

第1章 エラスムス計画及びエラスムス・ムンデュス計画の展開、成果及び課題

エラスムス(ERASMUS¹)は、欧州委員会(European Commission)が支援する欧州の高等教育交流プログラムであり、1987年に12カ国の学生交流から始まり、その後、拡大の一途を辿り、2007年現在では欧州地域の31カ国、約3100校の高等教育機関の年間約16万人の学生と2万6千人の教員の交流を支援する事業へと成長した。²

またそれは、87年以来、欧州域内の約9割の高等教育機関がエラスムスに参加し、延べ190万人もの学生が交換留学生として欧州域内を行き来したこと意味する。エラスムスは現在、生涯学習(Lifelong Learning)プログラムの一部として第3段階の発展計画に移り、欧州委員会は、2007年から2013年までの7年間の事業計画において、生涯学習プログラム全体の予算(6兆9700億ユーロ)の約4割に当たる2兆7880億ユーロをエラスムス事業経費として計上している。

現在、エラスムス事業は、欧州の高等教育改革として推進されているボローニャ・プロセスの重要な活動の一つとして位置付けられ、欧州単位互換制度(European Credit Transfer and Accumulation System; 以下 ECTS)の普及、国際カリキュラム開発、ジョイントディグリー・プログラムの基盤作り等にも貢献している。しかし、すでに20年以上活動続けるエラスムスは、確実にその実績を上げてきている反面、東欧諸国の参加による財政的問題、使用言語の問題、参加国間の留学生数の不均衡等の課題も抱えている。

1. エラスムス事業の発展の背景

エラスムスの発展の経緯については、欧州では、Ulrich Teichler がエラスムスについて1987年の試行段階から現在まで継続して研究を続け多くの論文を発表しており、日本では、吉川(2004)がエラスムスの発展の経緯を日本語にまとめ、非常に具体的に解説している。以下では、Ulrich Teichler の研究論文、吉川(2004)並びに欧州委員会の資料を中心にエラスムス事業について解説する。

エラスムスは、実際には1957年のローマ条約³の128条に基づいた職業教育に関する条項がその発案の源となっている。⁴そして、1970年代から1980年代の欧州地域の高等教育の大衆化に対応する形で、学生・教員の交流をより広範囲、且つシステマティックに実施するために開発された。その先駆けとして1976年から約10年間 Joint Study Program が試行され、その更なる発展を目指し、欧州委員会が実験的に1987年6月から3ヵ年計画でエラスムス事業を開始したのが始

¹ European Community Action Scheme for the Mobility of University Students の略

² European Commission, "Interest in the Erasmus Programme for Students and Universities Continues to Increase" [Press Release, Reference no. IP/08/736] (Brussels, May 13, 2008); "ERASMUS" at http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/cod80_en.htm

³ ローマ条約とは、1957年3月25日にフランス、西ドイツ、イタリア、ベネルクス(ベルギー、オランダ、ルクセンブルク)が調印した、独立の国際経済機関である欧州経済共同体(EEC)の設立を謳った条約。1958年1月1日に発効。

⁴ Ulrich Teichler, "The ERASMUS Experience: Major Findings of the ERASMUS Evaluation Research Project" Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Universität Gesamthochschule Kassel, (Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 1996) p.6

まりである。⁵ その後、順調に学生交流を促進し、エラスムスは欧州共同体(European Community)加盟国が1993年に締結した欧州連合条約、いわゆるマーストリヒト条約により更に拡充され、それ以降は欧州統合とその発展に向けた1つの重要な活動として継続している。

エラスムスの発展には、大きく分けて4つの成長期がある。第1期(1987-1995 年)は、エラスムスの試行的発展段階であり、交流事業も大学教員の個人的なネットワークに依存し、ボランティア的な活動を欧州委員会が直接援助することにより、プログラムとして発展していった。

第2期(1996-2000 年)では、1993 年のマーストリヒト条約によって設立された欧州連合(EU)⁶の教育分野における一大プロジェクトであるソクラテス(SOCRATES⁷)の重要な活動の1つとして発展し、交流規模の拡大化に伴い、各大学の教員コーディネーターへの支援は廃止され、各国の国内事務局が予算配分や事務処理も担当し、同時に各大学も機関契約(Institutional Agreement)を欧州委員会と結び、大学がプログラム全体の運営責任を取る形式へと移行した。これによりプログラムの質及びに継続性が安定化し、それ以後も順調に成長していった。

そして、第3期(2000-2006 年)では、こうした実績を踏まえ、ソクラテス II の一部として、プログラムの充実を目指し、特に教員交流とカリキュラム開発に重点をおき、発展していった。また、2000年から開始されたボローニャ・プロセスにおいても、エラスムスは、改革の成果がすぐ目に見える事業として、支援を受けていった。

現在は、第4成長期(2007-2013 年)に入り、ポスト・ボローニャ・プロセスも構想に入れた欧州の生涯教育プログラムにおいて、様々な事業と連携した学生交流事業として、エラスムスは総予算の実に 4 割を獲得し、現在も各大学において積極的に推進されている。以下は各成長期の詳細である。

(1) 第1成長期 (1987-1995 年):パイロットプロジェクトとしてのエラスムス発展期

エラスムスは、1968 年に発足した欧州共同体の理事会(European Council)によって加盟国域内の学生交流の促進を目指したプロジェクトとして1987年に開始された。⁸当初は1989年までの3年間のプロジェクトとして始められ、1988年にはECTSが導入され、1989年には更に5年間の延長が認められ、1990年から1995年まで第2期エラスムス事業が展開された。また、1992年からは、欧州理事会による直接の財政支援はなかったものの、欧州共同体の12加盟国⁹に加え、欧州自由貿易連合(European Free-Trade Association)の加盟国¹⁰も参加し、1994年末までには、20

⁵ 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-」『大学評価・学位授与機構 研究紀要』第17号、平成15年3月、p. 74

⁶ 1993年欧州連合条約の発効により 欧州委員会から発展した国家連合。加盟国は1993年時点で、フランス、ドイツ、イタリア、ベルギー、オランダ、ルクセンブルク、英国、デンマーク、アイルランド、ギリシャ、スペイン、ポルトガルの12か国であったが、1995年にはオーストリア、フィンランド、スウェーデンの3か国が、2004年にはエストニア、ラトビア、リトアニア、ポーランド、チェコ、スロバキア、ハンガリー、スロベニア、キプロス、マルタの10か国が、2007年にはルーマニア、ブルガリアの2か国が加盟して2009年現在27か国。

⁷ European Community Action Programme in Education の通称

⁸ Teichler, 1996, p. 6

⁹ フランス、西ドイツ、イタリア、ベルギー、オランダ、ルクセンブルク、イギリス、アイルランド、デンマーク、ギリシャ、ポルトガル、スペイン

¹⁰ オーストリア、フィンランド、アイスランド、リヒテンシュタイン、ノルウェー、スウェーデン、スイス

万人以上の学生がエラスムスを通して加盟国域内の交換留学生として、3 ヶ月から 1 年間留学した。¹¹

第 1 成長期は、エラスムスが発足し著しい発展を遂げた時期である。開始当初は 3,244 人の学生交流であったが、交流学生数は毎年激増し、1990-1991 年度には、25,835 名、1993-1994 年には、54,379 名に達した。¹² この時期のエラスムスは、各学部の教員が既に持っている個人的な教員間のネットワークを利用し、それを拡大させた形でコンソーシアムを発足させ、学生交流プログラムを参加大学の学部間で行った。また、協定もコンソーシアム参加校がそれぞれ 2 学部間の協定を結び、毎年、更新を確認しながら実施した。故に、開始当初のプログラムは、学部ごとに極めて限定された学生交流プログラムであり、1 つ 1 つは協定校もかなり限られていた。しかし、大学全体では、学部間のコンソーシアムを利用し協定校を増やしたため、その数が激増していった。

欧州委員会は、こうした学部間交流のコンソーシアム設立を精力的に援助したため、これが各大学の協定校数の急増につながっていった。そして、エラスムス事業奨励のための大会、ワークショップ、説明会等を行い、大学の国際交流課職員やプログラム・コーディネーターに対しエラスムス運営と欧州委員会からの援助の受け方の説明等を行った。こうした小規模の学生・教員交流を欧州委員会が直接援助することによって、プログラム・コーディネーターである教員の意欲や権限を失わせることなく、各大学のエラスムス活動を拡充させることができたのである。これは、最終的には、1996 年の機関契約制度導入以後も、非常に重要な課題となった。

また、この発展期には、1993 年 11 月に欧州共同体の 12 加盟国間でマーストリヒト条約が結ばれ、欧州域内の学生交流を促進するエラスムスの活動は、条約の 126 条¹³により保証され、エラスムスは「内政干渉でない学生交流、教職員交流を通じた外圧の活用」、「域内の国際化」、「ヨーロッパとしての高等教育の国際競争力」という 3 つのミッションを掲げ、1996 年より新たな段階へと発展した。また、1995 年には、オーストリア、フィンランド、スウェーデンの欧州連合への加盟により、エラスムスの交流地域も更なる拡大を遂げることになる。

(2) 第 2 成長期 (1995-1999 年): ソクラテス・プロジェクトの中でのエラスムスの発展

マーストリヒト条約成立後、エラスムスが正式なプログラムとして発展を遂げたのは、1996 年から始まったソクラテス・プログラムの一部として事業が展開された時期である。ソクラテスは、欧州連合として参加国全体の国民の生涯教育を保証する総合的な教育支援事業であり、エラスムスは、その中の 1 つの柱となった。エラスムスは、ソクラテスにおいて学生交流の支援だけでなく、国際カリキュラム開発や教員の交流等、様々な事業へ拡大し、高等教育の国際化を促進した。

しかし、事業運営の仕方においても、開始当初から交換留学生数が激増したことがプログラム

¹¹ Teichler, 1996, p. 1

¹² European Commission Directorate-General for Education and Culture, (以下 EC) *Gateway to Education, SOCRATES, European Community Action Programme in the Field of Education (2000-2006)* (Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities, 2000), p. 30

¹³ 欧州連合条約は、1993 年のマーストリヒト条約の時点では 126 条であったが、1997 年に大幅な改訂が行われ、その時点で 126 条から 149 条へ改正された。そして、この改訂された欧州連合条約(アムステルダム条約)は、1999 年に公布された。

運営に次第に悪影響を及ぼし始め、交流プログラムの運営は、ボランティア的にコーディネートしていた教員だけの手には追えない状況になった。¹⁴また、教員の異動や退職に伴い、中止されるプログラムや担当者を欠くプログラムが増え、エラスムス全体の教育の質が問われるようになった。そうした状況を踏まえ、1995 年に機関契約が導入された。¹⁵ それまで、エラスムスは、学部や交換留学プログラムコーディネーター(教員)に対し直接、資金的援助を行ってきたが、ソクラテスの傘下にエラスムスが位置付けられてからは、学生交換事業は大学全体が国内事務局を通し欧州委員会と契約を結び、プログラムの継続性はより確実なものになった。¹⁶

更に、学生交流の奨学金制度の裁量権は、欧州委員会から各国の国内事務局へ移動し、エラスムス事業の一部は、参加国へ分散化された。これが事業の分散化の第1段階となり、その後も欧州委員会は、業務の分散化を推進していった。しかし、大学においては、逆に、国際交流課の発展を生み、特にイタリア、スペイン等では、学生交流事業の中央集権化が進んだ。そして、大学によってはあまりにも中央集権化が進み、それまでプログラムをコーディネートしていた教員はプログラム運営権を失い、プログラムを中止するケースも出てきた。¹⁷このように 機関契約は、エラスムス事業の分散化、大学の組織化、そして、プログラム運営の安定化を生み、事業は順調にその規模を拡大していった反面、一部のコーディネーターの参加意欲を失わせるという問題も発生させた。

ソクラテス・プログラムの発展は、加盟国が一致団結して欧州連合全体の教育制度を更に発展させる方向へと向かわせた。1997 年には、欧州理事会と UNESCO が欧州域内の高等教育の相互認証を目指し、欧州全体の高等教育制度の枠組みの統一と質の保証を謳ったリスボン宣言が発表された。¹⁸ そして 1998 年には、フランス、イタリア、ドイツ、イギリスの教育大臣がパリ大学創立 800 年祭にて、欧州市民の移動性(Mobility)と就職の可能性(Employability)を高め、欧州全体の発展を目指すために欧州全体の高等教育が1つの教育圏として発展することを謳ったソルボンヌ宣言を発表した。そうした一連の宣言の流れを集約し具体化した計画として、ボローニャ・プロセス(欧州高等教育改革計画)が作成され、最終的には 1999 年 6 月 19 日に 29 カ国、31 の高等教育行政区担当官が署名した。¹⁹ これがボローニャ宣言である。計画は 2010 年までに 6 つの事業を展開し欧州全体の高等教育を1つの教育圏として発展させるもので、エラスムスは、そのうちの教員、学生の移動性を促進する上で重要な役割を担うことになった。そして、1999 年には、ソク

¹⁴ 欧州委員会教育文化事務局アドバイザー、アービン・ミッチェル(Irving Mitchell)氏との面談。(2000 年 8 月 29 日)。

¹⁵ Andris Barblan and Ulrich Teicheler, "Implementing European Strategies in Universities: The Socrates Experience", in Andris Barblan, Sybbile Reichert *et al.* (ed.) *Implementing European Policies in Higher Education Institutions* (Kassel, Germany, Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Universität Gesamthochschule Kassel, 2000) p. 93

¹⁶ アービン・ミッチェル氏との面談。

¹⁷ Barbara M. Kehm, *Strategic Management of Internationalization Processes: Problems and Options*, (Lutherstadt Wittenberg, Germany: Institute for Higher Education Research Wittenberg, 1999) pp. 369-382.

¹⁸ Council of Europe-UNESCO Joint Convention, *Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher-Education in the European Region* [The European Treaty Series, no. 135](Lisbon, 11 April 1997).

¹⁹ The Confederation of EU Rectors' Conferences and the Association of European Universities (CRE), *Bologna Declaration on the European space for higher education; an explanation* (February 29, 2000) pp. 7-8

ラテスは更に延長され、第2期として2000年から2006年までの事業計画が承認され、エラスムスは、ボローニャ・プロセスの重要な事業の1つとして、大きな支援を受けることになった。この動きに対し、Teichler (2008)は、エラスムスの発展なくして、ボローニャ・プロセスが生まれることはなかっただろうと言及している。²⁰

(3) 第3 成長期 (2000-2006 年): ボローニャ・プロセスにおけるエラスムスの拡充

第3 成長期は、ソクラテス II と呼ばれ、期間は、2000 年 1 月 1 日から 2006 年 12 月 26 日までの7年間であった。ソクラテス II の 7 年間の総予算は約 18 億 5 千万ユーロであり、エラスムスを含む全部で8つの事業を掲げている。²¹ 目的は、「ヨーロッパ」を総体的に見た教育の強化であり、ヨーロッパにおける様々な言語教育、教育交流、教育改革、そして、ヨーロッパ全体の教育機会の均等化を目指している。エラスムスの活動内容も、それまで実施していた10の事業分野を統合して6つの分野にし、新たに欧州全体の協力体制によるヨーロッパ研究、教育制度、カリキュラム、教育の質等様々な分野の発展を目指したテーマ別ネットワーク(ERASMUS Thematic Network)へまた、この時期、ボローニャ・プロセスの改革が進み、エラスムスから派生した ECTS は欧州全体の正式な単位制度として発展した。更に、単位互換をより確実にするため、エラスムス等への参加したことが証明する学位補足証明書としてディプロマ・サプリメント(Diploma Supplement、以下 DS)が開発され、その普及も重要な活動として推進された。2004 年頃からは、ECTS や DS を欧州委員会のガイドラインに沿って正式な制度として運用し、その情報を公開した高等教育機関に対し、「ECTS Label Institution」や「DS Label Institution」という名称で優良な高等教育機関に対する認証制度が始まった。これまでに 21 の ECTS 優良機関及び 96 の DS 優良機関が選ばれている。更に、エラスムスを推進する上で大きな壁となっていた欧州全体の高等教育のカリキュラム、単位制度、教育内容の違いを是正するために TUNING (Tuning Educational Structures in Europe)プロジェクト等も始まり、欧州の高等教育の内容及び質の比較可能性の向上が進んでいる。²² また、エラスムスの経験を更に欧州域外の高等教育機関との交流にも生かすためと欧州委員会は、新たに EU-JAPAN、EU-USA、EU-CANADA、EU-CHINA、そして EU-AUSTRALIA 等の国別の学生交流促進事業を推進させている。そして、欧州域外の高等教育機関と連携した修士課程のジョイントまたはダブルディグリー・プログラムの発展を目指しエラスムス・ムンデウスも 2004 年から発展させていった。

(4) 第4成長期 (2007-2013 年): 生涯教育プログラムにおけるエラスムスの事業

欧州委員会は、ボローニャ・プロセス後の更なる発展を目指し、2007-2013 年の7ヵ年計画事業

²⁰ Ulrich Teichler, Keynote Speech “Student Mobility: Where Do We Come from, Where Are We, Where Are We Going to Inside the EHEA?” at the Bologna Conference “Fostering Student Mobility: Next Step? Involving Stakeholders for an Improved Mobility Inside the EHEA” (Brussels, 29-30 May 2008).

²¹ The European Commission, *SOCRATES Programme Guidelines for Application*, (Document, June 2000 edition), p. 3.

²² Julia Gonzalez and Robert Wagenaar, *Tuning Educational Structures in Europe (Final Report): Phase One*, (Bilbao, Universidad de Deusto, 2003)

として生涯教育プログラムを開始し、エラスムスは、その4つの事業の1つとして展開されることになった。²³ また、エラスムス活動への支援は、過去 20 年間の発展とともに多くの教育機関が様々な分野で行ってきた。この期間、以前 7 つに分かれていた小規模な支援は更に統合され、(1)交流(Mobility)、(2) 多国間プロジェクト(Multilateral Projects)、そして(3) 分野別ネットワーク(Thematic Network)の 3 分野における支援体制へと変化した。

更に、エラスムスを含む4つの生涯教育事業を幾つか連携させ実施するスキームを補助するために、横断的プログラム(Transversal Programme)として 4 つの分野の事業を推進することになっている。そして、エラスムスに参加するすべての高等教育機関は、具体的な実施計画を提出し、予め優良な高等教育機関としての認証を受ける ERASMUS University Charter 制度が導入された。これにより年間 4.5 億ユーロの予算は、ただ単なる学生交流だけでなく、学生及び教職員の様々な形式の流動性を支援することになる。年間既に 16 万人の学生及び 26,000 人の教員の移動を支援しているエラスムス事業は、生涯教育という枠組みの中で、その他の事業と連携して行きながら、伝統的な高等教育におけるアカデミックな交流だけでなく、企業との連携や学生雇用の欧州域内での流動性の向上等にまで支援を広げようとしている。

2. 発展期におけるエラスムス事業の実施体制(1995-2006 年)

(1) 欧州委員会の組織と主な任務

上述のようにエラスムスは、欧州連合の一部の執行機関である欧州委員会において実施されており、1995-2006 年までの間は、ソクラテスの1つの活動として位置付けられていた。ソクラテスは、欧州連合条約の 149 と 150 条²⁴によってその活動が保証されている。²⁵ 組織としては、欧州委員会内のエラスムスに係わる事務局は2つある。1つは、国際事務局(European Commission Office)であり、もう1つは技術協力事務局(Technical Assistance Office)である。こうした 2 層の組織は、現在の生涯学習プログラムにおいても名称は異なるが継続されている。2006 年までは、国際事務局は、エラスムス事業政策の立案と執行の責任を持ち、実際の事務処理は、技術協力事務局が中心となり、各国の国内事務局と連携してエラスムスの運営を行っていた。また、国際事務局は、長期的にエラスムスに携わってきた経験豊かな 36 人のテクニカルカウンセラーを活用し、新たに参加する大学や国に対しカウンセラーを派遣し、説明会、ワークショップ等を開催してきた。更に、各国にあるエラスムス国内事務局(national agency)へ学生交流に係わる事業及び奨学金の配分、また、教員の短期交流事業も委託している。近年では、こうした各国の国内事務局への委託範囲が拡大され、多くの事業は、各国の事務局によって運営されている。

エラスムス事業の参加国は、2007 年現在、以下の通り 31 ヶ国である。²⁶

(a) 欧州連合メンバー国(27 カ国): ベルギー、ルクセンブルグ、オランダ、フランス、イタリア、ドイツ、

²³ The European Commission, *Lifelong Learning Programme-Call for Proposal 2008*, [the Official Journal of the European Union, C230/4], (February 10, 2007)

²⁴ 149 条と 150 条はマーストリヒト条約(1993 年)の時点では 126 条と 127 条であった。1997 年に条約が改訂され現在の条項の番号となった。

²⁵ The European Commission, *SOCRATES Programme: Guideline for Applications*, (June 2000), p. 5.

²⁶ EC, *Gateway to Education*, p. 7.

デンマーク、英国、アイルランド、ギリシャ、スペイン、ポルトガル、オーストリア、フィンランド、スウェーデン、ポーランド、ハンガリー、チェコ、スロバキア、スロベニア、エストニア、ラトビア、リトアニア、キプロス、マルタ、ルーマニア、ブルガリア

(b) 欧州自由貿易連合(EFTA/EEA²⁷) 国／欧州経済地域メンバー国(3 ヶ国): アイスランド、リヒテンシュタイン、ノルウェー

(c) その他のメンバー(1 カ国): トルコ

(2) 欧州委員会のエラスムス予算

上述のように、エラスムスには、開始の 1987 年から 2008 年までに既に延べ 190 万人の学生が参加しており、現在も 31 カ国に点在する 3,100 以上の高等教育機関が参加し、年間 4 億ユーロの資金援助を受けている。また、2008 年から 2013 年までの第 3 期エラスムス事業では、年間 4.5 億ユーロの資金を受け事業を展開する計画である。

ここでは、2000 年当初、エラスムスを発展させた重要な予算として位置づけられるものとして、エラスムスがボローニャ・プロセスと連携し、ソクラテス II の中で配分を受けた予算を掲載する。2000 年 1 月 17 日に欧州議会にて承認された 2000 年度のソクラテスとエラスムスの予算配分は以下の通りである。

ソクラテス総額予算	1 億 3,850 万ユーロ(約 222 億円)
	2 億 2,180 万ユーロ(本予算 + 1,670 万ユーロ追加予算)

内、エラスムスへの予算配分	1 億 2,070 万ユーロ(追加予算 3 万ユーロを含む) (これは、ソクラテス総予算の 50.6%)
---------------	---

(エラスムス活動内訳)

1) 学生・教員の交流	9,250 万ユーロ(エラスムス予算の 76.6%)
学生	8,350 万ユーロ
教員	900 万ユーロ
2) 大学間協力	2,150 万ユーロ(エラスムス予算の 17.8%)
交流大学	1,150 万ユーロ
その他組織	1,000 万ユーロ
3) テーマ別ネットワーク	670 万ユーロ(エラスムス予算の 5.6%) (370 万ユーロ + 追加予算 300 万ユーロ)

以上の予算を見ても分かるように、エラスムス事業は、欧州連合が積極的に推進してきている

²⁷ EEA: European Economic Area.

ソクラテス II の予算に於いても非常に大きな割合を占めており、欧州委員会のエラスムスへの期待が伺える。また、このような欧州委員会の巨額の資金援助がエラスムス事業の発展に大いに貢献したのは紛れもない事実である。特に大規模な学生交流のための奨学金制度は、欧州域内の学生交流に多大な影響を及ぼした。また、エラスムスが生涯学習プログラム(2007-2013 年)に移行した後も、総予算 7 兆ユーロのうち約 4 割は、エラスムスに配分されようとしている。エラスムス奨学金も、1 人の交換留学生に対し月額 600 ユーロの配分を行っている。実際には、多くの大学では、申請する学生数が多く、1 人当たり平均月額約 200 ユーロのようである。²⁸ それは、大学生が実際に負担する留学経費の一部しか補えない額ではあるが、現在でも学生にとっては、エラスムス奨学金の有無は、留学を決定するのに重要な条件となっている。

3. ソクラテス事業におけるエラスムスの 10 事業

エラスムスは、ソクラテス(1995-1999 年)において、当初 10 の事業(学生交流、教員の短期交流、ECTS の普及、事前の交渉、教員の中期交流、ヨーロッパ研究モジュール、学部学生対象のカリキュラム開発、大学院生対象のカリキュラム開発、総合語学教育科目、集中講座)に分かれていた。²⁹その後、それらの活動は、ソクラテス II(2000-2006 年)や生涯教育プログラム(2007-2013 年)においてカテゴリーの統合等があったが、基本的には以下の 10 の事業の多くは現在も継続されている。

(1) 学生交流 (OMS: Support for Organizing the Mobility of Students)

エラスムスの学生交流は 3 ヶ月から 1 年の交換留学生制度で、主に学部間で締結された協定に基づき交換留学を行っている。また、欧州委員会は、そうした学部間の交換留学に対し、各国の国内委員会を通し、間接的に資金援助を行っている。その規模は、2005-2006 年では、159,324 人であった。³⁰男女比は 40 対 60 という割合が維持されている。また、留学期間は、1994 年から 2007 年までの推移を見ても、平均 6.4~6.7 ヶ月であり 1 学期の滞在が大半(42%)であることが分かる。³¹ 人気のある専攻は、2006-2007 年度では、ビジネス・経営学(20.36%)、外国語教育(14.94%)、社会科学(11.8%)、技術・工学(10.8%)、法学(6.58%)であり、学生の多くは一般的な中流階級出身である。また、学生ローン制度が発達している北欧諸国やオランダ等では、家族からの援助にほとんど頼らずに留学していた。³²現在まで、学生交流数は順調に伸びてきているが、実際

²⁸ 実際には、多くの大学では 600 ユーロを申請者の留学先(移動距離、生活水準等)や申請者数によってその配分を変えている。欧州委員会のデータでは、学生 1 名当りの奨学金の給付額は、2006/2007 年度でも約 190 ユーロである。”Chart: Average EU grant per student/month 2000/01-2006/07”
(http://ec.europa.eu/education/erasmus/doc920_en.htm.)

²⁹ European Commission Directorate-General for Education and Culture,(以下 EC) *Socrates Programme; ERASMUS Institutional Contact (Final Agreement 1998/99)*, (Official Document, Brussels, April 3,1998)

³⁰ “Table: Erasmus student mobility 2006/2007: Total number of students by home and host country”
(http://ec.europa.eu/education/erasmus/doc920_en.htm.)

³¹ “Table: Erasmus student mobility: Average duration 1994/95 to 2006/07”
(http://ec.europa.eu/education/erasmus/doc920_en.htm.)

³² “Table: Erasmus student mobility 2006/2007: Subject areas EC”,
(http://ec.europa.eu/education/erasmus/doc920_en.htm.); *Gateway to Education*., p. 5-6, 36 & 53-55.

には、欧州委員会が当初目標としていたヨーロッパ全土の大学生数の 10%の交換留学には達しておらず、現在 4,000 以上ある欧州の高等教育機関に在学する約 1700 万人の学生のうちエラスムスに参加するのは、毎年約 16 万人で、それは全学生人口の 1%にしか過ぎない。その主な原因は、エラスムスへの参加国・参加人数が増加する一方、ヨーロッパ全体の大学生数も増加していることである。また、この 20 年間に他大学や機関で、大学生が留学・研修する機会が非常に増えたため、エラスムス以外のプログラムに興味を持つ学生数も増加しているということも考えられる。

(2) 教員の短期交流 (TS: Teaching Staff Mobility)

欧州委員会は、エラスムス参加国の大学教員が1週間から 1 学期間、協定校の科目の一部を受け持つ活動に対し旅費を補填している。教員交流の人数は毎年確実に増えており、1997-1998 年度では 7,797 人であったのが、2001-2002 年度では 15,872 人にまで拡大し、2006-2007 年度の実績では 25,808 人にまで達している。³³平均的な滞在期間は、これまでほとんど変わらず、6 日～7 日が最も一般的である。また、1 週間の滞在期間に対し支払われた旅費は、毎年平均 600 ユーロ前後である。

(3) 単位互換制度 (ECTS) の普及

エラスムスによる学生交流に ECTS を導入するために必要な経費の援助をする事業であり、予算を受けるためには、参加大学は、ECTS を明記したコースカタログや学習契約書(Learning Agreement)、そして留学後に発行する DS の発行が必要になる。

(4) 事前調整のための訪問 (PV: Preparatory Visits)

協定を新たに結んだ場合、その具体的な交流活動の調整を取るため相手校を訪問する機会を与える活動である。プログラム・コーディネーターと国際交流課のスタッフにとっては、相手校とのお互いの信頼関係を確立するためには、この活動はとても重要である。エラスムス開始当初は、盛んに行われた活動であるが、最近では、予算的にもさほど大きくない。

(5) 教員の中期交流 (ETF: ERASMUS Teaching Fellowship)

教員が2ヶ月から6ヶ月間協定校へ行き、授業を受け持ち、相手校の教育の質の向上に貢献することを援助する活動である。実際には、1学期間、他大学において無給で教鞭を取ることは、非常に難しいため、ソクラテス II (2000-2006 年)では、この活動は、廃止されている。

(6) ヨーロッパ研究モジュール(EM: European Modules)

最低3大学が共同で開発したヨーロッパ研究の側面 (European Dimension)を持ったモジュールを開講するのに必要な経費を援助する活動である。モジュールはいくつかの科目で構成された特別講義プログラムのような形式であり、学生はまとめて1学期、もしくは、1年間で履修することができる。

(7) 学部学生対象のカリキュラム開発 (CDI: Curriculum Development at Intermediate level)

最低3大学が集まり、お互いの既存のカリキュラムを共同で改革し、交換留学できなかった学

³³ “Table: Erasmus teacher mobility 1997/98 – 2006/07”
(http://ec.europa.eu/education/erasmus/doc920_en.htm.)

生にもヨーロッパ研究を総合的に学ぶことができるような教育環境を整えるための援助活動である。特に、既存の科目にヨーロッパ研究からの視点を持たせる改革には積極的に援助を行っている。

(8) 大学院生対象のカリキュラム開発 (CDA: Curriculum Development at Advanced level)

ヨーロッパにおいて比較的教員が不足している分野の大学院教育のカリキュラム・プログラムを協定校同士が協力し合いながら開発し、新設するのを援助する活動である。また、この活動を通して新設されたプログラムは、ヨーロッパを総体的に見た研究やヨーロッパ諸国の比較研究を網羅しなければならない。

(9) 総合語学教育科目 (ILC: Integrated Language Courses)

本来、言語学部以外の学生を対象に、ヨーロッパの少数派言語（例えば、スウェーデン語やオランダ語）の教育の機会を与えようという事業である。しかし、この予算が実際によく使われるのは、そうした少数派言語を持つ、スウェーデンのような国に留学した学生を対象に、スウェーデン語を1ヶ月程度短期集中コースで教えるケースが多い。

(10) 集中講座 (IP: Intensive Programmes)

最低でも3大学が共同で短期集中講座を企画し、参加校の教員と学生が一カ所に集い、授業を受ける事業であり、休暇中、特に夏期の講座として利用されるケースが多い。

以上 10 項目の事業は、現在も何らかの形でその多くが継続されている。この経験を基に、欧州高等教育機関は欧州域外の高等教育機関及び交流の連携を発展させようとしている。様々な交流形態が開始される中で、特に 2004 年から開始したエラスムス・ムンデウス計画は、ジョイントディグリー、ダブルディグリーといった学位取得のための学生交流として注目を浴びている。

4. エラスムス・ムンデウス計画の発展の経緯

エラスムス・ムンデウスは、欧州連合が取り組んできたボローニャ・プロセスの成果を域外の国々と教育分野で連携することにより、欧州の知識、経験を世界へ広めると共に、欧州域内の学術的かつ経済的な発展を促進する人的ネットワークの形成を試みた新事業である。第 1 期プロジェクトは 2004 年から 2008 年まで試行され、現在は、更なる発展を目指し、第 2 期(2009-2013 年)に入っている。

エラスムス・ムンデウスの特徴は、その支援を欧州諸国の高等教育と域外の 3 国間による修士課程のジョイントまたはダブルディグリー・プログラムのみに限定している点である。また、1 期では、その中心は、欧州諸国の大学へ 3 国からの留学生を受入れることを想定した奨学金や支援活動が中心であった。しかし、2 期では、博士課程のジョイントまたはダブルディグリー・プログラムも対象とし、また欧州域内の学生の 3 国への留学に対しても奨学金等の支援を拡大させ、さらに第 3 国の高等教育機関が開発したプロジェクトも受入れることにより、欧州と第 3 国の様々なジョイントまたはダブルディグリー・プログラムの発展を可能にした。そうした流れに伴って、特に米国の高等教育機関は、EU-USA を通して、今後アメリカとのジョイントまたはダブルディグリー・プログ

ラムの開発を検討している。

新たに開発したプログラムが申請の対象となるためには、欧州連合または EFTA/EEA の加盟国、または現在、加盟の候補となっている諸国のうち最低 2 カ国の高等教育機関がメンバー校になる必要があり、加えて 3 国の高等教育機関が参加することが条件となっている。2004-2008 年の 5 年間で、すでに 6,000 人以上の留学生がエラスムス・ムンデュスの奨学金を受け、欧州域内の高等教育機関にて、修士号を取得している。また、同期間に 1,000 人以上の 3 国の研究者が欧州の高等教育機関に招聘され教育・研究に貢献した。そして、エラスムス・ムンデュス第 2 期では、すでにプログラム申請の選考を行い、2009 年から 2013 年までの 5 年間で新たに合計 9.5 億ユーロの予算を計上している。

第2章 欧州高等教育の質保証にエラスムス及びボローニャ・プロセスが及ぼした影響

エラスムスの発展はただ単に学生交流を拡大しただけではなかった。前章でも述べているように Teichler (2008) は、エラスムスの発展なくしてボローニャ・プロセスはなかったと言及している。³⁴ また、ボローニャ・プロセスの発展なくして、欧州全体の高等教育の質保証活動の発展は、現在のような形で推進されなかったであろう。しかし、それはまた 1950 年代から 60 年代に既に欧州高等教育の互換性を高め、比較可能なものとし、競争力と魅力を高めることを夢見て結ばれたいくつかの協定の内容を具現化しようとする欧州諸国の情熱と強いリーダーシップがあったからこそ生まれた流れでもある。³⁵ 欧州高等教育の質保証の発展には、まずエラスムス事業の経験を通して、国家間の教育体制の格差を認識し、大幅な改善を必要とする国の存在とそれらの国の改善なくして、欧州全体の教育の質保証が実現できない現実を自覚したことが非常に大きな影響を及ぼした。そして、その経験からより具体的な改善策が生まれ、ボローニャ・プロセスに組み込まれることで、欧州全域の高等教育の構造の互換性の向上とともに、改革後の新たな教育体制の質保証システムを構築した。教育の質保証システムはその目的が明確であることから、今後、更に発展するものと考えられる。また、質保証システムは、ただ単に高等教育質保証機関 (Quality Assurance Agency、以下質保証機関) による評価能力、手法、連携体制を向上させただけに留まらず、“Tuning Educational Structures in Europe” パイロット・プロジェクト (以下、TUNING プロジェクト) のような大学教員自らが行う教育の質を保証する活動を生んだことにも着目する必要がある。本章では、その経緯と、エラスムスやボローニャ・プロセスが欧州高等教育の質保証活動の発展にどのように影響したか述べてい。

