

ボローニャ・プロセスとフランスにおける修士教育

大場 淳

1998 年のソルボンヌ宣言を受けた翌年のボローニャ宣言に始まるボローニャ・プロセスは、教育の質保証及び学修証明の相互認証を図りつつ、欧州における高等教育の学位構造の収斂を目指すものである。2010 年には、学生・修了者・教職員の流動性向上、学生のキャリア展開と民主社会における活発な市民生活への準備並びに個人的発達への支援、民主主義の原則と学問の自由に基づく質の高い高等教育機会の幅広い提供を目的とする欧州高等教育圏が発足することとされている¹。フランスでは、2002 年、この欧州高等教育圏構想に対応した学位（免状）²構造である LMD の導入を定めた一連の政省令が制定された。これを以て、フランスにおいて、単位互換制度（ECTS）、半期（セメスタ）制度、LMD³による教育を主内容とする新しい高等教育体系が導入されることとなった。

LMD 下の新しい教育制度では、原則として、従来の 1-2 年次の課程である大学一般教育課程（DEUG）及び 3 年次のリサンス（licence）が統合されて新たに学士（licence）課程となり⁴、4 年次のメトリーズ（maîtrise）及び 5 年次の専門研究課程（DEA）又は高等専門職課程（DESS）が統合されて修士（master⁵）となった。なお、博士課程については博士学院（école doctorale）を拡大・充実することとされたが（夏目, 2008）、DEA の取扱いに若干の変遷が見られるものの原則 6 年次以降の課程であることは従前通りである。

ボローニャ・プロセス及び LMD に対しては、仏高等教育の国際的な認知性を高めることだけでなく、従来の複雑な教育課程・学位構造を単純化して透明性の高いものとする、更には学問領域の垣根を超えた全面的な教育見直しの機会となることが期待されていた。LMD は急速に大学⁶に普及したものの、その一方で多くの論者から LMD が内包する新自由主義的性格や官僚主義的改革手法への批判が寄せられてきたことも事実である⁷。また、政府の各種報告書でも様々な課題が指摘されているところであり、導入されたものの LMD は未だ過渡期にあると言えよう。

本稿は、ボローニャ・プロセスに対応した LMD の導入によって新たに設けられた学位である修士（master）に焦点を当て、同プロセスが高等教育の市場化を伴うものである（Garcia, 2009）ことを考慮しつつ、修士の導入の経緯や展開、各種課題—特に名称や質保証—などについて考察するものである。

1. ボローニャ・プロセスと LMD 導入

フランスの高等教育において、新たな学位として修士（master）が設定されたのはボローニャ・プロセスに対応してのことである。本節では、ボローニャ・プロセスのきっかけとなった 1998 年の四国高等教育大臣会合（ソルボンヌ会合）の基礎を成したアタリ報告（Pillet, 2008 ; Vinokur, 2002）の関連記述を紹介し、更にボローニャプロセスの開始を経て LMD 導入に際しての修士導入にかかる法令整備等の状況を見ることとしたい。

（1）アタリ報告（1998 年）

1998 年 5 月 5 日、21 世紀の高等教育の在り方についてまとめた『高等教育の欧州モデルへ向けて』と題する報告書（アタリ報告）（Attali et al, 1998）がアレグル高等教育大臣⁸に提出された。アタリ報告は、前年に同大臣から諮問を受けたジャック・アタリ（Jacques Attali）⁹が、他の 14 名の大学教員や企業関係者等と共に

取りまとめたものである。ソルボンヌ会合の直前に出されたこの報告書は、同会合での合意（ソルボンヌ宣言）の基礎となるとともに、その後の大学教育改革の方向性を基礎付けるものとなった（Guide des Doctorants, 2004 ; Pillet, 2008）。

大学教育に関してアタリ報告は、現行の第一学位である DEUG は現在の社会が高等教育修了者に求める教育水準に達しておらず、また、大学とグランド・ゼコール間の整合性が図られていないことなどを理由に第一期から第三期への区分¹⁰は意味を失ったとして、大学教育を学士の前後で分けることを提言した。すなわち、3年の学修で得られる学位を第一学位（licence=学士）とし、その後2年（計5年）（nouvelle maîtrise=新メトリーズ課程）又は5年（計8年）（博士課程）の修了時点で更に学位を授与する制度である。そして、グランド・ゼコールにおいてもそれに合わせた教育を実施することによって、大学とグランド・ゼコール間の学生移動を容易にすることを提言した。なお、アタリ報告は、国が行う学位授与権認証（habilitation）¹¹の基準を緩和して、大学の教育実施に関する裁量を拡大することも求めた。

