

【論考】

学修の承認

-海外留学することの意義を高めるための制度設計-

Recognition of Learning: Designing Systems to Enhance the Benefits of Study Abroad

国立教育政策研究所高等教育研究部長 深堀 聡子

FUKAHORI Satoko

(Director, Department for Higher Education Research,
National Institute for Educational Policy Research)

キーワード：学修の承認、海外留学

1. はじめに

日本人学生にとって、海外留学することの意義とは何か。

日本の留学生政策では、「受け入れ」や「送り出し」留学生数、「世界に開かれた大学の建設」、「グローバル人材育成」等の目標が掲げられ、官民挙げての取組が展開されてきた。しかしながら、その中で、学習者にとって海外留学することの意義とはどのようなものであり、そうした意義を高めるためにいかなる条件を整備すればよいのかについて、十分に語られてきたとは言えない。

その一方で、日本人留学生数が増加しないどころか減少していることを示す国際機関統計を根拠に、学習者の「内向き志向」が問題視され、それを「克服」するための体制整備が講じられてきた。当事者不在の制度設計を行っておきながら、その業績不振の原因を当事者の心理的要因に求めてきたのではないか。

本稿では、このような問題意識から、「学修の承認」をキーワードに、学習者にとって海外留学することの意義を高めるための条件整備の在り方について検討したい。

本稿の構成は以下の通りである。初めに、日本の留学生政策について概観し、統計に示されている「実績」について解釈を試みる。次に、海外留学することの意義を問題にする前提として、グローバル経済による社会の分断が顕在化してきている今日的状況に鑑み、グローバル人材育成の課題について確認しておきたい。さらに、日本人学生の海外留学を阻む諸要因に関する先行研究に基づき、日本の政府や大学が、学習者にとっての「海外留学することの意義」を必ずしも制度的に保証してこなか

ったことを示す。その上で、「学修の承認」の仕組みを構築することで、学生の国境を越えた大学間移動を積極的に推進してきた欧州の事例に着目し、学習者にとって海外留学することの意義を高めるための条件整備の在り方について示唆を導くことで、本稿をしめくりたい。

2. 日本の留学生政策の概要と「実績」

日本の留学生政策は、いわゆる「留学生 10 万人計画」に始まる。二十一世紀への留学生政策懇談会（文部大臣の懇談会）「二十一世紀への留学生政策に関する提言」（1983 年）に基づいて策定されたガイドライン「二十一世紀への留学生政策の展開について」では、留学生「受け入れ」数を 21 世紀初頭には当時のフランス並みの 10 万人に増加させるという目標が掲げられ、その実現に向けて、大学における受け入れ体制の整備（教育指導、留学相談と受け入れ世話業務）、留学生のための日本語教育、宿舎の確保などを柱に、「世界に開かれた大学を建設」することが目指されてきた。そして、2003 年には、目標とされた留学生 10 万人の受け入れが達成された。

21 世紀に入ると、受け入れ中心から「送り出し」にも焦点をあてた「相互交流重視」への政策転換が図られた。2007 年には経済財政諮問会議（内閣府）「成長力加速プログラム」、アジアゲートウェイ戦略会議（首相官邸）「アジアゲートウェイ構想」、イノベーション 25 戦略会議（首相官邸）「イノベーション 25」、教育再生会議（首相官邸）「教育再生会議第二次報告」、経済財政諮問会議（内閣府）「経済財政改革の基本方針 2007（骨太 2007）」¹が相次いで発表され、大学による「グローバル人材育成」の重要性が大きく焦点化されることとなった（大西、2008 年）。

