

付加的プログラムの展開から見た アジアの大学教育

高等教育研究叢書

134 2017年3月

南部 広孝・中島 悠介 編



広島大学

高等教育研究開発センター

付加的プログラムの展開から見たアジアの大学教育

南部 広孝・中島 悠介 編

広島大学高等教育研究開発センター

目 次

序章	研究目的と分析の視点	南部 広孝	1
第1章	韓国における付加的プログラムの展開	全 京和	11
第2章	中国における教育課程改革と付加的プログラムの展開	南部 広孝	23
第3章	台湾における付加的プログラムの展開と役割	廖 于晴	35
第4章	ベトナムにおける付加的プログラムの展開	白銀 研五	49
第5章	インドにおける付加的プログラムの展開	渡辺 雅幸	63
第6章	UAE・カタールにおける付加的プログラムの展開	中島 悠介	75
終章	付加的プログラムの展開から見たアジアの大学教育	中島 悠介・南部 広孝	87

序章 研究目的と分析の視点

南部 広孝

1. 研究の背景

現代の大学には多様な役割が期待され、求められているが、教育機関である以上、教育の提供は当然、大学の最も重要な機能として位置づけられる。大学教育のあり方には国によって多様性が認められるが、金子（2007年）によれば、中世からの大学教育の展開をふまえて、近代大学における教育の機能には3つの潮流があった。それらは、1つ目は専門職業人の養成、2つ目は「リベラル・アーツ教育」、そして3つ目は学術的な真理探究である。近代大学においては、1つ目の専門職業人の養成については、伝統的な専門職（聖職者、法曹、医師）に加えて新たな専門職業人の養成が加わり、「専門職業の論理にもとづいた体系的なカリキュラムが作られ」、「学生に対しては明確な修得すべき知識のセット」が設定された。2つ目のリベラル・アーツ教育に関しては、厳格な古典の学習を通じて人間形成をめざす古典志向と、既存の知を疑い自主的な学習を中心とする探究的志向とを含んでいた。そして、3つ目の学術的な真理探究では、大学教員は同時に研究者であり、学生も大学教員とともに知的探究に加わることによって専門知識・技能を身につけることがめざされている⁽¹⁾。この時期はまた、近代科学の知が体系化され、爆発的に拡大するとともに専門分化した時期でもあり、そうした知が専門分野として大学の中で組織され、それを基礎として教育課程が編成されるようになった。

アジア諸国・地域（以下、国と略）は多様で、ひと括りに論じるのは容易でないし、安易に複数の国を列挙して共通性を強調すれば各国固有の重要な文脈や特徴を見落とすことになるおそれがある。それでも俯瞰的にとらえると、アジアの国々には、近代的な高等教育制度の導入にあたって外国、とりわけ西洋起源の大学モデルを採り入れるとともに、その大学モデルの土着化を進めてきたと言える⁽²⁾。制度導入の時期や採り入れられたモデル、その後の土着化の程度やそれに伴う具体的な変化は、植民地支配の経験の有無や独立の経緯などを含む各国の「独自の社会的、歴史的、文化的及び政治的背景」⁽³⁾によってそれぞれで異なるが、全体として西洋大学のインパクトは大きかった。すなわち、植民地支配を受けた国々には、高等教育の教授用語として宗主国の言語が用いられて、「基本的な学術の構造は宗主国のモデルにあわせて形成され」、「カリキュラムは宗主国のものに非常に似て」いた⁽⁴⁾。その下で、「植民地の大学の目的は、忠実な行政官や少数の医者や法律家といった植民地支配権力に仕える人々を育成すること」であった⁽⁵⁾。一方、植民地になら

なかった国でも、特定のモデルが強制されたことはなかったにも関わらず、「創られた大学や使われたカリキュラム…（中略）…は、西洋の原型にきわめて類似したものになっていた」⁽⁶⁾。したがって、程度や具体的な変化の様相が国によって異なることは繰り返し強調しておく必要があるが、アジア諸国で近代大学が導入される際に、上述した大学教育の潮流にもとづく教育のあり方も西洋大学のモデルとしてあわせて移植された。もちろん、各国で実態がどのようなようであったかは慎重に検討しなければならない。

これらの国々においては、近代的な高等教育制度は近代国家の形成過程の中で導入されてきた。それは近代国家を構成する制度の1つであることから、一方では、上述のように、自発的にしろ強制的にしろ、進んだ制度として西洋のモデルを採り入れようとする志向が存在するが、他方ではそれが、それぞれの国における他の制度と整合的になるように整備されることにもなる。この点から、近代的な高等教育制度はモデルが導入される時点でも、それぞれの伝統や社会的条件を反映した他の制度からの影響を受けて、もとは異なる形となることもある。また、とりわけ近代国家形成の初期には、高等教育は国の形成や発展に寄与することが求められるとともに、公的な財源による整備・拡充が中心になるが、近代国家の形成に必要な人材をいち早く高等教育を通じて養成することが求められることから、財源に限られていたこともあり、大学教育は専門職業人の養成に重点が置かれ、主として専門職が基盤とする専門分野や、その基礎に位置づけられるような学術的な専門分野をもとに編成された内容が教えられたと考えられる。中にはリベラル・アーツ教育型の大学教育が移植された場合もあったが、実態としてはそうした教育を通じて行政官僚など専門職業人が養成されることもあり、広い意味でそうした職で必要とされる知識や技能が教えられていた。例えば、植民地時代のインドでは、西洋文化の普及という目的でリベラル・アーツ教育型の教育が大学教育に移植された。それは、「科学者・技術者あるいは農業者を養成する」ことを強調することはなかったものの、「公務員の輩出にいそしんでいた」⁽⁷⁾。

しかし1990年代に入るあたりから今日にかけて、アジア諸国の大学教育をとりまく状況は大きく変わり、その結果として大学教育の改革や変容が生じている。そうした変化を促す条件には、アジア諸国それぞれが有する独自の背景や条件による各国固有の要素も当然存在するものの、同時に、すべての国でというわけではないが、比較的多くの国で共通してそうした変化を促していると考えられる要素もある。そうした共通に見られる要素としては、グローバル化の進展、知識基盤社会への移行、政治的な民主化の進展、それから高等教育そのものの規模の拡大などが挙げられよう⁽⁸⁾。

まず、グローバル化の進展がある。グローバル化は、一般的には、ヒト、モノ、カネ、情報や技術、それからさまざまな活動が国境を越えて拡大する過程を指す⁽⁹⁾。そうした過程がどの国のどの領域でも均質的に進むわけではないが、大きな流れとして次のような状況を指摘することができる⁽¹⁰⁾。まず、経済の領域では、金融を含む経済活動が国際化する

とともに、経済に関わるさまざまな制度や仕組みを共通化する動きが生じている。こうした動きは各国において、産業構造の変化、雇用形態のあり方や労働市場の変容、それぞれの職に求められる知識やスキルの見直しや更新などをもたらす。これらによって大学教育の見直しが進み、学生に身につけさせる知識や技能の範囲が広がったり、教育内容を変更したりすることになる。また、政治の領域では、国の決定に対して国を越えたネットワークを意識する必要性が高まったり、国際機関やある国で提唱された政治的な考え方が国を越えて広がったりしている。大学教育に関しても、地域における共通化の動きや、望ましい大学教育のあり方に関する考え方の広まりが起きている。さらに、文化の領域に関して、情報技術の進展などを通じてある価値観が広まり、特定国の文化に関する情報が他国でもすばやく受け取られるようになってきている。ただし、そうした状況がどの領域でも均質的に生じるわけではないので、こうした変化は、各国内における価値観の多様化をもたらす。これと関連して、英語の国際言語としての地位がこれまで以上に高まっている。このような変化も、大学教育の内容を弾力化したり、いわゆる「使える」英語の向上を重視したりすることにつながる。

また、知識基盤社会へ移行しようとする動きもアジアの多くの国で見られる。知識基盤社会とは、例えば「新しい知識・情報・技術が政治・経済・文化をはじめ社会のあらゆる領域での活動の基盤として飛躍的に重要性を増す」社会を指すとされるが⁽¹¹⁾、そのような社会を構築することが国の発展にとって重要だと考えられるようになってきている。知識が、新たな知識の生産においても、また経済的な商品やサービスの生産においても中核的な位置を占めるようになることから、どのような知識をいかにして身につけるかだけでなく、それをどのように総合し、どのように利用するかがいっそう重要になる。そのため、大学教育においても、専門知識の修得に加えて、より広い知識の獲得や、それらの知識を統合し応用する能力の育成が求められることになる。

さらに、東アジア諸国や東南アジア諸国の多くの国では、1980年代後半から政治的な民主化が進み、この点も周知のように国によって実現の程度は異なるものの、それまでの権威主義体制から相対的に民主的な体制への移行という変化の方向性が見て取れる⁽¹²⁾。このことは、大学が、国の発展に資する人材の養成に加えて市民の育成に対して役割を果たすことが求められるようになり、大学教育はそれに必要な知識や態度を含むようになっていたり、多様な価値観を許容することで学習内容の選択を可能とするような履修方法の改革が生じたりすることにつながる。また、規制緩和や分権化が進むことで、大学に対する政府の直接的な指導や干渉が減少し、各大学の自律性が高まって、自らの方針や戦略に応じた大学教育を提供することができるようになる。こうした傾向は、それ以外の地域に位置するインド共和国（以下、インドと略）や中東湾岸地域のアラブ首長国連邦（以下、UAEと略）やカタール国（以下、カタールと略）といった国にもある程度あてはまる。

これらの社会変化に加えて、高等教育そのものの拡大も多くの国で生じた。この拡大自

体が、高い進学熱を背景としつつ、上述した産業構造や労働市場の変化、また規制緩和や民主化の結果として、より多くの者に教育機会を与えるのが望ましいという考えが広まったことが影響していると考えられるが、これによって、役割の異なる新たな種別の高等教育機関が設立されるようになったり、学生が全体として多様化したりするようになる。特に学生について言えば、より多くの学生が大学に入学することによって、学生全体の大学教育への期待や学力を含む大学教育に対するレディネスなどが従来よりも多様になり、大学はそうした学生を受け入れるために大学教育を見直す必要が生じることになる。加えて、アジアにおける高等教育のこうした拡大は、これも国によって程度に差はあるものの、私立セクターに依存する面が見られる⁽¹³⁾。私立の高等教育機関はそれぞれの建学理念を持ち、公立セクターの機関に比べて多様な社会的役割を引き受けている。また、私立の高等教育機関は通常、財源を授業料収入に頼っていることから学生数を確保する必要があり、そのため大学教育に対する社会からの要求により敏感にならざるを得ない。したがって、私立セクターの割合が大きくなることは、大学教育が全体として、社会の多様な要求に対してその多様性を高め、より早く対応を図ることにつながるだろう。

このように、大学教育をとりまく状況が変化することによって、大学教育には新たな要求に対応する必要が生じた。そして、その具体的な対応として、当然のことながら正規の教育課程の見直しが行われた。国や専門分野によって違いはあるが、例えば、教育課程がカバーする範囲を拡大させたり、選択科目の導入や増加を進めたり、教育課程編成の弾力化を図ったりする改革が行われた。日本では 1991 年に、個々の大学がその理念・目的のもとで自由かつ多様な形態で教育を実施し得るようにする必要があるという認識から、いわゆる大学設置基準の大綱化が行われ、授業科目の区分が廃止されて教育課程の編成権が大学に与えられた。そのうえで、「学術の高度化・多様化、社会の国際化・情報化、学生層の知的・文化的変容、生涯学習の要請、18 歳人口急減期への突入など、大学をめぐる諸要素の大きな変化」を背景として⁽¹⁴⁾、各大学でカリキュラム改革が実施された。具体的には、科目区分の見直しや必修・選択の見直し、卒業要件単位数や単位計算の見直しなどが比較的多くの大学で進められ、多様な学修に対する単位認定も徐々に広がった⁽¹⁵⁾。

そもそも大学の教育は、めざすべき目標を達成するために教育課程を編成し必要な科目を設定して提供することになっているはずである。したがって、大学教育をとりまく状況が変化したとしても、必要ならば、すでに述べたような正規の教育課程の改革によって対応すればよい。しかし、実際の対応としてはそれに加えて、正規の教育課程には組み込まれない、つまり単位制を採る場合には単位認定の対象とはならないものの大学が必要に応じて追加的な教育プログラムや取り組みを導入するようにもなっている。こうした「付加的プログラム」には、補習教育や学修支援のような補充的プログラムや、研究能力育成のような大学教育レベルでの追加的活動や就職に関わる資格取得の支援といった拡充的プログラムがある。正規の教育の教育課程の改革動向とともに、こうした付加的プログラムと

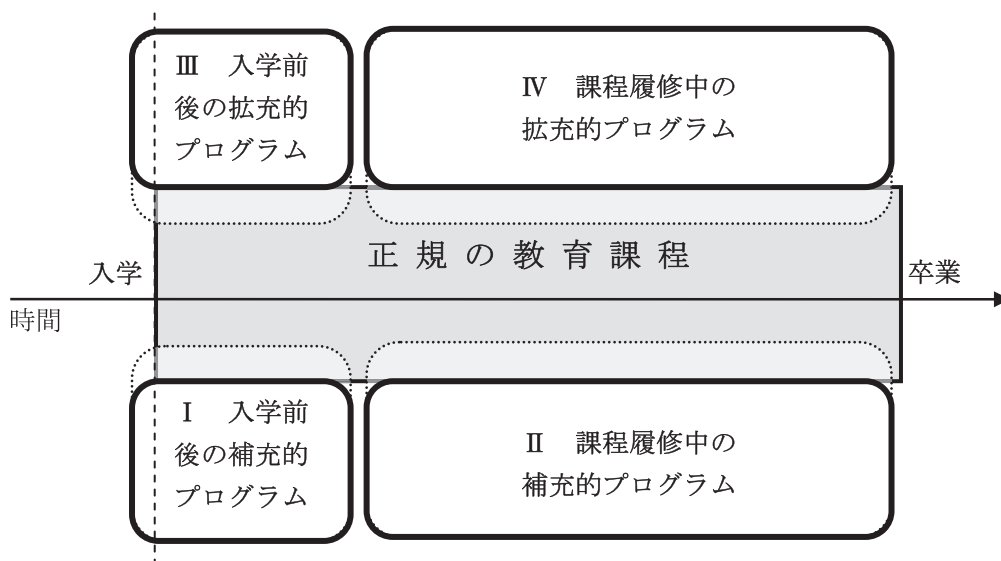
してどのようなプログラムがどのように導入されているのかについては、上述した共通の要素にもとづく国を越えた共通性があると同時に、各国における大学教育に対する考え方の違いにもとづいて国ごとに異なる傾向が見られると想定される。

2. 本書の目的と対象

以上をふまえて、本書は、東アジア諸国を中心とするアジアの国ぐにを対象とし、それぞれの国の大学教育でどのような付加的プログラムが導入されているのかを手がかりとして、各国における大学教育のあり方や特徴、改革動向の異同を明らかにし、各国における大学教育に対する考え方について検討することを目的とする。分析・検討の対象を具体的に示すと、まず、取り上げる国は、東アジア地域の大韓民国、中華人民共和国（以下、中国と略）、台湾、東南アジアのベトナム社会主義共和国、南アジアに位置するインド、それから中東湾岸産油国の UAE 及びカタールの 7 つである。次に、言葉の定義からすれば、大学教育は大学という組織が提供する教育の総称であるが、その中心に位置するのは多くの場合、学士課程に相当する段階の教育であろう。したがって本書でも、この学士課程に相当する段階の教育に主として焦点を当てることにする。また、各国の高等教育機関には大学以外の名称を持つものも存在しているが、本書では、それらの機関が提供する学士課程に相当する段階の教育の総称として大学教育の語を用い、あわせてそうした教育を提供する機関の総称として大学の語を用いる。

そのように学士課程に相当する段階の教育に焦点を当てるとしても、正規の教育課程を中核として、その周辺には多様な教育的活動が存在している。そこには、正規の教育課程を編成するにあたって設定された教育目標との関係に着目して整理すると、(1)大学が明確な教育目標をもって提供する正規の教育課程や、(2)正規の教育課程には含まれないもののその教育目標をふまえつつそれに準じて提供される教育活動、(3)大学という場⁽¹⁶⁾で継続的に行われてはいるが教育課程の目標が必ずしも意図的に反映されていない課外活動や研究室での活動、学生が自主的に組織する勉強会、(4)大学が行っている生涯学習講座のような、大学生に限らず広く一般社会人に開放された教育的活動、それから(5)大学が学生にアルバイトやボランティア活動⁽¹⁷⁾を紹介して機会を提供するような、広くとらえれば教育的側面を含むと言える活動などが含まれる。もちろんこのほかに、(6)大学外での、大学が直接関わらない社会的団体などでの活動や趣味のサークル、アルバイト、友人との付き合いなどもある。学生はこれらの活動の中から、(1)正規の教育課程を中心としつつ、他の活動を組み合わせて学習を進めている。このように大学でさまざまな活動が実施されている中で、本書で対象とするのは、(1)正規の教育課程と、(2)教育課程には含まれないものの大学が教育目標をふまえて提供する教育活動であり、特に、後者のうちすでに付加的プログラムとして言及したような活動に主として注目することとする。

それでは、本書で主として考察の対象とする付加的プログラムについて概念的に整理し



図序－1 付加的プログラムの種類（概念図）

ておこう。それは、プログラムに含まれる教育的意図——補充的か、拡充的か——と、提供される時期に注目すれば、次の4つに分類することができる（図序－1）。「Ⅰ 入学前後の補充的プログラム」と「Ⅱ 課程履修中の補充的プログラム」に分けることができる補充的プログラムは、正規の教育課程を履修するうえで必要な知識や技能が不足している学生に対して、それを補充することを目的として提供される。このうち「Ⅰ 入学前後の補充的プログラム」は、入学前教育として課程履修よりも前に提供されるものや一般にリメディアル教育（補習教育）として入学後に提供されるものであり、大学入学時までに身につけているべき知識や技能を補充する。これに対して、「Ⅱ 課程履修中の補充的プログラム」は、高年次での履修や学習が円滑に行われることを保障する学修支援などが含まれる。一方、「Ⅲ 入学前後の拡充的プログラム」と「Ⅳ 課程履修中の拡充的プログラム」を含む拡充的プログラムは、正規の教育課程よりも内容や水準を拡張して追加的に提供されるものである。「Ⅲ 入学前後の拡充的プログラム」としては、例えば、一部の学生が自主的に一定期間体験活動をするギャップイヤー⁽¹⁸⁾のうち、入学前や入学直後の時期に大学がプログラムの提供などを行って実施される活動などが挙げられよう。また、「Ⅳ 課程履修中の拡充的プログラム」には、このようなギャップイヤーが教育課程を一定程度履修した後に提供されるようなもののほか、教育課程外での研究プロジェクトや海外研修プログラム、資格取得支援などが含まれる。なお、ここで用いている「入学前後」、「課程履修中」という時期区分は便宜的であり、特に補充的プログラムに関しては、厳密に大学教育を受けるどの時点で区切るかは定義しない。

国や大学によっては実態として、これらの付加的プログラムが単位認定される活動として正規の教育課程の中に組み込まれていることもあり得る。本書では主として正規の教育課程の外に位置づけられる、すなわち単位認定がなされないプログラムや活動を取り上げることとするが、そのように正規の教育課程の中に組み込まれたものにも目配りする。なぜなら、このようなプログラムや活動が正規の教育課程の外に置かれているのか、それとも正規の教育課程内に組み込まれて実施されているのかということ自体が当該国における大学教育に対する考え方を反映していると考えられるからである。

アジア諸国の大学教育については、『アジア・オセアニアの高等教育』（馬越徹編、2004年）⁽¹⁹⁾、『アジアの高等教育改革』（P.G.アルトバック・馬越徹編、2006年）⁽²⁰⁾、『激動するアジアの大学改革——グローバル人材を育成するために——』（北村友人、杉村美紀共編、2012年）⁽²¹⁾などアジア各国における高等教育の現状や改革動向をまとめた著書の中で、一部の国で正規の教育課程の現状や改革の動向への言及が見られる。ただし、これらの著作では言及のない国も少なくないため網羅的とは言えないし、言及されている場合でも高等教育改革の一側面として扱われているにすぎない。また、『東アジアの高大接続プログラム』（小川佳万編、2012年）は、東アジア各国における高大接続プログラムを分析する中で、大学教育における初年次教育の実施などを取り上げている⁽²²⁾。さらに、『大学教育学会誌』第24巻第1号（2002年）では、「アジア諸国の大学教育改革」と題されたシンポジウムの報告として5か国をそれぞれ対象とした個別論文5編を収載しているが、多くは正規の教育課程の改革をとりまく状況の分析となっている⁽²³⁾。それから、本書で対象とする個別の国における大学教育に関する先行研究としては、例えば、中国における1990年代のカリキュラム改革について検討した黄（2001年）⁽²⁴⁾及び黄（2005年）⁽²⁵⁾や、「通識教育」を中心に近年のカリキュラム改革を取り上げた史（2016年）⁽²⁶⁾、また、台湾における学士課程段階の教育課程を説明し課題を述べた小川・蔡（2008年）⁽²⁷⁾などがある。

これらの先行研究では、正規の教育課程やそれをとりまく状況についての分析が中心で、本書のように正規の教育課程の見直しとともに、補充的プログラムと拡充的プログラムを付加的プログラムとして一体的にとらえて総合的に検討するという視点は見られない。それらを一体的にとらえることで大学教育改革の状況をより全体的に把握することができるはずであり、こうした視点を示そうとする点は本書の特色の1つである。あわせて、インドや湾岸産油国といったこれまでわが国では理解の進んでいない国を対象に含めて大学教育のあり方を比較的に考察しようとしている点も、他にはない特色であろう。

最後に、本書は次のような構成となっている。第1章から第6章までは対象とする7つの国に関する検討、考察である。各章では、それぞれの国における高等教育制度や大学教育の枠組みを概観してから付加的プログラムの種類や内容を整理し、それから特徴的だと考えられる取り組みを事例的に取り上げて検討した上で、それぞれの国における大学教育のあり方について考察を行っている。そして、終章において、各国の状況を概括するとと

もに、7か国の付加的プログラム及び大学教育のあり方について横断的な考察を行う。

【注】

- (1) 金子元久『大学の教育力 ― 何を教え、学ぶか』(ちくま新書) 筑摩書房、2007年。
- (2) フィリップ・G・アルトバック「交叉したルーツ ― アジアの高等教育に対する西洋のインパクト」P.G.アルトバック・V.セルバラトラム編(馬越徹・大塚豊監訳)『アジアの大学 ― 従属から自立へ』玉川大学出版部、1993年、11頁。
- (3) 同上論文、31頁。
- (4) 同上論文、20～21頁。
- (5) フィリップ・G・アルトバック「アジアの大学における過去と将来 ― 二一世紀への挑戦」フィリップ・G・アルトバック・馬越徹編(北村友人監訳)『アジアの高等教育改革』玉川大学出版部、2006年、17頁。
- (6) フィリップ・G・アルトバック、前掲論文、1993年、26頁。
- (7) アパルナ・バスター「インドの高等教育 ― 植民地主義とその克服 ―」P.G.アルトバック・V.セルバラトラム編、前掲書、1993年、243頁。
- (8) この点については、本書でアジア諸国を対象としていることをふまえつつ、黄福涛「大学教育理念と学士課程カリキュラムの改革 ― 歴史的・比較的視点から ―」『大学論集』第38集、広島大学高等教育研究開発センター、2007年、131～132頁を参照した。
- (9) 伊豫谷登士翁『グローバリゼーションとは何か ― 液状化する世界を読み解く』(平凡社新書) 平凡社、2002年、43～44頁。
- (10) グローバル化に関する以下の記述については、南部広孝「教育改革の国際比較」江原武一・南部広孝編『現代教育改革論 ― 世界の動向と日本のゆくえ』(財)放送大学教育振興会、2011年、10～12頁を参照した。
- (11) 中央教育審議会「我が国の高等教育の将来像(答申)」(2005年)(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05013101.htm、2016年9月17日最終閲覧)。
- (12) 岩崎育夫『アジア政治を見る眼』(中公新書) 中央公論新社、2001年、5～7頁。
- (13) 以下の記述にあたっては、フィリップ・G・アルトバック、前掲論文、2006年、26～29頁を参照した。
- (14) 館昭「大学カリキュラム改革の課題 ― 学部教育から学士教育へ ―」『IDE 現代の高等教育』1994年7月号(No.357)、民主教育協会、1994年、56頁。
- (15) 「平成7年度における大学改革進捗状況について」『大学資料』第131号、財団法人文教協会、1996年、21～23頁。
- (16) 大学での活動は、狭くとらえればキャンパスの中で行われるもののみとなるが、広義に、また実態に即して考えると、それは必ずしもキャンパス内で完結していない。例え

ば、正規の教育課程で提供される科目の中にはキャンパスの外での活動を含むものもあり得るし、課外活動などでキャンパスの外へ出て行うものもある。ここでは大学を、後者のように、キャンパス内のみならず、キャンパス外で大学教育が行われる場所を含む「場」としてとらえている。

- (17) 日本では、ボランティア活動が単位化されることも増えている。2013 年度には半数を超える大学でボランティア活動を取り入れた授業科目が開設されている（文部科学省 高等教育局「平成 25 年度の大学における教育内容等の改革状況について」（2015 年）（http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/_icsFiles/afieldfile/2016/05/12/1361916_1.pdf、2016 年 9 月 18 日最終閲覧））。それは、本文での区分で言えば (1) 正規の教育課程に含まれる。ここで例として挙げているボランティア活動は、正規科目としてではなく、学生に機会が提供されているものを想定している。
- (18) 学事暦の多様化とギャップタームに関する検討会議「学事暦の多様化とギャップイヤーを活用した学外学修プログラムの推進に向けて 意見のまとめ」（2014 年）（http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/57/toushin/_icsFiles/afieldfile/2014/06/02/1348334_1.pdf、2016 年 9 月 18 日最終閲覧）。
- (19) 馬越徹編『アジア・オセアニアの高等教育』玉川大学出版部、2004 年。
- (20) フィリップ・G・アルトバック・馬越徹編、前掲書、2006 年。
- (21) 北村友人・杉村美紀共編『激動するアジアの大学改革 — グローバル人材を育成するために — 』上智大学出版、2012 年。
- (22) 小川佳万編『東アジアの高大接続プログラム』（高等教育研究叢書 115）広島大学高等教育研究開発センター、2012 年。
- (23) 「シンポジウム 1 アジア諸国の大学教育改革 — グローバリゼーションとカリキュラム開発のシナリオ」『大学教育学会誌』第 24 巻第 1 号、2002 年、16～47 頁。
- (24) 黄福涛「1990 年代後半の中国における学士課程カリキュラムの構造 — 日中比較の視点から — 」『大学論集』第 31 集、広島大学高等教育研究開発センター、2001 年、145～158 頁。
- (25) 黄福涛「大学のカリキュラム改革」黄福涛編『1990 年代以降の中国高等教育の改革と課題』（高等教育研究叢書 81）広島大学高等教育研究開発センター、2005 年、99～109 頁。
- (26) 史媛媛「大学カリキュラム改革 — 『通識教育』カリキュラム改革を中心に — 」黄福涛・李敏編『中国における高等教育の変貌と動向 — 2005 年以降の動きを中心に — 』（高等教育研究叢書 132）広島大学高等教育研究開発センター、2016 年、53～67 頁。
- (27) 小川佳万・蔡婉如「学士課程」小川佳万・南部広孝編『台湾の高等教育 — 現状と改革動向 — 』（高等教育研究叢書 95）広島大学高等教育研究開発センター、2008 年、35～45 頁。

第1章 韓国における付加的プログラムの展開

全 京和

1. 韓国における大学教育の展開

2013年に大統領になった朴槿恵は、2012年の大統領選挙に出馬した際、25の教育公約を掲げたが、そのうち7割程度が高等教育に関するもので、当選後、それらはすべて「国政課題」に反映された⁽¹⁾。このことから、大韓民国（以下、韓国と略）において高等教育は改革の優先順位が高いことがうかがえる。韓国の高等教育機関には、大学、産業大学、教育大学、専門大学、遠隔大学、技術大学、各種学校等が含まれるが（「高等教育法」第2条）、本章では、4年制から6年制の学士課程として行われる教育に対して大学教育という用語を用い、そうした教育を提供する機関の総称を大学とする。

韓国の高等教育機関は、1975年から1995年の間に大幅な量的拡大を遂げ、特に4年制大学の増加が目立った⁽²⁾。これは大学設置基準が単純で比較的認可が得られやすかったことや入学者選抜制度の変化による学生数の増加などに関連するが、この時期を経て韓国では、私立大学が国公立大学を大幅に上回るようになり、大学への就学率も急速に高まった⁽³⁾。その後、1995年に発表された「世界化・情報化時代を主導する新教育体制樹立のための教育改革方案」（通称は「5.31教育改革」）では、教育におけるパラダイムの転換がもたらされ、大学改革の青写真が総体的に描き出された。この時期以来、韓国の大学改革は「競争」の理念を導入することに主眼が置かれ、その理念の下で、以降の政権でも一連の大学競争力強化政策が展開された⁽⁴⁾。当時の新自由主義の影響を受け、高等教育の多様化と差別化による競争力の強化がめざされたのである。続いて、1996年の第二次教育改革案により、学校の多様化をめざして大学設置基準が緩和され、入学者選抜制度の変化が模索されたことで大学数と入学者数が増えたものの、それは同時に、大学教育の質的低下を招くことになった⁽⁵⁾。それから、1998年の「国立大学構造調整計画」に始まった大学をめぐる構造改革の波は、2003年の「大学競争力強化方案」によってすべての大学に広まった。特に、2004年の「大学構造改革方案」に含まれていた「大学情報公示制」が2008年に導入され、各大学の教育成果が学外に向けて提示されるようになり⁽⁶⁾、そのことで大学間の競争を図り、教育の質を向上させようとする試みがいっそう強まった。

韓国の大学教育は、内容的側面から「専攻教育」と「教養教育」に区分され、両者の関係をどう設定するかが教育課程の編成をめぐる議論の中心にあった。これまでの大学教育では、専攻教育によってめざされる「特化された専門職業教育」に重点が置かれ、教養教

育によって提供される「普遍的な知性教育」が教育課程の編成に大きな割合を占めることはなかった。その背景としては、国家発展のために進められてきた近代化の過程において、特定分野の専門的知識と技術を持った人材が大量に必要だったことがある⁽⁷⁾。ただし、教養教育は、1990年代から開設科目の増加によって内容的にも充実が図られている⁽⁸⁾。その背景には、1989年、1995年、1998年と3度にわたって行われた制度改正によって、教養教育に関するすべての規定が削除されたことや、1998年の大学自律化政策によって大学の教育課程が社会のニーズを反映させながら、単一学問の中に属する系列別の選択科目から統合的アプローチにもとづく領域別選択科目へと転換し、教養教育に該当する科目数が増加したことなどがある⁽⁹⁾。これらによって大学教育の多様化と特性化を推進していくための土台が提供された⁽¹⁰⁾。

