

学位の国際通用性を保証する 3つのアプローチ

高等教育圏・国際協定・国際認証

深堀 聡子 国立教育政策研究所 高等教育研究部長
チューニング情報拠点 代表

専門は比較教育学、教育社会学、高等教育論。修士(京都大学)、Ph.D.(コロンビア大学)。東京大学社会科学研究所助手、京都女子大学短期大学部講師・准教授を経て、2008年より国立教育政策研究所高等教育研究部に勤務。2015年副部長、2016年より部長。

グローバル化再考 — 高等教育の役割

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。グローバル経済がもたらした社会の歪みは、国民の雇用や福祉、富の再配分のあり方について抜本的な見直しを迫っている。そうした時代において、高等教育自体のグローバル化について、どう考えればよいのか。

格差拡大に起因する社会の分断は、国籍・民族・文化・言語・宗教の異なる人々の交流の抑制を求めるものではない。とりわけ、新たな知識の創造・普及・継承の役割を担う高等教育においては、この困難な時代を切り開いていくために、異なる認識枠組みを持つ人々の自由な学術交流が今後ますます重要になってくることは必至である。人類が直面する複合的な課題について探究し、解決していくためには、国家を単位とした頭脳流入・流出の議論を乗り越えて、多面的に連携協力していくことが求められるからである。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養成していくためにも、大学はあらゆる境界を横断する、開かれた学びの場を構築していかなければならない。

大学を世界に開かれたものにするということは、単に、留学生を多く受け入れたり、送り出したりすることではない。学事暦を変更したり、英語による授業を提供したりすること

で学生の移動は促進されるかもしれないが、学びの質が必ずしも向上するわけではない。大学を世界に開かれたものにするということは、学生に国際水準の学修成果を獲得させることであり、そのことを可視化することで、学修の成果として授与される学位の価値が国内外で広く承認されるようにすることである。

学位の国際通用性を保証するためには、いかなる制度を整備し、何を実質化すればよいのか。本稿では、①高等教育圏の確立、②国際協定の締結、③国際認証という3つのアプローチに着目し、それぞれの先駆的事例の特徴を整理することを通して、日本の大学への示唆を導くことを目指す。

高等教育圏の確立 — ボローニャ・プロセスとチューニング

ボローニャ・プロセス— 制度的枠組みの共有

高等教育圏を確立する世界で最初の取り組みが、欧州29カ国の教育大臣によるボローニャ宣言の署名によって、1999年に始動した(2017年現在の参加国は48カ国)。ボローニャ・プロセスと呼ばれるこの取り組みは、「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を目指すものである。大学教員・学生の移動を通して大学間の相互承認・信頼の関係を構築してきた中世以来の伝統に根ざしており、移動の障壁を取り除くために「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を締結することで、第二次世界大戦がもたらした欧州大陸の分断を架橋しようとしてきた戦後努力の延長線上に構想された。

学位制度では、3サイクル(学士、修士、博士)を基本形と

図表1 ディプロマ・サプリメントの概要(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つけた水準、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等) |
| 7. ディプロマ・サプリメント証明 | 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) |

※学位・資格の制度的性格について説明することを目的としており、学位・資格取得者の能力プロフィールの説明を目的としているのではない。

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(図表1)」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。

チューニング— 学問分野別学修成果枠組みの共有

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り組みであるのに対して、チューニングは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

