

学位研究 第17号 平成15年3月 (論文)

[大学評価・学位授与機構 研究紀要]

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—

Changes of Policy for Higher Education in the Process of European Integration:
From the ERASMUS Program toward Bologna Process

吉川 裕美子

YOSHIKAWA Yumiko

Research in Academic Degrees, No. 17 (March, 2003) [the article]

The Journal on Academic Degrees of National Institution for Academic Degrees and University Evaluation

1. ヨーロッパ統合への軌跡	71
1.1. 超国家機関としての欧州共同体（EC）の成立	71
1.2. 欧州連合（EU）の誕生から拡大へ	72
2. ヨーロッパ高等教育政策の展開	73
2.1. 超国家機関による高等教育政策	73
2.2. ECの下での学生交流・高等教育協力の萌芽	74
2.2.1. ジョイント・スタディー・プログラム	74
2.2.2. ERASMUSプログラム	75
2.3. EU誕生とヨーロッパ高等教育政策の転換	76
2.3.1. ERASMUSからSOCRATES／ERASMUSへ	76
2.3.2. SOCRATES／ERASMUSの特徴	77
2.4. 教育プロセスのヨーロッパ化：EC／EUの高等教育政策の影響	78
2.4.1. ERASMUSプログラムの量的拡大	78
2.4.2. 欧州単位互換制度（ECTS）導入の経緯	79
2.4.3. 履修成績の相互承認とECTSの効用	80
3. ヨーロッパ高等教育圏の建設に向けて—ボローニャ・プロセス	82
3.1. ボローニャ宣言	82
3.2. ソルボンヌ宣言	83
3.3. ボローニャ・プロセス	84
4. 展望—ヨーロッパ統合と高等教育の統合	84
ABSTRACT	90

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—

吉川 裕美子*

ヨーロッパはEU（欧州連合）による市場統合から統一通貨ユーロの導入、さらには2004年の中東欧10か国の新規加盟へと、統合に向けて絶えざる変化を続けている。それは国民国家の枠を越え、通貨以外に外交、安全保障、内務などで協力する一方で、各国の歴史、文化、伝統にも敬意を払いつつ進められてきた営みでもある。統合とは、単なるヨーロッパ諸国の収斂ではない。そもそもヨーロッパ統合は積年の夢とされてきたが、その実現に至る道が容易でなかったのは、各国の歴史と権限に基づく多様性によるところが大きい。高等教育についても、各国は長い歴史の中で独自のシステムを作り上げてきたのであり、とくに18世紀以降の近代国家において大学は、国家の中核的な制度として位置づけられ、機能してきた。それゆえに高等教育の統合はきわめて困難な課題だといえる。では、ヨーロッパ統合の動きの中で、各国の高等教育はどのような影響を受け、変化を見せているのであろうか。

本稿では、欧州共同体、欧州連合の成立とヨーロッパの統合に至る経緯を跡づけ（第1節）、こうした超国家機関によるヨーロッパ高等教育政策がどのように展開してきたかを、欧州委員会の教育プログラムであるエラスムスに焦点を当てて検討する（第2節）。さらに高等教育政策の転換点とみなされる1999年のボローニャ宣言に着目し、そこに謳われているヨーロッパ高等教育圏の建設がヨーロッパ統合の文脈にどのように位置づけられるのか、また、なにを目指しているのかについて考察する（第3節）。

1. ヨーロッパ統合への軌跡

1.1. 超国家機関としての欧州共同体（EC）の成立

欧州連合条約（マーストリヒト条約）の発効により、ヨーロッパ統合の包括的組織体である欧州連合（European Union, EU）が1993年11月に発足した。周知のとおり、EUは欧州共同体（European Communities, EC）を前身とし、さらには1950年代に設立された欧州石炭鉄鋼共同体、欧州経済共同体、欧州原子力共同体に溯ることができる。これらの共同体は史上初めて超国家的な機関（supranational organizations）として創設されたものであり、よってヨーロッパ統合に至る礎は、1950年代に築かれたとあってよい。以下では欧州諸国による超国家的な組織づくりが、EC、EUへと繋がっていく過程について概観しておきたい。本稿が対象とするヨーロッパ高等教育政策の展開は、こうした超国家機関とヨーロッパ統合との関係を抜きにしては語る事ができないからである¹⁾。

ヨーロッパ統合の端緒が開かれたのは、1952年の欧州石炭鉄鋼共同体（European Coal and Steel Community, ECSC）の設立による。この構想が生まれた背景には、次のような意図があっ

* 大学評価・学位授与機構 学位審査研究部 助教授

たといわれる（オクラン，2002，pp.85-87）。何世紀にも互って繰り返されてきた戦争の再発，とりわけフランスとドイツの宿命的な対決を回避し，平和なヨーロッパを作るにはどうすればよいか。一つの答えは，経済の結びつきから始めて，諸国の共同体を形成することである。そのためにフランスがドイツに石炭と鉄鋼の共同生産を申し入れ，この共同生産を，共通の閣僚会議と共通の議会をもつ最高機関の下に置く。そうすれば戦争は実質的に不可能になるはずである。フランスのイニシアティブによるこの案は，西ドイツはもとよりイタリア，ベルギー，オランダ，ルクセンブルクにも受け入れられ，6か国の共同体が誕生した。以後ECSCは，超国家機関が構想されるときにはそのモデルとして位置づけられるようになる。

次いで1958年には上記6か国を基礎に，欧州経済共同体（European Economic Community, EEC）ならびに欧州原子力共同体（European Atomic Energy Community, Euratom）が設立された。前者のEECは，とくに加盟国間の関税の撤廃，共通関税の設定，労働力・商品・資本・サービスの移動の自由化など経済統合を目標に掲げており，その創設を謳ったローマ条約（Treaty of Rome）は，EUの歴史において重要な節目と目されている。これら三つの共同体は，1967年に各々の基本条約が改正され，閣僚理事会と執行機関が一本化されたのを機に，総称して欧州共同体（European Communities, EC）と呼ばれることになった²⁾。こうして成立したECは，経済的な統合を進展させると同時に，加盟国の数を増していく。

地理的な広がりを見てみよう。第2次世界大戦後に発足したECSC，EEC，Euratomの3共同体は，いずれもフランス，西ドイツ，イタリア，ベルギー，オランダ，ルクセンブルクの6か国を原加盟国としていた。EC成立後，1973年にイギリス，アイルランド，デンマークが加わり9か国になる。続いて1970年代後半には南欧への拡大が具体化し始め，1981年にギリシャ，1986年にはスペイン，ポルトガルが加盟した。

1.2. 欧州連合（EU）の誕生から拡大へ

欧州連合（EU）は，このEC加盟12か国を母体に創設されたものだが，目指すところはECの単なる発展組織にとどまらない。その理由はこの時期に東西ヨーロッパで起こった変化を振り返ってみれば明らかであろう。ECは1986年に単一欧州議定書（Single European Act）を採択し，ローマ条約に初めて大きな改正を加えた。これは単一欧州市場，つまり国境のない領域を域内に実現させるための措置である。マーストリヒト条約の成立に直接つながる経済通貨同盟（Economic and Monetary Union, EMU）はここから始まる。一方，東ヨーロッパでは民主化の波が押し寄せ，1989年から1991年にかけて社会主義体制が崩壊した。東西ドイツ分断の象徴であったベルリンの壁は崩れて，ドイツは西独による東独の併合という形で再統一を果たす。チェコスロバキア，ポーランド，ルーマニアなど他の東欧諸国は相次いでソ連圏を離脱していく。こうして1991年12月にはついにソビエト連邦が消滅し，東西対決は幕を閉じた。

その直後の1992年2月に，EC12か国の首脳によってオランダのマーストリヒトで調印されたのが，欧州連合条約（Treaty on European Union）である。翌年11月の批准完了をもってEUを誕生させたこの条約は，締結地に因んでマーストリヒト条約（Maastricht Treaty）と呼ばれるが，そこにはローマ条約以来の経済・通貨統合を前進させるとともに（第1の柱），新たに共通外交・安全保障政策（第2の柱），域内治安と司法・内務協力（第3の柱）で幅広い協力を目指すことが宣言されている。要するに，それまでは経済分野を原則としていたものの，マーストリ

