

# 東アジア地域<sup>1</sup>における質の保証の伴った学生交流の挑戦と課題

堀 田 泰 司

90年代より東アジア共同体の構想は、域内の経済協力を中心に検討が重ねられてきた。その構想が特に高等教育の分野において発展したのは、2009年10月に開催された第2回日中韓サミット、そして、第12回ASEAN+3首脳会議並びに第4回東アジアサミットにおいて、日中韓の三国間並びに東アジア全域における質の保証の伴った学生交流の促進に向けて、どのような制度的整備、そして交流事業を発展させていくべきか今後、協議を続けて行く方針が定められたことが大きく影響している。そうした一連の流れの下、2010年にはさらに様々な会議が開かれ、現在に至っている。また、こうした多国間のディスカッションは、東アジア諸国だけではなく、欧州とアジア諸国間でもアジア欧州会合(Asia-Europe Meeting、以下ASEM)の教育大臣、高等教育分野の政府間並びに専門家レベルの話し合いにおいても2008年より正式に進んでいる。<sup>2</sup>

筆者はそうした状況の中、平成21年度(2009)文部科学省先導的の大学改革推進委託事業による「ACTS(ASEAN Credit Transfer System)と各国の単位互換に関する研究」の研究代表者として、2010年2月から3月にかけて、国内外の研究者・政府関係者等約30名の協力を得て、アジア13カ国<sup>3</sup>の高等教育における単位制度、成績評価制度等を調査した。<sup>4</sup>以上のことから本稿では、近年の高等教育分野における東アジア共同体構想並びに欧州との連携に関連した政府レベルで検討されている事項の解説並びに上記委託研究報告書等から分かるアジア諸国間の学生交流事業促進の阻害要因と今後の課題について考察する。

## 1. 「ACTS」「キャンパス・アジア」そして「ASEM教育大臣会議」の構想と活動

近年の高等教育分野における東アジア地域内の連携体制の構築には、いくつかの特徴がある。今回の一連の発展の1つの特徴は、現在、ASEAN諸国(10カ国)と日中韓の3カ国の2つの独立した地域で話し合いが行われている点である。そして、もう1つの特徴は、それら全ての国が参加するASEAN+3の首脳会議でも将来の連携体制の構築に向けた検討が進められており、13カ国全体の連携にも各国が積極的な姿勢を示している点である。それぞれの地域が独自の域内の発展を目指しつつも、共通の枠組みを共同で構築し、より活発な教育交流並びに域内の知的人材の流動性の向上を目指すという点では、どちらのグループも共通の目的を持っており、最終的には13カ国全体が相互に連携し、東アジア全域の発展を目指している。また、第3の特徴は、東アジア諸国全てを含んだ17のアジア諸国と27の欧州諸国でも、両地域間の連携を求めており、欧州とアジアの高等教育における学生交流並びに様々な視点からの連携体制の構築を目指したASEMの教育大臣会合は、す

で2008年、2009年に開催されている。では、なぜ、東アジア全域で、このような域内並びに欧州諸国との教育交流計画に各国が積極的になったのであろうか。

第1要因としては、経済のグローバル化、高等教育の世界市場化等に加え、やはり欧州諸国が昨年まで推進してきたボローニャ・プロセスの影響が大きいと言えよう。特にSEAMEO<sup>5</sup>-RIHED<sup>6</sup> (Southeast Asian Ministers of Education Organization—Regional Center for Higher Education and Development)の「Harmonization of Higher Education」<sup>7</sup> が代表するような欧州諸国はボローニャ・プロセスを通して、実際に各国の高等教育制度を改革し、基本的な制度の統合を成功させることができたという見方を多くのアジア諸国が抱いたことが近年のアジア諸国間の活発なディスカッションを生んでいると考える。

第2の要因としては、ボローニャ・プロセスも密接に関連するが、近年、世界的にそれぞれの地域、国、政府、認証団体、そして高等教育機関レベルで、国際的競争の中でそれぞれの高等教育機関が生き抜くために高等教育の質をどう保証していくかという課題に対し、強い関心を抱くようになったことも大きく影響していると言える。現在、東アジア地域全体の人材育成、そして域内の人材の流動性を向上させるためには、高等教育の質を相互にどう向上させ、同時にどう評価していくかという課題が重要視されている。しかし、実際には、この課題は細部にわたる各国の高等教育制度並びに各教育機関レベルの教育制度並びに内容と直接関係しており、そこに何らかの共通のフレームワークを構築するのは隣国との強固な連携体制が必要不可欠であることを各国が強く認識しているのがこうした東アジアにおける一連の議論を生んでいると考える。

