

(研究論文)

---

## 第三段階教育における学修者本位の教育への道のり

### —学修成果と国家学位資格枠組 (NQF) —

Pathways to learner-oriented education in tertiary education

- Learning Outcomes and a National Qualifications Framework -

吉本圭一 (滋慶医療科学大学)

---

#### 要旨

日本には大学・専門職大学等、短大、高等専門学校、専門学校等の多様な第三段階教育が展開している。今日、教育機関本位や教員本位の研究教育から学修者本位の教育への転換が求められている。近年の教育政策文書では、学修者本位の教育として、「何を学び、身に付けることができたのか」という学修成果を教育の目標として設定し、そこに対応するカリキュラムを一体的に運用することが求められている。特に、個々人の学修成果が可視化され、みずから学修成果を実感し、把握できることが強調され、こうした方向での制度改善や政策の改革が期待されている。ところが、ここでの学修成果は、高等教育の学術の世界の中だけで理解され、職業能力と評価の体系での議論と交わることがない。

本稿では、学修成果アプローチのルーツとして 1987 年導入のイングランドの国家職業資格 (NVQ) 策定時に持ち込まれた学修成果の理念とその現実の展開を検討した。NVQ は、職業の世界において学修成果を可視化し、それを教育制度に持ち込み、教育からの進学や職業への移行、リカレントな学修とキャリア形成など、異なる界への移行にかかる浸透可能性を高めるものであった。この考え方は NQF 制度に拡大していき、EU 統合にともなう欧州学位資格枠組み (EQF) の開発を起爆剤として、世界的な NQF をめぐる政策学習が広がっていく。ただし、イングランドの学修成果のみをクローズアップする NVQ は、理論的、実践的なさまざまな問題を抱え、NQF 第 1 世代としての失敗事例という評価もまた、可能となっている。

さらに日本の実態について、職業の世界と大学教育の世界で、日本における学修者本位教育の萌芽的要素を検討し、学修成果活用と学修者本位の教育の実現への取り組み方について考察した。

## キーワード

第三段階教育、学修成果、国家職業資格（NVQ）国家学位資格枠組（NQF）、  
浸透可能性（permeability）

### 1. 研究の目的

今日の日本では、多様な第三段階教育において、学修者本位の教育を推進・実現していくことが、政策課題として求められている。そのため、個々の教育機関はさまざまな教育改善の取り組みを行ってきた。しかし、それを支援する制度改革等の政策課題については必ずしも十分な検討がなされておらず、それが大学等の各教育機関や関係者に徒労感を生じさせている可能性がある。「学修者本位の教育」が特定の学校種単位での、またその枠内での検討にとどまり、しかも政策のグランドデザインとしての多様化と個性化のアプローチのもとで、学修者本位の教育に関する共通性の探究に向かわないため、それを支援する制度改革の課題が見つからず、個別機関の視界の範囲内での教育改善、質保証の取り組みが要請されるに留まっている。社会の必要に関する共通性に向けた探究にまでは及んでいない。

学修者本位の教育とは何か。本稿は、その基本となる学修成果（Learning Outcomes）へのアプローチのルーツを、イングランドの国家職業資格（National Vocational Qualifications: NVQ）に探ることとした。その検討を踏まえて、日本における職業能力評価基準と分野別参照基準を中心に、＜学修成果＞を介して結ばれる＜評価＞の体系と、＜学習＞の体系との萌芽の検討を行った。その結果、NVQ 自体も、それを参照した日本の諸制度と同様に、さまざまな問題を抱えていた。改めて、教育と訓練の世界全体で通用する＜共通感覚＞を形成していくための国家学位資格枠組（National Qualifications Framework: NQF）に注目し、NQF を介して学修者本位の教育を実現していく道のりを考察する。

### 2. 日本における学修者本位教育の実現への挑戦

#### (1) 大学等ならびに関係者による長年の取組と社会への波及の困難さ

日本では大学、専門職大学、短期大学、高等専門学校、専門学校等の、中等教育修了者を受け入れる多様な第三段階教育（本稿は、とくに国際教育標準分類 ISCED2011 のレベル5およびレベル6に注目する）が展開している。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）」では、教育機関・教育プログラムにおける多様性と個性化を軸としながら、大学等に対して学修者本位の教育を推進することを求め、また制度としてその推進のための施策を探ることを課題とし、高等教育が実現していくべきグランドデザインとしてとりまとめている。これまでの答申でも要求されてきた学修者本位の教育の推進を、あらためて強調する。そこには、学修者の学びとキャリアの必要に応じる、当然とも考えられる学修者本位の教育が、累次の答申からの要請

にもかかわらず、十全に実現されていないという認識がうかがえる。

他方、現場の大学等関係者のなかには、そうした認識自体に疑問を投げかける声も多い。2023年10月九州大学における公開研究会「アウトカム・ベースの大学改革と職業コンピテンシー非接続のジレンマ」において、企画提示する深堀（2023）は、「この四半世紀『学修者本位の教育』の実現に邁進してきた」にもかかわらず、「依然として大学での学びに企業は無関心のままである（傍点は引用者）」という認識を示し、「日本の企業は、学生が大学教育を通して何を知り、理解し、行えるようになったかに興味はない」し、『コミュニケーション力』など、どの教育段階でも共通に求められるもの以上の可視化された要求がない」と、現状への問題提起をしている。

大学等の認証評価を担う大学基準協会においても、高橋（2023）は、大学基準協会の調査等を概観し、「評価機関が、基準が満たされているかを周到に確認し、優れた点などについても指摘しようとしている。その努力が報われるより、むしろ『疲れ』という結果に至る」という現状と、それに伴う「受審する側と評価する側の負担感」、「評価結果の活用度や社会からの認知度の低さ」への深い疑念が出されている。

大学関係者があれほど時間と労力をかけて行った大学の質保証や点検した事項は、社会的に十分に理解される場がないままでは、影響力を及ぼし難い状況にある。

評価したアウトカムが、各大学の特色や個性として認識され、「（大学ジャーナリズム）の偏差値情報など以上に：他の箇所から引用者）高校や志願者に効果的に活用されていたなら、志願者にフィットした学校選びや在学生の自校理解に役立っている状況が手にとるようにわかり、受審者も評価者も達成感とやりがいを感じられるであろう。

すなわち、かけた労力と得られる効果のバランスが取れてない現状を目の当たりにして、「評価疲れ」という言葉が発せられるのではないか。端的に、徒労感の表れとも言える。（高橋裕子 2023:2 頁、下線部は引用者）

深堀（2023）が「四半世紀の学修者本位教育の実現への邁進」とし、高橋（2023）が「あれほど時間と労力をかけて行った大学の質保証」と力説するのは、1991年の大学設置基準等の大綱化以後の、さまざまな「質保証」にむけた大学改革の歩みを指すものと考えられる。深堀（2023）は、「企業が、どこまで日本型雇用（雇用の入口で具体的な学修成果を求めないメンバーシップ型：引用者）を維持するのか」、また「入学者の門戸開放へ未来を切り開こうとする大学も、職業社会の理解なくしてはそれを継続できないのではないか」という課題を提起し、産官学の連携による人材育成の未来をめぐる公開研究会での議論がなされている。

## (2) 中教審グランドデザイン答申にみる「学修者本位の教育」と三つの方針

ところで、この「学修者本位の教育」とは何であろうか。学習者の学びとキャリアを支援することは教育において本来的なことであり、またそれを英訳しても learner-oriented education は特別

のことを指すとも思えない。そこで逆に、学修者本位でない教育とはどのようなものか、またそれまで学修者本位の教育でなかったということが何を意味するのか。中教審（2018）でも繰り返し学修者本位の教育の実現が課題として論じられているので、この答申の文章の中から検討しよう。

2040年までを視野に入れた中教審（2018）では、中長期的な社会変化として、SDGs、Society5.0ないし第4次産業革命、人生100年時代、グローバル化、地方創生など世界的規模で進行していくとし、「研究力の強化」、「産業界との連携・協力」、「地域との連携」という観点で、考慮すべき高等教育と社会との関係構築を重要な背景要素として指摘する。ただし、これらは学修者というよりも社会と高等教育機関との関係であり、学修者本位の教育という観点から、「高等教育における教育は、その前段階の教育機関と、修了後に人材が活躍する社会の間に位置付けられている」という点に関係するであろう。大学については、中教審（2018、2頁）の冒頭で、「教育と研究を一体不可分のものとして人材育成と研究活動を行っており、自由な研究の遂行を通じて社会に大きく貢献している」という現状認識を示し、つづけて「初等中等教育段階と社会との協力と連携の中で更に進化する」と将来的な方向性がまとめられている。

高等教育機関の他の教育段階や社会との関係は、それぞれの学校種や機関のミッションによる。中教審（2018）は、ミッションについては、いくつか例示することとどめ、各機関の選択範囲に委ねている。学校種ごとのミッションについても、答申本文は、「大学」という機関に対する例示だけにとどまる。例示としては、世界的研究・教育、地域の実情を踏まえた人材育成、職業に直結する学び、芸術や体育などの特定の専門分野に特化などのイメージを示している<sup>1</sup>。ほぼ10年前に、国際機関のOECD（2009）は、日本の第三段階教育の政策レビューを行い、日本の第三段階教育の多様性について一定の肯定的な評価をしながらも、肝心の「多様性に対する舵取り」が不在であることを大きな政策上の問題として指摘している。しかし、日本国内の政策議論では、舵取りのないミッションの多様性は、その後もひき続き正当なものとして推奨されている。また、これらが大学のみを考察対象とする例示であって、その他の非大学型セクターについてはそれ以上に多様なミッションが想定されているともみえるし、何も特別なものは想定されていないとも理解できる<sup>2</sup>。

そして、各機関に対して、中教審（2018、2頁および7頁）では、学修者本位の教育の実現に向けて、以下の三点を説明している。

- ・ 高等教育機関が多様なミッションに基づき、学修者が「何を学び、身に付けることができるのか」を明確にし、学修の成果を学修者が実感できる教育を行っていること（2頁）
- ・ 個々の教員の教育手法や研究を中心にシステムが構築されるのではなく、学修者の「主体的な学び」の質を高めるシステムを構築すること（7頁）
- ・ 一つの機関での固定化された学びではなく、学修者が生涯学び続けられるための多様で柔軟な仕組みと流動性を高める方策をとること（7頁）

学修者が生涯学び続けられるための多様で柔軟な仕組みと流動性を高めるということは、学修者のそれまでの経験との連続性を保ち、修了後の進路・キャリアを自律的に形成していくための、編

入学や転学を含めた多様な学習を容易にする制度・仕組みづくりが求められている、と理解できる。

すなわち、教員本位の研究教育や教育機関本位の研究教育に対して、学修者本位の教育の実現が目指されている。その方法とは、中教審（2018、28 頁など）の答申本文中の 10 箇所で強調される「三つの方針」（卒業認定・学位授与の方針、教育課程編成・実施の方針、入学者受入れの方針）の重視、そして人材養成の目的と教育方法論の一貫性、とされている。

### (3) 外形的な自己点検・評価から第三者評価を経て学修成果の内部質保証への帰着

冒頭で課題提示した、四半世紀にわたる学修者本位の教育への邁進、その大学教育の質保証・質的な転換が、いまなお政策課題となっているというのは、どういう問題が残っているのだろうか。

そもそも、多くの審議会答申等をもとに文部科学省は、認証評価の基準等にそれらを反映する。そして青木（2021）の指摘するように、文部科学省が指示影響力をもちうる数少ない対象領域である国立大学等の高等教育機関では、大学経営層による政府方針に対する理解や迅速な対応も進んでいる。私学においても、特に 2014 年度からは、私立大学等改革総合支援事業により質保証・向上にかかる具体的な点検・改善項目が示され、その取組が補助金配分基準に加えられることなどによって、文部科学省、高等教育局の施策の現場への徹底が図られる。こうした質保証が学修者本位の教育を充実してきたという説明もあるだろう。

