広島大学大学院教育学研究科紀要第三部（教育人間科学関連領域）第 53 号（2005 年 3 月発行）341 ～ 350 頁

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 ―

大　場　　淳

（平成 16 年 9 月 30 日受理）

La réforme des formations universitaires en France - Autour du développement de l'enseignement de la culture générale dans le premier cycle

Jun Oba

Au Japon, dans les années 1990, après une déréglementation relative à l'organisation des formations universitaires, la spécialisation et la professionnalisation de l'enseignement ont gagné du terrain, au détriment de la culture générale, ce malgré la volonté des concepteurs de cette réforme. Cet article s'intéresse à la réforme Bayrou en 1997, qui a intégré des éléments de culture générale dans les cursus du premier cycle, ainsi qu'au débat suscité par le rapport Renaut sur la culture générale en 2002. Il présente aussi des leçons que le Japon peut tirer des expériences françaises dans ce domaine.

Mots clés: culture générale, enseignement universitaire, premier cycle, enseignement professionnel, professionnalisation, LMD, Liard, Alain Renaut

キーワード：フランス、大学、教育改革、教養教育、職業教育、専門教育、第一期、欧州高等教育圏、リアール、アラン・ルノー

我が国においては、平成 3 年に大学設置基準の大綱化が行われ、学部教育の編成が各大学の裁量に任されるようになり、以来、各大学において教育組織の改変やカリキュラムの改革等が進められてきたところである。しかしながら、設置基準大綱化によってもたらされた改革は、本来意図した「教養教育の理念・目的を、一般教育科目だけでなく、広く大学教育全体を通じて実現すること」（平成 14 年 2 月 21 日中央教育審議会答申「新しい時代における教養教育の在り方について」）から大きく離れて、教養教育を担当する一般教育課程又は教養部の改組・解体、そして専門教育偏重と教養教育軽視に至ったことは良く知られているところである（例えば、天野 2001：33 ～ 34 頁）。

この点、平成 10 年の大学審議会答申「21 世紀の大学像と今後の改革方策について ―競争的環境の中で個性が輝く大学―」は、現状の問題点を指摘する中で「教養教育が軽視されているのではないかとの危惧がある」と述べるとともに、1 項目を「教養教育の重視」に充て、その重要性を再確認した。更に、平成 12 年の同審議会答申「グローバル化時代に求められる高等教育の在り方について」は、「教養教育の取扱い方についての学内の議論が十分でなく、教養教育が軽視されているのではないか」と危惧する声に言及しつつ、「グローバル化時代において…地球社会の一員として活躍する人材には、その時代と活躍の舞台にふさわしい教養と専門的知識が必要」であって、「社会全体としても教養の重要性が改めて指摘される中で、我が国の高等教育においては、新たな教養教育の在り方を考慮した教育の推進」が求められていると述べ、また、「学部段階において、広い視野を持った人材の育成を目指す教養教育を中心とした教育プログラムの提供を推進しつつ、専門大学院の設置を促進」することを提言している。そして、平成 14 年には前述中央教育審議会答申が出され、大学を含む生涯を通じた教養教育の在り方に関する提言が行われたところである。

本稿の目的は、教養教育への取組を中心として、フランスにおける大学教育改革を取り上げ、その背景や課題等を探ることにある。そして、日本の大学とも比

較しつつ、大学教育の在り方等について何らかの示唆を得ることも目指すこととしたい。

1　共和国体制下における大学の復活と大学教育に関する論争

（1）共和国体制下における大学の復活

フランスは、中世に創設されたパリ大学以来の長い高等教育の歴史を有する国である。中世パリ大学においては、上位に神学、法学、医学の３学部があり、その下に共通の基礎を担う学芸学部(faculté des arts)が置かれ、知識の統一性や内部での関連性を意識しつつ、教養教育(arts libéraux)が行われたとされる（Renaut 2002：8)。その内容は、文法、論法又は論理的思考法、弁論術又は弁論・記述法、算術、天文学、幾何学、音楽であった。

しかしながら、大学は革命後の 1793 年に解体され、その後長く学部に分かれて存在し、学問領域間の交流を欠く時代が続いた。そして、大学として一体性を再獲得するのは 19 世紀末のことであった。

1896 年、既に法人格を与えられていた学部(faculté)の集合体は「大学(université)」の名称を与えられ、共和国体制下において最終的に大学が復活することとなった。その背景には、1807 年のベルリン大学の設立、それが 19 世紀を通して科学の発達に与えた影響、そして 1871 年の普仏戦争敗北によってドイツ科学の優秀性が認識されたことなどが挙げられる（Renaut 2002：8)。

（2）科学を中心に置いた教育

19 世紀末における大学の復活は、これまで学部単位で教育が行われ、主として高度職業人を育成するための教育を行ってきた高等教育が、学部が統合[1]されることによって、様々な学問領域が同じ組織に入り(unification organique du savoir[2])、より多様な教育を提供することが可能となったことを意味する。こうした大学改革は、前述したドイツの大学の影響が大きく、単に学部を統合するだけでなく、学問の自由や大学の自治といった原則を確立し、強力な研究、学術、知識発展の拠点とすることを目指していた。

こうした改革に対して、医師や法律家といった高度職業人を養成することを主目的としていた従来の学部教育の在り方を支持する者からは、大学の復活に強い抵抗があり、大学は職業教育(enseignement professionnel)にのみ従事するべきであるといった意見が数多く出された。こうした批判に対して、当時改革の中心人物であったリアール[3]は、大学の創設は、学術教育(enseignement savant)が職業教育に取って代わることを意味するのではなく、職業教育の中心に科学(science)を置くことであると述べ（Renaut 1995：184)、新しい教育の目的として次の二つを指摘した。

