

## 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 —

#### La construction de l'Espace européen de l'enseignement supérieur et la mise en place du schéma LMD en France

大場 淳（広島大学高等教育研究開発センター）

1951 年のパリ条約によって設立され翌年に発足した欧州石炭鉄鋼共同体（仏語略号 CECA/英語略号 ECSC、以下両語並記の際はこの順に記す）に始まる欧州統合の動きは、1958 年の欧州経済共同体(CEE/EEC)及び欧州原子力共同体(EURATOM)の設立、1967 年にこれら 3 機関の執行組織を統合した欧州共同体(CE/EC)の設立を経て、1986 年には域内単一市場を実現した。そして、1992 年のマーストリヒト条約によって翌年に欧州連合(UF/EU)が設立され、経済分野だけでなく教育を含む幅広い分野で協力を行うこととなった。その動きは、1999 年の通貨統合（EURO の導入）や 2004 年の東方拡大などに見られるように、今日、更に前進を続けている。

高等教育分野においても、1987 年に発足したエラスムス計画等によって学生や教員の国際流動性が促され、また、1998 年のソルボンヌ会合及び翌年のボローニャ会合において方向性の定められた欧州高等教育圏創設へ向けての取組（ボローニャ・プロセス）が着実に進展し、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。

本稿は、欧州における高等教育分野の連携が拡大する中で、欧州高等教育圏創設へ向けたフランスの対応、就中新しい学位構造である LMD の導入について考察することを目的とする。そこには、学位の国際通用性、単位互換、国境を越えた教育の質的保証など、我が国にとっても重要な問題が含まれており、同国の対応から何らかの示唆を得ることができると考える。

### 1. 欧州における高等教育分野の連携拡大

フランスの対応を考察する前に、欧州における高等教育領域での連携の状況を見ておくのが適切であろう。このテーマについては既に多くの研究がなされているので、ここでは最小限に止めることとしたい<sup>1</sup>。

#### (1) 教育分野における連携の始まり

欧州連合に連なる一連の連携の枠組においては、教育は各国の専権事項とされ、当該分野に関する活動は、現職の再教育や専門家の養成等極めて限られたものであった。しかし、1971 年、ベルギーの主導によって初めて教育大臣会合が開催され、教育が欧州建設に貢献し得ることを公に認めるとともに、当該分野での協力を継続的に進めることが合意された。他方、1972 年、欧州共同体の枠外ではあるが、その加盟国によって、欧州大学研究院 (Institut universitaire européen) がフィレンツェに設立された。

教育大臣会合は、1974 年、大学間の交流並びに教員・学生の流動性の拡大を奨励する旨

決議し、更に、1976年、それらに学位と学修期間の相互承認の範囲拡大を加えて、具体的な行動計画を決議した。この行動計画に基づいて、1976年、欧州共同体の「共同学習計画 (programmes communs d'études)」が策定された。これは、異なる国の複数の大学間の協力を支援するもので<sup>2</sup>、同年から1986年まで実施された。

共同学習計画は試行として行われたものであるが、得られた学位の認定、実施する教員の確保やその地位、欧州共同体による支援の在り方、言語の違いなど、開始後に様々な問題点が明かとなった。計画期間末期の1984年、欧州共同体は、学位や学修期間の相互承認に関する情報交換を促進するため、各国がそれぞれ情報センター(NARIC : National Academic Recognition Information Centre)を設け、そのネットワークを設立することを決定した。そして、1986年、共同学習計画は終了し、翌年にエラスムス計画へ引き継がれた。

## (2) エラスムス計画からソクラテス計画へ

1976年以降暫くの間、教育分野では共同学習計画以外に特に大きな事業は行われなかったが、1980年代前半においては、1983年の「欧州連合を目指す厳粛な宣言」(シュツットガルト宣言)に見られるように、欧州の独自性確立や域内住民の欧州への帰属意識高揚へ向けての政策が進められ、教育はその推進手段として一層重要性を帯びようになった。

こうした状況の下、1987年にエラスムス計画が発足し、欧州共同体の経済力強化、加盟国間の結合促進を目標としつつ、欧州共同体の競争力向上、人的資源の開発、高等教育機関間の連携促進、欧州市民としての意識涵養などが、同計画の目的として盛り込まれることとなった。

そして、1993年、欧州連合設立によって教育一般も欧州委員会の活動の対象となり<sup>3</sup>、1995年以降、エラスムス計画は、他の教育関連計画とともにソクラテス計画の一環として実施されている。現在、欧州連合域内で移動している学生のうち、3分2強はエラスムスの支援を受けた短期の移動学生と言われ(タイヒラー, 2003 : 30)、域内での学生の流動性向上に大きく寄与した。フランスにおいては、大学における外国人学生のうち、欧州出身者の割合が、1982-1983年度の17.4%から1996-1997年度には28.6%に上昇し(表1)、約3万6千人の欧州籍学生のうち2万7千人は欧州連合加盟国の国籍を有する者であった(Attali et al., 1998)。

表1 フランスの大学における外国人学生数

国籍	1982-1983		1996-1997	
	学生数	割合	学生数	割合
欧州	21,124	17.4 %	35,816	28.6 %
アジア	18,990	15.7 %	16,331	13.0 %
アフリカ	69,160	57.1 %	62,990	50.3 %
アメリカ	10,660	8.8 %	8,748	7.0 %

出典 : Attali et al., 1998

## (3) 欧州単位互換制度(ECTS)

欧州単位互換制度(ECTS : European Credit Transfer System)は、国外の高等教育機関の学修

成果認定を容易にすることを目的として、1988年にエラスムス計画の一環として設けられたものである。次のような仕組みに基づいて、単位互換が行われる。

- ・ 各大学の授業等の学習量を一定の基準に基づいて数量化し、単位に換算する（60単位で標準学修期間1年）。
- ・ 各大学は、提供する教育課程、その詳しい内容、評価方法などを公表する。
- ・ 学生、所属高等教育機関、受入れ高等教育機関の3者の合意に基づいて、学生の留学を決定する。
- ・ 受入れ機関における当該学生の評価の際に、得られた単位数だけでなく、共通の尺度による評点を記録する。
- ・ 受入れ機関での修得単位の認定について、所属機関が評点等に基づいて決定する。

ECTSの主たる目的は、単位互換を推進するため、各大学が提供する教育の明確化、単位換算の標準化、情報提供・交換のためのネットワーク形成である。外国で取得した単位は、学生の所属機関によって自動的に認定される訳ではなく、その取扱いの最終的な決定は当該所属機関の判断に委ねられている。

