



Title	EU 発・学生流動と教育質保証のインパクト：ロイモデルの応用による教育経済学的考察
Author(s)	松塚, ゆかり
Citation	大学教育研究開発センター年報, 2009: 67-77
Issue Date	2010-03-31
Type	Departmental Bulletin Paper
Text Version	publisher
URL	http://doi.org/10.15057/18443
Right	

EU 発・学生流動と教育質保証のインパクト —ロイモデルの応用による教育経済学的考察—

松塚 ゆかり（大学教育研究開発センター）

1. はじめに

ヨーロッパの高等教育改革に対する関心が急速に高まっている。ボローニャ宣言で締結された、2010年までに「欧州高等教育圏（European Higher Education Area）」を確立するという構想が具体的計画に転換され、着実に実践されるばかりでなく、その「プロセス」がEU圏を越えて周辺国のみならず、南北アメリカ、アジア、オセアニアの主要国にも波及し影響力を拡大しているからである。高等教育研究の第一人者である米国のAdelman（2009）は、「ボローニャプロセスはこれまでの歴史の中で最も影響力のある野心的な構想であり、今後20年間に世界の高等教育モデルを支配するだろう」と評しており、それは、「EU圏で発行される高等教育学位が急増するという量的な問題ではなく、その学位が質的に優れているだろうからである」と述べている。

ボローニャ宣言とそのプロセスについては既に多くの文献が出版されているため、ここでは概略のみを述べる¹。ボローニャ宣言は1999年の6月にEU27カ国の教育大臣が欧州高等教育エリアの構築を目指して締結されたものであり、その目的は、

- (1) 欧州高等教育圏の学生や研究者の流動を容易にし、研究や雇用の促進を図ること
- (2) ヨーロッパ高等教育機関の魅力を高め、圏外からの人材流入を図ること
- (3) EUのさらなる発展のために、ヨーロッパにおける高等教育機関が質の高い先進的な知の拠点となること、と示されている。

これらの目標を具現化するのが「ボローニャプロセス」であり、具体的な施策として、①明瞭かつ比較可能な学位制度の確立、②大学教育を学士課程3年と修士課程2年の2サイクル制にする、③ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System) を通した単位互換制度の導入と普及、④学生、教員、研究者、職員の流動促進のための環境整備、⑤教育の質保証を目指した域内における協力関係の推進、⑥高等教育においてヨーロッパの特徴を強化する、などがあげられる。これらの活動は2つのキーワードでまとめることができる。「流動性促進」によるアクセスの拡充と、「教育の質保証」である。すなわち、域内共通の単位・学位制度や学位の連続性を確保し普及することにより教育の互換性を高め、大学間の学生流動を促進する。同時に、学位や単位の定義を明確にすることによりアカウンタビリティを強化し、教育の質向上を図る。さらに、これら「流動化」と「質保証」のそれぞれの活動は互いにプラスに作用し、優秀な人材の流入を促進するという相互作用についても想定してい

¹ ボローニャプロセスを含む近年の欧州高等教育システムの構築と展望については北川（2004）、吉川（2003）、ボローニャプロセスの詳細については木戸（2005, 2008）、エラスムス計画を中心としたヨーロッパ教育改革の取組については竹中（2008）、単位制度と質保証の関連性については堀田（2006）が詳しい。

るものと思われる。これらの行程を経つつ、「ヨーロッパ化の促進」すなわちヨーロッパ高等教育の「ブランド化」を図ろうとの展開を北川（2004）は、「排他的な『エリート主義』ではなく、積極的な『エリート性』の構築がヨーロッパ高等教育圏の行こうとする方向に見える」と著わしている。

本稿では、EU 高等教育改革における諸活動がいかにして学生や研究者の流動性を高め、教育の質を保証し、優秀な人材の確保を可能とするのかを、人材の地域間異動や職業選択などの分野でロバストな実証実績を有する Roy（1951）のモデルを用いて説明する²。はじめに、学生流動を促進し教育の質保証を可能とする具体的方策である ECTS と Tuning について概観する。次に、EU 域内外での学生交流を促進する強力なピークルである、エラスムス・ムンドゥス計画を説明する。最後に、ボローニャプロセスにおけるこれらの主要活動が互いに作用し、優秀な人材の確保につながるのかを Roy Model を用いて論証する。

