



Title	フランス全国大学評価委員会による教育評価の基準策定に関するノート：ボローニャ・プロセスにおけるENQAガイドラインとのかかわりで
Author(s)	津崎, 良典
Citation	大阪大学大学教育実践センター紀要. 2007, 3, p. 5-16
Version Type	VoR
URL	https://hdl.handle.net/11094/7864
rights	本文データはCiNiiから複製したものである
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

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

The University of Osaka

フランス全国大学評価委員会による 教育評価の基準策定に関するノート

——ボローニャ・プロセスにおけるENQAガイドラインとのかかわりで——

津崎 良典

Sur le *Livre des références* du CNE :
constitution d'un cadre de l'évaluation des établissements d'enseignement supérieur en France

Yoshinori TSUZAKI

Elaboré par le Comité national d'évaluation (CNE) et paru en 2003, le *Livre des références* détermine le cadre français de l'évaluation interne des établissements d'enseignement supérieur. Ce dispositif vise les institutions qui veulent répondre aux exigences de la qualité à travers l'évaluation de leurs pratiques. Cet examen est inscrit dans une double perspective, nationale et européenne. Sur le plan national, il s'impose comme la contrepartie de l'autonomie des établissements. En effet, celle-ci peut être développée par l'amélioration de leurs programmes et formations, basée sur les résultats de l'auto-évaluation. Au niveau européen, il constitue non seulement un instrument de dialogue avec les autres institutions étrangères, mais aussi un outil pour garantir et montrer la qualité des institutions françaises par rapport à elles. En vue d'une bonne mise en œuvre de cette activité, le *Livre des références* rassemble et décline un ensemble d'éléments qu'un établissement doit être en mesure de satisfaire dans l'exercice des missions propres à l'enseignement supérieur. Plusieurs d'entre eux sont analysés et commentés dans cet article à la lumière des réflexions sur l'évaluation dans le processus de Bologne (1999), qui ont été menées principalement par l'ENQA et ont abouti à la réalisation des *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* en 2005.

はじめに

ヨーロッパにおける高等教育の制度的・構造的な収斂 (convergence) をはかるために、2010年を欧州高等教育圏 (EHEA: European Higher Education Area) 創設の目標年に設定するボローニャ・プロセス¹は、1999年6月に採択されたボローニャ宣言のなかで、次の点を推進すべき課題として挙げている。

1. 容易に判読でき (easily readable), また, 比較可能な (comparable) 学位制度の導入
2. 学士前 (undergraduate) と学士後 (graduate) の二つの段階からなる教育課程の導入
3. 学位附属書 (diploma supplement)²とECTSのような単位制度 (system of credits) の確立
4. 教職員と学生の流動性 (mobility) の促進
5. 比較可能な基準と方法論 (comparable criteria and

methodology) を開発するため, 質保証 (quality assurance) に関する欧州規模での協力の推進

6. 高等教育における欧州的特質 (European dimensions) の強化

これら基本方針のなかでも質保証の追求は、高等教育改革を推進するうえでとりわけ重要な課題として認識されている。一般的に教育機関が質保証活動を実施する際に最初に着手すべきは、「評価 (evaluation)」——それが機関そのものを対象にするのであれ、その機関が提供する教育プログラムを対象にするのであれ——であろう。それでは、教育評価はいかなる方法、指標、そして基準のもとで行なわれるのか。それらをここで問わなければならぬのは、〈評価〉が〈測定 (measurement)〉と異なるからである。後者の場合、そこで問題となるのは「特定の測定尺度で対象を測ること」であり、「測定尺度自体は、評価が行われる以前に規定されており、測定の

行為のときには尺度自体が見直されたり問題化されたりすることはほとんどない」。しかし前者の場合、「尺度そのものの意味が問題となってくる」のであり、「なぜその『ものさし』が必要なのか、その『ものさし』はどれくらい重要なのか、他の『ものさし』とどのような関係にあるのかといった、測定の妥当性（validity）を考えざるを得ない」³。教育評価の妥当性は、評価の方法、指標、そして基準を定める試みを通じて付与されるものなのである。

そこで本稿では、ボローニャ・プロセスにおいて質保証に関する、欧州各国に共通の枠組がいかに構築されつつあるのか、そしてその枠組に対して各国がどのような制度的・構造的な整備を行なっているのか、それらの点について、特に教育機関・プログラムの「内部評価」の視角から⁴概観することを課題とする。そのために第一節では、ボローニャ宣言が採択された1999年以降、二年ごとに開催されている欧州規模の教育大臣会合における議論の流れと諸実践の成果を整理する。その際、質保証の共通枠組を案出することを目的として2000年に設立されたENQA（European Network for Quality Assurance in Higher Education）⁵の形成とその動向に注目する。その作業をもとに第二節では、ヨーロッパで最初に大学評価が導入されたフランスにおける全国大学評価委員会（CNE: Comité national d'évaluation）の質保証活動に焦点をあてる。CNEは、主として教育機関・プログラムの評価を実施することを使命として、1984年に設置された独立行政委員会である。CNEは高等教育機関の教育評価に関してヨーロッパで最も長い経験を有することから、ENQA設立のために主導的な役割を果たし、ボローニャ・プロセスにおける質保証の枠組構築を早い時期から支援してきた。その一方で国際的な視点から、フランス国内における評価活動の見直しも進めてきた。その成果として2003年に策定されたのが、本稿で主題的に取り上げる「指標集」⁶である。それから二年後、ENQAが策定した「欧州高等教育圏における質保証のための標準及び指針」⁷（以下では「ガイドライン」と表記）の提言も念頭におきながら、ENQAを中心に欧州各国に共通な質保証の枠組を構築する試みが、ボローニャ・プロセスに参加するフランスの高等教育政策にいかなる示唆をもたらしているのか、その点を明らかにする。そのために、フランス国内の質保証の共通枠組である「指標集」のなかでも特に、教育プログラムの内部評価のあり方について検討する。本稿が内部評価に焦点をあてるのは、フランスではこの活動こそが、一連の質保証活動のなかで第

一に取り組まれるべきものとして認識されているからである⁸。

I. ボローニャ・プロセスにおける 高等教育機関の質保証活動 ——ENQAの形成とその動向に注目して

高等教育の質保証に関する欧州規模での協力の推進をその基本方針の一つに掲げるボローニャ宣言（1999）をうけて、2000年3月、欧州委員会のイニシアティヴのもと、各国の政府と質保証を担当する機関・組織の代表によって、ENQAの設立が合意された⁹。セミナーやプロジェクトの実施、質保証の専門家との連携と連絡、情報の収集と提供、実践的な訓練と助言、サポートなどの諸実践を先導することを期待されることである¹⁰。そしてボローニャ教育大臣会合から二年後、2001年5月に開催されたプラハ教育大臣会合では、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が確認されるとともに、高等教育において質保証活動が果たす役割の重要性が改めて強調された。プラハ会合で採択されたコミュニケ¹¹が具体的な課題として挙げたのは、（1）学歴や学位に関する認証（recognition）ネットワークと質保証ネットワークをより緊密に連携させること、（2）国内質保証制度の相互の信任（trust）と容認（acceptance）のために諸機関の協力を欧州レベルで緊密にすること、（3）「優良実践（good practice）」の事例を普及することである。さらに、ENQAを含む質保証を担当する機関・組織に対して、2010年までに欧州レベルの質保証を制度的に確立すべく、「指標（reference）の共通の枠組」を構築することも求めた¹²。