## 2. 欧州高等教育圏の創設～ボローニャ・プロセス

### (1) ボローニャ宣言の採択

1998年5月、パリのソルボンヌにパリ大学創設800周年を記念して、フランス、イタリア、イギリス、ドイツ（宣言の署名順）の高等教育担当大臣（以下「教育大臣」と言う）が集まり、「欧州高等教育制度構造の調和(Harmoniser l'architecture du système européen d'enseignement supérieur)」と題した共同宣言（ソルボンヌ宣言）が採択された。同宣言では、学生の流動性向上、各国高等教育制度の透明性確保、学士前課程(cycle pré-licence)及び学士後課程(cycle post-licence)<sup>4</sup>の2段階の学位構造の導入、ECTSや半期（セメスタ）制度等の活用などが謳われ、各国政府は、これらを内容とする欧州高等教育圏の創設に向けて努力することに合意した。

そして、翌年6月、29箇国の教育大臣がボローニャに集まり、前年のソルボンヌ宣言への賛意を表するとともに、2010年に予定される欧州高等教育圏創設に向けて、とるべき具体的方策を定めた共同宣言（ボローニャ宣言）を採択した。当該方策には、ソルボンヌ宣言で言及された学位構造等のほか、学位附属書(supplément au diplôme)による学位の透明性・比較可能性の確保、高等教育の質的評価等についての協力推進等が盛り込まれた。

これらの取組は、いずれも欧州連合ではなく、フランスを始めとする欧州各国の教育大臣の主導で進められたものである。ソクラテス計画等教育分野における欧州連合の取組が存在するものの、その規模は大きいとは言い難く、欧州連合の政策の中で高い優先順位にある訳ではない。「欧州連合にとって流動性は非常に重要である。しかし、理事会は全く理解していない。理事会は流動性を思いつき程度としか見ていない」と、欧州議会議長が嘆くような状況であった（GBF, 2001）。ボローニャ宣言後も、欧州高等教育圏創設は、欧州委員会の参加を仰ぎつつも、欧州連合非加盟国も加えた国々の教育大臣会合を中心に進められてきている。

### (2) ボローニャ・プロセス

ボローニャ宣言に基づく欧州高等教育圏創設へ向けた一連の取組は、「ボローニャ・プロセス(processus de Bologna)」と呼ばれる。各国はその実現に向けて国内制度の整備を行うこととされているが、ボローニャ会合 2 年後の 2001 年にプラハで、2003 年にはベルリンでそれぞれ教育大臣会合が持たれ、各国の進捗状況を相互に確認するとともに、これまで取り上げてこなかった事項や新たな課題についての議論が行われた。次の教育大臣会合は、2005 年にノルウェーのベルゲンで開催されることとなっている。

現在、欧州が共同して取り組んでいる中心的な活動は以下の通りである<sup>5</sup>。

- ① 学士、修士、博士の学位構造の採用とそれに対応する教育課程の整備。
- ② ECTS による単位制教育(formation modulaire)の発展。
- ③ 欧州内における学位の相互承認の保証。
- ④ 職業教育を高等教育の諸段階に取り入れるとともに、生涯教育への需要に応えること。
- ⑤ 奨学金や交換プログラムの整備によって、学生の流動性を高めること。
- ⑥ 教員の流動性を容易にするとともに、教育内容に欧州次元の広がりを持たせること。
- ⑦ 高等教育の質的改善。

このように、欧州高等教育圏創設は様々な局面で取り組まれ、その進捗状況はそれぞれ異なるものの、年を追う毎に進展を見せている。その一方で、高等教育圏創設への対応には国によって温度差も見られ、取組の進捗状況や取組の仕方も異なっている。そもそも、ソルボンヌ宣言以降のいずれの宣言も参加国への法的拘束力を有しておらず、その実施は各国に委ねられている。しかしながら、ボローニャ・プロセスは、少なからぬ影響を各国の高等教育政策へ与えており、程度の差はあれ、今後大きな変革を各国の高等教育へもたらすことは確実である。

### 3. 欧州統合とフランス高等教育

本章では、フランスの高等教育制度を概説した後、ボローニャ宣言の直前に出されたアタリ報告（後述）における問題意識等について検討し、同国がソルボンヌ会合を提言するに至った背景について考察する。

#### (1) フランスの高等教育制度

欧州高等教育圏創設に向けてのフランスの取組を理解するには、その高等教育制度の概要を把握することが不可欠であろう。本節では、必要な範囲内において、新しい学位構造導入以前の特徴を簡潔に記することとする。

##### ア. 大学入学の非選抜性と国家学位

フランスの高等教育の大きな特徴の一つは、原則として、資格を有する者（バカロレア保持者）全てに、無償<sup>6</sup>で大学の門戸を開放していることである。入学時点で選抜を行わない半面、大学入学後の教育が一種の選抜過程と見なされる傾向があり、政府関係当局や大学教員においてそのような意識が支配的である<sup>7</sup>。

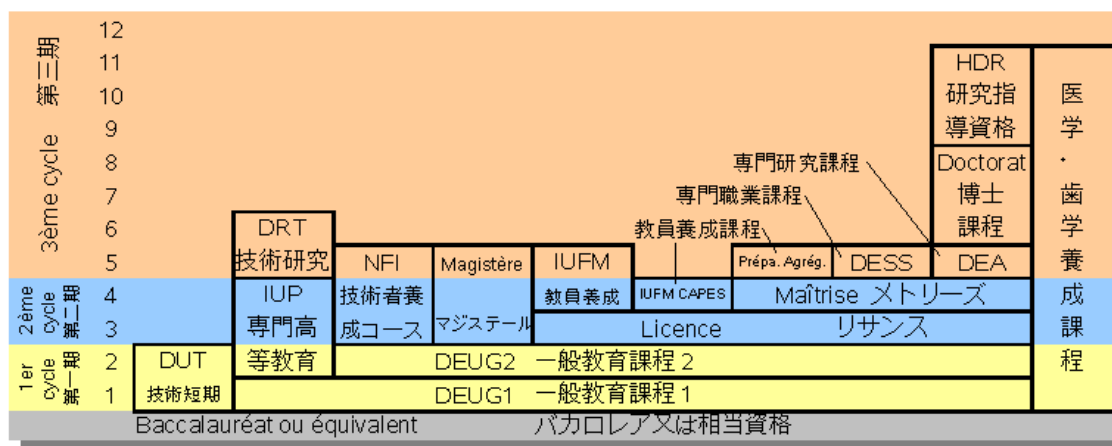
大学を社会に広く開く一方で、学位授与権及び教育内容を国が認証(habilitation)することによって、学位や大学教育の質を担保しようとしていることも特徴の一つであり、この制度は「国家学位(diplôme national)」<sup>8</sup>と呼ばれる。学位を授与する権限は、1880 年 3 月 18 日

