

Title	フランスにおける高等教育改革覚書：高等師範学校 Ecole normale superieureにおけるLMD改革を中心に
Author(s)	津崎, 良典
Citation	大阪大学大学教育実践センター紀要. 2005, 1, p. 65-78
Version Type	VoR
URL	https://hdl.handle.net/11094/6458
rights	本文データはCiNiiから複製したものである
Note	

Osaka University Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

Osaka University

フランスにおける高等教育改革覚書

—— 高等師範学校 *Ecole normale supérieure* におけるLMD改革を中心に ——

津 崎 良 典

Notes sur la réforme de l'enseignement supérieur en France

—— autour de la réforme LMD dans l'*Ecole normale supérieure* ——

Yoshinori TSUZAKI

Dans le paysage de la réforme LMD (licence-master-doctorat) en Europe, les raisons qui militent pour une participation active de l'*Ecole normale supérieure* (ENS) à des formations diplômantes sont suivantes : 1° Si les établissements d'enseignement supérieur européens vont user le droit de délivrer des masters, qui leur assure une existence et une reconnaissance dans 'l'Espace européen de l'enseignement supérieur' (EEES), l'ENS qui ne décerne pour l'instant pas de diplôme devrait être tôt ou tard marginalisée et constituer un des aspects de l'exception française dans l'espace international de l'enseignement supérieur (la nécessité d'adopter le système européen de LMD); 2° l'ENS s'ouvre désormais à des étudiants venus du monde entier pour chercher les diplômes (nationaux et/ou européens), et donne de plus en plus ses enseignements à des étudiants français de bon niveau (la nécessité d'accroître la mobilité des membres de l'ENS dans l'EEES); 3° Si l'ENS veut se faire par excellence le lieu de croisements disciplinaires nouveaux et de formation à la recherche par la recherche, elle ne pourrait en principe pas demeurer coupée du système français et européen d'enseignement supérieur sans délivrer aucun diplôme (la nécessité de poursuivre l'excellence et la présence de l'ENS dans l'EEES). De là vient que le problème que l'ENS affronte aujourd'hui semble se réduire à ce dilemme : 1° elle se marginalise et se referme sur elle-même en se plaçant délibérément à l'écart de la délivrance des diplômes. Elle perd son dynamisme et son rayonnement international. 2° Elle délivre des diplômes (nationaux et/ou européens) dont la valeur d'échange tient justement au fait qu'ils doivent pouvoir équivaloir à d'autres. Elle perd sa spécificité et sa raison d'être. Pour ce problème, la réforme du système éducatif dans l'ENS vise à chercher une solution permettant de concilier un grand nombre des exigences précédentes : celle d'un diplôme propre de l'ENS, qui se surajouterait au diplôme national de master dans le cadre du système européen de LMD, tout en étant compatible avec lui. Ce diplôme officialiserait la sélection de ses élèves et étudiants et la spécificité de ses formations à l'échelle non seulement nationale mais aussi internationale.

はじめに——ヨーロッパにおける高等教育改革の背景

ヨーロッパ、そのなかでもフランスにおける高等教育改革の現状を報告することが本稿の課題である。欧州各国は通貨統合に代表される経済統合に成功し、現在は政治統合の調整に難航しているが、教育に関する議論も着々と進められている。この議論の文脈としては幾つか認められようが、本稿で注目したいのは、各国に独自の政策決定の影響を最も被りやすい分野であるはずの高等教育がグローバリズムの対象となり、その拡大化が進行しているため、欧州各国が共通の場にて高等教育に関する議論を求められつつある、という状況である。

高等教育がグローバリズムの対象になるとは一体どのようなことなのか。そもそも「グローバリズム (Globalisme)」とは何であり、「グローバル化 (globalization ; mondialisation)」とは何であるのか。この点についてはアメリカの公共政策学者による定義が注目に値する¹。それによれば、グローバリズムとは、様々な分野における相互依存関係の網の目が幾つもの大陸にまたがり広がる世界の状態をさす。つまり、相互依存関係の構成要素が国境を越えて流入・流出し、互いに作用・反作用を繰り返す状態のことである。そのように定義されたグローバリズムが拡大すること、この拡大化がグローバル化に他ならない。ここで重要なのは、今世紀初頭の世

界の状態がグローバリズムであるという現状把握ではない。なぜならば、世界はいつの時代にあっても、上述の定義によって理解されたグローバリズムに何らかの仕方
で支配されていたと言っているからである（例えば、シルクロード文明、大航海時代など）。グローバリズムがどのくらい古くからあるかではなく、その「何らかの仕方」をいかに捉えるかが問われなければならない。アメリカの公共政策学者は、「厚い (thick)」と「薄い (thin)」の様相をグローバリズムに適用することでこの点に光をあてようと試みる。「厚いグローバリズム」とは、前述の相互依存関係の網の目が細かく、関係の層が幾重にも重なっている世界の状態であり、「薄いグローバリズム」とは、関係の網の目が荒く、その層が幾重にも重なっていない世界の状態である。ここで重要なのは、したがって、今世紀初頭の世界の状態は「厚いグローバリズム」であるという現状判断である。

高等教育がグローバリズムの対象になるとは、各国に独自の教育行政を超えて、それぞれの国が、更にはそれぞれの大陸が、高等教育に関して相互依存関係の度合いを深めることである。このグローバリズムの厚き現代にあって高等教育改革の先ず目指すところは、その「厚み」が要求するところに高等教育をいかに対応させるか、という点であろう。その一方で高等教育は、本来的に言えば、グローバリズムの厚薄が問われる文脈から離れたところで営まれうるはずである。その点に注目するならば、この改革はまた、高等教育そのものの普遍的理念を問うことをも目指すはずであろう。この二つの視座の相違に留意しつつ、以下では、ヨーロッパにおける高等教育改革の1990年代後半から現在までの成果を先ずは振り返り、次いで、フランスにおけるその成果について、具体的には高等師範学校 (Ecole normale supérieure - ENS) におけるここ数年の教学改革の成果について報告する。

ヨーロッパにおける高等教育改革の歴史と争点 ——「流動性」の追求と「卓越性」の創出

ヨーロッパにおける高等教育改革の歴史を紐解くとき、その方向性を明確に打ち出した点で、フランス、イタリア、イギリス、ドイツの高等教育を所轄する省庁の大臣によって1998年5月に採択された「ソルボンヌ宣言」²の意義は決定的である。「我々が打ち立てようとするヨーロッパは、統一通貨ユーロのヨーロッパ、銀行、そして経済のヨーロッパだけではない。それはまた、知のヨーロッパ (une Europe du savoir) でなければなら

い」。ソルボンヌ宣言が指し示す高等教育改革の方向性を一言でまとめれば、「高等教育のヨーロッパ的協調 (harmonisation européenne)」を目標としつつ、「知のヨーロッパ」を体现する高等教育の共通の枠組みである「欧州高等教育圏 (European Higher Education Area ; Espace européen de l'Enseignement supérieur)」を創出し、高等教育に参加する「市民」が国境を超えて移動する際の、その「流動性 (mobility ; mobilité)」を格段に高めることである、となろう。

しかし、現在にいたる一連の高等教育改革がソルボンヌ宣言とともに始まったわけではないことは、ここで確認されてよい³。高等教育がグローバリズムの対象となり、その拡大化が進行している現在の歴史的な文脈を相対化する視座から、＜ヨーロッパにおける高等教育＞の理念を問い、その問題点の一つひとつを明らかにし、進むべき改革の方向性を探るさまざまな試みが、ソルボンヌ宣言が採択される前から積み重ねられてきた。それぞれの試みは、改革の次なる方向を指し示す点で直線的であり、既に達成された成果を引き受けて新たな試みを取り組まれる点で有機的でもある。ヨーロッパの高等教育改革の流れをそのように捉えたとき、冷戦終結直前の1988年9月、欧州各国の大学長によって締結された「マグナ・カルタ・ユニヴェルシタトゥム (Magna Charta Universitatum)」⁴に1998年以降の高等教育改革の出発点を求めなければならない。これは、「政治、経済（そしてイデオロギー；思想体系）⁵の全ての権力」から「教育機関の自治」を擁護すべきことを「基本原則」の第一に掲げつつ、研究の自由といった高等教育の理念を明確にし、これを追求するための手段を列挙することを目指した大学憲章である。現在にいたるヨーロッパの高等教育改革の全ては、このマグナ・カルタから何らかの理念的支柱を得ていると思われる。例えば以下で具体的に確認してゆくように、現在の高等教育改革の大きな争点の一つは、各国の高等教育機関の協力関係をいかに構築してゆくか、その点に他ならないであろうが、この問題意識そのものは、マグナ・カルタ第四基本原則に既に認められる。「ヨーロッパの人文主義の伝統を引き継ぎながら、普遍的な知へと到達するための恒久的な配慮をもって、大学は、自らの任務を成し遂げるために、地理的、或いは政治的な境界の全てを乗り越えるものであり、諸文化を互いに認め合い、互いに影響を与え合うことが不可欠であると断言するものである。」この基本原則を実現するために、「教員、研究者、そして学生の流動性」を高めることや、「資格 (titles ; titres)」や「試験」などにつ

