

# 英格蘭國家資歷架構運作機制與實施現狀之探討

陳怡如 國立暨南國際大學國際文教與比較教育學系副教授

## 摘要

英國於2000年所建構之「國家資歷架構」(National Qualification Framework, NQF)，不僅影響該國技術與職業教育課程設計與評量模式的發展，也對歐盟與歐盟以外的國家資歷架構與區域資歷架構的發展產生重大影響。時至今日，國家資歷架構的建置已經是各國普遍趨勢，有鑑於臺灣一直不乏學者提出建構類似架構的呼籲，本研究目的在於：一、敘明英格蘭國家資歷架構發展緣由；二、探討英格蘭國家資歷架構的實施現狀；三、分析英格蘭國家資歷架構變革對於技術與職業教育之影響；四、分析現行架構的問題與面臨挑戰；五、根據研究發現，提供臺灣相關發展之參考。本研究透過分析英格蘭與歐盟的官方文件與報告，並針對相關權責組織進行半結構訪談，歸納出主要研究發現：首先，英格蘭國家資歷架構採能力本位模式，因應複雜技術與職業資歷的改革需求而產生，3次改革趨勢為重視業界需求、學習者學習進程，以及資歷透明化與彈性化，而上述改革也對於技術與職業教育實施之權責機構的角色產生重大影響。其次，英格蘭國家資歷架構的建置，有助於政府對於人才培育的面向、層級以及模式有全面掌握，並發展因應策略。最後，此一架構實施是因應技術與職業教育面臨的問題，但目前許多問題仍存在，機制本身運作也有待改善之處，因此後續發展值得關注。希望英格蘭經驗有助於後續臺灣技術與職業教育改革與資歷架構的規劃。

關鍵詞：英格蘭、技術與職業教育、國家資歷架構、能力本位教育、資歷



# The Operational Mechanism and Implementation of National Qualification Framework in England

Dorothy I-Ru Chen

Associate Professor, Department of International and Comparative Education, National Chi Nan University

## Abstract

The development of National Qualification Framework (NQF) in the United Kingdom (UK) has huge impacts not only on the technical and vocational education in the UK, but also development of national and regional qualification frameworks in most part of the world. As the construction of NQF has also become a concern in Taiwan, this paper aims to explore: 1. factors contributing to the formation of NQF in England; 2. the current operation of NQF in England; 3. the impacts of NQF reforms on technical education development in England; 4. the related problems and challenges; 5. reflection on the role of the framework in national education in England and its implications for Taiwan. Through document analysis and semi-structural interviews, the research shows: first, the development of NQF in England is competency-based and derived from the needs of technical and vocational educational reform. The trends of its reform show its increasing emphasis on employers' needs, learners' progression, and flexibility and transparency of the framework and related qualifications. Second, the framework enables the government to have overall picture of talent cultivation in England as well as developing necessary strategies for future talent cultivation. Finally, the implementation of the framework was the response to the problems in technical education. Nevertheless, some problems remain and there are needs for further improvement of the framework. Based on the above findings, it is hoped that the English case can provide useful implications for the development of related policy in Taiwan.

**Keywords:** England, technical and vocational education, National Qualification Framework, competency-based education, qualification



## 壹、緒論

### 一、研究背景

英國「國家資歷架構」(National Qualification Framework, NQF)的相關發展始於1980年代末期,目的在於規範複雜的英國技術職業(以下簡稱技職)資歷(EU Twinning Project, 2017),此一發展不僅對英國技職資歷發展有重大影響,也對歐洲聯盟(以下簡稱歐盟)國家甚至世界其他地區產生影響。同時因應1999年後自治權下放,目前英國4地共實施3種國家資歷架構,英格蘭與北愛爾蘭適用同一架構,蘇格蘭與威爾斯則於2006年和2016年時陸續發展出自己的架構。學者指出英格蘭的「國家資歷架構」與其前身「國家職業資歷證書」(National Vocational Qualifications, NVQs)影響2008年實施的「歐盟資歷架構」(European Qualifications Framework, EQF)(Young, 2009)。「歐盟資歷架構」實施目的在於推動歐盟境內終身學習與就業流動,其並進一步影響歐盟成員國建置國家資歷架構,與「歐盟資歷架構」對照,方便人才的交流(European Centre for the Development of Vocational Training [CEDEFOP], 2009, 2013),目前歐盟所有成員國均已建置完成,並將其連結EQF(CEDEFOP, 2018)。

歐盟並進一步於2015年啟動「歐盟支持東南亞國協高等教育計畫2015-2018」(European Union Support to Higher Education in ASEAN Region, 2015-2018),支持東南亞國家協會(以下簡稱東協)國家發展國家資歷架構促進高等教育(以下簡稱高教)一體化,以支持東協國家學歷互認與學生流動。東協在歐盟支持下,於2015年通過「東協資歷參考架構」(ASEAN Qualifications Reference Frameworks, AQRF)為各國資歷提供共同參照標準(陳怡如、唐慧慈, 2017),目前東協多數國家也已經完成國家資歷架構的建置(Bateman & Coles, 2015)。

根據聯合國統計,截至2017年,全世界約有150個國家與地區已經建置或是正在規劃國家資歷架構,同時除了歐盟與東南亞,目前全世界共有7個區域資歷架構(CEDEFOP et al., 2017),由此可知國家資歷架構以及區域資歷架構的發展已經是國際趨勢,此一架構對內有助於促進學習者學習進程的發展,整合學術與職業教育,對外有助於促進學生學習與就業的跨國流動。英國國家資歷架構的發展引領全世界相關機制的發展,其中英格蘭適用的「國家資歷架構」自2000年實施至今,歷經3次重大變革,相關政策的規劃與實施值得探討。

## 二、研究動機

如前述，英格蘭資歷架構的實施對世界其他國家產生廣泛影響，國家資歷架構的建置目的往往是希望改善國家教育品質與提升教育成效，因此歐盟研究指出各國「國家資歷架構」的實施有助於協調教育與訓練體系，增加國家資歷整體透明度，並增加現有資歷的價值（CEDEFOP, 2013）。

但 Tuck（2007）進一步指出各國政策制定者引進「國家資歷架構」的目的影響該國「國家資歷架構」的性質和設計，如英語系國家「國家資歷架構」多涵蓋模組與學習單元，評量也有明確的指標，因此這些國家的「國家資歷架構」不只是一單純架構，而梁琍玲（2013）檢視紐、澳兩國國家資歷架構的運作也發現有上述特色。歐盟與聯合國專家也在 2013 年第四屆歐亞教育部長會議中提到各國引進「國家資歷架構」的主要目的有三：促進現有資歷間的良好溝通、改善資歷體系以及發展新的系統（Deij et al., 2013）。因此本研究動機之一是了解英國引進的因素。

其次，英格蘭「國家資歷架構」的雛型為 1980 年代開始發展的能力取向「國家職業資歷證書」，它是根據「國家職業標準」（National Occupational Standards, NOS），針對中學畢業生或 16 歲以上在職人員所發展的資歷證書，採取成果導向的設計，希望回應當時技職教育過於重視輸入，不重視學習成果與忽略雇主需求的批評（Young, 2009）。但 2006 年《Leitch 技能檢討報告》（*The Leitch Review of Skills: Prosperity for all in the Global Economy - World Class Skills*）指出，當時技能培訓偏供應取向，建議朝向需求取向發展（Leitch, 2006），且直到近期相關批評仍然存在（UK Commission for Employment and Skills, 2010; The Office of Qualifications and Examinations Regulation [Ofqual], 2015; Kraak, 2013），由此可看出供應端與需求端的調整，一直是技職教育改革主要議題。因此本研究的第二個動機希望探討國家資歷架構規範下，英格蘭技職教育的實施現況與目前所面對的問題與挑戰。

British Council（2015）歸納英國（含英格蘭）技職體系特色涵蓋資歷的單元化（unitised）與學分本位（credit based），且此一制度更將經費補助與資歷品質與學習成果進行連結，由此可見「國家資歷架構」的設計對英國技職教育實施具實質影響。英格蘭國家資歷架構在 2000 年、2010 年與 2015 年經歷 3 次重大變革，3 次變革的原因以及實施後對於國家技職教育的影響為何，是本研究動機之三。

學術與技職教育兩軌的銜接、相關升學進路、技職教育與產業需求的銜接與證照制度，都是臺灣技職教育備受關注的議題。國內學者也曾提出落實能力本位教育與建立國家資歷架構落實學歷與學力合一與交流等建議（李隆盛等人，2010）。

英格蘭成果導向的國家資歷架構實施歷史悠久，重視雇主需求，涵蓋學習模組、學習單元與評量規範。因此本研究探討英格蘭國家資歷架構運作經驗，以及過程中權責機構角色與功能的變動，希望作為日後臺灣建構類似機制的重要參考，此為本研究動機之四。

### 三、研究目的

根據上述說明，本研究具體目的如下：

- (一) 敘明英格蘭國家資歷架構發展緣由
- (二) 國家資歷架構規範下，探討英格蘭技職教育的實施現況
- (三) 分析英格蘭國家資歷架構變革對於技職教育的影響
- (四) 分析現行架構運作的問題與面臨挑戰
- (五) 基於上述研究發現反思，提供臺灣相關發展之參考

## 貳、文獻探討

英格蘭國家資歷架構的發展導因於技職教育改革需求，以下針對國家資歷架構的性質與內涵、英格蘭技職教育發展、英格蘭資歷類型與發展機制以及英格蘭國家資歷架構的階段性發展進行探討。

### 一、國家資歷架構的性質與內涵

何謂國家資歷架構？建置國家資歷架構的目的為何？Tuck (2007) 對於國家資歷架構的性質與功能作了相當完整的說明，他指出資歷架構是在商定的持續等級上，發展、分類與認可知識、技能與職能的工具。資歷架構根據對學習成果的界定，顯示不同資歷的可比性以及學習者如何從相同或是不同的職業或是產業別中，由某一等級晉升到另一等級，有時也納入學術資歷。資歷架構也提供國家中或是國際上改善品質、更廣泛學習管道、連結與公眾或是勞動市場資歷認可的基礎。由上述說明可知，資歷架構的核心為能力本位教育與學習成果導向，即架構乃根據學習後應具備的能力所建構而出。

國家資歷架構的建置涵蓋許多面向，Bateman 與 Coles (2013, p. 4) 指出國家資歷體系應該包含以下重要元素：機構具備治理、財務、運作和品質保證的基礎設施；課程發展標準的基礎；學習的提供者；評估學習成果的程序；學習評量的穩定

程序；與證書和所評量學習成果相連結的授予證書歷程；具備認證（certification）程序；資歷的認可歷程（accreditation processes）；資歷系統內具備可以向上發展的資歷等級；具備讓學習可以移轉到其他情境（setting）的學分系統；在正式教學外，驗證（validating）學習的方法；納入國際對照標準的品質保證系統。雖然每個國家因其教育制度的不同，在架構具體操作上有相當差異，他的論點提供了規劃國家資歷架構時重要面向的參考。

雖然各國政府引進「國家資歷架構」的目的有別（Tuck, 2007; Deij et al., 2013），但各國「國家資歷架構」實施成效上仍有許多共同點，歐盟職業培訓發展中心的研究顯示，歐洲各國建置國家資歷架構之後的早期影響包含：（一）提升國家資歷體系的透明度；（二）學習成果導向策略的強化與更有系統的實施；（三）藉由國家資歷架構來認證非正規學習與非正式學習；（四）促成技職資歷在教育與培訓領域及勞動市場領域的利害關係人有更多參與與合作。因為國家資歷架構的運作需要建立產業界與教育培訓領域的對話機制；（五）國家資歷架構使更多正式教育以外的資歷頒發成為可能；（六）國家資歷架構的等級有助於引導國家更重視高層次的技職教育與培訓及相關研究（CEDEFOP, 2018）。由此可見，歐洲各國對「國家資歷架構」的期待有許多共同點，同時「國家資歷架構」的建置不僅有助於提升促進跨國資歷認可與人才流動，對於歐洲資歷水準的提升也有極大幫助。

另一方面，因為英格蘭、威爾斯與北愛爾蘭自 2001 年起建構「高等教育資歷架構」（Framework for Higher Education Qualifications, FHEQ），作為高教資歷共同參照標準（Lester, 2011; Eurydice, 2020），因此英格蘭高等教育不受「國家資歷架構」規範，不在本研究探討範圍。

## 二、英格蘭技職教育之改革需求

為了解國家資歷架構之發展脈絡，以下針對英格蘭基礎教育以及技職教育改革需求產生的相關因素進行說明。1988 年起實施的英格蘭「國定課程」（National Curriculum），將基礎教育分為四個關鍵階段（Key Stages），最後的第四關鍵階段（14～16 歲）主要是為外部資歷考試做準備，多數學生在 16 歲時參加「中等教育普通證書」（General Certificate of Secondary Education, GCSE）考試，想要繼續升學的學生，會進入第六級學院或是班級（sixth-form colleges/class），並在 18 / 19 歲時參加「進階程度普通教育證書」（General Certificate of Education Advanced Level, GCE Advanced Levels/A Level）考試（Eurydice, 2021）。根據《1997 年教育

