

フランスにおける博士教育制度の改革

— LMD 導入と博士学院の整備をめぐって —

大 場 淳

(2009 年 10 月 6 日受理)

La réforme de du système de formation doctorale en France – Le développement des écoles doctorales et l'introduction du LMD –

Jun Oba

Résumé: En France, vers la fin des années 1980, face à l'avènement de la société du savoir, le gouvernement a décidé de significativement augmenter le nombre de docteurs et depuis lors s'est lancé à une réforme continue de la formation doctorale. Pour ce faire, un système d'école doctorale – structure de coopération pluridisciplinaire – a été mis en place puis généralisé aux alentours de l'année 2000. Entre-temps, le processus de Bologne a démarré et a largement influencé le système de formation universitaire en France, y compris la formation doctorale. Avec le nouveau système LMD, les écoles doctorales font l'objet d'une évaluation périodique plus rigoureuse afin d'assurer la qualité de leur formation et il leur est demandé d'être largement ouvertes au monde extérieur. Les mêmes changements et les mêmes conséquences – développement quantitatif de la formation doctorale, ouverture vers le monde extérieur, difficulté de trouver de bons débouchés (en particulier pour les docteurs en sciences humaines et sociales), etc. – sont observables également au Japon. Cependant, le degré de l'ouverture vers la société et les approches de développement des dispositifs – écoles doctorales en tant que programmes en France et écoles post-graduées (*daigakuin*) en tant que composantes au Japon – constituent des différences majeures. Cet article a pour objectif de décrire la réforme de la formation doctorale avant et après l'introduction du système LMD en France et de présenter des éléments de comparaison entre les systèmes de formation doctorale en France et au Japon.

Mots clés: doctorat, études doctorales, formation doctorale, école doctorale, LMD

キーワード: フランス、博士教育、博士課程、博士学院、ボローニャ・プロセス

フランスでは、1980 年代末に博士号取得者数の大幅増が決定され、博士教育の全面的な改革が始められた。その実施のための枠組みとして設置された博士学院 (*école doctorale*)¹は 1990 年代末に全国に普及した。2002 年、博士教育を提供する博士課程は、LMD²導入に伴ってボローニャ・プロセスで定められた課程の一つとなるとともに、博士教育は専ら博士学院で行うこととされた。更に、2006 年の省令改正によって、不明瞭であった修士課程と博士課程の区分の明確化が図られ、博士学院は博士教育に専念することとなった。そして、企業における技術革新に博士号保持者の能力が不可欠であると考えられる今日 (Lehmann et al, 2005)、研究者養成だけではなく、広く社会の需要に対応した高度専門人材育成が、博士教

育にとって一層重要な課題となっている。

本稿は、フランスの大学教育³から博士教育を取り上げて、主として LMD 導入前後の博士教育にかかる制度改革を概観した上で若干の考察を加え、日本の博士教育制度との比較研究に資する情報と知見を提供することを目的とする。

1. 博士学院の発達 (ボローニャ・プロセス以前まで)

政府は 1989 年、社会における高度専門人材の需要に応えるため博士号取得者を倍増する計画を立て、その体制作りとして博士学院の整備を始めた。博士学院は第三期課程⁴に関する 1992 年 3 月 30 日付省令

(1992 第三期課程省令)で制度的な骨格が定められ、それ以降、博士教育は主として博士学院で実施するものとされた(夏目, 2007)。同省令は、博士教育は博士学院で行われることが望ましいとし(第 13 条第 2 項)、博士学院は学問領域の大きなまとまり又は複数学問領域において一つ又は複数の DEA を担当する複数の研究室及びそれに連携して参加する研究室等によって構成されると定めていた(第 14 条第 1 項)。

博士学院は、大学の部局 (composante) やその他の組織ではなく、時限の付された教育プログラムの一種である。他の教育課程同様に、四年契約⁵毎にその継続が国によって承認されなければならない⁶。博士学院設置の目的は、一つにはより構造化されて外から認識されやすい枠組みにおいて一貫した博士教育を提供することであり、第二には、複数学問領域に跨った連携を推進することによって博士課程を外に向かって開き、経済の現実や革新的技術に対して教員・学生の関心を高めることとされていた⁷(Direction de la Recherche, 2001)。

博士学院は 1990 年代を通じて発展し、1998 年には全大学に普及した(IGAENR, 2003)。1999 年には、博士学院の位置付けの明確化や教育改善等を目指した改革(ガルデン改革)が行われ、その充実が図られた(夏目, 2007)。また、その間の 1997 年からは、“doctoriale”と呼ばれる企業活動についての啓発セミナーが開催され、2000 年までに 77 回開催されて計 7,700 人が参加した(Direction de la Recherche, 2001)。

国民教育省は、博士課程に関する 2001 年の報告書(Direction de la Recherche, 2001)で、1989 年に立てた博士号取得者を大幅に増加するという政策は達成されたと評価した。LMD 導入時の 2002 年時点において、フランスには 317 の博士学院があり、64 千人(うち外国人 16 千人)を受け入れていた。その学問分野別内訳は、自然科学 42%、生命科学 18%、残る 40%が人文社会科学であった(Ministère délégué recherche et nouvelles technologies, 2002)。