プラハ会合から二年後、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教育大臣会合の目的は、ボローニャ・プロセスの到達状況を確認すること、さらに2005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であった。そして、ベルリン・コミュニケ¹³において最初に取り上げられたのが、「効果的な」質保証制度の普及であった。そのために参加国は、教育機関、国家、そして欧州のそれぞれの次元において、この制度の発展を支援することで合意した。プラハ会合と同様にベルリン会合においても、高等教育の質の向上こそがEHEAの創設構想において中心的な課題となることが確認されたのである。

さらにベルリン会合では、プラハ・コミュニケでは言及されなかった、教育機関の自治¹⁴の原則から、質保証

の第一義的責任が教育機関そのものに存することが強調された。質保証の第一義的責任を教育機関に負わせることと、各国の学術制度が社会に対して説明責任（accountability）を果たす際の前提となるだけでなく、教育機関がその自治を確保するために支払わなければならない対価でもあるとされたのである。このような方針のもとで参加各国は、2005年までに各国の質保証制度を次の基本方針に則って整備することで合意した。

1. 質保証活動に携わる関係機関・組織の果たすべき責任について明確にすること
2. 内部点検 (internal assessment), 外部検査 (external review), 学生参加¹⁵, 結果公表などを通じて、教育プログラム、あるいは機関を評価すること
3. 認証 (accreditation), 資格認定 (certification), あるいは同等の手続を制度化すること
4. 國際的な活動への参加、相互協力、そして連携をはかること

ベルリン・コミュニケにおいて、外部評価の前提となる自己評価の、教育機関による自発的な取り組みが機関の果たすべき責任であり、また機関自治の代償でもあることが強調されたのをうけて、フランスのCNEは、第二節で詳しく見るよう、自己評価のための国内基準として「指標集」の策定に着手したのである。

また、欧州レベルにおける質保証に関してベルリン会合は、ENQAに対して、次の二点を検討することを求めた¹⁶。

1. 質保証のための、同意された一組の標準、手続、ガイドラインを確定すること
2. 質保証・認証を担当する機関に対する、十分な内容のピア・レビュー制度を確立するための手法を検討すること

ベルリン会合でもプラハ会合と同様に、「相互に共有できる」質保証の基準と方法を開発することの必要性が強調されたのである。

この要請を受けたENQAは、関係諸機関との連携のもとで、ベルリン会合の付託事項への回答となる文書の策定に着手した。その過程で参考にされたのは——ここではそれぞれについて検討する余裕はなく、列挙するに留める——、ベルリン・コミュニケをはじめとして、「質管理手続に関する調査」(2002), 「国境を越えた欧州評

価事業 (TEEP)」(2002–2003), 「質の収斂に関する研究」¹⁷ (2003–2004) など、ENQAが実施・協力した調査研究の成果である。また、2003年に欧州大学協会 (EUA) が採択した『グラーツ宣言』¹⁸, 2004年に欧州認証コンソーシアム (ECA) が採択した『優良実践規約 (Code of Good Practice)』¹⁹, 2004年に欧州学生団体連合 (ESIB) が発表した『欧州レベルにおける質保証標準・手続・指針に関する宣言文書』²⁰など、関係諸機関のテクストなども参考にされた²¹。それと同時に、高等教育質保証機関国際ネットワーク (INQAAHE) の活動、ユネスコとOECDによる【国境を越える高等教育における質の確保】に関する指針²²なども視野に入れられた²³。これらの諸実践を踏まえつつ、ENQAは2005年2月、『欧州高等教育圏における質保証のための標準及び指針』²⁴をまとめた。全体は三部から構成されている。「ガイドライン」は、教育機関の「評価、認証、監査 (audit)」²⁵といった（内的・外的）質保証活動の全般に関する、欧州各国に共通な「標準 (standard)」と「指針 (guideline)」を23項目にわたって定義・列挙したものである。第一部は、ボロニヤ・プロセスで設定された高等教育の三つの段階、すなわち、学士課程、修士課程、博士課程からなる教育機関²⁶が、自己評価を行う際に参照する標準・指針を挙げる。第二部は、主に質保証を担当する機関が、外的質保証の活動を行う際に参照する標準・指針を記述する。そして第三部は、欧州内で相互比較を可能にすべく、外部評価機関の地位や説明責任に関して策定された標準・指針を示す。

「ガイドライン」の草稿は、2005年3月のボロニヤ・フォローアップ・グループ (BFUG)²⁷に提出され、同年5月のベルゲン教育大臣会合で検討・承認された。ベルゲン会合の成果はしたがって、「ガイドライン」を採択することで、ボロニヤ宣言の基本方針の一つであった、欧州規模での質保証の追求を大きく前進させたことである。ベルゲン会合で採択されたコミュニケ²⁸によれば、一方で、ボロニヤ・プロセスに参加する殆ど全ての国で質保証制度について、ベルリン・コミュニケの基本方針に従った改善がなされた。しかし、評価活動における学生参加²⁹の促進と国際的な協力体制の確立が不十分であるとし、関係各国にいっそうの努力を促した。他方で、高等教育機関に対しては、質保証に必要な「内部装置 (internal mechanism)」——自己評価の実施に資する制度や道具のこと——を全面的に導入すると同時に、この装置と外的質保証を直接的に連動させることで、質保証活動の改善へ向けたいっそうの努力を求めた。そ

これらの成果については、2007年にロンドンで開催予定の教育大臣会合で検討されるものと見込まれる。

II. フランスにおける高等教育機関の質保証活動 ——CNEによる『指標集』の策定に注目して

EHEAの創設は、高等教育制度に関する各国の多様性を前提としている。したがって、質保証の枠組を構築する過程でも、多様性は尊重されなければならない。このことは次の二点を意味する。

第一に、ENQAの策定した「ガイドライン」は質保証における共通基準を設定する試みであるが、このような試みは次の点に配慮しなければならない。各国の高等教育制度を優先すること、教育機関と保証機関の自治を確保すること、そして学問領域の個別性を考慮することである³⁰。実際にEUAが採択した「グーラーツ宣言」によれば、欧州レベルにおける質保証活動は、「各国の個別事情 (national context) と学問領域の多様性」を認めつつ、その制度に関して「相互の信頼 (trust) を深めると同時に、透明性を高める」ことを目指すべきである³¹。つまり「単一的・統一的な手法 (single monolithic approach)」を適用することは不適切であり、このような手法を各国に強制することはできない。したがってENQAが策定した基準はあくまでも、国内レベルで実施される定期的評価に対して「補完性 (subsidiarity)」の原理——教育行政の主権はあくまで各國にあるのであって、ボローニャ・プロセスはそれを「補完する」に留まる——として機能し、「一般原則」を提示するにすぎないとされる³²。「いかになされるべきか」ではなく、「何が達成されるべきか」を問う「ガイドライン」ではしたがって、手順や手続に関する詳細な規定は最低限の範囲で言及されるのみである³³。標準は過度に詳細であったり、規範的であったりしてはならないのである。いざれにせよ「ガイドライン」は、その適用について各国に大幅な裁量の余地を認めている。

教育制度における多様性に関してここで付言しておくと、質保証の活動において基本となる用語が、グローバルな文脈でもローカルな文脈でも多義的に用いられている。例えば、「質保証」という用語そのものが現実には多義的に解されている。具体的に言うならば、教育機関と外部評価機関の関係について、或る国では外的質保証が「顧客保護 (consumer protection)」を目的として行なわれる一方で、別の国では教育活動の改善をはかるために指導・助言を目的として活用されるという相違があ