ともあれ、大学設置基準等の大綱化による機関の自由度拡大が始まった 1991 年当時から振り返ってみたい。この時、大綱化とのバランスを取る形で質保証の考え方からの「自己点検・評価」が努力義務とされた。これが「学修者本位教育」への取り組みのスタートとみられる。

ただし、当時の「自己点検・評価」は努力義務だった。大学等関係者は、それが「自己による点検と自己による評価」を意味するものなのか、それとも「自己による点検と他者による評価」という外部者の介入を意味するのか、文部省当局者へ再三質問していた。点検・評価の項目も、当時は教員業績の評価や学生による授業評価が主に選ばれ、評価といっても教員の業績一覧表を作成して若干のコメントを付したのや、個別授業の評価アンケートの全体分布を回覧するのが主な方法だった。今日的な基準でみれば、学修者本位の教育の質を保証するというコンセプトに十分対応しているのか疑問も残るとり組みであった。

その後、この「自己点検・評価」からの政策動向は、当初意図されていたものであるのかどうかはさておき、結果的に「自己による点検と自己による評価」にとどまらなかった。外部者の視線を潜らすことなし、質保証アプローチが社会を納得させる形で完結することはなかった。大学がいくら情報を公開しても、むしろ大学等の外の社会からの教育に対する疑問や不信が拡がり、次第に質の保証の要請の声が大きくなっていった。一時、海外の研究仲間を招聘した「外部評価」を試みる例もあったが、社会からの不信を払拭するものとはならず、2004 年度から文部科学省の認証した評価機関による第三者評価制度が導入されることとなった。

この認証評価制度が導入されると、「法令適合性等の外形的な評価項目等が多く、必ずしも教育

研究活動の質的改善が中心となっていない」、「評価結果を教育研究活動の改善に活かす仕組みが十分ではない」、「社会一般における認証評価の認知度が十分ではない」などの指摘がなされた（中教審大学分科会 2016）。中教審（2005）の「将来像答申」が、前述した「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）、入学者受入れの方針（アドミッション・ポリシー）の三つの方針」を提示したのはこうした時期だった。三つの方針の強調はその後の累次の答申を経て、中教審（2018）の「グランドデザイン答申」まで引き継がれることになった。

この過程において、中教審大学分科会（2016）の課題認識を受け、2017年の学校教育法施行規則の改正により、第165条の2で大学等は「当該大学、学部又は学科若しくは課程（大学院にあっては、当該大学院、研究科又は専攻）ごとに、その教育上の目的を踏まえて」三つの方針を定めることが法令で求められ、特に、「卒業の認定に関する方針」と「教育課程の編成及び実施に関する方針」との一貫性の確保に留意すべきことが求められることとなった。これに呼応して、認証評価第三サイクルに入るにあたっては、2018年の学校教育法第110条第2項に規定する基準を適用するに際して必要な細目を定める省令の改正によって、認証評価機関が用いるべき大学評価基準等においては「大学が、卒業の認定に関する方針、教育課程の編成及び実施に関する方針、入学者の受入れに関する方針を定めること」ならびに、「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」が点検項目として明記された。特に、後者のいわゆる「内部質保証」の項目は重点的に認証評価を行うことが求められることとなった<sup>3</sup>。また、ディプロマ・ポリシーなど三つの方針は、基本的に学位プログラムを単位とするものであり、この学修成果の明確化とその点検・評価に向けた教育研究活動等の改善も、学位プログラムの単位で行われるべきものとなった（中教審大学分科会 2016, 2頁）。

まとめてみると、1991年の設置基準等の大綱化のもとで、最初の段階での自己点検・評価は、法令適合性等の外形的に把握しやすい事項から始まった。第二の段階では、その進展とともに、次第に教育研究活動の内部に焦点が当てられるようになり、また外部、第三者の評価が求められるようになる。そして第三の段階として、教育機関のコアとしての教育活動を評価対象とし、そのプロセスではなく、アウトカムとして学修者の在学中の経験を通して身につけたもの、「学修成果」に焦点が当てられていく。「学修成果」そのものは個人が修得するものであるが、第三段階教育としての、また個別教育機関としての目標として、適切な卒業認定・学位授与の方針（ディプロマ・ポリシー）を設定することが課題となり、アウトカムとしての「学修成果」の目標を設定し、それを「保証」することに焦点が当てられていく。

社会からの質保証の要請が深化していくと、その次には、学修成果目標自体が実際に学修者に修得されているのかという問いを生じ、その検証過程に関心が向かうはずである。これが現在の段階である。ただし、教育機関がその課題に応じようとすると、個々の学位プログラム単位で相応の系統的な仕組みが必要となる。修得された学修成果は卒業時までには修得されたものであるとしても、その有効性を検証するには、学習者が教育機関を修了した後となり、学修成果が活用される場で行われるほかなく、系統的な卒業生の調査を必要とするからである。

しかし、吉本（2007）が提示するような、系統的で教育改善に資するような卒業生調査を活用した点検を進める機関はいまも限られている<sup>4</sup>。大学基準協会編（2023）の調査によれば、大学現場では、先の高橋（2023）の「評価疲れ」の声とともに、中期的な時間スケールでの卒業生調査の実施にかかる課題を指摘する声も大きく、その方法論の未確立への懸念も広がっている（吉本2023）。学修者の学修成果の検証までを政策サイドから要請するとなれば、それは専門分野ごとにその学修の適切性レリバンスを把握する調査設計が必要となる。また機関評価を前提とする認証評価においては細部に深入りしてしまうことになりかねない。

ここで有効な政策アプローチとして利用できるのが、「内部質保証」の考え方だった。学修成果の点検・評価は各機関が学位プログラム単位で行うものであるが、その内部での点検・評価は外部からあらためて詳らかに点検・評価する必要はなく、内部質保証が行われているという、事実の確認をもって、第三者による評価とする、という合意ができる。ただし、それは、結果的には系統的な卒業生調査による点検・評価からの回避を助長することにもなりかねない。さらに、高等教育の研究領域において、学修者は自らが何を学修したのか知り得ないので、学修者・卒業生からの評価は「間接評価」にすぎないというロジックも一部にあり、系統的な卒業生調査に対する忌避を後押しすることになる<sup>5</sup>。

あらためて「学修者本位の教育」に戻ってみると、今日の日本で理解されているそれは、教育機関が学修者の将来の必要を把握し、それに応じるべく大学が自律的に教育プログラムを設定し、学修成果を把握し得ない学修者になり替わって、教育者・教育機関が学修成果の到達度を「直接に」把握することと理解できる。他方で、大学教育の質については、第三者がそうした大学内部の専門分野ごとの複雑な過程を大学になり替わって点検・評価することはできないとの判断のもとで、大学自身の自律的な内部質保証に委ねられることとなっており、学修者と大学とで信用の違いがある。こうした形での教育機関による学修者本位の教育の徹底といっても、その何処に教育機関・教育者本位の教育からの転換があるのか、そう理解できるのか、疑問も残るところである。

### 3. 英国 NVQ における学修成果アプローチの発見

学修者本位の教育の要となる「学修成果 (Learning Outcomes)」は、「学修者本位の教育」がそうであるように、特定の専門領域で多用されているものの、特殊な用法の限定はなく、さまざまな面からの学習・学修によって獲得されるものを指す一般用語の延長にある。本稿は、この用語が教育政策において登場してきた1つのルーツを、英国イングランドの国家職業資格 (National Vocational Qualifications: 以下 NVQ と略) から探っていく。

#### (1) 日本の大学の世界における学修成果アプローチの理解

日本における学修成果は、今日の高等教育政策の領域において、用語集などでの定義とその共有化が図られている基本的な概念である。大学改革・学位支援機構による、日本の「高等教育に関する質保証関係用語集」<sup>6</sup>では、「学習 (学修) 成果」<sup>7</sup>は、「学生が、授業科目、プログラム、教育課程等における所定の学習期間終了時に獲得し得る知識、技術、態度等の成果を指す」としている。

ここから、学修成果は、大学等における三つの方針のうちの卒業認定・学位授与の方針、ディプロマ・ポリシーと直接結びついていることがわかる。

この学修成果のルーツに関わって、国内外の学修成果関連文献の検討を行った松下（2017）は、特に Biggs & Tang（2011）の「意図された学修成果」と「結果としての学修成果」の軸に言及し、大学等が学位授与の方針策定において教授学習の目標として学生と教授団を繋ぐ機能に特化して使われる場合と、具体的で測定可能な学習者の修得した学修成果自体を指す場合とがあることを区別して説明している。そして、欧州の大学等でのチューニングプロジェクトやOECDの大学関連事業なども、学修成果アプローチの形成を論じる上で参照されている。

しかし、松下（2011）だけでなく、日本の「大学」教育関連の文献の多くでは、大学での学修成果の議論以前に、職業訓練の領域で学修成果の理論的な探究と実際の制度への適用があったという事実はほとんど知られていない。それは、国家学位資格枠組（National Qualifications Framework：以下NQF）の研究では国際的に広く理解されていることである。木戸（2009）は、欧州全体を動かした教育と職業とのダイナミックスに注目しており、EUでは世界的競争力をもつ経済圏としての欧州を構想する「リスボン戦略」が2000年に策定され、そのもとで、高等教育領域においては「ボローニャ・プロセス」が、職業教育の領域においては「コペンハーゲン・プロセス」が並行して展開し、相互に影響しつつ教育改革が展開されてきたことを紹介している。この二つの流れが合流するところで学修成果を基盤とするNQFが広がりつつある。日本の多くの「大学」教育研究では、木戸（2009）のような的確な把握が広がっておらず、大学教育に関わる「ボローニャ・プロセス」という一面しか視界に入っていないと考えられる。

## (2) イングランドNQFにおける学修成果による学習と評価の橋渡し

一般用語としての学修成果を教育政策に結びつける制度は、1987年にイングランドにおいて職業教育の領域で導入されたNQF（国家職業資格）と、スコットランドで同時に導入されたスコットランド職業資格（Scottish Vocational Qualifications：以下SVQと略）に始まる<sup>8</sup>。義務教育後の16歳から19歳の資格制度の現状・将来課題を検討した「デアリング・レビュー」（Dearing 1996）では、イングランドの現実を「資格のジャングル」と表現している。そうした環境での継続的な改革の展開のなかで、NQF等は登場している<sup>9</sup>。

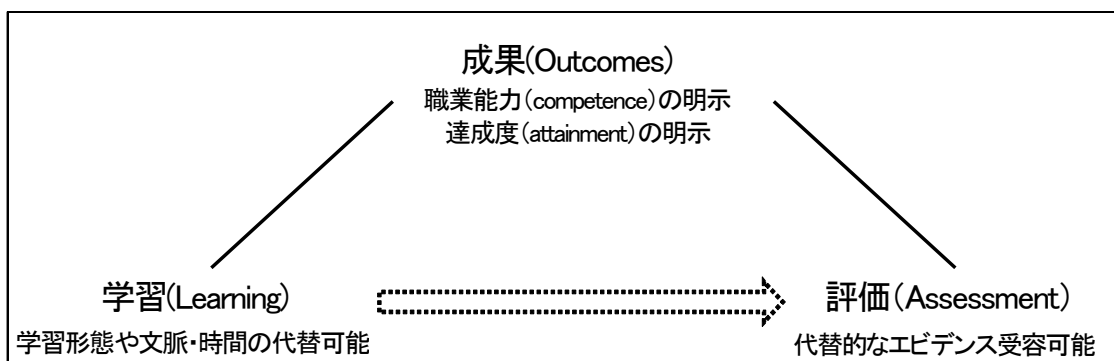
英国では、20世紀にはいり複線型教育システムを抱えながら「万人のための中等教育」を目指した教育制度・資格制度の改革が様々に進められ、第二次世界大戦後には労働党が政権を獲得して「ゆりかごから墓場まで」の福祉政策を展開し、労働者階級からの大学等進学機会の拡充を目指してきた。