韓国の大学教育に関する制度的枠組みは、「高等教育法」（法律第135715号）と「高等教育法施行令」（大統領令第27456号、以下、「施行令」と略）に定められている。これらの規定には、大学組織の構成（第19条、「施行令」第9条）、大学の学則規定事項（「施行令」第4条）、学期・授業日数（第20条、「施行令」第11条）、教育課程の運営（第21条、「施行令」第14条）、学位課程の統合と学生の専攻履修等（第29条、「施行令」第19条、20条）、修業年限（第31条）などに関する制度的規定が設けられている。このうち、教育課程の運営や、学期制の運営、学位取得に必要な教育課程の設定などに関しては各大学の学則に従うと定められ、実際には大学教育に関わるかなりの部分が各大学に委ねられている。「高等教育法」では大学の目的を、「人格を陶冶し、国家と人類社会の発展に必要な深奥なる学術理論とその応用方法を教え、研究し、国家と人類社会に貢献する」（第28条）こととしている。このことから、大学には常に、国と社会の声に敏感に反応することが求められていることがわかる。

これまで見てきた韓国の大学教育をめぐる議論や制度的枠組みをふまえて本章では、大学教育に導入されている付加的プログラムに焦点を当て、政策的・実践的な取り組みを検討しながらその特徴を明らかにし、近年、大学をめぐる状況が変化する中で、そうした付加的プログラムをどうとらえ、位置づけることができるのかについて考察する。以下では、まず第2節で大学教育をめぐる政策的動向と付加的プログラムの展開状況についてまとめ、その政策的・実践的な全体像を把握する。続く第3節では、特徴的な取り組みとして、4つの大学で導入されているプログラムを取り上げ、付加的プログラムの中身について具体的に検討する。最後の第4節では、各大学によって進められている付加的プログラムを大学内外の状況的文脈に照らしあわせて分析し、大学の役割変化と大学教育に求められている新たな側面について考察する。

2. 付加的プログラムの展開状況

(1) 大学教育をめぐる政策的動向

韓国では、国家による従来の高等教育に対する財政支援事業が、特定の研究分野または人材育成に偏って展開されており、大学教育全般にわたる力量強化には不十分であるという指摘があった⁽¹¹⁾。そこで、2008年から学士課程レベルの教育力量を強化させ、大学の自律性の向上や競争の促進を目的として「大学教育力量強化事業」が開始された。従来の支援事業では、大学が提出した事業計画書にもとづく評価によって支援大学が選定されたのに対し、この事業では、「教育関連機関の情報公開に関する特例法」によって公示された指標を支援大学の選定に用いるフォーミュラ方式が採用された。そして、大学の設置形態別、地域別、規模別の特性を反映し、9つの類型に分けて支援大学が選定された⁽¹²⁾。2010年からこの事業は二元化され、「学部教育先進化のための先導大学支援事業」(Advancement of College Education、以下、ACE事業と表記)が設けられた。2014年にはさらに、教育力量強化支援事業が「大学特性化事業」に改編され、ACE事業は名称が変更されて「学部教育先導大学育成事業」となり、個別に施行計画が立てられるようになった(ただし、名称変更後も英文事業名は引き続き「ACE事業」が使われている)。

2016年のACE事業は、「優れた教育を提供する大学の学部教育先導モデルを創出し、拡散すること」を目標に掲げ、大学の自発的な教育課程の開発・運営改善に対する支援を行っている。その推進戦略は、「教科課程の構成及び運営の改善」、「教育支援システムの改善」、「成果管理の強化」の3つに分類され、それぞれの取り組みを通して大学教育の質的向上がめざされている。支援対象は計32校程度で、そのうち29校は、2014年と2015年から継続的に支援されている大学である。財政的な支援規模は、1校あたり平均20億ウォンであるが、継続支援の場合、採択年の70%程度の支援金が支給される。事業の運営・管理は、教育部が指定した委託機関が行っており、そこで支援大学の選定から管理、評価までが行われる体系となっている。取り組みの成果は、年次評価、中間評価、総合評価によって測られ、2016年からは、成果が不十分であると評価された下位10%の大学に対して支援を中断することが可能になった。この事業は、学長のリーダーシップの下、大学が自ら立てた発展計画に沿って教育力量向上のためにさまざまな事業の推進が可能になるという点で評価されている⁽¹³⁾。

ACE事業の政策的狙いは、2010年から現在(2016年)まで、知識融合社会(knowledge integrated society、原語は「知識融合型時代」)にふさわしい教育課程を開発・運営し、各大学の強みを活かした大学教育の特性化や多様化を図るとともに、優れた教育を提供する大学に対する集中的な支援とその育成を通して、先進型大学教育モデルの定着を促進させるという方向性で一貫している。近年は特に、横断型・融合型人材育成の土台となる基礎・教養教育の活性化が強調されている⁽¹⁴⁾。それと同時に、専攻教育や非正規教育プログラム(原語は「非教科教育」)を含む教育課程の構成・運営、学修支援体制の強化等がその

重点推進分野となっている。このことから、この事業における取り組みには、本書で対象とする大学教育における付加的プログラムに該当するものが含まれていると考えられる。そこで、次項では、ACE 事業に選定された大学における教育課程の開発・改善を中心に、韓国の大学で行われている付加的プログラムの展開状況について概観する。

（２）付加的プログラムの展開状況

ACE 事業は、全国の大学の学士課程教育に対して公募を行い、優れた取り組みを実施する大学を選定するものである。選定倍率は毎年高くなっており、2016 年度には 23 倍に達している。その中から選定された大学の取り組みは、国として考えられている優れた教育の条件に合致するものであり、したがって韓国における大学教育に対する考え方をとらえる手がかりとして適切だと考える。そこで、本項では、2016 年に ACE 事業の支援対象に選ばれた大学の取り組みに焦点を当て、序章で提示された付加的プログラムの類型（補充的・拡充的プログラム）にもとづいて分類したうえで、全体的な傾向と方向性を確認する。

表 1-1 は、2014 年度と 2015 年度に選定され、2016 年度にも継続して支援が行われている 29 校の取り組みのうち、補充的プログラムや拡充的プログラムとみなすことができるものを取り出して整理したものである⁽¹⁵⁾。各プログラムが対象としている時期を入学前後や課程履修中などと明確に区分することは容易ではないため、ここでは、展開されているプログラムの内容的特徴をもとに、それが補充的か拡充的かだけに着目した。

補充的プログラムとして分類したのは、入学前後教育とリメディアル教育、そして学修支援のうち学業内容への対応が主な目的とされているものである。入学前後教育としては、新入生を対象にしたセミナーや、その後の大学生活へとスムーズに移行させるための特別学期などの取り組みが見られた。補充的プログラムの中で多くの大学で提供されているのは、成績不良者や留年者に対する学習支援である。プログラムの詳細は大学ごとに多少の違いがあるが、入学から卒業までの対応を視野に入れ、学習者のニーズにあわせた 1 対 1 の対応に重点が置かれていることが共通点として挙げられる。

拡充的プログラムとしては、教養教育と専攻教育という正規課程に位置づけられるものから、非正規教育プログラムやキャリア支援まで幅広い取り組みが行われている。そのうち、教養教育に関連する取り組みとして、参加型学習の形態で授業が展開されるものや、人性（品性）というテーマに特化した教育が提供されるものがある。一方、専攻教育に関するものは、問題・課題解決型学習として展開され、その一連の履修歴は認証という形で可視化されている。また、拡充的プログラムとして分類した学修支援には、学業内容への対応が目的とされている補充的な学修支援と違い、発展学習のための支援や学部生の TA を育成するための教育などが含まれる。そして、キャリア支援プログラムは、自分の可能性を認識させるという抽象的なものからグローバル人材やリーダーシップの育成といったものまでが含まれている。これ以外で、拡充的プログラムの中で最も多くの大学で提供さ

表1-1 付加的プログラムの類型、内容及び実施大学

プログラムの類型	提供プログラム	内容	実施大学
補足的プログラム (入学前後、 課程履修中)	入学前後教育	セミナー	西江大、嘉泉大
		モチベーション向上学期	建陽大、カトリック大、東明大
	リメディアル教育	成績不良や留年者の集中管理	嘉泉大、忠南大、光云大
	学習支援	オン・オフライン統合支援体制	韓東大、東國大
トータル・ケアシステム (ニーズ・ベース、 入学から卒業まで、 個別対応など含む)		釜山大、東國大、順天郷大、 東新大、ソウル市立大、嘉泉大、 牧園大、梨花女子大、大邱カトリック大、 嘉泉大、ソウル女子大、朝鮮大、啓明大、 成均館大、光云大	
拡充的プログラム (入学前後、 課程履修中)	教養教育	問題発見・現場参加型教養教育	韓東大、祥明大
		人権・平和の意識涵養	昌原大
		人性(品性)教育	順天大、牧園大、 梨花女子大、成均館大、カトリック大
	専攻教育	問題解決能力強化・認証	韓東大、全北大、 嘉泉大、中央大
	連携型教育 (非正規課程)	専攻連携、現場能力強化・認証 (産学官連携、地元密着、 体験型など含む)	韓東大、昌原大、東國大、釜山外大、 成均館大、祥明大、西江大、 翰林大、ソウル市立大、嘉泉大、 大邱カトリック大、中央大、ソウル女子大、 東新大、東明大、光云大
	横断・融合型教育	創造力涵養のための自由学期	韓東大、昌原大、 嘉泉大、梨花女子大
		人文学・工学統合型	カトリック大、中央大
	キャリア支援	段階別就職・起業能力強化	全北大、東國大、 東明大、光云大
		自己開発	釜山大、中央大
		グローバル人材育成	東國大
		リーダーシップ育成	西江大、成均館大
	学習支援 (各種資格・試験、 就職活動等)	学部生 TA 教育・認証	韓東大
		モチベーション向上	順天大、祥明大、 翰林大、牧園大
学期予習レディネス学習		大田大、東新大	
学内組織とサークルの連携		忠南大、啓明大	

出典：2014年、2015年の各大学のACE事業計画書 (http://eduup.kcue.or.kr/supportfund/supportfund_02.php?pageType=M、2016年9月30日最終閲覧) をもとに筆者作成。

れているのは、非正規教育プログラムの充実である。その方向性は、専攻教育や教養教育と連携した参加体験型学習というものであり、学際的（融合的）な教育内容で構成され、学習フィールドも産学官連携や地元密着などと大学の分野的・空間的領域を越えるものとなっている。

以上のことから、韓国の大学で展開されている付加的プログラムは、補足的な性格を持つ学修支援が入学から卒業までの段階において、学習者のニーズにもとづく対応という形で提供される一方、拡充的な性格を持つ非正規教育プログラムが、横断型・融合型人材の育成を目的として専攻教育や教養教育と連携し、大学を越えたフィールドへの参加という形で提供されていることがわかる。

3. 特徴的な取り組み事例の検討

本節では、補足的プログラムと拡充的プログラムの事例をそれぞれ 2 つずつ取り上げ、導入の背景や、プログラムの構成と特徴、正規の教育課程との関連性、そして取り組みの成果などについて検討する。

（1）補足的プログラム

補足的プログラムとして取り上げる 1 つ目の事例は、全北大学校（以下、全北大と略）の「基礎学力強化のための 4 学期制とレベル別クラス分け授業運営」である⁽¹⁶⁾。

全北大は、この取り組みにおいて韓国で初めて学士課程 1 年目を 4 つの学期に区分し、学生のレベルにあわせたクラス編成を行った。その背景には、工学部の新入生の中に大学教育に必要な数学や科学の基礎科目を高校で履修していない学生がいて、授業についていくことができず、専攻に対する興味とモチベーションの低下につながっていたことがある。そこで、2012 年から、春学期・夏特別学期・秋学期・冬特別学期で構成される 4 学期体制を運営してきた。具体的には、夏季休暇と冬季休暇のそれぞれ 5 週間を特別学期に指定し、正規の学事日程として加えることで 4 学期体制としている。あわせて、基礎学力が足りない新入生を対象に、入学後の基礎学力評価の成績と入試形態を考慮し、レベル別クラス編成を行っている。例えば、化学の場合、基礎学力基準をクリアした学生は春学期に「一般化学 1」を履修し、秋学期に「一般化学 2」を履修すればいいが、基準に至らなかった学生は春学期に高校化学Ⅱに相当する「化学基礎」の授業を受け、その後「一般化学 1」「一般化学 2」を履修するようになる。基礎教科目の授業を受けた学生は、その教科目に対する基礎学力認証試験を受けることで認証書が付与される。このような基礎教科目としては、英語、数学、物理、化学、統計、生物、C 言語、漢字、経済学など 16 の教科目が対象になっている。

こうした全北大の取り組みは、2013 年の「大学教育力量強化事業の優秀事例」に選ばれた。取り組みの結果、延べ 4715 名の学生に基礎学力認証書が発給され、単位未取得の割合が半分程度に減少するなどの成果があったことが優れた取り組みとして認められたので

ある。全北大はまた、他の大学と交流協定を結び、基礎学力認証制を普及させることに努めている。

補充的プログラムの2つ目の事例は、忠北大学校（以下、忠北大と略）の「学業不振者コーチング・プログラムを通じた密着型支援体制構築」である⁽¹⁷⁾

忠北大は、近年、大学生活への不適応と学習能力不足による中途退学者が増えたことで大学の責務性が低下したとの懸念から、密着型支援体制を構築し、中途退学の予防に取り組んでいる。入学後最初の1学期で授業についていくことができなかつた学生を潜在的学習不振者として認識し、成績不良の要因（対人関係、大学環境、学業、個人的事情など）を質問紙調査によって把握し、その結果を反映させたカウンセリングを行うとともに、継続的な支援・管理に努めている。具体的にはまず、「予防」の段階として、理系の新入生の中から大学修学能力試験の数学の成績が悪かつた者を対象に、教科目「基礎大学数学」を先に履修すべき必修科目に指定している。次に、「対策」の段階として、「学習不振者コーチング・プログラム」を設け、GPA1.75未満や留年、再入学の学生に対して当該プログラムへの参加を義務づけ、未参加者には履修登録に制限を与えている。このプログラムでは、学生の学業達成度だけでなく、自尊心を高めることにも注意が払われ、集団・個人・少人数のカウンセリングを行い、継続的に支援している。最後に、「追隨」の段階として、「数学レベルアップ」を設け、オンラインのプログラムや対面式のプログラムを提供している。そして、当該プログラムに参加し、成績が向上した学生には奨学金が支給されている。

忠北大のこうした取り組みは、2014年の「学部教育先導大学育成事業の優秀事例」に選ばれた。取り組みの結果、「予防」、「対策」、「追隨」のすべての段階において、参加した学生の高い成績上昇率が見られ、優れた取り組みとして認められたのである。忠北大は、物理や化学の教科目に対しても範囲を広げ、さらに他大学や中学・高校の段階に適用できるコーチング・プログラムとして発展させていくことで地域社会への貢献をめざしている。

（2）拡充的プログラム

拡充的プログラムとして取り上げる1つ目の事例は、成均館大学校（以下、成均館大と略）の「韓国型人材育成のための成均人性教育プログラム」である⁽¹⁸⁾

成均館大では、2013年に新設された成均人性教育センターの主導の下、教科目履修や非正規教育プログラムなどで構成される「人性（品性）教育」プログラムが展開されている。成均館大は、国家と人類社会に貢献できる教養と専門性を備えたクリエイティブな融合型人材の育成を教育目標としているが、未来を担っていくリーダーの養成には、東アジアの伝統的価値にもとづいた自らの価値観、信念、態度に対する省察と、他人への配慮ができる人間としての徳目を育成していくことが必要であるとしている。このような認識にもとづいて、人性教育を、①人間としての人性教育、②リーダーとしての人性教育、③学習、体験、実践する人性教育、④人性教育の卒業認証という4つの領域からなるモデルとして

開発した。教科課程としては、教養教育課程を「成均人性・教養・基礎教育課程」として改編し、「成均人性領域」を独立的に編成して、4単位分の科目履修（「人性」：成均論語・人性古典、「リーダーシップ」：理論リーダーシップ・実践リーダーシップ）を必修としている。これに加えて、非正規教育プログラムとして、人性涵養実践プログラムや人性をテーマにしたエッセイの公募、人性・孝文化キャンペーン、ボランティアなどの活動を展開させている。

このような成均館大の取り組みは、2015年の「学部教育先導大学育成事業の優秀事例」に選ばれた。韓国では2015年に「人性教育振興法」⁽¹⁹⁾が制定され、人性教育の重要性が高まっているが、成均館大は、それに先立って人性教育システムを体系的に構築し、その成果を可視化するための評価プロセスの構築をめざしていることや、大学の教材として出版された書籍の一冊が韓国出版文化振興協会による2014年優秀学術図書に選定されたことなどが、優れた取り組みとして認められたのである。同大学はまた、伝統文化研修院⁽²⁰⁾など学外の機関とも交流協定を結び、学内の非正規教育プログラムの共同開発や学外への人性教育の普及を進めている。

拡充的プログラムとして取り上げる2つ目の事例は、ソウル女子大学校（以下、ソウル女子大と略）の「創造経済時代にふさわしい知識共有と実践教育、サービス・ラーニング」である⁽²¹⁾。

ソウル女子大は、2010年に韓国で初めて、サービス・ラーニングを正規課程と連携する形で導入した。その背景には、大学教育を通して地域社会に貢献できる責任感のある市民を養成することによって、社会発展への寄与という大学の役割を全うするという認識がある。そこで、学生らの学問的能力の向上とともに、市民としての責任感を涵養するために、教養教育と専攻教育に加え、サービス・ラーニングを導入し、奉仕と実践を通して自己省察を繰り返すことで学問的知識だけでなく、実践知を修得していくことがめざされた。その履修システムとしては、専攻科目または教養科目がサービス・ラーニングと連携している場合のみ履修が可能であり、そのような科目の履修と一般教養の教科目に分類されている「Service Learning」（1単位）の履修登録によりプログラムへの参加が可能になる。すなわち、通常、専攻科目（3単位）または教養科目（2、3単位）を履修しながら教科目の学修を通して知識を修得し、あわせて「Service Learning」を履修して、担当教員の指導の下ボランティア活動を行うことになる。ボランティア活動は、教員、受け入れ機関、学生のそれぞれが企画することが可能だが、指導や管理の責任は教員にある。学生は受け入れ機関で24時間以上活動することが求められ、活動に伴う出費は、機関からの支援と教員に支給される支援金で賄われる。学生の評価は、毎回作成が必要な活動日誌と活動終了後の評価会への出席にもとづいて行われる。このようなサービス・ラーニングは、他の学内組織とも協力体制を築きながら教授学習センターが中心となって推進・管理されており、正規の教育課程と連携させる形で推進されているため、管理・運営は学事支援組織の協力

を得て進められている。

ソウル女子大のこのような取り組みは、2014年の「学部教育先導大学育成事業の優秀事例」に選ばれた。2010年に比べて開設講座の数と参加教員数、履修学生数、受け入れ機関数ともに約2倍になり、活動内容も充実してきたため、量的・質的拡大を遂げてきたことが優れた取り組みとして認められたのである⁽²²⁾。ソウル女子大はさらに、サービス・ラーニングの活動の舞台を海外へと拡大させており、年間70～80名が休暇期間を利用して2～4週間にわたって多文化理解教育や教育環境改善に関連した活動に参加する「グローバル・サービス・ラーニング」を展開させている。

4. 考察

最後に、各大学で運営されてきた付加的プログラムを、大学をめぐる状況の文脈に照らしあわせ、その役割の変化と大学教育に求められている新たな側面について検討する。

韓国では、大学の比喩表現として「象牙の塔」がよく用いられる。この語には、真理探究の場としての大学のあるべき姿が現実離れした状態に置かれているという、やや否定的な意味が込められている。ただし同時にこれは、大学という垣根の内側にいる間は、現実問題とは適度な距離を置きながら真理を探究することに没頭するという大学自らの内在的要求を反映している⁽²³⁾。だが、このような大学の理想とも言うべき自律性は、時代の要求とは合致しない改善すべき課題として指摘されている。韓国では、若年失業率の高さが解決すべき喫緊の課題として頻繁に取り上げられるが、その原因の1つに人材養成システムと産業ニーズの間の乖離という構造的要因があり、そこに大学教育の問題があるとされている⁽²⁴⁾。すなわち、大学はアカデミズムに偏りすぎず就職後すぐに使える能力を学生に身につけさせるべきだということである。これは言い換えれば、企業が求める人材を育成することが大学の役割として期待されているということになる。近年、政府の主な財政支援事業には学生の就職率が重要な評価指標に含まれるようになってきているため、授業料改定の凍結や入学定員の削減などによって厳しい状況に置かれている各大学は、政府から財政支援を受けるために卒業生の就職率を重視するようになっており、そうした評価の結果は大学の序列化につながっている。

また、韓国では大学教育がめざす人材像を表す際、「力量」という用語が頻繁に登場するようになったが、これはもともと職業教育で使われてきた概念である⁽²⁵⁾。しかし近年、大学教育においても、この語が達成すべき能力を表す象徴的な概念として認識され、この「力量」に含まれている能力として、価値観 (Values)、スキル (Skill)、知識 (Knowledge)、態度・姿勢 (Attitude) などが取り上げられている。つまり、自分の価値観を明確に持ち、積極的な姿勢で目標を実現させるために知識とスキルを積み上げていくことが「力量」のある人材であり、その育成を大学教育はめざすべきだとされる。これは、座学が中心だった従来の大学教育の領域を越えたものであり、それを実現するために付加的プログラムの

ような取り組みが多く大学の大学で見られるようになってきているのである。

本章で取り上げた付加的プログラムでは、入学前後や課程履修中の学生を対象にした多様な補足的プログラム、拡充的プログラムの展開が見られた。全体的な傾向をまとめると、補足的プログラムとして多くの大学で提供されているのは、成績不良者や留年者に対する支援を含む学習支援であり、その特徴は、入学から卒業までを段階的に区分し、学習者のニーズの反映や1対1の対応という側面に重点が置かれていることにある。事例として取り上げた全北大と忠北大の補足的プログラムからも、入試形態の多様化による新入生の学力格差の解消や中途退学率減少のための取り組みが見られた。一方、拡充的プログラムとして多くの大学で提供されているのは、非正規教育プログラムの充実であり、その方向性は、専攻教育や教養教育と連携された参加体験型学習というもので、学際的な教育内容で構成され、学習のフィールドも産学官連携や地元密着など大学の領域を越えるものとなっていた。事例として取り上げた成均館大とソウル女子大の拡充的プログラムも、地域共同体に貢献できる成熟した人格を持った責任感のある市民の育成をめざした取り組みであった。

韓国のように、高等教育の普遍化段階に入ったものの、少子化による入学定員未充足が現実問題となっている社会では、学生をいかに満足させられるかという側面が大学にとってより重要となる。それが、1対1の対応やニーズにもとづく支援などの形で補足的プログラムに反映されている。また、国家の発展が人的資源に大きくかかっている韓国では、知識基盤社会への突入とともに、近代化のために必要だった人的資源の大量な(再)生産から一歩進んで、「力量」のある全人的人材の育成が必要とされるようになってきている。この全人的人材育成のために、従来から大学教育で重点が置かれてきた「専攻教育」においては、大学、地域、機関の協同によって教育内容の深化が図られるようになってきている。それは、学問的知識(knowledge)の修得とともに、それを現場で適用できる実践知(skill)として結びつけていくという経験を教育機会として提供することで、大学教育と職業教育との乖離を和らげるという意味として理解できる。さらに、全人的人材育成という方向性は、大学教育において専攻教育に比べてその存在感が薄かった教養教育に対しても、明確なポジションを与えたように思われる。それは、概論的教養科目の域を越えた、そして専攻教育の基礎科目から独立した、市民性の涵養に資する教育課程としての存在意義である。体験・実践と自己省察を繰り返しながら学問的知識を内在化させていくことで、他人への配慮ができ、責任感がある成熟な市民を地域共同体に送り出すという、人性(values、attitude)の形成と発展のための教育が大学に求められているのである。近年の大学教育でよく見られる融合、混合、統合、連携といったキーワードが意味するのは、知識・技術レベルだけでなく、それらを駆使する人間という意味としても理解できる。そこで教養教育や専攻教育と連携し、非正規教育プログラムとして展開されているのは、活動の成果を数値的に測ることが難しく、質的側面が意味を持つ諸活動であり、それらはマイレージや

ポイントによる認証という形で可視的教育指標となり得る。以上をふまえて考えると、大学も、そこに在籍する学生にも、「社会（他者）との調和」を意識することがその新しい役割期待として求められていると言えるのではなからうか。

【注】（※は、ハングル文献）

- (1) ※SONG Gi-chang 「朴槿恵政府の高等教育財政政策の争点と課題」『教育行政学研究』（韓国教育行政学会）第31巻第3号、2013年、255～256頁。
- (2) ※1975年から1994年までは『文教統計年報』文教部、1995年については『教育統計年報』教育部による。
- (3) 2014年の時点で、私立大学の機関数は85%程度を占め、同時点の大学就学率は70.8%となっている（※『教育基本統計調査』教育部、2015年）。
- (4) ※KIM Young-cheol『大韓民国の教育政策史研究』韓国教育開発院（教育人的資源部政策研究開発事業）、2007年、109頁。
- (5) 同上書、115～116頁。
- (6) 同上書、123～124頁。
- (7) ※SON Dong-hyun 「教養教育と専攻教育の均衡と収斂」『教養教育研究』（韓国教養教育学会）第4巻第2号、2010年、20～21頁。
- (8) ※BU Hyang-suk 「国内大学教育の質的変化における国際社会談論の影響力」『韓国教育』（韓国教育開発院）第33巻第3号、2006年、53頁。
- (9) ※PARK Joo-ho & BU Hyang-suk 「研究中心大学政策が学部における教養教育課程の編成・運営に及ぼす影響：工科大学を中心に」『教養教育研究』（韓国教養教育学会）第6巻第3号、2012年、333～334頁。
- (10) BU Hyang-suk、前掲論文、68頁。
- (11) ※PARK Young-han 「大学教育力量強化事業」国家記録 (<http://www.archives.go.kr/next/search/listSubjectDescription.do?id=009159#>、2016年9月30日最終閲覧)。
- (12) ※KIM Jung-hee 「中央政府の財政支援事業から見た地方大学育成政策の限界と課題—首都圏と東南圏を中心に」『韓国地方自治学会報』第25巻第4号、2013年、234頁。
- (13) PARK Young-han、前掲サイト。
- (14) ※「学部教育先導大学育成事業」 (<http://eduup.kcue.or.kr>、2016年9月30日最終閲覧)。
- (15) 2016年の選定結果は7月に発表されているが、2016年10月の時点で新規支援大学3校の事業計画書などの情報はまだ公開されていないため、本章での分析に含めていない。
- (16) ※「学部教育先進化先導大学支援事業分野「優秀」全北大学校：4学期制とレベル別クラス分け授業の運営による基礎学力強化」『2013年大学教育力量強化事業優秀事例集』、

- 2014年、227～244頁 (http://eduup.kcue.or.kr/eduhome/board2/boardDetail.php?pageType=S&boardtype=REFERENCE&bbs_id=RE_1395293282407&no=8&page_no=1、2016年11月15日最終閲覧)。
- (17) ※「教育支援システム改善分野「最優秀」忠北大学校：学習不振者コーチング・プログラムの開発と拡散」『2014年学部教育先導大学育成事業優秀事例集』、2015年、71～90頁 (http://eduup.kcue.or.kr/eduhome/board2/boardDetail.php?pageType=S&boardtype=REFERENCE&bbs_id=RE_1428301088&no=5&page_no=1、2016年11月15日最終閲覧)。
- (18) ※「教育課程の構成及び運営の改善分野「優秀」成均館大学校：韓国型人性人材育成のための成均人性教育プログラム」『2015年学部教育先導大学育成事業優秀事例集』、2016年、45～65頁 (http://eduup.kcue.or.kr/eduhome/board2/boardDetail.php?pageType=S&boardtype=REFERENCE&bbs_id=RE_1458884109&no=3&page_no=1、2016年11月15日最終閲覧)。
- (19) 「人性教育振興法」は、2015年1月20日に制定され、同年7月21日から施行されている。この法では、「内面の健全さを育み、他人・共同体・自然とともに生きていく上で必要な人間らしい品性と力量を育てていくこと」が目的とされ、人性教育における中心的な価値（徳目）として、礼・孝・正直さ・責任・尊重・配慮・意思疎通・協同などが挙げられている（※「人性教育振興法（法律第13004号）」）。
- (20) 「伝統文化研修院」は、全羅北道庁の所在地である全州市が2011年に設立した伝統家屋型コンベンション・センターである。そこには国際会議場の他、研修や宿泊が可能な施設が完備されており、伝統文化研修院及び迎賓館として使われている。
- (21) ※「教育課程の構成及び運営の改善分野「優秀」ソウル女子大学校：創造経済時代にふさわしい知識貢献と実践教育、サービス・ラーニング」『2014年学部教育先導大学育成事業優秀事例集』、2015年、46～68頁 (http://eduup.kcue.or.kr/eduhome/board2/boardDetail.php?pageType=S&boardtype=REFERENCE&bbs_id=RE_1428301088&no=5&page_no=1、2016年11月15日最終閲覧)。
- (22) 2014年度には、開設講座数109科目で109名の教員が参加して、166機関の参加を得ていた。履修者数は903名で、履修登録者に対する単位取得者の割合は95.5%だった。
- (23) ※SONG Baek-hyun「象牙の塔：現実と離れた学問的象徴」『韓国大学新聞』2004年6月7日付記事 (<http://unn.net>、2016年10月30日最終閲覧)。
- (24) ※JANG Chang-won et al.『青年失業の原因と政策課題』韓国職業能力開発院、2002年、7～10頁。
- (25) ※SO Kyung-hee「韓国教育の文脈から考える「力量（competency）」の意味と教育課程における含意」『教育課程研究』（韓国教育課程学会）第25巻第3号、2007年、3頁。

第2章 中国における教育課程改革と付加的プログラムの展開

南部 広孝

1. 高等教育制度の概観

1949年に中華人民共和国（以下、中国と略）が成立して以降、同国では社会主義体制にふさわしい高等教育制度の形成がめざされてきた。全日制の高等教育（普通高等教育）が主要な高等教育の形式として中心的に整備・拡充されてきたのに加えて、在職者を対象とした各種の高等教育が1950年代から導入され、1980年代以降それらは成人高等教育として整備されるようになった。また、1980年代には高等教育独学試験制度⁽¹⁾という、独学をはじめとする多様な形態による学習の成果を国が行う試験によって認定する制度が導入された。中国共産党が指導的役割を果たす体制は一貫して変わらないものの、1970年代末から改革開放政策が実施されたのをはじめ、1990年代前半には社会主義市場経済体制への移行が宣言され、21世紀に入ると「調和社会」（原語は「和諧社会」）の形成が国家目標とされるなど社会のあり方は大きく変わってきており、中国の高等教育はそうした社会発展を支え、社会の需要を満たすために、さまざまな改革が進められた。