新制度における教育課程のうち新メトリーズについては、学士取得者全てに開放されるとし（現行通り）、高度職業訓練又は博士課程進級を前提とした将来の研究者養成の二つの異なった目的が与えられるとした¹²。更にアタリ報告は、新メトリーズ課程における企業研修や研究活動の在り方について提言を行っている。他方、通常2年間の予備級（CPGE）の後に3年間の課程が設けられているグランド・ゼコールにおいても、新メトリーズを発展させるとともに、大学での学士取得者等にも広く同課程を開放することを求めた。

新メトリーズとして提言されている3-4年次一貫の教育課程は従来の大学にはなかった課程であり、ここに大学における修士課程の萌芽が認められる¹³。アタリ報告は、後に規定される修士課程同様に新メトリーズを職業と研究に区分しており、これは当時の5年次の教育課程であった専門研究課程（DEA）及び高等専門職課程（DESS）に対応したものである。

（2）ソルボンヌ／ボローニャ宣言とLMDの導入（2002年）

前述ソルボンヌ宣言（1998年5月25日）には、学生の流動性向上、各国高等教育制度の透明性確保、ECTSや半期（セメスタ）制度の普及等とともに、アタリ報告で提言された学士前課程（pré-licence/undergraduate）¹⁴及び学士後課程（post-licence/graduate）の2段階の学位構造の導入が盛り込まれ、四国政府はこれらを主内容とする欧州高等教育圏の創設に向けて努めることに合意した。そして1999年6月、29国の高等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/diploma supplement）による学修の透明性・比較可能性の確保、高等教育の質的評価についての協力推進等が盛り込まれた。

フランスにおいては、ボローニャ宣言に沿う形で、1999年8月30日付で修士（maître）の学位を創設する政令第99-747号、11月19日には職業学士（licence professionnelle）の免状を創設する省令がそれぞれ制定された¹⁵。政令第99-747号は、高い水準の教育課程修了を証する免状によって修士号が当該免状保持者に付与されるとし、対象となる免状・称号として、① DESS、② 技師（高等教育大臣の認証を受けたもの）、③ DEA、④ 同等の免状・称号で高等教育・研究審議会（CNESER）¹⁶の審議を経て高等教育担当で定めるものの4種類を規定した¹⁷。この時点では、従来の教育課程及び学位（免状・称号）には一切手を加えずに、既存の免状・称号を基礎にして付加的に修士の学位を創設したものであって、新たな教育課程を構築するまでには至っていなかった。

その後のCNESERを中心とした議論を経て、2002年4月8日、大学学位・称号及び国家免状に関する政令第2002-481号及び欧州高等教育圏創設の仏高等教育制度への適用に関する政令第2002-482号が制定され、フ

ランスにおけるボローニャ・プロセスの全面的適用（LMDの導入）が図られることとなった。なお、LMD導入に際して、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）。

大学における修士課程についての詳細は、同年4月25日に発出された修士国家免状に関する省令（以下「修士免状省令」と言う）に規定されている。1999年の修士学位創設は既存の教育課程に基づいていたが、修士免状省令は、これまでのメトリーズ及びDEA又はDESSとの組合せの教育ではなく、3-4年次一貫教育としての修士課程の設置を大学に求めており、大きな改革を前提とするものであった。修士学位については、同日付で定められた政令第2002-604号によって、同学位を付与する免状に修士が加えられている（前述政令第99-747号の改正）。

修士免状省令は、修士教育には初期教育及び継続教育が含まれるとし、それぞれ職業訓練（職業修士（*master professionnel*））又は研究者養成（研究修士（*master recherche*））の二つに区分されることを定めた（第2条）。従前のメトリーズは中間的な免状として残すことが可能とされた（第9条）。修士免状には、学士後にECTSに基づく120欧州単位（*crédit européen*）取得が必要であり（第3条）、当該免状を授与できる高等教育機関は、原則として高等教育省から授与権認証を受けた大学である（第7条）。但し、例外として職業修士に限って、高等教育省所管の大学以外の高等教育機関並びに他省庁所管の高等教育機関で修士学位を付与できる免状の授与権を受けている機関も授与できることと定めた（第15条）。

