

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

小畑理香

はじめに

本稿は、戦後ヨーロッパにおける高等教育政策を対象とした協力の展開を概観し、それを、政府間協力と超国家的統合のあいだで揺れ動く、試行錯誤と葛藤の歴史として読み解こうとするものである。

第二次大戦後のヨーロッパ統合の進展にもかかわらず、高等教育を含む教育セクターは、国民国家の発展と不可分に結びつく歴史から、基本的に国家の責任下に置かれてきた。教育政策に関する権限委譲に対する国家の抵抗はきわめて大きく、欧州経済共同体（EEC）を設立したローマ条約には、教育に関する規定は設けられなかった。しかし、その一方で、ヨーロッパ・アイデンティティの醸成やグローバル化した世界における高度人材の育成といった文化的・経済的要請は、とりわけ高等教育を対象としてヨーロッパ・レベルの協力を促進してきた。その結果として、戦後ヨーロッパにおいては、EC / EU、欧州審議会、あるいはそれらの枠外での政府間協力など、さまざまな形で、高等教育に関する協力が試みられた。こうした歴史は、国家から超国家レベルへの主権委譲や共同体の権限拡大へと向かう単線的な物語として叙述できるものではない。

本稿の目的は、以下の2点である。すなわち、第一の目的は、戦後ヨーロッパにおける高等教育政策をめぐる協力の展開を概観し、整理することである。その際、考察の対象は、EC / EUを舞台とした狭義のヨーロッパ統合にかぎられない。EC / EUの制度発展のみに還元できない広義のヨーロッパ統合は、近年、遠藤乾らが提唱する「EU-NATO-CE体制」という概念によって、その重要性があらためて強調されている。これは、政治・経済、軍事・安全保障、規範・イメージの三面に跨って成立する複合的な国際体制を包括的にとらえようとするものであり、高等教育政策のみを対象とした本稿の射程を大きく越える⁽¹⁾。しかし、EC / EUの枠組みだけでは十分に把握できない広義のヨーロッパ統合の重要性という点では、本稿も関心を同じくしている。

(1) 遠藤乾編『ヨーロッパ統合史』（名古屋大学出版会、2008年）、1-10頁。

第二の目的は、近年の新たな展開として、1990年代末に開始したボローニャ・プロセスを考察し、戦後ヨーロッパの高等教育政策をめぐる協力の歴史の中に、それを位置づけることである。ボローニャ・プロセスは、ヨーロッパ諸国の高等教育システムの比較可能性を高め、2010年を目途に「欧州高等教育圏 (European Higher Education Area: EHEA)」を創設することを目指す政府間協調プロセスであり、EUの枠外で実施されている。一方で、ボローニャ・プロセスは、エラスムス計画に代表されるEUにおける既存の取組みを基礎としており、とりわけ2001年以降は、欧州委員会が同プロセスのフォローアップ組織の正式メンバーとなるなど、EUとの緊密な結びつきが生まれている。したがって、ボローニャ・プロセスは、EU枠外における政府間協力でありながら、EUやその超国家的執行機関である欧州委員会とも密接な関わりをもつという特質を有している。そこで、本稿では、先立つ文脈の中にボローニャ・プロセスを位置づけ、政府間協力と超国家的統合のあいだの葛藤という観点から、同プロセスの意義を検討する。

以上の考察によって、本稿は、高等教育政策をめぐるヨーロッパ・レベルでの協力が、狭義のヨーロッパ統合へと向かう目的論的な流れで進展してきたのではなく、政府間協力と超国家的統合の葛藤の中で、試行錯誤を経て形作られてきたことを明らかにする。その上で、ボローニャ・プロセスの考察によって、政府間主義的なイニシアティブが、従来のEUの枠組みにおいては実現困難であった新たなダイナミズムをもたらし、さらに共同体の要素をも包摂するにいたっているとの評価を行いたい。

なお、本稿では、まず第1節において、ヨーロッパ・レベルでの高等教育政策をめぐる協力の歴史に関する先行研究を概観したあと、第2節ではボローニャ・プロセス以前の歴史的展開を、そして第3節ではボローニャ・プロセスをそれぞれ考察する。

1 先行研究

本節では、ヨーロッパにおける高等教育政策を対象とした協力の歴史を論じた先行研究を、とりわけその時期区分に注目しながら概観する。

高等教育政策に関するヨーロッパ・レベルでの協力の歴史をアツクった研究は数多く存在するが、その時期区分に関しては、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・プロセス以前の歴史的展開について、多くの先行研究が画期と見なしているのは、次の2つの出来事である。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調印(1992年)である。論者によって若干の相違は存在するが、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つの時期からなる区分を見出すこと

ができる。⁽²⁾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）を画期とする⁽³⁾ことも可能であろう。

