Kobe University Repository : Kernel

PDF issue: 2025-07-08

高等教育分野におけるヨーロッパ統合に見るフランスのイニシアティブ

小畑, 理香

(Degree)
博士（学術）
(Date of Degree)
2019-03-25
(Date of Publication)
2021-03-25
(Resource Type)
doctoral thesis
(Report Number)
甲第7366号
(URL)
https://hdl.handle.net/20.500.14094/D1007366

※ 当コンテンツは神戸大学の学術成果です。無断複製・不正使用等を禁じます。著作権法で認められている範囲内で、適切にご利用ください。

博士論文

「高等教育分野におけるヨーロッパ統合に見るフランスのイニシアティブ」

平成 31 年 1 月

神戸大学大学院国際文化学研究科

小畑 理香

目次

序章・・・

第 4 章　ボローニャ・プロセスの変化と EU ・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・77
4-1. 転機としての 2000 年 3 月 ・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・77
4-2. ボローニャ・プロセスの拡大・制度化・専門化・・・・・・・・・・・・・・・・・79
4-2-1. ボローニャ・プロセスの拡大
4-2-2. ボローニャ・プロセスの制度化
4-2-3. ボローニャ・プロセスの専門化
4-3. ボローニャ・プロセスと EU のアンビバレントな関係・・・・・・・・・・・・・100
4-4. 小括・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・103
第 5 章　「U-マルチランク」創設をめぐるフランスのイニシアティブ・・・・・・・・106
5-1. 国際大学ランキングの台頭とフランスの高等教育政策・・・・・・・・・・・・・106
5-1-1. 国際大学ランキングの台頭
5-1-2. 国際大学ランキングにおける地位向上のためのフランスの政策
5-2. 「U-マルチランク」創設に見るフランスのイニシアティブ・・・・・・・・・・・121
5-3. 「U-マルチランク」とボローニャ・プロセス・・・・・・・・・・・・・・・・・・134
5-4. 「U-マルチランク」創設に見るフランスの政策意図①―内容面・・・・・・・・・145
5-5. 「U-マルチランク」創設に見るフランスの政策意図②―手法面・・・・・・・・・156
5-6. 小括・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・162
結論・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・166
参考文献一覧・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・181
謝辞・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・211

図表目次

【図 1】ボローニャ・プロセスのフォローアップ活動・・・・・・・・・・・・・・・・・89
【図 2】フランスの高等教育機関執行部に対するアンケート調査結果①―ARWU の有用性に関する全般的見解・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・111
【図 3】フランスの高等教育機関執行部に対するアンケート調査結果②―ARWU における順位向上を明白な目標としているか？・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・111
【図 4】高等教育における留学生の受入国別割合（2005 年）・・・・・・・・・・・・・・151
【図 5】高等教育における留学生の受入国別割合（2009 年）・・・・・・・・・・・・・・151

【表 1】フランスの大学における外国籍をもつ学生数の推移・・・・・・・・・・・・・・66
【表 2】ボローニャ・プロセス参加国の拡大・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・80
【表 3】ボローニャ・プロセスで扱われるテーマの拡大・・・・・・・・・・・・・・・・84
【表 4】ARWU の 100 位以内にランクインした高等教育機関数の国際比較・・・・・・108
【表 5】上海交通大学による世界大学学術ランキング（ARWU）の評価指標・・・・・109

序章

本稿は、フランスのイニシアティブに注目して、高等教育分野におけるヨーロッパ統合の動因を考察するものである。

第二次世界大戦後、石炭と鉄鋼の共同管理に始まったヨーロッパ統合は、その後、半世紀以上に渡って、拡大と深化を遂げてきた。21 世紀に入り、イギリスの EU からの離脱という新たな展開が生じ、ヨーロッパ統合が必ずしも不可逆的に進行するものではないことが明らかになったが、その離脱交渉の難航は、逆に、統合が今や現代ヨーロッパにとって不可避の現実を形作っていることを浮き彫りにしたとも言える。

ここで、ヨーロッパ統合に関する研究に目を向けると、狭義のヨーロッパ統合である EU 統合[1]の主流をなす経済分野がその中心を占めてきた。一方、本稿が注目する高等教育を含む教育や文化は、伝統的にナショナル・アイデンティティや国家エリート形成における役割の重要性から国民国家にとってセンシティブな領域とされ[2]、国家から EU への権限移譲が行われず、補完性原則にもとづき EU の権限が制約される。そのため、EU 統合を主たる関心の対象としてきたヨーロッパ統合研究においては、周縁的にしか扱われてこなかった。しかしながら、本稿で詳しく述べるように、高等教育分野におけるヨーロッパ・レベルでの協力は、経済分野におけるヨーロッパ統合と同様に長い歴史をもつ。そして、国家から EU への権限委譲という形はとらずとも、EU、欧州審議会、さらにはボローニャ・プロセスといったさまざまな枠組みにおいて、多様な形態での協力が模索され、試みられてきた。したがって、高等教育は、EU 統合を唯一の選択肢としない、ヨーロッパ・レベルでの多様な協力枠組みの構築を理解する上で、きわめて興味深い分野であると言える。

そこで、本稿では、ヨーロッパ・レベルでのこうした多様な協力枠組みの構築を広義のヨーロッパ統合ととらえ、高等教育分野においてそれがどのようにして発展してきたのかを考察する。したがって、本稿のタイトルにもある「ヨーロッパ統合」とは、EU 統合という狭義のヨーロッパ統合ではなく、このような広義のヨーロッパ統合を意味するものとして用いている。

---

[1] 本稿では、欧州石炭鉄鋼共同体（ECSC）設立に端を発し、欧州経済共同体（EEC）および欧州原子力共同体（Euratom）、欧州共同体（EC）、そして欧州連合（EU）の設立へと至る一連の動きを狭義のヨーロッパ統合、あるいは EU 統合と呼ぶ。

[2] Racké, Cornelia, “The Bologna Process and the EU: Neither Within nor Without”, Work in progress presented at the Third International EUREDOCS Conference, International Centre for Higher Education Research Kassel,16-18 June 2006, p.10.

高等教育分野におけるヨーロッパ統合がどのように発展してきたのかを考察するにあたって、本稿が注目するのは、1990 年代末からおよそ 2010 年までの時期である。具体的には本稿第 2 章で示すが、1990 年代末は、高等教育分野におけるヨーロッパ統合の歴史を考える上で画期を成している。すなわち、それ以前は、EU の枠組みを中心として学生モビリティ促進のための財政支援を軸とする協力が行われるのみであったのに対し、1990 年代末には、ボローニャ・プロセスというそれまでにない協力枠組みが生まれ、ヨーロッパ諸国間での高等教育課程と学位制度の調和というナショナルな制度改革を含意する協力が実現した。これを境として、高等教育分野におけるヨーロッパ統合は、飛躍的に進展することになるのである。

そこで、本稿では、このような 1990 年代末以降の高等教育分野におけるヨーロッパ統合の飛躍的発展に焦点を当て、それがどのようにしてもたらされたのか、すなわちその動因を探っていく。その際、本稿が注目するのは、こうした飛躍的発展における国家、その中でもフランスの役割である。前述のとおり、高等教育を含む教育分野は、国民国家にとってセンシティブな領域であることから、従来、ヨーロッパ諸国は、高等教育分野におけるヨーロッパ統合には消極的であった。とりわけ、1960 年代の空席危機からルクセンブルクの妥協に至る一連の動きに典型的に示されるように、高等教育分野に限らず、自国の意に沿わない超国家的なヨーロッパ統合に時として強硬に反対してきたのがフランスである。それは、高等教育分野においても同様であるが、1990 年代末以降、その立場に大きな変化が見られる。すなわち、従来はタブーであったナショナルな高等教育制度の改変を含意するボローニャ・プロセスの発案者は他でもないフランスであり、1990 年代末以降、同国は、高等教育分野におけるヨーロッパ統合に積極的に関与するようになるのである。したがって、本稿では、従来、高等教育分野におけるヨーロッパ統合に対するいわば障壁を成してきたフランスのこうした立場の転換こそが、その飛躍的発展にとってきわめて重要であると見なし、そのイニシアティブに注目する。

その際、本稿では、次の 2 つの事例を考察対象として取り上げる。すなわち、すでに述べたボローニャ・プロセスの発足と、ヨーロッパ独自の国際大学ランキングである「U-マルチランク」の創設である。これらはいずれも、フランスのイニシアティブを発端として実現したものであると同時に、高等教育分野におけるヨーロッパ統合の進展においてきわめて重要な意味をもっている。本稿では、これら 2 つの事例の考察を通じて、1990 年代末以降の高等教育分野におけるヨーロッパ統合の飛躍的進展は、高等教育の国際化に直面し

たフランスが、ナショナルな目的のためにヨーロッパを戦略的に利用しようと統合を推進したことによってもたらされたということを、最終的に明らかにする。

加えて、本稿は、このようにナショナルな動機にもとづき、当初は、高等教育分野におけるヨーロッパ統合を純粋に政府間主義的なものとして進めようとしていたフランスが、次第に欧州委員会の存在を受け入れたことにも着目する。ここでは、フランスと欧州委員会のあいだに戦略的な互恵関係とも呼ぶべきものが結ばれ、高等教育分野におけるヨーロッパ統合をめぐっては、従来、対立的に捉えられてきた政府間主義と超国家主義の相互作用が生じていることを指摘したい。

以上を論じるにあたって、本稿の構成は以下のとおりである。すなわち、まず第 1 章では、関連する先行研究レビューを行ったのち、本稿の仮説と研究のアプローチを明示する。章構成および各章の内容についてのより詳しい説明も、この章で行う。そして、第 2 章においては、本論に入る前提として、第二次世界大戦後から本稿が射程とする 1990 年代末に至る高等教育分野におけるヨーロッパ統合の歴史を概観し、画期としての 1990 年代末の位置づけを明らかにする。次いで、本論に当たるのが、第 3 章から第 5 章であり、中でもとりわけ第 3 章と第 5 章が、本稿の核となる。前述のとおり、本稿では、ボローニャ・プロセスの発足と「U-マルチランク」の創設という 2 つの事例を取り上げるが、それぞれについて考察するのが、第 3 章と第 5 章である。一方、第 4 章は、第 3 章と第 5 章を繋ぐ章であり、第 5 章に入る前提として、第 3 章でその発足過程を論じたボローニャ・プロセスのその後の変化について考察する。最後に、結論においては、それまでの各章を通じて明らかにしたことをまとめ、第 1 章で示した仮説の検証を行う。さらに、本稿で明らかにできなかったことも踏まえ、今後の課題についても検討を加えたい。

第 1 章　研究のアプローチ

第 1 章では、本研究に先立ち、まず高等教育分野におけるヨーロッパ統合に関する先行研究の議論を整理した上で、本稿で検証する仮説を提示する。そして、本稿の章構成について詳しく説明したのち、本研究がもたらしうる学術的貢献を明らかにする。また、本章の最後では、本研究で用いる一次資料についても触れておきたい。

1-1. 先行研究

序章でも述べたように、ヨーロッパ統合に関する従来の研究は、狭義のヨーロッパ統合である EU 統合がその関心の中心を成してきた。そのため、国民国家にとってセンシティブな領域とされ、補完性原則にもとづき EU の権限が制約されてきた教育分野は、EU 統合に焦点を当てたこれまでのヨーロッパ統合研究においては、周縁的にしか扱われてこなかった。しかしながら、教育の中でも高等教育分野に関しては、初等・中等教育とは異なりヨーロッパ・レベルでの協力が比較的早くから進展してきたため、いくらかの研究の蓄積が存在する。そこで、以下では、高等教育分野におけるヨーロッパ統合に関する先行研究について整理する。なお、高等教育分野におけるヨーロッパ統合に関しては、例えば学生モビリティや質保証といった個々のテーマに焦点を当て、ヨーロッパ・レベルでの取組みや各国における状況を個別具体的に論じた研究が数多く存在する。しかし、それらは、本稿の問題関心である高等教育分野におけるヨーロッパ統合の動因には触れていないため、ここでは省略する。

では、まずわが国の研究動向に目を向けると、このテーマへの関心は高いとは言えないが、数少ない研究としては、EC／EU の枠組みにおける活動からボローニャ・プロセスに至る歴史的展開を概観した吉川裕美子による論文[3]、およびガヴァナンスに注目しながら欧州審議会と EC／EU における協力の歴史を跡付けた小西幸男による論文[4]を挙げることができる。また、ボローニャ・プロセスに関しては、それに伴う国内改革の実施状況につい

[3] 吉川裕美子「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（2003 年）。

[4] 小西幸男「EU 高等教育政策における歴史的考察―協調の軌跡」『言語と文化』第 12 号（2008 年）。

て、比較的詳しい研究が行われている[5]。しかし、高等教育分野におけるヨーロッパ統合全体として見ると、紹介や概観の域にとどまり、その動因について考察した研究は管見の限り見当たらない。

一方、海外での研究動向を振り返ると、その多くは、EC／EU の枠組みにおける協力に焦点を当て、その発展のストーリーを描いてきたことが指摘できる。これは、ボローニャ・プロセスが発足するまで、長らく EC／EU が高等教育分野におけるヨーロッパ統合の中心的枠組みであり、その中でエラスムス計画をはじめとする協力が進展してきたことを考えれば、当然と言えば当然である。これらの先行研究に共通する特徴として挙げられるのは、程度の差はあれど、いずれも高等教育分野でのヨーロッパ統合における欧州委員会の主導的役割を重視している点である。つまり、これらの先行研究は、従来は国家が排他的に権限をもち、EU 統合が限定的にしか進展してこなかったと見なされてきた高等教育分野においても、次第に欧州委員会の役割や影響力が大きくなっていることを明らかにしようとするものである。1990 年代末にボローニャ・プロセスが開始したことは、このような理解に修正を迫るものであるが、こうした先行研究は、同プロセスによってつかの間、欧州委員会に代わって国家が高等教育分野におけるヨーロッパ統合を主導したことを認めつつも、すぐにも欧州委員会がイニシアティブを取り戻したと主張する。したがって、これらの研究は、ボローニャ・プロセス発足の前後を通じて、高等教育分野におけるヨーロッパ統合の動因を、欧州委員会の主導的役割に求めていると言うことができるだろう。

このような研究の代表例が、サラ・クロシェ（Sarah Croché）による一連の社会学的研究である[6]。クロシェの研究は、ボローニャ・プロセスを中心的に扱っているが、そこで強調されるのが欧州委員会の主導的役割である。クロシェは、アクター・ネットワーク理論と翻訳の社会学の理論に依拠し、ボローニャ・プロセスが政府間主義的な枠組みによって発足し、当初、欧州委員会が排除されたことを、国家による高等教育政策に対する主権の再主張と認める一方で、その後すぐに欧州委員会が「マクロアクター」としての主導的立場

---

[5] 代表的なものとして、木戸裕「ヨーロッパの高等教育改革―ボローニャ・プロセスを中心にして」、『レファレンス』第 658 号（2005 年）および大場淳「欧州高等教育圏創設とフランスの対応―新しい学位構造（LMD）の導入を巡って」、『大学論集』第 35 集（2005 年）（URL: http://home.hiroshima-u.ac.jp/oba/docs/ronshu35.pdf、2011 年 11 月 16 日ダウンロード）を挙げることができる。

[6] Croché, Sarah, « Qui pilote le processus de Bologne ? », *Éducation et Sociétés*, n°18, 2006, pp.203-217 ; Croché, « Évolution d'un projet d'Europe sans Bruxelles : le cas du processus de Bologne », *Éducation et Sociétés*, n°24, 2009, pp.11-27 ; Croché, *Le pilotage du processus de Bologne*, Louvain-la-Neuve, 2010.

を取り戻したとする。そして、2000 年代半ばになると、EU 枠外の政府間協調であるはずのボローニャ・プロセスが、EU のリスボン戦略に吸収され、欧州委員会が、EU とボローニャ・プロセス双方に渡り、高等教育分野におけるヨーロッパ統合を主導するようになったと主張するのである[7]。

また、クロシェほどではないものの、アン・コーベット（Anne Corbett）も類似した見解をとっている[8]。すなわち、コーベットによる研究はまず、マーストリヒト条約以降、教育・訓練分野において EU の枠組みでの立法の実現可能性が極めて低いことから、欧州委員会がコミュニケーションと呼ばれる政策文書の公表を重要な政策手段として用いたことに注目する[9]。そして、コーベットもまた、高等教育分野におけるヨーロッパ統合をめぐってボローニャ・プロセスと EU いう 2 つの枠組みが並存する状況を考察する中で、やはり欧州委員会の役割と EU のリスボン戦略との結びつきに焦点を当てている。そこでは、ボローニャ・プロセスは、そのフォローアップへの欧州委員会の参加を通じて、すぐさま EU の活動と密接に結びつくようになったとされ、そのアジェンダがリスボン戦略のアジェンダや欧州委員会によるインプットを反映していることが強調されている[10]。このように、コーベットは、アジェンダ設定とイシュー・フレーミングをめぐる欧州委員会の働きから、EU とボローニャ・プロセス双方に渡る高等教育分野におけるヨーロッパ統合の進展を論じているのである。ただし、この研究では、最終的に、欧州委員会の役割に軸足を置きながらも、ボローニャ・プロセスに関しては政府間主義的構造の存在の重要性を認め、欧州委員会とそうした政府間主義的構造のあいだに相互依存関係を指摘している[11]。この点に関して、コーベットは詳しい検討を行っていないが、本稿の仮説とも関わるので、のちにもう一度言及する。

クロシェとコーベット以外にも、EU における高等教育分野を対象とした協力の発展を跡付けたリュース・ペパン（Luce Pépin）による研究もまた、必ずしも明示的ではないものの、国家の役割を捨象した説明を行っている。この研究においては、EU 枠外におけるボローニャ・プロセスについても、EU における協力発展の文脈から語られ、そこでの欧

---

[7] Croché, « Évolution d'un projet », p.23.
[8] Corbett, Anne, "Ping Pong: Competing Leadership for Reform in EU Higher Education 1998-2006", *European Journal of Education*, Vol.46, No.1, 2011, Part I.
[9] Ibid., pp.40-41.
[10] Ibid., pp.42-44.
[11] Ibid., p.50.

州委員会の役割が強調されている[12]。また、ルース・キーリング（Ruth Keeling）も、高等教育分野におけるヨーロッパ統合の動因について明らかにしているわけではないが、ボローニャ・プロセスとリスボン戦略への関与を通じて、欧州委員会がヨーロッパにおける高等教育をめぐる言説を支配し、その活動の正当性を確立しているとして、やはり欧州委員会に焦点を当てた研究を行っている[13]。

以上の先行研究は、程度の差はあれ、いずれも高等教育分野におけるヨーロッパ統合の進展を欧州委員会の役割に注目して説明していることから、超国家主義的研究と呼ぶことができるだろう。こうした研究は、従来、国家の領域に属すると考えられてきた高等教育分野においても､欧州委員会が大きな影響力を行使していることを明らかにしている点で、興味深い視点をもたらすものである。しかし、その一方で、これらは、欧州委員会の役割を過大評価し、国家の役割を過小評価する傾向がある。すなわち、これらの先行研究において、ヨーロッパ諸国は、ある時は欧州委員会と対立し、ヨーロッパ統合を阻害したり、あるいはその主導権をめぐって相争う存在として、またある時は欧州委員会のイニシアティブに受動的に服従する存在として描かれる。そのため、これらの国々が高等教育分野におけるヨーロッパ統合に対して能動的に果たす役割については、明らかにされていないのである。

それでは、高等教育分野におけるヨーロッパ統合に関して、「政府間主義的」と呼べる先行研究は存在するのだろうか。この分野において「政府間主義的」と呼ばれる研究はたしかに存在するが、それらはむしろ、ヨーロッパ・レベルで合意された政策を国内レベルで実施する段階に焦点を当てた研究である。代表的なものとして、クリスティーヌ・ミュスラン（Christine Musselin）による研究を挙げることができるが、それは、知識基盤社会という言説の台頭とボローニャ・プロセス進展の中、国内レベルに注目すると、高等教育政策には、ヨーロッパ・レベルでの収斂よりも各国の国内状況に則したナショナルな語尾変化が見られることを指摘するものであり、高等教育分野における欧州委員会による暗黙の支配を否定している[14]。こうした研究は、高等教育分野におけるヨーロッパ統合の進展の

[12] Pépin, Luce, “The History of EU Cooperation in the Field of Education and Training: How Lifelong Learning Became a Strategic Objective”, *European Journal of Education*, Vol.42, No.1, 2007, pp.121-132.

[13] Keeling, Ruth, “The Bologna Process and the Lisbon Research Agenda: the European Commission’s Expanding Role in Higher Education Discourse”, *European Journal of Education*, Vol. 41, No.2, 2006.

[14] Musselin, Christine, « Les réformes des universités en Europe : des orientations comparables, mais des déclinaisons nationales », *Revue du MAUSS*, Vol.1, n° 33, 2009, pp.69-91.

下での各国の実情を明らかにしている点で重要な知見をもたらす一方で、国内レベルでの実施段階に焦点を当てているため、本稿の問題関心であるヨーロッパ・レベルでの統合進展の動因には言及していない。

したがって、高等教育分野におけるヨーロッパ統合の動因に関しては、主として超国家主義的な立場からのみ説明がなされてきたと言うことができる。しかしながら、この分野における統合を進展させてきたのはあくまで欧州委員会で、国家は、それに対立あるいは受動的に服従するのみであったのだろうか。本稿ではむしろ、欧州委員会の役割が相対的に拡大しているとしても、高等教育分野におけるヨーロッパ統合の進展は、そこに利益を見出し、それを積極的に活用しようとする国家の側のイニシアティブがあってこそ可能になった、と考える。

また、詳しくは次節で説明するが、本稿では、このように政府間主義的な立場に立脚しながらも、高等教育分野におけるヨーロッパ統合をめぐっては政府間主義と超国家主義のあいだに相互作用が生じていると考える。この点は、先に挙げたコーベットによる研究で指摘される、欧州委員会と政府間主義的構造とのあいだの相互依存関係にも通じるものである。しかし、詳しい説明はなされていないものの、コーベットは、ボローニャ・プロセスという特定の政府間主義的構造に対象を限定しているとともに、相互依存関係と言いながらも、欧州委員会が高等教育分野における協力を推進するために政府間主義的構造からの支援を受けるという側面に重点を置き、基本的には超国家主義的立場に立脚している。それに対し、本稿では、逆に国家の側からの視点に着目する。すなわち、国家が、自らが望む高等教育分野におけるヨーロッパ統合を進めるにあたって、欧州委員会からの支援を利用したという側面である。このような視点からの説明は、高等教育分野におけるヨーロッパ統合の進展に対する国家の役割を積極的に再評価するにあたって不可欠である。加えて、こうした両面からの考察を行って初めて、高等教育分野におけるヨーロッパ統合をめぐる超国家主義と政府間主義の相互作用を示すことが可能になるだろう。

以上、ここまで高等教育分野におけるヨーロッパ統合に関する先行研究を整理し、それに対する本稿の立場を明らかにしてきた。次節では、それらを踏まえ、本研究の仮説と研究アプローチを提示する。

1-2. 仮説と研究手法

第 1 節で示した立場から、本稿は、フランスという国家のイニシアティブに着目して、1990 年代末以降の高等教育分野におけるヨーロッパ統合進展の動因を考察する。序章でも触れたように、ここで、数あるヨーロッパ諸国の中でもフランスに注目するのは、1990 年代末の高等教育分野におけるヨーロッパ統合の飛躍的発展にとって、同国の立場の転換が重要だと考えるからである。すなわち、フランスは、従来、高等教育分野を含め、自国の意に沿わない超国家的なヨーロッパ統合には時として強硬に反対してきたが、1990 年代末に、それまで困難であったヨーロッパ諸国間での高等教育課程と学位制度の調和というナショナルな高等教育制度改革を含意するボローニャ・プロセスを実現に導いたのは、他ならぬこのフランスであった。したがって、本稿では、従来、高等教育分野におけるヨーロッパ統合に対するいわば障壁を成してきたフランスのこうした立場の転換が、その飛躍的発展にとってきわめて重要な意味をもつとして、そのイニシアティブに注目する。

そこで、本稿が立てた仮説は、以下のとおりである。まず第一に、本稿の核となる仮説は、フランスが、ナショナルな目的のためにヨーロッパ・レベルでの協力に利益を見出し、それを積極的に活用しようと推進したことによって、高等教育分野におけるヨーロッパ統合が大きく進展した、というものである。そして、第二の仮説は、フランスは、当初、高等教育分野におけるヨーロッパ統合を純粋な政府間主義によって進めようとしたが、次第にフランスと欧州委員会のあいだには利害の一致にもとづく協力関係が生じ、高等教育分野におけるヨーロッパ統合は、政府間主義と超国家主義が互いに利益を見出し、相互補完する関係によって特徴づけられるようになったと、というものである。本稿ではまた、このような高等教育分野における政府間主義と超国家主義の相互作用が成立する前提として、純粋な政府間主義に固執してきたフランスが、欧州委員会の存在を受け入れることを可能にした 1 つの条件は、ボローニャ・プロセスが政府間主義を担保する枠組みとして確立したことにあったと考え、その点についても検証を行う。

以上の仮説を検証するにあたって、本稿が取り上げるのは、序章でも示したとおり、1990 年代末のボローニャ・プロセスの発足と 2000 年代後半の「U-マルチランク」の創設という 2 つの事例である。このうち、ボローニャ・プロセスは、1998 年にフランス、ドイツ、イタリア、イギリスの 4 カ国が共同宣言を採択したことを契機とし、翌 1999 年にヨーロッパ 29 カ国が、2010 年までの「欧州高等教育圏（European Higher Education Area: EHEA）」

創設を謳うボローニャ宣言に署名して開始した、EU 枠外における政府間協調枠組みである。その発足当初における最大の関心事は、ヨーロッパ・レベルでの教育課程と学位制度の調和にあり、従来、EU の枠組みにおいては困難であったナショナルな高等教育制度改革を含意する協力を実現した画期的な取組みである。一方、「U-マルチランク」は、従来の国際大学ランキングは研究業績を過大評価しすぎているとの見地から、研究のみならず教育と学習、知識移転、地域との連携、国際化という 5 つの側面から高等教育機関を評価する、ヨーロッパ独自の多元的な国際大学ランキングであり、2008 年の欧州委員会による入札募集を経て、2014 年に最初のランキングが公表されるに至っている。これらはいずれも、フランスのイニシアティブを発端としていると同時に、それぞれ教育課程と学位制度および国際大学ランキングという、それまでにない領域における協力を実現した点で、高等教育分野におけるヨーロッパ統合の進展において大きな意味をもっている。そこで、本稿では、それぞれ第 3 章と第 5 章において、これら 2 つの事例を 1 つずつ取り上げ、フランスがどのようにしてそのイニシアティブをとったのかを実証的に解明するとともに、その背後にある政策意図について考察を行う。

では、ここで、序章でも少し触れたが、本稿の章構成について提示しておきたい。まず第 2 章においては、本論に入る前提として、第二次世界大戦後から本稿が射程とする 1990 年代末に至る高等教育分野におけるヨーロッパ統合の歴史を 4 つの時期に区分して概観する。そして、本稿が、高等教育分野におけるヨーロッパ統合の飛躍的発展が生じた画期ととらえる 1990 年代末の位置づけを明確にする。

次に、本論に当たるのが、第 3 章から第 5 章であり、中でも第 3 章と第 5 章において、本稿の中心的議論を行う。前述のとおり、第 3 章と第 5 章では、それぞれボローニャ・プロセスの発足と「U-マルチランク」の創設という 2 つの事例を取り上げて考察する。その際、各章においては、まず背景となる文脈を概観したのち、フランスがどのようにしてそれぞれのイニシアティブをとり、協力を実現に導いたのかを一次資料を用いて実証的に明らかにする。その上で、こうしたフランスのイニシアティブの背後にある意図について、内容と手法の両面から考察を行う。ここで、内容というのは、ボローニャ・プロセスの事例で言えば教育課程と学位制度の調和、「U-マルチランク」の事例で言えばヨーロッパ独自の多元的な国際大学ランキングの創設という、それぞれの事例において取り組まれる協力内容を意味する。また、協力手法は、EU の枠組みを用いるのか否か、欧州委員会と協力するのか否かといった、ヨーロッパ・レベルでの協力に取り組むにあたって、どのよう

な手法をとるかを意味する。本稿では、これら 2 つの面から、それぞれの事例において、フランスがなぜそのような内容および手法で協力を進めようとしたのか、その意図を考察する。

一方、第 4 章は、第 5 章に移る前提として、第 3 章でその発足を論じたボローニャ・プロセスの変化を明らかにし、EU との関係性を含め、高等教育分野におけるヨーロッパ統合をめぐる状況の整理を行う。それによって、この章では、純粋に政府間主義的な協力枠組みとして発足したボローニャ・プロセスが、次第に欧州委員会を受け入れながらもその政府間主義的性質を維持し、EU とは異なる汎ヨーロッパ的な協力枠組みとして独自のあり方を確立したことを明らかにする。仮説で述べたように、本稿では、高等教育分野における政府間主義と超国家主義のあいだの相互作用が成立した背景として、ボローニャ・プロセスが政府間主義を担保する枠組みとなったことを指摘しているが、第 4 章は、第 5 章においてその点を議論する前提となる。

最後に、結論においては、それまでの各章での議論を整理し、第 1 章で示した仮説の検証を行う。また、本稿で明らかにできなかったことも踏まえ、今後の課題についても検討を行う。

以上の考察を通じて、本稿がもたらしうる学術的貢献としては、以下の 3 点を挙げることができる。すなわち、まず第一には、従来のヨーロッパ統合に関する研究では注目されてこなかった、高等教育分野における統合の様態を明らかにしている点である。序章でも述べたように、教育や文化は、伝統的にナショナル・アイデンティティや国家エリート形成における役割の重要性から国民国家にとってセンシティブな領域とされ、EU の枠組みにおける統合は大きな制約を受けてきた。高等教育もこうした領域に含まれるが、一方で、人材育成や能力開発という経済的側面を有することから、初等・中等教育とは異なりヨーロッパ・レベルでの協力が比較的進展してきた。このように文化的側面と経済的側面を併せもつ高等教育分野においては、国家主権への執着とヨーロッパ統合への志向が並存し、EU 統合を唯一の選択肢としない、ヨーロッパ・レベルでの多様な協力枠組みの構築が試みられてきた。したがって、高等教育は、国家主権への執着によって制約を受ける分野でのヨーロッパ統合のあり方を考察する上で、きわめて興味深い分野であると言える。その点で、本研究は、EU の枠にとらわれないより広い視野からヨーロッパ統合研究に重要な知見をもたらすものと考えている。

第二に、本稿は、従来、超国家主義的な立場からのみ理解される傾向にあった高等教育

分野におけるヨーロッパ統合の進展を、政府間主義的な立場から読み直し、さらには最終的に政府間主義と超国家主義の対立を乗り越え、それらのあいだの相互作用を明らかにするものである。こうした相互作用は、先に挙げたコーベットが指摘する欧州委員会と政府間主義的構造の相互依存関係にも通じるものであるが、当該研究においてはそれについて詳しく説明されているとは言い難い。また、同研究は、基本的に超国家主義的な立場に立脚し、高等教育分野における EU および欧州委員会の影響力拡大という側面に重点を置いた説明を行っているため、もう一方の重要なアクターたる国家の役割については副次的にしか触れられていないばかりか、このような相互作用がヨーロッパ統合のもたらす影響も十分に明らかではないのである。本稿は、逆に、国家の側の視点に着目し、政府間主義的な立場に立脚しながらも、高等教育分野におけるヨーロッパ統合をめぐる超国家主義と政府間主義の相互作用を示そうとするものであり、それによって、従来の欧州委員会の影響力拡大という側面からの説明とは一線を画している。本稿において、こうした相互作用のあり方を具体的に明らかにすることは、対立のみに還元されない、ヨーロッパ統合をめぐる超国家主義と政府間主義の関係を理解する一助となるだろう。

第三に、本稿は、現地でのインタビューを含め、後述するさまざまな一次資料を用いて、ボローニャ・プロセスの発足と「U-マルチランク」という 2 つの取組みが実現に至る経緯を実証的に解明している点で意義があると考える。これら 2 つの事例はいずれも、それまでにないまったく新しい協力の取組みであると同時に、ボローニャ・プロセスは教育課程と学位制度、「U-マルチランク」は大学ランキングという、ヨーロッパ・レベルで扱うにはきわめてセンシティブなテーマを対象としているがゆえに、高等教育分野におけるヨーロッパ統合を考える上で興味深い事例である。しかしながら、ボローニャ・プロセスに関しては、わが国においては、それに伴う国内改革の実施状況については比較的詳しい研究がなされているものの、ヨーロッパ・レベルでそれがどのようにして実現したのかやその後の展開に関しては、紹介や概観の域を超えるものは見当たらない。また、「U-マルチランク」については、それが実現に至る過程を伝える一次資料は少なく、またそれに関する先行研究も、管見の限りではほとんど確認できない。したがって、本稿は、従来の研究では明らかにされてこなかった、これら 2 つの取組みが実現に至る過程を詳細に解き明かす実証的知見によって、学術的貢献をもたらすものと考える。

以上の研究を行うにあたって、本稿は、実証性の観点からできる限り多くの一次資料を用いている。詳しくは、本文末尾の参考文献リストに挙げているが、ヨーロッパ・レベル

に関しては、EU、ボローニャ・プロセス、および関連するステークホルダー組織の発行する政策文書や報告書、報道資料、ウェブサイト等を参照した。このうち、ボローニャ・プロセスに関しては、その運営機構の会合における議論の要約を含め、多くの資料が公開されているが、とりわけ 2003 年のベルリン会合以前は、文書の体系的作成が行われておらず、資料がほとんど公開されていない。そのため、この時期に関しては、以下に挙げるナショナルなレベルの資料を中心に用いている。ナショナルなレベルに関する資料としては、フランスの議会資料（議事録、報告書）の他、国民教育省あるいは高等教育省の発行する文書（報告書、報道資料等）、新聞記事、さらには閣僚の著作を中心的に用いた。

また、文字による資料に加えて、2011 年 9 月にブリュッセルとパリ、2018 年 3 月にパリにおいてそれぞれ現地調査を実施した[15]。その際、現地の研究者に加えて、欧州委員会、フランスの国民教育省および高等教育省、フランス大学長会議（Conférence des présidents d'université: CPU）をはじめとする機関において、関係するアクターへのインタビューを実施した。このような調査を通じて得た知見は、本稿に多くの示唆を与えるとともに、とりわけ限られた公開資料しか存在しない場合には、貴重な手掛かりとして参照している。 本稿では、以上の資料を批判的に用いながら考察を進めている。

[15] 2011 年 9 月の現地調査は、EU インスティテュート関西（EUIJ 関西）による 2011 年度大学院博士課程後期課程・ポスドク（PD）研究調査旅行助成、2018 年 3 月の現地調査は、独立行政法人日本学術振興会研究拠点形成事業（A. 先端拠点形成型）「日欧亜におけるコミュニティの再生を目指す移住・多文化・福祉政策の研究拠点形成」からの研究助成を受けた。

第 2 章　高等教育分野におけるヨーロッパ統合の歩み

序章で述べたとおり、本稿で扱う 1990 年代末は、高等教育分野におけるヨーロッパ統合の歴史を考える上で画期を成している。しかし、そのことを理解するには、それ以前の歴史を知ることが不可欠である。そこで、第 2 章では、本稿が射程とする 1990 年代末から 2010 年までの時期を考察する前提として、それ以前の高等教育分野におけるヨーロッパ統合の歴史的展開を概観する。ここで扱うのは、ヨーロッパ・レベルにおいて高等教育分野を対象とした協力が開始した 1950 年代から 1990 年代末に至る時期であり、およそ半世紀に渡る歴史を時系列に跡付ける。

2-1. 時期区分

本節ではまず、高等教育分野におけるヨーロッパ統合の歴史的展開を考察するにあたって、先行研究を参照しながら、本稿で用いる時期区分を提示する。

高等教育分野におけるヨーロッパ統合の歴史的展開に関しては、数多くの研究が存在する。その中には、こうした協力の展開そのものを論じるものと、何らかの別のテーマを主題としながら、副次的あるいは前史的にそれに触れているものがある。前者としては、コーベットによる代表的研究[16]の他、ペパンによる研究[17]を挙げることができる。また、後者としては、ジョン・フィールド（John Field）[18]やクロシェ[19]、さらにはポーリーヌ・ラヴィネ（Pauline Ravinet）[20]らによる研究を挙げることができる。これらのうち、フィールドの研究は、EU の教育・訓練政策の性質とインパクトを分析することに主眼を置いており、一方、クロシェとラヴィネの研究はボローニャ・プロセスを主要なテーマとしている。前者は EU、後者はボローニャ・プロセスと主たる関心対象こそ異なるものの、これらの研

---

[16] Corbett, Anne, *Universities and the Europe of Knowledge: Ideas, Institutions and Policy Entrepreneurship in European Union Higher Education, 1955-2005*, Basingstoke and New York, 2005.

[17] Pépin, “The History of EU Cooperation”.

[18] Field, John, *European Dimensions: Education, Training and the European Union*, Higher Education Policy Series 39, London, 1998.

[19] Croché, *Le pilotage*.

[20] Ravinet, Pauline, *La genèse et l’institutionnalisation du processus de Bologne : Entre chemin de traverse et sentier de dépendance,* Thèse de doctorat, science politique, Institut d’Etudes Politiques de Paris, 2007 ; Ravinet, « La construction européenne et l'enseignement supérieur », dans Renaud Dehousse (dir.), *Politiques européennes*, Paris, 2009, pp.353-368.

究は、いずれもそこに至る前史としてそれ以前の高等教育分野における協力の展開を論じている点で共通している。

一方、わが国における代表的研究としては、1957 年の EEC 成立からボローニャ・プロセスに至る歴史を、主としてエラスムス計画に注目しながら概観した吉川による論文を挙げることができる[21]。しかし、エラスムス計画については比較的詳しい考察がなされているものの、ヨーロッパにおける高等教育分野の協力の歴史という観点においては、先に挙げたフィールドの研究に依拠しており、紹介の域を出ていない。

これらの研究を見てみると、いずれもおよそ半世紀に渡る歴史を複数の時期に区分して考察しているが、そこには多かれ少なかれ見解の一致が見られると考えてよい。ボローニャ・プロセスが開始する 1990 年代末以前の歴史的展開について、多くの先行研究は、次の 2 つの出来事を画期と見なしている。すなわち、EC 加盟国の教育大臣による初会合の開催（1971 年）と EU の基本条約において教育に関する条項が初めて設けられたマーストリヒト条約の成立（1992 年）である。したがって、論者によって若干の相違は存在するものの、およそ 1950 年代から 70 年代初頭、1970 年代初頭から 90 年代初頭、1990 年代初頭以降という、3 つの時期から成る区分を見出すことができる[22]。これに加えて、EC 域内の短期交換留学プログラムを柱とするエラスムス計画の開始（1987 年）を画期と見なすことも可能であろう[23]。

本稿では、こうした先行研究に従い、1950 年代から 1990 年代末に至る高等教育分野におけるヨーロッパ統合の歴史的展開を、以下の 4 つの時期に区分して時系列に跡付けていく。すなわち、①1950 年代から 1971 年、②1971 年から 1987 年、③1987 年から 1992 年、④1992 年から 1990 年代末である。これは、前述したように、EC 加盟国の教育大臣による初会合の開催（1971 年）、EC の枠組みにおけるエラスムス計画の開始（1987 年）、EU の基本条約に教育に関する条項が初めて設けられたマーストリヒト条約の成立（1992 年）をそれぞれ画期と見なすものである。

---

[21] 吉川、前掲論文。

[22] このような時期区分を用いる先行研究として、Ravinet, « La construction européenne » および Pépin, “The History of EU Cooperation”を挙げることができる。なお、Corbett, *Universities and the Europe of Knowledge* は、1987 年以前の時期についてより詳細な区分を行っているが、やはり 1970 年代初頭を 1 つの画期と見なしている点で共通している。

[23] エラスムス計画を画期とするものとして、Field, *European Dimension* およびそれを踏襲する吉川、前掲論文などがある。

2-2. 高等教育分野におけるヨーロッパ統合の歴史的展開

2-2-1. ヨーロッパ統合草創期における協力の萌芽（1950 年代-1971 年）

1950 年代から 1971 年に至る第 1 期は、ヨーロッパ統合の草創期にあたる。1950 年代は、欧州石炭鉄鋼共同体（ECSC）、欧州経済共同体（EEC）および欧州原子力共同体（Euratom）の相次ぐ創設が示すように、ヨーロッパ統合が飛躍的に発展した時代であった。そのような状況下で、高等教育分野においても超国家レベルでの高等教育政策の萌芽と挫折、そしてそれに代わる政府間協力の進展が見られた。

高等教育分野に関する最初の提案がなされたのは、ECSC6 カ国の外相によって 1955 年 6 月に開催され、EEC および Euratom 創設の契機となったメッシーナ会議においてであった。この場で、西ドイツ代表のヴァルター・ハルシュタイン（Walter Hallstein）は、超国家的性格をもつヨーロッパ大学の設立を提案したが、とりわけフランスによる強い反対に遭う。そのため、この提案は、原子力エネルギーに関する共同研究と専門人材育成のための機関を設立する計画に変更された。結果として、1957 年 3 月に調印された 2 つのローマ条約のうち、EEC 設立条約においては、職業訓練に関する規定（第 128 条）は設けられたものの、教育政策に関して一切言及されることはなかった。一方、Euratom 設立条約には、原子力エネルギー研究に携わる「大学レベルの機関」の設立が謳われた（第 9 条）[24]。

ローマ条約調印後、ハルシュタインや Euratom 第 2 代委員長エティエンヌ・イルシュ（Étienne Hirsch）らは、原子力関連分野ではなく、ヨーロッパ統合に広く関わる人文科学に重点を置いた大学の創設を企図する[25]。しかし、超国家的権威に懐疑的な西ドイツの大学長たちによる異議申立てや、シャルル・ド=ゴール（Charles de Gaulle）が率いるフランスの抵抗の結果、1961 年 7 月のボン首脳会議において、ヨーロッパ大学設立プロジェクトは、イタリア政府の責任下で政府間主義的に遂行されることが決まった[26]。同計画は、1969 年 12 月のハーグ首脳会議において再び取り上げられ、人文・社会科学に重点を置いた欧州大学院（European University Institute: EUI）をフィレンツェに設立することが合意された。その後、EC 加盟 6 カ国は 1972 年 4 月に協定に署名し、EUI は、大学院レベルを対象とす

[24] Corbett, *Universities and the Europe of Knowledge*, Chapter 2; Ravinet, « La construction européenne », p.355.
[25] Corbett, *Universities and the Europe of Knowledge*, pp.38-44.
[26] *Ibid.*, p.51.

る教育・研究機関として 1976 年に開設された。その運営方針を決定する最高理事会（High Council）のメンバーは EUI 加盟国政府代表によって構成され、政府間主義的な枠組みのもとに置かれたのである[27]。こうして、超国家的なヨーロッパ大学の創設という、ヨーロッパ統合の飛躍の中で生まれた野心的な計画は、当事者である大学と教育政策に対する主権喪失を危惧する国家の抵抗によって、大幅な後退を余儀なくされたのである。

このように、第 1 期には、超国家的志向をもつ EU 統合の枠組みにおいて高等教育分野を対象とする協力が試みられたものの、その成果はきわめて限定的であったと言わざるを得ない。しかしながら、この時期のヨーロッパ諸国は、EU 統合とは異なる政府間主義的枠組みの中でも協力を模索していく。その最初期の試みがなされたのは、西欧同盟（Western European Union: WEU）と欧州審議会という、いずれも 1940 年代末に創設された国際機関においてであった。このうち、WEU は、1948 年のブリュッセル条約によって設立され、冷戦期における西欧諸国の防衛を主たる関心としていた。そのため、WEU の枠組みにおいては、高等教育は外交とプロパガンダの手段と見なされ、結果として、協力の主たる枠組みは欧州審議会へと移っていく[28]。欧州審議会は、人権や法の支配、民主主義の分野を中心に活動する政府間主義的な国際機関として 1949 年に設立され、当初から文化や教育に関わる協力に取り組んできた。高等教育の分野では、学修と資格の承認の領域での協力を積極的に推進し、1950 年代にはすでに 3 つの協定を成立させている。すなわち「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」（1953 年署名）[29]、「学修期間の同等性に関するヨーロッパ協定」（1956 年署名）[30]、そして「大学資格の学術的承認に関するヨーロッパ協定」（1959 年署名）[31]である。これらは、いずれも大学入学・修了卒業に関わる資格と学修期間の同等性の承認を協定締結国に求めるものであり、異なる高等教育システム間での学生の移動を円滑化することを主たる目的としていた。

---

[27] *Ibid.*, p.57 and pp.61-62. また、欧州大学院に関しては、以下も参照している。“A Brief History of the EUI”（URL: https://www.eui.eu/About/HistoryofEUI、2018 年 5 月 24 日最終閲覧）および Convention Setting up a European University Institute, 19 April 1972 (URL: http://www.eui.eu/Documents/AboutEUI/Convention/English.pdf、2014 年 1 月 20 日最終閲覧)。

[28] Corbett, *Universities and the Europe of Knowledge*, pp.52-54; Ravinet, « La construction européenne », pp.354-355.

[29] European Convention on the Equivalence of Diplomas leading to Admission to Universities, European Treaty Series No.15, 11 December 1953, Paris.

[30] European Convention on the Equivalence of Periods of University Study, European Treaty Series No.21, 15 December 1956, Paris.

[31] European Convention on the Academic Recognition of University Qualifications, European Treaty Series No.32, 14 December 1959, Paris.

以上のように、この時期の協力は、国家と大学からの根強い抵抗の結果、超国家的な EU 統合の枠組みにおいてではなく、純粋に政府間主義的な欧州審議会の枠組みを中心として進展した。その取組みは、国境を越えた学修と資格の相互承認の促進を図るきわめて控え目なものにとどまったが、経済分野を核として地域統合が進展する中、高等教育分野でもヨーロッパ・レベルでの協力の萌芽が見られたことの意義は大きい。

2-2-2. EC の枠組みにおける協力の模索（1971-1987 年）

しかし、1970 年代に入ると、高等教育分野における協力の主たる枠組みは、欧州審議会から EC へと移行する。本稿では、EC 加盟国の教育大臣による初会合が開催された 1971 年を画期として、それ以降を第 2 期としているが、実際には、こうした傾向は 1960 年代からすでに見られた。

このような動きは、超国家的志向をもつ EEC が高等教育政策に介入することに一貫して反対してきたフランスからもたらされた。フランスの態度の変化の背景にあるのは、1960 年代末に生じた大規模な大学紛争である。1968 年の五月革命後、国民教育相を務めたエドガー・フォール（Edgar Faure）は、抜本的な大学改革に取組むことを強いられた。その結果として 1968 年 11 月 12 日に制定された「高等教育基本法」（通称エドガー・フォール法）は、旧来の学部（faculté）を解体して新たに教育研究単位（unité d'enseignement et de recherché: UER）を新設し、大学の自治を拡大した[32]。国内の改革圧力にさらされる中、フォールと後任の国民教育相オリヴィエ・ギシャール（Olivier Guichard）が、国内問題の解決のための手段として着目したのがヨーロッパであった。しかし、前述のように、当時、高等教育分野における協力の中心的な枠組みとなっていた欧州審議会は、学修と資格の相互承認の促進に関しては一定の成果を生んだものの、新たなイニシアティブを欠いていた。そのことに失望したギシャールは、欧州審議会に代わって EC の枠組みでの協力に期待を寄せたのである[33]。

こうした状況の下、1971 年 11 月 16 日、EC 加盟国の教育大臣は共同体の枠組みの中で

[32] Loi n° 68-978 du 12 novembre 1968 d'orientation de l'enseignement supérieur, *Journal officiel de la République française*, le 13 novembre 1968, pp.10579-10584 ; Eurydice, *Two decades of Reform in Higher Education in Europe: 1980 onwards*, Brussels, 2000, pp.314-315.

[33] Corbett, *Universities and the Europe of Knowledge,* pp.54-57.

初となる会合を開催し、教育分野における協力の必要性を謳う決議を採択した[34]。これを契機として、高等教育分野における EC の活動の模索が本格化することになる。このような動きにすばやく応えたのは、当時 EC 委員会において産業問題担当委員を務めていたアルティエロ・スピネッリ（Altiero Spinelli）であった。連邦主義者として知られるスピネッリの提案にもとづき、1972 年 7 月、EC 委員会は、ベルギー出身の社会学者アンリ・ジャンヌ（Henri Janne）に対し、EC の教育政策のための提案を行うよう依頼する[35]。各国の教育関係者や専門家に対する聞き取りの結果、翌1973年2月にジャンヌが提出した報告書は、加盟国の教育の構造や伝統を尊重しながらも、教育政策の漸進的調和を促進することが望ましいと結論づけた[36]。しかし、このような野心的な提案は反発を招き、EC 委員会内部からも非現実的であると判断された[37]。

ジャンヌ報告に対するこのような否定的反応ののち、EC 委員会は、1974 年 3 月に『欧州共同体における教育（Education in the European Community）』と題したコミュニケーションを公表した[38]。教育分野における EC の活動のあり方を提案したこの文書は、優先的活動領域として、①域内における教員・研究スタッフ・学生のモビリティ、②移民労働者の子弟の教育、③教育におけるヨーロピアン・ディメンションの促進を挙げている。ここで注目すべきは、教育分野における協力を推進するにあたって EC 委員会が示したきわめて慎重な姿勢である。このコミュニケーションの中で、EC 委員会は、教育分野における共同体の活動の重要性を認めながらも、加盟国の教育的伝統と教育システムの多様性を尊重する姿勢を強調し、教育制度の構造および教育内容の調和や調整を目指すことを「非現実的であるばかりか、望ましくない」として退けた。そして、差し当たっては、他のセクターのような共通政策の実施ではなくより体系的な情報と経験の交換によって支えられる教育協力戦略の発展のための共通のコミットメント」が必要だとしている[39]。こうした控え目

---

[34] *Ibid.*, pp.62-63; Pépin, “The History of EU Cooperation”, p.123.
[35] Corbett, *Universities and the Europe of Knowledge*, pp.71-72.
[36] Commission of the European Communities, “For a Community Policy on Education”, Report by Henri Janne, *Bulletin of the European Communities*, Supplement 10/73, 1973, p.51.
[37] Ibid., pp.77-85; Ravinet, « La construction européenne », p.357.
なお、1973 年には、オルトリ委員会の発足に従い、EC 委員会内に教育・研究・学術総局（DG XII）が新たに設置され、その担当委員には、ラルフ・ダーレンドルフ（Ralph Dahrendorf）が就任した。スピネッリとは異なり、ダーレンドルフは、教育分野における EC の共通政策や各国の教育政策の調和には慎重であったとされる。
[38] Commission of the European Communities, “Education in the European Community”, Communication from the Commission to the Council, presented on 11 March 1974, COM (74) 253 final/2, *Bulletin of the European Communities*, Supplement 3/74, 1974.
[39] Ibid., p.6.

な態度は、ジャンヌ報告への反発を受けて、加盟国に配慮した結果であろう。

さらに、同コミュニケーションにおいては、教育分野における共同体のプログラムを発展させるにあたって、EC 委員会に助言と支援を行うため、「教育協力のためのヨーロッパ委員会（European Committee for Educational Cooperation）」の設置が提案された。これは、各加盟国の代表 3 名と代理委員 3 名、そして EC 委員会の代表から成る組織であり、後者が議長を務めることとされている[40]。

同年 6 月に開催された EC 加盟国の教育大臣会合において、このような EC 委員会の提案は、概ね受け入れられた。ここで採択された決議においても、加盟国の教育システムや教育政策の調和を目標とすることは却下され、高等教育機関のあいだの協力強化やディプロマと学修期間の相互承認の向上、学生・教員・研究者の自由移動の促進といったプライオリティが確認された。EC 委員会が提案した教育協力のためのヨーロッパ委員会の設置も承認されたが、教育大臣会合による決議では、その議長は、EC 委員会ではなく理事会議長国の代表が務めることに変更されている[41]。EC 委員会が教育分野における活動の提案の主導権を握ることに対して、加盟国側からの抵抗があったことは想像に難くない。

この決議で打ち出された方針にもとづき、1976 年 2 月には、教育分野における EC の活動を具体化した行動計画が、教育大臣会合で採択された。これは、①EC 域内外出身の移民とその子弟への教育・訓練の促進、②加盟国間での相互理解向上のための交流促進、③教育に関する最新の資料と統計データの収集、④高等教育分野での協力促進、⑤外国語教育の推進、⑥教育の機会平等の実現という 6 つの活動領域から成り、高等教育に関しては、学生・教員・研究者のモビリティ促進およびディプロマと学修期間の承認の向上に主たる関心が向けられている[42]。この行動計画にもとづき、域内の高等教育機関間の協力促進とモビリティ向上を目的として開始したのが、後のエラスムス計画の基礎となる「ジョイント・スタディ・プログラム」である。これは、最長 1 年の学生・教員の交流を実施する学部のネットワークに対して財政支援を行うことを主眼とした試験的プログラムであり、10

[40] Ibid., p.8 and p.21.

[41] Resolution of the Ministers of Education, meeting within the Council, of 6 June 1974 on cooperation in the field of education, *Official Journal of the European Communities*, C 98 , 20 August 1974, p.2.

[42] Resolution of the Council and of the Ministers of Education, meeting within the Council of 9 February 1976 comprising an action programme in the field of education, *Official Journal of the European Communities*, C 38, 19 February 1976.

年の試行期間を経て後述のエラスムス計画へと引き継がれた[43]。

以上のように、1970 年代以降、EC の枠組みにおいて高等教育分野を対象とする活動の進展が見られたが、1970 年代後半から 1980 年代前半にかけては EC における高等教育政策にとって困難な時期でもあった。というのも、デンマークを中心とする加盟国が、教育分野における EC の活動を、条約上の法的根拠を欠いているとして批判しはじめ、EC の教育大臣会合が相次いで中止されたからである[44]。当時は、折しも英首相マーガレット・サッチャー（Margaret Thatcher）による EC 還付金要求によってヨーロッパ統合そのものが停滞し、欧州悲観主義（Europessimism）が蔓延していた時期であった。

しかし、1980 年代半ばになると、事態打開の兆しが見えはじめる。この時期には、市民にとって EC をより近い存在にしようとする気運が高まり、文化や教育といったローマ条約に規定されない政策領域における共同体の活動をめぐる提案が相次いだ。とりわけ、イギリスの還付金問題を解決した 1984 年 6 月のフォンテーヌブロー欧州理事会では、ピエトロ・アドニノ（Pietro Adonnino）を長とするアドホックな委員会が設置され、「市民のヨーロッパ」に関して具体的提言を行うことになった。翌 1985 年のミラノ欧州理事会に提出された同委員会の報告書は、教育分野における EC の活動についても言及し、高等教育に関しては、主として国境を越えた高等教育機関間の協力とモビリティの促進に関して具体的提案を行っている[45] 。

このような状況と並行して、EC 加盟国の教育大臣は、高等教育のモビリティ促進への関心を次第に強め、ジョイント・スタディ・プログラムの拡張を望むようになっていく[46]。さらに、1985 年 2 月には、欧州司法裁判所（European Court of Justice: ECJ）におけるグラヴィエ判決によって、高等教育は、ローマ条約第 128 条に規定される職業訓練に含まれるとの判断が下された[47]。ECJ のこうした拡大解釈によって、EC は、ローマ条約第 128 条を

---

[43] Ravinet, « La construction européenne », p.358 ; 吉川、前掲論文、74 頁。

[44] Corbett, *Universities and the Europe of Knowledge*, pp.102-106; Ravinet, « La construction européenne », p.357.

[45] Commission of the European Communities, “A People’s Europe”, Reports from the ad hoc Committee, *Bulletin of the European Communities*, Supplement 7/85, 1985, pp.24-25.

[46] Corbett, *Universities and the Europe of Knowledge*, p.114.

[47] Arrêt de la Cour du 13 février 1985, Françoise Gravier contre Ville de Liège, Affaire 293/83, Recueil de jurisprudence 1985, p. 593; Corbett, *Universities and the Europe of Knowledge*, pp.123-124; Pépin, “The History of EU Cooperation”, p.124; Ravinet, « La construction européenne », p.358.
なお、同判決は、フランス国籍をもつフランソワーズ・グラヴィエ（Françoise Gravier）が、ベルギーの美術学校へ入学するにあたって、ベルギー人学生よりも高額の登録料を要求されたため、国籍による差別を禁じるローマ条約第 7 条に違反するとの訴えを起こ

法的根拠として高等教育分野における活動を行う可能性を得たのである。これは、後述するエラスムス計画の実現に寄与することになる。

以上のように、第 2 期には、それまでの欧州審議会の場での純粋な政府間協力に代わって、EC を中心的枠組みとして新たな協力のあり方の模索が進められた。すでに見たように、その背景には、国内問題を解決する手段としてヨーロッパを利用しようとする、フランスを中心とする加盟国側の意図が働いていた。その点で、この時期は、本稿が射程とする 1990 年代末以降の展開の先駆けとも言うことができる。しかしながら、中心的な協力の場が EC へと移ったからといって、ヨーロッパ諸国が、超国家的な高等教育政策の実施に同意したわけではないことに留意しなければならない。1973 年のジャンヌ報告に対する否定的反応に見られるように、加盟国の高等教育政策の調和への抵抗は根強く、翌年公表された EC 委員会のコミュニケーションが端的に示すとおり、それは明確に却下されたのである。このようにして、第 2 期には、共同体の枠組みを用いながらも、政府間主義的性質を色濃くもつものとして、高等教育分野における EC の協力の基盤が確立されていった。1980 年代半ばからの統合気運の高まりや ECJ による判断といった好都合な環境もあいまって、続く第 3 期には、EC の枠組みにおいて数々のプログラムの採択という具体的成果がもたらされることになる。

2-2-3. EC の教育関連プログラムの発展（1987-1992 年）

1987 年から始まる第 3 期は、EC において高等教育を含む教育政策に関する数々のプログラムが実現を見た時期である。外国語教育に関するリングァ計画（1989 年開始）、中東欧諸国との教育交流に関するテンパス計画（1990 年開始）などがその代表例であるが、言うまでもなく、これらの中で高等教育に関してもっとも重要なものは、1987 年に開始したエラスムス計画である。本稿では、便宜上第 3 期の始まりをエラスムス計画の開始年である 1987 年としているが、以下ではそれ以前の策定過程も含めて考察していく。

エラスムス計画は、正式名称を「大学生の流動化のための欧州共同体活動計画（European Community Action Scheme for the Mobility of University Students: ERASMUS）」といい、今日に至るまで、高等教育分野での EC／EU の旗艦プログラムとして知られている。前述したように、エラスムス計画は、1976 年に開始したジョイント・スタディ・プログラムの延長

したことに端を発する。

線上に構想されており、EC 域内の高等教育機関のあいだで学生と教職員の交流を促進するため、行財政面での支援を行うことを主眼としている。具体的には、①EC 域内の学生交流を促進するための大学間の協力ネットワークの設立と運営、②最長 1 年の短期交換留学を行う学生への直接的な補助金交付、③ディプロマと学修期間の学術的承認を通じたモビリティ促進、④域内における学生モビリティを促進するための補完的措置という 4 つの活動から成り、1987 年から 1990 年までの 3 年間に 8,500 万エキュの予算が割り当てられた。エラスムス計画の中核は、②の補助金による EC 域内における学生の短期交換留学の促進にあり、その短期交換留学プログラムに参加する学生には、最大で年間 5,000 エキュの補助金が交付されることとされた[48]。

また、③でディプロマと学修期間の承認が挙げられているが、前述した欧州審議会による多国間協定によって承認を促進する活動とは異なり、以下の具体的措置が示されている点で注目に値する。すなわち、第一に、欧州単位互換制度（European Community Course Credit Transfer System : ECTS）の推進、第二に、ディプロマと学修期間の学術的承認の向上を目的として 1984 年に EC 委員会主導で設立された全国学術承認情報センター（National Academic Recognition Information Centres : NARIC）ネットワークによる情報交換促進のための活動の支援、そして第三に、自発的参加にもとづく EC 加盟国の大学間のカリキュラム共同開発の推進の 3 つである[49]。中でも、のちのボローニャ・プロセスにおいても、ヨーロッパ諸国の学生モビリティを促進するためのツールの 1 つとして位置づけられる ECTS が導入されたことは、きわめて重要である。

前述したように、1980 年代半ばには、統合気運の高まりと ECJ のグラヴィエ判決によって高等教育分野における EC の活動にとって好都合な環境がもたらされたが、こうした状況の下でもエラスムス計画はスムーズに策定されたわけではない。EC 加盟国の教育大臣たちは、拘束力の有無にかかわらず、EC の枠組みにおいて高等教育に関して何らかの決定を行うことには消極的であり、また、ドイツを中心とした EC 予算の多くを負担する国々は、さらなる予算規模の拡大を招きかねない計画に難色を示していたからである[50]。したがって、エラスムス計画の策定にあたっては、第一に、予算をめぐる対立が見られた。1986

---

[48] Council Decision of 15 June 1987 adopting the European Community Action Scheme for the Mobility of University Students (ERASMUS) (87/327/EEC), *Official Journal of the European Communities*, L 166, 25 June 1987, ANNEX, pp.23-24.
[49] *Ibid*., p.24.
[50] Corbett, *Universities and the Europe of Knowledge*, pp.131-136.

年 1 月の EC 委員会による提案は、1992 年までに域内の学生のうち少なくとも 10 パーセントが他の加盟国で学ぶ経験をもつことを目標に掲げ、1987-1989 年の期間に 1 億 7,500 万エキュの予算をエラスムス計画に割りあてていた[51]。しかし、これに対して、加盟国の教育大臣たちは、より控えめな額の予算を提案した[52]。

第二に、さらに深刻な対立は、エラスムス計画が依拠すべき基本条約上の法的根拠をめぐって生じた。すでに見たように、1985 年のグラヴィエ判決において、ECJ は、高等教育がローマ条約第 128 条に定める職業訓練に含まれるという拡大解釈を行っていた。そのため、EC 委員会は、エラスムス計画を提案するにあたって、この第 128 条を法的根拠として示した[53]。しかし、1986 年 11 月の教育大臣会合において、ローマ条約第 128 条にもとづいてエラスムス計画を採択することに賛同したのは、スペイン、ポルトガル、ギリシア、イタリア、ルクセンブルクという一部の加盟国だけであった。他の国々のうち、ドイツ、オランダ、アイルランド、デンマークの 4 カ国は、第 128 条に加えて、第 235 条を法的根拠とすることを主張した[54]。第 235 条は、単純多数決が適用される第 128 条とは異なり、基本条約でカバーされていない領域において、閣僚理事会が全会一致で必要と判断される措置を決定できると定めた一般条項である。これは、エラスムス計画に先立って同年 7 月に採択された、技術分野における大学と企業の協力推進のためのコメット計画の例にならうものであった[55]。残る国々、すなわちベルギー、イギリス、そしてフランスの 3 カ国は、第 235 条のみを根拠としてエラスムス計画を採択することを主張した[56]。これらの国々は、全会一致を条件とすることで、高等教育に関する権限を完全に維持しようとしたのである。

これら 2 つの対立によって、エラスムス計画の策定は紛糾し、1986 年末、EC 委員会は、一度はその提案を取り下げるまでに至る[57]。しかし、域内の大学長らの働きかけや加盟国首脳レベルの政治的意志によって翌 1987 年には妥協が成立し[58]、6 月の教育閣僚理事会に

---

[51] Commission of the European Communities, Proposal for a Council Decision adopting the European Community Action Scheme for the Mobility of University Students (Erasmus), Submitted by the Commission to the Council on 3 January 1986, COM (85) 756 final, *Official Journal of the European Communities*, C 73, 2 April 1986, pp.4-7.
[52] Corbett, *Universities and the Europe of Knowledge*, p.140.
[53] COM (85) 756 final, p.4.
[54] Corbett, *Universities and the Europe of Knowledge*, pp.138-139.
[55] Council Decision of 24 July 1986 adopting the programme on cooperation between universities and enterprises regarding training in the field of technology (Comett) (86/365/EEC), *Official Journal of the European Communities*, L 222, 8 August 1986, p.17.
[56] Corbett, *Universities and the Europe of Knowledge*, pp.138-139.
[57] *Ibid.*, p.140.
[58] *Ibid.*, pp.141-144.

