

文部科学省

平成 20 年度国際開発協力サポートセンター・プロジェクト

アジアにおける地域連携教育フレームワークと 大学間連携事例の検証

研究代表者：杉村美紀（上智大学） 黒田一雄（早稲田大学）

アジアにおける地域連携教育フレームワークと 大学間連携事例の検証

平成 21 年 3 月

【目次】

アジアにおける地域連携教育フレームワークと大学間連携事例の検証 調査概要	3
第1部 アジアにおける地域連携教育フレームワークの検証	8
1章 東南アジア諸国連合 (ASEAN)	9
2章 東南アジア教育大臣機構 (SEAMEO)	15
3章 アジア太平洋経済協力 (APEC)	22
4章 国連教育科学文化機関 (UNESCO)	28
5章 アジア開発銀行 (ADB)	35
6章 ASEAN 大学ネットワーク (AUN)	44
7章 ASEAN 工学系高等教育ネットワーク (AUN/SEED-Net)	52
8章 環太平洋大学協会 (APRU)	61
9章 アジア・太平洋大学交流機構 (UMAP)	68
10章 アジア・太平洋地域質保証ネットワーク (APQN)	75
第2部 大学間連携事例の検証	83
1章 マラヤ大学<マレーシア>	84
2章 シンガポール国立大学<シンガポール>	90
3章 アモイ大学<中国>	97
4章 北京大学<中国>	106
5章 高麗大学・延世大学<韓国>	117
6章 チェンマイ大学<タイ>	124
7章 東京大学	132
8章 早稲田大学	142
9章 慶應義塾大学	149
10章 東京工業大学	158
11章 大阪大学	168
12章 名古屋大学	175
13章 九州大学	182

14章	上智大学	187
15章	立命館アジア太平洋大学 (APU)	195
16章	京都大学	201
17章	関西外国語大学	208
18章	長崎大学	213

第3部 アジアにおける大学間地域連携教育フレームワークと

	大学間連携事例の検証	221
1章	アジアにおける国際高等教育交流・連携状況の実証的考察	222
2章	アジアにおける地域連携教育フレームワークの構築に関する 歴史的・理念的展望	247
3章	アジア地域の新たな地域連携教育フレームワークの構築の可能性と課題	270
4章	アジアにおける大学間連携事例にみる地域教育交流ネットワーク —アジア版エラスムス計画の可能性と課題—	282
5章	国境を超えた国際大学連携と日本の国際交流政策の課題	301

アジアにおける地域連携教育フレームワークと大学間連携事例の検証 調査概要

1. 本調査の目的及び概要

本調査は、地域ならびに大学機関別の連携教育を調査し、今後、「アジア版エラスムス計画」に代表される国際教育交流の政策立案に資する情報を整理分析して、今日的課題を明らかにすることを目的とした。

本調査は大きく2部から構成される。第1部は、国レベルではなく、国際機関等が主導するアジアの地域連携教育フレームワークの検証であり、既存のフレームワークならびにそこでの実践プログラムを調査・分析し、その具体的な効果と意義ならびに将来計画を含めた課題を整理した。

第2部では、第1部で明らかにされた「地域連携教育フレームワーク」を踏まえながら、国内外の高等教育機関が行っている大学間連携の具体的事例の検証を行った。具体的には日本国内の代表的な連携プログラムの事例、ならびに海外の高等教育機関が行っている連携プログラムを調査分析し、その意義と課題、ならびに将来計画を明らかにした。

2. プロジェクトの構成メンバーと担当章

《研究総括》

杉村美紀（上智大学総合人間学部准教授）

：第1部10章、第2部10、14章、第3部4章

黒田一雄（早稲田大学大学院アジア太平洋研究科教授）

：第1部1章、第3部1、2、3章

《研究顧問》

二宮皓（広島大学理事・副学長）

：第1部9章、第3部5章

《研究協力者》

梅宮直樹（国際協力機構専門家・アセアン工学系高等教育ネットワークプロジェクト）

：第1部6、7章

苑復傑（メディア教育開発センター教授）

：第2部3、4章

鴨川明子（早稲田大学大学院アジア太平洋研究科助教）

：第1部3章、8章、第2部1、2、8章

黒田千晴（大阪大学大学院工学研究科講師）

：第2部11、16、17章

北村友人（名古屋大学大学院国際開発研究科准教授）

：第1部2、4章、第2部6、12章

鳥井康熙（桜美林大学心理教育学系専任講師）

：第2部9、13、15、18章

廣里恭史（アジア開発銀行上級教育専門官）

：第1部5章

船守美穂（東京大学国際連携本部国際企画副部長・特任准教授）

：第2部7章

羅京洙（早稲田大学アジア研究機構助手）

：第2部5章

《事務総括》

福本未夏（科学技術国際交流センター）

《リサーチアシスタント》

石山怜子 林真樹子 伊藤麻里紗 Klara Losonczy 永木順子 洪伊瑩

（早稲田大学大学院アジア太平洋研究科）

第1部 アジアにおける地域連携教育フレームワークの検証

第1部は、アジア地域に既に存在する教育分野の地域連携フレームワークの概要を紹介する。取り上げるフレームワークは、ASEAN やアジア開発銀行のように教育を含む様々なセクターを対象としている政府間フレームワーク、東南アジア文部大臣機構やユネスコのように教育を主な対象としている政府間フレームワーク、ASEAN 大学ネットワークやAPRU のような大学間ネットワークの3種類に分類される。それぞれが、地域統合や社会経済開発、大学の国際連携強化のような異なる目標を有しながら、アジア地域における学生交流・研究交流・高等教育の調和化のようなアジア版エラスムス構築にかかわる分野で活発な活動を行っている。そこで、第1部では、それぞれのフレームワークの概要や経験を調査・整理することにより、アジア版エラスムス構築へのインプリケーションとそのための協力の可能性を探求することとした。

調査は、該当する機関に対する訪問調査や文献やインターネットを通じた調査の他、実際にそこで勤務している関係者に寄稿を仰ぐことも行った。調査質問項目は以下のとおりである。

【第1部の調査質問項目】

- 1 当該フレームワークの成立過程・略史・目的・理念
- 2 参加国・参加機関
- 3 組織体制（人員や予算規模も含む。また、アジア版エラスムス計画との協力を検討する際の組織的キャパシティについても適宜評価する。）
- 4 現在の活動全体の概略と将来展望
- 5 特に高等教育交流及び高等教育調和化・国際的質保証に関する近年の動向・活動とその成果・評価・展望
- 6 「アジア版エラスムス計画」（アジア域内高等教育交流）へのインプリケーション
- 7 「アジア版エラスムス計画」との将来における協力可能性

第2部 大学間連携事例の検証

第2部は、国内外の大学が、特にアジアにおける大学と国際的な連携をとっているプログラムの実践例についてその概要を紹介する。

第1部で述べたように、地域連携教育については、国際機関等が様々なフレームワークを構築・展開しつつあるが、一方、実際の連携教育については、各国・地域の大学、あるいは大学のなかの各部局がそれぞれ個別に協定を結び、展開している例が少なくない。そこで、第2部では、そうした連携事例のなかから、グッド・プラクティスといわれる国内12大学の事例、ならびに海外7大学の事例を取り上げ、そのプログラムの概要や特徴について調査・整理することによりアジア版エラスムスプログラム構築に当たって必要な観点を抽出することとした。

調査は、該当する大学を実際に訪問して行った訪問調査の他、文献調査、インターネットを通じて行った。調査の際の質問項目は以下のとおりであるが、プログラムによっては、これらの質問に該当しないものがある場合もあり、以下の第2部の記述は、本質問項目に準拠しながらも、構成等、全体の流れがより分かりやすくなるように記載した。

【第2部の調査質問項目】

1. プログラム名
2. プログラム参加大学
3. プログラム実施開始年および期間
4. プログラムの概要と特徴
 - ・プログラム運営の組織形態（事務局ならびに教職員体制）
 - ・プログラムの準備・調整のプロセス
 - ・プログラム実施言語
 - ・プログラムの具体的内容
 - ・学生のプログラム参加要件
 - ・既存のプログラムとの関連性
5. エラスムス計画の特徴である以下の点の取り扱いについてはどうか
 - ・単位互換
 - ・「授業料免除」
 - ・「奨学金」

6. プログラムの質保証に関して何か具体的な対応をしているか
7. プログラムを実施ならびに継続する上での課題
8. 将来計画
9. 地域連携教育についての意見や課題

第1部

アジアにおける地域連携教育フレームワークの検証

1 章 ASEAN（東南アジア諸国連合）による域内教育協力フレームワーク

1. 成立過程・略史・目的・理念・参加国

東南アジア諸国連合（Association of South-East Asian Nations 以下、ASEAN）は、1967年8月に、インドネシア、マレーシア、フィリピン、シンガポール、タイの5カ国を原加盟国として設立された。東南アジアには、ASEANの前身として、「東南アジア連合（ASA）」が、タイ、フィリピン、マラヤ連邦の3カ国によって1961年に結成されていたが、ベトナム戦争を背景として、地域協力の機運が高まり、インドネシア、シンガポールを加えて、「バンコク宣言」を採択し、ASEANが発足した。原加盟国に加えて、1984年にブルネイが加盟し、95年にベトナム、97年にラオス、ミャンマー、99年にカンボジアが加盟し、現在では10カ国体制となっている。

ASEANの目的は歴史と共に変容してきたが、主に（1）域内の経済成長、社会・文化的発展の促進、（2）域内における政治・経済的安定の確保、（3）域内諸問題に関する協力、等が挙げられる。

2. 組織体制

ASEANの組織体制は、首脳会議の下に外務大臣、経済関係大臣、財務大臣他、各分野別の閣僚会議が毎年開催され、その下に、実務者会合が存在する形になっている。保健、環境、労働、情報、国境を超える犯罪等、閣僚レベルの定期会合が開催される分野は数多いが、教育もその対象分野の一つである。

上記のような各種会議や事業を担当するために、1976年から常設事務局がインドネシアのジャカルタに設置されている。事務局体制は経済統合・金融局、対外関係・調整局、資源開発局の3局から成り、専門職約60名、事務職約170名が勤務している。このうち、機能的協力を担当する副事務総長が直轄する資源開発局の中に、人間開発部（Human Development Unit）が置かれており、教育セクターを担当している。ただ、2009年2月の調査時点で教育を担当する職員は1名のみであった。

3. 現在の活動全体の概略と将来展望

(1) ASEAN ビジョン 2020 とハノイ行動計画

当初は、各国外務省中心の組織であったが、近年は、政治・経済・社会文化等の広範囲な分野を対象として、地域協力、ひいては「ASEAN 共同体」の実現・地域統合を目指す地域的国際機構となり、行動計画により活動しており、教育もそれぞれに位置づけられている。1996年の第1回 ASEAN 非公式首脳会議（ジャカルタ）において起草が合意され、翌年の第2回非公式 ASEAN 首脳会議（クアラルンプール）で採択された「ASEAN ビジョン 2020」では、東南アジアが「ASEAN 共同体」となることを目標とし、経済・政治・文化等の多様な分野を包括する地域協力の在り方を提示することが意図され、地域のダイナミックな発展のためには、人材育成のための域内の国際協力が必要であることが指摘された。また、1998年第6回 ASEAN 公式首脳会議（ハノイ）において、上記「ASEAN ビジョン 2020」採択された「ハノイ行動計画」（1999年－2004年）においては、10の目標の一つとして「人的資源開発を促進する」ことが挙げられ、以下のような具体的な目標が掲げられた。

- 5.1 ASEANの大学間ネットワークを強化し及びそれをASEAN大学に形成させる作業を進める。
- 5.2 家庭環境等でハンディキャップを負った人を含むあらゆるグループの人が基本的な、一般的な及びより高度な教育に平等にアクセスできるよう2001年までに加盟国における教育制度を強化する。
- 5.3 自家営業及び企業家に機会を与えるためにASEAN非公式部門開発作業計画を実施する。
- 5.4 卒業後の若者が有給採用を取得する能力を強化するために、ASEAN卒後青年技能訓練作業計画を2004年までに実施する。
- 5.5 HRDセンター・オブ・エクセレンスの地域ネットワーク造りを強化し、並びにHRD計画立案及び労働市場モニタリングに対する地域キャパシティを開発する。
- 5.6 教育及び訓練のネットワーク特に職業上の安全及び健康、卒後青年のための技能訓練、遠距離教育を促進するネットワークを2004年までに確立しかつこれを強化する。

5.7 家庭環境等でハンディキャップを負った女性が労働力に参入するキャパシティを高揚するためにASEAN女性技能訓練ネットワークを強化する。

5.8 産業及びビジネスのニーズを取り込むASEAN科学技術人的資源計画の実施を2000年までに開始する。

5.9 ASEANの文官のための地域訓練計画を実施し及びASEANの文官委員会間のネットワークを強化する。

5.10 技術及び専門の資格並びに技能規格の地域可動性及び相互承認を促進するために専門資格認定団体のネットワークの確立を1999年に開始する。

(日本アセアンセンターホームページ <http://www.asean.or.jp/invest/info/>)

(2) ASEAN 第二協和宣言とビエンチャン行動計画

2003年の第9回ASEAN首脳会議(バリ)においては、ASEAN共同体の柱として「ASEAN安全保障共同体」「ASEAN経済共同体」「ASEAN社会・文化共同体」の3つの共同体形成を目指すことを明記した「ASEAN第二協和宣言」が合意された。この宣言では、教育は「ASEAN社会・文化共同体」の一部と認識され、社会文化共同体の6つの目標の2つとして以下の文面が盛り込まれた。

3. ASEANは、基礎・高等教育、訓練、科学技術開発、雇用対策及び社会的保護に投資することにより、その労働力が経済統合から恩恵を得ることを確保する。人材育成は雇用創出、貧困・社会経済格差の削減、公正な経済成長の確保するための重要な戦略である。ASEANは地域の流動性、技能、職業単位・技能・技能水準の相互承認を促進する現在の努力を継続する。

5. ASEAN社会・文化共同体(ASCC)はASEANの地域の一体性を促進しASEANの人々の意識を培う一方、ASEANの多様な文化遺産を保存するために、才能を育てASEANの学者、作家、芸術家、報道関係者の間の関係を促進する。

(外務省ホームページ <http://www.mofa.go.jp/MOFAJ/area/asean/index.html>)

翌年2004年の第10回ASEAN首脳会談(ビエンチャン)においては、上記協和宣言を具体化するため、「統合され平和で思いやりのあるASEAN共同体における繁栄と運命の共有に向けて」をテーマにした「ビエンチャン行動計画」が採択された。特に社会文化共同

体実現のために、「調和のある人間中心のASEANにおける持続可能な開発のための人、文化、自然資源を育てる」ことが目的として掲げられ、戦略的要点として、「教育アクセス促進」や「人材育成などによる経済統合の社会影響の管理」が盛り込まれた。

(3) ASEAN 教育大臣会合

ASEAN の枠組みによる初めての教育大臣会合は 1977 年にマニラで開催された。この時には、職業教育、教師教育、試験制度、教育運営情報システム、特殊教育、ASEAN 大学構想等多方面にわたる ASEAN の教育課題が話し合われたが、ASEAN と並行して、東南アジア文部大臣機構 (SEAMEO) が活発な活動を展開していたことから、ASEAN としての枠組みでの教育関係の大臣会合は長く限定的であった。しかし、上記のように 1990 年代の後半の ASEAN ビジョン 2020 策定以降、ASEAN の教育分野の取り組みや政策レベルの教育が再び盛んになっている。近年では、2006 年にシンガポールで、第 41 回 SEAMEO 会合と合同で、「第 1 回 ASEAN 教育大臣会合」が開催され、主に、ASEAN アイデンティティや ASEAN 社会文化共同体意識の醸成、国家開発のための教育の質が議論された。前者に関しては、以下のような合意がされた。

- A. 各加盟国における ASEAN 研究の分野の教育リソースを強化する。そのため、ASEAN 各国間での ICT の活用による情報整備を重視する。ASEAN 事務局は各加盟国や SEAMEO と協力して、ASEAN に関する学校教材として活用するための ASEAN に関する本の編纂を進める。
- B. ASEAN の学生や教師が、ASEAN に関する研究・学習を通じて ASEAN 意識を醸成し、人と人の交流を通じて互いの絆を深め、ASEAN アイデンティティを強化できるような活動を強化する。
- C. ASEAN の共同体における多民族性や多様性の有する課題と機会について、ASEAN 加盟国の研究者の間で協力的な関係を創造し、支援する。これは、ASEAN の教育政策決定者が活用できる成果を上げるものでなくてはならない。この目的のために、シンガポールの東南アジア研究所が共同研究を準備し、その研究結果に関する国際会議を開催する。また、この研究結果からの提言については、第 2 回教育大臣会合で発表されることも決定された。

また、後者の教育の質については、言語教育、職業技術教育、学校運営の 3 つの分野に焦点を当てて、加盟各国における情報共有や国際協力が提案された。

2007年にバリで開催された第2回ASEAN教育大臣会合（第42回SEAMEO大臣会合と共に開催）では以下のことが話し合われた。

（1）ASEAN憲章の教育における活用、「ASEAN市民」の育成やASEANアイデンティティの涵養における教育の重要性。そのための多様性や他文化性を基とした精神の、教育の質やアクセスの平等などへの特別の配慮。

（2）「ASEAN学生交流計画」の継続と加盟国が輪番で開催国となること。

（3）理数科に関する高校のネットワークの形成

（4）ASEANとSEAMEOの協力。ASEANの大学ネットワークを強化することによる学生間のASEANessの促進。

（5）東アジアサミット参加国との教員訓練、言語教育（特に英語教育）、職業技術教育、教育におけるITの活用等の分野における協力関係の樹立。

2008年には第3回ASEAN教育大臣会合（第43回SEAMEO大臣会合と共に開催）が、クアラルンプールで開催され、前年に締結されこの年に全加盟国が批准したASEAN憲章に「ASEANの人々のエンパワーメントとASEAN共同体の強化」のために教育協力が必要であるとの文言が盛り込まれたことを踏まえて、社会文化共同体の枠を超えて、ASEANの競争力増進やASEAN意識・ASEANアイデンティティの促進といった目的のための教育協力が議論された。また、2007年初めの東アジアサミットでの議論を踏まえて、EASの枠組みによる教育協力をSEAMEOやASEAN事務局との協力によって進展させることも合意された。

4. 特に高等教育交流及び高等教育調和化・国際的質保証に関する近年の活動とその成果

上記行動計画のそれぞれに教育は位置づけられ、特に高等教育分野の活動は、「社会文化共同体」構築のための重要課題として認識されている。また、ASEAN教育大臣会合の枠組みも近年活性化している。ただ、実際の活動は、主にASEAN大学ネットワークとSEAMEO・RIHEDに相当程度委ねられている。たとえば、上記、2008年のASEAN教育大臣会合では、ASEAN大学ネットワークの役割やSEAMEO、特にSEAMEO・RIHEDとの緊密な協力の上に、高等教育分野における地域的協力フレームワークを進展させるべきという方向が合意されており、今後も、この2機関がASEANにおける高等教育交流・

高等教育調和化・国際的質保証に関する議論を牽引することを ASEAN としても公式に認めている。筆者が ASEAN 事務局で行った聞き取り調査においても、ASEAN 事務局には教育を担当するオフィサーが 1 人しかおらず、基本的には上記 2 機関がこの分野の活動は担っていることが確認された。上記 2 機関の活動については、本報告書の該当章を参照されたい。

5. 「アジア版エラスムス計画」（アジア域内高等教育交流）へのインプリケーション及び「アジア版エラスムス計画」との将来における協力可能性

このように、ASEAN 事務局では、高等教育交流を直接担当しておらず、また教育分野における人的なキャパシティも弱いため、「アジア版エラスムス計画」実施に当たっては、ASEAN 大学ネットワークや SEAMEO・RIHED に協力を仰ぐ方が良いのではないかと、この意見が聞かれた。ただし、ASEAN 事務局は、ASEAN だけではなく、ASEAN+3 や東アジアサミットの事務局として、政策的議論や政策形成に資することを役割としているため、「アジア版エラスムス計画」の政策的環境を整えるためには、関係諸機関と連携していきたいとの意思表示があった。

備考 アフリカ連合の「ニエレレ計画」について

筆者は ASEAN 事務局での聞き取り調査の後、科学研究費プロジェクトで、アジスアベバに所在するアフリカ連合（African Union）の事務局を訪問し、教育協力の地域的フレームワークに調査する機会を得た。地域統合を志向する機関として長い歴史を有するアフリカ連合においても、教育協力は主要セクターの一つであり、特に高等教育については、EU の支援を受けて、域内交流を活性化させるため「ニエレレ計画」の実施を協議中であった。まさに、本計画は「アフリカ版エラスムス計画」と呼べるもので興味深い。現在 AU と EU の「アフリカ共同戦略」の一環として、5 年間の実施が協議されている。その目的は、第一にアフリカ（に一部カリブと太平洋の国々を含む ACP 諸国）域内での主に大学院レベルでの学生交流と、ヨーロッパとアフリカの大学間ツイニング・プログラムを促進することにある。具体的には、①この枠組みに認証されたアフリカにおける大学院レベルの教育プログラムに、年間 250 人程度のアフリカの大学院生が最大 2 年間留学する費用を支援すること、及び② 2 つ以上の ACP の大学の間における、教員交流や共同研究、共同教育プログラム等の国際大学間連携を進化させるための支援、の 2 つの方向性が検討されている。

2章 東南アジア教育大臣機構（SEAMEO）による高等教育分野の

地域連携フレームワーク

1. 東南アジア教育大臣機構の概要

東南アジア教育大臣機構（SEAMEO）は、東南アジア地域における教育、科学、文化に関する域内協力を推進することを目的として、1965年11月30日に設立された国際機関である。事務局は、タイのバンコクに置かれている。SEAMEOの設立は、ラオス、マレーシア、シンガポール、タイ、ベトナム共和国（当時：略称・南ベトナム）の教育大臣たちと、フィリピンのユネスコ国内委員会議長、アメリカの大統領特別顧問が出席してバンコクで開かれた会議において決定された。現在の加盟国は、ブルネイ、カンボジア、インドネシア、ラオス、マレーシア、ミャンマー（ビルマ）、フィリピン、シンガポール、タイ、東チモール、ベトナムの11カ国である。これらの加盟国に加えて、オーストラリア、カナダ、フランス、ドイツ、オランダ、ニュージーランド、ノルウェー、スペインが準加盟国（Associate Member Countries）であり、公開・遠隔教育のための国際評議会（International Council for Open and Distance Education: ICDE）が提携機関（Affiliate Member）、日本が連携国（Partner Country）となっている。この他にも、さまざまな国がSEAMEOに対して協力を行っており、特に近年では韓国や中国が積極的な姿勢を示している。

SEAMEOは、「能動的であり、自助的であり、戦略的な政策を推進し、国際的に認知された地域機関として、より質の高い生活を実現するための教育、科学、文化の諸領域で域内における相互理解と協力を推進すること」¹をビジョンとして掲げている。こうしたビジョンを実現するためにSEAMEOでは、東南アジア地域内におけるネットワークとパートナーシップを構築し、政策立案者や専門家たちが意見交換や情報の共有を行うための知的フォーラムの場を提供するとともに、加盟国の開発に資するための人材育成や調査研究を行っている。SEAMEOが取り組んでいる事業領域は、主に次の7つの分野である。(1) 農

¹ SEAMEO のウェブサイト

(http://www.seameo.org/index.php?option=com_content&task=view&id=25&Itemid=33)

[2009年2月10日閲覧] より引用。本稿におけるSEAMEOの基礎的な情報については、同ウェブサイトを参照した。

業と天然資源、(2) 文化と伝統、(3) 情報コミュニケーション技術 (ICT)、(4) 言語、(5) 貧困削減、(6) 予防的な健康教育、(7) 教育における質と公正。なお、SEAMEO の予算は、加盟国からの拠出金に加えて、準加盟国、連携国ならびに関係諸国からの支援によって賄われている²。

SEAMEO には、本部に加えて 15 の専門機関（センター）が設立されている。各センターの予算や管理運営に関する決定は、加盟各国の幹部級の教育行政官たちによって構成される理事会が行っている。また、センターの運営経費やプロジェクト経費は、基本的にそれらの機関が所在する国（ホスト国）からの拠出金によって賄われているが、特定のプロジェクトなどに関しては他の資金源から供出されることもある。本稿では、15 のセンターのなかでも、東南アジア地域の高等教育分野におけるネットワーキングや基準設定（standard setting）を積極的に行っている「SEAMEO 高等教育開発地域センター（SEAMEO Regional Centre for Higher Education and Development）」の事業に焦点を当て、特に同センターが近年取り組んでいる重要課題などについて概説する。

2. SEAMEO 高等教育開発地域センター

(SEAMEO Regional Centre for Higher Education and Development: RIHED) ³

SEAMEO 高等教育開発地域センター (RIHED) は、1959 年に国連教育科学文化機関 (UNESCO) と国際大学協会 (IAU) がフォード財団の支援を受けて設立した高等教育開発地域研究所 (Regional Institute of Higher Education and Development: RIHED) がその起源であり、1970 年になってインドネシア、カンボジア、シンガポール、タイ、マレーシア、ベトナム、ラオスの 7 カ国を加盟国としてシンガポールに正式に開設された。その後、1980 年代半ばから事業が停滞し出したことを受けて、新たにタイ政府がホストとなってタイのバンコクに仮の施設を開設し、1992 年には SEAMEO の専門機関（センター）として正式に位置づけられることになった。

² 加盟国の拠出金の額は、アジア開発銀行に対する各国の拠出金の基準に基づき算出されている
³ 本節ならびに次節の SEAMEO 高等教育開発地域センター (RIHED) の取り組みに関する記述は、主に Supachai (2009) ならびに RIHED のウェブサイト (<http://www.rihed.seameo.org/>) の情報に依拠している。

RIHED の事業目的は、SEAMEO 加盟国が各国の高等教育の効率性と効果を高めるための支援を行うことにあり、人的資源開発の広範な分野を含めた高等教育政策の策定や高等教育行政の管理運営に対する助言・技術支援、専門教育の実施、政策志向的な調査研究の推進などを行っている。また、地域センターとして、東南アジア地域における高等教育に関する情報や調査研究の成果などを、域内ならびに域外に伝える役割も担っている。さらには、東南アジア地域の高等教育機関・研究機関がネットワークを構築する際の支援なども行っている。

近年の RIHED が優先課題として設定している領域は、主に次の 7 領域である。すなわち、①高等教育行政における管理運営、②質保証とベンチマーキング、③情報コミュニケーション技術の活用、④効果的な教授法（Learning-Teaching Methodology）、⑤研究能力の向上、⑥私的部門ならびに産業との連携の推進、⑦地域的なネットワークや集合体への関与（たとえば ASEAN、大メコン川流域圏（GMS）、東アセアン成長地域（BIMP-EAGA）など）であり、高等教育の質的な向上や高等教育市場の国際化ならびに多様化など、東南アジア地域においても欧米や東北アジアなどの高等教育市場の動向と基本的に共通した課題を抱えていることが窺える。

特に高等教育の質に関する領域で、RIHED は質保証（Quality Assurance）の基準や方法に関する地域的なガイドラインや枠組みを開発する事業に取り組んでいる。質保証に関する問題は、東南アジア地域内における高等教育の連携を調整・促進するうえで非常に重要なものであると捉えられている。そのため、RIHED は域内のさまざまな関係機関との連携を強化している。たとえば、そうした関係機関の中でも、高等教育の質保証機関の国際的ネットワーク（International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education: INQAAHE）の地域ネットワークであるアジア太平洋質保証ネットワーク（Asia-Pacific Quality Network: APQN）は、同ネットワークの加盟国における質保証や単位互換制度の開発などに対して助言や専門知識を提供しており、RIHED も積極的に情報の共有などを進めている。また、ASEAN University Network による Quality Assurance（AUN-QA）も、東南アジア地域内での質保証のガイドラインを作成しており、RIHED としても連携を図ろうとしているようである。

東南アジア地域では、高等教育の質保証に関して域内の格差が顕著である。インドネシア、タイ、フィリピン、マレーシアなど、すでに国内での質保証のメカニズムを独自に開発・確立している国々がある一方、カンボジア、ミャンマー（ビルマ）、ラオスなどでは質保証のための制度設計が十分に進んでいない状況にある。こうした域内格差は、東南アジア地域における共通の質保証のフレームワークを開発する上で大きな障壁となっている。こうした状況に対して、RIHEDでは、域内のサブ地域（GMSなど）における質保証に関わる大学評価機関のネットワーク形成を支援するといったアプローチを採っている。東南アジア地域の全体的なネットワークではなく、サブ地域でのネットワーク化を推進する理由としては、域内格差の存在が最も大きいと思われる。また、RIHEDによる質保証ネットワークへのアプローチは、既存の国際的ネットワーク（INQAAHE）や地域的ネットワーク（APQN）には、同地域のすべての国が参加しているわけではないといった事情⁴や、AUN-QAが域内の少数の主要大学（AUN加盟大学）でしか利用されておらず、大学や研究機関レベルでの質保証に主な焦点を合わせているといった状況からも、影響を受けていると考えられる。

2008年7月には、RIHEDはマレーシア認証機関（MQA）との緊密な協力のもとに、マレーシアのクアラルンプールで第1回ASEAN質に関する円卓会議（ラウンドテーブル）を共同開催した。この会議において、高等教育の調和化（harmonization）を進めるうえで質保証が重要な役割を果たすことが確認され、質保証に関する協調や情報の共有化を促す「クアラルンプール宣言（Kuala Lumpur Declaration）」が採択された。また、この会議では、東南アジア諸国の大学評価機関・認証機関のネットワークとしてASEAN質保証ネットワーク（ASEAN Quality Assurance Network: AQAN）を創設することが合意された。このネットワークを通して、各国の関係機関がお互いの経験（good practice）を学び合うとともに、ASEANとしての質保証の枠組みの開発、能力開発に関する連携の促進、各国の資格を国際的に認証し合うことや人の流動性の高まりなどを促進することが、期待されている。

⁴ 2009年2月現在、APQNの正会員（Full Member）となっているのは、インドネシア、カンボジア、タイ、マレーシア、フィリピン、ベトナムの大学評価機関である。また、ラオスの教育省高等・技術・職業教育局が準会員（Associate Member）となっている。APQNのウェブサイト（<http://www.apqn.org/>）〔2009年2月19日閲覧〕を参照した。

なお、高等教育の質保証のための枠組み作りに関しては、RIHED の他にも SEAMEO の各センターで特定分野に関する取り組みを展開している。たとえば、SEAMEO 遠隔教育地域センター (SEAMEO Regional Open Learning Centre: SEAMOLEC) は、加盟諸国における遠隔教育の質的な向上を促すために研修や調査研究を行っている。また、東南アジア農業教育・研究地域センター (Southeast Asian Regional Center for Graduate Study and Research in Agriculture: SEARCA) では、SEAMEO 加盟諸国における農業教育分野の質的な向上を促すための枠組み作りなどを行っている。

3. 東南アジアにおける高等教育の調和化 (harmonization)

近年、東南アジア諸国連合 (ASEAN) 諸国の間では ASEAN 共同体を構築することの可能性について議論が交わされており、ASEAN の社会文化面における共同体を形成していくうえで教育分野が果たすべき役割は大きいという認識が共有されつつある。特に、高等教育分野は、ASEAN のアイデンティティ構築や ASEAN 共同体の多様性を促進するに際して重要な役割を果たすと考えられる。また、語学教育、職業技術教育、学校でのリーダーシップ能力の強化などを通して、教育セクター全体の質の向上を図る中で高等教育分野も発展することが期待されている。

こうした ASEAN の状況を背景として、RIHED は 2007 年に SEAMEO に対して「東南アジアにおける高等教育の地域統合のための構造的枠組み—共通空間 (common space) への道—」と題する提案を行った。この提案では、高等教育の統合と調和化のための地域的なメカニズムや枠組みの重要性が強調された。その際、次の 5 点について、特に注意する必要があると指摘された。それらは、①ASEAN の質的な枠組みおよびカリキュラムの開発、②学生の流動性、③リーダーシップ、④e ラーニングと遠隔学習、⑤ASEAN の研究クラスター、であった。さらに、2008 年 11 月には、東南アジア地域における高等教育の地域化を考えるための会議を RIHED が主催した。日本の国際交流基金の支援を受けて開催されたこの会議では、「高等教育の共通空間 (higher education common space)」をどのように構築するかといったことが議論された。この会議に先立っては、5 カ国 (マレーシア、インドネシア、フィリピン、タイ、ベトナム) での事前ワークショップも開催され、各国の公的部門、民間部門、研究部門から利害関係者たちが参加して、さまざまな議論が交わされ

た。これらの事前ワークショップならびに会議を通して確認された、東南アジアにおける将来の高等教育の調和化プロセスに関する主な論点は、表 1 に示す通りである。

表 1：東南アジアにおける将来の高等教育の調和化プロセスに関する主な論点

論点	成果
1. 高等教育の理想形	<ul style="list-style-type: none"> 参照軸となる、あるいは文化の多様性と国民性への強い認識に適合しうる、システムもしくは分野
2. 優先分野（ガイドラインまたは枠組みの開発）	<ul style="list-style-type: none"> 質保証のガイドライン 教育と研究の連関 単位互換システム 流動性のシステム 生涯学習システム
3. 主要関係者の役割	<ul style="list-style-type: none"> 政府：意識向上と優先分野の選定 高等教育機関：政府による優先分野の選定、枠組み開発、ガイドライン開発に対する支援 雇用部門：政府と高等教育機関による優先分野の選定作業に対する支援
4. 国際機関（ASEAN または SEAMEO）の役割	<ul style="list-style-type: none"> 加盟国政府間での議論開始の促進 情報の普及 加盟国間での資金調達活動に関する調整
5. 主な利点	<ul style="list-style-type: none"> 学生の流動性の向上 質・コスト両面での学生のアクセスや選択肢の拡大 高等教育機関間の協力（共同プログラム、学術研究等）に関する機会の拡大 地域人材プールの拡大と人的資本への共同投資の機会の拡大 東南アジア地域や ASEAN レベルでの高等教育の展開がより多くの留学生を惹きつける その他の高等教育分野との将来の協調を容易にする 域内の理解を深める
6. 今後のシナリオ	<ul style="list-style-type: none"> 学生が受入機関／国に 1 年滞在 雇用の流動化 多文化型の職場 連携の緊密化（知識の創造と雇用） 各国からの留学生にも同等の質の教育を提供 システム内での成人学習者の増加 カリキュラムの改訂

出所：Supachai (2009)

4. 結び

本稿で概観したように、SEAMEO では RIHED を中心として東南アジア地域における高等教育分野の地域連携フレームワークの構築に取り組んでいる。特に、域内の高等教育市場の国際化が進む中で、加盟各国の高等教育機関の国際的競争力を高めたり、学生の流動性を向上させたりする上で、質保証の問題が最優先課題の一つとなっている。そうした中、既存の国際的・地域的な質保証ネットワークとも連携しつつ、特にサブ地域レベルでのフレームワークを構築していくことが、RIHED の目指している方向性の一つであると見受けられる。こうした方向性が果たしてどの程度の実効性を伴うものとなるかは、今後の RIHED ならびに SEAMEO 全体と加盟各国の間に、どれだけ緊密な協調関係が構築されるかにかかっていると云えるのではないだろうか。

【参考文献】

Supachai, Y. (2009). “SEAMEO RIHED and Higher Education Harmonization”,
*Proceedings for the International Seminar on Skills Development for the
Emerging New Dynamism in Asian Developing Countries under Globalization.*
January 23-25, 2009. Bangkok, Thailand. pp.155-172.

3章 アジア太平洋経済協力（Asia Pacific Economic Corporation : APEC） による地域連携教育フレームワーク

1. 当該フレームワークの成立過程・略史・目的・理念

アジア太平洋経済協力（Asia Pacific Economic Corporation、以下 APEC）は、アジア太平洋地域の持続可能な発展を目指す、域内のすべての国・地域が参加するフォーラムである。1989年に、オーストラリアのキャンベラで開催された第1回首脳・閣僚会合をもって発足した。

1993年以降開催されている首脳・閣僚会議は、域内の首脳・閣僚が集まり議論することができる唯一の場である。首脳・閣僚会議では、域内の問題に留まらず、広く国際社会にとって重要な課題について話し合われる。APECが取り扱う主要な分野は、域内の貿易投資の自由化・円滑化（Trade and Investment Liberalisation）、商業の促進（Business Facilitation）と経済・技術協力（Economic and Technical Cooperation: ECOTECH）という3つの分野である。APECの原則は、開かれた地域協力および協調的・自主的な行動にあり、これらの原則に基づき、各種取り組みが実施されてきた。

以下は、シンガポールにある APEC 事務局にて実施した Luis Tsuboyama 氏とのインタビューをもとに構成した。インタビューの詳細は、末尾に記してある。Tsuboyama 氏は、Human Resources Development（以下、HRD）ワーキング・グループの担当者であり、若年者の問題、労働問題、教育問題を担当している。それらの他に、Corporate Social Responsibility, Gender Focal Point Network, PECC Liason, Small and Medium Enterprises Working Group, APEC Study Centres Consortium なども担当している。

2. 参加国・参加機関

1989年の APEC 発足時には、参加メンバーは12カ国であった。その後参加メンバー数は増加し、1998年の首脳・閣僚会議以降、21カ国・地域がメンバーとなっている。これら21カ国・地域の中には、ASEAN（フィリピン、インドネシア、マレーシア、タイ、シンガポール、ブルネイ、ベトナム）、他のアジア（日本、韓国、中国、中国香港、チャイニーズ台北、ロシア）が含まれる。アジア以外では、オーストラリア、ニュージーランド、パプア・ニューギニア、米国、カナダ、メキシコ、チリ、ペルーが参加している。

3. 組織体制

APEC では、毎年首脳・閣僚会議が開催されてきた。教育大臣会合も 1992 年を皮切りに 2000 年、2004 年、2008 年と開催され、教育分野の協力について議論されてきた。APEC は援助組織ではないが、APEC メンバーに経済的支援することによって教育に関連する様々な活動を実施している。

APEC の活動は、首脳・閣僚会議のもとに構成される政策レベルと、4 つの分野からなるワーキングレベルに分けられる。ECOTECH に関する SOM 運営委員会 (SOM Steering Committee Meeting on ECOTECH、以下 SCE) のもとに、各種ワーキング・グループが設置されている。そのワーキング・グループの中に、1990 年から、教育分野を扱うワーキング・グループとして、HRD ワーキング・グループが設置されている。

インタビューに応じてくれた事務局の Tsuboyama 氏によると、「HRD ワーキング・グループの中の活動に、教育に関する活動が含まれる。APEC 事務局では 2 人が HRD を担当している。ただし、APEC や APEC 事務局に直接雇用されているわけではなく、APEC に参加している政府の派遣によって」雇用されている。そのため、事務局長 (executive director) や、ワーキング・グループの各スタッフも必ずしも長い期間同種の問題を担当するわけではなく、平均して 2 年から 3 年の期間で、他の担当に異動する場合が多い。また、教育分野の担当者は、シンガポールにある APEC 事務局の担当者だけでなく、各国の外務省や教育省 (文部科学省) にいる。たとえば、日本にも、関係省庁内に、APEC の HRD 担当者が配置されており、各種教育関連プログラムに携わっている。

4. 現在の活動全体の概略と将来展望

APEC では、アジア域内高等教育交流を考察する上で有意義な各種活動が行われている。以下に、特に関わりが深いと思われる会合および活動について、それらの概略と将来展望を記す。

(1) 教育大臣会合 (Education Ministerial Meeting)

APEC への参加国・地域による教育大臣会合は、2008 年 6 月に、ペルーのリマで開催された。この教育大臣会合の成果は、4th APEC *Education Ministerial Meeting Joint Statement* としてまとめられている。これによると、2008 年の APEC 首脳・閣僚会合のテーマとして、「アジア太平洋地域の開発への新しいコミットメント (A New Commitment to

Asia Pacific Development)」が掲げられた。このテーマの下に、教育大臣会合では、「すべての人のために教育の質を一コンピテンシーとスキルの達成—(Quality Education for All: Achieving Competencies and Skills for the 21st Century)」というテーマが設定された。

さらに、2008年の教育大臣会合では、以下の4つの優先分野における進歩が確認された。すなわち、①理数系分野 (Mathematics and Science)、②キャリア・技術教育分野 (Career and Technical Education)、③相互言語学習分野 (Learning each Other's Languages)、④ICT分野 (Information and Communications Technologies) の4つの分野である。

これらの分野が優先的に取り上げられ、「21世紀のコンピテンシーとして強調されるチームワーク、問題解決能力、コミュニケーション・スキルズの向上のために、異なった教科や職業分野で学ぶことを活用できるようにすること」が目指された。

(2) Education Network(EDNET)

APECの教育大臣会合で話し合われた議題は、教育ネットワーク (Education Network、以下 EDNET) により実践される。EDNETは、HRDワーキング・グループによる教育フォーラムである。EDNETは、政策レベルではなく、ワーキングレベルでイニシアティブを執って、メンバー国・地域のジョイント活動をコーディネートするためのネットワークである。

2008年に開催された教育大臣会合においても、EDNETの活動が主な議題として取り上げられた。特に、上述した4つの優先分野、すなわち①理数系分野、②キャリア・技術教育分野、③相互言語学習分野、④ICT分野について、下記の4つの要素に基づいて、進捗状況が議論された。4つの要素とは、第1に、教員の質と指導 (Teacher's quality and instruction)、第2に、基準と評価 (Standards and assessments)、第3に、リソースとツール (Resources and tools)、第4に、政策と研究 (Policies and research) である。

EDNETの活動には、各国政府による教育関連プロジェクトがある。*Education Network Meeting Report*によると、たとえば、シンガポール政府が主導する APEC Education Hubs について評価されている。このプロジェクトでは、9カ国・地域の学生47人に対して、APEC Scholarship という奨学金を供与するプロジェクトを設け一定の成果を上げている。また、APEC Learning Community for Shared Prosperity (以下 AL Com) という韓国政府主導のプロジェクトも実施されてきた。この AL Com プロジェクトにおいては、2007年から、APEC Learning Community Builders-University Students

(ALCoB-U)という試みが実施されてきた。

これら既存のプロジェクトに加えて、EDNETにより今後実施されるプロジェクトとして、11のプロジェクト(自己資金による1プロジェクトを含む)のプロポーザルが採択された。プロジェクトの採択に際しては、上述した4つの分野が優先されている。これら採択されたプロジェクトの中には、Study of Best Practices in Teaching and Learning Languages in APEC Economies: Lesson Study Applications(チャイニーズ台北、括弧内申請国・地域、以下同)、Quest for Ling between Schools and Employment: Research on Technical Vocational Education at the Secondary Level in the APEC Region(日本)など、各国・地域が単独で申請書を提出している場合もある。その一方、Comparability & Benchmarking of Competencies and Qualification Framework in APEC Region(中国・フィリピン)などは、各国・地域が共同でプロポーザルを提出している場合もある。

これら2008年に採択された11のプロジェクトの内、実際に調印されたのは9つのプロジェクトである。しかしながら、9つのプロジェクトの内、アジア各国・地域のみを対象とするプロジェクトは管見の限りない。また、APEC基金(APEC Fund)からの助成を求めたプロジェクトについては、プロジェクトの申請書についての評価結果が公表されている。

上述したAPECによる教育分野の活動を中心とするHRDワーキング・グループの活動の概要は、Human Resource Development Working Group Wiki(以下、HRDWGWiki)に広報されているため、ウェブサイトを参照されたい。

(3) APEC Study Centers Consortium(ASCC)

APECの各国・地域内における学術的なコミュニティであるAPECスタディ・センター(APEC Study Center、以下ASC)が各国・地域に置かれており、APECに関わる問題についての研究を行っている。

1993年に各国・地域内における大学や研究機関に設置されているASCがAPEC Study Centers Consortium(ASCC)というネットワークを形成した。現在、20カ国・地域にASCが設けられている。これらの中には、100程度の研究機関や大学が含まれており、毎年、ASC会合を開催している。

2008年に開催されたASC会合では、教育と変革(Education and Innovation)や東アジア地域統合とトランス太平洋への示唆(East Asian Regionalism and Trans-Pacific Implications)など様々な議題が挙がっている。

APEC 事務局の Tsuboyama 氏によると、「ASC は、必ずしも知名度が高いとは言えないが、オーストラリアなどが活発な活動を続けており、日本からの参加もある」とのことである。日本からは、アジア経済研究所、慶應義塾大学 SFC 研究所、小樽商科大学、国際大学研究所、神戸大学大学院国際協力研究科、政策研究大学院大学、筑波大学大学院国際政治経済学研究所、名古屋大学大学院国際開発研究科、日本国際問題研究所、一橋大学大学院経済学研究科、広島大学大学院国際協力研究科、横浜国立大学大学院国際開発研究科、早稲田大学アジア太平洋研究センター、立命館大学大学院国際関係研究科が ASC 日本コンソーシアムを形成している。

5. 「アジア版エラスムス計画」(アジア域内高等教育交流)へのインプリケーションと将来における協力可能性

APEC は、経済協力によりアジア太平洋地域の持続可能な発展を目指すフォーラムである。そのため、優先される分野は、経済分野と関わりの深い、①理数系分野、②キャリア・技術教育分野、③相互言語学習分野、④ICT 分野であった。現況では、APEC の教育に関する活動は、これらの分野におけるキャパシティ・ビルディングやスキルの向上を目標としたプログラムが推進されており、必ずしも高等教育交流に絞った活動が実施されていない。

また、APEC は、アジア太平洋地域内のすべての国・地域が参加するフォーラムであるため、地域内でのバランスを考慮しながら教育プログラムが実施される。そのため、アジア域内に限定した教育交流プログラムが実施されにくい状況にあると言える。

しかしながら、アジア太平洋地域内の教育大臣が議論する機会を定期的に設けていることは重要である。教育大臣会合から、「アジア版エラスムス計画」に類する計画が発案されることが望まれる。

今後の「アジア版エラスムス計画」との協力可能性について、APEC 事務局の Tsuboyama 氏によると、「どの国が、どのようなプロジェクトを実施するかに応じて、将来における可能性は変化する。APEC 事務局はあくまでファシリテーターの役割を果たすだけであるので、『アジア版エラスムス計画』の実施は事務局のタスクではない」と述べた。

APEC では、APEC ビジネス・トラベル・カード (APEC Business Travel Card) という商用の域内移動を円滑にするために導入されたカードが導入されている。日本の「留学生 30 万人計画」において、入国手続きや審査の問題は重要な課題の一つとして議論されて

いるが、APEC の肝いりで、域内での学生カードが存在すればより円滑な短期の学生交流を推進することができると思う。ただし、このような試みも APEC 事務局による提案ではなく、各国・地域が新規に提案し、その提案に対してすべての国・地域のコンセンサスが求められる。

【参考資料】

APEC(2008a), *4th APEC Education Ministerial Meeting Joint Statement*.

APEC(2008b), *Education Network Meeting Report*.

【参考ウェブサイト】

APEC <http://www.apec.org/>

APECWiki http://hrd.apecwiki.org/index.php/Main_Page

HRDWGWiki http://hrd.apecwiki.org/index.php/Main_Page

APEC Study Centers Consortium Conference

<http://www.upch.edu.pe/upchvi/redap/ascc2008/program.htm>

日本・経済産業省

http://www.meti.go.jp/policy/trade_policy/apec/html/apec_overview.html

日本・外務省 <http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/apec/soshiki/gaiyo.html>

GSID APEC 研究センター

<http://www.gsid.nagoya-u.ac.jp/project/apec/consortium/index-jp.html>

【インタビューの概要】

日時：2009年2月23日 15:00-16:00

対象者：Mr. Luis Tsuboyama, HRD Working Group, APEC Secretariat

4章 国連教育科学文化機関(ユネスコ)による地域間連携教育フレームワーク

1. ユネスコによる高等教育分野へのアプローチ

国連教育科学文化機関（United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization: UNESCO 以下、ユネスコ）は、国際連合（以下、国連）の専門機関として1946年に設立され、教育、自然科学、文化、社会・人文科学、コミュニケーションの諸分野における国際協力の促進を行っている。ユネスコは、国際協力活動を通して、人間の尊厳を守り、平等を重んじ、人々の心の中から無知や偏見、差別などをなくすことで、人類の知的・道徳的な連帯による世界平和の実現を目指している。そのため、ユネスコの役割は、倫理的な諸問題に対する普遍的な合意を形成するうえでの、さまざまなアイデアの実験場（a laboratory of idea）であり、標準の設定者（a standard-setter）であるといえる。また、情報・知識を広め共有するための情報センター（a clearing house）であると同時に、多様な分野における各加盟国の人的・制度的な能力の向上（capacity-building）に寄与する役割がある。

ユネスコは、国連の諸機関の中では唯一、高等教育分野での事業展開が役割として規定されている組織である。持続的な高等教育システムを構築するために、ユネスコでは特に次の4つの領域での事業を展開している。①加盟国の国内における高等教育に関する能力の開発・強化、②教員養成とそれに関連する政策課題についてのグローバルなリーダーシップの発揮、③グローバル化のなかでの研究や知識の共有に関する高等教育分野での政策オプションの提示、④生涯学習を視野に入れた情報通信技術（ICT）の活用に関する持続的な政策策定のための支援。これらはいずれも、質の高い高等教育の機会が、より多くの人に提供されることを目指すとともに、教育分野全体における高等教育の役割や位置づけを重視している。

このような使命にもとづき、ユネスコでは高等教育分野においてさまざまな政策の方向性を打ち出してきたが、今日のユネスコの高等教育政策を理解する上では、1990年代後半に採択された政策文書の内容を理解しておくことが欠かせない。たとえば、「高等教育の教育職員の地位に関する勧告」（1997年採択）、「21世紀に向けての高等教育世界宣言」（1998年採択）、「高等教育の変革と発展のための優先行動の枠組み」（1998年採択）「科学と科学的知識の利用に関する宣言」（1999年採択）などが、ユネスコの総会やユネスコ高等教育世

界会議などの場で採択され、高等教育分野に対するユネスコの政策的アプローチが明示された。これらの大学・高等教育政策のなかでは、科学技術と文化（伝統文化や各民族の文化）が現代社会において果たす役割の重要性や、個人、地域社会、国家における文化的・社会経済的・環境的な諸側面での持続可能な開発を実現する上で、大学・高等教育機関が果たす役割の重要性が指摘されている。また、大学・高等教育の機会均等・普及、学問の自由と大学・高等教育機関の自治および公共責任、大学人の責務・倫理、国際平和と人類の福祉を推進する立場での国際協力などの重要性が強調されている（蔵原、2002）。

とりわけ、1998年に開催された高等教育世界会議は、20世紀に拡大・発展した高等教育の多様な役割や諸相を総括するとともに、21世紀の高等教育に期待される使命や役割について多くの議論が交わされた、非常に重要な国際会議であった。同会議で採択された宣言の中では、「国境および大陸を越えての知識と技術の共有」（第15条）の重要性が謳われるとともに、『頭脳流出 (brain drain)』から『頭脳流入 (brain gain)』へ」（第16条）を実現するために、南・北ならびに南・南での国際教育協力の仕組みを発展させることが不可欠であると指摘している。このように、地域間の連携による教育フレームワークの必要性が明確に意識されてきたことを指摘しておきたい。なお、2009年7月にユネスコは世界高等教育会議を再び開催し、この10年間の高等教育分野の展開について振り返るとともに、今後の展望について議論をすることが予定されている。

2. ユネスコが支援する高等教育ネットワーク

ユネスコは、国際的な高等教育ネットワークの構築に向けて、さまざまな事業を展開している。特に、世界各国の高等教育機関を結ぶネットワークとして、「ユネスコ・チェア (UNESCO Chair)」と「大学間提携計画 (University Twinning and Networking: UNITWIN)」を挙げることができる。これらは、ユネスコによる国際的な高等教育機関の連携プログラムであり、大学間の国際的なネットワークを活用して、各大学が設定した特定のテーマに関して教育や研究の質を向上させることが目的となっている。ユネスコでは、これらのプログラムに参加する大学・高等教育機関が、戦略的に教育・研究の質を高めるうえでの「シンクタンク (think tanks)」や、国際的な知の共有を促進するための「橋渡し役 (bridge builders)」といった役割を果たすことを期待している。2008年1月の時点で、632のユネスコ・チェアと67のUNITWINネットワークが、125カ国の760以上の高等教育機関の参加を得て構築されている。

特に近年、ユネスコは、個別の大学を単独で認定するユネスコ・チェアよりも、2つ以上の国の大学がネットワークを構築する UNITWIN ネットワークの立ち上げを積極的に推奨している。ユネスコ・チェアでは、チェアが置かれる大学・高等教育機関だけでなく、自国あるいは他国の他の大学・高等教育機関の教授陣や研究者たちの参加も求めているが、基本的には個別の大学の取り組みを支援する枠組みとなっている。それに対して、UNITWIN では、複数の大学間の組織的な連携を促進することが主たる目的となっている。さらに、通常の大学間の交流協定は 2 大学間 (bilateral) で締結されるのに対して、この UNITWIN は 2 校以上の大学でマルチ・ラテラル (multilateral) なネットワーク化を行う点に大きな特徴がある。このような UNITWIN を推進するユネスコの姿勢からは、高等教育機関の地域間連携を促し、国際的な教育・研究フレームワークの拡充を支援することにユネスコが重点を置いていることが分かる⁵。

また、ユネスコでは、高等教育の政策・制度・実践などに関する諸課題について情報共有や意見交換を行う国際的な場として、「ユネスコ高等教育・研究・知識フォーラム (UNESCO Forum on Higher Education, Research and Knowledge)」や「ユネスコ NGO 高等教育合同協議会 (UNESCO/NGO Collective Consultation on Higher Education)」を定期的で開催している。また、2002 年に開いた「国際的質保証に関するユネスコ・グローバル・フォーラム (UNESCO Global Forum on International Quality Assurance)」の第 1 回大会で、経済協力開発機構 (Organisation for Economic Co-operation and Development: OECD) と共同で高等教育の質保証に関する国際的なガイドラインを開発することが合意され、2005 年に「国境を越えた高等教育の質保証に関するガイドライン ([Guidelines on Quality Provision in Cross-border Higher Education](#))」が発表された。さらに、このガイドラインを踏まえ、ユネスコでは「高等教育機関に関する情報ポータル (The UNESCO Portal on Higher Education Institutions)」を構築し、高等教育の質保証に関する国際的な情報ネットワークの整備を進めている。2009 年 3 月現在、23 カ国の情報が掲載されており、今後掲載国の数を増やすとともに、このポータルの運用をさらに拡大していくことをユネスコでは検討している。

このようなユネスコによって推進される国際的な高等教育のネットワーク化事業は、上

⁵ UNITWIN ならびにユネスコ・チェアの詳細については、ユネスコ本部教育局のホームページ (<http://www.unesco.org/education/>) [2009 年 3 月閲覧] とともに、UNESCO (2008) を参照のこと。

述の UNITWIN やユネスコ・チェアを中心として主に本部の教育局によって取り組まれているが、教育局以外のセクターにおいても高等教育機関の国際的な連携を促すような取り組みをみることができる。たとえば、自然科学局では、1993年に立ち上げられた「大学・産業・科学協力 (University-Industry-Science Partnership: UNISPAR)」というプログラムを通して、開発途上国における産学官連携の強化を支援するとともに、開発援助を通して先進国の大学や研究所が途上国の大学に対する支援を提供するフレームワークを整備している。また、社会・人文科学局では、1994年から始められた「社会変容管理 (Management of Social Transformation: MOST)」プログラムを通して、国際的な社会科学の推進を支援しているが、このプログラムの中でも多くの高等教育機関が国を越えて連携し合っている。ちなみに、この MOST プログラムで取り組む研究課題には、国際的研究、比較研究、学際的研究、政策志向的研究であることが求められており、国際的・地域的・国内的といったさまざまなレベルにおける社会問題について、実証的かつ実践的な研究が行われている⁶。

さらに、ユネスコでは、社会科学系の国際学会の集合体である国際社会科学協議会 (The International Social Science Council: ISSC) をパリの本部内においてホストしている⁷。ISSC は、1951年のユネスコ総会の決議に従って、1952年に創設された組織である。ISSC には、国際政治学会、国際社会学会、国際法学会、国際平和研究学会、国際地理学会、国際経済学会をはじめ、60 近くの国際学会や世界各国の国内学会が所属しており、ユネスコと密接に関係しながら各種のプロジェクトを進めている。こうした学界との連携も、ユネスコならではの活動と言えるであろう。

3. アジア太平洋地域におけるユネスコの取り組み

ユネスコのバンコク事務所は、教育分野のアジア太平洋地域事務所であり、同地域の教育セクター事業のとりまとめを行っている。したがって、アジアにおける高等教育の地域間連携フレームワークをみる上では、同事務所が所管する高等教育事業の概要を踏まえることが欠かせない。

ユネスコ・バンコク事務所では、特に次の 5 つの高等教育領域を重点課題として定めて

⁶ これまでに MOST で取り上げられてきた研究課題としては、貧困、地域統合、移民、高齢化社会、人間の安全保障などを挙げることができる。

⁷ <http://www.unesco.org/ngo/issc/>

いる。すなわち、①大学のガバナンスと管理運営、②質保証と資格・能力の認証、③高等教育の多様化と私学化、④高等教育の国際化、⑤高等教育へのアクセス拡大ならびに質向上のための ICT の活用、である。こうした 5 つの重点課題を定めたうえで、地域的な大学間ネットワークの構築や、UNITWIN/ユネスコ・チェアを通じた高等教育機関の教育・研究機能の強化などの事業を展開している。

アジア太平洋地域におけるユネスコの高等教育事業の中核となっているのが、「アジア太平洋地域教育開発計画 (The Asia-Pacific Programme of Educational Innovation for Development: APEID)」である。この APEID プログラムは「主に初等教育後の教育レベルにおいて、開発のための教育上の革新性を強調する教育プログラムや教育プロジェクトの設計ならびに実施を通して、(寛容、人権、平和の文化によって支えられた) 持続的な人間開発に寄与すること」⁸を目的としている。このように初等教育後の教育レベルを主たる対象とする APEID では、中等教育、高等教育、教員養成、職業技術教育、ICT を用いた教育、保健教育、環境教育などの分野を主たる事業領域として、これらの分野に関する教育制度・教育内容・教育方法などを途上国が自ら開発する能力を向上させるための支援を行っている。これらの分野のなかでも高等教育については、遠隔教育やオープン学習 (open learning) といった学習機会の拡大や、私学高等教育の拡充、高等教育のための財源の多様化など、高等教育の拡充に向けた政策のあり方を提言している。

また、アジア太平洋地域の高等教育機関のネットワーク化を考えるうえで、ユネスコが推進する「持続可能な開発のための教育 (Education for Sustainable Development: ESD)」に関するネットワークについても言及する必要があるだろう。この ESD は、2002 年の国連総会で採択された決議に基づきユネスコが推進機関に指名され、世界各地で行われているさまざまな取り組みを支援している。アジア太平洋地域においても、ユネスコ・バンコク事務所が中心となり、多様な関係機関による分野横断的な連携とネットワーク化を支援している⁹。それらの機関・関係者には、非政府組織 (non-governmental organization: NGO)、市民社会組織 (civil society organization: CSO)、各種財団、メディア、民間部門 (企業等)、研究機関などが含まれるが、こうした関係機関を結びつけるうえで高等教育機関が果たす役割は大きい。ESD 推進のためのネットワーク化を行う際に、大学がネットワークの事務

⁸ APEID のホームページ (<http://www.unescobkk.org/education/apeid/>) [2009 年 3 月閲覧] より引用。APEID の詳細については、同ホームページを参照のこと。

⁹ ユネスコ・バンコク事務所による ESD 推進のための取り組みについては、同事務所のホームページ (<http://www.unescobkk.org/education/esd/>) [2009 年 3 月閲覧] を参照のこと。

局的な役割を引き受けたり、大学に蓄積してきた知識や情報を提供することによって地域社会の ESD 活動を支援したりするケースがしばしば見られる。

このようにユネスコ・バンコク事務所は、UNITWIN/ユネスコ・チェアなどを通して高等教育機関のネットワーク化を促すと同時に、自らの事業のなかで高等教育機関のネットワークを活用している。ただし、APEID プログラムにおいても、ESD 推進のためのネットワーク化においても、ユネスコが必ずしも期待されているだけの具体的成果を挙げていないという批判がアジア各国の政府関係者や関係諸機関の人々の間で共有されることもあり、今後、各事業の見直しと改善を図っていくことが欠かせない。その際に、既存の（あるいはこれから構築する）高等教育機関のネットワークを十分に活用することが、各事業の発展のひとつの鍵を握っているのではないだろうか。

4. 結び

ユネスコが、OECD と並んで、高等教育分野において重要な役割を果たしている国際機関の一つであることは、衆目の一致するところであろう。特に、世界高等教育会議の開催（1998 年）や OECD との共同作業による「国境を越えた高等教育の質保証に関するガイドライン」の作成（2005 年）などを通して、高等教育分野の政策や改革に関する国際的な議論の方向性を示してきたことは明らかである。また、UNITWIN/ユネスコ・チェアによる高等教育機関のネットワーク化の推進も、重要な貢献のひとつである。

こうした高等教育分野においてユネスコが果たすべき役割の重要性は、今後さらに増しこそすれ、減じるということはないであろう。とりわけ、近年の国際的な高等教育市場はダイナミックに変化しており、各国の高等教育機関が直面する多様な課題に対して国境を越えた対応がますます必要となる中、グローバルレベル、地域レベル、サブ地域レベルでの議論を喚起し、連携を強化するうえで、国際機関に期待される役割は非常に大きい。特にアジアでは、ユネスコや OECD のようなグローバルな国際機関と、東南アジア諸国連合（The Association of Southeast Asian Nations: ASEAN）や東南アジア教育大臣機構（The Southeast Asian Ministers of Education Organization: SEAMEO）といった地域的な国際機関との間の連携も、さらに深められていくことが期待される。

このような状況を踏まえ、現在、アジア太平洋地域の高等教育分野においてユネスコが果たすべき役割について、ユネスコ・バンコク事務所を中心に改めて見直す時期にあることを指摘して、本稿の結びとしたい。

【参考文献】

- 蔵原清人 (2002) 「ユネスコの大学・高等教育政策と日本の課題」 東京高等教育研究所・日本科学者会議編『大学改革論の国際的展開－ユネスコ高等教育勧告宣言集』 青木書店.
- UNESCO (2008). *Guidelines and Procedures for the UNITWIN/UNESCO Chair Programme* (ED/HED/UNITWIN/2008/PI/1 rev. 3). Paris: UNESCO.

【参考ウェブサイト】

- 国際社会科学協議会 <http://www.unesco.org/ngo/issc/>
- ユネスコ本部教育局 <http://www.unesco.org/education/>
- ユネスコ・バンコク事務所 <http://www.unescobkk.org/>

5章 アジア開発銀行による域内教育協力フレームワーク¹⁰

1. アジア開発銀行当の成立過程・略史・目的・理念

(1) 成立過程・略史

アジア開発銀行(Asian Development Bank: ADB、以下 ADB)の設立は、1963年に第1回アジア経済協力閣僚会議「アジア太平洋経済社会委員会(ESCAP)－当時のアジア極東経済委員会(ECAFE)－の主催」がマニラで開催された際、アジアに地域開発銀行を設立する提案が承認されたことに端を発する。その後、ESCAPにより設けられた諮問委員会が作成した ADB 設立協定案が、同銀行の参加予定国の代表者会合における検討を経て、1965年の ESCAP 第2回アジア経済協力閣僚会議にて採択された。同協定は1966年8月22日に発効し、同年11月に東京にて設立総会が開催され、正式に設立された(嘉数・吉田 1997)。

(2) 目的・理念

ADBの目的は、アジア・太平洋地域の開発途上加盟国(DMCs: Developing Member Countries)に対する資金の貸付、技術援助を通じ、同地域への投資及び社会的・経済的發展を促進することにある。1999年来、ADBは、開発援助の運営方針として貧困削減を最重要目標と定めている(ADB 1999)。2001年から2015年までのADBの業務指針である長期業務戦略(Long Term Strategic Framework)を2001年3月に策定し、その中で、(1)持続的経済成長の促進、(2)参加型の社会開発、(3)効果的な政策運営及びそのための体制整備に必要なガバナンスの確保を戦略の3本柱とした貧困削減戦略を発表した(ADB 2001; 廣里 2005)。特にアジア・太平洋地域は世界の貧困人口の三分の二を抱える地域であり、一日2USドル以下で暮らす貧困人口は17億人にのぼっていることから、貧困層の生活の質を向上させることをADBの全体目標としている。さらに、2008年には、①包括的経済成長、②環境的に持続可能な経済成長、③地域統合の推進、といった3分野を柱とする新たな「長期戦略2020」を策定した(ADB 2008a)。

¹⁰ 本報告は、筆者の個人的見解であり、アジア開発銀行の公式及び組織的な見解を表すものではない。

2. 参加国・参加機関

ADBの加盟国は、67 개국 (2007 年 12 月現在) で、うち域内加盟国が 48 (アジア・太平洋)、域外加盟国 (ヨーロッパ・北米、など) が 19 である。我が国は設立当初より加盟。1966 年の発足時は 31 ヶ国/地域 (台湾・香港なども加盟メンバーなことから) だったが、新規加盟国アイルランド (2006 年 7 月 24 日)、グルジア (2007 年 2 月 2 日) に迎え、現在の加盟国数の 67 개국/地域となった (ADB 2008b)。

3. 組織体制

ADBは、本部をマニラに据え、世界 26 ヶ所に事務所を設置している (アジア地域 19 か所に駐在員事務所、太平洋地域 3 か所に準地域事務所の他、フランクフルトに欧州代表事務所、東京に駐日代表事務所、ワシントン DC に北米代表事務所、東チモールに特別リエゾン事務所) 及び ADB 研究所 (ADB Institute) が置かれている。ADB の最高政策決定機関は総務会 (Board of Governors) で、各加盟国 1 人の総務で構成される。日本からの総務として財務大臣が任命される。総裁は総務会で選出される (歴代日本人、財務省出身)。また、融資の承認等日常業務の意志決定がなされる理事会 (Board of Directors) は、マニラ駐在の 12 人の理事 (域内国から 8 名、域外国 4 名) で構成される。理事は隔年選出される。実際の組織運営は、総裁以下、1 名のマネジメント総局長、4 名の副総裁、各部局の長及び職員からなる。職員は、世界 50 개국出身による総数 2,443 名で、うち専門職員 847 名、一般職員 (殆どがフィリピン人) 1,591 名 (2007 年) で、うち日本人は 119 名である (ADB 2008b)。

4. 現在の活動全体の概略と将来展望

ADB の主な機能は、1. DMC s に対する資金の貸付・株式投資、2. 開発プロジェクト・開発プログラムの準備・執行のための技術支援及び助言業務、3. 開発目的のための公的・民間支援の促進、及び 4. DMC s の開発政策調整支援、等である。開発途上国に対する融資と技術援助は、主に社会基盤 (教育・医療等)、運輸・通信、エネルギー、農業・天然資源、鉱工業、金融等のプロジェクトに供与される。2007 年度には、10 億ドルの融資、673 百万ドルの贈与、243 百万ドルの技術援助が行われた。また、ADB は個別国の枠を超えた、地域経済協力への支援も実施しており、たとえば大メコン川流域圏諸国 (メコン河流域にある、カンボジア、ラオス、ミャンマー、タイ、ベトナム、中国 [雲南省] の 6 개국) において

は、域内における貿易・投資の促進、インフラ（交通・通信網）整備や環境をはじめとする、国境を越えた問題解決の促進などの支援も行っている。

ADBの財源には、比較的所得の高いDMCsへの融資業務に使われる「通常資本財源（OCR）」と、低所得国向けに緩和された条件で貸付を行うのに使われる「アジア開発基金（ADF）」がある。この他に、加盟国からの拠出金とADFからの配分金等からなる「技術援助特別基金」ならびに日本の拠出による「日本特別基金」があり、技術援助に用いられている。

ADBの「長期戦略2020」によれば、戦略の3つの柱（前述）に基づいて、1. インフラ、2. 環境、3. 地域協力と統合、4. 金融部門開発、5. 教育、といった5つの核（コア）となる業務分野、及び1. 保健、2. 農業、3. 災害・緊急援助、といった3つの準核業務分野を選定している。とりわけ5つのコア業務分野の一つである教育分野においてはDMCsの国際競争力を中・長期的に高める革新と技術開発を促す高等教育の拡大と改革が不可欠であると強調されている（ADB 2008a）。

1970年以降、ADBは約70億ドルの教育借款を供与しており、その内、12%が高等教育へ配分されている。しかし、1970年代、1980年代、1990年代とその配分額は、22%、15%、2%とそれぞれ低下した。このことは1990年の「万人のための教育世界会議」以降の国際社会・機関による基礎教育支援へのシフトによるものである。しかし、近年、いわゆるグローバル化が深化し、国際競争力の強化と知識経済社会化へのニーズが高まる過程で、国際社会における高等教育への新たな関心が喚起された。従って、ADBにおいても「長期戦略2020」の採択を契機に教育とスキル開発戦略が見直され、高等教育支援における新たな方向性が示された（ADB 2008c）。

ここで1990年代半ばから2007年までに実施された高等教育案件と2008年以降に準備されつつある高等教育案件は以下の相違点・特徴がある（図1及び図2）。すなわち2007年までに終了した案件は国レベルの高等教育改革・開発が中心課題となっていたが、2008年以降に準備されている案件では、国境を越える様々なプログラム、たとえば、交換学生・教員交流、地域的なツインニング、フランチャイズ、情報通信技術を用いた遠隔教育やバーチャル教育、公私協同による産学連携など（Knight 2006）、以前の案件には見られなかったアプローチが試行される見込みである。

図－1. 東南アジアにおける高等教育支援プロジェクト（ADB）：1990年代半ば－2007年

インドネシア： Technological and Professional Skills Development Sector Project (2001年－2007年)	
目的	科学・技術教育分野における高等教育機関（公立・私立）の質、関連性、キャパシティの改善によってインドネシアの国際競争力強化を図る。
金額・形態	150百万ドル（実施ベース）・通常資本財源
特徴	競争的資金配分による大学レベルの科学・技術教育プログラムの強化。
ラオス： Postsecondary Education Rationalization Project (1995年－2003年)	
目的	高等教育諸機関を統合しラオス国立大学を設立することによってポスト中等教育の合理化を図る。
金額・形態	16百万ドル（実施ベース）・アジア開発基金
特徴	ラオス国立大学の設立によるポスト中等教育の合理化へ向けた取り組み。
タイ： Higher Education Development Project (1999年－2006年)	
目的	科学技術分野の大学院レベル・プログラムにおける研究・教育能力の強化、及び必要な政策枠組みの策定を行う。
金額・形態	52.5百万ドル（実施ベース）・通常資本財源
特徴	競争的資金配分による科学技術分野の大学院プログラムの拡充。

出所：筆者。

図－2. 東南アジアにおける高等教育支援プロジェクト（ADB）：2008年以降

ベトナム： Higher Education Sector Development Project（技術援助：2008年承認）	
目的	ベトナムに世界水準を満たす四つの新たな研究大学を設立するための「高等教育開発」プロジェクトの準備（実現可能性調査）を行う。またそのために必要な政策枠組みと戦略を策定する。
金額・形態	1百万ドル（承認ベース）・日本特別基金
特徴	産学連携による研究・教育能力の強化、及び海外の大学との提携プログラムの促進。

ラオス:	Strengthening Higher Education Project (技術援助: 2008年承認)
目的	主要な三つの国立大学の整備及び高等教育部門運営能力の強化を中心とする「高等教育強化」プロジェクトの準備(実現可能性調査)を行う。その過程で、「高等教育開発マスター計画(2008-2020)」を策定する。
金額・形態	0.6百万ドル(承認ベース)・日本特別基金
特徴	ICTによる遠隔教育プログラムの導入、域内奨学金制度、等。

出所: 筆者。

5. 高等教育交流及び高等教育調和化・国際的質保証に関する近年の動向・活動とその成果・評価・展望

欧州では、「ボローニャ・プロセス」や「エラスムス計画」に代表されるように、1980年代以降、学生、教員、教育プログラムや教育機関、専門職業人材の移動により、国境を越えて提供される高等教育が大きく進展してきた。国境を越えて提供される高等教育も視野に入れて、質保証や適格認定、学位等や職業資格の認証に関する国内的枠組みが整備されている国もあるが、アジアの多くの国では未だに、国境を越えて提供される高等教育に積極的関与する準備が整っていないのが現状であろう(OECD/ World Bank 2007)。また、質保証や適格認定に関する制度が国により異なる上、国際レベルで取り組の調和をはかる総合的な枠組みが存在しておらず、様々な個々の枠組みが混在している(梅宮 2008)。アジアでは高等教育の国際的な質保証制度に空白が生じており、中には質保証や適格認定に関するいかなる枠組みの対象にもならないまま国境を越えた高等教育が提供される場合さえある。

このような現状に鑑み、ADB では以下の3つの取り組みに着手している。第一に、アジア地域における高等教育交流や調和化及び国際的な質保証や適格認定(アクレディテーション)の現状と課題を明らかにするための調査・研究を含む地域技術協力を準備している(仮タイトル: Higher Education Reforms in Dynamic Asia, 2009)。この地域技術協力の成果は2010年度にマニラのADB本部で開催予定の「国際高等教育会議(仮称)」にて報告される見込みであるが、国際的な質保証制度の構築に関しては、目下、混在する様々な制度や枠組みを吟味し、それぞれの枠組みに関わる機関や大学間の対話を促し、アジア地域版あるいはアジア準地域版の質保証プラットフォームの構築を目指そうとしている。

第二には、上記と密接に関連する取り組みとして、GMS のような準地域的な協力枠組みにおいて高等教育交流や調和化及び地域的な質保証枠組や適格認定の整備を行うことである。1992 年に始まった GMS 準地域協力の中で、「人的資源開発作業グループ」が発足し、2009 年 5 月に「第 9 次人的資源開発作業グループ」会議が開催される予定である。その際に、「GMS 人的資源開発戦略枠組みと行動計画」が検討され、GMS における高等教育協力・交流と準地域的な高等教育の質保証や適格認定に関する能力開発に関する行動計画案が盛り込まれる予定である（但し、優先順位は、GMS における労働技術の平準化、及び労働移動問題に関する案件にあり、高等教育案件は 2011 年以降の取り組みとなる）。

第三には、後述するように国レベルの高等教育案件において教育交流や調和化及び質保証や適格認定にかかわる能力開発を促進する取り組みである（ADB 2008d; 2008e）。国レベルでの取り組みは、準地域的あるいは「ASEAN 大学ネットワーク」のようなアジア地域的な取り組みとの表裏一体を成すものであり、国レベルでの高等教育の質の底上げや競争力や魅力の強化を図りつつ準地域的あるいは地域的な枠組みとの連携を図ろうとするものである。各国の政府や大学当事者は、まず確固たる自国の高等教育制度自体の確立に重点を置いており、準地域的あるいは地域的な取り組みも個々の DMC s の制度開発ニーズに対する支援を強化するものでなければならない。ADB は正に国レベルの活動と準地域あるいは地域的な活動を調整・調和する橋渡しの役割を担うものである。

6. 「アジア版エラスムス計画」（アジア域内高等教育交流）へのインプリケーション

周知のように、「エラスムス計画（The European Community Action Scheme for the Mobility of University Students : ERASMUS）」は、各種の人材養成計画、科学・技術分野における EC（現在は EU）加盟国間の人物交流協力計画の一つであり、大学間交流協定等による共同教育プログラム（ICPs : Inter-University Co-operation Programmes）を積み重ねることによって、「ヨーロッパ大学間ネットワーク」（European University Network）を構築し、EU 加盟国間の学生流動を高めようとする計画である。「エラスムス計画」は、欧州連合（EU、当時は欧州共同体）が 1987 年から実施しているもので、加盟国内の大学間で単位を相互交換できる制度である。現在、EU 加盟国と周辺のノルウェーなど約 30 か国の約 2,000 校、学生約 15 万人と教育約 2 万人が参加している（文部科学省 2008）。アジア・太平洋地域でも、単位交換制度を中心に大学生や教員の留学・交流を進めるため日本政府などが提唱する「アジア版エラスムス計画」が推進されようとしている（外務省 2008）。

ADB にとっての「アジア版エラスムス計画」へのインプリケーションは、日本、中国や韓国の政府・大学と連携を模索しつつ、東南アジア地域内、及び日本、中国、韓国と東南アジア地域間の高等教育交流を促進することであろう。その為には、前述の地域技術協力（仮タイトル：Higher Education Reforms in Dynamic Asia）において特に東南アジア地域内及び日本、中国、韓国と東南アジア地域間の学生・教員移動や交流の現状についての実証的な調査を行う必要がある。さらに、そのような調査においては学生・教員移動や交流を妨げている要因や促進させる条件を吟味する必要がある。特に、現状ではより競争力と魅力のある国や大学への一方的な学生・教員の流れであることが想定されることから（たとえば、ラオスからタイやベトナム、ベトナムから中国、シンガポール、など）、相互の学生・教員交流に対する条件の整備やインセンティブを高める方策を検討する必要がある。

7. 「アジア版エラスムス計画」との将来における協力可能性

ADB による「アジア版エラスムス計画」との将来における協力可能性は、まず国レベルの高等教育案件で、学生・教員移動や交流を促進する取り組み、たとえば、単位互換制度、交換学生制度や域内奨学金などを整備することである。このような協力は、新興ドナー国としての中国、韓国、タイなどの援助機関との協調支援の形を取ることが模索されてよい。たとえば、ラオスで準備中の「高等教育強化プロジェクト (Strengthening Higher Education Project)」では教員の学位取得プログラムや学生を対象とした奨学金プログラムを韓国との協調融資で行うことが提案されている (ADB 2008d)。また、ベトナムで準備中の「高等教育部門開発プロジェクト (Higher Education Sector Development Project)」では、世界銀行と共同しつつ、産学協同による 4 つの研究大学を設立することが計画されている。その母体となるダナン大学やカントー大学ではより積極的にラオスからの学生・教員を受け入れると共に、それぞれの教員をラオスの各大学へ派遣するプログラムを拡充させる方針である (ADB 2008e)。さらに、前述したように GMS 支援プログラムの一環として「GMS 人的資源開発戦略枠組みと行動計画」が策定されつつあるが、GMS 内の高等教育機関の質保証や適格認定に関する能力開発と並行しつつ、GMS 内及び GMS と他の東南アジア諸国との高等教育協力・交流を支援することが望まれる。

最後に、「アジア版エラスムス計画」を持続的に発展させるためには、資金的な基盤を整えることが必要となろう。将来的に UNESCO (アジア・太平洋事務所)、日本やオーストラリア、ニュージーランド、及び中国、韓国、タイなどの新興ドナーなど、関心を共有する機

関や国々が共同して「基金」を設置することも一つの選択肢となろう。このような「基金」設置構想が具体化するならば、ADB としても、UNESCO（アジア・太平洋事務所）、SEAMEO（東南アジア教育大臣機構）と SEAMEO RIHED（高等教育開発地域センター）、AUN（アセアン大学ネットワーク）などの地域機関や日本及び各国政府と連携し、「基金」の事務局運営や相応の資金協力を行うことが検討されるべきであろう。

【参考文献】

Asian Development Bank (ADB) (1999). *Fighting Poverty in Asia and the Pacific: The Poverty Reduction Strategy*. Manila. ADB.

ADB. (2008a). *Strategy 2020: Long-Term Strategic Framework of the Asian Development Bank, 2008-2020*. Manila. ADB.

ADB. (2008b). *Annual Report 2007, Volume 1*. Manila: ADB.

ADB. (2008c). *Education and Skills: Strategies for Accelerated Development in Asia and the Pacific*. Manila: ADB.

ADB (by Hirosato, Yasushi). (2008d). *Technical Assistance Report for Preparing the Strengthening Higher Education Project, Lao People's Democratic Republic*. Manila: ADB.

ADB (by Hirosato, Yasushi). (2008e). *Technical Assistance Report for Preparing the Higher Education Sector Development Project, Socialist Republic of Viet Nam*. Manila. ADB.

Knight, Jane. (2006). *Higher Education Crossing Borders: A Guide to the Implications of the General Agreement on Trade in Services (GATS) for Cross-Border Education*. Paris: UNESCO and Commonwealth of Learning.

OECD/World Bank (2007). *Cross-Border Tertiary Education: A Way Towards Capacity Development*. Paris: OECD/World Bank. (日本語訳：『国境を越える高等教育－教育の国際化と質保証ガイドライン』（徳永優子・矢倉美登里 訳）東京：明石書店）.

外務省 (2008) 「東アジア首脳会議 (EAS) 参加国外相非公式協議 (概要)」2009 年 3 月 7 日引用、

(http://www.mofa.go.jp/mofaj/kaidan/g_komura/asean_08/eas_gk.html)

嘉数啓・吉田恒昭編（1997）『アジア型開発の課題と展望 - アジア開発銀行 30 年の経験と教訓』 名古屋：名古屋大学出版会.

梅宮直樹（2008）「東南アジアにおける高等教育の質の保証への地域的な取り組み - その特徴と原動力」『比較教育学研究』第 37 号.

廣里恭史（2005）「国際機関の役割と動向（II） - アジア開発銀行」内海成治編『国際協力論を学ぶ人のために』京都：世界思想社、115-129 頁.