以上のような近年の特に欧州諸国における高等教育圏の発展に影響され、アジアでは、2つの大きな活動が始まっている。その1つは、アセアン諸国間での学生交流のための単位互換方式としてAUN (ASEAN University Network)<sup>8</sup> が提唱した「ACTS」(ASEAN Credit Transfer System)<sup>9</sup> である。また、もう1つの動きは、昨年より開始した日中韓の三国により進められている「キャンパス・アジア」である。そして、欧州諸国とも特にASEMの様々な国際会議を通して、単位や成績の互換、高等教育の質保証、生涯教育の発展、そして高等教育と企業の連携体制の構築等について、すでに様々な話し合いが進められている。

(1) ACTSの発展と事業内容：ASEAN諸国は、これまでもAUNというアセアン諸国を代表する26大学(2010年7月現在)で構成された教育・研究交流を促進するためのコンソーシアムを作り学生交流を実施している。そして、現在はそうした学生交流事業をより円滑に実施するため「ACTS」を単位互換制度として確立しようとしている。2008年から「ACTS」の構想は提唱され、2009年3月に質を相互に保証し合う学生交流をどのように構築するかというテーマで第1回目の会議を行った。そして、2015年までに構築されるアセアン経済圏に向けた高等教育圏の構築とアセアン諸国間の人材の流動性を向上させる

ためAUN-ACTS事業を立ち上げ、アセアン諸国に共通した単位互換システムを構築しAUN協定大学だけでなく将来的には、アセアン諸国全体の学生交流に活用しようとしている。<sup>10</sup>

ACTSは、欧州諸国のECTSをモデルに1単位を25-30時間の学習時間数で換算することを基本理念とし、さらに将来的には、教育カリキュラムにおいてそれぞれの科目の学習成果（Learning Outcomes）も明記した情報を相互に交換し、学生交流の質を向上させようという計画である。<sup>11</sup> また、AUN-ACTSの実際の学生交流事業は、これまでの学生交流では、1学期6科目（18単位）の履修を条件としていたが、交流をさらに拡大するために学生は最低3科目（9単位）を履修し、派遣大学はその単位をACTSに換算し必ず互換するという条件で学生交流を行っている。これにより学生は単位互換を必要としない専門以外の選択科目や他国の言語教育科目等も履修することができるようになった。成績は、ECTSやUCTS（UMAP Credit Transfer Scheme）<sup>12</sup> と同様の相対的評価のスケールを基本的なシステムとして奨励しているが、チュラロンコン大学やマヒドン大学のようにすでに +/− を表記し更に細分化した成績評価システムを使っている参加大学もあるので、そうした方式の成績も換算表にいらてある。このACTSを活用した学生交流事業はインドネシア大学が国際事務局を担当し、単位互換を保証した学生交流事業を展開している。以上のように、アセアン諸国の質の保証の伴った学生交流の促進は、メンバー大学間の学生交流における単位互換に「ACTS」の活用が検討され、すでに試行が始まっている。これに対し、日中韓の三国では、次の通り、昨年より「キャンパス・アジア」という三国間の質の保証の伴った学生交流並びに協働教育の発展等を検討し始めている。

**（２）「キャンパス・アジア」構想と事業計画：**アセアン諸国のAUNの学生交流並びにACTSの発展に対し、日本、中国、韓国の三国間では、2009年より新たな連携プロジェクトの構想が立ち上げられた。そのきっかけとなったのは、2009年10月10日開催された第2回日中韓サミットにおいて、鳩山前首相より今後、日中韓が協力を進めて行く分野として、大学交流を取り上げ、三国間の学生交流を促進すると共に単位互換やその他の交流環境を整備し、より質の高い交流を行うために有識者会議を設置することを提案した。<sup>13</sup> さらに、研究者レベルの交流も含めアジアにおける大学間交流を強化するため国際会議を共催するという提案を行い中韓両国の賛同を得た。

