

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]

ヨーロッパにおける学位の相互承認と単位互換

—経験と課題—

Mutual Recognition and Credit Transfer in Europe : Experiences and Problems

ウルリッヒ・タイヒラー

訳：吉川 裕美子

Ulrich TEICHLER

Translated by 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. 流動性についての伝統的な認識	27
2. 第二次世界大戦後の学生の流動性の促進を目指した政策	28
2.1 調停と相互理解への期待	28
2.2 学生の流動性についての実際の展開	28
3. 同等性を決定し、承認を容易にする措置の論理的根拠	30
4. 承認の分野	32
5. 短い歴史的概観	32
5.1 政治上分割された大陸の両側での初期協定	32
5.2 ヨーロッパ全体に互る協定	33
5.3 欧州連合の学生流動化支援	34
5.4 承認を支持する他のEUの活動	35
5.5 グローバル化の圧力とヨーロッパ高等教育圏への動き	37
6. 承認政策のインパクト	38
6.1 ヨーロッパの承認協定と流動性	38
6.2 承認の支えとなる情報	39
6.3 ERASMUSの枠内での承認	40
7. 「ボローニャ」と承認に関する新しい状態	43
7.1 新政策	43
7.2 状態の変化と承認の未来	44
ABSTRACT	50

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—

ウルリッヒ・タイヒラー*

訳：吉川 裕美子**

1. 流動性についての伝統的な認識

国境を超えた人の流動性 (mobility) は、ヨーロッパでは伝統的に尊重されていたものである。中世ヨーロッパの大学の教員と学生はともに多くの国々からの出身者であったし、職人もまた職業キャリアの初期数年間にヨーロッパを遍歴し、そのうち最終的に定住していた。

流動性にはつねに垂直の側面 (a vertical dimension) があった。高水準の教育提供が欠ける場所から、誰でもより高度なレベルの教育を受けるために移動することができた。だが、流動性にはまた、水平の方向 (a horizontal direction) もありえた。おおよそ同等の条件にある多様な地域、文化、教育提供、そして職業上の慣習を知ることは望ましいと考えられたからである。

流動性についての肯定的な評価は、国際的な流動性に限られたものではない。同じ地域で、また複数の地域、国、文化を横断して大学間を移動することは、望ましいと見なされた。1800年頃に国民国家という概念が勢いを得た時に初めて、国際的な流動性が他の空間的な移動方法とは区別された概念として現れた。

中世ヨーロッパには教育上および職業上の流動性に障壁がなかったと言え、誤解を招くことになる。宗教やジェンダーによる障害があったし、しばしば国と文化の間で憎しみあう時期もあればもちろん社会的文化的な拘束もあった。しかしそれでも中世ヨーロッパでは、近代国民国家よりも、幾つかの時期において流動性の美徳が高度に評価されていたように思われる。

けれども、国民国家の出現が、この数世紀に表面化してきた流動性への唯一の障壁であったわけではない。現代の業績社会についてはよく言及されるところだが、実際私たちは高度に統制された教育と資格システム (credential system) の方へ、つまり「学歴社会」(“degree-ocracy”) に向かって動いてきた。そこでは、学業達成が一定の教育経路に基づき、証明書 (credentials) によって保証される場合にのみ、その業績が認められる傾向にある。よく議論されるように、教育が規制されたものになればなるほど、流動性に対する障壁は大きくなった。

ドイツは、流動性に関する伝統的な評価が消えずに残っている国のひとつである。ドイツの大学生は伝統的に、在学中にいつでも、一つの大学から他の大学に移る権利が与えられている。私の兄は独文学を専攻したのだが、彼は6年間 (1960-66年) にドイツとスイスの七つの大学で勉強し、大学を卒業したときには、独文学で最も高名なすべての教授のゼミナールに出席した、と公言することができた。兄にどれほど感嘆したか、私はいまでも覚えている。ドイツで最近

* ドイツ カッセル大学 教授 高等教育・職業研究センター長

** 大学評価・学位授与機構 学位審査研究部 助教授

数十年間に行なわれた学生調査によれば、ドイツの学生で教育課程の途中で大学を移動しているのは約20パーセントにすぎない。しかし国際比較をすると、この数値は流動性についての高い評価の証拠となる。

2. 第二次世界大戦後の学生の流動性の促進を目指した政策

2.1 調停と相互理解への期待

第二次世界大戦後、人々が大战中にいかに相互に非人道的な行為をしていたかという衝撃が広く感じられた。文化的多様性を誇りにし、文化と国を超えて人間の価値と権利を尊重し、コスモポリタンの価値が高く評価されていた世界の諸地域で、国どうしの異常な憎悪とそれどころか大量虐殺さえもが起っていた、ということに気づかされた。こうした状況の下で国際的な流動性に期待されたのは、教育および職業上の達成を垂直・水平に広げるだけでなく、さらに憎悪と不信への対応策として、普遍的価値の推進と国を超えた相互理解に寄与することであった。1948年に設立されたフルブライト・プログラムはもちろん、アメリカでの「ジュニア・イヤー・アブロード（外国での第3年次）」(junior year abroad)を主唱する運動もまた、留学が国際理解を高めることができるとの希望に根ざしていた (cf. Altbach and Teichler, 2001)。西欧諸国が1950年代に協力を始めた時、教育は不信に打ち勝つ重要な手段だと考えられた。同様に、東欧諸国における学生の流動化は、ソビエト連邦によって政治上支配された国々の政治的統合の手段と見なされた。

しかし、多くの研究プロジェクトが示すところによれば、学生は短期の留学期間を通じてより国際的な気質になるわけでもなく、受け入れ国に対してより友好的になるわけでもない。とはいえ、国際的な流動性に関心をもち、実際に留学した学生は、卒業まで母国で勉強した学生よりも国際的気質をもち、文化的多様性に寛容である。在学中の流動性が支持的役割を果たすことになる、国際化に対して長く効果を有する社会化の影響があるように思われる (Oppen, Teichler and Carlson, 1990を参照)。

2.2 学生の流動性についての実際の展開

ユネスコの統計が示すところでは、大学生の約2パーセントが自らの国籍とは異なる国で学んでいる。近年、世界の富裕な国々において学生の流動化がますます注目を浴びるようになってきたが、私たちはユネスコの統計が伝える内容に注意する必要がある。外国人学生の絶対数は、1960年代初頭の30万人弱から1990年代半ばに150万人を超えるまで増加した。だが、世界の高等教育機関に在籍する学生の総数は、ほぼ同じ速度で増加している。つまり外国人学生の割合は、何年にも亘って約2パーセントでほぼ一定しているのである (Cummings, 1991; UNESCO, 1997を参照)。

学籍登録をしている全学生数に対する外国人学生の割合は、1990年代中頃にフランス、ドイツ、英国、オーストラリアといった国々では約7～8パーセントだったが、アメリカで約3パーセント、カナダおよび日本では約2パーセントにすぎなかった。一方、外国に留学した学生の割合は、英国、フランス、ドイツ、日本で約2パーセント、オーストラリアで約1パーセントにすぎず、アメリカの学生では1パーセントにはるかに及ばない。

ユネスコのデータは「垂直な」流動性が最も頻度の高い現象であることを示している。すなわち、相対的に貧しい国々からの学生が相対的に豊かな国々で学ぶことを選び、それによってより高度な質の高等教育を受けること（そして事に依ると受け入れ国の労働市場へのアクセス）を望んでいるのである。

EU（欧州連合）諸国では、次のように推定してよいだろう。

- －外国人学生の約3分の1は他のEU諸国の国民であり（cf. Gordon and Jallade, 1996），
- －約6分の1は他の先進工業国の国民であり、そして
- －約半数は世界の他の地域から来ている。

学生の流動性に関する論争で最も頻繁に言及されたこのデータは、実際には学生の国籍と在学している国とを比較している。だが、この場合に外国で学んでいる学生の相当数は、大学で勉強を始める以前にすでに自らの国籍と異なる国に居住しており、したがって彼らは留学を目的として移動したわけではない。たとえば、1980年頃に日本で外国人学生の大多数を占めていたのは、日本の初等中等教育を受けた中国人、韓国人であった。

ヨーロッパの学生に関する主要な比較データ資料、すなわちユネスコ、OECD、そしてまたEUROSTAT（欧州連合の統計局）によって公表された資料は、実際に移動している学生の数について情報を与えるものではない。しかしながら、それぞれのデータはいくつかの国に利用できる。それに基づいて1990年代中頃に実施された研究は、EU諸国で学ぶ外国人学生のうち、他のヨーロッパ国の国籍を有し、かつ実際に流動的な学生であったのは約75パーセントだと結論づけた（Gordon and Jallade, 1996, p. 137）。一方、残りの25パーセントは、在学している国の在留外人であるか、あるいはその国で大学入学資格を取得した者であった。

近年のドイツの例を挙げると、外国人学生全体（世界の他の地域からの留学生を含む）の約40パーセントは、中等学校教育をドイツで受け、高等教育に必要な入学資格を得ていた（cf. DAAD and HIS, 2001）。

学生の流動性を真に測定する統計システムを確立しようという要求は、ヨーロッパで繰り返し出されてきたにもかかわらず、今までのところ、ヨーロッパの数国だけがそのデータを公表しているにすぎない。現在、欧州議会の委任を受けた研究が、カッセルの高等教育・職業研究センターで進められている。それは学生の流動性に関する各国の統計を同一化し、最終的に学生の流動性について共通の統計システムを設計することを目指している。

