

ボローニャ改革がドイツと欧州諸国の大学の学修プログラムに与えた影響
－ボローニャ・プロセス10年間の改革努力の総括

The Impact of the Bologna Reform Programme on Universities in Germany and
Other European Countries: An Account after a Decade of Reform Efforts

ウルリッヒ・タイヒラー／訳：吉川 裕美子

Ulrich TEICHLER／Translated by YOSHIKAWA Yumiko

1. 序文	3
2. ヨーロッパの協調に関するこれまでの努力	4
3. ボローニャ宣言	5
4. ボローニャ改革プログラム	6
5. 履行：ボローニャのプロセスと結果の再検討	9
6. ボローニャ・プロセスと学生の流動性	11
7. 移動経験を有する学生の雇用と卒業後の流動性	14
8. ボローニャ・プロセスと「雇用可能性」	15
9. 大学の学士卒業生の職業上の成功：暫定的調査結果	18
10. 結びの所見	21
参考文献	22
ABSTRACT	25

ボローニャ改革がドイツと欧州諸国の大学の学修プログラムに与えた影響 —ボローニャ・プロセス10年間の改革努力の総括

ウルリッヒ・タイヒラー*, 訳: 吉川 裕美子**

要 旨

ヨーロッパ諸国の多くは、類似の学修プログラムと学位の構造を築くボローニャ宣言に同意した。この構造上の改革は第一に、学生の移動を促進する目的で推奨されたものである。しかし実際には、より広いスペクトラムが議論されている。その中には、すべての国々への単位制度の導入、学生、卒業生と雇用者にとってより魅力的な短期の学修プログラムの形成、ヨーロッパ諸国を通じて標準化された質保証システムが含まれる。ヨーロッパの個々の国々は、この改革に異なる形で応じた。ドイツの大学教員は学士・修士の構造を、他の欧州諸国の同僚よりも消極的に評価し、学士のプログラムをまず第一に、学生から見ると過度に調整され管理されていると捉えられる方法で履行した。ドイツの大学で学士プログラムを終えた者の約3分の2は、修士の学位取得に向けて大学での学修を継続している。しかし、ボローニャ・プロセスはヨーロッパ域外からの学生にとって、特に修士プログラムの学生にとって、ヨーロッパでの学修をより魅力的にすることに寄与した。とはいえ、欧州域内での学生の流動性に貢献したわけではない。

キーワード

学修プログラム, 学士-修士プログラム, 高等教育改革, 国際的な学生の流動性, 単位制度

1. 序論

ヨーロッパの外から観察している者には、いわゆる「ボローニャ・プロセス」(Bologna Process)がヨーロッパでなぜこれほど重要なプロセスとみなされているのか、わかりにくい。また、高等教育におけるこうした改革の取り組みが、ヨーロッパでなぜこれほど議論を引き起こしているのか、その理由を理解することも困難である。

一見したところ、比較的単純な改革が構想されているように見える。すなわち、学士・修士の構造による学修プログラムと学位の導入である。結局のところ、世界中で優勢なシステムへの適応にすぎないのだろうか。しかし、仔細に見てみると、「ボローニャ・プロセス」というラベルの下に、広範なテーマが論じられていることがわかる。構造上の変更にとどまらない、それ自体を超えた主な

目標は、カリキュラムに関するものと考えられる。1999年のボローニャ宣言は、カリキュラム変更の第一の目標として、学生の流動性の向上に貢献することを挙げている。

構造に関して「収斂」(convergence)を実現する目的は、ヨーロッパ全体におけるカリキュラムの収斂と結びつけられることだと思われたが、ボローニャ・プロセスに着手したヨーロッパ各国の大臣は、ヨーロッパ全体でのカリキュラムの多様性は維持されるべきだと主張し続けている。

最後に、驚くべき点として一つ留意しておきたい。高等教育に関する世界的な公の論議が、高等教育システムの形式的な要素から形式でない要素へと転換したこの時期に、言い換えれば大学の世界的な「ランキング」に注意が払われ、多くの大学が「世界トップレベルの大学」とみなされたいと願うことによって目に見える「質」、「評判」な

* ドイツ カッセル大学 国際高等教育研究センター 教授

** 大学評価・学位授与機構 研究開発部 教授

どの点で大学間の「縦」の違いへと転換したこの時期に、高等教育システムの形式的な構造—すなわちこの場合には学修プログラムのレベル—が、これほど重要だとみなされていることである (Shin, Toutkoushian and Teichler, 2011の「ランキング」に関する論争の概観を参照)。明らかに、ボローニャ改革には矛盾しているようにみえるところがある。

この寄稿論文の目的は、第一に、ボローニャの「狙い」、主な目標、作戦上の目的と主な行動範囲について述べることである。第二に、ボローニャ宣言 (Bologna Declaration) からほぼ10年後に観察される実際の変化について概観を示す。第三に、学生の流動性の問題、すなわちボローニャ改革が明確に対象としている問題を扱う。第四に、学士・修士の構造にもとづく学修プログラムと学位の導入の結果として、卒業生の雇用としごとの変化に関して、入手可能な情報を分析する。

2. ヨーロッパの協調に関するこれまでの努力

ボローニャ・プロセスは、ヨーロッパにおける高等教育の協調に向けての最初の大規模な活動だったわけではない。第二次世界大戦の終結以来、そうした類いの活動は繰り返し行なわれてきた。そのような政策は、以下に挙げる4つの発展段階の中で、最も影響力の強い5つの活動として、異なる超国家的な主体によって促進された (Teichler 2010参照)。

第一段階では、それぞれ異なるヨーロッパ諸国間で相互に理解を深める努力がなされた。この枠組みの中で、学生の流動性を促す活動が優勢な役割を果たした。他の国々に関するより詳しい知識が偏見を弱め、異なる生き方や考え方に対する共感を高めると期待されたからである。西ヨーロッパでは、欧州評議会 (Council of Europe) が1950年代初頭から、学修の認証 (recognition) —より正確に言えば、高等教育機関への入学資格として入学前に行なった教育の認証、移動学生が他国の学修課程で行なった学修期間の認証、そして大学卒業後に移動する卒業生の学位の認証—のために各国が署名し批准した協定を通じて、流動性の促進に向けて積極的に活動した。同様の活動は東欧諸国でも行なわれ、1970年代から欧州評議会とユネス

コ (UNESCO) 間の協力によって、最終的には1997年に欧州評議会とユネスコにより再び着手され、このときは欧州委員会 (European Commission) の協力を得て、学修の認証のためのリスボン協定 (Lisbon Convention) を通じて、すべてのヨーロッパ諸国の活動となった (Teichler 2003の概要参照)。

第二段階では、1960年代以来、西ヨーロッパの大多数の国々と、ヨーロッパ以外の市場志向の経済先進諸国が、高等教育に進学する学生の量的拡大を刺激し収容する最善の方法を求めて協力してきた。それによって経済成長に貢献し、教育機会の不均等を緩和することの双方を目指したのである。OECD (経済協力開発機構) は、こうした国々の相互の経済的社会的助言のためのシンクタンクであるが、高等教育を拡大し、多様化することを提案した。すなわち、比較的短期の学修プログラムを高等教育に格上げし拡張することによって、入学者の収容力を増すという提案である。ただし、そうした機関において、教育と研究の緊密な結びつきは原則としてもたないこととされた。

第三段階は、協力、流動性と高等教育における協調したヨーロッパの視点 (European dimensions) の追求の高まりが特徴であった。これは1990年代以降、初めは欧州連合 (European Union) という名の政治的「クラブ」において提案されてきた。ERASMUS プログラムは、ヨーロッパ内で学生の短期の移動を促進するために1987年に始められたもので、この段階の最も際立った例である。アジア太平洋諸国では、ERASMUS プログラムの経験が刺激となり、学生の移動に関する UMAP プログラムが設けられた。これは ERASMUS プログラムと取り組みの面では似ているが、ERASMUS プログラムと類似の規模にまで発展することはなかった。

第四段階では、ヨーロッパ各国が共同して同じような高等教育政策を追求し、後述するようにシステムの収斂に向けて努力することを目指した。ここでは興味深いこととして、各国の大臣が自分たちで、すなわちいかなる超国家的組織の関与も受けることなく、共同してこれを決定したことを指摘しておきたい。

さらに、2000年のリスボン宣言 (Lisbon Declaration) では、欧州理事会 (European Council)、すなわち、欧州連合加盟国の政府首脳で構成される機

関が、協力して研究と開発に投資する共同措置を取り、最終的には2010年までに「ヨーロッパ研究圏」(European Research Area)を設けることに合意した。とりわけ、研究・開発に対する公的及び民間支出を平均して国内総生産の3パーセントにまで増加し、それによってヨーロッパを「世界で最も競争力と活力を有する、知識を基盤とした経済」とするのを促進するべきであるとされた。

3. ボローニャ宣言

ボローニャ宣言のような重要な政策の動きを、単に突然の意外な行動とみなすことは適当でない。ヨーロッパにおいて学修プログラムと学位の収斂したシステムを支持する決定の引き金となった主な要因については、さまざまな見解がある(Witte 2006, Kehm, Huisman and Stensaker 2009を参照)。しかし、次の3つの要因がしばしば挙げられてきたと示すことは正しいであろう。

- 第一に、1960年代以降、ヨーロッパの異なる国々で高等教育システムの最も望ましい型について議論された。それによって、高等教育の拡大の目覚めとともに、比較的短期の学修プログラムの魅力を高める必要性が感じられた。
- 第二に、欧州委員会が1987年に開始したERASMUSプログラムが「成功譚」とみなされた。そのため、どのようにヨーロッパ内の一時的な学生の流動性をさらに広げることができるかという議論を促した。
- 第三に、ヨーロッパの非英語圏諸国での学修が世界の他の地域からの学生たちにとって魅力を失っているように思われることを、多くの政治家と他の関係者たちが、1990年代半ば頃から懸念するようになった。学士・修士の構造にもとづく学修プログラムの導入は、魅力を高める主な手段になると考えられた。こうした見解は、特にフランスとドイツで、またたく間に広がった。例えばドイツでは、ヨーロッパ全体で共同宣言が署名される前に、学修プログラムと学位に段階を設けることを促進するために、1998年の初めに高等教育大綱法がすでに改正されていた。

1998年にパリのソルボンヌ大学での記念日の折に、フランス、ドイツ、イタリア、英国の高等

教育担当大臣が、学修プログラムと学位の「調和した」構造(“harmonized” structure)を確立することを宣言した。このいわゆる「ソルボンヌ宣言」(Sorbonne Declaration)の署名は、ヨーロッパ数か国による孤立した単独の試みであると批判されたが、その構想自体は、将来に向かっての大きな飛躍であると他のヨーロッパ諸国からも広く支持を得て、さらなる行動のためにより幅広い基盤を確立する努力が行われてきた。

