

広島大学 高等教育研究開発センター 大学論集
第41集 (2009年度) 2010年3月発行: 305-322

ボローニャ宣言にみるエラスムスの経験の意義

堀 田 泰 司

ボローニャ宣言にみるエラスムスの経験の意義

堀 田 泰 司*

1. はじめに

1999年6月19日、欧州地域の28カ国の教育大臣並びに代表、そしてベルギーの2つの行政区域代表が2010年までに実施するボローニャ・プロセス¹⁾(欧州高等教育改革)を謳ったボローニャ宣言を発表した(CRE, 2000, pp.7-8)。計画は2010年までに以下の6つの改革を展開し、欧州全体の高等教育を1つの教育圏として発展させるものであった。

- ① ヨーロッパ全体で通用するような共通の学位制度の確立
- ② 学士課程と学士後の教育課程の2つのサイクル²⁾を持った大学システムの確立
- ③ ECTS³⁾(欧州単位互換制度)のような単位認定システムの確立
- ④ 学生と教員の交流の促進
- ⑤ 高等教育の質と共通性・互換性の向上と協力体制の構築
- ⑥ 「ヨーロッパ」的視点／思考を取り入れたカリキュラム開発の推進

しかし、こうした大胆な教育改革に対し、反対する意見が多かったのも事実である。なぜなら、ボローニャ宣言は、各国の自発性を尊重しながらも、それまでの欧州各国が独自に展開していた教育プログラム、成績評価、単位制度等を一定の統一したものに改革しようとしたからである(de Wit, 2006)。多くの反対意見がある中、では、なぜ多くの国は、最終的にボローニャ宣言に賛同したのであろうか。そうした課題を考察するに当たり、国際政治的、経済的な動機、目的と同時に、エラスムス⁴⁾という1987年から欧州全域で実施されている学生並びに教員の交流事業の「経験」を無視することはできない。なぜなら、エラスムス事業の発展自体がボローニャ宣言の改革案の1つであり、エラスムスにより発展したECTSや国際カリキュラム等の拡充がボローニャ宣言の6つの改革案の一部だからである。エラスムスを開始当初から研究し、欧州委員会(European Commission)の大きな評価活動の中心的役割を担ってきたカッセル大学国際高等教育研究所(INCHER)⁵⁾の前所長ウルリッヒ・タイヒラー(Ulrich Teichler)教授は「ボローニャ・プロセスとエラスムスは、その目的は全く異なるものであるが、エラスムスの経験なくして、ボローニャ・プロセスは生まれていなかっただろう」と指摘している⁶⁾。

本稿では、1999年以前の欧州高等教育に関する様々な文献並びにこれまでの現地調査結果を分析し、第1にエラスムス事業自体がどのように発展し、それに参加した高等教育機関がどのような経験をしたか説明し、第2にそうした経験がボローニャ宣言にどのような影響を及ぼし、1999年のボ

*広島大学留学生センター准教授

ローニャ宣言に組み込まれた6つの具体的な改革案が形成されていったか論じる⁷⁾。

2. エラスムス事業の発展に関する概要と課題

エラスムスは、欧州委員会が支援する欧州高等教育交流プログラムであり、1987年に12カ国の学生交流から始まり、その後、拡大の一途を辿り、2008年には欧州地域の31カ国、約3,100校の高等教育機関の年間約16万人の学生と約3万2千人の教職員の交流を支援する事業へと成長した⁸⁾。またそれは、87年以来、欧州域内の約9割の高等教育機関がエラスムスに参加し、延べ190万人もの学生が交換留学生として欧州域内を行き来したことを意味する (European Commission, 2008)。エラスムスは現在、生涯学習 (Lifelong Learning) プログラムの一部として第3段階の発展計画に移り、欧州委員会は、2007年から2013年までの7年間の事業計画において、生涯学習プログラム全体の予算 (6兆9700億ユーロ) の約4割に当たる2兆7880億ユーロをエラスムス事業経費として計上している。現在、エラスムス事業は、欧州の高等教育改革であるボローニャ・プロセスの重要な活動の1つとして位置付けられ、ECTSの普及、国際カリキュラム開発等にも貢献している。しかし、すでに20年以上活動を続けるエラスムスは、確実にその実績を上げてきている反面、東欧諸国の参加による欧州委員会の財政的負担問題、使用言語の問題、参加国間の留学生数の不均衡等の課題も抱えている (堀田, 2001)。

エラスムスは、実際には1957年のローマ条約⁹⁾の第128条に基づいた職業教育に関する条項がその発案の源となっている (Teichler, 1997, p.6)。そして、1970年代から1980年代の欧州地域の高等教育の大衆化に対応する形で、学生・教員の交流をより広範囲、且つシステムティックに実施するために開発された。その先駆けとして1976年から約10年間ジョイント・スタディー・プログラムが試行され、その更なる発展を目指し、欧州委員会が実験的に1987年6月から3ヵ年計画でエラスムス事業を開始したのが始まりである (吉川, 2003, 74頁)。その後、順調に学生交流を促進し、エラスムスは欧州共同体 (European Community) 加盟国が1993年に締結した欧州連合条約、いわゆるマーストリヒト条約によりさらに拡充され、それ以降は欧州統合とその発展に向けた1つの重要な活動として継続している。エラスムスの発展には、大きく分けて4つの成長期がある。

