

欧州における資格認証の動向とその「志向」

杵 渕 洋 美

1. 緒言

2019年11月、ユネスコ総会で「高等教育の資格の承認に関する世界規約（‘Global Convention on Recognition of Qualifications concerning Higher Education’）が採択された。高等教育の資格の承認のための世界共通の原則を定めたものであり、翌2020年にはこの実践的ガイドとして資格審査の具体的なプロセス事例等も公表している。資格認証に関する動きは、欧州において1999年にリスボン承認規約を発効、2008年に「欧州資格枠組み（European Qualifications Framework, 以下、EQF）」という資格・学位を欧州共通の視点で理解する仕組みが策定されている。アジアにおいては、2018年、相互に高等教育資格を承認・評定する枠組みを整えることにより、アジア太平洋における学生及び研究者の流動性の促進を目的とした「高等教育の資格の承認に関するアジア太平洋地域規約（東京規約）」が発効した。日本はこれに「加入（Accession）」という方法で同意している。その他、アフリカ地域の「アディス・アベバ規約」が2019年に発効、中南米・カリブ地域では「ブエノスアイレス規約」が2019年に採択されており、各地域で高等教育の資格認証に向けた動きが本格化している。

資格認証に関する日本での先行研究は、岩田が欧州における職業教育訓練、資格枠組みについて早くから論じており、日本版資格枠組みの早期構築を提唱している⁽¹⁾。ASEANについては早田がマレーシア、タイ、インドネシアにおける高等教育の質保証、ASEAN単位での高等教育の質保証に向けた取り組みについて紹介し、それが日本に与えるインパクトを検証している⁽²⁾が、いずれも資格認証や資格枠組みそのものに対する検証は行っていない。また杵渕はドイツにおけるEU諸国との制度共通化に向けた国内制度の整備と職業教育の高度化の動向について論じ、デュアルシステムという社会に根付いた徒弟制度がEUの教育改革によって資格枠組みに取り込まれたことの問題点、「能力」が「資格」と同じように「所有」するものとして扱われることで等価交換されるもの、対価として何かを得るためのものになっていることの危険性について述べた⁽³⁾。

本稿は、先駆け的存在として、資格枠組みを国レベルで策定し、すでに認証の運用を行っている欧州（EU）に限定し、その動向を捉えたものである。まず、欧州におけるEQF策定の背景、枠組みの構成とレベル説明子（descriptors）、昨今の動向について述べる。その上で、資格枠組みの学習成果志向、短期化・スピード志向、高等教育志向の3点について考察する。なお、本稿では「資格」（qualification）をEQFに則り「個人が所定の基準で学習成果を達成したと管轄機関が判断したとき

に得られる評価および認可 (assessment and validation) プロセスの正式な成果⁽⁴⁾と定義する。

研究方法は、欧州理事会 (European Council) の文書や欧州職業訓練開発センター (European Centre for the Development of Vocational Training, 以下 CEDEFOP) の刊行物 (Publications and resources) を主な資料として用いる。訳出は筆者による、または (独) 大学改革支援・学位授与機構や日本における先行研究の訳出を参考にする。

2. 欧州資格枠組み (European Qualifications Framework)

(1) EQF の策定背景

1997年11月、旧欧州委員会 (Commission of the European Communities) は『知のヨーロッパへ向けて』“*Towards a Europe of knowledge*” を通達し、2000年1月1日に発効した。「知のヨーロッパを構築する目的で、2000年から2006年の教育、訓練、若者の領域における将来の共同体の行動ガイドラインを設定する」ものである。「ダイナミックなヨーロッパの教育領域の構築 (The gradual construction of an open and dynamic European educational area)」をめざす方針を打ち出し、「急速に変化する世界で、ヨーロッパ社会は、年齢や社会的状況に関係なく、すべての市民に知識へのアクセスの機会を提供しなければならない」⁽⁵⁾とした。さらに1997年4月8日～11日に開かれたリスボンでの会合で、欧州委員会・ユネスコによって「欧州地域の高等教育に関する資格認証条約 (リスボン認証条約) (Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education in the European)」が採択され、域内での高等教育機関への進学や就職を容易にするための戦略が講じられた。①他国の学位・資格を自国の学位・資格として認証すること、②外国の学位・資格の認証に関する情報提供を行うナショナル・インフォメーションセンターを設立すること、③高等教育機関に対し、ディプロマ・サブリメントの発行を促進することが主に確認された。

