

後期中等教育段階の資格制度改革における職業教育の再編動向 — 職業教育資格「Tレベル」の導入に焦点を当てて —

岡部 善平

(小樽商科大学)

1. はじめに

本研究の目的は、イギリス¹の後期中等教育段階における職業教育の再編動向とその課題について、2020年から導入が進められている職業教育資格「Tレベル」に焦点を当てて検討することにある。

2010年代中盤以降、イギリス政府は16歳以上の若者を対象とした職業教育ルートの精査と改革を試みてきた。たとえば、全国規制資格枠組 (Regulated Qualifications Framework: 以下、RQF) においてレベル3、すなわち日本の後期中等教育に位置する職業教育資格は、2014年からその目的と進路を明示するために、特定の職業領域への準備を目的とした技術レベル資格 (Tech Level) と、高等教育への進学にも対応できる転移可能な知識とスキルを含んだ応用一般資格 (Applied General Qualifications: 以下、AGQs) に分けてリスト化され、公表されている (DBIS 2014)。また、これらの資格を取得するためのプログラムには、2015年以降、内容、学習時間、評価方法に関する政府の基準 (criteria) に適合することが求められている (DfE 2015)。さらに、プログラムを提供する資格付与団体 (Awarding organization) は、プログラムの内容の適切性について企業や高等教育機関から一定の承認を得なければならない (DfE 2015)。これらの取り組みは、2011年に公表された職業教育に関するレビュー、いわゆる Wolf 報告 (Wolf 2011) での提言を起点としたものであり、複雑な職業教育システムの合理化、安定した雇用や高等教育への接続が可能な質の高い職業教育ルートの提供、急速に変化する経済への対応を主なねらいとしている (DBIS / DfE 2016)。そして、一連の改革の重要段階 (significant milestone) として位置づけられているのが、新たな職業教育資格「Tレベル」(T levels) の導入である (DfE 2021a)。

Tレベルとは、16歳から19歳の若者を対象とした2年間の職業教育プログラムで、アカデミック・ルートである GCE Aレベル (以下、Aレベル) に対するテクニカル・ルートの選択肢としてレベル3に位置づけられている (DfE 2021b; 2021d)。学校やカレッジでの知識ベースの学習と職場での実習による構成で、12の職業ルート (デジタル、ビジネス、エンジニアリング、健康と科学など) と24の下位領域が設定されている (たとえば、「デジタル」ルートは「デジタル製造・開発」「デジタルビジネス」「デジタルサポート」の3領域から成る)。2020年にまず3つの下位領域が実施され、その後段階的に導入が進み、2025年に24のTレベルすべてが実施の予定である²。

Tレベルの開発と実施にあたり、政府は大規模な予算投入をおこなっている。2019年から

2021年にかけて、Tレベルの実施のための設備改善資金、学習時間の増加に対応するための資金（スタッフの増員等）として2億6800万ポンド、スタッフの現職研修のための資金として4000万ポンド、職場実習を実施するための準備資金として1億6500万ポンドをそれぞれ計上してきた。また、職場実習の受け入れ企業に対するインセンティブとして、1企業20名を上限に学習者1名あたり1000ポンドが支給されている（DfE 2021a; 2021b; 2021c）。こうした予算措置からも、政府がTレベルの導入を職業教育改革の重要事項のひとつとみなしていることが推察されるだろう。

留意しなければならないのは、このTレベルの導入が、レベル3の教育資格全体の再編構想のなかに位置づけられている点である。Tレベルの実施に関する審議会報告（DfE 2018b）の公表後、政府は2019年以降、16歳以上の教育段階におけるレベル3以下（level 3 and below）の教育資格に関する審議会を2段階で開催してきた。これらの審議会の論点について、2019年の審議報告では、

- 2011年のWolf報告以来、Tレベルの開発をはじめ16歳以降の教育資格の質の改善が進められているが、これらの改革はシステム全体の変化につながっていない。
- すべての人々に質の高い教育を提供する、一貫した明確なシステムを実現するために、さらなる作業が必要である。

と述べられている（DfE 2019a, p.4）。第2段階の審議会ではとくにレベル3の教育資格改革について集中的な議論がなされ、審議結果は2021年7月、政策綱領として発表された（DfE 2021b）。そこで提示されたのが、TレベルおよびAレベルとプログラムの内容、目的が重複する資格からの公的資金投入の撤廃³と、それによる既存の職業教育資格およびAGQsの削減である。削減対象となる教育資格には、学校・カレッジベースの職業教育資格として広く認知されているBTEC（Business and Technology Education Council）⁴も含まれている。すなわち、この再編構想では、Tレベルをテクニカル教育プログラムの「ゴールド・スタンダード」（gold-standard）とし（DfE 2021b）、16-19歳の教育のメインストリームをアカデミックな教育プログラムのAレベル、学校・カレッジベースの職業教育プログラムのTレベル、職場ベースの職業教育プログラムのアプレントイスシップ（apprenticeship）に絞り込むことが意図されているのである（Orr / Terry 2023）。

しかし、こうしたレベル3の教育資格ビジョンの実現可能性は、Tレベルが学習者にとって選択に値するものとして認識されるかどうかにか左右される。とりわけ注意を払う必要があるのは、アカデミックな教育との関係であろう。というのも、職業教育資格は歴史的に、アカデミックな教育資格、とりわけAレベルに対する次善の（second best）、あるいは劣位の（second rate）資格と位置づけられてきたからである（Higham / Yeomans 2007）。Tレベルの導入、および後期中等教育段階における職業教育の再編動向は、こうした過去の文脈を踏まえたうえで理解する必要があるだろう。