これらは、いずれも EC / EU における出来事を画期としているが、それには2つの理由があるだろう。1つには、すべての先行研究に当てはまるわけではないが、ペパンによる研究に顕著に見られるように、多くの研究の関心が、EC / EU の枠組みにおける高等教育政策の発展を描きだすことに向けられてきたという事情がある⁽⁴⁾。そして、もう1つの理由は、ボローニャ・プロセス以前には、ヨーロッパにおける高等教育を対象とした協力に変化をもたらしてきたのは、主に EC / EU の枠組みだったからである。

しかし、EU の枠外における政府間協力としてボローニャ・プロセスが始まったことは、こうした研究視座に再検討を求めるものである。すなわち、これによって既存の時期区分を見直す必要はないが、高等教育政策に関するヨーロッパ・レベルでの協力の歴史を描くにあたって、狭義のヨーロッパ統合へと向かう目的論的叙述をとることは、もはや適切とは言えない。というのも、ボローニャ・プロセスによって、ヨーロッパ・レベルでの高等教育政策をめぐる協力は、必ずしも狭義のヨーロッパ統合の枠組みにおいて発展するとはかぎらないことが明白となり、そこでの EU の位置づけが相対化されたからである。その意味で、ボローニャ・プロセスを、EU に限定されない独創的かつ可変翼的なヨーロッパ・ガヴァナンス形成の事例として論じたラヴィネの研究は、示唆的である⁽⁵⁾。本稿は、そうした観点から、高等教育政策に関するヨーロッパ・レベルでの協力の歴史的展開がもつ複雑さと不確実性をとらえなおし、それを政府間協力と超国家的統合のあいだの葛藤と試行錯誤の歴史として叙述しようとするものである。

なお、本稿は、時期区分に関しては、前述した先行研究に倣い、1950年代～70年代初頭（第1期）、1970年代初頭～80年代半ば（第2期）、1980年代半ば～90年代初頭（第3期）、1990年代初頭～1998年（第4期）という4つの時期に分けることとする。ただし、このような時期区分を用いながらも、先に述べた観点からの叙述を試みる。

(2) このような時期区分を用いる先行研究として、Ravinet, Pauline, « La construction européenne et l'enseignement supérieur », dans Renaud Dehousse (dir.), *Politiques européennes*, Paris, 2009 および 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 を挙げることができる。なお、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 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。

(3) こうした時期区分を用いているものとして、Field, John, *European Dimension: Education, Training and European Union*, London, 1998 および吉川裕美子「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）などがある。

(4) Pépin, op.cit..

(5) Ravinet, « La construction européenne », p.367.

2 ボローニャ・プロセス以前の歴史的展開

本節では、前節で提示した時期区分にもとづき、戦後ヨーロッパにおける高等教育政策を対象とした協力の展開を概観する。なお、ボローニャ・プロセスについては、次節で検討するため、ここでは、同プロセスが開始する1998年までをあくまであつかうこととする。

(1) 第1期（1950年代～70年代初頭）

第1期は、1950年代から70年代初頭までの時期であり、超国家レベルでの高等教育政策の萌芽と挫折、それに代わる政府間協力の進展によって特徴づけられる。1950年代は、ヨーロッパ統合が飛躍的に進展した時代であった。そのような状況下で、高等教育に関する最初の提案がなされたのは、欧州石炭鉄鋼共同体（ECSC）6カ国の外相によって1955年に開催されたメッシーナ会議においてであった。この場で、西ドイツのヴァルター・ハルシュタインは、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、これは、とりわけフランスによる強い反対に遭い、原子力に関する共同研究と人材育成のための機関を設立する計画へと変更された。そのため、1957年に調印された2つのローマ条約のうち、EEC設立条約には、職業訓練に関する規定（第128条）が設けられたものの、教育政策には一切言及されることがなかった。一方、欧州原子力共同体（Euratom）設立条約には、原子力研究に携わる「大学レベルの機関」の設立が謳われた（第9条）⁽⁶⁾。

ローマ条約調印後、ハルシュタインや第2代Euratom委員長エティエンヌ・イルシュらは、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⁽⁷⁾。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・ゴール率いるフランスの抵抗の結果、1961年のボン首脳会議において、ヨーロッパ大学のプロジェクトは、政府間主義的に遂行されることとなった⁽⁸⁾。同計画は、1969年のハーグ首脳会議において再確認され、人文科学を中心とする欧州大学院（European University Institute）をフィレンツェに設立することが合意された。最終的に、EC加盟6カ国は1972年4月に協定に署名し、欧州大学院は、政府間主義的な枠組みのもと、大学院レベルのみを対象とする教育・研究機関として1976年に開設された⁽⁹⁾。超国家的なヨーロッパ大学創設という野心的な計画は、教育政策に対する主権に固執する国家側からの抵抗によって、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地域統合の枠組みにおいては、高等教育に関する協力が試みられたものの、具体的成果は乏しかったと言わざるを得ない。しかしながら、

(6) Corbett, *op.cit.*, Chapter 2; Ravinet, « La construction européenne », p.355.

(7) Corbett, *op.cit.*, pp.38-44.

(8) *Ibid.*, p.51.