次いで2000年、欧州理事会によって「リスボン戦略 (Lisbon Strategy)」と呼ばれる2010年をターゲットとする長期的な経済・社会改革戦略が図られ、2002年11月、職業教育訓練と雇用の分野においても2010年までに欧州の人々の流動性を高めることを目的とした「コペンハーゲン宣言 (Copenhagen Declaration)」が欧州職業教育訓練担当大臣会合において採択された。この「コペンハーゲン・プロセス」と呼ばれる「職業教育・訓練の分野における統一的空間の構築をめざす」⁽⁶⁾過程の一環として2008年にEQFが策定された。EQFは資格・学位を欧州共通の視点で理解するための仕組みで、労働者や学習者の国際的な流動性が高まり、生涯学習が促進されることが見込まれた。資格制度の一貫性を図り、教育と訓練の相互浸透性、教育・訓練・労働市場間のリンク強化、教育・訓練の質保証を目的としている。

その後2017年5月22日に行われた欧州委員会 (EC) の教育・青年・文化・スポーツ会議において、2008年の理事会勧告を廃止しEQFの改訂案が採択された。改訂の目的は、各国の国家資格枠組みのシステムのために共通の参照枠組みを構築し、資格の互換性、透明性を高めることによって、学習者・労働者の雇用の可能性や流動性をさらに向上させることである⁽⁷⁾。この改訂によりEU加盟

国は、必要に応じて全ての公的な資格文書の発行や資格の登録の際には適切な EQF のレベルを明記することや、ECTS (欧州単位互換制度) や ECVET (欧州職業教育訓練単位制度) 等の単位互換制度を EQF へ参照することが求められることとなった⁽⁸⁾。

(2) EQF の構成とレベル説明子

EQF は、各資格・学位を 8 段階 (レベル 1~レベル 8) に分類し、各レベルに相当する「知識・スキル・コンピテンス (competence)」を設定している。改訂前の EQF は、「知識 (Knowledge)」「スキル (Skills)」「コンピテンス (Competence)」の 3 つについて各レベルの説明がされていたが、改訂後は「知識 (Knowledge)」「スキル (Skills)」「責任感と自律性 (Responsibility and Autonomy)」となった。2008 年版のコンピテンスの説明において「責任と自律の観点から表現される」とすでに明記されており、「コンピテンス」という言葉を用いずに「責任感と自律性」そのものを使用するという点が改訂点で、それぞれのレベル説明子の変更はない。

これら 3 つの観点から資格を説明することについて、Markowitsch, Luomi-Messerer (2007) は、責任感と自律性という意味において知識・スキル・コンピテンスという用語が資格を説明するのに十分であるかを問い、個人的、社会的、市民的要素が欠けていると指摘している。さらにコンピテンス (Competence) という用語が知識・実践的な能力 (practical ability)・自律性/責任感の 3 つの側面に関連する「学習成果 (learning outcomes)」を意味すると理解されていると述べている。そして、欧州委員会で提言されたレベル説明子の起源と解釈を歴史的に考察し、EQF が政治的/実用主義的 (pragmatic) なツールであり、科学的/経験的 (empirical) なツールではないことを示している⁽⁹⁾。