ヒト条約では経済、通貨、社会の分野で欧州を一つの国家単位として統合することを目標とし、共通の対外政策、安全保障にまで踏み込んだ条約になっているのである。いうまでもなく、ここで想定されているヨーロッパとは、共産主義から脱した東欧を含む全ヨーロッパを指す。

こうした流れの中で、EUは1995年に新たにオーストリア、スウェーデン、フィンランドを加えて15か国となった。このうちの11か国で1999年から単一通貨ユーロ（Euro）が導入され、2002年からは各国通貨に替わるユーロ貨幣の流通も開始された³⁾。これによってヨーロッパは経済通貨統合を成し遂げ、真の統合に向けて第一歩を踏み出したといえる。その一方で、マーストリヒト条約には、EU拡大を視野に入れて改正・修正が行なわれた。1999年に発効したアムステルダム条約（Treaty of Amsterdam）と2001年調印のニース条約（Treaty of Nice）である。EUの加盟国拡大にとって一番の案件は、意思決定過程の効率化であった。しかし、機構改革を定めたニース条約が2003年2月に発効し、最大の障害は取り除かれた。2004年にはEUは東に広がり、中東欧・地中海10か国が新規に加盟することが決定されている。まもなくヨーロッパには加盟25か国、人口4億5000万人を擁する欧州連合が成立する。

2. ヨーロッパ高等教育政策の展開

2.1. 超国家機関による高等教育政策

以上に概観したヨーロッパ統合の動きは、当然のことながら教育領域をその射程外に留めておくものではない。関係諸国の教育政策に関わる大枠条件も継続的に変化を遂げてきた。ヨーロッパ内の協力が増し、域内市場が成立するにつれて、政治・経済システムのみならず教育システムもまた新たな挑戦と向き合うことになったからである。

超国家的な高等教育政策（以下、ヨーロッパ高等教育政策と呼ぶ）の形成は、教育プロセスとカリキュラムの脱国家化（de-nationalization）に貢献したといわれる（cf. Teichler, 1998, pp.91-93）。その際に本質的な寄与をしたのは、ヨーロッパに創設された超国家機関による教育政策であった。もっとも、こうした機関が教育問題にかかわる権限を実際に手にするのは、1992年のマーストリヒト条約締結後、EUが成立して以降のことになる。当初、ECの活動重点に教育領域は含まれていなかった。その理由として2点が挙げられる。前節で述べたとおり、欧州石炭鉄鋼共同体（ECSC）からECに繋がる一連の「統合」は、本来経済統合として構想されたものである。それゆえ1957年のローマ条約は、欧州の教育政策に経済共同体の果たす積極的な役割を予見していなかった。しかし他方で、教育システムに対する国家の主権（sovereignty）を主張する、加盟国側から根強い抵抗があったことも事実である。その結果、教育は経済および共同市場との関連で言及されるにとどまり、高等教育との接点は共通の職業訓練政策（128条）に限られた。ただし、ローマ条約は自営業者の居住移転の自由を保障するために高等教育の卒業証書（diplomas）、修了証明書（certificates）、および他の正式な資格（formal qualifications）の相互承認を規定しており（57条）、実際には困難を伴うものであったにせよ（cf. オクラン 2002, pp.114-115）、これをつうじて各国の教育システムに間接的な影響を及ぼしたといえる（Kampf; Sander, 2002, p.221）。

欧州共同体（EC）と欧州連合（EU）の下での教育政策の変化を、Field（1998, pp.25-26）は次の4期に区分している。すなわち、①1957～1973年まで教育と職業訓練はわずかに関心を引い

たにすぎず、②1974～1985年に幾らか関心の高まりがみられたものの、その主体は職業訓練であったが、③1986～1992年には教育がEUに向けて重要な政策領域になり、④1992年以後、生涯学習社会の理念と実践を進めるべくさらに徹底したアプローチが取られている。この分類で1992年から始まる第4期は、1998年をもって一つの区切りをつけてよいであろう (cf. de Wit, 2002, pp.42-43)。1999年にヨーロッパの高等教育政策は新たな段階を迎えた。論を先取りして言うならば、ソルボンヌ宣言、ボローニャ宣言という政府間共同宣言を契機として、ヨーロッパ高等教育圏の創設を目指した取り組みが進められている。では、教育領域におけるこうした政策展開は、ヨーロッパ統合の文脈のなかにどのように位置づけられ、相互に関連し合っているのであろうか。Fieldの年代区分を踏まえて、その経緯を跡づけることが次の課題である。以下では、ヨーロッパ高等教育政策の推進力となった、域内の高等教育協力と学生の流動化に関する政策プログラムに焦点を当てて検討する。

2.2. ECの下での学生交流・高等教育協力の萌芽

2.2.1. ジョイント・スタディー・プログラム

超国家機関としてのECが教育に果たす役割は、ローマ条約に明確な規定がなく限られたものであったことは先に述べた。しかし1970年代に入って、ECの活動範囲を職業訓練から他の教育領域へ、とくに高等教育領域にまで広げる重要性が共通に認識されることとなった。経済的な重要性を考慮してのことである。ECは1973年に原加盟6国から9か国に拡大し、景気はこの時期に停滞していたものの、教育に関しては新たなイニシアティブが取られた。その具現化の一つが、1973年の教育・研究・学術総局 (DG XII) の設置である。欧州委員会の初代学術・教育担当委員にはダーレンドルフ (Ralf Dahrendorf) が就任し、総局はその責任下に置かれた⁴⁾。こうして委員会の構成に教育が初めて地歩を占めた結果、それまでのように政策の根拠を経済的理由に求めることなく、教育に関するECの活動プログラム (action program) を設ける道が開かれた (de Wit 2002, pp.46-48)。

具体的な活動プログラムのうち、本稿との関連で注目すべきは、1976年に始められた「ジョイント・スタディー・プログラム」(Joint Study Programmes) であろう。これは、最長1年の学生・教員交流を行なう学部のネットワークに助成金を与え、移動する学生にも幾らか財政的に支援することを目的とした多国間の高等教育協力プログラムである。約10年に亙る試行期間の後に、ヨーロッパの学生・教職員交流プログラムとして有名な「エラスムス・プログラム」に引き継がれたことについては後述する。ここでは、教育活動プログラムの範疇として、EC加盟国の教育大臣が1974年に採択した主要な3部門に注意しておきたい。それは、教育における流動化 (mobility in education)、移民労働者の子弟に対する教育、教育におけるヨーロッパの視点 (European dimension in education) の実行意思、の3項目である。「ヨーロッパの視点」とは一言でいえば、加盟国の文化的、政治的、経済的、社会的特徴について理解を高めるさまざまな協力活動と、それをつうじてヨーロッパ意識を涵養すること、この双方を表す包括的な用語と捉えられる⁵⁾ (cf. Elliot, 1998, p.36)。流動化とヨーロッパの視点の2点は、以後ヨーロッパ高等教育政策の鍵概念となる。

2.2.2. ERASMUSプログラム

1987年に「エラスムス・プログラム」(ERASMUS Programme, 以後, ERASMUSプログラムと記す)が発足し, ジョイント・スタディー・プログラムは試行計画としての任を終えた。ERASMUSの名称は, オランダの人文主義者エラスムス(Desiderius Erasmus of Rotterdam 1466-1536)から取った名であるとともに, このプログラムの正式名称“European Community Action Scheme for the Mobility of University Students”(大学生の流動化のための欧州共同体活動計画)の頭字を兼ねている。ここで“University”とあるのは汎称と解されるべきであり, 伝統的な「大学」ばかりでなく, 大学外の高等教育機関(non-(extra-) university institutions)もプログラムの対象に含まれる(cf. European Commission, 1996)。ERASMUSの主体は学生交流であるが, そのほかに教員, 職員の交流やカリキュラムの共同開発もプログラムの一部を成している。

ERASMUSプログラムの主要な特徴を端的に言えば, 欧州域内における大学生の短期交換留学制度ということになる。つまり, ヨーロッパ内の大学に在籍する学生が, 国境を越えて一定期間(3~12か月), 他のヨーロッパ国に移動し, そこで学修の一部を行なうことを財政的, 学術的, 行政的側面から支援する制度である。大学入学後, 1年を経た学生であれば誰でも参加資格を得られる。ただし, 在学中の大学・学部と留学先の大学・学部との間で協定が結ばれていることが前提となる。