(9) *Ibid.*, p.57 and pp.61-62. また、欧州大学院に関しては、以下も参照のこと。“A Brief History of the EUI”, <http://www.eui.eu/About/HistoryofEUI.aspx>（2014年9月16日最終閲覧）。

ヨーロッパ諸国は、政府間主義的な枠組みの中で協力を模索していく。その最初期の試みは、西欧同盟（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なされた。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、高等教育をめぐる協力の主たる場合は、欧州審議会となる。⁽¹⁰⁾ 欧州審議会は、主として高等教育に関する資格の相互承認をめぐる協力を発展させ、1950年代には一連の国際協定の採択という成果を生むことになった。

(2) 第2期（1970年代初頭～80年代半ば）

しかし、1970年代に入ると、高等教育政策に関する協力は、ECへと軸足を移していく。本稿の時期区分では、便宜上、1970年代初頭から80年代半ばを第2期としているが、実際には、こうした動きは60年代にはすでに胎動していた。それは、超国家的志向をもつEECが高等教育分野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。同国の態度の変化の背景にあるのは、1960年代末に生じた大学紛争である。1968年の五月革命後、国民教育相を務めたエドガー・フォールは、抜本的な大学改革に取り組むことを強いられ、伝統的な学部（*faculté*）を解体してUER（*unité d'enseignement et de recherche*、教育研究単位）を新設し、大学自治を拡大する改革を行った。⁽¹¹⁾ このように国内の改革圧力にさらされる中、フォールと後任のオリヴィエ・ギシャールは、国内問題の解決のためにヨーロッパを利用することを構想する。この時、ギシャールは、高等教育に関する協力の中心をなしていた欧州審議会におけるイニシアティブの欠如に失望し、ECに目を向けはじめたのである。⁽¹²⁾

こうした流れを受けて、1971年11月、EC加盟国の教育大臣は、共同体の枠組みの中で初めて会合を開催し、教育分野における協力の必要性を謳う決議を採択した。⁽¹³⁾ ここから、ECにおける高等教育政策の模索が本格化していく。このような動きにすばやく応えたのは、当時の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・スピネッリであった。彼の提案にもとづき、1972年7月、EC委員会は、ベルギー出身の社会学者アンリ・ジャンヌに対し、ECの教育政策のための提案を行うよう依頼した。⁽¹⁴⁾ ジャンヌは、各国の教育関係者や専門家に対する聞き取りを行い、翌年に報告書を提出したが、加盟国の教育政策の漸進的調和を結論づけたため反発を招き、EC委員会内部からも非現実的であると判断された。⁽¹⁵⁾

ジャンヌ報告に対する否定的反応ののち、EC委員会は、1974年に『欧州共同体における教

(10) Corbett, *op.cit.*, pp.52-54; Ravinet, « La construction européenne », pp.354-355.

(11) EURYDICE, *Two decades of Reform in Higher Education in Europe: 1980 onwards*, Brussels, 2000, pp.314-315.

(12) Corbett, *op.cit.*, pp.54-57.

(13) *Ibid.*, pp.62-63; Pépin, *op.cit.*, p.123.

(14) Corbett, *op.cit.*, pp.71-72.

(15) *Ibid.*, pp.77-85; Ravinet, « La construction européenne », p.357. なお、1973年には、オ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・ダーレンドルフが就任した。

育』と題したコミュニケーションを公表した。⁽¹⁶⁾ 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の中で、EC 委員会は、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、それらの調和という目標を「非現実的であるばかりか、望ましくない」として退けた。⁽¹⁷⁾ そして、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提供するため、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 名ずつと EC 委員会の代表から成る組織で、後者が議長を務めるとされた。⁽¹⁸⁾

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、こうした提案は、概ね受け入れられた。ここで採択された決議においても、各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明確に却下され、高等教育機関間の連携強化や学位と学修期間の相互承認の向上、学生や教員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とされた。⁽¹⁹⁾ EC 委員会が、教育分野における共同体の活動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。

こうして新たに設置された教育協力のためのヨーロッパ委員会の提案にもとづき、1976 年には、「ジョイント・スタディ・プログラム」と呼ばれる試験的プログラムが開始する。これは、教員および学生の流動化を促進するため、加盟国の高等教育機関間の協力を支援するプログラムであり、のちのエラスムス計画へと引き継がれた。⁽²⁰⁾

このような具体的な成果を生みながらも、1970 年代後半から 80 年代前半は、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。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くとして批判しはじめ、教育大臣会合が度々中止されたのである。⁽²¹⁾ 折しも、英首相マーガレット・サッチャーによる 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、1984 年のフォンテーヌブロー欧州理事会では、ピエトロ・アドニノを長とする委員会が設置され、「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。その報告書は、翌年のミラノ欧州理事会に

(16) "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.

(17) *Ibid.*, p.6.

(18) *Ibid.*, p.8 and p.21.

(19) 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.