そこで本研究では、まずTレベル導入の背景を整理したうえで分析の視点を提示する。次にTレベルの具体的な内容を概観し、既存の職業教育資格、とくに現在広く流通しているBTECなどの応用一般資格（AGQs）と比べてTレベルがどのような特徴をもつのか検討する。そのうえで、Tレベルが教育現場でどのように認識され、実践に移されているのかについて、教師の声を取り上げた調査研究のレビュー、および2校の継続教育カレッジで実施した探索的インタビュー

調査に基づいて考察する。

2. 職業教育資格「Tレベル」導入の背景

(1) 導入の文脈と現状

Tレベルの構想について初めて言及されたのは、政府任命によるテクニカル教育独立委員会 (Independent Panel on Technical Education) の2016年の報告書、いわゆるSainsbury報告 (Sainsbury 2016) においてである。同報告書は、職業教育システムの合理化と質の高い職業教育ルート の確立を提言した先述のWolf報告と基本的な問題意識を共有し、その提言内容を継承している⁵。

報告書では、若年層、とりわけ16歳から18歳を対象とした職業教育資格システムの改革が必要な背景として、第一に、技術者レベルの労働力不足とそれに伴う経済的生産性の低下が挙げられている (Sainsbury 2016, p.21)。ここで課題となるのが、16歳以降の職業教育セクターへの参加者の拡大である。第二に掲げられているのが、過剰に複雑な職業教育資格システムの問題である。同報告書は、16歳から18歳を対象とした教育資格 (プログラム) が2015年時点で12,000、レベル3に限っても4,000にもものほり、しかもその多くが雇用者の信用度、認知度が低く、労働市場で価値をもたないと指摘する (ibid, p.22, p.41)。そしてその要因が、資格付与団体が消費者としての学習者をより多く獲得するために比較的自由に新しい資格をつくり提供できる「市場ベース・アプローチ」にある、と捉えている (ibid, pp.42-43)。そして第三に職業教育の地位の低さを挙げ、これまで「アカデミックな教育以外の選択肢」と見なされてきた「職業 (vocational) 教育」から「テクニカル (technical) 教育」への移行が必要と強調する (ibid, p.23)。

上記の問題意識に基づき、同報告書では、以下を要点とした34項目の改革案が提言された。

- 現行の職業資格を整理し、表1に示す15のテクニカル教育ルートを共通の枠組みとして設定。
- 資格付与団体の「市場ベース・アプローチ」からの脱却と、あらゆるレベル2およびレベル3の職業教育資格が政府により領域ごとに認定された単一の資格付与団体によって付与される「ライセンスベース・アプローチ」への移行。
- 雇用者主導のスタンダードに基づく、一貫性をもった職業教育オプションの開発。

上記のSainsbury報告の提言を受けて、政府は同2016年、16歳以上を対象としたスキル計画 (Post-16 Skills Plan) を公表した (DBIS / DfE 2016)。このスキル計画は、Sainsbury報告の提言の中心を「より広範な教育システムと一貫して適合する、質の高いテクニカル教育のオプションを適切に配置すること」 (DBIS / DfE 2016, p.14) と認識し、新しい職業教育資格の導入と具体的なロードマップを示している。この「新しい職業教育資格」がTレベルに結実するのである⁶。

Tレベルの導入に当たり、政府は実践の質を担保するために、Tレベルを提供する教育機関 (providers) を教育水準局 (Office for Standards in Education, Children's Service and Skills: 以下、Ofsted) からGood (良好) ないしOutstanding (優秀) の評価を得た学校、カレッジ等に限定した (DfE 2019b)。2024年以降はOfstedの評価にかかわらずあらゆる教育機関がTレベルを提供可能とされており (DfE 2021d)、2022年現在164の教育機関がTレベルを提供している (DfE 2023b)。

学習者数について見てみると、16-18歳でTレベルを学んでいる生徒は、2021年で6,235名であ

表1 Sainsbury報告に示された15のテクニカル教育ルート

農業・環境・ アニマルケア	ビジネス・ 経営管理	ケータリング・ ホスピタリティ	保育・教育	建設	クリエイティブ・ デザイン
デジタル	エンジニアリング・ 製造	理容・美容 (hair and beauty)	健康・科学	法律・財務・ 会計	販売・マーケテ ィング・仕入れ
保安サービス	ソーシャルケア	運輸・物流			

(出典：Sainsbury報告(2016)をもとに筆者作成)

った(2020年は1,235名)。これは、教育を受けているすべての16-18歳(1,465,622名)の0.4%、レベル3の生徒(966,299名)に限ると0.6%に当たる(National Statistics 2022)。同時期のAレベルや応用一般資格(AGQs)の学習者数(それぞれ628,160名と132,635名)と比較して、現状ではTレベルの学習者は少数に抑えられている。