このような高等教育レベルの交流プログラムをECの欧州委員会が発足させた背景には, 1986年に単一欧州議定書が採択され, 国境のない領域の実現が域内で具体化していた事実を押さえておく必要がある。この時期, 欧州委員会は教育に関連したプログラムを積極的に打ち出している。その代表がERASMUSであり, 1980年代後半にはCOMETT(高等教育機関と産業界との協力, 1986年), LINGUA(ヨーロッパ言語の学習と教育, 1989年), TEMPUS(中東欧諸国の高等教育機関に対する協力, 1990年)などの教育プログラムが次々と設けられた。ヨーロッパ中部東部で政治情勢が転換を見せた直後に, この地域への経済再建支援基金(PHARE)の枠内でTEMPUSが開始された点は注目に値する。これらのプログラムが, 将来のヨーロッパ統合を視野に入れた施策であることは想像に難くない。

de Wit(2002, p.52)によれば, 教育政策に関するECの法的基盤の欠如が, 逆説的ではあるが欧州委員会に自由と創造の余地を与える結果になったという。欧州委員会はECの行政執行機関であるから, むろんその政策は, 閣僚理事会つまり加盟国の担当相による決定ないし委任に基礎を置いている。教育は各国政府の専管事項であるとの原則に変わりはない。このように不十分かつ不確かな権限にもかかわらず, 欧州委員会はEC域内で多国間の高等教育協力を進め, それによって高等教育のヨーロッパ化(Europeanization)のプロセスに先鞭をつけた。教育プログラムへの財政支援が間接的に方向づけの役割を果たし, 成果を収めた点も留意しておきたい。しかし1990年代に入ると, ヨーロッパの高等教育政策は新たな展開を見せる。マーストリヒト条約が締結され, 教育に関する条項が盛り込まれたためである。その過程でヨーロッパの学術交流と高等教育協力もまた, 1980年代のERASMUSプログラムから, 1990年代にはSOCRATESプログラムへと発展する。

2.3. EU誕生とヨーロッパ高等教育政策の転換

2.3.1. ERASMUSからSOCRATES／ERASMUSへ

ヨーロッパの教育政策は、1992年のマーストリヒト条約の調印とともに大きな転機に立つことになった。EUが超国家機関として初めて教育問題にかかわる権限を主張し、普通教育と職業訓練の領域で具体化することに成功したのである。このときから教育政策に取り組む際のEUの基本理念は、教育領域、とくに高等教育領域における国境を越えた協力はヨーロッパの競争力を強化し、ヨーロッパ市民の形成に役立つという政治的信念に裏打ちされている。その一方で、EUの正式な権限は、補完性原則（principle of subsidiarity）によって制限されたものとなった⁶⁾。簡潔に言えば、共同体はヨーロッパの教育の質を高めるために加盟国間の協力を奨励するが、その活動を補足し支援するのは必要な場合に限られる。このように穏当な規定となった理由は、ひとえに教育が共同体法と加盟国の国法との緊張領域に属することによる。超国家機関であるEUと国家との確執は、たとえば以下の経緯に読み取ることができる（cf. Wit, 2002, p.53-56, Kampf; Sander, 2002, pp.223-224）。

欧州委員会は1991年に「欧州共同体における高等教育に関するメモランダム」（Memorandum on Higher Education in the European Community）を公表し、新しく創設されるEUが教育に果たす役割と将来の教育プログラムについて議論の土台を提供した。このメモランダムで委員会は、経済、社会、文化の発展に高等教育が大きな意義をもつことを強調し、ヨーロッパの視点を高等教育に融合させることに関して欧州全域で議論を始める意図を確認した。しかし、高等教育システムを調和させる（harmonization）という委員会の試みに対して、加盟国からはほぼ一致して拒否的な反応が示された。加盟国が重視したのは、教育システムに対する各国の責任と、その文化的言語的な多様性を尊重することであった。補完性原則を教育分野にも適用することが主張された。

マーストリヒト条約は、「教育、職業訓練および青年」（Education, vocational training and youth）と題する章に二つの条項を設け、126条で普通教育、127条で職業訓練について規定している。教育領域に関する126条の第1項をみると、加盟国の要請に配慮した内容になっていることがわかる⁷⁾。

「共同体（the Community）は、教育内容と教育システムの組織、ならびに文化的言語的な多様性に対する加盟国の責任を十分に尊重しながら、加盟国間の協力を奨励することにより、必要であればその活動を支援し補助することによって、教育の質の発展に寄与するものとする」。具体的には次の6点がEUの活動領域とされている（第2項）。

- ・とくに加盟国の教育と言語の普及を通じて、教育におけるヨーロッパの視点を進展させること、
- ・とくに卒業証書（diplomas）と学修期間の学術的な承認（academic recognition）を奨励することにより、学生と教員の流動化を促すこと、
- ・教育機関間の協力を促進すること、
- ・加盟国の教育システムに共通の問題について情報と経験の交換を進展させること、
- ・青年交流および社会教育指導員（socioeducational instructors）の交流の進展を促すこと、
- ・遠隔教育（distance education）の進展を促すこと。

要約するならば、EUは教育領域における加盟国の権限を侵すことなく、その多様な言語の普

及、学生と教員の流動化、高等教育協力の促進などによって、ヨーロッパの教育の質を高めることを目的とする。これらの方策は、それまでECの下で推進されてきた教育プログラム、とくにERASMUSプログラムと密接に関係している。しかし、ヨーロッパ統合に教育の果たす役割に鑑みれば、既存の教育プログラムを継続させるだけでなく、それをEUの他の研究開発プログラムと関連づけて実施する必要がある。こうした考えに基づいて、欧州委員会はそれまで個別に存在していた教育領域のプログラムを、二つの大きな枠組みに纏めることを決定した。それがSOCRATESとLEONARD DA VINCIである。こうして1995年からSOCRATESは普通教育と高等教育にかかわるプログラムを包括し、他方、職業訓練に関するプログラムはLEONARD DA VINCIに統合されることになった。SOCRATESにはERASMUS、COMENIUS（学校教育）、LINGUAのほか、成人教育（Adult Education、のちGRUNDTVIG（生涯学習））、遠隔学習（Open and Distance Learning、のちMINERVA（教育のなかの情報通信技術（ICT）））などの活動が含まれる。

2.3.2. SOCRATES／ERASMUSの特徴

では、SOCRATESの枠組みに内包されたERASMUS（SOCRATES/ERASMUS）と、従来のERASMUSとの間にはどのような違いが見られるのであろうか。一つの重要な変化は、プログラムの管理運営にかかわる側面である。そもそも学生・教職員の交流やカリキュラムの共同開発は、多国間の学部ネットワークを主体に実施されていた。それがSOCRATESの枠内では、学部によって個々の大学・高等教育機関が主役を務めることになった。同時に助成金の申請方法も変わり、1997/98年度から次の3点を満たすことが求められている（Teichler, 2002, pp.16-19）。

第一に、個々の大学は機関単位で一つの申請書を提出し、すべての交流・協力活動がその申請書に含まれる。従来、申請書は学部レベルで協力する大学間ネットワークによって提出されていた（Inter-University Cooperation Programmes, ICPs）。新しい方式では、この包括的な申請書を基に、欧州委員会と個々の大学との間に制度契約（Institutional Contract, IC）が結ばれる。

第二に、学部ネットワークに基づく大学間協定に替わって、パートナーとなる大学間で双務協力協定が結ばれる。個々の大学は、ヨーロッパの他の大学と築いた協力関係について文書証拠を保管し、請求があれば提示することを求められる。

第三に、助成金を申請するにあたって、個々の大学は「ヨーロッパ政策声明書」（European Policy Statement）を提出する必要がある。この声明書で個々の大学は、申請するERASMUSのすべての活動と助成金との関係を明らかにし、明確な政策戦略をもっていることを証明しなければならない。

このように責任の主体を学部から大学の中央組織に移すことによって、行政面での支援体制を改善し、ヨーロッパの学術交流・高等教育協力について個々の大学が一貫した政策をもつことが期待された。学部間交流を促す単発的な措置から、大学に焦点を定めた取り組みへの移行は、マーストリヒト条約の目標を効率的に実行するための欧州委員会の策と捉えられよう。