法》( *Education Act 1997* )，上述 GCSE 或是 A-Level 等「外部資歷」( external qualification ) 為第三方認證或授予之學術或職業資歷證書，不含學士學位等級或是更高等級的學術資歷證書 ( Legislation.gov.uk, 2001 )。

在技職教育的部分，臺灣技職教育為學校本位，而英國則採學校本位與雇主本位混合的制度，多數 16 ~ 19 歲學生經由擴充教育學院 ( further education colleges )，接受學校本位技職教育課程。英格蘭雇主本位技職教育課程，主要是經由學徒制，1960 年後學徒制逐漸沒落，政府遂於 1993 年續推動「現代學徒制」( Mirza-Davies, 2015 )，近年則再次進行大規模改革 ( Ofqual, 2012 )。

Green 等人 (2000) 指出歐洲國家技職教育與訓練雖然面對許多共同的壓力與問題，但是各國因為國家體系和歷史因素差異，回應方式也有極大差異。以英國來說，因為其自由主義傳統，國家對於技職體系沒有過多規範，但也因此面臨品質低落的問題。1980 年代因為歐盟崛起以及英國失業率嚴重，迫使政府注意到英國人民持有與工作相關資歷比例過低的問題，據統計當時英國只有 40% 勞動力具備工作相關資歷，而德國則高達 85% ( Thompson, 1995 )。當時英國經濟面臨的許多問題被認為是因為技職教育與訓練功能不彰 ( Jephcote & Huddleston, 2001 )，因此柴契爾政府開始重視技職教育的發展，希望改善學術課程主導的中等教育體系 ( Chitty, 2014 )。英國工業聯合會 ( Confederation of British Industries ) 和總工會聯盟 ( Trades Union Congress ) 也從 1980 年代開始積極鼓勵其會員參與職業教育與訓練，因此開始有了制定國家職業標準與資歷的呼聲 ( Thompson, 1995 )。在此一背景下，英國政府於 1986 年出版《英格蘭與威爾斯職業資歷檢討》( *Review of Vocational Qualifications in England and Wales* ) ( De Ville, 1986 )，並據此成立「國家職業資歷委員會」( National Council for Vocational Qualifications, NCVQ )，在 1987 年時，首次以「國家職業標準」為基礎，發展「國家職業資歷」，這是第一個根據職能發展出的全國性資歷。不過 Young (2009) 認為保守黨政府在 1980 年代實施的一系列措施主要是為了弱化工會，而非為了提升勞動力技能品質。

進入 1990 年代，複雜的技職資歷體系開始受到關注，因應 16 ~ 19 歲間多達 16,000 種的資歷，英國政府於 1996 年委託狄林爵士進行調查，出版《16 ~ 19 歲資歷檢討》( *Review of Qualifications for 16-19 Year-Olds: Summary Report* )，希望能有效強化與改善 16 ~ 19 歲的資歷架構 ( Dearing, 1996 )。學者研究顯示雖然此一報告書的兩百條建議受到三大主要政黨、產業界、工會與學校的歡迎，但並未真正處理學術與技能資歷壁壘分明的問題，該報告書反而建議不同屬性資歷應保有各

自的特色。惟 1997 年工黨政府上臺後，根據該報告之建議，整併原有「學校課程評量局」（School Curriculum Assessment Authority, SCAA）與「國家職業資歷委員會」，成立了「資歷與課程局」（Qualifications and Curriculum Authority, QCA）（Chitty, 1999）。因此學術和職業資歷主管機構得以整合為一，為後續企圖整合學術與技職資歷所發展出的國家資歷架構奠定基礎。「資歷與課程局」即現今英格蘭學術與技職資歷主管機構「資歷暨考試規範局」（The Office of Qualifications and Examinations Regulation, Ofqual）之前身。

如前述，英國 1980 年代開始的技職教育改革主要源自於內部經濟問題與國際競爭壓力。1992 年歐洲國家於馬斯垂克簽署《歐洲聯盟條約》（*Treaty on European Union*），歐盟正式成立，成員國的貨物、人員、服務與金融得以流通（European Union, n.d.），條約中也涵蓋各國文憑資歷的認可之相關議題。英國雖為歐盟成員國，但因當時執政的保守黨對於歐盟採取防備心態，因此歐盟三大支柱中的「經濟暨貨幣聯盟」（Economic and Monetary Union of the European Union），英國只參與到第二階段（Sowels, 2019），由此可推斷歐盟 1990 年代倡議的相關資歷政策對英國政策影響有限。

### 三、英格蘭國家資歷架構的演變

受 1987 年實施「國家職業資歷證書」影響，英格蘭、威爾斯和北愛爾蘭政府於 2000 年共同建構了「國家資歷架構」，2010 年後「國家資歷架構」由「資歷與學分架構」（Qualifications and Credit Framework, QCF）取代，2015 年時，「資歷與學分架構」再次被「規範資歷架構」（Regulated Qualification Framework, RQF）取代。英格蘭國家資歷架構至今歷經 3 個版本，以下說明變革歷程。

#### （一）英國國家資歷架構的開端：「國家職業資歷證書」（NVQs）的實施

1987 年開始實施的「國家職業資歷證書」和能力本位教育的發展有密切關聯。Wolf（1995）指出能力本位評量發源於 1960 年代與 1970 年代的美國，當時師資培育被認為脫離學校實務而飽受批評，因此開始強調績效責任的重要性。1970 年代與 1980 年代英國面臨經濟不景氣，產業轉型導致學徒制效能不彰，因此能力本位評量被認為可以因應國家技職教育所需重大改革。因此政府於 1986 年成立資歷規範組織「國家職業資歷委員會」並發展「國家職業資歷證書」，它成為英國首個 16 歲後正式非學術教育類課程，在此之前國家沒有規範技職教育的實施。Young（2009）也指出「國家職業資歷證書」是第一個國家發展、採能力取向、由學習成

果來設計及第一個獨立於學校體系的國家技職資歷，希望回應技職資歷重視輸入，不重視學習成果與忽略雇主需求的問題。

「國家職業資歷證書」的基礎是「國家職業標準」，如同多數歐洲國家，英國在 1980 年代引進此一制度 (CEDEFOP, 2009)，「國家職業標準」根據「標準職業分類」(standard occupational code, SOC) 來發展，不僅提供英國職能表現基準，也作為技職資歷發展、評量和認證的基礎 (UK Commission for Employment and Skills, 2014; National Occupational Standards, n.d.)。目前英國「國家職業標準」的維護與更新由產業技能委員會 (Sector Skill Councils, SSCs) 代表組織工業產業技能與標準聯盟 (Federation for Industry Sector Skills and Standards, FISS) 主責。職業標準的建置涉及不同利害關係人的利益與專業，因此英語系國家多設置此類組織常態化與制度化雇主的參與。「國家職業標準」原由 4 地政府共同補助，2012 年後英格蘭政府停止補助，但是「國家職業標準」對其技職資歷發展影響仍在。

「國家職業資歷證書」將技職資歷根據產業別和難度分為五等第，學生評量主要經由學習檔案和實作觀察評量，希望使技職資歷更易於了解，也能夠驗證與核實 (Institute for Apprenticeships, 2017; Eurydice, 2020)。「國家職業資歷證書」採取美國 1960 年代職業心理學功能分析 (functional analysis) 的作法，先確認各職業主要功能與目的，建立能達到目的的學習成果，再將其累積或是分類，形成技職資歷。「國家職業資歷證書」為資歷導向與評量導向，即資歷頒授未必搭配課程，而是基於評量結果 (Jessup, 1991, as cited in Young, 2009, p. 15)。

早期的「國家職業資歷證書」受到許多嚴厲批評，多位技職學者認為 NVQs 過度重視低知識含量的實務技能，造成學術與技職教育的分化與技職教育地位降低 (Keep, 2012a, 2012b; Young, 2009; Hyland, 1994)。Jessup (1991) 也指出「國家職業資歷證書」不利更廣泛職能的發展，造成學習窄化與忽略溝通和管理技能。同時，其主要評量方式為觀察，但觀察的有效性，學生進入職場後的技能移轉議題，以及因應變化等高階技能與理論知識是否可經由觀察來評量，也都是學界關注的問題。

2013 年之後政府停止將修讀「國家職業資歷證書」人數納入統計，該資歷邁入歷史 (Department for Business, Innovation and Skills, 2016)，但影響力持續至今，Young (2009) 指出「國家職業資歷證書」因為獨立於學校教育體系外，有助政府控制公部門支出，所以受歡迎。加上國際組織與援助機構支持，此類資歷也受發展中國家歡迎。因此「國家職業資歷證書」不僅影響英國「國家資歷架構」發展，也

影響全球資歷架構發展（CEDEFOP, 2008）。奠基於此一基礎所發展出的英格蘭「國家資歷架構」在 2000 年、2010 年與 2015 年經歷 3 次重大變革，以下將進一步說明此一架構的變革歷程。

## （二）「國家資歷架構」（NQF）的建置（2000～2010）

英國於 2000 年開始實施「國家資歷架構」，EU Twinning Project（2017）歸納當時推動「國家資歷架構」主因為：1. 整理凌亂的資歷，使資歷間的連結更明確，透過此一系統，提供學習者更多職業機會選擇的資訊；2. 發展確認與描述良好資歷發展歷程的系統策略；3. 經由評量、認證與品保程序，強化大眾對於資歷的信心；4. 強化資歷系統間的連結，並改善學術和技職教育的連結，以提升學生成就等級，並給予學生學習和進程更多支持。

「國家資歷架構」的建置意謂國家進一步介入資歷的設計，最早的「國家資歷架構」涵蓋英格蘭、威爾斯和北愛爾蘭學術與技職資歷，「國家資歷架構」將 14 歲以後的資歷以等級劃分，每一等級設有指標，描述每一等級應有的學習成就，每一資歷根據知識、技能和能力標準來分等級（陳怡如，2007）。學習者晉級時不一定要取得每一個等級的資歷。「國家資歷架構」一開始分入門級與一～五級，在 2004 年更新，新的「國家資歷架構」涵蓋九級（入門級～第八級），原有第四級變為五和六級，第五級改為七和八級，同時入門級再細分為三小級。這些更精準的等級有助於學習者比較不同的資歷和找出自己的發展路徑，也有助於「高等教育資歷架構」的等級作更好的對照，但不影響資歷數量、內容與對學習者要求（Qualifications and Curriculum Authority, 2004; CEDEFOP, 2017）。

## （三）「資歷與學分架構」（QCF）：致力彈性化（2010～2015）

「國家資歷架構」被認為規範過多，缺乏彈性，等級的設計無法引導學生循序而上，且同等級資歷內容和所需學習時間可能有很大差異，無法看出個別資歷價值（CEDEFOP, 2017），因此政府於 2008 年宣布引進「資歷與學分架構」取代「國家資歷架構」，在 2010 年正式實施。

「資歷與學分架構」等級和「國家資歷架構」一樣，但不納入學術資歷與學徒制，是純粹以技職資歷為主的架構（Qualifications and Curriculum Development Agency, 2010; CEDEFOP, 2017）。QCF 等級描述涵蓋三面向：知識與理解、應用與行動以及學習者的自主性與績效，因此資歷授予機構（Awarding Organisations, AOs）需要明定每一資歷的目標、先備知識、技能與理解、需被評量的知識、評量方法以及評量成就指標（Qualifications and Curriculum Authority, 2008）。

「資歷與學分架構」希望提供更大的學習彈性，引進學分制與學習單元認證制度，每個資歷都由必修與選修單元組成，每一單元有相應學分數。學分是以概念學習時間來計算，包括學生「受指導學時」（Guided Learning Hours, GLH）和非直接指導學時（如獨立研究和完成作業時間），10 小時為 1 學分（Qualifications and Curriculum Authority, 2008）。QCF 引入「認證」（award）（1～12 學分）、「證書」（certificate）（13～36 學分）和「文憑」（diploma）（至少 37 學分），以顯示出學習深度和廣度，也使資歷更容易辨識（CEDEFOP, 2017），例如 BTEC Award、BTEC Certificate 和 BTEC Diploma 3 種資歷所需學分數不同，學員可以選擇獨立修讀，併入其他學術或技職資歷或是將其作為學徒制的一部分。因此「資歷與學分架構」也提倡學分庫（unit banks）、學分分享（unit sharing）與學分轉換，不同資歷授予機構頒發的學分可以累計，希望藉此減少資歷數量（CEDEFOP, 2019）。但也因此原有資歷必須重新設計，並對應等級。由以下 2010 年針對「資歷與學分架構」的評估報告，可理解學習單元在資歷扮演著重要角色。

表 1  
學習單元和多種資歷連結情形

年度	活躍（使用中）的學習單元數量	超過一個資歷以上使用的學習單元數量	各學習單元平均連結的資歷數量	一學習單元和最多資歷相關數量	超過 10 個以上資歷使用的學習單元數量
2009	6,934	4,753	2	150	10
2010	18,317	12,776	4.78	107	1,799

資料來源：整理自 *The 2010 Evaluation of the Qualifications and Credit Framework (QCF) Regulatory Arrangements* (p. 33), by Ofqual, 2011 (<https://dera.ioe.ac.uk/3767/1/2011-06-03-qcf-evaluation-report.pdf>).