(2) 分析の視点

新しい教育資格の導入を通じた中等段階の職業教育改革は、今回のTレベル導入に限ったことではない。HighamとYeomans(2011)は、1980年代初頭から2010年にかけての中等教育段階の教育政策および教育資格改革について、アカデミック資格は1988年のGCSEの導入以降、資格それ自体のあり方に大きな変化がなかったのに対し、職業教育資格は常にレビューと改革の対象となってきた、と特徴づけている。そして、職業教育の改革方策として代々の政府に繰り返し用いられてきた手法が、新しい職業教育資格の導入である。すなわち、1992年に一般全国職業資格(General National Vocational Qualification: GNVQ)、その後継資格として2004年に上級職業教育資格(Advanced Vocational Certificate of Education: AVCE)、そして2008年に「ディプロマ」(Diplomas)⁷がそれぞれ導入されてきたのである⁸。これらの職業教育資格は、職場ベースの学習プログラムであるアプレンティスシップとは異なり学校・カレッジベースの学習を前提とし、職業的なスキルと理論的な知識の両者を含んだ「一般職業教育」資格(Bathmaker 2013)の性格をもつ。また、大学進学要件としても利用できる点が共通の特徴となっていた。1990年代以降の職業教育改革に関する先行研究が分析の目を向けてきたのは、こうした一般職業教育資格とアカデミック資格との関係性の問題、すなわち職業教育とアカデミックな教育との「評価の同等性」(parity of esteem)の問題である(Pring et al 2009)。

上述のGNVQsや「ディプロマ」といった一般職業教育資格は、職業教育資格としての目的と内容もちながら、同時にアカデミック資格との同等性の観点から高等教育への進学要件にもなるようデザインされてきた(Hodgson / Spours 2007)。先行研究が明らかにしてきたのは、こうした「評価の同等性」の試みが、一般職業教育資格をAレベルのようなアカデミック資格とアプレンティスシップのような職場ベースの職業資格との間の「ミドル・トラック」(middle track)として位置づけることにつながる、という点である(Hodgson / Spours 2008)。この位置づけのため、一般職業教育資格は、結果的に職業との結びつきを弱め、高等教育にアクセスするための要件としての性格を強めるという「アカデミック・ドリフト」(academic drift)のプロセスをたどる傾向にあった(Edwards / Miller 2008; 岡部 2016; Kelly 2017; James Rely 2021)。

先行研究が明らかにした上記の文脈において、政府はTレベルを「雇用者とともに設計され

た、仕事に必要とされるスキルを育成するためのプログラム」であると強調している (DfE 2021b)。つまり、Tレベルをいわゆるミドル・トラックとしてではなく、テクニカル・ルートとして明確に位置づけているのである。政府が繰り返し述べているTレベルの「質の高さ」は、まさにこの「雇用者の共同設計による仕事との適合性」という点に関わっているといえる (Orr / Terry 2023)。しかし、先行研究が指摘する職業教育のアカデミック・ドリフトの知見を踏まえると、テクニカル・ルートとしてのTレベルの意図がどのように担保されているのか（あるいは、いないのか）について詳細な検討が必要となるだろう。そこで以下の分析では、テクニカル・ルートとしてのTレベルの独自性がプログラムにどのように具体化されているのか、それを教育現場がどのように解釈しているのかについて整理していきたい。

3. Tレベルの構造と特徴

先述のとおり、政府はTレベルについて「質の高いテクニカル・ルートでなければならない」と強調している。では、その「質の高さ」はどのように具現化されているのだろうか。

Tレベルは2年間の学習プログラムであり、主に次の3つの要素から構成されている (DfE 2018a)。

- TQ (Technical qualification) と呼ばれる学校・カレッジベースの学習
- 315時間 (約45日間) を下限とした職場実習 (Industry placement)
- 転移可能なスキルの基礎としての英語、数学、およびデジタルスキルに関する学習⁹

TQはコア要素 (Core component) と専門領域 (Occupational specialism) から成り、コア要素ではコア知識 (Core knowledge) と呼ばれる各職業ルートの核となる理論、概念、スキルの学習と、ケーススタディである「雇用者設定プロジェクト」 (Employer set project: 以下、ESP) が実施される。また、専門領域では、特定の職業やキャリアに必要なスキルや知識に関する課題が設定されている。

TQと職場実習の合計学習時間は2年間で約1,800時間になることが想定されており、学校・カレッジベースの学習が約80%、職場での学習が約20%の割合である。大学進学要件とされるAレベル3科目分の合計学習時間が1,080時間であることを考えると、Tレベルはサイズの大きいプログラムであることが分かるだろう (Straw / Sims 2019)。このサイズ (学習時間) に基づき、TレベルはAレベル3科目分と同水準であるとされている (DfE 2023a)。また、Tレベルは大学・カレッジ入学サービス (Universities and Colleges Admissions Service: 以下、UCAS) の共通ポイントシステム (UCAS tariff system) に位置づけられており、Aレベル3科目相当のポイントが付与されている (DfE 2023a)。すなわち、Tレベルは大学進学要件としても利用可能となっているのである。

それでは、以上のように構成されたTレベルは、既存の職業教育資格、とくに同じ学校・カレッジベースのAGQsと比べてどのような違いが見られるだろうか。この点について、もっともポピュラーなAGQsのひとつであるBTECと比較してみよう。

両者の大きな違いとして、第一にその評価方法が挙げられる。BTECは基本的に、ユニット (単元) ごとに設定された課題を継続的に採点する形成的評価である。筆記試験等を用いた資格

表2 Tレベルの評価構造

Tレベルの構成要素		評価方法	成績評価	
コア要素	コア知識	資格付与団体による筆記試験	A*-Eの6段階評価	Distinction* Distinction- Merit-Passの 4段階による 総合評価
	雇用者設定プロジェクト (ESP)	資格付与団体によるプロジェクト課題		
専門領域		資格付与団体によるプロジェクト課題	Distinction-Merit- Passの3段階評価	