SOCRATESに内包されたERASMUSのもう一つの大きな変化は、プログラムが対象とする流動化の範囲である。ERASMUSの主眼が学生と教職員の流動化、つまりは人の移動を促進することにある点は変わらない。しかし、SOCRATES/ERASMUSはこうした人の移動を、交流・協

力活動のより広い枠組みのなかに統合することを目指している。新しいERASMUSの精神を一言でいうならば、「学生をヨーロッパに連れ出し、ヨーロッパをすべての学生に連れて来る」(“Bringing students to Europe, bringing Europe to all students”)ということになる (cf. European Commission, Socrates Programme, Higher Education (ERASMUS))。簡単に説明しよう。

1980年代半ばまで、学生の留学は主に個人の自発性に基づく行為 (“free-mover”) と考えられてきた。それをERASMUSプログラムは組織的な交流事業に発展させ、毎年何万人もの学生がヨーロッパ内の他国の大学で学修を経験することが可能になった。その功績は大きい。ところが他方で、ヨーロッパの視点の進展には期待されたような効果が見られない事実も指摘された。ERASMUSに参加する学生は、当初はヨーロッパ全学生数の1割を目標としていたが実際には数パーセントに留まり、あくまで少数派にすぎない (cf. Teichler, 1999, p.11)。そこで提起された問題は、交流プログラムに参加せず、また他の方法でも留学や外国での職業実習を経験しない9割以上の学生に、どのようにして国際的な見方やヨーロッパ諸国の多様な文化に触れる機会を与えられるかということである。こうした見地から、SOCRATES I (1995～1999年)の重点は、それまでERASMUSやLINGUAなどの交流プログラムでは十分に考慮の対象とされてこなかった、いわゆる移動しない学生 (non-mobile students) に強化された。学生交流は引き続きプログラムの中核を占めるものの、自国の大学に留まる学生に対しても、教員の交流や多国間のカリキュラム開発をつうじて、課程の中にヨーロッパの視点を取り入れることが奨励されたのである。2000年からのSOCRATES II (2000～2006年)も、本質的に同一の目標の下に行なわれている。

2.4. 教育プロセスのヨーロッパ化：EC/EUの高等教育政策の影響

2.4.1. ERASMUSプログラムの量的拡大

ここでECとEUの下での高等教育政策がヨーロッパ諸国の高等教育にどのような影響を与えてきたかを、ERASMUSプログラムを例に検討してみたい。欧州委員会の助成を受けて留学する学生 (以下、ERASMUS学生と呼ぶ) は、ヨーロッパ全体の学生数から見ればたしかに一部に留まっている。しかし参加者数が増え、学生の送り出しと受け入れの双方に携わる大学数が増加するなかで、各国の高等教育が対応を迫られてきた課題は少なくない。たとえば各機関の教員職員担当者が直面する問題は、言語の障壁、学修上の基礎知識や学年歴の違いといった教育的側面から、住居、保険など日常生活に至るまで多岐に亘る。なかでも重く受け止められたのは、学修にかかわる問題である。国ごとに異なる多様な高等教育システムを保持したまま、いかにして学修構造に互換性をもたせ、学位や留学中の履修成績を相互に認め合うことができるか。その解決策の一つとして導入された単位互換制度は、結果として、それまで単位 (“credit”) を用いていなかった多くのヨーロッパ諸国の学修構造に変化をもたらすきっかけとなった。詳細に入る前にERASMUSプログラムの量的な拡大について概観しておこう。

ERASMUSプログラムは、1987年に11か国3,200人の規模で開始された。翌1988年にはすでに9,900人に増加し、その後は毎年1万人近い割合で参加学生数が増えている。1990年に27,900人、1992年には51,700人、1995年から1997年まで85,000人前後で停滞した3年を挟んで1998年から再び上昇に転じ、1999年には1年間の参加者数が初めて10万人を上回る110,100人になった。振り返ってみると、ERASMUSの発足から2002年までの約15年間に、総勢100万人を超える学

生が、ERASMUS 学生として卒業までの一時期をヨーロッパ内の他国で過ごし、学修の一部を行なったことになる。

一方、ERASMUS プログラムが対象とする国々は、EU (EC) 域内に制限されない。1987年の11か国から翌年ルクセンブルクが加わり当時のEC加盟12か国が対象となった後、1991年には欧州自由貿易連合 (European Free Trade Association, EFTA) の加盟7か国が参加を許された。一部の国々はその後EU加盟によってEFTAを脱退したが、1992年にEUと欧州経済領域 (European Economic Area, EEA) 協定を結んだ3か国、つまりノルウェー、アイスランド、リヒテンシュタインは引き続きプログラムに参加している⁸⁾。他方、SOCRATES/ERASMUS プログラムは、1998年から徐々に中東欧の諸国にも開かれた。ブルガリア、チェコ、ハンガリー、ポーランド、ルーマニア、スロヴァキア、スロヴェニア、そしてバルト3国 (エストニア、ラトヴィア、リトアニア) の10か国である。こうして2000年からのSOCRATES II (2000～2006年) の参加国数は、ヨーロッパの30か国に及ぶ。すなわち、EU加盟15か国と欧州経済領域 (EEA) 3か国、先に挙げた中東欧10か国とキプロス、マルタである。後者の中東欧・地中海12か国はいずれもEUの加盟予定・候補国であり、ブルガリアとルーマニアを除く10か国が2004年にEU加盟を予定していることは言うまでもない。

2.4.2. 欧州単位互換制度 (ECTS) 導入の経緯

こうして21世紀初頭の現在、SOCRATES/ERASMUS プログラムには毎年30か国から10万人を超える学生と約1,800の大学・高等教育機関が参加している。このような発展は、参加大学間のさまざまな面での協調と、それに基づく構造的、質的な変化に支えられたものだといってよい。ヨーロッパ各国の高等教育システムはきわめて多様性に富み、しかもその多様性の尊重がEUの教育政策の中核に据えられていることは先述したとおりである。だが、移動する学生から見れば多様性は足枷になりかねない。ERASMUSは最長1年の短期留学プログラムであり、参加学生の大半は、自国の大学に戻って学修を続けた後に学位・卒業資格を取得する。そのとき最も大きな障碍になるのは、留学先で行なった学修が、留学後に在籍する大学・高等教育機関で卒業要件として認められない場合であろう。学修の相互承認はERASMUSプログラムの前提条件とされているけれども (cf. タイヒラー, 2003), 学生が不利を被らないためには、さらに制度的仕組みを整える必要がある。とくに、留学が在学期間の過度な延長を招く事態は避けられねばならない。そこで加盟国に共通の枠組みとして案出されたのが、欧州単位互換制度 (European Credit Transfer System, ECTS), すなわち単位制度を用いて、留学時の学修期間と履修成績の相互承認を容易にするという方策であった。

ECTSの特徴を簡潔に言うならば、大学間の相互協定と信頼を基盤に、フルタイムで1年間の学修を最高60単位に換算する方法である。単位の基礎となるのは学習量であり、講義、演習等の違いにより一定の基準にしたがって換算される。他方、ECTSに賛同する大学・学部はネットワークを形成し、提供する授業についてはもちろんのこと、当国の高等教育システムと当該大学に関する詳細な情報を載せた情報資料 (Information Package) を作成する。留学を希望する学生は、その大学の資料を参考にしながら事前に参加する授業を決め、留学中の履修成績が帰国後に認められることを、在籍している大学の担当教員の合意を得て予め文書で契約しておく。こうして留学先での学修期間と成績は原則としてすべて認められ、その換算と証明はECTSを

介して行なわれる。

ECTSはERASMUSプログラムの一環として1989年に導入された。ERASMUSが発足したのは1987年であるから、学生流動化の推進装置として早くから構想されていたことが窺える。しかし最初の6年間は、五つの専門分野（経営学、化学、歴史学、機械工学、医学）を対象に、限られた145機関での試行という位置づけであった。それがSOCRATES/ERASMUSの新たなプログラムへの移行を機に、1997年からは加盟国のすべての高等教育機関に開かれたシステムになっている。ERASMUSプログラムの参加にあたってECTSを導入しているのは、全体の5割強にあたる約1,000機関である。

2.4.3. 履修成績の相互承認とECTSの効用

以上のような特徴をもつ欧州単位互換制度（ECTS）の単位は、いわばヨーロッパ内の高等教育機関で通用する一種の通貨と譬えられよう。このECTSを用いてヨーロッパ諸国の多様な高等教育システムに互換性をもたせる方法は、実際、どの程度機能しているのであろうか。ERASMUS学生が留学中に行なった学修の相互承認の実情については、SOCRATESプログラムに対する外部評価（“SOCRATES 2000 Evaluation Study”）の結果から看取することができる（cf. Teichler, 2002）。