第1期 (1976-1995年) は、パイロット・プロジェクトとしてのジョイント・スタディー・プログラムを含むエラスムスの試行的発展段階であり、交流事業も大学教員の個人的なネットワークに依存し、ボランティア的な活動を欧州委員会が直接援助することにより、プログラムとして発展していった。第2期 (1996-2000年) では、1993年のマーストリヒト条約によって設立された欧州連合 (EU)¹⁰⁾の教育分野における一大プロジェクトであるソクラテス (SOCRATES¹¹⁾) の重要な活動の1つとして発展し、交流規模の拡大に伴い、各大学の教員コーディネータへの直接支援は廃止され、各国の国内事務局が予算配分や事務処理も担当し、同時に各大学も機関契約 (Institutional Agreement) を欧州委員会と結び、大学がプログラム全体の運営責任を取る体制へと移行した。これによりプログラムの質及び継続性が安定化し、それ以後も順調に成長していった。しかし、その半面、ECTSや学修契約書 (Learning Agreement) 等を活用した事務手続きの扱いは、高等教育機関

や国家間においてばらつきがひどく、相互の教育内容が明確に把握でき単位互換ができる交流は、限定された高等教育機関だけに留まった。そして、第3期（2000-2006年）では、こうした実績を踏まえ、ソクラテス IIの一部としてプログラムの充実を目指し、特に教員交流とカリキュラム開発に重点をおき、発展していった。また、1999年から開始されたボローニャ・プロセスにおいても、エラスムスは、改革の成果がすぐ目に見える事業として支援を受けていった。現在は、第4成長期（2007-2013年）に入り、エラスムスはポスト・ボローニャ・プロセスも構想に入れた欧州の生涯学習プログラムにおいて、総予算の実に4割を獲得し、様々な事業と連携した学生交流事業として、現在も各大学において積極的に推進されている。以下は第1成長期であるエラスムスの実験的プロジェクトからボローニャ宣言が発表された第2成長期までの詳細である。

（1）第1成長期（1976-1995年）：試行段階のエラスムス発展期

エラスムスは、欧州共同体の理事会（European Council）によって加盟国域内の学生交流の促進を目指したプロジェクトとして1987年に開始された（Teichler, 1997, p.6）。しかし、実際には、その11年前の1976年には、エラスムスの試行段階のプログラムとしてジョイント・スタディー・プログラムが開始された（Smith and Dalichou, 1988, p.41）。当初は、ヨーロッパ各国の経済力が小さいので、それを連携して大きな経済圏を構築しようとした欧州共同体の構想に連携した形で、才能のある労働者がEU諸国域内ならどこでも自由に就労できるよう何らかの教育活動をはじめようという発想から始まった¹²⁾。1974年には、欧州諸国は高等教育においてもなんらかの教育連携活動を行うことで同意し、75年には、まず、学生交流から始めようということになった。当時、すでに欧州域内の学生交流は存在していたが、複数の大学がコンソーシアム型のグループを形成し、組織的に交流するという形態の活動は、それまでほとんどなかった（de Wit, 2006）。しかし、当初の学生交流は、学生が留学先でもきちんと質の高い教育を受けることを保証するために同じ分野の教員が相互にカリキュラムを照らし合わせ、協議した上で学科間の交流を実施した。よって、当初の学生交流は参加学科間の強い連携体制の中での交流であったため、その効果は、非常に高かった。

そして、86年には、欧州委員会による10年間のジョイント・スタディー・プログラムの評価が実施され、結果が非常に良かったため、欧州委員会は学生交流にかかる予算を3～4倍に拡大し、1987年にエラスムスを開始した。エラスムスは、1987年から当初は1989年までの3年間の試行的なプロジェクトとして開始し、416校の大学から3,244名の学生が参加し始められた（Teichler, 1997, p.23, 30）。1988年にはECTSが導入され、1989年にはさらに5年間の延長が認められ、1990年から1995年まで第2期エラスムス事業が展開された。また、1992年からは、欧州共同体の12加盟国¹³⁾に加え、欧州自由貿易連合（European Free-Trade Association）の加盟国¹⁴⁾も参加し、1994年末までには、20万人以上の学生がエラスムスを通して加盟国域内の交換留学生として、3カ月から1年間留学した。

第1成長期は、エラスムスが発足し著しい発展を遂げた時期である。開始当初は3,244名の学生交流であったが、交流学生数は毎年激増し、1990-1991年度には、25,835名、1993-1994年には、54,379名に達した（European Commission Directorate-General for Education and Culture, 2000, p.30）。この時期のエラスムスは、各学部の教員が既に持っている個人的な教員間のネットワークを利用

し、それを拡大させた形でコンソーシアムを発足させ、学生交流プログラムを参加大学の学部間で行った(堀田, 2001)。また、協定もコンソーシアム参加校がそれぞれ2学部間の協定を結び、毎年、更新を確認しながら実施した。故に、開始当初のプログラムは、学部ごとに極めて限定された学生交流プログラムであり、1つ1つは協定校もかなり限られていた。しかし、大学全体では、学部間のコンソーシアムを利用し協定校を増やしたため、その数が激増していった。欧州委員会は、こうした学部間交流のコンソーシアム設立を精力的に援助したため、これが各大学の協定校数の急増に繋がっていった。そして、エラスムス事業奨励のための大会、ワークショップ、説明会等を行い、大学の国際交流課職員やプログラム・コーディネータに対しエラスムス運営と欧州委員会からの援助の受け方の説明等を行った。こうした小規模の学生・教員交流を欧州委員会が直接援助することによって、プログラム・コーディネータである教員の意欲や権限を失わせることなく、各大学のエラスムス活動を拡充させることができたのである。