#### （四）英格蘭現行國家資歷架構：「規範資歷架構」（RQF）（2015 至今）

「資歷與學分架構」使技職資歷更加透明，但在資歷設計上一體適用（one-size-fits-all）的作法，被認為無法發展出符合產業需求的高品質資歷（Ofqual, 2015），因此政府 2015 年宣布 2018 年時以「規範資歷架構」取代「資歷與學分架構」，希望給予資歷設計更大彈性，並更著重學習成效（Ofqual, 2018）。

歐盟研究分析兩者的差異，指出「資歷與學分架構」強調規範，讓資歷的規模和價值更為透明清楚，也展現資歷彼此關聯，但規範功能運作不佳，例如學分轉

換與學習單元分享，且因過度重視評量，特別是學習單元評量，導致無法聚焦課程整體效度，有礙資歷創新與發展。而「規範資歷架構」希望清楚呈現資歷，而非規範資歷，因此簡化等級描述，且強調不規範評量方式，鼓勵創新，減少對於資歷授予機構的限制（CEDEFOP, 2019; Ofqual, 2015）。

「規範資歷架構」以學生學習的「資歷總學時」（Total Qualification Time, TQT）來理解資歷規模，它包含：1. 受指導學時：資歷由教師或督導直接或是網路指導下的學習時數；2. 直接學習時數（Directed Learning Hours, DLH）：資歷在無教師或是導師指導下的學習時數，如學生花在預備、討論與完成作業等沒有直接受指導的時間；3. 監看評量（Invigilated Assessment）：評量時數、評量模式與架構細節（Ofqual, 2015）。「規範資歷架構」資歷或是學習單元的規模，是根據「資歷總學時」除以 10 而來。資歷類型仍是原有的 3 類：「認證」（120 小時或以下）、「證書」（121 ~ 369 小時）以及「文憑」（至少 370 小時）。若同一資歷以不同學習方式進行導致「資歷總學時」不同，則以最少的時間來計算「資歷總學時」（Ofqual, 2020d）。

之前「資歷與學分架構」的等級描述涵蓋知識與理解、應用與行動以及學習者的自主性與績效，但「規範資歷架構」排除了學習者的自主性與績效，只納入知識與理解以及技能，這是吸取之前經驗，發現某些工作角色的知識和技能等級與自主性與績效等級未必能夠良好對應（Ofqual, 2015; CEDEFOP, 2019）。「規範資歷架構」重新納入學術資歷如「中等教育普通證書」與「進階程度普通教育證書」，以及學徒制，但說明「資歷總學時」的規定不適用這兩者（Ofqual, 2020d; CEDEFOP, 2019），資歷授予機構可自行決定是否納入學習單元，以及學習單元需不需要涵蓋學分（Ofqual, 2015）。

根據上述說明，將國家資歷架構演變情形摘要如表 2。

最後，由於各國建置「國家資歷架構」的主要目的之一為支持跨國資歷認可，由表 3 英格蘭與北愛爾蘭 RQF、「蘇格蘭學分與資歷證書架構」（Scottish Credit and Qualifications Framework, SCQF）、「威爾斯學分與資歷架構」（Credit and Qualifications Framework for Wales, CQFW）以及歐盟 EQF 等級對照情形，可了解「規範資歷架構」與英國其他地區以及歐盟「歐盟資歷架構」連結樣貌。

表 2  
英格蘭國家資歷架構演變

實施時間	名稱	特色／引入因素	共同點	差異
1987～2013	國家職業資歷證書 (NVQs) (前身)	試圖建立成果導向之國家技職資歷，甚至希望藉此取代其他資歷，簡化複雜的技職資歷市場。		
2000～2010	國家資歷架構 (NQF)	整理複雜技職資歷，整合學術與技職資歷，並強化資歷間的連結，以支持學生學習進程。		主要功能為規範資歷。
2010～2015	資歷與學分架構 (QCF)	給予學習者更大彈性，引進學分制 (鼓勵分享與轉換) 和學習單元認證。	因應複雜技職資歷，重視學習進程、學習成果與評量方式。	主要功能為規範資歷。
2015 至今	規範資歷架構 (RQF)	進一步鬆綁，減少對於資歷授予機構的限制，強調多元評量與資歷創新。		主要功能為清楚展現資歷。

資料來源：研究者自行整理。

表 3  
RQF、CQFW、SCQF 與 EQF 等級對照表

RQF	CQFW	SCQF	EQF
8	8	12	8
7	7	11	7
6	6	9/10	6
5/4	4/5	7/8	5
3	3	6	4
2	2	5	3
1	1	4	2
Entry 3	Entry 3	3	1
Entry 2	Entry 2	2	
Entry 1	Entry 1	1	

資料來源：整理自 *United Kingdom - England: National Qualifications Framework*, by Eurydice, 2020, European Commission ([https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/national-qualifications-framework-93\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/national-qualifications-framework-93_en)).

#### 四、英格蘭資歷類型與運作機制

英國發展國家資歷架構以規範英國多元的技職資歷，因此認識英國的資歷類型與其發展機制，有助於了解此一架構。

2000年版的國家資歷架構中，英國政府將國家資歷分為3類：（一）一般／學術資歷；（二）職業相關資歷；（三）與職場工作角色直接連結的職位（occupational）資歷，如 NVQs（Qualifications and Curriculum Authority, 2000）。後兩者都是和技職教育有關，Greer（2019）也進一步說明後兩者差別：一類直接和國家職業標準連結，學習者必須展現可以在相關職場工作的能力；另一類偏學術傾向，重視工作的知識和理解以及可以被評量的部分。

在資歷運作效能上，2016年英格蘭政府委託 Sainsbury 爵士執行的技職教育研究報告強調資歷市場要能有效運作就必須：（一）具可辨識性：相關利害關係人可以快速容易的辨識學習者技能等級；（二）具嚴謹性：資歷符合應有的標準；（三）具回應性：資歷能回應雇主和學習者的需求；以及（四）具創新性：資歷能以更新更好的方式回應目前和預期的需求（Sainsbury, 2016）。而不僅是英格蘭，上述發現應該也是各國政府所追求的目標。

英國技職資歷發展與運作傳統上高度市場化，且政府介入有限，主要是透過產業技能委員會、資歷授予機構與培訓機構的三方合作。產業技能委員會認可資歷授予機構所發展的資歷課程（產品），之後培訓機構則向資歷授予機構購買上述產品，並對學生提供相關課程，學習表現獲認可的學生可獲得資歷授予機構所頒發之資歷證書。以下進一步說明三者技職資歷中扮演的角色。

首先，產業技能委員會為雇主主導（employer-led）機構，是學校與業界的溝通橋樑，表達業界的需要，也了解未來技能需求。上述委員會在1964年初名為產業培訓委員會（industry training boards），80年代後頻繁更名，最後在2002年改為今名（Kraak, 2013）。因為政府對這些委員會的重視，2006年 Leitch 報告曾建議由他們所認可的資歷才能獲得政府補助，希望藉此簡化複雜的資歷體系（Leitch, 2006）。但學者批評相較於政府對於這些委員會的要求，政府給予他們的補助嚴重不足（Kraak, 2013）。2012年之後政府停止例行補助，但仍核發證照給這些委員會。因此他們必須依賴政府標案與另尋其他收入，其角色也需要重新定位（British Council, 2015; Organisation for Economic Co-operation and Development, 2017）。

其次，關於資歷授予機構，英國傳統上是由這些機構來設計與頒授資歷，不像多數國家是由政府發展、實施與認可資歷，英國的資歷授予機構多為私立營利組

織或慈善非營利性質者，但也有官方性質。他們主要功能為：（一）設計與發展資歷；（二）認可與監測提供資歷的機構所提供資歷是否符合水準；（三）確保評量的公平性、有效性與可靠性，並且確保所設計的資歷符合規定；（四）確保資歷的公平管道；（五）對於達到資歷要求的學習者頒發證書（Eurydice, 2020）。資歷授予機構所發展技職資歷必須隨時因應政府政策與產業變革進行調整。

資歷授予機構的顧客為培訓機構，英格蘭主要培訓機構為：學校、擴充教育學院（16～19歲）、獨立（私立）培訓提供者、地方當局、慈善組織、雇主與其他培訓組織。這些機構屬性不一，差異極大。資歷授予機構主要收入來自為培訓機構提供考試，因應政府近年推動的新學徒制，部分資歷授予機構也開始實施學徒制「總結評量」（end-point assessments, EPAs）。培訓機構不僅購買他們所設計與受政府認可的資歷，教授相關課程，協助學生取得資歷（Ofqual, 2012），也向學習者與雇主推廣所購買資歷。

國家資歷架構與資歷發展的中央主管機構為教育部（Department for Education）與屬於非政務政府部門（Non-ministerial departments, NMDs）的「資歷暨考試規範局」與「教育標準局」（Office for Standards in Education, Ofsted），上述兩個非政務政府部門由資深公務員主導，直接向國會負責，因此其業務受政黨輪替影響較小，有一定獨立性。其中「資歷暨考試規範局」主要業務涵蓋：（一）規範不同資歷學生所需展現的知識、技能和理解；（二）展現學生學習成果的評鑑和考試；（三）建立人們對其規範的資歷的信心；（四）確保教師和學生對於所規範資歷有全面的資訊（GOV.UK, n.d.）。資歷授予機構的資歷獲其認證後，才能取得政府補助。該局目前審查重點已由過去個別資歷審查朝向對資歷授予機構的規範（Kraak, 2013）。「教育標準局」則確保這些資歷的教學品質。同時，政府針對受規範的資歷提供經費補助，義務教育階段是由教育部經費補助，義務教育以外則由教育與技能補助局（Education and Skills Funding Agency, ESFA）補助（Eurydice, 2020）。

以上針對國家資歷架構的性質與內涵、英格蘭國家資歷架構的階段性發展以及英格蘭技職資歷類型與發展機制進行探討，以協助讀者了解此一能力本位資歷架構的發展脈絡。由3次改革可以看出此一架構持續朝向彈性化與透明化發展，但每一次的變革也都意謂架構所規範的資歷課程內容、規模甚至評量方式必須因應調整，由此可見資歷架構變革引導技職教育改革。運作機制上，由資歷產品的發展、認證與購買，可看出其技職教育高度市場化之特性，政府則透過經費補助來把關與控制品質。

## 參、研究設計與實施

以上初步梳理英國技職教育以及國家資歷架構的運作機制，以下針對本研究之研究設計與實施進行說明。

### 一、研究方法

本研究透過文件分析法以及半結構訪談法，分析英格蘭官方組織與歐盟組織如「職業培訓發展歐洲中心」（European Centre for the Development of Vocational Training, CEDEFOP）所出版的文件，也針對相關權責組織業務負責人進行訪談，希望了解此一架構的建置與運作。研究者並於訪談前邀請研究參與者簽署書面的訪談同意書，對於參與者姓名與服務機構，文中都以代號呈現，以保護受訪者隱私權。

### 二、資料蒐集與分析

研究者首先進行文獻與官方文件的蒐集與初步分析，由此確認訪談機構類型與訪談問題，並透過電子郵件徵詢受訪意願。研究者於 2019 年 8 月底至 9 月初至英國進行移地研究。最終受訪對象為 1 所政府機構、2 所產業技能委員會以及 1 所資歷授予機構的相關業務承辦人共 7 人，7 位受訪者均在技職教育領域服務多年，對於國家資歷架構的實施有深刻體驗，期間也曾轉換不同角色（見表 4），因此能從不同利害關係人的角度，甚至國際的視野（有主管跨國業務者），來分享他們的觀察，提供許多豐富資料。每次訪談時間約為 1 小時，同一機構人員則一起受訪。訪談重點在了解：（一）該機構的功能、運作與所面臨挑戰，以及與相關權責機構的互動模式；（二）國家資歷架構對於其服務機構相關業務的影響與看法；以及（三）受訪者對於國家資歷架構變革原因的理解。訪談重點並非了解個別組織的運作，雖然這些在過程中多有涵蓋。

根據服務機構性質與性別，給予訪談對象代號如表 4。並在研究發現章節引用訪談部分提供代號註記，以方便讀者理解不同權責機構的觀點。

表 4  
訪談對象說明與代號

代號	服務機構	性別	訪談對象代號註記 (含服務機構與性別)	背景
T	政府機構	女	T, Gov, F	曾服務於技職相關不同政府部門，也曾服務於產業技能委員會 (SSCs)
S	產業技能委員會	女	S, SSC1, F	主管英國業務
J	產業技能委員會	女	J, SSC1, F	主管國際業務
K	產業技能委員會	女	K, SSC2, F	也擔任技職培訓機構講師
M	產業技能委員會	男	M, SSC2, M	曾服務於資歷授予機構 (AOs)
D	資歷授予機構	男	D, AO1, M	課程與評量主任，曾擔任學校教師
B	資歷授予機構	男	D, AO1, M	評量組組長，曾擔任學校教師，教授學術科目

兩人為同事

兩人為同事

兩人為同事

## 肆、結果與討論

根據官方文件分析以及訪談結果，以下由英格蘭國家資歷架構發展緣由、國家資歷架構實施現狀、國家資歷架構變革趨勢對於技職教育的影響以及此一架構所面臨的問題與挑戰等面向來說明研究發現。

