

学位研究 第5号 平成8年9月 (論文)

[学位授与機構研究紀要]

## 英国における単位累積互換(Credit accumulation and transfer: CAT)制度の歴史的展開

—現代の高等教育制度改革の行方—

Historical Development of Systems for Credit Accumulation and Transfer  
(CAT) in British Higher Education :

Examining the On-going Reform of British Educational Systems

池 　　マ 　　リ

Mari IKE



# 英国における単位累積互換(Credit accumulation and transfer: CAT)制度の歴史的展開

## —現代の高等教育制度改革の行方—

池 マ リ\*

### はじめに

#### 1 本稿の目的

現在、英国の高等教育は大きな転換点を迎えている。その一つが、1990年代初頭以降本格化した、高等教育の「大衆化」の方向への制度改革の動きである。これを支えるのは、経済的側面からの高等教育の普及の必要性(右派)、又は、社会的平等の観点からの教育機会の民主化の必要性(左派)、に基づく要請<sup>1)</sup>である。

単位累積互換(Credit accumulation and transfer: CAT)制度の導入は、そうした方向への制度改革の一つの核心とされる。CATの基礎にある考え方は、「評価される適切な学習に対しては、それがどのような場所でなされるかにかかわらず、高等教育における学位につながるような単位が付与される」<sup>2)</sup>である。これは、高等教育における参加の機会、選択及び流動性を増進することが必要であるとの政策を、体現するものである。

CATの導入をめぐる議論は、本論で詳しく述べるように1970年代から本格的に始まり、その後段階的に整備され、1990年代初頭の大規模な高等教育制度枠組の再編成後も、様々なレベルや形態での発展を続けている。そして、CATの内実である授業科目のモジュラー化と単位互換制度は、今後約10年間の英国の高等教育における最大の懸案事項の一つとなるだろうともいわれている<sup>3)</sup>。しかし、CATの定義や具体的な実施方法及び程度については、当事者である教育機関間や、論者間で差違がある。また、CATの長期的目標として、しばしば学問教育(academic education)と職業教育(vocational education)との架橋が挙げられる。だが、これが推進されるべき具体的な方向や程度についても、高等教育部門内部、雇用者および職業団体との間で議論は錯綜している。こうした状況は、英国の高等教育をめぐる様々な事情、ひいてはその背後にある社会、政治及び経済のあり方と深い関係がある。したがって、CATをめぐる議論は、英国の高等教育制度改革の行方を追跡するための格好の材料だといえよう。

翻って、わが国の「大学改革」の枠組の中でも、近年、大学の科目等履修生制度や学位授与機構による学士号の授与等の、CATの発想に基づく新しい試みがなされつつある。確かに、教育制度は、具体的な歴史、社会、文化的な文脈を離れては、適切に論じられない。しかし、そうした文脈の拘束性を十分踏まえた上での類似の制度の比較は、とくにそうした制度を後発的

---

\*学位授与機構審査研究部教授

に発展させている、ないしさせようとしている社会にとって、有益な教訓を与えうる。ゆえに、こうした問題意識に基づいて、英国におけるCATの動向を包括的に実証分析することは、有意義な作業であると思われる。本稿では、そうした包括的作業の第一段階として、まずCATの歴史的展開について整理する。そして、中世以来の英国の長い高等教育の歴史の中でのCATの導入の意味、及び、1960年代以降の現代の高等教育制度の改革の文脈でのその含意を明らかにする。

英国でのCATの展開状況に関しては、わが国での先行研究は、歴史研究の分野でも実証的な現状分析に基づく現代制度研究においても、極めて少ない<sup>4)</sup>。とりわけ、1992年の全英学位授与評議会 (Council for National Academic Awards : CNAА) の発展的解消により、英国におけるCATの制度は新段階を迎えたといえるが、こうした変革の歴史的意味及びこの時期以降の状況について、詳細に扱ったものは殆どないといってよい。わが国のCAT制度は、その構想段階でCNAА型のCATを参考にしたともいわれるが、その中心となる学位授与機構の発足後間もなく、そのモデルの一つとされたCNAАは発展的に解消されたという事情がある。が、それにもかかわらず、英国のCATが現在も発展を続けていることは前述した。したがって、その点に着目しても、英国におけるCATの動向を適切に理解することは、今後のわが国のCAT制度のあるべき姿を考えるにあたって、不可欠な作業であろう。そして、そうした包括的な整理の前提となるのが、現代にいたるまでの歴史的展開状況の的確な把握である。

## 2 本稿の対象、方法及び構造

本稿の考察対象であるCATは、以下に述べるような4つの原則にそった、教育機関内部でのモジュラー方式と単位制度とを含むもの、と定義される<sup>5)</sup>。そうした4つの原則とは、1) 学習はどこでもなされ得る、2) いかなる学習も査定され、単位価値を与えられ得る、3) 学習についての単位は、一カ所の学習場所からもう一方の学習場所へと移動され得る、4) 広範な受容可能性をもつ単位換算表 (a credit tariff) が、単位の最大限の携帯可能性を保証するための通貨 (currency) として機能せねばならない、である<sup>6)</sup>。なお、その具体的な実施方法や形態の如何は問わない。

本稿は、英国高等教育におけるCATの包括的実証研究の第一段階を構成する。包括的研究は、時間的視点と空間的視点という2つの軸にそった分析と、現代的争点についての個別的考察から成るが、ここではまず、時間的視点からCATを扱う。つまり、英国の高等教育制度一般の歴史的展開の中にCATの発展を位置づけると同時に、CATの現段階までの制度的展開をたどることで、CATをめぐる議論とその制度的展開のもつ歴史的な意味と、現段階におけるCATの制度の背景とを明確にする。具体的には、まず第1章で、CAT導入の背景として、英国高等教育制度の歴史を、とくに変動期に焦点を当てて簡単に解説する。そして、第2章では、CATの制度化の過程を概観する。ここでは、CATの発展にとってとくに重要な出来事を、時間的軸にそって整理するという手法をとる。

そして、ここでの歴史的評価は、次の機会に行う空間的視点からのCATの考察、及びCATを

めぐって噴出してきている様々な各争点に関する議論の錯綜状況の検討へと、連結されていくことになる。空間的視点からの考察とは、CATを実施している幾つかの教育機関の採用する具体的な制度を水平的に比較することで、現段階での実体を整理することである。また、各争点に関する個別的検討の作業をとおして、CATをめぐる英国社会の現状が、立体的に明らかとなるはずである。こうした3つの段階から成る英国高等教育におけるCATの包括的な理解は、既に述べたように、わが国の将来の高等教育制度のあり方を考えるに当たって、極めて有効なものとなるであろう。

なお、現代の英国の高等教育は、中央政府によって全国的に統括されている。しかし、イングランドとウェールズ、スコットランド、北アイルランドという3つの地域的単位間では、歴史的背景や具体的な制度のあり方が、必ずしも共通しているわけではない。それを反映して、CATの発展の程度や特質も共通点と共に相違点もかなりみられる。本稿では、紙面の都合上スコットランドと北アイルランド地域については別の機会にゆずることにして、ひとまずイングランド及びウェールズ地域を中心に扱うことにする。

本稿では、関連文献の参照とともに、関係当事者のコメントを手がかりにするという方法をとった。これは、本論で述べるようにCATが現場での多様な実践の蓄積を経て発展してきたものであるために、現場での状況をできる限り忠実に理解する必要があるという配慮による。そして、そのためには、主観性を認識した上で関係当事者のコメントを考慮に入れることが、一つの有効な手段であるとの判断に基づく。なおその際、個々の関係当事者の意見の主観性を考慮し、対象者の多様性の確保に努めたことはいうまでもない<sup>7)</sup>。

こうして得られるCATの発展の歴史的理解は、英国高等教育におけるCATの現状を理解するための前提となる。そして、究極的には、今後のわが国の高等教育制度のあり方を考えるにあたって、極めて有意義な題材となるはずである。

## 第1章 CAT導入の背景：英国高等教育制度の発展

### はじめに

中世から現代に至るまでの英国高等教育の発展史は、大学の担う社会的機能の変遷の過程である。これはしばしば、「エリート教育」から「大衆教育」への移行として語られる<sup>1)</sup>。また、こうした過程は、国家と高等教育との関係のあり方の歴史的な変化の進展と直結している。

英国の高等教育のこうした展開は、とりわけ19世紀以降の2つの大きな変動を契機とする。それらは、1) 1860年代から20世紀初頭、2) 1960年代から1990年代半ば、という2つの時期に見られる高等教育の大規模な拡張と構造上の変動である。これらはいずれも、当時の英国の政治、経済および社会的状況と密接に関連している。

こうした変動を経て、英国の高等教育人口は、中世のオックスフォードとケンブリッジの両大学（以下、この両大学を含めてオックスブリッジとする。）の成立以降、現代にいたるまで爆

発的に増大し（20世紀以降については、付表2及び3参照）、学生の出身背景も多様化した。また、高等教育を担う機関の数も約40倍にも激増し、その各々の担う任務や教育の性質も様々になった。

今日のCATの制度化と活性化は、こうした「エリート教育」から「大衆教育」へという方向での高等教育の発展を促進するものとして、1960年代以降の変動の過程で進展してきた。そして、このことが、将来の英国の高等教育のあり方をめぐる見解の相違と相まって、CATの推進の是比論の背後にはある。

## 第1節 前史

### 第1項 19世紀前半までの状況

英国高等教育の歴史は、12世紀のオックスフォード大学と13世紀のケンブリッジ大学に遡る。そして、19世紀前半までは、これらオックスブリッジでは伝統的に、「教養教育」が中心であった。

ここにいう「教養教育」とは、道徳性と知性を高めることを目的とし、古典（オックスフォード大学）ないし数学（ケンブリッジ大学）が中心科目であり、現実問題の解決に直接役立つことを目ざさない反科学・反技術・反職業教育的性格をもち、教育内容は高度に専門化しているという、当時の社会的支配層を対象とする教育である。また、オックスブリッジでは、同時代のドイツとは対照的に研究よりも教育が重視された。さらに、入学ないし学位取得資格、教師資格および卒業生の進路の面で、英国国教会と密接なつながりもあった。こうして、19世紀前半までの、とくにイングランドの大学が担っていた高等教育とは、社会の一部の特権的エリート層にのみ開かれたものだった<sup>2)</sup>。

また、財政や運営の観点からも、19世紀後半までのイングランドの大学はほぼ完全に私的な機関であり、政府と高等教育との間には極めて希薄な関係しか存在しなかったといえる<sup>3)</sup>。

一方、スコットランドでは、19世紀前半までにセント・アンドリュース（1413年設立）、グラスゴー（1451年設立）、アーバーディーン（1494年設立）及びエジンバラ（1583年設立）という4つの大学が存在していた。そして、入学者の年齢もイングランドに比べて低く（15から16歳）多くの点で中等学校のようなものであった。また、幅広いカリキュラムの下に哲学が重視され、欧州大陸諸国の伝統により強く影響された講義中心の教育であった。これは、オックスブリッジの伝統とは大きく異なっていた点である。そして、入学者の出身階層及び卒業生の就職先の両方において、大学は常に社会移動装置としての機能を果たしてきたとされ、イングランドに比べて、より民主的であったと評価されている<sup>4)</sup>。

### 第2項 19世紀後半からの変動

しかし、以上のような伝統的な高等教育のあり方は、19世紀に発現した主に2つの動きによって変動し始めた。これらはいずれも、人口の急増、産業革命の進行に伴う社会的経済条件の変化、および中産階級の伸張といった当時の社会状況と、その結果としての高等教育に対する

社会的期待の高まりを背景とする。

まず第一に、高等教育機関ないし教育機会の増大に伴う、イングランドとウェールズでの一部の特権階級以外への高等教育の普及である。これは、1820年代から30年代にかけてのロンドン大学(ユニバーシティ・カレッジとキングズ・カレッジ)およびグラム大学の設立<sup>5)</sup>に始まり、19世紀後半から20世紀前半にかけての、イングランドの地方産業都市での設立運動の結果としての15近くにも及ぶ「市民大学」(Civic University)<sup>6)</sup>、および民族復興運動としてのウェールズでの3つのカレッジ<sup>7)</sup>の設立と学位授与権の取得であった。これらの「市民大学」(その外観をもじって「赤煉瓦大学」と呼ばれる)は、オックスブリッジとは異なり、地域産業界のニーズに応えるべく中産階級を対象として、科学志向の専門職業教育を担うものであった。こうして、大学の数は、イングランドとウェールズとを併せて、一挙に倍増したのであった。なお、スコットランドでは、この時期に大学は新設されず、イングランドに類似する高等教育の拡張に関する運動も、とくにはみられなかった。また、この時期のイングランドでは、女子高等教育促進運動、大学拡張運動や大学セツルメントも活発化し、新旧大学は女性や労働者階級からの要求にも応えた<sup>8)</sup>。これらのイングランドとウェールズで顕著な高等教育の規模と機会の拡大は、主に地域産業界ないし一部の革新的な大学人のイニシアチブによるものであり、後述する1960年代以降の政府の積極的介入によるものとは異なる。

第二は、オックスブリッジでの改革の進行である。これは、以前の密接な国教会との関係の希薄化(世俗化)、入学者の社会階層および卒業生の進路の拡大(社会化)、専門職業教育(法学、工学)の開始(専門化)および科学教育の導入(科学化)等を含む。これは、以前の国教会の牧師養成所としての両大学のあり方が、産業革命を経て「有用性」を重視する当時の社会的風潮の中で、時代遅れになってきたことに起因する。競争試験による官僚機構の改革と拡張、帝国領土の拡大、学校数の激増の結果、大量の官僚や植民地行政官、法律家や学校教師が必要とされ、それには従来の「教養教育」のみでは対応できなくなったのである<sup>9)</sup>。こうした改革は、幾多の困難に直面しつつも、議会<sup>10)</sup>とリベラル派大学人の双方のイニシアチブによって達成された。

他方、スコットランドでは、19世紀後半以降、既存の大学の改革が議論されるようになった。これは、本国及びインドの官僚試験でのスコットランドの学生の成績が、相対的に良くないことに対する懸念によるものである。また、高度に専門化された教育の妨げとなっているスコットランドの学位構造も、問題とされた。大学改革委員会及び大学法が設定され、教育内容は、むしろ従来のイングランドのそれに接近したといつてよい。こうして、スコットランドでは、同時代のイングランドやウェールズとはかなり異なる状況にあった。ただし、当時の科学の隆盛を反映して、19世紀終わりには全ての大学に科学学部が設立される等、科学教育が重視されるようになった点は、イングランドと同様であった<sup>11)</sup>。

以上のような規模の拡大(20世紀以降の学生数の変動については付表1参照)と質の変化による構造変動の結果、英国、とくにイングランドとウェールズでの大学の基本構造は、旧大学(オックスブリッジ)と新大学(19世紀以降の「市民大学」という複線型となった。そして、

これらの大学は、資金、運営、カリキュラム等の面で極めて自律性が高かった<sup>12)</sup>。この点が、1960年代以降の変動の前提となっている。なお、大学以外の技術カレッジと教員養成機関も併存し<sup>13)</sup>、これら各々が異なる社会的役割を果たすことになった。

## 第2節 1960年代以降の変動

### 第1項 背景と特質

第二次世界大戦以後、学生数の急速な増大と高等教育へのアクセスの制度的な拡大は顕著となり、「エリート教育」から「大衆教育」へという移行はますます増進した。以下に述べるような2度の時期の改革と変動を経て、高等教育機関の数は1960年代以前の約4倍となり、高等教育人口も激増した（付表1及び2参照。）

こうした現象は、2つの世界大戦を経て英国社会で顕在化した2つの要因による。一つには、英国の経済力の衰退に対応するためには、科学・技術の発展と高度の熟練労働力の養成が必要であるとの認識が高まり、高等教育は、そのために積極的な役割を果たすことを期待されるようになったことである。とくにこれは、科学・技術系の教育の充実とその学生の増大に対する社会的要請として顕在化した<sup>14)</sup>。そして、もう一つは、英国社会の人口の増大および国民の生活水準の向上が、教育機会の「民主化」の主張を高めたことである<sup>15)</sup>。さらに、近年では、社会の「効率性」の向上を主眼とする政策が、高等教育の「経済的効率性」の推進という形で制度改革の支柱となっていることも、見逃せない。

こうした移行過程は、1960年代前半より現在にいたるまでの約35年間に及ぶ。そして、後に詳しく述べるように、主に2つの時期に区分される。第一は、1963年に提出された高等教育に関する「ロビンズ報告書」<sup>16)</sup>以降、1960年代から70年代にかけてである。そして第二は、1979年の保守党政権の成立以降、とくに80年代後半より現在にいたるまでである<sup>17)</sup>。なお、教育上の経済的浪費を回避するためにCATの導入が議論され本格化したのは、この第二の時期であった。

また、こうした約35年間は、理念の上では、英国高等教育の伝統だった「教養教育」の衰退と、それに代わる「教育の経済イデオロギー」(Economic ideology of education)の台頭と定着の過程である。「教育の経済イデオロギー」とは、「教育とは、適切な知識と人材の生産による英国経済への貢献を最大化するために、国家によって管理ないし運営されるべき経済的な資源である」という信条である。具体的には、科学・技術と職業教育を重視し、教育機関の経済性と国家に対する責任を強調する。この理念は、1960年代初頭に高等教育が新しい教育省の管轄の下におかれるようになって以降、急速に顕在化してきた<sup>18)</sup>。そして、当該約35年間のうちに、この新しい理念に基づいた国家的な高等教育制度が伸張してきたのである。なお、こうした国家的な高等教育制度の伸張は、a)大学の国家に対する従属化、b)大学以外の高等教育機関（ポリテクニクとカレッジ）の国有化、という2つの現象からなる<sup>19)</sup>。