1998/99年度のERASMUS学生を対象にした調査によれば、留学期間中の履修成績が帰国後に認められた割合は、ECTSの適用を受けた学生で87パーセント、単位換算を伴わないERASMUS学生では74パーセントであった。ECTSが履修成績の相互承認に有効な手段であることは疑いない。この数値をECTSが試行段階にあった1990/91年度と比べると、ECTSを介して行なわれた承認の程度はやや低下しているが、ERASMUS学生の学修が帰国後に承認される割合は、全体として75パーセントから81パーセントに上昇している（表1）。これはECTSが普及した結果を反映したものであり、ERASMUS学生に対するECTSの適用率は、1990/91年度の3パーセント未満から1998/99年度の40パーセントに伸びている。

表1 ERASMUS留学期間中の学修と帰国後の承認(1990/91および1998/99の平均, 単位%)

年度	留学先での学修の承認			学習量の一致の程度			留学による在学期間延長の見込み		
	ECTS	その他	全体	ECTS	その他	全体	ECTS	その他	全体
1990/91	95	74	75	84	72	73	23	46	45
1998/99	87	74	81	81	80	80	47	63	55

出所：Teichler, Ulrich (ed.), 2002, *ERASMUS in the SOCRATES Programme*, p.108.

その一方で、ERASMUS学生が卒業までに要すると見込んだ在学年数は、長くなる傾向にある。これはECTSの適用を受けた学生でも、一般のERASMUS学生でも変わらない。1998/99年度のERASMUS学生は、平均して留学期間の55パーセントに相当する期間が卒業までに余計にかかると予測していた。これはたとえばERASMUSで12か月留学した学生は、留学せずに卒業した場合と比べて、7か月近く学修期間が延びると考えていたことを意味する。留学先での学習環境や質に対する学生側の評価が1990/91年度からほとんど変化していないことを考慮に入れると、ECTSが見せかけの承認として機能している可能性が推測される。すなわち、留学中の学修が帰国後に承認されてはいるものの、卒業要件には必ずしも該当せず、追加の履修が求められるというケースである。

さらに承認の程度は、ERASMUS学生の出身国によって大きく異なる。とくに厳しく対応し

ているのは、イギリス（63%）、ドイツ（67%）の大学・高等教育機関であり、留学中に行なわれた学修の6割程度しか認めていない。これは、9割以上が承認される8か国と対照的である（表2）。留学による在学期間の延長についても、ベルギー（11%）やフランス（24%）の学生は、留学後の在学期間の延長をほとんど予期していないのに対して、フィンランドとドイツの学生は、留学期間の8割に相当する期間が卒業までに余分に必要になると見込んでいる。

表2 ERASMUS 留学期間中の学修の承認(留学前在籍機関の国別, 1998/99の平均, 単位%)

承認の程度	ポルトガル	スウェーデン	オランダ	ハンガリー	ノルウェー	オーストリア	フランス	ベルギー	イタリア	フィンランド	
	96	94	93	93	93	91	90	90	86	85	
予想される延長 在学期間(対留学期間の割合)	50	59	66	49	34	66	24	11	61	82	
承認の程度	ポーランド	ギリシャ	デンマーク	スペイン	ルーマニア	アイルランド	ドイツ	イギリス	チェコ	その他	全体
	85	84	82	80	75	73	67	63	62	90	82
予想される延長 在学期間(対留学期間の割合)	21	49	39	48	75	58	81	74	63	40	55

出所：Teichler, Ulrich (ed.), 2002, *ERASMUS in the SOCRATES Programme*, p.110.

ERASMUS プログラムに対する各国の態度もまた多様である。ERASMUS 学生の受け入れ数と送り出し数を見ると（表3）、イギリス、アイルランドの2国は、1997/98年度には、自国の送り出し学生数の2倍近い学生を他国から引き受けていた。フランス、スウェーデン、スペインはほぼ同数であるが、ベルギー、イタリア、フィンランドはいわば輸出超過であって、受け入れ数はその6割程度にすぎない。このような相違が生じる原因として、言語の問題が挙げられる。英語圏であるイギリス、アイルランドは留学希望国として人気が高いものの、これらの国々の学生は、他のヨーロッパ国への留学に必ずしも積極的ではない。他方、イギリスの高等教育機関は概してERASMUS プログラムの参加に控え目であるといわれる。その理由の一つは、授業料を徴収されないERASMUS 学生は、一般の留学生と異なり収入源とみなされないことにある（cf. de Wit, 2002, p66-67）。

表3 1997/98年度ERASMUS 学生数(国別および受け入れ・送り出し別)

	1993/94 の ERASMUS 学生数			1997/98 の ERASMUS 学生数		
	受け入れ	送り出し	比	受け入れ	送り出し	比
イギリス	15,737	10,255	1.53	20,938	10,582	1.98
アイルランド	2,155	1,455	1.48	2,844	1,509	1.88
オランダ	3,739	4,306	0.89	4,939	4,171	1.18
フランス	12,375	8,590	1.44	15,193	15,263	0.99
スウェーデン	1,208	1,747	0.69	2,941	3,173	0.93
スペイン	6,560	6,873	0.95	11,426	12,468	0.92
デンマーク	1,063	1,522	0.70	1,562	1,796	0.87
ドイツ	7,754	10,887	0.71	10,991	13,785	0.80
ノルウェー	365	748	0.49	818	1,071	0.76
ポルトガル	1,000	1,299	0.77	1,382	1,834	0.75
オーストリア	717	957	0.75	1,744	2,438	0.72
アイスランド	9	57	0.16	88	123	0.72
ギリシャ	820	1,424	0.58	994	1,431	0.69
ベルギー	2,559	2,747	0.93	2,855	4,233	0.67
イタリア	3,944	6,643	0.59	5,697	9,334	0.61
フィンランド	373	962	0.39	1,836	3,052	0.60
全体	60,378	60,472	1.00	86,256	86,263	1.00

出所：Teichler, Ulrich (ed.), 2002, *ERASMUS in the SOCRATES Programme*, p.45.

以上に挙げた事実は調査結果の一部にすぎないが、ヨーロッパ統合に向けて高等教育にも圧力が及ぶ一方で、各国の権限と大学の自治を侵すことなく協調を実現する難しさを表しているといえる。たしかにERASMUSをはじめ欧州委員会による教育プログラムは、制約を受けながらもヨーロッパの視点を徐々に浸透させ、高等教育協力の基礎固めに貢献してきたことは間違いない。しかしながら、ECTSという欧州共通の枠組みも異なるシステム間の協調に歩を進めたとはいえ、高等教育の質、レベル、学位の種類等に関わる問題を解決できる万能の策ではない。このように多様性を是としてきたヨーロッパの高等教育政策は、20世紀の終わりに転換点に立つことになる。その象徴となる出来事が、ボローニャ宣言の採択である。

3. ヨーロッパ高等教育圏の建設に向けてーボローニャ・プロセス

3.1. ボローニャ宣言

1999年6月19日にイタリアのボローニャに会した欧州29か国の教育担当大臣は、高等教育に関する共同宣言に署名した。これがいわゆるボローニャ宣言（Bologna Declaration）である。この宣言は「ヨーロッパ高等教育圏」（European Higher Education Area）の設立を謳い、2010年までに以下の具体的な目標を達成することを目指している。

- ・ディプロマ・サプルメント（Diploma Supplement）の採用を含めて、理解しやすく比較可能な学位制度を採用すること、
- ・学士課程と大学院課程という2段階をすべての国に導入し、第一学位は3年以上の修業年限でヨーロッパの労働市場に適切なレベルの資格であること、
- ・学生の流動化を促進するために、ECTSと互換性のある単位制度を導入すること、
- ・学生・教職員の自由な移動を阻む障害を取り除き、流動化を促進すること、
- ・比較可能な基準と方法を開発し、質の保証においてヨーロッパの協力を進めること、
- ・高等教育におけるヨーロッパの視点を促進すること。