1. エラスムス事業による高等教育の相互質保証の必要性の発展

エラスムス事業によって、欧州諸国の高等教育機関は、学生交流人数を急激に増やしていった。また、エラスムスは ECTS の使用や学習契約書 (Learning Agreement)、学位補足証明書 (Diploma Supplement、以下 DS)³⁶ の普及も奨励した。そうした新たな単位互換の概念や情報交換のシステムの構築は、それ自体、欧州全域の高等教育機関の質を相互に保証する作業であったが、実際には、国家間に大きな格差があり、制度に大きな隔たりがあることを実感させられた。特に教育内容の質保証をしている教育機関とほとんどしていない教育機関が学生を交流させることは大きな問題となり、後のボローニャ・プロセスの発展に大きく影響したと考える。

当初、エラスムス事業は、既知の教員同士が学生を送り合う、異なる大学の講座又は研究科

³⁴ Ulrich Teichler, Keynote Speech “Student Mobility: Where Do We Come from, Where Are We, Where Are We Going to Inside the EHEA?” at the Bologna Conference “Fostering Student Mobility: Next Step? Involving Stakeholders for an Improved Mobility Inside the EHEA” (Brussels, 29–30 May 2008)

³⁵ Council of Europe and UNESCO, *Convention on the Recognition of Qualifications Concerning Higher Education in the European Region*, (The European Treaty Series no. 135, Lisbon, 1997) Article XI.4. [以下リスボン協定] には、リスボン協定の前身となる 50 年代から 90 年代までに結ばれた協定のリストが明記してある。

³⁶ ここで言う Diploma Supplement とは、通常の成績証明に通常の科目名、単位数等の情報に加え、その履修科目の learning Outcomes や授業内容等が明記してある個人履修状況を詳細に説明したプロフィールのような証明書を指す。

間交流が中心であったため、送られる学生の多くは、留学前に指導教官を通じて、留学先で履修し単位互換できる科目をある程度承知した上で留学した。そうした交流を継続した大学または学部にとっては、交流する相手が変わらない限り、ECTS を活用しなくても単位互換はできるケースが多かった。そしてやがてエラスムスが拡大するにつれ、高等教育機関や国レベルでの学生交流の質を保証する態勢に格差を生んでいった。エラスムスの発展と共に大掛かりな学生交流を行う規模の大きな総合大学等の学部や国際室では、ECTS を積極的に活用し、より積極的に交流の多様化を図る中、比較的交流規模の小さい高等教育機関では、ECTS の活用や成績、単位制度の整備等の必要性が生まれてこなかった。³⁷ また、講座・学科間交流が主流であった経緯から、多くの参加大学では、ECTS の試行を全学的に実施することは出来ず、エラスムスでECTSを実施している大学が約 1,000 校あるとされていたが、全学的に採用している高等教育機関は、ある程度限定されたものであった。

そこで問題になったのは、適切にECTSを活用し学習成果（以下 Learning Outcomes³⁸）やDSを提供する大学と全く実施しない大学間での交流が拡大したことである。単位互換は、積極的に実施している大学による一方的な情報提供や単位互換の手続きが行われ、そうした対応をあまり行わない大学へ留学した派遣学生に対しては、独自に開発した換算表を基に成績や単位認定の手続きを行わなければならない状況が続いた。さらに、深刻な問題としては、たとえECTSポイントが表示されていても、1ECTS=25～30 時間という学習時間数の基準に準じて表示しているとは限らず、大学によっては、教員が ECTS を設定する際、教員が考える科目の難易度に基づき、ECTS のポイントを決めるようなケースもあったようである。³⁹ こうした状況から、エラスムス事業における単位・成績の互換に対する信頼性は、協定大学の中でも限られた大学間でしか存在していなかったといえよう。

更にエラスムスで非常に問題になったのは、成績の互換である。ECTS には、成績の互換方式に関しても一応の基準が設けられているが、実際には、ほとんどの教員は自国の伝統的な成績しか付けないことが多く、エラスムスのコーディネーターや国際室がそれをECTSに換算し直したり、そのままの成績しか協定大学に送らなかつたりする場合もあった。また、ドイツのように単位や 5 段階評価の成績のない科目を持つ国では、エラスムスに参加した学生が科目ごとに成績を担当教員 1 人 1 人から個別に集め、自らの DS を作成して母校に持って帰るような過度の手間が必要な状況もあった。⁴⁰ そして、授業内容に関する質を保証するものとして開発された DS は普及に時間がかかり、エラスムスで派遣された学生が履修した科目の授業内容を細かく説明する情報は、エラスムス事業では提供されない状況が続いた。従って、教員同士の信頼関係が始まった講座・

³⁷ 欧州委員会での聞き取り調査より(2005 年 2 月 15 日)

³⁸ ここでいう Learning Outcomes とは、ただ単に授業科目終了後の科目内容に関する知識の習得を指すのではなく、その授業を受けたことにより将来社会にでた時、または、出るまでの能力発展段階において役立つどのようなレベルの知識、技術、生きていくための知恵の習得を指す。

³⁹ 欧州委員会教育文化事務局(2005 年 2 月 15 日)並びにスペインの高等教育機関における聞き取り調査より(2005 年 3 月 14～22 日)

⁴⁰ 成績の互換に関しては、これまで 2000 年、2005 年、2007 年、2008 年に訪問したスウェーデン、イギリス、ドイツ、ベルギー、オランダ、フランス、スペインのほとんどの高等教育機関では ECTS の成績の換算表をそのまま利用しているところではなかった。

部局間交流でない限り、学生が持ち帰る履修科目の教育内容を評価することは困難な場合もあった。

そうした状況を調査し、1987-1995 年のエラスムスのパイロット・プロジェクトの総括として、1996 年に欧州委員会は欧州全域での教育や研修、研究活動における人の移動に関わる問題点を指摘したグリーンペーパーを作成した。その報告書では、各国間の制度や外国人受入れ態勢の違いによる欧州域内を行き来する人にとって様々な不都合な点が指摘された。⁴¹ 特に「外国人」に対する様々な制約は欧州域内にも適用されていたため、欧州域内の教育、研修、研究、そして雇用を目的とした人の移動に対し多くの障害をもたらしていることが報告された。また、Teichler (1996) のエラスムスのパイロット・プロジェクトに対する総合評価報告書では、エラスムス事業の成功を認めつつ、制度や教育内容、更に情報公開の態勢の国家間の大幅な違いを認識し、EU が掲げる欧州共同体としての経済発展、雇用促進を考えると、各国の高等教育を何らかの枠組みで、異なる教育環境であっても欧州全体の高等教育の互換性、透明性を向上させることが重要であるということを認識した。⁴²

以上のことから分かるように、エラスムスがなければ欧州全体の教育制度の違いを各大学が「負担」に思うことはなかったのかもしれない。エラスムスによって、それまで数十人単位の交流が急激に数百人単位に拡大され、単位互換を求める学生が大幅に増加したことにより、単位、学位、教育の質等をお互いに理解しやすくするために欧州全域の高等教育に何らかの共通性のある大きな枠を創る必要性を強く感じたことは、ボローニャ・プロセスを推進するのに重要な要因となった。特にそうした問題は、欧州評議会がまとめた上記のグリーンペーパーで、ただ単に学生交流だけの問題と捉えることなく、多くの国の教育制度や欧州域内の外国人の受入れ態勢の不備による問題として強く認識され、教育交流、インターンシップ、研究交流等の全般的な問題としてその解決策を欧州諸国全体に求めていった。

2. ボローニャ・プロセスにおける欧州高等教育の質保証活動の発展

エラスムス事業は、欧州諸国にとってはお互いの制度、教育目的、カリキュラム、教授法、成績評価の方法等の違いを学生交流を通して、かなり細かく相互に認識できたという点では非常に大きな成果があったと思われる。と同時にその違いをなんらかの枠組みで収斂する必要性も確認でき、1987-1995 年のパイロット・プロジェクト後には、より具体的な方策が出され、それが欧州高等教育全体の抜本的な構造改革であるボローニャ・プロセスに大きく影響した。⁴³

そうした状況を是正するために 1990 年代後半から、欧州全体の高等教育の改革を目指し、一連の会議でより具体的な方針並びに改革案が提唱されていった。その始まりとして、1997 年に欧州評議会(Council of Europe)と UNESCO がポルトガルのリズボンで採択したリスボン協定が挙げ

⁴¹ Commission of the European Communities, *Education-Training-Research: The Obstacles to Transnational Mobility, [Green Paper]*, (Brussels, February 10, 1996, No. COM(96) 462 final) 55 pp

⁴² Ulrich Teichler, "The ERASMUS Experience: Major Findings of the ERASMUS Evaluation Research Project" Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Universität Gesamthochschule Kassel,, (Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 1996) 209 pp

⁴³ この点については、2008 年 12 月に実施したタヒラー教授の聞き取り調査からも同様の意見を得ている。

られる。リスボン協定は、欧州域内での学位、資格の互換性の保証と差別のない評価制度の構築、そして各国がそれぞれの高等教育機関に関する情報を公開する情報センター（以下、NARIC⁴⁴）を取りまとめるネットワーク（以下、ENIC⁴⁵）の構築等の必要性を謳っている。⁴⁶ このリスボン協定に続き、翌年の 1998 年には、パリで英、独、仏、伊の 4 カ国の教育関係大臣がソルボンヌ宣言を出し、翌年のボローニャ宣言につながる 1 つの重要な指針を示した。ソルボンヌ宣言では、欧州の高等教育も EU 統合に合わせその構造の互換性の向上等を目指し、欧州域内での教育交流の促進と欧州域外からの留学生受入れの拡大を目指し、特に 2 サイクル制度（それまでの学位を学士課程と修士課程に分ける制度）と ECTS のような欧州全体で単位相互認定が可能な制度の導入を提唱した。

そして 1999 年、欧州諸国の 29 カ国の教育大臣が同意したボローニャ宣言は、そうしたエラスムスのパイロットプロジェクト（1987-1995 年）の経験から欧州高等教育の問題点を指摘した欧州委員会のグリーンペーパー（1996）や Teichler 報告書（1996）、そして具体的な改革案を提示した 1997 年のリスボン協定や翌年に発表されたソルボンヌ宣言の集大成であるといえる。そこで謳った以下の 6 つの改革案は、まさにエラスムスの経験なくしては、具体化できなかった現実的かつ必要不可欠な改革案であり、欧州連合の実質的な統合にも寄与するものといえる。

- 1 ヨーロッパ全体で通用するような共通の学位制度の確立
- 2 学部と大学院の 2 つのサイクルを持った大学システムの確立
- 3 ECTS のような単位認定システムの確立
- 4 学生と教官の交流の促進
- 5 高等教育の質と共通性・互換性の向上と協力体制の構築
- 6 「ヨーロッパ」的視点／思考を取り入れた高等教育開発の推進⁴⁷

欧州諸国は、このボローニャ宣言から生まれたボローニャ・プロセスの 6 つの大きな改革方針によって、2010 年を目標に欧州全体の教育環境の互換性の大幅な向上に取り組んでいる。すなわち、(1) 2 サイクル制⁴⁸、(2) 欧州域内における高等教育機関の単位互換のレファレンスとしての ECTS、(3) DS、の導入を目的として各国の法律や制度の整備を進めると同時に、欧州評議会もいくつかの重要な議題を採決し、ボローニャ・プロセスと併行する形で、欧州全体の高等教育の質保証に関しても各国の歩調を合わせる政策を打ち出していった。その始まりに強く影響したのは、やはり 1997 年のリスボン協定であろう。リスボン協定によって、各国の高等教育に関する情報提供の必要性が謳われ、後の ENIC-NARIC の発展が提唱された。また、欧州高等教育制度を今後どのように評価していくかその基準を考える委員会も設置された。リスボン協定の内容は、1999 年のボローニャ宣言でも奨励され、2000 年には、各国の質保証機関が連携を取ることを目的とす

⁴⁴ National Academic Recognition Information Centers

⁴⁵ European Network of Information Centers

⁴⁶ Council of Europe and UNESCO, リスボン協定を参照。

⁴⁷ *The Bologna Declaration on the European Space for Higher Education: an Explanation*, Brussels, the Confederation of EU Rector's Conferences and the Association of European Universities (CRE), 1999, 10 pp.

⁴⁸ 伝統的な 5 年生教育の学士課程（3-4 年）と修士課程（1-2 年）への二層化を意味する。

る European Network for Quality Assurance for Higher Education (欧州高等教育質保証ネットワーク、以下 ENQA) が設置され、欧州全体の高等教育の質保証の在り方についての検討が始まった。

⁴⁹ そして、2003 年のベルリン会議では、ボローニャ宣言の計画の中でも、特に高等教育の質保証システムの構築、教育課程の学士課程と修士課程への2分化(2 サイクルシステム)の実現、そしてヨーロッパ域内の学位と修学期間の互換性の向上等による相互認識を 2005 年までにある程度達成することを目標とし、さらに博士課程後期を含めた3つのサイクルシステムの検討、並びにヨーロッパ高等教育地域における研究地域(European Research Area)の役割の検討にも合意した。このベルリン宣言によって、2004 年に ENQA はネットワークから欧州域内の質保証機関を構成委員とする欧州高等教育質保証協会(association)へと昇格し、欧州全体の質保証の方策についてより具体的な検討が始まった。

こうした欧州諸国に点在する NARIC の ENIC の構築及び ENQA による外部評価基準の策定と実践に加え、ボローニャ・プロセスでは、もう1つ高等教育の質保証の向上を目指した試みが始まった。2000 年に欧州委員会の支援を受け、オランダのフローニンゲン大学とスペインのデウスト大学が中心となり、“Tuning Educational Structures in Europe”パイロット・プロジェクト(以下、TUNING プロジェクト)を発足させた。TUNING プロジェクトは、ボローニャ・プロセスの改革である、2 サイクルシステムや単位制度(ECTS)の実現を支援し、ヨーロッパ全域における高等教育の共通性、互換性を高めるために、それぞれの専門分野の学位、学年、更には、科目ごとの Learning Outcomesに関するガイドラインを設定することを目的とした。それは、教育大臣主導で推進されてきたボローニャ・プロセスに対し、教員側のイニシアティブによって作られる新しい視点からの改革計画であり、大学教員により構築された内発的な高等教育の質保証であった。そして、そのガイドラインは、専門分野ごとにヨーロッパ全域に点在する専門家組織(主に学会)のメンバーである著名な教員を集め、何回にも亘る会議で十分に検討され、作成された。以下では、こうした欧州高等教育における ENQA による高等教育の質保証がどのような基準に基づいて活動し、また、TUNING プロジェクトは、どのような基準を構築していったかその経緯を解説する。

3. ボローニャ・プロセスによる、ENIC 及び ENQA の活動と今後の課題

ボローニャ・プロセスにより欧州地域における高等教育の質保証について2つの大きな組織、ネットワークが形成された。1つは、欧州高等教育機関について細かく情報を提供する各国の情報センターである NARIC、そしてその欧州全体の情報センターの連携を保つネットワークである ENIC である。また、もう1つは、各国の既存の質保証機関と連携を取り、段階的に高等教育の外部評価方法に一定の基準を構築し、欧州全域の高等教育に対する外部評価活動の質を保証する活動である。

まず、リスボン協定を受けて組織された ENIC は、欧州域内の学位・資格の相互承認や学生交流等の促進のため、各国の高等教育制度についての様々な情報を提供し、各国の高等教育に関

⁴⁹ ENQA 会長聞き取り調査(2009 年 3 月 17 日)

する情報の共有化を図った情報ポータルシステムである。⁵⁰ 登録国の高等教育制度、高等教育機関に関する情報、留学に際する各種情報等を提供している。

また、ENQA は、欧州諸国に点在する質保証機関との連携を促進するネットワークとして 2000 年に設立された。そして 2001 年プラハ教育大臣会合では、高等教育機関と ENQA の連携の必要性が謳われ、ENQA、欧州大学協会 (European University Association; EUA)、欧州高等教育機関協会 (European Association of Institutions of Higher Education; EURASHE)、そして欧州学生団体連合 (European Student Information Bureau; ESIB、現在の European Students' Union; ESU) が定期的に会合を持ち、欧州全体の高等教育の質保証をどのように向上させるべきか検討を続けた。⁵¹そして 2003 年のベルリン教育大臣会合は、欧州全域の高等教育の質保証を最優先事項とし、2005 年までに欧州全域の高等教育機関及び質保証機関が共有できるような質保証の基準、手続き、指針を開発するよう要望した。ENQA は、こうした要望に応えるために上記 3 団体との討議を続け、2005 年までに各国の質保証制度に以下の内容を含めることで合意した。⁵²そして最終的に「Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area」(欧州高等教育圏における質保証の基準とガイドライン)をまとめ、2005 年に開催されたベルゲン教育大臣会合に提出した。その報告書では、報告書の結論と推薦事項として、以下の6つの項目を明記している。

- 1) 本報告書における欧州の基準は、高等教育機関による内部・外部評価(活動)並びに質保証機関のために設ける
- 2) 各国質保証機関は、5 年おきに自らの外部評価を実施し、報告する
- 3) 各国質保証機関の外部評価は、可能な限り当該機関の国内での実施を尊重する
- 4) 欧州質保証機関登録簿が作成される
- 5) 欧州質保証機関登録制度委員会が質保証機関の加入を審査する機能を持つ
- 6) 欧州高等教育質保証諮問協議会が設立される⁵³

この報告書で特に明確になったことは、大学における評価活動の内容以上に、ENQA のメンバーであるために各国の質保証機関が 5 年おきに自ら外部評価を受けなければならない制度を立ち上げたことであろう。ENQA は、質保証機関自体の外部評価と登録制度が欧州全体の高等教育の質保証を総合的に向上させ、より信頼性のある高等教育圏の構築に貢献するであろうと言及している。そして、上記事項が実践されたら、以下のことが期待できるとしている。

⁵⁰ 国際的な大学の質保証に関する調査研究協力者会議、「国境を越えて教育を提供する大学の質保証について：大学の国際展開と学習機会の国際化を目指して」(平成 16 年 3 月 29 日)p.52.

⁵¹ 大場淳、「ボローニャ・プロセスにおける質保証の枠組み構築とフランスの対応：評価基準(standards/ références)を中心に」(第 4 章) 広島大学高等教育研究開発センター編「大学改革における評価制度の研究」28 号(2007 年 2 月)47p.

⁵² Ibid.; ENQA 会長聞き取り調査(2009 年 3 月 17 日)

⁵³ ENQA, *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*, (Helsinki, 2005) p.5.

- 1) 欧州高等教育の質保証の安定化
- 2) 高等教育機関及び質保証機関は本報告書の基準とガイドラインを評価の指標として活用できる
- 3) 質保証機関の登録制度は、高等教育機関が質保証機関を選択することを容易にする
- 4) 資格認証過程がより強固になる
- 5) 質保証機関の活動が発展する
- 6) 欧州高等教育質保証諮問協議会の設立によって、政府、大学関係者、質保証機関間の連携と相互理解が促進される
- 7) 関係者間に相互信頼関係が発達する
- 8) 相互認証への発展が促進される⁵⁴

ENQA の会長によれば、この報告書を作成する上で、3 つの点が課題になったという。第 1 は、評価項目や手続きとしてどのような項目を入れるか決定するのに非常に時間がかかった点である。⁵⁵そして、第2に、質保証機関には、教育機関を認可する業務、財政支援等のために定期的に高等教育機関の教育プログラムが規定条件に達しているか評価する業務、そして、将来の発展のための改善を目指し評価する業務等があり、各国質保証機関は、それぞれ異なる役割を担っているので、外部評価の基準を何のために設定するか決定するのは、非常に困難であった。しかし、基本的には、本報告書は、教育機関が今後発展することを目指した評価活動に焦点を当てて作成した。第3に、各国の質保証機関が高等教育機関の外部評価をする際、学生を代表する評価者をどのように選出し、参加させ、学生の声を報告書に反映させるか決定するのが非常に困難なタスクであった。

今後の活動としては、2007 年度から正式に評価機関登録制度が開始され、外部評価活動が増えるが、それをどう維持していくかという点と、メンバー国の評価機関には財政面や組織力に差が大きく、ENQA の会費を支払うのも難しいような機関をどう支援しながら欧州全体の質保証の向上を目指すかが今後の課題である。⁵⁶ また、こうした新しい発展と共に、本来モットーとしていた個々の評価機関及び、高等教育機関の独自の評価活動をどのように尊重し多様性を認めつつ、ENQA の基準の遵守を監査していくかは、非常に難しい任務である。

4. 教員による分野別高等教育の質保証を目指す TUNING プロジェクトの試み

2000 年より欧州委員会の支援を受け開始した TUNING プロジェクトは、大学教員自らが欧州全域の高等教育制度の教育内容の基準を専門分野ごとに設定したもので、教員による分野別の教育の質保証体制を構築しようとする非常にユニークな活動である。また、もう 1 つの特徴としては、その判定基準を科目、学年、プログラムごとに設定した Learning Outcomes によって表している点であろう。どの分野の専門教育であっても、あくまでも雇用機会の増加を目指した実践的な知識、

⁵⁴ Ibid.

⁵⁵ ENQA 会長聞き取り調査(2009 年 3 月 17 日)

⁵⁶ Ibid.

能力に重点を置いた Learning Outcomes であると同時に、科目やコースの修了時点で学生がどのような知識、能力を身につけることができるかを大学が学生に対し保証する教育効果の質保証の役割を果たしている。

第1期プロジェクト(2000-2002年)では、経営学、教育学、地質学、歴史、数学、物理、そして化学が選ばれ、約100校の参加の下に、それぞれの分野の学年ごとの Learning Outcomes の作成に向け検討が進められた。⁵⁷ Learning Outcomes は、それぞれの学年を修了した段階で全ての分野の学生ができるようにならなければならない、例えばコミュニケーション能力やリーダーシップのような genetic competences⁵⁸と専門教育における学年ごとの subject competences⁵⁹に分けられ、ガイドラインが検討された。その後も TUNING プロジェクトは継続され、第2期(2003-2004年)では、ヨーロッパ研究と看護学の専門教育が検討対象に加えられ、第3期(2005-2006年)では、上記の9分野以外の全ての分野でガイドラインの作成が検討され、参加地域もEU加盟国ではない東欧諸国更にロシアも加わった。⁶⁰更に2004年から2007年には、ラテン・アメリカにおける TUNING プロジェクトも実施され、今後も欧州域外での同様のプロジェクトが展開されるであろう。こうした一連の発展に加え、TUNING プロジェクトがボローニャ・プロセスに更に影響を及ぼしたのは、2008年4月に欧州評議会で最終的な枠組みとして推薦した European Qualification Framework(欧州資格枠組み、以下 EQF)であろう。⁶¹ この枠組みは、基本的にイギリスの枠組みを基本とした形になっているが、それは、TUNING プロジェクトも同様であり、イギリスのモデルを参考に開発した EQF 独自の表現や項目は、TUNING プロジェクトの基準が影響している。また、欧州委員会が支援してきた TUNING プロジェクトは、EQF と連携しあいながら各国、各大学のカリキュラム開発の指標(reference points)となることが期待されている。

更に、具体的な TUNING プロジェクトにおける Learning Outcomes の最大の特徴と期待できる効果は、教育内容に関する情報が対外的に明確になるということである。TUNING プロジェクトが推進する分野ごとの Learning Outcomes に関するガイドラインは、ヨーロッパ全域の専門教育の最低限の質の維持し共通性を持たせるだけでなく、卒業生の雇用者に対する教育の質保証を実現する重要な指標となる。⁶²また、教員にとっても期待される教育効果が明確になることによって、カリキュラムのデザインがしやすくなり、学生にとってもどのような視点から成績評価が行われ、修了

⁵⁷ Julia Gonzalez and Robert Wagenaar, ed., *Tuning Educational Structures in Europe: First Report of Phase One*, (University of Deusto and University of Groningen, 2003), 316 pp.

⁵⁸ Genetic competence は、社会生活、また将来の職場において要求される基本的且つ実践的な能力を意味し、具体的には、チームワーク、コミュニケーション能力、発表能力等を指す。

⁵⁹ Subject competences は、専攻する分野ごとに必要とされている基本的且つ実践的な能力を指す。

⁶⁰ Julia Gonzalez and Robert Wagenaar, ed., *Tuning Educational Structures in Europe II: Universities' Contribution to the Bologna Process*, (University of Deusto and University of Groningen, 2005), 385 pp.; Robert Wagenaar and Julia Gonzalez (発表資料) "Tuning: Developing European and Global Reference Points and Level (Cycle) Descriptors for Subject Areas" (<http://www.jointquality.nl/content/5oktober/Tuning%20and%20JQI%20Robert%20Wagenaar.ppt>)

⁶¹ European Communities, *The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF)*, (Belgium, 2008) 15pp.

⁶² SOCRATES-ERASMUS 担当局長聞き取り調査、2005年2月15日:デウスト大学(University of Deusto)国際担当副学長聞き取り調査、2005年3月22日。

後には、どのような知識や能力の習得が期待されているか理解しやすくなることも重要な効果といえよう。しかし、教育の質保証という観点から考えると、Learning Outcomes だけの使用は、そうした目標に対し、学生がどれだけの学修時間を費やさなければならないのか明確な尺度は分からないため、ECTS との融合による活用がより有効的である。

ECTS は、単位の換算方式であるため教育の質や内容については、何も情報を提供できないが、TUNING プロジェクトによって開発された Learning Outcomes と併用することによって、専門分野別教育レベルごとの教育内容の概要と履修科目ごとの学修時間数と具体的な教育成果を学生や社会は、知ることができるようになる。⁶³また、反対に、ECTS は単なる単位数というだけでなく、学生がどれくらい就学時間に費やしているのか判断するのにとても重要な尺度にもなる。例えば、ECTS の 1 単位は、だいたい 25～30 時間の就学時間数であるので、それに基づいて、5 単位の科目であれば、どの期間であろうと、週に何回講義があろうと、国によってそれが違ったとしても、学生が実際に勉学に費やした時間数は、125～150 時間であることが分かる。ECTS と Learning Outcomes の併用は、就学期間が簡単に算出でき、また、教員にとっても 5 単位相当の科目では、講義、宿題、レポート等にどの程度の時間配分が必要か決定するのが容易になるのでカリキュラムの質保証にとっても良い影響を与えることが予測できる。TUNING プロジェクトが推薦する授業計画の設定は、ECTS と Learning Outcomes を組み合わせ、授業の質と量の両側面の保証を行う。これは、教育を提供する教員自ら担当する授業内容と学生の学習時間数の配分までも保証するというものであり、これまで提供していた科目のシラバスが約束する範囲よりはるかに厳密化されたものである。

以上のようにエラスムスからボローニャ宣言、そしてボローニャ・プロセスから欧州全域の質保証問題への対応が1つの連鎖的且つ計画的に発展し、近年、欧州全域の高等教育は大幅にその互換性を向上させつつある。そして、欧州域外に対しても透明性を高め、世界的により魅力のある高等教育圏になりつつある。では、こうした欧州高等教育の教育改革及び質保証のための様々な組織、活動、枠組みの発展がアジアの高等教育の発展状況から見た場合、どのような点を示唆しているか、最後に ENQA 会長の意見を下に検討してみたい。

5. アジアが学ぶことが可能な欧州質保証活動のポイント

エラスムスからボローニャ宣言、そしてボローニャ・プロセスから ENQA や TUNING プロジェクトが発展し、欧州高等教育は、それぞれの発展段階で得た経験や課題を1つ1つ克服することで今日の欧州高等教育圏を構築してきた。ボローニャ・プロセスは、2010 年までに最終段階には達していないものの、英語で開講している国際カリキュラムでは、既に欧州域外からの留学数は増え、確実に魅力のある高等教育圏になりつつある。⁶⁴アジアの高等教育が同様の目的でアジア諸国が連携し、共同でより魅力のある高等教育圏を構築するためには、ボローニャ・プロセスが行ってきた教育改革並びに質保証の向上に向けたいくつかの活動から重要な指針を学ぶことができる。

⁶³ アントワープ大学 (University of Antwerpen) 国際部 ERASMUS 担当面談、2005 年 2 月 16 日。

⁶⁴ オランダ・ベルギーの大学における聞きとり調査 (2008 年 3 月 10 日～17 日及び 9 月 14 日～19 日)

(1)ENQA の会長は、こうした国際的な協力体制を構築しながら、アジアの高等教育圏の発展を考える場合、まず、その目的が明確であることが大切だと言及する。⁶⁵ アジア諸国が共通に抱くことができる「夢」が何であるかを明確にしなければ、各国が諦めずに参加を継続させることは非常に難しいことであろう。

(2)次に各国の制度や手法の違いを認めながら、統一ではなく、いかにそれらの互換性を向上させるかは、非常に重要な任務であると同時に、困難な課題である。そのためには、具体的な枠組みの違いを明確に認識した上で、人の交流や共同研究活動を促進するために最低限必要な枠組み、制度、手法を見つけだす必要がある。そして、多様な組織や団体と継続して話し合うことが重要である。

(3)更に、異なる制度に置かれている高等教育機関を一定の評価基準に基づいて調査する場合、Learning Outcomes をベースにした評価システムを構築すべきである。Learning Outcomes は、その目標をどの制度、文化においても通用するような能力に設定することが可能であり、基準の汎用性が広がるため、高等教育の質を評価するうえで、非常に有効な尺度として活用できる。

(4)最後に ECTS や DS のような相互理解を促進するようなフレームワークを活用するのは良いが、欧州地域でもそうした制度、手法を活用したくても財政的な問題、政治的な問題等で十分に反映できない参加国がいる。アジアでもそうした自らの改革が難しい加盟国に対しては、いかにしてそのような参加国、団体を支援していけば、より積極的に参加してもらえるか検討する必要がある。評価活動は、往々にしてコストのかかる作業であり、国や高等教育機関はそのコストに見合った成果、利用価値を見出さなければ、積極的に評価活動をする機関が増えるということは、なかなか期待できないであろう。

以上の通り、近年の欧州高等教育圏の発展は、アジア諸国の発展にとって、非常に有効と思われる経験、改革案等が多く含まれている。アジアの高等教育の学生交流の発展は、ただ単に学生の国際理解、人材育成に貢献するだけでなく、そうした欧州諸国が経験した重要な課題、解決策をよく理解でき、アジアでも採用できる具体的な改革案を示唆してくれるものとする。

⁶⁵ ENQA 会長聞き取り調査(2009 年 3 月 17 日)

第3章 アジア・太平洋地域における大学間交流等拡大に関するニーズ—8カ国調査の概要—

1. タイ

(1) 訪問先

- 教育省高等教育委員会、チュラロンコーン大学、タマサート大学、カセサート大学、アサンブション大学、バンコク大学、在タイ日本大使館、JASSO 日本国際教育交流情報センター・タイ事務所

(2) タイの高等教育の概要と留学生政策の動向

● タイの高等教育と質保証

教育省所管の大学数は、2008 年 10 月現在、公立 78 校、私立 68 校、コミュニティカレッジ 19 校の計 165 校である。総学生数は約 250 万人（約 100 万人がオープン大学学生）であり、学齢人口の 3 割近くまで大学進学率が伸びており高等教育の大衆化が進んでいる。代表的な高等教育機関として、チュラロンコン大学、タマサート大学、カセサート大学、マヒドン大学がある。

なお、教育省所管以外にも、観光スポーツ省所管の体育大学、公衆衛生省所管の看護大学 29 校及び公衆衛生大学 7 校、文化省所管の演劇大学 12 校及び芸術大学 3 校も存在する。

1997 年の経済危機を踏まえ、グローバル化の中の競争を意識した 1999 年国家教育法が制定され、高等教育の分野では(1)大学省の教育省高等教育委員会（英語名では Commission on Higher Education）への改組、(2)国立大学の法人化、そして(3)質の保証制度の導入、という3つの大きな改革が実施に移されてきている。

第 3 の質保証については、大学は内部評価を継続的に実施した上で年次報告書を作成・公開し、少なくとも 5 年に 1 回外部評価を受けることが義務付けられた。内部評価は、高等教育の質評価制度開発委員会（Committee for the Development of the Assessment System of Higher Education Quality）が、外部評価は、2000 年新たに設置された教育水準・質保証評価事務局（Office for National Education Standards and Quality Assessment: ONESQA）が統括することとなった。

内部評価では、(1)理念、使命、目的、実施計画、(2)教育・学習計画、(3)学生育成活動、(4)研究、(5)社会貢献、(6)芸術文化の保存、(7)管理運営、(8)財政、(9)質保証制度が対象となっている。

外部評価は、ONESQA が外部評価制度の開発、外部評価基準の開発、外部評価者の認証、認証評価書の発行、外部評価者の研修、関係省庁への年次活動報告書の提出、社会への報告書を公表することになっている。評価基準は、卒業生の質、教育と学習、学習支援、研究開発、研究の貢献、芸術文化の保存、管理運営、内部評価の 8 項目である。外部評価第 1 サイクルの 1999–2005 年の期間では、組織の内部評価に、第 2 サイクルの 2006–2010 年の期間では質保証

基準への到達が重点とされている。⁶⁶

なお、高等教育委員会は、全国資格フレームワーク(National Qualifications Framework)を現在開発中であり、は、8分野(科学、IT、看護、教育、農産業学、生命工学、ロジスティックス、ホテル・観光)における、知識、能力も含む広い意味での学習成果における基準により認定し、卒業生の質を保証することを目的としている。⁶⁷

高等教育の質については、タイ政府は教員の質の低さを大きな課題と捉えている。2001年の時点でのデータによれば、博士号取得者が30%、修士号取得者が56%、その他が学士号取得者であった。また教員構成は極めてアンバランスであり、教授が1.5%、助教授20%、講師52%、助手26%であった。高等教育委員会は、教員の質向上を図るため、最近「高等教育カリキュラム基準」を定め、学士課程では、教員5名以上、そのうち2名以上が修士号レベルあるいは講師以上のタイトルを持つこと、修士課程では同じく教員5名以上、そのうち3名以上が博士号レベルあるいは准教授のタイトルを持つこと、更に博士課程では教員5名以上、そのうち3名以上が博士号あるいは教授のタイトルを持つこととしている。また、質保証に関連する課題として、高等教育機関の増加、政府予算の削減、授業料への依存の拡大などが指摘されている。⁶⁹

外国大学の分校・教育プログラムの認可制度については特に規定はなく、国内大学と同じ制度が適用されている。外国の制度に基づく外国大学の学位については、米国のアクレディテーションを受けている大学(ウェブスター大学)が本校から米国の学位を出している。また、自国大学の海外分校・海外プログラムについては規定はない。現実には海外進出している大学もなく、法規上想定もされていない。⁷⁰

● タイの留学生政策

留学生政策については、これまで国費・私費による海外への留学が盛んであったが、過去5年を見るとタイへの留学生受入れにも力を入れてきている。国費派遣制度以外には特に明確な送り出し政策は立案して来なかったため、同政府は私費留学の動向を十分には把握していない。高等教育委員会は、学生・教員の交流を総合的に行うことが重要であると考えており、学生交流により国際理解が進むこと、教員交流により他国から刺激を受けタイ高等教育の質を高めることにつながることを期待している。そのため、高等教育委員会は総学生数に占める受入れ留学生の割合を10%に増やすという目標を設定している。この点、教育省は大学をプッシュしながら、2011年までに5万人を受け入れ、東南アジアの「教育のハブ」化を狙っている。今後は、特に中国からの受け入れ数を現在の2倍以上に拡大したい考えである。またチュラロンコン大学やマヒドン大学

⁶⁶ 馬越徹編アジア・オセアニアの高等教育、玉川大学出版部；P.G. アルトバック・馬越徹編(2006)アジアの高等教育改革、玉川大学出版部；Varaporn Bovornsiri (2006) “Thailand” in *Higher Education in South-East Asia*, UNESCO.

⁶⁷ Varaporn Bovornsiri (2006) “Thailand” in *Higher Education in South-East Asia*, UNESCO.

