

ボローニャ・プロセスの意義に関する考察

— ヨーロッパ高等教育圏形成プロセスの提起するもの —

館 昭

<要 旨>

ボローニャ宣言は、1999年にヨーロッパ各国の高等教育担当大臣がボローニャに集い、2010年までに個々の国を越えたヨーロッパとしての高等教育圏（EHEA）を形成すると約した声明である。そして、ボローニャ・プロセスは、その目的を達成するために、定期的を開催する担当大臣会議によって行程化された、多様な参画者からなる、一連にして重層的な組織的行為となっている。

本稿では、同プロセスについての日米における政策上からの関心と研究の動向を追い、次にその特徴を、目的と行動指針の内容、担い手のあり方、プロセスの進捗状況の3側面から検討し、最後にこれまでの日本での理解についての分析と批判を行っている。そして、それらを通して、同プロセスの持つ日本の高等教育研究及び政策に対する意義について考察し、そこから、研究上は多様な自発的関与者の存在への注目と、政策上は日本の高等教育の学位プログラムを軸にした再構築、そしてそれを政府の主導の下にあっても大学と大学構成員が主体性を発揮する形で実施すべし、というインプリケーションを引き出している。

1. はじめに

ボローニャ宣言は、1999年にヨーロッパ各国の高等教育担当大臣がボローニャに集い、2010年までに個々の国を越えたヨーロッパとしての高等教育圏（EHEA）を形成すると約した声明である。そして、ボローニャ・プロセスは、その目的を達成するために、定期的を開催する担当大臣会議によって行程化された、多様な参画者からなる、一連にして重層的な組織的

行為となっている。

ボローニャ・プロセスには46カ国という、ヨーロッパ連合（EU）構成の27カ国をはるかに超える国々が参画し、その影響する規模と範囲は「機関数にして4千、学生数にして1千6百万と、アメリカの高等教育機関に匹敵する」（Adelman 2009, viii）。さらには、その背景となる圏域の総人口は8億1千万人¹⁾にもなり、アメリカの人口3億1千万人の3倍に近い。ボローニャ・プロセスについての初めての研究的な視点で書かれたとされる書で、ポブ・レイナルドとエワ・カレツァは、「1999年の時点で、ボローニャ宣言によってヨーロッパの諸大学に劇的な再編が起こることを予見した者は、ほんの少数であった。」しかし、「たった2頁の宣言が既存の構造の腐食を開始し、ボローニャ・プロセスとして知られる何かが21世紀のヨーロッパのアカデミアの基礎を築きつつある」（Reinalda & Kulesza 2006:3）と書いた。そして、宣言後10年を迎えた今日、ボローニャ・プロセスが、文字通りヨーロッパ全土の高等教育の景観を大きく変貌させたことに異を唱える者はいない。

しかし、それと同時に、間近に迫った2010年という期限内に、その掲げた目的が達成されると見越す者もいない。その上、大きく変貌した景観は実は極めて皮相的なものであり実質的な改革にはなっていない、さらには例えば「新ボローニャ・サイクルのおそまつな履行の結果として、改革の目的に反する副作用というべきものが生まれている」（ESU 2009b: 81）との指摘など、改革の幾つかは宣言のそもそもの趣旨に反するものになっているという批判さえある。実際に、ボローニャ・プロセスの実施主体自身でも、2009年の時点で、その目標達成を、さらに10年後の2020年に再設定している。（European Ministers 2009）総じては、その壮大な目的をわずか10年で達成しようという試みはあまりにも野心的にすぎて、期間中の十分実現は見込めないものの、ボローニャ・プロセスはこの10年間にヨーロッパ高等教育に重大な変化をもたらし、さらには今後のヨーロッパの高等教育改革を導くものとして定着した存在になっていると言えよう。

その上、ボローニャ・プロセスの影は、ヨーロッパという地域内に留まるといふ兆候はない。アメリカの非営利の政策立案機関である高等教育政策機構（IHPEP）の上級研究員であるクリフォード・アーデルマンは、「ボローニャ・プロセスの幾つかの部分は、すでにラテンアメリカ、北アフリカ及びオーストラリアで模倣されている。」とし、さらには、「ボローニャ・プロセスのコアとなる特性は今後20年間に高等教育の支配的なグローバ

ル・モデルになるに十分な契機を持っている」(Adelman 2008a: v) とさえ言っている。この様に、ボローニャ・プロセスは巨大な現実となり、ヨーロッパ高等教育の研究にとって最大の対象として存在するばかりか、高等教育研究一般にとっても、その政策的なインプリケーションを含めて、避けては通れない、あるいは最も魅力ある対象の一つとなっているのである。

本稿では、この対象について、まず、日本における政策上の関心と研究動向を追い、さらに同じく非当事者の立場にあるアメリカの動向を検討する。次に、ボローニャ・プロセスの特徴を、目的設定とその担い手及び進捗状況の3側面から追い、さらには日本での理解を代表しているであろう中央教育審議会答申における同プロセスの認識の分析と批判を行い、それらの過程から日本にとってのボローニャ・プロセスの意義を探るようとするものである。

2. 研究動向と政策上の関心

2.1 政策上の関心

この、高等教育界に現出した巨大な存在に対しての、日本における関心は、あまり高いものとは言えない。国の政策上の関心について、大学審議会及び中央教育審議会の答申で追ってみると、ボローニャ宣言の行われた1999年以降、高等教育全般を対象としたものとして、「グローバル化時代に求められる高等教育の在り方について」(大学審議会 2000)と「我が国の高等教育の将来像」(中央教育審議会 2005)がある。しかし、前者ではこれに関する言及は全くない。そして、後者においても、「はじめに」において、「国際的には、ケルンサミット(1999年)等を契機として、世界各国において『知識基盤社会化』を念頭に置いた高等教育改革が大幅に進捗しつつある。例えば、EUでは『欧州高等教育圏』創設を目指した『ボローニャ・プロセス』が進行している。」と記載しているものの、本文中には何らの言及はない。そして、補論「諸外国の高等教育改革の動向」には、「欧州連合(EU)」の見出しで、「(ア) エラスムス計画」の後に、「(イ) ボローニャ宣言」として記載した、いささか不正確な記述があるのみである。