### 一、英格蘭國家資歷架構發展緣由

#### (一) 國際競爭壓力下，期望以此架構提升勞動力品質

如前述，各國引進此一機制的的原因不一，1980 年代時因為經濟不景氣，加上一系列跨國調查顯示英國人力素質低於其他主要競爭對手，因此英國政府以美國功能分析理論為基礎，引進學習成果導向「國家職業資歷證書」，它並未如預期取代其他技職資歷，使英國整體技職資歷數量降低，但是卻成為國家資歷架構的發展基礎 (Young, 2009)。

Green 等人（2000）也指出英國傳統教育與培訓市場化程度極高，管理權直接下放於機構層級。其後政府試圖由課程、資歷和經費三面向來增加中央政府的控制，因此引入國家資歷架構有助於增加中央政府對教育與培訓的管控，進而提升人力水準。

## （二）企圖簡化複雜的資歷證書市場

終身教育推動與各國資歷的理解，是歐盟「歐盟資歷架構」以及歐洲各國「國家資歷架構」發展的重要因素（Deij et al., 2013）。但由前述 1986 年與 1996 年政府相關資歷委託報告的出版與後續改革建議，可發現英國發展「國家資歷架構」除了希望提升技職人力水準，另一主要目的是為了處理英國複雜的資歷市場，資歷複雜意謂著學生、技職教育與培訓機構或是產業界難以真正理解這些資歷，因此更遑論探究具備這些資歷的勞動力對於英國產業發展的助益。

邁入 21 世紀，Whitehead（2013）針對成人職業教育的研究報告顯示當時英國共有 176 所資歷授予機構提供高達 19,000 種資歷，但是其中 1,780 種資歷占整體學員取得資歷的九成，可見多數資歷很少被使用。服務於產業技能委員會的 S 以樹葉來形容資歷，認為引進國家資歷架構主要原因在於技職教育資歷過於繁多，導致家長、學生、教師和產業界對於這些資歷價值缺乏理解，更遑論使用這些資歷，因此希望透過國家資歷架構來梳理這些資歷。

架構就像一棵樹，不同的資歷就是樹上的葉子，政府決定把樹搖一搖，讓葉子掉下來，目前有 1 萬多種資歷，但許多並沒有被使用，……帶給學生家長老師很大困惑，雇主和這些資歷也沒有連結，這些資歷看不出它的價值、相關性與即時性。所以政府決定把樹搖一搖，讓葉子掉下來。

（S, SSC1, F）

S 的同事 J 也提到她參與這一段過程的經驗，她所服務的產業技能委員會與業界合作減少技職資歷的數量，同時也獲得成功。

大約 15 年前，開始於零售業，我們當時有大約 150 種沒有使用的資歷，所以我們把所有零售業的資歷授予機構聚集起來，跟他們一起努力，找出產業需要的，同時我們有產業團體加入，說：「我們的資歷需要長得像……」，所以我們開始簡化，最後資歷共剩下 20 個，但是不是所有產業都如此做。（J, SSC1, F）

由上述說明，可以看出資歷設計是以產業別為基礎所發展出，產業技能委員會在其中扮演重要角色，作為業界和資歷授予機構的橋梁，協助資歷授予機構發展出適合業界需要的資歷，也協助梳理並精簡這些資歷，由此也可看出這些委員會過去在資歷發展上的重要性。

但如 J 所言，並非所有產業別資歷都成功瘦身。2010 年實施的「資歷與學分架構」進一步鼓勵資歷授予機構、雇主和業界代表共同發展學分，文獻顯示學分轉換與學習單元分享的功能不佳，導致資歷大量增加 (CEDEFOP, 2019)。同時據估計 2016 學年度第四級與第五級約有 3 千種資歷，但修讀這些資歷的人數很少，雇主和學生對這些資歷也不了解 (Augar, 2019)。可見資歷架構在此一部分發揮的功能未盡理想。

## 二、國家資歷架構所規範之資歷課程運作現狀

關於英格蘭國家資歷架構所規範資歷的運作現狀，說明如下。

### (一) 國家職業標準 (NOS) 仍是重要依據

如前述，受到「國家職業資歷證書」成果導向與評量導向的影響，「國家資歷架構」以學習成果分等級，要求技職資歷明列所需技能、知識與理解，希望發展出雇主主導的資歷系統。因此「國家職業標準」在資歷架構整體規劃與資歷設計上扮演重要角色。雖然英格蘭政府在 2014 年停止對「國家職業標準」的補助，且透過雇主團體直接發展出的「學徒標準」已成為政府政策重點，所有受訪者都表示該標準影響力仍存在。

對於停止補助的原因，M (SSC2, M) 認為可能是因為 2008 年金融危機，但是服務於政府部門的受訪者 T 推測可能是政治因素。

可能是政治因素……我們〔英格蘭〕以前付錢給產業技能委員會發展「國家職業標準」，但現在不付了，……我個人是覺得有點可惜。(T, GOV, F)

「國家職業標準」在資歷上的應用也存在問題，調查顯示因為對於雇主參與程度的不信任，資歷授予機構在發展資歷時大量納入「國家職業標準」作為評量依據（例如勾選是否符合），導致所發展的資歷無法回應地方需求，也沒有良好品保機制確認轉化納入的評量指標是否符合原來「國家職業標準」的精神 (Whitehead, 2013)。職業標準本身是持續變動的，其如何轉化為資歷學習成果與評量依據，是一複雜的歷程，需要持續的研發與討論。

## （二）資歷架構所規範之資歷類型與評量方式具多元性

英格蘭國家資歷架構涵蓋所有政府補助的受規範資歷，不僅資歷類型多元，評量方式也相當多元。表 5 摘要 2014 ~ 2018 學年度運作中的主要學術資歷與技職資歷，研究者排除數量較少的資歷類型如關鍵技能（Key Skills）、功能性技能（Functional Skills）、方案（projects）與表演藝術等，發現學術資歷如「中等教育普通證書」（GCSE）與「進階程度普通教育證書」（A Level）相對單純，數量不多，但是技職相關資歷則極其繁多。整體資歷數量的確逐年減少，但是職位與職業相關資歷的數量仍然相當驚人。

表 5

2014 ~ 2018 學年度可頒發文憑證書的主要學術與技職資歷類型

資歷類型	可頒發文憑之資歷數				
	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18	2018/19
GCE A Level（學術資歷）	224	221	271	228	201
GCE AS Level（學術資歷）	226	279	294	247	189
GCSE（1 ~ 9 級）（新制）（學術資歷）	0	0	12	96	138
GCSE（A* ~ G 級）（舊制）（學術資歷）	340	340	335	180	12
職位資歷	2,316	2,690	2,980	3,219	3,268
職業相關資歷	3,934	4,231	4,614	5,112	5,254
其他（如關鍵技能、功能性技能、方案、表演藝術等等）	—	—	—	—	—
總數	13,277	13,053	12,955	12,753	12,252

資料來源：整理自 *Data Tables for Annual Qualifications Market Report Academic Year 2018 to 2019* (Table 2), by Ofqual, 2020b (<https://www.gov.uk/government/statistics/annual-qualifications-market-report-academic-year-2018-to-2019>).

因為「規範資歷架構」強調不規範評量方式，上述資歷的評量類型也相當多元，根據官方統計，各類評量方法使用於上述資歷頻率如下：證據檔案（27,008）、實際展示／作業（12,841）、紙筆測驗（7,718）、平時作業（7,028）、複選題測驗（7,023）、任務導向控制評量（task-based controlled assessment）（4,787）、實作考試（4,562）、網路評量（4,144）、口試（4,112）、聽力測驗（1,838）（Ofqual, 2021）。由其中也可看出提供證據檔案以及實作仍為最普遍的評量方式。

### (三) 資歷架構發揮檢視不同產業領域與人才培育等級現況的功能

資歷架構的實施有助於了解國家產業領域與人才培育等級培育狀況，「資歷暨考試規範局」(Ofqual, 2020c) 將英格蘭產業學科領域大致分為 15 類，研究者檢視 2020 年不同領域資歷數量，分配情形如表 6。由其中可看出不同學科領域發展出的資歷數量有極大差異。其中能夠直接和就業接軌的資歷，例如商業領域，其數量遠高於無法直接和就業對接的領域。

表 6

英格蘭不同產業類別及其學科領域 (Sector Subject Area) 的資歷數量

產業主類別	對應學科領域之資歷數量
1 健康、公共服務與照護	4,965
2 科學與數學	982
3 農業、園藝與動物照護	1,644
4 工程與製造技術	4,321
5 營造、規劃與建築環境	2,769
6 資通訊 (ICT)	1,266
7 零售與商業企業	4,322
8 休閒、旅遊與觀光	2,144
9 藝術、媒體與出版	4,078
10 歷史、哲學與神學	303
11 社會科學	286
12 語言、文學與文化	2,975
13 教育與訓練	1,947
14 生活與工作預備	6,170
15 商業、行政、財務與法律	4,901

資料來源：整理自 *Guidance: Qualification Descriptions*, by Ofqual, 2020c (<https://www.gov.uk/government/publications/types-of-regulated-qualifications/qualification-descriptions>); *The Register*, by Ofqual, 2020a (<https://register.ofqual.gov.uk/Search?category=Qualifications&query=LAW&sort=-None&filters%5B0%5D=level%2BLevel%207>).

國家資歷架構的引入不僅可顯示產業類別人才的分配狀況，也有助於政府了解人民所持有技能等級之現狀，檢視近兩年技職資歷的頒發狀況，表 7 顯示整體頒發的資歷數量有減少趨勢，取得低階資歷人數仍遠高於高階資歷（第四級以上），但是高階資歷（第六級相當於學士階段）則有增加的趨勢。

表 7  
過去 5 年不同等級的職業資歷與其他資歷頒發數量

資歷等級	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18	2018/19
入門級	929,645	836,495	725,255	721,855	709,865
第 1 級	1,692,470	1,458,285	1,324,095	1,324,690	1,260,685
第 1/2 級	854,275	683,375	330,905	275,170	315,950
第 2 級	2,705,045	2,396,975	2,320,615	1,917,335	1,806,310
第 3 級	1,223,415	1,223,040	1,221,765	1,492,190	1,566,380
第 4 級	64,310	69,890	71,415	77,885	80,035
第 5 級	39,225	43,440	45,930	51,830	50,950
第 6 級	12,820	14,890	16,295	16,155	16,755
第 7 級	6,100	4,890	5,910	6,215	7,940
第 8 級	340	210	185	175	185
總數	7,527,645	6,731,485	6,062,375	5,883,500	5,815,045

資料來源：引用自 *Data Tables for Annual Qualifications Market Report Academic Year 2018 to 2019* (Table 13), by Ofqual, 2020b (<https://www.gov.uk/government/statistics/annual-qualifications-market-report-academic-year-2018-to-2019>).

#### （四）資歷市場規模分配：少數資歷授予機構掌握資歷市場

「資歷暨考試規範局」成立後提供民眾英格蘭資歷運作更多公開透明訊息，其網頁顯示目前共有 239 所（前一年為 229 所）受認可的資歷授予機構，15,833 種資歷仍在運作中，2,305 種即將停辦，26,328 種已經停辦，230 種即將開辦。目前實施的資歷中，9,070 種資歷已走向國際或是預計走向國際（Ofqual, 2021）。

表 8 可看出 239 所獲認可的「資歷授予機構」性質與規模差距極大，例如 City and Guilds of London Institute 所發展的資歷就占總數近半。而北愛爾蘭的半官方機

構「課程、考試暨評量委員會」(Council for the Curriculum, Examinations and Assessment, CCEA)所發展資歷僅有 576 種。OCR 和 AQA 為大學入學考試局(examination boards)轉型的慈善組織,而 Pearson Education Ltd 則是著名的跨國公司,所發展的資歷與評量對於許多國家的基本教育政策有重大影響,例如經濟合作暨發展組織(Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD)主辦的「國際學生能力評量計畫」(Programme for International Student Assessment, PISA),自 2018 年起委託該公司發展,也因此該公司對於各國中小學教育有一定影響,由此可看出英格蘭資歷市場化程度之高。

表 8  
2021 年英國前 20 大「資歷授予機構」與所發展資歷數(含已停辦資歷)

資歷授予機構	資歷數	資歷授予機構	資歷數
City and Guilds of London Institute	5,799	AIM Qualifications	960
Pearson Education Ltd	4,958	Pearson EDI	944
OCR	2,612	Gateway Qualifications Limited	886
NCFE	1,576	Open College Network West Midlands	846
Skills and Education Group Awards	1,284	Excellence, Achievement & Learning Limited	730
NOCN	1,276	CCEA	576
VTCT	1,272	Scottish Qualifications Authority (SQA)	504
WJEC-CBAC	1,031	Open College Network London Region	502
Ascentis	1,027	Training Qualifications UK Ltd	480
AQA Education	1,019	ProQual Awarding Body	463

資料來源：整理自 *The Register*, by Ofqual, 2021 (<https://register.ofqual.gov.uk/Search?category=Qualifications&query=LAW&sort=-None&filters%5B0%5D=level%2BLevel%207>).

