



基幹プログラム報告書

教育システム輸出入拠点の形成 ～国際教育都市「けいはんな」の可能性を探る～

2020年9月

公益財団法人国際高等研究所

基幹プログラム報告書

教育システム輸出入拠点の形成
～国際教育都市「けいはんな」の可能性を探る～

2020年9月

公益財団法人国際高等研究所

目次

要約	i ~ ii
序章	1
高見 茂	
1. 地域における教育の役割	2
2. 輸出産業としての教育	2
3. 国際教育都市としてのけいはんな	3
4. 研究目的と報告書に関して	3
第1章 トランスナショナル高等教育の新動向	5
杉本 均	
1. 留学の世界的動向	6
2. トランスナショナル高等教育「留学しない留学」	7
3. 日本のトランスナショナル高等教育の第2フェーズ	9
第2章 ドバイにおけるフリーゾーンと外国大学分校 ~分校は「砂上の楼閣」なのか~	15
中島 悠介	
1. はじめに	16
2. 外国大学分校の定義と焦点となる問い	17
3. UAE およびドバイの高等教育制度の概要	17
4. ドバイにおける外国大学分校の展開状況	18
5. おわりに	21
第3章 インドの教育制度	23
渡辺 雅幸	
1. はじめに	24
2. インドの教育制度	24
3. 近年の改革動向	27
4. おわりに	28
第4章 インドネシアの教育制度	31
島田 健太郎	
1. はじめに	32
2. 基礎情報	32
3. 教育の概要	35
4. 対インドネシア国際教育協力	40
5. おわりに	41

第5章 韓国における「外国教育機関」の設置・運営	45
全 京和	
1. はじめに	46
2. 韓国の教育	46
3. 「外国教育機関」の誘致に関する政策	48
4. 「外国教育機関」の設置・運営の事例	50
5. おわりに	53
第6章 台湾における後期中等教育段階オフショアスクール設置の可能性	55
廖 于晴	
1. はじめに	56
2. 台湾の教育制度及び各段階の教育の普及状況	57
3. 台湾における各段階の学生数及び海外留学者状況	58
4. オフショアスクールの設置に関する制度的な枠組み	60
5. 事例調査	61
6. おわりに	61
研究会開催経過	64
研究会メンバー	65

要約

序章 (1 頁～)

高見 茂

本章では、研究主題「教育システム輸出入拠点の形成 ～国際教育都市「けいはんな」の可能性を探る～」の根底にある考えを、地域における教育の役割、輸出産業としての教育、教育産業拠点としてのけいはんな、の三つの観点から紹介する。続いて、本研究の目的と報告書の概要を述べる。

第 1 章 トランスナショナル高等教育の新動向 (5 頁～)

杉本 均

近年、世界の高等教育機関の国際展開は欧米を中心に著しいが、外国から留学生を受け入れるだけでなく、自ら外国に分校を設置したり、現地校と提携するなどして、学生の獲得を積極的に行い、場合によってはそこで本校と同じ学位を授与するトランスナショナルな展開を見せている。一方、分校や提携校の所在するアジアなどのホスト国にとっても、比較的安いコストで世界クラスの大学の誘致ができるだけでなく、学生の外国渡航のリスクを抑えることもできるなどメリットも大きい。日本はこのような高等教育の展開において遅れをとっており、日本政府の補助金に依存する案件がわずかに進展していたが、2004 年以降、日本のいくつかの大学は、商業的な採算のとれる国際展開を目指す、新たな試みに挑んでおり、日本のトランスナショナル高等教育の第二フェーズを迎えようとしている。

第 2 章 ドバイにおけるフリーゾーンと外国大学分校～分校は「砂上の楼閣」なのか～ (15 頁～)

中島 悠介

アラブ首長国連邦に位置するドバイ首長国では、2019 年時点で 25 の外国大学の分校が展開している。これらは経済規制を緩和したフリーゾーンで市場原理の下に発展したと捉えられていたため、実質的な教育・研究環境や継続性に懸念を示す論考も多々見られた。しかし 2000 年代後半以降、分校の管理運営や質保証に関わる制度が整備され、現在は分校の新設・改廃の動きも落ち着いたことで、関連研究も「分校に関わる個々の現象を理解しようとするもの」が中心になっている。もちろん本校や提供国から見れば、本校一分校間の同等性や名声の維持は現在も重要な問題だが、受入国の視点から見れば「分校がいかに自国の社会や制度に組み込まれていくか」も重視される点で、分校を取り巻く個々のアクターに沿って分校の理解を深めることが大切であるといえる。