この記述がいかなる意味で不正確であるのかは、「5. ボローニャ・プロセス理解の修正」の章で詳述するが、欧州連合(EU)直接のものではないボローニャ宣言をEUの項目に入れて解説していること、またヨーロッパ各国の高等教育システムそのものに改革を迫るボローニャ宣言と、EU域

内の学生交流プログラムに過ぎないエラスムス計画を無造作に併記していること、2005年の答申にもかかわらず署名国についての記述が当初の29カ国のままで、2003年時点で40カ国になっていることに言及していないなど、プロセスが発展的なものであることへの関心がみられないものとなっている。

ただし、2008年の中央教育審議会への諮問「中長期的な大学教育の在り方について」を受けての現在進行中の審議では、ワーキング・グループ等の各作業の段階でボローニャ・プロセスのレファレンスが目立つようになって来ており、今後の答申等には、ボローニャ・プロセスを意識した内容の記載が増えることが予想はされ、期待される。

2.2 研究の状況

次に、日本の高等教育研究においてボローニャ・プロセスがどのように対象化されて来たかをみる。管見では、これを取り上げた論文で早い時期のものに、吉川裕美子の「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－」（2003）や津田純子の「ヨーロッパ高等教育圏構想に関する諸宣言」（津田 2004）があり、特に前者では、ヨーロッパ統合の過程の関連での高等教育政策の展開が示され、ボローニャ宣言までの経緯が詳述されている。さらに吉川は、その後、ウルリッヒ・タイヒラー（2003）、（2005）やリチャード・ルイス（2005）等のヨーロッパの研究者の関連論考の翻訳を行っている。

現在のところ、ボローニャ・プロセスについて最も包括的な紹介になっているのは、木戸裕「ヨーロッパ高等教育の課題－ボローニャ・プロセスの進展状況を中心として－」（木戸 2008）である。それではボローニャ・プロセスとEUのリスボン戦略や職業教育領域で進められているコペンハーゲン・プロセスとの関係、2007年開催のロンドン会議までの進行状況が紹介され、そこにみられる日本の改革との相似性の指摘がなされている。木戸には、これ以前に「ヨーロッパの高等教育改革－ボローニャ・プロセスを中心にして－」（2005）があり、そこではボローニャ宣言の背景となったヨーロッパの高等教育一般の状況と、2005年のベルゲン会議までの進展状況が解説され、ヨーロッパとアメリカの大学の対比が行われている。また、両論文において、個別の国の状況としてドイツの改革が取り上げられている。また大場淳は、「欧州高等教育圏創造とフランスの対応－新しい学位構造（LMD）の導入を巡って－」（2004）、「ボローニャ・プロセスとフ

ランスにおける高等教育質保証－高等教育の市場化と大学の自律性拡大の中で－」(2008)及び「ボローニャ・プロセスへの対応(LMD導入)とプログラム評価－国家学位と学位授与認証をめぐって－」(2009)において、フランス大学改革研究の文脈のもとで、ボローニャ・プロセス全般にも触れる形で、論を展開している。さらに、大場にはボローニャ・プロセスにおける学生参加を取り上げた論文「欧州における学生の大学運営参加」(大場 2005)がある。

この様に、日本においても、ある程度の研究が成されてきており、特に近年においてその紹介記事が急増している。これは、2005年度から開始された国際学術戦略本部強化事業のもとで、各大学の戦略本部の情報収集活動の一環として、当然のこととしてボローニャ・プロセスが浮かび上がってことと関係していると思われる。例えば、東京外国語大学国際学術戦略本部のウェブサイトでは、須田丈夫の「ボローニャ・プロセスの概要」(2007)、新井早苗の「ボローニャ・プロセス実施における諸問題」(2007a)、「拡大する欧州高等教育圏(EHEA)」(2007b)等の記事が掲載されており、さらには「世界の高等教育動向リンク集」で「ボローニャ・プロセス」のページ(<http://ofias.jp/j/strategy/bologna.html>)が設けられている。

しかし、日本におけるボローニャ・プロセス研究は、全般的であれ、各国への影響であれ、公式的な発表物の紹介的な内容を主としており、また政策的なインプリケーションの考察についても、その指摘は抽象なものレベルのものとなっている。筆者も、比較的早い時期にドン・ウェスタハイデンのオランダの高等教育改革とボローニャ宣言の関係をとり上げた論文(ウェスタハイデン 2004)を紹介したり、2009年に「ボローニャ・プロセスと『大学院』」(館 2009)のタイトルのもとで、日本の大学院政策と関連づけてボローニャ・プロセスについて書いたが、これも紹介が主で分析が十分とは言えず、また政策的なインプリケーションの提示は極めて部分的なものになっている。

2.3 アメリカでの研究状況と政策上の関心

当事者であるヨーロッパでの研究の当然の隆盛はさておき、非当事者の立場にあるアメリカでは、「はじめに」で言及したアーデルマンが、ボローニャ・プロセスについての一連の論考を発表している。彼は、2007年からボローニャ・プロセスの研究を進め、2008年発表のIHEPの政策提言においては、「ボローニャ・プロセスは我々がほとんど考えもしなかった方法で、

我々の高等教育のかかえている難問のいくつかを解くための強力な示唆を提供している」(Adelman 2008b: 5)として、全国資格枠組(NQF)の構築、クレジットの再定義、ディプロマ・サプリメント導入を、自主的かつ協調的に行うことを、アメリカ高等教育界に提言している(Adelman 2008b)。そして、この提言の基になっている論考「ボローニャ・クラブ何れをアメリカ高等教育はヨーロッパの改革の10年から学ぶのか」は、ルーミナ財団の資金を得て、80人のヨーロッパの研究者と5人の翻訳者の協力のもとに行われている(Adelman 2008a: ii)。また、先の政策提言によって高まったアメリカでの関心を背景に、この改訂版として分量だけでみても118から233頁に増強した『アメリカからみたボローニャ・プロセス－収斂時代の高等教育の再検討－』(Adelman 2009)を刊行している。

