

知識基盤社会と大学教育

— 欧州における取組から —

大場 淳*

情報化や国際化，全球化（globalisation）が進展する今日の社会は知識基盤社会¹と言われる（UNESCO, 2005）。知識基盤社会では，知識の蓄積・応用は一国の経済発展並びに世界経済における競争的優位の主要因とされる。すなわち，知的資本は経済的成功の最重要決定要因かつ世界的収益追求の決定的資源であり，知識基盤社会の中核を担う知識労働者（knowledge worker）は彼らが有する専門知識が陳腐化しないよう体系的な学習を継続的に行うことが求められる。こうした知識主導型資本主義の文脈で，大学²は高度技能経済への移行に不可欠な主要機関であるとともに，知識・技術革新・技術の生産・普及・移転の主たる場の一つとして見なされることとなった。大学は，今日，知識基盤経済³の構築に向けての最も重要な活動主体と位置付けられ，知識生産・利用に求められる知的能力の創造並びに個人の知識・技能の更新に不可欠な生涯学習活動の推進に中心的役割を果たすことが期待されている。そして各国政府は，技能育成戦略に向けて大学を直接に統制し，利用するための政策枠組の構築を試みてきたのである（ドラッカー, 2000；Naidoo, 2008；World Bank, 2002）。

しかしながら，新たな形の知識生産体系の中で大学に求められる役割は大きく変わっており，分権的な枠組の下で幅広く学内外の関係者も取り込んで連携や協力を図りつつ活動を行うことが必要となっている（Gibbons, 1998）。かかる連携・協力が拡大する中で多くの国において，規制緩和のみならず地方分権，超国家的枠組の構築，組織や個人の間のネットワーク整備等を通じて政府統制の後退（脱政府化）が進んでおり（Carnoy & Castells, 2001；Ferlie et al., 2008），政府が直接に大学を統制することは次第に難しくなっている。ボローニャ・プロセス以降高等教育のパラダイム転換があったとされる欧州（Teichler, 2003）では，支配的であった政府統制に基づく高等教育制度に変革が必要とされ，これまでとは異なるガバナンスの在り方が模索されてきた。そして大学の自律性拡大が図られる一方において，欧州委員会が高等教育に関する権限を拡大しつつ，知識基盤経済・社会に対応することを目的として，リスボン戦略を始めとして主に人的資本論に依拠した政策を展開してきた（園山, 2008；望月, 2006）。今日，欧州規模の政策は各国の高等教育政策に多大な影響を与えている。

本稿は，知識基盤社会に期待される大学の役割のうち教育に関連して，欧州連合（EU）⁴の政策文書等を参照しつつ，欧州における取組を検討するものである。その際の視点として，EUの推進する関連政策の内容を確認するとともに，従来補完性原理（subsi-

* 広島大学高等教育研究開発センター，准教授

diarity) のによって制約されてきた EU の役割が開放型政策協調手法 (OMC) — 参照水準や指標を用いた非拘束的政策手法 — によって拡大したこと (Amaral, 2007b) が加盟国の政策に与えた影響の把握を試みる。そして、知識基盤社会へ向けた EU の大学教育関連政策 — 流動性拡大や学習経験の認証 — がどのように加盟国で受容されているかや当該政策の課題について考察する。

1. 知識基盤社会と大学

知識基盤社会 (knowledge-based society) あるいは知識社会 (knowledge society) ⁵ (以下「知識基盤社会」) は、知識が全ての価値の中心であり、新たな知識を主体的に創造する社会である (寺本・中西, 2000) ⁶。知識基盤社会の概念自体は 1960 年代からあるものの、本格的に政策に取り上げられたのは 1990 年前後以降のことである⁷。多くの国は教育を将来の経済的繁栄の鍵と受け止め、大学を始めとする教育制度の改革を推進してきた (Weert, 1999)。例えば英国は “Education, education, education” の標語の下で積極的な高等教育拡大政策を採用し、また、フランスはバカロレア合格率を 8 割に上昇させる目標を設定した。日本においても 1980 年代の臨時教育審議会を受けて、1990 年前後から相次いで大学改革が取り組まれた。2000 年の主要国 (G8) 教育大臣会合及び同年の九州・沖縄サミットは、知識基盤社会ではこれまでの教育と学習の在り方に根本的な変化が求められるとし、各国の教育制度の抜本的改革を促したところである (大学審議会, 2000)。

本節では、欧州 — 特に欧州連合 (EU) — において知識基盤社会に向けて採られた高等教育関連政策を概観する。

1.1. 欧州連合 (EU) の取組

欧州連合 (EU) は、『知識の欧州めざして』と題する政策文書 (CEC, 1997) において、欧州は知識基盤社会に移行しつつあるとの認識の下で、技術革新、研究、教育、訓練に関する政策を拡大・推進し、全ての市民が知識を得る機会が大幅に拡大した “知識の欧州” — これは生涯学習の発展と密接に関連する — の建設を目指すこととした。欧州理事会 (European Council) は、2000 年、リスボン戦略 (Lisbon Strategy) を採択し、欧州を世界で最も競争的で活力ある知識基盤経済に発展させることを決定した (European Council, 2000)。当該目的を達成するためリスボン戦略は、①情報社会及び研究開発のためのより良い政策の展開、競争力・技術革新のための構造改革の推進、域内市場の活性化を通じた知識基盤経済・社会への移行、②人への投資及び社会的疎外の除去による欧州社会制度の改革、③適切なポリシー・ミックス適用に基づく健全な経済観測及び望ましい成長予測の維持、これら 3 点を目指した総合的な戦略を展開することとした。

それを受けて翌 2001 年、教育理事会 (Education Council) は報告書『教育訓練制度の具体的将来目的』 (Council of the European Union, 2001) をとりまとめ、知識基盤社会がもた

らす変化に全ての教育訓練制度が対応する必要があるとの認識の下、①教育訓練制度の質及び効果の改善、②全ての教育訓練制度への機会拡大、③教育訓練制度の社会への開放を戦略的目標として設定した。この報告書は全ての教育訓練制度を対象とするものであるが、高等教育に関連しては、知識基盤社会に対応した技能や資質能力の獲得機会の提供、資格の相互認証や職業経験の認定、質保証の改善（特に学習経験について）等を求めている。上記3戦略的目標は以下の13の関連目標に細分され、その達成度は指標を以て測られることとなった（次節参照）。

1. 教育訓練制度の質及び効果の改善
 - 1.1. 教員及び訓練者のための教育訓練を改善する
 - 1.2. 知識基盤社会のための技能を開発する
 - 1.3. 全ての者に ICT の利用を保障する
 - 1.4. 科学技術の教育課程受講者の拡大
 - 1.5. 資源の最大有効活用
2. 人への投資及び社会的疎外の除去による欧州社会制度の改革
 - 2.1. 開放的学習環境
 - 2.2. 学習をより魅力的にする
 - 2.3. 積極的市民性、機会均等、社会的一体性を支える
3. 教育訓練制度の社会への開放
 - 3.1. 職業生活、研究、社会全般の関連性を強化する
 - 3.2. 企業精神を育成する
 - 3.3. 外国語学習を改善する
 - 3.4. 移動及び交流を拡大する
 - 3.5. 欧州諸国間の協力を強化する

欧州連合の大学に関する政策の基本的方針は、『知識の欧州における大学の役割』と題した欧州委員会の政策文書（CEC, 2003b）に典型的に示されている。同文書は、知識基盤社会における成長は、新しい知識の生産、教育訓練を通じたその伝達、情報通信技術（ICT）を通じたその普及、新しい産業生産・サービスによるその活用依存するとの認識を示す一方で、大学はそれら全ての局面の中核に位置し、成長に大いに寄与し得る存在であると述べた。すなわち、大学は研究、教育、技術革新が交差する場所に位置するという意味において知識基盤経済・社会の鍵を握り、更により多くの学生を教育することによって欧州経済の競争力強化に寄与すべきとされる。そのためには、①十分かつ維持可能な資源の確保とその効率的な使用、②研究及び教授の卓越性の確立（特にネットワークを通じて）、③大学の外部への一層の開放と国際的魅力的増進、これら3点について政策を推進し、世界に範たる大学制度を構築すべきとした。

その後も欧州委員会は、リスボン戦略達成に向けて大学が中心的役割を果たすべきことを繰り返して強調し、特に2005年の同戦略見直し以降は競争力向上に向けて（European

Trade Union Institute, 2009), 高等教育制度並びに大学の教育研究や組織運営の改革を求めてきた。2005年の『欧州の頭能力を動員する：大学がリスボン戦略に全面的に貢献することを可能にする』（CEC, 2005）で特定された改革課題を踏まえて翌年に取りまとめられた『大学の改革課題への取組：教育・研究・技術革新』（CEC, 2006a）（以下「2006改革課題」）は、①流動性拡大、②自律性拡大と説明責任の担保、③産業界との連携拡大、④労働市場への技能（skills）と資質能力（competences）の提供、⑤教育研究投資の拡大と資源の効果的利用、⑥学際的・超学問領域的活動の推進、⑦社会との相互作用を通じた知識の活性化、⑧卓越への報償、⑨魅力ある欧州高等教育圏及び欧州研究圏の建設の9点について大学が取り組むべき内容を列挙したものである。これら全ての詳細には言及しないが、例えば④については、大学教育と労働市場の不適合を解消し、修了者の雇用可能性を高め、幅広く労働力を支えるように教育課程を編成すべきこと、教育課程には雇用に関係した技能に関する教育や企業インターンシップを含むこと（博士課程を含む全ての課程において）、企業精神を育成すること、成人教育を行うなど生涯学習に対応すること、修了者の雇用状況を指標化し評価することなどを求めた。この2006改革課題以降、EUにおいて大学改革は政策議論の重要事項の一つとなり、その進捗状況が定期的にEU加盟国大臣会合に報告されることとなった（CEC, 2009a）。2009年にはEUの主催によって「大学改革のための新たな連携：大学・産業界対話EUフォーラム」が開催され、①雇用可能性に向けた新たな教育課程、②企業精神の育成、③知識移転（知識の活用）、④地域間及び産業界との流動性、⑤生涯学習への対応、⑥大学ガバナンスの改善に向けて、大学と産業界の協働を拡大することが報告書に盛り込まれた（CEC, 2009a）。このうち①に関しては、経済競争力は質が高く、企業精神に富んだ労働力に益々依存するようになっているとの認識の下、前年の「新たな仕事のための新たな技能」事業（CEC, 2008b）で明らかにされたように、労働市場の需要に応じつつ高い水準の技能を有する人材を育成することを求めている⁸。