このほか、注目すべき点として、修士教育の実施状況をモニタリングするための委員会（*comité de suivi de master*=修士教育実施調査委員会、以下「調査委」と言う）の設置が挙げられる（第18条）。高等教育省に設置される調査委は、大学に対する勧告といった権限を持たないものの、各機関の実践等を取りまとめて報告や意見を公表することを通じて、自主的な改革を機関に促すものである。高等教育省は、学位授与権認証の通知等を通じて当該報告等に留意することを重ねて大学に求めており、調査委の活動はその後の教育の在り方に影響を与えることとなった。また、高等教育及び研究の両大臣に直属する科学技術教育調査室（*Mission scientifique, technique et pédagogique: MSTP*）が別途設置され、修士・博士教育にかかる学位授与権申請の審査に当たることとなった。MSTPは、既存の大学学術調査室（*Mission scientifique universitaire: MSU*）に代わって置かれた組織であるが、大学の研究と教育（修士以上）を同時に評価することとされ、単に教育の内容や教授法等だけでなく、大学の研究能力に基づいて適切に教育が行われることもその審査の対象としている¹⁸。調査委及びMSTPの設置は、学位授与権認証を詳細に規定していた教育編成要領（*maquettes nationales des diplômes*）がLMD導入時に廃止されたことなどによって機関の自律性が拡大する（IGAENR, 2005）中で、質保証制度整備の一環を成すものである¹⁹。

2. 修士教育の展開

前節では、フランスにおいて修士課程が導入される過程の主として制度的側面を概観した。これを受けて、本節では、同国の大学で修士課程がどのようにして導入され、教育が実施されてきたかについて見ることとしたい。

（1）LMDの普及と修士教育の始まり

LMDは全面的な教育改革を求めるものであって導入には数々の課題が予想されたが、導入直後程なく当初の予想を超えて急速に大学に普及した（IGAENR, 2005）。Mignot-Gérard & Musselin（2005）は、普及の主要因として、改革が押し付けられたものではなく、提案されて大学が自主的に選択したことにあると述べている²⁰。

LMD 最初の年となる 2003 年開始の教育課程の学位授与権認証に向けて発出された 2002 年 11 月 14 日付高等教育省通知（2003 通知、以下開始年によって各年の通知を示す）は、科目間の壁を可能な限り取り払い、学問領域の大きな括り（*domaine*=学域）毎に学際的な教育課程を編成し、学生が漸次方向性を決めることができ、進路変更も容易にし得るといった柔軟なものとするを求めた。修士に関しては、既存のメトリーズと DEA 又は DESS の単なる結合ではなく、教員の最近の研究活動に基づく一貫した課程でなければならないとするとともに、研究修士については博士課程との接続に配慮し、また、職業修士については各領域の専門家による教育活動を取り入れ、就職に対して格別に配慮することを求めた。

前述のように、LMD 導入に伴う学位授与権認証制度改革は、規制緩和によって教育について大学の自発性に基づく革新を促し、教育提供の改善を期待するものであった。2003 通知には、欧州高等教育圏創設に向けてフランス高等教育の適切な整備を図るべく、大学が教育研究における自律性を十分に活用することへの期待が示されていた。しかしながら、従来の枠組を撤廃して大学の自発性に期待したこの新制度は、導入直後、大学に対して非常に困難な判断を求めることとなった。Mignot-Gérard & Musselin（2005）は、学域等やプログラムの規模の設定や命名、教養教育や職業教育の位置付け、学習コースの在り方、共通科目の設定、学生支援方策の導入、教育支援に当たる教務事務の組織編成など、様々な課題が学内で議論され、執行部と教育研究単位（UFR）²¹間あるいは UFR 間の主導権を巡る様々な葛藤があったことを伝えている。そして、大学から高等教育省に提出された申請書類は非常に多様なものとなり、従来の編成要領に代わる評価基準を必ずしも有していなかった同省での審査は容易ではなかった。学際教育は特に修士において求められたものであるが、それにかかる大学からの提案一例えば、倫理、環境、組織科学一に対する審査結果は往々にして芳しくなく、伝統的な学問領域に再区分されることも少なくなかった。提案者側と高等教育省で審査を行う専門家間の相互理解の欠如は明白であった（IGAENR, 2005）。

高等教育省は、その後の公募通知等において、学位授与権認証の基準等を次第に明瞭にしている。例えば、2003 通知では学問領域の括りとしての学域（*domaine*）、学域分類（*mention*）、専攻（*spécialité*）が明瞭ではなかったが、2004 通知では、大括りである学域の下区分として学域分類があり、更に修士課程では学域分類の下に必要な応じて専攻が置かれることを明示した。具体例として、科学技術の全学問領域が一つの学域として設定され得ること、例えば、物理学は一つの学域分類であり、修士課程では凝縮物質物理学が専攻として位置付けられ得ることなどを示している。高等教育省は、その後の通知においても、例えば、大学附設職業教育部（IUP）²²は学士・修士課程に組み入れられること（2005 通知）、修士教育の地域での構造化（重複を避ける等）を図ること（同）、新規に職業修士又は修士プログラムの認証を申請する場合は、学生が獲得すべき専門的な知識・技能（*compétences*）²³に応じて区分設定を行い、対応する全国職業資格総覧（RNCP）²⁴の様式を添付すること（2006 通知）などといった要請を大学に対して行ってきた。

