

フランスにおける大学教員の教授能力開発

La formation pédagogique des enseignants universitaires en France

広島大学高等教育研究開発センター 大場 淳

我が国の大学においては、近年、教員の教授能力の改善が大きな課題として認識されるようになってきている。平成 10 年及び同 11 年の大学審議会答申を受けて、大学設置基準（第 25 条の 2）において、「大学は、当該大学の授業の内容及び方法の改善を図るための組織的な研修及び研究の実施に努めなければならない」と定められ、その後、国立大学を中心として大学教育センター等が設置されるなど、授業改善のための実施体制整備が図られてきている。

日本において、教授能力の改善を目的とする教員開発活動（FD：ファカルティ・ディベロップメント）は、以前から一部の先進的な大学において組織的に取り組まれてはきたものの、このように広く普及してきたのは最近のことである。こうした状況は、長らく教育よりも研究を重視してきた日本の教員の意識が近年変わりつつあることと軌を一にしている。そして、学生の多様化等、大学が置かれる環境が変化し教育が一層重要視されるようになる中、教授能力開発を中心とする授業改善は、今後の日本の大学の将来を左右する要因の一つとなっていると言っても過言ではない。

本稿は、こうした点に関してフランスを取り上げて日本と比較分析し、我が国における教授能力開発へ示唆を得ることを目的としている。とは言え、同国における教授能力開発は、活発に行われている状況にあるとは決して認め難いのが実情である。しかしながら、同国においては、研究を重視する教員の意識、教授能力開発活動の導入の遅れ、教育上の課題の増大など、数多くの点において日本との共通点が認められる。こうした状況に鑑みれば、フランスにおける教授能力開発の経験は、我が国に対して何らかの示唆を与えてくれることは間違いないであろう。

1. フランスの大学教員の概要

1) 地位と身分

フランスの大学は全て国立で、かつ法人格を有しているが、法人化後の日本の国立大学とは異なって、原則として大学において教育研究に常時従事する教員（*personnel enseignant*）は国家公務員である（教員外職員も同様である）。当該教員には、高等教育機関の教員としての地位を持つ研究教員（*enseignant-chercheur*）と、中等教育教員（*enseignant du second degré*）が含まれる（教育法典 L.952-1 条）。また、研究教員には、教授（*professeur*）と助教授（*maître de conférences*）、専任助手（*assistant titulaire*）の格付けがある。但し、専任助手は新規に採用されておらず、非常勤の教員に置き換わってきている。

また、公務員である教員以外に、連携教員（*enseignant associé*）、客員教員（*enseignant invité*）、非常勤講師（*chargé d'enseignement*）が置かれ、更に、博士課程の学生等を対象として募集され、補助的な教育研究活動や準備活動に従事しながら教員を目指す教育研究補助員（*attaché temporaire d'enseignement et de recherche : ATER*）や特別研究員（*moniteur*）も、大学等の教育活動に従事している。なお、大学病院の一部の職員も教員としての地位を有している。

研究教員、その他の教員、研究員（*chercheur*）は、独立して職務を遂行し、また、教育研究を遂

行するに当たって、大学の伝統と教育法典に定められる規則に則って適用される寛容と客観性の原則の範囲内において、完全な表現の自由を享有するとされる（教育法典 L. 952-2 条）。

研究教員は、表 1 にあるような五つの職務に従事する（教育法典 L. 952-3 条第 1 項）¹。更に、教授は、教育プログラムの策定、学生の指導、教育チームの調整において主たる責任を負うこととされている（同第 3 項）。

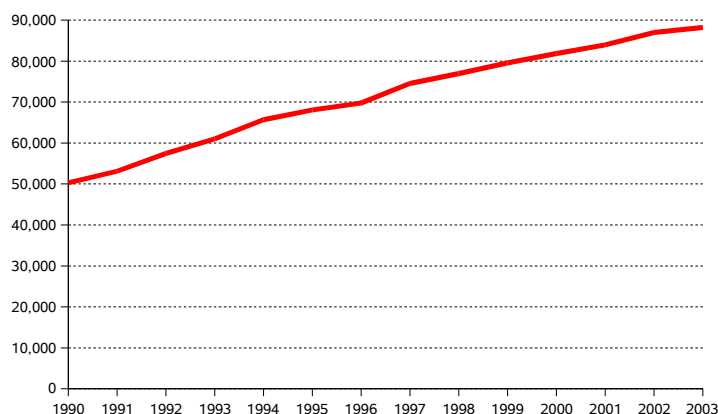
表 1 研究教員の職務

1	初期教育、継続教育、個別指導、進路指導、助言、評価を含む教育
2	研究
3	知識の普及及び経済・社会・文化領域における連携
4	国際協力
5	機関の管理運営

2) 教員の数と配置

国立高等教育機関に勤務する教職員のうち、約 6 割は教員（同等に扱われる者も含む、以下同じ）である。教員数は継続して増えており、1990-1991 年度の 50,275 人から 2003-2004 年にはそれより約 75% 多い 88,195 人となった（図 1）。なお、この間に学生数は 1,717 千人から 2,210 千人に増加（29% 増）したに留まっている。1980 年代後半からの学生の大幅増加によって大学の受入体制が悪化していたが、一人の教員が受け持つ学生数の点において、その改善が図られてきている。

図 1 国立高等教育機関における教員数の推移



2003-2004 年度現在、国立高等教育機関の教員の数 88,195 人（前年度比 1,209 人増）である。このうち研究教員は 59.6% を占め（うち、35.2% は教授、63.5% は助教授、1.3% は専任助手）、中等教育教員が 15.2%、合計して公務員である教員は全体の 74.8% を占める。また、残る 25.2% は非常勤の教員であり、そこには補助員等が含まれる。その内訳について、2003-2004 年度及び 1998-1999 年度の数値を表 2 に示した。近年は、常勤の助手（専任助手）が減少する代わりに、博士課程学生やその修了者からなる教育研究補助員(ATER)や特別研究員

1 この規定を受けて、政令第 84-431 号において、研究教員の職務が詳細に定められている。

(moniteur)が増える傾向が認められる。

表 2 国立高等教育機関における教員等の数と割合 (%) (2003-2004/1998-1999 年度)

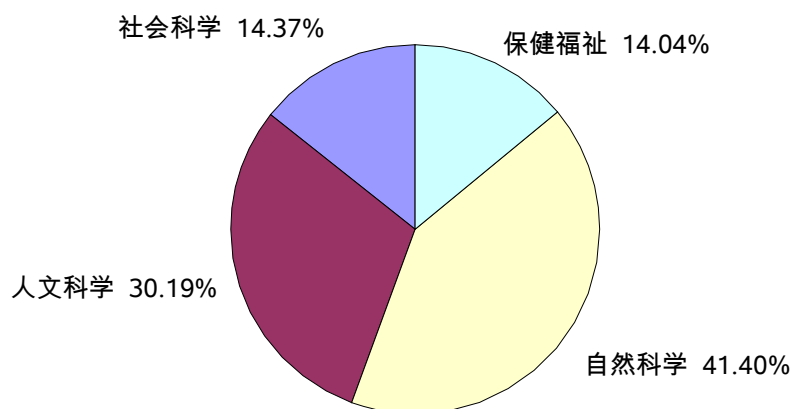
種類		2003-2004		1998-1999		
常勤の教員 及び連携教員 (enseignant associé)	研究教員(enseignant-chercheur) 及び同等に扱 われる者	教授(professeur)	19,655	22.3	18,353	23.1
		助教授(maître de conférence)	35,301	40.0	31,576	39.7
		専任助手(assistant titulaire)	673	0.8	1,525	1.9
		中等教育教員(enseignant de type second degré)	13,420	15.2	13,194	16.6
非常勤の教員 (補助員 等を含む)	大学病院関係者		4,205	4.8	4,093	5.1
	語学講師(lecteur/maître de langue)		1,024	1.2	1,027	1.3
	教育研究補助員(ATER)		7,089	8.7	9,765	12.3
	特別研究員(moniteur)		6,828	7.7		
合計			88,195	100.0	79,533	100.0