大学教育は、EUがリスボン戦略実施の重要手段の一つと位置付ける生涯学習の体系の中に一層明確に位置付けられるようになっている。欧州委員会は2001年、『欧州生涯学習圏を実現する』（CEC, 2001）において、大学による企業の需要に合った教育課程の提供や正課外学習の評価・認証、高等教育の資格（学位）や単位を含んだ広範な資格や資質能力証明の相互認証や互換性確保、そのための枠組づくりを求めた。翌2002年7月欧州理事会（決議2002/C163）は、ボローニャ・プロセスの取組に倣って高等教育を含む学校教育及び職業訓練についての欧州資格枠組を構築することを決定し、委員会にその策定検討を求めた（コペンハーゲン・プロセス）。また、同年12月、欧州理事会（決議2003/C13）は学習成果の互換、蓄積、認証を容易にする欧州職業教育訓練単位互換制度（European Credit Transfer System for Vocational Education and Training: ECVET）を創設することとし、ボローニャ・プロセスとの連関を図りつつ制度整備を行うこととした。そして2008年、欧州議会及び理事会は欧州生涯学習資格枠組（European Qualifications Framework

for Lifelong Learning: EQF or EQF-LLL) の設置を勧告し (2008/C111) , そこにボローニャ・プロセスの枠組で設けられた欧州高等教育圏資格認定枠組 (Framework for Qualifications of the European Higher Education Area: FQ-EHEA) をも取り込むこととしたのである (木戸, 2008) 。

1.2. ボローニャ・プロセス

ボローニャ・プロセスは、欧州連合 (EU) とは異なる枠組である高等教育担当大臣会合の下で推進され、欧州における高等教育制度の収斂を目指した多国間活動である。ボローニャ・プロセスの加盟国は EU のそれとは一致せず、また、EU の政策を推進乃至支援することを目的として始められたものではない。しかしながら、ボローニャ・プロセスは既に同プロセスの起点であるソルボンヌ宣言 (1998 年) 及びボローニャ宣言 (1999 年) で、EU の政策目標となっている“知識の欧州”推進の妥当性に言及しつつ、欧州高等教育圏の目的に国際的競争力の強化、労働市場から見た教育課程の妥当性の確保、学位附属書 (diploma supplement) による学習成果の相互認証、欧州単位互換制度 (ECTS) を活用した大学外での学習—生涯学習を含む—の認定⁹等を含めていた。Lorenz (2007) は、リスボン戦略同様に、自由主義、新自由主義的政策、新公共経営 (new public management: NPM) がその背景にあると述べている。2003 年のベルリン大臣会合の声明書では、リスボン戦略が定めた目標—欧州を世界で最も競争力ある知識基盤経済にする—をボローニャ・プロセスにおいて考慮することが明言された。

EU とは異なる枠組で始められたボローニャ・プロセスであったが、同プロセスは次第にリスボン戦略に吸収され、その下で進められる高等教育政策は知識基盤経済・社会に向けた政策の一環となっていると言われる (Charle, 2007 ; Froment, 2007 ; Vinokur, 2008 ; Wende, 2007) 。例えば、前述 2006 改革課題で最優先課題の一つとされた教育課程はボローニャ・プロセスの中核的課題である学位構造と教育課程の問題として位置付いている (CEC, 2011b) 。また、リスボン戦略実施においてもボローニャ・プロセスの政策目標や数値目標が取り上げられており、後述の開放型政策協調手法 (OMC) を通じて、それらの実現が促されている (次節参照) 。ボローニャ・プロセスとリスボン戦略は相俟って、大学間競争や教育の職業専門化を促し、ボローニャ・プロセスの枠組で整備された質保証制度は、リスボン戦略が目的とする大学の卓越性の追求にも用いられることとなった (Amaral, 2007a ; Froment, 2007 ; Musselin, Froment et Ottenwaelter, 2007) 。

ボローニャ・プロセスを支える欧州大学協会 (European University Association: EUA) は、2008 年の欧州大学生涯学習憲章 (EUA, 2008) で生涯学習に適した形に教育課程を変えることを盛り込み、欧州高等教育圏発足に際して 2010 年に発したリスボン宣言 (EUA, 2010) はリスボン戦略に言及しつつ大学が知識基盤社会に適切に対応すべきことを強調している。他方 EU の文書においても、前述 CEC (2005) は質保証の必要性を強調しつつボローニャ・プロセスの質保証枠組に言及し、また 2006 年に欧州議会及び同理事会が採択

した高等教育質保証における欧州諸国間の協力推進についての勧告（2006/143/EC）は、EUの関連活動はボローニャ・プロセスと整合性を保ちつつ実施されるべきであるとし、後者の枠組で定めた欧州規準・指針（European Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area: ESG）に基づく内部質保証制度の整備、質保証機関登録機構（European Quality Assurance Register for Higher Education: EQAR）の設置、各大学がEQARが認定した質保証機関から自己の評価機関を選択し得るようにすることなどを加盟国に促すとともに、欧州委員会に対してこれらの活動を継続的に支援することを求めた。域内の質保証の進捗状況を報告したCEC（2009c）は、2006年勧告以降大きな進展があったとしつつも、同勧告の内容を全面的に実施するためには、①透明性拡大による質保証機関の信頼性の向上、②学位附属書（diploma supplement）及びECTSへの明確な言及、雇用可能性・流動性の重視、内部質保証対象の拡大（学生支援、キャリア・就職指導、財務管理、研究者雇用規範等）の観点からのESGの見直し、③共同・重複学位の拡大を踏まえての国内質保証機関による評価活動の国外での受容、透明性拡大のための仕組（大学及び教育課程の質の比較を可能にする情報等）の整備といった点についての取組が必要であるとしている。

既にEUの生涯学習資格枠組（EQF-LLL）＝コペンハーゲン・プロセスがFQ-EHEAを取り入れることを試みていることを上に見たが、同プロセスは学生の国際的流動性を高めるために構想されボローニャ・プロセスでも採用された制度—ECTSや学位附属書—を積極的に活用しながら、正課外学習や職業経験等を含めてあらゆる学習経験の相互認証や互換性確保を図りつつ、大学教育を生涯学習体系に全面的に取り込もうとしている。欧州議会及び理事会は2004年、資格及び資質能力の透明性のための共同体単一枠組（single Community framework for the transparency of qualifications and competences）＝ユーロパス（Europass）の設置を決定し、翌年から各国で実施されることとなった。例えばフランスでは、大学教育で得られる資格は、原則として政府が管理する「全国職業資格総覧（répertoire national des certifications professionnelles: RNCP）」に登録することとされ、大学教育と職業界の一層の接近が図られている¹⁰。

他方において、市場原理適用を強く促すリスボン戦略（Amaral, 2007a）とボローニャ・プロセスが収斂していくことに対しては、高等教育の伝統的価値や公共性を重視する者からの反発が強く（Charle et al., 2007）、様々な軋轢を生んでいる。例えばTomusk（2007）は、ボローニャ・プロセスは欧州伝統の知性（intellect）からの乖離をもたらし、博士教育ですら自由な探求の下での訓練から技能と資質能力の証明書の購入に置き換わっていると批判的に述べている。他方、リスボン戦略が求める資質能力の獲得を可能にする教育課程の設定や学習成果の保証は、高等教育教育においては殆ど実現されていない（Reichert, 2010）¹¹。また、欧州大学協会（EUA, 2007）は、EUの生涯学習政策の枠組に高等教育が取り込まれていくことに関連して、EQF-LLL及びECVETが既に実績のあるボローニャ・プロセスの取組（FQ-EHEA及びECTS）を十分に考慮していないことに対して強い懸念を

表した。

2. 開放的政策協調（OMC）による EU 政策の展開

前節では欧州がリスボン戦略及びボローニャ・プロセス（以下両者合わせて「両構想」と言う）を軸としてその高等教育を知識基盤経済・社会に対応させようと政策を展開してきた様子を見た。本節では、当該政策を踏まえつつ各国の教育・訓練—特に大学教育—にかかる取組について欧州連合（EU）が行っている開放型政策協調手法（OMC）を概観する。

2.1. 開放型政策協調手法（OMC）の展開

EU 域内において教育政策は各国の主権に属するとされる。1993 年のマーストリヒト条約（EU 設立規約）第 126 条は教育制度編成及び教育内容の決定は加盟国の責任としており、EU が教育において果たす役割は各国の主権に属さない事項に限定されてきた（subsidiarity＝補完性原理）。この原則の下で EU はエラスムス（後にソクラテスに吸収）等の事業を展開するに止まり、その不効率性や手続の煩雑さが課題として指摘されてきた（Ertl, 2006）。2000 年のリスボン戦略は、この原則を維持しつつも、開放的政策協調（open method co-ordination: OMC）を積極的に活用するなどして、教育政策における EU の役割の大幅な拡大を目指すこととした。

OMC は具体的な目標や年毎の指針を通じた非拘束的政策協調手法であり、教育を始めとして国家主権に属して欧州規模での政策統合が困難であった分野においても一定の協調行動をとることを可能にした。OMC の定義は明確でなく柔軟性を特徴の一つとするが¹²（Lange & Alexiadou, 2007）、一般に各国の達成度は可能な限り数値化されて報告・公表され、必要があると判断される場合は改善勧告が出される。各国は当該領域で遅れた国との認定を受けまいよう、目標達成のための努力を行わざるを得なくなっている（伊藤, 2004；Gornitzka, 2007）。これは「教育訓練政策における連合化（unionisation of policies in education and training）」と呼ばれ、EU の関連政策の転換点となった（Ertl, 2006）。