2. 質保証のしくみ： ECTS と Tuning

ボローニャプロセスにおける「質保証」の基本にあるのは、「学位は何を意味するのか」、学位取得を可能とする「単位は何から構成されるのか」そして、単位取得を可能とする「学びの内容はいかにあるべきか」という問いに具体的に答えることにより、大学教育の「説明責任」を果たそうとすることである。そして、その説明を可能とするのが ECTS であり Tuning である。

(1) ECTS

1ECTS は25～30時間の学習時間に相当するが、1年間の必要履修単位数を60単位、すなわち1,500時間～1,800時間と規定。これをヨーロッパの統一基準として域内全大学が採用することにより、大学間の互換を容易にしようとするのが ECTS の主眼である。ECTS はボローニャ宣言以前の1990年代初頭から既に導入されていたが、この当時はまだエラスムス計画などの交流プログラムにおいて域内異国間移動の単位互換に利用されるに留まっていた。ボローニャプロセスにより、学士課程の3年間を第1サイクル、修士課程の2年間を第2サイクル、博士課程を第3サイクルとして統一の課程基準を設定したことにより、各課程で履修すべき単位が固定化され、学生に対する要求が厳しくなったことになる。ドイツなど、学士課程でも就学年数に相当な偏差が見られる国において混乱が生じている所以でもある。

ECTS を規定する際に用いられる指標は3種、①学生の学習量、②ラーニングアウトカム、③成績である。この組合せの中で学生の学習量が最も重視される。ちなみに、日本や米国では単位は実質的に教員と接する時間で換算される。教員と接する時間に対応して学生は学習するという前提に立っているからである³。ECTS では学生の学習量が「レファレンスポイント」すなわち「参照基準」となり、

² Roy Model は広く応用されており、代表的なものには、移民の選択と所得を説明した Borjas（1987）、転職行動を説明した McLaughlin（1994）、実証モデルに適用した Heckman（1985）などがある。

³ 日本の大学設置基準では、1単位の授業科目を45時間相当の学修を必要とする内容を以て構成することを標準としているが、これを確認するシステムは無く、事実上は教員と接する時間に対応して単位が付与されている。

コースで要求されるタスクを達成するために学生は何時間勉強しなくてはならないのかということに基づいて単位が設定される。よってECTS導入時には教員が、担当コースや授業における学習内容を具体的に定め、その内容を習得するための平均学習時間を明らかにしなくてはならない。

また、ECTSはボローニャプロセスを経て、互換性の確保だけではなく単位を「累積」させるという機能を加えた。Credit Accumulation Scheme すなわち加算式単位制度を採用することで、教育機関を越えて取得した単位を加算・蓄積することができる。これによりジョイント・ディグリーやダブル・ディグリーなどの連携学位の開発・実践が容易になるという水平的な効果はもとより、転学や復学が促進されるために、生涯教育が促進されるというヴァーティカルな効果も期待されている。

(2) Tuning

Tuningは正式なプロジェクト名を「Tuning Educational Structures in Europe」とし、科目、コース、プログラムなどにおける到達目標、ラーニングアウトカム、養成されるコンピテンス、教育実践に要するリソースなどを明確に定義し「参照基準」として大学間で共有しようとする試みである⁴。ボローニャ宣言の後に1年を待たずして、大学教員が自主的に立ち上げたプロジェクトである。資金はECの「ソクラティス-エラスムスプログラム」が拠出しており、活動基盤はスペインのデウスト大学とオランダのグロニンゲン大学にある。Tuningは特定の教科やプログラムについて、①分野共通のジェネリックコンピテンスと、②分野あるいは専門に特定したコンピテンスに分けて行われる。ジェネリックスキルについては、言語能力、問題解決能力、認識能力、統合性、技術応用性、対人関係のスキルなど汎用性の高い技能を対象に、コースやプログラムを経た場合に養成されるコンピテンスや成果が明らかにされる。専門分野についてはプログラム単位で、またプログラムを構成する個々のコースや科目単位で、養成される専門能力やスキルとその積み重ねにより卒業時に実現するラーニングアウトカムが明示される。

