

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－

夏 目 達 也

<要 旨>

本稿は、フランスの高等教育において実施されている「社会経験認定制度」による学位授与方式の概要と、大学教育への影響と意義につき考察し、以下の点を明らかにした。

①1985年政令は、社会人の学位取得を容易にすべく、大学教育の要件たる資格がなくても能力評価を通じて入学を認めた。2002年法は、教育を受けることなく学位取得を可能にするというより柔軟な制度を導入した。

②VAE 制度に関して積極的評価の立場と、批判的・懐疑的立場の発言がある。前者は同制度が大学教育に革新をもたらすもの、後者は混乱をもたらすものととらえる。学位は大学教育の伝統的価値の象徴であり、教育なしでの学位授与は大学に混乱をもたらすとの立場が後者である。

③同制度は社会の論理・要請により学位授与を大学に求めており、大学固有の論理との調整を大学に迫っている。同時に、学位の社会的意義・機能、学生の能力形成と評価という点で大学教育のあり方・機能の見直しを迫っている。

1. はじめに

本稿は、フランスの高等教育における「社会経験認定制度」(Validation des Acquis de l'Expérience, 以下 VAE、あるいは VAE 制度と略)による学位授与方式の概要とその社会的意義について考察する。この VAE 制度とは、一定の条件を満たした成人に対して、通常とは異なるルートによる学位取得を認めるものである。すなわち、教育機関外での多様な活動・経

験を通じて成人が形成してきた諸能力を評価し、その内容と水準が学位授与に値すると判断された場合に、学位を授与する制度である。

フランスでは公的職業資格制度が発達しており、これを取得することが社会生活や職業生活を営む上で、きわめて重要な意義を持っている。就職時にその取得の有無が問われるのはもちろん、就職後も資格を取得しているかどうかによって昇進・給与等の待遇に明確な差が生ずる。歴代の政府は、職業資格の重要性に鑑み、これをできる限り多くの人々に取得させることを目標としてきた。後期中等教育2年修了程度の資格以上のなんらかの資格を同一年齢層の全員に取得させるという方針が、1980年代半ばに打ち出された。その後も同様の目標を法令で規定するなど、政府は職業資格取得の促進を重視してきた。にもかかわらず、基礎的な職業資格さえ取得していない成人は依然多い。とくに年齢の高い層でそれが顕著である(2008年現在、いかなる資格も保持しない者の全年齢人口中の割合は平均28.0%、50~64歳では33.2%である。後期中等教育2年修了程度の資格及びそれ以下の資格保持者との合計でみると、それぞれ35.1%、42.5%に達する(INSEE 2009)。

資格を取得していないか、取得していてもその水準の低い、したがって市場価値の乏しい資格しかもたない成人に対して資格の取得を促すために、政府は継続教育制度を整備したり各種の職業教育訓練プログラムを実施してきた。さらに1990年代からは新たな方策を打ち出した。その一つが、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を取得させる制度である。本稿が取り扱うVAE制度は、この政策の延長線上にある。職業資格取得の正規ルートである学校教育や資格試験を経ることは、成人労働者にとって決して容易なことではない。時間的にも経済的にも、教育を受けたり試験の準備をすることは難しい。非就業者であっても、学校を離れてから時間の経過している場合には、教育を再開することには多少とも困難を伴う。VAE制度は、学校教育や資格試験を経由しないで、職業生活や社会生活を通じて日常的に形成する知識・技能を評価することにより、彼らにも職業資格の道を開こうとするものである。この方法であれば、就業・非就業を問わず成人にとって資格取得は容易であり、資格取得の意欲ももちやすい。VAE制度は政府にとって資格取得促進という目的に合った制度であり、成人にとっても好都合な制度となる可能性は高い。

しかし、この制度に問題はないのだろうか。結論をやや先取りして言えば、VAE制度は少なくとも二つの意味で矛盾を内包した制度ということが

できる。第一に、社会的公正さと不平等・不公正さの問題である。VAE 制度は、社会的に不利な状況に置かれた人々の救済策としての意味をもつ。なんらかの理由で資格取得に必要な学校教育を受けられなかったり、教育を受けても資格試験に合格できなかった人々に、正規のものとは別ルートで資格取得を促すものである。つまり社会的に不利な条件下にある人を救済する機能をもっている。その意味では社会的公正さを担保する制度とみることができる。しかしその一方で、正規ルートで資格取得をめざす人々との間で不公平を生ずる可能性がある。第二に、VAE 制度が高等教育制度にもたらすインパクトの量的側面と質的側面の問題である。VAE 制度の利用者は、一定条件を満たした人々であり、高等教育在籍者の中ではごく少数である。量的な側面では、高等教育にとっては重大問題とは考えにくい。しかし、質的な側面では状況は異なる。同制度は学位取得に関するものであるため、提起している問題は高等教育の根幹に関わる性格のものである。本稿では、第二の矛盾点に着目して、VAE 制度が高等教育に提起している問題がいかなるものであるのかを検討する。

本論に入る前に、VAE 制度に関する主な先行研究の状況について言及しておく。同制度を扱った研究は、フランスでは少なくない。とくに、職業教育の領域における VAE 制度の実施状況等を扱った研究は多い。これは、主に公的資格の多くが職業系のものであり、その取得のための職業教育に VAE 制度の利用者が集中していること、社会的関心も主としてこの領域に向けられていることによると思われる。

一方、高等教育における VAE 制度を扱った研究は決して多くない。とくに書籍として発表されたものはまだ少ない。すでに発表されているものの大半は、VAE 制度の概要を紹介したり、利用方法を解説したりするものである。その中で数少ない研究書としては、Medhi Farzad et Saeed Paivandi (2000) がある。この書籍は、直接には現行の VAE 制度以前のいわゆる「職業経験認定制度」(Validation des Acquis Professionnels, VAP、その概要については後述)を扱ったものである。そこでは、制度の概要、その実施に至った社会的背景、理論的背景を扱っており、結論として VAP 制度が高等教育において重要な役割を担っていることなどを明らかにしている。しかし、VAE 制度の導入前の著作であるため、当然ながら VAE 制度についての言及はない。

