

イギリスにおける資格試験の再編：「資格単位枠組み」の導入に焦点をあてて

飯田，直弘
九州大学大学院博士後期課程

<https://doi.org/10.15017/15576>

出版情報：飛梅論集. 9, pp.33-47, 2009-03-31. Graduate School of Human-Environment Studies, Kyushu University

バージョン：

権利関係：

イギリスにおける資格試験の再編

－「資格単位枠組み」の導入に焦点をあてて－

飯 田 直 弘*

1. はじめに

本稿は、イギリス¹⁾の90年代以降の教育改革において主要な議題である普通（一般）教育と職業教育の統合について、「資格試験制度」²⁾改革の変遷に焦点をあて、「アカデミック－職業ディバイド」(academic-vocational divide)の観点から、新しく導入された「資格単位枠組み」の役割と意義について考察することを目的とする。

現在のイギリスにおいては、若年者の職業資格³⁾取得に向けた制度改革が推進されているが、そこでは「アカデミック－職業ディバイド」の問題にどのように取り組んでいくのかという点が強調されている。「アカデミック－職業ディバイド」とは、アカデミックな学習と職業的な学習が全く異なるルートにおいて行われ、職業的な学習とその結果として得られる資格に対して相対的に低い地位が与えられている状態を指す。

このような政策は、90年代以降に新たな教育制度として具現化されてきた。例えば、「全国資格枠組み」(National Qualifications Framework)の導入により、既存の資格はこの新たな枠組みの下に統合され、そこに位置づけられたアカデミック資格と職業資格は、同水準であれば同等の価値をもつものとして位置づけられた。このような改革は、従来複雑多岐にわたっていた職業資格を全国的に統合し、そしてアカデミック資格との対応関係を示すことにより、イギリスに歴史的に存在する「アカデミック－職業ディバイド」の問題を解消し、資格システムにより一層の一貫性と柔軟性をもたせるためのものであった。

また、このような「アカデミック－職業ディバイド」の問題は、主要な政策課題として、90年代から現在にかけて、様々な政策関連文書において議論されている。近年のものでは、2004年の『トムリンソン報告』(14-19: *Curriculum and Qualifications Reform*)において、既存の資格試験を包括的な一つのシステムの下に統合し、その構成要素とすることが提案された⁴⁾。しかし、実際には、そのような提案は実現されることはなく、従来の資格は独立した資格として存続することが決定された。

このように、アカデミック資格と職業資格の統合については、一旦議論が終息したかのようにみえた。その一方で、資格カリキュラム当局内部や熱心な論者によって、依然として「アカデミック

*九州大学大学院博士後期課程

「職業ディバイド」の解消が重要な教育議題として取り扱われてきた。その後、近年になって、既存の資格枠組み全体に対して大きな改革が取り組まれることとなる。それが、「資格単位枠組み」(Qualifications and Credit Framework)である。現時点でこれは、国の基準に基づいて既存の多様な職業資格を統合し、それらの資格相互における単位互換を可能にするものと位置づけられている。この新しい枠組みは、現在の「全国資格枠組み」に取って代わるものとされており、主に19歳後の段階の学習者を対象とするものであるが、その一方で、16歳から19歳、さらには14歳から16歳の生徒をも改革の範囲に含んでいることは注目すべき点である。また、近い将来、この制度をアカデミック資格にまで適用するかどうかについて議論される予定となっている。これらの特徴は、「アカデミック-職業ディバイド」の解消において、非常に重大な役割をもつと考えられる。

以上を踏まえ、本稿では、まず「アカデミック-職業ディバイド」の概念について検討する。次に、「資格単位枠組み」の導入背景について、近年のイギリスにおける教育政策の動向と関連させて論じる。最後に、今後の改革の方向性・課題とこのような改革が「アカデミック-職業ディバイド」に与える影響とについて考察する。

2. 先行研究の検討

本稿のテーマと関連したイギリスの(職業)資格試験制度改革に関する最新の研究動向としては、2008年に新たに教授がスタートした「ディプロマ」(The Diploma)とよばれる資格に関して、歴史的観点から取り組みの成否について議論した、ホジソンとスポーズ(Hodgson, A. and Spours, K.) (2007)の論文⁵⁾が挙げられる。この論文では、『トムリンソン報告』で当初提案された、既存の資格を新たな包括的な「ディプロマ」の枠組みに位置づけるという提案が、その後の白書⁶⁾において従来の資格はそのままの形で残すと決定されたことについて批判的に論じており、よりラディカルな制度全体の改革が必要であり、それはすなわち『トムリンソン報告』において提案されたような包括的なシステムを意味していると結論づけている⁷⁾。