(20) Ravinet, « La construction européenne », p.358; 吉川、前掲論文、74 頁。

(21) Corbett, *op.cit.*, pp.102-106; Ravinet, « La construction européenne », p.357.

提出され、高等教育分野についても提案を行っている。⁽²²⁾ さらに、1985年2月には、欧州司法裁判所（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。⁽²³⁾ ECJのこうした拡大解釈によって、ローマ条約第128条を法的根拠として、高等教育分野における活動を行う可能性が生まれたのである。

以上のように、第2期には、従来の欧州審議会における政府間協力で代わって、ECが、高等教育政策に関する協力の中心的枠組みとなっていた。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加盟国側の意図が働いていた。したがって、中心的な協力の場がECへ移ったからといって、ヨーロッパ諸国は、超国家的な共通政策の実施に同意したわけではない。1974年のEC委員会のコミュニケーションと教育大臣会合の決議に見られるように、高等教育政策の調和は却下され、加盟国とEC委員会双方が構成メンバーとなる委員会が設置された。EC委員会ではなく、EC議長国の代表がその議長を務めるという決定は、加盟国側の慎重姿勢を示している。

したがって、第2期は、加盟国とEC委員会のあいだに緊張関係を孕みながらも、ECの高等教育政策のための基盤が整備されていった時期であった。そこでは、高等教育政策がもつナショナルな性格を反映して、経済統合に見られるような指令の採択による制度的調和は退けられ、共同体方式と政府間方式の性格をあわせもつ、独自の協力のあり方が模索された。⁽²⁴⁾ こうして、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、ECの高等教育政策が確立されたのである。

(3) 第3期（1980年代半ば～90年代初頭）

1980年代半ばから90年代初頭にかけての第3期は、ECレベルにおいて、教育政策に関する数々のプログラムが実現した時期である。外国語教育に関するリンギア、中東欧諸国との教育交流に関するテンパス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。

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」といい、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、行財政面で支援を行うプログラムである。ところで、エラスムス計画の策定はスムーズになされたわけではない。加盟国の教育大臣たちは、拘束力の有無にかかわらず、ECの枠組みで何らかの決定を行うことには消極的であり、また、ドイツを中心とする国々は、さらなる予算規模の拡大を招く計画

(22) Reports from the *ad hoc* Committee, “A People’s Europe”, *Bulletin of the European Communities*, Supplement 7/85, 1985.

(23) Arrêt de la Cour du 13 février 1985, Françoise Gravier contre Ville de Liège, Affaire 293/83, Recueil de jurisprudence 1985, p. 593; Corbett, *op.cit.*, pp.123-124; Pépin, *op.cit.*, 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したことに端を発する。

(24) Pépin, *op.cit.*, p.123.

に難色を示していたからである。⁽²⁵⁾ 1986年1月のEC委員会による提案では、92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が目標に掲げられ、そのために1987-89年の期間に1億7500万エキュの予算が割りあてられた。⁽²⁶⁾ それに対して、加盟国の教育大臣が提示したのは、より控えめな額の予算であった。⁽²⁷⁾

さらに深刻な問題は、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る対立であった。前述のように、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条を法的根拠とした。⁽²⁸⁾ しかし、1986年11月の教育大臣会合において、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。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。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条のみを根拠とすることを主張した。⁽²⁹⁾ これらの国々は、高等教育政策に対する権限を完全に維持しようとしたのである。

エラスムス計画はこれらの問題をめぐって紛糾し、EC委員会は、ついに1986年末、その提案を取り下げる。⁽³⁰⁾ 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年には妥協が成立し、6月の教育閣僚理事会において、ようやく同計画は正式に採択された。⁽³¹⁾ 加盟国間で対立が見られた法的根拠については、最終的に、第128条と第235条双方にもとづくこととなった。⁽³²⁾ また、EC委員会の提案に示されていた、92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。⁽³³⁾ 加えて、エラスムス計画に割りあてられる予算は、1987-90年の期間に8500万エキュとされ、当初の提案から大きく減額された。⁽³⁴⁾

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において協力

(25) Corbett, *op. cit.*, pp.131-136.

(26) 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.

(27) Corbett, *op. cit.*, p.140.

(28) COM (85) 756 final, p.4.

(29) Corbett, *op. cit.*, pp.138-139.

(30) *Ibid.*, p.140.

(31) *Ibid.*, pp.141-144.

(32) 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.

(33) *Ibid.*, p.20.

(34) *Ibid.*, p.21.

(35) *Ibid.*, p.22.