この一連の作業を行うために、分野ごとに専門のプロジェクトが組まれる。たとえばビジネスの分野であれば、大学教員の他当該分野の卒業生、財務、会計、マーケティング、組織行動などの諸分野に精通した経験豊富な企業代表者が参加する。これらのチームが全ヨーロッパを調査し、国境を越えて共有し得る教育の具体的実践項目やそれによって得られるスキルや成果を収集する。これをもとに「参照基準」を作成し、パイロットで試行、妥当性を確保した後に広く普及する。

Tuningは、教科の内容や連続性そして教授法などについて標準化を求めるものではないかとの懸念があるが、プロジェクトはその可能性を強く否定している。「共通の言語」を用いて特定のカリキュラムが何を目指しているのかを「表現する」のが目的であり、その目的に到達するための方法について規定するものではなく、むしろ、透明性と比較可能性を高めるツールとし、「学術的な自律性とバランスの確保」に力点を置いているという（Gonzalez and Wagenaar 2003）。

発足当初はまず、ビジネス、化学、地球科学、教育、ヨーロッパンスタディー、歴史、数学、看護

⁴ 活動などの詳細は以下の公式サイトを参照されたい。

<http://tuning.unideusto.org/tuningeu/>

学、物理の9科目を対象に行われ、続いて2005年には人文、社会科学、自然科学の全領域を含む16の分野が加わり、さらに2007年にはデウスト大学がチューニングモデルを社会科学、特に、法学、社会学、心理学、政治学、国際関係、コミュニケーションスタディーへと拡大するよう資金を追加調達した。2009年の時点でEU内29カ国のうち約200大学が参加しているが、注目されるのは、これら Tuning の課題と具体的活動がEU圏を越えて既に南北アメリカにも渡っていることである。南米では、2004年、ALFA (America Latina-Formacion Academica) が Tuning Latin America を発足、12コースについてすでに Tuning を終えている。また、2008年には北米の Lumina Foundation が教育省との連携で Tuning USA を発足している。

(3) 質確保のメカニズム

ECTS と Tuning は連動性の高いスキームであり、これら二つが組み合わさることにより質保証を一層強化し得る。ECTS 導入においては教員が担当コースや授業の学習内容を具体的に定め、学生が課題をやり遂げるために必要な学習量を明示しなくてはならないことは先に述べたが、Tuning により作成された「参照基準」があると、教員によるこれらの作業が相当に容易になるのではないだろうか。このことが、Tuning が教員主導で行われるに至った所以ではないかと考える。

学位の意味として還元し得るラーニングアウトカム、そしてラーニングアウトカム達成のために授業を通して培われるコンピテンスともに、その定義が適切であり達成されれば自ずと学習の質は向上するのであろうが、これに学生の学習時間を指標とする単位制度を組み合わせることにより、学位へのプロセスが細分化され、専門分野ごとに、そして単位ごとに、教育内容と具体的な教育成果、そしてそれに伴う学習量がマトリックス的に可視化されることになる。

したがって、ECTS と Tuning を併用することにより、単位制度と質管理制度とが実質的に結びついて質保証のメカニズムが確保され、両制度の実践に説得力が加わる。一方教員にとってこのプロセスは、「何を教えるか」から「何を学ばせるか」に焦点が移行することを意味しており、新しい教授概念のもとにカリキュラムや教授法を立て直していかなければならない。それ自体が大きな変革とも言え、教育改善の一環ともいえるだろう。

3. 学生流動のメジャーインセンティブ：エラスムス・ムンドゥス

エラスムス計画 (European Community Action Scheme for the Mobility of University Students) は、欧州連合の大学間で学生や教員の流動化をはかり、協力関係を強化することを目的に、1987年に発足した。欧州の高等教育は学位の種別、初期学位や上位学位の区別、上位学位取得のための教育課程や体系が明確とは言えず、EUの拡大やグローバル化が進む中、教育の質保証や国際的な競争力を向上させるための改善が必要であることがかねてから議論されていた。また大学教育の国際化に伴い、米国大学の覇権、すなわち学位・資格に関する米国基準が実質的に国際基準となりつつあることに強い抵抗の声が高まっていた。EU全体の経済力・技術力を強化するためにも優秀な人材を流動させ、大学間の知と技術の共有を図るべきであるとの考えから「欧州高等教育圏」の構想が具体化し、エラスムス計