中国の現行高等教育制度は、周知のように、全体として複雑な構造になっている⁽²⁾。まず、機関の種類に注目すると、中国の高等教育機関には、普通高等教育機関、成人高等教育機関、軍事高等教育機関がある。これらは、次に述べる高等教育のうち主としてどれを提供しているのかによる区分である。また、機関の名称としては大学、学院、高等専科学校などがあり、これはどの種類の高等教育機関でも同じように用いられている。大学と学院は本科課程（学士課程に相当）及びそれ以上の段階の教育を提供し、高等専科学校は専科課程を置いている。ただし、高等職業教育を実施する機関には、専科課程段階の教育のみを提供していても大学や学院という名称を持つものが少なくない。

また、教育の種類に目を向けると、中国で提供されている高等教育は、教育の目的や方法によって大きく普通高等教育、成人高等教育、軍事高等教育の3つの類型に分けることができる。このうち、普通高等教育は全日制で、通常は対面式で教育が行われる。大部分は普通高等教育機関で行われているが、成人高等教育機関でもごく一部ながら行われている。成人高等教育は主として在職者を対象としており、テレビ・ラジオの利用や通信制により教育を行ったり、夜間や週末といった余暇の時間を利用して教育を行ったりする。全日制（原語は「脱産」）の課程も設置されてはいるが、その規模は非常に小さい。また、上述のように、中国ではこの教育を専門に担う成人高等教育機関が存在しているが、現在は

成人高等教育を受ける学生の圧倒的多数は普通高等教育機関に開設された成人高等教育部門で学んでおり⁽³⁾、そうした成人高等教育機関に在籍している学生は相対的に少数となっている。そして軍事高等教育は、人民解放軍関係の人材を養成することを目的とした教育であり、軍事高等教育機関で行われている。

教育課程の段階に注目すれば、大きく大学院課程、本科課程、専科課程に分けることができる。このうち大学院課程は、博士課程（3年）と碩士課程（3年。日本の修士課程に相当）から構成される。本科課程は4～5年制の課程であり、この課程を終えれば卒業証書が交付され、そのうえで条件を満たせば学士学位が授与される。一方、専科課程は2～3年制の短期高等教育であり、このうち高等職業教育を提供する課程は、特定の職業に対応した実践的教育内容が含まれる。本科課程と専科課程は、上述した3つの類型の高等教育のいずれにおいても設置されているし、高等教育独学試験制度でもこれらの課程に対応して試験科目が設定されている。そして、どの類型の教育を受けても、同一の課程であれば卒業者は同等の学力を有する者として扱われることになっている。本章で主として焦点を当てるのは、普通高等教育における本科課程である。そして、こうした教育を提供する機関の総称として、大学の語を用いることとする。

中国では、文化大革命（以下、文革と略）が終結した後、高等教育の拡大が進められてきた。中国で高等教育システム全体の規模を示す「粗就学率」は、1991年の3.5%から一貫して上昇し、2002年に15.0%になった後、2014年には37.5%に達している⁽⁴⁾。普通高等教育についても同様に拡大が見られ、1999年を画期としてよりいっそうの拡大が図られてきている（表2-1）。2014年時点では、普通高等教育機関2529校のうち1202校で本科課程段階以上の教育が提供されており⁽⁵⁾、これらの機関の本科課程に在学する学生はあわせて1500万人を超えている。

2. 教育課程改革の展開

中国の大学における正規の教育課程は、「専業」（以下、専攻と表記）と呼ばれる単位で編成されてきた。これはもともと、計画経済体制において「特定の産業技術に直結する極めて細分化された」⁽⁶⁾学問分類と機関内部組織の単位であり、卒業後はすぐに当該分野で専門家として働くことが期待されていたため、具体的には、社会主義の建設者になるための資質とともに、その分野や職務で求められる知識や技能を身につけるのに必要な内容によって構成されていた。したがって、選択科目などが設定されることはあるにしても、基本的には共通科目、専門基礎科目、専門科目から構成される「相当に硬性の教育課程」⁽⁷⁾であった。すなわち、特定の学問分野や職務に対応する知識や技能が明確で大きく変化することがなければ、学生には同じ内容を学ばせればよいので、教育課程は焦点を絞った内容を固定的に提供するように編成すればよかった。そして、どのような分野の教育課程が提供されるか、換言すれば、高等教育機関でどのような専攻が設置されるかは、政府によ

表 2-1 中国における普通高等教育の拡大状況

年	普通高等教育機関数 (校)	普通高等教育を受ける学生数 (人)		
		合計	本科課程学生	専科課程学生
1980	675	1,143,712	861,926	281,786
1985	1,016	1,703,115	1,122,643	580,472
1990	1,075	2,062,695	1,320,124	742,571
1995	1,045	2,906,429	1,638,200	1,268,229
2000	1,041	5,560,900	3,400,181	2,160,719
2005	1,792	15,617,767	8,488,188	7,129,579
2010	2,358	22,317,929	12,656,132	9,661,797
2014	2,529	25,476,999	15,410,653	10,066,346

出典：『中国教育（事業）統計年鑑』人民教育出版社、各年版より筆者作成。ただし、2014年については「高等教育学校（機構）数」（http://www.moe.gov.cn/s78/A03/moe_560/jytjsj_2014/2014_qg/201509/t20150901_204585.html、2016年11月13日最終確認）、「普通、成人本、専科分舉辦者学生数」（http://www.moe.edu.cn/s78/A03/moe_560/jytjsj_2014/2014_qg/201509/t20150909_206752.html、2016年11月13日最終確認）による。

って作成、公表される専攻目録によって定められていた。

中国では従来、高等教育の内容に関わる基準が政府から示されてきた。1970年代末、文革終結直後の時期には、指導的な教学計画が作成されたが、すぐに参照的な教学計画へと改められた。こうした教学計画には、養成目標、教学原則、課程の全体的編成（時間数及びその配分）、開設科目、教学段階などについて原則が示されていた。1985年に「教育体制の改革に関する決定」が出されて以降は、参照的な教学計画が統一的に作成されることはなくなったものの、大学の教育に対する指導や管理を強化するために、実際には、政府はさまざまな形式で各機関が教学計画を策定する際の基本的要求を示した⁽⁸⁾。

このようにして編成される教育課程は、社会体制やめざすべき社会・教育のあり方が変化するのに対応して、見直しが行われてきた。社会主義市場経済体制への移行が決定的になった1993年に出された「中国教育改革・発展要綱」では、専攻があまりに狭く設定される状況を改めて個々の専攻がカバーする範囲を拡大するとともに、実践的な教育内容やトレーニングを強化し、社会の各部門との連携により教育・研究・生産が結びつくようにすべきことが謳われた⁽⁹⁾。それから、1990年代末に素質教育⁽¹⁰⁾を教育の基本に据えることが決定されると、「高等教育は、大学生の実践的能力と創造的精神の育成に重点を置き、大学生の人文素養と科学的資質を全体的に高めなければならない」とされた⁽¹¹⁾。あわせて、1990年代後半からは卒業生が労働市場を通じて就職するようになったことで、いわば市場で売れる人材を養成することが求められるようになった。これらの点は、教育課程の編成

や教育内容を改革する要因となった。

この時期にはまた、1998年に「中華人民共和国高等教育法」が制定され、設置する学問分野や専攻の調整、教学計画の策定と教材の選択・編集は大学が自ら主体的に決定することとされた⁽¹²⁾。これと同時に、本科課程で設置される専攻及び各専攻の教学計画の見直しが行われ、新たな専攻一覧が作成された。そしてその公表にあたって、各専攻の紹介という形式で教育内容等の参照的な基準も同時に示された⁽¹³⁾。そこには、当該専攻の養成目標、養成に対する要求、主要科目、主要な実践的教学内容、修業年限、授与される学位、近接する専攻などが説明されていた⁽¹⁴⁾。「紹介」となっているが、ここで挙げられている内容は「各専攻において達成すべき最も基本的な要求であり、これを基礎として高等教育機関は自らの状況にもとづいて教学計画を制定し、それによって特色を持った専攻としなければならない」とされており⁽¹⁵⁾、教育課程を編成する際に遵守すべき最低基準という性格を有するものとなっていた。

こうした流れの中で、各大学においても教育課程の見直しが進められてきた。1990年代以降進められた改革には、基礎教育の強化と専門教育として教える内容の拡大、必修科目時間数の減少と選択科目の増加、第2学位やダブル学位（原語は「双学位」）、「副専攻制」の導入などがあった⁽¹⁶⁾。また、大学によっては、優秀な学生を選抜して教育を行う「実験クラス」などを導入して、優秀な学生に対する奨学金の提供、指導教員の配置、飛び級や修学年限の短縮の許可、大学院教育段階への推薦もしくは直接進学の許可などを行ったり、能力別クラス編成を実施して、優秀な学生向けにより多くの内容を学ぶクラスを提供したりした。加えて、中間審査制度の導入、3学期制や4学期制の採用、指導教員制の実施なども進められた⁽¹⁷⁾。さらに、文化的素養の教育を強化すべきだと考えられるようになると、理工系の学生に対する人文社会科目や文系学生に対する自然科学科目が開設されたり、特定テーマの講座や文化活動、社会実践活動などが実施されたりするようになった⁽¹⁸⁾。

21世紀に入ると、教育の質のよりいっそうの向上を図るための施策が進められた。2003年には「高等教育機関教学の質向上及び教学改革プロジェクト」が始められ、同年から優秀授業科目（原語は「精品課程」）の開発や大学英語教学改革、授業の優れた教師の表彰、教学評価活動などが行われた⁽¹⁹⁾。2007年にはこれを受けて「本科課程教学の質向上及び教学改革プロジェクト」が正式に開始された。これは、2006年から2010年までの5年間で本科課程の教育水準を向上させることを目的とし、専攻構造の調整、優秀授業科目や教材の開発、実践的教育内容と人材養成モデルの改善、優秀な教員集団の育成、教学評価や教学状況に関する基本データの公表、西部地域の高等教育機関への支援などの項目が含まれていた⁽²⁰⁾。これらのプロジェクトをふまえて、各大学でも改革や充実のための取り組みが進められた。

2010年には、2020年までの10年間に達成すべき目標や改革の方向性を示す文書である「国家中長期教育改革・発展計画要綱（2010－2020年）」が公表された。この中では、

教学改革を推し進めることが強調され、単位制や柔軟な学制の導入及びその改善、文理融合の促進、学生による科学研究への参加や実践的・学際的・応用的な教育内容の強化、起業教育や就職指導サービスの充実、大学と科学研究機関、企業が連携して人材育成を行うメカニズムの創設などが挙げられている。また、「学生の学習に対する積極性や主体性をしっかりと発揮させ、学生が学習に励むのを鼓舞し、誠実さを広めてよりよい学風を作り上げる」ことも示された⁽²¹⁾。

このように中国では、従来の大学教育は特定の職や分野に対応した知識や技能が専攻といういわばパッケージとして提供されてきたが、社会の変化に伴う一連の改革を通じて、政府が規定する大まかな枠組みの中で、狭い専門分野の知識に限定されることなく、人文素養や科学的資質を含む幅広い知識の修得や実践的な能力の育成が求められ、まためざされるようになってきている。そして、各大学が、それぞれの考え方や条件に従って教育課程の編成を行うようになってきているのである。

3. 付加的プログラムの事例

中国の大学では、これまで述べてきた正規の教育課程に加えて、そのような教育課程には含まれないが学生に学習機会を提供する取り組みが行われている。その中には全国的に制度化されたものもあるが、すでに述べたように、各大学でそれぞれの考えや条件によって教育が提供されるようになってきていることから、本節では、個別大学で実施されている付加的プログラムに着目して、どのような取り組みがあるのかを事例的に検討する。

付加的プログラムのうち、補足的プログラムとしてはまず、少数民族学生を対象とした民族予科クラス（原語は「民族預科班」）がある。中国では、少数民族出身の人材や幹部が必要とされたものの、少数民族居住地区での文化や教育は立ち遅れていた。この「矛盾を解決する手段」として、「本科への入学前に補習教育を施す民族予科」が導入されているのである⁽²²⁾。民族予科の歴史は 20 世紀初めにまで遡ることができるとされるが、積極的に実施されるようになったのは 1980 年代からである⁽²³⁾。それ以降、受け入れ人数の拡大や、教育内容の充実、実施体制の整備・改革などが進められてきた⁽²⁴⁾。

2005 年には「普通高等教育機関少数民族予科クラス、民族クラス管理規則（試行）」が制定された。この規則によれば、民族予科クラスは「少数民族の人材をいち早く養成するために採られる特殊な運営形式である」とされ（第 2 条）、その学生募集と養成の任務は「国の関連政策と民族地域の経済的、社会的発展の需要にもとづいて確定する」とされている（第 4 条）。民族予科クラスは、当該年度の全国統一大学入学試験に参加した少数民族学生の中から適当に基準を下げて合格者を選抜し、彼らに普通高等教育を受けるための予備的教育を提供する。修業年限は一般に 1 年とされ、中国語（原語は「漢語文」）、数学、外国語、コンピュータ、マルクス主義理論政治教育科目を開設することになっている。これらの科目は統一的な教学計画の下、統一的な教材と統一的な教学基準で実施し、國務院

教育行政部門（教育部）が統一的に管理することになっている。なお、これ以外に、必要な専門知識講座を開設することも認められている。修了時には審査（原語は「考核」）を受け、合格者には修了証書が交付されて、普通高等教育機関への転入が認められる⁽²⁵⁾。

2016年には、全国で96の高等教育機関で、あわせて7432名の学生を民族予科クラスに受け入れることになっていた。その内訳は、教育部が所管する機関は76校で4882名を受け入れ、国家民族事務委員会が所管する機関は6校で1740名の学生を受け入れるなどとなっている。受け入れ計画人数が最も多いのは、国家民族事務委員会が所管する西南民族大学で、四川省（受け入れ人数は60名。以下同じ）、雲南省（44名）、重慶市（40名）、貴州省（40名）など24の省・直轄市・自治区からあわせて456名を受け入れている⁽²⁶⁾。

民族予科クラスの具体的な事例として、西北民族大学を取り上げよう。2016年の受け入れ人数が西南民族大学に次ぐ西北民族大学（受け入れ計画数は367名）では、予科教育学院という学内の組織でこうした学生に対する教育が行われている。基幹科目として国語（原語は「語文」）、数学、英語の3科目が提供され、文科や理科という科目が設定されるとともに、選択科目や講座が開設されている。全国統一大学入学試験で450点以上を獲得した学生に対しては、「予科教育を主」として本科課程での自学能力の育成に重点が置かれ、大学英语四級試験及びコンピュータ二級試験の合格が目標とされている。これに対して、入学試験の成績が450点に達しなかった学生については、「補習と予科教育の結合」として、本科課程での学習の基礎を固めることがめざされている。規定の科目をすべて履修すると修了試験に参加することができ、上記3つの基幹科目の試験に合格すれば修了証書を得ることができる⁽²⁷⁾。

こうした入学前の補習教育のみならず、大学によっては、課程履修中の学生に対する学修支援活動を実施している。例えば、中国地質大学（武漢）は、学生の学習過程に生じる問題を解決したり、将来に対する不安から生じるプレッシャーを緩和したりすることを目的として、2013年に大学生学習支援センター（原語は「大学生学習支持中心」）を設置した。このセンターは、授業内容に関する助言指導、学業促進サービス、資質能力開発サービスを提供して、学生の学習の質を高め、学習の進展や成長を促そうとしている⁽²⁸⁾。このうち、授業内容に関する助言指導に関して見ると、2016年秋学期（第1学期）には基礎科目に関して表2-2のような時間割を定め、学生の参加を求めている。多くの指導内容は数学や理科、コンピュータ、英語、そして専門基礎科目（地質学、測量学など）に関するものである。学習支援センターの決められた教室に担当者が待機していてそこに学生が赴いて指導を受ける形式となっている⁽²⁹⁾。同時にこのセンターは、「異文化講座」や「学際学習サロン」、優秀大学生フォーラムなど、拡充的な内容を含む活動も提供している。

なお、中国では、本科課程の修了までに一定の外国語能力を有する必要がある。例えば英語については、すべての大学というわけではないが、教育部が主管する全国大学英语四級試験に合格することが求められている⁽³⁰⁾。そこで、正規の教育課程における英語科目で

表 2-2 中国地質大学（武漢）大学生学習支援センターの時間割（2016 年秋学期）

	月	火	水	木	金	土	日
第 3、4 校時	四六級英語	データベース	四六級英語	出国英語 測量学	野外デッ サン	高等数学 C++言語	高等数学
第 5、6 校時	工業力学	C 言語	高等数学	線形代数 C++言語	工業力学	高等数学 C++言語	四六級英語
第 7、8 校時	大学物理	四六級英語 確率論・ 数理統計	大学化学	ニュース 作文	出国英語 測量学 四六級英語	C 言語	C 言語
第 9-11 校時	大学物理 線形代数 C 言語 有機化学	確率論・ 数理統計 四六級英語 C 言語 地質学	高等数学 C++言語 出国英語 地質学 データベース	高等数学 出国英語 四六級英語 大学物理 測量学	高等数学 線形代数 四六級英語 地質学 C 言語	線形代数 大学物理 C 言語 大学化学 四六級英語	高等数学 線形代数 大学化学 C++言語

引用注：第 3、4 校時は 10:00～12:00、第 5、6 校時は 14:00～15:30、第 7、8 校時は 16:00～17:30、第 9-11 校時は 19:00～21:00 である。

出典：中国地質大学（武漢）学習支持中心「学習中心 2016 年秋学期秋季課程輔導安排」（<http://www.xuegong.cug.edu.cn/14796.html>、2016 年 11 月 17 日最終確認）をもとに筆者作成。

はなく、この試験で合格することを目的とした学習支援を提供する大学もある。先に挙げた中国地質大学（武漢）の大学生学習支援センターは、「四六級英語」に関する指導を学修支援の時間割に組み込んでいる（表 2-2）。また、西南交通大学では、英語学習センターによって大学英语四級試験に参加する 1 年生を対象にした学習指導（原語は「輔導課程」）が提供されている。2016 年 5 月から 6 月にかけての学習指導は、読解、作文、翻訳、ヒアリングの 4 領域について、週末ごとに 6 週間にわたって実施された⁽³¹⁾。またこの期間中には、関連の教員がこの英語試験に関する質問に答える場も設けられた⁽³²⁾。

一方、拡充的プログラムとしては例えば、優秀な学生を対象とした能力強化の取り組みがある。前節で述べたように、中国では大学教育改革を促進するプロジェクトが実施されている。そうしたプロジェクトの 1 つとして、2009 年から展開されている「基礎分野傑出学生養成に関する試験的プロジェクト」（原語は「基礎学科拔尖学生培養試験計劃」）がある。これは、数学、物理学、化学などの基礎分野について、北京大学、清華大学など 19 の大学で毎年 1000 名の学生を選抜し、よりよい条件を整えて質の高い教育を施し、国際的な水準の創造的な人材を養成することをめざすものである⁽³³⁾。この中では、正規の教育

課程の改善は当然行われるが、それ以外の多様な活動が組み合わされることもある。

ここでは例として、南京大学を取り上げる⁽³⁴⁾。南京大学は、1989年に基礎分野教学強化部を設置して以来理系基礎分野の高水準人材の養成を行ってきた。それをふまえて、上記プロジェクトとして傑出者クラス（原語は「拔尖班」）が設置された。このクラスの学生は、大学入学者選抜時に自主学生募集の中に設定された専門枠で選ばれた者と、学内での二次募集で選ばれた者からなる。正規の教育課程は、2年間の教養教育と2年間の専門教育から構成されており、前者は匡亜明学院で行われ、後者の専門教育は関連の学院・系で実施される。特に専門教育科目は少人数での討論形式を主とし、問題発見・解決能力の育成が重視される。あわせて、学生の英語能力の向上と英語による授業の強化が図られている。毎学年の終わりに行われる審査をそれぞれ通過し傑出者クラスの課程を修了すると「南京大学基礎分野傑出学生」の称号が与えられる。このような教育課程と並行して、さまざまな活動が展開されている。2年生からは、指導教員による指導の下で科学研究プロジェクトへの参加が求められる。また、「大学生創造訓練プロジェクト」の実施や、「学生創造プロジェクト拠点」の整備への参加が奨励されている。高学年の学生は、国内外で開催される学術検討会に参加することも奨励される。これに加えて、海外の教育研究機関での1学期以上の交換留学やそうした期間との連合養成も行われている。こうした取り組みによって、傑出した人材が個性的で国際的に養成されることがめざされているのである。

また、上述したように、正規の教育課程の改革において第2学位やダブル学位、「副専攻制」の導入などにより複合型人才の養成が行われているが、そのような正規の教育課程の中での工夫に加えて、高等教育独学試験制度を利用して複数の分野の卒業証書、学位を授与する取り組みも進められている。独学試験に対応する部分は正規の教育課程の外に位置づけられることから、これも一種の拡充的プログラムだとみなすことができるだろう。募集対象が大学の在校生に限定され、第2学歴の取得が目的とされる点で、それは独学試験における一般的な学習支援活動とは異なっている。

そうした取り組みを行っている大学として、西南大学の「独学試験本科課程第2学歴教育」を取り上げよう⁽³⁵⁾。この大学は、2013年に重慶市教育考試院から出された「独学試験本科課程段階第2学歴教育の試験的活動に関する通知」にもとづき、第2学歴の教育を実施している。募集対象は大学の全日制本科課程に在籍する学生で、独立本科段階⁽³⁶⁾に対応した科目についての学習と試験の参加が進められる。学制は2年で、西南大学が教員を組織して週末に授業が提供される。1つ目の学歴を取得するための教育で履修を終えている場合や、相応の証書を取得している場合には、対応する科目については試験が免除される。そのうえで、すべての科目で合格すれば、西南大学が副署する独学試験の卒業証書が与えられ、さらに一定の条件を満たした者には学士学位が授与される。この教育は、同大学の在校生のみを対象としているわけではなく、他大学の学生にも開かれてはいるものの、同大学の学生に対して追加的な学習の機会を与えている側面もあると思われる。

なお、やや古い情報ではあるが、2000年代前半に吉林大学では、同大学の在校生を対象に独学試験準備クラスを設置して、彼らが独学試験に参加するのをサポートしていた。また、遼寧省では同じ時期、これとは逆に、独学試験において普通高等教育を受ける学生を対象とする専攻を開設して、第2学歴、第2学位の取得を促す動きがあった⁽³⁷⁾。

このほか、中国の大学には党組織が組み込まれており、その組織は行政組織と分担しながら管理運営を行うとともに、大学の構成員である教員や学生を対象にした思想政治関係の活動を実施している⁽³⁸⁾。党組織が学生を対象に実施するこうした活動も、拡充的プログラムの1つだとみなすことができるだろう。

4. 考察

中国では、従来は計画経済体制の下で必要な職業人材を育成するために、それぞれの分野や職に対応する知識や技能にもとづいた固定的な教育課程が編成されていた。しかし、文革終結後、特に社会主義市場経済体制に移行して、一方では個別大学の運営自主権が拡大され、他方では大学の卒業生が労働市場を通じて就職する仕組みが導入されて以降は、普通高等教育を受ける学生の大幅な増加に伴う機関及び学生の多様化とあいまって、それぞれの大学が自らの考えや条件に従って教育課程の改革や改善を図ってきている。

同時に、正規の教育課程には含まれないものの付加的プログラムとして提供される取り組みも多様に展開されるようになってきている。本章で取り上げた付加的プログラムのうち、民族予科クラスや党組織によって提供される活動は、内容面では個別大学によって必ずしも同一ではないかもしれないが、基本的な枠組みは全国的に規範化されている。なぜなら、これらの付加的プログラムは中国の国家体制と結びついて実施されているものだからである。すなわち、民族予科クラスは中国政府による少数民族政策の一部に組み込まれているし、党組織による活動は、社会主義の建設者になるために必要だと考えられている。これに対して、補充的プログラムとしての学修支援や、拡充的プログラムとしての研究能力強化や複合型人材の育成をめざす取り組みは、それぞれの大学による、上述した社会の変化への対応だとみなすことができる。もっとも、研究能力の強化や複合型人材の育成は、政府レベルでも個別大学レベルでも、正規の教育課程を改革する際にめざす方向性として挙げられていることから、これらの拡充的プログラムを実施している大学は、それによって大学教育に養成が求められる人材をいっそう確実に育成しようとしていると考えられよう。

本章では、正規の教育課程そのものが変化する中で、付加的プログラムの実施状況とあわせて中国の大学がどのような教育を提供しているのかを検討してきた。中国では社会のあり方が変化するのに伴って、大学教育も改革が行われてきた。特定の分野や職に明確に方向づけられた従来の教育課程は、一連の改革を通じて、カバーする範囲がより広がり、より柔軟に編成されるようになった。付加的プログラムは、従来も国の体制と結びついて行われてはいたが、正規の教育課程で身につけることが求められる能力をいっそう強化す

るためにより多様に実施されるようになってきている。中国では、政府が基本的な枠組みを示すものの、その下で教育課程の編成権は個別大学に与えられている。したがって、それぞれの大学が正規的教育課程をどのような考えにもとづいて編成し、それとの組み合わせとしてどのような付加的プログラムを展開しているのか、よりきめ細かい分析が必要である。この点を今後の課題としたい。

【注】

- (1) 中国の高等教育独学試験制度については、南部広孝『中国高等教育独学試験制度の展開』東信堂、2009年を参照されたい。
- (2) 中国の高等教育体系については、同上書、44～47頁を参照されたい。
- (3) 2014年の統計によれば、成人高等教育を受けている学生の総数は653万1212人であるが、そのうち成人高等教育機関の在籍者は45万2165人にすぎない（「成人本、専科分性質類別学生数」（http://www.moe.edu.cn/s78/A03/moe_560/jytjsj_2014/2014_qg/201509/t20150907_205925.html、2016年2月1日最終確認））。
- (4) 「各級教育毛入学率」（http://www.moe.edu.cn/s78/A03/moe_560/jytjsj_2014/2014_qg/201509/t20150901_204903.html、2016年11月13日最終確認）。
- (5) 「高等教育学校（機構）数」（http://www.moe.gov.cn/s78/A03/moe_560/jytjsj_2014/2014_qg/201509/t20150901_204585.html、2016年11月13日最終確認）。
- (6) 大塚豊『現代中国高等教育の成立』玉川大学出版部、1996年、55頁。
- (7) 大塚豊「中国の高等教育」天野正治編集・解説『世界の大学制度』（現代のエスプリ No.205）至文堂、1984年、173頁。
- (8) 張笛梅「改革開放以来高等教育教学」劉志鵬・別敦榮・張笛梅主編『20世紀的中国高等教育 教学卷（上冊）』高等教育出版社、2006年、148～151頁。
- (9) 中共中央、国務院「中国教育改革和發展綱要」《中国教育年鑑》編輯部編『中国教育年鑑 1994』人民教育出版社、1994年、1～12頁。
- (10) 素質教育については、例えば南部広孝「現代中国の教育改革」原清治・山内乾史・杉本均編『比較教育社会学へのイマージュ』学文社、2016年、184頁などを参照のこと。
- (11) 中共中央、国務院「關於深化教育改革全面推進素質教育的決定」《中国教育年鑑》編輯部編『中国教育年鑑 2000』人民教育出版社、2001年、1～8頁。
- (12) 長谷川豊・南部広孝・吉村澄代「『中華人民共和國高等教育法』訳と解説（前編）」『季刊 教育法』第118号、エイデル研究所、1998年、36～44頁。
- (13) 中華人民共和國教育部高等教育司編『普通高等学校本科專業目錄和專業介紹』高等教育出版社、1998年。
- (14) 例えば、南部広孝「中国の教育における宗教」江原武一編『世界の公教育と宗教』東

- 信堂、2003年、196～197頁には、宗教学に関する具体的内容が紹介されている。
- (15) 中華人民共和国教育部高等教育司、前掲書、1998年、2頁。
 - (16) 黄福涛「大学のカリキュラム改革」黄福涛編『1990年代以降の中国高等教育の改革と課題』（高等教育研究叢書 81）広島大学高等教育研究開発センター、2005年、99～109頁。
 - (17) 張笛梅、前掲論文、2006年、153～155頁。
 - (18) 同上論文、179頁。
 - (19) 「啓動“高等学校教學質量与教学改革工程”」《中国教育年鑑》編輯部編『中国教育年鑑 2004』人民教育出版社、2004年、186～187頁。
 - (20) 「高校本科教學質量与教学改革工程啓動」《中国教育年鑑》編輯部編『中国教育年鑑 2008』人民教育出版社、2008年、212～213頁。
 - (21) 「国家中長期教育改革和發展規劃綱要（2010－2020年）」《中国教育年鑑》編輯部編『中国教育年鑑 2011』人民教育出版社、2011年、1～20頁。
 - (22) 大塚豊「中国における少数民族学生の高等教育機会と民族予科」荒井克弘編『大学のリメディアル教育』（高等教育研究叢書 42）広島大学大学教育研究センター、1996年、154頁。
 - (23) 同上。
 - (24) 同上論文、154～169頁。
 - (25) 以上の内容は、「教育部關於印發《普通高等学校少数民族預科班、民族班管理辦法（試行）》的通知」（http://www.moe.gov.cn/srcsite/A09/moe_751/200506/t20050603_77872.html、2016年11月14日最終確認）による。
 - (26) 「教育部辦公厅關於編制 2016 年全国普通高等学校招收少数民族預科、民族班、非西藏生源定向西藏就業、内地西藏班和新疆高中班畢業生招生計劃的通知」（http://www.moe.gov.cn/srcsite/A09/moe_751/201603/t20160316_233800.html、2016年11月15日最終確認）の附件「2016年有關部門（單位）所属普通高等学校少数民族預科、民族班招生来源計劃表」による。
 - (27) 西北民族大学預科教育学院「民族預科教育培養方案（試行）」（<http://cms.xbmu.edu.cn/frontContent.action?siteId=47&articleClassId=1250&articleId=21852>、2016年11月15日最終確認）。
 - (28) 中国地質大学（武漢）学生工作处「學習支持中心介紹」（<http://www.xuegong.cug.edu.cn/xue-xi-zhi-chi-zhong-xin-jie-shao>、2016年11月17日最終確認）。
 - (29) 中国地質大学（武漢）學習支持中心「學習中心 2016 年秋学期秋季課程輔導安排」（<http://www.xuegong.cug.edu.cn/14796.html>、2016年11月17日最終確認）。
 - (30) 南部広孝「中国における學習成果に基づく大学教育の質保証——政府主導による多様な取組の促進——」深堀聰子編『アウトカムに基づく大学教育の質保証 チューニング

