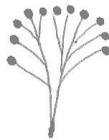


グローバリゼーションのなかのボローニャプロセス

ヨーロッパにおける高等教育の地域統合と知の世界市場

望月 太郎

大阪大学・大学教育実践センター



□ ボローニャプロセスの展開とその背景

はじめに 欧州高等教育圏(European Higher Education Area: EHEA)の設立をめぐる現在進行中の

ボローニャプロセスについては、大学改革の渦中に置かれているわが国の高等教育関係者も最近耳にすることが多いと思う。ここでは、ボローニャプロセスがどのような背景のもとに展開され、またヨーロッパ各国の高等教育にどのような帰趨をもたらすものであるかを考えてみたい。その際、国民国家に固有の高等教育の歴史と、ヨーロッパ諸国

も例外ではなくそこに巻き込まれているグローバリゼーションの現実という二重の観点から今日の状況を捉えるよう留意したい。また最後に、ボローニャプロセスにおいて重要な課題の一つとされている教育の質保証の問題について、国民国家を越えた次元で評価が行われることの意味について考えてみたい。

ボローニャプロセスはヨーロッパにおける高等教育の地域統合(リージョンライゼーション)であるが、それは高等教育の世界市場化(グローバリゼーション)という背景なしに考えられるものではない。高等教育の世界市場化は止めようのないトレンドである。学生や教員―研究者は、より

ましな教育研究の環境を求めて移動する。のみならず、アメリカに発する高等教育のサービス産業化によって企業体となった大学は、世界中のどこにでも投資先を見いだし、商売としての教育を展開する。たしかに、これは善し悪しの問題ではなく、われわれが直面せざるを得ない現実である。ところで、このような状況のなかで高等教育の地域統



●もちづき・たろう●一九六二年、東京都生まれ●主な論文・著書に『技術の知と哲学の知』（世界思想社、一九九六年）、『デカルトにおける公的なものと私的なもの』（日本倫理学会編

『倫理学年報』第四十五集、一九九六年）、『教育評価の国際的基準についての研究』（一）（二）（大阪大学大学教育実践センター紀要第一号・第二号、二〇〇五年・二〇〇六年）●本来は西洋近世哲学史（フランス哲学）の研究者なのですが、国立大学法人化と同時に大阪大学に新設された大学教育実践センターに専任教員として着任して以来、教育評価の実務と高等教育の研究を手がけています。二〇〇五年に在外研究員としてユネスコ附置研究所IERP（パリ）でボローニャプロセスについて研究しました。現代社会を批判する、メッセージ性のある論文を書きたいと思っています。「学問は平和のために！」をモットーとする阪大九条の会のメンバーとしても活動しています。

合はどのような意味をもつのだろうか。結論を先取りして述べるならば、それは国民国家が教育に関する主権を、「補完性原則」(principle of subsidiarity)——教育行政の主権はあくまで各国にあり、ボローニャプロセスは改革を「補完する」にすぎないとする原則——にもかかわらず、このプロセスを通してその設立がめざされているEHEAに実質的に譲渡することによって、自国の国民文化に固有の高等教育の特質を犠牲にしながら、知の世界市場で戦う「知のヨーロッパ」(ソルボンヌ宣言)に賭けることを意味するのではないだろうか。しかしながら、すべての国々が配当金を受け取ることができるわけではない。

ボローニャ宣言

ボローニャ宣言(一九九九年)に署名した、二十九ヶ国の教育担当大臣がヨーロッパの大学に対して要請した改革の要点は、一、ヨーロッパの高等教育をより競争的なものにする努力、二、透明性の向上、三、アカデミックな流動性の増進、四、学位システムの改革、五、労働市場によりよく適応した高等教育プログラムの開発、六、資格の相互承認の仕組みの改善、である。

