

東南アジアにおける国境を越える
高等教育の現状と課題に係る
文部科学省・JICA 合同調査
最終報告書要約

平成 24 年 3 月
(2012 年)

独立行政法人
国際協力機構 (JICA)

特定非営利活動法人
アジア科学教育経済発展機構

人間
JR
12-021

目次

第1章	調査の概要	2
1.	背景と目的	2
2.	調査対象国	3
3.	調査対象機関	3
4.	調査内容	3
5.	調査における留意事項	3
6.	調査スケジュール	4
7.	実施体制	4
8.	現地・国内調査	5
第2章	国横断的な分析結果・教訓・課題エラー! ブックマークが定義されていません。	
第1節	我が国の国際共同教育プログラムの意義	8
第2節	東南アジア諸国における国際共同教育プログラムの意義	10
第3節	国際共同教育プログラムの実施上のリスクと課題	11
第4節	国際共同教育プログラムの実施状況概観	12
第5節	国際共同教育プログラムに関する制度面の課題の整理	14
1.	単位互換制度	15
2.	学年歴（アカデミック・カレンダー）	16
3.	成績評価制度	17
4.	質保証制度	17
5.	各国におけるジョイント・ディグリー・プログラムに係る枠組み	19
第6節	東南アジア諸国における国際共同教育プログラムの分析及び課題の整理	21
1.	パートナー高等教育機関での協調性の高いプログラム	21
2.	双方向のダブル・ディグリー・プログラムの実施事例	22
第7節	課題・教訓	22

用語の定義

ダブル・ディグリー等の国際共同教育プログラムの定義は国、地域によって異なるが、本報告書においては以下のように定める。

ダブル・ディグリー・プログラム

2つの高等教育機関が各々に教育課程を編成するものの、その教育課程の実施や単位互換等については双方が連携・協議し、修了時に双方の大学がそれぞれ学位を授与するプログラム。本報告書では、授与された複数の学位の学問分野が、同分野であるか異なる分野であるかを問わず、それぞれの大学から学位を授与し、一人の学生が2つの学位を取得するプログラムを、ダブル・ディグリー・プログラムと定義する。ただし、プログラム名として「デュアル(Dual)」が使用されている場合は、その表記の変更はしない(例、シンガポール国立大学の NTU - Carnegie Mellon University Dual Ph.D 等)。

ジョイント・ディグリー・プログラム

2つ以上の高等教育機関により共同で教育課程が編成・実施され、修了時に単一の学位が授与されるプログラムをジョイント・ディグリー・プログラムと定義する。

第1章 調査の概要

1. 背景と目的

東南アジア地域の高等教育セクターは近年急速に国際化が進んでおり、また、その形態も多様化している。第一に、従来、東南アジア地域は、欧米等の先進国へ留学生を送り出す一大送り出し市場であったが、近年、シンガポールを筆頭に、マレーシアやタイにおいても留学生の受け入れが加速している。第二に、その多くは域外大学との関係においてであるが、他国大学との学生の交換・交流や、高等教育プログラムを他国の大学と共同で形成・運営するジョイント・ディグリー・プログラムやダブル・ディグリー・プログラム等（以下、国際共同教育プログラム等）も数多く実施されている。また、マレーシア、インドネシア、タイによる三国間交流プログラム（M.I.T.プログラム）等にも見られるように、域内他国とも交流を積極化しようとする機運もある。

他方、東南アジア地域の大学と本邦大学との関係に目を移すと、例えば、独立行政法人国際協力機構（JICA）が政府開発援助事業として実施するアセアン工学系高等教育ネットワーク（SEED-Net）プロジェクトでは、本邦11大学がASEANの19大学との間に強固な大学間ネットワークを形成し、ASEANの大学と本邦大学との間で博士レベルのサンドイッチ・プログラムを実施する等している。今後はさらにダブル・ディグリー・プログラム等を形成・実施する可能性も検討し始めている。さらに、我が国政府においても、他国大学との関係強化を通じた本邦大学のさらなる国際化を推進するために、欧米諸国や中国・韓国のみならず、東南アジア地域の大学との関係強化についても支援を行っている。

しかしながら、個々に見るとその高等教育制度や当該セクターの成熟度・レベルが大きく異なる国同士で実際に双方向の学生交流を実施することや、国際共同教育プログラム等を形成・実施することは容易ではない。例えば、単位互換を進めるためには機能する互換システムの構築が必要であり、また、国際共同教育プログラム等の実施に当たっては双方の高等教育の質をどのように保証・管理するのかという課題もある。

他方、既述のとおり、東南アジア地域ではこれら国際共同教育プログラム等については、活動開始から一定の年月が経っており、多くの経験が蓄積されるとともに検討課題も特定され、一部についてはその対応策も取られ始めている。

このような背景のもと、今般、東南アジア地域の有力大学が域内外の他国大学と実施している学生の交換・交流プログラムや国際的な共同教育プログラムについて、その全体像を把握したうえで、先駆的な事例（20件程度を想定）を抽出し、その概要、効果と課題等を把握・分析するとともに、これら活動をサポートするための各国政府・国際機関による各種制度（単位互換制度、質保証制度等）の整備状況について概要を把握することを目的とした調査を、文部科学省高等教育局と独立行政法人国際協力機構（以下、JICA）人間開発部の合同調査として実施することとなった。

2. 調査対象国

日本、シンガポール、マレーシア、タイ、インドネシア、フィリピン、ベトナムの7か国。

3. 調査対象機関

主な調査対象機関は以下のとおり。

- (1) 相手国： 対象各国の高等教育主管省庁、有力大学、高等教育の評価・認証機関、アセアン大学ネットワーク事務局（AUN）や東南アジア教育大臣機構等の国際機関、等。
- (2) 国内： 文部科学省、大学、等。

4. 調査内容

- (1) 我が国及び東南アジア地域の有力大学が域内外の他国と実施する国際共同教育プログラム等の実施状況を概観し、主なプログラムの形態ごと（学生の短期留学プログラム、長期留学プログラム、ツイニング・プログラム、ジョイント・ディグリー・プログラム、ダブル・ディグリー・プログラム、等）にその目的、活動内容、効果、リスク、等を調査・分析する。
- (2) 我が国及び東南アジア地域の有力大学が域内外の他国と実施する国際共同教育プログラム等のうち、20件程度の先駆的な事例の実施状況（各プログラムの目的、活動内容、予算、効果、制約・課題、課題への対処方法、等）を調査・分析する。
- (3) 上記活動をサポートするための、各国政府・国際機関による各種枠組み（マレーシア、インドネシア、タイの3国間の学生交流の推進を目指すM.I.T.プログラム、アジア大洋州質保証ネットワーク等の国境を越えた高等教育の質保証の枠組み、ASEAN クレジット・トランスファー等の単位互換制度等）の整備状況（目的、活動内容、予算、等）を調査・分析する。
- (4) そのうえで日本政府・JICAが、今後、途上国の大学同士又は途上国の大学と本邦大学との間で国際共同教育プログラム等の形成・実施を支援していくにあたって参考となる課題や教訓を整理する。

5. 調査における留意事項

- (1) 調査対象とするプログラムには、以下の国際共同教育プログラムを含める。
 - ① 学生の短期留学プログラム
 - ② 学生の長期留学プログラム
 - ③ ツイニング・プログラム
 - ④ ジョイント・ディグリー・プログラム

- ⑤ ダブル・ディグリー・プログラム
- ⑥ 国際共同コース¹

- (2) 対象地域においてこれら国際共同教育プログラムの取り組みは近年急速に増加している。本調査は、その全てを網羅的に把握することを目指すのではなく、おおよその全体像とその傾向を把握したうえで、具体的な先駆事例を調査・分析することにより、実務的に参考になる情報を提供することを目的とする。従って、先駆的事例の分析においては、プログラム形成の結果についてのみならず、形成の過程にどのような課題・苦労があったか等も明らかにする。
- (3) 本調査では、有力大学によって、質に十分留意をして形成・実施されていると考えられるプログラムを調査対象とする。

6. 調査スケジュール

2012年1月中旬より国内準備作業を開始し、2012年2月上旬から下旬にかけて現地調査を行った。帰国後、2012年3月中旬までに調査内容をとりまとめ、最終報告書を作成した。

		2012年								
		1月			2月			3月		
作業 工程		国内準備作業			国内調査			帰国後作業		
					現地調査					
								▼ DFR	▼ FR	

DFR: ドラフト版最終調査報告書、 FR: 最終調査報告書

7. 実施体制

- (1) 文部科学省及び JICA の合同調査として実施
- (2) アドバイザー
- ① 東京工業大学 日野出洋文教授
 - ② 早稲田大学 黒田一雄教授
 - ③ 一橋大学 太田浩教授
 - ④ 上智大学 北村友人准教授

¹ (例1) 複数の国の大学の教員がコースのデザインと実施に参画し、TV 会議システム等で授業をメンバー大学に「国際コース」として配信。受信する大学の判断で、単位を認定 (UNESCO バンコク事務所の支援により、京都大学等が参画するエネルギー分野のプログラム等)。