とアセスメントにみる世界の動向』東信堂、2015年、122～123頁。

- (31) 西南交通大学英語学習中心、教務処「英語学習中心大学英语四級輔導課開班通知」(<http://sfl.swjtu.edu.cn/index.php?m=content&c=index&a=show&catid=68&id=822>、2016年11月17日最終確認)。
- (32) 西南交通大学英語学習中心教務処「關於大学英语四、六級答疑的通知」(<http://sfl.swjtu.edu.cn/index.php?m=content&c=index&a=show&catid=68&id=836>、2016年11月17日最終確認)。
- (33) 「基礎学科拔尖学生培養試驗計劃」袁貴仁総主編、張大良本冊主編『高等教育人材培養模式改革』高等教育出版社、2012年、7～13頁。
- (34) 以下の南京大学の取り組みに関する記述は、南京大学「“三三制”拔尖人材培養模式改革与探索」同上書、31～46頁を参考にした。
- (35) 以下の西南大学における取り組みについては、西南大学網絡与繼續教育学院「西南大学高等教育自学考试本科第二学歴招生簡章」(<http://www.eduwest.com/html/zsbm/zxkszs/dierxuel/>、2016年11月18日最終確認)を参照した。
- (36) 高等教育独学試験では、専科課程レベルの修了者を対象として、本科課程で設置される科目から専科課程段階と重複した部分を除いた科目で構成される「独立本科」課程が開設されることが多い(南部、前掲書、2009年、105～106頁)。重複部分がはずされることで、修了までにかかる期間が短くなる。
- (37) 南部、前掲書、2009年、197頁。
- (38) 南部広孝「中国の大学における管理運営改革」江原武一・杉本均編『大学の管理運営改革——日本の行方と諸外国の動向』東信堂、2005年、231～254頁。

第3章 台湾における付加的プログラムの展開と役割

廖 于晴

1. 台湾における高等教育の変遷

台湾の高等教育機関は大学⁽¹⁾と専科学校（日本の短期大学に相当）からなり、1980年代以前は主に国家管理の下にあった。大学は、研究型、学術型の人材育成を目標とし、専科学校は科学を応用できる実務系技術人材の育成を中心としていた⁽²⁾。そして、1980年にかけて、経済発展の需要に適応するために専科学校が積極的に新設され、1960年の12校から1980年の76校と大きく増加した。同年の大学数は24校であったことから、この時期には専科学校が高等教育において大きな役割を担っていたことがわかる。その後、民主化・自由化など社会の変革と歩調をあわせて一連の規制緩和施策がとられ、産業構造が変化するのに伴い、より知識経済産業に対応できる高度な技術を有する人材が求められるようになった。そのような状況の下で、1990年代以降、大学の設置に関しても規制緩和が行われ、量的な拡大が図られた。多くの専科学校は大学（技術学院、科技大学）に昇格し、大学の新設も進められた。その結果、1960年には大学15校、専科学校12校で、1990年には大学28校、専科学校77校であったが、2010年には大学は148校にまで増加したのに対して、専科学校はわずか15校となった。その後とともに減少傾向に転じ、2016年には大学が145校、専科学校は13校になっている。大学のうち、専科学校から昇格した大学は71校である。また、高等教育の粗在学率（Gross Enrollment Ratio）も、1990年の29.7%から大きく増加し、2010年には83.7%に達し、2016年もほぼ同水準の比率を維持している⁽³⁾。

このような量的拡大に伴って、大学教育には質的な変化も生じた。専科学校を大量に大学に昇格させることにより、大学教育として普通系と職業系という二元的な体系が形成されるとともに、各大学は、それぞれの特徴に従って発展し、種々の役割を持った多様な人材の育成をめざすことになった。しかし実際には、専科学校から昇格した大学は職業指向のカリキュラムを減らして通常の大学と同じような課程を提供するようになったため、大学教育が均質化され、育成した人材の多様性が失われる事態が生じるおそれがあるという課題が指摘された⁽⁴⁾。こうした課題に対応するために、教育部（日本の文部科学省に相当）は、1996年に公表した『教育改革における総提言報告書』（原語は『教育改革総諮議報告書』）において高等教育機関を類型化する構想を打ち出し、そうした大学の類型化によって多様な人材の育成をめざすようになった。その後、1998年の『学習社会への移行 — 教育

白書』(原語は『邁向学習社会白皮書』)、2003年の『我が国の高等教育の発展における計画・研究プロジェクト報告』(原語は『我国高等教育發展規畫研究專案報告』)及び2009年の『高等教育の現状検討及び質的向上のための發展戦略プロジェクト報告』(原語は『高等教育現況検討及追求卓越之發展策略專案報告』)などいくつもの政策文書が出されたが、どの文書でも、高等教育機関を種別化し、それにもとづいて異なる人材を育成することが言及されていた。具体的には、高等教育機関は大きく研究型、教育型、専門型及びコミュニティ型大学という4種類に分けるとされた。このうち、研究型大学は、主として学術研究を任務とし、特に大学院教育の発展を重視する機関である⁵⁾。これに対して、教育型大学は、学士課程段階を中心に教育機関としての役割が強調されており、専門型大学は専門的人材の養成が目的とされ、このような機関における教員の職務は教育と実務指導とされている⁶⁾。そしてコミュニティ型大学は、地域社会の需要に応じ、生計を立てるための知識の習得及び技能訓練の機会を提供すると同時に、リカレント教育や継続教育を提供する場だとみなされている⁷⁾。これらの類型は、必ずしも明確に用いられているわけではないが、各大学の特徴をある程度規定している。

2. 大学教育目的の変容とカリキュラムの提供

台湾では、1994年の「大学法」修正により、大学が学術の自由及び自治を有することが法律で保障され、カリキュラムの編成、入学者選抜における募集対象の決定、教員の雇用などに関する権限が大学に移譲された。これによって、各大学は、上述した類型化の政策方針の影響も受けながら、自らの理念と發展戦略に沿った教育を提供することができるようになった。加えて、大学教育の目的も修正されたため、こうした大学自主権の向上に伴い、大学教育の多様化がよりいっそう促された。本節では、大学の教育目的の変容を手がかりにして、大学教育に関する考え方が全体としてどのように変化してきたかを検討する。

大学の教育目的は、1994年以前の「大学法」では、「大学は、中華民國憲法の第158条の規定により、高度な学術を研究し、専門的な人材を養成することを宗旨とする」(第1条)と規定されていた。これが、1994年の修正により、「大学は、学術の研究、人材の養成、文化の向上、社会サービス及び国家發展の促進を宗旨とする。大学は、学術の自由が保障され、法律に規定された範囲内で自治権を有している」と改められた。修正の前後を比較すると、大きく2つの変化を指摘することができる。1つは、社会サービスと国家發展の促進が明記され、重視されるようになったことである。もう1つは、学術研究に付されていた「高度な」と、人材養成に付されていた「専門的な」という言葉が外されたことである。これら2点の変化から、1990年代から大学教育に対する考え方はより多様になり、大学は社会に寄与すべきであるという認識が強まると同時に、大学教育はより多様な人材を養成することを目的とすべきだという考え方が形成されてきたと推察される。

ただし、提供すべき教育の基準が緩やかになったにも関わらず、カリキュラムの提供に

においては、政府による規制がなお一定程度存在している。1994年の「大学法」修正に加えて、1995年に最高法院が、教育部の定めた「大学共同必修科目」が憲法に違反するという判決を出したことによって、大学はカリキュラム編成の自主権を得たが、学士課程の卒業単位数と単位の計算方式は依然として教育部で定められている。すなわち、教育部の規定によれば、学士学位の取得にあたって、修業年限4年の場合には、原則として128単位を修得する必要があり、1単位は原則として18時間の授業時間が必要とされている⁽⁸⁾。また、カリキュラムの構成や提供は基本的に各大学が自ら決定することができるが、新たなプログラムや教育組織を設置する際には、提供するカリキュラムとそれに関連する教員、施設の配置などについて教育部に報告しなければならない⁽⁹⁾。

このように、台湾では特に1990年代以降、大学教育は専門的な人材や高度な人材を養成するものだという考え方に代わって、より多くの人に教育を受けさせる場、とりわけ学士課程段階は基礎的な人材を養成する場だとみなされるようになった⁽¹⁰⁾。同時に、大学は、政府が定める基本的な枠組みに従った上で、どのような教育を提供するかを自ら決められるようになったのである。

3. 大学教育の維持と向上に関する教育政策

上述したように、各大学は大学教育の形を自ら決定することが可能になったが、どのようにして多様なニーズに対応するのかという課題とともに、進学者の学習成果を把握し、高等教育の質を維持する方策が問われている。このため、教育部は2004年に「大学教育の卓越を奨励するプロジェクト」（原語は「奨励大学教育卓越計画」、以下、プロジェクトと略）を打ち出した。このプロジェクトは、競争的な資金で優れた教育を行う大学に補助金を付与することで、教員の質、カリキュラム、資源設備などの変革を通じて、教育形式の改善及び教育成果の維持向上を促すことをめざすものである。それに加えて、大衆化の下で、高等教育機関の機能分化がなされることで、大学が自らの特徴と目的に合致した教育を提供することが強調された。このように、カリキュラムの面から、大学の特徴に従った学術発展や、国家や社会、産業の発展に必要な人材の育成ができるようになると同時に、領域を越えた専門領域間の統合をいっそう強化することが求められるようになった。

また、学生の学習成果も重視されるようになってきている。すなわち、学生の能力に関して到達指標や卒業基準を規定し、それを評価する制度を導入・整備することが、プロジェクトの審査基準になっている。各大学は、学生の卒業時点での、全体として到達すべき能力や、達成が必要な基準を定めることが求められている。この基準は、大学または下位の教育組織が自らの条件と教育目的に従って規定することができるが、外国語能力に関する基準だけは具体的に明記することが要求されている。2015年以降は、外国語能力のうち、英語検定資格の取得はさらに特別な扱いとなり、どの大学でも学生は必ず取得すべきだとされるようになった。例えば、国立清華大学は、TOEIC750点以上、TOEFL iBT 79点以上、

TOEFL ITP 550 点以上、IELTS6.0 以上、または大学が定めた英語検定資格の取得を卒業基準の 1 つとして規定している⁽¹¹⁾。

それとともに、基準に到達できない学生に対する支援措置を導入することも求められている。とりわけ、より多様な需要と社会の変化に適應できる教育を提供するために、従来のカリキュラムにおける対応に加えて、正規の教育課程以外での学修支援や新たなプログラムの提供も重視されるようになった。そうした取り組みの 1 つは「警告と補習教育」制度である。「警告と補習教育」とは、複数の授業で学習成果が不合格の学生に大学が警告を発するとともに、学修支援を提供する制度である⁽¹²⁾。この「警告と補習教育」制度は 2005 年に初めて試行され、その後、第 1 期（2006-2008 年）と第 2 期（2009-2012 年）のプロジェクトで申請条件の 1 つとされた。つまり、大学は、プロジェクトを申請しようとするれば、「警告と補習教育」に関する制度をあらかじめ導入していなければならないということである⁽¹³⁾。そのため、各大学は学生の学習成果を把握するため、補習教育をはじめ、職業訓練課程や総合学習課程など付加的プログラムの提供を重視するようになっている（詳細は後述）。この規定は、2015 年の申請でも、なお申請基準の 1 つとされている。こうした政策の影響を受けて、各大学は学生の学習成果を重視するようになり、学習センターの設置、TA 制度やカウンセリング制度など種々の学修支援措置を導入し、あわせて、より多様な需要に対応できる補習教育の提供を強化してきた。

このように台湾では、1990 年代以降高等教育の大衆化に伴い、大学の教育成果が重視されるようになり、学習成果の把握やその向上をめざす支援の実施が図られるとともに、より多様な需要と社会の発展に対応するプログラムの提供が求められている。

4. 各大学における付加的プログラムの提供状況

こうした背景の下で、大学は自らの特徴に従い、さまざまな付加的プログラムを展開してきている。本節では、機関類型別に事例を選び出し、それらの大学がどのような付加的プログラムを提供しているかを把握した上で、台湾の高等教育における付加的プログラムの特徴を検討する。

分析に先立って、本節で用いる機関類型について説明しておきたい。台湾の大学教育システムは、すでに述べたように、一般の大学からなる普通教育体系と、職業教育を行う科技大学からなる職業教育体系の 2 種類に大別され⁽¹⁴⁾、大学もこの 2 つの体系に分類されている。体系ごとに異なる役割が与えられており、各大学はそれぞれが所属する体系に沿った特徴を備えている。その一方で、教育部が 2004 年に開始した「国際一流大学及び先端的研究センターの発展に向けたプロジェクト」（原語は「發展国際一流大学及頂尖研究中心計画」）によって、複数の大学が拠点大学に指定された。これらの大学は、政府から重点的な財政支援を受けて、学術研究機能のいっそうの強化をめざしている。このプロジェクトで選ばれた大学は、前節で述べたプロジェクトには申請することができないことから、教

育の側面で他の大学とは異なる独自の特徴を有しているはずである。したがって、本節では、こうした大学教育の体系及び受けている支援の種類にもとづき、大学を拠点大学、普通系大学、及び職業系大学という3つの機関類型に分類することにした。

その上で、ここでは事例として、拠点大学である国立台湾大学、普通系機関である世新大学、及び職業系機関である育達科技大学を取り上げ、それらの大学がどのような理念にもとづいて、付加的プログラムを提供しているのかを検討する。3つの機関類型ではそれぞれ、異なる大学理念の下で教育目標と役割が掲げられており、カリキュラムの編成の考え方も多様である。そのため、提供される付加的プログラムも、そうした機関類型の特徴に従いつつ、さらに各大学の方針によって多種多様であると考えられる。

(1) 拠点大学 — 国立台湾大学

国立台湾大学は、1928年に設立された台北帝国大学を前身とする、台湾有数の名門大学である。同大学は、発展戦略として世界トップレベルの拠点大学の形成を目標とし、「アジアのトップレベル、世界の一流」（原語は「亜州頂尖、世界一流」）をめざしており、自らを高度な国際化を有する研究型大学と位置づけている⁽¹⁵⁾。この発展戦略に従い、教育面では、学生の学習の多様な需要に応え、優秀な人材を育成するため、カリキュラムの拡充と教育施設の整備に努め、より高い学習成果を達成することを目標としている⁽¹⁶⁾。

こうした方針の下で、国立台湾大学は正規の教育課程に加えて、学生に学際的な知識を体系的に修得させ、多角的な学習機会を与えるために、単位プログラム（原語は「学分子程」）という拡充的プログラムを提供している⁽¹⁷⁾。単位プログラムとは、専門分野を越えて作られた分野横断的、学際的な特徴を持つプログラムである⁽¹⁸⁾。このようなプログラムは他の大学にもあるが、その位置づけは大学によって異なっている。すなわち、正規の教育課程の一部に組み込んで、プログラムが提供する科目を卒業単位として認めている大学もあれば、付加的プログラムとして卒業単位に含めない大学もある。国立台湾大学では基本的に、学生が属する専門領域で履修すべき正規の教育課程とは区別されており、単位プログラムを修了した場合は修了証明書が授与されるのみである。同大学で2016年開設された単位プログラムは、表3-1に示したように、あわせて42ある。それらのプログラムの多くは、工学、生物学や医学などの自然科学領域であり、学際的な専門領域の課題を提供している。そのため、プログラムではそれぞれ、複数の専門領域にまたがる教育組織や研究組織によって授業科目が提供されている。ただし、その運営にあたっては、いずれか1つの教育組織や研究組織が主要な実施担当組織となっている。

それでは、こうした単位プログラムが具体的にどのように実施されているのかについて理解するために、高分子科学技術単位プログラムを事例とし、その設置理念、運営方式及び課程を見てみよう。

高分子科学技術単位プログラムは、工学、自然科学、生物資源、医学、経営管理など高

表 3-1 国立台湾大学 2016 年度単位プログラムの一覧

地球システム科学	光工学	老人医学と長期介護	台湾研究
神経生物学と認知科学	生態工学技術	分子医薬学	日本研究
エネルギー技術	輸送電化技術	茶と茶産業	中国研究
クラウドコンピューティング	オプトメカトロニクスシステム	女性とジェンダー	東アジア研究
食品科学技術	海洋科学	コミュニケーション学	欧州と EU 研究
高分子科学技術	生物学的統計	海事学	アジア芸術
ナノテクノロジー	幹細胞と再生医療	人口学	芸術とデザイン
生物技術	高分子医療	リーダーシップ	中英翻訳
システム生物学と生物情報学	漢方薬学	創造力と起業家	古典人文科学作品
持続可能な資源	伝染病学	レジャー経営管理	
バイオ産業自動操作	健康と栄養	知識管理	

出典：国立台湾大学「学分学程」(https://ifsel3.aca.ntu.edu.tw/cou_stu/index.php、2016 年 9 月 12 日最終閲覧)により、筆者作成。

分子科学技術に関連する専門領域を統合し、高分子科学技術の発展に資する教育内容を提供して、国家の将来に必要とされる高分子科学技術の専門人材を育成することを目的としている⁽¹⁹⁾。プログラムの立案は、工学院⁽²⁰⁾が主導し、生物資源・農学院が主要な協力機関となり、あわせて理学院、電気・情報学院、生命科学学院、医学院、管理学院そして凝縮物質・材料研究センターが協力して、課程内容の計画及び授業科目の提供を行っている。そして、プログラムの運営については、工学院が各教育研究組織とのプログラム内容の調整、申請者の審査、修了証明書の授与などの事項を統括している。

課程については、大学院生（高分子化学・工学の学生は除外）と学士課程 2 年生以上の学生がプログラムの履修を申請することができる。プログラムの課程は必修科目と専門科目に分けられ、学生は、必修科目 9 単位、専門科目 11 単位を含む最低 20 単位を修得すれば、修了証明書を得心することができる⁽²¹⁾。ただし、そのうち少なくとも 9 単位は、学生の専攻、第 2 専攻（double-major）、及び副専攻（minor）で必要とされる単位以外のものでなくてはならない。

以上のように、国立台湾大学は、単位プログラムの実施により、これまで提供してきた専門領域の限界を越え、学生により弾力的かつ多様な学習の選択肢を与えている。これによって、学生は自らの専攻領域を学ぶとともに、この単位プログラムを通じてより広い視

野を得て、複数の専門領域における能力や技術を身につけることが可能になる。

なお、国立台湾大学では、体系的な補充的プログラムは提供されていないが、「教育・学習発展センター」（原語は「教学發展中心」）が設置されており、このセンターで学生への学修支援を行っている⁽²²⁾。具体的には、ラーニング・コモンズの設置、学習カウンセリングの実施、インターネットを使った学習資源の提供などが挙げられる。また、特定の専攻領域に関しては、チューター制度が導入されている。微積分、物理、経済学、統計学、技術者のための数学、生物、英語の7つの専門領域において、学生は個別指導や少人数（最大4人）の指導を得ることが可能である。一方、学術に興味を持つ学生を対象に、Future Faculty プロジェクトも実施されている。このプロジェクトでは、不定期ではあるが、学術研究、プレゼンテーション、コミュニケーション、対人関係及び院生指導などに関する短期課程が提供され、また講座やイベントの開催、優れた研究者のスピーチなども行われている⁽²³⁾。

（2）普通系大学 — 世新大学

私立大学である世新大学は、1956年に創設された世界新聞職業学校と世界新聞専科学校を前身とし、1991年に世界新聞伝播学院に昇格した後、1997年に校名を世新大学に変更した。同大学は、自由な学風を持つとともに、人格の形成を重視し、広い視野と専門的な知識及び技術を有する、国際的な視点を持つ市民を育成することを目標としている⁽²⁴⁾。そして、小規模で教育に卓越した大学（原語は「精緻的教学卓越大学」）として位置づけられている⁽²⁵⁾。2004年から始められた「大学教育の卓越を奨励するプロジェクト」では10年連続で選出されており、教育に重点を置いている大学であるとみなすことができる。多様な制度を導入し、優れた教員を確保して、教育において理論と実務の両面を重視し、学生の職場での競争力を向上させることを教育方針としており、この大学の強みである情報関連分野を中心に学際的な専門領域を提供することをめざしている⁽²⁶⁾。

こうした発展戦略をもとにして、世新大学は、学修支援体制の強化と学習内容の深化を進めるため、多様な付加的プログラムを提供している。その中には、学修支援のための補充的プログラムと、学習内容の深化をめざす拡充的プログラムがともに含まれる。

補充的プログラムは、この大学では、授業外学修支援制度の一環として導入されている。これが導入された背景としては、大学が大衆化されていく中で学生の構成と質が多様になり、その結果生じた学習成果の格差を解消することがあった。世新大学では、そうしたさまざまな学生の差異に対応した学修支援が提供されている。提供の形式には、個別指導、小グループ支援プログラム、遠隔支援システムという3種類がある⁽²⁷⁾。このうちの小グループ支援プログラムは、体系化された補充的プログラムであり、主に、正規課程の必修科目に困難を抱える学生を対象としている。そうした学生は、例えば出身や家庭状況に特別な背景を有する学生、海外出身の学生、スポーツの成績によって進学する学生（原語は「体

保生)、低所得家庭の学生などである。それらの学生が支援を望む必修科目を「教学卓越センター」(原語は「教学卓越中心」)に申請すると、その必修科目に対応する小グループプログラムが開設される。1つのプログラムの受け入れ人数は2名から15名までである。また、学習内容の支援だけでなく、学習に必要な技術に関しても、レポート達人プログラム(原語は「報告達人班」)が提供されている⁽²⁸⁾。このプログラムは、学生に情報処理能力、学術論文の読解力を身につけさせ、独力でレポートを作成できる能力を養うことを目的としている。具体的には、資料検索の方法、データベースの使い方、学術論文作成の論理、そして論文作成に必要なコンピュータソフトの使用方法などの内容が提供されている。授業時間は週2時間で、4週間で終わることになっている。このプログラムには大学1年生が優先的に応募でき、とりわけ先住民学生と低所得家庭の学生が優先されている。2年生以上の学生は、応募順により選抜が行われる。

また、言語能力が規定の水準に達していない学生には、別の補充的プログラムが課されている。世新大学では、学生が有すべき基本的な能力として、英語または日本語の能力、中国語能力、情報処理能力、思考力、そして自己管理能力の5つを定めている⁽²⁹⁾。このうち、中国語能力については、学生は、正規の教育課程にある「国語」科目の履修を終えた後に、大学が実施した中国語能力検定に合格することが求められている。合格できなかった場合には、中国語作文(原語は「中文写作」)という補充的プログラムに参加しなければならない。同様に、英語能力についても、外国語英語科目と英語のリスニング・スピーキング科目の履修を終えた後で、国民英語能力検定⁽³⁰⁾の中級レベル、または大学が行う英語検定に合格しなければならない。そして、不合格になった場合は、コア英語(原語は「核心英語」)という補充的プログラムを受ける必要がある。

一方、拡充的なプログラムとしては、より深い知識や就職支援に関する内容が提供されている⁽³¹⁾。具体的には、エリート学生や専門領域の知識をさらに深く探究したい学生を対象に、専門能力を高め、才能をより効果的に発揮することができるように、より高度な教育をさまざまな形で提供している。その中で、体系的に提供されているのは、劇作、ニュースキャスト、記者、演技、翻訳通訳、免許取得、起業、金融、専門撮影、デジタルデザイン、弁論、企劃、文学という14の拡充的プログラムである。そして、これらの多くは特定の職業につながっている。これらのプログラムは、すべての学生が参加できるわけではなく、10人~15人ほどを選抜し、少人数またはメンタリングの形で授業が行われる。授業内容は、より深い知識を与えながら実務との関係性を重視する傾向があり、通常の授業に加えて、産学連携、企業での実習、あるいは実務的な科目の提供といった形が採られている。

以上のように、世新大学は、付加的プログラムを設置することによって、さまざまな背景や需要を有する学生に対応して、教育の質を確保しつつ、課程内容において実務との連携を強化し、就職支援を推し進めている。

(3) 職業系大学 — 育達科技大学

私立大学である育達科技大学は、1991年に設立された育達商業家政専科学校を前身としており、1997年に育達商業技術学院に昇格した上で、同年に改めて現在の校名に変更した。同大学は、実務型大学に位置づけられており、実務に応用できる知識を有する人材の育成を目的としている⁽³²⁾。

こうした育成方針に従い、育達科技大学は実務的な課程を提供する一方で、専攻領域ごとに、取得すべき免許や資格を卒業基準として定めている。そして、それらを取得できない場合は学生に補充的プログラムを受けることを求めている⁽³³⁾。例えば、幼児教育と保育の専攻領域は、正規課程の履修以外に、幼児救急免許証、保育士免許証またはピアノ検定初級資格を取得することを卒業基準に定めている。そのため、それができない場合は、幼児救急研修プログラムや幼児保育プログラム、上級キーボード音楽プログラムに参加する必要がある。その他の専攻領域に提供された補充的プログラムとしては、專業認証(指導)、マーケティングと物流総合研修、英語検定補習教育などが挙げられる。こうした専門領域ごとのプログラムだけでなく、全学のレベルでも、補充的英語プログラムが提供されている。この大学では、すべての学生に国民英語能力検定初級以上、またはこれに相当する英語検定に合格することを卒業基準として課しており、合格できなければ、英語能力プログラムを履修することになっている。

これらのプログラムから見ると、育達科技大学は、規定された卒業基準に達しない学生に対して付加的プログラムを提供することによって、専門能力と職場での競争力を強化しようとしていると言える。

5. 考察

ここまで述べてきた政策と事例をふまえると、台湾の大学における付加的プログラムの特徴として以下の3点を指摘することができる。

第1に、各大学は基本的に、補充的プログラムや学修支援制度の実施によって、学生の学習成果の向上を狙っており、とりわけ英語能力及び専門科目と関連する能力の獲得を重視している。第3節で述べたように、教育部は高等教育の大衆化に伴い、教育の質を重視する方針を打ち出しており、各大学はその方針に従って、「警告と補習教育」制度の導入などにより、補充的プログラムの開設や学修支援制度の実施などを行っている。学生が身につける能力の中でも、特に英語能力は卒業時に求められる水準が明確に定められているため、それに関連する補充的プログラムが多くの大学で提供されている。それ以外に提供されている補充的プログラムでも、リベラル・アーツや教養教育の要素は少なく、多くは微積分、物理や統計学など専攻領域に関連する専門科目である。一方、職業系大学である育達科技大学の補充的プログラムは、正規の教育課程とは直接関連していないが、正規課程の学習成果を示すため、学生に特定の免許証や資格を取得させることにつながっている。

第2に、大学はそれぞれの特徴に従って、付加的プログラムを提供しているが、そうしたプログラムは全体として、職業や実務に関連する傾向が強い。第4節で明らかにしたように、提供される付加的プログラムの特徴は、大学の類型によって異なっている。拠点大学の国立台湾大学では、より高いレベルの知識を獲得したい学生を対象として拡充的プログラムが提供されており、エリート養成の指向が強い。普通系大学である世新大学は、3つの大学の中で最も幅広い付加的プログラムを提供しており、多種多様なニーズに対応してより多くの人にそれぞれ適切な教育を提供しようとしている。そして、育達科技大学は職業系大学として、実務に応用できる技術を有する専門的な人材の育成をめざしている。ただし、これらの大学はそれぞれの独自性にもとづいて異なるプログラムを展開しているにも関わらず、その提供には共通の理念を認めることができる。それは、付加的プログラムを学修支援の制度としてのみ扱うのではなく、学生の多様性を見据えた上で、正規課程以外により多くの選択肢を提供することで、とりわけ就職支援や産業界からの要請に応えるようとするという考え方である。

しかし第3に、それらの職業、実務に関する付加的プログラムは、大学の類型によって位置づけが異なっている。すでに述べたように、職業系大学である育達科技大学では正規課程に関連する免許取得の補充的プログラムが提供される一方で、国立台湾大学と世新大学では、同じように職業との関連が強いプログラムを提供しているものの、それは、正規の教育課程の履修を支援するためではなく、より深く、幅広い教育を提供するための拡充的プログラムとして位置づけられている。また、国立台湾大学の拡充的プログラムは、職業との関連が比較的弱く、従来専攻領域ごとに決められていた正規課程の枠組みを乗り越えることによって、より融合的・先端的な知識を教えることを主要な目的としており、そこには学生に第2の専門領域を身につけさせ、複合的な人材を求めている社会や産業界に対応し、学生の就職率を向上させるようとする意図もうかがえる。

以上のように、台湾では高等教育の量的拡大に伴い、より多くの学生が大学に進学するようになったことで、労働市場の需給関係は変化し、大学の卒業生は学歴にふさわしい賃金やポストを必ずしも得られなくなっている。同時に、大学は育成する人材の質が問われてきており、どのような人材を育成するかを社会や産業界にアピールすることがよりいっそう必要になっている。こうした背景の下で、付加的プログラムは、固定的な正規課程に比べてより弾力的な制度として展開され、柔軟に社会のニーズに対応できる教育を提供する装置として扱われており、大学はこうしたプログラムを通じて、実務での応用や職業教育の傾向が強い教育を提供し、教育の成果を社会にアピールしようとしている。とりわけ拠点大学や普通系大学は、正規の教育課程には組み込まれない実務的、技術的な傾向が強い教育を、付加的プログラムの形で提供するようになっている。

このように、台湾では、規制緩和施策、高等教育の大衆化及び産業の変容に伴い、大学教育をより多様に展開することができるようになると同時に、社会に対応した教育を提供

することがよりいっそう求められるようになってきている。その中で大学は、大学教育が依然として専門的な知識を伝達すべきであると考えつつも、社会の需要に配慮して、学術的に認められる範囲内で対応を行っていると言えよう。

【注】

- (1) 台湾では、大学に相当する高等教育機関の名称には大学と独立学院の 2 つがあるが、本章では両者をあわせて大学と称する。
- (2) 「大学法」第 1 条と「専科学校法」第 1 条を参照。
- (3) 教育部統計処『中華民國教育統計 民國 105 年版』2016 年、2～5 頁、60～61 頁。
- (4) 詳しくは、林大森『高等職業教育転型の社会学分析 —— 以専科改制技術学院為例』南華大学教育社会研究所、2003 年、243～247 頁、監察院『提昇技職教育与追求高等教育卓越發展之成效与檢討專案調查』2004 年、149～151 頁、徐明珠「辦出特色就是一流大学」『国家教育論壇』2 卷 5 期、2002 年、107～110 頁を参照。
- (5) 教育部『大学研究所教育檢討与展望』2001 年、17 頁、教育部「我国研究所教育定位与未来發展專案報告」『立法院第五会期』2004 年、9 頁。
- (6) 教育部『我国高等教育發展規畫研究專案報告』2003 年、35～37 頁。
- (7) 同上。
- (8) 「大学法」第 26 条、「大学法施行細則」第 22 条及び第 23 条を参照。
- (9) 「専科以上学校総量發展規模与資源条件標準」第 9 条を参照。
- (10) 詳しくは、廖于晴「台湾における大学教育観の変容 —— 空中大学における学位授与の論争を手掛かりに」『京都大学大学院教育学研究科紀要』第 61 号、2015 年、383～395 頁を参照。
- (11) 国立清華大学「英語能力検定考試畢業門檻」(2015 年) (<http://curricul.web.nthu.edu.tw/files/13-1073-84279.php?Lang=zh-tw>、2016 年 11 月 13 日最終閲覧)。
- (12) 蕭玉真「提升学生學習成效 —— 淺談大学教学卓越計畫」『評鑑雙月刊』第 31 期、2011 年、29～33 頁。
- (13) 同上。
- (14) なお、教育部の分類では、師範教育体系も独立した 1 つの体系とされている。ただし、1994 年に「師範教育法」が「教員養成法」(原語は「師資培育法」)に変更されたことにより、教育養成制度が閉鎖制から開放制に転換され、師範教育体系以外でも教員養成カリキュラムが提供できるようになると同時に、師範教育体系に位置づけられた大学もしばしば教員養成の役割を越え、普通教育を提供するようになった。このような現状をふまえて、本章では師範教育体系に属する大学も普通教育体系の一部として扱うこととする。