おいてようやくエラスムス計画は正式に採択された[59]。加盟国間で対立が見られたエラスムス計画の法的根拠については、最終的に、ローマ条約第 128 条と第 235 条双方にもとづくこととされた[60]。また、EC 委員会の提案に示されていた、1992 年までに域内の学生の少なくとも 10 パーセントが他の加盟国への留学経験をもつという数値目標は、最終的な決定からは削除されている[61]。加えて、エラスムス計画に割り当てられる予算は、1987-1990 年の期間に 8,500 万エキュとされ[62]、当初の EC 委員会提案からは大きく減額されることとなった。

以上のように、第 2 期における模索の時代を経て、第 3 期には、引き続き EC の枠組みにおいて協力が推進され、エラスムス計画に代表される高等教育に関する数々のプログラムが実現した。しかし、1980 年代半ばには、高等教育分野における EC の活動にとって好都合な状況が存在したものの、その実現は困難をきわめ、最終的に成立したエラスムス計画は、EC 委員会と加盟国、および異なる加盟国間での対立と政治的妥協の産物であった。そもそもエラスムス計画は、各国の高等教育制度の調和を企図した野心的な共通政策などではなく、域内の学生モビリティと高等教育機関間の協力を促進するための行財政支援を行う控えめなプログラムであった。それにもかかわらず、実現までの道のりが険しいものとなったことは、高等教育分野における EC の活動に対する加盟国側の抵抗の大きさと合意の困難さを物語っている。

一方で、グラヴィエ判決によって拡大解釈がなされたとはいえ、いまだ基本条約における明確な法的根拠を欠く中で、このような具体的成果が生みだされたことは、EC 委員会、加盟国、さらには大学といった高等教育に関わるアクターの、ヨーロッパ・レベルでの協力へに対する強い期待の表れと見なすべきであろう。高等教育分野における EC の活動は、こうした期待と、国家主権の浸食に対する加盟国の懸念との緊張の下、両者の微妙なバランスをとりながら発展していったのである。

---

[59] Council Decision of 15 June 1987 adopting the European Community Action Scheme for the Mobility of University Students (ERASMUS) (87/327/EEC), *Official Journal of the European Communities*, L 166, 25 June 1987, pp.20-24.
[60] Ibid., p.20.
[61] Ibid., p.21.
[62] Ibid., p.22.

2-2-4. 「知識のヨーロッパ」の台頭と EU の活動の継続的展開（1992-1998 年）

EC の枠組みにおける数々のプログラムの実現に続いて、1990 年代に入ると高等教育分野のみならず、ヨーロッパ統合全般に関わる大きな画期が訪れる。すなわち、EU の創設を定めた基本条約であるマーストリヒト条約の成立である。本稿では、このマーストリヒト条約の成立からボローニャ・プロセスの開始に至る 1992 年から 1998 年までの時期を、第 4 期としている。

1992 年 2 月に調印され翌年 11 月に発効したマーストリヒト条約には、教育に関する条項が初めて設けられた（第 126 条）。前述のように、教育分野における共同体の活動に関して、それ以前には明確な法的根拠が存在しなかったことを思えば、これは大きな変化である。しかし、その一方で、同条約においては、教育内容および教育制度の組織に対する加盟国の責任、さらには加盟国の文化的・言語的多様性を尊重することが謳われたことも重要である。ここで、教育は、補完性原則が厳格に適用される領域と位置付けられ、共同体の活動は、あくまで加盟国の活動を補完するものと規定された。したがって、マーストリヒト条約によって、教育を対象とした共同体の活動は、確固たる法的基盤を得たと同時に、大きな制約を受けることにもなったのである。

ここで、1990 年代のヨーロッパにおける高等教育をめぐる協力を考えるにあたっては、この時期のグローバルな文脈における知識基盤経済・社会という概念の台頭を、前提として押さえておかなければならない。経済協力開発機構（Organisation for Economic Co-operation and Development: OECD）が 1996 年に公表した報告書は、知識基盤経済は「知識と情報の生産・普及・活用を、直接的な基盤とする経済」と定義し、生産性と経済成長の原動力としての知識の重要性の高まりを強調した[63]。こうした知識基盤経済においては、科学技術の進歩と技術革新が経済成長の鍵を握ると考えられるため、国際競争力を支える高度人材の育成が急務となる。したがって、そうした高度人材の育成を担う高等教育は、国家の経済成長と国際競争力を左右するセクターと見なされるようになり、その重要性を大きく増大させることになったのである。

このように高等教育のもつ経済的側面を重視するグローバルな潮流にすばやく反応したのが、EC 委員会／欧州委員会である。前述のように、1980 年代半ばに EC が高等教育を含む教育分野での協力を推進した背景には、経済的関心のみならず、市民にとってヨーロ

[63] OECD, *The Knowledge-based Economy*, OCDE/GD (96)102, Paris, 1996, p.3 and pp.7-9.

ッパを身近なものにするという文化的・社会的関心が存在していた。しかし、1990 年代に入ると、EC 委員会は、ヨーロッパの国際競争力強化という経済的側面をより前面に押し出すようになり、それに伴い、EC／EU の枠組みにおいて高等教育に関する議論が活発化していく。

それを示す最初期の例は、EC 委員会が 1991 年 11 月に公表した『欧州共同体における高等教育についてのメモランダム』である[64]。このメモランダムの中で、EC 委員会は、ヨーロッパの経済的競争力に資するものとして高等教育の重要性を論じ、高等教育分野に関してヨーロッパ・レベルでとりうる行動について幅広く提案を行った。しかしながら、これは、高等教育分野における共同体の権限拡大を企図したものであるとして加盟国からの激しい抵抗を招いたため、具体的成果に結びつくことなく終わる[65]。

とはいえ、これ以後も、1990 年代を通じて EC 委員会／欧州委員会は、知識基盤経済・社会の観点から、教育に関する議論を発展させていく。このような方向性は、ドロール白書として知られる、1993 年の『成長、競争力、雇用に関する白書』からも明らかであり、とりわけ雇用との関わりから教育の果たす役割の重要性が強調されている[66]。さらに、1997 年 11 月になると、欧州委員会は、『知識のヨーロッパのために』と題するコミュニケーションを公表した[67]。これは、2000 年から 2006 年にかけての教育・訓練・青少年に関わる領域における EU の活動指針を提案するものであり、欧州委員会は、その冒頭で「今後、真の豊かさは、知識の生産と普及に結びつき、とりわけ研究・教育・訓練の分野におけるわれわれの取組みとともに、技術革新を促進するわれわれの能力にかかっている」との見解を表明している。そして、そのような課題により良く応えるために、共同体レベルで研究・教育・訓練を対象とした取組みと協力を強化し、「知識のヨーロッパ（Europe of knowledge）」を建設する必要性を訴えた[68]。このように、1990 年代を通じて、欧州委員会は、教育をヨーロッパの経済競争力に寄与するものととらえ、「知識のヨーロッパ」という言説を発展させていったのである。

---

[64] Commission of the European Communities, “Memorandum on Higher Education in the European Community”, COM (91) 349 final, 5 November 1991.

[65] Ravinet, « La construction européenne », p.361.

[66] Commission of the European Communities, “Growth, Competitiveness, Employment: The Challenges and Ways Forward into the 21st Century – White Paper”, COM (93) 700, *Bulletin of the European Communities*, Supplement 6/93, 5 December 1993, pp.117-122.

[67] Commission of the European Communities, “Towards a Europe of Knowledge”, Communication from the Commission, COM (97) 563 final, 12 November 1997.

[68] Ibid., pp.1-2.

しかしながら、この時期の EU においては、知識基盤経済・社会や「知識のヨーロッパ」が盛んに議論されるようになったにもかかわらず、そこでの高等教育の位置づけは必ずしも明確ではない。先に挙げたドロール白書においては、経済成長や雇用への関心から、むしろ生涯教育や職業訓練に焦点が当てられており、また『知識のヨーロッパのために』についても、高等教育や大学に関して踏み込んだ言及は見られない。加盟国側の抵抗を招いた 1991 年のメモランダム以降、EU において高等教育を固有に扱った文書は作成されず、「知識のヨーロッパ」は「高等教育の不可視性」によって特徴づけられることとなったのである[69]。

ただし、その一方で、この時期には、第 3 期にもたらされた具体的成果にもとづき、EU の枠組みにおける活動の継続・発展が見られたことも忘れてはならない。1995 年には、EU の教育・訓練プログラムの拡大と合理化が行われ、既存のプログラムのうち、教育に関するものはソクラテス計画、職業訓練に関するものはレオナルド・ダ・ヴィンチ計画へと統合された[70]。このうち、教育関連のプログラムであるソクラテス計画は、①高等教育に関するエラスムス計画、②初等・中等教育に関するコメニウス計画、③言語教育（リングァ計画）・開かれた教育と遠隔教育・情報と経験の交換促進に関する分野横断的活動の 3 つの領域から成り、全体として 1995-1999 年の期間に 8 億 5,000 万エキュの予算が割り当てられた。このうち、エラスムス計画には全体予算の 55 パーセント以上が充てられ[71]、1995 年の第 4 次拡大によって EU 加盟国が 15 カ国となったことを差し引いても、1980 年代の開始当初と比べて予算が大幅に増大していることが分かる。しかし、当初、欧州委員会は、ソクラテス計画に 10 億 560 万エキュという予算を提案しており、欧州議会と理事会のあいだでの長引く調停手続きの結果、最終的に合意された予算はここでも大きく減額されている[72]。

以上のように、第 4 期には、マーストリヒト条約によって限定的ながらも教育分野にお

---

69 Ravinet, « La construction européenne », pp.361-362.

70 Pépin, “The History of EU Cooperation”, p.126.

71 Decision No.819/95/EC of the European Parliament and of the Council of 14 March 1995 establishing the Community action programme ‘Socrates’, *Official Journal of the European Communities*, L 87, 20 April 1995, pp.10-24.

72 なお、決定にあたって、欧州議会、閣僚理事会、欧州委員会は、プログラムの成果を 2 年後に評価し、その予算の見直しを行うことに合意している。Commission of the European Communities, “Socrates: The Community Action Programme in the Field of Education - Report on the Results Achieved in 1995 and 1996”, COM (97) 99 final, 14 March 1997, p.2 and pp.36-37.

ける共同体の活動に法的根拠が与えられるとともに、第 3 期に実を結んだ EC／EU の枠組みでの協力が継続され、さらなる発展を遂げた。また、第 4 期は、グローバルな文脈において知識基盤経済・社会という概念が台頭し、欧州委員会が中心となって「知識のヨーロッパ」をめぐる議論が活発化した時期でもあった。

しかし、これらの動きは、EC／EU の枠組みにおける高等教育分野の協力にとって、必ずしも追い風とはならなかった。1991 年の EC 委員会のメモランダムへの反応が示すように、高等教育に関する EC／EU の権限拡大に対する加盟国側の抵抗はいまだ根強いままであった。そのため、マーストリヒト条約において教育に関する条項が設けられたとはいえ、教育政策は依然として加盟国の責任の下に置かれ、共同体の活動はそれを補完するものに限られることとなったのである。また、エラスムス計画のような 1980 年代に始まったプログラムは、1990 年代に入って規模の拡大を見たが、その一方で、この時期には、高等教育分野における新たなイニシアティブが生まれることはなかった。

この時期には、知識基盤経済・社会の要請に応えるために高度人材の養成が急務となり、各国のアジェンダにおいて高等教育の国際化が重要性を増す中で、国を越えたヨーロッパ・レベルでの協力の必要性は高まっていたと考えられる。しかしながら、第 2 期以降、高等教育分野におけるヨーロッパ統合の主たる枠組みとしての役割を果たしてきた EC／EU は、共同体の権限拡大に対する加盟国側の強い懸念ゆえに、こうした協力にダイナミズムをもたらすことができなかった。EC／EU の活動は、主として学生モビリティ促進のための行財政上の支援にとどまり、各国の高等教育システムの調和はタブーでありつづけたのである。このようなタブーを破り、ナショナルな高等教育制度の改変を含意する政策協調は、1990 年代末、ボローニャ・プロセスという形で EU 枠外からもたらされることになるのである。

2-3. 小括

本章では、高等教育分野におけるヨーロッパ統合の展開を、4 つの時期に区分して概観してきた。本稿で示したとおり、1950 年代以降、ヨーロッパにおいては、試行錯誤を繰り返しながら高等教育に関する協力が形作られてきた。その歴史的展開を特徴づけるのは、超国家主義と政府間主義のあいだの葛藤である。

第 1 期に見られるように、ヨーロッパ統合の草創期からすでに両者の緊張関係は顕著で

あり、教育に関する権限喪失を危惧する国家と大学の抵抗の結果、超国家的な枠組みにおける協力は進展しなかった。そのため、この時期には純粋に政府間主義的な枠組みである欧州審議会が中心となって、学修と資格の相互承認の分野に焦点を当てた協力が進められたのである。しかし、第 2 期に入ると、ヨーロッパ・レベルでの協力に国内問題の解決のための手段としての価値を見出した加盟国側の働きかけによって、欧州審議会に代わって EC が中心的な協力の場として浮上する。しかし、ここでも、ヨーロッパ・レベルでの高等教育政策の調和に対する加盟国側の抵抗は根強く、EC の枠組みを用いながらも、政府間主義的性質を強くもつものとして協力の基盤が確立されていった。第 3 期には、こうした基盤にもとづき、EC の枠組みにおいてエラスムス計画に代表される数々のプログラムが実現した。しかし、この時期においても加盟国側の慎重姿勢は変わらず、実現したプログラムは、各国の高等教育制度の調和を企図した野心的な共通政策を志向するものではなく、域内の学生モビリティと高等教育機関間の協力を促す控えめな行財政上の支援にとどまった。次いで、第 4 期には、新たに成立した EU の枠組みにおいて限定的ながらも教育分野における活動に法的根拠が与えられ、第 3 期に実現した活動が継続・発展した。さらに、知識基盤経済・社会という概念の台頭の下、欧州委員会が主導する形で EU においても高等教育をめぐる議論が活発化したが、超国家的統合による権限喪失を恐れる加盟国側の抵抗の結果、新たなイニシアティブが実現することはなかったのである。

以上のように、1950 年代から 1990 年代末に至るおよそ半世紀、ヨーロッパでは、超国家主義と政府間主義のあいだの緊張関係を孕みながら、試行錯誤の中で高等教育分野におけるヨーロッパ統合が進められてきた。第 2 期以降、協力の主たる枠組みは EC／EU となったが、高等教育分野における超国家的統合に対する加盟国の慎重姿勢は変わらず、他の政策領域と比べると、この分野での協力は控え目なものにとどまり、政府間主義的性質によって特徴づけられることになった。また、そうした中で、EC 委員会／欧州委員会と加盟国および加盟国間には根深い対立が見られ、学生モビリティ促進を目的としたエラスムス計画という具体的成果は得られたものの、共通政策の実施はおろか、加盟国の高等教育システムの改変につながるような踏み込んだ協力には至らなかった。このように EC／EU がダイナミズムを欠く中、1990 年代末、フランスのイニシアティブによって、高等教育分野におけるヨーロッパ統合は新たな局面を迎える。その画期となるのが、次の第 3 章で取り上げるボローニャ・プロセスの発足である。序章でも述べたとおり、ボローニャ・プロセスは、ヨーロッパ諸国間での高等教育課程と学位制度の調和という各国の制度改革を含

意する点で、本章で見たそれ以前の協力とは一線を画している。このボローニャ・プロセスによって、従来は実現不可能であったナショナルな高等教育システムの改変を伴う政策協調への道が開かれ、高等教育分野におけるヨーロッパ統合は飛躍的発展を遂げるのである。

第 3 章　ボローニャ・プロセスの発足とフランスのイニシアティブ

1990 年代末にフランスのイニシアティブによって EU 枠外の政府間協調として開始したボローニャ・プロセスは、従来、EC／EU の枠組みでは実現不可能であった、ヨーロッパ諸国間での高等教育課程と学位制度の調和を志向し、高等教育分野におけるヨーロッパ統合を大きく前進させた。第 3 章では、このボローニャ・プロセスを取り上げ、その発足に至る過程において、フランスがどのように関与したのかを実証的に解明するとともに、その背景にある政策意図を、内容面と協力手法面からそれぞれ考察していく。

3-1. フランスにおける政治・社会状況

ここでは、ボローニャ・プロセスの具体的な考察に入る前に、まず 1990 年代末のフランスの政治・社会状況について概観する。

3-1-1. ジョスパン社会党政権の成立

ボローニャ・プロセスが発足した際、フランスにおいて政権の座にあったのは、1997 年 6 月の総選挙後に成立したリオネル・ジョスパン（Lionel Jospin）を首班とする社会党内閣であった。当時の共和国大統領は、ド=ゴール主義の流れを汲む共和国連合（Rassemblement Pour la Republique: RPR）に属するジャック・シラク（Jacques Chirac）であり、フランスは、大統領の所属政党と議会の多数派、ひいては首相および内閣の所属政党が異なる第三次コアビタシオン（保革共存）の状況下にあった。

新たに首相となったジョスパンは、ミッテラン大統領期の 1988 年から 1992 年にかけて国民教育大臣をつとめ、1989 年 7 月には新教育基本法（ジョスパン法）を成立させたことでも知られる人物である。ジョスパン政権においては、週 35 時間労働法の整備や 70 万人の若者雇用創出計画を代表とする雇用政策とともに、教育政策は、最優先課題の 1 つに位置づけられた。ジョスパンは、1997 年 7 月の国民議会での首相就任演説において、「明日の経済的競争は、創造と発明、革新の戦い」であると位置づけ、近い将来の投資と雇用を増大させるために「知性の戦いの前線にある人びとと手段を集結させ、調整する」必要性

に言及している[73]。この演説の中で、ジョスパンは、高等教育に関する具体的な政策には触れていないが、こうした発言からは、経済成長の鍵を握るセクターとして、高等教育と研究を重視する姿勢をうかがうことができる。

ジョスパン政権においては、教育・研究・科学技術政策を所管する国民教育・研究・技術省（以下、便宜上「国民教育省」とする）が設置された。その大臣に任命されたのは、ジョスパンにとっては 40 年来の親しい友人でもあるクロード・アレグル（Claude Allègre）であった。アレグルは、1980 年代にはクラフォード賞をはじめとする国際的に権威ある数々の賞の受賞歴をもつ地球物理学者であり、大学で教鞭をとった経験も有している。このようなアカデミックな経歴の一方で、アレグルは、1988 年から 1992 年にかけて、ジョスパン国民教育大臣のもとで高等教育・研究問題担当の政策顧問を務め、大学の新設、施設・設備の充実を主眼とする「大学 2000 年計画（Plan Université 2000）」策定の中心的アクターともなった[74]。

こうした経歴にも如実に示されるように、アレグルは、教育政策の中でも、とりわけ高等教育・研究政策に並々ならぬ関心を抱いていた。そのため、ジョスパンから新内閣における国民教育相のポストを打診された際、アレグルは、初等教育から高等教育、さらには研究・技術まで含む広大な政策領域を所管することに対し、当初は難色を示していたという[75]。しかし、すでに引用した首相就任演説にも見られるように、ジョスパンは、「知性の戦い」に関わるすべてのセクターを統合・調整する必要性を強く認識しており、教育・研究・科学技術のすべてを包含する国民教育省の設置は譲れなかった。そのため、両者の妥協の結果として、初等・中等教育を所管する学校教育担当大臣（Ministre déléguée à l'Enseignement scolaire）が置かれ、セゴレーヌ・ロワイヤル（Ségolène Royal）がその職に就くことになった。

ところで、このアレグルこそが、ボローニャ・プロセス発足の立役者として知られる人物である。ボローニャ・プロセスの契機となった 1998 年のソルボンヌ会合が、アレグルの発案で開催されたものだということは、衆目の一致するところである。ジョスパンの盟友

---

[73] *Journal officiel de la République française, Débats parlementaires, Assemblée nationale, Compte rendu intégral*, Séance du 19 juin 1997, p.2841.

[74] Interview de M. Lionel Jospin, Premier ministre à France 2 sur son amitié et ses rapports politiques avec Claude Allègre, leur parcours politique et la gestion du ministère de l'éducation nationale par Claude Allègre, le 8 octobre 2000.
(URL : http://discours.vie-publique.fr/notices/003002654.html, consulté le 16 janvier 2014)

[75] Allègre, Claude, *Toute vérité est bonne à dire*, Paris, 2000, pp.142-143.

であったアレグルは、国民教育大臣に就任すると、首相の信頼を背景として、大胆な高等教育・研究改革に着手していく。後に詳しく述べるように、その中から、ボローニャ・プロセスの萌芽となる「ヨーロッパの調和」構想が誕生するのである。その経緯の叙述に移る前に、ここではまず、こうした「ヨーロッパの調和」構想誕生の前提として、1990 年代後半におけるフランスの高等教育をとりまく状況を概観しておきたい。

3-1-2. 高等教育をめぐる課題とプライオリティ

アレグルが国民教育大臣に就任した 1990 年代後半は、フランスの高等教育をとりまく状況が大きく変化しつつある時期であった。

第一に、1960 年代以降に見られた学生数の急激な増大傾向が、1990 年代半ばから安定化局面へと入った。フランスにおいて高等教育機関に在籍する学生総数は、1960 年の 約 31 万人から 2000 年の約 216 万人へと 7 倍に増加した[76]。これは、主として同一年齢層に占める高等教育進学率の向上によるものであり、フランスにおいても高等教育の大衆化が進んだと言える。しかしながら、その増加率は、1987-1993 年度には年平均 7 パーセント近くを記録していたが、1994 年度以降は 2 パーセント以下にまで低下するなど、1990 年代半ば頃には学生数の安定化が見られたのである[77]。

学生の量的拡大と質的多様化は、大学の施設・設備面での拡充や大学第一期課程での学業不振・中退問題の深刻化への対応を必要とし、フランスの高等教育政策に重く圧し掛かっていた。これらの点は、1990 年代以降もフランスの高等教育政策の優先課題でありつづけ、アレグルも、国民教育相として「大学 2000 年計画」の後継となる「大学三千年紀計画（Plan Université du Troisième Millénaire : U3M）」に着手し、大学施設の大々的な整備に取組

---

[76] 大場淳「第 5 章　欧米の高等教育システム構築―政策の視点：フランスの高等教育」広島大学高等教育研究開発センター編『21 世紀型高等教育システム構築と質的保証 FD・SD・教育班の報告』COE 研究シリーズ 26（2007 年）、65 頁。
（URL: https://home.hiroshima-u.ac.jp/oba/docs/coe_france.pdf、2019 年 1 月 5 日ダウンロード）

[77] Ministère de l'Éducation nationale, de la recherche et de la technologie, note d'information, *L'enseignement supérieur: Évolution de 1980 à 1996*, no.97.39, septembre 1997, pp.1-2 ; Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Sous-direction des systèmes d'information et études statistiques, *L'état de l'Enseignement supérieur et de la Recherche en France: 35 indicateurs*, no.4, décembre 2010, consulté le 17 juillet 2011, pp.30-31.
(URL : http://media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/Publications/07/2/EESR10_WEB_167072.pdf.)

んでいる。しかし、1990 年代半ばに学生数が安定化に転じたことは、学生の量的拡大と質的多様化への対応を引き続き要求する一方で、フランス政府が新たなイニシアティブをとる余地を生みだした。すなわち、それまでのフランスの高等教育政策は、急激な学生数増大と高等教育の大衆化への対応に追われていたが、そのような状況が収束に向かったことで、他の問題にも目を向ける余裕が生まれたと考えられるのである。そこで、新たなプライオリティとして浮上したのが、以下で述べる高等教育の国際化と「知識のヨーロッパ」の構築である。

第二に、詳しくは第 2 章で述べたように、1990 年代は、とりわけ OECD を中心とするグローバルな文脈の中で、知識基盤経済・社会という概念の台頭が見られた時期であった。EU の枠組みでは、欧州委員会がこのような潮流にすばやく反応し、「知識のヨーロッパ」の構築が盛んに議論されるようになったのは、すでに見たとおりである。つまり、1990 年代後半には、知識基盤経済・社会という概念がもてはやされる中で、ヨーロッパにおいても、経済成長の鍵となるセクターとして、知識の生産と普及にかかわる研究・教育・職業訓練の領域が脚光を浴び、その国際化が課題となっていた。その中で、ヨーロッパの経済成長を促進し、国際競争力を向上させる必要性から、「知識のヨーロッパ」の構築が議論の俎上に載せられたのである。

ただし、第 2 章で示したとおり、教育の領域における EU の権限が制約されていることに加えて、加盟国は高等教育分野への干渉に敏感であり、この分野において欧州委員会が大胆な提案を行うことはほとんど不可能であった。しかしながら、このように EU の枠組みにおいて活性化した「知識のヨーロッパ」の議論は、高等教育分野におけるヨーロッパ・レベルでの協力の必要性をあらためて認識させるものであり、ボローニャ・プロセスが生まれる基盤となったと考えられる。前述のように、そこで中心的な役割を果たしたのが、アレグルが国民教育大臣を務めるフランスだったのである。次節では、アレグルの「ヨーロッパの調和」構想に着目しながら、ボローニャ・プロセスが発足する過程を詳しく検討していく。

3-2. ボローニャ・プロセス発足過程に見るフランスのイニシアティブ

本節では、まずボローニャ・プロセスの起源について先行研究を参照しながら考察を加えたのち、1999 年 6 月のボローニャ宣言採択によって同プロセスが正式に発足するに至る

経緯を、入手可能な一次資料を用いて時系列に明らかにしていく。

3-2-1. ボローニャ・プロセスの起源

ボローニャ・プロセスは、その名称から 1999 年 6 月のボローニャ会合において開始したと考えられがちであるが、実際にはその前年にパリで開催されたソルボンヌ会合を発端としている。ソルボンヌ会合とは、1998 年 5 月、パリ=ソルボンヌ大学の創立 800 周年記念を名目として、フランス、ドイツ、イタリア、そしてイギリスというヨーロッパ 4 カ国の高等教育担当大臣が一堂に会した会合を指す。この場において「ヨーロッパの高等教育システムの構造の調和に関する共同宣言」（通称ソルボンヌ宣言）が採択されたことが、1 年後のボローニャ会合開催の直接の契機となるのである。そして、会合の開催地がパリであることからも分かるように、ソルボンヌ会合のイニシアティブをとったのは、他でもないフランスであった。

ソルボンヌ会合の萌芽となる構想がフランス政府内において誕生したのは、ジョスパン社会党政権が誕生し、アレグルが国民教育大臣に就任した 1997 年のことである。ソルボンヌ会合の原点としてしばしば言及されるのは、アレグルの依頼によって、ジャック・アタリ（Jacques Attali）を長とするアドホックな委員会が作成した報告書『高等教育のヨーロッパ・モデルに向けて（Pour un modèle européen d’enseignement supérieur）』（通称アタリ報告）である[78]。この報告書は、アレグルが、大臣就任間もない 1997 年 7 月 21 日、国務院審議官（conseiller d’État）であったアタリに対し、フランスの高等教育のあり方について提言を行うよう求めたことに応えたもので、翌年 2 月に作成され、ソルボンヌ会合直前の 5 月 5 日に公表された。この報告書を作成するにあたって、アタリは、研究者や企業家ら 14 名と 2 名の報告者から成る委員会を率いて検討作業を行った[79]。こうした検討作業の結果、アタリ報告は、学位と教育課程の面において、ヨーロッパ・レベルで収斂したシステ

[78] Attali, Jacques et al., *Pour un modele europeen d'enseignement superieur*, Ministere de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie, 1998.

[79] アタリ委員会のメンバーは、以下のとおり。Pascal Brandys（企業家）、Georges Charpak（物理学者）、Serge Feuneuille（研究者・企業顧問）、Axel Kahn（遺伝医学者）、Julia Kristeva（哲学者・文学理論家）、Michel Lazdunski（生化学者）、Michel-Edouard Leclerc（企業家）、Nicole Le Douarin（生物学者）、Colette Lewiner（企業家）、Christiane Marchello- Nizia（言語学者）、Francis Mer（企業家）、Jérôme Monod（企業家）、René Pellat（物理学者）、Alain Touraine（社会学者）。なお、2 名の報告者は、Olivier Brigaud と Frédéric Mion である。

ムの構築の必要性を訴えるとともに、フランス国内の高等教育改革として、のちに LMD 3-5-8 制として知られることになる教育課程の導入を提言する[80]。これは、3 年間の学士（Licence）課程、2 年間の新メトリーズ（Nouvelle Maîtrise）課程、3 年間の博士（Doctorat）課程からなる教育課程であり、後述するソルボンヌ宣言に謳われる 2 サイクルの教育課程を具体化したものとして、フランスにおいては初期のボローニャ・プロセスの代名詞ともなる改革である[81]。

このように、ソルボンヌ会合とアタリ報告が不可分の関係にあることは明白であるが、一方で、アレグルがアタリに報告書の作成を依頼した時点では、必ずしもヨーロッパ諸国との協調が念頭に置かれていたわけではないことにも注意が必要である。アタリに報告書の作成を依頼する書簡の中で、アレグルは、21 世紀の「頭脳の競争」に備えることを目標として掲げ、フランスの高等教育が直面する課題として、ヨーロッパ統合、グローバル化、そして科学技術の進歩への対処を挙げている。ここで問題視されているのは、そのような課題に応えるべきフランスの高等教育システムが、大学とグランゼコールという 2 つの異なる制度に分裂していることであり、アレグルは、それぞれの独自性を維持しながらも、研究、教育、卒業資格、そして学生のモビリティに関して両者を接近させる必要性を強調している。加えて、同文書においては、革新、創造、企業心、進取の気性を高等教育に取り入れる必要性についても言及がなされている[82]。つまり、アタリに課せられた任務は、これらの問題を解決するための具体的な国内改革を提案することであり、アレグルによる書簡を見る限り、ヨーロッパ諸国との協調への示唆は一切見られないのである。

このようなアレグルの要望に応えて作成されたアタリ報告は、実際、その内容の大半をフランス国内の高等教育が抱える課題の分析とその解決のための改革案の提示に充てており、ヨーロッパに関する記述は全体から見ればほんのわずかしか見られず、それも国内改革の提言と比べると具体性を欠いたものとなっている。同報告書には『高等教育のヨーロッパ・モデルに向けて』というタイトルがつけられているが、これはそのタイトルが示唆するようなヨーロッパ諸国との協調のあり方の提言を主眼とした報告書ではなく、アタリ

---

[80] アタリ報告の詳しい内容については後述する。

[81] 新メトリーズは、のちに修士（Master）という呼称に改められ、よって学士（Licence）・修士（Master）・博士（Doctorat）の頭文字をとって LMD と呼ばれる。なお、3-5-8 とは、それぞれの学位取得に要する期間が、後期中等教育修了資格であるバカロレア取得時から数えて 3 年・5 年・8 年であることに由来する。

[82] Lettre de mission de Jacques Attali, le 21 juillet 1997.

委員会による検討作業の中からソルボンヌ会合のイニシアティブが生まれたと考えるのは無理がある。

むしろ、アタリ報告は、最終的には LMD 3-5-8 制を介してソルボンヌ会合のイニシアティブと結びつくものの、当初、両者は別々のものとして存在していたと考えるのが自然である。これから述べるように、1997 年秋には、のちの EHEA につながる構想への言及が見られるが、その時点において、こうした構想とアタリ率いる委員会による検討作業との明確な関連づけがなされていないことも、このような推測を裏付けている。

この点に関しては、ボローニャ・プロセスの開始を考察したラヴィネによる代表的研究も類似した見解をとっている[83]。ラヴィネの研究は、高等教育に関する信念を共有する 4 カ国の大臣が EHEA という新たなビジョンを構想し、ソルボンヌ会合のイニシアティブをとったことによってボローニャ・プロセスが開始したとする通説的理解の合理性を否定する。それによれば、1998 年初頭、パリ=ソルボンヌ大学創設 800 周年の機会にヨーロッパに関わる何らかのイベントを開催するという形式面に関するアイディアがアレグルとその側近の間で話し合われたが、その段階ではいまだ内容面に関しては白紙の状態であり、同年 2 月になって初めて、2 段階の学位構造の導入を基礎とした共同宣言を採択するというアイディアと結びついたとされる。このような結びつきが生まれた背景として、ラヴィネは、アタリ報告の他、CPU の初代ブリュッセル代表を務めていたアドリアン・シュミット（Adrien Schmitt）の政策ノートによる影響を挙げている。したがって、ラヴィネは、アタリ報告を、ソルボンヌ会合開催というすでに存在していたアイディアに、2 段階の学位構造という方向性を与えた複数の要素の 1 つと控えめに評するのである[84]。

このように、しばしば誤解されているようにアタリ報告をソルボンヌ会合のイニシアティブの原点とする見方に異議を唱え、両者を切り離してとらえている点では、本稿はラヴィネの研究に準じている。しかしながら、その一方で、ラヴィネの研究は、ソルボンヌ会合が短期間のうちに性急に組織されたことをあまりに強調し、そのイニシアティブの合理性を否定しすぎる傾向がある。また、ラヴィネは、ソルボンヌ会合のアイディアが 1998 年初頭に生まれたとしているが、これについても再検討が必要である。詳しくは後述するように、遅くとも 1997 年秋には、パートナーとなるヨーロッパ諸国との間で、ソルボンヌ

[83] Ravinet, « Comment le processus de Bologne a-t-il commencé ? : La formulation de la vision de l'Espace Européen d'Enseignement Supérieur en 1998 », *Éducation et Sociétés*, no.24, 2009, pp.34-37.

[84] Ravinet, « Comment le processus de Bologne », pp.36-38.

会合につながる構想がある程度の具体性をもって話し合われていたことを示す資料が存在するからである。すでに述べたように、ラヴィネは、ソルボンヌ会合の形式面に関するアイディアが具体的な内容に先行し、1998 年 2 月になって初めて両者が結びついたことを強調しているが、これらの一次資料は、前年秋の時点ですでに内容面に関しても一定の構想が存在していたことを示す点でも注目に値する。

そこで、本節では、ラヴィネの研究を適宜参照しながらも、入手可能な一次資料を用いることによってそれを批判的に検証しながら、ソルボンヌ会合のイニシアティブが生まれ、最終的に 4 カ国による共同宣言として結実するに至った経緯を実証的に明らかにしていく。なお、ボローニャ・プロセスに関しては、とりわけベルリン会合（2003 年）以降、次第に大臣会合に先立つ議論に関する資料の体系的整備・公開が進められるようになったが、それ以前の時期については、入手可能な資料がきわめて限られている。とりわけ、本章で扱うソルボンヌ会合の準備期間からボローニャ会合までの時期は、非公式に議論が進められることが多く、ボローニャ・プロセスとしての公式の資料はほとんど存在しないと言ってよい。そのため、本稿では、ソルボンヌ会合のイニシアティブをとったアレグルの著作や議会資料、新聞などのメディア資料をできる限り用いている。

3-2-2. ソルボンヌ会合に至る過程

アレグルによれば、ソルボンヌ会合の原点となる構想がヨーロッパ・レベルで最初に話し合われたのは、ブリュッセルにおける EU 教育閣僚理事会の場であったという[85]。そこで、アレグルは、ヨーロッパ諸国の高等教育課程の調和を提案したが、それが実現することはなかった。その理由として、アレグルは、次の 2 点を挙げている。第一は、当時、教育・研究を所管する欧州委員の職にあったエディット・クレッソン（Édith Cresson）が、同構想の実現可能性に疑問を呈したことである。そして、第二は、スペインの教育・文化大臣であったエスペランサ・アギーレ（Esperanza Aguirre）が、スペインの高等教育システムのヨーロッパ規模での採用による調和の実現を提起したことである[86]。これは、もちろんのことながら、フランスを含め他の EU 加盟国政府にとっては受け入れがたいものであり、

[85] この経緯については、Allègre, Claude, *Vous avez dit matière grise?*, Paris, 2006, pp.121-122 に詳しい。
[86] *Ibid.*

即座に却下された。このようなやり取りの結果、アレグルは、EU レベルでの話し合いには早々に見切りをつけ、別の枠組みを模索することになる。

EU 教育閣僚理事会での協議を早々に諦めたのち、アレグルが目をつけたのは、ドイツおよびイタリアとの協力であった。これら 2 カ国とフランスはいずれも G7 のメンバーであり、アレグルは、研究政策を担当する大臣の非公式会合の場において、ヨーロッパ諸国の高等教育課程の調和について両国の大臣と話し合ったという。当時、ドイツの大臣を務めていたのはユルゲン・リュットガース（Jürgen Rüttgers）[87]であり、イタリアの大臣はルイージ・ベルリンゲル（Luigi Berlinguer）[88]であった。いずれも、教育のみならず研究政策も所管していたため、彼ら 3 人は、G7 だけでなく EU においても頻繁に顔を合わせる機会があった。のちにも触れるが、彼らは、他国の大臣の中で、アレグルが在任中にもっとも親しくしていた人物である[89]。このように信頼関係を醸成した 3 人の大臣のあいだで、ソルボンヌ会合に向けた計画が始動することになる。

入手可能な資料によれば、遅くとも 1997 年秋までには、前述 3 カ国にイギリスを加えた 4 カ国のあいだで、翌年のソルボンヌ会合につながる具体的な構想が話し合われていた。それを示す最初期の資料は、同年 10 月 22 日にアレグルによって行われた、元老院における高等教育政策の指針表明の中に見出すことができる。その中で、アレグルは、ドイツ、イタリア、イギリスの 3 カ国の高等教育担当大臣とのあいだでそれぞれ二国間協議を行っていることを明らかにしている。このような二国間協議の場において話し合われていたのは、同一の骨組みにもとづく教育課程の実現による、ヨーロッパ諸国間での学生モビリティの促進であった[90]。ここで言う「同一の骨組みにもとづく教育課程」が具体的に何を意味するのかについて、それ以上詳しい説明はなされていないが、この言葉から推測する限

---

[87] ユルゲン・リュットガースは、ドイツ・キリスト教民主同盟（Christlich-Demokratische Union Deutschlands: CDU）所属の政治家であり、ヘルムート・コール（Helmut Kohl）内閣において、教育・科学・研究・技術大臣を務めた。在職期間は、1994 年 11 月～1998 年 10 月。

[88] ルイージ・ベルリンゲルは、1996 年 4 月の総選挙で勝利した中道左派政党連合「オリーブの木」のロマーノ・プローディ（Romano Prodi）内閣においては公教育・大学・科学技術研究大臣（1996 年 5 月～1998 年 10 月）、次いで 1998 年 10 月にプローディ内閣が総辞職したことにより成立したマッシモ・ダレマ（Massimo D'Alema）内閣においては公教育大臣を務めた（1998 年 10 月～2000 年 4 月）。

[89] Allègre, *Les audaces de la vérité*, Paris, 2001, p.229.

[90] Comptes rendus intégraux des séances du Sénat, Séance du 22 octobre 1997. (URL: http://www.senat.fr/seances/s199710/s19971022/s19971022_mono.html, consulté le 20 décembre 2011)

り、ソルボンヌ宣言に謳われる 2 段階の学位構造導入のような高等教育の構造面での調和を指していると考えて差し支えないだろう。この時点では、いまだパリでの会合開催への言及は見られないものの、のちにソルボンヌ会合のパートナーとなる国々とのあいだで、共同宣言の内容を先取りする協議が行われていたことはきわめて重要である。

次いで、同年 11 月 13 日に国民議会で行われた 1998 年度の高等教育・研究・技術関連の予算法案に関する審議では、さらに具体的な言及が見られる。ここで、アレグルは、前月の元老院での発言と同様、ヨーロッパの高等教育課程の調和について、前述 3 カ国の高等教育担当大臣とのあいだで協議中であることを明らかにしている。発言の中でまず注目すべきは、ソルボンヌ宣言のテーマともなる「ヨーロッパの調和（une harmonisation européenne）」という表現が用いられていることである。さらに、アレグルは、このテーマについて、翌春にパリで会合を開催したいという考えを表明しており、この時点ですでに翌年のソルボンヌ会合につながる構想が存在していたことが分かる。

加えて、こうした「ヨーロッパの調和」の内容についても、ここではより具体的な言及が見られる。すなわち、アレグルは、その目標が「学生たちが少なくとも 1 年間をヨーロッパの他国で教育を受けに行くことができるようにすること」であると述べ、引き続きヨーロッパにおける学生モビリティへの関心を示すとともに、その実現のため、何らかの国際的な取決めの必要性を指摘している。さらに、その直後では、ヨーロッパ各国によって博士号取得に要する期間が異なることに言及しており、高等教育課程における修業年限の違いが、学生の流動性を阻害する要因として問題視されていることが推察される[91]。

同様の発言は、同年 11 月 27 日に元老院で行われた、1998 年度高等教育・研究・技術関連の予算法案に関する審議にも見られる。その中でも、アレグルは、引き続き前述 3 カ国とのあいだで、ヨーロッパの高等教育課程の調和に関して協議を行っていることに言及しているが、ここで興味深い点は、フランスにおける大学とグランゼコールの二元性が問題として提起されていることである。アレグルは、多様性は豊かさであるとして両者の統一を強く否定しているが、その一方で、グランゼコールの教育課程が、学部 4 年間 - 大学院 4 年間からなるアメリカ・モデルを模倣した計画の実現と相容れないとして問題視している[92]。一般的に、グランゼコールの教育課程は、後期中等教育修了資格であるバカロレア

[91] *Journal officiel de la République française, Débats parlementaires, Assemblée nationale, Compte rendu intégral*, 3e séance du 13 novembre 1997, p.5824.

[92] Comptes rendus intégraux des séances du Sénat, Séance du 27 novembre 1997. (URL: http://www.senat.fr/seances/s199711/s19971127/s19971127_mono.html, consulté le 20

を取得後、リセ併設のグランゼコール準備学級（classe préparatoire aux grandes écoles : CPGE）における 2 年間の教育課程と、グランゼコールにおける 3 年間の教育課程から成るシステムをとっているためである。こうした独自のシステムをとるグランゼコールと大学が並存するフランスの高等教育の二元性は、先に述べたアレグルがアタリに報告書の作成を依頼した際の書簡の中でも問題視されていたが、この元老院での発言からは、1997 年秋の時点ですでに、それがヨーロッパの高等教育課程を調和させる構想との関わりの中でとらえられていたことが分かる。

また、この発言から分かるさらに重要なことは、この時点で構想されていた「ヨーロッパの調和」が、アメリカ型の教育課程をモデルとしていたという点である[93]。後述するように、ソルボンヌ会合の時点では 3 年間の学士課程が基本的枠組みとして想定されていたが、この発言が示すように、当初は、アメリカ型のモデルに倣って 4 年間の学士課程が念頭に置かれていたのである。

以上のような一連の資料から、1997 年 10 月から 11 月にかけて、フランス、ドイツ、イタリア、イギリスという 4 カ国のあいだでソルボンヌ会合の萌芽となる構想について協議が行われていたことが分かる。したがって、1998 年初頭になって初めてソルボンヌ会合の構想が生まれたとするラヴィネの主張とは異なり、1997 年秋の時点ですでに、ヨーロッパ・レベルでの学生の流動化をはかるべく、フランスが中心となって、ソルボンヌ会合のパートナーとなる国々とのあいだで高等教育課程の構造的調和が企図され、そのテーマに関する大臣会合を翌春にパリで開催するという具体的計画が存在していたのである。この段階では、高等教育課程の構造的調和の詳細についての言及はほとんど見られず、計画がいまだ曖昧さを孕んでいたことは否定できないが、先に挙げたアレグルの発言から、アメリカの高等教育課程をモデルとするヨーロッパ共通枠組みの設定が構想の中心をなしていたことは推察できる。入手可能な一次資料から、この構想の起源をそれ以上遡ることは難しいが、少なくとも、ラヴィネの言うように形式が内容に先行したのではなく、ヨーロッパの高等教育課程の構造的調和という構想がまず存在し、それについて話し合うための場としてパリでの会合が計画されたと考えて差し支えないだろう。アレグルの言によれば、このような計画がまずドイツとイタリアの大臣とのあいだで最終決定されたのは、翌 1998 年 1 月末にワシントンで開催された国際宇宙ステーションに関する会合に向かう航空機内

---

décembre 2011)

[93] Ibid.

であったという[94]。

ところで、前述の 1997 年 11 月 27 日の元老院での発言が示すように、アレグルは、当初はアメリカ型の 4 年間の学士課程を、ヨーロッパ共通の枠組みとして構想していた。そのため、アレグルは、後述するアタリ報告において 3 年間の学士課程が提案された際、当初はその点に関して賛同できなかったとのちに明らかにしている[95]。学士課程の修業年限に関して、アレグルの意見を変化させたのは、ドイツの教育大臣リュットガースであった。リュットガースは、アメリカとヨーロッパの教育課程を比較し、前者の生徒が中等教育課程を終えるのが後者の生徒よりも 1 年早いとして、3 年間の学士課程の採用を主張した。また、こうした主張の背景には、4 年間の学士課程の採用によって、アメリカ・モデルに同調しているとの印象を与えるのを避けようとする政治的意図もあったという[96]。加えて、先に挙げた 1997 年 11 月 27 日の元老院での発言に見られるように、アレグルは、グランゼコールの教育課程がアメリカ型の高等教育課程と相容れないことにも関心を抱いていた。前述のとおり、機関によって違いはあるものの、一般的に、グランゼコールは、CPGE2 年間とグランゼコール 3 年間、合わせてバカロレア取得後 5 年間（Bac+5）の教育課程を前提としているからである。翻って、3 年間の学士課程と 2 年間の修士課程から成るヨーロッパ独自のモデルを採用すれば、後期中等教育修了後 5 年間の教育課程であるグランゼコールとのあいだに共通項が生まれる。また、それは、国内レベルにおいて、Bac+5 の教育課程を通じて大学とグランゼコールの接近を可能にするものでもある。こうした観点からのアタリ委員会の提言も、最終的なアレグルの立場の変化を後押ししたようである[97]。これらの結果、アレグルは、ソルボンヌ会合までには、3 年間の学士課程の採用に賛同するようになる[98]。

---

[94] Allègre, *Vous avez dit matière grise?*, p.122.
[95] Allègre, *Toute vérité est bonne à dire*, p.260.
[96] *Ibid.*
[97] *Ibid*.
[98] ただし、最終的に、ソルボンヌ宣言においては、各課程の修業年限について具体的言及はなされず、学部と大学院の 2 サイクルからなり、学士・修士・博士の 3 つの学位による学位構造の導入のみが謳われた。しかし、アレグルのこうした回想からは、少なくともドイツとフランスとのあいだで、学士課程の修業年限に関する一定の合意が存在したことが分かる。また、フランスにおいて、ソルボンヌ宣言に伴う高等教育改革が、アタリ報告が提示した LMD3-5-8 制導入と同一視されたことは、本文中にも述べたとおりである。したがって、明示的に述べられてはいないものの、ソルボンヌ宣言が提示する 2 サイクルからなる高等教育課程モデルは、3 年間の学士課程を想定していたと考えられる。この点については、Hackl, Elsa, “Towards a European Area of Higher Education: Change and Convergence in European Higher Education”, European University Institute, RSCAS

1998 年に入ると、5 月の大臣会合開催に向けた動きが本格化する中、こうした会合を、パリ=ソルボンヌ大学創立 800 周年という機会に開催することが決定した。前年 11 月には、すでにヨーロッパの高等教育課程の構造的調和に関する会合の計画が浮上していたが、その時点では、それをパリ=ソルボンヌ大学の創立記念と関連づける言及は見られなかった。しかし、翌年 2 月までには、パリ=ソルボンヌ大学の創立 800 周年を記念する式典の中で、大臣会合を開催することが決められたという[99]。

なお、パリ=ソルボンヌ大学の創設年代については諸説あり、正確な年代は確定していない[100]。したがって、大臣会合が開催される 1998 年を同大学の創立 800 周年とすることは、十分な歴史的根拠にもとづくものではなかった。それは、アレグル自身も認めるところであり、このような歴史的事実の曖昧さを利用して、パリ=ソルボンヌ大学創設 800 周年記念という口実のもとに大臣会合を開催したと、のちに明かしている[101]。

中世ヨーロッパの大学は、アレグルを含め、ヨーロッパの高等教育分野における協力を推進するアクターによって、しばしば理想的モデルとして参照されてきた。それをもっとも端的に示すのは、高等教育を対象とした EU の旗艦プログラムであるエラスムス計画の呼称であろう。今日のオランダ出身であったエラスムスが、ヨーロッパ各地の大学を渡り歩いたことはよく知られ、まさに国境を越えたモビリティを象徴する存在と見なされてい

Working Papers, RSC No. 2001/09, 2001, p.37, endnote no.62 も参照のこと。
また、本文で後述する「高等教育における学習構造の動向（Trends I）」報告の中でも、3-5-8 モデルを参照枠組みとして、ヨーロッパ諸国の高等教育システムの収斂を検証している。これについては、The Confederation of European Union Rectors' Conferences and the Association of European Universities (CRE), *Project Report, Trends in Learning Structures in Higher Education (Trends I)*, 7 June 1999, p.3 および pp.6-7 を参照のこと。

[99] Ravinet, "The Sorbonne Meeting and Declaration: Actors, Shared Vision and Europeanization", in Tor Halvorsen and Atle Nyhagen (eds.), *The Bologna Process and the Shaping of the Future Knowledge Societies*, Oslo, 2005, p.190.

[100] 例えば、パリ=ソルボンヌ大学の公式サイトでは、大学の創設年代を 13 世紀と記載し、ロベール・ド・ソルボン（Robert de Sorbon）がソルボンヌ学寮を設立した 1257 年を歴史的に重要な年代としている。この点については、Site officiel de l'Université Paris - Sorbonne (URL : http://www.paris-sorbonne.fr/historique, consulté le 22 janvier 2014) を参照。
また、2007 年には、当時のフィヨン首相が、同年、パリ=ソルボンヌ大学が創設 750 周年を迎える旨の発言をしており、ここでも 1257 年が同大学の創設年代と見なされていることが分かる。フィヨン首相の発言については、Déclaration de M. François Fillon, Premier ministre, sur la coopération entre les universités françaises et européennes pour la formation tout au long de la vie et la validation des acquis de l'expérience, Réunion de l'Association européenne de l'université, Paris, le 14 décembre 2007
(URL : http://discours.vie-publique.fr/notices/073003900.html, consulté le 7 février 2014) を参照。

[101] Allègre, *Vous avez dit matière grise?*, p.59.

るのである。したがって、フランスが高等教育を対象とした新たなヨーロッパ・プロジェクトを開始するに際して、中世ヨーロッパに起源をもつパリ=ソルボンヌ大学の創立記念という機会を選んだのも、こうしたイメージに依拠したものと考えられる。

加えて、このように中世に起源をもつ大学の創立記念と、高等教育を対象としたヨーロッパ的志向をもつイニシアティブを結びつけたのは、ソルボンヌ会合が最初の例ではないことにも留意しなければならない。同様の例は、イタリアのボローニャ大学の提案にもとづき、1988 年に採択された大学大憲章（Magna Charta Universitatum）にすでに見られる。これは、ヨーロッパの大学の伝統的諸価値を称え、それらの大学間の強い絆を促進することを目的とした文書であり、ボローニャ大学の創立 900 周年を祝うべく集まったヨーロッパ諸大学の学長によって署名された[102]。つまり、ソルボンヌ会合には、先例が存在したのである。

このように大臣会合の計画が具体化する中、1998 年冬から春にかけて、ドイツ、イタリア、イギリスとあいだで、非公式なやり取りが継続的に行われると同時に、アレグルと大臣官房メンバー数人によって 5 月の会合開催に向けた正式な招待と準備が進められ、その中で共同宣言の起草が行われた[103]。3 月半ばには、アタリ委員会が提案する 3-5-8 制を軸として大臣官房内で議論が交わされ、教育課程の調和に関するドイツ、イタリア、イギリスとの議論も順調に進んでいたという[104]。また、その際、CPU がロジスティクス面でのサポートを行ったが[105]、こうした作業に欧州委員会が加わることはなかった[106]。

以上のようにして 5 月の大臣会合開催に向けて準備が進み、開催のおよそ 3 週間前にあたる 5 月 5 日には、前述したアタリ報告が公表された。この報告書は、フランスの高等教育の現状分析（第 1 部）、新たな高等教育像の提示（第 2 部）、および改革提言（第 3 部）

---

[102] The Magna Charta Observatory website, (URL: http://www.magna-charta.org/cms/cmspage.aspx?pageUid={d4bd2cba-e26b-499e-80d5-b7a2973d5d97}), accessed on 7 May 2014).
なお、ソルボンヌ会合の場合と異なり、ボローニャ大学は、その創立年代を正式に 1088 年としており、大学大憲章の採択に際して、恣意的な歴史の解釈がなされたわけではない。ボローニャ大学の創立年については、同大学のウェブサイトおよびロゴマークを参照（URL: www.unibo.it/en、2014 年 5 月 7 日最終閲覧）。

[103] Ravinet, “The Sorbonne Meeting and Declaration”, pp.188-189.

[104] « 3 - 5 - 8, la formule magique d'Attali pour l'universite. Il va proposer à Allègre un modèle européen des diplômes, centré sur les bacs + 3, + 5 et + 8 », *Libération*, le 19 mars 1998 (URL : http://www.liberation.fr/societe/1998/03/19/3-5-8-la-formule-magique-d-attali-pour-l-universite-il-va-proposer-a-allegre-un-modele-europeen-des-_230554, consulté le 26 juillet 2018).

[105] Ibid., pp.188-190 ; *Trends I*, p.2.

[106] Hackl, op.cit., p.17.

から成る[107]。アタリ報告は、広く高等教育全般に関わる問題について検討を行っており、その中で、同月末に採択されるソルボンヌ宣言の内容を先取りする「高等教育のヨーロッパ・モデル」が提示されたのである。アタリ報告については、続く第 3 節でより詳しく検討するが、ここでは、ソルボンヌ宣言との関わりで、同報告書が提案する「高等教育のヨーロッパ・モデル」の概要を示しておきたい。

アタリ報告が「高等教育のヨーロッパ・モデル」として示したのは、学位と教育課程の面において、ヨーロッパ・レベルで収斂したシステムである。そこでは、「ヨーロッパ大陸における大学の伝統の特性を維持しながら、革新と流動性、そして競争を促進する」ような「高等教育のヨーロッパ政策」が必要であるとされ、具体的には、各国間における教育課程の調和、学位の同質性の確保、セメスター化の導入および単位互換制度の推進、複数の EU 諸国によって認められたヨーロッパ学位の創設、学生モビリティ促進などが挙げられている[108]。また、同報告書の導入部においては、このような「ヨーロッパ・モデル」が各国の高等教育システムの統一を意味するものではないことが明記されている[109]。

以上から、アタリ報告が提案する「ヨーロッパ・モデル」は、1997 年秋以降、フランスが他のヨーロッパ 3 カ国とともに取組んできた構想と共通していることが分かる。さらに、アタリ報告は、こうしたヨーロッパ・レベルでの政策協調の取組みが、「フランスのイニシアティブによって、来たる 10 年間の EU にとっての大事業となる」との言葉で「ヨーロッパ・モデル」についての記述を締めくくっている[110]。実際の取組みとは異なり、EU にやや重点を置いた記述にはなっているものの、この言葉は、まさにボローニャ・プロセスを予告するかのようである。具体的にそれを示す一次資料は存在しないが、これはおそらく、同時期にフランス政府内で進められていたソルボンヌ会合の構想を、報告書の起草作業の中で取り入れた結果と考えれば説明がつく。

アタリ報告公表ののち、5 月 25 日には、予定どおり、パリ=ソルボンヌ大学創設 800 周年記念式典が開催され、主催者であるフランスを含めた前述 4 カ国の大臣は、「ヨーロッパの高等教育システムの構造の調和に関する共同宣言（ソルボンヌ宣言）」を採択した。会合には、他のヨーロッパ諸国の代表者も出席していたが、共同宣言に署名することが認めら

---

[107] Attali et al., *op.cit.*.
なお、アタリ報告の内容については、大場、前掲論文、6-8 頁に詳しい。
[108] *Ibid.*, pp.28-29.
[109] *Ibid.*, p.9.
[110] *Ibid.*, p.29.

れたのは、当初からこのプロジェクトにかかわったフランス、ドイツ、イタリア、イギリスの 4 カ国のみであった[111]。こうして採択されたソルボンヌ宣言においては、ヨーロッパの高等教育システムの理解可能性の向上と学生モビリティ促進のため、学部と大学院という 2 サイクル構造の導入による各国の学位と教育課程の漸進的調和が合意され、あわせて ECTS のような単位制度やセメスター制導入の促進も宣言に盛り込まれた[112]。ここに、アレグルを中心的アクターとして、1997 年以来数カ月間にわたり他の 3 カ国に働きかけてきたフランスのイニシアティブが、具体的な形で実を結んだのである。

3-2-3. ソルボンヌからボローニャに至る過程

ソルボンヌ宣言の採択は、フランスのイニシアティブにとってのゴールではなく、ほんの始まりにすぎない。ソルボンヌ宣言は、フランス、ドイツ、イタリア、イギリスの 4 カ国によって採択されたが、その末尾では、EU 加盟・非加盟を問わず、ヨーロッパ諸国に対して広く参加が呼びかけられた。アレグルは、ソルボンヌ会合後のインタビューにおいて、すでにポルトガルとスウェーデンが参加を希望していることを明らかにし、これらの新規参加国を歓迎する意向を示していた。「われわれは 4 カ国で開始する。すぐにもわれわれは 10 カ国、あるいは 15 カ国になるだろう[113]」という発言が示すように、アレグルは、当初から、このイニシアティブが他のヨーロッパ諸国に拡大することを期待し、予期もしていた。ソルボンヌ会合の際、アレグルは、その後も会合を継続していく意向を示しており[114]、イタリアの教育大臣ベルリンゲルの招待によって、翌年 2 度目の会合がボローニャで開催されることがすでに決定していた[115]。実際、フランスは、ソルボンヌ会合後、ソルボンヌ宣言を他のヨーロッパ諸国に送付し、署名を呼びかけている[116]。

---

111 Hackl, op.cit., p.17.

112 “Joint Declaration on Harmonisation of the Architecture of the European Higher Education System”, by the four Ministers in charge for France, Germany, Italy and the United Kingdom, Paris, 25 May 1998.

113 *Le Monde*, 24-25 mai 1998, p.7.

114 *Ibid.*

115 « Allègre rêve à l’Europe des universités. Un colloque à la Sorbonne et une déclaration commune de quatre pays », *Libération,* le 26 mai 1998.
(URL : http://www.liberation.fr/societe/1998/05/26/allegre-reve-a-l-europe-des-universites-un-colloque-a-la-sorbonne-et-une-declaration-commune-de-quat_237067, consulté le 15 janvier 2014)

116 Racké, “The Emergence of the Bologna Process: Pan-European instead of EU Governance”, in Dirk De Bièvre and Christine Neuhold, *Dynamics and Obstacles of European Governance*,

しかしながら、ヨーロッパ 4 大国が主導するイニシアティブに対しては、とりわけ小国を中心とする他のヨーロッパ諸国からの反発や不信感が存在した。アレグルは、のちに当時を振り返って、オランダ、スペイン、そしてとりわけポルトガルが、ソルボンヌ会合に招待されなかったことに気を悪くし、プロセスをゼロからやり直そうとしていたと述べている[117]。こうした事情は、フランスの呼びかけにもかかわらず、ソルボンヌ宣言への署名国がそれほど増加しなかったことの一因となったと考えられる。結果として、翌年 5 月までにソルボンヌ宣言に署名したのは、ルーマニア、ベルギー、ブルガリア、スイス、デンマーク、チェコの 6 カ国のみであった[118]。

とはいえ、ソルボンヌ宣言が提起する、流動性・雇用可能性・国際競争力といった問題は、知識基盤経済・社会という概念が普及する中で、多くのヨーロッパ諸国が共有する関心事であった。そのため、宣言に署名しなかった国々も、その主要なアイディアには基本的に賛同していたと言われる[119]。その結果として、ソルボンヌ宣言採択に至る過程への批判にもかかわらず、翌年のボローニャ会合においては、EU 加盟国を上回る 29 カ国ものヨーロッパ諸国が、新たな宣言に署名することになる。そこで採択されたボローニャ宣言は、内容の面ではソルボンヌ宣言の延長線上に構想され、その方向性を継承しているが、上述した小国を中心とするソルボンヌ会合に招かれなかった国々からの反発もあり、その採択に至る過程は必ずしも平坦ではなかった。

ボローニャ会合のための準備が本格的に議論されはじめたのは、1998 年 10 月、オーストリアが EU 議長国を務める中で開かれた EU 加盟国の教育閣僚による非公式会合と、その数日後に開催された EU 加盟国の高等教育局長と大学長会議の議長による会合においてであった。そこで、ボローニャ会合の準備を支援するため、ソルボンヌ・フォローアップ作業グループ（Sorbonne follow-up working group）が設立された。その構成メンバーは、オーストリア、ドイツ、フィンランド、イタリアの高等教育局長、フランスの国民教育省と CPU の代表、およびイギリスの代表であり、欧州委員会、EU 大学長会議連合、ヨーロッパ大学協会（CRE）代表も参加した[120]。ここで、オーストリア、ドイツ、フィンランドは、ボローニャ会合が開催される翌 1999 年上半期の EU トロイカ（前・現・次期 EU 議長国）

Cheltenham, 2007, pp.35-36.

[117] Allègre, *Les audaces de la vérité*, p.231 ; Allègre, *Vous avez dit matière grise?*, pp.123-124.

[118] Racké, “The Emergence of the Bologna Process”, pp.35-36.

[119] Ibid. ; Ravinet, « La construction européenne », p.363.

[120] *Trends I*, pp.2-3 ; Hackl, op.cit., p.22.

であり、イタリアは会合開催国として参加している。ソルボンヌ会合をフォローアップし、ボローニャ会合を準備するという任務から考えて、フランスの参加資格は、おそらくソルボンヌ会合開催国としてのものだと考えられる。加えて、イギリスの参加によって、ソルボンヌ宣言に署名した 4 カ国すべてが、フォローアップ作業グループの構成メンバーに含まれている。

1998 年秋以降は、このようなソルボンヌ・フォローアップ作業グループを中心として、翌年のボローニャ会合に向けた準備が行われ、ボローニャ宣言の起草作業が進められた。作業グループの活動に関して公式資料は見いだせないが、先行研究によれば、1998 年 12 月からボローニャ会合直前の 1999 年 5 月に至るまで、合計 4 回の会合が開催されたという[121]。

その第 1 回目の会合において、欧州委員会の教育・訓練・青少年総局（DG XXII）は、EU 大学長会議連合に対して「高等教育における学習構造の動向（Trends in Learning Structures in Higher Education: Trends I）（以下、「トレンドⅠ」報告とする」と題する報告書を作成するよう依頼したことを明らかにした[122]。これは、EU および欧州経済領域（European Economic Area: EEA）諸国の高等教育システムを概観し、その相違と収斂を明らかにすることを目的としたプロジェクトであり、欧州委員会による財政支援を受けて、EU 大学長会議と CRE の協力のもとで取組まれた。同報告書は、ボローニャ会合のバックグラウンド・ペーパーとしてボローニャ会合直前の 1999 年 6 月 7 日に提出されたが、そこでは、ソルボンヌ宣言のフォローアップ作業に寄与することが明白に意図されており、EU および EEA 諸国の高等教育システムに影響を与えている動向を見出すとともに、将来のより大きな収斂に向けた道を示すことが目指されている[123]。

ここで、ソルボンヌ会合に至る過程と比較すると、ソルボンヌ宣言採択後、翌年のボローニャ会合に至る過程においては、フランスの存在感の相対的低下を指摘しなければならないだろう。たしかに、フランスは、ソルボンヌ・フォローアップ作業グループの構成メンバーに含まれていたが、ボローニャ会合に至る過程において中心的役割を果たしたのは、

---

[121] Hackl, op.cit., pp.23-24.
[122] Ibid.
[123] *Trends I*, pp.1-2. これ以降、ルーヴェン／ルーヴァン=ラ=ヌーヴ会合（2009 年）を除くすべてのボローニャ・プロセスの大臣会合のたびに、同様の「トレンド」報告が公表されている。なお、2001 年 3 月に EU 大学長会議連合と CRE が合併して、ヨーロッパ大学協会（European University Association: EUA）となり、以後、「トレンド」報告は EUA から出されている。

フランスではなく、むしろ 1998 年下半期に EU 議長国を務めたオーストリアであったとされる[124]。こうした中で、「トレンド I」報告作成の依頼に見られるように、ソルボンヌ会合の際には蚊帳の外に置かれていた欧州委員会が、プロセスに対する関与を次第に強めようとしたことも明らかである。

このようにフランスが存在感を低下させた要因としては、以下の 3 点が考えられる。第一に、ドイツとイタリアにおける政治状況の変化である。1998 年 10 月、アレグルと親しい関係を築き、ソルボンヌ宣言に署名した 2 人の大臣が交代した。ドイツにおいては、政権交代によって、リュットガースに代わってドイツ社会民主党（Sozialdemokratische Partei Deutschlands: SPD）のエーデルガルド・ブルマーン（Edelgard Bulmahn）が新たに連邦教育・研究大臣の座についた。一方のイタリアでは、首相交代による内閣改造の結果、ベルリンゲルは教育大臣の職にとどまったものの、高等教育・研究に関しては、新たにオルテンシオ・ゼッキーノ（Ortensio Zecchino）の責任の下に置かれた。これによって、アレグルは、強い信頼関係を背景としてともにソルボンヌ会合を実現に導いた盟友 2 人を、ほぼ同時期に失ったのである。中でも、次回大臣会合開催国であるイタリアにおける大臣交代は、フランスにとって不都合な事態を招いた。大臣会合を開催するにあたって、新たに大臣となったゼッキーノが、欧州委員会に接近する姿勢を見せたからである[125]。ボローニャ・プロセスと EU との関係をめぐっては、来るボローニャ会合において激しい議論がなされることになる。

第二は、前述したとおり、4 大国主導による独善的とも映るイニシアティブに対する、とりわけ小国側からの反発の存在である。先のアレグルの発言にも示されるように、こうした反発は、ソルボンヌ会合後の展開を混乱させる可能性をもち、フランスが引き続き前面に立ち、イニシアティブを握ることを困難にしたと考えられる。そこで、EU 議長国としての立場にあるオーストリアを中心として、ボローニャ会合に向けた「仕切り直し」が行われたのである。

そして第三には、ソルボンヌ会合後からボローニャ会合に至る過程においては、基本的にソルボンヌ宣言で打ち出された方針に沿った形で議論が進められたことが挙げられる。後述するように、ボローニャ宣言では、質保証での協力やヨーロピアン・ディメンションの促進といった新たな目標も加えられているものの、その主眼は、容易に理解でき比較可

[124] Ravinet, « La construction européenne », p.363.
[125] Allègre, *Vous avez dit matière grise?*, p.123.

