

# フランス高等教育における職業教育

高等教育研究叢書

169 2023年3月

大場 淳・田川 千尋・夏目 達也



広島大学

高等教育研究開発センター

# フランス高等教育における職業教育

大場淳・田川千尋・夏目達也

広島大学高等教育研究開発センター



## 目 次

はじめに	1
フランスの高等教育課程体系図	3
略号一覧	4
第1章 フランスにおける高等教育改革と職業教育 ・・・大場淳	7
第2章 フランスの大学における職業準備機能拡充の政策と取組 ・・・夏目達也	31
第3章 フランスの大学における雇用可能性の追求 —職能・能力指標の可視化と制度化の試み— ・・・田川千尋	47
第4章 フランスにおける産学連携による大学教育の展開 —見習訓練制度の現状と問題— ・・・夏目達也	69
第5章 大学における生涯学習の支援と経営 —フランスにおける具体的展開— ・・・夏目達也	93
おわりに	115



## はじめに

近年の欧州高等教育政策は、新自由主義に強く影響を受け、リスボン戦略やボローニャ・プロセスを通して、フランスの高等教育政策に影響を与えている。他方、グローバル化の伸展に伴って福祉国家 (État providence) が後退し、代わって企業の行政 (NPM=新公共経営)、市場原理、証拠に基づく政策立案 (EBPM) や評価制度、価値創造、イノベーションなどが重視されるようになった。そのような中、フランスでは過去 30 年以上新自由主義的高等教育改革が実施され、大学の在り方が大きく変わってきている。大学教育においては、コンピテンシーを基礎としたプログラムが求められるようになり、経済発展に寄与する知識技能が重視され、産業界との接続に配慮した職業教育が発展・拡大することとなった。本叢書は、フランスの高等教育における職業教育を取り上げ、それが導入され発展してきた背景や歴史、その現状や課題を検討することを目的として企画された。

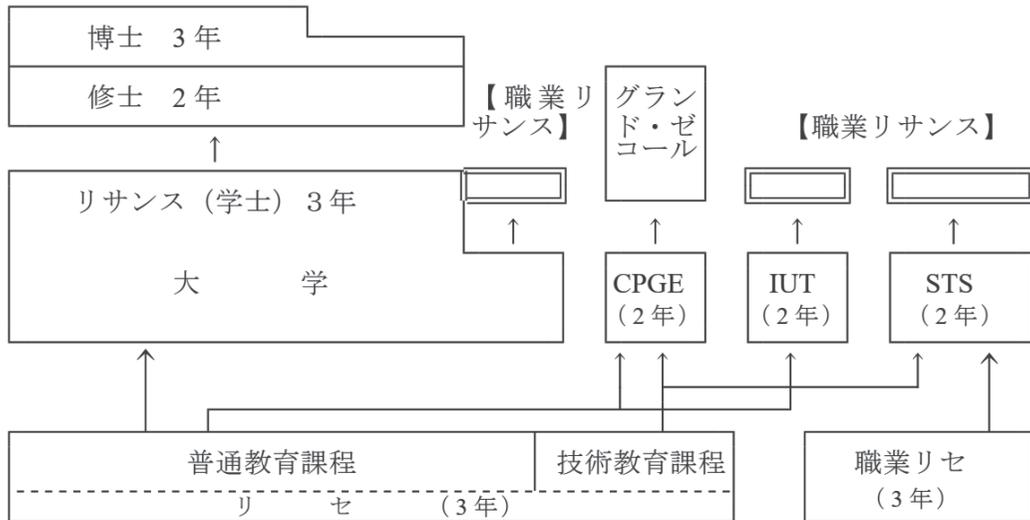
本叢書は、最初に、ボローニャ・プロセスやリスボン戦略といった欧州の動向並びにグローバル化や情報化等がフランス高等教育に与えた影響やフランス政府の対応—高等教育改革の動向—を概観し、フランス高等教育における職業教育が発展してきた背景を検討する (第 1 章)。第 2 章は、フランス大学とグランド・ゼコール等で行われている職業教育全体を歴史的に俯瞰する形で概観する。第 3 章は、近年特に取り組まれている雇用可能性の向上にかかる大学の取り組みを取り上げる。第 4 章は、職業教育に関する産業界と大学の連携について記述する。本編最後の第 5 章では、大学における生涯学習の支援と経営に焦点を当て、通常の学生以外の学習者を対象とした職業教育活動を取り上げて紹介する。なお、冒頭で読者の便のため、フランスの高等教育課程体系図と略号一覧を付した。

本書は、英語圏以外の国の高等教育について記述するものであることから、仏語の用語については、極力片仮名表記を避けて日本語表記に翻訳した。訳語については、3 著者間で統一を試みたが、幾つかの用語については、重要概念を含んで統一ができなかった。その中でもとりわけ“**professionnalisation**”が当該重要概念に当たるが、フランスでも文脈に応じて様々に解釈されており、日本のフランス教育研究において多様な訳語が付されている (定義及び訳語については第 2 章 1. 参照、フランスにおける解釈については第 1 章注 1 参照)。読者には不便を強いることになるが、ご寛恕を願いたい。

フランスの大学等における職業教育は、大衆化、グローバル化、知識基盤経済といった取り巻く環境の変化へを受けて、国の政策や大学の対応の一環として発展してきた。本叢書は、これらについて、背景、歴史的経緯、現状と課題について、最新の情報を調査した上で体系的に概観・検討し、その基本的性格や特徴を提示すもので、これまでの文献には無いものである。更に、フランス高等教育が置かれた環境は日本の高等教育のそれに類似するものがある。本叢書において職業教育から見たフランスの高等教育の基本的性格を読

者に提示でき，更には我が国の高等教育に何らかの示唆を与えることができたのであれば望外の喜びである。

## フランスの高等教育課程体系図



出典：夏目達也（2021）「フランスの大学における職業準備機能拡充の政策と役割」『名古屋高等教育研究』21，101-120頁。

※職業教育課程の一覧が第2章3.に収録されている。併せて参照されたい。

## 略号一覧（附日本語訳）

- AFPA : Agence nationale pour la Formation professionnelle des Adultes（成人職業教育訓練機構）
- ANASUP : Association nationale pour l'apprentissage dans l'Enseignement supérieur（全国高等教育見習訓練振興協会）
- APC : approche par compétences（コンピテンシー・アプローチ）
- APL : Assessment of Prior Learning（事前学習認定）
- BEP : brevet d'études professionnelles（職業教育修了証）
- BTS : brevet de technicien supérieur（上級技手免状）
- BUT : bachelor universitaire de technologie（技術バachelラー）
- CAP : certificat d'aptitude professionnelle（職業適任証）
- CFA : centre de la formation des apprentis（見習訓練生養成センター）
- GE : grande école（グランド・ゼコール）
- CIFRE : convention industrielle de formation par la recherche（研究による教育のための産業協定）
- CNAM : Conservatoire national des Arts et Métiers（国立工芸院）
- CNESER : Conseil national de l'Enseignement supérieur et de la Recherche（高等教育・研究審議会）
- CPE : contrat première embauche（初期雇用契約）
- CPU : Conférence des Présidents d'Université（大学長会議）
- CSL-LP : Comité de suivi de la licence et de la licence professionnelle（学士・職業学士調査委員会）
- DS : diploma supplement（ディプロマ・サプリメント（学位証書補足資料））
- DUT : diplôme universitaire de technologie（技術短期大学部修了証）
- ECTS : European Credit Transfer System（欧州単位互換制度）
- ENQA : European Association for Quality Assurance in Higher Education（欧州高等教育質保証協会）
- ENS : école normale supérieur（高等師範学校）
- EQF-LLL or EQF : European Qualifications Framework for Lifelong Learning（生涯学習のための欧州学位・資格枠組み）
- ESG : Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area（欧州高等教育圏における質保証のための規準及び指針）
- GIP-FCIP : groupement d'intérêt public de la formation continue et de l'insertion professionnelle（継続教育・職業参入公益機構）

GRETA : groupement d'établissement  
IPST : institut de promotion sociale du travail (労働社会的昇進センター)  
IUT : institut universitaire de technologie (技術短期大学部)  
LP : licence professionnelle (職業学士)  
LRU : Loi relative aux libertés et responsabilités des universités (大学の自由と責任に関する法律, 大学の自由と責任法)  
OPCO : opérateur de compétences (企業拋出金管理機構)  
ORE : Loi relative à l'orientation et à la réussite des étudiants (学生の進路選択と成功に関する法律)  
PRL : Plan pour la réussite en licence (学士課程成功計画)  
QF-EHEA : Qualifications Frameworks of the European Higher Education Area (欧州高等教育圏資格枠組)  
RNCP : répertoire national des certifications professionnelles (全国職業資格総覧)  
SA : Section d'apprentissage (見習訓練部)  
SNESUP-FSU : Syndicat national de l'Enseignement supérieur (全国高等教育教員組合)  
STS : section de technicien supérieur (上級技手養成課程)  
UA : unité d'apprentissage (見習訓練部)  
UEP : unités d'expérience professionnelle (職業経験単位)  
UER : unité d'enseignement et de recherche (教育研究単位)  
UFR : unité de formation et de recherche (教育研究単位)  
UFUTA : Union française des Universités du 3ème Âge (全仏第三世代大学連盟)  
UFUTA : Union française des Universités Tous Âges (全仏全世代大学連盟)  
UFA : unité de formation par apprentissage (見習訓練単位)  
VAE : validation des acquis de l'expérience (社会経験認定制度)



# 第1章 フランスにおける高等教育改革と職業教育

大場 淳  
(広島大学)

本章は、現代のフランス高等教育における職業教育の性格や特徴を理解するための前提として、職業専門化 (professionnalisation) <sup>1</sup>に関連する事項を中心に、同国における高等教育改革の動向を概観する。また、フランスの高等教育改革が、欧州高等教育の協調活動であるボローニャ・プロセスやリスボン戦略を始めとする欧州連合 (EU) の諸政策 (労働、高等教育、ベンチマーク等) から大きな影響を受けている (Fave-Bonnet, 2011) ことから、欧州高等教育改革の動向とフランスの対応を確認しておきたい。

## 1. 欧州における高等教育改革と職業教育

### 1. 1 知識基盤経済への対応

1960-1970年代以降、欧州では、労働市場への対応を含んで高等教育の経済的側面が強調されるようになってきている<sup>2</sup>。各国は、労働力需要 (manpower requirement approach) と社会的需要 (social demand approach) の二つの要因に牽引され、高等教育拡大政策を展開し始めるようになった (Hackl, 2001)。大学教育は、これら二つの需要に対応して、学術専門的なものから産業界・雇用の必要性に応じたものへ次第に軸足を移行した。このような職業教育の高等教育段階での展開は、職業構造の高度化が引き起こしたと言われる (寺田, 2022)。

1960年頃から、実践的で職業志向の強い課程を中心とする非大学型の高等教育機関が設立され、1980年代以降は職業志向が大学にも波及した。非大学型の高等教育機関としては、英国のポリテクニク (polytechnic) はよく知られているが、フランスでも高等学校に付設された上級技術養成課程 (STS, 後述) や大学内に通常の課程の外に設置された技術短期大学部 (IUT, 後述) がある。その後、英国のポリテクニクは大学に昇格し、他方、フランスの STS と IUT は学生数から見て規模的に小さく、両国の高等教育全体の中では大学 (前述 IUT を除く) が規模的には主流である。しかし、ドイツの Fachhochschule やオランダの <sup>ホーヘスホール</sup>Hochschool (いずれも「高等専門学校」や「専門大学」などと訳される) のように、大学以外に職業教育志向が強い高等教育機関が多く存在する国もある。これはデュアル・システム (二元制) と呼ばれ<sup>3</sup>、大学外の高等教育機関が高等教育大衆化の受け皿となり、例えばノルウェーではその学生数が 1980年頃に全体の半分以上を超え、2000年過ぎには7割程度に達した (Kyvik, 2009)。

しかしながら、欧州における高等教育が全面的に職業重視になった訳ではない。主流を

占めていた伝統的な大学教育が産業界等の需要に応じて、次第に職業に対応した要素を取り込んできたのである。Knight & Yorke (2003) は、一般に雇用者側は学問領域に基づく学習内容や身に付けた知識・技能に満足しており、足りないと感じているのはコミュニケーション、チームワーキング、時間管理等の汎用スキル (generic skill) であると伝えている。

When trying to appreciate the potential for higher education to contribute to economic well-being it is helpful to distinguish between the formation of subject specific understandings and skills and the promotion of other valued skills, qualities and dispositions. Whereas the world of employment has, by and large, been satisfied with the disciplinary understanding and skills developed by graduates, it has been less happy with their development of what have been termed 'generic skills', such as communication, teamworking and time-management. (Knight & Yorke, 2003: 2, 下線は筆者)

1980年代は、新自由主義的な政策が推進され、新公共経営 (new public management: NPM) が各国の高等教育政策でも導入されるようになった時期である。欧州では、私立大学が大半の学生を受け入れている日本とは異なって、国立乃至公立の大学が主流であり (例えばフランスの大学は全て国立である)、市場原理に則って自律性拡大や評価制度整備を図るといった NPM に依拠する政策が高等教育に強く及ぶこととなった。そして、当該政策は、従来対象とはしてこなかった大学教育の内容にまで及ぶこととなった (Ferlie, Musselin & Adnresani, 2008)。

また、NPM の普及と並行するように、各国は、知識基盤経済に対応した政策を採るようになり、その結果、人的資本 (human capital) の増大や生産性向上を目指して、高等教育進学率の上昇や教育内容の改革が図られることとなった。EU の支援を受けて 2004 年に始められた事業 REFLEX (The flexible professional in the knowledge society new demands on higher education in Europe) は、知識社会の需要に対応して大学に求められる教育や修了者が身につけるべきコンピテンシー等を検討した (Allen & van der Velden, 2011)。その最終報告書 (Allen et al., 2007) は、欧州委員会、雇用者、高等教育機関、学生宛にそれぞれ結論をまとめているが、高等教育機関に対しては、職業専門的知識 (professional expertise) の重視、インターシップや職業体験の効果への過度の期待の自粛などを求めている。

知識基盤経済に対応した第三段階教育 (tertiary education)<sup>4</sup>の在り方を検討した OECD (2008) は、教育水準の上昇に相俟って、教育機関への労働市場の需要が変わっていると

言う。学術的知識や認知的コンピテンシーの重要性は変わらないものの、情報通信技術の活用や問題解決、チームでの労働、監督や先導（supervise and lead）、継続的学習などといった、新たな労働実践に対応した一連の追加的スキルが必要になっていると指摘する。

The type of labour required is thus changing, with the rising educational level of the OECD workforces as its most obvious manifestation. But while academic knowledge and cognitive competencies are important, they are also becoming insufficient. From a labour market perspective, there is also a new and distinct demand for a certain set of complementary skills in light of the introduction of new work practices. These include the ability to use ICT, to solve problems, to work in teams, to supervise and lead and to undertake continuous learning. (OECD, 2008: 93, 下線は筆者)

NPM は、政府が大学に直接的な指揮命令を強いるものではないが、競争的資金や評価制度、優良実践の提示等によって間接的に大学を誘導するものである。その運用は、政策実施において自律と統制の間に葛藤を生じさせ（Larsen, Maassen & Stensaker, 2009）<sup>5</sup>、学内においては教学と管理運営が分離したハイブリッド型の組織運営体制をもたらすと言われる（Fulton, 2003）。NPM は政策の微妙な舵取りが不可欠で、しばしば政府と大学間の信頼関係を損なったり、組織構成員の労働意欲減退をもたらしたりといった弊害が指摘されるが（Amaral, 2007b ; Haque, 2007）、高等教育に対する予算が減少傾向を示す中においても、政府にとって効果的に大学を誘導する手段として機能してきた（Christensen, 2010）。NPM は、知識基盤社会に対応した人材育成政策と相俟って、大学教育の職業志向を強めることとなったのである（Olssen & Peters, 2005）。

かかる職業志向は、欧州全体においても様々な政策で示されており、21世紀を見据えて欧州連合（European Union/ Union européenne, 以下「EU」）が採択したリスボン戦略に色濃く反映され、ほぼ同時に始まったボローニャ・プロセスと相俟って、加盟国の高等教育政策に多大な影響を与えるのである。

## 1. 2 リスボン戦略とボローニャ・プロセス

2000年に欧州理事会によって採択されたリスボン戦略（Lisbon Strategy/ Stratégie de Lisbonne）は、欧州を世界で最も活動的で競争力のある知識基盤経済とするためのEUの研究開発戦略である。同戦略は、その重要方策の一つに経済発展に寄与する人材の育成を含めており、大学をその重要な手段として位置付けている。『知識の欧州における大学の役割』と題した欧州委員会の報告書（CEC, 2003）は、大学が知識基盤経済・社会に起因する新たな教育・訓練需要に対応することを強く求めている。新たな需要には、科学技術教

育や汎用的な技能（ここでは“horizontal skills”と称されている）に加えて生涯学習の機会が含まれている。

Alongside its fundamental mission of initial training, universities must cater for new needs in education and training stemming from the knowledge-based economy and society. These include an increasing need for scientific and technical education, horizontal skills, and opportunities for lifelong learning, which require greater permeability between the components and the levels of the education and training systems. ... the contribution expected of universities to lifelong learning strategies leads them gradually to widen the conditions of access to this area of tuition ... (CEC, 2003: 8, 下線は筆者)

リスボン戦略は、新自由主義を色濃く反映しており、各国政府が NPM に依拠した政策を実施することを通じて、当該戦略に沿った人材育成や産業振興において大学が多大に寄与することが期待されていた (Amaral, 2007b)。しかしながら、EU では、教育は各国の主権事項と位置付けられており、その政策の実行組織である欧州委員会 (European Commission/ Commission européenne) は、高等教育を含めて教育に関して加盟国を拘束するような政策を行い得ない。このため、政策目標を設定しその達成指標等を公表することによって加盟国を誘導する開放型政策協調手法 (Open Method of Coordination: OMC) が考案され、「教育・訓練 (Education & Training/ Éducation et Formation)」といった欧州委員会の政策に用いられてきた<sup>6</sup>。

グローバル化が進み、欧州では加盟国間の連携が強化される中で、リスボン戦略とほぼ並行して、1999 年、欧州高等教育制度の収斂を目指すボローニャ・プロセス (Bologna Process/ Processus de Bologne) が始まった。これは EU 加盟国の高等教育担当大臣によって始められた政府間協調活動であるが、大学間団体や学生団体等の高等教育関係組織も加わり、また、EU 加盟国外の国も同プロセスに参加しており、政治色の強い EU のリスボン戦略とは一線を画していた。しかし、政府間活動ではないボローニャ・プロセスは専従の事務組織が無いなど運営基盤が脆弱で、次第に EU の財政的支援を受けることによって、その政策であるリスボン戦略に接近していく。そして、リスボン戦略に随伴する形で、ボローニャ・プロセスも新自由主義的な色合いを強めていくこととなるのである (Amaral, 2007b)。その中で、大学の教育の職業専門化や学生の雇用可能性 (employability/ employabilité) の向上が大学に求められることとなった (Serbanescu-Lestrade, 2010)。

雇用可能性の向上は、ボローニャ・プロセスの前哨となった 1998 年の仏英独伊によるソルボンヌ会合の宣言文書 (declaration/ déclaration) から 2015 年のエレバン大臣会合

まで一貫して宣言文書又は声明文 (communiqué) で言及されている。当初 1~2 回の言及にとどまっていた“employability”は、2007年のロンドン会合では 8 回、2009年のルーフェン/ルーバン=ラ=ヌーブ会合では 4 回、2012年のブカレスト会合では 8 回、それぞれの声明書に記載されている。ロンドン会合声明書(2007)では、移転可能なスキル (transferable skills) の開発に言及するほか、雇用可能性に 1 節を割いて新たに欧州で採用された教育課程構造 (学士、修士、博士) のそれぞれの段階で、雇用者等の利害関係者と連携を図りつつ、雇用可能性を向上させるような取組みを促している。

Following up on the introduction of the three-cycle degree system, we ask BFUG to consider in more detail how to improve employability in relation to each of these cycles as well as in the context of lifelong learning. This will involve the responsibilities of all stakeholders. Governments and HEIs will need to communicate more with employers and other stakeholders on the rationale for their reforms. We will work, as appropriate, within our governments to ensure that employment and career structures within the public service are fully compatible with the new degree system. We urge institutions to further develop partnerships and cooperation with employers in the ongoing process of curriculum innovation based on learning outcomes. (ボローニャ・プロセス 2007 年ロンドン大臣会合声明書, 下線は筆者)

ボローニャ・プロセスは、学士・修士・博士を中心とする共通の学位構造設定を欧州高等教育圏の根幹の一つに位置付けたが、各教育プログラムの履修者が一定水準の学習成果を得ていることを担保する質保証制度の構築を重視した。学習内容に関しては、2005年、欧州の包括的枠組となる欧州高等教育圏資格枠組 (Qualifications Frameworks of the European Higher Education Area: QF-EHEA) を採択した。QF-EHEA は高等教育全体を対象とするものであるが、その検討と並行して、大学界では領域別の参照基準を設定するための同調事業 (チューニング, TUNING) が進められた (ゴンサレス・ワーヘナール, 2012)。また、教育段階別の教育内容の検討がダブリン記述 (Dublin descriptors) で検討され、学士・修士・博士課程ごとに学修すべきものが合意された。同調事業とダブリン記述は、各国で資格枠組みを作成する際に参照することが QF-EHEA に盛り込まれている。

また、教育内容と学習成果を明示するための文書として、ディプロマ・サプリメント (diploma supplement (DS), 仏語で supplément au diplôme) と呼ばれる補足資料が学位証書と共に発行するものとされ、雇用者等において、学生の学修内容を知る手助けとなることが期待された。DS の発行は義務ではないが、2018年までに 50 国中 37 国で全学生に交付されようになっている (Eurydice, 2018)。DS の記載事項は全欧州的に決められて

おらず、各国で雛形を作成し、学大学等がそれに基づいて発行している<sup>7</sup>。DS の雛形には、履修したプログラムの内容、評価方法、成績に加えて、国外の雇用者等に向けて自国の高等教育制度の説明資料が含まれる。学習成果に関係する獲得したコンピテンシーを含む雛形は多くない。章末にルーマニアの例を添付したが、同国の雛形では一般的なコンピテンシー（general competences）を記載することとなっている。

更に欧州委員会は、人材育成方策を学校教育に限らず、全ての職業教育を一つの枠組みの中に位置付けて、教育・訓練活動の協調や透明性向上を図っている。これは職業教育に関するコペンハーゲン・プロセス<sup>8</sup>と呼ばれ、ボローニャ・プロセスが構築した欧州高等教育圏もその中に取り入れられることとなった。そのことは、高等教育と生涯学習を包含する枠組みが 2005 年のベルゲン大臣会合の声明書で言及され、2006 年に欧州委員会が欧州資格枠組み（生涯学習のための欧州学位・資格枠組み：EQF-LLL）を提案し（European Commission, 2008a）、更に 2008 年の欧州職業教育訓練担当大臣会議のボルドー・コミュニケ（European Commission, 2008b）で、欧州資格枠組みに基づいて各加盟国がそれぞれ資格枠組みを設定するとともにコペンハーゲン・プロセスとボローニャ・プロセスの連携が図られることとされた。コペンハーゲン・プロセスにおいては、欧州全体に通用する資格枠組みを作り、国ごとに異なる資格を相互に参照可能なものとともに、職業資格と学修資格も互いに比較可能なものとする事が図られている（岩田, 2010 ; 木戸, 2018）。

We underline the importance of ensuring complementarity between the overarching framework for the EHEA and the proposed broader framework for qualifications for lifelong learning encompassing general education as well as vocational education and training as now being developed within the European Union as well as among participating countries. We ask the European Commission fully to consult all parties to the Bologna Process as work progresses. (ボローニャ・プロセス 2005 年ベルゲン大臣会合声明書, 下線は筆者)

The two frameworks [EQF-LLL and QF-EHEA] clearly have similarities and overlapping areas: both are meta-frameworks, cover a broad scope of learning and are designed to improve transparency with regard to qualifications within Europe. Despite these obvious similarities between the two frameworks, differences can also be observed with regard to their aims and the descriptors used. The QF-EHEA intends to harmonise systems whereas the EQF intends to relate systems to each other ... To link these two meta-frameworks, the EQF document asserts compatibility with the QF-EHEA.

(EQF-LLL の説明文書 (European Commission, 2008a))

### 1. 3 学習成果の保証

欧州では、近年、学習成果に基づく質保証のための活動が推進されている(深堀編, 2015)。学習成果への着目は、1980年代末、欧州内の学生の流動性を高めることを目的とするエラスムス事業の一環として構想された欧州単位互換制度 (European Credit Transfer System: ECTS) の検討段階で、教育プログラムが教育内容ではなく学習成果で示されることがプログラム間の比較を容易にすることが認識されたことが契機と言われる (Adamson et al., 2010)。その後、ボローニャ・プロセスのベルリン声明書や QF-EHEA で学習成果が言及され、その保証のための取組みが拡大されることとなった。

2000年、欧州各国の質保証機関が集まって、欧州高等教育質保証協会 (European Association for Quality Assurance in Higher Education: ENQA) を設立し、欧州全体での質保証における協力の枠組みが構築された。ENQA は、2005年、欧州高等教育圏における質保証のための規準及び指針 (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area: ESG) を策定<sup>9</sup>するなど、欧州における質保証の基盤整備に貢献してきた。ESG は、第三者評価に際して、被評価大学が作成する報告書に修了者の雇用可能性に関する記述を含むことを原則としている。

また ENQA は、2010年、“Quality Assurance and Learning Outcomes” と題する報告書 (Adamson et al., 2010) を纏め、今後は学習成果が、学生主体の学習 (student-centred learning) とともに、ボローニャ・プロセス実践の中で中心的課題となるであろうと述べている。

ディプロマ・サプリメント (DS) の記載事項に見た通り、欧州における学習成果に基づく取組みは発展途上ではある。しかし、それは資格作成の在り方を変え、学習成果に基づいて授与される学位等の資格が労働市場に共通参照基準をもたらし、教育の質向上に寄与するものとなったと言われる (CEDEFOP, 2016)。

## 2 フランスの高等教育政策と職業教育

### 2. 1 職業専門化の始まりと拡大

フランスの高等教育制度において、職業教育と関連して特徴的であることの一つは、大学とグランド・ゼコールの共存である (二元制 (système dual) と呼ばれる<sup>10</sup>)。伝統的な理由で、多くは職業教育機関として設置された後者の中に威信の高い高等教育機関が多数存在する<sup>11</sup>。フランス革命 (1789年) で大学が廃止される一方で、高度な職業教育を行うことを主たる目的として、理工科学院 (École polytechnique)、中央理工学院 (École centrale Arts et Manufactures)、土木学院 (École nationale des Ponts et Chaussées) などが設立された (Charle & Verger, 1994)。これらのグランド・ゼコールは、今日でも、

特に優秀な学生を集めるエリート養成機関として存在している<sup>12</sup>。

大学は、廃止後に帝国大学 (Université impériale) として復活<sup>13</sup>した後、長らく学部として存在してきた。普仏戦争 (1870-1871 年) の敗北に促されて 19 世紀末に大学改革が取り込まれ (Charle & Verger, 1994), 学部の集合体として現在の大学の基礎ができた<sup>14</sup>。しかし、学部間の連結は緩く、その長は大学区長 (recteur) が兼ねており、現在のような執行部は存在しなかった。大学が一体として組織されるのは、1968 年の紛争を経て制定された高等教育基本法 (フォール法) 以降のことである (Musselin, 2001)。爾来フランスの大学では、度重なる改革を経て、自律性拡大や評価制度の整備、学習機会拡大と機会均等、教育内容の多様化、質保証の充実などが図られてきた。

フランスでは、高度職業人養成校としてのグランド・ゼコールが革命後間もない時期から設立されてきたことを上に見たが、それ以外の高等教育機関においても職業専門化は、必ずしも全面的ではなかったものの、19 世紀後半から多様化や規模拡大とともに進められてきた (Charle & Verger, 1994)。しかし、職業専門化が本格化するのには、多くの改革が取り込まれた上述フォール法 (1968 年) 以降のことである (Lamoure-Rontopoulou & Lamoure, 1990)。フォール法は、第 22 条で、就職先と教育プログラムの適応性 (adaptation) を図ることを規定した。

フォール法の次に制定された高等教育に関する基本的法律である 1984 年の高等教育法 (サヴァリ法) は、大学等が担う公高等教育 (service public de l'enseignement supérieur) が持つべき性格として、従前から含まれていた学術的 (scientifique) と文化的 (culturelle) に加えて、職業専門的 (professionnelle) を付け加え、大学の職業専門化の方向を明確に示した。また、教育研究の基礎単位組織 (旧来の学部) は、フォール法で “unité d'enseignement et de recherche: UER” であったものが “unité de formation et de recherche: UFR” と改称された (日本語ではいずれも「教育研究単位」と訳される<sup>15</sup>)。このことも、大学が伝統的な教育に加えて、全面的に職業教育に取り組むことを公にしたものである。

短期の職業教育課程 (STS や IUT) は既に 1960 年頃から整備されてきたが、技師養成課程、DESS, IUP 等の様々な職業教育課程が大学に開設された<sup>16</sup>。このため、大学の教育課程が非常に多様・複雑なものとなったことは否めない。特に外国人に分かりにくいと批判され、1998 年のソルボンヌ会合 (前述) に繋がったアタリ報告 (Attali et al., 1998) で透明性に欠いて国際交流の阻害要因となっていると指摘された。同報告は高等教育課程の簡素化を勧告し、当該勧告は、フランスが主催した前述ソルボンヌ会合で提案され、ボローニャ・プロセスで採択された学士・修士・博士課程 (フランスでは “licence”, “master”, “doctorat” の頭文字を取って “LMD” と呼ばれる) に繋がるのである (大場, 2005a)。

職業教育課程以外の大学教育 (博士教育を含む) においても職業専門化が図られ、企業実習、見習訓練等が教育課程の中に組み込まれるようになってきた。1995 年のロラン報告

(Laurent et al., 1995) は、大学に対して教育内容の決定に際して企業の専門家の参画を求めることを促すとともに、企業に対して学生を対象とするインターンシップの機会充実等を求めた。

1997年の大学教育に関するバイルー省令<sup>17</sup>は、新たな課程を設けるのではなく、既存のプログラムの中に職業経験単位 (unités d'expérience professionnelle: UEP) を入れ、学生が職業に関する知識を得て就職を容易にすることとした(第7条)。また、省令はプログラムの中に一般教養 (culture générale) を入れることも規定しており、また、教育改善のために学生による評価も導入した。教養教育の内容は詳細には決められていないが、科学活動の環境や歴史、外国語、情報等が省令で言及されている<sup>18</sup>。

職業専門化は既に19世紀後半に始められ、戦後に大学で多くの職業教育課程が整備されてきたものの、長きにわたって大学教員 (enseignant-chercheur) の強い批判の対象であった (Maillard & Veneau, 2006)<sup>19</sup>。Renaut (1995) は、職業専門化が研究を重視する大学の伝統的な価値観と対立すると言う。職業専門化が、大学に受け入れられるようになるのは、欧州各国と同様に、知識基盤経済に対応した政策をフランス政府が全面的に採用し、NPMに依拠した高等教育改革<sup>20</sup>が進められる中でのことである。

## 2. 2 フランス高等教育にボローニャ・プロセスへの対応と職業教育

知識基盤経済への対応を目的として、教育水準の向上が図られてきたことは他の欧州諸国と同様である。中等教育、次いで高等教育への進学意欲の向上と相俟って、中等・高等教育拡大を政府に促してきた (Duru-Bellat, 2006)。これを反映して、バカロレアの多様化が図られ、1968年に技術バカロレア、次いで1985年に職業バカロレアがそれぞれ創設された。これらのバカロレア保持者にも、普通バカロレア同様に、大学への進学が無選抜で認められたことから、学生の多様化や高等教育への進学率上昇をもたらすこととなった。職業バカロレア創設と同じ年の1985年には世代の8割がバカロレア水準に達することが決められ(シュヴェースマン改革)、更に2005年、世代の5割が高等教育の免状 (diplôme) 取得することが法律に盛り込まれた (フィヨン法)<sup>21</sup>。高等教育への進学率は、日本同様に5割を上回っているが、私立大学が学生の大半を受け入れる日本と異なって、フランスで高等教育大衆化の主要な受け皿となったのは国立である大学である。

高等教育の大衆化に対応しつつ知識基盤経済への対応の観点から、大学教育の多様化や職業に対応した教育の拡大が図られてきた。ボローニャ・プロセスに対応して大学教育を学士・修士・博士課程に再編 (IUT, 医歯薬等の一部の課程を除く) したLMD導入 (2002年) に際しては、従来の大学教育の枠組みが撤廃されて、大学が自由に教育プログラムを構想することが可能となった (大場, 2005a)。その結果、大学から多様な教育内容が提供されるようになり、その種類は数千にも及んでいる<sup>22</sup>。また、ECTSが全面的に導入されて、国際流動性の拡大や教育の質保証が図られることとなった。また、2012年、欧州の

QF-EHEA に対応した参照基準がフランスでも採択された<sup>23</sup> (夏目, 2015)。

Charle (2007) は、大学教育において、従来の知的手法に基づかない新しい領域が増えて、伝統的な学術的領域と次第に競合するようになってきていると言う。新領域は、社会的・経済的・職業専門的な需要に直接動かされ、活動の対象又は領域によって規定される。これらの領域は、建設途上の知識経済 (économie du savoir) に整合し、ボローニャ・プロセスに対応した LMD の目的に完全に合致すると彼は述べるが、ボローニャ・プロセスを経て、職業専門化を含めてフランスの大学教育が大きく変わっている様子が窺える。

## 2. 3 キャリア支援と生涯学習への対応

量的側面では、バカロレア取得率の向上に伴って高等教育への進学率は上がって来たが、留年や中退が多いことが大きな課題である<sup>24</sup>。入試がなく、バカロレア取得者が自由にプログラムを選択できることから、この問題は主として進路指導 (orientation) の問題として捉えられてきた。しかし、最近の高大接続改革 (Parcoursup<sup>パルクールシュブ</sup>の導入、後述) によって大学が事実上の選抜を行うことが可能になり、学士課程教育の充実や学生への学習支援によって学位取得率の向上や学習成果の担保が図られるようになってきている (夏目, 2020)。

学生の多様化を反映して、就職支援やキャリア教育の充実が図られてきた。既にフォーール法 (1968 年) が、関係機関と連携して、大学の教育プログラムが導く可能性がある雇用やキャリアについて学生に情報や助言を与えることを規定していたが、学生への職業バカロレアが創設された翌年の 1986 年には、政令で大学に学生進路情報・指導センター (service commun universitaire d'information et d'orientation: SCUIO) が設置されることとなり (大場, 2004)、その後、就職へ向けた学生支援の充実が図られてきた。

雇用問題は常に学生にとって最大の関心事の一つであるが、特に社会問題化したのは、2006 年の機会均等法で規定された初期雇用契約 (contrat première embauche: CPE) 導入が決められたときであった。これは前年に起こった若年者暴動への対策の一環であったが、2 年間の試用期間中に雇用側が理由を告げずに雇用契約を終了できることなどから、大規模な反対運動が起こって CPE は撤回を余儀なくされた<sup>25</sup>。その後、大学から雇用への円滑な移行を検討することを主目的として大学＝雇用国民討論 (Débat national Université-Emploi) がド＝ビルパン首相の下で催され、その報告書 (Commission du débat national Université-Emploi, 2006) は、以下のような勧告を行った。

1. 学業不振による退学等への対策の充実
2. 就職に関する情報提供と進路指導の再考
3. 職業専門化の推進
4. 大学と労働界の漸次的接近
5. 経済発展のための大学・雇用者連携
6. 大学制度の全般的発展

キャリア支援に関して大学＝雇用国民討論報告書には、2007年の新学期までに各大学に学生学修歴・就職調査室（observatoire des parcours des étudiants et de leur insertion professionnelle）を置くこと、高等教育省の負担で就職支援を充実することなどが盛り込まれている。これを受けて、翌2007年3月、キャリア・就職支援計画（Schéma national de l'orientation et de l'insertion professionnelle）が策定され、省庁間組織（délégation interministérielle）を設けて、政府を挙げて就職問題に取り組むこととした。そして、同年8月に制定されたLRU法<sup>26</sup>では、学生就職支援室（bureau d'aide à l'insertion professionnelle des étudiants）を各大学に設置することが法律を以て決められた<sup>27</sup>。

