

能力評価重視で修学免除の 学位授与システムに関する国際比較

夏目 達也*
加藤 かおり**

<要 旨>

本稿の目的は、所定水準以上の能力をもつ者に修学の一部または全部を免除する高等教育学位授与制度につき英仏欄の3カ国比較を行うこと、同制度が高等教育に提起する問題を検討することである。

制度の支援手段として従前学習認定 (APL) がある。ノンフォーマル学習、インフォーマル学習を通じて習得した能力の内容と水準を評価する活動である。3カ国につき、APL 政策の背景、高等教育機関での実施状況、課題等につき明らかにした。その結果、以下の知見を得た。

1. APL では教育機関での修学よりも、多様な機会や経験を通じて獲得したコンピテンスの評価が重視されている。
2. APL は高等教育段階の実施では職業教育系が中心で、アカデミックコースでは実施は限定的である。
3. APL の具体的手続きは、各高等教育機関の裁量で決定される。多くは、ポートフォリオによる教育成果の提示とその評価が中心である。
4. 経験を通じて習得した知識・技能と大学が提供するそれが等価性をもつとすれば、後者の価値が問われる。
5. EU、OECD、UNESCO 等はメンバー国に対し、APL 実施を働きかけている。経験学習による知識・技能とは異なる、大学教育の独自の価値の提示が大学には不可避の課題になっている。

1. はじめに

本稿では、学生の能力評価をベースとして、能力が所定水準に達した者につき修学の一部または全部を免除する高等教育学位授与システムに関する政

*名古屋大学高等教育研究センター・教授

**新潟大学教育学生支援機構・大学教育機能開発センター・准教授

策と制度を扱う。

主要国では、高等教育の学位授与条件を法令等により定めている。通常、学位には取得に要する修業年限が設定されている。同時に在籍期間中に履修すべき単位数や単位の認定方法等が定められている。国際的に高等教育の質保証が叫ばれる中で、国際機関が基準設定を提言しているほか、各国レベルでも、学位授与の条件や関連する手続きをより厳格化したりする動きがみられる。日本では、ディプロマポリシーを設定し、学位授与の条件・基準等を広く公開することが各高等教育機関に義務づけられている。また、学生を所定年限在籍させたり授業に出席させたりするだけでなく、一定の学習成果を得させることなども重視されるようになっている。

その一方で、これと逆行するかのような動きも見られる。能力評価重視で修学の一部または全部を免除する学位授与システムがそれである。この能力評価重視のシステムでは、学位取得に必要な能力の基準を満たすことにより、高等教育機関における所定年限分の在学・修学を経なくても学位取得への道が開かれる。具体的には、以下の内容を含む。①高等教育機関入学を希望する学生に対して、入学前に多様な場所・機会に行った学習の成果（知識、技能、基礎能力）を評価する。②学習成果の内容と水準が一定の水準に達していると判断された場合には、学位取得に必要な単位数の一部または全部を免除する。③免除の単位数が一定数であれば修業年限が短縮され、それが全部であれば修学しなくても学位を授与される。伝統的な学位システムでは、所定の修業年限や単位の履修等の条件を満たすことが不可欠の条件とされているのに対して、能力評価重視のシステムは学位取得に至るまでの手続きが柔軟である。

このシステムを支えるのは、「従前学習認証」(Accreditation of Prior Learning, APL)あるいは「従前学習認定」(Recognition of Prior Learning, RPL)と呼ばれる活動である。学習の形態・形式に着目して、「ノンフォーマル学習・インフォーマル学習認定」(Validation of Non-formal and Informal Learning, VNIFL)と呼ばれることもある。高等教育機関の正課教育を「フォーマル学習」(formal Learning)ととらえるのに対して、学習者が入学前に多様な場所と機会ですら自発的に行う学習は、しばしば「ノンフォーマル学習」(Non-formal Learning)、「インフォーマル学習」(Informal Learning)と分類され呼称される⁹⁾。従前学習認証(以下、APLと略す)とは、ノンフォーマルとインフォーマルの学習の成果を所定の手続きに従って評価する活動である。

能力評価重視の学位授与システムや APL に関する先行研究では、多くの場合、学位授与システムそのものではなく、手続きとしての APL に着目したものがほとんどである。主要な研究として、Colardyn & Bjornavold (2004)、Gehin & Auras (2011)、Neyrat et alii (2007) をあげることができる。

Colardyn & Bjornavold (2004) は、フォーマル、ノン・フォーマル、インフォーマル学習をめぐる EU 諸国の政策の進捗状況、各国間での共通事項、学習成果認証の方法に関する考察を行っている。この作業を通じて、各国の政策と EU の政策間での調整が課題になっていることを明らかにしている。EU 諸国の政策を扱っている点では、本稿と共通するものの、以下の点で問題点を指摘できる。①高等教育の学位との関連についての考察を行っていない、②論文の発表時期の関係もあり、2000 年代初頭までの状況の分析にとどまっている。