画へとつながる。その後2004年には、修士課程以上を対象とするエラスムス・ムンドゥス計画が発足する。EU 圏内外の修士課程以上の学生がより自由に他大学の教育を受け、学位を授与することを可能とする制度である。その目的を、「高度で優れた教育をもとに、ヨーロッパを世界で最も競争力ある、知識基盤経済にすること」としており、具体的には、

- (1) ヨーロッパ様式を尊重する高等教育を促進すること
- (2) EU が制定する資格に沿った、優れた大学院生ならびに学者を国外から募ること
- (3) EU そしてその他の国々との連携を強化すること
- (4) ヨーロッパ高等教育の、世界における通用性をより高めること

を企図している。これらの計画は、域内外を問わず、学生に対する奨学金の授与、プログラムやカリキュラムの共同開発、多国間コンソーシアムの形成による学生や研究者の流動促進や共同研究などの具体的活動に還元され、実践されている。

重要な点は、エラスムス・ムンドゥスを起点として、欧州高等教育圏構想は域外に対し明確な方向性を打ち出したことである。世界各国から留学生や研究者を受け入れ、また、EU 各国の学生や研究者を EU 圏外へと送り出すことを主眼とし、その計画は着々と実現かつ拡大している。まず、EU 周辺各国と連携し、その後に北米、オーストラリア、そして中国、韓国、日本を中心としたアジア諸国を相手国として双方向の交流が拡充されている。エラスムス・ムンドゥスに参加した大学数は2008年までで約400校、修士課程の設置数は100件強、EU 圏外の学生に約3,000件の学位が授与されている。また、EU 域外への奨学金授与件数は、学生が約6,000名、研究者が約1,000名となっている⁵。また、正確な数値は把握できていないものの、他の重要な進展として、域内外の大学とのジョイントディグリーや共同学位などの連携学位の急速な増加があげられる。今後サイクル制度が定着すると、学士課程の3年間に域外で学期を過ごそうというインセンティブが減退する一方、修士課程の留学がより盛んになり、連携学位の件数は一層増加することが予測されている。

ボローニャプロセスの圏外政策を外観するとき、そこには他の地域や国から多くの学生を引き寄せ、留学市場において米国やカナダ、オーストラリアと競合するというような留学戦略的見知を優に超える展望があるように思える。域内外を通して共通のフレームワークをつくり、学生流動を促進して教育の質を高める。国境を交差する労働力の流動化を通じた高度人材の確保が意図されており、その根底にはより広義な経済戦略が見えるのである。

4. EU 発・流動化と質保証のインパクト：Roy Model による論証

それでは、ECTS や Tuning により学位、単位、学習内容などの定義が明確にされた上で学生や研究者の流動が高まった場合、EU 域内外の高等教育機関やその学生や研究者にどのような影響が予測されるのだろうか。

まず、大学機関にとってはこれらボローニャプロセス主導型の展開を避ける、すなわち、EU 発の

⁵ エラスムス・ムンドゥス計画の実績については、以下のサイトに近々の数値が掲載されている。

http://eacea.ec.europa.eu/erasmus_mundus/results_compendia/statistics_en.php

単位互換や交流プログラムなどへの参加を控えるという選択肢がある。事実、米国そしてEU内部においても一連の学生交流プログラムへの参加インセンティブが低い大学が見られ、特に名門校やエリート校と称される大学にその傾向が強い。改革に追随せずとも十分競争力を維持することができるということの表れとも受けとられるが、「学位の意味」を追究するという単位互換やチューニングの基盤にある概念に照らして考えるならば、欧米の有名大学はすでに「その大学で学位を取る」ということだけで有意性を確保できると考えているのかも知れない。日本について考えるならば、特にアジア圏内においては、特に有名校や明確な特徴を有する大学は競争優位性を備えていると思われる。しかし、流動がより広範になり、アジア留学生の渡航先が欧米へと向かっていくのであれば、学位の国際的価値という意味で優位性が相対的に低下する可能性がある。