2014年1月22日付学士・職業学士・修士国家免状授与に至る教育に関する枠組みに関する省令（以下「2014年省令」）は、その第9条で、インターンシップや見習訓練といった職業体験が就職に有効な手段としつつ、職業学士課程及び修士課程ではインターンシップを義務付け、学士課程でも導入を奨励している。

2018年の学生の進路選択と成功に関する法律（Loi relative à l'orientation et à la réussite des étudiants, 以下「ORE法」）は、各大学に企業等と連携して就職支援室（observatoire de l'insertion professionnelle）を設置することを義務付け、就職についての学生への助言、インターンシップと求職の支援、採用面接の訓練等を行わせることとした。

大学の教育プログラムは、職業教育と位置付けられているか否かに拘らず、職業への連関に配慮されるようになってきている。多くのプログラムで、教育内容の構想に企業関係者が関与するようになり、また、実践に際しても実務家が必要に応じて雇用されたり、連携教員（enseignant associé）として大学教育に常時関与したりすることもある。更に全てのプログラムは、全国職業資格総覧（Répertoire national des certifications professionnelles: RNCP）に掲載されることとなり、形式的には大学の免状は全て職業資格に位置付けられることとなった<sup>28</sup>。

企業等での業務体験や実習を行うインターンシップ（仏語では<sup>スタージュ</sup>stage）は、従来から職業教育学校や職業教育課程で実施されてきたが、学士課程や修士課程のプログラムに広く取り入れられるようになってきている<sup>29</sup>。また、伝統的に義務教育修了者を対象として実施されてきた見習訓練制度（apprentissage）が1990年頃から高等教育にも拡大し、2000年には5万人程度がそれに従事することとなった。実際に同制度が就職に寄与するかは別にして、多くの学生が企業等への就職を目的として見習訓練を受け、その数は増えている（Moreau, 2008）<sup>30</sup>。

大学は、経験・資格認定等を通じて、継続教育にも貢献している。また、博士課程においても、研究による教育のための産業協定（convention industrielle de formation par la recherche: CIFRE）制度ができるなど、産業界との連携が拡大してきている。これは正規の学生として受け入れるものではあるが、企業に在籍したまま博士号取得のための学習・

研究を行うものである<sup>31</sup>。

## 2. 4 高大接続改革と質保証

従来タブーとされてきた高大接続の改革がマクロン政権下で進められ、質保証の観点から大きな影響を及ぼす可能性が指摘されている。2019年に導入された **Parcoursup** は事実上の選抜導入とも言われ、これまで無選抜によってプログラムに適合しない学生を大量に受け入れてきた大学において、学生の学修が改善されることが期待されている<sup>32</sup>。また、大学は適合しないと判断する者を拒絶することが出来ないことは従来通りであるものの、「**Oui, si**」(条件付受入れ)とされた学生に補習教育を行うことによって、通常の科目の履修に備えることとした。また、高大接続改革にはバカロレア改革も含まれており、試験の簡素化、高校の平常点の利用が図られることとなった。

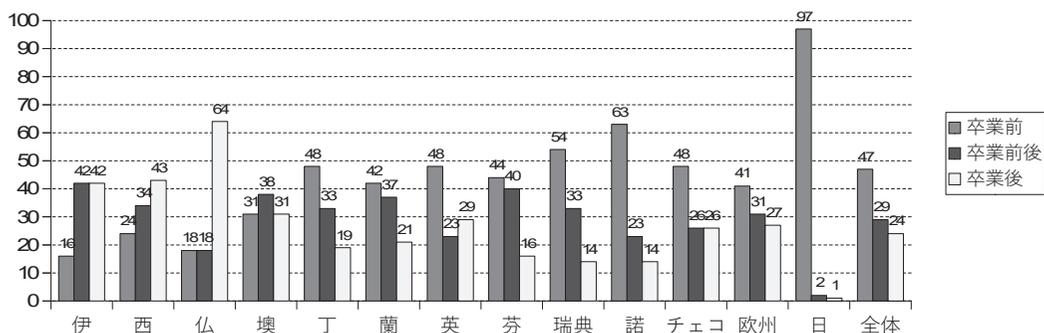
**Parcoursup** は前述 **ORE** 法 (2018年) に基づいて導入されたものであるが、同法は学生の「成功 (**réussite**)」の向上を目的とし、大学教育の質や学習成果を担保するため様々な方策を導入している。学士課程の教育プログラムは大学の都合ではなく学生の需要に合わせて開設することを原則とし、個々の学生に合った科目選択 (**parcours personnalisés**) を可能とすることとした。そして、省令 (2018年7月30日付学士国家免状に関する省令、以下「2018年省令」) で、選択した学問領域 (教養教育 (**culture générale**) を含む)、言語、汎用的技能、職業と関連する技術等に関する知識とコンピテンシーを、学生は学士課程で身に付けることとした。

各種評価活動は、教育改善を含む質保証の一環として整備されている。前述 2014年省令は、大学の全プログラムにおいて評価を行うこととし、それぞれのプログラムあるいはそのまとまりごとに教育改善委員会 (**conseil de perfectionnement**) を置くこととした。同委員会には、担当教員だけでなく、図書館職員、教員外職員、学生、学外の関係者を含むこととしている。また、学生への授業アンケートも定期的に行うこととされた。学生による教育評価は前述 **バイルー** 省令で導入されたものであるが、教授法の向上は殆ど取り組まれなかったと言われる (**Dejean, 2002**)。学生の関与は上記 2018年省令で更に強調されており、質保証の重要な手段となることが期待されている。

これらの取組みが職業教育や就職にどのようにつながっているのかは、必ずしも詳らかにされていない。新しい制度下で学んだ学生が 2022年から学士課程を修了し始めているので、今後分析が進むことと思われる。

日本との比較で特に留意すべきことは、学位 (免状) の取得と就職 (内定獲得) の相関がフランスでは非常に強いことである、日本では就職活動は、大学の4年次の前期、早ければ3年次の後期から始まることも珍しくはなく、内定は学位取得前に与えられるのが通常である<sup>33</sup>。しかし、フランスでは大半の学生は学位取得前後に就職活動を始めており、学位は当該活動に不可欠なものとなっている。以下の図は、欧州と日本の就職活動開始時

期を示したものであるが、日本では欧州のどの国よりも学生の就職活動開始時期が早く、卒業前後又は卒業後に活動を開始する者はほぼ皆無である。他方フランスでは、調査対象国の中で卒業後に就職活動を開始する学生の割合が最も大きい。フランスの大学における学位取得率は日本のそれを大きく下回るが、学習成果の担保は、こうした厳しい学位審査に加えて学位取得を条件とする採用側の方針に大きく依存していることが見て取れよう。



就職活動を始めた時期の国際比較

出典：Teichler (Ed.) (2000) を基に作成。

### 3. まとめ

本章では、フランス高等教育に多大な影響を与えた欧州の高等教育の状況、並びにフランスの高等教育改革の経緯を概観した上で、同国における職業教育を取り巻く環境を示し、その変容・発展の背景、現代に至るまでの過程を概観した。

フランスを含む欧州全体において、戦後、伝統的な教育を超えて、職業に対応した教育を大学に求める傾向が顕著になってきた様子が窺える。そのための方策として、大学外に新たな高等教育機関を設置する、大学を中心とする既存の機関に従来の課程以外の新しい課程を設置する、既存の教育プログラムに新たな要素を盛り込む、企業等への研修を実施するなどといった方策が取られて来た。

フランスでは、かつて大学が廃止された後に職業教育に特化したグランド・ゼコールが設置され、復活された大学とグランド・ゼコール等の二元制が採られている。二元制を採用する国には、英国のように制度の一元化を図った国があり、制度が残っている国においても大学と大学外の高等教育機関の垣根が低くなっている国が少なくない。例えば、ノルウェーでは、大学における職業教育の導入、大学外高等教育機関におけるアカデミック・ドリフト<sup>34</sup>によって、両者間の接近が見られる (Kyvik, 2009)。

二元制は、フランスにおいても、両者間の接近乃至制度統合の議論があるものの、今日に至るまで殆ど旧態依然のままである。2013年のオランダ政権下で制定された高等教育・研究法の検討に際しても、議論には登ったもののほぼ手付かずのまま制度は温存された<sup>35</sup>。

雇用可能性を向上させるための大学教育改革の方向として、全欧州的には、汎用的スキルの向上などが求められていることを見た。フランスにおいても、バイルー省令制定(1997年)の際に教養教育の導入が図られ、同じような内容を盛り込むことが可能な制度が整備された。しかし、その後の大学においては、職業専門化への抵抗があるのと同様に、教養教育への批判が少なくなく、多くの大学で実質化しなかった (Renaut, 2002)。

こうした違いは、フランス以外の多くの国 (特にアングロ＝サクソン諸国) において職業専門化が自由市場と結び付いた概念であるのに対して、フランスでは政府の垂直的管理の下で進められること (Wittorski, 2012) に起因するかもしれない。同国では、伝統的に、多くの産業領域で国が雇用に関する制度を設け、それぞれの専門性に関する諸々の枠組みが設定されている。そして、大学教育の職業専門化は、多くの場合、当該枠組みに対応したものになっている (前掲書)。

かかる枠組みの下では、産業領域の需要と職業教育の内容との適合性 (adéquation) が、政府の労働政策や教育政策の重要な課題であった。適合性は教育内容だけでなく、産業界の数的需要 (雇用数) と教育機関の養成数 (資格取得者数) との一致も含む<sup>36</sup>。適合性の確保は多くの政策文書で求められており、例えば学生の進路選択と支援等についての国民教育研究行政監査総局の報告書 (IGAENR, 2006) は就職の失敗を適合性の問題と扱っており、その向上を大学に求めている。そして、適合性に依拠した職業教育政策は、現在のマクロン政権でも維持されている (Gelot & Teskouk, 2021)。

しかし、伝統的なフランスの大学教育の在り方は、欧州統合が進められる中で大きく変わってきている。ポーロニャ・プロセスの開始以降、全欧的な資格枠組み (QF-EHEA) が採択され、フランスにおいてもそれに対応した参照基準が採択された。同国の大学においては、近年、対人関係やコミュニケーション、自己肯定感、自律性、創造性、集団業務といった汎用的コンピテンシー (compétences transversales) を学生に獲得させるべきといったことが広く理解され、コンピテンシー・アプローチの採用など大学での取組みが拡大している (Berthaud, 2021)。そして、伝統的な適合性を重視する考え (「適合主義 (adequationniste)」と呼ばれる) は、各方面から批判を受けることとなった (Beaud & Millet, 2018)。

大卒者に汎用的能力が必要であることは、企業側から度々指摘される。例えば、前述のロラン報告 (Laurent et al., 1995) は、採用において企業が重視するのは学生が学んだ技術的・科学的専門性ではなく、社会的な能力、すなわち革新的で創造力に富み、率先して物事に取り組むような資質であると指摘する。行政機関においても、最近、国立行政学院 (通称 ENA) に代わって 2022 年 1 月に設置された国立公務員養成機構 (Institut national du Service public: INSP) の修了者の採用が、ENA において用いられていた成績順位ではなく、学士課程でも採用された期待される力 (compétences attendues) が職種ごとに作成され、それに照らして行われることが伝えられている (Le Brignonen, 2022)。汎用的コン

ピテンシーの獲得が雇用可能性を高めることが 2010 年のプログラム修了者を対象とした調査結果 (Albandea & Giret, 2016) から知られており、今後、フランスの職業教育や職業専門化の在り方が、欧州の他の国々のそれに収斂していく可能性があるように思われる。

フランスでは、日本のように社会から常に批判に晒されるといった状況に大学が置かれている訳ではないが<sup>37</sup>、雇用側からの大学教育修了者に対する目は厳しい。2021 年に行われた民間調査機関 OpinionWay の調査によれば、81%の企業が高等教育修了者は職業生活に準備不足と見ており、44%の企業が修了者は自律的に仕事ができないと考えている。これに対し高等教育側が考えている対応策として、81%の大学が職業専門化を選択し、その中には産学連携 (48%)、履歴書を労働市場に対応させる (25%)、理論より実践の重視 (22%)、学内での職業教育の推進 (17%)、見習訓練の機会提供 (8%) が含まれる。選択肢として教育の質向上を選んだ大学は 25%に過ぎない (Corbier, 2021)。注 1 で述べたように職業専門化は曖昧な概念であって広義では教育の質向上も含むこともあろうが、大学が教育の内容改善よりも雇用可能性を高めるため様々な方策で臨もうとしている様子が窺える。

フランスにおける高等教育における職業教育に関する改革は途上である。現在の改革の成果は未だ現れておらず、その成否は今後の評価に委ねられることになる。引き続き、その研究を続け、成果や課題を明らかにし、日本への示唆について検討していくこととした。

## 注

1 本章では「職業専門化」の訳を付したが、「はじめに」に書かれたように、当該用語の日本語訳は複数存在する。これは、当該用語の定義がフランスにおいても明確でない (Maillard & Veneau, 2006 ; Wittorski, 2012) ことを反映している。

2 欧州における高等教育と労働市場の関係の概要については、吉本・稲永・中島編 (2004)、Schomburg & Teichler (Eds.) (2011)、Teichler (Ed.) (2000) を参照。

3 英国の制度は、デュアル・システムではなく大学とポリテクニクのバイナリー・システム (binary system) と称された。これはデュアル・システムをより公式化したものと言われる (Kyvik, 2009)。本章では、両者を厳密に区分する必要はないと思われるので、いずれにも「二元制」の訳を充てる。なお、学校教育と職業教育とを同時に進めることを指して「デュアル・システム」と呼ぶ場合があるが、本章では大学とそれ以外の高等教育機関が並存する意味で用いる。

4 中等教育を修了した者を対象とする教育段階。国際標準教育分類 (ISCED) レベル 5-6 に相当し、高等教育を包含する概念である。フランスでは、中等教育修了した者を対象と

する教育が高等教育（enseignement supérieur）と定義されており（Prélot, 1989），日本と異なって，高等教育と第三段階教育は同じである。

<sup>5</sup> 主人・代理人のジレンマに重なる（Amaral, 2007b）。

<sup>6</sup> 大場（2020）参照。

<sup>7</sup> 国によって雛形の拘束度合いは異なる。

<sup>8</sup> コペンハーゲンで，2002年，EU加盟国，EFTA（欧州自由貿易連合）諸国を含む欧州各国の職業教育関係大臣と欧州委員会とで，「職業教育におけるコペンハーゲン宣言」が採択され，この宣言に基づくその後の一連の取組みである（木戸，2018）。

<sup>9</sup> ESGは改定されて，現在のものは2015年に策定されたものである。

<sup>10</sup> Giret, Guegnard & Michot（2011）は，フランスには4種類の高等教育機関があるとし，大学とグランド・ゼコール以外に，短期職業教育（STS等）と各種専門教育（福祉や医療，芸術）を当該4種に含める。しかし，例えばBeaud & Millet（2018）のように，フランスの高等教育制度を二元制（système dual）と称する者は少なくなく，本章ではそのように扱う。

<sup>11</sup> 機関種別の学生の在籍数については，第3章2.1参照。

<sup>12</sup> グランド・ゼコールの概要やエリート養成については，松坂（1999）や柏倉（2011）参照。

<sup>13</sup> 「大学」を冠するものの帝国大学は全国の大学組織を統轄する国の機関であり，実際の教育は，全国を大学区（académie）に分けて，各大学区ごとに独立した神学，医学，法学，科学，文学の5学部を置いて実施するとされていた。

<sup>14</sup> 1893年に学部の集合組織である全学部評議会（conseil général des facultés）に法人格（personnalité civile）が与えられ，1896年の法律で同評議会が「大学評議会（conseil d'université）と称することにより，教育行政機関であった帝国大学を除けば，大学（université）が約100年振りに復活した（Charle & Verger, 1994 ; Musselin, 2001）。

<sup>15</sup> UERで用いられている“enseignement”はUFRに含まれる“formation”に包含される概念で，後者は職業教育を含むのに対し，前者は体系的な知識の伝達に主眼を置き（Ranjard, 1992），伝統的な大学教育に近い概念である。

<sup>16</sup> 第2章3参照。

<sup>17</sup> Arrêté du 9 avril 1997 relatif au diplôme d'études universitaires générales, à la licence et à la maîtrise.

<sup>18</sup> 教養教育については，その後，ラング国民教育大臣の委嘱を受けてアラン・ルノーが報告書を纏めた（Renaut, 2002）。大場（2005b）参照。

<sup>19</sup> 職業専門化についての論争は第2章5参照。

<sup>20</sup> 契約政策 (politique contractuelle) や大学の自由と責任に関する法律 (Loi relative aux libertés et responsabilités des universités : LRU) が含まれる。

<sup>21</sup> 詳しくは細尾・夏目・大場編 (2020) 参照。

<sup>22</sup> 数が多すぎるとして、当時のフィオラソ高等教育大臣は特に多い修士 (7,700) を 10 分の 1 程度にする意向を示した (2013 年 1 月 30 日付ル・モンド紙 “Geneviève Fioraso : Notre objectif, faire disparaître 5 800 spécialités de master”, 同記事では 1,841 の学域分類 (mention) と 5,806 の専攻 (spécialité) があると書かれている)。

<sup>23</sup> 参照基準については、第 3 章 3.3 参照。

<sup>24</sup> 留年・中退問題については、第 3 章 2.2 参照。

<sup>25</sup> この経緯については労働政策研究・研修機構 (2006) 参照。

<sup>26</sup> 注 20 参照。

<sup>27</sup> 第 2 章 4.3 参照。

<sup>28</sup> RNCP については第 3 章 3.2 参照。

<sup>29</sup> 研修 (スタージュ) については五十畑 (2020) が詳しい。

<sup>30</sup> 見習訓練制度の詳細については第 4 章参照。

<sup>31</sup> CIFRE については、第 4 章 2.1 参照。

<sup>32</sup> Parcoursup については、第 3 章 2.1 及び 3.4 参照。更に詳しくは、細尾・夏目・大場編 (2020) 参照。

<sup>33</sup> 深堀 (2019) は、日本では学位の社会的価値が制度によって下支えされていないと言うが、内定付与の時期が早いことがそれに関与していると思われる。

<sup>34</sup> 職業高等教育機関が大学のように研究を含む活動をすることや教育内容の高度化を意味する (TVETipedia Glossary, UNESCO)。

<sup>35</sup> 検討は、高等教育・研究全国検討会議 (Assises de l'Enseignement supérieur et de la Recherche) で、2012 年から 2013 年に 1 年ほどかけて行われ報告書 (Berger, 2012) に纏められたが、グランド・ゼコールについて盛り込まれた改革案はなく、関連してグランド・ゼコール準備級 (CPGE) と大学の連携が提案されたのみである。

<sup>36</sup> 適合性 (adéquation) は、ユネスコの世界高等教育宣言 (1998 年) でも用いられ、高等教育の適切性 (pertinence) は、社会の期待と高等教育機関の教育の適合性で測られるべきであるとする。宣言の西語版では仏語に近い “adecuación” が用いられているが、英語版では “fit” が充てられており、必ずしも当該用語 (adéquation) がフランスにおける適合性と同じ意味で用いられている訳ではないと思われる。

<sup>37</sup> 下に引用した OpinionWay の調査では、フランス国民の 7 割が大学に好印象 (bonne opinion) を持っている。

## 参考文献

- 五十畑浩平 (2020) 『スタージュ：フランス版「インターンシップ」社会への浸透とインパクト』 日本経済評論社。
- 大場淳 (2004) 「フランスの大学における学生支援：進路指導並びに大学情報・進路指導センター (SCUIO) の活動を中心に」 『大学論集』 34, 41-61 頁。
- 大場淳 (2005a) 「欧州高等教育圏創設とフランスの対応：新しい学位構造 (LMD) の導入を巡って」 『大学論集』 35, 171-192 頁。
- 大場淳 (2005b) 「フランスにおける大学教育改革—第一期における教養教育の導入を中心に—」 『広島大学教育学研究科紀要第三部』 53, 341-350 頁。
- 大場淳 (2020) 「欧州連合の教育訓練政策とフランスの対応：開放型政策協調手法 (OMC) を巡って」 『フランス教育学会紀要』 32, 19-28 頁。
- 柏倉康夫 (2011) 『指導者はこうして育つ—フランスの高等教育：グラン・ゼコール—』 吉田書店。
- 木戸裕 (2018) 「ドイツの大学における〈二元制学修〉と看護教育：ボローニャ・プロセスとコペンハーゲン・プロセスの展開も含めて」 『高崎経済大学論集』 60(4), 75-101 頁。
- フリオ・ゴンサレス, ローベルト・ワーヘナール [深堀聰子・竹中亨訳] (2012) 『欧州教育制度のチューニング：ボローニャ・プロセスへの大学の貢献』 明石書店。
- 寺田盛紀 (2022) 「職業教育訓練の比較しにおける日本：職業能力形成における学校と企業」 『日本労働研究雑誌』 742, 4-15 頁。
- 夏目達也 (2015) 「フランスにおける学士課程改革と学習成果アセスメント」 深堀聰子編 『アウトカムに基づく大学教育の質保証：チューニングとアセスメントにみる世界の動向』 東信堂, 61-83 頁。
- 夏目達也 (2020) 「高等教育進学・修了率向上に向け学士課程充実へ：フランスの大学改革」 『IDE 現代の高等教育』 622, 38-42 頁。
- 深堀聡子 (2019) 「日本版ディプロマ・サプリメントが明かす日本高等教育質保証システムの課題」 『工学教育』 67(1), 22-27 頁。
- 深堀聡子編 (2015) 『アウトカムに基づく大学教育の質保証：チューニングとアセスメントにみる世界の動向』 東信堂。
- 細尾萌子・夏目達也・大場淳編 (2020) 『フランスのバカロレアにみる論述型大学入試に向けた思考力・表現力の育成』 ミネルヴァ書房。
- 松坂浩史 (1999) 『フランス高等教育制度の概要：多彩な高等教育機関とその課程』 高等教育研究叢書 59。
- 吉本圭一・稲永由紀・中島弘和編 (2004) 『欧州の高等教育と労働市場』 高等教育研究叢書

77。

労働政策研究・研修機構（2006）『特別企画：CPE「初回雇用契約」の破綻が意味するもの：フランス社会の苦悩と雇用問題の構造』ウェブ記事

[https://www.jil.go.jp/foreign/labor\\_system/2006\\_5/france\\_01.html](https://www.jil.go.jp/foreign/labor_system/2006_5/france_01.html)（2022/11/29 確認）

Adamson, L., Becerro, M., Cullen, P., González-Vega, L., Sobrino, J. J., & Ryan, N. (2010). *Quality Assurance and Learning Outcomes*. Helsinki: ENQA Workshop Report 17.

Aghion, P., & Cohen, É. (2004). *Éducation et croissance*. Paris: La documentation française.

Albandea, I., & Giret, J. -F. (2016). *L'effet des soft-skills sur la rémunération des diplômés*. Net.Doc, 149, 1-28.

Allen, J., Arnesen, C. Å., Calmand, J., Frontini, M., Paul, J. -J., Rostan, M., Schomburg, H., St øren, L. A., Teichler, U., & van der Velden, R. (2007). *The Flexible Professional in the Knowledge Society: General Results of the REFLEX Project*. Maastricht: Research Centre for Education and the Labour Market, Maastricht University.

Allen, J., & van der Velden, R. (Eds.) (2011). *The Flexible Professional in the Knowledge Society: New Challenges for Higher Education*. Dordrecht: Springer.

Amaral, A. (2007a). Higher education and quality assessment: The many rationales for quality. In L. Bollaert et al. (Eds.), *Embedding Quality Culture in Higher Education: A Selection of Papers from the 1st European Forum for Quality Assurance* (pp. 6-10). Brussels: EUA.

Amaral, A. (2007b). Role, responsibilities and means of public authorities and institutions: challenges in the light of a growing emphasis on market mechanisms. In L. Weber & K. Dolgova-Dreyer (Eds.), *The legitimacy of quality assurance in higher education: the role of public authorities and institutions* (pp. 31-47). Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Attali, J., Brandys, P., Charpak, G., Feneuille, S., Kahn, A., Kristeva, J., Lazdunski, M., Leclerc, M. -E., Le Douarin, N., Lewiner, C., Marchello Nizia, C., Mer, F., Monod, J., Pellat, R., & Touraine, A. (1998). *Pour un modèle européen d'enseignement supérieur*. Paris: MEN.

Beaud, S., & Millet, M. (2018). La réforme Macron de l'université. *La Vie des idées*, 20/2, en ligne.

<https://laviedesidees.fr/La-reforme-Macron-de-l-universite.html>（2022/11/29 確認）

Berger, V. (Rapporteur général) (2012). *Assises de l'Enseignement supérieur et de la Recherche : Rapport au Président de la République*. Paris: MESR.

- Berthaud, J. (2021). Le rôle des compétences transversales dans les trajectoires des diplômés du supérieur. *BREF*, 408, 1-4.
- CEC = Commission of the European Communities (2003). *The role of the universities in the Europe of knowledge*. Brussels: CEC.
- CEDEFOP (2016). *Application of learning outcomes approaches across Europe: a comparative study* (CEDEFOP reference series No. 105). Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Charle, C. (2007). Universités françaises et universités européennes face au défi de Bologne. In C. Charle & C. Soulié. (direction), *Les ravages de la « modernisation » universitaire en Europe* (pp. 9-31). Paris: Édition Syllepse.
- Charle, C., & Verger, J. (1994). *Histoire des universités*. Paris: PUF.
- Christensen, T. (2010). University Governance Reforms: Putting the Japanese Experience into Perspective. *The Journal of Finance and Management in Colleges and Universities*, 7, 205-229.
- Commission du débat national Université-Emploi (2006). *De l'université à l'emploi*. Paris: MESR.
- Corbier, M. -C. (2021). Les présidents d'université prêts à mieux adapter leurs formations aux entreprises. *Les Echos*, le 1<sup>er</sup> octobre.
- Dejean, J. (2002). *L'évaluation de l'enseignement dans les universités françaises*. Paris: Haut Conseil de l'Évaluation de l'École.
- Duru-Bellat, M. (2006). *L'inflation scolaire : les désillusions de la méritocratie*. Paris: Seuil.
- European Commission (2008a). *Explaining the European Qualifications Framework for Lifelong Learning*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- European Commission (2008b). *The Bordeaux Communiqué on enhanced European cooperation in vocational education and training Communiqué of the European Ministers of vocational education and training, the European social partners and the European Commission convened in Bordeaux on November, 26 2008 to review the priorities and strategies of the Copenhagen Process*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Eurydice (2018). *The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fave-Bonnet, M. -F. (2011). *Logiques contradictoires dans la mise en œuvre du Processus de Bologne*. Paris: Communication à la conférence RESUP des 27-29

- janvier, Sciences Po.
- Ferlie, E., Musselin, C., & Adnresani, G. (2008). The steering of higher education systems: a public management perspective. *Higher Education*, 56, 325-348.
- Fulton, O. (2003). Managerialism in UK Universities: Unstable Hybridity and the Complications of Implementation. In A. Amaral et al. (Eds.), *The Higher Education Managerial Revolution?* (pp. 155-178). Dordrecht: Kluwer.
- Gelot, D., & Teskouk, D. (2021). La formation professionnelle peut-elle aider à atteindre le plein emploi ?. *AOC media*, 16/12, en ligne.  
<https://aoc.media/opinion/2021/12/15/la-formation-professionnelle-peut-elle-aider-a-atteindre-le-plein-emploi/> (2022/12/6 確認)
- Giret, J. -F., Guégnard, C., & Michot, C. (2011). The vocationalisation of university programmes in France: Its consequences for employability and mobility. In H. Schomburg & U. Teichler (Eds.), *Employability and Mobility of Bachelor Graduates in Europe : Key Results of the Bologna Process* (pp. 111-128). Rotterdam: Sense.
- Hackl, E. (2001). *Towards a European Area of Higher Education: Change and Convergence in European Higher Education*. San Domenico: European University Institute.
- Haque, S. (2007). Revisiting the New Public Management. *Public Administration Review*, 67, 179-182.
- IGAENR = Inspection générale de l'Administration de l'Éducation nationale et de la Recherche (2006). *Accueil et orientation des nouveaux étudiants dans les universités*. Paris: MEN.
- Knight, P. T., & Yorke, M. (2003). *Assessment, Learning and Employability*. Maidenhead: Open University Press.
- Kyvik, S. (2009). *The Dynamics of Change in Higher Education*. Dordrecht: Springer.
- Lamoure-Rontopoulou, J., & Lamoure, J. (1990). L'université 1968-1988 : une institution en mutation. *Revue française de Pédagogie*, 91, 5-11.
- Larsen, I. M., Maassen, P., & Stensaker, B. (2009). Four basic dilemmas in university governance reform. *Higher Education Management and Policy*, 21(3), 41-58.
- Laurent, D. et al. (1995). *Universités, relever les défis du nombre*. Paris: Groupe de réflexion sur l'avenir de l'enseignement supérieur.
- Le Brignonen, M. (2022). L'INSP doit recruter des cadres · l'image de la France. Acteurs publics, le 9 février, en ligne.  
[https://acteurspublics.fr/articles/maryvonne-le-brignonen-les-concours-et-la-scolarite-a-linsp-vont-fortement-evoluer?utm\\_campaign=2022-11-28\\_News\\_actus&utm\\_medium=email&utm\\_source=Mailjet](https://acteurspublics.fr/articles/maryvonne-le-brignonen-les-concours-et-la-scolarite-a-linsp-vont-fortement-evoluer?utm_campaign=2022-11-28_News_actus&utm_medium=email&utm_source=Mailjet) (2022/12/7 確認)

- Maillard, D., & Veneau, P. (2006). La « professionnalisation » des formations universitaires en France : du volontarisme politique aux réalisations locales. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 5, 95-119.
- Moreau, G. (2008). Apprentissage : une singulière métamorphose. *Formation emploi*, 108, 119-133.
- Musselin, C. (2001). *La longue marche des universités françaises*. Paris: PUF.
- OECD = Organisation for Economic Co-operation and Development (2008). *Tertiary Education for the Knowledge Society Volume 1*. Paris: OECD Publishing.
- Olssen, M., & Peters, M. A. (2005). Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: from the free market to knowledge capitalism. *Journal of Education Policy*, 20, 313-345.
- Prélot, P. -H. (1989). *Les établissements privés d'enseignement supérieur*. Paris: Librairie générale de Droit et de Jurisprudence.
- Ranjard, P. (1992). Enseignement et formation. *Recherche & Formation*, 11, 107-127.
- Renaut, A. (1995). *Les révolutions de l'université : Essai sur la modernisation de la culture*. Paris: Calmann-Lévy.
- Renaut, A. (2002). *Mission d'étude et de proposition sur la culture générale dans les formations universitaires : Rapport d'étape*. Paris: Ministère de l'Éducation nationale.
- Schomburg, H., & Teichler, U. (Eds.) (2011). *Employability and Mobility of Bachelor Graduates in Europe: Key Results of the Bologna Process*. Rotterdam: Sense.
- Serbanescu-Lestrade, K. (2010). *La mise en œuvre du processus de Bologne en France et en Allemagne: une vision de l'Europe*. Saarbrücken: Éditions universitaires européennes.
- Teichler, U. (Ed.) (2000). *Higher Education and Graduate Employment in Europe*. TSER EGS-SOE2-CT97-2023.
- Wittorski, R. (2012). La professionnalisation de l'offre de formation universitaire : quelques spécificités. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 28(1), 1-12.

資料：ルーマニアのディプロマ・サプリメント（学位証書補足資料）雛形（1-2 頁を抜粋）

## SUPLIMENT LA DIPLOMĂ DIPLOMA SUPPLEMENT

<sup>1)</sup> Acest supliment însoțește

diploma cu seria \_\_\_\_\_ nr. \_\_\_\_\_

*This supplement is for*

*diploma series* \_\_\_\_\_ *no.* \_\_\_\_\_

1. DATELE DE IDENTIFICARE A TITULARULUI DIPLOMEI INFORMATION IDENTIFYING THE HOLDER OF THE DIPLOMA	
<p>Numele de familie la naștere <i>Family name(s) at birth</i></p> <p>1.1a <input style="width: 100%;" type="text"/></p> <p>Inițiala (inițialele) prenumelui (prenumelor) tatălui <i>Initial(s) of father's first name(s)</i></p> <p>1.2a <input style="width: 100%;" type="text"/></p> <p>Data nașterii (ziua/luna/anul) <i>Date of birth (day/month/year)</i></p> <p>1.3a <input style="width: 33%;" type="text"/> <input style="width: 33%;" type="text"/> <input style="width: 33%;" type="text"/></p> <p>Număr matricol                      Codul numeric personal (CNP) <i>Student enrollment number      Personal identification number</i></p> <p>1.4 <input style="width: 60%;" type="text"/></p>	<p>Numele de familie după căsătorie (dacă este cazul) <i>Family name(s) (after marriage) (if applicable)</i></p> <p>1.1b <input style="width: 100%;" type="text"/></p> <p>Prenumele <i>First name(s)</i></p> <p>1.2b <input style="width: 100%;" type="text"/></p> <p>Locul nașterii <i>Place of birth</i></p> <p>1.3b <input style="width: 100%;" type="text"/></p> <p>Anul înmatriculării <i>Year of enrollment</i></p> <p>1.5 <b>2010</b></p>
2. INFORMAȚII PRIVIND CALIFICAREA INFORMATION IDENTIFYING THE QUALIFICATION	
<p>Denumirea calificării și (dacă este cazul) titlul acordat (după promovarea examenului de finalizare a studiilor) <i>Name of qualification and (if applicable) title awarded (after passing the final examination)</i></p>	
<p>2.1 <b>Licențiat în științe economice</b> <i>Licensed in Economic Sciences</i></p>	
<p>Domeniul de studii <i>Field of study</i></p> <p>2.2a <b>Management</b> <i>Management</i></p> <p>Numele și statutul instituției de învățământ superior care acordă diploma (în limba română) <i>Name and status of awarding institution</i></p> <p>2.3a <b>Universitatea "George Bacovia" din Bacău</b> <i>"George Bacovia" University of Bacau</i> <i>Private Accredited University by Law 237/2002</i></p> <p>Numele și statutul instituției de învățământ superior absolvite (dacă diferă de 2.3a, în limba română) <i>Name and status of institution administering studies (if different from 2.3a)</i></p> <p>2.4a <input style="width: 100%;" type="text"/></p> <p>Limba (limbile) de studiu / examinare <i>Language(s) of instruction / examination</i></p> <p>2.5 <b>Română, Romanian</b></p>	<p>Programul de studii / specializarea <i>Programme of study / specialization(s)</i></p> <p>2.2b <b>Management</b> <i>Management</i></p> <p>Facultatea care organizează examenul de finalizare a studiilor <i>Faculty administering the final examination</i></p> <p>2.3b <b>Facultatea de Management-Marketing</b> <i>Faculty of Management-Marketing</i></p> <p>Facultatea absolvită <i>Student graduated from:</i></p> <p>2.4b <input style="width: 100%;" type="text"/></p>
3. INFORMAȚII PRIVIND NIVELUL CALIFICĂRII INFORMATION ON THE LEVEL OF THE QUALIFICATION	
<p>Nivelul calificării <i>Level of qualification</i></p>	
<p>3.1 <b>Ciclul I - Studii universitare de licență</b> <i>Bachelor Studies</i></p> <p>Condiții de admitere / înscriere <i>Access requirement(s)</i></p> <p>3.3 <b>Concurs de dosar (50% media de la bacalaureat și 50% media anilor de studiu din liceu)</b> <i>File Contest (50% baccalaureat average and 50% average of the upper secondary education)</i></p>	<p>Durata oficială a programului de studii și numărul de credite ECTS (conform Sistemului European de Credite Transferabile - ECTS) <i>Official length of the programme of study and number of ECTS credits</i></p> <p>3.2 <b>3 Ani, 180 credite</b> <i>3 Years, 180 credits</i></p>

#### 4. INFORMAȚII PRIVIND CURRICULUMUL ȘI REZULTATELE OBȚINUTE INFORMATION ON THE CURRICULUM AND RESULTS GAINED

Forma de învățământ  
Mode of study

4.1 **ZI**

*FULL TIME COURSES*

Competențele asigurate prin programul de studii

*Learning outcomes of the programme of study*

4.2

**Competențe generale:**

- cunoașterea, înțelegerea și utilizarea conceptelor, teoriilor, principiilor și metodelor fundamentale de investigare și prospectare specifice economiei;
- explicarea și interpretarea ideilor, proceselor, fenomenelor, stărilor și tendințelor specifice activității la nivel micro și macroeconomic în contexte specifice societății bazate pe cunoaștere;
- culegerea, analiza și interpretarea de date și informații cantitative și calitative referitoare la o problemă economică definită;
- analiza de stări și situații și asumarea de responsabilități pentru a rezolva probleme, a comunica și demonstra rezultatele propriei activități;
- capacitatea de a lucra independent sau în echipă pentru rezolvarea de probleme în contexte profesionale definite;
- utilizarea tehnologiilor informatice moderne pentru tehnoredactarea de lucrări, procesarea de informații și accesarea de baze de date specifice activității din diferitele structuri organizatoriale,
- comunicarea verbală și scrisă în scop profesional într-o limbă de circulație internațională;
- titularul unei diplome de licență în științe economice care posedă un certificat de absolvire a modului de pregătire pedagogică are capacitatea de a preda elevilor din ciclul gimnazial cunoștințe specifice modului economic de gândire și acțiune.