そこには、改革提言発表後のアメリカ高等教育界の動きについて、「ヨーロッパの仲間達がかかわっているすばらしくも困難な事業のコアとなるメッセージに真剣に耳と傾け始めた。ボローニャ・アプローチに関する何ダースもの会議が……持たれている。……インディアナ、ミネソタ、ユタ州の3つの州の高等教育システムでは、ボローニャの……『チューニング』プロセスを検討するための研究グループが設置された。1年前には、こんなことは考えられなかったことである。」(Adelman 2009: viii)と、この間のアメリカ国内での、ボローニャ・プロセスへの関心の高まりを記述している。

資金と人力を駆使した研究の厚みと、政策的インプリケーションの抽出の見事さには感嘆するところがあるが、これを翻訳したからといって、日本人の視角からの研究関心を満たし、日本にとっての政策的なインプリケーションを得たことにはならない。

3. ボローニャ・プロセスの目的と担い手

3.1 ボローニャ・プロセスの目的と行動指針

日本の視角からみて、研究上、政策上からまず注目すべきことは、ボローニャ・プロセスの目指す目的そのものであり、その達成へのプロセス化に不可欠な存在となっている行動指針であろう。ボローニャ・プロセスが実現を目指すヨーロッパ高等教育圏は、①圏内の学生、卒業生、高等教育機関教職員の移動性を促進し、②学生に将来のキャリアと民主的社会における主体的市民としての生活を準備し、かつ人間的発達を促進し、③民主

的原理と学問の自由に基づく、高い質の高等教育への広いアクセスを提供するものとして構想されている。これを目的とすれば、その実現のための具体的なアクション・ライズ（行動指針）として、1999年のボローニャ宣言時には、「理解と比較可能な学位システムの導入」「卒前、卒後の2サイクルを基本とするシステムの実施」（「卒前」「卒後」に意味については後述。）「(ECTS の様な) クレジット・システムの構築」「学生、教員、研究者の移動の支援」「質保証のヨーロッパ組織の促進」「ヨーロッパ次元の高等教育の展開」が約された。

さらに 2001 年のプラハ会議ではコミュニケとして、「生涯学習の促進」「高等教育機関と学生の関与」「世界に対するヨーロッパ高等教育の魅力と競争力の強化」が強調され、2003年のベルリン会議では次の2年間の優先課題として、「各機関、国、ヨーロッパレベルでの質保証の開発」「2サイクル・システムの実施の開始」「2005年時点で全学生に自動的に無料でディプロマ・サプリメント（学位証書追補）を提供することを含む、学位と学習期間の認証」「EHEA 全般の資格枠組の作成」「第3サイクルとしての博士レベルの導入」「EHEA と欧州研究圏 (ERA) との緊密な連携の促進」が謳われ、2005年のベルゲン会議ではさらに「社会的次元の強化と移動性の障害の除去」「ENQA 報告に提案されているような質保証の基準とガイドラインの履行」「全国資格枠組 (NQF) の履行」「ジョイント学位の授与と認証」「以前の学習の認証 (RPL) 手続きを含む、高等教育の柔軟な学習の道筋のための機会の創造」が、行動指針に加わっている。そして、2007年のロンドンでは、ボローニャ・プロセスで初めての法的組織として、ヨーロッパ質保証登記所 (EQAR) が設立されている。また、この会議では、社会的次元に加え、グローバル次元が設定され、ヨーロッパ高等教育のグローバル戦略の構築が約された。

こうした目的と行動指針の意味を読み取る上で、特に行動指針について指針それぞれを別個にみる見方には批判があることは、注目に値しよう。例えばヨーロッパ学生組合 (ESU) は、「アラカルトからセット・メニューへ」との見出しのもとで、「大臣達はすべてのボローニャ行動指針の均等な履行への責任ある関与を表明する必要がある」(ESU 2009: 12) としている。また、アーデルマンは、すべての行動指針の内から、レベルと分野ごと学生の学習成果を提示する資格枠組 (QF) の構築を第一とし、その裏打ちとしてのクレジット・システムとディプロマ・サプリメント導入に注目するという具合に、アメリカ高等教育界への提言に繋がる形での構造化を図っ

ている (Adelman 2008a, 2008b, 2009)。

日本における研究においても、ボローニャ・プロセスの目的と行動指針をヨーロッパの文脈において客観的に把握するとともに、その普遍的な意味を見出し、さらには日本の政策へのインプリケーションを引き出すことが課題となる。その際、最も注目すべきなのは、サイクルの設定という形で提起されている、機関の区別を越えた、学位プログラム中心の考え方であろう。

3.2 ボローニャ・プロセスの担い手

次に、注目すべきことは、その担い手である。ボローニャ宣言の基本原則を提起した 1998 年のソルボンヌ宣言はフランス、ドイツ、イタリア、イギリスの 4 カ国によるものであった。そして、ボローニャ宣言はさらにオーストリア、ベルギー、ブルガリア、チェコ、デンマーク、エストニア、フィンランド、ギリシア、ハンガリー、アイスランド、アイルランド、ラトビア、リトアニア、ルクセンブルク、マルタ、オランダ、ノルウェー、ポーランド、ポルトガル、ルーマニア、スロバキア、スロバニア、スペイン、スウェーデン、スイスが加わった 29 カ国によって発せられた。

2 年後の 2001 年に開催されたプラハ会議では、クロアチア、キプロス、リヒテンシュタイン、トルコの 4 カ国が加わり 33 カ国になった。さらに、この時点で EU の執行機関である欧州委員会 (EC) が正式メンバーとして加わっている。そして、2003 年のベルリン会議でアルバニア、アンドラ、ボスニア・ヘルツェゴビナ、ローマ教皇庁、ロシア、セルビア・モンテネグロ、マケドニア共和国の 7 カ国が加わり加盟国は 40 カ国に、そして 2005 年のベルゲンでアルメニア、アゼルバイジャン、グルジア、モルドバ、ウクライナの 5 カ国が加わり 45 カ国になった。さらに 2007 年のロンドン会議の折には 2006 年にセルビアからモンテネグロが独立したことから 46 カ国に膨れあがり、今日に至っている。

