

中東欧の体制移行国におけるボローニャ・プロセスと高等教育改革

上 別 府 隆 男

要旨

1999年のボローニャ宣言に基づきヨーロッパ高等教育圏の構築を目指して進められてきているボローニャ・プロセスは、西欧、中東欧、そして中央アジアの国々47か国が参加して行われており、学位構造、単位制度、カリキュラムの共通化・標準化を図り、学生の域内移動を容易にして大学間の競争を促し、ヨーロッパの大学の国際競争力を高めることが主眼である。西欧は、ヨーロッパ統合の流れの中でボローニャ・プロセスを進めてきたが、中東欧における旧共産圏・旧ソ連・旧ユーゴスラビアである「移行国」の多くは、冷戦終結後に自由化、民主化、市場化、ヨーロッパ回帰を進めてきた。ここから、ボローニャ・プロセスは単に高等教育改革に留まらず、旧ソ連・現ロシアの影響からの解放という政治的・文化的側面を強く持っている。本稿は、中東欧におけるボローニャ・プロセスの進展状況と課題に関する先行研究のレビューを行い、経験の整理とボローニャ・プロセスの意味・意義について検討を行った。

キーワード：ボローニャ・プロセス、高等教育改革、中東欧、体制移行国

1 はじめに

ボローニャ・プロセスとは、1999年ヨーロッパ29か国が集まって出したボローニャ宣言に基づき、当初2010年までにヨーロッパ高等教育圏の構築を目指して進められたヨーロッパの大規模な高等教育改革の名称である⁽¹⁾。このプロセスは、学位構造、単位制度、カリキュラムの共通化・標準化を図り、学生の域内移動を容易にして大学間の競争を促し、ヨーロッパの大学の国際競争力を高めることを主眼としている。現在は、核となった西欧に加え、中東欧、そしてロシアや中央アジアのカザフスタンまでも含む47か国（高等教育機関4,000以上、学生数約3,700万人）に拡大し、現在、当初目標の2010年を超えて第2サイクル（2011-2020）に入って活動が行われている。タイヒラー（2006）は、このプロセスの特徴を、各国の高等教育の多様性を保ちながら構造的な収斂を進めるという意味で「収斂と多様性」、そしてそれを可能にするために

必要な方策を「互換性（compatibility）と比較可能性（comparability）」と表現している。

中東欧及び中央アジア諸国は47か国中23か国とほぼ半分を占め、内訳は旧共産圏が6か国（参加年順に、スロバキア、チェコ、ハンガリー、ポーランド、ブルガリア、ルーマニア）、旧ソ連が10か国（エストニア、ラトビア、リトアニア、ロシア、アゼルバイジャン、アルメニア、ウクライナ、ジョージア、モルドバ、カザフスタン）、旧ユーゴスラビアが6か国（スロベニア、クロアチア、セルビア、マケドニア、モンテネグロ、ボスニア・ヘルツェゴビナ）、そしてアルバニアである。参加時期としては、1999年に10か国、2001年に1か国、2003年に6か国、2005年に5か国、2010年に1か国である⁽²⁾。一方、中東欧の欧州連合（European Union: EU）加盟を見てみると、2004年に8か国、2007年2か国、2013年1か国の計11か国であり、以上をまとめると表1のようになる。

表 1：中東欧諸国のボローニャ・プロセス参加年と EU加盟年

		ボローニャ・プロセス参加年	EU加盟年
旧共産圏	スロバキア	1999年	2004年
	チェコ	1999年	2004年
	ハンガリー	1999年	2004年
	ポーランド	1999年	2004年
	ブルガリア	1999年	2007年
旧ソ連	ルーマニア	1999年	2004年
	エストニア	1999年	2004年
	ラトビア	1999年	2004年
旧ユーゴスラビア	リトアニア	1999年	2004年
	スロベニア	1999年	2004年
	クロアチア	2001年	2013年
	セルビア	2003年	加盟候補国
	マケドニア	2003年	加盟候補国
	モンテネグロ	2003年	加盟候補国
アルバニア	ボスニア・ヘルツェゴビナ	2003年	未加盟
		2003年	未加盟(2009年申請済)