**Competențe de specialitate:**

- cunoașterea, înțelegerea și utilizarea contextuală a conceptelor manageriale specifice economiei concurențiale;
- evaluarea, interpretarea și explicarea într-o viziune integratoare a fenomenelor și tendințelor constatate în dezvoltarea organizațiilor;
- aplicarea eficientă a metodelor, instrumentelor și tehnicilor manageriale la specificul realităților economico-sociale al organizației în domenii specifice funcțiilor de cercetare-dezvoltare, producție, financiar-contabilă, comercială și de personal;
- utilizarea în beneficiul organizației a cunoștințelor și abilităților pentru reducerea riscurilor și valorificarea avantajelor mediului concurențial.

*General competences:*

- *knowing, understanding and applying concepts, theories, principles and fundamental methods in order to investigate and prospect the economic field;*
- *explaining and interpreting ideas, processes, phenomena, specific situations and tendencies of the level of macro and micro economic activities;*
- *collecting, analysing and interpreting quantitative and qualitative data and information on a definite economic matter;*
- *analysing complex situations and facts, assuming responsibilities to solve matters, communicating and demonstrating the results of individual activities;*
- *the capacity to work independently or as a member of a team in order to solve matters within definite professional contexts;*
- *using modern informatics' technologies in order to draw up papers, processing information and accessing data bases specific to the activities of different organisational structures;*
- *oral and written communicative skills for a professional purpose in an international foreign language;*
- *the holder of a bachelor's degree in the economic field possessing a graduation certificate of the pedagogical training module has the ability to teach students in secondary school cycle the specific economic knowledge.*

*Domain competences: MANAGEMENT*

- *knowing, understanding and contextually applying managerial concepts, specific to the competitive economy;*
- *assessing, interpreting and explaining from an integrative point of view of phenomena and tendencies of the companies' development;*
- *the efficient implementation of methods, instruments and managerial techniques adapted to the specificity of social-economic realities of organisations within the research and development, production, financial-accounting, commercial and personnel domains;*
- *the ability to apply principles, methods, modern instruments and techniques of public management, to manage economic-financial activities;*
- *applying knowledge and skills in order to reduce the organisation's risks and valorise the advantages of the competitive environment.*

出典：以下のサイトから入手。

<https://www.dochub.com/fillable-form/61919-supliment-la-diplom-diploma-supplement-ugbro>

## 第2章 フランスの大学における職業準備機能拡充の政策と取組

夏目達也  
(桜美林大学)

### 1. はじめに

本章では、近年、フランス進められている大学教育の職業準備機能を拡充する政府の施策と各大学での取組状況を取り上げる。フランスの大学教育は、伝統的に多様な領域の専門教育や専門基礎教育を行ってきた。その教育は全般にアカデミックな性格が強く、職業との直接的な関連性が問われることは少なかった。医師・法律職等のごく一部の職業を除けば、職業との関連性が大学関係者の積極的な関心事になることは少なかったといえる。この点は、大学以外の高等教育機関の多くが、特定領域の専門職業人の養成を目的に掲げて教育を行っていることと対照的である。

しかし、近年は、大学においても学生の就職を意識した教育や支援を行う傾向が顕著になっている。その背景には、以下のような事情がある。① 政府の積極的な高等教育拡充政策の影響により、高等教育進学者が増加している、② それに伴い、多様なバックグラウンドや勉強目的をもつ学生が増加している、③ 伝統的なアカデミックな教育だけでなく、将来の職業を視野に入れた教育に対する学生たちの要求が高まっている、④ 修了後の就職先についても、伝統的な職業だけでは学生の就職需要を満たせず、多様な分野に就職先を求めざるを得ない状況になっている。フランスは、EU 諸国のなかでも若年層の失業率が高い状況が続いている。就職の確保は学生にとって切実な要求になっており、何らかの対応が大学にも求められるようになってきているのである。

本章が考察対象とする職業準備機能拡充政策は、“*professionnalisation*” というタームで、概括される。同政策を取り上げた日本の主要な先行研究には、服部、夏目・大場、夏目らの論考がある。服部 (2012) は、“*professionnalisation*” の訳語として「職業教育化」をあて、その主な内容として、大学第1期課程(最初の2年制の課程)を中心に職業教育を行う機関やコースが一部に設置されたこと、伝統的なアカデミックコースでも一部の専攻領域で演習や実習の比重を増大させていること、一部に外国語等の実用的科目が設けられたこと等を紹介している。しかし、分量の制約からか掘り下げた考察はみられない。夏目・大場 (2016) は、高等教育機関の教育の特徴や産業界との関係、近年の改革動向として大学の「職業専門化」について言及している。その主眼が大学教育の内容を多少なりとも職業志向のものすることにあり、教育課程が一部で改訂されていること等を紹介している。しかし、制度面の解説が中心であり、職業準備機能拡充について掘り下げた考察になっていない。夏目 (2016) は、学生のキャリア形成・就職の支援に関する大学の役割につ

いて、大学の活動事例の分析を通して検討している。考察の中心は大学の就職支援部署を中心として展開される活動であり、授業等の正課活動における職業準備機能についての言及は不十分である。

以上の状況をふまえて、本章では、就職支援機能の拡充の状況を、政府の施策と個別大学の取組の両面から概観するとともに、それらの若干の特徴について考察する。

本章では、第1に、高等教育制度における大学の位置づけ・特徴とともに、政府が進める職業準備機能拡充政策の社会的背景と概要を明らかにする。第2に、各大学における職業準備機能拡充のための具体的な取組状況を、正課活動と正課外活動の両面から概観する。第3に、学生の就職支援の取組の必要性や有効性をめぐる大学教員間の論争を取り上げ、その論点を明らかにする。第4に、これらをふまえて、職業準備機能拡充をめぐる政府の政策と各大学の取組の特徴について考察する。

## 2. フランスの大学：高等教育制度における位置・教育の特徴

フランスの高等教育の特徴の一つは、多様な機関の存在である。大きくは、長期教育機関と短期教育機関に分類できる。長期教育機関は、修業年限3年以上であり、主に大学とグランド・ゼコールが該当する。短期教育機関の場合、修業年限は主として2年であり、技術短期大学部（IUT）、上級技手養成課程（STS）、グランド・ゼコール準備級（CPGE）が該当する。

大学は、学生や教員の多さ、設置する専攻領域の種類の高さや幅広さなどの面では他の高等教育機関を圧倒しているが、優秀な学生の募集や修了後の就職という点では不利な状況にある。かつては大学とそれ以外の教育機関の間には、教育の目的・性格や学生の就職先・職種等の違いにより一種の棲み分けができていた。大学教育は、職業との関連性が問われることが比較的少なかったこともあり、学生の就職支援の必要性に関する意識は、全般に低調であった。それが許容される環境が長らく存在した。しかし、近年は高等教育機関の再編が政府主導で進められており、優秀学生の募集や財源の確保をめぐって、両者間に競合関係が生じている。高等教育機関間の競争は、国内に留まらずEU域内、さらに国際レベルでも意識されるようになってきている。優秀な学生の確保のためには、研究活動・実績や質の高い教育により社会的評価を高めること、その傍ら学生の就職面でも相応の実績をあげることが必要になっている。若年層の失業率が高い水準で推移するなか、就職に対する学生の要求が高まっていることとも相まって、学生の就職確保のために何らかの形で支援を行うことが必要との認識は、大学関係者の間でも高まっている。

## 3. 過去における大学等の職業教育コースの設置と学生の就職をめぐる状況

大学の職業準備機能をめぐる状況は、1960年代から少しずつ変化してきた。1970年代の2度にわたるオイルショックによる経済不況に伴い、1980年前後には青年の失業率が

増加し、それは高等教育にも及んだ。さらに、政府が中等教育や高等教育の積極的拡大策を打ち出した 1980 年代末以降には、高等教育進学者が急増し、学生の就職をめぐる状況はいっそう厳しい状況になった。

1960 年代以降の大学における職業準備機能拡充の状況については、以下のような特徴を指摘できる。

- 1) 学生数の増加に伴う学生の学力や勉学目的等の多様化、労働力養成に関する産業界からの要請に対応して、大学の一部に職業教育を行う機関・課程を設置した（技術短期大学部を大学の外部に設置）。
- 2) 職業教育コースは、当初は低学年（とくに最初の2年の課程）で設置されたが、年々拡大し、上級学年でも設置されるようになった。
- 3) 職業教育コースは、理論中心で学術的性格の大学教育に不向きと判断される学生を当初想定して設置された。しかし、実際には学業成績の優秀な学生が多く選択・進学した。背景には、同コースが修了後の就職に有利と考えられたこと、同コースでは学生数が制限され少人数指導等が容易になるなど、教育条件が比較的良好であること等の事情がある。
- 4) 職業教育コースだけでなく、伝統的なコースにおいても、学生の就職支援の必要性を政府が主張し、職業準備機能拡充のための施策が講じられるようになった。2007 年の「大学の自由と責任法」により、学生の就職支援が大学の基本的使命の一つに位置づけられたことが、この動きを促進している。各大学とも就職支援活動に取り組まざるを得ない状況になっている。

表2 大学等における職業教育コースの設置状況（1960 年代以降）

年	事 項	事 項 の 概 要
1966	技術短期大学部の修了証 (DUT) の創設	上級技手資格。同等水準の上級技手免状 (BTS : STS の修了認定証) は1962 年創設。
1970	大学の技師資格の創設 大学内に技師学校を創設	伝統的にグランド・ゼコールが担ってきた技師養成に大学が参画。
1970	経営情報学修士 (MIAGE) の創設	IUT, STS 修了者, 学士 (情報学) 3 年修了者向け。通算5 年。職業修士。企業幹部, 経営専門家, 情報システム技師の養成。一部は継続教育で取得可。
1973	経営科学修士 (MSG), 科学・技術修士 (MST) の創設	大学第2 学年修了者向けに2 年一貫修士課程で専門教育を行う。
1974	専門修士 (DESS) の創設	大学第5-6 学年。修士段階で職業準備目的の教

		育を行う。学術研究中心の従来型コースと区別。
1984	高等教育法（1984年1月26日付け法律）の制定	学生の進路選択支援を大学の責任と規定。進路指導担当部署を大学に設置。
1985	マジステール学位（magistère）の創設	大学第2学年修了者向けの3年一貫教育。2002年以降修士学位に代置された。
1985	大学科学技術免状（DEUST）の創設	大学第1-2学年で職業準備目的の教育を行う課程の修了証。
1986	見習訓練制度の改革	法改正により、従来の中高等教育段階限定から高等教育段階でも見習訓練コースの設置が可能に。
1992	大学職業教育免状（DEUP）の創設	大学職業教育センター（IUP）第1学年修了認定。準技師資格の取得途上で取得できる。
1992	準技師資格（ingénieur-maitre）の創設	大学第2学年修了後3年一貫教育（IUPが実施）で取得できる。職業修士レベル。
1994	専門技術免状（DNST）の創設	IUTとSTSの2年課程修了者向け1年課程（通算第3学年）の修了証。
1997	職業経験単位（UEP）創設	学士・修士課程学生向けに就職準備の実習等を行う特別授業として実施。
1999	職業学士（licence professionnelle）の創設	IUT, STS等2年課程修了者向けに1年制の職業教育を行う課程の修了証。
2006	大学就職問題全国討論会を政府が開催最終報告「大学から雇用へ」刊行（2006）	大学による学生の就職支援の必要性を説く。
2007	「大学の自由と責任法」（2007年8月10日付け法律）の制定	学生の就職支援を大学の基本的使命の一つに位置づける。大学に就職支援部署の設置を促す。

出所：筆者作成。

#### 4. 1990年代以降の大学における職業準備機能拡充の政策と取組

1980年代末からの高等教育学生数増加の中でも、大学はバカロレア取得者の無選抜入学の原則を維持させたため、学業不振による留年・中退が従来にも増して顕著になった（所定期間内に修了できる学生は半数以下）。状況を改善するために、学生の自発性に任せて指導らしい指導を行ってこなかった大学でも、修学の指導を行い修了にまで導く動きが、政

府主導で始まった。それとともに、修了後の就職についても、なんらかの指導・支援をする必要性が、政府主導で提唱されるようになった。一部コースでの職業教育の導入をはじめ、教育課程内外での多様な内容の活動への取り組みを大学に促すものである。以下では、職業準備機能拡充のための一連の取り組みを概観する。

#### 4. 1 職業教育コースの新設

大学における職業教育拡充政策の代表的事例は、職業教育を重点的に行う特別課程・コースの設置である。1999年に、国民教育省は「職業リサンス免状」（「職業学士」、*licence professionnelle*）を創設した。これは従来から大学が授与してきたリサンス免状とは別に設定されるものである。その名称が示すように、特定領域の職業教育を行うこと、教育課程において長期間の職場実習（12～16週間）を必修として課していること等が特徴である。従来のリサンス学位は3年間のリサンス課程（学士課程）で取得するのに対して、職業リサンス学位は高等教育第3学年のみの1年制課程で取得する。対象は2年間の高等教育の修了者である。授業の一定部分は職業関係者が担当し、実践的内容の教育を提供する。そのため、一般のリサンス学位を取得した学生よりも、就職に有利とみられている。同課程は、大学だけでなく、技術短期大学部（IUT）や上級技手養成課程（STS）等でも設置できる。同課程在学者の約半数は、IUTとSTSの出身者であり、大学の各課程出身者は1割程度にすぎない（2017年。MESRI, 2018a）。

そのほか、見習訓練コースが設置されている。見習訓練制度は、教育機関での教育と企業での労働を組み合わせた交互教育により、職業資格の取得をめざす制度である。伝統的には中等教育段階で行われてきたが、1986年の改革により、高等教育段階でも実施できることになった（訓練生総数に占める高等教育段階の訓練生の比率は年々増加しており、2000年の14.0%から2018年には40.1%に達した（DEPP, 2020:133））。1990年以降、伝統的な教育コースに並行する形で見習訓練コースを設置する大学等が出現し、その後増加している。同コースの学生は、企業と訓練契約を結んだ上で、大学教育を受ける。

#### 4. 2 教育課程の改編による職業準備機能拡充の施策

政府による大学の職業準備機能拡充政策は通常の課程にも及んでいる。その施策は、学生の就職支援を目的とするものであり、大きくとらえると教育課程の改編によるものと教育課程外の活動に区別できる。

##### （1）就職支援のための特別教育科目

近年、伝統的な課程・コースでも、職業準備機能を強化する方策が実施されるようになってきている。それらは教育課程の一環として実施するものと、教育課程外の活動として実施するものに区分できる。前者の活動として、就職支援のための特別教育や職場実習の導入

がある。

就職支援のための特別教育は、「学生個人・職業計画論」(Projet personnel professionnel de l'étudiant) という名称で一般に知られている。主にリサンス課程の第1学年の学生を対象としており、同課程修了後の進路選択(修士課程への進学や就職等)について考えさせたり、将来の自分の就くべき職業について考えさせたりすることを目的としている。このような授業は、1984年にリヨン第1大学で実施されたのが最初であり、経営者団体の強い働きかけに大学が答えるかたちで始まった。その後、多くの大学でも実施されるようになっていく。多くの場合、必修科目ではなく選択科目の扱いである(全国の受講者数は2011年度28万人であり、これは大学生総数の約1割にあたる(Arrous, 2015: 9))。

この授業の実施に関わったJ. Arrous(ストラスブール大学元副学長)によれば、授業は以下のように行われる(Arrous, 2015)。最初に、受講者全体を対象として大教室で講義形式にて行う。ここでは、この授業の目的・目標、授業の内容や方法、第2回以降で取り扱うテーマ、学習の支援方法、成績評価の方法等についての説明が行われる。授業の終わりに、第2回以降の授業での調査に向けて、各学生は自分が関心のもてるテーマ(将来希望する職業等)を決定する。提出したテーマに基づいてグループ分けが行なわれる(1グループ約25人)。

第2回以降はグループごとに、4期に分かれて行う。第1期は、メンバー間相互の理解を進めることと作業チームを編成することが目的である。作業チームは、自分たちの興味・関心をもつ職種についての調査票を受け取る。この調査票に基づいて、各種文献やインターネット、さらに訪問調査を通じて、それぞれの職種について調査を行うことになる。第2期は自分が収集した情報についてレポートを作成したり、グループ内で報告者を選定したりして、全体会で発表するための準備を行う。さらに、職業従事者へのインタビュー調査の準備を行う。第3期は、第2期で行った準備をもとに、実際にインタビューを行う。その結果を報告書にまとめるための準備をする(報告書は各自が独自の内容で作成する)。第4期は、調査結果をまとめて報告書を作成し、グループ担当教員に提出する。次に報告書をもとにチーム単位でポスターを作成し、その内容を口頭で発表する(口頭発表は、メンバー全員で作成した部分と各自作成の部分で構成)。最後に、授業評価アンケートに回答するかたちで振り返りを行う。この授業を実施する大学は、相互の経験交流を目的として、1998年に連絡組織を立ち上げた。その後、授業を実施する大学が増えたことを受け、2006年には、新たな全国的なネットワーク組織「プロジェ・プロ協会」(Association Projetpro)へと発展させた。参加大学は全国の大学の約半数にあたる約40校に達している。会員大学等を対象に毎年セミナーを開催するほか、新規に授業に取り組む大学を支援するために研修会等も開催している(Association Projetpro)。大学によっては、修士課程でも同様の授業を設け、しかもさらに進んだ内容で実施している。その一つは「職業経験単位」

(Unité d'expérience professionnelle) と称して、いくつかの大学で設定されている (サンテティエヌ大学, パリ第2 大学等) (Université de Paris2, 2020)。修士課程第1 学年の前期または後期の半年間に最低 3~4 か月程度の職場実習を体験させるものである。希望者に願書を提出させ、大学が受講者を選抜する。主な特徴は、①正規の教育課程の一環として実施すること、②専攻領域と一致する職業分野の企業を選択させること、③実習先は学生自身が探すことになっているが、大学の就職支援組織がその支援を行うことである。

## (2) 職場実習の実施

職場実習は、教育省発行のガイド (MESRI, 2018b) によれば、以下のようなメリットがある。①企業・職場の世界を理解できる、②キャリア計画を確かなものにできる、③大学での理論教育を実践できる、④職業コンピテンシーを形成したり人間関係を構築したりできる、⑤職業経験を積める、⑥就職への展望を得る (MESRI, 2018b: 6)。教育課程に位置づけて実施 (必修または選択) したり、教育課程外の学生の自発的な活動として実施したりするなど、実施の形態や内容は大学によって多様である。実習先は、公営・民間企業のほか、中央・地方の各種行政機関、各種団体、NGO、病院等々多様である。フランス国内にとどまらず、外国で行う場合もある。必修の場合には、いくつかの制約があり、実習先は大学での教育の目的に合致した業務を行う機関に限られる。このほか、実習にあたって大学の合意を得ること、学生・実習先機関・大学の間で契約を交わすことが必要になっている。

全学生中の実習参加者の割合は、機関や課程によって異なる。リサンス第3 学年 61%、職業リサンス 91%、修士第1 学年 72%、技術短期大学部第2 学年 97%、技師学校と商科学校第4 学年 91%と 81%という状況である。リサンス課程は第1、第2 学年で低く、最終学年の第3 学年でも 60%程度に留まっている (MESRI, 2020: 2)。興味深いのは、実習先機関の確保にあたり、所属教育機関が関与する割合が全体に高いことである。実習先は学生が自分で探すことが原則とされているが、大学の各種支援組織 (実習支援課、就職支援課、進路指導センター等) による指導・支援を受ける学生が多い。実習先機関確保のために活用した手段として、所属大学・機関をあげた学生は、修士課程第一学年、技師学校、商科学校では最多となっている (大学リサンス課程でもほぼ同様。表4 参照)。これは、企業先機関を学生が単独で確保することに多少とも困難が伴うこと、実習が正規の教育課程に位置づけられていることによるのかもしれない。

実習の期間は参加者の半数以上が2 か月間以上である。実習期間はリサンス課程第3 学年の場合 31%が2 か月以内、18%が2~4 か月となっており、半数が4 か月以内になっている。これに対して、職業リサンス課程ではそれぞれ 3%と 38% (4~6 か月が 39%で最多)となっており、両者にはかなりの開きがある (MESRI, 2020: 5)。

表3 各機関・課程所属学生の企業実習参加率：高等教育入学後年数別（単位：％）

	入学後1年	入学後2年	入学後3年	入学後4年
リサンス課程	13	34	61	--
職業リサンス課程	--	--	91	--
修士課程第1 学年	--	--	--	72
技術短期大学部	51	97	--	--
技師学校	67	62	74	91
商科大学	76	82	82	81

注：職業リサンスは高等教育入学後3年目，修士第1学年は同4年目になる。

資料：MESRI, 2020: 2.

表4 実習先機関確保のために活用した手段：各機関・課程所属別（単位：％）

	所属大 学等	親・家族	家族外 の人	自分で 探す	広告	その他
リサンス課程	28	18	16	29	4	5
職業リサンス課程	28	7	12	36	7	10
修士課程第1学年	41	9	11	26	10	3
技術短期大学部等	19	20	17	38	2	4
技師学校	30	21	17	25	5	2
商科大学	27	18	14	23	14	4
全体	32	16	14	30	4	4

注：技術短期大学部等には上級技手養成課程を含む。技師学校にはグランド・ゼコール準備級を含む。

資料：MESRI, 2020: 3.

#### 4. 3 教育課程外の施策：就職支援部署による支援活動

各大学は、「就職支援室」(bureau d'aide à l'insertion professionnelle : BAIP) を学内に設置している。同様の支援を行う組織は学内に以前から存在したが、2007年の「大学の自由と責任法」で就職支援が大学の基本使命とされ、同時に各大学での就職支援室の設置が規定されて以降、設置する大学が増えている。ここでは、就職等の進路選択に必要な各種情報の提供、個別相談、就職説明会、短期職場実習(stages de découverte de l'entreprise)等、多様な活動を実施している(夏目, 2016)。

たとえば、パリ第5大学の就職支援セミナー(Ateliers d'aide à l'insertion

professionnelle) は、目的として、就職活動は修了後でなく在学期間中に開始すべきこと、労働市場や希望の職種等に関する情報収集が必要であること、就職確保のための方法を学生に修得させることを掲げている。1 回 3 時間を 5 回程度、以下の内容で行っている。① 自己理解 (大学内外で習得の知識・スキルの理解, 能力ポートフォリオ作成方法), ② 労働市場・進路計画の知識, ③ 履歴書や志望理由書の書き方・模擬面接等。これらを通じて、自分の専攻領域で可能な就職先, 自分の知識・スキルや興味・関心, 就活の方法, 各種情報の収集方法等を理解させている (Université de Paris5, 2018)。

#### 4. 4 正課・正課外の両面にわたる活動

##### (1) 専門教育で形成するコンピテンシーの設定

2011 年 8 月 1 日付け省令により、国民教育省は大学学士学位 (リサンス) について、専攻分野ごとに学生に修得させるべきコンピテンシーの基準 (Référentiels de compétences) を設定することを規定した。コンピテンシー基準設定の作業にあたった同省の「リサンス・職業リサンス調査委員会」(Comité de suivi de la licence et de la licence professionnelle) は、コンピテンシーについて、「一定数の職務を遂行することのできる知識, スキル(ノウハウ), 能力の組織された全体を稼働する能力」と定義している (MENESR, 2015:4)。その上で、以下の 3 種類のコンピテンシーを設定している。① 専攻領域のコンピテンシー, ② 職業準備段階コンピテンシー, ③ 学際的・言語的コンピテンシー。定義からは、職業との関連、とくに職務遂行の能力が強く意識されていることが理解できる。

このコンピテンシーの設定について、同委員会は以下のようにメリットを強調する。教育の目的や学生が教育を受けるための条件等を明示したり、各専攻領域の内容や水準等が全国的に統一され外部からも理解しやすいことを示したりできる。これにより、学生だけでなく学生を採用する企業にとっても、大学教育を理解しやすいものにできる。大学組織にとっても教育目的・内容の見直しが容易になるとしている (MENESR, 2015: 6)。さらに、政府が管轄する「全国職業資格総覧」(Répertoire national des certifications professionnelles : RNCP) に、リサンス学位や修士学位を掲載することとして、掲載のために各専攻分野のリサンス学位についての情報をカードにまとめている。これによると、1) 職務遂行に必要なコンピテンシーまたは在学期間中に修得したコンピテンシー, 2) 当該資格取得者の従事できる活動分野または就職先の例を記述することになっている。2) については、職業との関連が通常強く意識されることはない専攻分野 (たとえば哲学) でも記述することが求められる。これらにより、職業との関連を意識した教育が追求されているのである。

##### (2) ポートフォリオの活用

ポートフォリオを用いて、将来の職業生活に向けた計画を立てさせる等の指導・支援を

行っている。これは「経験とコンピテンシーのポートフォリオ」(Portefeuille d'Expériences et de Compétences : PEC) と呼ばれるものである。大学入学から修了までの全期間を通じて、学生が進路計画を立案したり、関連して専攻領域・科目等を選択したり、さらに就職に向けて準備したりすることの支援を目的としている。ポートフォリオはオンライン上で作成するもので、学生に積み重ねてきた諸経験を分析・総括させ、得た知識・コンピテンシーを明確にすること、進路に関する計画を立案すること等を内容としており、他者と相談しながら就職に向けて準備すること等ができるように設計されている (Université de Toulon, 2020)。

なお、ポートフォリオを活用する大学でコンソーシアムを組織している。創立は 2009 年で、加盟大学は当初の 19 大学から 34 大学まで増加しており、コンソーシアム加盟大学での利用学生は全体で 24 万人にのぼる (Consortium PEC)。

## 5. 論点：大学における職業準備機能拡充の妥当性をめぐって

大学における職業教育拡充策・職業準備機能拡充の妥当性をめぐっては、大学関係者の間で意見の対立がみられる。たとえば、政治哲学者アラン・ルノー (A. Renaut) と、フランス文学者パオロ・トルトネス (P. Tortonese) は、有力新聞ル・モンド紙 (2009 年 10 月 23 日) 上で論争を展開している。

まず、ルノーの主張をみてみよう。彼は以下のように主張する。2007 年の「大学の自由と責任法」により学生の就職支援が大学の基本的使命の一つとされたが、一部の大学人は大学の伝統的立場に断絶をもたらすものとして反対している。その伝統的立場とは、職業の社会・経済的側面を顧慮することなく、純粋な知識を創造・伝達することである。就職支援という新たな基本的使命は、科学創造の論理よりも市場の論理を優先させようとするものであり、学術の自由 (libertés académiques) を脅かす危険があると彼らは確信している。ソルボンヌ大学の哲学の修士課程には毎年 500 人の学生が入学してくるが、彼らの重要目標であるはずの中等教育教員になれる者はごく一部にすぎない。彼らが別の進路を選択できるようにすべく、大学教育の内容をそれに対応したものに改編すべきである。大学教員は、学生の就職支援のための活動を、知識人として相応しくない無価値のものとしか理解していない。みずからの生活のためには、専門的知識を積極的に活用しようとするのに対して、学生の社会的な進路に対しては知識を活用しようとしなない。

ルノーは、学生の就職に多くの教員は無関心であること、学生の就職のために専門的知識を積極的に活用しようとしなないことを批判している。ここには、大学人として学生の就職問題に対して一定の責任を負うべきにもかかわらず、それを自覚せずに、自己の利益のみに知識を活用しようとするとして、大学教員の行動に対して厳しく批判している。

これに対して、トルトネスは、「大学の職業準備機能強化は解決策になりえない」と題する論考の中で、以下のように反論する。大学教員の地位に関する政令で、学生の就職支援

業務を教員の仕事と規定したが、就職支援は教員の仕事ではなく、専門のサービス組織の仕事である。各大学は同組織を設置することが必要である。職業教育を行うのは、一般的内容の教育や各領域の専門教育の後にすべきである。知識を修得すれば、(職業従事に必要な)ノウハウを修得できる。理論的知識が役に立たないと口実の下、知識をノウハウに代置させる戦略がとられている。人文学を学ぶ大学人は、社会が危うく忘れそうになっていることを再確認すべきである。それは理論的知識が実際的な能率性を有することである。哲学専攻の学生が中等教育教員になれないことを理由に、ルノーは哲学教育を職業志向に改編すべきというが、講義内容や学生の執筆する論文の内容をどのような種類の職業に向けて調整すべきかについて語っていない。哲学、文学、歴史専攻のほとんどの学生は、以前から教員になっておらず、きわめて多様な職に就いている。この状況で特定の職種に向けて教育をいかに改編せよというのか。特定領域の職業教育を受けてないから仕事に就けないとの意見もあるが、これは幻想にすぎない。労働市場のニーズの予測に基づき教育を計画したり、必要な人的資源を企業に提供できる理想的な制度を作ろうと、経済学者は画策したりしている。しかし、企業は5～8年先に必要となるコンピテンシーを正確には知らない。学生は人的資源である前に人間である。高等教育の専攻領域を選択する際の動機は、将来の職業計画のみに還元できない。

つまり、トルトネスの主張は、ルノーのいうように、学生が就職できないから、職業準備機能強化やその一環としての職業教育を行うべきとの主張を明確に否定している。大学教員の本来の仕事は学生の就職支援ではなく、また不確かな職業教育を行うことではなく、まず専門教育を行うこと、直接的な就職支援を大学が行う場合、しかるべき専門組織が担当すべきであり、教員は教育を中心に担うべきと主張している。そのことが、多様な領域にわたって就職している現実に適合しているし、結局学生の就職支援になるとの主張である。

両者の意見は、かみ合っているとはいいがたい面もあるとはいえ、いずれも学生の就職支援に大学が何らかの形で取り組むべきという点では認識は一致している。ただし、その具体的な方法という点で隔たりは大きい。ルノーは、大学生が従来から就いてきた職に就くことが困難な状況において、学生が非伝統的な職に就けるようにすること、そのために従来からの教育のあり方についても見直しが必要という立場である。これに対して、トルトネスは、伝統的な職に就ける学生は以前から少なく、多くの学生は多様な職に就いていること、それを可能にしているのは従来からの大学教育であると主張し、就職対策で大学教育のあり方を見直すことに懐疑的である。要するに、学生の就職を可能にするために、従来型の教育のあり方を変えるのか、従来型の専門教育を維持・発展させることが必要なのか、である。

この両者のほかにも、大学の主要な就職支援活動となっている特別教育科目(前述)や企業実習について、その実施状況に対して懐疑や批判の意見もある。学生の就職支援問題に

詳しい社会学者のローズ (J. Rose) とサルファティ (F. Sarfati) は、特別教育科目のあり方について疑義を呈している (Dauvergne, 2014)。同科目を就職支援部署の職員が担当する場合、学生に明確な進路計画を求めがちだが、それは学生に負担を強いるだけであり、学生は職員の追求を逃れるために、しばしば明確な考えもなく計画を口にするという。進路計画が意味をもつのは、勉学意欲を高め各種活動に取り組むきっかけになる場合であり、そのためには多様な活動への試行を含むいわば参加促進型の計画が必要であり、特定の進路計画の押し付けであってはならないと述べる。

企業実習についても同様に疑義を述べている。学生たちは企業実習を強く希望しており、その実施状況が大学教育の質の評価基準になると考える傾向がある。しかし、真に就職につながる実習を全学生に体験させることは、政治的なスローガンとしてはあり得ても、現実的な計画にはなりえない。地域によっては実習先の確保が難しく学生同士で競争になり、問題のある実習先を選ばざるを得ない学生も現れる。それよりも、学生たちが学内において集団で行う各種プロジェクト活動、学外でのアルバイトやボランティア活動を通じて学んでいることを活用すべきという (Dauvergne, 2014)。

さらに、専攻領域の早期決定を促すことについて言及している。失業への不安から、安定した職を得るために専攻領域を明確に定めるような進路計画の立案を学生に促しているが、失業率が高く不安定雇用が多い社会の現状では、実際に学生のたどる進路は複雑であり進路変更を繰り返さざるを得ない。就職支援が大学の基本的使命とされていることについても、大学は本来は知識の創造と普及の場であり、就職支援を行うだけの準備も条件もない。そのため、大学はこうした現実の生活の諸側面に備えさせること、特定職種に限定するのではなく多様な職種に転移できる能力の形成に関心をもたせることが必要と指摘する。つまり、入学後の早い段階から特定職種を選定し、対応した専攻領域を決めさせる考え方や、大学が学生の就職支援をすべきという考え方は現実的ではないこと、現実社会が流動的であることを知らせて、多様な領域で活用できる汎用的能力を形成させることが必要というのである (Dauvergne, 2014)。

学士課程修了者の大半が修士課程に進学している実態 (学士課程修了後の修士課程進学率は平均 73% (2015 年, (MESRI-SIES 2017))) をふまえれば、学士課程の初年次に修了後の希望職種の選択を迫ったり、職種を限定した専門教育のみで学士課程のカリキュラムを構成したりすることには検討が必要かもしれない。

## 6. おわりに

本章では、高等教育機関で顕著になりつつある職業準備機能強化の政策とその実施状況を、とくに大学について明らかにした。その特徴は大きく捉えると、以下のようにまとめることができる。

第 1 に、職業準備機能強化は、学生の変化に対応して、大学が段階的に進めてきたもの

である。大学は、各専攻領域の専門教育を目的に、アカデミックな性格の強い教育を伝統的に行ってきた。そこでは、職業準備という性格や機能は相対的に希薄であった。しかし、1970年代以降、学生数の増加とともに、彼らの学力や勉学目的が多様化する状況下で、大学も職業準備を目的とする機関・コースを設置し、順次拡大させてきた。とくに2010年前後からは、職業準備機能強化策は各大学とも顕著になっている。伝統的なコースにおいても、職業準備機能を強化している。

第2に、高等教育拡大方針を実現する必要から、政府が職業準備機能強化を推進している。2010年前後から政府が強化策を進めている背景には、高等教育の学位取得者の比率を同一年齢層の50%に高めるという政府の高等教育拡大政策の関係もある。大学リサンス課程の1年次には、留年や中退をする学生が従来から多い状態が続いている。これは大学がバカロレア取得者を原則無選抜で入学させている影響が大きい。大学に入学しても修了が難しいとなれば、大学以外の諸機関を進学先として選ぶことになるが、諸機関は入学者選抜を実施しているうえに入学定員が制限されているため、結果として高等教育進学断念を誘引しかねず、50%目標の実現は難しくなる。そのため、リサンス課程の教育改革が不可欠となっており、政府は同課程の改革と連動して学生の就職支援策を促進している。2007年の「大学の自由と責任法」により、学生の就職支援が大学教育の基本的使命の一つに掲げられたこともその一環であり、各大学の取組を後押ししている。就職準備を学生の自主性に委ねるだけでなく、大学側の指導力を発揮させる方策である。

第3に、大学の取組の内容は、正課・正課外の両面にわたり多様である。主なものは本論で取り上げた職業教育を重点的に行う課程・コースの設置、教育課程内での特別教育科目（「学生個人・職業計画論」）、企業実習、科目ごとのコンピテンシーの設定、ポートフォリオの活用、就職支援部署の就職支援活動等である。その内容は、一部の課程・コースでの職業教育の実施にとどまらず、修了後の就職に向けた学生の意識向上を含めた職業準備であり、それを大学全体にわたって推進しようとする政策であり、取組である。その意味で、従来の先行研究が *professionalisation* の訳語として用いた「職業教育化」（服部 2012）や「職業専門化」（夏目・大場，2016；夏目，2016）という語については、再検討が必要であろう。職業教育の実施やその促進だけが政策・取組の内容ではないことから、「職業教育化」では一面的である。「職業専門化」の語は、専門教育の内容に職業志向性をもたせるという意味では正しいが、この語でその意味は伝わりにくいし、専門教育以外の教育や正課外活動が除外されるため、実態を捉えきれていない。これらの点を考慮すると、「職業準備機能拡充（政策）」とするのが適切であろう。