また、この発展期には、1993年11月に欧州共同体の12加盟国間でマーストリヒト条約が結ばれ、欧州域内の学生交流を促進するエラスムスの活動は、欧州域内の教育協力体制の構築と学生や教員の交流の促進を約束する条約の第126条¹⁵⁾において、学生交流と教員の交流の奨励と欧州共同体からの支援が保証され1996年より新たな段階へと発展した。そして、1995年には、オーストリア、フィンランド、スウェーデンの欧州連合への加盟により、1996年以降、エラスムスの交流地域も更なる拡大を遂げることになる。しかし、1996年以降、欧州委員会がこうした学部・教員主導型の学生交流への支援を廃止し、高等教育機関ごとの財政支援体制にその運営形態へと移行したことにより、エラスムスは、教員によるボランティア的な意味の強い学生交流事業から各機関が学生交流の継続性を保証する事業へと発展していった。

(2) 第2成長期 (1995-1999年) : 「ソクラテス」の中での「エラスムス」の発展と課題

マーストリヒト条約成立後、エラスムス事業は、1996年から始まったソクラテス・プログラムの一部としてさらなる発展を遂げた。ソクラテスは、欧州連合として参加国全体の国民の生涯学習を保証する総合的な教育支援事業であり、エラスムスは、その中の1つの柱となった。エラスムスは、ソクラテスにおいて学生交流の支援だけでなく、国際カリキュラム開発や教員の交流等、様々な事業へ拡大し、高等教育の国際化を促進した。具体的には、(1) 学生交流、(2) 教員の短期交流、(3) ECTSの普及、(4) 学生交流の事前交渉のための教職員の派遣、(5) 教員の中期交流、(6) ヨーロッパ研究モジュール開発支援、(7) 中級レベルの国際カリキュラム開発、(8) 上級レベルの国際カリキュラム開発、(9) 総合語学教育科目の開発、(10) 集中講座の開発という10の事業が展開された(堀田, 2001)。そして事業運営の仕方において、開始当初から交換留学生数が激増したことがプログラム運営に次第に悪影響を及ぼし始め、交流プログラムの運営は、それまでボランティア的にコーディネートしていた教員だけの手には追えない状況になった¹⁶⁾。また、教員の異動や退職に伴い、中止されるプログラムや担当者を欠くプログラムが増え、エラスムス全体の教育の質が問われるようになった。そうした状況を踏まえ、1995年に機関契約が導入された(Barblan and Teichler, 2000, p.93)。それまで、エラスムスは、学部や交換留学プログラムコーディネータ(教

員) に対し直接、資金的援助を行ってきたが、ソクラテスの傘下にエラスムスが位置付けられてからは、学生交換事業は大学全体が国内事務局を通し欧州委員会と契約を結び、プログラムの継続性はより実施されるプログラムとなった¹⁷⁾。

しかし、エラスムスの発展は、その規模が拡大される中、大きな課題に直面していったのも事実である。そうした経験の中でとても重要な課題は、エラスムスに参加する高等教育機関並びに国の参加の仕方の違いによる弊害であった。エラスムス事業によって、欧州諸国の高等教育機関は、学生交流人数を急激に増やしていった。また、エラスムスはECTSの使用や学習契約書(Learning Agreement)の普及も奨励した。そうした新たな単位互換の概念や情報交換のシステムの構築は、それ自体、欧州全域の高等教育機関の質を相互に保証する作業であったが、実際には、国家間に大きな格差があり、制度に大きな隔たりがあることを実感させられた。80年代の発展当初、エラスムス事業は、既知の教員同士が学生を送り合う、異なる大学の講座又は研究科間交流が中心であったため、送られる学生の多くは、留学前に指導教員を通じて、留学先で履修し単位互換できる科目をある程度承知した上で留学した¹⁸⁾。そうした交流を継続した大学または学部にとっては、交流する相手が変わらない限り、ECTSを活用しなくても単位互換はできるケースが多かった。そして、やがてエラスムスが拡大するにつれ、高等教育機関や国レベルでの学生交流の質を保証する態勢に格差を生んでいった。

エラスムスの発展と共に大掛かりな学生交流を行う規模の大きな総合大学等の学部や国際室では、ECTSを積極的に活用し、より積極的に交流の多様化を図る中、比較的交流規模の小さい高等教育機関では、ECTSの活用や成績、単位制度の整備等の必要性が生まれてこなかった¹⁹⁾。また、講座・学科間交流が主流であった経緯から、多くの参加大学では、ECTSの試行を全学的に実施することは出来ず、エラスムスでECTSを実施している大学が約1,000校あるとされていたが、全学的に採用している高等教育機関は、ある程度限定されたものであった。そこで問題になったのは、適切にECTSを活用し成績評価を提供する大学と不十分な情報しか提供しない大学間での交流が拡大したことである。単位互換は、積極的に実施している大学による一方的な情報提供や単位互換の手続きが行われ、そうした対応をあまり行わない大学へ留学した派遣学生に対しては、独自に開発した換算表を基に成績や単位認定の手続きを行わなければならない状況が続いた。さらに、深刻な問題としては、たとえECTSポイントが表示されていても、1ECTS=25~30時間という学習時間数の基準に準じて表示しているとは限らず、大学によっては、教員がECTSを設定する際、教員が考える科目の難易度に基づき、ECTSのポイントを決めるようなケースもあったようである²⁰⁾。こうした状況から、エラスムス事業における単位・成績の互換に対する信頼性は、協定大学の中でも限られた大学間でしか存在していないようである。

さらにエラスムスで非常に問題になったのは、成績の互換である。ECTSには、成績の互換方式に関しても一応の基準が設けられているが、実際には、ほとんどの教員は自国の伝統的な成績しかつけないことが多く、エラスムスのコーディネータや国際室がそれをECTSに換算し直したり、そのままの成績しか協定大学に送らなかつたりする場合もあった²¹⁾。また、ドイツのように単位や5段階評価の成績のない科目のある国では、エラスムスに参加した学生が科目ごとに成績を担当教員