当初の加盟国は 15 の欧州連合 (EU) 加盟国、3 つの欧州自由貿易地域 (FFTA) 加盟国、11 の EU 加盟候補国 (後にすべて EU に加盟) であり、2001 年の新規加盟国は EU 加盟国 1、EFTA 加盟国 1、EU 加盟候補国 2 であった。しかし、2003 年の加盟国は、EU 加盟候補国は 1、EU 潜在候補国 3 で、他にロシア、ローマ教皇庁、アンドラといった EU にも EFTA にも関与しない国が加わっている。そして、2005 年では、増加 5 カ国のすべてが EU にも EFTA にも関係の無い国々であり、結果としてボローニャ・

プロセスにはロシア圏とも言える独立国家共同体（CIS）参加国及び非公式参加国が5カ国、それらのどれにも加盟していない国が3カ国存在している。

確かに、2001年のプラハ会議で、プロセスの継続的な発展の責任組織としてボローニャ・フォローアップ・グループ（BFUG）が設立され、その議長はEU理事会議長国が務めることになっており、プロセス全体はEU圏諸国の主導のもとにあると言っていい。一方、ボローニャ・プロセスへの参画には、欧州評議会のヨーロッパ文化協約（European Cultural Convention）の署名国であることが要求され（Bologna Secretariat 2009）、2005年のベルゲン会議に対してのカザフスタンとコソボの申請は、署名国でないことが理由で却下されている。（Reinalda & Kulesza 2006: 31）しかし、ボローニャ・プロセスの担い手が、狭いヨーロッパを越えた広がりを持つに至っていることは注目すべき事実である。

そして、これは、ボローニャ・プロセスの目指す欧州高等教育圏の特殊な性格から実現しているといえる。レイナルドとカレリアはそれを、欧州高等教育圏は、欧州経済圏（EEA）になぞらえて付けられた名称ではあるが、欧州経済圏がEUとEFTA間の協定（agreement）に基づくものであるのに対して、欧州高等教育圏は「ヨーロッパの地にある国が参加でき、欧州連合（EU）が役割を持つ、共通の政策文書（ボローニャ宣言）を基礎とした、自立的な国際的取組（arrangement）である」（Reinalda & Kulesza 2006: 9）と説明している。

さらに、ボローニャ・プロセスには協議メンバーとして、欧州評議会（CE）、ユネスコ・ヨーロッパ高等教育センター（CEPES）、ヨーロッパ大学協会（EUA）、ヨーロッパ高等機関協会（EURASHE）、ヨーロッパ学生組合（ESU）、ヨーロッパ高等教育質保証協会（ENQA）、教育インターナショナル汎欧州機構（EI）、ビジネスヨーロッパと、欧州統合政策の主唱機関、国連の当該組織、ヨーロッパレベルの大学連合体、大学外高等教育機関の連合体、学生自治会、質保証機関、教員組合、そして経済団体が、このプロセスに関与している。

この内、欧州評議会の存在は際だっており、元々のボローニャ・プロセス参加国と他の新規加盟国の橋渡しをしてきたといわれる（Reinalda & Kulesza 2006: 27）ばかりか、先に示した様に、そのヨーロッパ文化協約が、事実上のボローニャ・プロセスへの参加基準となっている。また、ヨーロッパ大学協会は、ボローニャ・プロセスへの参加を契機に、それまでのヨ

ヨーロッパの大学団体 (CRE) と EU の大学学長会議が合体して 2001 年に生まれた組織で (EUA 2009)、現在 46 カ国に 800 のメンバーを擁している。同協会は、2 年ごとの担当大臣会議に、毎回の様にトレンド (Trends) と称するレポートを提示し、会議の動向に影響を与えている。さらに言えば、そもそもボローニャ・プロセスに対する大学長の関与には本来的なものがあり、1988 年の、やはりボローニャの地で、西欧的な意味での最古の大学の 9 百年祭に集まったヨーロッパ大学の学長達によって発せられた「大学マグナ・カルタ」であり、そこには、ボローニャ宣言に盛り込まれた内容のエッセンスがすでに謳われていたとされ、(Reinalda & Kulesza 2006: 7) また「これ (大学マグナ・カルタ) は、遂に 10 年後に合わさってボローニャ・プロセスを生み出すことになるすべての運動とアイデアに対する、大学サイドからの早い時期の、そして高い影響力をもった後援であった」(Zegaga 2007: 22-3) との評価もある。

ヨーロッパ学生組合の関与は突出したものがある。同組合は正式名称をヨーロッパ学生情報局 (ESIB) といい、1982 年の西ヨーロッパ各国の学生組合の連合である西ヨーロッパ学生情報局として誕生したが、現在では東欧圏を含む 38 カ国、49 の学生組合が参画し、約 1 千万の学生を代表する組織となっている (ESU 2009a)。その活動が、2001 年のプラハ会議で「学生の参加」を 2003 年のボローニャ・プロセスの行動指針に加えることに繋がったし、2003 年のベルリン会議以来、毎回の担当大臣会議に『学生からみたボローニャ・プロセス』を提示して、影響力を行使している (ESU 2009b)。ちなみに、アーデルマンの『アメリカからみたボローニャ・プロセス』(Adelman 2009) の題は、この一連のレポートから取ったものである。

その上、このプロセスへの関与者全般となると、この短い論考に書き込むことは難しい。BFUG の下にはテーマごとにワーキング・グループが設けられるが、2007 年から 2009 年には、データ収集、エンプロイアビリティ、グローバル化セッティングでのヨーロッパ高等教育、生涯学習、移動性、資格枠組、社会的次元、ストック・テキングの 8 テーマのもとに、専門的な活動が行われた。そして、その活動を支えるボローニャ・セミナーが開催されるが、その期間に公式のものだけで 18 件の開催があり、そうした活動には個別大学、高等教育関係研究組織、EU 関係機関、そして個人と実に様々な関与者が存在するのである。さらには、アーデルマンが最も注目する資格枠組にかかわっては、その基とも具体的なレベルにおいて

