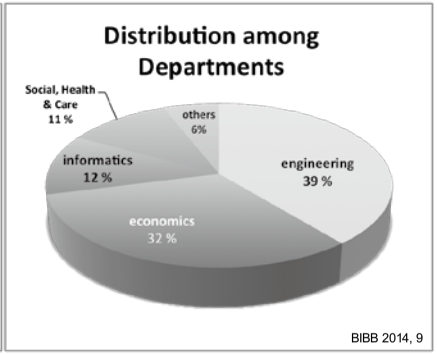
Quantitative Structure of Dual Study Courses (initial training)

Number of Courses	1.505
Involved Companies	41.446
Students	94.723

BIBB 2014, 12

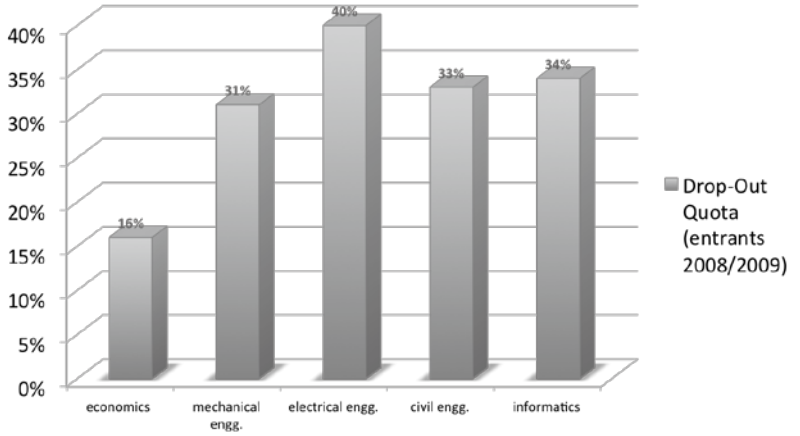


BIBB 2014, 8



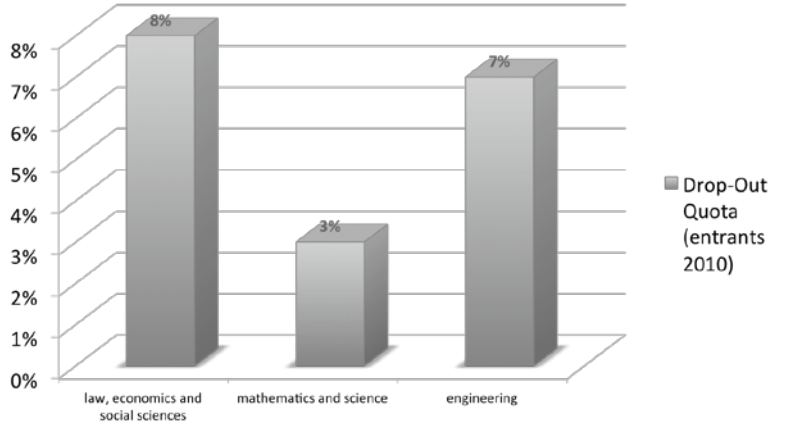
BIBB 2014, 9

(High) Drop-Out Quota Universities of Applied Sciences - Bachelor



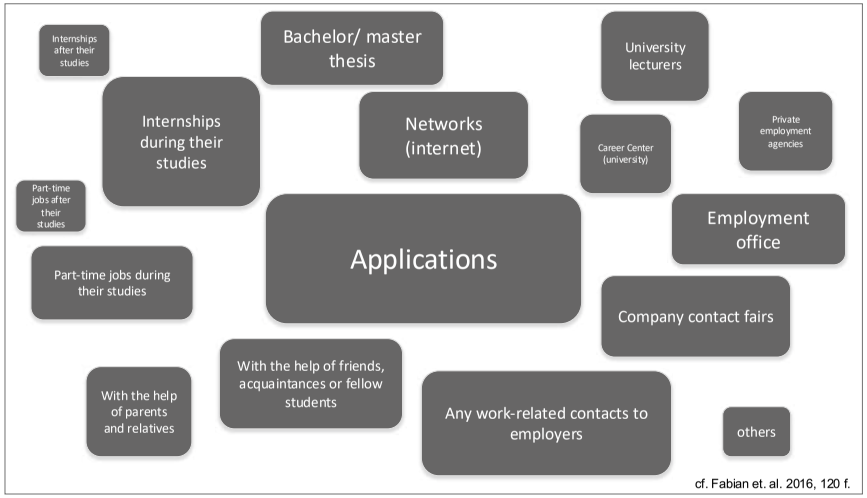
cf. Heublein et. al. 2014, 18

(Hardly) Drop-Out Quota Universities of Applied Sciences - Master



cf. Heublein et. al. 2014, 10

Search-Strategies for place of employment: Individual approaches

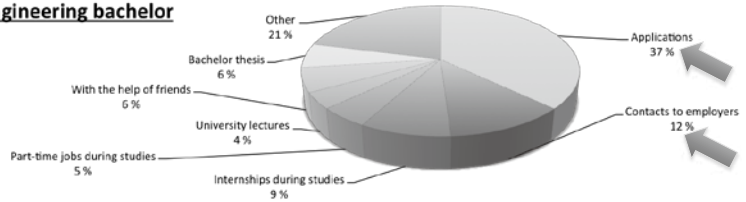


cf. Fabian et. al. 2016, 120 f.

Search-Strategies for place of employment: – How they actually find an employment

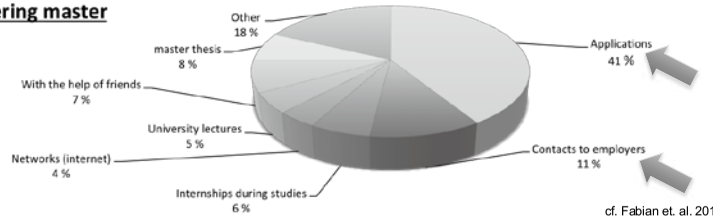
Open-Minded

engineering bachelor



cf. Fabian et. al. 2016, 124 f.

engineering master

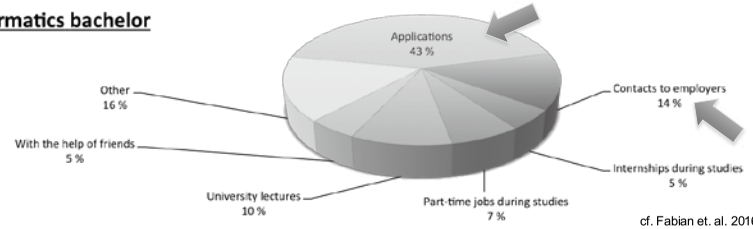


cf. Fabian et. al. 2016, 124 f.

Search-Strategies for place of employment: – How they actually find an employment

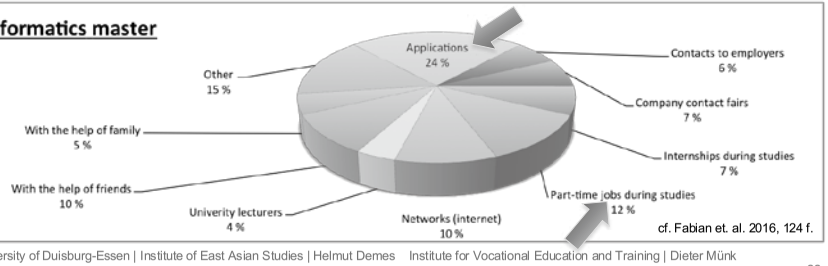
Open-Minded

informatics bachelor



cf. Fabian et. al. 2016, 124 f.

informatics master

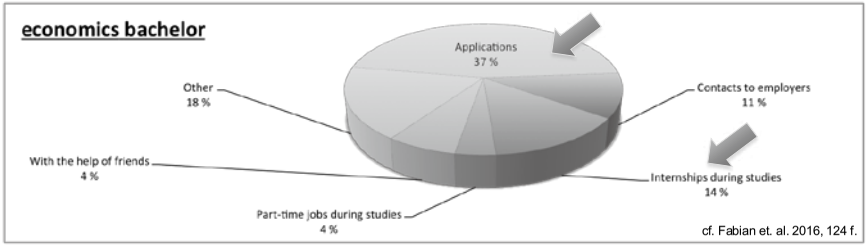


cf. Fabian et. al. 2016, 124 f.

Search-Strategies for place of employment: – How they actually find an employment

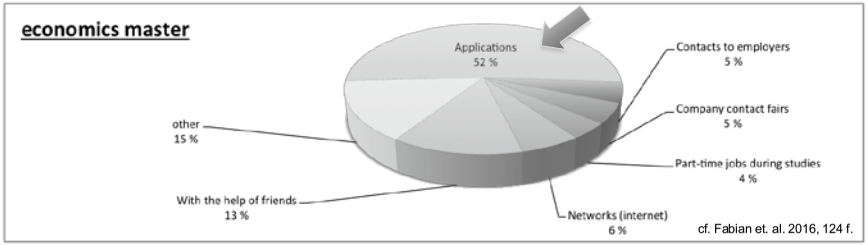
Open-Minded

economics bachelor



cf. Fabian et. al. 2016, 124 f.

economics master



cf. Fabian et. al. 2016, 124 f.

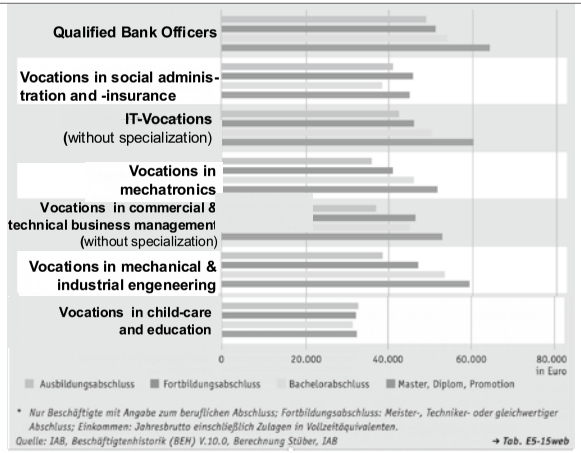
Search-Strategies by institutional guidance and advice

Open-Minded

- **We do not want the best, we want the best fitting applicant; therefore it is important to know applicants personally**
  (Siemens Germany, responsible Leader for employee´s recruiting)

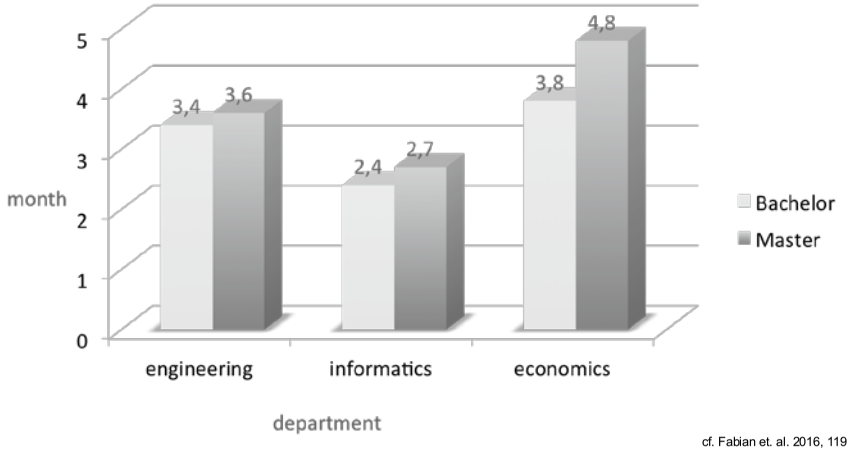
- Search and advice by employment office (public and private)
- guidance and advice by University
- ‚fishing' by recruiting experts
- Offering university courses: How to build up a Start-Up enterprise
- procurement of contacts to industry by University (internships, part-time-jobs)
- procurement of internships (by university)
- procurement with company contact fairs
- networks

Salary of employees in different sectors (age: 30-35) 2014



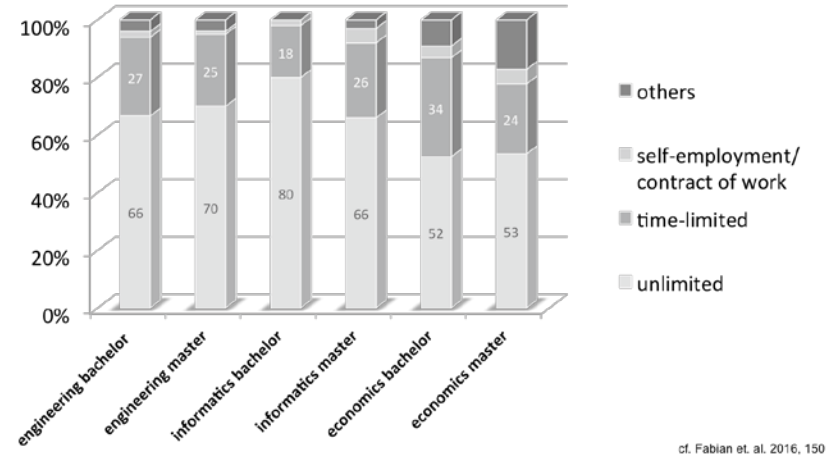
Ranking of career-objectives of engineers (U&UAS)

Universities of Applied Sciences - period of time between graduation and first job



cf. Fabian et. al. 2016, 119

Type of the first employment after graduation



cf. Fabian et. al. 2016, 150

Overview: Pathways of career

- **University career**
  - Very low percentage succeeds, hardly transitions to professorship
  - Very high intrinsic motivation
  - Strong scientific character of work
  - lower salary
- **Career within industry**
  - Very high percentage succeeds
  - Mostly extrinsic motivations
  - Strong applied character of work
  - Higher salary (in comparison wth universities)
- **Change from industry to university**
  - Low percentage wants and succeeds, mostly engeneering disciplines
- **Change from university to industry**
  - No problems of transition for mostly all graduates, it is the „usual“ pathway of career

References (selection)

- BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung) (2014): AusbildungPlus. Duales Studium in Zahlen. Trends und Analysen. http://bit.ly/2dSQeux (28.10.2016)
- Christian L. Burk, Christian Grund, Johannes Martin, Bettina S. Wiese: Karrieren von Ingenieur- und Naturwissenschaftlern in Wissenschaft und Privat- wirtschaft: Attraktoren und Durchlässigkeit aus psychologischer und personal- ökonomischer Perspektive. In: Beiträge zur Hochschulforschung, 1-2, 2016, p. 118-141
- CEDEFOP 2014: Spotlight on VET Germany. Greece: Publications Office; available at: http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/8057 (4.12.2019)
- Fabian, Gregor; Hillman, Julika; Trennt, Fabian; Briedis, Kolja (2016): Hochschulabschlüsse nach Bologna. Werdegänge der Bachelor- und Masterabsolvent(inn)en des Prüfungsjahrgangs 2013. Forum Hochschule 1/2016, DZHW Hannover. http://bit.ly/291czHq (28.10.2016)
- Heublein, Ulrich; Richter, Johanna; Schmelzer, Robert; Sommer, Dieter (2014): Die Entwicklung der Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2012. Forum Hochschule 4/2014, DZHW Hannover. http://bit.ly/2eCOs4H (28.10.2016)
- Heike Solga, Paula Protsch, Christian Ebner*, Christian Brzinsky-Fay The German vocational education and training system: Its institutional configuration, strengths, and challenges. WZB Berlin Social Science CenterDiscussion Paper SP I 2014–502. (https://bibliothek.wzb.eu/pdf/2014/i14-502.pdf).
- Statistisches Bundesamt (2016) (1): Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen. Wintersemester 2015/2016, Fachserie 11 Reihe 4.1, Wiesbaden
- Statistisches Bundesamt (2016) (2): Bildung und Kultur. Prüfungen an Hochschulen. 2015, Fachserie 11 Reihe 4.2, Wiesbaden

RTEQ 第三段階教育 研究センター
Research Centre for Tertiary Education and Qualifications

2019EQGC国際カンファレンス
福岡

職業教育の学修成果と質認定
- NQFへの世界的収束と日本の未来 -

オーストラリア 学位資格枠組のレビュー

Sally Kift PFHEA FAAL教授
AQFレビュー専門家パネルのメンバー
カーティン大学の高等教育における学生の公平性を推進する国立センター

KYUSHU UNIVERSITY

@KiftSally

13th December 2019

AQFの役割

@KiftSally

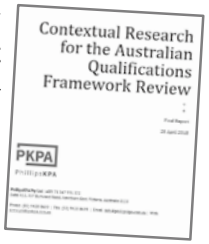
- 主な役割はオーストラリアにおけるフォーマルな学位資格タイプの特性と要求事項ならびに学位資格認定の発行を規定することである。
  - 進路、単位、過去の学修の認定に関するガイダンスも示す。
  - コースならびにコース提供者の認定と質保証に関する規制基準と直接つながっている。
- 個々の学位資格の内容や学位資格をどのように使用するかを規定するものではない。
- 比較的簡単な枠組として1995年に構築された。何回かの改正を重ねてきた。大半の改正は2013年に行なわれた。
- 直近のレビューの依頼は2018年7月。2018年10月にレビューを開始し、2019年9月30日に完了
- 2019年に政府が報告書を公表

https://www.aqf.edu.au/sites/aqf/files/aqf-2nd-edition-ja
https://www.education.gov.au/australian-qualifications-

AQFの役割：未来のための重要な青写真

@KiftSally

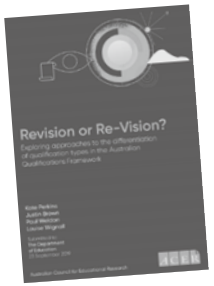
- AQFレビューのためのバックグラウンドリサーチの報告は以下のとおり
  '…規制当局、提供者、専門職、産業界、政府機関からはレベルおよび学位資格のディスクリプターは人々が望んでいるほどの有効性がないというフィードバックが少なからずあった。2018年[AQF]レビューはAQFを**さらに理解しやすくし実施しやすくする**ためにAQFの言葉、**プレゼンテーション、基本コンセプトに焦点を当てる**ことが必要である。(PhillipsKPA, 2018, p.74)
- **労働世界は絶えず変化しているため**、生涯学習の機会と参加を増やす必要がある。
- レビューパネルは、**時代に見合ったアプローチを採用して**、オーストラリア国民の学習参加と労働力の向上を可能にし、学修成果と雇用成果を高めるために妥協せずしてAQFを改正するアプローチを取った。



https://docs.education.gov.au/system/files/doc/other/aqf_contextual_research_0.pdf

レビューのための専門家によるコンセプトと技術に関する分析結果:

@KiftSally



- 現行AQFの場合、**コンセプトに関する透明で整合性のある基準がなかった**。
- 特に次のレベルとの**発達度の違い**ならびにレベル間の**区別**に関する**内部的論理に一貫性がなかった**。
- ディスクリプターを補完するタキソノミー（知識・技能・態度・応用）が**不明確でなく透明性**がない。
- 調査では「***特定の***文脈における**具体的な狙いと目的を反映する**ために学修成果ステートメントはより適切に書かれている」と明言している。(オーストラリア教育研究審議会（ACER）、2019年、p.9).
- 大半の国家学位資格枠組（**NQF**）のディスクリプターは**既存の学位資格の特性を記述している**と思われる。そのことが、レベルごとの学習の発達度の論理的な記述を難しくしている。

https://docs-edu.govcms.gov.au/system/files/doc/other/aqf_revision_0.pdf

レビューのための専門家による分析結果

@KiftSally

- 現行**AQFの10レベルは現行のタキソノミーに照らして明確に区分されていない。**
  - *多くのNQGのレベル数は10レベルより少ない。*
- 認識されている問題は**現行のディスクリプターの言葉を変更することによっては「解決」できない。**
  - 現行の領域とタキソノミーに照らして**10のレベルを明確に区分することは不可能。**
  - 曖昧さをなくすための**整合性のあるコンセプト基準がない。**
  - **新しい学位資格を追加するための論理的方法がない。**