(例2) 複数の国の大学が共同でカリキュラム開発し、単位相互認定を伴う教育をそれぞれの大学で実施。学生は、自大学で半分の単位分のコースを履修。残りは、海外の大学においてコースを履修し、自大学において単位認定を受け、自大学から学位を得て卒業するケース等。

- ⑤ JICA 高橋悟国際協力専門員
- (3) コンサルタントチーム（カッコ内は担当業務）
- ① アジア科学教育経済発展機構 河井栄一（総括/高等教育(ASEAN)）
- ② アジア科学教育経済発展機構 竹本高敏（副総括/高等教育(ASEAN)）
- ③ アジア科学教育経済発展機構 所澤光（高等教育(日本)）
- ④ 名古屋大学 米澤彰純准教授（国際共同教育プログラム）
- ⑤ 広島大学 堀田泰司 准教授(国際共同教育プログラム)
- ⑥ 個人コンサルタント 松木佳代子（国際共同教育プログラム）
- ⑦ 大学評価・学位授与機構 森利枝 准教授（質保証制度）
- (4) 事務局： JICA 人間開発高等・技術教育課
- (5) オブザーバー： SEED-Net 事務局

8. 現地・国内調査

(1) 調査方法、調査方針及び作業計画

アジア諸国が質を保証した大学交流を促進する上で、お互いの高等教育制度を理解し、かつ自国の問題点、改革の方向性を見極めるため単位、成績評価システム、その運用の実態、現在実施している交流プログラムを整理することが必要不可欠であり、本調査はこれに資するものである。現地調査に先立ち、その旨を記した依頼状とともに質問票を作成、送付したうえで、質問票への回答の分析と訪問調査によって実施する。基本的な調査の流れは以下のとおり。

- ① 質問票を作成し、訪問先リストに従い、事前に質問票を配布する。
 - ② 現地協力者も可能なら同行し訪問先リストに従い訪問、質問票を基に面談調査
 - ③ 訪問先で入手した資料・文献等を分析・検討する。
- (2) 調査項目： 最終報告書資料1のとおり。
- (3) 国別の訪問先

1) シンガポール現地調査

	調査対象機関
S-1	シンガポール国立大学
S-2	南洋工科大学
S-3	シンガポール経営大学

2) マレーシア現地調査

	調査対象機関
M-1	マラヤ大学
M-2	マレーシア国民大学
M-3	マレーシア工科大学
M-4	マレーシア科学大学
M-5	高等教育省

3) タイ現地調査

	調査対象機関
T-1	チュラロンコン大学
T-2	マヒドン大学
T-3	タマサート大学
T-4	カセサート大学
T-5	キングモンクット工科大学ラカバン校
T-6	教育省高等教育委員会
T-7	アセアン大学ネットワーク
T-8	アセアン諸国教育大臣機構
T-9	在タイ日本大使館

4) インドネシア現地調査

	調査対象機関
I-1	インドネシア大学
I-2	バンドン工科大学
I-3	ガジャマダ大学
I-4	インドネシア教育大学
I-5	教育文化省
I-7	BAN-PT*
I-8	UNESCO ジャカルタ事務所

*当初訪問を予定していたが、アポイントメントの調整がつかず文献調査のみ実行した。

5) フィリピン現地調査

	調査対象機関
F-1	フィリピン大学ディリマン校
F-2	アテネオ・デ・マニラ大学
F-3	高等教育局
F-4	アンジェレス大学
F-5	フィリピン認証機関連合

6) ベトナム現地調査

	調査対象機関
V-1	ハノイ工科大学
V-2	ホーチミン工科大学
V-3	ベトナム国家大学ハノイ校
V-4	貿易大学
V-5	ホーチミン国際大学
V-6	ロイヤルメルボルン工科大学

V-7	フエ大学
V-8	教育訓練省
V-9	独越大学

7) 日本

	調査対象機関
J-1	広島大学
J-2	東京大学*
J-3	京都大学*
J-4	東京工業大学
J-5	長岡技術科学大学
J-6	名古屋大学
J-7	文部科学省
J-8	大学評価・学位授与機構

*当初訪問を予定していたが、アポイントメントの調整がつかず文献調査のみ実行した。

第2章 国横断的な分析及び教訓・課題

本章では、調査対象国を、国横断的に考察し、国際共同教育プログラムの意義、リスクを分析した上で、本調査で確認された事例を検証し、教訓と課題を整理する。

第1節 我が国の国際共同教育プログラムの意義

我が国で認識されている国際共同教育プログラムの意義を下表に示す²。国際共同教育プログラムを実施する場合、学生、大学、国そして企業によって意義がそれぞれ異なる。

学生の立場から見た場合、第一の意義は、労働市場における評価の向上である。海外の高等教育機関から学位を授与されることによって、専門性の修得に加えて、国際的に認知された能力資格や国際的な環境への適応能力の証明となり、付加価値が高まる。第二は、進んだ学問・知識・技能の修得機会の拡大である。国大共同教育プログラムは、自大学や自国の大学では困難な人的・物的資源へのアクセスが可能になることから、より豊かで良質な学習機会が学生に与えられることを意味する。第三は、留学費用の減少である。先進国における教育費用はだれが負担するにせよ高額になりがちであり、これを入学から修了までフルに負担することは、我が国のものを含めた政府や学生にとって費用負担の面で困難である。そこで、共同教育の枠組みの中での修了時点での学習成果を保証しながら、より費用負担が容易な自国での学習機会を充実させながら活用していくことは、利用可能な限られた教育資源の有効活用の観点から大きな意義を持つ。

他方、高等教育機関の実施機関である大学の立場で考えれば、第一に、自大学だけでは提供できないプログラムの提供が可能になる意義は大きい。第二に、大学の国際化（グローバル化）や国際競争力の強化などの課題に対して、国際共同教育プログラムは非常に重要な役割を担っている。大学にとってダブルジョイント・ディグリー・プログラムなどの国際共同教育プログラムを実施することは、大学の国際化を推進する取り組みの一つとして重要であり、国際的な学生交流が活性化されれば、教員だけでなく事務職員にも国際化の必要性が認識されることになり、大学全体の国際対応力が高まる。第三に、特に人口減少などに直面している我が国などの先進諸国にとっては、優秀な学生獲得の手段としても大きな意味を持つ。大学が他国から優秀な学生を獲得する上では、高校からの直接のリクルートよりも、研究・教育面で関係をもつパートナー大学から獲得するほうがはるかに容易である。また、途上国側にとっても、国際共同教育は、工夫の仕方によっては一方的な頭脳流出ではなく、将来の頭脳循環に繋がる可能性もあるとの期待をもちやすいため、協力を得られやすい。

次に、国や政府にとっての国際共同教育プログラム実施の意義は、第一に、たとえば我が国の場合「留学生 30 万人計画」に代表される我が国の高等教育機関の国際化・国際展開を推進させることである。特に、我が国の国際共同教育プログラムの実施組織である高等教育機関の国際化を支援する制度の整備が重要である。第二に、ダブルジョイント・デ

²平成 24 年 3 月 21 日に行われた文部科学省高等教育局国際企画室佐藤邦明氏の講義「組織的・継続的な教育連携（DD・JD）の取組の現状と課題」の配布資料より

イグリー・プログラムなどの国際共同教育プログラムを実施する上では、国際的な学位の質保証をどのように担保することが留意点となっており、これを通じて自国の大学教育の国際通用性を強化させることにもつながる。第三に、組織的・計画的人材交流を通じた、人的安全保障の戦略的強化である。我が国の社会・経済は近隣諸国を中心に世界と密接につながり、相互依存を深めており、これら国際共同教育プログラムを通じて教育・学術分野での相互理解、また、多様な国・社会と我が国との懸け橋になりうる人材を育成することは、我が国の人的安全保障の観点から、きわめて大きな意義を持つ。

最後に、企業にとっての国際共同教育プログラムの意義を考慮した場合も、学生の場合と同様に考えられる。日本の大学で単一の学位を取得した学生に比べて、ダブル/ジョイント・ディグリー・プログラムを修了した学生は学修密度が高いということでダブル/ジョイント・ディグリー・プログラムが評価されているという報告もある。ただし、全体的に見れば、これら国際共同教育プログラムへの我が国における企業の理解や認識は十分に浸透しているとは言えず、大学や政府、さらには産業界自身が積極的に働きかけることで、より広範な認知を高めていくことが重要である。