ここで EQF のレベル説明子を具体的に確認する⁽¹⁰⁾。レベルが上がるに応じて予測できない状況を想定しており、予期せぬ “unpredictable” 事態への対処の対象と範囲が、レベル 4 で「通常予測できるが変更されることのある」となり、レベル 5 で「予測不能な」状況での管理と監督 (責任は伴わない)、レベル 6 で「予測不能な状況での意思決定に対する責任を負う」ようになり、レベル 7 になると「複雑で予測不能な新しい戦略的な思考と実践を必要とする仕事または学術の状況の管理と変革を行う」と変化している。責任をもつ “responsibility” に関しては、レベル 3 で「決められた任務の完遂において」、レベル 4 では「評価と業務改善の提案に対して多少の責任をもつ」、レベル 6 になると「意思決定に対して」「個人および組織の専門的な成長発展の管理に対して」となり、レベル 7 では「専門的知識や実践への成功裡な貢献かつ/あるいは組織の戦略的な達成、業績に対し変更が必要かどうかの判断の責任を取る」となり、責任を負う対象がレベルに応じて異なっている。

またレベルが上がるにつれ、変革 “transform”, 戦略的業績 “strategic performance” (レベル 7), 実体のある許認可 “substantial authority”, 最前線 “forefront” (レベル 8) といった単語が使用され、求められるコンピテンスの説明子として機能している。

EQF はシステマティックなレベル説明子により非常にきめ細かく組み立てられているといえる。各国が参照する枠組みであるため、明瞭さが求められるからであろう。一方で、共通の枠組みで

あるがゆえの包括的限界が生じている。「一定の職業分野を想定しない限り、そのコンピテンシーは特定できない」⁽¹¹⁾にもかかわらず、あらゆる職種、分野で適用させる枠組みであるため、その職種、分野独自の職務に関する詳細な表現ができず、どのような業務成果や貢献が求められるかということに留まっている。M. Brockmann, L. Clarke, C. Winch (2009) は、「EQF の難しいところは、すべての人のすべての物事 (all things to all people) を意味することができる」とされていることである。これは説明子の翻訳に象徴されている」として、「知識 (Knowledge)」「スキル (Skills)」「コンピテンシ (Competence)」という用語や説明子が各国の言語に翻訳されたときに生じる齟齬について、ドイツ、イギリス、フランス、オランダの4か国を例に挙げて説明しており、「大陸の (continental) システムに組み込まれている多次元のコンピテンシを理解する鍵は、仕事 (job) が求めることよりも個人が幅広く定義された職域においてできることに焦点を当てた職能 (occupational capacity) の概念である」と結論づけている⁽¹²⁾。

(3) EU における昨今の動き

① 国家資格枠組みの開発段階整理

欧州では、国内の資格制度とリンクさせて認証できるようにしている国ごとの資格枠組み (National Qualifications Framework, 以下、NQF) を構築しているが、各国の開発段階をまとめたものが2021年1月14日に発表された。この“*Overview of national qualifications framework developments in Europe 2020*”では、これまでの開発段階が新たに6段階に整理されている。

NQFの開発段階は、CEDEFOPの2013年の文書に見られるように、運用当初は①設計開発段階 (design and development stage)、②公式適用段階 (formal adoption stage)、③初期運用段階 (early operational stage)、④高度ないし十分な運用段階 (advanced or fully operational stage) の4段階であった⁽¹³⁾。2019年7月の“*Overview of national qualifications framework developments in Europe 2019*”では、①構想・設計段階 (conceptualisation and design)、②正式承認・公式適用段階 (official establishment/formal adoption)、③初期運用段階 (early operational stage)、④運用段階 (operational stage)、⑤評価・見直し段階 (evaluation, impact and (re)design) の5段階となる。それが1年と経たないうちに以下の6段階に整理された。

- ①探索段階 (explorative stage) : 資格枠組みが政策課題の解決策として議論され、資格の透明性の欠如や制度改革の必要性等の課題を特定できている段階
- ②設計段階 (design stage) : ガバナンス体制の設計、利害関係者の選出が枠組み構築に影響を及ぼす段階で、レベル説明子の精緻化が重要な要素となる段階
- ③適用段階 (adoption stage) : 国により正式に承認され公式に適用した段階で、国ごとに政治、立法、文化を反映し違いが見られるようになる
- ④活性化段階 (activating stage) : 運用準備段階でもあり、ガバナンスの統合、管理 (体制) でもって技術的な能力と専門知識を具体的に構築していく段階。この段階でNQFと既存の資格体系、