EU の閣僚理事会（Council of the European Union）及び欧州委員会は、2002 年、教育訓練政策への OMC 適用についての『欧州における教育訓練制度の目標の履行確認に関する詳細作業計画』（Council of the European Union, 2002）をとりまとめた。当該作業計画は、教育訓練をリスボン戦略の最優先領域の一つと明示的に位置付けつつ、欧州を最先端の知識基盤経済にするという目標は教育訓練からの貢献—経済成長、技術革新、持続可能な雇用、社会的一体性の要因として—があって初めて達成可能であるとの認識の下、特に生涯学習の観点から、前年に定めた 13 関連目標（前節参照）のそれぞれについて OMC を適用しつつ加盟国に目標達成を促すこととした。例えば流動性拡大にかかる関連目標 3.4.については、①国外への留学者の割合（含訓練に係る者、以下同じ）、②他の EU 加盟国

の教員・研究者の割合、③ EU 及び EU 外の学生数及び内訳の 3 項目が達成度を測定する指標として採択された。また経験や優良実践の情報交換、更に必要に応じて同僚評価を実施する領域として、①各国及び EU の交流事業の経費、参加状況、地理的配分、②移動する者に対して提供される社会的便益（公共交通、美術館・博物館等）、③成果の評価とユーロパスの開発、④加盟国及び EU の交流事業の提供と条件についての情報、⑤職業訓練における ECTS、⑥職業訓練における「証明書附属書」（学位附属書に準ずる）の開発、⑦国外における教育訓練期間における国内奨学金等の利用可能性の 7 点が例示された。

前述作業計画は 2002 年のバルセロナ欧州理事会で承認され、更に「教育訓練 2010（Education & Training 2010）」と命名されて 2010 年までの教育訓練政策にかかる OMC を実施する上での基礎となった。閣僚理事会は 2003 年、欧州全体の教育訓練の平均達成度に関する参照水準（reference level）（ベンチマーク）を採用することとし、高等教育関連では 2010 年までに生涯学習への参加率 12.5%以上、理工系の学卒者の割合 15%以上を達成することを目標に設定した（Council of the European Union, 2003）¹³。これらの参照水準は各国の目標を規定したり政策を拘束したりするものではないが、参照水準の達成に向けて貢献することが加盟国に求められる。実際オーストリアやオランダは、自国の教育政策の達成目標として参照水準の数値を設定した（Lange & Alexiadou, 2007）。欧州委員会は、各国政府担当で構成される指標・ベンチマーク常設委員会（Standing Group on Indicators and Benchmarks: SGIB）を設けて指標開発を進め、2003 年 SGIB は前述参照水準に基づきつつ既存のデータから有効且つ比較可能なものを選んで 29 の指標を設定し（表 1）、これらに加えて SGIB は外国語能力、教育訓練支出の効率性、技能学習への学習、継続的訓練に従事する教員及び指導員、大学生の社会的背景の 5 領域についても指標を開発していくこととした¹⁴（SGIB, 2003）。翌 2004 年委員会は当該 29 指標を用いて初めての進捗報告書（CEC, 2004）を作成し、欧州理事会に報告するとともに公表した。指標及びベンチマークによる達成度評価は毎年行われ、同様に欧州理事会に報告されるとともに公表されている。進捗報告書は、EU 加盟国の数値だけでなく、参考として米国及び日本の数値も参考として収録している（近年は両国以外の数値も含んでいる）。

表 1 欧州における教育訓練制度の達成・進捗を測るための 29 指標

分 類	指標 番号	内 容
教員・訓練者	1	教員の年齢
	2	若年者人口
	3	教員・生徒比率
知識基盤社会 のための技能	4	後期中等教育修了率
	5	読解力の低い生徒の比率

	6-8	PISA における読解力，数学的能力，科学的能力
	9	低学歴者の教育訓練参加者の比率
	10	数学・科学技術の高等教育課程での就学
	11-13	数学・科学技術の高等教育課程修了者の比率，数，対人口比率
教育訓練への投資	14	教育への公財政支出
	15	教育機関への私的支出
	16	継続的職業訓練活動への企業支出
	17-18	生徒一人あたりの教育機関への総支出
開放的学習環境	19	生涯学習への参加率
学習の魅力向上	20-21	継続的職業訓練への参加（全体及び内部訓練制度を有する企業のみ）
	22	就学状況（年齢・教育水準別）
	23	早期離学者（中卒程度以下の学歴のみ有する者）の比率
外国語学習	24	外国語を学習する小学生
	25	学習する外国語の数
流動性	26	教員・訓練指導員の流動性
	27-29	学生・訓練生の流動性（エラスムス又はレオナルドダビンチによる国外からの留学生等，大学の留学生比率，外国に留学する学生の比率）

出典：CEC（2004）

2005 年春の欧州理事会がリスボン戦略の再出発を謳い，その中で加盟各国における実施状況を調査することを求めたことを受けて，2006 年の進捗報告書（CEC, 2006b）は分析対象を国内制度にまで拡大した上で，過去の総括と今後の方向性を示した¹⁵。同年の進捗報告書作成には，2005 年に設置された生涯学習研究センター（Centre for Research on Lifelong Learning: CRELL）が寄与しており，爾来 CRELL は EU における関連指標整備・分析に従事している。また，前述 2005 年春の理事会はリスボン戦略実施において人的資源を重視する方針を打ち出しており，その一環で参照水準・指標の整合性ある枠組整備を促していた。これを受けて欧州委員会は既存のデータに加えて新しいデータの収集に取り組み，これらは 16 の中核指標として再編・整備された（Council of the European Union, 2007）。この指標は 2007 年の進捗報告書（CEC, 2007）から使用されている。

- | | |
|-----------------------|------------------------|
| 1. 就学前教育の履修 | 8. 技能学習のための学習 |
| 2. 特別支援教育 | 9. 若年者の後期中等教育修了率 |
| 3. 退学者 | 10. 教員・指導員専門職能開発 |
| 4. 読解，数学，科学の能力 | 11. 高等教育修了率 |
| 5. 言語技能 | 12. 高等教育履修者国際流動性 |
| 6. ICT 技能 | 13. 成人の生涯学習への参加 |
| 7. 公民技能（civic skills） | 14. 成人技能（adult skills） |

15. 住民の教育達成度

16. 教育訓練への投資

教育訓練 2010 は、2009 年、計画終了 10 年後の 2020 年を見据えた新たな戦略—教育訓練 2020（ET2020）に更新された。教育訓練 2020 は、①生涯学習及び流動性を現実のものとする、②教育訓練の質及び効率性を向上する、③公平性、社会的社会的な一体性、活動的市民性を推進する、④全ての段階の教育訓練で企業精神といった創造性・技術革新を強化する、以上の 4 戦略的目的を策定した上で、新たに五つの参照水準を設定した（下記）。例えば戦略的目的①については、国内資格の全てを 2020 年までに EQF-LLL に関連付けることを求めている。他方参照水準については、前述の五つ以外に、流動性、雇用可能性、語学学習について更に検討することとした。教育訓練 2020 は 2009 年の進捗報告書（CEC, 2009c）から用いられている。

1. 2020 年までに生涯学習に参加する成人の割合を 15%以上にする。
2. 2020 年までに読解力、数学、理科の低成績者の割合を 15%未満にする。
3. 2020 年までに 30-34 歳で高等教育学位保持者の割合を 40%以上にする。
4. 2020 年までに早期教育訓練離脱者の割合を 10%未満にする。
5. 2020 年までに 4 歳から初等教育就学までの間の児童の就学前教育参加割合を 95%以上にする。

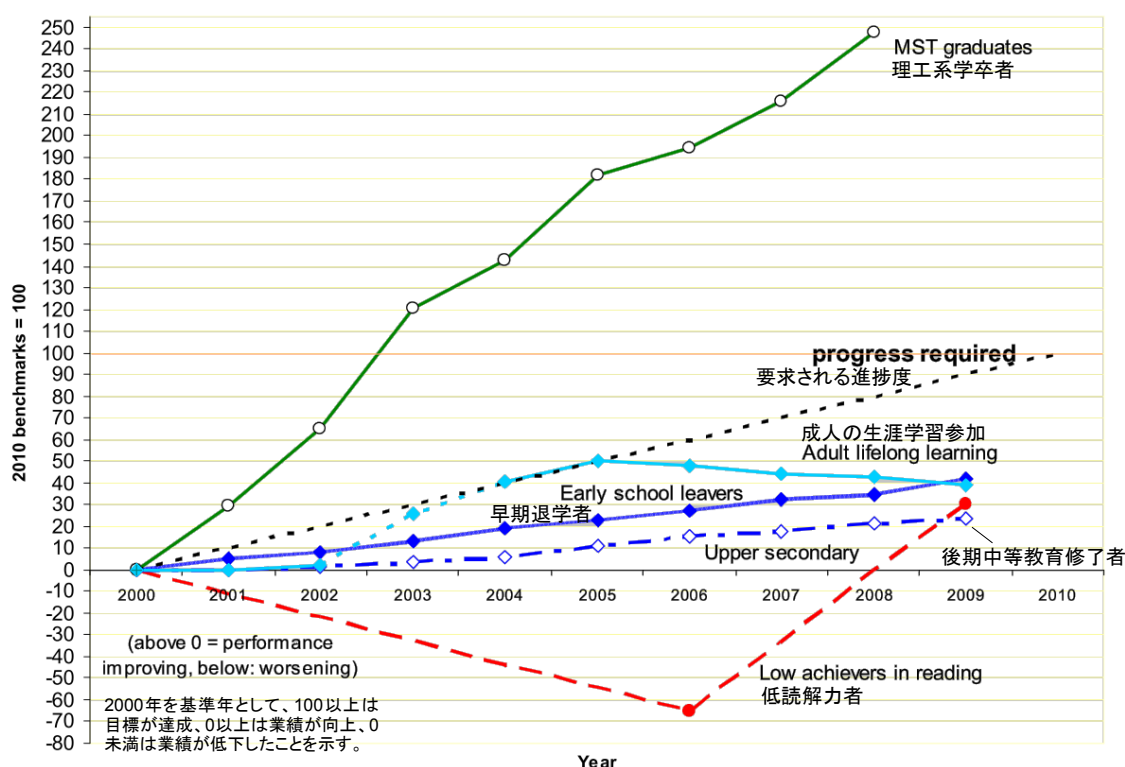
2.2. これまでの取組の概要～最新の進捗報告書から

リスボン戦略の実施についての最新の進捗報告書は、2011 年 7 月現在、2010-2011 年の報告書である CEC（2011b）である（以下「2010-2011 報告書」）。当該報告書は一連の報告書の 7 番目のものであり、教育訓練 2020 に基づくとともに、2010 年に策定された欧州連合（EU）の“欧州 2020”（CEC, 2010）をも反映させて作成されたものである。欧州 2020 は「21 世紀の社会市場経済」へ向けた構想であり、主要到達目標の中に、教育訓練 2020 で設定された早期退学率 10%未満と若年者高等教育学位取得率 40%以上を含めている¹⁶。また、欧州 2020 は最重点活動領域として七つの“基幹先導的取組（flagship initiative）”を選定したが、その中には「流動する青少年」と「新しい技能と職業のための行動計画」が含まれており、その点も進捗報告書策定に反映された。以下、2010-2011 報告書から高等教育を中心に幾つかの分析結果を紹介する。