の私立高等教育機関に関する法律<sup>9</sup>制定以来、国家の独占とされている。国立の大学のみが、国の認証を受けて、学位を授与することができる（サバリ法<sup>10</sup>第17条 / 教育法典 L.613-1）。学位は、どの大学で授与されても同等の効果を持つとされ、博士を除いて、授与した機関名が付されることはない<sup>11</sup>。なお、私立の高等教育機関が「大学」の名称を冠することができるが、正式の名称ではなく<sup>12</sup>、国が認証する学位授与権は有していない。

## イ. 多様な大学教育

大学教育は、それぞれ2年で構成される第一期、第二期、そしてそれ以降の第三期に区分される（図参照）。最も典型的なコースは、第一期の大学一般教育課程(DEUG)後、第二期のリサンス及びメトリーズの両課程を経て、第三期の専門研究課程(DEA)又は高等専門職課程(DESS)へと進むコースである。

図 フランスの大学教育課程（LMD 以前）



出典：筆者作成

これらの課程の修了者には対応する学位が授与されるが、前述の通り入学後の選抜は厳しく、特に第一期の DEUG 課程第一学年末の試験に合格する者は全体の半数にも満たない（大場, 2004a）。また、高等教育の大衆化に伴って大学教育の職業対応（職業教育化 (professionnalisation)）が進み、様々な職業領域に対応する教育課程が設定されてきている<sup>13</sup>。この結果、大学教育は極めて多様なものとなり、特に国外からは全体像を把握することが非常に困難になっている。

## ウ. 複雑な大学の教育・研究組織<sup>14</sup>

大学の基礎的な教育・研究組織は、日本の学部に対応する教育研究単位(UFR : unité de formation et de recherche)である。UFR は第一期から第三期までの教育を一貫して担当し、日本の大学院に対応する組織は存在しない。UFR 以外に、それよりも自律性の強い学院や教育研究施設といった組織が存在する。

これらに加えて、かつての師範学校(école normale d'instituteurs)が大学附設教員養成センター(IUFM : institut universitaire de formation des maîtres)として大学内に設置されたように（図参照）、学外の高等教育機関が大学内の組織として設置されることがある。これらは大学にある程度の自律性を保ちながら編入されたり（多くの技師養成校等）、大学とは別

途の法人格を有し、大学とは別の契約を国と締結することによって予算の配分を受けることもある（IUFM等）。また、研究組織についても、CNRS等と大学との混成研究単位（UMR）と呼ばれるチーム毎に予算の多くが配分され、雇用も大学とは別体系になっている研究者が学内に数多く存在している。

## エ. 大学外高等教育機関の並存

フランスでは、大学と並んで、大学以外の高等教育機関が発達している。更に、その中には、グランド・ゼコルのように、大学以上の社会的評価を有する機関が少なからず存在している。これらの学校は、様々な技師の養成、商学、経営学、政治学などに特化しており、大学と比べると規模は小さい。その多くは入学者の選抜を行い、その修了者は社会的に高い地位を占めることが多い<sup>15</sup>。

これらの学校は、私立高等教育機関同様、学位を授与する権限を有しないが、中には大学と連携することによって、博士等の学位を出す学校も存在している。

## (2) 1998年のアタリ報告

1998年5月のソルボンヌ会合は、フランスの主導によって開催されたことは既に述べた通りである。フランスが当該会合を提案するに至った背景には、欧州統合が進展する中において高等教育がその要になるという多くの欧州連合加盟国に共通した認識、並びにフランスの高等教育が直面する様々な課題とそこから生じる危機感があると考えられる。前者については既に前章で述べているので、本節では、後者について記することとしたい。

フランス高等教育が当時直面していた課題等を知るには、ソルボンヌ会合の直前に公表されたジャック・アタリ<sup>16</sup>らによる「高等教育の欧州モデルへ向けて」と題する報告書（Attali et al., 1998）（以下「アタリ報告」と言う）を参照するのが適切であろう。アタリ報告は、1997年に21世紀の高等教育の在り方についてアレグル国民教育大臣から諮問を受けたアタリが、他の14名の大学教員や企業関係者等と共に報告書を取りまとめ、翌年5月5日に同大臣宛へ提出したものである。

## ア. フランス高等教育の課題

当時の国民教育大臣の問題意識として、欧州統合の進展に対応した人的流動性の拡大、大学とグランド・ゼコルの乖離の解消、高等教育における技術革新や企業創造の推進などが、アタリ宛の諮問文書から読み取ることができる<sup>17</sup>。アタリらは、それらだけに止まらず、高等教育の使命、今後の発展の方向、大学とグランド・ゼコルの関係、高等教育による社会階層間の移動、高等教育の質的評価、欧州高等教育制度とフランスの制度との整合性等、幅広く検討を進めた。アタリ報告では、フランスの高等教育の現状分析の結果として、次のような点が言及されている。

- ① 大学における職業教育化等によって、教育内容に関する大学とグランド・ゼコルの乖離は減少しているものの、管理運営の在り方、学生の教育環境、研究の位置付け等において両者間に大きな違いが認められる。また、両者間の移動を希望する学生にとって、その方法が不明瞭である。
- ② 大学教育の質は、学生の増加にもかかわらず、大学2000年計画等によって維持されてきた。しかしながら、大学の学生当たりの経費は、グランド・ゼコルのそれと比較すると少ない（大学生一人当たり経費35,500フランに対して、グランド・ゼコル

予備級のそれは75,500フランである)。

- ③ 大学は、進路指導、第一期での留年・退学、労働市場での評価の低い DEUG、労働市場と乖離した一部の第二期教育、教育より研究を重視する教員、一部水準の低い研究や企業の需要に対応しない研究、少ない生涯学習機会の提供、相対的に減少した事務・技術職員、不効率な管理運営、効果のない大学評価委員会(CNE)による評価活動などといった問題を抱えており、その結果、フランスに来る外国人学生の数は、欧州出身者を除いて減少している。
- ④ グランド・ゼコルへの入学者の大半は上流階級出身者で占められており、その傾向は強まる傾向にある。その結果、グランド・ゼコルはエリート再生産の装置となっている。

このうち、③に関連して、欧州外学生の減少は、奨学金が不十分であること、フランスの学位構造（特に DEUG とメトリーズ）が国際的に認められた学位構造と合致しないことを理由として挙げている。

#### イ. 欧州モデルへ向けての改革の方向性

これらの分析を踏まえて、アタリ報告は、21世紀へ向けた高等教育の在り方として、需要に応じた教育の提供、社会的不平等の解消などとともに、世界への開放の促進、欧州モデルへ向けての改革など、7点について方向性を示した。

このうち、世界への開放の促進については、フランスが世界で高い地位を占めるには学生や研究者の流動性（特に欧州内）を高めることが不可欠であると、今後とるべき方向性を提言している。

また、欧州モデルへ向けての改革について、市場が欧州高等教育の在り方を決定することを避けるため<sup>18</sup>、技術革新や流動性、競争を促しつつ、欧州の大学の伝統を守りながら、高等教育に関する欧州全体の政策が必要であることを指摘した。その具体的方策として次のような提言を行うとともに、フランスが率先して実施することを求めた。