これらの目的のために、教育に関して共通のフレームワークの設定を可能にする、以下のような具体的政策が採用されることになった。一、ヨーロッパ市民のエンプロイヤ

ビリティ(雇用され得る能力)を高め、ヨーロッパ高等教育システムの国際競争力を高めるために、容易に読み替えられ、比較できるような学位システムを採用する。二、学士課程と大学院課程の二サイクルに基礎を置いた学位システムを採用する。三、単位互換システムの確立——一年間当りの学習千六百時間で六十単位(学士号取得のためには三年間で百八十単位、修士号取得のためには二年間で百二十単位の取得が要求される)、A～Fの評点による共通の成績評価法を含むヨーロッパ単位互換システム(ECTS)の導入。四、流動性の促進——学生、教員—研究者と行政職員の自由な移動を効果的に実現するうえでの障害を克服する。五、質保証におけるヨーロッパの協同の促進——比較可能な基準と機関評価の方法論の開発をめざす。これらの政策課題を二〇一〇年を目処に達成し、EHEAの確立をめざす過程が、一九九九年のポローニヤ宣言に始まる、いわゆるポローニヤプロセスである。

ポローニヤ宣言の前年(一九九八年)に、英独仏伊の教育担当大臣がパリ大学創立八百周年を機会に集い、署名したソルボンヌ宣言(「ヨーロッパ高等教育システムの構造の調和に関する共同宣言」)が、続くポローニヤ宣言を準備した。「知のヨーロッパ」"a Europe of knowledge"を謳う、

この宣言が四カ国の教育担当大臣により「故意に欧州委員会の文脈を外れて」(吉川二〇〇三)出されたことは、それなりの意義をもつ出来事だったと歴史的に評価されよう。すなわち、マーストリヒト条約の締結以来、高等教育行政に関して強い発言力を行使し始めた欧州委員会をけん制し、ヨーロッパ諸国家の高等教育行政における主権を確認する意義をもったのである。

ポローニヤプロセスのメカニズム 　ポローニヤプロセスを推進するメカニズ

ムは、一見したところ単純である。ポローニヤ宣言以降、隔年に開かれてきた教育担当大臣会議(於ブラハ・二〇〇一年、ベルリン・二〇〇三年、ベルゲン・二〇〇五年)の決定がそれぞれにコミュニケとして公表された後、各国に持ち帰られて、国内政策として実施に移される。と同時に会議の付託を受けた、いわゆるE4グループ——ポローニヤ・フォローアップ・グループ(BFUG)：ヨーロッパ高等教育質保証ネットワーク European Network for Quality Assurance in Higher Education : ENQA / ヨーロッパ大学連盟 European University Association : EUA / ヨーロッパ高等教育機関連盟 European Association of Institutions in Higher Education : EURASHE / ヨーロッパ学生組合連合 National

Unions of Students in Europe : ESIBの四団体から成る)——
が国際的に支援する。

一枚岩ではない

教育担当大臣会議の経過

二〇一〇年のEH EA設立を
目標に掲げて始められ、先に
述べたような目的の下、具体
的な政策課題を各国において、また国際的連携によって実
行に移すボローニャプロセスであるが、それが一貫して同
一の理念の下に行われる、同質的なものであり続けている
とは俄に言い難いということは、ここで言い添えておいて
もよいと思われる。

ボローニャ宣言以降、隔年ごとに開かれてきた教育担当
大臣会議において力点が置かれたキーワードにも変化が見
られる。

当初、ボローニャでは欧州の高等教育をより「競争的
competitive」なものとなすことに力点が置かれたのに対し
て、プラハでは欧州の高等教育が「公共財」であることが
確認されると同時に、それをより「魅力的 attractive」な
ものとなすことに重きが置かれる、というような具合に会
議の論調に変化が見られる。これをもって、「大臣たちが
高等教育にとっての民主的価値を強調した」(ユネスコ)な
どと直ちに楽観できるものではないが、同じプロセスをど

のような角度から捉えるかは、それを見る地点によって異
なるということは事実である。

その後、ベルリンでは、附帯行動として、後述の欧州研
究圏(ERA)とEH EAとを、並立する、知識基盤社会を
支える二本の柱として結びつけて捉える立場を、ボローニ
ャプロセスの側において正式に認めることになる。また、
その帰結として、ドクターコースおよびポストドクレベルに
おける人材の流動性と研究者養成のための協同の重要性が
強調されることになる。この時点で、ボローニャプロセス
はEUの文脈に回収されたとも見ることができよう。

