

論文

職業的資質評価における
コンピテンシー・コンピテンス論の展開*
— 内外の質評価基準（記述子・指標）の分析から —

京都先端科学大学客員研究員・名古屋大学名誉教授
寺田 盛紀

要旨

本稿は、一般に職業能力と称される事柄を職業的資質（能力と人格的・社会的側面を含む）とし、その評価指標開発に関する議論と実際を国際的、国内的な比較研究の視野から分析を行うことを目的とする。おもに1990年代以降展開された職業的資質評価の試みは、①各種のスキルをコンピテンシーなる指標で総称するアメリカ的パターン、②クォーリフィケーションなるより職種志向の資格概念のもとに知識、スキル（技術的と社会的）、コンピテンス（動機・態度）を構造化する欧州パターン、③就職前などの職業選択に必須の職業能力評価指標のリスト化を促すパターン、④学卒時の学習アウトプットを職業基礎力の面からリスト化するパターンが見られる。これらの成立過程と項目リストの詳細が分析され、その結果、つぎの3つの示唆が得られた。第1にそれらが職業の基礎的・横断的部分と専門的観点か構成されること、第2に、資質項目に技術的なスキル、そして労働過程のマネジメントに関わる社会的スキルを含めること、第3に個人それぞれの人格的資質（価値観や倫理観を含む）の保有も欠かせないこと。最後に、以上の観点から、職業能力・資質の評価指標に関する30項目が提案された。

キーワード：職業能力、職業的資質、コンピテンス、コンピテンシー、国際比較

* 本稿は、令和4年度科学研究補助金・基盤研究(c)一般の「職務の接続性に着目したインターンシップの有効性に関する縦断研究」(三保紀裕代表)の分担研究の一環として作成されたものである。

1. 課題と議論の背景

1-1. 課題と方法

本稿は、2000年代に入って以降各国及び国際機関において議論が活発になり、制度・政策の面に取り入れられるようになった新たな能力・態度（行動）指標としてのコンピテンシー・コンピテンス（competency, competence: あえて日本語にすれば前者が「資質」、後者は「権能」）や、日本では基礎力とか基礎的・汎用的能力と呼ばれるものの生成・制度化とその中身を原資料による国際比較分析の手法により整理し、日本の議論と筆者の調査研究に対する示唆を得ることを目的とする。

1-2. 日本でのコンピテンシー論

研究界での議論に限っても、日本では、各段階の教育目標・成果指標に関わって、コンピテンスよりコンピテンシー用語で語られることが多くなった。これらは、後述するように、海外や国際機関の人間能力の総体的（価値観や動機などを含むホリスティック）な評価、雇用現場で生かす能力と関連づけての国際的に比較可能な指標づくりの動きと関わっているが、日本でもとくに2000年一けた台の各省庁による基礎力論議以降活発に展開されたのである。

OECDのコンピテンシー論 日本での議論のきっかけは、OECDの1997年以降のPISA (the Programme for International Students Assessment = 義務教育修了時の生徒の知識・技能の定義・開発) に関連づけられた、社会的・職業的状況において必要となるDeSeCo (Definition and Selection of Competencies) 事業が展開され (Reichen, D. and Salganik, L. H 2003)、同概念の下位項目のリスト化が進められたことにある。日本は、これらの作業には直接参画していないが、その国際的影響や国内事情への対応 (例: 2003年4月～2004年1月の「若者・自立挑戦プラン策定」) もあり、各省庁が一斉に「基礎的・汎用的能力」のリスト化を試みたことはよく知られている (2002年文部科学省の「キャリア発達にかかわる諸能力」、2003年内閣府「人間力」2004年の厚生労働省の「就職基礎力」、そして2004年の経済産業省の「社会人基礎力」(以上、中央教育審議会 2011、149-152))。

日本の研究分野 他方、日本の研究分野で本田 (2005) が「近代型能力」と「ポスト近代型能力」を対置させる形で、後者のハイパー・メリットクラシー (ポスト近代社会) における能力論、「意欲など情動的部分・・・を多く含む能力」(22) への傾斜傾向を批判的に問題にしている。さらに、岩脇 (2007) は比較的早い段階で、日本企業の人事評価へのコンピテンシー概念の導入状況を調査している。最近では、松下 (2013)、松尾 (2015) なども国際的視野の中でコンピテンシー概念の教育界への導入状況を取り上げている。

これらわが国での議論において、コンピテンシー論が元々”employability”論とともに展開され、実社会で必要とされる能力に近づける議論でありながら、日本労働研究機構 (2002) 及び労働政策研究・研修機構 (2012, 2013, 2016) の一貫した問題関心を除けば、概して、職

業教育や職業能力評価との関連での議論が不足している。

他方、寺田は（2020, I-4 節）、その職業教育や職業訓練の分野でのコンピテンシーやコンピテンスの位置づけについて論及している。アメリカの職業教育法制の応用的スキルや職業教育学会のキャリア教育や問題解決スキル、仕事態度、雇用スキルなどへの傾斜（キャリア教育学会への名称変更）が、さらには、スキルや専門志向のドイツにおいてさえ 2005 年の職業教育法（Berufsbildungsgesetz, 英語名は Vocational Training Act）改正で職業教育を技能、知識に加え、能力・資質（Fähigkeit）の要素を加え、「職業行為能力（berufliche Handlungsfähigkeit）を授けること」との概念拡張が見られる。

1-3. 各国・地域の記述子の制度化

そこで、表 1 に、内外の国際機関・機構および主要国の職業能力評価・教育訓練のアウトカム評価に関する名称と記述子（descriptors）ないし指標（indicators）の一覧を内外別、年代順に纏めた。

それらは、①コンピテンス概念の創出に先んじたアメリカや OECD などが好んで使うコンピテンシーという上位概念のもとに（あるいはそれとならんで）スキル（skills）や人格的資質を組み込むパターン、②クォーリフィケーション（Qualification）なる伝統的職業概念を上位に置き、そのもとで職業資格（専門）志向の知識、スキル、コンピテンス（人格的要素）を位置づける EU や英語圏（英国・オーストラリア）、ASEAN（オーストラリア AQF については表 2 参照）のパターン、③アメリカの O*NET の労働者特性・要件や日本の厚生労働省の評価基準及びキャリア・マトリックスなどのような就職前の職業能力をより詳細に項目化するパターン、そして④日本的パターンというべきか、OECD にやや近いが、職業能力というより中等・高等教育の基礎的学習アウトカム・目標の一覧を示すパターン、これら 4 つに大別される。OECD-PIAAC は、①と③折衷パターンとも言える。以下、順に経緯と議論・制度の詳細を見てみる。

2. アメリカと OECD のコンピテンシー概念

まず、コンピテンシーという上位概念のもとで、あるいはそれと並行してスキルとか EU 等が定義するコンピテンス（自立性等の人格的資質）を位置づけるアメリカと OECD の例を取り上げる。