⁶⁹ P.G. アルトバック・馬越徹編(2006)アジアの高等教育改革、玉川大学出版部；Varaporn Bovornsiri (2006) “Thailand” in *Higher Education in South-East Asia*, UNESCO.

⁷⁰ 文部科学省(2004)国際的な大学の質保証に関する調査研究協力者会議第3回会議資料

で自然科学系の研究拠点を作りつつあり、ここに修士レベルの留学生を受け入れたいと考えている。

(3) 留学生の動向(inbound/outbound)

● タイへの留学(inbound)

2007 年時点の受入れ留学生数は約 11000 人(公立に 5700 人、私立に 5300 人)(11000 人のうち短期は約 1000 人)あり、2003 年時点の総計約 3800 人からほぼ 3 倍に増加している。近年の推移は以下のとおり。⁷¹

年	修了証	学士	大学院レベル修了証	修士	博士	その他	計
2005	120	3902	98	1297	161	23	5601
2006	786	5490	8	1827	249	174	8534
2007	798	7184	152	2486	295	106	11021
2008	2242	10663	66	2679	364	347	16361

近年の上位 10 出身国の推移は以下のとおり。⁷²

順位	2006 年		2007 年		2008 年	
	国名	人数	国名	人数	国名	人数
1	中国	2698	中国	4028	中国	7301
2	ミャンマー	631	ベトナム	751	ベトナム	1301
3	ベトナム	599	ミャンマー	741	ミャンマー	999
4	米国	521	ラオス	664	カンボジア	984
5	ラオス	493	米国	527	ベトナム	895
6	日本	449	インド	494	米国	828
7	インド	401	カンボジア	469	日本	403
8	カンボジア	364	日本	403	インド	344
9	韓国	213	韓国	290	韓国	340
10	バングラデシュ	209	台湾	237	バングラデシュ	328

アジア・太平洋諸国に限ってみると、上位10出自国の推移は以下のとおり。⁷³

⁷¹ Varaporn Bovornsiri (2008) “Fact Findings and responses to the Harmonization of Higher Education in Southeast Asia: Thailand” SEAMEO-RIHED.

⁷² Ibid.

⁷³ タイ教育省。

国名	2003	2004	2005	2006	2007
中国(含香港)	1186	1193	1624	2708	4042
ベトナム	304	308	409	599	751
ミャンマー	359	346	489	631	741
ラオス	226	229	436	493	664
インド	329	227	246	401	494
カンボジア	128	158	166	364	469
日本	161	219	307	449	403
韓国	72	120	162	213	290
インドネシア	85	105	71	111	143
フィリピン	51	59	70	93	135
計	2901	2964	3980	6062	8132

数では中国が圧倒的に多く、2007 年で 37%を占め、ベトナム、ミャンマー、ラオス、カンボジアの ASEAN 新規加盟国、インド、日本と続く。留学生数増加の理由として、英語プログラムの増加・充実、質の充実などが挙げられている。

分野別では人文・社会科学系が圧倒的に多く、特にタイ語、経営・経済に人気がある。中国人留学生はタイ語を将来のビジネスに有益と考える傾向が見られる。また、カンボジアなどの非英語圏からの留学生には、欧米に比べコストも低く、文化的に近いタイで英語を専攻する学生も多く、英語圏の代替機能、また英語圏への留学準備機能を果たしていると言える。

留学生受入れの上位 10 カ国の推移は以下のとおり。⁷⁴

順位	2006 年		2007 年		2008 年	
	大学名	人数	大学名	人数	大学名	人数
1	Assumption U.	2406	Assumption U.	2838	Assumption U.	2258
2	Mahidol U.	734	Mahidol U.	860	Mahachulalongkorn Rajavidyalaya U.	1329
3	Chulalongkorn U.	419	Chulalongkorn U.	651	Mahidol U.	1069
4	Thammasat U.	397	Mission U.	422	Burapha U.	591
5	Mission C.	365	Thammasat U.	308	Rangsit U.	487
6	Siam U.	250	Suan Dusit Rahapat U.	305	Mission U.	430

⁷⁴ Varaporn Bovornsiri (2008) “Fact Findings and responses to the Harmonization of Higher Education in Southeast Asia: Thailand” SEAMEO-RIHED.

7	Rangsit	219	Rankamheang U.	270	Khon Kaen U.	425
8	U. of Thai Chamber Commerce	186	Rangsit U.	262	Suan Dusit Rahapat U.	421
9	Bangkok U.	177	Chiang Rai Rajapat U.	209	Chaing Mai U.	380
10	Stamford Intl. U.	173	Siam U.	206	Chulalongkorn U.	373

代表的な大学の国際交流のケースを見ると、タマサート大学(AUN メンバー)は、総学生数 33000 人(学部生 24000 人、大学院生 9000 人)の総合大学であり、国際的な活動にかなりの重点を置いている。大学国際戦略の9項目には、受け入れ留学生を短期 150 人・長期学位目的約 50 人へと増加、国際カレッジ(International College)⁷⁵の設置(タイ語、中国語、英語での授業開講:8-12、1-5、6-7 月の 3 学期制)、教員の海外派遣などが含まれている。留学の目的としては、学生の知性を伸ばし、異文化理解・体験の有益性、キャリアへの準備、大学院への準備などを挙げている。なお、タイ政府は、南部に集中するムスリム系タイ人がエジプトなどイスラム諸国に留学することを支援しており、同大学は教員をイスラム諸国に派遣してタイ人学生への学習支援を行っている。

また、カセサート大学(非 AUN メンバー)は元々農業大学として発足し、今は総合大学である。学生数 5 万人の中、1 万人が大学院生、15000 人が工学系である。国際カリキュラムの開発やタイ人・留学生向けの英語による授業に力を入れており、来年 100 科目を英語で開講予定である。ただ、タイ学生に英語による科目履修の動機付けが難しいこと、担当教員はボランティアベースであること、などの問題を認識している。

タイ政府の奨学金は 2007 年現在で年間 113 人が受けており、受給者は上位4カ国で、日本 16 人、オーストラリア6人、カンボジア6人、中国4人、韓国4人の順である。

なお、タイの大学の締結協定締結先上位10カ国を見ると、日本、オーストラリア、中国が多数を占め、また圧倒的に公立の方が多い。2004 年末現在で上位 10 カ国は以下のとおり。⁷⁶

国名	協定数	締結機関	
		公立大学	私立大学
日本	254	240	14
オーストラリア	153	132	21
中国	127	103	24
ベトナム	53	50	3

⁷⁵ マヒドン大学や私立のバンコク大学その他の大規模大学にも国際カレッジが多数設置されており、全国的に留学生を積極的に取り込む努力が行われている。

⁷⁶ タイ教育省。

韓国	36	29	7
ニュージーランド	18	14	4
マレーシア	17	14	3
フィリピン	15	12	3
ラオス	11	9	2
シンガポール	9	7	2
計	693	610	83

● タイ人の海外留学(outbound)

私費留学生を含めた在外タイ人留学生は2007年現在約24000人である。国内の大学・大学院の充実に伴い、国内で働きながら修士号を取るケースも増加しており、留学希望者数は横ばい状態である。工学、経営系に人気がある。なお、主な目的地別の内訳の推移は以下のとおり。⁷⁷

国名	2004	2005	2006
米国	8937	9021	9076
オーストラリア	5449	4923	4659
英国	3754	3940	4206
日本	1604	1631	1623
ドイツ	958	1023	1022
フランス	618	602	744
ニュージーランド	435	453	481

なお、タマサート大学の国際戦略の9項目には、派遣短期留学生を3年で100人から250人へ増加という目標が掲げている。

また、人事院所管の政府奨学金による留学生は2008年7月現在で6350人である。そのうち、4779人が学生、650人が休職公務員、408人が語学研修公務員であった。目的地上位3カ国は米国、英国、日本の順であるが、最近ではオーストラリアに人気がある。しかしながら、この制度は帰国後就労義務などの要件が厳しく、最近では敬遠する者もいるようである。

(4) 今後の学生・教員流動性拡大に関する考え方

上述のように、教員の交流により教員が刺激を受け、大学間の結びつきが強まり、そして教員が学生交流の意義・必要性を認識することが学生交流の拡大の第一歩という考え方をしており、この点エラスムス計画の教訓を踏まえている。高等教育局は、教員間の信頼関係構築、相互理解の下に、共同研究を知的財産権の点で難しい自然科学よりも、社会・人文科学から始めること

⁷⁷ OECD Online Education Database。

が妥当と考えている。

2008～2022 年の第2次 15 カ年長期高等教育計画においては、2015 年の ASEAN 共同体構築に向け、EUから学ぶことにより ASEAN の高等教育の互換化と標準化において主導的な役割を果たす、とタイの強い意気込みが書かれている。⁷⁸ 主要大学の国際カレッジに見られるように、タイ語に加え、中国語、英語でも科目履修、単位取得を可能にすることにより、短期の留学生を受け入れる体制を整えつつある。特に、中国・インドシナ諸国に重点を置きつつも、受入れと送り出しのバランスを考えた留学生政策を模索していることが伺え、また、留学生獲得数を設定しながらも、過熱することなく、高等教育機関の総合的な発展・国際化を考えている点は日本の考え方にある程度近いのではないか。

(5)まとめ

これまでタイは、短期交換留学の促進を目指すために設立されたアジア・太平洋大学交流機構 (UMAP) に熱心であり、現在はその国際事務局を政府予算を使いながらホストしており、地域交流には元々活発な国である。ASEAN の創設メンバーでもあり、ユネスコ事務所、SEAMEO 本部、AUN 本部など主要な多国間教育機関・ネットワークもバンコクに存在する。このような好条件を備えているタイは、アジアの学生・教員流動性を高めるための日本の重要な理解者、パートナーになるものと考えられる。

⁷⁸ Commission on Higher Education (2008). Commission on Higher Education Thailand, June 2008.

2. シンガポール

(1) 訪問先

- 教育省、経済開発庁、観光庁、シンガポール国立大学、南洋理工大学、南洋理工大学国立教育学院、在シンガポール日本大使館

(2) シンガポールの高等教育の概要と留学生政策の動向

● シンガポールの高等教育と質保証

同国の高等教育の大きな特徴としては、経済の動きとの整合性を最優先に考えること、そして国家の意思決定過程への関与の2点が挙げられている。⁷⁹

学位授与権のある高等教育機関数は、教育省所管の国立2校(シンガポール国立大学・南洋工科大学)、経済開発庁(Economic Development Board: EDB)所管の地元私立(公設民営方式)1校(シンガポール経営大学: EDB 内の1部局が大学化)及び外国大学分校(ブランチ・キャンパス)としての私立が16校(INSEAD、デューク大学、シカゴ大学ビジネススクール等)の計19校である。また、4つ目の地元大学の設置が現在進行中である。学位を出せない機関として国立ポリテクニクがあり、上・中級技術者の養成を行っている。ちなみに、タイムズの2007年世界大学ランキングでは、シンガポール国立大学が33位、南洋理工大学が69位に入っている。

地元の3大学への進学率は約20%であり(ポリテクニクを加えれば、高等教育進学率は62%となる)、エリートと非エリートの二極化状況があるが、大衆化の動きの中で政府は2010年までに25%まで上げる目標を持っている。

質保証については、2000年には大学経営・財政運営委員会が、2002年には経済検討委員会・経済開発庁が、それぞれ質保証制度の導入を提言している。これを受け、2003年、教育省が大学質認証制度(Quality Assurance Framework for Universities)を導入し、以後3年毎に外部評価機関が3大学の自己評価報告を審査することになった。

認可以外の質保証システムとして、貿易産業省の下部組織である規格・生産性・革新庁(SPRING)が、私立教育機関を対象に大学運営で一定の水準に達している学校を認定する制度「シンガポール私立教育機関の質レベル」(Singapore Quality Class for Private Education Organisations: SQC-PEO)を創設した。独自の最低基準を設定し、到達した教育機関にはロゴの使用許可、外国人留学生獲得枠の倍増、ビザ費用免除などの特典が与えられる。また、CASE(Consumers Association of Singapore: シンガポール消費者協会)は、留学生とその家族の保護という観点から、Case Trust for Education(教育ケース・トラスト制度)を創設した。認証を受けた機関は、学生に対する良質の福利厚生・援護の制度が整備されている教育機関として認証され、外国人留学生の募集や入学を継続して行うことができる。⁸⁰また、万が一閉校した場合の保険も登場している(授業料の払い戻しなど)。

⁷⁹ Jason Tan (2006) "Singapore" in *Higher Education in South-East Asia*, UNESCO.

⁸⁰ 観光庁。

外国大学の分校・教育プログラムについては、学士課程は公共セクターの役割との位置づけにより、学部レベルでは進出が認められていない。大学院レベルでは、既存の国内大学との連携プログラムや世界的に優秀な高等教育機関を選択的に誘致しているため、認可・認定には該当せず、誘致されている大学は出自国のみの認可・認定を受けている。外国の制度による学位提供は、大学院レベルでの誘致プログラムでは、積極的に推奨されており、誘致した大学院の学位は正規のものとして扱われている。進出した外国大学は、海外で提供する学位プログラムについても、学位の価値を担保するため本校と同様の質を維持しようとするため、母国の質保証制度を導入することになる。これは、シンガポールにとって 1 つのモデル提供、そして高等教育全体のレベル向上という波及効果も持つ。⁸¹

なお、自国大学の海外分校・海外プログラムについてのものは、中国における上海交通大学との連携などがあるが、プログラム自体が国家政策に基づいており、評価の対象となっていない。

● シンガポールの留学生政策

人は資源であり、その資源を高めることは国力を高めることにつながるとの考えの下、エリート層育成に力を入れ、計画的に育て、国を運営させている。

1996 年、当時の首相は、優秀な人材を獲得する目的で、「東洋のボストン構想」を発表した。これは、ボストンに位置するハーバード大学とマサチューセッツ工科大学をそれぞれシンガポール国立大学と南洋理工大学のモデルとするということである。その後、経済発展審議会は、世界トップレベルの大学を 10 校誘致する計画を発表し、2000 年までに大学学部生定数の 2 割を留学生に充てることを目標とした。その割合は、2000 年時点でシンガポール国立大学は 15%、南洋理工大学は 23%であった。なお、教員にも外国人が多く、シンガポール国立大学の教員の約半分、南洋理工大学の教員の約 3 割を占めている。⁸²

留学生誘致は、経済開発庁・観光庁（両方とも貿易産業省所管）、教育省の 3 政府機関が中心となって推進している。経済開発庁は、ビジネスや投資に関する国際戦略を担当し、1999 年から「教育サービス」を業務に追加した。経済開発庁は外国の高等教育機関の誘致、観光庁は留学生の誘致を、教育省は分校の財政、信用度等のチェックという役割分担である。経済開発庁は 19 の海外センター（欧米、インド、日本など）で、観光庁はアジアに 8 ヶ所の拠点を設け活動を行っている。外国大学は、EDB により誘致された大学と誘致されていない大学の 2 通りあり、誘致されていない場合は、同国におけるカウンターパートとなる企業、学校を見つけ、教育省に申請を行う。

現在は、初等、中等、高等すべてのレベルでの留学生（短期・長期）15 万人を 2015 年までに達成する目標を持つ（Global Schoolhouse 構想）。2008 年現在の留学生数は約 86,000 人であり、そのうち最大のグループである中国人が約 22,000 人である。ただ、15 万人計画の積算基礎は公表されておらず、学位授与機関ではないポリテクニクまで入っているのか不明である。

なお、Schoolglobalhouse 構想の下で最初の総合大学誘致と 2007 年鳴り物入りで開学した豪の

⁸¹ 横田雅弘（2006）岐路に立つ日本の大学—全国四年制大学の国際化と留学交流に関する調査報告—（文部科学省科学研究費補助金[基盤研究 B]最終報告書）

⁸² Jason Tan (2006) “Singapore” in *Higher Education in South-East Asia*, UNESCO.

University of New South Wales (UNSW) が 2007 年 2 月突然閉校したことは、同国政府にとって大きな衝撃であった。政府の支援にもかかわらず、必要な留学生を集めることができなかったのが表の理由とされる。UNSW は分校設置を中国で試みたが、様々な障壁により断念し、比較的進出が容易なシンガポールやマレーシアに進出した経緯がある。⁸³

留学生誘致では中国とインドに特に注目している。アジアにおける欧米英語圏の代わりとして、アジアにおける教育のハブという認識が強く、同国で修士号を取った後、欧米に移動し博士号取得を目指すなどの流れを想定している。なお、ASEAN 奨学金により同国で学位を取得した学生は、卒業後 2 年間同国内での就労義務を課せられ、終了後本人が希望すれば自動的に永住権を得ることができる仕組みがあり、高度人材獲得の方策の 1 つとなっている。

(3) 留学生の動向 (inbound/outbound)

● シンガポールへの留学 (inbound)

政府の目標は、学部レベルで留学生割合を 2 割にまで増やすことであるが、既に達成済みである。なお、大学院にはこの縛りはなく、現在 6 割と過半数を超えている。

トップ大学であるシンガポール国立大学は、学生数約 33000 人 (学部 25000 人、大学院 8000 人)。海外からの留学生の割合は現在 19% であり、2010 年までに 20% まで増やす目標がある。同大学における短期留学生は 2007 年 1086 人であり、内訳はアジア 375 人、北南米 282 人、欧州 429 人。

16 分校の学生はほぼ学位目的の留学生 (約 16000 人) が占めている。

● シンガポール人の海外留学 (outbound)

欧米志向が強く、トップの学生は欧米のエリート大学に留学し、帰国後エリートコースを歩むことが多い。一方で、大学入学が狭き門であるため、大学希望者の半分程度しか希望学部に入れず、豪、米、英など英語圏への進学をする学生は年間約 8 千人、合計で約 3 万人が海外で学んでいるとされる。⁸⁴

現在シンガポール人の留学先は豪、米の強力な推進により、豪、米、英の順となっている。豪は、英米より近くてコストが低いことが比較優位となっている。豪へのシンガポール移民の存在も影響しているとされる。リークアンユー元首相は歴史的つながりから英国留学を推進し奨学金を提供してきたが、アジア内の留学には奨学金の割り当ては少ない。1960-70 年代は台湾への語学留学が多かったが、90 年代になると中国において中国語やビジネスを学ぶ学生が増加している。なお、男子生徒は 2 年の兵役義務があり、入学時は 20 歳。女子はなく 18 歳。留学の希望は女子が多くなる傾向がある。

豪、米、英への留学生数の近年の推移は以下のとおり。

⁸³ この経験から、地元私立教育機関在籍の留学生に対する保護制度を外国大学にも拡大しようという声もある。

⁸⁴ 馬越徹編 (2004) アジア・オセアニアの高等教育、玉川大学出版部。

国名	2004	2005	2006
オーストラリア	11200	10105	9555
米国	3955	3937	4048
英国	3905	3628	3273

(出典:シンガポール観光庁)

シンガポール国立大学の短期留学参加者は 2007 年が 938 人(内訳はアジア 234 人、北南米 297 人、欧州 407 人)であり、目的国の人気上位 10 カ国は、米、英、加、中、独、スウェーデン、香港、蘭、豪、仏の順である。欧米は人気があり過ぎて人数制限がある一方、日本には言語の障壁もあり、あまり向かわない(年間相互に 20 名程度)。学生の約半数は何らかの海外プログラムに参加している。地元の大学3校はアジアの大学と交換協定を結んでいるが、あまり行かないようである。

南洋理工大学では、短期留学は通常 1 学期である。年間 300 人の枠に 1600 人応募と希望者は多い。その他 3-8 週間の夏プログラムなどがある。人気目的地は、英語圏 4 カ国(英、米、豪、加)が最大であり、スウェーデンや香港が後に続く。問題は海外での英語によるプログラム不足であると認識している。同大学では日本への関心が強く、Japan Appreciation Club などもある。日本の大学が英語プログラムを提供することが交流活発化の鍵であると考えられている。

また、地元の大学に進学できなかった高卒者のうちマレー系の中には、マレーシアなどへの留学組も行われている可能性がある。

(4) 今後の学生・教員流動性拡大に関する考え方

シンガポールにおいては、留学生の受け入れを、基本的に人材獲得と国際的プレゼンスの向上という側面から考えており、学位目的の長期留学を主な対象とする方向である。シンガポール国立大学においても南洋理工大学においても短期留学についてはあまり関心がない印象を受けた。ボローニャ・プロセスについても知ってはいるが、アセアンやアジアでまとまろうという考えは特に聞かれなかった。

地域内の「流動性」を高める点については、とにかく留学生に学位を取りに来てほしいとの志向が強く、アセアンの統合に向けた動きは抑制的に対応し、自国の国際的プレゼンスと人材獲得に熱心に取り組んでいる。UMAP には事実上不参加であり、AUN にも 2 校参加しているが、受入れのみであり、ASEAN 内で留学するという動機が弱い。訪問先2大学でも UMAP にはメリットを見出していなかった。

インタビューによれば、短期留学の急激な増加は見込めないのではとのことであった。アジアからの学生目的留学生を受け入れ、シンガポール人が欧米に学位留学するという構図が既に出来上がっており、アジアの国にわざわざ短期で行く必要性も価値も特にないようである。国際理解という曖昧な目標よりも、言語習得、スキル習得という明確な目的を持つ学生が多い。

(5)まとめ

シンガポールは欧米志向がかなり強く、欧米の大学のキャンパスを誘致、あるいは外国大学と連携することにより、留学生数を増やすというアウトソーシング型を中心としている。国としては、3大学のエリート教育を重要視しているため、多様な学生を参加させた広範囲にわたる学生交流を実現しようとしている。

3. マレーシア

(1) 訪問先

- 高等教育省、マラヤ大学、マレーシア理科大学、在マレーシア日本大使館、JASSO 日本国際教育交流情報センター・マレーシア事務所、JICA マレーシア事務所

(2) マレーシアの高等教育の概要と留学生政策の動向

● マレーシアの高等教育と質保証

全高等教育機関は高等教育省の管轄である。2007 年現在、学位授与権のある高等教育機関の数は以下の 57 校。

- ・公立大学・大学カレッジ 20 校
- ・私立大学・大学カレッジ 33 校
- ・外国大学分校4校(豪3校:モナシュ大学、カーティン大学、スウィンバーン工科大学、英1校:ノッティンガム大学)⁸⁵

今日のマレーシアの高等教育制度は、1996 年以降、進められた高等教育改革の結果である。その変革の起源となったのは、2001 年にマハティール元首相が提唱した「ビジョン2020」であり、高等教育改革は、あくまでも「ビジョン2020」の 2020 年までにマレーシアを完全に発展した国家とするという開発計画の一環として進められたものである。⁸⁶ しかし、1996 年以降の大掛かりな教育変革を動機付けたのは、1995 年の政府調査結果であり、それは、約 20%のマレーシア人大学生が海外に留学しており、年間 8 億ドル(貿易赤字の12%)にも匹敵するマレーシアの資金が海外へ流失しているという事実であった。そうした現状を打破し、国内の高等教育への需要を高めるために、1996 年に「民間高等教育制度法」(Private Higher Educational Institutions Act)をそのほかの3つの法令と共に公布し、マレーシアの私立高等教育機関の学位授与を認め、エリートのみから大衆化へと舵を取り、中間層の育成を図り海外への人材並びに資金の流失を防ぐことを目指してきた。⁸⁷ そして、この改革計画では、すべての高等教育機関進学率を現在の 25%から 2020 年までに 40%に持っていく目標を掲げている。

公立大学の学部レベルでは基本的にマレー語で教えるが、大学院では主に英語である。公立では7割を女性が占める。これまでプミプトラ政策により、公立大学には人数割当て制(マレー系が5割など)があったが、2003 年この制度は廃止され、今は完全な実力主義である。

大学院は公立大学に集中しており、同国で研究を主に担うのは公立大学である。税金投入、補助金の関係で、学部には留学生は5%までという制限があり、現在 4.8%(713 人)に達している。大学院にはこの制限はない。留学生が私立で学士を、公立で修士、博士をという流れもできつつ

⁸⁵ 英の University of Newcastle upon Tyne が 5 番目の大学としてジョホールに設置の構想あり。

⁸⁶ Sirat Morshidi, "Transnational Higher Education in Malaysia: Balancing Benefits and Concerns through Regulations" p. 113 in Futao Huang (ed.) *Transnational Higher Education in Asia and the Pacific Region* [RIHE International Publication Series no. 10] (Hiroshima, Research Institute for Higher Education, Hiroshima University, 2006) 169pp.

⁸⁷ Ibid, p. 114

ある。なお、2020 年までに博士号取得者を 10 万人まで増やす計画を持つ。

質保証については、2007 年以降、マレーシア質保証フレームワーク (MQF: Malaysian Qualifications Framework) が導入されている。それまでは、私立大学・大学カレッジ、公立大学・大学カレッジ別に別個の制度が並存していた。マレーシアにおける高等教育の質保証制度は 1996 年に始まり、同年、私立大学・大学カレッジに対する全国アクレディテーション委員会(マレー語略称で LAN)が設立された。LAN は、コース、学位、証明書、修了書、教員の水準についての方針を打ち出し、モニター、審査を行った。公立大学・大学カレッジに対しては、2002 年設置された高等教育省大学質保証局(QAD: Quality Assurance Division)が所管し、各大学はプログラム、施設、財務などの報告書を提出する義務を負っていたが、認可には影響はなかった。

2003 年、LAN と QAD を統合するための国家審議会が開かれ、2007 年 MQF が導入されることが決定され、実施機関としてマレーシア質保証庁(MQA: Malaysian Qualifications Agency)が設置された。MQF は、中等語教育を技能セクター、職業技術セクター、高等教育セクターの 3 セクターに分け、3 セクターに対し、技能修了書 1 レベルから博士号レベルまでの 8 段階の基準を適用している。

外国大学の進出に当たっては、大学の出自国の制度において高等教育機関としての認可・アクレディテーションを受けていることを要件とし、同時にマレーシアの法制上の私立高等教育機関としてマレーシア当局による事前認可・アクレディテーションを義務付けている。これらの要件をクリアした外国大学は外国大学としての学位授与が認められている。

自国大学の海外進出についてはまだ例はないため制度面は整備されていないが、マラヤ大学のクウェート分校構想が実現に向け動いており、今後整備が進んでいくものと思われる。

● マレーシアの留学生政策

現在の留学生政策は、2020 年に先進国に仲間入りするための 2008-2010 年度国家戦略に基づいて動いており、1996 年の私立高等教育機関の設立認可とともに留学生誘致も本格化した。

マレーシアの教育省は 2000 年に、2010 年までに留学生 10 万人を目指すという目標を設定したが、これは小学校から大学までの生徒・学生を含むものである。2004 年に分離独立した高等教育省は、2010 年における大学レベルの留学生数の目標を 8 万人とした。留学生招致のため、高等教育省は教育推進センターを 4 カ国(UAE、インドネシア、ベトナム、中国)に設置し、例えばベトナムセンターはタイ、ラオスなど 6 カ国を対象に活発な活動を行っている。他に観光庁や外務省も協力している。

留学生獲得戦略としては、英語と低コストで欧米の学位が取れることをアピールポイントとし、また外国の大学に財政的インセンティブ(税優遇など)を提供している。シンガポールに対しての強みは、シンガポールの生活コストの約半分で済むことであり、実際シンガポールからも年間 2 千人来ている。以下の表は政府の試算による人文・社会科学系学部留学コストの比較表である。

国名	授業料	生活費	合計（単位:US\$）
米国(私立)	22000	13000	35000
米国(公立)	13000	12000	25000
英国(公立)	13500	12500	26000
ニュージーランド(公立)	10000	11500	21500
オーストラリア(公立)	8500	8500	17000
カナダ(公立)	7000	8500	15500
シンガポール(私立)	6000	9000	15000
フランス(公立)	ほぼ無料	12700	12700
マレーシア(私立)	4000	3500	7500

出典：A Glance of Malaysian Higher Education (2008)

(3) 留学生の動向(inbound/outbound)

● マレーシアへの留学(inbound)

2008 年現在同国で学ぶ留学生数は約 57000 人であり、この数は学位目的の留学生を主に指し、短期留学は大学間協定によるものがあるが基本的にカウントされていない。出身国上位 10 カ国は、以下の表のように、アジアと中東アフリカ諸国が占めている。

国名	2003	2004	2005	2006	2007
インドネシア	5634	6520	6886	7541	8454
中国	10349	9250	9035	7310	6468
イラン	374	703	1181	1784	3678
ナイジェリア	179	381	622	1813	2884
バングラデシュ	2136	1635	5712	6517	2506
イエメン	715	995	1444	1552	2016
ボツワナ	160	160	206	517	1490
インド	930	933	1208	1372	1350
パキスタン	1158	1426	1949	1819	1328
タイ	881	835	994	944	1148

出典：高等教育省資料

トップ大学であるマラヤ大学には約3万人の学生、71 カ国出身の 1,500 人の留学生がいる。2008-2009 年度で留学生が 160 人海外へ、267 人が同大に留学している。科学、工学に人気があり、特に中国人学生は英語教授法に高い関心を持つ。年間 1250 人(全体の 25%)の学部生を 1 学期間派遣する基金を設立し、3 千万リングギット(約1億円)の予算が見込まれている。中東のセンターとして、クウェートに分校を設置する構想もあり、高等教育省に申請済みである。

同様にトップ研究大学であるマレーシア理科大学(USM)には学生数 28,000 人(うち 5,000 人遠隔教育、3,500 人分校に在籍)があり、学位留学生は、学部 320 人、大学院 2,100 人、短期留学受入れは 150 名である。Study abroadによりキャリア上の流動性が増し、自信が高まり、異文化対応力が向上する効果を持つと認識している。この大学の場合、3ヶ月以上の留学はカウントするが、それ以下はしていない。単位互換の短期留学は年間 25-30 名で、通常すべてをカバーする奨学金が出る。また、受け入れ短期留学生に対しては宿舍と月500リンギットを提供している。なお、交流協定は 128 校あるものの、実際に動いているのは 80 のみである。

USM の日本との協定は、中部大学、日本福祉大学、関西外大、立命館大学などであり、関東はまだない。今年度の日本短期留学への選考には 16 名が応募したが、枠が足りないため、現在協定校を拡充中。6.5 対 3.5 の男女比率に対し、留学は9対1と女子学生の関心が高い。他に、英連邦の留学ネットワークも活発に交流に活用されている。2008 年は 60 名が UMAP を通じて留学を行った。

USM はインドの大学で USM カリキュラムによる教育を提供する計画を持っており、同国で初めてのカリキュラム(教育内容)輸出となる。中東の富裕層は英国へ、そうではない層はマレーシアへ、という流れができつつある。

両大学とも留学生誘致に熱心であるのは、タイムズ、上海などの国際ランキングの項目に入っているためである。マラヤ大学はタイムズランキングで自然科学が 200 位以内、他の分野は 200 位圏外であった。また、マラヤ大学は外国人教員の割合を現在の 16%から増やす計画がある。

● マレーシア人の海外留学(outbound)

マレーシア人の留学生数は 2008 年現在 52411 人であり、留学先上位 10 位の内訳は以下のとおり。

国名	2008
オーストラリア	14,918
英国	11,490
エジプト	6,896
インドネシア	4,565
米国	3,633
ロシア	2,035
ウクライナ	1,479
ニュージーランド	1,297
日本	1226
インド	919
計	8132

出典:高等教育省資料

マレーシアからの日本留学制度としては、マレーシア人事院の「東方政策⁸⁸留学プログラム」(2007 年 242 人派遣)、JICA・マラ教育財団による高等教育円借款事業(HELP)(2007 年 80 人)、日本の文部科学省による国費留学生制度(2007 年 44 人派遣)などである。

(4) 今後の学生・教員流動性拡大に関する考え方

マレーシアは受け入れる留学生と海外への留学生の数が現在ほぼ拮抗状態にある。これまでの送り出し中心から、受入れ中心への過渡期にあるための現象であろう。

マレーシアは外国大学のキャンパスを誘致、あるいは外国大学と連携することにより、留学生数を増やすというアウトソーシング型を中心としている。同国は留学生の受け入れを、基本的に人材獲得と国際的プレゼンスの向上という側面から考えており、学位目的の長期留学が主な対象である。シンガポールと同様、マレーシアも教育を産業と位置づけており、「教育サービス」や「教育観光」という言葉が多く使われている。自国の国際的プレゼンスと人材獲得のため、マレーシアは 9.11以降欧米に行きにくくなった中東のイスラム圏の学生に注目している。また、留学コストが低いことを売り物に、奨学金などを使い、所得が高くないアフリカ、フィジーなど太平洋諸国に的を絞っていく予定である。

しかし、そうしたアウトソーシング型の教育の民営化はいくつかの課題も抱えている。例えば、海外の大学との連携に依存した私立大学の中には、教育の質が明確に保証されていない団体もある。また、教育内容も職業訓練的な要素が強すぎたり、企業が要求する人材とは必ずしも合わないカリキュラムを提供したり、更には英語偏重の授業が国民の反発を招く可能性があるとの懸念されているのも事実である。⁸⁹

その一方で、短期留学・インターンシップ拡大については、高等教育省、マラヤ大学でもその有効性、可能性について肯定的であった。例えば、マレーシア人が日本でインターンシップを行い日本の勤勉さを学ぶ一方、日本人学生がマレーシアで短期「観光」留学に参加し、1 週間から1ヶ月程度貧困などの社会問題を考え、多文化を経験する活動についての提案があった。

(5) まとめ

マレーシアにおいては、公立大学が第5章で述べるアジア・太平洋地域における新たな枠組に参加する可能性は多いにあると思われるが、公立大学が英語で提供できる教育プログラムは大学院生用のものが多い。学部学生に対する英語による授業は、トランスナショナルな私立大学の方が充実しているようである。従って、私立大学が参加するようであれば新たな枠組の発展の可能性は高いが、トランスナショナルな私立の高等教育機関は、学位を認証する欧米の大学がカリキュラム等を管理するため、学生は、そのカリキュラムを修了するためには、留学する時間的余裕はないかもしれない。特にそれらの私立大学の多くは、3+0(母校で3年費やしホスト大学に

⁸⁸ 今や「東方政策」は日本のみならず、韓国、中国を含めようとしている。

⁸⁹ Morshidi (2006), p. 122

は留学しない)プログラムより、2+1(母校で2年、ホスト大学で1年)や1+2型(母校で1年、海内のホスト大学で2年)のプログラムが多いため、その合間を縫って半年間留学するというのは、かなり難しいのが現状である。⁹⁰

また、各国の学暦の違いも鑑みれば、1学期や1年より短い、短期集中型の留学、実地研修、インターンシップは学生の流動化拡大に極めて有効であろう。

⁹⁰ Morshidi (2004), pp. 116–120

4. 中国

(1) 訪問先

- 教育部国際合作与交流司(二回)、国家留学基金管理委員会、北京大学、中央財經大学、北京中医薬大学、清華大学、北京航空航天大学、遼寧師範大学、安徽大学、上海交通大学

(2) 中国の留学生政策と留学生の動向

中国の留学生政策は、国内の高等教育市場の緩和により以前より留学生の受け入れに積極的になったこと、そして、富裕層の拡大にともない、中国人の海外留学は増える傾向にあり、過渡期にあるといえる。本章ではそのなかでも代表的と思われる関連政策の変化および一部の政策の中身を検討する。

● 中国への留学(inbound)

1980年代後半から、教育部は私費中国人の海外留学者の拡大政策を実施すると同時に、外国人私費留学生の受け入れやその量的拡大に関する政策も打ち出した。例えば、2004年2月10日に教育部が公布した「2003－2007年教育振興行動計画」で、中国に来る外国人留学生の政策について、「規模を拡大し、レベルを向上し、質を保証し、規範的に管理するという原則に基づき、中国に来る留学生の規模を拡大する」という方針を固めている⁹¹。