次に、「アカデミック-職業ディバイド」に関する研究としては、ラフェら(Raffe, D. et al.) (2001)は、イングランド、ウェールズ、スコットランド、北アイルランドにおける義務教育後の教育と訓練について、参加、包摂、アカデミック偏向(academic drift)、評価の同等(parity of esteem)の4点から比較し、それぞれのシステムのパフォーマンスが義務教育後の「統合」の程度によってどのように異なるのかについて分析している⁸⁾。また、ホウィーソンら(Howieson, C. et al.) (1997)は、『デアリング報告』において提案された「統合」のモデル—3つのトラックは継続させるが、それぞれのリンクをより統合された枠組みにおいて実現するというもの—について、歴史的観点からその議論の背景や現在の状況について、イングランドとスコットランドの比較分析を行っている⁹⁾。それによれば、資格試験制度の統合に関する議論は、以前は批評や大枠の戦略のレベルでの議論であり、そのため広い関心を集められず、コンセンサスも欠如していたとされている¹⁰⁾。さらに、ヤング(Young, M.) (1993)の研究では、労働党系のシンクタンクである公共政策研究所(Institute

for Public Policy Research, IPPR) の報告書『英国バカロレア』における主張に基づき、当時のイギリスのカリキュラムと資格試験制度における「アカデミック－職業ディバイド」について考察を行っている¹¹⁾。

以上の先行研究の問題点としては、①現在の政府の教育・訓練政策の重要な柱であるといえる「資格単位枠組み」に関する研究の蓄積がなく、またこの制度の成否に大きく関係していると考えられる「アカデミック－職業ディバイド」の観点からの議論がなされていない点、②「アカデミック－職業ディバイド」の問題について取り組む際、この概念が意味するものが不明確であり、構造的に理解することが困難である点、論者によって視点や強調点が若干異なるため、具体的に制度の内容に関する議論を行うことが困難である点、が挙げられる。そのため、本稿では「アカデミック－職業ディバイド」の概念について検討した上で、「資格単位枠組み」の導入背景や内容について論じていくこととする。

3. 「アカデミック－職業ディバイド」¹²⁾ と「評価の同等」

歴史的観点からみれば、イギリスでは、戦後の学校教育における3分岐システムに象徴されるような、アカデミック・ルート（トラック）と職業ルート間での分離・格差が歴史的に存在する。すなわち、学力が上位20～25%の生徒はグラマー・スクールに、その他の学生のほとんどがモダン・スクールに選別されていたのである。その後、60年代にはモダン・スクールの生徒のための職業的性格をもつCSE（Certificate of Secondary Education）試験が導入され、同水準のアカデミック資格とは等価値であると規定されたが、実際には、それは「次善の」ものとして位置づけられていた。

ラフエラ（2001）は、上掲の論文のなかで、義務教育後の教育・訓練における「統合」について、統一的なシステムにおいて、アカデミック・トラックと職業トラックがリンクもしくは結合した状態だとしている¹³⁾。すなわち、現在の「全国資格枠組み」（アカデミック資格と職業資格は統一的な枠組みのなかにそれぞれの水準に基づいて位置づけられている）などがそれにあたるといえる。また、この論文や先述のホジソンとスポーズ（2007）の論文における「アカデミック偏向（academic drift）」ということばは、職業トラックに比した場合のアカデミック・トラックへの参加の度合いや職業資格の低い地位を含む概念である¹⁴⁾。このほかにも、90年代において、進歩主義的な論者による「アカデミック－職業ディバイド」の問題に関するさまざまな主張が展開されてきた。例えば、ヤング（Young, M.）（1993）の研究では、経済的变化に伴う将来的なカリキュラムの変革においては、公共政策研究所の提案に、①幅と柔軟性、②中核的学習と専門的学習の間、そして普通（アカデミック）学習と応用（職業）学習の間における接続、③進路と単位互換の機会、④カリキュラム全体の目的に関する明確な意図といった特性をもたせる必要がある点が強調されている¹⁵⁾。

以上の先行研究を踏まえた上で、本稿では、「アカデミック－職業ディバイド」を、以下の3つの側面から定義することとする。

第一に、国が規定する制度面においてアカデミック資格と職業資格が乖離している状態を指す。

これは、以下の3つの観点にわけて考えられる。すなわち、①アカデミック資格と職業資格が国の規定する何らかの枠組みのなかに位置づけられているかどうかという点、②単位互換などのシステムにより、各ルート間での移行が可能となっているのか、③職業資格を用いて高等教育機関への進学が可能であるのか、という点である。

第二に、実際の学校現場におけるカリキュラムや進路指導における偏向を指す。すなわち、学力の高い学校ではアカデミック・ルートのみが確保されており、その一方で学力が低い学校では職業ルートのみが提供される、といった状態がそれにあたる。

第三に、社会における各利害関係者（学校、カレッジ、高等教育機関、継続教育機関、雇用者、生徒、親など）の意識の面での格差について定義する。この点については、たとえ学校のカリキュラムにある程度職業コースの選択肢が存在したとしても、実際にそれを積極的・肯定的に履修する生徒、もしくは積極的・肯定的に教育しようとする教師がいなければ、本当の意味での「幅広い選択」を提供するものとはならないと考えられる。