表 2-1 我が国の国際共同教育プログラムの意義

	意義
学生	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 就職市場における国際通用性の評価 ▶ 進んだ学問の修得機会の拡大 ▶ 留学費用の減少
大学	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 自大学だけでは提供できないプログラムの提供が可能 ▶ 学外の視点が入ることによる教育の質の保証と向上 ▶ 教員の意識改革をはじめとした学内改革。教員間の連携強化 ▶ 大学の威信の向上 ▶ 自大学の優位点の強化（たとえば日本の大学教育における「実験」や「ものづくり」の強調など） ▶ 学生の獲得・頭脳循環の促進
国・政府	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 高等教育における学びの機会を広げ、我が国の高等教育の海外展開等、国際交流の発展を促進。 ▶ 質保証システムの国際化、我が国の高等教育の国際通用性の向上。 ▶ 組織的・計画的人材交流を通じた人的安全保障の戦略的強化。
企業	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 産業界における JD や DD に対する認識は必ずしも十分に浸透していない。 ▶ 企業によっては、学修も密度が濃いということで、JD や DD を評価するという意見がある。また、海外の大学での学びを評価するという意味で、海外の大学の 学位もあわせてもっていることを評価するという意見がある。

（出典）平成 24 年 3 月 21 日に行われた文部科学省高等教育局国際企画室佐藤邦明氏の講義「組織的・継続的な教育連携（DD・JD）の取組の現状と課題」の配布資料などを参考に、調査団作成。

上述したように、各立場によって国際共同教育プログラムを実施する意義は異なるが、それぞれの立場においてグローバル化を推進させることが共通の意義として考えられる。これらの意義は、我が国にとっての意義を中心としてまとめたものではあるが、国際共同教育を実施している、あるいは今後実施していこうとしている他の国々にとっても、共通の意義であると考えられる。

第2節 東南アジア諸国における国際共同教育プログラムの意義

東南アジアにおける国際共同教育プログラムの実施の意義は、本質的には、我が国と同様に大学のグローバル化、社会のグローバル化に資する人材育成の推進ということであると考えられるが、国際共同教育プログラムの形態は、それぞれの国の高等教育の政策や社会、経済によって異なる。東南アジア諸国で実施している国際共同教育プログラムの意義（メリット）を下表に示す。

学生の立場での国際共同教育プログラムの意義は、就職活動に優位に働くことが挙げられる。社会全体がグローバル化に向かっている中、グローバル社会に資する人材の重要性が高まっている。国際共同教育プログラムに参加することで、習得した専門性に加えて、外国語でのコミュニケーション能力、外国の文化や習慣を知り、国際通用性を証明することができる。また、海外の大学へ留学を考えている学生にとって、ツイニング形式の国際共同教育プログラムは、留学費用面で非常に大きなメリットがあると考えられる。今回訪問した対象国で実施している大半のダブル/ジョイント・ディグリー・プログラムは、修学期間の前半を母国の大学で、そして、後半部をパートナー大学で履修するツイニング形式のプログラムである。

また、自国の大学あるいはカウンターパート大学から単一の学位のみを授与されるケースも存在するが、カリキュラムと教職員、またはカリキュラムのみを海外から取り込んで自国で国際共同教育プログラムを実施するプログラムも実施されており、学生は自国に居ながら海外水準の教育を受けることが可能となっている。学生にとっては学問面と費用面の双方で支援されたプログラムであると考えられる。

表 2-2 東南アジア諸国の国際共同教育プログラムのメリット

	意義
学生	<ul style="list-style-type: none"> ➢ 先進の学問の習得機会の拡大 ➢ 就職機会の増加 ➢ 留学費用の減少 ➢ 学問を複数の機関で修めたことの優位性 ➢ 海外の高等教育機関等で学問を修めたことによる各学生の国際通用性の証明
大学	<ul style="list-style-type: none"> ➢ プログラムの多様性の向上 ➢ 競争的資金獲得の手段 ➢ 学生獲得の手段 ➢ Prestige の向上 ➢ 質の保証への意識の向上
国	<ul style="list-style-type: none"> ➢ 高等教育における学びの機会を広げ、我が国の高等教育の海外展開等、国際交流の発展を促進する。 ➢ 質保証システムの国際化のきっかけになる。 ➢ 自国の高等教育の国際通用性の向上に寄与する。 ➢ 組織的・計画的な人材交流は、人的安全保障の戦略的強化につながる。

(出典) 調査団作成

東南アジア諸国の大学にとっての国際共同教育プログラムは、大学の国際化（グローバル化）の推進と国際競争力を強化する手段として重要な役割を担っている。海外の大学と連携した質を保証した国際共同教育プログラムを開発して実施することにより、自国の大学の教育水準を高めることができ、教職員は、カウンターパート大学の教員との交流を通して学問面と研究面の両面の質が向上する。その結果、大学の国際競争力が高まることが期待できる。単独の高等教育機関として教育を提供する場合に比べて、多様性のあるプログラムを提供することができる。

また、海外の大学から学位を取得できるダブル/ジョイント・ディグリー・プログラムは、海外に留学したい学生にとって選択肢の一つと考えられ、大学の志願者増加につながり大学の収益が増加することが期待できる。学問面の観点からみると、今まで、自国で教育することが困難であった学問分野が、カウンターパート大学と国際共同教育プログラムを実施することにより、新たな学問として自国の大学へ取り込むことが可能となるケースも考えられ学問分野の多様性が増すことも期待できるメリットの一つである。

一方、国際共同教育プログラムを実施することにより、大学内の国際化の必要性が高まり、教職員のみならず事務職員に至るまで国際化に対応することが早急の課題である。そのため、給与などインセンティブを設けて、教員、事務員へ国際化の対応を促進するような取り組みが行われている。

第3節 国際共同教育プログラムの実施上のリスクと課題

本項において、本調査のヒアリングから得られた国際共同教育プログラムの実施に関するリスクと課題をまとめる。

第一のリスクは、プログラムに関する質の保証が十分に行われず、参加した学生が不利益を被るというリスクである。しかしながら、本調査において対象とした各国の高等教育機関は、基本的に各国のトップ校ないしは上位大学であり、各国の教育省及び質保証機関から高等教育の質保証された機関である。また、これらの大学が実施している国際共同教育プログラムの相手先大学を大局的に見ると、相手先の質保証機関により質保証の認定を受けた高等教育機関のみとなっており、プログラムまたは授与される学位の質に関しては一定のセーフティネットを張っている。

プログラム運営に関しては、常にプログラム運営資金に関するリスクがある。各国で国際共同教育プログラムの運営資金は、大学からの資金と学生からの授業料を原資としているため入学する学生数が減少すると資金が不足する。一定の学生数を毎年確保しないとプログラムが停滞し、既にプログラムに参加している学生が不利益を被るリスクがある。また、頭脳流出を助長させるリスクも含まれている。国際共同教育プログラムを通じて海外の高等教育機関に留学した優秀な学生が、帰国せずそのまま流出してしまう恐れもある。

本調査対象国であるタイ国チュラロンコン大学では、上記のリスクの他に国際共同教育プログラムを実施することで、自国の文化や教育の特徴が薄まる可能性があることをリスクとして報告している。つまり、大学の国際化推進に伴い教育の国際化と標準化が進むことで、タイ国独自の教育文化が希薄になってしまうことを恐れている。さらに、自大学で提供できないサービスを相手先の高等教育機関と連携することで提供できるようになるメリットがある半面、相手先に依存してしまうことで自大学の教員の能力が強化できなくなる

状況に陥ることもリスクとして数えている。

上述したリスクは、国際共同教育プログラムを実施する高等教育機関間に不平等・不利益を生むもので、これらのリスクを軽減するには、双方にメリットがあるようにより協働性を高めたプログラムを設計することが重要な課題であると考えられる。

第4節 国際共同教育プログラムの実施状況概観

アジア諸国においては、従来、高等教育は国の政策と密接に結びつき、社会が必要とする高度に教育された人材を供給することを重要な目的として設置されるという傾向が広範に見られた。しかしながら、2000年代以降のグローバル化の影響により、大学自身が市場において教育研究サービスを提供し、その対価として資源を獲得する形態が広がっていった。いわゆる「高等教育の市場化」である。このような高等教育のサービス化・私的消費財の性格が強くなるにつれて、「国民国家の制度的枠内における需要と供給」という構造から「国民国家の枠を超えた需要と供給」へと移行し、学生と教員の国境を越えた移動もさらに活発になっている。

高等教育のボーダレス化自身は、ヨーロッパ共同体の推進を背景として、欧州において「地域化(regionalization)の動きとして先行されてきた。ただし、この欧州の動きは基本的にはEU市民にそれぞれ自国民と同様の学習機会を与えることを原則とした公共性の高い仕組みの中で運用されており、必ずしも「市場化」の動きとは言えない。このような地域としての動きは、アジアにおいても2015年のアセアン経済統合に向けて、近年その動きが加速されてきている他、日本・中国・韓国においてもCAMPUS Asiaなどの枠組みにおいて共同行動が模索されている。

本調査では、このような背景のもと、日本及び東南アジア6か国で、先駆的な国際共同教育プログラムの事例を文献および訪問調査実施した。その結果、調査対象国で実施されている国際共同教育プログラムの特徴は、その国の高等教育政策に大きく規定されている一方で、市場の需要に沿って、大学がある程度の自律性をもって多様な国際連携や国際共同教育プログラムの運営を行っている姿も明らかになったと考える。

本調査の対象国の国際共同教育プログラムに関する動向を分析すると、シンガポール、マレーシア、タイは、送り出し及び受け入れも活発に行われているといえる。他方フィリピン、インドネシア、ベトナムは、現状では、専ら送り出しが中心である。