経済先進国の国民については、30万人をやや上回る数の学生が留学目的で外国にいと推定することは正当化されよう。この数値は次の点と一致する。

- －それは経済先進国の国籍を有する全学生のわずか約1パーセントで、
- －外国人学生総数の約5分の1にすぎない（ただし、すべての「移動」学生（“mobile” students）が「外国人」（“foreign”）であるとはかぎらないことを心に留めておく必要がある。一部は帰還者、すなわち外国で暮らしていたけれども、大学で学ぶために国籍を有する国に戻った学生かもしれない）。

経済先進国の間を移動する学生の中で最大の、そして最も可視的なグループはERASMUS学生である。このプログラムは1987/88年度に約3,000人の学生で始まり、1990/91年度には約27,000人に（外国語分野を専攻している学生への類似のプログラムであるLINGUAを含む）、そして1993/94年度には約6万人にまで増加した。1997/98年度の数値は約86,000人で、2000年に

は約10万人の学生が、その間にSOCRATESプログラムのサブプログラムになったERASMUSから助成を受けて、別のヨーロッパ国で学んだ (Teichler 2001, p. 206を参照)。

「垂直の流動性」は、送り出し国と受け入れ国との間の経済的差異あるいは類似といった観点ばかりでなく、たいてい外国での勉学期間に関しても「水平の流動性」と異なる。

- －「垂直の流動性」はほとんどの場合、学位プログラム全体を受け入れ国の機関で学ぶことを意味する。なぜなら多くの場合、長く続くプロセスの中で、受け入れ国の学修の質と環境に学生が順応することが求められるからである。
- －「水平の流動性」は短期の場合が多い。送り出し国と受け入れ国の高等教育機関が多かれ少なかれ同等の条件にあると見なされるならば、学生はすぐに水準と環境に順応し、したがって短期の留学で得るところがあると期待される。

学生の流動性に関して利用できる国際的な統計は、留学期間にかかわらず外国人学生を扱っているために、短期と長期の双方の移動学生を含んでいることに注意しなければならない。私たちが推定できるのは、欧州連合内で移動している学生のうち、3分の2強がERASMUSの支援を受けた短期の移動学生だ、ということだけである。

ここでヨーロッパにおける卒業生の職業上の移動はまだ低く留まっていることを付け加えておこう。利用可能なデータによれば、欧州連合の諸国で高度な資格を有する就労者のうち、他のヨーロッパ諸国の国籍を有するのは2～3パーセントの間である。

3. 同等性を決定し、承認を容易にする措置の論理的根拠

移動学生と恐らく卒業生のために、承認 (recognition) を容易にする政策的措置がとられているという事実に私たちは慣れてしまっている。この種の措置の必要性は明白に思われるので、承認措置の基礎をなす論理的根拠には気づかない。しかも私たちは、「承認」という用語を無定見に使いがちである。

例えば、ERASMUSプログラムに関して「承認」という用語を分析すると、異なる四つの使用法が見られることに気づく (Teichler, 1990, pp.8-11を参照)。

- －第一に、原則としての承認：移動する人物に対して承認に応じ、あるいは承認を与える準備ができていること、
- －第二に、1セットのメカニズムとしての承認：そうした受諾を行なうための規則およびプロセス、
- －第三に、すでに行なった学習を認めるという承認、
- －第四に、その認可の証明としての承認。

しかし、より重要であるのは、なぜ私たちが承認の問題を議論し、かつ承認の促進を目ざして手段を講じる傾向があるのかを考えてみることもかもしれない。

(1) 第一に、承認が問題であるのは、移動してくる学生がすでに行なった学修の成績について、高等教育機関が証明された証拠を望むからである。これは些細なことのように思われるかもしれない。だが、もし高等教育機関が門戸開放政策をとり、在学中に学生がはっきりと示した学力だけを測定しようとするならば、先に行なった学修を承認する必要はないだろう。同様に、高等教育機関が移動を希望するすべての学生に対して入学試験を課すならば、承認手続きは全

く必要ないだろう。実際に、開放入学政策が移動学生に対する選別的な学力試験と組み合わせられるならば、移動学生にとってきわめて大きな危険性を孕むことになるだろう。同様に、外国人学生と自国学生の双方に同一の入学試験を行なうことは、移動学生にとって重大な障壁になるだろう。なぜならそうした入学試験は、それぞれの国の学校カリキュラムに適合する傾向があり、母国で異なったカリキュラムを受けた学生にとっては不利益をもたらすからである。

(2) 第二に、上述した議論は、さらなる問題につながる。承認が問題であるのは、カリキュラムが多くの場合、国家的に（あるいは個々の教育機関に固有に）形成されるからである。したがって、たとえ学生の知識は同等であっても、国によって異なるであろう。

(3) 第三に、承認が問題であるのは、同等の知識と能力、すなわちはっきりした知識の「水平な」(タイプ) かつ「垂直な」(レベル) の程度を測定することが困難だからである。

(4) 第四に、異なるけれども恐らく類似の知識に関して公正な措置が欠ける場合に、もし異なった知識の「同等性」(“equivalence”) を決める際に一般的な規則と手続きが制定されているならば、移動する人物が公正なやり方で扱われる可能性が最も高い。

関係者が流動性の促進を望むならば、承認に関する規則と措置が設けられるだろうと主張する専門家もいる。しかし、これはつねに正しいわけではない。違いを明確にし、流動性に対して障害になると解釈されうる一方的な (uni-lateral)、2国間相互の (bi-lateral)、あるいは多国間の (multi-lateral) 規則が承認に関して多数あることに私たちは気づく。規則を制定し、実際に個々の承認決定を行なう活動は、自らのシステムへの狂信的な愛国主義の誇りと、自国の学生を他国の学生との競争から保護するという意図によって具体化されることが少なくない。

さらに考慮されるべき点が幾つかある。それは、均質性ないし異質性の程度と、移動学生が来る国と行く国との間の協調の程度に関連している。

(5) 承認の規則と措置が最も影響力をもつのは、高等教育プログラムの質の点でもカリキュラムのプロフィールの点でも、相対的に同質の高等教育システムであると特徴づけられる国々においてである。例えば、ドイツのすべての大学が質において類似であると見なされ、同様にオーストリアのすべての大学が質において類似であると見なされるならば、ドイツとオーストリアとの間の2国間承認協定は、この2国の大学間で学生が移動するすべての場合にうまく受け入れられるであろう。

(6) 承認の規則と措置は、高等教育システムが高度に協調がとれている国々で効果的である。フランスが承認協定に署名するならば、フランスの大学はそれに倣うであろう。対照的に英国では、承認の規則と措置が英国の大学に拘束力があると解釈されるとはかぎらない。承認問題を個別に管理するという英国大学の個々の権利の結果として、英国政府はいかなる2国間承認協定にも署名しない (cf. NARIC, 1987, p.23)。

(7) 同質性が承認を促進するとはいえ、1960年代頃からヨーロッパ諸国内で高等教育の多様性が増した結果、逆に承認の規則と措置の必要性が強く感じられることになった。ヨーロッパの伝統的な大学間では、相互信頼に基づいて先に行なわれた教育がしばしば気楽に承認されてきたが、多様性が増すことによって、成績評価と決定について正式な手続きが必要になった (Dolezal, 1996を参照)。

4. 承認の分野

高等教育に関して承認の規則様式を制定する必要性が、ヨーロッパではこの数十年間、次の領域で感じられてきた。

- (1) 高等教育機関の入学要件としての中等教育修了証の承認、
- (2) 他国で一時的に学修を行なうためにすでに履修したコースの承認、
- (3) 他国で行なった一時的学修の、帰国後に自国の機関による承認、
- (4) 他国で学修を継続し、卒業するために個々のコース、段階 (stages) または中間の資格の承認、
- (5) 高等教育のディプロマおよび学位 (higher education diplomas and degrees) の学術的な承認、すなわち卒業生が他国でより高いレベルの学修を続けることを望む場合の承認、
- (6) 高等教育の学位およびディプロマの専門職業上の承認、
- (7) 外国で授与された称号 (titles) を冠する権利。

上に挙げた領域のうち、(1)、(4)、(5)、(7) はヨーロッパ諸国間の2国間および多国間協定によって、最も頻繁には欧州会議とユネスコの後援の下に取り組みられることが多かった。ERASMUSの学生移動に関わるすべての高等教育機関は、(3) と (4) の領域で承認を与えることが期待されている。最終的に欧州連合は、職業上の流動性を促進する手段として (6) の高等教育修了証の専門職業上の承認をとくに強調している。

5. 短い歴史的概観

5.1 政治上分割された大陸の両側での初期協定

欧州会議 (Council of Europe) は、ヨーロッパの民主主義 (非共産主義) 諸国間において文化、教育および科学の分野で協力する目的で1950年頃に設立された政府間組織であり、当初から高等教育の承認の領域で積極的であった。その結果、三つのヨーロッパ協定が1950年代に署名され、その後大多数の加盟諸国によって批准された (cf. NARIC, 1987の概観)。

- 「大学への入学に導く卒業証書の同等性に関するヨーロッパ協定」 (“European Convention on the Equivalence of Diplomas Leading to Admission to Universities”) は1953年に署名された。この協定は、各署名国は「その領土に位置する大学への入学許可が国の監督を受ける場合に、その入学許可を目的として、互いに協定締結国の領土内で授与された卒業証書の同等性を承認するものとする。ただし、その卒業証書が、授与された国における類似の機関への入学許可に不可欠の資格を構成することを条件とする」ことを規定している。
- 「学修期間の同等性に関するヨーロッパ協定」 (“European Convention on the Equivalence of Periods of Study”) は1956年に署名された。この協定は、同等性に関して国が管轄権を有するところでは、各署名国は「欧州会議の他の加盟国で現代語を専攻する学生が過ごした学修期間は、自国の大学で過ごされる同様の期間と同等なものとして承認するものとする。ただし、大学当局が、その学生が前期の学修期間を満足のいくように終えたことを立証する証明書を発行していることを条件とする」ことを規定している。当初、この協定は現代語しか含んでいなかったが、何年もの間に専攻分野は追加の協定で拡張された。最終的に1990年に署名さ