- (15) 国立台湾大学『中程發展計畫書(103-107 学年度)』2014 年、3~12 頁 (<http://www.ntu.edu.tw/about/statistics.html>、2016 年 11 月 14 日最終閲覧)。
- (16) 同上。
- (17) 国立台湾大学「国立台湾大学跨院系所学分学程設置準則」(2016 年) (http://www.aca.ntu.edu.tw/curri/curs_progset.asp、2016 年 10 月 30 日最終閲覧)。
- (18) 詳しくは、「大学法」第 11 条及び第 27 条、「大学法施行細則」第 8 条及び第 9 条を参照。
- (19) 国立台湾大学高分子化学与工程学研究所「高分子科技学程」(http://www.pse.ntu.edu.tw/course/super_pages.php?ID=course4、2016 年 10 月 30 日最終閲覧)。
- (20) 台湾の大学において、教育を行う組織は大きく学院、学系、研究所、クラスという 4 種類に分けられており、学院が主要な組織として設置されている。この学院の下に複数の学系を設置し、学士課程から修士課程や博士課程まで一貫した教育課程を提供するという形態が一般的であるが、修士課程や博士課程だけを置く研究所という組織の設置も可能になっている。また、学系と研究所の下にさらにクラスを設置して、組織を細分化することもできる。
- (21) 高分子科技学程「学程課程」(2016 年) (http://www.pse.ntu.edu.tw/course/super_pages.php?ID=course4&Sn=5、2016 年 10 月 30 日最終閲覧)。
- (22) 国立台湾大学教学發展中心「学習促進組」(http://ctld.ntu.edu.tw/ls/ls_01_11.php、2016 年 10 月 30 日最終閲覧)。
- (23) 国立台湾大学教学發展中心「Future Faculty」(http://ctld.ntu.edu.tw/ls/ls_01_11.php、2016 年 11 月 15 日最終閲覧)。
- (24) 世新大学「校史与沿革」(<https://www.shu.edu.tw/SHU-History.aspx>、2016 年 10 月 30 日最終閲覧)；世新大学『104-107 年中程校務發展計畫』2015 年、1~6 頁 (<http://rd.web.shu.edu.tw/%E4%B8%AD%E7%A8%8B%E6%A0%A1%E5%8B%99%E7%99%BC%E5%B1%95%E8%A8%88%E7%95%AB/>、2016 年 11 月 15 日最終閲覧)。
- (25) 同上。
- (26) 世新大学、前掲書、2015 年、1~6 頁。
- (27) 世新大学「学生学業輔導」(<http://cte.shu.edu.tw/remedial/index.html>、2016 年 10 月 30 日最終閲覧)。
- (28) 教学卓越創新世新「推動學習輔導」(http://cte.shu.edu.tw/spirit_old/subplans01.php?lv1_id=2&lv2_id=135、2016 年 10 月 30 日最終閲覧)。
- (29) 教学卓越創新世新「提升核心能力」(http://cte.shu.edu.tw/spirit_old/subplans01.php?lv1_id=2&lv2_id=136、2016 年 10 月 30 日最終閲覧)。
- (30) 国民英語能力検定(原語は「全民英語能力分級検定測驗」、The General English Proficiency Test)は、教育部が財団法人言語能力訓練・検定センター(原語は「財団法

人言語訓練測練中心)に委託して実施されている、台湾の各レベルの英語教育に対応した試験である。この試験は、初級、中級、中高級、高級及び優級という5つのレベルに分けられている。このうち、中級英語検定の合格基準は、基礎的な英語能力を有し、日常的なコミュニケーション能力を備えていることと定められており、求められる能力と水準は、具体的には後期中等教育(高級中学)修了時のレベルに相当するとされている。

- (31) 教学卓越創新世新「深耕精緻學習」(http://cte.shu.edu.tw/spirit_old/subplans01.php?lv1_id=2&lv2_id=138、2016年10月30日最終閲覧)。
- (32) 育達科技大学「学校未来發展願景或中長程發展需求」(<http://info.ydu.edu.tw/front/bin/cglist.phtml?Category=47>、2016年10月30日最終閲覧)。
- (33) 育達科技大学證照資訊網「各系證照畢業門檻」(<http://acad.ydu.edu.tw/ccw/>、2016年10月30日最終閲覧)。

第4章 ベトナムにおける付加的プログラムの展開

白銀 研五

1. ベトナムにおける大学教育の展開

ベトナム社会主義共和国（以下、ベトナムと略）はインドシナ半島東端に位置し、首都ハノイを含め5つの中央直轄市と58の省からなる。人口は約9千万人で、その86%以上をキン族が占め、この他に53の少数民族がいる。また、ベトナムは1986年から市場原理を志向するドイモイ政策を展開してきた一方で、ベトナム共産党（以下、党と略）による社会主義の体制を一貫して堅持してきた。さらに、ベトナムの経済はドイモイ政策開始以降、飛躍的な成長を遂げ、2016年上半期の実質GDP成長率は5.5%となっている⁽¹⁾。

ベトナムにおける近代大学は、1906年に設立された仏領植民地下のインドシナ大学にその起源を求めることができ、その後、強制性を伴いながらも仏米の大学モデルが移植されていった。同時に、それ以前から存在した科挙を中心とする中華モデルが教育の制度的基盤となった。そして、抗仏戦争終結後に南北が分断されてからは、北ベトナムにおける国家体制の社会主義化を背景に、大学教育では旧ソビエト連邦のモデルを自発的に受容することで「社会主義高等教育」が形成されていった⁽²⁾。特に1950年代、1960年代の大学教育はその運営、財政、カリキュラムから卒業後の就職にいたるまでが国家によって管理されていた⁽³⁾。1976年の南北統一後は、経済停滞や国際関係の悪化を経験しつつも前述のドイモイ政策以降の経済成長を背景に、大学教育では学費制度の導入、開放型私立大学の容認など実験的な試みがなされた⁽⁴⁾。

1993年以降、政府は旧ソビエト連邦のモデルからの脱却を図りながら研究型の総合大学の設立を進め⁽⁵⁾、政府が直接管理する中核的な大学として2つの国家大学が誕生した。また、2000年以降になると、高等教育政策において、研究をその職務に含める大学が短期大学などと差別化される傾向が強まるとともに、「鍵」となる機関への重点化政策が展開された。そして、2005年に出された「2006年－2020年段階のベトナム大学教育の全面的かつ根本的な刷新に関する政府決議」第14号（以下、14号決議と表記）では、「国家が各高等教育機関においていくつかの強力な研究機関を修繕するとともに、新たな創設に向けて投資する」方針が示された（3b）。従来ベトナムの大学は、高等教育機関から研究を切り離そうとする旧ソビエト連邦のモデルの影響で、教育に比べて研究の役割が弱いとされてきたが⁽⁶⁾、この14号決議により国家政策として研究の発展が強調されるようになると、特に国家大学などの中核的な大学での研究が重視されるようになった。あわせて、研究に関し

ては自然科学と比べて社会科学や人文科学における国際的な成果発表が著しく少ないといった課題が指摘されているものの⁷⁾、14号決議によってベトナムのさまざまな大学で「国際水準」を志向した研究発展がめざされるようになった。

このように、ベトナムでは、社会主義という国家体制を維持しつつも市場原理の導入と国際的な競争力の向上へと政策的比重を移してきたことを背景に、大学教育の重点化が進められてきた。とりわけ、2012年には高等教育法が成立して、国家大学は「養成、科学研究、多様な技術、多くの質の高い領域の中心」（第8条1項、下線筆者）とされ、法制度上国家が優先的に投資する対象であることが確認された。また、経済発展と大学教育をめぐる政策の転換に伴って、大学教育の規模も1990年代から飛躍的に拡大し、1999-2000年度に69大学（うち公立は52）、71万9842人（同62万4423人）だった数が、2015-2016年度には223大学（同163）、175万3174人（同152万807人）となった⁸⁾。

こういったベトナムの大学教育に関して、高等教育法が規定するように国家大学がその中心に位置づけられるとするならば、本書が目的とする改革動向の異同を導出しつつベトナムの大学教育の姿とそれに対する考え方を浮かび上がらせるためには、市場化や国際化の問題を背景に据えながら、国家大学を中心とした分析枠組みを設定するのが適切であるだろう。しかし、前述した先行研究は必ずしも国家大学を中心とした分析枠組みを設けているわけではない。また、Ngoらは「土着のグローバリゼーション」という観点からホーチミン市国家大学に焦点を当てて、組織再編の諸相を明らかにしているが⁹⁾、構造的な分析に終始し、具体的なカリキュラムの内容にまでは踏み込んでいない。さらに、ベトナムの付加的プログラムに関しては研究が見られず、本章で取り上げる学生の科学研究（*Nghiên Cứu Khoa Học*、以下、NCKHと略）も、これを主として扱う研究は確認できていない。同時に、従来自然科学以外でNCKHが注目されることは少なかった。

以上から本章では、国家大学のうち首都ハノイ市にあるハノイ国家大学に着目し、それが下部組織に学部だけでなく成員大学を有する点を考慮して、その中でも特に人文社会科学の領域に属し、語学能力の育成という実践的な能力を重視するハノイ国家大学外国語大学に焦点を当てる。そして、付加的プログラムとしてのNCKHを手がかりにし、それを通して浮かび上がるベトナムの大学教育のあり方について考察していきたい。

なお、高等教育法では高等教育機関として、a.短期大学、b.大学及び学院、c.地方大学、国家大学、d.博士課程の設置を許可された科学研究院が規定されているが（第7条1項）、本章でいう大学はb.の大学及び、c.の両機関を指すものとする。また、法律から議定、決議までを総称して法規として記述する。さらに、ベトナムにおける社会主義体制に鑑みて、党文書は法規に影響を与えるものとして位置づける。

2. ベトナムにおける付加的プログラムの概観

それではまず、ベトナムの大学教育の改革動向をふまえて、さまざまな形で展開するべ

トナムの付加的プログラムを俯瞰することから始めよう。

前述の通り社会主義体制を堅持するベトナムは、教育政策に関しても党の方針をもとにして国家政策が策定されている。そこで、2013年に党中央執行委員会で採択された決議「教育訓練全面根本刷新」を見ると⁽¹⁰⁾、「教育訓練発展のため積極的に国際統合を主導すると同時に、教育訓練は国家発展のための国際統合の要求に応じなければならない」とされている。そして、「大学教育を対象に、高い人材能力の養成に集中しながら人材を育成し、質と自学能力、自らの知識、学習者の豊かな創造性を発展させる」としている。つまり、大学教育においては「国家発展のための国際統合」という理念に鑑みて、「自学能力」や「創造性」といった、学生が主体的に学ぶ能力をより重視していこうとする方針がうかがえる。また、「各大学教育機関において能力の増強、科学研究の質と効果の向上、技術的な転換を図る」方針の下、「いくつかの大学教育機関において、基盤科学、基軸科学、重点実験室、専門実験室、ハイテク産業、試験的な現代の産業機関への投資を優先」するだけでなく、「生徒・学生の科学研究の奨励政策を持つ」ことが示されている。このことから、党は、大学教育を通して「国家発展のための国際統合」と科学技術の発展をめざしており、そのために学生の研究を主体的な学びの活動として奨励する方針に立っていることがわかる。

こういった方針が底流にある国家政策に関して、政府は特に14号決議によって、2020年に向けた新たな大学教育の改革をめざしている。それに伴い、各大学では従来大学への進学が想定されなかった対象や、入学後に大学で学ぶ能力を補充する必要がある対象のための試みが行われ始めている。例えば、少数民族の多い中部高原に位置するタイグエン大学は、教育学部の下に大学予備級を設け、主として少数民族の子弟に対して大学あるいは短期大学への進学支援を行っている⁽¹¹⁾。また、ホーチミン市国家大学工科大学は、カリキュラム上の英語授業の登録に際して、資質検査のための試験を課しており、基準点に満たない学生に対しては「基礎英文」といったカリキュラムに規定されていない授業への参加を促す措置を講じ、全学的な英語力の向上に努めている⁽¹²⁾。

さらに、社会主義の方針に沿う形で各大学には党委員会が設置されているとともに、各大学はその組織内に青年団(đoàn thanh niên)を設けている。大衆組織の1つである青年団は、短期大学や大学に対する影響を保つためにベトナム学生会(hội sinh viên Việt Nam)を組織しており⁽¹³⁾、関連の条例においてその目的を、「学習と実習において、会員・学生を学ばせ、団結させて、学問の奨励とその支援を行い、学生の任務を完遂させ、強固な学校の創出に貢献する」(第4条1項)ことや、「会員・学生のために理想、道徳伝承、法律に則った生活と意識を教育する」(同条2項)ことを謳っている⁽¹⁴⁾。こういった青年団の学生会の方針に沿う形で、各大学はそれぞれの青年団を設置し、学生のための教育を行っている。例えば、ハノイ師範大学の青年団は、「大学における党員、青年、生徒、学生を集合させ、組織し、教育及び実習を行う」ことをその任務としている⁽¹⁵⁾。このような活動も、ベトナムにおける付加的プログラムの1つとして位置づけることができるだろう。

しかし、確認できる範囲において、ベトナムの大学が後期中等教育以前の内容に関する補足的プログラムを提供することは少ない⁽¹⁶⁾。一方で、大学教育において中心的な役割を果たすことが期待される大学の場合、下位層よりも、上位層の能力向上が重視される傾向がある。例えば、本章で主として取り上げるハノイ国家大学外国語大学は、中等教育までに留学などを経験し卓越した語学力を有する学生に対しては、当初飛び級などを設けていたが⁽¹⁷⁾、卒業時の能力が他の学生と横並びになってしまうという問題を考慮して、より多くの専門科目を履修させながら卒業論文の作成を義務づける選抜プログラムを正規カリキュラムに導入するようになってきている。このことから、粗就学率が 14.1% (2011 年) のベトナムの大学教育では⁽¹⁸⁾、少数民族などへの例外的な措置を除き、基本的に優れた能力を有する学生を対象に、専門的に学ばせるための条件整備が行われる傾向にあることがうかがえる。また、少数民族の子弟など社会経済的に不利な学生に対処しようとする試みはあるものの、そういった学生は割合が大きくないため、各大学の付加的プログラムの対象として必ずしも重視されているわけではない⁽¹⁹⁾。

以上のような大学独自の付加的プログラムに比べて、NCKH は国家政策として全国的に実施されているという特徴を有する。NCKH の展開を基礎づけた法規である 2000 年教育訓練省決定第 8 号「各大学及び各短期大学における学生の科学研究に関する規定」(以下、8 号決定と表記) では、まず、その目的として「高水準な人材養成への貢献」、「各科学研究手法へのアクセスと運用」、「科学及び実践の問題解決」の 3 つが示されていた(第 1 条)。また、NCKH を行う上で考慮すべき点として、学生の能力や希望、養成カリキュラムの内容及び社会実践の要求に加え、「各大学及び短期大学の科学技術活動の方針に適合すること」を挙げ、「学生の正課学習に関して影響を与えないこと」を規定している。そのため、8 号決定における NCKH は、大学教育の実践への応用を主眼としながらも、あくまで「正課学習に関して影響を与えない」活動として位置づけられていたことがわかる。

2012 年には、この 8 号決定が廃止される形で教育訓練省第 19 号通達「各高等教育機関における学生の科学研究活動に関する規定」(以下、19 号通達と表記) が発行された。この 19 号通達は、8 号決定よりも施行細目を詳しく規定するとともに、学生の活動だけでなく NCKH に関する管理や責任・権限の明確化を図る一般規定を設けつつ、第 2 条で NCKH の 3 つの目的を次のように修正した。すなわち、1 つ目の目的には「祖国のための人材を発展、養成することに貢献する」ことが挿入され、2 つ目の目的には「学生が独立した科学研究を行い、能動性、創造性、可能性を発揮し、学生の自学能力を形成する」ことが加えられた。そして、3 つ目の目的は「社会のための新たな知識、製品の産出に貢献する」という条文に差し替えられた。それから、第 3 条では、8 号決定の「正規学習への影響を与えない」という規定が「科学的価値のある研究結果が新規性、創造性を持つようにする」とする規定に修正された。このため、19 号通達からは、教育訓練省による NCKH の規制強化と、「正規学習」とは関われない、より「新規性、創造性」に富んだ活動を重視した指

導方針への変化を読み取ることができる。

では、大学における付加的プログラムとして、NCKH はどのように実施されているのだろうか。次節からはハノイ国家大学外国語大学での取り組みに焦点を当てて、正規カリキュラムと照らしあわせながら NCKH の実施形態を探っていく。

3. ハノイ国家大学外国語大学における正規カリキュラムの構成

それでは、ハノイ国家大学外国語大学の付加的プログラムである NCKH の特質を検討するために、まず同大学における正規カリキュラムの構造と内容を確認しておこう。

ハノイ国家大学外国語大学は 1955 年に設立され、当初はロシア語と中国語の教員や外国語に精通した幹部の養成を主な目的としていた。その後、ハノイ師範大学などへの統合や組織再編を経て、1993 年にハノイ国家大学の成員大学となった。そのため、2016 年現在も外国語の教育者を養成することは正規カリキュラムの主要な目的の 1 つとなっている。また、ハノイ国家大学外国語大学は付属高校から博士課程までを有しつつ、学士課程に関しては 9 学部 (khoa)、2 学科 (bộ môn) が設けられている (表 4-1)。

表 4-1 ハノイ国家大学外国語大学の学部課程における学部・学科の構成

#	訓練単位※ ¹	部門	教職員	
1	英語師範学部	英語 1、英語 2、高水準、翻訳・通訳、専門英語、英語教授法	138 名	
2	英語学部	工業・経済・法律英語、自然科学英語、人文社会科学英語、第 2 外国語・戦略任務英語	122 名	
3	英語圏言語文化学部	国学、英語学、文学・文化コミュニケーション	41 名	
4	フランス語文化学部	フランス語 1、フランス語 2、フランス語学、文学、第 2 外国語、フランス語教授法、専門フランス語	52 名	
5	ロシア語文化学部	ロシア語 1、ロシア語 2、ロシア語 3、ロシア語学、文学・国学、翻訳・通訳、ロシア語教授学	25 名	
6	中国語言語文化学部	中国語 1、中国語 2、中国語学、中国語教授学、中国文学・文明、翻訳・通訳	54 名	
7	日本語文化学部	日本語翻訳・通訳、日本語学、日本語、日本語教授学、アラビア語※ ²	51 名	
8	ドイツ語文化学部	ドイツ語 1、ドイツ語 2、ドイツ語文化、翻訳・通訳・ドイツ語教授法	19 名	
9	韓国語文化学部	韓国語、韓国語学、韓国学	27 名	
学科	1	教育心理学科	心理、教育	6 名
	2	ベトナム語文化学科	ベトナム文化基礎、ベトナム語学入門、ベトナム語実践	7 名

※ 1. 訓練単位には他に大学院学部、訓練養成学部がある。

※ 2. 10 名の教員を有するアラビア語部門は、学部の統廃合によって日本語文化学部に取り込まれている。

出典：ハノイ国家大学外国語大学ホームページ及び「学部段階の養成カリキュラム」(<http://ulis.vnu.edu.vn/taxonomy/term/3/71>、2016 年 11 月 13 日最終閲覧) をもとに筆者作成。

これらの学部・学科は、訓練単位 (đơn vị đào tạo) と規定されており、学生の所属というよりも大学教育としての職務遂行のための組織と見ることができる。なぜなら、各学部

の部門 (bộ môn) と学科は原語が同じであることに加え、両者の間にはその規模を除いて違いが認められないためである。また、学部・学科のいくつかには独立した事務室や教務課があるだけでなく、後述する高水準の教育を専門に担当する部門を設けているところもある。加えて、修士・博士課程や在職教員に対応する訓練単位は別に設けられているが、各学部・学科は修士・博士課程にも独自に対応している。さらに、学部・学科は個別に企業や支援機関からの援助を受けている。例えば、英語学部はタイ大使館とオーストラリア大使館からの支援がある一方で、日本語文化学部は、日本大使館だけでなく、20 の組織、企業、研究機関からの支援を得ている。

また、学生数に関しては、各学部・学科やカリキュラムごとの数が公表されていないものの、2015 年にハノイ国家大学外国語大学副学長 Ngô Minh Thủy が編纂した大学紹介によれば、外国語大学全体で 8431 名、正規学生の数は 5617 名の学生がおり、そのうち学士課程の学生数は 4786 名となっている⁽²⁰⁾。さらに、表 4-1 の教員数と関連させて考えると、英語の言語学、師範学を筆頭に、フランス語、中国語、日本語などを学ぶ学生が多いことが推察される。こういった学生は、学部、学科に所属しつつ各自の関心にあわせてカリキュラム上の専攻を選択する (表 4-2)。そして、それらの専攻の教育は各学部・学科の専門教員によって提供されている。

表 4-2 ハノイ国家大学外国語大学における正規カリキュラムの種類

レベル\専攻	言語学	師範学
標準 (卒業単位)	英語、アラビア語、ドイツ語、韓国語、ロシア語、日本語、フランス語、中国語 (134: 専門科目 36、うち卒業論文/試験 6)	英語、ドイツ語、ロシア語、日本語、フランス語、中国語 (136: 専門科目 38、うち卒業論文/試験 6)
CLC (卒業単位)	英語、日本語、フランス語、中国語 (155: 専門科目 46、うち卒業論文 7) ※ ¹	英語、フランス語 (155: 専門科目 46、うち卒業論文 7)

※1. ただし、英語のみ 156 単位 (専門科目 47、卒業論文 7)。

出典: 2015 年ハノイ国家大学決定 3605 号をもとに筆者作成。

カリキュラムは全部で 20 種類あり、レベルは標準 (chuẩn ngành) と高水準 (Chất Lượng Cao、以下、CLC と略)、専攻は言語学と師範学から構成されている。標準と CLC の違いを見ると、CLC では卒業論文が必修であり、卒業単位数も多い。つまり、能力試験を課して選抜した CLC の学生に対しては、研究としての学修成果を求めていると言える。また、CLC では専門科目は必修、選択あわせて 10 単位程度増えており、より高度な専門性を求めていることがうかがわれる。さらに、第 2 外国語の履修も 5 単位増えており、複数言語に関するより高い運用能力を求めていることがわかる。

この他、ハノイ国家大学外国語大学は、ハノイ国家大学内の他の成員大学や学部と連携して、4 年半から 5 年で 2 つ目の学士号をあわせて取得するダブルディグリープログラム

を設けている。主な連携先は、国際経済学、銀行財政学を専攻するプログラムを提供する経済大学や、観光やジャーナリズムを専攻するプログラムを提供する人文社会科学大学、法律学を専攻するプログラムを提供する法学部などである。つまり、ハノイ国家大学外国語大学は学生の語学力向上を主要な目的としながらも、国家大学の組織の特性を活用して、語学力の応用による学生の専門的知識や技能の深化を図っていることがわかる。

このように、ハノイ国家大学外国語大学の正規のカリキュラムは、CLC の導入により学生の研究活動が一部義務となると同時に、国家大学内の連携を通じた専門科目の履修によって、語学に限定されない専門性の深化を図ろうとする方針にもとづいている。

4. ハノイ国家大学外国語大学における NCKH の展開

(1) 大学教育としての指針に見る NCKH の展開

それでは、前節で見た正規カリキュラムとは別に付加的プログラムとして展開されている NCKH の活動に関して、まずハノイ国家大学としての規定を見てみよう。

ハノイ国家大学では、2013 年改訂の「ハノイ国家大学における大学教育の規定」(以下、大学規定と表記)の中で、NCKH は全学的な活動として位置づけられている。そのうち、特に第 35 条では、NCKH に関する 2 つの活動形態が定められている。1 つは、学生科学クラブや⁽²¹⁾、専門ゼミナールへの参加、会議などでの報告及び専門雑誌への発表である。もう 1 つは、実地調査、科学実験、討論、卒業制作などとともに、実践への科学の応用である。また、学生が行う NCKH 活動の組織、管理に関する規定では、各学部・学科で NCKH を計画するとともに、ハノイ国家大学としての褒賞を設けることが規定されている(第 36 条)。そして、教員は、3 年生以下の学生を対象に最大 10 時間の指導を行うこととしている。さらに、NCKH の評価は成績や卒業に関する評価に換算されないとされているが、同時に「奨学金、大学院への進学及びその他の権利」に関しては NCKH での活動を考慮することも規定されている(第 37 条)。つまり、NCKH は正規カリキュラムとは別に組織されながらも、大学における研究活動やその財政的な運用能力と深い関わりを持つ。

(2) 学生の NCKH の活動形態

次に、ハノイ国家大学外国語大学科学技術課通達第 991 号「2015-2016 年度学生科学研究活動を組織する計画及び規定に関する通達」(以下、991 号通達と表記)を手がかりに、ハノイ国家大学外国語大学としての NCKH の規定を見てみよう。

991 号通達の冒頭では「大学における各学部及び各単位は学生の科学研究活動を効率的に質の高い方法で調整、展開、実現する」とされ、NCKH を各学部・学科で組織することが規定されている。また、NCKH の活動としては、専門雑誌などへの論文執筆、学生科学クラブへの参加、卒業論文・年報などの作成という 3 つの形式が規定されており、特に 3 つ目については正規のカリキュラムとの関連づけがなされている。日本語文化学部 Đào

Thị Nga My 学部長によれば⁽²²⁾、前述の通り NCKH の活動は学生の成績や卒業において考慮されることはないが、実態として学生は自分の専攻と関わらせて NCKH のテーマを決めるとともに、その活動をもとにして卒業論文の作成を行うことも多いという。このことから、付加的なプログラムである NCKH の活動には正規カリキュラムで志向される専門性や研究活動を基礎づけている側面があると言える。実際、991 号通達でも「学生の NCKH のテーマは教育内容に付随し、それを補完するものである」として、言語学、言語教育、文学、翻訳技術、国際関係学などを挙げており、学生に対してこの活動を正規のカリキュラムにおける学修と結びつけることを奨励している。

NCKH の実施は 19 号通達及び 991 号通達で 9 月からとなっている。参加者数は学部・学科で異なっており、Đào Thị Nga My 学部長によれば、2014-2015 年度に日本語文化学部は 40 組が参加した一方で、ロシア語文化学部や中国語言語文化学部では参加が少なかったという。先に挙げた 19 号通達は、通達という形式をとるものの前年度の業績についても言及しており、報告書としての性格も有している。それによると、実施過程においては、11 月には学生は専門教員と協働しながらテーマを決めてそれ以降作業を進め、翌年 3 月 21 日から 26 日の間に各研究グループや個人による発表が行われた。そして、採点の末、ハノイ国家大学段階での大会出場者が決定された⁽²³⁾。その後、4 月にはハノイ国家大学外国語大学段階の褒賞受賞者が決定し、また教育訓練省及びハノイ国家大学段階の褒賞受賞者が決定された。このことから、NCKH の実施過程では学部、成員大学、国家大学という 3 次の審査が設定されており、褒賞は成員大学、国家大学の段階において規定されていることがわかる。こうした審査を経て報告された研究の数をまとめたのが表 4-3 である。

表 4-3 2015 年度におけるハノイ国家大学外国語大学の NCKH 報告数

	訓練単位※1	報告数	大会参加数	受賞数
学部	英語師範学部	140	30	20
	中国語言語文化学部	40	10	8
	ロシア語文化学部	20	6	5
	フランス語文化学部	40	10	8
	東洋言語文化学部（日本語文化学部）	40	10	8
	西洋文化学部（英語学部、英語圏言語文化学部、ドイツ語文化学部）	20	6	5
	韓国語文化学部	20	6	5
学科	教育心理学科	12	3	2
	ベトナム語文化学部	12	3	2

※1. 2015 年に 7 学部・学科が統廃合され 9 学部・学科となったため、変更のある学部は旧学部名を付記した。
出典：991 号通達をもとに筆者作成。

この表を見ると、各学部で組織された NCKH のグループ・個人は均等に 3 倍から 4 倍程度の倍率で会員大学段階の大会に出場して、そのうち 3 分の 2 程度が褒賞を得ていることがわかる。このため、異なる領域で競争原理を均等に働かせていることがうかがえる。同時に、ハノイ国家大学外国語大学も予算配分の措置も均等に行おうとしていることも推察される。なぜなら、991 号通達では部局に対して報告数に応じた経費が割り当てられる規定となっており、選出された各報告に対しては 1 報あたり 10 万ドン（約 450 円）、各専門教員に対して 1 報ごとに 10 万ドン（約 450 円）が支給されるためである。ただし、Đào Thị Nga My 学部長はこうした活動経費が非常に少ないことも指摘しており、教員はなかばボランティアとして NCKH に携わっているという。一方で、各学部・学科で NCKH が組織されるため、例えば日本語文化学部では日系企業からの支援を集めて、報奨金となる 100 万ドン（約 4500 円）の費用に充てているらしく、全学的な活動として規定される反面、実質的に部局独自に学生への活動を行っている状況がうかがえる。

こういった NCKH の評価に関して、各大会の入賞者に対して表 4-4 に示したような点数が与えられる。この点数は、前述した奨学金の獲得や大学院への進学などの際に考慮される。なお、正規カリキュラムの成績は A+ の 4.0 から D の 1.0、F は 0 点の間で換算され（大学規定第 48 条）、学期ごとの平均点と入学からのすべての成績を含めた平均点の 2 つが算出される。

表 4-4 ハノイ国家大学外国語大学における褒賞

	賞金		加算点数	
	会員大学	国家大学	会員大学	国家大学／教育訓練省
一等賞	100 万ドン	200 万ドン	0.10 点	0.20 点
二等賞	70 万ドン	100 万ドン	0.07 点	0.15 点
三等賞	50 万ドン	70 万ドン	0.05 点	0.10 点
奨励賞	30 万ドン	50 万ドン	—	0.07 点

出典：991 号通達をもとに筆者作成。

また、NCKH への参加形態は個人あるいはグループでの参加とされ、グループの場合は 19 号通達で規定されている通り 5 人までとなっている（第 7 条 3 項 a）。さらに、各個人・グループは題目を設定し、研究ごとに専門の教員が指導する形で、最終的にはその成果が紀要論文としてまとめられる。2015 年紀要論文集の 57 の論文から、日本語文化学部（旧東洋言語文化学部）から選出された研究をまとめると表 4-5 になる。

これらの論文がいずれも学部学生による研究である点を考えると、学生は、卒業論文の前に付加的プログラムとして本格的な論文執筆の訓練を受けていることになる。また、実践的な語学能力の向上に関係した題目が多いことに加え、各自の学修における問題関心や専攻に関する興味から独自のテーマが選ばれる傾向も見て取れる。特に、語学能力の向上