文部科学省（2008）「エラスムス計画」2009 年 3 月 7 日引用、

(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/007/gijiroku/030101/2-7.htm)

6章 アセアン大学ネットワーク（AUN）による域内教育協力フレームワーク

1. 成立過程・略史・目的・理念

アセアン大学ネットワーク（AUN:ASEAN University Network）は、1995年にアセアン10カ国の高等教育担当大臣により合意・署名され設立された、アセアン諸国を代表する大学をメンバー大学（以下、メンバー大学）とする大学間のネットワークである。設立当初は11のメンバー大学によるネットワークであったが、その後1999年に6大学、2005年に4大学を追加し現在メンバー大学は21校となっている。アセアン諸国のアカデミック・ネットワークとして、学生と教員による各種共同事業を通じ相互理解を促進することを目的として設立されており、①学生と教員の交流、②共同研究、③情報共有、④アセアン研究の促進、を4つの柱とし活動を実施している。その他、日本、EU、中国、韓国、といった域外パートナー（Dialogue Partner）からの技術・資金援助による共同事業も複数実施されている。また、豪州、米国との協力についても模索が始まっている。

2. 参加国・参加機関

アセアン加盟10カ国の21のメンバー大学で形成されるネットワークである。各国から1-3大学の参画となっている。参加大学は表1のとおり。

表1. 参加国・大学

国	大学
ブルネイ	ブルネイダルサラム大学
カンボジア	プノンペン王立大学
インドネシア	バンドン工科大学
	ガジャマダ大学
	インドネシア大学
ラオス	ラオス国立大学
マレーシア	マレーシア科学大学
	マラヤ大学

	マレーシア国民大学
ミャンマー	ヤンゴン大学
	経済大学
フィリピン	デ・ラ・サール大学
	フィリピン大学
	アテネオデマニラ大学
シンガポール	ナンヤン工科大学
	シンガポール国立大学
タイ	チュラロンコーン大学
	マヒドン大学
	ブラパ大学
ベトナム	ベトナム国家大学ハノイ
	ベトナム国家大学ホーチミン

(出所) AUN(2005, p7)

3. 組織体制

(1) 組織

AUN は、①政策決定機関である理事会 (Board of Trustees)、②活動を実施するメンバー大学、及び③計画案策定・調整・モニタリング機能を担う事務局、の3つのレベルの組織で構成され、理事会は各国政府により任命される10名のメンバー大学代表者、アセアン事務局及びAUN事務局の代表者で構成され、年に2回会議を開催している(2009年以降は年1回に)。事務局はバンコクのチュラロンコーン大学内に置かれ、事務局長は理事会議長(=タイ高等教育委員会長官)の推薦を受け理事会により任命される。AUNの政策決定にあたり理事会では各国の代表が等しく投票権を持つ構成となっているが、理事会の議長及びアセアン大学ネットワーク事務局長は、設立以来、それぞれ代々タイ教育省高等教育委員会長官とタイの大学関係者が選出されてきており、また、事務局自体もタイ政府による資金的支援を受けて設立・運営されている。

また、AUNはその傘下に、①工学分野、②ビジネス・経済分野、③知的財産分野、におけるサブネットワーク(それぞれ、AUN/SEED-Net、AGBEP、AUNIP Network)と、①

質保証、②情報ネットワーキングにかかるタスクフォースを形成している。

(2) 人員

事務局は、事務局長、副事務局長、オフィスマネージャー及びプログラムオフィサー(5名)、経理担当者、秘書(2名)の合計 11 名で構成される。

(3) 予算規模

AUN による活動は域内での協力活動と域外パートナーとの共同事業に分かれるが、前者については、一部アセアン基金などの外部資金による実施分を除いて、基本的に活動に参加するメンバー大学による「コストシェア」によって実施されている。そのため予算額を正確に把握することが難しいこともあり公表されていない。たとえば、交換留学プログラムにおいては、受け入れ大学側が学費を負担（免除）する一方、送り出し大学側が渡航費を負担するなどし、また、各種会議も参加大学による自己負担での参加により行われている。他方、域外パートナーとの活動にかかる予算規模については、表 3 中に記載のとおりである。

4. 現在の活動全体の概略と将来展望

現在実施されている主な活動を域内での協力活動と域外パートナーとの共同事業に分けて整理するとそれぞれ表 2、3 のとおりとなる。

表 2. アセアン域内での主な活動

プログラム	概略と実績
アセアン研究	マラヤ大学をホスト大学とするアセアン研究にかかる修士プログラムの立ち上げ。2006 年 10 月から開始。
教育フォーラムと青年スピーチコンテスト	1998 年に第 1 回。これまでに 10 回開催。
アセアン青年文化フォーラム	2003 年に第 1 回。これまでに 5 回開催。
交換留学プログラム	1999 年に開始。これまでに学部生 50 名が 1 学期から 1 年

	間の交換留学プログラムに参加。
教員の交流プログラム	2000年に開始。これまでに30名の教員が参加。
共同研究	アセアン基金による支援のもと、情報技術、経済分野の研究を実施。
情報ネットワーキング	インターネット上での情報共有の促進と関連する研修の実施。AUNIPネットワークの立ち上げ。
質保証	ガイドラインの作成、試験的評価活動の実施(5.に詳述)。
アセアン・ビジネス経済大学院プログラムネットワーク(AGBEP)	メンバー大学のビジネス・経済分野の大学院プログラム間の協力の促進を目的とし、教員・学生の交流、共同研究を実施。
知的財産ネットワーク(AUNIP)	知的財産分野での情報共有。

(出所) AUN(2005)、AUN(2008)、AUN第24回理事会資料を元に作成。

表3. 域外パートナーとの主な活動

プログラム	パートナー	概略と実績
アセアン・中国学術協力・交流プログラム	中国	2回の学長会議とラウンドテーブル会議を開催。予算は約150,000ドル。
アセアン・ヨーロッパ大学ネットワークプログラム(AUNP)	EU	共同研究の実施(20件)。2回の学長会議と3回のラウンドテーブル会議を開催。単位互換制度構築、質保証活動などに対する技術協力の実施。2000-2006年の予算は7,767,500ユーロ。
アセアン・インド学術協力	インド	ワークショップ、会議の開催(各1件)。
アセアン工学系高等教育ネットワーク(AUN/SEED-Net)	日本	次章に詳述。
アセアン・韓国学術交流プログラム	韓国	会議開催(2件)、研究支援(44件)。1999-2005年の予算は690,490ドル。
アセアン・韓国国際大学生	韓国	Daejeon大学での1年間の交換留学。2007年までに

交換プログラム		78名の受け入れ。2001-2006年の予算は1,064,827ドル。
アセアン・ポスドク研究支援プログラム	韓国	共同研究支援（30件）。2000-2002年の予算は500,000ドル。

（出所）AUN(2005)、AUN（2008）、AUN 第24回理事会資料を元に作成。

なお、AUNは将来の展望として、フェーズを区切り段階を踏みながらAUNを発展的に「ASEAN University」に転換していくことを謳っている。同大学の体制や活動内容はいまだ構想段階にあり詳細は未定であるが、①アセアンが直面する課題を解決する「フォーラム」を提供することを目的とし、②50%を対面式の授業で、残りの50%を情報通信技術を活用した遠隔授業で行う大学院レベルの教育・研究活動の実施をその柱とし、③メンバー大学間の単位互換制度を導入する、ことなどが構想されている。オファーされるプログラムについても未確定であるが、International relations、Comparative public administration、Cultural studies and languages of ASEAN、Environmental studies and other cross boundary issues、など、アセアン理解を促進しアセアンの抱える問題解決に資する分野・テーマが対象で、既存の大学と競合しないことに配慮するとしている。

5. 特に高等教育交流及び高等教育調和化・国際的質保証に関する近年の動向・活動とその成果

（1）高等教育交流

上述のとおり、各プログラムの規模は必ずしも大きくないものの、域内及び域外の高等教育機関との間での教員・学生の交流事業が複数展開されている。

（2）高等教育調和化・国際的質保証

AUNは、「AUN- Quality Assurance（以下、AUN-QA）」として、1998年から質保証にかかる活動を重点的に実施してきている。「地域レベルの質保証はアセアンの全ての高等教育機関の質の向上と維持を助けるもの」との認識に基づき、各メンバー大学の経験と優れた実践例（Good Practices）を共有することで「域内メンバー大学における内部質保証システムの構築と域内高等教育の調和化」を目的とした活動が行われている。具体的には、各大学の学術担当の副学長や質保証担当部門の部門長など質保証に関する責任者が1

名ずつ質保証担当官（CQO: Chief Quality Officer）として任命され、彼らが6ヶ月ごとに集まりワークショップを開催し議論を重ねてきている。その中で、①質保証システム、②教育・学習、③研究、④サービス、⑤倫理、⑥人的資源開発、の6つのカテゴリー毎に各メンバー大学の経験と優れた実践例（Good Practices）を共有するとともに、指標およびガイドラインを策定し、2004年にはこれらを取りまとめ「質保証ガイドライン（ASEAN University Network Quality Assurance Guidelines）」を、さらに、2006年にこれを補足するものとして、「ガイドライン実践のためのマニュアル（Manual for the Implementation of the Guidelines）」を策定している。

その後このガイドラインとマニュアルを使用し、試験的に各大学の学部・プログラムを評価する活動が始まっている。2007年5月にブラパ大学の工学部を対象に実施した評価を皮切りに6ヶ月ごとに1校を対象に行うことが決まっている。さらにAUNは今後の展望として、各大学の内部質保証システムがガイドラインの設定する基準を満たしていると判断される場合には、その証左として「AUN-QA Label」を提供しこれを認証することを検討している。また、AUN-QAの基準による質保証を将来的には地域的な認証スキーム（accreditation scheme）へと発展させ、最終的には国際的な認証活動と連動させることを目指すとしている。

（3） 「アジア版エラスムス計画」（アジア域内高等教育交流）へのインプリケーション

AUNの特徴は、少数のエリート大学によるネットワークである点にある。「アジア版エラスムス計画」を考えると、大きく分けると、本家の計画のように最初から緩やかで大きな枠組みを用意し、広く多数の大学の参加・交流を促進する方法と、ある程度参加メンバーを絞り込んで「閉じた」ネットワークとして実施する方法が考えられる。AUNは後者であり、そこにはメリットとデメリットがあるが、メリットは、少数のネットワークとすることでそのマネジメントが容易になり、またメンバー大学間で強固な繋がりを形成できる点である。また、各国のトップ大学のみをメンバーとすることで参加者・活動の質を一定の水準に維持できる点もメリットとして挙げられる。デメリットは当然ながら交流の範囲と数が限られることである。メリットとデメリットのいずれが上回るかは、多分に実施する事業の目的・内容・性質によるが、域内および各国内での格差が非常に大きい本地域においては、たとえば、AUNが現在実施している質保証活動などはエリート大学の集まりとして実施するほうが効果的・効率的な活動であると言える。つまり、教育・研究水準が

あまりにも多様な多数の大学を対象にしたガイドラインを作ることは困難であり、また作られたガイドラインも実効性を持たない。一定の水準を既に有する大学が各国を代表してガイドライン作りに参画しなすは自身の質保証体制を整えた上で、トップ大学の責務としてそれぞれが国内の他大学への支援を展開するという手順を踏むほうが効率的でかつ確実な成果を挙げる方策であると言える。

従って、事業の目的・内容・性質によっては、「アジア版エラスムス計画」においても少なくとも当初期間においては、一定程度「閉じた」ネットワークとして事業を展開する部分があってもよいと考えられる。

(4) 「アジア版エラスムス計画」との将来における協力可能性

AUN は、アセアン地域における大学間ネットワークの中で最も確立されたネットワークの1つであると言える。アセアンの下部組織であることから安定した組織基盤を持っており、また各国の中核大学が参画したネットワークであることから各国政府との距離も近くその国内・域内に対する影響力は大きい。また、その性格から、域外の大学・大学間ネットワークがアセアン地域でパートナーを探す際に最有力の候補となることから、既に日本、中国、韓国といった東アジア域内各国とのネットワーク形成も進んでいる。これらの点を考慮すると、「アジア版エラスムス計画」を推進するにあたっては、アセアン地域における重要なパートナーとして AUN をとらえる必要があると思われる。

【参考文献・資料】

梅宮直樹 (2008) 「東南アジア地域における地域的な高等教育の質の保証—その特徴と原動力—」『比較教育学研究』第 37 号、90-111 頁

ASEAN University Network (2004) *ASEAN University Network Quality Assurance Guidelines*, Bangkok

ASEAN University Network (2005) , *ASEAN University Network: Partnership and Progress, 1995-2005*, Bangkok

ASEAN University Network (2006) , *ASEAN University Network Quality Assurance Manual for the Implementation of the Guidelines*, Bangkok

ASEAN University Network (2008) , *ASEAN University Network: The Special 12th
Anniversary Report*, Bangkok

AUN ホームページ (<http://www.aun-sec.org/>)

AUN 第 22 回理事会資料 (2007 年 11 月 1・2 日開催)

AUN 第 24 回理事会資料 (2009 年 1 月 30・31 日開催)

7章 アセアン工学系高等教育ネットワーク (AUN/SEED-Net) による 域内教育協力フレームワーク

1. 成立過程・略史・目的・理念

アセアン工学系高等教育ネットワーク (AUN/SEED-Net : ASEAN University Network/Southeast Asia Engineering Education Development Network、以下、SEED-Net) は、2001年にアセアン大学ネットワーク (AUN) のサブネットワークとして設立された工学分野における大学間ネットワークである。

1997年にタイを中心に始まったアジア経済危機を踏まえ、日本政府はこうした経済危機を二度と繰り返さないためにも経済のグローバル化に適応するための人材育成などが不可欠であるとの認識に立ち、1997年の日アセアン非公式首脳会議で当時の橋本首相が打ち出した「21世紀に向けた日アセアン協力」において高等教育分野での専門的な人材の育成支援を提唱し、さらに同イニシアティブに基づいて、1999年に当時の小渕首相がアセアンプラス3会議において「工学系高等教育による人材育成」と「熟練工の要請」への支援を謳った「小渕プラン」を提唱している。SEED-Net は、こういったイニシアティブを実行に移し、アセアンの工学分野での人材育成・研究能力の向上を図るためにアセアン各国が日本政府の協力のもと立ち上げたネットワークである。域内 10 カ国の高等教育担当省によって選ばれた各国を代表する 19 の工学系大学及び日本の 11 の支援大学で構成され、工学分野における人材育成と研究活動の核となるメンバー大学の教育・研究能力の向上と域内の学术交流の強化を通じ、アセアン地域の持続的な社会・経済発展に貢献することを目指して、高位学位取得支援、共同研究、分野別セミナーの開催、といった活動が実施されている。2001年のネットワーク設立当初から、JICAにより専門家派遣、研修員受け入れといった技術協力スキームを活用した協力が開始され、2003年3月には「メンバー国の相互協力と日本の支援大学からの協力により、メンバー大学の教育・研究能力を向上する」ことを目標とする5年間の技術協力プロジェクトが開始され、さらに2008年3月から継続して5年間の第二フェーズの協力が実施されている。

2. 参加国・参加機関

アセアン加盟 10 カ国の 19 のメンバー大学及び日本の 11 の支援大学で形成されるネット

ワークである。なお、アセアンのメンバー大学は、ネットワーク設立時に各国の高等教育担当省により「各国の工学分野でのトップ大学」として推薦された大学で、各国から原則 2 大学（一部の国については 1 大学のみ。タイについては 3 大学）の参画となっている。参加大学は表 4 のとおり。

表 4. 参加国・大学

国	大学
ブルネイ	ブルネイ工科大学
	ブルネイダルサラム大学
カンボジア	カンボジア工科大学
インドネシア	バンドン工科大学
	ガジャマダ大学
ラオス	ラオス国立大学
マレーシア	マレーシア科学大学
	マラヤ大学
ミャンマー	ヤンゴン大学
	ヤンゴン工科大学
フィリピン	デ・ラ・サール大学
	フィリピン大学ディリマン
シンガポール	ナンヤン工科大学
	シンガポール国立大学
タイ	チュラロンコーン大学
	モンクット王工科大学ラカバン
	ブラパ大学
ベトナム	ハノイ工科大学
	ホーチミン工科大学
日本	北海道大学、東京大学、東京工業大学、政策研究大学院大学、早稲田大学、慶應義塾大学、東海大学、芝浦工業大学、豊橋技術科学大学、京都大学、九州大学

(出所) JICA (2007, p9)

3. 組織体制 (人員・予算規模)

(1) 組織

①政策決定機関である運営委員会 (Steering Committee)、②活動を実施するメンバー大学、及び③計画案策定・調整・モニタリング機能を担う事務局、の3つのレベルの組織で構成される。運営委員会は各国政府により任命される10名のメンバー大学代表者、アセアン大学ネットワーク (AUN)、アセアン事務局、SEED-Net 事務局、日本支援大学、JICAの代表者で構成されている。日本側では、国内支援大学の代表者で構成される国内支援委員会が組織され、国内支援大学間での意見調整や意思決定を行う場として年に1-2回の会合がもたれている。事務局はバンコクのチュラロンコーン大学工学部内に置かれ、事務局長はアセアン大学ネットワーク理事会議長 (=タイ高等教育委員会長官) の推薦を受け運営委員会により任命される。

(2) 人員

メンバー大学は、運営委員会に参画する大学代表者 (学長、副学長もしくは学部長) の他に、各大学の窓口として調整機能を果たすコーディネーター (工学部教員もしくは国際部門職員) を任命している。

事務局には同事務局を支援する JICA のプロジェクトオフィスが併設されており、事務局長、副事務局長、JICA 専門家 (チーフアドバイザー、アカデミックアドバイザー、プログラムコーディネーター2名)、タイ人プログラムコーディネーター (2名)、プログラムオフィサー (7名)、及び秘書(2名)で構成されている。

(3) 予算規模

2008年日本会計年度(2008年4月~2009年3月)の予算規模は約8.5百万ドルである。うち、約2百万ドルがメンバー国・大学による負担、6百万ドルが JICA による支援、50万ドルがアセアン基金からの支援となっている。

4. 現在の活動全体の概略と将来展望

第一フェーズでは、①高位学位（修士・博士号）取得を通じたメンバー大学若手教官の資格向上、②「ホスト大学」（各分野で留学生の受け入れを行う先発アセアン諸国の大学）の修士・博士レベルの国際プログラムの質向上、③大学間での共同での活動実施と人的繋がりの強化、を主たる目的とし、留学プログラム、共同研究の実施、域内分野セミナーの開催などを行ってきた。主な活動とその実績は表5. のとおり。

表5. 第一フェーズにおける主な活動と実績

目的	主な活動	実績
①高位学位（修士・博士号）取得を通じたメンバー大学の教官の資格向上	域内での修士留学プログラムの実施	311 名
	サンドイッチ博士留学プログラムの実施	66 名
	日本での博士留学プログラムの実施	56 名
	シンガポールでの博士留学プログラムの実施	12 名
②ホスト大学の修士・博士レベルの国際プログラムの質の向上	共同研究の実施	222 件
	日本人教官派遣	388 名
	メンバー大学教官の本邦訪問	212 名
③大学間での共同での活動実施と人的繋がりの強化	域内分野別セミナーの開催	92 回
	メンバー大学教官の大学間訪問の実施	44 名
	大学間連携の強化	3 大学間協定（既存のものは44 協定）
④ネットワークの運営管理・情報管理体制の確立	ネットワークの運営管理体制の構築、情報管理・普及システムとコミュニケーション体制の確立	

（出所）JICA(2007)、AUN/SEED-Net ホームページを元に作成。

第一フェーズの活動の成果は以下のとおりまとめることができる。

(1) 域内・日本での高位学位取得を通じメンバー大学の若手教官を育成

2008年3月末時点で、メンバー大学の教官（あるいは将来の教官）を対象に、修士レベルで311名、博士レベルで131名（一部は修士と重複）に対して、域内あるいは日本での留学の機会が提供されている。修士課程修了生のうち一部にはさらに博士課程に進学しより高位の学位取得を目指す者も見られるが、その他は自国に戻り送り出し大学において教鞭をとっている。これにより、送り出し大学の高位学位保持者の割合は高まり、メンバー大学の教育・研究能力の向上が図られている。

(2) 域内に、修士・博士レベルの国際プログラムを擁する「工学大学院コンソーシアム」を確立

8つのホスト大学が工学分野の9つの基幹分野をホストして国際プログラムを確立し、この8大学がコンソーシアムを形成することによって、域内の異なる場所に複数の拠点を置きながら、その集合体として工学分野を広くカバーする1つの「工学大学院」が実現している。これにより、各分野でアセアン地域・域内各国の抱える問題を解決する人材を、従来のように欧米や日本に留学させることのみならず、域内で自ら育成することが可能となっている。

(3) 教官の域内留学、共同研究やセミナー参加を通じ、工学分野のアカデミック・ネットワークを形成

本ネットワークにおける教官の域内留学、日本への留学、共同研究やセミナーへの参加を通じ、アセアン域内大学間及び日本の世界レベルの支援大学との人的な繋がりが形成されている。また、メンバー大学・日本支援大学ともに、大学が組織としてネットワークに参画することにより、個々人の人的繋がりに留まらず大学間の繋がりと確固たるネットワークが形成されていることが確認されている。

これらの成果を踏まえ、2008年3月から開始された第二フェーズでは新たに表6のような目的を設定し、各種活動が実施されている。第二フェーズでは、学位取得プログラムに参加する学生の流動性（Mobility）を高め、一定期間他のメンバー大学で教育・研究活動を実施することを積極的に奨励・支援していく計画となっており、また、複数のメンバー大学が共同で運営する大学院プログラムの設立も目指されている。

表6. 第二フェーズの主な目的と活動

目的	主な活動
①メンバー大学のさらなる能力強化	CLMV 諸国のメンバー大学を中心とした人材育成（教員の高位学位取得支援）の継続
	各分野のメンバー大学大学院プログラムの強化
②ネットワークの基盤強化と対象者の拡大	域内学会の新設、学会誌の発刊によるネットワークの常設化・基盤強化
	域内学会、地域会議、共同研究等への産業界・コミュニティー・非メンバー大学の参加促進
③アセアンの地域・産業界が共通に抱える課題に対処する共同研究の実施	工学系基幹9分野及び分野横断 5 課題(防災、環境、エネルギー、天然材料、バイオテクノロジー)における共同研究の実施
④共同大学院プログラム・コンソーシアムの形成	教員・学生の交流の促進、施設等のリソースの共有、各大学の共同大学院プログラム・コンソーシアム設立

(出所) AUN/SEED-Net ホームページを元に作成。

5. 特に高等教育交流及び高等教育調和化・国際的質保証に関する近年の動向・活動とその成果

(1) 高等教育交流

上述のとおり、学生、教員、組織の3つのレベルで域内の大学間及び日本の支援大学との間で活発な交流が行われている。学生については、主に留学プログラムへの参加を通じた交流が行われている（ただし学生もメンバー大学の教員あるいはその候補者）。教員については、共同指導・研究への参画、分野別セミナー・域内会議への参加を通じた交流が行われている。また、これらの交流を基礎に、新たに個々の大学間での学術交流協定が締結されてきていることに加え、2008年10月には参加大学全体で交流協定が締結されるなど組織レベルでの交流も活発化している。

(2) 高等教育調和化・国際的質保証

SEED-Net では、高等教育の調和化・国際的質保証に直接的に関与する活動は行われて

いない。ただし、域内での学生・教員の交流の促進を通じて間接的な影響を与えていることに加え、今後中長期的に複数のメンバー大学間で共同の大学院プログラムの提供に向けた動きが具体化していくと、さらに調和化が促進されることになると考えられる。

6. 「アジア版エラスムス計画」(アジア域内高等教育交流)へのインプリケーション

(1) 少数のエリート大学によるネットワーク

先述の AUN と同様、SEED-Net も少数のエリート大学によるネットワークである。そのことによるメリットは AUN について述べた点 (マネジメントが容易になる、またメンバー大学間で強固な繋がりを形成できる、参加者・活動の質を担保できる、など) が SEED-Net についても同様に確認できる。AUN については質保証活動を例に挙げたが、たとえば SEED-Net で大規模に展開される高位学位取得プログラムについても、域内で相対的に水準の低いカンボジア、ラオスといった国についてもそれぞれの国のトップ大学がメンバー大学となっておりそこから優秀な教員が応募してくることから、日本、シンガポールといった受け入れ側の国もインセンティブを高く維持することができている。また、受け入れ大学側のキャパシティを考えてもある程度参加大学を絞り込むことは現実的な選択肢となると思われる。つまり、留学生の受け入れにあたっては共通言語としての英語での授業やサービスの提供が必要となるが、東アジア地域の多くの国においてそれが可能な大学の数はまだ限られているためである。

(2) 参加国のニーズ・キャパシティに応じた役割分担を前提とした事業デザイン

SEED-Net では、既述のとおり、経済・社会発展のレベル、あるいはメンバー大学の研究・教育レベルという意味でも多様な国・大学が参画する中、各国の状況、レベル及びニーズに応じて、ネットワーク内で各大学に異なる役割が割り当てられている。このことは高位学位取得プログラムにおいて最も分かりやすく示されているが、ブルネイを除く先発アセアンであるシンガポール、マレーシア、タイ、フィリピン、インドネシアの 5 カ国からのメンバー大学が、留学生を受け入れる「ホスト大学」となる一方で、後発のカンボジア、ラオス、ミャンマー、ベトナムの 4 カ国のメンバー大学は留学生を送り出す「送り出し大学」となっている。他方、シンガポール以外の先発 4 カ国については、ホスト大学としての機能を有するのと同時に、他国に自身の教官を送り出すこともしている。送り出す留学生の数は、教官に占める高位学位保持者率に反比例し、インドネシア、フィリピン、タイ、マレーシアの順に多く、各国のニーズを反映した形となっている。つまり、教員の

高位学位保持率が低い国・大学には高い留学のニーズ存在していることからこれに応える一方で、既に自大学に大学院を設置し、さらに留学生を受け入れることで国際化を進め大学院教育を充実させたいと考える国・大学に対しては、日本からの技術協力によりその質向上を手助けする支援が展開されているのである。このように各国の有する異なるニーズに応える仕組みが用意されたことで全てのメンバー国が参加する意義を見出したことが持続的な活動につながっていると考えられる。また、各国の異なるキャパシティに応じて、参加各国・大学が適切な役割分担を行い、各自がその役割を十分に果たし互いに補完・強化しあったことが、ネットワークの活動の成果を最大化することに結びついたと考えられる。

このように域内の構成国がその社会・経済発展レベルにおいて多様性を持つという状況は、対象をアセアン地域から東アジア地域に広げた場合も同様である。エラスムス計画の舞台となっているヨーロッパ地域もまた多様であるが、東アジア地域はより大きな多様性を内包しておりこの点により配慮をし事業をデザインする必要がある。

従って、「アジア版エラスムス計画」へのインプリケーションとして、本地域では、本家の計画のように「水平」かつ双方向の交流を大前提とする事業は必ずしも十分に機能しない可能性があり、むしろ、多様な社会・経済水準にある構成国がそれぞれのニーズ・キャパシティに応じた役割で参加できる事業をデザインすることも一案として考えられる。

7. 「アジア版エラスムス計画」との将来における協力可能性

SEED-Net も AUN と同様、アセアン地域における大学間ネットワークの中で最も確立されたネットワークの 1 つと考えられる。既述のとおり既に 400 名を越える留学生の派遣実績を有し、ネットワークとしての事業実施能力も高い。さらに設立当初から日本が支援し、日本の 11 大学が支援大学として参加しており、これら大学とのネットワークの形成も進んでいる。従って、SEED-Net についても「アジア版エラスムス計画」を推進するにあたって、アセアン地域における重要なパートナーとして考える必要があると思われる。

【参考文献】

- 梅宮直樹・堤和男（2007）「知識型社会における広域ネットワーク型高等教育協力の可能性についてーアセアン工学系高等教育ネットワークプロジェクトを事例にー」『国際協力研究 Vol123. No. 1』（通巻 45 号）、PP. 41-54
- 独立行政法人国際協力機構（JICA）（2007）『アセアン工学系高等教育ネットワーク（AUN/SEED-Net）プロジェクト終了時評価調査報告書』
- AUN/SEED-Net and JICA, *Strategy Paper* (2002) . Bangkok: AUN/SEED-Net and JICA, Bangkok
- AUN/SEED-Net ホームページ (<http://www.seed-net.org/home.html>)

8章 環太平洋大学協会 (Association of Pacific Rim University : APRU) による域内教育協力フレームワーク

1. 当該フレームワークの成立過程・略史・目的・理念

環太平洋大学協会 (Association of Pacific Rim University、以下 APRU) は、1997 年に設立された、アジア太平洋地域をリードする 42 の研究大学によるコンソーシアムである。その目的は、「教育、研究と産業における協力を推進することによって、アジア太平洋地域における経済・科学と文化の進歩に貢献すること」にある。

APRU は、1997 年にロサンゼルスにおいて、南カリフォルニア大学を中心とする大学の学長たちによって設立された。設立以来、トップクラスの研究大学相互の協力関係を構築するために、様々なプロジェクトを実施してきた。主なプロジェクトは、若手教員と博士課程の院生を対象としている。

以下は、2009 年 2 月 23 日に実施した APRU 事務局のダイレクター兼 APRU 運営委員会の会計担当である Margaret Leong 氏と、プロジェクト・マネージャーを務める Jacquelline Heng 氏とのインタビューをもとに構成した。インタビューの詳細については末尾に記している。

2. 参加国・参加機関

メンバーシップを持つ大学は、アジア太平洋地域 16 カ国から 42 大学に上る。日本からは、慶應大学、京都大学、大阪大学、東北大学、東京大学、早稲田大学が参加している (アルファベット順)。これらの大学は、国際的で各国を代表するトップの研究大学として選定されメンバーシップを付与された。

各大学は、メンバーシップを獲得するために APRU の運営委員会 (steering committee) によって 4 つの観点から審査される。4 つの観点とは、第 1 に、学術的な優秀性 (Academic Excellence)、第 2 に、研究に重点を置いていること (Research Intensity)、第 3 に、国際的な展望 (Global Outlook)、第 4 に、革新的であること (Innovative Dimension) である。運営委員会の 3 分の 2 の賛成を得た後に、メンバーシップを持つ大学の 4 分の 3 以上が賛成することによって、メンバーシップを獲得することができる。審査の過程では、地理的なバランスに配慮されている。

2008年9月22日付けの *APRU NEWS*によると、高麗大学、南京大学、Tecnologico de Monterrey、東北大学、香港大学という5つの大学が新たにメンバーシップを獲得した。ただし、2009年2月現在、メンバーシップの新規募集は行われていない。

3. 組織体制—人員や予算規模—

APRU は、シンガポールの法の下に設立された独立した機関である。主に、運営委員会と事務局の二本柱で運営されている。

2009年2月現在、運営委員会は、慶應大学の塾長安西祐一郎氏のもとに、6大学の学長クラスが集い構成される。運営委員会がリーダーシップを発揮して様々な活動が実施されるが、運営委員会のメンバーの選定に際して、アジア、オーストラリア、ラテンアメリカ、北アメリカという地域的なバランスに配慮されている。

APRU 事務局は、シンガポール国立大学の敷地内に置かれている。オーストラリア出身の Kenneth J. McGillivray 事務局長ほか、主にシンガポール出身者による10人程度の構成である。事務局は、様々なプログラムの実施や各大学との連絡調整にあたっている。

私見では、アジア版エラスムス計画との協力を検討する際に、アジア太平洋地域のハブとも言えるシンガポール国立大学に事務局を構えていることは少なからずメリットであると言える。加えて、シンガポール国立大学の国際部と同じ建物内に事務局があるとともに、シンガポール国立大学でも、APRU の活動を積極的に広報し支援していることは特筆に値する。

4. 現在の活動全体の概略と将来展望

(1) 定例会議 (Annual Meetings)

APRU 最大の活動として、毎年学長クラスの会合 (Annual Presidential Meeting) が挙げられる。毎年、APRU の運営に直接関わるテーマだけでなく、高等教育関連のテーマについて議論している。学長クラス会合での話し合いをもとにして立ち上げられたプロジェクトの内、APRU World Institute (以下、AWI) は「成功したプロジェクトの一つ」と事務局に評価されている。

APRU 事務局担当者とのインタビューによると、「APRU の規模は必ずしも大きくはないが、学長クラスの会合が定期的実施されている点が特徴と言える。この会合によって、42大学の学長が個人的に協力関係を結ぶことができ、大学の意思決定に大きな役割を果た

すことができる」として、その強みが強調される。

また、シニア・スタッフ会合(Senior Staff Meeting)も毎年開催される。シニア・スタッフ会合では APRU が実施するプログラムやイニシアティブについて議論される。その会合で議論された主要な点は、上述した学長クラスの会合でも議題として挙げられる。ワーキング・グループが設けられ、特定の課題についてさらに深く議論することもある。

(2) 戦略的イニシアティブ (Strategic Initiatives)

APRU は、戦略的なイニシアティブのもとに、産学連携や近年重要視されるトピックについての研究を促進している。

2006 年に設立された AWI はその一つである。AWI を拠点として、メンバー大学から、著名な研究者、政策アドバイザーや企業の取締役などを募り、地域的かつグローバルな問題について議論するためのワークショップを設けている。これまで議論されたテーマには、気候変動、パブリック・ヘルス、経済統合などが挙げられる。

また、APRU は、同様の趣旨の下で、研究プロジェクトも立ち上げている。その一例として、PECC-APRU Study on “The Asia Pacific Education Market”が挙げられる。この研究プロジェクトは、太平洋経済協力会議 (Pacific Economic Cooperation Council: PECC) とのジェイント・プログラムで、2009 年まで継続する予定である。

(3) ネットワーク・コラボレーション (Network Collaboration)

大学の教員や職員を対象として、各大学のネットワーク化を目的とする活動も実施される。まず、2000 年から、教育や研究上のインターネット技術を向上させることを主な目的として、遠隔教育とインターネット会議 (Distance Learning and the Internet:DLI) が実施されている。インターネット会議を通じて、アジア太平洋地域において、国際的な遠隔教育のプロジェクトやパートナーシップを構築することを目指している。

次に、Chief Information Officers(以下 CIO)会議や、Deans Meeting も行われる。前者は、メンバー大学内の主たる IT 担当スタッフによる会議であり、よりよい技術や実践を開発するとともに、多国間のパートナーシップを築くことを目的とする。後者は、教育、研究とアウトリーチ活動の向上に加えて、卒業生のネットワークやキャリアサービスなどの分野における実践開発に重点が置かれる。パイロット会議として、ビジネス学部と教育学部の学部長が集まる予定である。

さらに、研究者を対象とする APRU 研究シンポジウム (APRU Research Symposiums) も開催されている。取り上げられたテーマは、脳と心 (Brain and Mind)、地質学と地震学 (geology and earthquake studies)、デジタル図書館 (digital libraries) などである。

(4) 国際的プログラム (International Programs)

①博士課程学生会議 (Doctoral Students Conference)

上述したプログラムのほとんどは、メンバー大学の学長、教員やスタッフを対象としていたが、学生を対象とするプログラムも実施している。博士課程学生会議がその一つである。

博士課程学生会議では、メンバーシップを持つ大学の博士課程に在学する院生 2 名が選出され 2 週間程度対象大学に滞在する機会を得る。参加に要する費用については、 гранトとして APRU が負担する。たとえば、復旦大学がホストとして教育内容やスタッフを提供し、過去 3 年間博士課程学生会議を開催してきた。2009 年から 2010 年には、シンガポール国立大学がホストを務める予定である。なお、ホストの選定に当たっては、希望する大学が企画案を提出した後に選定される。

博士課程学生会議での活動に対して、復旦大学では 2 単位を供与してきた。APRU 事務局担当者によると、「各国で教育システムが、各大学でカリキュラムが異なるので、単位を標準化することが難しい」ため、現状では会議の活動の単位化については検討していないそうである。

②学部生サマー・プログラム (APRU Undergraduate Summer Program)

APRU は、学部生サマー・プログラム (APRU Undergraduate Summer Program) も実施してきた。サマー・プログラムは、メンバー大学間で学生同士の移動を促進することを目的とする短期プログラムである。サマー・プログラムでは、ホストとなる国において固有の問題をテーマとして選び、主にセミナーやフィールド学習、文化交流を行っている。

事務局担当者によると、「2007 年にサマー・プログラムを実施した際、アメリカからは 11 人、オーストラリアからは 2 人、アジア各国から 31 人が参加した。夏が異なるため、オーストラリアからの参加は少ない。プログラムを実施する時期によって参加国が異なってしまう」点は、各種プログラムを実施する上で示唆に富む。

③フェローズプログラム (Fellows Program)

APRU の活動は、若手研究者のネットワークの構築にも一役買っている。メンバーシップ大学に所属する教員（ポスドク、助教、准教授クラス）が共同で論文を執筆する機会が設けられている。これまで、2つの大学（マラヤ大学とブリティッシュ・コロンビア大学）が協力して、共著論文（collaborative paper）を作成してきた。この論文の著者を選定する際には、地理的なバランスに配慮される。

なお、上述したすべてのイベントを実施する前に、メールを通じてメンバーシップ大学に広報している。

5. 高等教育交流および調和化・国際的質保証に関する近年の動向・活動とその成果・評価・展望

上述したとおり、高等教育交流に寄与する各種プログラムが実施されている。しかしながら、管見の限り、各種プログラムの実施は、ホスト校となる各大学の裁量に任されており APRU として十分な質の維持に努めているとは言い難い。ただし、APRU の事務担当者からは、「学長レベルの議論のもとで各種プログラムを実施しているため、ある程度の質が維持できる」と述べられた。

APRU の活動は、メンバーシップを持つメンバーからの経済的支援によって成り立っているが、財政的規模については公開していない。奨学金については、「現状では、学生に直接供与する奨学金はないが、各種プログラムを実施するホスト大学に対して経済的に支援している。APRU が学生へ奨学金を供与することは複雑すぎてできない。APRU の役割は、ネットワークを構築することがより重要であると考え」と述べた。

このように、プログラムを実施するホスト大学が、財政的にも、人的にも、教育内容・方法においても責任を負うという方式が「APRU モデル」である。事務局担当者から、様々なプログラムの質保証を考察する上で、「他の大学の教員が、ホスト大学の行事に参加することが難しい」点が挙げられた。

6. 「アジア版エラスムス計画」（アジア域内高等教育交流）へのインプリケーションと将来における協力可能性

上述した通り、APRU の活動はアジア太平洋地域を対象としており、アジア地域のみの特化したプログラムは行われていない。しかしながら、地域的なバランスには常に配慮し

ながらプログラムを実施していると言え、次の3つの点で「アジア版エラスムス計画」を構築する上で示唆に富むと思われる。

第1に、拠点事務所の移転である。2002年から、設立以来南カリフォルニアに置かれていた事務局が、シンガポールに移転したことは、「アジア版エラスムス計画」との協力可能性を模索する上で重要である。事務所移転の背景には、「シンガポールが東西のネットワークのハブであり、アジア太平洋地域を見回す上で物理的によい場所であること」が挙げられる。事務局担当者とのインタビューにおいて、「すべての大学に対するサービスを提供している」点や「地域的なバランスに配慮している点」がしばしば強調された。

第2に、APRUの活動の特徴として、「多岐にわたる」ことや「アジア太平洋地域のさまざまな大学、しかもトップレベルの教員を呼ぶことができるということ」が挙げられる。

第3に、既に、学長、教員、スタッフとの協力関係が築かれていることから、学生間の交流に対して協力することが容易である。ただし、コストの問題により、長期間にわたるコースやプログラムを実施することは難しい。

このような点を踏まえて、事務担当者のアジア地域内高等教育交流に対する意見として、「質保証（カリキュラムなど）の問題がEUでも起こっているが、アジアでは大学によってカリキュラムや言語が異なることは課題として挙げられる。また、EUは政治・経済の統合が進んでいるが、アジアでの統合は難しいのではないか」という意見が挙げられた。

しかしながら、英語で行われる短期間の学生交流とはいえ、遠隔教育やインターネットを活用しながら地理的な距離乗り越えようと様々な試みを挑戦してきたAPRUの活動は今後も注目に値する。

【参考資料】

APRU(2004), *Technology Spin-offs from Pacific Rim Universities: Entrepreneurial Context and Economic Impact*, A study based on the “Technology Transfer and Wealth Creation” research project of the Association of Pacific Rim Universities.

APRU (2005), *A Tale of Three Cities: Globalization's Impact of Air Environment in Santiago, Water Environment in Osaka, and Soil Environment in Shanghai*, A collaborative research paper based on the 2004 APRU Fellows Program “Globalization and the Environment: Multidisciplinary Perspectives”.

APRU(2008),*ARRU: Bridging the Pacific Rim Community through Education, Research and Enterprise.*

【参考ウェブサイト】

APRU <http://www.apru.org/>

インタビューの概要

日時：2009年2月23日 11:30-12:30

対象者：Ms. Margaret Leong, Director, APRU Secretariat.

Ms. Jacqueline Heng, Program Manager, APRU Secretariat.

9章 アジアにおける地域連携教育フレームワークと UMAP (アジア・太平洋大学交流機構) の役割

1. はじめに

UMAP (University Mobility in Asia and the Pacific、アジア・太平洋大学交流機構) は、1989年に、日本、ニュージーランド、オーストラリア、タイ、台湾の大学長が協議し、アジア・太平洋地域内における学生の流動性を高めるための組織・機構を立ち上げることで同意し、組織されることとなった団体である。大学が中心ではあるが、政府も構成メンバーになりうる組織としてスタートし、その性格は今も変わっていない。

他方でアジアにおける地域連携教育フレームワークの構築が喫緊の課題となっている。新たなフレームワークを構築するには多大な資金を必要とするし、どのようなチャンネルでそうしたフレームワークを構築することができるか、となると難問が山積してくることになる。

そこで本章では、地域連携教育フレームワークの代用品、あるいはその一部を分担する組織として UMAP がどのような役割や可能性をもつものであるか、という観点から UMAP を紹介してみたい。

2. UMAP の組織と機能

UMAP の憲章によると、UMAP は「アジア・太平洋地域」における「高等教育セクターの政府あるいは非政府代表からなるボランタリーな団体」であると定義されている。つまり政府がメンバーになってもいいし、大学協会のような大学の連合体、あるいは大学のコンソーシアムがメンバーとなってもいい。

UMAP 対象国・地域等 (加盟可能国等) は、オーストラリア、ブルネイ、カンボジア、チリ、中国、エクアドル、フィジー、グアム、香港、インドネシア、日本、韓国、ラオス、マカオ、マレーシア、メキシコ、モンゴル、ミャンマー、ニュージーランド、パプア・ニューギニア、ペルー、フィリピン、ロシア、シンガポール、台湾、タイ、東チモール、アメリカ合衆国、ベトナム、サモア (31 国・地域・特別行政区) である。UMAP に加盟するということは、一定の分担金を毎年度納入し、それぞれ国の中に UMAP 委員会 (国内事務局) を設置し、UMAP 参加大学を明確にし (リストで公表する)、UMAP 活動に取り組む

ことを意味している。

その意味で現時加盟しているといえるアクティブメンバーは、日本、オーストラリア、タイ、台湾、マレーシア、マカオ、香港、メキシコ、韓国、ニュージーランド、フィリピン、ベトナム、サモア、ブルネイ、インドネシアなどである。アメリカ合衆国も一時期積極的に参加していたし、カナダもそうであったが、近年は参加が低調となってきた。カンボジア、ラオス、ミャンマーについては、タイのリーダーシップのもと、大メコンデルタ地域内大学交流事業が展開され、UMAP の中の一部地域間交流が展開されてきているので、その点では、カンボジアなども UMAP の考え方（大学交流や学生の移動の重要性）について理解を深めてきているといえる。一時期カンボジアの大学の参加もあった。

UMAP 活動を推進するために、国際事務局が組織されている。2006 年までの 5 年間は日本に設置されていたが、現在はタイに設置されている。UMAP の意思決定は、会費を納入した国に議決権を認める国際理事会で行われる。国際理事会は UMAP 議長が主宰することとなっている。会費を納入していない国は議決権を与えられないが、オブザーバー出席は認められているし、発言も許されている。

UMAP の狙いは、アジア・太平洋地域の大学の「移動（モビリティ）」を増進し、もって域内の国際理解に貢献することとなっている。国際的な機関・団体であるが、EU のような議会や政府までもつ政治的組織ではないので、UMAP が「政策」を立案し、実行するというものもない。政策を立てて実施するのは各国政府である。UMAP のメンバーには政府も参加できるし、事実政府が参加しているので、各国政府の政策が UMAP の考え方を反映するものであったり、UMAP を活用するような政策であったりしていることは事実である。その意味では UMAP が本当に各国の利益を高め、相互理解を深めるものであれば、多くのアイデアやプログラムが各国政府の支持をえて、実現することになるといえる。

UMAP はそこで、「大学間の移動」を定義し、そのための戦略や施策を考案することがその重要な機能となる。

「大学間移動」の最も顕著なプログラムは、「大学生の移動・交流」である。学生が各国の大学間を自由に留学できるような仕組みをつくること、その障害を低くすること、留学をより増やすこと、留学の質を向上させること、など学生の留学交流をどのように積極的に支援することができるかが最大の課題となってきた。

次に、大学の教員の移動がテーマとなる。教員交流をどのように活発化するか、という観点からの議論も行われなくてはならない。教員だけでなく、職員の移動・交流も重要で

あるという認識も加わってきている。

さらに「大学間移動」には、研究活動の連携（共同研究）も含まれるとする発想が出てきている。

こうした「大学間移動」を高めるために各国の大学はどのような協力や連携を行うべきか、UMAP 自体もどのような効果的なプログラムを提唱できるか、によって UMAP の存在理由が決まってくる。最近の UMAP は進化し、その意味で多くの有効な提言や戦略を展開しているといえる。

3. UMAP の域内連携プロジェクト

そこで UMAP が実際にどのような「大学間移動」を促進するプログラムを協議し、提案し、各国政府の政策に影響を与えてきたかについてスケッチしてみたい。

(1) UMAP 単位互換スキーム (UCTS) の開発

国境を越えて移動する留学生が異なった制度の中で学習し、帰国した場合、その学習をどのように評価し、どのように認定するかは EU でも、学生の国際移動を高める上で最も重要な問題であったが、アジア・太平洋地域においてもそれは同様で、多様な高等教育制度の間を移動する時に、何を基準に、どのような手続きを経て、既習を認定すればいいのか、誰もその方法論や方程式を提示するところではなかった。それは各国とも各大学の自治の範囲内であって、誰とて干渉するものはなかった。

海外の大学での学習成果は帰国後の自分の大学においてどのように認定されたり、評価されたりするかは、教授会の判断に任されていた。透明性もなければ、公平性もない。また時間的連続性もない。その時々判断で適当に処理されたり、されなかったりしてきたのが実態である。アジア・太平洋地域の高等教育制度や単位認定制度がどのようになっているかさえ、誰も知らなかったと言っても過言ではない。

UMAP はそれが学生の国際移動の障壁であり、不公正な制度を温存させることになる、という観点から EU で開発されてきた ECTS をモデルとして UCTS を開発してきた。基本的には ECTS と同じ方程式を用いることで、将来アジア・太平洋と EU との間の相互認証が容易になるように、という判断から、アメリカの考え方もあったが、ECTS を UCTS として導入することとした。ECTS と UCTS の違いは、相対的評価スケールをそのままの形で用いないという点にある。EU と違って、アジア・太平洋の高等教育制度は、極めて多様であり、EU のような高等教育制度の統一化を図るスキームもないことから、そうした評価

スケールを用いることを強制しないこととした。

UMAP で各国の大学関係者を招いて何回となく研修会を開催してきたし、各国の UMAP 国内委員会も同様に UCTS のワークショップを開催し、UCTS の理解を求めてきた。しかしそれでも各国の大学は UCTS を基礎とする留学生交流には不熱心であった。その理由は簡単で、これまで各大学が自由に行ってきたことを、一定の規則に基づいて単位互換と単位の認定を行わなければならないということになったとたんに、面倒であり、余分な仕事が増え、メリットがない、という反応であった。あえて面倒な UCTS を導入しようとはしなかった。

それでは学生に公正で質の高い留学生交流と単位互換・認定ができないので、各国政府は短期留学奨学金を設ける中で、UMAP 奨学金などという名称で UCTS を利用することを条件として学生の留学生奨学金を支給するという政策を導入した。UCTS 普及のインセンティブを用意した。日本の短期留学奨学金の UMAP 特別枠がそうであるし、オーストラリアの UMAP 奨学金は評価の部分を除く UCTS の利用を要件としていた。タイの UMAP 奨学金、メキシコの UMAP 奨学金、台湾の UMAP 奨学金が UCTS を利用することを求めている。

こうした努力にもかかわらずそれでも UCTS は進まなかった。UCTS を利用しなくても誰も不利益を被らないと思いついでいる点が問題であるにもかかわらず、適当に単位互換を行ってきている大学にとっては依然として UCTS は単に面倒な手続きであると映っているようである。

そうした中で EU との学生交流を経験したことがある人ならば分かるように、EU の学生はまさに単位互換を前提とする短期留学となっているので、留学する前に留学先の大学でどのような授業科目を履修し、その単位が ECTS 換算で何単位ポイントであるかに関心を示している。そこで UCTS/ECTS といった表記で事前に単位互換の可能性に関する情報をシラバスと一緒に提示すると（インフォメーションパッケージ）、EU の学生は安心して在学大学の担当者と協議し、留学してくる。帰国後は単位互換がスムーズに行くことになる。

アジア・太平洋地域の大学も域内の学生の移動を活性化するつもりであるとすれば、異なる制度で学習したその成果をどのような単位制度に換算して相互の一定の規則のもと互換するかを明確にしなくてはならない。そうでなければ、出たところ勝負となり、学生にとって不公正で不透明な成績の認定であり、単位の互換であるといえる。

少なくとも UMAP はこうした単位互換制度を開発し、提案してきている。その制度やス

キームを各国の大学は当然に認定し、為替換算（流動性であれ）と同様に受入れ、実施すべきであると考える。

(2) UMAP 奨学金 (短期交換留学プログラム)

日本、オーストラリア、タイ、メキシコ、台湾などは域内の学生交流を促進するための UMAP 奨学金を用意してきた。オーストラリアの場合、アジアで学び、アジアで活躍するオーストラリア人の育成を目標とし、UMAP を活用する連邦政府の意図が明確であった。オーストラリア人の海外派遣を展開するための UMAP であり、UMAP 奨学金であった。

(3) UMAP Student Connection Online プログラム

これはプログラムに参加する大学間で協定を締結し、授業料不徴収を原則として学生の交換留学を複合的な仕組み（マルチ）で行う仕組みである。コンピューターが多様な学生の留学希望をマッチングさせ、派遣と受入れを決めていく仕組みに特徴がある。

参加大学の学生は留学希望の大学の英語による授業などのシラバス等を検討し、留学志望大学（5 大学までリスト可能）を決めて登録する。それをコンピューターが受入れ可能大学（人数は 2 名まで）を選び、決定する。

登録した大学は、派遣と受入れが一致する、という従来の交換留学型ではなく、参加大学のいずれの学生であれ 2 名まで受入れ、派遣も同様でどの大学でも派遣できる（2 名まで）。そうすることで学生の留学メニューを多様化できるというメリットがある。

試行を始めたばかりであるが、かなり多重交流ができることが分かった。日本からの参加大学は国際教養大学、広島大学、東京農工大学、立命館アジア太平洋大学である。

(4) ジョイント・プログラムとダブル学位

さらにエラスムス型学生交流に近づくものであるが、3 カ国 3 大学が共同して修士などのプログラムを編成し、学生移動を行わせることで学位を取得させるジョイント・プログラムの開発事業を開始した。タイで開催された UMAP 副学長フォーラム委員会が中心となり、デザインを行い、UMAP 理事会で予算措置を行い、公募した。この度広島で開催された UMAP 副学長フォーラム及び国際理事会で、3 プログラムを選定し、試行を開始することとした。タイ、オーストラリア、台湾、マレーシア、日本、アメリカ、あるいは 3 カ国に加えてヨーロッパの大学を加えてジョイント・プログラムの提案もあった。1 学期あるい

は 1 年の移動を条件とするプログラム（英語で提供）であり、学位はシングルでもダブルでも可能となっている。その際、UCTS が必ず使用されることが条件である。ヨーロッパを加えたプログラムも UCTS と ECTS は評価部分を除いて互換が簡単であるので、何ら問題は無い。

（５） 研究ネット構築

また UMAP 副学長フォーラムでは、大学間の共同研究を推進するネットワーク作りにも試行を始め、いくつかのプロジェクトの応募があったので、選定委員会で選定し、決定したところである。この共同研究ネットワークが大学院学生の国際移動を活性化するものと期待している。またこれが基礎となり、多重型学生交流プログラム（ジョイント型）が開発されるものと期待しているところである。

4. UMAP と AUN(アセアン大学ネットワーク)へのインパクト

UMAP は他方で AUN にも多大な影響を与えつつある。その典型が UCTS である。AUN 事務局の話では、学生の相互交流をプログラム化するにあたり、UCTS を活用することを宣言している。アセアン単位互換制度を創造することもできるが、ECTS との互換に優れている UCTS をそのまま利用することのほうがより経済的合理的であるという判断が働いているようである。

タイ政府はアセアン 9 カ国に毎年 100 名の学生を留学させ、それぞれ 9 カ国から毎年 100 名の留学生（トータル 900 名の受入れ）を受け入れるという政策を展開することとなる。その留学交流でも UCTS が基本となると聞いている。AUN がこうした短期型学生交流・移動に敏感に反応しているのもタイ政府の留学生政策が背後にあるものと思う。

5. 結び UMAP に期待される役割

アジア・太平洋という地域における学生の国際移動を高めるには、各国政府が留学生交流事業・政策を展開すればそれで済む、という考え方は通用しない。受け入れはそれでも可能かもしれないが、派遣はそうはいかない。まずその国の言葉を習得しないと、短期留学でもできない。異文化を言語も含めて学ぶという地域研究型留学であればそれでかまわないし、伝統的な留学はそうであった。しかし今や異文化の中で学び・体験する、という現代的短期交換型留学交流のニーズに応えるためには、各国・大学のそれぞれ独自の考

え方による高等教育制度、カリキュラム制度、単位制度、評価制度、留学生受け入れ制度、教授用言語では済まなくなっている。

異文化の中で学ぶ留学生交流のためには、たとえば英語による講義が提供されていること、単位互換制度が明確になっていること、留学前にどのような講義等を受講することができるかが明確になっていること、受け入れ体制が短期滞在ニーズに応えるものとなっていること、などの条件整備が必要となる。そうでなければ責任をもって（在学大学に授業料を払って留学していることをもって大学は考えるべきである）、学生を送り出すことはできない。無責任であると非難されることとなる。

このように考えるとそれぞれの大学に個別に説明し、理解してもらい、授業料不徴収協定を締結することについて事情を説明しなくてはならない。担当者も交代すれば最初から話を始めることになる。そうしたこれまでの短期交換留学スキームの開発に従事したものからみれば、UMAPのような仕組みがあり、それへの参加大学間での交換留学プログラムを開発するということになれば、どんなにエネルギーを節約できるか。また新たな提案し、そのプログラムの質を改善できる仕組みがあると思えば、どんなに意欲が高まるか。

UMAP が役に立たない、メリットがない、という人が少なくない。でもその人は自ら学生の交流を可能にする大学間の仕組みや相手大学との交渉をしたことのない人であろう。少しでもこうしたことを一から経験したことのある人であれば、それがどんなに大変なことか。UMAP があることでどんなに助かるか。理解できると思う。

とりわけ学生の留学交流の質の改善と質の維持・保証を求める今に時代にあって、対話ができ、プログラムが開発でき、質が協議できるような責任ある留学交流を展開する上で UMAP のような機構が必要であるし、本当に重要な役割や機能を果たしているといえる。今から UMAP に代わる機構を設置することはほぼ不可能に近いと思う。多くの人の頭には 2 大学間の交流の図式しかないと思う。そうではなく、マルチ型多重型学生交流や大学交流の図式を描いてみると UMAP やエラスムスのすごさが理解できると思う。

もちろん規模を縮小し、対象を限定する形での大学間ネットワークがより機能的で効果的であるということも間違いないことである。その価値を否定するものではないが、ネットワークの維持に多大なコストがかかっていることも事実である。UMAP は個別の大学の負担を求めるものではないので、コスト面からもその役割と機能を見定めることもできる。

10章 アジア・太平洋地域質保証ネットワーク（APQN）による 地域間連携教育フレームワーク

1. APQN 成立以前の国際的な高等教育の質保証ネットワーク

高等教育の質保証は、国境を越えた高等教育の展開が活発化するなかで、自国の高等教育の基準認定を内外ともに対応できるものとする必要性から、各国において喫緊の課題ととらえられてきた。質保証の問題は、国内的には、国家レベルのガバナンスと高等教育機関のオートノミーの問題としてとらえられるが、今日のように、トランスナショナルな高等教育の展開とそれに伴う学生の国際移動と獲得競争が激化するなかにあって、自国の高等教育をいかに対外的にアピールするかという点でも国際的な質保証が求められるようになり、各国とも国家教育戦略として位置づけている。

こうした中で、高等教育の認証評価を国際レベルで調整する必要性が生じ、各国政府間の国際機関を介した取り組みや、第三者評価機関としての国際的質保証ネットワークの設立が注目されるようになった。米澤（2005）によれば、国際機関としては、世界貿易機関（WTO）が教育サービスという側面から国際的調整に取り組み、その後、交渉・議論の場は OECD および UNESCO にうつされた。このうち、OECD は、教育サービスと世界貿易についてのプロジェクト(OECD, 2004a, b)を実施したほか、UNESCO と共同で国境を越える高等教育のガイドラインをまとめ、政府、大学、学生組織、評価機関、国際評価組織・ネットワークといった高等教育のステークホルダーの協調を呼びかけた。UNESCO も、1970年代から研究および学位に関する地域協定に取り組んできた経緯をふまえ、国家間の協定や協調に取り組んできた。この過程においては、ボローニャ・プロセスの中で、ヨーロッパにおけるリスボン協定（Convention on the Recognition of Qualifications Concerning Higher Education in the European Region 1997）への加盟が推奨されたように、国際機関による調整には、国家が関与するという意味で実効性があることが指摘されている。

一方、各国の第三者評価機関の国際的質保証ネットワークとして 1991年に設立されたのが、「高等教育質保証機関の国際的ネットワーク」(International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education、略称 INQAAHE)である。INQAAHEは、高等教育における質の維持・向上のために、グッド・プラクティスの促進、質の管理お

よび実践とそのための研究奨励、質保証機関発展の支援ならびに機関間の連携促進、国際的な基準設定の支援、質保証の情報普及、単位互換計画の開発と国際学生移動の促進などを目的としている。INQAAHE は、その後、UNESCO との国際基準に関する協会の設立計画などの試行錯誤を経ながら、その一方でグッド・プラクティスのガイドライン (INQAAHE Guidelines of Good Practice) 作りに取り組み、2005 年の INQAAHE 総会において合意をみた。

2. 「アジア・太平洋地域質保証ネットワーク (APQN)」の活動

(1) 成立過程・略史・目的・理念

アジア・太平洋における質保証に関する地域協定としては、1983 年にバンコクで締結された”Regional Convention on the Recognition of Studies, Diplomas and Degrees in Higher Education in Asia and the Pacific 1983”があり、中国、韓国、オーストラリア、インド、インドネシア、タイなどが署名したが、日本は署名しなかった。それに対し、本地域の質保証ネットワークとして 2003 年 1 月に香港で結成され、2004 年にはオーストラリアのビクトリア州政府の合法団体として登録された民間の N P O 組織が、「アジア・太平洋質保証ネットワーク」(Asia-Pacific Quality Network、略称 APQN、本部はメルボルン)である。APQN は、INQAAHE との協力のもとに活動する地域ネットワークであり、その目的は、以下の 7 つの点に見るとおり、アジア太平洋地域の高等教育の質保証機関の連携・協力を高め、地域の高等教育の質を向上させることにある。

《APQN の目的》

- ①アジア・太平洋地域における高等教育の維持と質の改善のための優れた実践の普及や促進
- ②域内の高等教育における質マネジメントに関する研究の促進、ならびに域内の質の効果的な研究促進
- ③域内に新たに質保証期間を設ける場合の専門的知識の助言および発表
- ④質保証機関と各国・地域の決定や判断の連携促進
- ⑤国境を越えて運営される制度基準の決定促進
- ⑥域内を通じての国際的な認証評価の容認
- ⑦国内外の諸機関の間で、学生の相互移動を活発にするための単位互換制度の決定及び利

用の支援

⑧APQN のメンバーを対象とした怪しげな認証評価の実践や組織に対する注意喚起

⑨APQN 以外のネットワークや国際組織等に対して、地域を代表し、地域への適切な関心を促す。

(2) 参加国・参加機関

APQN は、その対象国・地域を、太平洋諸国、ニュージーランド、オーストラリア、パプア・ニューギニア、ならびにロシア、アフガニスタン、中央アジア諸国、イランを含むアジア諸国（ただし、他のネットワークに含まれている湾岸諸国は除く）と定義しており、その数は 2009 年 3 月現在、53 となっている。

会員構成は、正会員 (Full Member)、中間会員 (Intermediate Member)、準会員 (Associate Member)、機関会員 (Institutional Member) の 4 種類があり、このほかに対象国・地域以外の国や地域からオブザーバー (Observers) としての参加も認めている。これらの会員は、いずれも、APQN の活動から報酬を得たり、APQN の目的達成に協力する、あるいは APQN 憲章に従って権限を行使できるようにするといったことが可能であるが、正会員と中間会員には、APQN のガバナンスと行政に参加する資格があるのに対し、準会員と機関会員は年次総会などの各種委員会に参加することしかできず、投票はできない。

現在の会員総数は 59 となっており、その内訳は 正会員 24、中間会員 10、準会員 4、機関会員 21 となっている。国・地域別では、最も会員が多いのがパキスタン (10) であり、以下、ベトナム (5)、オーストラリア (4)、香港 (4)、日本 (3)、ニュージーランド (3)、バングラデシュ (2)、カンボジア (2)、中国 (2)、インド (2)、カザフスタン (2)、モンゴル (2)、フィリピン (2)、ロシア (2)、スリランカ (2)、タイ (2)、そのほかの国は各 1 となっている。また、対象国・地域外からのオブザーバーとして、エチオピア (1)、ドイツ (2)、クウェート (1)、トルコ (1)、英国 (2) が参加している。さらにこれらの他に、今後、会員になることが予想される会員候補 (Prospective Members) として、35 の機関がリストに掲載されている。

このうち、正会員として登録されているのは、オーストラリア (3)、日本 (3)、ニュージーランド (3)、中国 (2)、香港 (2)、フィリピン (2)、ロシア (2)、あと 1 団体ずつの国がカンボジア、インド、インドネシア、マレーシア、台湾、タイ、ベトナムとなっている。日本からは、独立行政法人学位授与・評価機構、大学基準協会、及び日本技術者教

育認定機構の3機関が正会員として参加している。

(3) 組織体制

APQNの組織は、総会（General Council）の下に、理事会（Board）が置かれており代表（President）、副代表（Vice-President）、事務局長、理事会選出メンバー（4）、そのほか最大4名までの委嘱理事メンバーで組織されている。さらに理事会の下に、プロジェクトグループや各種委員会が設置されている。事務局はオーストラリアのメルボルンにあるオーストラリア大学質保証機関（Australian Universities Quality Agency: 略称 AUQA）におかれている。2008年3月現在のAPQN代表はフィリピンのピヤノ氏（Mrs. Concepcion Pijano）、日本の川口昭彦氏（Dr/Akihiko Kawaguchi）が副代表を、また事務局長に香港のクリストファセン（Ms. Dorte Kristoffersen）が務めており、理事会には、マレーシア、中国、タイ、スリランカの理事が、また委嘱理事に、オーストラリア、インド、パキスタンの理事が任命されている。

会計年度は各年1月1日から12月31日までであり、APQNの財務報告は、年次報告の中で監査を受け、刊行されることになっている。会費は4種類の違いには関係なく、全会員とも一律でUS \$ 200であるが、オブザーバーはUS \$ 150である。また同じ会員でも、INQAAHEのメンバーであるかないかによっても会費が異なり、INQAAHEのメンバーではないものが正会員と中間会員になる場合にはUS \$ 300となっている。

(4) 活動全体の概略と将来展望

APQN自体は、民間の活動ネットワークであるが、1997年までは世界銀行の支援を受けて運営され、さらにUNESCOなど国際機関とも連携しながら、質保証の地域協力フレームワークとしての役割を果たしつつある。

2006年3月のAPQNの第2回年次総会では、OECDとユネスコによる「国境を越えて提供される高等教育の質のガイドライン」（Guidelines for Quality Provision in Cross-border Higher Education）を補完するものとして、「ユネスコ・APQN ツールキット：国境を越えた教育の質の規制」（Toolkit: Regulating the Quality of Cross-Border Education 2006）を公表し、国境を越えた教育の提供と受入れに関わる教育の質保証規制の支援、ならびに主要な問題点と対象方法を論じている。同ガイドラインは、政策立案者や政府職員、質保証機関、教育機関、国際組織等を対象としており、受入れ国や提供国

としての規制の枠組みの事例（中国、香港、マレーシア、ニュージーランド、オーストラリア、英国、米国）をふまえた具体的・実践的なものになっている点が特徴的である。

こうした APQN の活動は、2006 年 4 月にアジア・太平洋地域の教育大臣会合で発表された「ブリスベン・コミュニケ」(Brisbane Communique)によって国際的な学生移動とそれに伴う地域の教育の質保証とフレームワークの重要性が指摘されたことにより、一挙に加速した。同コミュニケでは、国際的基準をふまえた地域における質保証フレームワーク、資格認証、特に理数科教育を中心とした教員資格、地域発展に資する技術・スキルの認証がとりあげられ、あわせて、ヨーロッパにおけるボローニャプロセスやコペンハーゲンプロセスのような枠組み作りが示唆された。また、同 2006 年 11 月には、コミュニケを実施・展開するための多国間による政府高官によるワーキング・グループ (Senior Officials' Working Group、SONG) が組織された。この 11 月の SONG 初回会合には、SEAMEO、ブータン、ブルネイ、中国、日本、韓国、オマーン、ニュージーランド、タイ、オーストラリアの代表が参加し、SEAMEO、ILO ならびに UNESCO の代表からは、質保証の多国間協力の取り組みが提示されたほか、ボローニャプロセスに則したヨーロッパの取り組みが提示され、多国間協力の必要性が再認識された。この後、S OWG と APQN の連携は、2007 年 2 月の APQN の年次総会に SOWG の代表者が参加したことでより密接なものとなっている。

こうしたブリスベン・コミュニケをめぐる一連の動き受け、APQN は 2008 年 2 月に、日本の千葉で開催された年次総会において、質保証に関するメンバーの取り組みをまとめた「アジア太平洋地域における高等教育の質保証の取り組み」(Quality Assurance Arrangements in Higher Education in the Broader Asia-Pacific Region, 2008) と題する報告書を発表した。またあわせて、APQN の活動の根幹となる憲章(Constitution)を発表し、INQAAHE と連携した非営利の地域ネットワークとして、アジア太平洋地域の高等教育の質保証の維持・向上に資するグッド・プラクティスの支援や促進を図るという目的を改めて確認している。なお、同憲章は、2008 年 4 月にオーストラリアのビクトリア州政府によって NPO として公認されたくえで施行されている。

APQN の活動は、その本部が置かれているオーストラリアの高等教育の質保証への取り組みとも連動している。たとえば、2008 年 4 月には、オーストラリア連邦政府教育省が、ブリスベン・コミュニケをふまえた高等教育の質保証に関する具体的な勧告

(“Recognition of Higher Education Qualifications across the Brisbane Communique

Region)を公表しているが、同報告をまとめたオーストラリアの教育・雇用・労働省関係省 (Department of Education, Employment and Workplace Relations, DEEWR) は、前述の 2008 年 2 月に発表された「アジア太平洋地域における高等教育の質保証の取り組み」の作成も行っており、両者の間には密接な関連がみられる。

(5) 「アジア版エラスムス計画」(アジア域内高等教育交流) へのインプリケーション

以上、APQN についてその設立目的と活動概要を概観した。前述のとおり、APQN は現会員数 53 に加え、今後、さらに 35 の加盟を見込んでいるなど、今後も、その活動の範囲の拡大を意識していることが読み取れる。

高等教育の国際化に伴うカリキュラムの多様化と、それに伴う質保証の問題は、今日それを避けて通ることができないほど重要な問題となっている。それだけに INQA AHE との連携のもとに、アジア太平洋地域における質保証の活動を本格化させている APQN の活動、ならびに「千葉ディシプリン」や「ユネスコ・APQN ツールキット」などに代表される質保証に関する指針や助言、専門知識は、今後、アジア版エラスムス計画を策定する際にも、大きな基盤となろう。特に APQN の場合には、各国政府が主体となっているのではなく、各国の認証評価機関がメンバーであるという点で、質保証の実践現場からの意見や考えに基づいた施策への提案がなされている点に特徴がある。

しかしながら同時に、APQN が示した質保証のガイドラインというものは、その実施については最終的にはメンバー機関の裁量に任されるため、実行性という点では課題がのこされているともいわれる。また、正会員になっている機関の所在国をみると、オーストラリア、日本、ニュージーランドといった国々を中心となっていることが分かる。この意味で、アジア版エラスムス計画の策定・実施にあたっては、具体的な実施段階になり、実施する対象機関や、場合によっては当該機関のある国や地域の政府との調整も重要な課題となるといえよう。

(6) 「アジア版エラスムス計画」との将来における協力可能性と課題

他方、「アジア版エラスムス計画」策定にあたっては、APQN の質保証システムに留まらず、現在既に行われているアジア地域における質保証の取り組みとの関連性のなかで、その有効性を評価していく必要があるだろう。アジア太平洋地域の質保証をめぐっては、今日、ユネスコや SEAMEO 高等教育開発地域センター (RIHED)、あるいは ASEAN もすでに

さまざまな取り組みを行い、APQNとも連携を図ろうとしている。たとえば、アセアン大学ネットワーク（ASEAN University Network）が1998年より取り組んできているAUN-Quality Assuranceは、アセアンの域内メンバー大学を対象としている点でAPQNとはその性質を異にするが、最終的には、域内における質保証と高等教育の調和化を図り、国際的な認証評価活動へとつなげてようとする点において、密接な関連をもつ。

こうした中で、2008年7月に、東南アジア諸国の大学評価機関・認証機関のネットワークとしてアセアン質保証ネットワーク（ASEAN Quality Assurance Network、略称AQAN）を創設することが合意されたことは、今後のアジアにおける質保証ネットワークがさらに重層的に拡がりを見せていることを示すものといえる。アジア版エラスムス計画の推進にあたっては、こうした質保証をめぐる国際連携の促進と、認証評価制度の基盤が国際的に確立されることが必要であると同時に、そうした重層的なネットワークの調整をどう図っていくかが課題となると考える。

【参考文献・資料】

「ユネスコ・APQN ツールキット：国境を越えた教育の質の規制」(*Toolkit: Regulating the Quality of Cross-Border Education* 2006)

梅宮直樹（2008）「東南アジアにおける高等教育の質の保証への地域的な取り組み」『比較教育学研究』37、pp.91－111

米澤彰純（2005）「国際的質保証ネットワークと国際機関」広島大学高等教育研究開発センター『高等教育の質的所要に関する国際比較研究』（COE 研究シリーズ16）、2005年10月、pp.215－231。

APQN(2008), *Constitution*, approved at the Annual General Meeting in Chiba, 2008.

APQN(2008), *Quality Assurance Arrangements in Higher Education in the Broader Asia-Pacific Region*, February 2008

Asia-Pacific Education Ministers(2007), *Progress towards the Brisbane Communique Goals: Senior Officials' Working Group Interim Report to Asia-Pacific Education Ministers*, August 2007

Australian Government, *Department of Education, Employment and Workplace Relations(2008), Recognition of Higher Education Qualifications across the*

Brisbane Communique Region, (Scoping study and report commissioned by the Department of Education, Employment and Workplace Relations, April 2008)

The Brisbane Communique issued by the Ministers attending the Asia-Pacific Education Ministers' Meeting, April 2006,

INQAAHE(2005), *Guidelines of Good Practice.*

OECD(2004a), *Quality and Recognition in Higher Education: The Cross-Border Challenge.*

OECD(2004b), *Internationalisation and Trade in Higher Education: Opportunities and Challenges.*

第2部

大学間連携事例の検証

1章 マラヤ大学(University of Malaya)の大学間連携

1. 大学の概要と近年の動向

マラヤ大学は、1905年にマレーシアで最初に設立された高等教育機関であり、2005年に100周年を迎えた。クアラルンプールの郊外に372ヘクタールもの広大な敷地面積を誇っている。マラヤ大学の歴史は、キングエドワード7世医学カレッジ(King Edward VII College of Medicine)の設立(1905年)に遡る。1949年に、キングエドワード7世医学カレッジとラッフル・カレッジ(1928年設立)とが合併し、シンガポールとクアラルンプールにそれぞれキャンパスを保有していた。シンガポールの独立に伴い、シンガポール国立大学が誕生した後に、1962年にマラヤ大学が設立された。マラヤ大学の最初の学長は、最初の首相でもあるトゥンク・アブドール・ラーマン(Tunku Abdul Rahman)が務めた。

2009年2月、マラヤ大学のINPUMAが主催する高等教育のマネジメントに関する国際会議¹¹において、新副学長Gauth Jasmon氏は、“Rebirth of a World Class University: The Role of Leadership”というタイトルで報告した。その報告によると、「マラヤ大学は、Timesの高等教育ランキングで230位(2008年)であった。今後は国際的なジャーナルにおいて教員の引用回数を上げることを重点課題として、2年以内に200位、5年以内に100位以内を目指す」と述べた。このことから、マレーシアの他の大学と同様に、マラヤ大学も国際的な高等教育のランキングを上昇させることを非常に重要視していることが分かる。そして、マラヤ大学は、国際的な高等教育ランキングを上昇させる一環として、大学の国際化にも力を入れている。

また、マラヤ大学は、研究大学を目指すために、4年ほど前から、ファースト・クラス・バチェラーディグリーという新たな制度を設けている。この制度は、マラヤ大学の優秀な学部生が、修士課程を経ないで、博士課程に進学することができるというプログラムである。主として社会科学系分野で実施される場合が多い。

2008年6月現在、マレーシア出身の学部生17,353人、大学院生6,943人の合計24,496人が在学している。マレーシア出身の学生のほかに、留学生は学部生707人、大学院生1,969

¹¹ マラヤ大学 INPUMA 主催の会議は、International Conference on Improving Higher Educational Institutions: Empowering Future Generations, 25-26 February, 2009, Malaysia.