1999年6月には、ヨーロッパの29か国の大臣がボローニャ(イタリア)でいわゆる「ボローニャ宣言」に署名し、それに従って、学修プログラムと学位の段階構造が設けられ、最終的に2010年までに「ヨーロッパ高等教育圏」(European Higher Education Area)が実現されることになった。このプロセスを監視し、明確化し、促進するためのそれに続く閣僚フォローアップ会議は、2001年にプラハ(チェコ共和国)、2003年にベルリン(ドイツ)、2005年にベルゲン(ノルウェー)、2007年にロンドン(英国)で開かれ、2009年にはオランダ、ベルギー、ルクセンブルクの政府による共同準備でルーベン(ベルギー)で開かれ、最後に2010年にウイーン(オーストリア)とブダペスト(ハンガリー)で開催された。その間に、47か国がこの共同作業に加わった。

ボローニャ・プロセスのきっかけとなった基本的前提に、統計的な根拠は十分でなかったことに留意すべきである。実際、世界中で留学している学生のうち、ヨーロッパの非英語圏諸国で学ぶことを選択した者の割合は、現実には、しばしば主張されるように1980年代と1990年代に減少してはいなかった(Teichler 1999参照)。さらに、構造的な収斂が、ヨーロッパの高等教育の魅力を高めるために、最も重要な対策であるかどうかは確かでない。言葉の問題、高度に組織化された博士課程の不足、あるいは一部のヨーロッパ諸国における学生に対する個人的な学業と事務手続上のサポートの欠如などのほうが、際立った要因だったかもしれない。しかし、信じるのが事実になることもまた明らかである。この信念は2000年頃にはヨーロッパ中に素早く広がり、ヨーロッパの高等教育システムは、構造上の類似点によってヨーロッパ以外からの人々により魅力的なものになると信じられた。

ボローニャ・プロセスの基礎となる第二の前提にも問題がある。ボローニャ宣言は、ヨーロッパ内の類似したプログラムと学位は、ヨーロッパ内の学生の流動性にも役立つだろうことを指摘した。確かに、学生の移動はヨーロッパでは一般に普及している (Teekens and de Wit 2007, Vincent-Lancrin 2010の概観を参照)。しかし、ヨーロッパ内の学生の流動性は ERASMUS の枠組みにおいて、それぞれの国の多様なプログラムと学位にもかかわらず、すでに功を奏してきた。プログラムと学位が類似していればさらに効果が上がるかもしれないが、次のように結論づけることも可能である。ヨーロッパの国々は、それがヨーロッパ内の学生の流動性をわずかに高めるだけであるならば、プログラムと学位を改める重荷を負うことはなかっただろう、と。

さらに、ソルボンヌ宣言とボローニャ宣言は、政治的にまったくの驚きであった。高等教育担当の各国大臣が1970年代半ばに欧州経済共同体 (European Economic Community) に許していたのは、高等教育政策において各国政府が行なわない、あるいは一国だけではうまくできないことをする場合に限って活動することであり、それもヨーロッパとしての政策は、ヨーロッパ各国の高等教育システムの多様性には手をつけないことが条件となっていた。今やヨーロッパの大臣たちは予告なしに、かつて禁じたこと、すなわちヨーロッパ各国のシステムの多様性に触れて、より類似したものにすることを自ら始めたのである。

最後に、次のような問いが考えられる。潜在的もしくは現実に移動する少数派の学生たちだけのために、なぜ高等教育システム全体が根本的に変えられるべきなのか。その答えとして、もう一つの目的がより重要だったのだ、と論ずることができよう。ボローニャ改革のプロセスでは、すべての学生の選択肢として、また、高等教育システムの供給と社会のニーズとの間のより良い関連のために、学士、修士と段階づけられた学位のシステムが望ましいと考えられたのかもしれない。従来よりも短い学修プログラムが魅力を増すべきであり、学生は自ら学修する経路にさらに大きな柔軟性をもつべきであり、それによって学修を人生にわたって引き伸ばすこと (「生涯学習」, “lifelong learning”) がより容易にできるようになる。

日本の読者には、次のことを心に留めておいてほしい。明らかに日本とは対照的であるが、ヨーロッパで高等教育を受けた学生の過半数は、修士に相当する学位を手にして労働市場に参入していたということである。しかし、それでも疑問は残る。なぜこうした目的が明確に示されていないのか。これはヨーロッパで学生の移動が広く知られていることの結果だと推論できるかもしれない。学生の移動に対して有益である、と指摘すれば、大臣たちは、短期の学修プログラムを拡充し、格上げするという着想を「売り込む」 (“sell”) ことができるからである。

4. ボローニャ改革プログラム

ボローニャ宣言は、その作戦上の中核をなす目標として、学修プログラムと学位の段階制 (cycle system) と称するシステムの確立をヨーロッパ全体で求めている。第一段階の学修プログラムは、アングロサクソンの世界でバチェラー (Bachelor, 学士) と呼ばれる学位に、第二段階の学修プログラムはマスター (Master, 修士) に導く。ボローニャ宣言のフォローアップ会議で大臣たちが署名したコミュニケ (Communiqué) は何年にもわたって、博士課程の学修をボローニャ・モデルの第三段階とみなすべきであると強調している。しかし、そうした第三段階の特性、博士学位取得候補者の地位など類似の顕著な問題に関して、具体的な合意は成立していなかった。

ボローニャ・プロセスより前に、ヨーロッパで学士・修士の学位システムが存在していたのは英国とアイルランドだけである。ヨーロッパの一部の国々では、大学 (universities) の最初の学位は修士に相当すると考えられ、その一方で、大学以外の他の高等教育機関では学士に相当する学位が授与されてきた (例えば、フィンランド及びオランダ)。学問分野によって、ある分野では大学で学士レベルの学位と修士レベルの学位の双方が授与され、他の分野では修士レベルの学位だけが授与される、という国々もあった (例えば、フランス及びノルウェー)。

実のところ学修プログラムの年限については、ボローニャ・プロセスに参加したヨーロッパ諸国の大臣たちは共通のモデルに合意さえしていない。実際、最も多く設けられているのは3年制の学士

プログラムと2年制の修士プログラムであり、両方を合わせて修士の学位取得まで5年間の学修期間を要するのが最も広く行き渡ったモデルである。しかし、それ以外の選択肢にも策略の余地が残された (Reichert and Tauch 2003, 2005を参照)。

ボローニャ宣言には、他にも作戦上の目標が掲げられている。ヨーロッパ諸国で高等教育システムの構造上の収斂が与えうる影響をより強固なものにするために、付随する措置を取ることが提案された。

- 第一に、単位制度 (credit system) があらゆるところで導入されるべきである。その目的は、学業上の達成を累積して評価すること、また、外国で一時期学んだ移動学生が帰国後に外国での学業達成の認証を受ける (recognize) 決定に対して共通の「通貨」(“currency”) を手にすることにある。ヨーロッパでは従来、試験制度が大きく異なっていたことを心に留めておきたい。例えばフランスでは、毎年度の終わりに主要な試験が行なわれていた。イタリアでは、共同の口述試験が広く行き渡っている課程があった。ドイツでは、成績評価の大部分は学修プログラム全体の最後に集中して、修了論文と幾つかの口述・筆記試験によって行なわれるのが伝統であった。しかし、ヨーロッパの過半数の国々において単位制度は、異なる種類のものであるが1980年代までにすでに設けられていた。さらに1989年以降には、ERASMUS プログラムの枠組みの下で、外国で行なった短期学修の認証 (recognition) を促進する目的で単位制度の導入が奨励された。この単位制度はヨーロッパ単位移動制度 (ECTS, European Credit Transfer System) という名称で、1年の学修に対して60単位 (「ECTS」と呼ばれる単位) が与えられることとされた。今やボローニャ・プロセスにおいて、すべての学生を対象に ECTS と互換可能な単位制度が導入されることになっている。
- 第二に、「ディプロマ・サプリメント」(diploma supplement, 学位証書補足資料) が卒業時にすべての学生に与えられるべきである。その目的は、各国の高等教育システム、学修プログラム、学生個人の成績について容易に読むことができ、国際的に理解できる情報を提供す

ることにある。この着想は、高等教育における認証問題の専門家と高等教育研究者によってすでに1988年に展開され (Berg and Teichler 1988), それ以来、欧州評議会、UNESCO、欧州委員会によって支持されてきた。ヨーロッパ各国の大臣にとってボローニャ・プロセスは、ディプロマ・サプリメントの導入を加速する機会と捉えられた。

- 第三に、ヨーロッパ諸国間の緊密な協力が、評価活動 (evaluation activities), この文脈ではしばしば「質保証」(“quality assurance”) と呼ばれているが、評価活動の中で支持された。その当初の目的は、学修プログラムを認可する (approve) のとよく似た方法で、類似した評価プロセスが行なわれることを確実にすることだった。しばらく後に議論は、同じように質の基準 (quality standard) を明確に示すことは可能かという問題に広がった。

こうした作戦上の目標が、すなわち構造上の改革とそれに付随する措置がボローニャ宣言に掲げられたのは、学生の流動性に寄与するという主要な戦略上の狙いに役立てることにあつた。実はこの戦略上の狙いは、次の二つに細分される。

- 世界の他の地域からの学生に対して、ヨーロッパの高等教育の魅力を高めること、
- ヨーロッパ域内の流動性を促進すること。

明確には述べられていないが、ボローニャ・プロセスが第一に目ざしているのは、次の形態の学生の流動性を高めることである。すなわち、(a) 学位プログラム全体を履修するために、世界の他の地域から学生が入ってくる流動性、(b) 一時的 (3か月から1年の間) に、ヨーロッパの国々の間で学生が出入りする流動性、を高めることである (Teichler 2009b, Wächter 2008)。

年を経る間に、ボローニャ・プロセスで扱われる議題は拡がってきたように思われる。関係者の多くは、フォローアップ会議のコミュニケに、または公式性はやや劣るが、ボローニャ・フォローアップ・グループ (BFUG, Bologna Follow-Up Group, 閣僚会議の間の調整グループ) の主催で開かれる公式会議に、新しいテーマを加えるようヨーロッパ諸国の政府に対して提案することによって、あるいはボローニャ宣言に関わる論議には自分たちにとって好ましいテーマが含まれてい

ると単に解釈し直すことによって、議題を広げようと意図している。例えば、欧州委員会は多様な文書を発行しているが、その中でリスボン・プロセスの基礎をなす考え方は、ボローニャ・プロセスの根本的な考え方と多少の差はあれ同一であると主張した。

時間の経過とともに、構造上のテーマ（学修プログラムと学位の段階構造）に加えて、ボローニャ・プロセスの第二の主要なテーマが現われ、勢力を増してきたことは間違いない。それは学修プログラムに関するものであり、特にカリキュラムへの重大な衝撃と、高等教育における学修と卒業生の雇用（employment）及びしごと（work）との間の関係である。「資格枠組み」（“qualifications framework”）と「雇用可能性（就業能力）」（“employability”）が、この第二の主要テーマとの関連性を強調するために最も頻繁に言及される用語になった。