日本の大学におけるEU発の単位互換や流動プログラムへの対応は、他の先進国と比べて積極的とは言えないものの、自然科学系や工学系を中心にEUとの共同プログラムを進め、単位互換やジョイント・ディグリー・プログラムの開発にも積極的に取り組んでいる大学もある。また、最近では人文系、社会科学系でも連携プログラムへの参加が進んでおり、今後日本の多くの大学がEUコミュニティの事業へ参加していくものと考えてのが妥当であろう。たとえ日本が大学単位で連携していかなくとも、エラスムス・ムンドゥスでは奨学金プログラムなどへの参加を学生に対して直接募っており、学生の動きを止めることはできない。

そこで、流動化が進むことを前提に、EUにおける学位、単位、学習内容の可視化と流動性の促進は、研究者や学生にどのような影響を及ぼすのであろうかを考える。特に、留学する研究者や学生の質、人材獲得戦略への影響について考察する。使用するRoy Modelは他の分野では既に広く応用されている経済理論であり、職業選択や人材の地域間移動、投資媒体の選択などの分野で多く適用されている。ここでは留学や留学先を決定する場合の「選択行為」に適用する。

ある学生が国外への留学を考えているとする。その学生の判断基準は、その「大学」で何をできるのか、というところにあるとする。すなわちTuningが進めるところの、単位や学位の定義が明らかであり「そのこの大学に留学することにより”X”を身につけることができ、”Y”という成果を伴う学位を取得することができ、よって”Z”という職業に就くことが望める」という情報を基に留学先を選択する。

s を、潜在留学生が有する既存の能力や技能（以後「能力」）とし、図1でその分布を示す。X軸がスキルの量を表し、Y軸は学生数である。以下、どのような学生がどのような大学を選択するかを検討する。

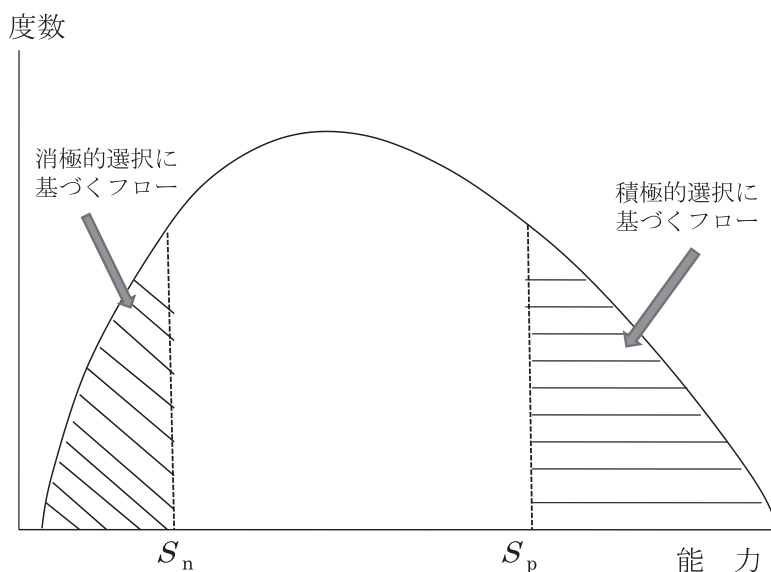
s という能力を有する学生が、留学が終了した際に得られる効用⁶は以下のようにあらわされる。

$$U_0 = \alpha_0 + \delta_0 s$$

$$U_1 = \alpha_1 + \delta_1 s$$

⁶ この場合の「効用」には教育を経た結果としての例えば就職力や所得など、経済的・社会的効果が想定される。

図1 留学生の出身国でのスキル分布



U_0 は、学生が出身国にとどまり大学を卒業した場合の効用であり、 U_1 は留学先で学位を取得した場合の効用である。定数 α_0 は出身国において教育を受けなくとも得られる効用、 α_1 は留学先で教育を受けなかったとしても得られる効用である。 δ_0 は出身国における教育効果を表す係数であり、 δ_1 は留学先での教育効果を表す係数である。