ボローニャ宣言の中核をなすのは、各国の高等教育システムにヨーロッパ・レベルで全般的な収斂（convergence）をもたらすために、各国政府と高等教育機関が自ら高等教育システムの改革に努力するという意思である。こうした方向はそれまでのヨーロッパ高等教育政策からの転換であるにもかかわらず、宣言には広汎な国々が署名し、国際的にも注目を集めた⁹⁾。この変化を可能にした最大の要因は、ヨーロッパの高等教育が国際競争力に関して危機に直面しているとの共通認識であったと理解される。その危機感は、ヨーロッパ統合に伴う域内労働市場の成立にとどまらず、アジア、ラテン・アメリカ等からの留学生獲得競争におけるアメリカの優位、さらには分校の設置やインターネットをつうじて高等教育を行なう外国からの教育提供者、つまり超国家教育（transnational education）の進出といった内外からの挑戦に基づくものである（cf. Bologna Process Committee, 2002）。

ボローニャ宣言は、一方で、「高等教育システム間のより大きな互換性と比較可能性の達成」を挙げている。ヨーロッパ市民の流動化と雇用能力を高めるには、ヨーロッパ内で学位の透明性を増すことが欠かせない。そのためにディプロマ・サプルメントの使用が奨励される。これは学位・卒業証書の英語による添付資料であり、当該国の高等教育システムと学修課程の構造と内容、ならびに成績評点に関して詳細な情報を与えることが期待される。

その一方で、宣言はヨーロッパ外部に向けて、「高等教育のヨーロッパ・システムの国際的競争力」の向上を目標とする。「いかなる文明の活力と有効性も、他国に対してその文化が有する魅力によって測られる」。したがって、「ヨーロッパの高等教育システムが、(ヨーロッパの) 際立った文化と学術の伝統に匹敵する程度に世界的な魅力をもつ」ことを確実にしなければならない。しかもグローバル化が進み、学生、影響力、威信、資金をめぐる世界的な大学間競争が以前にも増して激しくなっている。学士課程と大学院課程の2段階に分かれたシステムと単位制度の導入は、ヨーロッパ以外からの学生を引きつけ、流動化を図るのに役立つであろう。この両者は、アメリカ、イギリスをはじめ世界の多くの国々で採用されてきたものの、ヨーロッパ大陸諸国の高等教育にはこれまで馴染みの薄い制度であった。ボローニャ宣言はヨーロッパの高等教育が収斂したシステムに向かう必要性を強調しているが、それはこうした内外の問題を意識してのことである (cf. The Confederation of EU Rectors' Conferences and the Association of European Universities, 2000)。

3.2. ソルボンヌ宣言

ところでボローニャ宣言は、その基礎を1998年5月25日にフランス、イタリア、イギリス、ドイツの教育担当大臣が署名したソルボンヌ宣言 (Sorbonne Declaration) に置いている。ソルボンヌ大学の創立800年式典に出席した4か国の大臣は、「ヨーロッパ高等教育システムの構造の調和 (harmonization) に関する共同宣言 (ソルボンヌ宣言)」を採択した。このソルボンヌ宣言は、知のヨーロッパ (a Europe of Knowledge) の創造に際して大学の果たす中心的な役割を確認したうえで、ボローニャ宣言に繋がる次の内容に焦点を当てている。

- ・開かれたヨーロッパ高等教育圏の中で、学位と学修サイクルの全体的な枠組みを徐々に調和させること、
- ・学士課程と大学院課程の2段階を採用し、共通レベルの学位システムを設けること、
- ・学生と教員の流動化を高めること、そのために障害を取り除き、学位と学術的な資格の承認を改善すること。

高等教育システムに関して異なる構造と伝統を有する4か国が「調和」の道を進む意思を表明したことは、高等教育関係者のみならず欧州委員会、他のヨーロッパ国の教育担当大臣にも驚きをもって受け止められた。ソルボンヌ宣言が4か国の共同宣言として出された理由を、de Wit (2002, pp.63-64) は、調和のプロセスに必要なコントロールを維持する方法として、4国の教育担当大臣が故意に欧州委員会の文脈を外れて各国政府の代表として行動したためだと指摘している。ソルボンヌ宣言のイニシアティブを取ったのはフランスだが、他の3か国もまた国内の高等教育改革を進めるために、この宣言をいわば論拠の楯として利用する意図をもっていた。

ソルボンヌ宣言の趣旨を肯定的に捉えたヨーロッパ諸国は、翌年イタリアの教育担当大臣の招待によってボローニャに会し、そこで採択されたのがボローニャ宣言である。この会議に先立ってヨーロッパ諸国の学位制度と学修構造が調査され、ヨーロッパの高等教育システムの複雑な様相と多様性があらためて浮き彫りにされた (Haug, Kirstein and Knudsen, 1999)。そして調和という語のもつ消極的な意味合いを避けるために、この報告書とボローニャ宣言では、収斂、透明性 (transparency), 互換性 (compatibility), 比較可能性 (comparability) などに置き換えら

れた (cf. de Wit, 2002, p.64)。

3.3. ボローニャ・プロセス

ソルボンヌ宣言, そしてボローニャ宣言で謳われたヨーロッパ高等教育圏の実現に向けて, 署名国間では独自の取り組みが進められている。先述のとおり, 1992年のマーストリヒト条約は教育に対する各国の権限を尊重し, 補完性原則によってEUは補助的な役割しか果たさない。したがって宣言の目標が2010年に達成されるか否かは, 各国の積極的な行動にかかっている。このように署名国が自ら高等教育システムを改革することが原則であるがゆえに, 各国の改革状況を報告し, 次の措置を取るために2年ごとに会合をもつことが決められている。

ボローニャ宣言採択から2年後の2001年5月にヨーロッパの教育担当大臣はプラハに会し, プラハ・コミュニケ (Prague Communiqué) を発表した。そこではボローニャ宣言の目標が再確認されるとともに, ヨーロッパレベルで活動する大学・学生団体, 欧州委員会と協力すること, ヨーロッパ高等教育圏の魅力と競争力をさらに高めるために, 高等教育の質と水準を保証することが重視されている。各国の報告によれば, 多くの国々はすでに2段階学修構造の採用, バチェラー, マスター学位の導入など, ボローニャ宣言に応じた高等教育システムの改革を進めている。だが, それぞれの国の高等教育システムがどのような形で収斂に向かうのかはまだ明らかでない (Haug and Tauch, 2001)。こうした改革プロセスの進展状況を把握するために, 今回は2003年9月にベルリンで会合が開かれることになっている。

4. 展望—ヨーロッパ統合と高等教育の統合

ヨーロッパ統合の動きの中で, ヨーロッパ諸国の高等教育もまた統合に向かって進みつつある。しかし, その道のりは平坦なものとはいえない。固有の歴史的・社会的な背景を反映して各国の高等教育システムはきわめて多様性に富み, しかもその多様性がヨーロッパ諸国の文化的な豊かさの表象であると捉えられてきたからである。EC, EUという超国家機関も, 高等教育に関しては権限が制約されていることは先述したとおりである。そうした文脈の中で, ヨーロッパ高等教育圏の建設が謳われたことは大きな転換であり, グローバル化の影響として注目されよう。だが, ヨーロッパの高等教育システムに共通性をもたせる構想は, 20世紀の終わりに突然だされたものではない。1950年代に始まるヨーロッパ統合のプロセスの中で, とくにEC, EUの欧州委員会による学生交流・高等教育協力プログラムをつうじてその基盤が築かれていたことは留意しておく必要がある。SOCRATES/ERASMUSプログラムの参加国と, 拡大EUの加盟 (候補・予定) 国, そしてボローニャ宣言の署名国の間に大きな重なりが見られることはその証左とあってよいであろう。

その一方で, ボローニャ宣言は各国政府の役割にも影響を及ぼしている。すなわち政府の関心は, 大学に対する直接のコントロールから, ヨーロッパ高等教育圏の建設に重要となるシステム構造の調和, 学位プログラムのアクレディテーション, 学位・卒業資格の等価性などの問題に移ってきているといわれる。では, ボローニャ・プロセスの中でこれまでの国家と大学との関係はどのような変化を見せるのか。欧州で展開されている議論と模索は, 日本にとっても重要な示唆を与えている。