しかしながら、その拡大と同時に、学位を取得しないで退学する者も増え、大きな問題として受け止められるようになった。2003 年の調査報告書(Moguérou, Murdoch & Paul, 2003)によれば、全体の平均退学率は 27%であり、特に人文科学ではその割合は 6 割に達していた。自然科学と比較して人文科学では、博士論文作成期間が長く、他方で奨学金受給者の割合が低いこと、また、一教員あたりの指導学生人数が多いことが問題であると同報告書は指摘している。また、学問領域によって差異はあるものの、博士号取得者は必ずしも労働市場では評価されず、大学・研究機関以外での雇用拡大が大きな課題となった⁸(Dubois-Dunilac, 2008 ; Lehmann et al, 2005)。例えば、1998 年博士号取得者では、修了後 18 か月後の時点で、5%の者は失業状態にあり(人文・社会はいずれも 7%)、人文系では企業での就職が 1 割に満たない状態であった(表)。

2. LMD 導入と博士教育

フランスでは、21 世紀に入って間もなく、欧州高等教育圏創設を目的とするボローニャ・プロセスに対応した LMD の下で、博士教育を含んで大学教育体系が再構築された。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から博士教育関連記述を紹介し、更に博士教育を中心として、ボローニャ・プロセスの開始を経て LMD 導入に際しての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検討した『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⁹に提出された。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

	ポストドク	教育研究補助員(ATER)	大学	研究機関	企業	中等教育	行政(病院を含む)	その他	失業
数学・情報	16	10	29	7	28	5	3	0	2
物理・工学	18	5	15	10	42	3	3	1	4
地学・宇宙	38	6	10	12	24	3	2	2	3
化学・物質	30	4	19	6	30	2	2	1	6
生命・医学	43	5	9	8	15	2	12	1	5
人文	4	5	38	5	9	23	10	0	7
社会	5	5	42	6	17	6	11	1	7
合計	23	5	21	8	25	6	7	1	5

表 1998 年博士号取得者の 18 か月後の就職状況 (%)

出典 : Lehmann et al (2005)

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 ; Vinokur, 2002）。

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 は現在の社会が大学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・ゼコール間の教育課程の整合性が図られていないことなどから第一期から第三期への区分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。

博士課程は、学士号取得者の一部が博士論文作成に向けて進学する研究に重点を置いた5年間の課程と位置付けられた。後に定義される修士課程に相当する最初の2年は、漸次専門を固めていく期間とされ、その初年次において、学生は「学問文化（culture scientifique）」を体得する。その前半は特定の学問領域に偏らず幅広く学習し、後半は研究にかかる研修活動を行う。2年次の前半は、ある程度専門領域を限定した学習を行い、後半からは最初の研究活動に従事する。この年度末に、希望する者に対して新メトリーズの試験を実施することが可能である。そして、残る3年間で研究活動に従事して博士論文を仕上げるが、その間に最低6か月間は外国で研究活動を行わなければならない。

アタリ報告の提言で上記以外の新たな点は、最初の2年間（大学4-5年次）において、研究の要素を取り入れたことにある。また、後に修士（maitre/mastaire）となる新メトリーズを新たな学位として構想し、米国の高等教育制度に近い制度を提言した。しかし、学士後の前期課程（修士）と後期課程（博士）は明確には区分されず、また、学士後の教育課程のための部局（日本の大学院に相当する組織）が構想された訳ではなかった¹⁰。

（2）ソルボンヌ／ボローニャ宣言とLMDの導入

フランスと英独伊の四国高等教育大臣会合において合意されたソルボンヌ宣言（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、欧州単位互換制度（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）¹¹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（espace européen de l'enseignement supérieur/European area of higher education）の創設に向けて努めることに合意した。そして翌1999年6月、29国の高等教育大臣がイタリアの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、各国がとるべき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）による学位の透明性・比較可能性の確保、高等教育の質の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（maitre）の学位を創設する政令第99-747号、同年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。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授与されるとし、対象となる免状・称号として、①DESS、②技師（高等教育大臣の認証を受けたもの）、③DEA、④同等の免状・称号で高等教育・研究審議会（CNESER）¹²の審議を経て高等教育省令で定めるものの4種類を規定した。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・称号を基礎にしてその枠組みを維持しつつ修士学位が創設された。したがって、新たな教育課程を構築するまでには至っておらず、修士課程と博士課程の区分は明瞭ではなかった。

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フランス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）が図られた。

（3）博士課程の再定義～漸進的改革

LMD下の博士教育については、2002年4月25日付博士課程（études doctorales）についての省令（2002博士省令）で規定がなされ、ボローニャ・プロセスに対応した課程として再定義された。2002博士省令は、それまで他の組織でも実施が認められていた博士教育を原則として博士学院で実施することとし、その1年目をDEA課程又はそれを引き継ぐ研究修士課程と位置付け、その後の3年間で博士論文を仕上げることに定めた（第1条及び第2条）。各博士学院は、博士課程を通じて、理論・方法論・応用に関する教育を125時間以上250時間以内行う（うちDEA又は研