このプロセスは、あくまでも政府間の協調プロセスであり、EUや欧州委員会（European Commission: EC）の枠外で実施され、EUの教育政策合意による縛りを受けない⁽³⁾。しかし、近年はEU/ECの関与・介入が強まってきており、ボローニャ・プロセスは、少なくとも汎ヨーロッパとして、またそれ以上に恐らくヨーロッパが主導するグローバル・プロセスと言える（Zgaga, 2015）。ボローニャ・プロセス参加は、中東欧にとってEU加盟に向けての踏み石であったという位置づけもされている（Kozma et al., 2014）。

ボローニャ・プロセスは現在、アジア（東アジア、アセアンなど）や中南米、アフリカ、アメリカ、オーストラリアなど世界の各地域・国で高等教育の地域化・調和化のモデルとなっており、影響力は極めて大きい。アメリカについては、その圧倒的な優位性を誇る高等教育に対抗することが、ボローニャ・プロセス開始の大きな要因の1つであったが、逆輸入の形で、アメリカがボローニャ・プロセスから学生流動性向上の方策（全国資格枠組み、単位移動を容易にするためのヨーロッパ単位互換蓄積制度（ECTS）、学習成果を可視化するTuningなど）などを学ぼうとしていることは興味深い。一方では批判もあり、Figueroa（2010）は、ボローニャ・プロセスには、アングロサクソンの発想の押しつけ、

帝国主義的、新植民主義的要素があるとの指摘をしている。

ボローニャ・プロセスの履行状況については、参加国持ち回りで2001年のプラハ会議から数年毎に教育担当大臣会議を開いてモニターしてきており、2003年のベルリン会議、2005年のベルゲン会議、2007年のロンドン会議、2009年のルーベン会議、2012年のブカレスト会議、そして直近の2015年イェレバン会議と続けられている。2001年のプラハ会議で設置されたボローニャ・フォローアップ・グループ（BFUG）が各国の履行状況をまとめてきており、イェレバン会議に提出された最新の履行状況報告書（European Commission/EACEA/Eurydice, 2015）を見ると、西欧、中東欧、中央アジア別に明確な履行の違いがあるわけではないが、項目ごとでは、2サイクルの学位構造やECTSの導入では特に差がない。ただ、全国資格枠組みやDiploma Supplement（学位証書添付資料）では中東欧・中央アジアは西欧に遅れを取っている。ボローニャ・プロセスにおいては学生も重要なステークホルダーであり、European Students' Union（ヨーロッパ学生連合）は定期的に学生視点での報告書を出している。最新の報告書では、履行進捗が各国でばらつきがあり、履行されていても表面的に過ぎず、実際に実施されていないなどの批判をしている（European Students' Union, 2015）。

西欧は、ヨーロッパ統合の流れの中でボローニャ・プロセスを進めてきたが、中東欧における旧共産圏・旧ソ連・旧ユーゴスラビアである「移行国」の多くは、冷戦終結後に自由化、民主化、市場化、ヨーロッパ回帰を進めてきた（羽場・小森田・田中, 2006）。ここから、ボローニャ・プロセスは単に高等教育改革に留まらず、旧ソ連・現ロシアの影響からの解放という政治的・文化的側面を強く持っている（Kozma, 2014）。旧ソ連のウクライナはその代表的な国であり、特に2014年以降、クリミア編入・東部ウクライナ問題においてヨーロッパとロシアの政治的綱引きの中で苦悩している。同国は、高等教育のボローニャ・プロセス改革でも困難に直面している（Kovacs, 2014；European Commission/

EACEA/Eurydice, 2015). この点, ボローニャ・プロセス参加国の中で最大の学生数を抱えるロシアがどのようにボローニャ要件を実施しようとしているのかは注目されるが, ボローニャ・フォローアップ・グループなどへの履行状況データの提供はわずかで, 会議への出席も少なく, 進展はあまり見られないようである.