日本における研究状況では、夏目(2003)の研究がある。フランスの VAP 制度に関する研究としては数少ないものの一つである。この論文では、職

業教育を主な対象として、制度の概要や社会的意義について検討している。しかし、この論文も発表時期にはまだ VAE 制度が十分実施されていなかったため、主に VAP 制度について分析するにとどまっている。

このように、高等教育における VAE 制度について、日本ではまだ研究の蓄積が乏しい状況にある。この点を考慮して、本稿では目的を以下のように設定する。

- 1) 高等教育における VAE 制度の概要・実施状況を明らかにすること。
- 2) VAE 制度をめぐる論点を明らかにすること。VAE 制度をめぐる積極的論調と批判的論調を取り上げ、VAE 制度の何が問題となっているかを解明する。
- 3) 高等教育における VAE 制度の意義、とくに学位の質保証の観点から、同制度が大学教育に与えている影響・意義について検討する。

これらの作業を通じて、この制度が高等教育にもたらしている問題やその意義について検討する。

1.1 資格制度の概要

フランスの職業資格は職種およびレベル等の点で多様である。共通しているのは、その大半が政府が管轄する国家資格であるという点である。国民教育省、農業省、工業省、国防省、保健省、文化省等の省庁が、それぞれの管轄する業務に関連して職業資格を設定している（Centre Inffo 2005: 10-2）。1980 年代の半ばに、業界団体による職業資格の創設が法令により認められるようになり、実際にいくつかの業界団体が職業資格を創設し管理している¹⁾。毎年の職業資格取得者総数からみれば、この資格の取得者はごく一部にとどまっており、依然として国家資格が大きな比重を占めている。国家資格の中でも国民教育省の管理する資格は種類も豊富であり、国家資格の大半は同省の管轄下に置かれている。

国家資格は大きく 5～6 段階の水準に分類されている。これらの資格は、①一般に国家試験に合格することにより取得できること、②試験の準備教育を主として学校が担っており、それぞれの資格ごとに準備教育を行う学校が決定されていること、③資格の水準は学校制度における当該学校の位置と対応していることが特徴である。たとえば、最も基礎的な職業資格として第 5 水準資格に位置づけられている職業適任証（CAP）と職業教育修了証（BEP）の準備教育は、後期中等教育機関である職業リセの CAP 準備課程と BEP 準備課程（修業年限は各 2 年）が主として担っている。最高

水準に位置づけられる技師（高級技術者）資格の準備教育は、高等教育の一角を占めるグランゼコールの技師学校が担っている。

1.2 VAE 制度の導入の背景

社会人も職業資格を取得しようとする場合には、希望する資格の準備教育を行う学校に入学し、そこで資格試験の準備教育を受けることが基本である。そのために、取得を希望する職業資格の水準に対応して多様な継続教育機関が設置されている。中等教育レベルの資格であれば、職業リセヤリセ（普通教育課程と技術教育課程を設置する）等が継続教育を提供する。高等教育レベルの資格については大学やグランゼコールが教育を提供する。学校・大学以外にも、成人向けの各種教育・訓練施設が同様の機能を担っているし、遠隔教育を行う国立遠隔教育センター（Centre national d'enseignement à distance, CNED）も設置されている。

しかし、社会人にとって、長期間にわたり学校教育を受けることは難しい。職業資格取得を希望しても、実際に取得に至らないケースは多い。高等教育における継続教育の利用者は 2007 年度で 34.7 万人であり、高等教育在籍者総数 223.2 万人の約 16%にあたる。しかし、継続教育によって学位を取得した者は 6.8 万人であり、学位取得者総数の 11%（大学に限定すると 8%）にとどまっている（Ministère de l'éducation nationale 2009: 215, 269）。

その一方、社会人は各職場で多様な職務に従事する中で、職務遂行に必要な多様な知識・技能を修得している。それができないようであれば職務にとどまることは難しい。明確な意識の下で獲得したものばかりでなく、意識しなくても結果的に獲得できている場合もあり得る。職業資格は特定の職務遂行に必要な知識・技能を公証するものにとらえれば、逆にその知識・技能をすでに獲得している者に対して、一定条件の下で職業資格を付与することは検討される余地がある。このような考え方に立って、正規の方法とは異なる方法により職業資格の取得に道を開こうとするのが VAE 制度である。

VAE を通じて取得できる資格は、「全国職業資格総覧」（Répertoire national des certifications professionnelles, RNCP）に登録されていることが条件である。この総覧は、首相府の管轄下にある全国職業資格委員会（La commission nationale des certifications professionnelles, CNCP）が作成するものである。各省庁が創設・管理する資格、法令の規定に基づいて各業

界団体が創設する職業資格について、当該の団体からの申請を受けて全国職業資格委員会が審査を行い、適切と認めた資格についてのみ総覧に登録する。いわば国の責任において資格の品質管理を行うためのシステムである。取得に要する手続きも法令により明確に規定されている。たとえば、申請にあたっては、①職業従事者が担当する業務や証書が認定する能力、②業務遂行に必要な知識・技能・能力、③能力の評価・証書取得の手続き等を定めた書類を提出することになっている（Centre Inffo 2005: 28）。

2. 高等教育における VAE 制度の展開

2.1 1985 年政令（1985 年 8 月 23 日付け政令）による制度

フランスの高等教育は、他のヨーロッパ諸国と同様に、大きく学士（リサンス、修業年限 3 年）、修士（同 2 年）、博士（同 3 年）の 3 課程で構成される。通常は、大学の各段階の学位取得課程への入学に際しては、それぞれ必要となる資格が定められている。たとえば、高等教育機関の最初の課程である学士課程に進学するには、バカロレア資格（後期中等教育修了と高等教育入学資格を合わせて認定する国家資格）が必要である。修士課程への入学には、学士学位を必要とする。

ただし、社会人には例外措置が認められており、特別試験に合格することにより大学に入学する道が残されている²⁾。1985 年には、社会人の高等教育機会を拡大するための措置が講じられている。1985 年 8 月 23 日付け政令（以下、1985 年政令と略す）は、社会人の保持する能力の審査を行い、能力が一定水準に達していると判断された者については、高等教育への進学を認めるという制度を導入した。これにより、特別試験を受けなくても、大学に進学できる（大学以外の選抜制教育機関の場合には、入学試験の受験が認められる）ことになった。また、過去に高等教育機関に在籍しながらも上級課程進学に必要な修了証取得に至らなかった者についても、審査に合格することにより上級課程への進学を認めることを可能にした（審査を受けるには、離学後 3 年が経過していることが必要）。