こうした中で 2008 年に策定されたいわゆる「留学生 30 万人計画」（文部科学省）では、留学生受け入れ数を 2008 年の 14 万人から 2020 年を目途に 30 万人まで拡大することを目指すと同時に、日本人の海外留学を推進することの重要性も強調され、海外留学のための奨学金制度の推進、大学への秋季入学の促進、魅力的な留学プログラムの充実等の必要性が指摘されている。これらを受けて文部科学省は、グローバルな舞台で活躍できる人材を育成するための大学教育改革の推進を支援する「大学の世界展開力強化事業」（2011 年）、「グローバル人材育成推進事業」（2012 年）、「スーパーグローバル大学等事業」（2014 年）を創設するとともに、民間企業と連携して「官民協働海外留学支援制度～トビタテ！留学 JAPAN 日本代表プログラム～」²を構築し、留学生送り出し数を 2012 年の 6 万人から 2020 年までに 12 万人に拡大することを目指してきた。

留学生送り出しの「実績」については、国際機関（OECD 等）統計及び日本学生支援機構統計より、大幅に異なる結果が示されている。

¹ 各政策については、経済財政諮問会議（内閣府）（<http://www5.cao.go.jp/keizai-shimon/index.html>）、首相官邸（<http://www.kantei.go.jp/>）参照のこと。

² 「大学の世界展開力強化事業」、「グローバル人材育成推進事業」、「スーパーグローバル大学等事業」については、日本学術振興会（<http://www.jsps.go.jp/index.html>）、「官民協働海外留学支援制度～トビタテ！留学 JAPAN 日本代表プログラム～」については、<http://www.tobitate.mext.go.jp/>参照のこと。

国際機関統計によると、日本人留学生数は、2004年の82,945人をピークに、2014年には53,197人にまで減少してきている（文部科学省高等教育局学生・留学生課、2017年）。この結果を問題視し、日本人学生の「内向き志向」を「克服」し、グローバルに活躍できる人材の育成に官民挙げて取り組む必要性が声高に叫ばれている。

その一方で、日本学生支援機構「協定等に基づく日本人学生留学状況調査」によると（表1参照）、2004年における大学間の「協定等に基づく日本人留学生数」は18,570人であったが、2014年には大学等が把握している日本人留学生数（「協定等に基づく日本人学生数」及び「協定等に基づかない日本人学生数」）が81,219人まで増加している。

表1. 2004年から2014年にかけての日本人留学生数の変化(留学期間別) (%)

	1ヶ月未満	1ヶ月以上 6ヶ月未満	6ヶ月以上	不明	合計
2004年(協定等に基づく日本人留学生数)	5,924 (31.9)	5,688 (30.6)	6,958 (37.5)	0 0.0	18,570 (100.0)
2014年(協定等に基づく日本人留学生数+ 協定等に基づかない日本人留学生数)	48,853 (60.1)	17,088 (21.0)	14,848 (18.3)	430 (0.5)	81,219 (100.0)

出典：日本学生支援機構「協定等に基づく日本人学生留学状況調査」（平成16年及び平成26年）

注）「協定等に基づかない日本人留学生数」は2009年より情報収集を開始

国際機関統計と日本学生支援機構統計の齟齬の主な要因は、データ収集方法の違いにある。国際機関統計では、受入れ国における「特定の日」または「特定の期間」の在学者情報が収集されている。たまたま、その「特定の日」または「特定の期間」が留学期間にあたらなかった留学生は集計に含まれないことから、留学期間の短い留学生は、組織的に少なく数えられることになる。それに対して日本学生支援機構統計では、大学等が把握している日本人留学生数が、留学期間の長さに関わらず集計されている。しかしながら、大学等が把握していない、民間や個人の自助努力による留学生は集計に含まれない。

すなわち、政府が留学生「受け入れ」に注力している間（1983～2003年）に民間や個人の自助努力による日本人留学生数は既に拡大しており、その実態は国際機関統計によってある程度捉えられていたが、文部科学省統計には反映されなかった。それに対して、政府が留学生「送り出し」にも重点的に取り組むようになって以降（2004年～2014年）は、大学間の「協定等に基づく日本人留学生数」「協定等に基づかない日本人留学生数」が大学等によって把握されるようになり、日本学生支援機構統計に反映されることとなった。しかしながら、留学期間が「短期化」したことによって、国際機関統計には過少に反映されることとなった。表1に示す通り、大学等が把握している日本人留学生全体に占める留学期間1ヶ月未満の日本人学生数は、2004年には3割だったが、2014年には6割に