▪ タキソノミーを変更したとしても、AQFにコンセプト上、（他の理由により「含むべきである」とは対照的に）**含むことができる意味のある「レベル」の数**についての課題が残る。

https://docs-edu.govcms.gov.au/system/files/doc/other/aqf_revision_0.pdf

現行のAQFのティア（tier）のうち明示的ものは2つのみ

@KiftSally

ティア1	*ティア2*	*ティア3*: レベル (1～10)									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
領域		*全レベルにわたる学習成果ディスクリプターは領域とタキソノミーから生み出されるべきであるが（ティア2は見当たらない）、何がどのように生み出されるかが不明*									
知識	見当たらない／明示的でない：タイポロジー／タキソノミーを構成するために全レベルにわたって適用される各領域内の焦点部分を特定すること	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
技能s		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
技能と知識の応用		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

主な改善・調整（reform ）案の要約 (1)

@KiftSally

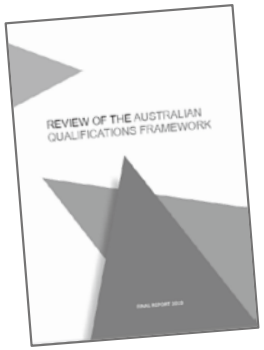
- AQFの構造の複雑さを経験するためにAQFの学位資格タイプ（例えば学士、修士、サーティフィケート）に**主たる焦点**を当てる。
- **タキソノミーを単一にしてより明確にし、知識の8群（band）と技能の6群をより柔軟に適用できるようにする。適用を他の群に「固定」させない。**
- 知識、技能、応用の**定義を時代に見合ったものする。行動の観点から**、即ち、行動についての**情報**、行動を起こす**能力**、行動する場合の**文脈の観点から定義する。**
- 以上の特性を使って、個々の学位資格の学修結果につながる**学位資格の設計**にAQFの焦点を当てる。
- 例えば、研究重視の学位資格など学位資格タイプの定義を補助するための**情報を追加する。**
- 個々の学位資格で使用する場合の**汎用的能力**（言語・リテラシー・数学的能力（LLN）、仕事に必要な中核的技能、ディジタルリテラシー、倫理的意思決定能力など）を明示する。

主な改善・調整（reform ）案の要約 (2)

@KiftSally

- AQF学位資格の**単位認定に関するガイダンスをさらに詳細にし**、AQF学位資格取得のために**マイクロクレデンシャルを含め細分化され短期に取得できるクレデンシャル（shorter form credentials）の認定条件**を定めて認定するためにAQFの進路政策を改正する。
- 学生による単位申請についてより一貫性のある取扱いを可能にするために**任意に取得できる国家単位ポイントシステム**のモデルを開発して試行する。
- **学位資格タイプを**改正タキソノミーに照らして**整合し直す**（例えば、報告書では2つの選択肢が提示されている）。
- **学習量は**年数ではなく**時間数**で表し、**コンプライアンスと質保証のベンチマークとして**適用する。
- レビューの提言を実行に移し、将来必要な場合にAQFの改正に関してアドバイスするAQFの**継続的ガバナンス組織を設ける。**

Effect of proposed reforms



https://www.education.gov.au/australian-qualifications-framework-review-0

@KiftSally

Current AQF	Proposed AQF
Two sets of learning outcomes – for levels and qualification types	One set of descriptors – simpler
Levels the focus	Qualification types the focus
10 levels conventionally applied	8 bands with flexible application
Levels not clearly distinguished	Better distinction between bands
Inconsistently applied learning outcomes	Updated, contemporary descriptors applied consistently
Level based *Application of knowledge and skills*	Flexible *Application*
Generic skills listed	General capabilities updated
Shorter form credentials not recognised	Guidance for credit and alignment to AQF band of shorter form credentials, including microcredentials
Pathways perceived to be hierarchical	Multi-directional pathways recognised
Senior Secondary Certificate of Education (SSCE) standalone	Emphasise pathways for SSCE into tertiary
No common currency for credit	Credit points prototype developed
Volume of learning in years	Volume of learning in hours
Some policies superseded or outdated	Unnecessary policies removed, others updated
Relevant legislation supports AQF	AQF more effectively represented in sector standards
Unclear governance mechanism	Governance body recommended

@KiftSally

明示的な領域と焦点分野と併せて現行の10レベルのAFGを最小限変更した場合:

領域（ティア1）	焦点分野（ティア2）	ティア3：レベル（1〜10）									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
知識（K） 卒業生が知っていて理解していること	幅 深さ 種類 複雑度	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
技能（S） 卒業生ができること	認識力＆創造性 技術 コミュニケーション 人間関係 一般的	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
知識と技能の応用（AKS） 文脈のなかで卒業生が知識と技能を発揮すること	自律性 責任感 説明責任 文脈	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

焦点分野は現時点では明示的ではないため、最小限の変更アプローチに含むことができる。

@KiftSally

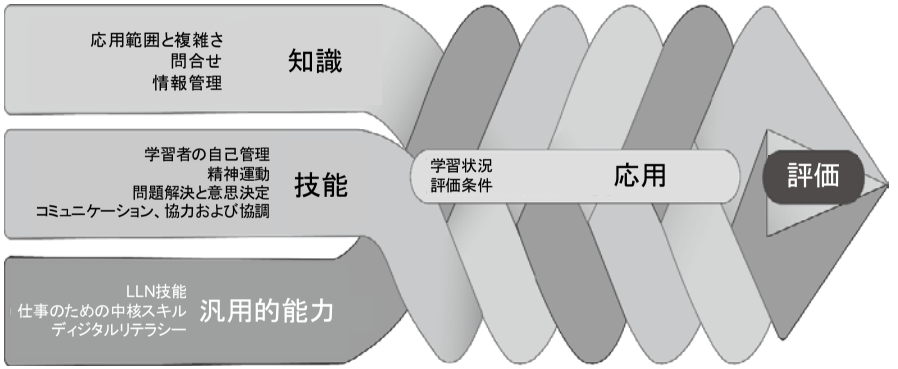
時代に見合った改正AQF

- **3領域**（知識・技能・応用）と「**汎用的能力**」の全てが学習が**相互作用して**学習を可能にする。また、**学習状況と評価条件のなかでこれらを応用することが**重要であることが確認されている。
- **3領域**それぞれには何が含まれるかが明確になっている。
- 各レベルにおける学習の発達度を**区別できるだけの詳細さ**が**ディスクリプター**にあることを確実とし、どれだけの数の**的確な区別ができるかによってレベルの数が決まる**。
- AQFの**使用者**にとって：以前にはなかった**詳細さ**が現在はある。
- 全ての知識・技能・応用が同時に同じ割合で発達することを要求しないことによって、**より現実的な学位資格を設計**できる。**全てのレベルを発達度に「固定」する**ことは要求しない。

https://www.education.gov.au/australian-qualifications-framework-review-0

@KiftSally

知識と技能の統合－文脈に応じた応用

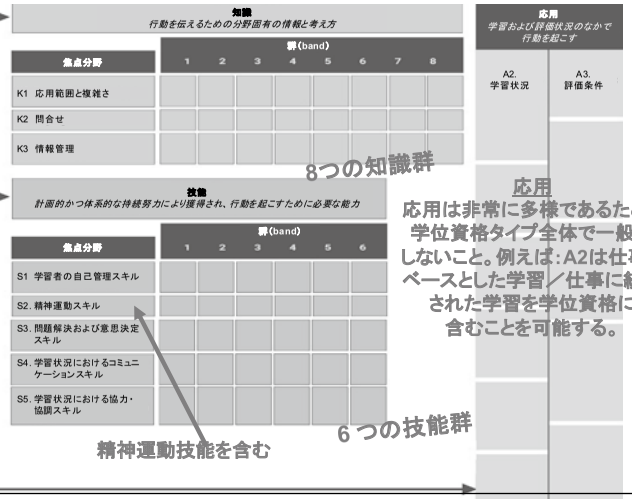


提案された新たなAQFアーキテクチャー

@KiftSally

汎用的能力
言語・リテラシー・数学的能力(LLN)(オーストラリア中核的技能枠組(ACSF)参照)
仕事のための中核的技能(仕事のための中核的技能開発枠組(CSfW)参照)
ディジタルリテラシー技能(合意した枠組参照)

および
倫理的意思決定



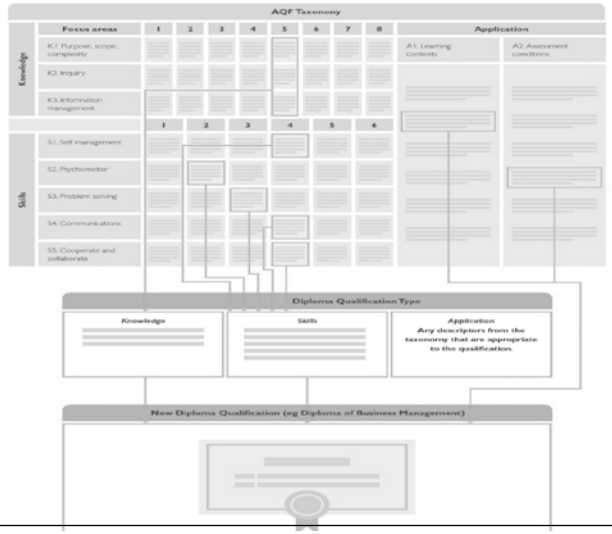
応用

応用は非常に多様であるため、学位資格タイプ全体で一般化しないこと。例えば:A2は仕事をベースとした学習／仕事に統合された学習を学位資格に含むことを可能する。

@KiftSally

群(band)を適用する場合の選択肢

選択肢1
学位資格を設計するために使用すべき的確なディスクリプターを具体的に示す。



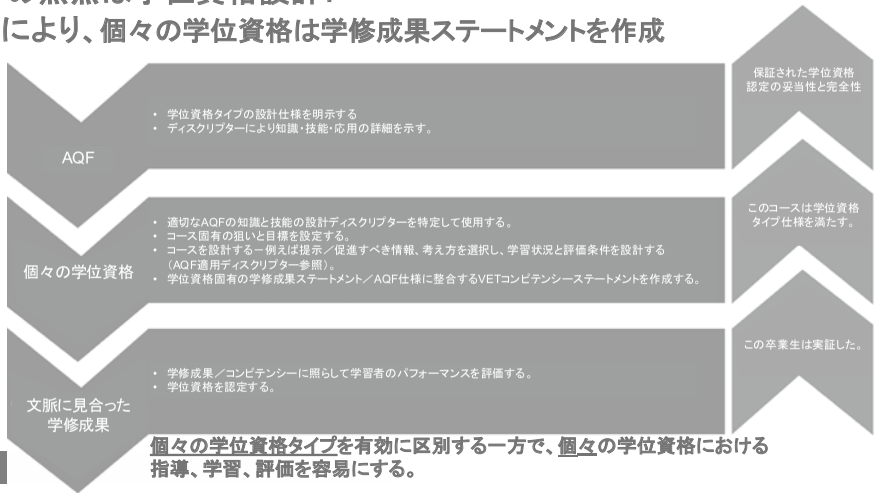
@KiftSally

群(band)を適用する場合の選択肢

選択肢2
ディスクリプターを選択できる一連の群を具体的に示す。

@KiftSally

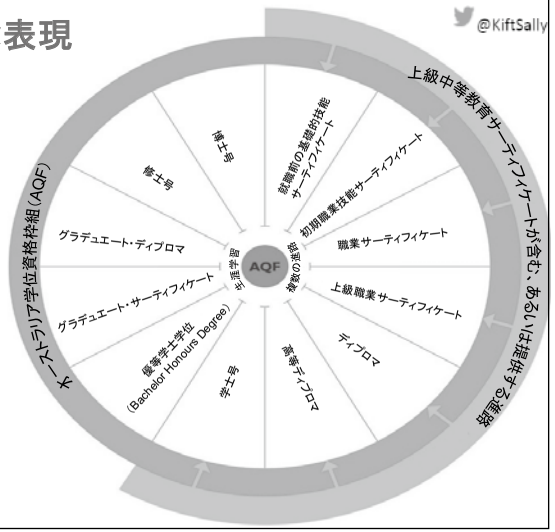
AQFの焦点は学位資格設計:
それにより、個々の学位資格は学修成果ステートメントを作成



個々の学位資格タイプを有効に区別する一方で、個々の学位資格における指導、学習、評価を容易にする。

考えられるAQFの新たな表現

@KiftSally



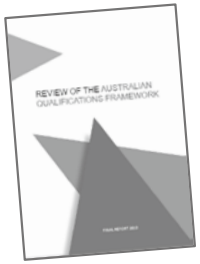
最終的な2つの課題

@KiftSally

1. 過去の学修の単位認定

改正AQFは生涯学習を奨励し促すためにAQF学位資格取得に向けて過去の学修を認定する方法についてのより優れたガイダンスを示すべきである。そのため –

- 単位認定に関する政策を強化しガイダンスを詳細化する（また**マイクロクレデンシャルを含め、細分化され短期に取得できるクレデンシャルの認定**についても）
- 学生による単位申請の取扱いに一貫性をもたせるために**任意に取得できる国家単位ポイント制度**のモデルを開発して試行する。



2. 改善・調整（reform）を実行するためのAQFガバナンス組織の設立

- 合意した改善・調整を実行するAQFガバナンス組織を設立し、その組織の下で協議と改善・調整を継続させることが認められた。
- 段階的に実施

RTEQ 第三段階教育研究センター
Research Centre for Tertiary Education and Qualifications

2019EQGC国際カンファレンス
福岡

職業教育の学修成果と質認定
- NQFへの世界的収束と日本の未来 -

オーストラリア学位資格枠組のレビュー

Sally Kift PFHEA FAAL教授
AQFレビュー専門家パネルのメンバー
カーティン大学の高等教育における学生の公平性を推進する国立センター

KYUSHU UNIVERSITY

@KiftSally

13th December 2019

RTEQ 第三段階教育 研究センター
Research Centre for Tertiary Education and Qualifications

EQGC 2019 International Conference
Fukuoka, Japan

Learning Outcomes and Quality Endorsement of Vocational Education
- Global Convergence toward NQF and Future of Japan -

Review of the Australian Qualifications Framework

Professor Sally Kift PFHEA FAAL
Member, AQF Review Expert Panel
National Centre for Student Equity in Higher Education, Curtin University

KYUSHU UNIVERSITY

@KiftSally

13th December 2019

@KiftSally

Role of AQF

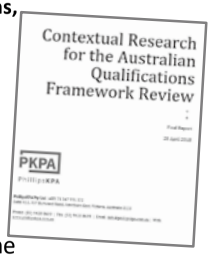
- Primary role is to specify features and requirements for formal qualification types in Australia and their issuance.
  - Also has guidance on pathways, credit and recognition of prior learning
  - Directly linked to regulatory standards for course and provider accreditation and quality assurance.
- Does not prescribe the content of individual qualifications nor how used.
- Established in 1995 as a relatively simple framework. Several revisions, most particularly in 2013.
- Current review commissioned in July 2018. Commenced in October 2018. Completed in 30 September 2019.
- Report released by Government in October 2019.
- **9 December 2019**: Government has accepted all recommendation for higher education and aims for vocational education (need states' approval).

https://www.aqf.edu.au/sites/aqf/files/aqf-2nd-edition-january-
https://www.education.gov.au/australian-qualifications-frame

@KiftSally

Role of AQF: An important blueprint for the future

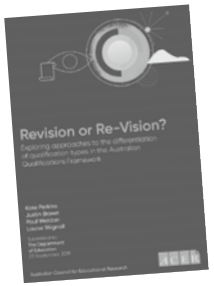
- The background research for AQF Review reported that:
  '…there is considerable feedback across **regulators, providers, professions, industry and government** agencies that the descriptors of levels and qualifications are not as effective as people would wish them to be. The 2018 [AQF] review will need to **focus on the language, presentation and underpinning concepts** of the AQF to make it **more easily understood and implemented**.' (PhillipsKPA, 2018, p.74)
- **Changing world of work** requires greater access to and participation in lifelong learning.
- Review Panel took approach not to compromise but to revise the AQF to **take a more contemporary approach** to enable Australian participation and productivity and to improve learning and employment outcomes.



https://docs.education.gov.au/system/files/doc/other/aqf_contextual_research_0.pdf

@KiftSally

Conceptual and technical Expert Analysis prepared for Review found:



- There was **no coherent and transparent conceptual base** for the current AQF.
- There was **inconsistent internal logic** especially regarding **progression and differentiation** from one level to next.
- There was a lack of **clarity and transparency** in the taxonomy that underpins the descriptors.
- Research clearly says that: "learning outcomes statements are more appropriately written to **reflect specific aims and objectives** within a ***particular*** context" (ACER, 2019, p.9).
- Most National Qualifications Frameworks (**NQFs**) have descriptors that appear to **describe features of existing qualifications**. That makes it hard to describe learning progression across levels logically.

https://docs-edu.govcms.gov.au/system/files/doc/other/aqf_revision_0.pdf

@KiftSally

Expert Analysis prepared for Review found:

- The current **AQF does not have 10 clearly differentiated levels against the current taxonomy.**
  - *And 10 levels is more than many NQFs, especially given scope.*
- Problems identified **could not be 'fixed' by changing the language of the current descriptors**
  - **Not possible to develop 10** differentiations against current domains and taxonomy
  - **No coherent conceptual base** to remove ambiguities
  - **No logical way to include a new qualification**

- Even if the taxonomy was changed, issues will remain about the **number of meaningful 'levels' the AQF could have** conceptually (as opposed to 'should have' for other reasons).

https://docs-edu.govcms.gov.au/system/files/doc/other/aqf_revision_0.pdf

@KiftSally

The Current AQF only has 2 explicit tiers in each of its two sets of descriptors

Tier 1	*Tier 2*	*Tier 3*: Levels (1-10)									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Domains		*Learning outcomes descriptors across levels that should be generated from domains and taxonomy (missing Tier 2) but not clear what and how.*									
Knowledge	Missing/ Not explicit: Identification of focus areas within each domain that are applied across levels to form the typology / taxonomy	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Skills		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Application of Skills and Knowledge		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

@KiftSally

Summary of major reform proposals (1)

- A less complex AQF structure with a **primary focus on the qualification types** in the AQF (for example: Degrees, Masters, Certificates).
- A **single and clearer taxonomy** with **eight bands of knowledge** and **six bands of skills more flexibly applied**. **Application** is **not 'locked' to other bands.**
- **Contemporary definitions** of Knowledge, Skills and Application are used, **defined in terms of action** – the ***information*** to inform action, the ***capabilities*** to take action and the ***context*** for action.
- Using these features, the AQF is **refocused on** the **design of qualifications** linked to learning outcomes for individual qualifications.
- **Additional information** is included to help define qualification types; for example, for research-oriented qualifications.
- **General capabilities** (such as language, literacy and numeracy skills (LLN), some core skills for work, digital literacy and ethical decision making) are identified for use in individual qualifications.

@KiftSally

Summary of major reform proposals (2)

- AQF Pathways Policy is revised for **more detailed guidance on credit recognition** across AQF qualifications and to define and provide for **recognition of shorter form credentials, including micro-credentials**, towards AQF qualifications.
- Develop and test a model for a **national credit points system for voluntary adoption** to allow for more consistent treatment of requests for credit by students.
- **Qualification types are realigned** against the revised taxonomy (for example, three options are presented in the Report).
- **Volume of learning** is expressed in terms of **hours for new learners**, not years, and applied **as a benchmark for compliance and quality assurance**.
- An **ongoing governance body** for the AQF is **established** to give effect to decisions of the Review and to provide advice on revisions to the AQF where required in the future.