人（78カ国）の合計 2,676 人が在学している。教員数は 1,918 人に上るが、副学長によると、研究大学を目指しながら「教員と学生の割合を適正化するために、学部学生を減少させること」を目標としている。

以下の報告は、マラヤ大学副学長 Gauth Jasmon 氏（2008 年 11 月就任）、国際協力オフィス（International Corporation Office）の副部長 Siti Aishah Hashim Ali 氏、同スタッフの Mahaganapathy Dass 氏、アジア・ヨーロッパ研究所の客員シニア・リサーチ・フェロー Mohd. Amir Jaafar 氏に実施したインタビューの記録に基づき構成する。インタビューの詳細は末尾に記すこととする。

2. マラヤ大学における高等教育の国際化の概要、留学生の動向

上述した INPUMA 主催の国際会議において、副学長 Gauth Jasmon 氏は、「世界の Top 200 にランク付けされた大学との関係を深めていきたい。欧米だけでなくイスラーム諸国、中東諸国も視野に入れている」ことを強調した。さらに、筆者が実施したインタビューにおいても、副学長は、「受け入れも送り出しも積極的に実施するが、短期プログラムに重点を置く。世界中を対象としているが、中東にも力を入れたい。ヨルダン、イラン、エジプト、イエメンなどが一例である。中東の人びと、とりわけアラブ諸国の人びとは、マレーシアがムスリムの国だということは知っているけれど、それ以上ではない。そのため、ぜひマレーシアがどのような国であるかについて理解してほしい。」と述べた。さらに、「豊かな人材、経済、資源を誇るインドネシアも、一つのターゲットになるだろう」と付け加えた。

国際協力オフィスの Siti Aishah Hashim Ali 氏によると、「マラヤ大学の留学生の特徴は、学士レベルではアジアからの学生が多い点である。たとえば、日本、韓国、中国、インドネシアなどからの学生が多く、マレー文化、マレー言語などを学んでいる場合が多い」とのことである。

マラヤ大学では近年、モビリティ基金（Mobility Fund）を設け、アジア（日本、韓国）とアメリカ合衆国などから積極的に学生を招いている。韓国からは非常に多くの学生が来ており、30 人近くがマラヤ大学で 1 セメスターの間滞在する。この基金によるプログラムでは、単位互換も確立しているため、「学生が時間を浪費することはない」と評価されている。

日本において、マラヤ大学と MOA を結んでいる大学には、筑波大学、広島大学、秋田国

際大学、名古屋大学、九州大学、京都大学、立教大学などが挙げられる。このような大学と交換留学プログラムを実施している。韓国とは高麗大学、仁濟大学 (Inje University) と新しい MOA を結んだばかりである。北京外国語大学(Beijing foreign university)との関係も密である。

2008年に留学生センター (International Student Center) を設立するなど、留学生を取り巻く環境を整備している。留学生センターにおいては、主に学部学生に対する福祉や寮のアレンジなどを行っている。

3. アジアの高等教育連携に向けたプログラム—アジア・ヨーロッパ研究所—

マラヤ大学が、アジア地域を対象として実施する学生交流プログラムの中に、短期で多国間を対象とする学生交流プログラムは現段階では存在しない。しかしながら、ASEAN University Network (以下 AUN) の肝いりで、アジア・ヨーロッパ研究所 (Asia-Europe Institute、以下 AEI) において実施される修士課程プログラムは先駆的な試みとして特筆に値する。

1997年から、AEIはホストとして、AUNのコンサルテーションのもと、ASEANにある21の主要な大学を対象とする修士課程プログラムを設けている。世界初のASEAN Studiesプログラムで、ASEAN文化を広めること、ASEANの人々が現在、過去、未来について理解を深めることを目標としている。2006年から、AEIでは、6つのコアコースを設置し、コースを修了した後に、International Master in ASEAN Studies(以下 IMAS)と International Master in Regional Integration(以下 IMRI)を授与する。

プログラムに参加する大学は限定されていないが、AEIのウェブサイトによると、2006年には、タイから6人、日本・韓国から各1人の合計8人がIMASに在学した。さらに、AEIで学術的研究と開発担当の副所長 (Deputy Executive Director, Academic Research & Development) を務める Hamiddin Hamid 准教授によると、2008年現在、IMASにはインドネシア1人、日本1人、ラオス1人、マレーシア2人、タイ3人、フランス1人、アメリカ合衆国1人が在学している。IMRIには、イタリア2人、日本2人、マレーシア6人、ベトナム2人が在学している。概して、ASEAN出身の院生が多いと言える。

プログラム運営の組織形態の特徴は、一部の教員を除いて、マレーシア以外の教員を雇用している点である。また、教員が、南アジア、東南アジアなどの地域や国別の研究室を利用している。ハミディン副所長によると、プログラムを準備し調整する過程は必ずし

も順風満帆ではなかったようであり、「2006年に新所長が就任してから、言わば“restart”した。その時、運営上の問題は山積していた。講師がほとんどいなかったことが問題の一つである。その後、ヨーロッパや ASEAN 各国やヨーロッパとのネットワーク化を促進してきた」とのことである。

学生のプログラム参加要件は、学部でよい成績を収めたことに加えて、TOEFL550が最低ラインとされる。入学申請は6月に締め切られる。よい成績を収めたことが重要視されるとのことである。

使用される言語は英語である。ただし、マラヤ大学全体の大学院生に対する規定により、すべての学生はマレー語のコースを受講し試験に合格しなければならない。

AEI が新たに設けたプログラムは、マラヤ大学における既存のプログラムとは独立したプログラムのように見える。しかしながら、マラヤ大学内のリソースを十分に活用している。特に、教員や財政的支援は、主にマラヤ大学が提供している一方、マレーシア政府も経済的に支援している。さらに、シンガポール国立大学にも、アジア・ヨーロッパ・ファンデーションがあり、AEI と提携している。

教育内容は、1モジュール2週間で行われる。1モジュールに対して、マレーシアからの教員と外国からの教員が携わっている。アジアだけでなくヨーロッパとの関係も緊密であり、国際的な修士号を提供する点が特徴的であると言える。

本プログラムは正規の修士課程プログラムであるので、単位互換は行われない。また、授業料も免除されておらず、AEI に対する特別な奨学金は用意されていない。そのため、各学生は、マレーシア政府奨学金、民間奨学金、私費などでまかなっている。AUN はあくまでもコンサルタントとしての役割を果たしているため、AUN からの奨学金は供与されていない。

4. AUN の学生交流プログラムと欧米対象のジョイント・ディグリー・プログラム

AEI による修士課程プログラム以外に、AUN との連携による学生交流プログラムも実施されている。

また、主に欧米の大学を対象として、2大学間によるジョイント Ph.D プログラムが実施される。その対象は、メルボルン大学、シドニー大学、ノッティンガム大学、ロンドン大学カレッジなどである。The Conference Des Presidents D'Universite(CPU)というジョイント Ph.D.プログラムも実施されている。本プログラムは、フランスの大学と、USM、

UKM などマレーシアの主要な大学も参加しており、2008 年から 2013 年まで行われる。

ただし、このような学生交流プログラムやジョイント・ディグリー・プログラムは 2 大学間で実施されており、アジアの大学のみを対象とするものではない。

5. まとめと今後の課題—アジア地域連携に向けて—

マラヤ大学は、積極的に大学の国際化を推進してきた。近年、マレーシアの他の大学と同様に、マラヤ大学は研究大学を目指しながら、国際的な高等教育ランキングでより高いランキングに位置することを目標としている。そのため、「今年中に、現状の外国人教員に加えて、300 人ほど外国人教員を増加していくこと」と、「留学生は、学部レベルで 5%、大学院レベルで 25%まで伸ばすこと」を目標として掲げている（国際協力オフィスとのインタビューより）。

本報告では、マラヤ大学で実施される国際化戦略の中で、アジアにおける高等教育連携について考察するための先駆的な試みとして、AEI において ASEAN 研究や地域統合を冠する修士課程のプログラムを紹介した。このプログラムは、東南アジア域内において、東南アジアの現状や課題について議論する場が用意されている上に、関連する修士号を取得できるという点で評価できる。しかしながら、マラヤ大学に留学してきたアジアからの学生に対する奨学金を充実させることや、留学生に対して授業料が免除されないことなど課題は残される。

また、国際関係オフィスの Siti Aishah Hashim Ali 氏は、アジア地域連携教育についての意見や課題として、「マラヤ大学は、APRU、AUN などへの活動に参加していて、既にアジア地域教育連携に対して積極的であると言える。今後は、イランに設立されたオフショア・キャンパスに続いて、北京などにも建設していく予定である」と述べた。このことから、マラヤ大学を拠点とするアジア地域の教育連携は、中国やイスラーム諸国との連携を中心に考えられていると言える。ただし、国内の大学数が限定されているマレーシアにあって、その頂点に位置するマラヤ大学では、国際化の進展が遅れがちである。上述した課題を克服しながら、今後アジア域内の教育連携のハブとして機能することが待たれるところである。

【参考資料】

University of Malaya Brochure

AEI Brochure

【参考ウェブサイト】

University of Malaya <http://www.um.edu.my/>

Asia-Europe Institute

<http://ccm.um.edu.my/ccm/navigation/academics/institute/asia-europe-institute/>

【実地調査概要】

①日時：2009年2月27日 12:00-13:30

対象者：副学長 Gauth Jasmon 氏

②日時：2009年2月27日 10:00-11:00

対象者：

- ・ Dr.Siti Aishah Hashim Ali, Deputy Director(Corporate Relations), International & Corporate Relations Office(ICR)
- ・ Ambassador(Rtd) Dato Mohd.Amir Jaafar, Senior Research Fellow(Visiting), Asia-Europe Institute.
- ・ Mr.Mahaganapathy Dass, International Relations Officer, International & Corporate Relations Office(ICR)

③補足（別の科研によるインタビュー）

日時：2008年8月25日 12:00-13:00

対象者：Associate Professor, Hamiddin Hamid

Deputy Executive Director, Academic Research & Development, Asia-Europe Institute

2章 シンガポール国立大学(National University of Singapore)の大学間連携

1. 大学の概要と近年の動向

(1) 新学長の誕生

シンガポール国立大学は、工学部などの 14 学部、アジア研究所(Asia Research Institute)ほか 110 以上の研究機関が設置されている。2008 年現在、学生数(入学者数)は 30,350 人(学部生 23,330 人、大学院生 7,020 人)、教員 2,103 人、事務職員 1,900 人である。その内、留学生数は 10,511 人であり、実に学生数の 3 分の 1 が留学生である。卒業生数の内訳より、学士号(bachelor degrees)を取得した学部生は 5,691 人、大学院生は 2,404 人(Graduate Diplomas 295 人、修士号 1,778 人、博士号 331 人)である(NUS 2008a, p.6.)。

このように留学生数が多いシンガポール国立大学において、2009 年 1 月に、新学長タン・チョー・チョアン(Tan Chorh Chuan)が就任した。新学長は、「アジアの中心に位置し、未来に影響を及ぼす、リーディング・グローバル大学へ(Towards a global knowledge enterprise: A leading global university centred in Asia, influencing the future)」という新しいビジョンを掲げている。この新しいビジョンは、アジアのアイデンティティと国際的なアイデンティティをともに重要視するものであり、シンガポール国立大学は、今後のアジア版エラスムス計画の構築にも一役買うと考えられる。

以下は、国際関係オフィス(International Relations Office)のアジア・オーストラリア担当シニア・マネージャーである Eugene GOH 氏(Senior Manager (Asia/Australasia))に対して 2009 年 2 月 23 日に実施したインタビュー記録に基づき構成する。なお、インタビューの詳細は後述する。

(2) 大学の歴史と大学ランキング

シンガポール国立大学の歴史は、1905 年にキングエドワード 7 世医学カレッジ(King Edward VII Collee of Medicine)の設立に遡る。1928 年には、ブキット・ティマ(Bukit Timah)にラッフルズ・カレッジ(Raggles College)を設立した。これが現在のブキット・ティマキャンパスである。現在、ブキット・ティマキャンパスには、アジア研究所のほか、東アジア研究所(East Asian Institute)、南アジア研究所(Institute of South Asian Studies)、中東研究所(Middle East Institute)など、アジア地域研究の拠点の一つとして

機能している。

シンガポール国立大学という名前が誕生するのは、1980年にケント・リッジ・キャンパス (Kent Ridge Campus) が設立されてからのことである。さらに、2005年には、コンブレヒンシブステート大学を掲げた。

アジアの高等教育機関の中でも、シンガポール国立大学の各種高等教育ランキングは非常に高い。THES World University Ranking 2008では30位であり、これはアジア太平洋地域で第4位に位置する。特に、工学IT分野において高いランキングを誇っている。また、Newsweek Top 100 Global Universities 2006では31位であり、これはアジア太平洋地域では東京大学と京都大学に続いて第3位である。SJTU Academic Ranking of World Universities 2008では101-151位であり、この順位はアジア太平洋地域で9-16位である。

(3) 留学生の居住スペース問題と新キャンパス設置

既に3つのキャンパスが存在するが、2011年を目途に新しいキャンパスが設立される予定である。新キャンパスにはアジア・センターを設立する他、学生の居住スペースを確保する予定である。*Student Accommodation for undergraduates 2008/2009*によると、2009年現在、3000人の学生が居住できる寮がキャンパス内に設けられている。しかしながら、「シンガポール国立大学において、留学生の居住スペースを確保することは深刻な問題となっている」ため、新キャンパスが建設されている (Eugene GOH氏とのインタビュー)。

2. シンガポール国立大学における国際化の概要、留学生の動向

シンガポール国立大学は、4つの点から国際化に力を入れている。第1の点は International Recruitment、第2の点は、Global Pursuits for Students、第3の点は Global Partnership、第4の点は International Networking である。以下、本報告書の趣旨に鑑み説明する。

(1) 留学生のリクルートとグローバルな経験の推進

シンガポール国立大学では、国際的に留学生を募って受け入れているだけでなく、シンガポール出身の学生にもグローバルな経験を積むことを推進している。具体的には、学部生の50%が、7日以上何らかのグローバルな経験をすることを目標とし、2007-2008年には学部生の48%がこの目標を達成した。また、6ヶ月から1年の交換留学プログラムを、

学部生の 20%以上が達成することも目標としており、2007-2008 年に学部生の 19%が達成した。27 カ国 180 大学を対象とする交換留学プログラムを利用して 1,101 人の学生が留学する一方、海外からの留学生 1,229 人がシンガポール国立大学に留学した。GOH 氏によると、「現在は、これ以上の交換留学協定校の数を増やすよりは、現在の協定校との連携を深めることに力を入れている」ということである。

(2) グローバル・パートナーシップ

シンガポール国立大学における研究・教育上のグローバル・パートナーシップには、多国間あるいは 2 国間の連携がある。

アジア地域を対象とした多国間のプログラムとして、シンガポール・上海・ソウルという、それぞれ頭文字に S を冠する国や都市を拠点とする 3 つの大学によって実施される MBA プログラム Singapore-Shanghai-Seoul University Alliance(S3UA)が挙げられる。対象となる学生は、100 年以上の歴史ある 3 つの大学、すなわちシンガポール国立大学と復旦大学、高麗大学 (Korea University) で MBA を取得することができる。なお、詳細は後述する。

その他に、アジア地域を対象とする 2 国間のジョイント・プログラムとして、廈門大学 (Xiamen University) とのジョイント・ライフ・サイエンスラボ、上海大学とのジョイント・フィジックストラボが挙げられる。

(3) 国際ネットワーク

シンガポール国立大学は、様々な国際的なネットワークに積極的に参加している。APRU、AWI、IARU、APAIE、AUN、U21、ASAIHL、ACU が主なネットワークである。

特に、環太平洋大学協会 (Association of Pacific Rim University、以下 APRU) との関係は深い。その事務局はシンガポール国立大学の敷地内にあり、アジア太平洋地域の大学連携に積極的なイニシアティブをとろうとしていることが伺える。APRU は設立以来、トップクラスの研究大学同士の協力関係を構築するために、様々なプロジェクトを実施してきた。殊に、前学長の Shin Choon Fong 氏は、APRU の運営委員会のメンバーとしてネットワークを構築する上でのリーダーシップを発揮してきた。APRU による APRU World Institute (AWI) が開催するワークショップにも積極的に参加している。

また、シンガポール国立大学は、ASEAN 大学ネットワーク (ASEAN University

Network、以下 AUN)にも参加し、AUN の財政的支援の下、学部生に AUN-NUS Study Awards という賞を授与している。この賞を授与された学生は、学費を免除されるだけでなく、生活費相当の給付を受けることができる。近年、この賞の名称は、Temasek Foundation Leadership Enrichment and Regional Networking という名称に変更された。賞の名称変更に伴い、より多くの財政的支援、サービス内容の充実が図られている。殊に、この賞を授与される学生は、コミュニティサービスへの参加が求められ、ローカルグループの障害者に対するボランティアワークなどに参加しなければならない。現在、30 人程度の学部生が受給している。

3. プログラムの概要と特徴

(1) アジアにおけるジョイント・プログラムの実施

シンガポール国立大学は、世界水準のアカデミック・エクセレンスを目指して、40 近くのジョイント・プログラムを実施している。ただし、その大半は、アメリカ合衆国、イギリス、オーストラリアなど、英語圏の大学を対象としている。

GOH 氏によると、「英語圏とのジョイント・プログラムが多くなる理由の一つとして、シンガポール国立大学に子どもを通わせる親の中に、子どもを英語圏に留学させられなかった親が多く、それらの親のニーズが高いことが挙げられる。また、英語圏の大学は、シンガポール国立大学とともに仕事をすることが、質の面でもカリキュラムなどの面でも、比較的容易である場合が多い。その一方、アジアの大学との連携は、様々な面で困難を伴う。ただし、新しい学長のビジョンからも分かるように今後はアジアにも注目している」と述べた。

ジョイント・プログラムの中には、上述した MBA プログラムだけでなく、多様なダブル・ディグリー・プログラムやジョイント・ディグリー・プログラムを開設している。2009 年現在、実施されているアジア各国とのジョイント・プログラムとして、人文社会科学部 (Faculty of Arts & Social Sciences) による北京大学とのジョイント MA プログラム (中国語)、工学部による、インド工科大学 (Indian Institute of Technology、以下 IIT Bombay) との先端工学 (advanced engineering materials) のジョイント・プログラムを開設している。

(2) NUS overseas colleges(NOC)—産学連携—

シンガポール国立大学では、産学連携にも力を入れている。NUS エンタープライズ (NUS Enterprise) を設立し、70 以上の企業と連携しつつ、NUS overseas colleges(NOC)を実施している。NOC のミッションは、「学生に、世界中の企業家精神に富み、学術的にリードするハブにおいて、教育と経験を与えること」である。

NOC は 30 歳以下の学生・院生を対象としている。NOC に選ばれた学生は派遣先の大学において、1 年間パートタイムの学生として所属する一方、当該大学の近隣企業などでフルタイムのインターンシップとして勤務する。フルタイム・インターンシップであり給与は支払われない。派遣先として、シリコンバレーとスタンフォード大学、バイオバレーとペンシルバニア大学、ストックホルムと王立工科学院の他に、北京と清華大学、上海と復旦大学、バンガロールとインド科学研究所を選ぶことができる。ただし、インドのみ院生レベルを対象としている。

(3) The S3 Asia MBA

S3UA は、NUS Business School とパートナー大学であった復旦大学（上海）、高麗大学（ソウル）という 3 つの大学間で共同運営する MBA のジョイント・プログラムである。

2005 年に 3 大学間のコロキウム (tri-university colloquium) の結成、2006 年に Seoul Declaration for Collaboration の調印を経て、2008 年より実施され始めた。3 カ国 3 大学のキャンパスを拠点として、アジアのグローバルビジネスリーダーの人材育成と研究交流を目的としている。その対象は、アジア太平洋地域でキャリア形成する予定の者や、アジアの企業とのビジネスを考えている者などであり、学士相当の教育歴と 2-3 年の職業歴が求められる。

具体的なプログラムでは、当該学生は、各大学において 1 セメスターずつ、3 つの大学で合計 3 セメスター分の単位を取得する。それぞれの単位を互換することが可能であり、最終的に 2 つの MBA を取得することとなる。2 つの MBA とは、出身大学の MBA と希望する大学の MBA である。授業料は、「4,950 シンガポールドル（以下、SD）と同等の授業料を各大学に支払う」こととなる（GOH 氏とのインタビューより）。ただし、復旦大学から MBA を取得することを希望する場合は、修士論文を書くために 1 セメスター多く登録しなければならないため、約 2,000 米ドル追加される。奨学金は、各国の教育省や企業等から各自が取得することとなる。GOH 氏によると、「2008 年に導入されたばかりのプログラム

であるため、全容は明らかではない」でない。しかしながら、今後のアジア地域連携に向けた取り組みとして注目に値する。

4. まとめと今後の課題—質保証のための取り組み、アジア地域連携に向けて—

シンガポール国立大学では、非常に多岐にわたる高等教育の国際化に関わるプログラムを実施しており、留学生数も多い。元来、アメリカ合衆国やイギリスなど英語圏とのプログラムを多く実施してきたが、アジア地域連携に寄与するプログラムとして NOC や S3AsiaMBA も実施されている。

また、シンガポール国立大学では、質保証のための取り組みとして、1セメスター3ヶ月ごとに、専門委員会が評価している。加えて、MOU を各大学と結ぶ際には適切に検討している。GOH 氏によると、「シンガポール国立大学にとって、パートナー大学が重要である。今後は、現在連携している大学との関係を密にするが、もはやパートナー大学を増やすつもりはない。現在のパートナー大学との新しいプログラムの開発を重要視する。日本では、早稲田大学、東京大学などが大事な大学である」と述べた。今後、シンガポール国立大学では、国際連携を量的に拡大するのではなく、質的に改善していくことが企図されている。

このような方針の下に今後の課題として、第 1 に、学生の増加に対応した教育内容・方法の充実が待たれること、第 2 に、居住スペースの確保が挙げられる。さらに、アジア地域連携のハブとして機能していくことが求められる。

【参考資料】

NUS (2005) , *Singapore's Global University*, June 2005.

NUS (2008a) , *State of the University 2008*.

NUS (2008b) , *Student Accommodation for undergraduates 2008/2009*.

【参考ウェブサイト】

National University of Singapore <http://www.nus.edu.sg/>

Asia Research Institute http://www.ari.nus.edu.sg/article_view.asp?id=1

NUS overseas colleges(NOC) <http://www.overseas.nus.edu.sg/>

【实地调查概要】

日時：2009年2月23日 10:00-11:30

対象者：Mr. Eugene GOH (Senior Manager (Asia/Australasia), International Relations Office, National University of Singapore)

3章 アモイ大学の国際連携教育プログラム

1. 概要

アモイ大学は1921年に著名な愛国華僑陳嘉庚先生によって創立された中国近代史上の初めての華僑大学である。1937年に国立大学に改組し、現在は教育部直轄の重点総合大学の「211」工程と「985工程」建設校である。アモイ大学は22の学院と9つの研究院を設けており、79の学士課程プログラム、219の修士課程プログラム、134の博士課程プログラムがある。

2008年の統計では、アモイ大学には学部学生は20,466人、修士学生は14,227人、博士学生は2,352人となっており、海外と香港・マカオ・台湾から2,000人の海外留学生が来ている。約4万人の学生に対して、2,391人の専任教員がいる（うち、教授、准教授1,386人、中国科学院士20人）。

アモイ大学には2つの国家重点実験室、1つの国家工程研究センター及び8つの教育部重点実験室、5つの教育部文科重点研究基地（東南アジア研究センター、高等教育発展研究センター、会計発展研究センター、台湾研究センター、マクロ経済研究センター）、6つの国家基礎学科人材養成基地（化学、生物学（海洋生物学を含む）、経済学、歴史学、数学、海洋学）、1つの国家応用型人材養成基地（生物技術）、5つの一級国家重点学科（理論経済学、応用経済学、化学、海洋科学、工商管理）、9つの二級国家重点学科（国際法学、高等教育学、専門史、基礎数学、凝集体物理、動物学、水生生物学、細胞生物学、環境科学）を有している。また充実した図書館に460万冊の蔵書、110万冊の電子図書館の蔵書があり、中国南部沿海地域では最もレベルの高いキャンパス情報ネットワーク・インフラが整備されている。

大学創設の初期に、アモイ大学は国際化を目標とし、東洋と西洋の両方の学術と精神を集約し、それを融合貫通することを大学の理念としていた。現在毎年数百名の学者と教員を、科学研究、学術交流、国際会議や研修学習などで海外へ派遣している。1980年から2,000人以上の外国籍の専門家をアモイ大学の研究、教育現場に招聘しており、約200回の国際学術会議、地区学術会議を開催してきた。

2. グローバル 8 カ国大学連盟

国際交流においては、アモイ大学はアメリカ、イギリス、日本、香港、台湾、マカオなどの国と地域の 130 校の大学と学校間の協力関係を結んでいる。2004 年にアモイ大学は韓国の仁荷大学、フランスの University of Le Havre、アメリカのワシントン大学、University of Rhode Island、オーストラリアのブリスベンロイヤル理工学院、イスラエルの University Haifa の 7 大学でグローバル 7 大学連盟を結成し、2005 年に日本の明治大学を加え、グローバル 8 大学連盟を形成した。8 ヶ国の大学の学長が 2005 年 6 月に中国のアモイで「アモイ宣言」を締結し、物流、工商管理、海洋科学とハイテク技術などの学科の教育研究にするグローバルな需要が高まり、8 ヶ国の大学はこれらの領域で、協力関係を強化することで合意した。

連盟校が学位の連合授与については、まず 2005 年 3 月にオーストラリアのブリスベンロイヤル理工学院と韓国の仁荷大学において学部生向けの物流専攻の学位課程を開設した。2006 年に仁荷大学はグローバル物流管理修士学位課程を開設し、連盟校の 8 大学から学生を受け入れている。またアモイ大学は仁荷大学とオーストラリアのブリスベンロイヤル理工学院と一緒に学部生の海洋学の専攻を開設し、学位を連合授与している。

学生の相互派遣については、連盟校が毎年他の連盟校に 10 名の学生の交換派遣を行うことができるし、派遣学生の数の増加も検討されている。2006 年にアメリカの University of Rhode Island とアモイ大学、日本の明治大学と韓国の仁荷大学の間、行政管理スタッフをお互いに派遣する運びとなった。

連盟は学術フォーラムの開催を企画し、2005 年にアモイ大学では、ナノ技術の国際フォーラム、仁荷大学では情報技術フォーラム、2006 年にフランスの University of Le Havre では経済と物流管理フォーラムを開催した。

さらに、8 大学連盟は、3 年以内に加盟校と政府機構と企業に、1,000 万ドルの研究基金を募集し、その資金で 8 連盟大学の企業を支援し、科学技術の製品への転化を促進することも企画した。2005 年のアモイ・グローバル 8 連盟校の学長会議に続き、2006 年にアメリカの Rhode Island で第 3 回学長会議を開催した。

アモイ大学の国際学術研究・教育交流は国際合作交流処・香港台湾マカオ弁公室によって所管し、国際会議の企画や開催、外国の大学との研究・教育の協力と交流、教員と学生の外国への派遣及び外国人の留学生、学者の受け入れ、政府間、大学間の共同プロジェクトの申請、管理、実施、評価も行っている。

アモイは地理的に台湾に近いので、台湾の数十の大学と学術教育交流関係を結んでいる。学者の相互訪問の数は中国で最も高いレベルにある。国際連携教育がグローバルに展開されている中で、特に、アジアと香港・台湾・マカオとの連携協力が盛んであり、アモイ大学の2008-2009年の国際連携教育の主要対象大学を表1にリストアップした。連携プログラムの提携校の中で、東南アジア8校、香港1校、台湾3校と東南アジアは全体の連携校の半数を占めている。特に、アモイは福建省東南の沿海の島であり、香港・マカオにも隣接し、香港・マカオ・台湾との人的往来、学術教育交流においては、地理的、人文的な便がある。またアモイ大学の創設者の陳嘉庚先生は南洋において大きな影響力をもつ華僑であり、大学の創設当初から、東南アジアと密接な関係を持ち、地域のために愛校心の強いエリート人材を養成してきた。

以下では、アモイ大学で実施されている大学間の主要な国際連携教育プログラムの内容を整理してみる。

3. 大学の国際連携教育交流プログラム

2007年から中国政府は毎年5,000人の公費による大学院生派遣計画を策定・実施した。アモイ大学は100名の定員を教育部から与えられ、教育部公費派遣による留学生プログラムの規定に従って、派遣を開始している。下記の大学の連携プログラムは大学が自ら運営する学部レベルの教育を中心とするものであり、その主なものを表1に示した。21の大学の学生選抜、派遣方法と学習環境などについては異なる場合もあるが、基本的には共通している。以下では7つの事例を取り上げてみる。

表1 アモイ大学国際連携プログラム対象校

国家と地区	大学名	学習期間	人数	該当学生の学年
北米				
カナダ	ブランスウィック大学 (University of Ne	1 学年又は1学期	3名	学部生
欧州				
フランス	パリ第10大学 (Université Paris X)	1 学年又は1学期	5名	学部2,3年生
フランス	ルアーブル大学 (Université du havre)	1 学年又は1学期	3名	学部生、修士生
フランス	ルアーブル大学 (Université du havre)	春季学期 (5ヶ月3～10月)	4名	学部3年生、修士生
フランス	カーンバス大学ノルマンディー校 (Universi	1 学年又は1学期	1～5名	学部生、修士生
オランダ	ユトレヒト大学 (Universiteit Utrecht)	1 学年又は1学期	2名	学部生、修士生
オランダ	アムステルダム大学 (Universiteit Van Ams	1 学年又は1学期	2名	学部2年以上、修士生
スウェーデン	ルンド大学(Lunds universitet)	1 学年又は1学期	3名	学部2,3年生
アジア				
日本	明治大学	1 学年又は1学期	2名	学部2,3年生
日本	東京外国語大学	1学期	3名	学部生、修士生
韓国	高麗大学	1 学年	2名	学部生、修士生
韓国	梨花女子大学	1 学年	5名	学部生、修士生
韓国	中央大学	1学期	2名	学部生、修士生
韓国	仁荷大学	1 学年	30名	学部生、修士生
シンガポール	シンガポール国立大学	1学期	2名	学部生
シンガポール	南洋理工大學	1 学年又は1学期	4名	学部生、修士生
豪州				
オーストラリア	ブリスベンロイヤル理工科大学	1学期		学部生、修士生
香港・マカオ・台湾				
香港	香港大学	毎学期	5名	学部生
台湾	台湾大学	1学期	2名	学部生
台湾	東海大学	1学期	5名	学部生
台湾	義守大学	1学期	5～8名	学部生

①フランスパリ第10大学との連携プログラム

- 派遣対象者と定員：学部2-3年生、定員5名
- 派遣期間：1学期または1年間
- 学資：受け入れ校では、学費を免除するが、国際旅費、宿泊費、生活費など自己負担する
- 選抜方法：個人申請、学院推薦、全校選抜。(学生が自らインターネットで、連携校のカリキュラムを調べ、自分の専攻と関連する学院・学科を選ぶこととする)
- 申請条件：
 - a.本校では英語による課程がないため、フランス語による専門教育となる。従って、フランス語専攻の3年生以上の学生に申請資格があり、他の学生はフランス語のTEFの成績4級以上に達する必要がある。
 - b. 品格と学業が優秀で、組織規律を尊重、政治的臭覚がある者
 - c.心身健康、適応力が強い

d. 相応の経済支弁能力を有する

e. 交換留学の期日が満了した後、母校に戻って、学業を継続しなければならない

○学籍管理：母校の学籍を保留し、連携校の単位を認可する。

②オランダのアムステルダム大学との連携プログラム

○派遣対象者と定員：学部2年生以上または修士学生、定員2名

○派遣期間：1学期または1年間

○学資：受け入れ校では、学費を免除するが、国際旅費、宿泊費、生活費など自己負担する

○選抜方法：個人申請、学院推薦、全校選抜

○申請条件：

a. 品格と学業が優秀で、心身健康

b. 本校では英語による課程がある。英語の6級試験に合格する者

c. 社会活動に積極的に参加し、協調精神があり、コミュニケーション能力が高い者

d. 交換留学の期日満了した後、母校に戻って、学業を継続しなければならない

f. 相応の経済支弁能力を有し、往復の旅費を負担できる

g. 不可抗力の理由なしにプログラムを中断してはならない。勝手に中断する者は海外への派遣資格を一切取り消しとする

○学籍管理：母校の学籍を保留し、連携校の単位を認可する

③スウェーデンのルンド大学との連携プログラム

○派遣対象者と定員：学部2-3年生、定員3名

○派遣期間：1学期または1年間

○専攻：海洋と環境学院、化学工学院、建築・土木工学院、ソフト学院、生命科学学院、数学院、物理・電気工学院、情報技術学院、医学院

○学資：受け入れ校では、800ユーロを奨学金として学生に支給し、宿泊費、健康保険費、生活費などに当てる

○選抜方法：個人申請、学院推薦、全校選抜

○申請条件：

- a. 品格と学業が優秀で、心身健康
- b. 本校では英語による課程がある。英語の 6 級試験に合格する必要がある
- c. 社会活動に積極的に参加し、協調精神があり、コミュニケーション能力が高い者
- d. 交換留学の期日が満了した後、母校に戻って、学業を継続しなければならない
- f. 相応の経済支弁能力を有し、往復の旅費を負担できる
- g. 不可抗力の理由なしにプログラムを中断してはならない。勝手に中断する者は海外への派遣資格を一切に取り消しとする

○学籍管理：母校の学籍を保留し、連携校の単位を認可する。

④日本の明治大学との連携プログラム

○派遣対象者と定員：学部 2-3 年生、修士学生、定員 2 名

○派遣期間：1 学期または 1 年間

○学資：学費と入学金の提携校が相互に免除する。毎月 80,000 円の補助が与えられる。

その他の手当て：150,000 円

○選抜方法：個人申請、学院推薦、全校選抜

○申請条件：

- a. 品格と学業が優秀で、心身健康
- b. 300 時間の日本語学習歴を持つ者
- c. 社会活動に積極的に参加し、協調精神があり、コミュニケーション能力が高い
- d. 交換留学の期日が満了した後、母校に戻って、学業を継続しなければならない
- f. 相応の経済支弁能力を有し、往復の国際旅費。学習期間の生活費、書籍費、医療保険費を負担できる

○学籍管理：母校の学籍を保留し、連携校の単位を認可する

⑤韓国の高麗大学との連携プログラム

○派遣対象者と定員：学部 1 年生以上、修士学生、定員 2 名

○派遣期間：1 学期または 1 年間

○学資：学費と入学金の提携校が相互に免除する

○選抜方法：個人申請、学院推薦、全校選抜

○申請条件：

- a. 品格と学業が優秀で、心身健康
- b. 英語 4 級以上
- c. 社会活動に積極的に参加し、協調精神があり、コミュニケーション能力が高い
- d. 交換留学の期日が満了した後、母校に戻って、学業を継続しなければならない
- f. 相応の経済支弁能力を有し、往復の旅費。学習期間の生活費、書籍費、医療保険費を負担できる

○学籍管理：母校の学籍を保留し、連携校の単位を認可する

⑥シンガポール国立大学との連携プログラム

○派遣対象者と定員：学部 1 年生以上、修士学生、定員 2 名

○派遣学習期間：1 学期

○学資：学費と入学金の提携校が相互に免除する

○選抜方法：個人申請、学院推薦、全校選抜

○申請条件：

- a. 品格と学業が優秀で、心身健康
- b. TOEFL 成績が 600 点以上
- c. 社会活動に積極的に参加し、協調精神があり、コミュニケーション能力が高い
- d. 交換留学の期日が満了した後、母校に戻って、学業を継続しなければならない
- f. 相応の経済支弁能力を有し、往復の国際旅費。学習期間の生活費、書籍費、医療保険費を負担できる

○学籍管理：母校の学籍を保留し、連携校の単位を認可する

⑦香港大学との連携プログラム

○派遣対象者と定員：学部学生、定員 5 名

○派遣学習期間：1 学年

○専攻：文学院、経済工商管理学院、工学院、理学院及び社会科学学院

○学資：毎学期 5000 香港ドルの支給と住居費、学費免除

○選抜方法：個人申請、学院推薦、全校選抜

○申請条件：

- a. 品格と学業が優秀で、心身健康
- b. TOEFL 成績が 600 点以上
- c. 社会活動に積極的に参加し、協調精神があり、コミュニケーション能力が高い
- d. 交換留学の期日が満了した後、母校に戻って、学業を継続しなければならない
- f. 相応の経済支弁能力を有し、往復の国際旅費。学習期間の生活費、書籍費、医療保険費を負担できる

○学籍管理：母校の学籍を保留し、連携校の単位を認可する

さらに、台湾の大学との連携プログラムは香港大学との条件はほぼ同じであり、補助金はないが、学費と住居費の免除がある。上記のような連携プログラムによって、アモイ大学は毎年 100 人程度の学部生（修士課程の学生も含む）を海外に派遣している。

4. 展望と課題

海外における学習機会を多くの若者に提供するために、アモイ大学では 2005 年 5 月に留学予科学院を創設し、2007 年 3 月に国際学院に改称した。国際学院の創設は自費留学生の、多角的で規範的な留学機会を提供すると同時に、大学の増収的運営にもなる。国際学院の学生の年間 5 万円の授業料は、通常の学生の 5 倍となる。

国際学院に入学するためには、中国の 4 年制大学統一試験に合格することを要件としており、入学してから、アモイ大学の新キャンパス（漳州校区）で 1 年または 2 年間の英語強化学習と専門分野の集中勉強を行う。国内の学習を終えた後、イギリス、オーストラリア、アイルランド、マレーシア、ニュージーランド、オランダ、日本、フランスなどの関連大学に送り出す。外国の大学で 2-3 年勉強した後、外国の大学の学士課程または修士課程を卒業し、その学位を取得していく。

アモイ大学は中国の経済特別開発地区に位置し、中国社会の改革開放、経済のグローバル化の推進役も果たしてきた。積極的な留学生の派遣と受け入れは、国際相互理解の促進、国際感覚を持つ人材の育成に直接に貢献しているだけでなく、平和な国際社会の構築、世界の中国に対する理解も深めることができる。ここで特筆したいのは、「985 工程」校としてその建設資金の 5~10% の費用は国際学術教育交流に投入できる施策である。その意味するところは、国際学術教育交流は高水準大学建設における優先的な課題であると同時に、

中国が先進諸国に追いつき、追い越すための焦りの表れでもある。近年世界の大学に 100 以上の孔子学院を早いスピードで設置してきたことは、世界に向けての中国文化の発信であり、中国発の国際交流と協力の新しい戦略である。

謝辞：本文の執筆に当たって、アモイ大学社会科学処副処長の陳武元教授が、お仕事のお忙しい中で、インタビューに応じてくださったこと、また貴重な資料データを提供してくださったことに深く感謝申し上げます。

4章 北京大学の国際連携教育プログラム

1. 概要

北京大学は1898年に政府によって創立され、111年の歴史を有している総合大学である。現在、人文学部、社会科学部、理学部、情報工学部、医学部の5つの学部と、41の学院、104の学士課程プログラム、256の修士課程プログラム、228の博士課程プログラムがある。北京大学は伝統的基礎科学をリードすると同時に、近年、応用科学の領域及び学際的領域においても、重大な発展を遂げてきた。教育と研究の両面で、近年顕著な成果を収めており、イギリスのタイムズ誌増刊の世界大学のランキング評価において、高い地位を占めるようになった。

2007年10月の統計では、北京大学の学生数は学部生が14,125人、修士学生が11,224人、博士学生が5,442人となっている。また80ヶ国から4000人の長期と短期の外国人学生が来ており、そのうち1,757人は学位を取得する目的で留学している。この約35,000人の学生に対して、5,513人の専任教員がいる（うち、教授1,488人、准教授1,889人、中国科学院士52人、工程院院士7人）。外国からも毎年300人を超える専門家や学者が来訪し、講演や学術交流などを行っている。

北京大学は12の国家重点実験室、46の省と官庁の重点実験室、2つの国家工程研究センター及び8の付属病院を有している。またアジアの大学でも最も規模大きい図書館であり、600万冊の蔵書、22.4万冊の電子図書、6,500種類の中文と外国の雑誌新聞を備えている。

北京大学は外国の大学や研究機構、国際企業との交流と協力を重要視しており、APRU (Association of Pacific Rim Universities 環太平洋大学協会)、IARU (International Alliance of Research Universities 研究大学の国際連合) などの世界的な大学連盟組織に積極的に参加している。現在50カ国の220の大学と大学間の交流協定を結び、学生の連携養成、学者の交換などにおいて、顕著な実績と進展を遂げており、国際化は北京大学の一流大学建設の重点戦略となっている。

以下では、北京大学で実施されている大学間の主要な国際連携教育プログラム及び重要な国際交流活動を整理し、その内容と特徴を考察してみる。

北京大学には、国際合作部が設置されており、その部長は学長補佐も担当し、学長の直接管理下に置かれている。外国の大学との研究・教育交流、教員と学生の外国への派遣及

び外国人の留学生、学者の受け入れを所管しているが、下記に紹介する連携教育プログラムのすべては国際合作部の所轄となっている。

2. 学生の海外学習プログラム (Education Abroad Program)

EAP プログラムは、ダブル教育環境の中で、学生が国際的視野を形成するために、短期海外学習の機会を提供するものである。学生の交換が主な形式であり、学習の基礎段階から海外での学習を経験することによって、国際化人材の養成メカニズムを形成する。学部学生の交流プログラムは主に表1にあげた大学で1学年または1学期在学するプログラムである。

表1 学部生の海外交流プログラム（短期訪問を含まない）30校

国家・地区	交流対象大学	期間
日本	東京大学	1 学年
シンガポール	シンガポール国立大学	1 学期
オーストラリア	ブリスベン大学	1 学期
スウェーデン	Uppsala University	1 学期
香港	香港大学	1 学期
香港	香港科学技術大学	1 学期
カナダ	ヨーク大学	1 学期
日本	早稲田大学	1 学年
ドイツ	Bayreuth University	1 学年
アメリカ	メロン学院	1 学期
デンマーク	社会科学学院	1 学期
台湾	新竹清華大学	1 学期
ドイツ	ベルリン自由大学	1 学年
スウェーデン	ローヤル工学院	1 学期
スウェーデン	Lund University	1 学年
スイス	ラウサンネ大学	1 学年
フランス	パリ政治学院	1 学期

イギリス	ケンブリッジ大学	1 学年
オランダ	Leiden 大学	1 学年
オーストリア	ウイーン経済管理学院	1 学年
ペルー	ペルーカトリック大学	1 学期
オーストラリア	シドニー大学	1 学期
オーストラリア	ニューソースウェールズ大 学	1 学期
オーストラリア	オーストリア国立大学	1 学期
チリ	チリカトリック大学	1 学期
オランダ	アムステルダム大学	1 学期
フランス	パリ高等師範学院	10 ヶ月
デンマーク	コペンハーゲン	10 ヶ月
ドイツ	ミューヘン大学	1 学年

資料出所：北京大学国際合作重点プロジェクト概覧

北京大学は学術研究の重鎮であり、一流の総合研究大学建設は中国の高等教育における重要な政策課題となっている。2007年に「高水準大学を建設するための公費による大学院生の海外派遣プロジェクト」が政府によって打ち出され、国際視野を持つ創造的人材の養成、大学の学科建設のために、北京大学は2007年から2011年まで、毎年300名の大学院生を海外の一流大学に派遣し、連携養成を行う計画を設定した。専門分野はエネルギー、資源、環境、農業、製造業、情報、生命、宇宙空間、海洋、ナノ技術および新材料などの領域、及び人文応用社会科学などである。下記の表2で示したのは北京大学が大学院レベルの交流プログラムをもつ21の海外の大学リストである。

表2 大学院生の海外交流プログラム（短期訪問を含まない）21校

国家・地区	交流対象大学	期間
イギリス	エジンバラ大学	1 学年
ドイツ	The University of Freiburg	1 学年

フィンランド	ヘルシンキ大学	1 学年
オランダ	Leiden University	1 学年
スイス	Lausanne 科学技術大学	1 学年
ロシア	モスコワ国立大学	1 学年
スイス	ジュネーブ大学	1 学年
スウェーデン	ストックホルム大学	1 学年
ドイツ	Tubingen University	1 学年
スウェーデン	Uppsala University	1 学期
ドイツ	University Bayreuth	1 学年
ドイツ	ベルリン自由大学	1 学年
スウェーデン	ロイヤル工科大学	1 学期
スウェーデン	Lund University	1 学年
スイス	University of Lausanne	1 学年
オーストリア	ウイーン経済管理学院	1 学年
オランダ	アムステルダム大学	10 ヶ月
フランス	パリ 高等師範学院	10 ヶ月
デンマーク	コペンハーゲン大学	10 ヶ月
ドイツ	ミュンヘン大学	1 学年
アメリカ	エール大学	1 学期

資料出所：北京大学国際合作重点プロジェクト概覧

3. 連携教育プログラムの事例

北京大学の国際協力と交流は多方面で展開され、国際連携教育も学生の海外への派遣と海外の学生の受け入れを中心に、学位取得プログラムから、中国語研修、大学の分校の設置、サマースクール運営、学生国際会議、学術フォーラムの開催、国際文化祭の主催など盛んに行われている。学生に国際視野の養成と海外で学習する機会を提供するために、海外の大学と 50 以上の連携教育交流プログラムを結び、アジア、ヨーロッパ、北アメリカ、豪州の知名な 200 以上の大学に学部生と大学院生を短期留学させている。以下では、その主なものを紹介する。

①北京大とハーバード学生交流キャンプ

北京大学とハーバード学生交流キャンプは、北京大学の「学生国際交流協会」とハーバード学院アジアプロジェクトの共同運営プログラムである。ハーバード及び全米の学生のアジア認識及び、中国の学生のアメリカ認識を促進する目的で企画され、アメリカと中国における学生会議の開催などの交流活動によって、両国の学生の交流プラットフォームを構築することが狙いである。

②北京大とミシガン大学学院

北京大学がミシガン大学との共同で北京大学に設置した学院である。世界の著名な大学として、知識の創造と伝達を使命とし、両大学の学部生、大学院生、教職員に学術プロジェクトとコースを公開する。サマースクールを修了した時には、学生が学院から修了証書を得る。現在では、社会調査、定量社会科学、社会理論及び中国学の研究コースを設けている。

③北京大—エール大学の学部生連携養成プログラム

両大学の長期的頻繁な交流を踏まえ、中国と米国の大学協力の試みとして、大学当局の支持と重視のもとで、2006年9月にスタートしたプログラムである。学生が共同居住する生活環境を通して、相互理解と相互学習の機会を得て、多文化理解と交流、国際視野の養成を促進する。プログラムは毎年春学期と秋学期の両方で行い、3年間（2006-2009）試行運営する。具体的には毎年それぞれの大学の2年生から4年生の学生の中から20人を選抜し、北京大学の42楼で共同生活し、両大学の優秀な教員が特定のコースを開講する。北京大学とエール大学はそれぞれ5つの指定コースを設けており、両大学の学生が連携教育プログラムの指定科目の幾つかを一緒に受講する。学生はまた連携プログラムが企画した特別活動やシリーズ講座にも参加している。

④北京大—エール大学の大学院生連携養成プログラム

グローバルな国際協力教育の多元化に対応するため、北京大とエール大が大学院レベルの交流プロジェクトを2005年からスタートし、3年間試行運営する。まずお互いの強みを協力する学術分野とする。たとえば、中国史、アメリカ・ヨーロッパ史が、お互いに補強

する分野となる。派遣する大学院生は語学能力を備えていなければならない、期間は1学期とするが、優秀な学生は1学年まで延長できる。毎年1-3名の大学院生を相互に派遣し、お互いの学生に学費免除と住居の提供、また1学期に4,000ドルの生活費を支給することとなる。

⑤北京大—早稲田大学の学部生・大学院生連携養成プログラム

2004年にスタートしたプログラムであり、毎年3年生の学部生を1年間お互いの大学に留学させ、卒業時は両方の大学の学位を取得することができる。このプログラムは最初北京大学国際関係学院と早稲田大学の国際教養部の間で行われたが、近年、他の学院にも及び、2009年9月から早稲田大学経済学系も北京大学の学生を受け入れるようになり、学生が北京大と早稲田の両方でダブル学位を取得していく。

⑥北京大—モスクワ大学連合大学院プログラム

中国とロシアの戦略的パートナーシップ及び両大学の長い友好関係に基づき、また教育部の支持を受け、2003年に北京大学—モスクワ大学連合大学院プロジェクトが発足した。北京大学とモスクワ大学の双方が毎年20名の大学院生を交換し、相手校の学生に学費、住居費を支払い、経済的援助を提供する。2006年までに、北京大学はモスクワ大学に20名の博士課程の学生を送り、モスクワから20名の学生を受け入れている。

⑦北京大—ケンブリッジ大学の「現代中国研究」修士(MPhil)プログラム

2001年に両大学は「現代中国研究」の修士連合養成プログラムの創設に関する協議書を正式に調印した。ケンブリッジ大学の学生が母校で1学期の学習を終えた後、北京大学で1年間学習し、ケンブリッジ大学に戻って論文を完成し、修士学位を取得する。今まで45人のケンブリッジの修士学生がこの「現代中国研究」プログラムに参加した。

プログラムは9ヶ月間で、4月の初めから12月の中旬までの春季と秋の2学期とし、期間は24週間とする。

学習内容は現代中国語、新聞購読、英中文章翻訳、ヒアリングといった中国語関連科目と、経済学、中国政治、中国法律、中国商業管理などの専門課程とする。専門コースは北京大学の教授が英語で教えることとする。授業以外に、卒業論文のテーマ策定と資料収集、修士論文初稿の執筆がある。北京大学国際合作部は指導教授の委託、助教または関係学院

の博士課程の学生をチューターとして派遣し、ケンブリッジ大の学生の論文の作成のために、良好な環境条件を作り上げている。

観光と社会実践もプログラムに含まれている。北京市内及び周辺名勝古跡の観光、天安門、故宮、天壇、万里の長城、瑠璃場、瀋家園などの見学、京劇、雑技、武術の鑑賞及び中国の書道、切り紙の研修、中国人家庭の訪問、文化講座への参加、承德など社会実践を通して、中国の発展と変化を理解し、論文のテーマ設定のヒントを作る。

⑧北京大—南洋理工大学「中国学」連携プログラム

北京大学とシンガポール南洋理工大学の長期にわたる協力関係から生まれた「中国学」プロジェクトは両大学学長の積極的な推進の下で、2005年にスタートした。「中国学」は南洋理工大学の「グローバル教育計画」の重要な部分となっており、鉄の三角の戦略枠組み（北京大学、南洋理工大学、エール大学）の重要なステップとなっている。3つの大学の学生が多国間、多角の視点で異なる空間と地域で共同学習と協力を行う。

学習時間は1学期で、春の2月下旬から6月下旬まで、または秋の8月中旬から12月中旬までとする。

カリキュラムは中国語、中国文化と古典文学概論、文化交流と現代中国文学及び近代中国概論及び歴史、政治、経済の3つの専門コースを提供している。

現在、このプログラムはシンガポールの南洋理工大学に開放しているが、他の応募者は南洋理工大学のグローバル教育計画弁公室のウェブサイトアクセスして、申請資格と申請方法を閲覧し申請できる。

「中国学」コースでは観光と社会実践もプログラムに含まれている。北京市内及び周辺名勝古跡の観光、天安門、故宮、天壇、万里の長城、瑠璃場、瀋家園などの見学、京劇、雑技、武術の鑑賞、また毎週一定の時間を使って北京駐在の外資企業（中関村科学技術園のIT企業や経済開発区のコカコーラ社など）でインターンを行うことが計画に入っている。

⑨スタンフォード大学—北京大学分校プロジェクト

本プロジェクトは北京大とスタンフォード大学の長期な協力関係に基づいて、2004年9月からスタートし、200人のスタンフォードと北京大学の学生の参加があった。

学習期間はスタンフォードのQuarter制をとり、春の4月から6月まで、または秋の9

月から12月までとし、1 Quarter は12週間とする。

学習内容は中国語課程と専門課程があり、中国語は小人数クラスで、北京大学対外中国語教育学院の先生が教授する。専門の授業は北京大学とスタンフォード大学の著名な教授によって、英語で行われる。毎学期4-5のコースがあり、内容は歴史と現代中国にフォーカスしており、歴史、哲学政治、経済、法律、社会、環境及び科学技術史などである。ここで取得した単位は両方の大学で、認定されている。

本プロジェクトは観光と社会実践も含まれている。北京市内及び周辺名勝古跡の観光、天安門、故宮、天壇、万里の長城、瑠璃場、瀋家園などの見学、京劇、雑技、武術の鑑賞及び太極拳、中国の書道、中国の絵、中国料理などの文化体験コースも用意されている。さらに休暇を利用して、上海、杭州、雲南、新疆などで実地調査を行い、中国の風土・人情及び社会の変遷を理解する。

⑩スタンフォード中米学生会議プロジェクト (FACES)

Forum for American/Chinese Exchange at Stanford (FACES) は2001年秋に創立された学生組織である。本部はスタンフォードにあり、フォーラムを企画・開催することによって、中国とアメリカ両国の未来のリーダーの友誼と理解を深めることを狙いとする。第1回目のFACESスタンフォード会議は2003年にスタンフォードで行われ、30人のエリート学生の参加があった。2005年にはFACES北京分会が北京に設立され、両大学の学生間の往来を強化することを推進している。

上記以外に、北京大—スタンフォード大学の夏季高級中国語研修プログラム、北京大学—コロンビア大学の夏季中国語研修プログラム、北京大学—McGill大学の夏季中国語研修プログラム、北京大学—オックスフォード大学の高級中国語研修プログラム、北京大学—アメリカ国際教育交流協会の中国語研修プログラム、北京大学と英国外交部の専門中国語訓練プログラム、中国—オーストリアのサマースクール、さらに、学部生、修士、予科留学生、研究学者、普通研修生、高級研修生のプログラムを世界各国の若者に開放している。

4. 北京大の外国人留学生の学習環境

中国の大学は基本的に全寮制をとっており、学生がキャンパスの中に居住している。留学生寮も一般的にキャンパスの中か、キャンパスの周辺に建築されている。中国の経済成

長が持続する中で、留学生の規模が大きく拡大し、学歴を取得する目的で留学してきてい留学生と、短期留学生の両方の数を合わせると、2002年では1.6万人であったものが、2007年では19万人となっている（データ出所『2007年来華留学生簡明統計分析』、教育部国際合作司編）。

中国経済の市場化の進展に伴って、高等教育にも市場メカニズムが浸透し、国内国外の学生受け入れは大学経営の1つの重要な側面となると同時に、重要な収入源となっている。国際学術研究・教育を推進することは、効果的な大学経営につながり、「北京大学の学部留学生応募情報」から以下のことが読み取れる。

- 学習期限：4-6年、
- 学位：カリキュラムの教育内容を完成し、卒論の執筆と答弁に合格した者が卒業証書を取得する。また学士学位の規定に符合する者は学位証書を取得できる。
- 申請資格：18-30歳、身体健康、全日制高校卒業学歴を有する者、中国籍以外の国籍の所持者
- 試験：筆記試験と面接の両方を行う。
- 受験科目：国語、数学、英語（物理、化学、生物学関連の受験者は他の関連科目を受ける）
- 選考費用：800元
- 学費基準：理系は30,000元、文系は26,000元
- 宿舍費：20000元

ちなみに大学院生の学費はこれより高額となる。

修士の場合：理系33,000元、文系29,000元

博士の場合：理系40,000元、文系32,000元

普通研修生、高級研修生の学費は学位取得プログラムとほぼ同じ学費レベルにある。

留学生の学費、宿泊費は通常の中国人学生（4,500元）より高く、その5-10倍のレベルにある。この収入は国際教育交流の財的基盤となると同時に、大学の経営の増収にも繋がる。

5. 国際連携教育の展望と課題

現在、北京大学が受け入れた留学生の90%以上は社会科学領域の学生である。また韓国、日本、アメリカ等からの学生が大きな割合を占めている。今後理工学の学生数の拡大、英

語による授業科目の増大が重要視されると同時に、環境、気候、資源などの先端領域の開拓、国際的な人材育成、素質の高いリーダーシップ人材の養成が課題となる。

北京大学の国際連携教育は主に2カ国間で行われ、多国間のプログラムはあまり行われていない。その原因について、学長補佐の国際合作部部長の話によると、多国間プログラムの調整には高いコストがかかるだけでなく、時間もかかるので、多言語の障壁、また学制、学期の長短と時期、学習時間と学習の単位との関係、単位認可などの一連の問題をクリアする必要がある。

しかし、このような課題の中でも、北京大、早稲田大、米国の大学、韓国の大学といった多国間のプログラムの試みが2007年からスタートした。各国の差異とその強み、伝統と特色のシェアリングはひとつの国際交流の重要な形態となっていくであろう。

北京大学は中国のトップの大学として、その国際競争力の強化のために、政府が一連の財政的傾斜政策を取っている。「985計画」(98年5月に、北京大学の100年式典において、江沢民前主席によって提唱された世界一流大学建設計画)の実施によって、1999年から北京大学と清華大学に毎年6億元の特別費用が注入され、施設設備と教員待遇の向上、教育研究環境の整備などに特別支援がなされている。その建設の第1期工程(1999-2003)、第2期工程(2004-2008年)の基盤整備によって、大学の教育研究レベルは飛躍的な発展を遂げ、イギリスのタイムズ誌増刊の世界大学のランキング評価においても、15位(2006年)という高い評価を受けるようになった。この評価の指標となるのは、留学生の比率と外国籍の教員の比率などである。2008年以降の世界的な金融危機の中でも、中国の経済は持続的な成長が予測される中で、一流大学建設は依然として、急ピッチで進められている。一流の学科建設、一流の人材の確保と養成、一流の教育研究環境の整備の課題は、大学に国際交流の好機をもたらしている。しかし、中国経済成長の過程で、貧富の格差の拡大、文化道徳の退廃が見られたように、中国の大学もいろいろな問題を抱えている。2009年3月20日に教育部が高等教育機関の学術腐敗を嚴重に処理する通知を打ち出して、高等教育機関が学術腐敗を調査処理する直接的な責任をもつことが強調された。グローバル教育研究の競争が激化する中、教育研究の質保障が重要な課題となっている。これからの国際連携教育交流において質的保証と質の向上を推進させることが、その成功のキーポイントとなると思われる。

謝辞：本文の執筆に当たって、北京大学国際合作部の李岩松部長がお忙しい中で、インタビューに応じてくださったことに深く感謝いたします。また李部長からいただいた貴重な資料に基づいて執筆したものであった。

5章 高麗大学・延世大学の大学間連携

——韓国事例——

1. はじめに

日本と同じく、「教育における国際化」(globalization of education)という現象は韓国においても例外ではない。むしろ、その現象が最も著しい社会かもしれない。韓国の各大学は、まるで争うかのように、1990年代半ばから「教育の国際化」に積極的に取り組んできている。たとえば、国際交流業務を担う関連部署の新設・拡大はもちろん、海外大学との学術交流協定、国際大学院という専門大学院の設立などに代表されるこれらの動きは、韓国的高等教育における一種の「ブーム」ともなったほどである。一方、近来では、アメリカを中心とする欧米大学との交流一辺倒から脱皮し(その傾向はいまだに根強く残ってはいるのだが)、韓国の大学は地理的に近いアジア地域の大学間交流の重要性を自覚し始めており、域内を視野に入れた「教育における地域化」(regionalization of education)に関するさまざまな取り組みを展開している。こういった意味では、韓国における「教育の国際化」もしくは「教育の地域化」はある程度その成果を出しつつあるといえよう。しかし、その成果というのは量的な面に偏り、中身のある実質的な大学間交流はそれ程進められておらず、まさにその「質の問題」が問われる時期に来ているというのが、筆者の厳しい現状認識である。

この「質」への疑問を確かめるため、本報告書では標記の「アジアにおける地域(大学間)連携教育」に焦点を絞り、それと関連する国際教育事業を行っている高麗大学と延世大学をその事例として取り上げることとする。「韓国の早慶」とも言われる両大学を選んだのは、この両大学は国立のソウル大学とともに、韓国的高等教育における最も影響力を持つ私立名門であるし、両大学の推進している地域連携プログラムの把握は韓国社会の高等教育の国際化における「質」を測れるバロメータになるからである。具体的には、高麗大学の場合は復旦大学およびシンガポール国立大学と連携する“S³ Asia MBA”プログラムを、延世大学の場合は慶應義塾大学および香港大学と共催する“3 Campus Comparative East Asian Studies”プログラムを中心に、その仕組みと中身の実態を明らかにする。

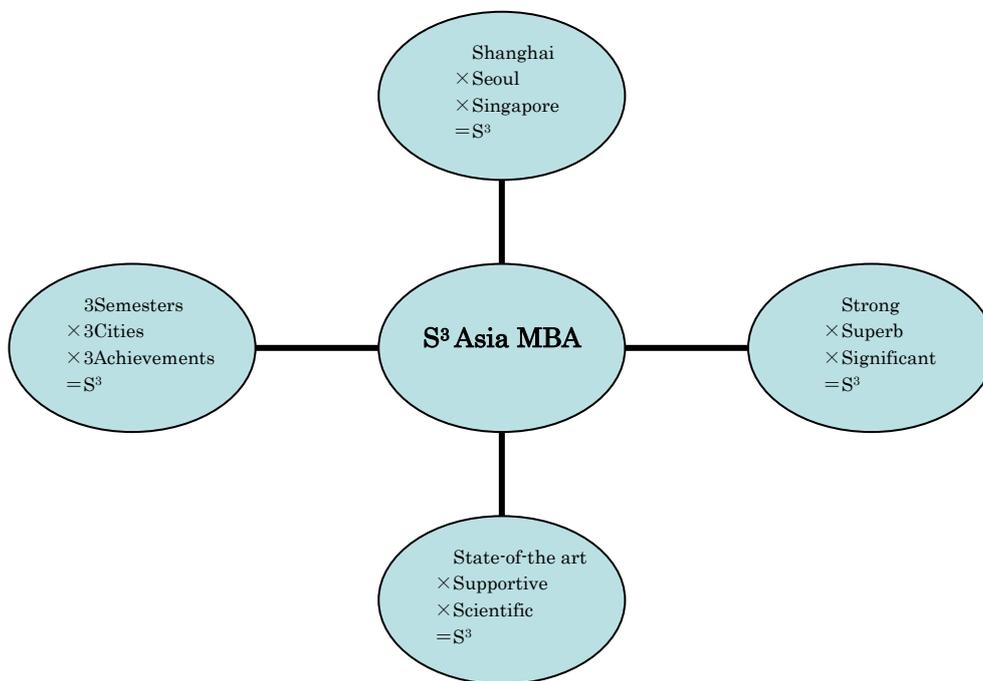
2. 高麗大学の場合——“S³ Asia MBA”

“S³ Asia MBA”は、高麗大学経営大学院 (KUBS, Korea University Business School)、シンガポール国立大学経営大学院 (NUS Business School, National University of Singapore)、復旦大学経営大学院 (School of Management, Fudan University) の3大学連携による経営学修士学位 (MBA) の取得プログラムである。拠点となる幹事校は高麗大学である。

まず、同プログラムを知るためには、その発足趣旨が非常によく込められているプログラム・タイトルを理解することが「前提」になるだろう。そのタイトルには、アジアにおける名門3大学3経営大学院が協働・連携をし、「アジア経営学を先導する」という意味が含まれている。経営学大学院が主導するだけであって、同プログラムに駆使されているマーケティング戦略の卓越性に驚かざるを得ない。“S³ Asia MBA”の中の‘S³’は、各大学が位置する Seoul (ソウル)、Singapore (シンガポール)、Shanghai (上海) の3都市名の英語イニシャルから取ったものである。それぞれの都市名のイニシャルがすべて‘S’で始まるのは「偶然の一致」であるが、その点を見逃さずに「必然的なもの」へ繋げていくそのマーケティング能力は極めて高いものである。「管理」と「規律」をより強調する国家名ではなく、都市名を用いることによって、同プログラムには「自律性」と「地域性」と「文化性」というイメージと性格が自然に与えられていると考える。国家に属しながらも国家を超える＝トランスナショナルなプログラムを志す高度な戦略であろう。

この‘S’と‘3’は都市名のみならず、他の多様で魅力的な英語イニシャルを組み合わせ、同プログラムの特徴と利点を分かりやすく示している。たとえば、以下の<図>のように、“The S³ Asia MBA Experience”では“3Semesters×3Cities×3Achievements”を、“The S³ Asia MBA People”では“Strong×Superb×Significant”を、“The S³ Asia MBA Engine”においては“State-of-the art×Supportive×Scientific”をそれぞれ組み合わせている。これらの表現を見る人々は、同プログラムの詳細内容を知らなくても、こうした簡潔で印象的なイメージとデザインに惹かれて「ぜひ一度入学してみたい」という気持ちになるのに十分な魅力を、同プログラムは有しているのである。

<図> “S³ Asia MBA”プログラムの概念



(筆者作図)

それでは、ここでは同プログラムの詳細内容を概観してみよう。まず、「入学」についてである。同プログラムでは、3大学からの共同運営委員会が組織されており、必要に応じて随時開催されているという。この委員会が決めた入学基準に基づきつつも、各大学の学則や独自性も最大限尊重している。たとえば、高麗大学とシンガポール国立大学に入学する学生は2年、復旦大学に入学したい人々は3年以上の職歴が必要である（復旦大学から学位をもらうためには論文提出も要される）。入学選考は同プログラムの「質」と直結する問題であるだけに、3大学共に優秀な学生の確保に最善を尽くしている。（同プログラムは2005年の構想段階から一定の準備期間を経て）2008年4月ようやく第1期生の入学が始まったが、3大学それぞれの入学定員は60～70人にもかかわらず、実際には各々20人程度しか合格させていない。その入学条件がどれほど厳格であるかが容易に窺える。これら約60名の第1期生はほとんどTOEIC点数850点以上で（ちなみに、同プログラムは入学から修了までのすべてが英語で行われる）、豊富なバックグラウンドを持った優秀な人材であるという。このように「厳選」された学生側も、第1期生としての自負心と責任感を強く感じているようである。大学でなく、学生自らがプログラムの「質保証」を意識す

る形である。この流れは、次の第2、第3期生の募集にも影響していくという考えを関係者の皆が常に認識しているのである。入学と関連して、もう一つ特記すべきことは、比較的多数の学生が最初の入学段階から同プログラムのために選抜されるという点である。既存の国際連携プログラムの大部分が該当する学部や大学院にまず入学し、後にその学生交換プログラムの一員として、しかもごく少数の人員が参加する程度のものであるのに比べ、“S³Asia MBA”はより本格的なプログラムとして位置づけられる。一方、以下の〈表1〉のように、地域ごとにその入学出願の枠が設けられていることも印象深い。たとえば、日本人がこのプログラムに参加したいなら、近い韓国の高麗大学に出願しなければならない。受け入れる対象地域も、アジア出身の学生に重点を置きつつ、域外の人々にも開かれている。

〈表1〉 入学出願の地域枠

高麗大学 (*幹事校)	韓国、日本、オーストラリア、ニュージーランド、EU 諸国、米国、その他
シンガポール国立大学	ASEAN 諸国、インド
復旦大学	中国 (香港、マカオを含む) 、台湾

(筆者作成)

次に、「カリキュラム」である。同プログラムは、1年半の間、3学期制で進められる。すなわち、それぞれの3大学で選抜された学生たちは、6ヶ月間の第1学期(オリエンテーションを含む)を上海で開始し、6ヶ月間の第2学期をソウルで、そして、最後の6ヶ月間の第3学期をシンガポールで送ることになる。講義の内容は、3学期の流れに沿った形で、さらに各大学の特化した科目を反映しつつ、基礎から上級へと深化・発展していく。言うまでもなく、それぞれの大学で取った単位はすべてお互いに認められる。学生達はこうした正規科目だけでなく、各地域の著名な専門経営者らとの出会いやインターンシップを経験するさまざまな機会も得ることができる。また、経営学専門の科目ばかりではなく、その地域や都市の歴史と文化と言語を学べる講義も多少あり、学生たちが「アジアをリードする人材」として必要な人文社会的教養を積めるような「配慮」もある。第2学期の高麗大学のカリキュラムには、“Business in Korea and Japan”という講義も設けられてお

り、日本の経営・経済を隣接する韓国で学ぶという、新たな観点からの試みも展開されている。

最後に、「学位取得」のことである。3学期を無事に終われば、学生たちにはダブル・ディグリー、つまり、二つのMBA学位が授与される。一つは自分が入学出願した本属大学の名義入りの学位（必須）、もう一つは残りの2大学の中で自分が好む大学の名義が入った学位（選択）である。たとえば、高麗大学が本属である場合、中国という巨大な市場を意識する学生は復旦大学の学位を望むだろうし、東南アジアへの進出を目指す人々はその拠点となるシンガポール国立大学の学位を好むだろう。自分自身の将来により有利に作用すると思われる2大学の名義入りの学位を取れるということは、学生にとってこの上ない大きなメリットとなるに違いない。これに加え、“S³ Asia MBA”プログラムを修了した学生には、3大学3大学院の3委員長（dean）の署名入りの修了証明書（certificate）も与えられる。

3. 延世大学の場合——“3 Campus Comparative East Asian Studies”

“3 Campus Comparative East Asian Studies”は、延世大学、慶應大学、香港大学など、韓・日・中の名門3大学の連携による学生交換プログラムである。前述した高麗大学のプログラムが大学院生をその対象とするのに対し、同プログラムは学部生を中心とする点が異なる。

キリスト教精神に基づいて設立された延世大学は、韓国の高等教育機関における最も「国際化」された大学として広く知られている。2008年5月現在、全世界59国（地域）の574大学（機関）と学術協定を結んでおり、外国人留学生の受け入れも積極的に推し進めるいわゆる「インバウンド国際化」（inbound globalization）にも力を注いでいるという。国際学大学院も、韓国の中で最も早い1988年に設立された。しかし、ミッション・スクールという背景から、英語圏中心の欧米大学との学術交流に偏る傾向があり、アジア地域の大学との付き合いにはそれほど積極的ではないというイメージがやや強い。このようなイメージを払拭させるかのように、最近、延世大学は“East Asia’s Education & Research Hub”というキャッチフレーズを掲げている。アンダーウッド国際学部（UIC, Underwood International College）の設立、東アジア国際学部（East Asia International College）の新設、そして、この“3 Campus Comparative East Asian Studies”プログラムの運営も、延世大学のこうした「アジア志向」へのイメージ変身の一環として考えられる。

“3 Campus Comparative East Asian Studies”プログラムの運営体系および交流内容の骨子は、次のとおりである。同プログラムは、延世大学の場合は、上述したアンダーウッド国際学部の管理下に置かれている（慶應大学と香港大学の管轄箇所は確認の必要がある）。すべて英語で行われる同プログラムに参加する学生は、各大学から6名ずつ選抜されるという。3大学合わせて18名（第1期生は16名：延世6名、香港6名、慶應4名）の学生達が1年間のプログラムを共にすることになる。今後は、1大学の選抜枠を10名にし、3大学合わせて30～100名程度までに増やしたいとのことである。また、同プログラムは3学期制で運営されている。オリエンテーションを含む第1学期（秋学期）は慶應大学より開始され、第2学期（春学期）は香港大学、最後の第3学期（夏学期）は延世大学で開催される（現在、第1期生は香港滞在中である）。講義は基本的に「東アジア地域学」に集中されるが、それぞれの文化、歴史、言語などに関する選択科目も多く開設している。もちろん、学生たちが取得した単位はお互いに認められる。前述の高麗大学プログラムは単位認定に学位取得まで可能であったが、この延世大学プログラムは単位認定のみの水準に留まっている。各大学別の必須科目および学事スケジュールに関しては、下記の〈表2〉を参照されたい。

〈表2〉 必須科目と学事日程（2008～2009）

大学名	必須科目	学事日程
慶應大学	Special Study of International Relations in The East Asia	2008年9月25日～12月22日
香港大学	East Asia Political Economy	2009年1月12日～5月23日
延世大学	Workshop or Seminar on Comparative East Asian Studies	2009年6月29日～8月5日

（筆者作成）

同プログラムに参加する学生は、授業料を自分の所属大学に支払えばよい。航空料金や滞在費など、同プログラム参加に掛かる諸経費は、基本的には学生個人の負担となる。幸いに、慶應大学は学生一人当たり20万円の奨学金を支給し、香港大学と延世大学は寄宿舎を無料で提供する予定であるという。

4. 結びにかえて

以上、「アジア地域における大学間連携教育」に関する二つの韓国事例を取り上げてみた。今回の調査では、韓国の大学も高まりつつあるアジアのプレゼンスを自覚し、これらの大学間連携プログラムに大きな関心を寄せていることが確認できた。とりわけ、プログラムを実践させていく大学関係者（総長、学部長等）の強いリーダーシップの重要性、実務担当者のプロ意識と犠牲、そして、（プログラムを連携の大学が主体性と自立性を持って進めているため）国家の不在、という要素をも考えさせられた。

予想以上に着々と進んでいるため、やや評価しすぎた面もあるだろう。また、動き出したばかりのこれらのプログラムがどのように根ざしていくのか、連携パートナーの 2 大学は該当プログラムをいかに認識しているか、さらに、韓国の他の大学はどうなっているか、などの疑問が依然として残る。

比較的長い期間にわたって教育と生活を共にするこれらのプログラムを通じ、学生らは該当プログラムの「同門」としてのアイデンティティはもちろん、自己や国家の利害を乗り越えてアジアの平和と未来を考えられる「アジア人」としてのアイデンティティも芽生えていくことを期待する。もし日本が真のアジア版エラスムス計画を試みるなら、この「ソウル・モデル」から学ぶ点も多い。

【付記】本報告書の多くの内容は、高麗大学経営大学院の“S³ Asia MBA”プログラム担当者とのインタビュー（2009年2月18日）、延世大学国際処課長とのインタビュー（同年2月18～19日）、同大学アンダーウッド国際学部の“3 Campus Comparative East Asian Studies”プログラム担当者との国際電話によるインタビュー（同年3月6日）に依っていることをお断りしておく。ここに記して関係者の方々に深謝申し上げる。

6章 チェンマイ大学の大学間連携

1. チェンマイ大学の概要

チェンマイ大学は、タイで初めての地方大学として北部の中心的都市であるチェンマイに1964年に創設された国立大学である。チェンマイ大学創設の背景には、高等教育機関がバンコクに一極集中していた当時の状況に対する懸念があったという（綾部、2004）。同大学は、自然科学部、社会科学部、人文学部の3学部体制で設立されたが、設立の翌年には医学部を、さらに農学部、教育学部、工学部、歯学部、薬学部、看護学部、医療技術学部、芸術学部、獣医学部、農産学部、建築学部、経営管理学部、経済学部、法学部、政治学・公共管理学部、マスコミュニケーション学部を次々と開設してきた。現在では20学部、1つの大学院（各分野の大学院課程を統括する大学院組織）、3つの研究所を擁し、86の学士課程、26のディプロマ課程、113の修士課程、26の博士課程を27,000人以上の学生（学部レベル19,000人以上、大学院レベル8,000人以上、タイ人と留学生を含む）に対して提供しており、バンコク以外では最大規模を誇り、学術面でも高い評価を受ける、タイでも屈指の総合大学となっている。

チェンマイ大学は、「自立的で、世界規模の研究重視型高等教育機関となり、国際水準での質的な保証と学術面での卓越性を維持し、向上させること」を自らのビジョンとして掲げている。そうしたビジョンのもとに、「職業につながる知識の習得」、「高度な学問の修養」、「国民文化の保護」をスローガンとして掲げ、教育・研究・社会貢献を推進している。特に、チェンマイ大学の研究者たちによる、環境破壊や乱開発への批判や提言は活発に行われており、社会化学部や経済学部において「持続可能な開発」に関するプログラムが積極的に開設されている（綾部、2004）。

2. チェンマイ大学の国際交流－国際プログラム（International Programs）を中心に－

2009年2月現在、チェンマイ大学が交流協定を結んでいる高等教育機関ならびに国際機関等の組織は合計で27カ国の146機関であり、そのうちアジア・オセアニア地域の高等教育機関が83校と全体の半数以上を占めている。同地域の協定校の内訳は、日本29校、中国14校、オーストラリア12校、台湾7校、ベトナム6校、韓国3校、カンボジア2校、ラオス2校、ニュージーランド2校、インドネシア、マレーシア、フィリピン、パキスタ

ン、ネパール、スリランカ 各 1 校 となっており、特に日本の高等教育機関との活発な交流実績が際立っている¹²。交流協定の内容は、学術交流、論文審査委員の受入・派遣、共同研究、交換留学、教職員の受入・派遣、カリキュラム開発、会議・セミナーの共催など、多岐にわたっている。

こうした国外の高等教育機関・国際交流組織・開発援助機関などとの交流に加えて、チェンマイ大学ではキャンパス内の国際化も積極的に推し進めており、特に近年の国際化プログラム (International Programs) の拡充には目覚ましいものがある。この国際プログラムは、学長室の国際関係部の支援を受けながら各学部がそれぞれ開設している、主に留学生を対象としたプログラムであり、基本的に英語で講義を行っている。国際プログラムは、(1) トレーニング課程、(2) 大学院レベルの文化交流課程ならびに学術交流課程、(3) 学位プログラムの 3 種類から構成されている。現在では 87 の国際プログラムにおいて、28 のトレーニング課程、12 の文化交流課程、22 の学術交流課程、3 つの学士課程、9 つの修士課程、13 の博士課程を開設している。

トレーニング課程のうち 24 のプログラムが看護学部開設されており、それぞれ 2 週間から 12 週間までの期間で、HIV/AIDS 関連分野、高齢者介護分野、コミュニティ健康管理分野、女性の健康などに関するトレーニングが行われる。こうしたトレーニング課程の多くが、タイ国際開発協力事務局 (TICA)、国連人口基金 (UNFPA)、国連児童基金 (UNICEF)、国連開発計画 (UNDP)、世界保健機関 (WHO) といった国内機関・国際機関からの支援を受けている。看護学部以外の学部では、経営管理学部の財政・投資センターによる「大メコン川流域圏 (Greater Mekong Sub-region: GMS) のための財政・投資に関する国際トレーニング・プログラム」(期間: 2 週間)、教育学部による「外国語としてのタイ語認定プログラム」(期間: 1 学年度)、人文学部による「タイでの春学期プログラム」(期間: 16 週間集中コース)、「タイ語ディプロマ・トレーニング」(期間: 4 ヶ月) が開設されている。

文化交流課程とは、海外の大学からの協力を得ながら、チェンマイ大学の各学部と国際関係部が連携して開設している課程である。課程の期間は 2 週間のものから 1 学年度のものまで多様であり、基本的にタイ語やその他のアジアの言語、文化、歴史、社会などについて学ぶプログラムである。

¹² このように、チェンマイ大学は交流協定の締結などを通して日本の高等教育機関との積極的な交流を行っている。こうした交流の積み重ねにもとづき、2008 年 11 月には同大学内に「日本研究センター (Japanese Studies Center)」が開設された。今後、同センターを活用した、日本の高等教育機関との間のさらなる交流が期待される。

また、学部レベルならびに大学院レベルで開設されている学術交流課程は、アジア、ヨーロッパ、北米、オーストラリアの学術交流協定校との間での交換留学プログラムであり、それらの協定校の学生達がチェンマイ大学で多様な学問分野について学んでいる。

こうしたプログラムに加え、学位取得を目的とする外国人学生のために、学部レベルならびに大学院レベルにおける学位プログラムが開設されている。学位プログラムの特徴としては、主に自然科学系の分野で提供されていることが挙げられる。修士課程の持続可能な開発に関するプログラム (M.A. in Sustainable Development を授与)、博士課程の社会科学と経済学の2つのプログラム (Ph.D. in Social Sciences と Ph.D. in Economics を授与) 以外は、工学、看護学、ソフトウェア工学の各分野の学士号、農業システム学、環境科学、地球物理学、健康科学など9分野の修士号 (看護学の Master of Nursing Science (MNS) を除いて、いずれも M.Sc. を授与)、農学、化学、物理学、歯学、物質化学、看護学など13分野の博士号 (いずれも Ph.D. を授与) のいずれの分野も、基本的には自然科学系の学問領域において開設されている。これは、当該分野の研究を進めるうえでタイ語の習得などが必ずしも必要とされている訳ではない分野において、学位プログラムを開設していると理解できるであろう。

3. 社会科学・持続可能な開発のための地域センター

(Regional Center for Social Science and Sustainable Development: RCSD)

社会科学・持続可能な開発のための地域センター (以下、RCSD) は、1998年8月にチェンマイ大学社会科学部の附属機関として設立された。RCSDでは、次の3つのプログラムを展開している。①大学院国際プログラム、②学位取得を目的としないトレーニング・プログラム、③研究プログラム。いずれのプログラムにおいても、メコン地域における持続可能な開発についての知見を深め、研究者や学生のネットワークを構築することを目的としている。RCSDは、設立にあたりフォード財団から100万米ドルの資金援助を受けた。また、ロックフェラー財団から資金援助に基づき Program on Knowledge and Educational Enhancement in the Mekong Region (PKEEMR) が立ち上げられ、メコン地域研究を推進している。

RCSDの特徴として、社会科学の諸領域に立脚しつつ、地域における文化的な側面にも目を向けていることが挙げられる。以下、RCSDが提供するそれぞれのプログラムについて概説する。

(1) 大学院国際プログラム (International Graduate Program)

RCSD では、主に外国人学生を対象とした大学院国際プログラムを開設している。修士課程の国際プログラムは 1999 年から開始され、博士課程の国際プログラムは 2001 年から始められている。どちらの国際プログラムにおいても、タイ人学生の登録も可能であり、特に博士課程に関してはタイ人学生が多数を占めている。修士課程の修了者には、修士号 (持続可能な開発) [M.A. in Sustainable Development]、博士課程の修了者には、博士号 (社会科学) [Ph.D. in Social Sciences] を授与している。

【2008 年度までに大学院プログラムを修了した学生の出身国の内訳】

修士課程： ベトナム 14 名、中国 10 名、タイ 7 名、カンボジア 4 名
ラオス 4 名、日本 4 名
ミャンマー、インドネシア、スリランカ、オーストラリア、アメリカ 各 1 名
博士課程： タイ 4 名、インドネシア 1 名、ドイツ 1 名

留学生の構成に見られるように、RCSD ではメコン地域のインドシナ諸国 (特にベトナム、ラオス、カンボジア、ミャンマー [ビルマ]) ならびに中国からの留学生を主に受け入れている。これは、以下に概説する他のプログラムでも同様の傾向が見られるが、メコン地域での学術ネットワーク構築を積極的に行おうとしている RCSD の姿勢を反映していると考えられる。

(2) 学位取得を目的としないトレーニング・プログラム (Non-degree Training Program)

RCSD では、メコン地域の研究機関・研究者・実務家の間の研究能力を向上させるために、集中的なトレーニング・プログラムを提供している。このプログラムは、各国の政府機関の行政官、NGO のスタッフ、高等教育機関の教職員、学生などを対象としており、訓練期間は数週間のものから 1 年近くにわたるものまで分野によって異なっている。このトレーニング・プログラムでは、持続可能な開発に関する諸課題について受講者の理解を深めるための講義と、自ら調査研究を行うための調査手法などについて実践的な方法論の講義が、2 本柱となっている。特に後者の方法論に関しては、実際に受講者が調査を行った後に、論文や報告書を執筆する過程における指導も行っている。さらには、国際会議などを開催することで、受講者たちが自らの研究成果について報告する機会を提供している。

これまでに RCSD が開いてきたトレーニング・ワークショップの一部を例として挙げる。

- ・ 民族学研究所（ベトナム・ハノイ）のスタッフに対する研究方法論の集中トレーニング・ワークショップ（1999年9月-11月、於・チェンマイ）
- ・ ベトナム・ハノイの3機関（民族女性支援所（TEW）、高地におけるヒューマン・エコロジー学センター（CHESH）、土着の知識・開発センター（CIRD））のスタッフたちに対する集中トレーニング・ワークショップ（2000年10月-11月、於・チェンマイ）
- ・ 雲南大学農村開発研究所のスタッフに対する研究方法論のトレーニング・ワークショップ（2000年10月、於・中国・昆明）
- ・ 中央ベトナムの若手研究者に対する研究スキル向上のためのワークショップ（2003年9月-2004年7月、ベトナム・フエ）

以上のトレーニング・ワークショップの例に見られるように、必ずしも常にチェンマイでワークショップを開催するわけではなく、必要に応じて近隣諸国に出向いてワークショップを開いていることが分かる。また、財団法人や開発援助機関などからの支援金を得て、ワークショップに参加する研究者や実務家のために奨学金を提供したりしている。

こうしたトレーニング・プログラムを修了した受講者たちのなかには、RCSDの修士課程に進学したり、さらなる海外留学に進んだりする者もいるということである。

(3) 研究プログラム (Research)

上述の2種類の教育プログラムに加えて、RCSDでは研究プロジェクトを積極的に展開している。特にメコン地域の諸課題について、近隣諸国の高等教育機関・研究機関との国際共同研究を積極的に推進している。

これまでに実施した国際共同研究としては、American Council of Learned Society (ACLS) の支援を受けて実施した「現代世界の形成における土着の自己認識 (Vernacular Identification in Making of the Modern World)」(タイ、中国、フランス、ロシアの研究者たちが参加) や、ロックフェラー財団の支援を受けた「大メコン地域における国家間研究 (Inter-country Studies in the Greater Mekong Region)」(タイ、ベトナム、ラオス、カンボジア、ミャンマー [ビルマ] の研究者たちが参加)、同じくロックフェラー財団の支

援を受けて実施した「メコンと変化 (Mekong and Changes)」(中国の研究者たちと共同で行った大メコン地域における南北経済回廊の研究や、ベトナムの研究者達と行ったメコンデルタの生態系の変化と文化面の変容に関する研究などを含む) を挙げるができる。

ここで概観した RCSD が提供する 3つのプログラムは、近隣諸国の研究者・実務家たちに学位取得や研修の機会を提供したり、研究費が不足して満足に研究活動を行うことができない研究者たちに研究の機会を提供したりすることを通じて、結果としてチェンマイ大学を核とする研究者・実務家たちのサブ地域的なネットワークを構築することに成功していると言えるであろう。さらには、この地域に関心を有する域外の研究者たちも国際共同研究に巻き込むことによって、ネットワークが広がりつつある様子を窺い知ることができる。

4. ラオス国立大学との共同修士学位プログラム

2008年10月に、チェンマイ大学のイニシアティブにより、ラオス国立大学 (National University of Laos) との共同修士学位プログラム「Master of Arts in International Development Studies」が立ち上げられた。本プログラムは、メコン川流域における経済開発に伴う政治的・社会的変化に呼応して立案されたプログラムで、同地域におけるグローバル市場経済の進展にはどのような利点や弊害が生じるのかを、学問的に研究することを主たる目的としている。また、同時に、同地域における最貧国であるラオスの高等教育の強化と人材育成も強く意識されている。そのため、パートナー大学であるラオス国立大学にチェンマイ大学の持つ知見・経験を伝えることを目指している。さらに、この共同修士学位プログラムの対象者はメコン川流域諸国の出身者であるが、特にラオス人学生の参加を強く促している。

このプログラムは学際的であり、使用言語は英語である。プログラム全体は18ヶ月間(3学期)で構成されており、初めの1学期をチェンマイ大学で、残りの2学期をラオス国立大学で学ぶ。本プログラムは、中堅 NGO 職員や公務員、ジャーナリストなど、将来国際開発分野において第一線での活躍が期待されている若手実力者や、引き続き後期博士課程での研究を希望する若手研究者の育成を目的としている。