以上のような「アカデミック－職業ディバイド」が解消された状態、すなわち、制度、学校のカリキュラムや進路指導、そして社会認識の点でアカデミック資格と職業資格におけるバイアスが消滅し、同水準にある両資格が「真に」等しい価値をもつとされる状態を「評価の同等」（“parity of esteem”）と定義する。これは、上述の戦後における学校教育の3分岐システムを提案した文書においても登場することばであるが、その後の状況を考えれば、実現には大きな困難を伴う。しかしながら、現在政府が進めている若年者における職業資格取得者数の増加によるイギリスの教育・訓練の国際競争力の強化という大きな政策課題において、この「アカデミック－職業ディバイド」の解消と「評価の同等」の実現は、非常に大きな意味をもっているといえる。

本稿では、「資格単位枠組み」の導入背景や内容を検討する際に、主に上述の第一の側面について考察を行い、実証的な調査が不可欠であると考えられる第二・第三の側面については詳しく取り扱わず、改革の問題点・課題の部分で言及するにとどまる。

以上にみてきたことからわかるように、「ディバイド」ということばは、「格差」の概念を含んでいる¹⁶⁾。すなわち、歴史的にみて、職業的学習よりもアカデミックな学習に重きが置かれてきたのである。また、本稿における「アカデミック－職業ディバイド」の観点には、このような「格差」の概念のほかに、「分離」の概念が含まれる。これはすなわち、資格試験制度、学校におけるカリキュラム・進路指導などにおいて、アカデミックな学習（資格）と職業的学習（資格）の区分が明確になされており、相互作用が存在しない状態を意味する。例えば、高度にアカデミックな学校では、職業コースがまったく開設されていない点などが挙げられる。

4. 背景－3つの資格付与団体と多様な職業資格

現在、イギリス（イングランド）には、Edexcel、AQA（Assessment and Qualifications Alliance）、OCR（Oxford and Cambridge and RSA Examinations）という3つの資格付与団体が存在し、それぞれ

資格試験の運営・管理や資格付与に関連する業務を行っている。これらの団体が管理する資格には、GCSEやGCE-Aレベル、「ディプロマ」、NVQといった3つに共通するものの他に、それぞれの資格付与団体に固有のものが多数存在する。例えば、GCSE職業科目と同等の資格として位置づけられているものには、3つの資格付与団体それぞれで多様な資格が位置づけられており、その一方で資格取得に関する進路について、明確な道筋が提示されているわけでもないのである。そのため、学校やカレッジにおけるカリキュラム編成において、このような多様な職業資格の状況が混乱を生じさせていることが予想される。

このような多様で複雑な状況について、労働党政府は強い課題意識をもっている。例えば、2005年に出された白書『14歳から19歳の教育とスキル』（14-19: *Education and Skills*）においては、第2章「克服しなければならない課題」における一つの節として、「この国における若者の職業教育と訓練の低い信頼性と地位」について述べている。そこでは、以下のように述べられている。

多くの資格付与団体が評判の高い資格を提供しているが、我々は多様なサイズが存在する、多様なレベルにおいて実施される、そしてそれらの間にほとんど明確な進路が存在しない資格のアルファベット・スープに悩まされている。¹⁷⁾

「アルファベットのスープ」とは、各資格付与団体が多様な職業資格を開発しており、それが資格を利用する雇用者を混乱させている状態を指している。

また、この課題に対して、第3章「将来の展望」における「何をどこで学習するのかに関する幅広い選択の提供」の部分で、政府は以下のような方向性を示している。

このような将来の展望を達成するために我々に次に求められることは、成功するための職業ルートを大いに強化すべきであるという点である。それらのルートは、雇用者に真に評価され、さらに高等教育へのアクセスを可能にするものである。この点は、歴史上重大な欠点として我々の教育制度に存在してきた。これは、単に職業ルートが多くの子供によって第二級のもののみなされるだけでなく、それらが雇用者や大学によって十分な教育・訓練とみなされないことを意味している。¹⁸⁾

このように、政府はイギリスに歴史的に存在するアカデミック教育と職業教育の間にある格差について大きな課題であると認識しており、その意味で「アカデミック－職業ディバイド」の解消が求められていることがわかる。それにより、若年者の職業資格取得者数の増加が見込まれ、ひいては教育と訓練における国際競争力を増強させることになるというわけである。

このような状況のなか、2005年に「イギリス職業資格改革プログラム」（The UK Vocational Qualifications Reform Programme）が開始され、その取り組みの一環として、「資格単位枠組み」の開発が進められることとなる。この取り組みは、現在では、革新・大学・技能省の主導の下で行わ