- ① 欧州全ての高等教育機関の学位と教育課程を収斂するような制度(*systeme convergent*)の創設。
- ② その最初として、フランスの大学及びグランド・ゼコルの教育課程を他の欧州連合国の標準的な教育課程に合わせること。
- ③ 長期的には、全ての学生が、教育の一部を欧州連合域内の他の国で受けるようになること。このことは、既に多く域内国で半期（セメスタ）制や単位制が採用され、容易になっている。
- ④ 複数の国で認められる又は容易に相互に認められる「欧州学位」の創設（特に、2国間での博士学位）。
- ⑤ 学生の移動に際しての手續の簡素化。
- ⑥ 収斂の基準と共通の評価手續の確立。

欧州モデルへ向けての改革を提言しつつも、アタリ報告は、その前文において、欧州各国が統一した制度を設けること(*uniformiser les systemes*)は否定している。欧州モデルの中心的要素は、教育課程の整合性の確保と学位の相互認証であって、そして、それらの実現は、市場によってではなく、政府間の協力によって図られるべきであるとする。高等教育実施に対する国の責任が大きい欧州の特徴を色濃く反映していると言えよう。

#### ウ. 大学及びグランド・ゼコルの教育課程改革案

以上の現状課題分析、改革の方向性を踏まえて、アタリ報告は、大学教育課程の改革について、より具体的な提言を行った。報告書の第3章冒頭において、大学教育の現在の区分（第一期～第三期）は意義を失ったとし、グランド・ゼコルとの整合性を図りつつ、より明瞭で、他の欧州諸国ともより調和のとれる教育課程として、次のような在り方を示した。

- ① 教育課程は、3年及び5乃至8年の2段階構造とする。
- ② 第一学位は、現在のDEUG課程やグランド・ゼコル予備級ではなく、3年の課程修了後の学士（リサンス）とする。
- ③ 第二学位は、2年の職業教育課程である新メトリーズ又は5年の課程修了後の博士とする。
- ④ 大学とグランド・ゼコルの間における進路変更を容易にする。

他方、グランド・ゼコルについては、その独自性を認めつつも、欧州高等教育モデルに基づいて、大学教育との整合性を図るよう求めた。具体的には、現在のグランド・ゼコル予備級を大学に編入することとし、また、教育課程は3年及び5乃至8年で編成することなどを提言している。

大学とグランド・ゼコルの第一学位の修学期間を3年としたことには、二つの理由があるとされる<sup>19</sup>。一つは、米国の学士課程が4年であることを意識しつつ、フランスの中等教育の最終学年が米国の学士課程一年次に相当するとして、残りの3年を新しい第一学位の修学期間としたことである。もう一つは、大学とグランド・ゼコルの流動性を高める上で、第一学位の修学期間を3年とすることが最も両者の間で整合すると考えられたためである。

## 4. フランスにおける欧州高等教育圏創設への対応

### (1) ソルボンヌ宣言からボローニャ宣言に向けて

アタリ報告に対して、アレグル国民教育大臣は即座に全面的な賛意を示した。他方、同報告書で欧州モデルとして提言された学位構造や学位互換性の在り方等をソルボンヌ宣言に相当程度盛り込むことによって、フランス政府は、内外に向けて、高等教育の全面的改革に取り組む意思を明確に表示した。

しかしながら、国際的な合意形成には成功したものの、国内では、大学教員や学生等から全面的支持を取り付けるには程遠い状況であった。アタリ報告の提案は、国と大学との関係を全面的に見直し、また、学位構造を根本的に変革するものであったことから、多くの人々の批判の対象となっていたのである。実際、報告書発表後、多くの大学で学生等によるデモやストライキが起こっていた。

国民教育省は、混乱が続く中、1998年7月には大学長会議(CPU)<sup>20</sup>から欧州モデル導入に関する基本的な合意を取り付け<sup>21</sup>、ジャン＝マルク・モンテイユ<sup>22</sup>に委ねる形で高等教育関係者の意見集約活動を行った。この一方で、11月上旬、新しい枠組を想定した翌年度の学位授与権設定に関する申請要項を相次いで発出し<sup>23</sup>、大学が自主的に新しいモデルを採用することを促した。

前述のモンテイユによる意見集約活動は報告書としてはまとめられなかったが、11月



30日、当該活動に基づく改革素案が国民教育省から示された<sup>24</sup>。その内容は以下の通りである。

- ① 現在ある学位は廃止しない。半期（セメスタ）制は拡大される。とりわけ、労働協約(convention collective)によって認証されている学位（BTS、DUT、DESS等）は維持される。
- ② DEAは維持される。DEA及び博士学院(école doctorale)<sup>25</sup>についての方針は別途通達で示したところである<sup>26</sup>。
- ③ 大学とグランド・ゼコルの連携は、自発性に基づき、両者間の協定によって図られる。学士と修士<sup>27</sup>が当該協定の主対象となる。
- ④ 新しい教育課程の導入は自発性に基づく。大学教育の欧州へ向けての開放への手続は、徐々に自発的に進められる。
- ⑤ 大学教育課程を3年・5年とすることについて、幾つかの点は継続して協議される。また、広義のメトリーズの取扱いに関して、無償で提供される教育とそれ外の教育の均衡の現状維持又は改善についても協議される。

上に見るように、大学等の関係者による協議を経た結果、アタリ報告で示された改革案と比べて、例えば、現在ある学位は廃止しないこと、新制度導入は各大学の自発性に基づくこととされたことなど、改革案は一部後退したかの印象を与えるものとなった。当該改革素案は更に検討が続けられ、1998年12月に国民教育省改革案として公表されたが、高等教育制度の「激変(bouleversement)」はなく、欧州モデルの導入は、全て現行法令やこれまでの改革の延長の上で、各教育機関の自発性に基づいて行われる旨述べられている。

そして、学生・教員等の抵抗に遭いつつも、翌1999年1月、国民教育省は、欧州モデルに対応した学位として、3年の修学期間後に授与される職業学士及び同5年の修士(mastaire)の創設に関し、法令上必要とされる高等教育・研究審議会(CNESER)<sup>28</sup>への諮問を行った。また、同年2月、1968年の高等教育基本法（フォール法）及び1984年のサバリ法で規定されながら一度も開催されたことの無かった国立高等教育機関長会議<sup>29</sup>を招集し、改革案の説明並びにそれへの意見聴取を行い、同年6月に予定されていたボローニャ会合へ向けて、国内制度整備のための準備を着実に進めて行ったのである。