図2、図3はそれぞれの国における能力と効用との関係を示すものである。図2では、留学先において、能力とその効用との関係を表す係数勾配が急であり($\delta_1 > \delta_0$)、留学先での教育によってもたらされる効用が大きいことを示している。一方図3では、出身国において、能力とその効用との関係を表す勾配が急であり($\delta_0 > \delta_1$)、自国における教育によってもたらされる効用が大きいことを示している。これを踏まえて留学はどのように決定されるか。留学に伴う生活費や渡航費などのコストは一定とし、学生は効用の高い地域を指向することを前提とする。まず、図2では教育に対する限界効用が出身国よりも留学先の方が高い。この場合、能力が s_p より少ない者は、出身国に留まった方が多くの効用を得ることができる。一方 s_p より能力が高い者は、留学したほうが効用が高くなる。換言すれば、留学したほうが教育に対するリターンが高いのであれば、 s_p 以上の能力のある学生は留学したいと考える。結果として、能力の高い学生ほど留学することを選択することになり、図1ではこれらの学生は「積極的選択」に基づき留学する学生として右裾に位置づけられる。

一方図3では、教育に対する限界効用が留学先よりも出身国の方が高い。この場合、 s_n よりも能力が低い学生は留学し、高い能力を有する学生は出身国に留まる。 s_n よりも高い能力を有する学生は本国に留まった方がリターンが高いからである。したがって留学しても教育に対する限界効用が少ないほど、留学先は能力の低い留学生で占められることとなる。これらの学生は図1でいうと「消極的選択」において留学する学生として左裾に位置づけられる。

図2 積極的選択に基づく留学

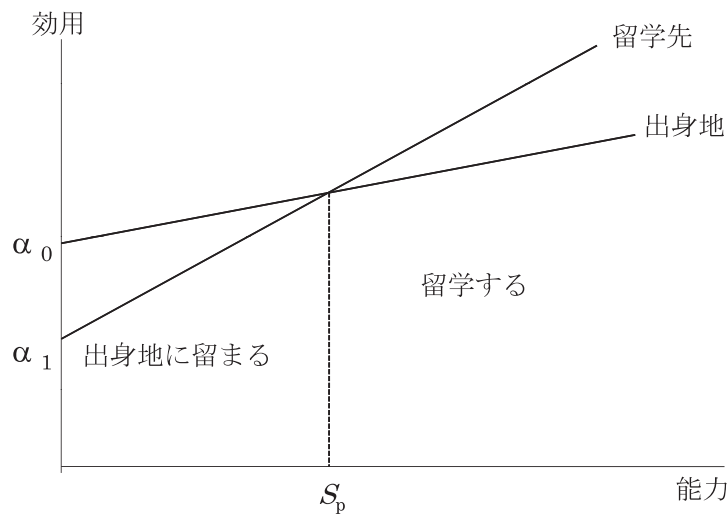
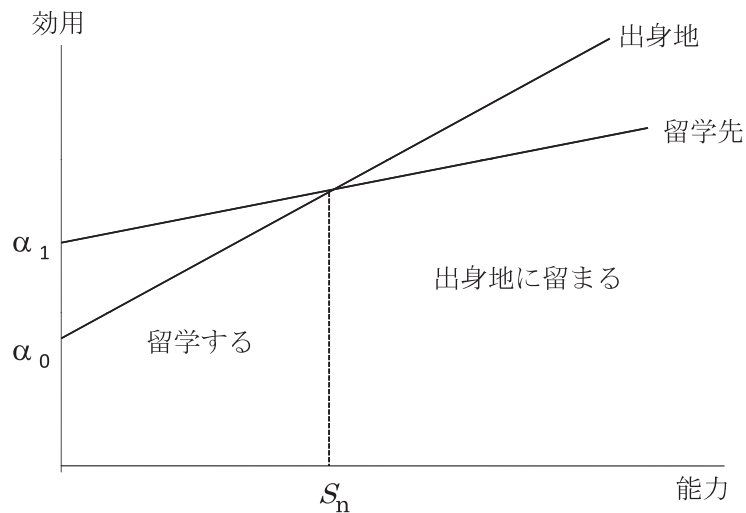