2-1. コンピテンシー・コンピテンス概念の生成

アメリカ等におけるコンピテンシー論については、寺田（2015、2017）で短くまとめているが、その補足を含め、ここで、要旨を纏めなおしてみる。コンピテンシー概念の成立は比較的最近のことであるが、アメリカの研究界では、英国と同様、コンピテンス概念が先行していた。

表1 内外の職業能力・学習アウトカムの記述子(指標): 網掛けは注目点、(下位項目数)

発表年	著作者	コンピテンシー次元	文献・資料名	Descriptors / Indicators		
1981	United Kingdom	competence	Department of Employment/White paper: New Training Initiative: A Programme for action (1981)	I.理論的スキル	II.実践的スキル	I+II=コンピテンス
1991	SCANS (USA)	High School students' competencies and skills (高校修了要件)	What Work Requires of Schools. A SCANS Report for America 2000	I.コンピテンシー ①資源(4), ②対人関係(5), ③情報(4)		
1995	アメリカ	O*NET(労働局) Content Model worker characteristics-requirement (skills), occupational requirement etc. (入職要件)	The O*NET Content Model, Resource Center (onetcenter.org/https://www.onetcenter.org/content.html)	II.基本スキル ①基礎スキル(5), ②思考スキル(6) ③人格的資質(責任, 自尊心等(4))		
1997~2003	OECD・DeSeCo	Definition and Selection of Competencies: Key Competencies (後期中等教育修了要件)	Rychen, D. S. (2003) Key Competencies for a successful life and a well-functioning society. 立田監訳 (2006)	I.社会的に異質な集団との相互関係 ①他人とのよい関係の能力, ②協同する能力, ③葛藤をマネージし, 解決する能力 II.自発的に行為すること ①大きな見取り図の中で行為する, ②ライフプランや個人のプロジェクト III.ツールを相互作用的に活用すること ①言語シボルキストを相互作用的に活用すること ②知識・情報を相互作用的に活用する能力, ③テクノロジーを相互作用的に活用する能力		
2004・2006・2008	EU	European Qualifications Framework (中等不熟練から博士まで8段階)	E.U (2008)The European Qualifications Framework for Lifelong Learning	I 知識	II スキル	IIIコンピテンス ①責任力 (responsibility) ②自発性 (autonomy)
2013~	ドイツ 常設文相会議・教育研究者	Qualifikationsrahmen (義務教育修了の半熟練から博士まで8段階)	Deutscher Qualifikationsrahmen Für Lebenslanges Lernen	I 専門コンピテンス ①知識(深さ・幅広さ), ②技能(道具的, システム技能, 評価) II 人格的コンピテンス: 社会的 ①チーム力, ②協働, ③コミュニケーション 自律性 ①独立心, ②責任感, ③資養, 自律性, ④学習力		
2013~	オーストラリア	Qualifications (Secondary Certificate~博士の10段階)	Austrarian Qualifications Framework	I 知識	II スキル	III 知識・スキルの応用:①自発性・責任感・臨機応変 ②予測可否・既知未知・ルーティン非ルーティンのコンテクスト理解
2013~	OECD PIAAC	Adult skill:skills in the workplace	OECD Skills Outlook 2013 (PIAAC)	I 情報プロセス・スキル ①読解力 ②筆記力 ③数的思考力 ④ICT ⑤問題解決能力	II 他のジェネリック・スキル: ①課題の指揮 ②仕事を進じた学習 ③他を巻き込む ④協働 ⑤自己組織化 ⑥器用さ ⑦身体的各スキル	
2014	ASEAN	Qualifications	ASEAN Qualifications Reference Framework	I 認知的コンピテンス(知識)	II 機能的コンピテンス(スキル)	III 人格的コンピテンス(応用力) IV 倫理的コンピテンス(責任・価値)
2016~	EUプロジェクト	Skills area	Assessment of Transversal Skills 2020 (ATS2020)	I 思考方法:創造性・イノベーション, 批判的志向・問題解決・意思決定, 学びを学ぶ・メタ認知 II 働き方:コミュニケーション, コラボ(チームワーク)	III 仕事のツール(情報)テラシー, ICTリテラシー	IV 世界での生き方(市民性, 人生とキャリア, 個人的・社会的責任, 文化的気付き・コンピテンシー)
2002~	厚生労働省	職業能力評価基準(就職希望者の入職時の能力水準評価)	https://mhlw.go.jp/newpage/07949.html	I-1 共通能力ユニット ①働く意識と取組 ②責任感 ③ビジネスマナー ④コミュニケーション ⑤チームワーク ⑥チャレンジ意欲 ⑦考える力 I-2 選択能力ユニット(職務遂行基本能力) 例:機械加工 ①安全衛生等, ②改善活動, ③関係者との連携 II 技能・技術の専門的事項 例:機械加工 ①NC旋盤オペレート, ②プログラミング, ③NC旋盤加工 III 必要な知識		
2004	厚生労働省	就職基礎力(入職時の期待能力)	厚生労働省(2004)若年者の就職能力に関する実態調査結果	I コミュニケーション能力: ①意思疎通, ②協調性, ③自己表現力 II 職業人意識: ①責任感, ②向上心, ③探求心, ④職業意識・労働観 III 基礎学力 ①読み書き, ②計算・数学的思考, ③社会人常識 IV ビジネスマナー ①基本的なマナー V 資格取得(できる): ①情報技術関係, ②経理・財務, ③語学力		
2006	経済産業省	社会人基礎力(主に大学卒業時の能力)	経済産業省(2006)社会人基礎力に関する研究会中間とりまとめ	I 前に踏み出す力: ①主体性, ②働きかけ方, ③実行力 II 考え抜く力(ソクンケ) ①課題発見力, ②計画力, ③創造力 III チームで働く力 ①発信力, ②傾聴力, ③柔軟性 IV 状況把握力, ⑤規律性, ⑥ストレスコントロール		
2006, 2010, 2020	厚生労働省	キャリア・マトリックス: キャリア分析「仕事能力」(入職時期待能力)	https://shigoto.mhlw.go.jp/Usr/	読解力, 外国語(聞く, 書く, 話す他)	道具・機器・設備の選択, 操作と調整	保守点検 資金管理, 資材管理, 人材管理
2011.1	文部科学省	社会的・職業的自立に必要な能力(学卒時の期待能力)	中央教育審議会(2011)今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について(答申)p.27	I 基礎的・基本的な知識・技能 II 専門的な知識・技能 III 基礎的・汎用的能力 A ①キャリアプラン能力, ②課題対応力, ③自己理解・自己管理能力, ④人間関係形成・社会形成能力 B ① 論理的思考力, ② 創造力 C 意欲・態度 D 労働観・職業観等の価値観		