Neyrat et al (2007) は、フランスにおける「社会経験認定制度」(Validation des Acquis de l'Expérience, VAE) に関して幅広い観点から考察した論文を集めている。多くは同制度の理念等の考察が中心である。また職業教育が主たる対象になっており、高等教育に関して考察した論文は限られている。

Gehin & Auras (2011) は、フランスの高等教育における「社会経験認定制度」による学位授与方式について考察した論文集である。それぞれの論文において、VAE 制度の概要や社会的意義について考察している。高等教育を考察の対象として扱っているが、フランスの事例にほぼ限定され、他国との比較の観点が無い。

イギリスの高等教育における APL に関わる文献は、1990 年前半までは経験学習をいかに評価するかなどの主に実践に関するものが多く見られた。その後 1990 年代後半には、APL が 1970 年代以降に高等教育に導入された過程、その後の発展過程、基本概念についての考察を行った Nyatanga (1998)、2000 年代にはイングランド東部のコンソーシアムにおける APL の取り組みを考察しモデル化した Johnson (2002) がある。イギリスでは、APL の取り組みが 1990 年代に普及し発展してきた状況が窺われる。近年では、Anderson & Harris (2006) が、イギリス、南アフリカ、オーストラリア、スウェーデン、カナダ、アメリカでの認定の取り組みの機能の相違、分野別アプローチ、評価法などについて国際比較研究を行っている。Harris ら (2011) は、その国際的なパースペクティブから、多くの国で 1990 年代半ばに高等教育の資格枠組と生涯学習分野とを接近させる媒介として APL が実施されたこと、その背景に高等教育アクセスを容易にすることで大学進学拡大 (widening

participation) をする意図や、ワークベース学習の発展などがあることを明らかにした。

上記のような先行研究の現状を踏まえて、本稿では、以下のように目的を設定する。

- 1) 能力評価重視の学位授与システムや APL に関する政策・制度の導入・背景となっている事情を明らかにする。
- 2) これらの政策・制度の現状を、フランス、オランダ、イギリスについて概観・比較する。とくに、政策・制度の対象者、認定の前提となる知識・技能等の評価の実態、課題、主な特徴等について明らかにする。
- 3) これらの政策・制度をめぐる論点を明らかにするとともに、高等教育質保証の観点からこの政策・制度が提起している若干の問題や今後の課題について考察する。

研究方法としては、筆者らが行った現地調査（2012年2～3月）および文献調査のほか、ヨーロッパ大学継続教育ネットワーク（EUCEN）による調査研究プロジェクトの調査データを用いる。

2. 従前学習認証に関する政策の背景と概要

APL は、第2次大戦後のカナダやアメリカ合衆国で開始された。これらの国では、第2次大戦に参戦した人々の大学等の教育機関への進学・復学を促進・支援するために、通常のものとは異なる入学条件が設定された。その際に、彼らは一般学生と比べて不利な条件を抱えるとはいえ、多様な経験を通して専門領域の知識・技能を一定程度獲得していることが考慮された。

ヨーロッパ諸国では、第2次大戦後には、労働力不足を補うために、各国からの移民受け入れに積極的に取り組んできた。移民やその子どもたちは、社会的文化的に不利な条件を余儀なくされてきた。移民以外でも、学業不振等の何らかの理由で学校教育を十分に受けられず、結果的に低い水準の資格しか取得できない者が一定割合でいる。

EU 諸国間での経済力競争が激化してくると、こうした青年・成人の存在は、国の力を増強するうえで放置できないものとなる。彼らに何らかの教育機会を提供すること、しかもできるだけ水準の高い教育へのアクセスを容易にすることが課題とされてきた。いったん学校教育から離れた青年・成人にとって、教育機関への復学はハードルが高い。彼らが教育機関で教育を受けるようにするためには、一般学生とは異なる入学者選抜のための手続きが必

要となる。そのための方策の一つが、各種教育機関への入学条件・手続きの緩和であり、APL である。つまり、学校教育以外での諸経験を通じて獲得した多様な内容と水準の知識・技能を評価することが、彼らの受講機会の拡大につながると考えられた。

とくに、2000 年前後からは、EU 域内での労働者の自由な移動の促進が政策課題とされる中で、高度資格の取得やそれを保証する生涯学習制度の整備・促進も重視されている。生涯学習制度が自己目的化して捉えられているわけではなく、国民の知識・技能の水準を向上させること、それを通じて各国の経済競争力を高めることが、まず目的とされている。とくに、高度な資格としての学位を取得するために高等教育へのアクセスを容易にすること、関連して APL を普及させることが重視されている。つまり、生涯学習としての高等教育制度の整備を進めるという EU の戦略に適合するものとして、APL の政策と制度がとらえられているのである。