出典：MEN (2000 及び 2004)

2003-2004 年度現在、教員のうち 9 割以上に当たる 81,198 人は、大学において教育・研究に従事している。そのうちの 9,774 人は技術短期大学部(IUT)で、1,261 人は教育研究施設又は学院で、それぞれ教育・研究に従事する者である²。

これらの教員の学問領域別の内訳は、図 2 の通りである。

図 2 高等教育機関における学問領域別の教員の内訳



2. 大学教員の教授能力の開発

1) 開発活動の法的位置付けと現状

(1) 法的位置付け

公務員である大学教員にとって、研修(formation permanente)は法令上権利として位置付けられたものである。公務員関係法 (法律第 83-634 号第 21 条及び第 22 条、法律第 84-16 号第 34 条第 6 号) は、公務員は研修を受ける権利を有し、専門的教育(formation professionnelle)を受

² これら大学内教育研究組織については、大場 (2003) 参照。

けるために休暇を取る権利があることを定めている。

上記法律の規定を受けて、政令第 86-607 号第 1 条は、公務員の専門的教育は「与えられた職務を、利用者の必要を満たすことを目的として、より良い効率の条件の下で執行することを可能とすることを目的とする」と規定し、更に、当該教育は、公務員の流動性を高め、男女間の機会均等に寄与するものでなければならないとしている。当該教育は、以下の三つの種類の活動から行われる（同第 3 条）。

1. 公務員の専門的教育を目的とし、行政機関によって直接行われる活動又はその主導によって行われる活動
2. 行政上の資格試験・登用試験及び職業的選抜に備えることを目的とし、行政機関によって直接行われる活動又は認証された活動
3. 個人的教育を目的とし、各公務員によって選択される活動。

また、教育法典 (L. 951-1 条第 2 項) は、大学を含む高等教育機関の教職員は専門的初期教育(formation professionnelle initiale)を受けるとともに、教職員に対して継続教育(action de formation continue)の機会が提供され、更に、これらの活動を組織するに当たって、教職員自らが参画することを規定している。この規定は、上記公務員関係法の対象となる公務員だけでなく、その他の教職員全てに適用されるものである。

(2) 教授能力開発を巡るこれまでの状況

組織的な取組の始まり

上記のように、研修は大学教員に対して、法令上の権利として認められるものである。しかしながら、教員外の職員を対象として様々な形で研修機会が提供されているのに対して、大学教員に関しては、ほとんど組織的に研修が行われることはなく、日本と同様に、各教員の必要性の判断や興味・関心に応じて、それぞれ自発的に日常の教育研究活動の中で行われるのが実態であった³。したがって、教授能力の開発を目的とした活動は、大学内では必ずしも組織化されず、仮に組織されていても対象とする範囲は極めて限定されたものに留まっていた。そして、そうした組織化された取組も、推進していた担当者の異動や引退、大学当局の方針の変更によって、継続して行われることは稀であった (AMUE, 2004 : 前文)。

しかしながら、かような状況下にあっても、一部の大学においてではあるが、継続して行われるようになる先駆的な取組が認められる。例えば、ボルドー第二大学の教育方法応用研究センター(Centre de Recherches appliquées en Méthodes éducatives : CRAME)は、その代表的な例である。CRAME は、1981 年に全学の共用センターとして発足したが、1982 年からは医学系の教育研究単位(UFR)⁴の教員のみを対象として機能してきた。その後、CRAME は 1990 年前半に大きく発展し、1995 年には再び全学共用施設としての地位を与えられ、1998 年には全学の教育評価を担当するようになって今日に至っている。

他方、CRAME が設立され発展してきた時期は、フランスの高等教育が急速に拡大してきた時期と一致する。1980 年に 118 万人だった高等教育機関の学生人口は、1995 年には 217 万人に達した。その間、学生の多様化が進み、大学教育の在り方が大きく変わるとともに、従来の教育手法では対応が困難な問題が発生してきた。例えば、入学後にほとんどの学生が在籍

3 Dejean (2004 : 13) は、教授能力開発活動には非公式な教育(formation informelle)と公式・組織的教育(formation formelle et organisée)があつて、前者が今日でも普及していると述べている。

4 学問領域毎に設置される大学の基本構成単位である。概ね日本の学部に対応するが、一般的には学部よりは領域が狭く、また、日本の学部から大学院までに相当する教育を一貫して提供している(但し、博士課程は他の UFR 等と連携して提供することがほとんどである)。

する大学一般教育課程(DEUG)では、一年次終了時に進級試験が行われるが、これに合格する者は半数にも満たず、その結果退学する者は全体の四分の一以上に及んでいる。こうした大学教育上の課題に対して、一年次の学生を主対象とした様々な授業改善や支援方策が実施されてきている(大場, 2004a)。教授能力の開発は、こうした活動の一環において、特に教育改善方策として導入された教育評価(évaluation des enseignements)と関連付けられて広がっていきようになったものである。

連携の動き

教育評価や教授能力開発等が広がりを見せる中、1990年代中頃から、そうした活動を連携する動きが現れてきた。1995年6月、大学長会議(CPU)⁵の中に「高等教育のための教授法開発教育(formation pédagogique à l'enseignement supérieur)」の委員会が設けられ、「教授法の質(qualité pédagogique)」についての議論を中心として進めることとなった(Gomel, 1998 : 48)。

1998年7月、フランス中西部のポワティエで、「評価手法に関する大学間シンポジウム(Colloque national CIME 1998)」が、教育評価とそれに基づく教育改善を主目的として開催された。その直接のきっかけは、前年のバイル国民教育大臣による大学教育改革によって、教育評価が制度化されたことである(1997年4月9日付国民省令)⁶。このシンポジウムでは、教育評価に関する最初の全国的な集まりと位置付けられている⁷。シンポジウムでは、各大学からの事例発表が行われ、討論の結果、様々な評価手法が存在することの確認、評価活動へ学生が参加することの必要性の指摘とともに、教授能力開発に関する実践事例の報告、その必要性の指摘が数多く行われ、更に結論において、全ての新任教員に提供されるべき「高等教育のための基礎的な教授法開発教育(formation pédagogique de base à l'enseignement supérieur)」を具体化すべきことが謳われた。そして、このシンポジウムをきっかけとして、ネットワーク組織として「評価手法のための大学間連携(Coopération interuniversitaire pour les Méthodes d'Évaluation)」が設立されることとなった。

翌1999年のCIMEシンポジウムは、教授能力開発を含む教育改善活動に特化したネットワークとして、「大学教育センターの活動と開発 = ADSUP (Activités et développement des Services Universitaires de Pédagogie)」を設立することを決定した。ADSUPは、次の4点について協力を進めることとされた。