同プログラムでは、座学のみで知識を身に付けるのではなく、「開発」という名のもとに現実社会では何が起きているのか、また地域政府はどのように対応しているのか等、実際

にコミュニティへと出向いて観察や分析を行う。このような生きた現状と学問的な知識を結びつけることが、本プログラムの特徴である。

この共同修士学位プログラムは、日本の東京財団によるヤングリーダー奨学基金の財政支援を受けて運営されている。

5. 結び

本稿で概観したように、チェンマイ大学はタイの代表的な地方大学として、その地の利を活かしながらメコン地域における高等教育機関・研究機関の間の連携フレームワークを構築していると言えるだろう。また、この地域で活発な交流を展開することによって、日本をはじめとする域外の高等教育機関や研究機関も、今後さらにチェンマイ大学との連携を図ることが予想される。そうした意味では、メコン地域というサブ地域（＝数カ国の繋がりに）の中での連携・交流のネットワークを強化することが、ひいては域外との連携・交流の広がりにつながっていくことになると言えるであろう。

従って、今後のアジアにおける高等教育機関の地域連携フレームワークを考える上で、こうしたサブ地域における連携・交流の位置づけを考えていくことが欠かせないことを指摘して、本稿の結びとしたい。

【参考文献】

Chiang Mai University Brochure

綾部真雄（2004）「チェンマイ大学」『タイを知るための60章』明石書店

【参考ウェブサイト】

チェンマイ大学国際プログラム (International Programs) [<http://inter.oop.cmu.ac.th>] (学長室国際関係部のウェブサイト)

チェンマイ大学社会科学・持続可能な開発のための地域センター (Regional Center for Social Science and Sustainable Development: RCSD)

[ウェブサイト：<http://rcsd.soc.cmu.ac.th/>]

東京財団・チェンマイ大学ーラオス国立大学共同修士学位プログラム

[<http://www.tkfd.or.jp/fellowship/news.php?id=25>]

7章 東京大学におけるアジア地域との教育連携の現況

1. 東京大学における国際連携の概況

(1) 全般的な動向

東京大学は5000名以上の教員、3万人近くの学生、15研究科・11附置研究所・18全学センターを擁する大規模な研究型大学である。国際連携活動もその規模に応じて、大規模かつ活発に行われている。国際学術交流協定は延べ49ヶ国・地域にまたがり295の協定が締結されている(2008.5.1現在)。そのうち全学協定は107件、部局協定は188件である。1990年代から協定の締結数が飛躍的に拡大し、1992年の59協定から2008年の295協定へと伸びた。そのうち、部局協定の伸びが著しい。1992年の14協定から2008年の188件へと伸びている。

留学生は93ヶ国・地域から2444名受け入れている(2008.5.1現在)。東京大学の学生の海外派遣については派遣制度または派遣形態ごとの部分的な統計しか存在しないが、たとえば、2007年度に東京大学が旅費を負担し海外に派遣した学生の数は2010名に上る。海外へ留学・修学等をしている学生の数は、350名である(2008.5.1現在)。

2007年度に東京大学が派遣した研究者の延べ数は7747名であり、海外から受け入れた研究者は2676名である。視察等の目的で東京大学を訪問した研究者を含めると、受け入れた研究者は3374名である。大学の研究活動は大規模に海外で展開されており、海外に47の研究拠点がある。3つの全学拠点を除いて、ほぼすべて研究目的に設置された研究拠点である。これに加えて、94の海外拠点が形成されつつある。

こうした教員、学生、研究科や研究所等の部局単位の国際的な活動に加え、近年では大学本部主導の大学単位の国際活動も活発化している。環太平洋大学協会(APRU)や東アジア研究型大学連合(AEARU)、国際研究型大学連合(IARU)などの大学連合への参加や、東アジア四大学フォーラム(BESETOHA)や人間地球圏の存続を求める大学間国際学術協力(AGS)などの積極的な推進に加え、二国間でも中国やインドの有力大学と積極的に連携を進めている。

中国には北京代表所を設置し、北京大学、清華大学、復旦大学などの有力大学との関係を強化している。また、アサツーディ・ケイ中国育英基金などを設置し優秀な留学生の獲得に努めると同時に、東京大学の卒業生との関係の継続にも力を入れている。インドでは、

インド工科大学（IIT）の4つの分校と全学協定を締結し、新たに設置予定の IIT ハイデラバード校に関しては、1）ナノテク・ナノサイエンスおよび2）都市工学の分野で主導的な役割を担うこととなっている。その他、インド学生への奨学金プログラムを整備し、また、インド情報技術大学ジャバプール校への日本からの知的支援のためのコンソーシアムの幹事も務める。この他、インド政府との協力により、人文社会系のインド関連講座を2009年度に開設する予定である。

世界経済フォーラム（通称：ダボス会議）や科学技術と人類の未来に関する国際フォーラム（STS フォーラム）など、世界各界のオピニオンリーダーとの意見交換と議論にも積極的に関わり、2008年7月には北海道洞爺湖サミットに合わせ G8 大学サミットの初開催にも主導的な役割を果たした。

(2) 東京大学のアジア地域との国際連携

東京大学のアジア地域との関係は深い。295 の国際学術交流協定のうち 115 協定 (39.0%) がアジア地域との協定である。そのうち、35 協定が中国、17 協定が台湾、18 協定が韓国と締結されている。受け入れている留学生についても、2444 名のうち 1966 名 (80.4%) がアジア地域出身者である。1431 名 (全体の 58.6%) は中国・台湾・韓国の出身である。受け入れている研究者のうち 1483 名 (44.0%) がアジア地域出身であり、海外に派遣される研究者についても 33.9% がアジア地域に渡航する。外国人教職員 296 名のうち、171 名 (57.8%) がアジア地域出身である。

東京大学とアジア地域との交流は幅広く行われているが、全国平均と比べると、交流する地域・国が分散している傾向が見られる。たとえば、国際学術交流協定の全国平均ではアジア地域との協定が 44.8% (13,484 協定中 6,042 協定(2006 年度)) を占め、受け入れている留学生についても全国平均ではアジア地域出身者が 92.4% (118,498 名中 109,495 名)、そのうち中国・台湾・韓国出身のものが 78.7% (93,237 名) である (2007.5.1 現在)。なお、研究者交流については全国平均の方がアジアとの交流が大幅に少ない。全国平均では、海外から受け入れている研究者の 11.2% がアジア地域出身であり、海外に派遣される研究者の 12.9% がアジア地域に渡航する (2005 年度実績)。¹³

東京大学の国際連携の近年の傾向として、アジア地域との連携が強化されているということが挙げられる。留学生や研究者の受入については過去 10-20 年間、アジア地域出身者

¹³ 文部科学省 HP より (2009.3.15 調べ)

比率は概ね一定しており、どちらかと言えば受け入れる留学生、研究者の出身地域が多様化する傾向にある。しかし、国際学術交流協定などの組織的な連携においては、1992年に14協定、全協定の24%であったアジア地域との協定が、2008年には39%を占めるに至っている。また、研究者の派遣についても、アジア地域に渡航する研究者が増えている。1998年にはアジア地域に渡航する研究者は1480名(24.2%)であったが、2008年には2629名の33.9%へと拡大している。

なお、研究者交流については1ヶ月未満と1ヶ月以上の滞在期間で傾向が異なる。研究者の派遣にあたっては、アジア地域に渡航する研究者が1ヶ月未満の短期派遣に多く(34.6%)、1ヶ月以上の長期派遣の場合は15.5%に留まる。研究者の受入にあたっては逆の傾向が見られる。アジア地域からの1ヶ月未満の受入は32.2%に留まり、1ヶ月以上の受入では52.6%がアジア地域出身者である。(2006年度実績)

(3) 学問分野ごとのアジア地域との関係

アジア地域との関係の深さは学問分野により異なる。農学生命科学研究科および東洋文化研究所はアジア地域との国際学術交流協定が多い。農学生命科学研究科は27協定のうち19協定(70.3%)、東洋文化研究所は8協定のうち7協定(87.5%)がアジア地域との協定である(2008.5.1現在)。

アジア地域との関係性も学問分野ごとに異なる。研究者交流の受入と派遣を比較した場合、農学生命科学研究科および教育学研究科は受入・派遣ともにアジア地域との交流比率が高い。一方、東洋文化研究所はアジア地域に派遣される研究者比率は高いが、受入については、この傾向は顕著ではない。他方、工学系研究科はアジア地域から受け入れる研究者比率が高いが、派遣については、この傾向は顕著ではない。数理科学研究科や分子細胞生物学研究所は受入・派遣ともにアジア地域以外との交流が多い。(2006年度実績)

中国・台湾・韓国と、これら以外のアジア地域との関係性も学問分野ごとに異なる。留学生の出身地域を見た場合、全般的にアジア地域からの受入が多く、農学生命科学研究科、経済学研究科、教育学研究科、公共政策大学院についてはこの傾向が特に強い。しかし、その中でも、医学系研究科、農学生命科学研究科、経済学研究科、新領域創生科学研究科、情報理工学系研究科、公共政策大学院は中国・台湾・韓国以外のアジア地域からの留学生受入が多い。一方、法学政治学研究科、人文社会系研究科、教育学研究科、薬学系研究科、

数理科学研究科は中国・台湾・韓国からの留学生の受入が多い。¹⁴

2. 東京大学におけるアジア地域との教育研究プログラム

東京大学ではアジア地域との双方向の学生交流プログラムは少ないが、留学生のための特別プログラムや学生の派遣プログラム、テレビ会議システム等を利用した合同・交換講義、アジア地域を対象とする教育研究プログラムなどが重層的に多数存在する。以下にその一部を紹介する。

(1) 留学生プログラム社会基盤学特別コース

1982年に工学系研究科社会基盤学専攻（土木工学専攻（当時））に設置された留学生のための特別プログラムである。修士および博士課程のコースで、講義の95%以上が英語で提供される。受け入れた留学生の全員が国費留学生として、ないし私費留学生の場合もアジア開発銀行や世界銀行、その他民間の財団等から、奨学金を得ている。

このコースではアジア地域から多くの優秀な留学生を受け入れ、留学生の出身国に優れた人材を輩出している。留学生の多くは卒業後、母国に戻り、国土開発に関連して政府機関や国際機関、建設会社等民間企業、教育研究機関等に就職している。コースの開設から27年が経過し、卒業生の多くはこれら機関の要職にある。一部は大臣や各機関のダイレクター・クラスにあり、清華大学やバンガラデシュ工科大学における社会基盤工学分野の教員の約1/3は同特別コースの卒業生である。東京大学社会基盤学専攻のアジア地域における人的ネットワークは強力である。

このプログラムが成功している背景には、その学問分野特性と、その学問分野特性を背景とした同専攻の教員の真剣な取り組みがある。土木工学は、大規模な国土開発が行われる開発途上国において特に必要な学問分野である。日本では27年前に既に国土開発は一段落し、国内の優秀な人材は他分野に進学する傾向が見られた。他方、開発途上国など、国土開発が国家の重要課題である諸国においては、当該国の最も優れた人材が同分野に進学する。このため、これら開発途上国の優れた人材を獲得することには土木工学専攻（当時）として魅力があった。

アジア地域から優秀な留学生を（米国ではなく）日本に引き寄せるためには、「1）英語による講義、2）書類審査による選考、3）奨学金の満額支給」が必須の条件であることが認識された。英語による講義の実現（当時、国立大学は日本語で講義することとなって

¹⁴ データの詳細については、「東京大学国際化白書（本編）」（2009年3月調査報告）参照のこと。

いたため、英語による講義の実現のために法改正等までする必要であった) や奨学金の獲得、学内の調整に、専攻の教員が真剣に取り組んだ。このような努力の甲斐があり、コース開設前と後で、同専攻における年間の論文輩出数や博士論文の数が飛躍的に拡大した。このような効果が期待できたことが、教員の真剣な取り組みと原動力となったと、同専攻の教員はしている。

(2) アジア技術経営プログラム

2007年に工学系研究科技術経営戦略学専攻内に設置された留学生のための修士課程の特別プログラムである。経済産業省および文部科学省による「アジア人材資金構想」(2007 - 2011年度)に採択を受け、開設された。留学生が卒業後に日系企業に就職することを念頭に開始した構想であるため、講義は日本語で行われ、在学中にビジネス日本語教育や日本の企業文化に対する理解を促進するための日本ビジネス教育、日本企業へのインターンシップ、就職支援が行われる。同プログラムに進学するには国費留学生であることが条件であり、10名の特別枠が設けられている。4月入学と10月入学がある。

同専攻ではこのプログラムのために企業コンソーシアムを設立し、留学生のインターンシップへの協力を得るとともに、産学連携による実践的な授業(①アジア経営開発マネジメント(技術開発学)、②グローバルビジネス(経営科学)、③国際知的マネジメント(知的財産経営学))を実現している。企業コンソーシアムのメンバーは、エレクトロニクス関連(日本電気、日立製作所、富士通、三菱電機)、自動車(日産自動車)、商社(三井物産、三菱商事)、国際弁理士事務所(笹島内外特許事務所、秀和特許事務所、創成国際特許事務所、太陽国際特許事務所、リバーフロー国際特許事務所)である。

同プログラムは開始間もないため、進学者や卒業後の就職先の傾向を語るのは時期尚早である。プログラムの周知を東アジアや東南アジア諸国の有力大学を対象に組織的に開始したのは2008年度後半に入ってからである。これまで4月入学は中国からの社会人入学者、10月入学は国費留学生としてすでに日本に留学しており、修士課程の進学先として同プログラムを選択した学生、という傾向が見られる。しかし、学生のリクルーティング活動を海外で開始したことで、アジア周辺諸国の有力大学の卒業生が入学すると推測される。

現状では、同プログラムはこれまで中国からの留学生のみにより構成されている。日系企業に就職することが想定されており、日本語で講義が行われるなど、日本語の要件が高いことが背景にある。2009年度4月入学から初めて、韓国から留学生を2名受け入れる予

定である。

2009年3月末に卒業生を2名、初めて輩出する。日本のメーカー等への就職が確定している。(2009年3月現在)

(3) アジア情報社会コース (ITASIA)

2008年10月に学際情報学府学際情報学専攻内で開始した修士コースである。情報通信技術の発達で大きな影響を受けているアジアの社会と国際関係に対する分析力と洞察力を養成することを目指している。日本人と外国人の双方を対象とする。10月入学である。すべての授業が英語で行われる。英語および基礎的推論・分析能力に関する標準的指標 (TOEFL および GRE のスコア)、研究計画書、推薦書等を含む提出書類に基づく選考を基本としている。

修士課程は、21世紀アジアの政治的、経済的、社会的現実を把握できるよう学生を訓練する。修了者は行政、メディア、実業、研究教育機関への就職・進学を期待されている。博士課程は、アジア研究および情報学の研究における高水準の研究者の養成を目指しており、政治学、経済学、メディア研究その他の社会科学の先端的な研究に必要な調査技能と理論的分析に習熟するよう訓練される。

(4) 東アジア・リベラルアーツ・イニシアティブ (EALAI)

東アジア・リベラルアーツ・イニシアティブ (EALAI) は、東アジアにおける共通の教養教育の実現を目指すため、2005年に発足した。学生の全人的発達を目指す東京大学のリベラル・アーツ教育を、東アジアに向けて発信するとともに、東アジアの大学との双方向の教育交流を通じて共に高めあう。1999年以来、北京大学、ソウル大学校、ベトナム国家大学ハノイ校と開催している東アジア四大学フォーラム (BESETOHA) の蓄積に基づいている。EALAIの活動は大きく3つある。

①東アジアへのリベラル・アーツ教育の発信：連携する東アジアの三大学と交換講義を実施し、共通教材を作成し、教養教育叢書の東アジア各国言語による出版を行い、リベラル・アーツ教育を国際的に発信する。2005年には『教養のためのブックガイド』の中国語版が、南京大学から出版された。続けて、2006年にはベトナム語版、2008年には韓国語版が出版されている。

②アジアからの着信：本学前期課程の学生を対象に、東アジアの各大学から教員派遣を

受ける。また、ビデオ会議システムを通じた E-lecture によって、東アジア共通の関心事項について共同授業を実施し、国際的に通用する人材の育成を目指す。

③中国における東京大学のリベラル・アーツ教育の重点的展開：リベラル・アーツ教育発信の具体的なモデルとして、南京大学に東京大学リベラル・アーツ南京交流センターを設置した。同センターを通じてリベラルアーツ・フォーラムを開催し、リベラル・アーツ関連学科の新設を支援する。2006 年からは、東京大学教員による表象文化論の集中講義が行われている。

なお、東アジア・リベラルアーツ・イニシアティブ（EALAI）および東アジア四大学フォーラム（BESETOHA）は、漢語圏の大学から構成され、それぞれが母国語により発信することを原則としている。東アジアの地域にあって伝統的な文化基盤を共有しながらも、異なった歴史と文化を持っていることを認めた上で、共通の文化の創造を目指すという精神に基づいている。このため、これら大学が共同で活動を行う場合は、四カ国語通訳が可能な限り行われる（英語を媒体とすることもある）。

(5) 日韓遠隔交換講義（工学系研究科、情報学環・学際情報学府）

一部の部局において、ソウル大学校とテレビ会議システム等を利用した合同講義や交換講義が実施されている。

情報学環・学際情報学府ではソウル大学校の教員・学生と共同でメディア環境の変化に伴う様々なテーマの講義・議論を行う合同講義を 2005 年度から実施している。毎回、両大学の講師が報告し、大学院生が討論する。原則として英語の教材を用いるが、講義は英語、日本語、韓国語で行われ、大学院生が必要に応じて通訳する。授業の後半では、両大学の大学院生が混合のグループを編成し、各グループがオンライン上で議論しながら共同研究計画書を作成し、発表する。テーマは、「公共圏」、「大衆文化」、「文化政治の歴史認識」、「社会と技術」などであった。2007 年度からは両大学の教員が相手大学で集中講義を行った。

工学系研究科ではソウル国立大学校工学部と遠隔交換講義を 2007 年度冬学期に実施した。ソウル大学校は、「Kinetic Processes in Material（材料の速度論）」（4 単位）、「Nano/Micro System Design（ナノ／マイクロシステム設計 A・B）」（各 2 単位）を、東大側は、「システム創成学特論（Advanced Lecture on System Innovation）」（2 単位）、「光・量子エレクトロニクス I（Optical and Quantum Electronics）」（2 単位）を開講した。

(6) 農学国際実地研究

農学生命科学研究科農学国際専攻において2006年度から実施している海外実地研修である。インドネシアで「国際農学と文化ゼミナール VI-1 アジアのフードシステム実地研修」、タイで「国際農業と文化ゼミナール VI-2 アジアの農村開発実地研修」をそれぞれ2週間、現地の大学の協力を得て実施している。「魅力ある大学院教育」イニシアティブにより2005年度から開始された「産学官民連携型農学生命科学研究インキュベータ機構」（愛称：アグリコクーン）の活動の一環である。

(7) 大学独自のアジア地域有力大学を対象とした学生交流

東京大学本部の主導で、アジア地域の有力大学に在籍する学部3・4年生を20名程度、各学部のサマーインターン生として受け入れるプログラムを2008年度から試行的に開始した。インターン生に東京大学において学習する機会を与えるとともに、アジア地域の大学との学術交流を推進することを目的とする。3ヶ月を上限に奨学金が支給される。

(8) 日本・アジアに関する教育研究ネットワーク（ASNET）

東京大学において日本・アジアと接点を持つ教育研究に従事している研究者間の協力や情報交換を容易にし、新しい教育や研究の可能性を探るために2001年に設立された。多くの研究者が垣根を越えてつながることができ、かつ研究の進展や社会情勢の変化に柔軟に対応できるよう、バーチャルなネットワーク型の組織として構築されている。文理横断型である。以下の活動が行われている。

①研究者間のネットワークの形成：日本・アジアと接点を持つ研究者のプロフィール等のデータベースを日本語・英語で整備し、ウェブサイトを通じて公開している。また、学内外のアジア地域に関連する研究会やシンポジウム情報を中心に、メールマガジンを毎週発行している。

②教育活動：2006年度から大学院向けに「日本・アジア学講座」を開講している。1つの研究科では取り扱いにくい学際的・総合的なテーマで、基本的に複数部局から講師が参加することで構成されている。すべての大学院学生が履修できる。またEALAI（東アジア・リベラルアーツ・イニシアティブ）に協力する形で教養学部前期課程学生向け科目も開講している。2006年度には学内の4部局からと海外（米国、イラン、インドネシア）から計8講師が参加した学際的・国際的授業を実施した。

2009年度からは、「日本・アジア学講座」を拡大発展させ、総論、社会・文化論、社会技術論、自然環境論、健康論、情報論、特論から計36科目、およびアジアに関する諸言語で構成される「日本・アジア学」教育プログラムの開始予定である。同プログラムの修了要件は12単位で、英語だけでも修了ができる。

③その他：アジア地域に関連する活動を推進・支援している。たとえば、AGS（人間地球圏の存続を求める大学間国際学術協力）との共催で「アジアの食文化とグローバリゼーション」談話会を2ヶ月に1回程度開催している。

ASNETは、これらの活動に参加する学生がアジアへの関心を高め、具体的な研究・交流の技法を身につけ国際化・アジア化することを目標の一つとしている。また、ASNETの活動を通して、これまで顔を合わせる事がなかった異分野の研究者同士が出会い、新たなネットワークが形成され、日本、アジア、そして世界へと広がっていくことを目指している。

(9) 東アジア研究ネットワーク (NEAS)

東アジア研究を促進するために、ASEAN+3 首脳会議によって2005年に設立された、研究機関ネットワークである。東京大学東洋文化研究所が発足時から事務局を務め、ASEAN+3加盟の13カ国の機関との間の連携を進めてきている。2008年3月に開催された第4回会合以降は、ASEAN 大学ネットワーク (AUN) が事務局を務め、東洋文化研究所は日本・韓国・中国の調整機関を務める。

会合では ASEAN+3 諸国のアジアを研究対象とする教育研究機関や部門（国によっては政府機関）が各国の視点から東アジア研究のあり方や研究成果を報告する。このネットワークにより、東アジア研究のための視座と枠組みがアジア域内で形成されることが期待されている。

3. 東京大学とアジア地域との教育連携（考察）

東京大学はアジア地域との関係を強めている。これまではアジア地域からの受入れが主流であったが、過去10-20年でアジア地域に渡航する教員の数が増え、また、アジア地域の大学との国際学術交流協定も増加するなど、東京大学自らが進んで、アジア地域との関係性を強めている傾向が見て取れる。現状では1ヶ月未満の短期の渡航が多いが、徐々に長期の滞在も増えていくであろう。学生についても、これまでは欧米志向が強かったが、第2、3外国語としてアジアの言語を選択する学生が増えており、アジア地域への渡航機会

が増えるなど、学生においても、アジア地域への関心が高まっている推測される。

東京大学とアジア地域との関係はますます規模が拡大し緊密になると予測される。しかし、アジア地域との関係が全ての分野で一様に拡大、深化するわけではない。

アジア地域と共通の基盤がある学問分野では、交流は双方向に活発である。たとえば、農学生命科学や社会基盤学は、モンスーン気候といった同じ環境条件が共通の学問基盤を提供するため、交流を通じて相互に刺激を得ることができる。漢語圏、文化圏、類似の法・社会制度なども共通の学問基盤を提供する。他方、世界共通の学問基盤の上に発展し、また、日本や欧米などの方が進んでいる理学、薬学、医学などの学問分野においては、アジア地域から受け入れはあっても、アジア地域に渡航する研究者は少ない。逆に、アジアがフィールドとなる分野では、渡航は多くても、アジア地域からの受入は特別には多くない。

アジア地域との教育連携においても、多様なモデルが見られる。学生が卒業後に母国に戻ることを前提に英語で講義を提供するプログラム（社会基盤学特別コース）がある一方で、卒業後に日本に就職することを念頭に、日本語で講義を提供し、かつ、日本語教育や日本に関する理解を得るための支援を提供するコースもある（アジア技術経営コース）。これまで連携の少なかったアジア地域において英語を媒体にネットワークを形成し、アジアという地域に対して共通の理解を得ようとする教育研究プログラム（ITASIA, NEAS）がある一方で、お互いの言語を尊重し相互理解を深めるイニシアティブ（EALAI, BESETOHA）もある。交流の形態についても、相互交流する方法や教員・学生を派遣する方法、逆に受け入れる方法、テレビ会議システムを活用する方法などがある。いずれのモデルも、当該プログラムの学問分野や教育課程段階、その他の条件下で最適な方法が選択されており、統一されるべき性格のものではない。これからも、それぞれのニーズとシーズに応じたプログラムが形成されていくと想定される。

東京大学は東京大学憲章に、「自らがアジアに位置する日本の大学であることを不断に自覚し、日本に蓄積された学問研究の特質を活かしてアジアとの連携をいっそう強め、世界諸地域との相互交流を推進する」と宣言している。アジア地域の隆盛が期待される 21 世紀において大規模な総合大学である東京大学が、学問分野や教育段階、実施主体ごとに、アジア地域とどのように多様で重層的な関係を形成していくか、注目される。

8章 早稲田大学の大学間連携

1. 大学の概要

早稲田大学は、1882年に東京専門学校として大隈重信によって創設された。2008年8月現在、学部生47,654人、大学院生8,609人(内訳 修士課程4,647人、博士後期課程2,007人、専門職学位課程1,955人)からなる合計56,263人の大規模な私立大学である。

2007年10月21日に創立125周年を迎え、「今後10年以内に世界で存在感を顕示できる、グローバルユニバーシティ『WASEDA』の確立を目指し」ている(大学ウェブサイト総長メッセージより)。このような目標の下に、研究・教育の国際化にも力が入れられ、国際研究推進本部、国際産学連携本部や各国・地域における海外研究拠点などが設置されている。特に、アジア太平洋地域を対象とする研究や教育に力点が置かれていることはつとに有名であり、アジア研究機構の設置や、国際教養学部や大学院アジア太平洋研究科、国際情報通信研究科など、英語で学位を取得することができる学部や大学院も設けられている。

早稲田大学は、地球市民を育成するために、日本人学生の留学体験を積極的に推し進める一方、合計8,000人留学生の獲得も目指している。2008年5月現在、学部生820人、大学院生1,420人、国際教養学部188人、日本語センター180人の合計2,608人が留学生である。出身国別に見ると、中国1,029人(36.36%)、韓国758人(26.78%)、中国(台湾)196人(6.93%)が上位を占めている。

学生交流協定を75カ国500校(2006年8月現在)と結んでおり、学生の海外派遣も進んでいる。2008年現在、交換協定による留学321人、派遣協定による留学419人、奨学金による留学7人、私費留学96人を合わせて843人が海外に留学している。主な派遣先としては、アメリカ359人、イギリス77人、中国83人が挙げられる。

以上から、東アジアからの留学生を多く受け入れる一方、中国と韓国を除き、欧米への留学が多数を占めるという特徴が見られる。さらに、早稲田大学は、アジア各国における大学との連携を推進することを目的として海外事務所を設立している。たとえば、北京オフィス(2004年開設、以下括弧内開設年)、上海オフィス(2008年)、台北オフィス(2008年)、シンガポールオフィス(2008年)、早稲田エデュケーション・タイランド(2003年)が主な事務所である。

2. アジアの高等教育連携に向けたプログラム

早稲田大学では、アジアの高等教育連携に向けたプログラムを実施している。以下に、大学全体として実施しているプログラム、各箇所で開催しているプログラムについて紹介する。なお、本報告は、早稲田大学の国際部国際課の職員と遠隔教育センターのプログラム担当者に対して、2008年12月11日に実施したインタビューの記録に基づき構成する。実施調査の概要は末尾に記すこととする。

(1) 「国際連携によるグローバルカレッジの構築」

(平成19年度 大学教育の国際化推進プログラム (先端的国際連携支援))

早稲田大学では、平成19年度に、「大学教育の国際化推進プログラム (先端的国際連携支援)」が採択された。当該ウェブサイトによると、「本取組は、交流実績がある若干数の戦略的協定校 (以下、参加大学という) と教育連携コンソーシアムを形成し『グローバルカレッジ』という共同教育プログラムを運営する」プログラムである。グローバルカレッジは、「大学設置ではなく、参加大学から科目を提供し合うとともに、留学プログラムを相互に利用可能とすることにより、数々の国際教育プログラムを参加大学の共通のソフトウェアとして整備・共有し相互に活用する仕組み」である。

参加大学として、北京大学、復旦大学、シンガポール国立大学、コロンビア大学、イェール大学、高麗大学校が挙げられる。欧米の大学だけでなく、アジアをリードする大学も含まれる。

国際部の担当者によると、本プログラムは「単純な留学からの脱却」を目指すプログラムであるとも言え、2カ国間ではなく多国間で実施する、学生を対象としたプログラムである。学生には、グローバル・イシューについて英語で議論する場を提供する。具体的には、半期や通年の伝統的な対面講義、夏季等の集中講義、オンデマンド講義、長・短期の留学プログラムなど複合的な科目群で構成され、教育コンテンツは、グローバル・イシュー、歴史・文化・ビジネス他専門科目群、アカデミックスキル、ロジカルシンキング等技法・方法論等が想定されている。グローバルカレッジ設置科目をいずれの場所、方法で履修しても共通の単位として認め、所定要件を満たせば、修了証あるいは学位を授与するところに特徴がある。

とりわけアカデミックスキルの強化を目指しており、2名のメンターが英語力向上のためにサポートする。そのサポートによって、ライティングやスピーキングの能力を向

上させる。ただし、物理的に1 Semester（4ヶ月）を各大学で費やすことが難しいため、オンデマンドの遠隔教育を大いに活用している。プログラムは、遠隔教育センターによるデジタル・キャンパス・コンソーシアムの各種事業と連携しながら実際に運営される。

具体的なプログラムはまだ着手されたばかりではあるため、具体的な成果は待たれるところである。インタビューによると、単位については、早稲田大学ではオープン教育センターの正式科目として単位認定されている。復旦大学やデ・ラ・サール大学でも同様である。単位互換については、「基本的に自分の大学に持ち帰ることが想定されており、複数の大学での単位互換は現状では難しく、単位互換を具体化するか否かについては話が進んでいない」とのことである。

また、「授業料免除は話題としては挙がっているが、学校間で授業料が異なるため調整が難しい」と考えられている。基本的に協定校が参加しているプログラムであるため、「将来、授業料の相互免除も考えられる」と述べた。

さらに、運営委員会が設置され意思決定に関わることで、プログラムの質を保証するよう努められる。今後、カリキュラム委員会によって、科目内容の吟味や成績の付与についても議論される予定である。なお、「早稲田大学 2008 年度事業計画」にも、「グローバルカレッジ科目の開設準備」について記されているので参照されたい。

(2) 「アジア地域統合のための世界的人材育成拠点」(GIARI)

(平成 19 年度 グローバル COE プログラム)

平成 19 年度に採択され、早稲田大学大学院アジア太平洋研究科 (GSAPS) が拠点となり進められているグローバル COE プログラムである。このプログラムは、「政治・安全保障」「経済」「社会・文化」の3つの領域による総合的な研究協力体制を構築しながら、アジアの地域統合の特徴を踏まえた協力構築のメカニズムをモデル化することを目指している。上記の3領域に「クロス・複合」領域を加えた各領域別に、海外の研究機関（北京大学、高麗大学、ソウル大学、タマサート大学、チュラロンコーン大学、シンガポール国立大学、デ・ラ・サール大学）と連携を深め、「アジア統合人材育成大学コンソーシアム」を形成し、人材の共同育成にまで発展させることが企図される。地域統合のプロセスや障害をアジアの諸大学との連携により明らかにしてゆくスタイルをとることから、大学院教育のモデルケースになると考えられる。

このプログラムには、8つの項目からなる人材育成計画がある。8つの項目の内、学生交流を中心とするものとして、学生主導の「院生フォーラム」への支援、博士課程の学生を中心とするフィールド調査や学会発表への支援、アジアの主要大学とのタイアップによるサマー・インスティテュート（博士課程）の開催などが挙げられる。サマー・インスティテュートは、博士課程の院生を対象とした短期の学生交流である。

(3) アジア太平洋研究科「東アジア高度人材養成共同化プログラム」

(平成 20 年度「大学院教育改革支援プログラム」)

上述したグローバル COE プログラムは、主に博士後期課程の院生の人材育成を目指している。さらに、平成 20 年度に、大学院アジア太平洋研究科において、修士課程のカリキュラムに対応したプログラムとして、「東アジア高度人材養成共同化プログラム」が採択された。このプログラムは、東アジアの諸大学とセミナーやプロジェクトを共同運営することによって、「外に強い日本人」の育成を目指している。また、「日本の大学院教育が弱いとされている『独立した研究者・専門家の体系的育成』と、欧米の大学院教育に欠けている『凝集性の高いプロジェクトによるグループワークに強い研究者・専門家の育成』を結びつけることで、東アジアにおける高度人材養成の共同化を推進してゆくことを目指している」。採択されてから間もないプログラムではあるが、2009年2月下旬に、6カ国7大学から、7名の教授と16名の大学院生を招聘してワークショップが開催された。

3. アジアを対象とする二国間ダブル・ディグリー・プログラム

ダブル・ディグリー・プログラムは、多国間プログラムではないが、アジアにおける高等教育連携について考察する上で重要と思われる。早稲田大学では、WASEDA-NTU MOT ダブル・ディグリー・プログラム、早稲田—北京大学双学位プログラム、早稲田—復旦大学双学位プログラムが実施されている。

WASEDA-NTU MOT ダブル・ディグリー・プログラムは、シンガポールの南洋工科大学（NTU）との提携によって、2つのMBAの取得を目指すプログラムである。MBAランキングで上位に名を連ねる南洋工科大学のカリキュラムが提供され、日本ではビジネス・スタディ・ミッションが行われる。このビジネス・スタディ・ミッションは、日本を代表する企業を訪問し、経営や国際戦略についての討議を行う機会を学生に提供している。

次に、早稲田—北京大学双学位プログラムは、学部生を対象として、北京大学の学位取

得を目的とする留学プログラムである。当該学生は、早大在学中に北京大学の国際関係学院に一年間留学し、国際関係および中国政治に関する課程を履修した上で、北京大学が定める所定の要件を満たせば、北京大学より双学士学位証書が授与される。なお、授業は 3 分の 1 が英語、3 分の 2 が中国語で行われるため、当該学生には中国語の高度な読解力、聴解力、会話力が求められる。

最後に、早稲田―復旦大学双学位プログラムは、学部生を対象として、復旦大学の学位取得を目的とする留学プログラムである。当該学生は、早大在学中に復旦大学の新聞学院（ジャーナリズム専攻）に 1 年間留学し、主にメディアに関する科目を履修した上で、復旦大学が定める所定の要件を満たせば、復旦大学より学士学位証書が授与される。ただし、北京大学のプログラムと同様に、当該学生には、中国語の高度な読解力、聴解力および会話力が求められる。

4. 国際的な大学コンソーシアムへの参加

近年、高等教育機関の国際化を推し進める上で、国際的な大学コンソーシアムに積極的に参加し、それらのネットワークを活用することは非常に重要である。早稲田大学も例外ではなく、様々な大学コンソーシアムに参加・加盟している。アジア太平洋地域を対象とする主なコンソーシアムとして、環太平洋大学連合（Association of Pacific Rim Universities:APRU、以下 APRU）、APAIE(Asia-Pacific Association for International Education、以下 APAIE)、U21(Universitas 21、以下 U21)が挙げられる。

APRU は、1997 年に設立された、アジア太平洋地域をリードする 42 の研究大学によるコンソーシアムである。その目的は、「教育、研究と産業における協力を促進することによって、アジア太平洋地域における経済・科学と文化の進歩に貢献すること」にある。早稲田大学も、APRU の主要な活動である若手研究者の育成、博士課程院生会議などに積極的に人材を派遣している。

APAIE は、アジア太平洋地域における大学の国際教育担当者に対して、交流する場を提供することを目的として 2005 年に設立された連盟である。早稲田大学は、設立以来運営に関わってきている。毎年 3 月の総会では、国際教育に関連するワークショップやシンポジウムが開催される。また、各大学がブースを出展し、留学プログラムを紹介している。

アジア太平洋地域に対象を限定しないが、1997 年に設立された U21 にも、早稲田大学は 2007 年から加盟している。年 1 回の総会、夏期学生会議、学部生研究会議などの多種多様

な行事が実施される。さらに、U21 の活動には、インターネットを活用したオンラインによる MBA プログラムとして、U21 Global も展開している。

さらに、IAU (International Association of Universities)、大学研究協会 URA (University Research Association)、ヴェニス国際大学 (Venice International University)、東京財団 (The Tokyo Foundation) の活動にも参加している。なお、東京財団が実施する「ヤングリーダー奨学基金プログラム」の基金校の一つとして、早稲田大学の大学院生を対象とした奨学金が供与されている。この奨学金は、特に「アジア太平洋地域の経済発展、社会システム、人権、環境、情報、異文化理解等の問題に人文・社会科学的な手法で積極的に取り組み、かつ将来にわたって各界のリーダーとなりうる資質を有すると認められる者」に対して供与されている。

5. まとめ—アジア高等教育連携に向けて—

早稲田大学では、アジア太平洋地域の人材育成に資する教育・研究プログラムが積極的に実施されてきた。それらの中には、アジアにおける多国間の大学を対象とした、短期の学生交流も含まれる。

本報告で取り上げたプログラムのほとんどは着手されたばかりであることに留意する必要があるが、プログラムの実施に際して幾つかの問題点も挙げられる。たとえば、大学や各箇所での運用面では、複数の大学を対象とする場合のプロジェクト運営が難しいこと、各種プログラムに参加した際に単位認定や単位互換が行われていないことが挙げられる。学生の面では、グローバル・イシューを英語で議論することに困難を伴うこと、日本人よりも早稲田大学に来ている留学生が積極的に参加してしまう傾向があることなどが問題点として挙げられる。

さらに、今後の課題として、アジアの多言語状況を反映した、英語以外のプログラム運営の可能性を探ること、上述した先駆的なプログラムをできるだけ多くの学生の参加を促す基盤作りなどが課題となるであろう。これらの問題点や課題を克服する過程で、「アジア版エラスムス計画」に資する多様なプログラムの開発と実施が期待される。

【参考文献・資料】

小口彦太「早稲田大学の国際戦略（今月のテーマ 大学の国際戦略）」『IDE』(482),30～36,2006/7(ISSN 03890511) (IDE 大学協会)

【参考ウェブサイト】

早稲田大学 <http://www.waseda.jp/top/index-j.html>

早稲田大学 2008 年事業計画

<http://www.waseda.jp/soumu/jigyokeikaku/2008/08jigyokeikaku.pdf>

早稲田大学「国際連携によるグローバルカレッジの構築」

(平成 19 年度 大学教育の国際化推進プログラム (先端的国際連携支援))

http://www.waseda.jp/jp/pr07/070718_1_p.html

早稲田大学遠隔教育センター・デジタルキャンパスコンソーシアムの各種事業

<http://www.waseda.jp/dlc/overseas/support.html>

<http://www.waseda.jp/dcc/3rd/joint-cyber-course/>

早稲田大学「アジア地域統合のための世界的人材育成拠点」(GIARI)

(平成 19 年度 グローバル COE プログラム)

http://www.waseda-giari.jp/index_j.html

WASEDA-NTU MOT ダブル・ディグリー・プログラム

<http://www.waseda.jp/wbs/ntu/>

早稲田ー北京大学双学位プログラム

http://www.cie-waseda.jp/studyabroad/menu_left/program/dd.html

早稲田ー復旦大学双学位プログラム

http://www.cie-waseda.jp/studyabroad/menu_left/program/dd.html

APAIE <http://www.apaie.org/>

U21(Universitas 21) <http://www.universitas21.com/>

APRU <http://www.apru.org/>

【実地調査の概要】

日時：2008 年 12 月 11 日 (木) 15:00-16:30 *議事録 アジ太院生 石山氏

場所：早稲田大学国際部国際課

対象者：早稲田大学国際部国際課 柴田氏、丸谷氏

早稲田大学遠隔教育センター デジタルキャンパスコンソーシアム 原口氏

9章 慶應大学（SFC）情報社会のガバナンスを先導する研究者養成 （平成17年度「魅力ある大学院教育」イニシアティブ採択教育プログラム）

1. 慶應義塾大学大学院政策・メディア研究科・専攻の概要と目的

慶應義塾大学大学院政策・メディア研究科は、1994年に開設されたSFC(Shonan Fujisawa Campus)の独立大学院であり、政策・メディア専攻の一専攻から構成されている。平成18年5月1日現在、修士課程生325名、後期博士課程170名、専任教員（研究科委員）102名が所属している。

同研究科の修士課程は、21世紀の社会を担うプロフェッショナル（高度な職業人）を育成することをめざした「先端プロフェッショナルスクール」であり、多様な社会ニーズに応える専門知識や実践的な問題発見・解決能力を身につけるための専門的なトレーニングの場を提供している。後期博士課程においては、豊かな独創性や先端性のある学術的な探究を行い、国際的に活躍できる研究者・教育者・専門家の育成をめざしている。従来の受動的な講義中心の大学院ではなく、研究プロジェクトへの参加を主体とした能動的なカリキュラムを中心に構成されている点がユニークである。

研究・教育の対象領域としては、開設時における「政策・組織」、「環境」、「メディア」といった中心的なテーマから、より専門性が高く、新しい学問領域を探究する8プログラムへと進化している。プログラムが対象としている問題領域の幅が広がってきているが、プログラムに共通している点は、いずれも学問的な先端性が高く、実社会における問題との接点を持ち、要件を満たした際、サーティフィケートを授与している点である。また、国内外の組織との連携を緊密に図り、共同研究、ワークショップ、フィールドワーク、インターンシップなどを通じて、世界的レベルでの研究コラボレーションを実践している。より広く社会に開かれた大学院を目指して、社会人ドクターコースや国際コースも設置されている。また、SFCにおける研究・教育を支えている先端的な情報インフラストラクチャーに関しても、全キャンパス無線LAN、超高速バックボーンネットワークや遠隔授業設備などによる情報環境が提供されている。

研究プロジェクトは、プロジェクト科目として設置されており、単一プログラム内で構成されているものや複数のプログラムに横断的に構成されているものがある。SFCの学問的・文化的な特徴を最もよく受け継いでいるプロジェクトは、従来のディシプリン型研究

スタイルではなく、国内外の問題に対して分野融合的な手法を用い、問題解決にむけてコラボレーションしている研究者たちから構成されている点で共通している。これらの研究スタイルは、文部科学省 21 世紀 COE プログラムにおける「次世代メディア・知的社会基盤」と「日本・アジアにおける総合政策学先導拠点～ヒューマンセキュリティの基盤的研究を通して～」の 2 つの研究拠点プログラムを構築していく上でも実践され、大変高い評価を得ている。

2. 教育プログラムの概要と特色

本事業では、海外大学院との遠隔と対面教育との融合による実践的な教育によるフィールドワーク科目、インターンシップ科目、研究プロジェクト科目などを開講するとともに、修士課程在籍中に、連携先大学院への 1 学期間留学を通じて、連携先大学院と慶應義塾大学大学院の 2 つの修士号 (M.A + Master of Media and Governance) を取得可能とする新しい国際ダブル・ディグリー・プログラムを設置し、グローバルな情報社会を先導できる研究者を育成することを目指す。また、恒常的な遠隔授業環境を構築、整備し、留学以前でも連携先大学院の科目を遠隔履修できるようにするとともに、国際連携研究プロジェクト科目を通じて、協同研究教育体制を構築する。第 1 年目は、延世大学 (韓国) と復旦 (中国) との間でのダブル・ディグリー・プログラムを設置すると共に、遠隔授業環境を構築、整備し恒常的に担当教員だけで運営可能な遠隔授業環境を実現する。また、連携先大学院と共同で研究プロジェクトを立ち上げ、国際連携プロジェクト科目を設置し、若手研究者間での学術的、文化的交流を高める。また、連携先大学院の学生たちとのコラボレーションを促進するために、学术交流支援資金の一部や学内基金を提供し、フィールドワーク科目、インターンシップ科目、研究プロジェクト科目を通じてのコラボレーションを支援する。また、連携先大学院からの学生の受け入れを促進し、相互交流を深める。第 2 年度は、1 年目の実績をもとに、提携先大学院の拡大を図り、アジアの大学・大学院との協働研究教育体制と遠隔授業体制を確立する。1 対 1 の遠隔授業設備だけではなく、複数校が同時に参加できる環境を整備し、教員 1 名でトラブルなく容易に操作できる環境を実現する (図 1 参照)。

SFC は、個性・独創性・自立性・国際性・問題発見・解決能力、問題解決のリテラシー、個別専門型から専門領域横断型の学問研究をキーワードとして、既存の大学にはない特徴を備えたキャンパスである。先端研究開発では、研究成果の社会還元を目指して、世界に

向けた研究を発信するために、産学官の研究連携拠点作りに力点を置いている。人材育成においては、21世紀の高度情報社会における先端的なネットワーク・メディアを駆使し、グローバル化した世界の問題解決に向けた戦略構想を描き、実践できる社会の先導者を送り出すことを目指している。本申請事業は、開設以来の当キャンパス・研究科の基本コンセプトをさらに具体化させることを目的としている。急速なグローバリゼーションは、半導体やソフトウェアなど情報関連技術の革新、およびインターネットに代表されるサイバースペースの革命的進展がなければあり得なかったことである。よって、国際化の真相は、情報化社会とそれを実現しているハードウェアやソフトウェアの技術面をも含む学際的かつ多面的な視点から考察されなければ、真にこれを理解することはできない。今回のプログラムでは、「情報化」と「国際化」およびその「ガバナンス」にまたがる領域について、個別科学を超えて総合的に考察できる卓越した知見と技量を持つ研究者の育成を目指している。特に従来、空間的・時間的・費用的に制約を受けてきた国際化対応教育について、

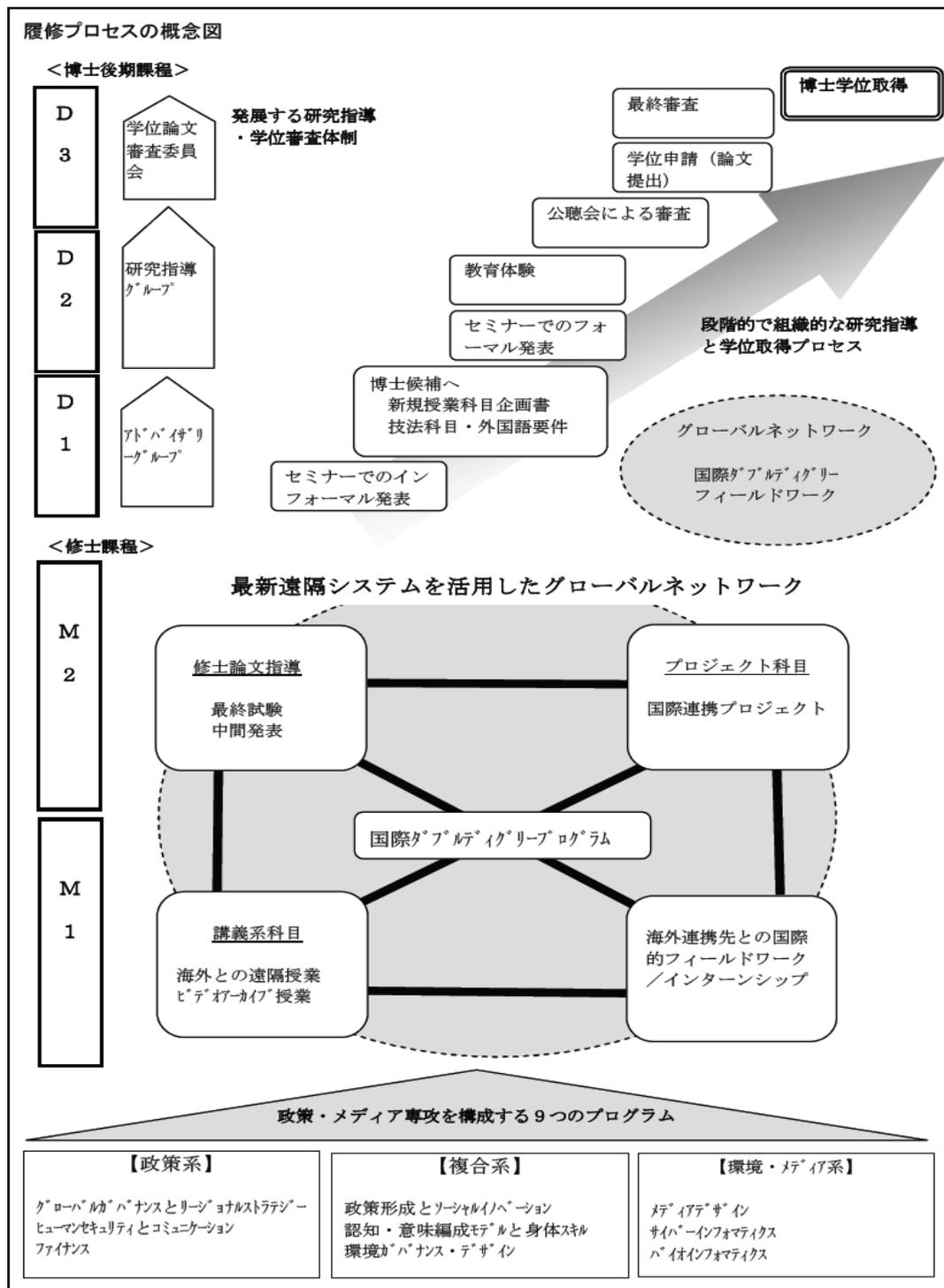


図1 履修プロセスの概念図

慶應義塾大学 湘南藤沢キャンパス 情報社会のガバナンスを先導する研究者育成

http://www.sfc.keio.ac.jp/html/images/leftPhoto/research_projects/enrollement.pdf より。

国際ダブル・ディグリー・プログラムの設置・運営と最新遠隔教育技術を用いることによってこれまでの問題を解決することを事業の中核とする。

当研究科の教育・研究指導上の最大の特徴は、座学だけによる授業形態ではなく、学生参加型のプロジェクト科目中心ということである。具体的には修士課程・博士後期課程各学生は原則として指導教員が主宰する、あるいは属するプロジェクトに所属して研究を行う。特に修士課程の場合、プロジェクト科目で最大修了要件単位数の半分以上（16単位分）を取得できるようになっている。プロジェクトベースの研究指導体制により、学生は実践的な知識・技能を効果的に修得することができる。指導教員はプロジェクトへの貢献度や、知識・技術レベルなど能力・成果について総合的に学生を評価する。プロジェクトは複数の教員によって組織されているため、指導および成績評価は必ず複数人の目を通してなされる。より客観的に評価することが可能である。このプロジェクトをサポートする形で研究支援科目など基礎知識学習型の科目が設置されており、プロジェクトと有機的に連携している。当研究科は、政策系、環境・メディア系、および複合系に大別される8つのプログラムより構成されているが、専攻のような厳しい区分ではなく、柔軟に再編成がなされる。学生もプロジェクトを中心に置きながら分野（プログラム）横断的に自らの研究をデザインできる。当研究科の最大の強みである情報・国際・ガバナンスをリンクした研究を実現する制度的基盤がある。さらに、学内基金による学生の自律的な研究を財政的に支援したり、国際学会での発表支援などを行い、学生の問題発見・解決能力の向上をめざしている。

国際ダブル・ディグリー・プログラムの拡大：

平成17年度に訪韓、訪中して交渉を行った延世大学（韓国）、復旦大学（中国）との国際ダブル・ディグリー・プログラムについて最終合意に至り、覚書を締結した。これにより本制度が正式に発足することとなった（5月）。また、平成17年度より提携している延世大学 Graduate School of Social and Regional Studies に加え、平成19年度より新たに同大学 Graduate School of International Studies と提携することについて合意した（3月）。同大学院は英語により授業を行っていることから、より多くの学生の参加が見込まれる。

3. 将来展望と課題

(1) 今後の課題と改善のための方策

①ダブル・ディグリー・プログラム参加学生の拡大

延世大学、復旦大学とのダブル・ディグリー・プログラムを制度として正式発足させ、平成 18 年度末に初めての修了生を輩出、提携研究科を拡大（延世）するなど、順調な滑り出しを見せてはいるが、特に慶應から延世・復旦大学へ行く学生の確保に課題がある。

表 1 国際ダブル・ディグリー・プログラム実績（2009 年 1 月現在）

慶應大学→相手大学	相手大学→慶應大学
2005 年度 2 名 春学期 0 名 秋学期 2 名（延世大学 1 名 復旦大学 1 名）	2005 年度 2 名 春学期 1 名（延世大学） 秋学期 1 名（復旦大学）
2006 年度 0 名	2006 年度 2 名 春学期 2 名（延世大学） 秋学期 0 名
2007 年度 3 名 春学期 0 名 秋学期 3 名（延世大学 2 名 復旦大学 1 名）	2007 年度 6 名 春学期 4 名（延世大学 3 名 復旦大学 1 名） 秋学期 2 名（延世大学 2 名）
2008 年度 1 名 春学期 1 名（延世大学） 秋学期 0 名	2008 年度 7 名 春学期 3 名（延世大学 2 名 復旦大学 1 名） 秋学期 4 名（延世大学）
2009 年度 1 名 春学期 1 名（復旦大学）	2009 年度 5 名 春学期 5 名（延世大学 4 名 復旦大学 1 名）
合計 7 名	合計 22 名*

*22 名中、2 名は退学

慶應義塾大学湘南藤沢事務室学事担当 松田健太郎氏、栗田さやか氏からデータを提供していただいた。

表 1 から、たとえば延世大学から慶應へ来る学生は年々増加しており、キャンパスの国際化へも貢献している。一方で、慶應から韓国・中国の大学に行く学生を安定的に確保できていない。これは高い朝鮮語・中国語の運用能力が必要とされること、未だ留学における欧米志向が強いことに原因があると思われる。改善のための方策としては、政策・メディア研究科入学志願者の母集団を形成する段階から、韓国・中国への留学に関心を示す層への訴求を強化すること（潜在的入学志願者への周知）、韓国・中国にも英語だけで学位

を取得できるコースが立ち上がってきているので、該当する大学院との提携を行うことなどが考えられる。平成 19 年度より新たに交流を開始する延世大学の Graduate School of International Studies は英語のみによる課程修了が可能である。

②英語科目数の拡大

慶應から海外へ留学する学生や、ダブル・ディグリー・プログラムの学生が、慶應の単位を円滑に修得できるよう e-科目を設置し、海外に居ながらにしての履修も可能とする制度を立ち上げたが、特に留学生向けに英語で開講する科目の増加には限界がある。既存の日本人学生用に日本語で授業を行う一方で、同様の内容の英語版授業を開発しなければならず、担当教員の負担は大きく大幅な科目増は見込めない。また、現在までのところそういった科目を履修する学生の数自体が非常に少なく、費用対効果の観点からも限界がある。改善のための方策としては、同様な試みと悩みを持つ国内の大学が共同で授業科目を開発しシェアすることが考えられる。一科目あたりの履修人数を適切なレベルにまで増やし、資源の有効利用をすると同時に、人的・費用的負担を抑えつつ科目数の増加をはかることが可能になると考える。現在、そのような枠組みが実現可能か調査・検討中である。

③国際化対応スタッフの充実

国際的に活躍できる研究者を育成する土台として、海外の提携大学数の拡充や、キャンパスの国際化（留学生の増加）などが必要であるが、これを行うための事務部門のスタッフが不足している。慶應義塾大学全体の業務量が増加の一途をたどる一方で人員増は行われないため、国際化にまで十分手を回せないのが現状である。改善のための方策としては、大学として事業の優先順位を明確にし、人員配置を調整することが考えられるが、早急かつ抜本的な対応は難しい。

(2) 平成 19 年度以降の実施計画

① ダブル・ディグリー制度の持続的運用と拡大

平成 18 年度に延世大学、復旦大学とのダブル・ディグリー・プログラム制度の修了者を輩出することができたが、平成 19 年度以降も、学内基金などを利用し、持続的に韓国・中国への留学生を送り出すとともに、受け入れを推進する計画である。特に、平成 18 年度に調整を進めていたシンガポール国立大学（NUS）とのダブル・ディグリー制度設置に向けての検討を継続的に進める予定である。また、アジア地区以外の海外の大学院との連携も検討する。

②国際フィールドワーク・インターンシップ科目支援の強化

これまで、研究、人材育成の両名から、多くの実績をあげてきた国際フィールドワーク・インターンシップ科目をさらに推進するために、学内基金による支援を継続・拡大する。

③コラボレーション型国際研究プロジェクト科目の設置

海外の大学院とのコラボレーション型国際研究プロジェクト科目を設置し、継続的な共同研究プロジェクトを推進・支援する。特に、複数の分野にまたがった専門分野間でのコラボレーション（たとえば、情報メディア系と政策科学系）を促進するために、学内基金を使って公募し、さらなるキャンパスの国際化を促進する。

4. ダブル・ディグリー・プログラムについて

慶應大学は政策・メディア研究科が募集し、韓国の延世大学の大学院の社会学、政治学、地域研究科が募集をした。延世大学と慶應大学は伝統的に関係が深く、包括協定自体も1970年ぐらいから結んでいる。そういう関係の中で、SFCの朝鮮語の教員と向こうの先生の間で話が進んで、2005年からダブル・ディグリー・プログラムが延世大学、復旦大学と始まった。韓国から来る学生が多く、1学期ごとに応募をかけるが、年間で4～5名、日本から行くほうが少なく、いても1～2名である。延世大学大学院の地域研究科については、授業がすべて韓国語で行われるので韓国語が必須である。GSISは、英語で全部行われているため慶應の学生としては行きやすい。ただし、GSISは修了するのに単位数がかなり多い研究科なため、そこで少し足踏みをする学生がいると思われる。復旦大学はだいたい1年間、1対1ぐらいの割合で交換できている。協定書上は、毎年5名ずつという上限がある。ただ、来る学生も行く学生もそこまではなかなか達しない。韓国から来る学生が一番多く、中国から来る学生と、日本から韓国・中国に行く学生はあまり多くない。

ダブル・ディグリーの学生はGR（Global GovernanceとRegional Strategy）というプログラムの希望が多い。そうすると日本語で行っている科目が多いので、ダブル・ディグリーの学生は日本語で授業を取って、論文も日本語で書くことが多い。英語で修了しようと思えば、科目選択によっては可能である。修士論文も英語だけで済ませることも可能である。必ず一学期間は相手国で過ごす。慶應大学の学生で延世大学に修士論文を提出する時は、ほとんどの学生は韓国語で提出している。延世大学、復旦大学の学生は、最終試験は慶應大学で受ける。

平成17年度「魅力ある大学院教育」イニシアティブ 採択教育プログラム 事業結果報告

書

http://www.sfc.keio.ac.jp/html/images/leftPhoto/research_projects/gnnd_finalreport.pdf

および、慶應義塾大学 湘南藤沢事務室 学事担当 課長 松田健太郎氏、学事担当 栗田さやか氏へのインタビュー記録（2009年1月26日 上智大学 杉村美紀、メディア教育開発センター 苑復傑先生、筆者で行う）による。

10章 東京工業大学—NSTDA—タイ大学連携大学院 (TAIST Tokyo Tech)

1. 東京工業大学の国際化戦略の概要

東京工業大学は全国の国立大学の中でも、他に先駆けて 2002 年に国際化に関する専門部署を設け、国際化の実現に取り組んできた大学である。「世界最高の理工系総合大学」を目標とし、2003 年にはその具体案を「東京工業大学の国際化戦略—『世界最高の理工系総合大学』をめざして」というポリシーペーパーにまとめて国際化戦略強化事業を展開してきた。そこでは、従来、「国際交流」ととらえられてきた国際展開を、相手国と、教育、研究、さらに国際社会貢献で協働する「国際連携」としてとらえなおすとしている。またアジア地域の国々との連携と、欧米地域をも含めた世界の国々との連携は明確に区別して、それぞれの目的に最も適した連携活動を推し進めるべきであるとしている。

こうした国際連携を重視する方針のもとで、新たな国際活動を戦略的に展開するために、東京工業大学では 5 つの重点項目をあげている。それは国際連携、学生、教員、学内体制、講義システムであり、それぞれ以下のような項目が含まれる。

国際連携—協定校戦略、積極的な海外進出、ポストクの拡充、国際的産学官連携の推進
学生— (日本人学生)

英語・その他外国語の学力強化、海外留学の積極的な推奨、国際性を育てる授業・プログラム、キャリアアドバイス制度
(留学生)

海外広報活動の充実、入学試験の見直し、奨学金制度の確立と重点配分、協定校との連携推進

教員—語学力強化、教員の多国籍化、海外との教員交換、外国人客員教員の増員、英語による会議運営の増加

学内体制—国際オフィス、国際アドバイザー、事務職員の語学力強化、英語による情報提供、国際的産学官連携体制の推進

講義システム—学期制の見直し、国際大学院コースの再構築、海外向けカリキュラム、合同大学院プログラム、衛星通信・インターネットによる遠隔講義

具体的な国際化プログラムとしては、長年にわたる国際コースなどの留学生教育の経験

を生かし、講義をすべて英語で提供する「国際大学院プログラム」がある。これは、「国際的リーダーシップを発揮できる創造型人間の育成」を目的に国際的課題となっている分野を専門とするコースにおいて、関連する複数の専攻が実施するもので、大部分は博士一貫教育課程であるが、修士課程、博士課程が準備されているものもある。専門以外にも、卒業後、日本で就職する者が日本社会で活躍できるように、教養・文化などの講義、日本語講義を準備している点も特徴である。具体的には、持続可能な発展のための国際高等技術者育成特別プログラム、都市・建築デザイン国際協働研究による人材養成プログラム、日本との架け橋になる行動的科学技术者養成プログラム、博士一貫教育・バイオ理工学国際コースプログラム、日本の先端 IT のグローバル化を担う人材育成プログラム、技術の効果的利用のための社会理工学国際プログラム技術の利活用コース、日本の地震防災技術による国際貢献を担う高度技術者の育成プログラム、東工大―清華大大学院合同プログラム（ツイニング・プログラム）、東工大―理研連携国際スクールがある。

東京工業大学の学術交流協定提携大学¹⁵は 2008 年 11 月現在、大学間協定が 97、部局間協定が 105 となっているほか、諸外国との学術交流および国際連携を戦略的に推進するための活動拠点として、海外 3 カ国 3 都市（タイ・バンコク、フィリピン・マニラ、中国、北京）にオフィスを設置している。

受入れ留学生数は 2008 年 5 月 1 日現在、全学で 1092 人となっており、その内訳は学部 267 人、修士課程 325 人、博士後期課程 358 人、研究生等 142 人となっている¹⁶。日本人学生も含めた全体の人数と比較すると、学部生総数 4911 人、修士課程 3448 人、博士後期課程 1566 人、研究生 121 人で合計 10046 人であるので、留学生の比率は、約 10.9%である¹⁷。

¹⁵ 東京工業大学のウェブサイト <http://www.titech.ac.jp/about-titech/kouryu-j.html> (2009 年 3 月 10 日閲覧。)

¹⁶ 東京工業大学のウェブサイト <http://www.titech.ac.jp/about-titech/j/5.pdf> (2009 年 3 月 10 日閲覧。)

¹⁷ 東京工業大学のウェブサイト <http://www.titech.ac.jp/about-titech/j/2.pdf> ならびに <http://www.titech.ac.jp/about-titech/j/3.pdf> (2009 年 3 月 10 日閲覧。) より算出。

2. 東京工業大学—NSTDA—タイ大学連携大学院プログラムの概要

東京工業大学—NSTDA—タイ大学連携大学院 (Thailand Advanced Institute of Science and Technology—Tokyo Tech、略称 TAIST Tokyo Tech) は、東京工業大学と、タイ国科学技術開発庁 (National Science and Technology Development Agency、略称 NSTDA) ならびにタイの大学グループの国際連携により、アジア圏での理工系分野での高度人材育成研究開発のハブを目指して、タイにある NSTDA の Science Park 内に設立された大学院プログラムであり、2007 年 6 月に自動車工学コースが開講したことで開始された。次いで翌 2008 年 6 月には情報通信技術コースが開講しており、2009 年には環境工学コースが、また 2010 年にはバイオテクノロジーコースが開講予定である。

TAIST Tokyo Tech の主要目的は、タイの製造業で中核となる、高度な知識を身に付けた技術者・開発担当者の養成を目的としており、タイ人大学院生の教育を、東京工業大学の教員がタイの教員とともに指導するという形態をとっている。その意味で、タイ側の人材育成に焦点を当てた活動であるが、本プログラムの意義は、東京工業大学にとっても、同大学の特色である「ものづくり教育」をアジア地域で展開し、科学技術分野の教育ならびに研究面における国際貢献を目指すという点で大きい。TAIST Tokyo Tech での教育研究の基本的なポリシーは、「先端研究をベースとした理工系高度人材の育成」であり、それは東京工業大学の教学理念とも重なるものである。

3. プログラムの特徴

TAIST Tokyo-Tech は、その形態と内容面において以下のような特徴をもつ。

まず形態面については、タイにある TAIST に、東京工業大学の教員が教育と研究指導にあたるために滞在し、あるいは遠隔講義を通じて、NSTDA とタイの大学グループ、そして東京工業大学がそれぞれの長所を生かして協働するという点にある。すなわち、図 1 に示すように、まず対象となるのはタイの学生であり、タイの大学群が基礎教育および専門教育を、NSTDA が研究施設、教育用のスペース、研究費、奨学金の側面から、また東京工業大学は専門教育と研究指導の面から支えて国際協働を行うという構図である。

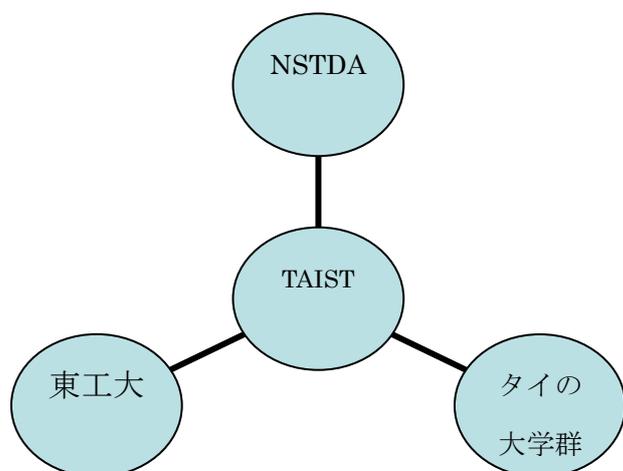


図1 国際協働としての TAIST Tokyo Tech

(出典：TAIST Tokyo Tech パンフレット（英語版）および三木千尋「TAIST Tokyo Tech が設立されました」『Kuramae Journal』 1004、2007 年による。)

4. 組織・運営体制

本プログラムの組織母体である TAIST は、韓国の CAIST を意識して組織されたと言われ、タイにおける理工系高度人材研究施設としての拠点を形成している。一方、日本側の運営主体は東京工業大学にあるが、実際にタイを訪問して東京工業大学の教員が研究指導に当たる場合にも、この TAIST に滞在して活動を行う。またそこには、東京工業大学のタイオフィスが設置されており、常に東京の大学本部と連携しているほか、タイで活動している日系企業にとっての産官学連携の拠点としての役割を果たすべく、努力が続けられている。

費用負担は、東京工業大学側は、教員のタイへの派遣費用のみを負担することとなっているが、研究施設や実験器材を含む研究費、ならびに後述する奨学金に相当する Research Assistance 費用等は NSTDA が負担している。

5. プログラムの実施経緯と内容

そもそも本プログラムは、東京工業大学と NSTDA が作り上げたものであるが、より大きな枠組みでとらえると、急速な開発と工業化が進むタイの経済界、タイの人的資源開発

に関心のある海外の関係教育機関、そしてタイの大学という3つのアクターがそろったことで、プログラムが推進されるようになったといえる。

タイでは、従来からの低賃金と良質の労働力をベースとした生産拠点から脱却し、アジア圏における研究・技術開発の拠点となるべく国家レベルの政策を実行しつつある。本プログラムの中心の一つでもあるNSTDAは、まさにそうした戦略の中で急速に発展しつつある組織である。またタイ投資委員会（Board of Investment）は、タイ進出企業に対して具体的な投資奨励策を展開しているが、そこでもタイの技術開発は最も重要な事項として位置づけられている。こうした流れのなかで、本プログラムのように、海外の研究機関や大学と連携することは、タイにとって世界レベルの研究環境や経験、専門的知識、研究機関組織を学ぶ貴重なきっかけとなる。

一方、タイの大学群にとっても、こうした連携は、学問的なフレームワークや海外の教育機関の教職員との連携をとりながら、学生指導ができるという点で大変関心を持たれている。

こうしたタイ側の事情に対し、本プログラムをタイの関係機関と立ち上げた東京工業大学の側にも、その意義は大きい。すなわち、TAIST Tokyo-Techは、「世界最高の理工系総合大学の実現」を目指している東京工業大学にとっても、ステップアップという点で有効であると考えられている。東京工業大学の国際化の方針は、「①次世代学必要とする世界的規模の教育・研究インフラの整備へ向けての連携形成の中核になりつつ、自らも世界に向かって大学を開き、地球規模の競争（メガ・コンペティション）の中でも優秀な学生がその出身国にかかわらず常に入学を希望するような知の中心地となるべく大学をつくり変える。」「②世界を舞台に各国の優れた大学・研究機関と、相互啓発し、協力・支援しあうネットワークの確立を目指す。」という2つの柱より成る。そこでは、「今後、教員や学生の国際移動が拡大する中、東京工業大学に多くの留学生や外国人研究者が滞在し、活発な交流が行われることによって、世界有数の質の高い研究重点型大学院大学となること」が想起されている。本プログラムはまさに、そうした大学としての国際化戦略の重要な柱として位置づけられているものである。

東京工業大学側によれば、交流協定に基づいて行う交流を第1フェーズ、また、タイとフィリピンなどで実施している衛星やインターネットを利用して講義を配信し、相手先大学の単位とするといった事業を第2フェーズとすれば、大学院を設立し、そこで教育と研究を通して人材育成を行うということは第3フェーズに当たるととらえられている。言い

換えれば、本プログラムの事業は、ヨーロッパやオーストラリアの多くの大学が、留学生の積極的な受入れや、オフショア・キャンパスといった形で、海外の教育を戦略的に展開するようになってきている中で、東京工業大学の国際化の具体的戦略と位置付けられているのである。

設置コースは今後予定されているものも含め、以下のとおり4つである。本連携大学院の目的は「先端技術と環境との調和」であり、「全地球的持続可能な発展」に資する研究と人材養成を行うことにある。開発と工業化をベースとした近代化の歴史は、地球温暖化、異常気象、大気・水・土の汚染などを引き起こしているとして、科学技術と価値観の革新が求められており、環境調和的な技術に対しては叡智を結集することが必要と言われている。本プログラムでは、こうした地球規模の環境問題を考える上で、資源のリサイクルや地球温暖化対策に資する科学研究ならびにそこから派生する先端産業の育成に特に力を入れている。

学生は1年目はコースワークを主体とし、2年目はNSTDAの中のいずれかの研究室に所属して研究を行う。このような就学方法は、タイでは初めてであり、東京工業大学の大学院教育を国際展開した形となっている。環境に調和した持続的な発展を志向した研究と人材養成を目的とする環境工学は必修である。

一方、科目によっては遠隔講義も利用されている。NSTDAを媒介とし、東京工業大学側から発信された講義を、研究者や学生ともども、共有して役立てるということが主目的であり、1年目は講義を、2年目は研究活動中心の構成となっている。

具体的なコース展開は、以下のようになっている。

①自動車工学コース（2007年6月開講）

タイ側からの要望により開設されたコースで、1学年30人程度を対象とする。本コースでは、東京工業大学派遣の教員による7専門科目の講義が提供されている。本コースへのタイ側の参加大学はSIIT(Sirindhorn International Institute of Technology)とKMITL(King Mongkt's Institute of Technology Landkrabang)である。既に開講されている本コースには社会人学生も多く、またNSTDAに所属している研究者が、休職してプログラムに参加している者もいる。

②情報通信技術コース（2008年6月開講）

①の自動車工学コースと同様に、タイ側からの要望により開節されたコースで、やはり1

学園 30 人を対象とする。本コースへの参加は、SIIT(Sirindhorn International Institute of Technology)とカセサート大学とである。

③環境工学コース（2009 年開講予定）

①および②と異なり、東京工業大学のほうから提案したコース。本コースには、タマサート大学およびカセサート大学が参加している。

④バイオテクノロジーコース（2010 年開講予定）

コース設立当時のキーパーソンであった東京工業大学学長（専門はバイオテクノロジー）の要望が大きな要因となって決定したコース。人数は①～③とは異なり、15 人程度が予定されている。

東京工業大学教員による研究指導は、実際に現地へ赴いて行う指導と遠隔講義の 2 つから成る。現地指導では、1 教員がおおよそ 1 週間単位で行う出張をベースに展開されており、集中講義・研究指導という体制をとっている。遠隔講義は、日本から授業を配信し、タイ側は、NSTDA に所属する研究者の立ち会いのもとに学生指導を行う体制をとっている。遠隔講義で画面を通じて交流のあった学生と教員が、実際にタイでの現地指導で顔を合わせて研究・教育を行うという点では、効果のあがるシステムとなっており、日本人教員・研究者とタイ人研究者の Co-Lecturer という特徴がある。

今後、本プログラムに象徴されるように、学生、教員、研究者の多国籍化、多様化は、新しい発想や新しい研究の展開につながることを期待され、「形を整えることにより内からの変革が始まる」ことの具体例の一つとして、東京工業大学と TAIST Tokyo Tech をコアとした「アジア圏における人材育成のスパイラルアップメカニズム」創成が目指されている。

6. エラスムスプログラムの特徴（単位付与・互換、奨学金）の取り扱い

本プログラムは、当初は学位を授与せず、研究を中心とするものと考えられていた。しかしながら、結果的には、単位互換は行っていないものの、1 科目を 3 単位（1 単位は 15 時間）として単位付与を行っている。従って東京工業大学の教員がタイ現地で集中講義を行う場合には、1 日 3 時間×5 日間の講義を行い 1 単位が付与されるという仕組みになっている。

こうした TAIST Tokyo Tech の一連の講義は、東京工業大学の講義としても認定されてお

り、東京工業大学の学生が修士あるいは博士のコースワークの一部とすることも可能であるため、東京工業大学の側にも魅力的な制度となっている。

一方、奨学金については、奨学金という名目ではなく、授業料免除という形で奨学金に該当する支援を行っている。すなわち、学生たちは基本的にタイのそれぞれの大学に在籍しているが、その在籍大学に、NSTDA における特定研究に対する Research Assistance 経費という名目で奨学金に当たる金額が支払われることになっており、その額は年間 1 人あたり 10 万バーツ（日本円で約 30 万円相当）であり、2 年間の学費をカバーするだけの額が充てられることになっている。

7. プログラムの質保証に関して何か具体的な対応をしているか。

本プログラムは、基本的にはタイで展開されており、最終的な学位はタイの学位がおりることになっており、プログラムの質保証はタイ側が考えるべきである。もっとも、学生の修士論文審査には、東京工業大学側の研究指導を行った教員にも加わってもらうことを考えている。

またタイの学位のほか、東京工業大学と NSTDA ならびにそれぞれの学生が所属しているタイの大学の 3 者が連盟で署名した本プログラム修了を示すサーティフィケートを付与することとなっている。

8. プログラムを実施ならびに継続する上での課題

本プログラムは、まだ緒についたばかりであることに加え、こうしたプログラムにはいづれも共通しているとおり、その具体的な成果は短期的には目に見えにくい。その意味で、今後プログラムを推進していくうえでは、当面は、2007 年 6 月に開始されている「自動車工学コース」第 1 期生への期待が大きい。

継続上の課題としては、ひとつは東京工業大学側の課題がある。こうしたプログラムの運営にはどうしてもキーパーソンの存在が必要不可欠であり、特に、本プログラムのように、実際に教員が移動する場合には、教員の理解がないとなかなか実行が難しい。こうしたプログラムの意義をどう幅広く浸透させ、積極的に関わる教員を増やしていくかが一つの課題である。

もう一つの課題は、日本人学生の側の意識である。本プログラムの中心は、タイ人学生に置かれているわけであるが、実際にはタイに交換留学している日本人学生が現地でこの

プログラムを受講する機会も設けており、そこでの単位は東京工業大学の履修単位として認めることになっている。しかも、タイに留学しながら、東京から派遣された教員の研究指導も受けられるという体制をとっている。それにもかかわらず、本プログラムを含め、海外に留学しようとする日本人学生が少なく、本プログラムについても例外ではない。今後、こうした留学に「内向き」な日本人学生の意識をどうとらえ、どのように対応していくかということも課題である。

9. 将来計画と地域連携教育に関する今後の課題

冒頭でも述べたように、2008年までにすでに自動車工学コースと情報通信技術コースが開講しており、今後は環境工学（2009年）ならびにバイオ工学（2010年）の開講が予定されている。NSTDAは、TAISTの傘下に欧米の大学との連携大学院も創設したいという希望を持っているといわれるが、ただし、TAIST Tokyo-Techが設置する4つのコースと同じ分野のプログラムはTAISTの傘下には作らないこともあわせて約束している。

こうしたTAIST Tokyo Technoのプログラムは、発展のための先端技術を環境調和型として進化させる研究と教育を展開するという点で、極めて有効かつ効率的なプログラムであり、プログラム関係者は、ここでの成果はタイに限らず全世界に有用と考えており、そこには、今後、さらにより密度の濃いプログラムとして計画される可能性を読み取ることができる。

こうした見直しを含め、今後の課題としては、将来的にR&Dの人材育成にも力を入れたいという考えがタイ側にも日本側にもある。タイに進出している日系企業からも、①共同研究開発の推進、②技術のコンサルテーション（問題分析、技術支援）、③タイにおける科学技術、技術開発に関する情報収集、タイ人技術者に対する現地での高度専門教育を求める声があり、それに対して有効な技術的なアウトプット、人材育成、情報提供などで協力を行う必要がある。一方、そのためには、生産拠点を現地に設ける必要性もあり、在タイ日経企業に、プログラムそのものへの在籍的支援を含め、協力を呼びかけている。

さらに、将来的には、タイ人学生で本プログラムに参加した学生の中から、優秀な学生を東京工業大学への博士後期課程に留学させることや、NSTDAのタイ人研究者と東京工業大学の教員間の研究者交流にも発展させたいと考えているほか、こうした連携教育を、タイ以外のアジアの国々、具体的には、現在、東京工業大学の現地オフィスがあるフィリピンの大学との間でも展開していきたいと考えている。

【参考資料】

- ・『東京工業大学概要 2008／2009』
- ・『TAIST Tokyo Tech パンフレット（英語版）』
- ・三木千尋(2007)「TAIST Tokyo Tech が設立されました」『Kuramae Journal』 1004
- ・「東京工業大学の国際戦略」、2006年3月、(<http://www.ipo.titech.ac.jp/rep/top.htm>、2008年11月17日閲覧。)
- ・「東京工業大学の国際化戦略—『世界最高の理工系総合大学』をめざして」（東京工業大学国際化ポリシーペーパー）2003年7月、(<http://www.ipo.titech.ac.jp/rep/top.htm>、2008年11月17日閲覧。)

謝辞：

本稿執筆にあたっては、2008年12月10日に東京工業大学国際室国際連携コーディネーターの紫村次宏様にヒアリングをさせていただき、いろいろと貴重な情報をお教えいただきました。ここに厚くお礼申し上げます。

11章 大阪大学生物工学国際交流センター・ユネスコ国際大学院研修講座 における国際教育交流

1. 大阪大学生物工学国際交流センターにおける国際教育交流の概要¹⁸

大阪大学生物工学国際交流センターは、1978年大阪大学工学部附属微生物工学国際交流センターとしてスタートし、その後、1985年の改組を経て、1995年より大阪大学学内共同利用教育研究施設、大阪大学生物工学国際交流センターとなって現在に至っている。生物工学国際交流センターは、バイオテクノロジーの分野における教育・研究、そして東南アジア諸国を中心とした、国際交流と人材育成を担い、2002年12月には、タイのマヒドン大学理学部内に、東南アジア共同研究拠点を開設し、東南アジア天然資源の持続的利用および生物遺伝資源の開発における現地共同研究を推進している。

生物工学国際交流センターは、アジア諸国を中心に、30数年にわたる国際交流の長い歴史と実績を持つ。その一つが、ユネスコ国際大学院研修講座の実施である。1973年にユネスコ微生物学国際大学院研修講座を開始し¹⁹、東北大学、東京大学、京都大学、九州大学と共同で運営、2003年までの30年間に411名に上る修了生を送り出している。その後、2004年に、先行プログラムのユネスコ微生物学研修講座を更に発展させたユネスコバイオテクノロジー国際大学院研修講座を開始し、2007年までの3年間に48名の研修生が講座を修了した。ユネスコ微生物学国際大学院研修講座及びユネスコバイオテクノロジー国際大学院研修講座の修了生は合計459名に上り、その内、100名以上が教授・准教授として世界各国の大学・研究機関等で活躍している²⁰。

以下、大阪大学生物工学国際交流センター・ユネスコ国際大学院研修講座における30数年にわたる国際教育交流の実績を概観し、研修講座における実績が、「アジア版エラスムス計画」の実現にどのように生かされるのか、その示唆するところを明らかにしたい。