その結果、1990年代後半以降、中国人の海外留学の数が急速に増加するだけでなく、外国からの私費留学生の数も増えてきている。以下、2000年から2006年までの統計および2007年の関連データを整理し(表1、表2と表3)、外国人留学生の受け入れに関する特徴をまとめてみよう。

表1. 外国人留学生の受け入れ状況(2000～2006年)

	2000年	2001年	2002年	2003年	2004年	2005年	2006年
受け入れ大学数(校)	346	363	395	353	420	464	519
留学生総数	52,150	61,869	8,58(万)	77,715	110,844	141,087	162,695
(うち自費留学生数)	-46,788	-56,028	-79,755	-71,562	-104,129	-133,869	-154,211
期間別	長期留学生	35,671	41,226	6.05(万)	64,456	76,486	103,712
	短期留学生	16,479	20,643	2.53(万)	13,259	34,358	37,375
学歴段階別	専科課程学生	228	1,282	499	263	450	593
	本科課程学生	10,224	11,797	16,309	19,319	25,351	37,147
	碩士課程学生	2,192	2,377	2,858	3,397	3,883	4,807
	博士課程学生	1,059	1,194	1,389	1,637	1,932	2,304
	普通進修生	21,342	24,040	38,668	39,026	44,097	57,913
	高級進修生	626	536	778	814	773	948
(参考)大学在校生数	5,560,900	7,190,658	9,033,631	11,085,642	13,334,969	15,617,800	17,388,000

出典:『中国教育年鑑』2001年版から2007年版までの関連資料による。

⁹¹ 教育部「2003－2007年教育振興行動計画」中華人民共和國教育部編『《2003－2007年教育振興行動計画》学習輔導読本』教育科学出版社、2004年、2-23頁。

表 2. 外国人留学生の出身国(上位 10 カ国)

	2000年	2001年	2002年	2003年	2004年	2005年	2006年
1	韓国 -16,787	韓国 -22,116	韓国 (3.61(万))	韓国 -35,353	韓国 -43,617	韓国 -54,079	韓国 -57,504
2	日本 -13,806	日本 -14,692	日本 (1.60(万))	日本 -12,765	日本 -19,059	日本 -18,874	日本 -18,363
3	アメリカ -4,280	アメリカ -5,413	アメリカ (0.74(万))	アメリカ -3,693	アメリカ -8,480	アメリカ -10,343	アメリカ -11,784
4	インドネシア -1,947	インドネシア -1,697	インドネシア (0.29(万))	ベトナム -3,487	ベトナム -4,382	ベトナム -5,842	ベトナム -7,310
5	ドイツ -1,270	ドイツ -1,321	ベトナム (0.23(万))	インドネシア -2,563	インドネシア -3,750	インドネシア -4,616	インドネシア -5,652
6	フランス -891	ベトナム -1,170	タイ -1,737	タイ -1,554	タイ -2,370	タイ -3,594	インド -5,634
7	シンガポール -854	フランス -1,057	ロシア -1,492	ドイツ -1,280	ロシア -2,288	ロシア -3,535	タイ -5,522
8	ロシア -703	ロシア -1,056	フランス -1,341	ロシア -1,224	ドイツ -2,187	インド -3,295	ロシア -5,035
9	オーストラリア -676	オーストラリア -971	ドイツ -1,226	ネパール -1,199	フランス -1,954	フランス -3,105	フランス -3,857
10	タイ -667	タイ -860	イギリス -1,061	モンゴル -1,060	ネパール -1,495	ドイツ -2,736	パキスタン -3,308

出典:表 1 と同じ。

表 3. 2007 年度における外国人留学生受け入れの状況(専攻・分野別)

専攻(分野)	学歴生	非学歴生	合計
中国語	13862	105285	119147
西洋医学	15905	997	16902
文学	6327	7495	13822
経済	7860	944	8804
中国医学	6045	2626	8671
管理	5136	3451	8587
工学	5175	1610	6785
法学	3680	1020	4700
芸術	1705	803	2508
理学	968	443	1411
体育	305	1056	1361
歴史	435	418	853
農学	417	338	755
哲学	133	547	680
教育学	260	257	517
合計	68213	127290	195503

第一に、外国人留学生の受け入れ大学機関数が増加するに伴って、全体留学生数も増加傾向にある。そのうち、特に私費留学生の増加が著しい。

第二に、留学期間別にみると、長期留学生(6 か月以上在学)数が拡大したことがわかる。また、

学歴段階別にみると、学位や正規な学歴を獲得する目的としていない普通進修生⁹²の数が一番多い。外国人留学生の全体数が拡大しつつあるものの、学位取得を目的とした外国人留学生の数が依然として低い比率を占めていると考えられる。しかし、この部分の学生数が進修生数より速いスピードで増加したことがわかる。また、学歴段階別にみると、学部生数(本科課程学生)の増加スピードは大学院生(修士課程学生と博士課程学生)のそれより速かったといえる。

第三に、留学生の出身国をみると、この6年間の上位3カ国は韓国、日本、アメリカであることがわかる。

第四に、専攻や専門分野別にみると、表3に示されるように、2007年の時点では、5,000人以上の留学生は次の七つの専攻や専門分野に集中していた。すなわち、中国語、西洋医学、文学、経済、中国医学、管理、工学である。そのうち、中国語を専攻した留学生総数が全体の61%となっている。大半の留学生は中国語の勉強を目的としていることが伺える。

今回の訪問調査では、教育部の趙処長と国家留学基金委員会の関係者は、留学生政策や中国人の海外留学、外国人学生の受入などについて、次のような意見を述べている。

今後、中国政府としては、中国人の海外留学や外国人留学生の受け入れなどについて、いままでの政策に基づいて、引き続きその規模を拡大し、特に外国人留学生のレベルを向上させることに力を入れていきたいと強調している。また、過去30年間に中国人学生の送り出しや外国人の受入について大きな成果を挙げたが、反省すべき点も多く、具体的には、次のような五つの問題が挙げられる。

第一の問題は、今までの留学教育活動に対して政府や専門職団体などにより、科学的・客観的な評価活動が行われていないことである。今後、留学教育をさらに発展させるために、評価活動を通じて今までの経験を生かし、失敗を教訓にすることが必要である。

第二に、外国人留学生の受け入れについて、毎年その受け入れ大学や機関数が増えているが、地域的な分布が不均衡であるという問題がある。こうした大学や高等教育機関がほとんど大都市に集中し、内陸や経済的に貧しい地域においては、外国人留学生を受け入れる大学や機関数が少ない。

第三に、外国人留学生のうち、一番数が多いのは普通進修生であり、学位取得を目的とする、特に修士レベルの外国人学生数の増加が伸び悩み、またそのレベルの外国人留学生が中国にいる外国人留学生総数に占める比率も低いということである。

第四に、中国語や中国文化などの言語・文化関係を勉強した外国人の数が多かったのに対して、理工系や、法律、経済、歴史などの科目を勉強した留学生の数が少なかった。

第五に、1998年以来、中国の大学生数が急速に拡大し、現在、2,000万人以上の学部生が各種の高等教育機関に所属している。もっと多くのアジア諸国からの留学生を中国の大学に受け入れるべきであるが、アジアの多くの大学は規模が小さく学生収容力が限られており、アジア・太平洋地域における新たな枠組を検討する場合(第5章参照)、どの部分、どの教育段階、または一定の期間においてどの程度の中国の大学生をアジア各国の大学に派遣したらいいのか、現実的な

⁹² 学位取得をせずに中国語の学習を主な目的とする留学生。

問題となるだろう。

以上の問題を解決するために、今後、欧米諸国をはじめとする先進諸国の経験を学び、現在作成中の「国家高等教育中長期計画」に基づいて、積極的に外国との交流を拡大し、近いうちに、外国人学生の受け入れや中国人の学生の海外への派遣などについて具体策をとる予定である。

● 中国人の海外留学(outbound)

1978 年以降、教育部は中国人学生の送り出しについていくつかの政策や公文書を公表した。特に 1993 年 2 月の「中国教育改革・発展要綱」(原語は「中国教育改革和発展綱要」)の中で「留学を支持し、帰国を奨励し、出国や帰国も自由にする」という方針にもとづいて、中国人学生の海外への派遣を拡大し、彼らの帰国も奨励するという政策を示した。

それに続き、1994 年 7 月の「国務院關於『中国教育改革和発展綱要』的实施意見」の文書は、法人格を有する国家留学基金管理委員会の設置を通じて、外国人留学生の受け入れを含めて中国人留学生や研究者の送り出しなどについて、従来のように政府によって直接管理された体制からバツファ機構によって運営されることへの転換を目指している。1996 年 6 月 20 日、国家留学基金委員会を正式に発足した。以来、この基金委員会は政府からの助成金によって運営される一方で、国内と海外の企業、社会団体、個人などの寄付金と援助も受けており、積極的に中国人学生の海外留学と外国人留学生の受け入れに関する業務に従事している。

ここで強調しておきたいのは、1980 年代後半から、中国政府は公費による中国人の海外留学や研究に関する政策を実施する一方で、私費留学生の拡大に関する政策も打ち出したことである。この政策の実施は、中国の留学生の拡大を加速させ、私費留学生を増やすことにおいては重要な役割を果たしていると考えられる。また 2004 年 2 月 10 日に教育部が公布した「2003—2007 年教育振興行動計画」でも、私費留学に対する奨励政策を実施した。その結果、表 4 に示されるように、中国人学生の外国留学数は 1978 年の 860 人から 2006 年までの約 134,000 人に増えていた。特に 1990 年時点では留学生の数が 2,950 人であったのに対して、1995 年までにその数が 20,381 人になった。その大きな原因のひとつとして、私費留学生の急速な増加が挙げられる。例えば、私費/公費による中国人の海外留学者数の変化について、1978 年から 2003 年までの統計が見つからないが、1990 年の海外に派遣された学生及び学者の数はわずか 7,647 人で、そのほとんどすべてが中央政府または地方政府による公費留学、派遣であった⁹³。しかし 2004 年には私費留学が 90.9%と圧倒的多数を占めている⁹⁴。また、2004 年から 2006 年までの私費/公費による中国人学生の留学数のうち(表 5)、国家公費留学と部門公費留学が約 10%であったのに対して、私費留学が 90.2%と圧倒的多数を占めていた。中国人学生の海外留学生数全体が拡大し、特に私費留学生の増加が著しいといえる。

⁹³ 『中国教育年鑑』編輯部編『中国教育年鑑 1991』人民教育出版社、1991 年、387 頁。

⁹⁴ 『中国教育年鑑』編輯部編、前掲書、2005 年、463 頁。

表 4. 中国人学生の海外留学数(年度別)単位:人

年度	1978	1980	1985	1990	1995	2000	2005	2006
数	860	2,124	4,888	2,950	20,381	38,989	118,515	134,000

出典:表 1 と同じ。

表 5. 中国人学生の海外留学数の推移

	2004年		2005年		2006年	
	人数(万人)	比率	人数(万人)	比率	人数(万人)	比率
合計	11.47	100.0%	11.85	100%	13.38	100.0%
国家公費留学	0.36	3.1%	0.40	3.4%	0.56	4.2%
部門公費留学	0.69	6.0%	0.81	6.8%	0.75	5.6%
自費留学	10.43	90.9%	10.65	89.9%	12.07	90.2%

出典:表 1 と同じ。

また、2004 年までに中国人学生の海外留学数は 61.7 万人で、地域別の内訳は(表 6)、アメリカが 32.1%、ヨーロッパが 27.9%、アジアが 25.2%、オセアニアが 14.2%、アフリカが 0.5%となっている⁹⁵。このデータはやや古いですが、アメリカとヨーロッパにいる中国人学生の数アジア諸国にいる中国人学生の数より多いことがわかる。

表 6. 中国人学生の海外留学(地域別)

	2004 年まで	
	人数(万人)	比率
合計	61.7	100.0%
アメリカ	19.8	32.1%
ヨーロッパ	17.2	27.9%
アジア	15.5	25.2%
オセアニア	8.8	14.2%
アフリカ	0.3	0.5%

出典:表 1 と同じ。

● 個別大学の状況

(a) 北京大学

第5章で述べるアジア・太平洋地域における新たな枠組の可能性について、同大学国際交流部副部長によれば、中国の大学の国際化を推進させるために大きな意味があり、特にアジア地域における学生間の交流にも貢献できるということである。しかし、その目標を実現するには、

⁹⁵ 《中国教育年鑑》編輯部編、前掲書、2005 年、463 頁。

資金の問題や、言葉の問題、また単位交換などのさまざまな問題が生じると予想される。特に、教員の送り出しについては、少なくとも北京大学においては、短期的に海外の著名な大学にて研究することが可能であるが、多くの教員にとって、一年以上の長期海外滞在するのは難しいということである。

(b) 中央財經大学

同大学李副学長は、第5章で述べるアジア・太平洋地域における新たな枠組の可能性について、次のような問題を解決する必要があると強調している。

第一に、各国の政府による支援や対応は重要で、この計画をスムーズに実現するには欠かせない条件であろう。

第二に、言葉の問題である。アジア諸国には様々な言葉が存在しており、英語を共通語として採用するか、あるいは交流相手により双方の言葉を中心に進めていくのかなどについてさらに具体策を打ち出す必要がある。

第三に、交流期間の問題である。アジア諸国では、世界の中心となる一流の大学が少ないため、短期間に学部生の交流を行うことは可能であるが、大学院生の場合は、履修期間が短く、アジアの相手国に留学すると、大学院修了後、いい就職ができるかどうかという問題が生じる可能性がある。

第四に、文化や言葉などを目的としてアジアの相手国に留学すれば、学生の専門科目の勉強に影響し、卒業が延期される恐れがある。

(c) 北京中医薬大学

喬副学長は、第5章で述べるアジア・太平洋地域における新たな枠組の可能性について、次のような問題を指摘している。すなわち、

第一に、新たな枠組を成功させるには、政府主導に基づき計画を立て、実施することが肝要である。

第二に、地域間における学生や教員交流の非均衡の問題である。多くの中国人学生が欧米諸国に留学を希望するため、どうやって中国や日本の学生をアジア地域に引き受けるのかについては、今後検討すべき課題のひとつである。

第三に、各国間における証書や学位の相互認可などの問題である。特に医薬の場合は、一部の国では、学生が自国の資格試験に合格しないと、海外の学位を取得しても、なかなか就職できない問題がある。

第四に、一部の留学生の質が低く、今後本科生⁹⁶を受け入れるよりも、レベルの高い大学院生をより受け入れるべきである。これを実現するために、教員の質を向上させる一方で、限られた予算で大学全体の環境や、教育・研究施設、教授法についていかに改善できるかが課題のひとつである。

⁹⁶ 日本の四年制大学における学部生に相当。

(d) 清華大学

第5章で述べるアジア・太平洋地域における新たな枠組の可能性について、国際交流部留学生担当の李処長補佐によれば、アジアにおいてもエラスムスのような計画を作成・実施する必要があるということである。エラスムス計画の実施は、ヨーロッパ関係諸国の大学の国際化に大きな役割を果たしており、特に異なった文化的背景を持った学生にとって、この計画の実施を通じて視野が広げられ、また国際的に活躍できる知識や能力も身につけられるのではないかと考えられる。しかし、アジアにおいて同じような計画を実施すると、清華大学の場合は次のような二つの大きな課題がある。

第一に、メカニズムの問題である。例えば、学生の希望留学先と大学の国際交流計画との間にズレがある。また、アジア諸国への留学や交流を実施する際に教員は必ずしも学生と同じ考えを持っていない。全学体制を取らずに、特にトップダウンという形で実施しないと、外国の大学と単位交換したり、海外の大学で科目を履修したりすることなどについて様々な問題が生じるであろう。また、学内の各学院や部局の間に協調体制を整えることはもちろん重要であるが、国家レベル、特に関連諸国における教育部や学位授与機関の間にどのように協調体制をとるのかも今後大きな課題のひとつである。

第二に、経費の問題である。清華大学では、現在経済的に貧しい地域からの学生数が全体の約 15%を占めており、財政支援を受けないとこれらの学生が海外の大学への留学や交流を行うのは不可能である。出身大学からもちろん財政的支援が不可欠であるが、関係諸国の力を合わせ、新たな枠組をうまく実施させるためには、国際交流支援基金のような学生に対する国際支援機構を設立する必要があるのではないかと考えられる。

(e) 北京航空航天大学

国際交流部馬処長は、第5章で述べるアジア・太平洋地域における新たな枠組の可能性について、ヨーロッパにおいては、エラスムス計画が欧州の経済や文化などの一体化に大きな貢献した一方で、各国の学生の交流や各国の教育制度の融合、学生自身の発展などにも大きな意味があると指摘している。また、馬氏はアジアにおいてはこのような計画を実施すれば、アジア・太平洋地域の学生の交流にももちろんメリットはかなりあり、アジアおよび周辺地域の経済協力にも役立つと考えている。それだけでなく、アジア地域においては、文化や価値観などについて共通点が多く、比較的実施しやすいのではないかと述べている。一方で、その問題点も少なくないと強調している。例えば、言葉の問題である。ヨーロッパにおいては、基本的にはラテン語に基づき、様々な民族語が発展されたが、アジアの状況はもっと複雑で、言葉の問題が解決されないと、アジアにおいて同様の計画はうまく実施できないであろうと明言している。また、ほかのアジアの国々もおそらく同じ現象があるが、ほとんどの中国人学生は、アジア諸国への留学や交流に大きな関心をもっていないようで、特に自分でお金を払ってアジア地域に留学するとなるともっと難しくなるということである。

(f) 遼寧師範大学

国際交流担当副学長や、外事処、教務処、外国語学院および関係部局の責任者の話によると、外国人留学生の受け入れについて、ほかの中国の大学と同じく、学内の国際教育学院を中心に海外の留学生、特に東南アジアからの華僑の子女を対象に中国語教育を行っている。しかし、当大学の学生の海外留学については、欧米の有力大学に留学希望する学生が多いということである。当大学は、地方師範大学であることから、研究大学と比べて、受け入れ留学生のうち正規学生が少なく、また語学勉強する学生数が大半を占める一方で、大学から海外に派遣された学生数は限られているという特徴がある。また、関係者の話では、中国の大学におけるカリキュラムの構造や卒業要件などは必ずしも海外の大学のそれと対応していないが、アジア諸国を含めて国レベルにおけるネットワークを構築することを踏まえて、大学間における単位互換や学位の相互承認などに基づいた学生交流を行うことは現実的で、効果的であろうということである。

(g) 安徽大学

大学の校長室主任や、人事処、研究生院(全学大学院教育・管理する機構)、学生処の責任者へのインタビューによると、当大学は海外の大学に留学した学生数が毎年わずかに十数名しかなかった。そのほとんどが私費学生で、主にアメリカやイギリス、カナダなどの英語圏の国々に留学した。特に英語専攻の学生および工学系の学生が多かった。その一方で、現在、受け入れ外国人留学生数は約 200 名で、その多くは短期留学(半年以下の滞在期間)というかたちで中国語の勉強を目的としている。韓国からの留学生が最も多く、それに続いてベトナムからの留学生は二番目多かい。関係者の方々は、第5章で述べるアジア・太平洋地域における新たな枠組の可能性について、地方大学にとっては、一番大きな問題として、やはり経費を調達することが難しいということを挙げている。アジア地域における国際基金を設立することが一つの対策として考えられるが、あくまでも、各国政府からの政策的・財政的な支援、大学レベルの特別経費、および学生個人の出資という多様化されたルートを通じて、財政の問題に取り組む必要がある。また、教育コストという視点からみると、人材育成や学生の将来就職などの上で、この計画が実施された場合、魅力ある、役に立つプログラムの開発が重要であるとも強調している。

(h) 上海交通大学

国際交流担当学長補佐は、当大学は、1990 年代初めごろからさまざまなかたちでアメリカの大学をはじめとする欧米の著名大学と共同で学生交流や人材育成を行うと同時に、日本や、韓国、シンガポールなどのアジアの有力大学とも学生交換を中心とする国際交流活動を進めていると述べている。現在、海外の 30 以上の大学や企業と連携して、特に大学院生を養成する国際活動を実施している。そのほか、国際的視野や海外経験を持った学部生を育成する事業の一環として、学部生向けの海外大学や企業への見学活動も積極的に進めている。例えば、2008 年度に学部生全体の約 20%で、879 名の学生が海外の大学や企業に派遣された。特に言及すべきことは、当

大学が海外の大学や企業に学生を派遣し、学生の国際交流を推進するために、毎年、約 100 万円を集めて全学特別基金も成立していることである。

当学長補佐は、第5章で述べるアジア・太平洋地域における新たな枠組の可能性について、アジア諸国間の学生交流やアジア全体の大学教育レベルを高めるには非常に重要で有意義な提案であると評価しており、またこの計画を実施するならば、上海交通大学の場合、今後おそらく主に日本やシンガポールと韓国、香港、台湾の大学や企業との交流がさらに深まらだろうと指摘している。当大学は中国のトップ 10 位に入っている研究大学であるため、地方大学と比べて、留学生受け入れや在学学生を海外に送り出す経費が大きな問題ではないようで、むしろ言語の問題が大きな課題の一つとして挙げられる。例えば、シンガポールや香港以外に中国を含めて日本や韓国などの非英語圏諸国の大学においては、英語で提供されている専門科目数がごく少数の大学に限られており、また外国人の学部生や大学院生を対象に授業を提供し、研究指導できる教員も少ないことから、特に学位獲得を目的としていない学生の国際交流に一つ大きな障害になるのではないかと指摘している。

(3)トランスナショナル教育に対する質の保証について

1990 年代以来、高等教育の質的保証となる対象は、単に普通高等教育機関や、成人高等教育機関、民営大学という国内機関だけではなく、中国の大学や外国の大学、企業と共同で開設・運営する「中外合作弁学」プログラムとその関連機関も含まれている。特に「中外合作弁学」プログラムに対する質的保証は、主に教育プログラムを提供する機関の設立に対する認定、その管理運営組織と活動に対する審査・監督、教育プログラムに対する審査、こうした機関とプログラムの廃止に関する規程などについて、総合的視点から実施されている。1993 年以後、「中外合作弁学」プログラムに対していくつかの特別な規定や条例が制定されている。その代表的と思われる公文書が以下の通りである。

1993年6月、元国家教育委員会が、「中外合作弁学問題に関する通知(「関与境外機関和個人来華合作弁学問題的通知」)」を公布した。この通知は、初めて中外合作弁学を「海外の機関及び個人が中国の教育機関と共同で教育機関を設置し、双方が共同で運営費を負担し、教学と管理に参与する活動である」と定義している。また、中国政府はこうした中外合作弁学について、「積極的かつ慎重に、わが国を中心に管理を強化し、法に基づき行う」と方針を明言した上で、各類型の中外合作弁学の審査・批准を担当する主管部門を明確に決めている。1995年1月、当委員会は『中外合作弁学暫定条例』を公布した。この『暫定条例』は、最初の法令として中外合作弁学政策の基本的枠組みを確立した。2003年3月、国務院は『中華人民共和國中外合作弁学条例』を公布し、急速に拡大したトランスナショナルプログラムの役割や管理運営などについて明確に述べている。しかし、この『条例』が打ち出された後、外国の大学と連携した中国の高等教育機関数および海外の大学と共同で提供されたプログラム数が増えた一方で、さまざまな問題が指摘されている。そのうち主要な問題として、一部の中国の高等教育機関が外国の大学の優れたコア・プログラムを導入しないで、定員を増やすため、商科、管理、情報科学などの質の低いプログラムを重複的

に提供し、また一部の機関は国家の政策に違反し、学生の利益を損ない、営利目的でこうしたプログラムを提供したことが挙げられる。こうした背景のなかで、2007年に、中国政府は新しい方針を公布し、中外合作弁学活動に対する管理をさらに強化した。そのねらいはこうしたプログラムの質的向上を求め、またこうした活動に従事する機関に対してより効果的に監視を行う一方で、社会全体、特に学生に対してサービスを提供することを目指している。具体的には、以下のような四つの方策を講じている。

第一に、教育部教育涉外監管網(教育部による海外関係教育への監視・管理ホームページ)をベースに、教育部中外合作弁学監管工作信息平台(教育部による中外合作弁学への管理情報プラットフォーム)を設け、関連情報を公表し、常に中外合作弁学に関する活動を監視・管理を行っている。

第二に、関連学歴や学位に対する認証活動を強化し、こうしたプログラムにより授与された資格や証書、学位などへの認証活動を行うプラットフォームを開発する。

第三に、中外合作弁学活動の質に対する評価を実施し、その質的評価メカニズムを構築する。

第四に、こうしたプログラムを提供する機関や各レベルの管理部門がとるべき責任をさらに明示・強化し、中外合作弁学活動に関する法的措置や処罰に関するメカニズムを構築する。

(4)まとめ

最近の中国における留学生政策について、基本的には大きな変化はみられないが、外国人留学生の規模が拡大し、そのうち学位取得を目的とする留学生、特に大学院生レベルの外国人留学生の量的拡大に力を入れていることが非常に印象的である。一方で、私費による中国人海外留学者数が急速に増えている中で、ここ数年来、中国政府は本科生・大学院生の海外留学を推奨している。中国政府が大学のハイレベル化を図るため、2007年から2011年までの5年間に、毎年5,000名の大学院生を中国政府の国費留学生として海外の大学に留学させているのはその一例である。

また、今回の訪問調査を通じて、個別大学レベルにおいても、中国人の学生の送り出しや留学生の受け入れを各大学の活動・発展計画に組み入れ、特色のある、優れた専門分野における留学生教育の実施を支持・奨励し、医療保険制度を含め、留学生の学習・生活条件をいっそう改善していることがわかった。

第5章で述べるアジア・太平洋地域における新たな枠組の可能性については、ほとんどの訪問対象者が賛成の意見を述べているが、各国間の協調体制の構築をはじめ、政府主導の重要性、予算、共通言葉の採用など様々な課題も浮き彫りになった。具体的には、前述したように、北京大学や、清華大学、上海交通大学などの研究大学の場合は、予算の課題よりも、むしろ交流期間や言語の問題が一番頭を悩ませる課題になっているという印象を受けた。それに対して、遼寧師範大学と安徽大学のような地方大学の場合は、言語の課題はもちろん、予算やいかに適切な連携先を見つけ、また国際交流を進めるネットワークが構築できるかについて優先的に解決すべき課題であるといえるだろう。

最後に、近年来、中国の高等教育機関は海外の大学と連携して、いわゆる国境を越えた教育プログラム数が著しく増えている。その量的拡大が進んでいる中で、中国政府は一部機関による違法的な行為や特に教育全体の質低下を防ぐために、次々と公文書を公布したことを通じて、こうした教育プログラムの監視・管理を強化し続けている。アメリカや、オーストラリア、イギリス、オランダなどの質的保証システムと比較すると、中国の質保証システムは依然として中央政府主導であり、基本的には政府の文書、行政規定・条例などに基づいて実施されているという特徴が挙げられる。

5. 韓国⁹⁷

(1) 訪問先

- 政府関係機関: 在韓国日本国大使館公報文化院、ソウル日本国際教育交流情報センター(JASSO 韓国事務所)、韓国教育科学技術部、韓国教育開発院
- 大学: 成均館大学校、西江大学校、韓国外国語大学校

(2) 韓国の高等教育の概要と留学生政策の動向

● 高等教育

現在、韓国には4年制大学が201校、2年制又は3年制の専門大学が152校ある。4年制大学は80%強が、専門大学は90%強が私立大学である。大学進学率は84%と高いが、少子化の影響で地方の専門大学では定員充足率が70%程度まで落ちてきている(4年制大学の定員充足率も90%程度にまで下がっている)。併せて、大学、専門大学において統廃合が行われており、大学数は微減傾向にある。ただし、大学院大学は増加傾向にある⁹⁸。韓国の大学は2学期制で、春学期と秋学期がある。春学期は3～6月、秋学期は9～12月で、1学期は15～16週である。また、日本と同様に単位制をとっているが、一般的に1科目50分授業が週3時間行われ3単位となり、4年制大学で卒業に必要な単位は140単位前後となっている。多くの大学には付属の語学堂(語学学校)が設置されており、大学進学のための準備コースから、夏季休暇等を活用した短期の語学研修まで、幅広いプログラムを留学生に提供している。

● 留学生政策

韓国の留学生政策は、2001年に施行された「外国人留学生誘致拡大総合方案」に始まる。これは、それまでの留学生送出し中心から、留学生受入れ中心へと韓国の政策転換を示すものであった。しかしながら、留学生数は、2001年の11,646人から2003年の12,314人へとわずかに増加したに過ぎなかった。そこで、2004年“Study Korea Project”が発表され、2010年までに韓国で学ぶ留学生数を5万人に増やすという目標が掲げられた(留学生5万人計画)。その後、韓国の留学生数は急速に増加し⁹⁹、2008年には、63,952人に達し、2年前倒しで留学生受入れ5万人計画を達成した(表1)。そして、同年8月、2012年までに留学生数を10万人にするという新たな目標を発表し、“Study Korea Project”は第2段階に入った。

表1 年度別外国人留学生数

年度	2004	2005	2006	2007	2008
留学生数	16,832	22,526	32,557	49,270	63,952

(出典) 韓国教育科学技術部在外同胞教育課(2008)『Study Korea Project 発展方案』

⁹⁷ 本稿作成にあたっては、2007年筆者が調査したソウル大学校、高麗大学校、延世大学校、漢陽大学校、韓国科学技術院等を含んだものとなっている。

⁹⁸ 2001年18校から2006年36校に2倍増加

⁹⁹ 2004年、16,832人だった留学生数は、2007年には49,720人となり、3年間で3倍近く増加した。

(3) 留学生の動向 (inbound/outbound) と大学の質的向上への取組み

● 韓国への留学

2008 年時点の外国人留学生総数 63,952 人のうち 44% (44,746 人) が学部課程の正規学生、31% (19,521 人) が語学研修生、19% (12,388 人) が大学院課程の正規学生であった¹⁰⁰。正規学生 (学部と大学院の合計) の割合は 63% で、2001 年の 37% から大きく上昇した (表 2)。留学生の出身国は、中国が 70% (44,746 人) を占め 1 位、ついで日本が 5% (3,324 人) で 2 位、モンゴルが 3% (2,022 人) で 3 位と続いた (表 3)。専攻分野別では、語学研修 (31%) と人文社会科学系 (43%) を合わせると 74% で、理工系が 17% であった。経費支弁別では、私費留学生在が 86% (54,934 人) を占め、8% (5,010 人) の大学招聘 (受入れ大学の奨学金) が次いで多く、韓国政府による招聘 (国費留学生在) は、1% (837 人) と低かった (表 4)。これらのことから、日本における外国人留学生の典型的な像として使われる「中文学私 (中国人学生、文系、学部課程、私費留学生在)」が、韓国にも当てはまることがわかる。

表 2 課程別留学生数

区分	語学研修	大学 (学部)	大学院	その他研修	計
学生数	19,521	28,197	12,388	3,846	63,952
割合 (%)	31	44	19	6	100

(出典) 韓国教育科学技術部在外同胞教育課 (2008) 『Study Korea Project 発展方案』

表 3 出身国・地域別留学生数

区分	中国	日本	モンゴル	ベトナム	米国	台湾	その他	計
学生数	44,746	3,324	2,022	1,817	1,481	1,158	9,404	63,952
割合 (%)	70	5	3	3	2	2	15	100

(出典) 韓国教育科学技術部在外同胞教育課 (2008) 『Study Korea Project 発展方案』

表 4 経費支弁別留学生数

区分	私費	大学招聘	韓国政府招聘	外国政府派遣	その他	計
学生数	54,934	5,010	837	587	2,584	63,952
割合 (%)	86	8	1	1	4	100

(出典) 韓国教育科学技術部在外同胞教育課 (2008) 『Study Korea Project 発展方案』

● 韓国からの海外留学と受入れ拡充策

2004 年の韓国人海外留学者総数は 18.8 万人であり、それは同年の韓国における外国人留学生数 1.6 万人の約 11 倍であった。2008 年、海外留学者数は 21.7 万人に達し (表 5)、そのうち大学学部課程への留学と語学研修がほぼ同数で、それぞれ約 4 割ずつを占め、大学院留学のうち、6 割強が北米を、語学研修の 6 割強がアジアを留学先とした (表 6)。また、留学先の国別では、米国が 1 位で 62,392 人 (28.8%)、中国が 2 位で 57,504 人 (26.5%)、日本が 3 位で 17,274 人 (8.0%) であった (表 7)。2008 年の IIE Open Doors でも、米国の大学の正規課程で学ぶ韓国人留学生数は 7 万人弱であり、インド、中国について第 3 位である (4 位の日本の 3.4 万人の 2 倍以上。日本

¹⁰⁰ 「その他研修」というかカテゴリーの留学生在が 6% (3,846 人) いた。

と韓国の人口差を考慮した場合、4 倍以上となる)。その他にも米国で英語研修を受けたものが 1 万人強いる。小・中・高校生の海外留学生¹⁰¹も、2.7 万人に上るといわれており、韓国は留学生の送出しが受入れを大きく上回っている「出超国」である。韓国人の海外留学者数は、アジア通貨危機の時期を除けば増加傾向にあり、外国人留学生の受入れに伴う教育の輸出額(外国人留学生が韓国留学・研修で支出した総額)と韓国人留学生の海外に留学に伴う教育の輸入額(韓国人が海外留学・研修のために支出した総額)における貿易収支の赤字が大幅に増大した(表 8)。よって、先述の Study Korea Project (留学生受入れ 5 万人計画)の背景の一つとして挙げられるのが、外国人留学生受入れ数と韓国人海外留学者数の大きなギャップであり、それに伴う教育貿易収支赤字の改善が問題となっている(送出し国から受入れ国への転換)¹⁰²。

表 5 年度別海外留学者数

年度	2004	2005	2006	2007	2008
海外留学者数	187,683	192,254	190,364	217,959	216,867

(出典)韓国教育科学技術部在外同胞教育課(2008)『Study Korea Project 発展方案』

表 6 地域別・課程別海外留学者数

地域	大学課程別			語学研修	合計
	大学院	大学(学部)	小計		
アジア	7,843	41,867	49,710	59,475	109,185
北米	24,471	37,412	61,883	11,369	73,252
中南米	14	48	62	189	251
欧州	4,607	10,563	15,170	18,722	33,892
中東	32	22	54	103	157
アフリカ	2	119	121	9	130
合計	36,969	90,031	127,000	89,867	216,867

(出典)韓国教育科学技術部在外同胞教育課(2008)『Study Korea Project 発展方案』

表 7 国・地域別海外留学者数

区分	米国	中国	日本	英国	欧州大陸	カナダ	NZ	比国	合計
留学者数	62,392	57,504	17,274	17,000	16,774	10,792	10,183	1,923	216,867
割合(%)	28.8	26.5	8.0	7.8	7.7	5.0	4.7	0.9	100.0

(出典)韓国教育科学技術部在外同胞教育課(2008)『Study Korea Project 発展方案』

¹⁰¹ 韓国では早期留学と呼ばれる。

¹⁰² 2008 年には海外留学者数が 21.7 万人まで伸びたものの、外国人留学生数の急速な増加(2008 年:6.4 万人)により、外国人留学生数に対する海外留学者数の比率は 3.4 倍に縮まった。

表 8 年度別教育(留学・研修)貿易収支状況 (単位:百万 USドル)