各資格との相互関係が実際に決定される

- ⑤運用段階 (operational stage) : 完全な実装段階であり, NQF が付加価値をもたらし, 前段階で特定した目標の達成に貢献する段階
- ⑥見直し再検討段階 (review stage) : 目標達成のための付加価値, 枠組みの機能, 利害関係者の確約や関与を評価対象として, 定期的に見直し・評価を行う段階で, 運用とは別段階として設定されている

同書では, 各国の開発段階のほか, NQF の構成 (設定レベル数), レベルディスクリプター (知識・スキル・コンピテンス等の評価軸), 関係法令等の制定年, EQF との認証 (リンク) が行われた年等が表形式でまとめられている。40 の国と地域が掲載されており, ②設計段階が1 か国, ④活性化段階が19 か国, ⑤運用段階が20 か国という結果であった。

これまでの段階整理と異なっている点は, 設計 (design) に取りかかる前に, 資格枠組みを政策課題の解決策として, 現行の資格制度の課題を特定する探索 (explorative stage) 段階を設けたことである。また見直し再検討段階 (review stage) で評価項目を挙げNQF は定期的に見直されるべきだと明示している。このように頻繁に開発段階が改訂, 整理され, 各国の段階を公表するのは, 先に述べた包括的, 言語的限界の他に, それぞれの国・地域にEQF 以前からある職業資格や職業教育体系等との軋轢をいかに解消しEQF を運用していくかといった課題があるためだと推測する⁽¹⁴⁾。

② 短期資格の導入

もう一つの動向として顕著なのが, 短期資格の導入である。2018 年5月にパリで開かれた欧州高等教育圏 (European Higher Education Area; EHEA) 大臣会合において, 短期間の学習で得られる資格 (short-cycle qualifications) の意義を評価し, 欧州高等教育圏資格枠組 (Framework of Qualifications for the European Higher Education Area: QF-EHEA)⁽¹⁵⁾に単独資格として位置付ける合意がなされた。

さらに2020年12月, 欧州委員会の専門家会合が行われ, 最終報告書である“*FINAL REPORT A EUROPEAN APPROACH TO MICRO-CREDENTIALS*”が発表された。報告書では, マイクロクレデンシャルを資格認証に組み込む提案がされている。マイクロクレデンシャルとは, 最終報告書によると「学習者が短期間の学習経験の後に獲得した学習成果の証拠」と定義されており, 「これらの学習成果は透明性のある明白な基準に照らして評価されている」⁽¹⁶⁾。2025年までの欧州教育圏の実現に向けた対話文書でも「欧州委員会はマイクロクレデンシャルのヨーロッパの開発に向けて取り組み, より柔軟なモジュール学習の機会を提供することで, 学習機会の拡充, 生涯学習における高等教育と職業教育訓練の役割を強化する」⁽¹⁷⁾と述べられており, 今後の欧州教育圏実現のキーワードとなると筆者は考えている。この最終報告書のなかで, マイクロクレデンシャルの構成要素に関する欧州基準が以下のように提案されている⁽¹⁸⁾。

学習者の本人確認情報、マイクロレデンシャルの名称、発行元の国／地域、マイクロレデンシャルを授与する主体、発行日、学習成果を達成するために必要とされる学習量（ECTS 単位等で示す）、マイクロレデンシャルの（EQF かつ／または NQF、QF-EHEA における）資格のレベル（可能であれば学位の段階も）、学習成果、学習形態（オンライン型、対面型、両者のブレンド型、ボランティア活動、仕事経験）、学習活動に登録（入学）するために必要な要件、評価の種類（テスト、スキルの適用、ポートフォリオ、The Recognition of Prior Learning (RPL)）、試験時の監督と身元確認、マイクロレデンシャルや学習内容の質保証、成績評価、その他の情報