¹⁸ 大阪大学生物工学国際交流センターの概要については、同センターウェブサイトを参照し、記述した。<http://www.icb.osaka-u.ac.jp/index.html> (2009年2月19日アクセス)

¹⁹ 微生物学国際大学院研修講座は、大阪大学工学部醗酵工学教室（現応用生物学教室）において1973年に開設され、センター設置後は両者によって運営されている。

<http://www.icb.osaka-u.ac.jp/about.html> (2009年2月19日アクセス)

²⁰ 大阪大学生物工学国際交流センター提供資料による。

2. 大阪大学生物工学国際交流センター・ユネスコ国際大学院研修講座における人材育成

大阪大学生物工学国際交流センターにおいて運営されたユネスコ国際大学院研修講座は、先述した通り、1973年に発足し2003年までの30年間継続したユネスコ微生物学国際大学院研修講座と、2004年から2007年の3年間、先行プログラムを拡大しタイの大学との共同事業として実施されたユネスコバイオテクノロジー国際大学院研修講座の2つのプログラムがある。

(1)ユネスコ微生物学国際大学院研修講座の概要（1973-2003年）

ユネスコ微生物学国際大学院研修講座は、大阪大学工学部附属微生物工学国際交流センター設置に先駆け、1973年に大阪大学工学部醗酵工学教室（現応用微生物工学教室）において開設された。本研修講座は微生物学を対象とした大学院レベルの研修講座で、日本政府、ユネスコ、ICRO（国際細胞学会）の支援の下、日本ユネスコ委員会、大阪大学、東北大学、東京大学、京都大学、九州大学によって運営された。研修生はユネスコに加盟しているアジア太平洋地域の国や地域から募集され、毎期の定員は14名である。応募者総数は、少ない時で約50名、多い時には約140名にも上り、多数の応募者の中から、高い競争率、厳しい選考を経て選ばれた14名が研修講座に参加した。研修講座は、毎年10月に開講し、翌年の9月に終了する約1年間のプログラムである。研修講座に参加する研修生は、日本政府国費留学生に準ずる待遇で、授業料は免除、国費留学生と同額の奨学金及び往復の渡航費が支給された。研修生は、10月から約2ヶ月間、大阪大学にて一般および工業微生物学に関連する英語による講義（37課題、51時間）、実習研修（5課題、120時間）および日本語会話講座（27時間）の指導を受けた後、研修生の希望に基づき上記5大学に配属され、約10ヶ月間研究活動に従事する。翌年9月に大阪大学にて最終成果発表を行い、修了者には修了証（Diploma）が授与される。1973年から2003年の30年間の修了生の総数は、411名に上る。そのうち100名以上が教授・准教授として世界各国の大学・研究機関等で活躍している。資料1、資料2は、2003年に大阪大学生物工学国際交流センターが、第1回から第30回まで、総数411名の研修生に対して実施したアンケート調査のうち235名（約57%）からの回答によって得られたデータである。30年にわたるユネスコ微生物学国際大学院研修講座の修了生は、世界各国の大学や研究機関の研究者として活躍しており、本講座が微生物工学の分野におけるアジアの人材育成に大きな貢献をもたらしたことが確認できる。

資料1 研修修了生の現在の役職、或いはこれまでに経歴した役職

経歴した役職	人数
President	4
Vice President	5
Dean, Director (学部長、センター長相当)	19
Deputy Dean (副学部長相当)	9
Head, Chief (学科長相当)	15
Associate Head (副学科長相当)	4
計	56

出所：大阪大学生物工学国際交流センターホームページ
<http://www.icb.osaka-u.ac.jp/img/currentpos.pdf> (2009年2月20日アクセス)

資料2 研修修了生の2003年時点での地位

現在の地位	人数
Professor	47
Associate Prof. 及び相当	53
Assistant Prof. 及び相当	20
Lecturer 及び相当	40
Research Associate 相当	34
計	194

出所：大阪大学生物工学国際交流センターホームページ
<http://www.icb.osaka-u.ac.jp/img/currentpos.pdf> (2009年2月20日アクセス)

(2) ユネスコバイオテクノロジー国際大学院研修講座の概要 (2004-2007)

ユネスコバイオテクノロジー国際大学院研修講座は、先行プログラムであるユネスコ微生物学国際大学院研修講座を発展・拡充されたプログラムで、タイの主要大学コンソーシアムとの共同運営で、日本とタイの双方が資金を提供する形態を採るものである。先行プログラムであるユネスコ微生物学国際大学院研修講座が、アジア太平洋地域における途上国の人材育成に貢献するという「援助」の概念でスタートしたのに対し、バイオテクノロジー国際大学院研修講座は、アジア太平洋諸国との研究協力関係の強化、これらの国々の研究者・研究機関とのネットワークの構築・強化を図ることを趣旨とし、「援助」の概念を超えた「イコールパートナーシップ」を目指すプログラムである²¹。プログラムの運営組織は、主催者である文部科学省、ユネスコ、日本ユネスコ国内委員会、大阪大学、マヒドン大学、タイ国立科学技術開発庁遺伝子工学・バイオテクノロジーセン

²¹ 大阪大学生物工学国際交流センター、仁平卓也教授のコメントによる。(2009年2月13日聞き取り調査実施)

ター、及び共同実施者である東北大学、東京大学、京都大学、九州大学、チュラロンコン大学、カセサート大学、キンモンクット工科大学からなる。研修講座の実施は、大阪大学生物工学国際交流センターが幹事校としてとりまとめを行い、タイ側は、幹事校であるマヒドン大学と他の4大学、1研究機関からなるタイ大学コンソーシアムが協力して行った。ユネスコバイオテクノロジー国際大学院研修講座も、先行プログラムと同様、アジア太平洋地域のユネスコ加盟国から、広く参加者を募集し、第1期（2005年）、第2期（2006年）に各14名、第3期（2007年）には、タイ側からの経費支援により5名の参加者を追加し、合計19名の参加者を受け入れた²²。ユネスコ微生物学国際大学院研修講座における30年に及ぶ教育実績は広くアジア地域において浸透しており、ユネスコバイオテクノロジー国際大学院研修講座にも毎年100名を超える応募者が殺到し、本研修講座の人気の高さを裏付けている。本講座の研修生も、先行プログラム同様、日本政府国費留学生に準ずる待遇で、授業料は免除、国費留学生と同額の奨学金²³及び往復の渡航費が支給される。研修講座は10月に開講し9月に修了する1年間のプログラムで、教育・研究指導はすべて英語で行われる。研修生は、開講式の後、11月までの約1ヶ月間、バンコクマヒドン大学に内に設置された大阪大学生物工学国際交流センター東南アジア共同研究拠点で基礎研修（Fundamental Course）コース、先端研修コース（Advanced Course）に分かれ講義研修を受けた後、研修生の希望に基づいて日本とタイの協力大学へそれぞれ配属され、約10ヶ月間の研究研修に従事する。その後、プログラム終了約1ヶ月前に大阪大学で講義研修と工場見学等の研修を受けた後、成果発表を行う。

ユネスコ微生物工学国際大学院研修講座と比較した際のユネスコバイオテクノロジー国際大学院研修講座の新たな点は、タイの主要大学コンソーシアムとの共同運営の形態を採った点、及び、基礎研修コース（Fundamental Course）と先端研修コース（Advanced Course）の2コースが設置された点にある。基礎研修コース（Fundamental Course）は、原則として学部卒業生を対象とし、先端研修コース（Advanced Course）は、原則として修士課程（博士前期課程）修了者を対象としている。ユネスコ微生物学国際大学院研修講座では、1コースのみ設置されていたが、研修生の出身国の教育水準の差異等により、研修生間の知識・学力の差に大きな隔たりがあり、コース運営が困難であることがあった。そこで、ユネス

²² タイ国立科学技術開発庁遺伝子工学・バイオテクノロジーセンター並びにマヒドン大学の経費支援により、5名の研修生の追加受け入れが可能となった。大阪大学（2007）『ユネスコバイオテクノロジー国際大学院研修講座第3期（2006-2007）実施報告書』p.253

²³ タイに滞在する期間については、月額約8万円の奨学金が支給された。

コバイオテクノロジー国際大学院研修講座では、研修生の個々の研修生のレベルに合致したきめ細やかな指導が行えるよう基礎研修コース（Fundamental Course）と先端研修コース（Advanced Course）の2コースを設置したとのことである²⁴。このように、ユネスコバイオテクノロジー国際大学院研修講座は、タイの大学・研究機関とのパートナーシップによる共同運営の形態をとり、またプログラムの内容では、研修生の能力に応じた二つのコースを設けるなど、30年にわたる先行プログラムの実績を着実に継承した上で、発展・改良されたプログラムである。ユネスコバイオテクノロジー国際大学院研修講座は、2004年～2007年の3年間のプロジェクトとして修了したが、次世代の人材育成に資する後継プログラムを企画・立案するための取り組みとして、2009年4月よりタイ、ベトナム、フィリピン、マニラにおいて、UNESCO Conferenceが開催される。UNESCO Conferenceには、微生物工学国際大学院研修講座、及びバイオテクノロジー国際大学院研修講座の修了生や東南アジア諸国の主要大学、研究機関などから関係者を集めて、ユネスコバイオテクノロジー国際大学院研修講座の後継プログラムの立案、実施に向けた議論がなされる予定である。

3. アジア版エラスムス計画実現への示唆：理工系大学院レベルの教育研究交流モデル

大阪大学生物工学国際交流センターにおける30数年にわたるユネスコ微生物学国際大学院研修講座、ユネスコバイオテクノロジー国際大学院研修講座の実績は、アジア版エラスムス計画の実現にどのような示唆をもたらすであろうか。まず、第1点目として、理工系分野では英語を共通の言語とし、英語による教育・研究指導に抵抗感が少ないこと、従来から、専攻や研究室単位で、国際的な共同研究が積極的に展開されている点などから、アジア版エラスムス計画など、セメスター単位の半年から1年間の教育研究交流の枠組みに非常に適していると思われる。特に、ユネスコ大学院研修講座のように、大学院博士前期課程レベルにおいて、講義と研究指導を英語で行う教育研究交流プログラムは、次世代の研究者によるアジア地域における国際共同研究の促進と人的ネットワークの強化及び人材育成に大きな貢献をもたらすと期待できる。ユネスコ大学院研修講座の研修生の多くは、日本の大学の研究室に配属され、ラボの一員として、国内学生とともに研究指導を受けた。このようなラボでの研究活動は、国内学生、アジアの学生の双方の国際性を涵養し、国際共同研究に取り組む素地を育成することに繋がり、次世代の研究を担うアジアの研究者間

²⁴ 大阪大学生物工学国際交流センター、仁平卓也教授のコメントによる。（2009年2月13日聞き取り調査実施）

のネットワーク構築や国際共同研究の発展に有効であると考え。しかし、理工系分野における双方向的な交流の実現には、国内学生のアジアへの送り出しに課題が残る。理工系分野の学生は、留学先として欧米の大学・研究機関を希望することが多く、アジア地域特有の研究課題に取り組んでいる一部の学生を除いて、アジア地域への留学を希望する学生は稀である。その理由について、大阪大学生物工学国際交流センターの仁平卓也教授は、アジア地域における研究環境が日本の研究環境との比較において、十全であるとは言えず、学生は留学による研究の遅延、卒業の延期、また就職活動への影響等を危惧し、アジア地域への留学を躊躇する傾向があると指摘している²⁵。理工系専攻の国内学生の送り出しを促進し、エラスムスの理念に則った学生交流を進展させるためには、研究の進捗、効率のみに執着するのではなく、アジアの一員としてアジアの研究者と共同研究を行い、アジア地域における共通の課題解決に取り組むことの意義を説くなど、学生の指導教員を中心に、教育者が積極的に動機付けを行う必要があると考える。また、アジアで開催される国際会議やワークショップなどの機会に学生を派遣し、ごく短期間でもアジアの国々を実際に見聞する機会を与えることも、中長期留学の動機付けとして効果的であると思われる。

第2の点として、教育交流プログラムを実施する際には、プログラムを長期間、継続して実施することが何より重要であることを指摘しておきたい。大阪大学生物工学国際交流センターにおけるユネスコ微生物学国際大学院研修講座は、当初アジア諸国の人材育成を目的とした「援助」の概念で出発したが、30年という長期間、研修講座を継続して実施したことにより、東南アジア諸国における微生物学の研究の進展・人材育成に少なからず貢献した。そのことが、大阪大学生物工学国際交流センターとタイの大学コンソーシアムとの「イコールパートナーシップ」の関係構築へと繋がり、後継プログラムであるユネスコバイオテクノロジー国際大学院研修講座の実現へと至ったのである。前節で、ユネスコ微生物工学国際大学院研修講座の194名に上る修了生が、アジアを中心に世界各国の大学や研究機関で、研究職に従事していることを述べた。修了生の進路や活躍の状況は、研修講座の教育効果を表す一つの指標となり得るであろう。しかし、このように、教育プログラムの教育効果を確認するには、少なくとも10年単位でプログラムを継続して実施し、中長期的な視野から、教育効果を評価する必要があると考えられる。また、プログラムの継続

²⁵ 大阪大学生物工学国際交流センター、仁平卓也教授のコメントによる。(2009年2月13日聞き取り調査実施)

的な実施には、当然、継続的な予算措置が必要となってくる。教育プログラムの短期的、中長期的効果を適切に測る基準・指標を確立した上で、優れたプログラムに対しては、2、3年の短期間ではなく、10年単位の長期的な予算措置がなされることが必要であろう。

第3の点として、アジア版エラスムス計画の実現には、プログラム実施に関わる国際実務を担当する部門、あるいは専門機関を設置することが望ましいと思われる。現在、大学を中心として展開する教育交流プログラムの実施は、実務面においてプログラムの運営に関わる一部の教員や職員の個人的な熱意と尽力に支えられているケースが多く、担当する教員には、教育・研究以外の業務が集中し、過度の負担を強いられるケースも稀ではない。このような個々の教員の熱意に依存するプログラム運営は、非効率であるばかりでなく、その教員が転出、退任した際などに、プログラムの存続そのものに大きな支障をきたすことがある。アジア版エラスムス計画を **All Japan** として推進していくのであれば、アジア版エラスムス計画の実務を一手に引き受ける統一した機関を設立する、あるいは部門を整備するなどし、効率的なプログラム運営を行うと同時に、プログラムに関わる教員が教育・研究に集中できるような環境整備を行うことも必要であると思われる。

以上見てきたように、大阪大学生物工学国際交流センターにおける30数年にわたるユネスコ大学院研修講座の実績は、理工系の分野におけるアジア版エラスムス計画の実現に、多くの示唆を与えるものであると思われる。今後、展開される **UNESCO Conference** における議論も引き続き注視し、次世代の人材育成に資する後継プログラムが日本とアジア諸国の「イコールパートナーシップ」に基づく、理工系分野における双方向の教育・研究交流モデルとなることを期待したい。

謝辞：本報告をまとめるにあたり、大阪大学生物工学国際交流センター、センター長原島俊教授、仁平卓也教授、藤山和仁教授、於勢直子氏には、ご多忙中にもかかわらず、詳細にわたりインタビューにお答えいただき、また貴重な資料をご提供いただいた。この場を借りて、深く御礼申し上げたい。

1 2 章 名古屋大学の大学間連携²⁶

1. 名古屋大学の国際化の現状

国立大学法人名古屋大学（以下、名古屋大学）は、国立大学法人として日本の高等教育における国際化の一端を担うとともに、中部地方の基幹大学として同地域の教育機関や公的セクター、さらには産業セクターなどと協働しながら、国際的な連携フレームワークを積極的に構築している。

大学の国際化を最も端的に著す指標が、学生数に占める外国人留学生の割合であろう。名古屋大学の 2008 年度の在学学生数をみると、15,682 名（学部：9,701 名、大学院：5,981 名）のうち 931 名（学部：133 名、大学院：798 名）が留学生である。特に大学院レベルでは、全国的に見ても留学生数の多い 10 校の大学の中に常に位置づけられる数である。留学生の出身地域をみると、8 割以上の留学生がアジアからの留学生である。

また、海外の高等教育機関・研究機関との学術交流を見ると、2009 年 3 月現在、18 カ国・地域の 68 大学・機関と 2 つの国際機関との間に大学間学術交流協定を、38 カ国・地域の 174 大学・機関との間に部局間学術交流協定を締結している。その中で、アジアの大学・機関との協定締結状況は、中国 39 機関、韓国 24 機関、インドネシア 8 機関、モンゴル 7 機関、台湾 6 機関、インド 4 機関、ベトナム 4 機関、タイ 3 機関、カンボジア 3 機関、フィリピン 2 機関、バングラデシュ 2 機関、ラオス 1 機関の合計 103 機関であり、他地域と比べて非常に多くの大学・機関と学術交流協定を結んでいることが分かる（国別のデータは、大学間協定と部局間協定を足した数）。

ここではわずかに外国人留学生数と国際的な学術交流協定の数を見たに過ぎないが、こうした指標からは、特にアジアとの学術交流を積極的に進めている名古屋大学の姿が垣間見えてくるであろう。

さらに、教育・研究面での国際化の現状をみるうえで、国際的に卓越した教育研究拠点の形成を重点的に支援するための「グローバル COE プログラム」や、高等教育の国際的通用性・共通性の向上と国際競争力の強化および国際的に活躍できる優秀な人材の育成を推

²⁶ 本稿の執筆にあたっては、名古屋大学（2008）『名古屋大学プロフィール 2008』、名古屋大学（2008）『名古屋大学プロフィール 2008【資料編】』、名古屋大学『名大トピックス』No.187・No.189、名古屋大学国際環境人材育成プログラム・パンフレット、ならびに名古屋大学ホームページ（www.nagoya-u.ac.jp）を参照した。

進するための「大学教育の国際化加速プログラム」といった、文部科学省による教育・研究助成プログラムへの採択状況が参考になるであろう。グローバル COE に関しては、2007 年度に 3 件（全国で 7 番目の数）、2008 年度にも 3 件（全国で 6 番目の数）が採択されており、国際化加速プログラムに関しては、長期海外留学支援で 3 件、海外先進研究実践支援で 12 件、海外先進教育実践支援で 4 件、戦略的国際連携支援で 1 件、国際共同・連携支援（交流プログラム開発型）で 1 件が、2004 年度から 2008 年度の間に採択されている。こうした数字も、名古屋大学が積極的に教育・研究の国際化を推進しようとしている姿勢を示していると言えるであろう。

たとえばこれらの採択されたプログラムのなかで、教育面における国際的な連携を進めるための新たな試みの一例として、大学院工学研究科、大学院情報科学研究科、エコトピア化学研究所が連携して開講している「名古屋大学サマー・プログラム (Summer Intensive Program at Nagoya University: NUSIP)」を挙げることができる。このプログラムは、海外からの短期留学生向けのサマー・プログラムとして、中部地区の代表的産業である自動車産業を取り上げ、自動車産業に関する最新技術の講義を、2009 年度から開講する予定である。使用言語は英語であり、すべての講義で企業研究者と名古屋大学工学研究科の教員がペアを組んで、実践的な講義を行う。対象学生はミシガン大学工学部などの学術交流協定校や国際学術コンソーシアム (AC21: 次節で詳述) 参加校の留学生と名古屋大学の学生である。日本の得意とする分野の最新技術の講義およびそれに関連する工場や研究施設を見学するだけでなく、留学生には日本語の講義も実施し、日本文化への理解を深める。また、名古屋大学の学生は、海外の学生達とともに英語の講義を受け、関連するテーマについて留学生とチームを組んで研究することにより、国際的に通用するセンスと能力を育成することを目指している。

2. 国際的な大学コンソーシアムの活用

近年の高等教育機関の国際化戦略において重要な位置づけを占めているのが、国際的な大学コンソーシアムの形成によるネットワーキングである。名古屋大学も、国際的な大学コンソーシアムに参加することで、海外の大学とのネットワーキングを積極的に展開している。特に、国際学術コンソーシアム (Academic Consortium 21: AC21) は、2002 年 6 月 24 日に開催された名古屋大学国際フォーラムにおいて、高等教育の発展のためにグローバルなレベルでの相互協力を一層促進し、国際社会や地域社会に貢献するために設立され

た、国際的な大学コンソーシアムである。このコンソーシアムでは、加盟大学（メンバー）ならびに協力企業・機関（パートナー）が、ベンチマーキング、教職員・学生交流等の諸活動を通じて、世界の異なる地域の架け橋となることを目的としている。そのために、2年ごとに「AC21 国際フォーラム」を開催し、これらの活動結果の総括や変化の激しい社会における大学の役割の再認識を行っている。また、国際フォーラムの開催年とは異なる 2年ごとに「AC21 学生世界フォーラム」を開催し、加盟大学の主に学部生のなかから選抜された学生たちが集い、これからの社会を担う世代としての社会的責任のあり方や、今後の地球環境のあり方などについて、1週間程度の合宿を通じて議論や研究報告を行っている。

2009年3月現在、AC21のメンバーは18大学、パートナーは日本の4企業と英国の2機関であり、事務局は名古屋大学に置かれている。近年、日本のさまざまな大学が国際的な大学コンソーシアムに参加するようになってきているが、このAC21のように日本の大学が中心となって設立されたコンソーシアムは他にあまり例がないと思われる。その意味で、名古屋大学が国際的な大学間連携を重視していることの表れであると言えるだろう。なお、メンバー大学は以下の通りであり、アジアの大学を中心とした構成になっていることが分かる。

北京大学、復旦大学、上海交通大学、東北大学、南京大学、吉林大学
華中科技大学、同濟大学（以上、中国）
チュラロンコーン大学、カセサート大学（以上、タイ）
ガジャマダ大学（インドネシア）
ラオス国立大学（ラオス）
シドニー大学（オーストラリア）
フライブルク大学、ケムニッツ工科大学（以上、ドイツ）
ウォリック大学（英国）
ノースカロライナ州立大学（米国）
名古屋大学（日本）

このように数のうえではアジアの大学が多いが、実際の活動においては、米・英・独・豪の大学が非常に積極的に参加しており、名古屋大学とそれらの大学が主にコンソーシアムをリードしてきた。しかし、最近になって、上海交通大学やチュラロンコーン大学とい

ったアジアの大学も積極的に活動に参加するようになっており、今後アジアを中心としながら、国際的なネットワークを活用した事業がさらに活発に展開していくことが期待される。

また、AC21 以外にも、名古屋大学は International Forum of Public Universities (IFPU) という国際的な大学コンソーシアムに参加している。この IFPU は、2007 年にカナダのモントリオール大学が世界の国公立大学に呼びかけて立ち上げられた大学コンソーシアムであり、20 カ国から 21 大学が加盟している。同コンソーシアムでは、基本的な活動方針として、①研究協力を推進するための各大学の研究重点分野などのデータベース化、②共同博士課程・ダブル・ディグリー、③拡大学のサマー・プログラムの参加費免除枠を競ってした学生交流等の推進、などを掲げている。

3. 国際的な連携フレームワークとしての各種センター

名古屋大学では、国際的な連携フレームワークの基盤として、各種のセンターを学内に設立し、積極的に地域連携教育や大学間連携を推進している。特に、1990 年代から文部科学省の主導により国内のいくつかの大学に設置されてきた国際教育協力研究センターは、それぞれの専門分野においてさまざまな成果を挙げてきていることが広く知られている。名古屋大学にも法整備支援と農学の 2 つの分野に関する国際教育協力研究センターが設置されており、それぞれ精力的に国際的な連携フレームワークを拡充している。

まず、開発途上国（以下、途上国）への法整備支援を展開している、法政国際教育協力研究センター（Center for Asian Legal Exchange: CALE）について概観する。CALE は、法や政治に関する研究、教育、およびアジア諸国が容易に自由市場経済に移行することができるようにするための支援を促進するために、2002 年に設立された。CALE の職務内容は、①法整備支援に関する研究、②アジア諸国に対する法整備協力、③アジア諸国における日本法教育（日本法教育センターの運営）の 3 領域にまたがっており、研究と実務を繋げることに力点を置いていることが分かる。これらの事業を推進するうえで、主にアジアにおいて法律を専門とする大学院や多くの国家機関との連携を密にしながら、特にカンボジア、ラオス、モンゴル、ウズベキスタン、ベトナムに重点を置いて活動している。そうした活動の一環として、CALE は名古屋大学大学院法学研究科と共同で、現地の大学に日本の法律に関する教育を行うためのセンターを設置している。2009 年 3 月現在、ウズベキスタン（タシケント国立法科大学）、モンゴル（モンゴル国立大学法学部）、ベトナム（ハ

ノイ法科大学)、カンボジア(王立法経大学)に、日本法教育研究センターを開設している。

さらに CALE は、将来的には、アジアの法と政治に関する、理論的および実践的な研究を行っている国内外の機関のネットワークの中核を担うとともに、法整備支援研究を促進するナショナル・センターとなることを目指している。

次に、農学分野で活発な事業を展開しているのが、農学国際教育協力研究センター(International Cooperation Center for Agricultural Education: ICCAE)である。ICCAE は、農学領域の開発問題を実践的に解決する人づくり協力をリードする拠点となることを目指し、1999年に設立された。同センターは、農学分野の国際教育協力に関係する国内の大学や国際協力機関ならびに海外の大学や組織・機関と連携し、開発途上国の農学系大学の教育研究能力強化、農業関係の国際協力プロジェクトの評価、途上国の農業・農村開発に関連する研究、途上国の農業研究者・技術者の人材育成、国内の国際協力関係者に対する研修、国内外からの研究者・専門家の受け入れ、全国の農学研究者や教員の人材データベースの構築とその活用によるネットワーク形成・コーディネート手法開発の研究等の分野で事業を展開している。

ICCAE による地域連携教育のフレームワークとしては、名古屋大学大学院生命農学研究科と共同で、アジアにおける国際的視野を持った人づくりという農業教育ニーズに応えるために、2004年12月からアジア農科系大学連合(Asian Association of Agricultural Colleges and Universities: AAACU)とその加盟大学(特にタイのカセサート大学、チェンマイ大学、フィリピン・レイテ大学、台湾・国立中興大学)と連携して、インターネットを介した新しい大学院教育プログラムを共同開発し、アジア地域を標的にした国際的な食糧・農業・環境教育を展開している。このシステムの活用は、今後、アフリカでも行ったり、留学生教育に応用したりすることも視野に入れている。

また、アフリカにおいてはアフリカ人づくり拠点(African Institute for Capacity Development: AICAD)との連携を積極的に行っている。この拠点は、1998年10月の第2回アフリカ開発会議(TICAD II)を受け、2000年8月に設立されたアフリカの人材育成と貧困削減への寄与を目標とする国際地域活動拠点であり、ケニアのジョモケニヤッタ農工大学の構内に本部があり、日本は国際協力機構(JICA)が技術協力プロジェクトとして参画し支援している。ICCAE は、2000年12月以降、このプロジェクトの国内支援委員を派遣し、また2002年3月にはAICADと学術交流協定を結び、アフリカにおける稲作振興を目標とする共同研究のため、2005年度以降、農業、育種、農業経済および作物生理分野

の研究者を招へいし、生命農学研究科と連携して、共同研究を実施している。今後は AICAD を名古屋大学のアフリカにおける交流拠点と位置づけ、その傘下にあるケニア、ウガンダ、タンザニア 3 カ国 15 大学との学術交流を推進していくことを計画している。

これらの連携フレームワークに加えて、アジアでは東南アジア教育大臣機構・農業高等教育研究地域センター（SEAMEO Regional Centre for Graduate Study and Research in Agriculture: SEARCA）との協調関係を深めたり、農林水産省の委託による「アフリカ農業研究者能力構築事業」を通してアフリカの若手研究者を日本に招聘して日本の農業に関する研修や研究を行う機会を提供したりしている

こうした国際教育協力研究センターに加えて、2008 年 11 月には、国際環境人材育成センターが設立された。同センターが開設する「名古屋大学国際環境人材育成プログラム」は、アジア・アフリカ諸国をはじめとする途上国が直面する環境問題の解決に向けて、具体的な方策を提案・実行できる将来の環境リーダーの育成を目的とする大学院プログラムである。カリキュラムの構成を見ると、地球温暖化対策分野、水・廃棄物対策分野、生物多様性保全分野の 3 つの柱を中心に、環境事象の科学的メカニズムや政策、対策技術、環境と開発などに関して幅広く学ぶことができるようになっている。同プログラムは、文部科学省科学技術振興調整費「戦略的環境リーダー育成拠点形成」の支援を受けて実施され、2009 年 4 月から学生を受け入れる予定である。

4. 国際的な産学官連携

名古屋大学では、大学の技術シーズを産業界と連携して進化させ、地域社会に貢献するために、①産学官の連携、②知的財産の創出・活用、③大学発ベンチャー企業の設立、に力を入れている。こうした活動に対する各部局や各研究室の取り組みを支援するため、学内に産学官連携推進本部を設置している。こうした活動はこれまで主に国内で行われてきたが、今後ますますグローバル化する市場への対応を強化するために、さらなる国際的な産学官連携の基盤強化を進めている。

このような状況のなか、2007 年に米国のノースカロライナ州立大学およびノースカロライナ大学チャペルヒル校、英国のウォリック大学とそれぞれ産学官連携協定を締結し、2008 年 1 月には全米 3 位のバイオクラスターがあるノースカロライナ州に、非営利法人「名古屋大学テクノロジー・パートナーシップ」を設立した。こうした非営利法人を現地に置くのは、国立大学では初めての試みである。ここには人員が常駐し、新技術の創出や共同研

究などを支援すると共に、国際産学官連携の拠点として、海外大学・企業の情報と中部地域の大学・企業の情報を相互に交換したり、マッチングを行ったりするためのゲートウェイを提供している。

さらに、2008年度の文部科学省「産学官連携戦略展開事業（戦略展開プログラム）」に採択され、名古屋大学および関連大学等の国際的な産学官連携を推進し、外国企業との積極的な連携を促進することを目的とする、名古屋大学主催の産学官連携シーズ発表会が2009年1月にアメリカで開催された。

5. 結び

名古屋大学の地域連携教育フレームワークや大学間連携の現状を概観すると、特にアジアを中心としながら国際的なネットワークを拡充し、教育・研究・社会貢献の各面での取り組みを発展させようとしている姿勢が見えてくる。特に、日本における「ものづくり」の拠点とも称される中部地方の基幹大学として、今後ますます産学官の連携を、国際的な視点にも十分目を配りながら推進していくことが、名古屋大学には期待されていると思われる。そうした社会的要請に応えるためにも、学内に産学官連携推進本部を設置するとともに、産学官連携関係を担当する理事・副総長が国際交流も担当するなど、学内アドミニストレーションの整備を進めていることが分かる。

しかし、本当の意味で組織的な国際連携や産学官連携を推進していくためには、まだまだ多くの課題を解決していかなければならない。特に、名古屋大学においては、伝統的に研究室単位での国際交流や産学官連携が活発に行われており、必ずしも全学としての組織的な連携・交流を常に積極的に展開できる環境にあるわけではない。従って、実際に交流・連携に関わっている教職員一人ひとりの意識を変革するとともに、全学としてのさらなる組織的支援の整備を進めない限り、容易に状況が変わるとは言えない。とはいえ、法人化を経て、学内の体制や環境も確実に変化しており、今後、大学としての組織的な国際交流や産学官連携をさらに進めていく方向性そのものが大きく変わることはないであろう。

1 3 章 九州大学／ASEAN 教育交流プログラム

1. 概要

九州大学は「国際的に通用する人材育成」の理念と「アジア重視の国際戦略」を掲げている。ASEAN in Today's World (AsTW)は九州大学の国際戦略に沿った「アジア重視戦略」の一環としてのプログラムであり、ASEAN+3（日中韓）の国際的な枠組みの中で展開することにより教育の国際化を意図する他に例のない ASEAN 全体との教育交流である。ASEAN と日中韓の学生が ASEAN 域内都市に集結し学習の機会を共有して交流を深めることは、彼らのアジアと世界に関するビジョン形成に資するものであり、世界の枠組みの再編成が進行している時代において活躍が期待される人材の育成を企図する。

- ① ASEAN+3 の国際的な枠組みの中で展開することにより教育の国際化を推進する。
- ② 九州大学が主導する、アジアの発展のための人材育成と人脈形成を企図した、ASEAN 全体との教育プログラム。
- ③ 九州大学初のオフショア（海外で実施する）プログラム
- ④ 九州大学の国際化の促進を図る。
 - ・初級日本語とビジネス日本語を開講して日本語文化への関心を高め、また、九州大学教員による授業を提供することにより、九州大学への留学者数の増加につなげる。
 - ・九州大学教員に英語による授業実践の場を提供する。

2. 背景

九州大学では、2001 年より、アジアを中心として欧米を含む学生を対象とする、国際サマー・プログラム Asia in Today's World(ATW)を実施している。これまでの Asia in Today's World (ATW)の参加大学は以下のとおりである。

- 韓 国 : ソウル大学、延世大学、韓国科学技術院、梨花女子大学など
- 中 国 : 北京大学、清華大学、上海交通大学、復旦大学、香港大学など
- 台 湾 : 台湾大学、中山大学、国立清華大学
- シンガポール : シンガポール大学、シンガポールマネージメント大学
- マレーシア : マルティメディア大学
- フィリピン : アテネオ・デ・マニラ大学

- アメリカ : プリンストン大学、コロンビア大学、
ミシガン大学、ライス大学など
- カナダ : キーンズ大学、トロント大学
- イギリス : ロンドン大学、オックスフォード大学
- ベルギー : レウベン・カトリック大学

3. 経緯とプログラム内容について

ASEAN 事務総長のスリン先生が契機となり始まった。2007 年 9 月に、事務総長に就任する前に九州大学に訪問する機会があり、そのとき既に九州大学で実施している外国人向け短期コースについて説明をした。九州大学は 2001 年から、大学内で 6 週間のアジア地域のサマーコース (ATW) をやっていて、それを ASEAN に限定して、かつ ASEAN のどこかの地域で ASEAN の学生のためにやるようなものを開発してくれないかという希望が出された。当時の国際交流関係の副学長が、ぜひ事務総長の希望に沿うようにと、九州大学としてもアジア指向を国際戦略に掲げているため、そこをマッチするためぜひ開発したいということで動き出した。

ASEAN 内の大学の協力が要ることになり、かつてよりいろいろと協力関係が強固であったマヒドン大学に協力を持ちかけ、今回一緒にやることになった。学生募集、宣伝をすることに苦勞した。郵送、電話、メールなどで参加者を募集した。日本の大学は、九州県内の国立大学と、九州大学と連携している福岡県内の大学である西南学院大学や福岡女子大学などには募集の依頼を出した。関西・関東では、大阪大学と、早稲田大学が包括連携協定校ということで募集をした。アジア経済の影響もあり、参加者はアジア地域のみであった。参加者は、インドネシア、ブルネイ、ラオス、ミャンマー、フィリピン、ベトナム、タイ、日本の 8 か国 39 人の学生である。書類選考で参加者を決定した。マヒドン大学からは、施設を提供してもらっているが、とりわけ、奨学金を提供していることが支援として大きい。14~15 人が奨学金を受けることになった。ASEAN の学生については、授業料全額、交通費、航空券がカバーされる。日本人学生は授業料の半額が免除される。日本人学生は 1 年生、2 年生を中心に 7 人が参加している。九州大学の学生は全学教育科目として履修が可能である。大学院の博士課程の学生も参加しているが、単位は取らない。

カリキュラムは留学生センターと国際交流推進室の教職員で話し合っ て決めた。授業を担当する教員は九州大学農学部、農学研究院、法学研究院、アジア総合政策センターから

お願いした。教員の国籍は日本、マレーシア、アメリカなどで構成される。国籍の多様性はマヒドン大学のインターナショナルカレッジの教員にお願いしていることが理由として挙げられる。ASEAN 研究科目 4 科目で、それぞれ教員が 2 人ずつおり、他に語学教員がいる。

〈カリキュラム〉

ASEAN 学コース

九州大学、マヒドン大学、および ASEAN 地域の大学の講師が英語で行う講義である。以下の 4 科目から 2 科目を選択する。

1. アセアン－東アジア事情
2. 社会開発と公衆衛生
3. 日本現代文化
4. 環境と危機管理・食料供給と危機管理・自然災害と危機管理

アジア文化入門コース

マヒドン大学の講師による、初級レベルの言語コースである。以下の 3 科目から 1 科目を選択する。外国籍の参加者は、下記以外に「日本文化入門」または「ビジネス日本語」の選択も可能である。

1. タイ文化入門
2. インドネシア文化入門
3. ベトナム文化入門

プログラム修了には、ASEAN 学コース 2 科目＋アジア文化入門コース 1 科目の計 3 科目の履修が必要である。これらの科目は九州大学全学教育科目（各 2 単位）として開講されるので、九州大学の学部生は 6 単位を取得できる。

4. 外部機関の支援

ASEAN 事務局が積極的に関与することを表明しており、ASEAN 事務局推奨プログラムとして広報することに同意している。ASEAN 事務総長には開講式に出席いただく予定である。ASEAN 大学ネットワーク（AUN、事務局はチュラロンコーン大学（タイ）に設置）からは、ネットワークを通じた学生募集と講師派遣に関する協力がある。

5. 教育理念と目標の関連性

九州大学は平成12年度に制定した教育憲章において、人間性、社会性、国際性及び専門性の原則を掲げ、様々な分野において指導的役割を果たしアジアをはじめ広く全世界で活躍する人材を輩出することにより、日本、アジア及び世界の発展に貢献することを目的としている。更に、この目的を達成するため、秀でた国際性を有する人材を育成し、アジアと世界の人々の文化的、社会的、経済的発展に寄与することを志向する。この理念の下、九州大学はアジアに所在する大学として、また欧米の二極に拮抗するアジアのプレゼンスを確立する戦略を有する大学として、地域共同意識を育む国際共同教育プログラムとしてこの事業を実施する。ASEANにフォーカスしたプログラムにより、宗教・言語・文化等の多様性に富むASEAN諸国と東アジアの価値観を相互認識することで、学生の国際性涵養を図る環境を創設し、秀でた国際性を有する人材育成の目的を果たす。

6. 大学教育の国際化への効果

ASEAN域内の一箇所に多様なバックグラウンドを持つ学生たちが集結し、ASEANと東アジアを学び、意見交換の機会を共有するプログラムはASEAN諸国と東アジアの宗教・言語・文化の多様性を理解し、価値観の異なる同朋と共生して行くことのできる国際性を身につけた、将来の国際社会で活躍し得る人材の育成を可能にする。このことは、プログラムの教育効果が日本に留まらず、全世界の波及することを意味している。また、九州大学教員とASEAN地域の大学教員が共同して授業を行うことにより、教員側からの教育の国際化が期待される。プログラムの開発によってグループとしてのASEAN有力大学との連携を図る体制を整備し、将来的に中国、韓国の教員による授業も想定しており、これにより高等教育の国際化をASEAN+3とで共同展開する計画である。

7. 実施体制・構成員の役割

管理運営は国際交流推進室と国際交流部留学生課を中心として実施し、九州大学が国際事務局となりASEAN側大学の実施窓口であるマヒドン大学との協力体制を取っている。

〈プログラム実施体制〉

- ◇ プログラム実施責任者：九州大学理事・副学長（国際交流・留学生担当）
- ◇ プログラム実施担当部署：国際交流推進室、国際交流部留学生課
- ◇ プログラム共同実施大学・ASEAN側大学事務局：マヒドン大学（タイ）

- ◇ プログラムコーディネーター：九州大学とマヒドン大学の専任教員各 1 名を選任
〈マヒドン大学との協力体制〉
- ◇ 九州大学は国際事務局としてプログラム管理運営を統括し、ASEAN 事務局及び ASEAN に所在する日本商工会議所との連絡調整を行う。また、ASEAN 地域外の教員確保と学生募集などを行う。
- ◇ マヒドン大学は共同実施大学及び ASEAN 側大学の事務局として、教員確保と学生募集を行う。また、大学内施設を提供する。

8. 評価体制等

実施体制は九州大学の国際交流の基本方針を審議する全学委員会である国際交流専門委員会を審議委員会とし、実施の細部などについては留学生センター委員会が担当する。また、支援組織は国際交流推進室及び国際交流部留学生課を中心に組織する。プログラム評価のために、新たに国際交流専門委員会の下にプログラムの評価・検討部会を設置し効果などの検証を行う。同部会の構成員は九州大学理事・副学長（国際交流・留学生担当）を含む学内委員と、駐日 ASEAN 各国教育担当領事若干名、及び駐 ASEAN 日本商工会議所会員若干名などの外部委員を予定している。この評価を受けて、国際交流専門委員会及び留学生センター委員会はプログラムに係る教育活動の質の向上及び改善などを図る。

【参考資料】

九州大学・ASEAN 教育交流プログラム

<http://www.kyushu-u.ac.jp/pressrelease/2008/2008-06-17-05.pdf>

九州大学国際交流推進室 准助

教 高原芳枝氏、九州大学 准教授 郭俊海氏へのインタビュー記録（2009 年 2 月 13 日）による。

14章 上智大学／

イエズス会東アジア4大学 グローバルリーダーシップ・プログラム

1. 上智大学における国際教育交流の概要

上智大学は、建学以来、キリスト教ヒューマニズムに基づく教育方針に基づき、東西文化の架け橋となる国際性を大切に教育・研究活動を重視してきた。設立母体であるイエズス会が全世界にもつ100を超える高等教育機関のネットワークを生かしつつ、国際教育国交流という点では、2008年3月現在、33カ国に137校の交換留学・学術交流協定校をもち、学生交換や学術交流活動を行っている。このうち、交換留学協定を結んでいるのは129校であり、毎年、北米・ヨーロッパを中心に約150~200名の学生が世界各国へ留学している。また受け入れの点では、アジア、北米をはじめ、オセアニア、中東、ヨーロッパ、中南米といった約50カ国以上の広範な国から留学生を受入れており、学部・大学院をあわせた外国人学生の総数は約800人である。また夏季休暇中には、Non-degreeプログラムとして英語によるサマーセッションも開催している。

こうした留学プログラムとは別に、異文化体験を通じた取り組みもなされている。たとえば、夏季休暇を利用して海外でボランティア活動を体験する「カンボジア・エクスプロージャー・ツアー」を課外教育プログラムとして開催している。また学内においては、語学力など一定の条件を満たせば、すべて英語で授業を行う国際教養学部の科目を履修することのできるクロスリスティング制度を設けており、2007年度の場合には、約110名が他学科に所属しながらこの制度を活用して、同じキャンパス内で留学と同様の体験が出来るプログラムに参加した。

2. イエズス会東アジア4大学グローバルリーダーシップ・プログラムの概要

本プログラムは、上記のような一連の国際教育交流への取り組みの流れの中で、上智大学国際交流センターがイニシアティブをとり、2008年度から開始した学生主体型交流プログラムであり、国籍の異なる多様な文化的背景を持った大学生が一堂に集い、グローバル・イシューについて、事前研修、合宿形式の討議、フィールドワーク等を通じ、国際理解と共生社会実現のための課題と方策を探り、将来のグローバルなリーダーシップをもった人材育成に資することを目的としている。

2008年度は第1回目として、上智大学の交換留学協定校である東アジアの3大学アテネオ・デ・マニラ大学（フィリピン）、西江大学（韓国）、輔仁大学（台湾）と連携し、上智大学がホスト校となって開催された。プログラムは各大学が各国・地域別で行う事前学習（2008年5~7月）、東京での上智大学での合宿研修（2008年8月3~9日）、帰国後の事後研修（フォローアップ）（2008年9月~10月）から成り、今年度は、「学生として格差問題にどう向き合うか」をテーマとして実施された。共通使用言語は英語であった。

3. プログラムの特徴

本プログラムの特徴は以下の3つの点にある。

- ①今年度の参加協力大学は、いずれも建学の精神を一にするカトリック修道会・イエズス会が経営する大学であり、共通の大学教育のミッションである「他者のために」(“Men and Women for Others, With Others”)を軸に計画・実践されたプログラムである。
- ②一般の留学プログラムならびにスタディーツアとは異なり、参加者自らが運営に積極的にかかわり共通の課題を中心として、事前研修、グループ党議、フィールドワーク、プレゼンテーションや報告書による発表を行う「学生参加型・能動型の国際交流プログラム」である。
- ③単年度のプログラムではなく、次年度以降、ホスト校をローテーションで担当することを予定しており、2009年には西江大学、2010年に「アテネオ・デ・マニラ大学」、2011年には輔仁大学がホスト校を予定しており、継続性を重視している。また将来的には、上智大学が協定をもつ他大学への活動拡大も視野に入れている。

4. 組織・運営体制

2008年度は上智大学がホスト校として、実行委員会を上智大学メンバーで組織した。また国内協力者として、基調講演（1名）ならびに事前研修および合宿研修ファシリテーター（1名）を依頼した。さらに海外の3大学においても、それぞれ合宿研修コメンテーター兼引率者（各校教員1名）ならびに事務連絡担当者（各校国際交流担当者1名）を選出し、連絡調整役を依頼した。これら各大学の担当者は、すでにこれまでも交換協定校として相互に知り合いであり、そうした事前の繋がりがあったことも、プログラムの運営をスムーズに進めるのに役立った。

運営資金は、もともと予定されていた上智大学の学内予算にくわえ、「平成20年度大学

教育の国際化加速プログラム（国際共同・連携支援（国際交流プログラム開発型）」に採択され、それらをもとに運営された。

5. プログラムの実施経緯と内容

プログラムの実施経緯は事前準備、事前研修、合宿研修、ならびにフォローアップ（事後研修）・次年度への引継ぎから成っている。以下、それぞれについてプログラムの内容を概説する。

(1) 事前準備(2007年3月~2008年7月)

プログラムの原案は、実施前年の2007年に上智大学学生留学委員会で審議・承認されることから始まった。同時にそれと並行して、全米国際教育担当者会議（NAFSA）（2007年5月、於：ミネアポリス）やイエズス会東アジア国際教育担当者会議（2007年12月、於：マニラ）、上智大学交換留学協定校会議（2008年3月、於：上智大学）等の機会を利用して、各大学担当者と直接打ち合わせが行われた。

事前準備で重点がおかれたのは、プログラムのテーマ設定と作成である。この過程においては、本プログラムの目的と照らして、①学生たちが主体的にかつ問題意識をもって取り組めるテーマを選ぶとともに、②机上の論議にとどまらず、学生たちが自分たちの手足を使い、実際に目で見て現実を認識するフィールドワークの導入に重点がおかれた。韓国、台湾、フィリピン、日本では、それぞれおかれている政治的、経済的背景が異なる。そうしたなかで、学生たちがお互いの差異をどのようにとらえ、そのうえで自分たちの視点からどのようにテーマについて考え、伝えあっていくかということに留意したうえで、「学生として格差問題にどう向き合うか」というテーマが選ばれた。

そのうえで、2008年4月~5月にかけて、4大学それぞれで参加者各8名が選考された。参加者の参加要件は特に限定せず、各大学の選抜基準にそくして選考され、上智大学の場合には、テーマに対する取り組み方と熱意を軸とした書類選考により選抜が行われた。プログラムが英語で実施されるということから、志望者には一応、英語の力を自己申告で問うたものの、本プログラムでは英語の力よりもテーマについていかに熱心に取り組むことができるかという熱意を重視した。

なお、参加者が決定し、以下に述べる事前研修が開始された後も、実行委員会においては引き続きプログラムのオプション部分の準備（ホームビジット募集や日本文化体験の準備）ならびに各大学との連絡調整を行った。なお、各大学との調整は、前述のとおり、国

際交流関係会議の場を利用した他、2008年3月には台湾の輔仁大学を、また同年7月にはフィリピンのアテネオ・デ・マニラ大学と韓国の西江大学を、上智の実行委員会が直接訪問し、打ち合わせを行った。

(2) 事前研修 (2008年5月~7月)

事前研修の柱は、「格差問題」に対して4大学がそれぞれ行った調査・研究である。研修開始にあたり、実行委員会から『国連人間開発報告書』(Human Development Report, 2005)をはじめ、参考文献リスト(インターネットからのダウンロードにより入手が容易な英語文献を中心とした。)を送付したほか、メーリングリストを作成して、連絡や相談の場を設けた。

上智大学においては、事前研修の一環として、格差問題そのものについての理解を深めるため、研修開始直後(5月)に外国語学部国際関係論専攻に所属し、イエズス会士でもある教員による講義(3時間)「格差問題とその構造、そして私達」を、また研修の中間(6月)には上智大学比較文化学部(当時)の卒業生で、九州大学大学院の教員に学外専門家としての講義(3時間)「途上国教育格差を考える」を企画した。前者では、格差とは何か、また新自由主義・グローバリゼーションと格差の問題について考察したほか、今回のプログラムとキリスト教ヒューマンイズムの根本的な考え方についても言及された。また後者では、開発途上国における教育と格差の問題を、グローバルにかつ多様な側面から分析する視点を養うことが目的とされ、今回のプログラムの共通文献である『国連人間開発報告書』などの指摘をふまえながら、相対的貧困と絶対的貧困、貧困の問題性等について多面的な考察がなされた。

上智大学学生による事前研修は、合宿研修で行う予定のフィールドワークの企画・準備と関連づけて行われた。上智大学生が自ら選んだテーマは、①教育格差、②所得格差、③外国人労働者問題、④地域格差であり、日本社会の格差を多面的にとらえようとした。学生たちは自主的に週に1回(6月からは週2回)定期的にミーティングを重ね、各テーマについて論議を深めた。具体的には、8名がそれぞれ2名ずつ各テーマを担当し、問題点の整理を行った。同時に、そこで出された問題点を、合宿研修でのフィールドワークと関連づけることとし、フィールドワーク先の選定や他大学のメンバーと論議したい観点の整理を行った。各フィールドワーク先には、事前に各メンバーが足を運び、挨拶をかねてフィールドワーク先の下見を行った。

このフィールドワークそれ自体については、もともとプログラムを企画立案した際に、教職員より成る実行委員会で提案したものであったが、この事前研修を通じて学生たちから独自に提案されたアイデアもあった。それはパネルディスカッションである。当初の合宿プログラム日程では、フィールドワーク以外は、各グループごとに話し合いを進め、最終日の成果発表に向け準備をする予定となっていたが、それだけでは、格差の問題をそれぞれのグループの一つの側面からしかみることができないという問題意識から、学生たちが主体的にパネルディスカッションを企画し、パネラーの交渉・招聘が行われた。

なお上記の他にも、上智大学生はホスト校メンバーとして、合宿研修での議論のための下準備、歓送迎会や空港出迎えまでのロジスティックスの準備、プログラム用のTシャツ作成等、プログラムの運営についても積極的な活動を行った。なお、この過程では、合宿研修でのグループ分けについても、事前に各大学に上記4つのグループ計画を伝え、あらかじめどのグループに入るかを検討してもらうなど連絡をとりあった。

(3)合宿研修(2008年8月3日~9日)

合宿研修は、上智大学四ツ谷キャンパス（宿泊はアジア会館）で6泊7日の日程で行われた。初日（8月4日）は、上智大学理事長、学長による歓迎スピーチのほか、国際交流担当副学長の司会のもとで学外からの有識者による基調講演『グローバルビジネスを展開する上でのリーダーの役割』によって幕を開けた。午後には、各大学が事前研修で準備した、それぞれ格差問題に対するプレゼンテーションが行われ、学外専門家（前述）による講評が行われた。初日夜には上智大学生司会による歓迎会が行われた。

2日目（8月5日）はいよいよ各大学から2名ずつで構成され混成グループによるグループ別討論が始まった。グループ分けは、前述のとおり事前に決めてあったこともあり、比較的スムーズに開始された。午後は、日本文化体験プログラム（藍染）の実習を経験した。これは、事前に実行委員会でアレンジしておいたものであり、続けてこの日の夜は、3大学の外国人学生は、1人1家庭ずつ、ホームビジットを体験した。

3日目（8月6日）は、格差問題を考えるフィールドワークを行った。具体的に各グループが出かけたのは以下のとおりである。

- ①教育格差 足立インターナショナルアカデミー（移住者や外国時子女の教育機関）
- ②所得格差 六本木地区、山谷・隅田川地区（野宿者生活地区）、
- ③外国人労働者問題 ハローワーク新宿、しんじゅく多文化共生プラザ

APFS（オーバーステイなどの外国人労働者支援民間団体）

④地域格差 大山千枚田保存会（千葉健鴨川市）

すでに事前研修でいずれも下見をしていたうえでの訪問であり、3大学からの参加者は、日本の社会の様々な側面を経験することとなった。

4日目（8月7日）は、午前中にフィールドワーク先関係者を招いてのパネルディスカッションを開催した。前述のとおり、このプログラムは、当初の企画にはなかった学生主体のプログラムであり、上智大学生は、企画・運営・司会はもとより、パネラーの人たちの逐次通訳を担当し、この点でも貴重な経験を積んだ。4日目午後からは、グループ別の発表準備が行われた。なお、この時間を利用して、各大学の引率者と上智大学実行委員会メンバーにより、9月以降のフォローアップについて打ち合わせを行った。

5日目（8月8日）は、実質的なプログラム最終日であり、午前中には、前日までの討議の結果をまとめたグループ別発表が行われた。また午後からは、あらためて各大学別のグループに戻り、研修を通じて得た「気付き」等をそれぞれ発表し討論を行った。なお、最後には、各大学の引率者からそれぞれ講評がよせられた。夜には歓送会が行われ、一連の合宿研修の幕を閉じた。

(4)事後研修・次年度への引き継ぎ（2008年9月～10月）

事後研修としては、上智大学実行委員会で作成したフォーマットを利用し、参加者全員からの報告書提出という形をとって行われた。また次年度に向けての改善点の集約も行われた。上智大学生メンバーは、大学としての活動取りまとめの他に、各テーマ別グループの取りまとめを担当し、さらに活動内容を収めたDVD記録（英語版、日本語版）の作成協力を行った。取りまとめた報告書は、英語版と日本語版を作成し、あわせて実行委員会によって一連の活動が大学ホームページにも掲載された。

完成した報告書とDVDは各大学に届けられたが、このうち、特に2009年に第2回の開催主催校となる韓国の西江大学については、11月下旬に上智大学実行委員会メンバーが直接訪問し、引き継ぎを行った。

6. エラスムスプログラムの特徴（単位付与・互換、奨学金）の取り扱い

今回は初回ということもあり、単位付与の対象とはせず、したがって相互の単位互換も行わなかった。経費・および奨学金については、プログラム当初の申し合わせにより、日

本までの航空運賃及び保険料は本人負担とし、日本での宿泊費、交通費、歓送迎会費用は、主催校である上智が負担した。日本人学生についても同様である。

7. プログラムの質保証に関して何か具体的な対応をしているか。

プログラムそのものの質保証については特に具体的な施策はとらなかったが、事後研修において参加学生ならびに各大学のコメンテーターよりプログラムの意義と課題について、意見を集約し、その結果を4大学にもフィードバックし、振り返りの材料とした。また、2009年4月に北京人民大学で行われるアジア太平洋地区国際教育交流者会議（APAIE）において、4大学の教員によるパネルディスカッション「高等教育における国際連携カリキュラム：第1回東アジアイエズス会グローバルリーダーシップ・プログラムの事例」（“International Linkage Curriculum in Higher Education : The Case of the 1st Global Leadership Program for the Four Jesuit Universities in East Asia”）を開催する予定であり、プログラムの概要と成果を公に問うことで、第2回のプログラム（2009年8月、韓国・西江大学主催）に向けて、その意義と課題をあらためて考える予定である。

8. プログラムを実施ならびに継続する上での課題

本プログラムについて、当事者より示された課題は、以下の通りである。まず、事前研修でメーリングリストを作成したが、実際に活用できたのは、事務連絡等が中心であり、もう少しテーマそのものに関する実質的な議論ができるとよかった。また、スカイプなど、映像を使った討議ができると、もっと密度の濃い交流ができたと考えられる。

また、そうした多様な交流を図るうえでも、プログラムを支える財政基盤が確実であることも、プログラム継続上の大きな要件であろう。今回は、もともと上智が準備した自己資金があり、当初はその範囲で実施する予定であったが、事前準備の過程で、文部科学省のGPに採択され、資金的にも余裕をもってプログラムを進めることができた点は大きい。たとえば、3大学からの引率教員の航空運賃は、本GPの費用によって計上することが可能となり、また直前の3大学との最終調整についても、上智の実行委員会メンバーが直接各大学を訪問する機会を得た。今後、本プログラムを継続していくにあたっては、参加者の航空運賃は各人の負担とし、合宿研修での滞在費は、現時点では、第1回と同様に、主催校が負担とすることで合意しているが、実際のところ、どのくらいの経費をそれぞれの担当校が拠出可能かという点は、その時々主催校の裁量に任される。その意味で、プ

プログラムの継続性ということ考えた場合には、安定した財源をどう確保するかが一つの課題となると言える。

一方、今回、具体的なプログラムを実施して参加者から寄せられた意見としては、語学とプログラムの時間配分など、実践上の課題が指摘されている。まず活動言語については、今回も、必然的に英語を中心言語とせざるを得なかったが、英語での教育活動を日常的に行っているフィリピンと、中国語、韓国語、日本語でそれぞれ活動を行っている台湾、韓国、日本の間での差異には留意する必要がある。また同じ英語を使用するにあたっては、ネイティブであるか否か、あるいは国籍に関わらず、それを積極的に使用しようとする個人と、どうしても引っ込み思案になってしまいがちな個人があり、さまざまなバックグラウンドを持っている学生の特徴をどう引き出していくかということに対しても配慮することの必要性を感じた。

9. 将来計画と地域連携教育に関する今後の課題

本プログラムの将来計画としては、今回参加した4大学に留まらず、イエズス会を経営母体とする世界各地の系列大学にも参加を呼びかけ、より幅広い交流を実現したいと考えている。具体的には、2013年に上智大学が創立100周年を迎えることもあり、4大学の担当が一巡したところで、次回に上智大学が担当する際には交流の拡大を期したい。

第2回のプログラムの合宿研修は2009年8月2日~8日の予定で、韓国の西江大学がホスト校となって同大学で実施される予定であり、すでに準備に入っている。第2回のプログラムでは、今回の初回のプログラムでは十分に実施できなかった事前研修での遠隔会議や、インターネットを使った事前討議などが検討されている。

なお、実際に、本プログラムに参加した学生の中には、プログラム終了後、学内における国際交流の輪をもっと広げようとする自主的な活動G-Netを立ち上げ、2009年4月から本格的な活動を予定していることは、本プログラムが当初より目指してきたグローバルなリーダーシップの育成の具体化となる好例として、その展開が期待されている。

【参考資料】

『上智大学 イエズス会東アジア 4大学グローバルリーダーシップ・プログラム 活動報告書』、2008年11月。

15章 立命館アジア太平洋大学／

「英語が使える日本人の育成 Student Mobility の推進」

2007年度（平成19年度）現代的教育ニーズ取組支援プログラム

1. はじめに

立命館アジア太平洋大学（APU）の一番大きな目標は、大学の中で学ばせることから、キャンパスの外で実体験をすることである。経験、交流、知識の重層的な獲得を目指しており、国内学生について最低1回は海外経験することが望ましい。期間としては1～2週間、1～2カ月というものもある。また、大学との連携によるダブル・ディグリー・プログラムもある。このような体験的なプログラムの中から、学生に「何かに参加してみましょう」ということを謳っている。半年以上の在籍を伴う留学については、年度ごとに差違はあるが、だいたい年間70名前後である。

大学の理念は国際相互理解であるが、行ったり来たりで終わりではなく、学生の4年間の学習の中にどのようにそれをきちんと入れていくか、それを教室内、教室外、学内、学外でどうやって循環させていくかということが大切である。英語が使えるというのはパーツなところで、もともとの理念は、学生がどのように国内外を自由に行ったり来たりしながら、教室の外で理念と実践をどうやって循環させていくところ、たとえば英語が必要ならこれ、あるいは留学という形になっている。また、こういったプログラムもすべて学生の発達段階で、1年生だったらこれ、次のステップはこれというように発達プログラムを作っている。

2. 2007年度（平成19年度）現代的教育ニーズ取組支援プログラム

－「英語が使える日本人の育成 Student Mobility の推進」－事業の実績について

(1) 言語学習スペースでの海外学習と連携した英語カウンセリングおよび英語学習支援の実施

① スーパー留学コース（SRC）プログラムにおける言語学習スペースの活用

英語学習及び海外学習に強い意欲を見せる学生を学習グループ化し、言語学習スペースにおいて教学部教員や英語教員による、グループでの英語の学習方法指導から、海外留学情報提供、また海外学習とその後のキャリアプランニングを含めた個別カウンセリ

ングを実施した。言語学習のためのツールに限らず、海外学習を計画するに当たって必要となる情報の関連資料を整備し、学生の自主的な学びを補助した。

2007年度は26名がグループとして登録し、入学時はTOEFL-ITP500点以上の学生はゼロだったのが、年度末には11名が500点を越え、480点以上を含めると16名が次年度の交換留学に申請可能なレベルまでスコアを伸ばした。

APUは、外国語学部ではないため、英語力が比較的低い学生が入学する可能性がある。そうした学生の中でも留学したい学生がいるため、その学生たちを支援する形で作ったプログラムである。毎週定期的に来てアドバイジング、夏休みに集中の英語コースに出して、また帰ってきてからアドバイジングをしながらTOEFLのスコアを上げ、留学に積極的に応募させるために作ったものが「スーパー留学コース」である。コース自体は留学することも指している。留学したい学生を選考して受け入れて、鍛えていくことをねらいにしている。人数は一年目が26名、二年目からは20～25名ぐらいである。1年生を対象としている。入学して早期に選考をおこない、その上で候補者を決める。その学生を継続的に指導していき、最終的には留学、留学中も行って面倒を見ていく。留学に行くための基礎的な学力や英語能力等が高い学生が多い大学は、そのようなことをしなくても十分やっていけると思いますが、意欲はあるが英語の力が少し不足している学生などもおり、そのような学生への支援もうまく側面から入れて伸ばしていく。ただ英語力を伸ばすだけではなく、一緒に頑張っていて取り組んでいく中で、対人関係を深めていくこともねらいにある。また海外に対する見聞を深めるといったことも目標に入っている。

最終的には、海外に留学して卒業するので、学習動機というところで英語をやらなければいけない、海外に対する興味を持たなければいけない、そしてAPUにおける学習計画と海外での学習計画をきちんとまとめることが必要になってくるため、学習動機をどのように強化するか、また強い学生に対してはどう維持していくかに力を入れている。1年生のときはかなりぐらつくので、そこをサポートしていく。スーパー留学の期間は1年を目途にしているが、1年では終わらない。要は1年が終わった後でも定期的こちらでケアやアドバイジングをしたり、少人数なので教職員が入って、いろいろな形でアドバイスしたり、いろいろな形でケアをしていくのがこのコースの特徴である。職員の役割は、一緒に指導することである。留学経験がある職員、英語教育に対するバックグラウンドのある職員、自主学習センターというところにきちんとした英語教育に

対してアドバイスができる職員がいるため、アドバイスの仕方などを話し合いながら、教員も職員も一緒になって入っていくのがこのプログラムである。

② 英語学習支援における言語学習スペースの活用

言語学習スペースに大学院生（国際学生）TA を配置、英語学習の個別相談やライティング指導を実施した。英語教員の中から TA のスーパーバイザーを任命し、正課英語科目で言語学習スペースを利用する取組みを行った。1年を通じて延べ8名の TA が言語学習スペースで学生の相談・指導にあたり海外体験へのモチベーション向上、参加促進を促した。

(2) 新規でのプログラム開拓・協議および事例調査、国内外の国際交流会議/研修会への参加

① NAFSA、EAIE 会議、JAFSA などの学外会議/研修会出席

国内外の多数の国際交流担当者が集う会議として、NAFSA 年次総会（米国）、EAIE 年次総会（ノルウェー）、APAIE (=Asia - Pacific Association for International Education / 於：東京)、および国内国際交流担当者が集う会議として JAFSA（国際教育交流協議会）研修会に参加し、本取組みの公表と普及に加えて、海外における国際交流プログラムの事例調査と協議・開拓を行い、本学プログラムの充実を図った。また、JAFSA 研修や国際シンポジウム「エラスムス・ムンドゥスと日欧大学間学術交流のための新戦略」（大阪大学）といった学外会議に参加し、国内他大学の先進事例を学び、本学プログラムの高度化を図った。

② 英語圏における交換留学の開拓

主に NAFSA 年次総会および EAIE 年次総会での協議を通じて、14 カ国・地域の 16 大学と学生交換協定を締結した。また、この他 5 大学と協定署名手続き中である。締結済み大学のうち非英語圏に位置する大学を含む全 16 大学において英語を授業言語とする科目が提供されており、英語力向上にも資する。

(3) Student Mobility Week を通じた学生への海外学習動機付け企画の実施

① 入学時ガイダンスの強化

全新生対象に行われる一連の入学時ガイダンスの一部として、言語と海外学習に特化したガイダンスセッションを導入した。入学直後の時期に、言語学習や海外学習の

意義を明確に伝えることによって、低回生時の言語学習に対する動機付けを行う。ガイダンスの中では、具体的な学習方法の指導に加え、海外経験のある上回生の体験談やプレゼンテーションを見せることで、新入生に身近な成功体験を認識させることができ、学生個人々の目標設定の補助になった。

② 新入生ワークショップにおける動機づけ講演会

全1回生必修科目「新入生ワークショップ」の一環として、全1回生対象の特別講義を日本語・英語で実施した。今後、多文化環境に適応し、将来国際的に活躍するためには何が必要なかを意識付けすることで、学修意欲の向上を狙った取組みである。英語基準の学生向けにはデューク大学の Dr. Darla K. Deardorff による異文化コミュニケーション、異文化適応についての講演を実施し、日本語基準学生向けには早稲田大学大学院アジア太平洋研究科准教授、アフリカ研究所所長、勝間靖氏による国際協力活動に従事することの意義、将来の目標のために今何をすべきかをテーマにした講演が行われた。

③ 海外学習フェア招聘者とのディスカッション

10月から11月にかけて実施した海外学習フェアの一環として、日米教育委員会より講師を招聘し、海外交換留学を目指す本学学生を対象とした説明会を行った後、スタッフ・ディベロップメントの一環として本学の留学担当職員との懇談の場を設けた。米国留学の動向、とりわけ米国への短期・長期プログラム派遣に関わるビザ取得の最新情報について詳細に説明を受けた。

(4) 低回生海外体験・英語イマージョン（集中訓練）プログラム実施

① FIRST（1回生向け異文化体験プログラム）

FIRST は、主に海外経験が少ない（ない）1回生の国内学生対象の海外体験プログラムで、長期留学やフィールドスタディ等の高階層の海外プログラムへの導入的な意味合いを持っている。2007年度は韓国・香港・台湾で実施し、延べ53名が参加した。実習国・地域出身の上級生がアシスタントとして協力している点も特徴の一つで、事前研修での言語学習や実習中の危機管理などをサポートしている。現地実習はクォーター間の休み期間（5日間）を有効利用し、グループごとに設定したテーマに基づいた調査や現地協力大学の学生との交流などを通して異文化を体験する。現地で得た成果は、帰国後プレゼンテーションで発表している。

② 英語イマージョン（集中訓練）プログラム

英語イマージョンプログラム（英語集中語学訓練）は、学生を4週間から6週間の間、海外の大学へ派遣し、短期集中で言語運用能力の向上を測るプログラムとして設計され、2007年度は、年間で8プログラムを実施した。すべてのプログラムで、正課の英語科目の単位を取得できるようになり（2006年冬より）、学生の学びの幅が大きく広がっている。

2007年夏 シンガポール国立大学、オークランド大学（ニュージーランド）、セントメアリーズ大学（カナダ）、ニューヨーク市立大学（アメリカ）

2008年冬 シンガポール国立大学、ノーステキサス大学（アメリカ）、ウィスコンシン大学（アメリカ）、ミネソタ大学（アメリカ）

2007年度は、8プログラムに合計123名が参加し、2006年度の69名から約2倍近い伸びを見せた。多くの学生に言語学習に関するモチベーションの大幅な伸びがみられ、その後のさらに高次の海外学習への動機付けともなっている。派遣前と派遣後のTOEFLスコアの伸びの平均は24.5点で、単なる海外経験に留まるプログラムではなく、学生は当該プログラム参加によって実質的に英語力が向上している。

（5）海外フィールドスタディ、海外インターンシップ、ボランティア、交換留学等の正課派遣の実施

① 海外フィールドスタディ

フィールドスタディは、教員引率の下、学内での学びを現地実習で検証・発展させ、その後の学修・研究などに還元することを目的とする専門教育科目である。2007年度は国内外で23プログラムを実施し、約300人が参加した。英語開講科目の海外プログラムに参加した日本人学生は60名おり、APUで涵養された英語力を活かし、専門領域の学修を発展させている。プログラム作成にあたっては、大学・教員のネットワークを活用し、韓国の慶熙大学、モンゴルのモンゴル・マネジメント・アカデミー、インドネシアの国家イスラーム大学、国内では愛媛大学、長野県飯田市など複数のパートナーとの連携・協力を得てプログラムを展開している。

② ボランティア

ボランティア研究科目は2007年夏セッション実施分より開始した新規の専門教育科目である。事前・事後研修でボランティアに参加する意義、振り返り学習を行い、レポート、実習中の日誌など総合的に評価をしている。2007年夏セッション期間に19人、2007年冬セッション期間に5人が参加した。（科目登録を希望した学生のみ）

③ 交換留学での正課派遣

2006年（平成18年）度実績（19カ国・地域、37大学へ81名を派遣）と比較すると、平成19年度実績（17カ国・地域、35大学へ45名を派遣）は減少傾向にあるが、2007年（平成19年）度春からの継続的な小規模留学相談会の実施や、TOEFL対策プログラムなどの学内選考出願前支援プログラムの充実により、平成19年度秋季の交換留学出願者数（平成20年度秋季派遣者）は、増加傾向に転じた。

（6）Student Mobility（学生流動化）に関する研究会/補助事業実績報告会の開催

今次補助事業の集大成として「New Horizon for Student Mobility 2008」を、学内外関係者を招へいして開催した（2008年1月22、23日）。①人材育成という観点から急速に国際化する社会のニーズを理解すること、②同じ目的をもつ大学と経験を共有し、国際的な学生の流動性における新しい課題を明確にすること、③会議での議論を通じて、パイロットプロジェクトとなりうる国際的な学生流動性のモデルを設計すること、④これまでの本学の取組みに対する外部評価を受け、今後さらにプログラムを高度化すること、を狙いとして実施している。学内外から約50名の関係者が集い、上記のついで意見交換と討議を行った。なお外部評価は、President of KAIE（Korea Association of International Educators）KIM Choon Hyu氏およびミネソタ大学（Director of International Student and Scholar Services）THOMAS, Kay氏に依頼し、外部評価レポートと諮問を受けた。

*資料作成にあたり、

立命館アジア太平洋大学 教学部 副部長、アジア太平洋学部教授 近藤祐一氏、教学部 アカデミック・アウトリーチ・オフィス 課長 大嶋名生氏へのインタビュー記録（2008年2月12日（木）実施）

【参考ウェブサイト】

2007年度（平成19年度）現代的教育ニーズ取組支援プログラムまとめ

－英語が使える日本人の育成「Student Mobilityの推進」－

<http://www.apu.ac.jp/apuint/modules/sitecontent/content/2007GPreport.doc>

1 6 章 京都大学／グローバル COE 「親密圏と公共圏の再編成をめざすアジア拠点」における「アジア版エラスムス・パイロット計画」

1. 京都大学グローバル COE プログラム「親密圏と公共圏の再編成をめざすアジア拠点」の概要²⁷

本プロジェクトは、京都大学大学院文学研究科に拠点を置くグローバル COE プログラムで、少子化や超高齢化など現代における急激な社会変化を「親密圏と公共圏の再編成」という観点から分析・解明する新しい学問分野を開拓し、実践的政策的提言を行うと共に、この新分野の研究を担う次世代研究者を養成することを目的としている。本プログラムの主要な取り組みは、国際共同研究、および人材育成の2点で、国際共同研究については、アジア地域に焦点を当て、アジア地域に共通する超低出生率、急速な高齢化、家族主義的福祉の限界、国際移動の女性化などの問題について、国際共同研究を実施し、21世紀アジア社会の生活と人的再生産を支えるための親密圏と公共圏の再構築について提案することを目指している。人材育成については、アジア及び欧米地域の海外パートナー拠点との連携による学際教育プログラムの実施、国内外の行政機関やNPO/NGOにおけるインターンシップなどを通して、「親密圏と公共圏の再編成」という課題解決に取り組む次世代の人材を育成することを目的としている。そして、次世代研究者育成の核となる取り組みが、「アジア版エラスムス・パイロット計画」である。以下、「アジア版エラスムス・パイロット計画」の取り組みについて検証する。

2. 「アジア版エラスムス・パイロット計画」の概要

グローバル COE プログラム「親密圏と公共圏の再編成をめざすアジア拠点」における「アジア版エラスムス・パイロット計画」は、アジア・欧米のパートナー拠点との連携により、次世代研究者²⁸と教員の相互交流を恒常的に行い、共同で教育研究指導を行う体制のもと、

²⁷ 京都大学グローバル COE プログラム「親密圏と公共圏の再編成をめざすアジア拠点」
http://www.gcoe-intimacy.jp/staticpages/index.php/Profileofthecenter_ja (2009年2月28日アクセス) を参照し記述した。

²⁸ 次世代研究者とは、博士課程在籍者、博士課程修了者、研究員、助教などの若手研究者を指す。京都大学グローバル COE プログラム「親密圏と公共圏の再編成をめざすアジア拠点」リーダー、京都大学大学院文学研究科教授、落合恵美子氏のコメントによる。(2008年12月9日聞き取り調査実施)

アジア的視点と欧米的視点を兼ね備えた人材を育成することを目指している²⁹。

2009年1月時点での海外パートナー拠点は、ソウル国立大学（韓国）、北京外国語大学（中国）、国立台湾大学（台湾）、ベトナム社会科学院（ベトナム）、国立フィリピン大学（フィリピン）、チュラロンコーン大学（タイ）、タマサート大学（タイ）、デリー大学（インド）、トリブバン大学（ネパール）、ストラスブール大学（フランス）、ユバスキュラ大学（フィンランド）、ストックホルム大学（スウェーデン）、トロント大学（カナダ）の13拠点である³⁰。「アジア版エラスムス・パイロット計画」では、これらの拠点との間で、教員及び次世代研究者の交換交流を行い、さらに、若手研究者を対象とした国際研究ワークショップを開催するなど、若手研究者間のネットワークの構築を促進し、若手研究者の共同研究を促進する試みがなされている。これらの取り組みを通して、グローバルCOEプログラム実施期間中に、海外パートナー拠点と相互に協定を締結し、国際連携大学院の形成を図るとしている³¹。

以下、「アジア版エラスムス・パイロット計画」における人的交流プログラム及び、本プログラムにおける教育研究指導制度の具体的内容について見ていきたい。

(1) 「アジア版エラスムス・パイロット計画」における教育研究交流

「アジア版エラスムス・パイロット計画」では、次世代研究者派遣と招聘、教員派遣と招聘の4つの教育研究交流プログラムが実施されている。

①次世代研究者の派遣・招聘

「アジア版エラスムス・パイロット計画」では、一人の学生（或いは若手研究者）が、アジアと欧米の両方に留学し、アジアと欧米の双方の視点から、「親密圏と公共圏の再編成」に関連にする研究課題に取り組むことを推奨している。そうすることにより、アジアと欧米を繋ぐ次世代研究者のネットワークが構築されることが期待されている。

²⁹ 京都大学グローバルCOEプログラム「親密圏と公共圏の再編成をめざすアジア拠点」
http://www.gcoe-intimacy.jp/staticpages/index.php/Profileofthecenter_ja（2009年2月28日アクセス）

³⁰ 京都大学グローバルCOEプログラム「親密圏と公共圏の再編成をめざすアジア拠点」海外パートナー拠点 http://www.gcoe-intimacy.jp/staticpages/index.php/satellites_ja（2009年2月28日アクセス）

³¹ 京都大学グローバルCOEプログラム「親密圏と公共圏の再編成をめざすアジア拠点」
http://www.gcoe-intimacy.jp/staticpages/index.php/Profileofthecenter_ja（2009年2月28日アクセス）

次世代研究者派遣プログラムの応募資格は、グローバル COE プログラムの基盤となる京都大学大学院の 6 研究科および 2 研究所（文学研究科、法学研究科、教育学研究科、経済学研究科、農学研究科、人間・環境学研究科、人文科学研究所、地域研究統合情報センター）にて研究に従事している、大学院博士課程在籍者、博士課程修了者等の次世代研究者である。派遣先は、グローバル COE プログラムが提携している海外パートナー拠点大学・研究機関、あるいは応募者が希望する海外の大学・研究機関である。派遣先を現時点での海外パートナー拠点のみに限定するのではなく、応募者の希望に基づき自由に留学先を選ばせることにより、提携先を拡大していこうという意図があるとのことである³²。なお、海外パートナー拠点大学とは、京都大学との間に大学間交流協定を締結しており、希望者は、協定の枠組みを使って留学することも可能である。その場合は、授業料不徴収となるほか、グローバル COE の支援と併用することも可能である。派遣期間 3 ヶ月以上 12 ヶ月以内とし、往復の航空運賃、および滞在中の滞在費の一部が支給される。これらの補助に加えて、プロジェクトベースの研究助成制度が設けられており、審査の結果採用されれば、研究費が支給されることとなっている³³。この研究助成制度を使って、京都大学と海外パートナー拠点の次世代研究者が国際共同研究に取り組むなど、次世代研究者のネットワーク構築という面からも、効果が見られるとのことである³⁴。

次世代研究者の招聘は、基本的に派遣と対をなす形で進められている。応募資格は、グローバル COE プログラムの海外パートナー拠点である大学・研究機関等で、研究に従事している大学院博士課程在籍者、博士課程修了者、研究員等の次世代研究者で、招聘元は、先に述べた本プログラムの基盤となる京都大学大学院の 6 研究科および 2 研究所である。招聘期間は、3 ヶ月以上 12 ヶ月以内で、往復の航空運賃、および滞在中の生活費の一部が補助される。また、大学間協定の枠組みを使って、京都大学に留学することも可能であり、派遣と同様、授業料不徴収、グローバル COE の支援との併用も可能である。

「アジア版エラスムス・パイロット計画」で派遣・招聘される次世代研究者は、それぞれ留学先で、受け入れ教員の指導の下、留学先の学生や研究者とともに、研究課題に取り組む。なお、先に述べた通り、「アジア版エラスムス・パイロット計画」では、次世代研究

³² COE プログラム「親密圏と公共圏の再編成をめざすアジア拠点」リーダー、京都大学大学院文学研究科教授、落合恵美子氏のコメントによる。（2008 年 12 月 9 日聞き取り調査実施）

³³ 同上

³⁴ 同上

者の派遣・招聘とともに、専任教員レベルの研究者の派遣・招聘を行っており、これらの教員も、「アジア版エラスムス・パイロット計画」で派遣・招聘される次世代研究者に対する教育を一部担当している。

②専任教員の派遣・招聘

「アジア版エラスムス・パイロット計画」では、グローバル COE プログラムの基盤となる 6 研究科および 2 研究所と海外のパートナー拠点との間で、専任教員の派遣・招聘を行っている。派遣・招聘される教員は、それぞれ受け入れ大学において、グローバル COE のプログラムに則った教育・研究に従事する。なお、教員の派遣・招聘期間は、最長 3 ヶ月となっているが、これは所属先を長期間離れることが難しい専任教員のスケジュールに配慮したものである³⁵。京都大学では、海外のパートナー拠点から、1 年間に複数の教員を入れ替わりで受け入れており、これらの招聘教員とともに国際共同研究を進めている。同時に、招聘教員は、京都大学において、グローバル COE プログラムの趣旨に沿った、特別講義を担当し、学生の研究指導にも従事する。

③ 教育研究の使用言語

グローバル COE プログラム「親密圏と公共圏の再編成をめざすアジア拠点」の拠点リーダー、京都大学大学院文学研究科、落合恵美子教授によると、本プログラムでは、教育研究の共通言語として英語を基本としながらも、日本語、中国語、韓国語を中心に多言語を使用しているとのことである³⁶。これは、本グローバル COE プログラムのテーマである「親密圏と公共圏」について研究を進めていく上で、家族関係に関する事項が取り扱われるが、アジアの家族関係については、英語の語彙で表せない表現が多々あり、必然的に研究対象であるアジアの言語が使われるとのことである。また、落合教授は、中国を筆頭に、韓国、日本、ベトナムなど、漢字文化圏の研究については、国際共同研究を進めて行く上で、漢字を媒介として、共通理解が得られ、研究が深まることが多々あると述べ、アジアを対象とした社会科学の研究分野において、英語のみを共通語とすることに限界があると指摘し

³⁵ 京都大学グローバル COE プログラム「親密圏と公共圏の再編成をめざすアジア拠点」リーダー、京都大学大学院文学研究科教授、落合恵美子氏のコメントによる。(2008 年 12 月 9 日聞き取り調査実施)

³⁶ 同上

ている³⁷。研究成果の発表についても、英語と日本語での刊行を基本とし、中国語、韓国語、タイ語など他のアジア諸言語を併記する他言語的編集がなされるとのことである³⁸。