年度	1999	2000	2001	2002	2003
教育輸出額	38.7	23.1	10.8	16.9	14.9
教育輸入額	905.5	957.8	1070.0	1426.1	1852.2
留学収支	-866.8	-934.7	-1059.2	-1409.2	-1837.3

(注) 1) 教育輸出額: 外国人留学生が韓国留学・研修で支出した金額

教育輸入額: 韓国人が海外留学・研修のために支出した金額

2) ここでいう留学・研修には、初等・中等教育から高等教育のレベルまですべて含む。

(出典) カン・ヨンスン(2004)『21世紀韓国大学の国際化のための新プロジェクト』韓国教育人的資源部国際教育協力課掲載の韓国銀行による調査資料

韓国では、上記の国際学生交流における大幅な出超に出生率の低下があいまって、頭脳流出の防止及び将来の労働力不足対策としての海外からの高度人材獲得が重要な政策課題となっている。頭脳流出防止の面では、韓国の高等教育はユニバーサル化した、教育研究の水準が世界レベルに達していない¹⁰³との認識が強く、それが多くの韓国人を海外留学に駆り立てる一因であると指摘されており、韓国の大学の国際化及び国際競争力の強化が急務だとしている。言い換えると、留学生受入れ政策の推進は、韓国の大学を国際学生市場から見て魅力ある大学(国際標準の大学)へとレベルアップさせることを意味し、それは韓国の優秀な若者の海外流出を防ぐだけでなく、海外から多くの留学生を呼び込むことを可能にすると考えられている。この取組みの象徴的なスローガンとして、韓国を「東アジアの教育ハブ」とする目標を掲げている。トップ大学を中心に教育研究のレベルを世界的水準(World-Class)に引き上げるための方策として、Brain Korea 21¹⁰⁴や World-Class University 育成事業¹⁰⁵が実施されている。

● 大学教育の質向上策

また、国際的な視点での大学教育の質的向上の具体策として、国際的共通性・通用性の向上を図るべく、授業と課程の英語化を推進している。この取組みについては、以下(4)以降に詳述している。授業と課程の英語化は、外国の大学とのダブル(デュアル)、ジョイントディグリー・プログラムが設置しやすくなるという効果ももたらす。同時に、それらのプログラムを構築する過程で外国のパートナー大学が学位を授与するために求める教育的水準や仕組みを韓国の大学が満たすことにより、あるいは、その水準や仕組みそのものを理解することによって、大学全体の学位課程における質的向上が期待されるとしている。2007 年、韓国の大学でダブルディグリー・プログラムを持つ大学は 29 校(2004 年は 14 校)、ジョイントディグリー・プログラムをもつ大学は 6 校(2004 年は 2 校)と増加している。そして、2008 年、韓国政府はジョイントディグリー・プログラムを促進するため、韓国の大学が自主的に外国の大学と教育課程を共同運営できるように法改正を行った。

¹⁰³ 例えば、2008 年、THES/QS の世界大学ランキング・ベスト 200 に入ったのは 3 校のみ。

¹⁰⁴ 世界水準の大学院を育成し、優秀な研究人材を養成するために修士・博士課程生および新進の研究人材(博士号取得後の研究員および契約教授)を集中的に支援する 1999 年に開始された高等教育人材養成プログラム。

¹⁰⁵ 研究能力が高い優れた海外研究者を誘致、活用し、国内の大学の教育・研究競争力を世界的水準(World-Class)に高める点に主眼を置いている事業。

併せて、大学間で相互に単位認定をすることが必要なダブル(デュアル)ディグリー・プログラムを推進するために、国内の大学と外国の大学との相互単位認定範囲の制限を廃止した。

- 韓国における海外大学の分校設置

加えて、先進国の大学の韓国におけるブランチ・キャンパス設置を推進することで、国内の大学との競争を促し、国際標準の大学を目指すところが増えることを意図している。2007 年、オランダの Shipping and Transport College が韓国初の外国大学によるブランチ・キャンパスを光陽に設置した。米国の Stevens Institute of Technology は、平澤に大学院課程を開設すべく準備を進めている。政府は、仁川経済特区(仁川松島国際都市)に 10 校程度の外国大学のブランチ・キャンパス誘致する予定であり、既に、State University of New York at Stony Brook, North Carolina State University, University of Missouri の 3 校が学位授与課程や研究所を設置するための合意書(MOU)にサインをしたと報道されている。また、University of Southern California, George Mason University, George Washington University が協議中といわれている。国内の大学も延世大学校、高麗大学校、西江大学校、韓国外国語大学校の仁川松島国際都市進出が確定しており、国内外のトップ大学による国際的な教育・研究のクラスターが形成され、そこでの先端産業の育成とグローバル人材の養成が期待されている。この構想を推進するために、知識経済部は 2009 年、外国の教育研究機関への支援予算を昨年の 50 億ウォンから 8 倍の 400 億ウォンに拡大し、そのうち 254 億ウォンが松島グローバル大学建設支援事業に投入される(254 億ウォンのうち 96 億ウォンは仁川松島国際都市における外国大学・研究所の設立準備費と初期運営費に対する支援にあてられる予定)。いずれにせよ、仁川松島国際都市が韓国の「北東アジアにおける高等教育ハブ構想」における中核となることは間違いない。

- 韓国大学の海外分校・拠点設置¹⁰⁶

韓国政府は、外国の優秀な人材発掘、養成への貢献、韓国教育プログラムの輸出、国のイメージ向上といった観点から、韓国の大学の海外分校・拠点設置にも支援を行っている。政策面では、大学設立・運営規定(大統領令)の改訂、行財政面での支援、共同学位授与の許容などを行っている。実績としては、東西大学校やウソン大学校が中国に、光雲大学校がモンゴルに、ソウル大学校・高麗大学校がロサンゼルス、漢陽大学校がパキスタンなどの例がある。発展途上国での分校設置に対しては、援助も活用されている。

- 学生の質向上

大学卒業生の質の保証(学士の質保証)という点からの取り組みも行われている。釜山大学校や東亜大学校では、「自律専攻学科制」と呼ばれる、アメリカのリベラル・アーツで典型的な専攻、副専攻制を 2009 年度から導入した。これは学士課程の学生が特定の学部学科に所属することなく、学士課程に設置されたすべての授業科目を履修することができ、履修した専攻分野の単位数によって、専攻に関する学位が取得できるという制度である。修得単位数によって、副専攻を持つことや複数専攻(ダブルメジャー)を持つことも可能となる。釜山大学校はこれに併せて、全ての授業科目を英語で行う国際学専攻を設置し、「グローバル複数専攻制度」を導入した。国際学専攻

¹⁰⁶ この項目については、白雪花氏の調査結果に基づく。

は英語プレゼンテーション、英語討論、英作文等の海外留学のための基礎的な教科を必須の準備(予備)科目として提供し、英語試験、成績評価、英語面接等により専攻の学生を選抜する。国際学専攻を許可された学生は、6 学期間に当該専攻に関連する 48 単位を修得し、海外留学をすることにより、他の専攻とは別に、ダブルメジャーとして国際学士が授与される¹⁰⁷。

また、東亜大学校や慶尚大学校では、2009 年から「卒業認証制課程」を導入した。卒業認証制課程は外国語、コンピュータ・IT 運用能力、実用漢字、社会福祉(奉仕)等4つの領域のうち2つ以上の卒業認証対象資格や試験に合格することによって課程を修めることができる制度である。社会福祉(奉仕)以外の 3 つの領域は、公認機関の語学の成績や資格証書を認定し、社会福祉(奉仕)の場合は、社会福祉機関及び団体で1日最大 8 時間、合計 48 時間以上の実習を受けることが要件となっている。これは大学での学問的な専攻での学士号とは別に、学生が卒業時にどれほどプラクティカルなスキルや経験を持っているかを認証する制度であり、産業界からみれば学士課程卒業生の持っている能力を客観的に判断できる点、学生からみれば、自分の持っているスキルや経験を労働市場でアピールできる点にメリットがあるとしている。

● 教員の質向上

教員の質的向上という点では、2000 年以降、ソウル大学校等トップ大学を中心に教員の新規雇用の際、並びにテニユア(終身雇用)審査の際において、国際的に高く評価されている学術雑誌(SCI 対象に含まれるもの)への論文の掲載状況を考慮するようになってきた¹⁰⁸。これは 1994 年以後のアメリカのトップ大学を中心とした研究記録が韓国の年間学術達成度と生産性に関する進展を評価するためのベンチマークとして活用されるようになったことを意味する。

(4) 留学生の受入れを増やすための取組みと質の確保

韓国は留学生の送出国から受入れ国への転換を図っているため、留学生交流推進のための取組みは、「受入れ」中心で動いている。政府レベルでは、①国費留学生の量的拡大(2012 年までに 3,000 人に拡大)、②在外公館を中心に韓国政府関係機関¹⁰⁹の海外ネットワーク全体を留学生誘致活動に活用、③海外での韓国語及び韓国文化講座開設¹¹⁰の支援が特徴的な取組みとして挙げられる。産業界も、①奨学金の支給、②インターシップの提供、③留学生宿舍の建設、④留学生の積極的雇用などの支援をしている。大学レベルでは、①英語による教育課程や授業の

¹⁰⁷ 国際学専攻は、グローバル複数専攻制度のための専攻なので、これだけを専攻して卒業することはできない。他に専攻を持つ必要がある。

¹⁰⁸ 2007 年、ソウル大学校は第 2 学期教授昇進審査において昇進対象者 147 名のうち 37%に当たる 55 名に昇進留保の判定を下した。この 37%は史上最高水準。ソウル大学校によれば、学部毎の昇進審査基準が強化されているため、不合格比率が増加しているという。例えば、同校工学部では、教授になるためには国際学術誌(Science Citation Index 対象に含まれるもの)に論文が 5 本以上掲載されていることが最低要件。また、同校理学部では、国際学術誌のうち引用度指数上位 20%に入る学術誌に 5 本以上論文が掲載されていることが最低要件となっている。このほか、韓国科学技術院でも、テニユア教授職への昇進審査に当たり、申請者 35 名の半分の 15 名を不合格としており、採用されれば昇進して教授が定年を保証される時代は終わったという声が広がっている。

¹⁰⁹ 在外公館、韓国教育院(海外同胞のための在外教育機関)、文化院、韓国文化広報院、広報官、KOTRA(大韓貿易投資振興公社)、韓国観光公社、KOICA(韓国国際協力団)、韓国輸出入銀行海外支社、韓国教育院等。

¹¹⁰ 世宗学院と呼ばれ、世界 100 箇所での設置を目指している。

増加、②サマープログラムの実施、③語学堂のプログラム（韓国語及び韓国文化研修プログラム）の充実などに力を入れている。

● 英語による授業

正規課程での英語による授業の実施率向上は、有力大学を中心に明確な数値目標が掲げられている。ソウル大学校は 2010 年までに 20%、高麗大学校は 2010 年までに 50%、浦項工科大学校は 2010 年までに 100%英語で授業を行うことをそれぞれ目指している。韓国科学技術院では、すでに 2007 年からすべての授業が英語で行われている。また、大学院では有力大学を中心にビジネス、理工系において、英語による課程が次々に立ち上げられている。授業や課程の英語化促進のために、韓国政府は 2008 年以降、韓国語研修プログラムへの支援も含めて、毎年 20 億ウォン規模の補助金を 20 校程度に支給するとしている。各大学は英語で授業を行う教員に対して特別手当や補助金の支給、担当科目数の軽減といったインセンティブを付与する¹¹¹と共に、英語による授業を行っている科目数を教員評価の項目に入れたり、英語による授業を行うための研修（英語による教授法に関する Faculty Development）を提供したりしている。更に、教員の新規採用に当たっては、英語で授業が出来ることを応募要件にしているところがトップ大学を中心にスタンダード化している。同時に外国人教員の採用拡大により授業と教育課程の英語化を推進しようとしている。これについても、有力大学を中心に数値目標が設定されている。ソウル大学校は 2010 年までに外国人教員数を 100 名、韓国科学技術院は 2010 年までに外国人教員の比率を 15%にすることを目指している。

● サマープログラム

サマープログラムは韓国留学の“お試し版”といえるもので、韓国語や韓国文化を学ぶだけでなく、海外から招聘された著名な研究者や企業家による講義が組み込まれているものが多い。期間は数週間から 1 ヶ月程度で、企業がスポンサーになっていることも多く、それによって、海外（特に発展途上国）からの参加者には奨学金や旅費が支給されている。このような取組みをベースに、外国人留学生数についても、トップ大学では明確な数値目標が示されている。漢陽大学校は 2010 年までに 2,000 人、韓国科学技術院は 2011 年までに 700 人、ソウル大学校は 2010 年までに全学生数の 10%を留学生にするとしている。英語による授業比率と留学生受入れ数の数値目標は、韓国のトップ大学における国際化推進と留学生受入れ促進の象徴的なものといえる。

● 留学生管理

一方、韓国でも 18 歳人口の減少により、定員割れとなる地方の小規模大学が、学生確保を目的とした過度の留学生受入れを行うケースが起きている。そのような大学では、留学生率が 8 割を超え、その学生のほとんどが中国人学生であり、日本と似たような問題が起きている。加えて、韓国では政府が指導監督している学生定員の枠外で留学生を受入れることが可能なため、受入れれば受入れるほど、大学の収入が上がるという構造になっている（ビジネスとしての留学生受

¹¹¹ 西江大学校の場合、シニア教員に対して、1 科目、1 セメスターにつき、2,500 米ドルの手当てを支給している。たとえば、2 つのセメスターで、それぞれ英語による授業を 2 科目行った場合、合計で 10,000 米ドルが支給されることになる。新任教員に対しては、1 科目につき、教材準備・開発費として 2,500 米ドルを 1 回のみ支給している。

入れが可能)。私大が 8 割を超えることも相俟って、勢い語学力や学力の伴わない留学生でも受入れてしまうという傾向があることも指摘されている。そのような大学の場合、留学生の在籍管理が徹底されていないことが多く、入学後、就労目的の留学生が失踪するなど、不法滞在の温床となっていることが社会問題化している。2006 年には留学生からの不法滞在者が 11%に達したため、抜本的な留学生の在籍・在留管理対策が必要となった。そのために、韓国政府は 2008 年、次の 3 つの対策を行った。①教育科学技術部が「外国人留学生及び語学研修生標準業務処理要領」を施行し、留学志願者の財政能力や就学能力審査のための基準を明示することにより、大学における入学審査の強化を求めた。②教育科学技術部、法務部(入国管理局)、高等教育機関の 3 者を結ぶ「留学生情報システム」を構築し、在留関係を含めた留学生情報の一元化と標準化を図った。③大学財政支援事業など教育科学技術部の高等教育施策において、評価の際に外国人留学生の在籍管理に関する指標を設け、その評価結果を事業の運営に反映させるようにした。

更に、韓国大学教育協議会が 2007 年から留学生志願者に対する学歴認証サービス(foreign credential recognition)を開始した。これによって、韓国の高等教育機関は、出願した外国人の卒業証書や成績証明書等学歴に関する証明書の真偽を確認したい、それらを発行した外国の教育機関がディプロマ・ミルやディグリー・ミルではないか(国からの設置認可や認証評価を受けているか)を確認したい、あるいは韓国の教育制度に照らし合わせた場合の同等性と継続性(大学受験資格の有無を含む)を確認したい場合、韓国大学教育協議会を通して確認することが可能となった。また、韓国の大学で学位を取得した留学生が母国や第 3 国で就職する際、海外からの学歴認証に関する問い合わせにも対応するサービスを開始した。

(5) アジアを含めた海外留学や相互交流型プログラムについて

● 韓国からの海外留学

韓国人のアジアへの留学は中国と日本が中心で(2008 年、海外留学者全体のうち、26.5%が中国、8.0%が日本に留学¹¹²⁾、中国が受入れる留学生では韓国人が最も多く約 40%を占める。また、日本の留学生受入れの 15%は韓国を出自国としており、これは中国に次いで第 2 位である。中国への留学は語学研修が中心だが、学位取得を目的とした留学も増加している。さらに交換留学、ダブル・ディグリー制度による留学も増えてきている。日本への留学は学位取得目的がほとんどであるが(90%)、交換留学制度や政府レベルの日韓学生交流事業¹¹³⁾も増加している。さらにワーキングホリデー¹¹⁴⁾での日本滞在者も増えており、韓国人にとって日本留学・滞在の機会は相当に

¹¹²⁾ 最も多かったのは米国で 28.8%、英国は日本について、4 位で 7.8%であった。

¹¹³⁾ 2000 年からは日韓共同理工系学部留学生事業が開始された。本事業は、韓国の高校卒業者を日本の理工系大学(学部)へ招致し、最先端技術・知識を取得させるとともに日韓間の相互理解の増進に寄与することを目的としている。2010 年を目途に最終的には 1,000 人規模の韓国人留学生を日本に招致することになっている。また、2008 年 4 月の日韓首脳会談で、今後 3 年間で新たに 1,500 人の大学間の交流協定に基づく留学を支援する「日韓大学生交流事業」を開始することで一致した。この交流事業は、日本の大学が韓国の大学と学生交流に関する協定等を締結し、それに基づき、韓国の大学から留学生を受入れる場合に、JASSO が財団法人日韓文化交流基金からの委託に基づき、当該留学生を支援する事業である。

¹¹⁴⁾ 日韓間のワーキングホリデー制度を活性化させるために、両国のビザ発給枠上限を 2009 年には現行の 2 倍となる 7,200 人に、2012 年には 1 万人まで増やすことになっている。

充実してきている。韓国人の海外留学傾向は、韓国企業の進出先との関連が強く、今後はベトナム、中央アジア諸国、中東諸国への留学の増加が見込まれている。トップ大学を中心に在学中の海外派遣(送出し)に関する数値目標を設定する傾向があり(漢陽大学校は 2010 年までに年間 2,000 人、韓国科学技術院は学部課程の交換留学生だけで年間 300 人)、それに伴い、海外留学支援にも熱心に取り組んでおり、海外インターンシップやボランティア・プログラム等を含め、学生の国際経験のための機会を拡大すると共に多様化を進めている(韓国人学生を対象とした教育の国際化)。国際関係学部、外国語関係学部の学生に対しては、少なくとも1学期間留学する¹¹⁵ことを必修としている大学も多い。さらに、韓国の大学における授業や課程の英語化が進むにつれ、韓国人学生の英語力が向上し、交換・派遣(送出し)プログラムへの全体的な需要が高まると共に、それらのプログラムに参加する学生の質も高まっている。高麗大学校の場合、その増えた需要は欧州への留学に向かっているとのことである。その背景には、近年、欧州の多くの国で英語による授業や課程が増大していることから、言語的障害が低くなったことや、欧州高等教育圏の進展に伴い、欧州のどの国に留学しても、留学した国だけでなく、欧州全体についても学べる(留学中に欧州内他国での超短期留学や研修も可能)というメリットに学生が魅力を感じていることなどが指摘されている。また、各大学は、卒業生や企業からの寄付金等を原資に基金を設立し、海外留学に対する経済的支援を強化している。

● 韓国への留学

受入れについては、韓国企業が拠点を増やしている中央アジア、中東諸国¹¹⁶、BRICs¹¹⁷などをターゲットに挙げている。語学堂による短期の韓国語・韓国文化研修生受入れから大学院(ビジネス系と理工系)の英語による課程での学位取得学生まで、受入れプログラムの多様化を図ると共に企業との連携による奨学金の支給と就職をセットにした支援を推進している¹¹⁸。

国際化を高等教育の重要な政策課題としている韓国は、全体として、アジア域内における学生の相互交流について意欲的であるが、「送出し国から受入れ国」への転換、特に学位取得留学生の受入れを通して、高度人材獲得を目指している点からみると、その優先順位は必ずしも高いとはいえない。

(6) 今後の留学生交流について

“Study Korea Project II”ともいえる新たな「留学生受入れ 10 万人計画」については、2012 年までの目標として、①外国政府奨学金による留学生の受入れ数を 1,200 人にする(2008 年は 587 人)、②韓国政府招聘留学生数を 3,000 人にする(2008 年は 837 人)、③英語による教育課程及び韓国語研修プログラムの開設支援のための予算を 5 倍にする(2007 年までは毎年 4 億ウォンだったも

¹¹⁵ 4年間を8セメスターと捉え、そのうち1セメスターの留学が必修となっているもので、「7+1プログラム」と呼ばれる。

¹¹⁶ 韓国とサウジアラビアは、2007年に高等教育交流協定を締結し、それに基づく学生交流事業を行っている。

¹¹⁷ 経済発展が著しいブラジル (Brazil)、ロシア (Russia)、インド (India)、中国 (China) の頭文字を合わせた4ヶ国の総称。

¹¹⁸ たとえば、サムソン電子は、ソウル大学校の工学系大学修士課程の留学生を2004年から11年間の契約で合計100名支援しており、修了者は卒業後のサムソン電子への就職が保証されている。

のを 2008 年からは毎年 20 億ウォンとし、2012 年には 30 億ウォンまで増加したい)、④重要拠点(大都市)に大学共同利用施設としての留学生宿舍建設を進める、⑤留学生対象インターンシップを活性化すると共に、卒業後の韓国国内での就職支援を強化する、⑥留学生受入れや留学生支援に関するグッド・プラクティスを大学間で競わせながら、共有するような奨励策(インセンティブ付)を実施するというような骨子が含まれている。

授業や課程の英語化については、韓国の場合、英国や米国で Ph.D.を取得した大学教員の割合が高く、比較的容易であるという面があるものの、シニアの教員を中心に英語で授業を行うことに対しては、困難を抱えている場合も少なくない(特に人文社会学系の教員)。結果的に、英語による授業を実施しても、教員は教材作成や授業準備に関する負担、英語で教えることによる授業スケジュールの遅延やコンテンツの削減、理論的・概念的な事項を英語で教えることの難しさなどに悩み、学生は講義内容の理解が充分でないことにより、両者ともに不平不満を抱えるという状況に陥っていることが指摘されている。韓国人学生の間では、英語能力の低い学生が英語による授業を回避したり、英語ネイティブあるいはネイティブに近いレベルの教員による授業より韓国式英語発音をする教員による授業を履修したり、というような問題も起きている。留学生の側では、2つの対極的な問題がある。1つは英語圏を中心とした欧米からの留学生の場合で、レベルの低い英語による授業や教授言語が英語になっても教授法が変わらない授業(旧来の教員から学生への一方通行的な講義)を受けることにより、フラストレーションがたまるというもの、もう1つは、英語運用力の低い留学生は、英語による授業が理解できないというものである。特に、現在7割を占める中国からの留学生にはこの問題を抱えるものが多く、彼らにとっては韓国留学の意義が見出しにくい状況が起きているともいえる。このような種々の問題に対して、例えば高麗大学校では、①基幹(コア)科目は、韓国語と英語による授業を同時開講する、②学期中、2～3回授業内容の理解度チェックを実施し、理解度が低い学生に対しては、韓国語による補習授業を提供する、③英語力が低い学生に対して、英語能力と英語による授業に必要なスタディ・スキルを養成する講座を実施する、というような対策を講じている。

上述のような課題を抱えながらも、大学側は教授言語の英語への転換と英語による課程の開設は、長期的かつマクロ的に見れば、大学教育の国際化と教育の質の向上に貢献し、韓国人学生、外国人留学生双方にメリットがあるとしている。例えば、①欧米からだけでなくアジア諸国からの留学生に対しても言語的障壁を軽減する、②海外における大学のイメージ、評価が向上する、③上記2点の相乗効果で留学生受入れの拡大が図られるだけでなく、外国人教員の採用拡大にもつながる、④英語による課程があることにより、海外の大学とのダブル(デュアル)・ジョイント・ディグリー・プログラムを作るのが容易になる、⑤欧米からの交換・短期留学生の受入れが拡大することにより、彼らの厳しい授業評価にさらされる教員は以前より授業準備を入念に行うようになったり、教授法の向上に努めたりするようになる、というような利点を指摘している。加えて、ラーニング・アウトカムの視点からは、教授言語が英語に変わることで、たとえ知識の伝達が何割か低下しても¹¹⁹、それを英語によるコミュニケーション能力向上で埋め合わせ、卒業時にはグロ

¹¹⁹ 西江大学校でのインタビューでは、教授言語をハングルから英語に転換することにより、授業のコンテンツは

ーバル化した労働市場で優位に立てる有為な人材を輩出できるとしている。このあたりは、大学教育のグローバル化への対応について、日韓における危機感の違いを反映しているように思う。

(7)まとめ

韓国にとって、Study Korea Project(留学生受入れ5万人計画)は、①留学生送出し国から留学生受入れ国への転換、②海外からの高度人材確保を含めた国際学生流動性に関する課題への取組み、③世界的な高等教育のサービス産業化への対応、④大学の国際化・国際競争力強化を通じて北東アジアにおける高等教育ハブ構築等、韓国における高等教育のパラダイム・シフトを意図した画期的な政策といえる。また、少子化の影響として、大学の定員割れが顕在化しており、その対策として留学生の受入れを推進することも重要な課題として捉えられている。

トップ大学を中心に、アジア域内における学生相互交流には積極的であり、すでに二国間プログラムについては相当に開発が進んでいる。今後はダブルディグリーやジョイントディグリーの開発に力を入れていくものと思われる。今回訪問したトップ大学のほとんどでは、①語学堂を持ち、そこでの短期から長期までの留学生受入れが可能なこと、②教育の英語化(英語による授業や課程)が進んでいること、③サマープログラムのような超短期の交流についても実績があることなどから、多国間の学生相互交流の推進という面での基本的な条件整備は既に出来上がっているといえる。その取組みに対する意欲も総じて高いと見るが(特に大学レベルでは)、国策としては学位取得留学生の受入れより優先順位が高いとまではいえない。

<参考文献>

- 太田 浩 (2009)、「アジアの外国人留学生政策と諸課題—シンガポールと韓国を事例に」『アジア研究』54(4)、アジア政経学会、26—43 ページ
- カン・ヨンスン(2004)、『21 世紀韓国大学の国際化のための新プロジェクト』韓国教育人的資源部 国際教育協力課。
- 在外同胞教育課(2008)、『Study Korea Project 発展方案』、韓国教育科学技術部。
- 金美蘭(2008)、「韓国における大学国際化の現況と評価」『各大学や第三者機関による大学の国際化に関する評価に係る調査研究』東北大学高等教育開発センター、273-316 ページ。
- ジョン・ウホン(2006)、『外国人留学生誘致政策(Study Korea Project)』韓国教育人的資源部在外同胞教育課。
- ソウル経済新聞、『ソウル大学、教授昇進審査で大量不合格』(2007 年 10 月 1 日)。
- ソウル新聞、『松島、教育研究クラスターへ』(2009 年 2 月 6 日)
- 東亜日報、『釜山大“全講義英語で実施”複数専攻導入』(2009 年 1 月 9 日)
- 日本学生支援機構(2007)、『韓国留学：韓国留学資料集』。
- (http://www.jasso.go.jp/study_a/oversea_info_korea_f.html)。
- 朴琴順(2005)、「ビザ発給条件を緩和・在外公館で PR」『朝日新聞アジアネットワークリポート 2005』朝日新聞、17-18 ページ。

平均で 25%程度下がってしまうという調査結果を聞いた。

- Fischer, K., "American Colleges See Potential in Korean Partnerships," *Chronicle of Higher Education*, March 21, 2008.
- Institute of International Education (2008), "Leading Places of Origin," *Open Doors: Report on International Educational Exchange*, November 12, 2007 (<http://opendoors.iienetwork.org/?p=131534>).
- Kim, K. S., & Nam, S. H. (2007), "The Making of a World-Class University at the Periphery: Seoul National University," Philip G. Altbach (ed), In *World Class Worldwide: Transforming Research Universities in Asia and Latin America*: Pittsburgh, Johns Hopkins University Press.
- McNeill, A., "South Korea Seeks a New Role as a Higher-Education Hub," *Chronicle of Higher Education*, March 21, 2008.
- Yoon, S., "Gov't Sets 100,000 International Student Goal by 2012", *Korea Net*, August 5, 2008, (http://www.korea.net/News/News/NewsView.asp?serial_no=20080804010).

6. インドネシア

(1) 訪問先

- 日本大使館、JICA、JASSO、教育省
- 5大学: ジャカルタ 3 校(インドネシア大学、ダルマプルサダ大学、ナショナル大学)及びバンドン2校(バンドン工科大学、パジャジャラン大学)¹²⁰

(2) インドネシアの高等教育と留学生政策の概要

高等教育機関数

現在、インドネシア国内には 86 の公立高等教育機関(うち、31 校がポリテクニク)と約 3,000 近くの私立高等教育機関がある。私立高等教育機関については、無認可も含め、3000 近くあるのではないかとされている。国立大学 55 校については、2002 年より段階的に 15 年計画で法人化が進んでおり、現在 8 校で法人化が行われている。本調査で訪問したバンドン工科大学とインドネシア大学では、すでに法人化が実施されており、教員採用、海外の提携大学との多様なプログラムなど、独自の路線を推進している。ただ、もともと公立高等教育機関に経済社会的に優位な階層の学生が行く傾向があり、在籍者数の 80% 近くを占めていたと言われていたところに (Buchori & Malik, 2004)、急激な法人化によって、法人化された大学の授業料が私立大学より高くなり、経済的理由で入学できない学生が今後増えるのではないかと危惧されている。

高等教育改革について

- 教員の質的改善

現在、高等教育の質の改善を図るため、新任教員の採用については、教育省より修士号が採用の最低要件という規定が 2008 年 1 月以降設けられた。これに基づき、インドネシア大学では、博士号取得者を新任教員の採用基準としている。

現職の大学教員については、修士・博士号以上を有する教員は現在も少ないと言われている。

¹²⁰ インドネシア大学 (<http://www.ui.ac.id/id>) : インドネシアで最も古く、教育研究ともにトップにある大学。2008 年度の Times Higher Education では 287 位にランキングされ、前年の 395 位から大きく飛躍したことからも分かるように、教育・研究面での国際競争力強化に向けた改革を新学長の下で展開している。バンドン工科大学 (<http://www.itb.ac.id/>) : インドネシア国内で工学系トップの大学。2008 年度 Times Higher Education には 315 位にランキング。英語によるプログラムを実施し、教員の修士・博士号取得者率が高く、教育・研究ともに勢いのある大学。ASEAN 工学系教育ネットワークのメンバー校。パジャジャラン大学 (<http://www.unpad.ac.id/>) : バンドンに位置する国立大学。World class university を目指し、学生の受け入れと派遣を積極的に行おうとしている。2008 年度は 922 名の留学生在籍し、うち 739 名がマレーシアからの留學生で、その殆どが医学、歯学、薬学を専攻している。パジャジャラン大学でも、大学院レベルで海外の大学と提携してツィニングプログラムを実施している。ダルマプルサダ大学 (<http://www.unsada.ac.id/>) : 日本留学経験者によって 1986 年に設立された私立大学。常勤の教員 89 名のうち、60 名が日本語科の教員であることから分かるように、日本語教育に力を入れている大学である。拓殖大学と大阪経済大学と大学間学生交流協定を結び、毎年 2 名の日本人学生が留学している。毎年 50 名程度の学生が、日本のホテルなどで 6 か月実地研修を行うプログラムに参加している。ナショナル大学 (<http://www.unas.ac.id:8080/home.do>) : 1949 年設立。当時、すでに設立されていたガジャマダ大学とインドネシア大がオランダ人による教育機関だったのに対し、インドネシア人が戦後設立した最も古い私立大学。2008 年の統計によると、約 7500 人の学生数のうち、44 人の留学生在籍(1 年以上在籍するもの。短期の語学研修等は含まない)。今後、英語による大学院の授業を増やしていくためにも、海外の大学とのツィニングプログラムを計画している。

1997 年のデータによると、公立高等教育機関に勤務する教員 50,000 人のうち、博士号取得者は 4,200 人 (8.6%)、修士号取得者は 14,000 人 (29.2%) で、両者合わせても、37.8% という状況であった (Buchori & Malik, 2004)。

そこで、教育省では、現職教員を対象に海外での修士・博士号取得を目的とした奨学金を近年設立した。2008 年に同奨学金で海外に留学した現職教員は 1,104 人に上り、留学先としては、①オーストラリア (262 人・23.7%)、②マレーシア (260 人・23.6%)、③日本 (146 人・13.2%)、④イギリス (120 人・10.9%)、⑤オランダ (94 人・8.5%)、となっている¹²¹。

質の改善と国際競争力という観点から、現役の大学院生を対象に、海外での研究教育環境を経験させるための奨学金も教育省によって新設されている。同プログラムは、大学院在籍中に海外研修を行うことから、Sandwich Program と呼ばれ、6 か月ないし 1 年間海外で研修を受けることができる。2008 年のデータによると、研修先で最も多いのは、①マレーシア (184 人・23.5%)、②オーストラリア (148 人・18.9%)、③米国 (135 人・17.3%)、④オランダ (76 人・9.7%)、⑤日本 (68 人・8.7%)、である。サンドイッチに関しては、現役の大学院生が選抜され、海外で研修を受けることから、学生の指導教員のつながりで研修先が選ばれる場合が多い¹²²。

● 高等教育機関に関する評価機関

インドネシアでは、高等教育機関の学位プログラムの認定と質保証を目的とした機関 (BAN-PT) が 1994 年設立されている。同機関は、教育省管轄である。高等教育長期戦略 2003-2010 年と質保証に関する法律の整備により、BAN-PT は国内の高等教育機関のプログラムの質的改善、高等教育機関の評価基準システムの策定と実施の役割を担っている。これと併行して、各分野別に専門認定をする評価機関の設立も推奨しているようであるが、国内の動きは遅いようである (Suhaenah & Rahardjo, 2006)。

BAN-PT による評価プロセスは、高等教育機関による書類と関連文書提出から始まり、書類審査、訪問調査を含めた質的・量的評価手法を用いて評価し、最終的に認定されるという流れになっている。評価結果は点数化され、A から D の 4 段階でランク付けされる。A か B の評価を受けた機関は 5 年間の認定を受け、C は 3 年間の認定を受ける。

表 1 BAN-PT による評価

ランク	評価点
A	361～400
B	301～360
C	201～300
D	～200

出典: Homma (2004)

¹²¹ 高等教育局提供資料より抜粋。

¹²² 各大学の聞き取り調査より。

認定されなかった場合には D ランクと位置付けられ、BAN-PT がその高等教育機関のプログラムに制裁を行うことはないが、最終結果は高等教育局に報告され、その内容によっては、グラントの申請などに影響を与えることもある (Suhaenah & Rahardjo, 2006)。また、この BAN-PT の認定を受ければ、新たなプログラムの設置を高等教育局に申請する際の基準となることから、ある程度の質が保証されていると考えられている。

BAN-PT のランク付けについては、様々な課題が見受けられる。例えば、A、B、C にランクされた機関で工学プログラムを修了した場合には、インドネシア工学協会から正式な資格が授与されるのに対し、D ランクの機関の修了生にはその資格は授与されず、別試験の実施による資格授与の制度もないことから、学生の資質と学習成果が必ずしも生かし切れていないのではないかという意見もある (Homma, 2004)。

教育省が高等教育の質の改善に重点を置き、予算配分にも影響を与えているため、高等教育機関が BAN-PT に申請する数は増えているものの、BAN-PT の専門家の育成が不十分であること、高等教育機関が全国に散らばっていることなどから、なかなか需要と供給のバランスが追いつかないのが現状である。上述したように、インドネシアは国内に高等教育機関が三千近くも存在するとも言われ、BAN-PT による質保証システムの整備とそれに関わる人材育成は今後も大きな課題といえるだろう。