2.2.1. 高等教育関連指標分析結果から

2010-2011 報告書は、リスボン戦略の当初の目標年とされた 2010 年にかかるものであり、また、リスボン戦略の実施計画であった教育訓練 2010 の最終年に関する報告書であることから、一つの節目となる進捗報告書である。報告書は、①生涯学習及び流動性を現実のものとする、②教育訓練の質及び効率性を改善する、③公平性、社会的社会的な一体性、活動的市民性を推進する、④全ての段階の教育訓練で企業精神といった創造性・技術革新を強化するといった教育訓練 2010 の 4 戦略的目的に沿って構成されており、これに加え

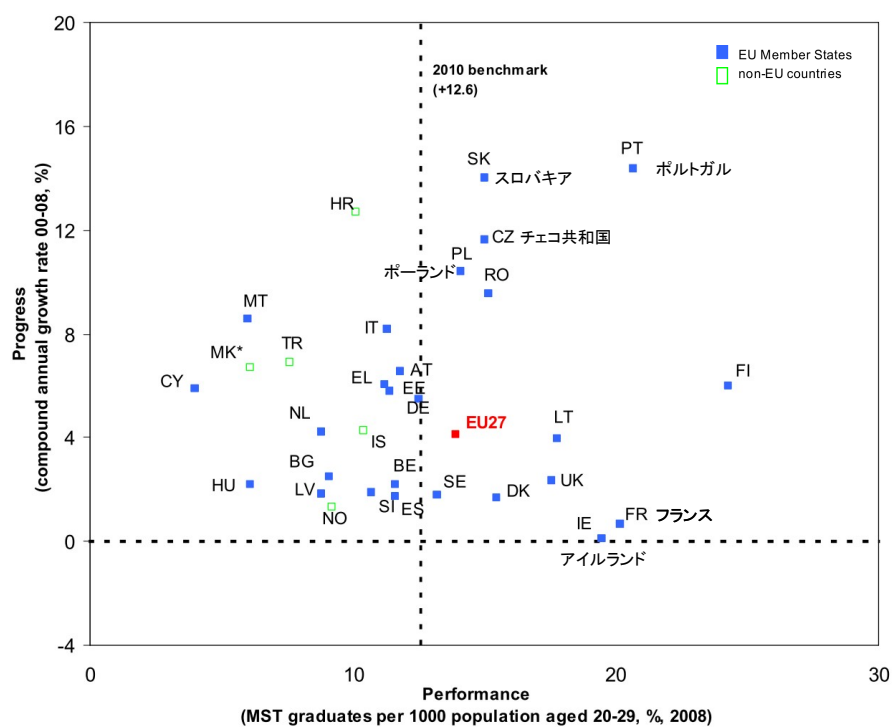
て教育訓練 2020 の参照水準等も踏まえつつ各国の業績が報告されている。未だ 2010 年までの全てのデータが出そろった訳ではないが、これまでの推移から目標の到達可能性は既に予測されている。それによると教育訓練 2010 の五つの参照水準のうち達成されたのは理工系学卒者 15%のみであって、他は目標達成から程遠い状況である（図 1）。このうち生涯学習参加率は 2005 年以降減少に転じている。



出典：CEC（2011b）

図 1 教育訓練 2010 の参照水準の達成状況

加盟国による取組の進捗状況は極めて多様である。例えば 2008 年までに約 4 割の伸びを示した理工系学卒者については、EU 全体としては目標の 12.5%を達成したものの、当該目標を達成した国は半数以下に止まっている。また、チェコ共和国やポーランド、ポルトガル、スロバキアのように修了者数を倍増以上させた国がある一方で、達成した国においてもアイルランドやフランスのように殆ど進捗が無かった国も存在している（図 2）。また、教育訓練 2020 で目標とされている若年者の高等教育学位保持率 40%以上は、アイルランドやデンマークのように既に達成し 5 割近い保持率を示している国がある一方で、ルーマニアやチェコ共和国のように 2 割以下に止まっている国も見られる。ちなみに当該目標は、これまでの進捗度に鑑みて全体としては達成できる見通しである。



開放型政策協調手法（OMC）の特徴はこのように国別の業績指標を比較することによって、低業績国の改善を促すことにある。表 2 は高等教育及び生涯学習について最も高い業績を挙げた EU 加盟国の業績に EU 平均値並びに米国と日本の値を加えて作成したものである。逆に最も業績の低い国の一覧の作成も可能であり、これらの国に対して業績改善が促されることとなる。

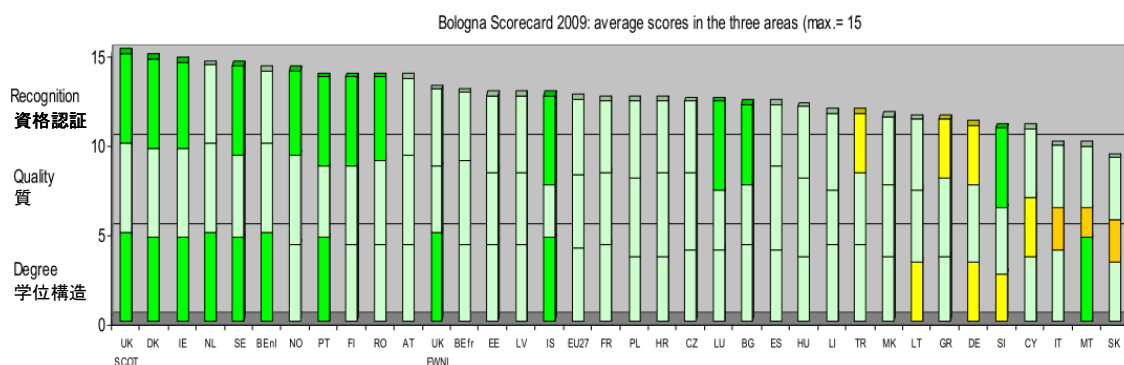
表 2 高等教育・生涯学習で最も高い業績を上げた EU 加盟国

	最も高い業績を上げた EU 加盟国			EU	米国	日本
理工系 学卒者	2000-2008 年の年平均増加率					
	ポルトガル +14.4%	スロバキア +14.0%	チェコ共和国 +11.6%	+4.0%	+1.9%	-1.2%
	20-29 歳人口 1 千人あたりの理工系学卒者数（2007 年）					
	フランス 20.5	フィンランド 18.8	アイルランド 18.7	13.4%	10.1%	14.4%
	女性理工系学卒者の割合（2008 年）					
	ルクセンブルク 48.2	ルーマニア 43.1	エストニア 42.1	32.6%	30.9%	14.4%
高等 教育 学位 取得	30-34 歳の者の高等教育学位取得率（2009 年）*25-34 歳					
	アイルランド 49.0%	デンマーク 48.1%	ルクセンブルク 46.6%	32.3% 29%*	— 39%*	— 54%*
生涯学 習参加	成人（25-64 歳）の生涯学習参加率					
	デンマーク 31.6	スウェーデン 22.2%	フィンランド 22.1%	9.3%	—	—

出典：CEC（2011b）の Figure Int. 2.11 を基に作成

また、進捗報告書はボローニャ・プロセスへの各国の取組や世界大学ランキングの結果等を取り上げている。図 4 はボローニャ・プロセスの 2009 年達成度調査報告書（BFUG Working Group on Stocktaking, 2009）（以下「BPSR2009」）から学位制度（構造、修士課程への進学、国内資格認定枠組（NQF））、質保証（外部質保証、学生参加、外国人参加）、資格認証（学位附属書、リスボン憲章、ECTS、学習経験）の 3 領域の達成度を総合化・点数化して、指標の総合平均点（最高 15 点）が高い順に並べたものである。それによると最高はスコットランド、最低はスロバキアである。これら 3 領域の達成度については、結果の分析とともに BPSR2009 では詳細に掲載されているのに対して、リスボン戦略の 2010-2011 報告書ではこれらの事項全てが総合されて平均値のみが示されており、分析結果が単純な指標に矮小化されていることが見て取れる。BPSR2009 では国別の業績は示されているものの色別で示されていて点数化されておらず、また、2010-2011 報告書のように国の順位付けも行われていない。2010-2011 報告書は、BPSR2009 で用いられた色を基に各項目の結果を点数化し、各国の達成度の総合点を算出した上で順位付けを行っている