究修士において160時間以内) (第3条)。また同省令は、博士学院の設置基準やその構成等についても定めていた(第16条~第19条)。

2002 博士省令は1992 第三期課程省令に置き換わるものであるが、博士学院の教育に DEA 又は研究修士課程を含めるなど、従来の枠組みも維持しつつ LMD に基づく博士課程を定義したことに特徴が認められる。これは、2010 年の欧州高等教育圏発足に向けて徐々に制度を変えていくことができるよう、博士教育の編成に柔軟性を持たせたものである。この時点では、メトリーズも DEA も撤廃されないことが強調された (Ministère délégué recherche et nouvelles technologies, 2002)。LMD 導入は、Neyrat (2007) が述べるように、博士課程についても漸進的に行われたのである。

3. 研究計画法制定に伴う博士省令改正

2002 博士省令で規定された制度は、博士教育についての2006年8月7日付省令(2006 博士省令)によって、早くも4年後に全面改正された。これは、2006年の研究計画法 (Loi de programme pour la recherche) 制定に伴うものである。本節では、博士省令改正に向けての国民的協議並びに2006 博士省令の内容を概観する。

(1) 博士学院についての国民的協議

高等教育省は研究計画法制定に先立つ2004年秋、同法の検討に合わせて、博士学院についての国民的協議 (concertation nationale) を始めた。協議に当たって高等教育省は基本方針を示し (Fillon, 2004)、博士学院を充実することによって同国の博士教育の国際的認知度及び評価を高めるとともに、知識・技術革新による経済発展に寄与することを主たる目的として、次のような提案を行った。

- ① 修士課程の設置に対応して、博士学院は博士教育のみを行う。
- ② 博士教育の質を担保するため、その提供を適格認定 (accréditation) された博士学院に限る。
- ③ 博士学院は、複数の研究組織の協働によって整合性を保ちつつ複数の学問領域を含んで構成され、学生に対して自己の専門領域のみならず隣接する学問領域や社会全般に開かれた教育を提供する。
- ④ 博士学院の設置主体を大学及び特定の国立機関に限定していたものを、同一地域の機関群

によって設置することを原則とする。

- ⑤ 博士学院への入学資格を原則として研究修士号取得者とし、他の修士号取得者にも例外的に認める。

この提案は、大学長会議 (CPU) や若手研究者連盟 (CJC) といった関係団体等への協議に付され、幅広い議論が展開された。この間に問題になったのは、例えば、入学者選抜、指導体制、評議会の学生代表等である。特に、学生からは指導責任の明確化と教員対学生比の改善等の指導体制が問題とされた (CJC, 2005)。なお、提案④に関連して、当初、高等教育省は全ての修士号保持者に博士課程への進学を認める方針を示していたが、省内の協議 (修士教育実施調査委員会¹³等) の結果、研究修士を原則とすることに至った (Comité de suivi de master, 2005)。

高等教育省との協議を重ねた CJC は、2006年1月、『博士教育研究の仕組みの確立及び改善のための勧告』 (CJC, 2006) を取りまとめて、制度改善のための提案を行った。CJC の提案において、以下の14の勧告がなされた。

- ① 博士号の定義
- ② 組織名称における過去の発展の具体化：博士研究科 (institut doctoral)
- ③ 研究単位 (unité de recherche) の受入れ能力の保証
- ④ 博士研究科の使命の明瞭化及び明確化
- ⑤ 博士課程を通じての各学生の研究進捗状況を把握するための手順の明確化
- ⑥ 修了後に備えたキャリア選択準備の保証
- ⑦ 「事務的な調査」から追跡調査のための効果的なネットワーク運営への移行
- ⑧ 研究奨励金 (allocation de recherche) の配分手続の明確化とその公開
- ⑨ 博士研究科評議会の役割拡大
- ⑩ 研究科の政策形成における科長の役割の明確化
- ⑪ 学位取得準備に向けた登録 (inscription) の原則から募集 (recrutement) の原則への移行
- ⑫ 博士研究計画にかかる共同指導の実施についての規則制定
- ⑬ 適切な教員対学生比率を確保することについての関係者の責任の明確化
- ⑭ 適切な研究期間内での博士号取得

これらの勧告は主として学生が行う博士研究に直接に関わる内容が殆どであるが、博士教育が抱える課題を学生側から見たものと受け止められる。それとは別

に、②において博士研究科の提言を行っていることが注目されるが、CJCがより安定した組織を求めているものと解されよう。但し、CJCはこの勧告は今回の改正に盛り込むことは目指さず、将来に向けた提言と位置付けている。

また、同じ時期に全国研究・技術協会（ANRT）¹⁴のFutuRIS¹⁵の枠組みで検討され、2005年に出された報告書『博士号取得者雇用促進のための勧告』（Lehmann et al, 2005）は、主として雇用者側の観点から、①それぞれの博士学院の個性を發揮しつつ差別化を図り、その水準を高めること、②関係機関と連携しつつ教育研究を適切に運営するために必要な資源を博士学院に提供すること、③大学とその外の世界との相互理解を促進すること、以上の3点を勧告した。③に関連しては、大学以外から教育活動並びに評議会に専門家を参画させること、学生に対して大学外での研修の機会を充実させることなどを提言している。しかしながら同報告書は、博士教育の産業界への対応を促しつつも、他の欧州諸国で見られるような職業専門化した学位（英国の“professional doctorate”等）を設定することについては、博士号に格差を付けるものとして反対している。