また、そのような「教育の経済的イデオロギー」に基礎をおく国家関与の深長は、主に高等教育機関への政府補助金付与に関する制度の一連の改革をとおしてであった。すなわち、1919



年に設立され、大学と政府との間の「緩衝装置」としての役割を担っていた「大学補助金委員会」(University Grants Committee : UGC)<sup>20)</sup>の機能変化と、それと伴行するポリテクニクとカレッジのための「高等教育地方当局のための国家諮問委員会」(National Advisory Board for Local Authority of Higher Education : NAB)の設立とその活動の活発化、及びその後の両者の再編成と統廃合である。つまり、1960年代から現在にまで連なる変動は、政府、とくに教育省と大学との間の補助金制度をめぐる攻防が軸となっているのである<sup>21)</sup>。また、こうした過程は、高等教育の全体的な組織構造の観点からは、「二元的制度」(Binary system)の確立と、その崩壊及び一元的構造の再編成、という転換現象としても語られる。

しかし、こうした一連の変動は、高等教育機関に関する、財政、管理及び構造といった面での、あくまでも対外的な制度の転換である。そして、こうした転換は、高等教育の価値、目的、教授ないし学習の内容や方法といった対内的な局面での変動とは、必ずしも直結していないといわれる。つまり、対外的制度面での「大衆教育」化と、対内的文化面での「エリート教育」の残存というアンバランスな現象が、今日の英国高等教育には顕著に見られる。そして、CATをその典型例として挙げる論者もある<sup>22)</sup>。こうしたハード面とソフト面との間のアンバランスが、現在頻繁に指摘される多くの緊張や制度の機能不全の原因となっているとの指摘も多いのである<sup>23)</sup>。

## 第2項 概略

### 1 1960年代初頭から70年代：「二元的制度」の確立と強化

1963年に刊行された高等教育に関する「ロビンズ報告書」は、当時の人口の増大とそれに伴う高等教育の普及への社会的圧力に対して、将来の有効な対応策を模索するためのものであった。ここでは、能力のある者は高等教育を受けるべきとする基本的な考え方にそって、既存の大学の拡張、上級技術カレッジの格上げ、新大学と教員養成カレッジに対するより一層の自由の付与、等が勧告された<sup>24)</sup>。

保守党政権下で提出されたロビンズ報告書で主張された高等教育の拡張は、1964年以降の労働党政権の下で、1) 学生数と政府補助金額の増大<sup>25)</sup>、2) 新大学の設立<sup>26)</sup>、3) 上級技術カレッジの大学への格上げ<sup>27)</sup>、4) 30の公立ポリテクニク(1966年)<sup>28)</sup>オープン・ユニバーシティ(OU)(1969年)の設立<sup>29)</sup>、5) 新教育省(Department of Education and Science)とCNA Aの設立(1964年)<sup>30)</sup>、6) 留学生の学費の相当額の値上げ(1967年)<sup>31)</sup>、という形で実現された。こうして、イングランドとウェールズでは、数の倍増した大学及びその数に匹敵するほどのポリテクニク等その他の教育機関の存在を基礎として、高等教育人口も2倍近くにまで激増した(付表1及び2参照)。また、スコットランドにおいてもオープン・ユニバーシティと共に4つの新大学が設立され、大学の数は倍増し、高等教育は一層普及した<sup>32)</sup>。

これら一連の出来事は、高等教育の規模の拡大に加えて、英国高等教育における組織面と権力面の双方での構造的変化の端緒となった。つまり、私的部門(自律的な大学)と公的部門(政府の直接的な管理の下にあるポリテクニク等の非大学高等教育機関)とを内実とする「二元的

制度 (Binary system)」の確立、及び教育省という単一の政府機関による高等教育全体に対する管轄制度の樹立(UGCと大蔵省との直接的なアクセスの否定も含む)である。「ロビンズ報告書」は、新しいタイプの教育機関の創設を提唱してはおらず、現実のこうした動きの全てがこの報告書の勧告にそうものだったとは、必ずしもいえない。結局、ポリテクニクの設定による高等教育の公的部門の設定は、自律性が極めて強いために政府のコントロールが及びにくい大学に対抗したものであるといわれている。つまり、地方自治体のチャンネルをとおしてではあるが、政府は、自らの高等教育政策をポリテクニクの運営に反映させ得る。こうして、既存の大学とは別個のシステムを創設することで、高等教育改革を推進しようとした。これが、「二元的制度」の政策的な含意であるとされている<sup>33)</sup>。こうして、それまでの「大学＝高等教育」という図式は改められて高等教育の観念は拡大された。それと同時に、政府、とくに教育省による積極的な高等教育政策への関与も開始された。従来高等教育は、UGCと非公式な団体である副学長・校長委員会 (Committee of Vice-Chancellors and Principle : CVCP)<sup>34)</sup>を中核とした自律的な大学運営を内実としていた。こうした伝統的なあり方は、転換点に立たされたのである。

しかし、こうした1960年代の改革は、あくまでも従来の大学以外の高等教育機関の設立―「二元的制度」の創出―による高等教育の規模の拡大であり、伝統的な大学のあり方そのものに対して、直ちに直接的な影響を及ぼすようなものではなかった。確かに、OUの設立により、パートタイム学生の数の増加と学習形態の多様性がもたらされた。だが、これは全体的な大学のあり方に影響を及ぼすようなものではなかった。この点が、1980年代後半より本格化する変動とは大きく異なる「分離 (separation) による変化」<sup>35)</sup>の意味である。また、この時期には、高等教育の将来に対する楽観的なムードが社会の中には見られたことも、1990年代とは異なるとされる<sup>36)</sup>。

1970年代には高等教育を受ける学生の数が増大となり(表1参照)、その結果、財政面での圧力も増大して、UGCに対する補助金額の削減が続いた。そして、削減された補助金を有効に配分するために、UGCは大学側の補助金申請と交付金の運用に関する精査をするようになった。こうして、UGCは各大学の内部事項へ精密な関与をすることとなり、このことは、UGCが今までのような受動的な立場を離れて、大学に対して圧力をかける存在となったことを意味する。他方で、官庁と議会に対するUGCの影響力は低下した。これは、大学の収支計算が会計監査の対象となったこと、学費の額が一律教育省によって決定されるようになったこと、従来の補助金制度の5年システムが崩壊したこと等に象徴される<sup>37)</sup>。

また、1960年代以降の高等教育の拡張は教育水準を低下させたとの批判も噴出した。さらに、高等教育におけるポリテクニクの比重も高まった。こうして、高等教育をめぐる議論が活発化するとともに、政府は高等教育政策の決定について、より積極的な役割を果たさざるをえなくなった。

## 2 1980年代から現在にいたるまで：一元的構造の再編成

1979年に成立した保守党政権は、費用の効率、責任、緊縮財政およびより一層の中央集権化を政策の中核にすえて、積極的に中央集権的な高等教育政策の推進を試みた。そして、学生数の増大と、経済効率の向上のための政府歳出の制限の両者が、政府による高等教育拡張政策として推進されることになった<sup>38)</sup>。とりわけ、大学とポリテクニクを一括して高等教育政策の視野に入れて経済性を高めたい政府と、両者を独立した別個の存在として共存させたい大学側との対立は大きかった。結局、大学側の強力な反対で、政府の試みは挫折したが、その結果、ポリテクニクと地方の教育行政機関との間の複雑な関係は持続することになった<sup>39)</sup>。

1981年の補助金削減は大学側にとっての相当な経済的打撃となり、UGCの排他的な資金配分権限は存続し続けたものの、これ以降、大学の政府への従属化とポリテクニクの国有化の双方の動きは極めて顕著になった。まず、ポリテクニクの運営をめぐる、保守党政権の中央政府と労働党政権が多数を占める地方政府との間の対立が顕在化した。結局、1981年に、ポリテクニクに関してUGCと同様の役割を果たすことを任務とする国家諮問委員会(National Advisory Board for Local Authority of Higher Education : NAB)が設立され、ポリテクニクにも中央政府の政策が明確に及ぶことになった。

さらに、UGCの自律的な地位の低下は明白となった。とくに、1981年とそれ以降の一連の補助金削減にUGCが積極的に対応する過程で、1970年代よりみられたUGCに対する大学側の反感は、ますます高まった。それと同時に、教育省は、特定の方向づけを図りながら、高等教育政策の策定と実施に関する自らのイニシアチブを増進していった。そして次第に、UGCはこの時期以降、政府の政策に基づいて設定された戦略方向にそって行動するようになった<sup>40)</sup>。さらに、ポリテクニクの部門での1982年のNABの設立の結果、大学およびUGCシステムは、ポリテクニクも含む高等教育のうちの単なる一部分にすぎなくなり、高等教育全体での比重は低下したのである。

結局、ポリテクニクをめぐる中央政府と地方政府との争いは、NABの設立によっても解消されず、ポリテクニクを完全に資金配分の面で中央政府の管轄に移行させるために、NABに代わるポリテクニク・カレッジ資金評議会(Polytechnic and Colleges Funding Council : PCFC)が1988年に設立された。これは、1987年の白書<sup>41)</sup>を受けた1988年の教育改革法(Education Reform Act)に基づく。この改革により、中央政府のコントロールが強力に及ぶようになった<sup>42)</sup>。そして、大学部門でもPCFCとの対象性を保つために、同法に基づいてUGCに代わる大学資金評議会(University Funding Council : UFC)が設立された。こうして、大学の政府への従属化は、制度的に達成されたのである<sup>43)</sup>。

さらに、1992年には、遂に従来の高等教育における「二元的制度」が廃棄され、全てのポリテクニクが大学に昇格して学位授与権を獲得し、CNAも廃止された。こうして、イングランドとウェールズとを併せて36の新大学は発足し、スコットランドにおいても、4つの大学が誕生した。それと同時に、UFCとPCFCは、高等教育資金評議会(Higher Education Funding Councils : HEFCs)<sup>44)</sup>に統合された。これは、1991年の白書<sup>45)</sup>を受けた1992年の継続教育・高

等教育法 (Further and Higher Education Act) に基づく構造的転換であり、経済効率の向上を目指す政府の積極的介入を制度化したものである。そして、HEFCsの機能は、教育機関に助成金を付与することではなく、具体的な教育サービスの提供と交換に財源を支給することである点が、明確にされた<sup>46)</sup>。これは、「援助から契約へ」という発想の転換を意味するものであり<sup>47)</sup>、高等教育の分野に契約の観念を導入したものといえよう。こうした「二元的制度」の廃棄は、1980年代半ば以降の学生数の増大の需要に対する、ポリテクニク部門の相対的な成功と大学部門の不成功、および新設のUFCの機能不全と対照的なPCFCの作業の活発化という状況に由来する。つまり、1980年代の高等教育の拡大と経済の衰退の歯止めといった社会的要請に対して、大学とUGCが十分に対応できなかったという政策立案者側の評価である<sup>48)</sup>。こうして、両部門間を統合して、競争原理を導入し、資金付与を媒介とする「外部評価による質的効率の保障」を達成する<sup>49)</sup>ことで、外部からの大学の改革を実現しようという政策が、政府の主導の下で現実に制度化されることになったのである。

さらに、同法により、継続教育カレッジも地方政府の管轄からはずれることになった。こうして、継続教育部門においても、継続教育資金評議会 (Further Education Funding Council : FEFC) をとおして、中央政府の直接的なコントロールが及ぶことになったのである<sup>50)</sup>。

こうした1992年の改革は、1960年代のそれと比較して、高等教育全体を包含する「統合(integration)による変化」と呼ばれ<sup>51)</sup>、英国高等教育の大転換点足りうると評価されている。また、これにより、継続教育をも含む中等後の教育 (post-secondary education) 全体を包含する、米国的な垂直的統合ともいえるような国家的制度の出現する可能性も示唆された<sup>52)</sup>。こうして、1990年代の改革は、「エリート教育」から「大衆教育」へという英国高等教育の移行を、制度的な観点から政策面において決定づけたといつてよい。また、実際に、高等教育人口も、1980年代後半以降ますます激増し、実体的な数値の上でも「大衆教育」化は達成されたといつてよい (付表3参照)。

しかし、その一方で、前述したような対内的側面に関する変化の緩慢さとの落差も指摘されている。また、1960年代とは異なり、高等教育の将来に対しては、社会の中で悲観的なムードが支配的だともいわれる<sup>53)</sup>。ゆえに、以上のような対外的制度面での変革の実際上の含意は、現段階では一見するほどには明らかでないといわざるを得ない。

## 第2章 CATの展開

### はじめに

既に述べたように、CATは、4つの原則に基づく教育機関内部でのモジュラー方式と単位制度を内実とする。これは、19世紀に米国で発達した授業科目単位制度の影響を受けており<sup>1)</sup>、1960年代以降、英国では高等教育への導入の議論が始まった。

こうしたCATの導入と展開は、「エリート教育」から「大衆教育」へという高等教育全体の激

しい変動の文脈の中での現象である。ただし、その発展の過程は単線的ではなく、紆余曲折しながらも様々な要因が偶然に複合した結果の産物といわれる<sup>2)</sup>。前節で述べたように、1960年代以降の英国の高等教育の発展は、大学の自律性への国家による介入の伸張の歴史でもある。しかし、CATに関する限りでは、従来、政府の姿勢はそれほど明確なものではなく<sup>3)</sup>、むしろ、その導入は草の根レベルのイニシアチブによるものであった。一部の教育関係者を中心とする特定の教育機関での実践が、様々な要因と複合して全国的規模に拡大したもののなのである<sup>4)</sup>。とくに、1980年代後半以降の18歳人口の減少への対応として、高等教育のカリキュラムに柔軟性をもたせることで、従来高等教育へのアクセスが困難であった層をも高等教育に取り込み、その対象を拡大していこうという政策レベルでの動きが、大きな推進力となった<sup>5)</sup>。

1960年代初頭から現在にいたるまでのCATの発展の歴史は、その導入と定着の程度によって、1979年までの前史以降大きく3つの段階に分けられる。すなわち、1) 1979年から1985年まで、2) 1986年から1992年まで、3) 1992年以降、である。この中でも、高等教育制度の改革が本格化し始めた1986年以降の展開はめざましい。しかしその一方で、1992年に従来の高等教育の「二元的制度」が崩壊した後は、今後のCATのあり方をめぐって様々な争点が噴出し、混沌とした状態にある。こうして、英国高等教育の歴史の中では相対的に短期間で発達してきたCATは、今後の英国の高等教育の発展方向に直接的に関わりうるものであるだけに、将来の高等教育の全体像の議論と相まって、現在激しい論議の対象となっているのである。

## 第1節 制度化の背景（1978年以前の前史）

### 第1項 「ロビンズ報告書」（1963年）の影響

英国高等教育におけるCATの展開は、主に1970年代後半以降の過去20年間のものである。しかし、その端緒は、既に1963年のロビンズ報告書に見られた。ここでは、学生の選択とカリキュラムの柔軟性を増進するための手段として、単位互換の有用性が説かれていたのである。ただし、予想される大学スタッフの反対を懸念して、慎重かつ防御的な表現に限定されていた<sup>6)</sup>。

ロビンズ報告書以後、1980年代後半以降のCATの活性化の組織及び運営面での基礎となったのは、1969年のオープン・ユニバーシティ（OU）<sup>7)</sup>の設立と、1960年代後半以降の幾つかの教育機関でのモジュラー方式の採用である。こうして、1960年代初頭から始まった高等教育の変動の中で、CATもその推進手段として、徐々にではあったが導入と制度化の兆しがみられた。これは、この段階では未だ部分的な試みにすぎず、OU以外では顕著な成功を収めたともいいがたい。しかし、ここでの動きは次にみるように、CATの本格的導入の契機となった1979年の「トイネ報告書」<sup>8)</sup>の基盤となったこと、及び結果的にその後のCATの原型となったという点で、英国高等教育におけるCAT前史として位置づけられよう。

### 第2項 オープン・ユニバーシティの設立（1969年）

OUは、1963年の設立当初より、一貫して単位制度を基礎とするモジュラー構造を採用する。また、高等教育における流動性と柔軟性を高めるためのそれ以外の多くの初めての試み—過去

の学習の認定、中間資格の付与、マルチメディア学習方法の利用、大規模な学生向けガイダンスと支援システムの提供、学習達成記録としての成績証明書の発行等—もなされ、後のCAT活性化のための様々な仕組みのモデルを提供することにもなった。

その結果、OUは、英国高等教育でのパートタイム学生の比率の急上昇という結果をもたらし、1970年代後半から80年代にかけての「オープン・カレッジ連合」(Open Collage Federation : OCF)にモデルを提供することにもなった<sup>9)</sup>。こうしたOUの活動は全体として極めて高い評価を受けており、CATの最初の制度化としての意義は大きいのみならず、その後の発展へ与えた影響も極めて重要であった。

### 第3項 教育機関でのモジュラー方式の採用

1960年代末から70年代初頭にかけて、ロンドン大学と幾つかのポリテクニクを含む公的部門の教育機関は、モジュラー方式を採用した。これは、1970年代末以降顕在化していく、教育機関でのイニシアチブの萌芽であった。