いて互換性をもたせるべく欧州各国の高等教育機関が協力することなどが期待される。1998年のソルボンヌ宣言の鍵語である流動性は、1988年のマグナ・カルタ・ユニヴェルシタトゥムのそれでもあったのである。

ただし、マグナ・カルタが「資格」という些か多義的な用語に言及していたのに対して、ソルボンヌ宣言はそれを「学位」の問題へと還元することで、高等教育改革の進むべき方向性を具体的に提示し、改革の歩みを一歩進めたことは確かである。つまり、教育編成を「学士号以前 (pré-licence)」（学士課程）と「学士号以後 (post-licence)」（修士・博士課程）の二つの課程に整理・統合することで、各国の高等教育機関の協力体制のもと学位の国際的な互換性・交換性を確保することが提唱されたのである。そのために、「欧州単位交換制度 (European Credit Transfer System - ECTS)」（単位の交換 (transfer) だけでなく、単位の積上 (accumulation) をも可能にする) を一つの例とするような、柔軟な単位履修制度を構築することや、複合領域学習や外国語習得、そして情報技術習得の機会を増やすことで、高等教育に参加する人々の様々な段階における流動性を高めることなどが具体的な指針として挙げられた。また、ソルボンヌ宣言においてヨーロッパに共通な高等教育の枠組みの必要性が説かれるとき、それぞれの高等教育機関の質的な評価について統一的な基準を定めることを目的とした議論がなされなければならないだろう。教育行政は基本的に欧州各国が独自に担うことを認めながらも、既にグローバルな基準となりつつあるアメリカの基準をそのまま受け入れるのではなく、欧州各国に共通な、そして欧州に独自の基準をいかに定めるか、この点が問われなければならない。ソルボンヌ宣言は、その議論の場となったリスボン会議 (1997年) の成果である「欧州圏における高等教育の資格認定に関するリスボン協定 (Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education in the European Region - Lisbon)」⁶を引き継ぎつつ、ここでもまた、教育編成の統一化・統合化を目指す欧州高等教育圏という鍵語をもって高等教育改革の青写真を具体的に示したのである。

さて、ソルボンヌ宣言の趣旨を引き継ぎ、1999年、ボローニャ大学にて会議が開かれた。その最終成果が「ボローニャ宣言」⁷として採択され、具体的な改革事項を列挙した「ボローニャ・プロセス」が決定された。ボローニャ宣言が強調する点は複数あるが、それらは以下の三点にまとめることができよう。第一は、高等教育の構成員の流動性を更に高めることである。この点は、ボロー

ニャ宣言がソルボンヌ宣言の趣旨を具体的に引き継ぐものであってみれば、当然のことと言えよう。欧州高等教育圏の理念を実現するために、教育活動と研究活動に関する欧州各国の協力体制を堅固にし、学生と教員の移動を促進することが求められる。この流動性を確保するためには、単位交換制度を柱とする交換留学プログラムに終始するのではなく、学位互換制度を最終的に目指さなければならない。学生の短期間の「交換」から長期間の「流動」へと高等教育機関における協力体制が見直される。従来の協力体制は単位交換制度を柱とするため「水平的」とされ、学生はこの制度により交換留学先で数学期を過ごし、出身校へ戻りそこで学位を取得する。しかし今後は、「垂直的」と形容される、学位統一を柱とする協力体制を構築することが求められる⁸。学生は第一の教育機関で或る一定期間履修して単位を取得してから、そこでは学位を取得せずに第二の教育機関へと移り、そこで修学を続け、単位積上制度を利用して以前の取得単位を合わせて第二の教育機関で学位を取得することになる。ボローニャ宣言の強調する第一の点について、「ヨーロッパ連合 (EU)」という文化的統合を促進し、更に経済的統合を強化するために学位の統一が必要とされてきたことは、ここで確認されてよい。欧州高等教育圏に参加するヨーロッパ市民の流動性はまた、労働市場に参入するヨーロッパ市民のそれでもあるとされる。この流動性を確保するための具体的な方途として、学位の有効活用が目指される。つまり、学位を統一することで、学位を取得した国の教育行政の独自性に関係なく、学生は労働市場へ原則として平等に参入することが期待される。「ヨーロッパ市民の労働市場 (marché du travail)」⁹への参入を容易にするとともに、世界的な基準に照らしてヨーロッパの高等教育の競争力を強化すること (強調引用者) が目的とされるのである。ここで重要なのは、グローバル化する市場経済のための学位統合という視角が明確に打ち出されるとともに、研究と教育の質を改善することにより「世界的な基準」においてヨーロッパの高等教育の「卓越性 (excellence)」を創出することである。この後者の点がボローニャ宣言に特徴的な第二の点である。そして、第三の点として、高等教育における流動性の追求と卓越性の創出という二つの鍵語を結びつける問題意識が、ボローニャ宣言において鮮明になったことが挙げられる。すなわち、非欧州各国への頭脳流出の問題である。ヨーロッパの高等教育を非欧州各国とていかに魅力的なものにすべきか、と問われるようになったのである。

ボローニャ会議に続いて、2001年5月のプラハ会議に向けた準備会議がサラマンカにて開催され、「サラマンカ・メッセージ」¹⁰が同年3月に採択された。これまでの会議で強調されてきた、高等教育における卓越性の創出とその構成員の流動性の追求に加えて、この文書に特徴的な点は以下の通りである。第一は、高等教育における卓越性の創出から「教育の質」の問題が明確に導き出されたことである。教育の質の問題は、その「内在的な *intrinsèque* 質」に関する評価に留まるのでは不十分であり、学生、協力関係にある教育機関、更には社会一般との関係で、国際的な基準のもとで評価は行われなければならない。また、「純粋に商業的な概念」にこの問題が還元されるべきでないことも明記された¹¹。「商業的な」文脈から教育の質に関する評価の問題を切り離すことが、実は、高等教育の理念そのものを改めて問い直すという作業から導かれている点がサラマンカ・メッセージに特徴的な第二の点である。ボローニャ宣言と比較した場合、大学の独立自治と公的責任が一層強調されているのである。これは、1988年のマグナ・カルタの精神へと立ち返り、そこから再び2001年の現状を捉え直すという試みであると判断できよう。なぜなら、マグナ・カルタ第三原則こそが、不可分な組み合わせである「教育機関の自治」と「研究の自由」を明確に謳っていたからである。

サラマンカ会議に引き続いて、ボローニャ宣言で採択された幾つかの高等教育改革の方針を確認し、その後の到達目標を定めるためにプラハ会議が開催された。その成果として「プラハ宣言」¹²が採択されたが、この宣言に特徴的な点は次の通りである。第一に、プラハ宣言においても、高等教育における卓越性の創出に多大な関心が寄せられ、特に教育の質の評価の問題に関して、「高等教育におけるクオリティ・アシュランスのヨーロッパ・ネットワーク (European Network of Quality Assurance in Higher Education - ENQA)」の活用が具体的に提言されたことである。第二に、高等教育の理念について、ボローニャ宣言では希薄だった、ラテン型高等教育の理念 (市民に広く開かれた公的サービス) とアングロ=サクソン型のそれ (ラテン型理念より自由主義的な傾向が強く、学資金の学生負担を相応に求める) との相違への関心から、ヨーロッパにおける高等教育の理念について一歩進んだ議論がなされたことである。プラハ宣言は、サラマンカ・メッセージの提言事項も意識しつつ、高等教育は「公的な財」とみなされるべきであり、「国家の責任」の対象でなければならないと規定した。

また、ヨーロッパ的価値観 (民主主義、文化と言語の多様性、高等教育制度の多様性など) を強調するとともに、高等教育 (改革) における学生の位置付けを明確に打ち出したことも特徴的である (「学生は高等教育のコミュニティにおいて全面的な構成員である」, 「学生は、大学とそれ以外の高等教育機関において、それらの組織のなかに参加し、また、影響を与えるべきである」など)¹³。