3. 3 カ国における従前学習認定制度の実施状況

3.1 考察の対象国・調査項目

EU 委員会の報告 (European Commission 2010) によれば、インフォーマル・ノンフォーマル学習認証に関する政策・制度の実施状況によって、EU 諸国は大きく以下の 4 グループに分類される。すなわち、①実施状況が高度な段階にある、②同状況が高度ないし中程度の段階にある、③中程度から低度にある、④低度な段階にある²⁾。

本稿で比較の対象として取り上げる国は、EU 諸国のうちフランス、イギリス (イングランド・スコットランド)、オランダの 3 か国である。上記の分類によれば、フランスとオランダは高度の実施、イギリスは高度・中程度の実施に分類される。

主な調査項目は以下のとおりである。

- ① 従前学習認定制度に関する政策の背景：根拠法令等、政策の背景事情、制度の目的
- ② 対象者：成人学生に限定されるのか一般学生にも適用されるのか。
- ③ 実施状況：同制度を実施する高等教育機関、利用者の数量的把握
- ④ 能力評価の主体、方法・手続き
- ⑤ 学位の効果：就職等での社会的評価。
- ⑥ 論点・課題：現時点で政府の政策遂行や、研究レベルで論点や課題

3.2 イギリスにおける政策・制度と実施の状況

イギリスにおける APL の定義については、QAA のガイドラインが以下のように定義している。「アクセスのためのプロセスの1つであり、適切な、事前の経験学習や修了証明を伴う学習 (certificated learning) をアカデミックな目的のために認定すること。この認定は、当該学習について、単位認定を基盤とする教育構造の単位価値を与えること、関連する学習プログラムの修了や資格もしくはアワードの授与に関して考慮することを認めるものである」(QAA 2004)。結果として、大学教育プログラム修了に必要な履修単位を事前学習の単位で置き換えることで、修学の一部を免除するというシステムである。第一義的には、各高等教育機関が正規の教育プログラム外で行われた学習の成果を単位認定すること、それによりアカデミックシステムの価値を付与することにある。主として全英職業教育の資格枠組み (National Vocational Qualification、NVQ) の基準で認定されたコンピテンシーの証明によって、高等教育への入学許可を行う方法として、1980年代に開発・推進されてきた。この推進には、経験学習の評価と認定のためのチャーター機関である経験学習トラスト (Learning from Experience Trust) による先進的な取り組みが貢献した。一方、Nyatangaら (1998) によると、1970年代に、オープンユニバーシティにおける学生の過去の学習についてフォーマルな単位認定を行うことについての議論が起こった。さらに、「高等教育レベルとして適切な学習は、それがどこで生じたものであれ、もたらされたものであれ、アカデミックなアワードを目指してクレジットを与えられる」という方針の下、1986年には、全英アカデミックアワード・カウンシル (Council of National Academic Awards, 以下CNAA:1992年にHEQC、1997年にQAA) を中心に経験学習の認定が制度化された。同時に、APLは、CNAAを中心とする「国境を超えた単位互換システム」の構想を背景に、「単位累積および移転のスキーム (the credit accumulation and transfer scheme、CATS)」の一環として推進されてきた側面もある。現在、APLは、全英のアカデミッククレジットのシステムに組み込まれており、そのクレジット認定は全英の高等教育資格枠組における資格レベルに対応して行われている。スコットランドでは、政策的に生涯学習社会の構築を他の地域以上に強く推進していることから、成人教育による学習成果の大学教育への組み込みや、高等教育フォーマル、ノンフォーマル、インフォーマルな教育による学習成果の統合を実現するためのプロセスとして導入が進んでいる。

対象者は、原則として全ての年令の学生 (学習者) である。ただし、実際

には成人学生が主要な対象となっている。スコットランドでは、仕事と学業を両立させるパートタイム学生の割合が高い大学が多い。イングランドでも、旧ポリテク系系の大学では同様の傾向がみられるうえ、古い大学でもプロフェッショナルプログラムの学部等では成人学生が多い。例えば、Middlesex 大学では、全 35,500 名(海外校を含む)の学生のうち、フルタイム学生が 65%、パートタイム学生が 35%である(全体の 37%が成人学生(21 歳以上で就学する学生)、パートタイム学生ではその 67%が成人学生である)。近年の大学の学費高騰は、イギリス経済が全般的に芳しくないことともあいまって、今後、パートタイムなどのフレキシブルな教育プログラムへのニーズの増大をもたらすと予想されている。