小西(2009)は, 教育制度が西欧に比べて立ち後れている開発途上国が中東欧には多いため, 西欧の高等教育モデルを中東欧が受け入れることにより, 類似性・互換性を高め, 域内の流動性を高めるという側面, そして, 中東欧では, 冷戦後高等教育の供給が需要の伸びに追いつけなかったため, 他国の教育プログラムを利用するという動きが増えたという側面が, 中東欧諸国のボローニャ・プロセス参加の背景にあると指摘している. 中東欧の旧共産圏, 体制移行国といっても決して一括りにはできない地域であり, 冷戦時にはイデオロギーの下隠れていた多様性が冷戦後は一気に顕実化し, 言語, 宗教, 人口, 経済規模, 民族において実に多様である(Zgaga, 2015).

本稿は, 中東欧におけるボローニャ・プロセスの進展状況と課題に関する先行研究のレビューを行い, 経験の整理とボローニャ・プロセスの意味・意義について検討を行う.

2 先行研究

2.1 全般の動向

ボローニャ・プロセスに関する先行研究(調査報告書を含む)は, 英文・邦文に限れば, ボローニャ・プロセスの原則・全般的動向, 参加国のボローニャ目標達成度という技術的側面(European Commission/EACEA/Eurydice, 2015; European University Association, 2010など), ボローニャ・プロセスの光の部分に焦点を当てたもの, 西欧・アジア・中南米などにおける影響についての文献は多く見られるが, 西欧と異なる背景を持つ中東欧におけるボローニャ・プロセスの受容に際しての葛藤や苦悩に関する文献は非常に少ない. 邦文では,

ボローニャ・プロセスそのものの経緯や背景, 過去の展開については, 西欧を中心に多く発表されているが(大場, 2008; 木戸, 2005; 2008, 舘, 2010; 吉川, 2003など), 中東欧については, チェコに関して石倉(2010), スロバキアについて石井・湊・中澤(2007), ウクライナについてトカチェンコ(2012)などが挙げられる. 英文でも限られており, Kozma, et al.(2014)が中東欧をカバーした初めての本格的な研究である. 国別では, Shaw(2013)とShaw, Chapman, and Rumyantseva(2013)がウクライナを, Zgaga(2015)が旧ユーゴスラビア諸国を分析の対象としたものがある. ここでは, 旧共産圏のチェコ, スロバキア, 旧ソ連のウクライナ, そして, 旧ユーゴスラビアのスロベニアの4か国について国別の動向を簡単に整理する.

2.2 チェコ

まず, 石倉(2010)は, チェコスロバキアが, その社会主義が1989年の市民革命によって崩壊した後, 1993年にチェコとスロバキアに分離し, 新生チェコがヨーロッパ化, 資本主義化を志向した高等教育改革を分析している. チェコは, ドイツ, オランダ, オーストラリア, アメリカなどの高等教育制度を参考とし, 様々な国際支援を得て改革を行ってきた. 国際支援には欧州委員会が1987年に始めたエラスムス計画も含まれ, 学生移動を容易にするためのECTSを導入している. チェコは, 独立後, 1999年のボローニャ宣言に29カ国の1つとして調印し, ボローニャ・プロセスの2サイクル型の学位構造を導入するため, 2001年高等教育法を改正し, それまでの600年以上の伝統を持つ独自の学位構造に手を入れ, 3年の学士課程をもつ私立大学を新たに設置した. 現在は新たな学位構造の社会での認知度拡大に力を入れている.