れている。

5. 「資格単位枠組み」による職業資格の再編

以上のような背景から、政府は「資格単位枠組み」とよばれる新しい枠組みを創設することとなった。この枠組みを創設することによって達成が目指される目標は、「包括的で、反応のよい、利用しやすい、官僚主義的ではないシステムの確立、維持、継続的な開発を支援すること」である¹⁹⁾。また、「資格単位枠組み」の目的としては、以下の点が挙げられている²⁰⁾。

- ① ユニット (Unit)²¹⁾ を基礎とする資格が位置づけられる
- ② 達成は、単位と資格の付与をとおして評価・記録される
- ③ 達成のレベルとサイズが容易に同定できる
- ④ 単位の蓄積と転移を支援するのに必要なメカニズムが機能する
- ⑤ 学習者には、最大限の柔軟性と、前進し、自身の達成に対する評価を受け取る機会が与えられる

以上のうち、最も特徴的といえるのが、④の点であるが、これにより、学習者は「目標に到達するために自分のペースで単位を積み上げていき、それらを組み合わせる」²²⁾ こと、さらに「同じ学習を繰り返すことを避け、資格間で単位を転移する」²³⁾ ことが可能となる。特に、後者は、従来の資格で問題視されていたような、最終的に不合格になればそれまで学習経験が無駄になるという点に対して、大きな意義をもつといえる。

また、「資格単位枠組み」は、「基礎学習段階」(Foundation Learning Tier) とよばれる、14歳から16歳の段階の生徒を含めた初歩レベルとレベル1の段階(表1参照)を視野に入れている。そこでは、生徒が早い段階に離学することを避け、教育・訓練にとどまる生徒の割合を上げることが意図されている²⁴⁾ ことから、先述したような、現在のイギリスの資格試験制度改革におけるマクロな政策課題としての、教育・訓練における国際競争力の強化の一端を担っていることがわかる。

さらに、もう一つの重要な点として、多様化の推進と統一的で明確なシステムの実現が同時に図られている点である。学校やカレッジ、職場が個々の学習者に合った教育・訓練を提供することを可能にし、それにより学習者に対して選択と柔軟性を確保しようとしている点にある²⁵⁾。その一方で、前節で述べたような、資格が複雑多岐にわたって提供されている状況があり、その改善が問題にされているのである。

以上のような目的・特徴をもつ「資格単位枠組み」の具体的中身について以下に述べる。すべてのユニット、資格は単位価値 (Credit Value) をもつとされる。1単位あたり10時間の教授・学習時間を意味し、達成までに必要な時間がわかる。また、それと同様に、すべてのユニット、資格は初歩レベルからレベル8までの水準が設定される。これにより、難易度が明らかとなる。さらに、有

効単位に関して、そのまともりから3つの種類が存在し、それぞれ、①アウォード（Award：1～20単位に相当）、②サーティフィケート（Certificate：13～36単位に相当）、③ディプロマ（Diploma：37単位以上）とよばれる。これらのサイズと難易度を表で示すと以下ようになる。

表1：「資格単位枠組み」におけるサイズと難易度²⁶⁾

難 易 度	8 (PhD)			
	7			
	6			
	5			
	4			
	3 (GCE-A レベル)			
	2 (GCSE A*-C)			
	1			
	初歩			
	レベル	Award (1～12単位)	Certificate (13～36単位)	Diploma (37単位以上)
サイズ				

また、この枠組みの下では、各資格のタイトル表記に、①資格のレベル（初歩～レベル8）、②資格のサイズ（アウォード、サーティフィケート、ディプロマ）、③資格の内容に関する記述が含まれることとなる。これにより、学習者に対する資格試験制度の透明性が増すというわけである。以上の「資格単位枠組み」の具体的中身のなかで最も重要だと考えられるのは、難易度を示す8つのレベルが、現在の「全国資格枠組み」に対応している点である。この点について、資格カリキュラム当局の発行している「資格単位枠組み」のガイダンス資料には、以下のように述べられている。

新しい枠組みにおけるユニットと資格の難易度のレベルを理解するためには、GCSE（グレードA*-C）がレベル2、GCE-Aレベルがレベル3、そしてPhDがレベル8であることを知ることが助けとなるであろう。²⁷⁾

この点は、「資格単位枠組み」の導入が単に職業資格における改革を意味するのではなく、今後アカデミック資格をも巻き込んで、資格試験制度全体における大きな改革になっていく可能性を示唆している。

「資格単位枠組み」の提案を行っている文書によれば、すべての普通（アカデミック）教育もしくは職業教育の資格が組み込まれるわけではないとしている²⁸⁾。例えば、現在のところこの枠組み

に組み込まれていない資格として、GCSE、GCEといったアカデミック資格、それから2008年に新しく導入された「ディプロマ」などが挙げられており、長期的にみてこれらの資格を枠組みに組み込む可能性に関する議論が、近いうちに起きるとしている²⁹⁾。

