

## 「ボローニャ・プロセス」考

付：ベルリン出張報告

藤野寛（言語社会研究科）

---

恥ずかしながら、「ボローニャ・プロセス」という言葉を、昨年（2009年）夏まで私は知らなかった。それが、1999年に端を発するプロセスであることを思えば、これはありえない話だ。『シュピーゲル』誌はこのプロセスを——いかにもこの雑誌らしいキャッチフレーズでもって——「静かな革命<sup>1</sup>」と形容するのだが、この形容が、その後私が抱くことになった感想と必ずしも大きくかけ離れるものではないのであってみれば、なおのことである。

以下の「報告」は3部からなる。短かからぬ前書きの後に、まず、ボローニャ・プロセスなるものが何であるのかを——とりわけ、いかなる問題をはらむのかという点に注意を払いつつ——いくつかの文献を基にして再構成する（第1部）。次いで、昨年末（11月28日～12月6日）に、平子友長教授と共にベルリンで行った調査を通して得られた情報をつけ加える（第2部）。その上で、この大胆な実験に対する現時点での私なりの評価（早合点）を試みたい（第3部）。

そもそも、今回のベルリン出張は、ボローニャ・プロセスとは無関係に発案されたものだった。私の関心は、「哲学の授業法をめぐるドイツにおける試行錯誤」——具体的には、例えばチュートリアルがどのように活用されているのか——にあった。その問題意識の土台には、20年ほど前に私がドイツのフランクフルト大学哲学部に在籍した際の経験——それは、留学前に日本（京都大学文学部）で私が経験した哲学教育とは随分異なるものだった——があった。（もっとも、フランクフルト大学に私自身はDoktorandとして在籍したので、学生の学習プログラム（Studienordnung）がどうなっているのかについての正確な

知識はなく、従って、当時抱いた漠然たる印象を書くことしかできないのだが。)

まず、学生が取らねばならない単位（つまり、授業）の数が少ない。従って、ひとつの授業単位をを取るために時間とエネルギーをたっぷり投入することができる（投入せねばならない）。単位を取るためにレポート執筆が要求される場合も、必ずしも当該 Semester 中に提出する必要はなく、Semester 休みにたっぷり時間をかけて取り組むことができる。（教員も、締め切りに追われながら成績を提出する必要がない。）授業は、ゼミナールを基本とし、それほど多くない受講生によって活発な議論が繰り広げられる。それに対して、多数の受講生を前に教員が一方向的に講じる「講義」は、もちろん行われはするが、受講しても単位取得にはつながらない。最後に 1 回行われるだけの筆記試験を受ければ単位が取れる、などという甘い話にはなっていないのだ。（例外的に、例えば「論理学」の講義では、「練習」の授業が併設され、そちらも受講すると単位取得が可能となる。）そして、ゼミナールであっても、必ずしも少人数とはいえず、とりわけ一部の学生に発言が集中しがちになるケースも少なくないので、下級生の学習支援のためにも、少なからぬチュートリアルが設定されていた。

しかしながら、以上に書いたことは、20 年前の経験でしかない。その後、状況はどう変わっているのか（変わっていないのか）——その点を調査したいというのが、今回の出張発案の動機だった。

そこに、ボローニャ・プロセスである。それは、調査に臨む私の姿勢に根本的修正を迫る事態であるように思われた。例えば、「大学生—工場」と題された『シュピーゲル』誌 2008 年 18 号の記事は、次のように書き出されている。

「大学生活をどんなに素晴らしいものとクリスチャン・ニツチェは思い描いていたことか。ようやく、問題を根本まで追求することができる。ようやく、何でも自分で決めることができる。ようやく、主体になることができる。それからもちろん、夜の生活があり、何ヶ月も続く Semester 休暇だ。」(S.56)

「そのどれひとつとして真実ではない」ことを、今では彼は知っている、と記事は続く。それは、言い換えれば、ドイツの学生生活について私が抱いていたイメージが、今や「そのどれひとつとして真実ではない」ことを意味しかねない。ドイツの大学では、一体、何が起きているのか。ボローニャ・プロセスとは、何であるのか。