れた協定は、すべての専攻分野を含んだものとなった。

－「大学資格の学術的承認に関するヨーロッパ協定」(“European Convention on the Academic Recognition of University Qualifications”)は1959年に署名された。この協定は、国が大学資格の同等性に関して管轄権をもつところでは、署名国は「他の協定締結国の領土内に位置する大学によって授与された大学資格に学術的承認を与えるものとする」と規定されている。そのような承認は(大学資格の)所有者に次の権利を与える。すなわち、「(a) 以下の学修と試験への許可が同類の国の大学資格の所有による場合に、協定締結国の国籍所有者に適用されるのと同じ条件で、博士の学位を含むさらに高い学位を取得する目的でさらに大学で学修を続け、そうした学修を終えるときに学術的試験を受けること；(b) 外国の大学によって授与された学術的な称号を、元来の表示を併記して使用すること」。この協定は大学だけを対象としたもので、つまり他の高等教育機関は含まれなかった。

これらの協定の実質上の重要性は、年を経るうちに薄れた。というのも、より明確な相互協定が多数署名され、他の多国間協定が勢いを得たためである。しかし最初のうちは、1950年代のこれらの協定が、ヨーロッパの学修プログラムの同等性を強調する重要なステップであった(cf. Deloz, 1986; Dolezal, 1996, p. 14)。

同様に、ワルシャワ条約機構の諸国は多数の2国間条約を制定した。その国々はさらに1972年にプラハ協定に署名した。

地域的隣国どうしの多国間協定の中で最も具体的な協定は、1962年に北欧諸国が協力条約のなかで署名したものであった。

5.2 ヨーロッパ全体に互る協定

1960年代末から1970年代初期に、ユネスコは国際的な勧告ないし協定の制定を目指して、学修、卒業証書、および資格の比較可能性と同等性を検討する可能性を探り始めた。この目標はあまりにも野心的であるとわかり、ユネスコは地域協力を推進する方向に転じた。これは1975年以降の様々な地域協定に結びつき、その中にヨーロッパ地域の諸国による1979年の協定がある。

「ヨーロッパ地域の高等教育に関する学修、卒業証書および学位の承認に関する協定」(“Convention on the Recognition of Studies, Diplomas and Degrees Concerning Higher Education in the European Region”)は、欧州会議の後援の下で署名された先行協定と同様の方法で、学位と学術的な称号ばかりでなく、入学資格、学修期間、中間の資格の承認問題を扱ったものである。そのうえユネスコの協定は、同等性を評価するための柔軟な基準を主唱し、承認に関する情報交換システムを改良することを提案し、国家当局が証明書を専門職業的にも承認することを奨励した(ただし明白な専門職業上の承認をはっきりと要求したものではない)(Dolezal, 1996, p.15)。

流動性がヨーロッパの政治的分断を架橋するのに役立つ手段として当時考えられていたことは、注目されるべきである。1975年にヘルシンキで開催されたヨーロッパの安全と協力に関する会議の最終法で、教育における国際的な流動性は、参加国の学生、教師、研究者が相互に許容しうる条件の下で、互いの教育、文化、学術的機関へのアクセスを目指す手段であると認められた。それは、「政府の協定、あるいは必要な場合には大学と他の高等教育レベルの教育研究

機関との間の直接の取り決めをつうじて...特に...学位と学術的な卒業証書の相互承認に達することによって」、そしてさらに「学位と学術的な卒業証書の比較と同等性の問題についてより正確な評価を促進することによって」なされる (Jablonska-Skinder and Teichler, 1992, p.92)。

1997年には、約5年間の準備の後に、欧州会議とユネスコの共同の後援により「ヨーロッパ地域の高等教育に関する資格の承認に関する協定」(“Convention on the Recognition of Qualifications Concerning Higher Education in the European Region”)がリスボンで署名された。この協定は、潜在的な署名当時者としてヨーロッパ共同体にも言及した。このリスボン協定(Lisbon Convention)は、より厳しい調子で承認を求めており、ヨーロッパの高等教育の承認に関して、先行するどの多国間協定よりもこれらの目標の実施についてははるかに具体的である (Council of Europe, 1987を参照)。リスボン協定は次の点に言及している。

- 高等教育へのアクセス：「ある当事国において、高等教育へのアクセスに必要な一般的条件を満たすものとして発行された資格は、他の当事国においてもその国の高等教育システムに属するプログラムにアクセスする目的のために承認されるものとする。ただし、当該資格が取得された国と、その資格の承認が求められる国との間に、高等教育へのアクセスのための一般的な必要条件に本質的な相違が見られる場合はこの限りではない」、
- 学習の期間も同様に、「もし本質的な違いが示されなければ」承認されるべきである、
- 高等教育資格：「ある承認が高等教育資格によって証明される知識と技術に基礎をおく限り、各当事国は別の当事国で授与された高等教育資格を承認するものとする。ただし、承認が求められる資格と、承認が求められる当事国の対応する資格との間に、本質的な相違が示される場合にはこの限りではない」。

2002年6月までに、この協定は43か国によって署名され、28か国が実際に批准した。署名国の中で協定をまだ批准していない国として、ドイツ、イタリア、英国が挙げられる。

5.3 欧州連合の学生流動化支援

欧州連合の前身組織である欧州石炭鉄鋼共同体が1951年に、ヨーロッパ経済共同体 (EEC) ならびに欧州原子力共同体がともに1957年に設立され、そして最終的にヨーロッパ共同体が1980年代初頭に成立したが、高等教育領域における協力と承認に関してはなんら重要な役割を果たさなかった。初期の数年には、職業上の流動性を促進するための専門職業上の承認事項と、ある程度の職業教育の調整とが、唯一取り組まれた教育問題であった (Neave, 1984を参照)。

1970年代からヨーロッパ共同体は、国境を越えた学生の流動化を奨励し、他のヨーロッパ国での学修の承認を強化するうえで、ヨーロッパで最も積極的な政治的行為者となった (European Commission, 1994; Smith, 1996; Waechter, Ollikainen und Hasewand, 1999; de Wit, 2002を参照)。

1971年にEECの枠内で教育大臣の最初の会合がもたれ、大臣たちは教育分野における共同体の活動プログラムの草稿を提案した。EEC加盟国の政府首脳が集会である欧州理事会 (European Council) は、ついに1976年に、選ばれた教育問題にEECが役割を果たすべきことに合意し、最初の「教育アクション・プログラム」(Education Action Programme)を採択した。それに応じて加盟国間の協力は、とくに若年失業問題にかかわる措置に関して実現されることとされた。高等教育に関しては、高等教育における協力と流動化の試行プログラム、いわゆるジ

ジョイント・スタディー・プログラム (Joint Study Programmes, JSP) を設けることが決定された。これらのステップは、協力活動は国の高等教育システムの収斂に向けて圧力を形成すべきではなく、むしろ反対に、ヨーロッパの文化的多様性を尊重し強化すべきであるとの理解で着手された。他のヨーロッパ諸国における対照的な学修経験を知るようになることは、この概念とうまく一致した (Smith, 1979 を参照)。

ジョイント・スタディー・プログラムは、カリキュラムと組織問題で協力する、高等教育機関の学部による数百の多国間ネットワークに1976年から1986年まで財政支援を行なった。その目的は、他のヨーロッパ国のパートナー学部で行なう一時的な学修の価値を高め、帰国後に高いレベルで承認を確実にすることにある。この試行計画の印象的な結果を評価研究が裏づけたが (Dalichow and Teichler, 1986; Opper, Teichler and Carlson, 1990), それはヨーロッパにおける一時的な学生の流動化は、学生奨学金が提供されたので普及したのだらうと主張するものであった。

1986年から1990年代初頭までの間に、ヨーロッパ共同体は、教育でのヨーロッパ協力を援助することを意図して14のプログラムを制定した。最大、かつ確かに最も成功しているプログラムは、1987年に制定されたERASMUSプログラム (European Community Action Scheme for the Mobility of University Studentsの頭字語) である。ERASMUSは、協力する学部ネットワークの様々な活動に対してとくに財政支援を行ない、協力学部の枠内で移動する学生に1年以内の奨学金を提供する。その条件は、ネットワークが組織的な改良とカリキュラムの調整に努力することであり、受け入れ国の機関での学業成績が、帰国後に送り出し国の機関によって確実に承認されることを目指している。加えて、カリキュラム革新の活動、教員の交流、情報活動などに対して、支援が受けられることになった (Teichler and Maiworm, 1997, pp.3-16 を参照)。

1992年に署名されたマーストリヒト条約で教育活動がEU政策の正式な領域として是認された後、1990年代中頃に様々なヨーロッパの教育プログラムが再構成され、教育はSOCRATES、職業訓練はLEONARDO DA VINCIという大規模な包括的プログラムに合併された。高等教育に対する支援計画としてのERASMUSは、SOCRATESのサブプログラムになった。承認の規定を設けるといふ条件の下に再び学生の流動性に対して継続的な支援が提供され、教員の流動性とカリキュラムの革新プロジェクトのための支援は拡大された。しかしながら制度上の支援は、もはや協力する学部のネットワークにはなく、それよりはむしろヨーロッパ政策を明確に述べ、相互契約によってパートナー機関と良質の協力を保護するという条件の下に、個々の高等教育機関に与えられた。全体としてERASMUSの支援は、コース・プログラムの中に「ヨーロッパの視点」 (European Dimension) をこれまで以上に強力に高めるように努め、移動しない学生にも役立つことが期待された (cf. Barblan et al., 1998)。