審査を担当するのは、各大学に設置される教育委員会（commission pédagogique）であり、過去に教育機関で受けた教育の内容や職業経験（企業実習を含む）の内容などを本人の申請書に基づいて評価する。これらの内容や水準が希望する課程の教育内容・水準と照らして適切と判断された場合には、志願者は知識を確認するテストを受けることができる。例外的

に、試験の一部あるいは全部が免除されることもある。

2.2 1993年政令による「職業経験認定制度」

高等教育における上記の制度を発展させたものが、「職業経験認定制度」(Validation des Acquis Professionnels, VAP)である。これは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である。1992年7月20日付け法律、1993年3月27日付け政令および国民教育省令によって導入された。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た。高等教育では、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年以上の職業経験があり、かつその経験が取得予定の資格の内容と対応する者である。職業経験はトータルで5年あればよく、継続していてもよいし中断があってもよい。勤務形態も必ずしもフルタイムである必要はなく、パートタイムでもよい。ただし、勤務時間数が当該職場の所定就業時間の半分以下である場合は対象外となる。年齢、学歴、地位(給与生活者、職人、独立労働者、失業者等)、申請時の状況に無関係に申請できる。見習訓練契約や「資格取得契約」(失業者等を対象とする職業教育訓練プログラムの一種)は労働契約と見なされ、同契約による労働も職業経験として計算される。

VAP制度によって資格試験の一部免除の対象となるのは、国民教育省、農業省、青年・スポーツ省が管轄する職業資格であり、後に実施されるVAE制度と比較すると資格の範囲が限定されていた。

2.3 2002年法によるVAE制度の導入

VAP制度の内容をさらに発展させたものが2002年1月17日付け法律(「社会現代化法」と呼ばれる)である。同法は、「実生活に従事する者はすべて、…(中略)…修了証、職業志向の称号または資格証書の取得に関して、経験とりわけ職業経験により習得した成果の認定を受ける権利を有する。」(第133条)と規定している。VAE制度に関する同法の内容は以下のとおりである。

- 1) 経験認定制度の利用にあたって必要とされる職業経験の年数を、従来の5年から3年に短縮する。
- 2) 資格取得の審査の対象となる経験は、従来の職業従事者として従事した経験という限定を緩和して、職業従事以外の経験、ボランティア活

動であっても可とする。

- 3) 職業経験認定制度では、資格試験の受験を前提として試験科目の一部が免除された。VAE 制度では、新たに試験科目の全部を免除することを可能にした。つまり、試験を受けなくても、能力の評価だけで資格の取得を可能にする。

VAP 制度が一定の支持を得て普及をみたことを背景として、この制度の原理をさらに進めて、従来以上に資格を取得しやすくすることが企図されているのである。

2.4 高等教育における VAE の法的根拠

VAE 制度は以上のような経緯を経て今日に至っている。高等教育で実施されている現行の制度は 1985 年政令の規定に基づくものと、2002 年法および関連政令に基づくものとの 2 種類ある。両方の法令が効力を持っている。両者の特徴は表 1 のとおりである。

表 1 VAE 制度等に関する法令上の目的・手続きの変化

	1985 年政令による	2002 年法・政令による
目的	修学の要件となる資格を取得していなくても、教育を受けることができる。	資格の一部またはすべてを取得することができる。
効果	大学等への入学登録ができる。選抜制機関の場合、受験者になることができる。	資格の一部あるいは全部を授与する。
条件	20 歳以上であり、かつ 2 年以上学業を中断していること。	希望する資格と直接関係のある経験を 3 年以上経験していること。
様式	希望する資格を授与する機関に申請書（1 通ないし複数）を提出すること。	同一年度内に 1 回だけ申請できる。他種類の資格については 3 回申請できる。
評価	審査委員会が申請書を審査する。個人の教育歴や職業経歴を分析する。	審査委員会が申請書の審査・公聴会を開催する。職業経験・ボランティア活動を分析する。

<資料> Université de Paris 12, Val de Marne, "Validation des acquis de l'expérience", p.1.

両者の主な相違点は以下のような点である。すなわち、1985 年政令による措置では、修学要件の資格を取得していなくても、能力評価により知識・技能の水準が所定基準を満たしていると判断されれば高等教育に入学する

ことが認められる（入学者選拔を行わない大学の場合には、そのまま入学できる。大学以外の諸機関の場合には、入学者選拔の受験者になれる）。これに対して、2002年法では、能力が一定水準に達していると判断された場合には、学位を取得できる。その際、高等教育での学修は必要とされない。つまり、同じく学位取得を目的としていても1985年政令の場合、その前提としての高等教育での学修に便宜を与えることにとどまるのに対して、2002年法では学修を経由せずに直接に学位を取得できる。

さらに、1985年政令で評価の対象となる経験は職業経験に限定されているのに対して、2002年法は職業経験のほかボランティア活動など幅広い社会経験をも対象としている。1985年政令による措置と比較すると、2002年法による措置はかなり柔軟なものであり、学位取得のハードルがより低くなっているといえる。

3. 高等教育における VAE 制度運用の実態

3.1 大学における VAE 制度運用の体制

各大学には、VAEを専門に担当する部署（Service de la Validation des Acquis, SEVA）が設置されている。当該部署の名称や組織は大学により多少の差異はあるが、多くは継続教育担当部署（Service de Formation Continue, SFC）の中に置かれている。VAE担当部署には、専門職員（VAEカウンセラー）が配置されており、VAE制度による学位取得希望者の指導を担当している。彼らは教員ではなく、事務職員としての身分をもつ。VAE制度での学位取得希望者は、まずVAE担当部署と接触することになる。

各大学は、個別にVAE審査委員会を設置する。委員会のメンバーの過半数は教員が占めるが、そのほかに、教職以外の職業従事者の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。その際、男女が同数になることが考慮される。委員の任命は、学長が委員候補者の能力や資格等を考慮して決定する（Centre Inffo 2005: 28）。VAEカウンセラーは、通常は審査委員会のメンバーになれない。