(出典：DfE (2019b; 2021c; 2021d) をもとに筆者作成)

付与団体による外部評価もおこなわれているが、それは全ユニットの40%であり、60%は教員による学校、カレッジでの内部評価が実施されている (DfE 2015; HTPI 2022)。それに対してTレベルは、すべて資格付与団体による外部評価となっている。すなわち、表2に示したように、コア知識については資格付与団体によって設定され採点される筆記試験によって、ESPと専門領域についてはやはり資格付与団体によって設定され採点されるプロジェクト課題によって評価がおこなわれる。さらに、評価のタイミングはBTECのように継続的な形成的評価ではなく、各年度末の総括的な評価となっている (DfE 2018a)。

第二に、資格認定の仕組みである。BTECは単年度ごとの資格認定が可能となっている。たとえば、BTECには2年間の学習プログラムとして拡張ディプロマ (National Extended Diploma) コースがあるが、もし生徒が1年目修了時点でドロップアウトしても、要件を満たしていれば1年分を基礎ディプロマ (National Foundation Diploma) として認定される。また、それぞれAレベルとの換算が可能であり、拡張ディプロマはAレベル3科目、基礎ディプロマはAレベル1.5科目と同水準とされている (Kelly 2017)。それに対してTレベルは、実質的に2年間のプログラムとして構成されている (DfE 2018a; 2019b)。すなわち、コア要素についてはA*-Eの6段階評価、専門領域についてはDistinction-Merit-Passの3段階評価がなされ、それらを総合してDistinction*-Distinction-Merit-Passで結果が算出される (表2)。Tレベル資格を得るためにはこれらすべての構成要素と職場実習を修了しなければならない。各要素を分割して資格認定されることはない。

留意しなければならないのは、年度末に実施される試験ベースの総括的な評価方法や、2年間をひとまとまりとした一貫性といったTレベルの特徴が、やはり試験ベースで2年間をひとまとまりとしたAレベルと様式において共通性をもつことである (James Rely 2021; Orr / Terry 2023)。とくに試験ベースの外部評価については、すでにSainsbury報告において、資格の質保証の観点からその必要性が言及されており (Sainsbury 2016, pp.55-57)、構想段階からTレベルの構成要素に組み込まれていた。

それでは、こうしたTレベルの特徴、およびTレベルの導入に伴うレベル3の教育資格改革を、教育現場はどのように認識しているのだろうか。

4. Tレベルに対する教師の認識

全国教育調査基金 (National Foundation for Educational Research: NFER) がTレベル実施前の2019年に、Tレベルの導入を予定している教育機関に対しておこなった調査によると、Tレベルについて教育現場からは期待と同時にさまざまな懸念が表明されている (Straw et al. 2019; Straw

／Sims 2019)。その主な論点は、次のように要約される。

第一に、レベル3の選択肢の制限に対する懸念である。AGQsは16歳以降の生徒にとって多様な選択肢となってきたが、Tレベルと重複する資格への公的資金撤廃と、それに伴う資格数の減少は、レベル3段階での生徒の選択肢を狭めることにつながる。第二に、筆記試験を含む年度ごとの外部評価、および2年間というサイズの大きさに対する懸念である。生徒がTレベルの厳格さ(rigour)についていけなかった場合、Aレベルなどアカデミックな教育プログラムに適応できなかった生徒は職業教育ルートからも排除されることが考えられる。そして第三に、高等教育への参加機会に対する負の影響の懸念である。AGQsにはUCASポイントが配分されており、アカデミックな教育プログラムになじめなかった生徒にとって高等教育へのセカンドチャンスとなってきた。AGQsの削減とTレベルへの集約は、こうした高等教育への参加拡大を阻害することになるかもしれない。

これらは既存の職業教育資格がこれまで担ってきた社会的な機能、とくに教育への参加拡大(widening participation)に対して果たしてきた機能が損なわれることへの懸念であり(Kelly 2017; HEPI 2022)、重要な論点を含んでいる。ただし、上記の懸念および批判的見解はいずれもレベル3の教育資格の“機能”と関連したものであり、Tレベルの“内容”については必ずしも明確に言及されていない。教育資格の“機能”がプログラムの“内容”を通して具現化されることを考えると、Tレベルの教育内容を教師がどのように認識しているのか確認する必要がある。

そこで本研究では、Tレベルに対する教師の認識と実践をより具体的に理解するために、2022年4月から5月にかけて、Tレベルを導入している継続教育カレッジ(Further education college)2校において探索的な実態調査を実施した。調査方法は、約60分間の半構造的インタビュー調査と、カレッジ内の施設見学およびTレベルコースの授業見学である。

調査対象校2校のうち、1校は北ヨークシャーの都市部近郊、もう1校はグレーター・マンチェスターにそれぞれ位置する。いずれも大規模な継続教育カレッジで、在籍者総数は19歳以上の成人も含めて6,000名を上回り、そのうちレベル3の16-18歳の生徒は約2,500名である。

両校はいずれも、2020年および2021年導入のTレベルコースを実施している。すでに述べたとおり、Tレベルの実施がスタートしたのは2020年であり、両校はその最初期から導入に乗り出してきた。