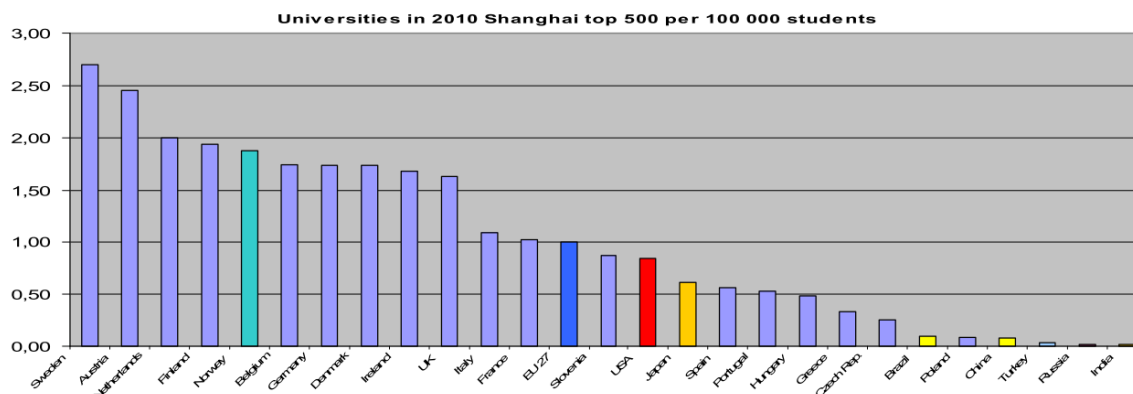
る。このような総合点に基づく序列は、各項目の重要度が異なることから必ずしも適切なものとは考え難いが、順位付けを行うことによって序列が低い国に対して目標達成へ向けた取組の強化を促す効果はあると思われる。



出典：CEC（2011b）

図 4 ボローニャ・プロセス達成度調査結果（2009 年）から資格認証・質・学位構造に関する達成状況

図 5 は 2010 年上海交通大学世界大学ランキングの上位 500 大学について、EU 以外の幾つかの国も含んで、学生数 10 万人あたりの機関数を比較したものである。これによると上位にはスウェーデン、オーストリア、フィンランド、ノルウェー、ベルギーといった欧州諸国が上位に位置付き、EU 平均も日本はもとより米国をも上回っている。もっとも、欧州と米国の順位は上位 200 校あるいは 100 校に限ると逆転する。2010-2011 報告書は同ランキング以外に幾つかの世界大学ランキングに言及しているが、これらのランキングは特定の活動（特に研究）のみを評価対象として大学の特性や多様性を反映しないといった欠陥があるとして、教育、地域への貢献、国際化、技術革新といった側面も考慮した欧州独自の大学分類モデルを開発することを求めている。

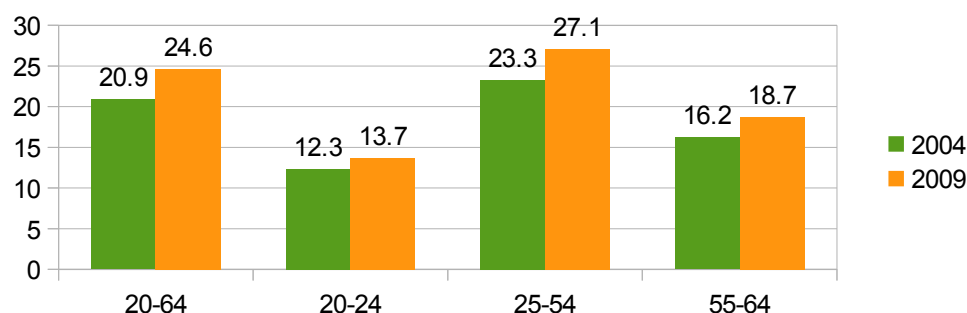


出典：CEC（2011b）

図 5 2010 年上海交通大学ランキング上位 500 校の学生数 10 万人あたりの数

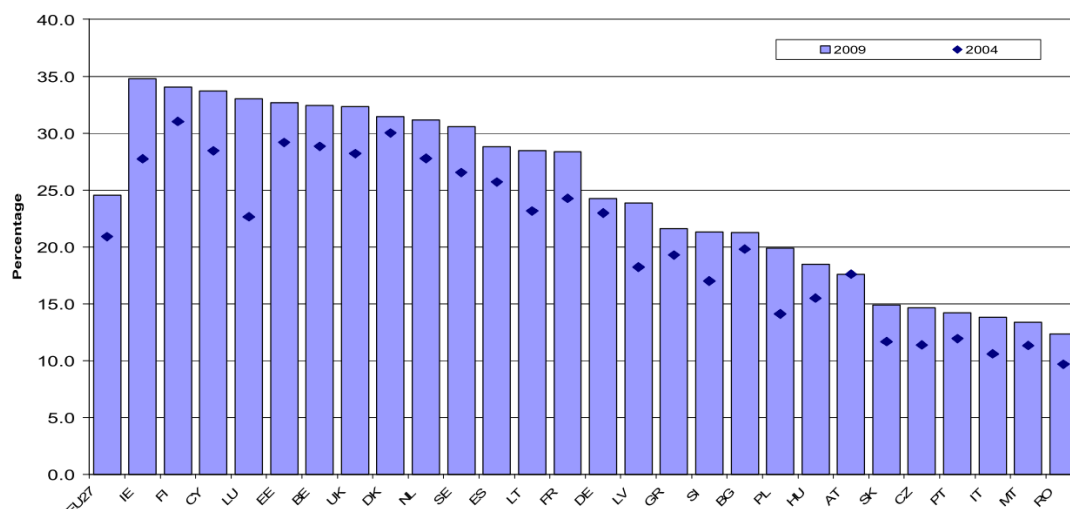
図 6 及び図 7 は、各世代における高等教育修了者の割合の増加を年代別及び国別に見

たものである。2004年から2009年にかけて、EU全体では20-64歳の修了者比率は3.7%上昇した。国別では2004年と2009年で順位の入れ替えが認められ、2009年においては35%のアイerlandを筆頭として、フィンランド、キプロス、ルクセンブルク、エストニア、ベルギーが続いている。2010-2011報告書は、高等教育修了者を労働市場への質の高い知識と技能の供給と捉えており、必ずしも教育内容や学習成果は考慮していない。



出典：CEC（2011b）の Figure II.4.5 を基に作成

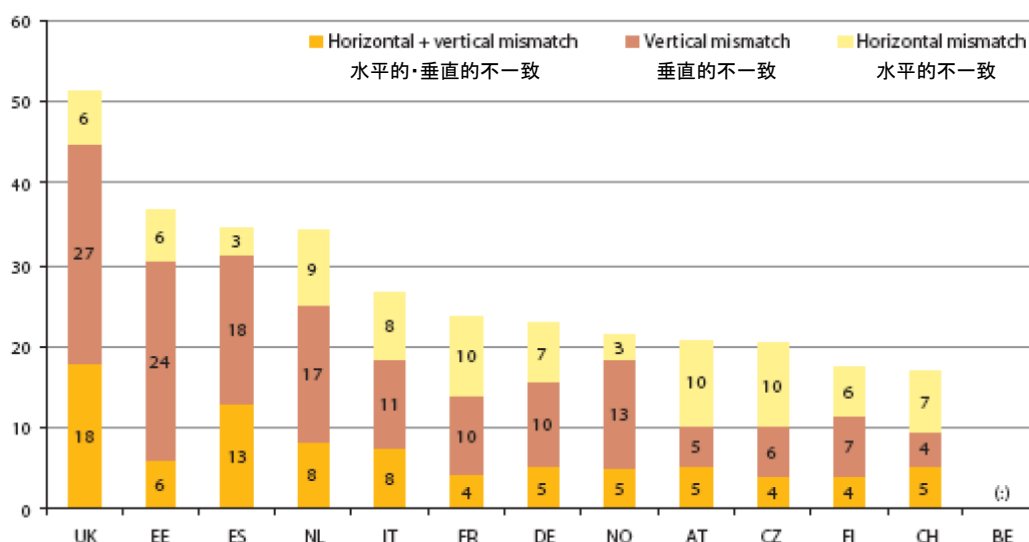
図 6 高等教育修了者の年代別割合（2004年・2009年）



出典：CEC（2011b）

図 7 20-64 歳における高等教育修了者の国別割合（2004年・2009年）

2010-2011 報告書は、高等教育と雇用の不一致（ミスマッチ）についても比較を行っている。調査対象国は多くないが、対象となった 13 国のうち英国、エストニア、スペイン、オランダで、水平的（雇用領域）及び垂直的（雇用水準）の不一致の合計が 3 割を超え、英国では 5 割を超えている。雇用の不一致の問題影響については、今後 CRELL において調査研究されることとなっている。

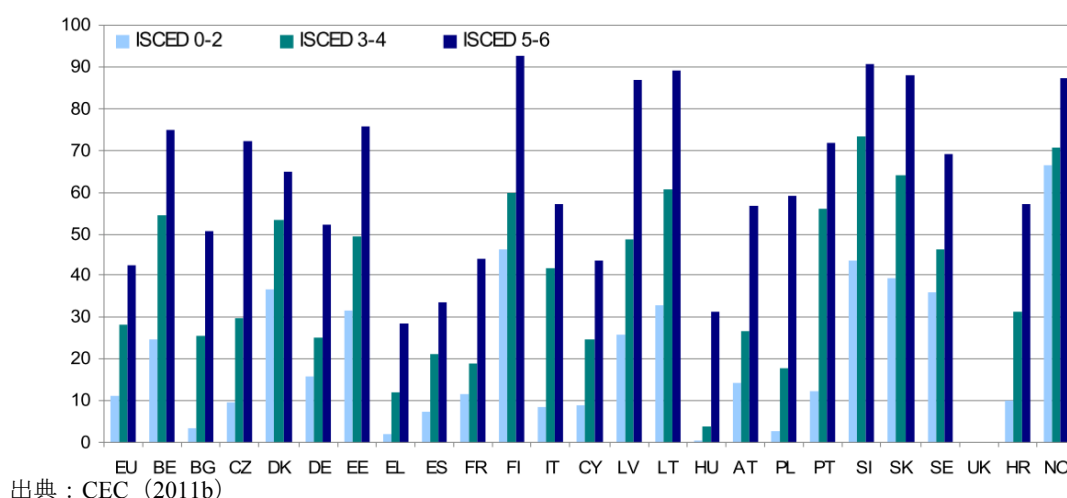


注：ベルギーについては回収率が低いため非掲載。

出典：CEC (2011b)