これに伴い2010年4月16日に第1回日中韓大学間交流・連携推進会議が東京で開催され、この事業を「キャンパス・アジア」と命名し、取り組みが開始した。第1回の会議では、三国代表が意見を取り交わした末、以下の点で一定の合意がなされた。まず、日中韓において教育の質の保証を伴う大学間交流を促進することは、東アジア地域における学生・教員の移動の活発化だけでなく、国境を越えた人材育成にも大きく貢献し、東アジア全体の経済発展にも貢献できる。そのためには、この会議を定期的開催し討議を継続すると共に、早期にパイロット・プログラムを立ち上げ、その支援政策を策定し、また、大学評価

活動についても情報交換を行い、様々な連携体制を構築する必要がある。

そして、2010年10月には、第2回日中韓大学間交流・連携推進会議が北京にて開催され、質の保証の伴った学生交流並びに高等教育の質保証制度の構築のための基本ガイドラインが設けられた。<sup>14</sup> さらにパイロット・プロジェクトとして、日中韓の大学によるコンソーシアムを通し、単位や成績評価の互換を行う短期学生交流やジョイント・スタディー型の教育プログラムを展開する大学を支援する計画について協議された。

**(3) ASEMのこれまでの会合内容と今後の計画：**アジアと欧州諸国の高等教育分野における積極的な話し合いは、2006年のASEM首脳会合で提案されたもので、その具体的な会合として2008年にベルリンで第1回ASEM教育大臣会合が開催された。会合では、アジアと欧州の教育連携を結成し、高等教育交流を向上させるための教育制度の調整を行い、教育界だけでなく産業界とも対話し、欧州とアジアのグローバル人材育成を計ることで合意を得た。そして、2009年には、第2回ASEM教育大臣会合が開催され、両地域間の政府並びに専門家レベルの話し合いは、更に多義に渡り、より専門的な共通の理解を深めた。さらに、今後のASEM－教育事業を企画・運営する国際事務局を設置することを決定し、ドイツのDAAD（ドイツ国際交流会）がその第1回目のASEM－教育担当国際事務局を引き受けることを承認した。そして、2010年には、ASEM首脳会議が開かれ、ドイツのDAADの4年間のASEM－教育担当国際事務局の設置を承認した。また、この首脳会合に新たにオーストラリア、ニュージーランド、ロシアが加わったことによって、2010年からASEM－教育事業の参加国は、27の欧州連合加盟国<sup>15</sup>並びに16のアジア諸国<sup>16</sup>、そしてオーストラリア、ニュージーランド、ロシアの合計36カ国が参加する国際的な教育分野の連携組織となった。

現在、ASEM－教育事業としては、4つの分野の事業が存在する。1つ目は、欧州－アジア間の学生交流の促進であり、そのために必要な両地域で使える単位互換システムの開発や学習成果(Learning Outcomes)評価（保証）システムの普及を検討する事業である。2つ目は、両地域の高等教育における質保証・認証団体や政府代表が連携し両地域間の信頼関係をどう構築するのか検討する事業である。3つ目は、欧州諸国がこれまで長期に渡り取り組んできた生涯学習事業について欧州－アジア間でどのような連携体制が構築できるか検討する事業である。そして、最後の分野は、欧州－アジア間の高等教育界と産業界がどのような連携を結び、グローバル人材を育成していくか検討する事業である。今後は、それら4分野の事業をさらに発展させるため、2011年5月には、第3回ASEM教育大臣会合が開かれ、より具体的な達成目標を掲げ、今後も両地域間の高等教育分野における透明性の向上、共通の互換・認証ツールの開発、そして協働教育の発展を図る計画である。

## 2 「ACTSとアジア諸国の単位互換制度の研究」に見るアジア諸国の現状

アジア諸国全体の高等教育制度は学生交流を行う上でどのような相違点並びに類似点を

持っているのであろうか。また、そうした制度間の違いは、学生交流並びに人材の流動性を向上する上で、どのような弊害を生んでいるのだろうか。そうした疑問に回答するため、文部科学省は、2010年2月から3月にかけて21年度文部科学省先導的の大学改革推進委託事業による「ACTS (ASEAN Credit Transfer System) と各国の単位互換に関する研究」を広島大学に委託し、3月にその調査報告書がまとめられた。<sup>17</sup> 報告書は、約30名の国内外の様々な研究者、専門家等の協力を得て、様々な視点から書かれた13カ国のカントリーレポートに加え、それら13カ国の単位制度や成績評価制度等に関する比較一覧表から構成されている。