初めのうちは、ボローニャ宣言が求めるのは構造上の収斂のみであり、したがってヨーロッパの多様なカリキュラムのアプローチは変わらずに残されることが頻繁に指摘された。「高等教育システムの互換性と比較可能性を増」し、それによって多様な能力（competences）が等しい用語で容易に受け入れられるべきである。1999年のボローニャ宣言は、高等教育としごとの世界との関係について、一度だけ明白な形で言及している。「第一段階の後に授与される学位は、ヨーロッパの労働市場にも密接な関連があるものとする」。

大学が授与する学士（Bachelor）に職業的関連性を求めるこの明確な表現は、大学にかつて長期の学修プログラムしか存在していなかった国々で大学の学士プログラムが設けられると、大学で学士を取得した後に労働市場に向かう者が不利な立場に置かれるのではないかと懸念を映している。なぜならこれらの国々において学士の学位は、フランスの「DEUG」（大学一般教育課程修了）やドイツの「フォア・ディプロム」（Vor-Diplom, ディプロム学位プログラムの基礎学修課程修了）のように、かつて学修課程の中間で出された証明書に類似したものと捉えられるおそれがあるからだ。それはまた雇用者が、大学で学士を得て就職する卒業生に適した採用戦略を再考する必要があるという認識も示している。

カリキュラムの取り組みに関する限り、ボローニャ・プロセスにおけるその後の議論と活動は、この問題の範囲を越えている。学士の学位、修士の学位までに得ることが目ざされるそれぞれの能力と知識のレベルの混乱を解いて整理する必要性がより強く感じられたので、各国の大臣は2005年のコミュニケにおいていわゆる「資格枠組み」について明確に述べることに賛成した。これは、ヨーロッパの高等教育全体に対して、各国の状況と、各学問分野の状況の許す範囲内で、幅広く公式化するものである。そのために採用された専門用語を見ると、21世紀初めの10年間に高等教育における教育上の論議が、「知識」（knowledge）と「達成」（achievement）から「学習成果」（learning outcomes）と「能力」（competences）へ次第に移っていったことを示している。

同時にボローニャ・プロセスの範囲内で、またはボローニャ・プロセスに沿って、「雇用可能性」の表示の下に多くの問題が扱われた。「雇用可能性」を支持する者の中には、推定される雇用者側の需要にカリキュラムを従属させることを要求した者もいた。予想される労働市場の発展に応じて、高等教育の量的な舵取りを求めた者もいた。さらに、労働市場の不確実性に対処するために「学ぶことの学習」（learning to learn）と「鍵となる技術」（key skills）を増すことを優先させた者もいたし、カリキュラムを学生が自分の仕事上の役割を積極的に変えるための準備の機会と捉えた者もいた。さらにまた、知識と能力の広がり、雇用先を探し、自分自身の（職業上の、しかし職業だけにとどまらない）人生にうまく対処していく能力を培うことと関連があると主張する者もいた。実際には、論議が集中していたのは学習、能力、しごとに関わる実質的な事柄（あるいは「職業的関連性」（professional relevance）と名づけてもよいかもしれない Teichler 2009a 参照）であるにもかかわらず、「雇用可能性」という語は、雇用問題（給与、年金、契約の安定性等）が危険に晒されている、という誤った連想を招きかねない。

ボローニャ・プロセスの枠組みないし文脈における議論と政策は、こうしたテーマを越えてさらに広がっている。「質保証」の共同の活動は、当初想定された目標の範囲の外に及んだ。さまざまなテーマがリストに加えられたが、高等教育への進

学の拡大、職業訓練システムと高等教育との間の透過性、さらに高等教育の「社会的側面」(social dimension)、中でも学修に対する財政状況と実際の学修環境といったテーマは、ヨーロッパの学生たちがボローニャ・プロセスの中で、自分たちの具体的な関心についてより強い役割を要求したときに追加された。

5. 履行：ボローニャのプロセスと結果の再検討

ボローニャ・プロセスは、それに付随して大規模な評価活動が行われてきた。第一に、閣僚フォローアップ会議の準備のために各国は毎回、進捗報告書を書くことを求められ、作業部会がその都度これらの各国報告書をまとめて全体としての「現状把握」(stocktaking) 報告書を作成した。第二に、欧州大学協会 (EUA, European University Association) あるいは個人の専門家が委託されて、定期的にボローニャ・プロセスの履行に関する高等教育機関の「動向」調査 (“trend” survey) を行なった (Haug and Tauch 2001, Reichert and Tauch 2003, 2005, Crosier, Purser and Smidt 2007, Surssock and Smidt 2010)。第三に、高等教育研究者が、ボローニャ・プロセスの全般的な進展を包括的に評価するよう、様々な機会に依頼された (Alesi et al. 2005, Kehm, Huisman and Stensaker 2009, CHEPS, INCHER-Kassel and ECOTEC 2010参照)。第四に、具体的なテーマ、例えば学生の流動性の統計 (Kello, Teichler and Wächter 2006, Teichler, Ferenz and Wächter 2011)、大学教員の意見 (Gallup Organization 2007)、一般の学生統計と調査 (EUROSTAT and EUROSTUDENT 2009) などに関して、いくつかの調査が委託された。さらに第五に、個々の国の中でさまざまな調査が委託され、あるいは異なる機関や研究者によって自発的に調査が実施された。

しかし、ボローニャ・プロセスの履行と結果について討議している関係者と専門家の多くは、得られた情報基盤はあまり良くないという結論に達している。利用できる統計は、ボローニャに関係する事象を判断するのに十分に適していないことが多い。ヨーロッパのすべての国々を扱った、価値ある調査はわずかしかない。関係者によって提供される情報は、しばしば大いに政治化されてい

る。多くの報告書では、関係者が公式の作戦上の目標に依拠している範囲にのみ焦点を合わせて、顕著な効果や、あるいは意図していなかった影響については論じられていない (Reichert 2010参照)。報告書の多くは、時期尚早の期待によって特徴づけられる。変化の第一歩が進行中であるにすぎない時点で、すでに結果を測り、判断しようとしている。大事なことを言い残したが、ボローニャ・プロセスによってかき立てられた刺激的だが議論の余地のある改革の風潮は、ボローニャ・プロセスのいくつものプロセスと影響に関して、感情面から言えば多彩な報告書が出ることにつながった。

それでも、ボローニャ・プロセスの初期の結果について、可能な範囲で得られた最善の知見を要約することはできる。ただし以下に挙げるいくつかの調査結果は、ヨーロッパの大学での欧州大学協会 (EUA) の調査によるものであり、その回答率は約15%であって、改革プロセスに割合に積極的な大学が大きな比率を占めていると想定されることに留意しておかなければならない。

履行の速さ：ボローニャ・プロセスの作戦上の目標は、ヨーロッパの異なる国々の間で、きわめて変化に富んだ速さで履行された。一部の国々では、新しい学位構造と付随する措置の大部分が2002年までにすでに履行されていた。履行プロセスは早期に始まったが、履行に何年も費やした国々もあった。また、最初の数年間を特徴づけたのはそもそも新しい構造を実行すべきかという議論であり、「もし改革を行なうならば」という議論を数年続けた後に初めて、「どのように改革を行なうか」が討議の焦点となった国々もあった。最終的に、ボローニャ宣言から十年を経た後でさえ、大したことは起こっていない国々もある (Alesi et al. 2005, Surssock and Smidt 2010参照)。

学士・修士構造の導入範囲：学士・修士の構造にもとづく学修プログラムと学位は、ボローニャ・プロセスに参加している国々のほとんどの高等教育機関で2010年までに履行されていた。欧州大学協会 (EUA) のために行なわれた調査 (Surssock and Smidt 2010参照) によれば、ボローニャ・プロセスに参加しているヨーロッパ諸国の高等教育機関の53%は、学士、修士、そしておそらくは博士の学位の段階的な構造を、すでに2003年に実施していた。その割合は2007年に82%、2010年には95%に

伸びている。

構造上の変化に「付随する措置」もまた同じような程度で実施されていたと思われることを、ここで付け加えておこう。2010年のEUA調査に回答した高等教育機関の96%が、学士と修士のプログラムのすべてに単位累積制度を設けていた。ディプロマ・サプリメントもまた、急速に広がっている。2007年のEUA調査では高等教育機関の48%がすべての学生の卒業時に発行していると報告していたが、その割合は2010年には66%であった。2010年の調査では、さらに14%の高等教育機関が、求めに応じてディプロマ・サプリメントを発行すると回答した。

分野による相違：しかし、学士・修士の学位は、すべての分野に同じような程度に導入されてきたわけではない。予想されたことだが、2010年のEUA調査によれば、大部分の医学系分野では学士・修士の構造は少数派の事象にとどまっている(獣医学16%、歯科学21%、薬学27%、医学28%、助産学36%、看護学46%)。ほかにも相対的に履行の割合が低い分野として、建築学(46%)、法学(61%)、教員養成(68%)、工学(73%)が挙げられる。

学士—最終的な学位か中間的な学位か：大学で授与される学士は、修士の学位に向けた中間段階の学位として機能することが優勢であると思われる。2010年のEUA調査に回答した大学の代表者の85%は、学士取得者の大多数は直接に労働市場へ向かうことはないかと予想していた。大学以外の高等教育機関の回答では、その割合は55%だった。

学修プログラムの期間：共通の目標と作戦上の目標が強調される一方で、目標の解釈と実際の作戦活動は国によって大いに異なっていた。学修プログラムの新しいシステムの中で、最も明白なヨーロッパの協調と考えられている措置、すなわち学修プログラムの期間を標準化することさえ、まだ達成されていない。実のところ、18か国は一貫して3年制の学士と2年制の修士プログラムを導入した。6か国は学士4年—修士2年のシステム、4か国は4年制の学士プログラムと1年ないし1年半の修士プログラムを設けている。残りの国々には、さまざまなモデルが見られる(Eurydice 2010)。

同時のカリキュラム改革：2010年EUA調査に回

答した高等教育機関の大半は、構造上の変更と一緒にカリキュラムの見直しを行なったと主張している。学士・修士の構造を導入した高等教育機関のうち、77%はカリキュラムの見直しが全学部で議題にされたと報告した。

ボローニャ・プロセスのテーマ範囲：すでに指摘したように、ボローニャ・プロセスの扱うテーマの範囲は時間の経過とともに相当に広がった。ボローニャ宣言が高等教育を変えるための集中的な議論と努力の引き金となることに成功したことは明らかであり、ボローニャの議題に問題を追加する取り組みが頻繁に行なわれた。これはヨーロッパにおける高等教育の包括的な改革に向かっている行動であるとする観察者がいる一方で、ボローニャ改革プログラムの弱化とみなす人々もいる。

学修プログラムと学位の段階制の導入に伴ってカリキュラムの再考と変更を集中して行なった国々がある一方で、カリキュラムにほとんど考慮を加えることなく作戦の変更を実施した国々もあった。閣僚フォローアップ会議の過程では、新しい学修プログラムの内容の問題がますます重視されるようになっていった。これは、ヨーロッパ全体で高等教育システムの構造上の収斂に向けて努力するという当初の目標が、初めに予想されたほど全般的な改革に対して強力な手段でなかったとの失望の兆候とみなされるかもしれない。