「デアリング・レビュー」をもとに、イングランド資格制度の半世紀の展開をふりかえってみる。1951年に、それまでの高校卒業証明書（High School Certificate）にかわって一般教育証明書（General Certificate of Education：GCE）のAレベル資格が導入され、それが大学進学のための資格として普及・定着し、社会一般に「ゴールド・スタンダード」と認められるようになっていく。しかし、Aレベル理念のもつアカデミックな水準への厳格さのため、その分野拡張には限界があ



あり、A レベルが普及していくのと並行して、その対極で、A レベルの試験内容が適合しにくい多くの若者のための代替的な制度の必要も増大していった。結果的に、イングランドで A レベルの周囲にはさまざまな資格が登場していた。A レベルの基礎にあたるものとしての中等教育修了資格 CSE、一般教育修了資格 GCE の O レベルが拡がり、それを継承する GCSE が 1988 年に制度化され普及していく。他方で、それらと並行して、中等教育に関わるアカデミックな資格領域とは一線を画する職業に関わる資格として、NVQ が登場している。さらに 1992 年には、NVQ からのアカデミック領域への応用的性格を持ち、大学進学資格として A レベルとの代替性をもつ資格として一般国家職業資格 (General National Vocational Qualifications : 以下 GNVQ と略) も 1992 年に創設されている<sup>10</sup>。

NVQ が理論的に注目されるのは、それまで一般用語だった<成果 Outcomes>の概念を、「職業資格の保有に応じて<評価 Assessment>される職業コンピテンス」と、「教育・能力開発等の<学習 Learning>における到達目標」とを媒介し結びつけるという、対応関係モデルを提示したことにある (Jessup (1991) ならびに図 1 参照)。NVQ では、一定程度抽象化された職業能力という成果を通して、多様なエビデンスをもとにして職業資格授与の可否にかかる評価がなされることになる。ここで、その職業能力は、特定の教育訓練供給機関の提供するプログラムに左右されず、いろいろな形態による学習を通して修得可能なものとして理解されている。



資料出所 Jessup (1995) Figure2.1 「NVQ/GNVQ のカリキュラムモデル」 (p. 36) より作成

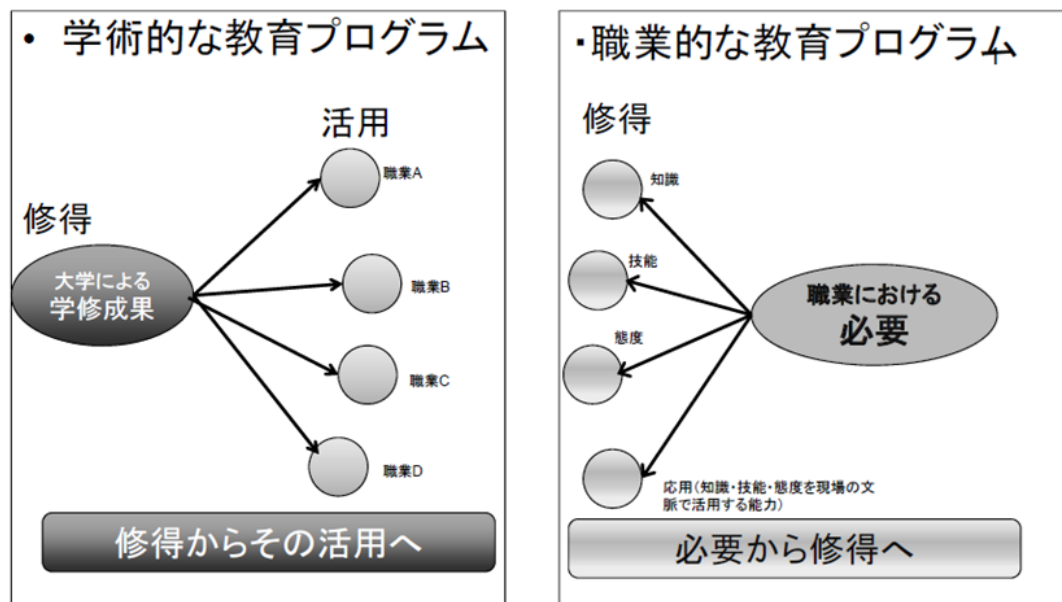
図 1 NVQ 開発における学修成果の発見

つまり、資格は特定の学習形態に結びつける必要がない、という革新的な考え方が示されている。図 1 を日本の制度で理解を深めるとすれば、学修成果の発見以前には、大学における学位取得のための卒業単位だけが例示されていたれば、また学校養成所指定規則等での教育内容だけが例示されているのであれば、破線矢印のようにその規定された学修をもって学位や資格が取得できるが、それ以外に方法はない。しかも、そのことによって何ができるのか必ずしも、自明ではない。そこに学修成果を介在させることで、学習の意味を学修者が理解できることになる。英国で NVQ 以前であれば、資格取得のための学習内容が規定され新たな職業資格が生成されると、特定の知識・技能目標とその学習のための特定の方法及びそれがセットで規定され、また新たな教育方法のイノベーションがあれば新たな資格養成セットが生み出され、「資格のジャングル」はさらに複雑になり、その可

視性は低下し、資格の十分な社会的評価は形成されにくくなる。そうなれば、学修者にとっての資格の魅力も、新たに登場し脚光を浴びている間だけの一過性のものとなる。これに対して、NQFで産業界等からの職業へ求められる能力が Outcomes として規定されることによって、異なる方法での学習や、異なるエビデンスによる同一の資格認定が可能となる。つまり、方法や評価の代替可能性が高まり、また一群の方法や評価を伴って学修成果の可視化が進むことになるという仕組みである。

Burke 編 (1995) は、この Jessup (1991) による学修成果の発見が、今日的な学修成果検討の取り組みの起動力となったと評価している。またその後、地域参照枠組である欧州学位資格枠組 (European Qualifications Framework: EQF) は、学修成果を複数次元とレベルのマトリクスに展開させて表現し、加盟各国の NQF の拡大普及が飛躍的にすすんだ。Young (2009) は、その過程をふり返り、Jessup (1991) の学修成果の発見にふれ、学修成果アプローチが職業資格と高等教育学位という異なる世界から広範囲に検討されていたことを評価しつつも、Jessup (1991) が、全ての資格と教育プログラムは Outcomes (学修成果) を参照するだけでなくそれに完全に準拠すべきであると提起していた点について、本来、学修成果は職業コンピテンスよりも広い概念として理解されるべきであるという考え方から、それを批判している<sup>1)</sup>。

また今日的な理解からの指摘を加えるとすれば、学修成果が構築される際に根拠となるのは、学術の世界や職業の世界のもつ共通感覚である。アカデミックな教育プログラムと職業教育プログラムとで、原理的に学修成果の構築のロジックが異なっていることについて、吉本 (2021) は、学術アプローチにおける「修得から必要」と、職業教育アプローチにおける「必要から修得」という、複数アプローチの質的な差異を明らかにしている (図2参照)。これは Young (2009) の Jessup



資料出所：吉本 (2020, 7 頁図 1)

図2 学術的な教育プログラムと職業的な教育プログラムの学修成果設定ベクトル

(1991) への批判と共通する観点となっている。また、20 世紀初めの Dewey (1916, 訳書下・176 頁) に遡ると、「ある将来の仕事をもつて決定して、教育をそれへの厳しい準備とすると、現在の発達の可能性を損なうことになり、」「それに代わるべきただ一つの方法は、初期の職業への準備教育を全て直接的であるよりもむしろ間接的なものにする、すなわち、生徒のその時の要求や興味が必要とする活動的作業に従事させることを通して行うことである」と述べている。初期の職業にむけた教育に関しては、デューイの教育理論においても、学修の目標設定と、職業における評価・必要とを直接的に対応させることは、むしろ問題を生じると懸念されていたのである。学修成果の職業的な能力や必要への間接的な性格は、教育サイドからすれば外すことのできない重要な課題であることが再確認できる。

### (3) イングランド NVQ における学修成果アプローチを巡る成功と挫折

1987 年に開発の始まったイングランドの NVQ は、当初 5 つのレベル階梯 (SVQ も同様、また 2024 年現在は 7 階梯) をもち、職業人の職業能力評価やリカレント学習への有効性も期待されていた。しかし、実際には高等教育進学率の低い水準にあるイングランドでは、A レベルと同等の資格としてのレベル 3 の NVQ や、その基礎となるレベル 1、レベル 2 の資格やその学習プログラムを中心に学修者が広がり (Jessup 1995)、1996 年には NVQ は 800 以上運用されていたと報告されており (Dearing 1996, 155 頁)、一定の社会的な位置づけを得たことがわかる。

そして、1990 年代に義務教育以後の 19 歳までの段階についてデアリング・レビュー (Dearing 1996) と、高等教育についてのデアリング報告 (Dearing 1997) が、いずれも学位・資格を一つの枠組みにまとめていく NQF の英国全体での導入を推奨した<sup>12</sup>。1990 年代から 21 世紀初頭にかけて、イングランドやスコットランドだけでなく数カ国の旧英連邦諸国が、それぞれ異なる固有の政策目的に応じながら一つの枠組みの中にあらゆる学位・資格を配置する制度として NQF を開発・導入し、それらの国は後に NQF における第 1 世代として扱われている<sup>13</sup>。それら第 1 世代の中でも早期に開発から導入段階まで進んだイングランドの NVQ は、学修成果を軸として界を越える浸透可能性を高めるツールという NQF の公約数的な基本要素をもち、国際的な教育職業政策の検討の場で、NQF という共通感覚を形づくっていく。

EU ではリスボン戦略のもとで、2006 年に地域参照基準である欧州学位資格枠組 (European Qualifications Framework: 以下 EQF と略) を策定し、加盟各国に国内での NQF 開発と EQF への参照関連付けを求める。EQF では、高等教育段階ではボローニャ・プロセスにおけるダブリン記述語 (descriptors) を用いるとともに、その以前から職業訓練段階で用いられてきた多様な学修成果<sup>14</sup>をもとに、学修成果を、複数次元と複数のレベル階梯とによるマトリクス表現で総合的に提示する。EQF は加盟各国の学位・資格枠組みを認証するメタ枠組として位置づけられ、欧州内での普及、欧州外への普及の重要なツールとなり、世界各国での NQF の拡大普及につながっていった。

NQF については、旧英連邦諸国から欧州各国への政策学習が広がり、旧英連邦諸国 58 カ国や EU30 カ国との交流を求めるグローバル化の目的に応じる第 2 世代が生み出され、2015 年頃には世界 150 カ国で開発導入が進められていると報告されている (UIL, ETF and CEDEFOP 2015)<sup>15</sup>。イン

ランドのNVQは、NQF開発の政策学習においてひろく参照されている（Young 2009）。また東アジアでも日本の職業能力評価制度開発の際に参照され、韓国の国家職務能力基準（National Competency Standard：以下NCSと略）もNVQを重要な参照モデルとしている<sup>16</sup>。学修成果アプローチを広め、またNQFの拡大に寄与したという意味で、イングランドのNVQの国際的な成功を確認することができる。

しかし、国内的にみると、NVQは現在も制度改善と利用が続いているものの、それが当初の意図通りの成功かといえ、必ずしもそうは言えない。イングランドでは、2003年にNQF制度が創設され、他の学位・資格とともにNQFの重要な要素の一つ隣となりそこに組み込まれる。しかし、そのすぐ後の2006-2008年には大学等を含めた単位・モジュール構造を意識した学位資格・単位枠組（Qualifications and Credit Framework：以下QCFと略）も策定される。そして2015年には、それら2つの枠組みは職業に関わる規制資格だけをカバーする規制学位資格枠組（Regulated Qualifications Framework：以下RQFと略）によって代替され、2024年現在に至っている。地域参照枠組であるEQFをもとに開発・導入の進む欧州諸国はじめとする第二世代以後のNQFの大多数は、全ての学位・資格をカバーする包括的枠組を開発している。