1. 新規に採用される研究教員のための基礎的な教授法開発教育
2. 教育チームによって開発される新たな教授法の支援
3. 各大学で採用される教育評価の実施の支援
4. 「教授法の生活(vie pédagogique)」や関係するあらゆる連携の推進

しかしながら、これらの連携の動きは、中心的に活動を続けてきた M. Gomel (ポワティエ大学) が引退をすることによって活動を停止した。フランスの教授能力開発は、未だ個人的な率先的活動に依拠している面が強いことの証左と捉えられている(AMUE, 2004 : 5)。

この外の連携活動としては、高等教育手法開発研究会(Association pour le développement de ses méthodes d'enseignement dans le supérieur : ADMES)、また、仏語圏における国際的な連携を

5 Conférence des Présidents d'Université. 高等教育法第66条(教育法典L.233-1条)第3項に基づく、大学及びその他の国民教育省所管高等教育機関の長の会議。大学等に関する全ての事項について議論し、国民教育大臣に対して意見を提出することができる。議長は国民教育大臣。

6 当該大学教育改革(バイル改革)については、大場(2004a)参照。

7 <http://www.univ-lr.fr/reseauCIME/>

模索する教授法開発国際研究会(Association internationale de Pédagogie universitaire : AIPU)が組織され活動を続けてきている。後者に関しては、フランスにおける教授法開発を含む教育の改善方策の整備が、ベルギーやスイス、あるいはカナダのケベック等と比較して遅れているとの認識 (AMUE, 2004 : 6; Dejean, 2002 : 79) がある中で、国を超えて経験の共有が期待されている。2000年4月には、この両者による国際会議(Congrès ADMES-AIPU)が開催され、その一環として「高等教育教員の教授能力開発教育」と題したシンポジウムが設定され、フランスを始め、ベルギー、スイス、ケベック等からの出席者による報告・議論が行われたところである。

(3) 教授能力開発を巡る環境の変化

フランスにおいては、日本同様、大学教員は伝統的に研究を重視し、教育は必ずしも顧みられなかった状況が長く続いた⁸。こうした状況を、Dejean (2002) は、「教育は四輪馬車の最後の車輪」と描写し (34頁)、学問領域毎の研究を重視する文化が教育改善の妨げになっていると述べた (33頁)。そして、大学教員のための研修のための仕組みは、フランスにおいてはほとんど存在せず、また、これまでに設けられた組織についても、一部の例外を除いて全く機能していないと指摘している (79頁)。

しかしながら、教授能力開発の必要性についての認識が、大学当局や政府において無かった訳ではない。高等教育への進学率が高まる一方で、学生の多様化とそれに伴う退学や留年といった学習困難の増大は、大学教育の在り方に疑問を投げかけ、教育改善は大学当局にとっても政府にとっても喫緊の課題となった。多くの大学で、教授能力開発も目的に含む教育改善のためのセンター等が設立されるようになり、また、既に述べたようにCPUの教育改善のための取組が1990年代半ばから始まっている。

政府においても、国会で大学教育問題が度々取り上げられ、政府答弁の中で繰り返し教授能力開発の必要性が触れられているほか、国民教育大臣の施政方針演説等においても、当該必要性が度々言及されてきている。例えば、2001年の新学期に当たって行われた同年10月4日のラング国民教育大臣の演説においては、大学教育の改善に一項目が充てられ、特にDEUG課程、しかもその一年次における教育改善の必要性が強調された。そして、その中で、F. プティ⁹を委員長とする大学教育改善全国委員会(Commission nationale « Améliorations pédagogiques à l'université »)を立ち上げて、様々な側面から大学教育の改善を検討することを表明した。それに際して、10項目の検討事項が示されているが、その中には「教員のキャリア形成における教授能力開発の義務化の検討」と「教員の初期教育及び継続教育に対する権利の再認識」という、教授能力開発に関連する二つの項目が含まれている¹⁰。その検討の結果 (プティ報告) は、翌2002年3月に国民教育大臣へ提出された。

プティ報告は、「教員のキャリア形成における教授能力開発の義務化の検討」に関して、学生の多様化、教育評価の導入、情報通信技術の発達、生涯学習の進展等によって、教員の職務

8 1996年の国会上院の報告書は、大学教授の多くは研究と博士課程学生の指導を重視して、困難状況にある第一期学生(一年次及び二年次の学生)の指導をほとんど顧みないとし、その理由として、教員のキャリアにおいて学生支援が考慮されず、研究成果に基づいて昇進等が判断されることを指摘している。そして、その結果として、大学教員に対する教授法開発はほとんど行われず、採用等においても教授法の学習経験は考慮されずに、専ら研究業績のみで判断されるとしている (Mission d'information sur l'information et l'orientation des étudiants des premiers cycles universitaires, 1996)。

9 当時、グルノーブル第二大学長で、CPUの教授法改善・研修委員会の委員長を務めていた。

10 その他の項目は、高大接続の改善、教育責任者の任命、個別指導の充実、学生と教員の関係の改善、各種学生支援組織の受入体制の改善、教育評価の充実、機能する教育チームの構築、教育改善結果の教務・大学生活評議会への報告である。

内容が大きく変化しているとし、これらに対応するのに必要な新たな能力は、教員の全経歴を通じて行われるべきであって、充実した継続的な教育の仕組み無くして、そうした能力は得ることができないと述べている。そして、早急に採り得る策として、夏季に教授能力開発のためのセミナーを開催することを提言した。他方、「教員の初期教育及び継続教育に対する権利の再認識」に関しては、こうした教育は、教員の経歴において研究活動と同等に扱われるべきで、採用や昇進の節目において継続的に実施されるべきであると述べている。そして、当該教育を受けたことを学内での昇進検討に際して一要素とするよう、大学に対して指導すること、また、大学内で教務主任(directeur d'études)への任命に際して教育に関する経験を重視することを求めている(以上9頁)。また、各教員に対して、「研修期間」単位(credit « temps-formation »)を権利として与え、大学計画¹¹の中に盛り込むことを提言している(13頁)。

以上のように、大学内や政府においても、大学の教育改善を進める上で、教授能力開発は不可避であるという認識が、1990年代後半、特に2000年以降に広がってきたと言えよう。2004年5月のAMUE¹²によるセミナー「大学の研究教員・教員に対する教育は何か?」と題するセミナーは、そうした認識の変化を受けて開催されたものであった。CPUの教授法改善・研修委員会委員長を務めるD. Debouzie(リヨン第一大学長)は、教授法に関する「大学教員の研修」という考えが最近になって出てきたと述べつつ¹³、かかる変化の背景として以下の6点を指摘している(Debouzie, 2004: 8-9)。

1. 教員の新旧交代(2004-2012年にかけて、4割以上の教授が引退の見込み)
2. 職業バカロレア保持者の入学といった学生の多様化
3. 情報通信技術の発達
4. 学生の職業選択の問題の困難化とそれに対応した教育の開発の必要性
5. 国や地方の行政規則や欧州法等から必要とされる手続の複雑化等、管理運営に必要なとされる行政的知識の高度化
6. 大学に対する社会からの視点の変化(説明責任等)

しかしながら、こうした変化を受けて、今後フランスにおける教授能力開発がどのように展開していくかについては、未だ不透明なところが多い。Debouzie(2004: 55)は、前述AMUEセミナーの最後に、こうした活動が継続的に行われていくためには、学内に大学教育センターなどといった担当部門を設けること、また、教授能力と密接に関連すべき教育評価が必ずしもフランスの伝統的な文化では無いことに鑑みて、これらの活動を政策的に推進することの必要性を指摘している。