① 各自が選択する職業が不明瞭で理論を欠く経験的な(empirique)ものとなってしまわないようにするに不可欠な科学的明瞭性を与えること。

② 大衆化する大学においてエリートを選抜し、このエリートのために科学的な学習の機会を提供すること。

このうち②の目的には、既に大衆化を予測して、全ての者に高等教育の門戸を開く一方で、その中で選抜を行っていく意図が見て取れよう。現在の大学において、バカロレア取得者全てに大学進学を認めつつも、入学後に厳しい選抜を行うことに見られるように[4]、かかる考え方は現在に至っても本質的には変わっていない。

しかしながら、職業教育あるいは学術教育のいずれかを重視すべきかについては、科学が進歩する中で専門(spécialité)か一般教養(culture générale)[5]かといった議論とも重なりつつ、その後も長く論争が続けられることになる。結論を先取りすれば、20 世紀（後半）は大学教育の職業対応(professionnalisation)、すなわち職業教育化が進展してきた時代であり、それに対して、教養教育の重要性が漸く近年盛んに指摘されるようになってきたところである。

（3）専門教育と教養教育

リアールは、大学復活の目的は、学生が、一つの学問領域を深めることなく、次から次へと領域間を渡り歩くのではなく、一つの共通の基礎に基づきつつ、各自の専門を深めることにあると述べる。そして、高等教育の目的は、詳細の知識の上に立つ精神を育成することにあると指摘する。すなわち、専門化した知識はより広範な知識の中に位置付けられることによってのみ真に理解できるのであって、それによって当該知識を学ぶ者は知識への従属から解放されるのである。

このような考えに対しては、職業教育を重視する立場からだけでなく、専門教育を重視する立場からの批判をも惹起した。すなわち、科学の発達に伴って専門分化してきている科学（特に自然科学）を統合することはその流れに反することであり、むしろ様々な分野で独立した研究機関が設立されてきているように、教育においても学問領域毎に専門分化して行うべきであるという主張である。

これに対してリアールは、専門(spécialité)は分離(séparation)ではなく、また、区分(distinction)は孤

立(isolement)ではなく、科学は事象の無限の詳細(détail infini des choses)の中に入るものであって、むしろ必要なのは諸々の指標(points de repère)であり、全体像(vues d'ensemble)であると述べ、更に、知性(intelligence)は関連(lien)であり、より広い概念と結び付かない狭い専門は現実の狭い一角を全体の理解無しに見ているに過ぎないと指摘する（Renaut 1995：188)。

上述のリアールの主張には、進展する専門分化に対する問題意識が認められるが、そこには、現代に通じる学際性(interdisciplinarity/interdisciplinarité)を重視する考え方を見て取ることができよう。先述平成10年大学審議会答申は、「高度化・専門化した内容を教育するだけでなく，同時に専攻領域の広がりや学際領域への展開を視野に入れた教育を推進していくことが一層求められるようになる」と指摘しているが、100年以上前のリアールの主張と変わらない。

リアールは、しかしながら、大学における全ての専門は一般教養[6]に従属することを原則としつつも、学部の統合によって学生が全ての分野を万遍なく学ぶ必要が生じることはなく、本当の科学は物事の特定の道理を支配する法則(lois qui régissent un ordre particulier de faits)についての知識であり、その法則は、より一般的な他の法則によって説明されるものであると述べ、特定の専門を一般教養の中に位置付けて学ぶ必要性を強調するのである（Renaut 1995：188)。

（4）実証主義への批判

リアールの考え方は、しかしながら、一つの手法、すなわち自然科学の手法を、大学の全ての学問領域に適用するものであった。ルノー（Renaut 1995 ：189～）は、そこにドイツの影響のみならず、オーギュスト・コントから連なる実証主義(positivisme)が支配していることを指摘する。すなわち、事実に基づく科学的知識のみが真実であり、実験科学が重視され、その対象を実験可能あるいは計算可能な事実に変換できる学問領域のみが客観的な知識を有するという考え方である。

このような考え方の適用は、大学文化に根本的な変革をもたらすとともに、様々な論争をも生むこととなった。その中でも特に激しかったのは、「新ソルボンヌ論争(querelle de la Nouvelle Sorbonne)」と呼ばれる1910年に始まった論争である。この論争において、過度のドイツ科学崇拝、文学や哲学等への科学的手法の押しつけへの批判が行われ、また、大学は従来のように高度職業人養成のみに従事すべきであるといった主張も見られた。

この論争は、単に実証主義に対する批判だけでなく、普仏戦争後のドイツに対する反発をも含んだ政治的な側面を有するものであり、また、19世紀末の大学の復活が理数系の科学をモデルとして行われたことの矛盾が露呈したものであった（Renaut 1995：195)。すなわち、大学の組織・行動原理が自然科学の原理に基づいて策定され、各学問領域の特殊性や独自性を顧みず、全ての学問領域に当該原理を適用することを求める一方で、学生の多くは人文科学系あるいは社会科学系の学問を学んでいるという事実である。この矛盾は現在に至るまで解決されているとは言い難いとルノーは指摘する（Renaut 1995 ：195)。

この経験を今日の日本の大学に当てはめた場合、特に教育研究評価の在り方に対して、一つの教訓を与えるくれるものと思われる。すなわち、評価手法が、時には全ての学問領域に一律に近い基準を適用したり（例えば、引用指数やインパクト・ファクターの適用)、独創性など計量し難いものまでも数値化したり、経済的効果を過度に重視したりすること等によって行う例が多々あることに対して、警鐘となり得るのではないだろうか。