1989年の初めに、ヨーロッパ共同体は欧州単位互換制度 (European Credits Transfer System, ETCS) を設けることを支持した。そして数年の間、五つの専門分野で、それぞれ15強の学部の試行計画に対して補助金が支給された。その後欧州連合は、ERASMUSの補助金を受けたすべての高等教育機関に、単位互換を用いて承認を与えるよう勧告した (Wuttig, 2001 を参照)。

5.4 承認を支持する他のEUの活動

協力と流動性の活動に対するヨーロッパ共同体の支援は、すでに1980年代の初めには承認を

確実にするばかりでなく、量的拡大と他のヨーロッパ国での学修の質に寄与すべき情報活動を支援することによって補足された。情報活動の多くは、ヨーロッパ共同体、欧州会議、およびユネスコ間の協力で行なわれた。

—ヨーロッパ共同体は、学生ハンドブックを支持した（Commission of the European Communities, 1981）。一方、欧州会議は、ヨーロッパ共同体のメンバーではないが欧州会議に加盟している国々に関する対応したハンドブックによってこれを補足した（Council of Europe, 1992）。10年後に、ヨーロッパ共同体は高等教育プログラムと資格についてハンドブックを発行し（Wijnards van Resandt, 1991）、ユネスコは、すべてのヨーロッパ国の高等教育証書に関するハンドブックを出版した（Jablonska-Skinder and Teichler, 1992）。

—欧州委員会のイニシアティブと財政支援に基づいて、NARIC（National Academic Recognition Information Centres, 全国学術承認情報センター）のネットワークが設立された。このネットワークが目ざすのは、学術的承認に関する判断のために、諸国の学修プログラムの情報を用意し、留学の機会について情報を提供し、さらに外国の機関およびプログラムを評価するべく、諸国政府によって指定された全国的な機関間で協力関係を確立することである。1997年のリスボン協定の結果として、欧州会議とユネスコはENICネットワーク（European Network of Information Centres, ヨーロッパ情報センターネットワーク）を組織した。以来、ENICは定期的に会合し、NARICネットワークと協力している。2002年には42の加盟国がENICに代表を送っており、その中にはオーストラリア、カナダ、イスラエル、アメリカ、そしてソビエト連邦の後継者でヨーロッパ以外の数か国が含まれている。

—欧州委員会もまた、いわゆるディプロマ・サプルメント（Diploma Supplement, 卒業証書の補足書類）を促進し実行する目的で、1998年に1つのプロジェクトを開始した。1987年に承認の専門家と高等教育研究者が共同で行なった提案は、すべての高等教育機関は卒業時に伝統的な証明書だけでなく、外国でその証明書を読む者、例えば外国の雇用者が、コース・プログラムと所持者の成績を理解するのに役立つよう、より詳細な補足書類を提供すべきである、というものであった（Berg and Teichler, 1988）。このディプロマ・サプルメントは1988年に欧州会議とユネスコによって支持されたが、ヨーロッパ諸国と高等教育がこの考えを実行する動きは、最初はゆっくりしたものであった。これまでのところ、すべての高等教育機関にディプロマ・サプルメントを導入した国もあれば、幾つかの国ではすべての機関に対してそのようなシステムを実行する過程にあり、また、高等教育機関にそのような書類を導入するよう勧告した国もある（Haug and Tauch, 2001を参照）。全体的にみて、ヨーロッパ地域の半数以上の国がディプロマ・サプルメントを包括的ないし部分的に導入し、あるいは実行中である。

欧州連合は学術的な承認に関して勧告を出すか、あるいは承認を伴わない移動の活動に対して支援を取り消すことしかできない。しかし他方で「指令」(directives)を出す立法権をもっており、その指令に従って一定の資格を獲得した者は、欧州連合の他の加盟国で専門職の活動を行なう権利がある（“effectus civilis”）。この権利は1958年に加盟諸国によってヨーロッパ経済共同体に付与されたもので、指令が制定されると、加盟国はそれに応じて自国の立法を変更することが義務づけられている。

全体としてEUは、個々の専門職に対して60を越える指令を出しており、その中に医師、獣

医師、薬剤師、建築家に対するものがある（Waechter, Ollikainen and Hasewand, 1999, pp.66-67を参照）。これらの指令のうち幾つかは一般的すぎて、専門職業的な承認を保証することができない。例えば、医師は6年あるいは5,500時間学修していることが求められている。機械工学の領域のように、指令のための準備活動が成功しなかったケースもある。その領域の指令に不可欠であると考えられた共通のヨーロッパ・カリキュラムの中核要素に、異なる国々からの代表が合意に達しなかったためである。

1988年12月に、ヨーロッパ共同体の最高意思決定機関である欧州理事会は、「3年以上の専門職業教育訓練の終了時に授与される高等教育卒業証書の承認に関する指令」（“Directive on the Recognition of Higher Education Diplomas Awarded on Completion of Professional Education and Training of at Least Three Years’ Duration”）を出した。この指令は、原則として3年以上の高等教育プログラムを終えた卒業生は、最低3年の学修を必要とするすべての職業で専門職業的な活動を行なうことができると保証する。Waechter, OllikainenおよびHasewandは、指令の本質を以下のように記述している（1999, p.67）。「この指令は、教育コースの詳細な規定と調和から、緩やかな枠組みへという転換の象徴であった。その基礎となるのは、他の加盟国が授与した資格の質における相互信頼である。原則として、ある加盟国で専門職へのアクセスを認める資格は、他の加盟国でも承認されなければならない。不明瞭な場合、求職者はこの目的のために指定された国の当局に頼ることができる。この指令はさらに、正規の教育が欠ける場合に（もし問題となる専門職が規定されていない加盟国で身につけられるならば）、本質的な労働経験の承認に対して規定を設けている。出身国で受けた教育が受け入れ加盟国のものより少なくとも1年短い場合には、承認を与える前に適性試験や適応期間を要求することができる」。

1992年には、3年より短いプログラムに関して同様の指令が認められ、この双方の指令を包含する一つの指令を制定する作業が進行中である。しかし、その後3年間のうちに各国の立法が規定されたとおりに変更されず、完全な履行がまだ見えていないことは言及しておく必要がある。

5.5 グローバル化の圧力とヨーロッパ高等教育圏への動き

1950年代から1997年頃までに着手された三つの政府間および超国家機関の活動はすべて、類似の方向に向かって進んだ。そこで奨励されたのは次のことである。もし学生がそれぞれの国によって高等教育の入学資格があると判断され、必要とされる一定の学修期間に成功裡に学修を行なった場合には、高等教育機関、政府、そしてある程度まで雇用システムの代表も、相互の信頼に基づいて学生の以前の成績を寛大に受け入れるべきである。幾つかのケースでは、高等教育機関の異なる種類を考慮に入れることが適当であると考えられた。しかし他のケースでは、これは流動性に対する余計な障害であるとさえ見なされた。この奨励が含意しているのは、質の相違が許容できないほど本質的ではないという信頼である。さらに、高等教育プログラムの内容の多様性は、移動する学生に対照となる貴重な経験を与え、望ましい資格の豊富な蓄積に役立ちうるので、流動性に対する障害ではなくむしろ機会と見なしてはどうかと提案された。

実際に、一定の範囲内で「同等性」（equivalence）を認める用意がヨーロッパに広まっている。これは相互の信頼、つまり高等教育プログラムのレベルがしばしば類似しており、制度的構造、プログラムの構造、そしてカリキュラムの内容について現存する相違は概していかなる害も引

き起こさないだろうという、相互の信頼に基づいている。もちろん、すべての国々がこれらの政策に心から応じているわけではないことに気づくし、また、高等教育のヨーロッパ化、国際化およびグローバル化に関して、かなり多様な国家的政策が認められる (Kaelvemark and van der Wende, 1997; Haug and Tauch, 2001 を参照)。フィンランドは超国家的な政策を広く受け入れる国として名を挙げられることが多いが (Ollikainen, 1999 を参照)、他方、英国とギリシアはさまざまな理由のためにこれらの政策を最も支持しなかった。英国では、世界の他の地域からの学生により多くの注意が払われる傾向があり (例えば House of Lords, 1998; Humfrey, 1999 を参照)、大学は ERASMUS で来る学生からは収入を得ることができずと不満を訴え、また、留学に対する英国の学生の関心は相対的に低かった。ギリシアでは、ヨーロッパの活動への参加は、大学内の論争問題にとどまった。さらにドイツは、EU の高等教育政策は収斂に向けてあまりにも急速で、あるいは個々の国の権利に干渉しすぎると繰り返し批判した。それらの批判が最初に言葉に表されたのは、単位互換制度の導入に関してであり、そして SOCRATES プログラムの発足時に欧州委員会と個々の大学との間で「契約」(contract) が導入されたときであった (Kehm and Teichler, 1994; Kehm を参照)。結局、専門職業上の承認に関する 1988 年の指令を国の立法に移すことが渋られている事実は、ヨーロッパの高等教育プログラムの「同等性」への信頼に限界があることをはっきり示している。