上記岩崎(2007)によると、White, R.W. (1959)が「コンピテンス」competence “を「生体がその環境と効果的に交渉する能力並びに意欲」と定義したこと、それをMcClelland (1973)らが「知識技能だけでなく、それらを用いて環境に働きかけ目標を達成する動機づけを含む動的な概念であると考えた」ことなどに由来するという(岩脇2007、6)。

さらに、松下(2013、12-13)によれば、Chomsky, N. (1965)の生成文法における言語能力“linguistic competence”概念の影響などにも触れ、それらをSpencer and Spencer (1993)らは人事評価分野で具体化し、一連の「基底的特質」(underlying characteristics)とし

て” generic competency model”（行動指標の集合）なる概念を普及させる。

2-2. SCANS レポート

ところが、1990年代に入り、2000年代のハイスクール卒者の世界的標準での教育パフォーマンスの向上を目指した政策論議の中で、“work place know how”なるより雇用対応の上位概念のもとに、コンピテンシーとその前提としての基礎スキルが位置付けられる。労働局必須スキル委員会は「コンピテンシーはひとの技術的知識とは異なる。・・・職場フロアから上級座席に応用するものである。広義には、今日高いパフォーマンスを追求している雇用者が明日の被雇用者に求める特性（attributes）である」と捉えられていた（SCANS 1991, VIII - IX）。表1に示すように、コンピテンシーには、①諸資源の確認・組織化・計画化・配置、②他のひととの協働、③情報の獲得・活用、④複雑な相互関係・システムの理解、⑤多様なテクノロジーによる労働と3つの基礎エレメント（A:Basic Skills, B:Thinking Skills, C:Personal Quality = 責任感、自己評価、社会性、自己マネジメント、尊厳・誠実）が位置付けられ、基礎力（Foundation）には、①読・書・算などの基礎スキル、②思考スキル、③人格的資質（Personal qualities）が構成される。コンピテンシーに職業的能力を論ずる際に「必須の」⑤テクノロジーが位置付けられていること、基礎力に③の人格的資質を含んでいる（EUの資格記述子である責任などを含む）ことに注目される。

2-3. OECDのキー・コンピテンシーと職場で求められる成人スキル指標

ついで、職業能力評価指標の問題がより国際的展開のきっかけになったのは、やはり経済のグローバル化絡みではあるが、1997年以降のOECDのPISAプロジェクトと並行して進められたDeSeCoのキー・コンピテンシー開発事業であろう。ライチェン（Reichen, D. S 2003）によると、キー・コンピテンシーとは「全体的にみて成功的な人生と優れて機能する社会という意味で、個人的、社会的レベルでの高度に価値あるアウトカムに貢献する」「広角度なコンテキストにおいて意義がある複合的なニーズや課題に対応するために役立つ」「あらゆる諸個人にとって意義がある」ものと定義している（66-67）。ここでは、概ねその訳書（立田2006）に依ったが、キー・コンピテンシーは、表1のような三重のカテゴリーと各3つの能力を提案している。

その下位概念である能力（ability）・行為（…-ing）をじつはコンピテンシーと呼んでいるのである。Ⅱの「自立的に行為すること」がほぼつぎに論及するEUのコンピテンスに対応している。コンピテンシーレベルで見れば、Ⅱの①（「大きな見取り図の中で行為する能力」）、Ⅲの③（「テクノロジーを相互作用的に活用する能力」）などが職業基礎的能力として重視されている。

成人の仕事スキル OECDはさらに、その後2011年から12年にかけてPIAAC（成人コンピテンシーの国際的評価プログラム：The Programme for the International Assessment of Adult Competencies）事業を立ち上げ、2013年に第1次報告書を発表する。この事業には日

本も参加しているが、プログラム名とは裏腹に、同報告書の能力評価指標にはコンピテンシーという概念は見られない。表1のように、スキルとほとんど同概念で扱われている。「仕事場面で使われるスキル指標」のうち、基礎的・汎用的なコンピテンシーを情報処理スキル（問題解決を含む）として、他方社会的かつより労働・職業基礎的コンピテンシーとしては「その他のジェネリックスキル」として位置付けられている。後者の中で、表1中のⅡ④の「協働」は当然であるとしても、⑤「自己組織化」、⑥「器用さ」、さらに⑦「身体的スキル」はコンピテンシー論や職業能力評価指標において取り上げられることが少ないので、注目される。

日本の経産省の「社会人基礎力」、文科省の「社会的・職業的自立に必要な能力」、他に内閣府の「人間力」（2003）、文科省の「学士力」（2008）もアメリカやOECDの試みの延長線上にある（文科省2011、109,149-150）。

3. ヨーロッパ・英語圏の資格枠組みとコンピテンス

つぎに、職業資格制度の社会化あるいは国家資格制度が整備されている欧州圏、英語圏の学習アウトカムというより職業能力証明制度における評価指標の問題を見てみよう。欧州圏は中世以来のギルドや国家による職別労働市場の社会化が成熟し、国や職業団体による規制が資格（クォリフィケーション）という形の能力評価・付与制度を発展させてきた。ここにおける能力評価指標は、資格認定の際の要素として問題になる。

3-1. 英国のNVQ

コンピテンス概念の制度化は、管見の限り、英国の全国職業教育（National Vocational Qualification =NVQ）の構築過程での論議が嚆矢であろう。EUの職業教育開発センター（仏語略称CEDEFOP）の「知識・スキル・コンピテンスの類型論」なる比較研究書（CEDEFOP 2006, p. 47）の英国の部分の記述によると、英国では職業コンピテンスの初出は1986年のマンパワー・サービス委員会（MSC）の“SASU Note 16: guidance on designing modules for accreditation”という文書とされている。しかし、Holmesの学位論文（2001,p.14, Tab.1-1）によると、1981の「白書・新訓練イニシアティブ」にコンピテンスなる概念が登場するという。同文書（White paper: New Training Initiative 1981）で確認したところ、「我々は、・・・理論的と実践的なスキルにおける個人のコンピテンスの定義とテスト基準の経験を有している」（第45項）とか「コンピテンスの基準は基礎的制度というよりむしろ補完的なものとして見られてきた」が、「1985年までにMSCとしてコメントを発する」（第46項）とされている。

1981年白書が元になった、1986年の英国のNational Vocational Qualification（NVQ）では、コンピテンスは「現場で仕事ができるかどうかという職務遂行能力（competence in employment）」という意味で、当該概念が普及したと言われている（日本労働研究機構2002、

31-32, 148)。英国人であるHodkinsonらはドイツの社会哲学者ハーバーマス(Habermas, J.1971, 1972)が使う“technical rationality”という用語を援用しつつ、NVQにおけるコンピテンス概念を“technical rationality and professionalism”として意味づけている(Hodkinson, P. and Issit, M 1995, 5-8)。英国では、コンピテンスは、当初、社会的、人格的要素を含まず、まずは理論的(知識)スキルと実践的スキルの総和としての個人の能力(コンピテンス)という意味なのであった。