Effect of proposed reforms

https://www.education.gov.au/australian-qualifications-framework-review-0

Current AQF	Proposed AQF
Two sets of learning outcomes – for levels and qualification types	One set of descriptors – simpler
Levels the focus	Qualification types the focus
10 levels conventionally applied	8 bands with flexible application
Levels not clearly distinguished	Better distinction between bands
Inconsistently applied learning outcomes	Updated, contemporary descriptors applied consistently
Level based *Application of knowledge and skills*	Flexible *Application*
Generic skills listed	General capabilities updated
Shorter form credentials not recognised	Guidance for credit and alignment to AQF band of shorter form credentials, including microcredentials
Pathways perceived to be hierarchical	Multi-directional pathways recognised
Senior Secondary Certificate of Education (SSCE) standalone	Emphasise pathways for SSCE into tertiary
No common currency for credit	Credit points prototype developed
Volume of learning in years	Volume of learning in hours
Some policies superseded or outdated	Unnecessary policies removed, others updated
Relevant legislation supports AQF	AQF more effectively represented in sector standards
Unclear governance mechanism	Governance body recommended

@KiftSally

If only minimal change to current 10 level AQF with explicit domains and focus areas:

Domains (Tier 1)	Focus Areas (Tier 2)	Tier 3: Levels (1-10)									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Knowledge (K) What a graduate knows and understands	Breadth Depth Kinds Complexity	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Skills (S) What a graduate can do	Cognitive & Creative Technical Communication Interpersonal Generic	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Application of Knowledge and Skills (AKS) The context in which a graduate applies knowledge & skills	Autonomy Responsibility Accountability Context	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Focus Areas are not currently explicit, so could be included in minimal change approach.

@KiftSally

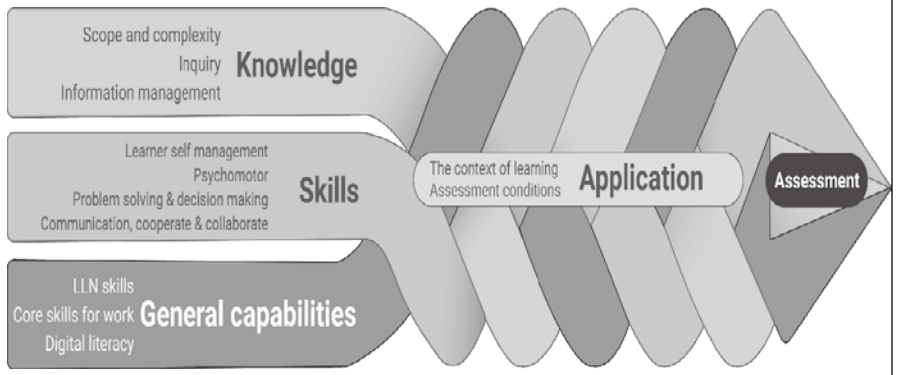
A revised contemporary AQF

- **Three domains** (Knowledge, Skills and Application) and '**General Capabilities**' all **interact** to enable learning. Also have identified that their **application in learning contexts and the assessment conditions** is important.
- Be clear about **what** is in each of the **three domains.**
- Make sure that **descriptors** have **sufficient detail to differentiate** learning progression across levels, with **the number of levels determined by** how many **genuine distinctions** can be made.
- For AQF **users**: there is now a level of **detail** not available before.
- Enables **more accurate qualification design** by not requiring that all Knowledge, Skills and Application develop together at the same time and at the same rate: not required that **all levels 'locked to' progressing together**.

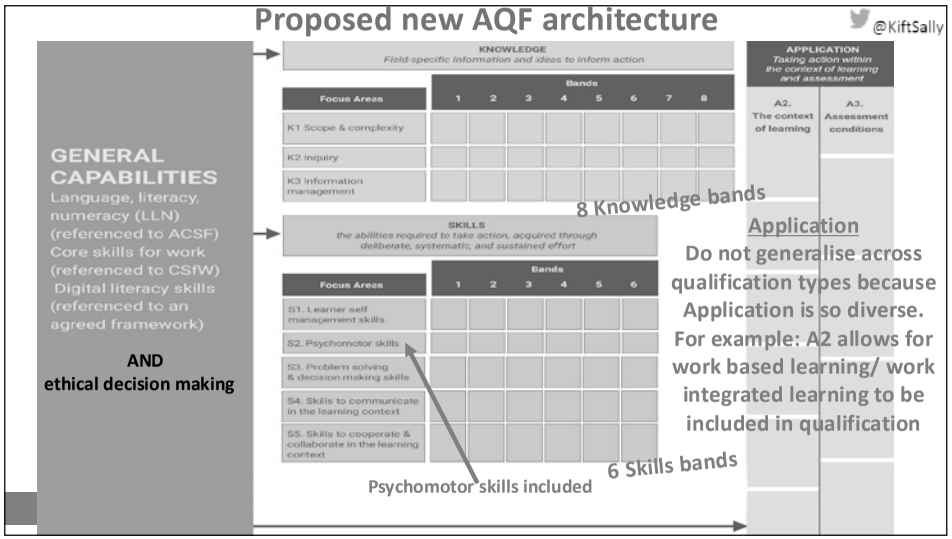
https://www.education.gov.au/australian-qualifications-framework-review-0

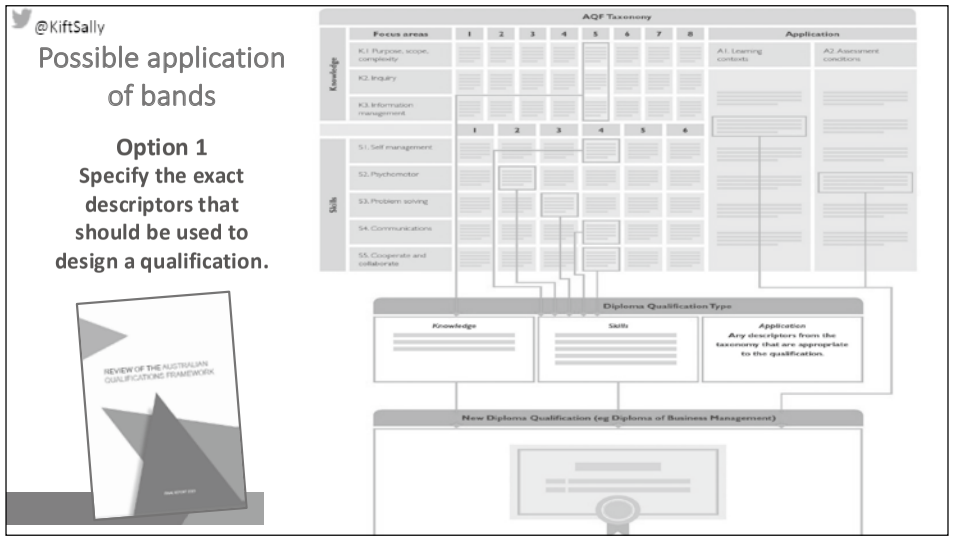
@KiftSally

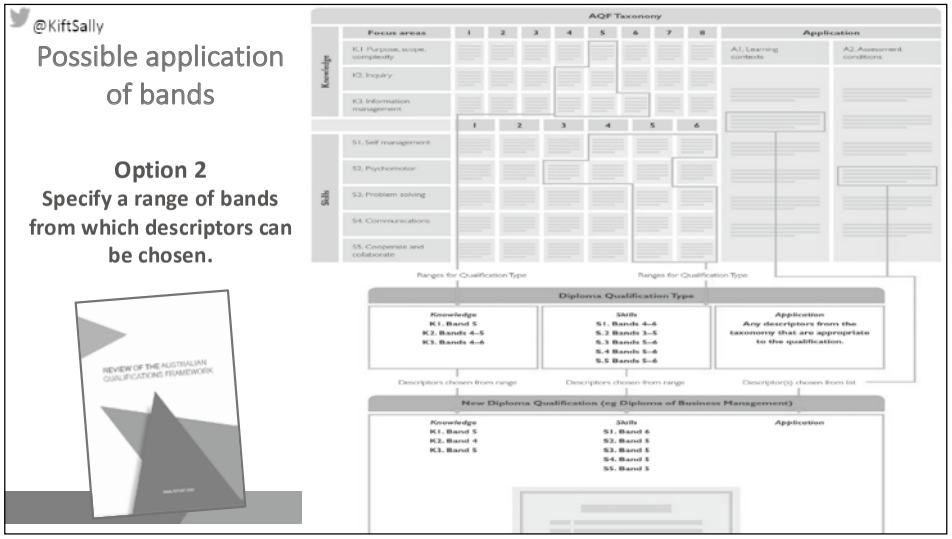
Integration of knowledge and skills – application context specific

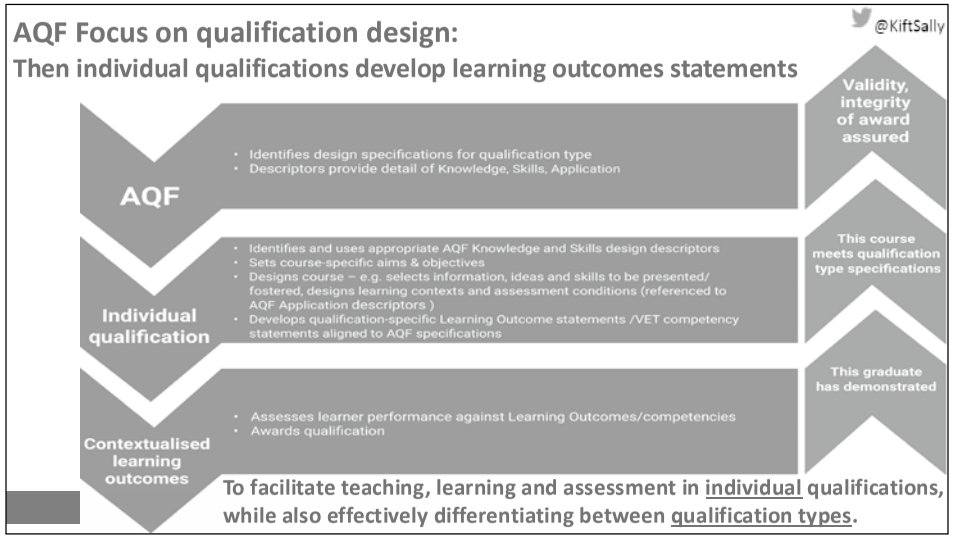


@KiftSally


Proposed new AQF architecture
@KiftSally
GENERAL CAPABILITIES
Language, literacy, numeracy (LLN) (referenced to ACSF)
Core skills for work (referenced to CSfW)
Digital literacy skills (referenced to an agreed framework)
AND
ethical decision making
KNOWLEDGE
Field-specific information and ideas to inform action
Bands
Focus Areas
1 2 3 4 5 6 7 8
K1 Scope & complexity
K2 Inquiry
K3 Information management
APPLICATION
Taking action within the context of learning and assessment
A2. The context of learning
A3. Assessment conditions
8 Knowledge bands
SKILLS
the abilities required to take action, acquired through deliberate, systematic, and sustained effort
Bands
Focus Areas
1 2 3 4 5 6
S1. Learner self management skills
S2. Psychomotor skills
S3. Problem solving & decision making skills
S4. Skills to communicate in the learning context
S5. Skills to cooperate & collaborate in the learning context
Psychomotor skills included
6 Skills bands
Application
Do not generalise across qualification types because Application is so diverse. For example: A2 allows for work based learning/ work integrated learning to be included in qualification

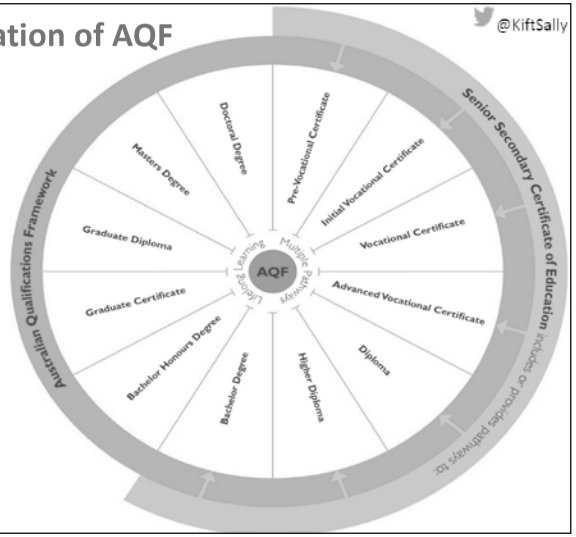

@KiftSally
Possible application of bands
Option 1
Specify the exact descriptors that should be used to design a qualification.
AQF Taxonomy
Focus areas
Application
Knowledge
Skills
Diploma Qualification Type
New Diploma Qualification (eg Diploma of Business Management)


@KiftSally
Possible application of bands
Option 2
Specify a range of bands from which descriptors can be chosen.
AQF Taxonomy
Focus areas
Application
Knowledge
Skills
Diploma Qualification Type
New Diploma Qualification (eg Diploma of Business Management)


AQF Focus on qualification design:
Then individual qualifications develop learning outcomes statements
@KiftSally
AQF
Identifies design specifications for qualification type
Descriptors provide detail of Knowledge, Skills, Application
Validity, integrity of award assured
Individual qualification
Identifies and uses appropriate AQF Knowledge and Skills design descriptors
Sets course-specific aims & objectives
Designs course – e.g. selects information, ideas and skills to be presented/ fostered, designs learning contexts and assessment conditions (referenced to AQF Application descriptors)
Develops qualification-specific Learning Outcome statements /VET competency statements aligned to AQF specifications
This course meets qualification type specifications
Contextualised learning outcomes
Assesses learner performance against Learning Outcomes/competencies
Awards qualification
This graduate has demonstrated
To facilitate teaching, learning and assessment in individual qualifications, while also effectively differentiating between qualification types.

Possible new representation of AQF

@KiftSally



Two final matters

@KiftSally

1. Credit and Recognition of Prior Learning

A revised AQF should provide better guidance on how to recognise prior learning toward an AQF qualification to encourage and support lifelong learning. Therefore –

- Stronger Policy and more detailed guidance on credit recognition (also for **recognition of shorter form credentials, including micro-credentials**)
- Develop and test a model for a **national credit points system for voluntary adoption** to allow for more consistent treatment of requests for credit by students.

2. AQF Governance body to be established to implement reforms

- Time has been allowed for further consultation and revision under a newly established AQF Governance Body that will implement agreed reforms
- Staged implementation

RTEQ 第三段階教育 研究センター
Research Centre for Tertiary Education and Qualifications

EQGC 2019 International Conference
Fukuoka, Japan

Learning Outcomes and Quality Endorsement of Vocational Education
- Global Convergence toward NQF and Future of Japan -

Review of the Australian Qualifications Framework

Professor Sally Kift PFHEA FAAL
Member, AQF Review Expert Panel
National Centre for Student Equity in Higher Education, Curtin University

KYUSHU UNIVERSITY

@KiftSally

13th December 2019

https://www.education.gov.au/australian-qualifications-framework-review-0

以下の図 1 は表 1 に記載するパネルの提言を採用して AQF の改正が行なわれた場合の主要な改正による影響の要約である。

図 1.現行 AQF と提案された AQF の比較

現行 AQF	提案された AQF
2 セットの学修成果 ーレベルと学位資格タイプ	1 セットのディスクリプター ー簡素化
焦点はレベル	焦点は資格タイプ
従来どおりに 10 のレベルを適用	8 つの群（band）で柔軟に適用
レベルが明確に区別されていない	群（band）間の区別が明確になる
学修成果の適用が一貫していない	更新し時代に即したディスクリプター の一貫性のある適用
レベルベースで知識とスキルを応用	柔軟に応用
汎用的技能を列挙	汎用的能力を更新
細分化され短期で取得できるクレデンシャル （shorter form credentials）は認定されていない	単位について、またマイクロクレデンシャルを含む 細分化され短期で取得できるクレデンシャル （shorter form credentials）を AQF の群（band）に 整合することに関するガイダンス
進路は階層的であると認識	進路は多方向であるという認識
上級中等教育サーティフィケート （SSCE）は単独型	SSCE から第三段階教育への進路を重 視
単位を得るための共通の「通貨」はない	単位ポイントのプロトタイプを開発
学習量が年数で表わされている	学習量は時間数で表わす
いくつかの政策は別の政策に取って代わられたか 時代遅れ	不要な政策は撤廃し、その他は更新
関連法が AQF を支援	AQF はセクター基準においてより 有効に示される
ガバナンスメカニズムが不明確	ガバナンス組織設立を提言