シンガポール、マレーシアについては、アジアの国のみならず、欧米、中東、アフリカ等の国との交流にも力を入れている。両国は外国大学と連携してオフショア・プログラムとフランチャイズ・プログラムの開発に注力して、留学生数を増やしている。両国は留学生の受け入れを、基本的に人材獲得と国際プレゼンスの向上という側面から捉えており、学位目的の長期留学が主な対象である。短期留学については、両国ともあまり積極的とは言えない。英語での教育プログラムが十分に整備されている点が両国の強みである。シンガポールは、特に欧米志向が高く、マレーシアは中東のイスラム圏の学生と交流が活発である。アセアンの統合に向けた動きには抑制的に対応している。

タイの国際共同教育プログラムに対する取り組みは、上記2ヶ国とは異なり、アウトソーシングに強く依存せず、自国の大学の英語プログラムを拡充して留学生獲得を図っている。奨学金制度を充実させて、長期のみならず短期プログラムの開発にも力を入れている。

またアセアン共同体に向けた動きにも積極的に対応しており、AUN、SEAMEO-RIHARDなどの国際的機関の事務所の誘致を行っている。

上述の通り、フィリピン、インドネシア、ベトナムは、専ら学生の送り出しが中心であるが、フィリピンは公用語が英語である強みを生かして、英語教育プログラムを積極的に推進しており、中国、韓国などから多くの留学生を獲得している。ベトナムは、フランスやドイツの支援を受けて、両国の大学との国際共同教育プログラムを積極的に導入したが、近年では産業人材育成を目的とした国際共同教育プログラムの開発に注力し始めている。インドネシアの国際共同教育プログラムは、概ね国内の大学の強化を目的として、国内大学の教職員や学生に奨学金を給付して、他国の大学で学位取得を奨励している。

本調査で確認した国際共同教育プログラムの現況を国別に下表に示す。本表の通り、インドネシアがジョイント・ディグリー・プログラムを認めていない以外は、いずれの国でも、3種類全てのプログラムを実施することが法制上可能で、実際に、各国の事例から見ていただいた通り、いずれの国でも、多様なプログラムが多数実施されている。日本の大学にとっても同様のプログラムを形成するポテンシャルを高くもっている地域であるといえる。

表 2-3 調査対象国における国際共同教育プログラムの実施状況

調査国	JP	TP	DP	特徴
シンガポール	可	可	可	<ul style="list-style-type: none"> * 大学数が少ないことと、大学の自治が確立されているので、基本的に大学毎に質の保証・単位互換が行われている。 * 既にたくさんの留学生がおり、世界のトップ大学とどう共同教育プログラムを立ち上げるかに尽力している。 * 留学生を受け入れるための大学説明、入学試験説明、科目説明、寮、単位認定（互換）システムが整っている。 * 市場の需要を正確に掴み、プログラム開発に反映している。
マレーシア	可 限定的	可	可	<ul style="list-style-type: none"> * 多様な共同教育プログラムが動いている。その多くは従来学位が出せなかったカレッジが英国等の大学とTPを形成し学位を出す。 * しかし、最近では、マレーシアのトップ大学がアジア諸国へ教育カリキュラムを輸出するフランチャイズ方式の共同プログラムへ発展しつつある。 * MQA は一部のトップ大学の国際共同教育プログラムの認可を行っている。 * TP は学士・修士中心 * DD は学士・修士・博士 * 多くは先進国への一方通行。ただし、マレーシア国民大学と独大は双方向。
タイ	可 限定的	可	可	<ul style="list-style-type: none"> * 国際共同教育プログラムのガイドラインを政府が設定し、教育省からの統制が機能している。 * 全国教育水準品質評価機構による質保証も実施されている。(国際共同プログラムの質保証は全般的な機関評価の中で対応)。 * TP は学士・修士中心 * DD は学士・修士・博士 * 多くは先進国への一方通行

インドネシア	不可 検討中	可	可	<ul style="list-style-type: none"> * 多くが、2+2（学士）で 4 年以内に学位を出すツィニングのアレンジで、相手国での学位取得後に派遣元大学も学位を出すダブル・ディグリー・プログラムである。 * TP は学士・修士中心 * DD は学士・修士・博士 * 多くは先進国への一方通行だが医学部分野ではマレーシアから留学生を受け入れている。
フィリピン	可 限定的	可	可	<ul style="list-style-type: none"> * 1,800 程の高等教育機関が存在、多様性が大きく、全体を概観するのは難しい。 * 政府の方針は政権毎に変化する。 * 国際共同教育プログラムのガイドラインを政府が設定している。 * 高等教育局の統制は強く働くよう設計されているが実効性には限界がある。国際共同プログラムの政府勧告義務も完全には守られていない。 * TP は学士・修士中心 * DD は学士・修士・博士 * 多くは先進国への一方通行だがフィリピンの高等教育機関による外国への教育の輸出も見られる。
ベトナム	可 限定的	可	可	<ul style="list-style-type: none"> * ベトナムの大学が独自で実施している国際共同教育プログラムは、高等教育訓練省が管理しているが、外国の大学が介入して実施しているプログラムは十分に管理できていない状況。 * 英国等先進国の大学をパートナーにしたツィニングによる学士・修士プログラムが多数実施されている。マレーシアとのプログラムもある。2+1、2+2 の他、3+0、4+0 のプログラムもある（マレーシアにおける、私立の College による英国大学等をパートナーにした TP に類似）

* JP: ジョイント・ディグリー・プログラム、TP: ツィニング・プログラム DP: ダブル・ディグリー・プログラム

出典： 調査団作成

第5節 国際共同教育プログラムに関する制度面の課題の整理

国際共同教育プログラムをより効率的に実施し、その教育的効果を高めるためには単位互換制度、成績評価制度等の整備が不可欠である。また国境を越えた質保証制度の確立も重要事項である。本節ではそれら制度面の課題を項目別に整理する。取り上げる項目は以下のとおりである。

- 単位互換制度
- 学年暦（アカデミック・カレンダー）
- 成績評価制度
- 質保証制度
- 各国におけるジョイント・ディグリー・プログラムに係る枠組み

1. 単位互換制度

世界的に進む教育のグローバル化と若者の国際移動に対応して、あるいはそれをさらに促進するために、教育をめぐる国際連携の制度化がさまざまな地域で進行している。国際共同教育プログラムの実施が先行しているのは、ヨーロッパ地域であり、それらのプログラムの実施を支えている単位互換制度は、欧州単位互換制度（ETCS=European Credit Transfer System）である。

アジアにおいては、主として2種類の単位互換制度が混在している。1995年にASEAN加盟国と13大学がAUN（ASEAN大学連合）を設立し、現在は26大学が加盟している。域内の共通の単位互換制度としてアセアン単位互換制度（ASEAN Credit Transfer System, ACTS）の整備を進めている。また、アジア太平洋大学交流機構（University Mobility in Asia and the Pacific, UMAP）は、高等教育分野における政府、非政府の代表からなる任意団体であり、アジア太平洋地域における高等教育機関間の学生・教職員の交流促進を目的として1991年に発足した。UMAP単位互換方式（UMAP Credit Transfer System, UCTS）の導入を推進している。単位互換制度の比較は下表のとおりである。

表 2-4 単位互換制度の比較

	ACTS	UCTS
正式名	ASEAN Credit Transfer System	UMAP Credit Transfer System
目的	ASEAN域内における学生交流の促進	UMAPメンバー国/地域における学生交流の促進
設立組織	ASEAN大学ネットワークと SEAMEO	アジア太平洋大学交流機構（University Mobility in Asia and the Pacific, UMAP）
対象機関	ASEAN10カ国の26大学（ASEAN大学連合のメンバー大学）	20のUMAPメンバー国・地域の大学
単位数の計算方法	学習時間（Student workload） 1学位が、25～30時間の学習量	各大学の1単位のUCTSポイント=60 UCTS÷各大学の年間平均取得単位数。 例、日本の4年間の学士課程で124単位が必要な場合、1単位は、 $60 \text{ UCTS} \div 31 \text{ 単位} = 1.935 \text{ UCTS}$
成績の換算方法	各国・大学の単位・成績制度を尊重するため、留学先の大学の成績をそのまま採用する。→そのため、単位互換に対し、相互にコース内容の等価性、質の保証に関する事前の話し合いが不可欠となる	現状では、UCTSの成績評価表は、使われず、各大学の成績の制度を尊重してそのまま成績の互換が行われている。ただし、成績の互換を認めるのは、派遣大学が最終決定権を持つ。

（出典）調査団作成

アジア地域の単位互換制度の主な課題としては、

- (1) これらの単位制度の普及させることである、

- (2) ACTSとUCTSの互換、
 - (3) ECTSとの連携、
- が挙げられる。

2. 学年歴 (アカデミック・カレンダー)