能な学位制度の採用、学部と大学院の 2 サイクル構造にもとづくシステムの採用、および学生と教員のモビリティ向上に置かれており、ソルボンヌ宣言とのほとんど完全な継続性が指摘できる。その背景としては、前述したように、ソルボンヌ会合に参加していなかった国々も、ソルボンヌ宣言が掲げるアイディアには基本的に賛同しており、その内容面ではコンセンサスが存在していたことがあるだろう。したがって、ソルボンヌ会合を主導したフランスにとっては、その後の展開がソルボンヌ宣言に沿って進む限りにおいて、口出しをする必要はなかったと考えられる。

しかしながら、ボローニャ会合に至る過程において、フランスの存在感が相対的に低下したからといって、同国が、自らのイニシアティブによって開始したプロセスへの関与を放棄したと考えるべきではない。また、この過程で、フランスに代わって、欧州委員会がプロセスの主導権を握ったと見なすべきでもない。フランスは、ソルボンヌ会合のイニシアティブをとった際のように公然とプロセスを主導することはなくなったものの、プロセスがソルボンヌ宣言によって敷かれたレールから外れ、自らの国益を脅かしうると判断した途端、依然として影響力を行使して軌道修正を図るのである。これを端的に示すのが、ボローニャ宣言における EU および欧州委員会の処遇をめぐる問題である。以下では、ボローニャ会合に至る最終段階を跡付けることによって、その点について詳しく見てみたい。

1999 年 6 月に開催されるボローニャ会合においては、新たに共同宣言が採択されることになっていた。しかし、その内容に関する合意は容易ではなく、参加諸国間の折衝は、ボローニャ会合の前夜まで続いた[126]。そこでボローニャ会合に参加する国々を隔てたのは、EU および欧州委員会との関係をめぐる問題であった。

前述したように、ソルボンヌ会合のイニシアティブをとったアレグルは、高等教育に関するヨーロッパ・レベルでの政策協調に着手するにあたり、当初は EU の枠組みを利用することを試みていた。しかし、それが挫折したのちは、EU とは距離を置き、ヨーロッパ 4 大国による純粋に政府間主義的なイニシアティブとしてソルボンヌ会合を組織した。このように、アレグルは、必ずしも当初から EU から独立した協力を構想していたわけではないが、次節で詳しく検討するように、EU 諸機関の中でも超国家性を強く帯びる欧州委員会が、高等教育分野における政策協調プロセスに介入することに対しては、徹底的とも言える否定的立場をとっていた。その結果として、欧州委員会が、ソルボンヌ宣言の起草過程や調印から排除されたことは、すでに見たとおりである。

[126] Allègre, *Vous avez dit matière grise?*, p.124.

しかし、ポルトガルやフィンランド、アイルランドといった小国の代表は、大国による主導に警戒感を抱き、むしろ欧州委員会の参加を肯定的にとらえていた[127]。加えて、ベルリンゲルに代わってゼッキーノが高等教育担当相となった開催国イタリアも、新たに欧州委員会の参加を支持する側にまわった[128]。こうした動きに対し、フランスは、ドイツおよびイギリスと結束して、欧州委員会による関与を阻止し、ボローニャ・プロセスを政府間主義的な協力枠組みにもとづくものとするべく行動した[129]。また、ボローニャ宣言の草稿には EU の枠組みにおける協力への言及がなされていたが、これについてもフランスは頑なに拒否した[130]。このようなボローニャ・プロセスと EU との関係をめぐる激しい議論の末、最終的に、ボローニャ宣言からは、EU および欧州委員会に関する言及は削除され、宣言の最後には、政府間協力の手法によってこれらの目標を達成することが明記されたのである[131]。

さらに、このような EU および欧州委員会との関係をめぐる対立は、ボローニャ会合当日にも見られた。前述のように、最終的にボローニャ宣言からは EU の枠組みにおける協力に関する言及が削除されたものの、ボローニャ会合には、欧州委員会の代表が招かれ、宣言に謳われた EHEA の構築に関して、ヨーロッパ諸国を支援する用意があることを述べた。それに対して、アレグルとイギリスの担当大臣であるテッサ・ブラックストーン（Tessa Blackstone）、およびドイツの代表は、欧州委員会がヨーロッパ諸国の教育課程を画一化させようとしているとして強く反発し、その財政的支援を拒否したのである[132]。

以上のように、ボローニャ会合に至る過程においては、以前と比べると公然とイニシアティブを発揮することはなくなり、プロセスの行く末を大人しく見守っていたかに見えたフランスは、それが欧州委員会の参加という自らが望まない方向へ向かいかけると、イギリスやドイツという他の国々とも協力しながらその阻止を図り、ふたたび強い存在感を発揮したのである。

一方で、ボローニャ宣言に謳われる協力内容に関して、フランスが大々的に異議を唱えたことを示す資料は見あたらない。ボローニャ宣言においては、具体的目標として、①容

---

127 Racké, “The Emergence of the Bologna Process”, p.42.
128 Allègre, *Les audaces de la vérité*, p.231.
129 Allègre, *Toute vérité est bonne à dire*, p.262.
130 Corbett, “Ping Pong”, p.42. ; Racké, “The Emergence of the Bologna Process”, pp.38-39.
131 “The Bologna Declaration of 19 June 1999”, Joint declaration of the European Ministers of Education, Bologna, 19 June 1999.
132 Allègre, *Vous avez dit matière grise?*, pp.124-125.

易に理解でき比較可能な学位制度の採用、②学部と大学院という 2 つのサイクルから成るシステムの採用、③ECTS のような単位制度の確立、④学生・教員のモビリティの向上、⑤質保証における協力、⑥高等教育におけるヨーロピアン・ディメンションの促進の 6 つが挙げられ、その達成のために 2010 年という期限が設けられた[133]。すでに述べたとおり、質保証における協力やヨーロピアン・ディメンションの促進といった新しい目標が加えられてはいるものの、基本的にはソルボンヌ宣言を踏襲し、その延長線上に構想されたものとなっており、内容に関しては、フランスにとって反対する必要性はなかったと考えられる。

こうして合意に至ったボローニャ宣言は、1999 年 6 月 19 日にソルボンヌ宣言署名 4 カ国を含むヨーロッパ 29 カ国の高等教育担当大臣によって署名された。当時の EU 加盟国数は 15 カ国であり、ボローニャ宣言に署名した国の数はそれを大きく上回っている[134]。ボローニャ宣言の末尾では、目標の達成状況を評価し、今後とるべき方針について議論すべく、2 年以内にふたたび大臣会合を行うことが合意され、ここにボローニャ・プロセスが正式に発足したのである。

以上、ここまで本節では、1999 年 6 月のボローニャ宣言採択によって同プロセスが正式に発足するまでの経緯を、入手可能な一次資料を用いながら実証的に明らかにしてきた。そこからは、国民教育大臣であるアレグルを中心とするフランスが、ドイツ、イタリア、イギリスという他の 3 カ国に働きかけを行うことでソルボンヌ会合を実現に導き、その構想の延長線上に、翌年ボローニャ・プロセスが発足したことが分かる。そこでのフランスのイニシアティブは明白であり、ソルボンヌ会合後は存在感の相対的低下が見られるとはいえ、欧州委員会の参加のような問題をめぐってはふたたび強い影響力を発揮するなど、フランスの構想の上にボローニャ・プロセスが発足したことは間違いない。

第 2 章で述べたように、それ以前のヨーロッパ・レベルでの協力は、EC／EU の枠組みにおいて取り組まれていたが、各国の高等教育システムの改変につながるような踏み込んだ合意には至らなかった。そうした中で、ボローニャ・プロセスは、2 つの点において高

---

133 The Bologna Declaration.

134 ボローニャ宣言の署名国は以下のとおり。オーストリア、ベルギー、ブルガリア、チェコ、デンマーク、エストニア、フィンランド、フランス、ドイツ、ギリシア、ハンガリー、アイスランド、アイルランド、イタリア、ラトヴィア、リトアニア、ルクセンブルク、マルタ、オランダ、ノルウェー、ポーランド、ポルトガル、ルーマニア、スロヴァキア、スロヴェニア、スペイン、スウェーデン、スイス、イギリス。なお、下線は 1999 年時点での EU 非加盟国。

等教育分野におけるヨーロッパ統合に革新をもたらした。すなわち、第一に、内容面に関して、学部と大学院という 2 サイクル構造にもとづくシステムの導入を具体的目標として定めることによって各国の高等教育システムの改変を含意する点で、ボローニャ・プロセスはそれまでの協力とは異なる。第二に、手法面に関しては、それ以前の協力が EC／EU を中心的枠組みとしていたのに対し、ボローニャ・プロセスは、EU からは独立した政府間協調枠組みであるという点で、目新しいものであった。ソルボンヌ宣言とボローニャ宣言の双方において導入の推進が謳われる単位制度の例として ECTS の名が挙げられていることが典型的に示すように、ボローニャ・プロセスは、それ以前の EC／EU における取組みを否定しているわけではなく、その基礎の上に成り立っている。しかし、前述のとおり、ボローニャ宣言から EU と欧州委員会に関する言及が削除されるなど、ボローニャ・プロセスは、あくまで EU とは異なる政府間協調であることを強調して発足した。それまでの EC／EU における協力が、超国家的な EC 委員会／欧州委員会による高等教育分野への介入に対する警戒感に由来する各国の慎重姿勢によってしばしば停滞してきたことを鑑みると、このような EU 枠外の政府間協調という協力枠組みの選択が、内容面での革新、すなわちそれまで困難であった各国の高等教育システムの改変を伴う協力の実現を容易にする一因となったと考えて差し支えないだろう。

それでは、ボローニャ・プロセス発足のイニシアティブをとったフランスは、いかなる意図のもとに、このような革新をもたらしたのだろうか。次節からは、内容面と協力手法面に分けて、フランスの政策意図をそれぞれ考察していく。

3-3. ボローニャ・プロセス発足過程に見るフランスの政策意図①—内容面

本節では、まず内容面から、ボローニャ・プロセスの発足過程におけるフランスの政策意図を考察していく。前節で述べたように、ボローニャ・プロセスは、学部と大学院の 2 サイクルにもとづき、学士・修士・博士の 3 つの学位から成る学位構造の導入を主たる目標として掲げ、各国の高等教育システムの改変を含意している点で、従来の EC／EU における協力とは異なっていた。また、このようなヨーロッパの高等教育課程と学位の構造的調和は、フランスがソルボンヌ会合のイニシアティブをとった当初から、その構想の中心をなしていた。それでは、フランスは、なぜ教育課程と学位構造の調和を軸としてヨーロッパ・レベルでのイニシアティブをとったのだろうか。以下では、その点について具体的

に考察していきたい。

3-3-1. 「ヨーロッパの調和」構想

歴史を振りかえると、フランスは、ヨーロッパ・レベルにおいて高等教育の領域に踏み込むことに対して、もっとも強い拒否反応を示してきた国の 1 つであった。第 2 章でも触れたが、古くは、のちの EEC 設立の契機となる 1955 年のメッシーナ会議において超国家的なヨーロッパ大学の創設が取り沙汰された際、フランスは、この提案に強硬に反対した。また、その後 1958 年から 1960 年にかけて、 EURATOM のもとであらためてヨーロッパ大学設立プロジェクトが協議されたとき、フランスは、新たに設置する大学を超国家機関の監督の下に置くことに強く抵抗していた。さらに、1980 年代半ばには、EC の枠組みでのエラスムス計画の策定をめぐって、同国は、閣僚理事会での全会一致の決定を条件とするローマ条約第 235 条のみを根拠とすることを主張し、ヨーロッパ・レベルでの協力に消極的な態度を示していたのである。

そもそもフランスに限らず、ヨーロッパ・レベルでの高等教育政策は、多くの国々にとって長らくセンシティブな問題でありつづけてきた。EC 委員会の求めに応えて 1973 年に提出されたジャンヌ報告は、教育政策の漸進的調和を促進することが望ましいと結論づけたが、それが大きな反発を招いたことはすでに述べたとおりである。そのため、1980 年代以降急速に発展した高等教育を対象とする諸プログラムは、高等教育課程の構造や内容には一切触れず、学生モビリティの促進を前面に押し出し、そのための行財政上の支援にとどまった。さらに、1990 年代に入ってもこのような状況は変わらず、EC 委員会が 1991 年に公表した『欧州共同体における高等教育についてのメモランダム』は、高等教育分野における共同体の権限拡大を企図しているとして加盟国からの激しい抵抗を招いたため、具体的成果に結びつくことなく終わる。

したがって、ラヴィネも認めるように、1990 年代末になって、教育課程と学位構造の調和という各国の高等教育システムの改変を含意する政策協調が国家の側から提案されたことは、驚くべきことである[135]。さらに、そのイニシアティブをとったのが、それまで EU 加盟国の中でももっとも高等教育分野における国家の権限に執着していたフランスであったことは、なおさら意外に思われる。そこで、ここではまず、このような一見すると意外

[135] Ravinet, « La construction européenne », p.362.

とも思われるフランスのイニシアティブを理解する前提として、同国の考える「ヨーロッパの調和」の意味内容を確認しておきたい。

前述のとおり、フランスにおいては、学部と大学院という 2 サイクルの教育課程にもとづく学位構造の導入は、しばしば「ヨーロッパの調和」と呼ばれていた。これは、その構想の中心となったアレグル自身が頻繁に用いた表現であるとともに、「ヨーロッパの高等教育システムの構造の調和」という形でソルボンヌ宣言のタイトルにも取り入れられている。

ヨーロッパ統合の文脈において、「調和」という語は、標準化（standardisation）の意味で用いられることがある[136]。つまり、こうした用法に従えば、「ヨーロッパの調和」とは、高等教育課程およびそれに伴う学位制度に関して、各国の高等教育システムを統一するという意味にとれる。しかしながら、フランスが考える「ヨーロッパの調和」が、そのようなものを意味しないことは明白である。それどころか、フランスは、このような形での統一や共通政策の実施には完全に否定的立場をとっている。

この点に関しては、アレグル自身が説明を行っている。彼は、それぞれが異なる楽器を奏でながらもハーモニーを形作るオーケストラの比喩を用い、「調和」が画一化や統一を意味するのではないということを強調している。そして、「調和」とは、各国間で異なる高等教育制度を互いに理解しやすいものにするための「架け橋」を作ることであると述べている[137]。その「架け橋」こそが、2 サイクルの教育課程にもとづく学位構造である。したがって、フランスにとっての「ヨーロッパの調和」とは、ヨーロッパ各国に共通の高等教育課程や学位制度の導入を意味するのではなく、各国独自の高等教育課程や学位の多様性を維持しながらも、学部課程と大学院課程という 2 つのサイクルを基本とし、それぞれの標準的な修業年限を設定することによって、異なる高等教育システム間の相互比較を容易にするような枠組みを創設することであった。最終的に、ソルボンヌ宣言およびボローニャ宣言においては、各課程の修業年限について具体的言及がなされることはなかったものの、当時の議論から、少なくとも学士課程については 3 年間が想定されていたことは、すでに見たとおりである。このようなフランスの考える「ヨーロッパの調和」は、2 サイクルの教育課程にもとづく学位構造の導入という形でソルボンヌ宣言とボローニャ宣言にそのまま反映され、初期のボローニャ・プロセスにおいてもっとも重要な目標となるのである。

---

136 Racké, “The Emergence of the Bologna Process”, p.38.

137 Discours de Claude Allègre au 40e anniversaire de la conférence des recteurs européens - 20 et 21 mai 1999 – Bordeaux.

それでは、なぜフランスは、こうした「ヨーロッパの調和」を構想し、そのイニシアティブをとったのだろうか。先行研究による説明には、2 通りある。第一は、アクターの合理性を前提とした説明であり、クロシェとラッケによる研究がこれに当てはまる。それによれば、フランスは、国内の高等教育機関や教員、学生からの強い反対が予期される改革の実現を容易にするため、ヨーロッパ・レベルでのイニシアティブをとったとされる。ここで言う改革とは、すでに挙げた LMD3-5-8 制の導入を意味し、その目的について、クロシェは、留学生数の減少に対する危機感を背景とする、世界におけるフランスの大学の地位強化を挙げており、一方のラッケは、大学とグランゼコールの分裂の克服および国際標準と互換性をもたせることによるフランスの高等教育システムの魅力の増大を挙げている[138]。ラッケは、フランスの高等教育制度改革に際して、アレグルが高等教育関係者からの反対という国内的制約を予期していたと述べ、国際協力が国家の政治的トップ・リーダーに有利な形で国内の権力のリソースを再配分するというアンドリュー・モラヴチック（Andrew Moravcsik）の議論を援用した説明を行っている。それによれば、高等教育制度改革をヨーロッパ・レベルに移すことにより、第一に、国の代表としてヨーロッパ・レベルでの協議にあたるアレグルら政治的リーダーは、国内レベルでのアジェンダ・コントロールに対する権力のリソースを増加させることができる。そして、第二に、より広い経済的・政治的・戦略的あるいは哲学的な含意をもたせることにより、イデオロギー的な正当性の源泉を増加させるとともに、政府の政策に対する支持を得やすい形でイデオロギー的な枠組みを構築することができる[139]。このように国内の制約を回避するためにヨーロッパ政治を利用する戦略は、ヨーロッパ統合の歴史においては珍しいものではなく、ラッケは、ソルボンヌ会合のイニシアティブはその一例にすぎないとしている[140]。

第二は、ラヴィネによる研究であり、その最大の特徴は、アクターの合理性に留保をつける点にある。ラヴィネによる研究は、クロシェとラッケの研究に見られる国内的制約の克服のためにヨーロッパのダイナミクスを利用する戦略という側面を認めながらも、具体的な改革目標については、当初、当事者のあいだでも明確に意識されていたわけではなかったとする。前述したように、ラヴィネは、1998 年 2 月になるまでソルボンヌ会合の内容

---

138 Croché, *Le pilotage*, pp.109-111 ; Racké, “The Bologna Process and the EU”, p.4.

139 Racké, “The Emergence of the Bologna Process”, pp.32-35.; Moravcsik, Andrew, “Why the European Union Strengthens the State: Domestic Politics and International Cooperation”, Centre for European Studies Working Paper Series no.52, Harvard University, 1994, pp.8-14.

140 Racké, “The Bologna Process and the EU”, pp.3-4.

面に関しては白紙の状態であり、形式面に関するアイディアが内容に先行したと主張する。したがって、ラヴィネによれば、アレグルは、ソルボンヌ会合を国内改革のための梃子として用いるという戦略を思い描いていたものの、それが具体的にどのような改革なのか、当初から厳密に特定していたわけではない、と結論づけるのである[141]。しかしながら、ラヴィネも、最終的にヨーロッパ・レベルでの教育課程と学位構造の調和という内容面に関するアイディアが採択された背景については、大学とグランゼコールの接近およびフランスの学位システムの国際的理解可能性の向上という国内の高等教育システムをめぐる問題の解決策としての LMD3-5-8 制の導入という観点から説明を行っている[142]。

つまり、当初から明確に意識されていたかどうかという点で両者の見解は異なっているものの、フランスが最終的に教育課程と学位構造の調和をソルボンヌ宣言の主軸とした背景については、これら 3 人の研究者の見解は概ね一致していると言ってよく、本稿も、基本的にはこれらの先行研究に従う。しかしながら、すでに述べたように、本稿は、1997 年秋に「ヨーロッパの調和」というアイディアが生まれた当初から、ある程度具体的な構想が存在したと考えるため、その点でラヴィネとは見解を異にしている。なお、これら 3 人による研究は、フランスを中心に扱ったものではないこともあり、同国がヨーロッパ・レベルでの教育課程と学位構造の調和を構想し、そのためのイニシアティブをとった背景および動機については、上述のとおり説明してはいるものの、必ずしも十分に検討しているとは言い難い。そこで、本稿では、一次資料を用いてそれらをより詳細に明らかにし、フランスの政策意図を考察していく。

フランスの政策意図を理解するための 1 つの鍵となるのが、第 2 節でも触れたアタリ報告である。すでに述べたように、アタリ報告からソルボンヌ会合のイニシアティブが生まれたと考えることはできないが、最終的には両者は合流し、アタリ報告はソルボンヌ宣言の内容を先取りし、それをフランス国内に適用した具体的な改革案を提案している。したがって、まずはアタリ報告を手掛かりとして、「ヨーロッパの調和」構想の背景を探りたい。

前述のとおり、アタリ報告は、大臣就任直後のアレグルによる依頼を受けて作成された。報告書を作成するにあたって、アタリは、大学教員と企業経営者から成る委員会を組織したが、その活動は、教育関係者への聞き取り調査を中心とするものであった。これは、ほぼ同時期に行われた後期中等教育（リセ）改革に関する協議が、教員、生徒、保護者、卒

[141] Ravinet, *La genèse et l'institutionnalisation*, pp.197-199.
[142] Ravinet, « Comment le processus de Bologne », pp.36-38.

業生など 200 万人を対象に大々的に実施されたのとは性格を異にしている。このような聴き取り調査と委員会における検討作業を経て、アタリ報告は、ソルボンヌ会合のおよそ 3 週間前にあたる 1998 年 5 月 5 日に提出された。アタリ報告が示した「高等教育のヨーロッパ・モデル」については、すでに触れたのでここでは省略するが、ここでは、「ヨーロッパの調和」構想との関わりから、同報告書が提案し、のちにフランスにおけるボローニャ・プロセスに伴う改革の代名詞ともなる LMD3-5-8 制について具体的に見ていく。

アタリ報告が提出された当時、フランスにおいては、中等教育修了後、2 年間の一般教育課程（Diplôme d'études universitaires générales: DEUG）（Bac+2）、1 年間のリサンス課程（Bac+3）、1 年間のメトリーズ課程（Bac+4）、さらに 1 年間の専門研究課程（diplôme d'études approfondies: DEA）あるいは高等専門職課程（diplôme d'études supérieures spécialisées: DESS）（いずれも Bac+5）、そして 3 年間の博士課程（Bac+8）という教育課程が一般的であった。さらに、高等教育の大衆化に伴い、中等教育修了後 2 年間の技術短期大学部（Institut universitaire de technologie: IUT）および中等教育機関であるリセ付設の高等技術部（section de technicien supérieur: STS）（いずれも Bac+2）、3 年間の大学付設職業学校（Institut universitaire professionalisé : IUP）（Bac+4）など、多種多様な職業教育課程が設置されていた。そこに、フランス特有のシステムである中等教育修了後 2 年間の CPGE と 3 年間の課程から成るグランゼコール（Bac+5）が加わるのは、すでに述べたとおりである。ここから分かるのは、当時のフランスの高等教育課程は、きわめて複雑な様相を呈していたということである。

そこで、アタリ報告が提案したのが LMD3-5-8 制の導入である。その狙いとしては、第一に、Bac+2 ではなく Bac+3 を最初の段階とすることで、教育課程を労働市場の要請により良く応えたものにし、学生の就職を容易にすること、第二に、大学とグランゼコールの間の橋渡しをすること、第三に、複雑になりすぎた高等教育課程を単純化し、大学の学位をより分かりやすく他のヨーロッパ諸国と合致したものにすることが挙げられる[143]。本稿では、このうち第二と第三に注目しながら、「ヨーロッパの調和」構想の背景を説明する。

3-3-2. 大学とグランゼコールの橋渡し

前述のとおり、フランスの高等教育が大学とグランゼコールに分かれた二元システムを

[143] Attali et al., *op.cit.*, pp.33-44.

とっていることは、1997 年 7 月に大臣就任後間もないアレグルがアタリに対して報告書の作成を依頼した時点からすでに、その問題関心の中心を占めていた。

グランゼコールはフランス特有のシステムであり、その歴史は 18 世紀にまで遡る[144]。最初期に設立されたグランゼコールとしては、国立土木学校（École nationale des ponts et chaussées）（1747 年設立）、パリ国立高等鉱業学校（École nationale supérieure des mines de Paris）（1783 年設立）、エコール・ポリテクニーク（École polytechnique）（1794 年設立）、パリ高等師範学校（École Normale Supérieure: ENS）（1794 年設立）などがある。これらからも分かるように、当初は、国家の中枢を担う技術系エリートの育成に主眼が置かれていた。その後、数多くの商業系グランゼコールが設立され、技術系グランゼコールと並んで、両者は、グランゼコールに分類される高等教育機関の大半を占めるに至っている[145]。グランゼコールの特徴の第一は、大学とは異なり、バカロレアを取得しているだけでは入学することができず、入学者選抜を行うという点である。そして第二は、学生数が限定されているという点である[146]。1996-97 年時点で、フランスには 87 校の大学が存在する一方、グランゼコールは少なくとも 450 校以上存在していたが、学生数は、フランスの高等教育機関に在籍する学生総数約 212 万 6,500 人に対して、大学が 146 万 9,400 人と 70 パーセント近くを占め、グランゼコールの二大カテゴリーである技術系グランゼコールと商業系グランゼコールを合わせても 12 万 3,900 人に過ぎない[147]。

アカデミックな教育を行う大学とは異なり、グランゼコールは高度専門職業人の養成を使命とし、入学者選抜を行うがゆえに少数精鋭のエリート教育を行う。実際、政官財のエリートにはグランゼコール出身者が多く、フランスにおいてはきわめて高い社会的評価を得ている[148]。しかしながら、職業教育を担うという性質上、グランゼコールは実学志向で

---

144 「グランゼコール」という名称は、一般的に使われるが、公的な法的定義が存在するわけではなく、大学（universités）とは異なる特徴をもつ「エコール（écoles）」と呼ばれる高等教育機関を「グランゼコール」と呼んでいる。この点に関しては、ティエリ・マラン（夏目達也訳）「フランス高等教育における学位・免状制度」『大学評価・学位研究』第 16 号（2014 年）30-31 頁を参照。

145 1996-97 年の時点で、公立・私立合わせて 238 校の技術系グランゼコール、230 校の商業系グランゼコール、4 校の高等師範学校が存在している。これらの数字に関しては、Attali et al., *op.cit.*, ANNEXE 11, p.67 を参照。

146 マラン、前掲論文、31 頁。

147 Attali et al., *op.cit.*, ANNEXE 7, p.61 および ANNEXE 11, p.67 を参照。

148 グランゼコールは、フランスの歴代大統領・首相の多くを輩出してきただけでなく、2015 年時点で、フランスを代表する大企業 40 社から成る CAC40（ユーロネクスト・パリ上場の銘柄のうち、出来高・時価総額が大きく、代表的業種に属する上位 40 銘柄を指す）

あり、アレグルは、優秀な学生を擁するはずのグランゼコールが技術革新を促進していないと考えていた[149]。アタリへの依頼文書に見られるように、アレグルは、来るべき「頭脳の競争」の時代に備えるにあたって、フランスの高等教育が大学とグランゼコールに分裂していることを問題視していたが、その背景には、こうした問題関心があったと考えられる。

とはいえ、大学とグランゼコールの区別をなくすことは非現実的であり、アレグルも、両者の統一は明確に否定している[150]。そこで問題になるのが、大学とグランゼコールの橋渡しである。アタリ報告においては、大学の教育課程を 3-5-8 制に改革することによって、大学とグランゼコールの橋渡しが可能になると繰り返し述べられている[151]。一般にグランゼコールは Bac+5 の教育課程であることから、Bac+5 の新メトリーズ課程を通じて両者の間での学生の行き来が容易になると考えられたのである。すでに述べたように、このような考え方は、当初、アメリカ・モデルを念頭に 4 年間の学士課程の導入を想定していたアレグルが、3 年間の学士課程の採用へと転向した要因の一つでもあった。

しかしながら、大学とグランゼコールの橋渡しという観点からは、国内における教育課程と学位制度改革だけで十分であり、「ヨーロッパの調和」という形をとって他国と足並みを揃える必要はない。フランスが、あえてそれを国内改革としてではなく、ヨーロッパ・レベルでのイニシアティブとして行おうとした理由の一つには、先行研究でも言われるように、教育課程と学位制度に対して国内の高等教育関係者からの強い反対が予期されたことがあろう。フランスにおいて、大学改革はしばしば大規模な抗議行動を招き、時に政府は改革案の撤回に追い込まれてきた。「ヨーロッパの調和」構想には、予期される抵抗を回避し、ヨーロッパを梃子として用いようとする側面を指摘できるが、ラッケも言うように、国内の制約を回避するためにヨーロッパ政治を利用する戦略は、ヨーロッパ統合の歴史に

の代表取締役40名のうち、経営大学院（École des hautes études commerciales de Paris: HEC Paris）と国立行政学院（École nationale d'administration: ENA）出身者は 12 名、これら 2 校にエコール・ポリテクニークとパリ国立高等工業学校を加えると、その出身者は半数以上にのぼる（« Pas de femmes, peu d'étrangers... le profil immuable des patrons du CAC 40 », *Le Monde.fr*, 2 novembre 2015 (URL : http://www.lemonde.fr/les-decodeurs/article/2015/11/02/cac-40-tout-change-rien-ne-change_4801458_4355770.html (consulté le 29 novembre 2016)。

[149] Comptes rendus intégraux des séances du Sénat, Séance du 27 novembre 1997. (URL: http://www.senat.fr/seances/s199711/s19971127/s19971127_mono.html, consulté le 26 juillet 2018).

[150] Ibid.

[151] Attali et al., *op.cit.*, p.33 and p.41.

おいては珍しいものではなく、ソルボンヌのイニシアティブもこうしたよくある戦略の一例なのである[152]。

もう一つ考えられる理由は、ヨーロッパ諸国と足並みを揃えることによって、グランゼコールの教育課程の国際的認知度を高めようという意図である。グランゼコールのうち、技術系グランゼコールは技師免状（diplôme d'ingénieur）、国家により認証された商業系グランゼコールの一部は国民教育省の証印付の免状を交付してきたが、これらは大学の学位とは異なるフランスの独自のシステムであるがゆえに、国際的な認知度は必ずしも高くないという問題を抱えていた。「ヨーロッパの調和」を通じて Bac+5 の教育課程をもつグランゼコールをヨーロッパ共通の枠組みに埋め込むことによって、グランゼコールと他のヨーロッパ諸国の大学の教育課程との橋渡しもまた容易になったのである。

この国際的な認知度という点に関しては、グランゼコールのみならず、大学もまた問題を抱えていた。前述のとおり、アタリ報告が作成された当時のフランスの高等教育課程はきわめて複雑な様相を呈しており、国外からそれを理解することは困難であった。そこから、大学の教育課程と学位を単純化し、他のヨーロッパ諸国と合致したものにすることでその国際的な理解可能性と認知度を高めるという、フランスが「ヨーロッパの調和」を構想したもう一つの動機が浮かびあがる。

3-3-3. 高等教育システムの国際的理解可能性の向上

「ヨーロッパの調和」構想の背景を考える上できわめて重要な点として、高等教育の国際化に対する戦略という側面がある。高等教育の国際化は、アレグルの国民教育相就任によって、フランスの高等教育政策にとってのプライオリティの 1 つとなった。アレグルは、前任のフランソワ・バイルー（François Bayrou）による高等教育政策からの「本質的な変化」として、継続教育の促進とともにフランスの高等教育の国際化を挙げている。アレグルによると、このような国際化戦略は、次の 2 本柱からなる。すなわち、第一の柱は「ヨーロッパの調和」、すなわち後のボローニャ・プロセスであり、第二の柱は、フランスの高等教育機関への留学の促進が位置づけられている[153]。ここで、第二の柱について若干の説

[152] Racké, "The Bologna Process and the EU", pp.3-4.
[153] *Journal officiel de la République française, Débats parlementaires, Assemblée nationale, Compte rendu intégral*, 3e séance du 13 novembre 1997, p.5824.

明を加えておく。ジョスパン内閣においては、フランスの高等教育の国際競争力を高め、とりわけ優秀な留学生の受入れを促進することが急務とされた。そのための具体的な措置として、アレグルとユベール・ヴェドリーヌ（Hubert Védrine）外務大臣の共同イニシアティブの下で、1998 年 11 月には、フランスへの留学生受入れ促進のための機関エデュフランス（EduFrance）が設立されている[154]。

高等教育の国際化が争点となった背景には、高等教育市場のグローバル化に伴い、留学生の争奪戦とも呼ぶべき状況が出現しつつあり、フランスは、とりわけアメリカやオーストラリアなどのアングロ・サクソン諸国との競争で劣勢に立たされているとの認識があった[155]。アタリ報告によれば、1970 年代以来、フランスの大学に在籍する外国籍をもつ学生数は漸進的に増加し、学生総数に占めるその割合は、12 パーセントから 14 パーセントのあいだで推移してきた。それが、1985 年になると、アフリカ出身の学生の流入が伸び悩んだことにより、外国籍をもつ学生総数の増加も停滞し、1990 年代半ばにはついに減少に転じる[156]（【表 1】）。

【表 1】フランスの大学における外国籍をもつ学生数の推移

	1976-77	1982-83	1984-85	1989-90	1992-93	1994-95	1996-97
外国籍をもつ学生数（人）	96,409	121,211	133,848	131,979	138,477	134,418	125,205
学生総数に占める割合（%）	12.0	13.4	14.1	13.6	10.7	9.4	8.6

〔source : Attali et al., *op.cit.*, ANNEXE 8, p.63.〕

こうした中で、アレグルは、留学生受け入れがもたらす文化的影響力の向上というソフトパワー的な側面だけでなく、その経済効果にも注目し、しばしばオーストラリアの例を

[154] Conférence de presse conjointe de MM. Claude Allègre, ministre de l'éducation nationale de la recherche et de la technologie, Hubert Védrine, ministre des affaires étrangères et Charles Josselin, ministre délégué à la coopération et à la francophonie, sur la coopération de leurs ministères pour la formation supérieure d'étudiants étrangers au sein de l'Agence EDUFRANCE et sur le rayonnement et l'ouverture de la France, Paris, le 6 novembre 1998. (URL : http://discours.vie-publique.fr/notices/983002966.html, consulté le 13 février 2014)

[155] Ibid.; *Journal officiel de la République française, Débats parlementaires, Assemblée nationale*, *Compte rendu intégral*, 3e séance du 13 novembre 1997, p.5824.

[156] Attali et al., *op.cit.*, ANNEXE 8, p.63.

引き合いに出して高等教育が一大輸出産業になりうることを述べていた[157]。このような文化的、政治的および経済的関心から、フランスへの留学を促進し、より多くの留学生を受け入れるための直接的な方法として、エデュフランスが設立されたのである。

他方、フランスの高等教育の国際化戦略の第二の柱である「ヨーロッパの調和」は、このような問題に間接的に対処しようとするものである。先にも述べたが、フランスの高等教育課程はきわめて複雑であり、それぞれの課程で異なる名称をもつ免状が交付されるという状況にあった。こうした状況は、フランスの高等教育システムを理解困難なものとし、その国際的認知を損なうものであると見なされていた[158]。したがって、LMD3-5-8 制の導入は、従来の複雑な教育課程と学位制度を単純化すると同時に、他のヨーロッパ諸国と足並みを揃えることによって、新たに生み出される高等教育の「ヨーロッパ・モデル」とも呼ぶべきものの中に自国の制度を埋め込もうとする試みであったと理解できる。すなわち、ヨーロッパ諸国に共通する高等教育課程と学位制度の枠組みを構築し、自国の制度との比較対照を可能にすることによって、フランスの高等教育制度を国際的に理解しやすく、また承認を得やすいものにするという狙いがあったと考えられるのである。

加えて、「ヨーロッパの調和」には、国際的な舞台において、アメリカ・モデルの教育課程と学位制度に対抗して、ヨーロッパ・モデルを構築する試みとしての意味合いもあった。アタリ報告の添付資料において、ドイツ、イタリア、イギリスというソルボンヌ宣言署名 3 カ国における高等教育改革の実施状況に加えて、アメリカの高等教育課程と学位制度の概要が個別に解説されていることが示すように、フランスでは、アメリカ・モデルに対して大きな関心が払われていた[159]。この点に関して、アレグルは、アメリカの学位制度の認知度の高さを指摘した上で、ソルボンヌ宣言に謳われる 2 サイクルの教育課程にもとづく学位制度が、アメリカ・モデルに匹敵しうる「ヨーロッパの規範」となるべきものだと述べている[160]。また、このようにヨーロッパ諸国が協調して独自のモデルを構築しなければ、近い将来、アメリカ・モデルが国際的基準となり、フランスを含む各国は、それに従わざるをえなくなるという懸念も存在した[161]。そうなれば、フランスの高等教育制度も、アメ

---

[157] Conférence de presse conjointe sur la coopération de leurs ministères pour la formation supérieure d'étudiants étrangers au sein de l'Agence EDUFRANCE et sur le rayonnement et l'ouverture de la France, Paris, le 6 novembre 1998.
[158] *Le Monde*, 24-25 mai 1998, p.7.
[159] Attali et al., *op.cit.*, ANNEXE 1-4, pp.48-57.
[160] *Le Monde*, 24-25 mai 1998, p.7.
[161] Discours de Claude Allègre devant les présidents et directeurs d'EPCSCP - 25 février 1999 - Collège de France.

リカ・モデルに倣って改革する必要に迫られる恐れがあり、フランスは、そのような状況に陥る前に、自らイニシアティブをとることによって、それを回避しようとしたと考えることもできる。

前述のとおり、「ヨーロッパの調和」において、もともとはアメリカ型の 4 年間の学士課程の導入が構想されていたことから、必ずしも計画の当初からアメリカ・モデルへの対抗が意識されていたわけではないだろう。しかし、3 年間の学士課程が採用されるにあたっては、アメリカ・モデルに同調しているとの印象を与えるのを避ける政治的意図があったことは、アレグル自身も認めるところである[162]。リュットガースによる説得およびアメリカ・モデルとグランゼコールの教育課程との不整合への関心も相まって、アメリカ型とは異なる 3 年間の学士課程が既定路線となって以降は、このようなアメリカ・モデルへの対抗という側面を見出すことができる。

以上、ここまで述べてきたように、フランスが教育課程と学位構造の調和を軸としてヨーロッパ・レベルでのイニシアティブをとった背景には、高等教育の国際化が争点となる中で、LMD3-5-8 制の導入によって大学とグランゼコールの橋渡しを容易にすると同時に、複雑で理解困難な従来の高等教育課程を単純化し、新たに創設するヨーロッパ諸国に共通する教育課程と学位制度の参照枠組みの中に埋め込むことによって、フランスの高等教育制度の国際的な認知度を向上させる意図があった。加えて、それによって、ヨーロッパ諸国が一丸となって、国際的に認知されたアメリカ・モデルに対抗するという意図も見出すことができる。つまり、先に取り上げた先行研究でも指摘されているように、それは、LMD3-5-8 制の導入という国内の学位制度改革を容易に進めるための梃子としてヨーロッパを用いる戦略としての側面をもつが、それだけでなく「ヨーロッパの調和」から生み出される教育課程と学位制度の新たな「ヨーロッパ・モデル」の中に LMD3-5-8 制を位置づけることによって、国際的な場においてフランスの高等教育システムの認知度を向上させ、ヨーロッパ諸国とともに留学生受入れ大国であるアメリカに対抗しようとする戦略でもあったと言える。

前節の末尾でも述べたように、ボローニャ・プロセスは、学部と大学院という 2 サイクル構造にもとづくシステムの導入を具体的目標として定めることによって、それ以前の EC／EU の枠組みにおける協力が踏み込むことができなかった、各国の高等教育システムの改変を含意する協力を実現した点で画期的であった。しかしながら、本節を通して明らか

[162] Allègre, *Toute vérité est bonne à dire*, p.260.

にしてきたように、フランスがこのように高等教育分野におけるヨーロッパ統合に革新をもたらすイニシアティブをとった背景には、大学とグランゼコールの橋渡しおよびフランスの高等教育システムの国際的理解可能性の向上というきわめてナショナルな動機が存在したのである。

3-4. ボローニャ・プロセス発足過程に見るフランスの政策意図②―手法面

次に、ここからは、手法面から、ボローニャ・プロセスの発足過程におけるフランスの政策意図を考察していく。ボローニャ・プロセスは、それ以前の協力が EC／EU を中心的枠組みとしていたのに対し、EU からは独立した政府間協調枠組みであるという点に大きな特徴がある。第 2 章で見たように、それまでの EC／EU における協力が、超国家的な EC 委員会／欧州委員会による高等教育分野への介入に対する各国の警戒感によってしばしば停滞してきたことを鑑みると、こうした協力枠組みの選択は、従来は困難であった各国の高等教育システムの改変を伴う協力の実現を容易にする一因となったと考えられる。それでは、フランスは、なぜあえて EU 枠外の政府間協調という形で「ヨーロッパの調和」のイニシアティブをとったのだろうか。以下では、一次資料を用いながらその点について考察していく。

3-4-1. 超国家主義的ヨーロッパ統合の否定

フランスが EU の枠組みから独立した政府間協調という形で「ヨーロッパの調和」のイニシアティブをとった理由を考える際、同国の意図という以前にまず検討しなければならないのは、制度上の制約である。というのも、EU は、高等教育を含む教育政策の領域において、加盟国の制度の改変を迫るような行動をとるための法的根拠をもたないため、そもそも EU の枠組みの中でボローニャ・プロセスのような取組みを行うことは不可能であった、という説明がありうるからである。この説明に従えば、フランスが EU の枠組みを用いようとしなかったのは、制度的な観点から見て必然的帰結であったということになる。

しかしながら、このような説明は適切であるとは考えられない。EU の場合、基本条約の改正によって制度的条件を変えることは可能であるにもかかわらず、フランスが、教育に関して共同体の権限を拡張することを主張していたという事実は存在せず、アムステル

ダム条約においても、ニース条約においても、このような条項の改正は行われなかった[163]。また、1970 年代以降、EU 閣僚理事会の正式の政策決定ルールを尊重する義務を負うことなく、拘束力のない決議を採用するという手法が用いられることもあり、ソルボンヌ宣言およびボローニャ宣言をこのような手法で採択することも可能であったとされる[164]。実際、第 2 節で見たように、アレグルは、当初から EU 枠外での政府間協調を構想していたわけではなく、元は EU 教育閣僚理事会の場でイニシアティブをとることを試みていた。このからも、フランスが EU 枠外での政府間協調という手法を選んだのは、制度上の制約による必然的帰結ではなかったことが分かる。

また、それは、EU の枠組みにおける合意の困難さのみによるものとも考えられない。EU 加盟国間での協議が難航するや否や、アレグルが、EU の枠組みにおける協力を早々に放棄し、ソルボンヌ会合に至るまでドイツ・イタリア・イギリスの 3 カ国のみと計画を進めたことから、彼がそもそも EU の枠組みに執着をもっていなかったことは明白である。そればかりか、第 2 節の最後に述べたボローニャ会合における対立が示すように、アレグルは、むしろボローニャ・プロセスから欧州委員会を意図的に排除し、EU から独立した政府間協調として協力を進めることに固執さえしていた。

こうした態度は、第 5 章で論じる「U-マルチランク」創設の際のフランスの立場とは、きわめて対照的である。すなわち、次章以降の議論を先取りすれば、2000 年 3 月のアレグル辞任以後のフランスは、ボローニャ・プロセスへの欧州委員会の参加を受け入れるようになる。そして、高等教育分野におけるヨーロッパ統合のイニシアティブをとるにあたっては、ボローニャ・プロセスのみならず、必要に応じて EU の枠組みや欧州委員会をも利用する方向へと舵を切る。しかし、本章が対象とする時期におけるフランスの立場は、ボローニャ・プロセスと EU とを完全に切り離し、同プロセスから欧州委員会を徹底的に排除することで、高等教育分野におけるヨーロッパ統合の主導権を握ろうとするものであった。そこで、ここからはまず、そのような立場の背景を、この時期における主たるアクターであるアレグルの見解に注目しながら考察する。

「ヨーロッパの調和」構想の立役者であるアレグルは、欧州委員会主導による超国家主義的で官僚主義的なヨーロッパ統合に対しては、批判的な立場をとっていた人物である。ソルボンヌ会合以前、「ヨーロッパの調和」構想は、アレグルのアイディアにもとづき、彼

[163] Racké, “The Emergence of the Bologna Process”, p.40.
[164] Ibid.

と大臣官房内の限られた側近が主導する中で実現に導かれた。また、とりわけ 2000 年代初頭まで、ボローニャ・プロセスに関するフランスのナショナルな立場の形成は、高等教育分野における EU の活動に関する場合とは異なり、国民教育省のヨーロッパ・国際関係協力局（Délégation aux relations européennes et internationales et à la cooperation: DREIC）が中心的役割を果たす公式化されたルートを辿らず、アレグルと大臣官房を中核とするきわめて政治的かつ個人的なルートによって行われていた[165]。したがって、ボローニャ・プロセス発足に際して、フランスが EU 枠外の政府間協調という形で「ヨーロッパの調和」のイニシアティブをとった動機を考えるにあたっては、ヨーロッパ統合に対するアレグル個人の見解の重要性は大きい。

大臣就任前のインタビューを収録した著作において、アレグルは、ヨーロッパ統合についての見解を述べているが、そこで彼は、現在の EU においては、欧州委員会が「いかなる民主主義的正当性ももたないにもかかわらず、それが法を提案し、それがきわめて広範にヨーロッパの政策を方向づける」と糾弾し、「ブリュッセルのテクノクラシー」を厳しい論調で批判している[166]。アレグルは、むしろ加盟国政府を代表する欧州理事会および EU 閣僚理事会がより強力な権限をもつべきとの考えの持ち主であるが、現状では、EU 閣僚理事会は、6 カ月ごとの議長国交代制をとっており、頻繁に会合するわけではないため、十分な権限を行使できていないと断じている[167]。したがって、アレグルは、ヨーロッパ統合のあり方については、現時点では「国民国家を尊重し、それらを連携させる連合」が適切であるとする。この「連合（Confédération）」においては、任期 2 年の 1 人の議長を設置し、議長職は大国の国家元首に割り当てるべきとする。また、「連合」における最高決定機関は欧州理事会であるとし、この「連合」を「ネーションと連邦（fédération）のあいだの妥協」と表現している[168]。このように、アレグルは、現時点では、加盟国政府の連合体としてのヨーロッパを、フランスを含む大国が主導する形で建設することが好ましいと考え

---

[165] 2003 年から BFUG（後述）フランス代表を務めるエレーヌ・ラジエ（Hélène Lagier）氏へのインタビュー（於フランス高等教育・研究・イノベーション省、2018 年 3 月 14 日実施）。Ravinet, « ‘Paris-Bologne’ : comment s’élabore la position française dans l’espace européen d’enseignement supérieur ? », *Revue française d’administration publique*, n° 158, 2016, pp.397-399.

[166] Allègre, Claude et Jeambar, Denis, *Questions de France*, Paris, 1996, pp.45-48.

[167] *Ibid.*, p.45. なお、アレグルは、この著作の中で、EU 加盟国の首脳会議である欧州理事会と、EU の政策決定機関である EU 閣僚理事会とを、ともに「理事会（Conseil）」として扱い、混同している節がある。

[168] *Ibid.*, pp.47-55.

ていた。一方で、彼は、超国家主義的連邦への性急な移行は、「テクノクラシーを強化し、民主主義を弱体化させる[169]」として、欧州委員会の権限の縮小すら提案するのである[170]。

このように、アレグルは、欧州委員会が主導する超国家主義的なヨーロッパ統合には強い否定的立場をとっており、加盟国の中でも大国の首脳や閣僚の政治的リーダーシップによる協調の発展を望んでいた。加えて、欧州委員会に関するアレグルの見解は、一貫して否定的であり、その官僚主義的性質に対する強い疑念、あるいは嫌悪感とすら呼ぶべきものを感じさせる。大国主導という点や欧州委員会の排除に見られるように、このようなアレグル個人の見解は、ソルボンヌ会合からボローニャ会合に至るフランスの政策的立場に如実に反映されていると考えられる。

こうした超国家主義的なヨーロッパ統合に対する否定的立場の背景には、主権喪失に対する懸念がある。とりわけ、高等教育を含む教育政策は、国民国家にとってセンシティブな領域であり、権限の委譲に対する抵抗は大きい。アレグルは、欧州委員会が、ヨーロッパの高等教育課程と学位の統一化を図ろうとしているとの危惧を抱いていた[171]。それに対して、フランスが考える「ヨーロッパの調和」が、各国の高等教育制度の多様性を尊重しながら、制度間の相互参照を可能にするための枠組みの創設を意味していたことは、すでに見たとおりである。実際のところ、欧州委員会は、教育政策に対して何らかの統一的基準を課すための法的根拠をもつわけではないが、こうした危惧の存在は、フランスがボローニャ・プロセスから欧州委員会の関与を執拗に排除しようとした背景を説明するものだろう。フランスは、自らソルボンヌ会合を主催して EU からは独立した新たな協力枠組みを生み出し、そこから欧州委員会を排除することによって、ヨーロッパ・レベルでの協調の主導権を握り、高等教育政策に対する裁量を確保しようとしたと考えられる。

3-4-2. 迅速な政策協調の実現

加えて、フランスが「ヨーロッパの調和」構想を進めるにあたって EU の協力枠組みを回避したもう 1 つの理由として、複雑な決定手続きを経ることなく、迅速に事を進めようとしたという点が挙げられるだろう。このことは、ソルボンヌ会合後のアレグルのインタ

---

169 *Ibid.*, p.55.
170 *Ibid.*, p.62.
171 Allègre, *Toute vérité est bonne à dire*, p.262 ; Allègre, *Les audaces de la vérité*, pp.229-230.

ビューからも明らかである。そこで、アレグルは「極めて官僚的でスピードの遅いブリュッセルのメカニズムを経ることを望まなかった[172]」と述べているからである。当時、アレグルは、国民教育・研究・技術大臣の職にあったことから、研究政策の領域における EU 閣僚理事会に参加していたが、そこでの決定手続きの複雑さと、全会一致原則ゆえのスピードの遅さをしばしば批判していた[173]。また、1998 年時点の EU は 15 カ国によって構成されていたが、中東欧諸国への EU 加盟国拡大が差し迫ったものとなっているにもかかわらず、機構改革は遅々として進まず、EU における決定手続きの困難さはなおさら深刻なものと考えられた[174]。このような事情もあり、15 カ国あるいは加盟国のさらなる増加に伴う制約を受けることなく、政治的判断によって柔軟かつ迅速に政策協調を進めるため、EU 枠外での政府間協調という手法が選ばれたと考えられる。

この点は、ソルボンヌ会合の時点で、なぜフランスが、ドイツ、イタリア、イギリスという 3 カ国のみをパートナーとして選択したのかを説明する上でも重要である。フランスは、これら 3 カ国とともに「ヨーロッパの調和」のイニシアティブをとったが、前節でも述べたように、その発案者たるアレグルは、ソルボンヌ会合の際に、それが他のヨーロッパ諸国にも拡大することを期待し、予期もしていた。それにもかかわらず、フランスが、4 カ国のみでソルボンヌ宣言を採択したのはなぜか。その理由としては、EU の協力枠組みの回避と同様、柔軟性と迅速さを重視したことが挙げられるだろう。当初から数多くの国が参加すれば、合意形成はより困難で時間のかかるものになるからである。

また、パートナーの 3 カ国としてドイツ、イタリア、イギリスが選ばれたことにも大きな意味がある。前述のように、アレグルは、大国主導によるヨーロッパ統合を強く推奨していた。フランス、ドイツ、イタリア、イギリスという 4 カ国はヨーロッパにおける大国であり、中でも、フランスとドイツの 2 カ国は、ヨーロッパ統合の歴史において主導的な役割を果たしてきたことで知られている。それに加えて、とりわけ高等教育という領域では、オックスフォードとケンブリッジという世界に名だたる大学を擁し、世界中から留学生を集めているイギリスの存在は重要である。したがって、他のヨーロッパ諸国に先がけてこれら 4 カ国が先鞭をつけることが、他のヨーロッパ諸国に対して大きなインパクトを

---

[172] *Le Monde*, 24-25 mai 1998, p.7.

[173] Discours de Claude Allègre au 40e anniversaire de la conférence des recteurs européens - 20 et 21 mai 1999, Bordeaux.

[174] Ibid.

もつことは間違いない。

加えて、これら 4 カ国の高等教育担当大臣のあいだに、信頼関係が醸成していたことも重要である。アレグルは、就任中に特に親しい関係にあった他国の閣僚として、ドイツのリュットガース、イタリアのベルリンゲル、イギリスのブラックストーンら、ソルボンヌ会合に参加した面々の名を挙げており、中でもとりわけ前二者とは、週に一、二度は電話で連絡し合う仲だったと述懐している[175]。ヨーロッパ・レベルでまったく新しいイニシアティブに取りかかるにあたって、互いに信頼するメンバーが選ばれたという側面も無視することができないだろう。

以上、ここまで述べてきたように、フランスが EU 枠外の政府間協調という形で「ヨーロッパの調和」のイニシアティブをとった背景には、欧州委員会主導による超国家主義的なヨーロッパ統合を回避し、高等教育政策に関する主権を維持しながら、ヨーロッパ・レベルでの政策協調を柔軟かつ迅速に実現させようとする政策意図があった。こうした政策意図は、ソルボンヌ会合において、ドイツ、イタリア、イギリスという 3 カ国のみが招待されたという事実をも説明するものである。このように、フランスは、ヨーロッパ・レベルでの政策協調を主導したが、高等教育分野に関する権限の委譲や欧州委員会主導による超国家的な統合、ヨーロッパ・レベルでの共通政策の実施には断固として反対であり、あくまで国家が主導する形で協調を進めていくことを望んでいた。このようなフランスの意図は、EU の複雑な決定手続きと参加国の多さによる合意形成の困難さを回避して、構想から 1 年と経たないうちにソルボンヌ宣言採択という成果をもたらしただけでなく、1 年後のボローニャ宣言にも反映された。EU 枠外の政府間協調という協力のあり方は、その後もボローニャ・プロセスのアイデンティティであり続けるのである。

3-5. 小括

本章では、フランスのイニシアティブに注目してボローニャ・プロセス発足過程を実証的に明らかにしたのち、内容と手法の両面から同国の政策意図を考察してきた。すなわち、第 3 節では、ボローニャ・プロセス発足にあたってフランスの構想の中心を成す教育課程と学位構造の調和という内容面について、第 4 節では、ボローニャ・プロセスの協力手法としての EU 枠外での政府間協調という手法面について、それぞれフランスの立場と政策

[175] Allègre, *Les audaces de la vérité*, p.229.

意図について検討を行った。

そこから明らかになったのは、まず、ボローニャ・プロセスが、アレグル国民教育大臣を中心とするフランスの強力な政治的リーダーシップの下で実現したということである。ソルボンヌ会合後、ドイツやイタリアにおける大臣交代や、大国中心主義とも映るイニシアティブのあり方に対する小国からの反発もあり、フランスの存在感は相対的に低下したものの、その内容と協力手法の双方において、ボローニャ・プロセスはフランスの構想を反映する形で発足した。

その際、内容面でフランスの構想の核となったのは、教育課程と学位構造の調和であった。それは、従来、EC／EU の枠組みにおける協力では踏み込むことが不可能であった教育課程や学位制度というナショナルな高等教育システムを対象として定め、さらにはその改変をも含意するという点で、高等教育分野におけるヨーロッパ統合を飛躍的に前進させるものであった。このようにヨーロッパ・レベルにおけるナショナルな高等教育システムの調和というセンシティブな領域において、フランスが新たな協力のイニシアティブをとったことは、一見すると驚くべきことに思われる。しかし、第 3 節で明らかにしたように、それは、きわめてナショナルな動機にもとづくものであった。すなわち、フランスにとってヨーロッパ・レベルでの教育課程と学位制度の調和とは、LMD3-5-8 制の導入によって大学とグランゼコールの橋渡しを容易にすると同時に、同国の複雑で理解困難な教育課程を単純化し、新たに創設するヨーロッパ諸国共通の参照枠組みの中に埋め込むことによって、その国際的な認知度を向上させる手段であった。その背景には、LMD3-5-8 制という国内の学位制度改革を容易に進めるための外圧としてヨーロッパを利用するだけでなく、高等教育の国際化が争点となる中で、ヨーロッパ諸国との協調によって、留学生受入れ大国として他を圧倒するアメリカに対抗するという意図が存在したのである。したがって、「調和」という語を用いながらも、フランスが望んだのは、異なる制度間の相互比較を可能とするような参照枠組みの創設であって、ヨーロッパ諸国の教育課程と学位制度の統一や画一化、ヨーロッパ・レベルでの超国家的な共通政策の実施を志向していたのではないことに留意しなければならない。

同様に、協力手法の面においても、フランスが従来の EU の枠組みにおける取組みの延長線上にではなく、EU 枠外でのまったく新しい政府間協調を構想したことは、きわめて重要である。「歴史に『もし』はない」とは言うものの、それまでの EC／EU における協力が、EC 委員会／欧州委員会による高等教育分野への介入に対する警戒感に由来する各

国の慎重姿勢によってしばしば停滞してきたことを考えると、もしこのイニシアティブが欧州委員会によって EU の枠組みにおいてなされていたとすれば、ヨーロッパ諸国の抵抗によって挫折していた可能性は高い。したがって、欧州委員会ではなく、むしろ超国家的なヨーロッパ統合に否定的な立場にあるフランスがイニシアティブをとり、このような EU 枠外の政府間協調という協力手法を選択したことは、従来は困難であった各国の高等教育システムの改変を伴う協力の実現を容易にした一因となったと考えられる。第 4 節で示したとおり、フランスがこのような形で「ヨーロッパの調和」のイニシアティブをとった背景には、欧州委員会主導による超国家主義的なヨーロッパ統合を回避し、高等教育政策に関する主権を維持しながら、ヨーロッパ・レベルでの政策協調を柔軟かつ迅速に実現させようとする政策意図が存在していたのである。

以上のように、1990 年代末には、フランスのイニシアティブによって、ボローニャ・プロセスという形で高等教育分野におけるヨーロッパ統合の飛躍的進展が実現したが、その動因となったのは、高等教育の国際化の中、ヨーロッパ・レベルでの協力を戦略的に利用しようとするナショナルな動機であった。このような動機にもとづくフランスのイニシアティブは、当初、ヨーロッパ 4 大国が主導する形態をとったこともあり、独善的とも見られたものの、多くのヨーロッパ諸国に共通する関心事を扱っていたため、最終的には、EU 加盟国を上回る数の国々が参加し、高等教育分野におけるヨーロッパ統合の新たな協力枠組みを生み出すに至ったのである。このようにして生まれたボローニャ・プロセスは、EU とは異なり、純粋な政府間主義を特徴とし、そこから欧州委員会は排除された。こうしたナショナルな動機と純粋な政府間主義によってブレイクスルーがもたらされたのち、高等教育分野におけるヨーロッパ統合は、EU とボローニャ・プロセスという性質を異にする枠組みが並存し、絡み合う中で展開していくことになるのである。以下、第 4 章以降では、その点について見ていく。

第 4 章 ボローニャ・プロセスの変化と EU

第 3 章で見たとおり、ボローニャ・プロセスは、1999 年 6 月のボローニャ会合において、ヨーロッパ 29 カ国が参加する純粋な政府間協調として発足した。そこでは、今後も政府間協力の手法をとること、および目標の達成状況を評価し、さらなるステップについて話し合うため、2 年以内に大臣会合を開催することが合意されたのみで、プロセスのフォローアップのあり方を含む具体的な取り決めはなされていない。つまり、ボローニャ・プロセスは、高等教育分野におけるヨーロッパ統合の新機軸として登場したものの、その開始時点においてはいまだ流動性をはらんでおり、ボローニャ会合以降、フォローアップ組織やメンバーシップ規定が漸進的に整備される中で、その性質を変化させていくのである。

そこで、第 4 章では、本稿で扱う 2 つ目の事例である「U-マルチランク」創設について考察する第 5 章に移る前提として、ボローニャ・プロセスのこうした変化を考察し、EU との関係性を含め、高等教育分野におけるヨーロッパ統合をめぐる状況を整理しておきたい。具体的には、まずボローニャ・プロセスをとりまく文脈の変化を押さえたのち、ボローニャ会合後に同プロセスにもたらされた変化を、「拡大」、「制度化」、「専門化」をキーワードとして読み解く。それによって、純粋に政府間主義的な協力枠組みとして発足したボローニャ・プロセスが、次第に欧州委員会を受け入れ、EU との関係を深めながらも、EU とは異なる汎ヨーロッパ的かつ政府間主義的な協力枠組みとして独自のあり方を確立したことを明らかにする。

4-1. 転機としての 2000 年 3 月

第 3 章で見たように、1998 年から 1999 年にかけて、フランスのイニシアティブによってボローニャ・プロセスが開始し、高等教育分野におけるヨーロッパ・レベルでの協力は新たな展開を迎えた。その特徴は、教育課程と学位構造に焦点を当て、国内の高等教育システムの改革をも含意している点、および EU 枠外の政府間協調であり、そこから欧州委員会を徹底的に排除している点にあった。しかしながら、ボローニャ・プロセス開始早々の 2000 年 3 月、プロセスをとりまく状況には大きな変化が訪れる。

1 つ目は、フランス国内における政治的変化である。2000 年 3 月 27 日、ボローニャ・プロセス始動の立役者となったアレグルが、度重なるデモの結果、ついに国民教育大臣辞職

に追い込まれた。その原因となったのは、中等教育をめぐる問題であり、とりわけ全国中等教育教員組合（Syndicat National des Enseignants du Second degré: SNES）との対立であった。アレグルに代わって新たに国民教育大臣の職に就いたのは、同じく社会党のジャック・ラング（Jack Lang）であった。ラングは、1992 年から 93 年にかけて国民教育大臣を務めた経験をもち、2002 年 5 月の大統領選挙後の政権交代まで同職にとどまることになる。

このような突然の国民教育大臣交代は、高等教育分野におけるヨーロッパ・レベルでの協力に対するフランスの関わりを考える上で、重要な意味をもつ。第 3 章で詳しく述べたように、ボローニャ・プロセス開始の契機となったソルボンヌ会合は、アレグルのイニシアティブによるものであり、ヨーロッパ諸国の高等教育課程の構造的調和という目標や、EU に頼らない政府間主義的な手法の採用は、いずれも彼の発案をにもとづくものであった。また、ボローニャ・プロセスの開始時点において、欧州委員会が徹底的に排除された背景に、アレグルの欧州委員会に対する強い不信感があったことはすでに述べたとおりである。前述のように、とりわけ 2000 年代初頭まで、ボローニャ・プロセスに関するフランスのナショナルな立場は、EU における活動の場合とは異なり、アレグルと大臣官房内の側近を中心とするきわめて政治的かつ個人的なルートによって形成されていた。したがって、アレグルが表舞台を退いたことは、ボローニャ・プロセスに対するフランスの姿勢に変化をもたらす。それがもっとも顕著に示されるのは、欧州委員会に対する態度であり、これ以降、フランスが、アレグルの時代のようにボローニャ・プロセスから欧州委員会を排除しようとしたことを示す資料は、管見の限り見当たらないのである。

そして、もう 1 つの変化は、ヨーロッパ・レベルにおいて生じた。2000 年 3 月 23 日から 24 日にかけて、当時 EU 議長国を務めていたポルトガルの首都リスボンにおいて、EU の特別欧州理事会が開催された。そこでは、経済のグローバル化と知識基盤経済・社会の到来という状況を前にして、2010 年までの来る 10 年間に EU がとるべき共通戦略が策定された。これが、いわゆるリスボン戦略（Lisbon Strategy）と呼ばれる EU の中期成長戦略である。「世界でもっとも競争力あるダイナミックな知識基盤経済になる」ことを目標として掲げるこのリスボン戦略においては、教育システムの近代化もまた、EU が取り組むべき重要分野に位置づけられた[176]。つまり、リスボン戦略は、欧州理事会という EU 加盟国の首脳レベルを代表する場で、EU の枠組みにおいて教育分野を対象とする取り組みを強

[176] “Lisbon European Council 23 and 24 March 2000 Presidency Conclusions”, (URL: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm, accessed on 2 August 2018).