活動するチューニング・グループやプロジェクト・ポリフォニアのボランティアな活動が注目される (Adelman 2009: 47, 52)。

この様に、ボローニャ・プロセスには政府の主導を越えた力もが働いており、それがこのプロセスを実のあるものにし、またグローバル化の新機軸といえるモデルを世界に示すものとなっている。つまり、ボローニャ・プロセスには先に紹介したソルボンヌ宣言にも先んじる起源があり、それ自体は政府機関の主導するものであったとしても、その活動には大学自体の主体的な動きが加わって展開しているのである。

このボローニャ・プロセスに関与する主体の重層的なあり方は、日本の高等教育改革のプロセスがかなり一元的であったことに対して、相当に示唆的なものを持っていると考えられる。

4. ボローニャ・プロセスの進捗状況

ボローニャ・プロセスでは、2005年のベルゲン会議以来、ストックターキング(棚卸し)と称する評価作業を行っている。そこでは、行動指針にかかわる重点課題が指標化され、それらの指標ごとに、域内各国での達成度が、ほとんど実現している場合を緑、ほとんど実現していない場合を赤とした、緑、薄緑、黄、橙、赤の色別5段階で評価されている。これまで2005年のベルゲン会議及び2007年のロンドン会議向けのレポートでの進捗状況の紹介は、木戸論文(木戸 2005, 2008)に詳しいが、ここでは、最も近くに開催された2009年4月のルーベン/ルーヴァン・ラ・ヌーヴ会議(以下、「ルーベン会議」)に提出された評価レポート(Rauhvargers, Dean & Pauwels 2009)をみでみる。

そこでは、ボローニャ・プロセスへの参加国は46カ国であるが、ベルギーでフレミッシュとフレンチとを、UK(イギリス)でイングランド・ウェールズ・北アイルランドとスコットランドとを分け、48カ国として評価が行われている。まず、第1ジャンルの「学位システム」について、「第1と第2サイクルの実現」指標では、上記の達成度色別評価での緑が31、薄緑10、黄3、橙3、赤1カ国で、域内全体での実現は時間の問題としている。つまり、大学教育の中に明確に段階化された学士課程と修士課程を形成しようという試みは、かなりの成果を上げていることになる。また、「第2サイクルへのアクセス」では、緑42、薄緑2、黄4、橙0、赤0カ国で、大学と大学外高等教育機関の間の壁が相当に取り払われて来たことが伺え

る。一方、「全国資格枠組（NQF）の実施」では、緑6、薄緑6、黄21、橙6、赤9カ国で、この行動項目が比較的新しく設定されたこともあって、低い達成割合になっている。しかし緑の6カ国はベルギー（フレミッシュ）、ドイツ、アイルランド、オランダ、両UKで、これまで高等教育改革に保守的と考えられがちなドイツが、その先頭にいることが注目されよう。

実は当初のボローニャ宣言では「アンダーグラデュエート（卒前）とグラデュエート（卒後）の、2つの主要なサイクル……第2サイクルは修士及び／又は博士学位取得の課程」とされ、第2サイクルに博士プログラムも含んでいたが、その後の扱いでは第2サイクルは修士のこととされ、博士プログラムは2003年のベルリン会議で改めて第3サイクルとして明示されることとなったのである。そして、「第3サイクルの実現」については、5段階の評価はされていないが、構造化された博士プログラムの増加、博士スクール設置大学の増加、第3サイクルでのETCSの使用の普及、授業科目を置く博士プログラムの増加、と言った形でその実現が順調に進んでいることが評価されている。

第2ジャンルの「質保証」については、「外部質保証システムの展開」指標は、緑16、薄緑17、黄14、橙1、赤0カ国、「学生の参画」は緑19、薄緑16、黄7、橙4、赤2カ国、「国際的関与」は緑16、薄緑12、黄4、橙14、赤2カ国となっており、この分野での相当な進展が伺える。また、第3ジャンルの「認証、生涯学習、移動性」については、「学位証書追補（DS）の実施」は緑26、薄緑9、黄11、橙0、赤2カ国、「リスボン合意（LRC）の実施」は緑35、薄緑2、黄5、橙1、赤5カ国、「ECTSの実施」は緑21、薄緑18、黄7、橙2、赤0、以前の学習認定（RPL）は緑19、薄緑4、黄9、橙10、赤6カ国となっており、やはりこの分野においても、相当の進展が伺える結果となっている。ただし、各国の学位等の資格の相互認証を約したLRCについては、国としての承認であって、個々の高等教育機関ものではないことに注意が必要としている。

そして、ルーベン会議においては、これまでの目的と行動指針のすべてを、現下のグローバルな金融経済危機からの離脱のためにも重要であるとしつつ、コミュニケーションとしては初めて、第1サイクルの中のものとしての「ショートサイクル学位」の重要性に言及している。そして、高等教育が公的責任の事柄であることを確認しつつ、EHEAの実現のためには、2010年を越えてのさらなる努力が必要だとしている。特に社会的次元の問題として機会の平等の実現のために次の10年間に達成すべき目標として「これまで