全英では、高等教育機関のおよそ 3 分の 1 程度が、APL 制度を導入している。イングランドでは、推進の経緯から、旧ポリテク系系の大学で全学的に導入している例が多い。古い大学では、看護系、教育系、ビジネス系など「プロフェッショナルな教育プログラム」を実施している学部を中心として、学部単位で導入している大学が多い。スコットランドでも同様の傾向がある。この制度を使って実際に認定を受けている学生の状況は、全英の平均でみると 1 機関、年間 100 名程度である。スコットランドでは、利用学生数を正確に把握することが困難であるという。これは、グラスゴーカレドニアン大学のように、ほとんどの学生が何らかの単位認定を受けているためである。

評価の責任主体は各高等教育機関である。各機関は、QAA のガイドラインを参照しながら、APL に関する独自の方針を作成している。学内に APL 評価委員会を設置しているほか、各部局には相談窓口として APL コーディネーターを配置している。APL 利用希望者は、所定の申請書に要件に沿うエビデンスを添えて、必要事項を記入しコーディネーターに提出し、書類上の不備がないかなどのチェックを受けるとともにアドバイスを得ることもできる。次に関連するコースリーダーもしくはモジュールチューターなどのチェックを受ける。この段階で、部局の APL 委員会代表からポートフォリオなどについてのアドバイスもある。その後、申請書は、コースリーダーの推薦書を添えて、学内の APL 評価委員会で審議される。

3.3 フランスにおける政策・制度と実施の状況

EU 諸国中で「能力認定学位制度」がもっとも普及しているのは、フランスである。すでに 1990 年代から類似の制度として、職業経験を通じて獲得した知識・技能を評価することにより資格試験の一部を免除する制度を発足さ

せてきた（1992年7月20日付け法律、1993年3月27日付け政令等）。主に職業資格を対象とする措置であったが、高等教育にも一部適用され、能力評価を通じて学位取得に必要な単位の一部を認定することになった。対象者は5年以上の職業経験をもち、その経験が職業資格の内容と対応する者である。その背景には、全体に高学歴化・資格水準の高度化が進む中で、中高年齢層を中心に資格未取得者が一定割合で存在すること、取得した知識・技能が高等教育レベルに達している成人も少なくないこと、彼らの資格水準向上とそれによる社会的・経済的条件の改善が重要な政策課題になっていたことを指摘できる。

現行制度は社会現代化法（2002年1月17日付け法律）により導入された。職業経験だけでなくボランティア活動等を含む幅広い経験を通じて獲得した能力を評価し、その水準が所定のレベルに達していると判断された場合には、大学での修学の一部ないし全部を免除することが認められた（全部免除の場合、修学しなくても学位を取得できる）。通常の高等教育機関入学の基礎資格として、バカロレア（中等教育修了と高等教育入学基礎資格をあわせて認定する国家資格）の取得が課せられている。APL利用の条件は、3年以上の各種の社会経験（職業経験だけでなくボランティア活動なども可）を有することである。

申請者の能力評価を行う主体は各大学に設置される評価委員会である。同委員会は、通常教員によって構成されている。方法・手続きは、以下のとおりである。

- ① APL 希望者は、過去の経験や習得能力を考慮して、どの学位を取得するかを取得可能性とともに検討する。申請を決定した場合には、予備申請書を作成し大学に提出する。
- ② 当該学位授与コースの担当教員は、予備申請書の内容を審査する。学位取得の見込みがあり申請書受付可能と判断した場合には、各大学内のAPLの専門部署に通知する。
- ③ 同部署の専門職員は、学位取得に至るまでガイダンスや書類作成等の支援を行う。

この支援では、希望者が学位取得の意欲を持続できるようにすること、学位の取得要件や審査委員会の期待する内容に合致する個人的・職業的な経験を確定することを目的としており、最終的に学位取得にまで希望者を導く。申請書は、自分のこれまでの多様な経験、習得した知識・技能・能力等をポートフォリオにまとめる。そのた

めに、ワークショップを複数回開催する大学もある。

- ④ 学内に設置される審査委員会が、大学での修学免除＝学位授与が適切かを審査する。免除には、全部免除と一部免除があり、後者の場合には、追加審査が必要な知識・技能につき、その内容と習得方法（特別講義受講、レポートの作成・提出等）を提案する。
- ⑤ 委員会のメンバーの過半数は教員が占めるが、教職以外の職業経験をもち学習成果の評価能力を有すると判断された人も加わる（委員任命は学長が行う）。