2) 大学における教授能力開発のための活動

(1) 活動の概要

フランスにおける教授能力開発は、近年漸く多くの教員の間において人口に膾炙するよ

11 国との契約によって予算を受ける際に基礎となる中期的な計画(4年間)。契約政策の導入に伴って、各大学が定めることとされたものである。契約政策については、大場(2003/2004b)参照。

12 大学・高等教育機関相互支援機構。1992年、その前身が大学事務用のソフトウェアを開発するための大学間協力組織として設立された。その後、大学のあらゆる機能に関しての大学間の情報共有にも活動対象を広げて、現在に至っている。詳しくは、大場淳(2004)「フランスにおける大学事務の情報化と管理運営支援活動—大学・高等教育機関相互支援機構(AMUE)—」『高等教育システムにおけるガバナンスと組織の変容(COE研究シリーズ8)』広島大学高等教育研究開発センター。pp 195-214。参照。

13 Debouzieは、補足的に、研究に関しての開発活動は以前から存在していたと言及している(10頁)。

うになった段階であり、教育改善一般を含めて、これまでにほとんど研究の実績が乏しいのが現状である (Fave-Bonnet et al., 2000 : 6)。また、大学に関して様々な調査を行っている国民教育省の資料にも、教授能力開発活動に関するものは見当たらない¹⁴。これは、既に本稿で述べたように、これまで当該活動に関する組織的な取組がほとんど存在しなかったことに鑑みれば、ある意味で当然の結果であろう。

若干ではあるが、教授能力開発活動を含めた教育改善に関する先駆的な取組を中心として、前述プティ報告や Koebel (2002) が全体の状況を伝えているので、以下にそれらを引用しつつ、フランスにおける当該活動を概観してみることにする。

プティ報告によれば、大学教員が従事している職務の多様性を反映して、その開発には幅広い分野の活動が含まれている。これらの活動は必ずしも全ての教員に同様に且つキャリアの同じ時期に提供されるものではないが、概ね次のような活動が含まれている (Petit et al., 2002 : 13)。

- 所属する大学及びそれを取り囲む地理的・社会経済的環境を知ること
- 大学の活動の対象となる者(les publics)を知ること
- 権利並びに義務について意識すること
- 教育チームの概念について把握すること
- 授業計画の策定の仕方を学ぶこと
- 初期教育並びに継続教育において、様々な大きさのクラスでの教授法を学ぶこと
- 新しい技術の利用法を学ぶこと
- 計画策定 (例えば、教育法改善、研究、活用) に必要な横断的な知識を身に付けること

これらの活動は、原則として、各教育チーム単位でそれぞれの判断で、自主的に或いは各種セミナーに参加すること等によって行われるとされる (Petit et al., 2002 : 13)。すなわち、学内で組織的に教授能力開発が進められているのではなく、むしろ、各学問領域毎に、個別に活動が行われている状況が窺える。Koebel (2002) は、前述 CIME セミナーに継続的に出席した者の出身領域を分析した結果、社会科学系 13.9%、人文科学系 29.4%、自然科学系 41.7%、保健福祉系 15.0% であったと伝えている。この割合は、本稿図 2 で示した教員全体についての学問領域別の割合とほとんど一致しており、それぞれの学問領域で教育改善に従事している者が偏りなく出席していることが分かる。その意味において、このデータはプティ報告の上記分析を裏付けていると言えよう。しかも、Koebel (2002) は、当該 CIME セミナー出席者には、教授能力開発に専門的観点から貢献できると考えられる教育学の教員が含まれていないことを指摘しつつ、学問領域毎にそれぞれに必要な教授法の開発が進められていることを示唆している¹⁵。

また、教授能力開発を含む教育改善活動の中心となっているのは、一部の関心の高い教員であって、往々にして研究志向が高い教員は余り関心を示さない。Koebel (2002) によれば、前述 CIME セミナー出席者の研究実績をそれぞれの所属組織の平均実績と比較した結果、各出席者の学術的出版数が少なく、これらの者全体の出版数は組織全体の平均値の半数以下であり、特に研究志向の高い国立科学研究センター(CNRS)の支援を受けている組織に関し

14 Koebel (2002) は、執筆当時までの国民教育省の各種調査報告書や統計資料等で、教授能力開発を含む教育改善を取り扱ったものは無いと報告している。

15 学問領域間による教育改善手法の違いは前述 2004 年 AMUE セミナーでも議論されており、そうした違いはあるという認識は出席者に共通していた (AMUE, 2004 : 53)。

ては五分の一以下であった。また、当該出席者には、専ら研究業績で選任され教員採用・昇進に大きな影響を持つ国の大学審議会(CNU)¹⁶の委員、あるいは各大学の学術評議会の委員は含まれていないことから、Koebelは教育改善に率先して取り組んでいる者には研究志向が高い者は含まれないと結論付けている。更に、Koebelは、学術面での業績が低いことから、これらの者が教育改善や教育評価の分野で認められることを試みている可能性を示唆しつつ¹⁷、研究領域での業績で重視される大学文化の中で、これらの者がどれだけ影響力を持ち得るかについては疑問を呈している。

他方、各大学では、教材開発や教育評価の機能等と併せて、教員開発の機能を担う組織として大学教育センターや教育改善委員会等を設ける大学が増えてきている。しかしながら、それらの組織は一部の教員に過度に頼っていたり、あるいは設立されても十分に機能していないのは既に述べた通りである。このため、教員が実際に教育改善活動に従事できるよう授業の担当時間を削減するなどといった対策を取り始めた大学もある。例えば、リヨン第一大学は、新任の教員に対して、年間192時間担当すべきところを150時間に削減し、空いた時間を教授能力開発等に費やすこととした (AMUE, 2004 : 53)。

(2) 活動の具体例

本項では、活動の具体例として、最も先駆的な学内における組織的取組として言及したボルドー第二大学の教育方法応用研究センター(CRAME)と、比較的最近できたマルヌ＝ラ＝バレ大学の教育改善活動の広場(CAP)、教授能力開発のための自主学習プログラムであるポワティエ大学の高等教育教授能力開発のための学習単位(MAPES)の三つの事例を取り上げて紹介する。

ボルドー第二大学 / 教育方法応用研究センター(CRAME)

教育方法応用研究センター(Centre de Recherches appliquées en Méthodes éducatives : CRAME)は、1981年に設置され、現在、全学の教育評価、教授能力開発、教育の質的改善等に従事している全学の共用施設である。その設置目的は、重要な順に以下の通りとされる (Quinton, 2004 : 51)。

- 教育評価と質的改善(démarche qualité)を図ること
- 初期・継続教育に応用される研究の企画、推進、実施、支援
- UFR や学科、共用施設間の研究活動や交流を推進すること
- 教育の手法や技術の開発、利用、普及の推進
- 質的改善のための専門的な助言や技術的支援を行うこと
- 教育ソフトウェアや自己学習の開発の推進

CRAMEの常勤職員は、所長(教員)、副所長(教員)、事務官の3名である。これに加えて、各UFR等の代表者から教育開発の実践等に係る支援を受けることとされている。但し、慢性的な人員不足(特に技術を担当する職員)に悩まされている (Quinton, 2004)。