資格枠組みとの関連性について、EQF と直接リンクさせる必要があるという提案に対し、現在の EQF 推奨に準拠していないとする議論があったようだ。マイクロレデンシャルを NQF および EQF と整合させる提案に対しては、適応が可能であるという考えと各国の状況の違い（一部の NQF ではノンフォーマルな資格が含まれていない）に配慮する必要性を唱えた議論があり、結果として 2 種類のマイクロレデンシャルを区別する提案をしている。一つは正式な教育機関によって発行され、EQF（NQF を介して）および ECTS（または他の学位システム）と連携できるマイクロレデンシャルである。これらについては、現在の高等教育の認証ツール（EQF、ECTS、欧州高等教育分野における品質保証の基準とガイドライン ESG 等）に基づいて、または最終的にはそれらの適応を通じて、基準をより容易に特定できるとしている。もう一つはノンフォーマルな教育機関によって発行されたマイクロレデンシャルで、これに関しては十分な議論ができず教育セクターでさらに議論する必要があるとして、対応を保留している⁽¹⁹⁾。ノンフォーマル、インフォーマルな学習をも資格枠組みやメインストリームの教育に組み込もうとする動きは以前からあるが⁽²⁰⁾、学びを資格と連結させるこの動向は、あらゆる学びを認証の対象とし、常に成果を求める学びとすることにつながると考える。

3. 考察

ここまで欧州に焦点を当てて、資格枠組み策定の背景、EQF の構成と説明子、昨今の動向を確認してきた。ここでは、資格・学位認証の動向における「志向」について、学習成果志向、短期化・スピード志向、高等教育志向の 3 点から考察しておきたい。

(1) 学習成果志向

2. でコンピテンスが学習成果（learning outcomes）を意味していることを述べたが、Markowitsch, Luomi-Messerer は EQF 策定の過程において、「学習成果」はコンピテンスとして定義されるべきだとされ、「コンピテンス＝文脈における学習成果」と定義され使用されたことを挙げている⁽²¹⁾。各国のレポートでは「EQF は、知識、スキル、能力の概念に基づいて、学習成果の観点から説明された 8

つの参照レベルを含む包括的なフレームワークである」と明記されており⁽²²⁾、資格枠組みのレベル説明子は、学習成果をレベルづけできるように明確に(透明性をもって)表記したものである。また先述したノンフォーマルな教育機関によって発行されたマイクロクレデンシャルも、一旦保留はされたもののいずれはEQFと連携させ認証する運びになるであろう。

これに対して、学びとは常に結果を求めるものなのかを問い直したい。例えばデンマーク独自の教育制度であるフォルケホイスコーレは「職(食)のための教育ではなく、覚醒と生命力をもたらし人間的、国民的啓蒙と無試験、無資格制度、成熟を基本とする成人の教育」⁽²³⁾が行われている「試験や資格のための教育ではなく、それ自体が報酬であるような啓蒙教育自体」⁽²⁴⁾で、成績や資格、単位も出ない。結果を出すことだけが学びではなく、学習者自身の糧となれば十分その意義がある学びもある。また社会人の学びは往々にして理論と現場実践との往還によるものである⁽²⁵⁾が、理論的に得た知識・スキルを現場に戻ってから“あれはこういうことだったのか”と実践の場で確認し、ようやく自分のものにするということとはよくあるだろう。学習成果志向の学びを重視することによって、結果さえ出せばよしとする学習観に陥り、学びのプロセスや省察といった過程を軽視することになりはしないか。

またコンピテンスは産業界の職務評価から開発されたもので、スペンサーら(Spencer, L.M. & Spencer, S.M.)により定義がなされ、職務コンピテンス評価を具体的に展開していった。コンピテンスを「ある職務または状況において、基準にてらして効果的あるいは卓越した業績(パフォーマンス)を生み出す原因となっている個人の基底的特徴」と定義し、スキル・知識・自己概念・特性・動機という構成要素からなるとした⁽²⁶⁾。このうち自己概念・特性・動機は「氷山モデル」の水面下、つまり潜在的部分であるが、それを学習成果、ラーニング・アウトカムズとしている点に矛盾が生じている。