が推進され、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、1980年代半ばには、統合気運の高まりやECJによるグラヴィエ判決など、高等教育分野におけるECの活動にとって好環境が存在したものの、その実現は困難をきわめた。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、超国家的性格をもつ野心的な共通政策ではなく、域内の学生の流動性と高等教育機関の連携を促す控えめなプログラムであった。それにもかかわらず、決定までの道のりが険しいものとなったことは、この分野におけるECの活動に対する加盟国側の抵抗がいかに大きいものであったかを物語っている。

一方で、ECJによる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、共同体レベルでの活動への強い期待の表れと見なすべきであろう。ECの高等教育政策は、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関係のもと、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。

(4) 第4期（1990年代初頭～98年）

1990年代初頭からボローニャ・プロセスが開始する98年までの第4期は、EUの創設を定めたマーストリヒト条約を画期としている。こ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（第126条）。それ以前には、教育分野における共同体の活動に関して、確固たる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った。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、EU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EU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。

1990年代のヨーロッパにおける高等教育政策を考えるにあたって、前提として押さえておかなければならないのは、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である。経済協力開発機構（OECD）が1996年に公表した報告書では、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」と定義され、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が強調された⁽³⁶⁾。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、その重要性を増大させた。

こうした潮流にすばやく反応したのが、EC委員会／欧州委員会であった。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、すでにこのような関心を反映し、ヨーロッパの経済的競争力との関わりから高等教育の重要性を論じてい

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

(37) た。しかし、このメモランダムは、高等教育分野における共同体の権限拡大を企図したものであるとして、加盟国の激しい抵抗を招いたため、⁽³⁸⁾ 具体的成果に結びつくことはなかった。

とはいえ、これ以後、EC委員会/欧州委員会は、教育を、知識基盤経済・社会の観点からとらえる傾向を強めていく。それは、ドロー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』からも明らかである。⁽³⁹⁾ 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。⁽⁴⁰⁾ 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能力にかかっている」との見解を表明した。そして、共同体レベルでの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ている。⁽⁴¹⁾ 1990年代を通じて、欧州委員会は、知識基盤経済・社会の観点から、教育をヨーロッパの経済競争力に資するものととらえ、「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。

しかしながら、知識基盤経済・社会や「知識のヨーロッパ」は、1990年代のEUにおいて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曖昧であった。先に挙げたドローール白書においては、経済成長や雇用への関心から、生涯教育や職業訓練にむしろ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する具体的かつ明白な言及は見られない。加盟国側の抵抗を招いた1991年のメモランダム以降、教育や知識基盤経済・社会一般ではなく高等教育を固有にあつか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になる。⁽⁴²⁾

ただし、この時期には、第3期に生み出された具体的成果にもとづき、継続的な取組みが行わ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。⁽⁴³⁾ このうち、ソクラテス計画には、エラスムス計画の他、学校教育に関するコメニウス計画、言語教育に関するリングア計画等が含まれ、全体として1995-99年の期間に8億5000万エキュの予算が割りあてられた。エラスムス計画には、全体予算の55パーセント以上があてられ、開始当初と比べると、その予算は大きく拡大している。⁽⁴⁴⁾ しかし、欧州委員会は、当初、10億560万エキュという予算を提案してい

(37) “Memorandum on Higher Education in the European Community”, COM (91) 349 final, 5 November 1991.

(38) Ravinet, « La construction européenne », p.361.

(39) “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.

(40) « Pour une Europe de la connaissance », Communication de la Commission, COM (97) 563 final, le 12 novembre 1997.

(41) *Ibid.*, pp.1-2.

(42) Ravinet, « La construction européenne », pp.361-362.

(43) Pépin, *op.cit.*, p.126.

(44) 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.

たことを考えると、ここでも大幅な後退が見られる。⁽⁴⁵⁾

以上のように、第4期には、マーストリヒト条約によって教育分野におけるEUの活動に法的根拠が与えられ、引き続き共同体の枠組みにおける協力が進められた。しかし、こうした動きは、EUの高等教育政策にとって、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、高等教育政策に関する共同体の権限拡大に対する加盟国側の抵抗は根強いものであった。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になった。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、90年代に入っても継続し、予算規模も拡大したが、その一方で、この時期には、高等教育をめぐる新たなイニシアティブが生まれることはなかった。

また、第4期は、知識基盤経済・社会という観点から「知識のヨーロッパ」の建設が議論にのぼるようになった時期でもあった。しかし、高等教育政策に対する権限をめぐる対立が存在するEUは、より高次のレベルの協力を実現するダイナミズムをもたらすことができなかった。ヨーロッパの高等教育政策における新たな推進力は、1990年代末、EU枠外での政府間協力という形でもたらされることになるのである。

3 画期としてのボローニャ・プロセス

前節で示したように、1970年代以降、高等教育政策に関するヨーロッパ・レベルでの協力は、EC/EUの枠組みにおいて、加盟国の活動を補完する形で進められていた。しかし、1990年代末になると、今度はEUの枠組みの外側において、新たなイニシアティブが生みだされた。すなわち、ボローニャ・プロセスである。

ボローニャ・プロセスは、1999年6月のボローニャ宣言によって開始したとされるが、直接の契機は、前年5月に開催されたソルボンヌ会合に求めることができる。⁽⁴⁶⁾ 当時、フランスの国民教育・研究・技術大臣を務めていたクロード・アレグルは、パリ大学創立800周年を祝う式典に、ドイツ、イタリア、イギリスの大臣を招いた。そこで、4人の大臣は、「ヨーロッパの高等教育システム構造の調和に関する共同宣言」(通称「ソルボンヌ宣言」)を採択したのである。⁽⁴⁷⁾ 同宣言においては、各国の学位と教育課程の枠組みを漸進的に調和することが合意

(45) 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.