1998年からCRAMEは全学の教育評価を担当することとなり、それ以降、大学教育の「質的改善(démarche qualité)」を中心に活動を展開している。質的改善は、ボルドー第二大学と国

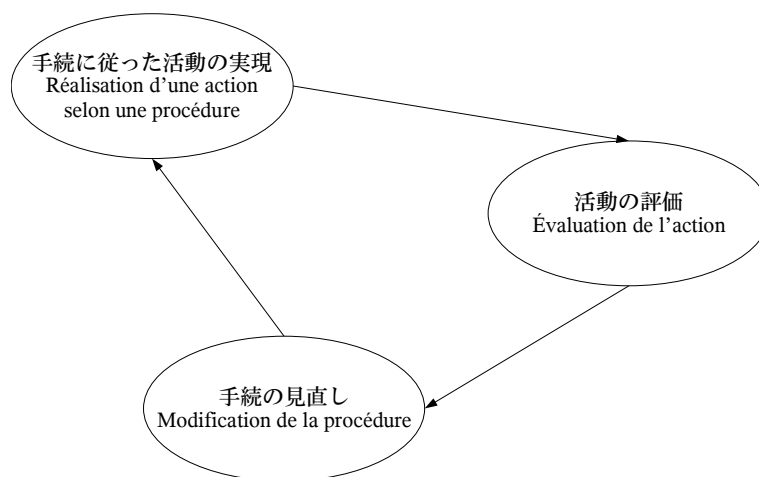
16 Conseil national des Universités。国民教育大臣の諮問機関で、全大学の研究教員の採用や昇進についての答申を行う。下部組織として研究領域毎に部会が置かれ、主に研究業績によってその委員が選ばれる。

17 業績が低くなる原因として、推測ではあるが研究教員の加齢を挙げて、教育改善活動の中心は引退が近い教員であろうと述べている。

民教育省間の四年契約にも盛り込まれており、教育評価を義務化した 1997 年の省令（バイル改革）を実施するための措置と位置付けられる。

質的改善は、一つの組織やその利用者に対して同時に利益の増加をもたらすことを目的として、活動やその過程の効率性や生産性を向上することを目指すための一連の手続と捉えられている（図 3）。そして、大学教育において、①教育の在り方について繰り返し検討すること、②教育手法の革新、③学問領域間の交流、これらを促すことに寄与することが期待されている。

図 3 CRAME における質的改善(démarche qualité)の概念図



質的改善においては、教育評価はその根幹となるべきものである。CRAME が担当する教育評価には、毎年行われる年次評価と、国民教育省との契約の周期に基づく 4 年毎の評価がある。いずれの場合も、評価の対象は学問領域であって、個々の教員ではない。本稿では、教育評価の詳細は言及しないが、同大学では、教育評価の分析結果に基づいて、教員に対する教授能力開発のための研修活動等が立案される。

CRAME は、2004 年度現在、表 3 にあるような 11 のセミナーを実施している。このうち、9 の教育評価に関するセミナーは、1～8 までのセミナーを受講した或いは他で必要な知識を得た者を対象としており、出席者は評価手法や学生の地位などについて学習し、更に、各 UFR や他大学の教育評価に関する事例報告、それに基づいた議論によって評価に関する課題やその限界、そして評価の活用法を学ぶこととされている。

表 3 CRAME：教授能力開発のためのセミナー（2004 年）

番号	セミナーの名称	期間 (日)
1	教育の目的から実行可能な目標まで De la finalité d'un enseignement aux objectifs opérationnels	1
2	教育におけるコミュニケーション：講義と演習の実践 La communication dans l'enseignement : pratique du cours et des enseignements dirigés	1
3	実習 Les travaux pratiques	1
4	状況分析と問題解決による学習 Les apprentissages par l'analyse de situation et par résolution de problèmes	1

5	マルチメディア教材の作成と活用 Production et utilisation de supports audiovisuels	2
6	ロールプレイング Jeux de rôle	1
7	学力試験方法研究 Docimologie	1
8	文献探究 Recherche documentaire	1.5
9	教育評価 Évaluation des enseignements	1
10	教育の開始 Mise en place d'une formation, d'un enseignement	1
11	論文指導 Direction de mémoire	

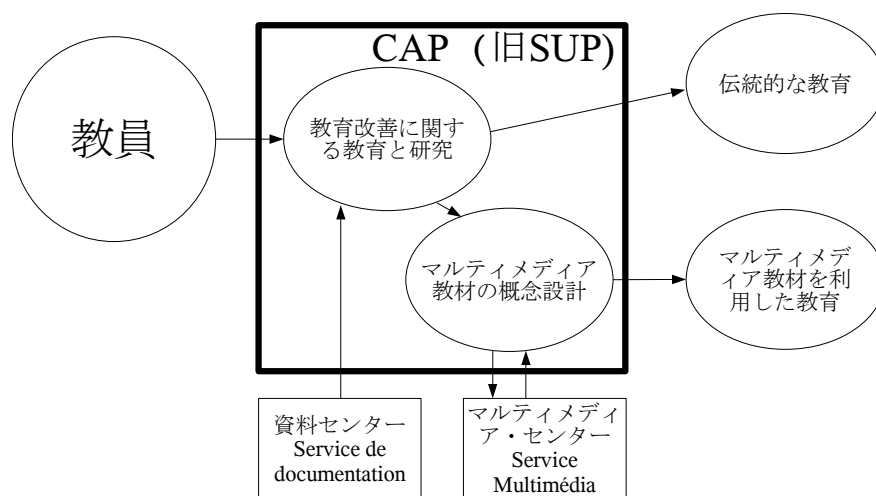
マルヌ＝ラ＝バレ大学 / 教育改善活動の広場

教育改善活動の広場(Carrefour d'activités pédagogiques : CAP)は、1998年に設置された大学教育センター(Service universitaire pédagogique : SUP)を前身とする教育改善を目的とする全学の組織である。CAPは以下の四つを設置目的としている。

- 教育方法の革新を推進すること
- 教授法開発教育に必要な資料等を提供すること
- 情報の配布を支援すること
- 研究、交流、協働の機会を提供すること

CAPは、学内の教員とともに、資料センターやマルチメディアセンターとも連携しつつ、教育改善の研究や情報交換を推進し、また、マルチメディアを活用した教育の実施の支援やそのための教材作りの支援を行っている（図4）具体的には、各種課題を取り扱ったセミナーの開催、学内の事例発表等を行う研究会の開催、教育改善に関する資料の収集、自主学習教材の整備（後述のMAPESを含む）などである。

図4 CAP（旧SUP）の学内における機能概念図



ポワティエ大学 / 高等教育教授能力開発のための学習単位(MAPES)

高等教育教授能力開発のための学習単位(Modules pour l'amélioration pédagogique des enseignements supérieurs : MAPES)は、1987年から、同大学のモリス・ゴメル(Maurice Gomel)を中心として開発されてきた自主学習のためのプログラムである。教員の養成課程（博士課程）において教授法の指導がほとんど行われていないことに鑑み、主として新任の教員を対象として、高等教育における基礎的な教授法を学習することを支援するために構想された。1998年までに全部で12の学習単位が作成され、そのうち二つはビデオで、三つはコンピュータ・プログラムである（Gomel, 1998 : 45）。