同制度を実施しているのはほぼすべての大学であるが、実施状況は大学により大きく異なる。一般に生涯学習組織が整備されており、受講者数の多い大学で APL の利用者が多くなる傾向がみられる。APL による学位取得の申請者および実際に何らかの学位を取得した者の数は、以下の通りである。制度発足時の 2002 年に大学で申請書受理された者 1,140 人（学位取得者 195 人）、2011 年には 4,019 人（同 2,397 人）に達している。申請書を受理された人数は 2007 年がピーク（4,528 人（学位取得者 2,154 人））であり、その後微減している。APL により取得した学位は修士 42.4% が最多であり、次いで職業教育学士（リサンス）が 37.2% と、両者で全体の約 8 割を占める。専攻分野別では、経済・経営 35.9%、人文・社会科学（21.3%、経済・経営、文学を除く）、基礎・応用科学 24.3% となっている（Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche 2009, 2012）。修士学位・学士学位とも職業教育系が中心である（両学位とも職業教育系とアカデミック教育系の 2 種類がある）。同様のことは、専攻領域の面からもある程度うかがえる。

同制度を通じて取得した学位は、通常のプロセスを経て取得する学位と同じ効力を有することが法律に規定されている（2002 年法第 134 条）。学位記には、学位認定学位によるものか、通常の方法によるものかの明記はないため、学位は同等に扱われる可能性はある。しかし、本人の経歴を見れば同制度による学位であることが判明するという問題点はある。政府は、キャンペーンをして、APL により取得した学位の等価性をアピールしている。

同制度をめぐる論点・課題については、以下の点を指摘できる。

- a. 同学位利用の対象者である成人学生と対象外の一般学生間の公平性の確保である。
- b. 大学の学位に対する社会的威信・信用を危うくしかねないとの批判がある。
- c. 学位取得のための能力基準が必ずしも明確に設定されていないため、

評価基準があいまいになりやすい。その面でも社会的信用を損ないかねない。

3.4 オランダにおける政策・制度と実施の状況

オランダにおける従前学習評価は、“Erkenning Verworven Competenties (EVC)”というタームで表現される。オランダ政府の認可を経て OECD に提出された報告書によれば、英語訳は“recognition of informally acquired skills and qualifications”である。つまり、「インフォーマルに習得した技能・資格の認定」である。

オランダにおける APL への取組は 1990 年代初頭に始まる。1993 年に政府が設置した「インフォーマル習得技能認定委員会」が翌 1994 年 3 月に「インフォーマル技能を認定する」(Kwaliteiten Erkennen)と題する報告書を提出した。これがオランダにおける APL の取組の開始とされる (Kenniscentrum EVC 2012)。同報告書では、各種の公的資格や修了証の取得を入学資格とする伝統的な方式を改め、教育機会を拡大すべきことが主張された。政府はこれを受けて、APL に関する制度の整備を進めてきた。とくに 1990 年代末から、各方面での APL 普及に向けて、法令・規則や基準の整備に努めている。2001 年には、関係省庁や関連組織によってインフォーマル技能認定情報センター (Kenniscentrum EVC) が設置されている。各方面に実施されている APL に関する情報 (書籍・論文等の出版物、ウェブサイト情報、講演会・会議報告、優れた実践報告等) を収集するとともに、関係各機関がそれぞれ独自に APL プログラムを作成するよう促している。

政府は APL の実施・普及に積極的ではあるが、法令等を通じてその実施を規定することはしていない。各教育機関、産業界、団体組織等の自主的な取組を促進・支援している。その一環として、上記のインフォーマル技能認定情報センターを設置したほか、全国レベルで質保証綱領 (Code of Quality) を設けている。これは APL を行う各組織の資格認定を行うとともに、それを通じて APL で取得した資格の信用性・通用性を担保することを企図した措置である。また、2005 年には社会事業雇用庁が APL を実施するコミュニティに対する補助金制度を設けている。

APL は、各学校段階で実施されているが、その多くは中等教育および中等後教育段階の職業教育である。高等教育での実施は一部に限られている。2007 年に EU に提出された報告によると、手続きを行った APL 申請書全体の 72% が中等教育・中等後教育段階の職業教育関であり、高等教育は 9 % に

とどまっている (Duvekot et al. 2007)。APL を行っている高等教育の多くは職業系高等教育機関やオープン・ユニバーシティであり、対象となるのは学士学位である。一般の大学での実施はほとんど進んでいない。

これらの機関における APL の具体的な手続きは、以下のとおりである。

①大学側の広報で APL 利用希望者を募る。希望者は大学の相談窓口で担当者 (チュータ) と面談し、自分の過去の経験・学習や既得能力に照らして取得をめざす学位を絞り込む。②出願を決めた希望者はポートフォリオを作成する。ポートフォリオには学歴のほか、インフォーマル・ノンフォーマル学習での習得能力を証拠とともに記載する。③この過程でチュータは希望者との面接を行いつつ、審査で活用できる情報を絞り込む。④大学の審査委員会は提出されたポートフォリオを審査するとともに、口頭試問を行い、その結果に基づいて最終的に学位取得に必要な補足的な学習内容について決定する。