ヨーロッパ内の相互信頼に基づく寛大な承認に逆らうこれらの留保は、しかしあまり重大なものとは見なされなかったため、承認政策に関する限りいかなる方向の変化もヨーロッパで起こりうると思われた。それゆえに、1999 年の各国教育大臣による「ボローニャ宣言」(Bologna Declaration) で最高点に達した、部分的に対照的な政策への転換は、多少の驚きであった。この転換は、ヨーロッパの高等教育がグローバルな枠組みの中で自身の位置を定めるべきであるという考えによって実行に移された。グローバルな圧力は、ヨーロッパにおける高等教育プログラムの構造的収斂を示唆するものとして、高等教育のより大きな多様性を引き起こすものとして、相互信頼の強調に疑いを差し挟み、ゲームの規則としてあまり友好的でない競争を受け入れるものとして、そしてそれほど寛大な展望をもたずに同等性と承認の問題を考察するものとして解釈された。

6. 承認政策のインパクト

6.1 ヨーロッパの承認協定と流動性

高等教育領域での承認に関するヨーロッパ協定は、ヨーロッパの大学での学修はもちろん、大学への入学資格が全体として同等であると主張する。そのため、1997 年のリスボン協定が指摘するように、規則から外れるという明白な証拠があるケースでなければ、他のヨーロッパ諸国の中等教育学校卒業者と大学生は、通例、ヨーロッパのいずれの国でも自国の学生と同じように扱われるべきだとされる。

これが意味するのは次のことである。第一に、出身国で大学での学修の準備を行なう中等教育学校種を成功裡に終えた外国人は、その種の中等教育資格をもった当該国の若者と同じ学修機会を与えられるべきである。このレベルまでの学校教育年数は、ヨーロッパの数国では 12 年、他の国々では 13 年と異なっているが、それは相違とされない。

例えば、アビトゥーア (Abitur) に合格したドイツ人は、ドイツのどの大学でも経済学専攻の学籍を得る資格を有するが、同様にオーストリアのマトゥーラ (Matura) に合格したオーストリア人はだれでも、ドイツのどの大学でも経済学専攻の学籍を得る資格をもつ。もしスウェーデンのある経済学プログラムが、後期中等教育で一定数の外国語科目と数学科目の履修を求めらば、外国人の入学志願者もまた、それらの科目を履修した証拠を提出しなければならないか、あるいはスウェーデンでの学修に先立ってあるいは並行して、そのようなコースを取らなければならないかもしれない。

第二に、協定が提唱するのは、コース・プログラムの必要とされる長さが、同等性の中心となる「通貨」(currency) だということである。ヨーロッパのある国で4年制大学プログラムのうち3年間の学修を成功裡に終えている学生は、他のヨーロッパ国の3年制大学プログラムに基づいた学士の学位 (bachelor's degree) と同等の資格をもっていることになる。したがって、プログラムの異なる長さは、流動性の重大な障害とは見なされなかった。

もちろん、承認に関するこれら二つの柱は、解釈、不確実性、障害にまだ相当の余地を残している。これらの協定を基礎として、四つの問題が解決されていない。

- (a) 入学資格が、高等教育への主要経路でない中等教育プログラムで得られたか、あるいは中等教育が一定の分野に特定されていたか、あるいは大学が、中等教育の特定の科目に重点を置くことを要求する場合があります。
- (b) 同一分野の学修プログラムであっても、内容と専門化の領域において非常に多様でありうるので、受け入れ大学は他大学の同じ分野で行なわれた以前の学修すべてを、受け入れ大学の学修と同等なものとして進んで受け入れることはしないであろう。
- (c) ある種類の高等教育機関での学修は、他の機関種での学修と同等だとみなされないかもしれない。例えばドイツの大学は、オランダの HBO での学修を完全に同等な学修とは考えないであろう。それはドイツの大学が、ドイツの専門大学 (Fachhochschule) での3年間の学修を、ドイツの大学での3年間の学修と同等なものとして認めないのと同じやり方である。
- (d) 質のレベルに関する限り、ある国では高等教育プログラムと機関が高度に階層化しているかもしれない。したがって、高度に選抜的な大学は、他のヨーロッパ諸国からの中等学校卒業生や学生を、だれでも進んでも受け入れることはしないかもしれない。

これらの問題の多くは、2国間協定である程度まで解決される。それらは、例えば異なる種類の中等学校教育を受けた移動学生の高等教育へのアクセスに関して、あるいは異なる種類の高等教育機関における学修プログラムの同等性や相違に関して、多国間協定よりも具体的である。欧州連合の加盟国の大部分は、高等教育の学修の承認に関して、他の EU 加盟国の大多数と2国間もしくは地域的な (例えば北欧諸国間の) 協定に署名している (NARIC, 1987 を参照)。さらに以下で議論されるように、他のヨーロッパ国での学修の承認は、全国情報センター (NARIC/ENIC) の助言活動をつうじて、また様々な情報手段によって促進されることが期待されている。

6.2 承認の支えとなる情報

様々な情報手段は、ヨーロッパ内の国を超えた協力の枠内で、移動学生が先に行なった学修の承認に関して適切かつできるだけ支えとなる決定を下すのに助けになると思われる。すでに

述べたように、NARICS/ENICSの情報および助言活動はもちろん、学生（または学修）ハンドブックと卒業証書のハンドブック、いわゆる「ディプロマ・サプルメント」、そしてECTSもまた、最も卓越した情報の道具である。

学修・卒業証書ハンドブックは、国の高等教育システムについて情報を与え、それによって高等教育機関の構造とコース・プログラム、入学要件と入学許可の規則、専攻分野、学位の種類などに加えて外国人学生に対する環境も記述している。これらのハンドブックは形式的、公式なものになりがちで、承認協定の論理から離れない。それらは、大学間の評判の違いやプログラムの異なる労働市場価値について、あるいは国は公式に認めていないが学生と雇用者が尊重する中等後（第3段階の）教育機関の存在（例えばギリシアにおいて外国大学の国外キャンパスである私立大学の大多数）について情報を与えるものではない。したがってハンドブックによって提供される情報は、ヨーロッパの学生の移動を促進するには有用かもしれないが、他のヨーロッパ諸国での学修機会の異なった威信と「市場価値」(market value)はもちろん、移動に対する名状しがたい障害という現実的な視野を学生が得るのには役立たない。

近年、教育大臣、大学の学長、その他の関係者たちは、ECTS、あるいはECTSと互換性があると見なされうるいかなる種類の単位制度でも導入するよう高等教育機関に勧告することで同意している。それによって望まれるのは、これが学習量、科目、成績評点の観点から、学修活動と成績の多少なりとも標準化された「帳簿記入」(booking)につながることである。すでに行なった学修のより大きな透明性によって、承認（この場合には単位互換(credit transfer)と呼ばれる)がより可能になることが期待されている。

2国間の学修の同等性が明らかでない場合、学生、雇用者ならびに大学に対するNARICS/ENICSの助言活動が行なわれることが期待されている。NARICS/ENICSが与える情報は中立的であろうが、両者に同等性が仮定されるか、あるいは同等性を信頼するには違いが本質的すぎるかどうかについても助言を与えるであろう。それゆえに欧州委員会は、NARICS間の相互訪問と協力で資金を提供した。情報と助言を担当する国の行政官が、他のヨーロッパ諸国の同僚である行政官を知り、彼らの考え方と仕事の方法を知るならば、助言活動の質が高まり、そればかりでなく承認に対してより支持的になるだろうことが望まれたからである。

6.3 ERASMUSの枠内での承認

ジョイント・スタディー・プログラムが1970年代中頃から1980年代中頃まで支持され、1980年代末にERASMUSが始まった時、外国で行なった一時的学修の承認問題は、学修期間と学位の承認に関する協定で言及された承認問題とは異なるものと考えられた。ERASMUSで標準的な形態の移動をしているのは次のような学生である。

- すでに「送り出し側の」(home) 高等教育機関で（90パーセント以上は国籍を有する国の高等教育機関で）少なくとも1年間学修しており、
- 「受け入れ側の」(host) 高等教育機関でERASMUSの支援を受け、他のヨーロッパ国で3～12か月の学修期間を過ごし、
- 「送り出し側の」高等教育機関に戻り、そこで学修を継続して学位を取得する。

ERASMUSの枠組みで受け入れ側の高等教育機関に求められているのは、パートナー機関からの学生にERASMUSで支援された学修期間だけ適切な学修機会を提供し、彼らの成績を評価

することである。受け入れ側の大学は、ERASMUS 学生が学位を取得するまで留まる機会を提供することは義務づけられていない。したがって、最終的に学位取得を望んでいる学生と比べて、一時的学生に関する承認の問題はERASMUS 受け入れ側の機関にとってそれほど敏感になるものでもないし複雑でもない。

送り出し側の高等教育機関は、ERASMUS 支援を受けた外国での一時的な学修期間に、学生が得た学修成績をすべて帰国後に承認することが求められている。ERASMUS 支援を受けた期間の成績を承認するというこの用意は、公式には大学または学部がERASMUS 助成を得るための適格性に対する最も重要な前提条件である。外国での一時的な学修期間を帰国時に承認するという原則は、一時的な学修期間は追加の時間とエネルギーを要する付加的資格と見なされるよりも、むしろ学修プログラムの正規の要素と考えられるべきだという見解を強調するものである (Teichler and Maiworm, 1997 を参照)。

承認はERASMUS の成功にこのようにきわめて重大な問題であるので、1988/89、1990/91 および 1998/99 学年度の ERASMUS 学生の代表調査で取り組まれ (Teichler and Maiworm, 1997; Teichler, 2001 を参照)、さらにまた ERASMUS の学部コーディネーターに関する調査と、ERASMUS 学生の大部分が就職した数年後に行なわれた元学生に関する調査で最終的に取り上げられた。

