

「ヨーロッパ高等教育圏」に向けての収斂と多様性

Convergence and Diversity on the Way Towards a “European Higher Education Area”

ウルリッヒ・タイヒラー

訳：吉川裕美子

Ulrich TEICHLER

Translated by YOSHIKAWA Yumiko

|                          |    |
|--------------------------|----|
| 1. はじめに                  | 3  |
| 2. ヨーロッパ：近隣諸国間での協力       | 3  |
| 3. 現行の改革プロセスの特徴と関連性      | 4  |
| 4. ヨーロッパ化・国際化の先行政策       | 5  |
| 5. 「ボローニャ」：ヨーロッパ内の構造上の収斂 | 8  |
| 6. 収斂，多様性，相違             | 9  |
| 7. 透明性と承認のための付随する措置      | 12 |
| 8. 質保証に付随する活動            | 14 |
| 9. ヨーロッパの高等教育の将来         | 15 |
| ABSTRACT                 | 18 |

## 「ヨーロッパ高等教育圏」に向けての収斂と多様性

ウルリッヒ・タイヒラー\*

訳：吉川裕美子\*\*

### 1. はじめに

ヨーロッパの高等教育の主要関係者は、2010年までにヨーロッパ高等教育・研究圏 (European Higher Education and Research Area) を創設するという目標を宣言した。そこには2つの異なるイニシアティブが現われている。

第1に、ヨーロッパの約30か国の教育担当大臣が1999年にボローニャに会し、学修プログラムの改革を共同で進め、それによって学修プログラムと学位の共通構造を確立し、構造上の類似性を高めるためにさらに幾つかの活動を支援する意思を宣言した。構造上の収斂 (structural convergence) とは、教育理念とコース・プログラムの内容の多様さに異議を唱えることではない。それはヨーロッパの外の学生に対しては、ヨーロッパでの学修の魅力を高め、ヨーロッパ内においては学生の流動性と大学間の協力を促進すべきものである。2010年までの「ヨーロッパ高等教育圏」の創設を目指す、このいわゆる「ボローニャ・プロセス」(Bologna process) には、40か国からの教育担当大臣と高等教育機関の代表者が協力して取り組んでいる。

第2に、欧州理事会 (European Council) が、研究開発への投資に関する共同施策を2000年に策定し、協力して2010年までに「ヨーロッパ研究圏」の創設を結実させることに合意した。欧州理事会は、欧州連合 (European Union) 加盟15か国 (当時) の政府首脳会議である。特に目標に掲げられたのは、研究開発費をGDPの3%にまで拡大し、研究協力と資金提供のためのヨーロッパ共同の機構を強化することであった。これは、ヨーロッパを「世界で最も競争力が強く、最も活動的な知識基盤経済」(the most competitive and dynamic knowledge-based economy of the

world) とするのに役立つと考えられた。

こうした寄与のねらいは、ヨーロッパの中で高等教育の発展に光が当てられるようになることにある。では、それによって教育的な側面に重点が置かれるようになるだろうか。改革の目標にはどの程度の合意が見られるだろうか。主要な変化は何であるか。各国の高等教育システムの類似性は、どの程度高まるのだろうか。

### 2. ヨーロッパ：近隣諸国間での協力

ヨーロッパの外にいる専門家たちは、現下のヨーロッパの政策論争を、ヨーロッパが急速な統合に向かう道程にあることを示す兆しだと解釈することが少なくない。こうした見方とは対照的に、ヨーロッパ市民の多くは、ヨーロッパ諸国間の協力が進展していることは否定しないけれども、近い将来に真の統合が実現するとは考えていない。以下は、ヨーロッパの現況についての個人的な意見である。詳細な学術的分析の結果ではないが、ヨーロッパの中で、いま高等教育政策を取り巻く状況がどのようなかを理解する一助となるであろう。

ヨーロッパ大陸の市民が一体感をもっているのは、第一に住む町、地域、もしくは国家である。彼らは自分をベルリン市民やアムステルダム市民、カタロニア人やスコットランド人、あるいはイタリア人やスウェーデン人だと考えており、ヨーロッパ人であるとは思わない。このような見方が近い将来に変わることはないであろう。ドイツ対オランダのサッカー試合を観戦するときに、ドイツ人が近所のオランダ人を誘うことはない。オランダのチームが負けてドイツ人が喜ぶのを見て、彼らが感情を害することを望まないからだ。もっとも、ドイツの地方サッカーチームには、外国人選手が多く所属している。

\* ドイツ カッセル大学 高等教育・職業研究センター 教授

\*\* 独立行政法人大学評価・学位授与機構 学位審査研究部 助教授

その一方で、ヨーロッパ大陸の市民は、ヨーロッパ内の経済協力はますます有益であるばかりか、必要であるとさえ考えるようになってきている。北欧諸国とオランダ、ドイツの国民は、彼らの税金が一定の割合で南イタリア、スペインの幾つかの地域、ポルトガル、ギリシア、アイルランド、さらに最近では中欧東欧の国々に流れ、その地域の開発支援に用いられることに不平を言うことが少なくない。だが、自由貿易地域を拡大するだけよりも、人の移動を伴う経済協力を強化することの利点に注目するようになってきた。しかもヨーロッパの人々は、両替の必要が少なくなるなどヨーロッパ域内の移動がいつそう容易になることを歓迎している。

しかしながら、共同のヨーロッパ政治機構を賞賛する者はいない。欧州議会 (European Parliament) は、一般国民の注意も、最も野心的な政治家の注意も引かない。欧州委員会 (European Commission) は、ヨーロッパのバナナの形の規格化を気にかけ、低品質のビールの販売を容易にするべくドイツ・ビールの品質水準を落とし、さらにはヨーロッパの全く平坦な地域にさえロープウェーの安全規則を設けさせようとする、奇妙な官僚機構とみなされがちである。むしろ高等教育については、欧州委員会が ERASMUS プログラムを始めるイニシアティブを取ったことを高く評価する人もいる。ERASMUS プログラムは大いに普及したが、この枠組みにおいても“ブリュッセル”の官僚機構がわずかな奨学金しか用意せず、最近になってもヨーロッパの他国で過ごす学修期間の初めの段階で、深刻な財政問題に直面する学生がいるという苦情が聞かれる。

文化に関して、ヨーロッパ人が厳密な国境を強調することはほとんどない。古代ギリシア、ローマ、そしてキリスト教の思想は、ヨーロッパのあらゆる地方に刻み込まれている。教育理念にはしばしば国家の秘められた感情があるものだが、最も成功した理念は、国家的な、あるいは国家固有の理念とは考えられていない。ベートーベンの第九交響曲「歓喜に寄す」(Freude schöner Götterfunken) が、ヨーロッパの歌とみなされている理由はここにある。ベートーベンがドイツ人か、オーストリア人か、それともその両方か、さらに彼の作品はヨーロッパ共同の文化遺産か、あ

るいは世界の文化遺産であるのか、という争いが生じることはない。ERASMUS という名は、プログラムの名称の頭字語であると同時に、中世ヨーロッパを広く移動した学徒に関係している。この名称は、ヨーロッパの学生交流プログラムが普及するのに大いに貢献した。そのため、今ではヨーロッパの教育・高等教育・学術プログラムに、著名な人物の名前が選ばれることが多くなっている。

### 3. 現行の改革プロセスの特徴と関連性

ヨーロッパ諸国の高等教育政策は、第二次世界大戦後の早い時期から国境を越えた視線をもって、という意見に専門家たちは賛同しやすい。しかし21世紀初頭の今、大多数のヨーロッパ人は次のように考えている。高等教育はヨーロッパの、そして世界的な環境と密接に関連し、その事実が高等教育に以前よりもはるかに強い影響を与えている、と。高等教育の現状と関連政策を分析すると、ヨーロッパは以下に挙げる7つの計画を実施している。