る³⁴。またENQAによれば、評価の「標準」は、拘束力をもった詳細な規則を記述したものと受け取られる一方で、優良実践について一般的な描写を行なったものとして受け取られる場合もある³⁵。いざれにせよ、このような用語の多義性に関してENQAは既に、「ガイドライン」の策定以前より議論を重ねてきた。しかし、国や制度のあいだに存続する用語の解釈と選択の相違を解消するまでは至っていない³⁶。実際にCNEが2006年に刊行したENQA「ガイドライン」の仮訳版³⁷では、複数の英単語 ("assessment" "review" "evaluation" など) が仮語の "évaluation" に翻訳されているのである。

第二に、質保証の共通基準は、まさしくそれが共通基準として効果的に機能するために、評価の対象となる機関が属している国々や地域などローカルな次元で予め満たされていなければならない条件がある。つまり、差し当たってそれがグローバルな基準にどれほど合致しているかに關係なく、あれこれの高等教育のステークホルダーが所属する共同体において、そこで営まれる高等教育の質保証活動の目標や方法などに関して、ローカルな次元において統一的な手法と基準が既に定められていることである。なぜなら、被評価者（大学など）と評価者（評価機関）の双方が評価基準について解釈を共有しないければ、評価活動それ自体がそもそも成立しないからである³⁸。このことを換言するならば、質保証のグローバルな基準との距離を測り、それとの整合性を検討するまえに、高等教育のステークホルダーが合意に達するような仕方で政策を推進し、その政策に応じた国内基準を予め整備しておくことが肝要なのである。そしてそれは、質保証活動における第一義的責任を高等教育機関に求めたベルリン・コミュニケ (2003) でも要請されていたことでもあった。この要請をうけたフランスの全国大学評価委員会 (CNE) は、2003年秋、国民教育研究行政監査総局 (IGAENR) とともに「指標集」を作成したのである。

フランスにおける高等教育の質保証は主として、教育プログラムの事前審査 (=認可 (habilitation))³⁹を担当する国民教育省と、機関の事後審査 (=評価) を担当するCNEの活動から構成されている。CNEが実施する評価活動について、その特徴を簡単に幾つかまとめておきたい。

第一に、評価の対象は、教育・研究活動だけでなく管理運営にも及ぶが、教員個人などは対象とされない。それは大学審議会 (CNU: Conseil national des universités) の業務だからである。その点がENQAの「ガイドライン」が設定する質保証の標準とは異なる。「ガイドライン」

は明確に、「教育機関は、学生の教育に関与するスタッフが教育する資格を保有し、またその能力を有することを証左する手段を有さなければならない」³⁹と述べているからである。

第二に、評価活動は、教育機関がそれぞれ実施する自己評価の結果に基づいて、CNEの評価委員が現地調査などを行ない、最終的に勧告を含む報告書を作成して公表するという段階を踏む。ここでその評価活動の効果について付言するならば、フランス国内では見解が分かれているようである。国の高等教育政策、ならびに各教育機関の改革・改善に関するCNEの提言・勧告の多くがこれまでに実行に移されてきた。そのことを考慮するなら、CNEの影響は大きいと言えよう。しかしながら、その提言・勧告はそもそも拘束力を持たない。また評価の結果は、国民教育省による高等教育機関への予算配分に用いられることが禁止されている。1998年のアタリ報告によれば⁴⁰、CNEの評価活動は「いずれも予算に関する決定や改革を全く伴わなかった」ため、「大学内で独自の点検を実施することを支援する」程度のものであった。実際にCNEは、国民教育省から独立した組織であり、両者のあいだに協力関係は樹立されておらず、CNEの報告書が国民教育省の担当官に読まれることはこれまでほとんどなかったと言われる⁴¹。その意味では、CNEの提言・勧告は限定的であると言えよう。

第三にCNEは、ENQAの「ガイドライン」で提言された、審査の定期的な実施⁴²を先取りする仕方で、2000年より大学評価の定期的な実施に取り組んでいる。そして最後に、評価活動の対象と手法は、CNEの判断で決定される。大学の自己評価活動に資する手引書の作成のイニシアティヴをCNEがとことになった所以である。

大学評価手引書の作成は、EHEAにおける質保証の基準設定の必要性を念頭にENQAを中心に進められた、その策定作業を意識したものである。CNEは「指標集」の刊行（2003）を振り返って、その採択を二年後に控えたENQAの「ガイドライン」に盛り込まれることになる標準・指針の手法は、「CNEの手法と比較することができ、指標集の使用によってフランス全国に導入された手続とも整合的である」⁴³と述べている。ENQAの「ガイドライン」は、「独自の質保証制度を構築しようとする高等教育機関、ならびに外部から質保証を実行しようとする機関の両者を支援し、指導するための拠り所を提供するべく、教育機関と保証機間に等しく用いられる「指標(reference)の共通の枠組」を構築することを目指す。そのために、質保証活動において参照される「標準」と

「指針」が定められている。特に「指針」は、「優良実践に関する追加的な情報を提供し、また、場合によっては基準の意義や重要性をより具体的に説明する」ためのものとされる⁴⁴。それと同様にCNEの「指標集」も、そのような標準あるいは基準を設けている。実際に「指標集」は、教育機関の「公役務としての使命」に照らして「その利用者や連携者が正当に期待するところのもの」を実現するのに寄与する行動に関して、63個の「指標(référence)」を挙げている。良質な高等教育に対する学生、雇用者、そして社会全般の関心に一定の配慮を求めることが⁴⁵は、ENQAの「ガイドライン」の基本原則に通じるものがある⁴⁶。さらにこれらの指標は、10個の「指標群(référentiel)」のうちにまとめられている。この指標群は、教育政策、学術政策⁴⁷、管理運営⁴⁸の三つの領域にまたがるものである。また、各指標の下位項目として全部で302個の「基準(critère)」が定められている。これらは、その上位項目である指標をいかに実現していくか、そのための道筋を示す優良実践の事例としてみなされる。各教育機関の判断で「指標集」から項目を選択し⁴⁹、また、場合によっては他の選択肢も加えつつ、実行に移されるものである。そして同書によれば、これら「指標」と「指標群」は、「高等教育機関が自己の質保証の仕組みを設定するのに寄与するような一連の勧告」⁵⁰として整理された。CNEなどの外部評価機関が教育機関を評価する際にその結果を活用するために、まずもって大学における自己評価の効果的な実施に資するのを期待されてのことである。

以下では、教育政策に関する指標を具体的に見ていく。なお、それぞれの指標に付された基準については、全てを解説することはせず、その幾つかを〈学生〉と〈教員〉の二つの視角から見ていくことにする。「指標集」は、教育政策を次の三つの指標群に分けている。「教育プログラム」、「教育プログラムの実践」、そして「学生：入学から卒業（就職）まで」である。そしてこれらの指標群には、合計で26個の指標が含まれている。

「指標集」の第一部によれば、教育機関はEHEAの文脈において、その教育プログラムの「質」と「一貫性」の確保に努めなければならない⁵¹。この目標に照らして教育プログラムの改善に寄与する指標は、以下の通りである。

1. 教育機関は、その使命や環境に適合した教育を提供している。
2. 継続（生涯）教育は、教育プログラム（offre de formation）全体を構成する一部である。