ところが、学修成果アプローチの創始国の英国で、そうしたプラン通りには進まなかった。Jessup（1991）の包括的な枠組を目指すヴィジョンにもかかわらず、またイングランド全体の学位資格制度の公式的な勧告としての1996年のデアリング・レビューが強く推奨していたにもかかわらず、全ての学位・資格を包括するNQFは、2024年にいたってもなお実現していない。英国の4つのカンタリーでいえば、包括的なNQFとしてスコットランドでは2001年からSCQF（Scottish Credit and Qualifications Framework）が、またウェールズでは2003年からCQFW（Credit and Qualifications Framework for Wales）が運用されている。これに対して、イングランドと北アイルランドにおいては、規制学位・資格のみを扱うRQFと、2001年のボロープロセスに応じたイングランド・ウェールズ・北アイルランド高等教育学位資格枠組（The Framework for Higher Education Qualifications of Degree-Awarding Bodies in England, Wales and Northern Ireland：以下ではFHEQと略）が並行して展開している（UNESCO, ETF and CEDEFOP 2023b: 651頁）<sup>17</sup>。すなわち、NVQは、イングランドの職業界において一定の認知を獲得し利用も広がっているものの、その導入から四半世紀を経て、高等教育レベルの資格もあるにもかかわらず、イングランド高等教育界の枠組みとしてのFHEQでは、固有名詞用語としてのNVQに言及がされないというのが現実である。

結論的にいえば、学修成果を通して学習と評価を橋渡しするというNVQの構想も、制度としては部分的な成功に留まっている。制度構築において学術界と職業界とで共通理解を形成するという点では、スコットランドにおけるSCQFが創設当初から一貫した包括的枠組みとしてあり定着しているのと比較して、イングランドでは部分的枠組みが並列状態にあり、それは「界を越えた」共通理解が困難ないし不要であるという理解のほうが形成されているのかもしれない。

ともあれ、NVQなどを端緒とする学修成果の枠組みとしてのNQFは、21世紀になってからの国際的な政策学習を通して急速な普及を遂げ2015年には150カ国以上が開発導入をしているとされ（UIL, ETF, CEDEFOP 2015, および UNESCO, ETF and CEDEFOP 2023a）、教育政策の中でも稀な成功をみ

た制度ともいえる。しかし、その急速な拡大・普及は、同時に多くの批判を生みだしている。

特に第2世代以後、グローバル化への対応としてEQFなどを参照して開発されるNQFについては、当該国の制度・歴史を考慮しない「政策コピー」になっているのではないかという批判もある。Wheelahan (2013) は、オーストラリアの事例を検討しながら、NQFが英語圏諸国(旧英連邦諸国)の固有の文脈の中でコンピテンシー基盤の訓練を広く教育機関間で理解の共有を図る道具であり、制度的文脈の異なる場に移植(コピー)しただけになる危険を指摘している。Brown (2011) は英国のNQFの検討を行い、学修成果目標だけで制度化されていることによって失敗したと結論している。ドイツ語圏のような職業教育訓練の統制におけるコーポラティズムが発達する制度との違いが考慮されるべきだったという指摘において、Wheelahan (2013) と共通する見解を示していた。

さらに、高等教育セクターの自律性と他の学習モードへの考慮の問題として、Murphy と Dębowski (2018) は、インフォーマル学習やノンフォーマル学習など、非公式資格とその学修の成果を高等教育が認定するのに躊躇しているのではないかという問いをめぐって、NQF導入した欧州7カ国を比較する。特にNQFの成功事例とされるスコットランドやアイルランドが研究対象となっていることもあり、そうした懸念には必ずしもすべてにあてはまるわけではないと論じているが、分離・並列状態にあるイングランドを取り上げれば、そうした躊躇というものも実際に把握できるのかもしれない。

また、Raffe (2013) は、各国のNQFの狙いを、「改革」「改良」「コミュニケーション」に三分類し、第一世代の中でもスコットランドのSQFなどが既存の制度から出発し関係者の「コミュニケーション」を狙いとして成功していったのに対して、南アフリカのNQFがアパルトヘイトからの民主主義的解放という高次の理念のもとでの教育資格制度の純粋な「改革」をめざし、目標理念が高すぎたため実現困難だったと論じている。イングランドでいえば、職業の世界からの学修成果理念の革新性が、高等教育関係者との対話なしに進んだNVQから、次のNQFへの展開の困難が示唆されるのである。

#### (4) 学修成果から学修者本位の教育へのハードル

本章では、学修者本位の教育にむかう学修成果のルーツとその展開を、イングランドのNVQ(ならびにスコットランドのSVQ)から検討した。多様な学習形態と多様な学位・資格の評価とを橋渡しするNVQ(国家職業資格)の学修成果の概念は、NQF(国家学位資格枠組)の世界展開という教育訓練の世界における大きな政策潮流を生み出したという点で重要な成功を収めた。本稿で検討する学修者本位の教育を、「その多様なミッションに基づき、学修者が『何を学び、身に付けることができるのか』を明確にし、学修の成果を学修者が実感できる教育」(中教審2018、4頁：傍点は引用者)と定義すると、それはこのNVQからNQFの流れが実現しているものとも理解できる。その際の「実感」という点で重要なことは、多様な界における学修の成果が、界を越えて次の学修やキャリアの世界に向かう時に適切に認定・承認されることでそれを「実感」できるのであり、異なる界における学修成果の相互の理解と認定が不可欠となる。

NVQは、学修成果という革新的コンセプトを教育訓練の世界へ持ち込むことで、職業の世界と教

育の世界との間の対話を促すとともに、高等教育進学率が伸びず、A レベル資格が圧倒的な正統性をもつイングランドにおいて、義務教育以後の世界における多様な学修者への、代替的なキャリア形成ツールとして重要な寄与を果たした。

しかし、学修者本位の教育という教育プログラムの革新が進んだのかどうかという点では、大きな限界も明らかになった。その第一は、その学修成果が界を越えて認定・承認されるためのツールとなるべき NQF の枠組みが、イングランドでは包括的な形態で発達できなかったことである<sup>18</sup>。兄弟分ともいべきスコットランドの SVQ は、包括的な枠組みである SCQF のなかに大学学位等とともに適切に位置づけられ、一貫性をもち発展している SCQF は、国際的にも NQF の成功モデルとして高く評価されている。

この違いは何処にあったのか。関係者の密な対話をもとに既存制度を調整しつつ漸進的に改革を進める一見保守的なスコットランドと、革新的な改革理念を次々に開発しそのたびに新たな改革を目指すイングランドの教育制度を対比した Raffaele ほか (1999) の教育政策全般にかかる指摘が、この NVQ と SVQ、両国との NQF の発展の違いにもあてはまると考えられる。

「一つの機関での固定化された学びではなく、学修者が生涯学び続けられるための多様で柔軟な仕組みと流動性を高める方策」(中教審 2018、7 頁) という要件に対して、イングランドの分離並立型の NQF は、適切に対応するツールとなっていない。界を越えた学修者の移動を想定して学修成果を策定し、広範な関係者間が対話と妥協を通して、異なる界の学修成果とその接続関係について、学修者の「実感」できる目標設定がなされることが、学修者本位の教育の鍵となるからである。

		学術アプローチ		職業アプローチ	
		教養教育	学術教育	職業教育	職業訓練
目的	人材養成	特定の職業に限定されない人材養成		一定または特定の職業に関わる人材養成	
	能力	学修成果の修得から活用		職業の必要から修得	
方法	教育	抽象的、理論的な教育と省察		具体的、実践的な教育訓練	
	教員	高度な教育と研究の経験・能力を有する教員		職業における実践的な経験・能力を有する教員	
統制		内部統制と垂直的アカウンタビリティ		外部調整と水平的アカウンタビリティ	

出所：吉本（2024）表1

表1 第三段階教育プログラムの複眼性にかかる理念型

また第二に、RQFは、そのウェブページにある本棚イメージのように、学修成果のレベルと志向性、ボリュームによって学位・資格を整序するものである。現実の学位・資格は、そうした学修成果目標だけで可視化につながるわけではない。表1で吉本（2024）が提示しているように、第三段階教育の教育プログラムは、教養教育から職業訓練までの連続体のなかで、それぞれの学修成果目標とともに、学習方法や関係者による統制の仕組みが関連を持って備わってはじめて機能する。

こうした学術的アプローチと職業的アプローチの違いが相互に理解されることによって、NQF開発においても、包括的な枠組みの開発にすすむ。Jessup（1991）の学修成果理念の強調は、学習の方法と統制における理解を伴わない形で進展したことに問題の一端があると考えられる。より詳細にみれば、NVQは職業教育訓練と職業の界を繋ぐ対話を促進したけれども、職業教育訓練と高等教育を繋ぐための制度的な取り組みが伴っていなかった。これに対してスコットランドでは、SQCFを用いて学修者の編入学に向けた継続教育カレッジと大学との対話が現場レベルで密になされており、またその対話を通してSQCFの可視化が進み、編入学のためのプログラムレベルでの支援制度が形成されている。それらを通して、リカレントなパートタイム学習者と、さらなる大学等への編入学者が増加している（吉本2003）。これが、関係者の対話ともあわせて、両国の学修者本位の教育の進展の違いを分けるものになっていると考えられる。

#### 4. 日本における学修者本位の教育のためのNQFアプローチからの示唆

前節では、イングランドNVQの成功と挫折を通して、学修者本位の教育を実現させるための課題として次の三点の重要性が明らかになった。すなわち、(1) 学修成果を通して学習と評価をむすびつけること、(2) 学修成果の可視化のための包括的なNQF開発を通して、学修者の異なる界の移行にかかわる関係者の対話を促進すること、(3) 関係者の対話を通して、学修成果と連動する制度の目的・方法・統制をセットにして相互に理解し、それぞれに教育の質の向上・充実向かうことである。これらの示唆をもとに、以下では日本における学修成果アプローチのうち、労働・職業の世界における職業能力評価への制度と、大学の世界における分野別参照基準を取り上げ、どのように学修者本位の教育に繋ぐことができるのか、日本の現実と可能性を検討する。

##### (1) 職業の世界での職業能力コンピテンシーの可視化への取り組み

イングランドNVQは学修成果アプローチを携え、職業能力によって資格評価を規定し、職業能力に向けた学習方法をするアプローチとして登場している。

日本においても、厚生労働行政を中心に職業能力評価の仕組みと職業能力開発の制度が多様に展開するが、ここでは全体として＜学修成果＞概念は導入されておらず、それを通して＜評価＞と＜学習＞とが明確に関連づけられるということなく展開している。

職業能力の開発を主として所管する厚生労働省は、職業能力評価と職業訓練を二本柱としており、前者の評価として技能検定や職業能力評価制度などがあり、後者の訓練として、公的職業能力施設での職業訓練の提供と、企業等民間機関に委託した訓練が展開されている。職業能力の開発と職業評価とが、厚生労働省職業能力開発局（現在の人材開発統括官）という同一省・同一局内の所



管の2本柱<sup>19</sup>について、その連携や調整の必要は度々指摘されているけれども、職種の区分やそのレベル、能力に関するタキソノミーなど共通用語が用いられておらず、相互の対応がないところに検討すべき固有の政策的課題がある。特に、学校教育からの接続として水準設定の容易な学卒者訓練については、後述の技能検定が視野に組み入れられているが、その他の職業能力評価については、メンバーシップ型労働市場のもとで、その公共財としての標準化・可視化への道のりは遠いように見える<sup>20</sup>。