## 1 ボローニャ・プロセス素描

ボローニャ・プロセスとは、1999年にイタリアのボローニャで発せられた宣言に端を発し、2010年に至るヨーロッパの高等教育改革のプロセスを指し示す言葉である。つまり、ボローニャ宣言からの11年間、それがボローニャ・プロセスだ。ただし、これには、1998年5月のソルボンヌ宣言が先立つ。ソルボンヌ大学創立800周年を記念してパリに集った、イタリア、イギリス、ドイツ、フランス4ヶ国の教育担当大臣が共同で発した宣言が、それである。ここでは、ヨーロッパ共通の大学教育の枠組みを作り出すことの必要性が高らかに謳い上げられた。これを受けて、1年後の1999年6月、ボローニャにヨーロッパ各国の教育担当相が再び結集したわけだが、この時には、その数は、29ヶ国に急増していた。

この種の宣言は、通例、理念が高らかに謳い上げられはするものの、その後の具体化となると惨憺たるもの、というケースが少なくない。ボローニャ・プロセスが単なるボローニャ宣言に終わらず、ボローニャ・プロセスとなり得たのは、その後、この集まりが2年おきに繰り返され、その中で、理念の実現に向けた具体化・政策化が各国で実際にどの程度おし進められているのかがチェックされてきているからに他ならない。2001年にプラハ、2003年にベルリン、2005年にベルゲン（ノルウェー）、そして2007年にロンドンと、関係者は集まり続けている。のみならず、参加国の数も、その後も少しずつ増え続けているのだが、例えば、ドイツは、そこでの国家間比較において、一貫して劣等生であり続けているようだ。こんな具合である。

「2003年、ドイツは、全部で36のヨーロッパの国々のうち、2段階学修システムへの転換率が50%を下回る16の国に含まれる。2007年でも、転換率70%を下回る(36ヶ国中)11の国のひとつであって、落伍グループに属する<sup>3</sup>。」

これらの数値は、この改革が、とりわけドイツの教育制度にとっていかに大きな変化を意味せずにはすまないかを示して余りある。なぜ、そうなるのか。

ボローニャ宣言が、「高等教育のヨーロッパ統一基準」を謳うとき、その具体的内容の核をなすのは、バachelor／マスターの2段階システムの導入である。3～4年の学士課程と、1～2年の修士課程。前者が、労働市場に送り出すに足る人材の養成を目標とするのに対し、後者は、より研究に重点を置く高度な教育を施す。(つまり、年数については、

幅を持たせる提案がなされたわけだが、ドイツは、バチュラー 3 年、マスター 2 年という決断を下したことになる。) ドイツでは従来、マギスター・ディプロム・国家試験という複数の学修プログラム——いずれも 1 段階制——が並存していたのだから、ドイツの教育制度にとって、この改革は、1 段階システムを 2 分割することを意味する。これはしかし、一体、何のための転換なのか。

例えば、これまで、日本から 4 年制大学の卒業生がドイツの大学への留学を志した場合、日本の大学での学業成績がドイツでどのように認知されるのか、その上でどのレベルで勉学を続行することになるのかというのは、常に悩ましい問題だった。そして、日本とドイツの間に存在したのと同様の問題が、これまでドイツと他の EU 諸国との間にも存在していたのに違いない。今回の改革によって、今後その種の問題は、少なくともヨーロッパ諸国の学生にとっては存在しなくなる。ヨーロッパ内部での、学生の移動の容易さ、という結果を伴いつつ。

ただし、その上で、ではそもそも何のための可動性なのか、という問いは、当然立てられる。そして、回答としては、「知識を土台とするヨーロッパの経済と社会<sup>4</sup>」のパワー・アップということを措いて他には考えられない。アメリカ合衆国、そして東アジア経済圏に、ヨーロッパがまとまって対抗してゆかねばならないとする経済的関心に基く危機意識が、その背景には働いている。

そういう意識にとってみれば、フンボルトの「教養」理念を持ち出して麗々しく紹介されるのを常とするドイツの高等教育システムが、今や「実益からの乖離」を生み出す時代遅れの教育と、否定的に捉えられることになるとしても、不思議はない。そして、その手の議論の中で対置されるスローガンが、「現代化 (Modernisierung)」であったりもするのである。