## (2) ボローニャ宣言からプラハ会合へ向けて

### ア. 職業学士と修士の創設

フランスでは、ボローニャ宣言に沿う形で、1999年8月30日付で修士を創設する政令(Décret no 99-747)が、11月19日には職業学士を創設する省令が、それぞれ制定された。これらの学位創設には依然として否定的な見解が少なくなく、例えば、職業学士導入について採決をしたCNESERの11月8日の会議では、賛成33票、反対13票、棄権5票という結果であった。

反対が少なくない中、両学位創設に関する大学等への通達文書では、新しい学位導入は従来の学位を廃止するものではなく、各大学等の自発性に基づきつつ、徐々に行っていくものであることが強調されている。欧州高等教育圏へ対応した新しい制度の導入は、アレグル国民教育大臣が国立高等教育機関長会議で言及したように<sup>30</sup>、この後、主として国と

大学等が交渉の上で締結する四年契約を通して実現されていくことになる<sup>31</sup>。この政策は、2000年4月の内閣改造による国民教育大臣の交代、更には2002年の政権交代によっても変更されることなく、維持されてきている。

職業学士は、2000年の開講に向けて大学に対して企画が公募された。これに対して、530余件の応募があり、最終的に約200件が採択され、2000年の新学期から全ての大学で開講されることとなった。他方、一足先に創設されていた修士に関しては、2000年8月31日、1998-1999年度以降のDEA及びDESS取得者に修士を授与する手続を定めた通達(Circulaire no 2000-120)が発出され、それ以後、DEA・DESS以外の免状に関しての手続も定められていった。

#### イ. 単位制度の全面的適用へ向けて

大学教育への単位制導入は従前の改革でも推進され(大場, 2004a)、技師養成学校では一般的に用いられるようになったものの、大学では一部が採用していたに過ぎなかった<sup>32</sup>。ソルボンヌ・ボローニャ両宣言において、国際的流動性を高めるためにECTSに基づく単位制度の導入が合意され、また、国内的には、大学とグランド・ゼコルの交流促進や生涯学習の普及、職業教育の推進等にも有効であると考えられたことから、国民教育省は単位制を全面的に普及することを決定した。

ラング国民教育大臣は、2001年4月、CNESERにおいて演説し、単位制度を3年以内に全大学に適用する方針を示した。また、同大臣は、同年5月のプラハ会合で、単位制度を欧州全域の高等教育機関に広げることがを提案し、優先事項として採択された。

#### ウ. 二国間協力の推進

欧州域内での協力は、欧州全体の協力だけでなく、地域別(例えば、北欧地域内の協力)あるいは特定の二国間での協力が個別に進められている。フランスにおいては、とりわけドイツとの連携が進められ、大学入学資格であるフランスのバカロレア並びにドイツのアビトゥア(Abitur)の同時取得の手続が整備され、また、2000年5月には、大学間のネットワークによる「二国間大学(université bilatérale)」が創設され、2001年時点で約3千人の学生が学ぶこととなった。二国間大学は、ドイツに続いて、イタリア、オランダとの間で設立が合意された。

### (3) 新しい学位構造(LMD)の導入

#### ア. 制度的な整備

欧州高等教育圏創設を前提とした新しい制度の在り方については、2001年4月以降、ラング国民教育大臣が示した基本方針に基づいて、大学当局関係者及び教員や学生の団体等も交えつつ、高等教育・研究審議会(CNESER)において集中的に議論されていた。同年7月、CNESERでの議論を踏まえて、新制度の枠組案である「欧州高等教育圏の創設」が国民教育省から示された(MEN, 2001)。改革案は、不明瞭との指摘を受けていた欧州高等教育圏創設の意義、新しい大学教育の基本となる「教育コース(parcours de formation)」の定義、変更が生じる事項、学位の在り方、学位授与権認証手続の改革といった5点について国民教育省の考え方を示した後、一般的な規則、学士教育、修士教育、新しい制度への

移行手続について提案を行った。

この改革案は、CNESERにおいて更に審議され、2001年11月、「大学学位・称号及び国家免状に関する政令」案及び「欧州高等教育圏創設のフランス高等教育制度への適用に関する政令」案として承認された。採決の結果は、前者については、賛成51、反対5であり、後者については、賛成38、反対6、棄権11、投票拒否1であって、職業学士当時の採決と比較すると、大幅に反対票が減少していることが認められる。

そして、翌年4月15日に学士に関する政令案が承認されたのを皮切りに、修士に関する省令案等一連の政令・省令案がCNESERで承認された。これらの政令・省令案は必要な手続を経て、2002年4月8日以降、政令・省令として制定された(表2)。そして、これを以て、フランスにおいては、単位制度(ECTS)、半期(セメスタ)制度、3-5-8学位構造(LMD)<sup>33</sup>による大学教育を主要内容とする欧州高等教育圏創設へ向けた制度的枠組作りがほぼ完成した。なお、これらの政令・省令制定に併せて、ドイツ等他の欧州諸国の動向を踏まえて、修士の表記が"mastaire"から"master"へと変更されている(政令第2002-480号)。

表2 欧州高等教育圏関連の政令・省令

番号	制定日	名称
2002-481	2002/04/08	大学学位・称号及び国家免状に関する政令
2002-482	2002/04/08	欧州高等教育圏創設のフランス高等教育制度への適用に関する政令
	2002/04/23	学士学位に至る大学教育に関する省令
	2002/04/25	修士国家免状に関する省令
	2002/04/25	博士教育に関する省令
	2002/04/25	高等専門職課程免状(DESS)に関する省令
	2002/04/25	研究指導資格の授与に関する1998年11月23日省令を修正する省令
2002-603	2002/04/25	高等教育国家免状に関する1984年7月5日の政令第84-573号を修正する政令
2002-604	2002/04/25	修士学位創設に関する1999年8月30日の政令第99-747号を修正する政令

新しい学位構造に基づく大学教育の概要は、以下の通りである。

- ▶ **単位制度(ECTS)に基づく大学教育**
  - 学士課程の必要単位は180単位(3年)とする。
  - 修士課程の必要単位は学士取得後120単位(2年)とする。
  - 従前定めていたような教科領域毎の時間配分は廃止し、各大学が自由に定める余地を拡大する。
- ▶ **欧州各国と整合性のある学位構造**
  - 基本となる学位は、学士、修士、博士の三つとする(3-5-8又はLMD)。
  - 既存の他の学位は、中間的学位として維持する。
  - 学位授与の際に、その内容を示す学位附属書(supplément au diplôme)を交付する。

▶ 修士学位の創設

- 学士と博士の間に、新しい学位として修士を創設する。
- 修士は、DESS を引き継ぐ職業修士(master professionnel)、DEA を引き継ぐ研究修士(master recherche)とする。
- 修士は、大学だけでなく、グランド・ゼコル等他の高等教育機関にも授与権を認める。
- 学位授与権の設定は、国が認証する。