第1に、ヨーロッパ各国の高等教育システムに対してヨーロッパ関係と国際関係がもつ重要性は、過去50年を越える間に高まり続け、各国の高等教育政策の中でヨーロッパと国際的な問題にいつそう注意が払われるようになってきた。この漸進的な変化の過程で、1980年代までは国家的な視野が常に優位を占めていたが、1990年代以降、ヨーロッパ諸国の高等教育政策はヨーロッパ政策・国際政策と一致し、他方で、高等教育のヨーロッパ・国際政策は各国の政策と一致している。

第2に、第二次世界大戦の直後から21世紀初頭の10年までの間に、西欧諸国における高等教育のヨーロッパ政策・国際政策には、4つの段階(stages)が注目される。

- ・第1段階は、自由で民主的な社会が、相互理解を深める努力によって特徴づけられる。
- ・第2段階には、経済と社会の発展に資する最善の高等教育システムを求めて、相互の助言と学び合いが広がる。
- ・第3段階は、ヨーロッパの政治クラブ内での協力、流動性、「ヨーロッパの視点」(European dimension)の育成の段階として説明される。
- ・第4段階は現在の段階であり、グローバル化

が進む世界の中で、ヨーロッパの高等教育システムを選択的に促進することによって形成されると考えられる。

第3に、それぞれ新しい段階には、ヨーロッパの、そして国際的な高等教育政策に新しい重点が置かれるが、古い政策が姿を消すわけではない。結果として、高等教育のヨーロッパ・国際政策はますます複雑になってきた。

第4に、ヨーロッパ諸国あるいは超国家機関の高等教育政策のヨーロッパ化（Europeanisation）によって、国際政策と実質的な矛盾が生ずることは一度もなかった。大部分は、他の文化と社会を理解し、協力、流動性を促進する際の地域的な強調とみなされた。ヨーロッパ内で追求された同じ基礎的なアプローチは、どちらかといえば薄い広がりであり、幾らか例外はあるものの、世界の他の地域、特に市場を重視した民主的な工業国にも当てはまる。

第5に、西欧諸国ならびにヨーロッパで積極的に活動している超国家機関の研究政策は、つねに高等教育政策ではなく他の論拠によって推進されてきた。しかも「ボローニャ・プロセス」と「ヨーロッパ高等教育圏」に関して高等教育政策の統合、また「ヨーロッパ高等教育・研究圏」に関してヨーロッパ研究政策の統合は、どちらも今のところ観察されていない。

第6に、アングロ・サクソン型のバチェラー（学士, bachelor）、マスター（修士, master）の2段階システムに類似した、高等教育プログラムの収斂した構造に向けて共同で努力するという決定が、多くのヨーロッパ諸国の教育担当大臣によって下され、それが高等教育改革を大規模に起動させている。改革の努力は、学修プログラムの長さや段階の再編成という次元をはるかに超えるものである。改革は、特にカリキュラムの内容、学生に対する学修と試験の透明性、質保証の方法に向けられている。しかも、これらは各国の高等教育システムの将来的な総合設計、すなわち第3段階の教育（tertiary education）の在学率や垂直的、水平的な多様性にとって、きわめて重要である。

第7に、ボローニャ・プロセスは、高等教育の将来について明確な共通展望に基づいたものではない。多くの鍵となる問題は曖昧であり、相反する点や矛盾もある。鍵となる次の4つの問題は未

解決のままである。

- ・ヨーロッパにおける構造上の「収斂」：改革が完遂されたときに、ヨーロッパ諸国の高等教育システムの構造はどの程度類似し、どの程度異なっているのだろうか。学修プログラムの段階、プログラムの長さ、高等教育機関とプログラムの段階ごとの類型は、多かれ少なかれ同一のものになるのか、それとも本質的に多様であるのか。
- ・各国の高等教育システムの同質性と多様性の程度：ヨーロッパ各国の高等教育システムは、大学と教員の質に著しい階層性を生み、それによって特徴づけられるようになるのか、それとも大多数の大学と教員の質が類似し、それが特徴となるのか。ヨーロッパ諸国の高等教育プログラムは相対的に同種のものとなるのか、それともきわめて多様性に富んだプロフィールをもつのか。
- ・カリキュラムの「収斂」または多様性：構造上の収斂はカリキュラムの収斂を伴うのか。たとえばヨーロッパの大学は、構造改革の過程でヨーロッパ全体に類似した工学カリキュラムを設けようとするのだろうか。それとも、現在ヨーロッパ諸国間に存在しているカリキュラムの多様性が維持されるのか。
- ・付随する措置の役割：ボローニャ・プロセスで取られるその他の活動、特に単位制度の普及、学位証書添付資料（diploma supplement）の導入、質保証の仕組みの改革における協力は、多かれ少なかれ具体的な「論理」（logic）に従うのか、それともヨーロッパ高等教育システムの将来的な特徴の鍵となる上記の問題に関して、主要な役割を果たすのだろうか。

ボローニャ宣言から5年経ったけれども、これらの問題に明確な答えを提供することはまだできていない。しかし、ヨーロッパ諸国の改革プロセスにとって突出した問題であることは明らかである。

#### 4. ヨーロッパ化・国際化の先行政策

ヨーロッパにおける第二次世界大戦後の高等教育政策の展開を概観すると、高等教育のヨーロッパ化政策（Europeanisation policies）は最近の

現象ではないことが分かる。とくに過去数十年間について考察してみるならば、1990年代末以降の見解、政策、措置の具体的な方向転換を理解するのに役立つであろう。

1950年代のヨーロッパの高等教育政策は、自由な民主的社会的間の相互理解を増すことを目指していた。第二次世界大戦後、ヨーロッパ諸国はいずれも、傷ついたナショナリズムの建て直しと戦争による損害からの復興に没頭した。国の高等教育システムが再生され、あるいは存続された。高等教育システムは普遍的 (universalistic)、国際的 (international)、全世界的 (cosmopolitan) な特徴をもつけれども、ファンディング (資金調達)、管理運営、量と構造上の特性、カリキュラムに関するかぎり国家的 (national) であった。

しかし、こうした困難な状況下でも、国境を越えた視点は広がりを見せた。そのころアメリカでは、他国での経験が文化的な豊かさ、国境を越えた相互理解、国際認識に貢献しようという考えが普及していった。フルブライト・プログラム (Fulbright Program) は、こうした考えを支持するプログラムとして有名になったものである。一方、西欧諸国はヨーロッパ内の学生の移動を促進する際に、互いに協力することを決定した。その主導権を取ったのは欧州会議 (Council of Europe) である。欧州会議は、文化、教育、科学の分野で、自由な民主主義 (非共産主義) 諸国の協力を奨励する超国家機関として1950年頃に設立されたが、次に挙げる事項の承認 (recognition) に関する協定を起草し、ヨーロッパ諸国の多くが批准した。

- ・高等教育に入学する際の中等教育学校の資格、
- ・教育課程の途中で移動する学生が既に行なった学修、
- ・国外の大学院への進学または専門職従事者として移動を望む者の学位 (cf. Teichler, 2003c)。

これらの協定は、大きな成果を生むことはなかった。大学の多くが国内で入学者を選抜し、ヨーロッパの他大学からの志願者をすべて受け入れることには消極的だったからである。しかし、学生が他大学に受け入れられ、ある国の学位を他のヨーロッパ諸国の雇用者が承認するようになるという見込みを増す効果を、協定の基礎をなす精神がもたら

したことは間違いない。

欧州会議は1970年代と1990年代に再度、今度はユネスコと協力して、これらの協定を数歩前進させた。1997年のリスボン協定 (Lisbon Convention) は、「本質的な違いが認められない限り」、ヨーロッパのすべての大学は他のヨーロッパ諸国からの学生を受け入れることを求めている (Council of Europe, 1997)。