表 1.主な所見と提言

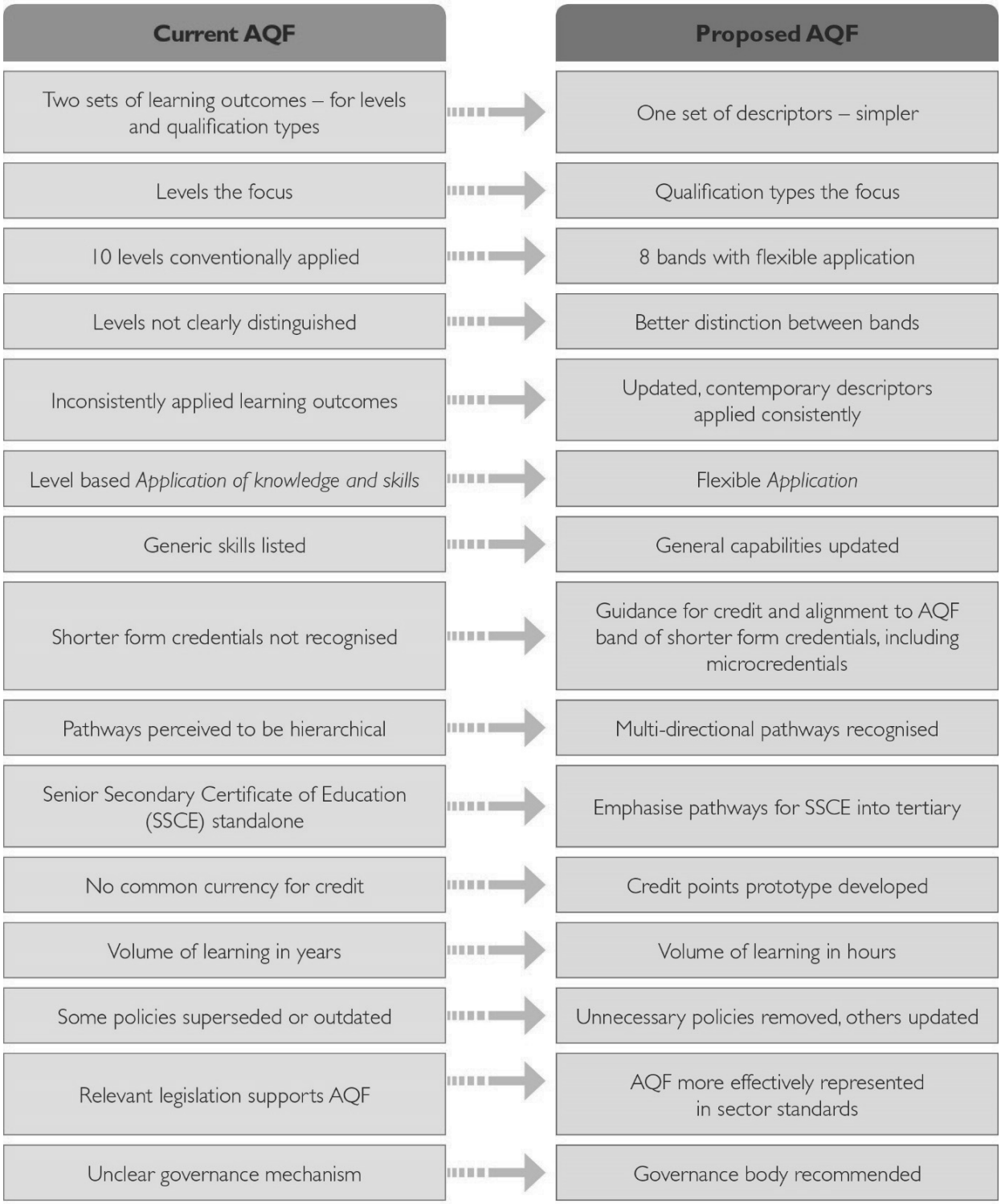
所見	提言
豪州学位資格枠組（AQF）は豪州教育訓練制度におけるフォーマルな学位資格の妥当性、評判、価値を下支えするために第三段階教育セクターによって広く使用されている。AQF はさらに特に経済界の雇用セクターならびに国際教育セクターでも広く使用されている。 AQF は豪州国民の教育訓練ニーズがより高度になり多様化してくるにつれて、状況に適した有効な枠組とするために、また新たに生まれた国家政策優先事項に対応できるようにするために、以下などの大幅な改正が必要である。 • 上級中等教育からの進路を改善する。 • 職業教育訓練セクターの立ち位置と有効性を高める。 • より整合性がある第三段階教育システムを構築する。 • 卒業生が将来の労働力となり社会参加するために要求される知識と技能を備えていることを確実とする。	1. 豪州における高い質の教育訓練の設計と提供を下支えし、豪州学位資格の国際的な立ち位置を支えるために AQF が重要な役割を果たしているかどうかを確認する。 2. AQF は学位資格のタイプを定義する場合に中核的役割をより有効に果たし、新たに生まれる技能ニーズを反映し、単位認定を促進し－マイクロクレデンシャルなどの細分化され短期に取得できる資格証明（shorter form credential）を含む－、学習者の教育訓練分野内ならびに教育訓練分野間の進路の取り方を支援できることを確実とするために改正すべきであることに同意する。
AQF のアーキテクチャー	
AQF の現行のタキソノミー（知識・技能・態度・応用）は主に学位資格開発の指針を示す学位資格タイプより、レベルの序列構造にあまりに重きを置きすぎている。 レベルの数が多すぎるため、知識・技能・知識と技能の応用に関して各レベルの差異が不明確にならざるを得ない。この結果、一部の資格タイプの区別化が不十分となっている。 AQF の構造が固定化されすぎていて柔軟性に欠けるため、同じレベルの資格タイプの場合、区別がしにくくなっている。また、この構造のために職業教育訓練（VET）の一部の資格タイプを過小評価してしまうような資格定義となっている。 知識・技能のタイプの記述がレベル間でずれがあり一貫性がないため、レベル間ならびに資格タイプの比較がしにくくなっている。 現行の AQF はレベルと資格タイプの関係が明確でないため、資格開発者や規制当局が資格を設計して、その質を評価することが難しく、また学生	3. 以下の主要特性を備えた図 7 に記載するモデルに基づいて AQF を改正する。 a. AQF の学位資格タイプの記述に焦点を合わせる。 b. AQF を簡素化して、改正された AQF タキソノミー（知識・技能・態度・応用）における 1 組のディスクリプター（記述語）のみで示すようにする。 c. 学位資格設計のためにディスクリプターを具体的に示す資格タイプへと AQF の焦点を移行させ、卒業生の学修成果が個々の学位資格に適切に反映されるようにする。 d. AQF におけるレベルの数を知識の場合は 10 から 8 に、技能の場合は 10 から 6 に減らし、名称をレベルではなく、「群（band）」に変更する。 e. 明確なルール内では群からのディスクリプターを資格タイプを横断

や雇用者が資格タイプの相対的利益を理解しにくい。 技能・知識・知識と技能の応用、卒業生の学修成果についての AQF の定義は学習プロセスを適切に反映していないし、知識と技能を獲得するための現行のアプローチと新生のアプローチを 反映していない。知識と技能の応用は文脈に応じて変わってくるため、知識レベルならびに技能レベルに固定した形でつなげるべきではない。 卒業生の学修成果は個々の学位資格の性質、目的、提供方法による影響を受けるため、幅広い資格タイプにおける学修成果を定義しても意味がない。そうした定義の仕方ではなく、AQF の学位資格タイプのディスクリプター（記述語）によって、学修成果を達成するために個々の学位資格に織り込んで設計すべき特徴を明確に示すべきである。 仕事の性質が変化し、生涯学習重視が高まるにつれて、雇用者と学生は学位資格に対して時代に即していて、他分野でも通用性のある技能（汎用的能力）を求めるようになる。多くの能力は学習する過程で獲得することができるが、全ての能力を体系的に評価して報告できるわけではない。どのような汎用的能力が AQF 学位資格から期待できるかを AQF は明確にすべきである。 本質的に AQF は VET と高等教育の相対的ステータスについての認識を変更することはできない。しかし、資格タイプに焦点を当て、序列性が緩やかで、より柔軟性があるアプローチにすることで、レベルに基づく序列において個々の資格が占める位置ではなく、個々の資格自体の役割と価値にハイライトを当てることになる。 数字で示される現行の資格サーティフィケートは資格の目的とタイプを適切に伝えていない。 ディプロマ資格タイプをさらに明確かつ広範に使用することで中等レベルと短期の単位認定によるフォーマルな資格のつながりがより明確になり、学習者の進路設定を支援し、中等技能レベルおよび高等技能レベルの労働力の技能の向上と再訓練の機会を提供することができるであろう。	して、より柔軟に適用できるようにする。 f. 付属書 3、付属書 4 および付属書 5 に記載するアプローチに基づいて知識・技能・応用のディスクリプターを改正する。 4. 以下の汎用的能力に対する AQF の扱いを改正する。 a. 学位資格に適切に組み込むためにディジタルリテラシー、倫理的意思決定などの主要な汎用的能力の一覧を作成する。 b. 学位資格の中核的内容の文脈では学生は何を教えられるべきかに重点を置く。 c. 学習の自己管理、協力、協調など学習を進めていくなかで記述することができるいくつかの汎用的能力を改正した AQF タキソノミーに含む。 5. 新しいディスクリプターに基づき、表 5、表 6 および表 7 の整合モデル（alignment model）を考慮して、改正した AQF タキソノミー内で資格タイプを群に整合させる。 6. 高等ディプロマ（Higher Diploma）などの新しい資格タイプの創設および／または表 8 に示すような既存のサーティフィケート I から IV までを改称することを考える。
上級中等教育	
卒業生が達成した学修成果の範囲では資格タイプといずれか 1 つの群（band）を整合させることが	7. 上級中等教育サーティフィケートを 1 つの群に整合させないこと。

難しいため、上級中等教育サーティフィケートをAQFの群に整合させるべきではない。 学位資格成果を維持しながら、上級中等教育サーティフィケートから第三段階教育までの進路を意義あるものに改善できる余地がある。若い人たちは中等教育後の教育を受けて、広範囲の選択肢と進路のなかから適切な選択をして、少なくとも初期の第三段階資格を修了できることが益々必要となってくる。	8. 学生が職業教育訓練および／または高等教育のための準備をする際に上級中等教育サーティフィケートが果たす役割を強調するために、上級中等教育サーティフィケートのディスクリプターを改正する。

Figure 1 below summarises the effect of the principal revisions to the AQF if the Panel's recommendations, outlined in Table 1, are adopted.

Figure 1. Current and proposed AQF compared



Report structure and recommendations

Each section of this report outlines why the Panel has concluded changes to the AQF are required. Each section contains recommendations for change, and proposed actions for implementing those changes. Overall, the report draws on input received through the consultation process undertaken by the Panel in all capital cities and two regional centres, from the 134 submissions received by the Review, independent research commissioned for the Review, and testing of reform options, draft findings and recommendations.

The Panel is aware it was not possible through the Review process itself to expose and test full details of some of its proposed changes to the AQF. It also acknowledged that full and detailed specifications of revised descriptors of Knowledge and Skills, and Application, can only be completed after further detailed development, testing and consultation. Further, the Panel recognised it would be inappropriate to ask for full and final endorsement of detailed and complex changes to the AQF at single and separate meetings of the COAG Skills and Education Councils, particularly given overlaps between the AQF Review and VET and senior secondary reform processes summarised in Chapter 1.

The Panel's recommendations, therefore, are designed to gain agreement on the principal features of a future AQF. Final advice on a future AQF would come from a newly established body responsible for ongoing governance of the AQF, which reports to the COAG Skills and Education Councils, and whose initial work is based on the actions and implementation plan contained in this report.

Once agreed, any changes to AQF qualification types, or specifications for qualifications, can be dealt with through the normal cycle of course reaccreditation and new course accreditation, an approach supported by TEQSA and ASQA.

The Panel is aware of the range of consequential issues arising from implementing changes to the AQF. These are particularly pertinent where the AQF is referenced in industrial awards and professional standards, where the AQF is aligned with other national qualification frameworks, and in terms of administrative systems and reporting systems.

However, the Panel believes the changes outlined in this report are necessary. They would enable the AQF to better perform its key functions, and to support and reflect ongoing change and innovation in qualification development and delivery. If changes are not made, there is a risk that the AQF will not be 'the flexible and responsive instrument that guides the provision of consistent high quality and transparency in the Australian education system' anticipated in the terms of reference for the Review.

Table 1. Key Findings and Recommendations

Findings	Recommendations
The AQF is widely used by the tertiary education sectors to underpin the validity, reputation and value of formal qualifications in the Australian education and training system. It is also used more broadly, particularly in the employment and international education sectors of the economy. The AQF requires substantial revision to make it a relevant and useful framework as the education and training needs of the Australian population intensify and diversify, and to help address emerging national policy priorities, including: • improving pathways from senior secondary education • improving the standing and effectiveness of the VET sector • creating a more coherent tertiary education system • ensuring that graduates have the knowledge and skills required for the future workforce and social participation.	1. Affirm the important role of the AQF in underpinning the design and delivery of high-quality education and training in Australia, and the standing of Australian qualifications internationally. 2. Agree that the AQF should be revised to ensure that it can more effectively fulfil its core role in defining qualification types, reflect emerging skills needs, facilitate credit recognition – including of shorter form credentials such as microcredentials – and support learner pathways within and between the education and training sectors.
The AQF architecture	
The current AQF taxonomy places too much weight on its levels structures rather than the qualification types that primarily guide qualification development. There are too many levels, which forces unclear distinctions between levels in terms of Knowledge, Skills and Application of knowledge and skills. This results in poor differentiation between some qualification types. The AQF has an overly rigid structure that hampers distinction between qualification types at the same level. This structure also imposes definitions that may undervalue some VET qualification types. There are gaps and inconsistencies in the types of Knowledge and Skills described between levels, making it harder to compare levels and qualification types. Lack of clarity between current AQF levels and qualification types makes it hard for qualification developers and regulators to design qualifications and assess their quality, and for students and employers to understand the relative benefits of the qualification types. AQF definitions of Skills, Knowledge and Application of knowledge and skills, and graduate outcomes do not adequately reflect the process of learning and do not reflect current and emerging	3. Revise the AQF, based on the model outlined at Figure 7, with the following key features: a. Focus the AQF on describing qualification types. b. Simplify the AQF to present only one set of descriptors in the revised AQF taxonomy. c. Shift the focus of the AQF to qualification types that specify descriptors for qualification design, with graduate learning outcomes more appropriately reflected in individual qualifications. d. Reduce the number of levels in the AQF from ten to eight for knowledge and to six for skills and rename levels as ‘bands’. e. Enable descriptors from the bands to be applied more flexibly across qualification types within clear rules. f. Revise the descriptors for Knowledge, Skills and Application based on the approach outlined in Appendix 3, Appendix 4 and Appendix 5.

approaches to the generation of knowledge and skills. Application is context specific and should not be rigidly linked to levels of knowledge and skills. Graduate outcomes cannot be meaningfully defined in broad qualification types because they are affected by the nature, purpose and delivery of individual qualifications. AQF qualification type descriptors should instead specify the features that should be designed into individual qualifications to achieve learning outcomes. As the nature of work changes and the emphasis on lifelong learning increases, employers and students will seek contemporary, transferable skills (general capabilities) from qualifications. Many capabilities can be acquired in the process of learning, but not all can be systematically assessed and reported. The AQF should clarify what general capabilities can be expected from AQF qualifications. In itself, the AQF cannot alter perceptions about the relative status of VET and higher education; however, a focus on qualification types and a more flexible and less hierarchical approach would highlight the role and value of individual qualifications, rather than their place in a levels-based hierarchy. The current numerical titles of Certificate qualifications do not adequately convey their purpose and types. A clearer and extended use of Diploma qualification types would set out a clearer sequence of middle level and shorter formal qualifications to help build learner pathways and provide opportunities for workforce upskilling and retraining at middle and higher skills levels.	4. Revise the AQF's treatment of general capabilities to: a. List key general capabilities, such as digital literacy and ethical decision making, for incorporation in qualifications as appropriate. b. Stress they should be taught in the context of a qualification's core content. c. Include in the revised AQF taxonomy some general capabilities that can be described in a learning progression such as learning self-management, cooperation and collaboration. 5. Align qualification types to bands in a revised AQF taxonomy based on the new descriptors and considering the alignment models at Table 5, Table 6 and Table 7. 6. Consider creating new qualification types, such as a Higher Diploma, and/or renaming the existing Certificates I to IV as expressed in Table 8.
Senior secondary	
The Senior Secondary Certificate of Education should not be aligned to an AQF band because the range of learning outcomes achieved by graduates makes it difficult to align the qualification type with any one band. There is scope to significantly improve pathways between the Senior Secondary Certificate of Education and tertiary education, while maintaining qualification outcomes. Increasingly, young people will need to be able to transition into post-secondary education and work through a broad range of options and pathways and complete at least an initial tertiary qualification.	7. Do not align the Senior Secondary Certificate of Education to a band. 8. Revise the descriptor for the Senior Secondary Certificate of Education to emphasise its role in preparing students for vocational education and training and/or higher education.

「学修成果と職業教育の質保証 ― NQFの世界展開と日本の未来 ―」
Learning Outcomes and Quality Endorsement of Vocational Education- Global Convergence toward NQF and Future of Japan

豪州の経験と日本への示唆
Australian Experiences and their Implications to Japan

杉本和弘（東北大学 高度教養教育・学生支援機構）
Kazuhiro SUGIMOTO, Institute for Excellence in Higher Education, Tohoku University

TOHOKU UNIVERSITY

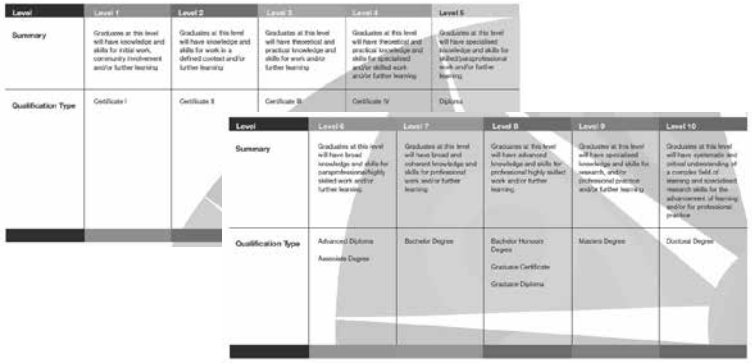
豪州の経験1 (Australian Experiences 1)

- AQF (1995-) : Framework composed of three separate sectors

School Sector	Vocational Education and Training Sector	Higher Education Sector
		Doctoral Degree
		Masters Degree
	Vocational Graduate Diploma	Graduate Diploma
	Vocational Graduate Certificate	Graduate Certificate
		Bachelor Degree
	Advanced Diploma	Associate Degree, Advanced Diploma
	Diploma	Diploma
	Certificate IV	
	Certificate III	
	Certificate II	
SSCE	Certificate I	

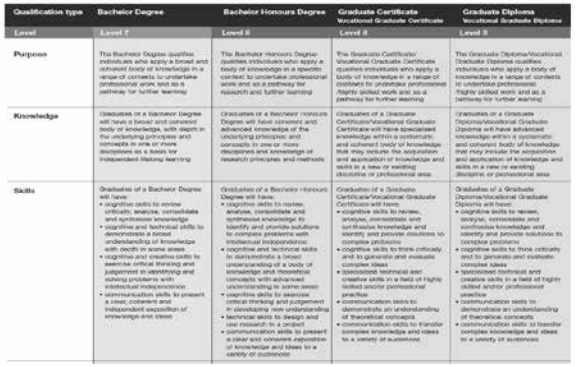
豪州の経験2 (Australian Experiences 2)

- Revised AQF (2011-) : levels structure consisted of 10 levels



豪州の経験2 (Australian Experiences 2)

- Revised AQF (2011-): qualification descriptor



豪州の到達点 (Australian Attainments)

1. 1995年から20年以上に及ぶ漸進的変化の経験
   more than 20 years experience of incremental change since 1995
2. 2011年から新たなAQFへ：学習成果に基づく10レベルの設定と14の資格の整理
   a new AQF from 2011: 10 level descriptors and 14 qualification type descriptors based on learning outcomes
3. ３つの学習成果（知識、技能、それらの応用）に基づく資格設定
   Qualifications specified by three aspects of learning outcomes (i.e. knowledge, skills and application of knowledge and skills)
4. 学習量を規定：名目的な学習期間
   Qualifications expressed by a volume of learning: Nominal duration of learning

2018-19年AQFレビュー (AQF Review in 2018-19)

1. 背景・目的 Background and Purpose

- 前回改革から7年経過、2014年AQF Council廃止時に5年内のレビュー実施
  7 years since the last reform, and review implementation within 5 years of the abolishment of AQF Council
- 教育セクターにおける変化、労働とスキルの変化、知識・スキルの重要性
  Changes in educational sector, changes in labour and skills, importance of knowledge and skills
- 国際的な資格枠組の最前線を維持、より一貫した第三段階教育の確立
  To remain at the cutting edge of international NQFs trends and to establish more consistent tertiary education system

2018-19年AQFレビュー (AQF Review in 2018-19)

2. 見直しの主なポイント Major points for reviewing

- より広範なcredentialsの組み入れ（short form credentials：micro-credentials、スキルセット、短期コース、未完の資格、ファウンデーション・コース、MOOCs）
  Embedding a broader range of short-form credentials into a revised AQF
- AQFにおける'enterprise and social skills'の明示化
  Clarifying 'enterprise and social skills' in the AQF
- AQFタキソノミーとレベルの改善
  Improving AQF's taxonomies and levels
- 中等教育修了証（SSCE）の位置づけ明確化
  Clarifying the position of SSCE in the AQF
- 学習量（volume of learning）の見直し
  Reviewing the volume of learning

日本への示唆 (Implications to Japan)

- 2019年レビュー報告がどこまで採用されるのかはまだわからないが・・・
  Not sure about to what extent the review's recommendations will be adopted, but...