1人1人から個別に集め、自らの成績証明書を作成して母校に持って帰るような過度の手間が必要な状況もあったため、エラスムスで派遣された学生が履修した科目の授業内容を細かく説明する情報は、エラスムス事業では提供されない状況が続いた。よって、教員同士の信頼関係が始まった講座・部局間交流でない限り、学生が持ち帰る履修科目の教育内容を評価することは困難な場合もあった。以上のようにボローニャ宣言以前のエラスムスは、その交流規模やECTSを活用した単位互換システム等の著しい発展と共に、参加大学数が増えたことによる大学間の参加の仕方に関する格差が生まれ、受入れ協定校の対応の違いによって派遣された留学生の学習成果が極端に異なる弊害を生んだ。

3. エラスムス事業のボローニャ宣言への5つの影響

1976年からパイロット・プロジェクトを含んだエラスムス事業の2つの成長段階を通して、欧州諸国は、今後の高等教育の国際化をどのように具体的に進めていくべきか、その方向性と方策を決めるのに重要ないくつかの経験をした。そうした経験が一連のリスボン協定、ソルボンヌ宣言、そしてボローニャ宣言の理念をより具体的なものにしたと考える。特にソクラテス・プログラムの発展は、加盟国が共同で欧州連合全体の教育制度をさらに発展させる方向へと向かわせた。1997年には、欧州評議会（Council of Europe）とUNESCOが欧州域内の高等教育の相互認証を目指し、欧州全体の高等教育制度の枠組みの統一と質保証を謳ったリスボン協定が発表された。リスボン協定は、欧州域内での学位、資格の互換性の保証と差別のない評価制度の構築、そして各国がそれぞれの高等教育機関に関する情報を公開する情報センター（以下、NARIC²²⁾）を取りまとめるネットワーク（以下、ENIC²³⁾）の構築等の必要性を謳っている²⁴⁾。

そして1998年には、フランス、イタリア、ドイツ、イギリスの教育大臣がパリ大学創立800年祭にて、欧州市民の移動性（Mobility）と雇用可能性（Employability）を高め、欧州全体の発展を目指すために欧州全体の高等教育が1つの教育圏として発展することを謳ったソルボンヌ宣言を発表した。ソルボンヌ宣言では、欧州の高等教育もEU統合に合わせその構造の収斂化を目指し、欧州域内での教育交流の促進と欧州域外からの留学生受入れの拡大を目指し、特に2サイクル制度（学位を学士課程と学士後の課程に分ける制度）とECTSのような欧州全体で単位相互認定が可能な制度の導入を提唱した。そうした一連の宣言の流れを集約し具体化した計画として、ボローニャ宣言が発表された。エラスムスは、1999年には、ボローニャ宣言の改革案にエラスムス事業が組み込まれる形で、ソクラテスも2000年から2006年まで延長され、エラスムスは、6つの改革案のうちの教員、学生の移動性を促進する上で重要な役割を担うボローニャ・プロセスの重要な事業の1つとして、大きな支援を受けることになった。

エラスムス事業の経験は、以下の5つの側面においてボローニャ宣言に影響した。まず (1) ECTSの有効性とその汎用性の限界、(2) 学生と教員の交流の有効性、(3) 「ヨーロッパ的視点」を持った専門分野ごとの小規模な国際カリキュラム共同開発の有効性という3つの有効性の認識とその発展方法に関するノウハウの蓄積が、ボローニャ宣言の改革案③「ECTSのような単位認定シス

テムの確立」、④「学生と教員の交流の促進」、⑥「『ヨーロッパ的』視点／思考を取り入れた高等教育開発の推進」の3つの具体的な改革案に発展した。しかし、改革案①「ヨーロッパ全体で通用するような共通の学位制度の確立」と②「学部と大学院の2つのサイクルを持った大学システムの確立」と⑤「高等教育の質と共通性・互換性の向上と協力体制の構築」に関しては、エラスムスに直接影響を受けたとは、言えない。むしろ、それら3つの改革案は、学位取得を目的とする欧州域内の学生の流動性の向上や国際社会における競争力の向上を念頭においた改革案であろう。

上記の3つのエラスムスの影響に加え、(4) 欧州域内の教育環境の多様性の弊害と(5) EUの影響力の拡大と高等教育機関内の中央集権化もボローニャ宣言を発表するのに影響を及ぼしたと言える。エラスムス事業を通して欧州全域の多くの高等教育機関、教員、学生、そして職員や政府機関までもが、欧州諸国の多様な教育環境における交流の魅力と重要性を見出すと同時に、単位互換や教育の質の保証等に関する問題点をより明確に把握することができたのは、ボローニャ宣言をただ単に各国政府の教育理念に終わらせることなく、6つの具体的な改革計画の実現化へと導かせた大きな原動力となったのは、事実である (Neave, 2003; ヴァーラス, 2005)。また、当初、教員や学科レベルの自治に依存していた欧州諸国の学生交流が、第2成長期では、機関契約によって運営されるようになり、良くも悪しくもエラスムスの運営体制の中央集権化が参加機関内及び政府レベルで発展したことは、エラスムス全体の運営の効率化を進め、各国政府並びに欧州委員会の役割を強化した。そして、ボローニャ宣言においてもすでにエラスムスを通して各国がノウハウを蓄積してきたECTSの活用や学生交流の促進、そして国際カリキュラム開発等が改革案に盛り込まれたことによって、29カ国の教育大臣並びに代表は、その具体的な対策を見極めつつ、サインすることができたのではないかと考える。以下では、そうしたエラスムスの影響について5つの視点から考察する。