3. 教育プログラムは、全学計画に照らして一貫性がある。
4. 教育プログラムは、地域の目標、国レベルの目標、国際的な文脈における目標に照らして一貫性がある。
5. 教育プログラムは、教育機関が有する資源 (*moyens*) に照らして一貫性がある。
6. 教育プログラムは可読的 (*lisible*) であり、教育目標が明確である。
7. 学士課程の教育プログラムは、学生の学習経路 (*parcours*) を容易にするものである。
8. 学士課程の教育プログラムは、学生の大学環境への適応を容易にするような仕方で構想されている。
9. 修士課程の教育プログラムは、研究活動、及び産業・経済界との協力に基づいている。
10. 教育プログラムは、国内、欧州、世界への学生の移動を見込んで構想されている。
11. 教育プログラムは、学生が修得する知識と技能を統合するものである。
12. 教育プログラムは、就職の準備を提供する。

第五指標に付された基準によれば、教育機関が有する資源——ここでは特に人的資源のことが念頭におかれている——に照らして教育プログラムに一貫性をもたせるために、その構築は「教員にとって、教育活動とそれ以外の活動（研究、教員間の対話、学生との対話、行政など）が両立する仕方でなされる」(I.5.3) ことが必要である。高等教育という公共的空間が存続するためには、教員が教育－研究－行政のそれぞれにバランスのとれた仕方で関わることが求められる。さらに敷衍して述べるならば、機関運営・行政の負担が過度に増えることで、教員の教育・研究活動が蔑ろにされではなくないということである。そして、「教育機関にポストを有する (*en poste*)、教育・研究に従事するスタッフ (*enseignant-chercheur*) によって、教育活動の大半が保証される」(I.9.1) ことが、特に修士課程の教育プログラムの設計（第九指標）において重要である。つまり、教育活動は可能なかぎり常勤のスタッフによって担われることが望ましいのである。また第八指標は、学士課程に在籍する学生の中退率を引き下げるなどを主な目標にしたものであろうが、そのための基準として、学業において「挫折を防ぐための対抗策を講じる」(I.8.1) ことを提言している。もはやフランスにおいて、学生に対する積極的な学習支援を組み込ませることなく、教育プログラムを構築することが困難になってきているのである。さらに、

生涯教育の重要性（第二指標）にも鑑みて、高等教育を享受する「公衆 (*publics*) の多様性に教授法を適合させる」(I.8.3) ことも肝要である。そして最後に第十一指標について、学生の「社会参加」(I.11.4)、「教育機関のなかで行なわれる文化活動や体育活動への参加」(I.11.5) も「ECTSの効果的な活用」(I.11.2) によって特別に認定されるべきである。なお学生の社会参加については、企業研修だけでなく、特に米国で教育プログラムに積極的に取り入れられている、いわゆるサービス・ラーニングなどがそのうちに含まれるのであろう。

第二部によれば、教育機関は、その教育プログラムに学生・市民が「参加する機会 (*accès*)」、そして教育プログラムの「良好な展開」と「有効性」を保証しなければならない。また教育プログラムに関する教授法を恒常に評価し、改善する必要がある⁵²。この目標の実現に寄与する指標は、以下の通りである。

1. 予め告知されている教育は、良好な条件で実施されている。
2. 称号・学位は、確實に授与されている。
3. 教育プログラムは、定期的な評価の対象となっている。
4. 教育機関は、教授法の改善に関する政策を有している。

学生評価について言及する第二指標によれば、「試験の規則と条件は、会議によって採択され、全員に周知される」(II.2.1) べきである。試験の採点は「匿名」で行なわれ (II.2.3) ——受験者と採点者の両方の名前が伏されるということだろうか——、そして学生は「秘匿の原則」を尊重することで試験の結果を知ることができなければならぬ (II.2.5)。CNEのこの基準は、ENQAの標準に一致する。その「ガイドライン」によれば、「学生は一貫して適用され、公表された基準、規則、そして手続によって評価されるべきである」⁵³。

授業評価に関する第三指標の基準によれば、「授業は定期的に評価される」(II.3.1) べきである。この点は、ENQAの「ガイドライン」が定める標準に一致する。「教育プログラムと学位などの授与」は、「承認 (approval)、点検 (monitoring)、定期的審査 (periodic review)」の対象とされているからである⁵⁴。また、授業評価には「学生の参加」(II.3.2) だけでなく、「経済界 (milieux professionnels) の参加」(II.3.3) も求められる。それに加えて、「学位取得者の就職 (insertion professionnelle)

状況を恒常に追跡調査し、それを公表する」(II.3.6)ことも重要である。いかに授業を評価するか、そのための基準は本来的には多様であるはずだが、なかでも就職状況に関する情報の収集と分析があえてその基準として選択されているあたりは、労働市場への良質な人材提供が高等教育の大きな使命となりつつあるフランスの現状を反映したものと考えられよう⁵⁵。さらに、授業評価に経済・産業界の参加を求めるあたりも、直接的には产学研連携のことが念頭におかれているのだろうが、評価活動に経営の論理が持ち込まれたとき、伝統的な学問の自治がどれだけ確保されるのか、その点は決して自明ではない。しかも理系では、経済・産業界の要請にどのように応じるかといった観点が評価に採り入れられる傾向が強いのに対して、そもそも文系ではそのような観点に基づいた評価が馴染まない。学問領域の性格の相違から生ずる問題もここでは看過できないはずであるが、その点についてCNEの「標準集」は何も言及していないのである⁵⁶。

なおフランスにおける授業評価に関してここで付言するなら、高等教育について規定した1997年4月9日付国民教育省令によれば、教育課程ごとに評価活動が導入されることになった。学長は、個別の授業だけでなく、教育プログラムのあり方について検討すべく、評価委員会を設置する。この委員会には、学生の参加が求められている。この省令によってフランスでは、高等教育機関における教育評価に学生による評価が制度的に取り入れられことになったのである。しかしながら現状としては、評価委員会が全ての大学で設置されているわけではない。また、設置されていても十分に機能しておらず、教育評価が学生の単なるアンケートに留まっている場合も多いと言われる⁵⁷。CNEの「指標集」に従った教育評価の改善が望まれる所以である。というのも、「上から押しつけられた教育課程の大改革[……]よりも、学生自身のイニシアティヴの方が、はるかに多くの改善をなしうる」⁵⁸からである。

ところで第三指標は、教員評価について言及していない。授業評価と教員評価は相互に無関係なのだろうか。授業評価は教員評価に反映されることはなく、その逆もまたないのでだろうか。この点に関して前述したように、ENQAの「ガイドライン」は、授業評価と教員評価の一体的な実施を教育機関の自己評価活動に不可欠とみなし、それぞれに標準と指針を定めている⁵⁹。しかしCNEの「指標集」では、教授法の改善に関する第四指標が「教育・研究に従事するスタッフの教育活動は、昇進試験の際に考慮の対象となる」(II.4.3)と述べるのみであ

る。教授法を改善するために、教員には「支援策」(II.4.2)が確保され、FDやSDなどの「研修」(II.4.4)が提供されなければならない。さらに「教育プログラムの実施に様々な職員が協力する」(II.4.7)ことも教授法の改善に資する。教員評価は何よりもまず、教授法の改善に取り組む教員がどのような教育活動を行なっているか、その点を基準に設定しなければならない。しかし、その詳細について「指標集」は何も言及していない。教員が教育活動に従事するに際して、その資格と能力の保持と改善をいかに保証するか、その手段については具体的に何も決められていないのである。それは前述したように、教員評価は結局のところ、CNEの管轄ではなく、CNUが担当するものだからであろう。