13カ国の比較一覧表によると、それぞれの高等教育制度は独自のもので細かい部分で多種多様な制度を活用しており、アジアの高等教育制度全体を1つに制度化し、学位並びに単位、成績評価制度等を東アジア全域で統一するという事は、非常に困難なタスクと言えよう。しかし、そうした相違点はあるものの、制度面では似通った部分も多く見られるため、ある程度の違いは許容できる幅を持たせた制度の枠組みを設定し、今後、各国が改革を推進すれば、現在の様々な制度間の違いによる学生交流並びに教育機関の相互理解への弊害は、是正できると考える。以下は、13カ国の比較表から分かる特に医学、工学、そして法学の分野を除く一般的な学士課程に関してまとめた全体の傾向と相違点である。

- (1) 多くの大学では、1単位の認定に宿題やレポート作成等に必要な時間数は換算せず教員が教える授業時間数だけで算出する方式を使用しており、1単位取得するのに必要な学習時間数を13時間から17時間程度の範囲で定めている。また、1単位相当の授業時間数は、一週間に1回、1時間対面式授業を実施するという計算で構成され、例えば1単位が13時間相当の場合、その教育機関の1学期間は、13週で実施されるというパターンが多い。ただし、実際には、1科目の単位数は、2単位であったり5単位であったり、様々な単位数の科目があることから、授業も週に2回あったり、5回あったりと様々である。
- (2) 多くのアジア諸国では、一般的学士課程教育に4年間で学位取得に必要な就学年数として定めている。しかし、マレーシアのように3年間のプログラムやラオスの5年間プログラムのようなものもある。また、多くの国では、工学、医学等の分野では、4年間で終了するプログラムはなく、5-6年間かかるのが一般的である。
- (3) アジア13カ国の多くの高等教育機関における4年間の学士課程では卒業に必要な単位数を120単位から150単位の範囲内で要求している。それ以外の単位数としては、フィリピンの高等教育機関がそれ以上の単位数を要求するケースが多い。また、工学部や医学部における単位数は、5-6年間のプログラムのため単位数も多くの場合、比例して増えている。
- (4) 東アジア諸国では、多くの高等教育機関では宿題や試験等の時間を含めた学習時間数 (student's workload) は、明確に提示していないか、そのような概念自体が

定着していないため、今回の調査では、1単位ごとの野外実習、実験、インターシップ等に従事した時間数を用いて、学習時間数に近い概念のものを算出してみた。その結果、多くの国では、1単位に対して、40時間から50時間の学習時間数を要求していることが判明した。例えば、日本、カンボジア、タイ等は、45時間であるのに対し、インドネシアの事例では46時間、マレーシアでは40時間となっており、シンガポールのシンガポール国立大学では39時間、フィリピンでは51時間と若干枠を超える国・教育機関もあった。また、ミャンマーだけは、32時間と1単位ごとの学習時間数の設定が少ないことが判明した。

- (5) 多くの国並びに高等教育機関では、2学期制を導入しているところが多く、1学期の期間は、国によって13週から17週と幅が広い。また、これらの期間の換算は、大学によって、試験準備週間や試験期間を含めたり除外して報告したりしているため、再度、より厳密な調査を実施し、具体的な相違点を見極める必要がある。しかし、大きな枠としては、15週を基軸に1学期14～16週の講義期間の大学が多い。
- (6) 成績は、実際には、多くの国がすでに成績評価を「A, B, C…」のようなletter gradeで表記し、点数の配分を行っているが、その配分方法は、国によって非常に異なり、「A」に100%から何%を配分し、「B」の配点の枠は、どうするかと言ったことについて、国並びに大学機関レベルで何か共通の成績互換方式を確立するのは、極めて困難である。また、成績の配点の仕方としては、大きく分けて相対的評価と絶対的評価があるが、この点についても大学ごとにまちまちであり、一般的な傾向は見出せなかった。成績評価の配点方法等については、欧州のボローニャ・プロセスでも同様のことが言え、成績の互換性は今後も世界の高等教育機関にとって最も解決の難しい課題と言えよう。
- (7) 最後にもう1つの大きな課題は、アカデミック・カレンダー（学年暦）の違いである。東アジア域内の学生交流を考えた場合、これまでもその課題の重要性が指摘されているが、今回の調査では、大きく分けて以下の2つのパターンの学期区分があることが判明した。1つは後期日程が9月前後に始まる国グループであり、もう1つは、後期の授業が6月前後に始まる国グループである。しかし、その2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わけではない。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、さほど問題はないのに対し、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。後者のグループでは、6月から10月の期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を及ぼしている。現行の学年暦では、2つのグループ間での交流は難しく、また、同じグループの国であっても、後期から始まる一学期または、一年の学生交流しか実際にはし易くない。