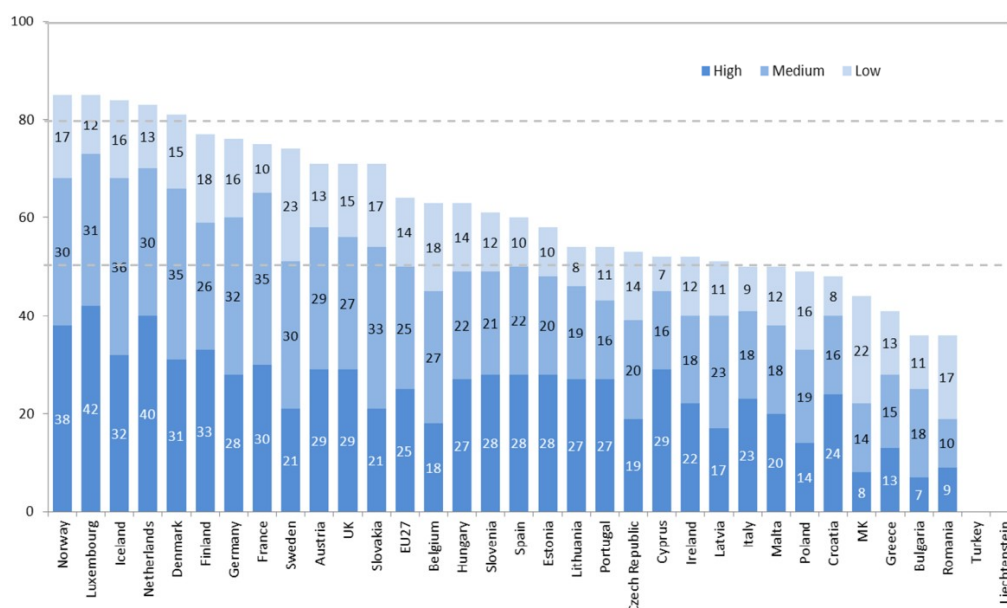
図 8 大学卒業者の雇用の不一致（卒業 5 年前後）の割合

以下の図 9 及び図 10 は外国語能力及び情報操作能力をそれぞれ見たものである。2 以上の外国語能力を有する高等教育修了者（ISCED 5-6）の割合は、フィンランド及びスロベニアが 9 割を超えており、それにリトアニア、スロバキア、ノルウェー、ラトビアが続いている（図 9）。但し、主要国（英仏独伊）での外国語修得率は低く、データを欠く英国を除いて 5 割前後に止まっている（英国は更に低いと思われる）。また、コンピュータ操作能力については 16-74 歳の者全てを対象とした調査結果が収録されているに止まるが、高度・中度・低度の者の割合を合算した順位ではノルウェー、ルクセンブルク、アイスランドが上位に位置付き、高度の者だけに限ればルクセンブルク、オランダ、ノルウェーの順で割合が高い。



出典：CEC (2011b)

図 9 2 以上の外国語能力を有する者の割合（学歴別，2007 年）



出典：CEC（2011b）

図 10 16-74 歳の者のコンピュータ操作能力（2009 年）

2.2.2. 開放型政策協調手法（OMC）の限界

以上幾つかの指標を取り上げて EU 全体及び加盟国等の業績を紹介したが、これらの指標を含めて 2010-2011 報告書本文において図表で示されている高等教育関連の指標は以下の通りである¹⁷（冒頭の番号は報告書の図表に付されている番号である。該当する項目名の後に本稿で掲載した図表番号を示した。なお、報告書で再掲されている指標があるが、初出のみ記載した）。

- I.2.1-3 学生の国際的流動性
- I.2.5-6 エラスムスによる流動性
- II.3.1 ボローニャ・プロセスにおける学位構造、質、資格認証（図 4）
- II.3.2 上海交通大学世界大学ランキング（図 5）
- II.3.3-5 高等教育予算（公私）
- II.3.6-12 高等教育修了者（数、対世代比率）
- II.4.1-4 修了者の雇用状況
- II.4.5-9 労働市場への知識・技能供給（成人の教育水準）（図 6 及び図 7）
- II.4.10-12 学歴別の収入
- II.4.13 雇用の不一致（図 8）
- III.2.8-9 外国語能力（図 9）
- III.2.10-11 情報操作能力
- III.3.2-4 高等教育修了者の女性の割合
- IV.2.2-3.6 理工系学卒者

IV.3.7-8 研究者

IV.4.2-4 企業精神の育成

前節で見たように EU の政策文書は大学教育の内容やその質保証、学習成果の認証等多岐に渡って言及しているが、2010-2011 報告書に収録されている高等教育関連の指標は、高等教育に投入された資源やその直接の生産物（アウトプット）に概ね限定されており、その効果まで含む成果（アウトカム）に関連する指標はほぼ皆無である。教育の内容や成果に関する指標は、外国語能力や情報操作能力といった特定の領域に関するものであるか、リスボン戦略の外で実施されているボローニャ・プロセスの指標を参照したものに止まっている。しかも、前者について指標は修得外国語数など単純なものに限られ、また後者についても前述のように参照法は極めて概括的で、安易とも受け止められる点数化・順位付けを行っているにしか過ぎない。Lange & Alexiadou (2007) は、OMC の指標の多くが政策の目的や参照水準の達成に緩やかにしか結び付けられておらず、しばしば社会科学的根拠を欠いており、指標の中には参照水準の目的とかけ離れたものもあると述べているが、本稿で取り上げた例を見ても指標の不完全さは高等教育についても明白である。

現段階においては、一部の特定領域を除いて OMC は大学教育の内容等にまで踏み込んでおらず、当該問題は専らボローニャ・プロセスに任されていると受け止められる。本稿はボローニャ・プロセスについては詳しく取り上げないが、大場 (2011) で見たように、大学教育の内容や質に関わる問題、特に学習成果の取扱いについて同プロセスは様々な困難に直面しており、今日まで専ら制度的な整備（評価制度や資格認証枠組等）に重点が置かれ、教育内容等については各国の裁量の余地が大きく残されたままである。すなわち、両構想ともに大学教育の内容等に関わる事項を多方面に渡って取り上げつつも、各国にその実施を委ねているのが現状と認められよう。実際、各加盟国がリスボン戦略あるいはボローニャ・プロセスに対応して取り組んだとされる改革の中には、両構想が始められる以前からあった課題を解決すべく両構想を口実として政府が自己に都合の良いように一しばしば上意下達的に一進めたものが少なくなく、その結果非常に多様な対応が存在していると言われる (Ballarino, 2011 ; Fave-Bonnet, 2007 ; Neave & Maassen, 2007) 。対応の多様性は特に教育内容にかかる問題に現れ、そこに困難が集中していることが理解できよう。教育内容についての質向上の取組は欧州大学協会 (EUA) を始めとする大学関係者の主導で行われていることに鑑みて、国際機関を含めた政府の役割は限定的であると捉えるべきではなかろうか。

3. 結語

本稿は、知識基盤社会へ向けた欧州の取組から高等教育にかかるものを見たが、その最重要目的一特に 2005 年のリスボン戦略見直し以降一は競争力の向上であると言われる。当該戦略の主たる理論的背景は人的資本論であり、例えば教育訓練 2020 (Council of the

European Union, 2009) は「教育訓練を通じた人的資本への投資はリスボン戦略の中核に位置付く知識を基盤とする持続的な成長と雇用を提供するための欧州戦略における最も重要な構成要素である」と述べて、当該理論に依拠することを明確にしている。知識基盤社会では新たな知識を創造する能力が知識基盤社会の主体に求められる最も中核的で本質的な能力とされるが(寺本・中西, 2000), こうした能力育成が競争力向上を達成するための鍵とされる大学に求められることとなった。欧州連合(EU)の文書においても、大学はより高度な技能を有した学卒者―特定領域の知識だけでなく意思疎通、柔軟性、起業精神といった横断的技能を有した者―をより多く育成するとともに、教育・研究・技術革新が相互に作用するいわゆる“知識の三角形”において全面的に活動すべきであると述べられている(CEC, 2011b)。

EUが推進するリスボン戦略は、かかる能力の育成を求めて、教育課程、質保証、ガバナンス、財政等広範に渡っての改革を大学に要求している。その手法として、従来の予算措置を含む各種事業に加えて新たに開放型政策協調手法(OMC)を導入し、参照水準や指標の活用を通じて各国政府の施策に多大な影響を与えてきた。しかし、拡大したEUの役割を支えるOMCが採用した指標は、上に見たように専ら高等教育に投入された資源やその直接の生産物(アウトプット)に概ね限定されている。リスボン戦略が採用する人的資本論は、Naidoo(2008)が指摘するように、労働者の知識・技能水準の単純な全体的底上げを図ることを基本としており、実際OMCで用いられる指標は語学等の一部の領域を除いて教育内容には及んでいない。しかも、当該一部領域において採用された指標は極めて単純なものに止まっている。教育内容や質保証については、ボローニャ・プロセスに委ねるか、依然として各国の裁量の範囲に止まったままである。

もっとも、リスボン戦略はその目的遂行にボローニャ・プロセスを取り込むことを目指しており、ボローニャ・プロセスは同戦略から多大な影響を受けている。例えば、リスボン戦略の下で構想された欧州生涯学習資格認定枠組(EQF-LLL)はボローニャ・プロセスの下で構想された欧州高等教育圏資格認定枠組(FQ-EHEA)を吸収することを試みている。また、ボローニャ・プロセスで構築された質保証の枠組は、リスボン戦略でも最大限に活用されている。近年の大学改革がガバナンスのみを対象とするのではなく、直接に大学の教育内容に及んでいる(Musselin, 2006)と言われる所以である。

とは言え、ボローニャ・プロセスも含めて、大学教育の内容に及ぶ改革の効果は未知の部分が少ない。例えばEQF-LLLやFQ-EHEAといった資格認証の枠組が学習経験の互換性を保証しつつ学生等の流動性を高めるかについては、現段階では不明である。確かに欧州内で流動する者の数は増えているが、設定された目標には遠く及ばず、留学生は域外から来た者の数が域外のそれを大幅に上回っている。また、学習経験の互換性についても一部の国の一部の教育課程を除いて殆ど全ての大学教育課程がボローニャ・プロセスの標準に則ったものになったが、Teichler(2003)が予想した通り、教育課程の内容や質の相違は大きく相互の認証が容易に行われる段階には至っていない。特に学習成果の取扱いに