(46) なお、以下に述べるソルボンヌ会合およびボローニャ会合に至る過程について、詳しくは、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)を参照。

(47) “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.

され、あわせて単位制度やセメスター制導入、学生と教員の流動化の促進も盛り込まれた。

ソルボンヌ宣言は、学生と教員の流動化への関心に示されるように、エラスムス計画などのEUにおける既存の取組みを基礎としている。しかし、それ以前の展開と比べると、2つの革新が見られる。その第一は、ソルボンヌ宣言が、「ヨーロッパの高等教育システム構造の調和」を謳ったことである。第2節で示したように、ヨーロッパの高等教育政策において、それまで調和はタブーであった。ここで、注意しておかなければならないのは、ソルボンヌ宣言における「調和」の意味内容である。アレグルによれば、ソルボンヌ宣言で言う「調和」とは、画一化や統一ではなく、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を意味する。この時、アレグルら4人の大臣が意図していたのは、学部と大学院という2段階の教育課程にもとづく学位制度を、ヨーロッパ・レベルの参照枠組みとすることであった。したがって、ソルボンヌ宣言は、それほど野心的なものではないが、従来、ヨーロッパ諸国が、強い主権意識からヨーロッパ・レベルで教育課程や学位制度を論じることに抵抗してきたことを考えれば、画期的であった。

第二の革新は、ソルボンヌ宣言が、EUから独立した、拘束力をもたない政府間主義的文書として、ヨーロッパ4カ国のみによって採択されたことである。前述したとおり、1970年代以来、高等教育政策に関するヨーロッパ・レベルの協力は、主としてEC/EUの枠組みにおいて推進されてきた。しかし、ソルボンヌ宣言の起草や会合の準備作業は、アレグルと大臣官房メンバーによって、他の3カ国との協議の中で進められ、そこに欧州委員会が加わることはなかった。⁽⁴⁹⁾このようにEUの枠組みが迂回された背景には、欧州委員会が主導する超国家的統合に対するアレグルの批判的見解の影響が指摘できるが、⁽⁵⁰⁾こうした手法によって、それまでEUにおいては実現困難であった、高等教育課程や学位制度に関わる迅速な合意が可能になったのである。

ソルボンヌ宣言において、前述した4カ国がこうした合意に踏み切ったのは、ナショナルな問題関心にもとづく行動であった。これらの国々は、高等教育機関の国際的な魅力の向上や高等教育へのアクセスの開放といった国内問題をそれぞれ抱えており、いずれの国においても改革が議論にのぼっていた。⁽⁵¹⁾とりわけ、ソルボンヌ会合のイニシアティブをとったフランスにおいては、大学とグランゼコールという異なる機関が並存する特異なシステムが、同国の高等教育の国際的評価にとって不利な条件になると見なされ、その解消が問題となっていた。⁽⁵²⁾また、アメリカやオーストラリアといった国々との競争は、フランスの高等教育機関の国際的プレゼンスの低下に対する懸念を生み、ソルボンヌ宣言に謳われる2段階の教育課程の採用と連動し

(48) Discours de Claude Allègre au 40e anniversaire de la conférence des recteurs européens - 20 et 21 mai 1999, Bordeaux.

(49) 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, p.17.

(50) 小畑、前掲論文、58-59頁。

(51) 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*, n°24, 2009, pp.31-33.

(52) Lettre de mission de Jacques Attali, le 21 juillet 1997.

た改革が準備されていた。⁽⁵³⁾ ヨーロッパ・レベルの協力は、こうした改革の触媒となり、国際的な場で存在感を高める手段となることが期待されたのである。

ソルボンヌ宣言で打ち出された方向性は、翌年6月のボローニャ宣言においても、基本的に踏襲される。ボローニャ宣言は、当時のEU加盟国数を大きく上回るヨーロッパ29カ国によって採択され、①容易に理解で比較可能な学位制度の採用、②学部と大学院という2段階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ッパ・ディメンションの促進、を目標として掲げた。そして、これらの目標を達成し、2010年までにEHEAを創設することが謳われた。⁽⁵⁴⁾

なお、ソルボンヌ会合後には、大国による主導への警戒感から、一部の国々のあいだに欧州委員会の参加を求める声が存在した。⁽⁵⁵⁾ しかし、こうした動きは、フランスを中心とする国々の働きかけによって封じられる。⁽⁵⁶⁾ ボローニャ宣言には、欧州委員会に関する言及は一切なく、宣言の最後には、政府間協力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。⁽⁵⁷⁾