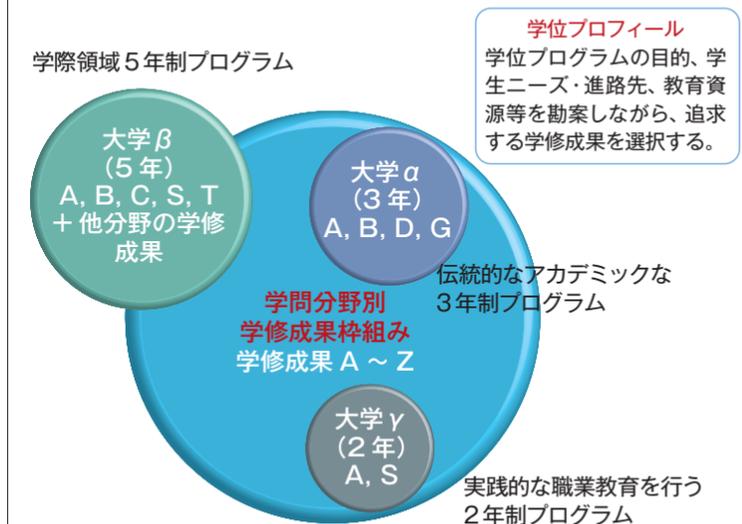
体的取り組みである。学問分野の教育を通して学生にどのような知識と能力を身につけさせたいのかについての合意を形成し、それを学問分野別学修成果枠組みとして共有するとともに、学修成果獲得に向けた学位プログラムを設計する方法を提案するものであり、2000年以降、欧州連合の助成金を受けながら、42学問分野で手掛けられてきた。

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3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

図表2 学問分野別学修成果枠組み



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(図表2)。

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」等で直接測定することは想定されており、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(図表3)。

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、大学の主体的参画、欧州連合による安定的な経済支援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。

図表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—

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。

国際協定の締結 —技術者教育の事例

技術者が国境を越えて活躍するためには、技術者資格の国際通用性が確保されなければならない。技術分野では、国際協定に基づいて制度整備が進められてきた。

例えば、日本の技術士は技術士法に基づく国家資格であり、日本技術士会が実施する技術士第二次試験(受験資格は、第一次試験に合格または技術者教育認定機構認定プログラムを修了し、原則として7年の実務経験を有していること)に合格した有資格者は、技術士の名称を用いて登録した技術部門の技術業に従事することができる。そして、日本技術士会の審査に合格した場合、APECエンジニア登録制度に基づいて、APECの13カ国でも技術業に従事することができる。

技術者資格の基盤となる技術者教育の国際通用性を相互承認する国際協定も締結されてきた。日本技術者教育認定機構(JABEE)は、ワシントン協定(工学系)、ソウル協定(情報系)、UNESCO-UIA(建築)に加盟しており、それぞれの協定の考え方に準拠した認定基準や審査手順・方法で審査を行うことで、JABEE認定プログラムの国際通用性を確保してきた。例えば、ワシントン協定(アングロサクソン系・アジア18カ国18認定団体が加盟)は、加盟団体が認定したプログラムの実質的同等性を相互承認するものであり、このことによってJABEE認定プログラムの修了者は、他の加盟国で技術業に従事しようとする場合、その国の加盟団体認定プログラム修了者と同等の教育要件を満たす者とみなされる。なお、ワシントン協定では、技術者教育の実質的同等性を確保する中心

的手段として、学修成果枠組み「卒業生としての知識・能力と専門職としての知識・能力」が加盟団体によって共有されており、この枠組みに準拠した認定基準に基づいて審査が行われている。

欧州では、欧州技術者教育ア krediteーション・ネットワーク(ENAE)に認定された13カ国13認定団体の審査に合格した技術者教育プログラムにEUR-ACE認定を与える方法がとられている。EUR-ACE認定プログラムの修了者は、

欧州高等教育圏内のどの国においても、技術者資格を取得するために必要な教育要件を満たしていることが認められている。その根拠となるEUR-ACE基準・ガイドラインには、ワシントン協定と同様の学修成果枠組みが組み込まれている。

このように、国際協定を締結することで学位の国際通用性を相互承認するアプローチは、職業資格等によって規制されており、大学教育がその職業資格取得のステップに位置づけられている職業・学問分野(例えば医学)にとって有効と言えよう*。