以上のような新しい枠組は、2006年9月から資格・カリキュラム当局とウェールズやスコットランドのカウンター・パートと合同で、試行テストを行ってきた。

今後は、枠組みにおける規定に基づき、単位の組み合わせなどの取り決めが整えられた上でエントリーした各資格は認定を受け、2010年までにすべての職業資格がこの新しい枠組みのなかに位置づけられることとなる³⁰⁾。

6. 今後の改革の方向性と課題—政府のインセンティブと現場の状況との乖離

以上にみてきた現在のイギリスにおける資格試験制度改革の一つの重要な要素として、「資格単位枠組み」が2008年に導入された。先述したように、アカデミック資格もこの「資格単位枠組み」に組み込むのかどうかについても検討することが決定されており、今後も資格の統合と「アカデミック—職業ディバイド」の解消につながるような動きがみられると考えられる。

また、2008年3月に出された緑書³¹⁾『達成の促進と成功の評価：14歳から19歳までの資格の戦略』(Promoting Achievement, Valuing Success: A Strategy for 14-19 Qualifications) においては、2005年の白書『14歳から19歳の教育とスキル』における当時の資格試験の状況について改めて確認し、以下の問題点を列挙している³²⁾。

- ①「職業に関連した資格の「アルファベットのスープ」は、雇用者を混乱させ、理解を困難にしていた。」
- ②「いくつかの資格は先がない (dead-end) ものとなっていた。これらは、有益な進路につながっていなかった。」
- ③「多くの学習プログラムは、生活と労働に必要な幅広い学習と雇用に適したスキルを生み出すことがほとんどなかった。」
- ④「関心を引きつけ、魅力的な学習スタイルをもち、生活と労働に向けて訓練するという点をすべて同時におさえた資格を取得する若者があまりに少なかった。」

②の先がない状態とは、各資格はある特定の職種に特化したものであり、他の資格との比較可能性も存在しなかったため、狭い意味での活用しかできないことを指していると考えられる。もしくは、一旦不合格になると、それまでの学習経験が無駄になってしまう点も関連していると考えられる。以上のような問題点を解消し、若年者の教育と訓練の質を向上させるという労働党政府の戦略は、今後も継続されると考えられ、そこで果たす「資格単位枠組み」の役割は大きい。

また、緑書では、以上の問題を踏まえた上で、「資格単位枠組み」について、以下のように述べ

ている。

我々は、14歳から19歳の資格のための、一つのまとまった、単位に基づく枠組み—それらの資格を、多様な資格のレベルだけでなくサイズと比較することをとおして、より理解が容易な方法で提供する—への移行が、あるルートから他のルートへの前進、そして成人学習への前進を支援することで若年学習者に多大な恩恵を生み出す可能性を信じている。我々は、どのように14歳から19歳の資格を単位に基づく枠組みに組み込むのかに関して、より詳細な提案を行うことを計画しており、この動きは2013年までに完了するという見解をもっている。³³⁾

以上のことから、今後の「資格単位枠組み」に対する政府の意気込みが計り知れる。ここで、義務教育後の段階のみならず、14歳から16歳の段階の資格もこの枠組みに組み込むことが意図されていることは、注目すべき点である。

その一方で、このような改革の課題として、以下の3点が挙げられる。

第一に、この制度が定着するまでには長い時間を要する点にあり、そのため、しばらくの間は、学校やカレッジ、その他の利害関係者がこの制度を効果的に活用できないことが予想される。この点は、資格・カリキュラム当局や関連機関が発行している「資格単位枠組み」関連の文書が他の改革よりも相対的に少数である点からも、準備・調整不足が懸念されるところである。上述した「資格単位枠組み」における重大な特徴である「単位積み上げ方式」には、資格・カリキュラム当局の基準に基づく各資格付与団体、その他の関係諸機関の間の連携やコンセンサスが不可欠だといえる。この点からも本来的にこの制度には長い準備期間が必要とされると考えられる。また具体的な難易度やサイズの設定において、さらにはどのような単位の組み合わせが可能になるのかについてのデザインの中で困難を伴うことが予想される。

第二に、各学校におけるアカデミック資格と職業資格の「評価の同等」の実現に関する問題である。本稿で先に設定した「評価の同等」の概念は、政府の政策文書においても強調されている点である。すなわち、そこでは、歴史的に低い地位にあった職業教育（資格）をアカデミック教育（資格）と同等のものに引き上げ、格差を是正するという政策意図がみとれる。しかしながら、ここで問題になってくるのが、学校現場のカリキュラムや進路指導において、伝統的にアカデミックレベルの高い学校においては職業コースがまったく開設されず生徒の選択肢のなかに入っていない点である。またその逆に、職業コースに傾斜した学校が増加し、選択を狭める可能性がある。政策文書においては職業資格の地位を向上させることの重要性和、そのための職業資格や枠組みの開発、といったことに関しては躍起になっているが、その反面、ここで指摘した「アカデミック-職業ディバイド」の第二の側面については、さらなる対策を立てる必要があるだろう。