大学においては、一貫性やまとまりの点で、学士課程の編成よりも修士課程の編成において明瞭な成果が現れた（IGAENR, 2005）。修士課程編成の要点の一つは各実施機関の研究能力である一特に研究修士の場合一が、研究室（*laboratoire*）や博士学院²⁵を巻き込みつつ、時にはそれらの再編成を伴うこととなった。しかしながら、分離していた 3 年次及び 4 年次の教育課程を統合することは容易ではなかったようで、2004-2005 年度教育にかかる IGAENR の報告書（IGAENR, 2005）は関連する諸々の問題を伝えている。特に再編が困難であったのは学士・修士の両課程に跨って教育を行っている IUP である。少なからぬ IUP は狭い領域に専門特化し、特定の業種や特定の地域の産業と密接に結び付いて教育が提供されていることなどから、大括りのプログラム提供や容易な進路変更といった LMD の基本方針と大きく抵触するものであった。前述のように IUP は 2005 通知で学士・修士課程に組み入れられるべき方針が示されているが、当該方針に対して IUP の団体である IUP 長協会（ADIUP）は強く反発したところである²⁶。同様に、科学技術メトリーズ、経営科学メトリー

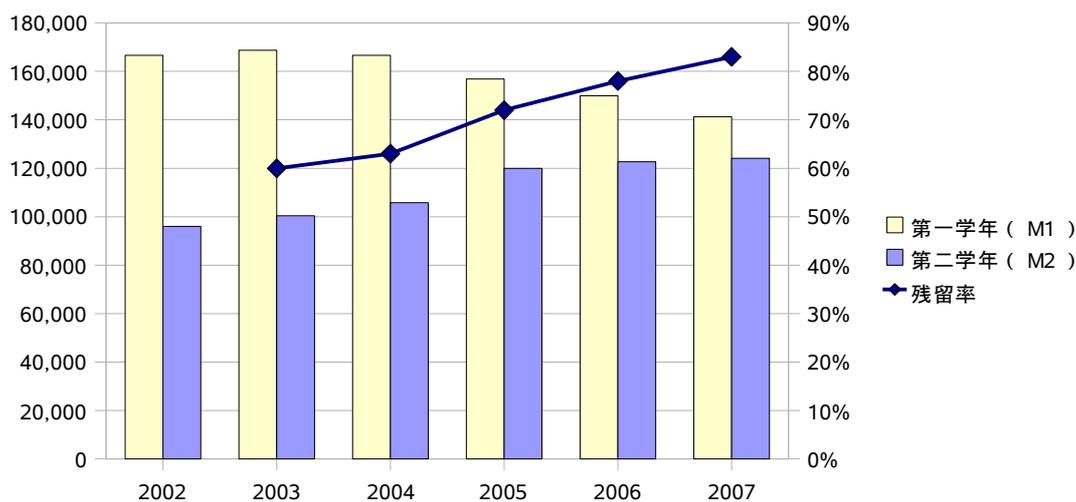
ズ、大学内外の技師養成教育課程といった職業教育を修士課程に再編することは多くの困難を伴った。

博士課程との関係においては、修士教育担当責任者と博士学院の連携、職業修士取得者の博士課程への進級、職業修士と研究修士の区分の適切性などが課題とされた。充実が求められた横断的教育（enseignements transversaux）²⁷は、部局間で資源共有化の伝統に欠くことなどから、全ての大学で教員不足に陥った。更に社会との関係においては、例えば中等教育教員適性証（CAPES）の受験資格が修士と合致しないなどといった課題も見られた。同様に生涯学習の観点から、1年単位の学修が2年継続となって、社会人にとって就学が困難にならないかも懸念材料であった。

また、大学の創造性活用が求められたことから、大学の自律性拡大を図る高等教育省が促してきたこともあって、早い段階から教育課程の名称数が大幅に増加していた。名称数増加の主たる原因は修士の専攻が大幅に増えたことであって、ある大学では3-4年次の学生7千人に対して約100の専攻が存在していた。その多くは既存の課程の再編であったが、実際は改革の内実を伴っていないことも少なくなかった。更に名称数増大の問題は、単に学位取得によって得られた学修内容が分かりにくいという透明性欠如の問題に止まらず、学習成果に重点を置くボローニャ・プロセスの本質に関わる問題でもあった。職業教育においては獲得能力を示すことは当然とされる一方で、LMD導入後間もなく、普通教育（formations générales）には必ずしもそれが適合しないことが明らかとなった。普通教育プログラムの説明においては、獲得能力として就職可能な領域が示されるに止まることが少なくなく、また、獲得能力が明記されなければならない学位附属書の記載ができないこともしばしばであった（IGAENR, 2005）。