そういう姿勢を「実益志向の浅慮」として侮ることは、もちろん、たやすい。しかし、大学教育の大衆化状況がすすむこの時代に、旧来のドイツの大学教育システムに時代錯誤ではないか、との問いかけがなされることは、むしろ極めて真っ当なことなのではないか。「教養／職業教育 (Bildung/ Ausbildung)」という対比を伴いつつ常に持ち出されてきたフンボルトの大学教育理念は、この大衆化大学状況にはもはや適合しなくなってしまっているのではないか。(テーノルトは、フンボルト自身が、教養を一般教養／特殊教養に差異化する発想をそなえていた事実<sup>5</sup>に、注意を促している。) つまり、バチュラー／マスターの 2 段階制度というのは、確かに、「大衆のための大学」と「エリートのための大学」へ

の分割・2階層化という意味合いを持っているわけだ。これが、平等な大学教育を求める立場と相容れないことは明らかだが、しかし、大学進学率が50%に迫ろうとする時代に、大学がもはやエリート養成の場でのみはありえないという事実もまた、同じほど明らかなのではないか。

2段階性というのは、これまで1段階であったものを単にふたつに分ける、ということの意味するものではない。2段階に分けるとは、第2段階への入り口に敷居を設ける、ということである。つまり、選抜だ。日本の例で考えれば、院入試にあたる。そもそも、そんなものが何もなかったところに、新たに院入試を導入するとなれば、それが——学生にとってもそうだが、何よりも教員にとって——どれほど大きな新たな負担になるかは想像に難くあるまい。これまで大学院がなかったところに新たに修士課程を開設すること——何年前かに日本で起こったことだ——と大差ない負担増のように見えるかもしれない。しかし、決定的に異なるのは、日本の大学院重点化のプロセスでは、既存のすべての大学に新たに修士課程が開設されたわけではないのに対して、ドイツでは、すべての大学が、従来の1段階制から2段階制への変更を共にしなければならなかったのである。

実際には、ドイツで（日本における）院入試のような仕組みが導入されたわけではない。その点は、大学により、専攻により、対応は様々に分岐しているようだ。バachelorを修了した学生の何%に引き続きマスターコースでの勉学を認めるか否かは、まちまちであり、また、選抜方法も統一されていないようだ。これは想像だが、ものを言うのは、何よりもバachelorの修了試験での成績であり、研究計画書のクオリティなのではないか。

もうひとつ、大きな問題は、バachelorで勉学に終止符を打ち、実社会に出て行くことに決めた学生に対して、社会の側に彼（女）らを受け入れる態勢が整っているのか否か、にある。より具体的に言えば、経済界が、バachelor修了者を、本当に一人前の戦力として受け入れるのか否か。新しい制度の下でバachelorを取った人を古い制度でマギスターやディプロムを取った人と比べて、後者の方が能力において優れていると見なされる可能性は大いに存在する。なにしろ、後者の方がずっと長い時間をかけて学んできたのだから。バachelor+マスター=マギスターという等式を考えれば、当然そうなる。マスターまで進んでようやく一人前の戦力、と評価されるとしても、不思議はない。（実際、日本でも、理系（工学部や農学部、、）では、既にそうなっているようだ。）長らくマギスター修了者やディプロム取得者にしてようやく採用対象と見なしてきたような人々の目に、3年しか学んでいないバachelor修了者が、未だ一人前の有資格者たりえないと映じることは、

十分ありうるのではないか。その結果、「資格証明をもらっているとはいえ、実情は中退学生<sup>6</sup>」というような手厳しい言い回しすら、既に出回っている。また、学生側でも、誰もがマスターへの進学を望むことになったとしても、むしろ当然の成り行きだろう。2段階に分けてはみたけれど、バachelorのみでは二流の戦力としか認められず、結果的に、誰もが引き続きマスター・コースへの進学を希望するというような事態になったのでは、この制度変更には何の意味もなくなる。そういう事態を回避しようとするのであれば、産業界の側に、バachelor修了者を（「学卒ライト」ではなく）一人前の労働力と見なす用意が整っていなければなるまい。（そして、マスター・コースは、研究者養成コースとしてではなく、実業界で生きている人のための継続教育、あるいは再教育の場として、受け止められねばなるまい。）

あるいはまた、国家試験（司法試験・医師の国家試験・教員採用試験）が卒業認定であるような学科にとって、2段階制度が何を意味するのかというのも、深刻な原理的問題である。バachelor修了の時点で、国家試験が受けられるのか（医学部で3年間の勉強をしただけで医師国家試験が受けられるのか）。だとしたら、マスターに進むことの意味はどこにあるのか。そうではなく、バachelor修了時点ではまだ国家試験は受けられないのか。だとしたら、一体誰がバachelorだけで勉学を終えようとするだろうか。