第4に、職業準備機能の強化とともに、関与する主体が多様化している。取組内容が多面化・高度化しているため、学内外を問わず多様な組織・関係者が実施に関与するようになっている。政府、大学の執行部、関連部署の教員や職員、地方自治体、企業団体・個別企業、就職支援団体等々である。大学内では、進路指導部署が従来から学生の就職促進に

取り組んできた。特別教育科目も、同部署に所属する職員（一部は教員を含む）のイニシアティブで始められ、普及とともに教員の関与も拡大するようになっている。その結果、進路指導部署の職員と一般教員との連携が実現する場合もある。とはいえ、大半の教員は、専攻領域の専門教育と職業準備機能の間でジレンマを感じている。経済のグローバル化や各種知識・技術の急速な進展とともに、より高度な専門的知識・スキルの習得が必要視される。しかし、職業準備機能拡充への対応と専門教育との両立は、容易ではない。また、大半の教員にとって、職業準備のための教育や指導・支援は本来職務外の仕事であり、その遂行能力を習得していない。習得のための機会も、多くの場合提供されていない。このことも、矛盾を大きなものとしている。政府が高等教育在学率の上昇を政策的に進めるなかで、今後とも高等教育進学率の向上が見込まれる。それにともない、多様な条件や要求をもつ学生は今後も増え続けることは必然である。従来からフランスは OECD 諸国中でも若年層の失業率が相対的に高いこともあり、より有利な就職機会に対する学生の要求は強い。学生の修了後の就職への支援は、大学にとって不可欠な課題になっている。とすれば、上記の課題の解決のためのさらなる考察が求められている。

#### 【文 献】

- 服部憲児（2012）「大学第1期課程の職業教育化」『フランスCNEによる大学評価の研究』大阪大学出版会、56-63頁。
- 夏目達也・大場淳（2016）「フランスの高等教育における職業教育と学位」『高等教育における職業教育と学位：アメリカ・イギリス・フランス・ドイツ・中国・韓国・日本の7か国比較研究報告』大学改革支援・学位授与機構、63-81頁。
- 夏目達也（2016）「フランスの大学における学生のキャリア形成・就職の支援」『名古屋高等教育研究』第16号、111-32頁。
- Arrous, J. (2015). *Elaboration et accompagnement du projet personnel et professionnel de l'étudiant*. Retrieved November 25, 2020, [http://projetpro.univ-lyon1.fr/RESSOURCES/\\_Le%20PPE.pdf](http://projetpro.univ-lyon1.fr/RESSOURCES/_Le%20PPE.pdf)
- Association Projetpro. *Le réseau des pilotes "projet professionnel de l'étudiant"*. Retrieved November 25, 2020, from <http://www.projetpro.com/>.
- Consortium PEC. *Le consortium PEC*. Retrieved November 25, 2020, from <https://www.pec-univ.fr/le-consortium-pec-12390696.kjsp?RH=PEC-FRVISIT>.
- Dauvergne D.(2014). *Université : le projet professionnel de l'étudiant en Débat*. Retrieved December 30, 2020, from <https://www.letudiant.fr/educpros/entretiens/injonction-au-projetprofessionnel-a-l-universite-deux-sociologues-debattent.html>.
- DEPP (Directrice de l'évaluation, de la prospective et de la performance,

- Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports). (2020). *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*.
- MENESR (Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche). (2015), *Référentiels de compétences des mentions de licence*. Retrieved November 6, 2022, from <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/les-referentiels-de-competences-des-mentions-de-licence-45888>.
- MESRI-SIES (Systèmes d'Information et Études statistiques). (2017). La poursuite d'études des diplômés de licence en première année de master, *Note d'information*, 17.07. Retrieved December 30, 2020, from [https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2016/44/9/NI\\_17.07\\_Poursuite\\_L3-M1\\_782449.pdf](https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2016/44/9/NI_17.07_Poursuite_L3-M1_782449.pdf)
- MESRI (Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation). (2018a). *La licence professionnelle*. Retrieved October 4, 2018, from <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid20181/la-licenceprofessionnelle.html>.
- MESRI. (2018b). *Guide des stages étudiants*. Retrieved December 30, 2020, from [http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/Annexes/39/0/guidestages\\_419390.pdf](http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/Annexes/39/0/guidestages_419390.pdf).
- MESRI. (2020). Les stages durant les premières années en études supérieures : les spécificités de chaque formation”, *Note d'information du SIES*, 20.14. Retrieved Janvier 27, 2023, from [https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/sites/default/files/imported\\_files/documents/NI\\_14\\_Stage\\_premieres\\_annees\\_1335210.pdf](https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/sites/default/files/imported_files/documents/NI_14_Stage_premieres_annees_1335210.pdf).
- Observatoire des inégalités. (2018). *L'insertion professionnelle des jeunes: de fortes inégalités selon le diplôme*. Retrieved January 3, 2021, from <https://www.inegalites.fr/L-insertion-professionnelle-des-jeunes-de-fortes-inegalites-selon-le-diplome>.
- Reverdy, C. (2014). De l'université a la vie, In *Dossier de veille de l'IE*, no.91.
- Renaut, A. (2009). *L'insertion professionnelle, clé décisive de la réussite* paru dans *Le Monde du 3 octobre 2009*. Retrieved December 30, 2020, from [https://www.fabula.org/actualites/la-professionnalisation-de-l-universite-nest-pas-la-solution-par-p-tortonese-lemondefr-221009\\_33783.php](https://www.fabula.org/actualites/la-professionnalisation-de-l-universite-nest-pas-la-solution-par-p-tortonese-lemondefr-221009_33783.php).
- Tortonese, P. (2009). *La Professionnalisation de université n'est pas solution, paru*

*dans Le Monde du 23 octobre 2009*. Retrieved December 30, 2020, from [https://www.fabula.org/actualites/la-professionnalisation-de-l-universite-nest-pas-la-solution-par-p-tortonese-lemondefr-221009\\_33783.php](https://www.fabula.org/actualites/la-professionnalisation-de-l-universite-nest-pas-la-solution-par-p-tortonese-lemondefr-221009_33783.php).

Université de Paris 2. (2020). *Unités d'expérience professionnelle (UEP)*. Retrieved November 25, 2020, from <https://www.u-paris2.fr/fr/formations/orientation-et-insertion/stage-entreprise/unites-dexperience-professionnelle-uep>.

Université de Paris 5. (2018). Retrieved November 25, 2020, from <https://www.univ-paris5.fr/content/view/pdf/33556>.

Université de Toulon. (2020). *Portefeuille d'Expériences et de Compétences*. Retrieved November 25, 2020, from <https://www.univ-tln.fr/Portefeuille-d-Experiences-et-de-Competences-PEC.html>.

【付記】 本章は、以下の論文の再掲である。

夏目達也「フランスの大学における職業準備機能拡充の政策と取組」『名古屋高等教育研究』第21号, pp.101-120, 2021年3月。

## 第3章 フランスの大学における雇用可能性の追求

### －職能・能力指標の可視化と制度化の試み－

田川千尋  
(大阪大学)

#### 1. はじめに

フランスの高等教育では、1960年代より学生の増加を受け、多様な学生のニーズと社会の要請に応えるべく、職業教育に徐々に重点がおかれるようになる。政府が積極的な中等教育・高等教育の拡大政策を打ち出すなかで、1990年代には「第二次教育爆発」と呼ばれる学生数の急増が起こり<sup>1</sup>、学生の学力や進学目的はさらに多様化する。高等教育は、伝統的には大きく分けて選抜制と非選抜制があり、一方で職業人養成を選抜制で行ってきたグラランド・ゼコールがあり、他方に非選抜制の大学があった。そして大学は、アカデミックな教育の中で、伝統的に法学・医学における職業人養成と主に教員・公務員養成を担ってきた。しかし、非選抜であることから大学は、1960年代以降、そして特に1990年代の急激な進学者増により高等教育への需要の変化の影響をもっとも強く受ける。大衆化への対応策として高等教育政策は職業教育の強化策を取るが、これは主として大学組織内外への職業教育課程の設置という方法で進められた。IUT（技術短期大学部）や職業学士・修士の設置がそれに当たる。その後、かねてから指摘されてきた大学における免状取得率の低さと中退率の高さが2000年代には従来以上に社会問題となる中、従来のように別コースを設置する方法ではなく、すべての専攻分野において、学生の就職準備に向けた仕組みが段階的に導入される。すべての教育課程における雇用可能性の追求である。

本章では、このように高等教育における職業教育課程の設置と並行して進められた大学における一つの職業教育化の形である、職能と能力指標を可視化する制度について、各々の制度の特徴や相互の関係性を検討する。これらの制度には、全国職業資格総覧(RNCP)の創設と大学教育の紐付け、学士課程の専門分野における能力参照基準(Référentiels de Compétences des Mentions de Licence)の策定、分野別期待される力の全国枠組み(compétences attendues en Licence)の策定、さらに現在進められている教育課程へのコンピテンシー・アプローチ(L'approche par compétences)導入があげられる。このような制度設計により大学の教育課程では、雇用可能性はどのように追求されているのだろうか<sup>2</sup>。

#### 2. 大学の置かれた状況と雇用可能性の追求の必要性

##### 2. 1 高等教育における大学の大衆化の様相

1960年代以降、フランスの高等教育において大学は量的・質的に大衆化の影響を大きく

受けてきた高等教育機関である。全高等教育機関に登録する学生数のうち、大学に登録する学生数は1960年には全体の約7割を占めていたのが、2020年には52.8%と、多様な教育課程が創設されたことで、比率は減少しているものの、現在も152万人を受け入れる最大の高等教育機関である。

表1 高等教育学生数の変移（1960年代以降 単位：千）

	1960	1970	1980	1990	2000	2010	2020	1960～ の 伸び率
大学	215	661	858	1160	1397	1437	1528	7.1
内、IUT		24	54	74	119	117	122	5.1 (1970～)
STS	8	27	68	199	239	242	377	47.1
グランド・ゼコー ル準備級	21	33	40	64	70	80	85	4.0
その他	66	130	215	293	454	560	783	11.9
合計	310	851	1181	1717	2160	2319	2895	9.34
大学の占める率 (%)	69.3	77.7	72.7	67.5	64.7	62	52.8	

出典：MEN-DEPP より筆者作成

学生数の変化に加え、入学（フランスでは「登録」と呼ばれる）時選抜を実施していないことが他の高等教育機関とは異なる点であり学生の多様性に影響している。2009年より導入されたAPB（バカロレア取得後進路志望事前登録システム）では、志願者が一定数を超えた非選抜課程でアルゴリズム<sup>3</sup>による抽選が行われてきた。このアルゴリズムが不透明であると批判されたことで<sup>4</sup>政府は改革を迫られた。そこでAPBに代わり2018年にあらたに導入されたのが新高等教育進路選択システム（Parcoursup）である。このシステムでは、各大学の定める基準によって志願書に順位をつける序列化（classement）と呼ばれる方法が導入された。入学者選抜<sup>5</sup>は実質的には可能にはなったが、志願者が集中し定員を超える教育課程は分野により偏りがあり<sup>6</sup>、いまだ多くの教育課程ではバカロレアを取得していれば登録が可能である<sup>7</sup>。

短期の職業課程であるIUTやSTS（上級技手養成短期高等教育課程）は、高等教育アクセス第一世代の庶民階層出身学生にとっての高等教育機関である、との意味合いで「小さ

な高等教育機関（un petit supérieur）」（オランジュ, 2016）と言われるように、確かに大衆化の大きな担い手ではある<sup>8</sup>。しかしこれらの課程では選抜を実施しており、学生の志向性、モチベーションや学習の準備状況は、大学に比べある程度の均質性を図ることが可能な状況にある。そしてその上である程度狭い出口（専門分野あるいはより狭く特定の職業）を想定した職業教育が行われている。特定の職業や特定のセクターに向けた職業人養成を、選抜した学生に対して行っていることから、免状取得率も比較的高い<sup>9</sup>。

選抜制が存在する高等教育システムの中で選抜を実施しないことで、大学へは消極的選択による進学も多く、学業への準備状況も不十分な学生もおり、留年や中退の率が問題となっている。

## 2. 2 学士課程の成功率上昇策と雇用可能性の追求

このような状況の中にあつて、2000年代には、大学が留年・中退への対策を行い免状取得率（「成功率（taux de réussite）」と呼ばれる）を上昇させること、雇用可能性を追求し学生の就職支援を行うことは重点的に政策により促進される。2007年にサルコジ政権（フィヨン内閣）下において大学の自由と責任法（LRU）が制定され、この中で学生の就職支援は大学の使命の一部と定められた。また、同政権は、学生の免状取得率を高めることに焦点を当てた「学士課程成功策」（PRL）を進めた。同時期、EUにおいても若者の高等教育修了率の向上が課題とされ、2010年「ET2020」では、教育目標として、30-34才の高等教育修了率を40%にする目標が示される。このようにして、2000年代は国内・欧州両方の状況を受けて、フランスの高等教育は職業教育に重点を置くこととなる。

創設当初より職業人養成にその目的を特化したグランド・ゼコール以外での高等教育への職業教育の導入は、早くも1960年代に始まるSTSやIUTの創設や、その後次々と履修年限の異なるさまざまな職業教育課程の創設という形で進められてきた（田川, 2015）。

2000年以降には、このように職業課程を創設していく方法から、大学の一般課程において学生の就職に向けた施策を置く方法へと職業教育の進め方の性質が徐々に変化する。教育課程の一環として企業実習（長期インターンシップや見習い訓練制度）を導入したり、就職支援部署を学内に設置したりしている。しかしこれらの施策はある一定の学部に限られたものであったり（実習）、教育課程の外部にある支援策である（就職支援部署）。

2000年代には、修了者の能力の可視化の試みが段階的に制度化された。国の管理する資格の総覧（RNCP、全国職業資格総覧）への全ての大学免状の登録、免状の参照基準の策定、入学時の能力指標の全国枠組みの策定である。さらに、各教育課程において形成すべき能力の可視化に向けた制度が導入されている。

本章ではこの2000年代より段階的に進められてきた能力の可視化・制度化を検討する。これらの制度の導入経緯や政策的意図、相互の関連性はどのようなものであろうか。そして、これらの導入を経て、現在大学において雇用可能性はどのように追求されているのだ

ろうか。高等教育機関の中でも大衆化の影響を最も強く受けてきた大学教育の特質とそこでの職業準備とはどのようなものなのだろうか。これらは、これまで進められてきた、いわば教育課程に対して比較的「外付け」の職業教育の進め方とは異なり、教育内容や目標設定にどのような変化をもたらすだろうか。

### 3. 職業と大学教育はどのように関連付けられてきたか

#### 3. 1 職能・能力指標の可視化と制度化

雇用可能性を高めていくために、2000年代以降、職業資格における必要な能力および高等教育の各課程修了資格で得られるとされる能力がリスト化され、さらにこれらを相互に関連づける制度化が行われた。ここでは、制度化の順、すなわち、全国職業資格総覧(RNCP)の創設と大学教育の紐付け、学士課程の専門分野における能力参照基準の策定(Référentiels de compétences des mentions de Licence)、分野別期待される力の全国枠組み(Compétences attendues en Licence)の策定、教育課程へのコンピテンシー・アプローチ(Approche par compétences)導入を順に概観し、その特徴・相互の関係性を検討する。

#### 3. 2 全国職業資格総覧(RNCP)

2002年に創設されたのが全国職業資格総覧(RNCP)である<sup>10</sup>。これは、全ての国家資格(管轄省庁により交付される。大学の学位もこれに含まれる)の目録であり、分野と、レベル(国内および欧州ECTSシステムに則っている)で整理されている。内容は、ある国家資格を保有する者が遂行できる職業、具体的な能力リストである<sup>11</sup>。能力は、コンピテンシー・ブロック(Bloc de compétences)と呼ばれるまとまりで提示される。このブロックは大きく分けて、分野横断的能力、分野固有の能力や知識という性質ごとの分類で成っている。2000年代には当時の四ヵ年契約を通し、大学のすべての免状が全国職業資格総覧に登録されることが義務化された。また、四ヵ年契約の中で、各教育課程は養成する能力を明記することも求められた。各教育課程が卒業後に就く職業を想定して教育を行うことが目指された施策である。

RNCPへの学位の登録が義務化された当初における実際の取り組みには、大学によりかなりの濃淡があり形骸的であった可能性も否めない<sup>12</sup>。実際、全国職業資格総覧のどの職業に教育課程を結びつけるかについて、大学ではどのように教員間で話し合い、契約政策文書の記述を行なっているのかについて、筆者が調査したいくつかの教育課程においては、教務担当教員が特に他の教員との話し合いの場を持たずに、一人で記入しているだけという事例<sup>13</sup>も見られた。この場合、教育課程全体で職能の把握をし、個々の教員がこれらを養成すべき能力として教育実践の過程で意識していたとは言い難い。とはいえ、すべての教育課程が出口としてなんらかの職業を目指したものとなるような制度が導入されたこと

になる。

現在では、後述するように、RNCP のコンピテンシー・ユニット内に示される能力は、コンピテンシー・アプローチの導入においてコンピテンシーのリスト化を行う際に参照するなど、教育課程の中でより進んだ活用の事例が見られる<sup>14</sup>。

### 3. 3 学士課程の専門分野における能力参照基準 (Référentiels de Compétences des Mentions de Licence) の策定

2011年には、「学士課程の新たな枠組みの生成に向けた第一のステップ」として8月1日付省令が出された。この中で、学士号は「一分野あるいは複数の分野における知識とコンピテンシーの共通基礎を証明する。」と規定される。このために学士課程は「知識の生産過程、研究やその分野の科学的方法の主要点の手ほどきを学生に行う。」、そして「学士号取得(しようとする)者(学生)の就職や学業継続を準備する。」とされた(MEN, 2015, p3)。省令では、学生が批判的思考を発達させ、自分の専門分野に適した論証力を習得するための教育と研究の関係を明確に形式化すると同時に、就職と学業継続という二つの使命が学士課程にはあることが明言された。このために、学士号分野別の全国的な出口基準である学士課程の専門分野における能力参照基準 (Référentiels de Compétences des Mentions de Licence) (以下参照基準) が策定されたのである<sup>15</sup>。参照基準は「学士号取得者が獲得すべき専門分野の能力、言語能力、分野横断的な能力および職業準備能力を詳述する。」(第3条)ものである。省令の中では、参照基準は少なくとも5年ごとに見直しが行われるとされている。

参照基準は2011~2012年版では20分野が公表され、これは各高等教育機関が参考にすべく周知された。これをもとに、2014年~2015年には、2012年版を見直しつつ新たな分野が加わり、45分野について公表された。また、この時、免状およびディプロマ・サプリメント(学位証書補足資料)のRNCPへの登録の重要性が再度強調された。

参照基準の策定は次のように段階的に行われた。まず2011年に大学教員および社会・経済界の代表16人からなる、新しい学士課程の方向性委員会(Le comité d'orientation de la nouvelle licence)が組織された。この委員会の任務は、学士課程改革の大枠および能力参照基準の共通枠組みを提案することであり、委員会は約45の聞き取り調査を教育機関や社会・経済団体に行った。これと並行して5人の大学教員が5つの大分野の能力参照基準の第一版を策定し、学会などで250人の専門家に意見聴取を行っている。この後、分野横断的な能力と職業準備能力についての協議が行われた。ここで社会的協力団体や職業分野との密な連携が行われた。高等教育・研究評議会(CNESER)へのこれらの結果提示を経て、2012年に学士・職業学士調査委員会(CSL-LP)が仕上げを行い、再度CNESERに最終版として提示され、公開に至った。2013年には、学士号の分類を受け、CSL-LPはすべての分野に共通するジェネリック・スキル(compétences génériques)の策定を行った。

2014年、高等教育・就職局（DGESIP）および CSL-LP 委員長は、DGESIP の学識者と、参照基準を再作成しより良いものにすることに合意する。こうして、30 機関との意見交換を経て出されたのが新たな版である（MEN, 2015, p4）。

公表されている策定過程からは、高等教育の側と社会・経済界とが密接に関わったことがうかがえる。参照基準の目的には「教育プログラム上の要求事項および能力面での到達目標を記述する不可欠なツールであり、教員と社会・経済界向けの指南書であり、従うべき命令ではない」、「適用開始にあたっての最も重要な点は、教員および社会経済界関係者がこの参照基準を十全に活かしていくための具体的なプロセスのあり方である」と述べられており、この基準は高等教育と、その後学生が進む社会・経済界とを、能力指標をもって繋いで行こうとする意図が読み取れる。大学教育と、雇用側である経済界との連携は可視化された到達目標（能力）のもとで望まれており、参照基準の策定とは、いわば共通言語の策定だと言えよう。

参照基準におけるコンピテンシーの定義は、次のようにされている。2015年改訂版参照基準では、コンピテンシー（*compétence*）は多義的な言葉であり、一つの定義を当てはめることは難しいとしつつ、2012年版で示した定義を引き続き提示している。「コンピテンシーとは、知識、スキル（*savoir-faire*）および態度（*attitudes*）からなる総体を使いこなす力であり、これによりある一定の任務の遂行を可能とするものである。」（MEN, 2015, p4）そして、このような定義を特徴づけるものとして「多様性（*diversité*）」「統合性（*intégration*）」「文脈（*contexte*）」の三つをあげている。多様性については、コンピテンシーとは単一の能力（*ressource*）より構成されるものではなく、知識・スキル・行為を前提とされるある状況において行動している能力であることから、必然的に多様であることは重要な点だとしている。統合性については、一つのコンピテンシーとはある授業に出ることやあるいは短期間の教育で身に付くものではなく、長く多様な時間、つまり一つの科目群（*unité d'enseignement*）ではなく学士課程全体を通して構築する比較的安定した総体であり、統合プロセスの結果であること、あるコンピテンシーの構築は、他の複数のコンピテンシーと関連づけながら行われるものであり、同様に、あるコンピテンシーは構築された複数の要素を動員するものである、と述べている。文脈については、コンピテンシーの概念と切り離せないものであること、それは、その中でコンピテンシーを認識し、使用する状況の総体であるとしている。

参照基準は、専門分野の能力、分野横断的能力、職業準備能力および言語能力の3つのグループから構成されている<sup>16</sup>。これまでのところを踏まえると、学士課程においてはこれらの能力が段階的かつ多様で統合的に、そして文脈を徐々に学業・学問的文脈から職業的なものへと移行させながら育まれるものとして策定されたことがうかがえる。

### 3. 4 分野別期待される力の全国枠組み (compétences attendues en Licence)

2018年3月8日付け法律「学生の進路選択と成功に関する法律」(通称ORE法<sup>17</sup>)に基づき策定されたのが、「分野別期待される力の全国枠組み (compétences attendues en Licence)」である。これは、大学登録にあたり志願者に入学時に持つべき資質や能力のリストであるが、具体的には「学士1年目を成功するには」という表現が付され、留年の多い一年次から二年次への進級をするためには入学時に持っていることが期待される能力、として理解される。策定は高等教育に関わるアクターの連携により行われた<sup>18</sup>。

全国枠組みは、志願者が登録の際に参照するよう、Parcoursupプラットフォームで表示される。Parcoursup上ではこれに加え、各教育課程の「ローカル枠組み」があわせて提示され、志願者は自分の進路選択が、高校での科目選択と一致したものであるかどうか、自分が求められる能力を備えているかどうかチェックした上で選択をすることが期待されている。

理系分野においては、主に高校における教科選択やその到達度、学習方略の大きく二つに分類されるものが提示されている。前者については、選択する学科と高校の履修科目が対応していることや、「高校最終学年で学習の」というように高校での履修科目やレベルについて表現が踏み込んだものになっていることもある。バカロレア取得者の大学登録の自由が法により定められている中、理系分野においては数学や物理・化学を必要とする学問においてこれらの教科の未修者の困難が問題となっており、提示することで志願者自身に自覚を促すものとなっている<sup>19</sup>(章末「分野別期待される力の全国枠組み：物理学、化学の例」参照)。

文系分野においては、論理的思考、関連する時事も含めた広く当該学問分野への好奇心、学習への態度が中心的に提示されている。高校の教科分類とは異なる新しい学問が多いこともあり、具体的に高校での教科履修についての言及は言語能力が主なものである(文末「分野別期待される力の全国枠組み：社会学、社会科学の例」参照)。

### 3. 5 コンピテンシー・アプローチ (L'Approche par Compétences) の導入

2022年度現在、導入が進められているのが、各教育課程へのコンピテンシー・アプローチ (L'approche par compétences) の導入である。これは5ヵ年契約と呼ばれる大学と高等教育省との契約政策<sup>20</sup>を通して高等教育省の主導により推進されている。現在進行中であるため、取り組みには大学間で差があるが、コンピテンシーの具体化と各授業が育むコンピテンシーのマトリックス表作成や、より踏み込んだ事例としては評価方法の改革が実施されている。

これらの具体的な作業については、本章執筆時の筆者の聞き取り調査は非常に限られたものであるが、以下に紹介する。

ナント大学では、2012年にはプログラム・アプローチ (Approche programme) を導入した。これは、参照基準の策定、評価の開発、教授法の変革 (アクティブラーニングやプ

プロジェクト学習の導入)、コンピテンシー・マトリックス(各授業で育まれるコンピテンシー表)といったコンピテンシー・アプローチの土台となる仕組みが取り入れられているものである<sup>21</sup>。前学長のイニシアチブのもと、2014年には全国に先駆け、2017年のアクレディテーションに向け、ケベックやスイスの教育評価の専門家と協働して、コンピテンシー・アプローチの開発を理工学部(UFR Sciences et Techniques)で始めた。これを基盤に、コンピテンシー・アプローチではカリキュラムのコンピテンシーによる再編成を行っている。コンピテンシー・アプローチでは参照基準は使用せず、RNCPのコンピテンシー・ブロック(Bloc de compétences)の中から4~5つの能力を重要なものとして定め、その一つ一つに対し、授業レベルで獲得を目指す具体的なコンピテンシーを策定している。この具体的なコンピテンシーの策定の際には、進路選択・学生支援センターが作成している「Fiches de métiers(職業シート)」を参考にしたという。各コンピテンシーはどの学年のどの授業でどのような水準で育成されるのかという表が作成されている。

リヨン第3大学法学部では、従来実施していたように各教員が担当授業で試験を実施するのではなく、コンピテンシー表に基づき授業モジュールを再編成し、これにあわせて試験を再編成する予定である。コンピテンシーの具体化はRNCPのコンピテンシー・ブロックや参照基準をもとに、作業をしたという。ただし、RNCPのリストは「30%しか表現していない。」ことから、職業に必要な能力を学部独自で分析し、教育課程へ一年次から順に水準を定めて反映させている。担当者はコンピテンシー・アプローチを「マーケティングの手法である」と批判するものの、「政策的要求との妥協点をみつける」と話し、これらの制度を雇用可能性追求の仕組みとして受け止め、進めていく様子が伺われた<sup>22</sup>。

導入にあたりパンフレットを作成して進めているパリ南・サクレー大学では理系学部が中心的であるが、この事例では、学位プログラムで目標とする職業を定め(RNCPへ登録)、これに必要な能力育成を全ての授業が分担しながら紐付けて育成することが提示されている。一見して「就職のための教育課程」であることが強く意識されているように見せている。RNCPへの登録以来、大学の教育課程における雇用可能性の探求が求められてきたが、コンピテンシー・アプローチは、具体的な職業を想定し、求められる能力を育成することを目指して授業が進められることが推奨される仕組みである。ただし、先に述べたように、これが政策的意図に応えるように「見せている」に過ぎないのか、実際に教育内容や実践の改革を伴うものであるのかについては、大学や学部によってかなり異なると考えられるため、その変化については今後引き続き調査をする必要がある。

#### 4. 大学における雇用可能性の追求はどのように行われているか

以上、本章では、職業教育の現在を大学への政策を焦点にあてて、その特徴・相互の関係を検討し、このような制度設計により、現在雇用可能性はどのように向上されようと

しているのか、大学が形成しようとしている雇用可能性とはどのようなものか、を明らかにすることを試みた。

職業に必要な能力の明示化を行い（RNCP）、これに大学の教育課程を登録することで紐付けする。またこれと同時に、免状取得者が持つ能力は何かを定め（参照基準）、入学時に必要とされる能力（期待される力の全国枠組み）を明示する。入学から修了に向け、コンピテンシー・アプローチが導入され、能力は可視化・リスト化された中で段階的に養成されていく。それぞれの段階で分類方法は異なるものの、各専門分野に固有の知識・スキル、職業準備能力、汎用的能力・分野横断的能力の形成が目指されている。

現在進められているコンピテンシー・アプローチによる教育課程編成を含むこれらの制度化はすべて、五ヵ年契約政策を通し強く要求されてきている。このような機能的教育観による制度化の中で、各段階における資質・能力の同定が進められ、職業という修了後の目標に向け、各教育課程は可視化された能力養成を（理論上は）行っている。言い換えれば、大学は雇用可能性を意識した教育を行うよう、少なくとも制度上は仕向けられている。

現在導入中のコンピテンシー・アプローチは、これまでの各制度の導入の最終的な仕上げの仕組みとして、大学における教育目標、方法や評価方法に大きな変革を促している。コンピテンシー・アプローチを表層的に取り入れるのか、教育方法の再考にまで至る本格的な導入を行うのか、これらの違いは学問分野の特質や、学問内容と職業との結びつきの具体性の度合いによるものであることが少ない事例からも推測できる。

## 5. おわりに

学生の就職支援を大学の重要な使命の一つと規定した 2007 年の LRU 法以降、大学教育では、雇用可能性の追求は強く意識されたものとなっている。現在進められている、能力の可視化アプローチの最終仕上げとも言えるコンピテンシー・アプローチは、どのように大学教育を変えていくだろうか。

これまで、大学の雇用可能性の追求方法は、2011 年から導入された 9～12 週の長期インターンシップやプロジェクト型学習（職業学士・修士）、一部の教育課程における産業界と連携を強めながらの学生の研修（見習訓練制度）を通じた能力向上などに限られてきた。これらは、学生と企業との直接の接点により入職能力を向上させようとする方法である。これらは、大学と経済界あるいは具体的職業との接点という点から言えば、長期インターンシップでは企業担当者と学生の担当教員とが、インターンシップ論文の作成を通してなどの形で協力を行うことが行われてきた。また、職業学士・修士は、地域の人材要請に応える形で配置されており、設置までの過程では、教員は地域の経済関係者（例えば商工会議所や、より具体的に、職業団体からの代表者）との会議を重ねてきた。つまり、教員は、学生を通し、あるいは、設置会議を通し、経済界と接点を持ってきた。

一方で、本章で紹介した一連の制度化は、最終的にコンピテンシー・アプローチの導入により、これまでのような大学と経済界との接点を通じた形の雇用可能性の追求ではなく、教育課程の側にカリキュラム編成や教育方法の中で雇用可能性の追求を促すことを意識させるものである点が大きく異なる。各教員が授業内で、あるいは少なくとも集合的に教育課程編成のレベルで、修了時に持つべき能力、あるいはその先にある職業で必要とされる能力を意識することが求められている。

大学は、「役に立つ免状 (diplôme rentable)」となることを求め続けられてきた。この「役に立つ」をこれまでになく強く具体化することが求められている。本章では RNCP の創設からコンピテンシー・アプローチの導入までを振り返ることで、コンピテンシー・ロジックが大学教育にどのように導入されてきたか、そして現在導入されているか、明らかにした。「役に立つ」とは労働市場で「役に立つ」の意味であり、大学教育の目標はかつてないほどに入職に焦点が置かれようとしている。

2000 年代より徐々にこれらの諸制度により導入されてきたコンピテンシー・ロジックは、コンピテンシー・アプローチの導入により、かつてない方法で現場に変革を要求していることから、導入に反対する教員組合主催の集会<sup>23</sup>も行われるなど、反発も大きい。今後、各授業レベルでは教員がどれだけ教育目標、能力指標、マトリックス表により授業に割り振られた<sup>24</sup>アプローチを意識し、実践しているのか、すなわちこのロジックが教育方法や教育内容、評価内容に今後どれほどの影響を与えるのかについては引き続き調査を続けていく必要があるだろう。

#### 各制度における能力提示の事例

##### 【RNCP (全国職業資格総覧)】

	資格の要約 (Résumé de la certification) (物理・化学学士号の例)
対象となる活動:	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 知識の伝達, 知識の普及, 科学的コミュニケーションと推進, 教授。</li> <li>・ 基礎または応用研究活動への参加, 実験室または野外での実験。</li> <li>・ 物理・化学の各分野における問題の管理・解決に参加すること。</li> <li>・ 計測機器分野の技術開発, 据付, 保守, 販売。</li> <li>・ 化学物質の製造または分析のための技術および手順の開発。</li> <li>・ 物理・化学分野のデータ収集, 分析, 管理。</li> </ul>
認定された (確約) されている	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 数学, コンピュータ, 物理学, 化学の概念を動員して, 高い抽象度で問題に取り組み, 解決することができる。</li> </ul> <p>(RNCP23429BC07 専門分野との関連での位置付け)</p>

<p>る，証明されている) コンピテンシー:</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 実験的アプローチの異なる段階を識別し，独立して実行することができる。</li> </ul> <p>(RNCP24529BC03 専門分野の手法・ツールの導入)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 以下の分野で最も一般的な実験用測定器と技術を使用する。</li> <li>・ 光学と振動</li> <li>・ 磁電</li> <li>・ 物理化学，分析化学</li> <li>・ 有機化学，無機化学</li> <li>・ 実験データを解釈し，そのモデル化を検討する。</li> <li>・ 予測結果を実験結果と比較することでモデルを検証し，その妥当性の限界を評価する。</li> <li>・ 実験結果の不確かさを計算するために，誤差の原因を特定することができる。</li> <li>・ ミクロの基本機構を操り，マクロの現象をモデル化し，マクロの現象をミクロのプロセスに結びつける。</li> <li>・ データ取得・解析ソフトを批判的に使う。</li> <li>・ 安全衛生の観点から具体的な規制を確認し，主な予防策を実施する。</li> <li>・ 組織の中で自分の役割や使命を位置づけ，適応し，イニシアチブをとることができる。</li> </ul> <p>(RNCP24529BC08 専門組織内での責任ある行動)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 知識の生産，普及，価値化の過程を明らかにする。</li> <li>・ 倫理，職業倫理，環境責任の原則を尊重する。</li> <li>・ プロジェクトのために，チームとしてだけでなく，自立して責任を持って働くこと。</li> <li>・ (ここで) 言及されている獲得した力に関連する可能性のある専門分野と，その分野にアクセスするための可能な経路を特定し，位置づける。</li> <li>・ 自己のアイデンティティ，スキル，専門的なプロジェクトを文脈との関連において特徴づけ，発展させること。</li> <li>・ 一歩引いて考える。</li> <li>・ 情報の取得，処理，作成，発信，および組織内外の協力のために，参照用のデジタルツールおよびコンピュータセキュリティのルールを使用する。</li> </ul>
----------------------------	---

	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 専門分野のさまざまなリソースを識別、選択、批判的に分析し、そのデータを統合して利用することができる。</li> <li>・ データを分析・合成して活用する。</li> <li>・ 批判的な議論を展開する。</li> <li>・ フランス語の様々な音域の文章や口語表現を簡単に使いこなすことができる。</li> <li>・ 少なくとも1つの外国語で、口頭または文書で、明確にコミュニケーションができる。</li> <li>・ 業績と関連する可能性のある専門分野と、それにアクセスするための方法を特定し、位置づける。</li> <li>・ 自己のアイデンティティ、コンピテンシー、キャリア計画を文脈により特徴づけ、価値づけを行う。</li> <li>・ 知識の生産、普及、価値化の過程を明らかにする。</li> <li>・ 組織の中で自分の役割や使命を認識し、適応して行動する。</li> <li>・ 倫理、排他主義、環境責任の原則を尊重する。</li> <li>・ プロジェクトにおいて、チームやネットワークの中で、また、自律性と責任感を持って仕事をする。</li> <li>・ 専門的な状況における自分の行動を分析し、自己評価して練習を改善することができる。</li> </ul>
--	---