Stastna and Walterova(2014)は, ボローニャ・プロセスは同国の高等教育改革の「触媒」(p.99)であると表現し, ボローニャ宣言2年後の2001年にチェコの首都プラハで, 36カ国参加の下, 第1回のボローニャ・プロセスのフォローアップ会議を開催

したことは、同国のコミットメントの表れとしている。2004年にはEU加盟を果たしている。

2.3 スロバキア

次に、石井・湊・中澤（2007）は、ボローニャ・プロセスの下での改革のうち教員養成課程改革に焦点を当て、西欧のベルギー、北欧のスウェーデンとともに東欧の例としてスロバキアを取り上げている。上述したように、1989年社会主義体制の崩壊を迎えたチェコスロバキアは1993年、政治経済的分離の気運とナショナリズムの高まりを受けてチェコとスロバキアに分裂したが、当時スロバキアでは右派が政権を担い、EU加盟申請をしつつも親露的傾向を持つというバランスを取っていた。その後1999年に成立したリベラル系の政権は親EU路線を取り、EU加盟の意思を明確にし、同年のボローニャ宣言に上記のチェコ同様署名している。これにより、EU加盟交渉とボローニャ・プロセスが併行することになり、2002年にボローニャ宣言の原理を含む高等教育法が制定され、2004年にはEUに正式に加盟した。ボローニャ・プロセス実施のための法制化及び組織化により、質保証、学位構造（3サイクル⁽⁴⁾化）、ECTSなどの導入を着実に進めてきたが、これが、同国では政権交代とEU加盟交渉と同時並行で行われたことが円滑に進んだ要因とされている。EU加盟交渉にはEUとの密接な協議が必要とされたため、同国のボローニャ・プロセス実施にECが介入する程度が高まる結果となった。Laszlo（2014）は、同国に学位の二重構造が存在しなかったことがボローニャ・プロセス進展に功を奏したと指摘している。

2.4 ウクライナ

ウクライナについては、トカチェンコ（2012）はボローニャ・プロセスによる改革のうち学位構造の変革について、Shaw（2013）及びShaw, Chapman, and Rumyantseva（2013）はウクライナにおけるボローニャ・プロセスという名の高等教育改革の問題点を指摘している。

ウクライナは2005年にボローニャ宣言に署名し

て、ウクライナ高等教育のヨーロッパ化を目指したが、トカチェンコ（2012）は、その動機を、同国の卒業証明書に国際的通用性をもたせること、同国の教育の効果と質を高めること、世界の労働市場で同国の教育機関と卒業生の競争力を高めること、を挙げている。ボローニャ・プロセス以前、同国の独立後の1991年に制定された教育法は段階的な高等教育制度導入を可能にし、従来の一般的な卒業資格であった「スペツィアリスト」（学習期間約5年）に、「バカラブル」（学習期間4年以下）及び「マギステル」（学習期間1～1.5年）が追加された。それまで同国には「学位」という理念・概念がなかったものの、同法では、欧米から借用した2段階制度（「バカラブル」・「マギステル」）を「学位」とし、「スペツィアリスト」は学位ではないと定めた。そして、2005年のボローニャ・プロセス参加後は、学位ではなく卒業資格である「スペツィアリスト」はボローニャ基準に合わないため廃止する必要があったが、まだ廃止はされていない。ボローニャ・プロセスのために段階的高等教育制度を導入し、その後、度重なる変更を経た結果、高等教育制度は複雑化し、現在は「バカラブル」、「スペツィアリスト」、2種類の「マギステル」に移行しつつある。トカチェンコ（2012）は欧米と異なる高等教育の伝統を持つウクライナに欧米型の段階的の制度を、概念整理（例えば、「学位」と「卒業資格」）や比較検討を十分にせぬまま拙速に導入したため混乱が起きていると指摘している。そして、この混乱は、ボローニャ・プロセスに基づく新たな高等教育制度の理解不足を引き起こし、学生の就職に大きな影響が生じている。

一方、Shaw（2013）及びShaw, Chapman, and Rumyantseva（2013）は、ソ連の影響を強く受けたウクライナの高等教育とは異なる理念を持つボローニャ・プロセスを導入して行った改革が、実際では政策面の失敗と相まって不適合を起こしているとする。ボローニャ改革の名の下に、論文発表数設定など教員に不要な圧力を与え、報酬を低く抑え、大学の自治を弱めてきたとする。しかし、Shchepetylnykova（2015）によれば、2014年冒頭