（2）2006 博士省令の制定

博士学院についての国民的協議は、CNESERでの審議を経て、2006年の博士省令として結実した。同省令によって、博士の学位授与権を受けることができるのは博士学院のみとなり、授与権認証に際しては研究と教育の質に基づいて透明性のある評価が行われること、また、学習支援方策の充実や一教員が指導する最大学生数などが定められた¹⁶。

LMD導入時には従来の枠組み—第三期課程—が維持されつつ再定義された博士課程であるが、2006博士省令では、修士（DEA）課程の記述がなくなり、博士学院は修士後の教育のみを行うこととされた。前述2002博士省令が「博士課程（études doctorales）」に関する省令であったのに対して、2006博士省令は「博士教育（formation doctorale）」に関する省令となり¹⁷、その第2条で「（博士号取得者を）就職に向けて備えさせる」と規定するように産業界への博士号取得者輩出を強く意識したものとなった。

このような産業界への対応は博士省令改正の重点の一つであり、2006博士省令では、研究職だけではなく博士教育で得られる知識技能を必要とする全ての職業に向けた教育を行うこと、就職支援のための方策設定（以上第4条）、技術革新方針の策定と博士号取得者の雇用促進を目的とする産業界を含む幅広い経済・

社会との連携推進（第5条）が盛り込まれた。また、評議会（conseil）の構成についても、2002博士省令では関連する学術及び社会経済において知識技能を有する者から外部委員を選ぶこととされていたのが、2006博士省令では学術関係の委員と同数の委員を産業界及び経済・社会関係者から選任することとされ（第12条）、社会全般（特に産業界）の意向がより反映されるような構成に変更された。

他方、博士号取得者の輩出先拡大の方針に合わせて、実施主体の多様化が図られた。従来博士教育は、大学、国立高等師範学校、その他の公立高等教育機関で高等教育省令で認められた機関に限定されていたが（2002博士省令第7条）、2006博士省令では博士学院の適格認定申請は全ての公立機関及び少なくとも公立機関一つを含む近隣する高等教育機関群に拡大された（第7条）。また、大学を中心とする同一地域にある教育・研究機関の連携枠組みである研究・高等教育拠点（PRES）によっても設置が可能であることが明記された（第8条）。これによって、原則として1機関によって設置されていた博士学院が、各種の学問領域の研究に従事する複数の機関によって設置されることとなった（AERES, 2008）。

また、2006博士省令は、博士学院の評価の充実を図っている。その評価（事前・事後）を、新たに設置が決められた研究・高等教育評価機関（AERES）¹⁸が行うこととし、評価基準として担当者の研究能力だけでなく、当該省令が求める産業界への対応を踏まえた教育の質が盛り込まれた（第6条）。

4. 研究・高等教育評価機関（AERES）による評価

研究・高等教育評価機関（AERES）は、2007年、B群の大学¹⁹の71博士学院の評価を行い、翌年に評価報告書（AERES, 2008）（以下「2007評価報告書」と言う）を刊行した。この種の評価では初めての報告書である。2007評価報告書は、全般的な評価結果並びに分野別（自然科学、生命科学、人文社会科学の3分野）の評価の後に勧告を行った。以下、それぞれについての記述の概要を紹介する。

（1）全般的評価

全般的評価の第一点は、多くの博士学院が独自の場所（建物や部屋）を持たず、事務組織を欠いているか非常に貧弱であり、学生の活動を十分に把握して研究指導する手段を有していないことである。これは資源の少ない機関よりも比較的豊富な機関において顕著で

あった²⁰。第二点は、博士学院が、高等教育省が推進している地域における機関間連携の主たるあるいは唯一の要素—伝統的な協力を除いて—となっており、特に研究・高等教育拠点（PRES）においては最も重要な協力枠組みとなっていることである。

博士論文作成指導については、これを継続的に行っているところとそうでないところがあり、その差は博士学院の強み・弱みとして現れて、各学院の指導体制の質を左右するものとなっている。継続的指導には様々な形態があり、中間発表会、年次発表会、口頭発表を伴う院生研究会、論文出版や学会での口頭発表等が含まれる。

評議会の構成員は、いまだ 2002 博士省令の規定に基づいて選任されている場合が多く、経済・社会関係委員を欠いていたり、研究修士（DEA）教育実施主体の連合体であったりする場合が認められる。

高等教育教員入門教育センター（CIES）²¹については、今回の評価ではあまり対象にはならなかったものの、幾つかの博士学院において研修員からその研修内容が不十分であるといった指摘がなされている。

（2）分野別評価

a. 自然科学（sciences dures）

調査対象の 4 割に相当する 28 博士学院がこの分野に属し、1 院あたりの学生は 300 人程度、1 研究指導資格（HDR）²²保持者あたりの学生数は 1.2 人である。後者の数値は、生命科学と並んで低いが、学問領域によって差があり、例えば物理では 0.8 であるのに対して、情報科学では 2.5 に達している。