審査委員会は、審査を経て、大学での修学を免除するかどうかを決定する。免除の場合には、全部を免除する場合と一部を免除する場合とがある。後者の場合には、審査委員会は免除不可で追加審査が必要と判断された知識や技能について、その内容と習得方法を提案する。たとえば自己学習、レポートの作成・提出、当該の知識・技能を教授するモジュールの受講な

どの方法である。補足的な学習を行うために、対象者がチューターの指導を受けられるような措置を講ずる（Centre Inffo 2005: 28-9）。

3.2 学位授与までの諸手続き

VAE制度の主な手続きは、以下のような手続きに従って進められる（図2参照）。VAE制度による学位取得を希望する者（以下、VAE希望者と略）は、大学が行う説明会に出席して、学位取得までに要する過程や具体的な手続き等についての説明を受ける（Université de Paris 13 2009: 5-6）。そのうえで、手続きを開始するかどうかを決定する。説明会では、VAE制度の歴史、大学内の各種措置・手続き、申請・学士取得等に要する経費・時間・手続き等の情報を提供する。説明会で得た情報をもとに、VAE希望者は学位取得までの計画を立てる。自分の過去の諸経験をふまえて、どのような学位の取得を希望するか、その取得の可能性があるのかどうかを検討する。検討内容をふまえて、予備申請書を作成する。

希望する学位の取得コース責任者の教員は、予備申請書の内容から学位取得の見込みがあるかどうかを判断するとともに、その結果をVAE担当部署に報告する。見込みがあり申請書受付が可能と判断された場合には、継続的指導契約（contrat d'accompagnement）を大学とVAE希望者間で結ぶ。契約は義務ではなく任意である。

契約締結後にVAE部署に配置されているVAEカウンセラーが希望者の継続的指導を行う。この指導では、希望者が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。とりわけ、学位取得の可能性を高めるような申請書を書けるように指導することがポイントである。たとえばパリ第13大学の場合、この指導は以下のような内容で行われる（Université de Paris 13 2009: 5-6）。

①方法ワークショップ（1日）

最初のワークショップであり、VAEカウンセラーは以下の事項について説明する。申請書の作成方法（自分自身の過去の諸経験の中から申請書に記入する経験の選択とその概要説明、学習内容の明確化等）、申請書の提出方法、審査委員会が求める条件等を説明する。学位取得に必要な諸手続き等に関するガイドを配布する。

②書き方ワークショップ（1日）

方法ワークショップから約4週間後に開催する。申請書の書き方につい

での指導を行うとともに、今後作成すべき書類等について VAE 希望者が正確に理解しているかどうかを確認する。

③個別指導（約 15 時間）

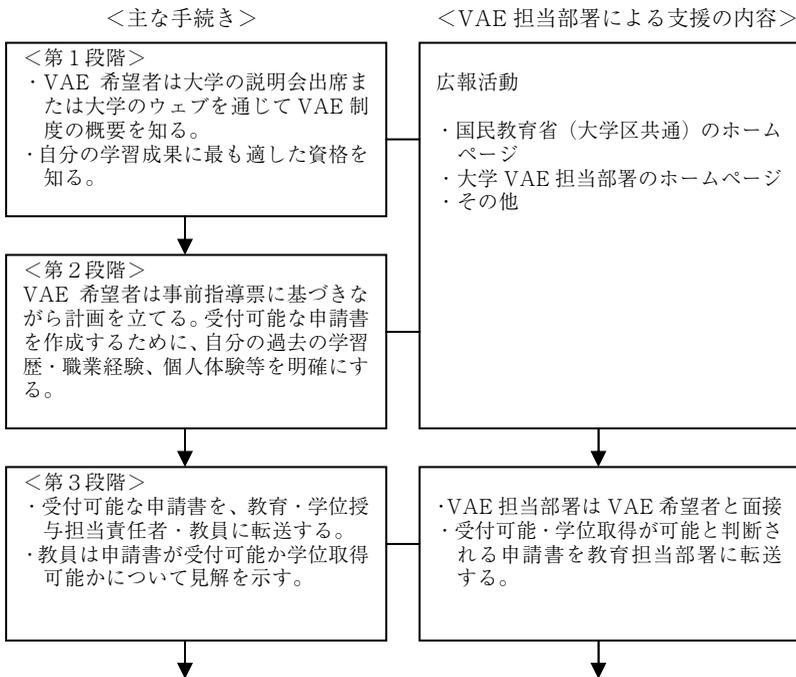
VAE カウンセラーが希望者と面接を行い、VAE 希望者の過去の経験から学位審査で活用できる経験の選択、申請書の作成方法等を説明する。