2　職業教育化の進展

19世紀末に構想された自然科学を中心に置いた大学は、数十年に渡って大きな変化を被ることもなく存続した。しかし、大衆化が進む中、1968年の学生運動はその体制を揺るがし、翌年、高等教育基本法（フォール法）によって学部は解体され、数世紀に亘って高等教育の中心を占めた学部は消滅した。そして、大学は、学部を再編して設置された「教育研究単位(UER：unité d'enseignement et de recherche)」を基礎とし、より多くの学問領域からなる組織へ再編成されることとなったのである。

（1）技術短期大学部(IUT)の設立

大衆化によって露呈した矛盾は、象牙の塔と化した大学組織、一方通行の大教室での講義等様々であったが、最大の矛盾の一つは、大学教育が学生の雇用先である産業界の需要に合わないという点であった。

大学教育の職業化は、既に前述の学生運動の2年前に大学内に学部とは別組織として創設された技術短期大学部(IUT：institut universitaire de technologie)に見て取ることができる。IUTは、様々な領域の中堅技術者等を育成する短期教育課程（2年）であり、その設立には次の二つの目的があったとされる（Vasconcellos 2004：73)。

① 大学における教育の内容、人文科学に偏った研究を統制すること。

② 企業が必要とする、従来にはない教員（企業の専門家等）による教育を受けた、より幅広い知識を身に付けた学生の育成。

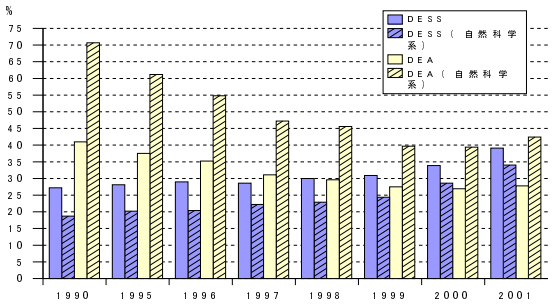
IUT は当初こそは高い評価を受けなかったものの、その後フランス国内各地に設立され、企業による卒業生の評価も同じ第一期[7]の大学一般教育課程（DEUG 課程）のみの修了者と比較すると高い。

（２）1970 年代の改革

第二期においては、1976 年以降、職業教育リサンス・メトリーズ(licences et maîtrises « finalisées »)[8]として、経済社会管理(AES ： administration économique et sociale)、応用外国語(LEA：langues étrangères appliquées)、社会科学のための応用数学(MASS ： mathématiques appliquées aux sciences sociales)等が創設され、続いて、専門メトリーズとして、科学技術メトリーズ(MST ： maîtrise de sciences et techniques)、経営学メトリーズ(MSG ： maîtrises de sciences de gestion)、経営のための応用情報処理メトリーズ(MIAGE ： méthodes informatiques appliquées à la gestion)などが創設された。これらの課程への学生募集は選抜に基づくものであり、教育内容は理論だけでなく、実践に重点を置いたものであった。

第三期においては、1974 年に高度専門職養成を目的とした高等専門職課程免状(DESS ： diplôme d'études supérieures spécialisées)が創設された。近年は、同じく五年次に開講される博士課程進級を前提とする専門研究課程免状(DEA ： diplôme d'études approfondies)で学習する学生が減少してきているのに対して、DESS の学生は一貫して増加している。DEA における減少は特に自然科学系において顕著であり、メトリーズ取得後に DEA に進む学生は 1990 年時点で約７割であったのが、10 年後の 2000 年には４割にまで減少している。

図１　メトリーズ取得後の DESS・DEA 課程進級者



出典：国民教育省 L'état de l'École 2001/2003

（３）1980 年代以降の改革

大学教育の職業教育化は、前述フォール法に置き代わった 1984 年の高等教育法（サバリ法）の３主目的の一つを構成している（他の二つは、進路指導と研究の充実)。フォール法当時は、高等教育の目的の第一は知識の創造・伝達等であったのが、サバリ法では初期教育と継続教育(formation initiale et continue)に取って代わられた。また、UER は、より職業教育を意識した UFR(unité de formation et de recherche)となった[9]。

1980 年代及び 1990 年代は、学生数が大幅に増加し、高等教育の大衆化が一層進んだ時代である。1980 年に 86 万人だった大学生は、1990 年には 118 万人になり、2000 年には 143 万人に達した。この間、大学進学条件であるバカロレアに新たに職業バカロレアが追加され、中等段階で職業教育を受けてきた者も大学に受け入れることとなった。

大衆化時代において、大学生の子供を持つ国民の大学に対する関心の第一は、自分の子供の就職問題であった。しかし、高等教育の大衆化が進むに連れて、従来大学教育を受けた者に見合うと考えられていた就職口は相対的に減少し、結果として大学教育への社会的評価が下がることとなった。そして、大学に対する社会的批判が高まりを受けて、大学教育は職業対応を一層進めることとなったのである。この意味において、高等教育の大衆化は職業教育化と同義であると言われる（Renaut 1995：208)。

サバリ法制定後、第一期の DEUG 課程の改革が行われ、学生の選択が拡大し、より幅広く学習が行うことが可能となるとともに、インターンシップ等の職業経験の機会が導入されるようになった。また、DEUG とは別に、就職を前提とした科学技術大学教育免状(DEUST ： diplôme d'études universitaires scientifiques et techniques)が第一期課程として設けられた。