学年歴の違いは、国際共同プログラムを実施する上で大きな障害となっている。本調査においても、ベトナムのベトナム国家大学ハノイ校、タイのタマサート大学シリントン国際工学部やシンガポールの南洋工科大学などで、学年歴の違いが国際交流促進の障害となっているとの意見が聞かれた。下表に、本調査の対象国およびその周辺国の学年歴を示す。

表 2-5 対象国の学年歴

▨: 前期学習期間 □: 後期学習期間

	1月	2月	3月	4月	5月	6月	7月	8月	9月	10月	11月	12月
日本				▨	▨	▨	▨	▨	▨	▨	▨	▨
韓国			▨	▨	▨	▨	▨	▨	▨	▨	▨	▨
中国			▨	▨	▨	▨	▨	▨	▨	▨	▨	▨
インドネシア		▨	▨	▨	▨	▨	▨	▨	▨	▨	▨	▨
ラオス		▨	▨	▨	▨	▨	▨	▨	▨	▨	▨	▨
ベトナム		▨	▨	▨	▨	▨	▨	▨	▨	▨	▨	▨
ブルネイ	▨	▨	▨	▨	▨	▨	▨	▨	▨	▨	▨	▨
シンガポール	▨	▨	▨	▨	▨	▨	▨	▨	▨	▨	▨	▨
タイ	▨	▨	▨	▨	▨	▨	▨	▨	▨	▨	▨	▨
フィリピン	▨	▨	▨	▨	▨	▨	▨	▨	▨	▨	▨	▨
カンボジア	▨	▨	▨	▨	▨	▨	▨	▨	▨	▨	▨	▨
ミャンマー	▨	▨	▨	▨	▨	▨	▨	▨	▨	▨	▨	▨
マレーシア	▨	▨	▨	▨	▨	▨	▨	▨	▨	▨	▨	▨

出典: 堀田泰司「東アジア地域における質保証の伴った学生交流の挑戦と課題」

上表で示すように、東南アジア域内外での学生交流を考えた場合、大きく分けて二つの学期区分が在ることがわかる。一つは後期日程が8月又は9月に開始される国であり、もう一つは、後期の授業が5月又は6月に始まる国がある。しかし、その二つのパターンであっても、それぞれのグループの前期と後期の日程は異なり、両学期とも学生交流ができる訳ではない。前者のグループでは、学生交流を9月から1月までの間であれば、実施するのは、さほど問題がないのに対し、前期の日程は大きく異なっており、交流し難いという課題がある。後者のグループは、6月から10月の間なら学生交流がし易いが、やはり前期の日程が異なるため、交流に障害が及ぼしている。現行の学年歴では、二つのグループ間での交流が難しく、また同じグループであっても実際には後期から始まる1学期又は1年の学生以外の交流はし難い現状である。

学年歴の違いをいかに調整するかが、今後の国際共同教育プログラム、特にサマースクール等の短期留学プログラムを拡大、促進する上での課題である。

3. 成績評価制度

上述の単位互換制度に関連して、成績評価制度の標準化が国際交流プログラムの促進する上での重要な課題である。本調査の対象国においても、相対評価、絶対評価、GPAを導入、成績評価の配分等は、大学によって様々である。調査対象国における成績表記方法とGAPの導入の有無に関しては、表 2-10 を参照されたい。

ACTS 及び UCTS は相対評価を採用し、その基準を設定している。両単位互換制度の評価基準を下表に示す。

表 2-6 ACTS と UCTS の評価基準

ACTS	UCTS
A (10%) Excellent	A (10%) EXCELLENT : outstanding with only minor error
B (25%) Very Good	B (25%) VERY GOOD : above average standard but some error
C (30%) Good	C (30%) GOOD : generally sound work with a number of notable errors
D (25%) Satisfactory	D (25%) SATISFACTORY : fair but with significant shortcomings
E/F (10%) Fail	E (10%) SUFFICIENT : performance meets the minimum criteria
	FX FAIL : some more work required before credit can be awarded
	F FAIL : considerable further work with required

(出典)AUN/ACTS 及び UMAP のホームページより作成³

4. 質保証制度

高等教育の質の保証に関しては、本調査の全ての対象国において、重要な課題となっており、質保証認証機関を設立している。国際共同教育プログラムの発展に伴い、各国の高等教育機関で授与される学位や単位の国際的な通用性が、実質を伴っているかどうか厳しく問われつつある。

高等教育の国際連携に積極的な取り組みを展開しているヨーロッパでは、各国の高等教育に関する情報を共有することの重要性が謳われ、ヨーロッパにおける高等教育質的保証の国際連携を促進すべく、各国の質保証機関の連携を目的として 2000 年によ欧州質保証ネットワーク (European Network for Quality Assurance in Higher Education、ENQA) が設立された。

ENQA の活動は、

- (1) Web を通じた質保証についての情報提供と出版、
- (2) 実践の訓練と助言サポート、

³ http://acts.ui.ac.id/home/detil_about/7
<http://www.umap.org/en/home/index.php>

- (3) セミナーやプロジェクト活動を通じてのテーマ活動、
 - (4) 欧州の QA 専門家へのコンタクト、
- 等が掲げられている。

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, 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、質の管理及び実践とそ
のための研究奨励、質保証機関発展の支援並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等を目的としている。
INQAAHE は、その後、ユネスコとの国際基準に関する協会の設立計画等の試行錯誤を経
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。

ユネスコは OECD と連携して、質の高い高等教育が国境を越えて展開されることを目的
とする「国境を越えて提供される高等教育の質保証に関するガイドライン (Guidelines for
Quality Provision in Cross-border Higher Education)」を 2005 年に策定した。このガイ
ドラインは、国際的な質保証のための統一的基準や共通ルールを定めるものではなく、
OECD 加盟各国がそれぞれの社会・教育事情や高等教育制度に照らし、自国の責任におい
て高等教育の質を確保することを前提としている。本ガイドラインは、グローバル化の進
展に伴う海外分校の設置や e ラーニングといった新たな形態を含む国境を越えた高等教
育の提供の進展に対応し、国境を越えて提供される高等教育の質保証に関する国際的な枠組
みの提供を目的としている。この枠組みを通じて質の高い高等教育が国境を越えて展開さ
れることを促し、高等教育の国際化の恩恵を最大限に高める一方で、質の低い教育や不当
な提供者から学生等の関係者を保護することを意図している。ユネスコが策定したガイ
ドラインの概要は以下のとおりである⁴。

- ① 高等教育の受入国・提供国の協力等による国境を越えた高等教育の質保証体制の整備
- ② 学位等や職業資格の認証の過程の円滑化及び公正さの確保
- ③ 国内外での関係者同士あるいは関係者間のネットワーク構築、協力・連携の強化
- ④ 国境を越えて提供される高等教育の質等に関する正確でわかりやすい情報提供等

このほか、適当と考えられる場合には、ユネスコ・欧州評議会の「国境を越えた教育提
供におけるグッド・プラクティス規約」や「海外の学位等の評価の基準及び手続きに関す
る提言」等の関連文書を活用することも提唱されている。

日本における高等教育の質的保証は、機関別評価を中心とした認証評価制度にその大部
分を負っており、プログラム別評価は専門職大学院の課程に対してのみ実施されている。
また、国による設置認可も、大学設置基準の大綱化以来はプログラム単位での質保証の在

⁴文部科学省、国境を越えて提供される高等教育の質保証に関するガイドライン (概要)
http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/shitu/06032412/001.htm

り方の検討は具体的な方策を確立するまでには至っておらず、機関別認証評価にその任を
あずけている。日本を含む調査対象国の質保証認証機関を下表に示す。

表 2-7 調査対象国の質保証認証機関

国名	機関名
フィリピン	フィリピン評価団体連合 (Federation of Accrediting Agencies of the Philippines)
ベトナム	教育訓練省教育訓練アクレディテーション局 (General Department of Education, Testing and Accreditation (GDETA), Ministry of Education and Training)
タイ	タイ教育基準・室評価事務局 (The office for National Education Standards and Quality Assessment)
マレーシア	マレーシア資格機構(Malaysian Qualifications Agency)
シンガポール	教育省高等教育質保証課 (Higher Education Assurance Section, Ministry of Education)
インドネシア	国立高等教育アクレディテーション機構 (BAN-PT)
日本	大学評価・学位授与機構、大学基準協会、日本高等教育評価機構、短期大学基準協会

(出典)ACTS (ASEAN Credit Transfer System)と各国の単位互換に関する調査研究、広島大学、平成 22
年 3 月

上述の INQA AHE 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
維持向上を目指し、アジア太平洋質保証ネットワーク(Asia Pacific Quality Assurance
Network, APQN)が設立され、上表に示す各国の高等教育質保証認定機関は、APQN に加
盟している。

5. 各国におけるジョイント・ディグリー・プログラムに係る枠組み

日本では、海外の高等教育機関との単一の学位記を授与するジョイント・ディグリーは
法令上認められていないが、高等教育の国際化の推進のため前向きに審議中である。国際
共同プログラムを先導しているヨーロッパにおいても、ダブル・ディグリー・プログラム
が活発に実施されていることに対して、ジョイント・ディグリー・プログラムは各国の法
令上の障壁があるために限定的に実施されている。ヨーロッパ主要 4 カ国のダブル/ジョイ
ント・ディグリーに関する取り組み状況を下表に示す。