APL に対する理解、APL により取得した資格・学位に対する社会・経済界の理解をいかに進めるかは、今後の課題になっている。

4. 3カ国比較による知見

3カ国における APL の制度および実施状況を比較すると、各国に共通する点と、各国独自の特徴があることがわかる。まず、3カ国の共通点として、以下の点を指摘できる。

- ① APL の主要な対象は、継続教育として高等教育入学を希望する成人である。
- ② 適用される学位の種類は、主に職業教育系の学位である。
- ③ 具体的な手続き (評価の基準の設定、実施方法、志願者に対する支援方策等) は、各高等教育機関の裁量で決定されている。3カ国とも、書類審査と口頭試問で審査され、書類審査ではポートフォリオが用いられる。
- ④ APL 利用の相談・申請から、履修単位免除の審査のための書類作成、口頭審査準備に至るまでの一連の過程について、申請者を支援する体制を整備している。

次に、各国の特徴として、以下の点を指摘できる。3カ国は、EU 諸国の中では関連する制度が比較的整備され、各大学での実施もある程度進んでいる。その中でもっとも制度が整備されているのはフランスである。フランスの能

力認定学位制度の特徴をまとめると、次のようである。

- 1) 大学に在籍・修学しなくても、APL だけで学位を取得することが認められている。
- 2) APL により取得した学位と通常学位との同等性が法律により認められている。
- 3) 各大学では、APL の審査を行う委員会には、当該大学の教員のほか関連する職業関係者も委員として参加する。

イギリスにおける APL の特徴は、以下のとおりである。

- a. 全英の高等教育資格やアカデミッククレジットのシステムに組み込まれている。
- b. アカデミッククレジットは、入学前に獲得した学習成果の質に基づき公正に価値づけるもの、蓄積および振替が可能なものという基本理念に基づいて運用している。
- c. すべての年齢の学生が対象となっており、初期教育の学生を排除していない。

3 カ国ではオランダがもっとも制度面での整備が遅れており、職業系高等教育機関での実施にとどまっている。

- ア. 学校、企業、各種職業団体等の民間主導による制度運用が重視される。
- イ. 政府の役割は、民間主導の運用を支援・促進することが中心となっている。
- ウ. 中等教育・中等後教育段階の職業教育が中心であり、高等教育段階での普及は限定的である。

APL は、十分な教育機会を享受できなかった成人に対して、高等教育等の機会を提供するための方策という位置づけが一般的である。そこには、多様な観点からの思惑がある。社会的・経済的に不利な条件に置かれた成人の現状改善を支援するための一種の補償政策、広範な国民の職業能力開発・向上を通じて国の経済発展を支えるための労働力政策、教育を通じて彼らの生活機会を継続的に改善するための生涯学習政策等である。そのことは上記 3 カ国にとどまらず、他の EU 諸国でもほぼ共通している。また、審査の手続きや用いられる書類等の面でも共通する面が少なくない。これには EU レベルで APL に関するガイドラインが設定されていることに加えて、対象者が主として成人学習者であることにも規定されている。

一方、各国にみられる差異は、多様な要因により規定されている。たとえば、国民全体の教育水準や保持する資格水準、生涯学習・職業能力開発政策・

制度に対するニーズや整備状況、さらにはそれらへの企業・経営者団体・労働者組合等の関与の慣行等である。

5. 考察

APLは、上記のように多様な目的・思惑に導かれて実施されている。それを反映して、提起する問題も多様である。とくに高等教育の質保証に関連して、多くの問題を提起しているとみることができる。

第1に、大学外での諸経験を通じて獲得した知識・技能は、大学教育が教授し単位認定の対象とする知識・技能と等価性を持ち得るかという問題である。APLは、諸経験での知識・技能を大学の単位として認定するものである。そうである以上、等価性を認めていることになる。とすれば、大学教育で教授する知識・技能は、職業体験や生活体験を通じても習得できることを意味する。大学外での経験の内容は多様であり、経験者によっては大学教育では得がたい知識・技能を得る場合も否定できない。また、知識・技能の内容が一見ありふれたものであっても、経験者の熟達度に応じて、そこから引き出す知見は一般学生が教育から得るものより深いものになる可能性も否定できない。とはいえ、両者の等価性を認めることは、大学で教授する知識・技能の質と量が職業生活や社会生活における諸活動と同程度であることを認めることにつながる。換言すれば、大学教育の専門性がその程度であることを、大学自身が認めることになる可能性がある。そのために、大学関係者から強い批判を招いている（夏目 2010）。