	資格の要約 (Résumé de la certification) (社会学学士号の例)
対象となる活動	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 経営層、ユーザー部門またはユーザーに対する定量的または定性的なデータの選択と定期的または臨時のモニタリング。</li> <li>・ 情報・統計指標の解釈と実行。</li> <li>・ 状況診断。</li> <li>・ 分析および具体的な研究の枠組みにおける予測の精緻化。</li> <li>・ - 意思決定の支援。</li> </ul>
認定された(確約されている、証明されている)コンピテンシ	<p><b>RNCP24434BC01</b> デジタルと数値の用途</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 情報の取得、処理、生産、普及、および社内外的でのコラボレーションを行うために、参照用のデジタルツールやデータ処理のセキュリティルールを使用する。</li> </ul> <p><b>RNCP24434BC02</b> 学問的概念を総動員しての質疑の分析</p>

一:	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ フィールド調査の実現と解釈のために、現代の主要な社会学理論を動員する。</li> </ul> <p><b>RNCP24434BC03</b> 解析用データの活用</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 専門分野の様々なリソースを識別、選択、批判的に分析し、主題を文書化し、これらのデータを合成して利用することができる。</li> <li>・ データを分析し、合成して利用する。</li> <li>・ 批判的思考による議論を展開する。</li> </ul> <p><b>RNCP24434BC04</b> 文字・音声による表現とコミュニケーション</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ フランス語の文書および口頭表現の異なるスタイルを容易に使いこなすことができる。</li> <li>・ 少なくとも1つの外国語で、口頭および文章で、明確かつ明確にコミュニケーションができる。</li> </ul> <p><b>RNCP24434BC05</b> 専門分野の手法・ツールの導入</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 観察プロトコルを構築し、観察報告書を書き、完全かつ総合的な報告書を作成することができる。</li> <li>・ フィールドワークに応じた調査課題を定義し、絞り込む。</li> <li>・ 社会学的研究のツールを簡単に使えるようになること（アンケートや対面またはオンラインでの詳細なインタビューの作成、アンケートの分析、そのために必要なソフトウェアの習得、量的手法や人口統計学的アプローチの使用）。</li> <li>・ さまざまなインターロケータとの定期的な関係や交流を確立する（定期的な進捗報告）。</li> <li>・ 完全かつ総合的な報告書を作成するために、定期的かつ厳格に調査を書き写す。</li> <li>・ さまざまな形式の統計データを読み、クロス集計を解釈し、統計データを要約した文書を作成することができる。</li> </ul> <p><b>RNCP24434BC06</b> 専門分野との関連での位置づけ</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 専門能力およびそれに到達するための可能な道のに関連づけられる可能性のある職業的分野を特定し、位置づける。</li> <li>・ 自己のアイデンティティ、コンピテンシー、キャリア計画を文脈に</li> </ul>
----	--

	<p>応じて特徴づけ、発展させること。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 知識の生産、普及、価値化のプロセスを明らかにする。</li> </ul> <p><b>RNCP24434BC07</b></p> <p>専門組織で責任ある行動をとる</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 組織の中で自分の役割と使命を見つけ、適応し、イニシアチブをとること。</li> <li>・ 倫理、排他主義、環境責任の原則を尊重すること。</li> <li>・ プロジェクトに貢献するために、チームやネットワークの中で、また、自律性と責任感を持って働くこと。</li> <li>・ 専門的な状況における自分の行動を分析し、実践を向上させるために自己評価を行うこと。</li> </ul>
--	--

**【参照基準】**

<b>参照基準</b>	専門分野：物理学-化学の例
<b>専門分野の能力</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 数学・情報科学・物理学・化学の概念を総動員し、抽象度の高いテーマを取り上げ、解決する。</li> <li>・ 実験の様々な段階を見極め、自主的にその実施にあたる。</li> <li>・ 以下の分野において最も一般的な研究室用測定機器・技術を使用する。 <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 光学および振動</li> <li>○ 磁気および電気</li> <li>○ 物理化学および分析化学</li> <li>○ 有機化学および無機化学</li> </ul> </li> <li>・ 実験データを解析し、これをモデル化する。</li> <li>・ 予測と実験結果の比較によりモデルを認証し、その有効性の限界を見極める。</li> <li>・ 誤りの原因を明らかにし、実験結果における不確実性を計算する。</li> <li>・ 基本的メカニズムを微視的スケールで取り扱い、巨視的現象をモデル化するとともに、巨視的現象を微視的プロセスと関連付ける。</li> <li>・ データ取得・分析ソフトウェアを、批判的思考力をもって利用する。</li> <li>・ 衛生およびセキュリティに関する個別規制を把握し、主な予防措置を実施する。</li> </ul>

<b>職業準備能力</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 組織内における自身の役割と任務を理解し、臨機応変に対処するとともに率先して行動する。</li> <li>・ 知識の生成、普及および活用のプロセスを把握する。</li> <li>・ 道徳、職業倫理および環境保護責任に関する諸原則を尊重する。</li> <li>・ プロジェクトの成功に向け、自主性と責任感をもってチームワークを実践する。</li> <li>・ 当該専門分野の習得内容を活用できる職業分野、およびその業種への就職につながる教育コースを見極める。</li> <li>・ 自身のアイデンティティ、能力およびキャリアプランの特徴を様々な文脈との関連性の中で明確化し、その価値を高める。</li> <li>・ 状況を客観視し、自己評価および再検討を行いながら学ぶ。</li> </ul>
<b>分野横断的な能力・言語能力</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ IT 関連のセキュリティ規則に準拠しながら標準的なデジタルツールを使用し、情報の収集・処理・作成・配布を行うとともに、これらを内外との連携に利用する。</li> <li>・ 様々な専門的リソースを明らかにした上で選択し、特定のテーマについて資料による裏付けを行う。</li> <li>・ データの活用を目的としてその分析・総括を行う。</li> <li>・ 批判的思考力をもって論旨を展開する。</li> <li>・ 様々な場面に応じたフランス語の表現（筆記および口頭）を駆使する。</li> <li>・ 1 つ以上の現用外国語による理解力と表現力（筆記および口頭）を駆使する。</li> </ul>

<b>専門分野の能力</b>	<p>専門分野・社会学の例</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 現代社会学の主要な理論を総動員して現地調査を実施し、結果の解釈を行う。</li> <li>・ 観察手順を確立し、観察報告書を執筆するとともに、必要情報を網羅した総括報告書を作成する。</li> <li>・ フィールド作業を通じて調査のテーマを設定し、その中身を練り上げる。</li> <li>・ 社会学的調査ツールを駆使する（質問票の作成、内容を掘り下げた対面調査またはオンライン調査の計画、回収した質問票の集計、これに要するソフトウェア使用法の習得、定量法・人口学的アプローチの使用）。</li> </ul>
----------------	--

	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 複数の交渉相手と安定的な関係を構築し、各人との対話を図る（実施した作業の進捗状況に関する定期的な総合評価）。</li> <li>・ 調査結果を規則に従い正確に転記し、必要情報を網羅した総括報告書を作成する。</li> <li>・ 様々な形態の統計データを読み取ってクロス集計による解釈を行い、統計データ総括資料を作成する。</li> </ul>
<b>職業準備能力</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 組織内における自身の役割と任務を理解し、臨機応変に対処するとともに率先して行動する。</li> <li>・ 知識の生成、普及および活用のプロセスを把握する。</li> <li>・ 道徳、職業倫理および環境保護責任に関する諸原則を尊重する。</li> <li>・ プロジェクトの成功に向け、自主性と責任感をもってチームワークを実践する。</li> <li>・ 当該専門分野の習得内容を活用できる職業分野、およびその業種への就職につながる教育コースを見極める。</li> <li>・ 自身のアイデンティティ、能力およびキャリアプランの特徴を様々な文脈との関連性の中で明確化し、その価値を高める。</li> <li>・ 状況を客観視し、自己評価および再検討を行いながら学ぶ。</li> </ul>
<b>分野横断的な能力・言語能力</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ IT 関連のセキュリティ規則に準拠しながら標準的なデジタルツールを使用し、情報の収集・処理・作成・配布を行うとともに、これらを内外との連携に利用する。</li> <li>・ 様々な専門的リソースを明らかにした上で選択し、特定のテーマについて資料による裏付けを行う。</li> <li>・ データの活用を目的としてその分析・総括を行う。</li> <li>・ 批判的思考力をもって論旨を展開する。</li> <li>・ 様々な場面に応じたフランス語の表現（筆記および口頭）を駆使する。</li> <li>・ 1つ以上の現用外国語による理解力と表現力（筆記および口頭）を駆使する。</li> </ul>

翻訳の出典（野田, 2016）

【期待される要素の全国枠組み】（太字は原文のまま）

期待される要素の全国枠組 専門分野：物理学、化学の例
理系学士課程の一年次を成功するには、高校で習得した知識および能力を使いこなすこと、大学の各専攻の就職先を良く分かっていること、そして学生になった際には選

択した学習計画によく取り組むことが必要とされる。(30.以降の理系分野共通)

➤ 科学的能力があること

これは、分析し、問題設定を置き論証を行うことのできる能力、抽象化、論理とモデル化を行う能力、分野的共通(基礎)知識とこれに伴う実験的方法を操作できることを要するものである。

➤ コミュニケーション能力があること

これは、筆記および口頭で、厳密かつ適した方法でコミュニケーションをはかる能力があること、少なくとも一つの外国語、何よりも英語により資料を集めることができること、その言語で書くことおよび話すことがレベル B でできる能力を必要とするものである。

➤ 学習方略面や行動面での能力があること

これは、知的好奇心、自律的に学習を組織し進めることができること、そして自分の勉強をプログラムしそれを続けることができることを求めるものである。

全ての理系学士の専攻では、高校生は最低限、**高校最終学年クラスが目標とする主要な科学的能力を正しく使いこなすことを証明しなければならない。**

このほか、

- ・ 理系学士課程の各専攻は、主要一分野(専攻の名称)により特色づけられるため、これに対応する高校の科目を**非常に良く**習熟していること、そして場合によりそれと結びついた実験の能力を**良く**使いこなせることが推奨される。
- ・ 各専攻にはしばしば別の分野が含まれるため、これに対応する高校の科目を**非常に良く**習熟していることが推奨される。

高校最終学年修了時に物理・化学において期待される能力を非常に良く使いこなせることが推奨される。

高校最終学年修了時に物理・化学において実験能力を良く使いこなせることが推奨される。

専攻が属する学部に応じて高校最終学年修了時に数学において期待される能力を良く使いこなせることが推奨される。

教育課程独自項目(リール大学の事例)

全国枠組みに加え、志願者は以下のことを期待されています。

最終学年の数学と物理化学のプログラムをマスターする。計算の仕方を知っている。分析、問題提起、モデル化、論理的推論を行うことができる。結果を説明し、書き上げることができる。数学または物理・化学の概念と能力レベルは、専門コース、補完的または同等のコースに言及する。

分野横断的なスキル

自分の仕事を自律的に管理する方法，時間を管理する方法，メモを取る方法，厳密さを知っている。文章理解力，表現力があること。

学士課程は，数学，物理学，化学の大半の科目（英語）と，それらの応用に関連する学問分野（主にコンピュータ科学，力学，天文学，科学史）の補完的な科目から構成されています。このコースでは，厳密な科学と工学の多くの応用分野で推論し，対話するために必要なツールを提供する堅実な一般教養を身につけると同時に，職業的統合の優れた展望を提供するさまざまな修士課程でさらに研究を進めるための準備をします。

教育や公的研究，工学，工業，商業・流通，通信・ネットワーク，銀行，金融，運輸など，あらゆる活動分野で幅広い就職の可能性が広がります。

#### 期待される要素の全国枠組 専門分野：社会学の例

- ・ 論理的に議論するための口頭・筆記による表現力の活用ができること
- ・ 少なくとも一言語，外国語が優れたレベルであること（Bレベル）
- ・ 学術的手法に関心があること
- ・ 知的好奇心，とりわけ人文社会学への知的好奇心を示していること
- ・ 自律的に勉強できること，自分の勉強を組織できること
- ・ 文献研究に関心を持っていること
- ・ 政治・経済・社会問題に興味を持っていること

#### 教育課程独自項目（ボルドー大学社会学部の事例）

- ・ 厳密さ
- ・ 自律
- ・ 口頭・筆記による表現の良い資質
- ・ 抽象化する能力
- ・ 現代社会・世界の抱える問題への関心
- ・ 社会の現実を理論に照らす意欲
- ・ 科学的観察のセンス
- ・ 思考が開いていること

## 注

1 1985年から1995年の間に一世代あたりのバカロレア取得者の割合は30%から60%に急増した。

2 本章では，Compétence をその内容・文脈あるいは先行研究とあわせる形で「能力」「コンピテンシー」「力」と異なる訳語をあてているが，これらの原語が同一の

Compétence であることが理解できるように括弧で示した。

<sup>3</sup> 居住地、志望順位などの情報から振り分けを行う計算式。

<sup>4</sup> 情報処理と自由に関する全国委員会 (CNIL) は 2017 年 9 月 28 日に「一つのアルゴリズムを唯一の根拠として個々人について決定を下すことは中止すべきである」との意見を公表している。国務院 (Conseil d'État) は 12 月 22 日、抽選を許可した 2017 年 4 月の通達を無効としている。(フルイユ他, 2021)

<sup>5</sup> Parcoursup での志願書の序列化のアルゴリズムは各大学・教育課程の定める方法によるため、それぞれに異なるが、バカロレアの優秀特記の有無、高校の内申点に、バカロレアの種別ごとに異なる係数をかけること、これに地域性 (アカデミー外からの出願) の考慮を行うこともあること、などが明らかになっている。これらの手法から、志願者が一定数を超えている教育課程においては実質的な選抜であることは明らかなのだが、大学は公施設法人であり、その第一課程は全てのバカロレア取得者を受け入れることがサヴァリ法 (1984 年) により定められていること、また、希望の教育課程には登録できなくても必ずどこかで登録が可能である用意はされているシステムであることを根拠に、どのインタビューにおいても話し手はこの手続きを選抜 (sélection) という単語を用いず、序列化 (classement) というタームを用いている。このような手法に対し、教育の不平等を助長するとの指摘する社会学者も多い (Hugrée et Poullaouec, 2022 など)。

なお、Parcoursup では一定数の奨学生 (フランスは社会的基準による) を入れることになっているが、この比率は大学区により定められているため一律ではない。

<sup>6</sup> 志願書が集中する教育課程は、看護学士課程、医学部の学士課程一年 (PASS), 医療系学部進学準備課程 (LAS) などに多い。

<sup>7</sup> 学生は必ず一つの教育課程に登録できることになっている。9 月には補完フェーズ (phase complémentaire) があり、この期間に、7 月に登録先を見つけれなかったが進学を希望する学生は登録ができる。このフェーズでは Parcoursup 事務局が志願者と連絡を取りながら手作業で行なっているとのことである。(2019 年 3 月、ローラン・ユーゴ・パリ市教育委員会 Parcoursup 担当者インタビュー)

<sup>8</sup> 2013 年より職業バカロレア保持者を一定数入学させる割り当て政策が実施されている。なお、この政策は、職業バカロレア保持者は、それを進んで選ぶよりも、普通課程・技術課程からの学業不振による進路振り分けの結果であることが多く、また、学業困難層には庶民階層の生徒が多いことから、階層の固定化に繋がるとして批判がある (ボダン, オランジュ 2021)。

<sup>9</sup> 2018 年度 IUT 入学者の DUT 取得率は 2 年で 69.6%, 3 年累計で 77.9%。2018 年度 STS 入学者の BTS 取得率は 2 年で 63.6%, 3 年累計で 68.1% である (MESR-SIES 2021a, 2021b)。

<sup>10</sup> 教育法典 L335-6, 2002 年 1 月 17 日。当初は国家資格委員会 (Commission nationale

de la certification professionnelle) 管轄だったが、2019 年より労働法 (L.6113-15 条 2018 年 9 月 5 日、各人の職業的自由選択の自由のための法律) に準拠、労働省管轄で新たに作られた組織である France Compétences に委ねられる。

<sup>11</sup> 創設当初は職業資格の目録だったが、2014 年に各資格に必要な能力が主に各職能団体により定められた。France Compétences のサイトで全てが閲覧可能である。

<https://www.francecompetences.fr/>

<sup>12</sup> RNCP への学位の登録が義務化された当初から教育課程で養成される能力を記す必要はあったが、これらは各教育課程が各々で記す形であり、その後のコンピテンシー・ブロックとは異なる。

<sup>13</sup> 2008 年 12 月 11 日パリ第 8 大学調査。

<sup>14</sup> 2022 年 6 月・10 月、リヨン大学、ナント大学複数の教育課程におけるコンピテンシー・アプローチ責任者への筆者によるインタビュー。

<sup>15</sup> 2011 年 8 月 11 日学士号に係る省令第 2 条。

<sup>16</sup> これは、RNCP におけるコンピテンシー・ユニットよりも大きな分類である。

<sup>17</sup> LOI n°2018-166 du 8 mars 2018 relative à l'orientation et à la réussite des étudiants.

<sup>18</sup> 分野別期待される力の全国枠組みの詳細については (田川, 2021b) 参照。

<sup>19</sup> Parcoursup についての詳細は (田川, 2020a) 参照。

<sup>20</sup> フランスの大学は原則的に国立大学であり、財源の大半は国から配分される予算に拠っている。5 ヶ年政策は大学の方針と国の政策との整合性を図りつつ予算を配分する制度であり、1980 年代より導入された (当初は 4 ヶ年政策)。契約政策については、大場 (2003) 参照。

<sup>21</sup> 2022 年 10 月筆者による同大学理工学部教授法局 (Pôle pédagogique) 責任者・教授法エンジニアインタビュー。

<sup>22</sup> 2022 年 10 月筆者によるコンピテンシー・アプローチ導入責任教員 (法学部教授) インタビュー。

<sup>23</sup> SNESUP-FSU (全国高等教育組合・統一組合連盟) 主催、2022 年 4 月 7 日、於ナント大学、など。

<sup>24</sup> 無論、ボトムアップ型の事例では、割り振りではなく、各教員が授業内で育成される能力を同定していることもあるだろう。

#### 【参考文献】

大場淳 (2003) 「フランスの大学における管理運営の変遷と自律性の発展—日本の国立大学の法人化とフランスの契約政策の比較考察—」『大学論集』第 33 集, 広島大学高等教育研究開発センター, 37-56 頁。

ソフィ・オランジュ (田川千尋訳) (2016) 「上級技術者証書 (BTS) という選択」園山

- 大祐編『フランスの社会階層と進路選択』勁草書房, 24-36 頁。
- フリア・ゴンサレス, ローベルト・ワーヘナール (深堀聰子・竹中亨訳) (2012) 『欧州教育制度のチューニング: ボローニャ・プロセスへの大学の貢献』明石書店。
- 田川千尋 (2015) 「第 1 章 フランス高等教育の概況」田川千尋編『グローバル化と高等教育: フランスを事例に』未来共生リーディングス volume 8, 7-12 頁。
- 田川千尋 (2021a) 「高校から高等教育への進路選択システム—高大の接続支援と公平性に関する考察—」園山大祐編『フランスの高等教育改革と進路選択: 学歴社会の「勝敗」はどのように生まれるか』明石書店, 105-122 頁。
- 田川千尋 (2021b) 「バカロレア試験で測られる能力をどのように高等教育へ繋ぐか—「分野別期待される力の全国枠組み」の検討から—」『大衆教育社会におけるフランスの高大接続』広島大学高等教育研究叢書 164 巻, 65-84 頁。
- レイラ・フルイユ, クレマン・パン, アニエス・ヴァン=ザンタン (秋葉みなみ訳) (2021) 「高等教育におけるバカロレア取得者の選抜ツールの役割—アルゴリズムによる志願者振り分けの新しいガバナンス」『フランスの高等教育改革と進路選択: 学歴社会の「勝敗」はどのように生まれるか』明石書店, 137-149 頁。
- ロミュアルド・ボダン, ソフィ・オランジュ (田川千尋訳) (2021) 「高等教育の現代における分析と改革のいくつかの矛盾に関する検討—保守的改良主義—」園山大祐編『フランスの高等教育改革と進路選択: 学歴社会の「勝敗」はどのように生まれるか』明石書店, 123-135 頁。
- 野田文香 (2016) 「フランスの学士課程における分野別参照基準<解説>」『「我が国における大学教育の分野別質保証の在り方に関する調査研究」報告書 3』大学評価・学位授与機構, 219-262 頁。
- Hugrée, C. et Poullaouec, T. (2022). Parcoursup, ou le nouveau nom de la sélection, *Le Monde Diplomatique*. Octobre-2022, 18-19.
- MEN (Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche) (2015). *Référentiels de compétences des mentions de licence*.
- MESR-SIES (Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche - Systèmes d'information et études statistiques) (2021a). Résultats des brevets de techniciens supérieurs Session 2021, *Note Flash n°17 – juin 2022*.
- MESR-SIES (2021b) Parcours et réussite en section de technicien supérieur: les indicateurs incluant la session 2021, *Note Flash n°18 – juin 2022*.



## 第4章 フランスにおける産学連携による大学教育の展開

### －見習訓練制度の現状と問題－

夏目達也  
(桜美林大学)

#### 1. はじめに

##### 1. 1 問題の背景、本章の目的

本章では、フランスの高等教育、とくに大学における産学連携とそれによる教育の状況を概観しつつ、それが大学教育全体に与える影響について検討する。

フランスでは、教育界と産業界との連携は、伝統的に不活発であったといわれる。その背景には、相互間に不信感が根強く存在したことがある。両者とも、みずからの活動を展開する上で協力が必要な存在、協力を得られる存在として認知せず、相互に無関心であった。例外は職業教育であった。職業教育を行う各種の学校は、職業に必要な知識・技能の教授を通じて、学校修了後に職業生活を営めるようにすることを目的に教育を行っており、産業界との関係は必要不可欠であった。産業界にとっても事業の継続・発展を担う人材の確保の観点から、教育界と連携は必要であった。その職業教育学校においてさえ、産業界との連携の程度は長らく限定的であった。

それが変化するのは、青年の失業問題が深刻化する1970年代後半以降のことである。就職できるだけの知識・技能を習得することが就職の条件として強く意識される中で、中等教育段階の職業教育機関（職業リセ＝職業高校）で企業実習が実施されるようになった。今日では、企業実習は職業教育学校の教育課程の重要要素として位置づけられている。そのほかにも、多様な形態で産業界との連携は進んでいる。

そのことは、中等教育段階のみならず、高等教育段階でも共通して見られる現象である。多種の職業人養成を目的とする大学以外の諸教育機関はもちろんのこと、伝統的に職業人養成とは距離を置いてきた大学においても、近年、産業界との連携は積極的に追求されるようになってきている。その背景には、政府の積極的な高等教育拡大政策の影響もあり、学生数が急増しており、それに伴い彼らの勉学目的や想定する修了後の進路が多様化していることがある。かつてのような公務員・各学校段階の教員を中心とする伝統的な職種だけでは学生の就職ニーズを満たせず、民間企業を含む多様な就職先が求められるようになってきている。それに対応して、大学教育においても、多少とも職業との関連を意識することが求められるに至っている。

産学界との連携は、企業実習をはじめ多様な内容・形態・規模で行われているが、本章では、見習訓練制度を考察の対象とする。同制度は、教育機関での理論教授と企業での実

地訓練を組み合わせた教育・訓練を通じて職業人養成をめざすものである。伝統的に、義務教育修了段階の青年を対象としてきたが、1990年代以降、高等教育段階でも実施されるようになった。大学でもこの制度を導入する事例が増えている。本章では、同制度の導入・拡大の背景、実施状況、同制度に対する大学関係者の反応等を明らかにしつつ、同制度と大学教育との関連をめぐる若干の問題について考察する。

## 1. 2 先行研究の整理

本章が直接の考察対象とするフランスの見習訓練制度に関する日本の先行研究について整理する。このテーマを取り扱った研究は限られている。ヨーロッパ諸国では、労働者養成のための職業教育・訓練制度の主要な部分を見習訓練制度が担っている国は、ドイツ、オーストリア、スイス等をはじめとして少なくない。一方、フランスは学校教育中心と一般にみなされているため、見習訓練制度の存在自体があまり知られていない。その中で、直接にフランスの見習訓練制度を取り上げた先行研究として、中上(2009)、夏目(1993, 2005, 2008)、夏目・堀内(2007)、村田(2011)がある。これらは、フランスにおける職業教育制度における見習訓練制度の位置づけ、制度の概要や実態をていねいに紹介している。

夏目(1993)は、学校職業教育と徒弟制度との関係を取り上げ、両者が対象とする青年のプロフィールが重なるため、両者はいわば競合関係にあることを指摘した。夏目(2005)、夏目・堀内(2007)は、徒弟制度の実施状況を、とくに建築・土木業界について解説している。中上(2009)は「見習養成契約の制度は、若年者の無業や失業が多く、就職が困難であるという状況において、低学歴・低資格・無資格の若年者を見習いとして養成して、それによって彼らを雇用へ結びつけていこうとすることを本来の目的とする仕組みである」「基本的に低資格者・低学歴者に中小・零細企業での職を斡旋する役割を担わされている」と指摘している。低学歴・低資格・無資格の若年者を対象とする点について言えば、それは中等教育段階の見習訓練に限定すれば正しい。ただし、中等教育段階の職業教育機関(=職業リセ=職業高校)の代替手段・制度としての機能を、見習訓練が担っている点に言及していない。さらに、高等教育段階でも見習訓練がある程度普及していること、それは「低学歴・低資格・無資格の若年者」を対象としているわけではないこと、したがって見習訓練制度(少なくともその一部)の機能が変化していることを見落としている。これらの点は、上記の夏目、夏目・堀内にもあてはまる。

村田(2011)は、近年、高等教育段階でも見習訓練が実施されるようになってきていることを紹介しているが、ごく簡単な内容にとどまっている。夏目(2008)は、高等教育における見習訓練制度を直接の考察対象としている。高等教育である程度普及している背景、その実施状況、高等教育に与える影響等について考察している。ただし、執筆時期の関係でまだ普及が限定的な状況下での分析にとどまっている。

五十畑（2020）は、高等教育で産学連携が活発化している中で、企業実習を教育課程に採用する高等教育機関が増加していることを指摘している。見習訓練制度は直接の考察対象になっていないが、長期の企業実習を教育課程の重要部分として採り入れている点で見習訓練と類似点が多く、見習訓練の制度の評価を試みる際に重要な視点を提供している。

### 1. 3 本章の構成

これらの先行研究の現状をふまえて、本章では、高等教育機関で見習訓練制度が急速に拡大している背景とその状況、それが高等教育機関の教育、学生の勉学、修了後の就職に及ぼしている影響について取り上げる。

本章の構成は、以下のとおりである。

第1に、見習訓練制度の概要を明らかにする。具体的には、同制度をめぐる政府の施策や各学校段階での普及状況等を明らかにする。教育機関での理論教授と企業での実地訓練の組合せという「交互教育」（*alternance*）と呼ばれる職業教育訓練の方式の具体的な内容やその特徴を明らかにする。また、2000年以前には中等教育段階での実施が中心であったのに対して、それ以降は高等教育段階に中心が移っていること、その背景にある事情について検討する。

第2に、高等教育・大学における見習訓練制度の具体的な内容、実施状況を明らかにする。大学では、「見習訓練生養成センター」（*centre de la formation des apprentis, CFA*）を設置し、理論教授を主に担当する、その傍ら学生は企業で実地訓練を受ける。CFAの教育の内容・方法や指導體制・方法等の概要と特徴、CFAの教育をめぐる財政状況等を、いくつかの個別事例をもとに明らかにする。

第3に、大学教育における見習訓練制度の影響やメリット・デメリットについて、国立大学長評議会（*Conférence des présidents d'université, CPU*）、教員団体、学生団体の見解を紹介しつつ検討する。

第4に、見習訓練制度をめぐる論点として、以下の問題を取り上げる。

- ①見習訓練の普及要因はなにか。
- ②学生の就職促進は見習訓練制度のメリットとされるが、就職促進効果をもつか。
- ③見習訓練制度は貧困層の大学進学機会を拡大しているか（訓練手当支給の効果）。
- ④見習訓練制度が大学で拡大・普及するために必要な条件整備とは何か。

第5に、上記の内容をもとに、産学連携のあり方について日本への示唆を考える。

## 2. 高等教育における産学連携と見習訓練の状況

### 2. 1 産学連携の全般的状況

高等教育における産学連携は、現在、多様な形態で幅広く実施されている。大きくとらえると、①教育、②研究・開発、③起業、④技術移転、⑤コンサルタントに分類できる

(Marzougui & Hamdi, 2014)。

このうち、教育については、大半の学生を対象とする初期教育と、企業の従業員や地域住民等の成人を対象とする継続教育の両方で行われる。それぞれ多様な活動が産業界の参加・参加を得て行われる。講義の一部を企業関係者が担当したり、各種講演会の共同開催、講演・発表・報告を行ったりする。学生の就職に関して、大学の就職支援室等が開催する就職説明会で情報提供したり、学生との個別・集団の面談を行ったりしている（夏目、2021）。

研究・開発については、産学協同による各種プロジェクトが幅広く実施されている。とくに教育に関連するものとして、博士課程在学学生（博士学生）を対象とする産学協同プログラムが設けられている。これは、「研究基盤教育産学契約」(Conventions industrielles de formation par la recherche, CIFRE)と呼ばれるものであり、大学・公的研究所と企業の連携を強化して、博士課程学生を雇用しつつ研究支援を行うこと、それを介して産学協同研究を促進すること等を目的としている。学生は企業の支援を受けつつ研究を進められ学位取得後の就職をある程度期待でき、企業は優秀な人材の確保しつつ研究開発を行え、大学等は博士学生の就職機会を増やしつつ研究開発を進められる等3者のメリットが謳われている。博士学生を受け入れる企業には、3年間毎年1.4万ユーロ（約170万円）を高等教育・研究省が交付している。このプログラムは1981年に開始され、2020年現在、全国で1500件が登録されている（MESRI, 2021c）。

## 2. 2 見習訓練制度の概要

フランスでは、職業教育・訓練の実施にあたって伝統的に学校が中心的役割を担ってきた。技師・技手の養成のための職業教育・訓練はもちろんのこと、熟練労働者向けのそれも学校が中心に行ってきた。それぞれ担当する学校が設置されている。技師の養成は高等教育機関、主にグランド・ゼコール（修業年限はバカロレア取得（高校修了）後5年）が担っている。技手の養成は、同じ高等教育機関でも短期教育機関である上級技手養成課程（STS）と技術短期大学部（IUT）（両者とも修業年限は主に2年）で行われる。熟練労働者の養成は、中等教育段階の職業リセ（後期中等教育、修業年限3年）が担当している。

その一方で、学校以外にも養成機関はある。一つは継続教育である。学校教育での初期教育を終えた社会人が主要な対象者であるが、そのほかに何らかの理由により正規課程未修了のまま早期に離学して修了証を取得できなかった青年も対象としている。

さらに、もう一つの養成機関・制度が、本校で扱う見習訓練制度である。見習訓練制度とは、青年向けの職業教育訓練プログラムの一つであり、各種教育機関での理論中心の教育と企業での実地訓練・職務従事とを組み合わせ、いわゆる「交互教育方式」(alternance)により、職業資格の取得や就職をめざす点に特徴がある。青年は企業と労働契約を交わした後に、教育機関に生徒・学生として登録する。教育訓練は、教育機関であるCFAでの理

論教授と企業での実地訓練を交互に繰り返すいわゆる交互教育（formation par l'alternance）方式により行われる。企業での実地訓練の時間数が大きな比重を占めている。CFAによる教育は、取得する資格により異なり、「職業適任証」（CAP、後期中等教育2年修了レベル）は年間400時間、職業バカロレアや「上級技手免状」（BTS、高等教育2年修了レベル）は同675時間である（MENJS, 2020）。

CFAの設置主体は、商工会議所、学校および教育・研究機関（公私立）、経営団体の管理する教育機関、各種団体（association）である。設置にあたっては、地域圏と協定を結ぶことが必要であり、職員募集、募集する訓練生数、取得目的の資格、募集の範囲、教育訓練の場所、財政等を規定する（地域圏は数県で構成する広域行政単位である。かつて見習訓練に関する権限の主体は国であったが、1980年代の地方分権化等により段階的に地域圏に委譲され、現在は地域圏が主要な権限をもつに至っている）。

センターには、管理評議会（conseil de perfectionnement）を置き、センターの管理・運営全般について最低年3回意見を受ける（Alternance professionnel）。国は教育面の監査を、地域圏は財政面の監査を担当する。センターの財政は、主に企業が拠出する訓練税（taxe d'apprentissage）で賄われ、国や地域圏の各種補助金や設置主体が支出する経費もある。センターの長および教育担当者は労働法典等で定められた資格を有することが求められる（MENJS, 2020）。このように、CFAは、設置や運営に関して、国や地域圏の管理を受ける。

企業での職務従事に対しては、法令で定められた訓練手当が支給される（法定最低賃金との割合で示される）。そのため、経済面での保障を得て訓練を受けることができるというメリットがある。

このようなメリットにもかかわらず、見習訓練制度に対する社会的評価は、決して高いとは言えない。訓練希望者は少なく、訓練提供企業は訓練生の募集に苦勞してきたというのが実情である。少なくとも、1990年以前においては、そのような状況が一般的であった。その理由の一つは、見習訓練制度が、学校教育に進学できない生徒向けのコースとみなされてきたことである。後期中等教育段階での進路選択は、主としてリセか職業リセかをめぐって行われるが、職業リセは学業不振等でリセに進学できない生徒向けのコースとみなされる。見習訓練制度は、その職業リセにも進学できない生徒向けのコースとみなす傾向が一般的である。

以下に述べるように、1987年の改革まで、見習訓練制度で取得できる職業資格が、もつとも基礎的な「職業適任証」に限定されていた。そのため、CAPを取得できたとしても、その後の継続的な訓練により上位資格取得への道が閉ざされる、いわば隘路となっていたことも、見習訓練制度のイメージを好ましくないものにしていった（夏目, 1993）。

1987年に、見習訓練で取得できる資格の制限が撤廃され、「職業適任証」以上の資格取得の道が開かれることになった。職業リセで取得できる「職業教育修了証」（BEP。職業

適任証と同様に2年間の教育・試験を経て取得)や「職業バカロレア」(職業適任証や職業教育修了証を取得後、さらに2年間計4年間の教育・試験を経て取得)も取得できるようになった。さらに、職業バカロレアは就職のための職業資格としてだけでなく高等教育進学基礎資格としての機能をもあわせもつため、その取得を経て高等教育レベルの資格も取得できるようになった。たとえば、短期高等教育機関のSTSやIUTの修了資格(「上級技手免状」BTS,「技術短期大学部修了証」DUT),さらに主にグランド・ゼコールで取得する技師資格も取得できる。これに対応して、とくに1995年以降、見習訓練コースを設置する高等教育機関が増加し、在籍者も増加している。

表1: 高等教育段階における見習訓練生数の変化(1995-2019年)

	1995年	2000年	2005年	2010年	2015年	2017年	2018年	2019年	2020年
BTS等	12,539	27,800	35,345	49,965	60,095	67,401	72,608	79,226	109,480
DUT	2,067	4,285	4,717	5,548	5,918	6,900	7,669	8,144	9,393
その他	667	3,468	4,171	6,561	7,304	7,899	8,274	8,490	16,667
小計	15,273	35,553	44,233	62,074	73,317	82,200	88,551	95,860	135,540
リサンス	56	692	5,392	11,943	16,612	20,009	20,907	22,851	34,602
Maitrise	1,837	1,489							
その他	2,196	6,919	8,182	7,246	8,043	9,731	10,675	16,655	44,392
小計	2,829	9,448	15,063	19,189	24,655	29,740	31,582	39,506	78,994
技師資格	1,734	4,644	7,153	12,706	19,620	22,544	24,396	25,602	27,185
DESS	193	1,162	411						
修士			2,999	9,522	14,907	17,816	19,394	21,463	28,185
その他	21	379	778	7,914	11,514	14,004	15,877	21,415	53,427
小計	1,948	6,185	11,341	30,142	46,041	54,364	59,667	68,480	108,797
合計	20,050	51,186	70,637	111,405	144,013	166,304	179,800	203,846	323,331

【注】BTS等には、農業系BTSを含む。Maitriseは修業年限4年の学位、DESSは職業系の修士学位を示す。

【資料】DEEP, 2022:147.