国際認証 —MBAプログラムの事例

職業資格等によって規制されていない職業・学問分野では、学位の国際通用性を担保しなくても学生が直接的不利益を被ることは少ないため、大学の優先課題となりにくい。その中で、国際認証を取得することで、国際舞台での認知度を高めてきた大学がある。

慶應義塾大学(2000年)、名古屋商科大学(2006年)、立命館アジア太平洋大学(2016年)は、全国のMBA(経営学修士)プログラムに先駆けて、AACSB国際認証を受けている。1916年に設立されたAACSBの国際認証は、経営学分野におけるア krediteーションの最大手であり、世界のトップMBAプログラムを含む約760プログラム(MBA全体の5%)を認証してきた。

AACSB国際認証の審査では、プログラムとして明確な目的が掲げられており、それを達成する合理的な教育学習環境、及びMBAプログラムの学修成果獲得に相応しい教育課程が整備されており、教育改善メカニズムが稼働しているかどうか問われる。こうした認定基準・方法自体に目新しさはないものの、AACSB国際認証を取得することは、世界の名門プログラムと「肩を並べ」「仲間入り」を果たしたことを意味する。グローバル大学としての「お墨付き」を獲得することで、他の認定校との連携機会、優秀な留学生の獲得、学生の進路先の選択肢も大きく広がることが期待される。

このように、国際認証を取得することで学位の国際通用性を保証するアプローチは、職業資格等によって規制されていないものの、学生の進路先が比較的明確かつ国内外に及び、同業者ネットワークの構築が重要な意味を持つ学問分野

(例えばジャーナリズム)において、特に有効と言えよう。

日本への示唆

学位の国際通用性を保証する3つのアプローチから導かれる、日本への示唆を検討して本稿を締めくくりたい。

幅広い大学の多様な学問分野を対象に、学位・単位・質保証に係る制度的枠組み、及び学問分野別学修成果枠組みの共有を通して学位の国際通用性を達成してきたのが、欧州高等教育圏の事例である。このアプローチは、域内での大学教員・学生の移動を通して大学間の相互承認・信頼の構築を目指すものであることから、例えばアジア・ASEAN地域でも取り組む価値があると思われる。

特に、チューニングが提案する学問分野別学修成果枠組みに基づく学位プログラム設計の方法は、日本の大学が、学部・学科(学位プログラム)のディプロマ・ポリシーやカリキュラム・ポリシーを国際通用性のある形で策定し、実質化していくうえで大いに参考になる。とりわけ、規制された職業・学問分野ではなく、学生の進路先が多岐にわたるため、国際協定や国際認証による国際通用性の保証が難しい学問分野では、唯一有望な方法ではないだろうか。

各国の適格認定団体が学修成果枠組みを共有することを通して、認定プログラムの実質的同等性を相互承認してきたのが、技術者教育の国際協定の事例である。このアプローチは、規制された職業・学問分野において、専門職人材の国境を越えた自由な活動を促進するために、今後ますます制度化されていくことが期待される。

グローバル大学としての差別化を望む大学が、権威ある国際団体の認証を受けることで、学位の国際通用性を達成してきたのが、MBAプログラムの国際認証の事例である。国際認証には多大な労力とコストが求められるが、大学や学生に直接的恩恵をもたらすため、一部の大学にとっては極めて有力な選択肢と言えよう。

*医学分野でも、米国の外国医学部卒業生のための教育委員会(ECFMG)が、2010年に、米国内での医師免許試験の受験資格として国際基準に基づく認定を受けた医学教育プログラムの修了生であることを2023年以降必須化すると通告したため、日本では日本医学教育評価機構(JACME)が2012年に新設され、世界医学教育連盟(WFME)の基準に準拠した国際基準に基づく認定が開始された。この過程で、日本の医学教育のレベルが世界的に高い水準にあることが確認される一方で、臨床実習が不足している課題が浮かび上がり、各大学で対策が模索されている。