1960年代前半からのロンドン大学でのモジュラー方式採用に関する議論は、1967年の科学部での実施に始まって、1979年までには大学全体の単位制度化に結実した。ただし、ここではモジュラー方式の扱いにはそれほど野心的ではなく、学生側にとっての柔軟性は限定的なものでしかなかったといわれる。もともとこの改革は、実質的には各学部の教員が、中央からのコントロールを緩くするために積極的に支援したものとされる。そして、当初の目標として表明されていた学生の幅広い選択の確保や学部間の協力等は、殆ど実現しないままであった、とも評価されている<sup>10)</sup>。

他方で、1970年代初頭の公的部門—ポリテクニクとカレッジの一部の教育機関でのモジュラー方式の導入は、ロンドン大学の場合とは異なりかなり積極的なものであった。これは、ハットフィールド、ロンドン市、ミドルセックス及びオックスフォードの、4つのポリテクニクにみられる。そこでは、モジュラーの長さで定義されるセメスターないしトリメスター制、主及び副専攻、複合科目の履修の可能性等が制度化された。また、学生の選択の幅が拡大され、「高等教育ディプロマ」をとおして中間学位の取得が可能とされていた<sup>11)</sup>。ただし、ここでのCAT制度の発展は、以下のような3つの要因によって減速されてもいた。すなわち、米国のもののように単位制度よりもモジュラーに比重がおかれていること、各々の教育スタッフによる抵抗と当時のCNAACATに対する曖昧な態度—ポリテクニクの運営に関して独自性と多様性とを奨励する反面で一貫性と構造上の堅実さを要求する—、及びポリテクニクは徐々に学生の選択幅の拡大に対して懐疑的となり科目上の忠実さを再び要求する方向に傾く傾向にあったこと、である<sup>12)</sup>。

## 第2節 歴史的展開

### 第1項 CATの導入へ(1979年から1985年まで)

この時期には、英国高等教育全体におけるCATの意義が、様々な形で関係者間で明確に意識

され始め、CATをめぐる人脈ネットワークも徐々に発展して、CATの制度化へ向けての「草の根」運動の拡大がみられた。

## 1 「トイネ報告書」<sup>13)</sup> (1979年)

その直接的な契機になったのは、1979年の「トイネ報告書」である。ここでは、当時の単位互換活動の規模と潜在性が包括的に記され、また、将来の高等教育での資源の浪費の回避のためには、単位制度を利用することが有効であることが提案されていた。なお、報告書はCATを、「本質的に、資格、部分的資格及び学習経験は、学生が一つの授業科目から他の授業科目へと移動するために、教材や勉強の達成程度を不必要に反復せずに勉強上の進歩を達成することができるよう、適切な承認（又は信用）を与えられ、かつ、学生が不都合な時間の浪費をせずにより一層の教育経験と資格を与えられ、従って、蓄積された教育資本の極限かに貢献するような過程」と定義している<sup>14)</sup>。こうした単位制度活用の主張の背後にあったのは、OUでの経験、オープン・カレッジの継続・成人教育といった公的部門でのモジュラー方式の伸張、及びランカシャーでのコンソシウム活動である<sup>15)</sup>。

そして、CATの活性化のためには単位互換に関する包括的な情報提供と相談サービスの制度の整備が必要であることも強調されていた。なお、この主張を受けて教育省によって1980年代初頭に設立されたのが、教育相談及び単位互換情報サービス（Educational Counseling and Credit Transfer Information Service : ECCTIS）であった<sup>16)</sup>。

ただし、一般にトイネ報告書の重要性は、その内容自体や結果としてのECCTISの創設の招来というよりも、歴史的に初めて、英国の教育制度のための潜在的に重要な手段として単位を強調した点にあるといわれている<sup>17)</sup>。とくに、教育機関内の流動性（モジュラー方式）と対外的な一般的流動性（単位累積互換）の双方の観点から単位制度に明示的に言及したことだとされる<sup>18)</sup>。

トイネ報告書でのCATの重要性の明示を契機として、以下に述べるように、1980年代初頭以降、高等教育へのCATの本格的な導入に向けての動きが、とくに2つのレベルで活発化した。一つは、高等教育に携わる教育担当スタッフ自身による議論であり、もう一つは、継続教育部門と高等教育部門との関係づけに関する動きである。さらに、1970年代に続いて、大学及びポリテクニクでのモジュラー化も進行した。

## 2 「レバーハルメ報告書」(1981-83年)

高等教育に携わる教育担当スタッフ自身による議論の一つの主要な成果は、1981年から83年にかけて刊行された「レバーハルメ報告書」<sup>19)</sup>である。保守党政権下での大幅な高等教育補助金の削減等、1980年代の英国社会には高等教育に対する悲観的なムードが漂っていた。レバーハルメ報告書は、こうした状況の下で、教育担当スタッフ自身が作成した当時の高等教育の現状に関する評価報告書である。これには、CATの促進、より広範なアクセス、学生の技術の向上、労働市場との対応の推進、学生側の選択の増大等の、かなり革新的な高等教育改革の提言

も含まれていた。

そして、注目すべきは、この作業に参画した教育機関の教育担当スタッフの多くが、翌年以降、高等教育団体や大学の上級ポストにつくことになり、その結果、「レバー・ハルメ・ネットワーク」とでも呼べるような一大勢力が出現した点である。この勢力は、とくに1980代、CATを含む高等教育政策において、強い影響力をもつようになる<sup>20)</sup>。これが、この報告書のもつ最も重要な歴史的意義であるといえよう。

### 3 継続教育との関連における発展

継続教育部門と高等教育部門との関係づけに関する動きは、高等教育部門での議論と、継続教育部門での動きとの2つがあった。前者は、政府補助金配分団体による継続教育の発展に関する議論である。もともと、公的部門と大学部門の間には、継続教育に関する捉え方に大きな相違がみられた。すなわち、NABに代表される公的部門が、一般的な教育環境をより包括的に変革してポリテクニクやカレッジの利益を守るために、継続教育の概念をできる限り広げようとする。それに対して、UGCに代表される大学部門は、その教育の中核である通常の学部教育に変化を生じさせないために、その概念を大学院と経験を経た後の専門職の発展の問題に特化させて捉えようとする<sup>21)</sup>。こうした状況の下で、1984年には、継続教育に関して、NABとUGCとによる別個の報告書が出された。NABの報告書は、継続教育の発展のために高等教育で必要とされる事柄として、共通の単位枠組み、授業科目のモジュラー化、以前の経験学習の認定、単位証明書の利用等の意義を主張した。そして、新しい制度をつくるために、職業団体と雇用者との間の綿密な協力の必要性も説き、全ての関係当事者による単位互換の原則の受容が必要であるとした<sup>22)</sup>。こうしたNABの主張は、1987年のNABとUGCとの共同報告書<sup>23)</sup>に発展し、後に述べる1987年の政府白書<sup>24)</sup>に大きな影響を与えたのである。そして、その後の高等教育政策策定と教育機関でのアジェンダに、単位制度を組み入れさせることになった。こうして、高等教育における単位互換の地位は確立することになったのである。

後者の継続教育部門での動きとは、OCFsの出現と発展である。これは、一定地域の大学、ポリテクニク及び継続教育カレッジとが提携関係を結び、今まで高等教育とは殆ど無関係だった成人等が、容易に高等教育にアクセスできるようにするものである。ここでは、OUの制度にならって、単位が品質保証と互換の手段として利用されていた。こうしたOCFsは、1978年のランカスター大学を中心とするイングランド北西部の連合<sup>25)</sup>に始まり、1980年代には様々な地域で展開した<sup>26)</sup>。そして、1991年には、「全英オープン・カレッジ・ネットワーク」(National Open College Network : NOCN)の創設にいたることになる<sup>27)</sup>。

こうして、継続教育に関する議論は、職業ないし専門職教育との単位互換の問題をも顕在化させていくことになった。これは、18歳人口の減少に対応して、高等教育のカリキュラムを自由にして、今まで高等教育とは無関係とされてきた層をも高等教育にとりこんでいこうとする、政策レベルでの動きと連動するものでもあった。



## 第2項 CATの本格的な制度化へ（1985年から1992年まで）

この時期には、それまでのCATをめぐる個々の動きが明確に一定方向に集約されていき、英国高等教育全体におけるCATの本格的な制度化が始まった。それは、(1)現場、(2)全国、(3)国際という、主に3つのレベルでみられる。そして、個別大学内、複数大学間（英国内外）及び異なる部門間（高等教育と継続教育）という、3つのレベルでの単位互換の原型が、制度的に実現した。

### 1 現場レベルでの発展

地方レベルでは幾つかの重要な現象が顕在化した。まず、ポリテクニクを中心とする多くの教育機関が、カリキュラムのモジュラー化と単位制度化を大幅に実施した。そして、こうした各教育機関での展開に刺激されて、地域的コンソシウムが各地で飛躍的に発展した。また、単位互換を媒介とする資格の付与のために、教育機関、雇用者及び職業団体間の協力関係の増進を目的とする多くの試みが、コンソシウム等をとおしてなされた。

#### (1) 教育機関でのCATの制度化

既に1970年代より、幾つかのポリテクニクでモジュラー方式は導入されていたが、この時期の展開は、そうした動きをより一層進めたものである。1980年代半ばにみられたモジュラー科目の発展は、第一次的には成人学習者の高等教育へのアクセスの拡大のためのものであった。そして、1980年代末以降には、幾つかのポリテクニクが共同で一定のモジュラーと単位を基礎とする制度を形成した。また、当該機関全体で単位を基礎とする制度を創設したりする教育機関も増大した。さらに、この時期全体をとおして、資格取得のための道筋設定前に労働経験に基づく学習に単位を与えることは、各教育機関での個別的になされ得る一般的な慣行となっていた<sup>28)</sup>。こうした結果、CATの具体的な制度のあり方も多様化した。なお、こうした発展は、1980年代前半のOCFのみならず、後にみるようなCNAACAT制度(CNAACAT Scheme: CNAACATS)とも連動するものであった点が、それまでのものとは異なっている。

この時期に顕著な発展をみたのは、ニューカッスル・アポン・タイン・ポリテクニク（現ニューカッスルのノーザンプリア大学）（1985年以降）、プレストン・ポリテクニク（現セントラル・ランカシャー大学）（1986年以降）、ウォルバー・ハンプトン・ポリテクニク（現ウォルバー・ハンプトン大学）（1987年以降）、ノース・ロンドン・ポリテクニク（現ノース・ロンドン大学）（1988年以降）、シェフィールド・シティ・ポリテクニク（現シェフィールド・ハラム大学）（1988年以降）、テムズ・ポリテクニク（現グリニッジ大学）（1988年以降）、及びリバプール・ポリテクニク（現リバプール・ジョン・ムーアズ大学）（1989年以降）である。なお、この時期の発展は、その殆どがポリテクニクといった公的教育部門におけるものであったが、例外的に幾つかの大学—例えば、ランカスター大学、サルフォード大学、ウォーリック大学、シェフィールド大学等—でも同様の動きは見られた<sup>29)</sup>。

この時期に発展したCAT制度は、大きく4つに分類される<sup>30)</sup>。その各々の構造や目的は同一

ではない。まず第一は、CATをアクセス、とくに以前の学習を経ての又は社会人入学について活用するために、単位制度を採用するというあり方である。これは、ニューカッスル・アポン・タイン・ポリテクニクで「ポリテクニク準学生制度」(Polytechnic Associate Student Scheme : PASS)として1985年に導入され、その後、シェフィールド・シティ・ポリテクニク(1988年)、リーズ・ポリテクニク(現リーズ・メトロポリタン大学)(1988年)、ノース・イースト・ロンドン・ポリテクニク(現イースト・ロンドン大学)(1988年)での様々なCATSユニットの制度化に影響を与えた。

第二は、特別に設定されたアクセス科目を経由した「二度目の機会」を求める学生の単位互換を主眼として、制度化するというあり方である。なお、これは、OCFsといった地域的なネットワークの存在を前提とする。ただし、これ自体は、正式の単位制度の発展を含意するものではなく、あくまでも地域の継続教育カレッジとの連携関係でのアクセスという、個別的な局面で単位制度を採用したにすぎない。こうしたCATは、1988年にサウス・バンク・ポリテクニク(現サウスバンク大学)で導入され、その後ノース・ロンドン・ポリテクニクでも採用された。

第三は、被雇用者の職業訓練経験を、法人雇用者との協力によって「キャンパス外」学習として認定する際に、CATを活用するというあり方である。なお、これは、必ずしもモジュラー方式の採用を伴うものではない。こうしたあり方は、例えば、ポーツマス・ポリテクニク(現ポーツマス大学)とIBM、テムズ・ポリテクニクとウールウィッチ建設会社等といった提携関係に見られる。

そして、最後は、様々な発展形態を一つの制度に統合したものである。これは、1980年代末から1990年代にかけて発達した。プレストン・ポリテクニク、アングリア・ポリテクニク、リバプール・ポリテクニクで見られる、大学全体のモジュラーと単位に基づく制度である<sup>31)</sup>。とくに、リバプール・ポリテクニクのCAT制度は、「ビッグ・バン」とも呼ばれ、当時の全体的な発展程度からすれば、極めて野心的な試みであった<sup>32)</sup>。

また、この時期の終わり頃には、旧大学でも、モジュラー方式の採用とセメスター化に関する作業を開始するところが現れた。例えば、リーズ大学は、1989年頃から、全学規模でのモジュラー方式の導入を検討し始めた。そして、1991年にはレベル1と2の全ての課程のモジュラー化が完了した。ただし、教育の品質保証の問題から、単位に基づく学習に対する抵抗は根強く、学内での反対も大きかった。結局、モジュラー化の誘因は、フルタイム学生の学際的科目の学習にとっての便宜と、パートタイム学生の選択の幅の拡大をめざす学内の継続教育学部からの要請だったといわれている<sup>33)</sup>。さらに、後に述べるように、この時期の終わりまでには、殆どの大学がCNAA CATSと公式の提携関係を樹立した。しかし、「キャンパス外」学習の認定のための単位制度は発展しておらず、実質的には有名無実のものだったといえてよい<sup>34)</sup>。

## (2) コンソシウムの発展

以上のような個別的教育機関は、コンソシウムという形で近隣地域の他の教育機関と連携関係を結び、共通制度を確立して単位互換を実効的なものとすることをめざした。コンソシウム

とは、隣接地域の教育機関が結成する緩やかな連合で、その内部では、学生の便宜のために単位互換の価値と利用について教育機関相互の承認と高い調和とを達成するために、単位互換の発展、実践及び適用に関して共同作業を進めていくことを目的とする。ただし、一般に、その構成員である各教育機関は、必ずしもコンソシウムでの具体的な決定に従う義務はない。その意味で、これは複数の教育機関間の協議の場としての性格をもつ<sup>35)</sup>。その活動の積極性にはコンソシウム間で程度の差はあるものの、一般には、以前の経験上の学習 (prior experiential learning : PEL) の評価の方法など、単位制度を活性化するための様々なガイドラインの作成をとおして、CATの実践を大きく支援するものであった。

そして、こうしたコンソシウムの活動はこの時期以降ますます活発化していき、CNAАの解体後は、CATの実施において中心的役割を果たしているといわれている<sup>36)</sup>。このようなコンソシウムがその活動の基礎を固めたのが、この時期であった。こうして、とくにポリテクニクや1960年代以降に設立された新大学を中心とする多くの教育機関が、様々な形でCATのネットワークの中に組み込まれていった。

## 2 全国レベルでの発展

全国レベルでの発展は、この時期に特筆すべき現象である。とくに、CNAАを基盤とするCATSが1986年に導入されたこと、及びCATに関する包括的なデータベースであるECCTISがCD-ROM化され、英国内で大幅に普及されたことには、極めて大きな意義がある。また、政府が、CATに対する積極的な支持の姿勢を明確に打ち出したことも、CATの発展を加速した。

### (1) CNAА CATSの実施 (1986年)

CNAА CATSは、もともと、CNAАが、CATの促進のために、2つの種類のサービスを提供する制度の確立を提案したことを端緒とする。2つのサービスとは、1) 学生の過去の学習経験に対する単位の付与のための評価について、個別的に指導すること (指導サービス)、2) 学習プログラムに関して教育機関間で交渉すること (仲介サービス)、である<sup>37)</sup>。この提案は、CNAАのイニシアチブによって1986年より実施された、ロンドンにあるCNAА関係の諸教育機関、大学及びOUとの提携の下での5年間のCATに関するパイロット計画として、ひとまず実現した。これは、4つの原則—1) 学生側に、より一層の自由とコントロールとを与えることで、従来の学生と授業との間の関係を変革すること、2) 教育機関相互の連携と承認とを推進すること、3) 個人が生涯にわたって学習することができるように、教育への参加の機会を拡大すること、4) 学生、授業及び雇用者の間の三角関係を確立すること—に立って、学生の認定と適切な学位を授与するための、CAT学生の中央登録所を設定した。そして、技術的規則として、制度の適用対象レベルと共通の単位換算システムを確立した。適用対象レベルは、通常の3年間のフルタイム優等第一学位を基準として、学習内容の水準は優等第一学位のための各年次の水準にそって、それぞれレベル1、レベル2、レベル3の3段階と、第一学位以上の水準であるMレベルに分けられる。また、学習の最小単元 (unit of study) は、おおよそ1週間