この分野の強みは、活動が国立科学研究センター（CNRS）によって強力に支えられており、8 割以上の大学教員・研究員（chercheur）²³がその関係者である。また、学生の大半（9 割）は何らかの財政支援を受けており、博士論文作成期間も 3.3～3.5 年と理想的である（例外的に 4～5 年の場合もある）。途中で就職していく場合が多い情報科学のような例を除けば、脱落していく学生の割合も低く（約 5%）、また、得られた統計資料に基づく限りでは博士号取得後の就職率も高い（3 年後で 8 割以上）。

しかしながら、この分野の博士学院は、部局（＝教育研究単位（UFR））に置かれる研究室（laboratoire）に比べると、その存在は未だに小さく、それが博士教育に果たす役割—例えば、学生選抜、研究奨励金受給対象者の選定、領域横断的な就職支援・博士教育活動の組織などにおいて—も不明瞭である。また、資源（場所や事務体制等）の不足、補充的教育の評価の欠如も課題である。

b. 生命科学（sciences de la vie）

調査対象の 2 割に相当する 14 がこの領域の博士学院である。自然科学同様、1 院あたりの平均学生数は約 300 人であるが、最大で 600 人（エクス＝マルセイユ）から最低で 150（ニース）と大きな差がある。また、1 HDR 保持者あたりの学生数は約 1 人である。

この分野の博士学院は、他の 2 分野のそれよりも発達しており、そのことは、一方で自然科学と比べて研究室が体系化されていないこと、他方において CNRS、INSERM²⁴、INRA²⁵等の研究振興機関の支援を受けた研究単位が多数存在することに基づいている。その結果、この分野の博士学院の活動は最も活発であり、学生による研究会は体系的に組織され、それに HDR 保持者の多くが参加する。また、就職支援のための研修活動（doctoriales）や継続的な論文作成指導も多く行われている。

ただ、自然科学系と比べると博士論文作成期間は若干長く（平均 3.8 年）、正規職への就職率も学位取得 3 年後で 5 割に止まっている。

c. 人文社会科学（sciences humaines et sociales）

この分野の博士学院は 30 であり、3 分野では最も数が多く、また、最も多様性を包含する分野である 1 院あたりの平均学生数は約 450 人と多く、また各院の学生数は 200～700 とその幅も大きい。HDR 保持者あたりの学生数も 2～8 人と他分野と比べて多く、その幅も広い。しかも実態はこの数値よりも悪く、HDR 保持者の少なからぬ者が学生指導に当たっていないことから、場合によっては一人あたり 20 人以上も担当している場合も認められる（但し、多くの場合は 8～10 人に制限）。

人文社会科学分野は、大学に整備された研究室群並びに各地に設置された人間科学センター（maison des sciences de l'homme）²⁶によって強固に組織化されている。同センターが存在する場合、しばしばそれは博士学院を構築する際の核となる。不足しているとは言え、場所や事務体制の問題は自然科学ほどには深刻ではなく、それは各研究室に配分される資源が限られている—その分博士学院に廻されている—ことに起因している。したがって人文社会科学分野の博士学院は、生命科学のそれと同様に、小中規模の多数の研究チームを集めてこれらを構造化する役割を有している。

この分野の主たる課題には、博士論文作成期間が長いこと（平均 5～6 年、半数近くは 6 年以上）、退学率が高いこと（約半数）が挙げられる。また、財政支援を受けない者の割合が高いこと（1/3 強）も課題で

あり、各種の手当（研究奨励金等）を受給する学生、社会人学生などとともに、学生が多様であることも特徴となっている。手当については、5年を超えて受給している者が多い状況は異常である。HDR保持者あたりの学生数が多いことから、殆ど放って置かれる状態にある学生が少なくない。アンケートの回収率が低いことから博士号取得者の就職率は不明であるが、社会人学生が多いことなどに鑑みれば一般に言われるほどにはひどくはないものの、生命科学と比べても就職状況は良くないものと考えられる。

（3）勧告

個々の勧告は各博士学院毎の報告書においてなされることから、2007評価報告書の勧告は極一般的なものに限定される。その概要は以下の通りである。

- 学生間の意見交換等を図りつつ、院内の集合的活動（vie collective）の推進（学生による発表会開催等）。
- 博士学院の場所や事務体制の充実。
- 領域横断的及び各学問領域の補充的の教育の拡充。
- 博士号取得者の追跡調査の実施。
- 2006博士省令の適用。
- 同じ博士学院に在籍する者による博士論文憲章（charte de thèses）²⁷の共有。
- HDR保持者あたりの指導学生数は20人を超えないこと。最大で10人（自然科学及び生命科学では3人）以下が望ましい。
- 社会人学生を除いて財政支援を受けない学生を皆無にすること。
- 継続的な博士論文指導の実施。
- HDR授与の評価は博士論文作成指導の期間、指導学生の論文出版・口頭発表、中退率等で行うこと。