各國技職資歷證照往往多元複雜,對於用人機構形成一大困擾,臺灣也不例外,由上可看出英格蘭國家資歷架構的建置有助於政府對於國家整體人才培育的面向、層級以及模式能夠有全面掌握,並發展後續改善策略。

### 三、國家資歷架構變革趨勢對技職教育的影響

#### （一）國家資歷架構引導技職資歷發展由供應端取向往需求端取向發展

如前述，英國技職教育一直被認為過於傾向供應端，因此由「國家職業資歷證書」引進至今都強調增加產業界參與。但是 Whitehead（2013）的委託報告顯示，「資歷與學分架構」與相關技職資歷朝向更需求端取向的困難，例如「國家職業標準」多半是根據大型企業需求發展，因此資歷授予機構根據上述標準所發展出的資歷對小型企業或是運作特別的產業不利，也較無法考慮在地需求。也有其他問題如政策過度重視修課人數，資歷發展容易忽略有經濟價值的技能，對所提供資歷與勞力市場的相關性與課程品質了解不足，以及業界參與資歷發展不足等等。「資歷與學分架構」的複雜和不穩定，影響雇主對於這些資歷的認識與貢獻，因此 Whitehead（2013）建議「資歷暨考試規範局」要求資歷授予機構不僅本身應增加更多雇主參與，也應要求培訓機構讓在地雇主有更多介入。

過去產業技能委員會在資歷發展上扮演重要角色，資歷授予機構所發展資歷需要他們的認可。但隨著政府對產業技能委員會固定補助的中止，資歷發展越來越朝向雇主的直接參與。

QCF 頒布後，產業技能委員會和資歷授予機構一起合作發展共同學習單元（common units），產業技能委員會支持資歷授予機構發展出資歷，當 RQF 諮詢書公布後，事情逐漸改變了，資歷授予機構再也不需要經由產業技能委員會的支持來運作，他們可以直接尋求雇主和工會的支持。（J, SSC2, F）

上述 J 的說明顯示「規範資歷架構」新制下，政府取消產業技能委員會的中介角色，讓資歷授予機構直接與產業界合作。甚者，隨著政策的改變，由業界自己所發展和「規範資歷架構」沒有連結的「學徒標準」，已成為技職重點政策（Institute for Apprenticeships and Technical Education, n.d.），產業技能委員會雖然可以居中協助，但其角色並非必要。

技職教育過於供應端取向的問題涉及資歷設計是否反映業界需求，但此種現象的主因可能在於培訓機構資源有限。受訪者 M 在以下提到供應端的資源（如學校設施）對於培訓機構所提供資歷類型的影響。

年輕人可能註冊一個資歷課程，但最後學習有限，因為學校的規劃可能是根據教職員專長，而非學習者的需求。例如你註冊一個影視媒體資歷，然後發現課程中攝影占多數，這不是因為任何人想做攝影，而是因為剛好有暗房。(M, SSC2, M)

相較於學術教育，技職教育需要更即時的回應快速變遷的產業需求，因此上述 M 的關注議題反映出技職教育與培訓機構面臨的挑戰。而在臺灣的學校體制中，中等技職教育畢業生的首選往往是升學，加上教職被視為相對穩定的工作，人員流動不大，學校技職教育供應端取向的現象更為明顯。

## (二) 資歷架構引導對學習進程的重視，朝向資歷彈性化與透明化發展

由資歷架構 3 次變革可以了解政府對學習進程日益重視，Brown (2011a) 曾批評「國家資歷架構」過於複雜與過度重視學習結果，忽略學習歷程與缺乏彈性，同等級資歷差異過大，例如碩博士課程要花費數年，但是其他同等級資歷可能只需要數十小時。因此 K 提到政府因而引入「資歷與學分架構」，讓資歷單元化與學分化。

QCF 引進學分的概念，〔學生〕並可持續攜帶這些學習成就，過去你如果註冊一個資歷課程，就要完成全部資歷，……比較沒有彈性。因為這些學習沒有被單元化與學分化，這是為何會引入 QCF。(K, SSC2, F)

上述的作法，在國家資歷架構中才得以推展，資歷單元化與學分化不僅有助於終身學習的推動，也符合當前學習徽章 (badging) 的概念，將學習者在不同場域和平臺的學習成果加以記錄和認證。

如前述，「資歷與學分架構」將資歷依據所需時數與學分數，分為認證、證書與文憑 3 類，納入深度與廣度的考量，同時這些資歷時數和學分彈性化，認可小單元的學習 (Brown, 2011a)。雖然因此所有資歷都必須重新設計，但可以更有效的幫助業界與學生理解學習進程。

但 2015 年時任「資歷暨考試規範局」技職資歷執行長 Jeremy Benson 指出「資歷與學分架構」規範過於強調結構與架構一致性，忽略資歷效度，導致資歷授予機構無法使用最適當的評量方式，甚至有礙創新 (Benson & Ofqual, 2015)。如前述歐盟研究指出「資歷與學分架構」強調規範，但過度重視 (學習單元) 評量，忽略

課程整體效度，有礙資歷創新與發展。因此引進新制「規範資歷架構」希望清楚呈現資歷，鼓勵創新，也減少對於資歷授予機構的限制（CEDEFOP, 2019; Ofqual, 2015）。前述學者（Deij et al., 2013）曾指出各國引進「國家資歷架構」可能有：促進現有資歷間的良好溝通，改善資歷體系以及發展新的系統等 3 種目的，由英格蘭經驗可以看出其資歷架構主要功能也在變化，由資歷的規範（改善資歷）轉移到強調現有資歷彼此的良好溝通。

### （三）資歷架構 3 次變革對於權責機構的影響

英格蘭國家資歷架構 3 次變革對於權責機構的業務都有影響，相關說明如下。

#### 1. 產業技能委員會面臨轉型壓力，資歷授予機構權力日增

如前述，產業技能委員會過去在英國技職教育上扮演重要角色。Wolf（2011）報告指出上述委員會一度成為非高教資歷的實質設計者與認證者。相較於其他國家的產業技能委員會多半只能提供政策建議，通過產業技能委員會與資歷暨考試規範局認可的資歷才能獲得政府補助，可見其影響力。

但產業技能委員會始終被認為效能不彰（Kraak, 2013），歐盟文件顯示英國的產業技能委員會與雇主、工會與培訓機構合作，但是許多雇主對於他們扮演的角色不甚清楚，特別是小型企業雇主（European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions, 2020）。可能因此導致英格蘭政府於 2012 年取消對於產業技能委員會補助。

因此 2015 年引進的「規範資歷架構」不再要求資歷授予機構的資歷必須經由產業技能委員會認可，而可以直接尋求雇主和工會支持，並直接向資歷暨考試規範局申請註冊，該局審核通過後，會定期審查這些資歷的辦理情形。資歷授予機構必須確保培訓機構和該資歷教學與評鑑相關的師資、管理運作良好，以確保其資歷品質。K 分享目前服務機構之轉型經驗如下：

過去我們〔產業技能委員會〕會提供支持文件，然後「資歷暨考試規範局」會認可〔資歷〕，……現在過程一樣，但他們〔資歷授予機構〕可以直接申請「資歷暨考試規範局」認可。部分產業技能委員會在轉型上很成功，找到立足點和產業共事，所以這是為什麼像我們這樣的還在這裡，其他〔產業技能委員會〕有的轉型困難，或是缺乏產業的支持……。（K, SSC2, F）

由產業技能委員會的數量由最多時的 25 所減少到目前的 15 所（Federation for Industry Sector Skills and Standards, 2020），可以印證上述 K 的說法，無法轉型成功的產業技能委員會就會走向關閉一途。部分產業技能委員會除持續參與「國家職業標準」以及學徒標準的更動，也走向國際，例如 K 的同事 J 即擔任國際部主任一職。

以下 S 以自身經驗說明她所服務的產業技能委員會開始試圖在學徒制運作中所扮演的居中溝通角色，此一角色是歷經多年努力，取得產業信任得來的。

一些資歷授予機構將其商業模式改為〔學徒制〕總結評量機構……，如果學習過程有任何問題，雇主會跟我們提出，我們對總結評量機構負完全責任，……我們有責任要確保擔任總結評量機構的資歷授予機構做出對的事情，並為他們做的事負責，如果他們不改進，我們會跟學徒與技術教育院（Institute for Apprenticeships and Technical Education）提出，這是非常有效的模式，是高度回應的。（S, SSC1, F）

上述「學徒與技術教育院」是英格蘭政府為推動學徒制，於 2017 年成立的半官方機構（non-departmental public body, NDPB），透過此一機構，讓業界得以直接參與學徒制的規劃與實施。

「規範資歷架構」改革也對資歷授予機構有不利影響，K（SSC1, F）也指出「規範資歷架構」引入後，因為「資歷暨考試規範局」對資歷授予機構的嚴格規範加上 2013 年學徒制改革，許多授予機構轉型成為學徒制的總結評量機構，因此申請 RQF 資歷的數量大為減少。

此外，官方機構的權責也受到影響，學者（Kraak, 2013）提到近年「資歷暨考試規範局」業務由個別資歷審查朝向對資歷授予機構的規範，受訪者 M 也提到近年該局的權限與經費大幅減少，但是教育部權限則在擴充中，他的觀察顯示因為經費刪減，該局資歷審查因此由個別資歷轉變為資歷授予機構。

「資歷暨考試規範局」屬於規範機構，〔但〕教育部逐漸在資歷發展中扮演更多角色……。（M, SSC2, M）

M 進一步說明教育部對資歷影響力的擴充可能和教育部近年推動的「技術等級」（Technical Level，俗稱 Tech Level）技職資歷以及對學術資歷中職業科目的

重視有關，因此教育部希望在整體資歷規範中扮演更重要角色。教育部希望 Tech Level 能成為技職人才進入大學的主要管道之一，但是研究者也觀察到此一資歷的市場接受度不佳。

### 2.3 次變革對培訓機構資歷選擇的影響

培訓機構購買資歷授予機構的資歷，提供相關課程，順利通過的學員可獲得資歷授予機構頒發的資歷。但能力本位與成果導向資歷意謂著評量才是資歷的核心議題，因此當詢問如何決定購買的產品（資歷）時，在資歷授予機構服務的 D 表示評量形式與內容是主要考量，加上更換資歷意謂著老師必須重新備課，因此除非必要，培訓機構更動資歷授予機構的機率不高。受訪者 D 在以下說明培訓機構選擇資歷的考量：

通常是學科主任決定……。會參考資歷的行政面向：「讓我們看看考試樣卷，我的孩子〔學生〕應該會能夠參與，這些要求看起來好嗎？……問題清楚嗎？」例如今年的數學，我們花很多時間減少閱讀的分量，以確保我們可以真正評量學生的數學知識和技能，而不是他們是否看懂問題。……我猜和傳統有關，我〔教師〕都用×××〔資歷授予機構〕的資歷，我喜歡×××〔資歷授予機構〕給我的支持，我對結果沒有不高興，那我為何要換？換資歷的機會很低，因為這表示你的教學需要重新改造，你需要重新看教材，這要花老師很多的時間和精力。（D, AO1, M）

除此之外，教育部評估報告也指出，學生取得資歷的成功率影響教育標準局（Ofstead）視導結果，因此成功率也影響培訓機構對資歷授予機構及其產品的選擇，這也進一步影響資歷授予機構所發展資歷的內容與評量方式。資歷授予機構發展資歷時，也常忽視了小型產業需求，或是為減少開支降低創新性（Department for Education, 2017）。這些客戶與市場考量對於資歷發展產生了相當重大的影響。

除了資歷本身，資歷授予機構提供的服務也相當重要，這部分兩位服務於此類機構的受訪者有如下說明：

我們賣的產品是考試，我們提供試卷，改考卷，提供證書給學生，說明他們的成績，這個成績具備品質保證，這個〔資歷〕在這國家是被高度規範具有高價值的……我們希望可以支持學校，〔我們〕是教育慈善組織，我們的工作是支持教與學，幫助教師成功提供資歷課程，所以我們

有許多員工電話回覆關於資歷的問題與特定細節，有員工專門拜訪學校，跟學校說明資歷與評量。(B, AO1, M)

我們也提供教學指引和樣本考題，讓他們可以在教室中演練……，我們有時也提供培訓會議，這些會議有的是免費，有的會收費，因為不是每個人都想要參加。(D, AO1, M)

由以上兩位資歷授予機構人員的說明可知，資歷授予機構經由提供諮詢服務以及付費或是免付費的教師培訓課程，來吸引培訓機構購買資歷。但 B 也提到，資歷授予機構可能出版本身或同行所發展資歷的教科書或教材，也可能不會，出版商也可能針對各資歷授予機構所發展資歷來出版教科書，甚至尋求他們的背書。

任何人都可以針對我們的資歷寫一本書〔教科書〕，有些上面會有我們的商標，這些是有經過我們品質認證，達到我們最低要求，因此有我們背書說這些書是符合課程的……×××〔資歷授予機構〕出版自己的教科書……，他們只出版自己的，這有點可惜。(B, AO1, M)

由上可知，臺灣中小學教師選擇教科書廠商時，主要考量可能是教科書內容以及教學資源的提供，英格蘭培訓機構則更重視資歷在評量方法上的設計，特別評量難易度是重要考量。因為資歷的選擇與後續評量結果對學生未來升學或是就業有重大影響，由此可看出其高度市場化的特性。