(2) 短期化, スピード志向

2. で述べた短期資格やマイクロクレデンシャルの導入は、より短期間の資格取得、認証を促進する動きであるが、資格とはそのような切り売りができるものだろうか。デンマークでは、2015年の職業教育改革で25歳以上の職業高等教育訓練(EUV)が実施され、個々の学習者の事前学習による職業教育訓練期間の短縮を図ったが、2017年にデンマーク評価協会(the Danish Evaluation Institute; EVA)が実施した評価によると学習期間の短縮が教育訓練参加の動機にはならないことがわかり、それ以外の策を講じることとなった⁽²⁷⁾。教育訓練の短期化の動きは、全体的な見通しを立てる、総括的、ホリスティックな学びを軽視することになりはしないか。またこのスピード志向によって、腰を据えて本質を捉える姿勢よりも結果を追い求める姿勢へと学習観の変化も予想される。

(3) 高等教育志向

緒言やEQFの策定背景で述べた世界的動向は、「高等教育の」資格認証に関する動きである。一

方、介護業界を例に挙げると、OECDが介護職（Long-Term Care workers）のタスクをマッピングし看護師のそれと比較した“*Who Cares? Attracting and Retaining Care Workers for the Elderly*”において、介護労働者（personal care workers）の教育訓練の要件は低く、ほとんど誰でもなることができるという調査結果を出している⁽²⁸⁾。介護職（Long-Term Care workers）の大多数（OECD 諸国全体の63%）は中等教育レベルの資格保持者であり、16%はそれより低学歴、21%が高等教育を受けている⁽²⁹⁾。看護師は高等教育を受けているが、老年看護学（geriatric care training）は必須要件となっていない国が多く、看護師から介護職を希望する者も少ないという⁽³⁰⁾。世界的な高齢化に向けた介護職の確保は今後各国の命題となるであろうが、資格認証の動きは高等教育にフォーカスしており、低学歴の労働者を対象としていない。

またドイツの連邦労働・社会省が示す長期予測では、「2030年の就業者数はデジタル化の加速があるものの、生産性の向上により経済成長や雇用が好転し、2014年と同程度にある⁽³¹⁾」と述べており、職業教育の高度化によりドイツ資格枠組み（DQR）のレベル6・7、あるいは国際教育標準分類（International Standard Classification of Education, 以下ISCED）5段階の資格を得た者は全体の10%に満たず、今後の需要予測でも依然として中間層が労働力の中心を占めるという。この中間層は、ISCED3段階の中等教育および継続教育で養成されている。高等教育に焦点を当てた資格・学位認証を推し進めることで、労働市場とのミスマッチが生じている⁽³²⁾。

4. 結論

ここまで、欧州におけるEQFの策定背景、構成とレベル説明子、昨今の動向についてまとめ、学習成果志向、短期化・スピード志向、高等教育志向について指摘し考察を行った。知識・スキル・コンピテンスという3側面だけでは資格を説明するには不十分だという指摘、レベル説明子の包括的、言語的限界、EQFが政治的／実用主義的ツールであること、EQFの枠組みが学習成果の観点から策定されたこと等を海外の論文を援用しながら述べた。短期資格導入の動向も踏まえ、（ノンフォーマルな学習は保留とされたものの）学習を認証の対象とし、常に成果を出すべきものとする動き（学習成果志向）、短期間にすぐに結果を出す学習の姿勢（短期化・スピード志向）についても述べた。さらに資格認証の動向は高等教育に焦点を当てたものであり（高等教育志向）、労働市場や需要予測とのミスマッチが生じていることを述べた。