▶ 複合領域の教育や職業教育化等の推進

- 特定の学問領域に限定されない複合領域的教育を推進する。特に、就学後は幅広い選択肢を与え、次第に専門化していくような教育を提供する。また、進路変更を容易にする。
- 経済産業界との連携の下で、職業教育化を推進するとともに、学位につながる継続教育や修得経験認定(validation des acquis de l'expérience)の需要に応える。
- 外国語や情報処理といった共通に必要なとされる学習領域を充実する。
- 学士課程を中心として、教養教育の充実を図る。
- 博士教育は博士学院(école doctorale)で行う。

▶ 教育の質を保証を目的とする各種対策

- 学位授与権の設定は、新設の修士も含めて従来同様国が認証し、学位及び教育の質を国が保証する。
- 学士教育に関して、次のような方策をとる。
  - 教育の整合性の確保やその適切な実施等のため、関係教員やチューター、学生支援担当者等を含む教育チーム(équipe de formation)を設置する。
  - 学生全体の参加も得て、教育評価の手続を各大学で定める。
- 学士・修士教育に関して、学生個々人の教育内容の整合性を確保するため、標準教育コース(parcours type de formation)の下で教育を提供する。
- 教育方法の質的改善を図るとともに、学生への情報提供、進路指導、支援方策の充実を図る。
- 通信情報技術を活用した手法による教育を推進する。
- 学士・修士教育に関して、CNESER との連携の下に、事後的な評価委員会(comité de suivi)を設置する。評価委員会は、毎年評価結果を報告書にまとめ公表するとともに、改善方策案を国民教育大臣に提出する。

## イ. 新制度の大学等への導入

関係政令・省令の制定に先立って、2002年4月5日、ラング国民教育大臣は新制度についての記者発表を行った。同大臣は、その中で大学等に対して新制度の迅速な適用を求めつつも、あくまでもその適用は大学等の自発性に基づくものであることを繰り返して述べている。この後、様々な形でLMDの普及活動が続けられ、同年10月、2003年から始まる四年契約の更改に向けて、LMD導入に関する通達文書が国民教育省から大学長宛に発出

された。

翌2003年2月20日、大学長会議(CPU)は、欧州高等教育圏創設及びLMD導入に全面的に賛同し、可及的速やかにLMDを適用することを決定した<sup>34</sup>。但し、全ての教育がLMD制度下において提供されるのは5~8年後と想定している。同年春にCPUが大学に対して行った調査<sup>35</sup>では、回答した50大学のうち、45大学が全面的にLMDを採用する意向を示し、残る5大学も一部で採用する旨回答した。

2003年、LMDの導入準備が進められる中、フェリ国民教育大臣は、欧州高等教育圏創設を見通して、大学自治拡大のための法案検討を開始した。これに対して、国の高等教育への責任放棄や高等教育の質低下につながるなどとして、LMD並びに当該法案への反対運動が全国的に展開された。法案は結局取り下げられたが、LMDの導入は漸次進められ、同年新学期には、14大学からの申請を受けて認証された51の新学士プログラムが開講された<sup>36</sup>。同年秋の新学期に際して国民教育省から発表された資料<sup>37</sup>では、2006年までには大学全体にLMDは普及し、更にグランド・ゼコル等の大学外高等教育機関にも拡大するものと見込まれている。2004年新学期時点において、全体の四分の三の大学がLMDへの移行を完了し、残る四分の一も次の契約更新時期にLMDを採用する準備を進めている<sup>38</sup>。

他方、初めて大学外の高等教育機関にも開放された学位である修士について、商業・経営学校に対する授与権設定のための最初の認証手続きが2003年から始められ、同年夏、36件の申請に対して28件が認められた<sup>39</sup>。

## 5. フランス高等教育と欧州高等教育圏の将来

次第に拡大してきた欧州における高等教育分野の連携は、ボローニャ宣言を頂点とした一種の熱狂の時期から、着実に進展させていくべき段階に移っている。しかしながら、既に2001年のプラハ会合において、ボローニャ・プロセスへの「息切れ」が指摘され(GBF, 2001)、また、互換制度や共通の学位構造等の枠組整備後において、流動性向上の具体策や欧州高等教育圏実現へ向けた強い意志の欠如なども指摘されており、2010年に予定されている欧州高等教育圏創設への道のりは平坦ではない。

### (1) フランスにおけるLMD導入後の展開

フランス国内においては、政府当局である国民教育省が欧州高等教育圏創設に向けて、積極的に改革に取り組んでいる半面、少なからぬ大学教員や学生が、欧州高等教育圏の意義は認めつつも、その改革手法や実践に強く反対し、或いは懐疑的である。大学関係者の要望によって、従前の学位は一切廃止されないことが決まり、また、2003年には大学自治拡大法案に対して学生等による激しい反対運動が起こって、翌年の国民教育大臣交代の一因ともなった。次のフィヨン国民教育大臣は、就任(2004年3月31日)に際して、反対運動を刺激しないよう法改正を行わずに、現行制度の枠内での改革を目指す意図を表明した<sup>40</sup>。

国民教育省は、LMD導入は、大学等からの申請に基づきつつ、大学等の自発性に依拠して実現されたと繰り返し述べている。しかしながら、大学関係者の中には、LMD導入は国民教育省の強い意志の下で、予算に誘導されつつ、選択の余地がほとんど無かったことを指摘する者も少なくはない。

今後、新制度の運用に当たって、教育プログラムの編成や、新制度に基づいて出される学位の評価などの点において、様々な問題が生じることは確実であろう。確かに制度的な整備はできたものの、それが実効的に機能するには、政府当局や大学執行部だけでなく、学生を含む大学関係者全ての積極的な参加が欠かせない。

## (2) 公共サービスとしての高等教育

欧州高等教育圏創設に合意したとは言え、各国とも高等教育について主権の一部たりとも放棄乃至抑制することを了解した訳ではない。欧州高等教育圏の推進に最も熱心な国の一つであるフランスでは、国民教育省が重ねて国家学位の維持並びに国による質の保証を強調している。また、大学長会議(CPU)も国家学位の維持を一貫して求め<sup>41</sup>、このような考えは、多くの大学教員、学生あるいは社会一般で支配的である。

その背景には、高等教育は国の責任で行われるべき公共サービスの一つという考え方がある。この点は、大学自治について討論した2001年のCPUシンポジウム(於リル)においても、自治拡大の必要性と共に再確認された(大場, 2003: 52頁)。また、学生等によるLMD導入反対運動も、高等教育実施の責任者としての国の役割が維持されるべきことを重ねて求めていた。

高等教育の提供は国(連邦制では州等)の責任という考え方は、同国のみならず、欧州の多くの国で共通している。2001年のプラハ宣言において、「高等教育は公共財(bien public)として取り扱われるべきであり、現在も今後も国(公)が責任を持つべきものである」ことが盛り込まれ、その趣旨は2003年のベルリン会合で再確認された。また、それらに先んじて、欧州各国の大学長等が出席して欧州大学協会(EUA)創設を決定した2001年3月のサラマンカ会議でも、欧州高等教育圏は国(公)の責任で構築されるべきであることが合意されている。