膨れ上がっているのである。

これらの情報より読み取ることができるのは、大学等が把握している日本人留學生の数は増加しているが、留学期間は短期化していること、そして、大学等が把握していない日本人留學生の動向（減少しているのか、留学期間が短期化しているのか）は不明であること、したがって日本人留學生数の総数が減少しているのかどうかは、これらの情報だけでは明確に判断することはできないことである。



図 1. 大学等が把握している日本人留學生数の推移（2004～2015年）

出典：日本学生支援機構「協定等に基づく日本人学生留学状況調査」

大学等が把握している日本人留學生に焦点を絞って、留學生数の推移を確認してみよう。図1は、日本学生支援機構「協定等に基づく日本人学生留学状況調査」に基づく、「協定等に基づく日本人留學生数」「協定等に基づかない日本人留學生数」及びそれらの「合計」について、データが公表されている2004年から2015年の推移を示したものである。「協定等に基づく日本人留學生数」は2009年を起点に伸び始め、2015年までの6年間に30,467人増（2.3倍）、「協定等に基づかない日本人留學生数」も17,687人増（2.4倍）に拡大している。この期間は「大学の世界展開力強化事業」（2011年）、「グローバル人材育成推進事業」（2012年）、「スーパーグローバル大学等事業」（2014年）、「官民協働海外留学支援制度～トビタテ！留学JAPAN日本代表プログラム～」等の海外留学支援制度が展開されるようになった期間であり、その成果が「協定等に基づく日本人留學生数」に反映されており、「協定等に基づかない日本人留學生数」にも一定のスピルオーバー効果を及ぼしていることができよう。

このように、日本の留学生政策の直接的な実績は、「大学等が把握している日本人留学生数」より、「数」の観点から確認することが出来るようになっており、次は「質」の観点から、すなわち「海外留学することの意義」の観点から検証するステージに移行している。

3. 分断の時代におけるグローバル人材育成

英国の欧州連合からの離脱、米国大統領による「内向き」政策の推進、欧州諸国における極右政党の興隆といった世界情勢は、1990年代以降展開してきたグローバル経済の下で、国民生活を支えてきた雇用の安定や社会的賃金の概念が大きく損なわれ、社会経済的格差が著しく増大してきたことに反発する「民意」を反映していると言ってよいだろう。主に高等教育を享受した社会的エリートによって牽引されてきたグローバル経済は、社会に著しい歪みをもたらし、国民の雇用や福祉、富の再配分の在り方について抜本的な見直しを迫っている（トッド・他、2014年）。そうした時代にあって、大学におけるグローバル人材育成の在り方について、どのように考えればよいのだろうか。

ナイト(Knight, J.)は、「グローバル化」を技術、経済、知識、人々、価値、アイデアなどの国境を越えた流れと定義し、そうしたグローバルな次元を高等教育の目的、機能、教育サービスに統合するプロセスを高等教育の「国際化」と呼んでいる。そして、高等教育の国際化に向けたアカデミック・プログラムのレポーターとして、「外国語学習」「異文化トレーニング」「国際化されたカリキュラム」「交換留学」「海外での活動・学習」等を挙げている。多くの大学が、こうした枠組みに沿って、多くの場合、国際化プログラムを正課外の活動として「外付け」する形で、グローバル化に対応した教育学習環境を整備してきた。留学生の「受け入れ」「送り出し」を促進する目的で、学事暦を変更したり、英語による授業を提供したりする努力も重ねてきた（河合塾、2017年）。

一方、産学連携によるグローバル人材育成推進会議（文部科学省）「産学官によるグローバル人材育成のための戦略」（2011年）によるグローバル人材の定義とは、「世界的な競争と共生が進む現代社会において、日本人としてのアイデンティティを持ちながら、広い視野に立って培われる教養と専門性、異なる言語、文化、価値を乗り越えて関係を構築するためのコミュニケーション能力と協調性、新しい価値を創造する能力、次世代までも視野に入れた社会貢献の意識などを持った人間」である。単位認定されない正課外の国際化プログラムだけでは太刀打ちのできない、学位プログラム全体を通して育成すべき高邁な人材像が示されている。