については課題が多く、それを示す学位附属書 (diploma supplement) を発行しない大学が少なくなく、発行しても学習成果が含まれていない場合も多々認められる。また学習成果の捉え方に少なからぬ差異が認められるなど、基本的な問題さえ未解決のままである (BFUG Working Group on Stocktaking, 2009)。互換性の問題は、ECTS を参照に策定された職業教育に関する ECVET についても同様に存在し、大学での学習経験の互換性以上に課題が多い (CEC, 2008a)。

他方において、両構想がもたらす改革は高等教育全般に諸々の軋轢を生んでいる。大学は真理の探究や学究的研究、自由な学習といった伝統的な機能を失って従来科学と考えられていなかった領域に取り組みざるを得なくなり、実際には実現されていない「知識基盤経済」の名の下で¹⁸、政府の新自由主義的政策や格差を拡大するような経済発展に寄与するための道具になっている (Barnett, 2011 ; Baker & Brown, 2007) といった強い批判が少なくない。また、競争力 (competitiveness) 自体の曖昧性 (Alquézar Sabadie & Johansen, 2010)、労働者の技能向上と経済的繁栄の関係性への疑問 (Naidoo, 2008)、高学歴化は経済発展に寄与せず“学歴インフレ”もたらすのみであるといった指摘 (Duru-Bellat, 2006) もある。かかる批判はしばしば高等教育の市場化への批判と通底し、両者は高等教育の公共性や公的財 (public good) としての性格に言及しつつ政府の責任の重要性を強調する。そして、国民国家によって高等教育の枠組が形成されてきた欧州では、脱政府化が進むに関わらず平等性や公平性の維持の観点から政府の責任を求める声は未だに大きく (Teichler, 1998)、ボローニャ・プロセスやリスボン戦略でも当該観点は無視できない位置を占めている。

また、本稿では詳細には入らなかったものの、国内での改革の取組は多様である。人的資本論に基づいた政策は多くの国で採られ、その結果の一つとして高等教育進学率が大幅に上昇したことを見た。また、大学と産業界の連携拡大が図られ、大学の教育課程の策定や実施に当たって雇用者の参加が促されてきた (Ballarino, 2011)。しかしながら、産業界との連携は雇用者の参加によって保証されているとは大学は考えていない (BFUG Working Group on Stocktaking, 2009)。例えば雇用者参加を促すことを図って英国で試みられた国内資格枠組策定や応用準学位 (foundation degree) の両制度は所期の成果を挙げることができず、同様に問題は他の欧州諸国でも認められる (Ballarino, 2011)。Ballarino (2011) はこうした試みの結果を捉えて上意下達的政策の限界と指摘するが、欧州において脱政府化が進んでいることに鑑みれば必然的な結果であったのではないか。上に質保証の取組が大学間団体である欧州大学協会 (EUA) を中心に行われていることを見たが、教育内容にかかる事項を政府が直接に統制することは困難であることを示す事例として受け止められる。質保証の検討に当たっては、従来から大学自身が第一義的責任を有することが強調されており (ENQA, 2005)、更に近年では第三者評価の限界を認識しつつ、各大学が自ら行う機関内部での質保証制度の整備に重点が置かれるようになっている (EUA, 2009)。

EU が推進する OMC は画一化を促す要因でもあり、こうした大学が主体となった取組と

は相容れない側面がある。現段階では OMC は教育内容には殆ど踏み込んでいないものの、人的資本論に依拠しつつ EU の政策文書は、内容を含んで重ねて大学教育の改革を促している。その一方で参照水準や指標の在り方は継続的に見直しが進められており、最新の報告書（CEC, 2011a）では「雇用可能性向上における教育訓練の役割」と「学習流動性」の二つが新たな参照水準として検討対象に取り上げられている。とは言え、この領域における欧州の取組は始まってから 10 年足らずであって、これまでのところ基礎的な参照水準・指標の設定・活用に止まっており、今後の発展は未知数である。他方において教育の質向上の取組が大学間団体等を通じて実践されており、政府や政府間活動よりも踏み込んだ活動を行っていることが注目される。脱政府化が進む中でネットワーク等の役割が拡大することは知識基盤社会の特徴の一つとされるが、質の高い高等教育の提供のため、かかるネットワーク等と政府（国際機関を含む）が適切に役割を分担しつつ相互に連携・協力していくことが期待される。

【注】

- ¹ 定義については次節参照。
- ² 他の高等教育機関を含む。
- ³ 知識基盤経済では、経済発展において人下の資質能力が中核となって学習と知識に焦点が当てられ、また、経済が強力かつ直接に知識の生産・配分・活用に依拠するようになる（Foray & Lundvall, 1996）。
- ⁴ EU 設立（1993 年）以前の前身組織を含む。
- ⁵ CEC（2001）や Weert（1999）に見るように、両者は同義的に用いられている。ちなみに後述リスボン戦略（European Council, 2000）では両者が混在しているが、それを受けて策定された教育理事会の文書（Council of the European Union, 2001）では“knowledge society”のみが用いられていることに鑑みて、リスボン戦略における両者は同義と考えられる。
- ⁶ 「知識基盤社会」には多様な定義や同義語がある。Välimaa & Hoffman（2008）は、全球化が進む中での大学の役割の変化を示す用語としてそれが最も多用されるものの、必ずしも定義が明確にされずに用いられていると言う。Barnett（2011）は、科学（science）は知識と殆ど同義とした上で、知識基盤社会（彼の用語では“knowledge society”）は自然科学における知識生産（すなわち研究）に関する社会であるとする。また、Slaughter & Rhoades（2004）は、知識社会と情報化社会（information society）、新経済（new economy）は同義と取り扱い、太田（2008）は脱（ポスト）工業化社会、情報化社会を知識社会と同義としている（注 7 も参照）。Barnett の定義では知識の範囲が狭く、リスボン戦略を始めとする政策論議における知識が幅広く労働者の技能や資質能力をも含んでいることとは大きく異なっている。

- ⁷ Stehr (1994) は、知識基盤社会は突然現れたのではなく、それへの移行は漸次的であったと述べる。彼は、脱工業化社会 (post-industrial society) を知識基盤社会と同義としつつも、知識が占める重要性に鑑みて用語として後者を採用するとしている。
- ⁸ CEC (2008b) は、EU25 国で 2006 年から 2020 年にかけて、高度な教育水準を有する人材を要する雇用の割合が 25.1% から 31.3% に上昇すると予測している。
- ⁹ ECTS は大学の学位とともに、欧州資格認定枠組 (European Qualifications Framework: EQF) に組み込まれることが構想されている (CEC, 2005)。
- ¹⁰ 大場・夏目 (2010) 参照。
- ¹¹ 資質能力の獲得や学習成果の保証を巡る困難性については、ボローニャ・プロセスの推進者側においても十分に認識されている。大場 (2011) 参照。
- ¹² OMC は EU 関係の法令に規定されていないが、リスボン戦略 (European Council, 2000) にその手法等が言及されている。Lange & Alexiadou (2007) は、OMC の主要な特徴として柔軟性、内省性 (reflexivity)、新公共経営 (NPM) への依存の 3 点を挙げる。
- ¹³ これら以外に、早期退学者を 10% 以下にすること、低読解力者を 20% 以下にすること、後期中等教育修了者を 85% 以上にすることが参照水準に含められた。
- ¹⁴ 29 指標並びに開発予定領域は 13 関連目標の全てを網羅するものではなく、ICT の利用など残る領域については今後指標を開発することとしている (CEC, 2004)。
- ¹⁵ 報告内容の一部は園山 (2008) が紹介している。
- ¹⁶ 他の目標は、雇用、研究開発投資、エネルギー利用、貧困にそれぞれ関わるものである。
- ¹⁷ 図 1～図 3 及び表 2 は報告書の概要を示した序文 (Introduction) に掲載されたものであるが、序文の高等教育関連の図表は本稿で紹介したものが全てである。
- ¹⁸ Lorenz (2007) は、知識基盤経済は知識生産が経済領域に属するようになることを意味するに過ぎず、すなわち、資本主義経済は科学的理念に基づくことを止めて、科学が経済的観点に従属すると言う。

【参考文献】

- 伊藤裕一 (2004) 『「開かれた政策協調手法」の発展とその評価—EU 雇用政策分野における取り組みを中心に—』慶應義塾大学総合政策学ワーキングペーパーシリーズ No.47。
- 太田肇 (2008) 『日本的人事管理論：組織と個人の新しい関係』中央経済社。
- 大場淳 (2011) 「欧州における高等教育質保証の展開」広島大学高等教育研究開発センター編『大学教育質保証の国際比較』戦略的研究プロジェクトシリーズ IV, RIHE, 1-24 頁。

- 木戸裕 (2008) 「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』691, 5-27 頁。
- 園山大祐 (2008) 「ヨーロッパ統合に関する教育政策の現状と展開：EU「リスボン」戦略から」近藤孝弘編『EU加盟国における統合政策と教育改革の政治力学に関する比較研究』科学研究費補助金研究成果報告書, 11-23 頁。
- 大学審議会 (2000) 『グローバル化時代に求められる高等教育の在り方について』文部省。
- 寺本義也・中西晶 (2000) 『知識社会構築と人材革新：主体形成』日科技連出版社。
- ドラッカー, ピーター (2000) 『プロフェッショナルの条件—いかに成果をあげ, 成長するか—』ダイヤモンド社。
- 望月太郎 (2006) 「海外展望 :ボローニャ・プロセスは帝国へのもうひとつの道か?」『大学評価学会年報』2, 99-103 頁。
- Alquézar Sabadie, J., & Johansen, J. (2010). How Do National Economic Competitiveness Indices View Human Capital?. *European Journal of Education*, 45(2), 236-258.
- Amaral A. (2007a) Higher education and quality assessment: The many rationales for quality. In L. Bollaert et al. (Eds.), *Embedding Quality Culture in Higher Education: A Selection of Papers from the 1st European Forum for Quality Assurance* (pp 6-10). Brussels: EUA.
- Amaral, A. (2007b). Role, responsibilities and means of public authorities and institutions: challenges in the light of a growing emphasis on market mechanisms. In L. Weber & K. Dolgova-Dreyer (Eds.), *The legitimacy of quality assurance in higher education: the role of public authorities and institutions* (pp 31-47). Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Baker, S., & Brown, B. J. (2007). *Rethinking Universities: The Social Functions of Higher Education*. London: Continuum.
- Barnett, R. (2011). *Being a University*. New York: Routledge.
- Ballarino, G. (2011). Redesigning curricula: the involvement of economic actors. In M. Regini (Ed.), *European Universities and the Challenge of the Market* (pp 11-27). Cheltenham: Edward Elgar.
- BFUG Working Group on Stocktaking (2009). *Bologna Process Stocktaking Report 2009*. Leuven/Louvain-la-Neuve: Report to the Bologna Process Ministerial Conference 2009.
- Carnoy, M., & Castells, M. (2001). Globalization, the knowledge society, and the Network State: Poulantzas at the millennium. *Global Networks*, 1(1), 1-18.
- CEC = Commission of the European Communities (1997). *Towards a Europe of knowledge*. Brussels: EU.
- CEC = Commission of the European Communities (2001). *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*. Brussels: EU.
- CEC = Commission of the European Communities (2003a). *Education & Training 2010: The success of the Lisbon Strategy hinges on urgent reforms*. Brussels: EU.
- CEC = Commission of the European Communities (2003b). *The role of the universities in the*