3-2. EUの資格枠組み

ついで、上記英国や仏独両国の職業資格制度を基盤に、EC、EUが構築してきた欧州資格枠組みにおける記述子について検討する。

前史：1980年代以降のECのcomparability作業 EC(1967～1993)／EU(1993～)は、もともとEEC(1957～1967)設立条約第57条による専門職分野の資格の相互承認作業、1963年の共通職業訓練政策に関する理事会決定の第8原則で「訓練修了試験の合格に要求される基準の調和化」などを求めていた。1973年の英国の加盟もあって、その調和化作業は1974年の「学位及び中等教育修了証の相互承認に関する理事会決議」、1985年以降“comparability of vocational training qualification”として展開された。英国やアメリカでのコンピテンス概念を背景に、当初教育訓練資格(修了証)の5段階レベルでの比較対照作業が展開された(寺田2003、第8章)。しかし、当時の比較の記述子は“job description for the occupation or groups of occupations”(Council Decision 1985, Article 2)であり、職種・分野ごとの仕事の「タスク」であった(寺田1994、Ⅱ～Ⅳ)。

2008年のEQF 資格という上位概念のもとで、コンピテンスの側面が公式文書に位置づけられるのは、なんと言っても2008年決定の「生涯学習のための欧州資格枠組みの構築に関する欧州議会・理事会勧告」(EU Commission 2008)であった。それは、資格枠組み(Qualification Framework)なる職業能力や職業教育・専門教育の修了証明の評価システム構築の課題を新たな段階に引き上げた。構築作業は2004年から始められ、2006年に高等教育の共通の質保証(ボローニャ・プロセス)に関わる欧州高等教育の資格枠組みをも組み込んで、義務教育+短期職業準備の第1段階から、博士レベルの第8段階までの8段階構成が、そして2012年中に各国・地域の教育システム(NQF)の構築・調整が提起された(表2参照)。

2008年段階のEQFのEU標準の資格(枠組み)の記述子は、表1にあるように、知識(knowledge)、技能(skills)、そしてコンピテンス(competence)である。そのうち、コンピテンスの定義・意味が問題である。上記2008年勧告では、コンピテンスは、各能力・資質の要素の上位概念としてのコンピテンシーより狭く、かつ多様な定義の可能性を残しつつ、態度的・価値的を含めず、能力論的に(スキル志向で)定義している。同勧告の付録1(Annex I-i)では、「コンピテンスとは、仕事や学習状況のもとで、かつ専門的・人格的発達のもとで知識、スキル、人格的・社会的・方法的の能力(ability)を活用する試されずみの能力を意

味するが、EQF のコンテキストにおいては、コンピテンスは責任性 (responsibility) と自立性 (autonomy) の関連で記述される」。

3-3. 2013 年プロジェクト完成段階における各国 NQF のレベルと記述子

ここでは、2013 年段階 (CEDEFOP 2013) の付属資料から、EU と各国のレベル (数) と descriptors の項目を抜粋し、一覧表で示す (表 3)。それは非加盟国であるノルウェー、トルコを含み、イタリアが欠落しているが、2018 年現在のデータ (CEDEFOP 2018) と照合したところ、ほとんど変わらない (変更の場合→以下で表示)。

資格枠組の多様性：ドイツ・フランスの枠組み ところで、CEDEFOP の作業グループ (CEDEFOP 2006) は欧州内の資格枠組、つまり K S C (knowledge, skills, competencies) の国・地域別の関連について、英国に代表されるような「職能中心アプローチ」(predominantly functional approach), フランスなどの「多次元のアプローチ」" multidimensional approach", ドイツに代表される「職種のまとまりを強調」するアプローチ" emphasising the unity of the craft" の 3 つに類型化している。たしかに、この分類は知識、スキル、コンピテンスの範囲の専門特化性、例えば知識の場合、普通教育的学力や専門座学をどの程度対象とされるのかなどを反映する類型化ではある。ここではドイツアプローチ、フランスアプローチとその背後にある理由についてのみ補足しておきたい。

ドイツ ドイツは表 1 にあるように、欧州諸国の中でもやや異質であり、知識、スキルとともに「専門コンピテンス」に位置づけられるほど、“craft” 志向、ドイツ語で言えば “Beruf” 志向である。かつ、EU の第 3 の記述子であるコンピテンスは狭義に「人格的」(社会的を含む) コンピテンスと位置づけられるが、原語はどちらも “Kompetenz” である。このように、ドイツの教育訓練制度全体が職業の専門実践的要素が強い (デュアルシステムでは座学や普通教育は補完的である) ので、そのためであるのか、上記の DQR には本来 EQF, DQR の第 5 段階に相当する後期中等教育学校であるギムナジウム (Gymnasium) の卒業証 (Abitur) が除外されている。この問題は普通教育と職業教育の関連、高等教育段階における職業教育の位置づけという点でどの国においても起こりうる事柄ではあるが、DQR の成立 (過程) における最大の論点でもあった。Klenk, J. (2013), 168-177)、吉留 (2013) などは、その成立過程における葛藤、とくに連邦教育省 (BMBF) に対する各州文部大臣会議 (KMK) ・ギムナジウム界の反対状況を描いている (表 2 DQR)。

フランス フランスの場合は、既存の大学学位、大学入学資格 (バカロレア) を含め、EU のレベル表示順とは逆に、V (EU の III) を高校 2 年レベルの CAP (職業適格証)、BEP (国職業教育免状) を、IV (EU の IV) に高卒 3 年レベルの BAC (普通・技術バカロレア) と BP (熟練職業免状) を、III (EU の V の短期高等教育レベル) に DUT (技術短大修了証)、BTS (上級技術者免状) を、II に EU の VI (学士レベル) を、そして I (EU の VII、VIII) に修士以上をという構造になっている (CEDEFOP 2013, ANNEX 2, 74, 文部科学省 2012 第 IV 章 フランス)。フランスでは、大学入学資格と職業教育修了証が一体化されていることもあ