表1 アジア13カ国における学年暦（2学期制大学のみ、2010年3月現在）

	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	■	■	■									■

堀田泰司「ACTS（ASEAN Credit Transfer System）と各国の単位互換に関する調査研究」平成21年度文部科学省・先導的大学改革推進委託事業報告書（2010年3月）403 pp.を基に筆者作成。

注）13カ国の2つのグループ化は、後期学期開始月が8-9月である国と5-6月である国によって分けられている。

### 3 東アジア高等教育圏構築に向けた今後の課題

（1）Permeable frameworkの構築：東アジア地域における高等教育の地域連携体制の強化は、欧州のボローニャ・プロセスの影響が大きい。しかし、東アジア地域と欧州地域では、歴史的、文化的、社会的発展の仕方が異なり、欧州地域で実践できたことを同様に施行するという考え方は極めて危険である。ボローニャ・プロセスでは基本的理念として、「convergence（収斂）」という概念をよく用いた。それは、お互いの違いをまず理解し、相互に調整を繰り返し、やがて1つの制度へと統合していく過程を表現したものであった。欧州諸国は、ボローニャ・プロセスに掲げた6つの宣言の多くを70年代のジョイント・スタディープログラムの時代から試行錯誤を繰り返し、99年までに十分な経験を積んできた。<sup>19</sup>

しかし、30年の緩やかな変革の経験を持ってしても、ボローニャ・プロセスによる改革は、国によっては、大きな反発を生んだ。それは、欧州全体の単位制度をECTS（欧州単位互換制度）とし、教育課程も学士課程と修士課程、そして博士課程に分け、成績証明書の記載事項もディプロマ・サプルメントという書式に統一し、認証・質保証団体においても相互に評価機関を評価し合い、一定の基準で欧州全体の高等教育が評価されるよう大掛かりな法改正と改革を行ってきたからである。

東アジアの地域性を考えると、高等教育制度の大掛かりな法改正の下、東アジアとして制度を統合し、1つの高等教育圏を構築するのは、極めて困難であろう。東アジア諸国は、少なくとも現段階では、お互いの制度や教育内容の可視化（transparency）を高め、相互の違いを明確、且つ公平に評価することのできる1つの互換方式として「Permeable Framework」<sup>1</sup>の構築をまず目指すべきである。すでに、SEAMEOによるACTSやUMAP

が施行するUCTSといった単位互換制度の活用は始まっているが、今後は、そうした互換制度だけでなく、成績の互換や学年暦の調整等においても、絶えずディスカッションを続け、緩やかな改革を段階的に行っていくべきである。

(2) 学生交流促進に向けた具体的な方策： 委託研究の結果、前述した通り、東アジア全体の高等教育制度が抱えるいくつかの傾向が見えた。その傾向に対して、実際にどのような具体的な方策があるか検討してみよう。第1に、単位互換については、すでにアジア諸国で試行されているACTSやUCTSの経験を生かし東アジア全体の単位互換をより簡素化したツールを開発する必要がある。そこで問題になるのは、学習時間数の換算方法である。現段階では、多くの高等教育機関は、宿題やレポート作成等の時間を含めない教員が教える授業時間数(contact hour)で対外的に当該大学の単位制度を説明する機会が多いが、理想としては、学生の教育経験の全体像が分かるように学生が授業以外に費やす時間数も加算した学習時間数(student workload)を単位認定方法に活用して行くべきであろう。またその場合、UCTSやACTSは、1単位を欧州のECTSをそのまま活用し、25～30時間の学習時間数として換算しているが、東アジア全体の既存の単位制度を尊重するのであるならば、東アジア諸国の単位互換制度(ここでは仮にACSAM [Academic Credit System for Asian Mobility]と呼ぶ)の概念としては、以下の表2の通り1単位を40～50時間の学習時間数と設定した方が、多くの高等教育機関が利用しやすいものになるであろう。そして、それは、基本的に1単位を45時間の学習時間数としているアメリカでも受け入れ易く、且つ、欧州諸国においてもアジアの1単位(ACSAM)は、表2の通り、学習時間数が40時間から50時間ということであるならば、およそ1.6ECTS(40～48学習時間数)ポイント相当という換算で、互換することができるのではないかと考える。