1960年代の始めに、ヨーロッパ各国は最も進歩した高等教育システムを求めて、自国と他国の高等教育システムの比較にいつそう関心をもつようになった。最も近代的な解決法の探求と比較に関するこうした活動は、経済協力開発機構 (OECD) によって助長された。OECD は1957年に創設され、市場経済を特徴とする経済先進国 (すなわちアメリカ、カナダ、日本、オーストラリア、ニュージーランドなどを含む国々) で構成される政府間組織である。

OECD は間違いなく重要な「シンク・タンク」となり (cf. Papadopoulos, 1994; Sadlak and Hüfner, 2002)、次に挙げる見解の普及に貢献した。

- ・政策は、経済発展に対して高等教育の貢献を高める手段だと考えるべきである、
- ・中等教育学校以上の教育 (当初は「高等教育」 (higher education) と呼ばれ、その後「第3段階の教育」 (tertiary education) と呼ばれる) の入学者の割当て数を大幅に増やすべきである、
- ・社会的公正と才能の流動化の双方に貢献するものとして、教育の機会均等に注意すべきである、
- ・ある種多様で透過性の高い第3段階の教育システムが望ましい、
- ・職業キャリアを開始した後の教育により多くの関心が払われるべきである (「リカレント教育」 (recurrent education), 「継続専門教育」 (continuing professional education), 「生涯教育」 (life-long education))。

ヨーロッパ各国の改革は、他の諸国のよい規範 (good practice) を参考にして着手され、いくつかの事例に類似した解決法が選ばれた。だが、全体として見ると、高等教育システムの多様性は維持された。しかしながら、政策と高等教育システ

ムの趨勢が収斂するという当初の強い確信は、1970年代から80年代の間に弱まっていった。それどころか、この20年間の各国の高等教育政策は、以下の組み合わせによって形作られた。

- ・近代化アプローチ：最も近代的な高等教育システムの探求ばかりでなく、
- ・特異的アプローチ：国の固有の伝統、特質が有する価値を強調し、さらに、
- ・政治的アプローチ：確かな政治目標を追求し、それゆえに同種の政治目標を追求する諸国の発展に目を向ける（Teichler, 1988を参照）。

1990年ごろには協力、流動性、「高等教育におけるヨーロッパの視点」（European dimension in higher education）の育成が、ヨーロッパ諸国の高等教育におけるヨーロッパ・国際政策の最も明白なテーマであった。欧州共同体（European Community, EC）は、より早い時期には欧州経済共同体（European Economic Community, EEC）、1992年以降は欧州連合（European Union, EU）と呼ばれているが、超国家機関としてこれらの政策の中心にあった。

1950年代に欧州経済共同体が設立された時に、そこで取り組まれた教育問題は、ヨーロッパ内の職業移動にとって障壁ないし促進者となる職業訓練と資格の領域に限られていた。1970年代半ばになってようやく、高等教育領域でヨーロッパとして幾つかの活動に着手する合意がなされた。しかし、これらの活動には、ヨーロッパ各国の高等教育システムの多様性に疑いを差しはさまないという条件が設けられた（European Commission, 1994を参照）。大学の協力と流動性に関しては、1976年から1986年まで小規模な試行的計画のなかで支持された。この計画は成功とみなされ、1987年に発足したのがERASMUSプログラムである。ERASMUSプログラムは、ヨーロッパ内の他国に半年または1年間留学する学生に対して、留学にかかる追加の費用を補う目的で奨学金を支給する。その留学生数は、今では毎年10万人を超える。奨学金は学生と大学に対して支給されるが、それは原則として提携学部、大学間を学生が移動する場合、つまり学生が帰国したときに送り出し側の大学が留学先での学業成績を認める合意がなされている場合であり、他国での学修期間を上首尾に過ごせるように、教学・管理運営上の多様な活動

でも協力関係が結ばれている。協力や流動性を促進するために、他にもさまざまな教育プログラムが設けられた。

これらの支援措置は概して、ヨーロッパを全体として扱うものではなかった。それよりもヨーロッパの友好諸国内、特に欧州連合加盟国内で、さらには特定のプログラムに対して提携協定を結び、生じた費用を自ら負担する諸国どうしの協力が奨励されている。

学生の移動は、ヨーロッパ各国の多様な高等教育システムを尊重するという目的をもって促進された。ERASMUSは、後にSOCRATESと呼ばれるより大きなプログラムの一部になったが、実際に学生の国外留学への関心を刺激し、多くの点で大学の相互協力の意欲を高めた成功物語となった。諸国間の対比と各国の高等教育システム間の対比から、学ぶことの価値が明らかにされたからである。学生は視野を広げ、考慮に値するさまざまな理論と方法が存在していることに気づく（cf. Teichler, 2001）。

しかしながら、国外で行なった学修の承認は、各国が多様なシステムを有するヨーロッパの中では複雑な問題である。そこでヨーロッパの大学は、以下の点によって承認を確実にしようと試みた。

- ・高等教育の第4年次のコースを同等レベルにあると仮定すること。これは、5年制プログラムの4年次であるか、4年制プログラムの最終年次であるか、あるいは3年制の学部プログラムに続く大学院プログラムの1年次であるかを問わない、
- ・提携大学での類似したコース、あるいは異なっても補足的なコースを設けるために、カリキュラムの開発に協力すること、
- ・承認の機会を最大化するために、留学時にどのコースを選択するかを助言を学生に与えること、
- ・単位の共通システムを導入すること。

提携学部間のカリキュラム上の協力は、同種の学修プログラムの開発、あるいは共同の学位（joint degrees）を出す共同の学修プログラムの開発につながる場合もあった。だが結果として、ヨーロッパの大学間の協力は、ヨーロッパの個々の国の中でカリキュラムの多様性を高めることになった。ある点からいえば、ヨーロッパの大学間

の協力と流動性はヨーロッパ諸国間の多様性をはっきりと強調したわけではなかった。ERASMUSでは、「高等教育におけるヨーロッパの視点」を育むことが主張されているからである。しかし、この用語の解釈と関連する活動はしばしば曖昧で、確かに多様なことが多かった。そのため協力関係にある大学・学部の中でも、ヨーロッパの文化と社会に共通の要素を強調する場合がある一方で、ヨーロッパに典型的なこととして、異なる文化と社会の間の対話だけが考えられる場合もあった。

## 5. 「ボローニャ」：ヨーロッパ内の構造上の収斂

ヨーロッパ内での短期の学生の移動は拡大した。1990年代半ばから政治家や他の関係者の多くは、世界の他の地域からの学生にとってヨーロッパの特に非英語圏諸国での学修が魅力を失いつつあることに懸念を抱くようになった。この数年の間に、ヨーロッパ以外からの学生をヨーロッパでの学修に引きつける唯一かつ最良の方法は、ヨーロッパ諸国すべてに類似した構造のプログラムと学位を構築することであるという意見が広まってきた。しかもこうした構造は、ヨーロッパ内の学生の移動も大いに促進するであろう。一つ大事なこととして、これは各国の高等教育システム全体とヨーロッパの個々の国の目的にかなった妥当な設計となるであろう。

1998年に、フランス、ドイツ、イタリア、イギリスの教育担当大臣がパリのソルボンヌ大学の創立記念式典に際して、プログラムと学位の「調和のとれた」(harmonized) 構造を確立することを宣言した。1999年には、29か国の教育担当大臣がイタリアのボローニャで宣言に署名した。この宣言によれば、プログラムと学位に段階的な構造が設けられ、最終的に2010年までに「ヨーロッパ高等教育圏」が完成されることになっている。続いて、このプロセスを監視し、具体化し、促進するための閣僚級会議が2001年にプラハ(チェコ共和国)で、2003年にはベルリン(ドイツ)で開催され、2005年にはベルゲン(ノルウェー)で開催される予定である。これまでに40か国がこの協同事業に参加しているが、一部の国は比較的早期にそれぞれの改革に着手したことを付け加えておくべきであろう。ドイツでは1998年にすでに法律が改