5. 結語

博士号は、主として大学教員を対象とするHDRを除けば、大学における最高位の学位であるが、それ以下の学位が従前から政府（高等教育省）の学位授与権認証手続の対象とされて強い統制下に置かれていたのに対して、博士号には当該手続は必要とされず、専ら部局を中心とした大学の自治の中で授与されてきたものであった（Belloc, 2003）。しかしながら、1980年代後半以降、知識社会の到来に対応して多様な高度専門人材の育成を目指して博士教育制度の改革が進められ、学問領域毎に設置される部局（UFR）によ

て提供されてきた博士教育が、次第に部局及び他の教育研究組織の連携の枠組みである博士学院を中心として担われるようになってきた。更に大学以外の機関とも連携しつつ、社会の需要に対応した教育の提供やその質の担保を図るとともに、国際的認知度や評価を高めることを目的とした施策が次第に強化されてきたことを本稿では見た。

他方、同国の博士教育に大きな影響を与えたボローニャ・プロセスは、欧州高等教育圏を2010年までに設定するという欧州共通の目的を持つものであるが、各国政府にとっては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、本国政府は2002年にLMDを導入することによって、単に欧州標準に基づく学位体系を整備するに止まらず、質保証等を含めた全面的な大学教育改革を行ったのである。また、博士教育は産業界に対応すべきことが2006博士省令で一層明確に規定され、一つの学問領域を超えた幅広い学習が必要になるなど、教育の在り方に質的变化が求められるようになったことも重要である。

この改革は一気に行われたものではなく、関係者の合意形成を図りつつ、漸次的に進められた。LMD導入当初、新たな課程としての博士課程の位置付けは明確ではなく、むしろ従前の第三期課程を踏襲したものであって、博士学院の教育には修士課程の一部（DEA課程）が含まれていた。2006博士省令によって漸く、博士課程は明確に修士課程と分離されるようになったのである。こうしたLMDに基づく教育課程の明確化は、学士・修士課程についても同様であった²⁸。

とは言え、2007評価報告書に見るように、博士教育制度の改革はいまだ徹底されてはおらず、また資源配分において博士学院と部局は競争関係に置かれる場合も少なくない。現状では、特に人文系を中心に、博士学院が全面的に博士教育の中核となっていると言いはれようである。しかしながら、少なくとも、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、修士課程と博士課程が明確に区分されたことは画期的であった。

他方において、高等教育省がLMD導入において優先課題と位置付けたのは、国家学位制度を維持しつつ大学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ことに示されるように（Fave-Bonnet, 2007）、LMD導入は当初から構造的な困難を抱えた改革でもあった。LMD導入初期の段階では、例えば、Soulié（2004）がLMDへの大学の対応の多くはそ

の場しのぎ的であったと述べ、また、Kalao-ra (2005) は LMD による変化は見掛けにしか過ぎず教育の実際は全く変わっていない²⁹と指摘するなど様々な批判が寄せられたことも事実である。他方、今日でも Garcia (2009) や Neyrat (2007)、Vino-kur (2008) のように、リスボン戦略に収斂されつつあるボローニャ・プロセス (Froment, 2007) が有する市場化の傾向やその進展に伴って高等教育に適用される競争原理や新公共経営 (NPM) に対する批判も数多い。また、必ずしも企業等でのキャリアには役に立たないとして職業専門化を問題視する意見も少なくない (Pinto, 2008)。

いずれにせよ、フランスの博士教育を含めて LMD はいまだ過渡期であって、その成否が明らかになるのは先のことであろう。他方、博士教育の枠組みとしての博士学院についても、制度導入後 10 年数年が経過した後も「若い組織」と受け止められており (IGAENR, 2003)、これからの発展が期待されるものである。そして、参照した若手研究者連盟の勧告書や ANRT の報告書、AERES の評価でも様々な課題が指摘されている。今後も、教育内容、教員、学生支援、修了者の追跡調査、質保証など博士教育に関わるあらゆる側面を検討しつつ、継続的にその改善を図っていかねばならないであろう。

最後に若干であるが、同様に改革が進められる日本の博士教育との異同について言及しておきたい。先に共通点であるが、知識社会の進展に合わせて博士課程の拡大や高等教育・研究職以外への修了者輩出先の拡大が図られたことは同様である。また、必ずしも博士号取得者が労働市場で評価されない一方で、履修期間の長期化や就職先の確保 (いずれも特に人文系)、社会の需要に合った教育の在り方が、両国において課題として受け止められている。他方相違点としては、フランスでは差別化が図られていない博士号が日本では専門職大学院創設によって法務博士のような職業専門化に対応した別の学位が創設されたこと、フランスの博士学院は評議会に外部者を入れて社会へ開かれた体制作りを努めていること、また日本では研究大学を中心に大学院を部局化して安定した組織の確保を図ったのに対して、フランスでは大学以外の機関も巻き込みつつ、連携の枠組みとして時限の付された教育プログラムである博士学院の充実を図ったこと³⁰は大きな差異として指摘できよう。それぞれの制度が置かれた環境は異なり、また、双方の制度の評価が固まっていない状態であることから、現段階でいずれの手法が適切であるかの判断は困難であるが、今後共通の課題を抱える両者の比較研究は興味深いものとなるのではない