化する政治姿勢を示したものと言える。EU の教育・訓練政策の歴史を考察したペパンが指摘するとおり、欧州理事会において教育システムの近代化の要求がこれほど直接的に表明されたのは初めてのことであり、EC／EU の文脈で教育セクターがもつセンシティブさを鑑みると、これは驚くべきことであった[177]。リスボン戦略を受けて、2002 年には「教育・訓練 2010（Education and Training 2010）」作業プログラムが採択されたが、ここで EU 加盟国の教育大臣たちは、補完性原則の順守を強調しながらも、リスボン戦略が推奨する立法化に拠らず加盟国の政策協調を促す開放型調整方式（open method of coordination: OMC）を教育分野においても適用することを受け入れた。こうしたことから、ペパンは、リスボン戦略が教育・訓練分野での EU の協力を発展させたとして、ヨーロッパ・レベルでの教育分野の協力の歴史における転換点と評価するのである[178]。

これら 2 つの変化はいずれも、ボローニャ・プロセスの開始段階を特徴づける、同プロセスと EU のほとんど完全とも言える分離状態の終焉に寄与したと考えられる。これから本章で詳しく述べるように、2001 年のプラハ会合において欧州委員会はボローニャ・プロセスのフォローアップ組織の正式なメンバーとして迎え入れられる。その後もボローニャ・プロセスは EU からは独立した政府間協調の枠組みであり続けるが、その一方で EU とボローニャ・プロセスの距離は近づいていく。

4-2. ボローニャ・プロセスの拡大・制度化・専門化

4-2-1. ボローニャ・プロセスの拡大

ボローニャ会合後にボローニャ・プロセスにもたらされた変化を読み解く第一のキーワードは、「拡大」である。「拡大」と一言で言っても、それは地理的拡大、アクターの拡大、そして政策領域の拡大という 3 つの側面から成る。以下、順に見ていこう。

まず、地理的拡大に関しては、参加国の拡大と言い換えることができる。1998 年にはフランス、ドイツ、イタリア、イギリスの 4 カ国のみでスタートし、翌年にはヨーロッパ 29 カ国に一挙に拡大したボローニャ・プロセスは、その後も新たな参加国を迎え入れ、地理

[177] Pépin, “The History of EU Cooperation”, p.128.
[178] Ibid.; Pépin, “Education in the Lisbon Strategy: Assessment and Prospects”, *European Journal of Education*, Vol.46, No.1, 2011, Part I.

的拡大を続ける。2001 年 5 月に開催された、ソルボンヌ会合から数えて通算 3 回目の大臣会合であるプラハ会合では、クロアチア、キプロス、リヒテンシュタイン、トルコの参加が認められ、参加国は 33 カ国になった。次いで 2003 年に開催されたベルリン会合では、アルバニア、アンドラ、ボスニア・ヘルツェゴヴィナ、バチカン、ロシア、セルビア・モンテネグロ、マケドニアが新たに加わり、ボローニャ・プロセスの参加国は 40 カ国にまで拡大する。さらに、2005 年のベルゲン会合においては、アルメニア、アゼルバイジャン、ジョージア、モルドヴァ、そしてウクライナが新たに参加し、参加国は 45 カ国になった。そして 2007 年のロンドン会合ではモンテネグロ、2010 年のブダペスト=ウィーン会合ではカザフスタンが加わり、EHEA 創設が宣言された 2010 年の時点でヨーロッパ 47 カ国がボローニャ・プロセスに参加するに至る。このように、ボローニャ・プロセスは、およそ 10 年間の歩みを通じて漸進的にその参加国を増大させ、地理的拡大を続けたのである（【表 2】を参照）。

【表 2】ボローニャ・プロセス参加国の拡大

年	参加国数	（新規）参加国
1998 年	4	フランス、ドイツ、イタリア、イギリス
1999 年	29	オーストリア、ベルギー、ブルガリア、チェコ、デンマーク、エストニア、フィンランド、ギリシア、ハンガリー、アイスランド、アイルランド、ラトヴィア、リトアニア、ルクセンブルク、マルタ、オランダ、ノルウェー、ポーランド、ポルトガル、ルーマニア、スロヴァキア、スロヴェニア、スペイン、スウェーデン、スイス
2001 年	33	クロアチア、キプロス、リヒテンシュタイン、トルコ
2003 年	40	アルバニア、アンドラ、ボスニア・ヘルツェゴヴィナ、バチカン、ロシア、セルビア[179]、マケドニア
2005 年	45	アルメニア、アゼルバイジャン、ジョージア、モルドヴァ、ウクライナ
2007 年	46	モンテネグロ
2010 年	47	カザフスタン

※下線は、ボローニャ・プロセス参加時点での EU 非加盟国。

[179] 当時は、セルビア・モンテネグロとして参加。

ここで注目すべきは、ボローニャ・プロセスが、EU 加盟国数をはるかに上回る国々が参加する汎ヨーロッパ的な枠組みとなっているという点である。フランスがイニシアティブをとった 1998 年のソルボンヌ会合の時点では、EU に加盟する 4 カ国のみが参加していたが、翌年のボローニャ会合では早くも参加国数は EU 加盟国数を上回っていた。1999 年のボローニャ会合当時の EU 加盟国数は 15 カ国であり、2004 年および 2007 年の東方拡大を経ても 27 カ国が加盟するにとどまる。一方、2003 年の時点で、ボローニャ・プロセスには、ロシアのように将来的な EU 加盟の可能性がきわめて低い国々を含む 40 カ国もの国々が参加しており、まさに「大西洋からウラルまで」の広範な地理的領域をカバーする汎ヨーロッパ的な枠組みとなっていることが分かる。このような地理的拡大の一つの背景としてのメンバーシップ規定の変更については後述するが、ここでは、地理的領域および参加国という点で、ボローニャ・プロセスが EU とは異なるアイデンティティを確立したことに留意しておきたい。

次に、アクターの拡大であるが、参加国の拡大という地理的観点からはすでに指摘したため、ここでは、後述するボローニャ・プロセスのフォローアップ組織において、議決権をもたない諮問メンバーとして参加するステークホルダー組織の増加という点でのアクターの拡大について見ていきたい。

ボローニャ・プロセスには、その最初期から国家と欧州委員会以外に、高等教育セクターに利害をもつステークホルダーが関与していた。すなわち、第 3 章で見たように、ソルボンヌ会合後に設立されたソルボンヌ・フォローアップ作業グループにはすでに、高等教育機関を代表する組織である EU 大学長会議連合とヨーロッパ大学協会（CRE）の代表が参加している[180]。その後、高等教育機関の代表だけでなく、学生組織と欧州審議会が、新たにボローニャ・プロセスのフォローアップ作業に加わることになる。

2001 年 5 月に開催されたプラハ会合で採択されたコミュニケでは、ボローニャ・プロセスのフォローアップのための組織について、初めて公式に言及がなされた[181]。そのメンバー構成や運営方式などについては後述するが、ここで重要な点は、先述の EU 大学長会議連合と CRE が同年 3 月に合併して新たに誕生したヨーロッパ大学協会（European University Association: EUA）に加えて、職業教育・応用研究志向の高等教育機関を代表するヨーロッ

[180] *Trends I*, pp.2-3. ; Hackl, op.cit., p.22.
[181] “Towards the European Higher Education Area”, Communiqué of the Meeting of European Ministers in charge of Higher Education, Prague, 19 May 2001.

パ高等教育機関協会（European Association of Institutions in Higher Education: EURASHE）、さらにはヨーロッパ学生団体連合（National Unions of Students in Europe: ESIB）[182]と欧州審議会が、フォローアップ作業において諮問を受けることが明記されたことである。このような方向性は、2 年後のベルリン会合にも継承され、そこで採択されたベルリン・コミュニケの序文では、EHEA の発展において高等教育機関と学生の代表組織が果たす役割の重要性が強調されている[183]。また、プラハ・コミュニケで規定された組織形態を微修正する形で、ベルリン会合において改めて設置が合意された、ボローニャ・フォローアップ・グループ（Bologna Follow-up Group: BFUG）と運営会議（Board）（後述）という大小 2 つのフォローアップ組織においても、欧州審議会、EUA、EURASHE、ESIB が引き続き諮問メンバーとして参加を認められている。そして、これら 4 つの組織に加えて、BFUG には、新たにユネスコ・ヨーロッパ高等教育センター（UNESCO European Centre for Higher Education: UNESCO-CEPES）が諮問メンバーとして加わることになった。さらに、ベルリン会合の 2 年後、2005 年 5 月に開催されたベルゲン会合では、世界の教職員組合を代表する教育インターナショナル（Education International: EI）、ヨーロッパ高等教育質保証協会（European Association for Quality Assurance in Higher Education: ENQA）、ヨーロッパ産業連盟（Union of Industrial and Employers' Confederations of Europe: UNICE）[184]が新しく諮問メンバーとして迎え入れられた[185]。

このように、ボローニャ・プロセスは、その開始当初から高等教育に関わるステークホルダーが参加する形で運営されてきたが、ボローニャ会合以降、高等教育機関の代表組織だけでなく、学生の代表組織や、高等教育分野における協力に関わる国際機関、さらには教職員組合や企業経営者の代表組織を受け入れることで、こうした方向性がさらに強化されたことが分かる。その結果、ボローニャ・プロセスは、ヨーロッパにおいて高等教育に携わるあらゆるステークホルダーが参加し、議論し合う政策フォーラムとしての性格をもつようになる。これらのステークホルダーが果たす役割は、ボローニャ・プロセスに携わ

---

[182] ESIB は、元来、ヨーロッパ学生情報事務局（European Student Information Bureau）の略称であったが、名称が役割にそぐわなくなっているとして、2007 年 5 月、ヨーロッパ学生連合（European Students' Union: ESU）への改称が決定した。

[183] "Realising the European Higher Education Area", Communiqué of the Conference of Ministers Responsible for Higher Education, Berlin, 19 September 2003.

[184] UNICE は、2007 年にビジネスヨーロッパ（BUSINESSEUROPE）に改称している。

[185] "The European Higher Education Area - Achieving the Goals", Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19-20 May 2005.

るアクターによって、EU とは異なる同プロセスの特質の 1 つと見なされるに至るのである[186]。

最後に、ボローニャ・プロセスが扱う政策領域についても、漸進的な拡大が見られる。ボローニャ宣言では、①容易に理解でき比較可能な学位制度の採用、②学部と大学院という 2 つのサイクルから成るシステムの採用、③単位制度の確立、④学生・教員の流動性の向上、⑤質保証における協力、⑥高等教育におけるヨーロピアン・ディメンションの促進という 6 つの目標が掲げられた。その中でも、ボローニャ・プロセスの初期には、①と②の学位制度と教育課程の調和に焦点が当てられていたことは、すでに第 3 章でも述べたとおりである。その後、2001 年のプラハ会合では、生涯学習の促進、EHEA 創設への高等教育機関と学生の参加の促進、そしてヨーロッパ域内外出身の学生に対する EHEA の魅力の向上という新たな 3 つの目標が加わった[187]。さらに、2003 年のベルリン会合では、研究政策との接合が強調され、EHEA と欧州研究圏（European Research Area: ERA）とのより緊密な連携の促進、および第 3 サイクルとしての博士課程を重視する姿勢が示された[188]。そして、2005 年のベルゲン会合では、高等教育への平等なアクセスの保証や学生への支援をはじめとする社会的側面の重視が新たに加わり[189]、2 年後のロンドン会合では学生の雇用可能性の向上が優先的に取り組むべき課題の 1 つとして取り上げられた[190]。2009 年に開催されたルーヴェン／ルーヴァン=ラ=ヌーヴ会合では、ボローニャ・プロセスが取り扱うテーマはさらなる拡大を見せる。すなわち、学生中心の学習アプローチの推進と高等教育機関の使命としての教育の重視、そして詳しくは後述する多元的な透明性ツール開発や高等教育財政といった問題も、新たにボローニャ・プロセスのアジェンダに載せられたのである[191]

---

186 ラジエ氏へのインタビュー。同氏は、とりわけ高等教育機関の代表組織である EUA と学生の代表組織である ESU の役割を「共同アクター（co-acteurs）」および「共同決定者（co-décideurs）」であると評し、これらの組織の同意なしに大臣会合のコミュニケを採択することはありえないと述べる。

187 “Towards the European Higher Education Area”, Communiqué of the Meeting of European Ministers in charge of Higher Education, Prague, 19 May 2001.

188 “Realising the European Higher Education Area”, Communiqué of the Conference of Ministers Responsible for Higher Education, Berlin, 19 September 2003.

189 “The European Higher Education Area - Achieving the Goals”, Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19-20 May 2005.

190 “Towards the European Higher Education Area: responding to Challenges in a Globalised World”, Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, London, 18 May 2007.

191 “The Bologna Process 2020: The European Higher Education Area in the new decade”, Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009.

（【表 3】を参照）。

【表 3】ボローニャ・プロセスで扱われるテーマの拡大

	宣言・コミュニケに（新たに）記載された活動領域
ボローニャ宣言	・容易に理解でき比較可能な学位制度の採用 ・学部と大学院という 2 つのサイクルから成るシステムの採用 ・単位制度の確立 ・学生・教員の流動性の向上 ・質保証における協力 ・高等教育におけるヨーロピアン・ディメンションの促進
プラハ・コミュニケ	・生涯学習の促進 ・EHEA 創設への高等教育機関と学生の参加の促進 ・ヨーロッパ域内外出身の学生に対する EHEA の魅力の向上
ベルリン・コミュニケ	・EHEA と ERA のより緊密な連携の促進、第 3 サイクルとしての博士課程の重視
ベルゲン・コミュニケ	・社会的側面の重視
ロンドン・コミュニケ	・学生の雇用可能性の向上
ルーヴェン／ルーヴァン=ラ=ヌーヴ・コミュニケ	・学生中心の学習アプローチの推進 ・高等教育機関の使命としての教育の重視 ・多元的な透明性ツール開発 ・高等教育財政

このように、ボローニャ・プロセスは、開始当初は学位制度と教育課程の調和を主軸に、高等教育政策の中でもごく一部の領域を対象としていたが、次第にその取り扱うテーマを拡大してきた。その結果、同プロセスは、隣接領域である研究政策まで視野に入れながら、ヨーロッパ・レベルにおいて高等教育政策を包括的に議論する場となったことが分かる。

以上、ここまで見てきたように、ボローニャ会合以降、ボローニャ・プロセスは、参加国、参加アクター、そして取り扱う政策領域というすべての点において、漸進的に拡大を続けてきた。EU 非加盟国やステークホルダーの参加に見られるように、これらは本質的な変化ではなく、ボローニャ・プロセスの開始当初から見られる特質をさらに強化したものと見なすことができる。しかし、その一方で、こうした規模の拡大は、同プロセスのあ

り方に変化をもたらしうる。すなわち、参加国の拡大は、域内の高等教育システムの多様性のさらなる増大を意味すると同時に、ステークホルダーの参加拡大も相まって、ボローニャ・プロセスにおける合意形成を困難にする。加えて、扱うテーマの拡大は、ともすればあれもこれも網羅的に盛り込んだ結果、焦点が定まらなくなるという結果を招きかねない。実際には、ボローニャ・プロセスは、学位制度と教育課程の調和に続いて質保証を最優先課題とするなど、数あるテーマの中から焦点を絞りながら発展してきたが、後述する同プロセスの専門化と脱政治化の進展もあり、次第に、ヨーロッパにおいて高等教育に携わるあらゆるアクターが、高等教育に関わるあらゆるテーマについて議論し合う政策フォーラムとしての性質を有するようになったと考えられるのである。

4-2-2. ボローニャ・プロセスの制度化

ボローニャ宣言の時点では、今後も政府間協力の手法をとること、および目標の達成状況を評価し、さらなるステップについて話し合うため、2 年以内に大臣会合を開催することのみが合意され、プロセスのフォローアップのあり方を含め、具体的な取り決めは何ら存在しなかった。第 3 章で述べたとおり、ソルボンヌ会合後の 1998 年 10 月には、同会合参加 4 カ国、ボローニャ会合が開催される 1999 年上半期の EU トロイカ、および欧州委員会、EU 大学長会議連合、CRE の代表が参加する形で、ソルボンヌ・フォローアップ・グループが設置され、翌年のボローニャ会合の準備が進められた。しかし、これはあくまで非公式な性格の強いものであり、ボローニャ・プロセスとしてそのフォローアップを担う組織や運営に関わるルールが公式に制度化されていくのは、2001 年のプラハ会合以降のことである。以下、フォローアップ組織の構築、メンバーシップ規定の整備、そして達成状況評価の実践、という 3 つの側面から、ボローニャ・プロセスの制度化を具体的に見ていく。

まず、フォローアップ組織の構築であるが、ボローニャ・プロセスのフォローアップ組織に関して公式に言及がなされるのは、2001 年 5 月に採択されたプラハ・コミュニケが最初である。プラハ・コミュニケにおいては、フォローアップ・グループ（follow-up group）と準備グループ（preparatory group）という大小 2 つのグループの設置が合意された。このうち、大きい方のフォローアップ・グループは、すべての参加国、新規参加国、そして欧州委員会の代表によって構成され、ボローニャ・プロセスのフォローアップ作業における

総会と位置づけることができる。このフォローアップ・グループの議長を務めるのは、その時点での EU 議長国である。一方、小さな方の準備グループは、前回および次回大臣会合の開催国、EU 加盟 2 カ国、EU 非加盟 2 カ国の代表によって構成され、このうち、EU 加盟 2 カ国と EU 非加盟 2 カ国の代表は、フォローアップ・グループによって選ばれる。また、準備グループには、EU 議長国と欧州委員会も参加するが、フォローアップ・グループとは異なり、議長を務めるのは、次回の大臣会合の開催国の代表である。そして、これら 2 つの組織が中心となって行うフォローアップ作業には、EUA、EURASHE、ESIB、欧州審議会が助言を行うべきとされた[192]。

2 年後の 2003 年 9 月に採択されたベルリン・コミュニケにおいては、プラハ・コミュニケで公式化されたフォローアップ組織に少なからず変化がもたらされる。まず、フォローアップ・グループに関しては、それほど大きな変化は見られないが、次回大臣会合の開催国が副議長を務めることが新たに明記された。また、プラハ・コミュニケにおいてもフォローアップ作業に助言を行うとされた EUA、EURASHE、ESIB、欧州審議会に加えて UNESCO-CEPES が、フォローアップ・グループの諮問メンバーに位置づけられている。加えて、プラハ・コミュニケでは具体的な言及がなされなかったフォローアップ・グループの使命については、コミュニケでカバーされるすべての問題の実施、ボローニャ・プロセスの全般的な舵取り、そして次回の大臣会合の準備と明記され、そのために少なくとも年 2 回会合を開催することが合意された[193]。

一方、大きな変化が見られるのは、準備グループである。ベルリン・コミュニケにおいて、準備グループは運営会議と名称を変更し、その構成も大きく変わっている。すなわち、運営会議のメンバーは、EU 議長国、次回大臣会合開催国、前 EU 議長国および次期 EU 議長国、フォローアップ・グループから選ばれた任期 1 年の 3 カ国、そして欧州委員会の代表とされた。準備グループとの違いとしては、まず、前回大臣会合の開催国がメンバーから外れていること、プラハ・コミュニケではフォローアップ・グループによって選出されることになっていた EU 加盟 2 カ国が、前 EU 議長国および次期 EU 議長国に代えられ、いわゆる EU トロイカがメンバーとなっていることが挙げられる。さらに、準備グループでは、EU 非加盟 2 カ国がフォローアップ・グループによって選出されることとされていたが、運営会議では、EU 加盟・非加盟を問わず 3 カ国が選出されることになった。この規

[192] Prague Communiqué.
[193] Berlin Communiqué.

定によって、運営会議においては、準備グループの時よりも、EU 加盟国にメンバーとなる機会をより多く与えていることが分かる。また、議長国についても、準備グループでは次回大臣会合開催国が務めるとされたが、ベルリン・コミュニケでは、フォローアップ・グループ同様、EU 議長国が議長、次回大臣会合開催国が副議長を務めるよう変更されている。また、運営会議の諮問メンバーとしては、欧州審議会、EUA、EURASHE、ESIB が挙げられている[194]。

ベルリン・コミュニケに見られるもう 1 つの大きな変化としては、フォローアップ作業全体を支援するため、事務局（Secretariat）の設置が決まったことである。事務局は、次回大臣会合開催国が提供することが合意されたが、運営会議と並んで、その具体的任務の詳細は、ベルリン会合後のフォローアップ・グループの会合で定義することとなった[195]。

これを受けて、ベルリン会合の 2 カ月後にあたる 2003 年 11 月 14 日にローマで開催されたフォローアップ・グループの会合において、運営会議と事務局の任務が定義された。それによれば、運営会議は、ボローニャ・フォローアップ・グループ（BFUG）[196]の活動を支援し、ボローニャ・プロセスを効率的に運営するための権限を有するとされ、プログラムの効果的な実施を調整し、監視することを使命とする。具体的な任務は、ボローニャ・プロセス関連のイベントの開催を支援および調整することによって、次回大臣会合の準備を監督すること、新規参加国がボローニャ・プロセスの目標を実現するための支援を行うこと、あるいは次回大臣会合に向けて達成状況評価の準備のための活動を調整することなど多岐にわたる[197]。また、運営会議は BFUG における議論の準備も任されており、最終的な決定を行うのはすべての参加国を構成メンバーとする BFUG であるが、BFUG での議論に先立ちその方向性を決めるにあたって、運営会議の果たす役割は大きいと考えられる。一方、事務局の任務は、より実務的な性格の強いものである。すなわち、ウェブサイトの設置を含む、次回大臣会合の行政的・実務的な準備作業の実施の他、BFUG や運営会議からの委任を受けた、作業プログラムの実施に関わる特定の任務の実行、あるいはボローニ

---

194 Ibid.
195 Ibid.
196 ベルリン・コミュニケでは、「フォローアップ・グループ（Follow-up Group）」とのみ記載されているが、ローマにおけるフォローアップ・グループ会合の記録では、「ボローニャ・フォローアップ・グループ（Bologna Follow-up Group）」と記載され、これ以降、フォローアップ・グループの名称として「BFUG」の略号が広く用いられるようになる。
197 Italian Presidency of the Bologna Follow-up, “Responsibilities of the Board - Tasks of the Secretariat Final document approved by the members of the BFUG during the meeting in Rome, the 14th November 2003”.

ャ・プロセスや BFUG の活動に関する情報の参照点となることなどが、事務局の主たる任務とされている[198]。

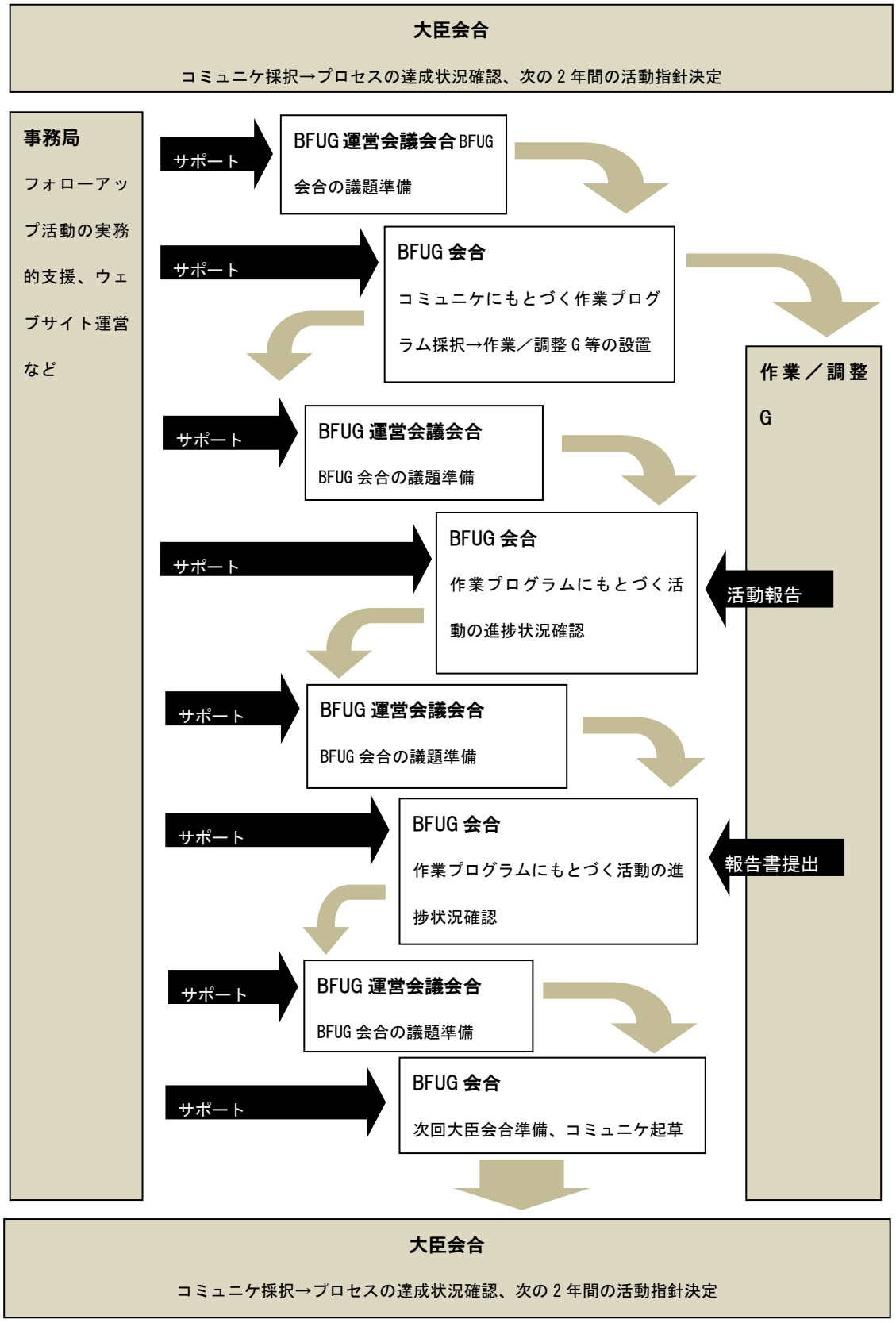
これ以後 2009 年に至るまで、ボローニャ・プロセスのフォローアップ組織に関して、大きな変更はなされていない。唯一の変化としては、前述のとおり、2005 年 5 月のベルゲン会合において、EI、ENQA、UNICE の 3 つの組織が BFUG の諮問メンバーとして迎えられたことが挙げられる。この間のフォローアップ組織の活動実態を見ると、大臣会合後、運営会議において準備された議題にもとづき BFUG 会合が開催され、そこで次回大臣会合までの 2 年間の作業プログラムが採択される。そして、その作業プログラムにもとづき、モビリティ、学位構造、雇用可能性といったテーマごとに作業グループ（working group）や調整グループ（coordination group）、運営グループ（steering group）が設置される。これらのグループは、当該テーマに関心をもつ一部の参加国と参加組織がメンバーとなり、それぞれのグループ内で議論を行い、定期的に BFUG に報告を行う。そして、最終的な報告書は、大臣会合の場に提出されるのである[199]。次ページの【図 1】は、こうしたボローニャ・プロセスのフォローアップ活動のあり方を単純化して図示したものである。

---

198 Ibid.

199 BFUG Work Programme 2005-2007, issued on November 2005.
(URL: http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20100202100434/http://www.dcsf.gov.uk/londonbologna/uploads/documents/WORKPROGversforweb18Nov051.doc, accessed on 13 May 2015); Bologna Work Programme 2007-2009, issued on 2 March 2008, consolidated version of 2 March 2008.
(URL: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/Bologna_work_programme_2007-2009_030308.pdf, accessed on 17 April 2015)

【図 1】 ボローニャ・プロセスのフォローアップ活動



この図に示した活動のあり方は変わらないものの、2009 年 4 月のルーヴェン／ルーヴァン=ラ=ヌーヴ会合では、ベルリン会合で定められたフォローアップ組織の規定に大きな変更が加えられることになる。すなわち、ボローニャ・プロセスは、BFUG と運営会議の双方を含め、EU 議長国に加えて EU 非加盟国が共同議長を務めることとされたのである。この決定を受けて、2009 年 9 月 28 日と 29 日にストックホルムで開催された BFUG 会合において、新たな規定は 2010 年 7 月 1 日より適用し、ボローニャ・プロセスの議長国を務める EU 非加盟国は、アルファベット順にローテーションすることが決められた。それに伴い、運営会議の構成メンバーも変更され、EU トロイカと EU 加盟・非加盟を問わず BFUG から選出される任期 1 年の 3 カ国という規定は、ボローニャ・プロセスの議長国トロイカに改められた。このうち、EU 加盟国に関しては、EU 議長国がボローニャ・プロセスの議長国を兼ねるため、実質的に変更はない。大きく変化したのは残る 3 カ国であり、それ以前とは異なり、EU に加盟しない 3 カ国が必ず運営会議のメンバーに入ることになる[200]。ベルリン会合以降、ボローニャ・プロセスのフォローアップ活動においては、EU 加盟国が過剰に代表され、優遇される傾向にあった。また、EU 議長国が BFUG と運営会議の議長国を務めるという規定の存在によって、EU 非加盟国が BFUG および運営会議の議長を務めることは不可能であった。したがって、ルーヴェン／ルーヴァン=ラ=ヌーヴ・コミュニケにおけるこれらの変更はいずれも、EU 非加盟国の立場を強化し、ボローニャ・プロセスにおける EU 加盟国と EU 非加盟国のあいだの不平等性を是正しようとするものと理解できる。

このように、ボローニャ・プロセスは、ボローニャ会合の時点ではいまだ、フォローアップのための規定をもたなかったが、プラハ会合以降、フォローアップ組織が公式に制度化されていった。その中で、ベルリン会合で一度は EU 加盟国を優遇する方向へと舵を切ったが、2009 年のルーヴェン／ルーヴァン=ラ=ヌーヴ会合では最終的にこのような方向性が見直されるなど、ボローニャ・プロセスにおける EU 加盟国と EU 非加盟国の立場のバランスをめぐって試行錯誤が繰り返されたことが分かる。

ここまでフォローアップ組織の構築について見てきたが、次に、メンバーシップ規定の整備を取りあげる。フォローアップ組織の場合と同様、ボローニャ・プロセスは、その開

[200] Bologna Follow-up Group, “Meeting of the Bologna Follow-up Group, Stockholm, 28-29 September 2009, Draft Outcome of Proceedings”, issued on 15 October 2009, BFUG (SE) 18_2a.

始当初、メンバーシップに関する規定を何らもたず、2001 年のプラハ・コミュニケにおいて初めて公式に言及がなされた。プラハ・コミュニケにおいては、EU の教育関連プログラムであるソクラテス計画、職業訓練関連プログラムであるレオナルド・ダ・ヴィンチ計画、さらには南東欧諸国を対象とした高等教育関連プログラムであるテンパス・カーズ（Tempus-Cards）計画が開かれている国々が、ボローニャ・プロセスへの参加資格をもつとされた[201]。このうち、ソクラテス計画とレオナルド・ダ・ヴィンチ計画は、EU 加盟 15 カ国、EU 加盟候補 13 カ国[202]、および欧州経済領域（European Economic Area: EEA）3 カ国[203]に開かれており、テンパス・カーズ計画は、アルバニア、ボスニア・ヘルツェゴヴィナ、クロアチア、ユーゴスラヴィア（2001 年当時）、マケドニアに開かれていた[204]。ボローニャ・プロセスには、これら 36 カ国にスイス[205]を加えた合計 37 カ国が参加可能であり、実際にプラハ会合の時点において、アルバニア、ボスニア・ヘルツェゴヴィナ、マケドニア、ユーゴスラヴィアの 4 カ国を除いた 33 カ国が参加している。このように、プラハ・コミュニケにおいては、ボローニャ・プロセスのメンバーシップは、EU 加盟国に限定されないものの、EU の教育・職業訓練プログラムへの参加の可否にもとづいて規定されたのである。

しかしながら、このような規定は、2 年後のベルリン会合において早くも見直された。すなわち、ベルリン・コミュニケにおいては、欧州文化協定の締結国がボローニャ・プロセスへの参加資格をもつと規定され[206]、ベルリン会合以降現在に至るまで変更されていない。欧州文化協定は、1954 年に欧州審議会において採択されたもので、2003 年時点で 48

---

201 Prague Communiqué, p.3,

202 2001 年のプラハ会合当時は、EU の東方拡大以前であり、以下が EU 加盟候補国であった。すなわち、エストニア、ラトヴィア、リトアニア、ポーランド、チェコ、スロヴァキア、ハンガリー、スロヴェニア、キプロス、マルタ、ルーマニア、ブルガリア、トルコである。

203 アイスランド、リヒテンシュタイン、ノルウェー。

204 “The CARDS programme (2000-2006)”, (URL: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=LEGISSUM:r18002&from=EN, accessed on 7 August 2018).

205 スイスは、1992 年の国民投票で EEA への加盟を否決しており、EU とのあいだで独自の二国間協定を結んでいるが、エラスムス計画およびレオナルド・ダ・ヴィンチ計画への参加に関する協定は存在しない。しかし、スイスは、「暗黙のパートナー」としてこれら EU の教育・職業訓練プログラムへの参加を認められている。これについては、Vahl, Marius and Grolimund, Nina, *Integration without Membership: Switzerland's Bilateral Agreements with the European Union*, Brussels, 2006, pp.31-32 および OECD, *Reviews of National Policies for Education: Tertiary Education in Switzerland*, Paris, 2003, p.71 を参照。

206 Berlin Communiqué, p.8.

カ国が批准していた。したがって、この規定変更によって、ボローニャ・プロセスへの参加資格をもつ国は、37 カ国から 48 カ国へと大幅に拡大した。実際、ベルリン会合で新たにボローニャ・プロセスに加わった 7 カ国のうち、アンドラ、バチカン、ロシアの 3 カ国は、新たな規定によって初めて参加資格をもつようになった国々であった。このことから、ベルリン会合におけるメンバーシップ規定の見直しは、プラハ・コミュニケの規定ではボローニャ・プロセスへの参加資格をもたない国々からの参加要求を背景としている可能性が考えられる。また、クロシェは、このようなメンバーシップ規定見直しの背景に、欧州審議会による活動による影響を見る。すなわち、クロシェによれば、欧州審議会は、同プロセスについてのセミナーを開催することで、ボローニャ・プロセスに参加していない国々の関心を高めるとともに、EHEA が EU の教育・職業訓練プログラムの恩恵を享受する国々よりも広い地域を対象とすべきであると他のアクターを説得するのに成功した。クロシェは、これを、EHEA の境界の定義に際して、欧州委員会がその中心的地位を欧州審議会に取って代わられた事例と見なすのである[207]。なお、クロシェは、ボローニャ・プロセスにおける欧州委員会の主導的役割を主張する立場から、欧州審議会の台頭は EHEA の境界の再定義に限った一時的なものであり、この後すぐに欧州委員会が中心的地位を取り戻したとして、メンバーシップ規定の変更をそれほど重視していない[208]。しかし、この決定によって、ボローニャ・プロセスのメンバーシップが EU の教育・職業訓練プログラムから切り離されたことは、同プロセスと EU の関係を考える上で重要な意味をもつと考えられる。すでに述べたフォローアップ組織における EU 加盟国と EU 非加盟国の立場のバランスをめぐる問題と合わせて、このようなボローニャ・プロセスと EU の関係については、のちに詳しく検討する。

ボローニャ会合以降のボローニャ・プロセスの制度化の第 3 の側面は、達成状況評価（stocktaking）の実践である。ボローニャ・プロセスにおいて達成状況評価が取り沙汰されるようになったのは、フォローアップ組織の整備やメンバーシップ規定の定義よりもやや遅れて、2003 年のベルリン会合以降のことである。2010 年までの EHEA 創設を目標とするボローニャ・プロセスにとって、ベルリン会合の次に開催される大臣会合は、折り返し地点に当たる。そこで、ベルリン・コミュニケにおいては、ボローニャ・プロセスの進展状況について中間評価を行うことが合意された。具体的には、2005 年に開催されるベル

[207] Croché, *Le pilotage*, pp.215-217.
[208] *Ibid,* p.217.

ゲン会合までの 2 年間のプライオリティとして、①質保証、②2 サイクル・システム、③学位と学修期間の承認の 3 つを挙げ、それらの実施状況に関する詳しい報告書の作成が BFUG に課せられたのである[209]。

これを受けて、2004 年 3 月にダブリンで開催された BFUG 会合において達成状況評価のための作業グループが設置され、ベルゲン会合において同グループが作成した達成状況評価報告書が提出された[210]。この報告書は、大臣会合に各国が提出するナショナル・レポートと EU の Eurydice ネットワークによる調査を主たる情報源としながらも、ESIB による調査や欧州審議会が提供する情報を総合して作成されている[211]。このうち、Eurydice ネットワークは、1980 年に欧州委員会によって設立され、EU の教育プログラムに参加する国々の情報を提供することを使命としている。したがって、本来なら Eurydice ネットワークが対象とするのは、前述した EU 加盟国、EU 加盟候補国、および EEA 諸国を合わせた 31 カ国であるが、作業グループの求めに応じて、ベルリン会合の時点でボローニャ・プロセスに参加する全 40 カ国についても調査を行っている[212]。

これらのデータにもとづいて作成された達成状況評価報告書は、先に述べた 3 つのプライオリティ分野それぞれに関して、具体的な改革実施状況を示す基準とその評価のためのベンチマークを設定し、5 色に色分けされたボローニャ・スコアカードを導入している。すなわち、この報告書において、各国における改革実施状況は、緑（素晴らしい実績）、黄緑（とても優れた実績）、黄色（優れた実績）、橙色（いくらかの進歩が見られる）、赤（いまだほとんど進歩が見られない）という 5 段階で評価されているのである[213]。報告書の冒頭では、このボローニャ・スコアカードが参加国間の比較を行うためのものではないことが明記されているものの[214]、各国の改革実施状況がひと目で分かる形で提示されるようになったことは、ボローニャ・プロセスにおける大きな変化の 1 つである。ボローニャ・プロセスの制度化について研究したラヴィネは、このような達成状況評価の実施とスコアカードの導入によって、参加国の改革実施状況を容易に比較し「優等生」と「劣等生」を選び出すことが可能になり、そこで改革の遅れが見られる国々には「名指しと恥辱（naming

---

209 Berlin Communiqué, p.7.
210 “Bologna Process Stocktaking”, Report from a Working Group Appointed by the Bologna Follow-up Group to the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19-20 May 2005, p.10.
211 Ibid., pp.11-12.
212 Ibid., p.12.
213 Ibid., p.15.
214 Ibid., p.6.

and shaming)」のメカニズムが働くと指摘する[215]。それに加えて、ベルリン会合以降、すべての参加国がナショナル・レポートを作成し、それがボローニャ・プロセスの公式ウェブサイト上で公開されるようになったことにより、参加国は自国における改革実施状況を正直に報告する必要に迫られると同時に、そのフォーマットが徐々に標準化されたこともまた、参加国間の比較を容易にした[216]。これらから、ラヴィネは、法的拘束力をもたず参加国の自発的な取り組みにもとづくボローニャ・プロセスが、次第に参加国にとって拘束力をもつものとなり、監視された協調システムへと進化したと主張するのである[217]。

このようにボローニャ・プロセスの中間評価として始まった達成状況評価であったが、ベルゲン会合以降もその取り組みは継続し、大臣会合ごとに報告書が作成・提出されている。2005 年のベルゲン・コミュニケでは、ベルリン・コミュニケですでに挙げられた 3 つのプライオリティ分野に加えて、質保証のための基準と指針の実施、国別資格枠組みの実施、博士レベルを含む共同学位の授与と承認、および従前学習の承認手続きを含む高等教育における柔軟な学習経路のための機会創出という 4 つの分野が新たに達成状況評価の対象に加えられ、今後の調査の基礎として、教員と学生のモビリティと学生の経済状況に関する比較可能なデータについても示すことが求められた[218]。さらに、2 年後のロンドン会合では、それまでの対象分野に加えて、モビリティ、グローバルな文脈におけるボローニャ・プロセス、そして社会的側面がプライオリティに掲げられるなど、達成状況評価が扱う項目はさらなる拡大を続け[219]、ボローニャ・プロセスがカバーする領域を広範に評価するようになっている。

以上、ここまで「制度化」という観点から、ボローニャ・プロセスの変化を跡付けてきた。そこからは、ボローニャ会合の時点ではいまだ運営に関する詳細な規定をもたなかったボローニャ・プロセスが、次第にそのフォローアップのための組織やメンバーシップに関する規定を整備し、合意された目標の達成状況を評価するための仕組みを公式に備えるようになったことが明らかになった。「拡大」の結果、ボローニャ・プロセスがヨーロッパにおいて高等教育に携わるあらゆるアクターが高等教育に関わるあらゆるテーマについて

---

[215] Ravinet, “From Voluntary Participation to Monitored Coordination: Why European Countries Feel Increasingly Bound by their Commitment to the Bologna Process”, *European Journal of Education*, Vol.43, No.3, 2008, p.364.
[216] Ibid., pp.361-362.
[217] Ibid., p.365.
[218] Bergen Communiqué, p.5.
[219] London Communiqué, p.7.

議論し合う政策フォーラムとしての性質を有するようになったことは先に述べたが、その一方で、「制度化」によって、同プロセスは時に EU の制度を土台としながらも独自のあり方を確立するとともに、特にプライオリティに位置づけられる分野に関しては、国内レベルにおける改革の実施段階を射程に収め、それを監督するまでになったことが分かる。ここまで述べたように、このようなボローニャ・プロセスの制度化は、直線的なプロセスではなく、フォローアップ組織の整備とメンバーシップ規定の定義に見られるように、とりわけ EU の枠組みとの関係をめぐって、時に試行錯誤を繰り返す中で行われた。こうしたボローニャ・プロセスと EU の関係については詳しく考察するが、その前にまず、ボローニャ・プロセスの変化を表す最後のキーワードである「専門化」について見ておきたい。

4-2-3. ボローニャ・プロセスの専門化

第 3 章で詳しく見たように、ボローニャ・プロセスは、その発足当初、政治的性格を強くもっていた。すなわち、それは、フランスの国民教育大臣であったアレグルの構想に由来し、2 サイクルの教育課程にもとづく学位構造の導入という初期のボローニャ・プロセスの核となる目標は、アレグルとその限られた側近、およびパートナーとなる 3 カ国の中でもとりわけドイツの教育大臣との議論から生まれたものであった。しかしながら、前述したボローニャ・プロセスが取り扱うテーマの拡大と軌を一にして、そこでの議論は、専門的かつ技術的な性格を強めていく。それに伴い、ボローニャ・プロセスにおける教育大臣の存在感は薄れ、代わってフォローアップ組織の諮問メンバーである高等教育に携わるステークホルダーが存在感を増大させるのである。

それをもっともよく示す事例が、高等教育の質保証とそれをめぐる E4 グループの活動である。ここで、E4 グループとは、先に挙げた ENQA、ESIB（ESU）、EUA、EURASHE という、ボローニャ・プロセスのフォローアップ組織の諮問メンバーとして参加する組織を指し、いずれもヨーロッパにおいて高等教育に関わるステークホルダーを代表している。一方、質保証は、1980 年代以降に高等教育に普及した概念であり、1990 年代には、高等教育の大衆化や説明責任要求の増大、国際化といった環境変化の中で、世界の高等教育において従来の国による直接統制に代わる質保証の枠組みが大きく発達したと言われる[220]。ボ

[220] 大場淳「フランスにおける高等教育の質保証―直接統制から間接統制へ」『フランス教育学会紀要』第 20 号（2008 年）、オンライン版、2 頁。（URL : http://home.hiroshima-u.ac.jp

ローニャ・プロセスの枠組みでは、すでにボローニャ宣言の時点から、質保証における協力の推進は 6 つの目標の 1 つに位置づけられているが、それが同プロセスの最重要テーマとして前面に押し出されるようになるのは 2003 年のベルリン会合の頃からである[221]。

ベルリン・コミュニケにおいては、「高等教育の質は、欧州高等教育圏創設の中心にあることが判明した」として、ボローニャ・プロセス参加諸国の高等教育担当大臣は、高等教育機関、国、ヨーロッパというそれぞれのレベルでの質保証のさらなる発展を支援することに合意した。そして、「互いに共有された質保証に関する基準と方法論を発展させる必要性」を強調した上で、ENQA に対して、EUA、EURASHE、ESIB と協力しながら、質保証に関する一連の基準、手続き、指針を開発するとともに、質保証やアクレディテーションを担う機関・団体に対する十分なピアレビュー・システムを保証する方法を検討し、BFUG を通じて次回大臣会合に報告することを求めた[222]。これを受けて ENQA が中心となって作成・提案された「欧州高等教育圏における質保証のための基準と指針（Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area: ESG）」は、2005 年のベルゲン会合において採択されている[223]。

ESG の中で特に注目すべきは、ヨーロッパで活動する外部質保証機関について信頼できる情報を提供することを目的とした登録簿創設の提案である[224]。ベルゲン・コミュニケにおいて、ボローニャ・プロセス参加国の高等教育担当大臣は、この提案を歓迎するとともに、引き続き ENQA に対し、EUA、EURASHE、ESIB と協力のもと、その実行性についてさらなる検討を行うことを求めた[225]。ベルゲン会合後、E4 グループは、2007 年 2 月まで 9 回に渡る会合において議論を行うとともに、コンサルタントによるさまざまなステークホルダーに対するインタビューを実施し、さらには登録簿の法的側面に関しては法律事務所に諮問を行うなどしながら報告書を起草した。そして、BFUG からのフィードバックを踏まえて、最終的な報告書は、2007 年 5 月のロンドン会合に提出された[226]。ロンドン・コミュニケでは、このような登録簿の目的は「すべてのステークホルダーと一般の人々が、ESG

/oba/docs/bajref20(2008)assurance_qualite.pdf、2014 年 2 月 5 日最終閲覧）

[221] Sursock, Andrée and Hanne Smidt, “Trends 2010: A Decade of Change in European Higher Education”, The European University Association, 2010, p.61.

[222] Berlin Communiqué, p.3.

[223] European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), “Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area”, Helsinki, 2005.

[224] Ibid., pp.27-32.

[225] Bergen Communiqué, pp.2-3.

[226] ENQA, “Report to the London Conference of Ministers on a European Register of Quality Assurance Agencies”, Helsinki, 2007, p.4.

に沿って活動する、信頼に値する質保証機関に関する客観的情報に自由にアクセスできるようにし」、「EHEA 域内外における高等教育に対する信頼を高め、質保証とアクレディテーションに関する決定の相互承認を容易にする」ことにあると明確に定義されている。そして、ボローニャ・プロセス参加 46 カ国の高等教育担当大臣は、報告書で提案された E4 グループによる登録簿の設立を歓迎した[227]。そこでは、登録簿が、自発的かつ自ら資金を調達し、独立し、透明性をもつものとなるべきことが述べられているが[228]、これらはすべて、先の報告書における E4 グループの提案にもとづいている[229]。

ロンドン会合においてボローニャ・プロセス参加国の高等教育担当大臣から委任を受けた E4 グループは、その後も定期的に BFUG に報告を行いながら登録簿設立の準備を進め、2008 年 3 月 4 日、欧州質保証機関登録簿（European Quality Assurance Register for Higher Education: EQAR）を、新しい独立した国際的かつ非営利の協会として設立した[230]。EQAR のメンバーシップは、①創設会員（Founding Members）、②社会的パートナー会員（Social Partner Members）、そして③政府会員（Governmental Members）という 3 種類の異なる会員資格から成る。このうち、①の創設会員は E4 グループであり、②の社会的パートナー会員としてはビジネスヨーロッパと EI が加盟した。そして、ボローニャ・プロセス参加国に対しては、2008 年 1 月に政府会員となるよう招待がなされ、3 月の創設の時点では 18 カ国から 19 の政府会員が加盟することになった[231]。政府会員はその後増加し、2018 年 8 月現在で 39 カ国 40 の政府会員が加盟している[232]。

このように、ボローニャ・プロセスから生まれた EQAR には、同プロセス参加国の政府も加盟しているが、その一方で EQAR においてはその役割がきわめて限定的なものにとどまることも押さえておかなければならない。すなわち、政府会員は、協会の年間予算などの一般的な問題を決定する総会（General Assembly）には参加するものの、EQAR への登録を申請した質保証機関を認めるかどうかを裁定する登録簿委員会（Register Committee）のメンバーからは外されている。登録簿委員会においては、BFUG が任命するヨーロッパ 5

---

227 London Communiqué, p.4.
228 Ibid.
229 ENQA, “Report to the London Conference”, pp.8-14.
230 European Quality Assurance Register for Higher Education (EQAR), “Annual Report 2008”, Brussels, 2009, p.9.
231 Ibid., p.10. なお、18 カ国 19 政府となっているのは、ベルギーのフラマン語圏共同体とフランス語圏共同体がそれぞれ独立して加盟しているためである。
232 EQAR.eu, Members, (URL: https://www.eqar.eu/about/eqar-structure/members/, accessed on 10 August 2018).

カ国の政府の代表がオブザーバーとして裁定手続きを監督するのみである。また、登録簿委員会の 11 人のメンバーは、創設会員と社会的パートナー会員が任命することとされ、政府会員は任命権を持たない[233]。こうした規定は、EQAR とその裁定が信頼に値するものとなるため、EQAR の独立性を担保することを目的として設けられたものである[234]。

以上の高等教育の質保証および EQAR 創設をめぐる一連の動きからは、とりわけベルリン会合の頃からボローニャ・プロセスにおける議論が次第に専門性を高め、E4 グループを中心とする高等教育に関する専門知識をもつステークホルダーの役割の増大が見られることが分かる。このような変化が生じた背景には、初期のボローニャ・プロセスにおけるプライオリティである 2 サイクルの教育課程にもとづく学位構造の導入がナショナルなレベルでの実施段階へと移り、それに代わって新たなプライオリティに位置づけられた質保証に関する議論が高い専門性を必要としたことが大きな要因として働いているだろう。

第 3 章で示したように、ボローニャ・プロセス発足にあたって、2 サイクルの教育課程にもとづく学位構造の導入について話し合われた際には、アレグルをはじめとする大臣が重要な役割を果たしていた。すなわち、最終的に共同宣言の文面には盛り込まれなかったとはいえ、3-5-8 モデルが採用されるにあたっては、アタリやシュミットといった各方面からの助言を得ながらも政治的判断によって決定がなされ、それがヨーロッパ・レベルでの参照枠組みとなったのである。しかしながら、質保証に関しては、より問題は複雑であり、先に挙げた ESG のようにヨーロッパ・レベルで参照すべき基準や指針を詳細に規定するには、専門的かつ技術的な議論が不可欠である。また、前述した EQAR の事例のように、場合によっては独立性および中立性の確保が求められる。したがって、2 サイクルの教育課程にもとづく学位構造と比べると、政治的判断による決定には大きな困難が伴うのである。そのため、こうした問題に関しては、ボローニャ・プロセス参加国の政府は、大枠の方針を示し、指示を出すものの、実際に具体的な提案を作成するのは専門性をもつ非国家主体のステークホルダーである。参加国政府は、BFUG を通じてその議論に介入し、最終的な提案を承認するかどうかを決定することができるが、ボローニャ・プロセスの開始当初と比べるとその存在感の相対的低下は否めない。第 3 章で述べたように、ボローニャ・プロセスは、国家のイニシアティブによってきわめて政治色を強くもつ形で開始したが、このように次第に専門的かつ技術的な性格を強め、その中で非国家主体のステークホルダーの

[233] EQAR, op.cit., pp.31-32.
[234] ENQA, “Report to the London Conference”, pp.8-9.

存在感の増大が生じたのである。それは、ボローニャ・プロセスの専門化、あるいは脱政治化とも呼べる変化だろう。

しかしながら、このような変化は、ボローニャ・プロセスにおける国家の退場を意味するのではなく、脱政治化という語には留保をつけなければならない。E4 グループに代表されるステークホルダーの役割増大は、その専門的知識が必要とされる領域および状況においてとりわけ顕著となるが、それは大臣会合および BFUG で決められた方針にもとづき、詳細を詰め、何らかの具体的提案を作成する場合にもっとも当てはまる。ただし、このような場合でも、前述のとおり、これらのステークホルダーは、あくまで大臣会合や BFUG の要請に応える形で活動を行い、その提案に最終的な承認を与えるのもまた大臣会合や BFUG である。そして、大臣会合は言うまでもなく、ボローニャ・プロセスのフォローアップ活動を担う BFUG についても、その中心となるアクターは参加国政府である。制度化の項で示したとおり、EUA や EURASHE、ESIB といったステークホルダー組織は、BFUG への参加は認められるものの、その立場はあくまで諮問メンバーとしてであり、議決権はもたない。したがって、発足当初と比べると国家の存在感の相対的低下が指摘できるとはいえ、国家は、依然としてボローニャ・プロセスの方向性を定める立場にあり、政治的判断が必要となる場合はなおさらそうである。その一方で、技術的・専門的性格の強い領域においてはステークホルダー組織が存在感を発揮するとともに、諮問メンバーとして BFUG に参加することで、ボローニャ・プロセスにおける議論に影響を及ぼすようにもなっている。それは、82 頁の脚注でも言及したように、BFUG に関わるアクターが、ステークホルダー組織の中でも EUA と ESU（ESIB）の役割を「共同アクター」あるいは「共同決定者」と評していることからも明らかであり、その同意なくして大臣会合のコミュニケを採択することは不可能とされる。

つまり、ボローニャ・プロセスにおいては、その進展に伴い、公式の議決権はもたないまでも高等教育に関わるステークホルダー組織の役割が増大し、両者のあいだに一種の役割分担が生じたと言えるだろう。すなわち、プロセスの方向性を大枠として定める他、政治的判断が必要とされる決定、さらにはヨーロッパ・レベルでの合意をナショナルなレベルでの実施に移す段階では、国家が中心的役割を担う。他方、国家が中心的アクターとなる大臣会合や BFUG からの要請にもとづき専門的知識を要する具体的提案を行う場合など、技術的・専門的性格の強い領域においては、非国家主体のステークホルダー組織が中心的役割を担う。また翻って、こうしたステークホルダー組織の活動を監督し、その提案の承

認の是非を最終的に判断するのは国家である。このような役割分担に加えて、国家は、ボローニャ・プロセスで扱われる問題に関してステークホルダー組織と協議を行い、そこでの決定は基本的にコンセンサスを前提とするなど、両者のあいだには協調関係が存在している。本項で論じたボローニャ・プロセスの「専門化」は、このような役割分担と協調関係の上に成り立つものなのである。

4-3. ボローニャ・プロセスと EU のアンビバレントな関係

ここまで、本稿では、ボローニャ会合後に同プロセスにもたらされた変化を、「拡大」、「制度化」、「専門化」という 3 つの側面から明らかにしてきた。その中で、すでにボローニャ・プロセスと EU の枠組みとの関わりについても幾度か触れたが、ここで、ボローニャ・プロセスと EU の関係について改めて整理しておきたい。

第 3 章で述べたように、EU 枠外の政府間協調として開始したボローニャ・プロセスは、その当初、EU との関わりを否定しようとしていた。すなわち、欧州委員会はボローニャ・プロセスから排除され、EU の枠組みにおける協力や欧州委員会への言及はボローニャ宣言から削除されたのである。しかしながら、本章冒頭で示した転機としての 2000 年 3 月を経て、ボローニャ・プロセスと EU は徐々に関係を深めることになる。まず、それをもっとも象徴的に示すのが、2001 年のプラハ会合において、欧州委員会のボローニャ・プロセスへの参加が公式に認められたことである。前述のとおり、欧州委員会は、プラハ会合で新たに設置されたボローニャ・プロセスのフォローアップを担う大小 2 つの組織双方の構成メンバーとなっている。また、ボローニャ宣言には、欧州委員会に関する一切の言及が見られなかったのに対し、プラハ・コミュニケでは、ボローニャ・プロセス参加国の高等教育担当大臣が「欧州委員会の建設的支援」にも言及しており[235]、このことからもプラハ会合において、ボローニャ・プロセスと EU の関係に変化が生じていることが分かる。

このようにしてもたらされたボローニャ・プロセスと EU の結びつきは、財政的見地からも見られる。すでに述べたように、プラハ会合以降、高等教育に携わる非国家主体のステークホルダーが、諮問メンバーとしてボローニャ・プロセスに参加し、質保証をはじめとするさまざまな分野で専門的な視点から調査と提案を行うようになった。ボローニャ・プロセスは独自の財源をもたないため、こうした調査の実施に際しては、しばしば EU の

[235] Prague Communiqué, p.1.