と思いきや、続くベルゲンでは、「ボローニャプロセス
の社会的特質がEH EAを構成する部分であり、EH EA
の魅力と競争力の必要条件である」ことが再び強調され、
それゆえ「われわれは、質の高い高等教育が万人にとって
アクセス可能なものとなるよう、責任をもって対処する心
構えを新たにする」(ベルゲン・コミュニケ)のだと大臣た
ちは述べる。学生の修学を保障するための経済的支援を課
題として盛り込むことも決定された。また、EH EAはヨ
ロッパ以外の世界に対しても開かれたものでなければな
らないとされ、ボローニャプロセスが国際公共政策として
ユネスコの目標とする「万人のための教育」(education for

III: EFA)に貢献するものであるとまで述べられる。

このように、会議を重ねるたびに右へ左へと揺れるポロニアプロセスの相貌は玉虫色である。あるときはヨーロッパの高等教育を新自由主義的な改革へ導くものであるように見え、またあるときは民主化と公共の福祉を守るものであるように見える。これは、ポロニアプロセスそれ自体のアンビバレントな性格と非イデオロギー性に由来することだと考えられるが、そのことが結果として、ポロニアプロセスがそれ自体に固有の文脈から逸脱して、結局のところEUの文脈のうちに取り込まれていく、そのような帰趨を招きかねないのである。

三つの文脈

ここでポロニアプロセスの背景となる、一九八〇年代後半以降のヨーロッパにおける高等教育政策の展開をたどり直すと、そこには三つの本来的異なる文脈が見いだされる。

一つは、一九八八年の「ヨーロッパ大学大憲章」(Magna Charta Universitatum Europaeum)に発する文脈である。これは、ポロニア大学創立九百周年を機会に参集したヨーロッパの大学四百三十校の学長が署名した、学問の自由と大学の自治、教育研究の政治・経済からの独立、寛容の精神の尊重を謳うとともに、人文主義的伝統の継承と国境を

越えた普遍的知識の達成こそがヨーロッパの大学の使命であるとの認識に立った宣言であり、その文脈(文化的文脈)は、ヨーロッパの大学にとって本来的な文脈であるといつてよい。この文脈の延長線上に、高等教育諸機関の代表者が公表する、のちのサラマンカ協約(二〇〇一年)、グラーツ宣言(二〇〇三年)やグラスゴー宣言(二〇〇五年)も位置

すると、あくまで形式的には考えられるが、しかし、これらの続く宣言は、内容的には「大学大憲章」から遠く隔たった、変質したものとなっている。このことは、たとえば最近のグラスゴー宣言(EUA)のサブタイトル(「強いヨーロッパのための強い大学」Strong Universities for a Strong Europe)を一瞥するだけでも明らかである。

もう一つは、一九九九年のポロニア宣言あるいは一九九八年のソルボンヌ宣言に発するポロニアプロセスの文脈(政治的文脈)であり、各国の教育担当大臣を主役とする文脈である。その矛盾をはらんだ進み行きについては、先に見たとおりである。

最後に、マーストリヒト条約(一九九二年)に始まる、EUの高等教育政策に固有の文脈(経済的文脈)を加えることができる。続いて論じるように、最後の文脈が他の二つの文脈を吸収しつつある。

高等教育を支配する
リスボン戦略

二〇〇〇年二月、欧州委員会は欧州研究圏(European Research Area: ERA)の構想を打ち出した。この構想は、独自にEUの経済的文脈から出てきたものであるが、ポロニーヤプロセスの目標であるEHEAがERAに重ねられることは、ヨーロッパの高等教育行政がEUの志向する知識基盤経済に従属することを意味する。同年三月にリスボンで開催されたEU首脳会談において採択された、いわゆるリスボン戦略とEUAによるその追認(グラスゴー宣言)は、そうした成り行きを決定的にした。