インタビュー対象者はカリキュラム担当部長、副部長、Tレベルの担当教員で、分野としては「教育・保育」が2名、「健康・科学」が1名である。ここで、インタビュー対象者が3名と少数であることについては、銘記しておく必要がある。この調査は枠組み構築のための探索的調査の意味合いをもち、この結果をもってしてTレベルの全体的な傾向を論じることには慎重でなければならない。しかし、テクニカル・ルートとしてのTレベルの意図が教育現場においてどのように認識されるのか、その解釈枠組を把握することはできるだろう。以下では、(1) Tレベルを実施することの利点と課題、(2) Tレベルの内容および評価構造が生徒の学習活動に及ぼす影響、について検討していきたい。

(1) Tレベル実施の利点と課題

Tレベルの導入について、インタビュー対象者はこの新しい職業教育資格の実施をおおむね肯

定的に捉えている。「教育・保育」ルートの教師は、Tレベルを通して職業教育カリキュラムの開発を先導し、自らの教育活動をも更新する機会になっているとして、次のように述べている。

「変化を受け入れることはとてもいいことです。とくに長い間この業界にいと、物事に新鮮さが必要になります。先導者の一員となり、(Tレベルの：引用者) 取り組みにフィードバックを与えることで、取り組みに変化をもたらすことができると思います。」

興味深いのは、既存の職業教育資格と異なり年度ごと、ユニットごとで分割されていないTレベルの構造が、その特性ゆえに教育活動に自由度と柔軟性をもたらす、と認識されている点である。

「Tレベルは半分に分割されていませんから、教員たちは、どうやって自分たちの教科を教えるかについて、より柔軟に考えることができます。」

「生徒にどのように知識を伝えるのか、教える内容がどのように基準を満たしているのか、細かくこだわらずに済むので、知識の伝え方にも創造性を発揮できるんです。」

ユニット・ベースのプログラムによる学習の断片化 (Wheelahan et al. 2022) に対して、2年間の「一貫したプログラム」というTレベルの特徴は、教育活動に肯定的な影響をもたらすものとして認識されているのである。

しかし、この2年一貫のプログラムという特徴は、一部の生徒にとっては同時に課題ともなる。というのも、先述したとおりTレベルでは1年ごとの資格認定ができないため、もし生徒が1年で進路変更をした場合、その生徒は何の成果も得られないことになるからである。それに対して、既存の職業教育資格は1年ごとの資格認定が可能であり、かつ大学進学に必要とされるUCASポイントも得ることができる。この点について、「教育・保育」ルートの教師は次のように述べていた。

「私たちのカレッジにはレベル3の職業コースもありますが、サーティフィケート (Certificate) とディプロマ (Diploma) があり、1年目でサーティフィケートを、2年目でディプロマを取得できます。ですので、生徒は1年目で降りてしまう (step off) とフルのディプロマを取ることはできませんが、サーティフィケートは取得できますし、それにはUCASポイントが付与されています。Tレベルについては2年間のプログラムですので、もし1年目で降りてしまうと、その生徒は何も得ることができません。」

それゆえ、生徒のモチベーションを2年間いかに持続させるかが、Tレベル実施上の課題となる。インタビュー対象者の一人は、2年間にわたり生徒のモチベーションを維持するうえで職場実習が重要な意味をもつと指摘する。

「とにかく生徒のモチベーションを維持するのが難しい。ですので、実習に参加させることに徹しています。私たちはいろいろなことを教えていますが、生徒たちは実際にそれを見ることができないんです。実習が始まれば、生徒たちの熱意にも再び火が付くと思うんです。」

「結局、生徒が職業コースを選ぶ理由は職場実習ですから。実のところ、Tレベルはかなり理論に重きを置いていて、試験もありますから、その点で職業コースとは正反対です。」

315時間以上の職場実習に対する教師の期待は高い。しかし同時に、上でも言及されているように、相当量の職場実習にもかかわらず、Tレベルは「理論に重きを置く」プログラムと教師に認識される傾向にある。この点に関連して、「健康・科学」ルートの教師は、健康ルートのTレ

ベルに組み込まれている「科学」領域を扱う際に、他教科の教員、とくに理科教員の協力が不可欠であると述べていた。

(2) 生徒の学習活動に及ぼす影響

こうした「理論に重きを置く」というTレベルの特徴は、それを履修する生徒の募集にも影響を及ぼすことになる。すなわち、既存の職業教育資格と比べて、Tレベルの履修者にはより高い学力レベルが求められるのである。この点について、「教育・保育」ルートの教師は次のように述べていた。

「Tレベルは、何と申しますか、少し高めの学力レベルに向けられているので、生徒も入学の際、より高いGCSEを取得してくる必要があります。資格（Tレベル：引用者）に必要なリテラシーと数学力のレベルは、とてもはっきりしていますので。」

また、別のインタビュー対象者は、とくに英語と数学について生徒の学力が不足していた場合、Tレベルのタイトなプログラム内でそれを補うことは困難であると述べている。

「私たちのレベル3の職業コースでは、生徒は同時に英語と数学を学ぶことができます。とくに、レベル2から進んできた生徒に対してですね。しかし、Tレベルではそうはいきません。時間割上、同時並行で英語と数学をおこなう十分な時間はありませんので。」

「理論に重きを置く」「学力レベルが高い」という表現からも推察されるように、教師はTレベルを既存の職業教育資格よりもアカデミックな要素が強いプログラムとして捉えている。そして、このTレベルの特徴は、教師の教育実践、そして生徒の学習活動にも変化をもたらしているという。インタビュー対象者の一人は、「試験主導」(exam-driven)という言葉を使って次のように述べていた。