以下、職業能力評価に注目すると、1959年に発足した技能検定制度は、厚生労働省（2014）によれば、2013年現在128職種で展開され、全就業者中、技能検定の受検が見込まれる職種の就業者の割合（網羅率）は34%にのぼり、実際の就業者の中での保有者は111万人（先の該当職種就業者中の8.5%）と推定されている。ただし、業種としては、建設業・製造業といった「ものづくり」技能職を中心に設定され、資格取得者数でいえばファイナンシャル・プランニングなど特定職種に偏っている<sup>21</sup>。また、それを補完する技能審査制度や社内検定認定制度があるものの、メンバーシップ型労働市場のもとでの大企業等で独自の能力開発に用いられ、同様の業界・職業領域内でも通用性、汎用性が低いままである<sup>22</sup>。

こうした技能検定のもつ業種的な偏りと、中等教育段階を中心とする技能検定の焦点とする範囲の限界から、高学歴化やサービス経済化・ソフト化の進む状況のもとで、新たな職業能力評価の制度として2002年から厚生労働省において関係業界や企業とともに職業能力評価基準の開発が始まっている。2024年現在では、業種分野横断的な事務系職種9職種とサービス業を中心とする56業種、技能検定と同様の4レベルで、マネジャー系とスペシャリスト系の分岐をもつ体系が整備されている。技能検定と同様のカバー率を推定し、2013年時点では、技能検定とあわせて日本における労働人口の約50%の業種・職種をカバー（網羅率）するという推計もある（厚生労働省2014）。

「職業能力評価基準」は、仕事をこなすために必要な「知識」と「技術・技能」に加えて、「成果につながる職務行動例（職務遂行能力）」を、業種別、職種・職務別に整理したものであり、スタッフ、シニア・スタッフの2階梯につづき、マネジャー系とスペシャリスト系へと分岐し、キャリアのスタートから熟練に至る計4階梯のレベル設定となっている。その一つ一つに、細分化された職務と能力ユニットが用意され、その概要から、能力細目、その職務遂行のための基準、必要な知識がA4の表一枚に収められ、それらが数千枚にわたって用意されている。

どの国でも、職業におけるイノベーションが急速に進む今日、修得ないし評価されるべき職業能力の標準を固定して可視化するのは困難があり、そのため一定のサイクルや時宜に応じて更新される場合が多い。しかし日本の職業能力評価基準については、毎年2,3業種を選定し、2年間かけて当該業種の調査を踏まえて策定されるという長期的な事業のため、新規業種を開発する関係者、企業等を見いだすことが優先され、系統的な業種選定はなされておらず、改訂作業まで取り組む余裕が生まれていなかったようにみえる。例外的に事務系職種では、2008年、2016年と2度の改訂作業が実施されている。特に2016年度の第2回目改訂では、レベル1に包含される形ではあるが、従来のレベル1の前階梯としてエントリー・レベルが新たに追加された。これによって、従来は既就業者の労働市場のみを視野に入れていた能力評価だけでなく、教育機関と新規学卒労働市場との



接続への模索をみることができる。なお、エントリー・レベルは、ビジネス・キャリア検定の BASIC レベルと対応するチューニングが行われていたことも確認される（吉本・江藤 2018）。

さらに、介護プロフェッショナル、カーボンマネジャー、食の6次産業化プロデュース人材という3つの人材分野で、内閣府は2014年度から2016年度にかけて実践キャリア・アップ戦略事業を展開し、「日本版 NVQ」と位置づけられたキャリア段位制度を開発し、その後各業界現場、教育関係者によって展開が進められている。分野現場での実践的技能を、職業準備教育の修了というエントリーのレベル1から、トッププロのレベル7までの7階梯に区分し、わかる（知識）とできる（実践的スキル）の記述語を開発した。内閣府がこの事業を行うことによって、厚生労働省の職業能力評価制度ではうまくし得なかった職業準備教育との接点を探るものとなっていることが注目される。ただし、接点となる職業準備教育のレベル自体が対象とする三分野で全く異なっている。その意味で、教育段階との対応を想定したレベル設定をして学修成果のレベルの標準とその可視化を進めたとは言いがたい。介護プロフェッショナルのレベル1とカーボンマネジャーのそれは、いずれも職業準備教育終了段階という同じ用語で定義されるにしても、開発当初は前者が中卒者や高卒者がその入口となり、後者はこれから創設される職業として工学的な専門知識が求められ大学院修士レベルが入口<sup>23</sup>と想定されていた。また食の6次産業プロデュースの人材もまだ存在しない。それは、将来の職業における職業知識や技能であり、関係者が自由に想像するほかない。おそらくは、第一次産業、第二次産業、第三次産業でそれぞれについての一定の現場知識や経験が必要とみられ、学校を修了しただけで関連の職業経験がなければ、スタート地点に立つことも困難と想定された。

人材養成の分野内ではそれぞれに論理的一貫性があるものの、三つの分野で求められる資格のための教育や経験の水準には共通性がなく、政策レベルでの開発もそれ以上に進まず、また事業も短期間で終了している。なおその後、関連行政や教育現場などが政策をひきとって、三つのキャリア段位の部分的適用は行われている。特に介護人材の分野では、2024年現在、レベル2からレベル4までの能力評価項目が整備され、レベル認定者が1万人弱となっているが、アセッサーはその三倍の3万人近く登録されており、実際の現場でさらに普及が進む可能性もある

([https://careprofessional.org/careproweb/certified\\_view](https://careprofessional.org/careproweb/certified_view), 2024年3月31日最終閲覧)。

こうして、日本の職業能力評価へのさまざまな公的な取り組みは、学校教育・高等教育の制度との関係だけでなく、職業能力開発の体系からも隔離され、学修成果概念を通して学習と評価を結びつけた20世紀末のイングランド NVQ の発展の段階までにも辿り着いていない。特に、イングランドの NVQ には高等教育レベル以下の教育訓練需要が大きかったことと比較し、日本の今日的な高学歴化のもとで、またメンバーシップ型労働市場のもとでは、職業能力評価の諸制度はその拡がりに限界を持っていたと理解できる。

## (2) 大学学術の世界での分野別参照基準への取り組み

日本の第三段階教育において、「学修成果」は長らく重要な政策課題であり、モデルとなる学修成果には、各学校種や専門分野に応じて一定のレベル感と共通性をもつ説明が期待される。その取

り組みの一つとして、2010 年以後に展開される日本学術会議による分野別参照基準の策定がある。分野のひろがりを持ちながらも、学士レベルの単一階梯だけでの検討が進められている。

その問題認識は、中教審（2018、18 頁）が「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り組みを促進する。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」と説明するものであると、理解できる。

事業に先だつ 2008 年に、文部科学省高等教育局は日本学術会議に「大学教育の分野別質保証の在り方に関する審議について」と題する依頼を行い、2010 年に「大学教育の分野別質保証の在り方について」という回答が行われている。この回答と並行して日本学術会議では、大学教育の分野別質保証委員会を設定し、2024 年現在までに 33 分野<sup>24</sup>の分野別参照基準を策定し、現在、公開されている。

この分野別参照基準では、「分野の定義・特性」、「すべての学生が身に付けることを目指すべき基本的な素養」、「学習方法及び学習成果の評価方法に関する基本的な考え方」、「市民性の涵養をめぐる専門教育と教養教育との関わり」が示されている。ここには、「職業人として求められる能力と、分野の哲学・理念とを統合するもの」（日本学術会議 2010、iv 頁）という「大学と職業との接続検討分科会」の中で当初検討された方向性が継承されているものと思われるが、分野別参照基準の解説では、職業は、「全ての学生が身に付けることを目指すべき基本的な素養」のなかの「職業人として、あるいは市民として、将来にわたって世界と関わっていくための基礎・基本」という一箇所で言及されるに留まっている。また、「情報」の分野別参照基準では、「職業」への言及は、情報学では「職業」の用語が見出しの「社会的・職業的意義」など 4 カ所で出現するに留まっている<sup>25</sup>。

また、文部科学省（2023）によれば、2021 年度には 89%の大学が「三つの方針の達成状況」を全体で点検・評価しており、「三つの方針に基づく教育の成果を点検・評価するために、学位を与える課程（プログラム）共通の考え方や尺度」を全体で策定している大学も 68%にのぼる。しかし、カリキュラム編成において「日本学術会議が作成している分野別の教育課程編成上の参照基準を活用」している比率は 19.9%に留まっている。

日本学術会議の分野別参照基準は、学修者本位の教育という観点からすれば、分野展開において注目されるものの、学士レベルという一つの階梯での基準に留まっており、他に参照すべき階梯が想定されていないため、何を学び、「どこまで」身に付けることができるのかを実感する参照基準が欠けている。深堀（2015）など欧州チューニングプロジェクトなどを参照し、学士（あるいは准学士相当）から博士までの階梯性を意識した研究も進められている。日本では、学士以下の学位・資格についての取り組みやそれらを一貫して NQF 構築に向けた研究は、吉本編（2019）など少数である。

### (3)「日本版NQF」を通した学修者本位の教育

本稿は、学修者本位の教育の実現に向けて、その中心に位置すべき学修成果に焦点をあて、そのルーツとしてのイングランドNQFの導入背景と展開を検討し、学修者本位の教育に向けた制度の展開としては限定的であった。その展開を参照しながら、日本の制度の可能性を探究することとし、職業能力評価基準と分野別参照基準を検討した。それらは、＜学修成果＞を架け橋として確立されるべき＜評価＞の体系と、＜学習＞の体系の萌芽となるものであるが、多くの問題を抱えていることが明らかになった。

あらためて、前述の中教審（2018）の学修者本位の教育の基本要素をもとに、本稿での検討結果を踏まえて、重要な要素を四点に整理しておくこととしよう。

- ① 教育機関と教員は、教育機関のミッションや教員のアイデンティティに応じる教育を提供するというだけでなく、学修者を中心に据えて、「学修者が将来の学習を継続したり、職業キャリアを形成する時に必要とされること」（必要）を把握し、学修者の要望を考慮して目標を設定し、教育を提供すること
- ② 学修者が、その必要に応じる目標の「何をどこまで身につけることができるのか」をはっきりと知り、修了後の「学習を継続したりキャリアを形成したりしていく」時にそれらを実感し活用できるような教育を行うこと
- ③ カリキュラムについて、学修者の必要に応じるため、個々の教員が行いたい教育手法や、教育機関のミッション等だけで策定・運用されるのではなく、学修者が、その必要性の理解をもとに主体的に選択でき、主体的な学習経験が蓄積されていくようにすること、またそのための、学修者の将来との連続性を持つ関係者とともにその学習方法を運営するシステムを構築すること
- ④ 学修者の学習経験は、過去の学習と未来のキャリアも含めて、一つの機関で学びは完結しないので、教育機関および教育行政は、学修者が多様な教育機関に適切に参入し、学修者が多様に生涯学び続けられるための柔軟な仕組みと流動性を高める方策をとること

この四点は、要約すれば①学修者本位、②学修成果、③目的・方法・統制の学習システム、④学位・資格枠組みの課題である。

#### ① 学修者本位の必要に応じること

第一の学修者本位という要素は、その定義通り学修者を中心に据えながら、しかし将来に必要な知識・技能等は学修者が必ずしも的確に把握できるとは限らないため、教育機関が学修者の多様な将来についての理解をもつことが前提となり、卒業者の進路やキャリア、職業能力活用の実態把握のための卒業生調査などの教育の質保証のツールが適切に運用されていることが重要である。この点でイングランドのNQFは特定の資格取得のためのルートを拓きかつ可視化しており、日本でも国家資格養成施設が、学校養成所指定規則による教育内容と単位・時間による枠付けの強さの一方で、資格取得後のキャリアラダーを開発しているところなどは、学修者のキャリアを視野に入れた

ものといえる。他方人文社会科学系など非国家資格分野では、第三段階教育機関が学修者を中心に据えているのかどうか、これまでの検討から未達成の課題が多く指摘できる。

## ② 学術と職業の学修成果を策定し、その相互理解を進めること

第二に、学修成果は一定のレベル階梯を持ち、専門分野ごとの一定範囲の共通性を持つ体系が求められる。イングランド NVQ はじめ世界中の NQF（国家学位資格枠組）による知識・技能等の階梯性は、特に職業能力評価を行う場合に当然のものとなり、学術領域における学位・資格も階梯性は所与のことである。