- 日本の第三段階教育における課題 Issues of tertiary education in Japan
  ① 学位・資格に関して共有された参照点の欠如：教員・学生の国際移動への対応に遅れ
  Lack of shared reference points for qualifications: delay in responding to increased mobility of academics and students
  ② 多様な学びを包摂しつつ発展させていく「生涯学習」という観点の未発達
  Insufficient development of the perspective of 'lifelong learning' attained by incorporating various forms of learning

第Ⅳ部　各セクションの質疑記録ならびに
総括・総合ディスカション記録

各セッションの質疑記録ならびに総括・総合ディスカッション記録

（※敬称略）

（1 日目）第Ⅱ部　基調講演(1)
「アジア太平洋地域の NQF 開発と地域における枠組みの重要性」
Andrea Bateman（豪州/バイトマン&ジルズコーポレーション）

（Q1.深堀)

OECD- ISCED と国家資格枠組みの関係について、整理していただけないでしょうか。日本の教育システムは、すでに OECD- ISCED の中には位置づけられていますが、それを国家資格枠組みに読み替えるという考え方は、果たして可能でしょうか。

（Bateman）

ペーパーの中の最初のほうに書いてあったものの中で、ISCED の話があったと思います。われわれの分類のシステムの中ではそうなっているわけですけれども、私としましては国家の枠組みはレベルが非常に広い。学習の複雑さについて幅広く書いてあるわけで、それに対して分類システム、ISCED があります。そちらのほうに比べると、おっしゃってることもその中の一部に入ってるのですが、学修成果を一番下に、ボトムに置いてるということです。それはわれわれが求めてるものの一部ではありますけれども、多分そこが質問されていたところだと思います。国家の枠組みの中に入っているわけではない。個々の資格ではあるわけですが、この表です。それぞれは個々の資格があるわけですが、オーストラリアの例としてご説明しなければなりません。このように複雑さによってレベルが説明されています。Qualification のディスクリプタがあります。その Certificate が一般的にいって何のためのものなのかというのを説明したものがあります。

しかし質保証ということになりますと、例えば工学、エンジニアリングのそれを承認する。それをあるエージェンシーの質保証の仕組みの中で保証する。そうなると、例えばレベル 4 にこちらではなるとどういうふうに説明されているかという問題もあります。今までの理論でいうと、そういうふうな形になるわけです。ですから、それは個々の資格ではないと。振り返るとこのレベルになるということ。つまり ASEAN での標準化のプロセスというものは、例えばそれぞれの国が、自分たちの国のレベルのこの質保証はどのような学修成果に基づいているとか。そのプロセスはどういうふうに承認されているかということ。そういうふうなことを質保証、そしてその質保証の方法、そういったプロセスを認定プロセスと呼びます。ですから、この Certificate は何のためにやってるものというのは、オーストラリアのものでいえば、このレベルになると。例えば枠組みでは、いろいろ説明があります。非常に幅広く学習の煩雑さ、複雑さというのを全て説明しきれるものでもないです。ですから例えばここは学士号、BA だとする。このようなディスクリプタがありますが、そのレベルがここに書いてあるものです。それぞれが非常に重要なものというふうにいえます。ですが、枠組みが非常に幅広い広範なものだということを考えます。

例えばスコットランドではレベルが 12 あります。非常に難しいです。そうなると、その違いを説明していくのが非常に難しくなるわけです。大体このように同等性が保たれているわけです。例えばこれとこれの間。ベストフィットではないかもしれない。こっちのほうは、ベストフィットはないかもしれないと。それに関してはまだ議論ができてないところ。ここに関しては複数のレベルが対応していることがあり得るわけです。

ですから、それぞれの資格が、例えばこのレベルに認定されて、最終的にこうなるか、そこが質保証の問題の一部です。そこを他の国々に対してどのように説明していくか。ですから私としては、例えば皆さんの学士号がレベル 5 だったとします。そうなるとオーストラリアのレベル 7 と同等のものと考えられるかもしれない。その二つがあるから標準化プロセスによって考えることができるわけです。ですから、単なる説明ではなく、それを

承認するという必要なのです。それでご回答になりましたか。

基調講演（2）
「学修成果の分野別チューニングへの日本的アプローチ」
深堀 聰子（九州大学）
（Q1.川口）

深堀さんはご存知ですが、実は AHELO は、私は文部科学省に頼まれて、3 回のエキスパート・ミーティングに参加し、引き受けてきた当時者です。その後、非常にうまくいったということがよく分かりました。どうもありがとうございます。

もう一つ、今、これはたぶん、深堀さんもそういう認識でお話しされたと思うのですが、学修成果の「修める」学修成果と、「習う」学習成果をひも付けるという、スライドです。赤と青の。まさにおっしゃるとおりですが。海外の方がいるので、正確に訳してください。少し乱暴な言い方をしますが。

現在の日本の、少なくとも日本の大学教育の最大の問題は、まさにこのひも付けができてないことです。確かに、九大で苦労されてるっていうことは、よく分かりました。それに関して、一つは、結局、本当にきちんと FD をやるべきではないかと思います。時々1学期に一回実施して、誰か偉い先生が来て話をするというのではなく。本当に、その学科でもいいです。例えば自分の講義が全体の流れの中でどういうふうに位置づけられているのか、本当に議論する FD をきちんとする必要がある。

これはノルウェーかスウェーデンか、どちらかの、ある大学に行った時のことです。ある科目をつくろうとするときに、その学科の教員が 10 人ほど集まって、延々、けんけんがくがく、何日も議論してるのです。例えば全体の、カリキュラム・ツリーというのは確かに日本にはあります。しかしあれはだいたい執行部が作っていて、教員はほとんど知らないという（のが実情です）。そういうふうなものが、ちゃんと全員で共有されているんのです。そういうことから始めないと、今のおっしゃるような学修成果、「修める」ほうの学修成果から「学ぶ」学修成果へのひも付けというのは、なかなか難しいのではないかと。執行部のほうから、こういうものをやれと言われても、なかなか難しいんのではないかと思いますが、いかがでしょうか。

（深堀）

ありがとうございます。本当におっしゃるとおりです。
たまたま九州大学の取組を機械工学分野から始めたのは、国研のテスト問題バンクの取組に、2014 年から 6 年間（土木工学も含めると 2008 年から 12 年間）、既に取り組んでくださってきた実績があり、機械工学教室の先生方がテスト問題作成と採点の取組を通して、プログラム・レベルの学修成果と授業科目レベルの学習成果の関係性について、かなり深くご検討くださってきた経験があったからです。九州大学の機械工学教室の先生方の間では、既にある程度、エキスパート・ジャッジメントが涵養されいるということができます。それが今回の九州大学の取組を進める上で、極めて重要な基盤になっているといえます。その実績を踏まえて、同種の FD に着手しましょうと、各部局に呼びかけさせていただいているところです。

なお、機械工学分野での取組が実現したのは、学事担当の副学長が前の工学研究院長であり、機械工学教室のご所属だという幸運に恵まれたことも、見過ごすことはできません。教員のエキスパート・ジャッジメントを涵養するためには、粘り強く取り組むための時間と、強力なリーダーシップが不可欠だと考えます。大学の執行部が、時間をかける覚悟をもって、本気で FD に取り組まなければ実現できないと思います。

もう一つは、本日ご覧いただきました、カリキュラム・マップとシステムと学務情報の連結システム等を導入して、学修成果と学習成果の関係性やシラバスの妥当性を簡単に確

認することができるようにすることが重要です。日々のルーチン作業の中で、こうした考え方を皆で共有し、議論できるようにすることが、考え方を定着させていくために不可欠だからです。

カリキュラム・マップとシステムと学務情報の連結システムは、学習支援システムの中で運用しますが、カリキュラム・マップは大判の厚紙にきれいに印刷して、学生や先生方に配布します。そのために、機械教室の会議で校正をお願いして、「ご担当の授業科目はこの学修成果と紐付けていますが、そうした考え方でよろしいですか」というような議論を繰り返していただいています。そういう仕掛けをいくつも、いくつも重ねていくことで、考え方が共有され、定着していくのです。

大学では、それぞれの部局が他の部局の取組を横目で見ながら、自分たちにとって最適の方法を模索されていますので、機械工学教室から優れた取組を発信すれば、他の部局にも波及すると考えています。実際、理学部・物理学科が受け止めてくださり、とても素敵な3ポリシーとカリキュラム・マップを構築してくださいました。それは10月に開催した学術会議のシンポジウムで発表させていただいたところです。おっしゃるとおり、大変、長い道のりです。10年がかりかと思っています。

（Q2.川口）

ありがとうございました。私のもともとの専門分野は生命科学です。しかも駒場で教えてましたので、ご存じのように、駒場は1、2年生です。最低これだけのことは教えなければならないという議論はよくしていました。

次に答えられる範囲で結構ですが、その前の工学、物理はこの分野だからこういうことが可能なのでは。大きな問題は文系ではないかと思うのですが、いかでしょうか。

（深堀）

九州大学では、教育に関する全学的な意思決定組織を教育企画委員会と呼んでいますが、この教育企画委員会の1月の会議に附議するのは、理学部と文学部です。文学部は、6月から何度もお打ち合わせを重ねて、議論してきた結果、文学部の教育の特徴を捉えた、説得力のある3ポリシーとカリキュラム・マップが出来上がりました。文系は文系ならではの表現の方法があるのだと、私も大変勉強になりました。

九大の3ポリシーの学修成果の枠組みとして、次の区分と並びを守っていただいております。もっとも基盤にあるのが、九大の一般教育を司る基幹教育院で力を入れている学修成果の「主体的な学び・協働」です。その上に、「知識・理解の修得」、「知識・理解の応用」、「新しい知見の創出」に関する学修成果です。「新し知見の創出」は、研究大学としての九州大学の特徴を表現するポイントですので、特に重視していただいております。そして、もっとも上位に位置付くのが、「実践的場面での知識・理解の活用」です。

こうした共通の枠組みの中で、それぞれの部局において、学修成果を自由に定義して並べていただくようにしています。そこから明らかになった文学部の特徴は、複数の授業科目を通して複数の学修目標を目指すという思想のもとに、カリキュラムが設計されているということです。こうした構造が、体系的と言えるかどうか、よりよい方法はないのか、全く疑問が解消されたわけではないのですが、まずは出発点として、現在の思想をカリキュラム・マップとして表現することを目指しました。そうすることで、その共通理解の上に、共通の言葉を用いて、学生を含む関係者が議論を重ねることができるからです。今後、学修成果の達成度調査を踏まえた内部質保証を展開していくなかで、学修成果や授業科目の構成の妥当性についてさらにご議論いただき、科目の改変や新設、スリム化についてご検討いただければと願っております。

（Q3.赤池）

東京大学大学院博士課程にいる赤池と申します。非常に興味深いんですけど、私の中で

４つほど質問あるんですが、お時間許す限りで結構ですので、教えていただければと思います。

今の、前の方のお話にもちょっと関わるんですが、お答えの中で、最終的には科目名の変更だとか減らすことも検討とのことですが、この活動をすることで、かなり授業の内容に干渉していくのではないかと思っています。もしくは過干渉が起きるのではないかと。各科目の学習目標と、Diploma・ポリシーをひも付けていくという作業です。私は現在、大学院でもファカルティ・ディベロップメント・プログラムに参加しています。どうやってシラバスを書くのか、どうやって教育プログラムを設計していくのかというところも学んでいます。その学修目標を設定するということは、何を授業で教えるのかというのが特定されていきます。全ての先生の授業に大学が介入していくという事態になっていく。言い方は悪いのですが、ネガティブな言い方だと、そういう言い方ができるのではないかと。それに対して、どういうふうに考えているのか。それを全教員に対して、どうやってその考え方を共有していくのかというところに非常に興味があります。

もう一つの質問は、企業の採用担当者というのは、全ての採用担当者が、大学で何を学べるのかというのを理解をしてるとは限らないという問題があると思います。そこに対してどうやってアプローチしていくのか。最後のところで、「言葉の共有」ということをおっしゃっていたのですが、確かにこれらのものを使ったら、学生、一人一人が、自分が何をやってきたのかを自分の言葉で語ることが可能になるかと思います。その後、労働市場に出たときに、就職活動などで、「自分はこういうふうにやってきました」と言っても、相手がそれを認知しなければ意味がないことです。相手にどうやって認知してもらうんでしょうか。九州大学が、何かしら補足的な資料を、大学に対して成績証明書と一緒に出す、企業に対して出すってことをするのでしょうか。以上です。

（深堀）

一つ目のご質問の、「授業科目への干渉」について、九州大学の場合は、本部が部局の授業科目の内容について、こうあるべきだという考え方はもっておりません。一方、それは、部局の側が、学位プログラムの単位で議論すべき事柄であるという考え方は、明確に示しております。そして、部局で議論していただくための材料を、できる限り分かりやすく整えるためのお手伝いをさせていただいているのです。

教育の改善は、プログラムのレベルと授業科目のレベルで検討する必要があります。そして、それぞれのレベルの改善方針は、学修成果の達成度調査などの根拠に基づいて立案され、実行される必要があります。その意味で、本部がどう改善すべきかという答えを既に持ち合わせているわけではなく、各部局において、内部質保証を回していく中で気付き、必要な措置をとるというサイクルを促していくのが本部の役割だと考えています。

二つ目のご質問の、「企業の採用担当者との共通理解形成」については、時間のかかるプロセスだと考えています。本日は、Demes 先生がドイツからお越しですので、実際にそうなのか是非教えていただきたいのですが、ボローニャ・プロセスが 1999 年に始まった時、多くの大学関係者が強く抵抗しましたが、20 年たった今日では、ボローニャ・プロセスの中で学んだ学生たちが大学教員として大学に戻ってきており、その結果として状況が大きく変わってきたと伺っています。それが事実だとすると、日本でも今の学生が 10 年後、採用担当者として、学生の学修成果を問うようになることは、十分に期待できるのではないでしょうか。人を育てるプロセスは、そのくらい長い目で考える必要があるのではないでしょうか。今の採用担当者に直接的な変容を求めことも、もちろん一部では可能かもしれませんが、学生が社会に出たときに、自らの学びを振り返りながら大学生と対話することに期待する。組織的な変容というのは、そのくらい時間のかかるものだと思います。しかし、時間をかけて取り組む価値のある、重要な変容ではないかというのが私の考えです。

（Q4.Demes）

ありがとうございます。非常に興味深い講演でした。ドイツから参りました Demes と申します。大学は、かなり同じようなシステムを数年前に導入しました。確かに、おっしゃったように、非常に長い時間がかかります。

私の質問ですが、労働市場の影響ということに関連しています。もし日本の労働市場をみてみますと、私が思うに、このような情報はあまり価値のあるものではないと思います。例えば、雇用者は、卒業する前から、いろんな、違った側面を雇用主が評価をするのではないかなと思います。これが日本において、いろんな大学の制度にも影響を与えているということです。どの大学に入るかということが、何を学ぶかよりも重要なのではないかと、現在の日本では考えられています。しかし、日本の労働市場の組織のロジックが変わりつつあるのではないかと思いますが、どうでしょうか。

（深堀）

ご承知の通り、日本は急速な人口減少に見舞われており、労働力不足が深刻な問題になっています。日本には 800 近くの大学がありますが、一部のトップ層を除けば、そのほとんどがミドル・レベルで、入学時の偏差値による輪切りがそれほど大きな意味を持たなくなっています。学生の側の情報としては、大学で何を学び、どのような力をつけたのかが、より重視されるようになると考えています。大学の側の情報としては、どのような力をつけた大学生を輩出しているかが評価されるようになると考えています。

人口減少社会が活力を維持していくためには、人の能力や経験が適切に評価され、処遇に反映される仕組みを作っていくことが不可欠だと考えます。そうした社会を構築していく大前提として、学生や大学が、大学での学びをどのように分かりやすく説明できるかについて今、真剣に考える必要があります。高等教育機関が人材育成を担う組織として生き残っていくためにも、きわめて重要な検討事項だと考えます。

総合ディスカッションから

（Q1.Bateman）

一つ目ですか。最初の質問は簡単だと思います。オーストリア、ニュージーランドは、ASEAN の QF の作成を支援してまいりました。これはかなり前から、いろいろな研究の時点から、いろいろな会議からです。2011 年から始まりました。今年の 6 月まで継続的に支援してきました。オーストリアとニュージーランドは、ある意味、デフォルトということで、ある一定の役割を果たしてきたと思います。マレーシアが唯一、この QF を持ってた国でしたが、今は 7 カ国に増えています。オーストリアは、個人的にも知っていますが、ミャンマーも支援しています。これは個々のいろいろな支援ということになります。オーストリア、ニュージーランドは特に、この地域の学位資格枠組みの作成に支援をしました。トンガ、サモア、ソロモン諸島、バヌアツなどの支援にもあたっています。フィジーもそうです。この 10 年間、強固な支援ができてきたと思います。どのくらい続くかは分かりませんが。

2 点目の質問ですが、地域の枠組みは、国の枠組みに影響を与えてはいけないと思っています。つまり中立でなければならないと。現状はそうではないということで、私の経験から申し上げますと、地域の枠組みがある所では、ほとんどの国はデフォルトということで、同じレベルに持っていきます。地域の枠組みと同じ領域、また、そのディスクリプタも同じということで、長期的にはこの国に対してマイナスの影響が及ぼされるかもしれません。なぜかというと、国はいろいろな内部の調査をしなければならない、研究をしなければならないからです。どのような資格を出しているのか、そこに内在する特徴は何なのか、どのような難しさがレベルとしてあるのか。これを調査し、国の事情に合った枠組みをつくるべきだと思うからです。

このプラススリーを見たいと思います。必ずしも AQRF に影響を受けないという形で。

しかし、実際にそれが存在するということであれば、この 3 カ国にとって影響を受けやすいのではないかと思います。8 レベルの枠組み、存在する枠組みの影響を受けやすい傾向にあるのではないかと思います。オーストラリア、ニュージーランド、香港の Framework は EQF を参照にしました。将来、予測はできませんが、潜在的に ASEAN はもしかすると同じ道のりをたどるかもしれない。ASEAN の代弁をすることはできません。これははっきり申し上げなければなりませんが。どうなるかは分かりません。自然の経過として、日本、韓国、中国は恐らく、NQF を開発するにあたり、非常にこの資格の透明性を高めるような形をしたいと、それを ASEAN に倣ってということで、自然な成り行きになるかもしれません。

3 点目の東京規約についてですが、東京規約では高等教育という言葉を使っていますが、その定義は個々の国に委ねられています。高等教育の定義は東京規約の中ではなされていません。その文書からは、職業訓練が除外されているということで、日本はそのように解釈されているのではないでしょうか。もしそうであれば、それは日本の決定だと思います。学位資格の枠組みという観点でいうと。

質問 3 の A については、さっと計算すると、アフリカ大陸には何カ国あるか。その中で枠組みがある所、ない所を計算したのですが、すぐには数えられませんでした。この大陸の地域の枠組みですが、アフリカでは、これによって、まだ国の枠組みがない所には、これを元にして国の枠組みがつくられることになると思います。南アジアもそうです。そこでも国の枠組みがない所では出てくると思います。すぐには増えないかもしれません、国家の枠組みがある所は。その国々は、国家学位資格枠組みを作成し、生涯学習を促進すると思います。

しかし、太平洋には非常に小さな島や諸国があります。考えなければならないのは、本当にこうした資格の枠組みという構造が必要かどうかということです。例えば 10 ぐらいの資格しかない場合、非常に小さい諸島であれば、コストとベネフィットを考えなければならないと思います。

（深堀）

ありがとうございます。大学の学修成果に対するステークホルダーとの関与に関してですが、チューニングには 2 段階の関与が組み込まれています。まずヨーロッパの取組についてお話をした上で、それが日本にどういう意味を持つのかという順番で整理させていただきます。

欧州のチューニングでは、第一段階として、参照基準を決めるときに、ステークホルダーとのコンサルテーションを行います。まず、分野の専門家の中で、分野で扱うべき学修成果についての合意を形成した上で、その分野を学んだ学生、卒業生、その主な就職先の雇用主を招いて、コンサルテーションを繰り返します。その中で学修成果の優先順位や表現を調整していくことが試みられます。これが、参照基準のレベルでのステークホルダーの関与です。

第二段階として、各大学がプログラム・レベルで学位プロフィールを構築するときに、そのプログラムの卒業生、その主な就職先の雇用主を大学に招いて、大学として追求すべき学修成果についてコンサルテーションを繰り返します。

チューニングは、2000 年以降、ヨーロッパやアメリカをはじめとする各国の大学で取り組まれてきましたが、その取組を通して知り合った関係者に伺ってみても、ステークホルダーとのコンサルテーションは実際に重視されており、手間暇をかけて真面目に取り組まれていると言ってよいと思います。