程度のフルタイム学習に相当し、1単元＝4単位(credit point)が換算の基礎となる。また、学部レベルで360単位、修士レベルで120単位が必要とされ、その取得者にはCNAA学位・資格が付与される、というものであった<sup>38)</sup>。

このロンドン地域に限定されたパイロット計画は、その後全国的規模の制度にまで発展し、CNAA CATSは全国的規模で実施されるようになった<sup>39)</sup>。その目的は、「学位につながるような、一年間のフルタイム学習、又は、パートタイム学習その他の方法でなされたそれに匹敵する学習に広く基づく、資格の階段ないし階層を提供する」<sup>40)</sup>ことである。そして、1990年はじめまでに、殆どの大学やカレッジ及び多くの雇用者と職業団体を包含するようになった<sup>41)</sup>。こうしたCNAA CATSとは、CATそれ自体の導入については個々の教育機関の具体的な判断にまかせ、教育機関間の単位互換は原則として複数の教育機関や雇用者、職業団体等の関連諸団体相互の協定やコンソシウムを基礎とする、そして、CNAAはその調整と同時に、学生中央登録の実施機関としての機能も果たす、というものであった<sup>42)</sup>。これは、既に述べたような各教育機関でのモジュラー方式化と単位制度の導入と組合わさって、高等教育全体における大がかりなCATの展開を推進していくことを期待されていた。

このようなCNAA CATSは、1992年にCNAAが解体されるまで実施されていたが、CATの推進に果たしたその役割は、高く評価されている。とくに、1)教育機関、雇用者、職業団体の間で、単位に基づく学習の有用性を示し、その結果、高等教育における単位制度のより一層の発展を促進したこと、2)各教育機関の選択したCATの制度化を支援するための、広範な資料を公刊したこと、3)単位互換協定の締結を促進したこと、4)CATに関する議論の場所としての機能を果たしたこと、という4つが成功面として挙げられる<sup>43)</sup>。また、全国的規模でCATへの注目を集めた点、殆どの教育機関で受容可能な単位換算システムを提供した点、初期段階でのCATに関する規則の枠組みを提供した点、及び政治的な影響力をもった点を、積極的な意義として挙げる論者もいる。こうしたCNAA CATSの成功は、CNAAのアプローチのプラグマティックなあり方が、現実の意見の対立を最小限に抑えつつ、新しい試みの実施を可能とした、ということによる<sup>44)</sup>。また、NABとCNAAとの間の単位制度をめぐる政策面と人的面での緊密な連携関係が、CNAA CATSを契機とする公的部門での単位制度の急速な普及を可能にしたともいえる。しかしその一方で、a)全国的規模での、包括的な単位の枠組みを設定するという提案に対して、有効な対応ができなかったこと、b)CNAAは、自身、OU、職業団体又は各教育機関といった個々の複数当事者による、品質保証、単位互換、学生への情報提供、資格の監視等に関する作業を適切に統括できなかったこと、が問題点として指摘されている<sup>45)</sup>。

## (2) ECCTISの普及

CNAA CATSの展開と並行して、この時期にECCTISもめざましく普及した。ECCTISは、1979年のトイネ報告書での提言をきっかけにして、1980年に設立された。しかし、その普及は1986年以降であり、特に1987年にCD-ROM化された後、全国的規模で急速に普及した。ただし、その利用の中心は、高等教育機関というよりも、学校や16歳以上を対象とするカレッジであっ

たとも指摘されている<sup>46)</sup>。

ECCTISの任務は、個々の教育機関に潜在的な学生が入学することを支援するために、全国的及び国際的な面でのCATに関する情報を提供することである。こうして、情報提供の面でCATに関する活動の発展と実施とを支援する。そして、具体的には、既存の制度に関する連絡、学生その他の関係者に対する助言、近年のCATをめぐる実行に関する情報散布、CATの機会に関する学生からの問い合わせ受け付け、及びCATイニシアチブの促進、といった機能を担うとされた<sup>47)</sup>。なお、ECCTISは、政策面及び人的交流面で、当初よりOUやCNAACATSと密接な関係があった。このことも、CNAACATSが導入され活発化したこの時期にECCTISが普及したことの、一つの背景である。

### (3) 政策の明確化

1990年代には、2つの動きをとおして、中央政府の政策面でもCATの推進に関する明確な方向づけがなされた。一つは、1991年にオックスフォード大学で開催された「壁のない学習」会議であり、もう一つは、1987年、89年、90年、91年に相次いで刊行された、高等教育ないし継続教育に関する一連の政府白書である。

「壁のない学習」会議とは、広範囲に及ぶ教育機関でのCATの実務家、全国的規模の職業団体及び雇用者が集まり、教育省や雇用省等の政府関係機関も参加して、高等教育における柔軟性を高めることについて議論がなされたものである。ここでは、CATの意義が確認されると同時に、大学とカレッジは、政府と協力して共同で「特別専門委員会」を設立し、英国内でのより広範囲のCATの利用を促進するための行動を準備すべきことが提案された<sup>48)</sup>。そして、この提案は、後に「CATS発展プロジェクト」として、教育機関を代表する団体<sup>49)</sup>とHEQCによって実現した。後に述べるように、このプロジェクトは、英国高等教育でのCATの現状と将来展望に関する、大規模な調査・研究となり、1994年にはそれに関する包括的な報告書「ロバートソン報告書」<sup>50)</sup>を刊行した。そして、その成果に基づいて、現在にいたるまでCATに関する議論が続けられた<sup>51)</sup>。

また、1980年代後半以降、政府による高等教育への介入が顕著となるのに伴って、それまでやや曖昧であったCATに対する政府、とくに教育省の立場は、この時期に一連の白書の中で明確に示されるようになった。1987年の白書は、CATのより一層の発展の必要性を直接的に説き、学問的（Aレベル経由による）、職業的（NVQ/SVQ及び類似のもの経由による）及び「アクセス」（特別に「アクセス」授業科目として定義されるもの経由による）という、継続教育から高等教育への3つの種類の道筋に言及した<sup>52)</sup>。また、1989年には、英国にとっての参考事例として、米国の高等教育制度の様々な側面に関する報告書<sup>53)</sup>が出された。ここでは、アクセス、多様性及びモジュラー化された課程がとくに強調され、単位制度の有用性についても指摘された。そして、この報告書に続いて、職業及び継続教育<sup>54)</sup>、高等教育における品質保証<sup>55)</sup>等の点に関する米国制度の報告書も出された。こうして、ますます本格化しつつあった英国高等教育制度の改革は、より一層、米国制度を意識したものへと誘導された。さらに、1991年には、2つの

重要な教育白書が出された。『高等教育—新しい枠組み』は、若者と成人の双方の高等教育へのアクセスが、近年、学問教育又は職業教育のいずれかをとおして拡大してきたこと、及び、より一層柔軟な教授と学習の型が広範囲で受容されていることを積極的に評価した。そして、CATのさらなる利用の意義を強調したのである<sup>56)</sup>。また、中等以降の教育と継続教育とをテーマとする『21世紀のための教育と訓練』では、モジュラー化された「全英職業資格」(National Vocational Qualifications : NVQ) 及び「一般全英職業資格」(General National Vocational Qualifications : GNVQ)<sup>57)</sup>を発展させること、高いレベルの訓練に到達するための誘因を創出すること、学問資格と職業資格との間のより一層のアクセスの推進とともに対等性を認めること等の重要性が、明記された<sup>58)</sup>。

こうして、1990年代初頭には、CAT及びそれを媒介とする学問教育と職業教育との間の架橋の促進に対して、政府は明確に積極的な姿勢をとるようになり、そうした政策とも連動して、CATは全国的規模で普及していったのである。

### 3 国際レベルでの発展（欧州での展開）

この時期には、他国との間の関係でも単位互換の意義が注目されるようになり、英国と他国との間の関係という、国際的なレベルでのCATの導入が始まった。とくに、これは欧州統合の文脈で顕著であり、1988年には欧州委員会で、「大学生の流動性のための欧州共同体行動制度」(European Community Action Scheme for the Mobility of University Students : ERASMUS)の下での「欧州単位互換制度」(European Credit Transfer Scheme : ECTS)<sup>59)</sup>の設立が決定された。そして、1989年から6年間に及ぶパイロット制度が実施されており、英国は当初からこれに積極的に参加してきた。

こうして、この時期には、欧州統合への政治的流れの中で、関係国家間でのCAT制度の採用が限定的にはあれ実現し、英国内でのCATに関する議論の射程範囲が、より一層拡大したのであった。

#### (1) ECTSの展開

ECTSとは、欧州共同体内での学位と授業科目単位との相互承認を推進することを、究極的な目的とする。そして、これは5つの学問分野（商業経営、化学、歴史学、機械工学、医学）を対象とする。具体的には、共同体域内の80の大学又は教育機関に所属するフルタイムの学生が、1年間を一つのブロックとして、一つ以上の国家で学ぶことができ、かつ、授業単元、中間的及び最終資格を一つの機関で取得し、ECTS内の他の教育機関で勉強を続けることによって一定期間内に学位を取得できるというものである。登録された学生は、1年間の教育年度内に60単位を習得し、学位を取得するためには240単位を累積しなくてはならない。こうして、4年間の勉強が必要となるのである<sup>60)</sup>。ただし、ECTSは、欧州の政治的現実には適合するように設定された、任意のかつ非中央集権的な制度であり、ここには共通する単位の明確な定義さえも存在しない。また、パートタイムの学生や継続教育プログラム等は対象とせず、通常フルタイムの

学生のみにも適用される。この意味では、ECTSは厳密な意味での単位制度ではなく、欧州共同体内部での小規模な国境を越えた学生の交換を奨励するための、限定的かつ暫定的な一連の規定にすぎない。また、一般的に、ERASMUSやECTSの下では、英国の学生自体の移動の程度は相対的に低く、英国は、他国の学生の受け入れ国として位置づけられてきている<sup>61)</sup>。

## (2) その他の動き

また、この時期には、高等教育に関する欧州共同体内での協力の推進をめざす、他の様々な制度や機関も設立された<sup>62)</sup>。さらに、1991年に欧州委員会は、「欧州共同体における高等教育に関する覚え書き」を採択した。これは、学生の流動性と国境を越えた協力とをより一層発展させるための手段として、単位互換の意義を強調するものである。しかしその一方で、そのための障害として、アクセス上の制限、言語、承認、相互の調整、財政に関する問題、不十分な情報提供といった点を明確に指摘し、今後の努力を要請した<sup>63)</sup>。

## 第3項 CATの将来像をめぐる議論へ（1992年以降）

1992年には従来の「二元的制度」が崩壊して全てのポリテクニクが大学となり、CNAАも解体された。それと同時に、CNAА CATSも廃止され、英国高等教育におけるCATは新しい段階に入った。全国レベルでの中央調整機関の消滅の結果、CATの具体的な実施は、完全に各教育機関のイニシアチブに任せられることとなった。

こうして、1980年代後半以降、急速に制度化が進んだCATは、英国高等教育の新しい構造の下で、以下に述べるように、個別的教育機関、地域ないし分野の実状に応じた多様な発展の途を辿ることになった。つまり、1980年代後半のCNAА CATSの下での集約的発展の兆しは、1992年の「二元的制度」の解体とともに、一定程度統合された分散的発展の方向にとって代わられた。そして、CATの出現当時からの、各教育機関の独自の裁量に基づく幾多の制度の束としてのCATというあり方は、唯一の存在形態となった。さらに、各教育機関にとってのCATの推進は、後述のような政府補助金の配分方法の検討といった政府の積極的支援をとおして、間接的に、全体として上からの圧力の下にさらされつつあるといえよう。

他方で、以下述べるように、高等教育における単位互換の需要は、現在も将来も、規模と範囲において限定的なものでしかなく、CATの現実的な有用性は、パートタイム学生の学習についてのみであるとの見方が、関係当事者の間では有力である。また、そうした現状認識の下で、CATの将来のあり方をめぐっては、関係者間で見解の対立もある。政府によるCATへの支持が明確になってきた一方で、多元的な発展の方途を辿りつつある英国高等教育におけるCATの、全体としての行く末は定かではないと言わざるをえないのである。

### 1 教育機関での発展

各教育機関で展開されているCAT制度の具体的な内容は次の機会に扱うが、一般に、前ポリテクニク大学と高等教育カレッジ、1992年より以前の新大学と旧大学間とを含むその他の大学

との間で、制度化の傾向が異なる。前ポリテクニク大学と高等教育カレッジは、以前と同様、CATの導入に関して最も積極的であり続けている。ただし、後に述べるように、各教育機関でのCATの独自の発展のあり方には、相対的な成功例と失敗例との双方があり、前ポリテクニク大学や高等教育カレッジでのCATの制度化は、必ずしも単線的な発展の途を辿っているわけではない。

近年の改革には、2つの型がある。一つは、1980年代に発展を開始した教育機関での統合整理 (consolidation) であり、もう一つは、CATが特定の授業科目や結合学習課程 (combined studies programme) についてのみ導入されていたところでの、当該教育機関全体に及ぶ単位を基礎とするモジュラー式課程の採用である<sup>64)</sup>。これは、若年人口の減少と大学の増大の結果として教育機関間の生存競争が激化したことを背景とする。その結果、とくに新興の各教育機関は、学生のニーズに応じて激しい変革を達成し、学生獲得に努めなければならない、という現状に直面していることによる。

さらに、労働に基づく学習を学問教育の単位に繰り込むための仕組みの整備も、顕著である。ただし、その形態は各教育機関によって多様であり、単なる付加的な評価から、単位が付与されるものや修士課程の中核として認められるものまで、様々である<sup>65)</sup>。この点での発展は未だ規模としては小さいが、社会的需要は大きいとされ、今後ますます活発になっていくものと思われる。

そして、部分的にはあるが、継続教育カレッジとの間で緊密な提携関係を結んで、より柔軟なアクセスを制度化する教育機関も増加した。その具体的態様は様々であるが、とくに規模の拡大したOCFでの仕組みと組み合わせて、CATを操作手段として活用している場合が多い。こうして、継続教育との関係においても、CATを架橋手段として用いる場合がより一層増大してきた。これは、こうした制度が、大学側の学生募集にとっての便宜と、継続教育側の提携関係をとおして提携大学より得られる金銭的補助という、双方のニーズを合致させるものであることによる<sup>66)</sup>。

他方、1992年以前からの大学では、1990年代初頭より、課程のモジュラー方式化と学期の Semester化<sup>67)</sup>が頻繁にみられる。例えば、既に述べたようなリーズ大学や、ノッティンガム大学、リバプール大学、ブラッドフォード大学、ケント大学等である。それは、財政的な圧力の一つの要因として<sup>68)</sup>、学長や事務局といった行政側の戦略に基づき、地域の職業ネットワークの支援、CVCPによるセミナーの開催等をとおして実践されたものであった。これは、前ポリテクニク大学でのCATの導入が、第一次的には教育的配慮に基づくのとは異なる点である。この背後には、品質保証の観点からの、教育担当スタッフの側での単位に基づく学習に対する強い懸念がある<sup>69)</sup>。形態としても、前ポリテクニク大学とは異なり、教育カリキュラム全体の組織原理としての単位制度の導入という形は一般的に殆どとられていない。たとえ、全学規模で単位制度が普及している場合でも、実質的には取得単位の携帯可能性は極めて限られており、その導入の直接的な契機は学際的科目の学習にとっての便宜とされる<sup>70)</sup>。そして、殆どの大学は、1991年までにCNAA CATSと公式ではあるが、既にみたような「有名無実」の提携関係を樹立



していたが、その後も「キャンパス外」学習の認定のための単位制度は発展していないというのが、実態である。また、オックスブリッジに至っては、継続教育学部等の一部のカリキュラムを除いては、単位制度も一切導入されておらず、セメスター化もなされていない。伝統的な3分割のターム制度と、寄宿を条件とするフルタイム学習に基づく学位制度が堅持されているのである。

なお、過去の実績からは、単位互換のニーズは限定的なものでしかないという評価が支配的である<sup>71)</sup>。つまり、現段階では、複数の教育機関間の学生の移動の実績は低く、教育機関内部の移動のための手段、又は、パートタイム学生のための便宜としての単位制度の効用が、中心的なものとされる。結局、英国の高等教育全体におけるCATの制度化の意義は、現在までのところでは、伝統的なフルタイムの課程に対するものというよりも、パートタイム学生の学習の多様化を図る形で、教育のあり方に柔軟性を与えるものといえよう。

## 2 コンソシウムの発展

CATの実施が各教育機関独自のイニシアチブに任されているのと並行して、一般に、地域的コンソシウムの連絡調整機能がますます重要となってきたのも、1992年以降の特色である。

例えば、1980年代後半に設立された「南東イングランド・コンソシウム」(South - East England Consortium for Credit Accumulation and Transfer : SEEC) は、1995年末現在でイングランドに位置する高等教育機関の25%以上を包含するCATのためのネットワークである。ここでは、定期的な協議をとおして、各教育機関で共通する単位の枠組みの設定や、APLのためのガイドラインの作成等の、CATの実施のための便宜を図っている。また、雇用者や職業団体との連携関係も強く、CATの実施に際しての、当該地域の高等教育機関の代表者としても位置づけられよう<sup>72)</sup>。その活発な活動は、多方面で積極的に評価されている。

こうした地域コンソシウムの活動は、各地域間で多様であるが、1995年末現在で英国で殆ど全ての地域がコンソシウムの網に覆われており、今後の発展が期待されている。こうして、中央統轄機関が存在しない代わりに、各地域ごとでの多様なネットワークの下で、様々な実践が積み上げられることになったのである。