1985 年には、第二期から第三期に跨って教育を行うマジステール(magistère)が創設された（三～五年次の３年間)。この課程は、優れた職業教育を行うグランド・ゼコルに対抗して設けられたものである。また、1990 年以降、DEUG 一年次修了者を対象とする３年間の一貫教育を行う大学附設職業教育センター(IUP：institut universitaire professionnalisé)が設立され、経済・労働界の需要に応じた職業教育を提供してきている（技術、財務管理、販売、管理一般、通信等)。その教員の半数は、企業から来た者である。

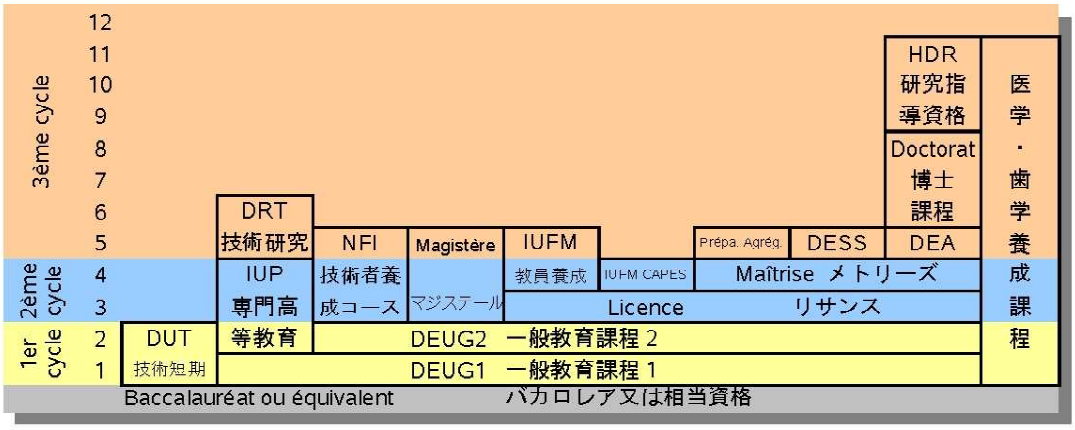


図２　大学の教育課程（LMD 導入前）

1995 年、国民教育大臣に提出されたロラン報告（Laurent et al. 1995）は、増え続ける学生への対応策を提案する中で、大学と経済・産業界との連携を拡大するため、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、企業に対して学生へを対象とする研修（インターンシップ）の機会の充実等を求めてた。

こうした改革の結果、大学教育は極めて多様化し（図２）、大別すれば、職業教育を主とする課程と、従来型の研究に基づいた教育とに分かれるようになっている。近年、職業教育への希望が多く、従来型の教育は次第に評価を下げてきている [10]。このことは、大学内において、様々な軋轢や対立を生んでいるのである。

３　第一期教育における教養教育の制度化と欧州高等教育圏の創造

こうした職業教育化に対しては、早すぎる職業選択の問題、技術の進展に伴う職業教育の内容の陳腐化、グローバリゼーションに対応した幅広い知識の必要性など、様々な批判が寄せられてきた。大学教育への企業の参加を促した先述ロラン報告においても、全仏経営者協議会（CNPF）[11] 副会長の言葉を引用する形で、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、むしろ、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されている。ある意味において、高等職業教育の限界を指摘したものと言えよう。

（１）1997 年のバイル改革における第一期（DEUG 課程）への教養教育導入

1997 年に出された一連の国民教育省令によって実施されたバイル改革は、積み上げ式単位による教育編成、半期授業（セメスター）制の導入、「欧州大学セメスター」導入の可能性、学生の権利、定期試験の方法、授業評価、DEUG 課程において必要とされる教育単位の内訳等を定めたものである [12]。このうち、最後の DEUG 必修教育単位に関連して、各専門教育の中に一般教養に関する科目を盛り込むことが定められた。

この改革で定められた DEUG 必修教育単位は、大きく分けて三つに分かれる。第一は専門分野の基礎的教育（１～２単位）、第二は方法論（１単位）、そして最後は「一般教養及び表現」（１単位、但し一年次前半期は、進路変更を支援するための「他の補完的専門領域の発見」）である。

1997 年 4 月 9 日付省令第 6 条は、「一般教養及び表現の１単位は、科学的活動及びその歴史的発展の状況を理解することに寄与するとともに、特に外国語及び情報処理の実践を可能とする」と定め、大学教育において初めて法令上教養教育が規定されることとなった [13]。

当該省令は、20~25 %の教育時間が教養教育に充当されることを想定し、実際の適用は、各大学が教育内容を検討し、国民教育省へ新たな学位授与権の認証（habilitation）[14] を申請する際に考慮すべきものとされた。表１に、当該省令に基づく教育プログラムの一例を示す。

表１　ニース大学 DEUG 経済社会管理（AES）課程ー年次後期教育プログラム（2003-2004 年度）

１）基礎的教育（係数処理後単位数：160）
①　マクロ経済分析

② 公法
③ 経済・社会の歴史

2）方法論（係数処理後単位数：60）
① 定量分析技法
② 産業構造のマクロ経済分析

3）教養教育（係数処理後単位数：60）
① 政治と国家組織の歴史
② 英語

出典：ニース大学ホームページ

しかしながら、当該省令は、比較的詳細に教育内容の配分を定めるなど、各大学に相当の変革を迫るものであったため、一部ではパニックとも呼べるような反応を見せる大学もあった（Renaut et al. 2002：16頁）。その一方で、教養教育の中に外国語や情報処理が含まれたことによって、多くの大学において、それまでの教育内容を大きく変更せずとも実施は不可能ではなかった。そして、実際にそのような対応をした大学は少なくなかった。