また例えば、哲学を例にとってみても——国家試験とは無関係だが——同様の問いが投げかけられえよう。3年間の哲学の勉強——それが一体何でありうるのか、と。

ボローニャ・プロセスとは、ヨーロッパのプロセスであると同時に、いやそれ以上に、参加各国それぞれのプロセスである。つまり、ボローニャ宣言がそもそもヨーロッパ・レベルでめざしたものがあただけでなく、それとは別に、ドイツの大学教育が久しく改革を要すると考え、改革を試みながら、何度も失敗してきた問題があるのだ。両者は本来、別の問題だった。そのはずである。しかし、後者の問題に頭を悩ませてきたドイツの大学教育行政関係者は、ボローニャ宣言を自分たちが抱えてきた問題を解決するための千載一遇のチャンスと捉え、両者（ヨーロッパ統一基準の創設とドイツ大学教育の改革）を結びつけようとしたのだ。それは、巧みなアイデアであったのかもしれないが、しかし、問題をより複雑にし、大規模にした面もあることも、否定できまい。

そもそも、高等教育のヨーロッパ統一基準という漠たる表現に内実を与える、具体的ヴィジョンが共有されていた、というわけでもないようだ。そうだとすると、しかし、統一基準を作り出そうとすれば、差異の原因となっている国レベルでの特殊事情は解消されねば

ならないことになる。各国は、それぞれに抱え込んでいる特殊事情（つまりは、久しく解決が求められていた懸案事項）に——強引に——取り組むための恰好のきっかけとして、ボローニャ宣言を捉えた、というのが実情なのだろう。だからこそ、その際重要なのは、ボローニャ宣言であるよりもボローニャ・プロセスの方であるということにもなったのだ。つまり、1999年から2010年の間に、この宣言内容を実質化するために踏まれるべきプロセスが極めて具体的に設計されたこと、とりわけ、進捗状況を確認するための会議が2年ごとに開催されたことである。

従来のドイツのシステムにあっては——マギスターに典型的に現れるように——最初の（1回目の）修了認定までに時間がかかりすぎる、というのは、しばしば指摘されてきた問題点である。そのことと「実践との隔たり（Praxisferne）」ということが、不可分に結びついている。象牙の塔の中に長く留まりすぎた人が、実社会の事柄に疎くなるとしても、それはほとんど論理的必然だ。社会の（経済の）要請に、より柔軟に、より迅速に対応しうる大学制度への要請というものが広範に存在しているのであり、それが、長くかかりすぎる1段階システムを2段階システムに分割するというアイデアと、うまく噛み合ったわけだ。

大学教育のヨーロッパ規模での統一基準という場合、その骨格をなすのが、バチュラー／マスターの2段階システムであることは、既に述べた。しかし、そのバチュラー／マスターの2つの課程の中で、各国でてんでバラバラの教育が行われているのでは、大学間の成績評価の「換算」、単位の互換が成立しない。それでは、学生のヨーロッパレベルでの可動性を高める、という当初の目標に到達できない。つまり、各国の各大学で認定された成績の「換算」システムが出来上がっていないからではないのだ。成績評価の徹底した数値化が推し進められる所以である。（そのことが、学生にとっては、評価の厳格化として、大学生活がまるで「学校」のようになる事態として受け止められ、強い不満をよぶことにもつながっているのであるが。）

そこから翻って考えると、従来の単位認定は、結局のところ、単位を「そろえる」システムだったという事実が見えてくる。卒業のために、あるいは、卒論執筆の要件として、一定数の単位をそろえること。その際、ひとつひとつの単位の、どういう評価（点数）がついているかは、つまるところどうでもよかったのだ。言い換えれば、従来のシステムは、単位をそろえることと最後に立派な卒業論文を書くことの2本柱に支えられていた、とい

うことだ。ところが、アメリカ型では、ひとつひとつの単位が点数化され、その点数が「ものを言う」。GPA 制度を見ればよい。学生は、最後だけでなく、終始一貫コントロール下に置かれることになるのだ、と言ってもよい。単位取得は、卒論執筆資格取得のための条件整備では、もはやないのである。(それに対応して、卒論にかかる比重は相対的に軽くなるのだろう。)