に関しては、#2 のように具体的な対象に絞り込んだ研究から#4 のように日本語の習得において特に難しいと思われる点を集中的に扱った研究、#3、#6、#8 や#11 のように日本の文化や慣習について学生の独創的な発想に立つ研究などがある。さらに、論文の情報量や実施過程での題目設定や選抜や出場を考慮すると、実態はともかく少なくとも制度上は、NCKH は学生に主体的な学修の機会を与える仕組みとして機能していると言えるだろう。

表 4-5 選出された NCKH の題目

#	人数	題目	頁数	単語数
1	1 人	どうすれば日本語の聴解をよく勉強できるのか？	31 頁	8,035
2	3 人	ハノイ国家大学外国語大学東洋文化学部で日本語を専門とする 2 年生を対象に日本語に興味を持たせる	70 頁	17,479
3	1 人	けん玉ー日本の伝統的な遊びー	46 頁	7,021
4	2 人	日本語における終助詞と日本語を学んでいるベトナム人学生の終助詞の使用状況	38 頁	9,978
5	2 人	ベトナム語の思考が日本語を学ぶ学生の書く技能に与える影響と克服への解決策	36 頁	12,644
6	1 人	人間の象徴的な行動に関する日本語の擬態語グループ	52 頁	21,553
7	1 人	日本人とベトナム人の交渉の仕方に関する一考察	58 頁	25,844
8	2 人	和製英語に関する研究第一歩	45 頁	14,757
9	3 人	日本語の学生による作文の際の助詞に関する誤り	78 頁	23,439
10	1 人	アラビア語とベトナム語との音声比較	20 頁	4,792
11	1 人	公共の場での日本人のマナー	38 頁	16,270

出典：『2015-2016 年度学生 NCKH 紀要』をもとに筆者作成。

5. 考察

それでは、ハノイ国家大学外国語大学の正規カリキュラムを分析軸に据えつつ NCKH の活動から見えてくるベトナムの大学教育のあり方について考察していこう。まず言えるのは、研究型大学を志向したハノイ国家大学の方針を背景に、ハノイ国家大学外国語大学も論文執筆を中心とした学生に対する研究能力の育成を図っているということである。そして、NCKH は、国家政策として全国的に展開される一方、大学の付加的プログラムとして実施される際には、全学的な活動というより、むしろ各学部・学科での自律性が求められる活動であることも明らかになった。

また、NCKH の特質を考えたとき、それが基本的に競争原理にもとづいている点で、序章で提示された「課程履修中の拡充的プログラム」として位置づけられるだろう。特に、学部・学科に対する選抜、褒賞が均等に設定されており、その報告数に応じて活動経費が支給される制度であることを考えると、ハノイ国家大学外国語大学は異種混交の単純な競

争原理を働かせるのではなく、各領域で等しく研究活動を奨励していく方針に立っていることがうかがえる。つまり、付加的プログラムである NCKH の基本には、各専門領域の向上をめざして均等に働く競争原理があると言える。

しかし、ハノイ国家大学外国語大学で行われている NCKH にはもう 1 つ別の特質を見出すことができる。それは、研究型大学としての教育に対する「補充的な」側面である。ハノイ国家大学全体では研究型大学をめざす方針が示されている一方で、ハノイ国家大学外国語大学の正規のカリキュラムでは、論文執筆のための指導やゼミナールなどが体系化されているわけではない。また、ゼミナールなど研究に関連した全学的な活動を正規カリキュラムに組み込むことは、通訳などの実務家をめざす学生を考慮した場合に必ずしも望ましい措置であるとは言えないため、ハノイ国家大学外国語大学は論文ではなく科目の試験で卒業を認める選択肢を残している。そういった学生の学習ニーズに関する実情もあり、ハノイ国家大学外国語大学は研究型大学としての教育内容、すなわち卒業論文作成や大学院への進学などに関わらせて、NCKH を実施している。このことは、研究型大学としての教育内容に対する「補充的な」教育機会の提供につながっていると言える。

では、なぜ大学改革の一環として、CLC や専門科目のように NCKH を正規カリキュラムの一部に組み込むような措置がないのだろうか。この点について *Đào Thị Nga My* 学部長は、NCKH を正規カリキュラムに入れた場合、大学は専門教員やゼミナールの時間を確保する必要があると同時に、教員給与はコマ数で決まっているため、NCKH の経費を正規カリキュラムの費用として学生に負担させなければならなくなる、と説明する。つまり、制度上、NCKH を正規のカリキュラムに組み込むと、大学はその分増加した正規カリキュラムの経費を何らかの方法で保障しなくてはならない。こういった大学運営上の理由から、ハノイ国家大学外国語大学は、すべての学生が研究を志すのではない状況を加味して、NCKH を正規カリキュラムの一部としてではなく付加的プログラムとして維持している。

以上から、NCKH は拡充型プログラムとしての基本的な性格を有する一方で、ハノイ国家大学がめざす研究型大学における教育に関して「補充的な」側面を有することがわかった。そして、NCKH を正規のカリキュラムに含めず、付加的プログラムとして存続させる理由には、研究型大学を志向した国家大学としての改革の方針とは別に、実際の学生の学習ニーズに配慮しながら現実的な運営を行おうとする外国語大学の意図があった。これをふまえると、ベトナムの大学教育については次のように述べることができるだろう。すなわち、ハノイ国家大学外国語大学の NCKH を通じて見たベトナムの大学教育は、学部・学科で競争原理を働かせつつそれらの均等な発展を志向すると同時に、研究型大学の方針に立つ正規のカリキュラムの矛盾を付加的プログラムによって解消させようとしている。その矛盾とは、体系的な研究環境が整備されていないにも関わらず、学生に研究能力の向上を求めると同時に、規定の科目をより多く履修させながらも学生の自主的な学びを強調していることである。そして、こういった矛盾に対して NCKH は、学生独自の興味や関

心に対応した学修の機会を提供する緩衝装置の役割を担う反面、その実施は教員のボランティアや部局ごとに異なる運営能力によって支えられている。だからこそ、ハノイ国家大学外国語大学は競争原理が均等に働くよう配慮すると同時に、学生の多様な学習ニーズへの対応だけでなく、大学運営の実情を加味して NCKH を付加的プログラムのまま存続させていた。

なお、本章ではハノイ国家大学にある 7 つの成員大学のうちの 1 つの事例を扱ったにすぎない。そのため、今後は、他の成員大学及び学部における NCKH の活動を精査し、それをあわせて検討することでハノイ国家大学を中心としたベトナムにおける大学教育のあり方をさらに探求していきたい。

【注】

- (1) 日本貿易振興機構「ベトナム基本情報」(<https://www.jetro.go.jp/world/asia/vn/>、2016年10月30日最終閲覧)。
- (2) 近田政博『近代ベトナム高等教育の政策史』多賀出版、2005年。
- (3) George, Elizabeth St. *Government Policy and Changes to Higher Education in Vietnam, 1986-1998: Education in Translation for Development?* The Australian National University Dissertation, 2003, p.125.
- (4) *Ibid.*, p.163.
- (5) Hayden, M. and Thiep, L.Q. “Vietnam's Higher Education System.” In Harman, G., Hayden, M., and Nghi, P.T. (eds.) *Reforming Higher Education in Vietnam*. New York: Springer, 2010, p16.
- (6) Harman, G. and Ngoc, L.T.B. “The Research Role of Vietnam's Universities.” In Harman, G., Hayden, M., and Nghi, P.T. (eds.) *Reforming Higher Education in Vietnam*. New York: Springer, 2010, pp.88-90.
- (7) Nghi, P.T. “The Higher Education Reform Agenda: A Vision for 2020.” In Harman, G., Hayden, M., and Nghi, P.T. (eds.) *Reforming Higher Education in Vietnam*. New York: Springer, 2010, pp.55-56.
- (8) 教育訓練省の統計は、“Số liệu thống kê giáo dục đại học năm học 2015-2016”及び“Số liệu thống kê giáo dục đại học, cao đẳng năm 2013”にもとづく。
- (9) Ngo, T.M., Lingard, B., and Mitchell, J. “The Policy Cycle and Vernacular Globalization: A Case Study of the Creation of Vietnam National University-Hochiminh City.” *Comparative Education*. vol.42, no.2, 2006, pp.225-242.
- (10) Số: 29-NQ/TW “Nghị Quyết Hội Nghị Trung Ương 8 Khóa XI Về Đổi Mới Căn Bản, Toàn Diện Giáo Dục Và Đào Tạo”。

- (11) Trường Đại Học Tây Nguyên. “Khoa Dự bị tạo nguồn.” (<http://www.ttn.edu.vn/home/index.php/khoa/khoa/72151012>、2016年11月15日最終閲覧)。
- (12) Trường Đại Học Bách Khoa Đại Học Quốc Gia TP.HCM. “Quy Chế Đào Tạo Và Học Vụ Bachelor Degree, Cao Đẳng Năm 2015.” (<http://www.aao.hcmut.edu.vn/index.php?route=catalog/chitietsv&path=90&tid=843>、2016年11月15日最終閲覧)。
- (13) Đoàn Thanh Niên. “Vietnam National Union of Students.” (<http://english.doan-thanhnien.vn/Article-category/322/Vnus.htm>、2016年10月30日最終閲覧)。
- (14) Hội sinh viên Việt Nam. “Điều lệ Hội Sinh viên Việt Nam.” (<http://hoisinhvien.com.vn/dieu-le-hoi-sinh-vien-viet-nam.htm>、2016年11月23日最終閲覧)。
- (15) Đoàn Thanh Niên Hội Sinh Viên Trường Đại Học Sư Phạm Hà Nội. “Đoàn TNCS Hồ Chí Minh Trường ĐHSP Hà Nội.” (<http://thanhnien.hnue.edu.vn/Gioit-hieu.aspx>、2016年11月23日最終閲覧)。
- (16) 2016年7月24日から28日にかけて行った現地調査では、いずれの大学でも高等学校段階の内容を補充する授業は確認されなかった。
- (17) 2016年7月26日 Đào Thị Nga My 学部長へのインタビューにもとづく。
- (18) UNESCO Institute for Statistics. “Higher Education in Asia: Expanding Out, Expanding Up, the Rise of Graduate Education and University Research.” (<http://dx.doi.org/10.15220/2014/ed/sd/2/f2>、2016年10月18日最終閲覧)。
- (19) Sheridan, G. *Viet Nam: Preparing the Higher Education Sector Development Project*. Asian Development Bank, 2010, pp.37-40.
- (20) ゴ・ミン・トゥイ編『ベトナム大学全覧 2015』厚有出版、2015年、45～46頁。
- (21) 具体的な活動は、討論会などで国内外の学生と議論をすることだとされる。
- (22) 2016年7月26日ハノイ国家大学外国語大学での本人へのインタビューにもとづく。
- (23) Đào Thị Nga My 学部長によると、科学技術課課長と副課長、各学部長及び訓練養成課副課長で構成される審査委員会が採点を行う。

第5章 インドにおける付加的プログラムの展開

渡辺 雅幸

1. インドにおける高等教育制度の概要

インド共和国（以下、インドと略）の大きな特徴の1つは、宗教的、言語的、民族的に多様性に富んでいることである。そのため、1947年の独立にあたって、それらの多様性の統一と各グループへの権限移譲の必要性によって、インドは「連邦制国家」として誕生した。現在インドは29の州と7つの連邦直轄地からなり、12億人以上の人口を抱える超大国にまでなっている。

連邦制国家であるインドでは、高等教育に関する連邦政府と州政府の権限がそれぞれ憲法に挙げられており、連邦と州ともに、各議会の承認によって個別の大学法を制定することで、大学を設置認可する権限があることが明記されている。具体的には、まずインド憲法第7附則第I表の連邦管轄事項63項において、連邦政府には、国立大学（Central University）、インド工科大学（Institute of Indian Technology、以下、IITと略）に代表される専門分野の卓越した高等教育を担う国家的重要機関（Institute of National Importance）を設置認可する権限がある。あわせて連邦政府は、大学補助金委員会法（University Grants Commission Act, 1956）第3条の規定に従い、大学補助金委員会（以下、UGCと略）の助言の下で、大学以外の高等教育機関に準大学（Deemed University）と呼ばれる大学相当の権限（学位授与権）を与えることができる。なお、66項において連邦政府には、高等教育の調整（coordination）と基準の設定（determination of standards）を行う権限が与えられている。連邦政府はこの「高等教育の調整と基準の設定」の権限にもとづいて、1956年に上述したUGC法を制定し、「高等教育の調整と基準の設定」の実行役としてUGCを設置した。UGCは、高等教育機関への補助金の分配による調整や、規制の設定などによって、高等教育における最低限の基準を設定している。それに対して各州政府は、インド憲法第7附則第II表州管轄事項32項にもとづいて、州立大学（State University）、私立大学（Private University）を設置認可する権限がある。

表5-1は、2014年度の高等教育機関数をまとめたものである。インドの高等教育は主として、大学（University）だけでなく、それに加盟する複数のカレッジ（Affiliated Colleges）から構成されている。各政府が制定する国立大学と州立大学の個別の大学法には、大学によるカレッジの加盟の認可とその監督の権限が明記されている。それによれば、大学は基本的に、カリキュラム作成、試験、学位授与をし、自ら教育と研究も行う機関で

ある。それに対してカレッジは、カリキュラム作成、試験、学位授与の権限がないため、大学の作成したカリキュラムに従って主に教育を行い、学生は大学の試験を受け、大学から学位を授与される仕組みになっている。高等教育の就学者数は2014年度で約2660万人いるとされており、そのおよそ9割は、州立大学の加盟カレッジに在籍している⁽¹⁾。

表 5 - 1 2014 年度における高等教育機関数

国立大学	国家的重要機関	準大学	州立大学	私立大学	カレッジ
46	74	128	329	205	40, 760

出典：UGC. *Annual Report 2014-15*. New Delhi; UGC, 2015, p.46 を参考に筆者作成。

ただし国家的重要機関については 2016 年 4 月 19 日時点 (MHRD (<http://mhrd.gov.in/institutions-national-importance>、2016 年 9 月 13 日最終閲覧))。

続いて、インドの大学入学者選抜制度を見ると、それは大きく 2 つの試験によって成り立っている。1 つは、第 12 学年 (日本の高校 3 年生に相当) の終了時に行われる修了試験であり、それに合格することで、後期中等教育の修了資格と同時に大学入学資格を得ることができるというものである。一般的に合格には各科目で約 3 割を獲得すればよいが、難関大学の中には入学にあたり各科目で満点 (100 点) 近くを求めているところも複数存在する⁽²⁾。もう 1 つは、主として工学や医学などの専門分野において行われる全国あるいは州レベルで実施される統一型試験、もしくは個別機関による試験である。例えば国立の工学系大学の場合、第 12 学年修了試験で一定程度の点数を獲得することに加え、共通入学試験 (Joint Engineering Examination、以下、JEE と略) に合格する必要がある。ただし憲法第 46 条の下、一般的に社会的弱者層とされる「指定カースト (Scheduled Caste、以下、SC と略)」や「指定部族 (Scheduled Tribe、以下、ST と略)」、またクリーミー・レイヤー⁽³⁾を除く「その他後進諸階級 (Other Backward Classes、以下、OBC と略)」と呼ばれるカテゴリーに対して、教育機関への入学や公務員への就職などのために一定の割合の枠が割り当てられる「留保制度」が存在している (連邦レベルではその人口比に応じて、「SC」が 15%、「ST」が 7.5%、「OBC」が 27%。加えて「障がい者 (Persons with Disability)」もその対象となっており、各カテゴリーの枠の中で 3%の留保枠 (SC であれば留保枠の 15%分のうち、その 3%) が設けられている)。そのため、最難関校と言われる IIT においても、その定員の半数弱は上記のカテゴリーに割り当てられている。

最後に、修業年限とカリキュラムについて整理すると、まずインドの学部段階における修業年限は、一般的な学問分野の場合は 3 年であるが、工学系は 4 年、医学系は 5 年を要する。次にカリキュラムは、インドで一般的でありかつ従来型と言われるリベラル・アーツ教育型の教育を提供するコース (いわゆる Art、Commerce、Science) の場合、基本的

に1年生の段階から各専門教育がはじまり、日本でいう一般教養科目に相当するものがない。表5-2は、UGCが公表しているCommerceのモデル・カリキュラムである。

表5-2 UGCによるCommerceのモデル・カリキュラム

学年	科目
第1学年	ビジネス・コミュニケーション、数学、財務会計、 ビジネス規制の枠組み、経営学、事業環境、の計6科目
第2学年	企業会計、会社法、企業統計、原価計算、企業管理の原則、 所得税、起業家精神基礎、の計7科目
第3学年	ビジネスにおける情報技術及びその関係、貨幣と財政システム、 経営会計、会計監査、間接税、の計5科目 財務管理・金融財政業務、もしくは市場原理・国際市場、 もしくは保険基礎・インドの銀行システム、 もしくはインターネットとウェブ・電子商取引の本質、のなかから1科目

出典：UGC. *UGC MODEL CURRICULUM, COMMERCE*. 2001 (<http://www.ugc.ac.in/oldpdf/modelcurriculum/commerce.pdf>、2016年9月30日最終閲覧)を参考に筆者作成。

また、学年末（もしくは期末）試験が非常に重視され、合格できなかった場合は留年あるいは退学することになっている。そして、そうした学生の多さがしばしば問題にされるほどになっている。

表5-3 AICTEによる工学系コースのモデル・カリキュラム

セメスター	科目領域
I-II	人文・社会科学、基礎科学、理工学
III-IV	人文・社会科学、基礎科学、理工学、専門科目（必須）
V-VII	専門科目（必須）、専門科目（選択）、選択科目、セミナー
VIII	専門科目（選択）、選択科目、プロジェクト作業、学位論文、インターンシップ、セミナー

出典：AICTE. *MODEL SCHEME OF INSTRUCTION AND SYLLABI FOR UG ENGINEERING DEGREE PROGRAMMES (Mechanical Engineering)*. (http://www.aicte-india.org/downloads/MODEL_SYLLABI_FOR_UG_%20Mech_%20Engg.pdf、2016年9月17日最終閲覧)を参考に筆者作成。

一方、工学系のコースの場合、例として工学系の評価機関である「全インド技術教育審議会（All India Council for Technical Education、以下、AICTE と略）」のモデル・カリキュラムを見ると（表5-3）、先の一般的なコースとは異なり、第1、第2学年（1セメスターは半期、2セメスターで1年）では人文・社会科学を学ぶこと、また学年を経ることにより専門性の低い科目から順に並んでいることがわかる。このように、専門分野によってカリキュラムなどに違いがある。

なお、正規のカリキュラムをめぐっては、次のような動きもあった。デリー大学（University of Delhi）では2012年末に、「多くの学問領域にわたる教育を提供することで、インドが直面する大きな試練との関係において、学生の教育的な基礎を強化することや「雇用可能性（employability）を高める」ことを目的として、副学長（大学の実質的なトップ、すべての国立大学の学長は大統領）が主導して学術審議会（Academic Council、大学の教学関連の最高機関）において、新たなカリキュラムとして基礎コース（Foundation Course）を1年時に含む4年制コース（先述したように、通常は3年制コース）の新設が議論された。翌2013年には新コースが発表されるが、実質的にカリキュラム作成に携わる教員から、トップダウンの決定に対して猛反発があった。そして、革新的なカリキュラムに賛同する教員や識者と、大学執行部のワンマンに反対する教員や識者、学生を巻き込み、全国的な議論となった。その後、大学側は新コースの設置を決定して入学者の選抜まで行ったが、それに対してUGCは「4年制コースは、1986年に定めたインドの教育政策（高等教育は3年）に反する」として、4年制コースの廃止を勧告した。その結果、この4年制コースは廃止となって3年制コースに戻され、結局、改革は実現しなかった⁴⁾。

本節ではインドにおける高等教育の概要を整理した。次節では、インドの大学・カレッジで実施されている付加的プログラムについて、その内容や種類を整理する。

2. インドにおける付加的プログラム

（1）付加的プログラムの種類及び内容

インドの大学・カレッジで実施されている付加的プログラムと言った場合、それは主として第1節で挙げた社会的弱者層出身の学生を対象としたものを意味している。その内容は、大別すると2つある。

1つは、補充的プログラムに分類される、学生が履修する授業の補習及び英語の補習である。まず「学生が履修する授業の補習」については、授業の内容等についていけない、あるいはその授業の最後に課される試験に合格することが困難な学生のために、大学が授業とは別の時間に補習クラスを設け、（専任とは限らない）教員らが補習を希望する学生の指導に当たるものである。一方で「英語の補習」は、「英語による」授業（「英語の」授業ではない）が行われている場合、そうした英語による授業についていけない、あるいは試験の際に英語によって解答することが困難な学生のために、同様に補習クラスを設け、教

員らがそれに対応するというものである。これらを見てもわかるように、注意すべきは、インドの補足的プログラムの場合、それが中等教育で学ぶ内容ではなく、学生が今まさに受けている高等教育の内容の補習として実施されているという点である。こうした取り組みは、少なくとも 1980 年代ごろには主に工学系・医学系の大学、カレッジにおける SC/ST の学生を対象に、各州単位で行われてきたとされている⁶⁾。

それでは、インドではなぜこのような付加的プログラムが実施されているのだろうか。それぞれのプログラムを順に検討すると、まず「学生が履修する授業の補習」については、第 1 節で説明した SC、ST などを対象とした留保制度と密接な関係がある。そもそも SC、ST などのカテゴリーに留保枠が設定されているのは、インドの長い歴史の中で彼らが社会的、経済的、教育的に疎外され、教育に関して言えば現在でも、学業成績の低さやドロップ・アウトする人数の多さといった問題があるためであり、またそれに伴う教育的格差が、さらなる社会的・経済的格差の再生産につながっていることも指摘されている⁶⁾。SC、ST などのカテゴリーの生徒は、よりよい高等教育機関への入学をめぐって一般的なカテゴリーの生徒と同じ枠を同じ基準で競争しても、通う学校のレベルが低かったり私塾に通えなかったりするなどそれまでの教育環境の違いによって勝ち抜くことができず、その結果、格差の再生産が繰り返されることになる。そのため、SC、ST などのカテゴリーのために別枠（留保制度）を設けるだけでなく、一般のカテゴリーの受験生よりも合格基準点などを低く設定することで、社会的弱者層の入学が後押しされているのである。ただし、そうすると今度は、こうした学生がいざ授業を受けてもなかなか授業についていくことができず、その結果試験に不合格となり、せっかく入学したにも関わらず留年や退学にまで至ることも多くなってしまふのである。そこで、彼らがそうした事態に陥らないように、大学側は「学生が履修する授業の補習」を設けているのである。

それに対して「英語の補習」については、特に都市部の大学や国立大学などの場合、しばしば授業がすべて英語で行われている一方で、インドでは州ごとに公用語が設けられているため、圧倒的に多くの学生は初等・中等教育の段階では地元の言語で授業を受けてきている。具体的に確認すると、2010 年度、第 1～8 学年までの全在籍者数は約 2 億人（1 億 9737 万 3396 人）いたが⁷⁾、そのうち英語を授業言語とする（English-Medium）学校に通う児童生徒はわずか約 2000 万人にすぎなかった⁸⁾。授業が英語で行われているような初等・中等学校に通っていた学生ならば、高等教育の授業にも何とかついていけるであろうが、特に地方の、英語を授業言語としない学校出身の学生は授業についていくことが難しい（こうした学生の多くが上述した社会的弱者層に含まれることは論を待たない）。結果的に、そうした学生は、先の補習授業と同様ななかなか授業についていくことができず、試験で不合格となり、留年や退学にまで至ってしまうことになる⁹⁾。そこで、彼らがそうした事態に陥らないように、大学側は「英語の補習」を設けているのである。

インドの付加的プログラムを大きく 2 つに分けた場合のもう 1 つは、拡充的プログラム

としての「公務員になるための試験対策」である。ただし、このプログラムも基本的には社会的弱者層を対象にしたものである。例えば、公務員のうちインド行政職（Indian Administrative Service）と呼ばれる最上級のポストを取り上げると、その選抜試験は非常に競争的で、毎年、約 30 万人の受験者の中からわずか 50～100 名程度しか合格できない⁽¹⁰⁾。しかし、就職難と言われる中で、公務員は安定的な職業であり、経済的に弱い立場にある社会的弱者層にとっては留保枠があるため、それに就くことは社会的上昇も伴う大きなチャンスとなる。ただし、そのような枠が確保されているとしても、何らかの対策をとらない限り合格はかなり厳しいので、大学は公務員志望の学生に対して、彼らが少しでも安定的な職に就けるようにサポートしているのである。

一方で、政府もこうした「学生が履修する授業の補習」、「英語の補習」、「公務員や大学教員になるための試験対策」などの大学の取り組みを財政的に支援している。先に UGC が大学に対して補助金の分配を行っていると説明したが、UGC はまた、これらの付加的プログラムに対してもその実行の支援役として活動している。「学生が履修する授業の補習」や「英語の補習」の場合、その目的は、(a)さまざまな科目における学生の学力 (academic skills) と言語熟達度 (linguistic proficiency) を改善する、(b)学業に対するより強固な土台づくりのために、基礎科目の理解力を向上させる、(c)本プログラムの下で提供される指導や訓練によって、より高度な学習に従事する際に要求されるレベルにまで学生を引き上げられるように、また落第や中途退学の割合を減らせるようにするために、定量的・定性的な手法 (quantitative and qualitative techniques)、及び実験に関わるような科目における知識、スキル、心構えを強化する、(d)カウンセリングが必要な者には、進路指導や、能力を育成するための心理相談を提供する、とされている⁽¹¹⁾。大学としても補助金を受け取る一定程度の条件はあるが、十分な数の SC、ST、マイノリティを抱える機関は、財政的な補助の対象となる。また、インドで貧困線以下であることを証明する「貧困線以下カード (Below Poverty Line Cards)」を所持する一般的な（ここでは SC、ST、マイノリティ以外を指す）志願者もこうした指導クラスに入ることが認められる。ただし、プログラムにおいて OBC や、貧困にある一般的な志願者の占める割合は、本来対象となっている SC、ST、マイノリティが利用できなくなってしまうように、その上限が全体の 40% までとされている。

(2) 事例

本項では、付加的プログラムの事例について概観する。付加的プログラムは、各州において、また入学困難な人気校を含む、さまざまな大学で提供されている。

まずデリーにあり、全国的にも有名なジャワハルラル・ネルー大学 (Jawaharlal Nehru University) は、学生の英語能力の改善を目的とした無料の授業をこれまで長い間実施してきており、英語ができない学生をうまく学校生活に統合させるための対策をしている数

少ない高等教育機関の1つだとみなされている⁽¹²⁾。また、上述したようにUGCの補助金の対象となるプログラムには学生のカウンセリングも含まれていたが、同校の機会均等オフィス(Equal Opportunities Office)では、特に学業、経済状況などに関する指導及び相談を行ったり、その情報提供をしたりしているという⁽¹³⁾。

またテランガーナ州ハイデラバードにあるマウラナ・アザド国立ウルドゥー大学(Maulana Azad National Urdu University)は、2006年に「マイノリティのための補習指導センター(Remedial Coaching Centre for Minorities)」を設立し、それ以降現在まで継続的に補習教育を提供している。このセンターでは、SC、ST、OBCを含むマイノリティの学生を対象に、1 Semester(半期)1科目当たり25時間の補習指導を提供しているという。その指導には、同大学の教員や地方の大学、カレッジの教員だけでなく、学生も参加している。それに加えて、センターが入手した書籍は当該学生に支給され、所定の参考資料も利用することができる⁽¹⁴⁾。

さらに、オディシャ州ブラフマプルにある州立のブラフマプル大学(Berhampur University)は、2012年からUGCの補助金を利用し、朝7時から10時までと夕方4時から6時までの2つのセッションを用意し、それらの時間帯にさまざまなプログラムを提供している。例えば2012年度には、公務員の適性試験のための授業(86人)、コンピュータ・スキル及びコミュニケーション英語のための補習教育(54人)が設けられ、2013年度には補習教育として生物科学(Biological Science)が提供されていた。こうしたプログラムに、2012年から2015年までの間にあわせて463人(この中には大学院生も含まれる)の学生が参加していたという⁽¹⁵⁾。

最後に、ウッタル・プラデーシュ州バレーリーにある州立のマハトマ・ジヨーティバー・プレー・ローヒルカンド大学(Mahatma Jyotiba Phule Rohilkhand University)も、UGCから補助金を受け取りながら補習教育や奨学金試験の対策などのプログラムを提供している。しかし、大学側は、その理由はわからないとしながらも、この大学で約3000人いる受講対象者のうち350人しかこうしたプログラムを受講しておらず、その結果UGCから受け取った補助金の半分を使えないままできているとしている。このような大学も中には存在している⁽¹⁶⁾。

以上、本節ではインドの大学・カレッジで実施されている付加的プログラムについて整理した。最後に、次節では、付加的プログラムを中心としたこれまでの内容を検討することで、インドにおける大学教育のあり方について考察する。

3. 考察

インドの大学・カレッジで実施されている付加的プログラムの検討を通して大学教育のあり方について考察すると、結論を先取りすれば、インドの付加的プログラムは従来の大学教育にあわせて行われているものであり、したがって大学教育のあり方そのものは、巨

視的にとらえれば、植民地時代から現在に至るまで大きくは変化していないと言える。

最も重要な点としては、インドにおける「補充的プログラム」と「拡充的プログラム」が従来のリベラル・アーツ教育型の教育と、公務員の養成という植民地時代から続く大学教育のあり方と対応していることがある。このことを順に検討していくと、まず、インドでは現在でも、序章にあった従来のリベラル・アーツ教育型の教育を受けている学生がおよそ 7 割も存在する。そのため、「学生が履修する授業の補習」や「英語の補習」といった補充的プログラムも、多くがそうしたコースを専攻している社会的弱者層出身の学生が対象になる。しかし次に、たとえ補充的プログラムを受けたことによって無事に大学を卒業できたとしても、今度は就職という厚い壁が立ちほだかる。インドでは大卒向けの就職先の少なさや、教育内容（獲得した学位）と市場のニーズとのミスマッチなどにより、しばしば大卒者の就職難が語られるが、多くの学生及び大卒者はそうした状況をふまえて、先述したように安定的な職を求めて公務員試験に挑んでいる⁽¹⁷⁾。もちろん、「留保制度」があるとはいえ公務員試験も決して簡単には合格できないため、「公務員になるための試験対策」のような拡充的プログラムを大学、政府ともに支援することになる。

以上が、少なくともインドにおける付加的プログラムを検討すれば、補充的プログラムと拡充的プログラムは、その存在そのものが、リベラル・アーツ教育型の教育だけでなく、それによる公務員の輩出も含めたインドの大学教育のあり方が植民地時代から現在に至るまで大きく変化していないと言える所以である⁽¹⁸⁾。その一方で、変化した点として指摘することができるのは、大学教育のあり方そのものではなく、これまでは上層のエリートに限られてきた大学教育と公務員職が、より多くの社会的弱者層に開かれたことである。