第三に、職業資格とアカデミック資格に対する各利害関係者の意識の問題である。すなわち、第二の点で述べたような各学校のカリキュラムや進路指導の側面においてある程度「評価の同等」が確保されたとしても、教師、生徒、親、雇用者といった利害関係者の意識が変わらないことには、

改革は実際には効果的なものとはならない。例えば、ある程度職業コースを開設する余地が確保されている学校があったとしても、その学校における教師の意識として、アカデミック資格をより重視し、職業資格を次善の資格として位置づけており、それが特に進路指導などの面で大きく影響すると考えられるのである。

第二・第三の課題は、先述した「アカデミック－職業ディバイド」の概念における、各学校のカリキュラム・進路指導といった側面、各利害関係者の意識の側面に関連したものであり、「資格単位枠組み」の成否に大きくかかわっていると考えられる。

7. 「資格単位枠組み」が「アカデミック－職業ディバイド」にもたらすインパクト

ここでは、2008年から導入されることとなった「資格単位枠組み」が学校や学習者などの利害関係者に対してどのような影響をもつのかについて明らかにし、さらにそれが「アカデミック－職業ディバイド」に対して果たす役割や意義について議論する。また、後半では、その一方で予想されるネガティブな影響についても論じることとする。

まず、ポジティブな影響については以下のとおりである。

第一に、従来、各資格付与団体において多様であった職業資格がある程度統合されるにしたがって、職業資格の一貫性と柔軟性が増大し、それにより資格利用者に対する利便性が向上する点が挙げられる。これは、資格を取得する生徒のみならず、カリキュラムを設定する学校、そして結果を選抜に利用する教育機関や雇用者においてもいえる点である。「資格単位枠組み」は、これにより、職業資格取得者数のある程度の増加を見込むことができ、将来的な職業資格の地位の向上につながる可能性がある。この意味で、「資格単位枠組み」の導入による資格の統合は、「アカデミック－職業ディバイド」の解消もしくは縮小につながる可能性があるといえる。

第二に、今後もし、GCSEやGCE-Aレベルといったアカデミック資格がこの枠組みの下に位置づけられるのであれば、職業資格取得を目指す生徒が途中でコースを変更してアカデミック資格の取得を目指すことやその逆のケースにおける、アカデミック資格と職業資格のコース間の移行がより円滑になるという点が挙げられる。この点に関しては、先述のように、アカデミック資格であるGCSEやGCEを「資格単位枠組み」のなかに組み込むことに関する議論が今後展開されることとなっている。

第三に、「資格単位枠組み」においては難易度にしたがって8つのレベルが存在するが、これは現在の「全国資格枠組み」におけるレベルと対応しているので、新たに統合された資格が従来のアカデミック資格、職業資格と比べてどのレベルに位置するものなのか明白になるといえる。この点が、現時点で最も「アカデミック－職業ディバイド」に対して大きな影響力をもつ点だといえる。すなわち、各水準のアカデミック資格と同じ難易度とされる職業資格が増えることにより、職業資格の地位の向上につながる可能性がある。

以上では、改革のポジティブな影響について述べてきたが、その一方で予想されるネガティブな

影響について以下では論じる。

それは、学校によっては職業資格のほうに傾斜してしまい、ひいては学校制度の二極化をも生み出しかねない状況になる可能性がある点である。このような状況は、「資格単位枠組み」の創設により、逆に「アカデミック－職業ディバイド」を拡大させてしまうことを意味している。すなわち、先述した本稿における「アカデミック－職業ディバイド」の概念における「分離」の状態にあたる。職業資格取得のカリキュラムに学校が傾斜する大きな理由としては、以下のものが挙げられる。イギリスでは現在、リーグ・テーブルとよばれる各学校のパフォーマンス³⁴⁾に関する番付表（地域における最上位から最下位までの学校が序列化して表示することができる）が各メディアによって公開されている。そのなかで資格試験の結果に関する項目として、「英語と数学を含むGCSE5科目以上をA*～Cの成績もしくはそれと同等のものを獲得した生徒」というような表記になっている³⁵⁾。これは、「全国資格枠組み」において、アカデミック資格と同等のものであると認められた職業資格の成績を統計の数値に加味することを意味している。イギリスの公営中等学校は現在、生徒数に応じて予算が配分され、さらに親と生徒に学校選択の自由が与えられているため、親もしくは生徒は学校選択の際にリーグ・テーブルのようなデータを判断材料とできるのである。そのため、アカデミック資格の成績でパフォーマンスを上げられない学校は、職業資格に傾斜することが予想されるのである。これは、特に学力が下位の学校における、職業資格志向の傾向を生み出すことにつながるかもしれない³⁶⁾。政府は、「基礎学習段階」を設け、14歳から16歳の段階における職業的選択の拡大を目指している³⁷⁾一方で、14歳の段階では後に進む方向を変えられなくなるような狭い選択にならないようにすることを明記している³⁸⁾。その上で、少なくとも16歳までは幅広い道筋を提供し、若者に移行可能なスキル（transferable skills）を育成しなければならないと述べている³⁹⁾。この意味で、以上に述べたネガティブな状況は、政府の意図にも反するものである。