表 2. EQF の資格レベルごとのディスクリプターと DQR・AQF の場合の教育訓練例

Level	ディスクリプター 1 知識 (仕事か学習分野に関する)	EQF	ディスクリプター 2 スキル	ディスクリプター 3 コペティンス (responsibility/autonomy)	修了証	DQR	AQF
1	基礎的・一般的	簡易な職業遂行に求められる基礎的スキル	簡易な職業遂行に求められる基礎的スキル	(教育者に) 構造化されたコンテキストの理解監督下での仕事か学習	義務教育+	アヲ職業訓練準備 (BVB, BVJ=1年制等)	資格レベル・訓練期間 (年限) : ハイスクール, TAFE, 大学で
2	1の仕事を学習分野の基礎事象的	職業遂行とルーティン問題解決に求められる基礎的認知・実践的スキル	職業遂行とルーティン問題解決に求められる基礎的認知・実践的スキル	いくらかの自律性ある監督下での仕事か学習	義務教育+	アヲ職業訓練準備 (専門学校での職業基礎教育等)	
3	1の仕事か学習分野の諸事象の知識・原理・プロセス・一般概念	諸事象の完遂と基礎的方法・ツール・材料・構構による問題解決に求められる一定範囲の認知的・実践的スキル	諸事象の完遂と基礎的方法・ツール・材料・構構による問題解決に求められる一定範囲の認知的・実践的スキル	・仕事か学習の課題遂行に責任を負う ・問題解決の環境に対する固有の行動を適応する	義務教育+	2年以上デュアル職業訓練 (中等修了1年)	1. Senior Secondary Certificate I (05~1.0) 2. Senior Secondary Certificate II (05~1.0)
4	1の仕事か学習分野の幅広いコンテキストでの事象的・理論的知識	1の仕事か学習分野の特殊問題解決に求められる一定範囲の認知的・実践的スキル	1の仕事か学習分野の特殊問題解決に求められる一定範囲の認知的・実践的スキル	・予期しない変化が主題になる仕事か学習のコンテキスト内での自己マネジメントの実行 ・仕事活動か学習活動の評価、改善に一定の責任を負う他人のルーティン仕事の監督	後期中等学校 (大学入学資格・職業学校)	・3年以上デュアル訓練 ・職業専門学校 (Fakultät/職・完成資格)	3. Senior Secondary Certificate III (1.0~2.0)
5	1の仕事・学習総合的事業的理論的知識と知識の境界の気づき	抽象的問題の創造的解決を発展させるのに求められる総合的範囲の認知的実践的スキル	抽象的問題の創造的解決を発展させるのに求められる総合的範囲の認知的実践的スキル	・予期しない変化が起こる仕事か学習コンテキストでマネジメント監督自己及び他者のパフォーマンスの向上と発展	Higher Naylor Diploma	・IT/IT(シヤリスト (certificate))* ・サーヒス技術者* ・Geprüfte/r. Berufsspezialist/in** (会議所・専門学校等で400H以上)	4. Certificate IV (0.5~2.0) 5. Diploma (1.0~2.0)
6	1の仕事か学習分野の理論と原理の批判的理解を含む進化したadvanced知識	1の専門の仕事か学習分野の複合的で予測困難な問題解決に求められる進化したスキル一定範囲の認知的・実践的スキル	1の専門の仕事か学習分野の複合的で予測困難な問題解決に求められる進化したスキル一定範囲の認知的・実践的スキル	・予期しない仕事か学習のコンテキストでの意識決定に責任を負う複合的技術的・専門的活動、プロジェクトのマネージメント、諸個人、諸グループの専門的發展(活動) のマネジメントの責任を負う	Bachelor Degree	・Bachelor(大学・専門学校) ・Fachkaufmann* (会議所等) ・Meister* (会議所等) ・Bachelor Professional** (会議所・専門学校等で1200H以上)	6. Advanced Diploma / Associate Degree(2.0) 7. Bachelor Degree (3.0~4.0) 8. Bachelor Honour/Graduate Certificate/Graduate Diploma(0.5~2.0)
7	・独創的思考や研究の基礎としての1の知識の知識の高度の専門知識と先験的知識の両方から ・異分野間の接続による知識の批判的気づき	新たな知識・手間の発展させ、異分野の知識を統合するための求められる研究と (ハ) イノベーションに求められる専門的問題解決スキル	新たな知識・手間の発展させ、異分野の知識を統合するための求められる研究と (ハ) イノベーションに求められる専門的問題解決スキル	・複合的で予期しえず、新たなトレンドを求め仕事か学習をマネージ、監視 (応用) させる ・専門的知識・実践の書き、チームの方針的パフォーマンスのレビュー責任を負う	Master Degree	・Dr. (大学・専門学校) ・Mr. Professional (会議所・専門学校等で1600H以上)	9. Master Degree : Research/Coursework/Extend (1.0~2.0)
8	1の仕事か学習分野な異分野間の接続による最高に進化した知識	研究と (ハ) イノベーションの批判的課題解決と既存の知識・専門実践を拡張・再定義するの求められる総合的 (Synthesis) 評価を念頭に臨機に進化、専門スキル・技術	研究と (ハ) イノベーションの批判的課題解決と既存の知識・専門実践を拡張・再定義するの求められる総合的 (Synthesis) 評価を念頭に臨機に進化、専門スキル・技術	・仕事か研究を含む学習コンテキストでの先達の新しいイテラティブな発展に対する実質的権威、イノベーション、自律性、学識、専門的威厳、持続可能なコンテキストを満たす	Doctor Degree	・Dr. (大学)	10. Doctoral Degree (3.0~4.0)

EQF=European Commission (2008) The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF) Annex II
 DQR=BMBWF (2013) Deutscher Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen: Handbuch zum Deutschen Qualifikationsrahmen, 16,36.
 上表の*と** : *2012年KMK 経済省のDQRに継続教育学位導入で同意。2020年のGesetz zur Förderung der beruflichen Aufstiegsfortbildung (厚継進精教育促進法) と**2020年職訓法改正で新設
 AQF=the Australian Qualifications Framework Council (2013) Australian Qualifications Framework 2013, 12-18.

表 3. EU 各国・各地域のコンピテンシーのレベルと記述子 (2013 年段階) :