● 国際競争力と英語力の強化について

インドネシアでは、2007 年より教育省の許可の下、国内の優秀な大学に限って、通常のカリキュラムとは別に、英語圏のパートナー大学と連携した英語による学位取得コース「Kelas Internasional」が開講され、英語能力の向上と国際競争力の強化を図っている。優秀な大学の基準は、Times Higher Education のランキングで 500 位以内に入っているかどうかということである。このコースは全国大学入試統一試験とは別に入学試験が実施され、授業料も通常のコースより高く設定されている。

インドネシア大学では、2011 年までに全講義の 50% を英語にするために、教員・学生の啓発、施設整備、教員研修などを積極的に行っている。新任教員の採用に際しては、博士号取得¹²³だけではなく、英語での授業を担当できるかどうかを要件としている。また、採用時には、数週間の教員研修を実施し、英語で授業を行った際のディスカッション、学習者中心の授業スタイルなどを学ばせている。英語による授業をもっと増やすために、英語の授業を担当した教員には別途報酬がつく給与体系を採用している。これも、インドネシア大学が法人化されて、裁量権がある程度自由になったことによる。

国際競争力という言葉は、日本の大学においてもよく使われ、世界ランキングを意識して英語による学術発表・投稿が奨励される傾向があるが、インドネシアでも同様のことが叫ばれている。

¹²³ インドネシア大学では、国際戦略の一つとして教員のキャパシティ・ビルディングを掲げており、2008 年より新任教員の採用要件を修士号または博士号取得者から博士号のみへとした。

インドネシアの現職の大学教員は、国内の学術誌にインドネシア語で投稿することが多いためである。ただ、国際競争力といった場合に、国内のニーズに合った教育・研究のキャパシティを作り上げることも大事であり、このバランスをどう取っていくのかも今後の課題であることも訪問調査から浮かび上がった¹²⁴。

● 海外の大学とのネットワークを通じた人材育成

2001 年より、ASEAN 域内での工学分野での高度な人材育成を目的として、各国から 1～2 校参加し、複数の高等教育機関がネットワークを形成する形で「ASEAN 工学系高等教育ネットワーク」プロジェクトが実施されている。ASEAN 域内の工学系トップの大学 19 校から構成され、インドネシアからはガジャマダ大学、バンドン工科大学の 2 校が選ばれている（詳細については 3 章 9 参照）。

● 海外の大学との提携について

事例 1： バンドン工科大学と東北大学の事例

バンドン工科大学と東北大学は 2008 年大学間協定を結び、石油資源開発会社の資金を得て、バンドン工科大学内にサテライトキャンパスを置き、東北大学から 2 名の教員を派遣し、エネルギーと環境に関する寄付講座を英語で設けている。定員はバンドン工科大学大学院の修士課程 2 名、博士課程 1 名で、東北大学と同じカリキュラムで構成され、学位も授与される。修士課程の学生は、東北大学にて 6 か月留学することができる（奨学金・渡航費支給）。研究拠点を海外におくケースは多々あるが、教育拠点のサテライトを海外におくのは、珍しいケースである。

事例 2： 共同学位プログラム

上述したように、BAN による評価認定を受けた大学は海外の大学とのプログラム開発にもある程度の裁量を与えられている。バンドン工科大学では、既に複数の大学と大学院レベルでの共同学位プログラムを立ち上げており、マレーシアのマレーシア農業大学との共同学位プログラム（石油地質学の修士号）や、オランダのグローニンゲン大学との共同学位プログラム（化学工学の修士号）などがある。

事例 3： ツィニング・プログラム

インドネシア大学では、工学、心理学、医学、コンピューターサイエンスのプログラムの一部を、クィーンズランド工科大学、モナッシュ大学、クィーンズランド大学、メルボルン大学と提携し、ツィニングによる学位プログラムを提供している。これらのコースはすべて英語で行われている。インドネシア大学の現職の教員の教育・研究の刺激になるだけでなく、授業料が高く設定されているため、法人化後の大学としても、財源の確保として重要視されている。

(3) 留学生 inbound/outbound の動向

● インドネシア人の海外留学

1990 年代のアジア経済危機以前は、エリートによるアメリカの大学への留学が主流であったが

¹²⁴ 高等教育局長聞き取り調査より。

¹²⁵、1990年代のルピア暴落で欧米への留学が難しくなり、近隣諸国マレーシアやシンガポールへの留学が増えている。9・11テロ以降は、インドネシアから米国への留学ビザ審査が厳しくなったことを受けて、英語圏で地理的にも近いオーストラリアへの留学が人気となっている。

最新のデータによると、インドネシア人の留学先としては、①オーストラリア(15,000人)、②マレーシア(12,600人)、③米国(7,500人)、④シンガポール(7,000人)、⑤中国(6,000人)が主な国であり、日本は第8位で1,596人となっている(2008年8月27日付 Daily Jakarta Shimbun)。日本に留学しているインドネシア人留学生1,596人のうち、国費は666人、私費は930人で、教育段階別では、大学院が912人で最も多く、次いで学部476人となっている¹²⁶。

オーストラリアが留学先として人気の理由は、地理的に近いだけでなく、インドネシア国内における戦略的なリクルートメントと留学斡旋業者を介した手続きの簡略化が指摘されている。これに対し、日本は戦前から南方留学生制度を通じてインドネシア人留学生受入の歴史は古いが、入学手続き・ビザ取得手続きの煩雑さ、留学費用の高さもあり、日本留学希望者が多くても、途中で断念するケースが多い¹²⁷。

● インドネシアへの留学

近隣諸国のシンガポール、マレーシアは留学生誘致に近年積極的であるが、インドネシアでは、このような留学生受入政策ないし留学生受入れに関するベンチマークは現在のところない。むしろ、上述したように、現職の大学教員・国内の大学院生に奨学金を与えて海外留学させることで、国内の高等教育の質的向上を目標としている。

インドネシアの高等教育機関における外国人留学生数は定かではないが、語学習得を目的とした留学が多いと言われている¹²⁸。インドネシアへの留学として注目すべきプログラムとして、Darmasiswa Program が挙げられる。

Darmasiswa program とは、インドネシア語、民族舞踊、彫刻、絵画などインドネシアの芸術文化の習得を目的としたインドネシア政府奨学金制度で、1974年の設立から2008年まで、およそ85カ国から2,037人の外国人留学生が留学してきた。半年と1年のプログラムがあり、語学研修の後、指定された国立大学のうち1校を選んで留学し、希望の分野を学習することができる。興味深いのは、在籍する大学において、出身国の言語・文化について教えることが条件となっていることである¹²⁹。近年、同プログラムの参加者は増加傾向にあり、この6年で5倍以上となっている。

¹²⁵ 1987年インドネシアからの留学生数は12,850人で、そのうち半数を上回る7,048人が米国に留学していた(西村、1991)。

¹²⁶ JASSO 提供資料より抜粋。

¹²⁷ JASSO ジャカルタ事務所聞き取り調査より。

¹²⁸ インドネシア教育省聞き取り調査より。

¹²⁹ 2008年度インドネシア政府奨学金(ダルマシスワ奨学金)留学生募集要項(<http://www.jasso.go.jp/ryugaku/>より)。

表2 ダルマシスワ奨学金受給者数(過去6年間)

年	プログラム参加者数	出身国数
2008	500	58
2007	450	60
2006	171	43
2005	104	37
2004	86	32
2003	87	34

(出典: <http://darmasiswa.diknas.go.id/english/>)

(4) 今後の学生・大学院生・教員流動性拡大に関する考え方

今後の学生・教員のアジア域内における流動性の拡大については、概ね前向きな姿勢であった。特に、英語による学位プログラム(Kelas Internasional)やAUN/SEED-Net(ASEAN University Network/Southeast Asia Engineering Education Development Network)で工学系の学位プログラムを英語で提供しているバンドン工科大学や、新学長の下で国際化を推進しているインドネシア大学では、英語による授業の開講については非常に積極的であったが、英語による授業の提供については、①英語で授業ができる新任教員の採用、現職の教員においては研修の必要性、②英語で授業を担当することで financial incentive を与えるかどうか、③単位互換を考慮した場合の授業の質と互換性、なども今後の課題として指摘された。③については、具体的には、各国の大学卒業に必要な最低単位の違いについても指摘があった¹³⁰。インドネシアでは学士課程の卒業所要単位は卒論を含む、145-60 単位であり、マレーシアとシンガポールでは 60-5 単位である。

教員の流動性については、上述したように、インドネシア政府が現職教員と現役大学生の質の向上を目的として海外奨学金を出していることから、積極的であることがうかがえる。アジア域内における学生の流動性拡大を考えた場合、まずは大学の教員の交流拡大を図ることによって、各大学の教育・研究の基盤を作り、日本の教育と大学に対する知名度・貢献度をインドネシア国内で上げるのがよいのではないかと意見もきかれた。

(5) 留学先としての日本について

インドネシアにおける日本語学習者数は中国、韓国、オーストラリアに次いで多いことから、インドネシアにおける日本留学に対する興味は依然として高いということが聞き取り調査からもうかがえた。ただ、日本留学の情報自体が少ないこと、日本への留学費用と煩雑な手続きのため、留学を断念する学生は多いのではないかと指摘もあった。例えば、JASSO では、大学情報の提供は現地でできても、煩雑な入学手続き、ビザの申請方法などをサポートするわけではない。ビザの申請手続きの簡略化(留学斡旋エージェントの介入など)は、インドネシアからオーストラリア

¹³⁰ ナショナル大学聞き取り調査より。

への留学が増えている要因の一つでもある。

また、インターネットがそれほど普及していないため、文書での情報、できれば、英語かインドネシア語による大学案内と留学手続きに関する情報が必要である。

(6) 日本人学生受け入れについて

日本人留学生数については、正確な数字はないが、語学習得を目的とした大学付属の語学センターに留学するケースが多いと言われている。これ以外には、民族舞踊などの伝統文化・芸術の習得を目的とした留学もある。今後、日本人学生を受け入れるにあたっては、日本人学生でアジア域内への留学に関心がある学生のニーズアセスメントも必要なのではないかとの意見もあった。例えば、インドネシアでの聞き取り調査で、語学、芸術文化以外に日本人学生が学習できるものとして、自然保護、海洋学、文化人類学、イスラム学なども挙げられた。

受け入れ体制に関していえば、インドネシアの大学では基本的に寮があるところは少なく、留学した場合には民間のアパートに滞在するケースが多い。単位互換のスキームを整備することと併行して、留学生の生活基盤・危機管理などの体制整備も必要かと思われる。

(7) まとめ

インドネシアでは、現在高等教育改革を推進し、教育の質の改善を図っている段階にあり、国際化に対しても積極的である。ただ、シンガポールやマレーシアのように、国策として留学生受け入れを推進しているわけではないため、留学生を積極的に受け入れるかどうかは各大学の戦略による。

AUN/SEED-Net は現職教員を対象とした工学分野の学位取得を目的とした域内交流プログラムであるが、これを 1 モデルとして、アジア域内での教員交流を推進させ、それを軌道に乗せてから、学生交流を活発化させるのも一つの方策と思われる。また、これと併行して、日本の留学生 30 万人計画も視野に入れた場合、今後の日本政府・大学の戦略的なプロモーションも必要であろう。

インドネシアにおいて日本留学への関心は非常に高いが、やはり金銭面の負担とビザの取得も含めた書類手続きの煩雑さがネックとなっている。アジア域内での留学生・教員交流を促進する上で、日本留学前に金銭的なサポートに関する情報（授業料免除や宿舍）の提供と確保は不可欠である。

参考文献

- Buchori, M. & Malik, A. (2004). "The evolution of higher education in Indonesia" in Altbach, P. G & Umakoshi, T (Eds.). *Asian universities: Historical perspectives and contemporary challenges*. Baltimore, Maryland: JHU Press.
- Homma, H. (May, 2004) "Accreditation system in Indonesia" in *JSME International Journal Series A: Solid Mechanics and Material Engineering*. 47(3). Pp.4-7. Retrieved February 2, 2009,

from

http://nsl.nii.ac.jp/els/110004820479.pdf?id=ART0007568717&type=pdf&lang=jp&host=cinii&order_no=&ppv_type=0&lang_sw=&no=1233738399&cp

Suhaenah, A. & Rahardjo, A. P. (2006). “*BAN-PT, the National Accreditation Board for Higher Education with one decade experience in Indonesia*” Retrieved February 2, 2009, from http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/indonesia_ban-pt.pdf

西村重雄. (1991). 「インドネシア人の留学」 権藤与志夫 編『世界の留学：現状と課題』.
東進堂. pp. 78-90.

7. ベトナム

(1) 訪問先

- 政府関係機関：日本大使館、VJCC ハノイ(JICA)、ベトナム教育訓練省、JICA 事務所（ホーチミン市）
- 大学・学校（6大学、1日本語学校）：
ハノイ市：5校（ハノイ国家大学外国語大学、ハノイ大学、ハノイ貿易大学、ハノイ工科大学、ハノイ国家大学人文社会科学大学）
ホーチミン市：2校（ホーチミン工科大学、ドンズー日本語学校）

(2) ベトナムの高等教育の概要と留学生政策の動向

● 高等教育機関数

現在、ベトナム国内には約 340 の高等教育機関（university, college を含める）がある。大半が国立であり、私立の高等教育機関はごく少数である。大学生数は約 140 万人¹³¹、大学進学率は16%程度の模様である。教育訓練省に対し、基礎的なデータとして高等教育機関数、在学生数、派遣留学生数、受入れ留学生数などのデータの提供を訪問前、及び訪問時に申し入れているが、2009 年3月現在において送付されていない。

現職の大学教員の学位取得状況については、全体を網羅するデータを今回の調査では入手できなかったが、例えばハノイ工科大学の場合、博士号取得教員の割合は25%程度とのことであり、ベトナムの最有力理工系大学でのこの数字から全体的に博士号取得大学教員の数は多くないと推測される¹³²。

2007 年からホーチミン市の郊外ではマレーシア企業からの投資により、国際大学都市の建設が進んでいる。将来的には、そこにベトナムの大学や研究施設が移るだけでなく、海外の大学の拠点も誘致する予定である(Lassnowski, 2007)。

● ベトナム政府の留学生政策の動向：「留学生送出し優先政策」と「322プログラム」

現在、ベトナム教育訓練省は「留学生送出し」については、日本への送出しに限らず、強い意欲と熱意を示している。具体的な政策としては、2020 年までに博士号取得者を新たに約 2 万人創出する政策を有しており、約 2 万人のうち、約 1 万人を国内で、他の 1 万人を海外で養成するとして積極的に海外への送出しを企図している（海外での 1 万人博士養成のうち、日本側が 1,000 名程度受け入れることについて、日本〈文部科学省・外務省〉とベトナム〈教育訓練省〉間で 2008 年 3 月に覚書が交わされている。ベトナム政府は 2000 年に“^{チュオン} ^{チン} Chuong trinh 322”（＜322 プログラム＞或いは＜322 計画＞と訳される）という海外での人材育成政策を策定しているが、2 万人博士養成

¹³¹ 教育訓練省は、大学生数を 2011 年まで 180 万人、2020 年までに 450 万人とする目標を持っている(Lassnowski, 2007)。

¹³² 2001 年のデータとして以下がある。「32,000 人の高等教育機関の教員のうち、14.8%が博士号取得者、14.9%が修士号取得者で、学士号のみの教員が 68.3%」(Huang, & Fry, 2001)。文部科学省のウェブサイトには以下の記述がある。「現状(2005-2006)では、ベトナム全国の大学・短大講師は 4 万 8,000 人であり、このうち博士号取得者は 6,037 人(12.4%)」。

はその一環である¹³³。博士号取得者の増加による高等教育の質的向上をまずは図り¹³⁴、そのことが将来的には、国際学生市場から「留学生を呼び込むこと」にも通じるもの（海外から見ても魅力ある質の高い高等教育）と認識されている。

「高等教育の質的改善と国際競争力強化」という観点をベトナム教育訓練省も十分認識しており、〈322 プログラム〉の展開、そして次の段階としての「留学生の受入れの増加と相互交流」を視野に入れていると考えられる。

● 高等教育の質の保証について

大学の質保証については、ベトナム政府・教育訓練省、各大学とも強い関心を有している。そのことは、ベトナムのトップ大学であるハノイ国家大学を構成する2大学、人文社会科学大学及び外国語大学のそれぞれの幹部の以下の話からもその状況の一端を窺うことができる。（注：ハノイ国家大学は上の2大学に他の3大学[経済大学、科学技術大学、自然科学大学]を加えた、5つの大学から構成されている）

ハノイ国家大学人文社会科学大学副学長、Pham Gia Lam 氏は大要次のように語っている。「2006 年に教育訓練省による『大学の質検定』が初めて実施され、ベトナム全土で 20 の大学が検定申請をした。そのうち、合格したのはハノイ国家大学人文社会科学大学、ハノイエ科大学、カントー大学の 3 大学のみであった。チェック項目は 53 項目あり、カリキュラム、教員の質、研究レベル、学生の質、施設、設備、財政、国際交流の実績、留学生の数など、研究・教育・国際交流・大学運営の全ての面に渡っていた。人文社会科学大学はこの検定合格に満足することなく、現在も世界レベルの大学に引き上げるため、世界のトップレベルの大学のカリキュラムを研究している。また、現在は専任教員の約 50%が博士号を有しているが、2015 年までにその割合を 70%に引き上げるという目標を掲げている。ベトナム政府の 322 プログラムにも積極的に応募しており、その他の競争的資金にも応募し、選任教員が海外に研究に行くことを奨励している」

また、ハノイ国家大学外国語大学学長、Nguyen Hoa 氏は「ハノイ国家大学のメンバー校である経済大学と協定（contract）を結び、毎年、経済大学の教員 20 名を引き受け、英語で講義ができるようにするための訓練コースを設けている。これは勿論政府のバックアップの下に行っている。首尾良く英語で講義ができることになった場合、ベトナム語で講義を行う教員に比べ、給料は6倍になることもある。そのような動機付けのもと、英語で講義のできる教員を増やす努力をしている。目的は、教育の質を世界レベルの水準に近づけること、学生がインターネットで経済学に関する情報を求めやすくすること（英語を使うことにより情報にアクセスしやすくなる）、海外からの留学生を呼び込むこと、などである」と述べている。

以上述べたとおり、「大学の質保証のための、政府によるチェックが行われている点」（直接的質保証）からも、また、「教員の博士号取得者の増加を図っている点」、「教員に海外での研究機会を提供している点」、「積極的に海外の大学との提携を進め、カリキュラムを世界標準に近づけようと努めている点」、「英語による授業を奨励している点」（間接的質保証）などから、ベトナム政

¹³³ 〈322 プログラム〉については、<http://www.moet.gov.vn/?page=6.8&type=documents&view=15903> を参照。

¹³⁴ 教育訓練省は、将来大学においては教員の 75%が博士号取得者でなければならないという要件を課す予定（Lassnowski 2007）。

府・大学が質の保証を強く意識し、その向上に政策的に取り組んでいる姿が鮮明に浮かんでくる。ここではベトナム国家大学の構成メンバーである2つの大学の指導的立場にある幹部の話を紹介したが、これらの事例からも、世界に通用する、世界標準の大学建設を目指し、質の保証に最大限の関心を払っていることは間違いないと言って良いであろう。¹³⁵

(3) 留学生の動向 (inbound /outbound)

● ベトナムへの留学 (inbound)

留学生の受入れについては、ラオス、カンボジア、中国が3大出出国であり、同3か国からの留学生が大多数を占めている。例えば、ハノイ工科大学、ホーチミン工科大学の両大学では、ラオス、カンボジアからの留学生を百名単位で受入れている模様であり、また、ハノイ貿易大学の場合、中国からの留学生が 200 名以上、ハノイ大学(旧ハノイ外国語大学)では中国人留学生 600 名を受入れているとのことである。ベトナム人学生がラオス、カンボジア、中国に同程度留学するというとはなく、この3か国の場合、ベトナム側から見れば「入超」の状態である。ラオス人、カンボジア人の留学生受入れは国策であり、ベトナム側からの協力・支援(ベトナム政府が奨学金を支給)が大きな役割を果たしている。中国人留学生の場合は、ベトナム・中国国境周辺からの留学生が多く、こちらもベトナム側のインセンティブによる部分が大きいとのことである。

受入れ留学生の出出国としては、上記3か国のほか、ロシア、東欧諸国、モンゴル、韓国、日本、オーストラリア、シンガポールなどの国名が挙げたが、主として、短期のベトナム語・ベトナム文化研修生であり、少数とのことであった。

また、留学生を受入れるための宿舎、留学生支援のオフィス、入学手続きをはじめとする事務手続き等を含めたインフラ整備が遅れており、これらの改善が「受入れ推進」に不可欠である。

● ベトナム人の海外留学 (outbound)

海外留学についての包括的な統計資料は入手できていないが、以下のような資料がある。

¹³⁵ 大学の卒業認定単位数は文系(4年制)の場合 120~140 単位。理系(通常5年制)及び師範大学系は 150~190 単位。その他、教員に対するFDIにも熱心に取り組んでいるようである。また、ベトナム政府は 2008 年度 AUN/SEED-Net の新構成メンバーとしてベトナムの8大学の新規加入を申請しており、このことも高等教育の質の保証・確保における関心の高さを示している。

表1 ベトナム人の海外留学生数(概数)

国名	留学生数	時点
オーストラリア	7,000	2006 年
米国	6,000	2007 年
ロシア	5,000	2006 年
シンガポール	4,500	2006 年
英国	4,000	2006 年
中国	3,500	2004 年
フランス	3,200	2002 年
ドイツ	2,500	2005 年
日本	2,500	2007 年
ニュージーランド	1,000	2006 年
オランダ	700	2007 年

(出典)ハノイ VJCC 小樋山覚 所長よりの情報をもとに筆者作成

また、上記<322 プログラム>に関連した資料によれば、以下のような数字もある。

表2 2000～2007 年の国別留学生数(<322 プログラム>関連)

国名	留学生数	博士	修士	研究生	学部
ロシア	802	56	6	13	727
オーストラリア	393	175	155	38	25
米国	387	118	174	57	38
中国	327	28	55	7	237
英国	312	123	111	13	65
ドイツ	289	195	69	25	0
フランス	282	120	88	32	42
タイ	175	21	154	0	0
キューバ	114	0	0	0	114
日本	91	48	18	16	9

(出典)在ベトナム日本国大使館 庄司祐介氏よりの情報

表1の数字は概数であり、調査時点も2002年から2007年であり、確定的なことは言えないが、この表1、2の2つの資料から読み取れることとして以下の諸点を指摘することができよう。

表1、2の上位8か国においてほぼ共通していること(シンガポールを除いて)は、英語圏(豪州、米国、英国)が上位を占め、独仏が続くこと、さらに、英語圏では豪州の方が米国より上位に位置していることなどである。また、ベトナム人の海外留学先として、冷戦時代から現在に至るまでの社会主義兄弟国のロシア、中国(中越紛争の時期もあるが)、キューバも選ばれていることが分かる。アジアで選ばれているのは、中国を除いてタイと日本、シンガポールであり、また学位のレベルが上がるほど欧米豪州への留学が多く、ロシア、中国、キューバなどは学部レベルでの留学という傾向が読み取れる。英語圏で地理的にも近いオーストラリア、シンガポールへの留学も目立った傾向と言えよう。オーストラリアが留学先として選択される要因としては、英語圏であること、

地理的に近いことのほか、ベトナム国内における IDP Education¹³⁶のオフィスや留学斡旋業者を介した戦略的なリクルートメント並びに入国・査証申請手続きの簡略化と卒業後の移住のしやすさが指摘されている。ハノイ市内には RMIT (Royal Melbourne Institute of Technology) のブランチ・キャンパスが在ハノイ日本大使館近くに設置されている。

(4) 留学先としての日本について

ベトナムにおける日本語学習者数は引き続き増加傾向を維持しており、現在学習者は約3万人とのことである。ホーチミン市には生徒数 4,000 名を有するドンズー日本語学校もあるほど、ベトナム史上、空前の日本語ブームを迎えていると言っても良いであろう。また、日本語能力試験受験者数も確実に増加傾向にある。ハノイ市とホーチミン市での受験者数の合計は、2005 年度 5,248 名、2006 年度 8,045 名、2007 年度 11,433 名と増加し、2008 年度(12 月 7 日実施)は申込者数、16,256 名とのことである。日本語学習者数の増加は大変心強いことではあるが、日本語学習者数の増加＝日本留学希望者数の増加、と即断できない状況があることに注意しなければならない¹³⁷(現地日本企業への就職希望も強い)。むろん、今回の聞き取り調査を通じて、日本留学に対する関心は依然として高いということが看取され、実際に 2007 年 5 月 1 日現在の日本における外国人留学生数調査において、ベトナムは 2,582 名を数え、中国、韓国、台湾に次いで第 4 位となった(マレーシアを抜いて)。しかしながら、日本語学習にかかる時間と労力、費用の点、日本への留学費用の高額な点、入国・査証申請手続きの厳格さなどを勘案した場合、英語圏への留学と比較して、日本留学が選ばれる割合は高くないことは十分予想されるところである。また、ベトナム政府の英語教育重視政策(2010 年度より小学3年生から英語学習を必修化することをベトナム政府が発表した旨、今回の訪問調査期間中に新聞報道された)を考慮すると、日本の大学が英語による授業と課程を増やすことにより、日本留学希望者(特に理工系で)を増やすことが可能であろう¹³⁸。

また、ベトナムのトップ大学と日本の有力大学の間での交換留学や短期研修等は少ないのが現状であり、日本側からの積極的なアプローチが望まれる。

(5) まとめ

ベトナム教育訓練省、ベトナムの諸大学とも、高等教育における「学生交流」を最優先事業と位置付けていることは間違いないが、現在のところ、「相互交流」を想定していないように見える。前述したように、ベトナムはアジア域内での「学生の相互交流」に力を入れるというより、まずは自国の高等教育の質的向上を図り、教育力、研究力の面で先進諸国に追いつき、教育・研究面で互

¹³⁶ IDP Education は、38 の豪州の大学と SEEK.COM によって所有されている非営利機関であり、豪州の全教育セクターにおける学校・機関(大学、語学学校、専門学校など 400 校以上)を代表して世界 27 カ国 60 ヶ所以上にオフィスを持つ。1969 年以来、世界各国からの豪州留学希望者を対象に学校に関する情報提供、学校選択、入学相談、入学申請手続きのサービスを無料で行っている。

¹³⁷ ベトナムにおける日本留学試験の受験者は増加傾向にあるとはいえ、まだ少ない。2007 年にハノイとホーチミンで実施された 2 回の試験の受験者総数は、389 名であり、海外受験者全体の 6%程度である。

¹³⁸ 最近ベトナムでは、韓国留学が増加しているが、その一因は韓国の大学における授業と課程の英語化にある。

角の立場を獲得することによって、世界各国からの外国人留学生を受入れられる実力を付けようとの戦略を有している。アジア・太平洋地域の国々や諸大学からベトナムが「留学先」として認められるまでには、しばらく時間が必要と考えており、教育訓練省は<322 プログラム>などを通じて、2020 年までに、世界大学ランキングにおけるトップ 200 大学の中に、せめて1つの大学は入りたいとの希望(政策)を有している(Lassnowski, 2007)。

ベトナムは、英語による授業と課程の導入も含め、高等教育改革や規制緩和¹³⁹を推進し、教育の質の改善を図っている段階にあり、国際化に対しても積極的であるが、国策として留学生受入れを推進しているわけではなく、それはもう少し先のことと位置付けていると言えよう。

ただ、一方で、ベトナム政府は前述したとおり、2008 年度、AUN/SEED-Net に対し、ベトナムの8大学を新たに構成メンバーに加えるべく申請した(8大学とも拒否された。現在はハノイ国家大学とホーチミン国家大学の2校が構成メンバーとして認められている)。従って、ASEAN 域内での学生交流に積極的な姿勢を一方では見せている点も付け加えなければならない。

また、ハノイ、ホーチミン両市では、どこに行っても「韓国パワー」についての話を聞いた。韓国政府、大学、企業3者が一体となって、韓国語及び韓国文化学習の普及(韓国語学習ソフトが組み込まれた PC の提供等を含む)、韓国留学(短期研修から学位取得留学に至るまで)の奨学金提供等、ソフト・ハード両面からの支援を通じてベトナムにおける韓国のステータスの向上を戦略的に進めている。よって、ベトナム人の日本語、日本留学への関心は未だ高いとはいえ、相対的に低下していると言わざるを得ない状況がある。

<参考文献>

- Huang, P.L. & Fry G.W. (2004). "Universities in Vietnam," in Altbach, P. G & Umakoshi, T (Eds.). *Asian Universities: Historical Perspectives and Contemporary Challenges*. Baltimore, Maryland: JHU Press. pp.301-331.
- Lasanowski, V. (2007). "Are the Pieces of the Puzzle Falling into Place?: Vietnam Re-confirms its Long-term Strategic Higher Education Ambitions," Observatory on Borderless Higher Education. (<http://www.wes.org/ewenr/08jan/feature.htm>).

¹³⁹ 私立大学や海外の大学のブランチ・キャンパス設置については積極的に進めているが、ダブル・ディグリーやジョイント・ディグリー・プログラムが許可されていないという問題(ツイニング・プログラムは許可されている)、単位互換に対する制度整備が進んでいないという問題がある。

8. フィリピン

(1) 訪問先

- 在フィリピン日本国大使館、国際協力機構(JICA)フィリピンオフィス、フィリピン日本留学生会、フィリピン政府大統領府高等教育委員会(CHED)
- 教育機関(アテオネ・デ・マニラ大学、サンクト・トーマス大学)

(2) フィリピンの高等教育の概要

フィリピンの高等教育は、17世紀、スペインからの宣教師によって開始された。1611 年創立のサンクト・トーマス大学が、フィリピンだけでなく、アジアで最古の大学とされている。現在でも、ローマ・カトリック教会の各修道会が設立した大学が名門校として、優秀な人材を輩出している。20 世紀になると、アメリカ合衆国の強い影響を受けて公教育が制度化され、1946 年の独立後も英語による教育が行われている。大学の自主性、学問の自由、自治を重視する高等教育政策が取られている。大統領府高等教育委員会が、政策立案、大学を規制する権限を持っているが、質の高い大学には、自治、あるいは規制緩和のステイタスが与えられる。その結果、自治のステイタスを得ると、大学は、教育プログラムの創出・変更に関して、報告義務があるだけで、高等教育委員会の直接的な規制を受けなくなる。自治のステータスを与えられている大学が 40、規制緩和されている大学が 39 ある。

中央政府が予算の大部分を提供する公立大学(State Universities and Colleges)は、フィリピン大学を中心に 111 あり、地方政府が予算を提供する公立大学(Local Universities and Colleges)は、マニラ市立大学など 50 あり。その他の特殊な大学を含めて、公立大学は、サテライトキャンパスを除いて 176 あり。これに対して、私立大学は 1443 あり、そのうち 340 がミッション系の大学となっている。

学生数は、約 240 万人で、そのうち女性は 130 万人で、男性より 20 万人ほど多い。学部生は、約 204 万人で、公立大学が 67 万人、私立大学が 137 万人となっている。博士課程の大学院生は、公立大学が 5485 人、私立大学が 4864 人となっていて、公立大学は、相対的には、研究者養成機能を担っていることがわかる。分野別では、経営管理が 22%、教育学・教員養成が 15%、工学が 13%と、実学志向が強い傾向がうかがえる。

フィリピンの教育制度の特徴として、中等教育が4年と通常より2年短いことが挙げられる。したがって、16歳で大学に進学することができるために、キャンパスを訪問すると、日本の高校生の年代の学生たちに出会うことになる。医学部、歯学部、獣医学部、工学部、法学部などは、国際的な教育水準にあわせて、年限が上昇に修正されている。

教育行政に関しては、教育省が初等中等教育を担当し、高等教育は、大統領府に高等教育委員会が置かれ、コミッショナーの下で高等教育の学位監督などが行われている。大学の自治を尊重する観点から、このような仕組みになっていると思われる。この他に、雇用労働省の下に、技術教育技能開発監督官が置かれ、中等教育後の学位の出ない職業教育プログラムの監督をしてい

る。

(3) 留学生の動向 (inbound/outbound)

留学生の受入数については、高等教育委員会のホームページにおいて、国別のデータが詳細に公開されている。2004/05 年にかけては、全体で 4836 人を受け入れているが、最も多いのは、韓国からの 1192 人で、次は、中国からの 851 人、3 番目は、米国からの 681 人となっている。日本からは、わずか 2 人で、極端に少ない数字となっている。このデータの信頼性については、若干の問題があるようで、高等教育委員会において精査中とのことである。派遣に関しては、トラッキングが行われておらず、フィリピンではデータが存在しない。これについては、UNESCO Institute for Statistics のデータを用いることで把握できる。すなわち、フィリピン以外の国がフィリピンから受け入れた留学生を合計することで、フィリピンが派遣した学生の総数を知ることが出来る。

表1 フィリピンにおける派遣および受入留学生数

	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
派遣	4967	5439	5405	6320	7016	7209	7790	7916
受入	3514	n.a.	2323	2609	4744	2161	4836	5136

UNESCO Institute for Statistics のデータによる

派遣数が受入数を上回っているものの、受入数も増加傾向にあることがわかる。受入数については、CHED が UNESCO にデータを提供しており、同じ数が記録されているが、データの信頼性については、かなり疑問な部分があり、今後、精緻な調査が必要と思われる。短期留学の学生については、個別に調査していないようで、これも調査する必要がある。

(4) 留学生の受入れを増やすための取組み

2000 年代に入って、UMAP の枠組みを使って、デ・ラサール大学が、UCTS を実験的に用いて、交換留学プログラムを整備してきている。CHED は、これを他の大学に拡大することを企図しているものの、公立大学に通う学生の所得水準は低く、マニラ圏の私立大学から順次、交換留学が展開されていくものと考えられる。また、ツイニングやダブルディグリープログラムの試みなどが行われてきているが、まだ、限定なものとなっている。CHED は、フィリピン大学キャンパス内に移転中で、今後、留学生の受け入れ体制の整備についても、新しい政策が立案されていく可能性がある。

当面は、比較的所得階層の高い家庭の学生が多いマニラ圏の私立大学を中心に、大学独自の留学生受け入れ拡大が進むものと考えられる。

今回の調査では、地方の大学を回ることができなかったが、国際キリスト教大学とシリマン大学の交換留学プログラムのように、1960 年代から続いている交流もあり、日本の大学が関心を持てば、双方向での留学生交流はすすむ可能性もある。シリマン大学のホームページによれば、11 月

20日から28日にかけて、フェリス女学院大学から13名の学生が訪問したとある。これは、シリマン大学とフェリス女学院大学の国際プログラムに基づくもので、フィリピンの大学への学生訪問の形態としては、最も実施可能なものであろう。残念ながら、このようなプログラムによる学生交流は、留学とはならないが、実質的には、双方向の交流になり得るもので、多くの日本の大学が取り組む価値のある形態であろう。

アジアの学生交流において、フィリピンの大学の比較優位は、英語で教育している点にある。基本的にバイリンガル国家であり、異文化への寛容度も高く、大学教育の歴史も長い。人口成長の続く国で、自国民のための教育サービスの充実に努めてきたために、国際教育プログラムへの取り組みが遅れてきたようであるが、トップレベルの大学から、国際ビジネスの活発化とフィリピンの地理的な位置から、意識的に、ジュニア・イヤー・アブロードへの取り組みが始まったようである。1960年代には、タイ、マレーシア、インドネシアなどから、相当数の留学生を受け入れた実績もあるようで、今後、政府による政策的な取り組みが注目されるところである。