の政権交代の結果、新たな高等教育法が制定され、それまで停滞していたボローニャ・プロセス推進のための枠組み設定を定めた。それらは3サイクルの学位構造、ECTS（それまでの1単位当たりの学習時間36時間をECTS単位基準の30時間に変更するなど）、資格枠組み、学生移動制度の導入である。Kovacs（2014）は、博士レベルについては、以前ソ連時代の影響が強く、学士・修士レベルに比べ、改革は遅いとしている。しかしながら、最近はクリミア半島や東部ウクライナを巡るロシアとの緊張関係からボローニャ・プロセスに関する動きは止まったままである。

2.5 スロベニア

Orosz（2014）は、スロベニアがボローニャ・プロセスに基づく高等教育改革を推進した背景として、1990年代のユーゴスラビアの激しい紛争の末独立を果たした後直面した、経済改革、グローバル化、ヨーロッパ統合の大きな3つの波を挙げている。他の旧ユーゴスラビア諸国に先駆けて1999年のボローニャ宣言に署名した29カ国の1つであり、法制化、組織化が積極的に行われた。スロベニアは、ユーゴスラビアの中で地政学的に一番安全な位置にあったために紛争の影響を最小化できたことが国際枠組みへの早期参加を可能にした（羽場・小森田・田中、2006）。

同国の伝統的な学位構造では、学士は4-5年の学習期間を要する理論中心のもので、労働市場や経済状況とのリンクは弱く、また、修士は博士の前提ではなく、学士と博士の中間に位置するやや曖昧なものであった。ボローニャ学位構造への変革は、教員の抵抗に遭い時間を要したものの、試行錯誤を経て、全体的な導入に漕ぎ着けた。学生移動を容易にするECTSと学位補足については、同国が小国であるため導入が特に重要とされた。

Zgaga（2015）はスロベニアを含む南東欧（西バルカン）の高等教育改革の流れを3期に分けて分析している。この地域はドイツ・フランス・ソビエトの高等教育モデルの影響、社会主義から資本主義への移行、ヨーロッパ化など大きなうねりを何層にも

受けて移行を経験してきているが、その影響の受け方、移行状況は一括りにできるものではなく、各国それぞれ多様であると指摘している。

3 中東欧移行国におけるボローニャ・プロセスの意味・意義

Horner（2014）は、東欧におけるボローニャ・プロセスは、ボローニャ・プロセスが始まった西欧とは、以下のように異なる様相を見せていると指摘する。まず、第一に、西欧では、ヨーロッパ高等教育圏の構築は、構造的な標準化過程を通じて参加国の高等教育システムを調整することを意図しているが、すべての旧共産主義社会においては他の動機が存在し、それは、ボローニャ・プロセスが旧システムからの訣別としての包括的な政治変容の一部であるとする。国の地政学的状況で異なるとしても、ボローニャ・プロセスとは「後追いのヨーロッパ化」である。東欧における政治変動は多くの場合、国民国家の回復あるいは再生（例としてウクライナ）に関係しており、ソ連を離脱して独立を（再度）得た旧ソ連構成国に関してはそのとおりであるが、また、これは、ソビエトの影響から解放され主権を取り戻した中東欧のEU新加盟国にも概ね当てはまる。

第二に、EUそしてボローニャ・プロセスなどの新たな超国家連帯のために国としての独立性を失うことに懸念も持っている国が中東欧には多いことである。19世紀以来国のアイデンティティ形成に強く貢献してきたヨーロッパ各国内の大学と、国を超えるボローニャ・プロセスの間にはこの矛盾が存在する。これは、中東欧諸国の中には、国内のマイノリティ及び少数言語が特別な役割を果たす国があるが、ボローニャ・プロセスは国のアクレディテーションを必要とするため、マイノリティは主流の大学システムへの依存を強めることになるからである。