○は EU 標準と同じ / 「→」は 2018 年変更

国・地域名	レベル数	知識	スキル	コンピテンス
EU	8	知識 事実的/理論的	スキル 認知的/実践的	コンピテンス 自立性/責任力
オーストリア	8	○	○	○
ベルギー・フランダース語	8	○	○	○ コンテキスト
ベルギー・仏語	8	○	○	○ コンテキスト
ブルガリア	8	○	○	○①学習コンピテンス ③コミュニケーション・社会的 ②学習コンピテンス ④専門的コンピテンス
クロアチア	8	○	○スキル①, ② スキル③社会的	○
キプロス	8	○知識①, ② 知識③複合性/理解力	○スキル① スキル②問題解決, ③コミュニケーション	①行為コンテキスト コンピテンス②協働・責任 ③学習責任
チェコ	8	レベルごとに記述	—	—
デンマーク	8	知識① ○ 知識②複合性, ③理解力	スキル① ○ スキル②問題解決, ③コミュニケーション	①コンテキスト・非予測性 ②協働・責任力 ③学習コンピテンス
エストニア	8	○	○	○
フィンランド 2013→2018	8	知識一記述無	労働方法・スキル応用 / 生涯学習のキースキル無	責任力/マネジメント / アウトプルー→無 評価→無
フランス	5	レベルごとに記述	—	—
ドイツ	8	知識:深さ/幅広さ	スキル:道具的/システムの/判断 (チーム・リーダーシップ:コミュニケーションスキル)	社会的コンピテンス (チーム・リーダーシップ:コミュニケーションスキル) 自立性・責任力○/ 省察力, 学習コンピテンス
ギリシャ	8	○	○	○
ハンガリー	8	知識	スキル・能力	○ 態度
アイスランド	7	知識	スキル	コンピテンス
アイルランド	10	知識①幅広さ 知識②種類	ノウハウ・スキル① 幅 ノウハウ・スキル② 選択力	コンピテンス①コンテキスト, ②役割 コンピテンス③学習, ④洞察
ラトビア	8	知識①知識 知識②総合	スキル①知識応用, ② コミュニケーション応用	コンピテンス①分析, ②総合 コンピテンス③評価
リトアニア	8	—	活動の特質①複合性, ②選択性	コンピテンス①職能的, ②認知的, ③一般的 活動の特質②自律性
ルクセンブルグ	8	知識	適性	態度
マルタ	8	知識:一般的知識	スキル:基礎的知識の応用 スキル:コミュニケーションスキル	コンピテンス:基礎知識の応用/責任関与/ガイダンス・時間内での活動 学習アウトカム:知識理解/その応用/コミュニケーションスキル
オランダ	8	知識:理論等の全体性/職業・ドメイン関連の実践方法	スキル①知識応用, ②問題解決スキル, ③学習・発達スキル	スキル④情報スキル, ⑤コミュニケーションスキル
ノルウェイ	7(2~8)	知識①課業・職業内の理論・実践/総合性 知識②知識のコンテキスト化	スキル① ○	スキル②問題解決, スキル③コミュニケーション 一般的コンピテンス:①変化へのレジレンス, ②協働と責任 ③学習の程度
ポーランド	8	知識①スコープ, ②理解の深さ	スキル①問題解決・知識の実践的活用	スキル②学習管理, ③コミュニケーション 社会的コンピテンス 社会的コンピテンス①7 ③責任 インテグリティ, ②協働
ポルトガル	8	知識:①ファクト/原理/理論/実践	○	○(態度)
ルーマニア 2013→2018	8	知識①:知識・理解特殊言語使用 知識②:説明・解釈	能力→スキル①応用・トランスファー・問題解決 能力②批判的・構築的省察, ③創造性・イノベーション	横断的コンピテンス①自立と責任(○) 横断的コンピテンス②社会的相互作用, ③人格的・専門的発達
スロバキア	8	○	○	○
スロベニア	10	○	○	○
スペイン	8	○(知識理解)	○(スキル・能力)	○
スウェーデン	8	○	○	○
トルコ	8	○	○	○
英国・スコットランド以外 2013→2018	8	知識・理解	応用と行為	自立性と説明力→質保証のみに適用
英国・スコットランド	12	1. 知識・理解	2. 実践力(知識・理解の応用) 3. ジェネリック認知, 4. コミュニケーション・ICT・数理的スキル	5. 自立性・説明力・協働

* CEDEFOP (2013) Analysis and overview of NQF level descriptors in European countries, Working paper No.19, 19-181,

https://www.cedefop.europa.eu/files/6119_en.pdf [15.12.2022] 及び CEDEFOP (2018) ibid.

https://www.cedefop.europa.eu/en/publications/5566_53-181 [26.12.2022] の2資料から作成B13

り、求められる能力はドイツのように専門能力や実践的能力だけではないので、より総合的なものとなる。

多様な記述子 しかし、資格枠組みの多様化は、資格のレベル（数）や質的側面より、記述子・指標の個々の内容・名称やそれぞれの下位項目に注目される（表3参照）。筆者は、その視点から、若干のEU非加盟国を含めた欧州各国・地域のとくに、各資格（各国・地域のNQF）レベルの記述子の構成状況を分類すると、つぎの3つ（4つ）に類型化できると考える。①EU標準の3記述子に従っている国・地域（表3の○印）、②国・地域固有の記述子を開発しているパターン、また③④としてスキルに知的なものと実践的社会的な要素を含める場合とドイツのように専門コンピテンスの中で知識、スキルとを区別したうえで、後者を技術的スキルに限定する場合、さらに⑤⑥として、コンピテンスがもっとも多様なのであるが、EU標準の自立性・責任性に留める場合と他の要素、例えば学習コンピテンスやルクセンブルグやポルトガル、さらに表1のASEANの倫理、価値など態度の側面を含む場合など、実に多様である。ポイントは、コンピテンスの内実である。

4. アメリカ・日本の職業能力評価指標

第3のパターンが就業者や就職志望者等に対する職業能力評価指標の開発である。この場合は、必ずしも国家資格等によって能力評価指標が制度化・義務化されていない職業や雇用契約の際に意義を持つ。すでに述べたOECDの成人スキルリストもこれに近いが、政策・制度として使われているアメリカと日本の両労働当局が開発した評価基準を粗上に載せる。

4-1. アメリカ労働局のO*NETモデル

表1に要約しているが、アメリカ労働局（Department of Labor）の職業能力・資質評価は就職・職業選択時の情報提供の一環として提供されているものであり、狭義には4つの要件（requirements）と2つの関連情報から構成されている。このうち、前者が職業能力記述子であり、労働者特性（worker characteristics）、労働者要件（worker requirements）、経験要件

表4. アメリカ労働局のO*NETの職業能力評価指標

要素	個別記述子			
労働者特性	能力(ability)	職業興味	労働価値	労働スタイル
労働者要件	基礎スキル	横断的スキル	知識	教育
経験要件	経験と訓練	基礎スキル・入職要件	横断的スキル・入職要件	ライセンス
職業要件	一般化された労働活動	他に関連する労働活動	労働活動の詳細	組織文脈 労働の文脈 (物理的・社会的)

(experience requirements)、職業要件 (occupational requirements) の4つがグループ化されている。他の2つは関連情報である。表1に示すI～IVのグループの細部を示すと、表4のようになる。

occupationのための能力やスキルの一覧であるので、「能力」という基礎スキルとともに、「基礎スキル」(入職要件)という意味の職業・職種特殊的なスキル、さらに関連する職業と共通する横断的スキルが構造化されている。さらに、「労働者の特性」でEQF等ではあまり見られなかった職業興味や労働価値(観)という個人の内面の側面が組み込まれていることが特徴的である。

4-2. 厚生労働省の職業能力評価基準：関連して JILPT の調査

ついで、日本であるが、OECDのキー・コンピテンシー的な基礎力論(項目)が多用される中で、厚生労働省の職業能力評価基準や時限事業として展開された「キャリア・マトリックス」事業の評価基準、とくに後者はアメリカのO*NETを準拠しており(JILPT・下村2013)、文字通り職業能力志向である。

