

ボローニャ・プロセスとドイツの大学改革

木戸 裕

はじめに

ドイツを含め多くのヨーロッパ諸国では、アメリカのような学士、修士、博士というように段階化された高等教育の構造はこれまでなかった。また何単位で卒業といった単位制度も採用されてこなかった。大学で行われている研究と教育の質を評価するという考え方とも、ヨーロッパの大学は縁遠かった。こうしたヨーロッパの伝統的な大学像が、1980年代頃から進行し始めた世界的な大学改革の潮流の中で、大きな変貌をとげている。その流れの中心に位置づけられるのがボローニャ・プロセスであり、ヨーロッパの大学を大きく変革させようとしている。

本稿では、ヨーロッパにおける教育改革の大きな流れとボローニャ・プロセスについて見て行く。あわせてこうした動きの中でヨーロッパの大学がどのような変貌をとげているのか、ドイツを例にして高等教育改革の状況を紹介する⁽¹⁾。

1 教育をめぐる大きな流れとボローニャ・プロセス

(1) リスボン戦略と2つのプロセス

2000年3月にリスボンで開催された欧州理事会（EU 首脳によるサミット）で、2010年までに、世界でもっとも競争力のある、ダイナミックな知識を基盤と

(1) 本稿は、第26回日本ドイツ学会フォーラム（2010年6月12日、於：成城大学）で発表した内容と、発表後の質疑応答等をもとにまとめたものである。なお、関連拙稿として以下のものがある。「ドイツ大学改革の課題——ヨーロッパ高等教育改革との関連において」国立国会図書館調査及び立法考査局『レファレンス』No.700（2009年5月）、9-32頁；「ヨーロッパの高等教育改革とラーニングアウトカム」日本比較教育学会『比較教育学研究』38号（2009年2月）、159-171頁；「ヨーロッパ高等教育の課題——ボローニャ・プロセスの進展状況を中心として」『レファレンス』No.691（2008年8月）、5-27頁；「EUの教育政策」国立国会図書館調査及び立法考査局総合調査報告書『拡大EU——機構・政策・課題』（2007年3月）、207-223頁；「ヨーロッパの高等教育改革——ボローニャ・プロセスを中心として」『レファレンス』No.658（2005年11月）、74-98頁；「ドイツの教員養成制度——現状と改革動向」三石初雄・川手圭一編『高度実践型の教員養成へ——日本と欧米の教師教育と教職大学院』（東京学芸大学出版会、2010年）、188-204頁。

した経済空間を創設するというリスボン戦略が策定された。教育は、リスボン戦略を達成する重要な要素として位置づけられている。

高等教育では、ボローニャ・プロセスという高等教育改革が進行している。ボローニャ・プロセスには、EU加盟27か国にとどまらず広くヨーロッパ47か国が参加している⁽²⁾。

職業教育では、コペンハーゲン・プロセスが進行しており、ヨーロッパ32か国と欧州委員会が中心となり、ヨーロッパ全体に共通する資格枠組みの策定作業等が進められている。

ボローニャ・プロセスとコペンハーゲン・プロセスは一体となり、「知識を基盤とした経済空間を創設する」ことを目的とするリスボン戦略に寄与している。

(2) リスボン戦略の展開と5つのベンチマークの設定

リスボン戦略の展開の中では、2010年までに教育の領域でとくに力点において推進されなければならない目標として、次の5つのベンチマークが設定されている(括弧内は現時点での達成状況)⁽³⁾。

① 18-24歳の早期学校離学者⁽⁴⁾の割合をEU全体の平均で最大でも10%とする(14.9%)。

② 数学・自然科学・工学の大学卒業生を2000年より少なくとも15%高める(31.3%)