「Tレベルはとても試験主導的ですので、私たちはその試験に備えるためにたくさんの評価ポイントを組み込まなければなりません。試験準備のために、文章を書くことができるようになり、質の高い文章を書くことができるようになり、数学ができるようになり、時間制限のある評価や詳細な評価に備えられるようにするわけです。」

このような職業教育においてライティング等を重視する方向性は、EdwardsとMiller（2008）が指摘した、職業教育の内容の変質としてのアカデミック・ドリフト——職業的な内容の教育実践を一定程度犠牲にしてアカデミックな教育実践を取り入れること——の特徴を示している。

重要なのは、このような一種のアカデミック・ドリフトが、教師の間に職業教育資格としてのTレベルの質に対する懐疑を引き起こしている点である。インタビュー対象者の一人は、Tレベルのコア要素のひとつである「雇用者設定プロジェクト」(ESP)について、取り組みの内容と仕事との関連性について疑問を投げかけている。ESPはTレベルの各ルートの仕事に関するケーススタディであり、生徒は教師の指導の下、ケースに関する調査、仲間とのディスカッション、活動プランの作成等をおこなう。このインタビュー対象者は、「ESPはとてもチャレンジング」としつつ、次のように述べていた。

「最終的にESPが生徒の専門的なスキルをどの程度向上させるのか、私にはよく分かりません。“雇用者設定プロジェクト”とは言われていますが、取り組みを進めながら、みんな“これで職場でやるのかな”“雇用者はこれのどこに関わっているんだろう”と考えるようになって

います。まあ、“アカデミック設定プロジェクト”ですよ。」

「雇用者から情報提供がされたようですし、雇用者が重要だと考えるものをもとにアイデアがまとめられているようですので、“雇用者設定プロジェクト”と呼ばれてはいます。しかし、実際のところ、雇用者の仕事経験とは関係なく、あくまでもケーススタディなのではないでしょうか。」

それゆえ、インタビュー対象者である「教育・保育」の教師は、Tレベルが生徒を就業よりも高等教育での学習に備えさせていると指摘する。すなわち、Tレベルで生徒が学んでいることは理論的な知識とケーススタディであり、仕事に必要なスキルを身に付けているわけではない、と述べているのである。

「Tレベルの生徒たちは、おそらく就職よりも進学に必要な力を身に付けることになると思います。……生徒は理論的な知識は豊富で、ケーススタディについてもそれなりに話をすることはできるのですが、現実には実践の場です。ですので、生徒たちはTレベルを取り、経験を得たとしても、必ずしも実践的なスキルを身に付けたわけではありません。Tレベルでは、知識に基づく評価が強調されていますから。」

ここで留意しなければならないのは、インタビュー対象者が指摘してきたTレベルの特徴、すなわち理論的内容の摂取、試験主導の評価構造、高い履修要件といった特徴は、いずれも「質の高いテクニカル教育」を意図して設定されたという点である。こうした特徴がかえってTレベルを当初のねらいから遠ざけ、教育現場の認識レベルにおいてアカデミックな方向へと傾斜させる、つまりアカデミック・ドリフトを促しているという逆説的な傾向を、ここから見いだすことができるのである。

5. おわりに

以上、本研究では新しい職業教育資格であるTレベルの特徴、導入背景、教師の認識の分析に基づき、後期中等教育段階（レベル3）の職業教育の再編構想に関する現状と課題を検討してきた。先述のNFERの調査結果をはじめとした先行研究が示してきたように、既存の職業教育資格は、アカデミックな教育ルートに適合できなかった若者の教育への参加を促し、さらには高等教育への参加を拡大することにも寄与してきた。しかし、そのことは同時に、職業教育資格が職業とのレリヴァンスを弱め、アカデミック・ルートの次善のオプションと見なされてきたことを表している。この状況について、政府は既存の職業教育資格、とりわけAGQsが「テクニカル教育の選択肢の一部であるようにはデザインされていない」（DBIS / DfE 2016, p.20）と問題視し、より実質的で、仕事で必要とされる知識・スキルを伝達しうるような職業教育資格の改革を試みしてきた。Tレベルの導入はその一つの到達点であり、資格と職業とのレリヴァンスの回復が企図されている。

しかしここで留意しなければならないのは、この職業教育改革が、Tレベルの開発過程で職業教育ルートとアカデミックな教育ルートとの「同等性」という観点から進められてきた点である。すでに述べてきたとおり、政府はTレベルを、アカデミック分野のAレベルと並ぶテクニカル分野の「ゴールド・スタンダード」として位置づけることを意図し、また教育プログラムの開発

における雇用者と教育機関との協働を強調してきた。しかし同時に、Tレベルを「Aレベルのテクニカル・オルタナティブ」(DfE 2021d)とみなし、Aレベルを参照点としてTレベルを価値づけている。結果として、アカデミック資格と「同等の立場」を達成するためにそれと類似の体裁を整備することになるのである(Higham / Yeomans 2007)。探索的調査から示唆されたように、「質の高い職業教育の構築」を意図したTレベルの特徴、すなわち理論的内容の摂取、「試験主導」の評価構造、相対的に高い学力レベルの要求といった特徴は、教育現場では「理論に重きを置いた」構成として認識される傾向にあり、職業的目的との関連性に対する懐疑を引き起こしていた。本研究が示したのは、後期中等段階の教育資格の再編構想がアカデミック／職業の二分法と両者の同等性という枠組みの中で進行することによって内包してしまう、政府の意図と教育現場の認識の不一致、という課題である。