ソクラテス計画の枠組みで欧州委員会の教育・文化総局からの資金援助がなされているのである。

これらに加えて、ボローニャ・プロセスと EU の関係を考えるにあたって重要なのは、前者が後者において形作られた経験や制度を基礎としている点である。第 2 章で詳しく見たように、EU は、ボローニャ・プロセス以前から、学生モビリティの分野を中心にヨーロッパ・レベルでの活動を行ってきた。ECTS の事例に見られるように、ボローニャ・プロセスは、開始当初、EU との関わりを否定しながらも、先立つ EU の取組みの成果を取り入れていたが、プラハ会合以降は、EU の制度そのものを取り入れながらプロセスの制度化が進められたことが重要である。すなわち、2 年後のベルリン会合で改訂されたとはいえ、プラハ会合で初めて公式に規定されたボローニャ・プロセスの参加資格が、EU の教育・職業教育関連プログラムへの参加資格にもとづいていたことはすでに見たとおりである。また、プラハ会合以降整備されるフォローアップ組織は、EU の議長国システムを下敷きとしていた。とりわけベルリン会合以降は、EU 議長国が大小 2 つのフォローアップ組織の議長を務め、運営会議の構成メンバーには EU トロイカが入るなど、EU の議長国システムとの連動は明らかである。このように同一の国がボローニャ・プロセスと EU 双方の議長国を務めることにより、2 つの枠組みにおけるアジェンダ設定や活動のスムーズな調整が可能になると考えられる。

このように、プラハ会合以降、ボローニャ・プロセスと EU の結びつきの深まりが指摘できる一方で、それが必ずしも両者の接近へと一方向的に向かう不可逆的な動きではないことも忘れてはならない。第一に、それは、メンバーシップ規定の改定から明らかである。プラハ会合において、EU の教育・職業訓練関連プログラムへの参加資格にもとづいて規定されたボローニャ・プロセスの参加資格は、2 年後のベルリン会合において、欧州文化協定の締約国へと見直された。それによって、ボローニャ・プロセスには、EU の教育・職業訓練関連プログラムへの参加資格をもたない数多くの EU 非加盟国が参加することになった。結果として、ボローニャ・プロセスの参加国は 2010 年の時点で 47 カ国を数え、このような汎ヨーロッパ的性格は、EU とは異なる同プロセスの特徴の一つとなっている。こうしたボローニャ・プロセスの汎ヨーロッパ的性格は、大臣会合の開催地の選択にも見られ、いずれも EU の教育・職業訓練関連プログラムへの参加資格はもつものの、2001 年時点では EU 未加盟のチェコ、2005 年には EEA 構成国ではあるが EU 非加盟のノルウェーが開催国となったことは、同プロセスが EU とは一線を画していることを象徴している。

そして、第二には、ルーヴェン／ルーヴァン=ラ=ヌーヴ会合において、フォローアップ組織のあり方が見直されたことが重要である。前述のとおり、ベルリン・コミュニケで設置された大小 2 つのフォローアップ組織はいずれも EU 議長国を議長とし、EU 非加盟国が BFUG および運営会議の議長を務めることは不可能であった。また、フォローアップ組織のうち運営会議の構成メンバーには EU 加盟国が過剰に代表され、優遇される傾向にあった。そこで、ルーヴェン／ルーヴァン=ラ=ヌーヴ会合では、ボローニャ・プロセスのフォローアップ活動における EU 加盟国と EU 非加盟国の立場の不平等性を是正するための制度の改定が行われた。その結果、ボローニャ・プロセスは、EU 議長国と EU 非加盟国が揃って共同議長を務めることとなり、運営会議の構成メンバーも、EU 加盟国と EU 非加盟国が平等に代表されるよう変更された。この改定によって、ボローニャ・プロセスのフォローアップ組織は、共同議長としての EU 議長国と運営会議メンバーの EU トロイカを通じて EU の議長国システムとの連関を維持しながらも、参加国の 5 分の 2 以上を占める EU 非加盟国を合わせて代表する独自の運営システムを生み出したのである。

以上のように、ボローニャ・プロセスは、当初、欧州委員会を排除し、EU との関わりを否定する中で開始したが、2000 年 3 月の転機を経て、プラハ会合以降、アクター、資金、制度の各側面において EU との関係を深めていった。両者とも、ヨーロッパ・レベルにおいて、同じ高等教育分野で活動を行っていることを考えれば、その接近はむしろ自然な成り行きであったと考えられる。しかし、このような接近は、不可逆的に進行するものではなかった。ボローニャ会合の時点から、ボローニャ・プロセスには EU 非加盟国が参加しており、このような汎ヨーロッパ的性格は、同プロセスのアイデンティティの一つともなっている。そして、これら多数の EU 非加盟国の存在ゆえに、ボローニャ・プロセスは、その制度面において、EU との関係および EU 非加盟国の立場をめぐって模索を続けることになった。ルーヴェン／ルーヴァン=ラ=ヌーヴ会合におけるフォローアップ組織に関する規定の見直しは、こうした模索に対する一つの回答であったと言えよう。このように、ボローニャ・プロセスは、プラハ会合において EU との関わりを公式に認めたのちも、EU の制度を部分的に取り入れながらも完全に受け入れることはなく、EU とは異なる独自のあり方を模索し、確立してきた。つまり、プラハ会合以降のボローニャ・プロセスと EU との関係は、アンビバレントな関係と特徴づけることができるだろう。

4-4. 小括

本章では、ボローニャ会合後に同プロセスにもたらされた変化を、「拡大」、「制度化」、「専門化」という 3 つの側面から整理し、ボローニャ・プロセスと EU との関係性についても検討してきた。

第 1 節で指摘したように、2000 年 3 月にボローニャ・プロセス発足の立役者であるアレグルが退陣し、EU においてリスボン戦略が策定されたことを 1 つの契機として、ボローニャ・プロセス最初期を特徴づける EU とのほとんど完全とも言える断絶状態は終わりを告げた。本稿では、これらの出来事をボローニャ・プロセスの転機ととらえたが、ボローニャ・プロセスと EU の接近を後押しした要因は他にもある。例えば、第 3 章で示したフランスを中心とする大国によるイニシアティブに反発した小国が、欧州委員会の参加に対して肯定的立場をとっていたことも、その 1 つである。また、同じ高等教育分野を対象として、ヨーロッパという地理的領域において活動する EU と完全に無関係でいることは非現実的であり、両者の接近は必然的帰結でもあったと考えられる。したがって、アレグルの退陣とリスボン戦略の策定は、それ以前からすでに存在した傾向を促進するきっかけであったと言えよう。

では、これ以降、ボローニャ・プロセスにはどのような変化が見られたのか。第 2 節で述べたように、第 1 のキーワードは「拡大」であった。そこから明らかになったのは、ボローニャ・プロセスが、参加国、参加アクター、そして取り扱う政策領域というすべての点において漸進的に拡大を続け、高等教育に携わるあらゆるアクターが、高等教育に関わるあらゆるテーマについて議論し合う汎ヨーロッパ的な政策フォーラムとしての性質を有するようになったということである。

次に、第 2 のキーワードは「制度化」である。ボローニャ・プロセスは、その発足時には運営に関する具体的規定をもたなかったが、次第にそのフォローアップのための組織やメンバーシップに関する規定を整備し、合意された目標の達成状況を評価するための仕組みを公式に整備していった。当初は EU の教育・訓練関連プログラムへの参加資格にもとづいていたメンバーシップ規定が、のちに欧州審議会の欧州文化協定締結国を対象とすることに改められた例が示すように、制度化にあたっては、EU の制度を参照しながらも、試行錯誤を繰り返す中で、EU とは異なる独自のあり方が模索されたことが分かる。

そして、第 3 のキーワードは「専門化」であった。そこで指摘したのは、とりわけベル

リン会合の頃から、ボローニャ・プロセスにおける議論が次第に専門性を高め、E4 グループに代表される高等教育に関する専門知識をもつステークホルダー組織の役割の増大が見られたということである。第 3 章で述べたように、ボローニャ・プロセスは、その発足段階においては、国家のイニシアティブと政治色の強さによって特徴づけられたが、時とともに専門的かつ技術的な性格が高まり、国家の存在感は相対的に低下していった。本稿では、それを、ボローニャ・プロセスの専門化、あるいは脱政治化と呼んでいる。

ただし、こうした専門化と脱政治化の下でも、プロセスの方向性を定めるような政治的判断が必要となる場合、そしてナショナルなレベルでの実施に関しては、国家が依然として中心的役割を担うことを忘れてはならない。他方、技術的・専門的性格の強い領域においては、非国家主体のステークホルダー組織が中心的役割を担うようになり、国家とこうしたステークホルダー組織のあいだに役割分担が生じている。加えて、ボローニャ・プロセスにおける決定は、国家とステークホルダー組織の協議にもとづくコンセンサスを前提としており、両者のあいだには協調関係が存在している。このような役割分担と協調関係の上に、ボローニャ・プロセスの「専門化」が成り立っているのである。

これら 3 つの側面に渡る変化を明らかにしたのち、第 3 節では、ボローニャ・プロセスと EU との関係性について考察を行った。本節冒頭でも述べたように、当初、欧州委員会を排除し、EU との関わりを否定する中で開始したボローニャ・プロセスは、プラハ会合以降、アクター、資金、制度の各側面において次第に EU との関係を深めていった。しかしながら、ボローニャ・プロセスと EU の接近は不可逆的に進行するものではない。両者は統合されることなく独立した枠組みとしてありつづけ、その中で、ボローニャ・プロセスは、EU とは異なる独自のあり方を模索し、確立していく。それを典型的に示すのが、先にも挙げたメンバーシップ規定であり、EU 加盟国を大きく上回る数の国々が参加することによる汎ヨーロッパ的性格は、ボローニャ・プロセスを EU から差異化する特質となっている。

また、本章を通じて指摘できる重要な点として、このような変化を経てもなお、ボローニャ・プロセスは、その発足当初の政府間主義的性質を本質的には維持したということが挙げられる。たしかに、プラハ会合以降、欧州委員会がフォローアップ組織の正式なメンバーとなるなど、ボローニャ・プロセス発足段階を特徴づける純粋な政府間主義は覆されたかに見える。しかしながら、ボローニャ・プロセスにおける欧州委員会の役割は、EU と比べてもきわめて制限される。第 2 章で見たように、EU の枠組みにおいては、最終的

な決定権は加盟国を代表する教育閣僚理事会にあるとはいえ、欧州委員会は、コミュニケーションという形で EU の活動を提案することができた。一方、ボローニャ・プロセスの枠組みにおいては、欧州委員会は、フォローアップ組織に参加し、その枠組みでの取組みに財政支援を行うが、表立ってその活動を提案することはないのである。

したがって、とりわけプラハ会合以降、欧州委員会がフォローアップ組織に参加し、EU との接近が見られたものの、その中でも、ボローニャ・プロセスは、EU とは異なる汎ヨーロッパ的かつ本質的には政府間主義的な協力枠組みとしての独自のあり方を模索し、確立した。第 3 節では、プラハ会合以降のボローニャ・プロセスと EU の関係をアンビバレントな関係と位置づけたが、それは、ボローニャ・プロセスが、EU の枠組みにおける経験にもとづいて制度化を進め、欧州委員会を通じて EU の資源を取り入れながらも、こうした EU とは異なる独自のあり方を維持したことによって生じたと言うことができるだろう。

このように、ボローニャ・プロセスが EU とは異なる汎ヨーロッパ的かつ政府間主義的な協力枠組みとして確立したことにより、高等教育分野におけるヨーロッパ統合は、EU とボローニャ・プロセスという性質を異にする枠組みが並存し、互いに絡み合う中で展開することになった。次の第 5 章で論じる「U-マルチランク」創設に向けたイニシアティブは、こうした状況下で生まれるのである。

第 5 章　「U-マルチランク」創設をめぐるフランスのイニシアティブ

本稿で取り上げる 2 つ目の事例は、ヨーロッパ独自の国際大学ランキングである「U-マルチランク」の創設である。多元的かつユーザー主導を原則とするこのまったく新しいランキングは、国際大学ランキングの世界的な台頭の下、フランスのイニシアティブを契機として開発された。第 5 章では、この「U-マルチランク」を事例として、その創設に至る過程において、フランスがどのように関与したのかを実証的に解明するとともに、その背景にある政策意図を、内容面と協力手法面からそれぞれ考察していく。

5-1. 国際大学ランキングの台頭とフランスの高等教育政策

5-1-1. 国際大学ランキングの台頭

2003 年 6 月、フランスを含む世界の高等教育政策に衝撃を与える出来事が生じた。中国の上海交通大学による世界大学学術ランキング（Academic Ranking of World Universities: ARWU）が初めて公表されたのである。これは、中国国内の大学の国際的地位を明らかにするために考案されたもので、ノーベル賞やフィールズ賞の受賞者数、『ネイチャー』誌および『サイエンス』誌に発表された論文数など、6 つの指標にもとづいて世界の大学を総合的に評価し、上位 500 校をウェブサイト上で公表している[236]。学問領域別あるいは国・地域別の大学ランキングはそれまでにも存在したが、世界中の大学を総合的に評価・格付けした国際的影響力をもつランキングとしては、ARWU がほとんど最初のものと言ってよい[237]。そして、ARWU の公表開始に引きつづいて、2000 年代には、同種の国際大学ランキングが相次いで創設され、国際大学ランキング・ブームとも呼べる状況が生まれた。これらの中でも、イギリスの高等教育専門誌『タイムズ・ハイアー・エデュケーション・サプ

---

236 About Academic Ranking of World Universities
(URL: http://www.shanghairanking.com/aboutarwu.html, accessed on 10 February 2014).
なお、ARWU の評価指標については、105 頁の【表 5】に示している。

237 世界大学ランキングの先駆として、1967 年にアメリカで出版が始まった『ゴーマン・レポート（Gourman Report）』を挙げることができる。これは、アメリカ国内および世界の主要大学を格付けしたランキングであるが、データの出典や評価の根拠が明示されず、信頼性に欠けると見なされてきた。以上については、譚玉洋「大学ランキングの変遷」、名古屋大学大学院教育発達科学研究科教育科学専攻『教育論叢』第 54 号（2011 年）、14 頁を参照。

リメント（Times Higher Education Supplement : THES）』によるランキング（2004 年創設）[238]や、アメリカの『ニューズウィーク（Newsweek）』誌によるランキング（2006 年創設）は、特によく知られている。

このような国際大学ランキングの急速な普及は、第 3 章でも触れた高等教育の国際化を背景としている。学生や教員、研究者の国境を越えたモビリティが高まり、優れた高度人材をめぐる国際競争が激化するに伴い、世界の高等教育機関の質に対する評価を容易に比較参照できる情報が求められるようになったのである。これらのランキングに対しては指標の適切性など評価手法に多くの批判が寄せられる一方、メディアを通じた注目度は高く、その社会的影響力の大きさは否定できない。そのため、各国および各高等教育機関は、否応なく世界大学ランキングの結果を注視することになり、高等教育政策にも少なからず影響を及ぼすに至っている。

フランスにおいても、国際大学ランキングの結果は、メディアで大々的に報じられ、社会的関心の的となってきた。とりわけ、こうした国際大学ランキングにおけるフランスの高等教育機関のパフォーマンスの低さは、結果が公表されるたびに大きな議論を呼んでいる。たとえば、2003 年の ARWU において、フランスの高等教育機関で最上位に評価されたパリ第 6 大学は第 65 位であり、上位 100 位以内にランクインしたのは、同大学を含めてわずか 2 校のみであった[239]。翌 2004 年以降、フランスの高等教育機関に対する評価はやや改善するものの、ランキングの上位は、圧倒的に英米の大学によって独占されつづけ、上位 10 位以内に至っては、公表開始から 2015 年までこれら 2 カ国の大学しかランクインしていない[240]（【表 4】参照）。

---

[238] 『THES』は、現在は『タイムズ・ハイアー・エデュケーション（Times Higher Education: THE）』と改称している。

[239] Academic Ranking of World Universities 2003
(URL: http://www.shanghairanking.com/ARWU2003.html, accessed on 10 February 2014). もう 1 校は、第 72 位のパリ第 11 大学である。
なお、フランスにおいては、数ある国際大学ランキングの中でも、とりわけ ARWU への注目が高い。この点に関しては、Harfi, Mohamed et Mathieu, Claude, « Classement de Shanghai et image internationale des universités : quels enjeux pour la France ? », *Horizons stratégiques*, n°2, 2006, pp.102 も参照のこと。

[240] 2004 年に ARWU 上位 100 位以内にランクインしたフランスの高等教育機関は、パリ第 6 大学（第 41 位）、パリ第 11 大学（第 48 位）、ストラスブール大学（第 82 位）、パリ高等師範学校（第 85 位）の 4 校であった。Academic Ranking of World Universities 2004 (URL : http://www.shanghairanking.com/ARWU2004.html, accessed on 12 February 2014)を参照。

【表 4】ARWU の 100 位以内にランクインした高等教育機関数の国際比較

	フランス	アメリカ	イギリス	ドイツ
2003 年[241]	2	58	9	5
2004 年[242]	4	51	11	7
2005 年[243]	4	53	11	5
2006 年[244]	4	54	11	5
2007 年[245]	4	54	11	6
2008 年[246]	3	54	11	6
2009 年[247]	3	55	11	5
2010 年[248]	3	54	11	5

このような状況に対してはまず、既存の国際大学ランキングが用いる評価手法に対する批判が存在する[249]。この点に関しては、フランスの高等教育・研究システムの特質との関わりから、後により詳細に検討を行うが、とりわけ【表 5】に示した ARWU の評価指標は、精密化学分野の研究業績にもとづく量的指標への偏重が見られるだけでなく、『ネイチャー』誌や『サイエンス』誌といった英米の学術雑誌に掲載された論文数を過大評価していることから、その正当性がしばしば問題視されている。

---

241 Academic Ranking of World Universities 2003
(URL: http://www.shanghairanking.com/ARWU2003.html, accessed 18 November 2016).

242 Academic Ranking of World Universities 2004
(URL: http://www.shanghairanking.com/ARWU2004.html, accessed 18 November 2016).

243 Academic Ranking of World Universities 2005,
(URL: http://www.shanghairanking.com/ARWU2005.html, accessed 18 November 2016).

244 Academic Ranking of World Universities 2006,
(URL: http://www.shanghairanking.com/ARWU2006.html, accessed 18 November 2016).

245 Academic Ranking of World Universities 2007
(URL: http://www.shanghairanking.com/ARWU2007.html, accessed 18 November 2016).

246 Academic Ranking of World Universities 2008
(URL: http://www.shanghairanking.com/ARWU2008.html, accessed 18 November 2016).

247 Academic Ranking of World Universities 2009
(URL: http://www.shanghairanking.com/ARWU2009.html, accessed 18 November 2016).

248 Academic Ranking of World Universities 2010
(URL: http://www.shanghairanking.com/ARWU2010.html, accessed 18 November 2016).

249 « Universités : les Etats-Unis dominent encore le classement de Shanghaï », *Le Monde.fr*, le 15 août 2013
(URL : http://www.lemonde.fr/education/article/2013/08/15/les-universites-americaines-regnent-toujours-sur-le-classement-de-shanghai_3461753_1473685.html, consulté le 12 février 2014).

【表 5】上海交通大学による世界大学学術ランキング（ARWU）の評価指標[250]

基準	指標	配分
教育の質	ノーベル賞・フィールズ賞を受賞した卒業生数	10%
教員の質	ノーベル賞・フィールズ賞を受賞した教員数	20%
研究業績	21 の学問分野において引用率の高い研究者の数	20%
	『ネイチャー』誌・『サイエンス』誌に発表された論文数	20%
	Science Citation Index-expanded と Social Science Citation Index に掲載されている論文数	20%
1 人あたりの業績	1 人あたりの学術的業績	10%

しかしながら、こうした評価手法に対する批判の一方で、国際大学ランキングの結果は、メディアを通じたその社会的影響力ゆえに、政治的議論の場においても無視できない存在となっている。例えば、2005 年に提出された、フランスにおける留学生受入れに関する元老院の報告書は、同国の大学の国際的魅力の乏しさを示すものとして、2005 年の ARWU の結果を引用している。そこでは、ARWU の評価指標の妥当性に疑問を呈しながらも、上位 500 位以内にランクインしたフランスの大学が 22 校のみであった事実に触れ、留学生の大学選択への影響を考慮すべきだとしている[251]。実際のところ、留学生の大学選択は、自国からの距離やその国や街に対するイメージ、あるいは気候や治安、生活費までをも含むきわめて多様で複雑な要因が絡み合った結果としてなされるのであり、必ずしも国際大学ランキングにおける地位が決定要因になるとは限らない。しかし、この報告書が示すとおり、この頃からフランスの政治的議論の場において、国際大学ランキングにおける同国の高等教育機関の不振への懸念が増大していく。

国際大学ランキングに対する政治的関心は、2007 年 5 月に新たに共和国大統領となったニコラ・サルコジ（Nicolas Sarkozy）のもとで、さらなる高まりを見せる。サルコジ大統

[250] Academic Ranking of World Universities, Methodology (URL: http://www.shanghairanking.com/ARWU-Methodology-2003.html#2, accessed 14 November 2016).

[251] *Rapport d'information N° 446 fait au nom de la commission des Affaires étrangères, de la défense et des forces armées sur l'accueil des étudiants étrangers en France*, Par Mme Monique Cerisier-ben Guiga et M. Jacques Blanc, Sénat, session ordinaire de 2004-2005, Annexe au procès-verbal de la séance du 30 juin 2005, p.7.

領は、就任早々の2007年7月5日付の高等教育・研究担当大臣ヴァレリー・ペクレス（Valérie Pécresse）宛の書簡で、各種国際大学ランキングにおけるフランスの高等教育機関の地位向上を求め、少なくとも上位20位以内に2校、上位100位以内に10校をランクインさせることを具体的な数値目標として掲げた[252]。

また、このような状況を受けて、2008年7月には、高等教育におけるランキングをめぐる問題に特化した報告書が、元老院に提出された[253]。この報告書においては、「多くの人々の期待に応えうる、透明性をもつ評価の一形態」として、大学ランキングへの「熱狂」が生じていると指摘されている[254]。報告書は、とりわけARWUに焦点を当て、それらの結果を詳細に分析することによって、高いパフォーマンスを示す国々に共通する特質を抽出し、高等教育予算の増額や大学の自律性のさらなる拡大、大学評価と予算配分の連結など、フランスの大学の地位向上のための施策を提案している[255]。報告書では、研究分野での業績に偏った評価や大学の規模という要素の軽視等、大学ランキングが依拠する手法の限界と問題点が認識されながらも、こうしたランキングの存在は、高等教育に携わるアクターが考慮に入れるべき不可避の現実ととらえられているのである[256]。実際、フランス国内の106の高等教育機関の執行部を対象として報告者が行ったアンケート調査においては、回答のあった79校のうち71パーセントがARWUのランキングを「有用である」と見なし、61パーセントが ARWU における順位の向上を明白な目標として掲げていると答えている（【図2】および【図3】参照）[257]。

---

[252] Lettre de mission de M. Nicolas Sarkozy, Président de la République, adressée à Mme Valérie Pécresse, ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche, sur les priorités en matière d'enseignement supérieur et de recherche, le 5 juillet 2007 (URL : http://discours.vie-publique.fr/notices/077002458.html, consulté le 14 février 2014).

[253] *Rapport d'information N° 442 fait au nom de la délégation du Sénat pour la Planification (I) sur le défi des classements dans l'enseignement supérieur*, Par M. Joël Bourdin, Sénat, session extraordinaire de 2007-2008, Annexe au procès-verbal de la séance du 2 juillet 2008.

[254] *Ibid.*, p.9.

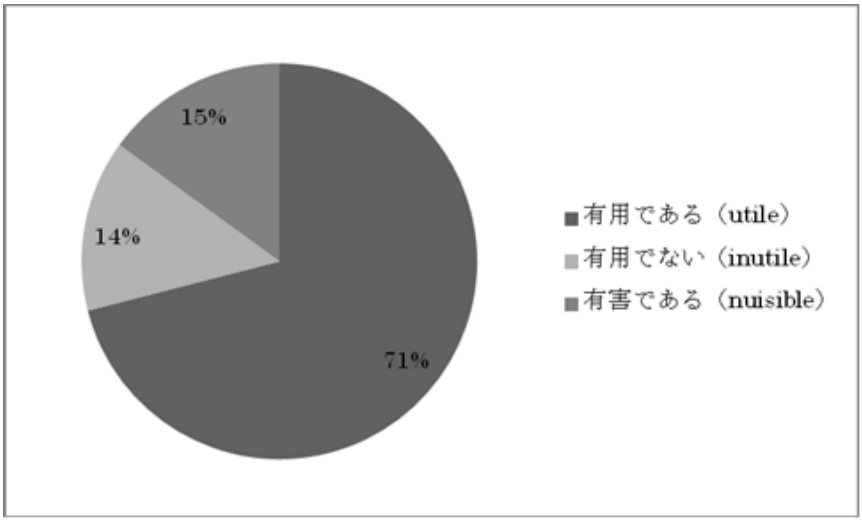
[255] *Ibid.*, pp.46-60.

[256] *Ibid.*, pp.60-62.

[257] *Ibid.*, Annexe 1, pp.97-99. なお、調査対象となった高等教育機関は、大学84校およびグランゼコール22校である。

【図 2】フランスの高等教育機関執行部に対するアンケート調査結果①

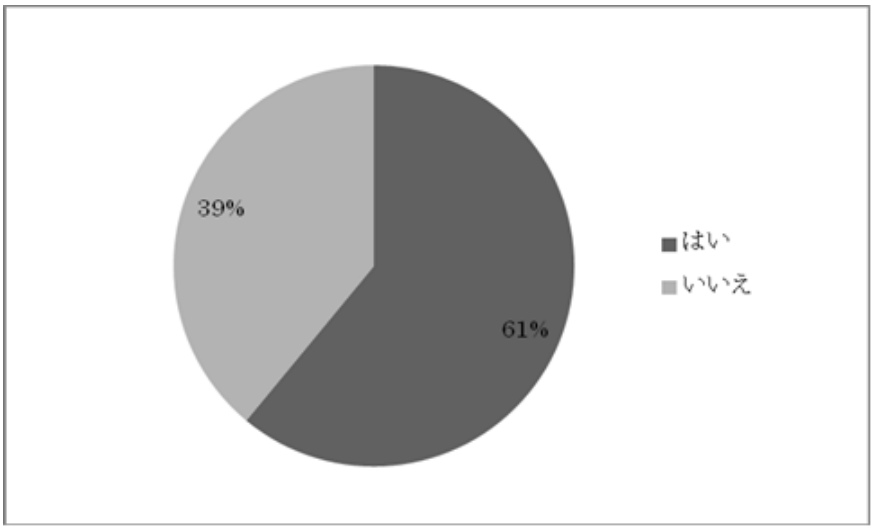
—ARWU の有用性に関する全般的見解[258]



〔Source: *Rapport d'information N° 442*, Annexe 1, p.97〕

【図 3】フランスの高等教育機関執行部に対するアンケート調査結果②

—ARWU における順位向上を明白な目標としているか？[259]



〔Source: *Rapport d'information N° 442*, Annexe 1, p.98〕

[258] 質問は、「上海ランキング（訳注：ARWU）の有用性についての全般的見解はどれか（Quelle est votre opinion generale sur l'utilite du classement de Shanghai ?）」というものである。

[259] 質問は、「上海ランキングにおける順位を向上させることを明白な目標にしているか（Avez-vous pour objectif explicite d'ameliorer votre rang dans le classement de Shanghai ?）」というものである。

このように、国際大学ランキングの台頭は、フランスでは、メディアを通じて社会的関心を集めただけでなく、政府および高等教育機関の執行部のレベルにおいても高い関心を呼んだ。こうしたランキングは、すでに述べたように方法論的な問題を抱えながらも、インターネットというグローバルなメディアを介して各国の高等教育機関の国際的地位を白日の下に晒すため、国家間および高等教育機関間の競争を激化させた。こうした状況の中で、とりわけサルコジ政権のもとでは、国際大学ランキングの評価手法への批判がなされる一方で、政府の最高レベルおよび高等教育機関レベルの双方において、そこでの地位向上が政策課題として大々的に議論されるまでになる。本章で取り上げるヨーロッパ版国際大学ランキング創設のイニシアティブは、このような問題関心から生じたものであるが、その考察に入る前提として、国際大学ランキングにおける地位向上という観点から、フランスの高等教育政策を概観しておきたい。

5-1-2. 国際大学ランキングにおける地位向上のためのフランスの政策

それでは、国際大学ランキングにおける地位向上のため、フランス国内においては、具体的にどのような高等教育政策がとられたのだろうか。サルコジ大統領が、就任早々の2007年7月に、高等教育・研究担当大臣であるペクレスに対し、各種国際大学ランキングにおけるフランスの高等教育機関の地位向上を求め、少なくとも上位20位以内に2校、上位100位以内に10校をランクインさせることを具体的な数値目標として指示したことはすでに述べた。しかしながら、国際大学ランキングにおける地位向上は、サルコジ政権下で明示的にプライオリティの1つに位置づけられたとはいえ、それ以前からすでにフランスの高等教育政策の関心事となっていた。

ここで、具体的な政策についての議論に移る前に、国際大学ランキングにおけるフランスの高等教育機関の不振の原因がどこにあり、それを克服するためにはいかなる解決策が必要だと考えられていたのかをまず明らかにしたい。フランスにおいて、既存の国際大学ランキングで自国の高等教育機関が高い評価を得られない原因としてしばしば言及されるのは、その評価手法と同国固有の高等教育・研究システムの不整合性である。ここで、フランス固有の高等教育・研究システムの特質として挙げられるのは、次の2点である。すなわち、第一に、学問分野による大学の細分化とその結果としての大学の規模の小ささ、第二に、大学・グランゼコール・国立研究機関という3つの異なる高等教育・研究機関の

並存である。例えば、2008 年 11 月、ペクレス高等教育・研究大臣は、国民議会において次のように述べている。

「毎年、われわれは、それらが作成される際に依拠した基準を批判しています。わが国の大学はどちらかといえば小規模であるにもかかわらず、それらは主として規模にもとづいており、またわが国のグランゼコールを組み入れていないため、当然のことです。さらに、それらは、とりわけ研究を考慮に入れていますが、フランスでは、研究は、大学だけでなく、研究機関においても行われています。最後に、それらは、わが国の教育の質を考慮に入れていません[260]」

これは、既存の国際大学ランキングの評価基準を批判した発言であるが、そこでは、上述したフランスの高等教育・研究システムの 2 つの特質への言及が見られる。そして、この発言からは、既存の国際大学ランキングの評価基準が、それらフランスの高等教育システムの特質を考慮したものではないことを問題視していることが分かる。すなわち、すでに見た ARWU の評価指標に典型的に示されるように、既存の国際大学ランキングは、研究志向の総合大学を高く評価するものであり、学問分野によって大学が細分化され、大学・グランゼコール・国立研究機関が並存し、主要な研究業績が高等教育機関の外部で生み出されるフランスの高等教育・研究システムとはそぐわない。つまり、これらフランスの高等教育・研究システムを 2 つの特質は、既存の国際大学ランキングの評価基準の下において不利な条件として働くものと考えられているのである。以下、これら 2 つの特質のそれぞれについて具体的に見ていこう。

まず、第一の学問分野による大学の細分化とその結果としての大学の規模の小ささという点についてであるが、これは、1960 年代末以来、フランスの高等教育システムを特徴づけてきた性質である。第 2 章でも触れたが、1968 年に制定された高等教育基本法（エドガー・フォール法）は、旧来の学部を解体し、新たに「教育・研究単位（UER）」を設置した。それ以前は、数県から成る広域の教育行政単位である大学区に 1 つの大学が置かれていたが、これにより大学の規模は縮小し、1 つの大学区に複数の大学が並存するようになった[261]。

---

[260] *Journal officiel de la République française. Débats parlementaires, Assemblée nationale, Compte rendu intégral*, 2e séance du mardi 18 novembre 2008, p.7477.

[261] 夏目達也「フランスにおける大学ガバナンス改革と大学執行部向け研修」『名古屋高等教育研究』第 12 号（2012 年）、113 頁。

例えば、後述するストラスブール大学の場合、2009 年に再統合されるまで、学問領域ごとに、自然科学系のストラスブール第一大学（ルイ・パストゥール大学）、人文科学系のストラスブール第二大学（マルク・ブロック大学）、社会科学を中心とするストラスブール第三大学（ロベール・シューマン大学）という 3 つの大学に分かれていたのである。

このように大学が細分化された状況は、先のペクレスの発言にも見られるように、国際大学ランキングが台頭する中、フランスの大学を不利な立場に追い込んでいるとしばしば考えられてきた。先に挙げた国際大学ランキングに関する 2008 年 7 月の元老院の報告書内でも、既存の国際大学ランキングにおいては大規模な総合大学が有利であるとして、フランス国内に 85 もの大学（当時）が存在することを「ヨーロッパにおいて他に例を見ない状況」だと述べるとともに、「規模の効果はわが国にとって不利である」との指摘が見られる[262]。規模の小さな大学は、研究業績の指標に含まれる論文数や引用数などにおいて必然的に劣勢に立たされるからである。そのため、同報告書においては、フランスの高等教育・研究システムの細分化が「臨界規模を達成し、国際的なレベルにおける最先端の研究にとって有利な学際的環境を生み出すのを妨げているように思われる」として、「わが国の機関の規模に由来する影響を相対化しなければならない」と論じている[263]。

次に、第二の大学・グランゼコール・国立研究機関という 3 つの異なる機関の並存についてであるが、このうちフランスの高等教育システムが、大学とグランゼコールから成る二元性を特徴としていることはすでに第 3 章で述べた。さらに、既存の国際大学ランキングの評価手法との関わりでは、国立研究機関の存在も重要である。というのも、【表 5】に示した評価指標からも分かるように、とりわけ ARWU のような既存のランキングは、高等教育機関の評価にあたってその研究業績に比重を置いているからである。しかしながら、フランスにおいて、先端的な学術研究は、しばしば大学外部の国立研究機関で行われている。すなわち、国立科学研究センター（Centre national de la recherche scientifique: CNRS）や国立保健医学研究機構（Institut national de la santé et de la recherche médicale: INSERM）といった機関である。このうち、例えば CNRS は、生物学、化学、環境科学、人文・社会科学など多岐に渡る学問分野において研究を行っており、2018 年時点で国内外に 1,143 もの研究ユニットが存在することからも分かるように、きわめて大規模な国立研究機関である[264]。

---

[262] *Rapport d'information N° 442*, p.72.
[263] *Ibid.*, p.73.
[264] CNRS (URL: http://www.cnrs.fr/fr/le-cnrs, consulté le 18 août 2018).

これら国立研究機関と大学とのあいだには共同研究ユニットが設置されているが、研究者が研究成果に大学名を記さない場合もあるため、ランキングにおいて大学の研究業績が過小評価される傾向にあるという問題が指摘されている[265]。このように、とりわけ研究業績を重視する既存の国際大学ランキングにおいて、大学と国立研究機関が並存する状況は、フランスの大学の評価にとって不利な条件となると考えられているのである。

さらに、大学と国立研究機関の並存だけでなく、グランゼコールというフランス独自の高等教育システムの存在もまた、既存の国際大学ランキングの評価においては不利な条件として働く。フランスにおいてエリート教育を行うと言われるグランゼコールは、大学とは異なり高度専門職業人の養成を担うことから、アカデミックな研究を使命としていない。そのため、グランゼコールは、フランスにおいて高い社会的評価を得ているにもかかわらず、とりわけ ARWU のような研究業績によって高等教育機関を格付けする既存の国際大学ランキングにおいては、優れた評価を得られないのである。また、グランゼコールは相対的に小規模であることから、前述した「規模の効果」の影響も受けるため、なおさらその立場は不利である。実際、ARWU の結果を見てみると、100 位以内にランクインしているグランゼコールは ENS のみであり、その順位も、最高で 67 位（2014 年）にとふるわない[266]。また、例えばフランス国内ではきわめて高い評価を得ているエコール・ポリテクニークは、2003 年から 2010 年まで 201 位以下、2011 年以降は 301 位以下と控えめな結果にとどまっている[267]。これについては、サルコジも、大統領就任前年 2006 年に刊行された著書において、「わが国の高等教育システムの花形であり、私たちがもっとも誇りに思っている学校であるエコール・ポリテクニークについては、第 203 位から第 300 位のあいだに位置している[268]」と述べるなど、政治レベルにおいても高い関心が寄せられていた。

以上、ここまで、学問分野による大学の細分化と大学の規模の小ささおよび大学・グランゼコール・国立研究機関の並存という、フランスの高等教育・研究システムがもつ 2 つ

---

[265] 学問領域によって異なるが、フランスの論文のうち 3 分の 2（67.5%）にしか、大学名が記されていないという。以上の点については、*Rapport d'information N° 442*, p.72 を参照。

[266] Academic Ranking of World Universities, Ecole Normale Superieure – Paris (URL: http://www.shanghairanking.com/World-University-Rankings/Ecole-Normale-Superieure---Paris.html, accessed on 18 August 2018)

[267] Academic Ranking of World Universities, Ecole Polytechnique (URL: http://www.shanghairanking.com/ja/World-University-Rankings/Ecole-Polytechnique.html, accessed on 18 August 2018).

[268] Sarkozy, Nicolas, *Témoignage*, Paris, 2006, pp.134-135.

の特質について、国際大学ランキングの評価手法との関わりから見てきた。これらはいずれもフランスの高等教育・研究システムを特徴づける固有の性質であるが、英米型の研究志向の大規模な総合大学を高く評価する既存のランキングの評価手法にはそぐわない。したがって、フランスにおいては、同国固有の高等教育・研究システムの特質が、既存のランキングの評価手法の下では不利な条件として働くと考えられているのである。

このように既存の国際大学ランキングの評価手法と固有の高等教育・研究システムの不整合性を問題視する中で、フランスはまず、自国の高等教育機関の地位向上のため、既存のランキングの評価手法に則った国内改革を行った。言い換えれば、それは、既存のランキングの評価手法に従い、フランスの高等教育・研究システムの特質を変化させようとするものである。具体的には、1960 年代以来、学問分野によって細分化された大学の再結集による規模の拡大とともに、国際大学ランキングから疎外されてきたグランゼコールと大学の接近が図られたのである。そこでもっとも注目すべき施策が、研究・高等教育拠点（pôles de recherche et d'enseignement supérieur: PRES）の設置である。

PRES は、地理的に近接する高等教育・研究機関の連携枠組みであり、フランスの高等教育・研究システムの知名度と魅力の強化を目的として、2006 年 4 月 18 日制定の「計画・研究基本法（loi d'orientation de programme et de recherche）」によって設置された。フランスにおいて、こうした高等教育・研究機関の連携を促進する取組みは PRES が最初のものではなく、1990 年に生まれた欧州大学拠点（pôle universitaire européen: PUE）という同様の取組みが存在した。しかし、それが広範な支持を得られず乏しい成果に終わったことから、その経験を活かしつつ、2004 年に CPU が発表した多様な連携・協働の形態とその統治のあり方についての提案を大幅に取り入れて成立したのが PRES である[269]。国民教育・高等教育・研究省の報道資料において、PRES の設置は、高等教育・研究機関が「活動を地域で連合させ、国際的な理解可能性にとって必要不可欠な基準である臨界規模を獲得することを可能にする」[270]と述べられているように、その狙いは、国際大学ランキングにおける

[269] 1991 年から 2001 年までの約 10 年間に設置された PUE は、わずか 11 拠点であった。大場淳「フランスにおける大学の連携と統合の推進―研究・高等教育拠点（PRES）を中心として」、広島大学高等教育研究開発センター戦略的研究プロジェクトシリーズⅧ『大学の多様化と機能別分化』（2012 年）、2-4 頁（オンライン版）。
（URL : http://home.hiroshima-u.ac.jp/oba/docs/student_participation(u&s524).pdf、2014 年 2 月 6 日ダウンロード）

[270] Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, « Les pôles de recherche et d'enseignement supérieur », dossier de presse, Paris, septembre 2006.

地位向上を含む、フランスの高等教育機関の国際的なプレゼンス拡大にある。こうした狙いは、計画・研究基本法制定の翌年、2007 年 9 月に提出された国民教育研究行政監査総局（Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche: IGAENR）による PRES 実施に関する報告書からも明らかである。同報告書は、PRES によって期待される効果の一例として、具体的に、学術的出版物への署名の単一化による ARWU におけるフランスの大学の順位の向上を挙げるとともに[271]、ARWU が異論の余地のあるものだとしながらも、それが大学間の連携を促進し、フランスの大学の細分化による不都合を意識させる役割をもったことを指摘している[272]。すなわち、PRES は、地理的に近接した複数の高等教育・研究機関を連携させて一つの大規模な連合体を形成することによって、従来、学問分野によって細分化された大学を再結集するとともに、国際大学ランキングから疎外されてきたグランゼコールと大学の接近を図り、既存のランキングにおける不利な条件を克服しようとする試みだったのである。

PRES の設置は、高等教育・研究機関の合意にもとづくが、政府は、主として PRES を対象とした財政支援策を打ち出すことによってそれを誘導した[273]。中でも、もっとも大規模かつ重要な施策が、キャンパス計画（Opération Campus）である。これは、2007 年 11 月 29 日にサルコジ大統領によって大々的に発表されたもので、フランス最大の電力会社であるフランス電力（Électricité de France : EDF）の株式の 3 パーセントを売却することによって得られる資金を用いて国内の高等教育機関の施設整備を行う計画であり、公募で選ばれた限られた数のキャンパスに対して 50 億ユーロもの予算が投入されることになった[274]。その目的は、施設の老朽化に対処するとともに、魅力あるキャンパスを生み出すことにより国際的認知度の向上を図ることにあり、公募にあたっては大学間の連携が推奨された[275]。実際、キャンパス計画では、2008 年のあいだに第一次選考で 6 つのキャンパス、第二次選

---

[271] Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche (IGAENR), *La mise en place des pôles de recherche et d'enseignement supérieur (PRES)*, Rapport à madame la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Paris, septembre 2007, p.1.

[272] *Ibid.,* p.4.

[273] 大場「フランスにおける大学の連携と統合の推進」、8 頁（オンライン版）。

[274] « 3 % du capital d'EDF seront affectés aux campus et logements étudiants », *Le Monde.fr*, le 30 novembre 2007 (URL : https://www.lemonde.fr/politique/article/2007/11/30/3-du-capital-d-edf-seront-affectes-aux-campus-et-logements-etudiants_984478_823448.html, consulté le 20 août 2018).

[275] Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, « Opération Campus », Paris, 24 avril 2008, pp.2-4 ; 大場「フランスにおける大学の連携と統合の推進」、8 頁（オンライン版）。

考で 4 キャンパスがそれぞれ選定され、さらに政府の経済再生計画の一環で 2 つのキャンパスが追加され、合計 12 のキャンパスの施設整備計画が採択されたが、そのうち 5 つの計画の申請者は PRES（または PRES と他地区の大学の共同）であった。また、残る 7 つの計画も、個々の大学ではなく連携した複数の高等教育・研究機関によって申請されたもので、すでに統合が決定していたストラスブール大学を除くすべてで、のちに PRES の設置に至っている[276]。このことからも、キャンパス計画が PRES の設置を後押ししたことが分かる。

このように、国際的な認知度を高めるため、PRES という形で地理的に近接した高等教育・研究機関の連携が進められ、キャンパス計画を通じてその誘導が図られる一方、先に挙げたストラスブール大学の事例が示すように、同様の取組みは、大学統合という形をとることもあった。しかし、PRES の場合とは異なり、大学統合は、政府ではなく大学執行部が自らイニシアティブをとって進められた。その最初の事例がストラスブール大学である。1971 年以来、学問領域ごとに分かれていたストラスブール第一大学から第三大学までの 3 つの大学は、2006 年 9 月から統合に向けた協議を始め、2009 年 1 月 1 日に再統合された 1 つのストラスブール大学が誕生した[277]。このような大学統合の動きに対して、政府の高等教育総局は、当時、統合に拠らない高等教育・研究機関の連携枠組みである PRES の設置を推進していたことから、むしろ消極姿勢をとっていた[278]。また、大学のみを結集させる大学統合は、PRES が目指す大学とグランゼコールの接近と矛盾すると思われたことも指摘されている[279]。しかしながら、PRES の中には、最終的な統合を前提とした「統合前の PRES（PRES pré-fusionnel）」と呼ばれるものもあり、2012 年に統合されたエクス=マルセイユ大学およびロレーヌ大学の事例に見られるように、PRES の設置がのちに大学統合につながった場合もある[280]。いずれにせよ、こうした高等教育機関が自らイニシアティブをとった大学統合に関しても、国際的な認知度を高めるという狙いが表明されており[281]、PRES と同様の問題関心が窺える。

---

[276] 大場「フランスにおける大学の連携と統合の推進」、8 頁。
[277] Université de Strasbourg, « Histoire de l'Université de Strasbourg », Strasbourg, p.3. (URL : https://www.unistra.fr/fileadmin/upload/unistra/documentation/historique_uds.pdf, consulté le 21 août 2018)
[278] IGAENR, *La mise en place des pôles de recherche et d'enseignement supérieu*, pp.5 and 8.
[279] *Ibid.*, p.5.
[280] *Ibid.*
[281] « Une université unique », Université de Strasbourg (URL : https://www.unistra.fr/index.php?id=19527, consulté le 21 août 2018).

以上、ここまで国際大学ランキングにおける地位向上のためのフランスの政策を概観してきたが、それらを貫くのは、既存の国際大学ランキングの評価手法に則して、国内の高等教育・研究システムを変革しようという方向性である。前述のように、フランスにおいては、既存の国際大学ランキングの評価手法は、大規模な総合大学にとって有利であり、学問領域によって細分化され、規模の小さなフランスの大学は不利になると考えられた。加えて、とりわけ ARWU のようなランキングの評価手法では、優れた研究業績をもつ高等教育機関が高く評価されることから、大学・グランゼコール・国立研究機関に分かれたフランスの高等教育・研究システム、そしてアカデミックな研究ではなく高度専門職業人の養成を使命とするグランゼコールは劣勢に立たされると見なされた。そのため、国際大学ランキングにおける地位向上のためのフランスの政策は、主として、国内の複数の高等教育・研究機関を連携させることで規模を拡大し、個々の機関の研究業績を 1 つのラベルの下に集約しようとするものとなった。それによって、既存の国際大学ランキングで高く評価される英米型の研究志向の大規模な総合大学を疑似的に生み出し、フランスの高等教育機関の地位を高めようとしたのである。

しかしながら、このような政策は、国際大学ランキングにおける地位向上のためのフランスの戦略の言わばコインの片側でしかない。それをもっともよく示すのが、国民議会における 2008 年 11 月のペクレス高等教育・研究大臣の発言である。ペクレスは、国際大学ランキングの台頭とそこでのフランスの高等教育機関の劣勢に触れ、そうした状況に対処するための施策を説明して、以下のように述べている。

「こうした状況に直面して、フランスは、耐え忍ぶのを止めることを決め、2 つの方法で対抗することにしたのです。まず、わが国の大学とわが国の研究システムの改革を実施することによって、大学に自律性を与えることによって、大学をグローバルな可視性をもつ高等教育の大拠点に結集させることによって、そして、大学をわが国の研究システムの中心に位置づけることによってです。次いで、わが国の歴史、わが国の伝統、そしてわが国の教育システムがもつ主要な切り札を考慮に入れた、ヨーロッパの大学ランキングを共に作成するよう、フランスが議長国を務める下で、欧州委員会と EU 加盟 27 カ国の説得を試みなければなりませんでした[282]」

[282] *Journal officiel de la République française. Débats parlementaires, Assemblée nationale, Compte rendu intégral*, 2e séance du mardi 18 novembre 2008, p.7477.

この発言のうち、前半部は PRES の設置を含む国内改革を指しているが、後半部はそれとは真逆の戦略を意味している。すなわち、それは、ヨーロッパ・レベルにおいてフランスが自らイニシアティブをとり、新たな国際大学ランキングを創設するというものである。国内改革が、既存のランキングの評価手法に則ってフランスの高等教育・研究システムの改変を図るものだとすれば、このもう一つの戦略は、反対に、フランスの高等教育・研究システムの特質に合わせて、国際大学ランキングの評価手法そのものを改変しようとする試みととらえることができる。

このように自ら国際大学ランキングの評価手法を定める側のアクターになる必要性は、すでに何度か挙げた 2008 年 7 月の元老院の報告書でも述べられている。すなわち、前述のとおり、同報告書は、既存のランキングの評価手法がフランスの高等教育・研究システムの特質を考慮に入れておらず、それゆえ同国の高等教育機関が不利な条件の下に置かれていると主張していた。さらに、それだけでなく、同報告書では、アメリカの大学を高く評価する ARWU はさておき、THES のランキングではイギリスの大学が、オランダのライデン大学の科学技術研究センター（Centrum voor Wetenschap en Technologische Studies : CWTS）によるライデン・ランキングではオランダの大学がそれぞれより高く評価されるなど、既存のランキングの評価手法がその実施主体の所在国の高等教育機関にとって有利なものとなっていることが指摘されている[283]。これらから、同報告書は「ゲームのルール」すなわち国際大学ランキングにおける高等教育機関の評価手法を定義するアクターとなることを提言するのである[284]。

こうした「ゲームのルール」を定義する側のアクターになるという戦略は、2008 年下半期、EU とボローニャ・プロセスの議長国に就任したフランスのプライオリティの 1 つとして実行に移され、本章で扱う「U-マルチランク」として実現することになる。それは、1998 年にアレグルがソルボンヌ会合を開催し、ヨーロッパ諸国の高等教育システムの調和を提唱して以来の、高等教育分野におけるヨーロッパ・レベルでの協力に向けてフランスが政治的イニシアティブをとった代表的事例である。そこで、以下では、ヨーロッパ・レベルにおいて新たな国際大学ランキングを創設しようとするこの試みに焦点を当て、それがどのような議論を経ていかなる形で実現に至ったのか、その過程を実証的に明らかにするとともに、そこでのフランスの政策意図について考察を深めたい。

---

[283] *Rapport d'information N° 442*, p.53.
[284] *Ibid.*, p.73.

5-2. 「U-マルチランク」創設に見るフランスのイニシアティブ

ここからはまず、フランスがヨーロッパ・レベルにおいて新たな国際大学ランキング創設のイニシアティブをとり、それが「U-マルチランク」として実現するに至る過程を、入手可能な一次資料を用いて可能な限り明らかにしていく。

実際のところ、フランス政府内において、ヨーロッパ・レベルにおいて国際大学ランキングを創設するという計画がいつ、どのようにして持ち上がったのかを正確に知ることは困難である。ただ、サルコジ政権において高等教育・研究大臣を務めたペクレスは、遅くとも 2008 年 2 月には、ヨーロッパ・レベルにおいて新たな固有の国際大学ランキング創設に取り組む意向を公にしている。フィガロ紙電子版でのインタビューにおいて、ペクレスは、このようなランキングの創設が、同年下半期から始まる EU 議長国として取り組む事業の 1 つになると明言しているからである[285]。しかしながら、その前年の 2007 年 11 月には、一年後に EU 議長国としてのフランスのイニシアティブで開催される教育システムの国際比較に関する国際会議に向けて、学術委員会（Scientific Committee）が設置されていることから、この時点ですでにヨーロッパ・レベルにおける国際大学ランキング創設という計画が存在し、その実現に向けた具体的議論が開始していたことは間違いない[286]。この学術委員会における議論とその結果としてなされた提言が、のちに創設される「U-マルチランク」を基礎づけたため、以下、その構成と活動について詳しく見てみよう。

2007 年 11 月に設置された学術委員会は、2007 年から 2010 年までフランソワ・フィヨン（François Fillon）首相のもとで特別顧問（chargé de mission）を務めたジャン=マルク・モンテイユ（Jean-Marc Monteil）を議長とし、そこには、フランスの高等教育・研究省の担当者を含む国内外の専門家 12 名が集められた。具体的には、フランス国内からは、高等教育・研究省の評価・予測・実績局（Direction de l'Evaluation, de la Prospective et de la Performance : DEPP）と高等教育総局、CPU、質保証機関である研究高等教育評価機構

---

285 « Universités : Pécresse veut une évaluation européenne », Le Figaro.fr, 26 février 2008 (URL : http://www.lefigaro.fr/actualites/2008/02/26/01001-20080226ARTFIG00552-universites-pecresse-veutune-evaluation-europeenne-.php, consulté le 13 janvier 2016).

286 Filliatreau, Ghislaine, on behalf of the Scientific Committee for the Paris Conference, "Typology and Rankings for the European HEIs: Conclusions of the Scientific Committee", presentation slides, Conference on International Comparison of Education Systems: A European Model?, Paris, 14 November 2008.
(URL: http://cache.media.education.gouv.fr/file/PFUE/62/2/atelier2-session1-2-3-4-typologie-etablissements-superieur-paris-pfue_44622.pdf, downloaded on 24 June 2016), p.2.

（Agence d'Evaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur : AERES）、科学技術観測所（Observatoire des Sciences et Techniques : OST）、トゥールーズにある国立応用科学院（Institut National des Sciences Appliquées : INSA）の代表者がそれぞれ参加している。一方、国外からは、OECD、UNESCO-CEPES、欧州委員会の共同研究センター、ドイツの高等教育開発センター（Center for Higher Education Development : CHE）の代表者が、学術委員会のメンバーとして招かれた[287]。

学術委員会のメンバーであり、「U-マルチランク」創設に当初から関わったアクターによれば、このようなプロジェクトの発案者は、同委員会の議長を務めたモンテイユであった[288]。前述のとおり、モンテイユは、当時はフィヨン首相の特別顧問であったが、大学区長を歴任した後、2002 年には国民教育省の高等教育局長に就任し、2006 年からは高等教育総局長、そして 2007 年には短い期間ではあったが AERES の議長を務めるなど、フランスの高等教育行政に深く関わってきた人物である。モンテイユは、ARWU のような既存の国際大学ランキングはあまりに一元的であり、不均質で多様なヨーロッパの高等教育に適合した新たなランキングを創設すべきとの考えから、局長・総局長時代の人脈で、当時高等教育・研究省の高等教育総局に務めていた人物とともに、EU 議長国就任に先立つ検討を始めた。この時点で高等教育・研究に関わる分析と指標の作成を使命とする OST から、国際大学ランキングの専門家が検討に加わり、これら 3 名のアクターが中心となって検討を進めることになる。次いで、学術委員会のメンバーに選ばれ、のちに「U-マルチランク」創設を担うコンソーシアムの中心メンバーとなる CHE とオランダのトゥウェンテ大学高等教育政策研究所（Center for Higher Education Policy Studies : CHEPS）からも専門家が招かれた[289]。このうち、CHE は、ドイツ大学長会議（Hochschulrektorenkonferenz : HRK）とベルテルスマン財団によって 1994 年に設立された民間の非営利組織であり、1998 年以来、ドイツ国内の高等教育機関のランキングを公表している。この CHE によるランキングは、学問分野と学位のタイプを選ぶことによってそれぞれのカテゴリーの中で高等教育機関がランク付けされるインタラクティブなもので、学生が進学先を選ぶ助けとなる情報の提供

---

[287] Ibid., p.3.

[288] 2007 年当時、OST の所長（directrice）であったジスレーヌ・フィリアトロー（Ghislaine Filliatreau）氏へのインタビュー（於 INSERM、2018 年 3 月 14 日実施）。

[289] 同上。なお、上述の学術委員会のメンバーには、CHEPS の代表が含まれていないが、実際には、パリでの国際会議の資料では OECD の代表としての肩書で記載されている委員が、CHEPS にも所属しており、後述する「U-マップ」の研究プロジェクトにも加わっていた。

を目的としている[290]。後述するように、CHE の大学ランキングは、フランスが独自の国際大学ランキングを構想するにあたってモデルとされることになる。

上述のメンバーを核として設置された学術委員会の目的は、以下の 3 点に要約される。第一に、高等教育・研究において用いられている類型（typologies）とランキングについて意見を述べること、第二に、主として国境を越えて移動する学生と若手研究者を対象として、こうした類型やランキングを用いる機会について考察すること、第三に、ヨーロッパ・レベルで実施しうる行動を提案すること、である[291]。

こうした目的のもとで活動を開始した学術委員会であったが、ここでフランス側が抱いていた構想は、以下のようなものであった。すなわち、高等教育機関の多様な使命を考慮に入れ、言語の差異にも配慮しながら、CHE の大学ランキングをモデルとして、それと同様の国ごとのランキングを作成し、それらをヨーロッパ・レベルで総合する、多元的（multidimensionnel）かつ国家間の協力にもとづく連合（fédératif）モデルである。また、そこでは、高等教育機関を序列化することに重きを置く「ランキング」ではなく、目的に応じた高等教育機関の詳細な比較を可能にする「ベンチマーキング」の手法が考えられていたという[292]。

しかし、その一方で、プロジェクトに参加することになったオランダの CHEPS は、フランスとは異なる構想を抱いていた。CHEPS は、ヨーロッパの高等教育システムの強みは高等教育機関の多様性にあるとの前提に立脚し、2004 年 11 月以来、ヨーロッパの多様な高等教育機関を類型化する研究プロジェクトに取り組んでいた。「U-マップ（U-Map）」と名付けられたこの取組みの狙いは、多様な高等教育機関とそれらのさまざまな使命と特徴をより良く理解できるようにすることによって、モビリティ、機関間の協力、および学位の承認を支援し、ひいてはヨーロッパの高等教育の国際的な競争力と魅力を高めることにある[293]。「U-マップ」においては、教育と学習、学生のプロフィール、知識移転、国際的

---

[290] CHE university ranking (URL: http://www.che-ranking.de/cms/?getObject=615&getLang=en, accessed on 6 January 2019).

[291] Filliatreau, op.cit., p.2.

[292] フィリアトロー氏へのインタビュー。および、当時、欧州委員会の教育・文化総局の総局長を務めたオディール・カンタン氏へのインタビュー（於カンタン氏自宅、2018 年 3 月 14 日実施）。カンタン氏へのインタビューからは、同氏が「U-マルチランク」創設のイニシアティブを、フランスが発案したものではなく、「U-マップ」の研究プロジェクトから派生したものととらえていることが分かる。

[293] Van Vught, Franciscus A., Bartelse, Jeroen, Bartelse, J.A. et al. “Institutional Profiles - towards a typology of higher education institutions in Europe”, Brussels, 2005, p.3.

志向、研究の取組み、地域貢献という 6 つの次元からさまざまな指標が設定され、高等教育機関が分類される。そして、ユーザーが自ら指標を選択することによって、自身のニーズに沿った比較可能な複数の高等教育機関を見出すとともに、そのプロフィールを知ることができるのである[294]。このような「U-マップ」は、あくまでヨーロッパの高等教育機関を類型化するマッピング・ツールでありランキングとは異なるが、機関の序列化を志向せず、その多様性に重きを置いて研究業績に限定しない多元的評価を行い、類似したプロフィールをもつ機関の比較を行おうとする点では、フランスが構想していたベンチマークとの共通点が見出せる。しかしながら、「U-マルチランク」創設に向けた議論の中で、フランスと CHEPS の構想の対立点は、前者が、国レベルで国内の高等教育機関に関するデータ収集・分析を行い、各国ごとに作成したナショナルなランキング（あるいはベンチマーク）をヨーロッパ・レベルで総合する連合モデルを想定していたのに対し、CHEPS はデータ収集・分析の時点からヨーロッパ・レベルで実施し、当初からヨーロッパのランキングを作成するモデルを想定していたことにあった[295]。

このようにヨーロッパ・レベルで国際大学ランキング創設に取り組むにあたって、そのアプローチをめぐって対立が生じる中、それに決着をもたらしたのは、欧州委員会であった。欧州委員会は、CHEPS による「U-マップ」開発に当初から関心を抱き、EU のソクラテス計画の枠組みでその研究プロジェクトに財政支援を行っていた。「U-マルチランク」創設に向けた議論が始まった当時、欧州委員会の教育・文化総局の総局長を務めていたのは、フランス出身のオディール・カンタン（Odile Quintin）であり、フランスの高等教育・研究省との間で議論が行われた。総局長がフランス人だったこともあり、同プロジェクトの必要性の説得はスムーズであったが、一方で欧州委員会との間には認識のズレが存在した。すなわち、フランスは、CHE のランキングをモデルとしつつも、まったく新しいプロジェクトとして国際大学ランキング創設に取り組むつもりだったのに対して、欧州委員会はそれを「U-マップ」の延長ととらえた。そのため、欧州委員会は、フランスが構想する連合モデルではなく、CHEPS が考えるヨーロッパ的なモデルに賛同するとともに、ヨーロッパの高等教育機関のみならず世界中の高等教育機関を含む国際大学ランキングの創設を

[294] U-Map, The methodology (URL: http://www.u-map.eu/methodology.doc/, accessed on 28 August 2018); U-Map, Finder (URL: http://www.u-map.eu/finder.shtml, accessed on 28 August 2018).

[295] フィリアトロー氏へのインタビュー。なお、同氏は、フランスのアプローチを「ボトムアップ」型あるいは「政府間主義的」、CHEPS のアプローチを「トップダウン」型と呼んでいる。

支持したのである[296]。プロジェクト実現のための資金調達の必要性もあり、このように欧州委員会が CHEPS の提唱するアプローチを支持したことにより、「U-マルチランク」にはヨーロッパ的なモデルが採用され、ヨーロッパ域内外の高等教育機関が対象とされることになった。

以上のように、フランス、CHE、CHEPS、欧州委員会を中心として学術委員会における検討作業が行われる中、2008 年 7 月 1 日には、フランスが EU およびボローニャ・プロセスの議長国に就任する。議長国としてのプライオリティには、生涯学習、モビリティ、そして質保証という 3 つの分野が挙げられ、9 月から 11 月にかけて、それぞれのテーマに焦点を当てた会議が開催されることになる[297]。これらの議長国としてのプログラムのうち、「U-マルチランク」創設との関わりでもっとも重要なものは、11 月 13 日と 14 日の両日にパリで開催された「教育システムの国際比較―ヨーロッパ・モデル？」と題する国際会議である。この国際会議の目的は「適切な指標を用いて、欧州連合加盟国が取り組む改革の定期的かつ客観的な評価を行う必要性に焦点を当てながら、さまざまなヨーロッパおよび国際的な教育システムの長所と短所を明らかにすること」にあると定義され、以下の 3 つのアトリエが設けられた。すなわち、第一は「義務教育の国際比較」、第二は「高等教育―高等教育機関の類型とランキング」、第三は「職業教育・訓練のためにいかなる指標がありうるか？」と題され、それぞれ 4 つのセッションから成っている[298]。そこから分かるように、この国際会議は、高等教育のみならず初等・中等教育および職業教育・訓練までを広く対象としていた。

このうち、本稿で扱う「U-マルチランク」創設プロジェクトと関わるのは、もちろんのことながら第 2 のアトリエである。国際会議のプログラムは、第 2 のアトリエの趣旨を説明する中で、国際大学ランキングの台頭を前にヨーロッパとしてとりうる選択肢として、既存のランキングのデータ収集や評価手法のあり方の改善を推進することに加えて、域外のパートナーとの議論において明確な立場を表明するために「ヨーロッパ・コンソーシアム」を設立すること、さらに野心的なアプローチとして、独自の国際大学ランキングの開発を挙げている。ここで、独自の国際大学ランキングについては、ヨーロッパの特性、構

---

[296] フィリアトロー氏へのインタビュー。

[297] Bologna Follow-Up Group, “Meeting of the Bologna Follow-Up Group on ‘Bologna beyond 2010’, Sarajevo, 24-25 June 2008, Outcome of Proceedings”, issued on 14 October 2008, BFUG (FR) 14_2b FINAL,p.6.

[298] Conférence « Comparaison internationale des systèmes éducatifs : un modèle européen ? », programme, Paris, 13 et 14 novembre 2008, pp.2-12.

造、価値観を考慮に入れた、既存のランキングとは異なる、あるいは既存のランキングを補完するものとされ、ヨーロッパが固有の基準とそれに結びつくもっとも適切な指標を定義することが重要であると述べられている[299]。

このような趣旨にもとづく第 2 のアトリエには、フランスからは高等教育・研究省、OST、AERES、CPU が議長あるいは報告者として登壇した他、OECD、UNESCO-CEPES、欧州委員会、CHE、CHEPS といった学術委員会における検討作業に関わる諸組織、さらには EUA、欧州委員会の統計局である Eurostat、世界銀行、AWRU を作成する上海交通大学からも代表者が招かれている。そこでは、さまざまな立場から国際大学ランキングに対する見解が述べられるとともに、ARWU、「U-マップ」、CHE 大学ランキング、さらには Eurostat による取組みや OECD による大学生を対象とした学習成果調査（Assessment of Higher Education Learning Outcomes: AHELO）が紹介された。そして、OST の専門家によって、学術委員会における検討作業の結果が報告され、最終的には、ヨーロッパ・レベルで実施しうるプロジェクトのための提言がなされている[300]。

ここで、最終的な提言を見る前に、この第 2 のアトリエの場で報告された、学術委員会における 1 年間に渡る検討作業の結論について見ておきたい。先にも述べたとおり、学術委員会による提言が「U-マルチランク」を基礎づけることになるからである。学術委員会はまず、ランキング一般に関する分析として、類型やランキング、ベンチマークといった量的情報に関してはいかなる場合にも適用可能なアプローチは存在しないと結論付け、中でもランキングは、ヨーロッパの高等教育機関とシステムの多様性を尊重しながら、特定の目的と対象グループに応えるため注意深くデザインされなければならないとの見解を表明した。同時に、ヨーロッパは、その価値を推進するため、適切な量的評価ツールを生み出さなければならないとしている。また、国際大学ランキングの利用者としては国境を越えて移動する大学院生が想定され、簡単に利用でき、より信頼に足る情報によって異議を唱えられることがないがゆえに、学生のあいだで人気があると述べられている。そして、既存のランキングの問題点としては、あまりに単純化しすぎているとともに、不十分なデータにもとづいており、ヨーロッパの高等教育機関の多様性およびその制度的文脈に対応することができないことが挙げられている[301]。

---

[299] Ibid., p.8.
[300] Ibid., pp.9-10.
[301] Filliatreau, op.cit., pp.4-5.

これらの分析の結果、パリでの国際会議において、学術委員会が「もっとも適切な回答」として提案したのが、多元的な（multidimensional）ランキングの創設であり、CHE の大学ランキングがその「きわめて魅力的な例」として挙げられている[302]。ここで用いられている「多元的」という言葉は、「U-マルチランク」を特徴づけるキーワードの 1 つとなるもので、例えば ARWU に典型的に見られるように研究という 1 つの次元のみによって評価するのではなく、教育や国際化、地域貢献といった多様な次元から高等教育機関を評価することを意味している。加えて、学術委員会の結論においては、CHEPS の「U-マップ」開発プロジェクトについても触れられており、こうした類型・分類の実践が、類似した使命をもつ高等教育機関の業績の比較を可能にし、無意味な比較を回避する一助となるがゆえに、ランキングの開発においても有益であると結論付けた[303]。

このように、学術委員会は多元的なランキングの創設を提言したが、ここでこうしたランキングを利用すると想定されているのは、主として国境を越えて移動する大学院生と若手研究者である。そこから、学術委員会は、新たなランキングが従うべき原則として、以下の 6 点を挙げている。すなわち、第一に、学士・修士・博士という 3 つの教育課程すべてをカバーし、まず手始めに修士と博士から着手すること、第二には、機関レベルではなく、学問分野（field）、学問領域（discipline）、プログラムのレベルで情報を提供すること、第三に、学術・教育面でのパートナーシップや社会経済的環境・設備といった、各高等教育機関の地域への統合に関する追加のデータを提供すること、第四に、世界の他地域の大学を含むこと、第五に、高等教育機関のランキングに関する国際ランキング専門家グループ（International Ranking Expert Group: IREG）のベルリン原則[304]に従うこと、そして第六に、自発的基礎にもとづいて高等教育機関と協力し、独立したコンソーシアムによって運営すること、である[305]。ここで、ヨーロッパのみならず世界の他地域の大学を含むという点には、前述した欧州委員会の影響をうかがうことができる。また、第六の点について補足し

---

302 Ibid., p.5.
303 Ibid., p.7.
304 ベルリン原則は、UNESCO-CEPES とアメリカの高等教育政策研究所（Institute for Higher Education Policy）の共同イニシアティブによって設立された IREG の第 2 回会合（2006 年 5 月）において採択されたもので、高等教育機関のランキングにおける質とグッド・プラクティスに関して、16 の原則を定めている。ベルリン原則については、以下を参照。IREG Observatory on Academic Ranking and Excellence, “Berlin Principles on Ranking of Higher Education Institutions”
(URL: http://ireg-observatory.org/en/index.php/berlin-principles-english, accessed on 7 October 2018).
305 Filliatreau, op.cit., pp.9-10.

ておくと、独立したコンソーシアムは、各国のパートナーのネットワークと協力し、共有された方法論を用いて各国のデータを処理するとされ、またヨーロッパにおけるノウハウと既存の取組み、さらにおそらく「U-マップ」がもっとも想定されていると考えられるが、欧州委員会が支援するプロジェクトを利用しうることが述べられている。また、報告の最後では、これらを踏まえて、議長国であるフランスによって、こうした多元的ランキングの実行可能性を吟味するための入札募集を開始するよう、欧州委員会に要請がなされ、2010年を目途に最初の成果がもたらされる予定であると言及されている[306]。

以上が、学術委員会による検討作業の結論であるが、ここからは、それを基礎として、このパリでの国際会議で出された議長総括とそこでの提言内容を見てみよう。議長総括ではまず、高等教育機関のランキングは避けることのできない評価手法となっており、欠点はあるものの、高等教育機関の業績を明らかできるものだと述べられている。そして、既存のランキングの大多数が、単なる受賞者リストのようなものになっており、メディアの大きな関心を呼ぶ一方、高等教育に関わるステークホルダーにとって有益とならないと批判した上で、さまざまなステークホルダーのニーズを考慮に入れた透明性のあるランキング・システムを構築する必要性を指摘している[307]。

ここで、高等教育に関わるステークホルダーとして挙げられているのは、学生と高等教育・研究機関のスタッフ、高等教育・研究機関、政策責任者、そして市民と雇用者であり、それぞれが異なるニーズをもつとされている。具体的には、学生および高等教育・研究機関のスタッフにとっては、モビリティ促進のため、学士・修士・博士の各レベルにおいて提供されるプログラムのプロフィールと業績に関する情報を提供することが重要である一方、高等教育・研究機関にとっては、学術協力のパートナーを見出したり、競争で優位に立つため、自らと他の機関を比較しうるシステムの開発が必要となる。また、政策責任者にとっては、国およびヨーロッパ・レベルの双方で、現在および将来的な問題への対処すを可能にする指標を提供することが必要であるのに対し、市民と雇用者が必要とするのは、ヨーロッパ域内外の高等教育に関する透明性ある情報の提供と、ヨーロッパの高等教育機関の志向と業績の多様性を強調することなのである。このようにステークホルダーによっ

---

306 Ibid., p.11.

307 Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, « Conclusions de la Présidence sur la typologie et le classement des établissements d'enseignement supérieur : l'approche européenne », Conférence : Comparaison internationale des systèmes éducatifs : un modèle européen ?, Paris, les 13 et 14 novembre 2008.