表1 ポローニャ・プロセスの国別進捗状況（高評点順）

		学位システム			質保証			認証				全体 (平均)	** 経済 圏	*** 加盟 時期
		2サ イク ル	アク セス	N Q F	外 部	学 生	国 際	D S	リス ボン	EC TS	RP L			
1	UK(スコットランド)	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	EU	①
2	デンマーク	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	4.9	EU	1
3	アイルランド	5	4	5	5	5	5	4	5	5	5	4.8	EU	1
4	スウェーデン	5	5	4	5	4	5	5	5	5	5	4.8	EU	1
5	オランダ	5	5	5	5	5	5	3	5	4	5	4.7	EU	1
6	ノルウェー	5	5	3	5	5	5	5	5	4	5	4.7	EFTA	1
7	ベルギー(フレミッシュ)	5	5	5	5	5	5	5	1	5	5	4.6	EU	1
8	フィンランド	5	5	3	4	5	4	5	5	5	5	4.6	EU	1
9	ポルトガル	5	5	4	4	4	4	5	5	5	5	4.6	EU	1
10	ルーマニア	5	5	3	5	5	4	5	5	4	5	4.6	EU	1
11	オーストリア	3	5	3	5	5	5	5	4	3	4.3	EU	1	
12	アイスランド	5	5	4	3	3	3	5	5	5	5	4.3	EFTA	1
13	UK(イングランド)*	5	5	5	5	4	2	3	5	4	5	4.3	EU	①
14	ベルギー(フレンチ)	5	5	3	4	5	5	5	1	4	5	4.2	EU	1
15	エストニア	5	5	3	4	5	3	4	5	4	4	4.2	EU	1
16	グルジア	4	5	3	5	4	2	4	5	5	5	4.2	OT	4
17	ラトビア	5	5	3	4	4	4	5	5	4	3	4.2	EU	1
18	ルクセンブルク	5	5	2	3	3	4	5	5	5	5	4.2	EU	1
19	ポーランド	4	5	2	4	5	4	5	5	5	3	4.2	EU	1
20	ブルガリア	5	5	3	5	3	2	4	5	5	4	4.1	EU	1
21	チヨコ共和国	4	5	3	4	4	5	5	5	4	2	4.1	EU	1
22	フランス	4	5	4	4	3	5	3	4	4	5	4.1	EU	①
23	スイス連邦	4	5	3	5	3	5	4	5	4	3	4.1	EFTA	1
24	クroatia	4	3	3	4	5	5	3	5	5	3	4	OC	2
25	ハンガリー	3	5	3	5	4	4	5	5	3	3	4	EU	1
26	スペイン	5	5	2	5	5	4	3	1	5	5	4	EU	1
27	ローマ教皇庁	5	3	3	3	4	5	4	5	4	3	3.9	OT	3
28	リヒテンシュタイン	5	5	3	3	4	2	5	5	5	2	3.9	EFTA	2
29	ドイツ	2	5	5	5	4	4	3	4	2	4	3.8	EU	①
30	リトアニア	5	4	1	4	4	4	5	5	4	2	3.8	EU	1
31	モンテネグロ	5	5	3	3	3	2	5	5	5	2	3.8	PC	3
32	セルビア	4	5	2	4	4	2	5	5	5	2	3.8	PC	3
33	トルコ	5	5	3	3	5	4	4	5	3	1	3.8	OC	2
34	アルメニア	5	5	3	3	5	2	3	5	3	3	3.7	CIS	4
35	ギリシア	5	5	1	4	4	5	5	1	5	2	3.7	EU	1
36	スロベニア	2	5	1	4	5	2	5	5	3	5	3.7	EU	1
37	キプロス	5	5	1	3	2	5	5	5	4	1	3.6	EU	2
38	マケドニア共和国	3	3	3	3	5	4	3	5	5	2	3.6	OC	3
39	ボスニアヘルツェゴビナ	4	5	3	2	4	2	5	3	4	2	3.4	PC	3
40	モルドバ	5	5	1	3	4	3	5	3	4	1	3.4	CIS	4
41	アルバニア	5	3	3	4	4	2	4	3	4	1	3.3	PC	3
42	イタリア	5	5	2	3	2	2	4	1	5	4	3.3	EU	①
43	マルタ	5	5	4	3	1	1	3	5	3	3	3.3	EU	1
44	アゼルバイジャン	4	5	1	4	4	1	1	3	4	5	3.2	CIS	4
45	ウクライナ	5	5	1	3	5	2	1	3	5	2	3.2	UCIS	4
46	ロシア	1	5	1	4	3	3	3	5	3	2	3	CIS	3
47	スロバキア	4	5	1	4	1	2	3	5	3	1	2.9	EU	1
48	アンドラ	2	5	2	3	2	2	5	2	2	1	2.6	OT	3

* UK(イングランド、ウェールズ、北アイルランド)

** OC=EU加盟候補国、PC=EU潜在候補国、UCIS=CIS非公式参加国、OT=その他

*** ①=1998(ソルボンヌ)、1=1999、2=2001、3=2003、4=2005

参加率の低い階層の参加率」の設定を求め、さらに全国資格枠組の開発が生涯教育社会実現の重要なステップであるとして、2012年までに EHEA 全体の資格枠組と対応させたその実現を求めている。

この様にルーベン・コミュニケは、ボローニャ・プロセスの過去10年の目標を拡張しつつ再提示し、2010年のブダペストとウィーンでの10周年記念行事、2012年、2015年、2018年、2020年の担当大臣会議の開催のスケジュールのもとで、その完全なる実現を期しているのである。

表1は、各国別の進捗状況を示したもので、ここでは便宜のために緑、薄緑、黄、橙、赤それぞれを5、4、3、2、1として評点化し、かつ全項目の単純平均で高得点順に並べている。これによると、全指標が5なのはスコットランドのみであるが、4.5位には上からデンマーク、アイルランド、スウェーデン、オランダ、ノルウェー、ベルギー（フレミッシュ）、フィンランド、ポルトガル、ルーマニアの9カ国がある。また、この上位10カ国に加え、15位まではEUあるいはEFTAの加盟国であり、経済圏としてはどこにも属さないグルジアが16位、ローマ教皇庁が27位にいるのを例外とすれば、33位のトルコまではEU及びEFTAの加盟国あるいはEU加盟候補国か潜在候補国で、CIS諸国としては34位のアルメニアが最上位で、ロシアは46位と最も進捗が遅い部類に属する。しかし、EU加盟国であっても、イタリア、マルタ、スロバキアはそれぞれ42位、43位、47位、平均評点も3.3、3.3、3と、低位に止まっている。

一方、ボローニャ・プロセスへの参加順をみると、やはり15位までは表では「1」と記しているボローニャ宣言時からの参加国であり、16位のグルジアが「4」、つまり2005年と参加後日が浅いことを例外とすると、23位のスイス連邦までがボローニャ宣言時からの参加国である。その他、全般的にみれば、参加が早い国が進捗状況指標の高い状況にあるものの、イタリア、マルタ、スロバキアの様に一番早い段階から参加していながら、低位にある国もある。