同省の就職基礎力(2004)では、「II職業人意識」「V資格取得」、また職業能力評価基準(2002～)の「I-2の選択能力ユニット」(職務遂行基本能力)が職業群ごとに明示され、技能の専門的事項も示されており、より職種(群)志向である。本稿の目的との関連で、事業終結に至ってはいるが、「キャリア・マトリックス」(厚生労働省2023)の39項目とその中の「道具、機器、設備の選択」、「操作と制御」、「保守点検」、「資金管理」、「資材管理」、「人材管理」などの項目が、実務志向であることがわかる。ここでは、本稿の課題(職業能力の記述子の検討)との関連で、これらの作業に関わった(と思われる)下村の研究、職業スキル30項目と因子分析例のデータを表5に示しておく。下村は8つの因子名を明記していないが、筆者なら第1因子を「仕事マネジメント力」、第2因子を「技術的能力」、第3因子を「読解・理解力」、第4因子を「異質な文化の理解力」、第5因子を「仕事の資材・道具等の段取力」、第6因子を「業界・商品の知識」、第7因子を「情報処理力」、そして第8因子を「身体的能力」と命名する。

5. 考察とまとめ

以上の議論やデータを踏まえて日本における職業能力評価の仕組みと評価指標開発に関する課題、問題点を論ずる。

(1) 日本における職業能力評価を考えると、本稿の海外の事例で明らかにしたように、まずは職業資格志向、社会的な専門志向を追求するのか、生涯学習を含めて教育修了時の学習アウトカムや学習者の職業・就職基礎能力を志向するのかという問題がある。わが国においては、国家・公的資格により就業制限が課せられる職業(種)が専門職や準専門職に集中してはいるが、現実的にはこれら両方のシステムを構築し、相互に嵌め合うことが必要であ

ると思われる。

その際、とくに問題になるのは。教育修了時のアウトカムの社会的公証機能をどう構築するか、という点である。教育修了の国際的透明性や産業社会の就職希望者の労働資質の透明化という点からもこの作業が必要になる。労働行政や経済・産業行政からリードするというアプローチもあるが、民主党政権時代の2010年にスタートしながら2年後には事業仕分けで挫折し、介護、食産業などわずかの分野のNPO的組織主導でNVQ的なものが試みられている状況では、もう少し違った方向も必要であろう。幸い、教育アウトカムや修了証の質保証の取り組みが、日本でも高等教育分野や専修学校分野でも進められており、これらの教育界の側からの試みを飛躍させることは課題であろう。

(2) その際の評価システム、記述子・指標が問題である。本稿の主対象である後者に関して、3点指摘する。第1に、職業能力には職業の専門性が求められる。それは知識、技能、そして本稿の課題であったコンピテンスや非技術的スキルなどにおいてでもある。基礎力や形式陶冶的な能力だけを追求するわが国の傾向の中では、実質陶冶的能力を含めて、職業や労働により近づけることが課題である。

第2に、その点では、各種の職業に共通する、アメリカのO*NETなどがいう「横断的」な資質も重要になる。いわば「職業基礎力」とでもいうべきものである。個々の職業能力評価対応ではないアメリカのSCANS、OECDのDeSeCoや日本の基礎力指標の場合にとくに問題になる。SCANSやDeSeCoなどでは、職業の教養たる「テクノロジー」や労働・職業の組織化能力（例：direction of tasks：段取り）が取りあげられていることが参考になる。

第3に、加えて、かなりセンシティブな問題は、EUでいうコンピテンスである。本論でのべた日本語で言う「職業観・勤労観」、これは1999年の中教審の「接続審答申」でのキャリア教育の定義（「望ましい職業観・勤労観及び職業に関する知識や技能を身に付けさせる」）で飛躍し、筆者も委員の一人であった2004年の初等中等教育局内のキャリア教育の推進に関する協力者会議（2002～2003）の報告書（2004）でも継承されたのだが、「キャリア教育とは「端的には「児童一人一人の勤労観、職業観を育てる教育」」とまで強調された。いかにも日本的というか、個人の観に「望ましい」が形容されていたのである。しかし、EUのように、職業観や倫理観をアウトカムに取り込むことに消極的であってよいとも思えない。とすると、国家の意向とは別に、生徒・学生、そして成人が個人なりの職業観や倫理観を持つことは生きていく上で必須事項であろう。

以上の内外のおもに全国的な、国際的な職業能力評価や学習アウトカム評価の記述子・指標に関する分析とまとめる考察を踏まえ、また、過去の職業基礎力（30項目）と職業観（27項目）アンケート調査項目（寺田他2013、寺田他2017）を踏まえ、筆者は、基礎学力的基礎力、職業的基礎力（技術的と社会的）、そして今回若干の職業観項目を含め、30の「職業能力・資質」指標を考案し、提案する。下記指標は、三保紀裕代表（筆者分担者）の令和4年度科学研究費補助金・基盤研究（c）「職務の接続性に着目したインターンシップの有効性に関する縦断研究」の一部に組み込まれ、調査進行中である。

表5 JILPT（下村）の職業スキル30項目と因子分析例（主因子法・バリマックス回転）

項目／因子	1	2	3	4	5	6	7	8
人に指示すること	.70							
人を説得したり、交渉したりすること	.68							
人に教えること	.65							
人と段取りの調整をすること	.65							
人にサービスをすること	.63							
人前で話すこと	.51							
接客すること	.51							-.31
人材や時間の管理を行うこと	.50							
人と協同で作業すること	.50		.34					
人やイベントのコーディネートを行うこと	.48							
他人との対立を解決すること	.48							
機械のトラブルを解決すること		.80						
機械や部品のメンテナンスを行うこと		.77						
機械やシステムを修理すること		.72						
機械の操作やコントロールを行うこと		.64						
据付やインストールを行うこと		.39						
書類を読むこと			.73					
書類を書くこと			.59					
人の話を聞くこと	.39		.55					
異なる文化の人とやりとりをすること				.73				
英語その他の外国語を用いること				.72				
資材や道具の管理を行うこと					.68			
作業に必要な道具、機材を選択すること		.33			.55			
特定の商品やサービスの知識を用いること						.71		
特定の業界の知識を用いること						.53		
計算したり、データを扱うこと			.32				.40	
数学や科学の知識を使うこと							.39	
プログラミングを行うこと							.34	
危険な条件で作業をすること								.69
体力的にきつい仕事をする								.51
説明率	14.8%	9.7%	6.1%	4.4%	3.9%	3.6%	3.4%	3.2%

※主因子法バリマックス回転。因子負荷量.30以上を表に記載。（JILPT 2013, 41）

【以下の職業に関する能力や資質に関する質問項目は、現在のあなたにどの程度当てはまりますか？それぞれの項目について回答してください。（当てはまらない～当てはまる、までの4段階評価で回答）】