## 2 ベルリンでの見聞

平子教授と私がベルリンに滞在した1週間、フンボルト大学では、ボローニャ・プロセスの名のもとにおし進められる大学改革に抗議して、学生によるストライキが行われていた。11月の半ばから全国規模でストライキが打たれており、それに連動する行動だった。フランクフルト大では、私たちの滞独中に、学生による占拠が警察力を借りて解除されるなど、緊張が高まったりもしていた。しかし、フンボルト大学にそのような緊張はまるで感じられなかった。というのも、学生による占拠は「象徴的な行動」にとどまっており、授業は教室を変更するだけで普段どおり行われていたからだ。ストライキは多数の学生を巻き込むには至っていなかった。しかし、では、ストライキ学生たちは孤立していたのかというと、そうとも言えない。ボローニャ・プロセスがドイツの大学を大きな混乱に陥れているという認識は広く共有されており、学生をむしろ被害者と見なして同情する社会的雰囲気も存在しているようだった。

ボローニャ・プロセスの基本的な問題として、より丁寧な、よりきめ細やかな、より濃厚な教育指導を必要とする改革を提唱しておきながら、そのために必要な財源が提供されておらず、それどころか、むしろ、この改革を節約に結びつけようとする思惑すら透けて見えるという事実が、誰の目にも歴然としているということがあるのだろう。長々と(無償で)大学に在籍し続ける(万年)学生数を減らそうとする考えなどに、その点はあるから見取れるのだが、それだけではない。大学教育の有償化、つまり学費の導入ということが、単に議論されるだけでなく、州によっては実際にも制度化され始めているという事実なども、学生に同情的なこの社会的雰囲気を生み出すに与って力があつたのだろう。

平子教授と私は、フンボルト大学国際交流課のフォン・リヒトホーフェン氏の熱心で周到な準備のおかげで、フンボルト大におけるボローニャ・プロセス実質化に中心的な役割を演じてこられた3人の先生方のお話をうかがうことができた。ハインツ＝エルマー・テー

ノルト教授（教育学）、ユルゲン・シュリーヴァー教授（教育学）、クリスティアン・カッスング教授（文化科学）である。ただし、ボローニャ・プロセスに対するお三方のスタンスは、それぞれに異なっており、その事実自体が、ドイツ社会全体の中でのこのプロセスに対する評価の分岐を反映するものであるように思われた。テーノルト氏は、このプロセスを全面的に支持しておられ、氏の大学教員人生において今ほど好ましい教育環境はかつてなかったものだ、と手放しの歓迎ぶりであったのに対し、同じ教育学者であるシュリーヴァー氏はきわめて懐疑的・批判的であり、他方、カッスング氏は、大いなる留保の視点を維持しつつも、このプロセスを責任をもって支えてゆく決意でおられるように見受けられた。

もうひとり、同じフンボルト大学の哲学教授、キルステン・マイヤー氏からも、私は、哲学の教授法への関心もあって、お話をうかがうことになったのだが、氏がつい最近までレーゲンスブルク大学で教えておられたという事情もあって、そのお話は興味深いものだった。フンボルト大学は、統一ドイツの首都にしてドイツ第一の大都市の中心に位置するという地の利もあって、学生の間で人気が高く、哲学部であってさえ、Numerus clausesを設定し、ギムナジウム修了試験（Abitur）において成績優秀な学生のみに入学を認める、という贅沢な入学制限を設けている、というお話だった。Numerus clauses といえば、従来、医学部や法学部といった人気学部に関わることこそあれ、哲学部のような不人気学部とはおよそ無縁のことがら、というのが私の印象であっただけに、驚きは大きかった。学力優秀な学生のみを相手にできるのであるから、フンボルト大学での教育はやり甲斐もあり好ましいものだ、というマイヤー氏の感想はもっともなものに思えた。その一方で、レーゲンスブルク大学の哲学部などは、優秀な学生の確保に苦戦している、とのお話だった。