それが日本にとってどういう意味を持つのか、という点について考えてみたいと思います。まず、参照基準のレベルでの関与について、私も教育学分野の参照基準の策定に関する委員会の幹事を務めさせていただいておりますが、実際のところ 2 年間の任期中に、委員会案に対するパブリックコメントを 2 段階にわたって募集するのが、ステークホルダー

へのコンサルテーションとして、精一杯の取組でした。

1回目のパブリックコメントでは、委員会の第一次案に対して、教育関連学会連絡協議会を通して、加盟学会の会員の意見を募集しました。このパブリックコメントは、分野の専門家の間での合意形成のプロセスにあたります。そこでの意見を集約して作成した第二次案に対して実施した、2回目のパブリックコメントは、教育関連学会連絡協議に加えて、日本教育大学協会、全国私立大学教職課程協会、大学院博士課程を置く国立大学法人教育学部長会議を通して、関係者の意見をより広く募集したものです。このパブリックコメントは、教育学に関するプログラムを提供する大学を含む、より広いステークホルダーとの合意形成のプロセスにあたりますが、ステークホルダーの幅を広げるごとに、専門用語の意味や使い方が多様化して、意見調整も難しくなりました。そこでの意見を集約して取りまとめる最終案で、かなり根を詰めて取り組んだ一連の作業のタイムリミットとなりそうです。

しかしながら、本来、教育学に関するプログラムのステークホルダーには、教育学の場合は、教員としての就職先の教育機関や、教育機関に限定されない幅広い就職先の雇用主も含まれます。いうまでもなく、そうした声は極めて重要ですが、残念ながらそれらのステークホルダーにアクセスする方法は、整備されていないのが現状です。この点については、各大学のプログラム・レベルの取組に期待しなければなりません。

ステークホルダーとの関与は、まずは分野の専門家の間での共通理解とアイデンティティーを形成するプロセス、次に分野としての一つの声で、社会と対話するプロセスの二段階が含まれます。参照基準は、今回は第1版ですが、その改定に取り組む次の段階では、より広いステークホルダーとの関与が可能になるのではないかと期待しています。今回は、分野の専門家の間での共通理解とアイデンティティーを形成するので精一杯でしたが、この第一段階の取組をいかに第二段階に繋げていくか、時間のかかる作業に粘り強く取り組んでいかなければなりません。

次に、プログラム・レベルのステークホルダーとの関与です。日本の多くの大学と同様に、九州大学でも、卒業生調査及び雇用主調査を実施しようとしています。しかしながら、そのための基盤が整っていないのが現状です。卒業生調査に関しては、卒業生にコンタクトするためにアクセス可能な唯一の情報源は同窓会名簿であるけれども、目的外使用の規定に抵触するため、使用することができない場合が少なくないようです。学修成果の見直しをはじめとする大学教育の改善の目的で、卒業生にコンタクトするための連絡先のデータベースを整備する取組が急務と言えます。大学のもっとも重要なステークホルダーである卒業生にアクセスする経路が確立されていないのが、日本の多くの大学の現状ではないかと思います。

雇用主調査に関しては、例えば工学系や医療系の部局の場合、学生の進路先が比較的明確なため、雇用主にコンタクトし易いのかもしれませんが、人文・社会科学系や学際系の部局の場合、学生の進路先が極めて広範であるため、コンタクトすべき雇用主を同定することが容易ではありません。雇用主のデータベースを構築する作業も、急務と言えます。日本の大学には取り組むべきことがたくさんあります。できることから一つ一つ、丁寧に手掛けていくしかないというのが、私の回答です。

（Q2.吉本）

そのことを深堀先生と中村先生に答えていただきたい。お二人で（学術サイドと職業サイドから）議論していただきたいというのが私の意図です。深堀さんのアプローチの、一体どういう学修成果なりコンピテンシーをプログラム全体として作るのかについて、学内で考えながら、抽象的な学修成果も、個別の授業に関する成果もリンクさせていこうと。それをできるエキスパート・ジャッジメントの力を、大学の先生たちで育てようと言っている。中村先生のところの教員は、皆、それ（エキスパート・ジャッジメント）を持っているのではないですか。要するに、調理師の資格に対して、あるいは調理師の資格プラ

ス、中村先生は行事を通して、いろんな他の力も含めて教員間での共有を既にされている。実は、学修成果の質保証というのは、専門学校のほうが、特に職業実践専門課程のほうが、明らかに各レベルのステークホルダーとの関与がなされている。各教職課程の編成委員会に産業との関係者が加わると。ステークホルダーが関わった実習を行うことになる。ステークホルダーが関わって、学校のプログラムを点検・評価する。それを情報公開する。これはできているのでは。つまり、大学だけが遅れてたのではないかという見方すらもできる。

でも、そんなにエキスパート・ジャッジメントをするほどの、様々な学識があるかというと、これはどうも怪しい。そうすると深堀先生の言うような、手順をずっと進んで、第1ステップ、第2ステップ、専門学校ははるかに後ろのほうにいるので、九州大学を見習いなさいと。学問分野できちんと分野別参照基準を、現在の32分野にはないが、料理学の参照基準を大学の偉い先生が作ってくれるから、それを参照にしなさいと。その後、ステークホルダーと対話しなさい。こういうアプローチが存在するのかどうか、お二人で議論していただきたいと思います。

（深堀）

教育の実際の質と、質を保証する制度の確からしさという二種類の問題についてのご指摘をいただいたのかと理解しております。

まず、実際の教育の質ついて、専門学校を含む日本の高等教育・中等後教育の水準は、世界と比べてみても、かなり高い水準なのではないかと考えます。

なかなか確かな指標はないのですが、例えば、日本のPISAの15歳の学力は非常に高い水準です。一方で、PIAACの「成人力」も世界第1位です。その間にある大学や専門学校が全く、質の低い教育を組織的に行っていると考えるには無理があります。しっかりとした教育が行われているため、日本の社会はうまく機能し、結果として極めて質の高い生活が実現していると、もう少し肯定的に認識してよいのではないかというのが、まず前提として強調しておきたいと思います。

次に、教育の質を保証する制度の確からしさについて、吉本先生がご指摘の通り、それぞれの教育機関が掲げる学修成果はあまりにもばらばらで、水準や範囲が全く保証されていないのが現状かと考えます。だから、私も、資格枠組みが必要だと考えます。
Bateman先生は、学修成果のサイクル別、段階別の違いを説明する基準として、level of complexity、複合性の水準を挙げられました。九大の3ポリシーの枠組みでも、学修成果を複合性の水準で差異化することを狙っています。九州大学は、研究大学として、知識・理解の修得や活用にとどまらず、新しい知見の創出に重点を置く教育プログラムを提供していることを可視化することを目指していることは、先にお話しした通りです。このことは、異なる社会的役割を担った大学が、九州大学と同じ学修成果の枠組みを用いて、その教育の特徴を可視化する場合、重点は異なってくるはずであり、役割に対して適合的であることが、教育の質の高さを保証する重要なポイントになると言うことができます。
つまり、大学の教育の質は、学ぶ学生のニーズや進路先、大学の教育資源に鑑みて、「最適」のプログラムを提供できているときにはじめて、「高い」と評価することができます。この考え方をとるならば、教育の質を保証する制度としての確からしさは、それぞれの大学がそれぞれの社会的役割をいかに適切に果たし得ているかを、いかに分かりやすく説明し得る仕組みであるかに規定されると考えることができます。

（Q3.中村）

いろいろご検討いただけたらと思っております。私は先ほども言いましたが、同じ大学や専門学校の中でも資格と結び付いてないところでは、あまりにも教育レベルの差があります。国としてのNQFをつくったときに、このレベルだと一言でいうのか、本当にそういうのでいいのかと。こんなに幅の広いのを、4年制大学を出たバチェラーは、一見、単

位数は、それぞれの国によってそんなに違わないと思います。アメリカでも日本でも 120 何単位と。そういうのの決まりでバチェラーっていうのはこんなものですと。実態として日本のレベルが非常に高いとおっしゃるのですが。実際に現場にいる人間からすると、随分、違うような気がします。NQF をどのように考えるのか、私は分からないというのが質問でした。

（深堀）

日本がどう考えるのかというのは、私もまだよく整理できていないのですが、ヨーロッパでは Diploma Supplement という学位添付書類の作成が大学に義務付けられています。これは、バチェラーという学位の中身について、緩やかに指定された項目に基づいて、分かりやすく説明するための文書で、説明する項目の中に、NQF やプログラムの学修成果も含まれています。

こうした文書が準備される背景には、学位の範囲や水準にある程度の幅を許容する考え方がある一方で、バチェラーの学位としての同等性をできる限り丁寧に説明することを要求する考え方があります。教育の質と学位の価値を最終的に評価するは、Diploma Supplement が発信する情報の受け手である雇用主をはじめとするステークホルダーの側であるという考え方があるのだと思います。

（2 日目）第Ⅲ部　世界各国の NQF と職業教育

１．日本における探索

（1）「日本的文脈における分野横断的チューニング―7 分野のマトリクス作成手順－」

江藤　智佐子（久留米大学）

（2）日本の職業教育と NQF－事例 7 分野の評価―」

塚原　修一（関西国際大学）

（3）「東京規約発行にともなう外国資格・学歴認証システムの新展開－アジア・太平洋における学生・高度人材の流動化に向けて－」

芦沢　真五（東洋大学）

(Q1.Demes)

ありがとうございます。素晴らしい仕事を、貢献をされたと思いました。さまざまな分野との対話を通して、いろいろなスキームを作られたということですが。私が質問したいのは、そのジョブのコンテンツ、そしてその仕事のファンクションの段位などについて、これらを関連付けるのは非常に難しいと思うのですが。これらのシステムがうまくいくのか、それをリンクするのは非常に難しいのか。そしてこれが提案として出されるのか、社会に対する提案なのかというところについてのお考えを聞かせていただきたいと思います。

（塚原）

今のご質問は、多分、世界中どこの国でもすごく難しいことをお尋ねいただいたと思っております。日本は特に、先ほどから言ってますように、内部労働市場はかなり強いので、日本において特に困難であるということは、ご指摘のとおりだと思います。ただし NQF を作るに当たって、そのことをしないわけにはいかないので、われわれとしてはその提案をしているということです。ただしそれが、自分たちの頭の中で、こうではないかと考えたものではなくて、現場の方々に、職業に就いてる方々に研究チームに参加いただいています。江藤先生が繰り返しお話ししましたように、形容詞の使い方、表現の使い方によって、最初は拒絶されていた方が、そこの言い方ならば受け入れられるというふうになったケースがいくつかあります。それは 1 歩ないし、2 歩かの前進ではないかというふうに考えています。

（江藤）

ご質問ありがとうございます。このプロジェクトの委員会で（現場の方々に）一番言われたのは「こんなに苦労をして（マトリクスを作成して）これはなんになるのか」と。なんに使うのかと、どの分野でも言われました。こんなに時間をかけて、お金かけて大丈夫なのかとも。しかし、このマトリクスを作った先に何があるかは、次の芦沢先生の報告を聞いていただけると分かると思います。なぜこれが今、必要なのかということが分かってくると思います。目の前のことだけを皆さんおっしゃいますが、その先にあります。例えば、日本の人事考課制度として、某企業がコンピテンシーディクショナリーというものを作りました。年齢や経験年数による評価ではなく、頑張っている人が正当評価されない評価制度が日本の労働市場にはまだあります。このマトリクスができることによって、リカレント教育の際に最初からすべてを学びなおさなくてもよくなります。労働市場で異なる分野に異動した時にも個人の持っている能力で足りているもの、欠けているものが可視化できます。そのメリット感がいまひとつ伝わってないのがもったいないなと思ってます。

このマトリクスを吉本先生はチェックリストと呼んでます。全部をしなくていい、自分たちの学校の定める目標のチェックリストにすれば、自分たちの学校は、同じ共通言語の中で、どこに位置付いてるか。そしてどこの部分を強化して、強みとして差別化するのか。同じものさしで位置づけを確認できる指標になると思っています。

（吉本)

その点ですけれども、われわれはこのマトリクスの視野にいれているのは、一方ではもちろんフォーマルな教育です。もう一方は職業分野です。その教育と、その職業教育が、一対一のリンクであるとすれば簡単なんですが、どんな場合でも、この二つの分野というのが、レベルの違いはありますが、大体のところで、関連付けられるということが（委員会での作業過程を通じて）分かりました。例えば看護師の場合、看護分野ではほぼ直接的な同等性があり、そして調理に関しても同等性が関係付けられていました。しかし、現実には実に多様性がありました。キャリアコースをフォローしていく際に、それが継続することができなくて、違う職場に転職してしまうというようなことがあります。しかし労働市場において全体を見ると、ある程度リンク付けできていく。この緩やかな関係付け、この学問分野と職業分野を関係付けるということですが、このギャップを、大きかったものをできるだけ小さくしていこうというような考え方です。

一つが教育、そして資格というものをゴールに置き、そしてもう一方にはコンピテンシー、能力、そしてその能力に関しましては、もう習得されているものがあるとすれば、必ずしも直線的につながるわけではないと思います。それを縮めていくというような努力だと、私は理解しております。

（伊藤）

吉本先生、どうもありがとうございました。Demes 先生のご質問は、とても本事業の、具体的にマトリクスの作成ということをご指摘いただいたと思います。根源的な問題を質問していただいと思っております。どうもありがとうございました。

（Q2.赤池）

東京大学大学院博士課程の赤池と申します。1 点だけ教えてください。EQGC マトリクスは、職業資格とも結び付けられているというところでは素晴らしいと思ったのですが、ということはこれによって、他国との職業資格の相互認証というのも可能になってくるのかと思ったのですが、どのように考えていらっしゃいますか。

（江藤）

もともと諸外国の NQF を参照にし、意識してマトリクスは作成されています。午後から杉本先生が発表される AQF も参照にしています。介護分野のマトリクス作成で日本の国家資格と最初にチューニングしたのは豪州 AQF でした。日本の資格レベルがバラバラだったたまえ、最初から諸外国のモデルを使って等価性を意識し、そこに合わせていくという作業からスタートしてます。ですからこの事業でグローバル人材育成ということはもちろん視野に入れています。

（Q3.中川）

立命館大学の中川と申します。キャリア教育のプログラムマネージャーを担当しています。キャリア教育という視点から、お聞かせいただきたいのですが、NQF を作るときに、例えば介護とか福祉では、特定の職種を前提にされている。それに対してビジネスや観光等いのは業態というか、分野をターゲットにされているのですが、このビジネスという分野が、射程に入れてる範囲というのはどの程度、どのような職種なのですか。ビジネスというと、例えば人事、経理、総務、ロジスティック、営業を考えますが、ここで扱っているビジネスは、一般的な汎用的なものなのか、特定の業務なのかということが一つ目です。もう一つは、このマトリクスを見ると、どうしてもレベル 4 か 5 の段階と、レベル 6 以上の段階が分断しているように見えます。レベル 3・4 の部分でいうと、事務補助職とか、販売職的なものをターゲットにされていて、それ上であれば、非常に計画的なものを

ベースにされているというようにすごく分断されている。この NQF というのは、全部、一段につながらなければならないものなのか、あるいは例えば、企業の人事や労務であれば、もしかしたら大卒のレベルからスタートするという内容があってもいいような感じがするのですが。どこかで終わっている、どこからスタートするというような。そういう分断してやるという可能性があるのかどうかということです。もちろん日本はメンバーシップ型で、特定の業務に振りづらいというところは、よく理解できますが、これからの国際規約で提携していく場合に、もっとビジネスの分野の細分化をしなければ、なかなか国際提携は難しいのではないかという疑問から発した質問になります。

（江藤）

ご質問ありがとうございます。まさしく、その議論も分科会の中で出てきたところでした。そこが最初の関門でした。一つ目のご質問ですが、ビジネス分野はどの範囲を対象にしているかということですが、先ほどご紹介した（厚生労働省の）職業能力評価基準の事務系職種 9 職種を視野に入れています。事務系職種は全業種で横断的な 9 職種として職業能力評価基準は対象にしています。その作成過程ではかなりきちんとした議論がなされています。その中に今、おっしゃっていただいた事務の仕事は全て入っています。しかし、今回はロジスティック、経営戦略、グローバルなどは外しました。下からの積み上げ、高卒からでもアクセスできそうな内容で最後にマネジメントに到達できる仕事のキャリアパスを考えて、9 職種の中で３つ、大卒労働市場もアクセスしやすい、事務、販売・営業、経理を主な対象としています。最も多い事務職、そして高卒からアクセスしやすく労働市場への参入が多い販売・営業、そして、下からの積み上げが見えるであろうと考えられた経理です。簿記から財務、ファイナンス、管理会計に上がっていくタイプです。この３つの仕事を想定し、マトリクス作成作業を行いました。

二つ目の質問ですが、ビジネスは職業能力評価基準を見ていただいてもお分かりのように、下からの積み上げで途中から消える仕事内容、途中から出現する項目があります。例えば私が最初に就いた秘書の仕事がそうです。端的に表してます。レベル 3、4 あたりには内容が記載されていますが、レベル 5 までで消えます。日本はジョブローテーションという企業内の内部労働市場の発達があります。そこで次のキャリアパスにシフトします。総務、広報、法務、人事など別の部署に行くなど、次のキャリアパスが途中から現れてきます。最も分かりやすいのが、先ほど紹介したマネジメント、経営管理に関わるところです。この能力は大卒からが登場する能力です、このように基礎の部分と、マネジメントの部分、エントリー部分とマネジメント部分は、ビジネス分野を対象とした仕事内容に共通してみられました。途中はさまざまなキャリアパスを通して、特に日本の場合は、役所などの場合も 3 年ごとに部署を異動するジョブローテーションがあります。様々な部署を回るキャリアパスを通しながら能力形成がなされます。上がる道筋はさまざまなものがありますが、エントリーレベルとマネジメントレベルには共通性が見られたというのが、今回のマトリクス作成で他分野にも見られた共通性でした。

（中川）

これからの方向性としても、そのエントリーとマネジメントというジョブライン以外は検討しない、業種別に作らないということでしょうか。

（江藤）

今回の 7 分野だけでなく、今後も業種は増やしていく方向ですと吉本代表はおっしゃっています。ビジネスだけでもこれだけの範囲、アレンジがあります。しかし、他の分野もバリエーションがあるため、1 つの分野で何枚もマトリクスが発生するかもしれません。ただそこには何か横断的な共通性があるかもしれません。そのレベル間を考えていこうという方向性がもう一方であります。ですから韓国 NCS がとても分かりやすい先進事例で

す。NCS では事務が 0 番としてスタートしています。KECO という独自の雇用分類を作成してから NCS 作成に取り掛かっています。そして、各分野で適宜内容のアップデートをするリバイスがなされています。これは昨日の吉本先生の報告でスライド後半の分野分類の説明に関係してきます。あのスライドで紹介された KECO の表をみていただくと諸外国の事務がどのように展開しているかがわかります。今後は、韓国の KECO も含め、日本の事務に該当するであろうものと、まずチューニングをし、分類していくところからの作業になります。この作業ではもちろん日本の労働市場との多様性も考えながら作業をしていくということになります。観光に関しては、南さん（長崎ウエスレヤン大学）が担当ですが、いかがでしょうか。総括討論で回答いただければと思います。

（吉本）

江藤さんは夢を見せているが、このマトリクスは現実のキャリアパスで少しずつ上に上がるであろうと考えると、どうも全然つながらないものもある。もちろんジョブローテーションでうまく秘書からでもチャンスを持っていないわけではないが、多くは現実の労働市場には分断がある。しかし、現実の労働市場に分断があっても、コンピテンシーの発展として、1 枚の絵に描けるということでは、それは 1 枚の絵に描こうという意味で作成している。下の職種のコンピテンシーというのは、典型的に言えば、大卒のマネジメントになるためにも、日本では少し下のほうから、研修的に参入し、部分的に能力を獲得して、実際のマネジメントに入る、そういう連続性があるという理解で作っています。