正され、すべての高等教育機関はプログラムと学位を従来の構造に代えて、あるいは従来の構造と並行して、バチェラーとマスターのプログラムを設けることが認められた(Schwarz and Rehburg, 2003)。

この改革プロセスの超国家的な関係者は欧州連合ではなかった。それよりもむしろ、個々の国の教育担当大臣が協力して、このプロセスを推進している。1999年以来、このプロセスは、欧州連合の枠内で協力する国の数よりも多い国々で構成されている。

ボローニャ・プロセスの引き金となった基本的な仮説は、十分な統計的な根拠に基づくものではなかったことに触れておかねばならない。たびたび主張してきたことだが(cf. Teichler, 1999b), 実のところ、世界中からヨーロッパの非英語圏諸国での学修を選んで留学してくる学生の割合は減少傾向にあるわけではない。しかも構造上の収斂という手段が、世界の他の地域からの学生にヨーロッパの高等教育をより魅力あるものとするために、最も重要なのかは明らかでない。言語の問題、高度に組織された博士課程プログラムの不足、あるいはヨーロッパの一部の国にみられる教学・管理運営上の学生に対する支援の不足のほうが、より重要な要素かもしれない。だが、信念もまた事実であることは確かだ。

ボローニャ・プロセスの基礎をなす第2の仮説も疑わしい。ボローニャ宣言(Bologna Declaration)は、ヨーロッパ諸国の類似したプログラムと学位はヨーロッパ内の学生の移動も推進すると指摘している。だが、ヨーロッパ内の学生の移動は、多様なプログラムと学位のままでもすでにERASMUSの枠内で上首尾に機能してきた。プログラムと学位が類似していれば、より効果的に機能するかもしれない。しかし、あえて言いたい。こうしたことがヨーロッパ内の学生の移動の適度な増加を目指したものであれば、我々はヨーロッパにおけるプログラムと学位の革新という負担を負うことはなかったであろう。ボローニャ宣言は、主として世界の中のヨーロッパという問題に取り組んでいるのである。

1998年のソルボンヌ宣言(Sorbonne Declaration)では、「調和」(harmonisation)という用語が用いられた。1999年のボローニャ宣言以降、

関係者は「収斂」(convergence)が所期の変化を描写する用語であるとの意見で一致した。収斂とは、他の点で多様性を保ちながらもある点で、ここではプログラムと学位の段階的な構造に関して、類似性を高めるプロセスである(同一の解決策を確立することではない)、と今日のヨーロッパでは一般に解釈されている。

ヨーロッパ内外の関係者、観察者の中には、ヨーロッパの高等教育政策を高等教育の潜在的に矛盾する国際化(internationalisation)と見なす者もいる。確かに、ヨーロッパ内の見方が主要な役割を果たしている。政策は、地理的な、ことによると政治的な隣国グループに注意を向けるものである。時には、政策は世界の他の地域の高等教育との相互作用を減じ、隔たりを広げるものと解される。

高等教育における境界を越える地域化(border-crossing regionalisation)は、明らかに、世界のさまざまな地域で国際化する最も容易な方法である。世界の他の地域で協力という同様の努力がなされていることに気づく(cf. Blumenthal et al., 1996)。身体的な移動に要する費用は、近隣諸国間では比較的安い。しかも世界のある地域、たとえばヨーロッパで国境を接する国々は、一方で、その対比から得るものが創造的刺激となりうるほどに異なっているが、他方では、対比が単なる好奇心以上のものは提供しえないほどに似ている。

ヨーロッパ化(Europeanisation)は、幾らか緊張がなかったとは言えないとしても、先に論じた4段階を通じて、国際化と矛盾することはなかった。たとえば、ERASMUSの枠内におけるヨーロッパ内の学生移動の増加がヨーロッパ化政策と国際化政策の主要な原動力となったときに、ヨーロッパの大多数の大学と政府は、ヨーロッパ政策と国際政策は組織的な違いを越えて互いに絡み合っていると考えた(Teichler, 1999a)。また、1990年代末に勢いを増してきた「ボローニャ・プロセス」は、世界の他の地域でヨーロッパの高等教育の魅力を増し、同時に同一の手段によってヨーロッパ内の相互作用を強めるのに役立つことが期待された。

しかし、これらの点に関して、ヨーロッパの研究政策は、つねにヨーロッパの高等教育政策とは

全く異なっていたことを付言しておくべきであろう。研究政策は、1950年代にすでに欧州経済共同体の議題に挙げられていた。研究開発の質と研究開発の経済上の活用にかかわる限り、競争相手と考えられる世界の他の地域に追いつく必要性が感じられていた。最初はアメリカだけが勝者の競争相手として名指しされたが、1970年代と1980年代には日本も好敵手と見なされた。

欧州会議による2000年のリスボン宣言(Lisbon Declaration)は、さらに一歩先を進んでいる。すでに指摘したとおり、研究政策はヨーロッパを「世界で最も競争力が強く、最も活動的な知識基盤経済」にするのに役立つべきものとされた(Weber, 2003を参照)。学術的知識への自由なアクセスに対立するものとして、研究開発、研究の質と評判、特許権、知的所有権における財政投資に関して競争が強調されている。これは研究協力を阻むものではないが、競争という観点から見ると、ヨーロッパ外のパートナーとの研究協力は「戦略的提携」(strategic alliances)の範囲内で着手されるようだ。

## 6. 収斂, 多様性, 相違

「ボローニャ・プロセス」の主たる目的は、ヨーロッパ各国の学修プログラムと学位のシステムの収斂に寄与することである。ボローニャ宣言は、「高等教育システムのより大きな互換性と比較可能性」(greater compatibility and comparability of the systems of higher education)を明確に求めている。

このプロセスに参加している国々はすべて、2段階の学位システムを確立するという合意に達している。それによって、以下が達成されることを目指している。

- ・最初の学位までの学修期間は3～4年であること、
- ・第2段階の期間は1～2年の間とすること、
- ・2段階の学修プログラムと学位の期間は全体で5年を越えないこと。

ボローニャ・プロセスの履行報告書によると(Haug and Tauch, 2001; Reichert and Tauch, 2003)、3年制のバチェラー・プログラムと2年制のマスター・プログラムが最も一般的な選択となっている。しかし、これよりも長期のバチェラー・

プログラムと短期のマスター・プログラムもかなりの数が存在する。最終的に、両方の学位取得にかかる期間が4年半であることもまれではなく、バachelorとマスターの二つの学位を取得するための全期間が4年という例もある。学修プログラムの年限に関して、このようにボローニャ・プロセスの核心は類似していながらも、同一の改革が選択されているわけではないことに注意したい。現時点では、たとえば4年制バachelor・プログラムの修了は、3年制プログラムの修了と多少とも同じ程度に評価されるのか、それともバachelorの取得に加えて1年間のマスター・プログラムの学修とほぼ同等の価値があると評価されるのか、まだ判然としない (cf. Teichler, 2003b)。

別の解決策が望ましいと思われる他の構造上の問題には、以下の点が挙げられる。

- ・ボローニャ・プロセスの鍵となる文書には、高等教育の入学レベルへの言及がなされていない。報告書では入学前の学校教育年数として12年が最も一般的であるが、13年、あるいは11年というモデルさえある。
- ・ボローニャ宣言は、第一学位 (first degree) が労働市場で有する価値に注意を向けている。「第一段階後に授与される学位は、しかるべき水準の資格として、ヨーロッパの労働市場とも直接的に関連するものとする」。この文言は、伝統的にマスター (修士) 相当の学位を最初の学位とする長期の学修プログラムだけを提供してきた大学が、長期の大学プログラムに対する単に中間的な修了証明書 (certificate) としてのみ、バachelor (学士) を制定しようと考えているのではないかという懸念に基づいている。事実、一部の大学はこの方向に向かっているようである。
- ・バachelor・プログラムは、今ではヨーロッパの多くの国々において異なる種類の高等教育機関に設けられている。バachelorは、すべての国で唯一の形態のプログラムと見なされながらも、個々の高等教育機関でカリキュラムは多様であるのか、それとも一部の国々がさまざまな形態のバachelor・プログラムを設けようとしているのか、明らかでない。
- ・バachelor・プログラムの修了者全員がマスター・プログラムに進む機会をもつのか、そ