8. おわりに

以上にみてきたように、現在のイギリスにおける資格試験制度改革においては、多様な職業資格の統合により、より多くの生徒が職業資格を取得し、それにより教育と訓練における国際競争力を高めるといふ政府の戦略がみてとれる。そこで、重要な施策として位置づけられているのが「資格単位枠組み」である。この新しい枠組みにおいて、職業資格の地位の向上とアカデミック資格との比較可能性の開発が図られており、その意味で「アカデミック－職業ディバイド」を解消するための一つの動きであるとみることができるとは、実際の学校現場におけるカリキュラムや進路指導においてもある程度「評価の同等」が確保され、そして教師や生徒、親、高等教育機関などの利害関係者の意識が変わらなければ、以上の改革はかなり狭く限定的なものとならざるを得ないと考えられる。

<注>

- (1) 本稿においては、イングランドを指す。
- (2) イギリスは資格社会であり、中等教育段階で取得が期待される証書（Certificate）についても、全体の資格システムのなかに位置づけられているため、本稿ではこのことばを用いることとする。
- (3) 現在の資格制度における職業資格には、主要なものとして、応用Aレベル、GCSE職業科目、NVQ、そして近年漸次的に廃止されたGNVQなどが含まれる。また、アカデミック資格とは、大学進学を目指す者が主に18歳時に取得するGCE-Aレベルと16歳の生徒が取得するGCSE（伝統科目）を指す。
- (4) Working Group on 14-19 Reform (2004) *14-19: Curriculum and Qualifications Reform (final report of the working group on 14-19 reform (Tomlinson Report)*, DfES Publications.
- (5) Hodgson, A. and Spours, K. (2007) ‘Specialised diplomas: transforming the 14-19 landscape in England?’, *Journal of Education Policy*, Vol. 22, No. 6, pp. 657-673.
- (6) 白書は、政府が近い将来実施する施策を公に示したものであり、その提案の多くが法案作成の元になるため、政策的に強固な側面をもつ。
- (7) Ibid., p. 669.
- (8) Raffé, D. et al. (2001) ‘Participation, Inclusiveness, Academic Drift and Parity of Esteem: a comparison of post-compulsory education and training in England, Wales, Scotland and Northern Ireland’, *Oxford Review of Education*, Vol. 27, No.2, pp. 173-203.
- (9) Howieson, C. et al. (1997) ‘Unifying Academic and Vocational Learning: the state of the debate in England and Scotland’, *Journal of Education and Work*, Vol. 10, No. 1, pp. 5-35.
- (10) Ibid., p. 31.
- (11) Young, M. (1993) ‘A Curriculum for the 21st Century?: Towards a New Basis for Overcoming Academic/Vocational Divisions’, *British Journal of Educational Studies*, Vol. 41, No. 3, pp. 203-222. なお、ヤングは、この『英国バカロレア』の共著者としても名を連ねている。
- (12) 「アカデミック-職業ディバイド」という用語について、英語原文では、“academic-vocational divide”と表記されるが、その他に、“division between academic and vocational learning (track)”や“academic and vocational divisions”などのことばでも表現される。
- (13) Raffé, op. cit., p. 173.
- (14) Ibid., p. 173.; Hodgson and Spours, op. cit., p. 657.
- (15) Young, op. cit., p. 220.
- (16) 一般的にも、例えば「デジタル・ディバイド」は、「情報格差」というように訳される。
- (17) Department for Education and Skills (2005) *14-19 Education and Skills*, The Stationary 16 Office, p.20.

- (18) Ibid., p.24.
- (19) Qualifications and Curriculum Authority (2007b) *Regulatory Arrangements for the Qualifications and Credit Framework*, p. 5.
- (20) Ibid., p. 5.
- (21) ユニットとは、一定のまとまりをもつ学習内容であり、単位 (credit) が付与される最も小さなまとまりを指す。
- (21) Qualifications and Curriculum Authority (2007c) *the Qualifications and Credit Framework: an introduction*, section of 'Anticipated benefits of the QCF'.
- (22) Ibid., section of 'Anticipated benefits of the QCF'.
- (23) Ibid., section of 'Anticipated benefits of the QCF'.
- (24) Ibid., section of 'Anticipated benefits of the QCF'.
- (25) Ibid., section of 'How will it work?'. にある図をもとに作成。
- (26) Ibid., section of 'How will it work?'. これらのレベルの対応については、表1のなかにも示したとおりである。
- (27) Qualifications and Curriculum Authority (2007a) *Implementing the Qualifications and Credit Framework*, p. 1.
- (28) Ibid., p. 1.
- (29) Qualifications and Curriculum Authority (2007b), op. cit.
- (30) 緑書は、白書に先立ち、今後政府が実現を目指す政策について公に諮問を図るものである。
- (31) Department for Schools, Children and Families (2008) *Promoting achievement, valuing success: a strategy for 14-19 qualifications*, The Stationary Office, p. 7.
- (32) Ibid., p. 7.
- (33) ここでは、学力以外にも、出席率や「付加価値的評価」（例えば、キー・ステージ2から4の段階に移行する間にパフォーマンスがどの程度改善されたのかに関する評価）などの多様な観点からの情報が公開されていることを注記しておく。
- (34) 例えば、BBC（イギリス国営放送）のウェブサイトに掲載されているリーグ・テーブルを参照のこと（http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/education/default.stm）
- (35) この点については、GCSE職業科目の実施についての批判的考察を行っている報告書においても指摘されている点である（De Waal 2008 : p. 17）。
- (36) 具体的な施策としては、GCSE職業科目や2008年から教授がスタートした「(基礎・高等) ディプロマ」が挙げられる。
- (38) Department for Education and Skills, op. cit., p.24.
- (39) Ibid., p.24.