（2）修士教育の発展と課題

以上のように導入時には様々な課題が指摘された修士であるが、少なくとも数の上においては、フランスの大学においてその後も順調に発展した。5年間の大学教育課程修了者に授与される免状全体において、修士は2003-2004年度において6.3%を占めるに過ぎなかったが、3年後の2006-2007年度にはその数値は97.6%に達した（Jolion, 2008）。それに伴って、従来4年次のメトリーズで大学教育を終えていた者の多くは5年次に進級するようになった。2002年のLMD導入以降、修士課程第一学年（M1）の学生は2003年に僅かに増えたことを除けば減少し続けているが、同第二学年（M2）の学生は2002年以降一貫して増えてきている。その結果、M1からM2へ継続して登録する者の比率（残留率）は2003年の60%から2007年には83%まで上昇した（図）。この残留率は学問領域によって大きく異なり、例えば従来殆ど5年次に進級することがなかった経済社会行政学（administration économique et sociale: AES）就学者の残留率は、9%（2003年）から55%（2007年）に上昇した（Jolion, 2008）。このような急速な修士教育の拡大について調査委の委員長であるジョリオン（Jean-Michel Jolion）は、2008年9月に高等教育大臣に提出した修士教育に関する報告書（ジョリオン報告（Jolion, 2008））で、大学全体が新しい制度に真摯に取り組み、教職員の多大な努力があった結果であると評価している。



修士課程学年別学生数及び M1 から M2 への残留率*

*「残留率」は各年の M2 学生数を前年の M1 の学生数で除した割合。

出典：Jolion (2008)

他方、共同で修士課程を設けるなどによって、大学とグランド・ゼコール間の協働が進展したことも注目に値する (Philip, 2008)。2008 年 11 月の両者間の協働についての高等教育大臣宛報告書 (フィリップ報告 (Philip, 2008)) は、博士教育と研究と並んで修士教育において連携が最も進んでいるとし、更に今後の両者間の連携における最重点領域の一つに修士教育を挙げた。また同報告は、修士の共通科目 (両者間で単位として認定される科目) や共同免状 (codiplomation) の拡大・発展が必要であるとし、その際の課題として学位の国家独占²⁸を挙げ、国立である大学と私立のグランド・ゼコールが共同で国家免状を出す妨げとなることに懸念を表している。これについては、研究・高等教育拠点 (pôles de recherche et d'enseignement supérieur: PRES)²⁹の枠組を活用して科学協力公施設法人 (établissement public de coopération scientifique: EPCS)³⁰を構成することによって、この問題を回避することを提案している³¹。

修士課程の設置に関しては数多くの問題が指摘されたことは前項で見たが、導入当時から継続して、更には発展に伴って指摘されるようになってきている課題は、上述の学位の国家独占以外にも数多い。ジョリオン報告は、課題に 1 章を割いて、① 2 年 4 期 (セメスター) 教育の在り方 (教育編成についての諸課題)、② 教育の目的、③ 研究との関係、④ 教育提供の管理 (学位授与権認証の申請等)、⑤ 教育課程 (免状) の名称、⑥ 登録者数の管理 (含選抜の問題)、⑦ 経費、以上の 7 点について比較的詳細に検討を行っている。これら全てを取り上げることは紙幅の制約上困難であるので、ここでは前項でも取り上げた⑤の名称の問題について検討することとしたい。

ボローニャ・プロセスの目的の一つは透明性確保であるが、教育課程 (免状) の名称の点からはその実現には程遠い状態にある。調査委は度々この問題を議論してきたが、2007 年 5 月に出された意見書 (Comité de suivi de master, 2007) は、数多くの名称があることは修士教育の多様性の反映であると肯定的に捉える一方で、この多様性は同時に透明性の点では問題であるとし、全国的枠組と機関の自律性との均衡を図りつつ、適切な方策をとるよう関係者に促した。ジョリオン報告は、名称についての調和の確保 (harmonisation) は不可欠であって、名称の選択は、学内・学外の双方において一貫していなければならないとし、その留意点として、学問領域の分類だけでなくテーマ別の分類も考慮すべきであること、学位附属書の適切な記載、また、現在推進されている教育課程の RNCP への登録に際して履修者が獲得すべき知識・技能を明確にすべきことなどを挙げている。当初多様化を促していた高等教育省は、学域等の名称一覧 (dénominations nationales) を設け