れともマスター・プログラムへの進学はきわめて選抜的であるべきなのか、意見はまちまちである。

- ・ヨーロッパ諸国の中には、マスター・プログラムの提供が大学に限定されている国もあれば、他の種類の高等教育機関によってもマスター・プログラムが提供されている国もある。
- ・マスター・プログラムと学位が唯一の形態として構想されている国もあれば、数種類のプログラムと学位が特定の種類の高等教育機関と結びついている国も、異なった種類の機関にまたがって設けられている国もある。
- ・大学院を設置するか否かは、ヨーロッパ諸国の裁量に委ねられている。
- ・2003年のベルリン会議においてようやく、マスターとドクター (博士) の学修の関連性と、博士課程プログラムに関して収斂する解決策の追求についての徹底的な討議が始められた。

ソルボンヌ、ボローニャ、プラハの各文書を比較すると、当初の「調和」(harmonization) から徐々にある程度の多様性を擁護する方向へと動いているのがわかる。だが、構造上の収斂という目的がいつそう控えめになり、結局は本質的な多様性によって置き換えられるのかどうかを言及するのは、時期尚早である。

すでに指摘したように、ボローニャ・プロセスは学修期間と学位レベルにとどまるものではない。それどころか構造改革のために大学は、学修プログラムとカリキュラムの目標、教育と学習の実践、成績評価 (assessment) の機能と方法を再考しなければならない。ボローニャ宣言は、カリキュラム問題に言及していない。大学がバachelor・プログラムをマスターの学修に進む最初の段階として捉えるばかりでなく、労働市場との関連性にも考慮するよう求めているだけである。

しかし「雇用可能性」(employability) に関しても、ボローニャ・プロセスはカリキュラムを熟考する契機となった (cf. Teichler, 2004)。年限が長いプログラムでは、終わりに近い段階で専門化が始まり、職業的な強調がなされることが多かった。大学の3年制の学修はそれよりもさらに専門化され、職業志向になるべきだろうか。それとも職業を指向した高等教育機関のバachelor・プログラムは、もっと一般的な内容となり、そこ

で提供されていた従来の短期プログラムの特徴である職業的な専門化への重視は、マスター・プログラムに移行させるべきだろうか。

すべてのプログラムはこれまで以上に、社会伝達能力の獲得、雇用に関連する価値の社会化、あるいは学問上の知識を実際の問題解決に移転する訓練を強調すべきなのだろうか。学問重視と職業重視、一般性と専門性、一つの学問分野と学際的分野というように、プログラムは類型に分けられるべきだろうか。

学修プログラムの本質的な特徴、すなわち知識の提供と習得、能力の獲得に関して、ボローニャ・プロセスが収斂に向かうのか、一定の多様性を維持させるのか、それともいっそうの多様性をもたらすのかは、未解決の問題である。ボローニャ・プロセスの目的は、高等教育の収斂した構造と多様な内容を有するヨーロッパ高等教育圏を創設することだと論じる人もいれば、一定の実質的な収斂を伴ってはじめて構造上の収斂が意味をなすと主張する人もいる。しかしながら今日に至るまで、実際に現われているカリキュラムについてわかっていることはきわめて少ない。

高等教育プログラムの構造上の変化は、最終的にとても重要である。なぜなら、高等教育システムが同質か、多様か、あるいは異質の要素から成るか、という範囲に影響を及ぼす主要な公式の仕組みは、プログラムの構造上の変化だからである。しかし、これに関してボローニャ・プロセスの目的には解釈の余地がある。目的は十分に明白でなく、相反する点、あるいは矛盾する点さえあると思われる。

これを説明するために、私たちは高等教育の多様性という問題を一般に考慮に入れてきた (cf. Clark, 1983; Teichler, 1998)。各国の高等教育システムは、「垂直に」(vertically) も「水平に」(horizontally) も、同質と異質の程度が異なる。「垂直の」違い、すなわち高等教育のプログラム、教員、機関の「レベル」や「質」の違いが相対的に小さい国もあれば、その一方で、質の著しい階層性によって高等教育システムが特徴づけられる国もある。同じように、「水平の」相違の程度もさまざまである。特定の学修分野や学問分野の中ではカリキュラムがほとんど同じという国がある一方で、カリキュラムの特徴が広範囲に及ぶ国も

ある。

相違の程度は、構造化する公式の措置を通じて形作られる。すなわち、高等教育機関の類型、プログラムの段階とレベル、または学修プログラムの長さによって、あるいは非公式に、垂直には「質」、「評判」、「労働市場での価値」などの知覚されたレベルを通じて、水平には高等教育機関、教員、プログラムの「特徴」(profiles)によって形作られる。

ボローニャ・プロセスの目標は、高等教育の公式の構造化、つまりプログラムのレベルと学位のレベルの単一化に焦点を合わせることによって、各国の高等教育システムに変化を引き起こすことにある。すでに指摘したように、プログラムと学位のレベルは学修期間と緊密に結びついているが、この二つの側面は同一ではない。

一つの面の重要性を強調すると、他の面の役割を弱めるかもしれない。プログラムのレベルが強調されると、高等教育機関の種類や高等教育プログラムの種類が重要性を失うかもしれない。明らかに、ボローニャ・プロセスは異なる種類の高等教育機関とプログラムの独自性に影響を及ぼしている。ボローニャ・プロセスを特徴づけているのは、「垂直の」多様性という非公式の側面にいっそう相反し、また矛盾さえする関係である。一方では、

- ・入学定員がさらに量的に拡大する過程で、才能、意欲、職業展望の範囲が垂直に広がることは広範に仮定されている。
- ・システム運営と機関のガバナンスの競争的な仕組みを強調するためにヨーロッパで多くの活動が着手され、ヨーロッパ高等教育・研究圏はよりいっそう「競合的」(competitive)であるべきだという主張がなされている。こうした主張においては、結果としてより高い質が期待されることもあり、また、より高い程度の多様性が期待されることもある。
- ・「バチェラー」あるいは「マスター」という共通の呼び名は、一定レベルの質を表すというより、むしろ垂直の多様性を内包する、一定の学修期間や公式レベルを表す合図となることが期待される。それによって、より多くの学生が、世界の異なる国々から引きつけられるはずである。

他方では、

- ・ボローニャ・プロセスは、ヨーロッパ内の学生の移動を容易にすることが期待されている。しかしながら、類似したレベルのプログラムと学位を通じて移動が促進されるのは、プログラムと学位の公式レベルあるいは学修の年数が、質のレベルの類似性と、プログラムの本質的な特徴の類似性と同等性を明らかにする場合に限られる。

後者は明らかに、1997年の承認に関するリスボン協定に示された根本原理である。相違を示す明確な証拠がないかぎり、学修期間と学位のレベルは、ヨーロッパ全域で高等教育機関の学修の価値を表す。もちろん、レベルと特徴によって幾らか違いはある。しかしリスボン協定は、多くの場合に相違は考えられるほど重大でなく、レベルの小さな差を強調するのではなく、より寛大であるべきだという「建設的仮定」(creative assumption)に依拠している。ボローニャ宣言は、「ヨーロッパにおけるより大きな互換性と比較可能性」という慎重な言葉遣いを用いている。