資歷市場變動如何發生的？學術資歷如 GCSE 或是 A Level 等，學生考卷需送回資歷授予機構批改，但是部分技職資歷允許由培訓機構直接評量，因此容易產生給分寬鬆的問題。英國政府 2015 年取消大學招生人數上限後，加上重視擴充入學管道，學生申請大學相對容易，受訪者 M 因此表示某些技職資歷因為高通過率，受培訓機構與學生歡迎。高通過率不僅有利培訓機構因應「教育標準局」的教學視導，也有助資歷授予機構所設計資歷達到「資歷暨考試規範局」的要求。教育部研究也顯示因為資歷成功率影響政府補助，培訓機構傾向挑選容易通過的資歷和資歷授予機構，而不是嚴謹或是符合學習者和雇主需求的，同時私立培訓機構選擇資歷時可能重視價錢甚於品質，而轉換資歷授予機構的難度也會影響培訓機構的選擇 (Department for Education, 2017)，難度太高表示培訓機構現有資源設備可能無法配合，所以會傾向維持原有選擇。

因此曾服務於資歷授予機構的 M 主張有必要檢視學生以不同資歷升學後的求學狀況，而非單以資歷通過率以及資歷成功用於進入高等教育機構來評估這些資歷的效能。

所以呢，我這個老師當的很好，因為我的學生百分百進入大學，或是學生取得資歷比例高於平均，但是沒有人去看學生進入大學後，6 周或是 1 年後多少人輟學。……所以這是成功還是失敗？或許是失敗，但是沒有人會把這件事連結到我的教學……，你〔老師〕選擇的那些資歷真的增加他們工作發展機會嗎？（M, SSC2, M）

近年「資歷暨考試規範局」對於資歷架構的調整與資歷水準要求的提高，也影響了學生修讀特定資歷的意願，進而影響培訓機構購買該資歷的意願。例如以下 M 提到的例子。

他們〔○○○技職資歷〕很受歡迎，因為成效能夠被認可，所以如果你讀 6 周就輟學，還是能夠取得一個證書……，不幸的是這些制度的濫用。他們〔培訓機構／學校〕擔心他們的「教育標準局」視導報告，○○○技職資歷〔資歷授予機構〕這邊擔心「資歷暨考試規範局」……。○○○這類資歷幫助學校達成「教育標準局」要求的成功率，這是他們在行的。這資歷採百分百學校內部評量，所以看起來幾乎是沒有評量。……，「資歷暨考試規範局」介入後，他們〔該技職資歷〕的政策越來越嚴格，因此現在較少人選擇，導致註冊率大減。（M, SSC2, M）

如上述 M 舉的例子，門檻較低的資歷有助於申請大學，因此廣受培訓機構與學生歡迎，政府開始嚴審後，該資歷的購買率就受到影響。

綜言之，英格蘭國家資歷架構因應複雜資歷市場而產生，採能力本位，3 次改革發展趨勢為重視業界需求、學習者學習進程與學習彈性，以及資歷透明化與彈性化發展，而 3 次的改革也對於權責機構的運作產生影響。

#### 四、英格蘭國家資歷架構面臨的問題與挑戰

國家資歷架構的實施是因應技職教育問題而產生，但目前架構本身以及相關資歷方面仍有許多問題存在，以下說明所面臨之挑戰。

### （一）英格蘭技職教育人才培訓等級仍偏低

國家資歷架構有助於檢視不同等級技職人才培育狀況。Wolf（2011）的報告指出 16 歲以上年輕人修讀的技職資歷中 1/4 ~ 1/3 是沒有市場價值的低階證書。如前述，Augar（2019）的報告中指出繼續修讀第四及第五級資歷的學生非常少，學生修讀第三級資歷課程後，下一步通常是就讀學士班，他推測這可能和政府刪減擴充教育學院經費有關。由表 7 也可看出技職人才培育等級過低問題至今仍存在。

### （二）供應端取向與需求端取向的議題持續存在

Kraak（2013）曾批評 1980 年代至今，不同政黨執政都試圖以教育供應端，來處理社會經濟問題，而新工黨政府以為投入資源，就可以促進業界的資源投入，但並無證據可支持這作法。部分學者批評擴充高等教育政策，認為問題在於業界對於高技能人才需求不高，應該對需求端進行改造（Keep & James, 2012, as cited in Kraak, 2013）。

Young（2009）也指出各國發展技職資歷標準的錯誤假設之一是認為雇主有時間、意願跟專業來發展這些標準，實際上並非如此。UK Commission for Employment and Skills（2010）也指出產業技能委員會沒有真正成為雇主主導的組織，雇主看不到參與成效，機制的複雜性也影響他們對制度的理解與參與。受訪者 M 提到雇主對於這些資歷建構的貢獻其實相當有限，因為相關的資訊太多，雇主或是產業很難全盤掌握。

我的工作就是跟雇主討論資歷，……問：你認為這資歷如何？你知道這個〔資訊〕是很大量的，許多資料要讀，許多東西要想。所以他們可能只是看看資歷名單、學習單元，……多數時候主要是信賴，而不是他們真正深入參與這些資歷。（M, SSC2, M）

M 的經驗顯示雇主充分參與資歷發展的難度非常高。另一方面，Brown（2011b）質疑因應知識本位社會的發展趨勢，採用職業能力標準的學習成果導向模式與能力本位策略的國家資歷架構是否仍是最有效的技職教育模式。因此 M 批評政府認為這些資歷架構適用於所有產業，但是並非如此，他以影視產業為例說明，此一行業需要各行各業人才，但這些人才在該產業上的工作要求和和其他類似產業是不同的。

〔影視產業〕需要木工、電工、哲學家……，但搭景和真正蓋一間房子是完全不同的。（M, SSC2, M）

由上可知，因應 1990 年代起對於知識經濟的重視，能力本位模式的技職教育所培養的人才是否能因應產業變遷需求已開始受質疑，同時就算是職位相關資歷，要與就業市場密切結合也非常困難，例如影劇界、高端訂製服產業和成衣產業，對於服裝技術人才能力的要求都不盡相同。

### （三）主管機構過多，功能重疊

UK Commission for Employment and Skills（2010）報告曾指出英格蘭技職教育一大問題是改革過快，相關的半官方組織過多，功能重疊，造成機構之間的競爭關係以及雇主和培訓機構學員的困惑。2011 年 Wolf 的委託報告也提到英格蘭系統過於複雜，行政官僚體系業務重疊，建議釐清「資歷暨考試規範局」和教育部的角色。而 M 也表示資歷需要滿足教育部與「資歷暨考試規範局」的要求，但是不同政府機構對於同一件事常有不同看法，對資歷授予機構的運作產生困擾。他指出「資歷暨考試規範局」的角色是規範，教育部是協助資歷發展，兩者時有衝突。

緊張關係存於那些〔教育部〕規範與資歷暨考試規範局的規範指引中。所以會有教育部同意某些事，但資歷暨考試規範局不同意，或是某些事教育部不同意某些事，但是資歷暨考試規範局同意……。（M, SSC2, M）

英格蘭教育行政制度複雜，技職教育主管機構中，「教育標準局」關注教學品質議題，「資歷暨考試規範局」規範資歷，教育部過去則參與不多。但是如前述，近年「資歷暨考試規範局」職權被限縮，教育部權限增加，因此兩者業務不免重疊。M（SSC2, M）也補充說明教育部的規範較受政黨輪替影響，「資歷暨考試規範局」由公務員主導，更有獨立運作空間。除上述機構，2017 年「學徒與技術教育院」成立後，技職教育官方機構再增加一所，其資歷運作的複雜性可見一斑。

### （四）國家資歷架構與相關技職教育資歷變遷過於快速

英格蘭資歷與「國家資歷架構」改革制度變遷快速也是問題之一。服務於 SSC2 的 M 表示政策變化過於快速，導致尚未落實就必須繼續新任務，因此難以確認有效的做法，相關組織也疲於奔命。

不幸的是……太多改變了，太快了，每個人都試著要追上，……我6年前在×××〔資歷授予機構〕工作時，×××不想發展QCF，他們還是根據NQF，在BTEC資歷方面，他們是根據教育部指引而非「資歷暨考試規範局」指引……RQF引進後……，然後課程還沒結束，又有T levels〔2020年引進〕，全新的教育。……只是一大堆改變，好像人們只是得到資料，然後回應這些資料，而無法真正知道哪些是有效，哪些是無效，或是在哪裡有效。（M, SSC2, M）

前述英國NVQs與「國家資歷架構」的發展對歐盟「歐盟資歷架構」與歐洲許多國家的「國家資歷架構」產生重大影響，「規範資歷架構」的引入，使多數受訪者很有感觸。受訪者K以QCF到RQF的改革為例，表達她對於舊制的引以為榮和不捨。

英格蘭正在廢止共同學習單元（common units）朝向更多的自由和較少的規範，但是歐洲現在越來越重視學分和學習單元和〔資歷〕架構，過去這些都是跟英國學習的，這是模範。（K, SSC2, F）

英國是「國家資歷架構」發展的領頭羊，但RQF引進後，不再重視學分和學習單元，加上後續學徒標準的發展，這些改變意謂著英國再度轉移技職政策焦點，和其他歐洲國家的發展有所區隔。但無論如何，讀者可從中看出英格蘭勇於變革的文化。

#### （五）學徒標準啟用，國家資歷架構未來不確定性增

英格蘭政府的技職教育政策規劃也影響國家資歷架構的未來。2011年時，Wolf即主張14～19歲職業資歷有簡化的必要，2016年政府接受Saisbury爵士的委託報告簡化16歲後技職教育選擇的建議，因此英格蘭從2020年起實施學院本位的T Levels技職資歷課程，提供青少年另一種技職選擇（Department for Education, 2020; Education and Skills Funding Agency, 2018），但是此一課程所依據的架構是學徒標準，而非RQF。

學徒制和T level完全沒有用到RQF……，它〔RQF〕之前很受歡迎，政府投入很多經費，然後他們覺得無聊了。（T, Gov, F）

由上述 T 所言可知學徒標準的引進對於「規範資歷架構」衝擊相當大。學徒制一直是英國技職教育的重心之一。2013 年時，英格蘭政府對學徒制加以改革，由雇主組成開拓團體（trailblazer groups）發展學徒標準，並於 2017 年成立前述學徒與技術教育院。政府更於 2019 年起將學徒標準與「歐盟資歷架構」接軌（CEDEFOP & UK NARIC, 2019），因此後續國家資歷架構 RQF 在國家技職教育中的角色的變化，值得關注。

## 伍、結論與啟示

### 一、結論

英格蘭國家資歷架構因應人力素質提升需求與複雜技職資歷市場而產生，延續「國家職業資歷證書」傳統，採取成果導向，3 次變革與更名朝向重視業界參與、學習者學習進程，以及資歷透明化與彈性化方向發展。此一資歷架構有助於政府全面掌握對於國家整體人才培育的面向、層級以及培養模式，並發展後續改善策略，此一架構雖是因應技職教育問題而產生，但許多問題至今仍存在，機制本身的運作也有待改善之處。根據上述研究發現，可歸結英格蘭「國家資歷架構」特色如下：

#### （一）架構發展主要因應技職教育改革需求，技職與學術資歷的整合非主要目標

不同於多數國家將國家資歷架構視為整合技職與學術教育資歷，以及串聯中等與高等教育資歷的工具，英格蘭「國家資歷架構」雖然也有上述功能，但該架構建置的主要目標是在於梳理龐大的技職資歷，增加這些技職資歷的透明度，且此一機制與英國數百種職業標準密切連結，架構引入後，英格蘭資歷數量也的確有所減少，但因學徒標準的角色日益重要，後續「規範資歷架構」的發展，有待進一步觀察。

#### （二）資歷架構完整串連中等教育、高等教育與成人教育技職教育與培訓

各國均期待國家資歷架構的引進能有效促進該國終身學習的發展，英格蘭國家資歷架構也不例外，此一架構不僅對外有助於與外國資歷對接，促進跨國人才流動與資歷認可，對內有助於完整串連各級學術教育、技職教育、正規和非正規教育與培訓的實施。舉例來說，該架構所規範的餐飲資歷可能在義務教育階段、非義務教育階段或成人教育課程中皆有提供，學員可依自身需求在不同培訓機構修習所需

等級之課程。在政府端，教育主管機構能透過盤點不同職業領域與不同等級技職資歷的頒發情形（見表 5、表 6 與表 7），有效檢視並全盤掌握國家各領域與各級人才的培育狀況。

### （三）資歷架構有效促進教育改革，架構本身的功能也經歷轉變

由研究發現可知，3 個架構都重視學習進程、學習成果與評量方式，其中「資歷與學分架構」（QCF）發展分享學分與學分庫的功能，以及明定其資歷的目標、先備知識、技能與理解、要被評量的知識、評量方法、評量成就的指標等，之後「規範資歷架構」（RQF）朝簡化的方向發展，更強調多元評量、資歷的彈性和透明度。由此可知，此一架構影響了英格蘭技職教育的實施內涵與模式，每一次的改革意謂個別資歷的設計可能需要因應調整，「資歷與學分架構」的引進尤其明顯。