ただしその一方で、2年一貫のプログラム構成や長期の職場実習に対する教師の期待の高さも見落としてはならない。それだけに、現在の資格制度改革および職業教育再編の成否は、雇用者と高等教育機関がこの資格をどのように認知し、関与するかに関わってくるだろう。さらに、Tレベルと内容が重複する教育資格からの公的資金撤廃とそれに伴う資格数の削減は、複雑な資格システムの簡素化と明確なキャリアパスの提示という可能性をもつと同時に、多様な教育機会を縮減することにもつながる。こうした多様性の縮減が、若者の教育参加にいかなる影響を及ぼすのか。詳細な検討が今後の課題となる。

-
- 1 本論文ではイングランドを指す。
 - 2 2019年の時点で、政府は2023年をすべてのTレベルが実施される完成年度としていた(DfE 2019b)。しかしその後、「さらなる検討が必要」として4つのTレベルについて実施が2024年以降に延期となった(DfE 2023b)。また、当初設定されていなかった1ルート(「マーケティング」ルート)の追加が2025年に計画されている(DfE 2023b)。
 - 3 教育資格は、教育スキル基金機関(Education and Skills Funding Agency: ESFA)が提供する4つの基金、すなわち成人教育経費(Adult education budget: AEB)、若年者基金(Young people's funding)、上級学習者ローン(Advanced learner loans)、欧州社会基金(European Social Fund: ESF)の基準をもとに、資格運用のための公的資金を受けることができる(ESFA 2022)。
 - 4 主要な資格付与団体のひとつPearsonによって提供されている職業教育資格。
 - 5 ただし、新しい職業教育資格の導入について、Wolf報告は慎重な態度を示している(Wolf 2011, p.22)。
 - 6 Sainsbury報告では15のテクニカル教育ルートが示されていたが、そのうち「保安サービス」「ソーシャルケア」「運輸・流通」についてはアプレントイスシップでの教育が妥当とされ(DfE 2017)、Tレベルには含まれていない。また、Sainsbury報告で提案された「ライセンスベース・アプローチ」に基づき、Tレベル資格は、24の下位領域について1つの資格付与団体のみがプログラムの開発と資格の付与を承認されている(DfE 2021b)。
 - 7 ディプロマは一般的に卒業証書や学位を表す用語であるが、ここでは2008年に導入された資格を指すために、飯田(2008)に倣い鉤括弧を付して表記する。
 - 8 これら一連の職業教育資格の導入の背景、経緯については、Hodgson / Spours (2008)、飯田(2008)、Higham / Yeomans (2011)を参照。

9 導入当初、英語と数学についてはGCSEでグレード4以上（9段階評価）の達成がTレベル取得の必須要件とされていたが、2021年以降、この要件は撤廃されている（DfE 2021d）。

【引用・参考文献】

飯田直弘（2008）「イギリスにおける『ディプロマ』の導入による職業教育の新たな展開」『九州教育学会研究紀要』第36巻、pp.187-195。

岡部善平（2016）「イギリスにおける職業教育から高等教育への移行——職業教育の『アカデミック・ドリフト』か——」『教育学研究』第83巻第4号、pp.448-460。

*

Bathmaker, A. (2013) "Defining 'knowledge' in vocational education qualifications in England: an analysis of key stakeholders and constructions of knowledge, purposes and content". *Journal of Vocational Education & Training*, Vol. 65, No. 1, pp.87-107.

Department for Business Innovation & Skills (DBIS) (2014) *Getting the job done: the government's reform plan for vocational qualifications*. DBIS.

DBIS / Department for Education (DfE) (2016) *Post-16 Skills Plan*. DBIS and DfE.

DfE (2015) *Vocational qualifications for 16 to 19 year olds: 2017 and 2018 performance tables: technical guidance for awarding organisations*. DfE.

DfE (2017) *Post-16 technical education reforms: T level action plan*. DfE.

DfE (2018a) *T Level Action Plan 2018*. DfE.

DfE (2018b) *Implementation of T Level programmes: Government consultation response*. DfE.

DfE (2019a) *Review of post-16 qualifications at level 3 and below in England: the current system and the case for change. Accompanying document for the government consultation on the review of qualifications at level 3 and below in England*. DfE.

DfE (2019b) *T Level Action Plan 2019*. DfE.

DfE (2021a) *Review of post-16 qualifications at level 3 in England: Government consultation response*. DfE.

DfE (2021b) *Review of post-16 qualifications at level 3 in England: Policy Statement*. DfE.

DfE (2021c) *T Level Action Plan 2020*. DfE.

DfE (2021d) *T Level Action Plan 2021*. DfE.

DfE (2023a) *Introduction of T Levels*. Online at <<https://www.gov.uk/government/publications/introduction-of-t-levels/introduction-of-t-levels#:~:text=T%20Levels%20are%20being%20gradually,7%20beginning%20in%20September%202023>>.

DfE (2023b) *T Level action plan 2022 to 2023*. DfE

Education & Skills Funding Agency (ESFA) (2022) *Funding guidance for young people 2022 to 2023: Funding rates and formula*. ESFA.