後期中等教育2年修了レベルの職業資格16.5万人、同3年終了レベル10.3万人である。高等教育2年修了レベル8.9万人、同3年レベル3.2万人、同5年レベル6.0万人という状況である(2018年度)。この図から明らかなように、高等教育段階での訓練生が急増している。修業年限2年のレベルⅢの資格(BTS, DUT)が最多となっているが、それ以上の修業年限3-4年のレベルⅡ、さらに修業年限5年以上のレベルⅠも大幅に増加している。このような状況の下で、見習訓練に対する社会の評価も改善されてきている。

## 2. 3 見習訓練の制度・政策：政府・地域圏の見習訓練振興政策

フランスでは、保守・中道・左翼間でしばしば政権交代が行われてきた。そのたびに政府の打ち出す政策は変更になる。同一政党出身の大統領、同一政権であっても閣僚の交替においても政策が大幅に見直しされることもしばしばである。そのために、政府の政策・方針は一定しないのが通例である。それはそのまま教育の分野でもあてはまる。いったん施行された施策が、短期間のうちに変更になることも珍しくない。もちろん、比較的安定した施策もある。教育の分野における一例は見習訓練制度である。歴代の政府は、おおむねこの制度を重視しており、その振興に取り組んできた。その背景には多様な事情や思惑が絡んでいるが、一つには若者の失業問題が依然深刻な状況にあり、企業ニーズに対応した知識・技能の習得が強く求められていることがある。その習得手段として見習訓練制度が一定程度の有効性を持ち得るという認識が、歴代政府の間で共有されてきた。1)

見習訓練の受講に当たっては年齢制限が設けられており、16歳から29歳までとされている。高等教育段階で訓練生が増加する等の状況の中で、2019年1月以降に年齢の上限がそれまでの25歳から29歳までに引き上げられた（ただし、高等教育・研究省によると高等教育の見習訓練では30歳までとされている）（MESRI, 2019）。

## 2. 4 学校段階別の見習訓練制度の状況

高等教育全体で見習訓練に従事している訓練生は、2020年現在、約32万3,300人である。機関別でみると、2年制の高等教育機関の在学者が多く、STS10.9万人、IUT0.9万人と、両方で半数近くを占めている。とくにSTSだけで全体の40%に達している。STSの専攻領域は工業系とサービス系に大別され、サービス系の方が訓練生は多い。大学には3.5万人（リサンス課程のみ）、グランド・ゼコールのうち技師学校には2.7万人が在籍する。

企業と訓練契約を結んだ後に、大学・グランド・ゼコールの見習訓練センターに予備登録をする。ほとんどのセンターは、入学者選抜を実施している。リセでの学業成績・テストの結果や、入学試験での結果を判定の材料として活用する。

高等教育機関に入学するまでに訓練を提供する企業を見つけ、訓練契約を結ぶ必要がある。多くの高等教育機関は地域の企業と密接な関係を持っており、訓練提供企業のリストを訓練受講希望者に提供している（ONISEP, 2021b）。

## 3. 大学における見習訓練制度の現状

### 3. 1 大学における見習訓練制度の概要

大学には約4万人の訓練生が在籍しており、職業リサンス（1.9万人）と職業修士（2.4万人）の職業系コースが中心である。そのほか、技術バチェラー（bachelor universitaire de technologie, BUT。従来のIUTの3年課程修了証（DUT）から2021年度に変更）の

取得コースもある(ONISEP 2021b)。特定の職種での就職を目指して必要な専門的知識・技能を習得することを目的としているため、職業教育系が中心である。

### 3. 2 訓練生の身分

見習訓練契約は、企業と従業員の間で交わす労働契約である。契約を結んだ学生は、「職業訓練学生」(apprenti étudiant des métiers)と呼ばれ、訓練学生証を交付される。労働法や労働協約の適用を受け、権利と義務は通常の従業員と基本的に同じである。社会保険、有給休暇、出産・育児休業、失業保険等の適用を受ける(ONISEP 2019)。

表 2：見習訓練生の給与 (2022 年度)

	18歳以下	18-20歳	21-25歳	26歳以上
1年目	453.32€ (27%)	721.95€ (43%)	889.84€ (53%)	1,678.95€ (100%)
2年目	654.79€ (39%)	856.26€ (51%)	11,024.16€ (61%)	1,678.95€ (100%)
3年目	923.42€ (55%)	1,124,90€ (67%)	1,309.58€ (78%)	1,678.95€ (100%)

【資料】Cauzit (2022)

そのほか、大学や実習先企業への交通費、宿泊費、昼食代、海外研修に必要な経費等について補助を受けることができる (CFA Sup Nouvelle-Aquitaine sd :2)。

### 3. 3 大学における見習訓練の実態・普及状況

#### (1) 設置目的

たとえばボルドー大学の CFA は、7 か所の見習訓練部 (unités d'apprentissage, UA) と 1 か所の見習訓練単位 (Unité de formation par apprentissage, UFA) で構成されている。ボルドー大学の CFA は、以下のような目的を掲げている。①ボルドー大学の教育がめざす職業全体について見習訓練を促進し発展させること、②就職を促進するために大学教育の価値を高めること、③見習訓練の発展に参加する公的・民間団体と協力すること、④必要な見習訓練の処置を講じ、教育の法的・教育的・財政的責任を負うこと。

#### (2) 高等教育・大学における訓練生の在籍状況

見習訓練生総数に占める各種高等教育機関在籍の見習訓練生の割合は増加している。1990 年以前には訓練生は事実上後期中等教育レベルに限定されていたが、1990 年代半ば以降高等教育段階でも訓練生が増加する傾向にある。高等教育段階の訓練生は 8.9 万人であり、訓練生総数 44.8 万人の 19.8%にあたる (2018 年)。1995 年 1.5 万人 (全体比率 5.2%)、2000 年 3.6 万人 (同 9.7%) と比較すると、実数の面でも全体比率の面でも大きく増加している (DEPP, 2013:155 ; DEPP, 2020:133)。大学に限定すると、訓練生総数

の 7%，大学生数の 2.3%と比率は大きくない（2012 年，CNFPTLL，2014:11）。

取得をめざす資格別の訓練生数をみると，職業リサンス（LP）コース在籍の訓練生が多く，コース在籍者総数の 22%に達している（2012 年，CNFPTLL，2014:11）。

修了証別見習訓練生比率は，職業リサンス 38%，職業修士（MP）21%，技術短期大学部修了証（DUT）18%，修士（通常の修士課程）10%となっている。職業リサンスと職業修士の 2 種類で 59%と過半数を占めている。専攻別にみると，経済・経営 42%，基礎・応用科学 34%，経済・社会管理 16%，生命地球 8%となっており，経済・経営が半数近くを占めている（2012 年，CNFPTLL，2014:12）。

訓練生が在籍登録をする見習訓練センターは多様である。最も多いのは各種団体（association）と企業・企業団体の設置する私立センターである。在籍者は 10.9 万人で高等教育段階の在籍登録者総数 18.0 万人の 60.6%と過半数を占める。ついで，教育機関 3.2 万人，うち 1.3 万人が大学等の高等教育機関である（大学のセンター在籍者は全体の 7%，DEPP，2020:133）。

### （3）見習訓練生養成センター・高等教育機関・企業との関係

CFA は，CFA の設置・管理組織と地域圏間で交わす協定に基づいて設置される。CFA の設置・管理組織には，公私立の各種教育機関，地方公共団体，経営者団体等が設置する教育訓練機関，各種団体等がなりうる。各 CFA には，管理評議会（conseil de perfectionnement）が設置され，地域圏議会の代表，CFA の執行部，見習訓練監察局，経営者組合，労働者組合，訓練指導員の代表が委員を務める。高等教育機関外に CFA を設置し高等教育機関と連携をするタイプが伝統的であり，地域圏が学外に設置された CFA の再編を促進する場合も多い。その場合，大学と経済界が共同して管理にあたる（CNEFOP：17-20）。

見習訓練に関する財政は，国，地域圏，企業で分担する。国は企業や訓練生に課せられる訓練関係で発生する各種収入への税控除を行う。地域圏は CFA の設置・管理組織との間での協定に基づいて，CFA の運営経費について補助金を交付する。また訓練生の交通費，宿泊費，食費について補助を行う。

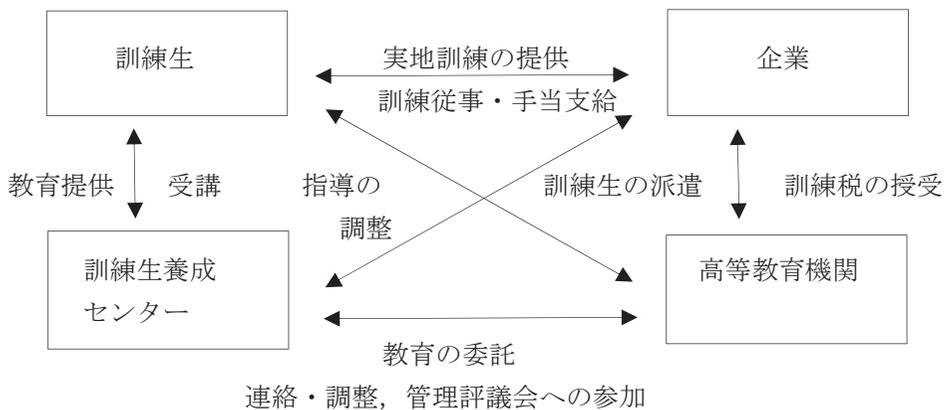
見習訓練で行われる教育・訓練は，大きく理論教育と実習に区分される。理論教育は，CFA がすべてを実施することもできるし（このタイプは「構内 CFA」（CFA « dans les murs »）と呼ばれる），高等教育機関に全部または一部を委託することもできる（このタイプは「構外 CFA」（CFA « hors les murs »）と呼ばれる）（MESRI 2017，Guide p.6）。いずれの場合にも，CFA は教育・訓練に関して，管理・教育上の責任を負う。

実際には，教育機関に教育を委託するケースが多い。とくに CFA を設置する複数の教育機関が設置した連合組織「高等教育見習訓練センター連合 2000」"CFA SUP 2000"が 1990 年に発足して以降，その傾向が強まっているといわれる（MESRI:12）。

「構外 CFA」の場合、高等教育機関と CFA 間の連携契約は、CFA と地域圏間の協定の一部を構成する。高等教育機関と CFA の連携の様式は多様である。①教育に関しては教育機関が、見習訓練全体の管理や財政に関しては CFA が、それぞれ責任を負うなど、役割を分担したり、②教育機関が教育のほか管理・財政についても責任を負ったりしている。

「構内 CFA」の場合、教育機関が独自に CFA を設置することもできる。業界が独自に CFA を設置することもできる。業界の特殊な事情・ニーズに対応した人材養成を強く希望する業界の場合、教育機関に対して教員が教育を担当するように要請できる。そのほか、見習訓練部 (Section d'apprentissage, SA) もある。特定の内容の教育を一定期間に限定して教育を行う場合に設置されている (MESRI:13)。

図 1 は CFA, 高等教育機関, 企業, 見習訓練生の相互関係を示したものである。それぞれ双務的な関係にある。



【資料】 CNFPTLV, 2014 : 18 を参考に, 筆者作成。

図 1 : 各アクター間の相互関連

#### (4) カリキュラム・教育・指導体制

CFA の教育内容は、各大学・CFA により多様である。地域や大学に設置された学部等により多様な専攻領域を置いている。ほぼ共通するのは、高等教育 2 年課程 (技術短期大学部, 上級技手免状等), 同 3 年課程 (職業リサンスが中心), 同 5 年課程 (修士・職業修士) の課程を開講していることである。グランド・ゼコールで取得する技師資格 (高等教育 5 年課程) についても開講している CFA もある。

訓練受講の学生は、いずれも CFA に登録する。授業は CFA 内で行われるほか、大学キャンパス内の各学部で行われる場合もある。授業と並行して、各訓練生は訓練契約を結ん

でいる企業で実地訓練を受ける。1週間を単位に大学・CFAと企業を交互で教育・訓練を受けるが、時間数は企業での実地訓練の方が長い（ポワティエ大学を中心とするヌーベル・アキテーヌ CFA の場合、大学・CFA の年間時間数 550 時間に対して、企業実地訓練は 1,246 時間と、後者が全体の 3分の2以上を占める（CFA Sup Nouvelle-Aquitaine 2020）。

CFA では、チューターと呼ばれる教職員が配置されており、訓練受講の学生の就学を支援する。企業では、従業員の中から選抜され職員（訓練指導員（*maître d'apprentissage*）と呼ばれる）が見習訓練生の訓練全般について指導を行う。CFA のチューターは、訓練指導員と連絡を取り合い、訓練生が教育・訓練を支障なく受けられるように監督する。

近年、学生の就職状況が厳しくなっている状況下で、正規の教育課程に企業実習を位置づける大学が増えている。企業との関連の深い職業系の学部・専攻領域では、以前から実施してきた。とくに職業リソース課程（高等教育3年次の1年制課程）では、企業実習が必修となっており、その期間も全授業時間の3分1程度と大きな比重を占めている。これらの職業系以外の学部、専攻領域でも、企業実習を導入する事例が増えている。2018年には、大学在学者総数の31%が企業実習を経験するまでになっている。

見習訓練と企業実習の区別が判然としにくいのが、両者の特徴と差異は、以下のように整理できる。最も大きいのは、見習訓練は、企業と訓練契約を交わし、企業従業員の身分で教育・訓練を受けるのに対して、企業実習は学生の身分を保持したままであることである。また、見習訓練は企業での実地訓練の時間数が圧倒的に多く、企業の指導下に置かれることも多いのに対して、企業実習はあくまで正規の教育課程に位置づけられており、大学の教育活動の一環として行われることも重要である（表3を参照）。

表3：見習訓練と企業研修の主な特徴・差異

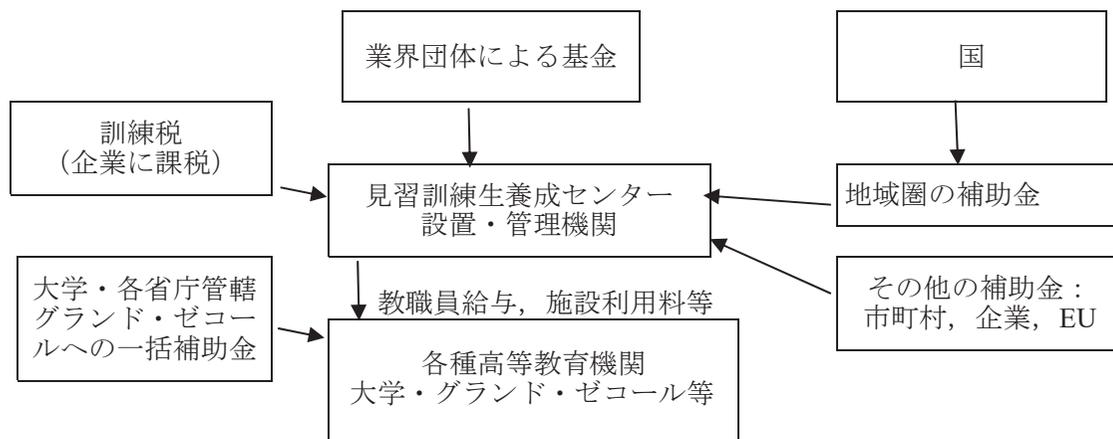
	見習訓練	企業研修
指導体制	・訓練指導員（ <i>tuteur</i> 、企業従業員）の配置が義務 ・大学の関与は基本的になし	・大学：教育課程に位置づけ。事前事後指導・評価 ・企業：研修指導者（ <i>maître de stage</i> ）適当職務の割当、指導
身分	訓練生	学生
契約の種類	労働契約	研修契約 <i>convention de stage</i>
期間	6か月～3年	同一学年・企業で6か月以内
企業での期間	企業での労働従事が主、週3日間	長期休暇等を利用、平均3か月
給料・手当	給与支給。月給419.74ユーロ～1,554.58ユーロ：年齢・在籍学年により異なる。	給与支給なし。手当は2か月以上の研修の場合、時給3.90ユーロの手当支給が企業義務。
奨学金	奨学金受領資格なし	奨学金受領資格あり
保険	一般従業員と同様の保険。企業共済。	社会保険・学生共済。

有給休暇	あり（訓練開始1年経過で5週間）	なし
訓練の中止	法的な規制・保護あり。解雇＝訓練中止。期限付き労働契約と同様の解雇制限あり。失業手当あり。	法的な規制・保護なし。学生・雇用主の意思・判断のみで中断できる。訓練中止に伴う失業保険等なし。

【資料】 Digischool, 2021 を参考に筆者作成。

#### （５）見習訓練の財政：誰がいかに負担か？

大学等の高等教育機関における見習訓練実施の経費負担の流れは複雑である。大きくとらえると、経費の多くは、訓練税や業界団体による基金のほか、地域圏、市町村、EU、企業等による補助金により賄われている。各団体からの補助金の多くは、見習訓練生養成センターの設置・管理機関に支払われ、そこから CFA が設置されている大学・グランド・ゼコール等の各高等教育機関に対して、教職員の給与、施設利用料等として支払われている（図2参照）。



【資料】 CNFPTLV, 2014: 20-25 を参考に一部を筆者変更。

図2：見習訓練養成センター・大学等への補助金の流れ

## 4. 見習訓練に対する各種な機関・団体の評価

### 4. 1 見習訓練に関するメリット・デメリットの認識

見習訓練をめぐるのは、多様な機関・団体がかかわっている。見習訓練センターを設置する立場として、大学等の高等教育機関、商工会議所、経営者団体等があり、訓練に参加する立場として、学生、大学の教職員、企業等がある。これらのいわばステークホルダー

は、見習訓練をどのように評価しているのだろうか。そのことと関連して、見習訓練に関するメリットとデメリットをどのようにとらえているのだろうか。

大きくとらえれば、学生側のメリットとしては、①訓練手当の受給できるため、経済的に大学進学が多少とも困難な学生に進学を支援できること、②在学中から企業で実地訓練を受けており、労働従事に必要な能力（知識・技能・コンピテンシー）を習得しやすいこと、③修了後の就職が一般学生よりも有利になると考えられること等がある。一方、デメリットとしては、①企業での実地訓練の時間が長いため、大学での教育・学習時間の確保が難しいこと、②正規課程外の活動・学習が制約されること、③訓練受け入れ企業の確保が難しいこと（同企業確保が入学の必要条件）等が指摘できる。もちろん、これらはごく一部に過ぎない。

メリット・デメリットは、立場により多様である。学生だけでなく、大学、企業、行政の立場からみたメリット・デメリットも多様にある（表4参照）。

4者に共通する問題として、見習訓練に対する社会的評価の改善・向上がある。1980年代末まで見習訓練により取得できる資格が最も基礎的なCAPに限定されていたこともあり、見習訓練に対する社会的評価は低かった。近年、高等教育機関での実施が拡がり、評価は改善されているとはいえ、払拭されているとはいえない。リセでの進路指導では、見習訓練への進路選択が積極的に推奨されにくい。社会的評価やイメージの改善・向上は、見習訓練の普及・拡大に必要である。政府や地域圏、さらに見習訓練センターを設置する商工会議所等は、そのために従来から多様な取組を展開してきた。一部の地域圏では見習訓練に参加する企業、大学、学生が増加しているが、全体としての普及はまだ進んでいない（地域間格差が生じている）。

表4：見習訓練のメリット・デメリット：学生、企業、教育機関、行政

	メリット	デメリット
学生	<ul style="list-style-type: none"> <li>・財政支援を受けながら就学できる。</li> <li>・貧困層に高等教育進学可能性拡大。</li> <li>・実践的な知識・技能習得。</li> <li>・現場ニーズ、企業文化・論理理解。</li> <li>・早期に就職準備、就職に有利。</li> <li>・学校と異なる世界理解、就職展望。</li> <li>・習得知識技能を現場で実践可。</li> <li>・知識技能の活用法学ぶ。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・労働時間長く教育課程影響。</li> <li>・学業専念の妨げ。</li> <li>・幅広い学業・知識技能習得が難。</li> <li>・当該職種外の知識技能習得難。</li> <li>・開講種類の限定：志望専攻異なる。</li> <li>・非開講の専攻領域がある。</li> <li>・訓練企業確保が入学条件だが、確保は難しい面も。</li> <li>・希望職種の訓練を提供できる企業が近隣にない事態発生もある。</li> <li>・就職先・職種の早期決定が必要で途中変更は難。</li> </ul>

企業	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 訓練生選抜可。通常課程は選抜不可。</li> <li>・ 必要な知識技能を特定・養成可。</li> <li>・ 将来従業員を早期に囲う=早期募集。</li> <li>・ 人材養成機能の企業団体が担保形成。</li> <li>・ 訓練税の自社方針使用。</li> <li>・ 政府・地域圏の各種補助金を受領。</li> <li>・ 企業文化理解者を獲得可。</li> <li>・ 安価手当で労働力確保。</li> <li>・ 社員差別化。企業主導で養成。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 訓練コストを要する。訓練手当、材料費、指導員配置の経費。</li> <li>・ 指導員の選抜・訓練・配置コスト。</li> <li>・ 指導員配置による業務への支障。</li> <li>・ 訓練生の管理。</li> <li>・ 訓練後に訓練生が他企業に就職する可能性あり。企業にはリスク。</li> </ul>
教育機関	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 訓練税受入れで財政確保の一助。</li> <li>・ 教育種類を増加・充実。</li> <li>・ 各種評価で高評価、財源確保に。</li> <li>・ 多様学生受入れ、説明責任果たす。</li> <li>・ 指導方法の多様化。</li> <li>・ 実践的知識技能教授で教員能力意識増。</li> <li>・ 連携企業増加、企業研修・就職促進。</li> <li>・ 習得知識技能の現場応用機会確保。</li> <li>・ 学生要求多様化で教育力向上。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 指導体制確保・学内企業両方。</li> <li>・ 訓練企業確保。</li> <li>・ 教育コース増で管理コスト。</li> <li>・ 知識・技能の評価が通常と異なり、難しい面もある。</li> <li>・ 学生多様化で指導難、教職員反発。</li> <li>・ 他機関関与招来、独立性確保難。</li> <li>・ 伝統的知識技能外の教授確保難。</li> <li>・ 教育内容方法実施形態等調整難も。</li> <li>・ 学生多様化対応にコストがかかる。</li> <li>・ 能力向上意識改革で予想される教職員の反発への対策が必要。</li> </ul>
行政	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 学校教育より安価。施設・設備経費は企業負担。訓練経費を企業に転嫁できる。</li> <li>・ 労働力養成に積極姿勢をアピールできるため企業誘致等に有利。</li> <li>・ 管区内の労働力政策立案・遂行に大学や企業の関与・協力を要請できる。</li> <li>・ 管区内の産学連携を促進。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 大学と企業双方との利害調整が必要になる。</li> <li>・ センター運営や教育・訓練実施の監督が必要。</li> <li>・ 監督等の職員配置・ノウハウ蓄積が必要。</li> </ul>

【注】 企業のメリット中、政府の「雇用報奨金」(prime à l'embauche)は、訓練生1人に8,000ユーロが支給される(経費無負担で1年間雇用可)。労働省2020年6月AP振興策発表(Cauzit, 2020)。

【資料】以下の資料に基づき筆者作成。

MTEI (2020a), (2020b), Cauzit (2020).

#### 4. 2 見習訓練に関する大学機関・教員団体の評価：国立大学長評議会と教員組合の反応 (1) 国立大学長評議会 (Conférence des présidents d'université, CPU) の見解

CPUは、基本的に見習訓練に対しては支持する立場を表明している。2013年にCPUは、「職業訓練・見習訓練に関する29提案」(2013年)をまとめている(CPU, 2013)。ここでは、見習訓練制度や政府の振興策を所与のものにとらえたうえで、その運営のあり方について述べており、見習訓練制度それ自体のCPUの評価については明確には示してい

ない。提案の内容は多岐にわたるが、重要なポイントは見習訓練に関する財政である。見習訓練の経費は主に企業から徴収する訓練税について大学への適切な配分を求めている(CPU, 2013) 2)。大学にとって、見習訓練や職業訓練(継続教育)は、一定の財源を確保するための重要な手段になっていることを反映した形になっている。

2014年9月には、各業界との間で協定を結んだ。この中で、大学は学生の就職支援や社会人の継続教育を基本使命の一つとしていること、失業問題が深刻化している状況下で、国民のコンピテンシーの平均的水準向上やエンプロイアビリティの改善のために、産業界との対話等で条件整備に努めてきていることを強調した。多様なルート・方法でエリート養成を促すとともに、学生の社会的条件向上のために役割を果たしてきた。見習訓練に関して、差別のない就職促進の手段、教育改善のテコ(levier de transformation pédagogique des formations)、大学と企業を接近させるためのベクトルであるなどとして、見習訓練を積極的に評価した。

2016年には、全国高等教育見習訓練振興協会(Association nationale pour l'apprentissage dans l'Enseignement supérieur, Anasup)と協定を結んだ。声明文で、学業継続に困難を抱える学生、とくに奨学金受給学生を対象に、高等教育の各段階で見習訓練へのアクセスを強化すべく共同して取り組むことを表明した(CPU, 2016)。

さらに、2017年までに50万人に見習訓練生を増加させるという目標を政府が掲げていることを受けて、その達成に貢献するために、国立大学長評議会として取組を強化している。

このように、CPUは大学の財政や学生の就職促進への貢献という点で、見習訓練制度を支持する立場を段階的に鮮明にさせてきている。

## (2) 教員団体の見解

高等教育教員団体として最大規模をもつ全国高等教育教員組合(Syndicat national de l'Enseignement supérieur, SNESUP-FSU)は、CPUと比べると、見習訓練に対してはやや消極的で慎重の見解を示している。

SNES-FSUは、2014年に、この問題に関する見解を表している(SNES-FUS 2014)。このなかで、学生が見習訓練を選択する理由として、教育・訓練の内容・方法・質等教育に直接に関係する問題よりも、修了後の就職見通しが考慮されていると述べる。その他、以下のような問題点を指摘する。見習訓練コースを開設するにあたっては教育の必要性を考慮すべきであるが、実際は大学の運営資金不足を補うための財源確保が主目的になっている。地域圏が財政支援の権限もっているが、その支援は不安定であり、大学・学生に影響する可能性がある。見習訓練を希望する学生について、採用不採用は企業にまず決定権がある。そのため、訓練受講を希望しても受講できない事態も発生するが、それにより高等教育進学機会が制限されることになる。選抜の基準は、大学教育に必要な能力と企業で

の実地訓練の能力によっており、これらの能力獲得が不利な状況にある学生のために見直しが必要である。

教育・訓練の内容について、見習訓練の求める諸条件に適合する青年は全体から見れば一部にすぎず、就職に必要な職業関連のコンピテンシーの習得を促す手段としても見習訓練が唯一の方法ではない。むしろ、大多数の学生の勉学を成功に導くためには、学生の多様性に配慮して多様な内容・形態の教育を用意することが必要である。

社会や職場の環境が急速に変化する現在、特定職業限定のコンピテンシーではなく、転移可能なコンピテンシーの形成が必要であること、そのために理論教授と企業実習の組合せという交互教育（見習訓練もその一部）が必要であるが、短期的なニーズに基づくのではなく、研究をベースにした教育を行うことが必要という。そのうえで、新たな職に対する適応力の育成を重視すること、企業文化にとらわれず開放的な精神や批判的精神を育てること、訓練生としての権利と義務についての理解を促すこと、センターの指導体制を整備するために訓練生の指導に当たるチューター教育を行うこと、見習訓練を管理する行政職員を配置すること等を要求している。あわせて、大学やセンターの運営経費の基盤となる訓練税について、その配分に関する地域圏審議会に経済界と教員組合代表を含む委員会を設置することも要求している。

## 5. 見習訓練をめぐる論点

見習訓練をめぐる論点としては、以下のような問題を指摘できる。

- 1) 見習訓練制度普及の要因はなにか。
  - 2) 学生の就職促進につながっているか。見習訓練制度は修了後の就職に有利か。
  - 3) 見習訓練制度は貧困層の大学進学機会拡大につながっているか。
- つぎに、これらの問題について考えてみよう。

### 5. 1 見習訓練普及の要因はなにか

すでに述べたように、見習訓練については学業不振生徒向けの教育訓練コースとしてのイメージが長年にわたり形成されてきた。しかし、学生の就職促進の観点等から、政府は見習訓練振興政策を継続的に実施してきた。経済競争力増強に貢献すべく産業界のニーズに対応した大学教育のあり方を追求したり、学生の就職促進・支援を大学の基本的使命の一つに加えたりする政府の高等教育政策の影響ともあいまって、高等教育でも見習訓練コースの在籍者が近年増加している。とくに一部の有名グランド・ゼコールでも同コースを設置する例がみられる。たとえば、ビジネススクール（商科学校）として、高等商科学校（HEC）とともに高い社会的威信を誇る経済商科学校（ESSEC）は、全国の有名グランド・ゼコールに先駆けて1993年に見習訓練コースを設置している（Loquin）。その後も同コースを設置する高等教育機関は増えている。これら事情により、見習訓練に対する社

会一般のイメージは変化しており、とくに若い世代の学生は、見習訓練に対する忌避感や嫌悪感から開放されている。

国立大学長評議会が見習訓練コースに在籍する学生を対象に実施した調査<sup>3)</sup>によると、同コースを第1志望として選択した学生が全体の86%に達した。この結果について同評議会は同コースに対する学生たちの評価が高まっていることを示すものだが、10年前にはありえなかったことと指摘している。

ただし、見習訓練は手放して評価されているとみるわけにはいかない。学生にとっては、同コース選択にある程度慎重にならざるを得ない事情がある。その一つは、同コースに入るには、事前に訓練企業を個人の責任で確保することが求められる。教育訓練の大きな部分が企業実習で示されるため、これを確保することは重要である。しかし、それは学生にとって決して容易ではない。どの企業でもよいわけではなく、自分の希望する専攻領域に関連する内容を業務とする企業であることが必要となる。仮に近隣の地域に当該の企業があったとしても、訓練生の受入をしているとは限らない。訓練生の受入をしている企業は、全国どの地域でも多数あるわけではない。大都市かその郊外であれば比較的多く存在するとしても、そのような地域は各種の高等教育機関の学生も多く、企業実習を希望する者も多い。そのため、訓練提供の企業を確保することは難しい。農村地域では、企業が少なく、企業確保の困難さはより大きくなる。

また、学生にとって時間管理の難しさも、見習訓練コースを積極的に選択しづらい理由の一つになっている。同コースでは、大学での理論教授と企業の実地訓練が交互に行われるが、時間数では企業での実地訓練の方が圧倒的に多い(理論教授のほぼ2倍)。大学の授業で成果をあげるためには、授業に出席するだけでなく自己学習(予習・復習等)が必須である。しかし、その時間を確保することは同コースの学生にとって容易ではない。精神的にも肉体的にも負担は大きくならざるをえない。

同コースに在籍する学生は、このような困難な条件をクリアしてきている。その覚悟と自信が、同コースに対する積極的評価の要因になっている可能性がある。

## 5. 2 学生の就職促進につながっているか：見習訓練コースは修了後の就職に有利か

見習訓練コースは、企業での長期の実地訓練を受けるため、企業ニーズに対応しやすく、その分通常コースと比べて修了後の就職が有利であると、しばしば主張されてきた。この点は、同コースの主要なメリットの一つと考えられてきた。

しかし、この点について、見習訓練コースの修了者の就職優位が必ずしも鮮明になっているわけではない。表5は、修了30か月後の就職状況を通常コースと見習訓練コースで比較したものである。これによると、選考領域別に若干の差異がみられるものの、職業リソースと修士とも、両コース間での明確な差異はみられない。

表 5：修了 30 か月後の就職状況：コース別（通常・見習訓練）・学位別・専攻領域別  
（2019 年 12 月，単位：％）

	通常のコース		見習訓練コース	
	職業リサンス	修 士	職業リサンス	修 士
法学・経済・経営	91	93	95	96
文学・言語・芸術	88	87	85	92
人文・社会科学	87	89	91	96
科学・技術・保健	93	92	96	96
合 計	91	91	95	96

【資料】MESRI, 2021a : 1.

就職先には、実地訓練を受けた企業も少なからず含まれている。その分を除けば、通常のコースの学生の就職状況との差異はさらに小さくなる。

これらの点を考慮すると、就職率の向上をめざして見習訓練を促進するという政府の方針・政策には明確な根拠を欠くといわざるを得ない。

### 5. 3 大学進学機会拡大につながっているか：貧困層や移民の子弟

高等教育の見習訓練は、貧困層に高等教育機会を提供しているかどうかについて、Kergoat (2021) は、訓練生の出身階層は他コースとほぼ同じことを示している (Kergoat, 2021: 1)。専攻により貧困層・男女の割合が異なっており、全体としてみると不平等を是正するよりはむしろ強化しているとの見解を示している。

見習訓練の水準上昇で、労働者家庭出身者の割合低下。専攻・コース間の移民比率は変化している。高等教育の訓練生は、中等教育段階、とくに CAP の取得コースの訓練生とは出身階層が異なっている。中等程度の見習訓練の経験者で高等教育でも見習訓練を受けている者は少ない。高等教育 2 年修了レベルの資格（技術短期大学部修了証 DUT および上級技手免状 BTS）の取得コース在籍者の出身コースをみると、見習訓練出身者は 16.4%に過ぎない（他はリセ 28.4%，職業リセ 25.4%，他の高等教育機関 12.5%等）。高等教育 3 年ないし 5 年修了レベルの資格でも 25.4%にとどまっている (DEPP, 2020: 143)。つまり、高等教育の見習訓練生の大半は初めて見習訓練を受ける学生であり、中等教育段階の訓練生とは社会的背景が異なっている。

高等教育段階の見習訓練生が中等教育段階の訓練生とプロフィールを異にしている背景には、訓練提供の企業は、訓練生募集にあたり何らかの方法で選抜を行っていることがある。選抜の基準は必ずしも明確になっているわけではない。学業成績だけでなく、訓練の

可能性や企業としての使いやすさ等も選抜の際に考慮されている可能性がある。そのため、貧困層の出身や学力に問題をかかえる青年の場合には、不利な扱いを受けやすい。

これらの点を考慮すると、見習訓練コースは、経済的理由やその他の理由で高等教育進学の手がかりが制限されている青年に高等教育の手がかりを提供する役割を果たし得ているとはいがたいのが実情である。

## 6. おわりに：日本への示唆

見習訓練は、企業での実地訓練と大学での教育を組み合わせたタイプの教育であり、同コースの在籍者は実習企業との間で労働契約を結び企業従業員としての身分と本来の学生としての身分をあわせもつ。伝統的な大学の教育のあり方とは異なる。見習訓練に参加する諸機関は、企業が負担する訓練税等による財政措置の対象となり、基本的に公財政で賄われてきた大学教育に民間企業による資金が投入されることを意味する。大学の予算全体から見ればごく一部とはいえ、財源確保に苦しむ大学には大きなインセンティブである。そのことが、国立大学評議会が見習訓練制度を積極的に評価したり政府による同制度振興の政策や方針を支持したりする理由の一つにもなっている。

しかし、そのことは、政府が大学への公費支出の抑制や節減を合理化する口実にならないか、それを防ぎつつ公費支出を確保する方策を講じられるのか懸念される。

大学では、教育面だけでなく、研究・開発、機関管理の面でも、産業界との連携は、すでに以前から進んでいる。とくに学生の就職促進の観点から、休暇中を中心に長期の企業実習に多くの学生が参加しているし、その他授業等でも企業関係者が多様な形態で関与している。継続教育部門では、地域住民に加えて企業従業員も数多く登録し、多様な専攻領域で教育を受けている。そこでは、教育を行う際に、内容や形態等の面で多少とも企業ニーズを考慮することが求められよう。

このように進む大学の産学連携の一環として、見習訓練をとらえることもできる。とくに企業実習は、企業という場で、企業の指示・意向に沿って行われること等、見習訓練と重なる部分が多い。それでも、企業実習はあくまで大学の主導で実施される。慎重に編成された正規の教育課程に位置づく活動として実施され、大学の責任と指導の下で行われる。これに対して、見習訓練は、実施・責任は大学と企業が分担して担当することになるが、時間数の面では企業実習の時間数が大学での教育時間よりも圧倒的に多いことを考慮すれば、企業主体になり、大学の主体性や責任の比重は相対的に軽くならざるを得ないのではないか。

このように、見習訓練は、学生の就職促進、企業ニーズに対応する人材養成、大学経営の財源確保等の問題と密接に関わっている。大学、企業、学生、さらには行政をも含めた大学教育に関与する多様なアクターの利害を調整しつつ、大学の主体性と責任を発揮しつつ産学連携を進めるかという問題を、見習訓練制度は提起しているといえよう。

## 【注】

1) 2017年5月発足のマクロン政権下では、主に国民教育省（初等中等教育を管轄する）、高等教育・研究省（主に高等教育・学術を管轄する）、労働省が共同で、見習訓練振興阻害条件除去特命官ポストを設けるとともに、以下の3項目をミッションとして設定した。

①見習訓練提供状況の調査：職業未来選択自由法制定後相当に発展。国以外の諸機関も振興に取り組んできた。

②進路指導のサイトの改善：コレーージュ修了時、Parcoursup、学生の進路再指導、Affelnet

③ITサービスの充実：教育の質、雇用状況の変化、コンピ理解を青年・家族に促す。

[https://www.alternance.emploi.gouv.fr/portail\\_alternance/jcms/leader\\_10521/une-mission-pour-faciliter-les-entrees-en-apprentissage?portal=gc\\_5228](https://www.alternance.emploi.gouv.fr/portail_alternance/jcms/leader_10521/une-mission-pour-faciliter-les-entrees-en-apprentissage?portal=gc_5228), 2021.08.02.