結果として、当該決定は必ずしも意図した目的に忠実には実施されず、その後、欧州高等教育圏創設の構想が進む中で、フランスの大学教育は、新たな方向を模索することとなった。

（2）欧州高等教育圏創設へ向けた取り組みの中で

1988年の大学大憲章(Magna Charta Universitatum)[15]に端を発し、1998年のソルボンヌ会議及び翌年のボローニャ会議を経て方向性の定められた欧州高等教育圏の創設へ向けての取組は、欧州各国の大学教育の在り方に大きな影響を与えている。

フランスにおいては、多様且つ複雑に構成された大学教育課程が、欧州高等教育圏の標準に合わせる形で、「LMD」と呼ばれる学士(Licence)（180欧州単位[16]）、修士(Master)（120欧州単位）、博士(Doctorat)の課程に、それぞれ再構成されることとなった。

2002年4月8日、これらの改革を行う政令として、国家学位等に関する政令第2002-481号及び欧州高等教育圏創設に関する政令第2002-482号が出され、新たな大学教育の方向性が示された。そして両政令及び従前の関係法令に基づいて、同年4月下旬、Licence、Master、Doctorat別に、それらの政令の具体的内容を定めた国民教育省令が出された。これらの措置によって、教養教育を実施していたDEUG課程はLicenceの中に取り込まれることとなった[17]。

教養教育については、新しいLicenceにおいても「学生による一般教養の獲得を保証する」こととされた（2002年4月23日大学学士課程教育に関する国民教育省令第13条）。しかしながら、バイル改革によって示された教育内容の配分を定めた規定は、本省令においては姿を消しており、学士課程における教養教育と専門教育の配分については、個々の学位授与権設定手続に委ねられることとなった。

4　教養教育に関するアラン・ルノー報告（2002年）

2001年7月、当時のラング国民教育大臣は、アラン・ルノー[18]に対し、大学の使命である専門的知識の伝達、教養教育の推進、最も高度な職業実践についての教育という3点について、これらを関連付けながら適切に行う方法を検討し、提言することを求めた。ルノーは、翌2002年2月に中間報告（Renaut et al. 2002）を大臣に提出したが、以下、この中間報告について紹介することとしたい。

（1）バイル改革に関する評価

中間報告は、バイル改革が目指した教養教育導入の目的については、全面的に支持している。すなわち、各専門教育がより満足のいくものとなるよう、それに必要とされる知識を広く身に付け、その全体像を把握することの必要性を認めるのである（16頁）。

しかしながら、当該政策は大学において実質的に適用されなかったとし、その背景として専門教育と教養教育のバランスの再構成の問題を指摘している。すなわち、教養教育が専門教育の脇に位置する附録的科目と位置付けられた結果、専門知識の獲得は、その「補足(complément)」には全く依拠しなくとも可能であると見なされたことである。また、教養教育の導入を求めた国民教育省令が、教育内容改革の計画に教員全体の全面的な関与を求めたものの、それは数箇月の間では実施はおろか構想すら不可能であったことも指摘している（23頁）。

その結果、多くの大学で、教養教育は上辺だけのものとなるか、専門教育の形式的附属物やくつろぎの時間となったり、あるいは、形を変えた専門教育となったと指摘している。例えば、ある法学UFRでは、教養教育の時間に、国際関係だけでなく、私法、公法、司法機関、フランス憲法など、法学の基礎教育の中に含まれる科目を提供していた。

しかしながら、当該省令は全く日の目を見なかった訳ではなく、中間報告において注目すべき例が幾つか紹介されている。具体的には、ある現代文学UFRは、教養教育科目として「西洋文化の基盤(fondements de la culture occidentale)」を設定し、また、ある大

学の理科系領域（生物学、物理学）は、当該専門の前提として不可欠である数学、情報処理、あるいは論理学等の複数学問領域で構成される教養教育科目を設けた。

ルノーは、後者の教養教育導入の類型に特に着目しつつ、当該学問領域にとって同時に教養的であり学術的である内容を含むもので、他の学問領域にも大いに参考となるとし、その例として、医学にとっての生物工学の発達によってもたらされる法的問題や応用倫理などを挙げている（24 頁）。

（２）無秩序な職業教育化への批判

20 世紀後半に大学教育の職業対応が進んできたことは先に述べたが、ルノーは無条件の職業教育化には強い疑問を呈している（35 頁～）。中世パリ大学に見られるように、職業教育は大学の本来の機能であることを認めつつも、1960 年代にアメリカで起こった学生運動が大学教育の職業対応計画の後であったことを例示しながら、無批判の職業教育化の危険性を指摘する。また、同時に、ラテン語やギリシャ語教育のように、直接職業とは結び付き難い学問領域の大学からの追放も諫めるのである。

ルノーは、研究に基礎を置く「知識教育(formation du savoir)」が、大学における職業教育化の進展によって地位を失い、大学教育が単なる「職業上利用可能なように構成された知識についての教育(formation au savoir constitué et professionnellement exploitable」となってしまうこと、並びに、社会における高度な職業分業化を反映して、職業教育化によって大学の教育担当部門が極度に細分化されて、大学として統合した意義が失われ、部門を超えて学ぶべきことがあることが無視されてしまうことを危惧する。そして、欧州高等教育圏創設が迫る中、知識教育が大学の伝統的な機能を前提としていることを指摘しつつ、知識教育を中心とした大学の在り方についての再検討を求めるのである（36 ～ 37 頁）。