労働者の国際的流動性を高める資格枠組みは、移民の受入や留学生、EPAや技能実習生等の外国人が獲得した資格を母国に戻っても認証され同じ職で活躍するために有効であり、日本でもその運用を求める声があることも理解できる。しかし、資格が通行手形として認証される仕組みが学習成果志向のコンピテンス・ベースであった場合、コンピテンスは「個人が幅広く定義された職域においてできることに焦点を当てた職能（occupational capacity）の概念」とされ、個人が自己の責任において学習しコンピテンスという成果を出し資格認証されるという流れとなる。刈谷（2007）は「職業選択の機会が平等となったために職業生活を通じた『自己実現』が万人に求められ」、「かつての学歴社会

では Exploitation (開発・搾取) の対象は学歴だけであったが、今その対象は「内面」「自己」「個性」「感情」「能力」にまで及び、「学習による人的資本の形成を自己責任によるものとしている」「学習資本主義」という考え方を呈している⁽³³⁾。また高等教育に重きを置いた資格認証は、労働市場との不適合を生じさせているだけでなく、教育訓練格差を拡大し、技能形成における自己責任、個人主導の方向性をより強めることになる。

5. 本研究の課題

本稿では、欧州の資格枠組みに特化して考察した。日本を取り巻くアジア太平洋地域の動向、日本における資格枠組み策定への動き、また本稿で述べた「志向」の背景、世界的な資格認証の動向による生涯学習からリカレント教育への転換等については言及していない。今後の課題としてさらなる考察が必要である。

- 注(1) 岩田克彦「改革が進む欧州各国の職業教育訓練と日本—日本においても職業教育訓練の総合的強化が急務」『日本労働研究雑誌』(独)労働政策研究・研修機構, 595 (2010) 54-67. 等
- (2) 早田幸政「ASEAN 地域における高等教育質保証連携と『資格枠組み (QF)』の構築・運用の現段階—今、日本の高等教育質保証に何が求められているか—」『大学評価研究』大学評価研究所, 17 (2018) 39-59. 等
- (3) 杵淵洋美「ドイツにおける職業教育の動向—コンピテンスと資格枠組みに着目して—」『敬心・研究ジャーナル』学校法人敬心学園 4.2 (2020) 27-38.
- (4) EU オフィシャルサイト What is the definition of “qualification”? <<https://ec.europa.eu/sfc/en/2014/support-ms/part/faq/what-definition-%E2%80%9Cqualification%E2%80%9D#:~:text=According%20to%20the%20European%20Qualifications,learning%20outcomes%20to%20given%20standards%E2%80%9D>> [2021.3.31 閲覧] より訳出
- (5) COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES “Towards a Europe of knowledge” より訳出
- (6) COUNCIL RECOMMENDATION of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning, 30
- (7) European Council “Education, Youth, Culture and Sports Council, 22-23 May 2017 Main results” <<https://www.consilium.europa.eu/en/meetings/eycs/2017/05/22-23/>> [2021.3.25 閲覧] より訳出
- (8) 独立行政法人大学改革支援・学位授与機構「欧州委員会が、欧州資格枠組 (EQF) を改訂」<https://qaupdates.niad.ac.jp/2017/06/29/eqf_revision_2017/> [2021.3.25 閲覧]
- (9) Jörg Markowitsch. and Karin Luomi-Messerer “Development and interpretation of descriptors of the European qualification framework”, European Journal of Vocational Training, 43.1, (2007), 33-58.
- (10) Descriptors defining levels in the European Qualifications Framework を独立行政法人労働政策研究・研修機構 JILPT 資料シリーズ N0.102『諸外国における能力評価制度—英・仏・独・米・中・韓・EUに関する調査—』(2012) 170. の訳出および 2017 年改訂版を筆者加筆修正
- (11) 水原克敏「教育課程政策の原理的課題—コンピテンシーと 2017 年学習指導要領改訂—」『教育学研究』日本教育学会 84.4 (2017) 34.
- (12) Michaela Brockmann and Linda Clarke, Christopher Winch “Competence and competency in the EQF and in European VET systems” Journal of European Industrial Training 33.8/9, (2009), 787-795.
- (13) CEDEFOP “Briefing note - Qualifications frameworks in Europe: forging the right links” (2013) 2.
- (14) 筆者は修士論文「デンマーク、ドイツにおける職業教育とコンピテンシー —EU のコンピテンシーと資格枠組みを参照して—」(2020) において、ドイツの伝統的なデュアルシステムが社会に根付いており、従来の資格や徒弟制度とのコンフリクトを起こしていることを述べた。