さらに、同政権は成人向けの見習訓練制度を強化すべく、2018年9月5日付け法律で交互教育昇進・転換プログラム（promotion ou reconversion par alternance (Pro-A)）の実施を打ち出している。見習訓練は通常16-29歳の青年を対象としているが、一定条件を満たす場合には、29歳以上でも受講できる（既得資格より上位資格取得・起業・復職をめざすことや障害をもつこと等）。

[https://www.alternance.emploi.gouv.fr/portail\\_alternance/jcms/reclleader\\_6113/decouvrir-l-alternance](https://www.alternance.emploi.gouv.fr/portail_alternance/jcms/reclleader_6113/decouvrir-l-alternance), 2021.08.02.

2) 大学等の見習訓練に関する国立大学長評議会の主な提案は以下のとおりである。

29 提案「職業教育訓練・見習訓練の中心としての大学」（2013年11月，CPU2013）。

提案 7：すべての教育段階で、見習訓練に関する企業への課税を維持すること（高等教育2年課程以下の見習訓練生を雇用する企業のみ訓練関係課税を課すこと、第3学年以上の課程の見習訓練課税を廃止が、2014年度の財政法で予定されていることに対して）。

提案 8：大学等への訓練税配分について、在籍する見習訓練生数に応じて配分すること（大学等への訓練税の配分が、見習訓練への取組状況に関係なく行われており、高等教育機関間で格差があることに対して）。

提案 9：大学等への訓練税配分を維持すること。配分された訓練税を、見習訓練生だけでなくそれ以外の一般学生への使用も認めること。とくに両学生の混合クラスの場合等。

（見習訓練は特別の教育様式であり、就職への移行のための一つの様式であり、一般学生や継続教育受講生との混合・交流の促進が必要と、CPUは考える）。

提案 11：大学等が構内に見習訓練の拠点を設置することは、大学等と見習訓練生養成センターの戦略を一貫させるために必要である。また、大学等が単独でセンターを設置したり、直接訓練を提供したりできるようにすることが必要である。

なお、2020年6月にも、政府の見習訓練振興策に対する声明を発表している。見習訓練

生を雇用する企業への政府補助金の対象を、中等レベルからリサンスまでのコース在籍の訓練生に限定する施策を政府が打ち出したことに、リサンス以上のコース在籍者をも対象とすることを要求している（CPU 2020）。

3) 国立大学長評議会によるこの調査は、評議会加盟大学の見習訓練コースに在籍する学生総数の約 10%にあたる 6,484 人を対象に、2021 年 5 月に実施された（CPU2021）。

#### 【文 献】

五十畑浩平（2020）『スタージュニアフランス版「インターンシップ」』日本経済評論社。  
中上光夫（2009）「フランスの「職業訓練」の一断面－見習養成契約」『国際地域学研究』第 12 号，113-127 頁。

夏目達也（1993）「現代フランスにおける見習訓練制度改革－職業教育の公共性の現段階」『産業教育学研究』第 23 号。

夏目達也・堀内達夫（2007）「フランスにおける徒弟制度と継続職業教育」平沼高編『熟練工養成の国際比較』ミネルヴァ書房，109-143 頁。

夏目達也（2008）「フランスの高等教育における見習訓練制度」、『職業教育におけるデュアルシステムの受容と変容に関する国際化比較研究』（科研費報告書），47-59 頁

夏目達也（2005）「フランスにおける見習訓練制度と学校職業教育」『製造業における熟練労働者のキャリア・ディベロップメントに関する国際比較研究』，科研費基盤研究（A）（1），iii-1-iii6 頁。

夏目達也（2021）「フランスの大学における職業準備機能拡充の政策と取組」『名古屋高等教育研究』第 21 号，pp.101-120，2021 年 3 月。

村田弘美（2011）「フランスの実践型人材養成システム」Works Review Vol.6（リクルートワークス）。

Alternance professionnelle, *Le CFA : Centre de formation des apprentis*. Retrieved July 29, 2021, from

<https://www.alternance-professionnelle.fr/cfa-centres-formation-apprentis/>.

Cauzit Marie-Lou (2020). *Les points clés du plan de relance de l'apprentissage du ministère du Travail*, Retrieved May 10, 2021, from

<https://www.alternance.fr/articles/aides/plan-relance-apprentissage/>

Cauzit Marie-Lou (2022). *Le salaire de l'apprenti en 2022*, Retrieved February 15, 2023, from <https://www.alternance.fr/articles/contrat/salaire-apprenti/>.

CFASUP (2000). *Notre particularité*, Retrieved August 2, 2021, from

<https://www.cfasup2000.fr/pages/notre-particularite.html>.

CFA Sup Nouvelle-Aquitaine, sd, Guide de CFA Sup Nouvelle-Aquitaine.

CNFPTLV (Conseil national de la formation professionnelle tout au long de la vie)

- (2014). *L'apprentissage dans l'enseignement supérieur*.
- CPU (Conférence des présidents d'université) (2013). *Les universités au coeur de la formation professionnelle et de l'apprentissage, Les 29 propositions de la CPU, 26 novembre 2013*.
- CPU (2016). *La CPU et Anasup unissent leur force pour promouvoir l'apprentissage*, Retrieved June 16, 2021, from <https://franceuniversites.fr/actualite/la-cpu-et-anasup-unissent-leur-force-pour-promouvoir-lapprentissage/>
- CPU (2020). *Soutien à l'apprentissage : inclure tous les apprentis dans le plan gouvernemental*, Retrieved August 28, 2021, from <http://www.cpu.fr/actualite/soutien-a-lapprentissage-inclure-tous-les-apprentis-dans-le-plan-gouvernemental/>.
- CPU (2021). *Enquête CPU : poursuivre le soutien de l'apprentissage dans l'enseignement supérieur*. Retrieved August 20, 2021, from <http://www.cpu.fr/actualite/un-veritable-outil-de-democratisation-et-delevation-du-niveau-detudes-enquete-inedite-de-la-cpu-sur-lapprentissage-dans-lenseignement-superieur/>.
- DEPP (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance) (2013). *Repères et références statistiques*. édition2013.
- DEPP (2020). *Repères et références statistiques*. édition2020.
- DEPP (2022). *Repères et références statistiques*. édition2023.
- Digischool (2021). *Quelles sont les différences entre un stage et une alternance ?*, Retrieved May 10, 2021, from <https://www.alternance.fr/articles/formations-alternance/stage-alternance-differences/#:~:text=Alternance%20%3A%20la%20formation%20est%20prise,tes%20%C3%A9tudes%20en%20voie%20initiale.>
- Guérin, F., Le Goff, J.-L., & Zannad, H. (2018). *La fabrique des cadres. Étude comparée d'une école de commerce, d'une l'école d'ingénieurs et d'une université*, Retrieved July 31, 2021, from <https://corporate.apec.fr/files/live/sites/corporate/files/Nos%20%C3%A9tudes/pdf/Fabrique-des-cadres.pdf>.
- Kergoat, P. (2010). *Les formations par apprentissage : un outil au service d'une démocratisation de l'enseignement supérieur ?*, CEREQ.
- Kergoat, P. (2021). Les coulisses de la formation professionnelle. Processus de sélection à l'entrée de l'apprentissage, *Céreq Échanges*.

- Loquin, L. (année non communiquée). L'ESSEC 1ère école de management à avoir ouvert la voie de l'apprentissage à ses étudiants. Retrieved August 20, 2021, from <http://apprentissage.essec.edu/>.
- Marzougui et Hamdi (2004). *Partenariat Université-Entreprise: état des lieux et perspectives de renforcement*, Retrieved August 21, 2021, from [https://www.memoireonline.com/01/08/885/m\\_partenariat-universite-entreprise-etats-des-lieux0.html](https://www.memoireonline.com/01/08/885/m_partenariat-universite-entreprise-etats-des-lieux0.html).
- MENESR (Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche) (2014). *L'apprentissage dans le supérieur: Aujourd'hui et demain?*
- MENJS (Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports) (2020). *centre de la formation des apprentis, CFA*. Retrieved July 29, 2021, from <https://www.education.gouv.fr/le-centre-de-formation-d-apprentis-cfa-creation-fonctionnement-personnels-et-apprentis-2069>
- MESRI (Ministère de l'Enseignement supérieur de la Recherche et de l'Innovation) (2017). Guide de l'apprentissage dans l'enseignement supérieur.
- MESRI (2019). *Formation en alternances*. Retrieved August 20, 2021, from <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid126367/guide-de-l-apprentissage-dans-l-enseignement-superieur.html/>
- MESRI (2020). Les étudiants à l'université en 2018-2019 effectuent un stage sur dix à l'étranger, *Note Flash* no.17, p.2.
- MESRI (2021a). Une meilleure insertion sur le marché du travail pour les diplômés par la voie de l'alternance, In *Note Flash* no.8, p.1.
- MESRI (2021b). 20 l'apprentissage dans l'enseignement supérieur, In *État de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation en France*, no.14
- MESRI (2021c). *Conventions industrielles de formation par la recherche (Cifre)* Retrieved August 21, 2021, from <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid22130/les-cifre.html>.
- MTEI (Ministère du Travail, de l'emploi et de l'insertion) (2020a). *Découvrir l'alternance*. Retrieved July 31, 2021, from [https://www.alternance.emploi.gouv.fr/portail\\_alternance/jcms/recleader\\_6113/decoouvrir-l-alternance](https://www.alternance.emploi.gouv.fr/portail_alternance/jcms/recleader_6113/decoouvrir-l-alternance).
- MTEI (2020b). *L'aide unique pour les employeurs qui recrutent en apprentissage*. Retrieved July 31, 2021, from [https://www.alternance.emploi.gouv.fr/portail\\_alternance/jcms/leader\\_9920/l-aide-unique-pour-les-employeurs-qui-recrutent-en-apprentissage?portal=gc\\_5228](https://www.alternance.emploi.gouv.fr/portail_alternance/jcms/leader_9920/l-aide-unique-pour-les-employeurs-qui-recrutent-en-apprentissage?portal=gc_5228),

2021.07.31.

ONISEP (2019). *Choisir l'apprentissage dans le supérieur*.

Retrieved July 31, 2021, from

<https://www.onisep.fr/Pres-de-chez-vous/Hauts-de-France/Lille/Se-former-dans-ma-region/S-informer-sur-l-enseignement-superieur/Les-cles-du-superieur/Choisir-l-apprentissage-dans-le-superieur>

ONISEP (2021a). *L'alternance dans le supérieur : État des lieux*. Retrieved July 31, 2021, from

<https://www.onisep.fr/Choisir-mes-etudes/Apres-le-bac/Conseils-et-strategies-d-etudes/L-alternance-dans-l-enseignement-superieur/L-alternance-dans-le-superieur-etat-des-lieux>.

ONISEP (2021b). *L'apprentissage à l'université*. Retrieved July 31, 2021, from

<https://www.onisep.fr/Choisir-mes-etudes/Apres-le-bac/Conseils-et-strategies-d-etudes/L-alternance-dans-l-enseignement-superieur/L-apprentissage-a-l-universite>.

SNES-FUS (2014). *Diversifier les modalités de formation pour améliorer les conditions de réussite ? L'apprentissage, l'alternance*.

Université de Bordeaux (2021a). *Offre de formation 2021-2022, Licences pro*.

Université de Bordeaux (2022b). *Offre de formation 2021-2022, Alternance*.

## 第5章 大学における生涯学習の支援と経営

### －フランスにおける具体的展開－

夏目達也  
(桜美林大学)

#### 1. はじめに

日本では、生涯学習の必要性が、これまでにしばしば強調されてきた。近年は、社会の急速な変化、とくに知識基盤社会の普及・拡大が喧伝され、それとともに、知識の量と質が国の競争力を大きく規定するとして、国民の知識水準の向上のために、生涯学習を広範に進める政策が打ち出されてきた。

最近では、大学を中心とする高等教育機関での取り組みが、従来にも増して重視されるようになってきている。その背景には、高等教育進学率が上昇を続けており、青年層を中心に初期教育で高等教育を受けた者が増えていることがある。生涯教育の場所・内容・水準を選択するにあたって、初期教育として自らが受けた高等教育が基礎・基準となるためである。

大学が行う生涯学習の取り組みは、従来から公開講座を中心に行われてきた。そこでは、大学の研究や初期教育での内容をふまえて、アカデミックな性格・内容が中心であった。近年はそれに加えて、在職中の社会人を対象に従事する職務での遂行能力を開発・向上させるために、専門教育・職業教育の必要性が強調されるようになってきている。政府が「社会人の学び直し」「リカレント教育」の名称で進めてきた生涯学習関連の政策の重点は、まさにそこにある。これを受けて、各大学での生涯学習の取り組みも、次第に重点が専門教育・職業教育にシフトしている。

この点に関して問われるべき問題の一つは、専門教育はともかく、職業教育（職業との関連性の強い専門教育）については、大学のアカデミックな教育と両立できるかということである。主要な対象者が、初期教育として在籍する10歳代後半から20歳代前半の若者たちであることともあわせて、社会人を対象とする生涯学習は、大学にとって相容れない一面をもっていることは否定できない。

このように一見矛盾するようにみえる大学の初期教育と生涯学習との相互関係、両者を調整するための政府の政策の背景や内容、各大学における生涯学習の活動状況の具体的な内容等の展開状況はどのようになっているのだろうか。この問題を考えるために、本章ではフランスの事例を取り上げる。フランスでは、社会人向けの生涯学習、とくに高等教育レベルでの生涯学習の普及・促進のために、政府が1970年前後から各種の政策を講じており、それを支える制度も整備されてきた。それを受けて、各大学も取り組みを展開してい

る。

先行研究の整理を行っておく。フランスの高等教育段階の生涯学習について扱った日本の代表的な研究として、岩橋と夏目の研究がある。

岩橋は、一連の研究で、フランスの生涯学習について多角的に分析している(岩橋 2014a, 2014b)。その中心は、「アソシアシオン」(association)と呼ばれる団体に関するものである。全国各地で、地域住民のニーズに対応して生涯学習のための多様な活動を展開している。関連して、活動の中心を担う「アニマトゥール」(animateur)と呼ばれる専門職員の養成・資格問題を扱っている。地域住民のニーズが多様化・高度化するなかで、それに答えるために必要とされる中心的アクターとしての職員の専門性の形成・確保の問題は、生涯学習問題を検討する上で不可欠の視点である。ただし、岩橋の研究では、本章が目的とする高等教育レベルの生涯学習についての本格的な言及はみられない。

夏目(2017)は、フランスの生涯学習をめぐる政府の政策や制度、大学における生涯学習の取り組みの概要を紹介している。しかし、大学の伝統的なアカデミックな性格と生涯学習との関係の調整等の問題を十分解明しているとはいえない。また、発表時の関係で、考察の対象が2010年代前半までとなっている。

これらをふまえて、本章では、フランスの大学で、大学本来のアカデミックな教育と生涯学習との関係、両者を調整するための施策や制度がいかなるものか、地域住民等の生涯学習を支援するために大学が展開している活動がいかなるものかについて検討する。本論文の構成は以下のとおりである。

第1に、フランスにおける生涯学習の全体像を述べる。生涯学習を実施する機関が多様であること、中心は大学であることを指摘する。

第2に、高齢者を主要対象とするアカデミックな性格と内容の教育(生涯教育)と、在職者・求職者を主要対象とする職業的性格をもつ教育(継続教育)の2種類があることを示す。

第3に、大学における継続教育の実施状況を述べる。ここでは、在籍者数や受講時間数の状況、主要な大学における取り組み状況を概観する。

第4に、大学が本来のアカデミックな教育以外の職業教育を行う理由やその背景について考察する。全国で展開される各種の職業教育訓練(対象には企業従業員を含む)の財政を賄うために企業に課せられている拠出金制度があること、大学はその獲得のために関連の活動を実施していることを述べる。

なお「生涯教育」「継続教育」「生涯学習」の用語について述べると、「生涯教育」は高齢者を含む一般の社会人を対象に、大学が通常の初期教育課程で行っているアカデミックな性格の教育をさす。「継続教育」は職業従事者(求職者を含む)を対象に、職業能力を形成するための教育をさす。「生涯学習」は「生涯教育」「継続教育」の両方を含むものとする。これらのうち、本稿では主に「継続教育」を中心に考察する。

## 2. フランスにおける生涯学習の制度と実施概要：

フランスの高等教育は、初期教育と生涯教育の両面で行われる。初期教育は、リセ・職業リセで中等教育を修了し各種のバカロレアを取得した者を主な対象としている。これに対して、生涯教育は初期教育を終えて教育機関を一定期間離れた社会人を対象としている。高等教育を受けるには、バカロレアの取得が基本条件となっているが、社会人の場合には、バカロレアを取得しない者でも受けることができる。バカロレアの代替となる資格 (DEAU) を取得するための準備教育も生涯教育の一環として行われる<sup>1)</sup>。

全体の配置は次頁の図のとおりである。生涯教育に限ってみると、大きく学術・非職業教育系と職業教育系に分類できる。大学は多様な機能・課程・コースを有するため、4 象限のすべてに分類される。

学術・非職業教育系に分類されるアソシアシオン (association) は、地域住民を対象に会員を募って、文化、芸術、スポーツ等の活動を展開している。ここでの特徴は、特定の世代を対象とするのではなく、学校の生徒からおとなまで広範な人々を対象としていることである。それぞれが自分の興味・関心に応じて参加しており、広く市民生活に根ざしている。この象限に分類される大学教育としては、「第3世代大学」がある (後述)。

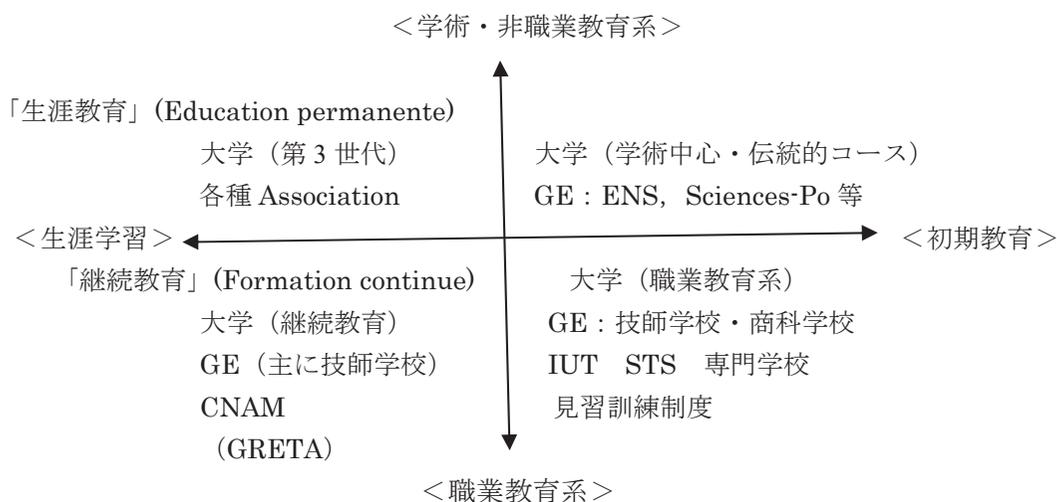
国立工芸院は、フランス大革命期の 1794 年に国民公会により創立された歴史のある施設であり、生涯学習専門の高等教育機関としてはフランス唯一のものとなっている。基本的使命は、高等教育レベルの職業教育 (formation professionnelle supérieure) の提供、テクノロジーとイノベーションの追求、科学・技術的文化・教養の普及を掲げている。常勤の教職員 1683 人 (うち教員 574 人、その他ボランティアの教員約 2000 人) を配置、全国主要都市に分館と教育センターを設置しており、年間 5.4 万人の受講者を受け入れている。そのほか、附属博物館で各種の展覧会等を開催している (数値はいずれも 2021 年。CNAM2021:14,27)。機関の歴史、規模、提供する生涯学習の種類や内容、対象者数等の点でユニークな存在である。

グランド・ゼコールは、初期教育では技師学校と商科学校 (ビジネススクール) の学生数が多いが、その他にもエコール・ノルマル・スペリウール (ENS)、政治学院 (Sciences-Po) 等多様な学校がある。生涯教育では、技師学校に比較的多くの学生が在籍している。これは、理系の職業資格としては最高位の技師資格 (titre d'ingénieur) が同校で取得できるためである。

見習訓練は、企業との訓練契約を結び、企業での実地訓練と高等教育機関での授業を組み合わせたいわゆる交互教育方式 (alternance) で、資格の取得をめざす制度である。大学やグランドゼコールにこのコースが設置されている。企業から訓練手当が支給されるため、個人の財政負担なしに高等教育を受けることができる等のメリットがある。そのため、近年在籍者が増加している。

高等教育レベル以外にも、中等教育レベルで生涯教育は展開されている。担当するのは前期中等教育機関（コレージュ）、後期中等教育機関（リセ・職業リセ）である。これらは近隣の学校とネットワークを構築して、施設・設備、教職員等のスタッフを共有して、地域住民の継続教育ニーズに応えている。ネットワークは「グレタ」（Groupements d'établissements, GRETA）と呼ばれる（あえて翻訳すれば「学校グループ」）。2002年以降、「継続教育・職業参入公益機構」（groupement d'intérêt public formation continue et insertion professionnelle (GIP-FCIP)）を設置する大学区が増えており、GRETAの業務を代替するようになってきている。とくに2013年の改革以降は、GRETAは順次縮小の方向を辿っている（DEPP, 2021:382）。

上記の生涯教育の諸機関は、国民教育省および高等教育・研究省の管轄によるものである。両省が生涯学習を管轄するのは、国家資格やそれと連動する準備教育を、両省が同時に管轄していることが主要な理由である。生涯学習ではしばしば職業資格の取得を目的に行われており、職業資格のほとんどは両省の管轄する国家資格であり、取得準備のための教育機関や教育も同省の管轄下にある。



【注】 GE : グランド・ゼコール。ENS : エコール・ノルマル・スペリウール, Sciences-Po : 政治学院, IUT : 技術短期大学部 (大学附設), STS : 上級技手養成課程, CNAM : 国立工芸院, GRETA : 中等教育段階諸学校の連合体

図 : 高等教育機関における初期教育・継続教育

成人向けの生涯学習の一部は、両省のほか労働省も管轄している。全国成人職業教育訓練機構（Agence nationale pour la formation professionnelle des adultes,AFPA）が全国各地に教育訓練センターを設置している。

### 3. 大学における生涯学習の展開

#### 3. 1 大学における生涯学習の取り組みの端緒：1968年以前の状況

大学教育に限らず、教育活動全般について、その歴史を記述する場合に、起点をどこに求めるかはその活動の基本的性格を検討する際に重要である。そのことは大学における生涯学習についても同様である。

フランスでは、第2次大戦直後から、多様な成人向けの継続教育訓練制度が設けられてきた。1950年代に主要大学に設置された労働社会的昇進センター（instituts de promotion sociale du travail, IPST）がその端緒である。同センターは、より上位の職業資格の取得やそれを通じた社会的諸条件の改善を求める労働者を対象に、資格取得準備の教育を行うことを目的とする機関であった。1970年まで、いくつかの大学に設置された（Fond-Harmant, 1996:32）。しかし、設置する大学は限られており、受講者も比較的少数であった。そのため、継続教育が大学本来の業務としてみなされることは一般的とは言えない状況であった。

大学における生涯学習の取り組みがある程度普及するのは1960年代以降であり、1968年の大学改革が一つの転機とする見解がしばしばみられる（Laot & Olry, 2004, Denantes, 2006）。1968年の学生運動を契機に、従来の大学制度や大学の管理・運営、さらに教育のあり方が問われた。この動きの沈静化を図るために、政府は1968年に、高等教育基本法を成立させた。この法律は、当時の国民教育大臣の名にちなんで「フォール法」（lois Faure）などと呼ばれる。同法で規定された内容は多岐にわたり、今日に至るまでフランスの大学のあり方を大きく規定する内容であった。とくに、教育や研究という伝統的機能に加えて、生涯学習を大学の基本的使命の一つに加えたことが注目される。

1968年法はそのような状況の中で、継続教育を大学の使命とした。その背景には、生涯教育をめぐる動きが、当時活発化していたという事情がある。経済的事情をはじめとして、十分な学校教育を受けられず、したがってフランス社会で職業生活を営む上で不可欠とされる職業資格等を取得できなかった成人は多かった。職業資格の取得等を通じて、社会的・経済的条件の改善を促すこと、そのために教育・訓練＝継続教育の機会を彼らに提供することが社会的課題として認識共有されていた。継続教育は、成人を対象に学校外の施設として設置されたが、一部は学校教育の一環としても設置された。つまり、昼間の一般生徒・学生を対象とする教育のほかに、夜間等に学校の施設・設備を利用して成人向けの継続教育を行うことが目指された。中等教育段階の学校（とくに後期中等教育段階の職業教育）が主に対象となったが、大学もこれに加わるようになった。

### 3. 2 1970年以降の展開：経済政策、社会政策との関連

官公労の協議やそれを経て締結された合意を経て、1971年には、1971年7月16日付け法律が成立した。同法は、企業従業員が地位の維持・向上のために教育訓練を受ける機会を保障するとともに、それを保障する制度として有給の教育訓練休暇制度を設けた。これにより、従業員は自らの経済的負担や職場での不利な扱いを受けることなく、教育訓練を受ける道を開いた<sup>2)</sup>。

1980年代後半には、中等教育や高等教育の積極的な拡大政策の影響により、青年層を中心に取得資格の水準が全般的に高まった。その一方で、資格を未取得のまま学校教育を離れる青年や、高等教育入学資格のない低位の資格しかもたない青年も一定割合で存在した。中高年層にも同様の状況に置かれた者は多い。資格水準の全般的状況の中で、彼らは社会的・経済的に不利な条件を余儀なくされる。相応の資格の取得やそれを通じた状況の改善に向けて、高等教育を含む何らかの教育訓練を彼らに提供することが求められており、政府は各種の政策を推進している。

このような状況下で、1984年の高等教育法（通称、「サヴァリ法」）でも、継続教育に関する規定が盛り込まれた。さらに、2007年制定の「大学の自由と責任法」（2007年8月10日付け法律）でも、規定されている。

## 4. 生涯学習に対する大学の支援体制とその活動

### 4. 1 2種類の生涯学習：高齢者向けの「生涯教育」と現役向けの「継続教育」

フランスの各大学には、一般学生を対象とする通常のエデュケーションコース（初期教育）とは別に、継続教育コースが置かれている。地域の多様なプロフィールをもつ住民や近隣の企業に勤務する従業員等を対象としており、彼らのニーズを踏まえて多様なプログラムで教育を提供している。生涯学習のための窓口として、大学には「継続教育センター」（Centre de la formation continue, Service de la formation continue）と呼ばれる組織が設置されている。提供する教育の目的や内容に応じて、担当の部署との連絡調整を行ったり、自らが教育を担当したりする。

大学は、生涯学習を求める社会人に対して、プロフィールに応じて大きく2種類の生涯学習を提供している。一つは、定年等で退職した高齢者が余暇を活用して多様な学習活動を行うことを支援する活動である。この教育は"Education permanente"と呼ばれるものであり、あえて翻訳すれば「生涯教育」あるいは「永続的教育」となる。内容としては、教養・一般教育が中心であり、大学の通常課程で行われる内容を成人向けに公開する形になっている。

このタイプの教育を担当しているのは、「第3世代大学」（universités du troisième âge）である（中島, 2006:98-99）<sup>3)</sup>。1973年にフランス南部のトゥールーズに設置され

たのが最初とされる。設立の目的は、年長者に生涯学習や多様な文化的活動の機会を提供すること、生活条件改善のための公共保健機関を設置することであり、開放的な精神と外出の意欲をもち、老化に伴う諸問題に適応できる行動を促すには教育が必要との認識があったという。全国各地の組織の交流を促進するために、1981年には全仏第3世代大学連盟（Union Française des Universités du 3ème Âge, UFUTA）を結成している（1993年に「全仏全世代大学連盟」（Union Française des Universités Tous Âges, UFUTA）に名称変）。2015年には、高等教育・研究省や国立大学長協会（Conférence des présidents d'Université, CPU）と協定を結ぶなどして、活動を活発化させている（Union Française des Universités Tous Âges）。

#### 4. 2 継続教育

大学が提供するいま一つの生涯学習は、職業能力の習得や職業資格の取得をめざして、主に職業教育を行うものであり、"formation continue"と呼ばれる。あえて翻訳すれば「継続教育」となる。リカレント教育型の教育である。

継続教育のプログラムは大学によって多様だが、大きくは学位取得を目的とするプログラムとそれ以外のプログラムに分かれる。大学が授与する学位には、国民教育省が省令で定め大学長と高等教育・研究大臣（大学区総長が代理を務める）が連名で授与する全国学位（Diplôme national）と、個別大学が授与する大学学位（Diplôme d'université）がある。前者は評価・通用性は全国共通であるが、後者は特定の地域に限定される。いずれを取得するかにより、受講するプログラムが異なる。学位取得を目的としないプログラムは、主に特定の専攻分野での知識・スキルの習得を通じて職業能力の形成・向上を目的とするものであり、一般に学位取得プログラムよりも短期である。

#### 5. 高等教育における成人の在籍状況

高等教育機関での継続教育の受講者は、2020年現在32.1万人（うち、大学とグランゼコールの合計27.8万人）である。彼らの受講時間数は年間162時間である（DEPP, 2022:179）。大学の学生総数は165.7万人（2021年）である。両者を比べると、継続教育の在籍者が一定数に達していることがわかる。

2005年以降の受講者数の推移を中等教育段階と比べると、2015年までは中等教育段階の方が一貫して受講者は多かったが、2017年度には高等教育の方が上回っている。ちなみに、GRETAの受講者数は1990年693千人、1995年523.7千人である（Midy 1998:87）。年により多少の変化はあるが、中等教育では全体として漸減傾向にある（2018年以降の数値は国民教育省および高等教育・研究省が毎年公表している公式統計で公表されていない）。

表1：高等教育機関における継続教育の受講者数と延べ受講時間数の経年別比較

	1999	2005	2010	2015	2017	2018	2019	2020
高等教育								
受講者数	410.5	413.6	446.4	457.6	447.8	449.9	389.6	321.0
時間数	4970	5750	7300	6863	7118	6750	5750	5240
中等教育								
受講者数	508.8	446.1	542.2	491.0	429.4	—	—	—
時間数	7000	5790	5180	4811	4670	—	—	—

【注】 受講者数の単位は千人。時間数は延べ数で単位は千時間。中等教育は GRETA についての数値。

【資料】 DEPP, 2006 : 215, DEPP, 2009 : 209, DEPP, 2012: 221, DEPP, 2014: 219, DEPP, 2019: 207, DEPP: 2020: 175.

表2：高等教育機関における研修者の人数と平均受講時間数（2020年）

（単位：研修者千人、時間：時間）

	大学		技師学校		国立工芸院		合計	
	研修者	時間	研修者	時間	研修者	時間	研修者	時間
企業従業員	98.5	181.2	7.1	126.8	19.0	135.5	124.6	171.1
企業資金	79.9	158.9	6.3	87.2	2.2	189.8	88.4	154.6
徴収機関資金	18.6	276.7	0.8	427.4	0.7	333.5	20.1	284.7
求職者	21.6	275.3	0.4	584.2	6.6	148.3	28.6	249.8
個人	106.4	115.0	5.2	313.0	17.6	185.3	129.2	132.5
第3世代大学	24.6	15.5	0.2	19.0	0.0	0.0	24.8	15.5
その他	36.2	183.7	2.4	69.8	0.0	38.6	6.8	176.6
合計	262.7	162.4	15.1	193.2	43.2	157.7	321.0	163.3

【注】 「大学」には国立高等工業学校（INP）を含む。「時間」は年間の平均受講時間数である。

【資料】 DEPP, 2022:179.