- Europe of knowledge*. Brussels: EU.
- CEC = Commission of the European Communities (2004). *Progress towards the common objectives in education and training - Indicators and Benchmarks*. Brussels: EU.
- CEC = Commission of the European Communities (2005). *Mobilising the brainpower of Europe: enabling universities to make their full contribution to the Lisbon Strategy*. Brussels: EU.
- CEC = Commission of the European Communities (2006a). *Delivering on the modernisation agenda for universities: education, research and innovation*. Brussels: EU.
- CEC = Commission of the European Communities (2006b). *Progress towards the Lisbon objectives in education and training: Report based on indicators and benchmarks*. Brussels: EU.
- CEC = Commission of the European Communities (2007). *Progress towards the Lisbon objectives in education and training: Indicators and benchmarks 2007*. Brussels: EU.
- CEC = Commission of the European Communities (2008a). *Accompanying document to the Proposal for a Recommendation of the European Parliament and of the Council on the establishment of a European Credit System for Vocational Education and Training (ECVET): Impact Assessment*. Brussels: EU.
- CEC = Commission of the European Communities (2008b). *New Skills for New Jobs: Anticipating and matching labour market and skills needs*. Brussels: EU.
- CEC = Commission of the European Communities (2009a). *A new partnership for the modernisation of universities: the EU Forum for University Business Dialogue*. Brussels: EU.
- CEC = Commission of the European Communities (2009b). *Progress towards the Lisbon objectives in education and training: Indicators and benchmarks 2009*. Brussels: EU.
- CEC = Commission of the European Communities (2009c). *Report on progress in quality assurance in higher education*. Brussels: EU.
- CEC = Commission of the European Communities (2010). *Europe 2020: A European strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. Brussels: EU.
- CEC = Commission of the European Communities (2011a). *Commission staff working paper on the development of benchmarks on education and training for employability and on learning mobility*. Brussels: EU.
- CEC = Commission of the European Communities (2011b). *Progress towards the Lisbon objectives in education and training: Indicators and benchmarks 2010/2011*. Brussels: EU.
- Charle C. (2007) Universités françaises et universités européennes face au défi de Bologne. In Charle, C., & Soulié, C. (dir.), *Les ravages de la « modernisation » universitaire en Europe* (pp 9-31). Paris: Édition Syllepse.
- Charle C., & Soulié C. (dir.) (2007) *Les ravages de la « modernisation » universitaire en Europe*. Paris: Syllepse.
- Corbett, A. (2005). *Universities and the Europe of Knowledge*. New York: Palgrave Macmillan.

- Council of the European Union (2001). *The concrete future objectives of education and training systems (Report from the Education Council to the European Council)*. Brussels: EU.
- Council of the European Union (2002). *Detailed work programme on the follow-up of the objectives of Education and training systems in Europe*. Brussels: EU.
- Council of the European Union (2003). *Council Conclusions on Reference Levels of European Average Performance in Education and Training (Benchmarks)*. Brussels: EU.
- Council of the European Union (2007). *Council conclusions on a coherent framework of indicators and benchmarks for monitoring progress towards the Lisbon objectives in education and training*. Brussels: EU.
- Council of the European Union (2009). *Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training (ET 2020)*. Brussels: EU.
- Duru-Bellat, M. (2006). *L'inflation scolaire: les désillusions de la méritocratie*. Paris: Seuil.
- ENQA (2005). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Helsinki: Author.
- Ertl, H. (2006). European Union policies in education and training: the Lisbon agenda as a turning point?. *Comparative Education*, 42(1), 5-27.
- European Trade Union Institute (2009). *Benchmarking Working Europe 2009*. Brussels: ETUI aisbl.
- EUA (2007). *EUA policy position on the European Commission's proposals for a European Qualification Framework for Lifelong Learning (EQF-LLL) and the European Commission staff working document on a European Credit System for Vocational education and Training (ECVET)*. Brussels: Author.
- EUA (2008). *European Universities' Charter on Lifelong Learning*. Brussels: Author.
- EUA (2009). *Improving quality, enhancing creativity: change processes in European higher education institutions*. Brussels: Author.
- EUA (2010). *Lisbon Declaration - Europe's Universities beyond 2010: Diversity with a common purpose*. Brussels: Author.
- European Council (2000). *Lisbon European Council 23 and 24 March 2000 Presidency Conclusions*. Brussels: EU.
- Fave-Bonnet, M. -F. (2007). *Du processus de Bologne au LMD: analyse de la "traduction" française de "quality assurance"*. Paris: Communication à la conférence RESUP des 1-3 février, Sciences Po.
- Ferlie, E., Musselin, C., & Adnresani, G. (2008). The steering of higher education systems: a public management perspective. *Higher Education*, 56, 325-348.
- Foray, D., & Lundvall, B. -Å. (1996). The knowledge-based economy: from the economics of knowledge to the learning economy. In OECD (Ed.), *Employment and Growth in the Knowledge-based Economy* (pp 11-32). Paris: OECD Publications.

- Gibbons, M. (1998). A Commonwealth Perspective on the Globalization of Higher Education. In P. Scott (Ed.), *The Globalization of Higher Education* (pp 70-87). Buckingham: SRHE & Open University Press.
- Gornitzka, Å. (2007). The Lisbon Process: A Supranational Policy Perspective – Institutionalizing the Open Method of Coordination. In P. Maassen & J. P. Olsen (Eds.), *University Dynamics and European Integration* (pp 155-178). Dordrecht: Springer.
- Lange, B., & Alexiadou, N. (2007). New Forms of European Union Governance in the Education Sector? A Preliminary Analysis of the Open Method of Coordination. *European Educational Research Journal*, 6(4), 321-335.
- Lorenz, C. (2007). « L'économie de la connaissance », le nouveau management public et les politiques de l'enseignement supérieur dans l'union européenne. In C. Charle & C. Soulié (Éds.), *Les ravages de la « modernisation » universitaire en Europe* (pp 33-52). Paris: Édition Syllepse.
- Musselin, C. (2006). Les paradoxes de Bologne: l'enseignement supérieur français face à un double processus de normalisation et de diversification. In J. -P. Leresche et al. (Éds.), *La fabrique des sciences: des institutions aux pratiques* (pp 25-42). Lausanne: Presses polytechniques et universitaires romandes.
- Musselin C., Froment E., & Ottenwaelter M. -O. (2007) Le processus de Bologne: quels enjeux européen?. *Revue internationale d'éducation*, 45, 99-110.
- Naidoo, R. (2008). Building or Eroding Intellectual Capital? Student Consumerism as a Cultural Force in the Context of Knowledge Economy. In J. Välimaa & O. -H. Ylijoki (Eds.), *Cultural Perspectives on Higher Education* (pp 27-41). New York: Springer.
- Neave, G., & Maassen, P. (2007). The Bologna Process: An Integrated Governmental Policy Perspective. In P. Maassen & J. P. Olsen (Eds.), *University Dynamics and European Integration* (pp 135-153). Dordrecht: Springer.
- Reichert, S. (2010). The intended and unintended effects of the Bologna reforms. *Higher Education Management and Policy*, 22(1), 1-20.
- SGIB = Standing Group on Indicators and Benchmarks (2003). *Implementation of "Education & Training 2010" work programme: Final list of indicators to support the implementation of the work programme on the future objectives of the education and training systems*. Brussels: EU.
- Slaughter, S., & Rhoades, G. (2004). *Academic Capitalism and the New Economy*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Stehr, N. (1994). *Knowledge Societies*. London: Sage Publications.
- Teichler, U. (1998). The Role of the European Union in the Internationalization of Higher Education. In P. Scott (Ed.), *The Globalization of Higher Education* (pp 88-99). Buckingham: SRHE & Open University Press.
- Teichler, U. (2003). Mutual Recognition and Credit Transfer in Europe: Experiences and Problems.

- Journal of Studies in International Education*, 7(4), 312-341.
- Tomusk, V. (2007). The end of Europe and the last intellectual: fine-tuning of knowledge work in the panopticon of Bologna. In V. Tomusk (Ed.), *Creating the European Area of Higher Education* (pp 269-303). Dordrecht: Springer.
- UNESCO (2005). *Towards Knowledge Societies*. Paris: UNESCO Publishing.
- Välimaa, J., & Hoffman, D. (2008). Knowledge society discourse and higher education. *Higher Education*, 56, 265-285.
- Vinokur A. (2008) La loi relative aux libertés et responsabilités des universités: essai de mise en perspective. *Revue de la régulation Capitalisme, institutions, pouvoirs*, 2, revue sur web.
- Weert, E. d. (1999). Contours of the Emergent Knowledge Society: Theoretical Debate and Implications for Higher Education Research. *Higher Education*, 38(1), 46-69.
- Wende M.v.d. (2007) Internationalization of Higher Education in the OECD Countries: Challenges and Opportunities for the Coming Decade, *Journal of Studies in International Education*, 11, 274-289.
- World Bank (2002). *Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education*. Washington DC: World Bank.