この分裂の時代において、グローバル経済の課題を克服し、新しいグローバル社会システムをデザインしていく人材を育成することが喫緊の課題となっている。そのためには、国籍・民族・文化・言語・宗教の異なる人々が交流し、異なる認識枠組みに基づいて多面的に連携協力しながら、人類が直面する複合的な課題について探究し、解決策を検討することのできる教育学習環境を整備することが求められる。日本の大学が海外の大学と密に連携しながら、そうした学びをデザインし、正課の学位

プログラムの中に位置づけながら統合的に実践していくことが、海外留学をより意義深いものに発展させていく上で、極めて重要なポイントと言える。

分裂の時代におけるグローバル人材育成は、国際化プログラムを正課外の活動として「外付け」するステージから、正課の学位プログラムの中に位置づけながら統合的・構造的に取り組むステージに移行してきている。

4. 日本人学生の海外留学の障壁

太田（2014年）は、日本人学生が実際に「内向き化」しているのかどうかをデータに基づいて検証し、日本人学生の海外留学の障壁となる複合的要因について整理している。表2に示すとおり、日本人学生の海外留学を難しくしたり、インセンティブを低下させたりする人口統計学的要因、学生の心理的要因、構造的要因が数多く指摘されている。

表2. 日本人学生の海外留学の障壁となる要因

人口統計学的要因		少子化(大学生人口の減少) 国内高等教育機会の拡大
学生の心理的要因		リスク回避と安定志向 日本というコンフォート・ゾーンへの滞留 海外志向性の二極化(強い層と弱い層)
構造的 要因	家庭	家計の悪化
	労働市場	日本型雇用慣行:新規学卒一括採用・就職活動の早期化と長期化 日本型雇用慣行:年功序列賃金性(修士・博士学位が評価されない) 雇用主:海外留学を評価しない
	日本の教育制度	単位互換(認定)制度の未整備 海外留学のための奨学金の少なさ
	日本の大学	学事暦の違い 国際教育交流プログラムの開発の遅れ 閉鎖的な大学院
	外国の大学	英語圏の大学の授業料高騰 要求される語学力の高度化

出典：太田（2014）に基づき著者が作成

太田が指摘する海外留学の障壁となる要因の一覧からは、海外留学の経済的・能力的ハードルが高くなっているにも係らず、その成果が大学や労働市場で評価されていない問題が浮かび上がってくる。海外留学することの意義を、そのリスクやコストと天秤にかけて斟酌してみると、海外留学は学生にとって余り魅力的な選択には映らないのかもしれない。

確かに、実際に海外留学を経験した者は、その経験から多くを学び、経験を振り返って高く評価する傾向にある。例えば、久保田（2008年）は、豪州の大学に交換留学した20名の日本人学生への聞き取り調査より、留学生が「異文化を理解でき、尊重できる人」「自文化を理解し、異文化の人に正

しく伝えられる人」「人種や国籍で他人を差別しない人」「外国人とコミュニケーションができる人」としての資質を身に付けている様子を記録している。また小林（2016年）は、調査関係者による依頼ならびに調査会社によるインターネット調査に基づき、留学経験者（4,489人）にとっての留学経験のインパクトと、留学非経験者（1,298人）にとっての国内大学・大学院での経験のインパクトについての自己認識を比較し、「価値観の醸成」「能力の向上」「年収と役職」「キャリアへの影響」「授業や課外活動に対する積極性」「人生や仕事の満足度」「行動の変化」のいずれの領域においても、留学経験者がより大きいインパクトを報告する傾向にあることを明らかにしている。

しかしながら、実際に海外留学をした個人にとって、その経験がいかに意義深いものであったとしても、それが自己認識や自己満足の範囲を超えて、社会的に承認されなければ、「海外留学することの意義」を制度的に保証することにはならない。