NVQ（国家職業資格）の場合、義務教育後 19 歳までの職業訓練についての NVQ の階梯性は有効に機能している。しかし、学術の中心というアイデンティティをもつ高等教育機関が加わると、イングランドで NQF が分離並列していることから明らかなように、NVQ も広く十分な認知を得て成果を上げるに至っていない。対照的に、スコットランドでは SCQF などを通して大学と継続カレッジ等の関係者間の密な対話が保たれ、対話があることで SCQF の階梯性と学術・職業の包括性が現実的にサポートされている。日本の評価における職業能力評価基準や日本版 NVQ であるところのキャリア段位が、抽象的な階梯に終始し、学修者の具体的な教育経験等を想定していないところの限界、また他方の分野別参照基準も学修者の将来を的確に把握し学士課程からの展開を見通していないことの限界が見られた。「四半世紀にわたる学修者本位の教育への邁進」といっても、それを企業等関係者と対話し説明もしていなければ、企業側に理解がないことは特段の不思議ではない。また、職業能力評価基準も、教育制度との対話をしないで接点を持てるわけでもないだろう<sup>26</sup>。

## ③ 学修者本位の教育のための目的・方法・統制の質的向上

学修者本位の教育は、学修成果目標を明確に定めていくだけでなく、その学修成果にふさわしい、一貫性を保つ教育方法が採用される必要があり、主体的という形容詞がそこに係ることも想定され、カリキュラムが学修者の必要に応じて強制ではなく自発性をもとに取り組みられるようになっていることが重要である。そしてより重要なことは、その選定に際して、学修者の将来の学習やキャリアとの連続性を持つ関係者とともに行われるというステークホルダーによる PDCA（統制）モデルであり、そのために中教審（2018）でも検討されている第三段階教育／高等教育と社会との関係を位置づけられるのである。すなわち、教育の目的・方法・統制を一体として、どの側面でも学修者中心性が考慮されていることが期待されるのである。

こうした観点で本稿の検討対象を振り返ってみると、イングランドの NVQ が、資格と学習方法との一対一対応関係をこわし、媒介項としての学修成果を基軸に据えたことは重要な発見であった。しかし、その革新性は、学修成果目標と一体で運用する学習方法への配慮を弱めてしまった懸念もある。このことは、高等教育以前の座学中心の教育であれば大きな問題とならないかもしれないが、より高度な職業教育訓練や、高等教育において、どのような学習方法を選択するかが重要となるとところからすれば、理念先行による発展可能性への困難を招いたとも見ることができ

(Brown2011 参照)、ドイツ語圏の産官学連携のコーポラティズムによる統制理念の検討が必要なところであろう。また、日本の制度について見れば、学術関係者による分野別参照基準が大学現場に浸透しにくいのは、適切な教育関係者、学修者の将来に関わる職業関係者がそれらの学術的な知識・技能等をどのように活用するのかという要素が組み込まれていなかったことが指摘できよう。職業能力評価基準については、職業能力開発や現場業界との持続的な連携が生まれなければ、その基準がいきてこないもののようにみえる。

#### ④ 学修者本位の教育のための「日本版 NQF」の開発

上述の学修者本位の教育にむけた上述の三要素を満たす学習に向けて、学修者が異なる界を渡っていくこと（進学や就職、編入学、リカレントな学習等）を想定すれば、学修者が今いる界で求められまた保有する能力等と、次に飛び込んでいく界で養成される能力等とを見比べ、学修とキャリアと能力形成が展開することになる。そこに、異なる界を越える浸透可能性（permeability）を高めていくツールとして、国家学位資格枠組 NQF の重要性を理解することができる。NQF 制度の探索は、教育未来創造会議第 2 次提言（2023）でも提起されており、開発過程にある「日本版 NQF」（吉本 2020a、吉本ほか 2024 など）もその展開の一つの候補となるであろう。

中教審（2018）において、「一つの機関での固定化された学びではなく、学修者が生涯学び続けられるための多様で柔軟な仕組みと流動性を高める方策をとること」が学修者本位の教育として重要であるという理解があれば、本稿における「学びは一つの機関での完結するものではなく、学修者が多様な教育機関に適切に参入し、学修者が多様に生涯学び続けられるための柔軟な仕組みと流動性を高める方策」と同じ意味である。それは当然ながら第一義的に教育機関と教育行政の課題となる。現状では、例えば同じ教育訓練の範囲にある編入学について、高等教育関係者だけで適切に制度化できないままの課題<sup>27</sup>についても、中教審（2018）の答申から検討が求められていると理解することができる。

そこで国際的に展開する NQF の日本での必要性が確認される。イングランド NVQ からの包括的枠組みはまだ実現されていないが、スコットランド SCQF のような包括性は、学修者の多様で主体的な学びを支援する（吉本 2003）。伝統的な教育と社会への移行としては、中等教育学校から直接高等教育へと参入し、脇目も振らず一つの機関で学び、直接にひとつの会社に入りキャリアを積むという学修者モデルに適合的な教育と訓練・評価の体系が形成されていた。これからは、そこからの転換を視野に入れ、文部科学行政、とりわけ高等教育行政と厚生労働行政の対話と調整がなされることで、その改革を先に進めることができるであろう。こうしたアプローチは、日本における NQF への道筋ともなるし、また「日本版 NQF」開発の過程においても、こうした多角的な対話が発生している。

#### 【謝辞】

本稿は、科学研究費（JP23H00980：深堀聡子代表）による 2023 年 10 月 24 日実施の公開研究会

「アウトカム・ベースの大学改革と職業コンピテンシー非接続のジレンマ」(九州大学)における著者の基調講演「日本における職業コンピテンシーと学位・資格枠組み(NQF)」をもとに論点の大幅な加除を行い構成したものであり、その際、JSPS 科研費(JP19H00622、JP22K18639)の助成を得ている。また、2013～2016 年度文部科学省『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』、2017 年度文部科学省『専修学校による地域産業中核的人材養成事業、2018 年度・2019 年度文部科学省『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』における九州大学受託課題による助成を受けており、本稿を構想するにあたりそれらの研究成果(<https://www.rteq.jp/result/index.html>)を参照し、科研・委託事業における歴代事務局長の江藤智佐子氏(久留米大学)、志田秀史氏(東京情報デザイン専門職大学)はじめ研究参加者各位から多くの助言をいただいた。

### 【注】

- <sup>1</sup>中教審(2018:26 頁)の本文後半の「人材養成の三つ観点(例)」として「世界を牽引する人材を養成(卓越した専門分野の研究に基づき、俯瞰力や独創力を備えた我が国と世界を牽引する人材)」「高度な教養と専門性を備えた先導的な人材を養成(各専門分野において高い価値の創出を先導する人材)」「具体の職業やスキルを意識した教育を行い、高い実務能力を備えた人材を養成(立地している地域の産業活性化や個別のニーズにきめ細やかに対応できる高い実務能力を備えた人材)」が示されている。
- <sup>2</sup>中教審(2018)で多様な学校種のミッションのあり方が視野に入っていないことから、非大学型セクターのなかでも専門学校については、東専各(2023)において、職業教育体系の確立を目指す観点から専門学校に対するグランドデザインが策定されている。ここでは「産業界との連携・協力」「地域との連携」に主眼を置く職業実践専門課程を制定(文部科学省 2013=2020 改訂)し、職業実践専門課程における質保証・向上のあり方をモデルとして専門学校全体(さらには中等教育段階に位置する高等専修学校についても)の質保証・向上を進めるという政策アプローチがとられており、大学における多様性のひとつとしての「職業に直結する学び」と類似し同等のものが専門学校で取り組まれる方向性が示されている。
- <sup>3</sup>学校教育法第百十条第二項に規定する基準を適用するに際して必要な細目を定める省令の改正およびその経過説明「認証評価基礎資料」([https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo4/043/siryo/\\_icsFiles/afieldfile/2017/08/14/1393770\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/043/siryo/_icsFiles/afieldfile/2017/08/14/1393770_1.pdf), 2024 年 3 月 31 日最終閲覧)
- <sup>4</sup>卒業時の学修成果目標の到達度については、アングロサクソン圏の大学等では単位累積型の制度が多くありつつも卒業時に総合的な評価がなされる場合が多い。これと比較すると、日本の第三段階教育機関では卒業時には単位数の確認以上に具体的な把握・点検と評価がなされることは少ない。国家資格にかかる養成課程をもつプログラムの場合に、試験制度があれば、養成資格に係る教育部分については合否判定による一定範囲の評価がなされると理解されるが、その場合にも

それ以外の部分での学修成果を総合的に把握することはなされない。また、在学中の学修者を通してそれを把握しようとする、学修者は自らのそれを過大にあるいは過小に自己評価するため、それは「間接評価」であり不適切であると理解されている。そのため教育者による「直接評価」が適切であるという関係者のロジックもある。このロジックは、初等中等教育のように学修者がそれを適切に身につけたかどうか自ら理解できないと想定される場合には適用しやすいが、それが、主体的学修が強調されている「学修者本位」の教育の評価として適切な理解であるのかどうか疑わしい。しかも、第三段階教育における学修成果目標は、社会にでて、職業の場で適用できるものであるとすれば、卒業生を通した学修成果の把握こそが有効なものとなる。吉本（2007）など体系的・組織的な卒業生調査の仕組みが必要となるはずである。

<sup>5</sup>松下（2017、100 頁）は、評価対象としての学習成果について、直接的な学習成果と間接的な学習成果を峻別し、「間接評価だけでは、『学習者が、学習プロセスの終了後に、何を知り、理解して、また何をやってみせることができるか』を把握することはできない。また、能力の低い人は自身の能力を過大に評価する傾向があり、逆に能力が高い人は自身の能力を控え目に評価する傾向がある—『ダニング＝クルーガー効果』（Kruger & Dunning 1999）として知られる—などの理由から、自己報告による間接評価で直接評価を代替することはできない」とする。確かに代替することはできないけれども、そもそも学習成果に直接評価を求めることに大きな限界がある。態度・応用の経験などはもちろん、広範囲の知識・技能も、現実ですべて直接評価することはできず、ごく限られた一部の試験等での部分的な直接評価があるとしても、むしろ広く間接評価が活用されるべきところである。その区別に過敏になり、学修者が自ら学修成果を適切に把握できないという学修者本位の教育を否定しかねないダウニング＝クルーガー効果を根拠に、卒業時の学修成果の把握困難な段階での調査も、学修成果を後ろ向きに把握する卒業生調査も忌避され、また系統的な検討が十分に進められていないという現実には、再考の余地がある。

<sup>6</sup>なおこの用語集の英語名称をみると、日本の制度・政策の文脈で用いられている用語説明であると限定されている。学修成果の英語表記についても、語句表題では単数形であるが説明文の中では複数形が用いられるなど、海外用語としての解説・統一までは図られていない（<https://niadqe.jp/glossary/5218/>、2024 年 3 月 31 日最終閲覧）。

<sup>7</sup>Learning Outcomes の訳語として、今日、学修成果と学習成果の二つの用法が混在しており、本稿では学習し修得したものという語感に応じて学修成果を用いるが、本稿は両者を区別しその適否や優劣を判断するものではない。

<sup>8</sup>現代的には世界中の多くの国が NQF 開発・導入に取り組んでいるが、英国と同様に NQF 第 1 世代とされる豪州では 1970 年代に海外からの労働力受入れのための教育訓練に関わって AQF への原初的な取り組みがはじまっており、訓練パッケージ（Training package）において職業能力のプロファイルを記述する仕組みを持っていた。統一的な学位・資格レベル階梯までの設定はないものの、職業教育訓練における学修成果アプローチの起源の 1 つとみることもできる。