- (15) 欧州高等教育圏の各国が高等教育における資格枠組みを策定する際の指標。ECTS 単位により、学士・修士・博士の3サイクル制で構成される。
- (16) “*FINAL REPORT A EUROPEAN APPROACH TO MICRO-CREDENTIALS*”, 10 より訳出
- (17) COMMUNICATION FROM THE COMMISSION TO THE EUROPEAN PARLIAMENT, THE COUNCIL, THE EUROPEAN ECONOMIC AND SOCIAL COMMITTEE AND THE COMMITTEE OF THE REGIONS on achieving the European Education Area by 2025 より訳出
- (18) “*FINAL REPORT A EUROPEAN APPROACH TO MICRO-CREDENTIALS*”, 13 より訳出
- (19) “*FINAL REPORT A EUROPEAN APPROACH TO MICRO-CREDENTIALS*”, 14 より訳出
- (20) 杵渕洋美「デンマーク、ドイツにおける職業教育とコンピテンシー — EU のコンピテンシーと資格枠組みを参照して—」修士論文 2020.3, 40-58.
- (21) Jörg Markowitsch. and Karin Luomi-Messerer “*Development and interpretation of descriptors of the European qualification framework*”, *European Journal of Vocational Training*,43.1, (2007), 38.
- (22) 例えばアイスランドによる “*Reference report of the Icelandic Qualifications Framework ISQF to the European Qualifications Framework for Life Long Learning EQF*” (2014). 等
- (23) 佐々木正治『デンマーク国民大学成立史の研究』風間書房, (平成 11) 253.
- (24) 佐々木正治『デンマーク国民大学成立史の研究』風間書房, (平成 11) 489-490.
- (25) 筆者はこれまで文部科学省委託研究事業「専修学校リカレント教育総合推進プロジェクト」に携わり、社会人の学び直しガイドラインの作成を行ってきた。本事業では、理論と現場実践との往還による学習が効果的で、学習者の求める学びであることを述べてきた。詳細は学校法人敬心学園「介護福祉事業の管理者養成に向けた e ラーニング活用によるモジュール型学修システム構築プロジェクト事業」平成 30 年度成果報告書に記載。
- (26) コンピテンスに関しては、杵渕洋美「デンマーク、ドイツにおける職業教育とコンピテンシー — EU のコンピテンシーと資格枠組みを参照して—」修士論文 2020.3, 6-18. にて詳述し、コンピテンスとコンピテンシーの言葉の整理も行った。
- (27) CEDEFOP “*DENMARK - European inventory on NQF2018*” 6-8.
- (28) OECD Health Policy Studies “*Who Cares? Attracting and Retaining Care Workers for the Elderly*”, (2020), 67.
- (29) OECD Health Policy Studies “*Who Cares? Attracting and Retaining Care Workers for the Elderly*”, (2020), 76.
- (30) OECD Health Policy Studies “*Who Cares? Attracting and Retaining Care Workers for the Elderly*”, (2020), 67.
- (31) Federal Ministry of Labour and Social Affairs, “*White Paper Work 4.0*” (https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/EN/PDF-Publikationen/a883whitepaper.pdf?__blob=publicationFile&v=3) [2021.3.29 最終閲覧]
- (32) ドイツの国家資格枠組みや職業教育の高度化については、杵渕 (2020) を参照いただきたい
- (33) 刈谷剛彦 (要約・山本力)「準備委員会企画特別講演 1『学習資本主義』社会と教育改革—『自ら学ぶ力』の格差問題—」『教育心理学年報』46. (2007) 6.