そして最後に第三部によれば、教育機関は、学生の入学から卒業（就職）まで、それが個人的なものであれ、集団的なものであれ、学生の期待に出来るだけ配慮しなければならない。「学生支援 (services aux étudiants)」の取り組みは、教育機関の全学的な政策のうちに位置付けられ、学生の社会的・職業的な成功に寄与するものでなければならない。それに加えて学生支援のあり方は、あくまでも学生の自治——個人の次元におけるそれであるにせよ、集団の次元におけるそれであるにせよ——を確立するものでなければならない。なぜなら、学生の自治こそが「高品質の教育 (formation de qualité)」には不可欠だからである。このような目標に照らして「指標集」は、以下の項目を定めている。

1. 教育機関は、新入学生の受入れに関する政策を有している。
2. 教育機関は、広報活動に関する政策を有している⁶⁰。
3. 教育機関は、学生の進路指導に関する政策を有している。
4. 特定の学生（身体障害者、高水準のスポーツ選手、再履修者、研修生など）を支援するための仕組みがある。
5. 教育機関は、資料提供に関する政策を有している。
6. 教育機関は、第一課程（学士課程）に在籍する学生を対象にした学習支援 (services d'appui visant à faciliter leur réussite) を提供している。
7. 教育機関は、各課程で単位に算入されない、「道具」に関する教育を提供している。
8. 教育機関は、機関運営 (vie institutionnelle)への参加を学生に奨励している。
9. 教育機関の政策は、学生生活の質を保証することに

貢献している。

10. 教育機関は、就職を支えている。

先ず第六指標に付された基準では、学生の学習支援として、「チューター制度」の整備（III.6.1）、授業の「補足」のインターネットへの掲載（III.6.2）、「復習用教材」の用意（III.6.3）など、一般的な事柄が提言されている。また、図書館の使用方法といった、「資料検索」のための研修（III.6.4）もそこには含まれる。この点は、ENQAの「ガイドライン」の定める標準に一致する。それによれば、「それぞれの教育プログラムには、十分かつ適切な学習支援のための手段が確保」⁶¹されなければならないからである。しかしCNEの「指標集」で注目されるのは、学士課程に在籍する学生の、学業上の「成功を容易にする」ものとして、「一般教養（culture générale）」の科目を開講すること（III.6.6）が有効であると考えられ、その実施が提言されていることである。教育内容の専門化を遅らせて、広く学ぶための機会を一般教育（教養教育）として整備することが、学士課程では求められる。いわゆるレイター・スペシャリゼーション（Later Specialization）の原則が、学習支援の制度設計には不可欠なのである。

次に第七指標に付された基準によれば、言語修得（III.7.1; 2）や情報処理（III.7.3; 4）に関する教育も重要である。これらの教育は、専門分野を横断する仕方で、つまり全学的な取り組みとして行なわれなければならない（III.7.1; 3）。その際、言語修得のための授業は、「教育機関の海外連携の政策に照らして一貫したものである」（I.10.5）必要がある。また、留学生を対象にした「外国語としてのフランス語」の授業も開講しなければならない（I.10.5）。ただし「指標集」では言及されていないが、外国語に関係する授業が、単なる〈技能（skill）〉や、一般的で転用可能な〈能力（competency）〉の修得の場に終始してはならない。つまり、コミュニケーション能力、プレゼンテーション能力、国際的なチームで働く能力などの涵養に留まらないカリキュラム設計が求められる。海外から来訪する教師、研究者、職員、そして学生も含めた、アカデミック・コミュニティを構成する全員の異文化理解（それと同時に自分の文化の再発見）の促進に寄与するものとして、それは位置づけられなければならないだろう⁶²。

そして最後に、学生の機関運営への参加を奨励するために、学科ごとに「学生代表」を選出すること（III.8.2）や、学生向けの業務を担当する部署に学生を非常勤スタッ

ッフとして優先的に雇用すること（III.8.3）などが提言されている。また学生の機関運営への参加は、単位認定などの対象にされるべきである（III.8.4）。これらの提言は、前述したように、学生自治の意識を醸成するためにも、実行に移されることが望まれているのである。

おわりに——高等教育の国際化の視座にたって

ヨーロッパの高等教育においてボローニャ・プロセスの進行とともに看過できなくなったことに、〈高等教育の国際化〉の意味するところが変化したことが挙げられるよう。以前は〈学生や教員の国際交流〉を意味していた国際化が、今日では〈高等教育の制度やシステムに関する国際的な協力関係の整備〉も国際化と捉えられるようになってきた。ボローニャ・プロセスそのものが、高等教育の制度やシステムを構造的に収斂していくプロセスであることを考えれば、この変化は当然と言えよう。それでは、教育活動と研究活動における欧州規模での協力体制を堅固にすることの目的は何か。ボローニャ宣言によれば、「いかなる文明（civilisation）もその活力（vitality）と効率（efficiency）は、その文化（culture）が他の国々に対して有する魅力によって測定される」という。もし「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」ことが求められるなら、それは研究と教育の質を改善し、それらを魅力的なものにすることで達成されよう。つまり、ヨーロッパの高等教育の質の〈卓越性〉を「世界的な基準」に照らして向上させることが重要である。そしてそのためにこそ、高等教育の制度的・構造的な収斂が企図されているのである。実際にCNEの活動も、フランスの高等教育の「価値」を国際社会において高め、広めることをその使命の一つとしている⁶³。ヨーロッパの高等教育を非欧州各国にとっていかに魅力あるものにするか、という問いは、いかなる質保証を追求すべきか、そのための欧州各国に共通な、そして欧州に独自な基準をいかに定めるべきか、そのような問い合わせて読み替えられるのである。

その問い合わせに対する一つの回答がENQAの「ガイドライン」であった。ヨーロッパ各国では評価制度がENQAの策定した枠組に則って整備されつつある。本稿はボローニャ・プロセスの当事国における質保証の枠組についてその全体像を提示することは意図していないが、これまで概観してきたように、ENQAの創設時からその取り組みに積極的に参加してきたフランスのCNEは、「ガイドライン」の策定作業に歩調をあわせつつ、しかしそれよ

りもいち早く、質保証の国内基準を設定したのである。なるほどENQAの枠組は、各国における質保証活動の制度的な独自性を前提とする相互の信頼に基づくものであり、拘束性の強い共通枠組を設定するものではない。したがってCNEの基準が、それによって何らかの変更を強いるということは原則的ではない⁶⁴。しかも「標準集」では、教育プログラムの質保証に関して、自己評価の重要性、基準設定の必要性、定期的審査の必要性など、ENQAの「ガイドライン」においても重視されることになる項目が既に強調されている。とはいって、「ガイドライン」は、欧洲レベルで有効な、教育機関の内的質保証の基準と質保証機関の評価基準を定めるだけでなく、その枠組を効果的に実践するために、「質保証機関レジスター（register of quality assurance agencies）」の導入、そして「欧洲高等教育質保証諮問協議会（European Consultative Forum for Quality Assurance in Higher Education）」の創設を提言してもいる⁶⁵。つまり、各国の質保証機関を欧洲レベルのレジスターに審査・登録する制度を導入することで、各国で採用されている基準・指針の独自性を尊重しつつも「質の文化（quality culture）」⁶⁶を定着させるために、それぞれの質保証機関とその活動について、ピア・レビューを実施して機関相互の交流を促進し、各の制度の透明性を高めることを企図している。具体的には、かのレジスターに登録された各国の機関が欧洲内で他国の質保証活動を審査・評価することを可能にしよう、ということである。この提言は、2005年のベルゲン会合では承認されなかった。しかし将来的には、CNEの活動がヨーロッパの基準において評価される、あるいは逆に、CNEの基準が他国の教育機関の評価に用いられる、という事態が起こり得るだろう。