第2に、能力評価のための前提としての評価基準を設定することの是非と可能性についてである。大学教育の質保証の観点からは、知識・技能の内容や水準が大学の単位認定や学位授与に値するかどうかを厳格に評価することが求められる。またその評価の前提として、客観的で公正な評価基準を設定することが求められる。フランスの場合には、職業教育において経験習得の知識・技能の認定・資格付与制度が始まった。職業教育の分野では、職業資格が職種別・段階別に設定されており、それぞれに全国統一の能力基準が設定されている。その内容は詳細である。評価担当の機関は、この能力基準に照らして申請者の能力を点検すれば、能力水準が資格付与にふさわしいかどうかを、いわば客観的に評価することができる仕組みになっている。しかし、高等教育では職業教育の場合のような能力基準が設定されていない。イギリスではQAAによるガイドラインが設けられているが、一般的な内容にとど

まる。実際の評価を行うのは各高等教育機関であり、それぞれのポリシーに基づいて実施される。全国統一的な基準を設定することは難しい。その状況で、単位認定や修了認定のための知識・技能の評価を行えるのかという問題がある。行えるとすれば、それはいかにして可能なのか。審査委員は、そのための訓練を受けているのか等の問題もある（審査委員の評価能力形成のための専門的訓練を提供する制度は、3カ国とも整備されてはいない）。

ここで問われるべきは、高等教育では、中等教育レベルの職業教育のような詳細な能力基準を設定できるか、あるいは設定することが適切かどうかということである。能力認定学位の対象になるのは、高等教育の学位全般ではなく、主に職業教育系の学位である。その限りでは、中等教育レベルの職業教育の場合と共通する特徴もいくつかある。とはいえ、高等教育の場合には、中等教育レベルの職業教育とは以下の点で区別される。①教育コース・修了証＝職業資格の職域が、一般に広く設定されている。②カリキュラムに占める理論教育の比重が一般に高く、その水準も一般に高い。③習得すべき能力が多岐にわたるうえに、技能の適用範囲が広く、内容を特定しにくい。④知識・技能の評価は各教育機関の教員が大部分を担い、教員以外の第三者の関与する余地は限定されている。

高等教育レベルの職業資格取得者は、技能職ではなく、一般に中間管理職への就職を想定している。担当する職域が広く、その分幅広い知識や能力を要求される。そのために、高等教育のカリキュラムでは、習得する知識・技能を特定の職種に限定して狭く設定することはできない。そのことが、中等教育レベルにみられる明確な能力基準の設定を困難にしている。より決定的には、高等教育ではカリキュラム編成は各機関の権限に委ねられている。政府やその関係機関が全国一律の基準を課すことは、少なくとも現時点では難しい。

第3に、高等教育の学位授与にあたって用いられるべき評価方法とはいかなるものか、それは十分な客観性を担保できるかという点である。高等教育の質保証の観点からは、客観性や透明性を担保することが不可避である。しかし、現状においては、高等教育では中等教育とは異なり、明確な評価基準を設定することは難しい。したがって、学習成果を客観的な規準に従って評価することはできない。とすれば、いかなる方法と内容によって評価を行うべきなのか。その正当性が承認されるように、社会に対して説明することが求められる。

3カ国とも、APLでは学習成果の評価方法は、各高等教育機関の裁量に委

ねられている。各大学は、APL 利用者のための専門組織・人員を配置して、ポートフォリオ等の書類作成を支援している。この組織・人員を通じて、利用者がみずからの諸経験を振り返りつつ、質の高い学習成果＝審査に合格できるような内容とレベルをもつ成果を抽出できるよう支援している。そのような支援を提供するとしても、客観的な評価規準のない状況下で、各機関の裁量に委ねることが質保証につながるかどうかは、検討の余地がある。この点について、Gehin et Auras (2011) は、大学内に設置された審査委員会の参与観察を通じて、以下の点を明らかにしている。①明確な客観的な基準を設定していない、②審査員は気心の知れた同僚がほとんどであり、独自の評価基準を作成している、③審査員は、申請者の知識・技能や関連能力を評価するための特別の訓練を受けておらず、しばしば自分たちの教育経験に頼っている、④評価にあたっては、申請者のもつ文化（大学教員にとっては異文化）を受容せざるを得ない。つまり、評価基準の客観性を担保できないままに、いわば経験的に評価を行っている。この調査は一大学での調査に基づく考察であるが、フランスの他の大学でも大差ないと考えられる。