④単位互換の取り扱いに関する課題

「アジア版エラスムス・パイロット計画」における教育は、博士課程生、あるいはそれ以上の若手研究者を対象として行われるため、いわゆる単位取得を目的とするコースワーク主流の教育ではなく、国際共同研究の枠組みで、ゼミ形式の授業や、研究指導がなされることを想定している。このような教育形態は、コースワークが中心ではない日本の大学院博士課程のシステムには適合するが、たとえば韓国では、ドクターレベルにおいても、コースワークが重視されており、研究指導を重視する日本の大学院システムと大きく異なる。そのため、「アジア版エラスムス・パイロット計画」において、単位互換をどのように取り扱うのかという点が、課題として浮上している。現時点では明確な制度は確立されていないが、海外パートナー拠点との連携のもと、単位互換のシステム作りに取り組んでいるとのことである³⁹。今後、「アジア版エラスムス・パイロット計画」において、博士課程レベルの教育制度の違いをどのように乗り越え、単位互換の問題をどのように解決していくのか、引き続き注視していきたい。

3. アジア版エラスムス計画実現への示唆：社会科学系国際共同研究交流モデル

京都大学グローバル COE 「親密圏と公共圏の再編成をめざすアジア拠点」における「アジア版エラスムス・パイロット計画」は、若手研究者のイニシアティブによる国際共同ワークショップの開催など、アジアの次世代研究者のネットワークを育成する様々な取り組みがなされており、次世代研究者がワークショップ等で得られたネットワークを生かし、国際共同研究を推進することができるよう研究助成制度を設けられている。この一連の施

³⁷ 京都大学グローバル COE プログラム「親密圏と公共圏の再編成をめざすアジア拠点」リーダー、京都大学大学院文学研究科教授、落合恵美子氏のコメントによる。(2008年12月9日聞き取り調査実施)

³⁸ 京都大学グローバル COE プログラム「親密圏と公共圏の再編成をめざすアジア拠点」http://www.gcoe-intimacy.jp/staticpages/index.php/Profileofthecenter_ja (2009年2月28日アクセス)

³⁹ 京都大学グローバル COE プログラム「親密圏と公共圏の再編成をめざすアジア拠点」リーダー、京都大学大学院文学研究科教授、落合恵美子氏のコメントによる。(2008年12月9日聞き取り調査実施)

策は、アジア研究を担う次世代研究者間のネットワーク構築、国際共同研究の発展に極めて有効であり、本グローバル COE が目指す、『親密圏と公共圏の再編成』という課題解決に取り組む次世代の人材育成」を具現化する優れたシステムであると考え。また、英語を共通語としながらも、アジアを対象とした社会科学系の研究に不可欠である多言語による教育研究が行われている点も、本プログラムの特徴的な点として挙げておきたい。文部科学省が打ち出している留学生 30 万人計画では、特に学部レベルにおいて英語を共通言語とし、日本語の障壁を取り払った教育を推進しているが、本グローバル COE プログラムのように、アジアを研究対象とした、社会科学系の学問分野においては、研究の深化に「多言語」を使用することが必要不可欠であると考え。ヨーロッパのエラスムス計画では、理念の一つに「ヨーロッパ市民意識の涵養」が挙げられているが、アジア版エラスムス計画において、「アジア市民意識の涵養」を目指すのであれば、まず、アジアそれぞれの地域の多様性に対する正しい理解を促進することが重要であると思われる。そのためには、「英語」での教育・研究にこだわるのではなく、本グローバル COE が採用しているように、「多言語」での教育・研究の推進が、社会科学系の分野においては、最も適した形態であるのではないと思われる。京都大学グローバル COE プログラム「親密圏と公共圏の再編成をめざすアジア拠点」における「アジア版エラスムス・パイロット計画」は、アジアを研究対象とした社会科学系の優れた次世代研究者育成のための交流モデルであると考え。「アジア版エラスムス・パイロット計画」は、その名の通りアジア版エラスムス計画の実現に、多くの示唆を与えものであり、このような優れた人材育成プログラムが 10 年、20 年と継続して実施され、アジア研究を担う次世代研究者が世に送り出されることを切に希望する。

謝辞：

本報告をまとめるにあたり、京都大学グローバル COE プログラム「親密圏と公共圏の再編成をめざすアジア拠点」リーダー、京都大学大学院文学研究科落合恵美子教授、京都大学大学院文学研究科伊藤公雄教授、京都大学西村周三副学長には、詳細について快くインタビューにお答えいただき、また貴重な資料をご提供いただいた。この場を借りて、深く御礼申し上げたい。

および、以下のページを参考にした。

2007 年度（平成 19 年度）現代的教育ニーズ取組支援プログラムまとめ

－英語が使える日本人の育成「Student Mobility の推進」－

<http://www.apu.ac.jp/apuint/modules/sitecontent/content/2007GPreport.doc>

1 7 章 関西外国語大学における『ASEAN+3』大学コンソーシアム構想

1. 関西外国語大学における留学交流の概要

2009年2月現在、関西外国語大学は大学院1研究科、大学1学部2学科、短期大学部、留学生別科等を有する、外国語教育を主とする高等教育機関である。特に、関西外国語大学は、留学交流に実績があり、2008年11月14日現在、同校の提携校は、50カ国・地域の317大学に上る⁴⁰。同校の派遣留学プログラムは、短期、長期合わせて約30あまりあり、毎年約1400～1500名の学生が、海外の提携校へ派遣されている。その内、350～400名の学生は、1年以上の長期留学者である⁴¹。関西外国語大学は、提携校からの外国人留学生の受け入れにも力を入れており、受け入れ留学生数は、約700名に上る。留学生別科にAsian Studies Programを設置し、1セメスターを基本として、提携校から交換留学生を受け入れている。Asian Studies Programは、受け入れ時に日本語能力を必須としておらず、留学生は午前中に7つのレベルに分かれた日本語クラスを受講し、午後は、人文社会科学、経済等に関する英語による講義を受講することができる。提携校から受け入れられた留学生がAsian Studies Programで取得した単位は、留学生の所属先大学で、単位の振替が認められることとなっている。

2. 「ASEAN+3」大学コンソーシアム構想の概要

「ASEAN+3」大学コンソーシアム構想は、2008年度、文部科学省の「質の高い大学教育推進プログラム（教育GP）」に選定されたプログラムで、同校で実績のある英語による授業提供のノウハウを生かし、「留学生30万人計画」において重視されているASEAN地域との教育交流を活性化し、「エラスムス計画」のアジア版を構築しようと意図するものである。プログラムの目的は、ASEAN地域との教育交流を通して、「アジアを知りアジアを担う次世代国際人を養成する」⁴²ことである。その目的に向けた具体的な取り組みとして、学

⁴⁰ 2008年11月28日、関西外国語大学提供資料による。

⁴¹ 関西外国語大学国際部次長、「ASEAN+3」大学コンソーシアム構想プログラム代表者 豊田裕之准教授のコメントによる。（2008年11月28日聞き取り調査実施）

⁴² 『『ASEAN+3』大学コンソーシアム構想 アジア担う次世代国際人の養成めざす』『THE GAIDAI』2008年10月23日特別号外 p.2

士課程教育の授業をすべて英語で提供する体制を構築し、二重学位の取得を可能とする他、学生に留学国において社会生活が可能なレベルの言語を習得させ単位を取得させること、また学生にアジアを知り、アジアで活躍することの意義や重要性を知らしめることが目標として挙げられている⁴³。

「ASEAN+3」大学コンソーシアム構想の GP 補助金対象期間は、2008 年度から 2011 年度までの 3 年間であるが、GP の対象期間の 3 年間で、プログラムを軌道に乗せ、GP 終了後も引き続きプログラムを発展・継続させていくべく計画されている。2008 年度は、中国の上海外国語大学、北京語言大学、北方工業大学、天津外国語学院、韓国の釜山外国語大学との間で、学生の派遣・受け入れ等、プログラム始動に向けた準備を開始している。同時に、ベトナムの提携校に対して、プログラムへの参加を働きかけ、2009 年にベトナム国立社会人文科学大学を加えた 7 大学でコンソーシアムを結成することを目指している。2009 年秋学期から学生の派遣・受け入れを開始し、2010 年にプログラムの拡大に向けた交渉を開始する。GP 事業の終了年度である 2010 年に、外部評価委員によるプログラムの中間評価を行い、第 1 期派遣留学生が学士を取得する 2011 年度にプログラムの総括評価が行われる予定である。

プログラムの実施体制は、コンソーシアム構成大学の学長によって組織される「ASEAN コンソーシアムプログラム推進委員会」の下、関西外国語大学内に「プログラム推進委員会」が設置されている。

(1) 「ASEAN+3」大学コンソーシアム構想の特徴 (1) : 英語による教育体制

本プログラムの特徴は、学部レベルにおける英語による授業提供と二重学位の取得の 2 点にある。派遣・受け入れ学生数は、当面の間、各 20 名程度と予定されている。関西外国語大学における受け入れ留学生に対する教育は、主として学部レベルの英語による授業を増設する他、既存の交換留学生向けの英語によるプログラム Asian Studies Program を活用し、対応する。「ASEAN+3」大学コンソーシアム構想のプログラムの枠組みで受け入れる留学生を対象に、英語で提供する社会科学系の新たな科目を開講する他、ビジネス&ホスピタリティ、国際機関の職員養成など複数のコースを設定し、留学生が選択履修できるようにする。更にこれらの英語で提供される授業の一般学生の受講を認め、留学生と一

⁴³ 『「ASEAN+3」大学コンソーシアム構想 アジア担う次世代国際人の養成めざす』『THE GAIDAI』2008 年 10 月 23 日特別号外 p.2

般学生が共に英語で学べる環境を整える。英語の授業を担当するのは、留学生別科において提供されている Asian Studies Program の授業を担当し、学士課程レベルの学生に対する教育能力を持つ外国人教員 10 数名と、ネイティブスピーカーと同等レベルの英語力を備えた語学系、社会科学系科目の日本人教員である。これらの日本人教員は海外の大学の学位取得者や海外の大学での教育経験を持つ者である。さらに日本人教員を対象とした FD として、語学系以外の日本人教員は、ウィスコンシン大学オークレア校教育学部で実施される教授法の研修に参加することとなっている。なお本プログラムでは、英語による授業が原則であるが、プログラム開始当初は、英語と日本語の双方の語学力を備えた、中国、韓国の外国語大学出身の学生が主流となることが予想されるため、学生のニーズや希望に合わせて、日本語で提供される授業の履修を認めるなど、柔軟な対応が採られるとのことである⁴⁴。

関西外国語大学から派遣される学生については、派遣先の大学において英語で提供される社会科学系の科目を履修するとともに、派遣先国の言語を学び、卒業後、語学力と留学経験を生かして、ビジネスの分野や国際機関で活躍することが期待されている。

(2) 「ASEAN+3」大学コンソーシアム構想の特徴 (2) : 二重学位

本プログラムの参加学生は、所属大学に 2 年間在籍し、学部 3 年時に留学を開始、留学先大学に 2 年間在籍した後、所属大学に戻り卒業する。所属先大学、留学先大学の双方の学位取得を可能とするため、基本的に双方の大学で単位互換・認定を行う仕組みになっている。二重学位の取得を可能にするには、相手先大学と単位互換や認定のシステムについて、入念に検討し合意を得ておく必要があるが、関西外国語大学は、2008 年現在、既にアメリカ、スウェーデン、中国の大学と二重学位授与の提携を結んでおり、この実績が

「ASEAN+3」大学コンソーシアム構想に生かされている。なお、授業料については、交換交流の枠内であれば、相互に授業料を免除する⁴⁵。プログラム参加学生に対する奨学金支給はないが、宿舎が提供されることとなっている。

⁴⁴ 関西外国語大学国際部次長、「ASEAN+3」大学コンソーシアム構想プログラム代表者 豊田裕之准教授のコメントによる。(2008 年 11 月 28 日聞き取り調査実施)

⁴⁵ 関西外国語大学 田村幸男事務局長のコメントによる。(2008 年 11 月 28 日聞き取り調査実施)

(3)プログラムの質保証に関する取り組み

本プログラムの質保証に関する取り組みとして、1) 外部評価委員会によるプログラム評価、2) FD 研修による教育の質向上、3) 留学候補生に対する予備教育の充実、の3点が挙げられる。プログラムの評価については、アジアの大学教育に見識を持つ少数の委員で構成される「ASEAN コンソーシアムプログラム外部評価委員会」が設置され、 Semester 単位でプログラムの実施状況について調査が行われる。教員のFD研修は、先に述べた通り、アメリカのウィスコンシン大学において実施される。なお、関西外国語大学では、教員が相互に授業を見学し評価する授業公開週を設けるなど、従来からFDに力を入れている⁴⁶。また、同校では、長期学位留学や交換留学の候補生を対象とした予備教育プログラムが非常に充実しており、ペーパーの書き方、プレゼンテーションの仕方、資料収集の方法など、Study Skills を身につけるための「留学候補生予備教育コース」、英語でのContent Course である「留学準備コース」が開講されている。これらのコースに加えて、留学生別科で留学生を対象に英語で開講されている科目を受講することも可能である。また、長期留学帰国者を対象とした「帰国留学生セミナー」も開講されている。

このように、関西外国語大学では、外部評価委員会を設置し、客観的なプログラム評価を行うと同時に、従来からのFD活動や、留学候補生を対象とした十全な予備教育プログラムを活用し、プログラムの質の向上に向けた取り組みがなされている。

3. アジア版エラスムス計画実現への示唆：リベラル・アーツ学部教育交流モデル

以上、見てきたように関西外国語大学による「ASEAN+3」大学コンソーシアム構想は、同校の留学生別科や学部レベルにおける英語による授業提供の豊富な経験と実績、317校にも及ぶ提携校とのネットワークを生かし、ASEAN 諸国との教育交流を活性化させ、「アジアを知りアジアを担う次世代国際人を養成する」⁴⁷ことを標榜する先駆的なプログラムである。本プログラムは、学部課程のリベラル・アーツ教育におけるアジア版エラスムス計画の実現に多くの示唆を与えるパイロットプログラムとして今後の展開が大いに期待される。本プログラムは、2008年に始動、実際に学生交流が開始されるのは、2009年の秋以降とい

⁴⁶ 関西外国語大学 田村幸男事務局長のコメントによる。(2008年11月28日聞き取り調査実施)

⁴⁷ 「『ASEAN+3』大学コンソーシアム構想 アジア担う次世代国際人の養成めざす」『THE GAIDAI』2008年10月23日特別号外 p.2

うこともあり、具体的なプログラム内容やプログラムの質保証に関しては、今後の評価が待たれる。本プログラムは、先に見たように、外部評価委員会による客観的評価、教員を対象としたFD、学生に対する十全な予備教育など、プログラム、教員、学生の3つの観点から、プログラムの質保証に向けた取り組みがなされている。関西外国語大学の

「ASEAN+3」大学コンソーシアム構想は、アジア版エラスムス計画におけるリベラル・アーツ学部教育交流モデルとして注目に値する優れた取り組みである。また、文部科学省が推進する留学生30万人計画では、学部レベルの英語による教育を推奨し、英語で学位が取れるシステムを構築するよう推奨しているが、「ASEAN+3」大学コンソーシアム構想における英語による教育プログラムは、そのモデルケースであり、留学生30万人計画を具現化する一つのスキームであるとする。ただ、現時点で、敢えて課題を挙げるとすれば、

「ASEAN+3」の国々と、二重学位授与のシステムをいかに構築し、教育の質を保証していくかどう点にあると考える。「ASEAN+3」の加盟国は、ASEAN10カ国のインドネシア、シンガポール、タイ、フィリピン、マレーシア、ブルネイ、ベトナム、ミャンマー、ラオス、カンボジア、とプラス3の中国、韓国、日本であるが、これら13カ国の高等教育制度は実に多様であり、単位付与や学士卒業要件についても各国独自のシステムが採られている。関西外国語大学は、既にシンガポール、タイ、フィリピン、マレーシア、ベトナムの複数の大学と提携を結んでおり、2009年には、ベトナムやその他のASEAN諸国の大学に、「ASEAN+3」のコンソーシアムへの加入を働きかけていく予定であるとされている。今後、これらの提携校を中心に、単位互換と二重学位授与の制度構築について議論がなされると考えるが、多様な高等教育システムを有するASEAS諸国との間で、どのように単位互換を取扱い、二重学位授与にかかる制度を整備していくのか、本プログラムの今後の展開を引き続き注視していきたい。

謝辞：

本報告をまとめるにあたり、関西外国語大学事務局長田村幸男氏、同国際交流部次長、豊田裕之准教授には、詳細について快くインタビューにお答えいただき、また貴重な資料をご提供いただいた。この場を借りて、深く御礼申し上げたい。

18章 長崎大学／

大学感染症研究プロジェクト・グローバル COE プログラム

1. 大学感染症研究プロジェクト

文部科学省が行う新興感染症研究ネットワーク事業の一環として、長崎大学熱帯医学研究所がベトナム国立衛生疫学研究所（NIHE）と協力し、感染症研究のためのプロジェクトを立ち上げた。長崎大学からは研究者 6 名と事務官 1 名がベトナムに滞在して参加しており、山城教授はそのリーダーを務めている。同プロジェクトでは、鳥インフルエンザのような人間と動物の間で感染する人獣共通感染症や、下痢などの腸管感染症研究の他、複数のテーマの研究が同時に進められている。長崎大学がこれらの研究のためのフィールドとしてベトナムを選んだのは、既に 25 年近く続いてきた協力関係の実績や、日本に比べて豊富な臨床数ということ以外に、ベトナムの文化的・生物学的要因もあるという。

「ベトナムは生物学的に多様であるばかりでなく、財産として住居の近くに豚を飼う習慣があったり、豚や鶏、アヒルなどの異なる種類の動物を一緒に飼育する混合飼育が盛んだったりと、動物と人、異種動物間の距離が近いんです。あくまでも仮説の域は出ませんが、人獣共通感染症をはじめとする、私たちの感染症研究に適したフィールドなのではと考えています」（山城教授）。

山城教授は、2006 年からベトナムで、ハノイにおいて『新興再興感染症臨床疫学研究拠点・ベトナムにおける長崎大学感染症プロジェクト』に従事している。山城教授が現在取り組んでいるテーマは以下のとおりである。

1 つ目は抗体製剤の研究である。抗体製剤とは、ワクチンが特定の病気に対する体内の抗体を増やし、その病気にかかりにくくするのに対し、ダイレクトに抗体を患者に接種させることで、短時間での効果をあげようというものである。

2 つ目は、まだ始まったばかりの鳥インフルエンザ研究。発生前から一定の地域を恒常的に調査・分析し、発生の瞬間をつかまえ、発生メカニズム解明につなげることをねらっている。

3 つ目が子どもの下痢の研究だ。「個々のウィルスや細菌に着目するのではなく、私たちはあらゆるタイプの下痢を網羅的に調査・分析することで、小児下痢の全体像を浮かびあがらせることを目指しています。子どもに焦点を当てたのは、下痢で亡くなるのは圧倒的

に子どもが多く、研究の必要性を痛感していたからです。2007 年末にハノイで腸管感染症が流行した際にはいち早く研究を進め、流行制圧への重要な情報を公衆衛生当局に提供することができました」(山城教授)。

以下、ベトナムにおける長崎大学感染症研究プロジェクトについて概要を記す。

(1) 長崎大学-NIHE 研究協力の歴史

- ・ 日本脳炎ワクチン製造、安全評価方法に関する技術支援
 - 85 年～98 年
 - 五十嵐教授 (85～95 年)、森田教授 (95～98 年)
 - WHO の支援
 - 年間 400 万ドースのワクチン生産量
- ・ 日本学術振興会拠点大学方式による学術交流
 - 00 年～
 - ベトナムにおける熱帯性感染症の新興・再興の要因とそれに基づく対策
 - NIHE スタッフの感染症診断、研究体制への支援
- ・ 21 世紀 COE プログラム
 - 00 年～
 - 熱帯病・振興感染症の地球規模制御戦略拠点
- ・ 長崎大学研究者の科学研究費補助金を用いた共同研究の投入

(2) NIHE 側研究協力体制

- ・ NIHE 内 3 デパートメントとの研究協力体制が確立されている
 - 動物由来班: Virology、昆虫由来班: Epidemiology、経口感染症班: Microbiology、ヒトヒト班: 副所長直轄および Microbiology
 - 施設の提供
 - スタッフの投入
 - ヒューマンネットワークの提供
- ・ NNFL 設置場所の提供
 - NIHE 本館 3 階 2 部屋
 - 06 年 3 月 17 日開所式
 - 来年度中に建築中のハイテクセンターに移転予定

- ・ NIHE 側プロジェクト・マネージャーの設置

ープロジェクト関連手続きの窓口

- ・ 運営委員会の開催

ー1月に1回程度

(3) NNFL 管理運営に関する資料

- ・ 拠点プログラムにほぼ専属に参加する NIHE 職員：7 人（動物由来班 1 人、昆虫媒介班 1 人、経口感染症 3 人、ヒトーヒト感染班 2 人）
- ・ NNFL 機器を利用した NIHE 職員数：のべ 145 人（06 年 12 月～07 年 3 月）
- ・ 拠点プログラム共同研究目的で NNFL を使用した日本人研究者数：のべ 19 人（06 年 4 月～07 年 3 月）
- ・ NNFL と取引実績のあるハノイ業者数：25 業者

(4) 動物由来新興・再興感染症の調査と流行予測に関する研究

研究課題

鳥インフルエンザウイルス、ハンタウイルス、狂犬病ウイルス、ヘンペルウイルス、ニパウイルス等の診断法の開発、人・動物における流行状況と、ウイルス変異調査、病原性解析、ヒト有用抗体バンク

研究成果

新型脳炎ウイルスのヒトからの分離（NAMDINH 他）

ニパウイルス診断法の開発

北ベトナムではじめてのハンタウイルスの存在の確認

薬剤耐性鳥インフルエンザウイルスの確認

抗狂犬病ウイルス、抗デング熱ウイルス、抗日本脳炎ウイルス、中和ヒト単クローン

抗体の作製、抗 H5N1 中和ヒト単クローン抗体作製中

(5) 蚊媒介性感染症の研究

基礎昆虫学

ー蚊の種について分類学的研究を実施

ーデング媒介蚊の空間分布について生態学的研究

ーニャチャンの都市化地域における *Aedes* (ヤブカ属) 種の蛹の発生率調査

- ・ 南下によるヒトスジシマカに対するネッタイシマカ相対比率の増加
- ・ 市街地域におけるネッタイシマカの発生源の多様性

応用昆虫学

ーメトフルスリンを用いたベトナムにおけるデング熱媒介蚊の総合防御モデルの研究

ーベトナムにおけるデング熱媒介蚊の殺虫剤抵抗性の調査

ーメトフルトリン含浸ネットの効果の持続性 (8 週間) の確認

ー住居構造のメトフルトリン効果の影響

ウイルス昆虫学

ーフラビウイルス保有蚊の分布地図作成

- ・ NAMDINH ウイルスの蚊よりの分離

(6) 現時点でのプロジェクトの成果

- ・ NNFL が整備されつつある
- ・ NIHE 側は 3 つの部が人員投入、ヒューマンネットワーク投入、施設投入等の協力体制を敷いている
- ・ 現時点で 19 のプロジェクトが進行中である
- ・ 日本国内 9 つの組織と研究協力が行われている

(7) 将来への見通し

- ・ 動物由来感染症班
 - ー総合的な鳥インフルエンザ研究プロジェクト
 - ー総合的な蝙蝠調査プロジェクト
 - ーハンタウイルス、狂犬病ウイルスの包括的な疫学調査プロジェクト
 - ーヒト有用抗体バンク構想
- ・ 昆虫媒介感染症班
 - ーベトナム国内疾病媒介蚊の分布状況を調査し (殺虫剤抵抗性、生態情報)、蚊の防除モデルを確立する
 - ーデング熱、マラリアの GIS を利用した疫学研究を構築する
 - ー蚊が保有する種々の新型ウイルスを明らかにする
- ・ 経口感染症班

—Vietnam Diarrhea Surveillance Network の構築を目指す

- ・ ヒト—ヒト伝播感染症班

—ベトナムで発生する新興・再興感染症のコホート研究を実施する

蚊媒介性感染症の研究:平成 19 年度主な成果

デング熱媒介蚊

研究内容:ベトナム全土を網羅したデング熱媒介蚊(ネッタイシマカ、ヒトスジシマカ)の浸襲現況把握

意義:世界標準となり得るデング熱媒介蚊侵襲度評価法の提示

熱帯—亜熱帯、山岳高地—臨海低地、僻地—都市部などの環境グラデーションが鮮やかなベトナムにおける調査結果は、温暖化などの環境変化に対するデング熱媒介蚊の適応評価に適う。

方法:5 野外調査行による古タイヤ中の幼虫の定量調査

ニッチャンでのキーコンテナ把握

殺虫剤抵抗性のモニター

成果:古タイヤ調査とキーコンテナ調査の組み合わせから比較可能なデング熱媒介蚊モニタリング方法に見通しが立った。

環境勾配を映した浸襲度の推移が確かめられた。

ピレスロイドに対する抵抗性の実態が初めて明らかとなった。

マラリア媒介蚊

研究内容:ベトナムにおける *An Leucosphyrus* sub-group の種同定および species status の確認

意義:上記主要媒介蚊グループは数種の同胞種から成り立っているがベトナムでの実態は不明。その解明は種分類の基本として、また防除上からも重要。

方法:各地から採集した *An, dirus complex* のサンプル

DNA sequencing: One leg: Whole Genome Amplification: Target locus= cytochrome oxidase subunit I

PCR 後既知のゲノム配列と比較

成果:*An, dirus s, l,* と *An, leucosphyrus Con Son form* は同一の塩基配列であったのに対して、*An, sp, like takasagoensis* は *Leucosphyrus* グループで報告されていない塩

基配列を示し、独立したクレードを形成したことから、新種であると考えられる。

蚊媒介性感染症の研究:平成 20 年度の主な計画

デング熱媒介蚊

- ・ デング熱媒介蚊浸襲現況の調査を終了し、衛星写真と GIS 法を用いた蚊浸襲度/密度、環境要因およびデング熱患者数の空間解析を始める。
- ・ 殺虫剤抵抗性の実態調査も終了しデータ分析に入る。
- ・ メトフルトリン樹脂製剤導入を柱とした南部でのコミュニケーションレベルトライアルを実施する。

マラリア媒介蚊

- ・ ベトナム産ハマダラカデータベースの構築を継続し結果をベータ版のインターネット上で公開する。
- ・ *An. Leucosphyrus group* を主としたマラリア媒介蚊の分子生物学的同定を済ませる。

蚊が保有するウィルスの検索

- ・ 19 年度捕集蚊からのウィルス分離と、ベトナム中央部 (Quang Binh 県) ならびに南部 (Tay Ninh 県) で蚊を採集し、ウィルス分離を進める。

2. 長崎大学グローバル COE プログラム

(1) 拠点形成の目的

2000 年 9 月、国連において国際社会が達成すべき目標として国連ミレニアム宣言が採択された。国際目標として掲げられた 8 つのミレニアム開発目標の中でも、「2015 年までに HIV/エイズを始めとする主要な疾病の発生を食い止め、その後発生率を減少させる」という感染症対策はその中心的課題となっている。

本拠点形成の最終目的は、まさにこれら主要感染症の制御・克服である。感染症の制御・克服は、それ自身、人類の長年にわたる願いであり、そのためには周到な戦略、それを実行する人材、および適切な技術が必要となる。本拠点では、これまで主要な発生源が開発途上国であったために、顧みられることの少なかった「見捨てられた感染症 (デング熱、住血中症等)」や先進国では解決済みとみなされがちな「下痢症」にも焦点を当てる。熱帯病・新興感染症に対し、制御と克服のための新戦略を包括的に構想し、その実行に必要な革新的技術の研究・開発を行うことを目標とする。また、その過程を通して将来の当該領

域を支える有為な人材を育成する。

(2) 拠点形成計画の概要

本拠点は、すでに 21 世紀 COE プログラム『熱帯病・新興感染症の地球規模制御戦略拠点』において平成 15-19 年の間に以下に掲げるいくつかの熱帯病・新興感染症の教育研究に不可欠な基盤整備を行った。

- ・ 臨床医学、社会医学、病原体解析学、ベクター生態学から感染症にアプローチする科学者の糾合
- ・ アフリカケニアおよびアジアベトナムの常駐型海外感染症研究拠点の形成
- ・ 多様な感染症研究者育成プログラム（熱帯医学修士、健康開発修士、感染症研究者博士課程コース）確立
- ・ 国際機関（WHO 等）、国内外の機関との密接な連携（国際感染症ネットワーク）

本計画では、こうした優れた基盤の更なる充実を図り、感染症教育研究拠点を構築する。

・ 研究計画

拠点の目的を達成するために 5 年間の目標を以下のように設定する。ただし対象とする感染症を 1) HIV/エイズ、2) マラリア、3) 感染症、4) 見捨てられた感染症、5) 新出現ウイルス、6) プリオン病に絞り込む。

- ・ 基礎研究 新しい診断治療戦略の開発（分子細胞レベル基礎研究、病体生理研究）

Evidence に基づく新しい戦略の創出を行う。感染症対策に資することを目的とした新しい科学的な発見を行う。具体的には、分子疫学、病原体宿主生物学、媒介昆虫学、生態学、治療学を応用した学問領域などが含まれる。

- ・ 医薬品開発研究：新しい技術の創出（開発研究、臨床介入研究）

現場のニーズを知る。民間セクターと公的セクター、および大学の連携を行う。この連携を基盤に新しい技術の創出を行う。具体的な領域としては、シーズ開発（薬剤、ワクチン、診断薬）、毒性学、臨床開発が含まれる。

- ・ 社会技術開発研究：新しい戦術の創出（ソーシャル・マーケティング、フィールド疫学研究）

政治・経済・社会・文化的背景を考慮した新たな感染症制御戦術の創出を行う。基礎研究や医薬品開発研究は、こうした社会技術の応用を用いることによって始めて、それを必要とする人々の手に届くものとなる。具体的には、医療経済学、教育学、政治

学、文化人類学といった人文・社会科学と公衆衛生学が深く連携した学問基礎となる。そうした意味において、社会技術開発研究は、本拠点のユニークな学問領域となることが期待されている。

人材育成計画

上記の研究開発分野で将来の担い手となる研究者の育成のための大学院教育、ポストク、テニュアトラックシステムをさらに整備・拡充する。本領域では、医学のみならず保健学、薬剤学、公衆衛生学、社会医学、文化人類学、教育学、環境科学を含む複合保健学領域の教育を行う。そのために必要な教員として、多彩な人材をリクルートする。

ガバナンス

ガバナンス体制として学長の直下に拠点リーダーを位置づけ、拠点リーダーは拠点内に COE 推進委員会、人材育成部会、研究推進部会を組織し事業推進担当者を統括する。大学本部組織である国際連携研究戦略本部は海外拠点の運営や国際人材交流を専ら担うなど、大学全体で強力な協力運営体制を敷く。バーチャルでない実体ある機動的な組織としての充実を図り、包括的な新戦略の実践を可能とする。

長崎大学 副学長 国際連携研究戦略本部（CICORN）本部長、

熱帯医学研究所病害動物学分野教授 高木正洋氏、

長崎大学 熱帯医学研究所教授 森田公一氏、熱帯医学研究所教授 山城哲氏、

長崎大学 国際連携研究戦略本部事務室 松田正浩氏からいただいた資料、およびインタビュー記録による（2009年1月30日実施）。

【参考資料】

・「ベトナムにおける長崎大学感染症研究プロジェクト（新興・再興感染症臨床疫学研究拠点）平成19年度評価」平成20年2月。

・「ベトナムにおける長崎大学感染症研究プロジェクト（新興・再興感染症臨床疫学研究拠点）プロジェクト概略」

・ベトナムの日本人 山城哲さん（微生物学者/長崎大学熱帯医学研究所・教授）「感染症の制圧にベトナムでの研究から貢献したい」

<http://www.vietnam-sketch.com/column/japanese/2008/12.html> より。

第3部

アジアにおける大学間地域連携教育フレームワーク と大学間連携事例の検証

1章 アジアにおける国際高等教育交流・連携状況の実証的考察

1. アジアの高等教育人口と国際教育交流の拡大

アジアの高等教育人口は近年急速に増加している。ユネスコの最新の統計によると、1999年から2006年にかけて、中国の高等教育総就学率は6%から22%に拡大した。1999年時点で相当高い水準の就学率であった日本や韓国も、それぞれ45%から57%、66%から93%に増加しており、北東アジアの主要三カ国の就学率は短期間に急伸している。東南アジアでは、国際統計の未整備のため動向を正確に把握することが困難であるが、この7年間の就学率にあまり変化のないフィリピンやベトナムなどの国もある一方で、タイ（33%→46%）やマレーシア（23%→29%）、ブルネイ（12%→15%）、ラオス（2%→9%）のように着実に拡大を続けている国が数多く存在する（UNESCO 2008）。この数字から見ると、アジアの主要国の高等教育はトロウの言う「エリート型」から「マス型」、「マス型」から「ユニバーサル型」に短期間で移行していると見ることができる（Trow 1973）。このような高等教育の拡大は、近年のアジアにおける経済成長を背景にしたものであるが、特に中国の高等教育需要の急速な拡大は、高い経済成長率をも凌ぐスピードで進展しており、これはアジアの他の国々の高等教育のあり方にまで影響を与えている。また、韓国の100%に近づきつつある高等教育就学率は、世界的にも異例な状況である。アジアの高等教育のダイナミズムは、その質的な向上や社会的役割の変容等とともに、このような量的拡大とその背景にある高い高等教育需要によって支えられている。

国際教育交流に視点を移すと、2006年時点で世界全体では約265万人の学生が留学しており、そのうち約110万人弱が西欧諸国に、約70万人弱が北米に、50万人強が東アジア・太平洋諸国に留学しており、アジア太平洋地域は欧米に次ぐ数の留学生を受け入れる地域となっている（UNESCO Institute for Statistics 2008）。特に留学生受入国としての中国・日本の躍進は目覚しく、1987年にはそれぞれ約3千人、1万人であった受入留学生数が、2006年には、どちらも12万人を超え、急激に増加している（中国については中国教育統計年鑑各年版、日本についてはユネスコ統計を参照）。この留学生受入数は、米国、英国、ドイツ、フランス、オーストラリアに次ぐ規模となっている。また同じ統計で、マレーシアが4万人強、韓国が2万人強を受け入れており、アジアの国々が留学生の受入国として世界的にプレゼンスを増していることが確認できる。留学生の送り出しでも、中国約45万人（香港含む）、韓国10万人、日本6万人、インドネシア3万人、タイ、ベトナム、シンガ

ポールがそれぞれ約 2 万人強と、世界的に見ても、この地域の国々が留学生の送り出し大国であることは間違いない。従来欧米中心であった留学先のあり方にも近年変化が見られ、アジア域内の留学生交流が活発になっている（UNESCO Institute for Statistics 2008）。

一方、アジア太平洋地域においては、国際的な大学間連携や超国家的（トランスナショナル）な国際共同教育プログラムも急速に拡大している。本論では、このようにダイナミックに展開しつつあるアジアにおける域内の国際高等教育交流・連携状況を、留学生交流・大学間連携に焦点を当てて分析し、今後のこの地域の国際的高等教育フレームワークをめぐる政策的な動向に、実証的なデータを提示することを試みる。

2. 国際教育交流においても「東アジア化する東アジア」

近年盛んに議論されているアジアの地域経済統合という政策的方向性の背景には、経済発展に伴い、世界経済におけるこの地域の相対的なプレゼンスが拡大しているという状況と、域内の経済的相互依存関係が進展し、欧米経済に依存するのではない、自立的な経済システムが形成されようとしているという状況がある、とされている。渡辺（2004）は、域内・域外貿易額の推移の分析を基として、「東アジア化する東アジア」を実証し、「現下のアジアの最重要課題は、このデファクトの経済統合をさらに制度的な統合枠にまで高めることができるか否かである」（同上、9 ページ）と結論している。

それでは、国際教育交流において、経済分野で見られるような傾向は確認できるだろうか。留学生数の統計に関しては、ユネスコが毎年統計を発表しており、これを使用する。ただし、アジアの高等教育交流を見る時に欠かせない中国に欠損値が多いため、中国に関しては、中国教育統計年鑑の数値を使用する。また、受け入れ国としての数値は上位 50 位の国でしか発表されていないため、主要な国以外は分析することができなかった。

（1）欧米主要三カ国とアジア主要三カ国の受け入れ／送り出し留学生数の推移

表 1 に見られるように、伝統的な留学生受け入れ大国である米国、フランス、英国の受け入れ留学生数は、グローバル化の進展と歩調を合わせるように 1986 年から 2006 年にかけて、約 2 倍に増加している。特に、サッチャー政権以降のフルコスト政策を背景に、いわば商業的ともいえる留学生受け入れ政策を展開している英国の受け入れ留学生数の増加は著しい。一方、東アジアの主要 3 ヶ国への留学生数は 15 倍の増加となっており、特に、中国への留学生数の増加は、目覚ましいものがある。未だ欧米主要国と東アジア主要

国の間には、受け入れ留学生の絶対数に相当の差が存在するが、留学生の受け入れ国としての東アジア諸国の世界における相対的なプレゼンスは高まっていると推測できる。

一方、送り出し留学生数を見てみると、従来東アジアの諸国は多くの留学生を送り出してきたが、この地域の主要な留学生送り出し大国である中国、韓国、日本の送り出し留学生数は、1986年から2006年にかけて、約6倍強に増加している。特に中国の送り出し留学生数の増加は著しい。一方、欧米の主要3ヶ国の送り出し留学生数は3倍弱の増加となっている。

(2) アジア各国からアジア各国への留学生数の推移

本節では、アジア各国の留学生数の推移を、グラフで見ていきたい。図1から図3は、日本への留学生数の推移である。図1は、出身地域別での留学生数の推移である。図2では各国別で示しているが、中国と韓国の留学生数が極端に多いため、その2カ国を除いたものが図3である。いずれの図でも、アジアの留学生数が歴史的に拡大していることが確認できる。

図4から図11は、韓国への留学生数の推移である。図4の出身地域別では、日本と同じく、アジアからの留学生数が大多数を占めていることが示されている。また、その多数を、中国、日本、ベトナムが占め、その伸びも著しいが、絶対数は比較的少ないものの他の東南アジア地域からの留学生も着実に増加していることが図11から読み取れる。ただ、数は未だ少ないが、ヨーロッパや北米からの留学が着実に増えていることも示されている。

図12から図20は、中国への留学生数の推移である。図12からは、日本や韓国と同じく、アジアからの留学生数が大多数を占めることが示されているが、アジア以外からの留学生の占める割合も比較的大きい。各国別に示した図10から17においても、韓国・日本・東南アジア諸国からの1990年代、特に2000年以降の留学生の伸びが非常に大きいことが確認でき、また、欧米では特に米国の留学生数が大きく伸びていることが示されている。ごく最近では、フランスやドイツからの留学生数の伸びも著しい。

図21から23は、マレーシアへの留学生数の推移である。図21では、アジアがその出身地域として圧倒的であることが示されているが、図23は、興味深いことに中東やアフリカからの留学生数も伸びていることが示されている。図24はベトナムへの出身国別の留学生数であるが、ラオスの伸びが明確である。興味深いのは、図25で示したフィリピンである。フィリピンでは英語で高等教育が行われ、東アジア諸国から歴史的に比較的多くの留学生

を受け入れてきたが、図 25 に示すように、80 年代後半から 2000 年までのアジアからの受け入れ留学生数は伸長していない。これは、世界的な高等教育国際市場化への対応に、フィリピンは出遅れたことに一因があると考えられる。また、図 26 に示したオーストラリアでも、アジアからの留学生数が近年飛躍的に伸びている。

表1 欧米主要三カ国の留学生受入れ数の変遷

	1986 *	1996 **	2006 ***	2006/1986
US	349, 610	453, 787	584, 814	1. 673
France	126, 762	170, 574	247, 510	1. 953
UK	56, 726	197, 188	330, 078	5. 819
Total	533, 098	821, 549	1, 162, 402	2. 180

Source: * UNESCO Statistical Yearbook (1988)
 ** UNESCO Statistical Yearbook (1998)
 *** UNESCO Global Education Digest (2008)

表2 アジア主要三カ国の受け入れ留学生数の変遷

	1986 ****	1996 ****	2006 ****	2006/1986
China	6, 174	41, 211	162, 695	37. 461
Korea	1, 309	2, 143	22, 260	17. 005
Japan	14, 960	53, 511	130, 124	8. 698
Total	20, 612	78, 409	315, 079	15. 286

Source: * UNESCO Statistical Yearbook (1988)
 ** UNESCO Statistical Yearbook (1998)
 *** UNESCO Global Education Digest (2008)
 **** Chinese Ministry of Education (2006)

表3 欧米三カ国からの送り出し留学生数の変遷

	1986	1996	2006	2006/1986
US	20,614 *	30,359 **	48,329 ***	2.344
France	12,126 *	39,152 **	54,046 ***	4.457
UK	14,736 *	25,085 **	26,922 ***	1.827
Total	47,476	94,596	129,297	2,733

Source: * UNESCO Statistical Yearbook (1988)

** UNESCO Statistical Yearbook (1998)

*** UNESCO Global Education Digest (2008)

表4 アジア主要三カ国からの送り出し留学生数の変遷

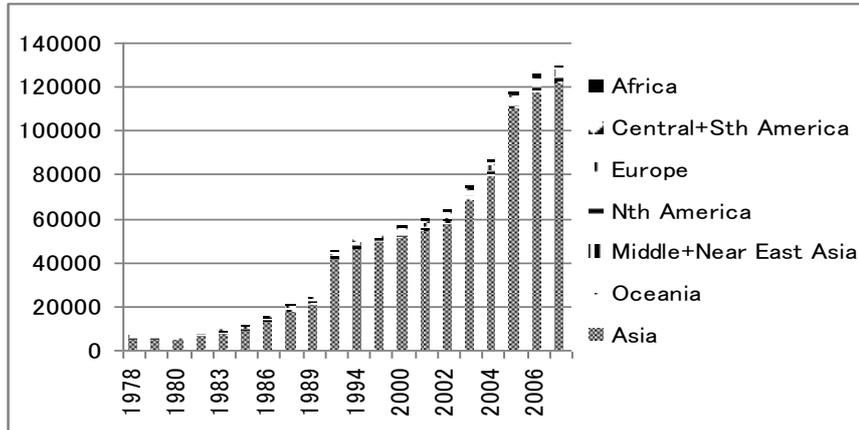
	1986	1996	2006	2006/1986
China	53,378 *	115,871 **	417,351 ***	7.819
Korea	25,978 *	69,739 **	101,913 ***	3.923
Japan	17,926 *	62,324 **	60,225 ***	3.360
Total	97,282	247,934	579,489	5.957

Source: * UNESCO Statistical Yearbook (1988)

** UNESCO Statistical Yearbook (1998)

*** UNESCO Global Education Digest (2008)

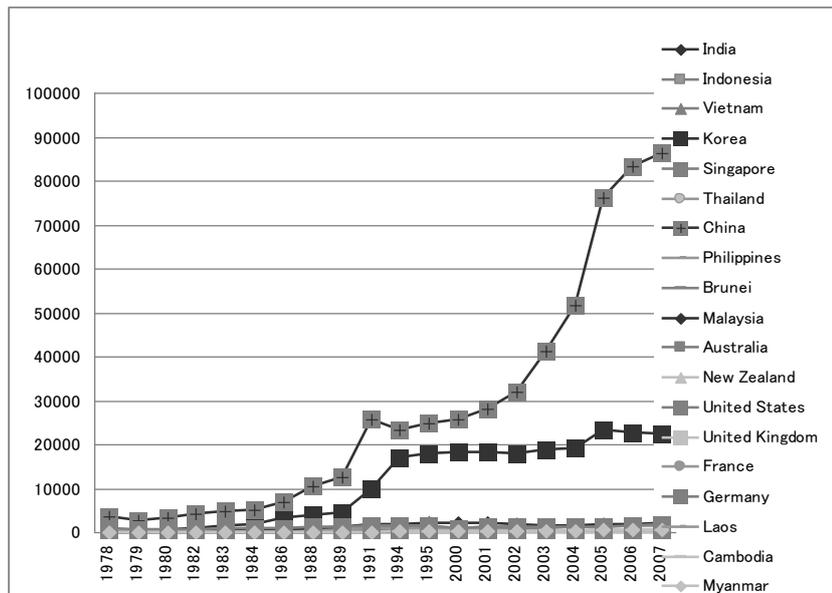
図1 日本における留学生の出身地域別数の推移



Source: UNESCO Statistical Yearbook (1980-2000)
UNESCO Institute for Statistics (2003-2008)

http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/document.aspx?ReportId=IF_Language=eng

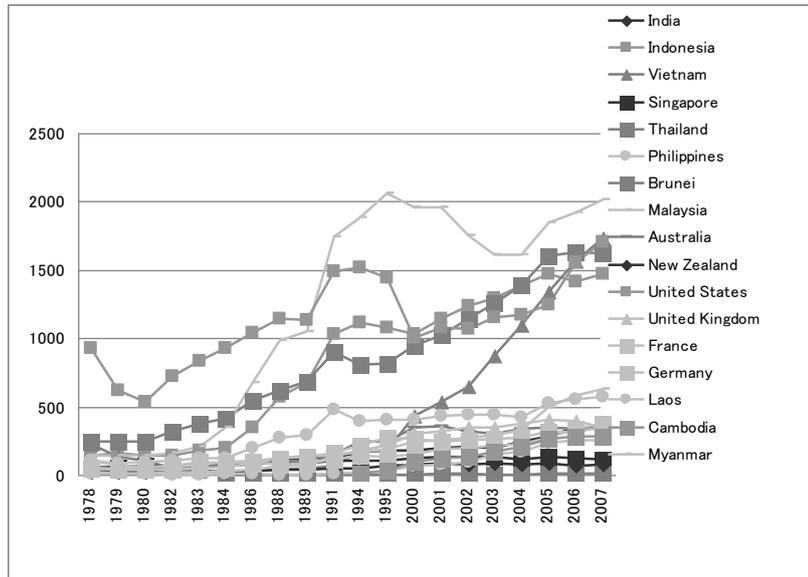
図2 日本における世界各国からの留学生数の推移



Source: UNESCO Statistical Yearbook (1980-2000)
UNESCO Institute for Statistics (2003-2008)

http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/document.aspx?ReportId=IF_Language=eng

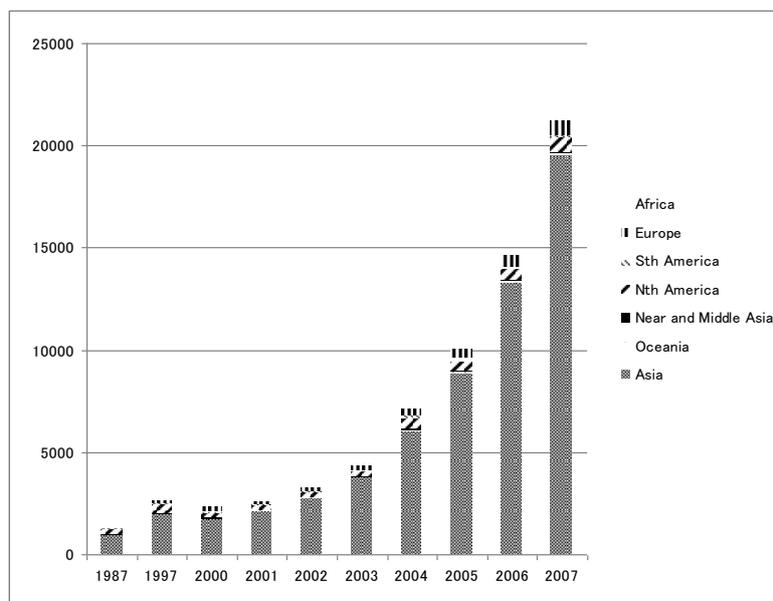
図3 日本におけるアジア各国からの留学生数の推移
(中国と韓国を除いた場合)



Source: UNESCO Statistical Yearbook (1980-2000)
UNESCO Institute for Statistics (2003-2008)

http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/document.aspx?ReportId=IF_Language=eng

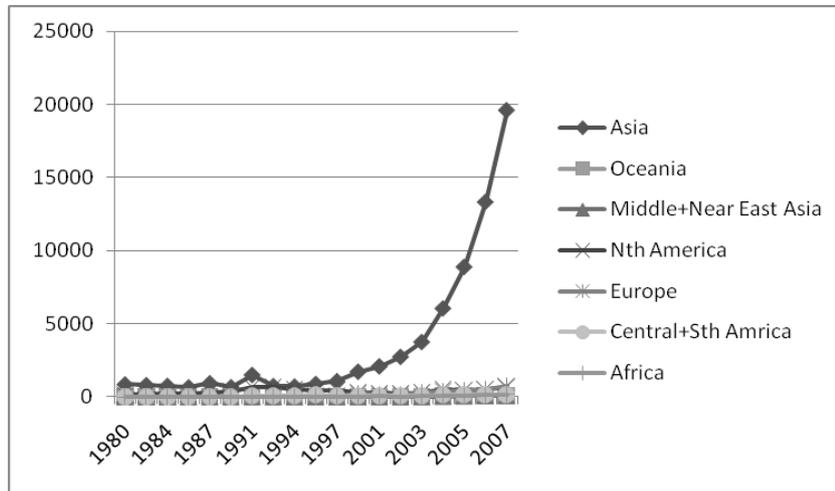
図4 韓国における出身地域別留学生数の推移



Source: UNESCO Statistical Yearbook (1987-2000)
UNESCO Institute for Statistics (2003-2008)

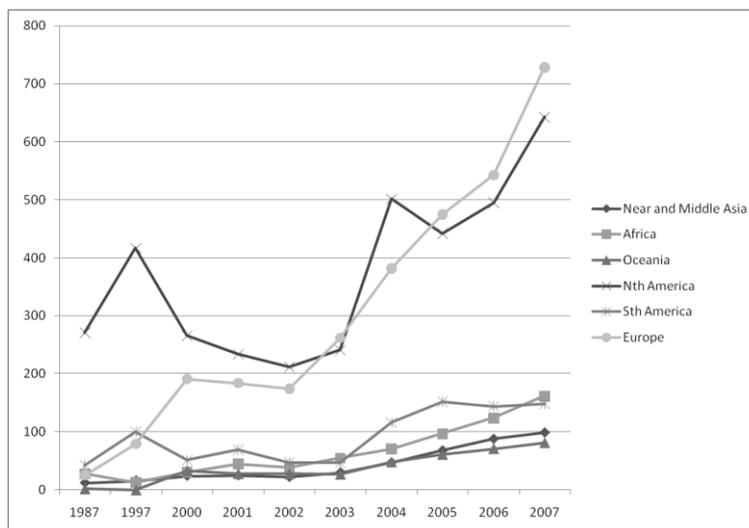
http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/document.aspx?ReportId=143&IF_Language=eng

図5 韓国における出身地域別留学生数の推移



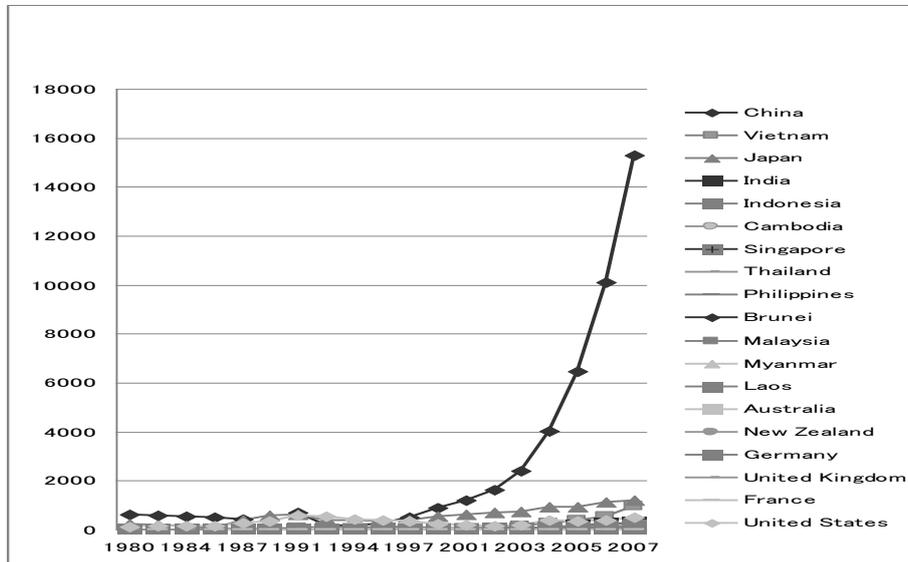
Source: UNESCO Statistical Yearbook (1987-2000)
 UNESCO Institute for Statistics (2003-2008)
http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/document.aspx?ReportId=143&IF_Language=eng

図6 韓国における出身地域別留学生数の推移
 (アジアを除いた場合)



Source: UNESCO Statistical Yearbook (1987-2000)
 UNESCO Institute for Statistics (2003-2008)
http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/document.aspx?ReportId=143&IF_Language=eng

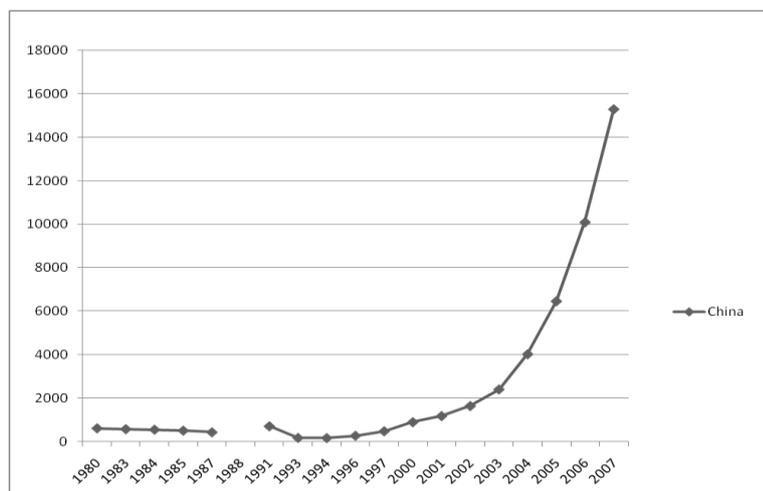
図7 韓国における出身国別留学生数の推移



Source: UNESCO Statistical Yearbook (1987-2000)
UNESCO Institute for Statistics (2000-2007)

http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/document.aspx?ReportId=143&IF_Language=eng

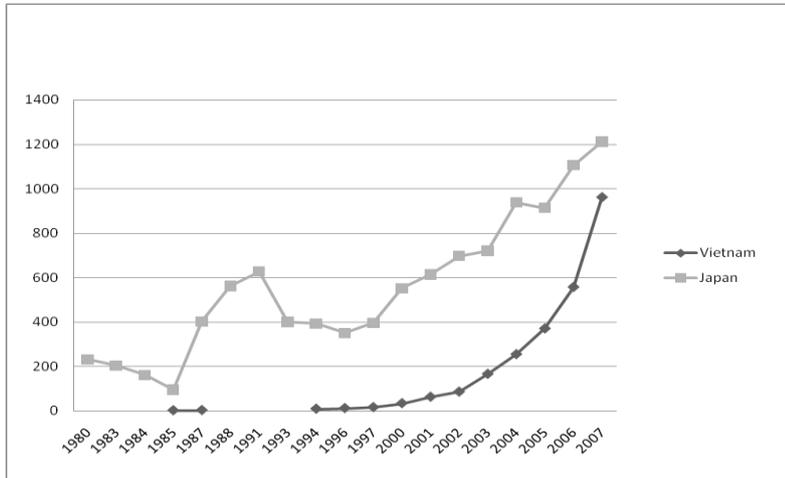
図8 韓国における中国人留学生数の推移



Source: UNESCO Statistical Yearbook (1987-2000)
UNESCO Institute for Statistics (2000-2007)

http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/document.aspx?ReportId=143&IF_Language=eng

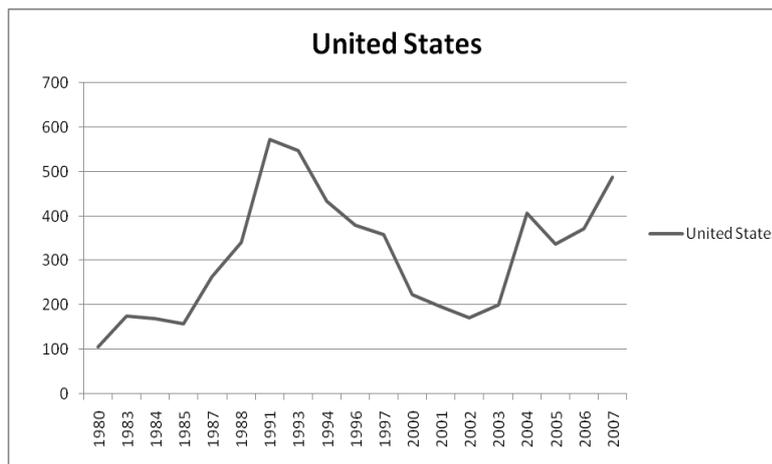
図9 韓国におけるベトナム人・日本人留学生数の推移



Source: UNESCO Statistical Yearbook (1987-2000)
UNESCO Institute for Statistics (2000-2007)

http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/document.aspx?ReportId=143&IF_Language=eng

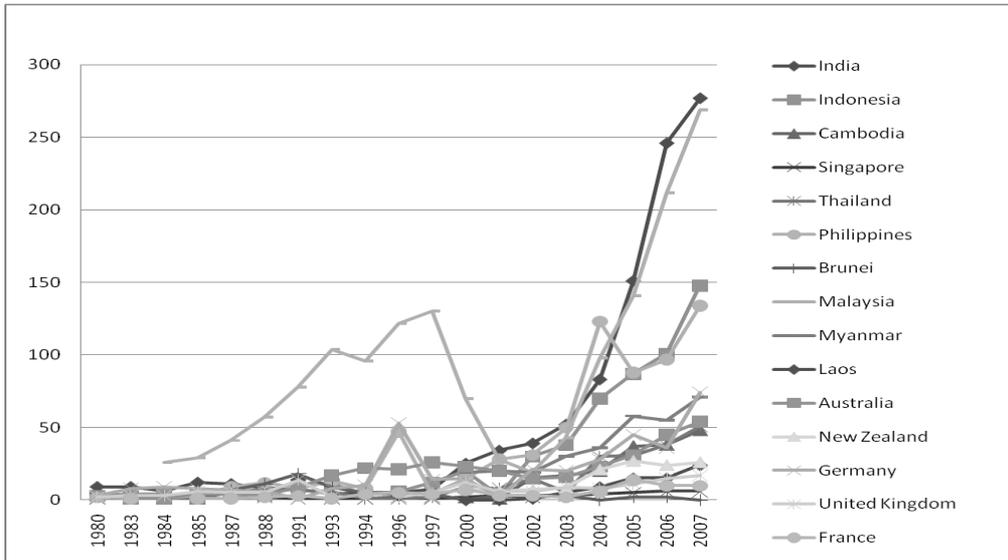
図10 韓国におけるアメリカ人留学生数の推移



Source: UNESCO Statistical Yearbook (1987-2000)
UNESCO Institute for Statistics (2000-2007)

http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/document.aspx?ReportId=143&IF_Language=eng

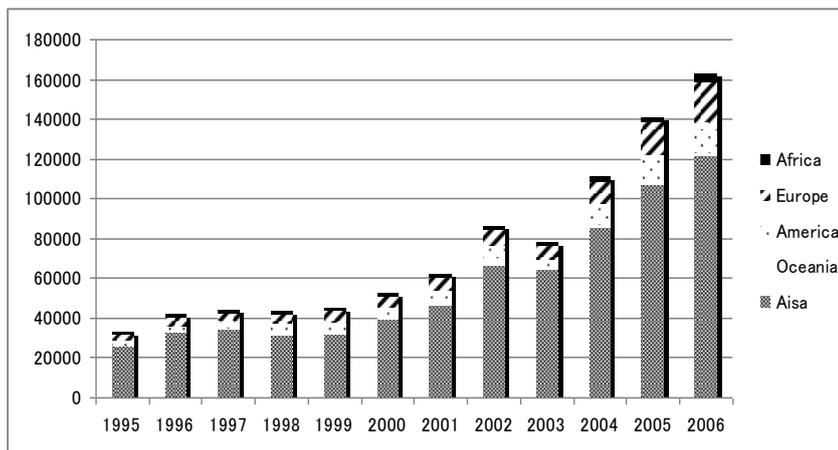
図11 韓国における出身国別留学生数の推移
(最多4カ国を除いた場合)



Source: UNESCO Statistical Yearbook (1987-2000)
UNESCO Institute for Statistics (2000-2007)

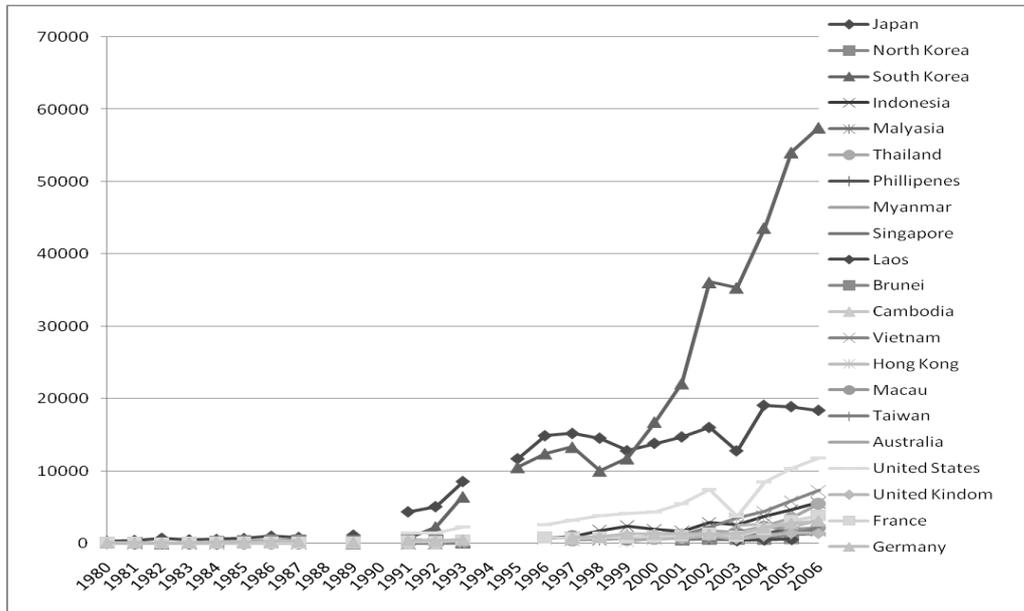
http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/document.aspx?ReportId=143&IF_Language=eng

図12 中国における出身地域別留学生数の推移



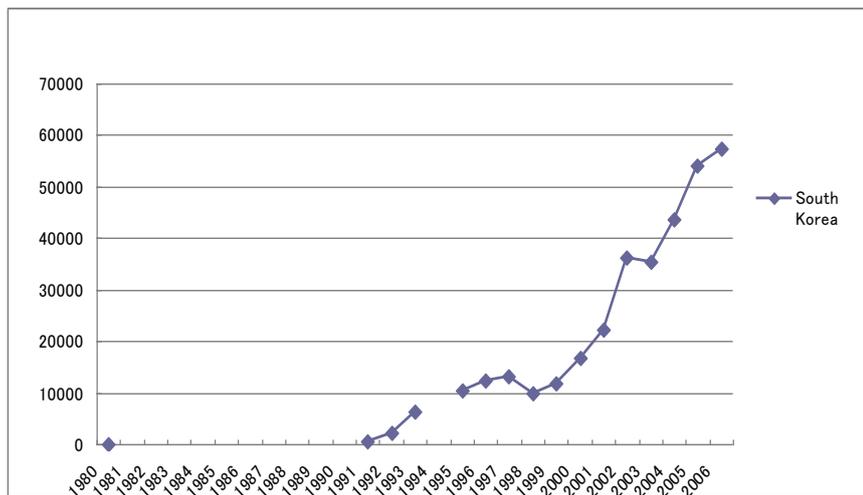
Source: Chinese Statistical Yearbook of Education (1997-2007)

図13 中国における各国別留学生数の推移



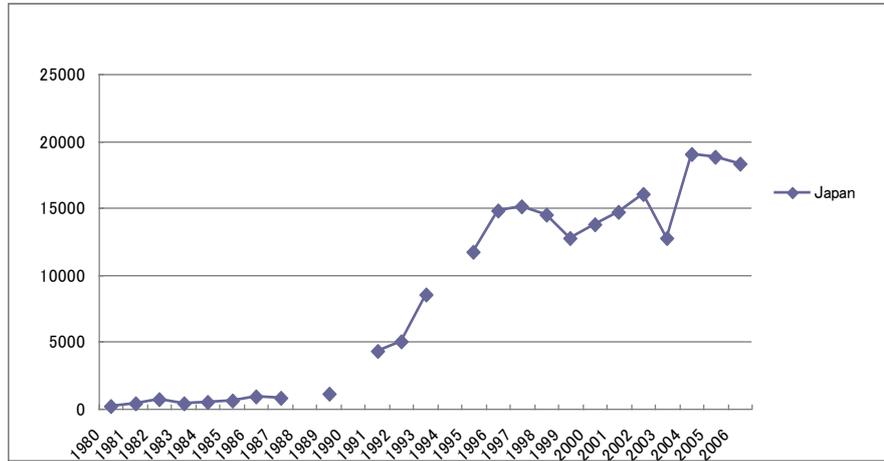
Source: UNESCO Statistical Yearbook (1988-1994)
Chinese Statistical Yearbook of Education(1997-2007)

図14 中国における韓国人留学生数の推移



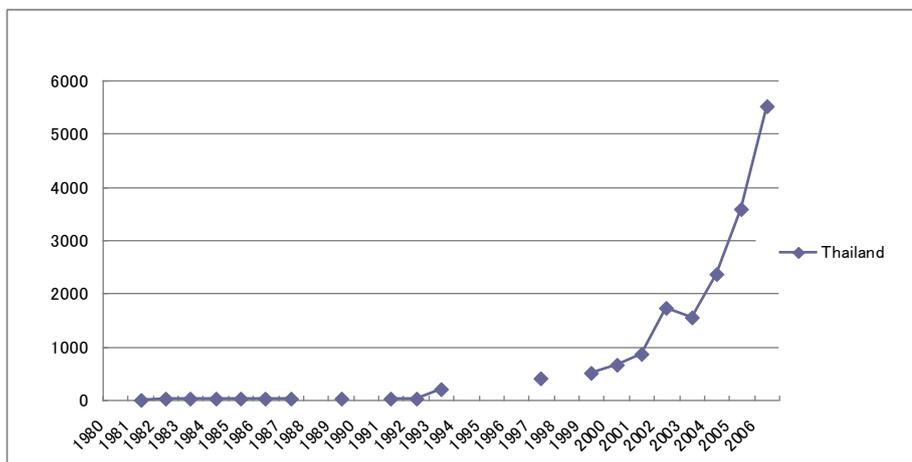
Source: UNESCO Statistical Yearbook (1988-1994)
Chinese Statistical Yearbook of Education(1997-2007)

図15 中国における日本人留学生数の推移



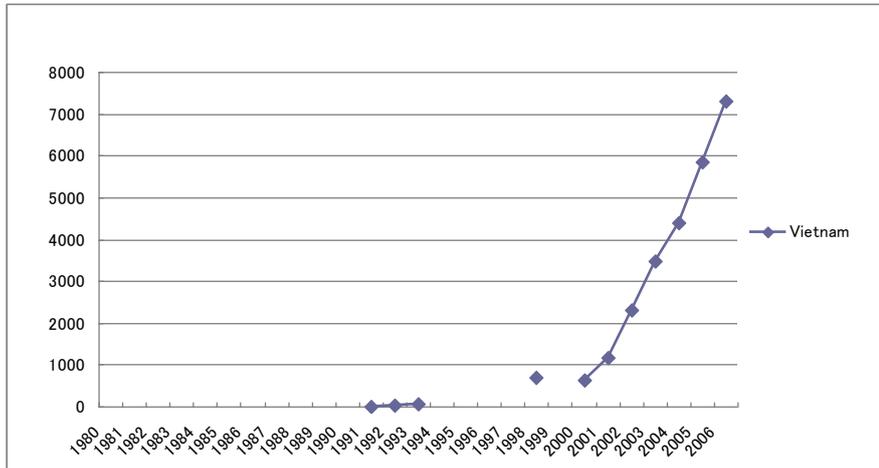
Source: UNESCO Statistical Yearbook (1988-1994)
Chinese Statistical Yearbook of Education(1997-2007)

図16 中国におけるタイ人留学生数の推移



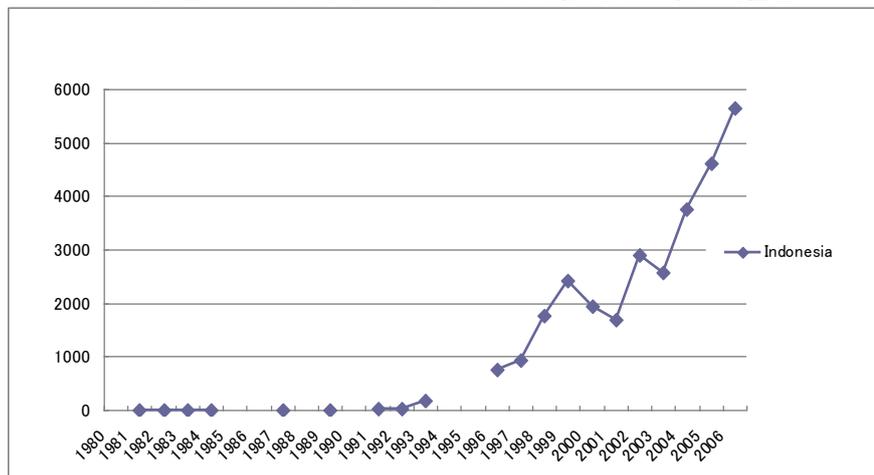
Source: UNESCO Statistical Yearbook (1988-1994)
Chinese Statistical Yearbook of Education(1997-2007)

図17 中国におけるベトナム人留学生数の推移



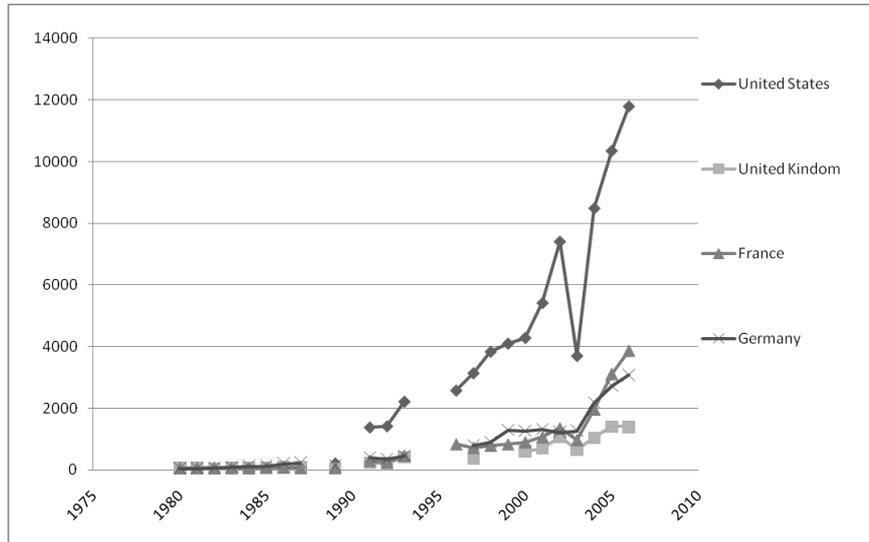
Source: UNESCO Statistical Yearbook (1988-1994)
 Chinese Statistical Yearbook of Education(1997-2007)

図18 中国におけるインドネシア人留学生数の推移



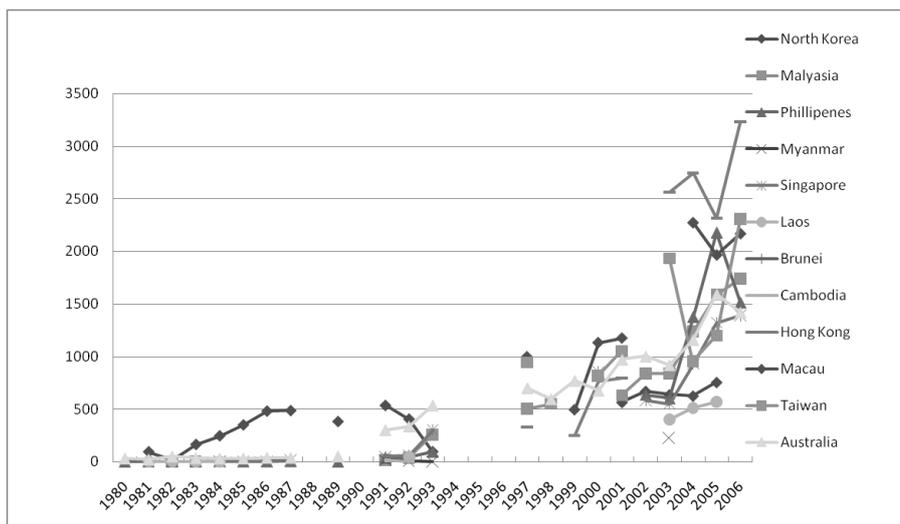
Source: UNESCO Statistical Yearbook (1988-1994)
 Chinese Statistical Yearbook of Education(1997-2007)

図19 中国における欧米諸国からの留学生数の推移



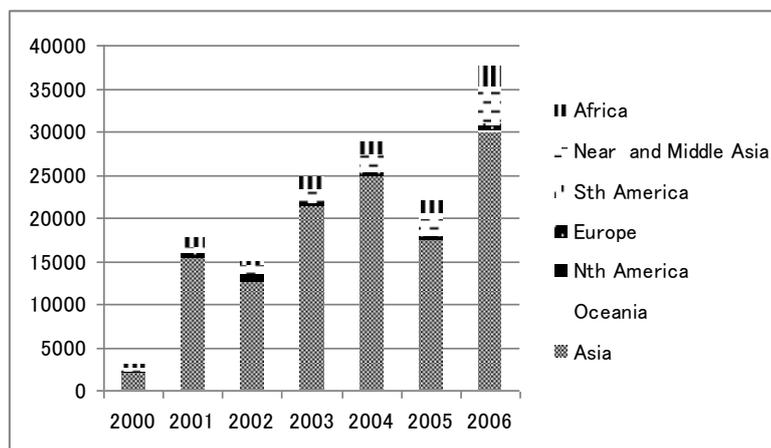
Source: UNESCO Statistical Yearbook (1988-1994)
Chinese Statistical Yearbook of Education(1997-2007)

図20 中国における各国別留学生数の推移
(アジア主要5カ国と欧米主要4カ国を除いた場合)



Source: UNESCO Statistical Yearbook (1988-1994)
Chinese Statistical Yearbook of Education(1997-2007)

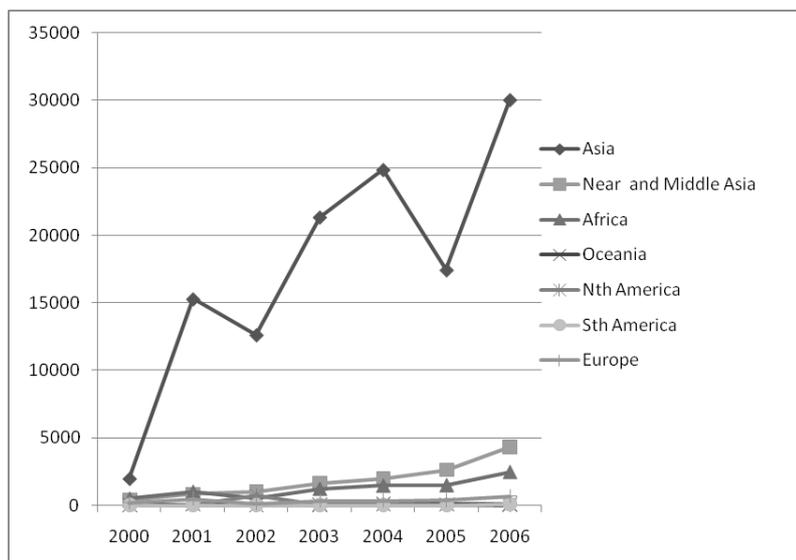
図21 マレーシアにおける出身地域別留学生数の推移



Source: UNESCO Institute for Statistics (2000-2007)

http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/document.aspx?ReportId=143&IF_Language=eng

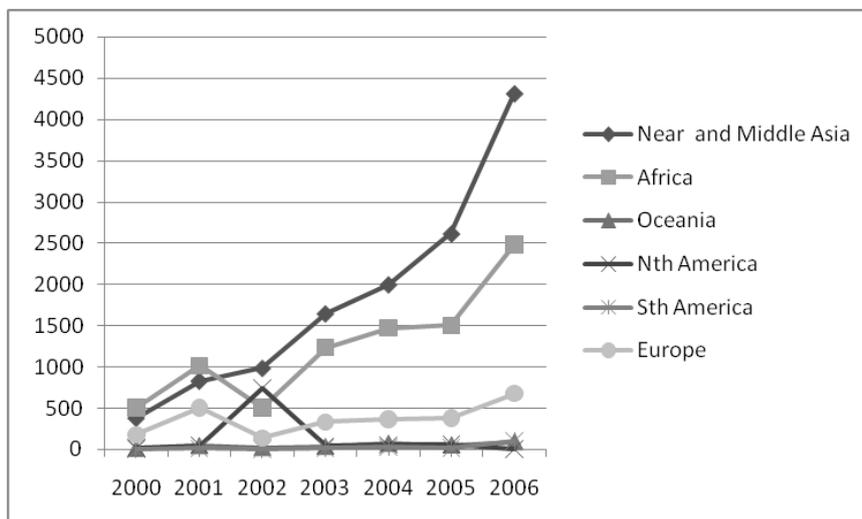
図22 マレーシアにおける出身地域別留学生数の推移



Source: UNESCO Institute for Statistics (2000-2007)

http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/document.aspx?ReportId=143&IF_Language=eng

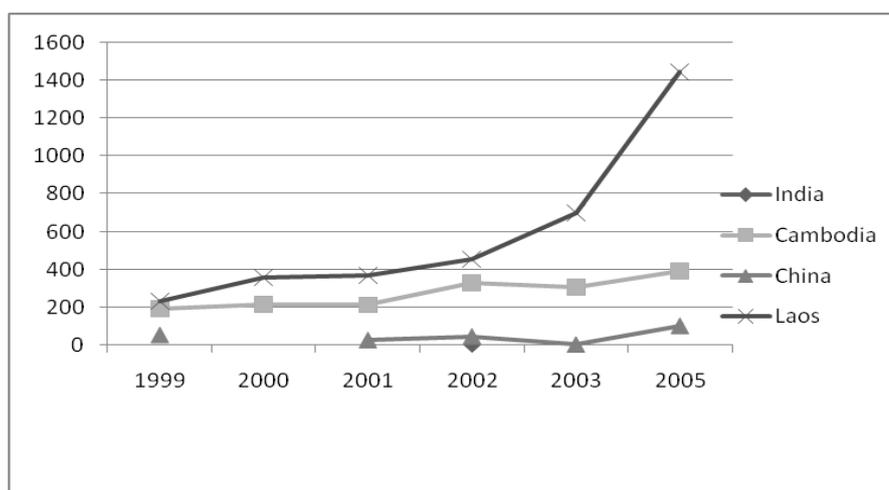
図23 マレーシアにおける出身地域別留学生数の推移
(アジアを除いた場合)



Source: UNESCO Institute for Statistics (2000-2007)

http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/document.aspx?ReportId=143&IF_Language=eng

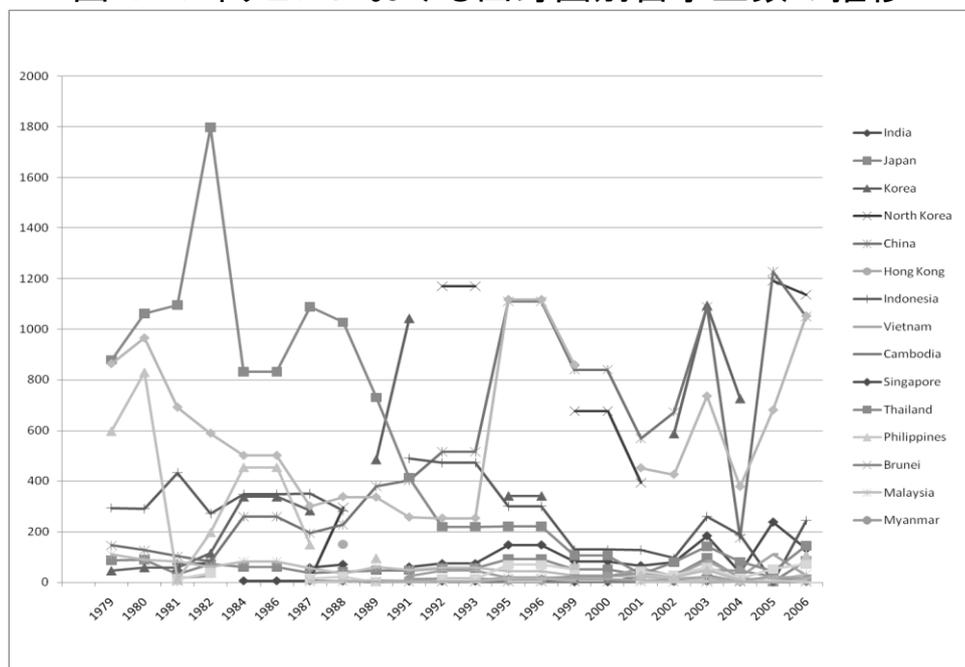
図24 ベトナムにおける国別留学生数の推移



Source: UNESCO Institute for Statistics (1999-2006)