表 2-8 ヨーロッパのダブル/ジョイント・ディグリーに関する取り組み状況

	イギリス	フランス	ドイツ	イタリア
JD、DD の数	DD がより一般的	DD はほとんどの HEI で実 施。(83 大学、225 エンジ ニア系グランゼコール、 220 商業経営系グランゼコ ール) JD は把握せず	DD・JD を含め、119 の HEI が 342 の国際的複数大学 による学位授与課程を、 海外 6000 以上の機関と協 力協定を締結して提供	把握せず
法令上の有無	すべての大学及び学位授	DD、JD とともに法令上明確	HEI が自律的に学則で学	JD を法令上明確に認めて

	与機関は DD に参加可能 JD は自らの規程により制限している場合あり	に認めている。	習経過や学位授与を規定 ただし、州法による規程も一部あり	いる
質の評価	自機関で質保証を実施。ただし専門職 能団体や監査機関等が認可を行う場合あり	DD も JD もプログラム毎に評価（研究・高等教育評価機構）	JD、DD ともに認証評価機関によるアクレディテーションを受ける	DD、JD に対する評価スキームは存在しない

（出典）平成 24 年 3 月 21 日に行われた文部科学省高等教育局国際規格室佐藤邦明氏の講義「組織的・継続的な教育連携（DD・JD）の取組の現状と課題」の配布資料より

本調査の対象国において、ダブル・ディグリー・プログラムに関しては、それぞれの国の質を保証された高等教育機関の学位基準を満たしていれば学位を授与することは難しくない。一方、ジョイント・ディグリー・プログラムに関しては、双方の大学が共同で教育課程を編成・実施し、単一の学位記を授与するプログラムであるため、それぞれの国の学位認定の基準を満たす必要がある。さらに、インドネシアは、我が国の様に、相手国と協働で一つのプログラムを編成することが認められていない国となっており、法令上の障壁があることもプログラムの実施を困難にしている。

本調査対象国では、シンガポール、タイ、マレーシア、フィリピンにおいてジョイント・ディグリー・プログラムの実施が確認された。タイに関しては、教育省が策定した「タイの高等教育機関と海外の高等教育機関間の学術交流に関するガイドライン」において、ジョイント・ディグリーの発行を認めている。シンガポールに関しては、大学運営を大学の自治に負っているため、大学が質を保証したジョイント・ディグリーであれば、国によって追認する形になっている。フィリピンに関しては、大学が独自で相手国とのジョイント・ディグリー・プログラムを編成して実施している。しかし、個々のプログラムに対して、国が十分に監督できていないという現状がある。マレーシアにおいては、公立大学の極めて限定的されたプログラムとしてジョイント・ディグリー・プログラムが実施されている。ただし、ジョイント・ディグリーを授与するためには、その海外の協定大学を監督する高等教育機関とマレーシアの教育省の間に、ジョイント・ディグリーを双方の国の正式な学位として承認することに同意した覚書を交わす必要がある。一方、質を保証する機関である MQA の基本姿勢は、公立大学のトップクラスの教育機関が実施しており、すでに独立した内部認証評価システムを持った法人化された大学等であるため、協定大学の教育の質とレベルが保証されていれば認証している。

表 2-9 調査対象国の代表的なダブル/ジョイント・ディグリーに関する取り組み状況

国名	Joint Degree	Double Degree	現況
フィリピン	可	可	JD/DD 共に大学が独自に実施している。 JP に関しては質保証認定機関は把握していない。
ベトナム	可 (限定的)	可	フランスを中心にヨーロッパの大学と JD を実施している。
タイ	可	可	教育省が策定した「タイの高等教育機関と海外の高等

	(限定的)		教育機関間の学術交流に関するガイドライン」で、ジョイント・ディグリーの発行を認めている。
マレーシア	可 (限定的)	可	相手先大学を監督する教育省とマレーシア政府の教育省が、JD を承認する旨の覚書の取り交わすことが条件とされている。
シンガポール	可 限定的	可	大学の独自の運営方針に従って国際共同プログラムを計画し、質保証を担当する内部・外部認定機関がプログラムを追認・監査している。
インドネシア	可 限定的	可	

(出典) 調査団作成

今後、我が国の大学が外国の大学と共同してジョイント・ディグリー・プログラムを提供することが可能となった場合、課題のひとつとなるのが質保証の問題であり、その質を担保する方法が我が国には蓄積されていない。数件の例外的な実例を除けば、我が国の外部質保証システムは、国内の単一の高等教育機関に対してもプログラム別の質保証を行う方策を持っていない。プログラムの提供者が複数になり、かつ国際的になると、言語、学年暦、遵守すべき法令、高等教育そのものの文化的な差異、高等教育と職業のレリバンスの捉え方等、質保証の際に考慮すべき論点は多様になる。

国際共同教育プログラム、特にジョイント・ディグリー・プログラムの実施を可能とするためには、法改正が必要であり、プログラム別の質保証のシステムが担保されているという環境を構築することが政策上の要点として指摘される。

第6節 東南アジア諸国における国際共同教育プログラムの分析及び課題の整理

本調査を通じて、多様な形態の国際共同教育プログラムが実施されていることが確認された。数多くの事例のうち、本節では、以下の2点に着眼して事例を分析し、その課題を整理する。

- (1) パートナー高等教育機関での協働性の高いプログラム
- (2) 双方向のダブル・ディグリー・プログラムの実施事例

1. パートナー高等教育機関での協調性の高いプログラム

このカテゴリに含まれる代表的な国際共同教育プログラムとしては、マレーシアと日本の間で実施されている高等教育基金借款事業(Higher Education Loan Project、HELP)とベトナムのハノイ科学技術大学で実施している HEDSPI、マレーシアで実施されているマレーシア日本国際工科院事業 (MJIT) 及び長岡技術科学大学が中心となり実施しているツイニング・プログラムが挙げられる。プログラムの特徴としては、実施国での社会のニーズを的確に捉えたカリキュラムをパートナー高等教育機関と共同で開発している点であ

る。HELP と長岡ツイニング・プログラムは、電気・電子、機械工学分野を中心とした産業人材育成、HEDSPI では高度 IT 人材を育成している。これらのプログラムを卒業した学生は企業関係者からも高い評価を得ている。

これらのプログラムの課題としては、以下が挙げられる。

- 過度にパートナーに依存せずプログラムの協働性を高める
- 社会のニーズに対応したプログラムの共同開発
- プログラムの持続性と質の維持

グローバル化の進展により社会のニーズは刻々と変化しており、そのような状況の中、これらの変化に対応したプログラムを如何に開発するのかがこれらのプログラムの共通の課題である。そのためには、プログラムの開発にあたり、より協働性を高めることが求められる。

2. 双方向のダブル・ディグリー・プログラムの実施事例

本調査で確認されたダブル・ディグリー・プログラムの多くは、調査対象国と日本を含む先進諸国との間で実施されており、双方向での交流がプログラム上では可能であっても、実質は調査対象国から先進諸国への一方通行となっている。その中でマレーシア国民大学 (UKM) とドイツのデュースブルク＝エッセン大学 (University of Duisburg-Essen, UDE) で実施されているダブル・ディグリー・プログラムはある程度の双方向の交流を達成している。2003 年から 2011 年から 9 年間の間に UKM から UDE への留学生は 90 名、一方、UDE から UKM への留学生は 37 名である。UDE はワシントン・アコードには加盟していないため、ドイツの学生にとって本プログラムに参加することにより、ワシントン・アコードに加盟している国際通用性が高い UKM の学位を取得することが大きな魅力となっている。この事例は、互いに足りないところを補完し、Win-Win の関係を構築した成功例である。

双方向での交流の実施は、結果としてプログラムの協働性を高め、国際共同教育プログラムの効果の増加及びリスクの軽減のための重要事項である。長岡技術科学大学でのヒアリングでは、アセアンの特徴を生かせるフィールドリサーチを基盤とした国際共同教育プログラムの開発が日本から学生を送り出す鍵となるという意見が聞かれた。

第7節 課題・教訓

この項では、調査を通して得られた国際共同教育プログラムに対する課題と教訓及びそのプログラムを支えるシステムに関連する課題、教訓をまとめる。

<国際共同教育プログラムに直接的な課題と教訓>

本調査で得られた国際共同教育プログラムを実施する際の教訓を以下に示す。

【教訓】

アセアン諸国における高等教育の質保証はその厳格性に粗密があることから、(reputation risk を冒さないためにも) 個々のプログラム開発に当たっては日本の高等教育機関等が行う質保証に厳密さが求められる。