このような事態は、次の点も考慮したとき、日本への示唆という点で興味深い。ENQAが作成した「ガイドライン」は、単にヨーロッパだけでなく、ヨーロッパ以外の国と地域に示唆を与えることが期待されている（「ガイドライン」前文）。つまり、ボローニャ・プロセスの枠組でいま取り組まれている高等教育の国際化は、ヨーロッパとしての統一を目指すだけでなく、ヨーロッパ以外の地域、例えばオーストラリア、アメリカ大陸、そしてアジアの高等教育における動向を注視したものもある。実際にCNEは、ヨーロッパ各国との連携を強化するだけでなく、南米はブラジルのCONAES（Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior）との、そしてアルゼンチンのCONEAU（Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria）との協力関係を

独自に結んでいる⁶⁷。ボローニャ・プロセスでは、欧洲内の教育制度の多様性の尊重という原則のもとで各の統一をはかりながら、世界の諸地域との協力・連携が目指されている。つまり、ヨーロッパにおける〈高等教育の国際化〉は、前述したような欧洲域内の〈高等教育制度に関する協力関係の整備〉を単に意味するだけでなく、欧洲域外とそのような協力関係を整備することも意味しつつあるのである。その意味において、ENQAを中心とした取り組みは、世界の高等教育の動向に大きな影響を与えることになるだろう。ということは、ボローニャ・プロセスにおける評価の枠組が、ヨーロッパ各国を取り入れられて、質保証活動に実質的な変化をもたらすだけでなく、ヨーロッパ以外の国と地域、例えば日本が高等教育の国際化を目指す場合、その活動にも何らかの影響を与え得るということである。そうであるならば、フランスのCNEがENQAの取り組みに先だって質保証の基準を独自に定めたように、日本も独自に、国内の高等教育全体にわたる多様な連携・協調を包括的・統一的に進めるための指針を模索する必要があるのではないか。そして自らに固有な文脈において、評価活動に取り組むべきではないのか。ただしその際に強く望まれるのは、あくまでもアカデミック・コミュニティが率先して、そこに直接的には所属しない市民との連携も得て、そのための議論を喚起し、質保証のための基準の策定を積極的に進めることである。高等教育における質保証の追求は、学問の自治と自由——人文主義的伝統から要請され、国境を越えた普遍的知識の達成に寄与する、高等教育の理念としてのそれ——の確保をその第一義的な使命としなければならないからである。

注

- 1 ボローニャ・プロセスの進捗状況については、次を参照のこと：EURYDICE, *Focus on the Structure of Higher Education in Europe 2004/05 - National Trends in the Bologna Process*, Brussels: The European Commission, 2005.
- 2 学位・卒業証書の英語による添付資料のことであり、当該国高等教育システムと学修課程の構造・内容、ならびに成績評点に関する詳細な情報を提供するためのもの。
- 3 大山泰宏「大学教育評価論」（京都大学高等教育研究開発推進センター編『大学教育学』所収、培風館、2003年、40-41頁）を参照。大山によれば、「評価（assessment）」は、“measurement”とも“evaluation”とも異なり、「評価自体への顧慮も多く含む」。したがって「評価対象の現況ばかりでなく、将来的な予測や、さらには連関する他事象への影響はどうなのかといった広い文脈を考慮し、その上で評価の意義を検討しなければならない」。

- 4 したがって本稿では、「外部評価」の問題、ならびに質保証機関に対する「評価」の問題については主題的に取り上げることはしない。
- 5 欧州委員会への経済的依存からの脱却や経営体制の強化（権限強化など）を主な理由として、2004年11月に開催されたENQA総会で「ネットワーク」の発展的解消と「アソシエーション（協会）」への改組が決定された。現在はEuropean Association for Quality Assurance in Higher Educationと呼ばれているが、略号はそのまま用いられている。
- 6 CNE, *Livre des références*, Paris: CNE, 2003.
- 7 ENQA, *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*, Helsinki: ENQA, 2005.
- 8 Cf. CNE, *Nouveaux espaces pour l'université*, in *Bulletin*, n° 48, Paris: CNE, 2005, p. 5.
- 9 Cf. ENQA, *Statement of the European Network of Quality Assurance in Higher Education (ENQA) to the Conference of European Ministers of Education in Berlin 18-19 September 2003*, Helsinki: ENQA, 2003, p. 4. ただし、ENQAそのものの設立が、それ以前からヨーロッパで行なわれてきた、高等教育に関する幾つかの取り組みの延長線上に位置づけられることは注目されてよい。つまり、欧州連合学長会議連盟の「欧州高等教育における質管理・質保証」に関する欧州委員会勧告（1992）、1994年から1995年にかけて欧州委員会によって実施された「高等教育の質評価のためのヨーロッパ・パイロット・プロジェクト（European Pilot Project for Evaluating Quality in Higher Education）」、「欧州高等教育質評価・質管理ネットワーク」の創設を提言した欧州連合学長会議連盟の「評価に関する十宣言」（1996）、そして、1998年に採択され、翌年のボローニャ宣言にも反映された、高等教育の質保証における各国の協力関係の確立に関する欧州評議会勧告（Recommendation of the Council - 98/561/EC）といった積み重ねがあったからこそ、その設立が実現したのである。
- 10 Cf. LOURTIE, P., *Furthering the Bologna Process. Report to the Ministers of Education of the Signatory Countries*, Follow-up group of the Bologna Process, 2001. 実際にENQAは、2000年に「欧州高等教育のための質保証における国際的な先導的取組と傾向」と題する最初の報告書（CAMPBELL, C. and VAN DER WENDE, M., *International Initiatives and Trends in Quality Assurance for European Higher Education*, Helsinki: ENQA, 2000）を刊行した。そのなかでヨーロッパの高等教育のおかれた現状が、国際的な文脈に位置づけられた。その文脈に対するヨーロッパの「応答（response）」としてボローニャ・プロセスの意義が明らかにされ、そして、実現すべき質保証に関する勧告が提言された。また翌2001年2月には、北欧諸国、フランス、イギリス、アイルランドなど、各国における教育機関評価の具体的な取り組みを比較するために前年9月にパリで開催された研究会の報告書が、〔ヨーロッパにおける機関評価〕（HÄMÄLÄINEN, K., et al., *Institutional Evaluations in Europe*, Helsinki: ENQA, 2001）としてまとめられた。
- 11 *Towards the European Higher Education: Communiqué of the Meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague on 19th May 2001.*