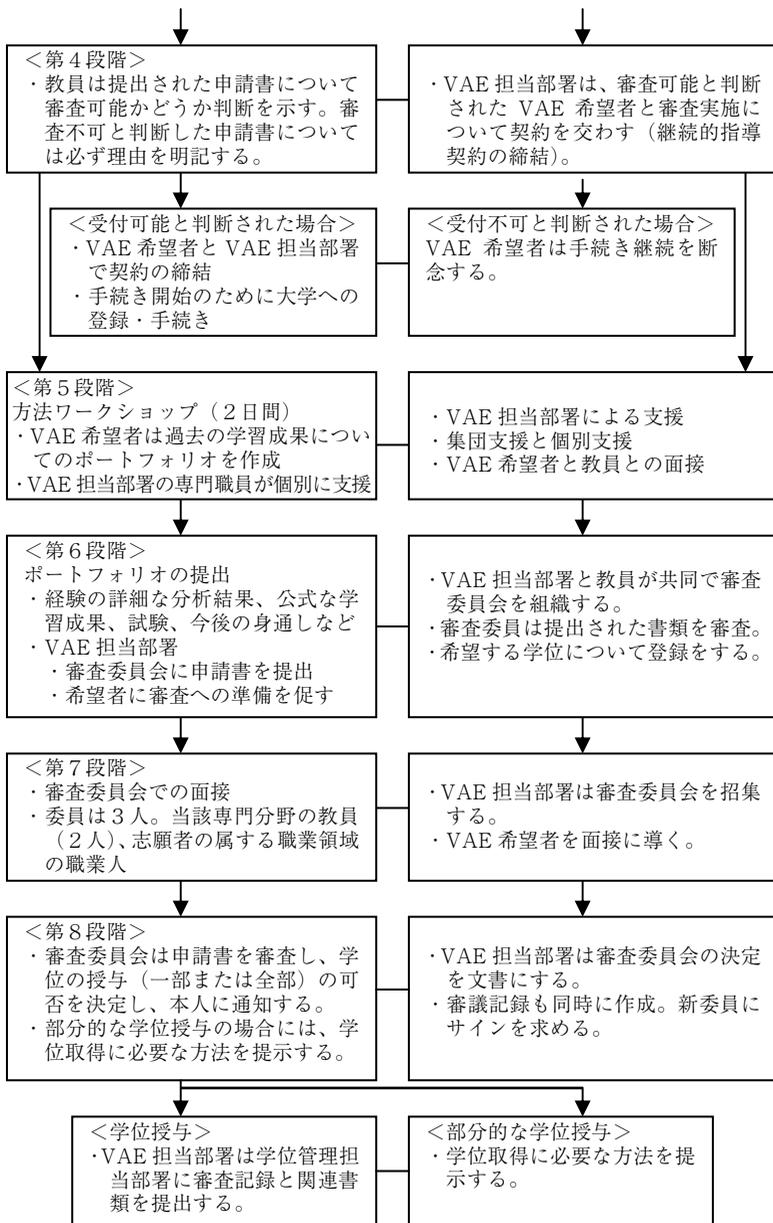
④教員による面接（1 時間）

学位取得のためのカリキュラムとの関係で、面接担当の教員は申請書の内容の不十分な点を指摘する。VAE カウンセラーと再度行う作業内容を明確にする。

⑤審査委員会での審査準備ワークショップ（4 時間）

VAE カウンセラーは、審査委員会の構成、審査委員会の面接の流れを説明するとともに、審査委員会の前で VAE 希望者が口頭で適切に説明できるように指導する。





<資料> Paris 8-Bureau de la VAE, 2009

図1 パリ第8大学におけるVAEの手続き・各段階の作業

3.3 VAE 制度の利用者のプロフィール・利用促進のための諸制度

VAE 制度の利用を促進するために、多様な制度が設けられている (Université de Paris 13 2009: 9)。その一つは「VAE 休暇制度」(Congé VAE) である。これは、職業従事者が申請書作成等で大学側の指導を受ける際に休暇を申請できるというものである (期間は連続・非連続を問わず 24 時間)。そのほかにも、「教育訓練個人休暇」(Congé individuel de Formation, CIF) や「教育訓練個人権」(Droit individuel de Formation, DIF) などの制度もある。これらは、成人向けの継続教育訓練制度の一環として設けられているものであり、いずれも対象者が個人的による財政負担なしか、あっても少額の負担で有給休暇を取得すること、これを通じて教育訓練を受け自らの社会的地位の向上を図ることを可能にする制度である³⁾。

3.4 VAE 制度を利用した学位取得状況

表 2 VAE 制度等による学位取得状況 (単位:%)

学位の種類	1985年政令による	VAE制度による
大学一般教育修了証	6.4	0.5
技術短期大学部修了証・大学技術教育修了証等	5.3	9.6
リサンス	27.1	17.2
職業教育リサンス	10.1	26.6
メトリーズ	6.9	3.2
技師免状	0.5	0.8
DEA・DESS	1.4	1.4
修士	34.9	32.8
その他の学位	7.6	7.9
合 計	100.0	100.0

<注> 「その他の学位」には、技師資格、大学付設職業教育センター (IUP) の授与するリサンスとメトリーズ等を含む。

<出典> Ministère de l'éducation nationale, 2007, *Note d'information* 07-39. 一部を変更した。

VAE 制度で最も利用者が多いのは、修士 32.8%、次いで職業教育リサンス 26.6% である。1985 年政令による制度では、修士 34.9%、次いでリサンス 27.1% の順である。つまり、いずれも修士が最多であり、リサンスないし職業教育リサンスとあわせて両者で、全体の約 6 割を占めている。

4. VAE 制度をめぐる論点

4.1 VAE 制度に対する積極的論調

VAE 制度については、これを積極的に評価する立場と批判的な立場に大きく分けることができる。積極的に評価する立場は、主に VAE 制度が対象とする成人の生涯教育に関わってきた研究者、活動家たちである。

その代表的な論者の一人はルノワール (Huges Lenoir) である。彼は成人の継続教育に関する研究者であると同時に実践家でもある。大学における継続教育だけでなく、他のレベルでの教育をも視野に入れた研究と実践を行っている。この立場から、VAE 制度について積極的な評価を行っている (Lenoir 2002: 4-12)。まず、VAE 制度が大学がもたらしている、あるいは将来的にもたらすであろう変化について、以下の5点にまとめている。すなわち、①大学が創造する知識のあり方、②教育、③成績評価、④対象者、⑤産業界および社会との関係である。

このうち①は VAE がもたらした変化のおそらく最大のものであり、それゆえに大学関係者の抵抗も大きく、論争を巻き起こす可能性があるという。VAE 制度は経験を通じて獲得された知識 (経験知) の価値を積極的に評価するものであるが、それは大学の伝統的な価値観としばしば矛盾する。「数世紀にわたって大学関係者が構築してきた知識や、研究と教育によって獲得された知識については一定の表象が共有されている。経験による知識を承認することは、それを根本から変化させることを意味する」(Lenoir 2002: 4-12)。

②については、伝統的タイプの学生とは異なる成人学生を従来以上に多く高等教育に迎え入れることになる。そのことは、教育のあり方についての大きな変化を必然的に大学にもたらす。学習者集団が知識を修得したり新しい知識を創造するためには、既存の知識を乗り越えることや、従来以上に多くの知識を活用することが必要である。そのためには、教育に関係する人々同士の平等性、相互尊重、相互補完性を高めるような教育上の関係が構築されなければならない。一方向的ないわば権力的な関係ではなく、「協力的で相互交流的な生産」(production coopérative et d'échanges)の時間を創出するように教育活動を再編成することが必要である。そのことに VAE 制度は貢献するという。また、社会人学生の学習リズム、プロフィール、各種計画に対応した学習スタイルを保証するために、教育の運営に最大限の柔軟性をもたせることを大学に要求する。このような考え方