一方で、構造上の改革は主要なカリキュラム改革を伴わなければならないことは、初めから想定されたはずである。ボローニャ・プロセスを見守っている者の多くは、学修の結果についてのより強い意識(「能力」,「学習成果」),教育と学習の改善に対する経験のフィードバック(「質保証」),学修の異なる段階の終わりに到達される能力のレベル(「資格枠組み」),学修とそれに続く雇用・しごととの結びつき(「雇用可能性」),ならびに人生の行路に高等教育が果たす役割(「生涯学習」)に関するカリキュラム上の議論が、改善の必要性和同時に、実際に変化の成功を示していると信じている。しかし、こうした方向への変化が実際にどの程度に起こったかをあえて真剣に評価しようとする者はいない。

関係者の関与：ボローニャ・プロセスについての評価の多くは、政府関係者が初めからこの重要な改革の最も強力な支持者であったことを指摘して

いる。高等教育機関の指導者たちがすぐにその後続いたが、研究者の多くはボローニャ・プログラムを「上」からの望ましくない押しつけとみなし続けた。また、学生たちの抗議もまったく稀ではなかった。そこで広く非難されたのは、大学の学士の学位は学術的に基礎となる学修としては十分なレベルでなく、大学の教員と学生の多くは事実上、大学の学士を修士への通過点となる移行段階とみなしている。学修期間の短い学士のプログラムでは、単位制度を実施した結果として頻繁な試験によって形作られ、学習のプロセスが過剰に規則化されているとみなされることが多い。「雇用可能性」に向かつての強い推進力が、学術的な質と、学生の批判的かつ革新的な論理的思考力を低下させるのではないかと懸念されている。

以下に述べるように、ボローニャ・プロセスは2010年に、すなわちヨーロッパ高等教育圏という野心的な目標が達成される標的の年と定められたこの年に、その履行が成就したとは考えられていない。また、ボローニャ・プロセスに関する意見の分かれる議論は、一般的な受容に道を譲ることになった。しかし、ヨーロッパ各国で高等教育を担当している大臣たちは、履行のプロセスを継続し、さらなる目標と対象を設定することを決定した。

6. ボローニャ・プロセスと学生の流動性

学生の流動性は、よく取り上げられるテーマとなっている。専門家の見るところでは、ヨーロッパの学生全体の中に外国人の移動学生が占める割合は、オーストラリアよりは低いものの、アメリカ合衆国と日本における割合よりはかなり高い。一方、ヨーロッパの学生が国外に移動する割合は、アメリカ、日本、オーストラリアのそれぞれの割合よりも高い。学生の流動性はヨーロッパでは広く世に知られているので、学生移動の量的発展を観察するのに適した統計と調査のシステムを設ける努力がなされてきたであろう、と期待されるかもしれない。しかし実際には、学生の流動性の趨勢を測るための情報基盤はかなり脆弱なままである。学術協力協会(ACA, Academic Cooperation Association)によって行なわれた方法論に関する検討で、以下の問題が指摘されている(Kelo, Teichler and Wächter 2006)。

- 伝統的に国際統計によって、外国人学生と留学に関する情報が提供されてきた。しかし、これらのデータは学生の流動性に関する近似値を示すにすぎない。なぜならヨーロッパ諸国には、学修目的で移動するのではなく、すでに当該国に居住し、中等教育を受けている外国人学生がむしろかなりの割合で存在しているからである。反対に、別の国に住んで教育を受けた後に、高等教育を受ける目的で自らの国籍を有する国に移動する者もいる。
- 一時的に移動する学生、それはヨーロッパ域内の学生の流動性において最も頻繁に見られる形態であるが、多くの国の学生統計には、こうした一時的な移動は一部が含まれるだけか、あるいはまったく含まれていない。なかには、一時的に国外へ移動する学生を、留学期間中も自国の学生と数えている国もある。
- 利用可能な国際統計では、「学位移動」(degree-mobile)ないし「ディプロマ移動」(diploma-mobile)を行なう学生と、「一時的移動」(temporarily mobile)、「短期移動」(short-term mobile)、「単位移動」(credit-mobile)を行なう学生との間に、区別を設けていない。言い換えれば、外国で学修プログラム全体を終えることを意図して移動する学生と、学修プログラム内の1学期かそれよりやや長い期間を外国で学ぶ学生とを、何ら区別していない。
- 国際統計には、国籍による区別、あるいは学士プログラムと修士プログラムのいずれによる移動かの区別がなされていない。
- 学生の流動性という事象、すなわち教育課程の途中でどれだけの学生が留学しているか、その留学は学修プログラム全体に亘るのか、それとも教育課程の少なくとも一部の期間だけか、を明示するのに適したヨーロッパ全体の統計と調査は存在しない。

したがって、学生の流動性に関しては、外国人学生についての統計上の分析を近似値として報告するという、ヨーロッパに広く行きわたった慣行を繰り返すほかない。しかし限られた数の国々に対しては、より適切なデータを追加することができる。

最近の調査「ヨーロッパの高等教育におけるボ

表1 特定のヨーロッパ諸国における全学生中の外国人及び移動学生の割合, 2003年

	スイス	英 国	オーストリア	ドイツ	スペイン
a. 外国人の移動学生	14.1	13.0	10.6	8.5	1.7
b. 自国の移動学生	2.0	0.6	1.3	1.5	0.1
すべての移動学生 (a, b)	16.1	13.6	11.9	10.0	1.8
c. 外国人の非移動学生	5.4	4.6	2.7	3.4	1.0
すべての外国人学生 (a, c)	19.5	17.6	13.3	11.9	2.7

出典：Kelo, Teichler and Wächter (2006) で報告された各国統計データ

ローニャ・プロセス：社会的側面と流動性に関する重要な指標」(EUROSTAT and EUROSTUDENT 2009)には、UNESCO, OECDとEUROSTATが共同で収集した数的資料に基づいて、近年のヨーロッパにおける外国人学生と留学の変化に関するデータが示されている。この調査によると、EU 27か国の全学生に占める外国人学生の割合は、2000年の5.4%から2006年の7.5%に増加した。

ヨーロッパの32か国 (ERASMUS 有資格国とスイス、ただしロシア、旧ソビエト連邦諸国と一部のバルカン諸国を除く) に注目した新しい分析によれば、外国人学生数は1999年に約827,000人 (全学生の5.4%) であったが、2003年には約1,118,000人 (5.8%)、2007年には1,516,000人 (7.0%) に増加した。このように外国人学生は、8年間に数にして約80%、全学生中の割合で約30%伸びた。これらの国々の外国人学生が他のヨーロッパ諸国の国籍を有する割合は1999年に3.0%、2007年に3.3%でわずかに増えただけであるが、ヨーロッパ域外から (ならびに国籍不明) の外国人学生の割合は、同じ期間内に2.4%から3.7%に伸びた (Teichler, Ferenz and Wächter 2011)。

利用可能な情報によれば、これらのヨーロッパ諸国でヨーロッパ域外からの外国人学生の数は倍増している。その伸びのうち半分は、学生人口の世界的な増加によるものである。だが残りの半分は、留学したいと考えている世界の他の地域の学生に、ヨーロッパの高等教育が魅力を増したことを示唆している。対照的に、ヨーロッパの学生のうちヨーロッパ内の他の国で学ぶ、あるいはヨーロッパ域外に留学する者の数に相対的に大きな伸びは見られない。

学生全体に占める外国人学生の割合は、ヨーロッパの国々の間で大きく異なっている。きわめて小さないくつかの国々 (ルクセンブルク, リヒ

テンシュタイン, キプロス等) の特殊な事情を度外視すれば、2007年にスイス, 英国, オーストリアで15~20%であり、ベルギー, フランス, ドイツ, スウェーデンで10%をやや上回っていた。これに対して、外国人学生が1%以下と報告された国の例として、ポーランド, スロバキア, トルコが挙げられる。また、国外に留学する学生の割合も相当に異なっている。英国から留学する学生は1.2%にすぎないが、オーストリアから留学する学生は6.0%であった。

とはいえ、学生の真の流動性に関する数値が、外国人学生と外国に向かう留学生とでは明らかに異なる。これは上述したACA調査で、特定の数か国に関する2003年の入手可能な情報から明らかにされたとおりである。例えばドイツでは、表1に示すように、全学生のうち外国人の移動学生は8.5%であり、ドイツから外国に移動する学生は1.5%であった。双方の移動学生を合わせると10.0%になる。一方、全学生のうち3.4%は外国人の非移動学生であった。すなわち、外国籍を有するが、高等教育に進む前からドイツに居住している学生である。しかし国際統計では外国人学生を、留学目的でドイツにきた学生か、進学前からドイツに居住する学生かを区別せずに11.9%という数値を示している。ただし、ドイツに留学してくる外国人学生の割合は、1999年の6.0%から2007年の8.5%に伸びている。

要約しよう。利用できるデータに弱点はあるが、学生の流動性に関するボローニャ宣言の二つの戦略目標のうち、一方は成功したといえる。世界の他の地域からヨーロッパに来る学生数は、世界的な流動性の拡大の傾向から予想される数よりも多い。もう一方の目標は成功しなかった。ヨーロッパ域内の学生の流動性は21世紀の最初の10年にゆっくりした速度でしか増えず、その速度は明ら

表2 特定のヨーロッパ諸国の卒業生が学修課程中に留学していた割合（パーセント）

国（目的）	学士の卒業生			修士の卒業生			従来の学位の卒業生 （一貫したプログラム）		
	大学	他の HEI	全体	大学	他の HEI	全体	大学	他の HEI	全体
オーストリア									
学修	16	22	18	・	・	・	22	23	22
種々の活動	24	33	27	・	・	・	37	40	37
チェコ共和国									
学修	・	・	6	・	・	18	・	・	・
就労	・	・	6	・	・	15	・	・	・
ドイツ									
学修	16	14	・	17	9	・	19	9	・
種々の活動	28	27	・	35	22	・	37	20	・
フランス									
学修	6	2	・	12	22	・	11	・	・
種々の活動	20	22	・	29	54	・	32	・	・
イタリア									
学修	5	・	5	15	・	15	10	・	10
オランダ									
学修	28	21	・	28	・	28	35	16	・
ノルウェー									
学修	20	・	・	25	・	・	・	・	・
ポーランド									
学修	・	・	2	・	・	3	・	・	3
英国									
学修	4	・	・	・	・	・	・	・	・

大学＝university, 他の HEI＝その他の高等教育機関（例：Fachhochschulen, Hogescholen, Grandes Écoles等）
 出典：Schomburg and Teichler（2011）で報告された国別調査データ

かに1990年代よりも遅かった。

高等教育の担当大臣たちは2009年のルーベン・コミュニケで、ヨーロッパ域内の学生の流動性（インターンシップを含む）について2020年までに20%に達することを明言した。この数字は、公式統計のように、ある時点での外国人学生ないし移動学生の数を表すものではなく、学修課程の間での学生移動の事象、すなわち卒業までにどれほど多くの学生が移動するか、を示している。したがってこの20%には、学修プログラム全体での移動と一時的移動の双方が含まれると思われる。