「海外留学することの意義」を制度的に保証するということは、大学の文脈では、留学先で習得した学習成果を日本の大学の単位として認定したり、留学先の大学で取得した単位を日本の大学の単位として承認したり、留学先で授与された学位の価値を日本でも正当に評価することを意味する。留学先での努力が大学で承認され、学修履歴として記録され、その価値が進路先や雇用主に伝達されることによって初めて、海外留学は学生がリスクやコストを払ってでも挑戦する意義のある取組としての社会的地位を獲得することになる。

日本の政府と大学が、「学修の承認」の仕組みを構築することで、「海外留学することの意義」を制度的に保証することが、喫緊の課題と言える。

5. 欧州高等教育圏の確立-ボローニャ・プロセスとチューニング

欧州では、欧州高等教育圏を確立し、域内の高等教育機関間における「学修の承認」の仕組みを構築することで、学生の大学間移動を促進することを目指すボローニャ・プロセスが、欧州29カ国の教育大臣によるボローニャ宣言の署名（2017年現在の参加国は48カ国）によって、1999年より推進されてきた。

欧州高等教育圏の確立は、欧州経済や欧州の大学の国際競争力を高めるための枠組みとして理解されがちであるが、より本質的には、欧州大陸を分断した第二次世界大戦後への深い反省から、欧州諸国が分断を架橋する戦後努力として取り組んできた欧州統合事業の一環として位置づけられ、理解されなければならない。すなわちそれは、欧州石炭鉄鋼共同体（1952年）、欧州経済共同体・欧州原子力共同体（1958年）、3共同体の主要機能統合（欧州共同体）（1967年）、シェンゲン協定（国境検査の撤廃）（1985年）、単一欧州議定書（市場統合）（1986年）、ベルリンの壁崩壊（1989年）、マーストリヒト条約（欧州連合）（1993年）、単一通貨導入（1999年）といった欧州統合に向けた一連の流れの中で構想されてきた。さらに、欧州評議会によって1950年代より手掛けられてきた欧州各国における「中等教育修了資格」「学修期間」「学位・資格」の同等性を承認する協定の締結（1997年に

「欧州地域の高等教育に関する資格の承認に関する協定（リスボン承認協定）」として統合）を基盤としているのである。

欧州における学生や教員の大学間移動には、中世大学以来の長い歴史がある。

ニコラウス・コペルニクスがその好事例である。コペルニクスは、1491年から1503年にかけて、ポーランドのヤギェウォ大学でリベラル・アーツ（文法学、修辞学、論理学、算術、幾何、天文学、音楽）を学び、イタリアのボローニャ大学で法律（教会法）、パドヴァ大学で医学を修めた後に、司祭として働きながら1510年ごろに地動説を発表した。

コペルニクスがこのように、大学間を自由に移動できたのは、知識人の自由な移動による情報の流通が、学問・大学・社会の発展にとって極めて有益だと考えられていたからであるが、それを可能にする制度的枠組みとして、欧州の大学が、中世以来、プラトンやアリストテレス等によって確立されたギリシャ哲学の基盤、ラテン語という共通言語、大学の原点となったボローニャ大学（1088年創立）及びパリ大学（1150年創立）で開発されたカリキュラム枠組みを共有していた点に着目する必要がある（吉見、2011年）。

ボローニャ・プロセスでは、「学位」「単位」「質保証」の制度を共有する欧州高等教育圏の構築が目指されている。

学位制度では、3サイクル（学士、修士、博士）を基本形とし、各学位段階で学生が学問分野に関わらず獲得することが期待される学修成果を抽象的な言葉で記述した「欧州高等教育資格枠組み」が提案されている。各国には、欧州高等教育資格枠組みに準拠しながら既存の制度に適用可能な国家資格枠組みを策定すること、各大学には、学生が取得した学位・資格の制度的性格を理解するため必要な情報を記載した学位添付資料「ディプロマ・サプリメント（表3参照）」を作成することが求められている。

単位制度では、25～30時間の総学習時間（授業出席時間と授業外学習時間の合計）を1ECTS単位に換算（年間1500～1800時間＝60ECTS）する「欧州単位互換累積制度」が提案されている。ただし総学習時間は、各科目の学習成果を習得するために取り組むべき学習量(workload)を達成するために標準的な学生が必要とする時間として算出されており、全ての学生に一律に適用しようとするものではない。