更に、より現実的な問題として、開放された市場経済において、各教育プログラム毎の雇用を中長期に亘って予測することは非常に困難であって、失業の問題が避けられないことを指摘する。すなわち、現在の職業に対応した教育を行っても、就職後程なく、あるいは就職時点において、その教育内容が既に過去のものとなっている可能性が高い。したがって、大学は十分に確固で且つ将来の新たな或いは不測の状況に対応できるような幅広い教育を行うことが望ましい。

この点は、前述ロラン報告において、大卒者採用が必ずしも大学で学ぶ知識や技術に基づかないことを指摘したことと共通すると言えよう。こうした指摘は企業側からも繰り返し指摘されており、例えば、フランス企業運動(MEDEF)[19] 副会長（当時）の D. Kessler は、「企業経営者は、一般に考えられているように、学校に対して『即戦力(prêt à l'emploi)』となる者やすぐに役立つ者を育成することを期待している訳ではない」と述べ、労働者が企業に勤めている間に３～４世代の技術革新があり、各労働者はキャリアの最初と最後では全く異なる仕事の手順を理解しなければならないこと、したがって、企業は将来新たな知識を獲得し会得することを可能とする基本的な能力を有する者を望んでいることを指摘している[20]。

近年、日本においては、いわゆる「即戦力」を企業が必要としていると考えて、それぞれの職業に対応するような教育を行うよう努める大学が増えてきている。しかしながら、各種調査が示すように、日本企業の多くにおいても、フランス同様、その将来性を重視して採用しており[21]（この点において、企業側が採用活動を早期に始めることは理に叶っている）、各大学においては、学生が生涯にわたってそのキャリアを継続させることができるような教育を行うことが重要であろう。

（３）今後の見通しと提言

上記に述べたような分析等を踏まえて、大学第一期教育とそれを前提とした第二期教育について、ルノーは今後の方向性を示した。以下にその概要を示す。

ア．第一期教育と教養教育

欧州高等教育圏創設に伴って改組・拡大される第一期教育（学士課程）において、「補足的な一般教育(formation générale complémentaire)」の獲得を推進する。従来見られたような第一期における過度の職業教育化は、それを改める。

当該一般教育は、定まった範囲のない一般教養の単なる伝達ではなく、学生の選択する専門領域に応じた教養教育である。その具体例として、史学においては、社会学、人口学、地理学、経済学、数学等が、また、哲学においては、史学、生物学、数学、社会学、政治学等が考えられる。この外、全ての学問領域共通の教養として、欧州が統合へ向かう現在、「ヨーロッパ文化」を取り入れることが望まれる。

また、各 UFR や学科が教育プログラムを策定することを支援するため、学問領域別に含むべき教養教育を検討する全国的な検討委員会を設けることが適当である。

大衆化する大学の中で第一期教育の主たる使命は、

一般教養における不平等を削減することにある。義務教育期間の伸展が、民主的な社会において教養と知識の普及に多大に寄与してきたように、義務でなくとも自由に学ぶことのできる大学第一期教育は、更なる教養の普及に貢献することが可能である。

他方で、第一期における教養教育の充実は、第二期、第三期におけるより専門化した知識の獲得も容易にするであろう。大学教員は、多くの学生が、学んでいる学問領域や専門に必要な一般教養を欠き、高度な専門知識についての教育が困難となっていると感じている。

イ．第二期教育：専門化と職業化

第一期教育においては教養教育を重視することを前提としつつ、修士に至る新しい第二期教育（修士課程）においては、学問領域の基礎を固めること、並びに採用者側の要求に応じた教育を行うこととする。

第二期教育の一年次においては、現在の人文科学系のメトリーズで求められている修論作成を見直し、主として教育の時間にに充当する。そして、現在のDEA・DESS に相当する二年次において、研究職・それ以外の職にかかわらず、高度に専門化・職業化した能力の獲得を図るための教育を行う。一つの学問領域に依存しない DESS の取組は更に拡大することが期待されるが、第一期に幅広く学習を行うことはDESS の学習に貢献するであろう。

５　フランスにおける教養教育の将来

（１）国の施策への反映

中間報告は、国民教育大臣への提出後公表され、関係各方面から様々な意見が寄せられるとともに、教養教育に関しての議論が続けられた。フェリー国民教育大臣 [22] は、2002 年 10 月、2002-2003 年度の大学に関する基本方針を示す中で、中間報告の提言を支持するとともに、その実施を各大学へ求めた。同時に、大学における試行的取組を支援するために、200 名の教員を増員することを表明した。

2003 年 5 月、国民教育省の主催によってシンポジウムが開催され、大学での検討状況が報告されるとともに、教養教育の内容やその在り方についての検討が行われた。また、2003 年 10 月に国民教育省が発表した 2003-2004 年度の大学に関する基本方針では、教養教育を優先事項の一つとして挙げ、引き続き各大学にその充実を求めている。その中において、前述シンポジウムでの議論を踏まえて更に検討を加え、提言が行われる旨触れられているところである。

（２）その他の課題

ルノーが中間報告で教養教育の在り方に関連して行った検討は、上に述べたバイル改革や職業教育化のみに止まらず、中等教育と高等教育の接続の問題、エリート養成を担うグランド・ゼコル、大学外で基礎研究を進める CNRS 等の国立研究機関など、大学の在り方に関係する様々な局面に及んでいる。ルノーは、これらに言及しつつも、グランド・ゼコルや国立研究機関の在り方を含むこれらの問題については、中間報告の目的外として踏み込んだ議論を行っていない。しかしながら、教養教育に限らず大学の教育を考えていく上で、フランス高等教育の最大の特徴であるグランド・ゼコルや国立研究機関の在り方の問題は避けて通れず、ルノー自身もそれらと大学の関係が見直されるべきことを強くにじませている [23]。