国際共同教育プログラムは、当然ながら海外の大学と実施するプログラムである。実施する際には各国の高等教育事情が異なるため、相手先となる高等教育の質を保証している制度をよく把握する必要がある。アセアン諸国の高等教育の質保証は我が国の質保証制度と比較すると、その厳格性が粗密であるため、Reputation risk を冒さないためにもプログラム毎の質を保証し、監査することが重要になる。そのためには、我が国または国際質保証ネットワーク機構等によってプログラムを精査し、プログラムの質に関して一定の厳密性を保証することが必要になってくることがある。マレーシア、ベトナム、シンガポール等では、3+0、4+0 などのツイニング・プログラムが開発されているが、相手先である高等教育機関が本国の質保証機関で認定を受けていることでプログラムの質を保証しているが、その認定プロセスが不透明な場合もあるため慎重に対応すべき項目である。

【教訓】

質の高いダブル・ディグリー・プログラムまたはツイニング・プログラムの開発には相当の時間を費やす必要がある。

ツイニング・プログラム、ダブル・ディグリー・プログラムの開発にあたっては、相手先となる高等教育機関のカリキュラムを1科目ずつ精査する必要があり、作業が膨大になる。結果として、正式なプログラムの開発・合意には時間がかかる。マレーシア国民大学 (Universiti Kebangsaan Malaysia, UKM) ・デュースブルク＝エッセン大学 (University of Duisburg-Essen, UDE) のダブル・ディグリー・プログラムのケースでは合意まで2年を要している。また、ベトナムのハノイ科学技術大学が慶応義塾大学・立命館大学と実施しているツイニング・プログラムのケース (円借款事業) でも、カリキュラム開発に多大な時間と労力を要している。これを怠ると、例えばツイニング・プログラムでは、編入後、本邦大学において留年が多発するなどのリスクを抱える。他方、これに成功すると、極めて優秀な学生を本邦大学に得られるケースもある。実力のある相手を選ぶこと、カリキュラムの精査に相当の時間と労力を割くことを前提とできるかどうかカギとなる。

【教訓】

遠隔授業を複数の国の高等教育機関で開発し、将来的な国際共同教育プログラムのきっかけとすることも一案である。

本調査の対象大学であるハノイ科学技術大学は、京都大学、マラヤ大学、精華大学が共同で開発した遠隔授業の科目を自大学で受信して授業の一部として活用している。授業科目の一部を複数の国の大学で共同開発・運営し、さらに、これを各大学の事情・規則

にあわせて単位化していけば、各国・大学の制度を変更することなく、比較的すぐにも取り組みを開始することができる。また、遠隔授業の配信に際しては、UNESCO ジャカルタ事務所が核となり運営・調整している各種ネットワークの活用も可能である。授業科目の共同開発から始め、段階を追ってダブル・ディグリー・プログラムなどの国際共同教育プログラムの開設を目指していくのも一案である。

【教訓】

明確な目標が双方の合意の下に設定されていることが重要となる。

プログラムを設定した理由を明確にすることが効果的な国際共同教育プログラムの実施には必要である。例えば、先進の研究を実行するため、教育の補強のため、国際的視野を広めるため等、十分な目的意識を持ち、常に見直しをして、その時の取り巻く環境を留意し、随時改定して行く。本調査の対象大学では、長岡技術科学大学が中心となり実施しているツイニング・プログラムや慶応義塾大学と立命館大学が実施しているツイニング・プログラムは、相手国（ベトナム）の産業界からのニーズを的確に把握し、育成目標とする人物像を明確にしており、同プログラムを修了した学生は、現地企業、日系企業、国際企業に就職して活躍している。

【教訓】

双方向に学生が行き来をする国際共同教育プログラムの開発には、互いの国、大学または得意とする教育分野の特徴を最大限に活用したプログラムを設計する事である。

事例で取り上げたプログラムの学生の移動の方向を見ると、多くのケースで、双方向の移動を想定しているプログラムであっても、東南アジアから先進国への一方向になっている。一部、マレーシア国民大学（UKM）とドイツのデュースブルク＝エッセン大学（University of Duisburg-Essen, UDE）で実施されているダブル・ディグリー・プログラムの事例などでは双方向となっているが、同事例では、ドイツ学生のほうに、①英語での教育、異文化での教育機会を得られる、②さらに、マレーシアの工学教育プログラムがワシントン・アコードに加盟していることが魅力となっている。そのほか、東南アジア側に研究フィールドが得られるケース等で双方向の人の行き来が実現している。日本と東南アジアの大学との間のプログラムについては、当面は、日本と先進国の大学間で実施されている、対等な関係で実施され、ハイブリッド型人材を育成するプログラムをすぐに実施することは困難であり、むしろ、右にあげたような点を考慮してプログラムをつくることにより、東南アジアにも日本人学生を送り出しグローバル人材の育成に貢献するプログラムを作ることが求められる。また、シンガポールの事例からは、いきなり長期で東南アジアに学生を送り出すことは容易ではなく、まずは短期で送り出すことから始め、また、その際、産業界でのインターンなども選択肢に含めて考えることが有効な手段と考えられる。

【課題】

単位互換制度の整備、普及が国際共同教育プログラムの課題となっている。

ヨーロッパの国際共同教育プログラムが短期留学に端を発し、学生交流の活性化の促進を目指して単位互換制度が整備されてきた経緯を考えると、日本を含む対象国間では、学年歴の違いが阻害要因となって学生交流が促進されておらず、そのために単位互換制度の整備が進まない悪循環になっていると考えている。また、東南アジア域内のネットワークである AUN や M.I.T 学生交流プログラムにおいても、単位互換制度の整備を急いでいるが、アセアン単位互換制度 (ASEAN Credit Transfer System、ACTS) は未だパイロット段階で評価が定まっていないこともあり、また、東南アジア単位互換制度 (South East Asia Credit Transfer System、SEA-CTS) に関しても実効段階にない状態で単位互換のスキームが確立されたと言える状況にない。

【教訓】

大学の国際化に対しては、国際共同教育プログラムの数ではなく、プログラム内容が大学の国際化・教育方針に合致していることが重要である。

国際共同教育プログラムは数多く存在するが、各々問題点を抱えている。また数が多ければ国際化につながるかというところでもない。どのようなプログラムが、その大学へ有効かを検討すべきである。つまり、双方にとって効果的な国際共同教育プログラムとは、共通の教育・国際化方針を有する高等教育機関間で実施することが重要である。タイの事例では、チュラロンコン大学はタイ人学生の国際化、マヒドン大学は研究の国際化を目指しており、国際化に対する方針が異なっている。前者は、学士課程の学生を対象にした短期留学、学生交流プログラムが適当であると考えられ、後者は、大学院生 (修士課程・博士課程) を対象にした共同研究活動に基盤をおいた国際共同教育プログラムが効果的である、と考えている。

【課題】

我が国から ASAEAN 諸国に留学する学生の数は限定的である。

日本の留学生 6 万人弱のうち、行き先の大半が北米となっている。短期留学においてもアセアン諸国へ行く学生はまだ限られている。つまり、アセアン諸国との国際共同教育プログラムを実施した場合、ほとんどの場合において、我が国への一方通行の留学プログラムになっている。この要因は様々であるが、要因の一つとしては、学生にとって欧米など先進国で学ぶことのメリットの方が、アセアン諸国への留学メリットよりも大きいということが考えられる。これを双方向の学生交流にするためには、本邦大学・学生にとって如何に魅力のあるプログラムを提供できるかが重要なポイントとなる。この課題に対応するプログラムとして参考になる事例が、韓国がフィリピンのアンヘレス大学と実施している短期英語研修プログラムである。韓国の学生は、英語圏で語学を学ぶと共に、現地で生活することで国際適応力を身につけることができる。費用面に関して、欧米への留学費用と比較して相対的に安価であることも学生のメリットとなっており、

片側（韓国からフィリピン）は、学位を伴っていない国際共同教育プログラムではあるが、学生の流れが双方向となり、双方の国にとって受入れ/送り出し学生数のインバランスを軽減できる取組の一つであると考ええる。

また、アセアン諸国に短・長期間、留学を経験した日本人学生のほとんどが、良い経験になったと感想を述べている。各派遣大学は、これら帰国学生からのメッセージを大学のホームページや学内誌に掲載して情報を開示することも有益な促進手段である。

【課題】

国際共同教育プログラム推進のための体制構築

国際共同教育プログラムの実施状況は日々変化しており、常に情報収集に努める必要がある。我が国の高等教育機関は、文部科学省の支援または大学独自の費用によって、アセアン諸国に高等教育機関の海外拠点を設置している。しかし、日本の大学は留学フェアなどを一緒に開催しているが、大学関係者間のネットワークは脆弱であり、互いに十分に情報が共有されていない状況にある。各大学が個別に留学生誘致や共同研究推進などに取り組むのに加えて、「学」のなかでのネットワークを強化することで、情報の充実、留学前ガイダンスや留学前教育（日本語教育等）の拡大、日本の大学・タイの大学・日系企業・現地企業などの間での産学連携を促進といったことが可能になる⁵。

⁵本調査において、タイでは、在タイ日本大使館、タイに拠点を置く日本の大学関係者、政府機関駐在員との懇談会を開催した。懇談会では、現地に進出している大学関係者のネットワークの必要性が議論された。