質保証制度では、各国で実施する高等教育機関の適格認定（アクレディテーション）における連携協力が推奨されており、欧州高等教育質保証協会（ENQA）によって2005年に策定された「欧州高等教育圏における質保証の基準とガイドライン(ESG)」が共有されている。

このように、ボローニャ・プロセスが制度的枠組みの共有を通して欧州高等教育圏の確立を目指す政府主導の取組であるのに対して、学問分野別学修成果枠組みの共有を通してボローニャ・プロセスの実質化を目指す大学の主体的取組として展開されてきたのがチューニングである。学問分野の教育を通して学生にどのような知識と能力を身に付けさせたいのかについての合意を形成し、それを学問分野別学修成果枠組みとして共有するとともに、学修成果獲得に向けた学位プログラムを設計する方

法を提案するものであり、2000年以降、欧州連合の助成金を受けながら、42学問分野で手掛けられてきた。

表3. ディプロマ・サブリメントの概要(欧州委員会・欧州評議会・UNESCO/CEPES案)

項目	記載事項(概要)
1. 学位・資格保持者に関する情報	氏名、生年月日、学生ID番号
2. 学位・資格に関する情報	学位・資格の名称(原語)、主たる学問分野、授与機関の名称及び地位(適格認定の状況)、プログラム提供機関の名称、授業・試験言語
3. 学位・資格の水準に関する情報	国家資格枠組みに位置づけた水準、プログラムに規定された学習量(総学習時間をECTS単位換算する)、履修要件
4. 内容と成績に関する情報	履修形態(フルタイム/パートタイム等)、学修成果・知識・能力、受講要件、履修科目、成績証明書添付、成績評価の基準・分布、学位・資格の種類についての説明(優等学位等)
5. 学位・資格の機能についての情報	アクセス可能となる進路(学位プログラム・職業)
6. その他の情報	インターンシップ、共同学位等の特筆すべき事項。連絡機関(機関の部局、NARIC, ENICなどの)
7. ディプロマ・サブリメント証明	発行年月日、責任者の氏名と身分、公印
8. 当該国の高等教育システムに関する情報	国家資格枠組み(欧州高等教育資格枠組みとの対応を示す)

出典：European Commission, Model of the Diploma Supplement より作成

* ECTS=the European Credit Transfer and Accumulation System (developed by the European Commission)、NARIC=National Academic Recognition Information Centre (European Union and European Economic Area)、ENIC=European National Information Centre on Academic Recognition and Mobility (Council of Europe/UNESCO)

チューニングにおける学問分野別学修成果枠組みには、大きく三つの特徴がある。第一に、大学教員によって、学生・卒業生・雇用主との協議に基づいて策定されている。学修成果の学術性だけでなく、「社会的レリバンス(妥当性)」も確保することが狙われており、学問分野の知識や能力は社会的文脈の中でどのように活用され得るのが、社会との対話の中で考察されている。

第二に、チューニングにおける学問分野別学修成果枠組みは、包括的かつ網羅的に記述されている。各大学には、自らの学位プログラムの目的、学生ニーズ・進路先、教育資源等を勘案しながら、学修成果枠組みの中のどの学修成果を追求するかを選択し、「学位プロフィール」として表明することが求められている。同じ学問分野でも、伝統的なアカデミック・プログラム、実践的な職業教育を行うプログラム、他の学問分野との学際融合プログラム等では、焦点化する学修成果が異なるはずだからである。共通枠組み（共通性）に基づいて自らの特徴（多様性）を可視化することが、プログラムの強みを顕示することになると考えられている（図2参照）。