つまり、こういうことだ。ボローニャ・プロセスは、すべての大学に新たに2段階制の教育プログラムを導入することを求めるプロセスともなったため、各大学、各学部、各学科は、魅力的で独自色のある教育・学習プログラムを開発することを余儀なくされたのである。それは実質的に、諸大学の差異化、差別化を発動させるプロセスとなった。（その際、フンボルト大は勝ち組、レーゲンスブルク大は負け組となったという、適切さを欠きかねない表現が思い浮かんだりもするのである。）

ベルリンで、私はさらに、旧知の間柄で、今はヒルデスハイム大学で哲学を教えるエバーハルト・オートラント氏からも話を聞く機会を持った。これまた大学の差別化という点からんで、興味深いお話だった。というのも、ヒルデスハイム大学の哲学科は、美学・芸術論・メディア論に徹底して特化する哲学の学習・教育プログラムを開発・提供していたからである。もともと——フンボルト大のように——大きな大学とは必ずしも言えない

ヒルデスハイム大学にあって、多彩で強力とは言いがたいスタッフの中に美学・芸術論・メディア論を専門とする教員が複数おられたことを、つまり、教員スタッフの貧弱さと偏りをむしろ逆手にとって、その人的配置を生かすような教育プログラムが考案されたのである。独自性は単なる学習内容にはとどまらず、例えば、入学は冬学期にしか認めないとか、入学定員を30人に定めるとか、従来のドイツの大学制度からは考えられないような斬新で大胆な教育プログラム、カリキュラムが開発されていたのである。(ヒルデスハイム大の哲学科は、言語社会研究科にとって、とても魅力的なパートナー校たりうるのではないか。)

これに劣らず独特の哲学教育のプログラムを提供している大学としては、バイロイト大学の名を挙げることができるようだ。そこでは、経営学と哲学を結びつける、ユニークな哲学教育が提供されているのだという。

### 3 早合点の評価

ボローニャ・プロセスを批判する議論の中に現れる表現の中でももっとも手厳しいものに「同一化 (Gleichschaltung)」がある。ナチズムの政策を解説する文脈でしばしば出くわすことになる概念だ。「強制的同一化」。たしかに、統一基準というのであるから、ヨーロッパに存在する多様性に加えられる暴行である、とする受け止め方に、一理ないこともない。とりわけ、地方分権主義 (Foederalismus) の伝統が強いドイツでは、その側面が露骨に現れずにはすむまい。どういうことか。

ドイツでは、教育は州が担当する。そこに、突如として、国すら跳び越えて、ヨーロッパ・レベルから「統一基準」が押しつけられるのだ。その齟齬、というかギャップが甚大ならずにはすまないことは容易に想像がつく。例えば、学費導入といった問題についても、州が担当する事態になれば、州によって学費があったりなかったり、高かったり安かったりすることになり、州の境を越えての学生の移動にとって障害となることは、歴然としている。国境を越えるどころの話ではないのである。

しかし、ボローニャ・プロセスを、その統一化・画一化の側面のみにも光をあてて批判するとすれば、その批判は、一面化の謗りを免れまい。このプロセスは、同時に、多様化、差異化の動きを内包するものでもあるからだ。その側面は、とりわけ、それぞれの大学に学習プログラムを定めることが求められ、そのことを通して差異化と競争が促進されるこ

との内に現れる。

実は、新たな学習プログラムの開発ということは、ボローニャ宣言以後にようやく始まった動きなのではない。その模索は、それ以前から既に行われていた。2段階制への転換にしても、突然降って湧いたような話なのではなく、そういう学習プログラムの新設の試みは既に存在した。そういう試みにとってボローニャ宣言が「渡りに船」でありえたことは、論を待たない。(後述するワイマール大学は、その良い例だ。)

つまり、ボローニャ・プロセスにおいては、すべての大学・学部にも、独自にバachelor / マスターの学習課程 (Studiengang) を新たに編成するという宿題が課されたのだが、この側面こそ、ボローニャ・プロセスが単に統一化・同質化のプロセスであるだけでなく、同時に、多様化のプロセスでもある、ということの内実なのだ。その際、すべての大学は、相互間の競争の過程に投げ込まれることになる。どれだけ個性的な、そして魅力的な学習プログラムを提供できるか、をめぐる競争である。各大学は、独自色を出すために知恵をしばらざるをえなくなる。「ドイツには、大学があるのと同じ数だけのボローニャ・プロセスが存在する<sup>7</sup>」と言われるのである。その際、少なからぬ大学教員に、この新たな学習プログラムの構築という仕事が託されたようだ。そして考案された学習プログラムは、鑑定評価 (Akkreditierung) に付されることになる。それぞれのプログラムが、ヨーロッパ統一基準を満たすものでありえているか否かが、審査されるわけである。