てそれに準拠することを求めるようになった（2008 通知）。

学位の名称にかかる問題は、日本の大学教育も同様に抱えている問題である。日本においては、平成 3 年の設置基準大綱化前の修士の種類は 28 であったのが、平成 17 年には修士の専攻分野の名称数は 467 に達した³²。天野（2004）は、名称から内容が判断不能になっている状況を批判的に捉えつつ、行き過ぎた規制緩和に疑問を呈している。平成 20 年 12 月 24 日の中央教育審議会答申『学士課程教育の構築に向けて』は、学位に付記する専攻名称の在り方について、一定のルール化を検討するとともに学問の動向や国際的通用性に照らしたチェックがなされるようにすることを勧告したところである。学位名称の問題は、規制緩和と政府統制の均衡をどのように図るか、すなわち質保証制度の在り方に関連して、日仏共通して解決が容易でない課題の一つとなっているのである。

3. まとめと今後の展望

ボローニャ・プロセスは欧州高等教育圏を設定するという欧州共通の目的を持つものであるが、各国政府にとってそれぞれの高等教育制度改革の格好の機会でもあった（AERES, 2007 ; IGAENR, 2005）。それはフランスにとっても例外ではなく、同国政府にとって LMD 導入における優先課題とは、国家学位制度を維持しつつ、機関の自律性を拡大するといったいわば矛盾するものであった（Fave-Bonnet, 2007）。修士に関して言えば、大学に強制されたものではなかったが、2002 年の LMD 導入後に急速に普及し、少なくとも数字上では全面的に受け入れられたことを見た。これは学士も同様であって、複雑な学位構造を持ったフランスの大学教育体系が欧州標準に基づく LMD に収斂されたことは画期的であったとも言えよう。

LMD への収斂は、他方において、先述 Fave-Bonnet が指摘する政策の矛盾性の顕在化をもたらすのみならず、多様性が求められる今日の大学教育の使命と相容れない側面を有することは否めない。クラーク（2002）は、フランス高等教育は学生の多様化に対応して学位の水準及び学位の種類に関する詳細な体系化を行ってきたと述べるが、仮にそれが高等教育大衆化において必然であったとすれば、他の方策無くして従前の多様性を伴う体系の LMD への収斂を図れば、新しい制度から逸脱する力学が働くのは当然であろう。その現れの例が教育編成を巡る学内での葛藤や実質を伴わない表層的な教育改革であり、また、前節で取り上げた学位名称の多様化であると考えられる。

もちろん LMD 導入が学位体系の単純な収斂に止まった訳ではなく、様々な仕掛けが組み込まれたことは事実である。その仕掛けを総称すれば概ね質保証制度と言えようが、学位名称にかかる不透明性の問題を見るだけでも、現段階ではそれが期待通りに運用されているとは認め難い。2005 年の学校の未来のための基本・計画法（フィヨン法）において高等教育の学位保持者の世代比率を 5 割に上げることが目標として設定されるなど、高等教育の更なる大衆化が目指される一方で、多様な教育提供を促すべく大学に対する規制緩和が図られる中で、両者の調和を図る質保証は重要な課題となっている。

他方において、質保証は政府統制の強化をもたらすものであって、例えば、予算組織法（LOLF）に基づく契約指標に全段階の学位取得率が盛り込まれ、当該比率を上げることが大学に強く促されている。そして、実際に学士取得率が上昇してきていることを見たが、他方で学習成果の観点からは十分に学位の質が担保されているとは言い難く、登録時に選抜がない修士課程は入口で一層問題を抱えるようになっている。今日、多様化が求められる中で高等教育の市場化は不可避であるが（大場, 2009）、大学の創意工夫を阻害しないような質保証制度構築や学内の合意形成が特に重要であろう。

いずれにせよ、ジョリオン報告が課題として検討した事項を中心に結論で 15 項目に亘って諸々の提言を行っていることに鑑みても、フランスの修士教育—恐らくは LMD 全体—の導入は未だ過渡期であり、大学の自律性確保や質保証制度整備を含めて、今後も継続的にその改善を図っていかなければならない。その取り組