- 12 Cf. ENQA, *op. cit.*, 2003, pp. 1-2. プラハ会合の要請をうけたENQAは、次の事業を実施した。
1. 「欧州高等教育における質管理手続（quality procedures）」について、ENQA加盟国を対象とする比較調査を2002年に実施し、その報告書（DANISH EVALUATION INSTITUTE, *Quality Procedures in European Higher Education - An ENQA Survey*, Helsinki: ENQA, 2003）を刊行すること
 2. 物理学、歴史学、そして獣医学の各領域で共通の基準（common criteria）に基づく評価を十一カ国で行い、国際的な外部評価の方法を検討するために、欧州委員会のソクラテス事業の一環として「国境を越えた欧州評価事業（TEEP: Transnational European Evaluation Project）」を2002年から2003年にかけて実施し、その報告書（ENQA, *Transnational European Evaluation Project - Methodological Reflections*, Helsinki: ENQA, 2004）を刊行すること
 3. 欧州大学協会（European University Association）、欧州学生団体連合（National Unions of Students in Europe）、そして欧州高等教育機関協会（European Association of Institutions in Higher Education）と連携してセミナーを開催すること
 4. EU連携国における質保証機関のENQA加盟を認めること（2001年5月のENQA総会で全連携国が加盟）
 5. プラハ・コミュニケをうけて、認証ネットワークであるENIC（European Network of Information Centers）/ NARIC（National Academic Recognition Information Centers）との連携を拡大すること
- 13 *Realising the European Higher Education Area: Communiqué of the Meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Berlin on 19th September 2003.*
- 14 本稿では、“autonomy”，あるいは“autonomie”に「自治」の訳語を充てる。なお、2005年1月28日の中央教育審議会の答申「我が国の高等教育の将来像」では、英語の仮名表記である「オートノミー」の訳語として「自律性」が使われている。なおここで注意すべきことに、“autonomy/autonomie”的概念が変質してきている——それゆえ「自治」ではなく、「自律性」と言い換えられたりするようになってきている——ことが挙げられる。つまり、昨今の教育改革の進捗状況において、機関の自治をめぐる議論が、学問の自由を担保していた「学問の自治（academic autonomy）」から、「経営体としての自治（managerial autonomy）」へ急速に変化していることを見逃してはならない。後者の意味における“autonomy/autonomie”にこそ、「自律性」の訳語が適当であろう。
- 15 ボローニャ・プロセスにおいて、学生参加の重要性が認識されたのは、プラハ会合からである。それ以前は、会合に学生団体が招聘されることはありませんでした。ソルボンヌ宣言においても、ボローニャ宣言においても、学生参加については言及されていない。
- 16 Cf. ENQA, *op. cit.*, 2005, p. 5. この検討作業は、プラハ会合より関係を緊密にしてきたEUA, ESIB, そしてEURASHE, さらにそれらに加えて、欧州認証コンソーシアム（European Consortium for Accreditation），中東欧質保証機関ネットワーク

(Central and Eastern European Network of Quality Assurance Agencies: CEE Network) などと連携して行なわれた。

17 2002年の「質管理手続に関する調査」を引き継いで、国内の質保証制度の収斂と国際的な評価活動の可能性を検討すべく、ENQAが、CNE（フランス全国大学評価委員会）、ならびにQAAを調整役として、欧州六国の評価機関について実施した研究。その報告書は、CROZIER, F., CURVALE, B. and HÉNARD F., *Quality Convergence Study - A contribution to the debates on quality and convergence in the European Higher Education*, Helsinki: ENQA, 2005として刊行された。

18 EUA, *Graz Declaration 2003 - Forward from Berlin: the Role of the Universities*, Geneva: EUA, 2003.

19 この文書は、ECAのホームページ (<http://ecaconsortium.net>) から入手することができる（2007年1月31日参照）。

20 ESIB, *General Paper on Agreed Set of Standards, Procedures and Guidelines at European Level*, Brussels: ESIB, 2004.

21 Cf. ENQA, *op. cit.*, 2005, p. 12.

22 これについては、望月太郎「教育評価の国際的基準についての研究（1）——ユネスコ文書を手がかりにした哲学的探究文脈と展望」（大阪大学大学教育実践センター「大学教育実践センター紀要」所収、第一号、2005年、89-92頁）に詳しい。ユネスコとOECDのジョイント・プログラムが明らかにしたこと、高等教育の国際化が説かれるることは対照的に、従来の質保証制度が国内の教育機関しか対象としていないという事実がある。これまでの国内制度は、国外の教育機関をそもそも想定していないのである。高等教育の国際化という文脈において、国外の教育機関を評価するための方法論を検討することがジョイント・プログラムの目的の一つであった。

23 Cf. ENQA, *op. cit.*, 2005, pp. 12, 28-29.

24 ENQA, *ibid.*, 2005, p. 5.

25 Cf. ENQA, *ibid.*, 2005, p. 11. したがって「ガイドライン」は、非正規教育プログラム、研究活動、機関の管理運営などを対象としない。

26 ポローニャ・プロセスの枠組のもとで開催される教育大臣会合で合意された事項の履行について、その進捗状況を確認するとともに必要な措置を検討する会議のこと。会議は、各の高等教育を担当する省庁、欧州評議会、関係団体（EUA, ESIB, ENQAなど）の代表で構成される。

27 この文書は、ベルゲン教育大臣会合のホームページ (<http://www.bologna-bergen2005.no>) などから入手することができる（2007年1月23日参照）。

28 ポローニャ・プロセスにおける学生の教育機関の運営への参加については、大場淳「欧州における学生の大学運営参加」（大学行政管理学会「大学行政管理学会誌」所収、第九号、2006年、39-49頁）に詳しい。

29 Cf. ENQA, *op. cit.*, 2005, p. 12.

30 Cf. EUA, *op. cit.*, art. 25, 2003, p. 9. また、2003年から2004年にかけてENQAが実施した「質の収斂に関する研究」では、各国の個別事情に配慮することの必要性が説かれた。質保証制度の収斂をはかるうえで最も重要なのは、各国の多様な制度を相互によく理解することであり、相互の「信頼（confidence）」を醸成することである。なぜなら信頼こそが、「文化の変容（cultural transformation）」を引き起こす契機となるからである。相手のシステムをよく理解することで、自らのシステムをより「透明」にすることができます。そしてそのような作業を通じて、多様な制度の収斂が可能となる。あくまで堅持すべき原則は、「制度の相違があまりに重大で（substantial）ないかぎり、信頼に訴えることで、その相違を受け入れる」（強調は引用者）ということである（cf. CROZIER, et. al., *op. cit.*, 2005, pp. 9, 23.）。逆説的ではあるが、多様性を収斂させるためにこそ、多様性を尊重しなければならないのである。

31 Cf. ENQA, *op. cit.*, 2005, p. 5.

32 Cf. ENQA, *ibid.*, 2005, p. 10.

33 この点に関して、マーチン・トロウ（Martin TROW）による大学評価の類型（外部／内部）が示唆に富む。「評価」という単語もそれ自体すでに総称的であり、多様な解釈を受け容れる。トロウは、評価をその発生源（内部—外部）と機能（改善支援—価値決定）の視角から四つに類型している。いまここで「内部」による評価に限るなら、第一類型は、「大学内において教員自身の手で行われ、評価を受ける組織単位の職務の支援となるもの」（強調は引用者）である（内部／改善支援型）。職員や学生が評価に参画する場合もこの類型に含まれる。いずれにせよ、この評価は学内完結型であり、大学の教育・研究・運営の改善のために用いられる。第二類型は、第一類型と同様に学内完結型だが、評価の結果が改善を支援するために用いられない。むしろ、それが大学や学科のおかれた状況の価値判断に結びつくことで、予算配分や人事政策に反映されるタイプの評価である（内部／価値決定型）。Cf. トロウ, M., 「大学評価と卓越性の文化」（トロウ『高度情報社会の大学』所収、喜多村和之編訳、玉川大学出版部、2000年、144-180頁）。