公式統計に問題はあがるがそれに基づいて推測すると、上述したヨーロッパ32か国からの学生のうち、外国で学修プログラム全体を学び、学位を授与される者は約3%にすぎない。一方、一時的移動については、学修課程の間での学生移動の事象を測る必要がある。これは学修の終わりの時点で、

あるいは卒業後のいずれかに測ることができる。

ヨーロッパ10か国における最近の卒業生調査の分析（Schomburg and Teichler 2011）で、学修課程の間に他国に移動していた卒業生の割合に関する9か国のデータが得られた。しかしデータの比較可能性には、問題がある。ある国々は学修目的の移動を報告し、他の国々は学修と学修関連の活動を目的とした移動を報告し、なかには学修と学修関連の活動を区別していない国もあったからである。そのうえ、留学の定義について、最低限の期間が2週間から1学期間まで異なっている。こうした相違が含意するところはきわめて大きい。例えば、学修ないし学修関連の活動、あるいは両方の目的で外国に移動する者の割合は、学修目的だけで外国に移動する者の割合のほぼ2倍に近いと推測される。

表2は、学修目的で一時的に外国に移動したこ

とのある卒業生の割合の概要を示している。ここでは原則として、少なくとも1学期の間留学していた者を対象としている。学修課程の間に一時的に留学していた者の割合は、国ごとにかなり異なっている。オランダ、オーストリア、ノルウェーの3か国では、ボローニャ・プロセスで2009年に設定された目標、すなわち2020年に卒業生の20%が留学経験を有するという目標は、学士プログラムの卒業生についてすでに達成したか、あるいは上回っている。ドイツでこの割合は約15%である。ただし、学士・修士プログラムへの移行と、外国で学修全体を終えたドイツ人の卒業生を考慮に入れるならば、20%の目標はすでに達成されたと主張することもできよう。もっとも、学修課程の一時期を外国で過ごしていた学士プログラムの卒業生の割合は、他の国々、すなわちチェコ共和国、フランス、イタリア、ポーランド、英国といった国々では5%かそれよりも低い。

しかしデータは、ボローニャ・プロセスへの影響について直接何も示していない。新しい学士・修士プログラムの枠組みの中で、従来の一貫した長期のプログラム（厳密には短期ないし長期のプログラム）よりも流動性が高いか、を証明することはできない。これは、双方のプログラムが対象とする学問分野の構成に違いがあるためだけではなく、従来の一貫したプログラムの留学に関するデータが、修士に相当する段階だけであるのか、それとも学修期間全体であるのか、具体的に示されていないことによる。

7. 移動経験を有する学生の雇用と卒業後の流動性

卒業生調査は、卒業後の国際的流動性についての情報を提供している。異なる調査を比較することにより、時系列の情報も得ることができる。

- 1995年に国籍を有する国でその国の高等教育機関を卒業したヨーロッパ10か国の人々を対象とする調査によれば、平均して3.0%の者が卒業後に初めての雇用を外国で得ていた。2.7%は卒業から約4年後に外国で雇用されていたが、この割合はノルウェーの卒業生の0.4%からオーストリアの卒業生の5.4%まで幅があり、ドイツの卒業生に関する数値は2.2%であった (Jahr and Teichler 2007, 併せて

Schomburg and Teichler 2006も参照)。

- ヨーロッパ13か国の2000年卒業生調査によれば、約4%が卒業後初めての就職を他の国で行なっていた。卒業から約5年後には、各国平均で約3%の者が外国で雇用されていた。ただしその割合の幅は、ノルウェーの卒業生の約1%からドイツの卒業生の4%、オーストリアの卒業生9%まで及んでいる (Teichler 2011)。
- 2004年から2008年までの間の卒業生に関する最近の比較調査によれば、各々のデータが存在する6か国について平均して6~7%が、卒業後1年から5年の間に、卒業した国とは異なる国で就職していた。ただしこの数値には、自分の国籍と異なる国で高等教育機関を卒業した者が含まれていたかもしれない (Schomburg and Teichler 2011)。

こうしたデータには制約があるにもかかわらず、ヨーロッパ諸国で高等教育機関を卒業した者の外国での雇用（ここでは外国の雇用者の下で働くことと定義する）が増加していると結論することには理由がある。その上いくつかの調査では、母国の雇用者によって一時期、外国勤務に送り出される卒業生の割合は、外国の雇用者の下で働く者よりもむしろ高いことが示されている。結局、卒業生調査は、ヨーロッパ諸国の出身者でかつて外国で学んだ経験を有する元移動学生の約5分の1が、卒業後まもなく外国で働いていることを示している。その割合は、留学経験をもたない非移動学生の何倍も高い (Janson, Schomburg and Teichler 2009)。

この文脈において、かつての移動学生は留学していた国で働く、あるいは別の国で働いているが、いずれの場合でも留学が職業に及ぼす影響について知ることは興味深い。しかし、歴史上のこの時点で、他国での学修とその後の雇用・しごととの間のこうした関係が、ボローニャ・プロセスの影響を受けているかどうかを分析するのは、時期尚早と思われる。それでも、かつての移動学生に関する先行研究には、いくつかの興味深い手がかりが示されている。1988/89年度及び2000/01年度のERASMUS学生に関する5年後調査と、ERASMUSないし他のプログラムでかつて外国に移動したことのある卒業生と移動しなかった卒業生に

関する1995年の調査があり、それによって、ボローニャ宣言に先立つ10年間の動向を分析することができる (Jansonm, Schomburg and Teichler 2009参照)。

かつての移動学生は、自分たちは非移動学生よりも、全般的な学術的な事柄に関して少しだけ優れており、しかし目に見える国際的な能力 (外国語の運用能力、他の国々についての知識、異文化の人々とのコミュニケーションなど) には明らかに勝っていると考えている。こうした見方は、教員と雇用者の調査でも確認されている。移動学生と非移動学生との違いについての考え方は、どちらの点でも、中央ヨーロッパ・東ヨーロッパ諸国のほうが西ヨーロッパ諸国よりも際立っている。

かつての ERASMUS 学生が最近記述した内容を ERASMUS プログラムの参加者が以前記述した内容と比べてみると、一時的な留学の「付加価値」が時間の経過とともに減少しているように見えることに気がつく。

(a) ERASMUS の経験が雇用・しごとにプラスの影響を与えたという認識は低下している。最初の職を得る上で ERASMUS がプラスの影響を及ぼしたという認識は71%から66%へ、やがて54%に下がっている。自分が関係する職務の種類にプラスの影響を感じる割合は49%, 44%, 39%に、所得水準へのプラスの影響もまた25%, 22%, 16%に低下している。

(b) 国際的な職務に従事していると答えた者の割合も、いくつかの点で低下している。「受け入れ国の言語を口頭で使う」は47%から42%, 38%に、「受け入れ国の言語を読み書きで使う」も同様に47%から40%, 38%に下がり、また、「受け入れ国について直接得た職業上の知識を使う」は30%から25%, 25%に後退している。

ここでの調査結果は、本論文の著者が3つの研究を比較した解釈から明らかにしたものであるが、一時的な留学が特別なものではなくなってきたことを反映していると思われる。ヨーロッパで生活する学生にとって、学習と生活の環境は、たとえ留学しなくともますます国際化してきた。1990年代のこうした傾向は、ボローニャ・プロセスの最初の10年間に継続していたと想定してよいだろう。しかし、そうした仮説を立証ないし反証する真の経験的証拠は、2015年頃まで期待でき

ない。

8. ボローニャ・プロセスと「雇用可能性」

すでに指摘したとおり、学修とその後の雇用との間の関係は、ボローニャ・プロセスにおいて第二の主要な戦略目標として現われた。そして「雇用可能性」(“employability”) という語が、この議論のキャッチフレーズになっている。

雇用可能性に関するヨーロッパの議論を日本の読者に紹介する際には、慎重に行なわなければならない。高等教育と雇用との関係についての背景が、ヨーロッパ諸国と日本では大きく異なり、雇用可能性に関するヨーロッパの議論全体が日本にとっては取るに足らないことと捉えられるかもしれないからである。

第一に、ヨーロッパの大多数の国々では、伝統的に、専門分野の大部分においては学問分野の、もしくは特定の専門職に向けて、専門家 (specialist) を養成することが期待されていることに注意しなければならない。日本では、専門分野の大多数において学生を教育するとは幅広い業種で働くことのできる者を育てることであるが、こうした日本の状況に似通っているのは、ヨーロッパでは伝統的に英国とアイルランドのみである (日本とヨーロッパ諸国の間の卒業生の雇用・しごとの相違点と類似点については、Yoshimoto 2002 を参照。併せて Allen et al. 2007 も参照のこと)。

第二に、日本で高等教育機関を卒業した者の割合は、何十年もの間、ヨーロッパの多くの国々の割合をはるかに上回っていた。その結果、日本では卒業生の多くが管理職、専門職、あるいは準専門職として雇用されるのではなく、むしろより低い地位 (事務職員、販売員等) に雇用されるという事実、もう長い間慣れてしまっている。2000年の卒業生の5年後に関する REFLEX 調査によれば、卒業後に事務職、販売職に就いている者の割合は日本で51%であったのに対し、英国で40%、フランスで21%であり、ドイツでは14%にすぎなかった。

第三に、しかしながら日本の卒業生は、自分の職務について、ヨーロッパの卒業生と比較的よく似た表現で説明している。例えば、REFLEX 調査に回答した日本の卒業生の63%は、自分の職務には高いリーダーシップ能力が必要であると述べた。

これはドイツの卒業生 (64%) とともに、英国 (61%)、フランス (58%) の卒業生ともほとんど変わらない割合である。

いうまでもなく、高等教育としごとの世界との結びつきに関する限り、ヨーロッパと日本の間には顕著な違いがある。しかし、ヨーロッパにおける各々の論議が日本での論議にとって重要でないはずだというほど目立った相違ではない。それゆえ、「雇用可能性」に関するヨーロッパの論議について報告するが、その論議が日本の状況にどれほど関連性をもつかには踏み込まない。

すでに指摘したとおり、29か国の大臣による1999年のボローニャ宣言に、高等教育の雇用への志向を強化するような明らかな勧告は含まれていない。「最初の段階の後に授与される学位」の労働との「関連性」(relevance) を表現したのは、全体として学修プログラムに専門職業的 (professional) な力点をより強く置くことを求めたためではなく、むしろ学修プログラムのすべてのレベルを通じて、ある程度の専門職業的な力点を求めるためであった。上述した論点を除いて、カリキュラムに予期される影響について述べられていることは少なく、カリキュラムの収斂も求められていない。しかし、「雇用可能性」という語が閣僚フォローアップ会議の終わりに発表されるコミュニケで言及されることが増え、ボローニャ・フォローアップ・グループ (BFUG) によって組織される主要なテーマ別の関係者と専門家による会議の主題となった。専門家のなかには、少なくともベルリンで開かれた2003年のボローニャ・フォローアップ会議以降、雇用可能性が主要な論点になってきたと主張する者もいる。