<sup>9</sup>デアリング・レビュー発表の 1996 年当時、NQF を含めた「資格のジャングル」解消への取り組みがなされていたにもかかわらず、16～19 歳向けの資格は、廃止予定の資格も含めてまだ 16,000

以上も残っていたと報告されている。

- <sup>10</sup> 1996年のデアリング・レビューでは、創設間もないGNVQがその考え方の基盤となったNVQとともに特筆され、発展に向けて多く提言がなされていた。しかし、GNVQは2007年の資格授与を最後に資格制度として比較的短い歴史を閉じている。
- <sup>11</sup> 労働者階級のための資格制度の拡張とも見えるNVQにかかる政治的な文脈を加筆しておくと、複線型システム解消にむけて労働党政権による単線型中等教育改革が全国的に広がったが、1970年代からの保守政権移行後、サッチャー首相による新自由主義政策によって労働組合の影響力を縮小すべく広範囲の公的セクターの解体と規制緩和が進められ、そうした一環として教育訓練プログラムに広範囲の供給が可能となるようNVQが設定されたという面も指摘できる。米澤(2017)では、同じくNQF第1世代であるニュージーランドのNZQF(New Zealand Qualifications Framework)導入の政治的背景にも新自由主義政策としての意図があったと指摘されている。新自由主義政策のもとで、NVQは、多様な養成機関による資格獲得ルートの固定化、既得権打破の役割が期待されていた。しかし、そうした政治的背景を持つNVQアプローチが、その意図せざる帰結として、職業訓練からフォーマルな教育制度への繋ぎの道筋を拓き、特にNVQレベル3までの教育訓練の魅力を高め、教育からの進学や職業への移行、リカレントな学修とキャリア形成など、中等教育以後の学習機会の実質的な拡充とリカレント学習の誘導にむけて異なる界への移行にかかる浸透可能性を高め、労働者階級を含めた個人の福祉の向上に資するものになっていったという随伴効果の面も確認することができる。
- <sup>12</sup> 特に高等教育については、階梯を多数用意したスコットランドのモデルに、英国の他のcountryの学位・資格を整序していくことを提言している(Dearing 1997, 150頁 図10-1参照)。
- <sup>13</sup> Allaisほか(2009)では、NVQのイングランド、SCQFのスコットランド、AQF(Australian Qualifications Framework)のオーストラリア、NZQFのニュージーランド、SAQF(South African National Qualifications Framework)の南アフリカ、計5カ国をNQF第1世代として比較検討している。これに1999年に法律として提案され2003年に正式発足したアイルランドのNFQ(National Framework of Qualifications)も同時期のスタートの第1世代と位置づけることができる(各国のNQFは創設当時の略語名称)。ただし、それらは南アフリカのポスト・アパルトヘイトの民主化政策からイングランド、ニュージーランドの新自由主義政策など固有の異なる政策目的から取り組まれ、制度的要素の共通性は必ずしも広範囲にはなく、学修成果を基軸に広範囲の学位・資格を一定レベルでの階梯に配置するという点での共通性でまとめられる。
- <sup>14</sup> CEDEFOP(2008)ではEU諸国の用いる学修成果のタキソノミーを比較し、知識、技能についてほぼ共通するものの、第3の次元に多様な概念を用意していることが報告されている。EQFでは3次元目のタキソノミーは、当初competence能力の用語が用いられたが、その後autonomy(自律性)とresponsibility(責任)に代替されている。タキソノミーは教育学的な理論に沿いながら、各国の学校教育の制度・歴史に規定された用語と整合的なものが選ばれる必要があり、この次元の重要性と定義の困難が確認できる。
- <sup>15</sup> Yoshimoto(2017)は、東アジア諸国などを、英連邦諸国やEUとの人的交流が密でEQFなどの参



照枠組みに影響されやすい第二世代と比較して、2010年代以後に開発を始めている第三世代と位置づけて検討し、日本および東アジア諸国のNQF開発における共通課題を指摘している。

- <sup>16</sup> 特に日本では、厚生労働省（2014）でNVQをはじめ各国のNQFも検討されており、内閣府で2014-2016年度に取り組まれた実践キャリア・アップ支援事業の「キャリア段位制度」は、自らを「日本版NVQ」と宣言をしていた（<https://www5.cao.go.jp/keizai1/jissen-cu/jissen-cu.html>、2024年3月31日最終閲覧）。
- <sup>17</sup> 正確には、ウェールズでもFHEQは適用可能であるが、すでにCQWFの中に取り込まれて利用されており、またスコットランドではFQHEIS（Framework for Qualifications of Higher Education Institutions in Scotland）があるが、包括的枠組としてのSCQFに包含されている。
- <sup>18</sup> UNESCO、ETF、CEDEFOP（2023a）によればNQF開発を進める93カ国中で82カ国が包括的枠組みをもち、高等教育だけであったり職業教育訓練だけであったりという部分枠組みをもつのは、11カ国と例外的である。
- <sup>19</sup> 職業能力開発局は、1961年から局へと昇格し、2017年の組織改革で廃止され、業務は人材開発統括官の所管となっている。また、職業能力開発体系は2014年以前には生涯職業能力開発体系と呼ばれ、そこには職業能力の体系（以前には職業能力体系、仕事の体系）、職業訓練の体系（職業能力開発体系、研修の体系）が配置されており、名称変更にも関わらず同等の体系であると理解される。
- <sup>20</sup> 職業能力評価基準と同じく2002年に開発が始まった韓国の国家職務能力基準NCS（National Competency Standards）は、田中（2018）で詳述されるとおり、産業分類と職業分類を組合せた雇用職業分類にもとづいて、長期的であるが系統的な開発が進められている。
- <sup>21</sup> 2015年の試験申請者数でみると全試験申請者72万人に対してファイナンシャル・プランニングが45万人と60%以上を占めている。
- <sup>22</sup> たとえば、自動車のサービスエンジニアに関する社内資格でみても、Hondaで自動車と二輪車の2種類、トヨタでは業務の技術的範囲にかかる3種類、日産での販売への関係からの3種類の資格検定が展開しており、その対象機械や職務範囲の違いで互換性を検討しにくい発達を遂げている。
- <sup>23</sup> 2027年度から「カーボンマネジャー」は「エネルギー・環境マネジャー」と改称されており、工業・工学系の学士以下のレベルで高校などそのための教育に取り組む事例もどちらも現在輪郭が明確に定義された職種としては存在していない。
- <sup>24</sup> 基準策定の完了した33分野は日本学術会議のカバーする分野であり、全ての学問分野に取り組む方向を持っているのかどうかは不明である。「(1) 分野の定義・特性初めに、学問としての各分野（「学問としての各分野」= each academic discipline ?）の定義・特性をしっかりと説明しています。各分野には、それぞれ固有の「世界の認識の仕方」と「世界の関与の仕方」があり、それらが学生が獲得する学習成果の基盤となるはずです。」と概説において説明されている。この文章中には、何故か疑問符が付されている。各分野が「学問 discipline」に忠実に策定をできなかったという意味なのか、必ずしも学問では分野理解が十分にはできないという意味か。ある

いは、吉本（2019）の指摘するような学会会議の分野構成の特性から、「音楽」などの分野がとりあげられないままとなる懸念への留意の意味が含まれるのか、これ以上の説明はみあたらない。

<sup>25</sup> また、33 分野の中でも、情報の分野別参照基準では「職業」の用語が見出しの「社会的・職業的意義」など 4 カ所で出現するに留まっており、歯学分野における職業人養成を主として策定された基準とはコンセプトが大きく異なっている。

<sup>26</sup> NQF の策定はその異なる界の関係者の対話の重要な場である。ドイツでは、EU による EQF からの NQF 策定要請を受けて議論を重ね、DRQ（Deutsche Qualifikationsrahmen）第 1 版では古典型中等教育資格としての Abitur と他の中等教育レベルの資格とを同等に扱うことに難色を示され保留となり、第 2 版になって Abitur も DRQ に入ることとなった（厚生労働省 2014）。また確立した職業教育訓練体系のもとで、定評のあるマイスター資格をどう位置づけるかという議論では、学士と同レベルに位置づけられる際に、EQF の記述語をそのまま使うのではなく、「知識」については「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」という大学の記述語とともに、「今日の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」という職業訓練固有の記述語を採用し、複線型での設定がなされている。こうしたところにも、コーポラティズムをもとにした確かな対話による調整が行われていることが読みとれる。

<sup>27</sup> 2024 年の現在においても不安定さをもつ准看護師保有者のための看護師 2 年課程の位置づけ方自体は厚生労働行政の課題であるが、その学修者がつぎにどこから第三段階教育における学びを継続していけるか。このことは高等教育行政の範囲で結論することができると考えられるのだが、1996 年、2008 年と高校衛生看護科、看護科の教育の充実向上に関する調査研究協力者会議で課題としての提起がされた後、長い時間を経て 2014 年の教育再生実行会議第 5 次提言、中教審初等中等教育分科会での審議まとめを待って学校教育法一部改正となり、2016 年の初等中等教育局発の通達・告示を待つほかなかった

([https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/kaikaku/1370596.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kaikaku/1370596.htm), 2024 年 3 月 31 日最終閲覧)。また職業訓練短期大学校専門課程からの大学編入学については、2003 年に岡山県・長野県から特区要望があり、教育再生実行会議第 5 次提言も踏まえ、2014 年の中教審答申では大学校履修単位の大学単位としての認定制度を導入し、その実績を経過観察するとしていたが、2018 年には構造改革特別区域推進本部の決定で、特区認定が見送られている。その後、2019 年に山形県からふたたび特区要望があり、大学審議会での再度の検討もなされている

([https://www.mext.go.jp/kaigisiryō/content/20211011-mxt\\_koutou01-000018366\\_03.pdf](https://www.mext.go.jp/kaigisiryō/content/20211011-mxt_koutou01-000018366_03.pdf), 2024 年 3 月 31 日最終閲覧)。世界の NQF では、これらの課題の先にあるノンフォーマル・インフォーマル学習をどう認定するかが重要な課題の一つとして、制度政策についての幅広い議論の蓄積があり、今後の研究課題として指摘することができる。

【略語一覧】

AQF	Australian Qualifications Framework (オーストラリアのNQF)
CEDEFOP	European Centre for the Development of Vocational Training (欧州職業訓練開発センター)
CQFW	Credit and Qualifications Framework for Wales (ウェールズのNQF)
DRQ	Deutsche Qualifikationsrahmen (ドイツのNQF)
EQF	European Qualifications Framework (地域参照枠組みとしての欧州学位資格枠組)
ETF	European Training Foundation (欧州訓練財団)
FHEQ	The Framework for Higher Education Qualifications of Degree-Awarding Bodies in England, Wales and Northern Ireland (イングランド・ウェールズ・北アイルランド高等教育学位資格枠組)
FQHEIS	Framework for Qualifications of Higher Education Institutions in Scotland (スコットランド高等教育機関学位資格枠組)
ISCED	International Standard Classification of Education (国際教育標準分類)
NCS	국가직무능력표준 National Competency Standard (韓国の国家職務能力基準)
NFQ	National Framework of Qualifications (アイルランドのNFQ)
NQF	National Qualifications Framework (制度用語としての国家学位資格枠組、あるいは固有名詞として特定国のNQF)
NVQ	National Vocational Qualifications (国家職業資格)
NZQF	New Zealand Qualifications Framework (ニュージーランドのNQF)
QCF	Qualifications and Credit Framework (学位資格・単位枠組み)
RQF	Regulated Qualifications Framework (規制資格枠組み)
SCQF	Scottish Credit and Qualifications Framework (スコットランドのNQF)
SAQF	South African National Qualifications Framework (南アフリカのNQF)
SVQ	Scottish Vocational Qualifications (スコットランド職業資格)
UIL	UNESCO Institute for Learning (ユネスコ学習研究所)