私たちは次のように問うことができよう。ボローニャ・プロセスがプログラムと学位のレベルを強調しているのは、主にヨーロッパと世界の他国の高等教育機関の間の関係にかかわる「透明性」(transparency)のためであるのか、それとも主にヨーロッパ内の協力、移動、結合にかかわる「互換性と比較可能性」、あるいはさらに質の類似性のためであるのか。

こうした強調の異なる方向が共存しうるのか、それとも一方向が優位を占めるようになるのかは、まだわからない。専門家の中には、競争の増加と質の相違の拡大が必ず支配的になると主張し、したがってボローニャ・プロセスのヨーロッパ内のアプローチは失敗せざるをえない幻想だと考える者もいる (van der Wende, 2001; van Vught, van der Wende and Westerheijden, 2002を参照)。これに対して筆者は、主に少数の選ばれた者の優秀さを頼りにするのではなく、むしろ大部分の国民の高い能力と分散された責任に依存する知識社会に向かって進むのであれば、高等教育における質の著しい階層性を阻止する政策が有益であろうと主張したい (Teichler, 2003aを参照)。それゆえにボローニャ・プロセスの成否は、単に

構造上の政策としての問題にとどまらず、結局は我々が進んでいる知識社会の性質に左右されることになるであろう。

## 7. 透明性と承認のための付随する措置

ボローニャ宣言とボローニャ・プロセスのそれらに続く主要文書は、改革が学修プログラムの構成に関してだけ思い描かれているのではないことを明らかにしている。すでに指摘したように、本質的なカリキュラム改革は、学修プログラムを再編する中で着手されている。それに加えて公式文書は、学生が移動する時の学修の承認を容易にし、高等教育プログラムの質を高めるために努力されるべきことを指摘している。

透明性と承認の改善は、学修プログラムの収斂した構造を確立するうえで基礎となる、最も力説される目標である。これは、ボローニャ宣言に先立って、ヨーロッパの各国政府によっても超国家機関によっても強固に支持されていた。透明性と承認の改善を促すために、4つの措置がすでに講じられていた (cf. Teichler, 2003cの概観)。

- (a) 承認を支持する努力に法律基盤を与えるために、協定が起草され、署名された。いわゆるリスボン協定が、1997年にユネスコ、欧州会議、各国政府によって署名された。リスボン協定は、1950年代と1970年代に結ばれた協定よりも、承認に関してさらに野心的な目標を設けている。入学時に移動する場合には入学前の学修が、教育課程の途中で移動する場合にはそれより前の学修が、職業上の移動または大学院課程での移動の場合にはすでに取得した学位が、承認されるものとする。ただし、他のヨーロッパ国での教育が、移動する学生ないし大学院生が在籍した国または高等教育機関の教育に、匹敵しないことを示す明確な証拠がある場合を除く。ボローニャ・プロセスでは、リスボン協定を批准することが各国に求められた。ボローニャ宣言以後に達せられた前進について2002/2003年の冬に実施された調査では、回答した33か国のうち23か国の政府が、すでにリスボン協定に署名していた (Reichert and Tauch, 2003)。
- (b) 2001年のプラハ・コミュニケ (Prague Communiqué) が明確に述べたように、「基礎をなす資格の多様性を反映する、簡単で効果的

で公正な承認」の確立に向けて、各国の既存の情報・承認センター（NARIC または ENIC と呼ばれる）がいっそう積極的な役割を果たすことが期待された。

- (c) ボローニャ宣言は、「ヨーロッパ市民の雇用可能性とヨーロッパの高等教育システムの国際競争力を促進するために、学位証書添付資料も用いて、わかりやすく比較可能な学位を採用すること」を求めている。ヨーロッパの高等教育機関に「学位証書添付資料」を導入するという提案は、すでに1988年に行なわれていた（Berg and Teichler, 1988）。すべての大学は、卒業時に伝統的な修了証明書だけでなく、当国の高等教育システム、コース・プログラム、学生の具体的な学業成績を、国外でそれ読む人が理解することを助けるのに適当な、より詳細な補足資料を提供すべきである。学位証書添付資料は、もともと1988年に欧州会議とユネスコによって支持されたものだが、すべての高等教育機関に導入した国もあれば、一部の高等教育機関だけが個々に取り入れた国もあり、何も変化が起こらなかつた国もあった。そこで1998年に欧州委員会は、当初提案された学位証書添付資料よりも幾らか「軽い」形式のものを促進し実行することを目指して計画に着手した。この構想をさらに後押ししたのがボローニャ宣言である。学位証書添付資料は、今ではヨーロッパの約10か国の法律で言及されている。だが、こうした添付資料をすべての高等教育機関が付与している国は、それより少数にとどまる。

協定が主に教育システム内の承認にかかわる問題を扱っていたのに対して、学位証書添付資料は、移動する大学卒業者にとって職業上の承認を容易にすることも期待されている。雇用者は自国の大学が発行する成績証明書類には慣れているかもしれないが、他国の成績証明書類を理解するのは難しいかもしれない。学位証書添付資料は、こうした問題を取り除くことが期待されている。しかしながら、2002/2003年冬に実施されたボローニャ・プロセスの達成状況調査によれば、その枠内で調査対象となった雇用者は、学位証書添付資料の概念はまだ広く知られておらず、外国人の大学卒業者で求職時に学位証書添付資料を実際に書類の一つとして提出

する者の数はまだきわめて少ないと指摘していた（Reichert and Tauch, 2003）。

- (d) ボローニャ宣言は、単位制度(credit system)を他のヨーロッパ国での学修を承認するための主要な公式の仕組みと考えている。多くのヨーロッパ諸国は、1960年代から1990年代までの間に全国的に単位制度を導入したが、その制度は、たとえば年当たりの単位数、学生の推定年間学習量、授業と自習との関連や他の事柄でも本質的に異なっていた（Dalichow, 1997）。1989年に欧州委員会は、学生の学業成績の承認を増すために、ヨーロッパ内の学生の流動性を支援する ERASMUS プログラムの枠内で、いわゆるヨーロッパ単位互換制度（European Credit Transfer System, ECTS）を推進し始めた。それに従って、年間の学習量は ECTS の60単位に数えられるべきものとされた。

ボローニャ・プロセスでは、ECTS と互換性のある単位制度の導入が提案されている。それは単位互換にも、個々の学修プログラムでの成績評価の累積にも適している。2002/2003年冬に行なわれた調査によれば、当該機関の課程プログラム内で学業成績を累積するために ECTS あるいは ECTS と互換性のある制度を利用しているところは高等教育機関全体の約半数であり、ほぼ3分の2は学生の移動に伴って単位互換が問題となる場合に単位を用いて計算している（Dalichow, 1997）。しかしながら、この調査結果の執筆者たちは、ヨーロッパの高等教育機関における単位制度の履行は、これら統計が示すほど円滑に進んでいるわけではないことを指摘している。計算の論理的根拠が異なるかもしれない、学生に提供される情報も不十分で、あるいはそのような政策を高等教育機関が公式に発表しているかもしれない一方で、関係者が必要な手続きを取っているのは少数にすぎない。

透明性と承認を高めるボローニャ・プロセス内の骨の折れるこれらの努力を見ると、第一に公式の仕組みに非常に重きが置かれていることに気づく。突出しているのは「帳簿記録」(bookkeeping) と証拠書類である。第二に進行中の活動は、世界中の学生をヨーロッパの大学に引きつけることに影響を及ぼすことよりも、ヨーロッパ内の協力と移動を容易にするという欲求によって、より強く形成されている。その根底にある考えは、次

のように特徴づけられるであろう。ヨーロッパ内の措置が必要であり、さらにヨーロッパ内の協力と移動に役立つものは、ヨーロッパと世界の他の地域との間の協力と移動にとっても、ある程度まで有益である。