(5)トランスナショナル教育の質的保証について

フィリピンにおいては、学生が、国境を越えて教育を受ける場合の質的な保証は、高等教育委員会が、2000年に打ち出した政策ガイドラインによって担保されていると考えられる。このガイドラインは、フィリピンの高等教育機関と外国の高等教育機関が、国際的なリンケージおよびツィニングプログラムを導入するに際して、整合性がとれ、質的にも、問題のないものとなるように保証する必要性から、1994年の高等教育法に基づいて出された。

第1条では、政策の目的が謳われており、21世紀の人材育成の需要に応じて、外国との教育、文化、社会、経済、政治的な面での絆を強めて、世界共同体の中で平和的な存在として文化交流を促進することが強調されている。

第2条では、以下の5項目について、国際的なリンケージプログラムの定義がなされている。1. 学位 2. アフィリエーション 3. 国際的なリンケージ 4. 国際的なネットワーキング/コンソーシアム 5. ツィニング・プログラム

第3条では、学位を提供するための認証を受けた高等教育機関は、同等の海外の高等教育機関と、国際的なリンケージおよびツィニング・プログラムを実施できるとされ、協定を締結するにあたっては、高等教育委員会と相談する必要があるとされている。

第4条では、国際的なリンケージおよびツィニング・プログラムの目的が示されている。(1)アカデミック・プログラムの質的向上 (2)教育、文化、社会、経済等の交流促進 (3)教育方法の改善 (4)学生および教職員交流の促進 (5)現存する高等教育目標の向上

第5条では、フィリピンの高等教育機関が、実際に、外国の高等教育機関と協定を結ぶ際のガイドラインが詳細に示されている。この中で、外国の大学等と協定を結ぶことのできるフィリピンの大学をレベルII以上と規定しており、すべての高等教育機関が自由に外国の高等教育機関と協定を結べるわけではない。高等教育委員会は、一定の水準以上の大学にしか海外の大学と協定すること認めていないという意味で、質的な保証をしていると言える。

第6条では、高等教育委員会が、国際的なリンケージおよびツイニング・プログラムについて評価をするためのシステムを導入するとしており、大学等は、高等教育委員会に対して、国際プログラムの実施に関する定期的な報告を義務付けられている。

第7条では、制裁が規定されており、政策ガイドラインに沿わない場合には、国際的なリンケージおよびツイニング・プログラムに参加できなくなる。

以上のようなガイドラインに基づいて、フィリピンでは、国際プログラムの質的な保証がなされているものと考えられる。個別の高等教育機関における質的保証は、カリキュラム編成について自治権を付与されている大学においては、大学独自の国際化戦略に基づいて、実施されている。高等教育委員会の直接的な規制を受けている大学については、今後段階的に国際プログラムの導入が図られるにつれて、質的保証のシステムも整備されていくものと思われる。

(6) フィリピンとアジア諸国との学生交流の可能性

フィリピンの大学へ学生を派遣している国は、韓国、中国、米国が、トップ3で、その他の国からの留学生は、数の上では少数にとどまっている。船津(2008)で用いたグラビティーモデルを用いて、フィリピンが、どの程度、留学生の派遣と受入を増加させる余地があるのかシュミレートしてみよう。

$$(1) \text{ISM}_{fj} = 393 + 199 * \log \text{GDP}_f + 96 * \log \text{GDP}_j - 184 * \log \text{D}_{fj}$$

ISM_{fj} は、j国からフィリピンへの留学生数を表し、 GDP_f は、フィリピンの国内総生産を、 GDP_j は、j国の国内総生産を表す。 D_{fj} は、フィリピンとj国の首都間の距離を表す。2001年のUNESCOデータをベンチマークとする推計式を用いて、国内総生産の推移によって、二国間の学生移動数を推定することができる。実際の移動数が、推定値より低ければ、政策的に、留学生数を増加させることが可能と考えられるし、推定値より高ければ、何らかの理由で、二国間関係に特別な要因が存在することを推測させる。

表2 韓国からフィリピンへの留学生数

	2001	2002	2003	2004	2005	2006
実績値	394	587	1094	726	1192	1137
推計値	389	401	409	421	439	459

表3 中国からフィリピンへの留学生数

	2001	2002	2003	2004	2005	2006
実績値	568	672	1088	175	1227	1050
推定値	425	436	445	459	476	498

表4 日本からフィリピンへの留学生数

	2001	2002	2003	2004	2005	2006
実績値	29	27	97	17	2	85
推定値	467	473	479	490	501	514

表2, 表3, 表4の実績値は、すべて、UNESCO Institute for Statistics による。

IMFによるフィリピン、韓国、中国、日本の GDP の値は以下のとおりである。

表5 フィリピン、韓国、中国、日本の GDP

	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
フィリピン	71	77	80	87	99	118	144	172	183
韓国	482	548	608	681	792	888	970	953	1019
中国	1325	1454	1641	1932	2236	2658	3280	4222	4772
日本	4098	3925	4235	4608	4561	4377	4382	4844	4803

IMFのデータによる。単位は、10 億USDドル、現在価格。小数点以下は、筆者が四捨五入。2007年以降は、IMFによる推計値。

フィリピンから、韓国、中国、日本への首都間距離は、以下のとおり。

表6 フィリピンからの距離

	韓国	中国	日本
フィリピン	2616km	2850km	2999km

韓国、中国からフィリピンへ留学する学生数は、ベンチマークの 2001 年から、推計値を上回るペースで拡大が続けているのに対して、日本からフィリピンへの留学生は、極端に低い水準で推移しており、何らかの政策的な対応が必要であろう。データの正確性などの問題も考えられるが、地理的な近さの割には、フィリピンの大学事情は、日本の学生たちに紹介されておらず、今後、学生交流拡大の余地は、十分にあるように思われる。

(7)まとめ

フィリピンは、日本に最も近い英語を公用語とする国であり、大学教育の歴史も長い。本来であれば、相当数の学生交流が行われているべきなのであるが、2001 年以降の2国間の留学生数をみる限り、十分な大学間交流が行われていない。

フィリピンから、日本への留学を阻んでいる要因としては、フィリピンの中高等教育が、通常より2年短い、4年であることがあげられる。大学入学前の教育期間は、初等中等教育あわせて12年間が一般的であり、互換性を高めるため、関係機関による情報交換等の取組が必要であると思われる。日本への留学予備教育プログラムをフィリピンの大学に設置するなど、日本が協力する形で、日本への留学を促進することも考えられる。第2の要因としては、フィリピン家計の平均所得が低いという問題がある。人口がまだ増加している国で、高等教育の費用も増加しており、何らかの経済的な支援が必要であろう。第3の要因としては、フィリピンにおける大学数の多さがあげられる。設置の基準が緩やかなようで、需要に応じた供給が比較的容易にできるシステムになっていて、さまざまな大学が存在している。

日本からフィリピンへの留学生が少ない要因としては、第一に、情報の絶対量が少ないことがあげられる。もともと、日本の学生の留学先は、ヨーロッパ、北米が中心で、アジアの大学への関心が薄かった。1990 年代から、韓国や中国の大学との交換留学を通じて、アジアの大学の様子もわかってきているものの、フィリピンの大学への関心は、一般的に高くないように思われる。第2の要因としては、研究者の交流があまり多くないことがある。中国経済の成長が目覚ましいために、フィリピンと日本の関係について研究している研究者が少ないように思われる。共同研究を促進することで、学生交流も促される場合がある。第3の要因としては、フィリピンの大学が、留学生の受入を積極的には進めてこなかったことがあげられる。マニラ圏のミッション系私立大学では、ジュニア・イヤー・スタディー・アブロードのプログラムに積極的に取り組む大学も出てきているが、まだ、大学教育の国際化を積極的に進めようとする大学は少数にとどまっている。

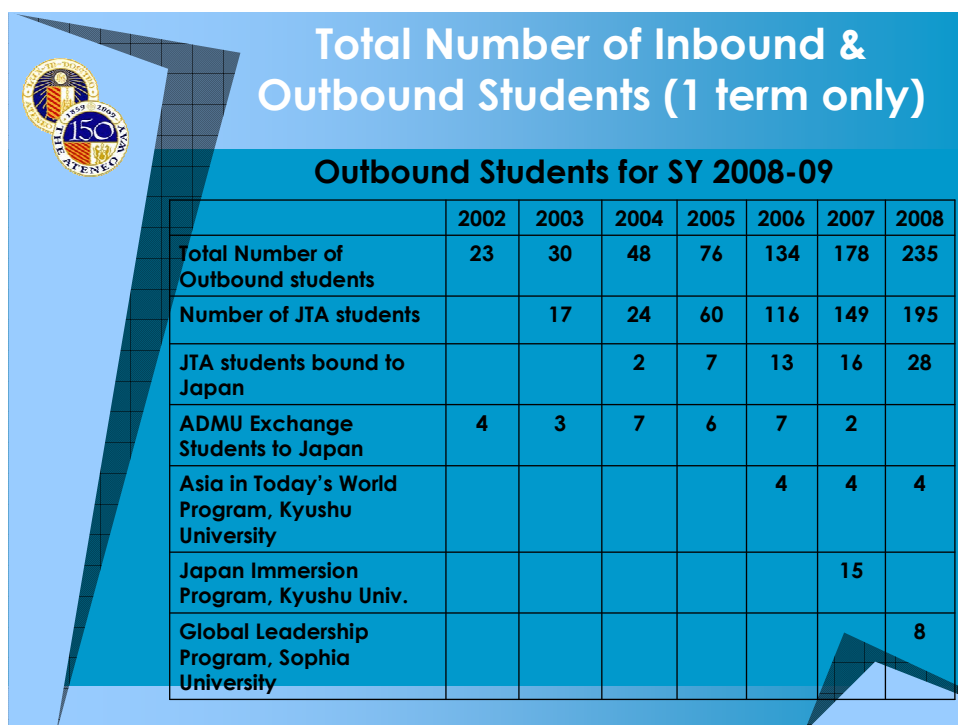
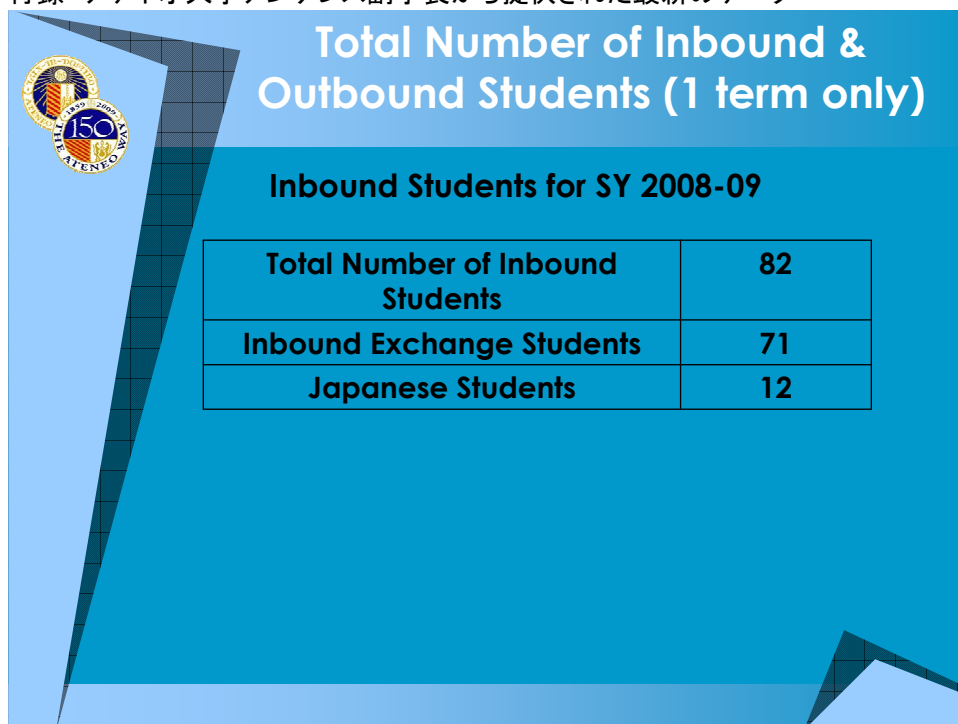
今後、フィリピン政府高等教育委員会では、各大学における国際プログラムの運営実態について詳細な調査を行うようである。このような調査に対して日本の研究者が協力することで、留学プ

プログラムの質的向上の問題が明らかになるであろう。日本とは地理的に近い関係にあり、英語で大学教育が行われている国であるため、フィリピンの大学が、近隣のアジア諸国との留学生交流に積極的に取り組むための方策についても考察していく必要があるだろう。特に、地方の大学、特に公立大学における留学生交流の実情について調査する必要があると思われる。

<参考文献および資料>

船津秀樹（2008）「国際ビジネスと人的資本の国際間移動」 小樽商科大学「商学討究」第58巻第4号 2008年3月。

UNESCO Institute for Statistics Education Data Table 18



9. 多国間ネットワーク・機関

(1) 訪問先

- ASEAN University Network (AUN)事務局、JICA AUN/SEED-Net 事務所、東南アジア教育大臣機構高等教育開発センター (SEAMEO-RIHED)、UNESCO バンコク事務所

(2) AUN

● これまでの取り組み

AUNはASEAN加盟10カ国のトップ大学21校からなるネットワークである。加盟大学間で学生・教員の交流を図り、加盟国間の協力と団結を促進することを目的としている。AUNは1999年に始まり、加盟大学が奨学金や授業料免除などの形で財政的支援を行っている。2007年には127人を対象として支給された。また、教員の交流も行われており、2008年現在6人が参加し、受入れ大学での授業、専門分野でのアドバイス、カリキュラム開発などに従事している。また、加盟大学であるマラヤ大学(マレーシア)にASEAN Studies Program(1年修士課程)が設置され、現在10人が奨学金を受けて学んでいる。

ASEAN 外のパートナーとも協力を行っており、日本を始め、中国、韓国、EUと活動を行っている。中国とは、AUN-China Academic Cooperation and Exchange Programを創設し、ASEANの20名の大学院生の中国留学に対し奨学金を支給している。一方、マラヤ大学は中国人学生数名に奨学金を提供する予定である。韓国は、ASEAN学生20名の韓国留学に対し奨学金を支給し、また「韓国研究」、「ASEAN研究」などのカリキュラム開発にも取り組んでいる。EUとは、加盟大学のシンガポール国立大学が中心となり、ASEAN-European Engineering Exchange programなどの計画により学生交流・インターンシップを行っている。

AUN加盟には、(a)総合大学であること、(b)国際協働の業績、国際的認知、(c)卓越さ(図書館、研究費、教職員数、学位授与数など)、(d)資金力(資金拠出の必要があるため、コストシェアリング)という4つの基準を満たすことが必要である。推薦には、各国教育省が国内で希望大学を集め、AUNに推薦する。AUN事務局が理事会(学長)に提出する。3年ごとに募集を行い、次期募集は2009-2011年の期間である。なお、最近ベトナムは8大学を推薦したが、すべて却下されており、審査は厳格である。厳しい理由は、拡大しすぎると、タイ高等教育委員会による資金援助に限界があること、拡散してしまう、大きなグループは運営しにくいことなどである。ただ、他の大学の参加要請があるため、タスクフォースを設置し基準について再検討中である。

● 今後の学生・教員流動性拡大について

AUNは今後の課題として、質の保証とカリキュラムの標準化、学暦の調整、単位互換制度の確立、学生交流プログラムの概念の相互理解促進、英語使用のプログラム増加、奨学金など学生支援の拡大、交流申請手続の迅速化、AUN奨学金の周知推進、学暦の調整や英語によるプログラム増加により学生のアジアの大学への関心を高めること、などを認識している。

学暦については、英国式と米国式のどちらを採用しているかですれが生じていると認識してい

る。このずれのため、せっかく奨学金の提供があっても応募者がいない状況が起きている。単位互換制度については、2005年マレーシアでの会議で ACTS (ASEAN Credit Transfer System) を提案したが、AUN 理事会の最終承認はまだである。なお、3年後の 2008 年 12 月に ACTS に関するワークショップがジャカルタで開催されており、動きは再活性化しつつある。学生交流プログラムの理解について、加盟大学の中には、1学期間、2学期間の学位を目的としないものと理解している学校がある一方、長期学位目的のものと理解している学校がまだあるなど、共通理解が進んでいない。

今後、様々な制約の下で交流を促進するため、いろいろな方策が考えられており、例えば、1学期よりも短いサマースクールプログラム、スタディビジットなどの開発を行うこと、奨学金の周知を加盟大学がより活発に行うこと、学生交流促進の鍵となる質の標準化については、AUN が作成した「質保証ガイドライン」に加え、その実施マニュアルの活用を広く呼びかけていくことなどである。

なお、共同学位(ジョイント・ディグリー)はまだ俎上に上っていないが、2008 年 11 月の学長会議(ブルネイ)で検討されている。

● アジアにおける学生・教員流動性拡大について

ASEAN では ASEAN-EU Rectors' Conference (学長会議) を開催してきており、ASEAN-Japan Rectors' Conference や東アジア・東南アジアをまたぐ学長会議の開催が交流の環境作りに有効であること、また、修士の2年課程を考えれば、大学院生が1年を ASEAN の大学で、他の1年を日本で指導を受けるという joint supervision は教員交流の促進にもつながり、望ましいと考えている。

(3) SEED-Net

AUN の枠内で動く JICA・AUN/SEED-Net (ASEAN 工学系高等教育ネットワーク) は、上述の ASEAN 外パートナーとの協力の1つであり、日本の支援大学 11 校と ASEAN10 カ国の 19 校間の連携を通じて工学系の人材育成、特に若手教員の学位取得を主な目的としており、第1期(2003-2008)を終え、第2期(2008-2013)に移行済みである。

活動の中心は2つあり、メンバー大学教員の能力強化を狙った留学(域内修士、サンドイッチ博士、本邦博士)及びそれに付随する共同研究である。第1期の成果としては、修士・博士進学者が計 440 名に上り、同窓生のネットワークが形成されつつあること、ホスト大学における教育研究能力の向上、ASEAN と日本の大学間のネットワーク強化、SEED-Net 運営体制の確立が挙げられている。

第2期に向けた今後の課題としては、ASEAN 新規加盟国のカンボジア、ラオス、ミャンマー、ベトナム(CLMV 諸国)の4か国への重点的支援、各分野のホスト大学のプログラムの質向上と CLMV 諸国における大学院新設、ネットワークの裨益範囲のネットワーク外への拡大、JICA 支援終了後のネットワークのサステナビリティなどである。

(4) SEAMEO-RIHED

RIHED はバンコクに本部を持つ SEAMEO¹⁴⁰が各国に設置している 15 のセンターの1つであり、高等教育分野の能力開発、政策提言、調査研究を主な役割としている。各国の高等教育政策担当者間で強いネットワークを維持している。様々な国際会議、ワークショップなどの開催、スタディツアーの実施などを行っている。近年は高等教育の質保証や高等教育の調和化というテーマを追っている。ボローニャ・プロセスを踏まえて東アジア、EU など域外のパートナーとも協働しながら、2015 年の ASEAN 共同体創設という目標に向け、ASEAN 内の高等教育の様々な側面の標準化を探っている。AUN は交流機関であるのに対し、RIHED は政策という上流レベルでの役割を自認している。

(5) UNESCO バンコク事務所

教育部門の APEID (Asia-Pacific Programme of Educational Innovation for Development) の中に位置づけられ、SEAMEO-RIHED がカバーする 11 カ国に加え、広くアジア・太平洋地域を管轄域とする。主な活動分野としては、大学管理運営、質保証、学位・単位の互換性、高等教育の多様化・民営化・国際化など SEAMEO-RIHED と近い。実際、共催の会議、ワークショップを数多く行っており、お互い緊密なパートナーである。

なお、UNESCO においては、1990 年の「万人のための教育」世界会議以降、基礎教育に強い注目が集まってきたが、1998 年に開かれた高等教育世界会議を契機に高等教育の役割も再認識され、10 年を経た 2009 年開催予定の世界高等教育会議の開催に向け、同事務所はアジア・太平洋地域における準備を担当している。

¹⁴⁰ ASEAN 加盟 10 カ国に加え、東ティモールもメンバーである。ジャカルタにある ASEAN 本部は、SEAMEO を ASEAN の教育分野を担当する機関と見なしてきたが、近年 ASEAN が別枠で教育大臣会合を開くなど教育分野にも乗り出してきており、両機関の役割分担が流動化しつつある。ただ、タイ政府としては SEAMEO に積極的に関与していく方針を変更する予定は全くないようである。

第4章 アジア・太平洋地域における学生等移動に伴う経済効果の分析

1. はじめに

アジア太平洋地域における学生交流の進展は、目覚ましいものがある。21世紀の新しいビジネスは、知識を基盤とした創造力豊かな若者によって生み出されるとの認識から、アジアの大学も積極的に、学生交流に取り組み始めている。1960年代に、もっぱら、アメリカ合衆国の大学とヨーロッパの大学との間で始まったジュニア・イヤー・アブロード・プログラムは、アジアの大学における高等教育の国際化の重要な柱と認識され始めている。2002年に、経済協力開発機構(OECD)と国際連合教育科学文化機関(UNESCO)が共同で出版した *Financing Education-Investments and Returns, Analysis of the World Education Indicators* によれば、経済成長のエンジンとしての教育投資の重要性は、先進国ばかりでなく、発展途上国の政策立案者の間でも、強く認識されるようになってきている。また、国際連合教育科学文化機関教育統計所(UNESCO Institute for Statistics)の発行した2006年教育ダイジェストによれば、21世紀になって、海外の大学で学ぶ留学生の数は急速に増加しており、2004年には、世界全体で、約250万人と、1999年の175万人から、5年間で41%も増加したと報告されている。これは、1975年から1980年にかけて、31%程度増加した第一の波、1989年から1994年にかけて34%増加した第二の波に続く第三の波と呼ばれ、高等教育の国際化を象徴する現象として注目されている。

これまで、高等教育の経済効果については、さまざまな分析がおこなわれてきている。Cohn and Addison(1998)は、人的資本の理論に基づいて、OECD諸国の学校教育による教育への投資のリターンを計算している。日本で大学へ進学した場合の、生涯所得へのリターンは、1974年に、7.8%、1979年に、7.3%、1987年に、7.9%と報告されている。人的資本の理論によれば、人々は、教育・訓練を通じて、新しい知識や技術を身に付け、社会に出て、より高度な職業について、高い所得を得ることができる。学歴による生涯所得の差を計算することで、教育投資の効果を測定することができる。その後の研究でも、OECD諸国の高等教育の私的なリターンは、平均7%前後と考えられており、通常の物的な投資よりは、効率が良いと考えられている。質の高い大学为数が少ない発展途上国では、教育投資のリターンは、10~20%に及ぶと考えられている。このような研究は、各国別に、教育投資のリターンを測定して経済効果を議論していたわけだが、留学による経済効果は、これまで、ほとんど研究されてこなかった。一つの理由は、国境を越えて移動する留学生の生涯所得を推計する方法がなかったというデータの制約であろう。もう一つは、学生の国際間移動を分析する理論的な枠組みが研究されてこなかったことにある。国際経済学は、財やサービス、資本の移動については、精緻な理論を積み上げて来たが、学生が国境を越えて学ぶという現象を取り扱うモデルは、ほとんどなかった。船津(2005、2007)は、地域統合の進展との関係で、学生の国際間移動に関する経済効果について、分析してきた。基本的な考え方は、学生の移動を、高等教育サービスの貿易と捉えて、従来の貿易理論に、消費者が国境を越えて移動する要素を加えて、経済効果を分析していくものである。

この調査研究では、これまでの研究成果を踏まえて、ASEAN諸国に日本、韓国、中国を加え

た東アジアにおいて、留学生交流を促進した場合に、どのような経済効果が域内外の国に発生するのかを分析することにある。2節と3節において、船津(2008)の主要な結果を再掲し、4節において、留学生の受入国と派遣国において発生する経済効果について述べる。

2. 人的資本の国際間移動

教育に関する国際データは、経済活動に関するデータと比べると十分に整備されているとは言えなかったが、ユネスコ教育統計所の活動によって、オンラインで利用できるデータが増えてきた。学生の国際間移動についても、歴史的なデータの整備は行われていないものの、2000年以降のデータは、UNESCO Institute of Statistics のウェブサイトから誰でも入手可能となっている。このデータが注目に値するのは、2国間の人的資本の移動を近似する国際データとしては、現在利用可能なほとんど唯一のものと言えるからである。高等教育機関に入学するためには、通常、12年間の初等および中等教育が必要となる。各国の義務教育制度の成果を自らに体化した人的資本が、大学生と考えると、その人的資本が、自国の大学ではなく、他国の大学へ行くという意思決定をするには、十分な動機が必要となる。単純な生産要素の国際間移動理論に従えば、投資のレントの低い国から高い国へと人的資本は移動する。自国の大学に進学するよりも、外国の大学に行った方が、生涯所得が高いと考えれば、留学するということである。

船津(2005, 2007)で用いられた学生の国際間移動のデータは、UNESCO統計所の好意によって提供され、非公開の段階のものであった。現在では、ウェブ上で、公開され、誰でも利用可能となっている。2000年以前のデータについては、依然として未公開であるが、主要国については、冊子体で公刊されていたUNESCO Yearbook に記載されているので、ある程度さかのぼってデータを整理することは可能である。

今回は、とりあえず、再度2000年のデータを用いて、推計をやり直してみることにした。サンプル数としては、前回の10427に対して、今回は、16146ある。各国の学校歴の違いから、2000年のデータと言っても同じ時点の留学生の在籍数と限らないことに留意する必要がある。日本では、4月から学校歴が始まるが、多くの国では、9月から始まる。したがって何人の留学生がその国の高等教育機関に在籍しているかは、各国の政府がUNESCO に報告する時期に若干のずれがあるということである。

表1 学生の2国間移動データの基本統計量

平均値	101. 6
中央値	0
最頻値	0
標準偏差	1041. 5
分散	1084648
最大値	51986
合計	1632688
標本数	16068

2000年における学生の国際移動の合計数は、163万2688人であり、2国間の平均移動数は、101.6名であった。16068のサンプルのうち、まったく学生の移動がない2国間関係は、11199であり、多くの発展途上国の間では、学生は移動していない。移動数が100以下のサンプル数は、14933であり、学生の移動は、特定の2国間で発生していることがわかる。移動数のトップテンを見てみると、興味深い2国間関係がわかる。中国、インドから、米国に多数の学生が留学していることは、ある程度想像がつくが、ギリシャから連合王国、トルコからドイツ、モロッコからフランス、カザフスタンからロシアへの留学生数が多いことは、このようなランキングを作ってみて、初めてわかることであり、興味深い。中国から日本への留学生数の多さも、世界第5位であり、この2国間関係が、一般に想像されているよりも、強いことがわかる。

人的資本の移動が、将来長期にわたる2国間の技術移転や知識に伝播につながると考えると、2000年の時点における2国間学生移動数は、10年後、20年後、30年後の国際ビジネス活動の活発化を予想する重要な要因となるに違いない。この点が、この研究を進めていく上での、重要な作業仮説となっている。若い学生は、その時点で利用可能な情報をすべて用いて、留学の選択をしているはずである。受入国で学んだ知識を生かして職業生活の充実を図っていくとすれば、この人的資本の移動数は、将来の2国間経済関係に関する有益な情報を、我々に提供してくれるはずである。そして、この移動数に変化を与える各国の教育政策は、人的資本の蓄積と移動を通じて、世界経済の発展の方向性に影響を与えていくはずである。通常の財やサービスの貿易や企業による直接投資の分析と比べると、人的資本の移動に関しては分析が進んでおらず、注意深く、その変化を観察していく必要がある。

表2 学生の2国間移動数のトップテン

受入国	派遣国	留学生数
米国	中国	51986
米国	インド	47411
米国	日本	40327
米国	韓国	39624
日本	中国	31955
英国	ギリシャ	28640
ドイツ	トルコ	26580
フランス	モロッコ	24284
アメリカ合衆国	カナダ	21925
ロシア連邦	カザフスタン	18486

今回、2国間学生移動数の回帰分析を行うにあたって、説明変数としては、各国のGDP、2国間距離に加えて、UNESCO統計所が公開している2000年時点における受入国の大学教員数、受入国および派遣国の学生人口規模を用いた。GDPについては、国際通貨基金(IMF)の World Economic Outlook Database の1996年から2000年までのドル換算の実質GDPの平均値を用いた。2国間距離のデータについては、ウェブ上に公開されているフランスのシンクタンクによるデータを用いた。

3 グラビティーモデルによる分析

今回も、回帰分析の基本モデルとしては、Tinbergen(1962)によって、欧州における地域経済統合の分析に用いられて以来、今日にいたるまで、さまざまな2国間の財やサービスの移動や資本の移動の分析に用いられてきたグラビティーモデルを使用する。

$$(a) \quad ISM_{ij} = \alpha + \beta_1 \log GDP_i + \beta_2 \log GDP_j + \beta_3 \log D_{ij} + \varepsilon$$

但し、 ISM_{ij} はi国からj国への学生移動数を、 GDP_i はi国の国内総生産を、 GDP_j はj国の国内総生産を、 D_{ij} は2国間の距離を、 ε は攪乱項を、それぞれ表す。GDPと2国間距離は、それぞれ対数変換した数値を用いる。最小二乗法による推計の結果は、表3に要約されているとおりである。

表3 学生の2国間移動に関する最小二乗法による推計結果

説明変数	推定値	標準誤差	t値
切片	393.1676	88.44879	4.445144
受入国のGDP	199.1264	8.877171	22.43129
派遣国のGDP	96.52776	7.912201	12.19986
2国間の距離	-184.379	22.84837	-8.06966

サンプル数 16068 調整済決定係数 0.0432

すべての説明変数は、1%の有意水準においても、2国間学生移動数に対して影響がないという仮説を棄却できる。推計結果は、派遣国のGDPが1%上昇すると、約96人学生移動数を増加させ、受入国のGDPが1%上昇すると、約199人学生移動数を増加させることを示している。この推計結果は、経済成長が著しい国同士ほど、学生の移動は増加することを示している。モデルが想定するとおり、2国間の距離が離れているほど、学生の移動数は小さくなる。

次に、切片に関して、欧州連合(EU)加盟国に関するダミー変数を導入してみよう。推計結果は、次のようになった。

表4 欧州連合ダミー変数を導入した場合の推計結果

説明変数	推定値	標準誤差	t値
切片	242.9291	89.09998	2.726477
EUダミー	885.1856	78.34559	11.29847
受入国のGDP	185.5628	8.9235	20.79484
派遣国のGDP	84.57446	7.951885	10.63578
2国間距離	-138.357	23.12045	-5.9842

サンプル数 16068 調整済み決定係数 0.051

EUダミー変数は、有意であり、EU加盟国内には、学生の移動を創出する効果があることが推測される。EU加盟国は、その後、2005年と2007年に増加しており、この効果がどのように変化しているのか調べることは興味深い。2000年の時点では、885人の学生移動効果があったと推定されているが、加盟国の増加は、この移動効果をどのように変化させたのであろうか。

さらに、前回の調査と同様に、アジア太平洋経済協力(APEC)加盟国についても、APECダミー変数を導入して調べてみた。推計結果は、以下ようになった。

表5 APECダミー変数を導入した場合の推計結果

説明変数	推定値	標準誤差	t値
切片	322.659	88.26773	3.655457
APECダミー	1156.739	62.34731	18.55316
EUダミー	951.0741	77.60307	12.25563
受入国のGDP	165.9781	8.892541	18.66487
派遣国のGDP	61.82968	7.963199	7.764427
2国間距離	-150.699	22.887	-6.58447

サンプル数 16068 調整済み決定係数 0.071

APECダミー変数も、統計的に有意であり、APEC加盟国内においても、学生の移動を創出する効果があるようである。EUにおいても、APECにおいても、地域経済統合を進める過程において、留学生の域内移動を促進させることは、経済統合プロセスを円滑にするとの認識に基づいて、奨学金の付与など政策的な配慮がなされてきた。2000年のデータを分析する限り、それらの教育政策には、一定の効果があったように思われる。

表6 受入国の大学教員数を説明変数に加えた場合の推計結果

説明変数	推定値	標準誤差	t値
切片	276.8315	101.1804	2.73602
APECダミー	1148.328	67.05574	17.12498
EUダミー	862.5529	80.76336	10.68
受入国の大学教員数	16.59106	10.63313	1.560317
受入国のGDP	162.852	9.561533	17.03199
派遣国のGDP	60.78666	8.709535	6.979323
2国間距離	-155.624	24.49618	-6.353

サンプル数 12747 調整済み決定係数 0.074

受入国の大学教員数の影響はマージナルで、それほど学生の移動に影響を与えていないようにも思われる。さらに、受入国、派遣国の大学生人口を説明変数に加えて推計したところ、ある程度、統計的に有意な結果が得られた。ただし、学生移動数のサンプルを除去して得られた結果であり、さらに詳細な分析は、今後の課題となっている。

4. 留学生交流の受入国と派遣国への経済効果

(1) 留学生受入国への短期的経済効果

国民所得の向上が、学生の国際間移動を促進することは、グラビティーモデルの分析によって明らかになった。はたして反対の因果関係はどうであろうか。留学生を受け入れることが、受入国にとって、どのような経済効果をもたらすのであろうか。オーストラリアのように、大学教育を輸出サービスと考えて、戦略的に、留学生の受け入れを促進しようとする国もある。重商主義的な考え方で、留学生の受け入れが、国民所得を増加すると仮定すれば、古いケインズ経済学の分析手法で、外国貿易乗数を計算することで、一人留学生の受け入れが増えるごとに、どれだけGDPが増加するかを計算することができる。留学生も消費者であるので、受入国において、さまざま消費活動を行う。それは、さまざまなルートを通じて、経済全体に波及していくので、乗数効果を計算することで、留学生の受入数の増加がどれだけ地域の所得を増加するか計算できる。この計算は、観光客の入込数の増加が、どれだけ国民経済あるいは地域経済を潤すのか分析されてきた手法と同様である。短期的な経済効果の測定としては、単純ではあるが、分かりやすい結果を導くことができる。

経済規模が小さく、その経済政策や教育政策が、世界経済の動向や留学生の移動に影響を与えないような小国の場合には、以下の留学生受入乗数によって、短期的経済効果を測定できる。

$$(b) \text{短期経済効果} = \text{留学生数} \times \text{平均消費支出} \times \text{仕送り率} / (\text{限界貯蓄性向} + \text{限界輸入性向})$$

例えば、A国の一年間の留学生受入数が、1万人であったとする。平均的な留学生は、A国に滞

在中に、授業料と生活費等を合わせて、年間150万円支出するとする。その支出の80%は、母国からの送金によって賄われているとする。この国には、120億円のキャッシュインフローがあることになる。この国の限界貯蓄性向が、0.05で、限界輸入性向が、0.45であるとする。外国貿易乗数は、2となるので、1万人の留学生受入れの短期経済効果は、240億円ということになる。日本や米国のように、経済規模が大きく、すでに相当数の留学生が存在する大国の場合には、反響効果(repercussion effect)によって相乗効果が発生し、短期経済効果は、さらに大きくなる可能性がある。留学生の受入を戦略的なサービス輸出の促進と考えて政策立案している国では、このような伝統的なマクロ経済学に基づく考え方が、背後にあると考えられる。日本における留学生30万人計画も、この観点からすると、高等教育サービスの輸出促進政策ととらえることもできる。