【参考文献】

- 青木栄一 (2021) 『文部科学省一揺らぐ日本の教育と学術―』 中公新書
- Stephanie Allais, David Raffe, Rob Strathdee, Leesa Wheelahan and Michael Young (2009)  
“Learning from the first qualifications (Employment working paper no. 45)”, ILO
- John Biggs and Catharine Tang (2011) “Teaching for Quality Learning at University : Fourth edition”, Maidenhead, UK: Open University Press
- Alan Brown (2011) ‘Lessons from Policy Failure: The Demise of a National Qualifications Framework Based Solely on Learning Outcomes in England’, “Journal of Contemporary Educational Studies (Sodobna pedagogika)”, Vol. 62, pp. 36-55
- CEDEFOP (2008) “The shift to learning outcomes – Conceptual, political and practical

- developments in Europe” ([https://www.cedefop.europa.eu/files/4079\\_en.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/4079_en.pdf), 2024年3月31日最終閲覧)
- Ron Dearing (1996) “Review of Qualifications for 16-19 Year Olds”, London: SCAA,  
(<https://education-uk.org/documents/dearing1996/dearing1996.html>, 2024年3月31日最終閲覧)
- Ron Dearing (1997) “Higher Education in the Learning Society”, The National Committee of Enquiry into Higher Education  
(<http://www.educationengland.org.uk/documents/dearing1997/dearing1997.html>, 2024年3月31日最終閲覧)
- John Dewey (1916) “Democracy and Education” (=1975, 松野安男訳『民主主義と教育(下)』岩波文庫)
- 深堀聡子 (2015) 『学問分野のチューニング 参照基準に基づく内部質保証』『国立策研究所紀要』第144集
- 深堀聡子 (2023) 「アウトカム・ベースの大学改革と職業コンピテンシー非接続のジレンマ」、九州大学公開研究会『アウトカム・ベースの大学改革と職業コンピテンシー非接続のジレンマ』(10月24日、主催：科研費「大学教育における学問分野の固有性と横断性 - 参照基準とカリキュラム構造の分析」(JP23H00980、研究代表者：深堀聡子)、共催：九州大学 基幹教育院 次世代型大学教育開発センター)、配付資料
- Gilbert Jessup (1991) “Outcomes: NVQs and the Emerging Model of Education and Training”, Routledge
- Gilbert Jessup (1995) ‘Outcomes: NVQs and GNVQs’, in John Burke ed., “Outcomes Learning and the Curriculum”, RoutledgeFalmer
- 厚生労働省 (2014) 『労働市場政策における職業能力評価制度のあり方に関する研究会 報告書』
- 松下佳代 (2017) 「学習成果の可視化」『高等教育研究』第20集、93-112頁
- Anne Murphy and Horacy Dębowski (2018) “Is Higher Education Ambivalent Towards Inclusion of Non-Formal Qualifications in National Qualifications Frameworks (NQFs)? - A Policy-Learning Analysis of Seven Country Reports” in Adrian Curaj et al. eds., “European Higher Education Area: The Impact of Past and Future Policies”, pp. 547-568, Springer
- OECD (2007) “Qualifications Systems: Bridges to Lifelong Learning”, OECD
- OECD (2009, 森利枝訳 2009) 『日本の大学改革-OECD 高等教育政策レビュー』明石書店
- David Raffae, Karen Brannen, Linda Croxford and Chris Martin (1999) ‘Comparing England, Scotland, Wales and Northern Ireland: The case for “home internationals” in comparative research’, “Comparative Education”, vol. 35, No. 1, pp. 9-25
- David Raffae (2003) ‘Simplicity Itself: The creation of the Scottish Credit and Qualifications Framework’, “Journal of Education and Work”, vol. 16, No. 3, pp. 239-257,  
DOI:10.1080/1363908032000099421

- David Raffae (2013) ‘What is the evidence for the impact of National Qualifications Frameworks?’ , “Comparative Education” , vol. 49, No. 2, pp. 143-162
- 高橋裕子(2023)「『評価疲れ』を考える」、『じゅあ』No. 71、  
(<https://www.juaa.or.jp/outline/pr/juaa/>, 2024年3月31日最終閲覧)
- 田中光晴 (2018)「韓国における国家職務能力基準 (NCS) の開発と国家学位資格枠組韓国型国家力量体系 (KQF) への展開」吉本圭一編『国家学位資格枠組の世界的展開と日本における導入可能性』研究成果報告書 No. 17, 九州大学第三段階教育研究センター、59-77 頁
- 東京都専修学校各種学校協会 (2023)『専修学校振興構想懇談会専門学校検討部会 報告書』
- Ron Tuck (2007) “An Introductory Guide to National Qualifications Frameworks: Conceptual and Practical Issues for Policy Makers” , ILO
- UIL, ETF and CEDEFOP (2015) “Global Inventory of Regional and National Qualifications Framework” , Volume 1 Thematic Chapters” ([https://www.cedefop.europa.eu/files/2213\\_en.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/2213_en.pdf), 2024年3月31日最終閲覧)
- UNESCO, ETF and CEDEFOP (2023a) “Global Inventory of National and Regional Qualifications Frameworks 2022, Volume I: Thematic chapters”  
([https://www.cedefop.europa.eu/files/2237\\_en.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/2237_en.pdf), 2024年3月31日最終閲覧)
- UNESCO, ETF and CEDEFOP (2023b) “Global Inventory of National and Regional Qualifications Frameworks 2022, Volume II: National and Regional case studies”  
([https://www.cedefop.europa.eu/files/2236\\_en.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/2236_en.pdf), 2024年3月31日最終閲覧)
- Leesa Wheelahan (2011) ‘Beware anglophone countries bearing gifts’ , Sandra Bohlinger and Gesa Münchhausen eds., “Validierung von Lernergebnissen” , BIBB, pp. 63-86
- 米澤彰純 (2018)「ニュージーランド」、吉本圭一編『国家学位資格枠組の世界的展開と日本における導入可能性』、成果報告書No. 17、九州大学第三段階教育研究センター、213-223 頁
- 吉本圭一 (2003)「スコットランドにおける短期高等教育を含めた資格制度と多様な学習経路の設計」『学位研究』第 17 号, 大学評価・学位授与機構、51-68 頁
- 吉本圭一 (2007)「卒業生を通じた『教育の成果』の点検・評価方法の研究」、『大学評価・学位研究』第 5 号、大学評価・学位授与機構、77-107 頁
- 吉本圭一 (2019)「教育と訓練をめぐる専門分野分類再考：第三段階教育の学術性と職業性」『大学院教育学研究紀要』、第 21 巻, 九州大学大学院人間環境学府、25-44 頁
- 吉本圭一 (2020a)『キャリアを拓く学びと教育』科学情報出版
- 吉本圭一 (2020b)「教育と職業の界をつなぐ学位・資格枠組み—職業教育とその学の未来形—」『職業教育学研究』第 50 巻 2 号、1-18 頁
- 吉本圭一 (2023)「学習成果評価の方法開発と環境」早田幸政編『「学習成果」可視化と達成度評価—その現状・課題・展望—』東信堂、243-259 頁
- 吉本圭一 (2024)「第三段階教育への視座と国家学位資格枠組 (NQF) への展望」『高等教育研究』第 27 集、11-35 頁
- 吉本圭一編 (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』、成果報告書 No. 19、九州大学第三段階教育研究センター

吉本圭一・江藤智佐子 (2018) 「ビジネス分野における国家学位資格枠組み (NQF) の萌芽的展開－職業能力評価基準の事務系職種に焦点をあてて－」『九州大学大学院教育学研究紀要』第 20 号、59-84 頁

吉本圭一・江藤智佐子・伊藤一統・志田秀史 (2024) 「医療・福祉分野における第三段階教育の学修成果と能力獲得－看護・保育・介護における「日本版 NQF」アプローチ」『九州大学教育社会学研究集録』第 27 号、1-19 頁

Michael F.D. Young (2003) 'National Qualifications Frameworks as a Global Phenomenon: A comparative perspective', "Journal of Education and Work", vol.16, No.3, pp.223-237

### 【資料】

中央教育審議会 (2005) 『我が国の高等教育の将来像 (答申)』文部科学省

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 (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

中央教育審議会大学分科会 (2016) 『認証評価制度の充実に向けて (審議まとめ)』文部科学省  
厚生労働省、「職業能力評価基準」

([https://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/koyou\\_roudou/jinzaikaihatsu/ability\\_skill/syokunou/index.html](https://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/koyou_roudou/jinzaikaihatsu/ability_skill/syokunou/index.html), 2024 年 3 月 31 日最終閲覧)

教育未来創造会議 (2023) 『未来を創造する若者の留学促進イニシアティブ (第二次提言)』

(<https://www.cas.go.jp/jp/seisaku/kyouikumirai/teigen.html>, 2024 年 3 月 31 日最終閲覧)

内閣府、「実践キャリア・アップ戦略」(<https://www5.cao.go.jp/keizai1/jissen-cu/jissen-cu.html>, 2024 年 3 月 31 日最終閲覧)

文部科学省 (2023) 『令和 3 年度の大学における教育内容等の改革状況について』

([https://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/daigaku/04052801/1417336\\_00010.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/1417336_00010.htm), 2024 年 3 月 31 日最終閲覧)

日本学術会議 (2010) 『大学における分野別質保証のあり方について (回答)』

(<https://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-21-k100-1.pdf>, 2024 年 3 月 31 日最終閲覧)

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)」

(<https://www.scj.go.jp/ja/member/iinkai/daigakuhosyo/pdf/kaisetsu.pdf>, 2024 年 3 月 31 日最終閲覧)

職業能力開発総合大学校、「職業能力の体系」

[https://www.tetras.uitec.jeed.go.jp/statistics/system\\_list/index](https://www.tetras.uitec.jeed.go.jp/statistics/system_list/index), 2024 年 3 月 31 日最終閲覧)

大学改革支援・学位授与機構 (2021) 『高等教育に関する質保証関係用語集 Glossary of Quality Assurance in Japanese Higher Education 第 5 版』

([https://www.nic.jp.niad.ac.jp/news/2023/03/NIAD-QEGlossary\\_5thedition.pdf](https://www.nic.jp.niad.ac.jp/news/2023/03/NIAD-QEGlossary_5thedition.pdf), 2024 年 3 月 31 日最終閲覧)

**Pathways to learner-oriented education in tertiary education  
- Learning outcomes and a National Qualifications Framework –**

**Keiichi Yoshimoto**

Jikei University of Health Sciences

**Keywords:** tertiary education, learning outcomes, National Vocational Qualifications, National Qualifications Framework, permeability

**Summary**

A diverse range of tertiary education has developed in Japan, including universities and professional universities, junior colleges, colleges of technology and professional training colleges. Today, a shift from institution- and teacher-oriented research education to learner-oriented education is required. Recent education policy documents emphasize that, as learner-oriented education, the learning outcomes of ‘what have you learned and acquired’ should be set as the goal of education, and that the curriculum corresponding to this should be operated in an integrated manner so that the learning outcomes of individual can be visualised and that they can feel and understand their own learning outcomes. The following is an overview of the reforms and improvements that are expected in this direction. Systemic improvements and policy reforms in this direction are also expected. However, the learning outcomes here are understood only within the academic world of higher education and do not intersect with discussions in the system of professional competence and assessment.

This paper examines the philosophy of academic outcomes brought in during the development of England's National Vocational Qualifications (NVQs), introduced in 1987, and their development in reality: NVQs make academic outcomes visible in the vocational world and bring them into the education system to support the transition from education to further study and to work, recurrent study and career development and other transitions to different worlds. This idea was extended to National Qualifications Frameworks (NQFs), and the development of the European Qualifications Framework (EQF) following European union was the catalyst for the expansion of policy learning around the NQF globally. However, NVQs, which focus only on academic outcomes in England, have a variety of theoretical and practical problems and can be assessed as a failure of the first generation of NQFs.

Furthermore, the author examined the actual situation in Japan, examining the budding elements of learner-centred education in Japan in both the world of professions and university education, and discussed how to utilise learning outcomes and realise learner-centred education.