## 3 政府補助金配分機関のイニシアチブ

さらに、全国的規模では、UFCとPCFCとの統合体であるHEFCsが、大学補助金の配分に関する定式として、単位概念を用いることの妥当性について、検討を開始した。この点は次の機会に詳しく述べるが、例えば、1991年の「壁のない学習」会議では、当時のPCFCが単位に基づく補助金配分の定式の導入を検討することが、提起されている。そして、これは、1993年にHEFCEが行ったパートタイム学生への導入に関する協議に発展した。この協議は、フルタイム学生についての導入の先駆けとして認識されてもいた。また、こうしたHEFCE, SHEFC及びHEFCWによるイニシアチブに加えて、FCsによる様々な関連プロジェクトも実施されてきている<sup>73)</sup>。

#### 4 職業教育の分野での発展

高等教育における展開に加えて、この時期には、職業教育の分野でも高等教育でのCATとの関連で注目すべき動きがある。1986年から87年にかけて、既に職業教育に関しては、全国的規模での単位枠組みが確立されていた。これは、学習成果の観点から、数値によって示される最小単元を基礎として構成される。そして、こうした枠組みに関する調整及びガイドラインの作成機能を担う機関として、「全英職業資格評議会」(National Council for Vocational Qualification : NCVQ)も設立され、全部で5つのレベルから成る「全英職業資格」(National Vocational Qualification : NVQ)が設定されていた。この一連の動きは、それまで様々な職業団体が個別的に付与していた資格証明について、相互承認及び比較を可能にすることで、資格取得者にとっての便宜と資源の浪費を防止することを目的としていた<sup>74)</sup>。

こうした状況の下で、1990年代初頭以降、そのような職業資格と学位との連携関係を設定及び強化することで、職業教育と学問教育との間の架橋を達成しようとする議論が、ますます活発化してきたのである。1993年の「一般職業資格」(General National Vocational Qualification : GNVQ)の設定は、こうした議論に一つの弾みをつけたともいえる。GNVQは、学習成果に基づくという点ではNVQと同様のモデルであるが、広範囲に及ぶ分野での職業を追求できるように、より一般的な内容の資格とされる。GNVQは、3つのレベルから成り、最高レベルであるGNVQレベル3は、程度の点からは学問教育におけるAレベルに匹敵するものと、一般に理解されている。そして、職業志向の学位ないしディプロマ及び大学院学位が、その上のレベルに位置するものとされる<sup>75)</sup>。

こうして、この時期には、「橋から梯子へ」(“Bridge to radders”)というスローガンの下で、学問教育と職業教育との間の連携関係強化のための手段としてのCATの活用が、注目されるようになったのである。そして、高等教育における全国的規模での共通する単位枠組みの設定の一つの構成要素として、こうした議論を組み込むような主張も現れてきている<sup>76)</sup>。

なお、特定の科目に関しては、以上のような学問教育と職業教育との架橋を一つの目的とするCATの有用性の主張に基づいて、この時期以降、現実の作業が進展してきている。例えば、工学、経営学、会計学、医療関係科目、建築学等の分野では、関係当事者間で、高等教育と職業教育間での共通するCATの設定の是非に関する協議や、そのための制度作成の準備作業が進行しつつある。とくに、相互のアクセスの承認基準は、一般に公式の規則上不明確とされているが、こうした不透明な障害を除去するための努力がなされてきているといわれている<sup>77)</sup>。他方で、歴史学等の人文科学は、職業教育との関連性の点で以上の特定科目と対極にあり、その結果、こうした側面でのCATの制度化の誘因は殆どないといってよい。こうして、学問教育と職業教育との間の連携関係を強化することの必要性が、各分野で異なるという状況を反映して、分野間で、CATの進展のあり方に多様性もみられるのである。

#### 5 CATの将来像をめぐる見解の対立と発展の減速化

こうした状況の下で、CATの今後の発展方向をめぐるっては、様々な論点が浮き彫りになって

きている。全国的規模での単位枠組みの設定の是非、学問教育と職業教育との間の連携関係促進の是非、大学補助金の配分に際しての単位概念の利用の是非、単位制度の下での品質保証の達成方法、等である。また、過去の実績に基づいて、単位互換の潜在的需要といった根本的な前提にも、既に述べたようにかなりの疑問が提出されてきている。CATの効用は、前述のようにパートタイム学生の学習形態等に関するような限定的なものでしかない、との主張も有力なのである。このような状況の下、今後のCATの展開は、以前ほどの勢いをもったものとはならないであろうことが予測される。

そして、具体的な各教育機関レベルでも、CATの制度の行く末は定かではない。近年、1980年代末以降にCATを制度化した幾つかの教育機関では、その成果が次第に明らかとなってきている。そして、その中で、全体として成功してきたとされる例がある一方で、相対的に失敗したと指摘される例もある。例えば、1979年の「トイネ報告書」の中心人物であるP.トイネ教授の所属するリバプール・ジョン・ムーアズ大学（旧リバプール・ポリテクニク）では、1989年に、「統合単位制度」(Integrated Credit Scheme :ICS)の導入によって全学規模での大がかりなCAT制度が実施され始めた。これは、シェフィールド・ハラム大学（旧シェフィールド・シティ・ポリテクニク）やグリニッジ大学（旧テムズ・ポリテクニク）等で見られるような、部分的かつ消極的なCATの制度化へのアプローチに対して、革新的な「大爆発」(big-bang)モデルと呼ばれ、当初は大々的な注目を浴びた<sup>78)</sup>。しかし、その後、このモデルは期待されていたほどには実効的に機能せず、むしろ、弊害を伴うことが徐々に明らかとなった。その結果、大学内でCAT自体に対する信頼が相当程度損なわれ、現在では極めて細々と実施されているにすぎないとさえいわれている<sup>79)</sup>。

さらに、CNAАの解体後、CATSに関するCNAАの業務を継承したとされるHEQCは、近年、CATの推進について徐々に消極的な態度をとりつつある。1992年の設立当時、HEQCは「単位アクセス部門」(Division of Credit Access)がCNAАの「単位アクセス」(Credit Access)の任務を引き継ぐ形で、CATに関する業務を担当していた<sup>80)</sup>。ところが、1993年には、「単位アクセス部門」は廃止され、HEQCの担うCATに関する任務は、品質保証に関する事項に限定されることになった。そして、この任務は、「品質保証グループ」(Quality Assurance Group)と「品質向上グループ」(Quality Enhancement Group)の2つの部門が分担することになった<sup>81)</sup>。他方で、同年、1991年のオックスフォードでの「壁のない学習」会議での提案を受けて開始された「CATS発展プロジェクト」を実施するために、「単位及びアクセス諮問グループ」(Credit and Access Advisory Group : CAAG)が結成された。しかし、「ロバートソン報告書」の完成後CAAGは解体され、現在、HEQCにはCATを専属的に扱う部局は存在しない。CATは、あくまでも品質保証に関する限りでHEQCの担当事項とされているにすぎないのである<sup>82)</sup>。こうしたHEQCの態度の消極化は、高等教育に関する改革、とくに高等教育の「大衆化」に対するCVCPの否定的な態度を反映するものといわれている<sup>83)</sup>。

こうして、全国的規模でのCATの推進と調整とを直接的に担う機関は廃止されることとなり、地域的なコンソシウムの範囲を越えては、各教育機関で多様なCATを調節する仕組みは存在し

なくなったのである。その結果、CATの発展の方向もかつてほどには明確ではなくなり、また進展の速度も以前よりは減速することとなったといつてよからう。

それに加えて、1992年以降のCATの一つの眼目とされる学問教育と職業教育との架橋に関しても、重要な関係当事者であるNCVQは必ずしも全面的に支持しているわけではない。この点は紙面の都合もあり次の機会に詳述するが、NCVQの消極性は、職業教育と学問教育との性質の相違、それに起因する達成度の評価方法の相違、その結果としての職業資格と学位との比較の困難性等の認識に基づく<sup>84)</sup>。これは、職業資格の管理者である職業団体の、一般的な態度を反映するものでもある<sup>85)</sup>。共通の制度の設定に関しては、現段階では、あくまでも特定の科目に限って部分的に協議ないし予備作業が進んでいるにすぎない。実施されて3年目に入っているGNVQに関しても、その実質的な有用性に対しては疑問も出されている<sup>86)</sup>。こうして、CATの積極的利用によって学問教育と職業教育との間の提携関係を強化しようとする発想も、多くの現実的困難に直面しているのである。

なお、継続教育部門でのCATの制度化も、1992年以降急速に進展した。多くの継続教育カレッジは、単位制度やモジュラー方式の原則の確立を、積極的に試みるようになったのである。しかし、こうした試みは、高等教育というよりもNCVQとの提携関係の強化をめざすものといわれている。そして、そこでの学習の單元化の基準は、高等教育でのCATのような観念的な学習時間ではなく、NCVQの枠組みにおけるような学習成果といった抽象的なものである。従って、高等教育と継続教育との間のCATを媒介としての架橋も、現段階では容易なものとはいえない<sup>87)</sup>。さらに、1990年代初頭に活発化した高等教育機関と継続教育カレッジとの間の提携関係も、近年、政府が大学の学生数をコントロールするようになって以来、発展は低調になりつつあるといわれる<sup>88)</sup>。こうして、高等教育と継続教育との間を架橋することで高等教育の機会を拡大しようとする試みも、将来にわたって決して楽観的なものとはいえないのである。

## 6 「ロバートソン報告書」<sup>89)</sup> (1994年) とその後の関係者間協議<sup>90)</sup> (1995年)

こうした状況の中で、1994年には、英国の高等教育におけるCATの現状と今後の課題に関する初めての包括的な調査報告として、HEQCの下で「ロバートソン報告書」が刊行された。この報告書は、CATに関する前述の各論点に関する詳細な検討を行い、多くの具体的な提言を示した。ここには、上述の各論点に関して、関係当事者間の鋭い見解の相違が明確に示されている。

そして、本報告書に基づいて関係当事者間で様々な協議が実施され、1995年にはその結果も刊行されている。これによれば、CATの将来の発展方向と程度に関しては、関係当事者間で明確な見解の合致があるとはいえず、一定程度の抑制的な姿勢も見受けられる。こうして、数年に及ぶ大がかりなCATに関する調査報告プロジェクトの結果からも、CATの行方は、過去20年間のその急速な発展に比べて、決して楽観的なものとはいえないであろうことが予測される。

## 結 語

英国、とくにイングランドとウェールズでの高等教育は、元来、限られた社会的階層を対象とし、「教養教育」を内実とする「エリート教育」であった。それが、19世紀後半を出発点として、徐々に「大衆化」の途をたどった。これは、具体的には、規模の拡大、対象者の広範囲化、実用的な教育内容の重視、教育形態や時期の多様化、及び学生側の選択の増大の形をとった。そして、近年とくに、米国型の高等教育モデルに近づきつつあるとされる。

こうした現象の最大の直接的要因は、常に英国社会の経済的条件の変化であった。19世紀後半に始まる第一次変動は、産業革命の進行に伴う大量の有能な人材の必要性という、英国社会内部の経済的圧力に起因する。一方、1960年代初頭以降とくに1980年代後半以後ますます激化した第二次変動は、英国経済の国際的競争力の衰退に対処するためのすぐれた労働力の必要性、という対外面での英国社会の経済的圧力に基づく。そして、そうした経済的な要因と、人口の増大に伴う英国内部での教育機会の「民主化」の主張とが複合した結果、高等教育全体としての「大衆化」方向への制度改革が進行してきたのである。

こうした改革は、第一次変動の場合には、主に地域社会内部又は大学関係者の側のイニシアチブによるものであった。他方、今世紀後半以降の第二次変動は、中央政府の段階的に強化された積極的介入をとおして達成されてきた。そして、その際、大学自治への不介入という英国高等教育における伝統的な政府の立場を反映して、介入の形態も補助金配分方法という間接的な手段によるものであった。このように、変動の推進者は第一次変動と第二次変動とは異なる。

しかし、いずれの場合においても、英国社会内部での外からの要請を契機として、新しい教育機関の設立と既存の教育機関内部での制度改革という形で、高等教育全体としての社会条件の変化への適応がなされてきたのである。ゆえに、英国の高等教育機関やその内部の具体的制度は、それがいつの時代に設立され又は導入され発展したかによって、形態や含意が異なる。この意味で、英国の高等教育制度及び機関は、まさに社会の変動と密接な関係のある「社会的制度」としての意義を明確にもつ。そして、こうした観点から具体的な制度の変遷も評価されなくてはならないのである。

CATの導入と制度化の展開も、以上のような英国高等教育の「大衆化」の延長線上で捉えられるべき現象である。英国の高等教育機関では、従来、米国のような単位制度ではなく、学生側にとっては殆ど他の選択の余地のない堅固な授業科目制度が採用されていた。ゆえに、あらかじめ設定された条件にそぐわない形や場所での又は期間の学習は、認められることが殆どなかったのである。その結果、個人の実状やニーズに適合しない場合も多く、教育機会は相対的に限定的なものであった。そして、社会全体としては、高等教育の普及程度の相対的低さと、制度上の柔軟性の欠如ゆえの資源の浪費が、とくに第二次世界大戦を経て英国社会の経済的停滞が顕著になるにつれて、意識されるようになったのである。こうした状況に対応するべく導入が提唱されたのが、授業科目のモジュラー化（同一教育機関内での流動性）と単位制度の導

入（対外的な流動性）を内実とするCATであった。そして、注目すべきは、対外的な流動性の中には、英国内外の複数の高等教育機関間のものに加えて、高等教育と継続教育機関間、及び高等教育機関と企業等の移動も含まれることである。こうして、CATは、従来学問教育の場として社会の他の部門とは隔絶される傾向にあった高等教育を、労働市場と直結させるための契機として機能することも期待されており、これが、今日の英国高等教育でのCATの制度化の特質である。

以上のような背後の事情を反映して、CATの導入を比較的早期に進めてきたのは、主に、教育内容の実用性に重点をおき相対的に多くのパートタイム学生をかかえてきたポリテクニクないし前ポリテクニク大学であった。そして、その後も、CATの制度化のイニシアチブをとってきたのは、常にこれらポリテクニクないし前ポリテクニク大学であった。歴史的には、継続教育部門とのアクセス面での連携や、学生個人の以前の労働経験に基づく学習の評価等の場面から、単位制度は利用され始めた。

当初、CATの推進のイニシアチブをとったのは、教育機関で実際に教育に携わる実務家だった。彼らによる現場での実践の蓄積と、それに基づくネットワークの形成と拡大である。しかし、初期の段階においては、CATは多くの教育機関で必ずしも肯定的な評価を得ていたわけではなく、一般に、他のスタッフは懐疑的な態度をとる傾向にあった。こうして、以上のような現場の実務家による「草の根」レベルでの推進は、それ自体順調に進展したわけではない。

現場でのCATへの積極的な支持は、一般に1980年代後半以降みられ始めた。そして、CNAAの本格的な関与もCATの現場での制度化を加速した。地域的な教育機関の緩やかな連合体としてのコンソシウムの活動も、それを支えた。こうした現場の教育機関での変化は、若年人口の相対的減少を背景にして、教育機関間の競争が激化してきたことが実質的な誘因となっている。CATの活用によって、新しい層を高等教育に取り込むことが可能となるからである。その一方で、社会的な地位が相対的に安定しているオックスブリッジその他の旧大学の事情は異なっている。こうした大学では、一般に自らの生存のために改革の必要性が認識される程度は極めて低く、その結果、CATの制度化についても、1960年代以降の新大学や前ポリテクニク大学に比べて全体として消極的であり続けているのである。

政府の政策面でも、CATが積極的な支持を受けるようになったのは、制度的に政府の高等教育政策に基づく介入が本格化した1980年代半ば以降である。既に政府は1960年代初頭以降、新大学の設立やポリテクニクに代表される公的な高等教育部門の設定をとおして、高等教育の拡大に積極的に乗り出し始めた。しかし、この段階におけるCATの有用性への注目は、オープン・ユニバーシティをとおしてのものにすぎない。政府によるCATに対する積極的支持は、1980年以降、保守党政権の下での経済的効率性の追求が、高等教育においても本格化してきたことの裏返しでもある。保守党政府は、教育における資源の浪費を防ぎ、政府にとっての金銭上の負担を増大することなく、英国経済の停滞を克服して国際競争力を高めるために高等教育人口を倍増させるという政策の実現をめざした。そうした立場からは、既存の教育機関を十二分に活用しつつ、労働市場でのニーズを高等教育に直接的に反映させうるCATは、極めて魅力的な

ものだったのである。

以上のように、1980年代後半以降のCATの急速な発展は、当初の現場の実務家による「草の根」レベルでの実践の試みとそのネットワークの拡大に、1980年代後半以降顕在化した幾つかの条件が複合した結果である。それら条件とは、第一に、若年人口の相対的減少を背景にして教育機関、とくにポリテクニクや高等教育カレッジ間の生存競争が激化してきたために、CATを活用して新しい層を教育に取り込む必要性が生じたことである。第二には、保守党政権の下で、高等教育における経済的効率性の追求が本格化してきた中で、CATのその点での有用性が注目されるようになったことである。第三には、英国経済の停滞状況を背景に、工学、経営学、医療関係等の特定の分野において、職業団体の側からの、高等教育機関での学問教育と専門職業教育との間の有効な連携を確立することの要請が高まり、そこでのCATの活用が主張されたことである。そして第四には、欧州統合の文脈での、職業資格の国家間の相互互換性と同様に学位や単位の互換性も促進するべきとの動きが高まったことである。そして、CATは現実にも、現場の教育機関でのパートタイム学生の数の飛躍的増大に大きく貢献し、職業教育との間の連携関係も一定程度強化した。