『実践の中のボローニャ』という報告集がある。そこで紹介されているのは、2004年に行われた公募である。つまり、ボローニャ宣言を受けて新たに考案されたバachelor / マスターの学習プログラムの中で、魅力的で優秀なコンセプトに資金援助をする、というのである。127の大学が応募し、その中から26の大学が「モデル大学」に選ばれた。例えば、2010年から一橋大学の短期語学研修制度の相手校となるワイマール・バウハウス大学もその内の一校である。

これらの「モデル大学」にとっては、ボローニャ・プロセスは、久しく存在していた改革への欲求に強い後押しを与えるものとなったのである。そこには、もともと内発的な改革への欲求が存在したのであり、そこで提示された改革案は独自のものとならずにはすまなかった。そしてもし、そのような独自の改革案があちこちで提案され具体化されていけば、そこには多彩な学習プログラムが咲き乱れる光景が出現したことだろう。

それに対して、改革への欲求がもともと存在しないにもかかわらず、大きな改革の流れ

に巻き込まれる形で仕方なくこれにつきあうというような事例にあっては、気のない改革しか生れないことは歴然としている。総じて、大学には——おそらく日本に限らず——改革「疲れ」や改革「忌避感」が濃厚に漂っているように見えるから、この恐れは大きい。

つまり、こういうことだ。今、大学で教えている人間は、かつての大学教育を（楽々と、あるいは辛うじて）生き延びてきた人たちだ。そういう人たちが、かつての大学教育のあり方に対して肯定的評価を下すとしても、さして不思議はない。しかし、そこには同時に、没落していった多くの人たちがいたことも、また確かなのだ。彼（女）らは、今、大学という場に身を置いておらず、従って、大学教育の改革について発言権を行使することもない。私自身は、37歳まで学生証のお世話になるという非常識な人生を送り、その間、一貫して、大学という世界の崖っぷちに——精神的にも客観的にも——きわどくしがみついていたというに等しい。かつての大学のあり方をノスタルジックに回想する気持ちにはいささかもなれない。大学が、絶えず——しかも他力ではなく、自力で——改革しなければならないことについては、論を待たないと感じる。これまでの改革はことごとく改悪だった、とはよく耳にする言葉だが、それでも、何も改革しないよりはましだったはずだ、というのが——何の根拠もない——私の感想である。

今回の調査で私が何よりも強く感じたのも、ドイツの大学教員たちは、こんな大きな変化によく文句も言わずに付き合っているな、という驚きだった。それは、巨大な変化であり、負担増であるはずだ。仕方なく付き合っているに過ぎないのだとしても、その事実自体、十分に驚嘆と賞賛に値するように思う。もちろん、大変だろうな、と思いつつなのではあるけれども。

## 註

- 1 Der Spiegel 18/ 2008, S.56.
- 2 Ebd.
- 3 Ulf Wuggenig: Eine Transformation des universitären Feldes: Der Bologna-Prozess in Deutschland und seine Vorgeschichte, in: Humboldts Albtraum, S.126f.
- 4 Ebd., S.125.
- 5 Heinz-Elmar Tenorth: Bildung oder Ausbildung? Lehrideal ohne Lehrverfassung, in: Bildung? Bildung!, S.175.
- 6 Der Spiegel 18/ 2008, S.64.
- 7 Ebd., S.60.

参考文献

Der Spiegel 18/ 2008.

Philipp Eckardt: Der Bologna-Prozess. Entstehung, Strukturen und Ziele der europaischen Hochschulreformpolitik, Bonn 2005.

Franz Schultheis, Paul-Frantz Cousin, Martha Roca I Escoda (Hg.): Humboldts Albtraum. Der Bologna-Prozess und seine Folgen, Konstanz 2008.

Andreas Schuelter, Peter Strohschneider: Bildung? Bildung! 26 Thesen zur Bildung als Herausforderung im 21. Jahrhundert, Berlin 2009.

Hochschulrektorenkonferenz: Bologna in der Praxis. Erfahrungen aus den Hochschulen, Bielefeld 2008.