リスボン戦略は、「持続的な経済成長を達成しうる、世界中で最もダイナミックで競争力のある知識基盤経済」を二〇一〇年までにヨーロッパ地域に発展させるという目標を掲げている。そのためにさまざまなる新自由主義的な規制緩和を実施することが目論まれている。高等教育に関しても例外ではない。リスボン戦略の採択をワシントン・コンセンサスになぞらえて「ブラッセルズ・コンセンサス」と呼ぶ向きもある。

EUの覇権

ヨーロッパの高等教育政策をめぐる文化的・政治的文脈は、経済的文脈のうちに取込まれつつあると判断できる。少なくとも、EUのリスボ

ン戦略とポロニーヤプロセスを同一視するEUAの姿勢にかんがみるかぎり、この判断は誤りではないだろう。

ふり返って見るならば、一九九一年にEC委員会が公表した「欧州共同体の高等教育についてのメモランダム」[Memorandum on Higher Education in the European Community, COM(1991)349final]は、すでに「高等教育におけるヨーロッパの特質は、その文化的・政治的背景における望ましさからは切り離された、現実の経済的必然性として認識することができる」(強調引用者)といい切っていた。

この認識が、欧州理事会の一九九八年の「勧告」[「高等教育の質保証におけるヨーロッパの協同についての勧告」

(Council Recommendation of 24 September 1998 on European cooperation in quality assurance in Higher Education, 98/561/EC)——その下には「ヨーロッパの高等教育行政をEUの経済的指針の下に進める」と明確に述べられている]を経て、一直線に「リスボン戦略」につながっていくのである。ひいては欧州委員会の二〇〇五年の「答申」[「ヨーロッパの脳力を動員する——大学をしてリスボン戦略へ全面的に貢献させることを可能にする」] [Mobilising the brain-power of Europe: enabling universities to make their full contribution to the Lisbon Strategy, COM(2005)152final]に至

る。そして、この答申を受けるかのようにEUAは、同年直ちにグラスゴー宣言(「強いヨーロッパのための強い大学」)を出しているのである。

㊦ グローバリゼーションのなかの地域統合

各国において異なる話をもとに戻そう。ともあれ

ボローニャプロセスは、第一義的には「補完性原

則」にもとづいた高等教育

の「国際的な」「地域統合」を志向するものである。つまり、各国の主権を尊重しながら、国家間の調整を図るプロセスであり、そのための手段と方法論を提供するものであって、それ以上のもではないはずである。この観点から見ると、一連の教育担当大臣会議のコミニケをどのように解釈するかは各国の高等教育関係者に任されており、ボローニャプロセスをどのように利用するかも原則的には各国政府の裁量に任されているといっているはずである。要するに、「ボローニャプロセスの意味は固定されたものでなく、たえざる再定義に服する」ということであり、再定義を与えるのは主権を握る各国の高等教育関係者

の意思でなければならない。

同じ政策課題であっても、それがたとえばイギリスにおいて解釈された場合とフィンランドにおいて解釈された場合とはニュアンスが異なってくる。イギリスでは、サッチャー政権下、新自由主義的な教育改革が行われたことは周知のとおりである。ボローニャプロセスへの取り組みも、そこでは新自由主義的改革の路線上で行われることになる。他方、フィンランドでは、ボローニャプロセスに先立ちすでに一九九六年に第三者評価機関が設置され、機関評価が導入されているが、大学に対して外から一律の評価基準を押しつけるようなことは避けられており、基準の設定に際しても大学の自由裁量が重んじられている(渡邊二〇〇五)。実際、筆者が在外研究中、二〇〇五年にタンペレ大学で行ったインタビューでも、「フィンランドの高等教育が歩む道はイギリスのそれとは異なる」との話を当地の大学関係者から聞いた。高等教育行政の分権化は進められているが、法人化や民営化へ向かう動きはないようである。

結局、ボローニャプロセスが各国の高等教育政策にどのような影響を与えるかは、ボローニャプロセスの国内的実行に先立ち、それぞれの国でどのような高等教育改革の路線が敷かれていたかによるのである。

中・東欧諸国において
不可避な

高等教育の民営化

しかしながら、ポロニーヤプロセスの自由な解釈と利用を許されているのは、実質的には先進国だけである。

最近刊行された『欧州高等教育圏を創造する——周縁からの声』(二〇〇六)は、さまざまな意味でヨーロッパの周縁に位置する国々や機関、とりわけ非EU諸国においてポロニーヤプロセスがどのように受け止められているか、その現実を知るうえで興味深い。