図3 消極的選択に基づく留学



これらによって言えることは、

- (1) 大学で学ぶことの限界効用が高いと、優秀な学生が国内にとどまり、優秀な留学生を国外から迎えることになる。逆に、
- (2) 大学で学ぶことの効用を高めなければ、優秀な自国学生は国外に留学し、国外からも優秀な留学生を迎えることができない。

ここで、特に学生の立場から重要となるのは、効用を図る基準が同一であること、そして効用に関する情報が、いずれの地においても同様に得ることができることである。すなわち、一定機関の教育を受けることにより「X」を身につけることができ、「Y」という成果を伴う学位を取得することがで

き、よって“Z”という職業に就くことが望める」という情報に信頼性があり、オープンにされていることが問われる。逆に、単位や学位の定義が示されなければ教育の場を選ぶ判断基準が無いこととなり、もし特定の地域の学生が十分な情報を有し、他の地域では有していない場合、情報を持たない学生は大きなハンディを抱えることになる。一方、教育機関そして国家政策の観点から考えるならば、「できる人間」にメリットがあるシステムをつくることにより優秀な人材をひきつけ、国の経済力の向上を図ることができることになる。

事実 EU は Tuning の成果や ECTS を満遍なく普及していくことを最優先課題の一つとしている。優秀な学生にとってメリットの高いシステムという観点では、サイクル制の導入が好例である。サイクル制度においては学士課程の 4 年を 3 年に短縮し第 1 サイクルとし、第 2 サイクルの修士課程 2 年を組み合わせることで大学教育のユニットを形成しようとしている。学士号取得までの期間が短縮されるということは、学士課程に伴うコストが減少するということの意味する。少ないコストでより多い便益を得ることが効率性が高いという経済理論に基づくならば、学業内容や成績を一定とした場合、学位取得に伴うコストが低ければ低いほどアビリティーの高い学生を引きつけることになる。サイクル制度によって EU から国外に留学しようとする優秀学生が減少し、EU 圏外から短期間で学士号を習得したいという優秀な学生が流入すると予測される所以である。

もう一点重要なのは、限界効用が高いということは、教育効果の分散性が高いことを意味しており、限界効用がフラットな場合と比較すると、有能な人間にとってのアドバンテージが高い一方、そうでない人間にとってのディスアドバンテージが大きいことになる。EU 圏で既に議論されている、サイクル制度や学生流動に伴う圏内の格差拡大の懸念はこれを裏付けるものである。ポローニャプロセスの諸活動が EU 域外に拡大しているということは、EU 発の質向上と学生流動、そしてそれに伴う高度人材の流動が国際レベルで展開される可能性を示唆するものである。そうすると格差問題も国際的視野で考えざるを得なくなる。

EU では圏内の格差拡大への対応策として、「各校がそれぞれの特徴を打ち出す」ことの重要性を主張している。特に修士課程以後の第 2 サイクルからの流動性の高まりが予測される中、修士課程における特徴あるプログラム作りは大きなインセンティブとなっている。多くの大学が同じ分野で競合すると、既存の教育力の高い、例えば優れた教授陣に富み、恵まれた施設があるところに優秀な学生が偏ることになる。しかしながら、マーケットニーズと照らし合わせながら特色を打ち出すことにより競争優位性を確保することができるのである。このメカニズムは Roy Model でも説明されている。最も得意とする分野を明らかにし、分野別にマーケットを分化し、マーケット単位の経済価値を明らかにし、それに即したスキル配分が成されれば、分野間の均衡が維持され格差が生じにくくなる。Roy Model その他の経済理論におけるスキル分散と均衡の関係については紙幅の関係から機会を改めて議論する。