プラハ会議から二年後、高等教育改革の最新の到達点は、欧州三十三カ国が参加して2003年9月に開催されたベルリン会議の成果に求められる。この会議は、ボローニャ・プロセスの到達状況を確認するとともに、2010年までに達成しなければならない優先事項を選定することを目的とした会議であった。その成果は、「欧州高等教育圏を実現するために (*Realising the European Higher Education Area*)」と題された文書¹⁴に盛り込まれている。それによれば、以下の点が優先事項として選定された。第一は、高等教育を構成する人々の更なる流動性を確保することである。そのために、欧州各国の高等教育機関で共通していない教育編成を統一して、学士課程 (学問研究と市場経済からのそれぞれの要請を満たすものとして編成される) と修士課程 (学問研究に重点がおかれる) からなる教育編成へ2005年までに移行することが求められた。それに付随する事項として、①高等教育を享受する機会が市民に広く開かれるよう各国政府が果たすべき任務、②学生と教職員の移動の自由を改善することが、学問、文化の諸分野だけでなく、政治、社会そして経済の諸分野においても重要であり、それが「ヨーロッパ人としての自己同一性と市民意識」の涵養に寄与する点、③欧州単位交換制度の重要性、以上の三点が強調されたことが特徴的である。単位交換制度については、学位と履修期間に関する「認定制度 (recognition system)」を改善すること、そのためにリスボン協定の重要性を再確認することの必要性が採択文書に盛り込まれたことも付記しておこう。

第二は、高等教育における卓越性の創出に関するものである。そのための条件として、①「クオリティ・アシュランス (質保証) 制度」の有効活用 (教育機関に対する一方通行の評価基準・方法ではなく、双方通行の評価基準・方法を構築することの必要性) が強調され、また、②これまでの会議では言及されることのなかった「欧州研究圏 (European Research Area)」の意義が欧州高等教育圏の意義とともに強調された。研究と教育の相互関係を強固にすることが求められたのである。第三は、その相互関係を強固にすることにより、魅力的な研究・教育

環境の提供を目指し、頭脳流出の問題に対処しようとする方向性が打ち出されたことである。具体的には、第三世界と通称される国々から奨学生を受け入れるプログラムを更に強化することが採択文書に盛り込まれた。第四は、高等教育の理念に関するものである。高等教育は「公的な財」であり、「公的な責任」のもとで維持されなければならないとする、サラマンカ・メッセージ・プラハ宣言で謳われた高等教育の理念が再確認されるとともに、「高等教育のガバナンス (governance) における全面的な協力者」としての学生に、今後の高等教育改革における早期の段階からの持続的な参加を求めるといふ、学生の位置付けも明確にされた。

高等教育改革について議論するために二年ごとに開催される欧州各国参加型の会議は、今回は2005年5月にノルウェーのベルゲンにて開催される予定であるが、これまでの歴史を振り返ったとき、その争点は何であったのか。市場経済のグローバル化と競争原理が支配する現代社会にあって、この文脈に教育を適応させないことは無理であり、教育と労働市場との関係は避けて通れないとの認識が、ヨーロッパにおいて改革を進める人々の間で共有されている¹⁵。また、市場経済のグローバル化に加えて、拡大EUの建設、つまり欧州圏のグローバル化という挑戦にも高等教育は直面している。この二重のグローバル化に高等教育はいかに対応すべきなのか。この問いが高等教育改革の争点をなす。そしてこの争点は、これまで概観してきた会議の成果を振り返ったとき、次の二項目を巡って論じられてきたと思われる。第一に、特に市場経済のグローバル化に対応するためだけでなく、異文化理解の促進という好機にするためにも¹⁶、外国語教育を中心としたプログラムを導入し高等教育の構成員の流動性を追求して、教育編成に柔軟性を確保することである。第二に、高等教育、学術研究、職業訓練において卓越性を創出し、労働市場におけるヨーロッパ市民の価値を高めることである。つまり、欧州高等教育圏の創設とともに、市場経済のグローバル化の流れに 대응するため、高等教育における卓越性の条件を創出することである。この二点は、ヨーロッパにおける頭脳流出の問題を蝶番に結びつくであろう。この問題に関して欧州圏内に限定したとき、フランス、オランダ¹⁷、デンマーク、スウェーデン、アイルランド、イギリスに学生が集中的に集まるという現象が生じて¹⁸、高等教育における人的流動性の均衡が崩れている。また、対アメリカという視点にたつとき、欧州各国からアメリカへの学生の移動が増加するという現象が生じて、ヨーロッパの高等教育の相

対的な卓越性が損なわれている。深刻に受け止められている頭脳流出の問題について、その解決の糸口を見つけるために、「流動性」と「卓越性」を鍵語とする高等教育改革が行われていると言えよう。そして、頭脳流出が問題となるのであれば、或る種の頭脳流入も問題になりうるはずである。アメリカ的な高等教育モデルがヨーロッパに流入してヨーロッパ的な高等教育モデルにとってかわるといふ危機感が、ヨーロッパにおいて改革を進める人々の間で共有されている。この危機感から、アメリカ的モデルの対抗軸を打ち出す試みがなされており、そのことと、これまで概観してきた会議において高等教育改革の方向性が具体的に定められてきたこととは無縁ではないだろう。

フランスにおける高等教育改革の歴史と争点 ——<LMD学位統合構想>を中心に

1998年のソルボンヌ宣言をうけて本格化した高等教育改革の1990年代後半から現在までのフランスにおける成果をまとめれば、以下の四点になる。第一は、大学教育を学士課程 (Licence) - 修士課程 (Master) - 博士課程 (Doctorat) の構造で編成することである (ヨーロッパ共通の学位「LMD制度」は、各学位の頭文字をとって命名された)。第二は、セメスター (半期) 単位で教育活動がなされることである。第三は、欧州単位交換制度の導入を図ることである。第四は、学生と教職員の移動支援体制を整備することである。以上の四点をまとめて、<LMD学位統合構想>と呼称しよう。この構想においては、個々の学生の必要に応じて柔軟な教育を可能にすることが目指される。各学生は欧州単位交換制度の枠組みにおいて単位を積み重ねることによって学位を取得する。各学生は個々のリズムに合わせて学習を進めることが可能であり、また、主専攻に加えて副専攻を履修するといった複合領域の学習を進めることも可能とされる。ただし、複合領域学習については、全く学生の自由な選択に任せるのではなく、取得が目指される学位の性格を明確にし、それに合わせたプログラムを提供するとともに学生のための学習支援制度を整備することとされている。この新しい構想では、学生の学習について大幅な自由を認め、また、国際的な移動という観点からも含めて、学生の多様性を拡大することが期待されている。

フランスにおけるLMD学位統合構想に関して、この改革を進める上で布石となる高等教育改革が、1997年当時のフランソワ・バイル (François BAYROU) 国民教育

大臣によって進められた。国民教育省¹⁹はこの改革を通じて、第一課程（及び第二課程）教育を全面的に見直し、新たな高等教育のあり方を定めた（大学一般教育免状、リソンス、メトリーズに関する1997年4月9日付国民教育省令、以下「1997年省令」）。1997年省令によって進められた「大学一般教育免状（Diplôme d'études universitaires générales - DEUG）」関係の改革のうち、ヨーロッパにおける高等教育改革の流れに照らして注目すべきは、以下の三点である。第一は、大学第一課程（DEUG課程）の各学年が前期・後期の二つの学期に分けられ（1997年省令第一条）、第一年次前期を進路変更の時期と位置づける進路変更制度が導入されたことである。第二は、単位積上方式による教育編成の一般化が進んだことである。一部で既に導入されていた「積上式教育単位（unités d'enseignement capitalisables）」が一般化され、DEUG課程の教育は全面的にこの方式によって編成されることになった（1997年省令第五条第一項）。単位とは、科目ごとに算定されるものではなく、調和のとれた教育、並びにその他の活動の集合体とされる。そのなかには、講義、演習、実習、様々な個人の活動（チューター指導下の活動、論文作成、個人研究活動、研修など）が含まれる。第三は、教育評価の制度化である。それぞれの教育活動について、教育評価の手続きが定められることになった（1997年省令第二十三条）。この評価は、教育の目標に基づいて行われ、学生による評価が含まれる。