ヨーロッパの高等教育は、とりわけ大陸においては国立の機関によって担われたものだと認識が一般的であると思う。たしかに西側諸国では大学民営化へ向けての目立った動きはない。他方、大学民営化の傾向はポルトガルや中・東欧諸国で顕著である。世界銀行の報告によれば、ポルトガルにおける私立高等教育機関への登録者数は二〇〇〇年にすでに二五%に達している。ポーランドやルーマニアでは私立高等教育機関への登録者数は同じ頃に三〇%に達している。国家財政が危機に瀕する中・東欧諸国では、大衆化する高等教育を国家が支え切ることが不可能である。

EUに未加盟の諸国では、ポロニーヤプロセスへの参加が将来EUに加盟するために必要不可欠な条件と受け止め

られている。ベルゲン会議の時点でEU加盟国数をはるかに上回る四十五ヶ国がポロニーヤプロセスに参加しているという事実がそのことを証している。たしかに大学民営化はポロニーヤプロセスのアジェンダとしては挙げられていない。しかしながら、国家の台所事情が厳しい国々が、欧州の労働市場へ高度な知識を備えた人材を効率よく供給することを眼目とするポロニーヤプロセスの要請に対応するためには、民間セクターによる高等教育の提供に頼る以外に道はない。ポロニーヤプロセスは後発国の高等教育を先進国のそれと、少なくともヨーロッパ地域内において共通の「市場」の論理の下に置く。とするならば、それらの国々でポロニーヤプロセスが大学民営化への触媒として機能することを防ぐ手だてはないのである。

現場の反応

各国でポロニーヤプロセスに「適応する」ための「改革」は例外なくトップダウンで行われている。各大学等の諸機関の内部で現場の教員―研究者たちは常に受動的な対応を強いられている。こうしたトップダウンの「改革」に対しては、EU行政において常に見られる典型的な「上からの圧力」であるとする批判の声が現場の教員―研究者から強い。また、高等教育担当省の官僚や学長・学部長が熱心であるのに比して、現場の教

員―研究者がポローニャプロセスについて強い関心を抱いているとは言い難い。

しかし、教育研究の現場レベルでポローニャプロセスをどのようなものとして受け止めるかは、学問分野によって異なっている。ポローニャプロセスの進行において、中心的な役割を演じる学問分野と周縁的な役割を演じる学問分野が生じているのである。

前掲書所収のフィンランドからのレポートによれば、文系―基礎研究(歴史学、社会学等)の諸分野では、ポローニャプロセスに絡む「改革」は「上からの押しつけ」「新たな儀礼」「結果の乏しい徒労」「国民国家に固有の教育をアメリカ型のパターンに無理やり合わせるもの」であり、「無益」あるいは「有害」であるとする声が強く、批判的な意見が多いのに対して、文系―応用研究(ソーシヤルワーク等)の諸分野では、ポローニャプロセスはそれらの分野における教育研究の内在的發展に資する新たな改革の機会であると積極的に受け止める傾向が目立つという。また理系の諸分野では、ポローニャプロセスの進行に合わせて、学士課程ではコアカリキュラムを中心に科目を整理して提供する授業の数を減らすといったカリキュラム改革を行うと同時に、大学院課程では英語による学位取得プログラムを

設けるなど、国際化へ向けて積極的な対応がすでに始まっているのに対して、人文―社会科学の諸分野では、目立った改革は行われていないのが現状であるという。

評価に関しても、文系―基礎研究とその他の諸分野との間のコントラストは明瞭である。理系では基礎あるいは応用を問わず、産業界の期待にどのように応じるかといった観点を採り入れた評価が問題になっているのに対して、文系―基礎研究の諸分野では、そもそも質保証とは何であるかについての概念すら、いまだによく知られていないのが現状であるという。