このプログラムは、1991年からは国民教育省の支援を受け、大学間のプログラム(programme interuniversitaire)として位置付けられ、全国に普及されることとなった。また、研究教員の養成機関として特別研究員を受け入れる高等教育導入研修センター(CIES)（後述）でも活用されている。提供されている学習単位は表4にある通りであるが、学習者は一つの学習単位を選択し、コンピュータの画面の表示に従って学習を進める。学習単位のうちの幾つかはポワティエ大学のWeb（<http://mapes.univ-poitiers.fr/>）にて公開されている。

表4 MAPESのプログラム

<ul style="list-style-type: none"> ● 高等教育の倫理(Déontologie de l'enseignement supérieur) ● 教育チーム(L'équipe d'enseignement) ● 高等教育の手法と戦略の原則(Principales méthodes et stratégies d'enseignement supérieur) ● 教育課程と試験(Le programme et les épreuves de contrôle) ● 教育目標の技術(La technique des objectifs pédagogiques) ● 学生の評価：原則、手法、技術(L'évaluation des étudiants : principes, méthodes, techniques) ● 高等教育における四つの基礎的なマルチメディア技術に関する情報(Informations sur les quatre techniques audio-visuelles de base dans l'enseignement supérieur) ● 教育ソフトウェア概念設計のための方法ガイド(Guide méthodologique pour la conception des didacticiels) ● 評価統計の管理(Contrôle statistique de l'évaluation) ● コミュニケーション(La communication) ● 認識の過程と神経の機能(Processus cognitifs et fonctionnement neuronal) ● 特定のマルチメディア利用のための学生の自発性に基づく演習活動に関する教育(Formation en travaux pratiques d'étudiants fondée sur leur initiation à des réalisations audio-visuelles spécifiques) ● アンケートに基づく第一期教育(IUT)の改善の試み(Tentative d'amélioration d'un enseignement de premier cycle universitaire (IUT) à partir d'une enquête)
--

出典： <http://www.univ-mlv.fr/enseignements/foad/cap/documentation.htm>（2005年3月参照）

3) 教員採用以前の養成活動

フランスにおいては、教員として養成されていく過程に、教授能力の開発の要素が組み入れられている。以下に、高等教育導入研修センター(CIES)と教育研究補助員(ATER)制度を取り上げるが、これに従事する者はいずれも教育活動の実践しつつ、研究教員あるいは研究員としての地位を目指すこととなる。

(1) 高等教育導入研修センター(CIES)

高等教育導入研修センター(centre d'initiation à l'enseignement supérieur : CIES)は、1989年、政令第89-794号によって設置が決められ、主として教員の大量引退に対応するため、研究教員志望者へ研修活動(monitorat)を行うことを目的として設置されたものである。CIESは、全国の主要な14の大学区に置かれ、実践による導入研修(initiation par la pratique)、高等教育及びキャリアに関する情報の提供(information sur l'enseignement supérieur et les carrières)を行っている。

CIESの研修生は、博士課程学生で研究手当(allocation de recherche)¹⁸受給者から、研究教員志望者を対象として募集される。採用された者には、特別研究員(moniteur)として研究手当に加えて月額335ユーロの追加手当が受給される。特別研究員は、CIESでの研修の外、指導教官の下で大学の第一期教育を担当し、64時間の演習又は96時間の実習に従事する。博士号を取得した特別研究員は、次項で紹介するATERに採用されることができる。

以下に、具体例として、トゥルーズのCIESを取り上げて、教授能力開発に関する研修活動の概要を以下に紹介する(Alcouffe, 2004)。

①実践による導入研修

1. 大学において、特定の指導教官の下で、実際に演習や実習に従事する(週2~3時間)。
2. 研修期間(3年間)を通して行う。
3. 指導教官は、講義の準備、教授法、学生評価など、教育に関しての実践を指導する。

②高等教育及びキャリアに関する情報の提供

1. 主として以下の事項について、研修(stage)を通して行われる(年10日程度)。
2. フランス国内外の高等教育制度
3. 諸学問領域の教育学的特徴
4. CIESは、特定の学問領域における教授能力の開発は担当しない。
5. 主として、研修員が、将来大学において教育研究へよりよく取り組めるよう支援することを目指す。
6. 管理運営業務に関して必要な知識も研修の中に含まれる。
7. 各研修員は、上記の内容以外に、自己の必要性や関心に応じて、様々なプログラムを選択することができる。

CIESは、多くの大学関係者に大きな期待をもって迎えられたが、研究関係の予算で実施された政策であり、結果的には大学教員の養成機関としてはほとんど機能していない¹⁹。また、教授能力開発の研修活動が含まれているものの、それが研修全体に占める割合は非常に限られている。例えば、ストラスブールのCIESが教授能力開発に充てる時間は、大学における実践を除けば、研修期間(3年)を通じて5日のみである(Koebel, 2002)。更に、博士課程の学生である特別研究員がCIESでの研修や教育活動に従事することに対して、研究活動の妨げになるとして所属する研究室からの抵抗もあって、CIESの活動に参加できないことが往々にしてある²⁰。また、この一方で、研究教員の初期教育だけでなく、今後現職教員の研修

18 原則として25歳(例外として30歳)以下の博士課程学生を対象とし、最長3年間月額1,128ユーロ(2002年現在)が支給される。

19 CIESで研修を受けて助教授となる者はいない(AMUE, 2004: 6)。

20 2004年のCIES所長会議において、特別研究員が、CIES研修や教育活動に従事せずに研究に専念するよう、研究室からかなり強い圧力を受けていることが報告されている(VUHebdo no 140 mercredi 16 juin 2004)。

の一部も担うことも期待されている (Debouzie, 2004 : 12) 。

(2) 教育研究補助員(ATER)制度

教育研究補助員(attaché temporaire d'enseignement et de recherche : ATER)は、博士課程の学生や博士号取得者で研究教員採用に備える者を対象として、1～3年の契約で募集される非常勤の補助的教員である。ATERは、担当する教育プログラムの責任者である教員の下で、128時間の講義又は192時間の演習又は288時間の実習に従事する。その間、当該教員の指導を受けつつ、実際に教育活動を行うことによって、教授法について学習することが期待されている。

ATERには、月額1,583ユーロの給与が支払われ、これ以外に年額1,108ユーロの奨励金(prime de recherche et d'enseignement supérieur)が授与される(2002年現在)。2003-2004年度現在、ATER総数は7,089人であり、その内訳は、社会科学系1,885人(26.6%)、人文科学系2,271人(32.0%)、自然科学系2,806人(39.6%)、保健福祉系127人(1.8%)である。これらの数値を教員全体の学問領域別の割合(図2)と比較すると、社会科学系でATERの割合が高く(教員全体に占める割合は14.4%)、保健福祉系で低くなっている(同14.0%)。

3. 結語～今後の展望と日本への示唆

1) 今後の展望

以上、フランスにおける教授能力開発について概観してきたが、日本同様に教員の研究志向が強い中で、一部の教員による先駆的な取組が長年に亘って続けられ、そのうちの多くは目的を達成することなく途絶え、一部のみが今日まで続けられてきていることが知られる。そのような状況は、大学を巡る環境の変化の中で徐々に変わりつつあるものの、今後、教授能力開発のための組織的な取組が大幅に拡大していくかどうかは未だ不明である。むしろ、CNUを中心とする研究業績が重視される教員のキャリア構造が支配的である状況の中で、教授能力開発が進むことについては否定的な見解が多い。

このような見通しの下、Dejean (2004 : 15) は、教育評価とともに教授能力開発が発展する条件として、2004年のAMUEセミナーで次の4点を指摘している。