ERASMUS プログラム内のモニタリングと評価活動の一部として着手されたこれらの研究によれば、学部コーディネーター (大抵は教授) は、ERASMUS の枠内での外国での一時的学修は約 95 パーセントが帰国後に承認されていると推定した。しかし学生は、平均して実質的により低い割合で承認されたと報告した。この評価研究の執筆者は、教員は実際に与える承認の程度を過大評価しているという結論に達している。

この学生調査で ERASMUS 学生は、承認に関して次のことを測定するために三つの質問をされた。

- 承認の程度：外国で得た成績が帰国後に実際に承認された割合、
- 一致の程度：自国で相応の学修期間に達成されると予想される成績に比べて、帰国後に承認された外国での成績の割合、
- 学修期間の非延長の程度 (あるいは逆に：卒業までの全学修期間が、外国での一時的学修期間の結果としてどの程度延長されるか)。

実際に 1990/91 年度の調査では、第一と第二の基準によれば外国での学修の平均して約 4 分の 3 が帰国後に承認され、その一方で学生は、外国での学修期間の約半分に相当する期間だけ全学修期間が延びると予想していた。卒業生は結局のところ、延長の程度は平均して約 40 パーセントであったと考えていた。

利用可能な資料を詳細に分析すると、普通、承認にはいくらかの制限が見られることが示される。承認には多くの障害がある (Teichler, 1991, pp.16-20 を参照)。それらの障害のうちの幾らかは、学生の側に原因がある。すなわち、すべての ERASMUS 学生が言語的に、他国での学修に十分な準備をしているとは限らず、彼らは外国では自国よりも少ない数のコースを履修することが多い。また、学生の中には変化する状況にうまく対処することができない者もいる。しかしその一方で、個々の高等教育機関により、専攻分野により、国により、承認の程度に著しい相違があることは、高等教育機関自身が異なる程度で承認している傾向があることを示唆し

ている。

ERASMUSの元学生の大多数が、自国で行なった相応の期間の学修よりも、外国においてより学術的に高い進歩を遂げたと信じていることは興味深い。これは理論的には、外国での学修は、学生が自国で同じ期間に達すると予想される学修成績の100パーセント以上の価値があるという状況になりえる。しかし、学生の多くは視野と考察を広げることによって感銘を受けるらしいのに対して、教員は具体的な知識の蓄積をより重視するようである。

ERASMUSプログラムの論理では、外国での一時的学修期間を最も成功させ、したがって最も承認されるような方法で、高等教育機関が行政的にも学問的にも移動学生を援助することが求められている。例えば、送り出し側の高等教育機関は、安心して承認を与えられるように、学生に自国でのコースと極めて類似したコースを外国で取ることを求めるかもしれない。これとは反対に、学生が視野を広げるように、自国でのコースとは本質的に対照的なコースを取ることを奨励される場合もあるだろう。参加諸国で支配的なカリキュラムとは異なった新しいカリキュラムを、協力関係にある学部が共同で開発する場合もある。外国での学修が自国での伝統的な学修と異なるほど、協力関係にある学部は、承認を正当化するために、より革新的な概念上の努力を必要とするかもしれない。複数の調査が提供しているのは、履修すべきコースについて慎重に助言する際に、－自国でのコースと類似したコースを取るよう勧めるか、それとも故意に対照的なものとするか、そのどちらの場合でも－、協力関係にある学部がカリキュラムの概念を開発する上で互いに緊密に協力しあうならば、承認の程度は平均してより高いものになる、という証拠である。

しかし、高い程度の承認は、多くの場合「迂回」(detours)を通じてのみ達せられることが明らかである。

－例えば、高等教育機関の中には、必修のプログラムは学生が自国で取ることを奨励し、自国の選択コースと引き替えに外国で履修されたコースを承認しているところがある。

－特に英国の大学では、1年間の外国での学修を構成要素とする4年制のバチェラー・プログラムと並んで、外国での学修要素を伴わない3年制のバチェラー・プログラムを提供しているところがある。この方法では外国での学修期間は「承認される」が、自国のプログラムのどのコースの埋め合わせにもならない。それは個別に引き起こされる延長と見なされることなく、より長い学修期間に結びつく。

概して、ERASMUS内の組織的な支援とカリキュラムの調整が、別の国で行なった学修期間の学習価値を高めるのに役立ち、それゆえにより高い程度の承認にも結びつくことが期待されている。カリキュラムの調整は、パートナー大学のプログラムをより類似したものにするか、あるいは有益なものとして差異を受け入れることを意味するであろう。しかし、パートナーが類似した、それどころか共同カリキュラムの選択に動いたとしても、これは必ずしもヨーロッパにおける各国の教育システム間の収斂を必要とするとは限らない。多くの場合は逆であり、異なるヨーロッパ諸国の学部ネットワークは、新しい「ヨーロッパの」カリキュラムを共同で開発したが、それは参加各国のどのカリキュラムの枠組みにも円滑に適合するものではなかった。ヨーロッパのネットワークの中でカリキュラムの協力を増せば、高等教育のカリキュラムに関する国の標準化を減少させざるをえないことが明らかであろう。

単位(ECTS)を導入するという試行プログラムによって、より高い程度の承認につながるこ

とが望まれた。試行プログラムは、1989年に五つの学問分野でそれぞれ15の学部を支援して始められた。基礎をなす原理は、成績を記録する詳細かつ透明な方式が、帰国後の承認を容易にし、最終的には承認を増すだろうということであった (cf. Gehmlich, 2000; Wuttig, 2001)。ECTSは次の点から規則を定めている。

- －1学年度における学生の学習量を60単位として計算すること、
- －外国での学業成績がすべて証明されるようにすること、
- －共通の成績等級で合意すること。

さらに、ECTSの試行計画に参加する学部は、学修の機会に関する「情報パッケージ」(information package)を実際の学修期間に先立って提供することが求められた。学生は自国の指導教員と合意してあらかじめ外国で履修するコースを選択することが求められた。学生はプログラムの変更を希望する場合にもまた、自国の指導教員による承認を得る必要があった。

結局、ECTSは帰国後の承認を保証する手段として考えられていただけではなかった。より正確に言えば、ECTSの単位はいかなる移動の目的のためにも承認されるべきとされた。試行ネットワークに参加する高等教育機関は、他国からの学生が望んだ場合に、さらなる選考と認可手続きを経ることなく、受け入れ機関で卒業まで学修することを認めるようにも求められた。ECTSの試行計画は、大体において成功と考えられた。例えば、試行計画の最初の3年間に定期的に実施された学生調査によれば、単位移動の平均水準は約85パーセントであったことが示された。つまり、この数値はERASMUSにおける他の場合よりも約10パーセント高い (Maiworm and Teichler, 1995)。あるいは逆に言えば、外国での成績を単位に置き換えて計算する方法を用いれば、帰国後に承認されなかった5分の2を回避することができたということになる。

それゆえに欧州委員会は、SOCRATES/ERASMUSに参加するすべての大学にECTSを導入するよう提案した。調査によれば、実際に1998/99年度のERASMUS学生の半数は、外国での成績書類がECTS単位で作成されたと答えている。成績書類が単位で作成された学生の承認の程度は87パーセントで、他の学生では74パーセントであった。ECTSの普及の結果として、承認の平均は、1990/91年度の約75パーセントから1998/99年度の81パーセントまで上昇した (Teichler, 2001, p.209)。さらにまた外国での学修期間の結果、全学修期間が延びることについて、ECTS学生は他のERASMUS学生よりも短い期間の延長を予想していた。

7. 「ボローニャ」と承認に関する新しい状況

7.1 新政策

アジアとヨーロッパの政府首脳が一連の定期的会議の一部として1990年代半ばに最初の会合をもった時、特に国際的な教育問題が議論された。アジアの新興経済国からの学生は英語が話される国々に留学することを好み、他のヨーロッパ諸国はもはや「地図に」(on the map)載っていないと直接耳にしたことは、大陸ヨーロッパの政府首脳にとって衝撃であった。この経験が、ヨーロッパにおける国際化とグローバル化について新たな論争を引き起こしたと言われることが多い。1998年にソルボンヌ大学の記念日に際してフランス、ドイツ、イタリア、英国の教育大臣は、ヨーロッパ諸国は世界の他の地域からの学生に理解され、魅力的になるために、自らのシステムの構造的収斂を選択し、バACHEラー、マスターというプログラムと学位の段階

構造を導入しなければならない、と共同で宣言した。1999年には、約30か国からの教育大臣と大学の代表者がボローニャに会し、ボローニャ宣言（“The European Higher Education Area. Joint Declaration of the European Ministers in Education Convened in Bologna at the 19th of June 1999”）に署名した。これは1998年に4か国の大臣がすでに言及していた内容を補強し、かつ明細に記したものである。その後これまでの間に、フォローアップ会議が2001年にブラハで開催され（その最終コミュニケは、「ヨーロッパ高等教育圏に向かって」（“Towards the European Higher Education Area”）と呼ばれる）、さらに別の会議が2003年にベルリンで予定されている。これらの様々な宣言は、以下のことを求めるものと要約されよう。

- －2010年までに、様々な点で魅力的にされるべき「ヨーロッパ高等教育圏」の設立、
- －全体的な学修期間を5年とする、3～4年制のバチェラーおよび1～2年制のマスターの導入、
- －現在のレベル以上に流動性を高めるための支援、
- －カリキュラム開発、ECTS、容易に判読できる学位と承認に関する協力、
- －質の保証に関する協力（cf. van der Wende, 2000; Haug and Tauch, 2001; European University Association, 2001）。