なお、以上はフィンランドからのレポートによるが、事情は他国でも似たようなものであることが推察される。

ポローニャプロセスの
ディレンマと
帰趨としての格差

ポローニャプロセスを高等教育のグローバル化の陥穽からヨーロッパを守る防御機構と捉えるか、知識基盤経済の世紀における生き残りを賭けた戦いにヨーロッパが(要するにアメリカに)対抗して(参戦するため)高等教育諸機関を動員する手段と捉えるか、それが問題である。この問題をディレンマと見るか、両立可能性をポローニャプロセスの先行きに見るかは、リーダーシップを執る教育担当大臣の識見にかか

っている。しかし、もしヨーロッパがボローニャプロセスという高度に政治的な手法によって高等教育の世界市場（グローバルマーケット）での成功を勝ち取るとしても、グローバルゼーションのなかでの地域統合がもたらす結果として、ボローニャプロセスの防御機能には著しい格差——地域的にも、学問分野間でも——が生じるであろう。

目 ボローニャプロセスにおける評価の問題性

ENQAの設立

ボローニャプロセスが始動するのとはほぼ同時に、ヨーロッパ高等教育質保証ネットワーク(ENQA)が設立された。ENQAは、各国のいわゆる第三者評価機関のアソシエーションであるが、先に触れたE4グループ(BFUG)を統率する存在として、EUA、EURASHE、ESIBと連携して、ボローニャプロセスの政策課題、なかでもっとも重要な質保証の国際的枠組づくりを取り仕切っている。その活動は、EHEAに参画する高等教育機関における教育の質を測定する際の基準設定、評価や認証(アクレディテーション)に際する判定手続きのルールづくりを担うものである。

ボローニャプロセスに先立ち、いくつかの国々ではすで

に国内の高等教育の質を評価する動きが始まっていた。また欧州委員会もすでに一九九四年から九五五年にかけて、EU十五ヶ国(当時)にノルウェーとアイスランドを加えた国々を対象に「高等教育の質評価のためのヨーロッパパイロットプロジェクト」(The European Pilot Project for Evaluating Quality in Higher Education)を実施していたが、ボローニャプロセスにおけるENQAの役割はEHEAにおける教育の質評価に正統性を与えるものだと考えることができる。

ENQAは、二〇〇二年から〇三年にかけて、また〇三年から〇四年にかけて「チューニングプロジェクト」(Tuning Educational Structures in Europe, Phase 1 and 2)を実施した。また二〇〇二年から〇三年、〇四年から〇五年にかけて、欧州委員会と協同して「トランスナショナル・ヨーロッパ評価プロジェクト」(Transnational European Evaluation Project: TEPE I&II)を実施した。これらの活動の成果をもとに、最近には「欧州高等教育圏における質保証のための基準とガイドライン」(Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, Helsinki, 2005)を公刊し、高等教育担当大臣会議に提出している。(ENQAの活動については、ここで詳しく論じ

る余裕がないので、拙論「教育評価の国際的基準についての研究」(2)(二〇〇六)を参照されたい。

学力観の変化と

従来の高等教育評価の基準は、暗

高等教育へのニーズ

黙にであれ、明示的にであれ、国民文化を背景にして、アカデミックな意味での質に照準を当てたものであった。それゆえ教育の質は研究の質に還元されると考えられたし、評価はそれぞれの学問分野において了解される、固有の基準に従って測定される学力の陶冶に教育機関がどれほど尽力しているかを問うものであった。しかし、近年、学習者中心の教育へ関心がシフトするにつれ、また企業社会のニーズに適應する教育のアウトカムが重視されるようになるにつれ、従来の学力観が見直されるようになる。「一般的」"generic"で「転用可能」"transferable"な「能力」(コンピテンシー)あるいは「技能」(スキル)がこれまでのような学力にとつて代わる。また、それゆえ評価はそのような能力や技能の習得に照らしてプログラムの目標がどれほど明確に定義されているか、それらの習得に資するコースが準備されているか、また学生はプログラムの目標を達成しているかなどを問うようになる。具体的には、たとえばコミュニケーション能力、学際的なチームで働く能力、新しい概念を創成す