(1) ECTSの有効性と汎用性の限界

第1に、なぜボローニャ宣言で「ECTSのような単位認定システムの確立」が謳われたのか。第1に、ボローニャ宣言の根本的な理念である「欧州高等教育圏の構築」のために、欧州諸国間に一定の共通した単位互換制度を構築し、学生の流動性を向上させるという目的があったと考える。ただ、ここで重要なのは、ボローニャ宣言において、ECTSという単位互換スキームがその中心となったことであり、まさにエラスムス事業を通して普及してきたECTSが、ボローニャ宣言の発表される1999年には、既に欧州全体の約1,000校で日常的に使用されていたという事実である²⁵⁾。前述したとおり、ECTSの普及は、エラスムス事業の最も重要な活動である学生交流の質を保証する上で非常に重要な活動であったため、1988年のECTSの利用開始当初から欧州委員会を中心にエラスムス推進派の教育機関並びに専門家によって積極的に取り組まれていた (堀田, 2001)。その結果、欧州全域で、すでに1,000校が実践経験を持ち、エラスムスに関わった専門家もECTSを普及させるノウハウを蓄積していたため、ボローニャ宣言でもECTSが共通の単位認定システムのモデルとして扱われたと考える。

しかし、その半面タイヒラー (1997) のエラスムスのパイロット・プロジェクトに対する総合評

価報告書では、エラスムス事業の成功を認めつつ、教育制度や教育内容、さらに情報公開の態勢の国家間の大幅な違いを認識した。報告書は多くの現象を分析しているが、特にEU諸国間でのエラスムス参加学生が経験した単位認定や留学による修学期間の延長に関して重要な報告をしている。報告書によれば、1990年から1991年にエラスムスに参加した学生のうちの74%が留学先で取得した単位を母校で認定してもらったと報告している。換言すれば、26%は、帰国後、母校は単位認定を行わなかったことになる。また、74%の認定を受けた学生の内訳をみると、その中でも全ての単位互換が可能だった学生は、わずかに56%にとどまり、残りの10%は取得した単位数の約4分の3、11%の学生は取得単位数の約半分、次の7%が4分の1、そして16%は4分の1以下しか単位互換できなかった (Teichler, 1997)。

以上のことから分かるように1990年代のエラスムス事業ではたとえECTSを採用していたとしても、全体から見ると単位互換が十分になされていたとはいえない。こうした教育機関並びに政府間でのECTSの取扱いの違いが依然として大きかったこともECTSの普及をボローニャ宣言の改革案の1つとして取り入れた理由の1つであろう。そして、さらに、もう1つの課題として、ECTSを活用する教育機関は、20年のエラスムス事業の発展を持ってしても、欧州全域に点在する約4,000校のうちの1,000校であり、依然として欧州全体の7割以上の高等教育の透明性、互換性の向上は実現していなかったこともボローニャ宣言に組み込まれた要因の1つであると考ええる。

(2) 学生と教員の交流の有効性

エラスムス以前、欧州域内の交流は、極めて限定された専門分野ごとの小規模な学生並びに教員の交流が主流であり、その多くは、それぞれの専門分野において研究レベルの低い教育機関からより高い教育機関へ知識を習得しようとする学生並びに教員の一方通行的な人の流動であった (de Wit, 2006)。しかし、エラスムスの発展に伴い、相互に学生が行き来する学生交流が発達した。そして、エラスムスにより、そうした相互交流を目的とする学生並びに教員の交流数は、この20年間で飛躍的に拡大し、欧州諸国間の相互理解に大きく貢献した。ボローニャ宣言に改革案④「学生と教員の交流の促進」が組み込まれたのは、そうしたすでに実績を上げている活動をさらに欧州全体に普及していくための予算を拡大することが重要視されたからであろう。しかし、もう1つ重要な視点としては、エラスムス事業によって、実際に交流経験を持った教職員並びに学生が、その後の高等教育機関の国際化に向けた教育改革を推進する上で非常に重要な人材となったことを指摘したい²⁶⁾。特に交流経験のある教員の存在が、所属研究科においても国際化を推進する原動力となったケースは、これまでの調査でも多く見られた。現在もボローニャ宣言の改革案を促進するボローニャ・プロモータには、過去にエラスムスのプロモータとして活躍した経験を持つ専門家が多く、ボローニャ・プロセスを高等教育機関レベルで実際に推進していく上で、学生並びに教職員の交流事業の重要性を指摘している。

(3) 「ヨーロッパ」的視点を持った国際カリキュラム開発の有効性

さらに改革案⑥「『ヨーロッパ』的視点／思考を取り入れた高等教育開発の推進」は、エラスム

ス事業の1つとして、長い時間と労力をかけ開発されてきた国際カリキュラムの開発がその基盤となっている。この国際カリキュラムは、エラスムスの学生交流に実際に参加する学生数が当初の目標であった10%には到達せず、5%前後に留まっている状況を改善するために、留学しない学生にも協定校の教員の協力によって他国の事情を学ぶことができる授業科目を提供しようという目的で開発された。このエラスムス時代の目的は、ボローニヤ宣言の目標にもなり、また、さらに国際カリキュラム開発は、エラスムス事業の中では、ジョイント・スタディー・プログラムであったが、その中からジョイント・ディグリー・プログラムも発展してきたため、ボローニヤ・プロセスを推進するのに重要な活動として、内なる国際化の代表的な活動である『ヨーロッパ』の視点／思考を取り入れた高等教育開発の推進」が改革案の1つとして組み込まれたと考える。