1. 業務文書を正確に理解できる
2. 定型的な業務文書を作成できる
3. 仕事の課題・遂行などを量的に表し、統計的に処理できる
4. 海外の取引先や外国人の顧客と英語で会話できる
5. 仕事の課題・目標を明確に設定できる
6. 仕事に関わる物的、技術的、人的条件を道具立て（構造化）できる
7. 仕事のプロセス・期限・選択肢などを段取り（計画化）できる
8. 仕事の実行過程で生じた問題の原因を除去できる
9. 仕事の結果を目標に照らしてチェックする
10. 仕事の結果に関し、計画・段取りをフィードバックする
11. 仕事を進める際に人の意見を聞く
12. 自分の意見・アイデアへの協力を仰ぐ
13. 顧客と意思の疎通を図る
14. 商品・サービスの質を向上させるために、従来の仕事を批判的に評価する
15. 問題点の解決のために論理的な分析を行う
16. いろいろな道具や機械を操作できる
17. 道具・機械の手入れができる

18. 作業を決められた標準・時間の範囲で行うことができる 19. コンピューターと各種ソフトを使える 20. 仕事をする上での体力・気力を持ち合わせている 21. 仕事の完成まで体力・気力を持続できる 22. 自分の仕事に責任を持っている 23. 必要な指導や指示に沿って仕事を遂行するようにしている 24. 自律的に仕事を遂行するようにしている 25. 同じ部署の同僚・部下と協働して仕事を進めることを重視している 26. チームワークの精神で仕事を遂行することを重視している 27. 他の部署・部門と組織的に連携して仕事をすることを重視している 28. 商品・サービスの量や質が顧客の生活や幸せに影響することを自覚している 29. 自分の職業の意義や役割を意識して仕事を続けている 30. 常に新たなものを作り出すことに努めている

引用文献

- 岩脇千裕 (2007) 日本企業の大学新卒者採用におけるコンピテンシー概念の文脈：自己理解支援ツール開発にむけての探索的アプローチ、JILPT Discussion Paper Series 07-04、1-35.
- キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議 (2004) 報告書～児童生徒一人一人の勤労観、職業観を育てるために～ (文部科学省初等中等教育局).
- 厚生労働省・Jobtag (2023) キャリア分析 | job tag (職業情報提供サイト (日本版 O-NET)) (mhlw.go.jp) [https://shigoto.mhlw.go.jp/User/Career/Step2] 2023.01.05
- 国立教育政策研究所 (2013) 成人スキルの国際比較：OECD 国際成人力調査 (PIAAC) 報告書、明石書店、第 4 章.
- 立田慶裕監訳 (2006) キー・コンピテンシー：国差標準の学力をめざして (明石書店).
- 寺田盛紀 (1994) EC 職業資格の比較対照表の分析、学校の技術・職業教育と学校外の職業教育・訓練の関係についての国際比較研究、平成 5 年度科学研究費補助金 総合研究 (A) 研究成果報告書 (佐々木享代表)、49-60.
- 寺田盛紀 (2003) 新版 ドイツの職業教育・キャリア教育—デュアルシステムの伝統と変容—、大学教育出版.
- 寺田盛紀・山本理恵・清水和秋 (2013) 6 か国における高校生の職業観とキャリア経験の変化に関する縦断的研究—6 か国における第 10 年次生に対するアンケート調査の分析から—、キャリア教育研究 (日本キャリア教育学会) 第 31 号、1-18.
- 寺田盛紀 (2015) 大学生の職業的資質形成に関する国際比較研究—日本・アメリカ・韓国・ドイツの 4 大生と短大・職大生の比較—、生涯学習・キャリア教育研究 第 11 号、33-34.
- 寺田盛紀 (2016) キャリア教育論—若者のキャリアと職業観の形成—、学文社.
- 寺田盛紀・山本理恵・清水和秋 (2017) 4 年制大学生の職業的資質形成に関する比較縦断的研究—日本、アメリカ、韓国、ドイツ—、生涯学習・キャリア教育研究 (名古屋大学)、第 13 号、23-35.
- 寺田盛紀 (2020) キャリア教育と職業教育、日本キャリア教育学会編 キャリア教育概説、東

洋館出版、I の第 4 節.

日本労働研究機構 (2002) 諸外国における職業能力評価制度の比較調査、研究、JIL 資料シリーズ No.127.

本田由紀 (2005) 多元化する「能力」と日本社会：ハイパー・メリットクラシー化のなかで、NTT 出版.

松尾智明 (2021) 21 世紀型スキルとは何か：コンピテンシーに基づく教育改革の国際比較、明石書店.

松下佳代 (2013) 新しいの力は教育を変えるか：学力・リテラシー・コンピテンシー、ミネルヴァ書房.

文部科学省 (2011) 今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について (答申).

文部科学省 (2012) 諸外国における後期中等教育機関における職業教育の現状に関する調査研究報告書 [https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2012/09/21/1323725_1_1.pdf] 2023.1.1

吉留久晴 (2013) ドイツにおける職業資格とアプトゥアの同等性確立の葛藤過程—ドイツ資格枠組みの資格参照レベルへの分類をめぐって—、鹿児島国際大学福祉社会学部論集、第 31 巻第 4 号.

労働政策研究・研修機構 (2012) 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—、JIL 資料シリーズ No.102.

_____ (下村英雄 2013) 成人の職業スキル・生活スキル・職業意識、JILTP 調査シリーズ No.107.

_____ (2016) 職業能力の評価—GATB を用いた 13 年間のデータの検討—、JILTP 資料シリーズ No.169.

Chomsky, N. (1965) *Aspect of the theory of syntax*. MIT Press.

CEDEFOP (2006) *Typology of Knowledge, Skills and competences*.

CEDEFOP (2013) *Analysis and Overview of NQF Level Descriptions in European Countries*.

Working Paper No. 19. Luxemburg. [https://www.cedefop.europa.eu/files/5566_en.pdf] [2022.11.15]

CEDEFOP (2018) *Analysis and Overview of NQF Level Descriptions in European Countries*. Research Paper, Luxemburg. [https://www.cedefop.europa.eu/files/5566_en.pdf] 2022. 12.24

EC Commission (1985) Council Decision on the Comparability of Vocational Training Qualifications between Member States of European Community. 85/368/EEC, in *Official Journal of the European Community (OJEC)* L.199/1985.

EU Commission (2008) *The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF)*. [http:// ec.europa. eu/education/pub/pdf/general/eqf/broch_en.pdf] 28. 01. 2011.

Hodkinson, P. and Issit, M (1995) *The Challenge of Competence*. Cassel, London.

Holmes L. M. (2001) *Towards a Rational Perspective on Higher- Level Learning and Skill:*

Graduate Employability and Managerial Competence. University of London.

Klenk, J. (2013) *Nationale Qualifikationsrahmen in dualen Berufsbildungssystem*. W. Bertelsmann Verlag.

OECD DeSeCo/ Reichen, D. S. and Salganik, L. H. (2003) *Key Competencies for A Successful Life and a Well-Functioning Society*. Hogrefe & Huber, Germany.

OECD (2013) *OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*. Hogrefe and OECD.

Rychen, D. Salganik & L. H. ed. (2003) *Key Competencies for a successful life and well-functioning society*. Hogrefe & Huber.

SCANS (The Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills) (1991) *What Work Requires of Schools: A SCANS Report for America*.