現在、フランスの大学教育は、欧州高等教育圏の創設を控えて大きな変化を見せている。これまで、ジョスパン＝ラング改革、バイル改革など幾度も改革が取り組まれてきたにもかかわらず、大学教育に大きな変革は生じなかった。しかしながら、高等教育における世界的規模の競争が激化し、高等教育の欧州統合が推進されていく中で、フランスの大学も初めて本格的な変化を見せたと言って差し支えないだろう。

このような異例とも言える急速な改革の進展について、政府関係者は、こぞって国と大学間の契約 [24] における両者の話し合いを基礎とした合意に基づくことを強調している [25]。しかしながら、余りにも急速な改革に対して、その実施を危惧する声が高等教育研究者やそれ以外の大学人等から聞き漏れて来るのは気になるところである [26]。

他方、グランド・ゼコルと大学の接近や分離された研究機能を大学へ取り入れることについては、これまでも幾度と無く議論されてきたところである [27]。今後、前述のような環境の変化に伴って、フランス独特の在り方が見直されていくことは避け難いであろう。そして、その時には、教養教育を含む、大学教育全般の在り方が見直されることは想像に難くない。特に、エリートを養成するグランド・ゼコルが、その基礎段階（予備級）において幅広い教養を身に付けるための学習を行っていることに鑑みれば、教養教育改革の進む大学との関係の見直しは必至であろう。

６　日本へ示唆するところ～まとめに代えて

日本へ示唆すると思われる点は、既にここまでの記述において幾つか取り上げてきた。最後に、本稿冒頭に言及した日本の大学における教養部の解体等による教養教育の衰退、それに対する教養教育の重視を求める大学審議会や中央教育審議会等の指摘等、日本の教

養教育の在り方について考えてみたい。

日本は、戦前にドイツ・モデルを帝国大学へ移植し、そのモデルは国公私立大学を通じて広まった。戦後はアメリカ・モデルを移植した結果、教養教育は学士課程前半に教養部において実施されることとなった。しかしながら、「学士課程は教養教育を担うのか、専門教育を行うかなどその役割について大学全体を通じた合意が必ずしも形成されず」（中央教育審議会 2004：36 頁）に行われたこの改革は徹底したものとはならならず、「教養教育をどのように位置づけるかについては、戦後一貫して模索が続」（同：38 頁）くこととなった。結局、日本の大学に定着しなかった教養部は、教育課程編成に関する規制緩和の中で解体に至り、専門教育重視が一層強まったことは前述の通りである。

しかしながら、1991 年の大学審議会答申並びにそれを踏まえた大学基準改正は、決して教養教育の削減を求めていた訳ではなく、むしろ「4 年間のすべてを教養教育にあてる大学もつくられることを期待する」（天野 2001：33）ものであった。改正後の大学設置基準第 19 条が、「体系的に教育課程を編成」し、「専門の学芸を教授するとともに、幅広く深い教養及び総合的な判断力を培い、豊かな人間性を涵養するよう適切に配慮」することを求めていることから鑑みても、当該大学教育改革は決して教養教育を軽視するものではなく、むしろ教養教育と専門教育との硬直的な区分を廃止しつつ、それぞれの学問領域毎に両者をバランス良く体系的に配置することを求めていたと解される。

専門教育重視が進んだ現在の日本の大学教育にとって、既に専門化が進んでいたフランスの大学教育に教養教育を導入する議論は、日本の大学教育に求められている体系的教育課程を編成して行くにあたって、それなりの示唆を与えてくれよう。また、その実施には教育実施単位毎の体制作りが重要と思われるが、例えば、本稿で詳述することはできないものの、LMD の枠組で示された教育の整合性を図ることなどを目的とする「教育チーム(équipe de formation)」等は、その参考となるのではないだろうか。

他方、最終的には各 UFR・学科の決定であるとはしつつも、ルノーは、各学問領域毎に委員会を立ち上げて、それぞれの教養教育に含まれる内容を検討することを提言している。このような手法は、国家学位制度が採用され、教育内容が国に管理されているフランスにおいては馴染むものと考えられるが、自由化の進んだ我が国の大学にとっては、受け容れ難く、実施組織を立ち上げることが困難であろう[28]。

注目すべきは、むしろ、リアールが 100 年以上前に推進し、今日ルノーも目指すような学部の統合であり、真の意味での大学の創造である。すなわち、教養教育の実施に際して大学の諸学問領域が協力することの重要性である。我が国の大学においては、特に国立大学において、学部自治の名の下、学部間の協力がほとんど行われることがなかった。そのことは、教養部解体後の専門教育重視へと繋がって行ったのであるが、国立大学では法人化を迎え、大学が一体となって教育・研究を行う必要に迫られるなど状況は一変している。教養教育を効果的に実施するための素地が提供されたと受け止めることができよう。多くの大学においては、専門教育に偏った大学教育を改め、また、過度の職業教育化に陥らないよう、大学院教育との関連をも図りつつ、体系的な学部教育を開発していく必要に迫られているのが現状であり、また、大学構成員の意識改革や教育支援スタッフの充実など課題は少なくない。