みは、共通する問題を抱える日本の高等教育の在り方に示唆を与えることであろう。

注

- 1 2009年のベネルクス大臣会合のWebサイト（平成21年2月15日参照）。
<http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/>
- 2 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を認定する証書として授与され、その保持者に対して全領域共通である学位又は称号が付与される。一部の免状（修士等）は学位の名称を兼ねており、留意が必要である。大場（2008）参照。本稿では特に法令の規定等を記述する以外、学位・称号・免状に共通する記述の場合は「学位」を用いる。
- 3 Licence、Master、Doctoratの頭文字を取ったものである。
- 4 LMD導入の前後で“licence”の意味が変わっているため、本稿においてlicenceの日本語表記は、それぞれ、導入前の3年次の課程は「リサンス」及び導入後（後述アタリ報告での提言を含む）の1-3年次において一貫した課程は「学士」とする。
- 5 修士は1999年の政令第99-747号によって創設されたものであるが、当初は“mastaire”と表記されていた（詳細後述）。
- 6 大学には国から学位授与権認証を受ける大学外高等教育機関を含む（大学外機関と対比して記述する場合並びに法令にかかる記述の場合を除く）。
- 7 批判の代表的なものとして、Charle C. et Soulié C. (direction) (2007) や Oblin & Vassort (2005) が挙げられる。
- 8 正確には国民教育・研究・技術大臣であるが、フランスでは内閣が交代する度に省庁編成が変わるので、便宜上高等教育行政の所管大臣を「高等教育大臣」、所管省を「高等教育省」と称する。
- 9 1970年に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。
- 10 1-2年次の第一期（主にDEUG）、3-4年次の第二期（主にリサンスとメトリーズ）、5年次以降の第三期（主にDEA/DESSと博士課程）。
- 11 大学が学位（正確には国家免状）授与に至る教育プログラムを開設するために国から受ける認可。
- 12 但し、アタリ報告には新メトリーズの性格に揺らぎが認められる。新メトリーズをこのように二つに区分する一方で、学士後教育は職業教育の性格を有する新メトリーズと研究者養成のための博士課程（すなわち5年一貫教育）に分かれるといった記述がある。この曖昧さは、後述のように2002年にLMDが導入された際も、省令で修士課程を創設する一方で、研究修士（DEAを含む）教育は博士教育の前期課程（première phase）として実施すると定められたことに現れている（博士教育に関する2002年4月25日付省令）。当該規定は2006年の省令改正（博士教育に関する2006年8月7日付省令）によって削除され、博士学院は専ら博士教育に従事することとなった（夏目, 2008）。
- 13 但し、グランド・ゼコールにおいては、1986年から“mastère”と呼ばれる大学教育4-5年次に相当する教育課程が実施されていた（Pillet, 2008）。
- 14 必要に応じて原語を仏英の順で記す。
- 15 それまで、法令上学位（grade）とされていたのは、バカロレア、学士（リサンス）、博士の三つであり、修士を加えて学位の種類は四つとなった。したがって、例えばDESSやDEAの修了者が取得するのは免状のみであり、これらの者に学位は付与されていなかった。なお、職業学士免状の取得者に付与されるのは学士の学位である。

- 16 教育法典L.232-1条で規定された、高等教育大臣を議長とする高等教育政策に関する諮問機関（義務的諮問事項を含む）である。大学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。
- 17 修士号授与の具体的手順等は、DESS及びDEAについて、2000年8月31日の通達第2000-120号に規定している。
- 18 MSTPは、2007年に大学評価委員会（CNE）及び研究評価委員会（CNR）とともに研究・高等教育評価機関（AERES）に統合された。その結果、修士以上の学位授与権認証審査は、機関評価及び研究評価と合わせて統合的な大学評価の中に位置付けて実施されている。
- 19 これら一連の改革において、公的機関の自律性拡大を前提とする新公共経営（new public management: NPM）的政策（大住, 1999）への転換が認められる。これは、中期計画後の評価を前提にした日本の国立大学法人評価委員会が行っている各年度の業務実績にかかる評価と同じ手法である。Marginson（2007）が指摘するように、新自由主義的なNPMによって自律性を実際に拡大するのは、多くの場合、商業的な活動に重点を置く者等に限られ、多くの大学教員の自由を低下させるといった弊害を伴うことに留意が必要である。フランスにおいても、Vinokur（2008）等がNPMによってもたらされる諸々の悪影響を報告している。
- 20 Soulié（2004）がLMDへの対応の多くがその場しのぎ的であると述べるように、大学が押し並べて改革に積極的であったとは考え難く、普及の主原因を自主性に求めることは割り引いて考える必要がある。更に、Kalaora（2005）はLMDによる変化は見かけにしか過ぎず教育の実際は全く変わっていないとも指摘しており、少なくとも導入直後は十分な実質を伴っていなかったと考えられる。
- 21 学問領域毎に設置される大学の基本構成単位である。
- 22 1992年に設けられた大学2年次以降の3年間の職業教育課程。大学と産業界が密接に協力して教育を提供することを旨とし、主としてDEUGの1年次修了者から入学者が選抜されている。
- 23 英語の“learning outcomes”（学習成果）とほぼ同義であるが、“learning outcomes”はより詳細に成果を定めたものと捉えられている（Coordination Bologna & ECTS, 2006）。
- 24 総理大臣の下に置かれた職業資格委員会が作成する職業資格に関する免状や称号等の一覧表。
- 25 前述の通り、当初、研究修士は博士課程の前期課程として実施されていた。
- 26 Vie universitaire hebdo n° 140 du 16 juin 2004 “IUP: violentes attaques contre la DES”。
- 27 情報処理や外国語など学問領域共通に必要なとされる教育。
- 28 教育法典L. 613-1条第1項は、大学の学位・称号は国家の独占と定めている。
- 29 2006年の研究計画法によって制度が設けられた地理的に近接する大学・研究機関等間の連携組織。設置形態（法人格の保持・不保持を含む）や活動内容にかかる法的制約はないが、PRESは政令や設置機関間の協定等で設立され、大学を設置機関の中に含まなければならない。実際は、後述のEPCSとして設置されている。なお、ジョリオン報告は、PRESを地域における修士教育に関する協議の理想的な場であると評している。
- 30 研究法典L. 344条で規定された研究設備等共有、博士教育実施、研究成果活用、国際的活動展開等を目的とする公法上の法人。
- 31 但し、全ての大学がPRESを構成できる訳ではないので、その場合には大学が単独で国家免状を出すことになるが、免状には私立機関の名称も付記されることを提言している。
- 32 後述中教審答申資料。ちなみに学士については、29から580に増加した。