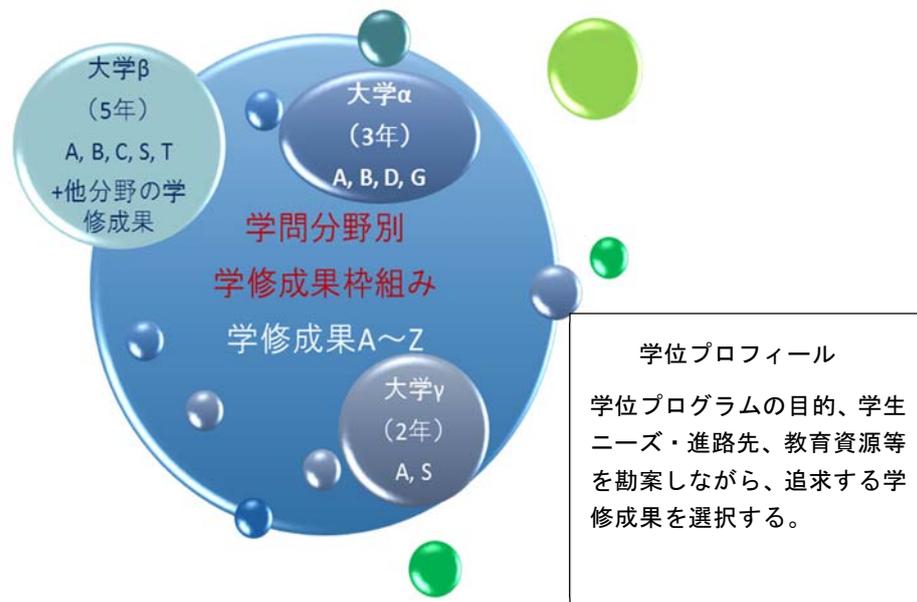


図2. 学問分野別学習成果枠組み

第三に、チューニングにおける学問分野別学修成果枠組みは、抽象的に記述されている。学位プログラムでは、追求する学修成果に即して、科目が構造的に配置される。そして、各科目を担当する教員によって、それぞれの文脈に即して、抽象的な「学修成果」が達成可能で測定可能な「学習成果」に具体化され、単位認定の前提として、学習成果の習得に基づく厳格な成績評価が行われる。チューニングでは、学位プログラムを履修した総合的な成果である学修成果は、いわゆる「コンピテンシー・テスト」などで直接測定することは想定されておらず、あくまでも科目レベルの学習成果を確実に習得した結果として獲得されるものとみなされている。それゆえ、学位プログラムの科目構造、学位プログラムの学修成果と各科目の学習成果の整合性、学習成果の習得に基づく単位認定が極めて重要な意味を持つのである（図3参照）。

チューニングにおける学修成果とは、学位プログラムを履修した総合的な成果として、学生が獲得することが期待されている抽象的な知識や能力。
直接測定することは想定されていない。

学修成果	A		B			D			G			
学習成果	a1	a2	b1	b2	b3	d1	d2	d3	g1	g2	g3	g4
科目 1 (4ECTS)	○		○			○		○	○			
科目 2 (2ECTS)		○		○	○							
科目 3 (2ECTS)							○			○		○
.....												

チューニングにおける学習成果とは、科目を履修した結果として、学生が習得することが期待されている具体的な知識や能力。
単位認定の根拠として、所定の学習期間内に達成可能であり、測定可能でなければならない。

図 3. 学位プログラムの「学修成果」と各科目の「学習成果」

- 抽象から具体へ -

このように、欧州高等教育圏は、政府間合意に基づく一貫した制度設計によって構築されてきた。その際、学問分野別学修成果枠組みを緩やかに共有しながら、各大学が自ら追求する学修成果を選択的に定義することで、共通性と多様性の両立が図られてきたこと、学位プログラムの抽象的な学修成果を科目レベルの達成可能で測定可能な学習成果に具体化し、学習成果の習得を単位認定の前提とすることで質保証の実質化に成功してきたことが、欧州高等教育圏確立の秘訣と言えよう。そうした制度的枠組みの中で、高等教育機関間における「学修の承認」の仕組みが構築され、学生の大学間移動が促進されてきたのである。