③ 20-24歳人口の少なくとも85%が後期中等教育段階を修了する(78.5%)。

④ 読解力に劣る15歳人口⁽⁵⁾の割合を2000年と比較して20%減少させる(+13.1%)。

(2) 2009年の時点で下記の46か国であったが、2010年にカザフスタンが加わり47か国となった。アルバニア、アンドラ、アルメニア、オーストリア、アゼルバイジャン、ベルギー、ボスニア・ヘルツェゴビナ、ブルガリア、クロアチア、キプロス、チェコ、デンマーク、エストニア、フィンランド、フランス、グルジア、ドイツ、ギリシャ、バチカン、ハンガリー、アイスランド、アイルランド、イタリア、ラトビア、リヒテンシュタイン、リトアニア、ルクセンブルク、マルタ、モルドバ、モンテネグロ、オランダ、ノルウェー、ポーランド、ポルトガル、ルーマニア、ロシア、セルビア、スロバキア、スロベニア、スペイン、スウェーデン、スイス、マケドニア、トルコ、ウクライナ、英国。

(3) Commission of the European Communities, *Progress towards the Lisbon objectives in education and training-indicators and benchmarks 2009*, p.21. ①, ③, ⑤は2008年, ②は2007年, ④は2006年の数値。

(4) 前期中等教育段階の学校に学んだあと、継続する学校教育、職業訓練を何ら受けることなく学校を離れている者をいう。

(5) OECD(経済協力開発機構)が行ったPISA(学習到達度調査)の下位成績者の全体に占める割合をいう。

⑤ 就業年齢層（25-64歳）の者の生涯学習（訓練・継続教育）への参加率を12.5%以上とする（9.5%）。

達成状況をみると、「数学・自然科学・工学の大卒者」は、すでに目標を大幅に上回っている。「生涯学習の参加者」、「早期学校離学者」、「後期中等教育修了者」については、目標に達するまでに至っていないが、進展は見られる。これに対し、「青少年の読解力向上」については、逆に劣る者の割合が増加し、状況は悪化している。

2 ボローニャ宣言とボローニャ・プロセスの展開

(1) ボローニャ宣言

ボローニャ・プロセスは、1999年にヨーロッパ29か国の高等教育大臣が、ヨーロッパの大学発祥の地であるボローニャに集まり、ボローニャ宣言を採択したことに始まる⁽⁶⁾。「ボローニャ宣言」では、2010年をひとつの目標として、大きく次の6つの課題が掲げられた。以後、これらの課題の解決へ向けての取り組みをボローニャ・プロセスと呼んでいる。

- ① 容易に理解できて、比較可能な学位システムの確立
- ② 学部・大学院という段階化された大学構造の構築
- ③ ユーロッパ単位互換制度（ECTS, European Credit Transfer System）の導入と普及
- ④ 学生、教員の移動の促進
- ⑤ ユーロッパレベルでの質保証の推進
- ⑥ 高等教育におけるヨーロッパ次元（European dimension）の促進

これら6つの目標を達成することにより、ヨーロッパの大学を自由に移動でき、どこかの大学で学んでも共通の学位、資格を得られる、「ヨーロッパ高等教育圏」（EHEA, European Higher Education Area）を構築することが最終的に目指されている。

(2) ボローニャ・プロセスの展開と達成状況

ボローニャ宣言のあと2年ごとに、そのフォロー・アップのために、署名国の持回りで、高等教育関係大臣会議が開催されている（2001年プラハ、2003年ベルリン、2005年ベルゲン、2007年ロンドン、2009年ルーヴァン／ルーヴァン・ラ・ヌーヴ）。表1は、各会議ごとの主要課題である。