1. 教育手法や学生の将来(またはその出自)に関する問題を重視するような大学文化の存在
2. 意欲と強い関心を持つ複数の者の存在
3. 時間(かなり長期の)
4. 安定した大学の方針(少なくとも二人の学長の任期に相当する期間)

但し、同氏は、今後こうした条件が満たされることについては否定的である²¹。このような全般的に教授能力開発に不利な状況の改善を図るため、政府のより積極的な役割を期待する声も少なくない(前述Debouzieの指摘など)。実際、歴代の国民教育大臣は、教育改善の必要性を指摘し、教授能力開発につながる教育評価の導入などを推進してきた。しかしながら、そうした政策はしばしば大学人の抵抗に遭い、十分な効果を上げているとは言い難い。また、大学人が多く入っている国民教育省自体も、大臣の意向にかかわらず必ずしもかかる

21 筆者は、2004年9月、直接Dejean氏に話を伺う機会を得たが、その際の話では、教授能力開発を巡る状況が今後急速に変化することについては否定的であった。

政策を支持していないように見える。こうした傾向は、特に研究担当部門で強く、研究と教育を同時に推進するというフンボルトの大学に関する理念の実現は、大衆化する大学においていよいよ困難となっていることの証と受け止められよう。

しかしながら、2004年のAMUEセミナーでも言及されているが、新しい大学教育制度であるLMDの導入は、こうした状況を大きく変えていく可能性を有している（Debouzie, 2004 : 10）。新しい制度の内容は別の稿²²に譲るが、LMDは大学教育において学生に多様な選択の余地を与えるとともに、個々の学生の必要性に応じた教育を提供することを目的の一つとしている。均一の学生集団を想定した講義形式の授業は更に地位を下げて、各教員は多様な学生に対応したきめ細かい教育を展開していかなければならなくなる。Debouzie (2004 : 10) は、「大学教育は、需要に適用した教育単位を提供することによって、或いは基礎的と言われるような教育の代わりに、例えば、関連した活動の認定、外国での学修によって得たECTS単位を受け入れることによって、一定の学生の個別の要求に応えることができなければならない」と述べる。

更にLMDは、1997年のバイル改革ではほとんど無視されてしまった教育評価について²³、学内に学生も含めて委員会を設置し全学的に評価を進めることとし、また、これまではほとんど行われてこなかった教育課程の再認証時にも評価を厳密に行うこととした²⁴。後に述べるように、教育評価と教授能力開発が表裏一体のものであることに鑑みれば、今後の教育評価の進展次第で、教授能力開発が発展していくことは十分に考えられる。いずれにせよ、LMDがもたらすべき変化に鑑みれば、教員に新たな能力の開発は不可欠であり、そうした能力開発を効果的に進めるためには、大学の内外における組織的な取り組みが一層重要となることであろう。

2) 日本への示唆

最後に、日本における教授能力開発(FD)の現状を振り返りつつ、フランスの経験が我が国に与える示唆について考えてみることにしたい。

(1) 実効性のあるFDの推進に向けて

日本においては、各種調査結果によって、教授能力開発(FD)が次第に広がりを見せ、管理職（学長、学部長等）や教員の意識も変わりつつあることが知られている。例えば、大学教員を対象とした調査（有本外, 2004b）では、教育を研究より重視する教員の数、研究を教育より重視する教員数を近年上回るようになったことが判明している。しかしながら、未だに教育に不熱心で教授能力開発に関心を示さない教員は少なくないと言われる。また、教授能力開発のための諸活動についても、その効果についての評価が認められているとは言い難いのが現状であって²⁵、今後改善すべき点は少なくない。

22 大場淳(2005)「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—」『大学論集第35号』など。LMDは、学士、修士、博士の三つの課程に基づいた、欧州高等教育圏に対応する大学教育制度である。

23 Dejean (2002 : 28) は、教育評価を全てのUFRで行っている大学は皆無であり、その方向に向かいつつある大学も僅かに五つしかないと述べている。

24 認証制度(habilitation)については、大場淳(2005)「フランスにおける大学教育の質的保証に関する一考察—国家学位と認証制度(habilitation)を中心として—」RIHE/COE組織班「質的保証研究会」2月14日参照。<http://home.hiroshima-u.ac.jp/oba/>で入手可。

25 FDに関する学長を対象としたアンケート調査結果から、有本外 (2004 : 84-85) は「FD活動によって教員の教育能力・資質が実際に高まっているかと言えば、必ずしもそうではなく、その比率は9.2%と低率を示しており、教員の使命・役割・資質に関して真剣に考える風土や雰囲気醸成されたとする比率も僅かに6.9%に過ぎない。この数字には、学長はFD活動による改善の効果が殆ど出ていないと判断して

こうした日本の状況については、一つには教授能力開発活動が他の教育改善活動や教員の人事政策と十分に関連付けて行われるのではなく、単独で行われる傾向があることに起因するのではないだろうか。すなわち、教授能力開発のための活動であるFDが、大学のシステム全体の中で適切に位置付けられず、また、その効果が検証されず、結果として十分に機能することができないためと考えられる。

この点、フランスにおいては、教授能力開発は、様々な教育改善方策の一環として捉えられ、常にその中で実施することが検討されてきている。就中、教育評価との関連性が意識されており、1997年に教育評価が義務化されてからは、その傾向が一層強まることとなった。Dejeanは、教育評価実施に際しての教員研修の必要性、すなわち教育評価と教授能力開発を同時に推進する必要性を度々指摘している(2002: 79-80外)。Dejean(2004: 14)は、教育評価の目的は、一つには行政的(administratif)なものであり、もう一つは教育的(formatif)なもの、すなわち教育の改善(amélioration)や充実(valorisation)であって、後者の目的(formatif)は、教授能力開発のための教員研修の目的と変わらないと述べ、教育評価と教授能力開発を結び付けて行うことは必然であることを指摘している。

すなわち、教育評価と教授能力開発は表裏一体のものであり、その意味では、フランスにおいて教授能力開発が進まなかったことは、教育評価が進まなかったことの裏返しである。確かに、前述の通り1997年のバイル改革によって各大学は教育評価を実施することと定められたものの、この決定はほとんど実施されなかった。教授能力開発に対して、教員が近年までほとんど関心を示さなかったのは、当該改革の実施状況に鑑みれば当然の帰結であったと言えよう。

こうした点を考慮すれば、教授能力開発活動(FD)の広がりや教員の意識等の点において、仮に日本がフランスよりも上回っていたとしても、到底日本の教授能力開発がフランスのそれよりも充実しているとは言い難いことが理解できよう。すなわち、日本のFDの広がりには、実効性がほとんど担保されない状況での広がり過ぎないを受け取らざるを得ないからであり、現にそのように感じている者が多いのは調査結果が示した通りである。

今後、日本においてFDを効果的に推進していくには、教育評価を中心とする教育改善活動を幅広く視野に入れつつ、また、管理運営能力の開発や、教員のキャリア開発といった人事政策も含めて、それらの一環として教授能力開発を検討し、推進していく必要があるのではないだろうか。特に、我が国においては、学生の参加を含めた教育評価手法が未開発であり、今後、教授能力開発と併せて、検討を進めていく必要があるであろう。