ただし注意すべきは、以上の結論はあくまでも付加的プログラムを通じて大学教育のあり方を考察したものであり、必ずしもインドの大学教育がまったく変わっていないわけではないということである。例えば第 1 節で見たように、特に工学系では専門分野を越えた教育の提供が推奨され、また実際に提供されている。それだけでなく、先述したように近年ではデリー大学でカリキュラムの大幅な改革が議論された。これに加えて、特に 2000 年代以降私立大学の設置が盛んとなり、その中には、2014 年にハリヤーナ州で設置されたアショカ大学（Ashoka University）のように、時代の要求にあわせて従来のインドとは異なり専門教育にとどまらないさまざまな教育内容を取り入れることで、350 名の定員に対して約 1500 人の志願者を集めるほどの人気を得ているところもある⁽¹⁹⁾。現在、インドの大学教育では「雇用可能性」という言葉がしばしば語られているが、アショカ大学は、インドで行われている多くの教育は労働市場に必要とされている能力を養っていないとし、専門分野を越えて、分析的な能力やコミュニケーション能力の育成をめざしている。もともと、こうした大学は私立大学を中心としたごく一部であり、その恩恵を受けられるのはそもそも中間層以上に限られる点にもやはり留意すべきである。

以上のことから、インドの大学教育のあり方は、全体として見れば変化している点もあ

るものの、付加的プログラムについて検討すれば、植民地時代から続くリベラル・アーツ教育型の教育だけでなく、それによる公務員の輩出も含めて、現在に至るまで大きく変化していないと言える。

【注】

- (1) UGC. *Annual Report 2014-15*. New Delhi; UGC, 2015.
- (2) インドの大学入学者選抜制度について詳しくは、南部広孝・渡辺雅幸「インドと中国における大学入学者選抜制度 — 現状と改革の比較的分析 — 』『京都大学大学院教育学研究科紀要』第 58 号、2012 年、19～43 頁を参照。
- (3) クリーミー・レイヤーとは、「OBCs の中で最も上層に位置する特権的な人々＝相対的に経済的・社会的・教育的に良好な状態にあり、政府の留保等の優遇プログラムの対象にならない人々」を指す(牛尾直行「チェンナイにおける SC/ST/OBCs 学生の学歴形成と教育制度」押川文子・南出和余編著『「学校化」に向かう南アジア — 教育と社会変容 — 』昭和堂、2016 年、238 頁)。
- (4) Bhan, G. “Liberal Education: The Road Not Taken.” *Economical & Political Weekly*. vol.48, issue no. 21, 25 May 2013 (web 版) (<http://www.epw.in/journal/2013/21/debating-du-web-exclusives/liberal-education-road-not-taken.html>、2016 年 9 月 25 日最終閲覧)。Sarawalhy, M. & Pathak, K. “UGC-DU clash: Academicians root for 4-year programs.” *Business Standard*. (http://www.business-standard.com/article/current-affairs/ugc-du-clash-academicians-root-for-4-year-programmes-114062300938_1.html、2016 年 11 月 7 日最終閲覧)。Singh, C. “Why Delhi University’s four-year degree is a good idea.” *The Hindu*. (<http://www.thehindu.com/opinion/op-ed/why-delhi-university-s-four-year-degree-is-a-good-idea/article4681046.ece>、2016 年 11 月 7 日最終閲覧)。
- (5) Reddy, L. V. *Education for Dalits*. Delhi: Discovery Publishing Pvt.Ltd, 2004, p.185.
- (6) 佐々木宏『インドにおける教育の不平等』明石書店、2011 年、32 頁。
- (7) Ministry of Human Resource Development. *STATISTICS OF SCHOOL EDUCATION 2010-2011*. New Delhi; MHRD, 2012, p.10, p.12 (http://mhrd.gov.in/sites/upload_files/mhrd/files/SES-School_201011_0.pdf、2016 年 11 月 7 日最終閲覧)。
- (8) Times of India. “2 crore Indian children study in English-medium schools.” (<http://timesofindia.indiatimes.com/india/2-crore-Indian-children-study-in-English-medium-schools/articleshow/12105621.cms>、2016 年 9 月 14 日最終閲覧)。
- (9) 中には自殺にまで発展することもあり、深刻な社会問題としてとらえられている (The Hindu. “Discrimination on the campus.” (<http://www.thehindu.com/opinion/lead/rohit-h-vemula-suicide-dalit-and-higher-education-discrimination-on-the-campus/article8>

- 152216.ece、2016年9月11日最終閲覧)。Times of India. “Varsities give remedial classes a go-by.” (<http://timesofindia.indiatimes.com/city/hyderabad/Varsities-give-remedial-classes-a-go-by/articleshow/19351913.cms>、2016年9月11日最終閲覧)。
- (10) (財)自治体国際化協会『インドの公務員制度～インド行政職 (IAS) を中心に～』、CLAIR REPORT NUMBER 323 (Apr. 25, 2008) (http://www.clair.or.jp/j/forum/c_report/pdf/323.pdf、2016年9月30日最終閲覧)。
- (11) *Guidelines for Coaching Schemes for SC/ST/OBC (Non-Creamy Layer) & Minorities for Universities XII Plan (2012-17)*. (http://www.ugc.ac.in/pdfnews/1910509_Guidelines-for-Coaching-Schemes-university.pdf、2016年9月11日最終閲覧)。これによれば、補助金を受けることができるのは、1956年 UGC 法の第 2 条(f)の範囲内であり、かつ第 12 条(B)の下で中央からの補助金を受け取るのに適格であるとされる大学やカレッジである。第 2 条(f)では、「大学」とは、連邦法、地方法 (Provincial Act)、あるいは州法によって設置された、または法人格を受けた大学を意味し、また関係大学と協議して、この法律の下でこのために定められた規則に従って、UGC によって認証された機関を含むものとする、と規定されている。また第 12 条(B)は、1972 年 (改正) UGC 法の施行後に設置された大学に対しては、UGC がそのような大学が補助金を受け取るのに適格であると公表しない限り、連邦政府、UGC、あるいは連邦政府から資金を受け取っているその他の機関から補助金を受け取ることはできない、と定めている。受け取れる補助金は、非経常項目 (Non-recurring items) として、第 12 次 5 カ年計画中では上限 50 万ルピーの「一度きりの」補助金とされ、①書籍と雑誌、②視聴覚教材、③プリンタ付きコンピュータ、④コピー機、⑤発電機もしくはインバーター、に用いられることになっている。一方で、経常項目としては、支出として年 70 万ルピーの他、①スキームの調整役への謝礼金として月 2000 ルピー、②教員や学者に対する報酬、③コンピュータの知識のある非常勤スタッフへの支払いとして月 6000 ルピー、④非常勤の使用人の賃金として月 1000 ルピー、⑤予備費として年 50000 ルピー、がある。なお大学だけでなくカレッジも (額等は異なるが) 補助金を受け取ることができる。
- (12) Times of India. “THE ENGLISH OUTCAST.” (http://epaper.timesofindia.com/Repository/getFiles.asp?Style=OliveXLib:LowLevelEntityToPrint_PASTISSUES2&Type=text/html&Locale=english-skin-custom&Path=TCRM/2012/03/10&ID=Ar00900、2016年9月14日最終閲覧)。
- (13) JNU. Equal Opportunities Office (EOO) (<http://www.jnu.ac.in/AboutJNU/EOO.asp>、2016年11月14日最終閲覧)。
- (14) Maulana Azad National Urdu University. “ACADEMICS :: UGC SCHEMES :: REMEDIAL COACHING CENTER FOR MINORITIES(RCCM).” (<http://www.manuu.ac.in/Eng-Php/remedialcoachcenter.php>、2016年9月15日最終閲覧)。

- (15) Berhampur University. “UGC COACHING CENTRE FOR SC/ST.” (http://www.buodisha.edu.in/index.php?option=com_content&view=article&id=588&Itemid=615, 2016年9月30日最終閲覧)。
- (16) Times of India. “Less than 20% students attend free remedial classes at MJP.” (<http://timesofindia.indiatimes.com/city/bareilly/Less-than-20-students-attend-free-remedial-classes-at-MJP/articleshow/52135959.cms>, 2016年9月12日最終閲覧)。
- (17) クレイグ・ジェフリー (佐々木宏・押川文子・南出和余・小原優貴・針塚瑞樹訳) 『インド地方都市における教育と階級の再生産 — 高学歴失業者青年のエスノグラフィー』 (世界人権問題叢書 90) 明石書店、2014年、143頁。
- (18) 当然ではあるが、工学系の大学でも付加的プログラムは提供されている。例えば、ケーララ州の工科系の州立大学である APJ アブドゥル・カラム工科大学 (APJ Abdul Kalam Technological University) では、進学できなかった約5分の1の学生を対象に、補習教育の導入を決定した (APJ Abdul Kalam Technological University. “APJ Abdul Kalam Technological University to offer remedial coaching.” *DECCAN Chronicle*. (<http://www.deccanchronicle.com/nation/in-other-news/070816/apj-abdul-kalam-technological-university-to-offer-remedial-coaching.html>, 2016年9月16日最終閲覧))。
- (19) Nair, D. “Ashoka, India’s first liberal arts university, to open in August.” *Business Line*. (<http://www.thehindubusinessline.com/news/education/ashoka-indias-first-liberal-arts-university-to-open-in-august/article5953658.ece>, 2016年9月9日最終閲覧)、Ashoka University ホームページ (<https://www.ashoka.edu.in>, 2016年9月30日最終閲覧)。

第6章 UAE・カタールにおける付加的プログラムの展開

中島 悠介

1. UAE・カタールにおける高等教育の展開

アラブ首長国連邦（以下、UAE と略）とカタール国（以下、カタールと略）は、どちらも湾岸地域に位置する人口 200～900 万人ほどの小国である。一方、人口に占める国民の割合が約 10%にすぎず、アラビア語が公用語でありながら英語も広く使用されている点で、極端に国際化が進行した社会でもある。また両国は、経済的には原油等の天然資源に恵まれ、これらの資源により獲得した収入を自国民への医療・教育費の無償制度や公務員への高福祉待遇などの形で還元している点で共通している。両国ともに現在、このような資源依存型経済からの脱却をめざしており、金融やサービス、IT などの知識基盤経済の発展を担うための人材の育成が求められている。他方、両国の相違点としては、カタールが単一の首長国から構成される国家であるのに対し、UAE は 7 つの首長国から構成される連邦制国家であることが挙げられる。UAE では、天然資源を多く保持しているのはアブダビ首長国（以下、アブダビと略）のみであるため、首長国によっては経済政策の多様化が進められており、積極的な外資導入によって経済発展をめざす動きも見られる。

このような社会的状況の下、UAE では 2015 年時点で 78 の高等教育機関が設置されており、そのうち 3 機関が UAE の国立大学である連邦立大学である。1999 年には公立・私立高等教育機関の増加を抑制するために、連邦政府の高等教育科学研究省により学術・適格認定委員会（Commission for Academic Accreditation、以下、CAA と略）が設置され、連邦立大学以外の高等教育機関の設置認可とプログラムの適格認定を開始した。UAE 国内で高等教育機関を運営するためには、基本的に CAA による機関の設置認可とプログラムの適格認定を通過しなければならない^①。学士課程の修業年限は 4 年であり、法学部やイスラーム関連の専攻以外では、基本的に教授言語が英語となっている。また、UAE における高等教育進学率は政府によって公表されていないものの、関連資料によると 2012 年時点の進学率は男性が 12%、女性が 39%となっている^②。男性には後期中等教育修了後、警察や軍隊への就職を希望する者が多いため、このように進学率が低くなっているが、女性についても高等教育修了後はしばしば家庭に入ることが求められ、そうした女性の雇用を促進することが社会的課題にもなっている。

カタールについては、1973 年に同国で最初の大学として国立のカタール大学が設立され、主に学士課程段階のプログラムを提供している。しかし他の学士課程を提供する大学はす

べて米国などの外国大学の分校であり、同国には約 10 校の分校が設置されている。このように高等教育機関数が極めて少なく、高等教育進学率も 14%（2013 年）にとどまっている点で、カタールで高等教育を受ける者はごく少数のエリート層に限られていると言える。カタールも UAE と同様に学士課程は 4 年であり、理系分野や経済学分野の専攻の教授言語は英語となっている一方で、宗教分野や法律分野ではアラビア語が教授言語となっている場合が多い。カタールでは政府機関として最高教育評議会が 2004 年に設置されているが、基本的に高等教育機関を規制する機能は備えておらず、カタール大学も独立した法律によって設置されている。また、多くの外国大学分校は「教育都市」に立地しており、教育都市内のそうした分校は政府系非営利団体であるカタール基金（Qatar Foundation）が直接的に誘致するため、体系的な高等教育制度が整備されていないのが現状である。

どちらの国の高等教育機関も欧米諸国の大学をモデルに発展してきたが^③、この傾向は現在でも、米国の適格認定機関である中部地域高等教育委員会（Middle States Commission on Higher Education）や米国工学技術認定機構（Accreditation Board for Engineering and Technology）などから適格認定を積極的に受けていることや、多くの学部でアラビア語ではなく英語で授業が行われていることに表れている。一方で、アラブ・イスラーム関連の専攻ではアラビア語で授業が行われていたり、カタールの国立大学や UAE の連邦立大学では一般的に男女別学で授業が行われていたりする点は、イスラームの価値観を反映していると言える。もっとも、カタールの外国大学分校や UAE のアメリカン大学などでは男女共学で授業が行われており、このような環境下で授業を受ける自国民の学生も一定数存在している。このように、UAE とカタールの大学教育については、欧米諸国のモデルを参照に発展してきたものの、その中に自らのアラブ・イスラームといった価値観を位置づけようとしていることが指摘できる^④。

次節以降で付加的プログラムの取り組みを検討する前に、本章で使用する用語について確認しておきたい。一般的に国家が設置者となる大学は国立大学と呼ばれるが、UAE は 7 つの首長国から構成される連邦制国家であり、また各首長国により設置される大学も存在するため、本章ではカタールの国立大学を「国立大学」、UAE の国立大学を「連邦立大学」として区別して記載する。また、外国の大学の分校については「外国大学分校」と表記し、国家によって認知されたこれらの国公私立大学、及び外国大学分校を指す総称として「高等教育機関」の語を用いる。

2. 付加的プログラムの展開状況

付加的プログラムの具体的な事例を検討する前に、UAE とカタールにおける付加的プログラムに関わる制度の整備状況と、付加的プログラムの展開状況を概観する。

（1）UAE における付加的プログラムの展開状況

UAE では、補足的プログラムに関して、CAA の適格認定基準を記した『スタンダード』

で触れられている。まず、「発展／リメディアルコース・プログラム」の定義として、「そのようなコースもしくはプログラムは、学生が正規の機関のカリキュラムに入るために準備し、不足の分野を矯正する補助を行う。発展／リメディアルコースは単位が得られず、学術資格の要件として数えられない。『スタンダード』は、発展／リメディアルコースの所属期間中に学生が取得できる単位に数えられるコースの数を制限する」とされている。また、その中でも入学前の補充的プログラムに焦点を当てたものとして「基礎プログラム」が定義されており、「UAE の後期中等教育卒業生が、高等教育への入学資格を得ることを志向した発展／リメディアルプログラム」として位置づけられている⁽⁵⁾。

同時に、このようなリメディアルプログラム及び基礎プログラムの提供方法も定められている。例えば「機関は、(英語や数学のような) 1 つもしくはそれ以上の学問分野において十分な土台を欠く学生に対し、単位を課さない準備／リメディアルコース・プログラムを提供することができる」、「機関は、準備プログラム期間中に学士学位への獲得へ進むために、1 学期あたり 15 単位までの正規課程における単位の取得を認める」というように、具体的な提供方法を指示している⁽⁶⁾。入学段階においても、基礎プログラムにおいて「準備英語プログラムに所属する学生は仮採用としてみなされる。彼らは英語で教えられる学術プログラムへ進む前に、委員会の最低基準の英語の習熟度を満たすか、超えなければならない」とされ、正規学生としての入学ではないことが強調されている⁽⁷⁾。UAE では英語で提供される専攻へ入学するための基準が統一的に規定されており (TOEFL iBT : 61 点など)、その点数に到達しないが将来的に入学の見込みがある学生を対象に基礎プログラムが提供されている。CAA によれば、連邦立大学を含めた 78 の高等教育機関のうち 23 機関が基礎プログラムを提供しており、こうしたプログラムは UAE において一定の普及を示している⁽⁸⁾。

補充的プログラムに関してはこのように制度的な整備が進められている一方で、拡充的プログラムについては全国的に統一された規定がなく、各大学によって自律的に展開されている。例えばニューヨーク大学アブダビ校は、サマーアカデミーという UAE 人高校生を対象とした 18 ヶ月のプログラムを提供している。このプログラムは、アブダビ政府との提携により無償であるが、アブダビの高校に在籍する UAE 人高校生 32 名に対象が限定され、その選考は各高校による成績優秀者の推薦によって行われるなど、エリート向けのプログラムとして展開されている。プログラムは第 10 学年の夏から第 12 学年の冬まで、長期間にわたるプログラムとなっている。プログラムの内容としては「批判的思考とライティング」、「科学のための数学的論理」、「標準テスト対策」、「リーダーシップ開発と演説」の 4 つの科目が設置され、基本的にニューヨーク大学アブダビ校で提供されるが、第 10 学年の夏にはニューヨーク大学フィレンツェ校へ、第 11 学年の夏にはニューヨーク本校への 1 週間ほどの海外研修が実施される⁽⁹⁾。このプログラムを修了すると、公式の修了資格が得られるが、ニューヨーク大学やアブダビ校への入学資格が得られるわけではな

い。しかし成績優秀者には大学から入学の際の推薦状が提供される点で⁽¹⁰⁾、入学試験とは無関係であるとも言えないだろう。このような状況から、このプログラムはニューヨーク大学アブダビ校の学生を直接の対象としているわけではないが、入学前後の拡充的プログラムに近いように見える。

(2) カタールにおける付加的プログラムの展開状況

カタールでは前述の通り、カタール大学以外の高等教育機関で学士課程を提供するものは基本的に外国大学分校のみであるため、本項ではそうした分校の付加的プログラムの展開状況を概観する。カタールの多くの外国大学分校は政府系非営利機関であるカタール基金によって直接誘致され、一定の割合のカタール人学生を獲得することが課されているため、外国大学分校でありながら国家と密接に結びつきつつ教育活動を展開している。カタールにおける外国大学分校では補充的プログラム及び拡充的プログラムがいくつか確認でき、特に入学前後に実施されているものが目立つ(表6-1)。例えば、ウェイルコーネル医科カレッジでは「プレ医科プログラム」として補充的プログラムが実施され、入学試験の成績が合格点には達しているものの追加的な学修(主として教養関連科目)が必要な学生に対して提供されている。また、カーネギーメロン大学やジョージタウン大学などでは高校生を対象に3週間ほどのプログラムを提供しているが、これらは主として学生の獲得につなげることを想定していると考えられ、前述のニューヨーク大学アブダビ校のように入学前の拡充的プログラムに近い位置づけにあるととらえられる。最後に、多くの分校においては課程履修中の拡充的・補充的プログラムの取り組みは確認できなかったが、カーネギーメロン大学などでは成績優秀者を対象に海外研修を実施しており、これなどは課程履修中の拡充的プログラムとしてとらえることができよう。

表6-1 カタールの外国大学分校における付加的プログラム

	入学前後	課程履修中
補充型	プレ医科プログラム (ウェイルコーネル医科カレッジ) アギー入門プログラム (テキサスA&M大学) 基礎看護プログラム (カルガリー大学)	—
拡充型	夏期大学事前プログラム (カーネギーメロン大学) プレカレッジサマープログラム (ジョージタウン大学) 週末ワークショップ (ノースウェスタン大学)	海外学習 (カーネギーメロン大学) 海外学習 (ジョージタウン大学)

出典：各大学ホームページより筆者作成。

3. UAE・カタールにおける基礎プログラム (Foundation Program)

本節では UAE の連邦立大学とカタールの国立大学で共通して整備されている付加的プログラムである「基礎プログラム」を取り上げ、それらの特徴や制度的展開を検討する。

(1) UAE における基礎プログラム

UAE のすべての連邦立大学 (UAE 大学、ザード大学、高等技術カレッジ) では、大学入学予定者を学士課程に円滑に接続させるために、その前段階として基礎プログラムが設置されている。UAE 大学ではアラビア語、英語と数学コースが、ザード大学では英語コースが、高等技術カレッジでは英語と数学コースがそれぞれ提供されている。連邦立大学に入学する際、基礎プログラムに配属されるか直接学士課程に入学できるかどうかは、各大学が実施するクラス分け試験や、連邦立大学への共通入学試験である共通教育習熟度評価 (Common Educational Proficiency Assessment、以下、CEPA と略) の英語と数学の試験の成績によって決定される。例えば、高等技術カレッジでは CEPA の英語と数学両方の試験が大学への入学とともに基礎プログラムのクラス分け試験の役割も果たしているが、ザード大学では英語の点数のみがクラス分け試験の対象となっている⁽¹¹⁾。

本項で取り上げる UAE 大学については、英語は CEPA の結果によって基礎プログラムの配属クラスが決定される一方で、アラビア語と数学は入学後にクラス分け試験が実施され、その成績によって配属クラスが決定される。英語については CEPA において一定の基準点に到達するか、TOEFL 等の試験で一定基準の点数を保持していれば基礎プログラムの履修は免除され、学士課程に直接入学することができる。これらの基礎プログラムはすべての学部の該当学生に提供されるが、数学については専攻ごとに免除要件や修了要件が異なる。そして実際には、基礎プログラムに所属しながらも、学部科目の授業を 11 単位 (1 科目は 2 単位または 3 単位) まで履修することが可能である。

UAE 大学では、英語、数学、アラビア語の基礎プログラムが提供されている。英語コースでは、免除・修了要件は多岐に設定されており、「CEPA で 180 点以上 (210 点満点)」や「IELTS で 5.0 以上」といった条件を満たしていればコースの履修が免除される。これらのスコアは、ザード大学や高等技術カレッジと同じ水準である。英語コースでは習熟度別に 4 つの科目が設置されており、1 科目 1 クォーター (約 3 ヶ月) となっている。教育内容は、下級クラスでは文法や頻出語彙、基礎読解やコミュニケーションスキルなどの内容が提供され、上級クラスでは学術的な文章の読解や、学問に必要とされる語彙、学問的な文脈をとらえた議論や自立的な学習スキルの獲得に焦点が当てられている⁽¹²⁾。

数学でも同様にクラス分け試験が設定されているが、その仕組みは英語コースと異なり、UAE 大学が独自に試験を実施している。数学コースでは下級クラスから「代数学」、「大学代数学」、「三角法」の 3 科目が設置されている。免除・修了要件は学部や専攻によって異なり、例えば工学部等の理系学部では「三角法」までを修了する必要があるが、法学部等では「代数学」または「大学代数学」を修了することで学士課程での学修を開始できる。

また、数学コースに入るためには、「英語 1」の免除・修了要件を満たす必要がある⁽¹³⁾。

アラビア語コースについては、その目的が「現代標準アラビア語における習熟度を発展させることを目的とするとともに、…（中略）…さまざまなアラビア語のコースを提供する」、「読み書きや会話におけるコミュニケーションスキルに焦点を当てたカリキュラムを通して、…（中略）…学術的なアラビア語能力を発展させる機会を提供する」とされ、主にクラーンで使用されるような現代標準アラビア語の習得に焦点が当てられている⁽¹⁴⁾。アラビア語のクラス分け試験は 2 部制で実施され、下級クラス、上級クラスまたは履修免除が決定される。UAE 大学でのアラビア語習熟度試験で 5.5 点以上を獲得するか、上級クラスを 60 点以上の点数で修了すればアラビア語コースを修了することができる⁽¹⁵⁾。

最後に、UAE の連邦立大学における基礎プログラムの展開動向を確認しておきたい。CEPA が導入された 2003 年には、連邦立 3 大学へ入学するための CEPA の英語試験で十分な語学能力があると認定された者はわずか 383 人であった。それが、2015 年には 4970 人になり、13 倍にまで増加している⁽¹⁶⁾。2013 年度時点では、連邦立大学への入学者の 20% しか直接的に学士課程に入学できておらず⁽¹⁷⁾、連邦立大学への入学が認められた多くの学生が基礎プログラムを経験している。UAE 大学では、70%の学生が数学の基礎プログラムを、55%の学生がアラビア語の基礎プログラムを履修している。履修者のうち 55%の学生は 1 年以内で基礎プログラムを終えるものの、31~35%の学生は 2 年かけて基礎プログラムを終えることになる⁽¹⁸⁾。もう 1 つの連邦立大学であるザード大学では、直接的に学士課程に入学できる生徒は、2010 年時点では 20%ほどであったが、2014 年度には 30%、2015 年度には 40%に上昇している⁽¹⁹⁾。このように、基礎プログラムが開始されてから、直接的に学士課程に入学する学生数は一定の改善を示しているものの、それでも依然として多くの学生が基礎プログラムを経験していることが見て取れる。

このように、UAE においては学士課程入学前の基礎プログラムが普及しているものの、近年の変化として速習プログラムの設置と基礎プログラムの廃止が挙げられる。1 点目については、2014 年に、1 年間の基礎プログラムに加えて 3 週間の速習プログラムが新たに設置された。政府機関であり、連邦立大学への入学試験を統括する学務・入学局の入試部が、高校の成績が 90%以上で CEPA の英語試験で 175 点以上の学生 150 人を選抜し、速習プログラムを提供している。150 人のうちほとんどの学生はこのプログラムで修了したが、少数は基礎プログラムを履修することになった⁽²⁰⁾。

2 点目の基礎プログラムの廃止については、2018 年までに連邦立大学における基礎プログラムが廃止される方針が決定されている。この基礎プログラム廃止の決定は 2013 年末の閣議閉幕の中で行われ、廃止の理由としては以下の 2 点が挙げられた。1 点目は高等学校における教育水準を向上させる方針が強化されたことである。この変更にあたり、第 10、11、12 学年におけるカリキュラムを改良することも提起された。2 点目は基礎プログラムの予算の削減である。UAE 国民には基礎プログラムが無償で提供される一方、これらの

コースの運営費は連邦の高等教育予算から割り当てられている。実際に3校の連邦立大学の基礎プログラムに割り当てられる予算は連邦立大学予算の3分の1を占めると言われ、この費用が学部教育への配分を圧迫している状況を改善する必要性が唱えられている⁽²¹⁾。

(2) カタール大学における基礎プログラム

カタール大学は、1973年に設置された教育学部を原型とし、1977年に設立された国立大学である。2015年時点では教養学部（文系・理系）、シャリーア・イスラーム研究学部、法学部、経済・経営学部、教育学部、薬学部、工学部、医学部が設置されており、カタールで最も規模が大きい総合大学となっている。「カタール大学の設置に関する法律（1977年第2号）」によれば、第3条で「コースの特性が他の言語で教えられることを必要としない限りは、アラビア語が教授言語である」とされているが、理系学部（教養学部理系、教育学部（理系）、薬学部、工学部、医学部）では英語で授業が実施されている。また同法第2条では「カタール大学は学術的・文化的性質を備えた公的機関であり、…（中略）…アラブ・イスラームの大学であり、人間の思考の指針となるものである。…（中略）…同時に伝統的なアラブの要素と、深く根付いたイスラームの文化遺産を維持し、他の大学やアラブの機関、外国機関や国際機関との文化的、学術的つながりを強固なものとする」とされ、アラブ・イスラームの価値観の涵養が強調されている⁽²²⁾。

カタール大学における基礎プログラムの設置の背景には、米国コンサルティング会社であるRand Corporationの提案により2004年に開始された、「新時代の教育」という教育改革の影響が挙げられる。この教育政策では、K-12教育（後期中等教育まで）における数学・科学教育の英語化が促進された。それに伴いカタール大学でも教授言語が変更され、シャリーア学部以外のほとんどの専攻が英語で教えられることになった。ただし、後述のように、ほとんどの学部で入学者が規定された習熟度スコアに到達できなかったことから、これらの入学者の英語習熟度を改善することを目的に、学士課程前の段階に基礎プログラムが設置されるに至った⁽²³⁾。

カタール大学の基礎プログラムでは、英語（初級・中級）、数学（初級代数学）が提供され、2016年時点では教養学部（理系）、工学部、薬学部、教育学部（中等教育理系）の学生が対象とされている。授業時間は1週間で25時間（英語：21時間、数学：4時間）とされ、初級から始めて中級を修了するまで1年間の期間が想定されている。1年で基礎プログラムを修了できない学生は2年目に突入するが、2年で基礎プログラムを修了できない学生はアラビア語を教授言語とする専攻（文系）へ移籍しなければならない。授業は単位制がとられているが、卒業単位には含まれない。また、1単位時間あたり500QR（学士課程とほぼ同額）という授業料が設定されているが、カタール人学生はその納付が免除される。基礎プログラムのすべてのレベルの科目を修了することにより、英語で実施される専攻の学士課程での学修を開始できるが、受講している基礎プログラムの授業のレベルに

従い、それ以前でもいくつかの学士課程科目を履修することが可能である⁽²⁴⁾。

英語コースは「英語総合」、「リーディング」、「ライティング」から構成され、それぞれ「初級」と「中級」に分かれており、米国の適格認定機関である英語プログラム適格認定委員会（Commission on English Language Program Accreditation）より5年間の適格認定を受けている。英語コースの学習成果として、「学術的な文章が理解できる」、「概念や事実を筆記で表現できる」、「コミュニケーションをとるための語学力を身につける」、「自立的な学習スキルを実践できる」、「他者と作業するための能力を示す」、「学習やコミュニケーションのためのICT設備を使用できる」などが挙げられている。免除・修了の要件としては、TOEFLやIELTSで所定の点数を獲得する（iBT：61点、IELTS：5.5以上など）か、クラス分け試験において所定の点数を獲得する必要がある。また中級レベルの授業の修了試験で70%以上の成績を獲得すれば、基礎プログラムを修了することができる⁽²⁵⁾。

数学コースでは「初級代数学」と「プレ微分積分学」の2科目が設定され、いずれも英語で実施される。「プレ微分積分学」は「初級代数学」の発展科目であるが、この科目のみ学部科目に含まれ（学部科目のGPAにも含まれる）、工学部の必修科目である「微分積分学Ⅰ」を履修するために必要となる。これらの科目を修了するためには、初級代数学は70%以上、プレ微分積分学は60%以上の成績を獲得し、75%以上の出席率が必要となる。免除要件は、クラス分け試験で所定の点数を獲得するか、米国の大学進学適性試験であるSATで所定の点数以上の成績を提出することであり、この条件を満たせばこれらの数学コースの科目が免除され、直接学士課程に入ることができる⁽²⁶⁾。

表6-2はカタール大学の基礎プログラムの実施状況を示している。学生数の推移を見れば、2007年度から2010年度にかけては学士課程・基礎プログラムそれぞれに在籍する学生数がともに微増しているが、2011年度以降は学士課程の学生数が急激に伸びる一方で、基礎プログラムに在籍する学生数は急激な減少に転じている。このような2011年以降の基礎プログラムにおける学生数の急激な減少は、2012年1月に発行された最高教育評議会令によって、いくつかの文系学部における教授言語が変更されたことが理由である。最高教育評議会によれば、「最高教育評議会は、アラビア語がカタール大学における公式の教授言語であるという省令を発行した。この省令は、学生が2012年の春から開始するすべ