表2 東アジア地域並びにボローニャ・プロセス参加国における一般的な傾向

	東アジア地域の傾向	ボローニャ・プロセス参加国
一般的な学士課程教育の卒業に必要な修学年数	4年	3年
同上卒業に必要な単位数	120-150単位	180 ECTS
1年間の平均取得単位数	30-37.5単位	60 ECTS
1単位の(推定)学習時間数(student workload)	40-50時間 <sup>1)</sup>	25-30時間
年間の学習総時間数(student workload)	1200-1750時間	1500-1800時間
学士課程を卒業するまでの学習総時間数	4800-7000時間	4500-5400時間
[提言] ACSAM←ECTSの互換に関する基本的概念	1 ACSAM	1.6 ECTS
[提言]ACSAM 1単位並びに1.6 ECTSの学習時間数(student workload)	40-50時間 <sup>1)</sup>	40-48時間

1) 東アジア諸国の学習時間数は、実習やインターンシップ等から算出した推定の時間数である。

<sup>1)</sup> Permeable frameworkとは、単位制度や成績評価制度、そして学位取得条件等に関して、東アジア諸国の一般的な傾向を見出し、その傾向をできるだけ網羅したアジア全体の高等教育フレームワークを指す。そして、各国はあくまでも独自の制度を維持しつつ、異なる制度から別の制度へ学生の教育経験が移動する場合、各国は、相互の制度上の相違点を事前に十分認識しながら、特定の互換方式を活用しその価値をできるだけ失うことなく、公平に認めることのできるpermeability(浸透性)のあらゆる枠組みである。



こうした換算方式を確立することで、東アジア諸国のどの国の制度であっても、それらの違いを気にすることなく、単位互換に関しては、1つのpermeable frameworkが構築できる。しかし、ACSAM（仮訳：アジア交流のための単位制度）は、教育内容の質を保証するものではない。教育の質の保証をどのように各教育機関が行っていくかは、次の点で述べる。

第2に、そうした教育内容の質を相互に保証するためには、第1ステップとして、高等教育機関はやはり授業内容並びに履修後どのような知識や技術を習得できるのか言及する学習成果（Learning Outcomes）評価指標（基準）をシラバスや便覧等で公開する必要があるだろう。その表示方法としては、欧州諸国で推進されているTUNINGプロジェクトのECTSと学習成果を組み合わせた手法を活用することを検討した方がよいと考える。<sup>20</sup> ACSAMの学習時間数と授業の各段階の達成目標を組み合わせて明示することにより、より具体的に各科目がどのような授業を行って学習成果を身につけさせているか分かるようになる。また、こうした教育内容の具体的な明示の仕方は、最も困難とされる成績互換の問題に対しても、相互の教育内容を理解し易くすることにより、異なるシステムの成績の互換がより公平に行われると考える。

第3に、成績の互換については、直接的な解決策ではないが、今後、東アジア諸国の高等教育の質を問われた時、成績評価方法自体の信頼度を向上させるために、特に学士課程の履修者数の多い授業科目については、やはり絶対的評価ではなく、大学に在籍する学生の異なる学習能力を学生全体の傾向と比較し客観的に評価する相対的評価、または、それに似通った評価システムを導入する必要があると考える。今回の委託研究報告書の日本におけるアンケート調査では、相対的評価システムの使用の有無については、97大学中6大学（6%）だけが使用していることが分かった。しかし、いくつかの事例では、完全な相対的評価ではないが、「秀」や「優」と言った上位の成績については、全体の履修者数に対して上限の割合を定め、例えば「成績上位の10%程度が秀になるように設定すること」等の対応をしている大学もあった。こうした特に優秀な成績を収めた学生の評価を客観的に証明し、相互に情報交換することは、学生自身だけでなくその教育を提供した大学の信頼度の向上に繋がり、東アジア全体の大学間交流の促進材料になるであろう。しかし、同時に相対的評価が東アジア全体の大学の教育・研究能力の格差を是正するものではないこともここに言及しておきたい。

最後に最も重要な課題として学年暦の相違の問題がある。13カ国の学年暦は、それぞれの国の政治・社会制度と深く関係しており、高等教育だけが13カ国統一した学年暦を持つというのは、現実的にかかなり困難である。そうした状況に対し1つの方策として考えられるのは、これまで2学期制度の一般的な授業は13週から17週かけ行われてきたが、それらの科目を7-8週間ごとに分け、2学期制度で開講される授業科目の多くは実際には4区分化され、履修することができるようにするという考え方である。日本の大学で言えば、