そして、こうして急速に発展してきたCATの具体的な実施は、現在ではその形態も程度も各教育機関の裁量に任されている。そして、全国的にそれを統括する機関は存在しない。CNAAの発展的解消により、中央登録に基づくCNAA CATSも廃止された。事実上、多くの教育機関が、CNAA時代より継承されてきた観念的学習時間を基礎とする単位換算方式にそって実施しているという状況である。コンソシウムをとおしての地域的な調整や協力関係が相互の連関なく存在するだけで、全国的に共通するCATの枠組みも確立されていない。こうして、とくに1992年以降は、現場の各教育機関の独自の判断により実践され、それをとおして制度としての発展を遂げてきている。

しかし、既に述べたように、CATは本来期待されていたほどには英国の高等教育全体に与えるインパクトは強くない、と評価されている。また、現場の教育機関でも1980年代後半におけるような勢いに欠ける場合も見られる。そして、既に1979年のトイネ報告書以来20年近くたっているもの、1995年のロバートソン報告書での努力に現れているように、未だCATの原則を確立すべき必要性に迫られており、品質保証等の関連制度の面でも関係者間での議論は錯綜している。それに加えて、政府や実務家の一部が推進しようとしているような、CATをとおしての高等教育と職業教育との間の架橋も、他の関係当事者との間で全面的にコンセンサスがあるわけではない。既に述べたように、CATをめぐる不安定な状況は、現代の英国高等教育における、対外的制度面での「大衆教育」化と対内的文化面での「エリート教育」の残存というアンバランスな現象の、一つの典型例ともいわれている。こうして、英国の高等教育におけるCATの将来は、必ずしもバラ色ではないのである。

とはいえ、英国の高等教育の「大衆化」はもはや否定のしようのない明白な方向を形作っている。そして、現在の議論は混乱しているとはいえ、相当程度の制度化が進行してきている現状をみる限り、CATが近未来においてもそうした「大衆化」の一端を担うことは、明らかであ

るように思われる。問題は、その規模と具体的態様であろう。

本稿で明らかとなったCATの歴史的な含意を念頭におきながら、次の機会には、現段階での教育機関におけるCATの具体的な実施状況について、詳細な検討を加える。そして、教育機関以外の関係当事者の見解も踏まえて、CATをめぐる争点ごとの議論の錯綜状況をも検討する。こうして、英国高等教育におけるCATの全体像を明らかにしていくことにする。



## 注

### <はじめに>

1) Higher Education Quality Council, *The Report of the HEQC CAT Development Project, Choosing to Change: Extending Access, Choice and Mobility in Higher Education, Gloucester, 1994, (Robertson Report)*, p.119.

2) The Open University, *Credit Ratings: Guidelines for Organisation Seeking a Review of their Credit Rating from the Open University Validation Service, 1994, p.1.*

3) G. Williams & H. Fry, *Longer Term Prospects for British Higher Education: A Report to the Committee of Vice-Chancellors and Principals by the Centre for Higher Education, University of London, London, July 1994, p.28.*

4) Cf. CNAAの下でのCAT制度 (CAT Scheme: CATS) については, 安原義仁「英国学位授与審議会による単位累積互換制度—その理念と仕組み」『IDE現代の高等教育』第326号(1991年7月) 43頁以下参照。

5) なお, モジュラーや単位については, 関係当事者間で必ずしも明確な共通の定義が確立しているわけではない。この点については, 例えば, *Robertson Report, supra note 1) pp.119-130*参照。

6) R. Allen & G. Layer, *Credit-Based Systems: as Vehicles for Change in Universities and Colleges, Kogan Page, 1995, p.25.*

7) なお, 関係当事者の詳細については, 付表1「訪問調査ないし書面調査の対象者」参照。

### <第1章>

1) P. Scott, *The Meanings of Mass Higher Education, The Open University Press, 1995, p.1*; and R. Allen & G. Layer, *Credit-Based Systems: as Vehicles for Change in Universities and Colleges, Kogan Page, 1995, P.11.* なお, M. トロウによれば, 「エリート」システムとは, 該当年齢集団のうち当該教育を受けている者の比率が15%を占めているもののことであり, 他方, 「大衆」システムとは15%から40%の間にあるもののことをいう。また, 「普遍」システムとは40%を超える場合をさす。M. Trow, *Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education, Berkeley, CA, 1973.* 英国では, そうした比率は30%を超えるとされている。The Department for Education, Office for Standards in Education, *Departmental report, The Government's Expenditure Plans 1995-96 to 1997-98, 1995, Cmd 2810, HMSO, p.51.* この意味では, 英国の高等教育はトロウのいう「大衆」教育に該当する。

2) M. サンダーソン著, 安原義仁編訳『19世紀イギリスの大学と社会』, 未刊行, 1994年, (M.

Sanderson (ed.), *The Universities in the Nineteenth Century*, London, 1975.), 2-36頁。

3) Scott, *supra* note 1), p.14.

4) V.H.H.グリーン著, 安原義仁・成定薫訳『イギリスの大学—その歴史と生態』法政大学出版社, 1994年, (V.H.H. Green, *The Universities* (British Institutions Series), Pelican Books, 1969.), 30, 48-50頁。

5) ロンドン大学は, ユニバーシティ・カレッジ (1828年設立) とキングズ・カレッジ (1831年設立) の試験・学位授与機関として, 1836年に設立勅許状を得た。グラム大学は1837年に設立勅許状を得た。ただし, これらの大学の目的と性質は異なる。ユニバーシティ・カレッジは, オックスブリッジに対抗して, 非国教徒に開かれた医学, 工学, 法学, 経済学などの専門職教育のために創設された。一方, キングズ・カレッジは, 国教会のイニシアチブの下でユニバーシティ・カレッジに対抗して設立された。また, グラム大学は, オックスブリッジ流の教育を北部イングランドでも行おうという発想に基づく。サンダーソン著, 安原義仁編訳, 前掲注2), 46-48頁。グリーン著, 安原義仁・成定薫訳, 前掲注4), 119-129頁。

6) これらの「市民大学」としては, 1910年までに設立勅許状を得た「旧市民大学」が6大学 (マンチェスター (1903年), バーミンガム (1900年), リバプール (1903年), リーズ (1904年), シェフィールド (1905年), ブリストル (1909年)) であり, 同様の運動の延長線上に設立され, 1960年頃までに勅許状を得た「新市民大学」が, 7大学 (レディング (1926年), ノッティンガム (1948年), サザンプトン (1952年), ハル (1954年), エクセター (1955年), レスター (1957年), ニューカッスル (1963年)) である。なお, 「旧市民大学」の設立に関しては, D.R. Jones, *The Origin of Civic Universities: Manchester, Leeds and Liverpool*, Routledge, London, 1988参照。

7) 3つのカレッジに対して学位授与権をもつウェールズ大学は, 1893年に設立勅許状を得た。

8) T. Kelly, *A History of Adult Education in Great Britain*, London, 1970, p.223.

9) サンダーソン著, 安原義仁編訳, 前掲注2), 51-56, 60-65, 81-83頁。グリーン著, 安原義仁・成定薫訳, 前掲注4), 56-82, 146-153, 287-292頁。

10) 例えば, 1850年には, オックスフォードとケンブリッジの両大学を調査するための勅定委員会が設置され, 両大学の強い抵抗にもかかわらず, 1854年にはオックスフォード, 1856年にはケンブリッジについて大学改革法案が裁可された。しかし, こうした改革は不十分だとして, 1872年にも第二次勅定委員会が設置された。問題になっていたのは, 教授人事, カレッジのフェローシップの任用資格, 宗教審査等に関する事柄であった。こうしてなされた改革は, 1923年の勅定委員会にいたるまで両大学の性格を規定するものとなった。グリーン著, 安原義仁・成定薫訳, 前掲注4), 69-80頁。

11) M. サンダーソン著, 安原義仁編訳, 前掲注2), 48-50, 92-93頁。

12) Scott, *supra* note 1), p.14.

- 13) R. Lowe, *Educating for Industry : The Historical role of Higher Education in England*, in P.W.G. Wright (ed) , *Industry and Higher Education : Collaboration to Improve Students' Learning and Training*, The Open University Press, 1990, p.13.
- 14) B. Salter & T. Tapper, *The State and Higher Education*, The Woburn Press, 1994, p.112. なお、1940年代には、こうした観点からの高等教育の充実を説く報告書が多く出されている。例えば、1946年のバーロウ報告書。Lord President of the Council, *Scientific Manpower*, Cmnd 6824, London, HMSO, 1946 (*Barlow Report*).
- 15) P. Gordon, R. Aldrich & D. Dean, *Education and Policy in England in the Twentieth Century*, The Woburn Press, 1991, p.236.
- 16) Committee on Higher Education, *Report on Higher Education*, Cmnd. 2154, London, HMSO, 1963 (*Robbin's Report*). これは、1961年に設立されたロビンズ委員会によって提出された報告書である。
- 17) 1960年代と1990年代に代表される、これら2つの時期の変動の比較をした文献として、例えば、L. Wagner, *A Thirty-Year Perspective : From the Sixties to the nineties*, in Tom Schuller (ed.), *The Changing University*, The Open University Press, 1995, pp.15-24.
- 18) Salter & Tapper, *supra* note 14) , p.17 & 118.
- 19) Scott, *supra* note 1) , pp.14-22.
- 20) 19世紀末、英国の大学は、初めて政府からの資金援助を受けるようになった。これは暫定的な委員会によって配分されていたが、1919年には恒久的な資金配分機関として、大学補助金委員会 (University Grants Committee : UGC) が設立された。これは大学の代表者を構成メンバーとし、大蔵省から大学全体に対して支給される資金を、独自の基準に基づいて各大学に配分するという、極めて自律的な機関であった。そして、1960年代初頭までは、UGCは資金の効率的な配分に成功すると同時に、政府からの大学への介入を阻止するための「緩衝装置」としての役割をも積極的に果たしていたといわれる。なお、この委員会の設立と存続には、当初よりその廃止 (1988年) にいたるまで法的な裏付けはなかった。M. Shattock, *The UGC and the Management of British Universities*, The Open University Press, 1994, pp.1-5 ; & Salter & Tapper, *supra* note 14) , pp.104-125.
- 21) なお、このことの背景には、政府補助金の大学の歳入全体に占める比率の増大という事情がある。UGCの統計に基づく、UGCをとおして配分される資金の比率は、1939年から40年には約3分の1にすぎなかったものが、1949年から50年には約3分の2となり、59年から60年には7割を超えた。なお、1970年代以降、UGCからの資金の比率は相対的に低下している。しかし、それと並行して、主に大蔵省より付与される学費と研究費の比率が上がっていることを考慮すると、大学の歳入全体に対する政府補助金の占める割合は、決して下がっているわけではない。Salter & Tapper, *supra* note 14) , p.221参照。1970年代以降のこうした変化は、政府の政策の反映であろう。後掲注38) 参照。

22) Wagner, *supra* note 17) ,pp.17-18.

23) *e.g.*, Scott, *supra* note 1) , pp.2-3 ; Wagner *supra* note 17) , pp.17-22.

24) *Robbin's Report*, *supra* note 16).

25) 政府補助金額については、前掲注21) 参照。

26) ロビンス報告書を受けて、1960年代には7つの新設大学ができた。それらは、サセックス大学(1961年)、エセックス大学(1961年)、イースト・アングリア大学(1963年)、ヨーク大学(1963年)、ランカスター大学(1964年)、ケント大学(1965年)及びウォーリック大学(1965年)である。なお、これらの「ホワイト・ブリック大学」のモデルは、1949年に設立されたキール大学とされる。キール大学は、新大学は寄宿制の完全な男女共学制であるべきで、その本質的な機能は学生の職業教育を提供することであり、文科系の科目とともに理科系の科目も含む教育によって、全人的な人間の養成を目的とするべき、という考えに基づいて設立された。そこでのカリキュラムの特徴は必修基礎科目であり、人文社会系の学生は、自然科学又は数学で副次的な科目をとることを義務づけられていた。そして同様に、理科系の学生は人文社会系の科目で副次的な科目を受講しなくてはならなかった。こうしたキール大学のやり方は、1960年代の新大学に継承されたのであった。V.H.H.グリーン著、安原義仁・成定薫訳、注4), 166-167頁。なお、これら新大学の設立経緯、特質及びその後の状況については、藤井泰訳「V.新大学の夢、神話と現実、1960-1990年」有本章・安原義仁編訳『イギリス近代社会と高等教育—H.パーキンソン教授講演集』広島大学 大学教育研究センター、1993年、83頁以下を参照。

27) 9つの上級技術カレッジが大学となった。それらは、アストン(バーミンガム)、バース、ブラッドフォード、ブルネル、チェルシー、シティ、ロンバラ、サルフォード及びサリー上級技術カレッジである。

28) ポリテクニクは、従来の大学に比べて職業教育により重点をおき、地域の産業界と密着した人材の養成をめざすとされる。ポリテクニクの多くは、19世紀後半より、地方自治体の支援の下で設立され運営されてきた、教員養成や技術者養成等のための地域カレッジを母体とする。これについては、A. Matterson, *Polytechnics and Colleges*, Longman, 1981, pp.40-66参照。また、ポリテクニクの設立の政治的な含意については、後述。

29) これは、エリート教育に風穴を開けたいとする当時の労働党指導者らの意向が、成人教育の拡張、ロンドンの学外学位学生支援制度の発展のニーズ、及び、メディア利用教育の活性化への衝動といった同時代の要因と複合した結果、実現したものである。R.Bell & M.Tight, *Open Universities: A British Tradition?*, Open University Press, 1994, p.133.なお、OUの設立経緯については、W. Perry, *Open University: A Personal Account by the First Vice-Chancellor*, The Open University Press, 1987, pp.10-30.

OUは、地位や以前の教育資格とは無関係に、全ての成人が大学教育を受けられるようにすることを目的とし、2つの任務をもつ。一つは、遠距離学習授業科目の提供と学位の授与であり、もう一つは、事業者、職業団体、カレッジ等、他の機関の提供する授業科目の認可(validation)である。前者に関しては、現在約2万人の学生をかかえており、学生数では英国で最大規模の

大学である。The Open University, *Facts & Figures* 1994/5, 1995.ここでは、わずかなフルタイムの大学院生を除いて、全ての学生はパートタイムの学生である。そして、遠距離学習プログラム、通信教育、テレビやラジオ放送、差し向かいでの教授といった様々な形態で教育が行われている。また、OUは、設立以降1993年まで、通常の大学とは異なり教育省より直接の資金を得ていた。現在は、他の大学と同様、高等教育資金評議会より財源を賄っている。

OUに対する評価は、英国での高等教育の機会を劇的に拡大したものとして、一般的に極めて高い。英国では、既にこれ以前から開かれたアクセスを促進する機関は存在していたが、その規模とパートタイムの学生の比率の大幅上昇の招来という点では、この設立は英国高等教育史上革命的であったとされる。Higher Education Quality Council, *The Report of the HEQC CAT Development Project, Choosing to Change: Extending Access, Choice and Mobility in Higher Education*, London, 1994, (Robertson Report), p.49.履修可能科目の狭さや他大学との関係での劣等意識の残存等の問題点も指摘されているが、現在までのその活動に関して、否定的な評価は殆どみられない。R. Bell & M. Tight, *supra* note 29), pp.136-138, 30)

CNAАは、高等教育の非大学部門の発展を促進するために設立された。その任務は、ポリテクニク、教員養成カレッジ、学芸カレッジ、技術カレッジ等の高等教育の非大学部門が提供する授業科目の品質を評価し、これらのプログラムを修了した者に対して学位を授与する権限をとおして、達成される。Council for National Academic Awards, *The Council: Its Place in British Higher Education*, London, 1979, pp.11-12.

31) これ以降、留学生の学費は英国内からの学生よりも高額となった。なお、それ以後、留学生市場は、英国の高等教育において極めて高い比重を占めるようになってきている。これについては、G. Williams, *Changing Patterns of Finance in Higher Education*, The Open University Press, 1992, pp.65-77参照。

32) それら4つの大学とは、スターリング大学、ヘリオット・ワット大学、ストラットクライド大学及びダンディー大学である。

33) T. Becher & M. Kogan, *Process and Structure in Higher Education, Second edition*, Routledge, 1992, pp.29-32.なお、こうした意味をもつポリテクニクの設立に関しては、大学側との間で相克がみられた。このあたりの経緯については、P.R. Sharp, *The Creation of the Local Authority Sector of Higher Education*, The Falmer Press, 1987, pp.37-55参照。

34) これは、法的な裏付けをもたない非公式的な団体であるが、1919年の設立以来、大学側の利益代表団体として、英国の大学全体の運営に関して大きな影響力をもってきたとされる。

35) Wagner, *supra* note 17), p.20.

36) *Ibid*, p.17.

37) Salter & Tapper, *supra* note 14), pp.124-125.