初めは構造上の取り組みが優位を占めていたものの、ボローニャ・プロセスは次第にカリキュラムの問題に移っていった。「質保証」、「雇用可能性」、「資格枠組み」といった語は、この力点の転換 (shift) の兆しを表している。たしかにこの転換は、ある程度は初めの構造上の取り組みの論理に規定されたものである。学修プログラムと学位の段階制という点から、構造上の収斂は必然的に何らかのカリキュラムに関する省察と措置を必要とする。すなわち、(a) 大学の学士に適切なカリキュラムの問題、(b) 学士と修士それぞれに特有の異なったレベルの能力の問題、ならびに (c) 流動性の高まり

によってより重要性を増した「国際的な教育」と高等教育の「ヨーロッパ的視点」の問題である。

このうち二番目の問題は、ボローニャ・プロセスの中でますます大きな役割を果たしている。学士と修士のそれぞれの学位で目ざされる能力 (competences) と知識 (knowledge) のレベルを解きほぐし、整理する必要性が感じられた。各国の大臣は2005年のコミュニケにおいて、ヨーロッパ全体に対して、あるいは各国の状況と学問分野の状況に応じて、「資格枠組み」を公式化することに同意した。例えば、学士の学位を取得して卒業した者は「専門職業的な取り組み方法を示すやり方で、自らの知識・理解を適用」することができ、一方、修士の学位を得て卒業した者は、「より幅広い状況で新しく未知の環境において各自の知識・理解及び問題解決能力を適用」することができるが、ヨーロッパ全体のレベルとして表現されている。

この分析を行なった著者は、ボローニャ・プロセスにおける「雇用可能性」の衝撃は4つの側面で特徴づけられると主張してきた (Teichler 2009a の20章参照。Vukasovic 2007における批判的議論も併せて参照のこと)。第一に、誤解を招きやすい用語を中心とした議論、第二に、高等教育における「アウトプット・アウトカム (成果) 意識」 (“output and outcome awareness”) の高まり、第三に、学問的知識の獲得において直接には高められない能力のより強い重視 (例えば、一般的能力、実践志向の学習)、第四に、卒業生のその後のしごとに対して学修の実用性を強化するという高等教育への圧力の強まり、の4つである。簡単に説明しておこう。

第一に、「雇用可能性」という語は、学修とそれに続く雇用との関係を取り上げるときに頻繁に用いられる。この語それ自体が、次の2つの点で誤解を招きやすい。「雇用可能性」とは、「危機にある若者」 (“youth at risk”) の問題、特に労働市場で雇用を求める最も弱い立場の人々の問題に取り組む労働市場研究と政策で確立した用語である。これに対して、ボローニャ・プロセスの文脈における「雇用可能性」は、労働市場できわめて特権を与えられた集団がその経歴の見込みをさらに高めるにはどうすればよいかという問題を扱っている。さらに、「雇用可能性」という語はしごとの世界の

「交換の側面」(exchange dimension), すなわち給与, 地位, 契約において予想される雇用期間, 休日, 社会的給付に注目させる。これに対して, ボローニャ・プロセスにおける個々の議論は, 卒業後の職務に対する高等教育のカリキュラムの質と関連性に焦点を合わせている。

高等教育を終えた卒業生の「雇用可能性」に関する議論をさらに詳しく見ると (Yorke 2007に示された概要を参照), 幅広い多様な目標が主張されていることに気がつく。例えば, 高等教育機関は卒業生の職業上の成功を高めるためにできることをすること, 学生は自分の学修の交換価値を高めるよう努力すること (すなわち, 最も高い資格価値を約束する大学を選ぶこと, 給料の高い職業につながる分野を選ぶこと等), 学修プログラムの内容と職務内容との間により緊密な結びつきを築くこと, 学問的な知識をしごとの世界の活動に移転するための学習により重点を置くこと (例えば, 応用の重視, 問題解決能力の育成), 学術的な主題とは密接に結びつかないが, 雇用システムにおいて高く評価される能力を高める取り組みを増やすこと (例えば, 社会的コミュニケーション・スキル), 高等教育機関は学生と卒業生の就職プロセスを支援すること (職業の選択に関する情報と助言, 雇用者と連絡を取るための手助け, 採用面接に向けた指導など) である。

ボローニャ・プロセスに関わっている関係者と専門家の多くは, 「雇用可能性」の語には学修よりもしごとの世界で支配的な要求に重きを置く規範的底意があると考えている。これが, 大いに意見の分かれる議論の原因である。本論文の著者は, 「職業的関連性」(professional relevance) という語を用いたならば, この議論の衝撃がよりよい方法で表現されるであろうと確信している。高等教育機関はカリキュラムを編成する際に, 学修ならびに能力の向上が卒業後のしごとにどのような意味をもつのか, について熟考することを求められるからである。これは, 学修の専門分野が伝統的に特定の職業領域と密接に結びついているかどうか, カリキュラムでより重視されるのは理論と応用のどちらであるか, しごとで優先される要求に学生を適合させることと, 変化の主体となる学生自身の潜在能力を強めることのどちらを望むか, これらのいずれかにかかわらず当てはまる。

第二に, 雇用可能性を強化する必要性についての議論はすぐに勢いがついた。その理由は, 「アウトプット意識」と「アウトカム (成果) 意識」が強くなる傾向と呼ばれる変化が, ヨーロッパ内で, また他の多くの諸国において, すでに始まっていたことにある。1980年代以降, ヨーロッパでは高等教育の教育と学習, 研究と管理運営を評価する多様な活動が広がっていた (Cavalli 2007の概要を参照)。評価 (evaluation), それは適格認定 (accreditation) のような種々の制度的設定で, あるいは研究者の業績志向の報酬, 競争的研究資金, アウトプット指標に基づく機関の資金提供などで行なわれるが, 評価は高等教育の中核となる活動の目標, プロセス, 結果についての周期的, 組織的, 包括的な分析と評定 (assessment) の活動として理解される。高等教育システムの主要な関係者に省察を促すことと, その活動を管理することとを両立させる仕組みの中で, こうした主要な関係者には, 自らの主な活動にとどまらず, メタレベルの観察と評定にも注意を集中することが期待されている。活動はなぜ, どのように行なわれるのか。どのような結果が予想され, 達成されるのか。多くの評価活動の基礎をなす前提は, 主要な関係者が, 改善のために自分たちの活動の論理的根拠, プロセスと効果を絶えず反省しなければならないこと, そして改善を望むのであれば, 改善のための適切な手段を自ら見つけられることである。

第三に, 最近では, 高等教育機関で学修プログラムと試験に責任をもつ者に対して, 知識, 知識の伝達と知識の獲得の観点からではなく, むしろ高等教育によって形成され, 卒業後のしごとと他の生活課題に対処する上で役に立つであろう力量 (abilities) の観点から, 教育, 学修, 試験を検討するよう求めることが一般的に行われている。「学習成果」(learning outcome) がこの文脈で用いられる一般的な語であり, 「能力」(competences) は, 高等教育のみによってではないが, 高等教育によって形成された潜在的に有用な力量を表す。これはボローニャ・プロセスの担当大臣によるさまざまなコミュニケ, 特に「資格枠組み」の確立に関する勧告に反映されている。

「能力」の語を用いることが増えているのは, 高等教育の担当者が, 学習内容の獲得ばかりでなく, その効果, 言い換えればその後に活動するための

潜在能力の形成にも目を留めるべきであることを示唆している。さらに能力は、単に知識と認識に基づくだけでなく、感情的動機の側面や、ある程度は感覚的運動の側面にも基づくと考えられるようになっており、こうした能力はただ教室の授業によってだけでなく、他の学習と社会化の舞台でも高められる。この文脈において専門家の中には、「汎用的技能 (ジェネリック・スキル) (generic skills) と「鍵となる技能」(key skills) を求める者がおり、実践志向の学習を強調する者がおり、さらに多様な能力を挙げる者もいる。本論文の著者は、頻繁に提示される概念を次のように分類した (Teichler 2009a)。

- (a) 一般的認知能力、すなわち、知識領域、学ぶための学習等ではなく、汎用的技能と幅広い知識、理論と方法の強調、
- (b) 作業スタイル、例えば、時間的制約の下で根気強く働くこと、
- (c) 職業に結びつけられる一般的な価値観、例えば、誠実さ、好奇心、達成志向、
- (d) 専門的職業に関連する具体的な価値観、例えば、起業家精神、サービス志向、
- (e) 移転能力、例えば、問題解決能力、
- (f) 社会的コミュニケーション・スキル、例えば、リーダーシップ、チームワーク、修辞法、
- (g) 追加の知識領域、例えば、外国語、ICT (情報通信技術)、
- (h) 自分自身の生活を組織する能力、
- (i) 労働市場に対処する能力、例えば、求職活動に有意義な知識、雇用者に対して期待させる自己表現、
及び
- (j) 国際的な能力、例えば、外国文化の知識と理解、比較分析、知らない人への対応など。

第四に、「雇用可能性」の語がこれほどよく知られるようになったのは、大学が自らの有用性を従来よりも目に見える形で社会に示すことがますます求められているからである。高等教育の教育的機能についての論争は決して新しいものではなく、過去にも、社会に対するバランスのとれた有用性と、外部の期待に対して意図的に距離を置くことについては常に模索されてきた。こうして高等教育の重要な教育的機能について、経済先進諸国に広範な意見の一致が見出されている。高等教育に

は以下のことが期待されている。

- 学術的理論、方法と知識領域を理解し習得するよう、学生を教育すること
- 文化の向上と人格形成に貢献すること
- 関連する知識を通して、学生にその後のしごとと他の生活圏に備えさせ、職業生活に必要とされる典型的な「規則と道具」を理解させ、身につけるのに役立てること
- 支配的な慣行に挑む能力を育むこと。大学卒業生は懐疑的、批判的で、予測できない仕事上の課題に対処でき、革新に貢献できなければならない。

しかし、ボローニャ・プロセスでは、「知識社会」と「知識経済」という語への言及が増えることにより、高等教育が技術、経済、社会、文化にとってますます重要になり、その結果として、高等教育が社会にとって有用であるという証拠を示すように迫られていることが強調されていることに気がつく。極端な意見を耳にすることも多い。高等教育は、雇用者が明確に述べるか、あるいは労働市場の趨勢から推測される現下の明らかな「需要」にぴたりと「適合」(match)すべきである、という声が一方では聞かれる。他方で、ボローニャ・プロセスは、学士プログラムの「雇用可能性」あるいは「職業的関連性」を強調する点で、高等教育の伝統的価値観を破壊する手段であると議論されている。その議論によると、知識とその利用との間の一定の距離、ならびにしごとに要求されるものと高等教育を通じて高められる能力との間の一定の不一致は、知識システムとしごとの世界に対する創造力を生む。