他方、エラスムス計画等を推進する欧州委員会のボローニャ・プロセスにおける役割は限定的であり、積極的に関与していく姿勢を示していない(GBF, 2001)。今後、欧州高等教育圏の創設に向けて、「欧州の大学」としての各国の大学とその政府との間において、どのように新たな関係を構築していくかが大きな課題となるであろう。

## (3) 欧州高等教育圏の将来像

それでは、2010年に創設することが合意されている欧州高等教育圏はどのようなものになるのだろうか。Hackl(2001: 20頁)は、欧州高等教育圏が成立する前提として下記の三つの条件を示している。

- ① 学生と教員の流動性があること。
- ② 公的権力(全国学術組織を含む)が、非国家学位等を承認しないことによって、大学が圏内で提供するサービスを競争から保護することのないこと。
- ③ 高等教育機関が国の行政機関の一部ではなく、欧州の文脈において行動することが可能であること。

現状では、欧州高等教育圏創設が合意されたとは言え、国家間の利害関係は一致していない。例えば、学生の流動性増大の問題一つを取り上げても、現状の学生の派遣・受入れ数に国によって大きな偏りがあり、その不均衡が大きな問題となっている<sup>42</sup>。上に述べた

ような状況に鑑みれば、Hacklが指摘するような意味での欧州高等教育圏が成立する見込みは限りなく皆無に近い。現時点で、欧州高等教育圏の将来を具体的に描くことは困難ではあるが、仮に2010年までに各国で制度的な整備ができ、形として欧州高等教育圏が発足したとしても、各国の強い主権を前提とした緩い形の連携の枠組として当面は機能していくのではないだろうか。

## 結語

本稿ではボローニャ宣言に至るまでの背景並びにそこで合意された欧州高等教育圏創設へ向けたフランスの対応を見てきたが、欧州高等教育圏創設の今後の展開が多分に不透明である一方で、取り上げたフランスにおける大学教育改革についても、これから実際にどのような成果を出すことができるかについては、今後の推移を見ていかなければならない段階である。

いずれにしても、欧州高等教育圏創設は、単位互換、二つの学位が取れる共同プログラムの実施、国境を越えた高等教育の質的保証の在り方、政府の高等教育への関わり方、世界規模での市場化への対応など、我が国にとっても見逃せない高等教育の基本的な問題を多分に抱えており、今後とも注視する必要があると考える。そして、その中において、最も積極的に欧州高等教育圏を推進しつつも、自国の高等教育の在り方を模索するフランスの動向は、我が国の高等教育に対して様々な示唆を与えてくれることであろう。

## 【注】

- 1 本章は、主として、欧州連合、フランス政府、関係機関等の資料やホームページ、並びにPapatsiba (2001 : 7~)、GBF (2001) に拠った。
- 2 協力には、①学生が国外の大学で教育を受けること、②外国の大学の教員による授業を行うこと、③講義を大学間合同で準備すること、以上の3類型とされ、これらに対して、欧州共同体が財政的支援を行った。
- 3 但し、その活動は、加盟国の教育分野における主権を前提としつつ、補完的なものに限定されている(吉川裕美子, 2003 : 76)。
- 4 修士(master)と博士(doctorat)の二つの課程を含む。
- 5 国民教育省ホームページ "Construire l'espace européen de l'enseignement supérieur" <http://www.education.gouv.fr/int/espeurosup.htm> (平成16年10月参照)。
- 6 学費は無料とされているが、少額であるものの登録料が必要である。
- 7 フィヨン国民教育大臣は、ル・モンド紙のインタビューに答えて、「選抜は、(入学時ではなく)大学の最初の2年で行われる。この制度はフランスの伝統であって、これを変えるつもりはない」と述べている(2004年9月29日付同紙)。但し、こうした入学後の選抜に対して、社会一般からの批判は少なくない(大場, 2004a)。
- 8 仏語では、日本語の学位等に相当する単語として、"grade"、"titre"、"diplôme"があり、通常、それぞれ「学位」、「称号」、「免状」と翻訳される。免状は、特定の教育領域毎にその学修成果を認定する証書として授与され、その保持者に対して大学教育全領域共通である学位又は称号が授与される。法令上、バカロレア、リサンス、博士が学位とされている。一般的にはこれら全てを包括する表現として"diplôme"が用いられ、ソルボンヌ宣言及びボローニャ宣言においても、学位に関する記述は全て"diplôme"と表記されている。本稿では、特に法令を翻訳する場合等を除いて、関連する日本語表記として「学位」を用いる。
- 9 同法の関係条文は、教育法典L.731-14に引き継がれている。
- 10 1984年の高等教育法。数次の修正を経て、現在は大部分が教育法典に収録されている。

- 11 法律（サバリ法第 17 条第 2 項第 3 段落 / 教育法典 L. 613-1 同箇所）は、「一つの国家免状は、どの機関が授与しようとも、その保持者に対して同等の権利を与える」と規定する。この規定は、国家公務員試験等の受験資格においては意義を持つものの、実際の学位の社会的評価はそれを出した大学によって異なるのが現実である。
- 12 1880 年 3 月 18 日法第 4 条（現在の教育法典 L.731-14）は、私立の高等教育機関が「大学」の名称を冠することを禁じている。
- 13 大学教育の職業対応については、大場（2005）参照。
- 14 大学の組織については、大場（2003）参照。
- 15 他方で、商学系に多く見られるように、修了者への社会的評価が高くなく、選抜する程志願者を集めるに至らない学校も存在している（Attali et al., 1998）。
- 16 Jacques Attali. 1943 年生。1970 年、国立行政学院修了後、国務院傍聴官(auditeur au Conseil d'État)。理工科学院やパリ第九大学等の教員、ミッテラン大統領補佐官等を務め、1989 年に国務院評定官(conseiller d'État)に就任。当該報告書の作成は、1997 年 7 月 21 日、アレグル国民教育大臣から国務院評定官ジャック・アタリ宛に依頼が発出されている。
- 17 Lettre de mission de Jacques Attali, le 21 juillet 1997.
- 18 アタリ報告の前文において、高等教育を世界市場が支配することは、高等教育の本来の使命を歪曲するものとして、強く否定する見解が述べられている。
- 19 1999 年 2 月 25 日、コレージュ・ド・フランスにおけるアレグル国民教育大臣演説。
- 20 Conférence des Présidents d'Université。サバリ法第 66 条（教育法典 L.233-1）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。
- 21 7 月 9 日の高等教育改革に関する国民教育省と大学長会議の共同宣言。
- 22 Jean-Marc Monteil。クレルモン＝フェラン大学長等を経て、当時ボルドー大学区長。元 CPU 第一副議長。後に、国民教育省高等教育局長に就任。
- 23 Circulaire du 6 novembre 1998 sur la campagne 1999 d'habilitation à délivrer des diplômes nationaux ; Circulaire du 9 novembre 1998 sur les écoles doctorales ; Circulaire du 10 novembre 1998 sur les DEA.
- 24 Dossier de presse : L'enseignement supérieur, le 30 novembre 1998.
- 25 一又は複数の大学の博士課程教育の集まりで、国の認証を受けて設置されるものである。UFR のような大学の構成組織ではない。
- 26 博士学院の目的は研究教育及び専門職教育であること、企業や外国（特に欧州）との接触を拡大すること、全ての博士教育は博士学院で行うことなどが通知された。
- 27 本稿では、新制度に基づく第一学位(licence)は「学士」、新たに創設される 5 年の修学期間後の第二学位(mastaire)は「修士」とそれぞれ表記する。なお、第二学位は、アタリ報告では「新メトリーズ」と表されていた。
- 28 Conseil national de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (CNESER)。サバリ法第 64 条（教育法典 L.232-1）で規定された、大学等の高等教育機関関係者（教職員及び学生計 41 名）並びにその他の各界代表（教育、文化、学術、経済、社会等から計 21 名）で構成される、国民教育大臣を議長とする高等教育施策に関する諮問機関（義務的諮問事項を含む）である。
- 29 Conférence des chefs d'établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel。大学等の高等教育機関の長から構成され、国民教育大臣を議長とする会議である。幅広く高等教育の問題を議論し、国民教育大臣に対して建議を行うことが可能であるが、CNESER のように政策決定に際して諮問を受けることはない。
- 30 Ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie - Archives 1997 - 1999. 11-10-99.