7.2 状勢の変化と承認の未来

いわゆる「ボローニャ・プロセス」（Bologna-process）とは、高等教育における国際化政策の基本的なパラダイム・シフトの表現である。ボローニャ以前に、ヨーロッパにおける高等教育の構造的な多様性は、文化的・学術的多様性の自然な副産物と見なされていた。流動性への固有の障害となりうるものであっても、質のレベルの類似性、相互信頼、透明性と承認に付随する措置の結果として、大して重要でないと考えられていた。いまやヨーロッパの高等教育は、世界の中で高等教育の例外的な地域と見られている。世界の高等教育は、質とプロフィールにおいて非常なほとんど不明瞭な多様性によって、また質と市場占有率の熾烈な競争によって形作られると考えられている（cf. van der Wende, 2001）。これはヨーロッパの高等教育にも同様に衝撃を与えると予想される。つまり、ヨーロッパ内の競争ばかりでなく多様性も増すと思われる。その結果、相互の信頼に基づいた協力は衰退していくであろう。また、移動する学生と卒業生は、承認に関してますます障害に直面することになる。

多様性が増し、そのために透明性が減少することへの最も広汎なヨーロッパの反応は、プログラムと学位についてヨーロッパ内に多かれ少なかれ共通の構造を作るという努力である。プログラムのレベルと種類がより多様になるならば、多少なりとも類似の形態が、システムの理解に役立つはずである。この方法で、ECTSの普及もまた、本質的な多様性の中に形式上の透明性を与えるはずである。構造上の収斂を支持するこの政策は、実際にはシステムの多様性を尊重する1970年代半ばのヨーロッパ政策を完全に修正したものだ。

これは確かに幾分意外である。形式に隠れた実体がより一層多様になる時、形式上の類似性はシステムを透明にする力を緩めると論じることができるからだ。しかし、反対のことが起こっているように思われる。レベルとプロフィールが多様であるならば、高等教育システムは少なくとも形式上の要素において透明であることが必要であるように思われる。

しかしながら「ボローニャ」政策は、ヨーロッパ内に全く新しい承認政策を求めるものではない。逆に、ヨーロッパ各国の高等教育システムが、プログラムと学位の構造に関してより類

似したものになるならば、国境を越えてヨーロッパ内を移動する場合に、承認はさらに促進されうると主張できよう。しかしながら、承認の広がり期待されるのは、ヨーロッパ内の大学間およびプログラム間の多様性が大きくなりすぎない場合に限られる。

この文脈においてさらに重要になるのは、情報資料、情報・承認機関の活動、ディプロマ・サプリメントあるいはECTSなど、移動する人がヨーロッパ内で先に行なった学習を承認するための、協定以外の支援メカニズムである。高等教育のグローバルな多様性が増し、競争が増加し、したがって承認に関する決定が安易に相互信頼を頼みにすることができないならば、こうした支援メカニズムがヨーロッパ内の移動に対して引き続き有益であり、また重要な役割を果たしうる。

現在広がりつつある国際化政策は、概して欧州委員会によって促進されたような「ヨーロッパ化」(Europeanization)の政策および活動と矛盾しないと付言してよいかもしれない。注意深い分析によれば、EUの政策はヨーロッパの協力と流動性に焦点を強く合わせることを擁護しているが、大学が世界的な協力と流動性に広げることのできなかった概念を支持するものでもないことが示されている (Teichler, 1999を参照)。

しかしながら、評価に関して増しつつあるヨーロッパの協力が、どの方向に動いていくのかはまだ明らかでない。現時点では、専門的知識の交換の一助となるであろう。しかし、これが例えばヨーロッパ・アクレディテーション・システムの導入といった共通の標準設定の活動に向かう努力を引き起こす可能性は除外できない。

実際に、グローバルな文脈で学生の流動性について高まる懸念が、ヨーロッパの高等教育における改革の動きを部分的に誘発し、部分的に加速させた。ドイツは、高等教育改革の必要性が極めて強く感じられている国の一つであり、数多くの高等教育改革の活動が進行中である。高等教育機関の状況を改善し、グローバルな文脈でより魅力的かつより競争力の高い機関とするために、高等教育における管理運営の改革もまた、ドイツの高等教育機関の国際化に寄与すると考えられている (Hanft, 2001の中で示された考えを参照)。バチェラー、マスターのプログラムと学位を導入する重大な活動が進行中であり、それによって多くの改革がプログラムに実質的に影響を与えている (cf. Welbers, 2001)。この文脈で、ECTSと互換性のある単位制度を導入する努力も同様になされている (cf. Schwarz and Teichler, 2000)。

しかしながら、ヨーロッパ諸国がプログラムと学位の同一構造に急速に向かい、ますます類似したカリキュラムになる、ということには疑うべき理由がある。基本的な分析は、異なる国々における改革は、概念、速度、および細部の多くで異なっていることを示している (cf. Haug, Kirstein and Knudsen, 1999; Haug and Tauch, 2001)。さらにまた、個々の高等教育機関はヨーロッパ化および国際化に関する概念と活動で本質的に異なっている (Barblan et al., 1998, 2000参照)。それゆえに、2010年までにヨーロッパの学修プログラムの大部分がバチェラー、マスターの構造に適合するだろうと予言することはできるかもしれないが、カリキュラムの内容と質の範囲に関して多様性がより実質的に変化し、最終的に構造上の細部はこれまで以上に多様になるかもしれない。類似した質における相互信頼が普及し、あるいはそれどころか高まり、それゆえに移動する学生の学業成績の承認を促進することになるのか、それともますます増える競争と多様性が結局は不確実性の増加につながるのか、という点に注意することは興味深いであろう。

[参考文献]

- Altbach, Philip, G. and Teichler, Ulrich (2001). "Internationalization and Exchanges in a Globalized University," *Journal of Studies in International Education*, Vol. 5, No. 1, 5-25.
- Barblan, Andris, Kehm, Barbara M., Reichert, Sybille and Teichler, Ulrich (eds.) (1998). *Emerging European Policy Profiles of Higher Education Institutions*. Kassel: Wissenschaftliches Zentrum fuer Berufs- und Hochschulforschung der Universitaet Gesamthochschule Kassel (Werkstattberichte, No. 55).
- Barblan, Andris, Reichert, Sybille, Schotte-Kmoch, Martina and Teichler, Ulrich (eds.) (2000). *Implementing European Policies in Higher Education Institutions*. Kassel: Wissenschaftliches Zentrum fuer Berufs- und Hochschulforschung der Universitaet Gesamthochschule Kassel (Werkstattberichte, No. 57).
- Berg, Carin and Teichler, Ulrich (1988). "Unveiling the Hidden Information in Credentials: A Proposal to Introduce a 'Supplement to Higher Education Diplomas'," *Higher Education in Europe*, Vol. 13, No. 3, 13-24.
- Commission of European Communities (1981). *Student Handbook: Higher Education in the European Community*. Brussels.
- Council of Europe (1987). *Convention on the Recognition of Qualifications Concerning Higher Education in the European Region*. Strasbourg (ETS, No. 165).
- Council of Europe (1992). *Student Handbook: A Directory of Courses and Institutions in Higher Education for 16 Countries, Not Members of the European Community*. 2nd edition. Strasbourg.
- Cummings, William K. (1991). "Foreign Students." In: Altbach, Philip G. (ed.): *International Higher Education: An Encyclopedia*. New York and London: Garland Publ., pp. 107-125.
- DAAD and HIS (2000). *Wissenschaft weltoffen*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Dalichow, Fritz and Teichler, Ulrich (1986). *Higher Education in the European Community: Recognition of Study Abroad in the European Community*. Luxembourg: Office for Publications of the European Communities.
- Deloz, Maurits (1986). "The Activities of the Council of Europe Concerning the Recognition of Studies and Diplomas of Higher Education and Academic Mobility," *Higher Education in Europe*, Vol. 9, No. 1, 2-27.
- Dolezal, Ulrike (1996). *Aequivalenzen im Hochschulbereich: Eine Uebersicht*. 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.
- European University Association (2001). *Salamanca Convention 2001*. Geneva and Brussels (EUA I Thema).
- Gehmlich, Volker (2000). "Moeglichkeiten und Grenzen des European Credit Transfer System (ECTS)." In: Schwarz, Stefanie and Teichler, Ulrich (eds.). *Credits an deutschen Hochschulen*. Neuwied and Kriftel: Luchterhand Verlag, pp. 57-75.
- Gordon, Jean and Jallade, Jean-Pierre (1996). "Spontaneous' Student Mobiliy in the European Union: A