る能力、応用力、説明能力などが問題になる。

先に触れた「チューニングプロジェクト」では、これらの例を含む三十項目の「基準」(criteria)について、教員、卒業生、雇用者を対象にアンケートが行われ、ヨーロッパ高等教育のステークホルダーが何を重視しているかが調べられた。

高等教育評価の

国際的基準の

共有へ向けて

ENQAは、その活動を通じて、これまで各国で独自に多様なしかたで実施されてきた高等教育評価や機関認証の基準あるいは標準と指標をすり合わせることも、「大学における『質の文化』を促進する」(Promoting a "quality culture" in universities)ことをめざしている。問題は「どこでいわれているEHEAに参画する大学に期待される『質の文化』が国民文化にとつて代わるうとしている、ということである。ENQAの報告書は、次のように述べている。「国民国家が『ポロニャプロセスに沿った』政策的に積極的にコミットしているところでは、共通の解釈に到達することは、いっそう容易である」(ENQA, Occasional Paper 5, 2003)。察するに、求められているのは従来の基準をすり合わせることはない。むしろ、各国の高等教育が自らEHEAを統御するヨーロッパ地域の労働市場の

ニーズに適合すること（「社会的適合性 social relevance」）が求められているのである。そして、そこに立てられる評価の基準に正統性を与えるのがENQAなのである。

「欧州高等教育圏における質保証のための基準とガイドライン」では、国境を越えて活動する外部質保証機関レジスター(Register of external quality assurance agencies operating in Europe)の構想が述べられている。この構想によれば、登録された評価機関が、国境を越えて各国、各地域の高等教育機関の評価を実施することができるようになる。この構想が実現すれば、デンマークの評価機関がフランスの大学を評価する、といった事態も起こり得るのである。

EHEAにおいて 評価がもつ意味

いまや国境を越える高等教育プログラム
の提供は、グローバル化の波とともに急速に一般化しつつある。ポロニーヤプロセスの公式文書にはWTOのGATS(サービス貿易についての協定 General Agreement on Trade of Services)——高等教育もサービス貿易の対象として含まれ、自由化の対象となっている——への言及はないが、ヨーロッパにおいても高等教育はもはやローカルなサービスではあり得ない。一国の高等教育が他国の評価機関によって評価される、つまり国民国家の「外部の視点」か

ら評価されるという事態は、ポロニーヤプロセスがヨーロッパの国民国家とその文化を束ねる以上の意味を地域統合に与えていることを示唆する。

国民国家の「外部の視点」からの評価の基準は、グローバル化に対応する基準になる。このとき「高等教育におけるヨーロッパ的特質」は、いったいどのように保持されるのだろうか。それは国民文化の残滓の寄せ集めであり得ないだろう。各国の高等教育機関はいまや国民国家の「外部」から視られることを強いられるのである。しかしまたそれは、はたして欧州委員会が主張するように経済的必然性からのみ認められるものなのであるか。

評価のパノプティコン

最後に、ポロニーヤプロセスの最重要課題の一つとされている質保証の問題に関して、哲学的な視点から論じておきたい。

V・トムスク(二〇〇六)は、経済原理が支配的なポロニーヤプロセスの現状を批判しながら、来るべき欧州高等教育圏における機能が構想されている超国家的評価体制をパノプティコンに喩えている(前掲書、第十三章「ヨーロッパの終わり」と最後の知識人)。パノプティコンとは、言うまでもなく、フーコーが論じた、ベンサムのコ案によるとされる監獄の一望監視システムである。

近代の国民国家の大学は、ヨーロッパ各地を流動する学者集団を学問の自由と大学の自治の旗の下に囲い込み、国民文化の開発に携わらせた。フンボルト型研究大学も、その意味では管理のシステムであった。いま、ボローニャプロセスの名の下にアカデミックな「流動性」の増進が奨励されている。しかし、そのことは学問の管理からの解放を意味するわけではない。ヨーロッパの全地域的高等教育がパノプティコンの下に統一され、監視されるのである。「透明性」が重視されるのも、この点から理解されよう。その中心に座する者がいない、ネットワークの作動それ自体がひとつの権力であるようなシステム。ヨーロッパスタンダードに基づく高等教育機関の認証(アクレディテーション)やプログラム評価が国境を越えて活動する外部質保証機関レジスターに正統性の原器を求めるようになることは、まさに高等教育における質管理のパノプティコンがEHEAの規模にまで拡大することを意味する。