て必要とする情報が異なるため、議長総括は、普遍的アプローチは存在しないとして、対象とするステークホルダーのニーズに合わせて、ランキングの手法を注意深く設計しなければならないと結論づけている。同時に、高等教育・研究機関の多様性を考慮に入れることの重要性もまた、強調されている[308]。

これらを踏まえて、議長総括は、ヨーロッパ版の国際大学ランキングが依拠するべき原則として、以下の 6 点を挙げている。すなわち、第一に、多元的アプローチをとること、第二に、学問分野・学問領域・プログラムにもとづくアプローチをとること、第三に、他の高校教育機関や社会経済的環境・施設とのパートナーシップを含む、各高等教育機関の地域への統合に関するデータを提供すること、第四に、さらなる分析や研究のため、収集されたデータとその加工をアクセス可能にすること、第五に、政府や大学ではなく、独立した機関やコンソーシアムによって運営し、独立性を担保すること、そして第六に、世界の他地域の高等教育機関を含め、国際的見地を確保すること、である。先に挙げた学術委員会による提言と比べると一部異なっているものの、概ねそれに従っていることが分かる。なお、これら 6 つの原則には含まれないものの、学術委員会が挙げていたベルリン原則の順守および学士・修士・博士という 3 つの教育課程すべてを含むという点については、この議長総括でも再確認されている[309]。

以上の原則にもとづき、議長国としてのフランスが次なるステップとして求めたのは、国際的文脈の中でヨーロッパの高等教育・研究の卓越性のさまざまな側面をマッピングすることであった。第 5 の原則にあるように、このようなマッピング作業を実行するのは、ヨーロッパにおける高等教育・研究の評価のための独立したコンソーシアムであり、各国のパートナーのネットワークがそれに協力し、これらのパートナーを通じて収集されたデータは、共有された方法論を用いて加工されるものとされた。そして、学術委員会による報告でも触れられていたように、こうした多元的ランキングの実行可能性を吟味し、2010 年を目途に最初の成果を報告するよう、欧州委員会に対し、入札募集の要請がなされたのである[310]。

これを受けて、2008 年末、欧州委員会は、このプロジェクトの入札募集を正式に開始する。そのことを告げるプレスリリースの中で、欧州委員会は、具体的な名前こそ出してい

[308] Ibid.
[309] Ibid.
[310] Ibid.

ないものの、このプロジェクトが、大学のさまざまな長所と使命のマッピングに関する先立つ取組みの上に成り立っているとして「U-マップ」の延長線上にあることを強調するとともに、それが議長国フランスの求めに応じるものであることに言及している。そして、大学ランキングの目的としては、第一に、学生にとっては何をどこで学ぶのか、研究者にとってはどこで働くのかを決める際に、十分な情報をもってそれを行うことができるようにすること、第二には、高等教育機関・国・ヨーロッパの各レベルにおける政策立案者が、高等教育における将来の戦略を立てるのを助けることという 2 点が挙げられている。また、既存の国際大学ランキングについては、一元的であり、研究業績に焦点を当て、個々のプログラムや学問領域よりも高等教育機関全体を対象とする傾向があるため、これらの目的を果たすことができないとしている[311]。

そこで、欧州委員会が、入札募集のプレスリリースの中で、これらの目的に適う「新しいタイプの大学ランキング」の特徴として挙げるのは、以下の 4 点である。すなわち、第一に、教育、研究、技術革新、国際化、そして地域との連携といった、高等教育機関の多様な使命を含む「多元的な」ものであること。第二に、公的当局や大学によって運営されるべきではなく、「独立した」ものであること。第三に、業績を評価するために用いられるすべての要因を、ユーザーが明確に理解できるようにすると同時に、ユーザーがそのニーズに従ってランキングを参照する可能性を提供する、「透明性ある」ものであること。そして第四に、ヨーロッパ域内外、とりわけアメリカ、アジア、オーストラリアの高等教育機関をカバーすること、である。欧州委員会の入札募集は、ステークホルダーとの協議のもとでこれらの特徴をもつ新しい国際大学ランキングを開発し、その実行可能性の調査を担う主体を募るもので、プロジェクトには最大で総額 110 万ユーロの財政支援が用意された[312]。

このような欧州委員会の入札募集に応え、最終的にそれを落札したのは、早くからこのプロジェクトに関わってきた CHE と CHEPS を中心メンバーとする、高等教育・研究業績評価のためのコンソーシアム（Consortium for Higher Education and Research Performance Assessment）であり、その英語での頭文字を取って「CHERPA ネットワーク」と呼ばれる。CHERPA ネットワークには、フランスからは質保証機関である AERES が参加を望んだも

[311] European Commission, “Ranking Europe’s universities”, Press Release, IP/08/1942, Brussels, 11 December 2008 (URL: http://europa.eu/rapid/press-release_IP-08-1942_en.htm?locale=en, accessed on 3 September 2018).
[312] Ibid.

のの準備が整わなかったため叶わず、モンテイユがプロジェクトを発案した当初からその検討作業に加わっていたOSTが参加した[313]。その他、CHERPAネットワークには、研究業績の評価に焦点を当てたライデン・ランキングで知られる、オランダのライデン大学科学技術研究センター（Centre for Science and Technology Studies: CWTS）と、ベルギーのルーヴェン・カトリック大学企業家精神・技術・イノベーション・マネジメント研究センター（International Centre for Research on Enterpreneurship, Technology and Innovation Management: INCENTIM）が加わり、これら合わせて5つの組織がメンバーとなった。加えて、CHERPAネットワークのメンバーではないものの、ヨーロッパ技術者協会連合（The European Federation of National Engineering Associations: FEANI）とビジネススクールの評価と国際認証機関であるヨーロッパ経営開発財団（European Foundation for Management Development: EFMD）もまた、プロジェクトに関わることになった[314]。

CHERPAネットワークがプロジェクトを落札した結果、欧州委員会は、2009年6月2日、多元的でグローバルな大学ランキングを開発するための実行可能性調査の開始を告知する[315]。プロジェクトは2つの局面から成り、2009年末までの第1期には、ステークホルダーとの協議の下、CHERPAネットワークによるランキング・システムの設計が行われ、2011年6月までの第2期には、ヨーロッパ域内外57カ国159の高等教育・研究機関、工学と経営学という2つの学問分野のみを対象として、ランキング・システムの実行可能性の試行調査が行われた[316]。なお、プロジェクトの遂行にあたっては、諮問委員会（Advisory Board）、国際専門家パネル、ステークホルダーの代表、そして各国の高等教育専門家ネットワークが、CHERPAネットワークを支援した。このうち、諮問委員会は、欧州委員会、学生組織、雇用者組織、OECD、BFUG、いくつかの大学協会の代表から構成され、計7回の会合をもった[317]。また、国際専門家パネルは、高等教育・研究におけるマッピング、ランキング、透明性のためのツール開発の分野における国際的な専門家6人から構成され、プロジェク

---

313 フィリアトロー氏へのインタビュー。

314 CHE, “The CHERPA-Network wins a European tender to develop a multi-dimensional global ranking of universities”, news of 2 June 2009 (URL: http://www.che.de/cms/?getObject=302&getNewsID=983&getCB=309&getLang=, accessed on 4 September 2018).

315 Van Vught, Frans and Ziegele, Frank (eds.), “U-Multirank: Design and Testing the Feasibility of a Multidimensional Global University Ranking”, Final Report, Consortium for Higher Education and Research Performance Assessment, CHERPA-Network, June 2011, p.15.

316 Ibid., p.15 and p.21. なお、159の高等教育機関の所在地の内訳は、EU域内94機関、EU域外のヨーロッパ諸国15機関、ヨーロッパ域外50機関である。

317 Ibid., p.16.

トにおける重要な意思決定の際、諮問を受けた[318]。一方、ステークホルダーの代表は、プロジェクトを通じてプロジェクト・チームと協議を行い、4 回のワークショップが開催された。最後に、各国の高等教育専門家ネットワークについては、50 カ国を越える国々の高等教育専門家のネットワークが、第 2 期の試行調査への参加を要請する高等教育機関を提案する際に、重要な支援を行った[319]。

このような 2 年間に渡る活動の成果として、まず 2010 年 11 月に CHERPA ネットワークによる中間報告[320]が、そして 2011 年 6 月には最終報告[321]が公表される。そこで提示された新たなランキングは、ユーザーがその目的やニーズに応じてランキングの性質を決定づけ、高等教育機関のさまざまな使命を考慮に入れたユーザー主導かつ多元的なものであり、学問分野を特定したランキングと機関レベルのランキングの双方を含むものとされた。また、ランキングは高等教育機関の多様性を尊重すべきであり、そこで比較されるのは、類似したプロフィールをもつ機関である。さらに、評価に際しては、インプットや名声などではなく、まず第一に達成された業績に重点を置くべきであり、また言語的・文化的・経済的・歴史的文脈を考慮することが原則とされている[322]。ここで、具体的に評価される業績は、教育と学習、研究、知識移転、地域との連携、国際化という 5 つの側面に渡り[323]、このように高等教育機関の多様な使命を評価する新たなランキングは、「U-マルチランク」と名付けられた。なお、この「U-マルチランク」と CHEPS の「U-マップ」の関係については、「U-マップ」は、類似したプロフィールをもつ比較可能な高等教育機関を見出すための手法を提供するとして、「U-マルチランク」の基礎を準備するものとされた。「U-マップ」は水平的多様性、「U-マルチランク」は垂直的多様性をマッピングするという違いはあるものの、両者は相互補完的なツールと位置づけられたのである[324]。

前述のように、このような原則にもとづいて設計された「U-マルチランク」について、CHERPA ネットワークの最終報告は、ヨーロッパ域内外 159 の高等教育・研究機関を対象

---

318 Ibid., p.7 and p.16. なお、6 人の専門家は、それぞれ上海交通大学、メルボルン大学、世界銀行、IREG、OECD、カーネギー財団に所属する人物である。
319 Ibid., p.16.
320 CHERPA-Network, “U-Multirank: Project ‘Design and Testing the Feasibility of a Multi-dimensional Global University Ranking’”, Interim Progress Report: Preparation of the Pilot Phase, November 2010.
321 Van Vught and Ziegele (eds.), op.cit.
322 CHERPA-Network, op.cit., p.89.
323 Ibid., p.88.
324 Van Vught and Ziegele (eds.), op.cit., pp.45-46.

とした試行調査を経て、実行可能であることが示唆されたと結論づけた。しかし、その一方で、試行調査の結果、グローバルなレベルでより広範な高等教育機関を対象としたランキングを実施するにあたっては、データの入手可能性と比較可能性をめぐる課題が存在することも明らかになった[325]。また、「U-マルチランク」を運営する上で必要となる財源については、このプロジェクトが財政的観点においても「野心的」であるとしながらも、全般的には実行可能であるとされた。「U-マルチランク」は、その設計と試行調査の段階においては、欧州委員会による財政支援を受けたが、欧州委員会は、「U-マルチランク」が、その実施段階以降は、EU の資金をまったく必要としない財政的に自立したものとなることを意図していた。CHERPA ネットワークは、こうした観点から、U-マルチランクの将来的な財源について検討した結果、その費用全体を賄うことができる単一の財源は存在せず、多様な財源を組み合わせた財政基盤が求められると結論づけている。しかし、その一方で、「U-マルチランク」に共同出資するよう他のスポンサーを動機付け、プロジェクトのパートナーとしての公式の役割を保証するため、欧州委員会が、長期的に「U-マルチランク」の基礎となる資金の一部を支援しつづけるという選択肢も考慮すべきだとの見解も表明している[326]。

このような課題を抱えながらも、「U-マルチランク」は、規模を拡大し、70 を超える国々から 850 以上の高等教育機関を対象として、2014 年に最初のランキングを公表した。この最初のランキングには、機関全体レベルと特定の学問分野のレベルの 2 種類があり、後者は電気工学、機械工学、経営学、物理学の 4 つの分野を対象としていた。なお、対象とされる高等教育機関と学問分野は、その後、徐々に拡大している。また、課題となっていた財源については、欧州委員会、ベルテルスマン財団、サンタンデール銀行による資金提供を受けることになっている[327]。

以上、ここまで「U-マルチランク」の構想から実現に至るまでの経緯を、一次資料を用いて時系列に跡付けてきた。その詳しい考察は後ほど行うが、ここではまず、フランスが EU 議長国としての立場を利用して、新しい国際大学ランキングの創設という問題をヨーロッパ・レベルのアジェンダに載せ、欧州委員会や専門家との協力の下、紆余曲折を経ながらもそのイニシアティブが実現に導かれたという点を押さえておきたい。次に、フラン

[325] Ibid., p.21.
[326] Ibid., pp.169-172.
[327] U-Multirank, “The Project”, (URL: https://www.umultirank.org/about/u-multirank/the-project/, accessed on 5 September 2018).

スの政策意図という観点からその考察に入る前に、このイニシアティブが、第 3 章および第 4 章で焦点を当てて論じたボローニャ・プロセスといかなる関係にあるのかについて明らかにしておきたい。

5-3. 「U-マルチランク」とボローニャ・プロセス

前節で明らかにしたように、「U-マルチランク」は、ボローニャ・プロセスの枠組みにおける取組みではなく、フランスが EU 議長国としての立場を利用し、欧州委員会と協力しながらも、主として高等教育機関に関する類型や評価といった分野の専門家が中心的役割を果たす中で実現した。しかしながら、第 4 章で明らかにしたように、フランスがヨーロッパ独自の国際大学ランキング創設に向けて動きはじめた 2007 年にはすでに、ボローニャ・プロセスは、ヨーロッパにおいて高等教育に携わるあらゆるアクターが、高等教育に関わるあらゆるテーマについて議論し合う政策フォーラムとしての性質を有するようになっていた。また、同じく第 4 章で述べたように、EU 議長国は、ボローニャ・プロセスの議長国を兼任することから、2008 年下半期には、フランスは EU とボローニャ・プロセス双方の議長国を務めていた。したがって、「U-マルチランク」は、ボローニャ・プロセスとは別の枠組みで実現したとはいえ、ボローニャ・プロセスとまったく無関係というわけではない。以下、その点について、詳しく検討していく。

ボローニャ・プロセスの枠組みにおいて、国際大学ランキングの問題が議論されたことを示す資料が確認できるのは、フランスが議長国を務める中、2008 年 10 月 14 日と 15 日にパリで開催された BFUG 会合以降のことである。この BFUG 会合の際に、国際大学ランキングの問題が話し合われたのは、「2010 年以後のボローニャ（Bologna beyond 2010）」に関する議論においてであった。「2010 年以後のボローニャ」とは、ボローニャ宣言に謳われる EHEA 創設の目標期限である 2010 年を目前に、2007 年のロンドン会合において、参加諸国の高等教育担当大臣が BFUG に対し、2010 年以降、EHEA をいかにして発展させていくのかについて次回大臣会合に報告するよう求めたことに端を発する議論である[328]。パリでの BFUG 会合では、2009 年のルーヴェン／ルーヴァン=ラ=ヌーヴ会合に提出する報告書の草稿に関して、意見の相違が見られ、BFUG における決定が必要とされる問題について議論されたが、その 1 つとして、透明性と質保証との関わりから、高等教育機関の類

[328] London Communiqué, p.7.

型とランキングの問題が取り上げられた。そこでは、「高等教育機関の多様性は、透明性のあるものとならなければならない」との立場から、CHE による大学ランキングを例に、そういった類型やランキングのような新しい「透明性ツール」を支援すべきかについて、BFUG に見解を表明することが求められたのである[329]。

パリでの BFUG 会合の資料から明らかになるのは、ボローニャ・プロセスの枠組みにおいて、ランキングをめぐる問題に関してコンセンサスが欠如していたということである。資料によれば、BFUG 会合に参加した代表の多くは、ランキングがセンシティブな問題であることを強調し、予想に反する影響を避けるよう慎重さを求めたという。BFUG 会合の記録には「ボローニャ・プロセスの文脈において新しいタイプの類型を発展させるとすれば」という記述も見られることから、ボローニャ・プロセスの枠組みでも、高等教育機関に関する新たな類型を創設するという議論が存在していたことはおそらく間違いないだろう。しかし、このような議論に対しては、以下のような否定的意見が表明された。すなわち、第一には、高等教育機関の類型は、ボローニャ・プロセスの参加メンバーがほとんど専門知識をもたない分野であるため、コストの高くつく取組みになるという主張である。そして、第二には、ランキングの効果を生むことなく類型を発展させることが可能かどうか疑わしいとする意見である。BFUG 会合では、「ランキング」ではなくあくまで「類型」の開発が議論されていることと合わせて、これは、ボローニャ・プロセスにおいて、ランキングがいかに否定的にとらえられていたかを示唆していると考えられる[330]。

一方、ボローニャ・プロセスの枠組みで独自の類型を開発するという議論には、肯定的意見も存在した。すなわち、それは、既存のランキングが消滅することはないため、どのようにしてヨーロッパの高等教育機関に対する認識に影響を与えることができるかを検討することには価値がある、というものである。また、より良い類型は、異なるプロフィールをもつ高等教育機関が平等に尊重されるよう寄与するとともに、質の高い高等教育を可視化することによって、学生やスタッフ、その他のステークホルダーが、より多くの確かな情報にもとづく選択をできるようにする、との見解も見られた[331]。資料からは、否定的意見・肯定的意見ともに、どの主体がそれを主張したのかを知ることはできないが、この

---

[329] Bologna Follow-Up Group, “Bologna Beyond 2010: Issues for discussion at the Paris BFUG meeting of doc. BFUG (FR) 14_9 based on comments received from delegations”, issued on 10 October 2008, BFUG (FR) 14_9a, p.3.

[330] Bologna Follow-Up Group, “Meeting of the Bologna Follow-Up Group, Paris, 14-15 October 2008, Outcome of Proceedings”, issued on 12 February 2009, BFUG (CZ) 15_2a FINAL, p.7.

[331] Ibid.

ような肯定的意見は、第 1 節で示した国際大学ランキングの台頭に直面したフランスの戦略、および「U-マルチランク」創設に向けた議論の中で示された見解と完全に共通している。

このように、ボローニャ・プロセスの枠組みにおいて新たに独自の類型を開発するという議論に関しては、否定的・肯定的意見の双方が存在し、パリでの BFUG 会合ではメンバー間の合意形成は叶わなかった。そのため、BFUG からは、翌 11 月に同じくパリで開催予定の教育システムの国際比較に関する国際会議に対する期待が表明されるとともに、高等教育機関の類型をめぐる問題を、ボローニャ・プロセスの枠組みの内外におけるヨーロッパの高等教育に関する今後の議論に含めるべきか否か、そして含めるべきであるならばどのように含めるべきなのかについては、結論が先送りされた。その際、とりわけこうした類型が、ボローニャ・プロセスの枠組みで採択された質保証のための基準と指針（ESG）とどのように関連するのかについて、より明確化する必要があることが強調されている[332]。

パリでの BFUG 会合において、コンセンサスの欠如から先送りされた高等教育機関のランキングと類型をめぐる問題は、次いで、チェコが議長国を務める中、2009 年 2 月 12 日と 13 日にプラハで開催された BFUG 会合の場で再び議論されることになる。ただし、プラハでの BFUG 会合では、「2010 年以後のボローニャ」に関する議論が、時間上の制約から次の BFUG 会合に延期されたこともあり、ランキングと類型をめぐる問題は、ルーヴェン／ルーヴァン=ラ=ヌーヴ・コミュニケの草稿に関する議論の枠内で取り上げられた。会合の記録からは、前回のパリでの会合に引き続き、ボローニャ・プロセスにおいて、ランキングと類型の問題がきわめて論争的で、合意形成が非常に困難なテーマであったことが分かる。なお、BFUG 会合の記録は、従来、「会議録（outcome of proceedings）」という形式で、議論の結果に焦点を当てて作成され、議論の中で誰がどのような立場をとったのかについては言及されてこなかった。しかしながら、このプラハでの BFUG 会合において、例えば大学ランキングのような問題に関しては、各参加国・組織の代表の異なる立場を記載することは興味深いという EUA の意見に応える形で、これ以降の会議録では、ある問題についてコンセンサスが見出せなかった場合には、個々の立場にも言及することになった[333]。このように、大学ランキングの問題が、BFUG の会議録の形式が変化する契機の一

[332] Ibid.

[333] Bologna Follow-Up Group, “Meeting of the Bologna Follow-Up Group, Prague, 12-13 February 2009, Outcome of Proceedings”, issued on 26 March 2009, BFUG (CZ) 16_2 FINAL, pp.1-2.

つとなったことからも、それがいかに論争を呼ぶテーマであったかが示唆される。

それでは、プラハでの BFUG 会合における議論を見てみよう。この BFUG 会合で議論されたルーヴェン／ルーヴァン=ラ=ヌーヴ・コミュニケの草稿の中で、高等教育機関のランキングと類型の問題は、「透明性ツール（transparency tools）」に関するパラグラフに含められた。この「透明性ツール」については後ほど詳しく考察を行うが、この会合での議論において「透明性ツール」という語は、多様な高等教育機関を理解し、比較することを可能にする、「U-マップ」や CHE の大学ランキング、あるいは後の「U-マルチランク」のような類型やランキングと同義で用いられていると言って差し支えない。そして、この「透明性ツール」に関するパラグラフは、ルーヴェン／ルーヴァン=ラ=ヌーヴ・コミュニケの草稿をめぐる議論において、もっとも注目を集めた箇所であった[334]。以下、この議論の際に表明された各代表の立場を整理していく。

まず、ボローニャ・プロセスの枠組みにおいて高等教育機関の類型やランキングの問題を扱うことにもっとも肯定的立場をとっていたのが、ベルギーのフラマン語圏共同体、オランダ、そしてフランスである。これらの国と地域は、既存の大学ランキングと比べて、高等教育機関により客観的な情報をもたらす「透明性ツール」を創設する必要性を強調するとともに、ボローニャ・プロセスがこのツールの所有権を握る可能性があるとすら考えていた。これらの国々以外の肯定的意見としてはまず、職業教育志向の高等教育機関を代表する EURASHE が、研究業績にのみもとづくのではない多元的なランキング・システムが必要であるとのフランスの見解に賛同したが、多元的ランキングのためのツールを設計するには、方法論に関する合意がなければならないとも主張した。また、ドイツは、ヨーロッパの高等教育機関が、域外からランク付けされるのを避けることができるツールの開発にはメリットがあるとの立場をとった[335]。

このような肯定的意見の一方で、BFUG に参加する大多数の代表は、ボローニャ・プロセスの文脈において、こうした「透明性ツール」を創設する緊急性とそれを議題として取り上げる必要性そのものについて懐疑的であった。具体的には、欧州審議会がまず、「透明性ツール」を設計する前にそれを通じて達成しようとする目的を定義すべきだと主張し、クロアチア、マルタ、イギリス、デンマークの 4 カ国の代表がそれに賛同した。続いて、EI は、とりわけ金融危機の影響への対処など、ボローニャ・プロセスにはさしあたって他

[334] Ibid., p.7.
[335] Ibid.

のプライオリティが存在すると指摘し、具体的な国・組織名は明記されていないものの、何人かの代表が同調したという。さらに、フィンランドは、高等教育機関の業績やプロフィールのあらゆる側面をマッピングできるツール定義の実現可能性に関して疑念を表明し、ここでも具体的な国・組織名は不明であるものの、何人かの代表がその意見に賛同した。また、学生の代表組織である ESU が、高等教育財政に対するランキング・ツールの帰結に対する懸念を表明する一方、高等教育機関の代表組織である EUA は、ランキングの創設に政府が介入する必要性に疑義を唱えた[336]。

加えて、別の角度からの意見として、質保証に携わる ENQA からは、この問題を、ボローニャ・プロセスの文脈で採択された質保証のための一般的枠組みに照らして議論する必要性を強調し、デンマークがこれを支持した。また、議論においては、おそらくは「U-マルチランク」のプロジェクトを指すと思われるが、欧州委員会のもとで開始した実行可能性調査や、OECD による AHELO 計画についても言及がなされている[337]。

以上のように対立が見られる中、議長は、ルーヴェン／ルーヴァン=ラ=ヌーヴ・コミュニケの草稿における「透明性ツール」に関するパラグラフの記述に関してはきわめて強固な反対意見が存在し、文章に賛同できる BFUG メンバーはごくわずかしかいないと結論付けた。したがって、BFUG 会合の 2 日目に合わせて 2 月 13 日に開催される大学の類型とランキングに関するセミナーが、「透明性ツール」に関するパラグラフのより良い記述のためのインプットをもたらしうるとして、パリでの BFUG 会合と同様、ここでも結論は先送りされたのである[338]。なお、このプラハでのセミナーの詳細に関する資料は入手できなかったが、類型とランキングそれぞれに関するセッションが設けられ、前者においては CHEPS による「U-マップ」プロジェクトについての報告、およびノルウェーにおける大学の類型をめぐる試験的プロジェクトについての報告が行われている。また、ランキングに関するセッションにおいては、モンテイユのもとで「U-マルチランク」創設に当初から関わり、学術委員会のメンバーでもあったフランスの高等教育･研究省の人物とドイツの CHE の代表が報告を行っている[339]。具体的な報告内容については不明であるが、おそらくは学術委員会での議論やパリでの国際会議の議長総括、あるいは欧州委員会による入札募集で表明

[336] Ibid.
[337] Ibid., pp.7-8.
[338] Ibid., p.8.
[339] Ministry of Education, Youth and Sports of the Czech Republic, “Programme, University Classification Seminar”, Prague, 13 February 2009.

された多元的ランキングに関する原則、およびそれらを受けて進行中の「U-マルチランク」創設に向けたプロジェクトについても言及がなされたと考えられる。

こうして 2009 年 2 月にプラハで開催された BFUG 会合でも結論が先送りされた結果、ルーヴェン／ルーヴァン=ラ=ヌーヴ・コミュニケ草稿における「透明性ツール」に関するパラグラフに関しては、引き続き BFUG と運営会議で議論が行われた。最終的に、この問題に関して合意が見られたのは、翌月 26 日と 27 日の両日に同じくプラハで開催された BFUG 会合の場においてである。同年 4 月 28 日から 29 日にかけて開催されるルーヴェン／ルーヴァン=ラ=ヌーヴ会合を目前に控え、3 月末の BFUG 会合では、コミュニケ草稿に関してパラグラフごとの詰めの議論と調整が行われた。その際、各パラグラフについての個別の検討に先立ち、まず第一に議論がなされたのが「透明性ツール」に関するパラグラフであったことからも、このテーマが、コミュニケ草稿をめぐる議論の中で、いかに論争的なものであったかが分かる[340]。この会合においては、BFUG メンバーの多くから支持を得たイギリスによる文章案を叩き台とし、それを発展させる形で議論が進められた。具体的には、「透明性ツール」の機能として高等教育機関の長所の比較という点が加えられるとともに、こうしたツールと質保証および承認との関係について明白な言及がなされることが提案された。また、このパラグラフに「多元的な透明性ツール（Multidimensional transparency tools）」という個別の見出しをつけることが合意された[341]。

このような 3 月末の BFUG 会合での議論から見えてくるのは、この時点においては、もはやルーヴェン／ルーヴァン=ラ=ヌーヴ・コミュニケに、大学のランキングや類型を含む「透明性ツール」を含めることそれ自体は問題とされていない、ということである。ここでの議論の中心は、コミュニケの中で「透明性ツール」を取り上げることを前提としながら、具体的にどのような記述を行うかという点に移っているからである。これは、前の月に開かれた BFUG 会合において、大多数のメンバーが、ボローニャ・プロセスの文脈において「透明性ツール」を創設する緊急性とそれを議題として取り上げる必要性について懐疑的であったことを想起すると、驚くべきことに思われる。残念ながら、このような BFUG における態度の変化に至る経緯を示す資料は入手できなかったが、少なくともこの 1 カ月半弱のあいだに、ボローニャ・プロセスの枠組みにおいて「透明性ツール」を議題として

[340] Bologna Follow-Up Group, “Meeting of the Bologna Follow-Up Group, Prague Congress Centre, 26-27 March 2009, Outcome of Proceedings”, issued on 27 April 2009, BFUG (CZ) 16_1b FINAL, p.3.
[341] Ibid., p.5.

取り上げることに関しては合意が形成されたと考えられるだろう。

加えて、この時点から「透明性ツール」に「多元的」という形容詞が付随することになったことも見逃せない。前節で見たように、「多元的」という語は、「U-マルチランク」を特徴づけるキーワードの 1 つであり、研究という 1 つの次元のみによって評価するのではなく、教育や国際化、地域貢献といった多様な次元から高等教育機関を評価することを意味していた。ボローニャ・プロセスにおける「透明性ツール」の議論の中で「多元性」がキーワードとして登場したことは、同時期にボローニャ・プロセスの枠外で進行中であった「U-マルチランク」創設に向けた議論を間違いなく反映したものであろう。「U-マルチランク」は、ボローニャ・プロセスの枠組みから生まれたものではなく、一方、ボローニャ・プロセスは、大学のランキングや類型の問題に踏み込むことにきわめて慎重であったが、「多元性」をキーワードとして両者の議論は共通性を示しているのである。

以上のように、ボローニャ・プロセスの枠組みにおいて、「U-マルチランク」創設に向けた議論も視野に入れながら、「多元的な透明性ツール」が議題として取り上げられることになったが、一方で、それが大きな曖昧性を孕んでいたことにも留意しなければならない。その点について、最終的にルーヴェン／ルーヴァン=ラ=ヌーヴ大臣会合で採択されるに至ったコミュニケの「多元的な透明性ツール」と題されたパラグラフの文章から検討してみよう。

ルーヴェン／ルーヴァン=ラ=ヌーヴ・コミュニケにおいて、「多元的な透明性ツール」に関する記述は、来る 10 年間のための高等教育のプライオリティの 1 つとして、言及がなされている。ちなみに、「多元的な透明性ツール」以外にここに含まれるのは、社会的側面、生涯学習、雇用可能性、学生中心の学習と高等教育の教育的使命、教育・研究・イノベーションの結びつき、国際的開放、モビリティ、高等教育に関するデータ収集、そして高等教育財政の 9 つであり、ボローニャ・プロセスの約 10 年に渡る歩みの中で議論されるようになった数々のテーマが取り上げられている[342]。これらのうち、モビリティは、当初からボローニャ・プロセスの枠組みにおけるプライオリティであったが、それ以外は、第 4 章で示した政策領域の拡大によって新たに同プロセスのアジェンダに載せられたものである。中でもとりわけ、「多元的な透明性ツール」と高等教育財政は、ルーヴェン／ルーヴァン=ラ=ヌーヴ会合に向けた議論の中で取り上げられるようになった新しいテーマである。

では、以下に、ルーヴェン／ルーヴァン=ラ=ヌーヴ・コミュニケの「多元的な透明性ツ

[342] Leuven and Louvain-la-Neuve Communiqué, pp.2-5.

ール」に関するパラグラフの全文を引用する。

「われわれは、EHEA 域内の高等教育機関の多様性をより透明性あるものにするため、それらに関するより詳細な情報を提供するためのメカニズムを発展させようと考案された、いくつかのイニシアティブが進行中であることに留意する。われわれは、高等教育システムと高等教育機関が各自の長所を確認し、比較することを助けるものを含め、あらゆるこうしたメカニズムが、重要なステークホルダーとの密接な協議の中で開発されるべきであると信じる。これらの透明性ツールは、ボローニャ・プロセスの諸原則、とりわけわれわれのプライオリティでありつづける質保証と承認と、密接に関連づけられる必要があり、また高等教育機関とそのプログラムの多様なプロフィールを描写するため、比較可能なデータと十分な指標にもとづくべきである[343]」

この文章の第一印象として言えるのは、それがきわめて曖昧で具体性に欠けるということである。ここまで述べてきたように、ボローニャ・プロセスにおいて「透明性ツール」という語が登場したのは、そもそも高等教育機関のランキングと類型をめぐる問題が直接の契機であり、「透明性ツール」は、それらを指す言葉として用いられてきた。しかしながら、このコミュニケにおいて「ランキング」や「類型」という言葉は一切用いられず、「多元的な透明性ツール」が具体的に何を指すのかについてはまったく示されていない。これはおそらく、とりわけ「ランキング」という語がきわめて論争を呼ぶものであり、拘束力をもたないとはいえ、ボローニャ・プロセスの公式文書であるコミュニケでその語を用いることに対して、参加メンバーから大きな抵抗があったためであろう。

このように曖昧性を孕んでいるとはいえ、ルーヴェン／ルーヴァン=ラ=ヌーヴ・コミュニケにおいて、ボローニャ・プロセス参加国の高等教育担当大臣は、BFUG に対し、「透明性ツール」[344]の発展を見守り、2012 年に開催される次回大臣会合に報告書を提出するよう求めた[345]。これを受けて、ルーヴェン／ルーヴァン=ラ=ヌーヴ会合後、2009 年 9 月にストックホルムで開催された BFUG 会合において、「多元的な透明性ツール」に関する作業グループが設置された。この作業グループは、ベルギーのフラマン語圏共同体が議長を務め、

[343] Ibid., p.5.
[344] なお、ここでは「透明性メカニズム（transparency mechanisms）」という言葉が用いられている。
[345] Leuven and Louvain-la-Neuve Communiqué, p.6.

当初からボローニャ・プロセスにおいて大学ランキングや類型の問題に取り組むことに積極的であったフランスやオランダを含む 17 の国と地域および 8 の組織が参加した[346]。「多元的な透明性ツール」に関する作業グループは、5 回の定期会合の他、メンバーのためのワークショップや BFUG レベルでのミニ・セミナーを開催するだけでなく、2 回のアンケートを実施し、検討作業を進めた。そして、2012 年 4 月に開催されたブカレスト大臣会合に「欧州高等教育圏における透明性ツール」と題した報告書を提出したのである[347]。

ルーヴェン／ルーヴァン=ラ=ヌーヴ・コミュニケにおいては明示されなかったものの、この報告書の冒頭では、「多元的な透明性ツール」に関する作業グループの検討作業の焦点として、①ボローニャ・プロセスのツールや構造、進行中の手続きがもつ透明性の機能に加えて、②国別の類型、ランキング、データベース、および③国際的なランキングと類型の 3 つが挙げられている[348]。また、報告書は、大学ランキングと類型に関して独立した章を設け、その定義や問題点、EHEA 域内外における動向を分析している。これらから分かるように、ルーヴェン／ルーヴァン=ラ=ヌーヴ・コミュニケでは、論争的な「ランキング」や「類型」という語の使用を避け、多分に曖昧さを孕んだ「多元的な透明性ツール」という語による抽象的な表現に終始していたが、実際には、明らかにそれはランキングと類型を中心的な議題として想定したものなのである。また、報告書の中では、既存の国際大学ランキングの欠点を解決しうるものとして、多元的なランキングへの言及が見られ、その代表例として「U-マルチランク」が挙げられている[349]。「U-マルチランク」に関しては、巻末の補遺においても比較的詳しい紹介がなされており[350]、高い関心が寄せられていることが窺える。

以上、ここまで見てきたように、フランスが BFUG 議長国を務めた 2008 年下半期以降、

---

[346] 「多元的な透明性ツール」に関する作業グループのメンバーは、以下のとおり。アルメニア、オーストリア、ベルギー／フランス語圏共同体、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、ドイツ、イタリア、マルタ、オランダ、スペイン、スイス、イギリス／イングランド・ウェールズ・北アイルランド地域、欧州委員会、ビジネスヨーロッパ、欧州審議会、EI、ENQA、ESU、EUA、EURASHE。作業グループに関しては、Bologna Work Plan 2009-2012, approved at the BFUG meeting in Brussels on 30 November 2009. (URL: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/actionlines/documents/Bologna_work_plan_2009-2012_07-02-2010.pdf, downloaded on 30 April 2015), p.8 を参照。

[347] Vercruysse, Noël and Proteasa, Viorel, “Transparency Tools across the European Higher Education Area”, Report prepared by the Transparency Tools Working Group 2009-2012, 2012.

[348] Ibid., p.1.

[349] Ibid., p.25.

[350] Ibid., pp.38-39.

前節で詳しく見た「U-マルチランク」創設に向けた取組みと並行して、ボローニャ・プロセスの枠組みにおいても、高等教育機関のランキングや類型をめぐる問題が議論の俎上に載せられるようになった。「多元的な透明性ツール」に関する作業グループの報告書も指摘するように、これは、ランキングや類型という、それまでボローニャ・プロセスの枠組みにおいてはまったく扱われてこなかったテーマにそのアジェンダが拡大したことを意味している[351]

ただし、ボローニャ・プロセスにおいて、これらの問題はきわめて論争的なものであり、参加諸国および参加諸組織のあいだでのコンセンサス形成は困難であった。そのため、フランスをはじめとする国々が当初主張していたように、ボローニャ・プロセスの枠組みにおいて独自の多元的なランキングや類型を開発する、あるいはボローニャ・プロセスがそうしたツールの所有権を握るという提案自体は、実現することはなかった。また、ルーヴェン／ルーヴァン=ラ=ヌーヴ会合に至るまでの BFUG 会合および最終的に採択されたコミュニケの文章に見られるように、とりわけ「ランキング」という語の使用には抵抗が強く、代わりに「透明性ツール」という言葉が用いられることになった。このように、コンセンサス形成の困難さに由来する限界と曖昧性は否定できないものの、少なくとも、この時期に、高等教育機関のランキングや類型をめぐる問題がボローニャ・プロセスのアジェンダにも載せられ、その枠組みにおいて「U-マルチランク」を含むこれらのツール発展のモニタリングが合意されたことは事実である。また、ボローニャ・プロセスの枠組みにおいて「透明性ツール」について語られる際には、しばしば「U-マルチランク」の取組みが参照されており、両者は直接的には関わるものではないにせよ、「多元性」をキーワードとして、ヨーロッパの高等教育機関の多様性への関心を共有していたのである。

ここで、その点について補足するため、「U-マルチランク」の背景にあるフランスの政策意図の考察に移る前に、ボローニャ・プロセスにおいて「透明性」および「透明性ツール」がもつ意味について確認しておきたい。前述のように、ボローニャ・プロセスにおいて「透明性ツール」という言葉は、ルーヴェン／ルーヴァン=ラ=ヌーヴ会合に向けた BFUG での議論の中で、高等教育機関の「ランキング」や「類型」といったセンシティブな語の使用を避けるために用いられるようになった。したがって、そこで言う「透明性ツール」とは、多様な高等教育機関を理解し、比較することを可能にする、「U-マップ」や CHE の大学ランキング、あるいは後の「U-マルチランク」のような類型やランキングのことを意

[351] Ibid., p.10.

味していた。

このように、ボローニャ・プロセスにおいて「透明性ツール」という言葉は比較的新しく生み出されたものであるが、「透明性」という概念は早くから存在した。例えば、そのもっとも初期の例である 2003 年のベルリン・コミュニケでは、ディプロマ・サプリメントの活用によって高等教育の学位システムの透明性と柔軟性が向上するとの記述が見られる[352]。その後、2005 年のベルゲン・コミュニケでは、透明性は、質と並んで EHEA の基盤となる原則として位置づけられた[353]。さらに、2007 年のロンドン・コミュニケにおいては、域内の高等教育に関するさまざまな資格の比較を可能にする資格枠組みが、EHEA における透明性を実現するにあたって重要な手段と位置づけられた[354]。つまり、ボローニャ・プロセスにおける「透明性」とは、国によって異なる多様な高等教育システム間の理解と比較を可能にするものであり、ルーヴェン／ルーヴァン=ラ=ヌーヴ会合以前は「透明性ツール」という言葉は用いられていないものの、ディプロマ・サプリメントや ECTS、資格枠組みが、透明性を実現するための手段と見なされていたのである。

しかしながら、前述のルーヴェン／ルーヴァン=ラ=ヌーヴ会合に向けた議論を境として、ボローニャ・プロセスにおける「透明性」の扱いには変化も指摘できる。まず、ルーヴェン／ルーヴァン=ラ=ヌーヴ会合以前と以後では、コミュニケにおいて「透明性」という語が登場する頻度に大きな違いが見られる。2007 年のロンドン会合以前のコミュニケでは「透明性」という語は 1 回ずつしか登場しなかったが、ルーヴェン／ルーヴァン=ラ=ヌーヴ・コミュニケを見ると、5 回も用いられている[355]。これは、ボローニャ・プロセスにおける「透明性」概念の重要性の高まりを示唆していると考えられると同時に、明らかにルーヴェン／ルーヴァン=ラ=ヌーヴ会合に向けた議論の中で「透明性ツール」という考え方が登場したことと無関係ではないだろう。

また、ルーヴェン／ルーヴァン=ラ=ヌーヴ会合に向けた議論の中で新たに登場した「透明性ツール」は、ディプロマ・サプリメントや ECTS といった、それ以前からボローニャ・プロセスに存在する、透明性を実現するための手段とは異なる性格を有していることも重要である。すでに述べたとおり、この議論の中では、従来、透明性を実現するための手段と考えられていたものに加えて、高等教育機関の類型やランキングが新しく「透明性ツー

[352] Berlin Communiqué, p.5.
[353] Bergen Communiqué, p.5.
[354] London Communiqué, p.3.
[355] Leuven and Louvain-la-Neuve Communiqué.

ル」に含められるようになった。これらはいずれも、域内の高等教育の多様性の理解を容易にするという点で共通しているが、それぞれが対象とする多様性のレベルは異なっている。すなわち、ディプロマ・サプリメントをはじめとする従来の「透明性ツール」は、高等教育システム・レベルの多様性に焦点を当て、各国および地域で異なる高等教育システム間の比較可能性と互換性の向上を目的としているのに対し、類型やランキングといった新しい「透明性ツール」は、各高等教育機関レベルの多様性に主眼が置かれ、異なるプロフィールをもつ高等教育機関の比較と差異の理解を目的とした情報提供ツールなのである[356]。このような異なるプロフィールをもつ高等教育機関の多様性への関心は、まさに「U-マルチランク」とも共通するものであり、「U-マルチランク」創設に向けた取組みと並行して、ランキングや類型がボローニャ・プロセスのアジェンダに載せられる中で、後者における多様性の理解にも変化が生じたと考えられる。したがって、「U-マルチランク」は、ボローニャ・プロセスとは異なる枠組みで実現したとはいえ、両者のあいだには共通の関心が指摘できるのである。

以上、ここまで本節では、ボローニャ・プロセスの枠組みにおける高等教育機関のランキングや類型をめぐる問題に関する議論を振り返り、同プロセスと本章が焦点を当てる「U-マルチランク」との関係を検討してきた。本節の内容も踏まえ、次節からは、この「U-マルチランク」創設に至るイニシアティブの背景をなすフランスの政策意図について詳しく考察を進めていく。

5-4. 「U-マルチランク」創設に見るフランスの政策意図①—内容面

本節では、まず内容面から、「U-マルチランク」創設に至るイニシアティブの背後にあるフランスの政策意図を考察していく。

第 1 節で述べたように、ARWU をはじめとする国際大学ランキングの台頭の下、フランスの高等教育機関は劣勢に立たされることになった。こうした中で、フランスでは、既存の国際大学ランキングの評価手法が同国の高等教育・研究システムにそぐわないことが、国内の高等教育機関に対する評価の低さの最大の要因と見なされた。すなわち、既存のランキングの評価手法は、大規模な総合大学にとって有利であることに加え、とりわけ ARWU のようなランキングは、研究業績に偏重した評価手法をとっていることから、大

[356] Vercruysse and Proteasa, op.cit., p.10.

学・グランゼコール・国立研究機関に分かれたフランスの高等教育・研究システム、学問領域によって細分化された小規模な大学、さらにはアカデミックな研究を使命としないグランゼコールにとっては不利になると考えられたのである。

このような考えにもとづき、国内の高等教育機関の劣勢に直面したフランスは、2 つの戦略を打ち出した。その第一は、既存のランキングの評価手法に則ってフランスの高等教育・研究システムの改変を図るべく、PRES の設置に代表される国内改革を実施することであった。そして、第二の戦略が、フランスの高等教育・研究システムの特質に合わせて、国際大学ランキングの評価手法そのものを改変すべく、ヨーロッパ・レベルにおいてフランスが自らイニシアティブをとり、新たな国際大学ランキングを創設するというものであった。第 2 節で明らかにしたように、この第二の戦略は、2008 年下半期にフランスが EU およびボローニャ・プロセスの議長国を務める中で、その立場を利用して実行に移され、のちに「U-マルチランク」として結実した。先述のとおり、これは、フランスが「ゲームのルール」を定義する側のアクターになり、国際大学ランキングにおける高等教育機関の評価手法そのものに影響を与えることを意図した戦略と理解できる。それでは、具体的に、フランスは、自国の高等教育・研究システムにもとづいて「ゲームのルール」をどのように定義し、国際大学ランキングのあり方にどのような影響を及ぼそうとしたのだろうか。以下では、その点について考察を深めていく。

前述のとおり、既存の国際大学ランキングにおけるフランスの高等教育機関の劣勢は、その評価手法が同国の高等教育・研究システムの特質を考慮に入れていないことに由来していると考えられた。すなわち、フランスでは、学問分野によって大学が細分化されているため大学の規模が小さいことに加え、大学・グランゼコール・国立研究機関が並存しており、機関の規模を軽視し、主として理工系分野の研究業績に偏重した既存のランキングの評価手法は、同国の高等教育機関にとって不利に働くと見なされたのである。したがって、国際大学ランキングにおいてフランスの高等教育機関が高い評価を受けるためには、その高等教育・研究システムの特質を考慮に入れた評価手法が必要不可欠ということになる。そうした評価手法とは、高等教育機関の規模の差異を勘案し、研究業績のみならず、教育や国際的開放といったさまざまな使命に関する指標をもつものと言うことができる。加えて、学問分野による大学の細分化という観点からは、ARWU や THES の総合ランキングとは異なり、特定の学問分野のみを対象とした分野別ランキングが望ましいと考えられた。

実際、2008 年下半期の議長国就任に先んじて設置され、のちの「U-マルチランク」を方向づけた学術委員会による提言、およびそれを受けた 2008 年 11 月のパリでの国際会議での議長総括を見ると、研究業績に限らず高等教育機関の多様な使命を考慮に入れた多元的アプローチの採用や、機関レベルではなく学問分野・学問領域・プログラムのレベルを対象とすることが、新しいヨーロッパ版の国際大学ランキングが依拠すべき原則として強調されている。こうした提言は、CHERPA ネットワークによる検討作業と試行調査の結果として実現した「U-マルチランク」にも引き継がれ、この新たなランキングでは、教育と学習、研究、知識移転、地域との連携、国際化という 5 つの側面が評価されることとされた。また、「U-マルチランク」においては、機関レベルのランキングと並んで、学問分野を特定したランキングが作成されるとともに、機関の規模を含め、類似したプロフィールをもつ高等教育機関が比較されることが決められた。

すでに述べたとおり、「U-マルチランク」創設に向けた議論においては、ランキングのあり方をめぐって CHEPS との対立が見られ、当初フランスが構想していた、国レベルでデータ収集・分析およびランキング（あるいはベンチマーク）の作成を行い、後にそれらをヨーロッパ・レベルで統合する連合モデルは採用されなかった。しかし、機関の規模の差異への配慮や、研究業績以外の教育や国際的開放といったさまざまな使命の評価、および特定の学問分野のみを対象とした分野別ランキングの採用という点では、「U-マルチランク」は、フランスの意向をほとんどそのまま反映したものとなっている。したがって、フランスによるイニシアティブの最終的な到達点である「U-マルチランク」においては、同国の高等教育・研究システムの特質を考慮に入れた評価手法が、実際に採用されていると言うことができる。

このようにフランスの高等教育・研究システムを反映して成立した「U-マルチランク」であるが、事実、公表されたランキングを見てみると、たしかに ARWU や THES といった既存の国際大学ランキングと比べて、フランスの高等教育機関の順位は全体として大幅に向上している。中でも例えば、2018 年時点において、国際的志向に関する機関レベルのランキングでは上位 50 位以内に 9 校がランクインするなど[357]、フランスの高等教育機関の躍

[357] International Orientation Rankings: Institutional (URL: https://www.umultirank.org/readymade?trackType=illustrative&sightMode=undefined&ranking=9&sortCol=overallPerformance&sortOrder=desc&section=illustrativeRanking, accessed on 21 December 2018). なお、後述するように、「U-マルチランク」においては、各高等教育機関名の横に順位を示す数字は示されないが、高等教育機関を総合スコア順に並び替えることによってその序列を知ること

進が見られる。また、そこでは、小規模な商業系および技術系のグランゼコールが上位に数多く姿を見せており、従来のランキングとはまったく異なる結果を見出すことができる。したがって、「U-マルチランク」においては、フランスが目指してきた国内の高等教育機関の順位向上、および従来の国際大学ランキングでは高い評価を得られなかったグランゼコールの存在感拡大が実現しているのである。

ところで、フランスの狙いは、このような新しいランキングを創設し、自国の高等教育・研究システムの特質を考慮した評価手法を採用することによって、そこでの順位向上を図ることのみにあったのだろうか。たしかに、フランスが「U-マルチランク」創設の発端となったイニシアティブをとった際に高等教育・研究大臣の職にあったペクレスは、大統領であるサルコジの指示の下、国際大学ランキングにおける自国の高等教育機関の順位向上に強い関心を抱いていた。そして、既存のランキングではフランスの高等教育機関が過小評価されているとの認識にもとづき、ヨーロッパ・レベルにおいて新たなランキングの創設を訴えたのである。以下、少々引用が長くなるが、第 2 節で言及した 2008 年 11 月のパリでの国際会議におけるペクレスの発言を見てみよう。ペクレスは、既存のランキングの評価手法が、異論の余地のない欠点を抱えており、フランスを含むヨーロッパ諸国にとって不利なものであることに触れたあと、次のように述べている。

「われわれが直面している選択は、単純です。すなわち、われわれは、異議を唱える理由を余りあるほどもつランキングの発行を、何年ものあいだ甘受しつづけることができます。あるいはまた、われわれは、客観的かつよく考えられたヨーロッパのランキングをともに構築することもできます。そのようなランキングは、世界にわれわれの大学を輝かせ、既存のランキングのほぼ独占状態を終わらせることになるでしょう。耐え忍ぶのか、われわれの声を聞かせるのか、それが二者択一であり、この点に関して、フランスの選択はきわめて明確です。すなわち、われわれは、世界とヨーロッパの大学の真の『ブリュッセル・ランキング』をともに構築しなければなりません[358]」

ができる。

[358] Déclaration de Mme Valérie Pécresse, ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche, sur les systèmes scolaires et éducatifs européens et la mobilité des étudiants français en Europe, Conférence sur la comparaison internationale des systèmes éducatifs européens, Paris, le 13 novembre 2008, (URL : http://discours.vie-publique.fr/notices/083003651.html, consulté le 3 février 2014).

ここで、ペクレスは、既存の国際大学ランキングとは異なる「客観的かつよく考えられた」評価手法をとる新しいヨーロッパのランキングが、フランスを含むヨーロッパ諸国の大学を「輝かせ」ることになると述べており、ここから、新たなランキングにおける順位向上への期待を読み取ることができる。

しかしながら、フランスのイニシアティブは、単に自国の高等教育機関の順位向上という観点からのみ理解すべきではない。新たなランキングにおける従来と異なる評価手法の採用は、フランスの高等教育機関の順位向上にとって必要不可欠なものであったが、それだけでなく、新しい評価のあり方を示すことそれ自体にも大きな意味があったと考えられるからである。先に引用したペクレスの発言に見られるように、フランスにとって、新たなランキングは、すでに知名度を確立した複数のランキングによる「独占状態」の中、そこに割って入ろうとするものであった。このような状況の下、フランスは、すでに何度も触れた ARWU に見られる研究業績に偏重した一元的な評価手法への批判に加えて、とりわけ THES の大学ランキングが重視する評判調査にも疑義を呈する[359]。そして、「多元性」と「多様性」、そして「客観性」を根拠として新たなランキングの正当性を主張し、既存のランキングの評価のあり方そのものに対して異議を唱えているのである。

それらの中でも、特に重要なキーワードとなるのが「多元性」である。実際のところ、ヨーロッパの高等教育・研究システムは、国や地域によって大きく異なる。そのため、フランスのイニシアティブ以前から存在した「U-マップ」のプロジェクトも、多元性を特徴としていた。したがって、フランスがヨーロッパ・レベルでイニシアティブをとるにあたって多元性を拠り所としたのは、同国のみならずヨーロッパの高等教育・研究システムの特質を考慮した必然的帰結という側面もあっただろう。しかしながら、それは単に必然的帰結であるというだけでなく、国際大学ランキングのあり方に対するメッセージとしての性質をもっていた。ヨーロッパ版の国際大学ランキングを創設するという構想の発案者であるモンテイユとともに当初からこのイニシアティブに関わったアクターによれば、この構想を練るにあたって、彼らは、ヨーロッパの高等教育・研究システムの不均質性により適応し、卓越性にはさまざまな側面が存在することを示す多元的ランキングが必要であると考えていた[360]。つまり、このイニシアティブを通じて、フランスは、高等教育機関の卓越性は研究業績によってのみ評価できるものではなくそれを測る指標は複数存在するとい

[359] Ibid.
[360] フィリアトロー氏へのインタビュー。

うこと、さらに国際大学ランキングはそれらを考慮した多元的なものであるべきだということを示そうとしたと考えられる。

このようにフランスが既存の国際大学ランキングの評価手法に異議を申し立て、「多元性」にもとづく新たな評価のあり方を提示しようとした背景にあるのは、そうしたランキングが留学生獲得をめぐる国際競争に与えうる影響への関心である。すでに挙げたフランスにおける留学生受入れに関する 2005 年の元老院の報告書に見られるように、国際大学ランキングに関するフランスにおける議論に通底するのは、その評価手法に問題があるとしても、それが存在し、メディアで大きな注目を集める以上、世界中の学生が留学先を選択する際にそれら既存のランキングを参照することへの懸念であった。前述のとおり、留学生の大学選択においては、必ずしも国際大学ランキングにおける地位が決定要因となるとは限らないが、フランスでは、これらのランキングにおける不振が同国への留学生の減少につながると考えられたのである。それを典型的に示すのが、次の 2007 年 7 月の元老院におけるペクレスの発言である。

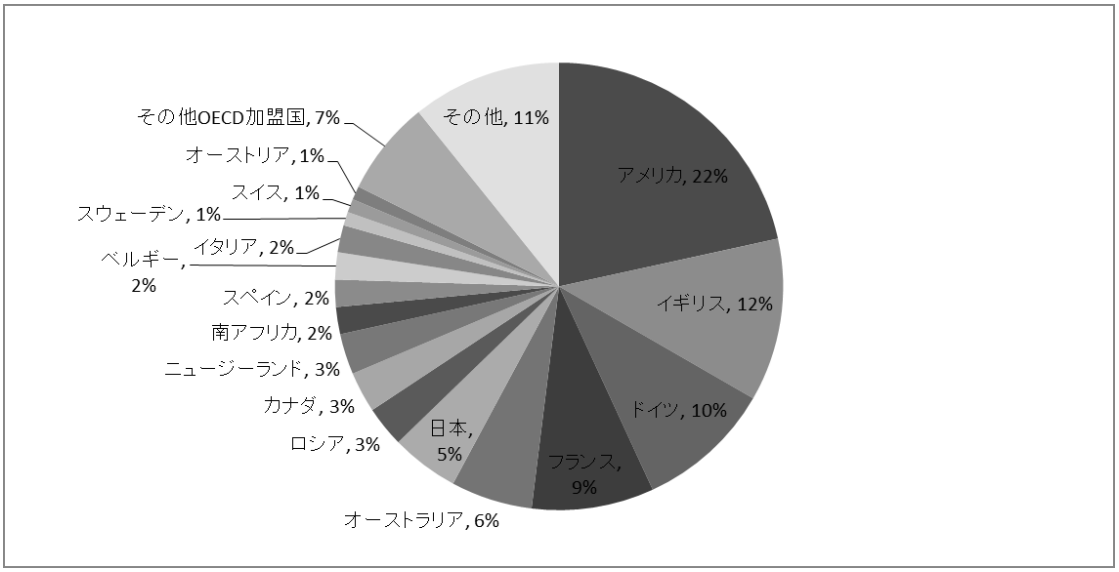
「私たちが皆知っているように、現実には、修士号や博士号を取得するために大学を探しているアメリカやオーストラリア、中国、インドの学生は、外国で博士号を準備したり、研究所で働いたりしたいと望む研究者と同様、上海ランキングによって決定するでしょう[361]」

ペクレスは、第 2 節の冒頭で言及したフィガロ紙でのインタビュー[362]を含め、こうした発言をたびたび繰り返しているほか、モンテイユらとともにヨーロッパ版ランキングの構想に関わったアクターも同様の見解を述べており[363]、このような懸念がフランスのイニシアティブの根底にあることが窺える。実際、国際大学ランキングの影響は定かではないが、こうした懸念を裏付けるかのように、この時期には世界の留学生数に占めるフランスの受入れシェアが低下していた（【図 4】および【図 5】参照）。

---

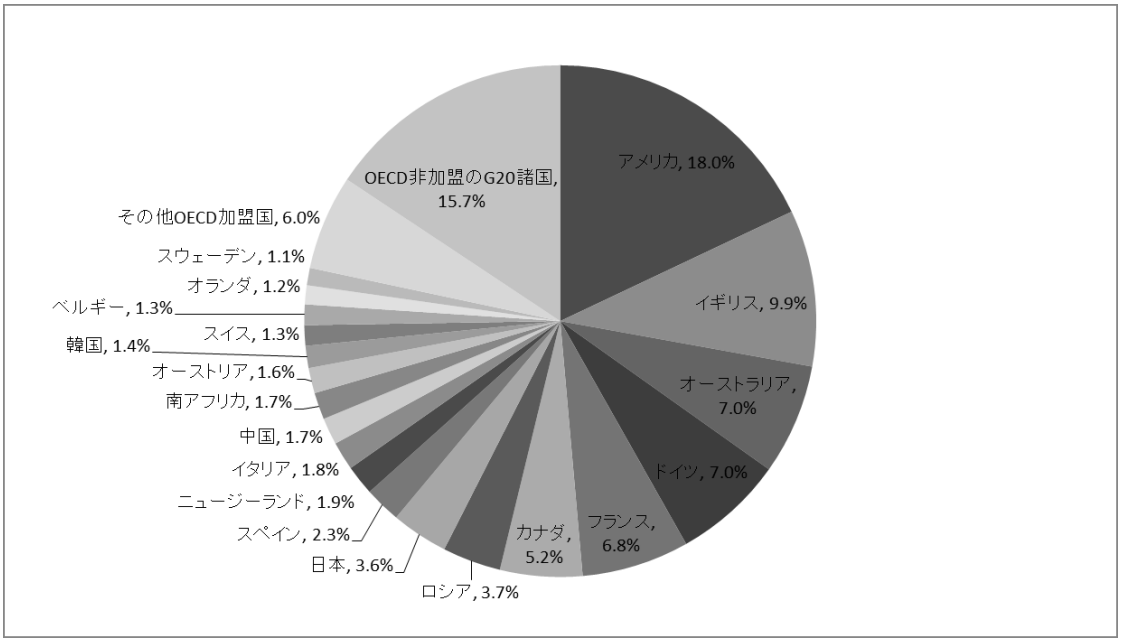
[361] *Journal officiel de la République française. Débats parlementaires, Sénat, Compte rendu intégral,* séance du mercredi 11 juillet 2007, p.2214.
[362] « Universités : Pécresse veut une évaluation européenne ».
[363] フィリアトロー氏へのインタビュー。

【図 4】高等教育における留学生の受入国別割合（2005 年）



〔Source : OCDE, *Regards sur l'éducation 2007 : Les indicateurs de l'OCDE*, Paris, 2007, p.315〕

【図 5】高等教育における留学生の受入国別割合（2009 年）[364]



〔OCDE, *Regards sur l'éducation 2011 : Les indicateurs de l'OCDE*, Paris, 2011, p.346〕

このような状況下で、より多くの留学生をフランスに呼び寄せるためには、フランスの高等教育機関の存在を世界に示し、他国の学生に知ってもらう必要があるとの考えから、

[364] カナダのみ、2008 年のデータにもとづく。

それを可能にする新たなランキングを創設する構想が生まれたのである[365]。したがって、新たなランキングの第一の目的は、既存のランキングのように高等教育機関を単純明快に序列化し、そこで上位に位置することによって国家の威信を向上するというような抽象的なものではない。フランスにとって、新たなランキングは主として学生を対象とした情報提供ツールとなるべきものであり、彼らが留学先を選定する際に、個々のニーズに応じてフランスの高等教育機関の存在を知らしめることこそが重要だったのである。このことは、モンテイユを中心とするフランス側のアクターが、当初、ランキングではなくベンチマーキングの創設を構想していたことからも分かる。

以上のように、ヨーロッパ・レベルで新しいランキングを創設するというイニシアティブを通じて、フランスは、自国の高等教育機関の順位向上を図るだけでなく、国際大学ランキングのあり方およびその評価手法そのものに異論を唱えようとした。そして、従来のランキングとは異なる評価手法、および学生に対する情報提供ツールとしての新たなあり方を提示するとともに、「多元性」、「多様性」、さらには「客観性」を根拠としてその正当性を主張しようとしたのである。これこそが「ゲームのルール」を定義する側のアクターになるというフランスの戦略が意味するところであったと考えられる。

このような戦略は、第2節で触れたIREGによるベルリン原則の採択に示されるように、グローバルなレベルにおいて大学ランキングのあり方が問われる中、そうした潮流に合流するものでもあった。IREG は、大学ランキングの台頭の下、その作成に関わる者は、そのデータ収集や方法論、そして普及における質に対して、自ら説明責任を保持することが重要であるとの考えにもとづき、UNESCO-CEPES とアメリカの高等教育研究所の共同イニシアティブによって各国のランキング作成に関わる団体や専門家を招集し、2004 年に設立された組織である。2006 年 5 月に開催されたその第 2 回会合において採択されたのがベルリン原則であり、①ランキングの目的と目標、②指標のデザインと重み付け、③データの収集と加工、④ランキング結果の提示の 4 つの項目に渡って 16 の原則を定めている[366]。ベルリン原則を見ると、フランスが提示する国際大学ランキングのあり方との共通性が指摘できる。例えば、第 3 の原則には「高等教育機関の多様性を認識し、そのさまざまな使

---

[365] 同上。

[366] IREG Observatory on Academic Ranking and Excellence, “Berlin Principles on Ranking of Higher Education Institutions”,
(URL: http://ireg-observatory.org/en/index.php/berlin-principles-english, accessed on 8 October 2018).

命と目標を考慮に入れること。例えば、研究志向の高等教育機関の質を測る尺度は、教育サービスが行き届いていないコミュニティへの広範なアクセスを提供する高等教育機関にとってふさわしい尺度とはまったく異なる」と述べられ、高等教育機関の「多様性」を重視する姿勢が表明されている[367]。また、高等教育機関の質を測る尺度は 1 つではないという考え方は、高等教育機関の卓越性を測る指標は複数存在するというフランスの見解に通じるものであり、その言葉こそ用いられていないものの、多元的な評価の必要性が謳われていると見なすことができる。実際、2008 年 11 月の国際会議における学術委員会の提言には、ベルリン原則に従うべきことが挙げられ、新たなランキングが同原則を参照する中で構想されたことが窺える。同時期の国際的潮流を取り入れることは自然な流れであったとも言えるが、こうした国際的な原則の順守を謳うこともまた、新たなランキングの正当性を高めることを意図したものであっただろう。

では、このように国際的な潮流も取り入れながらフランスが構想した、既存の国際大学ランキングの評価手法に対する異議申し立てと「多元性」にもとづく新たな評価のあり方の提示という戦略は、実際に「U-マルチランク」において結実したのだろうか。2011 年に公表された「U-マルチランク」創設に向けた最終報告書を見てみると、フランスと同様の見解が見られる。

「U-マルチランク・プロジェクトの開始以来、その基本的な目的の 1 つは、U-マルチランクが――『世界的に名の通った研究型大学』について機能不全の近視眼的な見方をもたらした既存のグローバルなランキングとは対照的に――高等教育機関の多様性に関する透明性を生みだすためのツールとなるべきだということであった。機関がもつ 1 つの特定のプロフィールに対する既存のランキングのバイアスは、他の機関プロフィールの価値を下げ、高等教育システムの多様性を低下させる結果になっているように思われる[368]」

この記述から読み取れるように、「U-マルチランク」のプロジェクトは、とりわけ研究業績という高等教育機関の「1 つの特定のプロフィール」によって一元的に評価を行い、「世界的に名の通った研究型大学」のみを高く位置づける既存のランキングのあり方に対する

[367] Ibid.
[368] Van Vught and Ziegele (eds.), op.cit., p.141.