1997年省令によって導入された積上式教育単位の一般化が布石となり、1999年当時のクロード・アレグール（Claude ALLEGRE）国民教育大臣により、欧州単位交換制度の導入が図られることになった²⁰。この改革を引き継ぐ仕方で、2002年4月以降、当時のジャック・ラング（Jack LANG）国民教育大臣により、LMD制度、並びに欧州単位交換制度の導入が進められることになった。その後、2003年当時のリュック・フェリー（Luc FERRY）国民教育大臣により、フランスの高等教育機関をLMD制度、並びに欧州単位交換制度へ完全に移行させることが目指された。LMD学位統合構想における各課程の履修期間について、1998年5月のアタリ・レポート（Rapport Attali）を受けて、2002年4月の政令²¹により、通算で学士課程は三年、修士課程は二年、そして博士課程は三年の履修期間とそれぞれ定められ（「三・五・八年制」）、2002年度新学期から順次導入が始まっている。履修単位については、学士号＝一八〇単位（ECTS）、修士号＝一二〇単位、博士号＝一八〇単位と、一年につき六〇単位が必要とされる。学士課程における履修単位の

数について、EU加盟国のなかには二四〇単位を求める場合もあるが、いずれの場合も学士課程と修士課程を合わせて通算単位数は三〇〇単位と決められている²²。

以上のLMD学位統合構想について、フランスはその実現に向けて順調に改革を進めているのか。他の欧州各国に比べてフランスはボローニャ・プロセスを強力に進めているとされるが、その一方で、このプロセスについて反対意見が根強く、構想の実現が順調に進んでいるとは必ずしも言えない。実際に、フェリー国民教育大臣が2003年秋に提示した、LMD学位統合構想を中心とする大学改革案に対して、同年11月、ブルターニュ地方のレンヌ第二大学などの学生組合「全フランス学生連合（Union nationale des étudiants de France - UNEF）」を中心に抗議運動が展開された。三週間後の11月末には全国八十四大学のうち、ナント、カン、リヨン、ナンシーなど二十余りの大学に抗議運動は波及した²³。しかし、欧州単位交換制度については、ポルドー、グルノーブル、トゥールーズなど十五余りの大学で既に実施されており、それらの大学では目立った抗議行動は見られず²⁴、また、学生組合のなかでも導入反対派と導入賛成派が分裂し²⁵、それ自体として大きな議論を全国的に引き起こすことはなかった。むしろ、LMD体制へ既に移行した大学では、この制度の柔軟性と流動性が好意的に受け止められているようである²⁶。特に前者に関しては、LMD制度の導入に伴い、学生のための学習支援制度を整備し、半期ごとに追試や補講などを以前より柔軟な仕方で編成することが可能となったため、学士課程に在籍する学生の中退率が下がった、という報告がある。具体的には、2002年度にLMD体制へ移行したヴァランシエンヌ（Valenciennes）大学では、学士課程第一セメスターに在籍する学生の中退率が二割から半減したという²⁷。そもそもフランスは、OECDの報告などによれば、他の先進国に比べて学士課程に相当する課程に在籍する学生の学位取得率が低く、その割合は六割にも満たない。そのような状況において、LMD体制の柔軟性が学生の中退率を下げるのに役立つと期待されているのである。

フェリー国民教育大臣が進めた改革の方向性は、第二次ラファラン内閣（2004年）に国民教育大臣として入閣したフランソワ・フィヨン（François FILLON）によって引き継がれている。フィヨン国民教育大臣が、2004年4月のフランス大学学長会議（Conférence des présidents d'université - CPU）において強調したように、学士課程の課題は、「近しさ（proximité）」と「多様な公衆の受入」を鍵語とした改革であり、修士課程の課題は、フランス

人・外国人学生にとって「魅力」あるものへと変革することであり、博士課程の課題は「卓越性」の理念のもとで再編することであるとされる²⁸。そして、これらの課題を克服するために、LMD学位統合構想以外の改革案が打ち出されることはない。したがって、残された課題は、2004年度の段階でフランス全体の約八割の大学が採用しているLMD制度への完全移行をいかに順調に図るか、更には、制度移行に際して生ずる問題点をいかに解決するか、その点に存すると言えよう。

ところで、LMD学位統合構想に関して欧州各国の足並みは実際には揃っているのか。特に修士課程については、そうとは言い難いようである。2002年における各国の修士号の位置付けに関して比較調査した報告書によれば、欧州各国の状況は一様ではない²⁹。フランスに関しては、修士号には「研究型修士号 (masters académiques)」と「職業型修士号 (masters professionnels)」の二つの類型が認められ³⁰、この点は、従来からフランスの高等教育編成にあった国家学位である「専門研究課程免状 (Diplôme d'études approfondies - DEA)」と「専門職業課程免状 (Diplôme d'études supérieures spécialisées - DESS)」という二つの類型に相当するものと思われる。また、履修期間についても、ソルボンヌ宣言は「三・五・八年制」について一切言及しておらず³¹、これを採用するフランスに対して学士課程に四年の履修期間を求める国もあり³²、欧州各国で完全に足並みが揃っているとは言えない。更に、ソルボンヌ宣言とボローニャ宣言は、欧州単位交換制度を可能な単位互換構想の一つの例としてしか挙げていないが、実際にはこれに代わる制度は提唱されておらず、EU加盟国のなかで大国に属するフランスなどが実質的にこれを採用することで、欧州高等教育圏における既成事実となりつつある。この点について、この制度を採用する国と採用しない国の格差が拡大することが問題として挙げられ、欧州高等教育圏をどこまで維持できるか、その試金石ともなっている³³。

欧州高等教育圏の創出構想における

「フランス的例外」としてのグランド・ゼコール

LMD学位統合構想の実現を目指すフランスにおいて、高等師範学校がどのような対応を試みているのか、その点を以下で具体的にみてゆく。しかし、その前にフランスの高等教育制度の特殊事情を瞥見しておこう。つまり、フランスのそれは、フランス以外の欧州各国と異なり、大学とグランド・ゼコールという二つの部門から成立し

ていることである。特に後者はフランスだけに認められる高等教育機関であり、しばしば「フランス的例外」³⁴を体現するものとみなされる。両者はあらゆる面で際立った対照をなしており、そのことが、フランスの高等教育制度の抱える問題を大きくしていると言えよう。グランド・ゼコールは、その極度に選別的な入学試験の存在や、学校数と定員の少なさ、更には、「共和国エリート (élite républicaine)」と「国家貴族 (noblesse d'Etat)」を養成する理念から、フランスの高等教育におけるエリート主義的な側面を体現している³⁵。国家が教育機関を通じてエリートを「選任する (désigner)」、「聖別する (consacrer)」、そして「再生産する (reproduire)」使命を果たし³⁶、それが国民にも公認されてきた。フランスの政・財・官界の上層部はその卒業生によって占められており、とりわけそのなかでも、国立行政学院 (ENA) や高等師範学校、理工科学校 (Ecole polytechnique) などが頂点をなしている。もう一方の極をなす大学は、フランス社会の理想的・平等主義的な側面を体現している。学生は中等教育を終了する際、バカロレアと呼ばれる試験を受け、これが中等教育の修了を認めるものであると同時に、大学への入学資格をも認知するものとなっているため、学生は、バカロレア試験に合格すれば全国のどの大学にも原則的に入学することができ、個別の大学による入学試験は行われぬ仕組みになっている。

また、大学では、いわゆる一般教養教育 (General education ; *éducation générale*) は原則的に行われていない。大学の一般教養教育については、1997年当時のバイル国民教育大臣の主導する改革によって導入が部分的に取り組みされたことは事実であり、その意味では、大学において一般教養教育が皆無というわけではない。しかしながら、同改革は中途半端な改革に終わり、一般教養教育を広く普及させるという初期の目的は達成されなかったと言われる。2002年2月、当時の国民教育大臣から委嘱を受けたアラン・ルノー (パリ第四大学教授) は大学における一般教養教育のあり方について検討した中間報告書³⁷を提出し、そのなかでバイル改革を失敗と位置づけつつ、「一般的な教養 (une culture générale) に従属する諸専門教育」という方針の下で高等教育改革を進めることを提唱したが、これも成功したとは言い難い。これに対して、旧来の著名グランド・ゼコールでは、理論的で一般教養を重視する知識中心のフランス型教育が従来から行われている。しかし、この教学内容に関して大きな改革が進められているとは言い難い。実際に、市場経済のグローバル化に直面する高等教育における新しい