だろうか。

【注】

- ¹ école doctorale の定訳はなく、他に「博士教育センター」、「博士課程」、「博士課程研究科」などといった訳が存在する。博士学院については夏目 (2007; 2008) が詳しい。
- ² ボローニャ・プロセスで欧州標準とされた学位である Licence (学士)、Master (修士)、Doctorat (博士) に基づいた大学教育制度。法令上は、所定の課程を修了した者に授けられるのは学位 (grade) ではなく免状 (diplôme) である。学位は、免状授与の効果としてその保持者に付与される (但し学位を付与しない免状も存在する)。本稿では煩雑さを避けるため、特に必要と認める場合 (固有名詞等) を除いて「学位」で統一する。学位等については大場 (2008) 参照。
- ³ 大学には、それ以外の博士教育を提供する高等教育機関を含む。
- ⁴ 第三期課程は、LMD 導入以前の大学 1-2 年次の第一期 (主に大学一般教育課程 (DEUG)) 及び 3-4 年次の第二期 (主にリサンスとメトリーズ) に続く 5 年次以降の課程である。主に 5 年次の専門研究課程 (DEA) 及び高等専門職課程 (DESS) 並びに 6 年次以降の博士課程で構成される。このうち DEA は、博士課程の前段階として位置付けられていた。
- ⁵ 大学が国から予算配分や学授与権認証を受けるため 4 年毎に締結する契約。
- ⁶ この点において、博士学院は省令で定められる部局である教育研究単位 (UFR) 等と異なっている。教員の所属先は博士学院ではなく、原則としていずれかの UFR である。
- ⁷ 博士教育を外に開くための施策は以前から実施されており、その主なものとして 1981 年に始められた研究による教育のための産業協定 (CIFRE) がある。国は、CIFRE に基づいて、博士課程在籍者を雇用する企業に対して奨励金を支給する (2009 年現在年 1 万 4 千ユーロ/人)。
- ⁸ Lehmann et al (2005) は、その主たる理由として、技師 (ingénieur) 称号との競合、研究による教育によって得られる能力に対する雇用者の認識不足、博士課程における研究が学習の続きであると見られていることを挙げている。
- ⁹ 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担当の大臣を「高等教

- 育大臣」、担当省を「高等教育省」と称する（他の国についても同様）。
- 10 以下に見るように修士・博士の両課程は次第に明瞭に区分されるが、他の欧州諸国同様に大学院が置かれないのは今日でも変わりがない。
- 11 必要に応じて原語を仏英の順で記す。
- 12 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である。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。
- 13 国民教育省内に設置された専門家委員会で、修士教育の実施に関して調査して、同省や大学等に勧告等を行う。
- 14 1953 年に商工産業省令によって設置された技術研究に関する機関の全国的協会組織。前述の CIFRE の運営を担当している。
- 15 フランスの研究・技術革新の現状や在り方についての調査研究事業。
- 16 2006 年 8 月 25 日高等教育省記者発表資料「博士課程の改革」。
- 17 従前の省令（1992 年、2002 年）では、博士教育は博士課程の中の一部として位置付けられていたが、2006 博士省令では博士教育により重点が置かれ、それを中心として博士課程を構成することが示されたと受け止められる。
- 18 研究計画法に基づいて 2007 年に設置された総合的な高等教育・研究評価機関。
- 19 高等教育機関は A～D の 4 群に分かれて、それぞれ 4 年周期で高等教育省と契約を締結するが、B 群はそのうちの一つである。
- 20 AERES（2008）にはその理由が示されていないが、以下に示す例に見るように、部局の研究室に多くの資源が配分されて、博士学院への資源配分が少なくなっているものと考えられる。
- 21 博士課程に在籍する学生で研究奨励金を受ける者（特別研究員）から選抜された博士研修員（*moniteur*）を対象とした研修機関。全国で 10 数箇所に設置され、大学教育に必要とされる研修を実施し、また大学での教育実習を組織する。CIES については夏目（2006）参照。
- 22 博士号取得後の研究成果に基づいて授与される国家免状。かつての国家博士（*doctorat d'État*）で、多くの領域では大学教授になるための要件とされる。
- 23 CNRS 等の研究振興機関に雇用される研究者。その多くは大学に配置されているが、博士教育を除けば概ね研究に従事している。一般に研究業績の高い者から選考され、大学教員より威信の高い地位とされる。
- 24 国立衛生医学研究所。1964 年に設立された保健領域の国立研究振興機関で、大学病院等に研究チームを設置し活動の支援等を行っている。
- 25 国立農業研究所。1946 年に設立された農業・食品・環境等に関する国立研究振興機関。
- 26 人文社会科学諸領域の大学及び CNRS の研究者を集めて各地に設置された研究機関。学問領域を超えた連携、国際協力が特に重視されている。
- 27 博士教育に関する教員と学生の双方の権利と義務を明記した文書である。各機関で採択され、関係する学生、指導教員、博士学院長が署名する。1998 年 9 月 3 日付省令で規定されるとともに、雛形が提示されている。夏目（2007）にその解説並びに雛形の全訳が収録されている。
- 28 大場（2009）参照。
- 29 この批判は、LMD 導入が漸次行われたことに鑑みれば、必ずしも的を射ていないと思われる。
- 30 フランスにおいても、前述 CJC 勧告に見られるように、より安定した組織を求める意見がある。