〔註〕

- 1) EU成立の経緯とヨーロッパ統合に関する本節の内容については、Borchardt, 2000, Fontaine, 1998, オクラン, 2002, 戸澤英典, 1999, および欧州連合のウェブサイトを参照。
- 2) EEC設立条約とEuratom設立条約はいずれも1957年3月25日にローマで調印されことから「ローマ条約」(Treaties of Rome)と呼ばれる。だが、単数(Treaty of Rome)で用いられる時には、EEC設立条約のみを指している。本稿で言及するローマ条約は、EEC設立条約を意味する。なお、EEC(European Economic Community)はマーストリヒト条約によって名称がEC(European Community)に改められた。これは純粋に経済的な共同体から政治的連合への移行を表明するための措置である。E(E)CはEU設立後も、EUを構成する3本柱(three pillars)の第1の柱としてECSC, Euratomとともに存続し、EEC設立条約もEC設立条約と改称されて引き続き有効である(Treaty establishing the European Community, 最終改正はアムステルダム条約)。こうした経緯により、“EC”という略語には、1967年に3共同体から形成された複数形としての欧州共同体(European Communities)を指す場合と、欧州経済共同体(EEC)を改めた単数の欧州共同体(European Community)を表す場合とが混在する。しかも前者の欧州共同体は、慣用的に“European Community”と単数形で記されることが少なくない。このような混乱を避けるために本稿では、ECはもっぱら1967年に成立した欧州共同体の略語に当て、後者はE(E)Cと表記して区別する(cf. “European treaties”, http://europa.eu.int/abc/treaties_en.htm ならびにBorchardt, 2000, p.8)。
- 3) 2001年からギリシャもユーロ圏に加わり、2002年1月1日よりユーロ貨幣の流通を始めたのは、EU加盟15か国のうちイギリス、デンマーク、スウェーデンを除く12か国である。
- 4) EC, EUの重要な構成機関は、欧州連合理事会(別名、閣僚理事会Council of Ministers)、欧州委員会、欧州議会である。EUの設立に伴い、欧州共同体理事会(Council of European Communities)は欧州連合理事会に、EC委員会(Commission of the European Communities)は欧州委員会に名称が変更された。本稿では、ECの機関についても便宜的に現在の名称を用いている。以下ではEUを例にこの3機関について概説する。

欧州連合理事会(Council of the European Union)は、加盟国の閣僚級代表で構成される意思決定機関である。議題となる政策問題に応じて加盟国の担当大臣が出席し、EUの名において最終的な決定を下す。全会一致が原則であるが、重要事項以外は特定多数決(ほぼ3分の2)で議決される。

この理事会で決定された政策の実施を任務とするのが、欧州委員会(European Commission)である。委員会は基本条約の監督者でもあり、条約を尊重しない国があれば法的な追及を開始する。20人の委員は各国政府が任命し、各委員はそれぞれ総局(DG: Directorate-General)単位の担当分野をもつ。現在、25の総局がある。

欧州議会(European Parliament)はそもそも諮問的機関から出発したが、次第に権限を強化し、特定分野での理事会との共同決定権、EU予算の承認権、新任欧州委員の一括承認権等を有している。議員数は626で、15加盟国各国において5年ごとに行なわれる普通選挙で直接選ばれる。2004年のEU拡大後は、加盟国が27に達した時点で欧州委員の数に上限(最大26人)を設定し、欧州議会の議席数を732とすることが決定されている(2003年2月現在)。EUの立法についてはこの3者間で、欧州委員会が法案を提出し、欧州議会と理事会が制定

する権限を共有している。

なお、1973年に欧州委員会に設けられた教育・研究・学術総局（DG XII）は、後に学術・研究・開発総局（DG XII）と教育・訓練・青少年総局（DG XXII）に分かれた。教育にかかわる DG XXII は、1999年に教育・文化総局（Directorate-General for Education and Culture）に改組されている。

- 5) 教育における「ヨーロッパの視点」は正式に定義された用語ではない。欧州連合の情報サービス（Europe Direct）に筆者が電子メール（http://europa.eu.int/geninfo/mailbox/form_en.htm）で照会したところ、欧州委員会の教育・文化総局のバーニー・トレンチ氏（Mr. Barney Trench）が次の回答を寄せてくれたので引用する。

「教育における『ヨーロッパの視点』（‘European Dimension’ in education）に対する正式な定義はないが、私たちはこの用語を、EU加盟国間の教育における協力のさまざまな側面を指して用いている。欧州連合条約の下では、ヨーロッパ各国の政府がその国の教育システムの内容と組織に責任を負っている。EUは、たとえば学生、教員、行政職員にヨーロッパ内の他国へ行く機会を与える Socrates のようなプログラムを組織することによって、さらにその上に「視点」（‘dimension’）を加える。その目的は2つある。一つは、学生の視野を広げ、個人の教育上の経験を向上させること、もう一つは、専門職業上の接触と良き規範（good practice）の交換をつうじて、教育システムを全体的に改善すること、である。こうして相互に学びあうことによって、ヨーロッパの視点は私たちが基準を設けるのを可能にする。（…中略）欧州委員会は、政治上のコンセンサス形成と Socrates のような広汎に基礎を置くプログラムへの関与ばかりでなく、教育の特定領域でイニシアティブを取っている。たとえば、オンライン学習に対して毎年開催される Netd@y 行事や、言語のヨーロッパ年（European Year of Languages）がそれであり、異なった国々の地方レベルで数千万人が同時に参加している。このようにしてヨーロッパの視点は、『ヨーロッパに行く』（‘go to Europe’）のを可能にするだけでなく、『ヨーロッパを連れて来る』（‘bring Europe to you’）のものである」。このトレンチ氏の回答は、本稿「2.3. EU 誕生とヨーロッパ高等教育政策の転換」の内容と関連しているのでそちらも参照されたい。）

欧州委員会が1991年に出した「欧州共同体における高等教育に関するメモランダム」は、“European dimension”を「学生の流動化、機関間の協力、カリキュラムの中のヨーロッパ、言語の中心的重要性、教員養成、資格と学修期間の承認、高等教育の国際的役割、情報と政策の分析、高等教育分野との対話」と定義している（cf. European University Association, 2002, 江淵, 1997, pp.218-226）。しかし、トレンチ氏の回答にあるように、「EU加盟国間の教育における協力のさまざまな側面」を表す用語であることから、本稿では包括的に「ヨーロッパの視点」を訳語にあてることにする。

- 6) マーストリヒト条約では、共同体とその加盟国が競争力を共有する分野においては、加盟国が単独で行動したのではその目標が達成されないという場合、あるいは共同体として行動するほうが効果的であるという場合に限って、欧州レベルで行動が取られるべきであるという補完性原則が盛り込まれている（cf. European Parliament, 2002）。
- 7) マーストリヒト条約は、アムステルダム条約によって改正されると同時に条項の番号が改められた。そのためにマーストリヒト条約の126条と127条は、現行条約では149条と150条に

規定されている。なお、EU条約とE(E)C設立条約はニース条約において一つの条約に統合された（The Treaty on the European Union and the Treaty establishing the European Community (Nice consolidated versions), 2002）。

- 8) 欧州自由貿易連合（EFTA）は、貿易自由化による経済の安定と活性化を目的として、1960年にオーストリア、デンマーク、ノルウェー、スウェーデン、ポルトガル、スイス、イギリスの7か国によって創設された。1970年にアイスランド、86年にフィンランド、91年にはリヒテンシュタインが加わったが、その一方でEU加盟のためにイギリスとデンマークが1972年に、ポルトガルが1985年に、オーストリア、フィンランド、スウェーデンが1995年にそれぞれ脱退し、現在は4か国（スイス、ノルウェー、アイスランド、リヒテンシュタイン）によって運営されている。

EFTAはその創立の理念として、単一欧州市場の実現に道を開くことを掲げており、目的を共有するEUと、工業製品に対する関税を撤廃する自由貿易協定を1972年に結んだ。それを機に、EUとEFTAは欧州経済の発展のために強力なパートナーシップを築き上げ、この歩みは1992年に欧州経済領域（EEA）協定が調印されたことで大きく前進した（1994年発効）。EEAは、EFTA加盟国のうち国民投票によって参加を拒否したスイスを除く3か国とEU加盟国による単一市場であり、域内18か国においては人、物、資本、サービスが自由に移動できる（駐日欧州委員会代表部、1998）。

- 9) ボローニャ宣言に署名した29か国は以下のとおりである。ただし、ベルギーはフランス語圏とフラマン語圏の2名の大臣が参加しており、そのため署名した教育担当大臣の数は30名となっている。オーストリア、ベルギー（フランス語圏）、ベルギー（フラマン語圏）、デンマーク、フィンランド、フランス、ドイツ、ギリシャ、アイルランド、イタリア、ルクセンブルク、オランダ、ポルトガル、スペイン、スウェーデン、イギリス（以上、EU加盟15か国）、アイスランド、ノルウェー、スイス（以上、リヒテンシュタインを除くEFTA加盟3か国）、チェコ、エストニア、ハンガリー、ラトヴィア、リトアニア、マルタ、ポーランド、スロヴァキア、スロヴェニア（以上、キプロスを除く2004年のEU加盟予定9か国）、ブルガリア、ルーマニア（2007年のEU加盟候補2か国）。なお、プラハ・コミュニケにはキプロス、トルコ、クロアチアの3国が加わり、32か国がボローニャ宣言の実現を目指したボローニャ・プロセスに参加している。

〔参考文献〕

Borchardt, Klaus-Dieter, 2000, *The ABC of Community law*, Fifth edition, European Commission, Directorate-General for Education and Culture, Brussels.