異議申し立てを内在している。そして、それらに代わって、「多様性」と「多元性」をキーワードとし、高等教育機関がもつさまざまなプロフィールを考慮に入れ、従来のランキングでは高く評価されてこなかった機関にも光を当てる新たなランキングのあり方を提唱している。つまり、最終的なアウトカムである「U-マルチランク」は、フランスの高等教育・研究システムの特質を考慮に入れた評価手法を採用しているだけでなく、既存の国際大学ランキングの評価手法に代わる「多元性」にもとづく新たな評価のあり方を提示するという同国の戦略をも反映したものになっていると言うことができるだろう。

その結果として「U-マルチランク」は、従来のランキングとはきわめて異なる様相を呈している。その特徴をもっとも良く示すのは、ARWU や THES のような既存の国際大学ランキングのように単一の総合ランキングを公表していないという点である。代わりに、ユーザー主導という原則のとおり、「U-マルチランク」においては、利用者が条件を選択し、自らのニーズに沿った個別の高等教育機関のランキングを作成することができる。また、それに加えて、先に示した教育と学習、研究、知識移転、地域との連携、国際化という 5 つの側面にそれぞれ関わる部門別の既成のランキングが複数設けられ、部門によっては機関全体レベルだけでなく学問領域ごとのランキングも存在する。そして、「U-マルチランク」の特徴としてもう 1 つ重要な点は、既存のランキングのようにひと目見て分かる形での高等教育機関の序列化を行わないことである。「U-マルチランク」では、指標ごとにスコアが A から E までのアルファベットあるいは円の大きさによる 5 段階で示され、それぞれのランキングの初期設定での高等教育機関の並び順はアルファベット順に従う。これをスコアの高い順に並び替えることもできるが、その場合も高等教育機関の順位を明示する数字は記載されず、むしろ指標ごとのスコアを分かりやすく示し、それぞれのプロフィールの把握と比較を可能にすることに重点が置かれている。これらは、数々の問題を孕みながらも単純明快さを強みとする既存の国際大学ランキングとは大きく異なる点であり、「U-マルチランク」のあり方を特徴づけている。このようなあり方は、高等教育機関の序列を白日の下に晒す既存の国際大学ランキングに比べると、ともすれば「U-マルチランク」に複雑で不明瞭な印象を与え、とりわけメディアにおけるそのインパクトを相対的に低下させているという側面は否定できない。

このように「U-マルチランク」が、既存の国際大学ランキングのように単一の総合ランキングによる高等教育機関の明確な序列化を行わない背景には、第 3 節でも触れたように、それがヨーロッパの多くの国々や高等教育機関にとってセンシティブな問題であったがゆ

えに困難であったという事情もあるだろう。しかしながら、そうしたネガティブな側面があるとしても、「U-マルチランク」が単一の総合ランキングによる明確な序列化を避けたのは、むしろ一元的な評価手法にもとづいて高等教育機関を単純明快に序列化する従来のランキングの原則に対する異議申し立てという積極的側面からも理解すべきである。ユーザー主導の原則にも示されるように、「U-マルチランク」は、高等教育機関の序列化に重点を置く従来のランキングとは異なり、主として学生をユーザーとして想定し、そのニーズに応じて高等教育機関を比較するための情報提供を行うツールとなることを目指すものなのである。

また、こうした考え方は、第 3 節で扱ったボローニャ・プロセスの「透明性ツール」および「多元的な透明性ツール」とも共通している。ボローニャ・プロセスにおいて、ランキングや類型は、「透明性ツール」として括られたが、それは、異なるプロフィールをもつ多様な高等教育機関の比較とそれらの差異の理解を可能にする情報提供ツールという位置づけであった。前述のとおり、「U-マルチランク」とボローニャ・プロセスには直接の関わりは存在しないが、ランキングを、学生を中心とするステークホルダーに対して多様な高等教育機関に関する情報を提供するツールと位置付ける点において、同じ方向性が指摘できる。

以上、ここまで述べてきたように、ヨーロッパ・レベルにおいて独自のランキングを創設しようとするフランスのイニシアティブは、国際大学ランキングの台頭の下、自国の高等教育機関に対する低い評価に苦しむ中で、同国の高等教育・研究システムの特質を考慮に入れた評価手法を採用したまったく新しいランキングを生み出そうとするものであった。その背景には、高等教育機関の規模を軽視し、研究業績や評判を重視する ARWU や THES といった既存のランキングの評価手法が、フランスの高等教育機関にとって不利であるとの認識が存在した。そのため、フランスは、従来とは異なる評価手法をもつランキングの創設によって、自国の高等教育機関の順位向上を図ると同時に、既存の国際大学ランキングと評価のあり方そのものに異論を唱えようとした。すなわち、高等教育機関の序列化ではなく、学生に対する情報提供という側面に重点を置き、「多元性」、「多様性」、さらには「客観性」を根拠としてその正当性を主張しようとしたのである。これは、自国にとって不都合な既存の国際大学ランキングに対して受動的に対応するのではなく、その「ゲームのルール」そのものに能動的に働きかけようとする戦略と理解できる。そこには、世界の学生に対してフランスの高等教育機関の存在を知らしめ、自国への留学生を増大させると

いうきわめてナショナルな動機が働いていたが、フランスは、ヨーロッパという場を用いることでその戦略を実行に移そうとしたのである。

5-5.「U-マルチランク」創設に見るフランスの政策意図②―手法面

では、ここからは、フランスがヨーロッパ・レベルにおいて新しい国際大学ランキング創設に向けたイニシアティブをとった際の政策意図について、協力手法の面から考察を行う。

第 2 節で詳しく明らかにしたように、フランスは、2008 年下半期に EU およびボローニャ・プロセスの議長国に就任するのに先立ち、2007 年 11 月に学術委員会を立ち上げ、新たなランキングのあり方について議論を進めた。そして、議長国としての立場を用いてランキングの問題をヨーロッパ・レベルでの議論に持ち込むことに成功し、2008 年 11 月にパリで開催した国際会議においては、学術委員会による提言を基礎としてヨーロッパ独自の新たな多元的ランキングのあり方を提示した。それにもとづき、国際会議後には、欧州委員会によって新たな国際大学ランキング創設に向けた実行可能性調査のための入札募集が正式に開始されるに至るのである。

このように、フランスのイニシアティブは、議長国としてのアジェンダ設定に対する影響力を行使することで実現した。第 4 章で述べたように、EU とボローニャ・プロセスの議長国システムは連動しているため、当時、フランスは、EU とボローニャ・プロセス双方の議長国の立場にあり、後者においてもヨーロッパ独自の国際大学ランキング創設は議論された。しかしながら、最終的に、この取組みは、ボローニャ・プロセスの枠組みの中で直接扱われることにはならず、資金を拠出する欧州委員会の主導によって、EU からも国家からも独立した専門家のコンソーシアムという形で実行に移された。これは、同じくフランスがヨーロッパ・レベルでの協調のイニシアティブをとった事例である、第 3 章で扱ったボローニャ・プロセスとは大きく異なる点である。ボローニャ・プロセスの発足過程において、フランスは、国民教育大臣であるアレグルの主導の下、欧州委員会を徹底的に排除し、EU 枠外での政府間協調という手法を意図的に選択した。一方、本章で扱うヨーロッパ独自の大学ランキング創設のイニシアティブの場合には、フランスは、EU の枠組みを敬遠しようとはせず、欧州委員会を排除するどころかむしろ積極的に協力関係を結びさえしている。これは、ソルボンヌ会合のイニシアティブをとる際、フランスが欧州委

員会による高等教育政策への介入に対してきわめて強い警戒感を示し、前述のように、当初は欧州委員会のボローニャ・プロセスへの参加を頑なに認めようとしなかったのとは対照的であり、驚くべきことに思われる。それでは、ヨーロッパ独自の国際大学ランキングの創設にあたって、フランスは、なぜ欧州委員会と協力関係を結んだのだろうか。以下では、その点に焦点を当てながら、このイニシアティブに見られるフランスの意図を、手法面から考察していく。

まず、ヨーロッパ独自の国際大学ランキング創設に際して、フランスが欧州委員会と協力した背景を説明するにあたっては、ソルボンヌ会合の際と比べて前者の後者に対する警戒感の低下を指摘することができる。第 3 章で示したように、フランスがソルボンヌ会合のイニシアティブをとった際に欧州委員会を頑なに排除しようとしたのは、当時、国民教育大臣を務めていたアレグルの欧州委員会に対する強い不信感に拠るところも大きかった。したがって、その退陣後は、同国が以前ほど欧州委員会に対して警戒感をあらわにすることがなくなったのは、すでに述べたとおりである。しかし、このようなパーソナリティに関わる要素の他に、欧州委員会に対するフランスの警戒感の低下を説明する要因としては、以下の 2 点が挙げられる。

すなわち、まず第一に、ヨーロッパ独自の国際大学ランキングの創設が、ボローニャ・プロセスの場合と比べると、高等教育政策に対する国家の権限を侵食する可能性が低いテーマであったということである。ボローニャ・プロセスの場合、その初期における最大のプライオリティはヨーロッパ諸国の高等教育課程と学位構造の調和であり、それは、各国の高等教育システムの改変を含意していた。「ヨーロッパの調和」構想の発案者たるアレグルが、欧州委員会がヨーロッパの高等教育課程と学位の統一を図ろうとしているとの危惧を抱いていたことは、すでに第 3 章でも述べたとおりである。一方、ヨーロッパ独自の国際大学ランキング創設は、各国および各高等教育機関にとってきわめてセンシティブな問題であり、その評価手法のあり方を通じてその政策に間接的に影響を及ぼしうるが、ナショナルな高等教育システムに直接改変を迫るとまでは言えない。したがって、ボローニャ・プロセスの場合と比べると、欧州委員会に対する警戒感は相対的に低いものになるだろう。しかしながら、このプロジェクトに関わった欧州委員会のアクターによれば、イギリスやドイツは、国家主権を理由に欧州委員会および EU がランキング・システムの構築に関わ

ることに疑義を呈したとされ[369]、ここでもやはり欧州委員会の関与に対しては根強い抵抗が存在したことも指摘しておかなければならない。したがって、ランキング創設というテーマの特性だけでは、欧州委員会に対する警戒感の低下を説明するには不十分と考えられる。

また、第二に、1990 年代末にフランスがボローニャ・プロセス発足のイニシアティブをとった際には、EU が高等教育分野におけるヨーロッパ統合の中心的枠組みであった一方、ヨーロッパ独自の国際大学ランキング創設が議論の俎上に載った 2000 年代後半には、ボローニャ・プロセスと EU という複数の枠組みが並存していた。このうち、ボローニャ・プロセスは、第 4 章でも述べたとおり、EU とは異なる汎ヨーロッパ的かつ政府間主義的な協力枠組みとして確立していた。エラスムス計画に代表される学生モビリティ促進の分野などでは、引き続き EU が多大な役割を果たすものの、ボローニャ・プロセスは、高等教育に携わるあらゆるアクターが高等教育に関するあらゆるテーマについて議論し合う場としての性質を備え、高等教育分野におけるヨーロッパ統合の中心的な枠組みとなっていたのである。中でも、ナショナルな高等教育システムの改変を伴う領域は、ボローニャ・プロセスで扱われることになり、欧州委員会主導によるヨーロッパの高等教育システムの標準化に対する懸念は以前と比べて低下していたと考えられる。したがって、1990 年代末とは異なり、2000 年代後半には、高等教育分野におけるヨーロッパ統合に政府間主義を担保する枠組みが存在していたと言うことができるだろう。

しかしながら、これらの理由から、フランスがヨーロッパ独自の国際大学ランキング創設にあたって欧州委員会に対する警戒感を示さなかったとしても、それだけでは同国が欧州委員会と協力関係を結ぶまでに至った理由を説明することはできない。第 2 節で詳しく明らかにしたように、当時、教育・文化総局の総局長を務めていたのがフランス人であったこともあり、フランスは、このイニシアティブをとるに際して、早い段階から欧州委員会との協議を行っていた。したがって、フランスは、欧州委員会の関与を消極的に受け入れたというよりも、むしろそれを積極的に進めたとすら言える。

その理由を説明する要因の第一は、ヨーロッパ独自の国際大学ランキング創設のための資金を確保する必要性である。ランキングの創設には、指標の作成や各国の高等教育機関からのデータ収集・分析といった膨大な作業を行わなければならず、その運営のためには資金が必要である。そして、ヨーロッパ・レベルでそのようなプロジェクトを行おうとす

[369] カンタン氏へのインタビュー。

る場合、資金提供主体としてまず浮上するのが欧州委員会である。実際、当時、検討作業に関わったフランスのアクターに対するインタビューでも、プロジェクト実現のための欧州委員会の資金の重要性に言及がなされているとともに[370]、第 2 節で述べたように、最終的に成立した「U-マルチランク」においても、欧州委員会が提供する資金がその運営にとって不可欠なものとなっている。したがって、フランスが、資金確保の必要性から欧州委員会の協力を仰いだという側面は大いにあるだろう。

そして、資金面と並んで、あるいはそれ以上に重要な第二の要因が、ヨーロッパ・レベルにおいて独自の国際大学ランキング創設に関する合意形成が困難な中、このプロジェクトを実現に導くためには欧州委員会の支持がきわめて重要であったという事情である。第 3 節で見たように、ボローニャ・プロセスの枠組みでヨーロッパ独自の国際大学ランキング創設が話し合われた際、その議論を特徴づけたのは、コンセンサスの欠如であった。すなわち、フランスの他、ベルギーのフラマン語圏共同体とオランダは当初からヨーロッパ独自のランキング創設に賛同したが、それ以外の国々の多く、および EUA や EI のような高等教育に携わるステークホルダー組織はそれに懐疑的な立場をとっていた。ヨーロッパ独自のランキング創設をめぐるこのようなコンセンサスの欠如は、「U-マルチランク」創設に向けた取組みに関わった欧州委員会のアクターも認めるところである。それによれば、議論は容易ではなく、とりわけ強い抵抗を見せたのがイギリスとドイツであったという。前述のとおり、その背景には国家主権喪失への危惧もあったが、イギリスの場合には、同国が既存の国際大学ランキングにおいてきわめて優れた結果を収めていることも影響していたと考えられる[371]。このようにヨーロッパ・レベルにおいてコンセンサスを欠いた状況は、ボローニャ・プロセスの開始時、大国と小国のあいだでの政治的な対立は生じたものの、ソルボンヌ宣言の内容面に関しては広く合意が存在したのとは対照的である。

第 3 節で示したように、2009 年 2 月の BFUG 会合の時点においても、ヨーロッパ諸国およびヨーロッパの高等教育に携わるステークホルダー組織のあいだに独自のランキング創設およびそのあり方に関する合意が見られなかったことを鑑みると、「U-マルチランク」の早期実現にとって、2008 年のうちに欧州委員会による入札募集が行われた意味は大きい。すでに述べたとおり、この時点ですでに、フランスが設置した学術委員会による提言を基礎とする新たなランキングの方向性が示されているが、それはヨーロッパ諸国とヨーロッ

[370] フィリアトロー氏へのインタビュー。
[371] カンタン氏へのインタビュー。

パの高等教育に携わるステークホルダー組織の合意を欠いた中でのことだったのである。つまり、コンセンサス形成が困難であったにもかかわらず、フランスの発案から 1 年という短い期間で、その構想にもとづく取組みが実現に向けて始動するためには、欧州委員会の資金と行動力が重要だったと言うことができるだろう。

以上、ここまでフランスが欧州委員会と協力関係を結んだ要因を、欧州委員会に対する警戒感の低下と欧州委員会の支援の必要性という 2 つの側面から説明してきた。これらに加えて、第三の側面として、フランスと欧州委員会のあいだでの関心の共有および利害の一致という点も挙げなければならない。たしかに、第 2 節で見たように、フランスと欧州委員会のあいだには、新たなランキングのアプローチをめぐる意見の対立が存在した。すなわち、フランスは、CHE の大学ランキングを範としたまったく新しいランキングを連合モデルによって創設しようと考えていたのに対し、欧州委員会は、この取組みを「U-マップ」の延長線上に位置づけ、「U-マップ」のプロジェクトに携わる CHEPS が考えるヨーロッパ的なモデルを支持した。しかし、このようにアプローチをめぐる見解の相違はあったものの、高等教育機関の多様性に依拠し、とりわけ学生を対象とした情報提供ツールを生み出す必要性という点に関しては、当初から両者の目指すところは一致していた。両者のこうした利害の一致を可能たらしめた 1 つの条件は、フランスが新たなランキングを構想するにあたって「多様性」を軸としたことにある。多様性に立脚した評価のあり方は、既存の国際大学ランキングで低く位置づけられるフランスの高等教育機関の評価を上げるために不可欠であったが、それは同時に、欧州委員会が以前から関心を抱いて支援してきた「U-マップ」の関心事とも共通していたのである。

本稿ではフランスの政策意図の考察に焦点を当てているため、ここまでフランス側の思惑に注目して、ヨーロッパ独自の国際大学ランキング創設をめぐる同国と欧州委員会の協力関係構築の背景を探ってきた。しかし、ここで、欧州委員会側から見ても、フランスと協力するメリットが存在したことに触れておかなければならない。前述のとおり、欧州委員会は、ヨーロッパ独自のランキングを創設する取組みを、以前から自らが支援してきた「U-マップ」開発プロジェクトの延長線上にあるものと見なしていた。そのことは、当時、欧州委員会内でこの取組みに関わった人物に対する聞き取り調査からも明らかであり、そこでは、「U-マルチランク」がフランスのイニシアティブに拠るものではなかったとする主張が繰り返しなされる。それによれば、まず「U-マップ」という欧州委員会が推進する

活動が存在し、フランスはそのアイディアに賛同し、政治的支援を与えたものとされる[372]。すでに第 2 節で見たように、実際には、フランスは、当初、「U-マップ」ではなく CHE の大学ランキングをモデルとしたアプローチを考えており、ヨーロッパ独自のランキングを構想するにあたって「U-マップ」開発プロジェクトを主たる着想源としていたわけではない。また、欧州委員会の介入によって CHEPS のアプローチが採用され、言うなれば「U-マップ」開発プロジェクトとの合流が既定路線となったことは、むしろフランスの意に沿わないものであった[373]。したがって、フランスがイニシアティブをとったのではなく、すでに存在した「U-マップ」のアイディアに賛同し、政治的支援を与えただけだとする主張は当たらない。しかし、少なくとも欧州委員会側から見れば、議長国であるフランスがこの問題を取り上げたことは、自らが推進する「U-マップ」をさらに発展させるための支援をもたらすものと考えられたのであろう。このような支援は、前述のとおり、ヨーロッパ諸国およびヨーロッパの高等教育に携わるステークホルダーのあいだでランキング創設をめぐる合意を欠く中、欧州委員会が望むプロジェクトに政治的推進力をもたらすものだったのである。

また、欧州委員会にとってフランスと協力するメリットは、こうした政治的推進力の付与という側面のみにあるわけではない。教育分野における欧州委員会の干渉に対する加盟国の敏感さを鑑みれば、議長国としてのフランスが前面に立ってヨーロッパ独自の国際大学ランキング創設をアジェンダに載せ、欧州委員会がそれに応えるという形をとることには、大きな意味があったと考えられるからである。事実、先に述べたイギリスやドイツの例に見られるように、ヨーロッパ独自のランキング創設に対する反対の中には、国家主権を根拠として、EU や欧州委員会が大学ランキングの分野に介入することに対する懐疑的意見も存在した。そのような中で、当時、欧州委員会内では、とりわけ欧州委員であったヤーン・フィゲル（Ján Figeľ）を中心として、ランキングの分野に踏み込むことへの躊躇が存在した[374]。このような事情を考えると、加盟国にとってセンシティブな領域での活動に着手するにあたって、議長国としての立場にあるフランスが主導する形で議論の端緒が開かれたことは、欧州委員会に対する批判をかわす効果があったと考えられる。同様に、最終的に「U-マルチランク」が、欧州委員会の資金援助を受けながらも、EU の枠組みに

[372] カンタン氏へのインタビュー。
[373] フィリアトロー氏へのインタビュー。
[374] カンタン氏へのインタビュー。

おいてではなく、CHERPA ネットワークという EU からも加盟国からも独立したコンソーシアムにおいて実現したことも、信頼性や中立性の確保だけでなく、EU や欧州委員会の直接的介入を避ける狙いがあったと見なすことができるのである。

以上のように、ヨーロッパ独自の国際大学ランキング創設をめぐるフランスと欧州委員会のあいだの協力関係構築は、後者が前者の政治的推進力と政治的立場を利用したという側面からも理解できる。つまり、両者の協力関係は、関心の共有と利害の一致を前提として、互いに互いを利用し合う戦略的な互恵関係と見なすことができるのである。繰り返しになるが、このような関係は、第 3 章で論じたボローニャ・プロセス発足時の事例とはまったく異なっている。当時のフランスと欧州委員会の関係を特徴づけたのは、協力ではなく対立であり、両者のあいだには相互不信が存在したと言っても過言ではない。しかしながら、本章で考察した「U-マルチランク」の事例においては、両者のあいだにまったく対立が存在しないわけではないが、基本的にその関係を特徴づけるのは協力であり、むしろ対立軸は、ヨーロッパ独自の国際大学ランキング創設の必要性に疑義を抱く他のヨーロッパ諸国とのあいだに見られたのである。

もちろんのことながら、こうした協力関係は、フランスが以前とは異なり、高等教育分野における欧州委員会主導による超国家主義的な統合を受け入れるようになったことを意味するのではない。欧州委員会との協力は、あくまで利害の一致を前提としているとともに、ボローニャ・プロセスが高等教育分野におけるヨーロッパ統合に政府間主義を担保する枠組みとして確立し、超国家主義的統合に向かうリスクが低下したことによって可能になった点に留意しなければならない。むしろ、ここでは、前節で示したようにナショナルな動機にもとづくヨーロッパ独自の国際大学ランキング創設という目的のために、フランスが、欧州委員会という超国家主義的要素をも受け入れ、その資金やノウハウ、発言力を取り込もうとする意図が存在したことが重要なのである。

5-6. 小括

本章では、フランスのイニシアティブに注目して、ヨーロッパ独自の国際大学ランキングである「U-マルチランク」創設に至る過程を実証的に明らかにしたのち、内容と協力手法の両面から同国の政策意図を考察してきた。すなわち、第 4 節では、ランキングの評価のあり方とフランスの高等教育･研究システムの特質の関わりに焦点を当て､第 5 節では、

とりわけ欧州委員会との協力関係に着目しながら、それぞれフランスの政策意図について検討を行った。また、第 3 節では、これまで第 3 章と第 4 章で詳しく論じたボローニャ・プロセスと「U-マルチランク」の関わりについても検討を加えた。

本章を通じて明らかにしたように、このイニシアティブの背後には、グローバルなレベルで台頭する国際大学ランキングにおいてフランスの高等教育機関が劣勢に立たされていることへの強い懸念が存在した。そして、フランスにおいて、このような状況の最たる原因は、ARWU や THES をはじめとする既存の国際大学ランキングの評価手法が、アメリカやイギリスに見られる研究志向の大規模な総合大学に有利であり、小規模に細分化され、大学・グランゼコール・国立研究機関に分かれたフランスの高等教育・研究システムにとっては不利に働くことにあると考えられた。もちろんのことながら、こうした既存の国際大学ランキングの評価手法には多くの批判も寄せられているが、一方で学生が留学先を選択する際にそれらを参照する可能性を鑑み、フランスは、国際大学ランキングにおける自国の高等教育機関のプレゼンス拡大を明確な政策目標に掲げたのである。

「U-マルチランク」創設に向けたイニシアティブは、このようなきわめてナショナルな動機から生まれた。すなわち、フランスの高等教育・研究システムの特質を考慮した評価手法をとるまったく新しいランキングを創設することにより、自国の高等教育機関の順位向上を図ろうとしたのである。それはまた、高等教育機関の序列化を前面に押し出した既存の国際大学ランキングとその評価のあり方に対する異議申し立てでもあった。フランスが提唱した新しいランキングは、ユーザーとして想定する学生に対して情報を提供するという役割に重点を置き、「多元性」、「多様性」、さらには「客観性」を根拠としてその正当性を主張しようとしたのである。したがって、新たなランキングの創設は、フランスにとって、国際大学ランキングをめぐる「ゲームのルール」そのものに働きかけようとする戦略であったと理解できる。

こうしたナショナルな動機にもとづくイニシアティブをとるに際して、フランスが選んだのは、ヨーロッパという場であった。フランスは、2008 年の下半期、EU とボローニャ・プロセス双方の議長国に就任する機会を用いて、ヨーロッパ独自の国際大学ランキング創設をヨーロッパ・レベルのアジェンダに載せることに成功した。しかしながら、国際大学ランキングは、国や高等教育機関のあいだでの競争を前提としているがゆえにきわめて論争的なテーマであり、ヨーロッパ・レベルにおける合意形成は困難であった。そのような状況の中で、フランスは、ヨーロッパ独自の国際大学ランキング創設を自らが支援する「U-

マップ」開発プロジェクトの延長線上に位置づける欧州委員会と協力関係を結び、「U-マルチランク」を実現に導いたのである。

ここで、「U-マルチランク」と EU およびボローニャ・プロセスとの関わりを考えると、フランスが、当初どちらの枠組みでこのイニシアティブをとろうとしていたのかは定かではない。それを曖昧にしているのは、第 4 章でも述べた、EU とボローニャ・プロセスの議長国システムの連動であろう。ヨーロッパ独自の国際大学ランキング創設に向けた取組みは、一応、EU 議長国としての取組みの一環を成しているが、第 3 節で示したように BFUG でも同様の議論が行われていたのである。ランキングの開発と運営には欧州委員会の資金が必要であることもあり、「U-マルチランク」は、どちらかといえば EU との関わりを強くもって実現に向けた一歩を踏み出した。しかしながら、最終的に「U-マルチランク」は、独立した専門組織のコンソーシアムである CHERPA ネットワークによって運営され、EU とボローニャ・プロセス、どちらの枠組みとも直接的には関わらない形態をとっている。それは、中立性と専門性を必要とする国際大学ランキングという分野がもつ特性に拠るところがもっとも大きいだろう。また、それに加えて、本稿で繰り返し指摘したヨーロッパ諸国間でのコンセンサス欠如もまた、EU やボローニャ・プロセスが「U-マルチランク」に関わることを困難にしたと考えられる。

しかしながら、このような国際大学ランキングの分野がもつ特殊性を踏まえた上で、この「U-マルチランク」創設の事例から見えてくる重要な点は、フランスが、第 3 章で取り上げた事例と同様、ナショナルな動機にもとづいてヨーロッパ・レベルでの協力を推進しながらも、かつては対立していた欧州委員会とも積極的に協力する柔軟な姿勢を示すようになったということである。第 5 節の末尾にも述べたように、それは、フランスが、欧州委員会主導による高等教育分野における超国家主義的なヨーロッパ統合を受け入れたことを意味するのではない。フランスと欧州委員会の協力は、あくまで利害の一致にもとづく戦略的な互恵関係とも呼ぶべきものであり、ボローニャ・プロセスが高等教育分野におけるヨーロッパ統合に政府間主義を担保する枠組みとして確立したことによって可能になった。したがって、フランスにとって、協力関係の構築は、ナショナルな目的のために欧州委員会を利用しようとするがゆえの行動であり、逆もまた同様であった。つまり、両者の協力関係は、むしろ高等教育分野におけるヨーロッパ統合をめぐって、政府間主義と超国家主義のあいだに相互作用が生じていることの証左であると言えるだろう。ヨーロッパ諸国や高等教育に関係するステークホルダーのあいだでコンセンサスが欠如する中で、「U-

マルチランク」がきわめて迅速に実現に向けて始動することを可能にしたのは、このような相互作用であったと考えられる。

以上のようなフランスと欧州委員会との協力関係、および政府間主義と超国家主義の相互作用という点は、第 3 章で考察したボローニャ・プロセス発足の事例とは大きく異なる。次の結論においては、これらの点を含め、本稿で取り上げた 2 つの事例をあらためて整理し、高等教育分野におけるヨーロッパ統合についてより詳細な考察を行う。

結論

以上、本稿では、フランスのイニシアティブに注目して、高等教育分野におけるヨーロッパ統合の動因を考察してきた。本稿を締めくくるにあたって、結論においてはまず最初に第 1 章で提示した仮説を再確認し、それらを踏まえた上で、各章での議論を振り返り、仮説の検証を行う。さらに、結論の末尾では、今後の課題についても言及したい。

本稿第 1 章で示した仮説は、以下のとおりである。すなわち、第一に、本稿の核となる仮説は、フランスが、ナショナルな目的のためにヨーロッパ・レベルでの協力に利益を見出し、それを積極的に活用しようと推進したことにより、高等教育分野におけるヨーロッパ統合が大きく進展した、というものである。そして、第二の仮説は、フランスは、当初、高等教育分野におけるヨーロッパ統合を純粋な政府間主義によって進めようとしたが、次第にフランスと欧州委員会のあいだには利害の一致にもとづく協力関係が生じ、高等教育分野におけるヨーロッパ統合は、政府間主義と超国家主義が互いに利益を見出し、相互補完する関係によって特徴づけられるようになったというものである。加えて、本稿では、このような高等教育分野における政府間主義と超国家主義の相互作用が成立する前提として、純粋な政府間主義に固執してきたフランスが、欧州委員会の存在を受け入れることを可能にした 1 つの条件は、ボローニャ・プロセスが政府間主義を担保する枠組みとして確立したことにあったと考え、その点についても検討することとした。以上、本稿の仮説を再確認したところで、ここからは各章における議論を具体的に振り返り、それを検証していく。

まず本博士論文の第 2 章では、本論に入る前提として、高等教育分野におけるヨーロッパ統合の展開を、①1971-1987 年、②1971-1987 年、③1987-1992 年、④1992-1998 年という 4 つの時期に区分して概観した。そこで示したとおり、1950 年代から 1990 年代末に至るおよそ半世紀に渡り、ヨーロッパでは、超国家主義と政府間主義のあいだに緊張関係を孕みながら、試行錯誤の中で高等教育分野におけるヨーロッパ統合が進展してきた。高等教育分野における超国家的統合に対するヨーロッパ諸国の慎重姿勢から、当初は EC ではなく欧州審議会において協力が進められたが、第 2 期以降 1990 年代末に至るまで、その主たる枠組みとなったのは、EC／EU であった。EC／EU の枠組みにおいては、学生モビリティ促進を目的としたエラスムス計画に代表される具体的成果がもたらされたものの、依然としてヨーロッパ諸国の慎重姿勢は変わらず、他の政策領域と比べると、この分野での協力

は控え目なものにとどまり、政府間主義的性質によって特徴づけられることになった。また、そうした中で、EC 委員会／欧州委員会と加盟国あるいは加盟国間には根深い対立が生じ、EC／EU は、ヨーロッパ諸国の高等教育システムの改変につながるような踏み込んだ協力を実現するダイナミズムをもたらすことはできなかったのである。

このような状況に変化をもたらしたのが、1990 年代末に発足したボローニャ・プロセスである。ヨーロッパ諸国の高等教育課程と学位制度の調和を核としたボローニャ・プロセスは、従来、実現不可能であった各国の制度改革を含意する政策協調への道を開くものであり、その意味で、高等教育分野におけるヨーロッパ統合を飛躍的に発展させた画期を成している。また、それまでの協力が EC／EU を中心枠組みとしてきたのに対し、ボローニャ・プロセスは、EU 枠外での政府間協調による協力枠組みを新たに生み出し、これ以降、高等教育分野におけるヨーロッパ統合をめぐっては EU とボローニャ・プロセスという 2 つの枠組みが並存することになった。その点においても、その発足を転機と呼ぶことができるだろう。

本稿では、こうした 1990 年代末以降の高等教育分野におけるヨーロッパ統合の飛躍的発展に注目し、その動因を明らかにするため、ボローニャ・プロセスの発足と「U-マルチランク」創設という 2 つの事例を取り上げて考察した。そのうち、第 1 の事例であるボローニャ・プロセスの発足について論じたのが、第 3 章である。

第 3 章では、フランスのイニシアティブに注目して、ボローニャ・プロセスの発足過程を実証的に明らかにしたのち、内容と協力手法の両面から同国の政策意図の考察を行った。そこで示したように、ボローニャ・プロセスは、アレグル国民教育大臣を中心とするフランスの強力な政治的リーダーシップによって実現した。教育課程と学位制度の調和というナショナルな高等教育システムの改変を含意するボローニャ・プロセスが、フランスのイニシアティブによって実現したことは、一見すると驚くべきことに思われる。しかしながら、内容面からの考察は、同国がヨーロッパ・レベルでの政策協調のイニシアティブをとった背景に、きわめてナショナルな動機が働いていたことを明らかにした。すなわち、フランスにとって、教育課程と学位制度の調和とは、大学とグランゼコールの橋渡しを促進する LMD3-5-8 制の導入を後押しすると同時に、それによって同国の複雑で理解困難な教育課程を単純化し、新たに創設するヨーロッパ諸国共通の参照枠組みの中に埋め込むことでその国際的な認知度を向上させる手段となるはずのものであった。もちろんのことながら、そこには、高等教育の国際化が争点となる中で、ヨーロッパ諸国との協調によって、

留学生受入れ大国として他を圧倒するアメリカに対抗するという意図が存在していたのである。

同様に、協力手法の面からの考察は、フランスがこうしたイニシアティブをとるにあたって、意図的に欧州委員会を排除し、EU 枠外での政府間協調という枠組みを選択したことを明らかにした。第 3 章で指摘したとおり、その背景には、高等教育分野における超国家主義的なヨーロッパ統合を回避し、高等教育政策に関する主権を維持しながら、ヨーロッパ・レベルでの政策協調を柔軟かつ迅速に実現させようとする政策意図が存在していたのである。

以上、第 3 章における考察は、フランスが、ナショナルな目的のためにヨーロッパ・レベルでの協力に利益を見出し、それを積極的に活用しようと推進したことにより、高等教育分野におけるヨーロッパ統合が大きく進展したという第 1 の仮説を裏付けるものである。すなわち、ナショナルな高等教育システムの改変を含意するボローニャ・プロセスを実現に導いたのは、高等教育の国際化が争点となる中で、大学とグランゼコールの接近という国内的課題を解決し、自国の高等教育機関の国際的認知度を高めるためにヨーロッパ・レベルでの政策協調を戦略的に利用しようとしたフランスのイニシアティブであった。そして、このようなきわめてナショナルな動機にもとづきフランスが構想したのは、EU 枠外での純粋に政府間主義的な協力手法による政策協調であった。EU が高等教育分野におけるヨーロッパ統合の中心的枠組みとなっていた当時にあって、あえて EU の枠組みを避け、欧州委員会を排除したのは、第 3 章で詳述したとおり、中心的アクターであるアレグルのパーソナリティに拠るところも大きいが、フランスが超国家主義的なヨーロッパ統合に対してとりわけ強い警戒感を一貫して抱いてきたことを考えれば、驚くべきことではない。補完性原則に従う高等教育分野においては、欧州委員会が介入する余地は限られているとはいえ、ボローニャ・プロセスの発足に際して、フランスは、EU の枠組みで協力を進めることを望まなかったのである。この点に関して、それまでの EC／EU の枠組みにおける協力が、EC 委員会／欧州委員会による介入に対する警戒感によって度々停滞してきたことを鑑みると、純粋に政府間主義的な協力手法の選択は、それまで困難であったナショナルな高等教育システムの改変を含意する協力を、迅速に実現するのに寄与したと考えられる。

このように、第 3 章では、ボローニャ・プロセス発足という形で高等教育分野におけるヨーロッパ統合が飛躍的に進展した動因として、ナショナルな目的のためにヨーロッパ・

レベルでの政策協調を利用しようとするフランスの戦略という側面を強調した。しかし、その一方で、こうした戦略にもとづくフランスのイニシアティブが実現に至った背景としては、こうした政策協調の必要性に関して、ヨーロッパ諸国間にコンセンサスとも呼ぶべきものが存在したことも指摘しておかなければならない。第 3 章でも述べたとおり、ソルボンヌ会合の時点ではヨーロッパ 4 大国が主導する形をとったフランスの手法には、小国を中心に大きな反発が存在した。それにもかかわらず、翌年に 29 カ国が参加する形でボローニャ・プロセスが発足したのは、高等教育の国際化を背景として、多くのヨーロッパ諸国が学生モビリティの促進や留学生受入れ大国であるアメリカへの対抗に関心を抱き、フランスが唱道した高等教育課程と学位制度の調和というテーマに利益を見出したからに他ならない。実際、フランスがヨーロッパ・レベルでのイニシアティブをとった際、内容面に関して異論が存在したことを示す根拠は見当たらないのである。したがって、フランスのイニシアティブが実現に至ったのは、それが高等教育の国際化が争点化する中、時宜に適い、同国以外のヨーロッパ諸国の共通の関心事を扱い、その国益にも資するものであったという点に留意しなければならないだろう。

とはいえ、このように内容面に関して一定のコンセンサスが見られたとはいえ、手法面に関しては大きな対立と論争が存在したことを、今一度強調しておかなければならない。第 3 章で述べたように、ボローニャ会合に際しては、政策協調を進めていく手法をめぐって参加国間で激しい対立があった。そこでとりわけ問題になったのは、EU との関係および欧州委員会の位置づけである。すなわち、欧州委員会のプロセスへの参加に賛同する国々が存在する一方、フランス、ドイツ、イギリスは、それに断固として反対し、阻止しようとした。つまり、高等教育分野における新たな協力に、部分的であれ超国家主義的要素を取り入れるのか、あるいは一切の超国家主義的要素を排除して純粋な政府間主義によって進めるのかに関しては、論争が存在したのである。こうした論争の結果、高等教育分野における超国家主義的な統合を警戒するフランスは、欧州委員会を排除し、純粋な政府間主義にもとづいてボローニャ・プロセスを発足させることに成功した。それは、先にも述べたとおり、従来は困難であったナショナルな高等教育システムの改変を含意する協力の迅速な実現につながったのである。

ここまで、第 3 章における議論を、本稿の第一の仮説との関わりから整理した。では次に、第 4 章の議論を振り返りたい。第 4 章では、ボローニャ会合後に同プロセスにもたらされた変化を、「拡大」、「制度化」、「専門化」という 3 つの側面から整理し、ボローニャ・

プロセスと EU との関係性についても検討した。これは、第 5 章において、本稿で扱う 2 つ目の事例である「U-マルチランク」創設について考察する前提として、ボローニャ・プロセスの発足後の高等教育分野におけるヨーロッパ統合をめぐる状況を明らかにすることを目的としている。

第 4 章ではまず、2000 年 3 月にボローニャ・プロセス発足の立役者であるアレグルが退陣し、EU においてリスボン戦略が策定されたことを 1 つの契機として、ボローニャ・プロセス最初期を特徴づける EU とのほとんど完全とも言える断絶状態が終わり、両者が接近に向かったことを指摘した。第 1 節のタイトルが示すように、本稿ではそれを「転機」と位置付けたが、第 4 章の末尾で述べたとおり、ボローニャ・プロセスと EU の接近へと向かう傾向はそれ以前からすでに存在しており、これらの出来事は、それを促進するきっかけに過ぎないという点には留意すべきである。

前述のとおり、第 4 章では、「拡大」、「制度化」、「専門化」という 3 つの側面からボローニャ・プロセスの変化を整理した。まず、第 1 のキーワードである「拡大」は、参加国、参加アクター、そして取り扱う政策領域の拡大を意味し、ボローニャ・プロセスが、これらすべての点において漸進的に拡大を続け、高等教育に携わるあらゆるアクターが、高等教育に関わるあらゆるテーマについて議論し合う汎ヨーロッパ的な政策フォーラムとしての性質を有するようになったことを指摘した。次に、第 2 のキーワードは「制度化」であり、運営に関する具体的規定をもたないまま発足したボローニャ・プロセスが、次第にそのフォローアップのための組織やメンバーシップに関する規定を整備し、合意された目標の達成状況を定期的に評価するための仕組みを公式に整備していく過程を明らかにした。最後に、第 3 のキーワードとして示したのは「専門化」である。そこでは、とりわけベルリン会合の頃から、ボローニャ・プロセスにおける議論が次第に専門性を色濃くし、E4 グループに代表される高等教育に関する専門知識をもつステークホルダー組織の役割の増大とそれに伴う国家の存在感の相対的低下が見られることを明らかにしている。本稿では、それを、ボローニャ・プロセスの専門化あるいは脱政治化と呼ぶ一方、国家とこれらのステークホルダー組織のあいだに役割分担と協調関係が生じていることを指摘した。

第 4 章では、これら 3 つの側面に渡るボローニャ・プロセスの変化を明らかにしたのち、ボローニャ・プロセスと EU との関係性について考察を行った。そこから明らかになったのは、第 3 章で示したように純粋に政府間主義的な協力枠組みとして発足したボローニャ・プロセスが、次第に欧州委員会を受け入れ、EU との関係を深めながらも、試行錯誤

の中、EU とは異なる汎ヨーロッパ的かつ政府間主義的な協力枠組みとして独自のあり方を確立したということである。プラハ会合以降、アクター、資金、制度の各側面において、ボローニャ・プロセスは、次第に EU との関係を深めたが、その一方で、汎ヨーロッパ的な欧州審議会の欧州文化協定に依拠したメンバーシップ規定の採用が典型的に示すように、EU とは差異化された特質を確立していく。また、プラハ会合以降、欧州委員会がフォローアップ組織の正式なメンバーとなり、純粋な政府間主義によって特徴づけられたボローニャ・プロセスは、その中に超国家主義的要素を内包するようになったが、その一方で EU と比べてもそこでの欧州委員会の役割は大きな制約を受け、政府間主義的性質を本質的には維持したのである。

以上のように、ボローニャ・プロセスが、超国家主義的要素を内包しながらも政府間主義に立脚した協力枠組みとして確立したことは、高等教育分野におけるヨーロッパ統合をめぐる状況に重要な含意をもたらすものである。すなわち、ボローニャ・プロセス発足以前には、超国家主義的傾向をより強くもつ EC／EU が高等教育分野におけるヨーロッパ統合の主たる協力枠組みであったのに対し、以後は、政府間主義に基盤を置くボローニャ・プロセスが EU と並存することになった。ここで、EU を「超国家主義的」とすることには留保をつけなければならない。第 2 章で詳しく述べたとおり、高等教育分野をめぐっては、補完性原則および加盟国の慎重姿勢によって欧州委員会の行動は制約を受け、従来、この分野における EU の活動は、共同体レベルへの権限移譲を伴う他の分野と比して政府間主義的傾向を強くもっていたからである。しかしながら、その活動は限定されるとはいえ、EU においては、欧州委員会がコミュニケーションの公表という形で発言を行う手段が制度化されるなど、ボローニャ・プロセスと比べるとやはり超国家主義的性質をより強くもつことは事実である。したがって、EU のみが高等教育分野におけるヨーロッパ統合の主たる枠組みであったところに、新たにボローニャ・プロセスが加わり、EU の超国家主義的要素を内包しながらも、政府間主義に立脚した協力枠組みとして確立したことは、後者によってそこに政府間主義を担保する仕組みが整ったことを意味する。第 5 章で論じる「U-マルチランク」創設は、このような状況の下で実現したのである。本稿の仮説では、純粋な政府間主義に固執してきたフランスが欧州委員会を受け入れることを可能にした 1 つの条件は、ボローニャ・プロセスが高等教育分野におけるヨーロッパ統合に政府間主義を担保する枠組みとなったことにあると述べたが、この点については次の第 5 章で論じている。

では、ここからは、第 5 章の議論を整理していく。第 5 章では、フランスが高等教育分

野におけるヨーロッパ統合のイニシアティブをとった 2 つ目の事例として「U-マルチランク」創設を取り上げた。そして、その過程において、フランスがどのように関与したのかを一次資料を用いて実証的に解明するとともに、その背景にある政策意図を、内容面と協力手法面からの考察を行っている。そこで示したように、ヨーロッパ独自の国際大学ランキングである「U-マルチランク」は、欧州委員会による入札募集を経て、最終的には独立した専門組織のコンソーシアムである CHERPA ネットワークが運営する形で実現したが、その発端となったのは EU およびボローニャ・プロセスの議長国としての立場にあったフランスのイニシアティブであった。フランスは、議長国就任に先立ち、高等教育省の担当者や国内外の専門家によって構成される学術委員会を組織し、そこでの議論が「U-マルチランク」のあり方を方向づけたのである。

このように、国際大学ランキングというセンシティブな領域における協力がフランスのイニシアティブによって実現したことは、意外にも映る。しかし、このようなフランスのイニシアティブの背景を成す政策意図について、内容面からの考察は、第 3 章で論じたボローニャ・プロセス発足の場合と同様、それがきわめてナショナルな動機にもとづくものであったことを明らかにした。すなわち、このイニシアティブの背後には、グローバルなレベルで台頭する国際大学ランキングにおいてフランスの高等教育機関が劣勢に立たされ、そのために留学生獲得に際して不利な立場に置かれることに対する強い懸念が存在した。フランスでは、国際大学ランキングにおける劣勢の最大の原因は、その評価手法が、アメリカやイギリスの大規模な研究型大学に有利である一方、小規模に細分化され、大学・グランゼコール・国立研究機関に分かれた同国の高等教育・研究システムには不利に働くことにあると考えられた。そのため、フランスは、これら自国のシステムの特質を考慮に入れた評価手法をとるランキングを、ヨーロッパ・レベルにおいて新たに創設することにより、自国の高等教育機関の順位向上を図ろうとした。加えて、第 5 章で述べたとおり、そこには、高等教育機関の序列化を前面に押し出した既存の国際大学ランキングとその評価のあり方に対して異議申し立てを行おうとする側面も存在した。フランスが提唱した新しいランキングは、学生への情報提供の役割に重点を置き、「多元性」、「多様性」、さらには「客観性」を根拠としてその正当性を主張するものであり、高等教育機関の序列化を前面に押し出す従来のランキングとは一線を画している。つまり、新たなランキングの創設は、フランスにとって、国際大学ランキングをめぐる「ゲームのルール」そのものに働きかけようとする戦略であったと理解できる。こうした新たなルールにもとづく国際大学ランキ

ングによって、フランスは、留学を考える他国の学生に対し、同国の高等教育機関の存在を知らしめ、留学生獲得につなげようとしたのである。したがって、「U-マルチランク」創設の事例もまた、フランスが、ナショナルな目的のためにヨーロッパ・レベルでの協力に利益を見出し、それを積極的に活用しようと推進したことにより、高等教育分野におけるヨーロッパ統合が進展したという第一の仮説を裏付けていると言うことができる。

ただし、ここで、第 3 章で論じたボローニャ・プロセス発足の事例との違いにも言及しておかなければならない。前述のとおり、ボローニャ・プロセス発足に際しては、フランスのイニシアティブが実現に至った背景として、こうした政策協調の必要性に関して、内容面に関してはヨーロッパ諸国間にコンセンサスとも呼ぶべきものが存在したことを指摘した。一方、「U-マルチランク」創設の場合には、ヨーロッパ諸国および高等教育に携わるアクター間にいかなるコンセンサスも存在せず、ベルギーやオランダといった国々が賛同する一方で、多くのアクターはそれに懐疑的な立場をとっていた。したがって、この場合には、アクター間のコンセンサスの存在が、フランスのイニシアティブの実現に寄与したと言うことはできないのである。このようにヨーロッパ・レベルでの合意形成が困難であったにもかかわらず、このイニシアティブが実現した要因を理解するには、協力手法に注目する必要がある。

第 5 章における協力手法の面からの考察は、フランスが、ヨーロッパ独自の国際大学ランキング創設のイニシアティブをとるにあたって、欧州委員会と協力関係を結んだことに着目した。フランスは、ヨーロッパ独自のランキングを創設する構想の比較的早い段階から欧州委員会と協議し、議長国就任に先立って設置した学術委員会のメンバーにもその代表を迎え入れている。こうした態度は、第 3 章で扱ったボローニャ・プロセスの発足時、フランスが、超国家的統合への警戒感と迅速に政策協調を実現する必要性から欧州委員会を排除し、純粋に政府間主義的な枠組みに固執したことを想起すると、きわめて大きな変化である。しかしながら、第 5 章で指摘したように、それは、フランスが、欧州委員会主導による高等教育分野における超国家主義的なヨーロッパ統合を受け入れたことを意味するのではない。フランスから見れば、欧州委員会は、自らが望む国際大学ランキング創設のために不可欠な行財政上の支援をもたらす存在であり、アクター間の合意形成が困難な中、欧州委員会との協力は、そのイニシアティブ実現にとって重要な意味をもっていた。したがって、フランスにとって、欧州委員会との協力は、むしろナショナルな目的のために超国家主義を利用しようとする戦略ととらえることができる。

一方、こうした協力は、欧州委員会の側から見てもメリットを有していた。すなわち、欧州委員会は、それ以前からヨーロッパの高等教育機関の多様性をマッピングする「U-マップ」開発プロジェクトに強い関心を抱き、支援を行ってきた。そこで、欧州委員会は、フランスが提唱する新たなランキングをこの「U-マップ」の延長線上に位置づけ、同国のイニシアティブを「U-マップ」に政治的推進力を与えるものと見なした。「U-マルチランク」や「U-マップ」のような高等教育機関のランキングや類型に関しては、ヨーロッパ・レベルでのコンセンサスが不在であっただけに、このような政治的推進力は、欧州委員会にとって大きな意味をもっていたと考えられる。

フランスと欧州委員会のあいだには、アプローチをめぐる意見の相違も見られたが、多様性に立脚した国際大学ランキングの創設という点に関しては、基本的に利害の一致が存在していた。したがって、フランスと欧州委員会の協力は、あくまで利害の一致にもとづく戦略的な互恵関係として理解すべきである。

ここにおいて、本稿の第二の仮説が論証されたと言えるだろう。結論の冒頭でも再確認したように、第二の仮説は、次第に、フランスと欧州委員会のあいだに利害の一致にもとづく協力関係が生じ、高等教育分野におけるヨーロッパ統合が、政府間主義と超国家主義が互いに利益を見出し、相互補完する関係によって特徴づけられるようになったとするものであった。第 3 章で指摘したように、フランスは、当初、高等教育分野におけるヨーロッパ統合を純粋な政府間主義によって進めた。しかしながら、第 5 章における考察からは、こうした純粋な政府間主義は姿を消し、フランスが、依然として政府間主義に立脚しながらもナショナルな目的のために超国家主義的要素をも利用するようになっていることが示された。そこでは、欧州委員会もまた自らの目的のためにフランスを利用し、高等教育分野におけるヨーロッパ統合をめぐっては、政府間主義と超国家主義が互いに利益を見出し、相互補完する関係が生じていることが分かる。「U-マルチランク」が実現に至る過程についての考察からは、ヨーロッパ・レベルでのコンセンサスが不在の中、国際大学ランキングという論争的な領域における取組みの実現にとって、フランスと欧州委員会の協力関係が不可欠であったことが明らかである。ここから、高等教育分野におけるヨーロッパ統合の進展にとって、政府間主義と超国家主義の相互作用が重要な役割を果たしていると結論付けることができるだろう。

以上から、ボローニャ・プロセス発足と「U-マルチランク」創設、いずれの事例においても、フランスがナショナルな動機からヨーロッパ・レベルでの協力のイニシアティブを

とったことには変わりがないが、その手法に関しては変化が見られることが分かる。では、このような変化をもたらしたのは何か。欧州委員会との利害の一致およびその支援の必要性についてはすでに触れたが、ここで欧州委員会に対する警戒感の低下という点についても振り返っておきたい。

欧州委員会に対するフランスの警戒感の低下をもたらした要因として、第 5 章でまず指摘したのは、ヨーロッパ独自の国際大学ランキング創設が、高等教育政策に対する国家の権限を侵食する可能性が低いテーマであったという点である。たしかにランキングの創設は論争的なテーマであったが、一方で、ボローニャ・プロセスのように各国の高等教育システムの改変を伴うものではない。したがって、ボローニャ・プロセスの場合と比べると、欧州委員会に対する警戒感は相対的に低いものになるだろう。しかし、第 5 章でも述べたように、国家主権を理由に欧州委員会や EU がランキング・システムの構築に関わることに抵抗する国もたしかに存在しており、ランキング創設というテーマの特性だけでは、欧州委員会に対する警戒感の低下を説明するには不十分である。

そこで、第二の要因として指摘したのが、ボローニャ・プロセスの存在である。第 3 章で扱ったボローニャ・プロセスの発足時には、EU のみが高等教育分野におけるヨーロッパ統合の主たる枠組みであったが、フランスがヨーロッパ独自の国際大学ランキング創設のイニシアティブをとった 2000 年代後半には、EU とボローニャ・プロセスが並存していた。そして、第 4 章で示したように、ボローニャ・プロセスは、EU の超国家主義的要素を内包しながらも政府間主義に立脚し、EU とは異なる汎ヨーロッパ的な協力枠組みとしてのあり方を確立していた。エラスムス計画に代表される学生モビリティ促進などの分野では、引き続き EU が主要な役割を果たすものの、教育課程と学位制度の調和を含め、ナショナルな高等教育システムの改変を含意する領域は、ボローニャ・プロセスで扱われることになり、そこではあくまでコンセンサスが重視された。したがって、フランスがボローニャ・プロセス発足のイニシアティブをとった時とは異なり、この時点では、高等教育分野におけるヨーロッパ統合に政府間主義を担保する仕組みが整い、アレグルが懸念したような欧州委員会主導によるヨーロッパの高等教育システムの標準化の可能性は、相対的に低下していたと言えるだろう。このようにボローニャ・プロセスが高等教育分野におけるヨーロッパ統合に政府間主義を担保する枠組みとなった結果、フランスは、この分野での超国家主義的統合の進展を危惧することなく、欧州委員会との協力に踏み出すことができた。本稿の仮説でも述べたとおり、それは、先に述べた政府間主義と超国家主義の相互

作用が成立する前提となったのである。

以上、結論においては、第 2 章から第 5 章に至る議論を振り返り、冒頭で示した仮説の論証を行ってきた。それらを通じて、これらの仮説は、いずれも裏付けることができたと言えるだろう。序章の冒頭で述べたとおり、本稿の核となる問題設定は、フランスのイニシアティブに注目して、高等教育分野におけるヨーロッパ統合の動因を考察するというものである。そこで、本稿は、1990 年代末以降の高等教育分野におけるヨーロッパ統合の飛躍的発展に焦点を当て、ボローニャ・プロセスの発足と「U-マルチランク」創設という 2 つの事例を取り上げて考察を行った。そこから明らかになったのは、一貫してナショナルな目的のためにヨーロッパを利用しようとするフランスの戦略であり、またそのようなナショナルな動機にもとづく同国のイニシアティブが、結果的に高等教育分野におけるヨーロッパ統合の進展をもたらしたということである。その際、フランスは、当初こそ純粋な政府間主義によって高等教育分野におけるヨーロッパ統合を進めようとしたものの、次第に政府間主義に立脚しながらもナショナルな目的のために超国家主義的要素を受け入れ、欧州委員会とのあいだに戦略的な互恵関係が結ばれた。したがって、先行研究で言われているように、高等教育分野におけるヨーロッパ統合においても欧州委員会の役割の拡大が見られるものの、それは、本稿の仮説で示した政府間主義と超国家主義の相互作用を示すのであって、欧州委員会によるイニシアティブ掌握へと向かうストーリーを描くものではない。

ここで、本稿がフランスのイニシアティブに注目したのは、序章でも述べたように、従来、高等教育分野におけるヨーロッパ統合に対するいわば障壁を成してきたフランスの立場の転換こそが、その飛躍的発展にとって重要であると見なすためである。本稿で示したとおり、高等教育分野におけるヨーロッパ統合の画期となったボローニャ・プロセスは、フランスの構想にもとづき、その強力な政治的イニシアティブによって実現したものであり、この分野におけるヨーロッパ統合の進展にとって、同国が果たした役割はきわめて大きい。実際のところ、高等教育分野におけるヨーロッパ統合の歩みを振り返ると、このように表立ってイニシアティブをとる国は他に見当たらず、フランスが果たした役割の重要性は間違いない。

高等教育分野におけるヨーロッパ統合のイニシアティブをとったのが他でもないフランスであったことは、世界における留学生受入れシェアの観点からも説明できる。第 5 章の【図 4】および【図 5】に示したとおり、フランスは、イギリス、ドイツに次いで、世界に

おける留学生受入れシェアでヨーロッパ第 3 位を占める。世界第 1 位のアメリカには遠く及ばないとはいえ、これらの国々は、アメリカとの国際競争を意識しうる立ち位置にあり、それゆえアメリカとの対抗上、高等教育分野におけるヨーロッパ統合を推進する強い動機をもつと言える。しかし、このうちイギリスは、昨今の EU からの離脱問題に見られるようにヨーロッパ統合に消極的であるばかりか、英語を公用語とし、国際大学ランキングにおいても上位に位置づけられる世界に名だたる大学を擁するがゆえに、留学生獲得をめぐる競争において比較的優位な立場にあるため、高等教育分野におけるヨーロッパ統合のイニシアティブをとることは考えにくい。また、連邦制をとるドイツについては、教育政策に関する連邦政府の権限が制約を受けるため、高等教育におけるヨーロッパ統合を主導するのは容易ではない。一方、フランスは、英語を公用語とせず、大学とグランゼコールから成る独自の高等教育システムを有するなど、留学生獲得競争においては不利な立場に置かれるため、同国にとってヨーロッパを利用するメリットは大きい。そのため、フランスは、留学生獲得をめぐる国際競争でアメリカと対抗する上で、高等教育分野におけるヨーロッパ統合を推進するとりわけ強い動機をもち、このようなナショナルな動機にもとづいてそのイニシアティブをとったのである。ヨーロッパの中では高い留学生受入れシェアを誇る、すなわち政治的のみならず高等教育分野においてもヨーロッパの大国とも呼びうるフランスがイニシアティブをとったことは、小国を中心に反発を招くこともあったが、アレグルが考えたように、それが協力の迅速な実現につながったという側面は否定できないだろう。

ここで、結論を締めくくるにあたって、本稿を通じて明らかにした、ナショナルな目的のためにヨーロッパを利用しようとするフランスの戦略を今一度振り返り、高等教育分野におけるヨーロッパ統合にとっての含意を考えてみたい。フランスの戦略から浮かび上がってくるのはまず、高等教育分野におけるヨーロッパ統合に対する同国の柔軟な姿勢である。すなわち、第 1 の事例であるボローニャ・プロセスの場合には、すでに EU という枠組みが存在していたにもかかわらず、新たに政府間主義的な協力枠組みを生み出した。そして、第 2 の事例である「U-マルチランク」の場合には、EU とボローニャ・プロセス双方の議長国としての立場から、これら 2 つの枠組みのいずれもを利用しようとした。その際、かつて対立していたこともある欧州委員会と協力関係を結びさえしたのは、すでに述べたとおりである。つまり、フランスは、EU 統合を唯一の解とはせず、時には新たな枠組みを生み出し、またある時にはすでに存在している枠組みやツール、アクターを組み合

わせることで、ヨーロッパ・レベルでの協力を進めようとした。フランスがこのように柔軟な姿勢をとった背景には、本稿を通じて述べてきたように、同国がそもそも高等教育分野における超国家主義的な EU 統合に消極的であり、時としてそれに警戒感を抱いてきたことが指摘できるだろう。そのため、フランスは、既存の EU 統合の枠組みにとらわれることなく、その時々の状況や目的に応じた形でヨーロッパ・レベルでの協力を構築した。これは、高等教育分野におけるヨーロッパ統合のあり方そのものに対する働きかけという側面をもち、結果として、この分野においてはフランスのイニシアティブによって EU 統合に限らない広義のヨーロッパ統合のあり方が模索されることとなった。それが、EU とボローニャ・プロセスが、相互補完しながらも異なる性質をもつ協力枠組みとして並存するという、高等教育分野におけるヨーロッパ統合に独自の特徴を生み出したと考えられる。この点に関しては、政府間主義と超国家主義の観点から、後ほど改めて整理する。

以上は、高等教育分野におけるヨーロッパ統合の言わば手法面に関わる含意であるが、もう 1 つは、内容面に関するものである。前述のとおり、フランスは、留学生獲得競争におけるアメリカとの対抗を意識したきわめてナショナルな動機から、高等教育分野におけるヨーロッパ統合のイニシアティブをとった。ボローニャ・プロセスと「U-マルチランク」いずれの場合にも、アメリカとの国際競争を念頭に、ヨーロッパとの協力を通じたフランスの高等教育機関の国際的認知度の向上が志向されていたのである。そのため、それらは、大学とグランゼコールから成り、細分化され複雑な様相を呈するフランスの高等教育システムの特質を反映して成立した。すなわち、ボローニャ・プロセスにおける 2 サイクルの教育課程にもとづく学位制度、「U-マルチランク」における高等教育機関の規模を考慮した多元的な評価手法は、それぞれフランスの高等教育システムの特質を考慮に入れ、明らかにその国際的な理解可能性と評価を高めることを期待したものだったのである。このようにフランスのナショナルな利益によって形作られた協力内容のあり方は、ともすれば他のヨーロッパ諸国からの反発を招きかねない。しかし、フランス国内の高等教育機関が多様性をその最大の特徴とし、アメリカ型とは異なるシステムをとっていることもあり、とりわけ「U-マルチランク」の事例に見られるように、ヨーロッパ・レベルでの協力に際しては、多様性の尊重が前面に押し出された。「多様性の中の統合（United in diversity）」という EU のモットーにも示されるとおり、ヨーロッパ統合において多様性の尊重が謳われることは珍しくないが、高等教育分野において、それはフランスのナショナルな利益を満たしながら、他のヨーロッパ諸国との協調を可能にするものであった。同時に、それはまた、

他を圧倒する留学生受入れ大国であるがゆえにアメリカの高等教育システムが世界の標準となりかねない中で、フランスを含むヨーロッパの高等教育システムの存在意義を主張する根拠ともなりうる。つまり、フランスのイニシアティブは、きわめてナショナルな動機にもとづき、フランスの高等教育システムの特質を如実に反映しながらも、多様性の尊重に立脚することで、他のヨーロッパ諸国にとっても受け入れ可能なものとなり、高等教育分野におけるヨーロッパ統合の進展に結びついたと言うことができる。

このように、フランスが国益のためにヨーロッパ統合を推進すること自体は、高等教育分野に限ったものではなく、そのような動機にもとづく同国のイニシアティブは、これまでもヨーロッパ統合をたびたび牽引してきた。したがって、高等教育分野もまた、遅ればせながらそれらと軌を一にしていると言うことができるだろう。しかしながら、高等教育という分野の特性上、そこでは、ヨーロッパ・レベルへの権限移譲や共通政策の実施、ナショナルな高等教育システムの標準化という形でのヨーロッパ統合が目指されることはなかった。フランスが当初、ボローニャ・プロセスにおいて、純粋な政府間主義を追求しようとしたことは、その最たる例である。また、第 5 章で論じたように、フランスは、ナショナルな目的のために欧州委員会という超国家主義的要素をも利用しようとするようになったが、その一方で、超国家主義的なヨーロッパ統合を推進することはなかった。フランスにおいて、EU の基本条約改定によって高等教育政策に関する権限をヨーロッパ・レベルに移譲するといった話が議論に上ることはないのである。

したがって、前述したように、高等教育分野において、フランスは、EU 統合を唯一の解とはせず、時には新たな枠組みを生み出し、またある時にはすでに存在している枠組みやツール、アクターを組み合わせ、他の分野とは異なる独自の形で柔軟にヨーロッパ統合を進めてきた。それが、EU 枠外での政府間協調であるボローニャ・プロセスを生み出し、その発足によって、高等教育分野には、政府間主義的なボローニャ・プロセスと超国家主義的な EU という異なる 2 つの枠組みが並存することになった。さらに言えば、第 4 章で示したとおり、ボローニャ・プロセスは、超国家主義的要素を内包した政府間主義的枠組みである一方、第 2 章で論じたように、この分野での EU における協力は、他と比べて政府間主義的要素をより強くもっていた。したがって、高等教育分野におけるヨーロッパ統合は、政府間主義的要素と超国家主義的要素が複雑に絡み合う中で形作られているのである。また、それだけでなく、高等教育分野においては、とりわけ資格の相互承認に関して早くから取り組んできた欧州審議会という純粋に政府間主義的な国際組織の存在も見逃す

ことができない。あるいはまた、ナショナルおよびヨーロッパ・レベルで高等教育に携わるステークホルダー組織も、EU やボローニャ・プロセスとも関わりながら、高等教育分野におけるヨーロッパ統合の空間を構成している。本稿で論じた、高等教育分野におけるヨーロッパ統合をめぐる政府間主義と超国家主義の相互作用は、このように両者が複雑に絡み合う中で生み出されているものなのである。

本稿では、高等教育分野におけるヨーロッパ統合の動因を解き明かすという問題関心に拠っているため、フランスのナショナルな意図との関わりからこのような相互作用の形成を論じ、それが統合の進展にとって重要な役割を果たしたことを指摘した。その一方で、それが生まれる空間、すなわちヨーロッパ・レベルでさまざまな枠組みや機関が重なり合う、高等教育をめぐる複雑なガヴァナンスの様相については、本稿の射程外であり、ほとんど言及することができなかった。こうしたガヴァナンスへの注目は、他の政策領域と比べた高等教育という分野におけるヨーロッパ統合の特性を、より具体的に明らかにすることを可能にしてくれるだろう。また、それは、超国家レベルへの権限移譲への抵抗から EU 統合が困難な分野における広義のヨーロッパ統合のあり方を示すものとして、興味深い事例となると考えられる。加えて、理論的見地からは、ボローニャ・プロセスという EU の枠外における政府間協調枠組みが、EU の要素も取り込みながら発展し、法的拘束力の欠如にもかかわらず、ヨーロッパ諸国の高等教育政策に大きな影響を与えていることは、EU の公式のメンバーシップを越えてヨーロッパ統合の射程を広げる外部ガヴァナンス（external governance）理論をこの分野に適用しうる可能性を示唆している[375]。このような理論の適用を含め、高等教育分野における EU 統合を唯一の選択肢としない広義のヨーロッパ統合の様相についてのさらなる考察は、今後の課題としたい。

[375] Lavenex, Sandra and Schimmelfennig, Frank (eds.), *EU External Governance: Projecting EU Rules beyond Membership*, Abingdon, 2010.