これに対して、留学の経済効果を、学生のライフサイクルの視点からとらえると、異なったアプローチが必要になる。ミクロ経済学的に、支払った費用に見合う便益が得られるかどうか経済主体の行動から分析する必要がある。教育は、私的サービスで、社会的な合意に基づいて、公共的にも供給されうというのが、通説であるので、ミクロ経済学的な分析も可能なのである。高等教育の受益者負担の原則が高まっていることを考えると、授業料などの直接費用に、各国の最低賃金を機会費用として加えて、東アジア各国の平均的な留学生の費用を計算して、留学から得られる便益と比較することが大切であろう。例えば、上記のA国における大学卒業者の生涯平均賃金は、1時間あたり3000円であり、高校卒業者のそれは、2000円であるとする。1年間の平均労働時間を、2000時間とし、18歳から65歳まで、就業可能とする。高校卒業者は、47年間、大学卒業者は、43年間、働くことが可能である。高校卒業者の生涯所得は、1億8800万円で、大学卒業者のそれは、2億5800万円となる。その差、7000万円が、大学進学のエconomic効果となる。進学しても、大学教育の質や適性があるかどうかなどリスク要因がある。そのようなリスクを考慮して、7000万円から得られる期待効用と大学教育の費用を比較して、大学に進学するかどうかを決定していると考えられる。留学生の場合には、自国の大学に進学した場合の生涯所得と留学した場合の生涯所得を比較して、意思決定していると考えられる。

現状では、発展途上国から所得の高い先進国への留学生の移動には、経済主体の合理性から説明できる部分があり、政策的な誘導をしなくても、移動数が増加していく可能性がある。

(2) 留学生受入国への長期的経済効果

短期的には、留学生受入の経済効果は、観光客の誘致と同様に考えることができるが、長期的には、異なる経済効果を受入国にもたらす。留学生は、消費者であると同時に、知識の吸収、新しい技術の開発などを通じて、自らに投資をする存在でもある。優秀な人材の蓄積は、さまざまな社会資本と同様に、受入国に、長期的な経済効果をもたらす。単純な労働と物的資本の投入以上に、国内総生産を上昇させる効果がある。

人的資本の蓄積量を、大学教育を受けた人口の増加と考えると、22歳から65歳の人口の中で、どれだけ高等教育を受けた人がいるかで測定することができる。今日の先進国においては、すでに、100年を超える歴史を持った大学が多数存在しており、人的資本の蓄積量には国際的

な格差が存在している。

留学生交流の拡大は、長期的にみると、格差を是正する方向に働くと考えられるが、短期的には、優秀な人材の先進国への集中を加速させて、格差を拡大する可能性もある。交通、情報通信手段の発達によって、国境線を越えた教育が容易になっただけに、一国の国内総生産の増大という観点からだけではなく、世界あるいは地球全体の視点から、留学生交流を考えることが重要になってきている。留学生は、生まれ育った国とは異なる社会環境で学ぶことで、受入国の学生や市民に外部経済効果をもたらす可能性がある。留学時代に築いた人間関係が、世界のほかの地域で働いた場合にも、役立つ可能性がある。このようなネットワークを築くことの経済効果を測定することも重要である。すなわち、若い学生の留学に関する意思決定には、将来の投資や貿易の動向を左右する情報が含まれているということである。すでに分析したある時点での学生の国際間パターンが、その後の貿易投資動向にどのように影響したかを調べることで、留学生の受入が中期的に国民所得に与える影響を検証できるはずである。あまり留学生交流が活発でなかった二国間関係は、その後の貿易投資関係も不活発なはずである。

これは、データの収集が困難な分野であるが、留学生の卒業後の動向を調査することができれば、受入国への長期的な効果も、より正確に把握することが可能であろう。もし、留学生がその国にとどまって就職し、知識な増大させ、技術力を高めていけば、教育の投資効果は、長期的には、受入国に発生する。それに対して、留学生が母国に帰る、あるいは、第3国で就職することになれば、長期的な経済効果は、他の国において発生することになる。発展途上国への経済協力の一環として、留学生交流の促進を図る場合には、留学終了後、どのようなキャリア支援を行うのかも大きな課題となる。受入国本位の政策を考えるのであれば、卒業後、自国の企業への就職を促すことになるであろうし、派遣国あるいは世界経済の利益をならば適所適材を実践することが、望ましい政策と言えよう。

(3) 留学生派遣国への経済効果

留学生受入国への経済効果は、短期、長期と存在し、ある程度理解しやすいが、派遣国への経済効果を把握するのには困難が伴う。多くの発展途上国は、頭脳流出の問題に直面して、留学生交流をためらう傾向があった。短期的には、優秀な若年労働力の流出に伴う国内経済の空洞化、長期的には、人的資本の蓄積の遅れによる潜在経済成長率の低下という問題を抱えることになる。

先進国に留学生した人材の帰国を促すような政策を実施すれば、長期的には、留学生の派遣は、派遣国にも経済効果をもたらすことになる。また、海外経験の多い人材の育成は、貿易促進・直接投資の受入に効果がある。これには、かなりのタイムラグが伴うと考えられるが、留学生交流の盛んな2国間ほど、長期的に見て、貿易・投資は活発化すると考えられる。派遣国にとっては、留学生交流を通じたネットワークの構築を通じて、長期的な経済効果を享受する可能性があり、政策的には、効果的なネットワークの構築が課題となる。

東アジア地域における留学生交流を盛んにし、発展途上国の頭脳流出の問題を克服するには、

留学生のための長期的なキャリア支援が必要な時期に来ているようにも思われる。受入国の大学に在籍中から、長期的なキャリア開発の一環としてインターンシップを実施するなど、より実践的な大学教育のメニューを提供することも重要であろう。この点では、短期の交換留学プログラムは、これからも、留学生派遣国にも経済効果をもたらす教育プログラムとして重要であろう。

(4) 留学生交流の外部経済効果

水や空気のように、我々の経済活動にとっては、必要不可欠なものでありながら、私的に生産されるのではなく、天からの恵みとして与えられる資源がある。個々の経済主体の活動にはよらず外部から与えられる効果なので、外部経済効果と呼ばれている。1980年代以降、高等教育に関しては受益者負担の流れが、世界各国で続いているために、軽視されがちだが、高等教育には、たしかに外部経済効果が存在する。

豊かな教養にあふれ深い学識を持った人が多い国は、きれいな空気や清らかな水が豊富な国と同じように、平和で安心して暮らせる国である可能性が高い。自由貿易による利益を最大限に享受するためには、平和な経済ビジネス環境が必要条件となっていることは、歴史上、戦争をした国の経済状況を調べてみれば明らかなことである。

留学生交流の持つ世界経済への効果としては、平和な経済社会環境の醸成による外部経済効果をあげることができよう。特に、発展途上国同士の紛争抑止、予防の観点から、地理的に近い途上国同士の留学生交流の促進は、意味があることであろう。このような外部経済効果を定量的に把握するには、いくつかの仮定を置く必要があるが、第二次大戦後の日本の経験や、ベトナム戦争後の、東南アジア経済の発展などは、我々に、いくつかの興味深い示唆を与えてくれる。この分野での学際的な研究の推進が、今後の重要な課題となろう。

5. おわりに

フィリピンへの調査を通じて、各国の収集している留学生の移動データには、かなりの誤差がありえることがわかった。今後は、より精緻なデータな収集し、簡便で、政策立案の際に、判断しやすい明確な指標を構築することが重要と思われる。フィリピンの高等教育委員会の国際交流担当のディレクターも、留学受入れ拡大による経済効果について大きな関心を寄せており、共同研究を提案している。この分野への経済分析の応用は始まったばかりであり、長期的な視点に立った取り組みが必要のように思われる。

参考文献

- Anderson, Fredrik and Kai A. Konrad (2003) "Human Capital Investment and Globalization in Extortionary States," *Journal of Public Economics* Vol.87, No.7-8, 1539-1555.
- Becker, Gary S. (1964) *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*, National Bureau of Economic Research, Columbia University Press, New York and London.

Belfield, R. Clive and Levin, M. Henry, ed., *The Economics of Higher Education*, Cheltenham, UK, Edward Elger.

Cohn, Elchanan and Addison, John T. (1998) "The Economic Returns to Lifelong Learning in OECD countries", *Education Economics* Vol.6, No.3, 253–307.

Daniels, J. D. and Radebaugh, L. H. (2001) *International Business, Environments and Operations*, Ninth Edition, Printice Hall International, Inc., New Jersey.

Findlay, Ronald and Henryk Kierzkowski (1983) "International Trade and Human Capital: A Simple General Equilibrium Model", *Journal of Political Economy* Vol.91, No.6, 957–978.

Lucas, Robert E. Jr. (1988) "On the Mechanics of Economic Development", *Journal of Monetary Economics* 22, 1–42.

Romer, Paul (1986) "Increasing Returns and Long Run Growth", *Journal of Political Economy* 94, 1002–1037.

-----, (1990) "Human Capital and Growth: Theory and Evidence", *Carnegie-Rochester Conference Series on Public Policy* 32, 251–86.

Tinbergen, Jan (1962) *Shaping the World Economy*, New York: The Twentieth Century Fund.

Wong, Kar-Yu (1995) *International Trade in Goods and Factor Mobility*, Cambridge, MA: The MIT Press.

Woods, Margaret (2001) *International Business, An Introduction*, Palgrave, New York.

船津秀樹「地域経済統合の進展と高等教育サービスの国際貿易に関する研究」(小樽商科大学)第56巻 第2・3合併号 2005年12月、41–72.

船津秀樹「地域経済統合の進展と学生の国際間移動」(経済学研究)(北海道大学)第56巻第3号 2007年1月、365–374.

船津秀樹「国際ビジネスと人的資本の国際間移動」(商学討究)(小樽商科大学)第58巻第4号2008年3月、37–63.

第5章 アジア・太平洋地域における大学間交流等拡大の方策

本章では、これまでの章を踏まえ、今後アジア地域内での学生交流を活発化させるための具体的な方策について考察を行いたい。

今回のアジア8カ国と多国間ネットワーク・機関の調査から見てくるのは共通性よりも多様性である。8カ国は、政治体制、経済発展の段階、宗教、他国との関係など様々な相違点を持っている。高等教育制度、留学生の定義（短期留学をどの程度含めるかなど）、留学に関する政策・志向、学生流動性（student mobility）の捉え方なども多様であるが、それらは各国それぞれの複雑な事情により作られたものであり、各国間で互換性を向上すると言ってもなかなか難しいのが現状である。ただ、ASEAN6カ国については、2015 年の共同体設立という統合への追い風も吹いていることも事実である。

具体的な学生交流の枠組みを考えるに際し、まず、その理念及び達成目標を明らかにした後、参加国、参加大学・学生の数、実施分野、実施方法・フェーズ、実施体制・人的資源、交流資金の順に検討を行っていく。なお、地理的範囲であるが、「アジア・太平洋」は定義も様々であり、特に「太平洋」は定義が難しい。ここでは、実現可能性に照らし、アジアに限定して考えたい。

なお、新たな交流枠組の名称はいろいろ考えられるが、本報告書では、便宜的にそれを「SMAAT (Student Mobility in Asia for Academic Training)」と呼び、単位互換制度は ASEAN が ACTS (ASEAN Credit Transfer System) という名称を既に使っているため、SMAAT の場合 SCTS (SMAAT Credit Transfer System) とし、以下その枠組の構築に向けて検討を進めることとした場合のシミュレーションを行い、考えられる方策や課題等の抽出を行うものとする。

1. 理念及び達成目標

理念

- (1) 高等教育の互換性を向上させ、学生交流を促進することにより、アジア諸国間の国際理解を深め、平和と安全を追求すると共に、1つの共同体としてお互いに助け合いながら、共に社会的、文化的、経済的な発展を遂げる。
- (2) 世界の高等教育のグローバル化に伴い、アジア諸国の高等教育の国際的な競争力を高め、アジアが必要とする国際的な人材育成を促進する。
- (3) SMAAT を通して、高等教育の互換性向上、アジア諸国全体の高等教育プログラムの質向上、また欧米諸国にも分かりやすい制度の構築を目指すことにより、アジア地域以外の諸国においても信頼性を高め、世界との教育・研究協力を推進する。

達成目標

- (1) アジア諸国間における学部生の教育交流を促進し、学生の国際理解、異文化適応能力、語学力などの向上を促進する。
- (2) アジア諸国間における国際インターンシッププログラムを促進する。

(3) アジア諸国間における大学院生の教育・研究交流を促進し、研究能力の向上及び将来の共同研究につながるような国際的ネットワークの構築を図る。

(4) アジア諸国間における大学教職員の交流を促進し、学生交流、国際カリキュラムの開発、国際的ネットワークの構築などを促進する。

2. 参加国について

対象国については、エラスムス計画において用いられていた中心国(プロモーター)から周辺国へという考えを本枠組においても用いることが考えられる。当初の参加国としては、実際にAUNなどを通じ多国間で短期留学を促進しているASEANに日中韓の3カ国を加えるのが順当であろう。UMAP(University Mobility in Asia and the Pacific: アジア太平洋大学交流機構)には発足当初から台湾が入っており、中国の参加がなかった教訓から、留学生大国の中国の参加は不可欠である。一方、中国、韓国はそれぞれ2020年までに50万人、2012年までに10万人という受入れ目標を掲げており、日本の2020年までに30万人という目標とともに、学生流動性の拡大には大きな関心を示すものとする。各ステークホルダーに恩恵が行き渡る状況を作り出すことが必要である。

ASEAN内では交流力の格差があり、経済的に脆弱なラオス、カンボジア、ミャンマー、また富裕であるが小国であるブルネイの最初からの参加は無理であるとする。従って、AUNの残りの6メンバー国はタイ、マレーシア、シンガポール、インドネシア、フィリピン、ベトナムであり、前者3カ国は送り出し、受入れともに活発であるが、後者3カ国は専ら送り出しが主である。

タイ、マレーシア、シンガポール3カ国に関しては、マレーシアが2010年までに8万人、タイが2011年までに5万人という高等教育レベルの留学生受入れ目標を公式あるいは非公式に設定している一方、シンガポールは2015年までに留学生15万人という計画の中の高等教育の数値目標は公表されていない。

この3カ国のうちシンガポール、マレーシアについては、欧米、中東、アフリカなどにも国として力を入れており、必ずしもアジアでの学生流動を中心に置いているとは言えない。両国は外国大学のキャンパスを誘致、あるいは外国大学と連携することにより、留学生数を増やすというアウトソーシング型を中心としている。両国は留学生の受け入れを、基本的に人材獲得と国際的プレゼンスの向上という側面から考えており、学位目的の長期留学が主な対象である。短期留学については両国ともあまり積極的とは言えない。両国は留学生に学位を取りに来てほしいとの意思が強く、アセアンの統合に向けた動きには抑制的に対応し、自国の国際的プレゼンスの向上と人材獲得に熱心に取り組んでいる。シンガポールは特に欧米志向が強く、マレーシアは9.11以降欧米に行きにくくなった中東のイスラム圏の学生に注目している。アジアの地域統合を目指すためのエンジンとして学生流動性を捉える日本とは対照的である。逆に、シンガポールとマレーシアは英語と低コスト性と外国の教育機関に依存しなければ、留学生獲得はうまくできないという状況に陥っているとも言える。両国は比較的小国で強力な統治体制もあり、一定の方向に走り出すことが比較的容易であることもあるのではないかとと思われる。

この点、タイの考え方は日本に近く、留学生を、長期・短期を組み合わせ、奨学金を拡充しつつ

又英語プログラムを充実させながら国内の大学で吸収していく日本型(オンショアプログラムの充実)の方向を目指しており、アウトソーシングではなく自国の大学で勝負する方向性を持っている。留学生交流に熱を上げ、数を増やすということよりも、高等教育機関の総合的な発展を考えており、その点足が地に付いている。また、日本とタイは両方とも英語圏ではなく、シンガポール・マレーシアのような欧米英語圏大学の大掛かりなアウトソーシングはそもそも難しい。

このように、ASEAN 主要3カ国は学生流動性の認識、留学の長期・短期志向などで異なるものの、少なくとも潜在性は持っている。従って、当初の参加国は ASEAN のタイ、マレーシア、シンガポールに日中韓を加えた6カ国とすることが考えられるが、各国の意向も踏まえ、十分に検討することが必要である。

3. 参加大学・学生の数について

考え方には、(1)総合大学ではないが留学生交流に活発で、留学生を多数送り出し、受入れしている中堅大学を中心に置き、質の向上を目指しながら、上位総合大学を含めていくのか、(2) AUNのように上位総合大学を中心に据えて基準を高く設定し、徐々に条件の整った大学を受け入れていくのか、という2つがある。

欧州におけるエラスムス計画の成功の本質は、エリート大学のみならず大衆的大学の学生も参加していることである。(2)の考え方に立つと、各国のトップ、エリート大学の集まりでAUNに日中韓の同等のトップ大学を加えることが考えられる。しかし、AUNのように4つの厳しい参加条件(総合大学であること、国際協働の業績・国際的認知、卓越さ[図書館、研究費、教職員数、学位授与数など]、及び資金力)を課すことは逆に大衆的大学の締め出しにもつながり、質の保証とも絡んで両刃の剣となりかねない。また、国によっては、大学の選定に難色を示す所もあることも考慮に入れる必要がある。従って、各国の一定の財政的支援の下、大学としての交流へのコミットメント、交流実績、人的・財的資源、質の保証などの新たな基準により、参加大学の公募を行うことが考えられる。

目標交流学生数については、当初から設定するよりも、プログラム・ネットワークが動き出してから検討する方が現実的ではないかと考える。

4. 実施分野

AUNの枠内で動くJICA・AUN/SEED-Net(アセアン工学系高等教育ネットワーク)の工学分野での成功例から、分野別にネットワークあるいはコンソーシアムを編成することがより確実ではないかと考えられる。アジアのトップ大学は独自に環太平洋大学協会、Universitas21などのネットワーク、アライアンス、コンソーシアムを作っているが、その制度を活用することも視野に入れるべきである。

SEED-Net は、日本の支援大学 11 校とアセアン 10 カ国の 19 校間の連携を通じて工学系の人材育成、特に若手教員の学位取得を主な目的としており、第 1 期(2003―2008)を終え、第 2 期(2008―2013)に移行済みである。日本が資金と技術面で支援を行っている点が AUN とは違って

おり、この2つの側面はアジア地域で大学間交流を促進する際の大きな要素であろう。また、開始当初において事業の広域性、包括性、大規模さに起因する企画・実施運営上の問題を克服したとの経験は、SMAATの企画、運営時にも貴重な示唆となる。工学分野の教員の学位取得ということで学生・教員短期交流を主とするエラスムス計画とは同じではないが、工学分野に限定した場合でもこのような問題に直面するわけであり、これが大規模になった場合は、問題が拡大し、軌道に乗るまでに時間がかかる。これらの教訓・経験は他分野の交流に十分生かされるのではないか。

考えられる分野としては、国境を越える普遍性の高さを考えると、エラスムス計画で対象となったビジネス、工学、言語・文化に加え、自然科学(農学、生命科学、環境学など)や実務系の金融などが想定されるが、更に検討が必要である。

また、学生移動の双方向性を目指すため、各国の特色、強みをベースにした教育のハブ化を図ることが必要である。欧米に向かっていた学生の目をアジアに向けさせることは至難なことであるが、例えば、各国の大学にアジア学あるいはアセアン学専攻(講座、学位など)を設置し、学生は1年他のアジアあるいはASEAN諸国で学ぶことを必修とするなど、制度的なインセンティブにより学生のアジアにおける流動性を高めることは可能ではないか。

また、エラスムス事業として広範囲に実施されているものに外国語教育がある。実際には、英語、フランス語、ドイツ語、スペイン語等は、母校で習う学生が多く、マイナーな言語であるスウェーデン語やオランダ語等は、現地の受け入れ校が集中講座を開設している。欧州委員会は、そうした外国語教育を積極的にサポートし、特にマイナーな言語教育に対しては資金的援助を行っている。SMAATの事業拡大を考える時、外国語教育は非常に大きな課題であるが、日本においても、今後、特にアジア諸国の言語教育を積極的に発展させていくべきであろう。広島大学留学生センターが実施したアンケート調査では、アジアの中で留学希望先の上位国は、中国(27%)、シンガポール(13%)、タイ(12%)、韓国(12%)であった。¹⁴¹ 以上のことを踏まえると、日本の大学でも何らかの形で中国語、タイ語、韓国語の教育を充実していく必要があろう。

交流のスキームとして、1年、1学期の留学に加え、アジアでは学暦がかなり違うことから、サマープログラム、インターンシップ、短期語学・文化研修などの短期集中プログラムも有効であると考ええる。

5. 実施方法・フェーズ

エラスムス計画は一晩でできた訳ではなく、統合という推進力を持ったEUにおいても試行錯誤を経て現在に至っている。SMAATでは、同様にパイロットベースで、試行錯誤の中で様々な条件をクリアしながら初めて推進できるであろう。従って、第1フェーズと第2フェーズに分けて考え、第1フェーズにおいては地域交流に向けた政策環境醸成と手続整備に、第2フェーズにおいては6カ国の間におけるパイロット交流に充てる期間と考えたい。

なお、政策環境醸成、教員交流、学生交流を、同時併行で割合を変化させながら進めるべきと

¹⁴¹ 長谷川伸次、堀田泰司、二宮皓、「日本人学生のアジア留学に対する興味および期待に関する調査研究」(広島大学留学生センター、1999年9月)16 pp.

いう考え方もある。ここではこの考え方を排除するものではないが、割合の決定にはある程度の基本条件が必要であるため、あくまでも必要な要素として、以下3つの側面を段階的に考えたい。

第1フェーズ：地域交流に向けた政策環境醸成と手続整備

2年をかけ単位互換、学位の相互承認・開発（ジョイント・ディグリー、ダブル・ディグリー等）、学暦の調整、カリキュラムの相互開発などのための学生短期交流の環境作りと具体的手続きの整備を行う。

(1)政策環境作り

1年目には、参加国の国際交流担当官庁会議、参加希望・可能大学の学長会議・国際担当副学長会議、各種大学ネットワーク・コンソーシアム間の会議などを開催する。

SMAATを日本及びアジア諸国へ普及して行くためには、各国の高等教育機関の理解と積極的参加が必要である。しかし、多くの国では、実際には、各大学に自治権があり、今後どれだけの大学が、SMAATを自主的に受け入れるかが成功の大きな鍵となるであろう。エラスムスも開始当初は、どの国でも、全学的に始めることができた大学はなく、特にECTSの採用に関しては、学部や教授から強い抵抗を示され、現在でもその使用が難しい大学もある。また、そうした問題を解決した大学では、特に学長、学部長レベルの理解と積極的な働き掛けが非常に重要であったという報告を受けている。¹⁴² SMAATの実施においても、似たような状況は、多くのアジア諸国の大学で予想できることであり、そうした、状況を打破するためにも早期のSMAAT推進に向けた各国の学長会議及び国際担当副学長会議の開催が必要不可欠であろう。特に、単位互換に関する覚書や宣言等の作成は、SMAATの今後の発展に大いに影響を及ぼすであろう。

関係機関としては、例えばSEAMEO-RIHEDとユネスコは政策提言、能力開発を役割としており、この点、交流ネットワークへの知的貢献、環境整備の役割が期待される。学生流動性の拡大のためには、各国の主体性・多様性・利益と地域の標準化の間のバランスが重要であるが、両機関は、アジアの大学間の標準化、調和化について長年取り組んできており、日本も適切に関与していくことが必要である。なお、バンコクには、交流推進に関わる重要な政府機関、多国間機関が集結しており、地域交流の中心的な役割を果たす可能性が考えられる。

(2)具体的手続の整備

2年目においては、1年目の成果を踏まえ、具体的な手続の検討、整備を行う。大学内でのSCTSの普及に向けては、SCTSと3つの書式使用の徹底、SMAATカリキュラム開発、既存の授業時間数、単位数、成績評価システムの改革、ECTSとSCTSの互換性の確立、成績の互換性の調査と検討が必要となる。各国の実務担当者が各テーマごとにワーキンググループを編成し、検討すべき事項である。また、AUNはこのような検討課題に取り組んできており、取り組みから教訓を得ることが重要である。

● SCTSと3つの書式使用の徹底

¹⁴² マインツ大学、国際交流課エラスムス担当官、アイリス・ティム(Iris Thimm)女史との面談(2000年9月22日)；
リンチェピン大学、学長秘書室ディレクター、パー・ダネットン(Per Dannetun)教授との面談(2000年9月11日)

既存の SMAAT 活動にも一部は既に含まれていることであるが、実際に SMAAT 奨学金を利用した交流プログラムに関しては、(1) 留学開始直前の学修計画書(Record of SMAAT Study Program)の両大学と学生による承認と(2) 留学修了後の SCTS を含んだ成績証明書(Record of SMAAT Transcript)の発行の徹底が必要であろう。学修計画書の有無に関しては、エラスムスの評価報告書でその重要性が訴えられているので、その利用も徹底する必要がある。¹⁴³ 更に、留学前に協定校からどのような情報が学生や指導教員に渡っているかという点が、後の単位互換に大きく影響していることも判明している。故に、SMAAT プログラムにおいても協定校に渡す交換留学プログラム要項 (Information Package)に必要な項目のガイドラインが必要であろう。エラスムスでは、主に、大学の概要、キャンパスライフ、そして、カリキュラムと履修に関する情報が、どの大学の便覧(Information Package)においても同じようなフォーマットで明記されている。具体的には、大学の概要では、大学の組織、学部の紹介、研究活動等の情報が網羅され、キャンパスライフでは、大学の施設(図書館、コンピュータラボ等)、宿舎、その他の大学近辺の飲食店舗(レストラン、スーパー等)、各種保険、ビザ等に関して詳しい説明がされている。また、カリキュラムと履修に関する情報では、各科目のタイトル、教員名、単位数、ECTS 単位数、授業の内容、試験、宿題、評価の換算、そして、ECTS への換算方法等が記載されている。このようにプログラム要覧の具体的な情報の記載に関して、欧州委員会では、ガイドラインを設けており、要覧の内容の均等化を図っている。

● SMAAT カリキュラム開発

国際交流を促進するには、留学生の交流事業だけでなく、学内に於ける国際的なカリキュラムの開発も非常に重要なことである。そうしたカリキュラム開発は、留学することが出来なかった学生の新たな視点からの学問への探究心を育むことでもあり、また、将来的に留学を計画している留学予備軍の育成にもつながる。故に、日本の大学においては、特にこうした形態のカリキュラム開発は、大いに奨励していくべきであろう。アジア諸国に関する授業科目は、日本の大学にもすでに存在しているが、エラスムスが行っているような、通常の科目に協定校から直接、外国人教員が入り、一部の授業を実際に教えるというような形態の科目は極めて限られていると考えられる。また、エラスムスのもう1つのカリキュラム開発の特徴は、3カ国以上の大学が共同で新設科目を開発し、参加大学で同時にその科目を開講するというやり方である。そして、数カ国で開講されているその科目の授業を教員が相互に行き来し、授業を進めるというものである。地理的、且つ言語的な側面を考えるとアジア諸国では、教員の行き来は非常に難しいとは考えられるが、国際的なカリキュラムの開発は可能であろう。また、国内の大学が共同で開発するのも1つの方策であろう。さらにインターネット等を利用して授業を開講することも今後、検討していくことが必要である。

● 既存の授業時間数、単位数、成績評価システムの改革

カリキュラムに関してもう1つ検討しなければならないことは、アジア諸国のカリキュラムをどのように、より互換性のあるものにするかという問題がある。アジア諸国の高等教育機関の授業時

¹⁴³ Liduine Bremer and Astrid Scholten, "Recognition of Credits in the Framework of Socrates; A Dutch Case Study," *Journal of Studies in International Education*. vol. 3, No. 2, (Fall 1999) pp. 89-102

間数、単位制度、成績評価は非常に異なっているので、エラスムスを参考にしながら、アジア諸国にとって最も適した制度の開発が必要であろう。そして、エラスムスを参考にする上で特に検討しなければならないのが、学習時間数(workload)に応じた単位制度をどのように構築するかであろう。エラスムスでは1ECTS ポイントは、学生が費やす 25 時間から 30 時間¹⁴⁴の学習時間数を意味し、それは単なる授業時間数ではなく、宿題やレポート作成のために費やされる時間数もすべて含めた形で算定している。また、25～30 時間というのは、一般の労働者の費やす 1 年間の就業時間総数にも準じており、学習時間数 1 時間は、労働者が費やす労働時間と比例している。このことによって、例えば勤務中に受けた研修等の経験も単位の換算が可能になり、インターンシップや就業中の研修をその後の進学に活用することが出来るように配慮している。こうした柔軟性のある枠組みをアジア諸国にあった形でどのように作成していくか検討することが重要であろう。

また、アジア諸国にとって有効な SCTS を構築することは非常に重要なことであると同時に、それをすでに活用されている欧州諸国の ECTS や北米の単位制度とどのように互換するか検討する必要がある。特に欧州の ECTS は、すでに学生交流のための単位互換制度から欧州諸国の正式な単位制度になっているため、今後アジアと欧州諸国での教育交流が促進される場合、SCTS と ECTS の互換性は非常に重要な要件である。

日本の大学においても、もし、SCTS を全学的に受け入れるのであるならば、カリキュラムや成績評価のシステムをある程度、欧米型に合わせて行くことも検討する必要がある。特に、現行の4段階評価(優、良、可、不可)の優(100-80%)を秀(100-90%)と優(89-80%)に分け5段階評価(秀、優、良、可、不可)に移行することは、SMAAT の成績互換表にもより近付き、特に北米やアジア地域からの留学生の単位互換をよりしやすくするであろう。また、通常科目の単位数も2単位から、3単位制度にし、授業も週、数回に分け、時間数を増やすことも検討課題の一つとして考えられる。

● 成績の互換性の調査と検討

ヨーロッパの多くの大学では、現在でも成績互換の妥当性を問題視している。この問題は、同じ学力の学生が留学先によって、持ち帰る成績評価があまりにも異なり、学生間の公平な評価ができない点にある。大学によっては、持ち帰った成績を公平に評価するために、更に詳しい報告を留学先の科目担当教員に依頼し、再度、学部内で成績を判定しているところもある。また、単位互換は認めているが、成績は、可か不可のいずれかでしか認定していない大学もある。SMAAT 参加国が似通った問題を抱えるのは自明のことなので、十分な調査活動が続けるとともに国際会議等で、成績の互換性に関し慎重に検討していく必要がある。

第2フェーズ:6カ国の間におけるパイロット交流期間

第2フェーズの1年目においては、学生交流の基盤形成に重要である教職員の交流を行う。エラスムス事業開始当初の教職員の交流は非常に重要な活動であった。それは、交流が単なる訪問

¹⁴⁴ 年間取得する ECTS(欧州単位互換制度)のポイントは、合計 60ECTS ポイントと定められている。これを学習時間数に換算しなおすと年間 1500 時間から 1800 時間になり、欧米諸国の一般的な年間就労時間数や日本の所定内労働時間数もほぼ全てこの枠内に入る。

ではなく、教員の場合は、協定校での短期集中講座や通常科目の授業を部分的に担当し、実際にその協定校のカリキュラムの国際化に貢献したからである。また、事務職員の場合も、新しい協定校との協定や今後の事業内容を、協定校のパートナーである事務職員と直接打ち合わせができ、双方の大学の事情を十分に理解した上でプログラム運営を実施することができたからである。SMAAT においては、予算的に教員、事務職員の交流への資金的援助は、非常に難しいであろうが、将来的にこうした活動は必要であろう。

このような準備期間を経て、本格的に SMAAT による学生交流を開始する。

6. 実施体制・人的資源について

SMAAT を統括する事務局については、提案国の日本に置くことも考えられるが、ASEAN が重要なプレーヤーであることを考えれば、交流推進に関わる重要な政府機関、多国間機関が集結するバンコクも有力候補であり、タイの高等教育局と協議することも考えられる。

また、参加国、参加大学の交流を促進するためには、それを促す専門的人材の育成が必要である。まず、エラスムスの発展に大きく貢献した人材に、欧州全域にいる 36 人のエラスムス・カウンセラーがいる。エラスムスの実施に関する経験豊かなカウンセラーの派遣は、ただ単に、参加国の主催する全国的なエラスムス説明会へのものだけではなく、ある特定の大学の事務職員やコーディネーターに対する、実践的かつ具体的な事務処理や学務関係の交渉についてまで指導し、新設のプログラムの発展に多いに貢献してきた。欧州委員会の前エラスムス事務局長は、そうした信頼できるカウンセラー達の存在なしには、エラスムスの発展はありえなかったと語っている。¹⁴⁵ SMAAT について検討する際には、段階的にこうした SMAAT カウンセラー（もしくは、SMAAT アドバイザー）制度の確立も計画していく必要があろう。

エラスムス事業のもう1つの重要な人材は、各学部にいるプログラム・コーディネーターである。1つ1つの交換留学プログラムは、現在でも参加学部のプログラム・コーディネーターによって運営されており、コーディネーターの責任は非常に大きい。また、大学全体のエラスムス事業を統括する国際交流課がどれだけ学部のコーディネーターと協力体制を確立しているかも、エラスムス事業の成果に大きく影響している。特に、現在では、多くの大学で学生交流数が 500-600 人程度になっているので、各学部のコーディネーターの学生の選考と教務に係わる連絡調整は必要不可欠になっている。

7. 交流資金について

SMAAT に対しては、SEED-Net のように ODA 的発想の資金提供ではなく、各国政府・参加大学の資金拠出により、予算を確保することが望ましいものと考えられる。

エラスムスの経験で1つ学べることは、学生交流を促進するのにいかに奨学金が重要な要素であるかということである。現実的には、エラスムスの奨学金では学生の負担額のおよそ2割程度し

¹⁴⁵ 欧州委員会、教育・文化事務局アドバイザー、アービン・ミッチェル (Irving Mitchell) 氏との面談。(2000 年 8 月 29 日)

か補填できないが、それでも、多くの評価報告書は、エラスムスの奨学金の有無が学生の留学への参加に大きく影響したという結果を報告している。¹⁴⁶ よって、SMAAT を推進することとした場合も、やはり奨学金の拡充は最重要項目であり、今後益々の発展が必要である。特に、SCTS の試行を条件とした SMAAT 奨学金の拡充は、SMAAT の発展に重要な鍵となるであろう。参加国は、短期交換留学制度のための SMAAT 奨学金の割合を段階的に増やし、最終的には、SMAAT 参加国との交流は全て SMAAT 奨学金を利用しなければならないように制度化していく必要があるものと考えられる。

また、将来的には、欧州のエラスムスとの互換性も確立し、SMAAT 構想の対象地域を拡大していくことも考えられる。その場合、我が国の大学における教育研究活動や、その基盤となる自主性・自律性を阻害することのないよう、枠組の検討に当たり配慮が求められる。特に、交流制度の基盤となる質保証や単位認定、単位互換はいずれも各国それぞれの多様な制度や実情に基づくものであり、その多様性を尊重しつつ、今後関係機関で十分に議論が行われた上で、下からの積み上げによりシステムの検討が行われることが重要であり、各国政府としては、まずはそうした関係機関による取組を最大限支援することが求められる。さらに、ボローニャ・プロセスに基づき域内の制度の互換性の向上が進む欧州とは異なり、これまで分析してきたように、アジア各国は非常に多様な高等教育制度を有していることから、単純にボローニャ・プロセスを模倣するのではなく、アジア独自の取組の必要性について十分に検討することが重要である。日本においても、SMAAT 奨学金の拡充は、ただ単に日本の交流活動を促進するだけでなく、協定校である国の SCTS の利用にも大きく影響し、結果的には、アジア諸国全体の SCTS の普及と SMAAT 活動の発展に貢献するであろう。

¹⁴⁶ Commission of the European Communities., *Report from the Commission: Survey into the Socio-Economic Background of ERASMUS Students*, (Brussels: Office for Official Publications of the European Communities, Doc. # KT-Co-00-014-EN-C, January 18, 2000), pp. 5-6 & 53-55.