(<http://europa.eu.int/eur-lex/en/about/abc/index.html>)

Bologna Process Committee, 2002, *Introduction to the Bologna Process*. (Document prepared by the Committee on Prague 2001, Board Meeting 28, April 2000, Vilnius, Lithuania and updated by the Bologna Process Committee in June 2002.)

The Confederation of EU Rectors' Conferences and the Association of European Universities (CRE), 2000, *The Bologna Declaration on the European space for Higher Education: an explanation*.

de Wit, Hans, 2002, *Internationalization of Higher Education in the United States of America and Europe:*

- A Historical, Comparative, and Conceptual Analysis*, Westport, Connecticut: Greenwood press.
- Elliot, David, 1998, "Internationalizing British Higher Education: Policy Perspectives", in Scott, Peter (ed.), *The Globalization of Higher Education*, Buckingham: SRHE/Open University Press, pp.32-43.
- European Commission, DG XXII-Education, Training and Youth, 1996, *SOCRATES, Manual of good practice on Erasmus under the Socrates programme*, Brussels.
- European Parliament, 2002, "European Parliament Fact Sheets 1999-2002".
(http://www.europarl.eu.int/factsheets/default_en.htm)
- European University Association 2002, "Credit Transfer and Accumulation - the Challenge for Institutions and Students. Conclusions and Recommendations for Action". EUA/Swiss Confederation Conference ETH Zurich, 11/12 October 2002. (<http://www.unige.ch/eua/>)
- Field, John, 1998, *European Dimension: Education, Training and European Union*, Higher Education Policy Series, No.39, London: Jessica Kingsley.
- Fontaine, Pascal, 1998, *Europe in ten points*, European Commission.
(http://europe.eu.int/comm/publications/booklet/eu_glance/12/index_en.htm)
- Haug, Guy, Kirstein, Jette and Knudsen, Inge, 1999, *Trends in Learning Structures in Higher Education*. Copenhagen: Danish Rectors' Conference Secretariat.
- Haug, Guy and Tauch, Christian, 2001, *Trends in Learning Structures in Higher Education (II)*. Helsinki: Finnish National Board of Education.
- Kampf, Karol; Sander, Günther, 2002, "Europäisierung und Internationalisierung von Hochschule und Studium", in Otto, Hans-Uwe; Rauschenbach, Thomas; Vogel, Peter (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft: Lehre und Studium*, Opladen: Leske + Budrich, pp.217-235.
- Scott, Peter, 1998, "Massification, Internationalization and Globalization", in Scott, Peter (ed.), *The Globalization of Higher Education*, Buckingham: SRHE/Open University Press, pp.108-129.
- Scott, Peter (ed.), 1998, *The Globalization of Higher Education*, Buckingham: Open University Press.
- Teichler, Ulrich, 1998, "The Role of European Union in the Internationalization of Higher Education", in Scott, Peter (ed.), *The Globalization of Higher Education*, Buckingham: SRHE/Open University Press, pp.88-99.
- Teichler, Ulrich, 1999, "Internationalisation as a Challenge for Higher Education in Europe", *Tertiary Education and Management*, Vol. 5, No. 1, pp.5-22.
- Teichler, Ulrich (ed.), 2002, *ERASMUS in the SOCRATES Programme: Findings of an Evaluation Study*, Bonn: Lemmens.
- 江淵一公, 1997『大学国際化の研究』玉川大学出版部。
- オクラン, クリスチーナ, 2002『語り継ぐヨーロッパ統合の夢』NHK出版。
- 金子元久, 2002「ヨーロッパに吹く風—高等教育改革の動向—」『IDE現代の高等教育』2002年1月号, pp.59-65。
- 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, pp.25-49。
- 駐日欧州委員会代表部, 1998『ヨーロッパ (europe)』January/February 1998。
- 駐日欧州委員会代表部, 2003『ヨーロッパ (europe)』Winter 2003。

戸澤英典，1999「ヨーロッパ統合の歴史と現在」『EU諸国』自由国民社，pp.61-126。

[ソルボンヌ宣言，ポローニャ宣言，プラハ・コミュニケ]

Joint declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system, Paris, the Sorbonne, May 25 1998. (Sorbonne Declaration)

The European Higher Education Area. Joint declaration of the European Ministers of Education convened in Bologna on the 19th of June 1999. (Bologna Declaration)

Towards the European Higher Education Area. Communique of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague on May 19th 2001. (Prague Communique)

[関連ウェブサイト]

European Commission, DG Education and Training (欧州委員会，教育訓練総局)：

<http://europa.eu.int/comm/education>

European Commission, Socrates Programme, Higher Education (ERASMUS)：

<http://europa.eu.int/comm/education/erasmus>

European Commission, ERASMUS, ECTS-European Credit Transfer System：

<http://europa.eu.int/comm/education/socrates/ects.html>

European Parliament (欧州議会)： <http://www.europarl.eu.int>

European Union (欧州連合)： <http://europe.eu.int>

EU 関連条約： <http://europa.eu.int/eur-lex>

http://europa.eu.int/abc/treaties_en.htm

外務省： <http://www.mofa.go.jp>

駐日欧州委員会代表部： <http://jpn.cec.eu.int>

[ABSTRACT]

Changes of Policy for Higher Education in the Process of European Integration:
From the ERASMUS Program toward Bologna Process

YOSHIKAWA Yumiko*

The purpose of this article is to retrace the process of European integration and examine its impact on the policy for higher education in Europe. The European Communities (EC), in the same way as its predecessors (European Coal and Steel Community, European Economic Community, European Atomic Energy Community), had limited competency in the field of education, since the Treaty of Rome only included the principles of common vocational training and did not mention education as an area for community action. The 1976 Joint Study Programmes, however, laid the basis for the future mobility program, which was taken over to ERASMUS in 1987. As the pace of economic integration increased in the 1980s and 1990s, and the political dimension gained more importance with regard to the question of European integration and European identity, the focus on education at the Community level increased. The European Dimension in education is one of the key concepts for cooperation across participating countries.

It was the Treaty on European Union, namely the Maastricht Treaty that provided a legal competency in the educational and vocational field. The European Union (EU) has now basis to refer to the European policy for higher education, but within the confined purview because of the principle of subsidiarity. Under the Maastricht Treaty, each European government is responsible for the content and organization of its national educational system. The EU encourages cooperation, for example by organizing programs such as SOCRATES/ERASMUS which promote mobility of students, teachers and administrative staffs.

Mobility program SOCRATES/ERASMUS as well as the European Credit Transfer System (ECTS) have tried to stimulate internationalization in higher education with full respect to the diversity of the national systems in Europe. Globalization challenges this more or less voluntaristic policy and asks for more thorough international harmonization of policy frameworks, higher education structures, degree systems and curricula. The process started with the Bologna Declaration in 1999 in Europe which is a clear example of this. In the longer run, eventually this will lead to the generalization of the Bachelor/Master-degree structures, the development of compatible credit transfer and credit system to be recognized, etc., even though it does not necessarily imply standardization and uniformity in higher education in Europe.

* Associate Professor, Faculty for the Assessment and Research of Degrees, National Institution for Academic Degrees and University Evaluation