「信仰形態」³⁸から、グランド・ゼコールに対抗する新興のプチット・ゼコールは、1980年代以降、アメリカのMBA課程などをモデルとした教学内容に関する改革を行うことでこのグローバル化への対応を図り、地位の向上を目指している。それに対し、グランド・ゼコールは、この種の教学内容に関する改革に積極的には乗り出していないように見受けられる。だが、グランド・ゼコールにおいても、教学内容そのものよりも学位や単位などの教育編成に関して、グローバル化に対応することを目指した改革が進められている。その点について、LMD学位統合構想を中心に、高等師範学校における教学改革の現状を以下で概観する。

高等師範学校における教学改革の流れ

—LMD学位統合構想の実現と

「高等師範学校学位」の制定

高等師範学校における教学改革の全体像が明らかになったのは、2003年11月26日に発行された学内誌*Normale sup' info*の特別号に改革案が十頁に渡って掲載されたことによる³⁹。それによれば、改革は大きく分けて二点からなる。LMD制度の導入と高等師範学校独自の学位の制定である。この二点を改革案としつつ、高等師範学校と（在パリを中心とした）大学の協力体制を見直し、新たな関係を提言することが目指された⁴⁰。

両者の協力体制はこれまでのところ、三種類から構成されてきた。第一は、マジステール (Magistère) 課程である。高等師範学校生と一定の条件のもとで履修登録の認められた外部の学生を対象にした課程で、理系は全ての分野において、文系は「現代哲学」など数分野において講義が開講されている。協力関係にある大学とともに高等師範学校はマジステール課程の教学の重要な部分を担当する。マジステール学位そのものは高等師範学校の学位だが、リソンス (Licence), メトリーズ (Maîtrise), DEAの国家学位（大学のみがその授与権を認められている）と同様に、高等師範学校と協力関係にある大学から授与される。第二は、DEA課程である。高等師範学校は大学と協力しながらDEA課程の講義を開講するが、DEAそのものは国家学位であるため、高等師範学校が主体となってそれを授与することはない。これら二つの協力体制は、両者による講義の共同開講、並びに学位授与への高等師範学校の寄与という点から、密接なものであるのに対して、第三の協力関係はむしろ間接的なものである。つまり、「学習年間計画 (programme annuel

d'études)」制度である。高等師範学校生は、学外の大学で国家学位を取得することを各自の学習年間計画に盛り込み、その計画が高等師範学校の教務部によって高等師範学校在籍要件として許可される、という制度である。

高等師範学校における教学改革は、以上の協力体制を見直して以下のような関係を新たに提言するものである。第一は、大学との協力体制のもとでDEAや博士号などの国家学位の授与に高等師範学校が参与するだけでなく、今後は、「欧州高等教育圏」の枠組みにおいて高等教育機関としての認証 (accreditation) を受けた高等師範学校自らが、大学との協力体制に関わらず、ヨーロッパ共通学位である修士号を授与する方向へと移行することである（—LMD制度の導入）。第二は、学生選抜をより国際的にすることであり、そのためにも、外国人学生の出身国などで有効となる学位を高等師範学校が独自に制定し授与することである（—高等師範学校に独自の学位の制定）。第三は、高等師範学校の選抜試験を経ず、他の高等教育機関に登録しているフランス人学生に対して高等師範学校の門戸を広げ、そこで開講されている講義の履修を大幅に認めることである。第四は、「研究のための、研究による教育の場 (lieu de formation à la recherche par la recherche)」という高等師範学校の理念から「高等教育と研究による公的な奉仕 (service)」を追求するために、フランスにおける（高等師範学校以外の）教育編成、更には欧州全体における教育編成から孤立すべきではないとされたことである。

この改革案は、当時の副校長であったフランシス・ヴォルフ (Francis WOLFF) 教授（哲学科、パリ第十大学ナンテール校教授兼任）を中心に作成された。そして、この改革案の重点は「高等師範学校学位 (Diplôme de l'Ecole normale supérieure)」の制定におかれた。その後、改革案の発表をうけて学生独自の改革案が各学科長に向けて2004年3月12日に発表され、また、各学科長が作成した修正案が2004年5月5日に発表されるなど、学内の各部門で議論が行われた。これらの議論をうけて、高等師範学校本部 (Direction) が基本文書を発表したのが、5月18日のことである。この基本文書は同月25日から29日まで学生の閲覧が認められ、この閲覧をうけて学生は検討委員会を結成し、学生投票 (referendum) が行われた。この投票結果を反映して本部が発表した高等師範学校学位に関する文書が、学生委員二名を含む教務委員会 (Conseil scientifique) において6月7日に審議され、次いで、学生委員四名を含む行政委員会 (Conseil d'administration) において6月25日に審議された（賛成十二名、

反対四名、棄権二名)。この文書によれば、一方で、選抜試験に合格して四年間在学するフランス人学生、並びに国際選抜試験に合格して三年間在学する外国人奨学生のみを対象とした高等師範学校学位を制定し、他方で、通常の選抜試験を受けずに高等師範学校で開講されている講義を受講して前博士課程 (scolarité pré-doctorale) の履修を目指す (つまり、学士号、或いは修士号の取得を目指す) 学生を2005年9月から何らかの仕方で選抜し、この学生を対象とした学位 (「高等師範学校前博士号 (Prédoctat de l'Ecole normale supérieure)」) を別に制定する、という方針が採決された。この方針を受けて、学位制定のための具体案が2004年6月から半年間の間に作成され、2004年11月23日の行政委員会会で審議されることになった⁴¹。

この具体案によれば、高等師範学校学位の取得のために、修士号の取得が予め求められる。この修士号は、高等師範学校と大学によって共同で授与されるものでも、そうでないものでも構わない。高等師範学校学位に明記される学生の主専攻 (spécialité principale) はこの修士号の分野に相当する。大学での講義の他に、この主専攻に関して十二単位 (ECTS) を高等師範学校で取得しなければならない。それに加えて、副専攻に相当する分野に関して二四単位を取得しなければならない。従来から取得が強く推奨されているアグレガシオンに関しては、その準備のために履修する講義を副専攻の単位に含めることができる。したがって、高等師範学校学位を取得するには、修士号の取得、並びに高等師範学校における三六単位の履修が求められるわけである。なお、以上の要件は、高等師範学校前博士号にも該当する。また、学生は従来通り、「学則 (Règlement intérieur)」⁴²の規定するところに従い、学習年間計画を新年度初めに提出し (学則第七条)、修士号取得をこの年間計画の一環としなければならない。この学習年間計画は、教員からなるチューター (tuteur) と呼ばれる担当教員と「契約 (contrat d'études)」という仕方で新年度ごとに作成され、教務部長の許可を受けて遂行される (学則第三条、第五条、第六条)。チューターは学生の学習状況を細かく把握し、助言を与えることが求められる。年間計画の遂行の位置付けは、これまでは「高等師範学校卒業生資格 (titre d'ancien élève de l'Ecole normale supérieure)」を取得するための条件としてみなされてきたが、高等師範学校に独自の学位が制定されてからは、この学位を取得するための条件としてみなされる。更に、学習年間計画の枠組みにおいて取得を目指さなければならない学位は、修士号

のみとなった。いずれにせよ、主専攻と副専攻という組み合わせ、チューター制度、更には全寮制という原則⁴³から想起されるように、高等師範学校における教学改革の青写真は、アングロ=サクソン型のそれ、特にイギリスのコレッジ (college)、或いは、アメリカのリベラル・アーツ・カレッジ (liberal arts college) から大きく隔たったものではないように思われる⁴⁴。

高等師範学校における教学改革の争点

— 欧州高等教育圏におけるその独自性のために

高等師範学校における教学改革の争点は、フランスの高等教育機関の多くがLMD体制へ移行するなかで、自らも欧州高等教育圏の枠組みに参加しつつもどのように独自性を保持するか、という点に関わると思われる。この争点は、具体的には次の二点からなるであろう。

第一は、LMD制度の枠組みにある修士号の取得をその条件としつつも、高等師範学校が独自の学位を別に授与することにより、欧州各国のみならず、非欧州各国においても、高等師範学校の学術的な「卓越性」⁴⁵を学位として提示することである。従来は、高等師範学校卒業生資格、並びに「高等師範学校外国寄宿生資格 (titre d'ancien pensionnaire étranger de l'Ecole normale supérieure)」が授与され、この資格はフランスでは十分に承認されてきた。しかし、フランス以外の国では承認されておらず⁴⁶、また、LMD改革がフランスでも進み、学位の統一が図られるなかで、フランス国内でもこの資格が通用しない可能性が出てきた。高等師範学校は、LMD制度を導入しない限り二重の「フランス的例外」に陥りかねず、そのことが高等師範学校の学術機関としての卓越性を呈示する機会を奪いかねないのである。