6. おわりに

本稿では、「学修の承認」をキーワードに、学習者にとって海外留学することの意義を高めるための条件整備の在り方について検討してきた。

海外留学は、実際に留学をした者にとって多くの場合、意義深い経験であったことが、先行研究より確認されている。その意義を、社会的に承認し、制度として保証していくことが、海外留学のための奨学金制度の推進、大学への秋入学の促進、魅力的な留学プログラムの充実と同様に、極めて重要であることを強調したい。

「海外留学することの意義」を制度的に保証するということは、大学の文脈では、留学先で習得した学習成果を日本の大学の単位として認定したり、留学先の大学で取得した単位を日本の大学の単位

として承認したり、留学先で授与された学位の価値を日本でも正当に評価することを意味する。そして、そのことを学修履歴として記録することによって、その価値を進路先や雇用主に伝達することである。

欧州では、「学位」「単位」「質保証」の仕組みを共有する欧州高等教育圏を確立し、チューニングによる学問分野別学修成果枠組みの共有を通して、大学の多様性を損なうことなく、質の伴った「学修の承認」の仕組みを構築することで、域内での学生の大学間移動を促進してきた。こうした欧州の経験から導かれる日本の大学への示唆は、まず、学問分野（学際領域を含む）を基盤とする学位プログラムを、学問分野別学修成果枠組みに基づいて設計すること、その際に、グローバル人材育成の学修成果を学位プログラムの学修成果として統合的・構造的に組み込むとともに、海外大学の学位プログラムとの関係性を明確にすること、その上で、習得された学習成果に対応する単位認定や単位互換を適切な形で可能な限り推進することと言えよう。日本の政府への示唆は、そうした大学の取組を支えるべく、学問分野別学修成果枠組みの構築を理想的・経済的に支援するとともに、「学修の承認」（学位・単位・質保証）に係る政府間合意を確立していくことと言えよう。

※本稿の「5. 欧州高等教育圏の確立-ボローニャ・プロセスとチューニング」は、深堀聰子「学位の国際通用性を保証する三つのアプローチ - 高等教育圏・国際協定・国際認証」『リクルート・カレッジ・マネジメント』204号（2017年5-6月号）から抜粋し、加筆修正したものである。

【参考文献】

- 太田浩「日本人学生の内向き志向に関する一考察 - 既存のデータによる国際志向性再考 - 」『留学交流』Vol. 40（2014年7月）。
<http://www.jasso.go.jp/ryugaku/related/kouryu/2014/_icsFiles/afieldfile/2015/11/18/201407otahiroshi.pdf>（2017年4月18日アクセス）
- 大西好宣「日本人学生の海外留学促進に関する提言：2020年への挑戦」『留学生教育』第13号
<http://www.jaise.org/ronbun/ronbunpdf/13_109.pdf>（2008年12月）
- 河合塾『グローバル社会に対応した大学教育 調査報告書』2017年
- 久保田満里子「国際人養成の観点から見た留学体験の効用」『留学生教育』第13号（2008年12月）
<http://www.jaise.org/ronbun/ronbunpdf/13_101.pdf>（2017年4月18日アクセス）
- 産学連携によるグローバル人材育成推進会議（文部科学省）「産学官によるグローバル人材の育成のための戦略」

<http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/__icsFiles/afieldfile/2011/06/01/1301460_1.pdf> (2017年4月19日アクセス)

- トッド・エマニュエル、チャン・ハジュン、柴山桂太、中野剛志、藤井聡、堀茂樹『グローバリズムが世界を滅ぼす』文春新書、2014年
- 日本学生支援機構「協定等に基づく日本人学生留学状況調査」
<http://www.jasso.go.jp/about/statistics/intl_student_s/index.html> (2017年4月19日アクセス)
- 文部科学省高等教育局学生・留学生課『「外国人留学生在籍状況調査」及び「日本人の海外留学人数」等について』
<http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/ryugaku/1345878.htm> (2017年4月19日アクセス)
- 吉見俊哉『大学とは何か』岩波新書、2011年
- European Commission, Model of the Diploma Supplement
<http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/higher-education/doc/ds_en.pdf> (2017年4月19日アクセス)