6. まとめ

APL は、本来、成人に対して高等教育機会を保障するための施策の一つであるが、それに止まらない意義を有する。APL による能力評価は、大学・高等教育機関の伝統的な役割・機能を変更させる可能性をもつ。とりわけ、教育や評価のあり方について一石を投じている。通常、教員は教授活動を通じて提供した知識・技能を、学生がどの程度習得できたかを評価する。あくまで、教育活動が評価の前提として存在する。APL では、教育活動はもはや所与の前提とはされていない。そのことは、大学に以下の点を認めることを迫る。①大学の提供する知識・技能の内容と程度は、大学以外の諸生活、それも職業生活だけでなく一般の社会生活を通じても実現できるものであること、②したがって当該の知識・技能の習得には大学教育は必ずしも必要とされないこと、である。

APL の利用者は、国によっては、高等教育機関に学生登録＝在籍しないことも可能である。高等教育機関にとってはいわば「アウトサイダー」である。彼らは高等教育機関での生活を経験せず、したがって在籍者であれば当然求められるであろう高等教育固有の文化や価値を必ずしも共有することはないし、それを求められることもない。そのような彼らに、大学は学位を授与し

たり、単位を認定することを余儀なくされる。いずれも、大学の教育活動の意義だけでなく、大学の存在意義にかかわる問題であり、にわかに受容しがたいものであろう。

しかし、本論で述べたように、ヨーロッパ諸国ではすでに APL に関する政策と実践は相当程度普及している。ヨーロッパ諸国にとどまらず、アメリカ、カナダ、オーストラリア、南アフリカ等でも同様である。つまり、大学が伝統的なあり方に安住することは、もはや許されなくなっているのが現実である。とすれば、問われるべきは、大学教育とそれ以外の手段とを区別するものは何か、大学の提供する知識・技能の特質とは何であり、その優位性はどこにあるのか、大学の授与する学位の特質とは何なのか等について、大学側が明確で説得的な回答を用意することであろう。その意味で、APL は高等教育や学位制度の伝統的なあり方に対して根本的な見直しと対応を迫っているといえる。

注

- 1) CEDEFOP の用語集 (CEDEFOP 2011) によると、「ノンフォーマル学習」は「学習活動として明確に規定されていないものの計画された活動に埋め込まれた学習。学習者の観点からは意図的な活動」である。一方、「インフォーマル学習」は、「労働、家族、余暇に関連した日常的活動から派生し、目的・時間・学習支援が組織化・構造化されていない。多くの場合、学習者の観点からは意図的ではない活動」である。
- 2) この分類は認定の対象となる教育機関の履修単位、資格・修了証等が特定されておらず、中等教育レベルのそれも加えられている。高等教育レベルに限定した場合、この分類は変更される可能性がある。

参考文献

- Andersson P. & Harris J., 2006, Re-theorising the Recognition of Prior Learning, eds., NIAACE.
- CEDEFOP (European Center for the Development of Vocational Training), 2009, “European Guideleines for Validation of Non-Formal and Informal Learning”.
- CEDEFOP (European Center for the Development of Vocational Training), 2011, *Glossary, Quality in Education and Training*, Publications Office of the European Union.
- Colardyn & Bjornavold, 2004, “Validation of Formal, Non-Formal and Informal

- Learning: Policy and Practices in EU Member States”, *European Journal of Education*, 39(1).
- Duvekot.R., et al., 2007, “The Netherlands VPL-country Report 2007”.
- Gehin J. P. et Auras E., 2011, *La VAE à l’université, Une approche monographique*, Presse Universitaire de Rennes.
- Harris J., Breier M., and Wihal C., 2011, *Researching the Recognition of Prior Learning, International Perspectives*, NIACE.
- Johnson, B., 2002, Models and APEL and Quality Assurance, Southern England Consortium for Credit Accumulation and Transfer (SEEC).
- Kenniscentrum EVC, 2005, *The Unfinished Story of VPL, Valuation & Validation of Prior Learning in Europe’s Learning Cultures*, Foundation EC-VPL & Kenniscentrum EVC, Utrecht.
- Ministère de l’enseignement supérieur et de la recherche, 2009, *Note d’information*, 9(16), “La validation des acquis de l’expérience (VAE) dans les établissements d’enseignement supérieur en 2007”.
- Ministère de l’enseignement supérieur et de la recherche, 2012, *Note d’information*, 12(31), “La validation des acquis de l’expérience (VAE) dans les établissements d’enseignement supérieur en 2011”.
- 夏目達也、2010、「社会経験による能力の評価に基づく学位授与方式－フランスにおける社会経験認定制度」『名古屋高等教育研究』10: 117-38.
- Neyrat F. et alii, 2007, *La validation des acquis de l’expérience, La reconnaissance d’un nouveau droit*, Editions du Croquant.
- Nyatanga, L., Forman, D., and Fox, J., 1998, Good Practice in the Accreditation of Prior Learning, CASSEL, London.