(4) 欧州域内の教育環境の多様性の魅力と弊害

4つ目の影響としては、エラスムス事業を通して多くの高等教育機関が経験した欧州諸国の高等教育制度の違いによる弊害が挙げられよう。勿論、エラスムスは、欧州諸国間の文化の違いや教育環境の違いによって、異文化理解を深めるという重要な役割を果たしてきた。しかし、そうした異文化理解教育の魅力と同時に教育機関の制度や国の法令上の違いにより、交換留学生在が留学先で、本来、獲得できるレベルの学習体験並びにその成果の評価を正当に受けることができないという弊害が存在したのも事実である。1996年に欧州評議会がまとめたグリーン・ペーパーは、欧州全域の教育や研修、研究活動における人の移動に関わる国家間の制度や外国人受入れ態勢の違いについて具体的に指摘した。各欧州域内を行き来する人にとって様々な不都合な点が指摘された(Commission of the European Community, 1996)。

グリーン・ペーパーは学生の欧州域内での流動性の重要性を明記し、学生並びに教員の流動性を促進するためには、行政的、社会的な障害を取り除き、外国語教育を拡充し、欧州全体の学生と教員の交流の促進を重要課題として掲げた。しかし報告書は、エラスムス等で交流する学生は、ほとんどの国では、自国で受ける奨学金を留学中は受給資格がないという現状を報告し、そうした状況が欧州諸国間での学生の流動性を止める要因となっている点を指摘している。そして、EU諸国の高等教育機関の全く異なるアカデミック・カレンダーや試験制度の違いが学生のモビリティの障害となっていることを指摘し、具体的な提言として(1) ECTSのような単位互換が可能な学術相互認証システムの構築とその一般化、(2) 相互認証可能な入学要件並びにカリキュラムの開発、そして(3) EU諸国内における海外留学に対する国内外からの奨学金の移動の自由化、(4) 学生のモビリティを促進する奨学金、学習奨励金等の予算の拡充、特にエラスムス奨学金と国内の奨学金をうまく連用し、より魅力のあるEU諸国内の学生交流の促進を謳っている。

エラスムスの経験がなければ欧州全体の教育制度の違いを各大学、国際室職員、教授等が「負担」に思うことはなかったのかもしれない。エラスムスによって、交流のある教授間の数十人単位の学生交流が急激に大学間レベルの数百人単位に拡大され、単位互換を求める学生が激増したことにより、単位、学位、教育の質等をお互いに理解しやすくするために欧州全域の高等教育に何らかの共通性のある大きな枠を創る必要性を強く感じたことは、ボローニヤ宣言の具体的な改革案が形

成されるのには、重要な要因となったと考える。

(5) EUの影響力の拡大と大学の中央集権化

5つ目の重要な側面は、エラスムス事業の2つの成長段階を通して、エラスムスの運営形態が高等教育機関内でも、政府レベルでも中央集権化していった点であろう。エラスムスは、当初それぞれの研究学科の教員のネットワークを通して発展していったが、その交流規模の拡大とともに研究科の教員だけによるプログラム運営は難しくなり、1995年からは、高等教育機関自体が保証する事業へと発展していった。学生交流の奨学金制度の裁量権は、欧州委員会から各国の国内事務局へ委譲し、エラスムス事業の一部は、参加国へ分散化された。これが事業の分散化の第1段階となり、その後も欧州委員会は、業務の分散化を推進していった。しかし、大学内部においては、逆に国際交流部門の発展を生み、特にイタリア、スペイン等では、学生交流事業の中央集権化が進んだ。そして、大学によってはあまりにも中央集権化が進み、それまでプログラムをコーディネートしていた教員はプログラム運営権を失い、プログラムを中止するケースも出てきた (Kehm, 1999, pp.369-382)。このように機関契約は、エラスムス事業の分散化、大学の組織化、そして、プログラム運営の安定化を生み、事業は順調にその規模を拡大していった反面、一部のコーディネータの参加意欲を失わせるという問題も発生させた。しかし、こうした高等教育の国際化を推進するトップダウン体制は、各大学の学長レベルの大学運営の権限を向上させ、国際化については、教育機関の国際担当部局が強いリーダーシップを発揮するようになった。エラスムス事業における各高等教育機関のリーダーシップ体制の発展は、高等教育機関ごとに改革していかなければならないボローニャ宣言の改革の可能性を向上させ、結果的に29カ国もの教育大臣並びに代表者がサインした要因の1つになったのではないかと考える。

4. 結語

現在、欧州諸国は欧州高等教育圏の透明性、互換性、そして流動性を向上させ、世界市場での欧州諸国の競争力を様々な視点から発展させるために、高等教育の大改革を行っている。その具体的な改革案を推進するボローニャ・プロセスは、2010年の達成を目指し、最終段階に入っている。本稿では、そうした改革を可能にしたのは、1970年代から培ってきた欧州全体の学生交流の影響が大きいということを言及した。エラスムス事業は、それ自体がボローニャ・プロセスの一部であると同時に、6つの改革案の多くと密接に関係している。

6つのうち、少なくとも③のECTSは、エラスムスから生まれたECTSの正式な制度化を意味し、④の学生と教員の交流や⑥の「ヨーロッパ」的視点・思考を取り入れた高等教育は、エラスムス自体の発展並びにエラスムス事業が手掛けてきたヨーロッパ・モジュールや国際カリキュラムの拡充に他ならない。しかし、①の欧州全体に通用する学位制度や②の2サイクルシステムや⑤の高等教育のネットワークや質保証の認証システムの構築は、エラスムスに直接影響を受けたとは言えない。むしろ、その3つの改革案は、学位取得を目的とする欧州域内の学生の流動性の向上や国際社