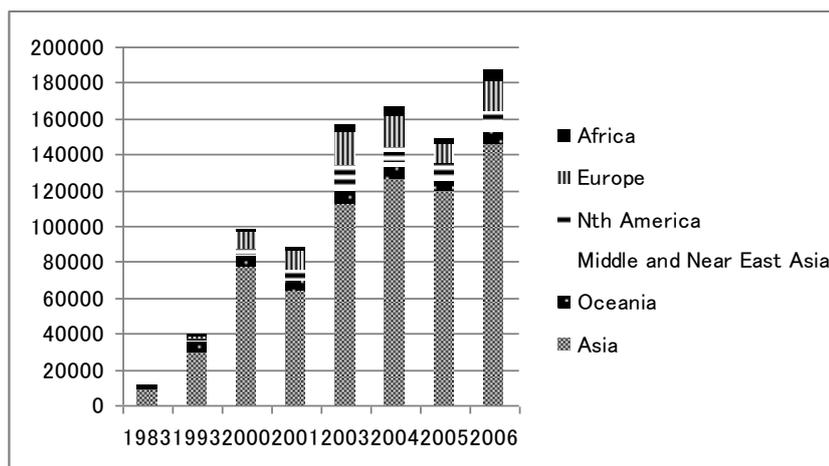
<http://stats.uis.unesco.org/unesco/tableviewer/document.aspx?ReportId=143>

図25 フィリピンにおける出身国別留学生数の推移



Source: UNESCO Statistical Yearbook (1979-1996)
 UNESCO Institute for Statistics (1999-2006)
<http://stats.uis.unesco.org/unesco/tableviewer/document.aspx?ReportId=143>

図26 オーストラリアにおける出身地域別留学生数の推移



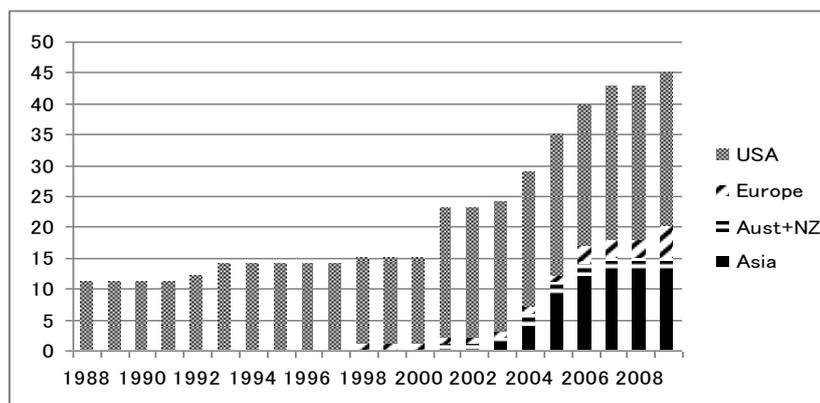
Source: UNESCO Statistical Yearbook (1987-2000)
 UNESCO Institute for Statistics (2000-2007)
http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/document.aspx?ReportId=143&IF_Language=eng

(3) アジア各国の国際的共同教育プログラム

ダブル・ディグリーやジョイント・ディグリー、ツイニング等の、国際的な共同教育プログラムの実態は未だ十分に明らかにされていない。しかし、アルトバック（2006）は「超国家的な教育事業体にとって、アジアはすでに世界で最も巨大な高等教育市場を形成しており、この現象はますます拡大していくであろう」と予想している。ここでは、日中韓で政府が確認している、それぞれ、約 350、約 140、約 45 のこのようなプログラム（中国教育部 2007、韓国教育開発院 2007、文部科学省 2007）を対象に、その設置年と相手国・地域に着目して作図を試みた（図 27 から図 29）。

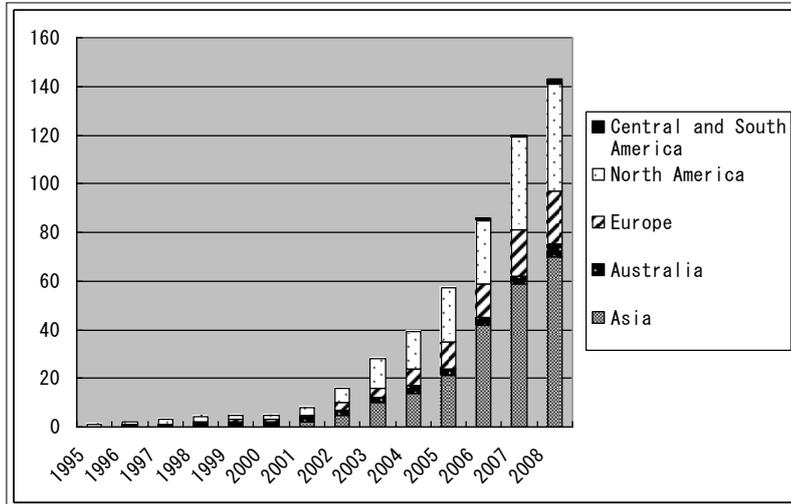
アルトバックは、「ほとんどのケースでは先進諸国（特にオーストラリアとイギリス、そして近年ではアメリカ）からの学術機関が、アジアの国で分校キャンパスを開いたりパートナーシップを結んだりといった諸事業を展開している」（同上、35 ページ）と述べているが、いずれの国の国際共同教育プログラムも、もともと欧米中心であったが、近年ではアジアをパートナーとしたプログラムが増加していることがこの 3 図より明らかになった。

図27 日本における国際的共同教育プログラムの
累積設置数



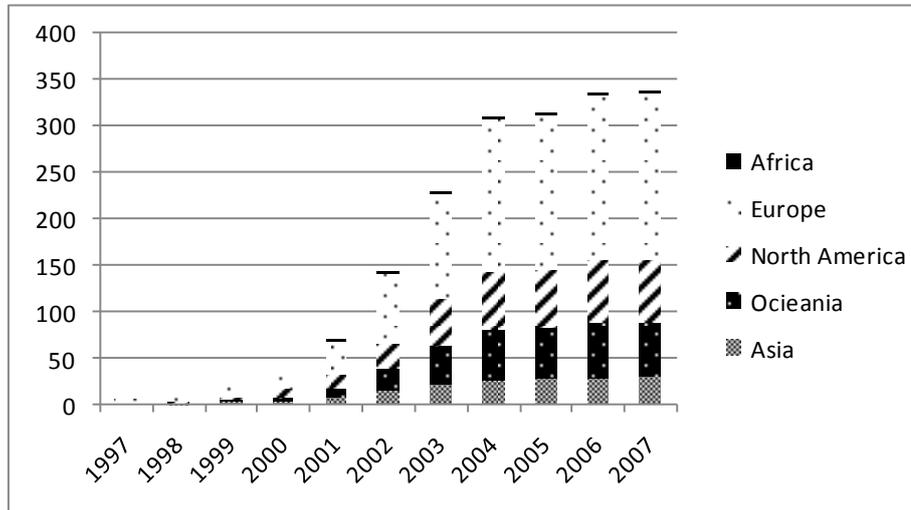
Source: Japanese Ministry of Education
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/gijiroku/06031717/014/008.pdf

図28 韓国における国際共同教育プログラムの相手地域別累積数の推移



Source: Korean Educational Development Institute (2007)

図29 中国における国際共同教育プログラムの相手地域別累積数



Source: Chinese Ministry of Education (2007)

http://www.crs.jsj.edu.cn/info_by_key.php?sort=1

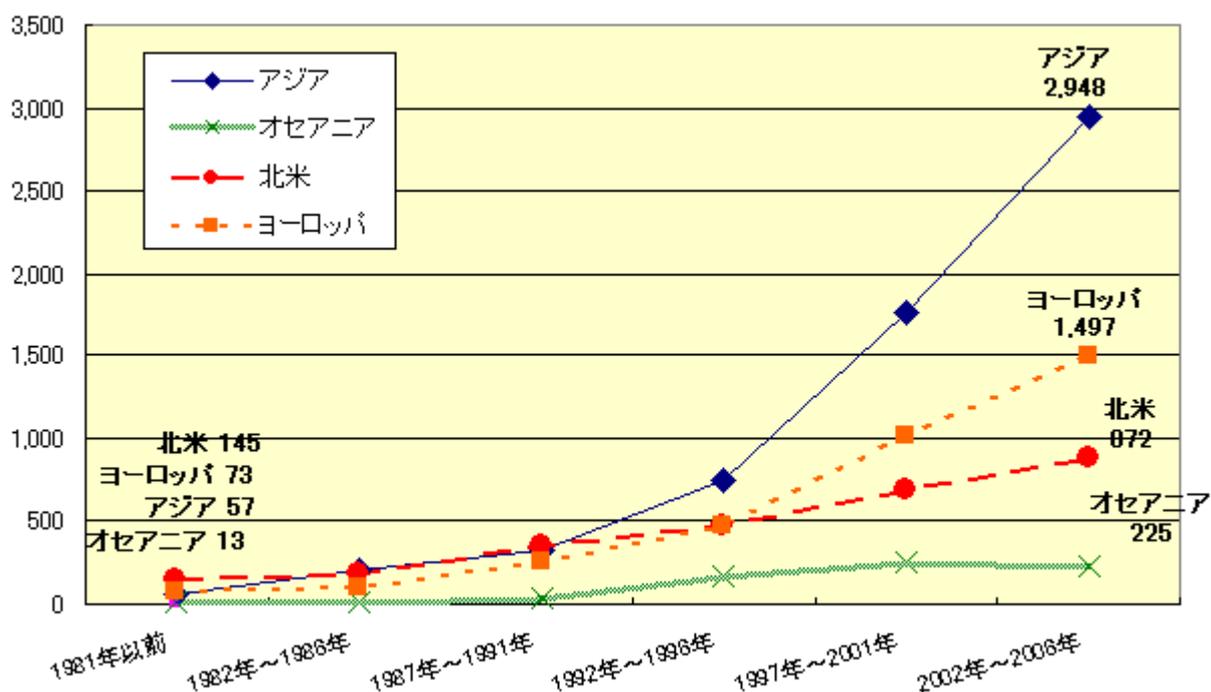
http://www.crs.jsj.edu.cn/info_by_key.php?sort=2

(4) 日本の大学等の国際大学間交流協定と海外拠点

文部科学省が本年9月に発表した平成18年度「大学等間交流協定締結状況調査」の結果によると、日本の大学等が締結している諸外国の大学等との交流協定は、平成14年には10,014件だったものが、18年には13,484件と、この5年急速に増大している。図30に示されるように、アジア地域の伸びは特に大きく、締結相手国としても、中国(2,565件、全体の19%)がアメリカ(2,298件、17%)を抜いて、調査開始以来、初めて首位になっている。累積された協定締結先を地域別に見てみるとアジアが6,042件と全体の約45%を占め、ヨーロッパ(3,403件)や北米(2,708件)等の他地域を大きく引き離れた結果になっている。

図30 協定の締結時期(締結先地域別)

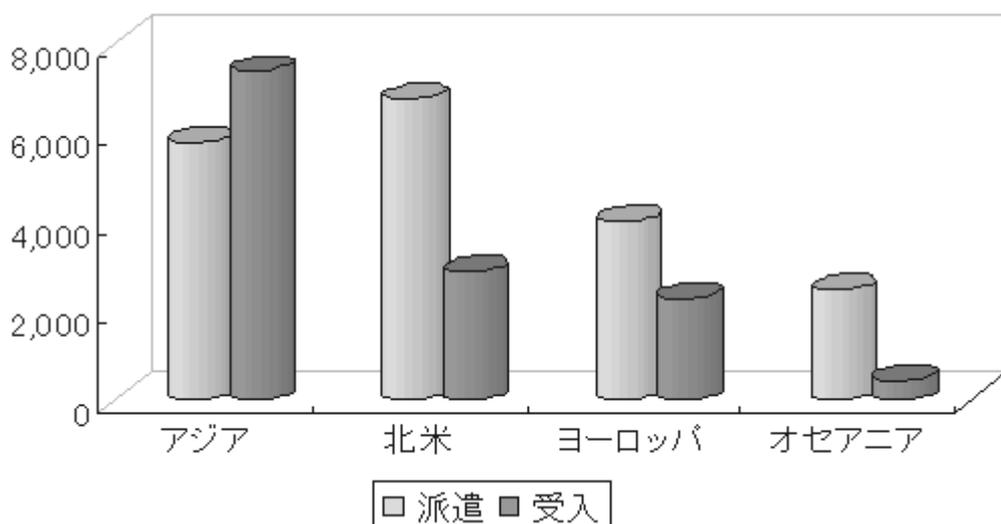
(単位:件)



出典：文部科学省・「大学等間交流協定締結状況調査の結果について（平成18年10月1日現在）」（平成19年9月19日発表）

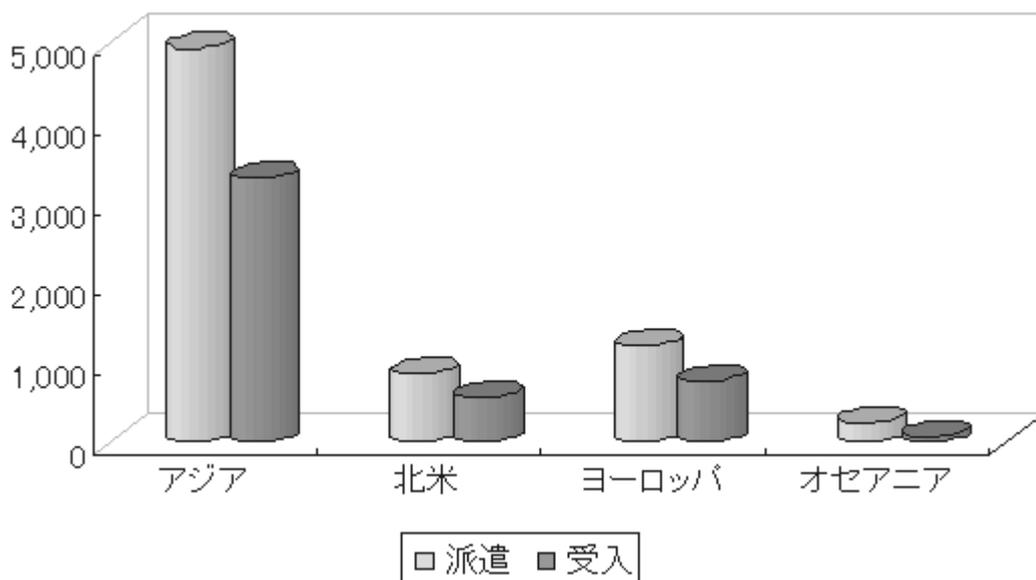
図 31 締結先地域別派遣・受入人数【学生交流】

(単位:人)



【教員・研究者交流】

(単位:人)

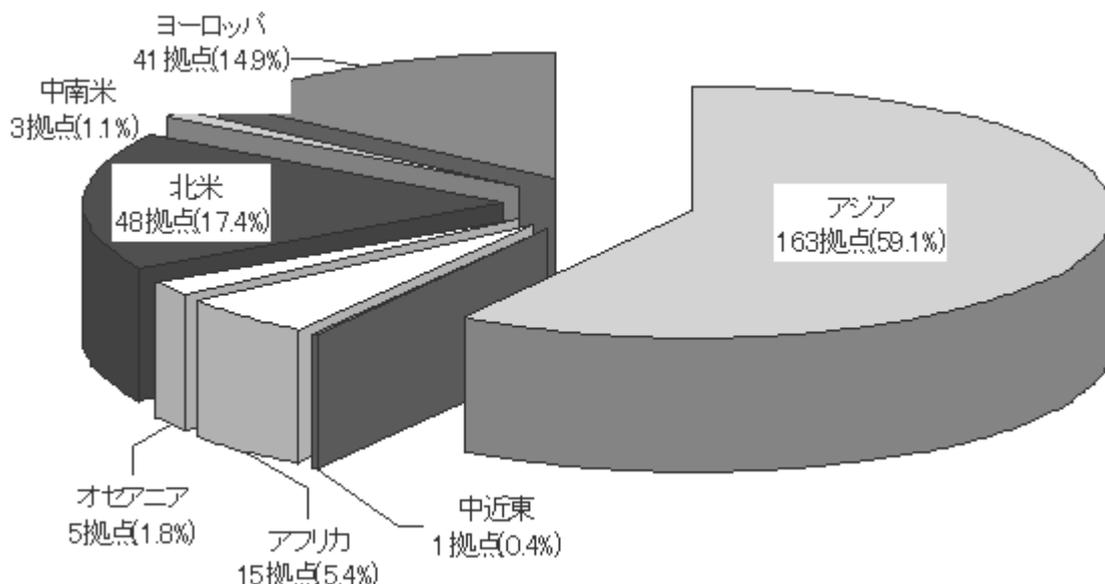


出典：文部科学省・「大学等間交流協定締結状況調査の結果について（平成18年10月1日現在）」（平成19年9月19日発表）

このような協定締結の結果として、締結先との学生交流・教員交流においても、アジアの割合は大きくなっており、図 31 に示されるように、学生の派遣数では北米にわずかに及ばないものの、学生の受入数、教員の派遣数と受入数では、アジアは他地域を圧倒する交流相手地域となっている。1981年以前に日本の大学が締結した大学間協定は、アジアが57件に対して、北米145件、ヨーロッパ73件であったことから考えると、この四半世紀の間、特に1990年代以降、アジアは日本の大学の交流相手地域として、そのプレゼンスを急速に増してきたと言える。

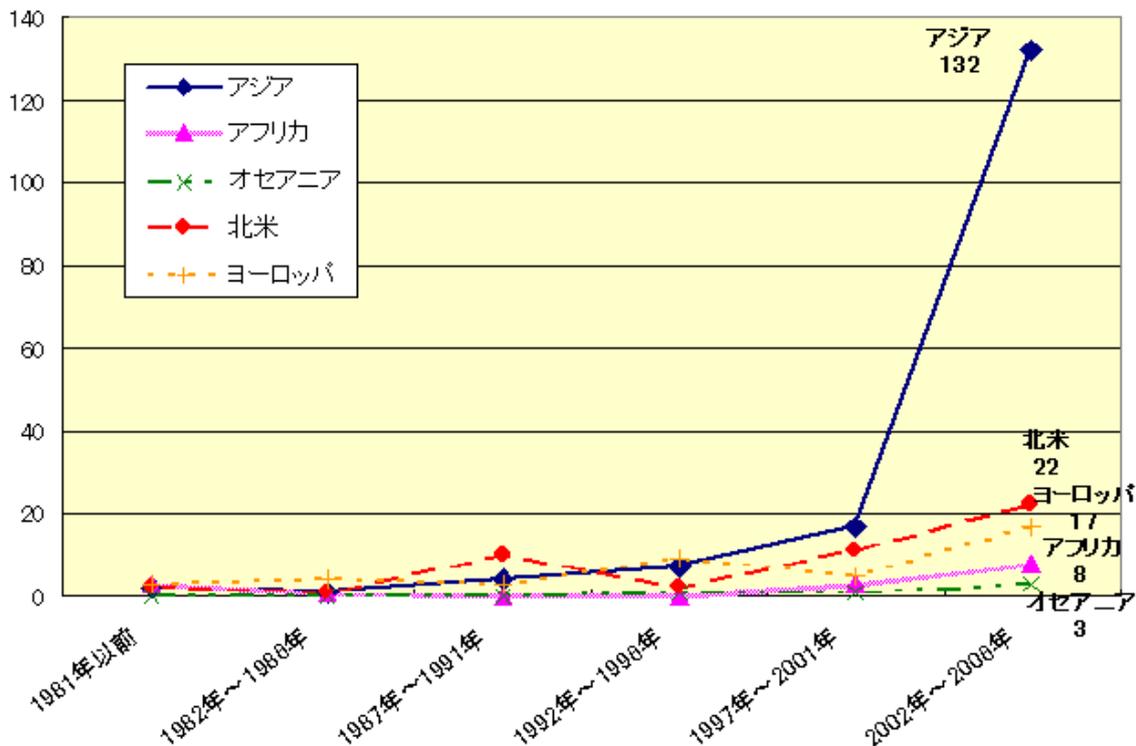
また、大学等交流協定締結状況と共に実施された「海外拠点の設置に関する状況調査」によると、日本の大学等機関が海外に設置している全拠点276件のうち、実に60%弱にあたる163件がアジアに設置されており、1位中国(57件)、2位アメリカ(42件)、3位タイ(29件)、4位韓国(19件) 5位インドネシア(14件)と、アメリカを除いて、上位をアジアの主要国が占めるという状況であることが分かっている。

図 32 海外拠点の設置地域分布



出典：文部科学省・「大学等間交流協定締結状況調査の結果について（平成18年10月1日現在）＞Ⅱ海外拠点の設置に関する状況調査」（平成19年9月19日発表）

図 33 海外拠点の設置時期(設置地域別)



出典：文部科学省・「大学等間交流協定締結状況調査の結果について（平成18年10月1日現在）＞Ⅱ海外拠点の設置に関する状況調査」（平成19年9月19日発表）

3. まとめ

以上、アジア各国の留学生数、国際共同教育プログラム、日本の大学が締結している大学間連携協定や設置している海外拠点等、量的に見ることのできるデータを駆使し、アジアの高等教育において域内交流のプレゼンスは大きく、またその割合も高まりつつあることを示した。このようなアジア域内の大学間交流・国際教育交流の拡大の背景には、1980年代からのアジア諸国の急速な経済発展と政治状況の相対的自由化、これに伴うアジアの大学の教育・研究水準の向上、アジア諸国における高等教育への需要の急速な拡大・高等教育の国際化・グローバル化の進展、ひいてはアジアにおける地域的国際高等教育市場の形成等の、アジアの高等教育を取り巻く環境変化が挙げられる。それぞれの国の経済が、急成長するアジアの経済と一体化することにより、その競争力を維持しようとしてきたのと同じように、高等教育も、ダイナミックに展開するアジアの高等教育と連携することで、独自の国際化の道を模索しているように感じられる。

アジアの高等教育はデファクトで域内交流へシフトしている。アジア版エラスムス計画

を構想する上で重要なのは、「アジア化」しつつあるアジアの高等教育の実態を認識しながら、その上で、この動きを促進することの理念と方策を模索することなのではないか。

【参考文献】

中国国家教育委員会『中国教育統計年鑑』 各年版

UNESCO Institute for Statistics (Various years), *GLOBAL EDUCATION DIGEST
Comparing Education Statistics Across the World* Montreal UNESCO Institute for
Statistics

UNESCO (Various years), *Statistical Yearbook*, Paris, UNESCO

Philip Altbach and Toru Umakoshi eds. (2004) *Asian Universities: Historical
Perspective and Contemporary Challenges*, Johns Hopkins University Press,
Baltimore, Maryland

2章 アジアにおける地域連携教育フレームワークの構築に関する 歴史的・理念的展望

1. はじめに

アジアにおける高等教育人口・国際教育交流・高等教育の国際的連携の急速な拡大の背景には、1980年代からのアジア諸国の急速な経済発展と政治状況の相対的自由化、これに伴うアジアにおける経済的相互依存関係の深化と人的交流の拡大、アジアの大学の教育・研究水準の向上、アジア諸国における高等教育への需要の急速な拡大、世界的な高等教育の国際化・グローバル化の進展、ひいてはアジアにおける地域的国際高等教育市場の形成等の、アジアの高等教育を取り巻く環境変化が挙げられる。アジア各国の経済が、急成長するアジア経済と一体化することにより、その競争力を維持しようとしてきたのと同じように、アジアの高等教育も、ダイナミックに展開する他のアジア諸国の高等教育と連携することで、独自の国際化の道を模索しているように感じられる。

一方、東アジアの地域統合は、この地域で急速に進む経済面での一体化を背景に、安全保障面での新たな安定した秩序の構築を目指して、模索されてきた。この地域の経済的な相互依存関係の深化は厳然たる現実であるが、政治的・文化的な多様性や歴史に根ざす相互不信が、この地域の統合にとって高い障壁であることも指摘され続けてきた。それでは、このような経済的、政治的、文化的、歴史的課題に直接間接に多大な影響力を有している教育システムは、地域間協力や地域統合において、どのように位置づけられ、どのような役割を果たしうるのか。80年代後半以降のヨーロッパの地域統合の過程では、教育分野での政策的展開が議論され、さまざまなプログラムが形成されてきた。そのことを考え合わせると、今後の東アジアにおいても、教育は地域統合に関わる重要な政策課題となりうる。

本論では、このようにダイナミックに展開しつつあるアジアの国際高等教育に新たな地域的フレームワークを構築するための論点を、歴史的・理念的な観点から考察し、今後のこの地域の高等教育をめぐる政策的な動向に理論的・政策的な論点を提示することを試みる。

2. アジアにおける地域的国際高等教育フレームワークの歴史的位置づけ

(1) 変遷する大学モデルにおける国際教育交流と国際教育市場

国際教育交流の最も原初的な理念は、大学を文字通り“Universe”なものにとらえ、国家を前提としない普遍的な知の共同体としての大学は、どのような文化的・政治的背景の者にも開かれたものでなければならぬとする普遍主義的・世界主義的な大学観であった。これは、ラテン語という共通言語で多国籍の学生を対象にした中世のボローニャ大学、パリ大学、オックスフォード大学といったヨーロッパにおける古典的な大学群での高等教育の歴史をもととした考え方である。近代国家が誕生する以前に生まれたこのような大学は、教員、学生共に、その国際性（無国籍性）は非常に高く、同国人以外の教員、学生が過半を占めた時代もあった。（喜多村 1979）

しかし、歴史が下り、国民国家のあり方が強化されると、大学も国境を意識しない独立的な立場を許容されないようになり、むしろ国民統合や国家的な政策目標のために奉仕する役割を徐々に期待され、強制されるようになった。後発国、ドイツのベルリン大学や日本の東京帝国大学などはその典型であるが、従来の普遍主義的・世界主義的な伝統を有する大学も国民国家の形成と共に、より国家的な大学に変容していった。一方、アジア、アフリカ、ラテンアメリカで主に植民地支配からの独立後に設立された大学の多くも国家の支配と庇護、国家への貢献を意識したものであった。Kerr（1990, pp.55—60）はこのような二つの大学モデルを「コスモポリタン大学モデル」と「国民国家大学モデル」と呼び、現代の大学は、両極端な二つの矛盾するモデルを、双方とも内包しようと模索している、とする。

留学生の交流は、このような普遍主義・世界主義的な大学モデルと、国民国家的な大学モデルの相克の中で発展してきた。前者は、世界的な知の共同体としての大学の構成員に国籍は関係なく、留学生の存在を、このような大学の普遍的な性格を証明するものとして、積極的に評価し、国際的な教育交流を促進する論拠となった。後者の国民国家的な大学モデルにおいては、国民統合と国家建設の近代化の過程において、留学生の派遣や外国教員の招聘は意図されたものの、留学生の受け入れ、学生の国際性の必要性は意識されなかった。

しかし、江淵（1997）が指摘するように、近代国家が成熟してくると、国民国家的な大学観においても、留学生の存在に代表される大学の国際性が、その国の学術の発展や対外的な政治的・文化的影響力の強化のために有用であるとの認識も生まれ、国家意識をベー

スにしながらも、国家の社会的な目標の達成のために、国際化を強く意識した第三のモデル「コスモポリタンの国民国家大学」が追及されるようになった。国際的な経済的相互依存体制の進展や冷戦下における両陣営の軍事・経済分野に留まらない文化的・学術的競争環境の中で、国境を強く意識した上での大学・高等教育・学術研究の国際化が、1980年代の終わりまで、急速に進展した。

冷戦の終結と、情報通信技術の長足の進歩、世界的な単一市場の形成や企業活動の多国籍化は、社会経済の様々な側面におけるグローバル化を進展させた。こうした市場的・競争的な環境の中でのグローバル化の流れの中で、大学も国内だけではなく、国際的な競争環境の中で、人材を獲得し、研究でのしごを削ることを求められるようになっていった。1980年代からの新自由主義的な政策の国際的潮流は、こうした高等教育の市場化を加速させた。

社会経済のグローバル化・市場化と同時に進展したのがリージョナル化である。戦後世界におけるリージョナル化はヨーロッパのそれを基に語られることが多い。戦後ヨーロッパにおける欧州経済共同体の草創の時期には、職業訓練や卒業・修了証書・資格の相互承認を除いて、教育が地域統合の中で積極的に議論されることは少なかったが、その後の統合の深化の過程で、1970年代には、教育、特に高等教育の役割が模索されるようになった。Field (1998) は、ヨーロッパの地域統合が教育政策に関心を向けるようになったのは、1970年代中盤以降であり、特に1986年以降は教育が重要な政策領域になった、としている。1973年には、欧州委員会に教育を担当する部局と委員（大臣に相当する）が設置され、経済的な立場からのみでなく、ヨーロッパにおける教育政策を独立的に議論し、活動プログラムを形成する道が開かれた (de Wit2002)。1987年には、域内の高等教育の交流と連携を促進するため、ERASMUS計画が当時の欧州委員会によって決定され、現在に続くこの地域内の国際教育交流の主要な枠組みとして急速に拡大・発展してきた。大学・国際教育交流の「地域統合モデル」の端緒である。エラスムス計画は、欧州内における学生の短期留学交流を中心とし、大学教員・職員の交流や、域内大学間でのカリキュラムの共同開発をも含むプログラムであった。この時期、欧州委員会はCOMETT (産学連携、1986年)、LINGA (ヨーロッパ各言語の学習振興、1989年)、TEMPUS (東欧との高等教育協力、1990年) と次々にプログラムを形成し、高等教育のヨーロッパ化を推進した。1992年のマーストリヒト条約の調印とともに、欧州連合 (EU) は教育への関わりをさらに深め、1999年には欧州29か国の教育大臣がイタリアのボローニャに会し、「ヨーロッパ高等

教育圏」の形成のために、各国の高等教育制度・政策を統合していくことを約し、「ボローニャ宣言」に共同署名した。現在のヨーロッパの大学・高等教育はこの宣言後の「ボローニャプロセス」により、大きな変革を迫られている。まさに「地域統合大学モデル」が、高等教育政策・高等教育改革の中心的な理念にまで、その影響力を増大してきたのである。

(2) アジアにおける高等教育国際化の歴史的展望

それでは、アジアにおいて大学と国際教育交流のあり方を考える時、上記のような歴史的展開はどのような意味をもつのか。東アジア地域の大学の多くは、国民国家形成と密接な関わりを有しながら発展してきた。欧米列強の侵略の脅威にさらされながらも完全には植民地化されなかった日本、中国、タイにおいては、それぞれ、東京帝国大学（1877年設立）、北京大学（1898年）、チュラロンコーン大学（1917年）が、国家建設を主要な目的として設立されている。また、植民地化されたアジア各国においても、現地官吏の養成や宗主国人の子弟の教育を目的に高等教育機関が設立され、その後、独立後には国民国家建設の中心的な役割を担うようになっていく。また、留学生の派遣も、近代国家建設の重要な手段とされ、日本における明治期の官費留学生、清朝末の1870年代初めの近代科学技術習得のための100名を超える中国少年の米国派遣や、19世紀後半のタイ政府による国費留学生の継続的な英国派遣等の事例がある。また、植民地から宗主国への留学も経済的に富裕な層を中心に、一部は宗主国の植民政策の一環として行われたが、結果的に、これらの留学生がその後の民族主義の形成と政治的独立に果たした役割は大きい。たとえば、インドネシアのオランダ留学生は1920年代から1940年にかけて700名以上いたとされるが（西村1991）、彼らが設立したインドネシア協会は、民族主義的な思想をもとにオランダ植民政策を批判する組織として、その後の独立運動において大きな役割を果たし、独立後の有力な政治指導者を輩出した。この時期においては、留学も国民国家の形成に深く関わっていたのである。

戦前のこの地域における高等教育の国際性を考えるとき、特に興味深いのは、歴史的に例外的ともいえる域内の高等教育交流の状況である。マラヤ大学やラングーン大学の他の英植民地からの留学生の迎え入れや台北帝国大学や京城帝国大学での植民地人と日本人の共通教育などは、国民国家モデルを超えて、帝国主義的な大学・国際教育交流のあり方と見ることができる。清末中国では、1905年ごろに8000人規模と言われる空前の規模の日本留学が行われた（早稲田大学にもこの時期に清国留学生部が設置された）が、これも清

国側にとっては国民国家建設、日本側にとっては中国における権益拡大という帝国主義的な側面を有していたこと否定できない（李 2002）。

戦後の東アジアの高等教育史においては、東アジアはもっぱら欧米への留学生の送り出し地域であり、1980年代前半までの域内の国際教育交流は長い間必ずしも活発ではなかった。しかし、1980年代以降のこの地域の急速な経済発展と高等教育の拡大・成熟は、大学と国際教育交流のあり方に影響を与え、留学生の受け入れを視野に入れた「コスモポリタンの国民国家大学」観に基づく国際教育交流促進の考え方が強くなってきている。シンガポールやマレーシアに特徴的であるが、他のほとんどの東アジア諸国においても、国家戦略の中に、大学を中心とした知識経済の形成を明確に位置づけ、優秀な学生・頭脳の獲得と、その前提たる大学の国際性の確保を国際教育交流の中心的な理念とする動きが活発になってきている。

日本が1983年に開始した「留学生受け入れ10万人計画」はよく知られるところであるが、この計画は2003年に達成された。これは、日本の政府・大学の留学生受け入れのための政策的努力だけではなく、アジア諸国、特に中国の留学生派遣政策が1990年代に大きく進展させたことが背景にあると考えられる。中国は、派遣留学の量的拡大を図り、国費の派遣留学だけではなく、私費による留学も政策的に奨励したのである。最近では、博士レベルの学生を毎年5,000人海外留学に派遣する計画を実施している。一方、中国人留学生の帰国の奨励にも力を注ぎ、帰国留学生の就職や起業に関する情報提供や支援体制を整備した。韓国も、90年代に国費派遣留学生数を飛躍的に増加させ、2000年には自費留学を全面自由化するなど、派遣留学促進策をとった。一方、留学生受け入れは、1980年代前半の1000人程度から2006年には13,000人を超えた。2004年には、韓国としては初めての留学生受け入れ政策「外国人留学生誘致拡大総合方案（Study Korea Project）」を策定し、現在実施中である。タイでは1990年代から、高等教育国際化のための重要施策として、大学において英語による授業を行なう「インターナショナルプログラム」の設置が推進され、2005年時点で24の大学に706のプログラムが存在している。そこで学ぶ学生の多くはタイ人学生であるが、留学生の招致にも大きく貢献している。

マレーシアは、もともと国内高等教育への就学機会が限定された華人系マレーシア人を中心に留学志向が強く、留学生の送り出し国であったが、1996年の教育改革を契機として、欧米の大学の進出が相次ぎ、マレーシア以外からの学生も多く入学したため、現在では留学生の受入国としても大きな国となった。欧米大学による教育課程の一部をマレーシアで

受ける、「トゥイニングプログラム」「サンドイッチプログラム」は、教育コストを抑え、比較的安価に留学需要に応えようとするもので、いわば教育の中継貿易の形態である。このような革新的な国際教育プログラムを政策的に推進することによって、世界で進む高等教育のグローバル化にマレーシアは果敢に対応してきたのである。インドネシアにおいても、2000年に高等教育総局から、外国の高等教育機関との協力のあり方に関する実施指針が提示され、トゥイニング等の国際教育プログラムが活発化している。

留学生招致や国際的教育プログラムだけではない。アジア各国は研究においても、世界水準の大学を育成し、知識基盤経済における国際競争力を増進させようとしている。たとえば、中国はそのトップ大学に重点投資し、世界一流の大学を育成するため「211工程」（21世紀に向け100校を強化するという意）を開始し、厳しい審査を経て結果的に選ばれた61大学に約1600億円を投下した。また、この対象校には世界中から一流の研究者を招聘できる「長江特別招聘教授」と呼ばれるポストを500－1000設置した。1998年5月には北京大学創立100周年における江沢民国家主席の演説に因んで、九八五計画を立ち上げ、北京大学、清華大学、復旦大学、南京大学等の9つの大学に集中投資をすることが決定した。この集中投資の金額は、たとえば北京大学と精華大学で1999年から3年間で、日本円で270億円が投下される等、規模の非常に大きなものであった。韓国でも1999年に「頭脳韓国（Brain Korea）二一世紀事業」が策定され、約20校の有名校に集中投資が行なわれた。特にソウル大学は全体の資金（約200億円）の半分弱を受け取った。この事業の特徴は、各分野の世界最高水準の大学をベンチマーキングのための大学として指定して、研究協力を行なわせるという点であった。シンガポールは1997年、「東洋のボストン」構想を発表し、知識基盤経済を推進する国際学術都市を国家目標とするビジョンを発表した。また、翌年には「ワールドクラス大学プログラム」を発表し、世界の一流大学の教育プログラムの誘致を図るという目標を掲げた。これに呼応して、マサチューセッツ工科大学、ジョンズホプキンス大学、ジョージア工科大学、ペンシルベニア大学、シカゴ大学、ミュンヘン工科大学、早稲田大学等が経営学や工学の分野でのプログラムをシンガポールで開始した。これらのプログラムの教員や学生の多くはシンガポール以外から集まっている。日本でも、文部科学省により21世紀COEやその後継であるグローバルCOE事業が展開中で、アジアの各国において、同時期に同じような問題意識で世界的研究拠点の育成が試みられたことは興味深い。

1967年に設立されたASEANが、冷戦の終結後、地域共同体としての方向性を有し始

めた 1990 年代、1992 年のシンガポールでの ASEAN サミットによって、ASEAN 大学ネットワークが設立され、地域統合の中での大学・国際教育交流の役割が徐々に認識され始めてきたことも特筆に価する。同じく、1980 年代からのアジア太平洋協力の枠組みの中で、1993 年にはこの地域における留学を促進する目的で、University Mobility in Asia and the Pacific (UMAP) が設立され、域内大学間の単位互換等の体制整備を始めた。このように大学・国際教育交流の「地域統合モデル」による取り組みがこの地域においても誕生している。

(3) アジアにおける高等教育市場化の歴史的展望

アジアの高等教育におけるもう一つの明確な潮流は、その市場化である。アジアの一部の国においては、その高等教育拡大に対して、私立大学が歴史的に大きな役割を果たしてきた。特に日本、韓国、フィリピンの三カ国では、高等教育人口の 7 割以上を私立大学が占めてきた。この三カ国では、日本における早稲田・慶應、韓国における高麗・延世、フィリピンにおけるアテネオ・デラサール等、その中核となる高等教育機関にも私立大学を見出すことができる。韓国にはこうした威信の高い私立大学が数多く存在するが、これらの多くは、日本の統治下において大学への昇格を拒否された旧私立専門学校が母体となって設立された大学で、1980 年代から 90 年代にかけての高等教育拡大期にはその名声を背景に積極的に地方分校を設置し、拡大した。量の拡大ばかりではない。三星グループが経営参画し、先駆的な大学改革を行なった成均館の事例は有名であるが、他の私立大学でも競争的な環境の中で切磋琢磨し、私立大学は常に韓国全体の高等教育改革をリードしてきた。フィリピンにおいても、もともとアメリカ政府による政教分離を原則とした政府による私学助成禁止政策が、80 年代後半から変化し私学助成の道が開け始め、設置基準の規制緩和もあり、90 年代には私立大学の数が飛躍的に増加し、2000 年になると伝統校を中心に政府の監督を受けない自治権を付与し、規制を緩和する政策がとられた。

インドネシアは、上記三カ国に次いで、私学による高等教育需要への対応が進んでおり、その割合は 6 割を超える。タイでは、1960 年代から私立大学が認められているが、中にはアサンプション大学やバンコク大学のように比較的威信の高い私学も出てきている。未だ高等教育全就学人口に占める私学の割合は限定的だが、通信制の大学や公開型の大学を除く、従来型の大学における就学人口では私立が国立と並ぶほどになっている。マレーシアでは 1996 年にユニバーシティレベルの高等教育機関の設置を許可する「私立高等教育機関

法」が施行され、その後私立大学の設立が相次いだ。中国、ベトナムにおいては、私立大学の設置が認められるようになったのが1980年代の後半から90年代にかけてで、その歴史は短く、私立は未だ周辺的な位置付けであるが、政府の奨励策もあり飛躍的に増加している。

このようにアジアにおける私立大学は80年代後半から2000年代にかけて増加し、経済成長とともに高まる高等教育需要の受け皿として、政策的にも奨励されてきた。私立セクターであるだけに、その市場的な適応力や競争力は一般に高く、アジア全体の高等教育の市場化を推し進める力となっている。しかし一方、多くの国で、教育の質や妥当性の確保に課題が指摘されている。

アジアの高等教育における市場化の進展は、私学の躍進にのみ見出されるわけではない。従来多くのアジア諸国で高等教育システムの中核を占めてきた国立大学が、90年代から2000年代にかけて、多くの国で公社化・民営化されてきている。2004年に当時の小泉首相の下で実施された国立大学の独立行政法人化は、日本に限った政策動向ではなく、アジアの他の国々では90年代から2000年にかけて実施された政策であった。その先駆的な例は1996年のマレーシアの「新教育法」による国立大学の法人化であろう。その後、99年にはタイで「国家教育法」が制定され、国立大学の法人化の方向性が決定し、同年インドネシアでも「国立高等教育機関の法人化に関する政府規定」が出され、翌年4主要大学の法人化が実施された。中国でもこの時期、「二十一世紀をめざす教育振興行動計画」によって、中央政府所管の大学が地方所管に移され、管理運営の自由裁量権が拡大された。韓国では、2000年に「国立大学発展計画」によって、国立大学の「責任運営機関化」が実施され、同年シンガポールでも国立二大学の自主裁量権の拡大の方向性が示された。フィリピンにおいても2010年までに6つの公立大学を準じテストケースとして法人化していく方向である。

こうして見ていくと、国立大学の法人化は、アジア各国において驚くほど期を一にした政策的潮流であったことが分かる。この政策は、国立大学の財政や教学に関する裁量権を拡大する一方で、成果に対する評価を厳しくし、大学運営を効率化することを目的としており、90年代の新自由主義の政策動向や市場的なアプローチを反映した方向性といえる。しかし、政策的にはその方向で決しても、日本のように一律に実施した国は珍しく、タイやインドネシア、フィリピン等では公立大学セクター全体には未だ及んでおらず、大学人を中心として、政治的抵抗の大きい国も多い。

以上見てきた私立大学の振興や国立大学の法人化の政策動向の背景には、高まる高等教

育需要に対して、限られた政府支出のみを財源とした高等教育拡大は不可能だとの認識が存在する。国立大学の法人化の多くは、国立大学に自動的に与えられていた政府財政支出の緊縮と、競争的な研究・教育資金の提供を同時に実施された。このような流れの中で、大学は財源を多様化させる必要に迫られ、授業料の徴収・増額を初めとした財源の自己充足化策をとることになる。また、多くの政府はこれをある程度許容する方向にある。たとえば、中国では80年代までは高等教育は無償であり、学生には「人民助学金」と呼ばれる生活費補助まで一律に与えられてきたが、1989年以降、段階的に授業料を徴収し始め、97年には全ての学生からの授業料の徴収は始まった。一方、教育の機会均等のために経済的な困難を抱える学生のための奨学金や貸付金制度も発達した。また、インドネシアやベトナムでは非正規的教育プログラムを語学や工学・経営学等の分野で提供することによって、大学の財源を多様化する活動が活発に展開されている。

産学連携も重要な財源多様化策である。個別の大学の例であるが、清華大学、ソウル大学、シンガポール国立大学などの国際的な競争力を有するアジアの大学は、産官学共同研究の促進のためTDLやインキュベータ、リサーチパークの整備を進め、その収益が大学財政を潤し、よりよい教育研究環境を整えることができ、それが更なる産学連携を推進するという好循環を生み出されている。

高等教育の市場化は、教育の質の低下や教育機関としての説明責任の不履行、教育機会の不平等などといった「市場の失敗」を生み出すリスクを孕んでいる。したがって、アジアの多くの国において、このような市場化の政策的動向とともに、高等教育の質保証や評価システムの構築が同時並行的に進展している。また、大学評価は政府財源の分配のためにも活用されている。韓国は、アメリカのアクレディテーション制度に範をとり、四年制大学を組織した「韓国大学教育協議会」を1982年に設立し、大学評価を実施した先駆的な国であるが、1994年には「大学評価認定制」という包括的な大学評価システムを確立した。インドネシアでも、1994年には「全国大学基準委員会」が設置され、その後高等教育評価のシステムが整備された。マレーシアでは、1996年の高等教育改革の一環で、国立大学に対しては「大学質保証局」、私立高等教育機関に対しては「国家アクレディテーション委員会」を設置して、外部評価による高等教育の質保証に乗り出している。タイでも、1999年制定の「国家教育法」に質の保証制度の導入が規定され、2000年に「教育水準・質の保証評価事務局」が設置された。中国でも、1999年に「学位及び大学院教育発展センター」が設置され、全国の学位授与機関を評価する試みが始まっている。

このように高等教育の質の保証と評価システムは、アジア諸国において 1990 年代、急速に整備された。これは世界的な新自由主義的な政策潮流の中で、評価が政策の立案・実施のツールとして様々なセクターで活用されてきており、特に大学評価は 1980 年代後半から世界的に発展してきたことを背景としている。アジアの主要国はそうした世界的潮流を敏感に受容し、90 年代には次々と政策的に実施してきたのである。高等教育の拡大と市場化が急速に進展する中で、このような高等教育評価の体制がアジア全体で整備・強化されることは、アジア諸国の高等教育の健全な発展にとって欠くことのできない方向性であろう。

4. アジアにおける地域的国際高等教育フレームワークの理念的展望

アジアにおける国際的な高等教育は、以上のような「コスモポリタン・モデル」、「国民国家大学モデル」とその止揚形態ともいえる「コスモポリタンの国民国家大学モデル」から「地域統合モデル」「市場モデル」へと変遷する大学のあり方と共に展開してきた。このような歴史的な過程における発展モデルを地域統合と国際教育交流を考察するための縦軸とすると、各時代において、政府や大学が国際教育交流を政策的・理念的に意義づけてきた視点は、その横軸といえるだろう。ここでは、高等教育国際化の 4 つの理念モデルをアジアの地域的国際高等教育フレームワークの構築に照らして、概論する。

(1) 国際理解・国際平和モデル

国際教育交流に関する最も代表的な政策・理念は、「国際理解・国際平和モデル」であろう。国際教育交流を国際理解や平和と結びつける考え方は、第一次世界大戦後に広がり、第二次世界大戦後、一般化した。たとえばユネスコは、1945 年に採択されたその憲章前文にもあるとおり、「戦争は人の心の中で生まれるものであるから、人の心の中に平和のとりでを築かなければならない」という精神の上に誕生した国際機関であるが、ユネスコの推進してきた国際教育交流に対する理念はまさに、このような平和への志向に貫かれてきた。また、戦争直後、米国のフルブライト上院議員が提唱し、発足した国際教育交流奨学金制度、いわゆる「フルブライト計画」も、フルブライト氏の下記のような考え方によって、意義づけられてきた。

教育交流の最大の力は、国家を人間に転化させ、イデオロギーを人間的な願望に移し直す力である。…教育交流が、共通の人間性という感覚、つまり、他の国々は我々の恐れる教義によって形成されているものではなく、個々の人々——われわれと同じように喜びも苦しみも、冷静さも親切心もあわせ持つ人々——が住んでいるという主観的な意識の醸成に貢献できれば、それで十分なのである（井上 1994、122

頁: 近藤 1922、44 ページ)。

米国においては、1955 年に留学交流計画推進の草分け的な存在である国際教育協会 (Institute of International Education) が策定した留学理念に関する文書において、国際理解を促進する留学交流という意義づけが継承された。これは、その後の多くの留学生受け入れ国の政策策定において、モデルとされた。日本においても、1983 年の中曽根内閣時に「二一世紀への留学生政策懇談会」から総理大臣と文部大臣に提出され、その後の日本の留学生政策に大きな影響力のあった報告書「二一世紀への留学生政策に関する提言」において、「教育の国際交流、特に留学生を通じての高等教育段階における交流は…国際理解、国際協調の精神の醸成、推進に寄与し…我が国の大学等で学んだ帰国留学生が、我が国とそれぞれの母国との友好関係の発展、強化のための重要なかけ橋となる」との認識が示されている。

一方で、このような国際理解・平和主義の国際教育交流理念の裏返しには、留学生の受け入れを自国の文化・価値の発揚や政治的影響力の確保・増進のためとする見方も存在する。植民地が独立した後も、フランスが仏語圏の旧植民地から多くの留学生を受け入れ続け、フランス語やフランス文化の影響力を保持したことや、平和を目指した米国のフルブライト計画が、効果的に米国型の民主主義を世界中に伝えていくことに貢献をしたということもこのような例であろう。しかし、江渕 (1997) は、近年においては、一方的な在留国の文化への同化を強制するのではなく、「彼らの生き方のなかに受け入れ国の人間が学ぶことがないかどうか謙遜に接することが大切である」とする「相互通行」的な異文化理解を重視する考え方が、国際的な相互依存関係の緊密化に伴って、留学生政策においても国際的に発展している、としている。

アジアの地域統合に向けた域内国際教育交流を考える時、「国際理解・国際平和モデル」に基づく考察は欠かせない。特に昨今の日本と中国・韓国との政治的摩擦や国民意識のギャップを例に出すまでもないが、アジア地域は、ヨーロッパと比しても、政治体制や文化・宗教の多様性が大きく、国際教育交流によって相互の理解と信頼が促進・醸成されることへの期待は大きい。しかし、国際教育交流が信頼醸成や国際理解を即促進するものであると短絡するべきではない。事実、留学生の中には、留学先国に強い反発や不信を感じて帰国する例も多い。留学生交流の量的な拡大ばかりではなく、留学生が受け入れ国においてどのような教育を受け、どのような生活をするのかといった、留学経験の質の向上をも意識しながら、相互理解と信頼の醸成に資するような国際教育交流の振興策を議論すべきで

あろう。

(2) 地球市民育成・地域アイデンティティ育成モデル

江淵は、「国際理解・国際平和モデル」の発展形として、国際教育交流の「地球市民形成モデル」、つまり「国際教育交流が関係者の国際意識を高め、かつ地球共同体の一員としてのアイデンティティを培う手段として重要な働きをする」という考え方がOECD等の国際的な政策議論の場で語られ始めており、今後重要な国際教育交流の理念として発展するであろうことも示唆している（同上、123 ページ）。特に社会経済的な課題がグローバルに解決していかなければならない状況の下、そのために必要な姿勢としての「地球市民性」の獲得は、今後の国際教育交流の教育的目標と位置付けることができる。

一方、ヨーロッパの地域統合においては、ERASMUS計画の目的として、ヨーロッパ市民意識の喚起と加盟国間の相互理解・信頼醸成がその目標の重要な部分を占めている。ヨーロッパにおける学生交流の促進を、中世ヨーロッパの知的共同体への単なる回帰ではなく、近代においてさまざまな戦乱を経験した国々が地域統合にむけて、お互いを理解し合い、和解を進めていく、「ヨーロッパ市民という意識 (the concept of a People's Europe)」を築いていくためのプロセスとして位置づけている (European Commission1989)。いわば、「地域統合大学モデル」と、この「地域アイデンティティ育成モデル」は不可分の関係にあるといえる。

(3) 開発政策・開発援助モデル

植民地の独立後は、多くの途上国にとって開発・成長が至上命題とされ、先進国も、冷戦下の両陣営への囲い込みの競争とあいまって、援助・開発協力を強化した。発展途上国は、近代化と開発のために、時には希少な予算を使って、留学生を先進国に派遣し、技術・知識を習得させ、自国の発展に貢献させようとした。日本の明治期の例を挙げるまでもなく、留学生派遣政策を自国の近代化・開発政策として位置づけ、政策的・財政的努力を続けてきた途上国は数多い。

先進国は、援助・奨学金によってこれを支援した。先述の米国の国際教育協会は国際教育交流の目的として、「国際理解を促進すること」とともに、「留学生が新しい知識や技能を獲得することによって母国のために役立つように準備すること」(I.I.E.1955) を挙げている。同じく先述の日本の「二十一世紀への留学生政策に関する提言」でも、国際理解と

ともに、「開発途上国の人材養成への協力」をその骨子の一つとしている。

近年では、留学生の派遣だけでなく、留学生の受け入れが開発効果を生むとの認識が生まれ、先述したとおり、積極的な留学生受け入れ政策を展開する国がアジアの中からも出てきている。アジアにおいては、留学生の受け入れは、送り出しと共に、重要な開発戦略となりつつあるのである。

「地域統合大学モデル」との関係で特筆すべきなのは、エラスムス計画においては、上記のように、域内国際教育交流の目的をヨーロッパ市民意識や信頼の醸成に定めると同時に、世界市場におけるヨーロッパの競争力確保のための人的資源戦略、特に北米に対する競争戦略として位置づけていることである。東アジアの地域統合が、経済中心・経済先行で実現していくのならば、域内の国際教育交流も他地域の人的資源に対する競争力の強化といった観点から考察されなければならない。教育の経済開発効果に関しては、人的資本論の観点から、教育段階別の収益率分析や成長会計などの実証研究がなされており、東アジア地域の教育システムは、人的資源開発政策の効率的な成功例として取り上げられることが多かった。しかし、国際教育交流の経済効果に関しては、未だ実証的研究が少ない。今後、東アジアにおいて、域内の教育交流に対する公的な財政支出を拡大するには、そのコストとベネフィットを経済学的に評価する分析フレームワークの開発が求められる。

(4) 国際教育市場モデル

先にも指摘したように世界の高等教育をめぐる現在の顕著な動きは、市場化の急速な進展であろう。国立大学の独立行政法人化や民営化の流れは日本だけではなく、世界の多くの国で形態を変えて進みつつある。私立大学の増加、産学連携の進展などもあいまって、高等教育財政の多様化、受益者負担を含む自己充足化も顕在化している。このような高等教育の変容を背景に、質の高い教育を求めて国境を越える私費留学生の増加、情報技術革命に伴う国際的な遠隔教育提供、国際市場における学生獲得に向けた教育機関の国際的な連携の進展など、学生という「顧客」を求めて、国際教育交流のあり方も大きく変容しようとしている。現在、WTOでは教育におけるサービス貿易の自由化に関する議論がなされ、国際教育市場に関する政策的フレームワークが整備されようとしている。また、さまざまなFTAに高等教育に関する項目が含まれるなど、地域における国際教育市場化対応への取り組みも始まっている。

このように、留学生を「顧客」と捉えて、留学生の受け入れを推進するような動きは、

従来の高等教育が公的セクターとして位置づけられ、公的財源をその主要な収入とする状況の中では生まれえなかった。1980年代初頭の英国におけるサッチャー政権の高等教育財政の縮減と、特に税金を負担していない外国人留学生の教育費自己負担政策、いわゆる「フルコスト政策」の導入により、英国では「収入源としての留学生の受け入れ」が認識されるようになった。オーストラリアでも、1990年代、高等教育財政の逼迫から独自収入の確保が必要になり、政府が留学生の受け入れを「輸出産業」としてその政策の中に明確に位置づけ、留学に関する規制緩和や対外的な広報宣伝・教育サービスの質の保証などを政策的に推進したこともあり、留学生数が飛躍的に増大した。

東アジアでも、多くの国が高等教育・国際教育交流の市場化を経験しつつあり、各国の高等教育政策や個々の大学の運営に大きな変容が見られる。東アジアの多くの国で、授業料の徴収開始や値上げによる教育費の受益者負担化、国立大学の独立行政法人化と、私立大学の認可と設立、産学連携の進展などが起こりつつある。東アジアの域内国際教育交流も市場化から直接的な影響を受けている。特に急激に拡大しつつある中国の高等教育需要は、国内だけでは吸収できず、海外にあふれだし、周辺のアジア諸国の留学生受け入れのあり方に相当の変化を迫りつつある。近年の日本やマレーシア、韓国、フィリピンなどで留学生数の増加と高等教育の国際連携の進展・サービス産業化は、中国の需要に大きく依存している。東アジアの高等教育においては、グローバル市場とともに、リージョナルな市場も形成されつつある。

ただ、このような急速な国際教育交流の市場的な拡大は、教育の質に関する懸念・リスクを生んでいる。日本の高等教育学齢人口の減少によって、一部の私立大学が生き残りのために、教育の質を確保しないままに留学生の受け入れを拡大したこともその一例といえよう。このような国際教育交流をめぐる教育の質の問題の克服のためには、すでに各国別には進展しているような高等教育の質を評価し保証するシステムの整備を、グローバルにも、東アジア域内でも、組織的に展開していくべきであろう。

世界銀行（2002）は、高等教育の国際化・グローバルイゼーションについて、途上国の発展に重要な分野におけるローカルキャパシティの低下を引き起こし、適切な国際的資格認可制度の欠如や、海外の高等教育機関提供者への法的認可の欠如、遠隔教育プログラムの健全な発展を確保するための知的財産法の欠如、イ

インターネットを含む情報通信技術へのアクセスに関する障害などにより、高等教育の健全な発展が阻害されていると、認識し、その上で以下のような課題やその対処方法を次のように説明している。

- 頭脳流出問題への対処
 - ・ **Joint Degree** プログラムの推進
 - ・ ドナーによる資金提供による奨学金へ帰国後に学生が必要とする最低限の設備と再研修のためのコストを算入すること
 - ・ インドなど熟練労働力が供給過剰の途上国における最高水準の高等教育機関に留学生を派遣すること
 - ・ 帰国する研究者や専門家にとって好ましい就労環境の創出
- 国際的な質保証フレームワークの構築
 - ・ 国家的な枠組みとは別に地域的質保証システムを構築したいとする国のグループへの専門的・経済的協力
 - ・ 分野別のグローバルな質保証イニシアティブへの協力
- 海外の教育提供者の認可
 - ・ 最低限の施設・設備・教職員の基準の設定
 - ・ 海外の教育提供者に関する適切で正確な情報の提供
 - ・ キャパシティビルディングのための海外の教育提供者と現地の機関間のパートナーシップ
 - ・ 途上国で提供されたプログラムで取得した単位や資格に関して、教育提供国での完全な認定を与えることとそれに見合った教育水準の確保
- 知的財産権の尊重
 - ・ 出版社、先進国の大学、途上国の高等教育機関間のパートナーシップの創出と醸成
- デジタルディバイドの克服
 - ・ 先進国と途上国間のデジタルディバイド軽減のための、高等教育のICT インフラストラクチャーへの投資。

また、規模の小さい国においては、高等教育機関の分野や種類を精査し、集中

的に投資した上で、ネットワーク化した大学の設立に向けた近隣国とのパートナーシップの構築し、外国の高等教育機関とのフランチャイズ提携や、国際的な高等教育の提供者による遠隔教育の提供等、国際的な機会を活用することによる、高等教育システムの健全な運営の可能性を示唆している。

Source: World Bank. (2003). *Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education*. Washington, D.C.: The World Bank.

3. 東アジアの国際教育交流をアジアの地域統合につなげるために

本論では、高等教育と社会の歴史的発展段階における国際教育交流の位置づけによって分類した縦軸と、組織化された教育政策における国際教育交流の意義づけによって分類した横軸で、国際教育交流を分析することを提唱し、アジア地域統合における国際教育交流の、歴史的・理念的な位置と意義を読み解くための視座を得た。

それでは、具体的に東アジアにおける国際教育交流をアジアの地域統合につなげるためには、どのような展開を指向するべきなのか。本論の結論として、アジアの地域統合を目指す国際教育交流の将来像を考察し、模索したい。

アジアの地域統合に国際教育交流をつなげていくためには、高等教育と国際教育交流に関するビジョンを東アジア各国が共有する必要がある。前節で見てきた歴史系列の論考においては、コスモポリタン大学モデルと国民国家大学モデルの一種の止揚形態として、地域統合大学モデルを提示した。そして、この国民国家大学モデルから地域統合大学モデルへの移行に、国際教育交流がどのように関わっているのか、関わる可能性があるのかを、理念系列の論考において、国際理解・国際平和モデル、開発政策・開発援助モデル、国際教育市場モデルの三つの国際教育交流の理念モデルを基として考察した。これらの考察から、アジアの地域統合のための国際教育交流、「アジア版エラスムス計画」を具現化するためには、国際教育交流を、①東アジアの信頼醸成・アジア市民意識を喚起し、②かつアジアの人的資源の対外的競争力を強化させ、③さらには現在成長しつつあるリージョナルな高等教育の国際市場を整備・健全化するという、三つの異なった目的・方向性をバランスさせながら、発展させていかななくてはならない、ことが結論される。一つのモデル・理念によるのではなく、多様な考え方を総合的に議論し、内包していくことによって、東アジアの国際教育交流は、東アジア共同体形成、ひいてはこの地域の平和と繁栄のために大き

な貢献をすることが期待できるのではないだろうか。

「アジア版エラスムス計画」のためには、こうした多様でかつバランスのとれた国際教育交流のビジョンをアジア各国が共有し、それぞれの高等教育政策に反映させていくことが望まれる。政策的進展を各国に促すためには、東アジアサミット等の地域統合の外交的
工程表の中に、国際教育交流を明確に位置づけていく必要がある。その意味で、第一回
東アジアサミットで採択された「クアラルンプール宣言」において、九つの骨子の6、7、
8として以下のような方向性が示されたことの意義は大きいといえる。

6. われわれは、「われわれ」意識の形成を目指した人と人の交流を強化する。

7. われわれは、東アジア諸国の学生、学者、研究者、芸術家、メディア及び青少年の
間の更なる相互交流を通じた考え方の共有を促進する。

8. われわれは、不寛容と闘い、かつ、文化・文明間の理解を改善するため、知識と理
解の深化を通じて東アジア及び世界が裨益するような、知識人、シンクタンクのメンバ
ー、宗教家及び学者の間の恒常的な交流を行う。

(* ASEAN+三首脳会議に関するクアラルンプール宣言の外務省仮訳より)

しかし、この宣言では、理想主義的な国際理解・国際平和モデルにのみ重きがおかれ、
アジアとしての経済的競争力強化や地域的国際教育市場の健全な育成という国際教育交流
の側面は考慮されていない。「東アジア共同体」形成への政策的議論の基礎には、この地域
における経済分野での一体化・相互依存関係の深化が最重要の要因として存在する。一方、
第一節で確認したように、留学生交流においても「東アジアの東アジア化」が、地域的国
際教育市場の形成と共に進行している。これらのことを考え合わせると、アジアの地域統
合をめぐる外交交渉・政策決定の場で、国際教育交流の経済的側面を含めた、多様な目的
と役割が認識され、共有されることが、今後の政策的展開には必要不可欠であると考えら
れる。

アジアの地域統合への志向性を反映させるべき高等教育政策の対象は、留学生受け入れ
や留学生の派遣だけではなく、高等教育機関の国際連携、国際的な研究活動への助成・支
援、教員の経歴や国籍の国際的多様性の確保、それらを支える事務体制の国際化・整備な
ど多岐にわたる。そして、その最も重要なアクターは大学自体である。学問研究の自由・
独立という大原則からは、大学が国家から地域統合というような政策的方向性の影響を受
けることには、慎重にならなければならない、という考え方も存在しよう。しかし、実際

には近代の国民国家大学モデルでは、国家の大学への影響力は大きく、大学はしばしば国家の決定した研究や教育の方針を、公的な資金の導入と共に、受け入れてきた歴史を持つ。それでは、アジアの地域統合の中で国際教育交流や高等教育を論じること、アジアの大学における地域統合志向の国際教育交流のビジョンを形成することは、国家の新たな政策的展開に大学を適合させるだけの方向性なのだろうか。

エラスムス計画はまさに、ヨーロッパの大学と国際教育交流を「ヨーロッパ化」させるために政府の連合体が大きな財源を投入し、成功したプログラムであった。しかし、ヨーロッパにおいては、ラテン語を中心とした知の伝統が「ヨーロッパ」を「ユニバーズ（普遍）」とする、知の共同体の歴史が存在していた。つまりヨーロッパにおいては、コスモポリタン大学モデルは、すなわち「ヨーロッパ大学モデル」だったのである。エラスムス計画はその伝統を再発見する営みに過ぎなかったのではないだろうか。翻って、アジアにおいては、地域を枠組みとした伝統的な知の共同体はヨーロッパと同じ意味では存在していなかった。しかし、近年、アジアの主要大学の中に「アジア」をその国際戦略の中核に据える大学が見られはじめた。国際学会や大学の連合体も、全世界的なものではなく、アジアの地域的な枠組みで構成される組織が増加している（Srisa-An1996）。これらの動きは地域統合の政策的な展開からは独立したものである。これは、地域的な国際教育市場の形成とともに、知の創造の単位としても「アジア」をとらえることの妥当性が、大学関係者・研究者の間で認識されてきたことの証左ではないだろうか。

このような流れの中で、アジアの大学が、自立的な立場で、地域統合志向の留学生交流と大学間連携を内包した国際教育交流ビジョンを共同で形成し、実質的な交流連携活動の実をあげることは国際教育交流を地域統合につなげることに大きな意味をもつであろう。たとえば、二つ以上のアジアの大学が、国際的な大学連携によるダブル・ディグリーもしくはジョイント・ディグリー・プログラムを立ち上げたり、学位に結びつかなくとも、ジョイントのセミナーや講義を企画する事例や、アジア研究などのカリキュラムの一部をアジアの複数の大学が共同開発するような事例が増えてきているが、そのようなマイクロの取り組みが積み重なることが、総体として知の地域統合に大きな役割を果たすと考えられる。また、このような地域内の大学連携の取り組みは、そのプロセスにおいて、相互理解を促進するだけでなく、高等教育のグローバルな競争的環境・国際教育市場において、より高い競争力と社会経済に対する貢献ポテンシャルの大きい教育プログラムを創出することにつながるであろう。

注) 本論は拙著 黒田一雄 (2007) 「東アジア共同体」形成と国際教育交流、西川潤・平野健一郎編『東アジア共同体の構築－国際移動と社会変容』岩波書店 の後半部分に大幅な加筆・修正を行い再構成したものである。

【参考文献】

英語

- Altbach, Philip and V. Selvaratnam eds. (1989) *From Dependence to Autonomy: The Development of Asian Universities*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, the Netherlands.
- Altbach, Philip (1998) *Comparative Higher Education: Knowledge, the University and Development*, Comparative Education Research Centre, University of Hong Kong
- Barro, R.J. (1991). Economic Growth in a Cross Section of Countries. *Quarterly Journal of Economics*, 106(2), 407-443.
- Barro, R.J., and Sala-i-Martin, X. (1992). *Economic Growth*. New York: McGraw-Hill, Inc.
- Becker, G.S. (1965). A Theory of the Allocation of Time. *Economic Journal*, 74, 493-517.
- Becker, G.S. (1993). *Human Capital*(3rd ed. ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- Becker, S. (1964). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*. New York: Columbia University Press.
- Benavot, A. (1989). *Education, Gender and Economic Development: A Cross-National Analysis*(194). Michigan State University.
- Cocco, I., and Nascimento, J. (1986). Trends in Public Expenditure on Education 1975-1983. *Prospects*, XVI(2).
- Cummings, Williams (1997) *Human Resource Development: The J-Model In Williams Cummings and Philip Altbach eds. (1997) The Challenge of Eastern Asian Education: Implications for America*, State University of New York Press, Albany
- Denison, E. (1962). *The Sources of Economic Growth in the United States and the Alternatives before the U.S.* New York: Committee of Economic Development.
- De Wit, Hans, (2002) *Internationalization of Higher Education in the United States of America and Europe: A Historical, Comparative, and Conceptual Analysis*, Westport, Connecticut: Greenwood press.
- European Commission(1989) *ERASMUS Programme Annual Report 1988*, Brussels.

- European Commission(1997) The Erasmus Experince-Major findings of the Erasmus evaluation research project, Luxembourg.
- Field, John, (1998) *European Dimension: Education, Training and European Union, Higher Education Policy Series, No. 39*, London: Jessica Kingsley.
- Frank, A.G. (1971). *Dependency, Class and Politics in Latin America*. New York: Extending Horizons.
- Futao Huang ed. (2006) *Transnational Higher Education in Asia and the Pacific Region*, Research Institute for Higher Education, Hiroshima University.
- Galtung, J. (1971). A Structural Theory of Imperialism. *Journal of Peace Research*, 8(2), pp81-107.
- Grubel, H., and Scott, A. (1977). *The Brain Drain: Determinants, Measurement and Welfare Effects*. Waterloo: Wilfred Laurier University Press.
- Harbison, F., and Myers, C.A. (1964). *Education, Manpower, and Economic Growth Strategies of Human Resource Development*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Hill, M.A., and King, E.M. (1993). Women's Education in Developing Countries: An Overview. In King, E.M., & Hill, M.A. (Ed.), *Women's Education in Developing Countries Barriers, Benefits, and Politics* Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press.
- I.I.E.(1955) *The Goals of Student Exchange*, New York, Institute of International Education.
- Kendrick, J.W. (1977). *Understanding Productivity: An Introduction to the Dynamics of Productivity Change*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Kerr, Clark(1990) "The Internationalization of Learning and the Nationalization of the Purposes of Higher Education: Two Laws of Motion in Conflict?", *European Journal of Education*, 25 (1).
- King, E.M., and Hill, M.A. (1993). *Women's Education in Developing Countries Barriers, Benefits, and Politics*. Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press.
- Lee, K., and Psacharopoulos, G. (1979). International Comparisons of Educational and Economic Indicators, Revisited. *World Development*, 7, 995-1004.
- McMahon, W.W. (1987). The Relation of Education and R & D to Productivity Growth in the Developing Countries of Africa. *Economics of Education Review*, 6, 183-194.
- Meyer, J.W., and Hannan, M.T. (1979). *National Development and the World System Educational, Economic, and Political Change, 1950-1970*. Chicago: The University of

- Chicago Press.
- Ninnes, Peter and M. Hellstten ed., (2005) *Internationalizing Higher Education*, CERC Studies in Comparative Education 16, Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong.
- Oliver B, Constanze E, kerstin J, Albert O and Harald S and Ulrich T The professional Value of ERASMUS Mobility (2006). European Commission.
- Phillip, M. Robert, H. Andrew D and Adrian, B (2008) *Harnessing Educational Cooperation in the EAS for Regional Competiveness and Community Building*, REPSF II Project No.07/006 Final report. ASEAN Secretariat.
- Psacharopoulos, G. (1982). *The Economics of Higher Education in Developing Countries*. Comparative Education Review, (June 1982), pp139-159.
- Psacharopoulos, G. (1987). *Economics of Education: Research and Studies*. Oxford: Pergamon Press.
- Psacharopoulos, G. (1993). *Returns to Investment in Education A Global Update*(WPS 1067). World Bank.
- Psacharopoulos, G., and Woodhall, M. (1985). *Education for Development An Analysis of Investment Choices*. New York: Oxford University Press.
- Samoff, J. (1996). *Limiting Horizons The World Bank's Priorities and Strategies for Education* (1995). the Annual Conference of the Comparative and International Education Society. Williamsburg.
- Schultz. (1961). *Investment in Human Capital*. American Economic Review, 51, 1-17.
- Schultz, T.W. (1963). *The Economic Value of Education*. New York: Columbia University Press.
- Seameo R. (2008) *Harmonisation of Higher Education*, Bangkok Block.
- Solow, R. (1957). *Technical Change and the Aggregate Production Function*. Review of Economics and Statistics, 39.
- Srisa-An, Wichit, (1996) "Academic Mobility in South-East Asia and the Role of Thai Higher Education", Blumenthal, Peggy et.al. ed., *Academic Mobility in Changing World – Regional and Global Trends*, Higher Education Policy 29, Jessica Kingsley Publishers, London.
- Svennilson, I. (1964). *Economic Growth and Technical Progress: An Essay in Sequence Analysis*. In Verily, J. (Ed.), *The Residual Factor and Economic Growth* Paris: OECD.
- Trow, Martin (1973) *Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education*. Berkeley, CA: Carnegie Commission on Higher Education.

- The Task Force on Higher Education and Society. (2000). *Higher Education in Developing Countries-Peril and Promise*. Washington, D.C.: The World Bank.
- UNESCO Institute for Statistics (2006) *GLOBAL EDUCATION DIGEST 2006 Comparing Education Statistics Across the World* Montreal UNESCO Institute for Statistics.
- UNESCO, Statistical Yearbook, Paris, Various years.
- Umakoshi, Toru (2004) *Private Higher Education in Asia: Transitions and Development* In Philip Altbach and Toru Umakoshi eds. (2004) *Asian Universities: Historical Perspective and Contemporary Challenges*, Johns Hopkins University Press, Baltimore, Maryland.
- World Bank. (1991). *World Development Report 1991 The Challenge of Development*. Oxford: Oxford University Press.
- World Bank. (1994). *Priorities and Strategies for Education A World Bank Review*. Washington, D.C.: The World Bank.
- World Bank. (1994). *Higher Education : Lessons of Experience* Washington, D.C.: The World Bank.
- World Bank. (2003). *Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education*. Washington, D.C.: The World Bank.
- Wolff, L. (1984). *Controlling the Costs of Education in Eastern Africa(702)*. The World Bank.