実のところ、ボローニャ・プロセスで高まる「雇用可能性」を具現化するのに、ヨーロッパのさまざまな国々において異なる取り組みがなされていることに気がつく。例えば英国では、汎用的技能を強化する方向への動きがあり、学問分野の専門化に向かう動きもあり、さらに応用志向の学修プログラムもある。ドイツでは、学修プログラムのアクレディテーション (適格認定) のための指針の枠組みにおいて、すべての学士プログラムは学修時間の約10パーセントを「鍵となる技能」の育成を目的とした科目にあてることが合意されており、それには修辞法、外国語、文章技術、リーダーシップ育成など、異質のテーマが含まれる (Bürger

and Teichler 2004参照)。

9. 大学の学士卒業生の職業上の成功：暫定的調査結果

すでに指摘したとおり、1999年にボローニャ宣言に署名したヨーロッパ諸国の大臣たちは明らかに、「雇用可能性」について慎重に扱うべき具体的な問題を認識していた。すなわち、新しい学士プログラムの卒業生が労働市場に受け入れられるには、どのように新しい学士プログラムのカリキュラムを設計すればよいか、という問題である。これは、総合大学 (university) が授与する学士の学位がそれまで存在しなかったヨーロッパの国々において重要な問題であることが判明した (Teichler 2006の多様なヨーロッパの高等教育システムの概要を参照)。

- 過去に、ほとんどすべての高等教育機関が大学であり、ほとんどすべてのプログラムが修士相当の学位につながっていた国々 (イタリアなど)
- あるいは、二種類の高等教育機関が普及、それによって大学の学修プログラムは修士レベルの学位につながり、大学以外の高等教育機関の学修プログラムはいくらか短く、より応用志向であった国々 (オーストリア、フィンランド、ドイツ、オランダ、スイスなど)。

それゆえ、ボローニャ・プロセスの影響についての重要な問題は次の点にある。(a) 大学の学士卒業生のどれほどの割合が、学士の学位を授与された後に、修士の学位まで勉学を続けるよりも就職することを選ぶのか。(b) 大学の学士卒業生の雇

用・しごとは、彼らの教育達成レベルにふさわしいものであるか。

ヨーロッパ10か国の大学卒業生調査に関する最近の比較研究 (Schomburg and Teichler 2011) には、上で議論したように、ボローニャ・プロセス以前の状況に応じて、大学の学士プログラムの導入に特に細心の注意を要した4か国が含まれている。オーストリア (2007~2008年の卒業生を1年半から2年半後に調査)、ドイツ (2007~2008年の卒業生を1年半後に調査)、イタリア (2007年の卒業生を1年後に調査)、及びオランダ (2003~2007年の卒業生を卒業から1~2年後に調査) である。たしかに、こうした調査はボローニャ・プロセスの影響をまだ示すことができない。調査対象の卒業生の多くが学修を始めた2003年と2004年に、こうした国々のなかには学士プログラムの履行が初期段階の国もあったからである。しかし、少なくとも歴史的に初期段階の問題と受容を示している。

表3は、情報が入手できた3か国で、大学の学士卒業生の大半が学業の継続を決心していることを示している。これは、アメリカ、英国、日本など、大学の学士卒業生のうち少数しか学業を続けない国々とは対照的である。表3はまた、大学の学士卒業生のかなりの割合が学業を続けるか、雇用に移るか自信がないことも示している。その結果、両方を行ない、働きながら勉学を続けている。最後に表3は、大学以外の高等教育機関で学士プログラムを終えた卒業生が、学士・修士の構造の導入前に卒業した先輩たちよりも高い頻度で学業の継続を選択していることも明確に表している。

表4は、雇用のさまざまな側面に関する情報を

表3 特定のヨーロッパ諸国の学士卒業生の進路 (パーセント)

国	雇用合計	雇用のみ	雇用及び学業	学業のみ	学業合計
オーストリア					
大学	56	26	28	40	68
専門大学 <i>Fachhochschule</i>	66	42	23	31	54
ドイツ					
大学	45	18	24	51	75
専門大学 <i>Fachhochschule</i>	71	52	17	24	41
イタリア	46	31	15	42	57
オランダ					
高等職業専門学校 <i>HBO</i>	89	73	16	7	23

出典：Schomburg and Teichler (2011) で報告された国別調査結果

表4 特定のヨーロッパ諸国の卒業生の雇用（パーセント）

	学士卒業生			修士卒業生			従来の学位の卒業生 (一貫したプログラム)		
	大学	他の HEI	全体	大学	他の HEI	全体	大学	他の HEI	全体
常勤雇用 (%)									
オーストリア	65	83	73	・	・	・	79	91	82
ドイツ	85	90	・	91	91	・	85	92	・
オランダ	78	65	・	81	・	81	76	59	・
無期限契約 (%)									
オーストリア	80	86	82	・	・	・	77	90	80
ドイツ	55	66	・	68	85	・	65	75	・
イタリア	49	・	49	・	・	・	・	・	・
オランダ	63	63	・	52	・	52	50	66	・
高レベルの職業カテゴリー (%)									
オランダ									
管理職/専門職的地位	57	52	・	71	・	71	71	52	・
準専門職的地位	11	22	・	10	・	10	9	23	・
総収入月額 (ユーロ)									
オーストリア	2,358	2,748	2,532	・	・	・	2,641	2,888	2,705
ドイツ	2,448	2,817	2,718	3,012	3,743	3,346	3,070	3,037	3,053
イタリア (正味収入)	1,109	・	1,109	1,057	・	1,057	1,110	・	1,110
オランダ	2,589	2,040	・	2,439	・	2,439	2,476	1,938	・

出典：Schomburg and Teichler (2011) で報告された国別調査データ

表5 特定のヨーロッパ諸国の卒業生の高等教育機関での学修と仕事の結びつき（雇用された卒業生の割合）

	学士卒業生			修士卒業生			従来の学位の卒業生 (一貫したプログラム)		
	大学	他の HEI	全体	大学	他の HEI	全体	大学	他の HEI	全体
縦のつながり									
オーストリア	77	83	80	・	・	・	86	88	87
ドイツ	75	81	・	78	85	・	82	86	・
イタリア	80	・	80	・	・	・	・	・	・
オランダ	47	81	・	64	・	64	64	78	・
横のつながり									
オーストリア	48	51	49	・	・	・	47	54	49
ドイツ	35	48	・	56	64	・	50	51	・
イタリア	40	・	40	・	・	・	・	・	・
オランダ	54	62	・	66	・	66	66	64	・

出典：Schomburg and Teichler (2011) で報告された国別調査データ

示し、それによって大学の卒業生を次のものと比較している。(a) 大学以外の高等教育機関の学士卒業生（その新しい学士カリキュラムは従来のカリキュラムと似ていることが多い）、(b) 修士卒業生、及び (c) 「従来のプログラム」の卒業生、すなわち、学士・修士の構造に移行しなかったプログラムの卒業生。実のところ、この結果を解釈するのは容易でない。一見したところ大学の学士は、完全に

受け入れられる場合に期待されるほどには、労働市場で成功していないように思われる。しかし、学問分野のなかには、大学以外の高等教育機関のほうが優位に立ち、労働市場でより成功を収めている分野がある（経営学、工学など）ことを心に留めておく必要がある。

表5は、学修としごととの実質的な結びつきに関する情報を示している。(a) 一方でしごとの要求

表6 特定のヨーロッパ諸国の卒業生の全般的な仕事の満足度（雇用された卒業生の割合）

	学士卒業生			修士卒業生			従来の学位の卒業生 (一貫したプログラム)		
	大学	他の HEI	全体	大学	他の HEI	全体	大学	他の HEI	全体
オーストリア	71	73	72	・	・	・	73	78	74
ドイツ	63	69	・	66	65	・	66	67	・
オランダ	63	65	・	70	・	70	69	64	・

出典：Schomburg and Teichler (2011) で報告された国別調査データ

と課題のレベル、他方で教育達成レベルの間の対応関係に関する縦のつながり、(b)専攻分野と職業領域の間の一致、あるいは卒業生が職務を果たす上で学修が役立っていると感じる範囲の観点からの横のつながりである。ここでも大学の学士卒業生は、多くの批判的な声から推測されるよりも良い状態であることがわかる。

最後に表6は、自分の職場に全般的に満足している卒業生の割合を示している。明らかに、大学の学士卒業生は自分が満足していく部門にいると考えている。彼らは自分の職場を、従来の確立した学修プログラムの卒業生とほぼ同じ程度に受け入れている。

10. 結びの所見

ボローニャ・プロセスの観察者は、以下のことに同意している。第一に、「ヨーロッパ高等教育圏」に向けたプロセス、すなわち1999年のボローニャ宣言で提言された2010年までの「ヨーロッパ高等教育圏」の履行が長引いていることに気がつくであろう。1999年以来、大きな変化が起こっているが、包括的な改革は2010年まで完全には実現されない。ボローニャ・プロセスにかかわっているヨーロッパ諸国の大臣は、2009年と2010年のコミュニケで、ボローニャ・プロセスのさらなる10年は、当初の目標、必要な修正、そしていくつかの点でさらにいっそう野心的な目標に達するための努力によって形作られると考えていることを示した。

第二に、ボローニャ・プロセスに関係する各国は、具体的な国家的「ボローニャ」の取り組みをすることが多い。さまざまなヨーロッパ諸国の高等教育は、類似性と協力を増すそのような努力にもかかわらず、相当に不均質のままであることが明らかになった。これは、学修プログラムの長さとかリキュラムの取り組みに関する限り、はつき

りと大きな相違に映し出されている。また、例えば、入ってくる学生の増加に主に重点を置くか、それともヨーロッパ全体における学生の流動性の出入りのバランスを重視するかという、学生の異なる流れに関する政策にも影響している。最後に重要な点として、これは「雇用可能性」の概念と実際のカリキュラムの狙いに影響する。

例えば、ボローニャ・プロセスの担当大臣は2009年に、2020年までに学生の20%は少なくとも一定の期間、外国に留学すべきであるという目標を定めた。この目標が設定された時点で、ヨーロッパの数か国はすでにそれを上回っていた。これに対し、その数字の4分の1にも達していなかったが、2010年までにその目標を達成する見込みもなく気乗り薄の国もある。

第三に、主要な戦略目標に関して、ボローニャ・プロセスの影響は、初めに述べたとおり、相反している。一方で、ヨーロッパでの学修がヨーロッパ域外から来る学生にとって魅力を増してきたという、明らかな兆候がある。他方で、ヨーロッパ内で短期の学生の流動性を高める長期的な傾向を、ボローニャ・プロセスが本当に加速できるのかどうかは確かでない。

第四に、「雇用可能性」についての議論は、学修とその後の雇用・しごととの結びつきを熟考し、対応措置をとる努力を増してきたと思われる。「雇用可能性」に対するただ一つの取り組みが優勢になっていないことは望ましい。大学の学士プログラムを、学士の学位を授与された後に雇用されることを望む学生にとって信頼できる解決策となるように形作る取り組みも、ある程度の成功を取ってきた。学士の卒業生は、懐疑的な人たちが主張するよりは労働市場で健闘しているが、新しい学位が全面的に受け入れられたと言えるほどではない。