会における競争力の向上を念頭においた改革案であろう。ただし、それら3つの改革も、エラスムスによって培われた欧州全体の高等教育機関の経験と意識なしには、実際の改革がどこまで進んできたかは疑問である。その経験と意識とは、エラスムスのパイロット・プロジェクトを含めたおよそ20年間の学生交流によって、(1) 国家間の教育体制の具体的な違いが引き起こす様々な問題に対応してきた実践的な経験であり、(2) そうした国家間の制度の違いを是正しない限り、エラスムス事業による学生交流のこれ以上の発展は望めないし、また、拡大した学生交流の教育的な価値は保証できないという意識であったと思う。そうした経験と意識が欧州全域の多くの高等教育機関で培われたことがボローニャ宣言自体を具体化させ、29カ国が協調し合いながら2010年までに実現することができるという自信と信念を欧州諸国全体に与えたと考える。

【注】

- 1) ボローニャ・プロセス (Bologna Process) とは1999年から2010年までの11年間に欧州諸国46カ国 (2009年現在) が実施している高等教育改革である。
- 2) 2サイクル・システム (Cycle System) とは、当初は、学士課程 (原則3年) と学士後の課程への二層化を意味した。しかし、後に第3番目のサイクルとして博士課程が独立したため、第2サイクルは、修士課程 (原則2年) の課程として取り扱われるようになった。また、近年では、高等教育機関によっては、4年間の学士課程や1年間の修士課程も存在している。
- 3) ECTSは、European Credit Transfer (and Accumulation) Systemの略。エラスムスでは学生交流のための単位互換だけが目的であったため、Accumulationという表現は入っていなかった。しかし、ボローニャ宣言では学位取得のために単位が加算されるため、Accumulationという表現を加えている。
- 4) エラスムス (ERASMUS) は、European Community Action Scheme for the Mobility of University Studentsの略。
- 5) INCHERは、International Center for Higher Education Researchの略。
- 6) ウルリッヒ・タイヒラー (Ulrich Teichler) 教授からの2009年8月31日聞き取り調査より。
- 7) 本研究は、平成19年度科学研究費助成金 (基盤研究C, 課題番号: 19530755) 「ヨーロッパ高等教育開発におけるECTS (欧州単位互換制度) の実践的な効果と課題」並びに平成21年度科学研究費助成金 (基盤研究B (海外), 課題番号: 21402042) 「欧州高等教育改革が及ぼす欧州域内外の高等教育プログラムへの影響に関する研究」によって実施されたものである。
- 8) 欧州委員会資料 (2009) (<http://ec.europa.eu/education/erasmus/doc/stat/table108b>並びに) (2009年11月19日アクセス) を参照。
- 9) ローマ条約とは、1957年3月25日にフランス、西ドイツ、イタリア、ベネルクス (ベルギー、オランダ、ルクセンブルク) が調印した、独立の国際経済機関である欧州経済共同体 (EEC) の設立を謳った条約。1958年1月1日に発効。
- 10) 1993年欧州連合条約の発効により、欧州委員会から発展した国家連合。加盟国は1993年時点

で、フランス、ドイツ、イタリア、ベルギー、オランダ、ルクセンブルク、英国、デンマーク、アイルランド、ギリシャ、スペイン、ポルトガルの12カ国であったが、1995年にはオーストリア、フィンランド、スウェーデンの3カ国が、2004年にはエストニア、ラトビア、リトアニア、ポーランド、チェコ、スロバキア、ハンガリー、スロベニア、キプロス、マルタの10カ国が、2007年にはルーマニア、ブルガリアの2カ国が加盟して2009年現在27カ国になっている。

- 11) SOCRATESは、European Community Action Programme in Educationの通称。
- 12) ウルリッヒ・タイヒラー教授からの聞き取り調査より。
- 13) フランス、西ドイツ、イタリア、ベルギー、オランダ、ルクセンブルク、イギリス、アイルランド、デンマーク、ギリシャ、ポルトガル、スペイン。
- 14) オーストリア、フィンランド、アイスランド、リヒテンシュタイン、ノルウェー、スウェーデン、スイス。
- 15) 欧州連合条約は、1993年のマーストリヒト条約の時点では第126条であったが、1997年に条約全体が大幅な改訂され、第126条は第149条へ改正されたが、内容の変更はなかった。この改訂された欧州連合条約（アムステルダム条約）は、1999年に発効された。
- 16) 欧州委員会教育文化事務局アドバイザー、アービン・ミッチェル（Irving Mitchell）氏からの2000年8月29日聞き取り調査より。
- 17) アービン・ミッチェル氏からの聞き取り調査より。
- 18) これまで2000年、2005年、2007年、2008年に訪問したスウェーデン、イギリス、ドイツ、ベルギー、オランダ、フランス、スペインの高等教育機関での聞き取り調査より。
- 19) 欧州委員会教育・文化事務局での聞き取り調査より（2005年2月15日）。
- 20) 欧州委員会教育・文化事務局（2005年2月15日）並びにスペインの高等教育機関における聞き取り調査より（2005年3月14～22日）。
- 21) 成績の互換に関しては、これまで2000年、2005年、2007年、2008年に訪問したスウェーデン、イギリス、ドイツ、ベルギー、オランダ、フランス、スペインのほとんどの高等教育機関ではECTSの成績の換算表をそのまま利用しているところはなかった。
- 22) NARICは、National Academic Recognition Information Centersの略。NARIC（全国学術承認情報センター）は、1984年に欧州委員会のイニシアティブと財政支援によって各国に設立された情報センターである。欧州域内における学位と学修の認定を促進するために、各国のNARICは、他国における学位承認及び学習期間等についての情報を提供している。NARICの情報提供により域内の学生・教員の流動性を高めることを目的としている。
- 23) ENICは、European Network of Information Centersの略。ENIC（ヨーロッパ情報センターネットワーク）は、1997年のリスボン協定に基づいて欧州会議・ユネスコによって組織されたNARIC（全国学術承認情報センター）をはじめとする学位認証団体のネットワーク。2009年度現在54カ国の団体が加盟している。
- 24) リスボン協定であるCouncil of Europe and UNESCO, Joint Convention, *Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher-Education in the European Region* [The European