- Statistical Survey”, *European Journal of Education*, Vol. 31, No. 2, 133-151.
- Hanft, Anke (ed.) (2001). *Grundbegriffe des Hochschulmanagements*. Neuwied and Kriftel: Luchterhand Verlag.
- Haug, Guy and Tauch, Christian (2001). *Trends in Learning Structures in Higher Education (II)*. Helsinki: Finnish National Board of Education.
- Haug, Guy, Kirstein, Jette and Knudsen, Inge (1999). *Trends in Learning Structures in Higher Education*. Copenhagen: Danish Rectors’ Conference Secretariat.
- Humfrey, Christine (1999). *Managing International Students*. Buckingham and Philadelphia, PA: Open University Press.
- House of Lords (1998). *Student Mobility in the European Community*. London: Stationary Office (HL Paper, No. 116).
- Jablonska-Skinder, Hanna and Teichler, Ulrich (1992). “The Informational Value of Higher Education Diploms and the Information Needed to Understand Them”. In: Jablonska-Skinder, Hanna and Teichler, Ulrich, in cooperation with Lanzendoerfer, Matthias (eds.). *Handbook of Higher Education Diplomas*. Muenchen: K.G. Saur, pp. 15-35.
- Jablonska-Skinder, Hanna and Teichler, Ulrich, in cooperation with Lanzendoerfer, Matthias (eds.). *Handbook of Higher Education Diplomas*. Muenchen: K.G. Saur.
- Kaelvemark, Torsten and van der Wende, Marijk (eds.) (1997). *National Policies for the Internationalisation of Higher Education in Europe*. Stockholm: National Agency for Higher Education, 1997.
- Kehm, Barbara M. (1994). *Durchfuehrung von EG-Bildungsprogrammen in der Bundesrepublik Deutschland: Materialien*. Kassel: Wissenschaftliches Zentrum fuer Berufs- und Hochschulforschung der Universitaet Gesamthochschule Kassel (Arbeitspapiere, No. 33).
- Kehm, Barbara M. (1997). “Germany.” In: Kaelvemark, Torsten and van der Wende, Marijk (eds.). *National Policies for the Internationalisation of Higher Education in Europe*. Stockholm: National Agency for Higher Education, pp. 91-152.
- Kehm, Barbara B. and Teichler, Ulrich (1994). *Durchfuehrung von EG-Bildungsprogrammen in Deutschland: Erfahrungen, Probleme, Empfehlungen zur Verbesserung*. Bonn: BMBW.
- Maiworm, Friedhelm and Teichler, Ulrich (1996). *Study Abroad and Early Career: Eperiences of Former ERASMUS Students*. London and Bristol; PA: Jessica Kingsley Publishers.
- Maiworm, Friedhelm and Teichler, Ulrich (1995). *The First Three Years of ECTS: Experiences of ECTS Students 1989/90 - 1991/92*. Kassel: Wissenschaftliches Zentrum fuer Berufs- und Hochschulforschung der Universitaet Gesamthochschule Kassel (Werkstattberichte, No. 47).
- NARIC (s.l., 1987?). *Academic Recognition of Higher Education Entrance, Intermediate and Final Qualifications in the European Community*. Brussels: Commission of the European Communities, Task-Force Human Resources, Education, Training, and Youth.
- Neave, Guy (1984). *The EEC and Education*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Ollikainen, Aaro (1999). *The Single Market for Education and National Educational Policy: Europeanisation of Finnish Education Policy Discourses 1987-1997*. Turku: University of Turku,

Research Unit for Sociology of Education.

- Opper, Susan and Teichler, Ulrich (1989). "European Community: Educational Programmes." In: Husén, Torsten und Postlethwaite, T. Neville (eds.). *The International Encyclopedia of Education. Supplementary Volume One*. Oxford: Pergamon Press, pp. 342-347.
- Opper, Susan, Teichler, Ulrich and Carlson, Jerry. *The Impact of Study Abroad Programmes on Students and Graduates*. London: Jessica Kingsley Publishers, 1990.
- Schwarz, Stefanie and Teichler, Ulrich (eds.) (2000). *Credits an deutschen Hochschulen*. Neuwied and Kriftel: Luchterhand Verlag.
- Scott, Peter (1998). "Massification, Internationalisation and Globalisation," In: Scott, Peter (ed.). *The Globalisation of Higher Education*. Buckingham: SRHE/Open University Press, pp. 108-129.
- Smith, Alan (1979). *Joint Study Programmes*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Smith, Alan (1996). "Regional Cooperation and Mobility in a Global Setting: The Example of the European Community." In: Blumenthal, Peggy, Goodwin, Crauford, Smith, Alan and Teichler, Ulrich (eds.). *Academic Mobility in a Changing World*. London and Bristol, PA: Jessica Kingsley Publishers, pp. 129-146.
- Teichler, Ulrich (2001). "Bachelor-Level Programmes and Degrees in Europe: Problems and Opportunities," *Yliopistotieto*, Vol. 6, No. 1, 8-15.
- Teichler, Ulrich (2001). "Changes of ERASMUS Under the Umbrella of SOCRATES," *Journal of Studies in International Education*, Vol. 5, No. 3, 201-227.
- Teichler, Ulrich (1999). "Internationalisation as a Challenge for Higher Education in Europe," *Tertiary Education and Management*, Vol. 5, No. 1, 5-23.
- Teichler, Ulrich (1990). *Recognition: A Typological Overview of Recognition Issues Arising in Temporary Study Abroad*. Kassel: Wissenschaftliches Zentrum fuer Berufs- und Hochschulforschung der Gesamthochschule Kassel (Werkstattberichte, No. 29; ERASMUS Monographs, No. 3).
- Teichler, Ulrich (1996). "Student Mobility in the Framework of ERASMUS: Findings of an Evaluation Study," *European Journal of Education*, Vol. 31, No. 2, 153-179.
- Teichler, Ulrich (1998). "Towards a European University. In: Baggen, Peter, Tellings, Agnes and van Haafden, Wouter (eds.). *The University and the Knowledge Society*. Bommel: Concorde Publishing House, pp. 75-86.
- Teichler, Ulrich, Gordon, Jean and Maiworm, Friedhelm (2001). *Socrates 2000 Evaluation Study*. Brussels: European Commission
(http://europa.eu.int/comm/education/evaluation/socrates_en.html).
- Teichler, Ulrich and Maiworm, Friedhelm (1997). *The ERASMUS Experience: Major Findings of the ERASMUS Evaluation Research Project*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Teichler, Ulrich and Teichler-Urata, Yoko (2000). "Deutschland als Studienort fuer Japaner: Grenzen und Chancen." In: DAAD (ed.). *Zur Attraktivitaet des Studienstandortes Deutschland in Asien*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, pp. 5-106.

- UNESCO (1997). *UNESCO Statistical Yearbook 1997*. Paris.
- Van der Wende, Marijk (2001). "Internationalisation Policies: About New Trends and Contrasting Paradigms," *Higher Education Policy*, Vol.14, No. 3, 249-259.
- Van der Wende, Marijk (2000). "The Bologna Declaration: Enhancing the Transparency and Competitiveness of European Higher Education," *Journal for Studies in International Education*, Vol. 4, No. 2, 3-11.
- Waechter, Bernd, Ollikainen, Aaro and Hasewand, Brigitte (1999). "Internationalisation of Higher Education." In: Waechter, Bernd (ed.). *Internationalisation in Higher Education: A Paper and Seven Essays on International Cooperation in the Tertiary Sector*. Bonn: Lemmens, pp. 11-92.
- Welbers, Ulrich (ed.) (2001). *Studienreform mit Bachelor and Master*. Neuwied and Kriftel: Luchterhand Verlag.
- Wijnards van Resandt, A. (ed.) (1991). *A Guide to Higher Education Systems and Qualifications in the European Communities*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Wuttig, Siegbert (2001). "Die Entwicklung von ECTS im Ueberblick." In: DAAD (ed.). *Success Stories IV: Das Europaeische Credit Transfer System in Deutschland*. Bonn, pp. 13-23.

本稿は、大学評価・学位授与機構主催シンポジウム「高等教育の国際化・流動化と学位」(“Internationalisation and Growth of Mobility in Higher Education and Their Impact on Academic Programs and Degrees” 東京, 平成14(2002)年6月26日開催)への提出論文である。同シンポジウムは、「大学外高等教育の展開状況と大学との関係に関する日米欧の比較研究」(平成12～14年度科学研究費補助金 基盤研究(B) 研究代表者 吉川裕美子)の一部として実施された。

[ABSTRACT]

Mutual Recognition and Credit Transfer in Europe: Experiences and Problems

Ulrich TEICHLER*

Since the 1950s, strong efforts are undertaken in Europe to facilitate recognition of school education, study periods and degrees for mobile students. Notably, the Council of Europe and UNESCO were active in this area. Similarly, the European Union supported national centres for information and recognition and provided support for temporary mobility of students under the condition that recognition of prior studies as well as recognition upon return could be expected. The actual decision regarding the recognition of prior studies, however, remained in the disposition of the “receiving” higher education institution. The strong emphasis on recognition is based on the assumptions that the quality differences between the universities in Europe are not very substantial and that a certain degree of curricular differences ought to be accepted in order to facilitate mobility and thus to experience study environments somewhat contrasting from those at home.

Since the Sorbonne Declaration of 1998, Bologna Declaration of 1999 and Prague Communiqué of 2001, the European ministers of education advocate reforms to create a European higher education area until 2010. Notably, programme and degree structures should converge in order to make study in Europe more attractive for non-Europeans and to facilitate recognition. The strong emphasis on converging structures and recognition suggests that European key actors assume that the quality differences between higher education institutions will remain within limits.

Other voices, however, suggest that higher education programmes will become more diverse in the continuing process of expansions as well as in the growing competitions caused by neo-liberal policies, spread of New Public Management and the general globalisation trend. It remains open whether the move towards similar patterns of course programmes and degree will actually serve in the future as a basis for trust in similar quality.

This article is the contribution to the symposium “Internationalization and Growth of Mobility in Higher Education and Their Impact on Academic Programs and Degrees” held by the National Institution for Academic Degrees, Tokyo, 26 June 2002. The original English Text is going to be published in the *Journal of Studies in International Education*, No.4, 2003.

* Professor, Director of Centre for Research on Higher Education and Work, University of Kassel