一方では、中東欧のボローニャ・プロセス経験には、西欧と類似する点も見られる。Horner（2014）は、まず、全体の枠組みと各国の調和の関係を指摘する。ボローニャ・プロセスの国際的枠

組みの中では、個別の国の状況や高等教育の発展段階に応じ国ごとに異なる目的を設定することは可能である。加盟国の中にはボローニャ・プロセスに保護された形で（あるいは、ボローニャ・プロセスの名の下に）高等教育改革計画を実施しているところもある。謂わば、ボローニャ・プロセスは教育政策における国の目標を実現するために使われていると言える。

Kozma (2014) は、中東欧におけるボローニャ・プロセスを、異なる利益がぶつかり合う政治的なゲームと捉え、「漂流 (drifting)」という表現をしている。例えば、ボローニャ・プロセスの名の下に、旧ユーゴスラビアでは学部の自治を制限する試みがあり、スロバキアやハンガリーでは高等教育の大衆化を制約する動き、セルビアやハンガリーでは教育政策の政治的正統性を強調する動き、スロベニア、スロバキア、ウクライナ、クロアチア、セルビア、ハンガリー、ルーマニアでは高等教育機関の管理を強化する動きが見られた。特に、セルビアとウクライナはボローニャ・プロセスを国の再建努力の中で政府の権限を強化することに活用する一方、スロバキアやハンガリーは、より国際色を持たせ国の再建色が弱い方向に進んだ。

この特徴は西欧にも類似の状況が観察できる。ボローニャ・プロセスは、当時のフランス国民教育・研究・技術大臣であったクロード・アレグルが主導し、國務院審議官のジャック・アタリが構想した改革案に基づくソルボンヌ宣言にその起源を持つ。アレグルは、フランスの学界から強い反対を受けた国内の高等教育改革プロジェクトを、幾つかのヨーロッパ諸国の共同プロジェクトであると宣言して得た外圧により推進しようとしたのである（小畑，2008）。この「小さなトリック」(Tomusk, 2014, 55) で始まった取組みには、当初、ヨーロッパの核となる4か国（仏，伊，独，英）が参加したが、EU内外の多くの国が参加することとなり、自ずと勢いを増していったのである。ボローニャ・プロセスにEU外の国を含めたことにより、EUは加盟国の教育セクター調和化の制約を外し、より一層EU域外の教育政策、特に高等教育政策に影響を及ぼすた

めの梃を得たのである。

Kozma et al. (2014) は、中東欧と西欧に共通する負の側面として、第一に、ヨーロッパ高等教育圏改革の主要目標として推進されてきた、学生（及び教員）の移動を劇的に改善することに失敗したということ挙げている。ドイツと同様、中東欧ボローニャ参加国における学生移動は、資金不足のみならず、逆説的に、3サイクル学位システムというモジュール構造が明らかにしたカリキュラムの違いにより、大多数の学生にとってより難しくなっている。外国の学習内容の実質的認定が、促進されるより阻害されているからとする。

第二に、改革過程における自分たちの役割の低下に不満を抱く大学教員が改革に抵抗していることを指摘する。彼らの中には、大学教員は改革されたカリキュラムを教える単なる実行部隊に成り下がったと考えており、中東欧でもよく見られるドイツ起源の「フンボルト」伝統の中の大学の伝統的な特徴は、ボローニャ・プロセスで失われたと考える研究者が多い（タイヒラー，2006）。

第三は、改革の経済面を挙げている。特に伝統的な大学システムにおいては、3年のボローニャ学士号は改革者が期待するような社会的認知をまた得ていないとする。実際、そのような国では、ボローニャ学士号がその卒業生が労働市場で競争できることを未だ示し得ていない。これは、ドイツのように、伝統的に「職業」（単純な「仕事」に対する意味で）という構造的な概念を持つ国に該当する。このような国では、修了証が職業資格に直結するものとして位置づけられており、「就業力 (employability)」が工場などでの具体的作業を行うために新規被雇用者がまず職務上で訓練を受けることを意味するアングロサクソンの国々とは異なる。したがって、ドイツにおけるボローニャ・プロセスの実施においては、複雑であるが測定可能なスキルを土台とするアングロサクソンの行動主義という独特の学術文化が、ドイツの試験に関する法制の影響を受けた学術文化と衝突を起しているのである。