<参考文献・資料>

- Department for Education and Skills (2005) *14-19 Education and Skills*, The Stationary Office.
- Department for Schools, Children and Families (2008) *Promoting achievement, valuing success: a strategy for 14-19 qualifications*, The Stationary Office.
- De Waal, A. (2008) *School Improvement or the 'Equivalent'*, available on the following website (2009.02.20). <http://www.civitas.org.uk/pdf/gcseequivalent.pdf>
- Hodgson, A. and Spours, K. (2007) 'Specialised diplomas: transforming the 14-19 landscape in England?', *Journal of Education Policy*, Vol. 22, No. 6, pp. 657-673.
- Howieson, C. et al. (1997) 'Unifying Academic and Vocational Learning: the state of the debate in England and Scotland', *Journal of Education and Work*, Vol. 10, No. 1, pp. 5-35.
- Qualifications and Curriculum Authority (2007a) *Implementing the Qualifications and Credit Framework*.
- Qualifications and Curriculum Authority (2007b) *Regulatory Arrangements for the Qualifications and Credit Framework*, available on the following website (2009. 02.20). http://www.ofqual.gov.uk/files/Regulatory_arrangements_QCF_August08.pdf
- Qualifications and Curriculum Authority (2007c) *The Qualifications and Credit Framework: an introduction*, available on the following website (2009.02.20). http://www.qca.org.uk/libraryAssets/media/QCF_Leaflet_final_web.pdf
- Raffe, D. et al. (2001) 'Participation, Inclusiveness, Academic Drift and Parity of Esteem: a comparison of post-compulsory education and training in England, Wales, Scotland and Northern Ireland', *Oxford Review of Education*, Vol. 27, No.2, pp. 173-203.
- Working Group on 14-19 Reform (2004) *14-19: Curriculum and Qualifications Reform (final report of the working group on 14-19 reform) (Tomlinson Report)*, DfES Publications.
- Young, M. (1993) 'A Curriculum for the 21st Century?: Towards a New Basis for Overcoming Academic/Vocational Divisions', *British Journal of Educational Studies*, Vol. 41, No. 3, pp. 203-222.

A Study of the Restructuring of the Qualifications System in England —Focusing on the Introduction of the Qualifications and Credit Framework—

Naohiro IIDA

This paper addresses the issue of ‘academic-vocational divide’ in England focusing on the Qualifications and Credit Framework (QCF) and point out the role and implication of the QCF.

Recent government’s strength of the education policy includes to increase the number of those who acquire vocational qualifications and to raise the status of vocational qualifications. With this background, the National Qualifications Framework was introduced from September 2008. Under this framework, all vocational qualifications have their level (from entry to 8) which expresses their difficulty, and their size (Award, Certificate or Diploma). It is expected to make the existing qualifications system more understandable and accessible, and provide more choice and opportunity for learners. For the present, this framework includes only vocational qualifications, it is decided however to argue whether this will extend to academic qualifications.

These characteristics of the QCF seem to influence today’s ‘academic-vocational divide’ which is one of the main educational issues the government has been addressing for a long time. In this paper, firstly the conception of ‘academic-vocational divide’ is examined. And based on this, the implications of the introduction of the QCF for ‘academic-vocational divide’ are pointed out.

The conclusion of this paper mainly includes the following points.

1. If the Qualifications and Credit Framework would include academic qualifications in the future, it will occur that learners have more choice and diversity for the progression pathways and it will help to bridge the ‘academic-vocational divide’ in England.
2. However, the possibility of the QCF which extends to the earlier educational stage (especially Key Stage 4) may have negative influence on the present system in terms of the ‘academic-vocational divide’.
3. ‘Genuine’ reform toward resolving the ‘academic-vocational divide’ should be with realizing ‘parity of esteem’ of each stakeholder (including teachers, students, parents, employers, higher education).