（芦沢）

今のお話で、私ちょっとこの件は少し専門外なのですが、たまたま香港の調査をさせていただいたことがあり、香港では、例えばものすごくセグメントを分けて、banking なら banking でこんな分厚い資格認証のセグメントを立てています。実際に運用しているときは、下から上まで全部、運用していないみたいですが。エントリーレベルからマネジメントの一歩手前ぐらいまで、町中にいろんなトレーニングセンターがあって、banking で、ちょっとずつでも給料を上げたいから頑張って、仕事時間以外にも勉強している人がいます。そういう感じで、どちらかというと、真ん中よりも下のところで、ものすごく運用しています。だから今のお話で、途中で終わっているけど、実際の活用面でも途中で終わっている。香港はすごく活用しているけれど、大卒、大学院レベルの MBA レベルでも、そういうレベルは今は少し放っておいて、もっと下の所から始めて、ちゃんと着実に作っていこうみたいな感じで実施しているという印象を持ちました。だからそういう実用例が、これから色々調べられていくと、日本の参考になるのではないかと思いました。

（Q4.吉本）

われわれのプロジェクトでは横のレベルにすごくこだわりを持っています。ISCED の縦のレベルに、NQF で読み替えていくというお話でしたが、「実質的な差異」というのは、横のほうにもあって、そういう意味で ISCED2013 の F、フィールド、こちらのほうに、どのくらいこだわりをこれから持って議論できるかと思ってます。東京規約で議論されてる皆さんは。どんなふうに感じておられるのかと。

（芦沢）

NIAD の方もいらっしゃるので、ご意見を伺いたいところです。まだまだネットワークは始まったばっかりです。この間、ちょっと驚いたのは、マレーシアはまだ加盟してないのですが、マレーシアの代表の方もいて、マレーシアはすごく NQF と、この問題は絡んでいると思いました。一部の国の方は、ISCED のこともよくご存じなのですが、はっきり言うと部署が違うのでまだ分かっていないまま走っているという印象があります。3 月にワークショップも行いますが、そういう意味でも本当に今回は各国の中で、もう少し

知見をそろえて、勉強をしっかりしていかないといけない段階です。はっきりとそこまでの、なんか実用面での議論にまで入れていないというのが現状ではないかと思います。現在はどちらかというと政府機関のかたがたが中心に集まっていますが、今後は大学の実務者を集めるような場になっていけば、あるいは専門学校の方が入れるような、もう少し公の議論になっていけば、本当にそういう話に、もっと中身の話になっていけると思います。まだまだそこまでに至っていないというところです。川口先生どうでしょうか。そこまでちょっと時間がかかるかなっというところだと思いますが。

（川口）

今、芦沢さんが非常に適格にまとめていただいたと思います。ご存じのように、NIAD-QE をお引き受けしています。私あまり直接的には関与していませんが、先ほど芦沢さんがおっしゃったようバンコク条約においてもこういうことが提案されてきました。それがいろんな事情があって日本は、その条約には批准していません。批准していなくて今回、東京規約という形で批准したばかりです。ヨーロッパではリスボン条約というのがあり、長い歴史がありますから、だいぶん進んでいると思います。アジアはまだこれから、まさにこれからです。

もう一つは、これはちょっと言い方が悪いかもしれませんけど、ヨーロッパで随分こういう議論をしたときに、ヨーロッパではリージョナルというと、国間の差はないというスタンスです。しかし、アジアは地域差がものすごくあります。バチカンはさておき、アジアというとイラン、イラクあたりまで全部入ってします。恐らく、世界の中で最も面積が広い場所です。そういうことも考えるとヨーロッパの今までの歴史以上に大変な作業があるのではないかと思っています。

（芦沢）

思い出したのですが、先ほど少し言いかけた部分的な資格。つまりコンプリート、例えば、成績証明書上は、卒業証明書として成立していないような部分的な学修履歴とかを、どう認証するかという問題と、それから先ほど言いましたとおり、一応コンプリートな学位や Certificate で部分的にしか承認できないものというのがこれから出てくるときに、吉本先生がおっしゃったような形で、どう活用できるかというのは、結構、大きな問題になってくると思います。むしろそれがちゃんとないと、アジアの中できちんとした NQF がないのに、部分的な承認とか、あるいは部分的な学位の承認、学位に満たないような部分的な学修歴の承認というのは、技術的にはできない。できない問題になってしまうということは、大きな問題だと思います。。

（川口）

まさに今、おっしゃったように、実は今までは日本の伝統というのがあって、日本はどうも 1 年足りないから、1 年何とかしようかという議論に全てなるのです。こういう、まさに部分的というのは、そこに通じます。こういう学修成果をちゃんと上げているのだから、ここまでは認めましょうという議論は、残念ながらほとんどしていません。してこなかった。だから日本国内のことを考えると、そういうこともあって、まさにおっしゃった部分的なものをどう認めようか、これはバンコク条約のときにもありました。これはアンドレア氏がいらっしゃるので後程説明いただきたいのですが、実はサブサンシャルディファレンスがというのが言葉あります。サブサンシャルディファレンスというのは、何がディファレンスかというと、結局、学修成果がサブサンシャルディファレンスだと。だけど学修成果を図るのは、サブサンシャルディフィカルズだと言って、みんなで笑って終わったということもございました。

（吉本）
今の芦沢さんの部分的な認定というのは恐らく、ノンフォーマル、インフォーマルラーニングの認定ということも含めて、アンドレアさんが半分ぐらいASEANの中で議論をしていると思うので。午後のセッションでアンドレアさんのほうから、このインフォーマルラーニングのバリデーションについてもディスカッションとしてお話しいただければと思います。

２．海外動向

(1)「ドイツ第三段階教育における職業教育」

Helmut Demes(ドイツ／デュイスブルグ＝エッセン大学)

（Q1.新谷）
横浜国立大学の新谷申します。EQGCでIT分野を担当しております。この応用科学大学のグラフの専門分野について教えていただきたいのですが、日本だと情報学とか情報工学は工学の中に含まれると思いますが、ドイツは、これは全く別のものという認識でしょうか。確認させていただきたいと思います。

（Demes）
これはグラフの中ですが（スライドを示す）組織を見ていただきますと、情報科学というのは他の部門の中に、主に工学の中に含まれています。特には、もちろん別々の組織でもあり得ます。しかしながら、私の大学の情報科学は経済学の中に統合されています。ですから、いろいろな組織によって違うということです。どういうふうに開発されたかということなんです。情報科学がどのように開発されていったか、発展していったかということです。どのような関係があるかと。もちろん工学と関係がある。でも、他の部門とも関係もあるわけです。ですから、ドイツの中で、これはこうあるべきだというような考え方はなくて、例えば誰がこのような科学の発達に対するパラダイムをつくったか。あるいは、今、独立して将来的にはどうなるかということなんですけれども、情報科学の場合、それは全てのサイエンスの中に入るべきなのか、あるいは独立したものなのかということで、現在、私の大学では、今こうした議論が交わされつつあるというのが現状です。

（Q2.赤池)
一つ質問があります。アウスビルディングとバイタビルディングの違いは何でしょうか。意味は分かってると思うのですが、時々混乱してしまうので、この意味について教えてください。

（Demes）
全ての専門分野と同じように、定義があります。ドイツでは、アウスビルディングというのは最初の訓練です。アウスビルディングは最初のイニシャルなトレーニングです。バイタビルディングは、これまで仕事をしてきた人がもう一度教育を受け直すことです。歴史的にドイツではこれらを区別することが易しかったわけです。日本では、最初の職業訓練と、さらなる訓練を区別することが難しいが、ドイツでは、きちんと区別することができます。それは制度的な枠組みがあるからです。例えばホッホシューレ、あるいは応用科学大学を卒業するとすると、これは最初のイニシャルな訓練となります。そして、さらに、また大学に入り直すということになると、ファータービルディングということになります。

（赤池）
そうすると、ドイツの大学えでは、こうしたコースや科目があるのですか。ファーター

ビルディングなのか、あるいはバイタビルディングなのかアウスビルディングなのか。

（Demes）
これはバイタビルディングとなります。なぜかといいいますと、法律によって規定されているからです。通常の卒業科目を履修するということになると、またフルタイムの学生ではなくて、最終的にはDiploma、あるいはその認証に結びつかない科目であるということであれば、バイタビルディングとなります。でも授業料は払わなければならない、というものです。

（Bateman）
これは簡単にお答えできる質問だと思います。もし応用科学大学で学生が職場で働く場合、そして大学でも学ぶということであれば、その職場を見つける、就業先を見つけるのは学生なのか、あるいは大学が関わるのか。そして大学の役割は何か。就職先を探すときの大学の役割です。

（Demes）
両方のシステムです。たまに大学は、学生が職場を見つける時に支援をします。でも、やはり個人の責任だと思います。学生が自らの責任を持って、勤め先の企業を探す。そしてまた、契約は大学と企業の契約ではなく、個々の学生と企業の契約となります。ドイツでは、非常にこれが重要なのです。なぜかというと、州は、そうする責任がないと。つまり、それは個人のイニシアチブであるということです。しかしながら、非常に大きなマーケットであるということです。

（Bateman）
私の質問ですけれども、これは大学の責任と学生の権利ということです。大学に入っていて、でも仕事がないということであれば、そういった学生を大学に入れること自体が間違いなのではないでしょうか。

（Demes）
全てのプログラム、この応用科学大学の全てのプログラムがデュアルなわけではないわけです。オルタナティブ、代替ですので選択肢もあります。そして同時に、インターンシップがあります。つまり、ある意味、大学ができる職探しであると言えると思います。

（Q3.小椋）
関西大学の小椋と申します。すごく基本的なところでお伺いします。ドイツには応用科学大学とファッハ・ホッホ・シューレがあります。違いはあるのでしょうか。同じものでしょうか。

（Demes）
簡単に言うと、応用科学大学はファッハ・ホッホ・シューレの英語バージョンです。英語で言うとアプライド・サイエンスということです。アプライド・サイエンス・ユニバーシティということになります。他にも教育機関があって、ファッハ・ホッホ・シューレではないのですが、ちょっと違ったステータスを持つ大学です。しかし、そこでも学士号を与えることができる、授与することができます。なかなか区別が難しいわけです。でも、このような連邦主義がありますので、州主義、フェデラリズムがあります。州ごとにいろいろな開発の歴史があるということで、これまでの教育機関を州によっては、なくしたくないという思いがあります。

（2）「オーストラリア AQF レビュー委員会からの報告」
Sally Kift（豪/カーティン大学・NCSEHE）

（Q1.芦沢）

ありがとうございました。非常にたくさんの情報をいただいたという感じがしています。ちょっと混乱しているところがありまして、アプリケーション、応用のプロセスというのは、誰がやるのですか。どのような目的でやるのですか。個々の学士資格デザインに関してその点を教えてください。自分で任意にやることができる、申請することができるというプロセスなのか、どなたかがガイダンスを提供して、誰がそのアプリケーションを受け取るのか。

（Kift）

言葉の問題だったかもしれません。このアプリケーションという意味ですけれど、三つの領域があります。EQGC マトリクスの中では 4 領域（知識、技能、態度、応用）がありました。アプリケーションという言葉が、この中に Qualification の中にありました。それで、このアプリケーションというのが新しい Qualification の中に落とし込まれています。そして、もちろんそのアプリケーションは学生がするものです。

（芦沢)

個々の学生が、このプロセスを踏んでなされているということですね。

（Kift）

そうです。これは Qualification 設計の一助となるためにやっていることです。このデザインに関するルールがありまして、非常に厳格ではありますけれども柔軟性を持たせたものです。例えば 700 の学士号の名称があるというふう話を何度も聞いていますが、その 700 もの学位名というものが、この中に落とし込まれるということをするためには柔軟性が必要だと思います。

（芦沢)

個々の学生、または社会人、働いてる人が自分で Qualification のカテゴリがどのようなものを目指しているのかということに関しまして、ガイダンスを得ることができるということですか。

（Kift）

そうです。通常のガイダンス、例えばご自分の大学に来られた場合は、大学側からこのような科目を取って、そしてこのような仕事、経験をし、そしてこのような知識、スキルを学びなさいというガイダンスを行います。そしてこの AQF に関しまして、このアーキテクチャですけれども、学生からの視点というよりも、この堅牢なデザインを作るためには、非常に時代に即したものにしようとします。そういう視点を持ってやっていました。昨日も何人かと話をしていましたけれど、ドイツのように仕事が統合されたような形のラーニングプロセスというものがないということがあります。そのような職業経験というのも、教育の中の一部に入れるということを含めたデザインを考えています。この Qualification はそのような目的を果たすためにつくったものです。

大学関係者は、これを理解する必要があります。Qualification に必要なものはどのような範囲であるか、そして学修成果はどのようなものが求められているのか。そして、それをもとに、700 の学位を振り分けています。

（Q2.赤池）

一つの言葉について。ブルー・プリント、青写真という言葉がありましたが、この言葉は医療教育で使われる言葉だと思うのですが。

（Kift）

私が言ってるブルー・プリントというのは、プラン、計画という意味です。将来のための計画、ロードマップです。スケジュールである、という意味で使っています。

（3）「豪州の経験と日本への示唆」
杉本　和弘（東北大学）

（Q1.川口）

最後の部分が理解できなかったのですが、2 番目の①です。要するに、学位、資格に関して共通な参照点がないということと、教員、学生の国際移動の対応の遅れというのが理解できませんでした。例えば、セクター間の移動の対応の遅れなら分かるのですが、なぜ国際なのでしょうか。

（杉本）

とても良いご指摘だと思います。確かに、それはそうです。もう一点として、川口先生がおっしゃったセクター間であるとか、例えば日本で言えば大学とか専門学校とか、多様な学校種間での移動も、確かにそうです。その辺への対応の遅れということにつながるだろうと思います。国際的な参照基準が、国際的な動きは、モビリティをある程度、規定するだろうというふうに思っています。明確に定義づけられた資格や学位が存在し、それが機能しているということは重要なのではないかと思い、最後のスライドに入れました。

（川口）

おっしゃることは分かるのですが、私はむしろ、今のそういう資格枠組みのところの問題は、確かに国際とうことよりもどちらかというと、セクター間の移動ではないかと思います。特に日本の場合は。そういう問題のほうが大きいのではないかという気がしました。

（杉本）

そのご指摘は、とても的を射ていると思いますので。その点も含めて議論できればと思います。ありがとうございます。

第Ⅳ部　総括・総合ディスカッション

総括：論点整理　吉本　圭一（九州大学）

私の問題提起をもう一度繰り返しておきます。このプロジェクトはラーニングアウトカムのディスクリプタマトリクスをどういうふうに作るかということです。ゴールはここにあるように、NQF を意識しながら。そして、3 番として書いているように、国際的なプロジェクトが、国際カンファレンスが一つのプロジェクトのゴールになっていました。

ディスカッションの焦点は、「職業の」「職業による」「職業のための」教育です。とりわけ「職業のための」ということを意識したときに、Learning Outcomes Competency という議論が出てきます。そのラーニングアウトカムやコンピテンシーをきちんとプログラムで作って、それが社会で認められてというのが、Andrea Bateman さんも言っていた、Qualification とクオリティーアシュアランスの関係です。私はここでクオリティーエンドースメント(endorsement)ということをずっとこれからも言い続けようと思っています。

第三段階教育、tertiary education いうのは二つの複眼であると。複眼であることをどこまで意識するのか。大学のアプローチは立派だ、われわれはできませんというふうにだけ（専門学科関係者の方が）言われるのは非常に残念な気がします。大学のほうだけ見るのではなく、自らの立場というのをもう少し見ていただいて、積極的に作ってもいいんのではないかというのがそもそもの私の関心です。

それはこちらの図にありますように、もちろん大学教育の中に職業教育もありますが、大学教育と職業教育というのは、ベクトルが異なります。修得したものを活用するか、職業に必要な能力を修得させるのか。

今回のマトリクス作成の基本枠組みですが、ラーニングアウトカムマトリクスの、ここの吹き出しの部分に教育でつくられるものと、職業で、本来その職業に就いたときに求められるものは違うのですが、それを緩やかにカップリングすること。そこの間のギャップを埋めるのは Work Integrated Learning や OJT などのイニシャルなトレーニングであると。この両方が緩く結びつくはずだと思っていました。このことは、実は Sally Kift さんの今回のレビューで、まさしく Work Integrated Learning がアプリケーションのところに出てきて、間違っていなかったと半分思っているところです。

日本の問題というのは杉本さんが議論していただいたように、Lifelong Learning に向かわないところです。メンバーシップ労働市場の課題があるから、生涯学習に向かわないということもあります。大学や専門学校が 18 歳の若者向けのアクティブな学習モードを行っている場となっているため、社会人は学び直しにそのような教育機関を利用しないと思います。どういうふうに改善していくか。その問題は家産官僚制、学歴社会など様々ン問題と労働市場の問題もあると思います。

いずれにしても、どこかで打ち壊さなければならないというのが私の議論です。一つのモデルは職業実践専門課程（Professional Post-Secondary Course）というのが 2014 年から日本で導入されています。職業関係者が関わった教育プログラムの編成、職業教育関係者が産業界と連携し、自ら実習を担います。職業関係者が関わる教員研修、FD というものもあります。そして、自己点検評価もあります。この制度は悪くはないと思っています。何回も繰り返していますが、ラーニングアウトカムと職業教育、これらをどういうふうにつなげるかとうのが、ずっと課題です。NQF はきっと職業教育にとってレリバントだと思います。深堀さんの報告では、アカデミックアウトカムの議論にとどまっているが、そこに職業の視点が必要だと私は思っています。

それから、芦沢さんに聞きたいのは、サブスタンシャルディファレンスというのがないということをお互いがどのように相手に突き詰めて、あるいは仲良く認め合うかということをもう少し、これから知りたいと思ってます。

教育が公共財か私財かという議論ですが、いずれにしても NQF とラーニングアウトカムの議論を各プログラムの様々な立場から行っていきたいと思っています。

Bateman さんは、この大きな世界的な枠組みの基本となる Regional Qualifications Framework について報告いただきました。ASEAN なら、ASEAN Qualifications Reference Framework というのが非常に有効な翻訳ツールになるというふうに説明もいただきましたので、あらためて確認できたと思います。

深堀さんの報告で面白かったのはジェネリックスキルです。そして Program Level Learning Outcomes、Course Level Learning Outcomes、さらにその延長に Qualification があるというところです。これらをつなぐのはエキスパート・ジャッジメントであると。教員のエキスパート・ジャッジメントの涵養が必要だと。教員のエキスパート・ジャッジメントでは、ステークホルダーはどこにいるのかという質問がフロアからなされましたが、何となくまだもやもやしています。最も重要なステークホルダーは卒業生です。その卒業生を調査する際に日本では、個人情報保護法などの障壁があり、当面、大学の先生は実施しないということでした。

稲永さんのディスカッションは、どのステークホルダーズアドバイスというのが、抽象的な Qualification と具体的なコンピテンシーになるのか。ステークホルダーのアドバイスは、まずは、エキスパート・ジャッジメントというのはサブジェクトと Qualification をつないでいますが、Qualification とコンピテンシーはつないでいるかどうかというとこは、ステークホルダーに（卒業生調査などで）聞かなければならないと思います。ここのところがまだ日本は難しくなっています。