また、本稿の対象外ではあるが、教育改善を実効的に推進していくためには、教育評価を含む広義のFD²⁶だけではなく、学生の学習環境の整備や学習支援、相談活動といった、学生を幅広く支援していく仕組みが不可欠である。そして、それらをFDと併せて、全体の教育改善の仕組みとして運用していくことによって、より実効性のあるものとなるであろう。

(2) 教員養成段階での教授能力開発

フランスにおいても、大学教員(研究教員)の養成は、大学の博士課程が第一義の責務を負っているが、そこでは研究が優先されて、教授能力開発には余り顧みられないのが現状である。CIESはそういった状況を改善することを目的の一つにしていたが、実際の効果は教授能力開発の点では限定されていることは上に述べた通りである。しかしながら、教員養成の

いることが読みとれるのである」と述べている。

26 有本外(2004a: 2)。

段階で教授能力開発を行うことは重要であり、アングロサクソン諸国を始めとして、博士課程のプログラムに組み込まれている大学も少なくない。

フランスでは、そうしたプログラムを実施する組織が学外の機関として設立され、大学との意思疎通を欠いて、大学の方針や置かれた状況と合わないことが往々にしてあることが問題として指摘されている。このため、ATERの取扱いも含めて、学内において博士課程の学生を対象としたプログラムを充実していくことが、今後同国では重要となっていくのではないだろうか。更に現職研修の在り方も含めて、学内組織と学外機関の役割分担を踏まえつつ、教授能力開発活動の実施組織を整備していく必要があるであろう。

他方日本においては、教員養成段階での教授能力開発のプログラムはほとんど整備されておらず、フランスと較べても遅れていると言わざるを得ない状況である。今後、FDを効果的に展開していくためにも、養成段階での教授能力開発は重要と思われ、進んでいるアングロサクソン諸国や、課題も含めてフランスの例も参考にしつつ、博士課程の学生やその修了者で教員採用前の者を対象としたプログラムを充実していく必要があるであろう。

(3) フランスの大学における中等教育教員の存在

フランスの大学と日本の大学と最も異なる点の一つとして、フランスの大学には研究を行わずに専ら教育に従事する中等教育教員が存在することが挙げられよう。中等教育学校の教員は、原則として教授能力を含む教員養成課程を経てきた者であって、研究業績が重視される大学にあっても必ずしも高い地位を占める訳ではないが、教育手法に関するその知識や経験は、大学教育にあっても目に見えない形で貢献しているものと思われる。高等教育の大衆化が進み、大学が「学校化」するとされる現在、同国のみならず、日本においてもその意義が認められる余地があるのではないだろうか。日本の大学において、フランスのような形で高等学校から教員を受け入れることは現実的とは思われないが²⁷、日本の大学でFDとして実践されている活動の中には、高等学校等で実施され、それらの教員によって研究が進んでいるものも少なからず含まれている。

他方、中等教育教員の存在は、フランスのUFRが日本の学部段階から大学院までに相当する教育を一貫して担当するに際して、日本のような学部・大学院といった組織分化をせずに、UFR内部において教員間で機能分化を行っていることを意味している。実際、研究教員の多くは、自らは第一期の教育を担当せず、中等教育教員や非常勤講師、ATERなどに委ねている。大衆化する大学において、研究業績を下げずに、研究と教育（特に第一期教育、日本であれば学部教育）を同時に行うことは困難であり、大学の機能分化（研究大学と教育大学など）が行われないフランスにあっては²⁸、学内における教員による機能分化が不可欠であったと思われる。この点においても、大衆化時代の大学におけるフンボルト理念の実現困難性を実感させられるところである。

翻って日本においても、平成10年の大学審議会が提言した大学の機能分化（別の言い方をすれば個性化）が進まない場合には、このような形で教員による機能分化が進むことは、大学の機能を高度化していく上で不可欠ではないだろうか。そして、それに伴って、教員の地位の見直しが不可欠となるであろう。

27 但し、教員養成系の大学や学部等において受け入れている例はある。

28 フランスの大学は、全て高等教育の民主化に寄与することが使命として与えられている。

参考文献

- Agence de mutualisation des universités et des établissements d'enseignement supérieur (AMUE) (2004) *Quelle offre de formation pour les enseignants chercheurs et les enseignants à l'université? mardi 18 mai 2004 – compte rendu* – AMUE.
- Alcouffe C. (2004) *Rapport d'activité 2003 Centre d'initiation à l'enseignement supérieur*. CIES Toulouse, Toulouse.
- Dejean J. (2002) *L'évaluation de l'enseignement dans les universités françaises*. Haut Conseil de l'Évaluation de l'École, Paris.
- Dejean J. (2004) De l'évaluation des enseignements à la formation des enseignants-chercheurs et des enseignants. *Quelle offre de formation pour les enseignants-chercheurs et les enseignants à l'université? mardi 18 mai 2004 – compte-rendu* – AMUE, Paris. pp 13-18.
- Debouzie D. (2004) Problématique et enjeux. *Quelle offre de formation pour les enseignants chercheurs et les enseignants à l'université? mardi 18 mai 2004 – compte rendu* – AMUE, Paris. pp 8-12.
- Fave-Bonnet M.-F. et al. (2000) *Pratiques et dispositifs pédagogiques, dans l'enseignement supérieur, en direction des étudiants en difficulté – Volume I*. Centre de Recherches Éducation et Formation, Université Paris 10, Nanterre.
- Gomel M. (1998) Récit (presque) imaginaire entre préhistoire et futur : quelques images de la longue marche... vers l'évaluation des enseignements. *Actes du colloque interuniversitaire sur les méthodes d'évaluation – 2 et 3 juillet 1998* – Université de Poitiers, Poitiers. pp 42-51.
- Koebel M. (2002) *La formation à l'enseignement des enseignants-chercheurs dans le contexte de la démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur*. 2ème colloque de recherche interuniversitaire, IUFM de Reims.
- Ministère de l'Éducation nationale (MEN) (2000). *Les personnels enseignants de l'enseignement supérieur 1998-1999*. Note d'information 00.43 novembre.
- Ministère de l'Éducation nationale (MEN) (2004) *Les personnels enseignants de l'enseignement supérieur 2003-2004*. Note d'information 04.20 juillet.
- Mission d'information sur l'information et l'orientation des étudiants des premiers cycles universitaires (1996) *S'orienter pour mieux réussir*. Rapport 81–1996/1997, Sénat, Paris.
- Petit F. et al. (2002) *Améliorations pédagogiques à l'université – Rapport à Monsieur le Ministre de l'Éducation nationale*. Ministère de l'Éducation nationale, Paris.
- ONISEP Alsace (2002) Enseignant en université. *Fiche-Métier régionalisée* janvier 2002, 1-4.
- Quinton A. (2004) Une structure pionnière : le centre de recherches en méthodes éducatives (CRA-ME) – histoire et position actuelle. *Quelle offre de formation pour les enseignants-chercheurs et les enseignants à l'université? mardi 18 mai 2004 – compte rendu* – AMUE, Paris. pp 50-52.
- 有本章外(2004a)『FDの制度化に関する研究(1)—2003年大学長調査報告—』COE研究シリーズ9、高等教育研究開発センター
- 有本章外(2004b)『FDの制度化に関する研究(2)—2003年大学教員調査報告—』COE研究シリーズ10、高等教育研究開発センター
- 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』37-56頁
- 大場淳(2004a)「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第52号』371-380頁
- 大場淳(2004b)「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—」7月24日日本高等教育学会第7回大会自由研究発表資料