38) これは、具体的には、大学の歳入全体の中で、UGCを経由する政府からの資金対学生の授業料との比率について、後者をより高くすることである。大学の財源は、1) 資金配分機関を

經由して政府より大学に付与される資金、2) 学生の授業料、3) 特定の研究計画に対して、研究協議機関等から交付される資金、4) 企業との研究契約による資金、の主に4つがある。なお、政府から高等教育関係に支払われる費用としては、1) 以外にも大蔵省から学生に対して支払われる生計補助費もある。この生計補助費は、政府にとってはかなりの財政的負担とされ、1987年より暫定的にローンに切り替えられた。大崎仁「イギリスの高等教育改革—その流れと背景—」『IDE現代の高等教育』第350号(1993年11月)で翻訳紹介されている「イギリスの高等教育改革」と題するSir Peter Swinnerton Dyerによる講演。

39) Salter & Tapper, *supra* note 14) , p.126.

40) Scott, *supra* note 1), p.18 ; Salter & Tapper, *supra* note 14), pp.125-130 ; and Schattock, *supra* note 20) , pp.20-26.

41) Department of Education and Science, *Higher Education : Meeting the Challenge*, Cmnd 114, London, HMSO, 1987.

42) NABが、単に公的部門に現存する多数派の利益にそって協議を進める中立的な場所であったのに対して、PCFCは、その構成員、意思決定の排他性等の点で、明らかに教育省の出先機関としての性質をもつものであった。Salter & Tapper, *supra* note 14) , p.133.

43) UFCは、UGCに比べて委託された権限はかなり制限されている。また、構成員も、UGCが大学人を中心とするものだったのに対して、UFCでは大学関係者の数は激減し、産業界からの代表者も多い。

44) イングランド (Higher Education Funding Council for England : HEFCE), スコットランド (Scottish Higher Education Funding Council : SHEFC) 及びウェールズ (Higher Education Funding Council for Wales : HEFCW) の各々について、別個のHEFCが設立されている。その運営形態は、とくにイングランドとスコットランドとの間で大きく異なる。

45) Department of Education and Science, *Higher Education : a New Framework*, Cmnd 1541, London HMSO, 1991.

46) G. Williams, *supra* note 31) , p.13 ; and D.J. Farrington, *The Law of Higher Education*, Butterworths, 1994, pp.4-5.

47) 大崎仁, 前掲注38), 20頁。

48) Scott, *supra* note 1) , pp.20-21.

49) 大崎仁, 前掲注38), 20頁。

50) Scott, *supra* note 1) , p.21.

51) Wagner, *supra* note 17) , p.20.

52) Scott, *supra* note 1) , pp.21-22.

53) Wagner, *supra* note 17) , p.17.

## 〈第2章〉

- 1) なお、米国の単位制度の起源は、スコットランドの高等教育にあるともいわれている。Higher Education Quality Council, *The Report of the HEQC CAT Development Project, Choosing to Change: Extending Access, Choice and Mobility in Higher Education, Gloucester, 1994, (Robertson Report), p.47.*
- 2) なお、こうした見方に対して、2つの異なる立場がある。一つは、CATの今までの発展はもともと計画された高等教育上の進歩である、というものである。もう一つは、教育機関の管理者や政府機関によって組織された、「隠された議題 (hidden agenda)」に基づくもの、という見方である。後者は、多くの教育機関の教育担当スタッフの多くが支持する立場である。こうした議論については、R. Allen & G. Layer, *Gredit-Based Systems: as Vehicles for Change in Universities and Colleges*, Kogan Page, 1995, pp.12-13参照。
- 3) *Robertson Report, supra note 1), pp.26-29.*
- 4) Allen & Layer, *supra note 2), pp.15-17.*
- 5) Ms. Jackie booth, Leader, Division of Access & Guidance, Sheffiled Hallum Universityのコメント (1995年11月9日) による。
- 6) Committee on Higher Education, *Report on Higher Education*, Cmnd. 2154, London, HMSO, 1963 (*Robbin's Report*), p.9.
- 7) OUについては、前章注29) 参照。
- 8) P. Toyne, *Educational Credit Transfer: Feasibility Study*, Department of Education and Science, 1979 (*Toyne Report*). なお、トイネ報告書は、1978年の教育省による政策分析 (Department of Education and Science, *Higher Education into the 1990s: a discussion document*, HMSO, 1978.) に対する反応として、1977年に当時の国務大臣G. オークスによって召集された、高等教育のためのオークス委員会での作業の結果である。
- 9) *Robertson Report, supra note 1), p.49.*
- 10) *Ibid*, pp.50-51.
- 11) 'Essential parts, Synthesis trends', *The Times Higher Education*, September 29, 1995, pp. ii - v.
- 12) *Robertson Report, supra note 1), pp.51-53.*
- 13) 前掲注8) 参照。
- 14) *Toyne Report, supra note 8), p.1.*
- 15) *Ibid*, pp.25-32.
- 16) ECCTISについては後述。
- 17) Allen & Layer, *supra note 2), p.14.*
- 18) *Robertson Report, supra note 1), p.54.*
- 19) これは10)に及ぶ別個の報告書から成るが、その代表的なものとしては、O. Fulton, *Access*

- to *Higher Education*, Guildford, Society for Research into Higher Education, 1981.
- 20) *Robertson Report*, *supra* note 1) , pp.55-56.
- 21) *Ibid* pp.56-57.
- 22) NAB, *Report of the Continuing Education Group*, London, NAB, 1984.
- 23) NAB/UGC, *Report on the Study of Credit Transfer/Accumulation and Qualification Structures*, London, NAB/UGC, 1987.
- 24) Department of Education, *Higher Education : Meeting the Challenge*, Cmd, 114, London, HMSO, 1987.
- 25) これは、「北西部オープン・カレッジ」(Open College of the North-West : OCNW) と呼ばれ、ランカスター大学、ランカスター・ポリテクニク、当該地域の多くの継続教育カレッジを構成メンバーとする。これは、その後の一連のOCFsの設立の先駆けとなった。ただし、現在ある型のOCFsとは異なる。*Robertson Report*, *supra* note 1) , p.77.
- 26) 例えば、その代表的なものとして、1981年に設立された「マンチェスター・オープン・カレッジ連合」(Manchester Open College Federation : MOCF)及び1980年代後半に設立された「ロンドン・オープン・カレッジ連合」(London Open College Federation : LOCF)がある。MOCFは、北米の制度をモデルとし、その後続く一連のOCFsのモデルとなった。1987年には、他の2つのOCFsを吸収し、拡大した。LOCFは、それまで別個に発展してきたロンドン地域のOCFsが統合される形で、設立された。その具体的な単位制度の活用の仕方は、北部のOCFsと同様である。*Ibid*.
- 27) これは、OCFsの緩い連合体である。このネットワーク下では、全てのOCFsは、30時間を最小単位とする共通の単位制度に基づいて機能している。*Ibid*, pp.145-146.
- 28) ECCTIS 2000, *Educational Credit Transfer Directory*, Gloucester, 1991, p.5.
- 29) *Robertson Report*, *supra* note 1) , pp.64-67.
- 30) *Ibid*, pp.64-67.
- 31) *The Times Higher Education*, *supra* note 11) , p. ii .
- 32) *Robertson Report*, *supra* note 1) , pp.66-67 ; and Allen & Layer, *supra* note 2) , pp.46-47.
- 33) リーズ大学のスタッフ (Professor Richard Taylor, Director, Department of Adult Continuing Education ; and Mr. Keith Burnley, Head, City & Regional Office) のコメント (1995年11月15日) による。
- 34) *Robertson Report*, *supra* note 1) , pp.68-71.
- 35) ECCTIS 2000, *supra* note 28) , p.5.
- 36) この点については後述。
- 37) *Robertson Report*, *supra* note 1) , p.58.
- 38) *Ibid*, pp.58-59. なお、CNAА CATSの制度化のための作業は、具体的には1983年10月に、作業グループが結成された時より始まった。そして、1984年に、教育省はCNAАがCAT制度に



において主導的役割を果たすことを希望する旨を表明した。その目的は、専門職業家が、労働市場に参画した後にパートタイム又はフルタイムの勉強に携わり、最初に取得した学位を足場として、資格を拡大し、能力を向上することができるようにすることとされていた。H. Silver, *A Higher Education: The Council for National Academic Awards and British Higher Education* 1964-1989. The Falmer Press, 1990. pp.224-225.

39) このパイロット計画は、1986年3月に実施されたが、同年9月末までには、35の大学と65の公的部門の教育機関が、この計画への支持を表明した。また、1985年から86年度には、600人を越える学生がCNAA CATSを利用した。後述するように、教育機関の地域的コンソシウムも続々と設立され、1986年10月には、既に30のコンソシウムが設立されており、CNAA CATSの実施に関与した。1986年までに、60以上の産業及び商業者が、自社内での訓練科目がCNAA学位のために認定されることをめざしてCNAAと接触した。さらに、同時期までに、24の職業団体が、自らの主催する継続的な職業専門プログラムが、CNAA CATS内で認定されることを求めた。Silver, *supra* note 38) , pp.224-226.

40)CNAA, *Credit Accumulation & Transfer Scheme: A Guide for Students Registered Centrally with the Scheme*, London, 1989, p.2.

41) *Robertson Report*, *supra* note 1) , p.60.

42)*Ibid*; and CNAA, *Credit Accumulation & Transfer Scheme: Regulations, 2nd edition* 1989, London, 1989.

43) *Robertson Report*, *supra* note 1) , p.59.

44) Allen & Layer, *supra* note 2) , pp.31-32.

45) *Robertson Report*, *supra* note 1) , p.59-60.

46) *Ibid* p.60-61.

47) ECCTIS 2000, *supra* note 28) , p.5.

48) *Robertson Report*, *supra* note 1) , p.30.

49)CVCP, 「ポリテクニク・ディレクター委員会」(Committee of Directors of Polytechnics: CDP), 「学長常任会議」(Standing Conference of Principals), 「スコットランド中央政府補助カレッジ委員会」(Committee of Scottish Centrally funded Colleges: CSCFC)を含む。

50) HEQC, *Choosing to Change: Extending Access, Choice and Mobility in Higher Education: The Report of the HEQC CAT Development Project*, Gloucester, 1994 (*Robertson Report*) , 360p.また、この報告書とともに、その概要を説明する文書も同時に刊行されている。HEQC, *Choosing to Change: Extending Access, Choice and Mobility in Higher Education: The Report of the HEQC CAT Development Project: Executive Statement and Summary*, Gloucester, 1994.なお、この文書も含めて、当該報告書については、拙著「英国高等教育品質評議会(HEQC)単位累積互換(CAT)発展プロジェクト報告書『変化の選択—高等教育における参加の機会、選択流動性の拡大』—内容の紹介及び「報告書外

- 用」全訳一」『学位研究』（学位授与機構研究紀要）第2号，平成6月12月，83頁以下参照。
- 51)この報告書に基づいて関係者間でなされた協議の結果は，1995年秋に刊行されている。HEQC, *Choosing to Change: Extending Access, Choice and Mobility in Higher Education: The Report of the HEQC CAT Development Project: Outcomes of the Consultation*, Gloucester, 1995.これについては後述。
- 52)Department of Education and Science, *Higher Education: Meeting the Challenge*, Cmnd. 114, London, HMSO, 1987.
- 53)Department of Education and Science, *Aspects of Higher Education in the United States of America*, London, HMSO, 1989.
- 54)Department of Education and Science, *Vocational and Continuing Education (USA series)*, London, HMSO, 1990.
- 55)Department of Education and Science, *Quality and its Assurance in Higher Education (USA series)*, London HMSO, 1991; & *Indicators in Educational Monitoring (USA series)*, London, HMSO, 1991.
- 56)Department of Education and Science, *Higher Education: A new Framework*, Cmnd. 1541, London, HMSO, 1991, p.12.
- 57) これらについては後述。
- 58)Department of Education, *Education and Training for the 21st Century*, Vol. I & II, Cmnd 1536, HMSO, 1991.
- 59) これは，高等教育機関の教育スタッフと学生の流動性を高めることを目的とし，1987年に第一段階が実施された。その起源は，1976年に開始された，大学間協力のための欧州委員会のパイロット計画での経験である。D. Green, 1992: *Higher Education and the Challenge of the Single European Market*, in Sir C. Ball & H. Eggins (eds.), *Higher Education into the 1990s: New Dimensions*, The Open University Press, 1989, pp.103-105.
- 60) *Ibid*, p.106.
- 61) *Robertson Report*, *supra* note 1), p.295-300.
- 62) 例えば，「技術教育と訓練に関する共同体」(Community in Education and Training for Technology: COMETT)。これは，職業訓練の面で産業と高等教育との関係を促進するための共同体内部での協力を，強化しようとするものである。COMETTは，1986年から90年，及び1990年から95年という2段階にわたって実施された。D. Green, *supra* note 59), pp.102-103.
- 63) *Robertson report*, *supra* note 1), p.301.
- 64) *Ibid*, pp.71.
- 65) *Ibid*, pp.71-72.
- 66)例えば，グリニッジ大学での状況。グリニッジ大学のスタッフ(Dr. Robert Allen, Dean, The Faculty of Human Sciences; and Mr. Tony Clayton, Deputy Academic Secretaty)

のコメント（1995年11月22日）による。また、継続教育カレッジの側からは、ハロゲート学芸・技術カレッジ（Harrogate College for Arts and Technology）のスタッフ（Dr. Roger Henson, Vice Principal）のコメント（1995年11月18日）による。

67) 1年間の教育年度を2分割する近年の英国で採用されつつあるセメスター制度は、宗教上の暦に基づいて教育年度を3分割する、中世以来の英国の高等教育で採用されてきた伝統的なターム制度としばしば対比される。ただし、セメスター制度自体は、本来、単位制度やモジュラー方式とは無関係である。機能的観点からの伝統的な制度の改革という点で、旧来の高等教育文化の変革の一つの象徴として、一般に評価されている。しかし、これ自体の有用性については疑問も出されている。Allen & Layer, *supra* note 2), pp.27-28.この点については後述。なお、単位及びモジュラーの換算と評価の方法との深い関連性はある、その意味でCATと全く関係がないわけではない。

68) 1993年には、継続教育資金評議会（FEFC）が、補助金配分に関する方針を変更し、パートタイム学生に関しても資格取得をめざす又は単位を基礎とする学習であれば、フルタイム学生と同様に補助金を配分することを決定した。その結果、旧大学では継続教育学部のパートタイム学生に関する財源の喪失を懸念して、単位制の導入を検討し始めた。これが、従来、単位制度には極めて消極的であった旧大学が、全学規模（例えばリーズ大学）ないし部分的に（例えば、ケンブリッジ大学の継続教育学部）その導入を決定した一つの大きな要因であった。リーズ大学のスタッフ（Professor Richard Taylor, Director, Department of Adult Continuing Education ; and Mr. Keith Burnley, Head, City & Regional Office）のコメント（1995年11月15日）、及びケンブリッジ大学のスタッフ（Mr. David Davies, Board of Continuing Education）のコメント（1995年11月13日）による。

69) *Robertson Report, supra* note 1), pp.68-71.

70) 例えば、リーズ大学での状況。これは、リーズ大学のスタッフ（Professor Richard Taylor と Mr. Keith Burnley, *supra* note 68）のコメント（1995年11月15日）による。

71) *Robertson Report, supra* note 1), pp.87-94.これは、関係当事者間の共通見解でもある。例えば、Dr. Alan Crispin, Assistant Director, HEQCのコメント（1995年11月27日）。なお、需要の低さは制度的な欠陥によるところが大きく、将来10年間のうちには、状況は変化し需要は高まるであろうとする見解もある。例えば、Professor Geoff Layer, Director, Division of Access & Guidance, Sheffield Hallam Universityによるコメント（1995年11月9日）。

72) SEEC, *Bringing Credit to the South East*, 1995.

73) Allen & Layer, *supra* note 2), pp.38-39 ; and *Robertson Report*, pp.72-74.なお、関係者の間では、将来5年間程のうちに、単位の概念が政府補助金の配分の際の定式として採用されるであろうとする見方が、有力のようである。筆者のインタビューを受けた殆どの関係者が、こうした見解を明確に示した。ただし、その際には、教育機関間ないしコンソシウム間で、現在は異なる単位の定義と換算基準を統一することが不可欠である、との要請もある。これは、Dr. Derek R. Pollard, Director, Validation Services, The Open Universityの

コメント（1995年11月23日）による。

74) NCVQ, *NVQ: Brief Guide*, London, 1993; and NCVQ, *NVQ Criteria and Guidance*, London, January 1995.

75) NCVQ *NCVQ Information Note: General National Vocational Qualifications*, London, April 1993; and NCVQ, *The NVQ Monitor: Summer 1995*, London, 1995, pp.20-22.

76) こうした議論を積極的に展開するものとして, *Robertson Report, supra note 1*), pp.137-169.

77) NCVQのスタッフ (Mr. Paul Ellis, Director of Quality Systems; and Ms. Pat Dunn, Rrincipal Advisor, Accreditation and Quality Assurance) のコメント (1995年11月27日) による。

78) Allen & Layer, *supra note 2*), pp.46-47. なお, リバプール・ジョン・ムーアズ大学で採用された具体的なCAT制度とその現状については, 次の機会に扱う。

79) リバプール・ジョン・ムーアズ大学のスタッフ (Professor David Robertson, Executive Director, Public Policy & Education, Policy Department; Mr. John Freeman, Media & Cultural Studies; Mr. Phil Margham, Head, Academic Department; and Dr. Steve Jackson, System Provost for Learning Development) のコメント (1995年11月21日) による。

80) HEQCは, CNAАの「品質向上又は発展」(Quality Enhancement/Development) 及び「単位アクセス」(Credit Access) という2つの部門と, CVCPの中の「学問監査機構」(Academic Audit Unit)の担っていた任務とを承認する形で, 1992年に設立された。HEQC, *Higher Education Quality Council*, Gloucester, 1993.