さらには、表では「1」を○で囲み「①」を記しているソルボンヌ宣言国では、UKはイングランドが13位、スコットランドが1位と高位にあるのに対して、フランスは22位と中位に、ドイツは29位とやや低位にあり、イタリアに至っては42位と低位にある。

こうした進捗状況には、ヨーロッパ高等教育圏の目指すシステムと、各国のもともとシステムの親和性に関係していると考えられる。つまり、UKの様にもともと親和性が高い国が、進捗状況がよい様に見えるだけという

穿ったみかたもできるのである。しかし、親和性が低かったと考えられる大陸諸国でもイングランドを凌ぐ進捗状態の国々がある。また、平均点では高くないものの、今後の改革の要となるだろう資格枠組に構築で「5」の評点を得ているドイツの様な国がある。従って、ここからはいかに親和性が低くても、どの様にかしてボローニャ・プロセスを進めているという点に、注目すべきなのである。

5. ボローニャ・プロセス理解の修正

最後に、「はじめに」で約した様に、日本の高等教育政策の鏡とも言える中央教育審議会の答申におけるボローニャ・プロセス認識の問題点を詳述しておこう。中央教育審議会の2005年1月の答申「我が国の高等教育の将来像」（中央教育審議会 2005）の補論「諸外国の高等教育改革の動向」では「(1) アメリカ合衆国、(2) イギリス、(3) 欧州連合(EU)、(4) ドイツ、(5) フランス、(6) 中国、(7) 韓国」を取り上げており、「(3) 欧州連合(EU)」の項に「(ア) エラスムス計画、」と「(イ) ボローニャ宣言」がある。

まずこの解説の問題点の第一は、その取り上げ方で、EU 直接のものではないボローニャ宣言をEUの項目に入れて解説していることであり、これがボローニャ・プロセスにEU以外のモーメントが加わっていること、また2001年にはトルコが、2003年にはロシアが参加するなどこの動きがアジア近隣にまで及ぶものであることをイメージさせないものになっているのである。また、前後にイギリス、ドイツ、フランスを取り上げており、そのすべてがボローニャ宣言に先立つソルボンヌ宣言の当時国であるのにもかかわらず、その関係付けが全くなされていない。さらには、ヨーロッパ各国の高等教育システムそのものに改革を迫るボローニャ宣言とEU域内の学生交流プログラムに過ぎないエラスムス計画を無造作に併記していることも、ボローニャ・プロセスの重みを認識していないことを示すものとなっているといえよう。

次に、ボローニャ宣言については、以下の様に説明されている。

域内の国際競争力の向上の基盤としての学位等の国際的通用性の確保が肝要であるとの立場から、「欧州高等教育圏」の構築のための欧州各国の共同宣言として、1999年欧州29か国の教育大臣が署名して採択された。欧州域内の高等教育に学位システムと単位

制度を中心とした共通の枠組みを構築し、人の交流と欧州域内の高等教育の国際競争力の向上をねらいとしている。2010年までに下記の六つの課題の達成に努めることを署名国に求めている。その後、改革内容の進捗状況を2年ごとの会合で把握する「ボローニャ・プロセス」が進行しており、国際的通用性を確保する質の保証の重要性や、世界貿易機関のGATS協定における国境を越えた高等教育の提供の問題への対応等の視点も踏まえた内容へと更新されている。

この説明自体には誤りとまで言えるものはないものの、署名国の記述が当初の29カ国のままで、2003年時点ですでに上記のトルコやロシアを含む40カ国になっていること、また「課題」も6項目のままで、すでに10項目になっていることへ言及していないなど、現状を把握した記述となっていない。さらには、アクション・ラインズ（行動指針）の訳を「課題」としているのは、ボローニャ・プロセスにおける各国の自律性を表現できていないという点で問題といえよう。

さらには、「六つの課題」について、以下の様に記述している。

- ①比較可能な学位システムの導入／域内流動・就職可能性を高めるため、2005年までにディプロマ・サプリメント(学位の学修内容を示す共通様式)の本格的導入等を進める。
- ②学部と大学院の2段階構造を導入／第二段階(大学院)進学条件として最低3年の第一段階(学部)の修了を課す。
- ③単位制の確立／欧州大学間単位互換制度(ECTS)を確立する。
- ④障害を取り除き、人の移動を最も効果的に実現／学生に学習と職業訓練の機会を提供する。また、教員・研究者・行政官に欧州全体の枠組みの中で研究・教育・職業訓練活動を行う期間を設ける。
- ⑤質の保証のためのヨーロッパ域内協力の推進／欧州質保証ネットワーク(ENQA)において、比較可能な基準・方法論を開発。
- ⑥高等教育におけるヨーロッパの特質を促進／カリキュラム開発、機関レベルでの協力、流動性向上のための方策、学習・教育訓練・研究プログラムの統合に配慮。

これらに関しては、①は正確には「理解（readable）」と比較可能

(comparable) な学位システムの導入」であり、比較の前に当該学位がどのようなものかわかるものにするという点が重要である。また②については、ヨーロッパの大学に日本式の「学部」と「大学院」は存在しない。この原語は学位課程のレベルの区別である undergraduate と graduate であり、「卒前」と「卒後」と訳すべきもので、この点をおろそかにすると、ヨーロッパで行われている改革の本筋を見失うことにつながる。③のクレジット・システムについては、ECTS 自体を用いることが強制されているわけではなく、合理的で ECTS と換算可能なシステムの構築を求めているものである。

④から⑥には特に指摘する点は無いのものの、このような不正確な理解は、この答申が本文では、「第3章 新時代における高等教育機関の在り方」の冒頭の「(1) 大学」において、「現在、大学は学部・学科や研究科といった組織に着目した整理がなされている。今後は、教育の充実の観点から、学部・大学院を通じて、学士・修士・博士・専門職学位といった学位を与える課程（プログラム）中心の考え方に再整理していく必要がある」と断じたことと、ボローニャ・プロセスが既存の組織構造を越えてサイクルの形成という形で学位プログラムを生み出して行こうとしていることと共通性を有していること、つまりボローニャ・プロセスを履行するヨーロッパ各国の改革と日本の改革とが収斂性と持つことに気付かせないことに通じていると言うことができる。