ボローニャプロセスは

ヨーロッパの高等教育を

〈帝国〉化へ導くもう一つの途か？

評価の主権がもはや国民国家ではなく、超国家的な評価

加えて、別の観点から考えてみよう。主権の観点から捉えるならば、

機関のネットワークに存するという事態は、ボローニャプロセスがヨーロッパ高等教育の地域統合でありながらも、〈帝国〉Empireの論理によって貫徹されていることを示している。

ハートとネグリが述べているように「国民国家の主権の衰退と国民国家が経済的・文化的な交換をますます規制できなくなっているということが、〈帝国〉の到来を告げる主要な徴候のひとつである」(邦訳『〈帝国〉』、四頁)とすれば、EHEAに具現することが期待される「ヨーロッパ的特質」さえもが〈帝国〉の表徴であることが理解されよう。以下に説明しよう。

EHEAにおいては国民国家のアイデンティティに代わる新しいヨーロッパという「異種混交的なアイデンティティのマネージメント」が重要である。また、EHEAの圏域は「たえず拡大し続ける開かれた境界」であり、その支配には「限界というものが存在しない」(同書、五一―八頁)。

国境を越えて評価活動を行う質保証機関の新秩序は、自らが設定する基準とENQAがそれに付与する正統性によって確立される。さらに、EHEAは域内の労働市場に知識基盤経済を支える労働力を供給するとともに、資格の承認によってそこで生活する人々の社会生活の再生産を管理す

る。加えて、EHEAは、戦争するアメリカに対抗する「平和のヨーロッパ」を演出する。しかし、そのことは反へ帝国への証ではない。(以上の論点に関しては、拙論「ポロニーニャ・プロセスはへ帝国へへのもうひとつの道か?」を参照されたい。)

〈参考文献〉

Tomusk, Voldemar (ed.) (2006) *Creating the European Area of Higher Education: Voices from the Periphery*. Dordrecht : Springer.

UNESCO / IAU (2002) *Globalization and the Market in Higher Education: Quality, Accreditation and Qualifications*. Paris : UNESCO Publishing.

ミシェル・フーコー著 田村俣訳『監獄の誕生』(一九七七)新潮社 (Michel Foucault (1975) *Surveiller et punir: Naissance de la prison*. Paris : Gallimard)

アントニオ・ネグリ&マイケル・ハート著、水島一憲他訳『帝国』(二〇〇三)以文社 (Michel Hardt and Antonio Negri (2000) *Empire*. Cambridge : Harvard University Press)

望月太郎(二〇〇五)「教育評価の国際的基準についての研究」(2) 大阪大学教育実践センター紀要第2号、三九〜

四九頁

望月太郎(二〇〇六)「海外展望 ポロニーニャ・プロセスはへ帝国へへのもうひとつの道か?」 大学評価学会年報「現代社会と大学評価」第二号、九九〜一〇五頁

吉川祐美子(二〇〇三)「ヨーロッパ統合と高等教育政策」 大学評価・学位授与機構研究紀要「学位研究」第十七号、七一〜九〇頁

渡邊あや(二〇〇五)「フィンランドの質保証システムにおけるリージョン化の影響」 広島大学高等教育研究開発センター『高等教育の質的保証に関する国際比較研究』(COE研究シリーズ十六)、一一九〜一五〇頁

EUA関係の資料は、<http://www.eua.be>からダウンロードできる。ENQA関係の資料は、<http://www.engq.net>からダウンロードできる。

欧州委員会の高等教育政策関連の資料は、<http://europaeu.int/comm/education>からダウンロードできる。

「ヨーロッパ大学大憲章」(Magna Charta Universitatum Europaeum)関連の資料は、IAU(International Association of Universities)のホームページ、<http://www.unesco.org/iau>からダウンロードできる。

ポロニーニャプロセス事務局の公式ウェブサイトは、<http://www.dfes.gov.uk/bologna/>である。