大学教育研究組織の在り方についても、学問領域間の協力を推進するに止まらず、そのための全学的な組織作りや、教養教育を過不足無く提供できる組織・体制の整備が必要であろう。実学を担当する学問領域等のみを重視し、その他は需要がないからといって安易に廃止・縮小の対象とするのではなく、教養教育を中心とした大学教育の観点から、大学として保持すべき学問領域は何であるかについては、今後更に慎重な検討が必要であることは言うまでもない。

【注】

1）本稿では、学部の「統合」は、一つの組織体としての大学の中に学部が置かれることを意味し、2 以上の学部が一つの学部になることは意味しない。

2）Renaut（1995：183）。

3）Louis Liard（1846-1917）。哲学者。1884 年から 1902 年まで高等教育局長を務めた。

4）大学における選抜過程については大場（2004）参照。こうした選抜過程に対して強い批判があることは、同稿で述べた通りである。なお、ルノー（Renaut 1995：199 ～ 200）は、エリート選抜を大学復活の理由としたにもかかわらず、第三共和制下の政府はグランド・ゼコルを温存したことの矛盾を指摘している。

5）本稿では、"culture générale"を、文脈に応じて、「教養教育」あるいは「一般教養」と訳している。

6）リアールは、専門の従属という文脈において、「一般教養(culture générale)」の他に、「一般科学(science générale)」とう言葉も用いているが、両者は同義と思われる。

7）大学の一年次及び二年次の教育課程。なお、三～四年次の教育は第一期、五年次以降は第三期である。図 2 参照。

8）教育課程と学位の種類については、図２参照。
9）UER 及び UFR も「教育研究単位」と訳されるが、一般に前者における教育(enseignement)が学問領域に基づいた教育であるのに対して、後者における教育(formation)は職業教育を含むより広い意味で用いられる。
10）ただし、全ての職業教育課程の評価が高い訳ではなく、例えば、DEUST は修了者の評価が IUT 等と比較して低く、改革が求められている。
11）Conseil national du Patronat français。フランス最大の企業経営者の団体であったが、1998 年、フランス企業運動（MEDEF ： Mouvement des Entreprises de France)へ改組された。
12）バイル改革の詳細については大場（2004）参照。
13）三年次の学位であるリサンスの課程では、特に教養教育を導入することは定められなかったが、年間 100 時間程度は、専門性の程度が低い教育に充てることとされた。
14）フランスは国家学位制度を採用しており、学位の設定に際して国の認証(habilitation)が必要である。
15）欧州の大学長がイタリアのボローニャに集まり、大学の自治や独立、教育と研究の不可分性などについて宣言した文書。
16）欧州単位互換制度(ECTS)に基づく教育の計量単位。60 単位が 1 年間の標準学習量に相当する。
17）LMD の導入に関する詳細については、大場淳「欧州高等教育圏の創出とフランスの対応」『大学論集第 35 集』（2005 年出版予定）を参照されたい。
18）Alain Renaut（1949 ～）。哲学者。パリ＝ソルボンヌ（パリ第四）大学教授。哲学・社会学 UFR 長。
19）前述 CNPF が 1998 年に改組されてできたフランス最大の企業経営者団体。注 11）参照。
20）2002 年 3 月 7 日付 L'Express 紙。
21）例えば、平成 16 年 1 月に発表された「若年者の就業能力に関する実態調査」（厚生労働省）によれば、2/3 の企業が「基礎学力」を大卒者採用時に重視するとしているものの（最も重視度の高いのは「コミュニケーション能力」の 85.5 %)、基礎学力は採用決定要因の 1 割程度を占めるにすぎない。
22）2002 年 5 月、政権が左派から右派へ移り、国民教育大臣にはリュック・フェリー(Luc Ferry)が就任した。
23）こうした主張については、同氏の著作（Renaut 1995/2002 など）でも知ることができる。
24）国と大学の契約（契約政策）については、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』、大場淳(2004)「フランスの大学における契約政策の展開とその将来―事務総局計画総庁の評価に基づいて―」日本高等教育学会第 7 回大会配布資料を参照されたい（home.hiroshima-u.ac.jp/oba/で入手可)。
25）例えば、2004 年 9 月の OECD/IMHE 総会のフランス政府関係者の説明。
26）LMD の推進を危惧する声は、研究者の評論、教授団や学生団体の決議等、数多く見ることができる。
27）例えば、アレグル国民教育大臣に提出されたジャック・アタリ(Jacques Attali)の「高等教育の欧州モデルに向けて」（1998 年）など。
28）フランスでは、国の枠組下で、学問分野別に教員人事等に関する決定を行う大学審議会（Conseil national des Universités)があり、ルノーの提唱するような組織は比較的容易に設置できると考えられる。

【参考文献】

Laurent D. et al.（1995）"Universités, relever les défis du nombre". Groupe de réflexion sur l'avenir de l'enseignement supérieur.

Renaut A.（1995）*Les révolutions de l'université : Essai sur la modernisation de la culture*. Calmann-Levy.

Renaut A.（2002）*Que faire des universités?*. Bayard Éditions.

Renaut A. et al.（2002）*Mission d'étude et de proposition sur la culture générale dans les formations universitaires : Rapport d'étape*. Ministère de l'Éducation nationale.

Vasconcellos M.（2004）*Le système éducatif 4ème édition*. La Découverte.

天野郁夫(2001)『大学改革のゆくえ―模倣から創造へ』玉川大学出版部.

大場淳(2004)「フランスの大学における「学力低下」問題とその対応」『広島大学大学院教育学研究科紀要第三部（教育人間科学関連領域）第 52 号』広島大学大学院教育学研究科、371-380 頁.

中央教育審議会大学分科会(2004)『我が国の高等教育の将来像（審議の概要)』文部科学省.