は、学生を教育活動の中心に据える考え方であり、従来の教員の仕事のあり方を大きく変更するものである。これらの新しい社会的要請に答えるために、橋渡しの役割を担うファシリテーター（facilitateur）としての役割を担うことが教員に求められると述べる。これらの変化は、従来の教育の方法、教員の仕事の仕方、教員と学生の関係のあり方等を根本的に変更するものであり、必然的な流れである。大学関係者の危機感といらだちを超えて、それを促進するための方策を検討することが必要であると指摘する。

教育のあり方の見直しは、当然ながら学生の成績評価のあり方にも変化をもたらさずにはおかない。ルノワールは以下のような疑問を呈する。ひとつは、教室等で学んだ知識を評価する従来型の手法を、経験を通じて得た知識の評価に適用できるかである。いまひとつは、大学の試験に不慣れた社会人に従来型の評価方法を適用することは正当化できるか、ということである。社会人の場合、知識の質と量を確保できたとしても、それを表現する方法に習熟していない。そのため、学習成果に関する要求水準を下げることなく、社会人の特性を考慮した新しい評価方法を検討すべきと主張している。

このように、ルノワールは、従来の大学教育のあり方、その結果としての学位授与のあり方に見直しを迫るものとして VAE 制度を高く評価している。そのトーンはあくまで積極的なものであり、かつ楽観的なものといえる。

4.2 VAE 制度に対する批判的論調

VAE 制度を積極的に評価する論調に対して、反論も提起されている。その代表的な論者の一人はアギュロン（Catherine Agulhon）である。アギュロンは主に職業教育研究を専門とする研究者である。職業教育に関しては、VAE 制度やその前身の VAP 制度の利用がある程度進んでいる。その点をふまえて大学での VAE 制度の適用可能性について検討している（Agulhon 2007: 162-3）。彼女は、大学の継続教育部門が VAE 制度に対して必ずしも適切に対処できていないと指摘する。VAE 制度がもたらすであろう機能・課題を十分に受け止め切れていない現実を、各大学の VAE 制度担当者に対して独自に行った調査の結果に基づいて説明している。

まず、VAE 制度に関わる担当者間の連携の不十分さを指摘する。VAE 制度を担当している継続教育部門は学科から独立した組織であるため学科

やその所属教員との連携が難しいこと、VAE 制度の実施に関する会合を開催しても、参加する教員が少ないことを指摘する。また、一般に彼らは大学に採用されてまもないため、大学の組織や教員の実態についての理解を欠いている場合が多いこと、VAE 担当者は教員ではないために授業をはじめとする教育の内容、学位の性格や内容についても十分理解できていないと述べる。

次に、実績面での困難さを指摘する。VAE 制度では学位取得までに約1年かかるが、その行程は不確実で混沌としていること、VAE 制度による学位取得希望者は多く、事前説明会への参加者は多いけれどもいくつかの過程で脱落し、最終的に学位取得に至る者はきわめて少数であることを指摘する。実績がまだ上がっていないことに関しては、上記のように継続教育部門と学科との連携がいまだに難しいことを考慮すれば、これは当然の結果といえるかもしれない。

VAE 制度に対してやや批判的ないしは慎重な論調を展開しているいま一人の論者はロペ (Françoise Ropé) である。彼女はとくに、VAE 制度が大学における教育実践に変更を迫ろうとしている点に関して言及している。そこでは、VAE 制度が従来の大学の統治様式や教育目的等とは異なるものをもたらすものであることを、批判的な論調で取り上げる (Ropé 2007: 50-1)。まず、学習形態・授業編成に関して批判的に述べる。個人の学習経歴やそれに基づくニーズの多様性に対応するために、各大学はモジュール形式の導入などの柔軟な授業形態を導入しているが、それはしばしば学問の論理から切り離されている。学問の論理に基づく従来型の授業編成は、獲得すべき能力が抽象的であり職業活動との関連性が明確でないとして批判され、修正を余儀なくされている。しかし、柔軟な授業形態はプラグマティックなものであり、継続教育事業がもたらす収入を重視する市場原理に規定されている。これを推し進めることは、結局市場の論理に大学を巻き込むものであり、大学自体をも市場化させるものである。さらに、大学教員の仕事を就職相談員や職業経験の評価担当者へと矮小化させかねないという。

彼女の批判の論調は、たんに授業の実施形態にとどまらず、大学の統治様式や各種権限の構築にも及んでいる。従来の大学では、みずからが創造する知識に依拠して統治様式や各種権限を構築してきたのに対して、VAE 制度が大学にもたらす変更は能率重視の価値・原理に基づくものである。それは、学生の就職を促進するために企業の要請に対応しようとするもの

である。そのことは、たとえば大学の学位授与権の審査過程にも見られる。そこでは、当該の教育が企業のどのような要請に応えうるかが審査の対象になり、大学側も申請の際に就職状況に関する統計資料を用いるようになってきているという。

4.3 学位の質保証をめぐる問題

VAE 制度は、学位未取得の成人に、経験を通じて獲得した能力を評価することにより学位の取得を促し、彼らの生活条件・就業条件の改善を図ろうとするものである。これは法律で認められた個人の権利である。そうである以上、公共機関としての大学にはこれを拒否することは許されない。大学に在籍せず履修もしていない者に対しても、条件を満たせば学位を授与せざるを得ない。とすると、大学にとって残された選択肢は、どのような条件の下で学位を授与する条件をいかに設定するかに限られている。その際の留意点の一つは、大学が授与する学位の質をいかに保証するかである。

大学の学位は高等教育所管省庁（現在は、高等教育・研究省）による学位授与権の認証を受けた大学のみが授与できる。その認証の手続きは法令によって定められており、国は学位の質の管理を厳格に行っている。学位は本来大学における所定の教育課程を修了した者に授与されるものであり、大学教育さらには大学それ自体の存立にかかわる重要な事項である。それだけに学位の質を一定水準に保ち、かつ高めることは大学にとって至上命令である。VAE 制度を通じた学位が通常の課程を経て授与される学位と同等の価値をもつことが法令で規定されている以上、質を保証することは社会に対する責任としても求められる。