(6) 「ボローニャ宣言」に先立ち、英、独、仏、伊の4か国の高等教育大臣は、パリで「ソルボンヌ宣言」を発表している。

表1 フォローアップ会議の主要課題

1998年	1999年	2001年	2003年	2005年	2007年	2009年
ソルボンヌ 宣言	ボローニャ 宣言	ブラハ・ コミュニケ	ベルリン・ コミュニケ	ベルゲン・ コミュニケ	ロンドン・ コミュニケ	ルーヴァン・ コミュニケ
・学生と教員の移動	・学生、教員、研究者、行政担当者の移動	・移動の社会的次元	・ローンおよび補助金のポータビリティ ・移動のデータの改善	・ビザおよび労働許可への配慮	・ビザおよび労働許可、年金制度とその承認	・2020年までに学生の移動を20パーセントとするベンチマークの設定
・共通の2サイクルシステム	・容易に理解でき比較可能な学位	・公正な承認 ・認定されたジョイント・ディグリーの開発	・第3サイクルとして博士のレベルの組入れ ・学位および学習期間の承認 ・ジョイント・ディグリー	・ヨーロッパ高等教育圏の資格枠組(FQ-EHEA)の採用 ・国の資格枠組みの立上げ	・2010年までに国の資格枠組みの策定	・2012年までに国の資格枠組み
		・社会的次元	・平等なアクセス	・社会的次元の強化	・効果的なモニタリングをとまなう国の行動計画の創設への関与	・2020年までに社会的次元のための国の目標
		・生涯学習(LLL)	・国の生涯学習政策との連携 ・従前の学習(RPL)の承認	・高等教育におけるフレキシブルな教育の道	・生涯学習における高等教育の役割の共通理解に向けた作業 ・雇用可能性の改善のためのパートナーシップ	・強いパートナーシップを必要とする公的な責任としての生涯学習 ・雇用可能性への取組みに向けた要請
・単位の使用	・単位制度(ECTS)	・ECTSとディプロマ・サプリメント(DS)	・単位の累積のためのECTS	—	・手段および承認実践の一貫的な使用の必要性	・ボローニャ方式による措置の継続
	・質保証におけるヨーロッパ協力	・質保証と職業資格承認との間の連携	・国際的、国内的およびヨーロッパレベルでの質保証	・質保証のためのスタンダードおよびガイドラインの採用	・ヨーロッパ質保証登録(EQAR)の創設	・ヨーロッパ高等教育圏(EHEA)のための包括的な焦点としての質
・知のヨーロッパ	・高等教育のヨーロッパ次元	・ヨーロッパ高等教育圏の魅力	・高等教育機関と研究領域の間のリンク	・共通の価値観と持続可能な開発にもとづく国際的な協力の採用	・ボローニャプロセスのグローバルな次元を改善する戦略の採用	・ボローニャ政策フォーラムによるグローバルな政策対話の強化

出典：Eurydice, *Focus on Higher Education in Europe 2010: The Impact of the Bologna Process*, p.14 (表中の太字箇所は出典に従った)。

表2 ボローニャ・プロセスの課題と達成状況

課題	A	B	C	D	E
I 学位制度					
1. 第1サイクルおよび第2サイクルの実施段階	31	10	3	(3)	1
2. 次のサイクルへのアクセス	(42)	2	4	0	0
3. 国の資格枠組みの実施	(6)	6	21	6	9
II 質の保証					
4. 外部による質の保証システムの開発段階	(16)	17	14	1	0
5. 学生の参加レベル	19	(16)	7	4	2
6. 国際的な参加レベル	16	(12)	4	14	2
III 学位・学習期間の承認、生涯学習および移動					
7. ディプロマ・サブリエメントの実施段階	26	9	(11)	0	2
8. リスボン協定	35	(2)	5	1	5
9. ヨーロッパ単位互換制度 (ECTS) の段階	21	18	7	(2)	0
10. 従前の学習の承認	19	(4)	9	10	6

(筆者注) ルーヴァン/ルーヴァン・ラ・ヌーヴ会議の参加国は46か国であるが、ベルギーは、ベルギー（フラマン語圏）とベルギー（フランス語圏）として、英国は、英国（イングランド、ウェールズ、北アイルランド）と英国（スコットランド）として、それぞれ別個にデータが提出されている。そのため表の全体の国の数は、48か国となっている。
出典：Bologna Process Stocktaking Report 2009 に掲載されたデータにもとづき筆者作成。