ボローニャ・プロセスからの我が国の高等教育改革に対する最大の示唆は、それを学位プログラムという見方の中で再構築を図ること、そしてそれを政府の主導の下にあっても大学と大学構成員が主体性を発揮する形で実施すべしということにあると言えよう。

6. おわりに

以上、ボローニャ・プロセスについて、その意義を探る方向で検討してきたが、本対象はあまりにも膨大かつ複雑で、指摘できたことはあまりにもわずかであった。今後、さらに同プロセスの解明をより包括的に進め、本テーマで掲げた課題を果たして行きたい。

なお、本稿は、2009年2月2日～6日の1週間、名古屋大学高等教育開発センターに客員教員として滞在の機会を得た折りに進め、セミナーにおいて発表した研究を基にしている。ボローニャ・プロセスについては、そ

その研究の重要性を感じつつも、生来の非力に年齢相応の多忙が重なり取り組めないで来たものを、これが着手の機会となって、ようやく研究に取り組む入り口に立つことができた。この貴重な機会を与えて下さって夏目達也教授ほかセンターの諸氏に、感謝の意を表す次第である。

注

1) Wikipedia(English) (<http://en.wikipedia.org/wiki/Wikipedia>) の各国紹介ページの最新推計値より概算。

参考文献

Adelman, Clifford, 2008a, *The Bologna Club: What U.S. Higher Education Can Learn from a Decade of European Reconstruction*.

(<http://www.ihep.org/assets/files/TheBolognaClub.pdf>)

Adelman, Clifford, 2008b, *Learning Accountability from Bologna: A Higher Education Policy Primer*, Washington DC: Institute for Higher Education Policy.

Adelman, Clifford, 2009, *The Bologna Process for U.S. Eyes: Re-learning Higher Education in the Age of Convergence*.

(<http://www.ihep.org/assets/files/EYESFINAL.pdf>)

新井早苗、2007a、「ボローニャ・プロセス実施における諸問題」。

(<http://ofias.jp/j/strategy/bolognaeconomist.pdf>)

新井早苗、2007b、「拡大する欧州高等教育圏（EHEA）」。

(<http://ofias.jp/j/strategy/ehea.pdf>)

Bologna Follow-up Group, 2009, *Bologna Process Stocktaking Report 2009*, Bologna Follow-up Group.

Bologna Secretariat, 2009, *About the Bologna Process*.

(<http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/about/>)

中央教育審議会、2005、「我が国の高等教育の将来像」文部科学省。

(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05013101.htm)

大学審議会、2000、「グローバル化時代に求められる高等教育の在り方について」文部科学省。

(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/12/daigaku/toushin/001101.htm)

EUA (European University Association), 2009, "About Us".

(<http://www.eua.be/about-eua/>)

- ESU (The European Students' Union), 2009a, "What is ESU?"
(<http://www.esib.org/index.php/About%20ESU/what-is-esu>)
- ESU (The European Students' Union), 2009b, *Bologna with Student Eyes 2009*.
- European Ministers Responsible for Higher Education, 2009, "The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade", Communiqué of the Conference.
- EURYDICE, 2009, *Higher Education in Europe 2009: Development in the Bologna Process*, European Commission.
- 木戸裕、2005、「ヨーロッパの高等教育改革－ボローニャ・プロセスを中心に－」『レファレンス』2005年11月号、74-98。
- 木戸裕、2008、「ヨーロッパ高等教育の課題－ボローニャ・プロセスの進展状況を中心として－」『レファレンス』2008年8月号、5-27。
- 大場淳、2004、「欧州高等教育圏創造とフランスの対応－新しい学位構造(LMD)の導入を巡って－」『大学論集』35：171-92。
- 大場淳、2005、「欧州における学生の大学運営参加」『大学行政管理学会誌』9：39-49。
- 大場淳、2008、「ボローニャ・プロセスとフランスにおける高等教育質保証－高等教育の市場化と大学の自律性拡大の中で－」『大学論集』39：33-54。
- 大場淳、2009、「ボローニャ・プロセスへの対応(LMD導入)をプログラム評価－国家学位と学位授与認証をめぐって－」『フランスの大学評価』広島大学、36-50。
- Rauhvargers, Andrejs, Deane, Cynthia & Pauwels, Wilfried, 2009, *Bologna Process Stocktaking Report 2009*, the European Commission Lifelong Learning Programme.
- Reinalda, Bob & Kulesza, Ewa, 2006, *The Bologna Process: Harmonizing Europe's Higher Education 2*, revised edition, Barbara Budrich Publisher.
- ルイス・リチャード(吉川裕美子訳)、2005、「講演録：ボローニャ宣言－ヨーロッパ高等教育の学位資格と質保証の構造への影響－」『大学評価・学位研究』3: 75-90。
- 須田丈夫、2007、「ボローニャ・プロセスの概要」。
(<http://ofias.jp/j/strategy/gaiyo.pdf>)
- 館昭、2009、「ボローニャ・プロセスと『大学院』」『IDE 現代の高等教育』512: 45-51。
- タイヒラー・ウルリッヒ(吉川裕美子訳)、2003、「ヨーロッパにおける学位の相互承認と単位互換」『学位研究』17：25-50。
- タイヒラー・ウルリッヒ(吉川裕美子・訳)、2005、「『ヨーロッパ高等教育圏』に向けての収斂と多様性」『大学評価・学位研究』2：1-18。
- 津田純子、2004、「ヨーロッパ高等教育圏構想に関する諸宣言」『大学教育研

- 究年報』9: 155-75。
- 吉川裕美子、2003、「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」『学位研究』17: 69-90。
- ウェスタハイデン・ドン・F（館昭・訳）、2004、「オランダの高等教育の新展開－ボローニャ宣言の衝撃」『IDE 現代の高等教育』458: 40-5。
- Zgaga, Pavel, 2006, *Looking Out: The Bologna Process in a Global Setting*, Oslo: Norwegian Ministry of Education and Research.
- Zgaga, Pavel, 2007, *Higher Education in Transition: Reconsiderations on Higher Education in Europe at the Turn of the Millennium*, Umeå, SE: Umeå Univeristy.