以上のように、中東欧と西欧の間で類似点と相違

点が存在するが、ボローニャ・プロセスが中東欧で直面する問題は、技術的・組織的な面に主に出てくるのではなく、中東欧諸国における(教育)文化や(教育)政治力学の複雑な相互作用の中に出てくるのではないかと考えられる。ボローニャ・プロセスに参加することによって中東欧は果たして望んだ通りの結果を得たのか、または、予想に反する結果に直面しているのか。真の受益者の視点から再考することが必要である。

注

- (1) ボローニャ・プロセス開始に至る過程については、タイヒラー(2006)や小畑(2008)が詳しい。
- (2) 1999年:エストニア, ラトビア, リトアニア, スロバキア, チェコ, ハンガリー, ブルガリア, ポーランド, ルーマニア, スロベニア, 2001年:クロアチア, 2003年:ロシア, セルビア, ボスニア・ヘルツェゴビナ, マケドニア, モンテネグロ, アルバニア, 2005年:アゼルバイジャン, アルメニア, ウクライナ, ジョージア, モルドバ, 2010年:カザフスタン。
- (3) これに対し, 1987年に始まったエラスムス計画は, ECのプログラムである。中東欧諸国の多くは, ボローニャ・プロセス参加以前に同計画に参加し, ECTS導入を行ってきている。また, 1990年にはECの中東欧の高等教育への協力事業であるTEMPUSが始まっている。
- (4) 博士レベルを含めた場合。

文献

石井バークマン麻子・湊七雄・中澤達哉(2007)「EU諸国のボローニャ・プロセスと複合文化社会における教員養成課程改革(1)」『福井大学教育地域科学部紀要IV(教育科学)』63:1-34。

- 石倉瑞恵(2010)「チェコ高等教育の国際化1949-2009留学生受け入れの軌跡から」『名古屋女子大学紀要』56(人・社):165-177。
- 大場淳(2008)「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』39:33-54。
- 木戸裕(2005)「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』(2005年11月号), 74-98。
- 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にして—」『レファレンス』(2008年8月号) 5-27。
- 小西幸男(2009)「EU高等教育政策におけるインセンティブ」『言語と文化』甲南大学国際言語文化センター13:139-150。
- 小畑理香(2008)「戦後ヨーロッパにおける高等教育政策の展開」『パブリック・ヒストリー』大阪大学, 12:62-77。
- 館昭(2010)「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』10:161-180。
- タイヒラー・ウルリッヒ(2006)「第3章「ヨーロッパ高等教育圏」の構築に向けて—収斂と多様性」『ヨーロッパの高等教育改革』玉川大学出版部, 65-93。
- トカチェンコ・スヴィトラナ(2012)「ボローニャ・プロセスによるウクライナ高等教育制度の改革—2段階教育制度の導入過程に焦点を当てて—」『筑波大学教育制度研究紀要』7:41-50。
- 羽場久美子・小森田秋夫・田中素香編著(2006)『ヨーロッパの東方拡大』岩波書店。
- 吉川裕美子(2003)「ヨーロッパ統合と高等教育政策—エラスムス・プログラムからボローニャ・プロセスへ—」『学位研究』17:69-90。
- European Commission/EACEA/Eurydice(2015). *The*

European higher education area in 2015: Bologna Process implementation report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