34 Cf. ENQA, *op. cit.*, 2005, p. 11.

35 質保証を論ずる際に必要となる用語（英語）に関して各国の共通理解を得るべく、2006年6月、ENQA-QAA主催の研究会（Workshop on the Language of European Quality Assurance）がウォーリック大学（英国）で開催された。その成果についてはまだ公表されていないようだが、2007年に開催予定のロンドン教育大臣会合で総括されるものと思われる。研究会で取り上げられた用語を全て以下に列挙する。ENQAのホームページなどから入手可能な資料から判断するかぎり（2007年1月24日参照），これらの用語がいかなる基準で選択されたのか、その点に関する明確な説明はない。しかし以下の用語は、日本で高等教育の質保証を論ずる際にも必要最低限のものであろう。以下の用語に関して、日本語でも概念的・哲学的に精鍛する試みがなされるべきであろう。

1. basic concepts: quality; standards; quality assurance; quality control; accountability; enhancement/improvements.

2. principle: principles/values; independence/autonomy/academic freedom; compliance/conformity/adherence; convergence /harmonisation/standardisation.

3. types of quality assurance: assessment; evaluation; inspection; accreditation; audit; review.

- 4 . operational processes and procedures: experts/peers; self-assessments/self evaluation; visits; reports; judgements; follow-up; recommendation.
- 36 ENQA-CNE, *Références et lignes directrices pour le management de la qualité dans l'espace européen de l'enseignement supérieur*, Paris: CNE, 2006.
- 37 この点については、望月太郎「教育評価の国際的基準についての研究（2）——ボローニャ・プロセスにおけるENQAの役割を中心に」（大阪大学大学教育実践センター『大学教育実践センター紀要』所収、第二号、2006年、39-49頁）に学んだ。
- 38 フランスにおける高等教育機関・プログラムの事前審査については、大場淳「フランスの国家学位と認証制度（habilitation）——大学教育の質保証に関する一考察」（広島大学高等教育研究開発センター『高等教育の質保証に関する国際比較研究』所収、2005年、115-127頁）に詳しい。
- 39 ENQA, *op. cit.*, 2005, p. 17.
- 40 Cf. ATTALI, G., et al., *Pour un modèle d'enseignement supérieur*, Paris: Ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie, 1998, p. 16.
- 41 Cf. MUSSELIN, Ch., *La longue marche des universités françaises*, Paris: P.U.F., 2001, pp. 107-108.
- 42 Cf. ENQA, *op. cit.*, 2005, p. 22.
- 43 CNE, *op. cit.*, 2005, p. 4.
- 44 Cf. ENQA, *op. cit.*, 2005, pp. 13; 15.
- 45 なお、プラハ会合に向けてサラマンカで開催された準備会議（2001）で採択されたサラマンカ協約が既に、高等教育における卓越性の創出の必要性から、「教育の質」の問題は「内在的な質」に関する評価に留まるのでは不十分であり、学生、協力関係にある機関、さらには社会全般との関係で、国際的な基準のもとで評価は行われなければならないことを提言している。Cf. *Salamanca Convention 2001*, Geneva: EUA, 2001, p. 43.
- 46 Cf. ENQA, *op. cit.*, 2005, p. 10.
- 47 学術政策に関する指標として挙げられているのは（cf. CNE, *op. cit.*, 2003, pp. 19-22），（1）教育機関は自己の研究の得意分野と不得意分野を把握している；（2）教育機関は研究の発展、活動力、創造性を奨励している；（3）教育機関は研究の国際的な文脈に位置している；（4）教育機関は研究の優先度を定めている；（5）教育機関は研究に優先順位を付けている；（6）教育機関は研究の将来を保証し、その潜在的な能力を維持している；（7）教育機関は学術生産物に関する普及・広報政策を有している；（8）教育機関は研究成果の活用・転用に関する政策を有している、以上の八項目である。
- 48 管理運営に関する指標については（cf. CNE, *ibid.*, 2003, pp. 23-33），（1）自治の実践、（2）教育機関、及び部局、（3）社会連携（partenaires）、（4）人的資源の管理、（5）財務、（6）情報システム管理、及び管財からなる項目が提示されている。
- 49 Cf. CNE, *CNE: ses missions, ses méthodes dans un contexte international*, Paris: CNE, 2006, p. 9.
- 50 CNE, *op. cit.*, 2003, p. 3.
- 51 Cf. CNE, *ibid.*, 2003, p. 11.
- 52 Cf. CNE, *ibid.*, 2003, p. 14.
- 53 Cf. ENQA, *op. cit.*, 2005, p. 16.
- 54 Cf. ENQA, *ibid.*, 2005, p. 16.
- 55 欧州委員会は2000年2月、欧州研究圏（European Research Area）の構想を打ち出した。この構想を実現すべく、同年3月にリスボンで開催されたEU首脳会談において採択された、いわゆるリスボン戦略では、「持続的な経済成長を達成しうる、世界中で最もダイナミックで競争力のある知識基盤経済（knowledge-based economy）」（cf. ENQA, *ibid.*, 2005, p. 9）を2010年までに欧州内に発展させるという目標が掲げられており、フランスの現状もこのような文脈を背景にすることなく理解することは困難であろう。
- 56 ただしここで注目に値するのは、CNEの「指標集」第一部では「産業・経済界との協力」が修士課程の教育プログラムの設計について言及され（I.9），学士課程のそれについては言及されていない（I.7; 8）ことである。学士課程の教育を産業・経済界の視点から評価しきることには、やはり限界があるのではないだろうか。
- 57 Cf. DEJEAN, J., *L'évaluation de l'enseignement dans les universités françaises*, Paris: Haut Conseil de l'évaluation de l'école, 2002, pp. 14-15.
- 58 Cf. リースマン, D., 「高等教育論——学生消費者主義時代の大学」（喜多村和之訳、玉川大学出版部、1986年、26頁）。
- 59 Cf. ENQA, *op. cit.*, 2005, p. 17.
- 60 この点は、ENQAの「ガイドライン」の定める標準に一致する。それによれば、「プログラム及び学位などに関し、質的にも量的にも、最新で公正、客観的な情報の恒常的な公表」を行なわなければならない。Cf. ENQA, *ibid.*, 2005, p. 19.
- 61 ENQA, *ibid.*, 2005, p. 18.
- 62 この点は、サラマンカ協約が既に強調している。Cf. *Salamanca Convention 2001*, Geneva: EUA, 2001, p. 41.
- 63 Cf. CNE, *op. cit.*, 2006, p. 18.
- 64 ただし、ここで注意されなければならないのは、ボローニャ・プロセスが「補完性」の原則に従うことを謳いながらも、このプロセスを通してその設立が目指されているEHEAに、国民国家が自国の教育に有する主権を譲歩することを実質的に求めている、あるいは求めざるを得ない点で、そもそもその開始からアンビバレントな性格を有しているということである。
- 65 Cf. ENQA, *op. cit.*, 2005, p. 34.
- 66 ENQA, *ibid.*, 2005, p. 10.
- 67 Cf. CNE, *op. cit.*, 2006, p. 19.

（つざき よしのり エコール・ノルマル・

シユーペリウール（フランス・パリ）講師）