学位の質保証を実現するための方策は種々あり得る。その一つは、学位授与に必要な条件＝能力基準を明確に設定することである。VAE 制度は能力評価だけで学位を授与しようとするだけに、この点がとりわけ重要になる。そのことは、大学教育に関するステーク・ホルダーの理解を得るための条件となろう。学位取得をめざす一般学生や修学経費の負担者である保護者の納得を得るためには、しかるべき仕組みが必要であり、客観的な能力基準の設定はその有力な手段となり得る。

客観的な能力基準に関しては、同じ公共の教育機関である職業教育機関および関連する職業資格では対応が進んでいる。職業資格の場合には従事する職務との対応関係が明確であり、したがって職務遂行に必要な知識・技能も比較的明確に設定しやすい。準備教育についても、目的・目標や教

育内容を明確に設定しやすい。実際に、職業資格取得に要する詳細な能力基準が作成されている。そのため、VAE 制度による職業資格取得希望者に対して行われる能力審査は、かなり厳格に行うことができる(夏目 2003)。

大学教育についても、能力基準を設けることができるかどうかの一つのポイントになる。VAE 制度の適用条件となっている全国職業資格総覧への登録の際には、各々の学位がめざす能力の内容や基準を示すことが求められている。ただし、そこで求められる基準は、職業資格について作成されている詳細な能力基準と比較してきわめて簡潔・包括的な内容にとどまっている。大学の学位については、職業資格のように取得者が従事する職務を特定できるか、教育の目的・目標や職業従事に必要な知識・技能を明確に設定できるかが判然としない。そのことは大学教育の基本的性格に関わる問題である。

この点で、VAE 制度の推進者とそれ以外で見解が分かれている。VAE 制度の推進者たる VAE 担当部署の関係者たちの間では、明確で詳細な能力評価基準を作成する動きが見られる⁴⁾。一方、アギュロンやロペたちは、このような動きに懐疑的ないし批判的である(Agulhon 2007: 176-7)。学位が職業従事にあたって必要とされる点は職業資格と同じであるとしても、大学は中等教育以下の教育機関とは事情を異にする。修得すべき知識・技能を細かく分析しリスト化すること、それを習得させるべく教育を細分化することは、大学教育には馴染まない。それは大学教育を市場の短期的な要求に従属させるものでしかない、と批判する。

5. 高等教育における VAE 制度の意義

VAE 制度に関する教育研究者間の論争をふまえつつ、高等教育における VAE 制度の意義を、主に学位の質保証の観点から検討してみる。

VAE 制度は、直接には学位授与に関わる問題である。論点となっている大学教育のあり方、授業や評価の実施形態、さらには大学の統治様式に関する問題も、学位授与に付随して発生する問題である。それだけに学位授与に関する手続きをいかに厳格に定めるか、その一環として VAE 制度利用による学位取得希望者の能力評価をいかに行うかは、学位の質保証にかかわる問題である。同時に高等教育における VAE 制度の存続に関わる問題でもある。ただし、ルノワールに代表される VAE 制度を積極的に評価する立場の論者と、アギュロンやロペに代表される批判的立場の論者と

の間で、この問題に関する議論がかみ合っているとは考えにくい。少なくとも現時点では議論は不十分な状況にあるように思われる。

VAE 制度の意義について検討する前に、同制度に対する多くの教員の「意図的な無関心」(réticence)を指摘しておくことが必要である。このことがVAE 制度の利用者が高等教育においていまだに少数にとどまっている原因の一つとなっている。その背景には、大学教育と学位制度に関する伝統的な観念やそれに基づく長年の慣習に対して、VAE 制度が異議を唱える側面をもつという事情がある。

VAE 制度が異議を唱える伝統的な観念とは、第1に学位が大学において行われる長期間の教育・学習を経て初めて授与されるものという考え方である。大学の学位は、所定の年数大学に在籍して、教育を受けるとともに学習成果に関する評価を受けること、その結果として履修単位を取得することを要する。この過程は教員と学生の双方にとって長く、時に苦しさを伴うとはいえ不可避なものとの前提が成立している。VAE 制度は、この過程を経ることなく知識・技能等の能力を評価することにより授与しようとするものである。

伝統的な観念の第2は、上記の点とも関わって、学位授与の前提となる知識・技能は、大学教育を通じてのみ取得できるものという考え方である。VAE 制度は、当該の知識・技能が、職場等の大学外の場所でも獲得できること、しかも特別な学習活動を行わなくても、日常的な職務・諸活動に従事することにより獲得できるという前提に立っている。この前提を敷衍すれば、知識・技能の習得という点では、大学教育は職場等での日常業務と同程度の効果しか持ち得ないことになる。この考え方は、大学教育が追求し保持してきた社会的機能や価値を否定することにつながりかねない。

第3は、大学教員がもつ単位認定や最終的な修了認定に関する権限は、みずからが授業や研究指導等で直接に指導した学生に対して行使されるものという考え方である。教員と学生の間には、知識・技能の授受を媒介として特殊な関係が成立する。それを長期間にわたる教授と学習の過程を通じて双方が深めていく。VAE 制度は、この関係を構築することなく学位を授与するものである。それは教員にとって自らの教育実践の価値を低めたり、存在意義を危うくしかねない。

大学や学位制度に関する伝統的な観念は、いずれも大学関係者が長い歴史の中で形成してきたものである。VAE 制度はこの伝統的な観念に見直しを迫るものである。伝統的な観念が、現代社会で支持されるものである

のか、修正を迫られるべきものであるのかを VAE 制度は問うていとみることができる。重要問題であるだけに、発言には慎重にならざるを得ない。一方、法律で規定された制度であるため、大学にとっては拒否することはできない。この点を考慮すれば、VAE 制度に対する多くの教員の「意図的な無関心」は無理からぬものとみることもできる。