実際に、理系の諸大学はLMD体制へ移行するに際して、高等師範学校と以前から結んでいたマジステール学位協定を廃止することを決定したり (例えばパリ第六大学)、または検討したりしている。大学が他の高等教育機関 (グラント・ゼコールや研究所主体の教育機関など) と協定を結ぶ条件として双方がLMD制度を採用していることを求めるようになってきているのである。高等師範学校はここ二十年間、在パリの諸大学とマジステール学位協定を結ぶことにより、文系と理系それぞれが共同で講座を開講し学位を授与してきた。理系分野の多くの教員は、在パリの諸大学から派遣され、高等師範学校のポストを兼任する教員であり、大学との協定廃止により教員の派遣が期待できなくなる、という危機感が理系分

野では強い（この点は、2004年6月25日の行政委員会で強調された）。このような状況から、高等師範学校が「フランス的例外」に留まることの利点は少ないと判断され、LMD体制への移行が決定されたと言えよう。

だが、LMD体制へ移行しただけでは、高等師範学校の学術機関としての卓越性を呈示するには不十分である。欧州高等教育圏に参加するためには、国内選抜試験を経て入学しない学生にも高等師範学校の門戸を開かなければならないが、この試験を経て入学する学生とそうでない学生の区別をどのように保つのか、という問いが出されるようになった。他の学生に対して高等師範学校生の相対的な卓越性を呈示するために何らかの指標を定める必要が生じてきたのである。その打開策として考案されたのが、高等師範学校学位の制定である。LMD学位統合構想が高等教育改革の争点となる以前であれば、「フランス的例外」であることが高等師範学校にとって直ちに卓越性を呈示する契機となりえたが、LMD体制へと移行して「フランス的例外」とみなされなくなる高等師範学校がその卓越性を呈示するためには、学士号、修士号そして博士号以外に、独自の学位である高等師範学校学位を制定することが効果的と判断されたのである。

この独自の学位はまた、LMD学位統合構想が将来的には直面するはずの、いわゆる「共同学位 (diplôme conjoint)」と呼ばれる制度が抱える困難を差し当たり回避するためにも効果的であると言えよう。LMD制度は現在のところ、複数の高等教育機関が共同で単一の学位を出すことまでは想定していない。現段階で可能なのは、「二重学位」として学位が両方の教育機関からそれぞれ授与されるか（フランスでは博士課程に関してこの形が一般化しつつあり⁴⁷、共同学位の国際社会における承認に関するフランスの立場は、あくまでも理論的な側面で問題が生じるのであり、実践的な側面では生じないというものである⁴⁸）、或いは、複数の高等教育機関により共同開講されている講義の履修によることを明記しながら、いずれかの教育機関により単独で単一の学位が授与されるか、そのどちらかである。前者の場合は、学位の相互認定に関する問題を検討する必要がある、後者の場合は、それぞれの教育機関が提供する教育の質の評価の問題を避けて通ることはできない。いずれにせよ、複数の高等教育機関による講義の共同開講を通じた共同学位の授与という協力体制は、単なる交換留学制度とは異なり、また、授業改善のための協力体制とも異なり⁴⁹、未だ不確定な要素が多い。そのようななかで、高等師範学

校はLMD体制へ移行しながらも、高等師範学校学位を制定することにより、言うならば、「二重学位」の授与という第一の途を採用したと行うことができよう。

しかし、高等師範学校学位の制定そのものが、問題を全く引き起こさないわけではない。このことは、学習年間計画制度が従来対象としてきた、大学により授与される学位が、リソンス、メトリーズ、並びにDEAであり、いずれも一年間で取得が可能のものであったことに注目すれば理解されよう。つまり、学習年間計画は、各学位に対応する仕方で一年単位で立てられるため、年度ごとの更新が可能である。また、場合によっては完全な専攻変更も新年度ごとに（或いは学位ごとに）可能でもあり、その意味で、この制度が柔軟なものでありえたことと無関係ではない。しかし、LMD制度における修士号の場合は、最低で四期（セメスター）、つまり二年間修学しなければ取得できない学位である。その場合、今後は、少なくとも二年間は履修計画を大きく変更することができず柔軟性を欠く、更には、柔軟性から可能であった学科間専攻という、従来の学問分類からは扱いにくい主題で研究を行いたいという学生の知的欲求に制度が対応しきれない、つまり、高等師範学校での多様な教学（研究、授業、研修など）の可能性が学位取得に必要なものだけに限定される、という問題点が学生を中心に出不出されている。また、文系はLMD制度へ完全移行せず、当面は理系のみが完全移行することになっている。このことより、文系と理系という対立軸を不必要に強調してしまうことの負の側面も指摘されている。実際に理系諸学科は、LMD制度の枠組みで在パリの諸大学と連携して、高等師範学校での第一年目を学士課程三年目に⁵⁰、第二年目と第三年目を修士課程にそれぞれ対応させ⁵¹、講義を2004年度新学期から開講しているが、文系ではLMD制度への移行は未だなされていない。

欧州高等教育圏において高等師範学校の独自性をいかに維持するか、この問いに関して注目すべき第二の争点は、次の通りである。高等師範学校は、以下に挙げる理由から「民主化された流動性」⁵²に欠けるとみなされ、その教学改革はこの流動性を追求することを目指している。先ず、欧州高等教育圏の創出構想にとって、各国に独自の教育行政から派生する特殊性は障壁となりかねない。フランスの高等教育機関が大学とグランド・ゼコールという二種に分類されることは「フランス的例外」に他ならず、これは高等教育におけるヨーロッパの協調にとって障壁となろう。高等師範学校の存在そのものが、ヨーロッパにおける高等教育編成の多様性を構成してお

り、これが高等教育に参加するヨーロッパ市民の流動性を妨げる要因とみなされているのである。高等師範学校はしかし、LMD制度に参加することで、欧州高等教育圏に占める位置が与えられることになる。次に、フランスの高等教育界において高等師範学校は、学歴や資格など制度化された様態としての「文化資本」⁵³を再生産し、知の特権化を進めかねないものとみなされている。従来の枠組みでは、選抜試験はフランス人のみを対象とし、高等師範学校卒業生が研究と教育の場を広範囲にわたり独占するという状況があった。高等師範学校はしかし、LMD体制へ移行することで、欧州各国から幅広く教員、並びに学生を受け入れる用意のあることを少なくとも示しうだろう。そして、構成員の流動性が高まることから、知の寡占状態が僅かであれ解かれることも期待されよう。最後に、学生の財政的負担に関して不平等が生じている点が挙げられる。問題は学費に関してではない。学費無料制度は、一般的には、ヨーロッパにおいて高等教育が「公的なサービス」であると見なされていることの現われであり、更には、教育の機会均等を保障するものでもあるが⁵⁴、この制度に関して高等師範学校では国民教育省の政策の下で保障されている。むしろ次の点が問題である。高等師範学校生は、フランス公務員としての地位が与えられ、それに応じた給料が支払われる。国際選抜生は、その地位を受け取れないため、奨学金が与えられる。しかし、国内選抜生でもなく、国際選抜生でもないが、マジステール課程などに登録している学生には、現在のところ、財政的援助は一切ない。この点に関しては、奨学金対象者の拡大が高等師範学校では検討されている。いずれにせよ、高等教育の構成員の流動性を達成するために経なければならぬと思われる二つの段階のうち、個々の構成員（教員、学生、職員）の移動を活発にするという第一段階については、「国際選別試験」を既に導入し各国から学生を受け入れるための制度が整えられていることなどから、後は、新しいLMD制度へいかに移行するか、その点が今後の課題であろう。また、流動性の第二段階である教学内容の共同性の追求に関して、高等師範学校は、講義の共同開講や実験の共同実施などを通して、この段階を目指していると言えよう。

本稿の前半において、ヨーロッパにおける高等教育改革の鍵語を「流動性」と「卓越性」にとり、その両者を結びつける問題構制として頭脳流出の問題に触れたが、高等師範学校ではこの点についてどのような取り組みがなされているのか。最後にその点について触れておこう。