81) HEQC, *The Work of the Higher Education Quality Council*, Gloucester, 1994.

82) HEQC, *The Work of the Higher Education Quality Council*, Gloucester, May 1995.

83) Dr. Alan Crispin, Assistant Director, HEQCのコメント (1995年11月27日) による。

84) NCVQのスタッフ (Mr. Paul EllisとMs. Pat Dunn, *supra note 77*) のコメント (1995年11月27日) による。

85) なお, 学生側の選択と流動性の向上に対する職業団体の姿勢は, 分野によって様々である。会計学, 経営学, 医療関係等のように積極的に支持するものから, 法律学のように極めて懐疑的なものまでである。*Robertson Report, supra note 1*), pp.35-41. こうしたあり方は, NCVQが, 職業教育と学問教育の架橋の問題に対して明確な立場をとることを, 困難にしているともいえる。なお, 学生側の選択と流動性の向上については積極的な団体も, 共通のCATの制度の設定にまで全面的に賛成とは必ずしもいえない。NCVQのスタッフ (Mr. Paul EllisとMs. Pat Dunn, *supra note 77*) のコメント (1995年11月27日) による。

86) NCVQのスタッフ (Mr. Paul EllisとMs. Pat Dunn, *supra note 77*) のコメント (1995

年11月27日)による。

87) Allen & Layer, *supra* note 2) , pp.37-38.

88) 例えば, グリニッジ大学の場合。グリニッジ大学のスタッフ (Dr. Robert Allen, Dean, The Faculty of Human Sciences ; and Mr. Tony Clayton, Deputy Academic Secretary) のコメント (1995年11月22日) による。また, 類似の制度はリーズ大学と近隣の継続教育カレッジとの間では存在するが, この場合も同様の状態のようである。そうした継続カレッジの一つであるハロゲート学芸・技術カレッジ (Harrogate College for Arts and Technology) のスタッフ (Dr. Roger Henson, *supra* note 66) のコメント (1995年11月18日) による。

89) 前掲注50) 参照。

90) 前掲注51) 参照。

<付表 1>

訪問調査ないし書面調査の対象者（調査日時順）

1 教育機関

(1) シェフィールド・ハラム大学（1995年11月9日）

- ・ Professor Geoff Layer, Director, Division of Access & Guidance ;
- ・ Ms. Jackie Booth, Leader, Division of Access & Guidance, & Academic Credit Manager ;
- ・ Dr. Robert Cumming, School of Urban & Regional Studies ; &
- ・ Mr. Rob Harrison & Mr. James Winter, Quality Division

(2) ケンブリッジ大学（1995年11月13日）

Mr. David Davies, Director, Public Programmes Division, Board of Continuing Education

(3) リーズ大学（1995年11月15日）

- ・ Professor Richard Taylor, Director, Department of Adult Continuing Education ; &
- ・ Mr. Keith Burnley, Head, City & Regional Office

(4) リーズ・メトロポリタン大学（1995年11月17日）

Ms. Judith Bowen, Head, Office of Access and Independent Studies

(5) ハロゲート学芸・技術カレッジ（1995年11月18日）

Dr. Roger Henson, Vice Principal

(6) リバプール・ジョン・ムーアズ大学（1995年11月21日）

- ・ Professor David Robertson, Executive Director, Public Policy & Education, Policy Department ;
- ・ Mr. John Freeman, Media & Cultural Studies ;
- ・ Mr. Phil Margham, Head, Academic Department ; &
- ・ Dr. Steve Jackson, System Provost for Learning Development

(7) グリニッジ大学（1995年11月22日）

- ・ Dr. Robert Allen, Dean, The Faculty of Human Sciences ; &
- ・ Mr. Tony Clayton, Deputy Academic Secretary, & Head of Partnership & Quality Support

(8) オープン・ユニバーシティ (1995年11月23日)

Dr. Derek Pollard, Director, Validation Services

## 2 その他の関係組織及び団体

(1) 全英職業資格評議会(National Council for Vocational Qualification : NCVQ) (1995年11月27日)

- ・ Mr. Paul Ellis, Director of Quality Systems ; &
- ・ Ms. Pat Dunn, Principal Advisor, Accreditation and Quality Assurance

(2) 高等教育品質評議会 (Higher Education Quality Council : HEQC) (1995年11月27日)

- ・ Dr. Alan Crispin, Assistant Director ; &
- ・ Mrs. Jackie Mair, ECCTIS 200 Consultant

(3) 南東イングランドコンソシウム(South East England Consortium : SEEC) (1995年11月26日)

Mrs Julie Hayward, Credit Guidance & Regional Credit Agency, Project Office  
(Anglia Polytechnic University)

<付表 2>

英国におけるフルタイムの高等教育学生数 (1901/1-1962/63)

(出典: Committee on Higher Education, *Report on Higher Education*, Cmnd. 2154, London, HMSO, 1963 (*Robbin's Report*), Table 5.)

年 度	学生数 (人)
1900/01	25,000
1924/25	61,000
1938/39	69,000
1954/55	122,000
1962/63	216,000

<付表 3>

英国における高等教育学生数 (1965/66-1992/93)

(出典: Government Statistical Service, *Education Statistics for the United Kingdom, Statistical Bulletin 2/93*, January 1993, Table 5; and Government Statistical Service, *Education Statistics for the United Kingdom, 1994 Edition*, Table C.)

年 度	フルタイム学生数 (人)	パートタイム学生数 (人)
1965/66	306,000	123,000
1970/71	457,000	164,000
1980/81	535,000	293,000
1982/83	568,000	308,000
1988/89	645,000	386,000
1990/91	747,000	428,000
1991/92	844,000	456,000
1992/93	958,000	486,000



## 参 考 文 献

### <和文>

池まり「英国高等教育品質評議会 (HEQC) 単位累積互換 (CAT) 発展プロジェクト報告書『変化の選択—高等教育における参加の機会, 選択流動性の拡大』—内容の紹介及び「報告書外用」全訳—」『学位研究』(学位授与機構研究紀要) 第2号, 平成6年12月, 83頁。

大崎仁「イギリスの高等教育改革—その流れと背景—」『IDE現代の高等教育』第350号(1993年11月)で翻訳紹介されている「イギリスの高等教育改革」と題するSir Peter Swinnerton Dyerによる講演。

藤井泰訳「V.新大学の夢, 神話と現実, 1960-1990年」有本章・安原義仁編訳『イギリス近代社会と高等教育—H.パーキンソン教授講演集』広島大学大学教育研究センター, 1993年, 83頁

安原義仁「英国学位授与審議会による単位累積互換制度—その理念と仕組み」『IDE現代の高等教育』第326号(1991年7月) 43頁。

M.サンダーソン著, 藤原義仁編訳『19世紀イギリスの大学と社会』2-36頁, 未刊行, 1994年, (M. Sanderson (ed.), *The Universities in the Nineteenth Century*, London, 1975.)。

V.H.H.グリーン著, 安原義仁・成定薫訳『イギリスの大学—その歴史と生態』法政大学出版局, 1994年(V.H.H. Green, *The Universities (British Institutions Series)*, Pelican Books, 1969)。

### <英文>

R. Allen & G. Layer, *Credit-Based Systems: as Vehicles for Change in Universities and Colleges*, Kogan Page, 1995.

T. Becher & M. Kogan, *Process and Structure in Higher Education, Second edition*, Routledge, 1992.

R. Bell & M. Tight, *Open Universities: A British Tradition?*, Open University Press, 1994, Council for National Academic Awards (CNAA), *The Council: Its Place in British Higher Education*, London, 1979.

CNAA, *Credit Accumulation & Transfer Scheme: A Guide for Students Registered Centrally with the Scheme*, London, 1989.

CNAA, *Credit Accumulation & Transfer Scheme: Regulations, 2nd edition* 1989, London, 1989.

Committee on Higher Education, *Report on Higher Education*, Cmnd. 2154, London, HMSO, 1963 (*Robbin's Report*).

Department for Education (DES), Office for Standards in Education, *Departmental*

- report The Government's Expenditure Plans 1995-96 to 1997-98*, 1995, Cmd 2810, HMSO.
- DES, *Higher Education : Meeting the Challenge*, Cmnd 114, London, HMSO, 1987.
- DES, *Higher Education : a New Framework*, Cmnd 1541, London HMSO.
- DES, *Higher Education : Meeting the Challenge*, Cmd 114, London, HMSO, 1987.
- DES, *Higher Education : Meeting the Challenge*, Cmnd. 114, London, HMSO, 1987.
- DES, *Aspects of Higher Education in the United States of America*, London, HMSO, 1989.
- DES, *Vocational and Continuing Education* (USA series) , London, HMSO, 1990.
- DES, *Quality and its Assurance in Higher Education* (USA series), London HMSO, 1991.
- DES, *Indicators in Educational Monitoring* (USA series), London, HMSO, 1991.
- DES, *Higher Education : A new Framework*, Cmnd. 1541, London, HMSO, 1991.
- DES, *Educational and Training for the 21st Century*, Voll & II, Cmnd 1536, HMSO, 1991.
- ECCTIS 2000, *Educational Credit Transfer Directory*, Gloucester, 1991.
- D.J. Farrington, *The Law of Higher Education*, Butterworths, 1994.
- O. Fulton, *Access to Higher Education*, Guildford, Society for Research into Higher Education, 1981.
- P. Gordon, R. Aldrich & D. Dean, *Education and Policy in England in the Twentieth Century*, The Woburn Press, 1991.
- V.H.H. Green, *The Universities* (British Institutions Series), Pelican Books, 1969.
- D. Green, 1992 : Higher Education and the Challenge of the Single European Market, in Sir C. Ball & H. Eggins (eds.), *Higher Education into the 1990s : New Dimensions*, The Open University Press, 1989, p.95.
- Higher Education Quality Council (HEQC), *The Report of the HEQC CAT Development Project, Choosing to Change : Extending Access, Choice and Mobility in Higher Education*, Gloucester, 1994, (*Robertson Report*).
- HEQC, *Choosing to Change : Extending Access, Choice and Mobility in Higher Education : The Report of the HEQC CAT Development Project : Executive Statement and Summary*, Gloucester, 1994.
- HEQC, *Choosing to Change : Extending Access, Choice and Mobility in Higher Education : The Report of the HEQC CAT Development Project : Outcomes of the Consultation*, Gloucester, 1995.
- HEQC, *Higher Education Quality Council*, Gloucester, 1993.
- HEQC, *The Work of the Higher Education Quality Council*, Gloucester, 1994.

- HEQC, *The Work of the Higher Education Quality Council*, Gloucester, May 1995.
- D.R. Jones, *The Origin of Civic Universities: Manchester, Leeds and Liverpool*, Routledge, London, 1988.
- T. Kelly, *A History of Adult Education in Great Britain*, London, 1970.
- Lord President of the Council, *Scientific Manpower*, Cmnd 6824, London, HMSO, 1946 (*Barlow Report*).
- R. Lowe, Educating for Industry : The Historical role of Higher Education in England, in P.W.G. Wright (ed.), *Industry and Higher Education : Collaboration to Improve Students' Learning and Training*, The Open University Press, 1990, p.13.
- A. Matterson, *Polytechnics and Colleges*, Longman, 1981.
- National Advisory Board (NAB), *Report of the Continuing Education Group*, London, NAB, 1984.
- NAB/University Grant Committee (UGC), *Report on the Study of Credit Transfer/ Accumulation and Qualification Structures*, London, NAB/UGC, 1987.
- National Council for Vocational Qualifications (NCVQ), *NCVQ Information Note : General National Vocational Qualifications*, London, April 1993.
- NCVQ, NVQ : *Brief Guide*, London, 1993 ; and *NCVQ, NVQ Criteria and Guidance*, London, January 1995.
- NCVQ, *The NVQ Monitor: Summer 1995*, London, 1995.
- The Open University, *Credit Ratings: Guidelines for Organisation Seeking a Review of their Credit Rating from the Open University Validation Service*, 1994.
- B. Salter & T. Tapper, *The State and Higher Education*, The Woburn Press, 1994.
- W. Perry, *Open University: A Personal Account by the First Vice-Chancellor*, The Open University Press, 1987.
- P. Scott, *The Meanings of Mass Higher Education*, The Open University Press, 1995.
- P.R. Sharp, *The Creation of the Local Authority Sector of Higher Education*, The Falmer Press, 1987.
- M. Shattock, *The UGC and the Management of British Universities*, The Open University Press, 1994.
- H. Silver, *A Higher Education : The Council for National Academic Awards and British Higher Education 1964-1989*, The Falmer Press, 1990.
- The Times Higher Education, 'Essential parts, Synthesis trends', *The Times Higher Education*, September 29, 1995, pp. ii -v.
- P. Toyne, *Educational Credit Transfer: Feasibility Study*, Department of Education and Science, 1979 (*Toyne Report*).
- M. Trow, *Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education*, Berkeley,

CA, 1973.

- L. Wagner, A Thirty-Year Perspective : From the Sixties to the nineties, in Tom Schuller (ed.), *The Changing University*, The Open University Press, 1995, p.15.
- G. Williams, *Changing Patterns of Finance in Higher Education*, The Open University Press, 1992.
- G. Williams & H. Fry, *Longer Term Prospects for British Higher Education : A Report to the Committee of Vice-Chancellors and Principals by the Centre for Higher Education, University of London*, London, July 1994.

{ABSTRACT}

## **Historical development of systems for credit accumulation and transfer (CAT) in British higher education : examining the on-going reform of British higher educational systems**

Mari IKE\*

This article traces the history of the practice of credit accumulation and transfer (CAT) in British higher education. This study is to be the first part of the comprehensive examination of CAT in the UK conducted by the writer.

Since the middle of the 1980s the practice of CAT has significantly been developed in British higher education. The idea underlying CAT is that appropriate learning, wherever it occurs, but provided it can be assessed, may be awarded credit towards higher education awards. The systems of CAT, which are adopted in various manners by many educational institutions, normally include both credit systems and modularity. Its objective is to extend access, student choice, personal flexibility and mobility in higher education which is the essence of the on-going reform of higher educational systems in the UK. This is principally modeled on the CAT systems in the US.

The introduction and institutional development of CAT reflects the transition of British higher education, from the “elite” to “mass” education. Such transition first started as a result of the Industrial Revolution in the latter half of last century, and the second movement took place in the early 1960s under the economic pressure on the British society. Since the late 1980s the Government has taken an initiative on the rapid reform of higher educational systems to improve British economy, strengthening the international competitiveness of the British labour force, particularly in the European context, and improving the economic efficiency in higher education.

The emergent changes are a consequence of complex forces being managed at different levels within institutions, and subject to unpredictable external market and political forces. It was some practitioners in the component parts of the higher education sector and their networks that first took the initiatives on introducing the practice of CAT into British higher education. This was particularly prominent in the public sector of higher education where there is strong demand of education

---

\*Associate Professor, National Institution for Academic Degrees

directly connected to vocational training. The movement was based on the successful precedent in 1970s of the Open University in promoting part-time education and of the Open College Federation in extending access from further education to higher education. Toyne Report published in 1979 also had a strong impact on the development of the practice.

It was the result of four factors that developed such a “grass-rooted” movement into the full-scale of institutionalisation of CAT in British higher education in the late 1980s. Those factors include : the increasingly severe competition among educational institutions caused by the decrease of the young population ; the Governmental policy of pursuing the economic efficiency in education ; the increasing social demands for the higher education sector to reflect the professional needs into its academic education, particularly in the field of engineering, management, health, etc., and the accelerated movement, particularly in Europe, to establish mutual approval of academic awards or credits, like professional qualification, between States. The development of CAT was accelerated by a series of actions taken at various levels. Such actions include : the active involvement of educational institutions ; co-operation among institutions through regional consortia ; the establishment of the CAT Scheme institutionalising central registration in the Council for National Academic Awards (CNAA) which supervises polytechnics : the development of CAT’s data-base, ECCTIS, at the national level ; the Governmental support through a series of White Papers ; the advanced practice of credit transfer in the European context, etc. Thus, the rapidly developing CAT has particularly been contributing to the remarkable increase of the number of part-time students.

Since the demise of the CNAA in 1992 each individual institution has entirely taken initiative on implementing CAT. There is neither a common credit framework nor a supervisory body for CAT at the national level.

Recently the speed of the development of CAT has been decelerating. There are quite a number of controversial issues regarding the future development of CAT in British higher education, such as the appropriateness of establishing a national credit framework, of prompting the linkage between academic and professional education, of utilising the concept of credit for distributing university grants, the way of quality assurance, etc. Questions are raised about the actual or potential demands for credit transfer. In fact some institutions are getting less active in the implementation of CAT based on their negative experiences. Furthermore, no clear consensus has been reached among parties concerned whether the linkage between higher and vocational or professional education should be strengthened or not. The

affirmative position of the Government is not fully supported on this point by other parties. Discussions are continuing upon those issues at various levels.

Considering the recent trend towards “mass” education, the practice of CAT will continuously be developing and changing the traditional patterns of British higher education in spite of many twists and turns. The matter is the scale and manner of its future development.