表6-2 カタール大学における基礎プログラム（FP）の実施状況

	2007/2008	2008/2009	2009/2010	2010/2011	2011/2012	2012/2013
学部生（FP除く）	5,814	5,275	5,326	5,808	7,911	11,987
FP学生数（合計）	2,802	3,010	3,088	3,057	1,992	1,033
FP教員数（※）	—	—	—	161(1)	153(1)	145(1)
FPクラスサイズ	—	21.2	19.8	20.8	22.2	20.8

出典：Institutional Effectiveness Committeeが発行する*Institutional Effectiveness Annual Report*の2010、2011、2012年版より筆者推計して作成。括弧内はカタール人教員の数。

てのアラビア語で教えられる課程へ、基礎プログラムを履修することなしに直接入学できることを述べている。…（中略）…本省令では 2012 年の春から、法学部においてアラビア語を公式の教授言語とすることが述べられている。同様に国際関係、マスコミュニケーション、経済学部の特攻においては、2012 年の秋からアラビア語で教えられることとなる。この内容は現在基礎プログラムに在籍している学生や、基礎プログラムに所属しているが大学のアラビア語で教えられることとなる課程への条件を満たしていないために履修を終えていない学生にも適用される」と述べられた²⁷⁾。この最高教育評議会令発行以前は「新時代の教育」改革によって、現在も英語で科目が提供されている理系学部だけでなく、法学部や経済学部、教養学部（文系）でも主に英語で授業が行われていたために、それらの専攻を志望する学生に対しても基礎プログラムの履修（またはその免除の条件を満たすこと）が求められており、そのことが基礎プログラムを履修する学生の増加につながっていた。しかし、2012 年に出されたこの最高教育評議会令によって、文系学部の教授言語がアラビア語に変更され、基礎プログラムの履修が免除されることで、プログラムの登録学生数が減少し、規模が縮小したのである。

4. 考察

UAE とカタールは 1970 年代に建国された新興国家として、豊富な天然資源を利用して急速な発展を遂げてきたが、2000 年代以降にはグローバル化に対応した知識基盤経済の確立をめざしており、高等教育はその手段として重要な役割を担っている。このような背景から、教育インフラが整っていない両国は欧米諸国の高等教育機関をモデルに大学を整備し、そこでは外国人教員を積極的に雇用したり、英語で学士課程教育を実施したりして、急速に進行する経済のグローバル化や国家開発に対応する人材の育成をめざしてきた。

これらの国々には全体的に付加的プログラムの普及が見られ、特に入学前後の付加的プログラムの取り組みが多く確認された。UAE では補充的プログラムが制度的に整備されており、約 3 分の 1 の高等教育機関が学士課程入学前の学生を対象とした基礎プログラムを提供している。また、カタールにおいても外国大学分校を中心に優秀な高校生を対象に 3 週間程度のプログラムが提供されている。こうしたプログラムは、地域貢献とともに学生の獲得につなげることを想定していると考えられる。これらの取り組みは、学生が後期中等教育から高等教育へスムーズに移行し、教育段階のギャップを埋めることを意図して展開されていると言えよう。

本章で取り上げた両国の付加的プログラムの中で特に特徴的な、連邦立大学及び国立大学における英語を中心とした基礎プログラムは、国民に広く提供される後期中等教育と一部のエリートを育成するためのトップ大学という、それぞれの役割のギャップを埋める役割を果たしていると言える。このような充実した基礎プログラムは、国民に対して無償で提供され、豊富な天然資源によって得られた潤沢な資金を通して国立大学での就学を希望

する多くの学生が履修していることから、一般的な補習教育のあり方とは異なっている。

そして、国民のエリート養成を目的としたこのような基礎プログラムが現在転換点を迎えているということも両国で共通している。UAE は、特に高等教育予算における基礎プログラムへの支出削減を主たる目的とし、基礎プログラムが備えている英語能力を育成する機能を後期中等教育へと移転しようとしているが、カタールでは学士課程における教授言語の改訂が基礎プログラムに影響を及ぼしている。その背景としては、UAE では高等教育の予算は各首長国から徴収される連邦予算より拠出されるため、単一の首長国で資源の豊富なカタールに比べ、財政支出に関する見方がより厳しいことがある。また、後期中等教育において連邦立大学へ進学するような一部の学生の英語力の向上をめざすことは、一般的に必要とされるアラビア語能力や他の科目を圧迫するおそれがあり、カリキュラム改革においていかにそれらのバランスをとるのが議論になるだろう。このような UAE の状況に対し、カタールにおける基礎プログラムの縮小は、主に学士課程教育におけるアラビア語重視という教授言語の変更に伴うものであった。2007 年の基礎プログラムの導入も、国際化の推進を目的とした学士課程教育における英語重視の方針によって行われたものであり、政府の意向がより直接的に反映されているとともに、自国の文化を尊重した大学教育の推進を進めるのか、それとも国際化に対応できる人材育成を追求するのかという方向性の中でバランスをとろうとしているように見える。

以上の状況に鑑みると、両国では、近代化に対応するための高等教育需要と人材育成の必要性を背景に、潤沢な高等教育予算を資源として欧米諸国の大学を参考に大学教育を発展させ、正規学士課程教育の下に基礎プログラムを付加する形で高等教育の量的拡大を進めてきたが、近年の大学自律化や財政健全化、文化的回帰の動向を考慮しながらそのあり方が見直され、より現地社会の文脈に沿った展開を示しつつあると考えることができる。これは、湾岸地域の大学教育において、従来は知識基盤経済をめざして一定の国際化を達成してきたのに対し、近年では元来備えている地域特有の価値観を反映させる形で大学教育の見直しが行われていることによると言えるだろう。

【注】

- (1) ただし、外資導入を促進するために、各首長国によって設置されている経済特区内で運営されている外国大学の分校については、CAA による設置認可と適格認定は任意となっている。
- (2) Hausman, R., Tyson, R.D. and Zahibi, S. *The Global Gender Gap Report 2012*. Switzerland: World Economic Forum, 2012, p.62.
- (3) Abbas, S.E. "The Historical Development of the Middle Eastern University: The

- Effect of the American Model in an Islamic Context." *Journal of Educational Administration and History*. vol.21, no.2, Leeds: University of Leeds, 1989, pp.46-54.
- (4) 以上の記述については、Khoury, I.E. *Unbridled Globalization: The Transformation of Higher Education in Qatar*. A Dissertation in Higher Education and Comparative and International Education, Graduate School College of Education Pennsylvania State University, 2013, p.75, pp.186-188 を参照した。
- (5) CAA. *Standards for Licensure and Accreditation*. 2011, p.56.
- (6) *Ibid.*, p.12.
- (7) *Ibid.*, p.18.
- (8) CAA. "Foundation Program Approved Institutions." (<https://www.caa.ae/caa/DesktopModules/FoundationInstitutes.aspx>、2016年8月30日最終閲覧).
- (9) NYU Abu Dhabi. "Curriculum." (<http://nyuad.nyu.edu/en/academics/community-programs/summer-academy/curriculum.html>、2016年8月30日最終閲覧).
- (10) NYU Abu Dhabi. "FAQs." (<http://nyuad.nyu.edu/en/academics/community-programs/summer-academy/faqs.html>、2016年8月30日最終閲覧).
- (11) National Admissions and Placement Office. *Your Guide to Higher Education 2011-2012*. 2010, pp.12-15.
- (12) UAEU. "English Courses." (www.uaeu.ac.ae/en/university_college/english/courses.shtml、2016年8月30日最終閲覧).
- (13) UAEU. "Barnāmaj al-Riyyādiyāt al-Raasisiyya." (https://www.uaeu.ac.ae/en/university_college/math/、2016年8月30日最終閲覧).
- (14) UAEU. "University Foundation Arabic Program." (https://www.uaeu.ac.ae/en/university_college/arabic/、2016年8月30日最終閲覧).
- (15) UAEU. "Entry & Exit Requirements." (https://www.uaeu.ac.ae/en/university_college/arabic/entry_exit_requirements.shtml、2016年8月30日最終閲覧).
- (16) The National. "Leap in Number of UAE Pupils Entering University without Foundation Year." (<http://www.thenational.ae/uae/leap-in-number-of-uae-pupils-entering-university-without-foundation-year>、2016年8月30日最終閲覧).
- (17) The National. "Foundation Year at UAE State Universities to be Scrapped from 2018." (<http://www.thenational.ae/uae/education/foundation-year-at-uae-state-universities-to-be-scrapped-from-2018>、2016年8月30日最終閲覧).
- (18) The National. "More Emirati Students Bridge the Knowledge Gap." (<http://www.thenational.ae/uae/education/more-emirati-students-bridge-the-knowledge-gap>、2016年8月30日最終閲覧).

- (19) The National. “Leap in Number of UAE Pupils Entering University without Foundation Year.” (前掲アドレス、2016年8月30日最終閲覧).
- (20) Khaleej Times. “UAEU Offers 3-week Course in Lieu of One Year.” (<http://www.khaleejtimes.com/nation/education/uae-u-offers-3-week-course-in-lieu-of-one-year>、2016年8月30日最終閲覧).
- (21) The National. “Foundation Year at UAE State Universities to be Scrapped from 2018.” (前掲アドレス、2016年11月20日最終閲覧).
- (22) Al Meezan: Qatar Legal Portal. “Law No 2 of 1977 for the Establishment of Qatar University.” (<http://www.almeezan.qa/LawPage.aspx?id=2580&language=en>、2016年8月30日最終閲覧).
- (23) Ellili-Cherif, M. and Alkhateeb, H. “College Students’ Attitude toward the Medium of Instruction: Arabic versus English Dilemma.” *Universal Journal of Educational Research*. vol.3, no.3, USA: Horizon Research Publishing, 2015, pp.207-213.
- (24) QU. “Foundation Program-Student Guideline.” (http://www.qu.edu.qa/foundation/about_us/FPStudentGuidelines.php、2016年8月30日最終閲覧).
- (25) QU. “English Program.” (<http://www.qu.edu.qa/foundation/english>、2016年8月30日最終閲覧).
- (26) QU. “Mathematics Program.” (http://www.qu.edu.qa/foundation/math_comp/、2016年8月30日最終閲覧).
- (27) SEC. “Arabic is the Official Teaching Language at Qatar University.” (<http://www.sec.gov.qa/En/Media/News/Pages/NewsDetails.aspx?NewsID=3159>、2016年8月30日最終閲覧).

終章 付加的プログラムの展開から見たアジアの大学教育

中島 悠介・南部 広孝

1. アジア諸国における付加的プログラムの展開状況

本書は、東アジア諸国を中心とするアジアの国・地域（以下、国と略）を対象とし、それぞれの国の大学教育でどのような付加的プログラムが導入されているのかを手がかりとして、各国における大学教育のあり方や特徴、改革動向の異同を明らかにし、各国における大学教育に対する考え方について検討することを目的としている。本章では、上記の目的を達成するために、本書でここまで取り上げてきた各国の付加的プログラムの展開状況を改めて整理した後、アジアにおける付加的プログラムの展開から見た大学教育のあり方を考察する。

韓国的高等教育は、1970年代後半以降、大学設置基準と入学者選抜制度の変化によって大学数と学生数の増加を遂げたが、同時に教育の質的低下が生じた。1995年以降、大学改革は競争に主眼が置かれ、21世紀に入ってから「大学情報公示制」の導入によって教育成果が外部に向けて提示されるようになり、各大学は質的向上をめざした取り組みに力を入れることになった。それを促進させる施策の1つとして、「学部教育先導大学育成(ACE)事業」が展開されており、現在まで優れた学士課程教育を提供する大学への支援が行われている。支援を受けた大学では、補充的プログラムとしては、学習者のニーズにあわせた支援が実施されている。一方、拡充的プログラムについては、専攻教育や教養教育と連携した体験型の非教科活動（正規の教育課程に含まれない）が、地域や産業界の協力の下で運営されている。

具体的には、これらの大学における補充的プログラムとしては、入学者選抜方法の多様化によって生じた学生の学力格差の解消や、中途退学率の低下をめざす取り組みが行われ、専攻教育の基礎段階に特化したプログラムを夏や冬の特別学期に運営したり、学力不振者に対する原因別密着型支援を行ったりしている。一方、拡充的プログラムの事例としては、成熟した人格を持ち、責任感の強い市民の育成をめざしたプログラムが提供されていた。これらのプログラムでは、科目の履修と実践活動とを連携させ、大学で学んだ現代的・伝統的な価値を理解し、フィールドでの実践を通じてそれを内在化させることや、大学での修学と実践・自己省察の相互作用による、学問的知識の現場へ適用を目的とした取り組みが実施されている。

中国では、従来は計画経済体制の下で必要な職業人材を育成するために、大学教育にお

いて、それぞれの分野や職に対応する知識や技能にもとづいた固定的な教育課程が編成されていた。しかし、文化大革命終結後、特に社会主義市場経済体制に移行した 1990 年代以降は、高等教育の大幅な拡大に伴う機関及び学生の多様化とあいまって、それぞれの大学が自らの考えや条件に従って教育課程の改革や改善を図ってきている。

同時に、正規の教育課程には含まれず、付加的プログラムとして提供される取り組みも多様に展開されるようになった。そのうち、補充的プログラムである民族予科クラスや、拡充的プログラムだとみなすことができる党組織によって提供される活動は、具体的な内容は個別大学によって必ずしも同一ではないかもしれないが、基本的な枠組みは全国的に規範化されている。なぜなら、民族予科クラスは中国政府による少数民族政策の一部に組み込まれているし、党組織による活動は、社会主義の建設者になるために必要だと考えられているからである。これに対して、補充的プログラムとしての学修支援や、拡充的プログラムとしての研究能力強化や複合型人材の育成をめざす取り組みは、それぞれの大学による、社会の変化への対応だとみなすことができる。ただし、研究能力の強化や複合型人材の育成は、政府レベルでも個別大学レベルでも、正規の教育課程を改革する際にめざす方向性として挙げられていることから、これらの拡充的プログラムによって、大学教育に求められる人材をいっそう確実に育成しようとしていると考えられる。

台湾では、高等教育の量的拡大に伴い、大学教育には質的な変化が生じている。多くの専科学校が大学に昇格することにより、大学教育において普通系と職業系という二元的な体系が形成され、各大学はそれぞれ独自の特徴を持つ類型の中で発展し、それぞれの役割に従って多様な人材を育成することをめざすようになってきている。大学教育がこのように展開する中で、各大学では基本的に、教育部によって規定された「警告と補習教育」制度や、教育成果を重視する制度的方向性に従って、補充的プログラムの開設や学修支援制度の導入が進められている。とりわけ、英語能力に関しては明確な基準が定められていることから、大学は自らの特徴に従って、学生の英語能力を向上させるプログラムを提供している。また、付加的プログラムを単なる学修支援の制度として扱うのみでなく、学生の多様性を認めた上で、正規の教育課程以外により多くの選択肢を提供しているとみなされる側面もあった。とりわけ、就職支援や産業需要に対応する傾向が見られた。

台湾の高等教育では、大衆化によって大多数の学生が大学に進学するようになったのに伴い、大学はどのような人材を育成するか、また社会や産業界に向けて教育や人材育成の成果をいかに発信するかが、いっそう重要な課題になっている。こうした背景の下で、付加的なプログラムは、今まで硬直的に構成されてきた正規の教育課程に対して、より弾力性を備えた制度として展開され、社会のニーズに柔軟に対応できる教育を提供する機能を持っていると考えられる。

ベトナムについては、ドイモイ政策が開始されて以降、高等教育において、競争原理と国際化を志向した改革を通して主体的に学ぶ能力を身につけた人材育成を重視するように

なった。特に、国家大学は、組織の再編を経てベトナムにおける高等教育機関の中核として位置づけられ、研究型大学への発展をめざして教育と研究の質的な向上を図っている。その一方で、付加的プログラムとしては、大学教育の制度的な拡充と規模の拡大を背景に、少数民族を対象とした進学支援プログラムや英語の能力向上を意図したプログラムが提供されている。また、各大学には任意参加を原則とする青年団が組織されてさまざまな活動が実施されており、これも社会主義の資質を涵養する点において付加的プログラムの1つに位置づけることができる。さらに、国家政策として、学部学生を対象とした科学研究(NCKH)が展開されている。

ハノイ国家大学で全学的なプログラムとして提供されている NCKH は、競争原理にもとづく拡充的プログラムに位置づけられる一方で、研究型大学を志向した正規の教育課程に対して補充的側面もあわせ持っているものである。また、大学側の運営実態に関わる条件によって、それは正規の教育課程の外で実施されていた。このようなベトナムの付加的プログラムから見える大学教育のあり方としては、政策上の目標を掲げる正規プログラムと実際の状況との矛盾を調整しようとする姿が見て取れた。

インドについて、付加的プログラムの検討を通して大学教育のあり方について考察すると、最も重要な点として、補充的プログラムと拡充的プログラムが実は1つのセットになっており、それが大学教育のあり方と関係していることが明らかになった。すなわち、インドでは現在でも、従来のリベラル・アーツ教育型の教育を受けている学生がおよそ7割も存在している。その中で実施されている「学生が履修する授業の補習」や「英語の補習」といった補充的プログラムは、多くがそうしたコースを専攻している社会的弱者層出身の学生が対象になっている。

しかし、たとえ補充的プログラムの活用によって無事に大学を卒業できたとしても、インドではしばしば大卒者の就職難が語られ、多くの学生及び大卒者はそうした状況から、安定的な職を求めて公務員試験に挑んでいる。もちろん公務員試験にも留保枠が設定されているが、それでも決して簡単には合格できないため、「公務員になるための試験対策」のような拡充的プログラムを、大学・政府ともに支援することになっている。したがって、少なくともインドにおける付加的プログラムは、その存在そのものが、リベラル・アーツ教育型の教育だけでなく、それを通じた公務員の輩出までも含めた、インドの社会や大学教育のあり方が植民地時代から現在に至るまで大きく変化していないことを示していると言える。

最後に UAE とカタールについて見ると、両国ともに豊富な天然資源を利用して急速な経済発展を遂げてきたが、近年はグローバル化に対応した知識基盤経済の確立をめざしており、その手段として高等教育は重要な役割を担っている。教育インフラが整っていない両国は、豊富な資金を背景に欧米諸国の高等教育機関をモデルに大学を整備し、急速に進行する経済のグローバル化や経済開発に対応する人材の育成を志向してきた。これらの国

ぐにの付加的プログラムは、主に補充的プログラムを中心に展開されており、特に UAE では制度的に整備され、3分の1の高等教育機関が提供している点で一定の普及を示していると言える。一方、拡充的プログラムも同様に両国で普及しており、例えば高等教育就学前の優秀な高校生を対象に提供される3週間～1年以上のプログラムなどが確認された。こうしたプログラムの実施には、優秀な学生の獲得へとつなげようとする意図が見て取れる。このような入学前後の付加的プログラムは一定数確認されるものの、課程履修中の付加的プログラムはほとんど確認されず、主として後期中等教育から高等教育への接続をスムーズにする措置として展開していることが推察される。

両国で共通して展開され、かつ特徴的な付加的プログラムとしては、国立大学（UAE では連邦立大学）の「基礎プログラム」が挙げられる。これらの大学は国内トップ大学でありながら、入学試験における英語や数学の点数が一定の基準を満たしているが学士課程の学修には不十分だとみなされる学生に対し、学士課程就学前に1年単位のプログラムを提供している。この基礎プログラムは非常に多くの学生に提供されてきたが、2012年以降、財政負担の軽減やアラブ文化重視への方向転換などを理由に、基礎プログラムの将来的な縮小が決定されるとともに、UAE・カタールにおける欧米諸国をモデルにした大学教育の見直しが行われている。

2. 付加的プログラムの展開から見たアジアの大学教育の考察

本書の最後に、各国で展開されている付加的プログラム及びそれをふまえて見えてくる大学教育のあり方について、横断的にとらえて考察を行う。

本書で取り上げた7カ国の付加的プログラムの展開の共通点として、まず、国家体制や高等教育の規模に関わらず、どの国の大学教育においても付加的プログラムが展開されていることを指摘することができる。序章で述べたように、大学教育として教えるべき内容については、どの国でも、大学が教育課程を編成して提供しているはずである。社会のニーズが多様化したり、多様な期待やレディネスを持った学生が入学するようになったりしても、必要な知識や技能を卒業までに確実に身につけさせるには、正規の教育課程の中で対応するのが当然である。しかし実際には、いずれの国においても付加的プログラムが実施されており、大学教育が、社会のニーズや大学のあり方に影響を受けながら、正規の教育課程を中心としつつより広がりを持った形で展開されているのである。

一方で、このような付加的プログラムの導入の背景や展開状況には、国による違いがあることが確認された。補充的プログラムについて見ると、中国、ベトナム、インドなどの国々には、社会的弱者や少数民族といった、特別な配慮が必要だとみなされる者に対する就学保障や就学援助といった側面が見られる。その背景としては、各国において高等教育の規模が拡大している状況があるほか、社会的平等を国家主導で実現しようとする国の体制も影響している。ただし、その提供の形態には相違点が認められた。すなわち、中国

やベトナムにおける少数民族に対する補習教育プログラムは入学前後の入口段階で補充的プログラムとして展開されているのに対して、インドでは課程履修中に正規科目に付加させる形でプログラムを提供している。

これに対して、韓国や台湾、湾岸諸国といった国ぐににおける補充的プログラムの導入には、上記のようなマイノリティなどへの対応にとどまらず、学生全体の学力保障という側面が強いことが見て取れた。このうち、韓国や台湾では、高等教育の就学率が急速に上昇して非常に高くなるとともに、大学の自律化が進められたことから、入学試験や大学のあり方が多様化してきている。これらの国の補充的プログラムは、このような状況に対応して、入学時の学力保障のための方策を講じたものになっている。類似の補充的プログラムは中国でも確認されている。一方で、UAE やカタールといった湾岸諸国では、国内トップクラスの国立大学においても英語を中心に基礎プログラムが提供されており、学士課程での教育に対応できるように、1年間という長期のプログラムを展開している。いずれにしても、補充的プログラムは、正規の教育課程に対して求められる水準や内容をふまえて、従来の観念からすると必ずしもそれを学ぶのにふさわしいとは言えないような学生の受け入れが進んでいるという現実に対する対応策として展開されているのである。

こうした補充的プログラムのうち、英語能力の向上やその最低水準の保障を目的としたプログラムは多くの国で確認することができた。このことは、社会の国際化やグローバル化への対応がその背景として考えられる一方で、その提供方法から見ると、その最低基準や到達度が明確に設定しやすいことが見て取れる。また、課程履修中に補充的プログラムとして英語教育を提供することは、大学入学前後に補充的プログラムを提供して高等教育の入口段階での学びの質を保障しようとするこれまでの取り組みに対し、経済協力開発機構 (OECD) が近年推進している、高等教育における学習成果調査 (Assessment of Higher Education Learning Outcomes, AHELO) で求められるような、卒業時という高等教育の出口段階での学びの質を保障するための取り組みとしてとらえることも可能である。したがって、これらの取り組みは、大学教育の入口段階、出口段階での学習の成果を維持・向上させる役割を備えていると理解することができる。

続いて、拡充的プログラムの展開について、比較的な観点から7か国での状況を横断的に考察する。

本書で取り上げた国ぐににおける拡充的プログラムの展開の特徴として、第1に、正規の教育課程について設定された教育目標をより高い水準で達成させることをめざすプログラムが認められた。こうしたプログラムには、学士課程段階における副専攻や第2学位といった学際性の向上を図るものや、より深い教養や汎用的能力、研究能力を身につけることを目的とするものがある。本書で対象とした国ぐには、韓国においては、フィールド調査等を通じて応用力や実践力を涵養させるなど、学際性や実践力、研究能力を身につけることを目的として拡充的プログラムが提供されている。中国では、正規の教育課程で特

別なクラスを設け、そこに所属する学生に対して研究能力のいっそうの向上を図る活動が提供されているほか、高等教育独学試験制度を通じた学際性の向上を促す取り組みが見られた。台湾では、拠点大学においてやはり学際性を強調したプログラムが進められている。それから、ベトナムでも、ハノイ国家大学外国語大学において、研究能力を向上させるために、意欲の高い学生に研究テーマを設定させて、それらの学生に対して集中的な指導が行われている。一方で、インドや湾岸諸国といった国ぐにの高等教育機関では、このような学際性の向上や、教養の涵養などを目的とした拡充的プログラムはほとんど確認することができなかった。これらの国では、学際性の向上や教養の涵養は、付加的プログラムとしてではなく、正規の教育課程の中で実施されている。

第2に、拡充的プログラムには、学生への資格取得や卒業後を見込んだ就職支援という側面も見て取れた。このような拡充的プログラムの展開は、主として台湾、インドなどにおいて確認された。台湾では、高等教育の大衆化に伴い職業系の大学が整備・拡充されてきており、特にそれらの大学において卒業後の就職が有利になるような資格の取得を支援する形でのプログラムが展開されている。また、インドでは、マイノリティの公務員への就職支援としての側面があり、上述した補充的プログラムと表裏一体の形で展開されている。なお、中国における、高等教育独学試験を通じて第2学歴を取らせる取り組みも、学生の就職可能性を高めようとしている点で、就職支援的な側面がある。

このほか、中国やベトナムでは、学内に設置された党組織によって、国の体制にもとづいて社会主義の建設者となるのに必要な知識や技能を向上させる活動が展開されている。これらも、大学によって正規の教育課程外で提供されているという意味で、拡充的プログラムの1つに数えることができる。

拡充的プログラムの内容や提供方法がこのように異なる背景には、それぞれの国において発展してきた大学教育のあり方があると考えられる。すなわち、韓国や中国、台湾、ベトナムといった、学士課程段階において一定の専門性を身につけることが期待され、ある程度まで専門分野を基礎に編成された学士課程カリキュラムを提供しているような国ぐににおいては、学際性の向上や教養の涵養を図る取り組みや、公務員やジャーナリストといった、特定の職務に対応するための汎用的能力の向上をめざすような取り組みは、正規の教育課程の中に組み込むのが必ずしも容易ではないことから、正規の教育課程に付加する形で展開してきていると考えられる。同時に、中国やベトナムでは、社会主義の思想を涵養するための付加的プログラムも提供されており、この点からするとこれらの国では、専門教育を施すための機関としての大学のあり方をふまえつつ、社会主義の思想を備えた当該社会で求められる人材像との間でバランスを取ろうとしているようにも見える。これに対して、インドや湾岸諸国のように、歴史的に欧米諸国からの影響を強く受けながら大学教育が発展し、リベラル・アーツや教養としての大学教育のあり方が根付いているような国ぐにについては、学際性を向上させる取り組みや、総合的な研究能力を向上させる活動

は、正規の教育課程の中に柔軟に取り入れることが可能で、付加的プログラムとして展開する必要性が大きくないと推察される。

以上のように、本書で取り上げた国々には、大学教育に対する社会的なニーズに対応するために、さまざまな形態の付加的プログラムが提供されていることが確認された。それらのプログラムは、正規課程としては提供されていないものの、各国で提供される大学教育や大学のあり方と密接に関わりながら実施されてきている。大学に対する期待や大学教育に対する要求は国や社会状況によって異なるが、いずれの国々においても、大学をとりまく社会の変化を背景に、大学のあるべき姿や提供される教育の内容が問い直され、その結果として、正規の教育課程の改革や、付加的プログラムの導入・展開が進められているのである。

本書で用いた、正規の教育課程とともに、補充的プログラムと拡充的プログラムを付加的プログラムとして一体的にとらえて総合的に検討するという枠組みによって、各国における一般的な大学教育の状況をとらえる興味深い知見を得ることができた。したがって、今後は、分析対象を広げながらこの枠組みをいっそう精緻なものにしていきたい。それと同時に、この枠組みは、例えば、ある大学で短期研修プログラムを用意して学生に海外体験を促したり、受け入れる留学生に対して教授言語を含む、教育課程の履修に必要な能力を育成するプログラムを開設したりするといった、国際的な学生流動に対する大学側の対応を考える際にも有効であると考えられる。多くの国で高等教育の国際化がめざされている現在、それに対応する大学教育のあり方についても、こうした観点から切り込んでみたい。

Undergraduate Education in Asia: The Cases for the Development of Additional Programs

Hiroataka NANBU* and Yusuke NAKAJIMA** (Eds.)

This book explores the characteristics and developments of undergraduate education in Asia, focusing on *Additional Programs*. Although undergraduate education varies between countries, the curricula have traditionally been designed for specialized fields and professions. However, universities are responding to changing environments such as globalization; the emerging knowledge-based society; the dynamics of democratization; and the expansion of higher education scale. It leads them to revise their regular curricula and to introduce *Additional Programs* that promote activities that are not included in the regular curricula. In our study, *Additional Programs* are divided into two types: supplementary and enrichment. The former examples are remedial education and learning support for poor academic performance students, and the latter ones are programs that strengthen research capabilities and supporting acquisition of qualifications or licences. We observe similarities and differences regarding *Additional Programs* and consider the philosophy of education reform in South Korea, China, Taiwan, Vietnam, India, the United Arab Emirates and Qatar. The study provides a more comprehensive understanding of undergraduate education in Asia. In conclusion, these countries all develop *Additional Programs*, both supplementary and enrichment, beyond their regular curricula without regard to scale of undergraduate education or the regime. On the other hand, differences between the developments are found, which reflect the status of undergraduate education, the political situation, the economic system, social demand, and the university's educational philosophy.

* Associate Professor, Graduate School of Education, Kyoto University

** Program Specific Assistant Professor, Center for the Promotion of Interdisciplinary Education and Research, Kyoto University

執筆者紹介

*執筆順 (◎は編者)

- ◎ なんぶ ひろたか
南部 広孝 京都大学大学院教育学研究科准教授
- ぜん きょうわ
全 京和 京都大学大学院教育学研究科博士後期課程
- りょう うせい
廖 于晴 京都大学大学院教育学研究科博士後期課程
- しろがね けんご
白銀 研五 京都大学大学院教育学研究科博士後期課程
- わたなべ まさゆき
渡辺 雅幸 京都大学大学院教育学研究科助教
- ◎ なかじま ゆうすけ
中島 悠介 京都大学学際融合教育研究推進センター特定助教



付加的プログラムの展開から見たアジアの大学教育
(高等教育研究叢書 134)

2017 (平成 29) 年 3 月 31 日 発行

編者 南部 広孝・中島 悠介
発行所 広島大学高等教育研究開発センター
〒739-8512 広島県東広島市鏡山 1-2-2
電話 (082)424-6240
<http://rihe.hiroshima-u.ac.jp>
印刷所 株式会社ニシキプリント
〒733-0833 広島県広島市西区商工センター7-5-33
電話 (082)277-6954

ISBN978-4-902808-99-5

Undergraduate Education in Asia:
The Cases for the Development of Additional Programs

**RESEARCH INSTITUTE FOR
HIGHER EDUCATION
HIROSHIMA UNIVERSITY**