参考文献一覧

【一次資料】

1. ボローニャ・プロセス関連資料

1-1. 宣言・コミュニケ（編年順）

"Joint Declaration on Harmonisation of the Architecture of the European Higher Education System", by the four Ministers in charge for France, Germany, Italy and the United Kingdom, Paris, 25 May 1998.

"The Bologna Declaration of 19 June 1999", Joint declaration of the European Ministers of Education, Bologna, 19 June 1999.

"Towards the European Higher Education Area", Communiqué of the Meeting of European Ministers in charge of Higher Education, Prague, 19 May 2001.

"Realising the European Higher Education Area", Communiqué of the Conference of Ministers Responsible for Higher Education, Berlin, 19 September 2003.

"The European Higher Education Area - Achieving the Goals", Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19-20 May 2005.

"Towards the European Higher Education Area: responding to Challenges in a Globalised World", Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, London, 18 May 2007.

"The Bologna Process 2020: The European Higher Education Area in the new decade", Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009.

"Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area", Budapest and Vienna, 12 March 2010.

"Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area", Bucharest Communiqué, 26-27 April 2012.

1-2. 作業プログラム（編年順）

Work Programme 2003-2005 for the Bologna Follow-Up Group, issued on 24 March 2004, BFUG 2 3 FINAL.
(URL: http://www.aic.lv/ace/ace_disk/Bologna/maindoc/BFUG_workprogramme2003-05.pdf, downloaded on 18 May 2015)

BFUG Work Programme 2005-2007, issued on November 2005.
(URL: http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20100202100434/http://www.dcsf.gov.uk/londonbologna/uploads/documents/WORKPROGversforweb18Nov051.doc, downloaded on 13 May 2015)

Bologna Work Programme 2007-2009, issued on 2 March 2008, consolidated version of 2 March 2008.
(URL: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/Bologna_work_programme_2007-2009_030308.pdf, downloaded on 17 April 2015)

Bologna Work Plan 2009-2012, approved at the BFUG meeting in Brussels on 30 November 2009.
(URL: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/actionlines/documents/Bologna_work_plan_2009-2012_07-02-2010.pdf, downloaded on 30 April 2015)

1-3. 事務局報告、達成状況評価報告（編年順）

"Bologna Process Stocktaking", Report from a Working Group Appointed by the Bologna Follow-up Group to the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19-20 May 2005.

UK Department for Education and Skills (UK Bologna Secretariat), "Bergen to London 2007: Secretariat Report on the Bologna Work Programme 2005-2007", 2007.

Benelux Bologna Secretariat, "From London to Leuven/Louvain-la-Neuve: Report on the Work Programme of the Bologna Follow-up Group (2007-2009)", April 2009.

1-4. 欧州大学協会（EUA）トレンド報告（編年順）

The Confederation of European Union Rectors' Conferences and the Association of European Universities (CRE), "Project Report, Trends in Learning Structures in Higher Education (Trends I)", 7 June 1999.

Reichert, Sybille and Christian Tauch, “Trends 2003: Progress towards the European Higher Education Area, Bologna Four Years After: Steps toward Sustainable Reform of Higher Education in Europe”, European University Association, July 2003.

Reichert, Sybille and Christian Tauch, “Trends IV: European Universities Implementing Bologna European University Association”, The European University Association, 2005.

Crosier, David, Lewis Purser and Hanne Smidt, “Trends V: Universities Shaping the European Higher Education Area”, The European University Association, 2007.

Sursock, Andrée and Hanne Smidt, “Trends 2010: A Decade of Change in European Higher Education”, The European University Association, 2010.

1-5. フランスのボローニャ改革実施状況報告書（ナショナル・レポート）（編年順）

Ministère de la Jeunesse, de l’Éducation nationale et de la Recherche, « France : Mise en œuvre des objectifs du Processus de “La Sorbonne/Bologne” (1998-2003) », Rapport national, le 8 août 2003.
(URL : http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/France_Report_franz.pdf, téléchargé le 20 février 2014)

Ministère de la Jeunesse, de l’Éducation nationale et de la Recherche, « Reforme de l’enseignement supérieur en France », le 16 juillet 2003.
(URL : http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/France_reform_franz.pdf, téléchargé le 21 février 2014)

Ministère de l’Éducation nationale, de l’Enseignement supérieur et de la Recherche, “National Reports 2004-2005”, 25 January 2005.
(URL : http://www.ehea.info/Uploads/Documents/National_Report_France_05.pdf, downloaded on 6 January 2015)

Ministère de l’Éducation nationale, de l’Enseignement supérieur et de la Recherche, “Bologna Process 2005-2007: Report for France”, 29 December 2006.
(URL : http://www.ehea.info/Uploads/Documents/National_Report_France2007.pdf, downloaded on 6 January 2015)

Ministère de l’Enseignement supérieur et de la Recherche, “Bologna Process National Report: 2007-2009”, 28 October 2008.

(URL : http://www.ehea.info/Uploads/Documents/National_Report_France_2009.pdf, downloaded on 25 December 2014)

Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, "National Report Regarding the Bologna Process Implementation, 2009-2012 : France ", 2012.

1-6. ボローニャ・フォローアップ・グループ（BFUG）・運営会議資料（編年順）

Italian Presidency of the Bologna Follow-up, "Responsibilities of the Board, Tasks of the Secretariat", Final document approved by the members of the BFUG during the meeting in Rome, 14 November 2003. (URL:http://www.bologna-bergen2005.no/B/BFUG_Meetings/031114_Rome/BFUG1_3_Board_Secretariat_Rome.pdf, downloaded on 8 November 2011)

Italian Ministry for Education, University and Research, "Minutes of the Bologna Follow-up Group meeting under the Italian Presidency Rome, 14 November 2003. (URL: http://www.bologna-bergen2005.no/B/BFUG_Meetings/031114_Rome/BFUG1_Minutes.pdf, downloaded on 8 November 2011)

Bologna Follow Up Group, "Status Report from the Working Group on Overarching Framework of Qualification for EHEA", 30 September 2004. (http://www.bologna-bergen2005.no/B/BFUG_Meetings/041012-13Noordwijk/BFUG3_5.PDF, downloaded on 30 December 2011)

Bologna Follow-Up Group, "Meeting of the Bologna Follow-Up Group, Brdo, 13-14 March 2008, Outcome of Proceedings", issued on 14 October 2008, BFUG (FR) 14_2a FINAL.

Bologna Follow-Up Group, "Meeting of the Bologna Follow-Up Group on 'Bologna beyond 2010', Sarajevo, 24-25 June 2008, Outcome of Proceedings", issued on 14 October 2008, BFUG (FR) 14_2b FINAL.

Bologna Follow-Up Group, "Meeting of the Bologna Follow-Up Group, Paris, 14-15 October 2008, Outcome of Proceedings", issued on 12 February 2009, BFUG (CZ) 15_2a FINAL.

Bologna Follow-Up Group, "Bologna Beyond 2010: Issues for discussion at the Paris BFUG meeting of doc. BFUG (FR) 14_9 based on comments received from delegations", issued on 10 October 2008, BFUG (FR) 14_9a.

Bologna Follow-Up Group, "Meeting of the Bologna Follow-Up Group, Prague, 12-13 February

2009, Outcome of Proceedings", issued on 26 March 2009, BFUG (CZ) 16_2 FINAL.

Bologna Follow-Up Group, "Meeting of the Bologna Follow-Up Group, Prague Congress Centre, 26-27 March 2009, Outcome of Proceedings", issued on 27 April 2009, BFUG (CZ) 16_1b FINAL.

Bologna Follow-Up Group, "Meeting of the Bologna Follow-Up Group, Leuven, 27 April 2009, Outcome of Proceedings", issued on 26 May 2009, BFUG (SE) 18_2a.

Board of the Bologna Follow-Up Group, "Meeting of the Board of the Bologna Follow-Up Group, Bled, 9 June 2008, Minutes", issued on 13 January 2009, BFUG Board (SI) 17_minutes FINAL.

Board of the Bologna Follow-Up Group, "Meeting of the Board of the Bologna Follow-Up Group, Prague, 13 January 2009, Minutes", issued on 23 February 2009, BFUG Board (CZ) 19_2 FINAL.

Board of the Bologna Follow-Up Group, "Meeting of the Board of the Bologna Follow-Up Group, Ostend, 23 February 2009, Minutes", issued on 4 September 2009, BFUG Board (SE) 20_2 FINAL.

Bologna Follow-up Group, "Meeting of the Bologna Follow-up Group, Stockholm, 28-29 September 2009, Draft Outcome of Proceedings", issued on 15 October 2009, BFUG (SE) 18_2a.

1-7. その他資料

European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), "Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area", Helsinki, 2005.

European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), "Report to the London Conference of Ministers on a European Register of Quality Assurance Agencies", Helsinki, 2007.

European Quality Assurance Register for Higher Education (EQAR) aisbl/ivzw, "Annual Report 2008", Brussels, 2009.

Vercruysse, Noël and Viorel Proteasa, "Transparency Tools across the European Higher Education Area", Report prepared by the Transparency Tools Working Group 2009-2012, 2012.

"The framework of qualifications for the European Higher Education Area". (URL: http://www.ehea.info/Uploads/qualification/QF-EHEA-May2005.pdf, accessed on 30

December 2011.)

Ministry of Science, Technology and Innovation, A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area: Bologna Working Group on Qualifications Frameworks, Copenhagen, 2005.
(URL: http://www.bologna-bergen2005.no/B/BFUG_Meetings/041012-13Noordwijk/BFUG3_5.PDF, accessed on 30 December 2011)

1-8. ウェブサイト

Bologna Process Berlin 2003 Web Site. (URL: http://www.bologna-berlin2003.de/)

Bologna Process Bergen 2005 Web Site. (URL: http://www.bologna-bergen2005.no/)

Bologna Process London 2007 Web Site.
(URL: http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20100202100434/http:/www.dcsf.gov.uk/londonbologna/)

Bologna Process Benelux 2009 Web Site.
(URL: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/)

European Higher Education Area and Bologna Process. (URL: http://www.ehea.info/)

EQAR.eu. (URL: https://www.eqar.eu/about/eqar-structure/members/)

2. EU 関連資料（編年順）

Commission of the European Communities, “For a Community Policy on Education”, Report by Henri Janne, Bulletin of the European Communities, Supplement 10/73, 1973.

Commission of the European Communities, “Education in the European Community”, Communication from the Commission to the Council, presented on 11 March 1974, COM (74) 253 final/2, *Bulletin of the European Communities*, Supplement 3/74, 1974.

Commission of the European Communities, “A People’s Europe”, Reports from the ad hoc Committee, *Bulletin of the European Communities*, Supplement 7/85, 1985.

Commission of the European Communities, Proposal for a Council Decision adopting the European Community Action Scheme for the Mobility of University Students (Erasmus), Submitted by the Commission to the Council on 3 January 1986, COM (85) 756 final, *Official Journal of the European Communities*, C 73, 2 April 1986.

Commission of the European Communities, "Memorandum on Higher Education in the European Community", COM (91) 349 final, 5 November 1991.

Commission of the European Communities, *Green Paper on the European Dimension of Education*, Brussels, 29 September 1993, COM (93) 457 final.

Commission of the European Communities, "Growth, Competitiveness, Employment: The Challenges and Ways Forward into the 21st Century – White Paper", COM (93) 700, *Bulletin of the European Communities*, Supplement 6/93, 5 December 1993.

Commission of the European Communities, "Socrates: The Community Action Programme in the Field of Education - Report on the Results Achieved in 1995 and 1996", COM (97) 99 final, 14 March 1997.

Commission of the European Communities, "Towards a Europe of Knowledge", Communication from the Commission, COM (97) 563 final, 12 November 1997.

Commission of the European Communities, *The Role of the Universities in the Europe of Knowledge*, Communication from the Commission, Brussels, 5 February 2003, COM (2003) 58 final.

Commission of the European Communities, *Mobilising the Brainpower of Europe: Enabling Universities to Make Their Full Contribution to the Lisbon Strategy*, Communication from the Commission, Brussels, 20 April 2005, COM (2005) 152 final.

Commission of the European Communities, *Delivering on the Modernisation Agenda for Universities: Education, Research and Innovation*, Communication from the Commission, Brussels, 10 May 2006, COM (2006) 208 final.

Commission of the European Communities, Implementing the Community Lisbon Programme, Proposal for a Recommendation of the European Parliament and of the Council on the Establishment of the European Qualifications Framework for Lifelong Learning, Brussels, 5 September 2006, COM(2006) 479 final, 2006/0163 (COD), Annex I, pp.18-20.

Directorate General for Education and Culture (DG-EAC), "External Education Policies and Tools: Developments, trends and opportunities in the internationalisation of education in the EU and its Member State", 2011.

European Commission, "Ranking Europe's universities", Press Release, IP/08/1942, Brussels, 11 December 2008 (URL: http://europa.eu/rapid/press-release_IP-08-1942_en.htm?locale=en,

accessed on 3 September 2018).

European Commission, Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions, "Supporting Growth and Jobs – An Agenda for the Modernisation of Europe's Higher Education Systems", Brussels, 20 September 2011, COM(2011) 567 final, SEC(2011) 1063 final.

Eurydice, *Two decades of Reform in Higher Education in Europe: 1980 onwards*, Brussels, 2000.

Eurydice, *Focus on the Structure of Higher Education in Europe 2006/07: National Trends in the Bologna Process*, Brussels, 2007.

Reports from the *ad hoc* Committee, 'A People's Europe', *Bulletin of the European Communitie*s, Supplement 7/85, 1985.

Resolution of the Ministers of Education, meeting within the Council, of 6 June 1974 on cooperation in the field of education, *Official Journal of the European Communities*, C 98 , 20 August 1974, p.2.

Resolution of the council and of the representatives of the governments of the member states, meeting within the council, of 14 December 2000, concerning an action plan for mobility, *Official Journal of the European Communities*, C 371, 23 December 2000.

3. その他ヨーロッパ関係資料

CHERPA-Network, "U-Multirank : Project 'Design and Testing the Feasibility of a Multi-dimensional Global University Ranking'", Interim Progress Report : Preparation of the Pilot Phase, November 2010.

Convention Setting up a European University Institute, 19 April 1972.
(URL: http://www.eui.eu/Documents/AboutEUI/Convention/English.pdf, accessed on 20 January 2014).

Ministry of Education, Youth and Sports of the Czech Republic, "Programme, University Classification Seminar", Prague, 13 February 2009.

Van Vught, Franciscus A., Bartelse, Jeroen, Bartelse, J.A. et al. "Institutional Profiles - towards a typology of higher education institutions in Europe", Brussels, 2005.

Van Vught, Frans and Frank Ziegele (eds.), "U-Multirank: Design and Testing the Feasibility of a Multidimensional Global University Ranking", Final Report, Consortium for Higher Education

and Research Performance Assessment, CHERPA-Network, June 2011.

U-Map: The European Classification of Higher Education Institutions.
(URL: http://www.u-map.eu/)

U-Multirank. (URL: https://www.umultirank.org/)

4. フランス関連資料

4-1. 議会議事録

Journal officiel de la République française. Débats parlementaires, Sénat, Compte rendu intégral.

Journal officiel de la République française. Débats parlementaires, Assemblée nationale, Compte rendu intégral.

4-2. 報告書・政策文書他

Audition de M. Luc Ferry, Ministre de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche au Sénat, 4 décembre 2003, consulté le 31 décembre 2011.
(URL : http://www.senat.fr/rap/r03-160/r03-1606.html)

Document d'orientation, décembre 1998, Construire l'espace européen de l'enseignement supérieur, Dossier de presse du 12 octobre 1999, Ministere de l'Education nationale, de la Recherche et de la Technologie, 1999.

Lettre de mission de M. Nicolas Sarkozy, Président de la République, adressée à Mme Valérie Pécresse, ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche, sur les priorités en matière d'enseignement supérieur et de recherche, le 5 juillet 2007.
(URL : http://discours.vie-publique.fr/notices/077002458.html, consulté le 14 février 2014)

Attali, Jacques et al., *Pour un modele europeen d'enseignement superieur*, Ministere de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie, 1998.

Comité national d'évaluation (CNE), *Nouveaux espaces pour l'Université*, Rapport au président de la République, 2000-2004, Paris, janvier 2005.

Conférence « Comparaison internationale des systèmes éducatifs : un modèle européen ? »,

programme, Paris, 13 et 14 novembre 2008, pp.2-12.

Conférence des Présidents d'Université, « Les universités européennes : nouvelles frontières, nouvelles perspectives », Les actes du colloque annuel de la Conférence des présidents d'université, Bruxelles, les 2, 3 et 4 avril 2008.

Conférence des Présidents d'Université, « L'université, acteur économique », Les actes du colloque annuel de la Conférence des présidents d'université, Brest, les 26-27 mars 2009.

Filliatreau, Ghislaine, on behalf of the Scientific Committee for the Paris Conference, "Typology and Rankings for the European HEIs: Conclusions of the Scientific Committee", presentation slides, Conference on International Comparison of Education Systems: A European Model?, Paris, 14 November 2008.
(URL: http://cache.media.education.gouv.fr/file/PFUE/62/2/atelier2-session1-2-3-4-typologie-etablissements-superieur-paris-pfue_44622.pdf, downloaded on 24 June 2016)

Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche (IGAENR), *La mise en place des pôles de recherche et d'enseignement supérieur (PRES)*, Rapport à madame la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Paris, septembre 2007.

Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche (IGAENR), *La mise en place du LMD (licence-master-doctorat)*, rapport à monsieur le ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche et à monsieur le ministre délégué à l'enseignement supérieur et à la recherche, No.2005-031, juin 2005.

Ministère de l'Éducation nationale, de la recherche et de la technologie, note d'information, *L'enseignement supérieur: Évolution de 1980 à 1996*, no.97.39, septembre 1997.

Ministere de l'Education nationale, de la Recherche et de la Technologie, « L'enseignement supérieur: La rentrée 1998 des formations universitaires et post-baccalauréat », Dossier de presse 30 novembre 1998.

Ministère de la Jeunesse, de l' Éducation nationale et de la Recherche, *Mise en œuvre des objectifs du Processus de "La Sorbonne/Bologne" (1998-2003) : Rapport national*, 8 août 2003.

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, « Les pôles de recherche et d'enseignement supérieur », dossier de presse, Paris, septembre 2006.

Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, « Opération Campus », Paris, 24 avril 2008

Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Conférence « L'Europe, espace de mobilité étudiante : L'Europe de l'Enseignement supérieur, un espace de mobilité à renforcer », Nancy, 4 et 5 novembre 2008.
(URL : http://www.aic.lv/ace/ace_disk/2007_09/sem07_09/Nancy_programme.pdf, téléchargé le 18 mai 2015)

Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, « Conclusions de la Présidence sur la typologie et le classement des établissements d' enseignement supérieur : l'approche européenne », Conférence : Comparaison internationale des systèmes éducatifs : un modèle européen ?, Paris, les 13 et 14 novembre 2008.

Ministere de l'Education nationale, Note de synthèse, Réunion informelle des ministres européens en charge de l'enseignement et de la formation professionnels (EFP) et des ministres de l'enseignement supérieur, Bordeaux, 25-26 novembre 2008.
(URL : http://cache.media.education.gouv.fr/file/PFUE/16/0/synthese_bordeaux_64160.pdf, consulté le 24 janvier 2010)

Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Sous-direction des systèmes d'information et études statistiques, *L'état de l'Enseignement supérieur et de la Recherche en France: 35 indicateurs*, no.4, décembre 2010,
(URL : http://media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/Publications/07/2/EESR10_WEB_167072.pdf, consulté le 17 juillet 2011)

PFUE 2008, "Quality Assurance in Universities and Higher Education Institutions in Europe", Strasbourg, 9 and 10 September 2008, Overview.
(URL: http://www.aic.lv/ace/ace_disk/2007_09/sem07_09/Strasb_QA/Note%20d'orientation%20AQ%20EN.doc, downloaded on 18 May 2015)

Rapport d'information N° 160 fait a au nom de la commission des Affaires culturelles sur la situation des universités, Par M. Jacques Valade, Sénat, session ordinaire de 2003-2004, Annexe au procès -verbal de la séance du 21 janvier 2004, consulté le 29 septembre 2010.

Rapport d'information N° 446 fait au nom de la commission des Affaires étrangères, de la défense et des forces armées sur l'accueil des étudiants étrangers en France, Par Mme Monique Cerisier-ben Guiga et M. Jacques Blanc, Sénat, session ordinaire de 2004-2005, Annexe au procès-verbal de la séance du 30 juin 2005.

Rapport d'information N° 442 fait au nom de la délégation du Sénat pour la Planification (I) sur le défi des classements dans l'enseignement supérieur, Par M. Joël Bourdin, Sénat, session extraordinaire de 2007-2008, Annexe au procès-verbal de la séance du 2 juillet 2008.

4-3. 関係するアクターの著作

Allègre, Claude, *L'Âge des savoirs: Pour une renaissance de l'université*, Paris, 1993.

Allègre, Claude et Jeambar Denis, *Questions de France*, Paris, 1996.

Allègre, Claude, *Toute vérité est bonne à dire*, Paris, 2000.

Allègre, Claude, *Les audaces de la vérité*, Paris, 2001.

Allègre, Claude, *Vous avez dit matière grise?*, Paris, 2006.

Jospin, Lionel, Lamy, Pascal and Pisani-Ferry, Jean et al., *My Vision of Europe and Globalization and The Europe We Want*, Cambridge, Oxford and London, 2002.

Jospin, Lionel, *Le monde comme je le vois*, Paris, 2005.

Kahn, Axel et Pécresse, Valérie (propos recueillis par Michel Alberganti), *Controverses : Université, science et progrès*, Paris, 2011.

Pécresse, Valérie, *Et si on parlait de vous?*, Paris, 2010.

Pécresse, Valérie avec Brighelli, Jean-Paul, *Après le Bac, mode d'emploi*, Paris, 2012.

Sarkozy, Nicolas, *Témoignage*, Paris, 2006.

Védrine, Hubert and Moisi, Dominique (translated by Philip H. Gordon), *France in an Age of Globalization*, Washington, D.C., 2001.

Védrine, Hubert, *Face à l'hyper-puissance: Textes et discours 1995-2003*, Paris, 2003.

4-4. 関係するアクターの発言等（編年順）

Déclaration de M. Lionel Jospin, Premier ministre, sur la politique universitaire dans le cadre du plan Université 2000 et sur les priorités pour l'enseignement supérieur inscrites au budget de 1998, Inauguration du bâtiment Vauban de l'université de Versailles-Saint-Quentin-en-Yvelines, Saint-Quentin-en-Yvelines, le 17 novembre 1997.
(URL : http://discours.vie-publique.fr/notices/973145484.html, consulté le 28 janvier 2014)

Déclaration de M. Pierre Moscovici, ministre délégué aux affaires européennes, sur la construction d'une Europe de la connaissance par la mise en place d'une université européenne, Colloque

« Vers une université européenne », Paris, le 25 mai 1998.
(URL : http://discours.vie-publique.fr/notices/983001615.html, consulté le 16 janvier 2014)

Déclaration de M. Lionel Jospin, Premier ministre, sur les grandes orientations de la politique étrangère de la France, notamment l'action diplomatique de la France, les enjeux européens et la réforme de la coopération, 6ème Conférence des ambassadeurs, Paris, le 27 août 1998.
(URL : http://discours.vie-publique.fr/notices/983002168.html, consulté le 29 janvier 2014)

Déclaration de M. Lionel Jospin, Premier ministre, sur les orientations de l'enseignement supérieur dans le cadre de la coopération internationale et européenne, notamment l'accueil des étudiants étrangers en France, la mobilité des étudiants et l'harmonisation des cursus et des diplômes dans la perspective d'une « université européenne », Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur à l'Unesco, Paris, le 5 octobre 1998.
(URL : http://discours.vie-publique.fr/notices/983002625.html, consulté le 16 janvier 2014)

Conférence de presse conjointe de MM. Claude Allègre, ministre de l'éducation nationale de la recherche et de la technologie, Hubert Védrine, ministre des affaires étrangères et Charles Josselin, ministre délégué à la coopération et à la francophonie, sur la coopération de leurs ministères pour la formation supérieure d'étudiants étrangers au sein de l'Agence EDUFRANCE et sur le rayonnement et l'ouverture de la France, Paris, le 6 novembre 1998.
(URL : http://discours.vie-publique.fr/notices/983002966.html, consulté le 13 février 2014)

Déclaration de M. Claude Allègre, ministre de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie, en réponse à une question d'actualité à l'Assemblée nationale sur la création de l'agence Edufrance et ses missions dans l'accueil des étudiants étrangers, Paris, le 24 novembre 1998.
(URL : http://discours.vie-publique.fr/notices/983002999.html, consulté le 20 janvier 2014)

Déclaration de M. Lionel Jospin, Premier ministre, sur la politique de l'enseignement supérieur, notamment le bilan du plan « Université 2000 » et la poursuite de la coopération universitaire et de l'aménagement du territoire universitaire, Colloque « Quelle université pour le troisième millénaire? de U2000 à U3M », Paris, le 3 décembre 1998.
(URL : http://discours.vie-publique.fr/notices/993000056.html, consulté le 12 février 2014)

Déclaration de M. Pierre Moscovici, ministre délégué aux affaires européennes, sur le projet de cité scolaire internationale, le projet d'un « Acte unique de l'Europe de la connaissance »,

l'harmonisation européenne des cursus universitaires, la reconnaissance mutuelle des diplômes et qualifications professionnelles, la mobilité des professeurs et des chercheurs et la promotion du multilinguisme, Présentation du projet de cité scolaire internationale et intervention sur le thème de l'Europe de l'éducation, Grenoble, le 1er février 1999.

(URL : http://discours.vie-publique.fr/notices/993000500.html, consulté le 17 janvier 2014)

Discours du ministre devant les présidents et directeurs d'établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel - le 25 février 1999 - Collège de France, Construire l'espace européen de l'enseignement supérieur, Dossier de presse du 12 octobre 1999, Ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie, 1999.

Discours de Claude Allègre au 40e anniversaire de la conférence des recteurs européens - 20 et 21 mai 1999 - Bordeaux, Dossier de presse du 12 octobre 1999, Ministere de l'Education nationale, de la Recherche et de la Technologie, 1999.

Construction d'un espace européen de l'enseignement supérieur, Conseil des ministres du 7 juillet 1999.

(URL : http://discours.vie-publique.fr/notices/996003644.html, consulté le 16 janvier 2014)

Déclaration de M. Pierre Moscovici, ministre délégué aux affaires européennes, sur les ambitions économiques, sociales et culturelles de la politique européenne de la France, le projet d'un « Acte unique de la connaissance », l'effort européen en faveur de la recherche et l'innovation, les coopérations scientifiques développées autour du CERN, Inauguration de l'exposition « La France au CERN », Genève, le 19 octobre 1999.

(URL : http://discours.vie-publique.fr/notices/993002759.html, consulté le 17 janvier 2014)

Déclaration de M. Lionel Jospin, Premier ministre, sur les enjeux du Conseil européen de Lisbonne, notamment le retour au plein emploi en Europe, le renforcement du dialogue social européen et les priorités de la future présidence française de l'Union européenne, Réunion du Comité du dialogue social sur les questions européennes et internationales, Paris, le 3 mars 2000.

(URL : http://discours.vie-publique.fr/notices/003000985.html, consulté le 16 janvier 2014)

Interview de M. Lionel Jospin, Premier ministre à France 2 sur son amitié et ses rapports politiques avec Claude Allègre, leur parcours politique et la gestion du ministère de l'éducation nationale par Claude Allègre, le 8 octobre 2000.

(URL : http://discours.vie-publique.fr/notices/003002654.html, consulté le 16 janvier 2014)

Déclaration de M. Jack Lang, ministre de l'éducation nationale, sur les orientations pédagogiques pour l'enseignement supérieur, notamment la mobilité étudiante en Europe et dans le monde, et l'adoption de « points capitalisables » dans l'organisation des études, Présentation des orientations pédagogiques pour l'enseignement supérieur, Paris, le 24 avril 2001.
(URL : http://discours.vie-publique.fr/notices/013001347.html, consulté le 21 janvier 2014)

Déclaration de M. Jack Lang, ministre de l'éducation nationale, sur les conditions et les moyens de l'autonomie des universités, l'évaluation de l'offre de formations au sein des universités, la nouvelle définition des activités des enseignants, la construction de l'espace universitaire européen notamment pour les cursus et les diplômes universitaires, Conférence des présidents d'universités, Paris, le 5 juillet 2001.
(URL : http://discours.vie-publique.fr/notices/013002244.html, consulté le 22 janvier 2014)

Déclaration de M. Jack Lang, ministre de l'éducation nationale, sur l'amélioration des conditions matérielles de la rentrée universitaire, le renouveau des formations proposées par l'enseignement et l'ouverture des universités, Conférence de presse sur la rentrée universitaire 2001-2002, Paris, le 4 octobre 2001.
(URL : http://discours.vie-publique.fr/notices/013003624.html, consulté le 22 janvier 2014)

Déclaration de M. Hubert Védrine, ministre des affaires étrangères, sur la politique d'accueil des étudiants étrangers en France, le bilan et les mesures prises pour renforcer à l'étranger la promotion et l'attractivité des formations dispensées par l'enseignement supérieur français, Installation avec le ministre de l'éducation nationale du Conseil national pour l'accueil des étudiants étrangers en France au ministère de l'éducation nationale, Paris, le 28 mars 2002.
(URL : http://discours.vie-publique.fr/notices/023001474.html, consulté le 20 janvier 2014)

Déclaration de M. Luc Ferry, ministre de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche, sur les mesures gouvernementales en faveur de l'autonomie des universités, Réunion du Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche (CNESER), Paris, le 19 mai 2003.
(URL : http://discours.vie-publique.fr/notices/043000214.html, consulté le 24 janvier 2014)

Déclaration de M. François Fillon, ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, sur la compétitivité scientifique de l'Europe grâce à des formations supérieures de haut niveau et l'accès à ces formations au plus grand nombre, Colloque sur la dimension sociale de l'espace européen de l'enseignement supérieur, Paris, le 27 janvier 2005.

(URL : http://discours.vie-publique.fr/notices/053000407.html, consulté le 6 février 2014)

Interview de Mme Valérie Pécresse, ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche, sur le calendrier de la réforme des universités et l'avenir de la recherche, à France Info, le 21 mai 2007.
(URL : http://discours.vie-publique.fr/notices/073001765.html, consulté le 17 février 2014)

Déclaration de Mme Valérie Pécresse, ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche, sur l'enseignement et la pratique des nouvelles technologies, l'autonomie universitaire et la recherche, Journée franco-italienne à Science-Po, Paris, le 11 octobre 2007.
(URL : http://discours.vie-publique.fr/notices/073003080.html, consulté le 4 février 2014)

Déclaration de Mme Valérie Pécresse, ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche, sur l'enseignement supérieur en Europe, notamment le programme Erasmus, et le projet de loi sur l'autonomie universitaire, Rencontres européennes de l'enseignement supérieur, Paris, le 18 octobre 2007.
(URL : http://discours.vie-publique.fr/notices/073003176.html, consulté le 31 janvier 2014)

Déclaration de M. François Fillon, Premier ministre, sur la coopération entre les universités françaises et européennes pour la formation tout au long de la vie et la validation des acquis de l'expérience, Réunion de l'Association européenne de l'université, Paris, le 14 décembre 2007.
(URL : http://discours.vie-publique.fr/notices/073003900.html, consulté le 7 février 2014)

Déclaration de Mme Valérie Pécresse, ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche, sur la réforme de l'autonomie universitaire, l'insertion professionnelle des étudiants dans le cadre du Plan licence et l'attractivité des métiers de l'enseignement supérieur, Colloque annuel de la Conférence des Présidents d'Université, Bruxelles, le 4 avril 2008.
(URL : http://discours.vie-publique.fr/notices/083001080.html, consulté le 5 février 2014)

Déclaration de Mme Valérie Pécresse, ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche, sur les priorités de la France pour la présidence du Conseil de l'Union européenne en matière d'enseignement supérieur, notamment la mobilité des étudiants et le nouveau programme Erasmus-Mundus pour la période 2009 - 2013, Audition devant la Commission de la culture et de l'éducation du Parlement européen, Bruxelles, le 15 juillet 2008.
(URL : http://discours.vie-publique.fr/notices/083002482.html, consulté le 30 janvier 2014)

Déclaration de Mme Valérie Pécresse, ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche, sur la création d'un classement des universités en Europe et la qualité de l'enseignement universitaire,

Ouverture de la conférence « l'Assurance qualité dans les établissements d'enseignement supérieur en Europe », Strasbourg, le 9 septembre 2008.
(URL : http://discours.vie-publique.fr/notices/083002780.html, consulté le 31 janvier 2014)

Déclaration de Mme Valérie Pécresse, ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche, sur les systèmes scolaires et éducatifs européens et la mobilité des étudiants français en Europe, Conférence sur la comparaison internationale des systèmes éducatifs européens, Paris, le 13 novembre 2008.
(URL : http://discours.vie-publique.fr/notices/083003651.html, consulté le 3 février 2014)

Intervention de M. Xavier Darcos, ministre de l'Éducation nationale, Conférence sur la comparaison internationale des systèmes éducatifs européens, Paris, le 13 novembre 2008.
(URL : http://www.education.gouv.fr/cid22945/-comparaisoninternationale-des-systemeseducatifs-un-modele-eu ropeen.html, consulté le 3 janvier 2016)

Déclaration de Mme Valérie Pécresse, ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche, sur le classement des universités à l'échelle européenne, Paris, le 18 novembre 2008.
(URL : http://discours.vie-publique.fr/notices/083003610.html, consulté le 17 février 2014)

Déclaration de M. Nicolas Sarkozy, Président de la République, sur le renouvellement de la politique européenne de l'innovation, Premières assises européennes de l'innovation, Paris, le 9 décembre 2008.
(URL : http://discours.vie-publique.fr/notices/087003946.html, consulté le 27 janvier 2014)

Réponse à une question d'actualité à l'Assemblée nationale de Mme Valérie Pécresse, ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche, sur la reconnaissance des diplômes universitaires du Vatican, Paris, le 28 mai 2009.
(URL : http://discours.vie-publique.fr/notices/093001587.html, consulté le 5 février 2014)

Déclaration de Mme Valérie Pécresse, ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche, sur l'accueil des étudiants étrangers dans l'enseignement supérieur et la mobilité étudiante, Clôture de la conférence mondiale sur l'enseignement supérieur, Paris, le 9 juillet 2009.
(URL : http://discours.vie-publique.fr/notices/093002055.html, consulté le 6 février 2014)

Déclaration de M. Nicolas Sarkozy, Président de la République, sur les efforts gouvernementaux en faveur des universités notamment la réforme sur l'autonomie universitaire, Colloque « 15 ans de réforme des universités : quels acquis, quels défis ? », Paris, le 26 septembre 2011.

(URL : http://discours.vie-publique.fr/notices/117002092.html, consulté le 24 janvier 2014)

4-5. 新聞・雑誌（個々の記事については編年順に記載）

Le Monde.

« Allègre rêve à l'Europe des universités. Un colloque à la Sorbonne et une déclaration commune de quatre pays », *Libération,* le 26 mai 1998.
(URL : http://www.liberation.fr/societe/1998/05/26/allegre-reve-a-l-europe-des-universites-un-colloque-a-la-sorbonne-et-une-declaration-commune-de-quat_237067, consulté le 15 janvier 2014)

« Lionel Jospin: "L'université doit s'adapter et s'ouvrir" », *l'Humanité*, le 26 Mai 1998.
(URL : http://www.humanite.fr/node/327178, consulté le 25 janvier 2013)

« Universités : Pécresse veut une évaluation européenne », *Le Figaro.fr*, le 26 février 2008.
(URL : http://www.lefigaro.fr/actualites/2008/02/26/01001-20080226ARTFIG00552-universites-pecresse-veutune-evaluation-europeenne-.php, consulté le 10 février 2014)

« Les établissements français à la traîne dans le classement des meilleures universités mondiales », *Le Monde.fr*, le 27 février 2008.
(URL : http://www.lemonde.fr/societe/article/2008/02/27/les-etablissements-francais-a-la-traine-dans-le-classement-des-meilleures-universites-mondiales_1016472_3224.html, consulté le 4 juillet 2016)

« Mme Pécresse promet 250 000 euros aux universités qui choisiront l'autonomie », *Le Monde.fr*, le 5 avril 2008.
(URL : http://www.lemonde.fr/politique/article/2008/04/05/mme-pecresse-promet-250-000-euros-aux-universites-qui-choisiront-l-autonomie_1031330_823448.html, consulté le 4 juillet 2016)

« Université du XXIe siècle », *Le Monde.fr*, le 29 mai 2008.
(URL : http://www.lemonde.fr/idees/article/2008/05/29/universite-du-xxie-siecle_1051253_3232.html, consulté le 4 juillet 2016)

« La France veut hisser ses universités dans les classements mondiaux », *Le Monde.fr*, le 2 juillet 2008.
(URL : http://www.lemonde.fr/societe/article/2008/07/02/la-france-veut-hisser-ses-universites-dans-les-classeme nts-mondiaux_1065425_3224.html, consulté le 4 juillet 2016)

« L'Europe lance son classement des universités », *Le Monde.fr*, le 14 novembre 2008.

(URL : http://www.lemonde.fr/planete/article/2008/11/14/l-europe-lance-son-classement-des-universites_111865 3_3244.html, consulté le 4 juillet 2016

« Allègre : “Si je redeviens ministre...” », *Le Journal du Dimanche*, le 9 mai 2009.
(URL : http://www.lejdd.fr/Politique/Actualite/Allegre-Si-je-redeviens-ministre-38675, consulté le 30 octobre 2013)

« Universités : les secrets du classement de Shanghaï », *Le Figaro.fr*, le 30 novembre 2009.
(URL : http://www.lefigaro.fr/international/2009/11/30/01003-20091130ARTFIG00002-universites-les-secrets-du-classement-de-shanghai-.php, consulté le 11 février 2014)

« Université : Valérie Pécresse vante la France à Shanghaï », *Le Monde.fr*, le 7 juillet 2010.
(URL : http://www.lemonde.fr/societe/article/2010/07/07/universite-valerie-pecresse-vante-la-france-a-shangha i_1384897_3224.html, consulté le 5 juillet 2016)

« L’UE va tester un projet de palmarès fin 2009 », *Le Figaro.fr*, le 30 octobre 2009.
(URL : http://www.lefigaro.fr/international/2009/10/31/01003-20091031ARTFIG00334-l-ue-va-tester-un-projet- de-palmares-fin-2009-.php, consulté le 5 juillet 2016)

« L’Europe lance son propre classement des universités », *Le Figaro.fr*, le 18 décembre 2012.
(URL : http://etudiant.lefigaro.fr/les-news/palmares/detail/article/l-europe-lance-son-propre-classement-des-universites-740/, consulté le 7 février 2014)

« Universités : les Etats-Unis dominent encore le classement de Shanghaï », *Le Monde.fr*, le 15 août 2013.
(URL : http://www.lemonde.fr/education/article/2013/08/15/les-universites-americaines-regnent-toujours-sur-le-classement-de-shanghai_3461753_1473685.html, consulté le 12 février 2014)

5. その他資料

Altbach, Philip G., Reisberg, Liz and Rumbley, Laura E., *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution*, Executive Summary, A Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education, Paris, 2009.

OECD, *The Knowledge-based Economy*, OCDE/GD(96)102, Paris, 1996.

OECD, *Reviews of National Policies for Education: Tertiary Education in Switzerland*, Paris, 2003.

OCDE, *Regards sur l’éducation 2007 : Les indicateurs de l’OCDE*, Paris, 2007.

OCDE, *Regards sur l’éducation 2011 : Les indicateurs de l’OCDE*, Paris, 2011.

Academic Ranking of World Universities (ARWU). (URL: http://www.shanghairanking.com)

Centre national de la recherche scientifique (CNRS). (URL: http://www.cnrs.fr/)

Centre for Higher Education (CHE). (URL: http://www.che.de/cms/?getObject=302&getLang=en)

European University Institute. (URL: https://www.eui.eu/)

IREG Observatory on Academic Ranking and Excellence. (URL: http://ireg-observatory.org/en/)

Site officiel de l'Université Paris – Sorbonne. (URL : http://www.paris-sorbonne.fr)

The Magna Charta Observatory Official Website.
(URL: http://www.magna-charta.org/default.aspx?lang=en)

Université de Strasbourg, « Histoire de l'Université de Strasbourg », Strasbourg, p.3.
(URL : https://www.unistra.fr/fileadmin/upload/unistra/documentation/historique_uds.pdf, consulté le 21 août 2018)

6. インタビュー（実施順、肩書は実施当時のもの）[376]

Waters, Margie, Head of sector for higher education policy, the Directorate-General for Education and Culture (DG EAC) of the European Commission, Brussels, 15 September 2011 (in English).

Ravinet, Pauline, Maître de conférences en science politique au Centre d'Etudes et de Recherches Administratives, Politiques et Sociales (CERAPS), Brussels, 16 September 2011 (in English).

Shraeder, Harald, Chargé de Mission pour l'Europe de la CPU and Nahel, Jean-Luc, Conseiller relations internationales de la CPU, entretien réalisé à Paris le 21 septembre 2011 (en français).

Cytermann, Jean-Richard, directeur adjoint du cabinet de Claude Allègre, Inspecteur général de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche à la date de l'entretien, entretien réalisé à Paris le 22 septembre 2011 (en français).

[376] 2011 年の現地調査は、EU インスティテュート関西（EUIJ 関西）による 2011 年度大学院博士課程後期課程・ポスドク（PD）研究調査旅行助成を受け、9 月 13 日から 25 日までの期間、パリおよびブリュッセルで実施した。2018 年の現地調査は、独立行政法人日本学術振興会研究拠点形成事業（A. 先端拠点形成型）「日欧亜におけるコミュニティの再生を目指す移住・多文化・福祉政策の研究拠点形成」からの研究助成を受け、3 月 10 日から 19 日までの期間、パリで実施した。

Quintin, Odile, ancienne directrice générale de l'Éducation et de la Culture de la commission européenne, entretien réalisé à Paris le 14 mars 2018 (en français).

Lagier, Hélène, chargée de mission au département stratégies de l'Espace européen de l'enseignement supérieur et de la recherche, Mission europe et international pour la recherche, l'innovation et l'enseignement supérieur (MEIRIES), Direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle (DGESIP) et Direction générale de la recherche et de l'Innovation (DGRI), Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation, entretien réalisée à Paris le14 mars 2018 (en français).

Filliatreau, Ghislaine, déléguée, délégation à l'Intégrité scientifique de l'Inserm, ancienne directrice de l'OST, entretien réalisé à Paris le 14 mars 2018 (en français).

Despréaux, Denis, Directeur de la Mission Europe et international pour la recherche, l'innovation et l'enseignement supérieur (MEIRIES), Direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle (DGRSIP) et Direction générale de la recherche et de l'innovation (DGRI), Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation, entretien réalisée à Paris le 16 mars 2018 (en français).

【二次資料】

Auber, Emmanuel et Desmaison, Xavier, « Comment s'élabore la politique européenne de la France? », *Politique étrangère*, Vol.74, n°2, 2009, pp.355-365.

Bossuat, Gérard, *La France et la construction de l'unité européenne: De 1919 à nos jours*, Paris, 2012.

Bulmer, Simon, "Governing the Lisbon Strategy: Uncertain Governance in Turbulent Economic Times", in Paul Copeland and Dimitris Papadimitriou (eds.), *The EU's Lisbon Strategy: Evaluating Success, Understanding Failure*, Basingstoke, 2012, pp.29-49.

Charlier, Jean-Émile, « Qui veut encore harmoniser l'enseignement supérieur européen ? », *Reflets et perspectives de la vie économique,* n°45-2, pp.23-30.

Corbett, Anne, "Process, Persistence and Pragmatism: Reconstructing the Creation of the European University Institute and the Erasmus Programme, 1955-1989", in Alberto Amaral, Guy Neave, Christine Musselin and Peter Maassen, *European Integration and the Governance of Higher*

Education and Research, Dordrecht, 2009.

Corbett, Anne, "Ping Pong: Competing Leadership for Reform in EU Higher Education 1998-2006", *European Journal of Education* , Vol.46, No.1, 2011, Part I.

Corbett, Anne, *Universities and the Europe of Knowledge: Ideas, Institutions and Policy Entrepreneurship in European Union Higher Education, 1955–2005*, Basingstoke and New York, 2005.

Croché, Sarah, « Qui pilote le processus de Bologne ? », *Éducation et Sociétés,* n°18, 2006, pp.203-217.

Croché, Sarah, « Évolution d'un projet d'Europe sans Bruxelles : le cas du processus de Bologne », *Éducation et Sociétés*, n°24, 2009, pp.11-27.

Croché, Sarah, *Le pilotage du processus de Bologne*, Louvain-la-Neuve, 2010.

Croché, Sarah et Charlier, Jean-Émile, « Bologne, dix ans après », *Éducation et Sociétés*, n°24, 2009, pp.5-10.

Dodds, Anneliese, "British and French Evaluation of International Higher Education Issues: An Identical Political Reality?", *European Journal of Education* , Vol.40, No.2, 2005, pp.155-172.

Eicher, Jean-Claude, "The Recent Evolution of Higher Education on France: Growth and Dilemmas", *European Journal of Education*, Vol.32, No.2, 1997.

Fave-Bonnet, Marie-Françoise *Du processus de Bologne au LMD: analyse de la «traduction» française de «quality assurance»*, Communication à la conférence RESUP des 1-3 février, 2007.

Field, John, *European Dimension: Education, Training and European Union*, Higher Education Policy Series 39, London, 1998.

Gordon, Philip H. and Meunier, Sophie, *The French Challegne: Adapting to Globalization*, Washington, D.C., 2001.

Gornitzka, Åse, "Bologna in Context: A Horizontal Perspective on the Dynamics of Governance Sites for a Europe of Knowledge", *European Journal of Education* , Vol.45, No.4, 2010, pp.535-548.

Gvaramadze, Irakli, "From Quality Assurance to Quality Enhancement in the European Higher Education Area", *European Journal of Education*, Vol.43, No.4, 2008, pp.443-455.

Haas, Ernst B., *The uniting of Europe : political, social, and economic forces, 1950-1957*, Stanford, 1968.

Hackl, Elsa, “Towards a European Area of Higher Education: Change and Convergence in European Higher Education”, European University Institute, RSCAS Working Papers, RSC No. 2001/09, 2001.

Harfi, Mohamed et Mathieu, Claude, « Classement de Shanghai et image internationale des universités : quels enjeux pour la France ? », *Horizons stratégiques*, n°2, 2006, pp.100-115.

Hartmann, Eva, « L’Union européenne et le principe de subsidiarité dans le domaine de l’éducation », dans Jean-Philippe Leresche, Philippe Larédo et Karl Weber (dir.), *Recherche et enseignement supérieur face à l’internationalisation : France, Suisse et Union européenne*, Lausanne, 2009, pp.51-64.

Houdayer, Patrice et Shenton, Gordon, « Bologne, une opportunité pour nos grandes écoles », *L’Expansion Management Review*, n°117, 2005, pp.36-42.

Huisman, Jeroen, Maassen, Peter and Neave, Guy (eds.), *Higher Education and the Nation State : The International Dimension of Higher Education,* Bingley, 1998.

James, Scott, “The Origins and Evolution of the Lisbon Agenda”, in Paul Copeland and Dimitris Papadimitriou (eds.), *The EU’s Lisbon Strategy: Evaluating Success, Understanding Failure*, Basingstoke, 2012, pp.8-28.

Kehm, Barbara M., “Editorial: The Future of the Bologna Process - The Bologna Process of the Future”, *European Journal of Education* , Vol.45, No.4, 2010.

Keeling, Ruth, “The Bologna Process and the Lisbon Research Agenda: The European Commission’s Expanding Role in Higher Education Discourse”, *European Journal of Education*, Vol. 41, No.2, 2006, pp.203-223.

Karseth, Berit and Solbrekke, Tone Dyrdal, “Qualifications Frameworks: The Avenue towards the Convergence of European Higher Education?”, *European Journal of Education*, Vol. 45, No.4, 2010, pp.563-576.

Lavenex, Sandra and Schimmelfennig, Frank (eds.), *EU External Governance: Projecting EU Rules beyond Membersh*ip, Abingdon, 2010.

Lažetić, Predrag, “Managing the Bologna Process at the European Level: Institution and Actor Dynamics”, *European Journal of Education* , Vol.45, No.4, 2010, pp.549-562.

Leresche, Jean-Philippe, Larédo, Philippe et Weber, Karl (dir.), *Recherche et enseignement supérieur face à l’internationalisation : France, Suisse et Union européenne*, Lausanne, 2009.

Maassen, Peter and Musselin, Christine, "European Integration and the Europeanisation of Higher Education", in Amaral, Neave, Musselin and Maassen, *op.cit.,* 2009.

Milward, Alan S., *The European Rescue of the Nation-State (2nd Edition)*, London and New York, 2000.

Moravcsik, Andrew, "Why the European Union Strengthens the State: Domestic Politics and International Cooperation", Centre for European Studies Working Paper Series no.52, Harvard University, 1994.

Moravcsik, Andrew, *The Choice for Europe. Social Purpose and State Power from Messina to Maastricht*, Ithaca and London, 1998.

Muller, Pierre et Ravinet, Pauline, « Construire l'Europe en résistant à l'UE? : le cas du processus de Bologne », *Revue internationale de politique comparée*, Vol.15, n°4, 2008, pp.653-665.

Musselin, Christine, « Les réformes des universités en Europe : des orientations comparables, mais des déclinaisons
nationales », *Revue du MAUSS*, Vol.1, n° 33, 2009, pp.69-91.

Musselin, Christine, "The Side Effects of Bologna Process on National Institutional Settings: The Case of France", in Alberto Amaral, Guy Neave, Christine Musselin and Peter Maassen, *European Integration and the Governance of Higher Education and Research*, Dordrecht, 2009.

Neave, Guy, "The European Dimension in Higher Education: An Excursion into the Modern Use of Historical Analogues", in Jeroen Huisman, Peter Maassen, and Guy Neave (eds.), *Higher Education and the Nation State: The International Dimension of Higher Education,* Bingley, 1998, pp.13-73.

Paradeise, Catherine et Goastellec, Gaële, « Internationalisation des systèmes d'enseignement supérieur : convergence et différenciation », dans Jean-Philippe Leresche, Philippe Larédo et Karl Weber (dir.), *Recherche et enseignement supérieur face à l'internationalisation : France, Suisse et Union européenne*, Lausanne, 2009.

Pépin, Luce, "The History of EU Cooperation in the Field of Education and Training: How Lifelong Learning Became a Strategic Objective", *European Journal of Education* , Vol.42, No.1, 2007, pp.121-132.

Pépin, Luce, "Education in the Lisbon Strategy: Assessment and Prospects", *European Journal of Education*, Vol.46, No.1, 2011, Part I, pp.25-35.

Prost, Antoine et Bon, Annette, « Le moment Allègre (1997-2000) : de la réforme de l'Éducation nationale au soulèvement », *Vingtième siècle: Revue d'histoire*, n°110, 2011, pp.123-145.

Racké, Cornelia, "The Bologna Process and the EU : Neither Within nor Without", Work in progress presented at the Third International EUREDOCS Conference, International Centre for Higher Education Research Kassel,16-18 June 2006.

Racké, Cornelia, "The Emergence of the Bologna Process: Pan-European instead of EU Governance", in Dirk De Bièvre and Christine Neuhold, *Dynamics and Obstacles of European Governance*, Cheltenham, 2007.

Ravinet, Pauline, "The Sorbonne Meeting and Declaration: Actors, Shared Vision and Europeanization", in Tor Halvorsen and Atle Nyhagen (eds.), *The Bologna Process and the Shaping of the Future Knowledge Societies*, Oslo, 2005.

Ravinet, Pauline, *La genèse et l'institutionnalisation du processus de Bologne : Entre chemin de traverse et sentier de dépendance*, Thèse de doctorat, science politique, Institut d'Etudes Politiques de Paris, 2007.

Ravinet, Pauline, "From Voluntary Participation to Monitored Coordination: Why European Countries Feel Increasingly Bound by their Commitment to the Bologna Process", *European Journal of Education*, Vol.43, No.3, 2008, pp.353-367.

Ravinet, Pauline, « Comment le processus de Bologne a-t-il commencé ?: La formulation de la vision de l'Espace Européen d'Enseignement Supérieur en 1998 », *Éducation et Sociétés*, no.24, 2009, pp.29-44.

Ravinet, Pauline, « Le processus de Bologne comme contournement de l'UE : les dynamiques paradoxales de construction de l'Espace européen d'enseignement supérieur », dans Jean-Philippe Leresche, Philippe Larédo et Karl Weber (dir.), *Recherche et enseignement supérieur face à l'internationalisation : France, Suisse et Union européenne*, Lausanne, 2009, pp.217-233.

Ravinet, Pauline, « La construction européenne et l'enseignement supérieur », dans Renaud Dehousse (dir.), *Politiques européennes*, Paris, 2009, pp.353-368.

Ravinet, Pauline, « La coordination européenne « à la bolognaise » : réflexions sur l'instrumentation de l'espace européen d'enseignement supérieur », *Revue française de science politique*, Vol.61, 2011, pp.23-49.

Ravinet, Pauline, « Chapitre 16. La politique d'enseignement supérieur : Réformes par amplification et rupture dans la méthode », dans Jacques de Maillard et Yves Surel *et al.*, *Politiques publiques 3 : Les politiques publiques sous Sarkozy*, Paris, 2012, pp.361-380.

Ravinet, Pauline, « La commission européenne et l'enseignement supérieur : La néo-libéralisation du discours comme ressort de pouvoir ? », *Gouvernement et action publique*, n° 2, 2014, pp.81-102.

Ravinet, Pauline, « 'Paris-Bologne' : comment s'élabore la position française dans l'espace européen d'enseignement supérieur ? », *Revue française d'administration publique,* n° 158, 2016, pp.389-403.

Saarinen, Taina, "'Quality' in the Bologna Process: From 'Competitive Edge' to Quality Assurance Techniques", *European Journal of Education*, Vol. 40, No.2, 2005, pp.189-204.

Teichler, Ulrich, "International Student Mobility and the Bologna Process", *Research in Comparative and International Education*, Vol. 7, No.1, 2012, pp.34-49.

Vahl, Marius and Grolimund, Nina, *Integration without Membership: Switzerland's Bilateral Agreements with the European Union*, Brussels, 2006.

Vasconcellos, Maria, *L'enseignement superieur en France*, Paris, 2006.

Véroone, Baptiste, « La construction à tâtons de l'action publique européenne en faveur du classement des universités U-Multirank », *Éducation et sociétés*, n°36, 2015, pp.19-33.

Witte, Johanna Katharina, *Change of Degrees and Degrees of Change: Comparing Adaptations of European Higher Education Systems in the Context of the Bologna Process*, Enschede, 2006.

アンツェ・ヴィーナー、トマス・ディーズ編（東野篤子訳）『ヨーロッパ統合の理論』（勁草書房、2010 年）。

ウルリッヒ・タイヒラー（馬越徹・吉川裕美子監訳）『ヨーロッパの高等教育改革』（玉川大学出版部、2006 年）。

遠藤乾編『ヨーロッパ統合史』（名古屋大学出版会、2008 年）。

遠藤乾『統合の終焉―EU の実像と論理』（岩波書店、2013 年）。

大場淳「フランスにおける大学教育改革―第一期における教養教育の導入を中心に」、『広島大学大学院教育学研究科紀要』第 3 部（教育人間科学関連領域）第 53 号（2004 年）（オンライン版 http://home.hiroshima-u.ac.jp/oba/docs/kiyo53.pdf を参照、2011 年 11 月 16

日ダウンロード)。
大場淳「欧州高等教育圏創設とフランスの対応―新しい学位構造（LMD）の導入を巡って」、『大学論集』第 35 集（2005 年)。
（URL : http://home.hiroshima-u.ac.jp/oba/docs/ronshu35.pdf を参照、2011 年 11 月 16 日ダウンロード)。
大場淳「ボローニャ・プロセスにおける質保証の枠組構築とフランスの対応―評価の規準（standards/références）を中心に」、日本高等教育学会第 9 回大会自由研究発表資料、2006 年。
（URL : http://home.hiroshima-u.ac.jp/oba/docs/enqa-france(jaher2006).pdf、2014 年 1 月 29 日ダウンロード)
大場淳「第 5 章　欧米の高等教育システム構築―政策の視点：フランスの高等教育」広島大学高等教育研究開発センター編『21 世紀型高等教育システム構築と質的保証 FD・SD・教育班の報告』COE 研究シリーズ 26（2007 年)。
（URL: https://home.hiroshima-u.ac.jp/oba/docs/coe_france.pdf、2019 年 1 月 5 日ダウンロード)
大場淳「フランス高等教育における質保証制度の新たな展開」『日仏教育学会年報』第 13 号（2007 年)。
（URL: http://home.hiroshima-u.ac.jp/oba/docs/asfjse13.pdf、2014 年 2 月 3 日ダウンロード)
大場淳「欧州における学生参加―高等教育質保証への参加を中心に」『大学と学生』第 50 号（通巻第 524 号）（2008 年)。
（URL : http://home.hiroshima-u.ac.jp/oba/docs/student_participation(u&s524).pdf、2014 年 2 月 6 日ダウンロード)
大場淳「ボローニャ・プロセスとフランスにおける高等教育質保証―高等教育の市場化と大学の自律性拡大の中で」『大学論集』第 39 集（2008 年)。
（URL : http://home.hiroshima-u.ac.jp/oba/docs/ronshu39.pdf、2010 年 4 月 28 日ダウンロード)
大場淳「フランスの高等教育機関と学位授与権」『日仏教育学会年報』第 14 号（2008 年)。
（URL : http://home.hiroshima-u.ac.jp/oba/docs/asfjse14diplomes.pdf、2014 年 2 月 7 日ダウンロード)
大場淳「フランスにおける高等教育の質保証―直接統制から間接統制へ」『フランス教育学

会紀要』第 20 号（2008 年）。
（URL : http://home.hiroshima-u.ac.jp/oba/docs/bajref20(2008)assurance_qualite.pdf、2014 年 2 月 5 日ダウンロード）
大場淳「ボローニャ・プロセスと学生参加―質保証活動を中心に」『日本教育行政学会年報』第 34 号（2008 年）。
（URL: http://home.hiroshima-u.ac.jp/oba/docs/bp&student_participation(jeas34).pdf、2014 年 2 月 4 日ダウンロード）
大場淳「知識基盤社会と大学教育―欧州における取組から」、広島大学高等教育研究開発センター編『知識基盤社会と大学・大学院改革』戦略的研究プロジェクトシリーズ V（2011 年）。
（URL：http://home.hiroshima-u.ac.jp/oba/docs/kbs&university_education2011.pdf、2014 年 2 月 11 日ダウンロード）
大場淳「フランスにおける大学の連携と統合の推進―研究・高等教育拠点（PRES）を中心として」、広島大学高等教育研究開発センター戦略的研究プロジェクトシリーズVIII『大学の多様化と機能別分化』（2012 年）。
（URL: http://home.hiroshima-u.ac.jp/oba/docs/senryaku08(PRES).pdf、2016 年 11 月 1 日ダウンロード）
岡部みどり「EU による広域地域形成とその限界―対外政策としての出入国管理」『日本 EU 学会年報』第 37 号（2017 年）、49-68 頁。
柿内真紀・園山大祐「EU の教育政策」『日本教育政策学会年報』第 12 号（2005 年）。
川村陶子「EU の教育・文化交流政策―EU の『アイデンティティ』と『ソフトパワー』」、坂井一成編『ヨーロッパ統合の国際関係論』（芦書房、2003 年）。
木戸裕「ヨーロッパの高等教育改革―ボローニャ・プロセスを中心にして」、『レファレンス』第 658 号（2005 年）。
木戸裕「ヨーロッパ高等教育の課題―ボローニャ・プロセスの進展状況を中心として」、『レファレンス』第 691 号（2008 年）。
クリスチアン・ルケンヌ（中村雅治訳）『EU 拡大とフランス政治』（芦書房、2012 年）。
小西幸男「EU 高等教育政策における歴史的考察―協調の軌跡」『言語と文化』第 12 号（2008 年）。
小畑理香「フランスの高等教育政策におけるヨーロッパ協調―ボローニャ・プロセス発足

過程の検討を中心に」『フランス教育学会紀要』第 24 号（2012 年）。
小畑理香「戦後ヨーロッパにおける高等教育政策の展開―政府間協力と超国家統合の葛藤を通じて」『パブリック・ヒストリー』第 12 号（2015 年）。
小畑理香「国境を越える学生モビリティと高等教育分野におけるヨーロッパ地域協力の歴史的展開」、『国際政治』第 191 号（2018 年）。
小林順子編『21 世紀を展望するフランス教育改革―1989 年教育基本法の論理と展開』（東信堂、1997 年）。
坂井一成「EU 統合とフランスの教育システム」、フランス教育学会編『フランス教育の伝統と革新』（大学教育出版、2009 年）。
櫻井陽二『フランス政治体制論―政治文化とゴーリズム』（芦書房、1985 年）。
舘昭「ボローニャ・プロセスの意義に関する考察―ヨーロッパ高等教育圏形成プロセスの提起するもの」、『名古屋高等教育研究』第 10 号（2010 年）。
譚玉洋「大学ランキングの変遷」、名古屋大学大学院教育発達科学研究科教育科学専攻『教育論叢』第 54 号（2011 年）。
ティエリ・マラン（夏目達也訳）「フランス高等教育における学位・免状制度」『大学評価・学位研究』第 16 号（2014 年）。
夏目達也「フランスにおける大学ガバナンス改革と大学執行部向け研修」『名古屋高等教育研究』第 12 号（2012 年）。
ピーター・モリス（土倉莞爾、増島建、今林直樹訳）『現代のフランス政治』（晃洋書房、1998 年）。
平島健司編『政治空間の変容と政策革新 (2) 国境を越える政策実験・EU』（東京大学出版会、2008 年）。
フランス教育学会編『フランス教育の伝統と革新』（大学教育出版、2009 年）。
松田紀子「ヨーロッパにおける高等教育の改革と各国の対応―『ボローニャ・プロセス』の進展とフランスの事例」『静岡大学国際交流センター紀要』第 2 号（2008 年）。
松塚ゆかり編『国際流動化時代の高等教育―人と知のモビリティーを担う大学』（ミネルヴァ書房、2016 年）。
マリー=フランソワーズ・ファヴ=ボネ（田川千尋訳）「フランスにおけるボローニャ・プロセスの実施について」『フランス教育学会紀要』第 21 号（2009 年）。
宮本光雄『国民国家と国家連邦―欧州国際統合の将来』（国際書院、2002 年）。

吉川裕美子「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（2003 年）。
吉田徹編『ヨーロッパ統合とフランス―偉大さを求めた 1 世紀』（法律文化社、2012 年）。
ロベール・フランク（廣田功訳）『欧州統合史のダイナミズム―フランスとパートナー国』（日本経済評論社、2003 年）。

謝辞

本博士論文は，筆者が神戸大学大学院国際文化学研究科文化相関専攻国際関係・比較政治論コース博士課程後期課程に在学中に行った研究成果をまとめたものである。指導教官として 9 年間の長きに渡り終始ご指導ご鞭撻いただいた、同コース坂井一成教授に深謝いたします。また、学位論文指導演習や学位論文コロキアムの機会に、本研究に多くの有益なご助言、ご指導をいただいた同コース教授阪野智一先生、同コース教授中村覚先生、同コース准教授安岡正晴先生、2012 年 3 月をもって神戸大学を退官された内田正博先生、ならびに現在は京都大学大学院法学研究科教授の近藤正基先生に、感謝の意を表します。

本研究にあたって 2011 年 9 月に実施したブリュッセルでの現地調査に際して、神戸大学ブリュッセルオフィス（KUBEC）ディレクターとして、欧州委員会教育・文化総局でのインタビュー調査実施にご尽力および調査当日にご同行いただいた神戸大学大学院経済学研究科教授奥西孝至先生に謝意を表します。

本研究の一部は、EU インスティテュート関西（EUIJ 関西）による 2011 年度大学院博士課程後期課程・ポスドク（PD）研究調査旅行助成および独立行政法人日本学術振興会研究拠点形成事業（A. 先端拠点形成型）「日欧亜におけるコミュニティの再生を目指す移住・多文化・福祉政策の研究拠点形成」からの研究助成を受けた。