全体として見ると、ボローニャ・プロセスがヨーロッパ内を移動する学生に対して承認を高めるであろうという考えは、一致した期待ではないにせよ、広く行き渡っている。このことは先に挙げた調査で、各国政府の約3分の2、大学学長の半数強、学生の半数弱によって表されている。

## 8. 質保証に付随する活動

ボローニャ・プロセスは二つの点で、高等教育の質の問題と密接に関連している。第一に、カリキュラム、教育と学習に関して、構造上の収斂はヨーロッパの高等教育をより「競争的」で「魅力的」にする措置の一つ、いやより正確に言えば鍵となる措置と考えられる。質の向上が、高等教育をより魅力的にすると期待されている。第二に、類似した構造は類似した質の水準に基礎を置いているという相互信頼があるならば、構造上の収斂はおそらくヨーロッパ内の移動を容易にするであろう。

1999年のボローニャ宣言は、「比較可能な基準と方法論の開発を目的として、質保証の点でヨーロッパの協力を促進すること」を求めていた。さらに2001年のプラハ・コミュニケでは、高等教育機関、評価等を担当する各国の機関、とENQA (高等教育の質保証のヨーロッパ・ネットワーク、European Network of Quality Assurance in Higher Education) が「共通の準拠枠組みを確立するために協力し、よき規範 (good practices) を普及させる」よう、各国政府が要求した。概して各国政府は、会議を重ねるうちに評価問題での協力の重要性をますます強調するようになった。しかしながら、各国政府は、最善の解決法と評価システムの互換性の向上を共通に追求するための協力には賛成だが、評価 (evaluation) ないしアクレディテーション (accreditation) のヨーロッパ共通システムの設立には消極的であることが引き続き指摘された。

1980年代以来、大多数のヨーロッパ諸国は、教育プログラム、研究活動、プログラムの管理、こ

れらの機能を担当する部署、あるいは全体として高等教育機関を評価する全国的なシステムを確立してきた。登場した評価システムは、その大部分は、自己評価と専門家による外部評価という相対的に入念な要素で構成されている点で幾らか似ていたが、取り組む分野、改善やアカウンタビリティ (説明責任) の目的を追求する程度、評価と報酬ないし制裁との関連においてさまざまであった。異なるアプローチを比較するプロジェクトが頻繁に企画され、経験の交換が慣例となった。

ようやく2000年以後になって、この分野に統括的な組織が現われてきた。ヨーロッパ中で質の向上と承認を確保するのにこれが最も効果があるだろうという理由で、ヨーロッパ共通の質保証システムを設ける提案が何度も出された。しかし、高等教育の実際の概念と達成されるべき目標は非常に多様であるため、一つの合意に達することは難しいであろう。そのうえ、ヨーロッパ諸国の大部分の政府は、たとえ自国の高等教育の質を管理するのに積極的な役割を果たすつもりのない政府であっても、その権限をヨーロッパの共同措置に譲りたくはないであろう。

ヨーロッパ諸国が共同のヨーロッパ圏を創設する際の協力を唱えていることから、アクレディテーション・システムを設けようという努力は個々の国で増してきている。アクレディテーションの様式の一部は英国に伝統があるもので、さまざまな中欧東欧諸国は、1990年代の初頭から半ばまでの間に、アクレディテーションに乗り出した。政府はいかなる質の保証もなしに監督権限を縮小することを望まず、大学はアクレディテーションによって政府の監督と干渉の役割を最小限に押さえられるだろうと期待したからである。ボローニャ・プロセスと平行して、西欧諸国の大部分もまたアクレディテーション・システムを確立した。ドイツとオランダの研究者である Stefanie Schwarz-Hahn と Don Westerheijden (2004) の研究によれば、各国の新しいアクレディテーションの仕組みは、その哲学的精神と方法論においてきわめて多様である。高等教育プログラムあるいは高等教育機関のすべてに及ぶものもあれば、一部の部門だけを対象とするものもある。さらに、既存の評価枠組みとの関係もさまざまである。結局、アクレディテーションは質と実行可能性に焦点がある

と考え、機関やプログラムを認可する仕組みを引き続き維持する政府がある一方で、適切性、経済的要求と社会的要求、財政的な含意、高等教育システムの全般的計画を評価する別の仕組みが必要とされている。

今後数年の間に、ヨーロッパ各国の高等教育システム内で、評価、アクレディテーション、認可の仕組みに何が起ころうとも、質の向上のための共同の努力が成功するならば、そして承認が容易になるならば、ヨーロッパ内の学修プログラムの内容の、ある程度の調整に圧力がかかるのは明らかだろう。上述した調査によれば、調査したヨーロッパ諸国の大学の長のほぼ半数は、汎ヨーロッパのアクレディテーション機関が必要であるという結論に達している (Reichert and Tauch, 2003)。しかし、各国の高等教育システム間の多様性が大いに尊重されるとすれば、そうした調整がどのようなものになるのかははっきりしない。すでにカリキュラムを詳細に比較する計画が進んでいる (Gonzales and Wagenaar, 2003を参照)。次の段階として、カリキュラムと質保証のための共通の「資格枠組み」(qualification frameworks)を提案するための協力が始まっている。

承認、単位制度、学位証書添付資料について言えば、ボローニャ・プロセスに結びつけられた質保証の措置は、ヨーロッパ内の支配的な主眼となるのか、それとも世界的な文脈でのヨーロッパ高等教育の役割をとくに強調することになるのかは、あまり明らかでない。「比較可能な」質の水準、高度に階層化された質の水準、あるいは他の目標と関係なく質の向上に、質保証の仕組みがどの程度役立つと期待されるのかも、はっきりしない。

## 9. ヨーロッパの高等教育の将来

ヨーロッパの高等教育システムは、後に論じるように2010年以降も、資金、公的な監督、カリキュラムと学位の規定の枠組みの点で、各国のシステムを存続させるであろう。ヨーロッパ高等教育圏を創設する現下の努力は、以下の点を目指している。

- ・いくつかの点で類似性を増すこと、
- ・国境を越えて相互作用を増すこと、
- ・ヨーロッパ高等教育の共通文化の要素についての認識と支持を増すこと、

- ・高等教育の質と適切性を改善するための共同の努力。

高等教育と研究に関してヨーロッパは、商品とサービスの自由貿易地域以上のものになることが期待されている。それは、ヨーロッパをアメリカ合衆国的にすることは決してない。そしてヨーロッパ高等教育・研究圏は、一つの句 (phrase) 以上の存在であるものの、決して一つのシステムではないことが期待されている。

したがって、共同のヨーロッパ高等教育政策の目的は、一部の観察者が信じていると思われるほどには野心的ではない。しかしながら、その目的は、ヨーロッパ諸国の高等教育システムがまだ明らかに国家のシステムであった時期から、長い行程のうちに相互作用と協力が拡大されてきたことの帰結である。

高等教育システムの類似性は、公式の構造という点から見るとおそらく拡大しているであろう。ヨーロッパは、バチェラーとマスターの学位構造を確立する方向に進みつつあるし、博士の学位の準備期間に関しても構造上の類似性が高まるであろう。とはいえ、ひとつ障害がある。もし一部の国がプログラムと学位の新しいシステムと並んで従来のシステムを保持し続けるならば、構造上の多様性は以前よりも増してしまうであろう。

ボローニャ・プロセスの進展は、構造上の収斂がどの程度実現するかということだけで判断されるべきではない。ヨーロッパの高等教育の将来にとっては、構造上の収斂が高等教育の質の「より大きな互換性と比較可能性」につながるのか、それとも質の水準のいっそう著しい階層化をもたらすのか、という点のほうが重要である。さらに重要なのは、構造上の収斂は、ヨーロッパの高等教育のカリキュラムと知識提供の本質的な収斂によってもたらされるのか、それとも本質的な多様性の存続あるいは拡大さえも伴うのか、という点である。