例えばこれまでの1科目が2単位相当で授業は講義が15回あるとされてきたものを、7.5週目に1つの区切りをつけ、1学期の前半と後半でそれぞれ単位取得できるようにすることになる。では、そうした場合の授業内容はどうなるのであろうか。その点については、今後検討していかなければならないが、改革の第1段階の考え方としては、既存の科目の内容を2分化し、前半の7.5週で1単位、後半の7.5週で1単位履修できるようにすることも可能である。また、もう1つの考え方としては、既存の週1回の授業を週2回にし、1学期分の教育内容を7.5週間で教えることも可能であると考えられる。こうした学年暦の4区分化は、学年暦が大きく異なる大学間でも留学の可能性を増やし、東アジア全体の学生の流動性が向上すると考える。以下には、授業科目の開講と単位認定が年間4区分された場合の学年暦である。

表3 アジア13カ国における学期をさらに7－8週間コースに分けた学年暦の例  
(2学期制大学のみ、2010年3月現在)

	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	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■

堀田泰司「ACTS (ASEAN Credit Transfer System) と各国の単位互換に関する調査研究」平成21年度文部科学省・先導的大学改革推進委託事業報告書(2010年3月)403 pp.を基に筆者作成

#### 4 結語

東アジア共同体構想の高等教育分野における活動は、質の保証の伴った学生交流並びに協働教育の発展を目指し、近年、様々な形で話し合われるようになった。アセアン諸国では、すでに独自に学生交流事業を開始し、ACTS(アセアン単位互換システム)を活用し、大学間の単位互換を促進しようとしている。また、将来的には、ACTSが東アジア全体の単位互換システムになる可能性も視野に入れている。一方、日中韓の三国では、「キャンパス・アジア」事業の構想が生まれ、現在、学生交流ならびに協働教育の発展に必要な教育環境の整備とパイロット・プロジェクトの立ち上げを急いでいる。また、東アジアを含

むより広い範囲のアジア地域では、欧州諸国とも近年ASEM教育大臣会合等を通して相互の信頼性を向上させ、教育交流・連携体制の構築を図っている。しかし、そうした気運はあるが、現実的には質の保証の伴った学生交流、並びに協働教育プログラムを東アジア全体で発展させるのは、非常に困難であり阻害要因も多く存在する。本稿では、そうした阻害要因を是正するための方策として、(1) アジアの単位制度に即したシステムであるACSAMの普及や(2) 学生に対する教育効果について大学が間接的に保証する学習成果(Learning Outcomes)のシラバスや便覧等への導入、(3) アジア諸国が受入れ易い形式の相対的評価システムの開発と導入、そして(4) 1学期を2分化し単位取得を可能にする7-8週間の授業科目の開講等を提唱した。これらの提言は、あくまでもこれまでの調査結果に基づいた筆者の私見であるが、国境をこえた高等教育の発展がすでに始まっている今日の状態を考えると、今後さらに様々な調査研究を継続させながらも、これらの提言を含め常に新たな視点から高等教育の国際化に向けた制度改革やカリキュラム改革を行って行かなければならないと考える。

---

<sup>1</sup> 本稿では、東アジア地域をインドネシア、韓国、カンボジア、シンガポール、タイ、中国、日本、フィリピン、ブルネイ・ダルサラーム、ベトナム、マレーシア、ミャンマー、ラオスの13カ国に限定する。

<sup>2</sup> 詳しい情報は、<http://www.asem-education-secretariat.org/en/>を参照

<sup>3</sup> 調査対象となった13カ国は、(東アジア諸国)韓国、中国、日本、(東南アジア諸国)インドネシア、シンガポール、タイ、フィリピン、ブルネイ・ダルサラーム、マレーシア、(メコン川流域諸国)カンボジア、ベトナム、ミャンマー、ラオスである。

<sup>4</sup> 堀田泰司「ACTS (ASEAN Credit Transfer System) と各国の単位互換に関する調査研究」平成21年度文部科学省・先導的大学改革推進委託事業報告書(2010年3月)403 pp.