- 31 国と大学等の四年契約については、大場（2003）及び大場（2004b）を参照。
- 32 2001年4月24日、CNESERにおけるラング国民教育大臣演説。
- 33 Licence、Master、Doctoratの頭文字を取って"LMD"、又は、それらの標準的修学期間を取って"3-5-8"と表される。最近では、修学期間より必要単位が重視されるようになったことから、"3-5-8"よりも"LMD"の方が一般的に用いられるようになっている。
- 34 Position de la CPU, le 20 février 2003.
- 35 Enquête sur la mise en œuvre de la construction de l'espace européen, réalisée par la CPU du 25 février au 14 avril 2003.
- 36 2003年10月22日付国民教育省記者発表資料。
- 37 Dossier de presse : La rentrée universitaire 2003.
- 38 2004年10月21日のCPUにおけるフィヨン国民教育大臣挨拶。
- 39 2003年10月10日付国民教育省記者発表資料。
- 40 2003年4月7日付ル・モンド紙。
- 41 例えば、2003年11月27日のCPU総会において、LMDの早期導入等とともに、国家学位維持を求める動議が全会一致で採択された。
- 42 例えば、エラスムス計画による学生の移動に関して、英国は派遣数に比して受入れが圧倒的に多く、受入れ学生の学費が免除されることに鑑みて、その不均衡を問題視している。

## 【参考文献】

- Attali J. et al. (1998) *Pour un modèle européen d'enseignement supérieur*. Ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie.
- Groupe des Belles Feuilles (GBF) (2001) *Vers un espace européen de l'enseignement supérieur*. Note de cadrage préparatoire à la séance du 17 novembre 2001.
- Hackl E. (2001) *Towards a European Area of Higher Education : Change and Convergence in European Higher Education*. RCS No 2001/09, Institut universitaire européen.
- Ministère de l'Éducation nationale (MEN) (2001) *Construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur*. Document de réflexion du ministère.
- Papatsiba V. (2001) *Le séjour d'études à l'étranger: formation, expérience - Analyse des rapports d'étudiants français ayant bénéficié du programme Erasmus*. Thèse pour obtenir le grade de docteur de l'Université Paris 10.
- 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.
- 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.
- 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—」日本高等教育学会第7回大会自由研究発表資料 ([home.hiroshima-u.ac.jp/oba/](http://home.hiroshima-u.ac.jp/oba/)で入手可) .
- 大場淳 (2005) 「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

- 一」『広島大学教育学研究科紀要第三部/第53号』341-350.
- タイヒラー, ウルリッヒ (2003)「ヨーロッパにおける学位の相互承認と単位互換—経験と課題—」『学位研究第17号』25-50.
- 吉川裕美子 (2003)「ヨーロッパ統合と高等教育政策—エラスムス・プログラムからボローニャ・プロセスへ—」『学位研究第17号』71-90.

# La construction de l'Espace européen de l'enseignement supérieur et la mise en place du schéma LMD en France

Jun Oba (Université de Hiroshima)

La collaboration en matière d'enseignement supérieur en Europe, qui a été initiée par la création des Programmes communs d'études de la Communauté européenne en 1976, et largement élargie par le programme Erasmus mis en place en 1987, devra aboutir à la construction d'un espace européen de l'enseignement supérieur, envisagée à l'horizon 2010. Celle-ci vise à faire du continent européen, un vaste espace facilitant la mobilité des étudiants et des enseignants, et tout en le rendant lisible et attractif à l'échelle mondiale. Cette construction est censée modifier en profondeur l'état du système d'enseignement supérieur de tous les pays concernés.

Dans le processus de construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur (processus de Bologne), la France, auteur de la réunion Sorbonne en 1998, où quatre pays européens ont consenti à la construction dudit espace, a toujours été un des promoteurs majeurs. Malgré des oppositions contre l'"européanisation" du système d'enseignement supérieur français, qui ont perduré depuis le rapport Attali en 1998, la nouvelle architecture des cursus universitaires, dit schéma LMD (licence – master – doctorat), a été très rapidement mise en place dans les universités françaises. Ce fait est d'autant plus remarquable que les autres réformes universitaires entreprises auparavant, telles que la réforme Bayrou en 1997, se sont souvent heurtées aux réticences des établissements ou des universitaires et n'ont pas eu suffisamment de succès.

La mise en place du schéma LMD, accueillie en général favorablement par les établissements, malgré le maintien du caractère national des diplômes, devra agrandir la marge de manœuvre des établissements en matière d'organisation de l'enseignement. Cela posera nombre de questions, incluant la professionnalisation de la formation, la place de la culture générale dans la formation universitaire, les services aux étudiants (notamment l'orientation), la formation pédagogique des enseignants, l'évaluation des activités, et la gestion universitaire. C'est aussi le cas au Japon, où l'on a largement supprimé des règlements encadrant l'enseignement universitaire et, maintenant face à la diminution de la population âgée de 18 ans et à l'exigence croissante de la société en matière de diplômés, l'assurance qualité de l'enseignement universitaire suscite de plus en plus d'interrogations.