2009年4月に開催されたルーヴァン/ルーヴァン・ラ・ヌーヴの会議の報告書をもとに各国の達成状況をまとめると表2のようになる。同報告書では、1. 学位制度、2. 質の保証、3. 学位等の承認と生涯学習に大きく区分され、全体で10の課題ごとに、参加国の達成度が「すでに達成されている (A)」から「まだ着手されていない (E)」までの5段階で記述されている（表2で〈 〉を施したランクが、ドイツの達成状況である）。

これらをまとめると次のようになる。

① 学位制度にかかわる課題：学部（第1サイクル）、大学院（第2サイクル）という段階化された高等教育の基本構造の導入については、ほとんどの国で定着しつつある。第1サイクルから第2サイクルへの接続関係についても、ほとんどの国で、制度的に支障なく行われている。「ヨーロッパ資格枠組み」⁽⁷⁾と対応する「国レベルの資格枠組み」については、多くの国々はまだ策定中である。

② 質の保証にかかわる課題：内部評価だけでなく外部評価が行われ、その結果が公表されているか、学生が評価に関与しているか、外国人を評価者に加

(7) EUでは、「ヨーロッパ資格枠組み」(European Qualification Framework, EQF)という、「レベル1」から「レベル8」の8段階に区分された資格枠組みを策定している。各国はこの「ヨーロッパ資格枠組み」に対応する「国の資格枠組み」を策定することが求められている。

えた国際的な評価体制が構築されているか、について検証されている。これらはおおむね順調に進展している。

③ 学位および学習期間の承認にかかわる課題：ディプロマ・サプリメント⁽⁸⁾については、スタートしていない国が若干あるが、大多数の国はすでに導入済である。リスボン協定⁽⁹⁾については、参加国は、この協定に調印し、すでに多くの国は批准を終え、これに対応する国内法の改正をすでにすませている。ヨーロッパ単位互換制度 (ECTS) は、大多数の国で採用されるようになっていいる。生涯学習の課題としては、これまでの学習 (prior learning) 成果を、その後の学習に加算するシステムの整備が挙げられている。これは、たとえば職業教育・職業訓練により取得した資格を普通教育の資格に加算できるシステムである。こうした仕組みも徐々に体制が整いつつある。

なお、表3は、ドイツの大学の全学習課程に占める学士・修士の割合を示したものである。専門大学では96.6%がすでに学士・修士の学習課程となっているのに対し、芸術大学・音楽大学では46.3%、総合大学で76.6%である。このように、大学の種類により異なっている。またたとえば、バイエルン63.2%、ベルリン95.6%というように州により状況は異なる。連邦全体の平均は80.5%となっている。ただし在学者でみると、学生総数202万5,307人中、学士・修士の課程に学ぶ者は86万8,276人で42.9%である (以上2010年夏学期の数値)⁽¹⁰⁾。

表3 全学習課程に占める学士・修士の割合

大学の種類	学習課程数	内訳					
		従来の大学修了証	国または教会による修了証	学士／修士			
				学士	修士	合計	割合 (%)
総合大学	8,786	192	1,865	3,304	3,425	6,729	76.6
芸術・音楽大学	795	374	53	178	190	368	46.3
専門大学	3,840	131	0	2,335	1,374	3,709	96.6
合計	13,421	697	1,918	5,817	4,989	10,806	80.5

出典：Hochschulrektorenkonferenz, *Statistische Daten zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen, Statistiken zur Hochschulpolitik 1/2010*, S.9.

(8) 学士、修士などの学位に添付される補足書類。取得学位・資格の内容、授与機関等について、標準化された英語で追加情報が記載されたもの。

(9) 1997年に欧州審議会とユネスコが合同でとりまとめた「ヨーロッパ地域の高等教育に関する資格の相互承認協定」。

(10) 数値は、表3の出典資料、S.21 に拠る。

(3) ボローニャ・プロセスに対する反応

ボローニャ・プロセスによる大学改革に反対して、とくに昨年(2009年)11月17日⁽¹¹⁾を中心に、ドイツ全土で、学生の大規模なデモや、大学の占拠があった。

以下では、ボローニャ・プロセスに対する学生たちの批判と大学教員の意見についてその概要を紹介する。

(a) 学生からの批判

ドイツの学生たちは、大きく次の3点からこれを批判している⁽¹²⁾。

- ① 大学の学校化 (Verschulung des Studiums)
- ② 職業準備への狭小化 (Verengung auf Berufsvorbereitung)
- ③ 移動の障害 (Hürden beim Hochschulwechsel)