表7 ドイツの大学の2007年及び2008年卒業生による学修の条件及び準備の肯定的評価

	学士	修士	従来
学修プログラムの時間割	51	62	46
要求を期限内に満たす可能性	54	64	48
学修プログラムの設計・構造	45	55	45
口頭発表の訓練	47	50	39
教育の教授学的な質	39	46	32
学術的な質	78	78	76
専門化の機会	46	56	55
研究とのつながり	40	51	39
教員との連絡	60	72	42

出典：INCHER-Kassel, KOAB Graduate Surveys 2009 and 2010 (未発表)

最後に、ボローニャの議題の長所と短所に関する議論は、依然として非常に感情的であることに留意し、「称賛と抗議」(Reichert 2010)の大きさを絶えず気に留めておきたい。

2007年に実施されたヨーロッパ31か国の大学教員の調査では、およそ3分の1が「以前の単層システム(学士・修士に分けない)が維持されていたほうがよかった」という意見に賛成した一方で、ほぼ10人に6人は異議を唱えた(Gallup Organization 2007)。学士・修士システムを支持しない大学教員が最も多かったのはドイツ(53%)で、次いでエストニア(46%)、ハンガリー及びイタリア(それぞれ42%)であった。ドイツでは、大学教員の中でボローニャ改革を批判する者は、大部分が高等教育を3年間の学修後に離れるのは意味を成さないと考えている。

また、ドイツならびに他のヨーロッパ諸国で、多くの学生代表もボローニャ・プロセスを批判している。彼らは、カリキュラムが詰め込みすぎで、柔軟性がなく、試験で負担がかかりすぎると指摘することが多い。個々人の学修の多様な形態と速さには十分な注意が払われていない。

しかし、調査によると、ボローニャ改革は公衆の意見が示唆する以上に、個々の学生には高く評価されているかもしれない。例えば、最初の調査は、学修期間の長期化も中退も、ボローニャ改革の後にドイツで減っていることを示している。表7は、卒業生調査の未公表の結果である。それによると、大学の学士プログラム卒業生は、従来の大学のプログラムの卒業生よりも、自分の学修プログラムについて、明らかに好意的な見方をしている。

ヨーロッパの大学における学士・修士プログラムの導入は、一部の専門分野を除外している国々があるとはいえ、逆行できない結果であることは疑いない。世界の他の地域から来る学生に対して、ヨーロッパの魅力を高めることの利益は持続するであろう。大学の学士学生のためにカリキュラム配置の改善を模索することも、続けられなければならない。学士プログラムからしごとの世界への信頼できる移行により、学士卒業生は中間レベルの仕事の質を高める媒介となるかもしれない。それは「知識社会」にとってきわめて重要なものになるであろう。知識社会は、大衆化した高等教育の質に基づいているのである。

参考文献

- Alesi, B., Bürger, S., Kehm, B.K. and Teichler, U. (eds.) (2005) *Bachelor and Master Courses in Selected Countries Compared with Germany*. Boon and Berlin: Federal Ministry of Education and Research.
- Allen, J., Inenaga, Y., van der Velden, R. und Yoshimoto, K. (eds.) (2007) *Competencies, Higher Education and Career in Japan and the Netherlands*. Dordrecht: Springer.
- Berg, C. and Teichler, U. (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, 1988, 13-24.
- Bürger, S. and Teichler, U. (2004) "Besondere Komponenten der Studiengangentwicklung". In Benz, W., Kohler, J. und Landfried, K.(eds.).

- Handbuch Qualität in Studium und Lehre*. Berlin: Raabe, Part E 3.1.
- Cavalli, A. (ed.) (2007) *Quality Assessment for Higher Education in Europe*. London: Portland Press.
- Center for Higher Education Policy Studies, International Centre for Higher Education Research Kassel and ECOTEC (2010) *The First Decade of Working on the European Higher Education Area: The Bologna Process Independent Assessment*. Volume 1. Enschede: Twente University, CHEPS (unpublished).
- Crosier, D., Purser, L. and Smidt, H. (2007) *Trends V: Universities Shaping the European Higher Education Area*. Brussels: European University Association.
- Eurostat and Eurostudent (2009) *The Bologna Process in Higher Education in Europe: Key Indicators on the Social Dimension and Mobility*. Luxembourg: Sogeti.
- Eurydice (ed.) (2010) *Focus on Higher Education in Europe 2010-The Impact of the Bologna Process*. Brussels: Eurydice.
- Gallup Organization (2007) *Perceptions of Higher Education Reforms*. Brussels: European Commission (Flash Eurobarometer, 198).
- Haug, G. and Tauch, C. (2001) *Trends in Learning Structures in Higher Education (II)*. Helsinki : Finnish National Board of Education.
- Jahr, V. und Teichler, U. (2007) “Graduates’ International Experience and Mobility”. In Teichler, U. (ed.) *Careers of University Graduates: Views and Experiences in Comparative Perspectives*. Dordrecht: Springer, 211-224.
- Janson, K., Schomburg, H. and Teichler, U. (2009) *The Professional Value of ERASMUS Mobility*. Bonn: Lemmens.
- Kehm, B.M., Huisman, J. and Stensaker, B. (eds.) (2009) *The European Higher Education Area: Perspectives on a Moving Target*. Rotterdam and Taipei: Sense.
- Kelo, M., Teichler, U. und Wächter, B. (eds.) (2006) *EURODATA. Student Mobility in European Higher Education*. Bonn: Lemmens.
- Reichert, S. (2010) “The Intended and Unintended Effects of the Bologna Reforms”, *Higher Education Management and Policy*, Vol. 22, No. 1, 99-118.
- Reichert, S. and Tauch, C. (2005) *Trends IV: European Universities Implementing Bologna*. Brussels: European University Association.
- Reichert, S. and Tauch, C. (2003) *Trends in Learning Structures in European Higher Education III*. Brussels: European University Association.
- Schomburg, H. and Teichler, U. (2006) *Higher Education and Graduate Employment in Europe: Results of Graduate Surveys from Twelve Countries*. Dordrecht: Springer.
- Schomburg, H. and Teichler, U. (eds.) (2011) *Employability and Mobility of Bachelor Graduates in Europe*. Rotterdam and Taipei: Sense Publishers.
- Shin, J.C., Toutkoushian, R.K. and Teichler, U. (eds.) (2011) *University Rankings: Theoretical Basis, Methodology and Impacts on Global Higher Education*. Dordrecht: Springer.
- Sursock, A. and Smidt, H. (2010) *Trends 2010: A Decade of Change in European Higher Education*. Brussels: European University Association.
- Teekens, H. and de Wit, H. (eds.) (2007) “Challenges and Opportunities for the Internationalization of Higher Education in the Coming Decade”, *Journal for Studies in International Education*, Vol. 11, Nos. 3-4 (special issue).
- Teichler, U. (1999) “Internationalisation as a Challenge to Higher Education in Europe”, *Tertiary Education and Management*, Vol. 5, No. 1, 5-23.
- Teichler, U. (2003) “Yōroppa ni okeru gakui no sōgōnin’shō to tan’i-gokan. Keiken to kadai”, *Gakui kenkyū*, No. 17, 25-50.
- Teichler, U. (2006) *Yōroppa no kōtō kyōiku kaikaku*. Tokyo: Tamagawa Daigaku Shuppanbu.
- Teichler, U. (2009a) *Higher Education and the World of Work*. Rotterdam and Taipei: Sense.
- Teichler, U. (2009b) “Student Mobility and Staff Mobility in the European Higher Education Area Beyond 2010”. In Kehm, B.M., Huisman, J. and Stensaker, B. (eds.) *The European Higher Education Area: Perspectives on a Moving Target*.

- Rotterdam and Taipei: Sense, 183-201.
- Teichler, U. (2010) “Europäisierung der Hochschulpolitik”. In Simon, D., Knie, A. and Hornbostel, S. (eds.). *Handbuch Wissenschaftspolitik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 51-70.
- Teichler, U. (2011) “International Dimensions of Higher Education and Graduate Employment”. In Allen, J. and van der Velden, R. (eds.). *The Flexible Professional in the Knowledge Society: New Challenges for Higher Education*. Dordrecht: Springer, 165-185.
- Teichler, U., Ferenz, I. und Wächter, B. (eds.) *Mapping Mobility in Higher Education in Europe. Volume 1: Overview and Trends*. Brüssel : European Commission 2011 (in press).
- Vincent-Lancrin, S. (2009) “Cross-border Higher Education: Trends and Perspectives”. In *Higher Education to 2030. Volume 2: Globalisation*. Paris: OECD, 63-88.
- Vukasovic, M. (2007) “Deconstructing and Reconstructing Employability”. In Fromment, E., Kohler, J., Purser, L. und Wilson, L. (eds.) *EUA Bologna Handbook*. Berlin: Raabe, Part 1.4-2.
- Wächter, B. (2008) “Mobility and Internationalisation in the European Higher Education Area”. In Kello, M. (ed.). *Beyond 2010: Priorities and Challenges for Higher Education in the Next Decade*. Bonn: Lemmens, 13-42.
- Witte, J. (2006) *Change of Degrees and Degrees of Change: Comparing Adaptations of European Higher Education Systems in the Context of the Bologna Process*. Enschede: CHEPS/UT.
- Yorke, M. (2007) “Employability in Higher Education”. In Fromment, E., Kohler, J., Purser, L. and Wilson, L. (eds.). *EUA Bologna Handbook*. Berlin: Raabe, Part 1. 4-1.
- Yoshimoto, K. (2002) “Higher Education and the Transition to Work in Japan Compared with Europe.” In Enders, J. and Fulton, O. (eds.) *Higher Education in a Globalising World*. Dordrecht : Kluwer Academic Publishers, 221-240.

(受稿日 平成26年3月31日)

(受理日 平成26年7月10日)

[ABSTRACT]

The Impact of the Bologna Reform Programme on Universities in Germany and Other European Countries: An Account after a Decade of Reform Efforts

Ulrich TEICHLER*, Translated by YOSHIKAWA Yumiko**

A large number of European countries agreed in the Bologna Declaration to establish a similar structure of study programmes and degrees. This structural reform was recommended primarily for the purpose of facilitating student mobility. Actually, however, a much broader spectrum was discussed, e.g. the introduction of a credit system in all countries, making short study programmes more attractive to students and their graduates to employers or standardizing systems of quality assurance across European countries. Moreover, the individual European countries reacted differently to the reforms. German academics rated the Bachelor-Master structure more negatively than their colleagues in other European countries and implemented Bachelor programmes initially in a way which was viewed by the students as over-coordinated and over-controlled. About two-third of German Bachelor graduates from universities go on studying on a doctoral. Altogether, the Bologna Process made study in Europe more attractive for - notably master - students from outside Europe, but did not contribute to intra-European student mobility.

Key words: Study programmes, Bachelor and Master programmes, higher education reform, international student mobility, credit systems

* Professor, International Center for Higher Education Research (INCHER-Kassel) University of Kassel

** Professor, Research Department, National Institution for Academic Degrees and University Evaluation