5. おわりに

ボローニャプロセスの構想やその妥当性を議論する文献が多く見られる中、本稿では敢えてそこには踏み込まず、同プロセスにおける諸活動が今後どのように機能し、どのようなインパクトを持ち得るかを考察した。EUのイニシアティブ如何にかかわらず、国際化が進めば力の強い大学に優秀な学生が流れることは誰もが予測できることであり、これまでもあったことである。これまでと異なるのは、「強い大学」が教育の内容や成果に具体的に照らしあわせながら規定されることである。むしろ共通基準では測れない分野もある。例えば日本であれば日本の言語や文化を学ぶ留学は、日本に行つて学ぶこと自体に意味を見いだすことができ、このニーズを満たすことにそれほど心配はない。しかしながら、自然科学、社会科学を通じて大学教育の基幹をなすコアプログラムの構成は今や世界的に共通性が高くなっている。本稿はそのような領域において、EU発の教育の質と量に踏みこんだ改革が学生流動や人材獲得に与えるインパクトを代表的経済理論を使って論証しようとしたものであった。

日本の大学は入り口での管理が厳しく、全入時代といわれる昨今でも、特に難関大学では優秀な学生を迎え入れることができている。しかしながら一旦入学した後は学生にそれほど厳しいタスクを課すわけではなく、事実日本の大学生の学習時間は他の国と比較してきわめて短い。かつては大学の4年間をモラトリアムとして容認する風潮さえあり、このような大学文化はEU発の質保証および学生流動政策と相性が良いとは言い難い。

本学に入学直後にハーバード大学に留学した学生の学びの記録が、平成21年度の「教育研究改革・改善プロジェクト報告書」に掲載されている。そこでは、すでに優秀な学生が質と密度の高い教育を経験し、非常にシャープな“限界効用”を以てさらに学びを高めていく姿が著されている。このような学生が今後増えていくのか、その結果として高度な人材はどのように流動するのか、それにより経済的にどのような影響が起りうるのか。「教育」というミクロな問題をマクロの視点から考えるべき時が来ているように思われる。

参考文献

- Adelman, Clifford 2008. *The Bologna Club: What the U.S. Higher Education Can Learn from a Decade of European Reconstruction*. Washington, DC: Institute for Higher Education Policy.
- Adelman, Clifford 2009. *The Bologna Process for U.S. Eyes: Re-learning Higher Education in the Age of Convergence*. Washington, DC: Institute for Higher Education Policy.
- Borjas, George J. 1987. “Self-Selection and the Earnings of Immigrants”. *American Economic Review* 77 (September 1987), 531-553.
- Gonzalez, J. and Wagenaar, R. eds. 2003. *Tuning Educational Structures in Europe: Final Report-Phase 1*. Bilbao, Spain; University of Deusto and Groningen, NL : University of Groningen.
- Heckman, James and Guiherme Sedlacek 1985. “Heterogeneity, Aggregation and Market Wage Functions: An Empirical Model of Self Selection in the Labor Market.” *Journal of Political Economy* (December 1985),

1077-1125.

堀田 泰司 (2006) 「ヨーロッパにおける高等教育改革 (Bologna Process) : ECTS と Learning Outcome の果たす役割」『広島大学留学正センター紀要』no.16, 21-29.

木戸 裕 (2005) 「ヨーロッパ高等教育の課題—ボローニャ・プロセスを中心として—」『レファレンス』No.11,74-98.

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として—」『レファレンス』No.8, 1-27.

McLaughlin, Kenneth 1994. "Rent Sharing in an Equilibrium Model of Matching and Turnover." *Journal of Labor Economics* (October 1994), 499-523.

Roy, Andrew D. 1951. "Some Thoughts on the Distribution of Earnings." *Oxford Economic Papers* 3 (June 1951), 135-146.

タイヒラー、ウルリッヒ 曜子タイヒラー訳 (2004) 「EU 諸国大学の大学改革の変革」『IDE 現代の高等教育』458号

竹中 亨 (2008) 『エラスムス協定運営のための教育実践調査』大学教育の国際化推進プログラム (海外先進教育実践支援) 報告書

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」『大学評価・学位授与機構 研究紀要 学位研究第』17号