このようにまず挙げられているのが、大学が学校化されたという批判である。大学がギムナジウムの延長になってしまい、アビトゥーア試験合格後、さらに3年間学校に通っているようなものである。

学習内容でも、ドイツの大学の伝統である「大学の自由」が見失われ、フンボルト以来の「包括的な学習」(umfassende Bildung)から経済の論理が優先した狭い職業準備教育に陥ってしまった。

また移動を促進するはずのボローニャ・プロセスが、逆にそれを停滞させていると指摘されている。その理由として、これまでは、大学の授業に余裕があったが、ボローニャ・プロセスにより、学士、修士の課程が導入されることにより、試験が増え、カリキュラムも窮屈になり、そういう状況の中で大学を移動することは現実的に難しくなったという指摘である。

なお学生たちの抗議の根底には、ドイツの大学が抱えるさまざまな問題点、矛盾に対する不満があると見て取ることもできよう。学生側には、とくに大学授業料の徴収(後述)に対する不満が非常に強いことがうかがえる。

コブレンツ・ランダウ大学教育研究センター(zepef)が行ったアンケート調査では、ボローニャ・プロセスに対する懸念として表4のような点が挙げられている。

(b) 大学教員からの提言

ドイツの大学人の多くが加入しているドイツ大学連盟(Deutscher Hochschul-

(11) 11月17日は、ナチに抗議してデモを行ったプラハ大学学生が処刑された日(1939年11月17日)を記念して、のちに設けられた国際学生デーにあたる。

(12) „Kritik an der Bologna-Reform“, *ARD-Morgenmagazin*, 24.11.2009 (<http://www.tagesschau.de/multimedia/video/video608768.html>)

表4 ポローニャ・プロセスに対する懸念

ポローニャ改革の帰結として大学の学校化をもたらしている。	16.95
大学の学習課程が、ますます経済の利害を指向するようになる。	12.53
学生が、自分の専門について包括的な知識をもたなくなる。	12.14
学生は、恒常的な試験により過剰な要求を強いられる。	10.97
ポローニャ改革は、知識の在庫一掃セールである。	10.06
ポローニャ改革で目指されている学習は、フルタイム学生にのみ可能である (パートタイムの学生、継続教育の学生、勤労学生には可能でない)。	7.22
卒業生の能力の特色にかなった、満足する職がない。	5.78
教授の中身が落ちている。教授は、教える人、試験する人にすぎない。	5.17
ポローニャ改革は、修了証の国際的な相互承認へと向かっていない。	5.08
教授が、研究のための余裕をほとんどもたなくなっている。	4.63
ポローニャ改革は、関係者の負担増をもたらしている。	4.15
多くの場合、学科における大学での学習能力が維持されていない。	4.03
その他	1.28
合計	100.00%

出典：Doris Jäger-Flor & Reinhold S. Jäger, *Bildungsbarometer zum Thema Bildungsprozesse*, Zentrum für empirische pädagogische Forschung der Universität Koblenz-Landau, 3/2009, S.16 (http://www.vcp-landau.de/Bildungsbarometer/Bildungsbarometer_2009_3.pdf)

verband, DHV) は、「ポローニャ・プロセスそのものを否定するわけではない」としながらも、「ポローニャ・プロセスの具体的措置がドイツにおいてうまくいっているかと問われれば、失敗していると言わざるをえない」として、現状を次のように分析している⁽¹³⁾。