表 2-10 各国の高等教育制度における基本事項

	シンガポール	マレーシア	タイ	インドネシア	フィリピン	ベトナム	日本
学年歴	2学期制。第1学期-8月～12月、第2学期-1月～5月。5月から7月にかけて、オプションな Special Term が2つある。NTUの修士課程には、上記と異なるものもある。	(国立大学を中心に現在移行中) 第1学期 9月(以前は6月) 第2学期 2月(以前は12月)	2学期制が多い。 第1学期、6月～9月 第2学期、11～2月	2学期制 9月～1月 2月～6月	ほとんどの機関で2学期制 1学期6-10月、 2学期11-3月 (デラサール大学は3学期制 5-8月、 9-12月、1-4月)	通常9月から1月、2月から5/6月	学年の始期及び終期は大学が定めることが可能だが、実質的にはほぼ全ての大学が4月から年度を開始している。 学期については、2学期制と3学期制が存在。 例えば2学期制の場合は、多くが第1学期は4月初旬から7月末前後、9月下旬前後～1月末前後で開講している。
1学期の期間 2学期制・3学期制等明記	NUS: 1学期は全体で17週間で、その内訳は13週間の授業期間、1週間のReading期間、2週間の試験期間、1週間の休暇期間となっている。 NTU: 1学期は全体で17週間で、その内訳は13週間の授業期間、3週間の試験期間、1週間の休暇期間となっている。	マラヤ大学の場合、第1学期が26週(次の学期までの休み、試験準備休みも含む)。第2学期は19週。	15週(15週の授業並びに1～2週間の試験期間)	16週～19週	1学期18週、 通年36週	通常、1学期のうち授業10週、試験は11週目。通常2学期制	2学期制の場合は15週、 3学期制の場合は10週。 試験期間を含み年間35週の開講が必要と法令上規定されている。
1科目の一般的な単位数	NUS: 4MC(まれに2MC、5MC) NTU: 3AU又は4AU(まれに1AU、6AU) *括弧書きに関する補足: 単位数が少ないものはラボワーク等の実習系で、逆に大きいものは論文や研究プロジェクト系の科目	3～4単位	多くは3単位(週3回、1時間(50分授業)しかし、2単位も多い	2～4単位	一般的に3単位(3units) (3単位の場合1回60分週3回・ おおむね2-6単位の幅で、体育は典型的に2単位、インターンシップ等は6単位)	2～4単位	一般科目は2単位が多い。しかし、実習や実験では1単位が多い。そして4単位も通年で開講される授業等では存在する。
卒業単位数の幅(学士課程)	NUS: 3年間の課程は120単位(MC)で、4年間の課程は160単位(MC)+honors project/thesis。ただし、音楽学部には168単位(MC)の課程がある。1セメスターあたりの履修単位数は、平均20単位(MC)。また、歯学部、法学部、看護学を除く医学部は別途定められている。 NTU: 3年間の課程は108単位(AU)で、4年間の課程は144～146単位(AU)。ただし、工学系の課程は153～160単位(AU)。3年間の課程はビジネス系で、他(人文、社会、理工系)は4年間の課程。1セメスターあたりの履修単位数は平均16～21単位(AU)。	120(学士の最低卒業単位数)～200単位(医学部等)	130-150単位(人文・社会学系は130-140単位が多く、理工系は140-150単位が多い)	4年 144～160単位(3調査対象校)	通常140単位以上で、専攻分野による履修要件は大統領府高等教育局の定めによる場合もある	通常135～140単位(要再確認)	4年制では124単位～163単位(平成19年度)
卒業単位数の幅(修士課程)	<u>修士(コースワーク型)</u> NUS: 1年間の課程は40単位(MC)で、2年間の課程は80単位(MC)。ただし、MBAは1年半の課程で68単位(MC)。また、公共政策は2年間の課程で64単位(MC)。 NTU: 1年間の課程は27～32単位(AU)。ただし、MBAは1年半の課程で54単位(AU)。また、公共政策(中国語の課程)は、3学期制の1年間の課程で42単位(AU)。 <u>修士(研究型)</u> NUS: 8～24単位(MC)+卒業演習+修士論文 NTU: 9単位(AU)(3科目)+修士論文+他課程ごとの必須事項がある。	最低卒業単位20単位は規定されているが、課程修士が研究修士かで様々である。	36～48単位	2年36～50単位(3調査対象校)	通常30単位以上で、専攻分野による履修要件は大統領府高等教育局の定めによる場合もある。 典型的には33-36単位	40-50モジュール(1モジュール=2-4単位)	30単位以上
卒業単位数の幅(博士課程)	NUS: 24～48単位(MC)(6～12科目) NTU: 18単位(AU)(6科目)	単位に関する規定なし。	48単位が多い(60単位等もある)	2年40単位(3調査対象校)	通常48単位以上で、専攻分野による履修要件は大統領府高等教育局の定めによる場合もある。 典型的には60単位	(要確認)	10単位以下が多い
成績の表記	NUS、NTU共に以下のとおり A+ = 5.0 GPA point A = 5.0 A- = 4.5 B+ = 4.0 B = 3.5 B- = 3.0 C+ = 2.5 C = 2.0 D+ = 1.5 D = 1.0 F = 0	(マラヤ大学の場合) 80-100 A 4.0 Distinction 75-79 A- 3.7 Distinction 70-74 B+ 3.3 Good 65-69 B 3.0 Good 60-64 B- 2.7 Good 55-59 C+ 2.3 Pass 50-54 C 2.0 Pass 45-49 C- 1.7 Conditional Passed 40-44 D+ 1.3 Conditional Passed 35-39 D 1.0 Conditional Passed 00-34 F 0.0 Failed	一般的には A Excellent = 4.0 GPT point B+ Very Good = 3.5, B Good = 3.0 C+ Fairly Good = 2.5, C Fair = 2.0, D+ Poor = 1.5 D Very Poor = 1.0, F Fail = 0 他には以下のような事例もある。 A Excellent = 4.0 GPT point A- Very Good = 3.67, B+ Good = 3.33, B Fairly Good = 3.00, B- Almost Good = 2.67 C+ Fair = 2.33, C Almost Fair = 2.00 C- Poor = 1.67 D Very Poor = 1.00, F Failed = 0	A 80以上 B 70-79 C 60-69 D 50-59 E 50以下(Fail) A 90以上 B 80-89 C 70-79 D 60-69 E 50-59 F 50以下(Fail)	成績の表現の方法は機関によって異なる。 Letter Grade (A, B, C, D, F)や評語 (Excellent, Superior, Very Good, Good, Satisfactory, Fair, Passed, Failed) , 合否 (Pass, Failed) 及びそれらの併用等。	有 (最低1-10最高、5以下不合格)	これまでは、多くの大学が以下の4段階評価を採用していたとみられる。 優(A) 100-80%、良(B) 79-70% 可(C) 69-60%、不可(D) 59%以下 しかし、近年では特にGPAの導入に伴い「秀」を含んだ5段階評価を採用する教育機関が増えている。 秀(S) 100-90%、優(A) 89-80% 良(B) 79-70% 可(C) 69-60%、不可(D) 59%以下 *成績の表記方法には、上記の「S」等の他にA、やA+又はA*等教育機関によって異なることが多い。
GPAの有無	NUS、NTU共に、GPAを採用。NUSではCPA(Cumulative Average Point)と呼ばれている。NTUでは、TGPA(学期ごと)とCGPA(累積)についても活用している。	有	有(法令化されている)	有 (修了時の成績証明書に反映される)	有 (機関によって採用・不採用の差あり)	法令上はあるが、大学では未実施。	41%の大学で使用(19年度)
大学独自の海外協定大学との単位互換の規程	NUS、NTUともに単位は編入できるが、評価は編入されない。よって、他大学で取得した科目の単位は自大学に算入できるが、評価はPass/Failの表示に変換され、GPA及び学位の等級には反映されない。両大学とも大学レベルの規程で、自大学において取得しなければならない最低限の単位数(割合)を定めている。 NUS: 学士課程-卒業必要単位の50%以上、又は80単位(MC)以上。 大学院課程-コースワーク型の修士課程では、修了必要単位の50%以上、NTU: 学士課程-3年間の課程は66単位(AU)以上、4年間の課程は77単位(AU)以上。ただし、NTUの大学院課程はこの単位数が規定されていない。	国立大学(UM, UKM)では、単位互換の事前申請と、科目内容の一致、GPAの最低ラインが設けられている。 私立大学では、海外の大学との連携プログラムも充実しており、単位互換においてより柔軟性がある。	学士課程設置基準並びに大学院設置基準に準じている	有 (ダブルディグリープログラム等により)	有 (大学は独自に外国大学との共同学位プログラムを運営することができるが、その事実が高等教育局に報告されなければならない)	有。国内外で推進している。	大学設置基準28条に準じている大学が多いが、予め履修科目等が決まっている教育プログラムでは、別途互換出来る単位数の上限が定められていることが多い。

出典: 調査団作成