<sup>5</sup> 詳しい情報は、<http://www.seameo.org/>を参照

<sup>6</sup> 詳しい情報は、[http://www.rihed.seameo.org/index.php?option=com\\_content&task=view&id=40&Itemid=48](http://www.rihed.seameo.org/index.php?option=com_content&task=view&id=40&Itemid=48)を参照

<sup>7</sup> [http://www.rihed.seameo.org/index.php?option=com\\_content&task=view&id=97&Itemid=39](http://www.rihed.seameo.org/index.php?option=com_content&task=view&id=97&Itemid=39)  
(ダウンロード可能なファイル) <http://www.rihed.seameo.org/uploadfiles/harmonic.pdf>

<sup>8</sup> 詳しい情報は、<http://www.aun-sec.org/>を参照

<sup>9</sup> 詳しい情報は、[http://www.aunsec.org/site/main/web/index.php?option=com\\_content&view=category&id=130&Itemid=171&lang=en](http://www.aunsec.org/site/main/web/index.php?option=com_content&view=category&id=130&Itemid=171&lang=en)を参照

<sup>10</sup> AUN事務局での聞き取り調査より

<sup>11</sup> Ibid.

<sup>12</sup> 詳しい情報は、<http://www.umap.org/2009/en/home/index.php>を参照

<sup>13</sup> 詳しい情報は、[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/shitu/1292771.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/shitu/1292771.htm)を参照

<sup>15</sup> [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/shitu/ PROOOW.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/shitu/PROOOW.htm)

<sup>15</sup> オーストリア、ベルギー、キプロス（2004年）、チェコ（2004年）、デンマーク、エストニア（2004年）、ドイツ、ギリシャ、フィンランド、フランス、ブルガリア（2007年）、ハンガリー（2004年）、アイルランド、イタリア、ラトビア（2004年）、リトアニア（2004年）、ルーマニア（2007年）、ルクセンブルク、マルタ（2004年）、ポーランド（2004年）、ポルトガル、スロバキア（2004年）、スロベニア（2004年）、スペイン、スウェーデン、オランダ、英国

<sup>16</sup> ブルネイ・ダラサラーム、カンボジア、中国、インド、インドネシア、日本、韓国、ラオス、マレーシア、モンゴル、ミャンマー、パキスタン、フィリピン、シンガポール、タイ、ベトナム

<sup>17</sup> 報告書全体は、以下のサイトで全体のファイルをダウンロードできるようになっている。また、一部は、英語訳版として掲載されている。

（日本語版報告書メインサイト）<http://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/meta-bin/mt-pdetail.cgi?flm=0029714296262973&smode=1&cd=00030347&edm=0&tlang=0>

（英語版の報告書メインサイト）<http://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/meta-bin/mt-pdetail.cgi?flm=0029714296262973&smode=1&cd=00030722&edm=0&tlang=0>

また、13カ国の比較表については、すでに日本語並びに英語版が広島大学のリポジトリに掲載されており、以下のアドレスから直接、PDFファイルをダウンロードすることができる。

（日本語版）[http://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/metadb/up/ZZT00001/ACTS\\_4\\_197\\_results.pdf](http://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/metadb/up/ZZT00001/ACTS_4_197_results.pdf)

（英語版）[http://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/metadb/up/ZZT00001/ACTS\\_E\\_4-1\\_Comparative-table-of-13-nations.pdf](http://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/metadb/up/ZZT00001/ACTS_E_4-1_Comparative-table-of-13-nations.pdf)

<sup>18</sup> 医学系、工学系、法学系は、多くの大学機関では特別な課程教育を設定しているところが多く、特に医学並びに工学系の専門教育課程は、学士から修士、そして博士までの一貫教育のプログラムが多いため通常の学士課程より修了年数を1-2年多く設定している。したがって、その他の自然科学、社会科学系の学士課程に比べると単位数も多いため、今回の調査では、それらの特殊な分野を除く学士課程、修士課程、博士課程について調査を行った。今後、それらの分野についても詳しい調査を行う必要がある。以下の報告では、「一般的学士課程」は、医学、工学、法学系の分野の専門教育を除いた学生課程教育に限定する。

<sup>19</sup> 堀田泰司、「ボローニャ宣言にみるエラスムスの経験の意義」『大学論集』第41集、（2010年3月）pp. 305-322.

<sup>20</sup> 具体的な換算方法等に関しては、堀田泰司「ヨーロッパにおける高等教育改革（Bologna Process）-ECTS（European Credit Transfer Scheme）とLearning Outcomeの果たす役割」、『広島大学留学生センター紀要』第16号（2006年3月）pp.21-29.を参照