ヨーロッパ高等教育・研究圏を創設する努力は、各国政府の共同活動である。各国政府は、自国のカリキュラムと学修にかかわる規定と条件を、水平にどの程度同質にすべきか、それとも多様にすべきか、あるいは質の相違は適度であるべきか、それとも急勾配の差を設けるべきかについて見解があるであろう。しかし、質と特徴については間

接的な意見しかもっていないかもしれない。

超国家的な文脈では、カリキュラム、教育、学修の内容に各国政府が強い影響を及ぼすことはますます難しい。しかし、政府と他の関係者たちは、一定範囲で間接的な措置を講ずることで合意に達した。すなわち、承認、質保証、単位制度と学位証書添付資料の促進という問題で協力することに同意している。

これらの措置がどのように促進され、高等教育の将来の姿に関してどのような構想がこうした多様な努力の基礎をなしているのかに注目することは興味深い。しかしながら、2010年までに現われることが期待されているヨーロッパ高等教育・研究圏は、その特徴として、現状よりも垂直の多様性が増すのか減るのか、また各国と機関ごとの特徴の多様性は増すのか減るのか。現時点では予想できない。

## 参考文献

- Blumenthal, Peggy, Goodwin, Craufurd, Smith, Alan and Teichler, Ulrich (eds.) (1996). *Academic Mobility in a Changing World: Regional and Global Trends*. London and Bristol, PA: Jessica Kingsley Publishers.
- Clark, Burton R. (1983). *The Higher Education System: Academic Organization in Cross-National Perspective*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Council of Europe (1997). *Convention on the Recognition of Qualifications Concerning Higher Education in the European Region*. Strasbourg: Council of Europe (ETS, No. 165).
- Dalichow, Fritz (1997). *Kredit- und Leistungspunktsysteme im internationalen Vergleich*. Bonn: Bundesministerium fuer Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie.
- European Commission (1994). *Cooperation in Education in the European Union 1976-1994*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Gonzales, Julia and Wagenaar, Robert, eds. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe: Final Report*. Bilbao/Groningen.
- Haug, Guy and Tauch, Christian (2001). *Trends in Learning Structures in Higher Education (II)*. Helsinki: Finnish National Board of Education.
- Papadopoulos, George S. (1994). *Education 1960-1990: The OECD Perspective*. Paris: OECD.
- Reichert, Sybille. and Tauch, Christian (2003). *Trends in Learning Structures in European Higher Education III*. Brussels: European University Association.
- Sadak, Jan and Hüfner, Klaus (2002). "International Governmental Organisations and Research on Higher Education". In Enders, Jürgen and Fulton, Oliver (eds.). *Higher Education in a Globalising World*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 87-100.
- Schwarz, Stefanie und Rehbarg, Meike (2003). "Weit mehr als eine Strukturreform - Die Potenziale und Credit-Systemen und gestuften Studiengängen an deutschen Hochschulen". In Schwarz, Stefanie and Teichler, Ulrich (eds.) *Universität auf dem Prüfstand*. Frankfurt a. M. and New York: Campus Verlag, 137-156.
- Schwarz-Hahn, Stefanie and Rehbarg, Meike (2004). *Bachelor und Master in Deutschland: Empirische Befunde zur Studienstrukturreform*. Münster: Waxmann Verlag.
- Schwarz-Hahn, Stefanie und Westerheijden, Don F. (2004). *Accreditation in the Framework of Evaluation Activities: Synopsis of the Current Situation and Dynamics in Europe*. Kassel: Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung, University Kassel, mimeo.
- Teichler, Ulrich (1988). *Changing Patterns of the Higher Education System*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Teichler, Ulrich (1998). "The Changing Roles of the University and the Non-University

- Sectors”, *European Review*, Vol.6, No.4, 457-487.
- Teichler, Ulrich (1999b). “Internationalisation as a Challenge to Higher Education in Europe”, *Tertiary Education and Management*, Vol.5, No.1, 5-23.
- Teichler, Ulrich (2001). “Change of ERASMUS Under the Umbrella of SOCRATES”, *Journal of Studies in International Education*, Vol.5, No.3, 201-227.
- Teichler, Ulrich (2003a). “Changing Concepts of Excellence in Europe in the Wake of Globalization”. In De Corte, Eric (ed.) *Excellence in Higher Education*. London: Portland Press. 33-51.
- Teichler, Ulrich (2003b). “Master-Level Programmes and Degrees in Europe: Problems and Opportunities”. Keynote Speech, Bologna Process: International Conference on Master-Level Degrees, Helsinki, March 14-15, 2003.
- Teichler, Ulrich (2003c). “Mutual Recognition and Credit Transfer in Europe: Experiences and Problems”, *Higher Education Forum* (RIHE), Vol.1, 33-53.
- Teichler, Ulrich (2004). “‘Employability’: Changes in the Relationships Between Higher Education and the World of Work on the Way Towards the European Higher Education Area”. Keynote speech at the EUA Conference “University and Society: Engaging Stakeholders”, Marseille, 1-3 April 2004.
- Van der Wende, Marijk (2001). “Internationalisation Policies: About New Trends and Contrasting Paradigms”, *Higher Education Policy*, Vol.14, No.3, 249-259.
- Van Vught, Frans, Van der Wende, Marik and Westerheijden, Don (2002). “Globalisation and Internationalisation: Policy Agenda Compared”. In Enders, Jürgen. and Fulton, Oliver (eds.) *Higher Education in a Globalisation World*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 103-120.
- Weber, Luc E. (2003). “Main Issues in European Higher Education and Research”. *Higher Education Forum* (RIHE), Vol.1, 13-32.

(受稿日 平成17年2月8日)

[ABSTRACT]

## Convergence and Diversity on the Way Towards a “European Higher Education Area”

Ulrich TEICHLER\*

Policies in Europe for shaping the structure of the higher education system took a surprising turn of events in the late 1990s. Prior to that, national systems of higher education in Europe varied substantially, which was viewed as an asset to be respected by common higher education policies in the framework of the European Union: for example, this variety ensured that temporary student mobility within Europe as a rule was a valuable experience. Moreover, the role of national structural policies seemed to lose importance as a consequence of growing diversity of formally similar higher education institutions and programmes in the process of expansion of student enrolment. In the late 1990s, however, the majority of education ministers of European countries agreed to establish a convergent bachelor-master structure of study programmes and degrees.

Two aims of this so-called “Bologna Process” are officially stated: to make higher education throughout Europe more attractive for students from outside Europe and to facilitate intra-European student mobility. This article, however, argues that the Bologna Process is not based on a common vision of the future of higher education in European countries. Four issues still remained vague, ambivalent or even contradictory five years after the Bologna Declaration:

- The structural “convergence” in Europe: whether the stages of study programmes, the lengths of programmes and the types of institutions and programmes would be more or less identical or whether a substantial variety would persist,
- The extent of homogeneity and diversity of the national higher education systems: whether steep hierarchies would become common in European countries or a high degree of homogeneity as far as academic quality is concerned,
- Curricular “convergence” or variety: whether structural convergence would serve as a tool to facilitate mobility between programmes of varying curricular profiles or whether structural convergence would trigger curricular convergence,
- The role of accompanying measures: would the spread of credit systems, the introduction of the so-called “diploma supplement” and the reform of quality assurance mechanisms predominantly follow their specific “logics”, or would they be designed to play a major role with respect to the above-named issues?

A coherent policy towards the realisation of the so-called “European Higher Education Area” up to the year 2010 is further complicated by the fact that the head of governments of the European Union had agreed in the year 2000 in Lisbon to pursue the aim of establishing a “European Research Area” until the year 2010 as well. It remains to be seen whether or not ways will be found to coordinate the initially quite divergent key aims of the Bologna Process and the Lisbon Process.

---

\* Professor, Centre for Research on Higher Education and Work, University of Kassel, Germany.