対象者別でみると、企業の従業員、個人、求職者に大別される。企業従業員の場合、企業の資金によるものと、徴収機関の資金によるものとに分かれる。前者は企業の業務命令によるもの、徴収機関によるものは従業員の主体的な受講と考えられる。両者とも、授業料等の経費の個人負担は原則としてない。

一方、「個人」は、個人が企業に所属かどうかにかかわらず、自発的に受講するものである。企業派遣による受講と異なり、授業料等の経費は各個人が負担する4)。求職者の場合には、公的資金による受講も多い。

専攻分野別の受講状況をみると、2012年現在受講者が最も多いのは保健であり6.9万人が受講している。次いで一般教育4.8万人、人文・法律複合領域2.0万人、言語、外国・地域文明1.9万人、科学複合領域1.7万人、法律・政治1.5万人となっている。全体とし

て保健（個人ケア）と一般教育が多い。

表3：専攻分野別の受講者数の推移（2003～2012年）（単位：人）

専攻分野	2003	2005	2007	2010	2012
一般教育	50,285	52,014	60,017	53,645	47,800
科学複合領域	5,035	5,918	7,889	7,487	16,960
人文・法律複合領域	14,490	14,166	14,038	16,056	20,372
歴史	13,704	14,360	14,759	8,515	11,624
法律・政治	7,097	9,161	12,735	10,831	14,856
文学・芸術	10,124	8,313	10,178	6,023	10,300
言語，外国・地域文明	22,293	19,942	21,835	18,348	18,541
流通・経営複合領域	8,349	10,866	9,922	11,174	10,460
保健	57,418	53,341	64,776	62,789	69,675
教育	5,448	5,648	13,433	9,685	18,133
他領域能力開発	18,389	17,343	7,850	11,567	12,662

【注】2012年時点で受講者数が1万人を超えた専攻分野のみ。

【資料】IGANER,2014: 169-172 から筆者作成。

## 6. 主要大学における継続高等教育の取り組み：代表的な事例

社会人の継続教育に対する取り組み状況は、大学により多様である。社会人学生受け入れに熱心で実績を上げている大学の多くは、首都圏をはじめ、地方の大都市に所在する大学である。地元企業が集積しており、その従業員や関連産業等の職業従事者など、継続教育の対象となる社会人が多数居住している。その分、継続教育に対するニーズが大きいと考えられる。

これらの大学では、全学の方針として、継続教育への取組強化を掲げ、積極的に促進するための体制を整備するなど、多様な方策を講じている。たとえば、学内に複数いる副学長の一人を継続教育の専任として配置している。また、サテライト・キャンパスを設置したり、夜間・週末に開講したりしている。

以下では、首都圏のパリ東クレティユ大学、フランス北部の工業都市リール大学、東部のストラスブール大学の活動状況について概観する。

### 6. 1 パリ東クレティユ大学 (UPEC - Université Paris-Est Créteil)

社会人の継続教育に熱心に取り組んでいる大学の一つとして、パリ近郊のパリ東クレティユ大学がある。この大学は、学生数約3万人であり、同時に継続教育として5,500人を受け入れている。流動的で変化の激しい雇用環境、新たな資格の取得、配置転換、各種職業経験の活用等に関する成人の要求に応えることを目的としている。同大学は、成人向け継続教育の支援方策として、以下のような活動を行っている。

## 1) 相談・キャリア・カウンセリング (conseil en évolution professionnelle)。

民間企業の従業員、公共部門の労働者、自由業・自営業・職人、求職者、学生等を対象に、専門相談員が無料で対応している。なお、相談業務は学内の専門相談員のほか、学外の公的・民間諸機関にも「キャリア相談員」として配置されており、それらの機関でも受けることができる。

①受講希望者の職業経歴の分析：これまでの経歴・職業状況を振り返る、個人面接を通じて自分の状況に合った情報や助言を得る、

②職業計画の立案：自身の職業の環境や地元での雇用・各種職業の変化、自分の計画の実現のために活用できる各種のサービスを適切に理解する。

③計画の実施：教育経歴を構築したり計画実現のための資金調達での支援を得たりする。

## 2) 継続教育に関する広報

継続教育の受講者を増やすために、継続教育センターは広報活動を重視している。とくに説明会を毎月開催しており、継続教育を通じて能力向上を希望する社会人に向けて参加を呼びかけている。学習再開（復学）はどの課程・学年から行うのが適切か、大学教育はどのように行われるか、継続教育受講者の諸条件がどのようなものか、受講に必要な資金をいかに調達すべきか等について、継続教育センターの職員が説明する。2022年度はコロナ禍の影響もあり、オンラインで開催している。

## 3) 受講者のニーズに対応した多種類の教育プログラムの提供

UPEC の教育内容についての情報提供のほか、個別の状況に応じた相談や情報の提供を行い、自分の職業計画に合った教育コースを見つけたり、資金調達のための方法や応募方法をしたり、希望する教育の担当者と面談を行う。センターは復学希望者の教育計画成功の促進のために、大学が提供する随伴支援活動の延長線上にある。各学部の継続教育事務担当者と緊密に連携する。

教育を通じて取得する資格としては、大学免状 (DU) , 履修証明書 (Certificat d'université) がある。これらはいずれも同大学が授与する。履修証明書取得コースは、特定の職種 of 知識・技能の習得を目的とした短期のコースである。

## 4) 青年向けの就職促進プログラム

求職中の若者に対する職業教育訓練にも力を入れている。「職業専門化契約」 (contrat de professionnalisation) と呼ばれる政府のプログラムである。民間企業と個人が結ぶ労働契約 (期限付き、非期限付き) に基づき、企業で実際の労働に従事しつつ、大学での教育を通じて職業能力を修得して、就職につなげることを目的としている。教育の期間は企業での労働時間を含む総労働時間 (週あたり 35 時間以内) の 15~25% とされているが、関係する業界の合意があること等の条件付きで 25% 以上とすることもできる。本人の経歴をふまえて現実の職業を体験しながら、職業計画を立案し就職まで支援する。教育に要する経費は企業や企業拠出金管理機構 (opérateur de compétences (OPCO) 6) が負担する

ため、個人の負担はない。給与は、26 歳以上で高等教育資格の取得を目指す場合には、SMIC 以上か業界の団体協約で定められた最低賃金の 85%とされている（Premier minister, 2022, UPEC.）

## 6. 2 リール大学における継続教育の活動

北部の工業都市リールにあるリール大学も社会人の継続教育に熱心に取り組んでいる。学生数約 7.8 万人であり、継続教育として 1.2 万人を受け入れている（Université de Lille, 2022）。同大学は、成人向け継続教育の支援方策として、以下のような活動を行っている。

### 1) 相談活動の重視

「FPC 相談員」（conseillers en formation professionnelle continue）が、受講希望者の計画の実現のために相談に応じている。最初の面談（受付、情報提供、ガイダンス）から修了証取得に至るまでの期間に個別に相談を行う。初期の段階では、計画に沿って受講すべき教育（学位取得を目的とする教育（技術短期大学部修了証（IUT）、学士、修士、博士等）、あるいは短期間の研修等）の種類を提案する。受講希望者と教育担当者と調整しつつ、教育受講計画を立てる。受講希望者の個人的条件（過去の職業経験、職業の希望、職業に関する知識・能力等）を考慮しつつ、望ましい教育コースを選択できるように支援する。「社会経験認定制度」（後述）等の志願書作成や受講にあたっての財政補助の申請書作成等についても支援する。

### 2) 特徴的な教育プログラムの提供（Université de Lille）

現代社会は急速な変化の時代にあるとして、能力の更新・開発は企業の競争力向上や個人の職業キャリアの可能性にとってきわめて重要としている。そのうえで、以下の 5 領域の教育を開設している。①保健、②気候・環境、③IT、④社会・文化活動、⑤職業の変化（transitions professionnelles）。これらの専攻領域の選択や修学形態等については、相談部門のスタッフが相談に応ずる。

その他にも、大学が提供する教育には、以下のような豊富な科目が含まれている。

- ・自動車運転免許取得のための道路法規理論試験・実技試験準備
- ・起業のための教育・随伴指導・相談
- ・ボランティア活動従事のための教育

また、習得した能力の評価・診断等も行っている。コンピテンシー・ブロック証明書（attestations de validation de blocs de compétences）や「社会経験認定制度」による能力診断（bilans de compétences）である。さらに、地域企業ニーズに対応した人材育成を目的として、地域の経済界と連携して教育プログラムの開発・提供も行っている（ExIST - Executive Programme in Innovation and Social Transitions）。

### 3) 企業との連携

同センターでは、企業との連携を重視している。企業の経営・イノベーション戦略の構

築や、人事部課における従業員向け教育訓練について指導・助言等の支援を提供している。また、大学での教育に企業実習を採り入れたいわゆる「交互教育方式」を拡大させるために、企業に連携を呼びかける説明会を定期的に開催している。これらは継続教育の受講者の多くが企業の従業員であることをふまえて受講者を増加させること、初期教育を含めた教育の改善を図ること等を目的としている。

### 6. 3 ストラスブール大学

東部の国際都市・ストラスブールにあるストラスブール大学も社会人の継続教育に熱心に取り組んでいる。学生数約5.7万人（2020年）であり、継続教育として年9,000人を受け入れている。同大学は、成人向け継続教育の支援方策として、以下のような活動を行っている。

#### 1) 豊富な教育プログラム

同大学の継続教育センターでは、40の領域の170専攻で全900種類以上の教育コースを提供している（法学、経営、教育・訓練、人定資源管理、マーケティング、情報科学、人工知能等）。年間9,000人の受講者を受け入れており、40%が学位取得目的の長期コースに、60%が職業関連の知識・スキルの習得を目的とする非学位取得型の短期コースに登録している（Unistra, 2022:4）。授業は対面型が中心だが、一部でオンライン型、両者混合型など多様な形態で行っている。

#### 2) 受講者の多様な状況・ニーズへの対応

受講者の多様なニーズに対応するため、きめ細かなケアを行っている。たとえば、通常の年限での修学が困難な受講者に対しては、最初から修業年限を柔軟に設定している。累積単位制度の採用、修学形態・コースの多様化、対面とオンラインの併用での受講等により、最高5年間で学位・修了証を取得できるようにしている（Unistra, 2022:5）。また、遠隔地からの受講者に対しては宿泊施設情報の提供、障害のある受講者に対しては障害の内容に応じた特別な支援、企業等に属さず受講費を個人負担せざるを得ない受講者に対しては各種財政補助金に関する情報の提供などを行っている（Unistra, 2022:6-8, 5）。さらに、同一企業の従業員専用の特別コースを設けるなど、企業側のニーズにも対応している。

#### 3) 受講者の利便性を考慮したサテライト・キャンパス

大学本部や主要な学部は、ストラスブールの中心部の広大なキャンパスに置かれている。それに対して、継続教育センターは、中心部からやや離れた場所で、企業が多く集まっている地域のキャンパス、いわばサテライト・キャンパスに設置されている。これは、継続教育の対象者の多くが企業従業員であること、時間的制約を抱えているため、職場に近い場所にキャンパスがあることが求められることを考慮した措置といえよう。

## 7. 考察：大学における生涯学習の支援と経営

### 7. 1 大学が生涯学習・継続教育に取り組む理由，取り組みを可能にする要因・条件

大学の在学者は、20歳前後の若者を中心としている。彼らに対する教育は初期教育であり、伝統的にアカデミックな性格をもっている。フランスの大学の設置数は71校（すべて国立）と限られているため、一大学あたりの学生数は平均約2.3万人と多い。国・地方自治体からの各種補助金等の予算や、配置する教員・職員のスタッフの面での制約は大きく、初期教育に注力せざるを得ない。その中で、なぜ大学は、生涯学習・継続教育に取り組むのであろうか。またその取り組みを促し可能にする要因・条件とは、どのようなものであろうか。

大学が生涯学習・継続教育に取り組む理由は、大学により多様である。前述のように、国民の教育水準・資格水準が向上する中で、若い時期に教育機会に恵まれず資格を取得していなかったり、低位の資格しかもっていなかったりする青年・成人向けに政府が進める高度資格取得のための継続教育政策への参画である。また、地域自治体との連携を重視する大学では、地域住民へのサービスとして多様な教育訓練ニーズに対応する目的もある。共通するのは、継続教育がビジネスとして成立すること（少なくともその可能性を有すること）である。すでに述べたように、継続教育を受けることは国民の権利として認められており、それを財政的に保障するために、多様な財源が確保されている。

国民の権利という点では、現在、「個人教育訓練口座」(Compte de formation personnel) という制度が設けられている。企業の従業員や求職者が教育を受講できるようにするための制度であり、各自の資格水準の向上や職業経歴を確実にすることを目的としている。民間企業のすべての従業員が自主的意思により、16歳から定年退職まで職業従事期間中に利用できるようにするものである。受講できる時間数は、就職後5年間で年間24時間、次の2年半は12時間で、全体として150時間である(MTPI, 2022a)。

個人主導で行われる教育訓練だけでなく、職業資格未取得者等に対する教育訓練等の政府主導の諸施策、企業みずからが従業員に対して行う教育訓練等の各種教育訓練制度の財源を確保するために、企業には訓練経費拠出が義務づけられており<sup>6)</sup>、従業員に支払う給与総額に対して一定比率が課せられる。

この制度により、社会人の継続教育訓練は一大市場を形成している。これに参入する機関は公的機関、民間機関を問わず多い。大学もその一つとして参入しているのである。

表は、継続職業教育経費の最終負担者の支出額とその構成比を示したものである(2017年度)。これによると、企業拠出金管理機関<sup>6)</sup>の支出額の比率が最も大きく、全体の30%に達する。この額は地域圏や国よりも大きい。

### 7. 2 生涯学習を支援する大学の体制，大学の提供する支援の内容と特徴はどのようなものか。

## (1) 継続教育センターの組織体制

生涯学習・継続教育に対する大学の支援活動の中心を担うのは、継続教育センターである。その規模や活動内容は、大学の規模（学生数・教職員数等）、所在する地域（首都圏・地方大都市・近郊かそれ以外の地域か）、置かれた状況（大学の予算規模、設置する学部等）等により多様である。

上記のように首都圏や地方大都市にある大規模大学の場合には、センターの規模も大きい。スタッフの数は多く、多様な活動を展開している。たとえば、ストラスブール大学の場合、センターは50名以上のスタッフを抱えており、図1のように8課体制で継続教育を行っている。このうち教育課には、提供する専攻領域ごとに7係が置かれている。

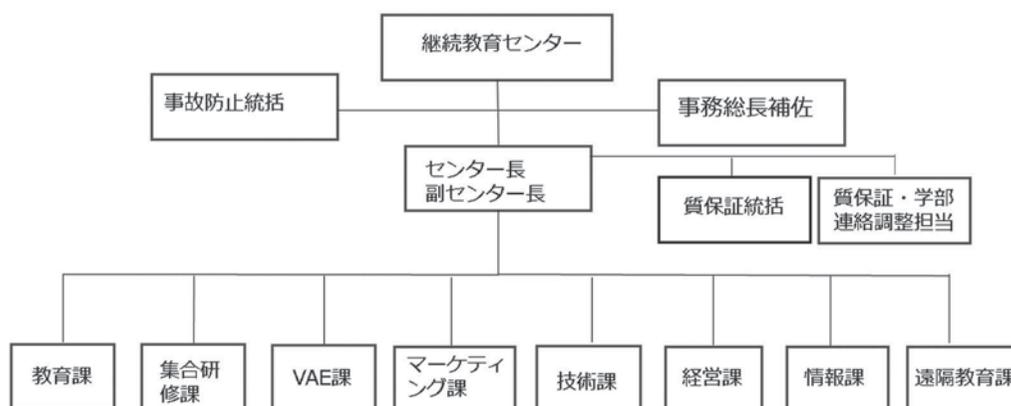


図1 継続教育センターの組織図（ストラスブール大学）

## (2) 大学の継続教育を支える諸制度：能力評価休暇、VAE、各種補助金

### a) キャリアガイダンス

「生涯職業指導・職業教育訓練法」の制定（2009年11月24日付け法律）により導入された制度である。この法律により、キャリアガイダンスを受ける権利をすべての人に保障することが規定された。具体的には「職業段階評価休暇」（Bilan d'étape professionnel）という制度が設けられている。これは、従業員の職業能力評価を労使双方で実施して、教育訓練の目標を設定することを目的とする制度である。自分のもつ能力の内容や水準について専門的な評価を受け、職務遂行に必要な能力が習得できているか、その水準が不足していないか、今後向上させるべき能力が何であるか等を明確にする。その結果をふまえて、能力向上のために必要な職業教育訓練受講のための準備をすることである。

さらに、在職期間中の職業相談を受けられるようにしている。45歳以上の従業員を対象

に、職業相談を行う義務を企業に課すものである。このようなキャリアガイダンスを受けるために、企業の従業員には休暇取得を認める「能力評価休暇制度」(Bilan de compétence)が設けられている。

#### b) 社会経験認定制度

社会経験認定制度(validation des acquis de l'expérience, VAE)とは、職業やボランティア活動等の多様な社会経験を通じて習得した知識・スキルを評価し、それが一定水準に達していれば、高等教育入学や各種資格の取得要件の一部を免除する制度である。高等教育では修了証取得に必要な単位の一部が免除され、修業年限が短縮されることもある。欧米諸国でも、一般に「事前学習認定制度」(Assessment of Prior Learning, APL)などの名称により一定程度普及している。資格を取得していなかったり、保持する資格の水準が低かったりする社会人に対して、社会的経済的條件の改善のために上位資格の取得を促すことを目的としており、制度の趣旨から一般に社会人のみに適用される制度である。

フランスでは、知識・スキルの水準が、修了証取得に必要とされる水準と同等以上と判断される場合には、修業年限の全部が免除される。つまり、大学に修学しなくても修了証を取得することができる。これは修学に必要な条件が制約される社会人にとって有利な制度である。同時に、大学・継続教育センター側にとっても、継続教育の受講者を獲得するうえで有利な制度といえる。実際に、この制度の活用を呼びかける広報活動や、来談者に対する相談・活用のための支援を、各大学とも積極的に行っている。

### 7. 3 大学における継続教育の経営をめぐる課題

継続教育を受講するための多様な制度が整備されているにもかかわらず、受講者数がまだ少ないことが、政府により指摘され、改善が求められている。受講者数だけをみれば約26万人であり、大学生総数約166万人(2020年)と比べて決して少なくない。それでも不十分とされるのは、以下の理由による。国全体の継続教育のための資金(国庫支出や企業の拠出金等で構成)をめぐって、各種教育機関・施設はいわば獲得競争を展開しており、大学も民間や他の公共の教育機関と間で競争状態にある。大学では学位を授与できるなど、他機関にはない有利な条件があるにもかかわらず、この競争で苦戦を強いられている。継続教育に関する国全体の支出総額199億ユーロに対して、大学の継続教育への支出額は3.17億ユーロであり、その割合は1.6%にとどまる(2020年)(INSEE, 2021, DEPP, 2022:179)。大部分は、民間の営利目的の教育訓練企業や非営利目的の諸団体・組織が獲得している。大学の経営安定化のために財源確保の一助として、継続教育が位置づけられていること、そのために大学はより多くの受講者を獲得する必要があると考えられているのである。

それでは、継続教育を発展させるための課題について、どのように考えられているのであろうか。国民教育省視学局は、初等中等教育や高等教育に関する実施状況や諸問題につ

いて視察を行うとともに、調査結果をもとに改善提案を報告書としてまとめている。これらは公開されている。その一環として、同局は、大学の継続教育について取り上げ、実地調査や評価機関による報告書等に基づいて報告書を2014年に公表している。

国民教育省と高等教育・研究省の中央視学局は、全国の大学における成人向け継続教育の実施状況の調査結果を2014年に発表している(IGAENR, 2014)。この中で、大学の継続教育の実施・普及を妨げている要因についても言及し、あわせて改善方策を提案している。実施・普及の阻害要因として、以下の4点が指摘されている。①継続教育に関する大学の戦略の欠如、②継続教育担当組織の運営上の問題、③財政上の問題、④受講者のニーズに対応した方法による教育実施の欠如、である。このうち①について、大学執行部の支援が継続教育の普及にとってきわめて重要であることを指摘している(IGAENR, 2014: 54)。継続教育に対する大学執行部の関与が大学によって差があり、それが継続教育の受講者数や収益等に反映する。継続教育を重視する大学では、大学組織として継続教育に取り組む方針とそのための具体的な方策が大学の「大学中期計画」に明記されている。また、しばしば継続教育担当の副学長を配置している。その一方で、執行部の関与が消極的で、継続教育に対する取り組みが不十分な大学もあるという。

## 8. まとめ

大学は、生涯学習として、高齢者等を対象に教養教育等を内容とする生涯教育と、在職中の社会人や求職者を対象に職業能力の向上や職業資格の取得を目的とする継続教育(リカレント教育)との2種類を提供している。大学の教育は、伝統的に各専攻分野の専門教育を中心としており、アカデミックな性格が強い。そのことを考慮すると、2種類の生涯学習のうち前者の方が大学の伝統的な文化になじみやすい。しかし、本章でみたように、実際には、取り組みの開始時期は後者の方が前者よりも早い。また、取り組みの中心も後者である。後者は、各領域の職業に関する専門的知識・スキルの習得を目的とする教育が中心であり、職業教育としての性格が強い。

予算面でも教職員等のスタッフの面でも大きな制約を抱える大学が、生涯学習に取り組むこと、しかも伝統や特徴と矛盾する側面をもつ職業教育を中心に提供することは、一見すると奇異に映る。

それを可能にしているのは、企業に課せられている職業教育訓練に関する拠出金制度である。この制度は、各種企業の従業員等の職業能力の開発・向上を目的とする教育訓練や、当該従業員を含む社会人が自発的に受講する教育訓練を財政面で支えている。これを大学に引き入れるために、大学は、通常の学術系コースとは別に、継続教育コースを設置し、その学習を支援しているのである。フランスは、高等教育予算の対GDP比がOECDの平均を下回るなど、高等教育関係の予算規模が相対的に小さい。とくに大学は授業料を徴収していないために、独自財源も少ない。その状況の中で、継続教育は、大学にとって数少

ない独自財源確保の手段となっている。継続教育の活性化により収益を得ることは、どの大学にとっても死活問題になっているのである。

継続教育の内容や実施方法は以下のように多様である。①多様な種類の教育プログラム（各専攻領域の専門教育，学位取得目的の長期教育，特定の専攻領域の知識・スキル習得目的の短期教育等）の提供，②多様な受講希望者への個別支援（個人の基礎能力の診断やその結果に基づく修学相談，修学経費確保の方法，特別ニーズへの対応等），③企業の教育訓練ニーズへの対応・企業との連携等である。これらを実現するために，専門的組織としての継続教育センターを設置したり，多くの業務を担当する専門職員（継続教育カウンセラー，カリキュラム開発者等）を配置したりしている。ストラスブール大学のように，50人以上のセンタースタッフを抱える大学もある。

本論でみたように，フランスでは1960年代から，大学による生涯学習・継続教育のための取り組みが追求されてきた。政府は，取り組みを促進するために，各種の制度を整備し，大学の取り組みを支援してきた。

日本では，近年，リカレント教育を大学に促す政策が進められているが，それを可能にするための条件整備はまだきわめて不十分である。大学によるリカレント教育を定着・普及させるためには，多方面にわたり条件を整備することがまず必要である。そのことを，フランスの事例は教えている。

## 【 注 】

1) バカロレア未取得者が入学資格を取得する方法：一つは，社会人大学入学特別資格(Diplôme d'accès aux études universitaires, DAEU)である。これはバカロレアを未取得で学校教育を離学したものの高等教育入学を希望する人，バカロレア取得が条件となっている各種就職試験の受験等を希望する人を対象とする資格である。取得するためには，特別の試験を受験し合格することが条件となっている。受験資格は，離学から2年以上経過していること，年齢制限もあり，2年以上の職業経験がある場合には20歳以上，それ以外の場合には24歳以上となっている。大学によっては，この資格を上記の社会経験認定制度を通じて取得することや通信教育を通じて準備・取得することを勧めている。（「社会人大学入試資格」については以下を参照。Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche 2021.）

2) 高齢者向けのプログラムを提供する組織の名称は，「第3世代大学」のほかに，「世代間大学」(universités inter-âges, UIA)，「自由時間大学」(universités du temps libre, UTL)，「全年齢大学」(universités tous âges, UTA)，「全員のための大学」(universités pour tous, UPT)など多様である。同プログラムの促進・普及を目的とする全国団体も設置されている。

この組織について堀（2022:146-147）は「第3期の大学」との訳をあてるとともに，フ

ランス型とイギリス型があることを指摘している。フランス型は、既存の大学にシニア層を招き入れ、「人生第2期（通常の学生を対象とする課程：夏目）の教員による授業や資格科目重視など、第2期モデルを志向している部分が大きく、その場合、高齢者の特性や人生経験を活かした学習の場ににくいという問題が出る」と指摘する。一方、イギリス型は、必ずしも既存の大学に頼らない、自助的な理念（self-help approach）に基づく第3期の大学が芽生えたと述べる。教えるものと学ぶものとの垣根を取り払い、人生の第2期の大学教員に頼ることなく、メンバー同士の相互扶助により学びあう、廉価な費用と柔軟な授業運営、内容と方法の多様性が特徴的、という（堀 2022,146-147）。

3) 継続教育訓練に関する企業の財政負担制度は、1971年7月16日付け法律「生涯教育の枠組みでの継続職業教育訓練に関する法律」（Loi no.71-575 du 16 juillet 1971 portant organisation de la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente）により導入された。

1970年7月9日付けの「全国職種間合意」（L'accord national interprofessionnel）により、職業教育訓練を労働権の一部に位置づけるとともに、継続教育訓練制度の管理に社会的パートナーが参加することに道を開いた。その内容は、1971年7月6日付け法律に盛り込まれた。この法律は生涯教育の一部として職業教育訓練を位置づけたものであり、今日に至るまでの継続教育訓練制度の骨格を形成した。その主要な内容は、企業の従業員が自らの地位の維持・向上のために教育訓練を受ける機会を保障すること、それを具体的に保障するための制度として有給の教育訓練休暇制度を設けること、さらにその財源を確保するため企業に対して企業規模に応じて一定割合の拠出金制度を設けた。これにより、従業員は自らの経済的負担や職場での不利な扱いを受けることなく、教育訓練を受けることができるようになった。職業教育訓練は、従業員が職務に適應するための手段としてだけでなく、個人的発達や社会的昇進の手段に位置づけた。その後もたびたび制度が改正されてきた。それらは定期的な労使間協定とその内容を法令で規定されている。

4) 上記の第3世代大学でも授業料が徴収される。たとえば、ソルボンヌ大学の場合、プログラムの内容や開講回数等により多少の変動はあるが、多くのプログラムは12回講義で85ユーロ（2022年9月現在1ユーロ=142円、1.2万円）程度となっている。

5) その他、以下のような訓練プログラムがあり、管轄する省庁・自治体から補助金が交付されている（Unistra2022：8）。

#### ① 転職支援プラン（Projet de Transition Professionnelle, PTP）

企業従業員が転職を目的に教育訓練を受講するため休職する際に、給与が保障される制度である。

#### ② コンピテンシー開発プラン（Plan de Développement des Compétences, PDC）

#### ③ 交互教育転職・昇進プラン（Reconversion ou promotion par alternance, Pro-A）

一定の条件の下で企業に対して支払われる。交互教育訓練により、低位の資格をも

つ従業員が上位資格を取得するなど昇進を促進することを目的とする。

6) 従業員を雇用する企業には、すべて継続教育財政を支えるために拠出金が課せられている。その額は、従業員 10 人以下の企業には従業員に支払う給与総額の 0.55%、11 人以上の企業には 1%とされている。拠出金は、2021 年まで、認定を受けた労使共同管理による拠出金管理機構 (organismes paritaires collecteurs agréées, OPCA) が徴収していたが、2022 年から、新設の能力管理機構 (opérateur de compétences, OPCO) がその役割を担っている (MTPI, 2021, 2022b)

#### 【文 献】

岩橋恵子 (2014a) 「フランスにおけるアニメトゥールの地方公務員化と専門職性」日本社会教育学会『社会教育研究』50(2)。

岩橋恵子 (2014b) 「フランスにおけるアニメーション産業部門の創出とアニメトゥールの専門職化」『日仏教育学会年報』第 20 号。

中島明勲 (2006) 『高齢者教育論序説』笹気出版。

夏目達也 (2017) 「フランスの大学における社会人向け継続教育—普及の阻害要因と克服策」『名古屋高等教育研究』第 17 号。

堀薫夫 (2022) 『教育老年学』放送大学教育振興会。

CNAM (Conservatoire national des arts et métiers) (2021). *Rapport d'activité 2021 du Conservatoire national des arts et métiers*.

CNAM, *Nos missions*, Retrieved September 30, 2022, from <https://presentation.cnam.fr/missions/>.

Dantes, J. (2006). *Les Universités françaises et la formation continue 1968-2002*, l'Harmattan.

DARES (Direction de l'animation de la recherche, des études et des statistiques) (2021). *La dépense nationale pour la formation professionnelle continue et l'apprentissage en 2016 et 2017* (Dares Résultats, 2021.01.) Retrieved September 28, 2022, from [https://dares.travail-emploi.gouv.fr/sites/default/files/046bc06fc4be72fab5e8e4867ec7a5d9/Dares%20R%C3%A9sultats\\_d%C3%A9penses\\_formation\\_%20apprentissage\\_2016-2017.pdf](https://dares.travail-emploi.gouv.fr/sites/default/files/046bc06fc4be72fab5e8e4867ec7a5d9/Dares%20R%C3%A9sultats_d%C3%A9penses_formation_%20apprentissage_2016-2017.pdf).

DEPP (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance), *Repères et références statistiques*. 各年度。

Fond-Harmant, L. (1996). *Des adultes à l'Université*, l'Harmattan.

IGAENR (Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la Recherche) (2014). *L'implication des universités dans la formation tout au long de la vie*.

INSEE (2021). *Dépense pour la formation continue Données annuelles de 2018 à 2020*,

- Retrieved September 30, 2022, from <https://www.insee.fr/fr/statistiques/2388091>.
- Laot, F.F., & Olry, P. (2004). *Éducation et formation des adultes. Histoire et recherches*, Institut national de recherche pédagogique.
- Midy, P. (1998). L'évolution de l'activité des GRETA et de leurs parts de marché, *Éducation & formations* (no.53) mars 1998
- Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche 2021, *Le D.A.E.U.*, Retrieved September 30, 2022, from <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/le-daeu-46103>
- MTPI (Ministère du Travail, du Plein emploi et de l'Insertion), *Formation des salariés*, Retrieved September 30, 2022, from <https://travail-emploi.gouv.fr/formation-professionnelle/formation-des-salaries/>.
- MTPI (2021). *Participation financière des entreprises au développement de la formation professionnelle et de l'apprentissage*, Retrieved October 4, 2022, from <https://travail-emploi.gouv.fr/formation-professionnelle/entreprise-et-formation/article/participation-financiere-des-entreprises-au-developpement-de-la-formation#Financement-de-la-formation-professionnelle-continue>.
- MTPI (2022a). *Compte personnel de formation (CPF)*, Retrieved October 4, 2022, from [https://travail-emploi.gouv.fr/formation-professionnelle/droit-a-la-formation-et-orientation-professionnelle/compte-personnel-formation#:~:text=Le%20Compte%20personnel%20de%20formation%20\(CPF\)](https://travail-emploi.gouv.fr/formation-professionnelle/droit-a-la-formation-et-orientation-professionnelle/compte-personnel-formation#:~:text=Le%20Compte%20personnel%20de%20formation%20(CPF))
- MTPI (2022b). *Les opérateurs de compétences (OPCO)*, Retrieved October 4, 2022, from <https://travail-emploi.gouv.fr/ministere/acteurs/partenaires/opco#Liste-des-operateurs-de-competences-OPCO>.
- Laot, F.F. et Olry, P. (2004). *Education et formation des adultes, Histoire et recherches*, Institut national de recherche pedagogique.
- Premier ministre (2022). Contrat de professionnalisation, Retrieved September 27, 2022, from <https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F15478>.
- Université de Lille, *Formation continue et alternance*, Retrieved September 30, 2022, from <https://formationpro.univ-lille.fr/formations/compte-personnel-de-formation-cpf>
- Unistra (Université de Strasbourg) (2022). Formation continue, Catalogue 2022, *Entreprises Administrations Fonctions support*, Retrieved September 29, 2022, from <https://sfc.unistra.fr/wp-content/uploads/2021/03/EntrepriseAdministration2022Web.pdf>.
- Université de Lille, *Fiche d'identité de université*, Retrieved September 30, 2022, from <https://www.univ-lille.fr/universite/fiche->





## おわりに

本叢書は、フランスの高等教育における職業教育を対象としている。職業教育の目的は、教育機関の種類や専攻領域等により多様であるうえに、雇用者、教育機関、学習者間で共有されていない。さらに、教育内容、手法、就職支援活動等、職業教育にかかる事項が多岐に渡り、その全体像を示すことは容易ではない。そのことは、3人の著者間で執筆の分担をする際に認識されており、本叢書では、以下のような構成により全体像に迫ることにした。高等職業教育が今日の姿になった歴史的経緯とフランスが位置する欧州における職業教育に係る改革動向と同国への影響を概観し（第1章）、現在の制度と政策（第2章）、雇用可能性向上を目指した大学教育改革（第3章）についてまとめることとし、加えて、見習訓練を中心とした産学連携（第4章）、大学が提供する職業教育の機会としての生涯学習（第5章）を含めた。

第1章で示したように、フランスの多くの職業教育は、伝統的に政府と関連団体の協議で決められる職業領域ごとの諸々の枠組みに対応する形で編成・実施されてきた。これはフランス以外の国（特にアングロ＝サクソン諸国）において職業教育が自由市場と結び付けられて発達してきたことと一線を画している。職業教育にかかるフランスの当該特徴は、1968年の高等教育基本法（フォール法）で規定された適応性（adaptation）や職業に必要なコンピテンシーと教育内容が同一となる適合性（adéquation）という言葉で表現される。職業教育には特に後者が用いられるが、適合性を語る場合は、養成される者の人数と雇用側の採用数の一致も含んでおり、当該適合性を量的にも質的にも政府が管理することが期待されてきた。

大学等の職業教育も適合性を追求する政策の影響を強く受けており、第2章で見たような様々な職業教育課程が大学内に設置され、また、全ての教育プログラムが全国職業資格総覧（RNCP）に収録されたことも当該文脈に位置付けられる。そして、現在のマクロン政権における職業教育政策においても適合性を重視されていることは変わりがない。

しかしながら、社会が急速に変化する現代において、初期教育で得た専門知識が陳腐化していくことはP. ドラッカーらが指摘したことであり、フランスにおいても1995年のロラン報告で書かれている。そのような中で、欧州では汎用的なコンピテンシーを重視するようになっていたのを見たが、フランスにおいてもかかる資質能力を重視する政策が高等教育においても採られることとなった。その結果、現在の大学教育においては、雇用可能性の向上を視野に入れつつ、2018年のORE法で分野別期待される力の全国枠組み（compétences attendues en Licence）を定めることが決められ、個々の学生の高校までの履修科目に鑑みて専攻を選択するよう促す仕組みが作られた。さらに大学教育は、コンピテンシーを基礎としたものへ移行している（第3章）。

第4章で取り上げた見習訓練（apprentissage）は、高等教育において拡大しているもの

の、必ずしも就職の改善に繋がっていないことが示された。これは、インターンシップや職業体験の効果への過度の期待を戒めた REFLEX 事業（第 1 章）の指摘と重なる。前述ドラッカーは生涯学習の重要性を指摘するが、第 5 章はフランスの大学による生涯学習支援活動の内容や諸課題をまとめており、遅れていると言われる日本の生涯学習に参考になる要素が多分に含まれると思われる。

フランスにおける職業教育、第 2 章の言葉で言えば職業準備機能拡充は、今日、知識基盤経済への対応や欧州規模の政策等を反映し大きく変わりつつある。雇用側からの大学教育への期待は高いが、反面不満も少なくない。様々な改革が進められているが、その成否が明らかになるのは先のことである。今後とも研究を続け、フランスと日本の職業教育に関する比較分析などを通じて、日本への示唆について考えていくこととしたい。

## < 正誤表 >

高等教育研究叢書169号『フランス高等教育における職業教育』におきまして、誤りがありました。正しくは、以下の通りです。

●該当箇所：

(誤) 第5章7. 1 (105頁) 「表」の欠落。

(正) 以下の「表：継続職業教育経費の最終負担者の支出額とその構成比 (2017年度)」をご参照ください。

表：継続職業教育経費の最終負担者の支出額とその構成比 (2017年度)

	支出額 (百万ユーロ)	構成比 (%)
企業拠出金管理機関	7,895	30.0
地域圏	4,560	17.3
その他の自治体	105	0.4
国	3,682	14.0
職業紹介所	2,468	9.4
職業紹介所以外の行政機関	214	0.8
家計	1,440	5.5
その他	5,965	22.7
合計	26,329	100.0

【資料】 DARES2021:2

関係各位にご迷惑をお掛けしましたことを深くお詫びするとともに、ここに訂正させていただきます。

# Vocational Education in French Higher Education

Jun OBA\*, Chihiro TAGAWA\*\*, and Tatsuya NATSUME\*\*\*

In France, a so-called “dual system” is employed where two types of higher education institutions (HEIs)—*universités* and *grandes écoles*—coexist with different purposes. While in the latter, education has traditionally been vocationally oriented, universities have offered mainly academic courses. However, since the 1960s, vocationalisation (*professionnalisation* in French) of programmes has progressed in the university sector, such as the creation of IUTs (internal technical colleges) in 1966 and of the *licence professionnelle* (vocational bachelor) in 1999.

Throughout Europe, the process of vocationalisation has been accelerated by European Commission’s policy, in particular “Education and Training (E&T)”, boosted by the Lisbon Strategy (2000) that focuses on economic growth and increased employment. In higher education, the Commission has promoted competency-based learning, by means of various instruments including the Bologna Process (particularly as regards development of qualifications frameworks and quality assurance systems) and E&T, influencing member countries’ higher education systems, including the French, despite national specificities related to the transition from university to the labour market, above all in the French context the “*adéquation*” (adequacy).

In France, along with other countries, amelioration of employment and enhancement of students’ employability have become a major concern of society in the course of massification of higher education. Gradually, competency-based learning has prevailed in French universities. In 2018, the *Loi ORE* (Law for Student Orientation and Success) requires every university to define “expected competencies in bachelor’s” by programme. In addition, the labour market has also increasingly shed light on the competencies required of workers during the employment process.

This book, concerning vocational education in French higher education, aims to structurally analyse the historical development, policies and reforms undertaken and issues at stake, and then to give some thoughts to Japanese higher education which shares similar problems in the matter.

---

\* Associate Professor, Research Institute for Higher Education, Hiroshima University

\*\* Associate Professor, Institute for Transdisciplinary Graduate School Programs, Osaka University

\*\*\* Specially Appointed Professor, College of Arts and Sciences, J. F. Oberlin University; and Emeritus Professor, Center for the Studies of Higher Education, Nagoya University  
(The names are shown in Japanese alphabetical order.)

## 執筆者紹介（五十音順）

大場 淳

広島大学高等教育研究開発センター准教授

田川 千尋

大阪大学国際共創大学院学位プログラム推進機構准教授

夏目 達也

桜美林大学リベラルアーツ学群特任教授，名古屋大学名誉教授



フランス高等教育における職業教育  
（高等教育研究叢書 169）

2023（令和5）年3月31日

---

著者 大場淳・田川千尋・夏目達也  
発行所 広島大学高等教育研究開発センター  
〒739-8512 広島県東広島市鏡山 1-2-2  
電話 (082)424-6240

<https://rihe.hiroshima-u.ac.jp>  
印刷所 赤坂印刷株式会社 広島営業所  
〒733-0003 広島市西区三篠町 2-3-22  
電話 (082)258-4031

---

ISBN978-4-86637-042-2

Vocational Education in French Higher Education