日本語

- 井上雍雄 (1994) 『教育交流論序説』 玉川大学出版部
- 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
- 江淵一公 (1997) 『大学国際化の研究』 玉川大学出版部
- 海外経済協力基金 留学生借款調査チーム (1997) 「東南アジア留学生受入の研究—留学生借款の将来—ファイナルレポート」
- 喜多村和之 (1984) 『大学教育の国際化』 玉川大学出版部
- 黒田一雄 (2007) 「東アジア共同体」形成と国際教育交流、西川潤・平野健一郎編 『東アジア共同体の構築—国際移動と社会変容』 岩波書店
- 近藤健 (1992) 『もうひとつの日米関係』 ジャパンタイムス
- 国際協力銀行 (2006) 「マレーシア 『高等教育基金借款事業 (Ⅲ)』に係る調査」

- 国際協力銀行開発金融研究所 (2003)「高等教育支援のあり方—大学間・座学連携—」(JBICI Research Paper No. 22)
- 杉村美紀・山田満・黒田一雄 (2006)「マレーシアの高等教育における日本の国際教育」(JBICI Discussion Paper No. 10) 国際協力銀行開発金融研究所
- 谷口誠 (2004)『東アジア共同体』岩波新書
- 中国国家教育委員会『中国教育統計年鑑』各年版
- 独立行政法人 国際協力機構人間開発部 (2007)「アセアン 10 カ国 アセアン工学系高等教育ネットワーク (AUN/SEED-Net) 終了時報告書」独立行政法人国際協力機構
- 西村重夫 (1991)「インドネシア人の留学」権藤与志夫編『世界の留学』東信堂
- 横田雅弘編 (2005)『アジア太平洋諸国の留学生受入政策と中国の動向 文部科学省科学研究費補助金 (基盤研究B) 平成一五年度—一六年度 調査報告書 (中間報告)』
- 米澤彰純・木村出 (2004)『高等教育グローバル市場の発展』(JBICI Working Paper No. 18)、国際協力銀行開発金融研究所
- 李曉東 (2002)「近代中国における日本留学と日本の教育者たち」大里浩秋・孫安石編『中国人日本留学史研究の現段階』お茶の水書房
- 渡辺利夫編 (2004)『東アジア市場統合への道』勁草書房
- 渡辺利夫編・日本総合研究所調査部環太平洋研究センター著 (2004)『東アジア経済連携の時代』東洋経済新報社

3章 アジア地域の新たな地域連携教育フレームワークの 構築の可能性と課題

本調査の目的は、アジアにおける既存の地域的教育協力フレームワークの活動を網羅的に把握・分析し、新しく構想される可能性のある「アジア版エラスムス計画」に対して、その協力可能性を考察し、インプリケーションを抽出することにあつた。

本論では第1部で取り上げた10の国際機関・国際的大学連合を俯瞰し、アジアにおける新たな地域的高等教育連携フレームワークを構想するための論点の整理を試みる。

1. アジアの地域的教育フレームワークを考察する意味

これまでの教育政策研究は、国家レベルや分権化された国内における地方レベルの教育政策決定過程を、その最も基本的な対象としてきた。一方、戦後ユネスコが設立され、世界銀行やユニセフが特に途上国の教育政策決定過程において重要なアクターになり、Phillips Johns の様々な研究に代表されるように、グローバルレベルでの国際的な教育政策決定過程の研究も進展した。しかし、教育分野の地域的な政策決定過程もしくはフレームワークについては、地域統合の進むヨーロッパを例外として、これまでの国際教育政策研究の対象として、十分に位置づけられてこなかった。東アジアにおいても、リージョナルレベルでの教育政策決定過程に関する研究はこれまでほとんど存在していない。ASEAN の地域統合がある程度の現実味をもって議論され始めたのが、この10年のことであり、第1回東アジアサミットの開催は2005年であることから考えると、地域的なフレームワークを考察する実践的・政策的な需要は、教育セクターのみならず、一般的にこれまで高くなかったと考えられる。しかし、近年、ASEAN 統合の方向性が固まり、「東アジア共同体」構想をも長期的な展望ではあるが、政府間協議の場で議論されるようになり、経済の域内相互依存関係が深化する中、少なくとも経済統合は政策的な急務であるとの認識が広がっている。高等教育分野でも、アジア域内交流・連携が急速に拡大し、経済だけでなく、教育においてもデファクトでの域内相互依存関係が進展している。また、第2回東アジアサミットでは、域内の教育協力を促進することが合意され、第4回東アジアサミットを前に、タイ・プーケットでASEAN+3の高等教育分野会合が開催されるなど、アジア地域内での教育協力を取り巻く環境は積極的なものへ変容しつつある。このような機をとらえて、ア

アジア地域の既存フレームワークの歴史と活動を把握・分析し、「アジア版エラスムス計画」を構想することは、実践的にも時宜にかなない、また学術的にも意義あることだと言える。

2. アジア地域教育協力フレームワークの類型化

本研究では、東南アジア諸国連合 (ASEAN)、東南アジア教育大臣機構 (SEAMEO)、アジア太平洋経済協力 (APEC)、国連教育科学文化機関 (UNESCO)、アジア開発銀行 (ADB)、ASEAN 大学ネットワーク (AUN)、ASEAN 工学系高等教育ネットワーク (AUN/SEED-Net)、環太平洋大学協会 (APRU)、アジア・太平洋大学交流機構 (UMAP)、アジア・太平洋地域質保証ネットワーク (APQN) の 10 の国際機関・大学連合を調査対象とした。この 10 機関は以下のようにいくつかの方法で分類できる。

第一に、メンバーの属性による分類が考えられる。ASEAN, SEAMEO, APEC, UNESCO, ADB のように政府をメンバーとする組織と AUN, AUN/Seed-Net, APRU, UMAP, APQN のように大学や団体をメンバーとする組織にこの 10 機関は分けられる。また、同じ大学ネットワークでも、AUN や APRU がそれぞれの国を代表するような主要大学にメンバーシップを限っているのに比して、UMAP は各国政府や大学協会を通じての加盟となっており、その対象大学も比較的広範にわたるといような違いがある。

第二に、対象地域による分類が可能であろう。ASEAN, SEAMEO, AUN, AUN/Seed-Net のように、ASEAN をベースとした機関と、APEC, APRU, UMAP, APQN, UNESCO のような広い意味でのアジア太平洋を対象とした機関とが存在する。UNESCO はグローバルな機関であるが、バンコクにあるユネスコアジア太平洋地域教育事務局が、南アジアや中央アジアを含めてリージョナルな活動を推進している。また ADB には、域外の先進国も加盟しているが、その実質的な活動はユネスコの枠組みとほぼ合致する。

また、これらの分類方法の他にも、対象セクター、設置目的等でも分類が可能であろう。こうした分類により、気づかされるのは、第一にアジアの地域的な高等教育のフレームワークにおいては、政府だけではなく、大学や評価機関をメンバーとするフレームワークが政府機関との補完関係の中で存在し、機能しているということである。たとえば AUN は、単に ASEAN の主要大学のネットワークというだけでなく、この地域の高等教育セクター全体を総覧する立場を ASEAN によって与えられている。APQN も非政府の民間国際組織でありながら、優れて政策的な機能を有している。

第二の対象地域の分類は、これまでのアジアにおける教育分野の地域協力は、ASEAN と

アジア太平洋協力という 2 つの軸で進展してきたことを物語る。また、現在活発化しつつある ASEAN+3 や東アジアサミットの枠組みでは、未だ教育協力のフレームワークが存在していないことも分かる。アジア版エラスムス計画が ASEAN+3 もしくは東アジアサミットで提案されるとすれば、まさにその第一号として構想されることになる。

また、対象セクターや設置目的でこれらの機関を鳥瞰すると、地域統合や多様な開発セクターの中の一つとして教育を対象とするものから、高等教育の質保証や域内大学の交流促進といったかなり絞り込まれた対象を有するものまで存在しており、これらのフレームワークが重層的な構造を有し、互いに補完しあう存在であることが認識される。本調査でも、ほとんどの機関が、他の地域的フレームワークとの協力関係・パートナーシップを重視する立場を示したのも、このような重層的な役割分担の認識が基にある。

3. 「アジア版エラスムス計画」をめぐる 4 つの課題と考察

それでは、東アジアにおいて、「アジア版エラスムス計画」と呼べるような新たな地域的高等教育フレームワークを構想する場合、どのような課題が存在し、本研究の 10 機関の分析からどのような考察が可能であろうか。

(1) 「アジア版エラスムス計画」の対象地域をめぐる課題

第一に対象地域はどうするか、という課題がある。先に、この地域には東南アジアとアジア太平洋のそれぞれを軸にした 2 種類のフレームワークがあると述べた。しかし、日中韓の 3 カ国の北東アジアや、ASEAN+3 を対象とする高等教育の枠組みは未だ存在していない。これは、極めて歪な状況である。ASEAN の高等教育機関で学ぶ留学生の圧倒的多数を中国からの留学生が占め、東南アジアの高等教育は中国からの留学生の急増によって国際化されていると言っても過言ではない。また、大学間協定や海外拠点設置、教員交流の実績において、日本と ASEAN の大学は緊密に結びついている（いずれも別章「アジアにおける国際高等教育交流・連携状況の実証的考察」を参照）。そのような状況を考慮すると、ASEAN+3 の枠組みで高等教育に関するフレームワークを構築していくことへの実際的なニーズは明確に存在している。ASEAN との問題ばかりではない。日中韓の間では、デファクトとしての留学生交流や大学間連携が世界でも類を見ないほど進展している。このような状況に 3 カ国の間での政策的協議が追いついていないことは不自然な状況であり、北東アジアでの地域的フレームワーク構築にも十分な需要があると考えられる。しかし、

「東アジア共同体」構想が ASEAN 主体の ASEAN+3 や東アジアサミットの枠組みで議論されるのと同様、高等教育においても、アジアの地域的枠組みに関して政策的に先行している ASEAN でのフレームワーク（SEAMEO や AUN など）を基盤として、日中韓がそれに加わっていくということが、アジアにおける枠組みとして現実的に成長しやすいのではないだろうか。東アジアの地域統合は、大国・大市場が中心となって周辺国・市場を巻き込みながら統合を進める「ハブ・スポーク・システム」ではなく、経済的に比較的弱い ASEAN がより強い中国や日本を、FTA 締結等を通して巻き込んでいく「逆ハブ・スポーク・システム」だと言われるが（山本吉宣 2007, Baldwin 2006）、高等教育の地域的枠組みにおいても、同様の地域的展開が可能なのではないだろうか。

このように機能的に対象地域をとらえた場合、ASEAN+3 には属していないが、東アジアサミットのメンバーであるオーストラリア、ニュージーランド、インドも、特にオセアニアの 2 カ国のこの地域の高等教育の国際化におけるプレゼンスを考慮すると、新たなフレームワークの対象とすることに説得力がある。その意味では、アジア地域との教育交流の歴史も長く、その影響力も大きい米国はどうするかという問題になるが、米国の高等教育セクターの巨大さを考えると、地域的枠組みとしての凝集性に対する課題となる可能性が指摘されよう。同じく、反対に現状としてアジアとの高等教育における交流・連携が十分に進展していないメキシコやチリ、ペルーなどのラテンアメリカ諸国（APEC 加盟国）を、この新しい枠組みの中に取り入れていくことにも、無理があろう。一方、アジア太平洋協力の枠組みでスタートした UMAP が、その現加盟国に東アジア・東南アジア諸国とオセアニアを網羅して、まとまりの良い枠組みとなっている。しかし、この地域の高等教育において絶大な存在感を有する中国が加盟していないことが、UMAP の機能を著しく弱めているように見える。アジアにおける地域統合・域内協力を考えるとき、このような APEC に代表される「アジア太平洋」主義と、ASEAN+3 に代表される「東アジア」主義の間での相克が特に米国の位置づけや反応を巡って問題になることがある。1990 年代に当時のマハティール・マレーシア首相が提唱した「東アジア経済グループ」の構想が、米国の反対で実現しなかったことなどはその例であろう。また、東アジアサミットの場において、オセアニア 2 カ国やインドの参加を、日本が中国を牽制する理由から強く主張する等、地域統合には、「地域」をどのように定義するかが、最も大きな政治的課題となる。高等教育については、政治的に流れすぎず、機能的にその地域の範囲を判断していくことが求められる。

(2) 「アジア版エラスムス計画」の事業内容をめぐる課題

既存の枠組みを考慮しながら、機能的な「アジア版エラスムス計画」を構想するとき、特に重要な論点は、エリート型の交流を目指すか、マス型の交流を目指すか、という点であろう。今回調査対象とした大学間の枠組みのうち、APRU, AUN, AUN/Seed-Net はいずれも、各国を代表するエリート大学の集まりであった。一方、UMAP は政府や大学協会等をメンバーとして広範な学生交流を目指しており、対照的である。梅宮報告にあるように、アジア版エラスムス計画をエリートのネットワーク・交流メカニズムとすることでそのマネジメントが容易になり、メンバー大学間で強固な繋がりを形成できる。また、各国のエリート大学のみをメンバーとすることで参加者・活動の質を一定の水準に維持でき、各大学のモチベーションを維持しやすい。特にアジアの高等教育の多様性や教育・研究水準の国内・国際格差、大学の社会的ヒエラルキーの定着を考えると、少なくともその初期においてはエリート型の交流を目指すことに理があるように感じられる。しかし、その場合、重要なのは、そのようなエリート型の国際教育交流が、一般社会やメンバー以外の大学に対して十分な裨益効果を有するのか、そのような交流は持続可能性を有しているのか等を十分に検証・予測したうえで、事業実施に取り組むことであろう。

「アジア版エラスムス計画」を単に交流促進のための資金提供プログラムとするか、それとも域内の高等教育システムの調和化や「アジア高等教育圏」の構築をにらんだ、いわば「アジア版ボローニャプロセス」のような構想として展開するかも、この計画全体の核心的な論点であろう。二宮報告が指摘しているように、UMAP が学生交流の促進を目指して、単位互換や教育プログラムの質保証へと展開し、コストをかけない持続可能な国際教育交流の環境を対象地域全体で整えようとしたことに比して、参加大学数を絞った国際教育交流事業への資金提供を中心にした支援は、持続可能性やインパクトといった面で限界がある。エリート大学のネットワークである AUN の中でも、持続的な学生交流・研究協力を推進するために、単位互換や教育の質の保証に関する取り組みが活発化している。2006年の「ブリスベン・コミュニケ」や2008年の「千葉ディシプリン」策定等を受けて、APQNの活動は加速化しており、アジアにおけるこうした高等教育調和化・質保証の方向性は大きな潮流になってきているように見える。また、北村報告に詳述されているように、SEAMEO・RIHED が学生の域内流動性の確保だけではなく、ASEAN 統合の方向性、他地域からの留学生への魅力増進、地域の経済的競争力の強化等を目標に、東南アジアにお

ける高等教育の調和化を進めようとしていることを考え合わせると、学生交流に対する直接的な支援ではなく、東アジア地域での高等教育の調和化、相互的な質保証と単位互換制度の構築を「アジア版エラスムス計画」の具体的内容として支援していくことを検討する必要がある。

ただ、その場合、果たして、アジアにおいてヨーロッパで進展するボローニャプロセスのような高等教育の調和化を政策的な課題とすることが現実的に可能なのかは、大きな課題となる。ヨーロッパにおいても、高等教育の多様性を十分に意識しながらその調和化の流れは作られてきたと理解しているが、アジアにおける高等教育の多様性と国内・国際格差は、ヨーロッパのそれに比して、比較にならない水準であろう。エリート大学のネットワークである AUN や AUN/Seed-Net ですら、シンガポールの大学とカンボジアやラオスの大学が同じネットワークの中で活動するためには、様々な工夫をしてきた。況や、中国、インドネシア、フィリピンのように、一国内に数千の高等教育機関を抱え、その質に大きな格差がある国において、全ての高等教育セクターを対象として、調和化の議論をするのにどのくらいの妥当性があるのだろうか。この問題に対処するためには、いくつかの方法が考えられる。その一つは、参加大学を限って、その上で相互の質の保証や単位互換のシステムを整える方法、いわば AUN 方式である。もしくは一定の水準に達した大学のみメンバーシップを与える「この指とまれ」方式もありえよう。また、APQN に並行して ASEAN でもネットワークの設立が合意され、UMAP においては「大メコンデルタ地域内大学交流事業」のようなサブリージョナルな枠組みが生成し、AUN も質保証を行うというように、重層的な調和化・質保証に活路を見出す可能性もあるかもしれない。いずれにしても、既存の枠組みは、アジアの高等教育における多様性と国内・国際格差の問題を強く意識せざるを得ない状況の中で、これまでの活動を行ってきた。今後の調和化の議論も、こうした機関の取り組みを支援し、発展させるような形で行っていくことになる。

(3) 「アジア版エラスムス計画」の世界的位置づけに関する課題

地域統合・リージョナライゼーションに関しては様々な理論的な説明が試みられているが、「リージョナリズムは域外からの挑戦に対する地域内の国家による集団形成」だとする新現実主義的な見方と、社会構成主義（リージョナリズムを理念と利益とアイデンティティで分析）による「地域は社会・経済的な要因に強く影響を受けて構成される」という見方の、2つの対立する仮説から説明がされてきた。現実においては、そのどちらもが一定の

説得力を有しているが、これをアジアの高等教育の域内交流促進や調和化という議論に適用して考えると、確かにアジアの高等教育圏の議論は、単に域内の相互依存が進む高等教育の状況を追認・円滑化しようとする消極的な動きだけではない。グローバリゼーションによる英語至上主義やネオリベリズムに影響された世界的な高等教育動向により、他地域に対する優位性を不動のものにしている北米の高等教育や、エラスムス計画やボローニャプロセスにより、地域的高等教育圏を形成させによって対域外競争力を増進させつつある欧州の高等教育に、アジアの高等教育が刺激されて進展しているという見方にも一定の説得力がある。

アジアの近代高等教育をその歴史の原初から辿ってみると、多くの国において高等教育システムの構築が西洋の高等教育をモデルとしてなされてきたことが確認できる。アジアの多くの国においては、近代以前から在来の高等教育機関が存在したが、近代高等教育はそうした伝統的な学術研究・伝承のシステムから切り離された形で形成された。これは西洋諸国の植民地支配を受けた国々においては、宗主国の高等教育制度や教授言語が強制されるかたちで近代高等教育の基礎が築かれたことによる。一方、日本やタイ、中国などの植民地支配から一応の独立を保った国も、近代的な高等教育制度を整備する過程においては、自ら進んで西洋諸国の高等教育にモデルを見出し、積極的にそのシステムを導入した。植民地支配からの独立後も、アジアの高等教育システムはある程度の現地化がなされたが、その西洋的性格は温存された。その後の冷戦下ではソ連と米国の学術的な影響を強く受けるようになり、冷戦後はその市場化・国際化の流れの中で、国際的な競争力が高いとされた米国の高等教育システムが、アジアの高等教育に影響力を持ち続けている。このような状況をとらえて、アルトバックは、従属論・新植民地主義の観点から、国際的な知識システム・高等教育システムにおける中心・周辺論を提唱している(Altbach and Selbaratnam 1989, Altbach 1998, Altbach 2004)。このように歴史的な観点から、アジアにおける新しい地域的高等教育フレームワークや大学アライアンスを、西洋中心の世界的学術システムに対する、アジアの大学の挑戦状と解釈することも可能であろう。

しかし、アジアにおける高等教育が歴史的にはともかく、現在も西洋という「中心」に従属した「周辺」であるという見方は妥当であろうか。西洋諸国の高等教育は、世界的なコンテキストにおいて、現在も一定の影響力を有してはいるが、アジアの高等教育が量的にも質的にもダイナミックに変容しつつある現在、「中心・周辺」とまで位置付けられるような構造的な関係が西洋と非西洋の高等教育システムに存在するという議論は説得力を失

っている。

馬越は、アジアの高等教育の現在を読み解く理論的アプローチとしての中心・周辺理論の限界を指摘し、カミングスの「東アジア的アプローチ」もしくは「Jモデル」に一定の有用性を見出している (Umakoshi 2004)。カミングスは、彼とアルトバックの共編による『The Challenge of Eastern Asian Education: Implications for America』の最終章として収められた論文、「Human Resource Development: The J-Model」において、「Jモデル」と彼が名づけた、アジアに共有された人的資源開発戦略の核心を、以下のように説明している。

「1. 国家が伝統的な価値の伝承と外国の技術の習得に重点を置きながら、教育と研究を統制していること。2. 初等教育の普遍化に高い優先順位が与えられていること。そして、中等・高等教育への国家投資は工学や科学等の重点課題に基本的に限定されていること。3. 国家の提供する教育に対して、個々の学生やその家族、民間セクターは、これを補完する役割を担っていること。4. アジア国家は開発のみならず人的資源の活用をも統制しようとする中で、マンパワー計画や職業への人材配置、そして特に科学と工学の統制に取り組んでいること。」

(Cummings 1997, 275-276、筆者訳)

「Jモデル」とはすなわち日本モデルのことであり、この本の副題にあるアメリカへの応用というよりも、韓国・台湾・タイ・シンガポール・マレーシア・インドネシア等の東アジア諸国の教育開発に対して、日本モデルが大きな影響を与え、東アジア全体の人的資源開発を支えた教育モデルとなったと、彼は主張している。馬越は、カミングスの主張を、東アジアの経済的成功を強い政府の役割に求めた『東アジアの奇跡』の議論や、日本の経済発展モデルが東アジア諸国に伝播する様を雁の群れに例えた「フライングギースモデル」と大きな違いはないとしながらも、アジアの高等教育の歴史的発展を読み解く視角として、特に3で示される国家と民間の相互補完関係に注目することが有用ではないかという仮説を提示している。この馬越の議論を、アジアにおける新しい地域的高等教育フレームワークの構想に応用すると、その役割は、アジアの高等教育が既に有している相互の連続性や関連性・経済発展との密接な関係性を強化・発展させていくべきものだと位置づけが導き出せる。

そのためには、そのフレームワークやアライアンスが対外的に開かれたものであるかどうかということが重要であろう。アジアの経済が域外経済の開放性（具体的には北米の消

費)に支えられて、その初期の発展を達成したように、アジアの高等教育にとっても域外の高等教育とどのようにつながっていくか、つながり続けるかは、重要な課題である。単なる域外への対抗モデルとして地域的な高等教育フレームワークを見た場合、それはブロック化を促すだけで、世界的な高等教育の発展に貢献できるものにはならない。多様でありながらも、教育・研究の両面において相当の水準にまで達しているアジアの高等教育は、域内の調和化と共に、域外との協力関係の構築を目指すものでなければならない。そのような方向性を考えるとき、エラスムス・ムンドスを通じて域外の高等教育との連携を進め、ASEM を通じてアジアとも連携し、AU と連携してアフリカ版エラスムス計画とも呼べる「ニエレレ計画」を進める EU・ヨーロッパ高等教育の在り方は参考になる。

(4)「アジア版エラスムス計画」の地域統合の方向性に関する課題

「アジア版エラスムス計画」はアジアにおいてデファクトで進展しつつある域内高等教育交流・連携の相互依存関係を円滑化し促進するという教育的な側面と共に、ASEAN 統合や「東アジア共同体」形成、地域的な多国間 FTA の締結等の政治経済的な方向性の中でも位置づけられるべきであろう。上記のように社会構成主義、あるいは機能的な協力の進展が地域統合による平和の実現の基になるという新機能主義の立場に立つと、「アジア版エラスムス計画」のような様々な地域的なフレームワークを構築し、社会経済統合を促進することが、ひいては政治的な地域統合の基盤になるとの考え方が示される (Haas 1958)。一方、ドイチェは、「地域」を規定するものとして、人の価値観が統合されているかを重要なファクターとし、機能的な協力の深化は、人の価値観を収斂させることを通じて、地域統合に貢献するのだという、多元的 (融合的) 安全保障共同体論を唱えている (Deutsch 1957)。しかし、現在の ASEAN を見てみると、必ずしも人々の価値観や政治システムの統合は見られないが、主権尊重や対外不可侵・紛争の平和的解決などがその国際交渉の場で繰り返し主張され合意される中で、価値観自体ではなく、枠組み内の関係性に関する規範的な部分のみでの合意と統合が実現し (これを「ASEAN Way」と呼ぶこともできる)、平和を保っているという新たな見方が、アチャリアから提示され、新たな多元的安全保障共同体論として、広く学界に受け入れられた (Acharya 2001)。このような地域統合論の理論的な枠組みを、高等教育分野での地域的な枠組みの議論に軽々に応用することには慎重でなくてはならない。しかし、ドイチェがヨーロッパの統合を、アチャリアが ASEAN の統合を観察して、上記のような理論・観点を提示したことを鑑みると、ヨーロッパのボローニャプロ

セスが指向する均質性・基準性の高い高等教育圏ではなく、乗り越えがたい多様性と格差を内包したアジアの高等教育においては、多様な高等教育システムが内部のドラスティックな変革を行うことなく、それぞれの接合点でしっかりとつながっているような高等教育の調和化を目指すべきではないか、という仮説が想起される。前者を「メルティングポット型調和化」、後者を「モザイク型調和化」と呼ぶことで、イメージしやすくなるだろうか。つまり、鋳型に押し込めるような単一基準を目指す調和化か、モザイクの接合点を探るような調和化か、という問いである。多様なアジアの高等教育の接合点を探る調和化。AUNを創設し初代の事務局長を務め、現在 SEAMEO・RIHED の所長を務め、長くアジアにおける高等教育圏の構築を目指して活動してきたスバチャイ氏は、ステップバイステップで関係する様々なフレームワークが重層的に協力し合う必要性を強調しているが、そのようなアプローチにこそ、接合点を探る「モザイク的調和化」への突破口が潜んでいるのかもしれない。

4. アジアにおける新しい高等教育フレームワークを目指して

この度の調査で得られた最も明確なインプリケーションは、アジアは既に多様な地域的高等教育フレームワークを有しており、それぞれが互いをパートナーとして協力しながら、アジア独自の「高等教育圏」を構築するプロジェクトに、着手しているということであった。ただし、ASEAN+3 や東アジアサミットの枠組みで活動しているフレームワークは存在しておらず、この枠組みの政治的な重要性のみならず、教育的な妥当性からも、構築が望まれている。そのためには、AUN や SEAMEO/RIHED といった ASEAN の枠組みを基本としながら、ADB,UMAP,APQN 等の機関とどのような協働体制を構築できるかが、その成功の鍵を握るであろう。ヨーロッパにおけるエラスムス計画やボローニャプロセスも構想された当時には、試行錯誤を重ねながら実施に移されたことであろう。アジアに平和と豊かさを実現するために「アジア高等教育圏」を構築するという夢を将来大きく花開かせるため、関係機関・関係者の協働への協力が望まれる。

【参考文献】

黒田一雄 2007 「『東アジア共同体』形成と国際教育交流」西川潤・平野健一郎編『東時あ
共同体の構築－国際移動と社会変容』岩波書店

山本吉宣 2007 「地域統合理論と『東アジア共同体』」山本武彦・天児慧編『東アジア共同
体の構築－新たな地域形成』岩波書店

Acharya, Amitav, 2001, *Constructing a Security Community in Southeast Asia: ASEAN
and the Problem of Regional Order*, London; New York: Routledge

Altbach, Philip and V. Selvaratnam eds. (1989) *From Dependence to Autonomy: The
Development of Asian Universities*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, the
Netherlands.

Altbach, Philip (1998) *Comparative Higher Education: Knowledge, the University and
Development*, Comparative Education Research Centre, University of Hong Kong

Altbach, Philip and Toru Umakoshi eds. (2004) *Asian Universities: Historical
Perspective and Contemporary Challenges*, Johns Hopkins University Press, Baltimore,
Maryland

Baldwin, Richard, 2006 “Multilaterizing Regionalism: Spaghetti Bowls as Building
Bloc on the Path to Global Free Trade,” *World Economy*, 1451-1518

Cummings, Williams (1997) *Human Resource Development: The J-Model* In Williams
In Cummings and Philip Altbach eds. (1997) *The Challenge of Eastern Asian Education:
Implications for America*, State University of New York Press, Albany

Deutsch, Karl W. et a., 1957, *Political Community and the North Atlantic Area:
International Organization in the Light of Historical Experience*. Princeton, N.J.:
Princeton University Press

Haas, Ernst B. , 1958, *The Uniting of Europe: Political, Social and Economical Forces,
1950-1957*. London: Stevens & Sons

Jones, Phillip W. with David Coleman., 2005, *The United Nations and Education:
Multilateralism, Development and Globalization*. RoutledgeFalmer, Taylor & Francis
Group

Umakoshi, Toru (2004) Private Higher Education in Asia: Transitions and Development
In Philip Altbach and Toru Umakoshi eds. (2004) *Asian Universities: Historical
Perspective and Contemporary Challenges*, Johns Hopkins University Press, Baltimore,
Maryland

4章 アジアにおける大学間連携事例にみる地域教育交流ネットワーク —アジア版エラスムス計画の可能性と課題—

1. はじめに

本調査の目的は、アジアにおける既存の地域教育交流ネットワークと、それに対してアジア各国の高等教育機関が展開している大学間連携の事例に焦点をあて、「アジア版エラスムス計画」に代表されるような地域教育交流の新たな枠組み構築に資する情報を分析することである。

本章では、主として第2部でとりあげた日本の国内外の各大学が個別に取り組んでいる大学間連携の事例について、国内の12大学と国外の7大学の連携プログラムの事例をふまえながら、大学間連携プログラムが、今後、アジア版エラスムス計画をはじめとして、アジアにおける地域教育交流ネットワークの形成においてどのような意義と可能性を持っているかを総括する。はじめに、アジアにおける高等教育の変容を概観したあと、本調査でとりあげた事例をプログラムの内容と特徴という視点から類型化し、大学間連携プログラムといってもさまざまな領域や形態を持っていることを整理する。次に、そうした多様な大学間連携プログラム導入の背景とその教育需要を、デファクトとしての学生移動の動向を踏まえながら考察する。そして、今後、大学間連携プログラムを活性化する上での課題とは何かを明らかにした上で、アジアにおける国際的な大学間連携プログラムの意義についてまとめる。

2. アジアにおけるトランスナショナルな高等教育の変容

本調査でとりあげた大学間連携プログラムは、今日の高等教育カリキュラムのあり方においてはトランスナショナル・プログラムと呼ばれる範疇でとらえることができる。

McBrunie and Ziguras(2007)によれば、トランスナショナル・プログラムの具体的なイメージとして、たとえば、ラテンアメリカ出身のAという学生が、シンガポールの教育機関の通信制のコースでオーストラリアの学位取得を目指しながら、今はニュージーランドで働いているが、その学生に学位が取れたときにはどこで何をしたいのかを尋ねたところ、アメリカにあるヨーロッパ系の会社のオフィスでキャリアを積みたいという答えが返って

きたという事例をあげている⁴⁸。すなわち、そこで見られるのは、国境を越えて教育、仕事、キャリアを積み重ねていく、まさにグローバル化の中でこそ誕生した「国際移動する人」の姿であり、それを可能にしているのが、国境を越えて展開されるトランスナショナルな教育である。

高等教育は、従来、いずれの国においても、国家発展のための人材育成手段として位置づけられ、特にごく少数のエリート層を育成してリーダーを育てるという点で意義づけられてきた。その役割は今も変わっておらず、高等教育は国家戦略の柱のひとつとして重視されている。ただ、その戦略のあり方が、今日では、従来の国家の枠組みの中だけで展開されていた時代から、特に1990年代以降、グローバル化が進展し、国境を越えたモノやヒト、情報、資本の動きが活発化するなかで新たにとらえ直されている。国際的な教育市場における人材育成という観点が登場し、その結果として、旧来型の高等教育が変容し、新しい高等教育のあり方のひとつとしてトランスナショナル・プログラムが登場したのである。

こうしたトランスナショナル・プログラムの背景にあるアジア・オセアニア地域における高等教育改革の特徴を、馬越徹（2004）は、①国内労働市場を念頭においた旧来の人材観から国際競争に伍していける高度人材育成への転換、②多様化した国民（市民）のニーズに対応した高等教育システムの構築、③従来の教育機能中心の大学から、研究機能重視の大学への脱皮、④、欧米の大学への従属からの自立と、地域の大学の「ヨコ」のつながりの4つの点に整理している。そして、そこでは公財政支出の抑制や、経済のグローバル化に伴う市場原理と教育サービス劣化の問題等の課題があるにもかかわらず、アジア・オセアニアの高等教育は、いずれの国も教育の品質保証と研究評価に取り組み、かつ各大学は国際化・多国籍化の推進によって高等教育改革に挑戦していると述べている⁴⁹。そこでは、市場原理が導入され、新自由主義的経済運営に基づき、国の規制緩和や選択の幅の拡大することが、逆に競争を加速させており、なかでも、こうした大学改革を通じて、「アジアの大学は『中心』としての欧米大学に『従属（周辺）』を余儀なくされるという言説」では説明できない現象がアジア・オセアニアで起きているという⁵⁰。ここには、同地域の高等教育が、欧米追従型ではなく、域内での新たな枠組みのもとにその活動を変容させつつあるこ

⁴⁸ McBurnie, Grant and Christopher Giguras (2007), *Transnational Education: Issues and trends in offshore higher education*, Rutledge, Oxon and New York, p.6.

⁴⁹ 馬越徹編『アジア・オセアニアの高等教育』、2004年、玉川大学出版部、7-11頁。

⁵⁰ 同上、8-9頁、249-250頁。

とが示されている。

こうしたアジアにおける高等教育の変容に加え、トランスナショナルなプログラムの発展を促しているものに、「頭脳流出」(brain drain) から「頭脳循環」(brain circulation)へという国際移動に関する論議とそれに基づく留学生政策がある。河口充勇(2007)によれば、もともと「頭脳流出から頭脳循環へ」という発想は、1990年代末に国際移民システムの転換を示すものとして提案され、以来、かつては海外に人材が流出してしまうことを憂えた「頭脳流出」から、「いったん海外へ流出した人材がそこで得た高度な専門技能をともなう出身地へ帰還する、あるいは両地域間・多地域間を頻繁に往来する」国際移動の傾向を示すものとして「頭脳循環」という概念が用いられるようになったとしている⁵¹。実際に「頭脳循環」という枠組みで人材移動をとらえているアジアの国は、中国、シンガポール、マレーシアなど教育の国際化により積極的な国々が多い。そうした国では、かつてのように、留学生を送り出してそれが人材の流出につながるという頭脳流出の懸念よりも、今日では、人材をいかに海外から獲得し、あるいは海外に出た人材がいかに母国との間に立って活躍してくれるかを期待する傾向が強くなり、そのことが、高等教育の国際化という点で海外との連携を深めようとする要因ともなっている。

こうした人材育成における大きな発想転換に加え、トランスナショナル・プログラム導入の背景には、高等教育をめぐる現実的な課題も関係している。それは、各国における高等教育需要の伸びとそれに対応するかという高等教育拡充の必要性である。アジアにおいては、その経済発展に伴い高等教育需要が伸び、人材育成のための高等教育の拡充をいかに図るかが各国とも喫緊の課題となるようになった。しかしながら、他方で各国政府は、特に1990年代以降、経済のグローバル化が進み国家間の競争が激化するなかで、公財政支出の抑制を余儀なくされるようになった。この結果、かつてはごく一部のエリートを対象とした高等教育を国費で支え、民間セクターによる高等教育を持たなかった国々においても、私立高等教育機関の設置・認可が認められるようになってきたのである。公財政支出が限られる中で、公的費用の負担を伴わない私立高等教育機関は、各国政府にとって大きな魅力であり、高等教育における多様化・民営化・企業化が大きく進展することとなった。同時に、旧来型の国立大学の運営見直しと法人化や自治大学化の動きも加速した。

海外とのトランスナショナルな連携やそれに基づくプログラムの急増も、こうした高等

⁵¹ 川口充勇「頭脳循環—香港・台湾移民研究の動向を中心に—」『華僑華人研究』第4号、2007年11月、57頁。

教育の多様化・民営化と密接に結び付いた動きである。そこには、海外との高等教育機関との提携が、既存の高等教育の拡充と活性化に大きなインパクトを与え、高等教育需要への対応はもとより、高等教育の国際化そのものに弾みをつける施策がみられる。

3. 多様な形態をもつ大学間連携プログラム—第2部調査対象のプログラム類型—

ところで、トランスナショナル・プログラムといっても、その形態は実にさまざまである。旧来からあるような交換協定に基づく単位互換制度のものに始まり、海外の高等教育機関との提携により、履修課程の一部を海外と自国の高等教育機関で分割して学ぶツィニング・プログラム (twinning program)、海外と自国の高等教育機関で並行して学ぶことで、両方の学位を同時に取得するダブル・ディグリー・プログラム、海外のプログラムをすべて自国で学び、あえて海外の当該機関に留学する必要のない海外の国内分校、さらには自国でディプロマを取得後、さらに上級の学位を海外の提携機関でとるプログラムなどである。こうしたプログラムのなかには、自国と相手国・地域の二者間で行う旧来型のものもあるが、なかにはひとつの高等教育機関が2カ国・地域以上の高等教育機関と提携を結びより多様なトランスナショナル教育を実践しようとしているものもあり、期間も1年くらいまでの短期で行われているものから、長期にわたるものなど様々である。

こうした状況をふまえながら、本調査第2部でとりあげた大学間連携プログラムとしては、原則としてエラスムスプログラムの特徴に則して、二者間ではなく三者間以上で行われ、かつ短期的な学生交流プログラムに焦点を当てることとした。しかしながら、大学によっては、当該プログラムを他のプログラムと関連させながら進めているところもあり、特に規模が大きくプログラム数の多い大学については、大学全体での大学間連携の事例をまとめた形で報告した。

本調査での対照事例を、その内容の性質から整理すると以下のような類型に整理できる。

A. 国際理解を目指す実践型プログラム

プログラムの一類型として、第一に国際理解を目指すワークショップ型プログラムがあげられる。「立命館アジア太平洋大学『英語が使える日本人の育成 Student Mobility の推進』」は、国際相互理解を、大学の教室内に留まらず、キャンパス、あるいは海外を含めた学外でも多角的に展開しようとするプログラムであり、海外においてはフィールドスタディ、インターンシップ、ボランティア、交換留学等までを幅広く含む実践型のプログラム

となっている。

一方、主として学部生を対象として、グローバル・イシューを考えさせ、将来のグローバル人材の資質となる多様な考え方や価値観を身につけさせようとする「上智大学東アジア4大学グローバルリーダーシップ・プログラム」では、学生の主体的な活動を重視したワークショップ型プログラムである。こうした実践型のプログラムは、学部生を対象としたものが多く、内容も人文社会科学から自然科学に至るまで幅広い教養教育を含むものとなっている。また、多くの大学が参加することによってより多様性に富んだプログラム内容も期待されているが、一方、こうしたワークショップ型の場合には、何より、そのプログラムを実施するミッションを共通にしていることがプログラム構築の重要な条件となろう。

さらに早稲田大学の「国際連携によるグローバルカレッジの構築」では、やはり多国間でグローバル・イシューを英語で議論する場を提供するが、大学設置ではなく、参加大学から科目を提供しあい、かつ留学プログラムを相互に利用可能とすることによって、参加大学の共通のソフトウェアを相互に活用する点に特徴がある。

B. 高度な専門職者養成並びに特定分野に特化したプログラム

前項で取り上げた国際理解を目指す実践型プログラムが学部生を中心としているのに対し、高度な専門職者養成や特定分野に特化した形での国際連携を目指すプログラムは、主として大学院生を対象とする場合が多い。しかも連携先の大学も、当該分野の専門性に強い関係機関との連携強化が求められるが、他方、実際の運営をめぐっては連携数を含め、プログラム内容をどのように調整・運営していくかが課題となろう。たとえば、高麗大学（韓国）、シンガポール国立大学（シンガポール）、復旦大学（中国）の各経営大学院間で行われている国際MBAプログラム「S³ Asia MBA」や、慶応義塾大学（日本）、延世大学（韓国）、復旦大学（中国）の間で行われている「情報社会のガバナンスを先導する研究者養成」においては、ダブル・ディグリーを授与することもあり、アカデミック・カレンダーの差異や、単位の相互認定など制度上の調整課題を含め、教員とプログラム、学生間の相互調整が必然的に重視される。

高度な専門職者養成という点では、東京大学の「アジア情報社会コース」(ITASITA)は、アジア研究および情報学の高水準の研究者の養成を目指している修士課程尾プログラムであり、政治学、経済学、メディア研究その他の社会科学の先端的な研究に必要な調査技能

と理論的分析の訓練が英語を教授言語として行われている。

他方、特定分野に特化したプログラムとしては「長崎大学熱帯医研究所感染症研究プロジェクト」や、名古屋大学の自動車産業をテーマに、産学連携で行われる「名古屋大学サマー・プログラム」があげられる。こうした特定分野に特化したプログラムはその大学でなければ実施が難しい特徴的な分野のものが取り上げられているのが特徴で、なおかつ、プログラムを企画する際にも、内容が特定されているためにビジョンが示しやすい。

C. 国際協力と関連性をもつプログラム

次に、国際連携プログラムを開発途上国への国際協力との関連を重視して構築されるプログラムの場合には、参加大学のみならず、国際協力機関との連携フレームワークが必要とされる。「名古屋大学法政国際教育協力研究センター法整備支援プログラム」や名古屋大学農学国際教育協力研究センターによる途上国農学系大学との連携による教育研修プログラムなどでは、アジア農科系大学連合(AAACU)とその加盟大学との連携や、日本の国際協力機構(JICA)との連携を図っている。また東京工業大学がタイの連携大学院と実施している工学系人材育成の「TAIST Tokyo Tech」では、タイ側の国家科学技術開発庁 (NSTDA) が調整弁となりアジア圏での理工系分野の高度人材育成研究開発を担おうとしている。さらに、「大阪大学生物工学国際交流センター・ユネスコバイオテクノロジー国際大学院研修講座」は、既に 1973 年から 30 年にわたり展開されてきた「ユネスコ微生物学国際大学院研修講座」を踏まえて展開されているプログラムであり、前プログラムが途上国支援という概念で始められたのに対し、「イコールパートナーシップ」を目指すプログラムであるという点に連携プログラムとしての特徴がある。

D. 地域に焦点をあてた連携プログラム

一方、地域に重点をおいた連携プログラムにおいては、当該地域の課題や問題性を踏まえたプログラム内容の構築が求められる。アモイ大学（中国）では、大学間交流は主として東南アジアとの活動が多く、これは海外、特に東南アジアにいる華僑・華人というエスニック・グループの繋がりと連動した国際交流活動であるといえる。これに対して、「チェンマイ大学大学院国際プログラム」(RCSO) では、メコン地域のインドシナ諸国（特にベトナム、ラオス、カンボジア、ミャンマー）および中国からの留学生を対象として、メコン地域という地理的条件を舞台としてサブ地域のフレームワーク構築に焦点をあてている。

また「関西外国語大学『ASEAN+3』大学コンソーシアム構想」では、アジア版エラスムス計画を強く意識した ASEAN 地域との教育交流プログラムとなっており、ダブル・ディグリーを軸としたコンソーシアム構築が予定されている。そこでのプログラム内容は、特定の領域に特化するというよりも、同大学が持っている Asian Studies Program を活用した幅広い内容を盛り込んだものとなっている。

同様に ASEAN を対象としたものとしては「九州大学 ASEAN 教育交流プログラム (ASEAN in Today's World)」があげられる。ASEAN+3 の国際的な枠組みの中で展開することにより教育の国際化を意図しており、ASEAN と日中韓の学生が ASEAN 域内都市に集結し学習の機会を共有して交流を深めようとするものである。

さらに「マラヤ大学アジア・ヨーロッパ研究所修士課程プログラム」においては、ASEAN University Network との連携のもと、ASEAN はもとより、ヨーロッパとの連携促進も視野に入れており、学生のみならず教員もマレーシア以外の教員を複数の国から雇用する多国間交流型を目指している。

E. 新たな学問分野の開拓に向けた連携プログラム

さらに、大学間連携という教育形態を利用して、新たな学問分野の開拓を目指そうとする動きもみられる。京都大学のグローバルCOEで行われている「親密圏と公共圏の再編成をめざすアジア拠点」で実施されている「アジア版エラスムス・パイロット計画」では、アジア地域に焦点をあて、アジア地域に共通する少子化や高齢化など現代における急激な社会変化を分析・解明する新しい学問分野の開拓と次世代の人材育成を目指している。このプロジェクトの特徴は、アジアと欧米のパートナー拠点の連携により、次世代研究者と教員の相互交流を行うという点にある。

東京大学が発足させた「東アジア・リベラルアーツ・イニシアティブ」(EALAI)では、東アジアにおける共通の教養教育の実現を目指すもので、特に漢語圏の大学から構成されるプログラムで、英語を媒体とすることもあるが、原則としてはそれぞれが母国語により発信することを原則としている点に特徴がある。

4. 国際的な大学間連携プログラム導入の背景

これらの事例を俯瞰して、第1に指摘できることは、今日、アジアには実に多様な国際連携プログラムが展開され始めているということである。マラヤ大学(マレーシア)や、

シンガポール国立大学（シンガポール）、アモイ大学（中国）や北京大学（中国）、高麗大学（韓国）、延世大学（韓国）、チェンマイ大学（タイ）のいずれをとっても、その形態やプログラムが扱う分野、対象や期間など、それぞれ異なる特徴をもつが、いずれにおいても、国際的な人材育成が強調されており、かつそこでは学位の付与や単位認定についても、より柔軟性のある教育制度が国境を越えて構築されている。

それに対して、日本における国際連携は、アジアの国々と比較すると、まだ始められたばかりという感が否めない。しかしながら、日本の大学院に入学しながら、修士学位論文を2つまとめることで、他国の連携先の大学院の学位も二重に取得することができるといったプログラム、あるいは、学籍のある母大学を基点としながら、他の連携大学院のなかから自分で学びたい大学院を取捨選択してそこでの学びを踏まえて学位取得を目指すといったプログラム、遠隔地教育を通じて国境を越えた大学との交流を深めるといったプログラムは、いずれも少し前までの高等教育プログラムでは考えられなかった。それが今では、ごく当たり前のようにアジアにおいて高等教育プログラムの主流を占めつつあり、日本においてさえ、そうしたトランスナショナルな教育展開に関心が寄せられるようになってきている。

このように国境を越えたプログラムが注目されるようになった背景には、複数の要因が考えられる。第1にプログラムを実施している大学等の高等教育機関そのものの国際化戦略である。今回は、国際連携プログラムの Good Practice の事例を調査対象とし、プログラムを先に選定してそこから調査を行うという方法をとったが、そのようにして調査・分析した高等教育機関は、国内外を問わずいずれも国際化に大変熱心な高等教育機関ばかりであった。逆にいえば、そうした関心を持っている大学だからこそ、多様なプログラムを展開しているといえる。

第2に、そうした各教育機関の高等教育戦略を、各国政府も戦略性のある優先課題として支持しているという点があげられる。そこには、経済的要因ならびに政治的要因があげられる。まず経済的要因については、各国の国家発展のための人材育成ならびに人材育成をどのように図るかという観点から、高等教育をそのための手段としてとらえ、より優秀な人材を確保しようとする戦略がとられている。しかも、かつては自国のなかの人材をどのように育て活用するかということが中心的課題であったのに対し、今日では、グローバル化の進展とともに、国境を越える労働者移動が活発化し、それに伴って各国政府も、自国内だけの人材移動ではなく、まさに国際的な視野をもって人材の確保に努めざるを得な

くなっている。その意味で、今や高等教育戦略は、国内の問題にとどまらず、国際的な要因に大きく左右されているのである。

そのことは、高等教育戦略が政治的要因に規定されることとも関連する。各国政府にとって、高等教育戦略はまさに自国の国際社会におけるプレゼンスをアピールするための格好の手段となっており、留学生の受け入れや送り出しを含む国際交流活動を活発に展開することにより、地域の教育文化交流拠点としての位置づけを高めようとする動きが顕著にみられる。

こうした高等教育機関の高等教育戦略、ならびにそれを優先課題として政策的に支持する各国政府の政治的・経済的要因が、より明確な形で数値として表面化し、その結果がさらに、各国の政府ならびに各高等教育機関の競争意識を煽っているのが、今日、アジア各国の高等教育関係者の間で高等教育の国際化が論議される際には必ずといってよいほど話題になる「大学ランキング」である。タイムズや上海交通大学による大学ランキングについて、現在、アジアの各国は非常に敏感になっており、たとえば 200 位以内に自国の大学をランキング入りさせるといった目標や、100 校以内に入っている大学数を競い合うといった競争がするといった状況がみられる。

このようなランキングの持つ意義は、それが良くも悪くも、学生達が実際にどの国のどの大学で学ぶかを決める際の一定の指針となっており、かつそうした競い合いが高等教育を活性化させるという側面があることであろう。このことは、今日、アジア諸国の大学が「リーディング・グローバル大学へ(“Towards a global knowledge enterprise: A leading global university centered in Asia, influencing the future”)(シンガポール国立大学)、「東アジアにおける教育研究拠点(“East Asia’s Education & Research Hub”)(延世大学)、「世界水準の大学へ向けて生まれ変わる(“Rebirth of a World Class University: The Role of Leadership”)(マラヤ大学)といった標語を提示し、日本においても「世界最高の理工系総合大学」(東京工業大学)、「今後 10 年以内に世界で存在感を顕示できる、グローバルユニバーシティ『WASEDA』の確立」(早稲田大学)といった目標を掲げていることにも示されるとおりであり、中にはたとえばマラヤ大学のように、目標順位と達成年を明示して、国際的な高等教育のランキングを上昇させることに重点を置いている大学も少なくない。そこに見られるのは、こうした「大学ランキング」は、各教育機関ならびに当該国政府にとって高等教育戦略を展開する上で、いかに優秀な人材を獲得できるかという点とも深く関わるものであり、それがまた、それぞれの大学の教育を活発化させるという考え方

である。

その意味で、大学間連携プログラムを考える上で第3の要因として指摘すべきなのは、何より、大学ランキングを含めてそうしたプログラムに興味を持ち、それを履修して学ぼうとする学習者がいるということであろう。各高等教育機関や各国政府の戦略はもちろんであるが、地域教育交流ネットワークにおいて最も重要な点は、そうしたプログラムに実際に参加する学習者がいるかどうかという点である。国内はもとより、海外からの学生も含めていかに質の高い優秀な学生を獲得し、そうした学生がプログラムに参加することでより密度の濃い研究・教育活動が行うようにするというのが、今日の高等教育の国際化を支える大きな柱となっている。「国際的」とみえるプログラムを立ち上げたところで、それを実際に履修する「学習者」がいなければ、教育そのものは成り立たないことからである。

5. 国際的な大学間連携プログラムの教育需要と活発化の条件

(1) 教育需要：デファクトとしての留学生の国際移動

以上のように考えた場合、次に問われるのは、それでは今回調査対象としたような連携プログラムを構想する際に、そもそもこうしたプログラムの需要がどのくらいあるのかという点であろう。この需要については、アジアの場合、デファクトとして特に1990年代半ば以降、アジア域内における留学生移動が活発化している点が指摘できる。その背景としてあるのは、前述のように高等教育の変容という点での「頭脳流出」から「頭脳循環へ」という国際人材移動についての大きなモデル転換である。

高等教育の国際化を留学生の移動という観点から、1980年代から2000年以降今日に至る期間に焦点を当て、主としてユネスコのデータを分析したHans de Wit(2008)によれば、世界的に見て、かつては南側から北側へ、あるいは北側から北側への留学生移動が一般的であり、その流れは依然として根強いものがあるが、一方、南側から南側への留学生移動というものも活発化し始めていることを指摘しており、そこには明らかに「頭脳循環」の動向が認められることを指摘している⁵²。こうした状況の変化のなかにあって、従来は、欧米の英語圏をはじめ、他国・他地域に留学生を多数送り出し、いわば他国・他地域依存型

⁵² Hans de Wit (2008), "Changing Dynamics in International Student Circulation: Meanings, Push and Pull Factors, Trends, and Data" in Hans de Wit et al. (eds.), *The Dynamics of International Student Circulation in a Global Context*, Sense Publishers, Rotterdam/Taipei, pp.14-45.

の高等教育政策を展開してきたアジア各国にも、デファクトとして学習者のプログラム参加やそれに伴う国際移動としてみることができる。

アジアの留学生数が今後も増えていくという予測は、Melissa Banks, Alan Olsen and David Pearce (2007)の研究でも言及されている。同研究では、2005年と比較して2025年までに留学生数がどのように変化するかを予測しているが、それによれば、世界全体では、2005年に217.3万人だった留学生数は、2025年には、372万人になるとしている。このうち、アフリカは24.2万人から52.3万人へ、中東9.6万人から23.1万人へ、アジア95.2万人から175.5万人へ、アメリカ地域20.6万人から34.6万人へ、ヨーロッパ67.1万人から84.5万人へ、オセアニアが0.7万人から2万人へととなっている。このうちアジアは、東アジアが55.1万人から92.2万人へ、東南アジアが14.3万人から24.5万人へ、南アジアが17.8万人から42.8万人へ、さらに中央アジアの国々が8万人から16万人へと増加する見込みである⁵³。ここからは、アジアにおける留学生移動の絶対数が世界的に見ても高いことが分かる。

杉村美紀(2008)は、アジアの留学生移動は、1980年代以降、オセアニアを含みアメリカを中心とする欧米の英語圏への留学が量的に拡大したが、同時に、対欧米への留学生移動だけではなく、アジア域内の留学生移動ルートが新たに増え、より多様な移動がみられるようになっており、なかでも、インドネシアとマレーシア、あるいは中国とマレーシアといったように東アジアと東南アジアの間に新たな留学ルートが誕生していることを指摘している。また、こうしたアジアにおける留学生移動を牽引している動きとして、中国、韓国、日本間の東アジアを基点とする留学生移動が活発化していること、さらにシンガポールやマレーシアのように、新たな留学生移動の交流拠点が登場していると述べている⁵⁴。そこには中央等アフリカからの留学生受入れという動きも重なっている。

(2) 大学間連携プログラムの活発化の条件と課題

① 連携や学生移動に伴う出入国管理とビザの問題

このように、アジアにおける留学生移動は、量的増加と移動ルートの多様化、さらに新たな交流拠点の登場により活発化しており、その結果として、国際的な大学間連携プログ

⁵³ Melissa Banks, Alan Olsen and David Pearce (2007), *Regional Forecasts of Global Demand for International Higher Education*, IDP Education Pty Ltd., Table 2.1 “Regional Forecasts of Global Demand for International Market”, p.24.

⁵⁴ 杉村美紀(2008)「アジアにおける留学生政策と留学生移動」『アジア研究』54-4号、2008年10月、10-25頁。

ラムに対する教育需要も、今後、アジアにおいて伸びていくことが予想されるが、その活発化にはどのような必要条件があるだろうか。まず第 1 にあげられるのは、国際的な政治経済情勢とそれに伴うビザの問題が挙げられる。たとえば、アジアにおける留学生移動に大きな影響を与えたものとして、しばしば引き合いに出されるアジア経済危機は、留学生の経済的事情を大きく左右し、留学生活半ばで帰国せざるをえなかった者、あるいは留学を希望していたにもかかわらず、経済的問題から留学を断念せざるをえなかった者も多く生んだ。さらにアメリカで起きた 2001 年 9 月の同時多発テロ以降、アメリカのビザ取得規制が強化されたことは、アジア各国に対し、経済的事情に左右されない自国の高等教育の拡充政策を迫り、国内の高等教育需要の受け皿として高等教育の拡充を図る動きを加速させた。いずれの国においても、留学生の送出し・受入れについては、それに伴う出入国管理政策をコントロールすることによってその調整を行っており、この点は、教職員が国境を越えて柔軟に動く、大学間連携プログラムを実施する上でも大きな要因となりうると言える。

②プログラムの実施言語

次に、大学間連携を実施する際に重要な整備条件として挙げられるのがプログラムの実施言語の問題である。特に、学習者にとっては、履修するプログラムが何語を教授言語として実施されるかというのは大変大きな要素であり、今回調査対象としたプログラムでも、そのほとんどが英語を教授言語としており、またそれ以外の言語を使用する場合でも、英語は必ず共通語として使用されていた。東京大学が行っているアジア地域との教育研究プログラムにおいても、たとえば土木工学分野において 1982 年から設置された「留学生プログラム社会基盤学特別コース」は、卒業生の多くが母国に戻り、政府機関や国際機関、民間企業、教育研究機関などで活躍しており、優れた人材を輩出していることで知られるが、設立当初より、英語による講義実現のために法改正まで行う等の配慮を重ね、95%以上を英語で実施している結果、開発途上国の優れた人材を獲得している。

この点で、立命館アジア太平洋大学による「英語が使える日本人の育成 Student Mobility の推進」プログラムは、大学間連携プログラムの基盤構築という意味付けを持つものと言えよう。すなわち、単に英語の力をつけるという語学プログラムに留まるのではなく、実際に英語を使って留学や国際交流を行う実践場面を想定したうえで、学内においては海外学習に向けての動機づけや「言語学習スペース」での学習支援やカウンセリングを、また

海外においては英語集中訓練やフィールドスタディ、インターンシップ、ボランティアを実施することで多角的な英語学習とその実践を実現しようとしている。またその際に、国内外の国際交流会議等との連絡を密にとり、学習ニーズの把握や交流先の拡充などを図っている。

もともと、言語の問題は、プログラムの内容にも関わる。一般に、国際化が論議される場合には、英語が中心的に取り上げられることが多く、たとえば、理工系のプログラムの場合には、その学問研究内容の性質上、英語に依拠する部分が必然的に大きくなるが、他方、文科系の科目の場合には、英語だけでなく、連携各国の言語や文化そのものを対象とするようなものまで含まれ、そのような場合には、英語以外の言語もプログラム言語となりうる。たとえば、京都大学グローバルCOEプログラムにおける「アジア版エラスムス・パイロット計画」で行われている「親密圏と公共圏」というテーマの中で、家族関係に関する研究交流を行う際に、「英語の語彙で表せない表現が多々あり、必然的に研究対象であるアジアの言語が使われる」という事実や、アジア、特に漢字文化圏における国際共同研究においては、「漢字を媒介として、共通理解が得られ、研究が深まることが多々ある」という理由から、英語のみを共通語とすることへの限界が指摘されている。

また、東京大学の工学系技術経営戦略学専攻に設置された「アジア技術経営プログラム」については、留学生が卒業後に日経企業に就職することを念頭に置いており、そのために講義は日本語で行われ、「ビジネス日本語教育」や日本の企業文化に対する理解促進のための「日本ビジネス教育」が科目に含まれている点に特徴がある。

③プログラムの内容

国際的な大学間連携プログラムにおける学生移動とそれを支えるビザや言語の問題を踏まえた上で、プログラムそのものの重要な課題となるのはその内容であろう。本調査でもとりあげたように、大学間連携プログラムといっても、その内容は、学部生を対象としたものや大学院生を対象とするもの、分野についても、人文社会科学を中心としたものや科学技術系を中心としたものなど多岐にわたる。また、専門知識や技術の習得を主たる目的とするものと、多様な考え方や異文化理解を目指すものという点でも、プログラムの性質上、差異がみられる。こうした幅広いプログラム内容を踏まえると、実際に国際的な大学間連携プログラムをデザインする際には、その分野や対象によって、その特性を生かした連携のあり方を考慮する必要がある。

特に内容との関連で問題となるのは、単位認定とカリキュラムの調整である。単位の相互付与や互換性をどのように設定するか、あるいはそれぞれ本来の所属大学と連携先大学とのカリキュラムの相違をどのように調整するかといった点で、大学間連携を進める場合には、綿密な事前準備が必要とされる。こうした点は、二者間のもとより、本調査でとりあげたような三者間以上の大学が連携する際には、より複雑な作業となろう。しかしながら、それらはアジア版エラスムス計画を考える上で、大学をネットワーク化したプログラムの実施可能性や、分野別に特化した計画を立てる上で特に重要な視点となると考える。

④プログラムの質保証

プログラム内容と関連して必要不可欠なのは、大学間連携プログラムの質をどのようにして保証するかということである。このことは、すでにアジアで様々な形で実施されているトランスナショナル・プログラムが直面している課題でもある。すなわち、そのプログラムを通じてどのような人材を育成し、それはどのようなプログラムのもとで実現されようとしているのか、またそうやって育成された人材が、実際に資格や技能をはじめ、グローバル社会で活躍する人材としてどのような力量を身につけたかという点の検証を行わなければ、プログラムそのものの信憑性を保証することができない。このことは、プログラムの持続性という点でも大きな課題である。

ただし、本調査の中で、質保証という点では、その具体的なシステムや評価基準等を明確な形で提示している事例というものは必ずしも多くなかった。その中で、「関西外国語大学『ASEAN+3』大学コンソーシアム構想」においては、外部評価委員会の設置、アメリカにおける教員のFD研修の実施、留学候補生に対する予備教育の充実という3点で質保証の取り組みを行うといった構想を示している。また、「九州大学 ASEAN 教育交流プログラム」においても、学内評価委員会と外部の評価委員により教育の質向上及び改善が図られる。

第1部でもとりあげたように、アジア太平洋地域においては、APQN や AUN-QA、さらには既に計画が始まっている ASEAN-QA といた質保証ネットワークが整備されつつあり、今後は、こうした個々の大学間連携プログラムが、そうした国際的な質保証のネットワークとどう関連づけられるべきかという点も課題となろう。

⑤国際的なネットワークへの参加と情報の発信の必要性

質保証ネットワークへの参加ということとも関連して、今後、大学間連携プログラムを進める上では、国際的なネットワークへの参加ならびにそれを通じた情報収集活動や自分たちのプログラムのアピールなど、情報を発信することも必要とされよう。本調査第1部でもその一部を紹介したように、アジア太平洋地域を基点とする主要なものとして、環太平洋大学連合（APRU）やAPRU World Institute（AWI）、アジア太平洋国際教育協議会（APAIE）、Universitas 21（U21）、国際研究型大学連合（IARU）、東アジア研究型大学連合（AEARU）、東アジア四大学フォーラム（BESETOHA）、東南アジア高等教育機関連合（ASAIHL）等があり、またアジア太平洋の枠組みを越えた国際学術コンソーシアム（Academic Consortium 21: AC21）や国際国公立大学コンソーシアム（International Forum of Public Universities: IFPU）など多様なネットワークが重層的に広がっている。

本調査対象のなかでも、東京大学や早稲田大学、シンガポール国立大学のようにこうした国際的なネットワークに積極的に参加している大学もある。特に大学間連携プログラムを実践する上では、こうした周囲とのネットワーク作りが重要になっていくと考えられる。

⑥ プログラム運営の財政的基盤の重要性

プログラムの内容と並び、その持続性と展開に必要な不可欠なのは財政的基盤である。特に国際的な大学間連携の場合、その財政基盤をどう維持していくかということは、参加国・参加教育機関のオートノミーの問題とも関わり、相互調整の難しい点である。特に、たとえばASEANの例のように、10カ国にまたがるネットワーク内で大きな経済格差がある場合には、その差異をどのような形で補填するかといったことも運営上の大きな課題といえる。国際的な大学間連携プログラムに限らず、国際教育交流における財政的基盤は、一般的に、プログラムの運営費、奨学金、宿舎の問題と直結している。しかも、財政的基盤は一時的に確保されれば良いわけではなく、プログラムの持続性ということを考えると、永続的に考慮されるべき点であろう。

本調査の対象プログラムの場合、日本国内の大学の事例については、文部科学省による「グローバルCOEプログラム」「魅力ある大学院教育イニシアティブ」「大学教育の国際化加速プログラム」「現代的ニーズ取組支援プログラム」「大学院教育改革支援プログラム」等の公的支援を受けているものが多く、そうした支援をきっかけにプログラムを立ち上げたものも見られる。問題は、そうした支援が終わった後に、プログラム継続のための財政

基盤をどう確保するかが大きな課題である。今日の留学生政策にとっても既に大きな課題として指摘されている宿舍ならびに奨学金制度のあり方とともに、財政的基盤の構築は、アジア版エラスムス計画が構想される際に最も重点をおいて取り組まれるべき課題の一つであると言える。

⑦プログラム運営とキーパーソンのリーダーシップ

以上、大学間連携プログラムを活発化させるための条件について述べてきたが、もうひとつの重要な条件として、プログラムに参加・協力する参加者とそれを支えるスタッフの意識とチームワークにその成否がかかっていることを指摘したい。本事例調査の中でもプログラムそのものの運営を行う上で、実際にそれを実践するキーパーソンの重要性を指摘する声が聞かれた。たとえば、東京工業大学がタイの科学技術開発庁とタイの大学グループの連携大学院で行っている理工系分野での高度人材育成研究プログラムは、教員がもともと有していたタイの大学や研究者との連携をきっかけとし、学内的にも国際化に向けたリーダーシップがとられる中で、実現したプログラムということであった。また、上智大学のイエズス会東アジア4大学グローバルリーダーシップ・プログラムの場合には、そもそも上智大学の国際交流センター職員が、自身の学生時代からの思いを振り返りつつ、日頃の国際交流業務を通じて、若い世代にとって、さまざまな価値観や異なる文化を経験することの重要性と、近未来に幅広い視野をもったグローバル・リーダーを育てることの重要性を痛感するなかで発案されたものであるということであった。

このように、国際連携を行う際には、教育機関が形式的に連絡をとりあうというよりは、そのきっかけとして、教職員の個人的な繋がりが連携の発端となっている場合が多いように思われる。そしてプログラムの企画・運営においても、その煩雑なプロセスを担うには、ロジスティックな事柄も含め、積極的にかかわる姿勢が大変重要であり、こうしたさまざまな人々の思いがなければ、連携プログラムにみられるネットワーク構築にかかる煩雑な作業・手続き等の処理は難しいと考える。逆に言えば、こうして運営された連携プログラムは、プログラムを実施運営すること自体が、また新たな気づきや学びを生むという特長を持っている。国際的な連携プログラムを実施する上で大切なのは、プログラム関係者の強いリーダーシップと実務担当能力であり、プログラムを各大学が主体的に自立性を持って進めるということである。

6. まとめ：アジアにおける国際的な大学間連携プログラムの意義

本章では、アジア各国の高等教育機関が展開している大学間連携の事例に焦点を当て、「アジア版エラスムス計画」に代表されるような地域教育交流の新たな枠組み構築の可能性と課題を分析した。そもそもアジア版エラスムス計画は、その定型がまだ決まっていない。その意味で、具体的にどのようなフレームワークで構想されるべきかが今後の一つの課題であるが、今回、第2部で取りあげた国内12大学と国外7大学の連携プログラムの事例、ならびにそこから抽出された大学間連携プログラムの活発化の条件を踏まえると、アジア版エラスムス計画が構想される場合には、単一のプログラムではなく、さまざまな異なる志向を持った複数のプログラムが重層的に展開されることで、幅の広いトランスナショナル・プログラムが実現できるのではないかと考える。

本調査でとりあげたプログラムの分類を改めて振り返ると、A.国際理解を目指す実践型プログラム、B. 高度な専門職者養成並びに特定分野に特化したプログラム、C.国際協力と関連性をもつプログラム、D. 地域に焦点を当てた連携プログラム、E. 新たな学問分野の開拓に向けた連携プログラムがあげられるが、こうした内容上の分類に加え、実際にプログラムをデザインする場合には、学部生までを含めたマス交流にするか、あるいは大学院生を対象としたエリート交流にするかということもポイントの一つとなろう。既述のように、A. 国際理解を目指す実践型プログラムなどは学部生等を対象に、比較的専門の異なる様々な分野の人、あるいは複数の大学などの教育機関が一緒になっても取り組みやすいプログラムであるのに対し、Bの専門性や特定分野に焦点をあてたプログラムなどは、一部の限られた大学院生を対象とせざるを得ないエリート教育に近いものとなる可能性がある。いずれにしても分野別のアジア版エラスムスプログラムという発想がそこには求められる。

またプログラムにおける多様性ということは、使用言語についても言えよう。一般に、国際化といえれば必ずと言ってよいほど英語が使用言語ならびに学習言語としてとりあげられるが、こと文科系の場合にはその学問の性質上、むしろ英語以外の言語を中心とすべき場合もある。特に、人材獲得という視点から、連携プログラム修了後に日本での就職を希望している学生については、日本での就職活動に役立つようにという配慮などから、日本語・日本文化についても積極的に学ぶ機会を取り込むことも必要になろう。逆に、アジア版エラスムス計画により、多国間での教育連携を考えた場合に、それぞれのメンバー国や

地域の言語や文化を学習する機会を含めるというのも、大学間連携ならではの興味深い特徴となると考える。

このように考えると、アジア版エラスムスで求められるべきものは、まずはどのような人材を育てたいのかというビジョンのもとに、それに基づいて、多様なプログラムが重層的に構築される必要があり、それに伴って、質保証の問題を含む地域連携のフレームワークを含め、さまざまな連携モデルが形成されることになろう。

小論の冒頭で、大学間連携プログラムが含まれる高等教育におけるトランスナショナル・プログラムは、今日のアジアにおける高等教育の変容の過程で重視されるようになったものであり、高等教育の多様化・民営化・企業化の流れのなかでインパクトを持つものであることを述べた。しかしながら、本調査におけるグッド・プラクティスの検証をみると、大学間連携加速化の背景には、確かに国際化戦略というものが大きな要因としてありながらも、そこで意図されているものは、必ずしも国際教育市場における効率性と競争だけを重視したものではなく、むしろ、高等教育の新たなあり方を模索するモデルとして、大学間連携プログラムが取り上げられていることにも気付く。すなわち、国際的な大学間連携プログラムは、その背景には各国・地域の高等教育改革の動向や、それに伴う経済的・政治的戦略があり、高等教育の国際化の一端として推進されているものであるが、実践の場になると、それが複数の高等教育機関の教育・研究体制を基盤として行われるなかで、必ずしも学位取得だけを目指すものばかりではなく、グローバル・イシューや当該地域の問題に特化した取り組みなど、問題解決型のプログラムも多く含まれており、アジアの共通基盤形成につながるプログラムが展開されようとしている。そこでは、旧来のバイラテラルな二者間の交流と比べ、より複眼的な思考や考え方が育つことが期待される。

その際に、いずれのプログラムでも重視されており、かつプログラムの成立に必要な不可欠なものは、プログラムを支える内容、財政的基盤、そして実際にプログラムを運営するキーパーソンのリーダーシップの3つの柱である。プログラム成立条件としてのビザや言語の問題をどうするかということを前提とした上で、3つの要素は、そのいずれが欠けても国際的な大学間連携を成立させることはできない。

なかでも何より大事でかつ忘れてはならないのは、魅力的なプログラムを求める学習者そのものの存在であろう。前述のとおり、今日のアジアには、「頭脳流出」から「頭脳循環」へのモデル転換にみられ、留学生移動が非常に活発化しており、そこには、こうした大学間連携プログラムの積極的に果敢に挑戦しようとする人々の動きがある。それは昨今の経

済危機のなかでも、少なくとも意識として今後引き続き堅持されるものと考えられる。

本調査を概観して、どのプログラムにも共通して感じたことは、大学間連携という複雑なプログラムを、あえて苦勞しながらもデザインし、何とかより魅力的なプログラムを新たに創り上げようとする関係者の努力と、文化的背景や価値観が異なる者同士が、それぞれの差異を踏まえつつ、そうしたプログラムを通じて問題を共有しあおうとする学習者の意識であった。こうしたプログラムの成果は今日明日にすぐに表れるものではなく、少なくとも10年20年先に、どのような人材が育つかということを見てはじめて結果が出るものといえる。昨今、高等教育は、サービス産業と見なされる傾向が強くなっているが、そこで実際に動く学習者は決して貿易財として物品のように取り扱えるものではなく、あくまでもそれぞれが意志を持った「人間」であり、その「人間」がどのような意思や希望を持っているかということを尊重した上でプログラムの教育的意義を理解すべきであろう。

国際的な大学間連携という、従来 of 国家の枠組みを越えて新たに展開されつつあるプログラムの存在は、そのプログラムに集う学習者とそれを支える教職員が共に創り上げる、旧来型の大学教育にはない新たな学習課程であり、今日のように学際的なアプローチを求め分野が増える中で、今後、アジアを基点にグローバルな視野を持って活躍する人材を育成するためにはより一層重要な学習形態となると言えよう。そのことは、今日アジアにアジア版エラスムス計画が目指すべき方向性とも合致するものであり、多様性を許容しつつ、アジアという地域を意識しながら展開される重層的な連携プログラムは、高等教育にトランスナショナル・ネットワークというより多義的な機能を付与することにより、地域共同体形成における高等教育の新たな役割を象徴するものといえる。

5章 国境を超えた国際大学連携と日本の国際交流政策の課題

世界がグローバル化し、フラット化する時代において高等教育機関はどのような役割を果たし、その役割を遂行するためにどのような教育の仕組みを構築するのが問われていることは周知のとおりである。とりわけ日本の高等教育機関がどのような責任を、誰に対して果たそうとするのか、が重要となる。

以下のコメントは、そうした日本の高等教育機関が選択を迫られ、意思決定を求められ、具体のプログラムを展開すべき創意工夫と努力を求められるべきいくつかの課題についてである。

1. どのような人材を養成すべきかを明確にすること

日本の大学は一体、どのような人材論や人間像に基づいて新入生を教育しようとしているのか。その中でグローバル化する時代への認識はどのようになっているのか。建学の精神はよく引き合いに出され、人間教育、全人教育などの優れた伝統的な教育理念が語られるが、現代社会が切実に求める人材論はどのように大学の教育目標に描かれているのか。

それぞれの大学はこうした自己の使命や目標を明確化しなくてはならない。それは大学の選択であり、時代認識である。少なくとも多くの大学がグローバル化する21世紀社会で力強く生きていく人間、国際競争に晒されている日本の企業で働ける人材、世界の平和や安定に貢献できる人材、時にはグローバル企業で活躍できる人材、など近代大学には縁のなかった人材を育成すべき熱い熱意と社会に対する約束・契約がなくてはならない。

グローバル化時代の *Employability* を分析し、その育成にエネルギーを投入する大学教育を展開すべきではないか。

2. グローバル化する時代における国際教育市場の教育要求に応えること

上記の期待は、何も日本人学生についてのみ該当することではない。世界の学生にも適用できることである。日本の大学は、世界の高等教育を求める人々の期待に応えるべきであり、高等教育の機会を提供するべきであると考えている。高等学校を卒業して大学に進学したいと思う学生にどのように機会を開くのか、あるいは既に高等教育機関に在籍する学生に日本での学びの機会を開くべきかどうか、開くのであればどのように開くのか、どのような教育サービスを約束・契約できるのか、さらには大学院の教育機会はどうか、

など自ら再び日本の大学はその使命や役割を自己決定しなくてはならない。

3. 国際留学市場のニーズにどのように応えるべきか

その点で二つの思考が想定できる。一つは当然、日本の大学が自国では受けられない水準や性質の教育を提供するという考え方である。大学院などの教育はこうした先進・先端型研究教育を提供することで多くの学生を国際市場から惹きつけることができる。もう一つの考え方は、世界の多くの学生が自国の文脈（社会的文化的）の中でのみ学ぶのではなく、異文化や異なった文脈の中で学ぶ機会を与えられるべきだとする考え方である。Study Abroad の背景にはこの思考がある。短期留学交流もそうである。

日本の大学はこの二つの思考をどのように受け止め、どのような装置を開発することになるのか。高等専門学校留学生、専修学校留学生、学部留学生、研究留学生などの学位取得コースを中核とする国費留学生制度はまさに前者の思考に応えるべく展開されてきた政策であるといえる。加えて日本語・日本文化研修留学生制度などもこのカテゴリーに属するものである。後者の思考によるものが、短期留学生制度である。英語によるコースを中心とする短期交換留学制度がその典型的なプログラムである。相互交流を原則とし、授業料不徴収とするもので、日本の大学の国際化を目に見えるものにしてくれたプログラムでもある。

4. グローバル化する時代の高等教育機関における国際教育交流の課題

(1) 戦略的であること

大学のグローバル化、国際化は個々の大学の政策選択である。グローバル化時代が求める人材を育成することを選択した大学は当然にそのための制度やプログラムを開発し、市場に提案し、それを求める学生を受け入れ、教育することになる。そうした目標や役割を選択しなければしくても済む。それは大学の戦略に依存するものである。

グローバル化や国際化を選択した大学はさらにそのための戦略性を磨かなくてはならない。どのような学生・留学生を受け入れ、どのような教育サービスを提供し、求める人材を育成したあと、どのように労働市場に人材を輩出していくのか、を戦略的に取り組まねばならない。マーケティング戦略も駆使されることになる。学生の選抜方法も重要となる。評価戦略も必要となる。育成する人材の質の管理も重要となる。インプット、プロセス、アウトカム、すべて戦略性をもって選択し、決定し、実施していくものとなる。

(2) バイラテラルからマルチラテラル（複合型多重型国際連携）へ重心をシフトすること

大学間協定を締結した経験のある方なら理解できると思うが、一体その協定は誰のための協定ですか尋ねられると答えに窮してしまう。もちろん双方の大学のメリットのためであるという解答を容易に得ることができる。でも本当でしょうか。だとすれば、大学間協定でどのような成果があったか、成果リストを用意することは非常に簡単なこととなるが、実際には大学でそうしたリストを用意することはできない。訪問者の数などは氏名入りで簡単に準備できる場合があるが、実態は何が成果なのか分からないし、これまでそれは不問にきしてきた。多分にその理由は、大学間協定が教員の個人的関係や個人的利益で締結されてきたことによる。その先生にはメリットがあったかもしれないが、大学にはそのメリットが見えない。調印式のみ派手に行われる。調印式が終わると、当該大学との協定さえ記憶が薄れていく。バイラテラルが効果的であるが、組織的ではないという欠点を持つ。

その中で、唯一効果的で実効性があったと思う協定が、学生交流を狙いとする目的的学生交流協定であった。これは双方の大学に担当者がいて、毎年度どの学生をどのように交換留学させるかについて協議し、学生を派遣・受け入れているからである。協定大学を忘れることはない。逆に相手大学から苦情が来るほどである。しかし短期学生交流でさえも機械的になり、大学間協定を締結すればどの大学でも短期学生交流スキームが利用できるということになり、受入数に限りがあること、派遣できる学生がいないことなどから、実体をもたないものとなり、協定の形骸化が容易に起こるようになっている。

そうした中でバイラテラルな大学交流協定ではなく、3大学以上の大学によるコンソーシアム方あるいはネットワーク型の複合型多重型の大学間連携協定がより効果的であり、質の維持も可能であり、成果が期待できるといえる。少なくとも筆者の限られた経験ではあるがその経験から効果的であると断言できる。

広島大学の場合、世界14大学をメンバーとする国際大学ネットワーク（INU）を組織し、毎年グローバルシティズンシップのワークショップを広島で開催し、複数の大学で平和学の共同修士プログラムを開発し、加盟大学間のマルチな短期学生交流事業を展開している。ネットワークで理事会を組織し、会長・副会長を置き、年に2回の理事会を開催し、議事を議論し、決定し、実施している。そのために専任のコーディネーターを雇用している。各大学からは学長や副学長が中核となり、国際担当者が参加する形で協議を進めてい

る。世界の大学と同時に議論し、国際標準化したプログラムを開発・展開できるという意味で大変効果的なものであるという実感がある。なぜ国際標準化という言葉が使用できるかその理由は、加盟大学が、イギリス、アメリカ、オーストラリア、スウェーデン、イタリア、ハンガリー、韓国、日本など世界の各地域にまたがっているという事実によっている（中国も参加していたが会費の問題で脱会した。今後メキシコ、タイなどの大学が参加予定）。

次に UMAP（アジア太平洋大学交流機構）での経験もある。単位互換スキームである UCTS を開発し、各大学間の単位互換を容易にし、透明性の高いものにしたことは間違いない。また UMAP ではオンラインによる学生中心の国際学生移動を可能にする UMAP-USCO（Students Connection Online）プログラムが開発・展開されている。ホストコンピュータの HP（UMAP）にアクセスし、学生が留学先大学を選択し、入力する。大学から受け入れ許可が出れば学生は短期留学できる。UCTS を使用しているので、どのような科目を履修し、取得した単位がどのように互換されることになるかは、留学前から承知して出かけることができる。帰国してみないと単位互換がどうなるかが分からない、という不透明な留学ではなく、透明性の高い留学であるので安心して留学できる。参加大学は日本、タイ、メキシコ、マレーシア、台湾である。もっと拡充すべきであるが、それには英語のコースを準備するなどの要件もあり、時間がかかる。これに参加してみて、学生は多様なプログラムから選ぶことができ、参加国内には参加大学が複数あるので、その中からプログラムをみて選ぶこともでき、学生にとっては魅力的な仕組みとなっている。授業料は不徴収である。今の段階は試行であるが、本格実施される日もそう遠くない。

UMAP=USCO のような複合的多重的な国際移動スキームが開発されることは、多くの学生に異文化で学ぶという豊かな教育サービスを提供するうえできわめて重要であると思う。

（3） 量と質の双方を目標とすること

量から質へという合言葉が使用されるようになってしばらくの時間が過ぎているが、筆者は量から質へという認識ではなく、「ますます量的拡大を図りながら、質の向上に努めるべきである」という立場をとっている。つまり「量も質も」という政策が重要であると思っている。

高等教育熱は高まり、高等教育コストを負担できる層が拡大し、異文化で学ぶ経験がま

ますます求められるグローバル化が進展し、各国の国際競争が激化する中で、留学（学生の国際移動）はますます必要になり、必然にさえる。日本の高等教育市場も ODA 的発想から脱却して、そうした国際留学生市場におけるシェアを維持・拡大し、世界の中で一定の役割を果たさねばならない。500万、700万と推計される世界の留学生市場。その中で5%のシェアを持つだけでも日本の大学は、25万人、35万人の留学生をもつことになるシェアが10%ということになれば、50万人から70万人の留学生を引き受けることになる。国連の分担金率が28%であり、その国民総生産や国民所得などの経済的価値から日本のシェアを計算すると、膨大な留学生数になる。国際貢献であると同時に日本の大学のビジネスチャンスでもある。

量が増えると質も同時に高くなる、という発想はできないのか。量が増えることは、優れた多様性に富む留学生が日本に来ることを意味すると理解している。量が少ないことがむしろ質の高い留学生を少なくしているのものであると思う。日本の研究力や産業の国際競争力を支えるような優れた留学生を獲得するためにも多くの留学生が日本で学びたいと思うような環境を整備し、プログラムを開発し、優れた教育を提供する。そのことで留学整数は増大し、日本留学への熱も高まり、優れた人材がさらに発掘されることになる。

質を高めることは、留学生の多様性を高めることであると断言したい。一握りのステレオタイプ化した優れた留学生という人材像は捨てるべきである。各国の官僚を育成するための日本留学ではない。それは政治的意図を達成するためには必要なことかもしれないが、グローバル化する時代の留学は新たな知を生み出す留学生である。そのためには、多様で独創的で個性的な留学生が求められる。こうした意味で量が質を保証するのであり、「量も質も」が大切であるという意見となる。

（4） 革新的・魅力的であること

国際留学市場のニーズが多様化し、留学にさまざまな意味が付与されるようになってきた。エリート型からマス型へ。そしてユニバーサル型へ。M. トローの高等教育の発展段階論をもじると、留学生の量的拡大のこうした図式にあてはまる。今や誰でもいつでもどこでも留学できる時代が到来しつつあると言える。ユニバーサル化する国際留学市場における日本の留学生政策は留学プログラム、ひいては大学の教育サービスなどは、ますます革新的挑戦的で、魅力的なものとならなければならない。老舗の伝統ある格式の高い、古風な留学プログラムや高等教育サービスではお客は来ない。そうした伝統を残していてもか

まわらないが、市場が求める、あるいはそれ以上に市場に求めさせるような、留学意欲を刺激するような革新的で魅力的な、そしてコストも手ごろ感のあるサービスを開発しなくてはならない。

留学プログラムや留学教育サービスをどのように革新し、魅力的なものにすることができるのか。その答えは簡単である。魅力的であると思わせればいい。そのプログラムなら私も参加できるし、コストを負担してでも参加したい、留学したいと思わせられるようなものを提供すればいい。

それは大学が単独で提供できるものではない。留学は個人的事項であるが、留学は制度であり、政策であり、国家的事業でもある。国際留学市場を国家が管理することはよくないが、国家が移動をスムーズにする施策を講じることはできるし、市場が活性化するような政策を実行すべきであることは間違いない。国家が市場の成長や活性化を阻害することはあまりよくない。他方で質や安全・安心については国家の責任を問われるので、その点については国家は慎重でなくてはならないし、コンプライアンスを強く求めることも必要である。

こうした留学や国際移動を活性化すると同時にその安全や安心を担保するための仕組みとして何がベストなのか。WTO が描く高等教育サービス貿易の障壁を低くすることも大切であるが、それは、2カ国間の関税問題ではなく、ある種の自由貿易圏構想に類似した域内国際移動に関する装置と仕組みを構築することであろう。一定の域内で共同して質を保証し、安全と安心を担保したスキームの中での留学や国際移動であれば、自由度も高まり、量的拡大も可能となり、コストも下げることができる。また市場には多様なサービスが提供されることになればその魅力も高まる。アジア太平洋地域はまさに多様性の宝庫であり、それこそが品質の高い、魅力ある留学・国際移動市場を形成する根拠となる。

日本語の素晴らしさを否定するものではない。日本語で学ぶべきであると主張する人々の意見ももつともである。それは同時に韓国にも言えることであり、タイにも言えることである。しかしそうした個性だけでは国際移動を拡大することはできない。やはり域内の一定の規則と通貨があってしかるべきであろう。さすれば、グローバル英語（誰の英語でもないが、いろいろな人が話す英語の総称とする）という共通メディアを駆使する高等教育サービスの提供が必要となる。またそれぞれの個性や文化をその同等性を評価したり、学びを互換したりするためにも、それらを標準化するスキームも必要になる。

話が広がりすぎたが、留学や国際移動を活性化することは21世紀社会の最も重要な高

等教育政策の一つであるが、そのためには革新的であることが鍵となる。新たな挑戦に向けて船出をしないと、21世紀が求める人材は輩出できない。

5. 日本の政策課題

アジアゲートウェイ戦略構想、留学生30万人計画など既にわが国の留学生政策は戦略性をもって展開されようとしている。法務省も留学生ビザの在留資格を見直すと言っている。学びの国際移動についての日本政府の積極的な取り組み姿勢が見られるようになっていく。これは「第三の開国」とでも言える、きわめて画期的なことであると一人喜んでいく。留学生に対する奨学金というお金を用意しなくても、インフラを整備し、市場の柔軟性や弾力性あるいは開放性を高めることでもって、留学国際移動市場を活性化できるという政策判断は正しいと思う。アジア版エラスムス構想は大変興味深い、問題はその主体は誰がなるべきかにある。アジア版エラスムスの国際事務局設置で問題が解決するとは思えない。日本がイニシアティブをとることは重要で、日本以外の国にその役割を期待することはできないが、日本のパートナーが必要であろう。中国や韓国はもちろん、タイ、インドネシア、マレーシアなどをパートナーとする相互信頼関係の上に築かれた国際的連携組織が重要となる。そのためにはアジアの労働移動の動静、留学生移動の動静など人の流れの実情と将来予測データをもって地政学的にも有効な戦略をたてることが求められる。日本の外交力の見せ所であるし、日本の大学と企業の連携力の見せ所でもあろう。

そうした政策動向の中でさらに課題を探すとすれば、国が大学に対して、事前評価から事後評価へと大学政策をシフトしてきた高等教育政策を一層進めるべきであるということかもしれない。ちょっとした問題がおきると政府はすぐにまた事前規制型指導に先祖帰りする。大学への不信感が急激に復活する。

筆者は、国はもう少し我慢強くあるべきだと思う。これまで自律した経験の乏しい日本の大学が国際社会で自律した（自己決定能力）組織として競争し、協働していくようにすべきであるとすれば、いま少し大学の規制を緩めて、大学が国際的な対話の中で合意できる合理的なプログラムや施策が展開できるよう支援すべきであると思う。たとえば単位互換できる単位数（修士・博士課程10単位）の問題、単位認定の問題、教育プログラムの開発・提供の問題、ジョイント学位の問題、留学生の授業料の問題、留学生と大学の収容人員の考え方（私学助成や国立大学法人評価事項の問題）、大学入試判定の問題、大学院のプログラムで募集できるといった柔軟な門戸の開き方の問題、1年修士課程の開発

など大学政策の根幹に関わることではあるが、そこを大学の創意工夫に委ねたり、辛抱強く待つことはできないのか。やはり日本の大学は国家から見て、信用できないのか。国民に対して説明責任が果たされないと考えているのか。

もちろん日本の大学も自ら自分の首を絞めるようなことは大いに反省すべきである。もっと積極的に国民や世界の人々のニーズに応える努力を行うことでもっと国民の信頼を得ることで、留学・国際移動市場での信頼をうることができる、ということを経験に銘じておくべきであろう。