如前述，各國資歷架構的建置目的影響其功能規劃，英格蘭資歷架構變革也顯示國家資歷架構的功能逐漸由促進技職教育改革（NQF, QCF），轉為資歷的呈現與資歷間的溝通（RQF）。

### （四）資歷架構引導技職教育與業界需求更密切結合

如前述，朝向需求端取向與能力本位發展的技職教育一直是英格蘭政府追求的目標，由「規範資歷架構」實施後相關配套政策如停止產業技能委員會的補助，資歷授予機構直接與業界合作發展資歷，甚至是學徒標準的發展可見一斑。但此政策趨勢是否會導致技職教育偏重產業當前需要的技能而忽略了未來職場需要的能力以及遷移性技能？後續英格蘭產業界參與發展技職教育機制的調整，值得持續探討。

## 二、啟示

根據上述研究發現，提供對於我國技職教育與未來國家資歷架構建置的參考如下：

### （一）技職教育方面

#### 1. 整合技職教育的供給，確認不同類型技職教育的功能與比例

英國技職證書分為和明確工作角色結合的職位資歷和學徒制，與重視一般性職業知能的職業資歷兩大類。在國家資歷架構的框架下，其技職教育範疇涵蓋義務教育階段、高等教育與成人技職教育，分由不同主管機構來規範，經由學習成果導向國家資歷架構的規範，政府得以掌握各產業不同層級技能人才的培養情形，此一證能合一制度，和我國不盡相同。參考英國經驗，臺灣應更重視中等技職教育（受

十二年國民基本教育規範）、高等教育（科技大學）與非正規技職培訓機構所培養技能之間的連結。同時，因應全球政經局勢的快速變遷，臺灣各產業所需各級技能之人才培育模式也需要快速因應。臺灣技職教育與培訓之即時調整機制如何進一步完備，也需要持續關注。

## 2. 重新思考臺灣技職教育供應導向與能力本位議題

我國技職教育以學校教育為主，偏重供應端而非需求端需求，雖然也重視職業證照取得與產學合作，但是證照常淪為升學工具。英國技職教育以「國家職業標準」為基礎，此一能力本位的國家資歷架構有助於技職教育與就業和證照密切接軌。但林俊彥（2020）指出臺灣職校 1980 年代曾推動過能力本位教學，以失敗告終。因此臺灣脈絡是否適合此類技職教育模式，仍需要再評估。

另一方面，如前述，資歷與職場工作職能要完全對應有一定難度，同類型產業依規模不同，人才需求也不同，英國學界也有與職位角色密切對應的技職教育，是否反而不利技職人才因應未來職場變化的疑慮。因此上述兩議題，在臺灣應有更多的討論，以形成共識。

## 3. 業界參與機制的建立

臺灣目前主要產學合作模式為建教合作制度，即運作上由學校主導，業界扮演配合的角色，而非主動的教育提供者。或可考慮仿效英格蘭，試發展由業界主導的技職人才培養模式，由業界主導課程的發展、實施與評量，學校則扮演支援的角色。如此一來，臺灣的技職教育將有更多元樣貌的發展與更多可能性。

### （二）臺灣未來國家資歷架構規劃

#### 1. 確認國家資歷架構建構目的

如前所述，各國國家資歷架構被賦予不同功能與期待。英格蘭「國家資歷架構」的建置是為了處理複雜技職資歷問題，因此其國家資歷架構的設計對於技職教育內涵具有實質影響。

我國政府於 2010 年公布的《產業創新條例》，第 17 條涵蓋產業人才的供需調查、訂定人才資源發展策略、產業、學術、研究及職業訓練機構合作之規劃等議題；第 18 條則規定中央主管機關應依產業發展需要，辦理：（1）訂定產業人才職能基準。（2）推動產業人才能力鑑定相關業務。（3）促進前二款事項之企業採納、民間參與及國際相互承認。檢視條例內涵，可以發現英格蘭國家資歷架構的運作幾乎涵蓋所有上述範疇。因此建置此類架構或許有助於推動我國的產業創新。

但學界、產業界與政府仍需要更多對話來確認臺灣建置此一架構的目的。國內部分學者認為臺灣建立資歷架構的驅力主要來自高等教育階段招收國際學生之需求（于承平，2020；侯永琪等人，2019），因為學歷互認的需求，教育部也於2018年透過委託計畫規劃出「臺灣資歷架構」（Taiwan Qualifications Framework, TWQF）草案，該草案主要針對高等教育階段進行規劃（侯永琪等人，2019，2020），但部分學者也提到跨國技職資歷的互認也是招收國際生的重要議題（李隆盛等人，2021）。

但林俊彥（2020）認為臺灣的高等教育偏向美制，基本為學術本位、學科本位，而非能力本位，因此對於此一架構在高等教育的適用性產生質疑。梁琍玲（2013）關於紐澳國家資歷架構的研究中，可發現澳洲學者也持類似的觀點，認為能力本位的技職教育和大學學術課程屬性不同。前述英格蘭、威爾斯與北愛爾蘭針對高等教育另外發展出「高等教育資歷架構」，也可能是基於上述因素。也因此部分學者（王令宜，2020；李隆盛、陳麗文，2020；林俊彥，2020）更關注臺灣國家資歷架構是否能將正式、非正式、正規與非正規技職教育納入的相關議題。若能更確認發展之目的與需求，當有助於思考我國國家資歷架構的發展方向。

### 2. 經由資歷架構的設計確保產業在技職教育發展機制中扮演的核心角色

無論對臺灣國家資歷架構的期待為何，研究者認為如同英格蘭一樣，此一架構應在臺灣技職教育改革上扮演重要角色，即時回應國家人力需求。本研究顯示雇主參與及其主導權一直是英格蘭技職學者與政府關注的焦點，雖然若技職教育過度偏重當前產業需求，也可能忽略產業長遠發展需求。臺灣或可參考英格蘭的經驗，讓各產業內部先進行對話，整合共識，並吸取英格蘭小型企業需求被忽視的問題，臺灣為中小企業為主的經濟體，期待所發展的資歷架構以及架構所規範的資歷能納入產業的多元需求。

### 3. 跨部會協調合作機制

最後，各國國家資歷架構的建置不可免都涉及勞動部門與教育部門的協調合作。因應前述《產業創新條例》的公布，勞動部於2012年開始推動各部會建置職能基準，至2019年底，共已建置454份職能基準，其中以勞動部273份為最多（勞動部勞動力發展署，2021a，2021b）。但是目前政府只提供上述基準的使用指引（勞動部勞動力發展署，2021c），而沒有相關機制將上述標準融入各級技職教育中，並隨著標準的更新調整課程。建置職能基準耗時費工，若是沒有加以善用，殊為可惜。

## 參考文獻

- 于承平（2020）。臺灣欲建立國家資歷架構之內外在驅力及現況分析。**臺灣教育評論月刊**，**9**（6），11-18。<http://www.ater.org.tw/journal/article/9-6/topic/02.pdf>
- 王令宜（2020）。我國建立高等教育資歷架構之可行策略。**臺灣教育評論月刊**，**9**（6），30-37。<http://www.ater.org.tw/journal/article/9-6/topic/04.pdf>
- 李隆盛、李信達、陳淑貞（2010）。技職教育證照制度的回顧與展望。**教育資料與研究**，**93**，31-52。
- 李隆盛、李懿芳、陳麗文（2021）。臺灣和馬來西亞互認技職教育與訓練資歷的課題與對策。**臺灣教育評論月刊**，**10**（1），149-159。<http://www.ater.org.tw/journal/article/10-1/free/08.pdf>
- 李隆盛、陳麗文（2020）。臺灣資歷架構需要什麼樣的層級描述？**臺灣教育評論月刊**，**9**（6），38-42。<http://www.ater.org.tw/journal/article/9-6/topic/05.pdf>
- 林俊彥（2020）。發展臺灣資歷架構宜審慎為之。**臺灣教育評論月刊**，**9**（6），43-46。<http://www.ater.org.tw/journal/article/9-6/topic/06.pdf>
- 侯永琪、呂依蓉、唐慧慈（2019）。資歷互認及資歷架構之國際發展與趨勢：臺灣資歷架構之建構與展望。**評鑑雙月刊**，**82**，39-43。<https://www.heeact.edu.tw/media/15013/p39-43.pdf>
- 侯永琪、呂依蓉、唐慧慈（2020）。從國際觀點初步建構臺灣高等教育資歷架構。**臺灣教育評論月刊**，**9**（6），1-10。<http://www.ater.org.tw/journal/article/9-6/topic/01.pdf>
- 梁琍玲（2013）。**紐澳資歷架構在終身學習的應用與啟示**（博士論文，國立臺灣師範大學）。臺灣博碩士論文知識加值系統。<https://hdl.handle.net/11296/j55h7t>
- 陳怡如（2007）。學術教育與職業教育之整合：以英格蘭 14-19 歲課程與資格證書之變革為例。**比較教育**，**62**，154-188。
- 陳怡如、唐慧慈（2017）。東南亞國家品保機構之區域性合作與發展。**評鑑雙月刊**，**70**，13-15。<https://www.heeact.edu.tw/media/15782/p13-15-東南亞國家品保機構之區域性合作與發展.pdf>
- 勞動部勞動力發展署（2021a，7月13日）。**各部會所建置之職能基準**。<https://www.wda.gov.tw/cp.aspx?n=BBF5C83DDCCEE939>

- 勞動部勞動力發展署 (2021b, 7月13日)。職能基準介紹。 <https://www.wda.gov.tw/cp.aspx?n=587B06AA3B7E815B>
- 勞動部勞動力發展署 (2021c, 7月13日)。職能基準活用指引。 <https://www.wda.gov.tw/cp.aspx?n=40F2D3F528A54598>
- Augar, P. (2019, May). *Independent panel report to the review of post-18 education and funding*. GOV.UK. [https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/805127/Review\\_of\\_post\\_18\\_education\\_and\\_funding.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/805127/Review_of_post_18_education_and_funding.pdf)
- Bateman, A., & Coles, M. (2013, February). *Qualifications frameworks and quality assurance of education and training*. Bateman & Giles Pty. [https://olc.worldbank.org/sites/default/files/Qualifications%20frameworks%20and%20quality%20assurance%20of%20education%20and%20training\\_final.pdf](https://olc.worldbank.org/sites/default/files/Qualifications%20frameworks%20and%20quality%20assurance%20of%20education%20and%20training_final.pdf)
- Bateman, A., & Coles, M. (2015, October). *ASEAN qualifications reference framework and national qualifications frameworks: State of play report*. SHARE. <https://www.share-asean.eu/sites/default/files/2017-07-03-QF-study-final-for-SHARE-website.pdf>
- Benson, J. & The Office of Qualifications and Examinations Regulation. (2015, October 1). *Speech: How qualifications can reflect the FELTAG recommendations*. GOV.UK. <https://www.gov.uk/government/speeches/how-qualifications-can-reflect-the-feltag-recommendations>
- British Council. (2015, March 18). *Partners for change: UK Sector Skills Councils & world class skills: Opportunities and challenges for employers and other stakeholders in the development of MQF and its referencing to the EQF* [PowerPoint slides]. Macedonian Qualifications Framework Conference, Skopje, Macedonia. [https://www.britishcouncil.mk/sites/default/files/uk\\_sector\\_skills\\_councils.pdf](https://www.britishcouncil.mk/sites/default/files/uk_sector_skills_councils.pdf)
- Brown, A. (2011a). Lessons from policy failure: The demise of a National Qualifications Framework based solely on learning outcomes in England. *Journal of Contemporary Educational Studies*, 62(128), 36-55. <https://www.sodobna-pedagogika.net/en/archive/load-article/?id=791>
- Brown, A. (2011b, August 14). Problem with National Qualifications Framework in practice: The English case. *Australian Open Access Journal of Adult Education*, 14, 04-1-04-12. [https://www.pedocs.de/volltexte/2013/7439/pdf/Erwachsenenbildung\\_14\\_2011\\_Brown\\_Problems\\_with\\_national.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2013/7439/pdf/Erwachsenenbildung_14_2011_Brown_Problems_with_national.pdf)

- Chitty, C. (1999). *The education system transformed* (2nd ed.). Baseline Book.
- Chitty, C. (2014). *Education policy in Britain* (3rd ed.). Red Globe Press.
- Dearing, R. (1996). *Review of qualifications for 16-19 year-olds: Summary report*. School Curriculum and Assessment Authority.
- Deij, A., Grm, S. P., & Singh, M. (2013, May 12-14). *Global inventory on national qualifications frameworks (NQFs)* [PowerPoint slides]. Second Senior Officials Meeting, Fourth Asia-Europe Meeting of Ministers for Education, Kuala Lumpur, Malaysia. [http://technicalcouncil.com/files/global\\_qf.pdf](http://technicalcouncil.com/files/global_qf.pdf)
- Department for Business, Innovation and Skills. (2016, March 23). *Vocational qualifications*. GOV.UK. [https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/742739/VocationalQualificationsNote2016.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/742739/VocationalQualificationsNote2016.pdf)
- Department for Education. (2017). *Assessing the vocational qualifications market in England: Research report*. GOV.UK. [https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/629694/Assessing\\_the\\_VQ\\_market.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/629694/Assessing_the_VQ_market.pdf)
- Department for Education. (2020, September 4). *Guidance: Introduction of T Levels*. GOV.UK. <https://www.gov.uk/government/publications/introduction-of-t-levels/introduction-of-t-levels>
- De Ville, H. G. (1986). *Review of vocational qualifications in England and Wales: A report by the working group*. Manpower Services Commission; Department of Education and Science, H. M. Stationery Office.
- Education and Skills Funding Agency. (2018, March 6). *Guidance: T Levels: Next steps for providers*. GOV. UK. <https://www.gov.uk/guidance/t-levels-next-steps-for-providers>
- EU Twinning Project. (2017). *Examples on the development of National Qualification Frameworks*. [https://meyda.education.gov.il/files/InternationalRelations/NQF/NQF\\_legalframework\\_examples.pdf](https://meyda.education.gov.il/files/InternationalRelations/NQF/NQF_legalframework_examples.pdf)
- European Centre for the Development of Vocational Training. (2008). *The shift to learning outcomes: Conceptual, political and practical developments in Europe*. [https://www.cedefop.europa.eu/files/4079\\_en.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/4079_en.pdf)
- European Centre for the Development of Vocational Training. (2009). *The dynamics of qualifications: Defining and renewing occupational and educational standards*. [https://www.cedefop.europa.eu/files/5195\\_en.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/5195_en.pdf)