以上のように、ボローニャ・プロセスは、その発足当初においては、EUから独立した純粋な政府間協力であった。イニシアティブは、欧州委員会ではなく国家に由来し、EUとの関わりは意図的に回避された。ヨーロッパ諸国は、欧州委員会の関与を排除し、EUの枠外における政府間協力とすることによって、従来は実現困難であった高等教育制度改革を含意する政策協調に着手したのである。

しかし、2000年代に入ると、こうした性質に変化が見えはじめる。前述したように、ボローニャ宣言には、欧州委員会に関する言及はなかったが、プロセスのフォローアップのために開催された翌年のプラハ会合のコミュニケは、「欧州委員会の建設的支援」に初めて言及した。⁽⁵⁸⁾ これは、リップサービスではなく、欧州委員会は、実際にボローニャ・プロセスのフォローアップ作業への参加を認められる。プラハ会合を経て、2003年のベルリン会合では、ボローニャ・プロセスのフォローアップ組織が最終的に確立されるが、そこで設立された大小2つの組織は、いずれも構成メンバーに欧州委員会を含んでいる。⁽⁵⁹⁾

さらに、2000年3月に開始したEUのリスボン戦略もまた、ボローニャ・プロセスとEUの

(53) これに関して、当時、国务院審議官を務めていたジャック・アタリが、アレグルの求めに応じて1998年5月に改革案を提出している。Attali, Jacques et al., *Pour un modèle européen d'enseignement supérieur*, Ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie, 1998.

(54) “The Bologna Declaration of 19 June 1999”, Joint declaration of the European Ministers of Education, Bologna, 19 June 1999.

(55) 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, p.36.

(56) Allègre, Claude, *Toute vérité est bonne à dire*, Paris, 2000, p.262.

(57) “The Bologna Declaration”.

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

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

接近を後押しした。リスボン戦略は、来る10年にEUを「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」にすることを目標に掲げ、その中で高等教育と研究をともに重視する姿勢を打ち出した⁽⁶⁰⁾。その中で、EUの取組みである欧州研究領域（European Research Area: ERA）とボローニャ・プロセスが目指すEHEAは、知識基盤社会の2本柱と位置づけられ、前述のベルリン会合においては、その結びつきを強化する必要性が表明された⁽⁶¹⁾。

これらから、ボローニャ・プロセスとEUの接近を論じるだけでなく、前者においても欧州委員会が主導的立場を確立したと考える研究者もいる。しかし、こうした評価は、慎重さを必要とするだろう。ボローニャ・プロセスは、2000年代以降もEUの枠外にとどまり、2010年時点で参加国が47カ国を数えることから分かるように、多くのEU域外諸国を含んでいる。たしかに、欧州委員会は、フォローアップ組織のメンバーとなり、ボローニャ・プロセスに関連する会合や報告書の作成に資金を提供している⁽⁶²⁾。しかし、こうした変化は、ボローニャ・プロセスの進展にともない、高等教育に関する資格の相互承認や質保証など、テクニカルな専門知識や情報を必要とするテーマがあつかわれるようになったことと無関係ではない。このような状況下で、ヨーロッパ諸国は、EUにおける既存の取組みを通じて欧州委員会が蓄えている知識や情報、さらには欧州委員会が提供する資金を利用しようとしたと考えられる。

また、ボローニャ・プロセスは、EUにおける開放型調整方式（Open Method of Coordination: OMC）に類似した、法的拘束力をもたないソフトなガバナンスを特徴としており、参加国は、共通目標を達成するための指標や基準にもとづき、自発的に取組みを行う⁽⁶³⁾。そのため、ヨーロッパ・レベルでの合意は、欧州委員会からトップダウンになされるのではないばかりか、国内での実施は、あくまで参加国の裁量に任される。したがって、ボローニャ・プロセスがEUとの結びつきを強めたといっても、指令や規則による共同体方式が適用されるわけではなく、欧州委員会の影響力は限定的である。

むしろ、ボローニャ・プロセスとEUの接近は、政府間主義的な政策協調である前者が、必要に応じて後者の要素を取り入れるようになったと見るべきである。第2節で見たように、それまでこの分野における協力がEUを中心として行われていたこと、またボローニャ・プロセス開始以後もエラスムス計画などのEUの取組みは継続されていたことを考えれば、両者の接近は自然な流れであった。また、ERAに見られるように、隣接領域である研究政策におけるEUの活動の存在も、こうした流れを必然的なものにしたであろう。しかし、ボローニャ・プロセスは、その後もEU枠外での政府間主義的な政策協調という形態を維持し、EUの取組みとのあいだに協力関係が築かれることはあっても、EUに統合されることはなかった。ボロー

(60) Presidency Conclusions, Lisbon European Council, 23 and 24 March 2000, http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/ec/00100-rt.eno.htm (2014年9月26日最終閲覧)。

(61) “Realising the European Higher Education Area”。

(62) Croché, Sarah, « Qui pilote le processus de Bologne? », *Éducation et Sociétés*, n°18, 2006, pp.203-217.