① 新しい学習課程では、移動は増加するよりも減少している。内外の大学間の移動は、とくにモジュール化されたパッチャー（学士）の課程で難しくなっている。新しい特色形成の枠組みのなかで生まれた学習課程は特殊化し、一般化していない。これはヨーロッパ高等教育圏を創設するというポローニャ・プロセスのもっとも大きな目標に反している。

② パッチャーの課程では、学習中断者が減少するというより、逆に増加している。これまで学習中断者は一般大学では20%、専門大学では22%であったが、最新の報告によれば、パッチャーの課程で学ぶ学生に占める学習中断者の割合は、一般大学で25%、専門大学では39%となっている。とりわけ、自然科学、工学の分野で、その割合は高くなっている。この分野では、2人に1人ないし3人に1人は、学習を修了することができない。

(13) 以下の記述はドイツ教員連盟の次の文書に拠る。Deutscher Hochschulverband, *Zur Reform des Bologna-Prozesses*, 2008 (http://www.bildungsklick.de/datei-archiv/50525/dhv_zur-rettung-des-bologna.pdf)

③ 新しい学習場所での成績証明書の承認は、新たな問題を引き起こしている。ヨーロッパ単位互換制度（ECTS）は、国によって適用のされ方が異なる。学習成績は、ECTS ではほとんど比較できない。自動的に学習成績を承認するというボローニャ改革の仕組みからはほど遠い。

以上を踏まえて、DHV は次のような提案をしている。

① マスター（修士）を通常の大学修了証とし、学士、修士を一貫した学習課程とすべきである。ただし、バチラー（学士）で職業に就く者を排除するものではない。

② 現在、20%から30%が修士、残りが学士である割合を、修士取得者が70から80%とすべきである。

③ 工学のディプローム（Ingenieur-Diplom）のように、世界的に承認されており、ドイツの学術の優秀性のシンボルでもあるものは、「工学修士・工学ディプローム」（Master Ing.= Dipl.-Ing.）といった名称を冠すべきである。

④ 連邦政府は、移動促進プログラムを掲げているが、移動協定は、それぞれの大学が国内のおよび外国のパートナー校との間で行っている。連邦レベルのプログラムを策定することにより、大学間の協定を超えたカリキュラムの具体的な調和がはかられるべきである。

⑤ 大学は、卒業生の雇用問題に積極的に取り組むべきである。そのための教育の質の向上にもっと関心を払わなければならない。

⑥ いくつかの学科では、さまざまな理由から学士、修士への移行はまだ行われていない。こうした学習課程には、ボローニャ・モラトリウム（Bologna-Moratorium）を行い、問題点を解決した上で移行すべきである。

そのほか、DHV は改善案として、試験の回数を減らすこと、モジュール制にフレキシビリティをもたせること、選択必修科目を増やすこと、またとくに修士課程との透過性（Durchlässigkeit）を高めることなどを提案している⁽¹⁴⁾。

〔4〕 ボローニャ・プロセスの意義

ボローニャ・プロセスの意義についてまとめると、次のような点が挙げられるであろう。

① ヨーロッパ47か国の大臣が一堂に会して、各国に共通の目標を定め、

(14) 2009年12月に文部大臣会議は、ボローニャ・プロセスに対するさまざまな批判や提言に答える形で今後、学士、修士の課程を見直し、改善していくことを決議した。文部大臣会議のホームページから、Ergebnisse der 328. Plenarsitzung der Kultusministerkonferenz am 10. Dezember 2009 を参照。

フォロー・アップ体制を作ってつねにそれを確認しあいながら、高等教育のもろもろの改革が進められている。

② ボローニャ・プロセスは、EUが権限をもって実施するものではないが、参加国および欧州委員会が、ボローニャ・フォローアップ・グループ (BFG) を形成し、諮問メンバーとして欧州審議会 (Council of Europe)、ユネスコ・ヨーロッパ高等教育センター (UNESCO/CEPES)、ヨーロッパ高等教育質保証協会 (ENQA)、ヨーロッパ学生連合 (ESU)、ヨーロッパ大学協会 (EUA)、ヨーロッパ高等教育機関協会 (EURASHE)、教育インターナショナル (EI)、ビジネス・ヨーロッパといった関係諸団体の代表が関与している。