- European Centre for the Development of Vocational Training. (2013). *Analysis and overview of NQF developments in European countries: Annual report 2012*. [https://www.cedefop.europa.eu/files/6117\\_en.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/6117_en.pdf)
- European Centre for the Development of Vocational Training. (2017). *United Kingdom - European inventory on NQF 2016*. <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/country-reports/united-kingdom-european-inventory-nqf-2016>
- European Centre for the Development of Vocational Training. (2018). *National qualifications framework development in Europe 2017*. <https://doi.org/10.2801/029873>
- European Centre for the Development of Vocational Training. (2019). *United Kingdom - European inventory on NQF 2018*. <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/country-reports/united-kingdom-european-inventory-nqf-2018>
- European Centre for the Development of Vocational Training, European Training Foundation, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation, & the UNESCO Institute for Lifelong Learning. (2017). *Global inventory of regional and national qualifications frameworks 2017, Volume I: Thematic chapters*. [https://unevoc.unesco.org/up/NQF\\_Global\\_Inventory\\_volume\\_I.pdf](https://unevoc.unesco.org/up/NQF_Global_Inventory_volume_I.pdf)
- European Centre for the Development of Vocational Training, & UK NARIC. (2019). *Vocational education and training in Europe: United Kingdom system description* [Cedefop; ReferNet Vocational education and training in Europe database]. <https://www.cedefop.europa.eu/en/printpdf/tools/vet-in-europe/systems/united-kingdom>
- European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions. (2020, August 19). *Sector Skills Councils*. <https://www.eurofound.europa.eu/observatories/emcc/erm/support-instrument/sector-skills-councils>
- European Union. (n.d.). *The history of the European Union - 1992*. [https://europa.eu/european-union/about-eu/history/1990-1999/1992\\_en](https://europa.eu/european-union/about-eu/history/1990-1999/1992_en)
- Eurydice. (2020, December 22). *United Kingdom - England: National Qualifications Framework*. European Commission. [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/national-qualifications-framework-93\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/national-qualifications-framework-93_en)
- Eurydice. (2021, April 28). *United Kingdom - England: Secondary and post-secondary non-tertiary education*. European Commission. [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/secondary-and-post-secondary-non-tertiary-education-48\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/secondary-and-post-secondary-non-tertiary-education-48_en)

- Federation for Industry Sector Skills and Standards. (2020). *Members directory*. <https://fiss.org/sector-skills-council-body/directory-of-sscs/>
- GOV.UK. (n.d.). *Ofqual: About us*. <https://www.gov.uk/government/organisations/ofqual/about>
- Green, A., Wolf, A., & Leney, T. (2000). *Convergence and divergence in European education and training systems*. Institute of Education, University of London.
- Greer, I. (2019). *The vocational assessor handbook: Including a guide to the QCF units for assessment and internal quality assurance (IQA)* (7th ed.). Kogan Page.
- Hyland, T. (1994). *Competence, education and NVQs: Dissenting perspectives*. Cassell.
- Institute for Apprenticeships. (2017, April 19). *Guidance: How to develop an apprenticeship standard: Guide for trailblazers*. GOV.UK. <https://www.gov.uk/government/publications/how-to-develop-an-apprenticeship-standard-guide-for-trailblazers>
- Institute for Apprenticeships and Technical Education. (n.d.). *Approved T Level qualifications*. <https://www.instituteforapprenticeships.org/t-levels/approved-t-level-technical-qualifications-and-final-outline-content/approved-t-level-qualifications/>
- Jephcote, M., & Huddleston, P. (2001). Further education: A suitable case for treatment? In R. Phillips & J. Furlong (Eds.), *Education, reform and the state: Twenty-five years of politics, policy and practice* (pp. 58-71). RoutledgeFalmer.
- Jessup, G. (1991). *Outcomes: NVQs and the emerging model of education and training*. RoutledgeFalmer.
- Keep, E. (2012a). Education and industry: Taking two steps back and reflecting. *Journal of Education and Work*, 25(4), 357-379. <https://doi.org/10.1080/13639080.2012.708727>
- Keep, E. (2012b, May). *Youth transitions, the labour market and entry into employment: Some reflections and questions*. SKOPE. <https://skope.ox.ac.uk/wp-content/uploads/2020/07/WP108.pdf>
- Keep, E., & James, S. (2012). A Bermuda triangle of policy? 'Bad jobs', skills policy and incentives to learn at the bottom end of the labour market. *Journal of Education Policy*, 27(2), 211-230. <https://doi.org/10.1080/02680939.2011.595510>
- Kraak, A. (2013). *Sector Skills Councils in international perspective: In search of best practice*. Technical Task Team of the Human Resources Development Council. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.1090.9927>

- Legislation.gov.uk. (2001, April 1). *Education Act 1997*. <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/1997/44/section/24/england/1997-11-01>
- Leitch, S. (2006, December). *The Leitch review of skills: Prosperity for all in the global economy - World class skills (Final report)*. The Stationery Office. [http://dera.ioe.ac.uk/6322/1/leitch\\_finalreport051206.pdf](http://dera.ioe.ac.uk/6322/1/leitch_finalreport051206.pdf)
- Lester, S. (2011). The UK qualifications and credit framework: A critique. *Journal of Vocational Education & Training*, 63(2), 205-216. <https://doi.org/10.1080/13636820.2011.560394>
- Mirza-Davies, J. (2015, July 23). *Apprenticeships policy, England prior to 2010*. UK Parliament. <https://commonslibrary.parliament.uk/research-briefings/cbp-7266/>
- National Occupational Standards. (n.d.). *Home*. <https://www.ukstandards.org.uk/>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2017). *Getting skills right: United Kingdom*. <https://doi.org/10.1787/9789264280489-en>.
- Qualifications and Curriculum Authority. (2000). *Arrangements for the statutory regulation of external qualifications in England, Wales and Northern Ireland*. <https://dera.ioe.ac.uk/3274/1/Arrangements%2520for%2520the%2520statutory%2520regulation%2520of%2520external%2520qualifications.pdf>
- Qualifications and Curriculum Authority. (2004). *The statutory regulation of external qualifications in England, Wales and Northern Ireland*. [http://archive.teachfind.com/qcda/www.qcda.gov.uk/resources/assets/6944\\_regulatory\\_criteria\\_04\(1\).pdf](http://archive.teachfind.com/qcda/www.qcda.gov.uk/resources/assets/6944_regulatory_criteria_04(1).pdf)
- Qualifications and Curriculum Authority. (2008). *Guidelines for writing credit-based units of assessment for the Qualifications and Credit Framework (Version 3)*. [https://dera.ioe.ac.uk/8626/2/Guidelines\\_for\\_writing\\_credit\\_based\\_units\\_4th\\_proof\\_web\\_ready.pdf](https://dera.ioe.ac.uk/8626/2/Guidelines_for_writing_credit_based_units_4th_proof_web_ready.pdf)
- Qualifications and Curriculum Development Agency. (2010). *The Qualifications and Credit Framework (QCF) and higher education: Working together to benefit learners*. [http://www.bbk.ac.uk/linkinglondon/resources/apel-credit-resources/brochure\\_Feb2010\\_QCF\\_and\\_HE\\_Working\\_together\\_to\\_benefit\\_learners.pdf](http://www.bbk.ac.uk/linkinglondon/resources/apel-credit-resources/brochure_Feb2010_QCF_and_HE_Working_together_to_benefit_learners.pdf)
- Sainsbury, D. (2016, April). *Report of the independent panel on technical education*. GOV.UK. [https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/536046/Report\\_of\\_the\\_Independent\\_Panel\\_on\\_Technical\\_Education.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/536046/Report_of_the_Independent_Panel_on_Technical_Education.pdf)
- Sowels, N. (2019). From the “Thatcherisation of Europe” to Brexit. *Revue Française de Civilisation Britannique*, XXIV-4. <https://doi.org/10.4000/rfcb.4819>

- The Office of Qualifications and Examinations Regulation. (2011). *The 2010 evaluation of the Qualifications and Credit Framework (QCF) regulatory arrangements*. <https://dera.ioe.ac.uk/3767/1/2011-06-03-qcf-evaluation-report.pdf>
- The Office of Qualifications and Examinations Regulation. (2012, September 21). *Guidance: Apply to have your qualifications regulated*. GOV.UK. <https://www.gov.uk/guidance/apply-to-have-your-qualifications-regulated>
- The Office of Qualifications and Examinations Regulation. (2015, March 25). *Consultation outcome: After the QCF: A new qualifications framework*. GOV.UK. <https://www.gov.uk/government/consultations/after-the-qcf-a-new-qualifications-framework>
- The Office of Qualifications and Examinations Regulation. (2018, August). *General conditions of recognition (Withdrawn)*. GOV.UK. [https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/734370/general-conditions-of-recognition-august-2018.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/734370/general-conditions-of-recognition-august-2018.pdf)
- The Office of Qualifications and Examinations Regulation. (2020a). *The register*. <https://register.ofqual.gov.uk/Search?category=Qualifications&query=LAW&sort=-None&filters%5B0%5D=level%2BLevel%207>
- The Office of Qualifications and Examinations Regulation. (2020b, February 6). *Data tables for annual qualifications market report academic year 2018 to 2019*. GOV.UK. <https://www.gov.uk/government/statistics/annual-qualifications-market-report-academic-year-2018-to-2019>
- The Office of Qualifications and Examinations Regulation. (2020c, May 6). *Guidance: Qualification descriptions*. GOV.UK. <https://www.gov.uk/government/publications/types-of-regulated-qualifications/qualification-descriptions>
- The Office of Qualifications and Examinations Regulation. (2020d, October 12). *Ofqual handbook: General conditions of recognition*. GOV.UK. <https://www.gov.uk/guidance/ofqual-handbook>
- The Office of Qualifications and Examinations Regulation. (2021). *The register*. <https://register.ofqual.gov.uk/Search?category=Qualifications&query=LAW&sort=-None&filters%5B0%5D=level%2BLevel%207>
- Thompson, P. J. (1995). Competence-based learning and qualifications in the UK. *Accounting Education*, 4(1), 5-15. <https://doi.org/10.1080/09639289500000002>

- Tuck, R. (2007). *An introductory guide to National Qualifications Frameworks: Conceptual and practical issues for policy makers*. International Labour Organization. [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@ed\\_emp/@ifp\\_skills/documents/instructionalmaterial/wcms\\_103623.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@ed_emp/@ifp_skills/documents/instructionalmaterial/wcms_103623.pdf)
- UK Commission for Employment and Skills. (2010). *What's the deal? The employer voice in the employment and skills system*. <https://dera.ioe.ac.uk/1314/1/Employer%20voice%20report%20-%20Whats%20the%20deal.pdf>
- UK Commission for Employment and Skills. (2014, April 24). *Guidance: National Occupational Standards (NOS)*. GOV.UK. <https://www.gov.uk/government/publications/national-occupational-standards>
- Whitehead, N. (2013, November). *Review of adult vocational qualifications in England*. UK Commission for Employment and Skills. [https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/303906/review-of-adult-vocational-qualifications-in-england-final.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/303906/review-of-adult-vocational-qualifications-in-england-final.pdf)
- Wolf, A. (1995). *Competence-based assessment*. Open University Press.
- Wolf, A. (2011, March). *Review of vocational education: The Wolf report*. Department for Business, Innovation & Skills; Department for Education. [https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/180504/DFE-00031-2011.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/180504/DFE-00031-2011.pdf)
- Young, M. (2009). National Vocational Qualifications in the United Kingdom: Their origins and legacy. In S. Allais, D. Raffe, R. Strathdee, L. Wheelahan, & M. Young (Eds.), *Learning from the first qualifications frameworks* (pp. 5-29). International Labour Organization. [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@ed\\_emp/@ifp\\_skills/documents/publication/wcm\\_041902.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@ed_emp/@ifp_skills/documents/publication/wcm_041902.pdf)

2021年3月26日收件

2021年5月31日第一次修正回覆

2021年6月3日初審通過

2021年7月5日第二次修正回覆

2021年7月6日複審通過