第一は、既に言及した入学試験改革であり、国際選抜試験が導入された。第二は、高等師範学校学位の制定により、特に外国人学生を対象に高等師範学校をより魅力的なものにする試みが挙げられる。第三は、高等師範学校に独自の学術ネットワークを積極的に活用することである。具体的には、従来からある高等師範学校グループの活用（カシャン⁵⁵とリヨン⁵⁶）であり、新たなパートナーの形成である。特に、国際社会における高等師範学校のプレゼンスを高めるために、2002年に上海の華東師範大学（East China Normal University - ECNU）を基点として、分校が開校されたことは特記に値する。上海の分校では、修士号、並びに博士号の二年間のコースを選抜中国人学生に向けて開講することを目指した協定が結ばれている（cf. *Accord de coopération pour la création d'un programme de formation Master-Doctorat*）。授業は高等師範学校の教員が担当し、選抜中国人学生のなかから数名の学生をフランスへ招聘してフランスにて博士論文を完成させる、というプログラムが始まった。欧州高等教育圏だけに教学改革の視座を据えるのではなく、経済成長の期待できるアジアを望みつつ、そのなかでも中国に教育の先行投資をするという高等師範学校の企図をここに見てとることができよう。

おわりに——ヨーロッパにおける 高等教育改革の課題と展望

これまで概観してきたように、教育がグローバリズムの対象となり、しかもその度合いの厚き時代にあって注目すべきは、高等教育の編成に関してグローバルな統一をいかに図るか（——LMD学位統合構想）という点だけでなく、ローカルな要素をどのように扱うか（——各国に独自の教育編成）という点でもあろう。そのような視角から高等師範学校における教学改革を眺めたとき、この教学改革は、フランスに例外な事項とヨーロッパに共通する基準をどのように摺り合わせるのか、グローバルなものとのローカルなものとの接点をどこに見出さすのか、その点を問うための貴重な事例となっており、その点が興味深い。また、ヨーロッパに共通の基準もまた、それ以外の国際的な基準とどのように両立するのか、その点が問われるわけだから⁵⁷、「フランス的例外」である高等師範学校は、ヨーロッパの基準のみならず、それ以外の国際的な基準に対しても、或る意味で二重に直面していることになる。この二重の文脈において、例外の例外たることをどのように守るのか、或いはどのよう

に切り捨てるのか、この点が問われているわけである。また、ローカルな文脈、つまりフランス国内に議論を限定したとき、LMD学位統合構想は大学とグランド・ゼコールの両者にLMD学位授与権を与えるものであり、両者の距離を縮めるものとされる⁵⁸。その結果、競争の場が統一され、両者の間で「真なる競争」が可能となることが期待されているのである。

ボローニャ・プロセスの実施を巡る議論には教職員、並びに学生の参加が少なく、大学以外の高等教育機関ではあまり認知されていないという現状があり、各国の状況としては特にイギリスを中心にドイツやアイルランド、スウェーデンなどでは大きな議論が見られず、各国間に温度差が認められる。そのようななかで、高等師範学校における教学改革に関しては、その議論の主体が、卒業生を含めた高等師範学校の構成員全体である点が注目に値する。高等師範学校の位置付けを定めた政令⁵⁹によれば、行政上の意思決定機関である行政委員会を構成する二十名のメンバーのうち、四名が学生から選出され(第十条)、教務上の意思決定機関である教務委員会を構成する十八名のうち、二名が学生から選出される(第十三条)ことになっており、教学改革が議題になりうるいずれの場合にも、学生委員が何らかの仕方で意思決定に参加することが可能である。教学改革にあつて学生の主体的な貢献が制度の面で保障されるだけでなく、期待されているのである。この点は、ヨーロッパにおける高等教育改革の全体的な指針とも合致する。高等教育を構成する最大の要員である学生の声が、あらゆる政策決定において反映されるべきであり、そのためには、政策決定のあらゆる段階において学生の関与することが強調されなければならないからである⁶⁰。

ところで、高等師範学校における教学改革について、この改革は比較的長い期間を経て議論を尽くして進められているのか、この点は評価が難しいように思われる。むしろ、LMD制度の導入については比較的短い期間で行われたのではないか。視野を少し広げてフランス全土における改革状況から判断すれば、大学ではLMD改革は既に始まっており、高等師範学校のそれは少し遅れをとったことになり、その遅れを取り戻すために改革が急がれたと判断できよう。ただし、「フランス的例外」である高等師範学校のLMD体制への移行は、フランスの高等教育制度における例外事項が最終的に解消されつつあるという意味において、フランス全土における高等教育改革の最終段階にあるとみなすことも可能であろう。

また、高等師範学校の教学改革における以下の点の位

置付けについても、評価は難しい。ヨーロッパにおける高等教育改革に特徴的なことは、本稿の前半において確認したように、高等教育の理念を再検討するよう試みられていることである。高等教育はヨーロッパ的価値——人間の尊厳、自由そして民主主義など——を体現することを期待され、グローバリズムの対象となる教育と研究にあつてこの価値観をいかに守ることができるのか、この点が常に検討されている⁶¹。この視角から高等師範学校の教学改革を眺めたとき、ヨーロッパの高等教育が共有するとされる幾つかの価値観に高等師範学校はどのように対峙しているのか。高等師範学校は教学改革を進める一方で、自らが提供する高等教育の理念を問うているのか。これらの点が検討されているか、それは定かではない。

最後に、欧州高等教育圏を創出するための改革、そのなかでもLMD学位統合構想そのものもまた、あらゆる問題点から中立というわけではない。第一に、学士号・修士号・博士号という三つの学位でヨーロッパの高等教育編成を統一するために、欧州単位交換制度によって単位の計算方法まで画一化され、それぞれの大学の独自性、更には、独自性を保障する大学自治が換骨奪胎されるのではないか。また、高等教育を構成する人々の流動性を過度に追求すれば、従来の<単一授業=単一教員=単一教科=単一試験>という図式が成立しなくなり、クオリティ・アシュランスの維持が困難になることも指摘されている。

第二に、2003年当時のフェリー国民教育大臣の発言にもみられるように、「LMD改革はアメリカ式のグローバル化に対抗する手段」⁶²とみなされ、そのことを口実に、ヨーロッパの高等教育改革の一つの特徴でもあった高等教育の理念に関する実質的な検討が蔑ろにされることである。実際に、アメリカの大学が分校やヴァーチャル・ユニバシティという形態でヨーロッパに急速に流入しており、何らかの改革を急がなければアメリカ式の高等教育モデルがヨーロッパを席卷する、という危機感が改革を進める人々の間で共有されている。改革を急いで進めようと試みる人々は、時としてそのような危機感だけを煽りながら改革の必要性を訴える場合があり、そのとき、高等教育の理念に関して実りある議論が時間をかけてなされることは難しいだろう。

第三に、学生数が一万五千人以下の大学などの高等教育機関は欧州高等教育圏での競争に打ち勝つことは難しいとされ、統合や吸収の対象になりうるとされていることも、とりわけ地方の高等教育機関にとっては不安材料

となっている。

第四に、現行の学位とLMD制度へ移行した後の学位との間にどれだけの互換性が認められるのか、この点も定かではない。現行のメトリーズ課程は二四〇単位の履修を求めており、第三課程の前期課程であるDEA並びにDESS課程が三〇〇単位の履修に相当することから⁹、現行のメトリーズは、LMD制度の規定する修士号には必要単位数が届かず、これに互換するとはみなされないだろう。

以上、ヨーロッパにおける高等教育改革の現状についてLMD学位統合構想を中心に概観してきたが、あらゆる改革案がそうであるように、この構想にも長所が認められれば、短所も認められる。いずれにせよ、この構想がヨーロッパの高等教育改革史において、なかならずグランド・ゼコールという特殊な教育機関を有するフランスのそれにおいて、決定的な意義をもつであろうことは確かである。しかし、いかなる意味においてそれが決定的であるのか、その点は、今後の高等教育改革の行く先を丹念に追跡するとともに、先立つ改革の歩んできた歴史的文脈を絶えず参照してこそ、詳らかになるはずである。本稿は、その試みの端緒をささやかに開くことを目指したものにすぎない。