③ 学位や資格の承認の面では、ヨーロッパ共通の単位制度 (ECTS) が定着しつつある点、ラーニング・アウトカム (学習成果) を基礎においたヨーロッパ全体に共通する「資格枠組み」 (EQF) とそれに対応する国レベルの資格枠組みの開発が進められている点も、今後のわが国にとっていろいろ参考になるう。

3 ドイツの高等教育改革

(1) ドイツの大学・日本の大学の違い

日本とドイツの大学を比較すると、たとえば次のような違いが指摘されてきた。

① ドイツではアビトゥーア試験といわれる大学入学資格試験に合格すれば、どの大学、どの学部、学科にも登録するだけで入学できる (一部の学部、学科、具体的には医学部などでは、「入学制限」が行われている)。わが国では、高等学校を卒業しても基本的には、各大学ごとに実施される入学試験に合格しないと大学に入学することはできない。

② ドイツの大学の卒業は、最終的に、何らかの試験 (医師、教職、法学などの国家試験、ディプローム試験、マギスター試験など) に合格したかどうかによって定まる。換言すれば、国家が行う試験に合格し、大学を退学することが大学卒業である (わが国は、所定の単位を取得して学士となることが卒業)。

③ ドイツの大学では、大学教授になるためには、博士号を取得したあと、さらに博士論文以上の論文を執筆し、「大学教授資格」 (Habilitation) を取得しなければならない。わが国では教授の任用は、大学ごとに、大学の裁量で行われる。教授資格試験などというものはない。

④ ドイツの大学は、そのほとんどが国立 (州立) であり、大学では授業料を基本的には徴収しないという原則が貫かれてきた。わが国では、私立大学の

比重が大きい。また授業料の面でも、私立大学はもちろん、国立大学法人でも、授業料負担はたいへん大きい。

⑤ ドイツの大学は、基本的に大学間の格差はないとされている。わが国の大学は、格差があることを誰も当然のことと認識している。

〔2〕ドイツの大学の変貌

以上のような特色をもつドイツの大学も、近年以下のように大きな変貌を遂げている⁽¹⁵⁾。

① これまでドイツの大学では、一応標準的な学習期間（標準学習期間）は定められていても、何単位とったから卒業といった概念は存在しなかった。学生は自らの学習計画にしたがって履修する。大学の卒業は、修学した学期（ゼメスター）数と、最終的にどのような試験（医師、教職、法学などの国家試験、ディプローム試験、マギスター試験（修士ではない））に合格したかによって定まった。こうした特色をもったドイツの大学も、ボローニャ・プロセスの展開の中で、学士課程（バチェラー）、修士課程（マスター）、博士課程（ドクター）というように3段階のステップを踏んだ大学教育が行われることになった。これとあわせて、ヨーロッパ共通の単位互換制度（ECTS）が取り入れられることになり、所定の単位を取得することにより、学士（BA）、修士（MA）などの学位が付与されるシステムに変わりつつある。

② ドイツでは、ほとんどの大学が国立（州立）であり、授業料は基本的に徴収されてこなかったことと、国家試験などの受験回数が原則として2回までと定められており、学生は合格の見込みがつくまでなかなか受験しないといった理由で、学生の在学期間が長かった。しかし財政状況等からも、こうした制度は見直しを迫られ、1990年代後半から長期在学者を中心に授業料が徴収されるようになった。ただし、大学授業料の徴収の仕方は、州により異なっている。多くの州は、長期在学者から一定額の授業料を徴収しているが、授業料の額、入学時から授業料を徴収するかどうかなど、州により異なる。授業料を徴収していない州もある。

③ 大学の設置形態で見ると、ドイツは州立大学が主体となっている。連邦立の大学は、国防軍の兵士を養成する防衛大学などごく一部に過ぎない。私立大学も、その多くは、教会が設立・運営している聖職者の養成を主眼とする小規模な大学が大半を占めている。こうした州立大学中心のドイツの大学制度の