Treaty Series, no. 135] (Lisbon, 11 April 1997)を参照。

- 25) 欧州委員会教育・文化事務局高等教育SOCRATES-ERASMUS担当局長, ピーター・ヴァン・デ・ハイデン (Peter van der Hijden) 氏からの2005年2月15日, 聞き取り調査より。
- 26) この意見は, これまでに面談した多くのECTS並びにボローニャ・プロセスのプロモータ (専門家) 並びに高等教育機関の国際事業担当部局職員が指摘したものである。

【引用文献】

- 堀田泰司 (2001) 「ヨーロッパのエラスムス (ERASMUS) による高等教育交流制度の実態とその特徴」『広島大学留学生センター紀要』第11号, 31-45頁。
- マライケ・ヴァーラス (2005) 「ボローニャ・プロセスの背景とその衝撃: 日欧大学協力への可能性に向けて」, 慶応義塾大学教養研究セミナー学術フロンティア「リベラル・アーツ教育のモデル構築」プロジェクト公開セミナー『ヨーロッパの大学改革と日本の大学』報告書 (3月29日), 5-19頁。
- 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』第17号, 71-90頁。
- Barblan, A., & Teichler, U. (2000). *Implementing European Strategies in Universities: The Socrates Experience*. In A. Barblan, S. & Reichert et al. (Eds.), *Implementing European Policies in Higher Education Institutions* (pp.93-106). Kassel, Germany: Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Universität Gesamthochschule Kassel.
- Confederation of EU Rectors' Conferences and the Association of European Universities (CRE) (2000). *Bologna Declaration on the European space for higher education; an explanation*.
- Commission of the European Communities (1996). *Education-Training-Research: The Obstacles to Transnational Mobility, [Green Paper]*. (COM (96) 462) Brussels.
- de Wit, H. (2006). *European Integration in Higher Education: The Bologna process Towards a European Higher Education Area*. In J. Forest & P. Altbach (Eds.), *International Handbook of Higher Education, Part Two* (pp.461-482). Dordrecht, Netherlands: Springer.
- European Commission (2000). *SOCRATES Programme Guidelines for Application* (Document, June 2000 edition).
- European Commission (2008). *Interest in the Erasmus Programme for Students and Universities Continues to Increase*. (IP/08/736) Brussels, (<http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/08/736&format=HTML&aged=0&language=EN&guiLanguage=ja>).
- European Commission Directorate-General for Education and Culture (2000). *Gateway to Education, SOCRATES, European Community Action Programme in the Field of Education (2000-2006)*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Kehm, B. M. (1999). *Strategic Management of Internationalization Processes: Problems and Options*.

Tertiary Education and Management, 5(4), 369-382.

Neave, G. (2003). The Bologna Declaration: Some of the Historic Dilemmas Posed by the Reconstruction of the Community in Europe's Systems of Higher Education. *Educational Policy*, 17(1), 141-164.

Smith, A., & Dalichow, F. (1988). ERASMUS: The European Community's Higher Education Action Programme in Its First Year. *Higher Education in Europe*, 13(3), 39-47.

Teichler, U. (1997). *The ERASMUS Experience: Major Findings of the ERASMUS Evaluation Research Project* [Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochshulforschung der Universität Gesamthochschule Kassel]. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Importance of ERASMUS's Experience for the Development of Bologna Declaration

Taiji HOTTA*

On the 19th of June in 1999, 29 European nations signed the Declaration of educational reform for their higher education. This major reform, called the Bologna Process, was created to establish convergence in European higher education system, so that all students and professionals can be freely mobile within Europe in order to seek educational opportunities, professional training and future employment. In order to achieve this goal, the Declaration identified a set of specified objectives:

- (1) adoption of a common framework of readable and comparable degrees;
- (2) introduction of undergraduate and postgraduate levels in all countries;
- (3) adoption of an ECTS-compatible credit system;
- (4) promotion of student and staff mobility by eliminating all legal obstacles;
- (5) promotion of European cooperation in quality assurance;
- (6) promotion of the necessary European dimensions in higher education.

This paper focuses on how and why these six main objectives were designated in the Bologna Declaration. Although there were major political and economic motivations and aims in the 29 signatory states, it is also very important to recognize the influence of the ERASMUS activities, implemented and experienced by large numbers of higher education institutions in Europe. ERASMUS and the Bologna Process have different missions. Nevertheless, some experts claim that the Bologna Process would not have existed, if there had been no ERASMUS scheme in Europe.

Large parts of the six reform objectives are strongly related to ERASMUS-related activities. First of all, ERASMUS itself is the main activity under the fourth objective, namely "the promotion of mobility". Moreover, the ECTS, identified in the third objective, was developed to serve the purposes of ERASMUS activities, and the development of international curricula, a consequence of the sixth objective, were also initially applied to the ERASMUS program. Thus, without the experience of ERASMUS, the main portions of the six objectives would not have been readily implemented.

Furthermore, the Bologna Declaration would not be able to proceed without consensus of majority of students, academic and administrative staff in European higher education. Although there have been strong objections from some people, there are also large numbers of people who have supported this reform in many European institutions, largely, because many European citizens have learned through the ERASMUS program that there were many gaps and differences in educational systems among higher education

* Associate Professor, International Student Center, Hiroshima University

institutions in Europe. Unless those gaps could be removed, the free mobility for students and professionals within the European higher education area, which the Bologna Declaration seeks, would remain unattainable.