江藤さんの発表は、われわれのプロジェクトの 7 つの分野の分科会で得られた成果の一つですが、一番シンプルには、縦方向のレベルディファレンスを記述する記述法が何か共通に少し見つかりかけたということです。ベーシックからプロフェッショナル、アドバンス、マネジメント、あるいは守・破・離という、職業教育の共通言語を見いだせたことです。いくつかの軸が、これはある種、強引に 7 分野に適用することが可能なように思いましたので、皆さんに議論していただいたところです。

塚原さんのレポートはわれわれの一種のセルフスタディー、ないしはセルフアセスメントです。

芦沢さんは、我々のプロジェクト以外にも独立で Foreign Credential Evaluation、FCE という活動を熱心に進めています。フロアからもいろいろな意見が出されましたが、だんだんクレデンシャル、小さなものから大きなものまでを、プロセスやボリュームからラーニングアウトカムへ向かって動く、重要な転換を含んでいると思います。パーシャルリコグニションとか、これは他の議論で言えば、マイクロクレデンシャルです。こういう議論にみんなで取り組むべき時期だと思います。それはなぜかというと、杉本さんの報告にあった Lifelong Learning に当たると思います。この Challenge for NYC and NIAD は、将来的に NIAD は National Institution of Academic and Professional Degrees, Covering associate diploma になると思います。

今、日本キャリア教育では、キャリア・パスポートの議論がなされています。これは初等中等教育局の中で、言ってみれば、小さな小屋の中でキャリアという生涯にわたることを考えています。労働省が以前、そういう議論をしていました。キャリアコンサルタントについて。ヨーロッパ、EU には、ユーロパスというのがあります。いろんなものがそれぞれの省とか局とか課とかで小さく小さく収められて大政策だというふうに議論されています。これをどういうふうにこれから変えていくかというのが、日本の課題です。

Demes さんには、Work Integrated Learning のことをお話しいただきました。少し情報提供に限られた部分もありましたが、高等教育におけるデュアルラーニングが広がっていることを。ファッハ・ホッホ・シューレだけでなく広がってるってところを、もっと話をしたいところではありますが、デュアルモードというのが実はドイツの高等教育大綱法の中で既に、職業的なレリバンスは全ての高等教育プログラムを持っていなければならないと作られています。こういうことが一番、大切なのかとも思っています。

Kift さんの話は、非常に共感するところがありました。これぞサブスタンシャルに意味

があることをやっておられると。ピーター・ヌーナン氏も言っていましたが、単にこれまでのディスクリプタもきちんとそれぞれ議論されてるんだけど、どっちかいうとチェックボックスで、チェック、チェック、チェックで終わってしまうようなものでした。そのことを、レベルを少し幅広くしないと実際のプログラムは作れない、教育プログラムは、作れないという説明でした。このことは我々の分野別分科会でも、よく似たこと感じていたものですから、非常に共感しました。理解が進みました。

以上がこの 2 日間全体の要約です。

総合ディスカッション

■NQF の必要性について

（Bateman）

日本に関しては NQF が必要であるということ。そして、どういった利点があるのか。つまり、NQF を持つことによって、どのような恩恵があるかを考えなければならないと思います。私にとって NQF というものは全ての教育と、それから訓練を全て議論の場に持ち込むものであると思います。ですから、例えば、職業学校、あるいは大学、そして、会社、あるいは業界での訓練を行うかもしれません。恐らく企業でもこういった訓練があると思います。ですから、こうした対話、あるいは会話の場に持ってくるものが NQF だと思います。いろんな議題を。そして、いろんな参加者が参加すると思います。参加しないのであれば、今後、そういった議論の場に参加してもらうように促さなければならないと思います。あるグループを排除するというのではないと思います。昨日も申し上げましたように、私は用語というものを気にしています。言葉は、それは包摂的でなければならないものです。しかし、それは排他的にも排除的にもなり得るわけです。

簡単に言いますと、NQF は学修成果に基づいているという、本当にシンプルな表現です。でも、国の中でのあるグループのいろんな議論、対話を聞くと、例えば、職業訓練では、その中にコンピテンスというのは非常に理解が難しい、複雑なものであると思われています。それはコンピテンシー、能力に基づいているので、その枠から除外されています。あるいは、その枠の中の対話に入ることが阻害されているということで、非常に気になっています。ですから、いつもみんなに関わってもらえるような努力を最大限にしなければならないと思います。時には妥協も必要かもしれません。私が知っている限り、全ての枠組みは妥協の産物であります。目的はみんなその話し合いの場につけるということであります。ですから、NQF について非常に私も思いがあります。それこそが個人の強みになっていると思います。繰り返しますが、NQF はみんなが参加できるものでなければならないということです。

（吉本）

日本は日本独自の必要性があると思います。それは生涯学習を奨励していくためにも、非常に必要なものです。ですから、最初のイニシャルエデュケーションの最終達成地点というのによって。そして、学歴社会というものは、その後の人生というものを決めてしまうということがあります。また、別の見方をしたとき、学問分野、そして職業分野という両方に視点を置きます。そして、国際的な相互認証というものが挙げられると思いますこれが非常に重要だと思います。

NQF というのは基本的に非常に大型の船で、いろいろな人たちのグループをそこで運ぶというものです。学位、英語でのディグリーという場合は問題ありませんが、日本で言うときのディグリーになると、法的な規定がそこに入ってしまいます。例えば、学士というのは法的に認められた資格であります。短大のアソシエイト・ディグリーというのは、法的なものではないというような、非常に奇妙なところがあります。ディグリーという言葉を使わないで、資格であるとか、学修成果であるとか、そういう言葉を使おうとしてい

るということです。その言葉の選別、そのような言葉。一緒にいる、一つの船の中で多くの方たちと共に協業していく、仕事していくためには、言葉の選び方というのも重要になってきます。

そこから続けますと、Andrea さんのステートメントを基にすると、この Qualification Framework というものが、全ての問題を解決するツールであるということではないかとういことです。労働市場教育、それから、政治的な政策、そのようなアジェンダなどの問題、このような分野の問題を全て解消するわけではありません。豪州 AQF が私たちの教育システムを立て直す。問題を解決する。そして、教育の中で不利益になっているところを改善するとか、そういうものまでに及ぶか、どうかということは分からないのですが、少なくとも是正することはできると思います。そして、これまでの学習に関して認証を与えるということで、それを是正することができると思っています。

そして、これまでの学習というのは実際的なフォーマルな学習ではなくても、ノンフォーマル、インフォーマルな学習であっても、ラーニングということに関しましては、これからどういうふうに私たちが定義をしていくか。それをどうとらえていくかということが重要になってくると思います。私たちの寿命は延びています。ですから、日本の人口にとっても、学習というのが非常に大きな意味を持ってきたと思います。これまで学んできたことというものは個人にとって重要なもので、それを基盤にして新しい学習が積み上げられていくわけです。ですから、Qualification Framework で全てを完結するわけではありませんが、オーストラリアでは平等性というもの、そしてクオリティーが。英国では、その参加を広げるというような、そのような意味を込めて人間の寿命が延びていく社会の中で、ある意味この問題解決にはならないにしても、Qualification Framework というのはいろいろな、そういう問題に立ち向かう一つの基盤をつくると考えています。

■マイクロクレデンシャルについて

（吉本）

今、マイクロクレデンシャルというものを、非常に大きな議論がされているところです。それを含めての問題です。

（Demes）

企業に対して、社内教育にマイクロクレデンシャルな考え方を取り入れていく。今のところは全く無視されているんですけれど。良いアイデアが私にあるわけでもないのですが、実際の認証、認定、資格の枠組みについて考えると、今までのフォーマルなやり方ではないところも認めていく必要があります。

(Bateman）

マイクロクレデンシャルについて、、オーストラリアではこのインフォーマルな職業訓練に関して、会社が参加しなかったというのが非常に大きな問題でした。政府が予算を組んで会社を訪問し、そしてミーティングをし、それに関して Qualification があるので、ぜひ参加してくださいというような形です。会社からの抵抗は非常に大きかったということです。特に、政府がこのような企業に入り込むのが難しかったということです。私たちがやっていることに協力してくれる企業が、なかったということです。ですから、Qualification Framework というものを用いて、会社が Qualification に関して、どのような理解をするかということをテコにして入り込んで、協力を求めていくというようなことをしました。

（芦沢）

過去の学習歴をフォーマル、インフォーマル学習に関してのディスカッションは非常に私たちの社会の中で実りある議論ができてきていると思ってます。そして、これらを私たちが認めていく。例えば、過去の学び、それから、フォーマル、インフォーマルの学習というものを認めていくということであれば、それは私たちの社会は非常にインクルーシブになります。経験のある人、高齢者、障害のある人、国外からの労働者などに対して。日本政府は、日本は移民を認めていないのですが、実際にはいます。労働力不足という問題に直面していますので、それはあり得ます。ですから、そのプロセスを通して、私たちは重要な可能性、また重要なポテンシャルを持った人々、人材というものを認めて、探していくこと、認めていくことができます。そのプロセスになっていくと思います。

ドイツやオーストラリアのように、インクルーシブなやり方で、移民の方たちに対しても、そのような対応を取っていらっしゃるということですけども、そこの中でも学問的な、学歴を認めるということと、過去の職業的経験を承認していくこと。また、認証をしていくということに関して、このプロセスをどのようにもっとプロダクティブなものにしていくことができると思いますか。

（Demes）

ドイツの例をお答えします。外国の留学生が現地で働くとそういうことが起きます。日本は移民の問題を考えていく必要があると思います。プログラムの例ですが、1990 年代にそういったちょっとした小さいプログラムで、ハイリースキルワーカーだけが働くことができるというものもあったと思います。日本では少なくとも外国人をウエルカムしているという状況ではまだないと思います。ある意味、語学的に隔離されているというところもありますので。

（Kift）

どうやって職業の進展を進めていくのかということもありますが、ノンフォーマル、もしくはインフォーマルな形でのものをどうやって組み込んでいくのかというところです。例えば、インクルージョンですとか、平等に、公平にやっていくというところが大学によってはあります。過去の学習歴を認めている、認定しているという所もあるわけです。そうなると、労働者、雇用主に対して認めてもらう場合、大学ではどういったものを提供してくれるのか。例えば企業に対してお金を取ってアセスメントをやっていくとか、試験という形か、評価やアセスメントです。大学がスキルをアセスメントで評定するということもあると思います。それが一つの例になると思います。現在はできていませんが、そういうことを通して、環境を作っていくなど。

他の可能性としては、オーストラリアで取り組んでまだ実行されていないのですが、学習ポートフォリオを作ることです。スキルや知識を集めて、実際の人生の中で生涯学習というところに組み入れるわけです。例えば、それが普遍的なものであるとすれば、国際的に見て、Andrea さんがいろいろ学習のポートフォリオがあるとします。スクーリングとか、生涯学習をやっていくときに、こういうふうにやりたいという方向があれば、大学の学位があって、そういうポートフォリオがあればチャンスが生まれるというふうに考えられます。新しい学生がやってきたときも、インフォーマルな学習から大学に来たという人がいたとします。会計事務所で 10 年間働いていた人が、どんな単位として認められるのか。大学ではどういう認定方法があるか、そういう話をいまからやっていかなければならないところです。

（Bateman）

オーストラリアの職業訓練の例をお話ししたいと思います。われわれの研修制度は 1998

年から NQF という方向に変わっていきました。Qualification をある程度規格化し、評価し、認定していく、そういうプロセスですが、職業のシステムとしては、アセスメント自体がインフォーマルやノンフォーマルなどとは別に問題ではなく、どういうことをやったとしてもアセスメントをしましょうというところで済ませています。能力のコンピテンスに関してやっています。その能力に対しての評価です。そういうところがシステムに入っているので、いろいろなやり方があります。

最初は、品質保証から始めます。過去に学習してきた経緯を認めていく。そして、それを評価する基準というものが存在しています。それが一つのやり方です。法的に強制力のある基準ということです。信頼基準です。その他のやり方もあるのですが、単位を認めるというやり方あります。それも法的に根拠があります。例えば、私の Qualification を半分終わって、そして違う所に行ったとします。その場合、両方の団体、機関で、両方が単位を渡さなければならないのです。同じ資格を渡さなければいけないと。同じ基準があるわけですから、やらなければなりません。

学生によってはポートフォリオ、今までの過去の実際にフォーマルなものもありますが、それで認定していきます。それを合わせてフォーマルな認定や、達成として認めていくわけです。職業訓練というところでは少し違ったところがあります、それぞれ分野別に。それはわれわれの長年の文化にも影響しています。そのおかげで、われわれはできるだけベストな方法をとっていると思います。フォーマルとか、インフォーマルとか、ノンフォーマルな学習についても同じように認めていきたいとは考えています。

（芦沢）

ぜひ、その経験から、われわれも学ぶべきだと思います。日本の高等教育では、流動性や移動が非常に難しい問題となっていまｓ。国際的なモビリティ、移動ということを考えますが、内部での移動というところ、移動性というところがまだアクティブになっていません。まだ始まっていません。非常に少なくなっています。非常によいアドバイスをありがとうございました。

（吉本）

マイクロクレデンシャル（Micro-credential）は大きな学位の一部になるという議論がなされている。日本の事例としては、既に履修証明プログラムがモジュールタイプのプログラムとして実施されている。

私は Graduate Certificate、オーストラリアに Graduate Certificate、あるいは Graduate Diploma というのが、Diploma も Certificate もあり、少しボリュームの大きさが違う。少しメタレベルで上手にレトリックを使うことができないのかとも思う。

以下、具体的な事例については報告者の発言から要約。

〇筑波大学の履修証明プログラムの事例（稲永）

・マイクロクレデンシャルや過去の学習経歴の認定方法としては、筑波大学や東北大学でモジュールタイプのプログラム、スモールプログラムを実施している。
・モジュールは、フルの Qualification と一貫しており、120 時間の Certificate プログラムを提供している。120 時間の学習期間は、早くて 1 年で修了できるように設計されていることから、半期ごとに修了式を行う形式が取られている。最長 3 年まで在籍することが可能である。
・受講対象者が大学職員であることが考慮され、自分のペースで卒業、学習をすることができるようになっている。
・プログラムの設計段階からモジュール構造を意識した設計が取られている。
・外部ステークホルダーズの代表となっているような人たちとの議論の中で、プログラム

の内容が改編され、60 時間の履修証明に関しても、現在検討中である。

○東北大学の Certificate プログラムの事例（杉本）

・東北大学の Certificate プログラムは従来の 140 時間だったものを 180 時間に延ばした。理由は、日本に規定されている学位の枠組みが 1 単位 45 時間に起因している。1 単位 45 時間を基準にしたときに 140 時間は 45 で割り切れないため、単位換算が困難となった。そこで 2019 年度から 180 時間に変更している。これは、45 で割ると 4 単位に換算可能である。
・2020 年度から別の Certificate プログラムとして 60 時間プログラムも開始予定。生涯学習として、実務家教員養成プログラムである。45 時間を基準とした場合、60 時間ではなく、90 時間の方が 2 単位相当として換算しやすいが、企業で働いている方を拘束する場合 90 時間は長いということで、最低 60 時間となった。
・受講者にとって 60 時間は Certificate 取得のみであり、それをその後マスターディグリーにつなげる、より上級の学習につなげるということは考えていないため、現段階は 60 時間で実施予定である。
・日本の学習を規定している枠組みの固さは、生涯学習の低調さなどいくつかの要因がこうした状況を生んでいるものと考えられる。

■分野横断的な共通言語とレトリック

（吉本）

7 分野で同じレトリック、説明のロジックが共通に理解できたということを、われわれは分科会を通して考えました。そのポイントについて少し Sally さんの AQF レビューに共通するものがあるのか、教えてください。

（Kift）

現在は SSO がそれぞれの領域のトレーニングパッケージを開発しています。この複雑な問題を将来的にどのように適用していくのか、新しい AQF をどのように適用していくのか、将来的な可能性、または課題について、トレーニングパッケージをどのように適用していくのか。今後、トレーニングパッケージをどのように開発することが期待されているのか。私は職業教育専門家ではありませんので、よく分からないのですが、この区別をするのはとても難しいと理解しています。杉本先生がおっしゃったように、私たちはデュアルセクター、オーストラリアには 7 つの大学があります。職業系、学問系があります。そこが統合して、高等教育を提供してるところです。

私の意見は、ドイツなどを参考にし、どのように職業と、高等教育を統合するかということを考えていくべきだと思います。トレーニングパッケージがどういうものかということはよく分からないのですが、そのエキスパートが 2 人、パネルにいらっしゃいます。その方たちは、これは一つの機会であると。トレーニングパッケージをもう一回、見直す機会であると言っています。トレーニングパッケージというものが将来的に本当に期待どおりに運用されていくのか。期待どおりの結果を出すのかということは分かりません。横断的なポイントということを考えて、そういうことを考えなければならないと思います。

私は法律の専門分野ではないのですが、横断的な分野に関して HK やサービスセキュリティー、LI ヘルスケアの分野などに、違うタキソノミーを使い、新しい Qualification をその文脈に合わせて、どのようなものになるかというものを作り上げています。そして、そこの職業訓練のレベルがこのレベルのバウンド、幅をつくる中で、Certificate1、2、3、4 という名前で表現していくこと。そして、Diploma、その上にアドバンス Diploma、この二つは重なり合うかもしれません。そして、学士と同じレベルの Diploma があって、そして Graduate Diploma というものがあります。そのような形でパスウェイをつくって

いくというのが一つ考えられます。Qualification の Framework ということで繰り返しになりますが、全てを解決するわけではありません。職業訓練の一つのパスウェイとして非常に明確にしていくことができると思います。そして、タキソノミーを使うことによって、現実に即した、その Qualification がどのような現場、どのようなものを求めているのかということを特定し、そのことを考えていく必要があります。そして、ラーニングティーチングのコースというものをデザインしていくときに、そういう情報というものを参考にしながら、考えていくことができるのではないかと思っています。ドイツではそのような区別というのがはっきりしていないので、そういう意味で良いのではないかと思います。

日本の Qualification Framework はそのような分野、例えば、試験とか、技能検定とか、職業資格システムとか、それから、職業教育システムなどが、各省庁の下に行われていますが、その意味でこのようなものも Qualification システムの中に統合されていくのか。また、民間の技能検定みたいなものもあります。そのようなものを認証していくのか。そのようなことを活用するということが考えられます。

（Demes）

われわれの議論はまだ可能性のあるドライバーというのを含んでいません。ですから、トレーニング、つまり研修という分野で実際のところ、オーストラリアでは研修プログラムの品質が ASQA によって認定されています。そのようなシステムなしには、社内の研修において、将来的にはそこも内包しなければならない。そうしなければ、いつまでも部分的なままではないかと思います。

われわれとしては、もしやりたいのならば、会社の研修のコンポーネントというのは実際の基準に合っているならば、提供されることが可能であると思います。そして、それは公的に認められたトレーニングになるというふうに考えられています。ですから、市場で認められたものであると。国際的ではないもの、そういった資格もあります。例えば、民間の資格というのももちろんあります。

（塚原）

Sally 先生のオーストラリアの新しい動きは、日本にとっても非常に有意義だと思います。ああいう考え方を使うと、企業内教育とか、あるいはノンフォーマルの教育というのを視野に入れることができると思ってます。

（監修：吉本 圭一、編集：江藤 智佐子）

令和元年度 文部科学省委託事業

職業実践専門課程等を通じた専修学校の質保証・向上の推進
成果報告書　Vol.21

国際カンファレンス
学修成果と職業教育の質保証 ― NQF の世界展開と日本の未来 ―

国立大学法人九州大学　第三段階教育研究センター（事業責任者　吉本　圭一）

発行年月日　2020 年 2 月 28 日

発行・編集　吉 本 圭 一
〒 819-0395 福岡市西区元岡 744
九州大学　第三段階教育研究センター
電話・FAX　092-802-5296

印刷・製本　城島印刷株式会社