【参考文献】

- 大場淳（2008）「フランスの高等教育機関と学位授与権」日仏教育学会年報第 14 号、45-55 頁。
- 大場淳（2009）「ボローニャ・プロセスとフランスにおける修士教育」日仏教育学会年報第 15 号、103-113 頁。
- 夏目達也（2006）「フランスにおける大学教員職への準備教育制度—高等教育教員入門教育センター（CIES）における教育と学生の反応—」名古屋高等教育研究第 6 号、61-76 頁。
- 夏目達也（2007）「フランスにおける大学院教育の質的向上—「博士教育センター」をめぐる—」名古屋高等教育研究第 7 号、187-207 頁。
- 夏目達也（2008）「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第 8 号、95-116 頁。
- AERES（2007）*Évaluation des établissements, des unités de recherche et des formations de la vague C*, AERES, Paris.
- AERES（2008）*Synthèse de l'évaluation des écoles doctorales de la vague B*. AERES, Paris.
- Attali J. et al（1998）*Pour un modèle européen d'enseignement supérieur*. MEN, Paris.

- Belloc B. (2003) Incitations et transparences: instruments de changement dans l'enseignement supérieur. In *Rapport de la conférence générale IMHE 16 septembre 2002*. Édité par l'IMHE, OCDE, Paris, 217-231.
- CJC = Confédération des jeunes chercheurs (2005) *Compte-rendu de la réunion du 07/03/2005 avec la DES*. CJC, cjc.jeunes-chercheurs.org. (平成 21 年 9 月 27 日参照)
- Comité de suivi de master (2005) *L'articulation masters/études doctorales*. Avis adopté par le comité de suivi sur les masters dans sa séance du 25 mai, MEN, Paris.
- Direction de la Recherche (2001) *Rapport sur les études doctorales*. MEN-MR, Paris.
- Dubois-Dunilac N. (2008) Un doctorat en sciences de l'homme et de la société est-il un frein à l'insertion professionnelle?. *Le Mensuel de l'Université*. 17 septembre.
- Fave-Bonnet M.-F. (2007) *Du processus de Bologne au LMD: analyse de la "traduction" française de "quality assurance"*. Communication à la conférence RESUP des 1-3 février, Paris.
- Fillon F. (2004) *Concertation nationale sur les études doctorales*. MEN, Paris.
- Froment É. (2007) Quality assurance and the Bologna and Lisbon objectives. In *Embedding Quality Culture in Higher Education: A Selection of Papers from the 1st European Forum for Quality Assurance*. Edited by Bollaert L. et al, EUA, Brussels, 11-13.
- Garcia S. (2009) Réformes de Bologne et économicisation de l'enseignement supérieur. *Revue du MAUSS*. 33, 122-140.
- Guide des Doctorants (2004) *Réflexions sur l'enseignement supérieur*. 2004 (dernière modification). <http://guilde.jeunes-chercheurs.org/Reflexions/Superieur/> (平成 21 年 3 月 29 日参照)
- IGAENR = Inspection générale de l'Administration de l'Éducation nationale et de la Recherche (2003) *Évaluation du fonctionnement et de la place des écoles doctorales dans les établissements universitaires*. MEN, Paris.
- IGAENR = Inspection générale de l'Administration de l'Éducation nationale et de la Recherche (2005) *La mise en place du LMD (licence-master-doctorat)*. MEN, Paris.
- Kalaora B. (2005) Université: l'échec programmé d'une réforme. *Le Monde*. 17 février.
- Lehmann J.-C., et al (2005) *Recommandations pour favoriser l'emploi des doctorants*. ANRT-Opération FutuRIS, Paris.
- Ministère délégué recherche et nouvelles technologies (2002) *Les études doctorales*. MEN, Paris.
- Moguéro P., Murdoch J. et Paul J.-J. (2003) *Les déterminants de l'abandon en thèse: étude à partir de l'enquête Génération 98 du Céreq*. IREDU, Dijon.
- Neyrat F. (2007) Le « LMD » en France: loin de l'utopie de l'universitas médiévale, les effets d'une réforme économique libérale. In *Les ravages de la « modernisation » universitaire en Europe*. Édité par Charle C. et Soulié C., Édition Syllepse, Paris, 145-172.
- Pillet P.-A. (2008) *Il y a 10 ans, le rapport Attali* Observatoire Boivigny, Paris.
- Pinto V. (2008) « Démocratisation » et « professionnalisation » de l'enseignement supérieur. *Mouvement*. 55-56, 12-23.
- Soulié C. (2004) Les disciplines et le L.M.D, effets contrastés: le cas de l'Université de Paris 8. *ARESER INFO*. 9, 2-9.
- Vinokur A. (2002) Enseignement supérieur: un « changement sans réforme »?, *Formation Emploi*. 79, 19-30.
- Vinokur A. (2008) La loi relative aux libertés et responsabilités des universités: essai de mise en perspective. *Revue de la régulation Capitalisme, institutions, pouvoirs*. 2, revue sur web.