Edwards, R. / Miller, K. (2008) "Academic drift in vocational qualifications? Explorations through the lens of literacy". *Journal of Vocational Education & Training*, Vol. 60, No. 2, pp.123-131.

Higham, J. / Yeomans, D. (2007) "Policy memory and policy amnesia in 14-19 education: learning from the past?" Raffe, D. / Spours, K. *Policy-making and Policy Learning in 14-19 Education*, Institute of Education, University of London, pp.33-60.

Higham, J. / Yeomans, D. (2011) "Thirty years of 14-19 education and training in England: reflections

- on policy, curriculum and organisation". *London Review of Education*, Vol. 9, No. 2, pp.217-230.
- Higher Education Policy Institute (HTPI) (2022) *Holding Talent Back? What is next for the future of Level 3?* HTPI.
- Hodgson, A. / Spours, K. (2007) "Specialised diplomas: transforming the 14-19 landscape in England?" *Journal of Education Policy*, Vol. 22, No. 6, pp.657-673.
- Hodgson, A. / Spours, K. (2008) *Education and Training 14-19: Curriculum, Qualifications and Organisation*. SAGE.
- James Rely, S. (2021) "The political rhetoric of parity of esteem". *Oxford Review of Education*, Vol. 47, No. 4, pp.513-528.
- Kelly, S. (2017) *Reforming BTECs: Applied General qualifications as a route to higher education*. Higher Education Policy Institute.
- National Statistics (2022) *Participation in education, training and employment age 16 to 18*. Online at (<https://explore-education-statistics.service.gov.uk/find-statistics/participation-in-education-and-training-and-employment>).
- Orr, K.. / Terry, R. (2023) "Perceptions of quality and the shaping or misshaping of vocational education: the case of T level qualifications in England". Herrera, L. M. / Teräs, M. / Gougoulakis, P. / Kontio, J. *Learning, teaching and policy making in VET*. Atlas Akademi, pp.544-574.
- Pring, R./ Hayward, G./ Hodgson, A./ Johnson, J./ Keep, E./ Oancea, A./ Rees, G./ Spours, K./ Wilde, S. (2009) *Education for All: The Future of Education and Training for 14-19 year olds*. Routledge.
- Sainsbury, D. (2016) *Report of the Independent Panel on Technical Education*. DfE.
- Straw, S. / Sims, D.. / McCrone T. / Bradley, E. (2019) *T Levels Research: How Are Providers Preparing for Delivery?* National Foundation for Educational Research (NFER).
- Straw, S. / Sims, D. (2019) *T Levels Research: How Are Providers Preparing for Delivery? Follow-Up Report*. NFER.
- Wheelahan, L. / Moodie, G. / Doughney, J. (2022) "Challenging the skills fetish". *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 43, No. 3, 475-494.
- Wolf, A. (2011) *Review of Vocational Education – The Wolf Report*. DfE.

[Abstract]

Trends in the restructuring of vocational education in the reform of qualification system at upper-secondary level in England

— Focusing on the introduction of T Level qualifications —

Yoshihei Okabe

(Otaru University of Commerce)

The purpose of this paper is to examine the trends and limitations in the restructuring of vocational education at upper secondary level in England, focusing on the vocational qualification 'T levels', which were introduced in 2020.

In England, the reform of post-16 vocational education at the upper-secondary stage (level 3) has been proceeded since the 2010s, with the main aims of streamlining the complex vocational education system, providing high-quality vocational routes which lead to stable employment and higher education, and responding to a rapidly changing economy. The introduction of the new vocational qualification, T levels, is positioned as a significant milestone in the series of reforms. T levels are two-year vocational education programmes for 16–19-year-old students, which consist of 12 occupational areas. They began to be phased in from 2020, and all T levels are expected to be implemented by 2025. Simultaneously, the introduction of T levels is part of the comprehensive restructuring scheme for level 3 qualifications. The government intends to reduce existing vocational qualifications and applied general qualifications (AGQs) that overlap in purpose and content with T levels and A levels and make T levels the 'gold standard' for technical education.

However, the feasibility of this reform vision depends on how teachers and learners perceive T levels. Particular attention should be paid to the relationship to academic education, as vocational qualifications have historically been viewed as the second-rate option to academic qualifications. Therefore, this study firstly provides an overview of the context of the introduction on T levels and their specific features. Next, it is examined how T levels are perceived and implemented by teachers based on exploratory interviews at further education colleges.

T levels are mainly composed of classroom-based learning and industry placement for a minimum of 315 hours. The total learning time is expected to be approximately 1,800 hours over 2 years, which is equivalent to three A levels. The main difference between T levels and existing vocational qualifications lies in their assessment structures. Existing vocational qualifications are essentially formative assessments with a continuous marking of unit-based tasks, whereas T levels are assessed by written examinations and project assignments, which

are externally set by the awarding organisations, at the end of each year. Although the government claims that T levels were developed in collaboration with employers, this assessment structure has a common form with A levels. Thus, teachers tend to perceive T levels to be 'theory-based' and 'exam-driven' and attempt to adopt academic practices. Moreover, these features of T levels cause scepticism among teachers about the relevance of the content of programme to occupational purposes.

These results suggest the paradoxical consequence that the intention to set up high-quality vocational routes with equivalence to academic routes can lead to academic drift within vocational education, making the primary purpose unclear. The findings of this study illustrate the limitation that the restructuring initiative of qualification systems involves by proceeding within the framework of the academic/vocational dichotomy.