参考文献

- 天野郁夫『大学改革—秩序の崩壊と再編』東京大学出版会、2004年。
- 大住莊四郎『ニュー・パブリック・マネジメント：理念・ビジョン・戦略』日本評論社、1999年。
- 大場淳「フランスの高等教育機関と学位授与権」『日仏教育学会年報』14、2008年、45-55頁。
- 大場淳「日本における高等教育の市場化」『教育学研究』76(2)、2009年、185-196頁。
- クラーク、バートン『大学院教育の国際比較』玉川大学出版部、2002年。
- 夏目達也「フランスにおける大学院教育制度整備の現状と課題」『名古屋高等教育研究』8、2008年、95-116頁。
- AERES, *Évaluation des établissements, des unités de recherche et des formations de la vague C*, Auteur, 2007.
- Attali J. et al., *Pour un modèle européen d'enseignement supérieur*, MEN, 1998.
- Charle C. et Soulié C. (direction), *Les ravages de la 'modernisation' universitaire en Europe*, Syllepse, 2008.
- Comité de suivi de master, *Les dénominations nationales du diplôme de master*, MEN, 2007.
- Coordination Bologne & ECTS, *Compte-rendu de l'atelier ECTS: « Compétences, learning outcomes et mise en pratique de la modularisation » Berne, 10.10.2006*, Conférence des Recteurs des Universités Suisses, 2006.
- Fave-Bonnet M.-F., *Les enjeux du processus de Bologne*, *Cahiers de l'École* 4, 2006, pp. 5-13.
- Fave-Bonnet M.-F., *Du processus de Bologne au LMD: analyse de la « traduction » française de « quality assurance »*, Communication à la conférence RESUP des 1-3 février, 2007.
- Garcia S. Réformes de Bologne et économicisation de l'enseignement supérieur. *Revue du MAUSS*. 33, 2002, pp. 122-140.
- Guide des Doctorants, *Réflexions sur l'enseignement supérieur*, <http://guilde.jeunes-chercheurs.org/Reflexions/Superieur/>, 2004.
- IGAENR = Inspection générale de l'Administration de l'Éducation nationale et de la Recherche, *La mise en place du LMD (licence-master-doctorat)*, MEN, 2005.
- Jolion J-M, *Bilan et évolution du cursus de master*, MEN, 2008.
- Kalaora B., Université:l'échec programmé d'une réforme, *Le Monde* 17 février 2005.
- Marginson S., *Are neo-liberal reforms friendly to academic freedom and creativity?*, Seminar 'Ideas and Issues in Higher Education', CSHE, University of Melbourne, 28 May 2007.
- Mignot-Gérard S. et Musselin C., *Chacun cherche son LMD: L'adoption par les universités françaises du schéma européen des études supérieures en deux cycles*, ESEN, 2005.
- Oblin N. et Vassort P., *La crise de l'université française: traite critique contre une politique de l'anéantissement*, L'Harmattan, 2005.
- Philip C., *Quels nouveaux partenariats construire entre les universités et les grandes écoles?*, MEN, 2008.
- Pillet P.-A., *Il y a 10 ans, le rapport Attali...*, Observatoire Boivigny, 2008.
- Soulié C., Les disciplines et le L.M.D, effets contrastés: le cas de l'Université de Paris 8, *ARESER INFO* 9, 2004, pp. 2-9.
- Vinokur A., Enseignement supérieur: un « changement sans réforme »?, *Formation Emploi* 79, 2002, pp. 19-30.
- Vinokur A., La loi relative aux libertés et responsabilités des universités: essai de mise en perspective, *Revue de la régulation Capitalisme, institutions, pouvoirs* 2, 2008, revue sur web.