6. まとめ

成人を対象として、職業経験による能力評価を通じて大学進学や学位取得に便宜を図るという制度は、端緒的な形態ではあるが 1985 年に正式に発足している。2002 年法による VAE 制度はこの趣旨をさらに徹底させ、この方式による学位授与の実施を大規模に推進しようとするものである。政府もその実施を強力に推進している。にもかかわらず、大学での普及が進まないことは、この制度が伝統的な大学の概念およびそれに立脚した慣習との間に矛盾を内包しているからにほかならない。

VAE 制度の趣旨は初期教育を十分に受けられず、したがって資格を取得できなかった成人に資格取得を促すことにある。そこには必ずしも本人の責任とばかりは言えない諸事情により不本意ながら社会的に不利な地位に置かれている人々への救済という観点が色濃く反映されている。そのことは社会的公正さという観点からは積極的に評価されるべきものである。

しかしそれは大学の固有の論理に導かれて発足した制度ではない。制度の趣旨や導入の経緯から見ても明らかである。むしろ、大学の論理とは無縁であり、あえて言えば矛盾する論理に導かれた制度という一面をもつ。VAE 制度は、資格・学位授与にかかわる社会諸組織に対して、それが管理・担当する資格・学位を通常とは異なるルールによって授与することを求めるものである。大学もその社会的組織の一部である以上、この要請を拒否することは許されない。VAE 制度の論理・ルールと大学固有のそれを調整し、整合性を図ることは大学の責任と権限である。つまり、大学自身が困難な課題を社会から課せられているのである。この困難な課題に直面して、なんとか調整を図るべく努力しているというのが実情である。現在までの大学の主な対応は、とりあえず継続教育機関でのみ実施という消極的な対応にとどまっている。

VAE 制度が提起している問題は、大学として等閑に付すことのできないものである。たとえば、学生の能力の内容やその評価のあり方である。

フランスの大学では、学生の成績評価に対する関心が低く取組が不十分であること、学生の学力形成の支援も十分になされてこなかったことが、政府の公式報告書でも指摘されてきた(夏目 2008)。高等教育在学率が 50% を超え大衆化が一段と進み、学生の学力や勉学目的は多様化している。この状況に大学教育が対応できているかどうかは、行政関係者だけでなく大学関係者からも疑問が提起されている。

VAE 制度は、大学教育に対して以下のような問題を問いただす契機になっている。すなわち、①大学教育が形成する能力とはいかなるものなのか、②それは職場等での日常業務・諸経験で習得される能力とは異なるものなのかどうか、異なるとすればその内容はいかなるものなのか、③大学はその能力形成のための唯一の存在なのか、他の手段・機関では代替不可能なものなのか、④その能力はどのような手段・基準で評価すべきものなのか等々である。それらはまさに大学教育の根幹にかかわる重要問題でもある。この点で、VAE 制度は高等教育において積極的な意義を有するといえる。

注

- 1) 業界団体による職業資格は、職業能力証書 (les Certificats de qualifications professionnelles, CQP) と呼ばれるものである。1988 年 2 月 20 日付け政令によりこれが創設されたことにより、それまでの職業資格の国家独占状態が解消された。
- 2) 社会人を対象に大学教育入学証書 (Diplôme d'accès aux études universitaires, DAEU) という資格が設けられている。この資格を取得するには、特別試験に合格する必要がある。24 歳以上でリセの第 2 および第 3 学年程度の学力があること、あるいは 20 歳で 2 年間の職業経験があることが条件で、大学が行う 1 年間の準備期間を経て受験する。合格率は約 40% である。
(<http://www.cidj.com/emploi-etudes-jobs.aspx?docid=2188&catid=4>, 2009.11.15)
- 3) これらの休暇取得にあたっては、従業員の教育訓練のための財源確保のために企業に課せられている拠出金をプールする機構等から、休暇期間中の給与や教育訓練経費が従業員に支払われる。そのため、従業員は、みずからの希望で教育訓練を受ける場合であっても、個人負担なしで、あるいは少額負担で受講することができる。VAE 制度に関しても、この制度が適用される。
- 4) M. Pons らのブルターニュ・オクシダントル大学のグループは、リール大学とも連携して能力基準作成の作業を進めている。この件については、たとえ

ば、以下を参照。M. Pons-Desoutter, 2005, “Réalisation et usages de référentiels “Compétences” dans les universités et INP”, in Université de Bretagne occidentale, URAFF, septembre 2005, 1-9.
(<http://www.cefi.org/Workshop/Assessment/articleLille.pdf>, 2009.11.15)

参考文献

- Catherine Agulhon, 2007, “La VAE à l'université, une aubaine pour les service de formation continue ?”, Neyrat F.(dr.) et alii, 2007, *La validation des acquis de l'expérience*, Ed. du Croquant, 163-82.
- Centre INFFO, 2005, *VAE mode d'emploi* édition 2005.
- Françoise Ropé, 2007, “La VAE et l'université: quelles tensions?” *Les Cahiers pédagogiques*, nov. 2007, 457: 49-52.
- Huges Lenoir, 2002, “La VAE : une nouvelle donné pour l'Université” , *CONNEXIONS*, 78: 2002-2.
- INSEE, 2009, L'Insee et la statistique publique, Niveau général de formation selon l'âge.
(http://www.insee.fr/fr/themes/tableau.asp?reg_id=0&ref_id=NATTEF07232, 2009.11.24.)
- Medhi Farzad et Saeed Paivandi, 2000, *Reconnaissance et validation des acquis en formation*.
- Ministère de l'éducation nationale, Ministère de l'enseignement supérieur et de la Recherche, 2009, *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, édition 2009.
- 夏目達也、2003、「職業資格取得試験における実務経験の位置と評価－フランスの成人労働者対象の職業経験認定制度を中心に－」『職業と技術の教育学』、16: 17-35。
- 夏目達也、2009、「フランスにおける学生の成績評価の厳格化・出口管理に関する政策」『学生の大学卒業程度の学力を認定する仕組みに関する調査研究』（文部科学省先導的大学改革推進委託調査研究報告書、2009年）、27-40。
- Paris 8-Bureau de la VAE, 2009, “Procédure pour candidates à la VAE (décret 2002) à Paris 8” .
- Université de Paris 13, 2009, *Ma vie à Paris 13, Mode d'emploi*.