(63) Ibid., p.211.

(64) 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.363-364.

ニャ・プロセス以前の展開およびボローニャ会合前の対立にも示されるように、EUが高等教育政策に介入することに対しては、根強い警戒感が存在したのである。

以上のように、ボローニャ・プロセスは、発足当初、欧州委員会を排除したEUの枠外での政府間協力という形態をとることによって、共同体による権限拡大に対する懸念を払拭し、従来、EUの枠組みにおいて実現困難であった高等教育制度に関わる協力を大きく前進させた。これは、高等教育政策をめぐるヨーロッパ・レベルの協力において、1つの画期をなしていたと言ってよい。さらに、ボローニャ・プロセスは、その進展にともない、欧州委員会やEUにおける既存の取組み、研究政策のような隣接領域での活動といった共同体の要素を包摂するようになり、純粋な政府間協力から変質を遂げていく。しかし、EUとの結びつきを強めても、ボローニャ・プロセスは、あくまでEU枠外における政府間協力という形態を維持した。それによって、同プロセスは、ヨーロッパ諸国の警戒感を和らげ、高等教育政策に関する協力における推進力を維持しようとしたのである。

おわりに

以上、本稿では、戦後ヨーロッパにおける高等教育政策を対象とした協力の展開を概観し、政府間協力と超国家的統合の葛藤という観点から考察してきた。本稿で示したとおり、1950年代以降、ヨーロッパ・レベルでは、高等教育政策に関する協力がさまざま形で試みられてきた。経済政策などとは異なり、この分野は、国家の強い主権意識による制約によって特徴づけられる。そのため、超国家主義的の性質を含意する提案は、それが他の政策領域と比べるときわめて控えめなものであっても、国家による大きな抵抗を招き、実現しなかった。また、こうした制約を反映して、協力の主たる枠組みについても、必ずしもEC/EUが中心とはかぎらず、欧州審議会、EC/EU、さらにはボローニャ・プロセスといった多様な形態での協力が試みられた。加えて、EC/EUにおいても、共同体の枠組みを用いながらも政府間主義的の性質を色濃くもつ、独自の協力形態が模索されたのである。つまり、高等教育政策に関するヨーロッパ・レベルの協力の歴史的展開は、狭義のヨーロッパ統合へと向かう単純な物語として描くことができるものではなく、より複雑で不確実なものであった。そして、それを如実に示すのが、ボローニャ・プロセスである。

第3節で述べたように、ボローニャ・プロセスは、1990年代末当時、EUが高等教育政策をめぐる協力の中心的枠組みであったにもかかわらず、EUから独立した政府間協力として開始した。同プロセスは、フランスを中心とする国家側のイニシアティブに由来し、EUから独立した純粋な政府間主義的プロセスという形をとることで、共同体による権限拡大に対する懸念を和らげつつ、国家にとってセンシティブな領域である高等教育課程や学位制度に関わる協力を前進させた。その意味で、ボローニャ・プロセスは、ヨーロッパにおける高等教育政策に関する協力の歴史の中では、1つの画期であった。すなわち、ボローニャ・プロセスによって、ヨーロッパ・レベルの協力の中心的枠組みは、EU枠外での政府間協力の場へと移り、それによ

て、従来、EU では実現困難であった高等教育制度に関わる協力が可能となったのである。

ここでもう1つ重要な点は、ボローニャ・プロセスが、その進展にともない、EU との結びつきを強め、発足当初の純粋な政府間協力から変質した点である。これは、ボローニャ・プロセスの政府間主義的性質を否定するものではなく、むしろ同プロセスが、共同体の要素を包摂するようになったと考えることができる。ボローニャ・プロセスは、EU との接近によって、欧州委員会の専門知識や情報、あるいは資金を利用し、エラスムス計画などの既存の取組みや研究政策など隣接領域における活動とのあいだに協力関係を築くことができた。しかし、それにもかかわらず、ボローニャ・プロセスは、EU 枠外における政府間協力という立場にとどまりつづけた。前述のように、ボローニャ・プロセス以前は、共同体の枠組みにおいて政府間主義的な協力形態が模索されたが、今度は逆に、政府間主義的枠組みの中に共同体の要素が取りこまれることになったのである。その意味においても、ボローニャ・プロセスは転換点であったと言えるが、政府間協力と超国家的統合のあいだの葛藤と試行錯誤の中でヨーロッパ・レベルの協力が形作られているという点では、継続性が指摘できる。

なお、本稿では、紙幅の都合もあり、とりわけボローニャ・プロセスとEU の接近が生じて以後の展開について、十分な検討を行うことができなかった。本稿で論じた歴史的展開の中でボローニャ・プロセスがもつダイナミズムや意義をより包括的に明らかにするためには、同プロセスが共同体の要素を包摂するようになった過程やその動因、それにとまなう国家間あるいは国家と欧州委員会のあいだの対立について、具体的史料を用いた詳細な検討が必要とされるが、それについては今後の課題としたい。