注

- 1 Cf. Keohare, R. and Nye Jr., J. S., 'Introduction' and Rosendorf, N., 'Social and Cultural Globalization : Concepts, History and America's Role,' in *Governance in a Globalizing World*, ed. by Nye Jr., Joseph S. and Donahue, J. D., Washington, DC : Brookings Institution Press, 2000.
- 2 その全文は、<http://www.amue.fr/Dossier/LMD/>から入手することができる。
- 3 Cf. Haug, G., *Trends and Issues in Learning Structures in Higher Education in Europe*, Bonn : Hochschulrektorenkonferenz, 2000, p. 48.
- 4 その全文は、仏語版はhttp://www.bea-interfac.be/IMG/_article_PDF/article_174.pdfなどから、英語版は<http://www.edu.ro/download/eurodoc1.pdf>などから、それぞれ入手することができる。
- 5 「思想体系」という用語は仏語版だけに認められるものである。
- 6 その全文は、<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001112/111238mb.pdf>から入手することができる。
- 7 その全文は、<http://www.amue.fr/Dossier/LMD/>から入手することができる。
- 8 Cf. *Salamanca Convention 2001 : the Bologna Process and the European Higher Education Area*, Geneva : EUA (European University Association), 2001, p. 42.
- 9 些細なことだが、ボローニャ宣言が「労働の世界 (monde du travail)」という表現を用いていないことは注目に値する。高等教育機関と「労働の世界 (world of work; monde du travail) との連携」を説く、1998年に採択されたユネスコ「二十一世紀に向けての高等教育世界宣言」第七条について、望月太郎氏は、「ここで勘違いしてはならないことは、労働の世界は、確かに営利を目的とする私企業もそこに含まれるが、その本質は社会的責任意識をもった労働者が構成している社会の部分なのだという点である」と注釈されている (cf. 望月太郎「科学と社会の接点としての大学への指針——「21世紀に向けての高等教育世界宣言」(ユネスコ)を中心に——」(大阪大学大学院文学研究科広域文化形態論講座編「科学と社会」, 2004年, 74頁))。この注釈は、「労働の市場」/「労働の世界」という用語選択の相違が、最終的に、それぞれの用語から導かれる高等教育改革の理念について何らかの差異をもたらさうのではないか、という問いを我々に喚起するだろう。
- 10 その全文は、<http://www.amue.fr/TextesRef/>から入手することができる。
- 11 Cf. *Salamanca Convention 2001*, Geneva : EUA, 2001, p. 43.
- 12 その全文は、仏語版はhttp://www.amue.fr/Telecharger/Prague_communique_F.pdfから、英語版は<http://www.amue.fr/TextesRef/>から、それぞれ入手することができる。
- 13 ボローニャ宣言においても、教学改革への学生の積極的な参加が謳われていることは確かだが、プラハ宣言ほどに強調されているわけではない。
- 14 その全文 (英文) は、<http://www.bologna-berlin2003.de/>から入手することができる。
- 15 Cf. *Salamanca Convention 2001*, Geneva : EUA, 2001, p. 21.
- 16 Cf. *Ibid.*, p. 42.
- 17 Cf. *Le Monde* du 4 décembre 2004, p. 12.
- 18 Cf. Reichert, S. et Tauch, Ch., *Tendances 2003 : les avancées de l'espace européen de l'enseignement supérieur*, European Commission - Directorate General for Education and Culture, 2003, p. 6.
- 19 フランスでは内閣が変わるごとに省庁構成が変わるため、教育行政を所管する省の名前が一定しない。本稿では、便宜上「国民教育省」と記す。
- 20 Cf. *Le Monde* du 22 novembre 2003, p. 10.
- 21 2002年4月に国民教育省により発行された大学改革に関する一連の政令dcret文書、並びに省令arrêté文書の全文は、<http://www.amue.fr/Dossier/LMD/TextesOfficiels.asp>から入手することができる。
- 22 Cf. Tauch, Ch. et Rauhvargers, A., *Etude sur les Masters et les diplômes conjoints en Europe*, Genève : EUA, 2002, p. 7.
- 23 Cf. *Le Monde* du 21 novembre 2003, p. 8. フランス大学学長会議においてフランソワ・フィヨン国民教育大臣は、2003年11月に行われたLMD改革に関する学生の反対運動をうけて、「説明と対話、信念に基づく或る種の力」によって大学改革を進めることの必要性を認めた (cf. *Le Monde* du 24 avril 2004, p. 10)。
- 24 Cf. *Le Monde* du 28 novembre 2003, p. 12.

- 25 Cf. *Le Monde* du 22 novembre 2003, p. 13.
- 26 Cf. *Le Monde* du 28 novembre 2003, p. 12.
- 27 Cf. *Le Monde* du 4 décembre 2004, p. 12.
- 28 Cf. *Le Monde* du 24 avril 2004, p. 10.
- 29 Cf. Tauch et Rauhvargers, *op. cit.*, p. 19.
- 30 Cf. Tauch et Rauhvargers, *ibid.*, p. 7.
- 31 Cf. Haug, *op. cit.*, p. 48.
- 32 Cf. Haug, *ibid.*, pp. 15-18 ; *Salamanca Convention 2001*, Geneva: EUA, 2001, p. 56.
- 33 Cf. Tauch et Rauhvargers, *op. cit.*, p. 21. この報告書によれば、2002年9月現在、フランスでは高等教育分野におけるECTSの採用が義務付けられているが、スペイン、ギリシャ、ノルウェー、スウェーデン、ポルトガルなどでは各国独自の現行の単位制度が運用されている。
- 34 Cf. Lazuech, G., *L'exception française : le modèle des grandes écoles à l'épreuve de la mondialisation*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 1999.
- 35 Cf. Bourdieu, P., *La noblesse d'état : grandes écoles et esprit de corps*, Paris : Les Edition de Minuit, 1989.
- 36 Cf. Bourdieu, P. et Saint-Martin, M., 'L'excellence scolaire et les valeurs du système d'enseignement français,' in *Annales : économies, sociétés, civilisations*, n° 25, 1970, pp. 147-175.
- 37 Cf. Renaut, A., *Mission d'étude et de proposition sur la culture générale dans les formations universitaires*, Paris : MJENR, 2002.
- 38 Cf. Lazuech, *op. cit.*, p. 23.
- 39 その全文は、<http://www.eleves.ens.fr/cacs/2004/diplome/>から入手することができる。
- 40 Cf. *Normale sup' info*, numéro spécial du 26 novembre 2003, pp. 4-5.
- 41 いずれの文書についてもその全文は、<http://www.eleves.ens.fr/cacs/2004/diplome/>から入手することができる。
- 42 その全文は、http://www.ens.fr/ecole/reglement_interieur.htmlから入手することができる。
- 43 この原則を可能な限り現実的なものとするために、高等師範学校は新たな学生寮を建設中である（2004年12月現在）。
- 44 Cf. *Normale sup' info*, numéro spécial du 26 novembre 2003, p. 3.
- 45 Cf. *Ibid.*, p. 4.
- 46 Cf. *Ibid.*, p. 8.
- 47 Cf. Tauch et Rauhvargers, *op. cit.*, p. 33.
- 48 Cf. Tauch et Rauhvargers, *ibid.*, p. 39.
- 49 Cf. Tauch et Rauhvargers, *ibid.*, p. 29.
- 50 生物学, 化学, 情報学, 数学, 物理学, 地球物理学の各学科が学士課程第三年目の講義を開講している。
- 51 生物学, 化学, 情報学, 数学, 物理学, 地球物理学, 認知科学の各学科が修士課程の講義を開講している。
- 52 *Salamanca Convention 2001*, Geneva : EUA, 2001, p. 53.
- 53 Cf. Bourdieu, P., *Distinction : critique sociale du jugement*, Paris: Les Edition de Minuit, 1979.
- 54 Cf. *Salamanca Convention 2001*, Geneva : EUA, 2001, p. 29.
- 55 1912年に創立。テクノロジー並びに経営学に特化した高等師範学校の分校。
- 56 フランス政府の一連の地方分権改革の一環で、パリに一極集中しがちであった高等教育機関の地方への分散が1980年代から始まった。高等師範学校もその改革の例外ではなく、パリ郊外のENS de Fontenay (1880年創立, 女子学寮) とENS de St-Cloud (1882年創立, 男子学寮) がリヨンへ移転し、理系分野が中心となりENS de Lyonが1985年に開校し、更に、フォントネーとサン＝クルーに残っていた文系分野がリヨンに移転し、ENS de letters et sciences humainesが2000年に開校した。
- 57 Cf. *Salamanca Convention 2001*, Geneva : EUA, 2001, p. 30.
- 58 Cf. *Le Monde* du 24 janvier 2004, p. 12.
- 59 その全文は、<http://www.ens.fr/ecole/statut.html>から入手することができる。
- 60 Cf. *Salamanca Convention 2001*, Geneva : EUA, 2001, p. 40.
- 61 Cf. *Ibid.*, p. 60.
- 62 Cf. *Le Monde* du 21 novembre 2003, p. 8.
- 63 Cf. Tauch et Rauhvargers, *op. cit.*, p. 20.

(つざき よしのり 高等師範学校非常勤講師)