- European Students'Union (2015). Bologna with student eyes 2015: Time to meet the expectations from 1999. Brussels: European Students'Union.
- Figueroa, F.E. (2010). The Bologna Process as a hegemonic tool of Normative Power Europe (NPE): The case of Chilean and Mexican higher education, *Globalisation, Societies and Education*, 8(2):247-256.
- Horner, W. (2014). Introduction. In Kozma, T., Rebay, M., Ohidy, A., and Szolar, E. (Eds.). *The Bologna Process in Central and Eastern Europe*. Springer. 7-12.
- Kovacs, K. (2014). The Bologna Process in the Ukraine. In Kozma, T., Rebay, M., Ohidy, A., and Szolar, E. (Eds.). *The Bologna Process in Central and Eastern Europe*. Springer. 321-353.
- Kozma, T. (2014). The Bologna Process in Central and Eastern Europe: A comparative view. In Kozma, T., Rebay, M., Ohidy, A., and Szolar, E. (Eds.). *The Bologna Process in Central and Eastern Europe*. Springer. 13-32.
- Laszlo, B. (2014). The implementation of the Bologna reform policies in Slovakia. In Kozma, T., Rebay, M., Ohidy, A., and Szolar, E. (Eds.). *The Bologna Process in Central and Eastern Europe*. Springer. 257-283.
- Orosz, A. (2014). The Bologna Process in Slovenia. In Kozma, T., Rebay, M., Ohidy, A., and Szolar, E. (Eds.). *The Bologna Process in Central and Eastern Europe*. Springer. 285-319.
- Shaw, M.A. (2013). Flawed implementation or inconsistent logics?: Lessons from higher education reform in Ukraine. *European Education*, 45(1):7-24.
- Shaw, M.A., Chapman, D.W., and Romyantseva, N.L. (2013). Organizational culture in the adoption of the Bologna Process: A study of academic staff at a Ukrainian university. *Studies in Higher Education*, 38(7):989-1003.
- Shchepetylnykova, I. (2015). Higher education reform – on the slow road to Bologna Process. University World News Global Edition Issue 379 (August 28, 2015).
- Stastna, V. and Walterova, E. (2014). The Bologna Process in the Czech Republic. In Kozma, T., Rebay, M., Ohidy, A., and Szolar, E. (Eds.). *The Bologna Process in Central and Eastern Europe*. Springer. 83-114.
- Sursock, A. and Smidt, H. (2010). Trends 2010: A decade of change in European higher education. Brussels: European University Association.
- Tomusk, V. (2014). European higher education considering Gellner, Malinowski and Wittgenstein. In Kozma, T., Rebay, M., Ohidy, A., and Szolar, E. (Eds.). *The Bologna Process in Central and Eastern Europe*. Springer. 33-62.
- Zgaga, P. (2015, forthcoming). How to gain global connectivity while retaining respect for local variations?: A reflection on higher education reforms in South-east Europe. In Zgaga, P., Teichler, U., Scheetze, H., and Wolter, A. (Eds.) *Higher education reform: Looking back - looking forward*. Frankfurt: Peter Lang.

The Bologna Process and higher education reform in transitional countries in Central and Eastern Europe

Takao Kamibeppu

The Bologna Process is currently in progress with 47 participating countries from Western Europe, Central and Eastern Europe, and Central Asia with an eye towards the establishment of European Higher Education Area. Following the Bologna Declaration adopted in 1999, this process aims at the standardization of degree cycle, credit system, and curriculum which will foster student mobility and inter-university competition, which then would lead to the competitiveness of European universities. Western Europe promoted the Bologna Process within the context of European integration. However, most transitional countries in Central and Eastern Europe (former communist bloc countries, former USSR countries, and former Yugoslavian countries) pursued freedom, democracy and market mechanisms, and re-Europeanization after the end of Cold War. In this sense, these transitional countries treat the Bologna Process as an important avenue for the release from Soviet and Russian influences on their higher education. This article is an attempt to understand the meanings and significance of the political and cultural aspects of the Bologna Process in these transitional countries, based on the literature review on the Bologna implementation.

Keywords : The Bologna Process, higher education reform, Central and Eastern Europe, transitional countries

DOI : 10.15096 / UrbanManagement.0806