(15) 詳細については、前掲拙稿「ドイツ大学改革の課題——ヨーロッパ高等教育改革との関連において」15-31頁を参照。

なかで、近年、アメリカ型の私立のロースクールや、経営学、経済学、会計学のビジネススクールといった私立大学が設置されるようになった。これら私立大学では、高額授業料が徴収されるが、英語で授業が行われるとか、従来のドイツの大学にない特色をもっている。私立大学に入学する学生が増える傾向にある。

④ ドイツでは、大学間に格差は存在しないという建前が貫かれてきた。しかし、近年こうした原則も崩れつつある。2005年6月、連邦と州は「ドイツの大学における学術および研究の促進に関する連邦と州のエクセレンス・イニシアティブ協定」を締結した⁽¹⁶⁾。この協定にもとづき、2006年10月に、「高等教育に関するエクセレンス構想」と、それにもとづく「先端大学」が発表された。それに選ばれた大学は、マスメディア等で「エリート大学」と呼ばれている。そうしたなかで、大学のランキング表もいろいろ出回るようになった。

⑤ 大学教授任用システムも変わった。まず大学教授資格が必ずしも必要ではなくなった。また若手研究者のための「ジュニア・プロフェッサー」の制度が設けられることになった。業績とリンクした給与制度も導入されている。

おわりに

今年(2010年)3月ウィーンとブダペストで、10周年を迎えたボローニャ・プロセスを記念するヨーロッパ高等教育大臣会議が開催された。そこでは、今後もボローニャ・プロセスを発展させていくことが確認され、次の基本原則が強調されている⁽¹⁷⁾。

① ヨーロッパ高等教育圏の原則として、大学の自由、自律、説明責任が保障されなければならない。

② 大学は、学長、教職員、研究者、学生などからなる学術共同体である。

③ 公的責任をもった機関として、高等教育機関には一定の枠組みの中で必要な資源が確保されなければならない。

④ 出身階層などによる不利の除去、マイノリティ集団に属する人たちの高等教育へのアクセスの拡大など、社会的次元への配慮が必要である。

以上、ボローニャ・プロセスとドイツの大学改革ということで見えてきたが、ドイツの大学も、日本の大学も、ある方向に向かっているのではなかろうか。

(16) 連邦教育研究省のホームページ (<http://www.bmbf.de/>) から „Exzellenzinitiative“ を参照。

(17) 欧州委員会ホームページ (<http://europa.eu/>) から „Erklärung von Budapest und Wien vom 12. März 2010 zum Europäischen Hochschulraum“ を参照。

その点で、大きく3つのキーワードを挙げることができよう⁽¹⁸⁾。

① まず、「グローバル化」である。経済のグローバル化により、世界的な競争、自由な市場経済のなかに大学も組み込まれるようになった。

② 次に、「制度の共通化」である。OECD、ユネスコなどの国際機関によるさまざまな協定が採択、批准され、国境を超えた制度の共通化が見られる。

③ こうした大きな流れは、現実的には「アメリカ化」と言えるかもしれない。グローバル化とあいまって、アメリカ的な法制度が世界に波及している。

ボローニャ・プロセスなどによる高等教育の改革動向を見ていくと、ヨーロッパの大学も、「評価」と「競争」を志向するアメリカ型の大学へと徐々に変貌しつつある様子が伺える。しかしそのなかでヨーロッパにおいては、「統合されたヨーロッパ」を念頭に、ヨーロッパ全体の知識基盤のレベルアップを視野に置いた一連の高等教育改革が進行しているということができよう。

(18) 廣渡清吾教授は、現代世界における「法と社会の変化」を、①法のグローバル化、②法の共通化、③法のアメリカ化、として捉えている。廣渡清吾『比較法社会論——日本とドイツを中心に』(放送大学教育振興会、2007年)、200-205頁、を参照。