第 3 章 インドの教育制度 (23 頁～)

渡辺 雅幸

本稿は、インドの教育制度について概説することを目的とした。インドは人口 13 億人以上を抱え、近年は著しい経済成長を続けるなかで、義務教育段階を中心に教育の量的拡大が進んでいる。一方、インドは連邦制を採用しているため、原則的に各州が教育の責任を負っているものの、たとえばナショナル・カリキュラム・フレームワークの公布など、中央もさまざまな施策に取り組んでいるのが特徴の一つとも言える。そうしたなか、2020 年 5 月現在、インドではモディ首相主導の下「2019 年国家教育政策 (草案)」の成立が目指されており、約 30 年ぶりとも言える大きな教育改革が実施されようとしている。

第4章 インドネシアの教育制度 (31 頁～)

島田 健太郎

本稿はインドネシア教育制度を概観することを目的としている。地理的・文化的に多様である同国教育制度の特色は、一般学校とイスラム学校が並存し、体系的に宗教教育を取り入れ、市民性・人格形成を強調している点である。近年の教育改革は質の高さと共に公平性を担保することを目指している。21世紀初頭に民主化を推進し、経済成長も見込まれるなかで、インドネシアは高等教育・産業人材育成分野への支援を特に必要としている。インドネシアは日本にとって最大の支援対象国であり、基礎教育から高等教育分野まで多方面の支援を継続的に受け入れてきた。日本の「授業研究」等も積極的に受け入れ、近年は教育交流や教育産業での民間企業の進出が活発化している。

第5章 韓国における「外国教育機関」の設置・運営 (45 頁～)

全 京和

本報告では、海外の教育サービスを受け入れる事例として、韓国における「外国教育機関」の設置・運営について紹介している。まず、韓国の教育について理解するために学校教育や教育行政などについて概観した。次に、教育産業の市場としてのグローバルな競争力の強化や教育サービス収支の改善を目指して進められている「外国教育機関」の誘致に関する政策についてまとめた。続いて、「外国教育機関」の誘致状況を踏まえて、2つの事例校における設置・運営について詳細を把握した。最後に、韓国の事例に見られる特徴として、経済政策に付随する形で教育サービスの受け入れ政策が実施されたことや、拠点の形成において受け入れ国の手厚い支援があったことについて述べた。

第6章 台湾における後期中等教育段階オフショアスクール設置の可能性 (55 頁～)

廖 于晴

本報告では、台湾における後期中等教育段階オフショアスクール設置の可能性を考察することを目的としている。その中で、とりわけ日本の教育を台湾に展開することを視野に入れながら分析をおこなう。分析の結果として、台湾で日本型教育を提供し、後期中等教育段階におけるオフショアスクールを設置するうえで、日本の教育に対する受け入れ度の再確認、日本型教育のもとで提供されるプログラムの独自性、及び日本側からの資格枠組みの構築という3つの課題を改めて検討しなければならないことを明らかにする。総じていえば、台湾では日本型教育へのニーズがあるが、小規模に留まっており、その提供までに必要な条件、理念の精緻化及び制度枠組みの構築などを改めて考えなければならない。

序章

高見 茂ⁱ

ⁱ 国際高等研究所副所長、京都光華女子大学学長、京都大学学際融合教育研究推進センター特任教授

はじめに

本章では、研究主題「教育システム輸出入拠点の形成 ～国際教育都市「けいはんな」の可能性を探る～」の根底にある考えを紹介すると共に、本研究の目的と本報告書の概要を述べる。

1. 地域における教育の役割

教育には様々な役割があるが、第一に考えられるのは人材育成である。地域の産業を支える人材、あるいは国全体を支える人材を育成することが、教育の重要な役割である。

地域という観点からは、学生や教員が地域で活動することは人口の維持につながる。すなわち地域において教育は、過疎の防止の一端を担うという第二の役割を果たしている。

そして第三の役割として、教育を産業として捉える考え方がある。内外から人々が集まり生活することで、下宿、食事、買い物などの消費が促され、地域経済を活性化させる。産業としての教育は多元的な意義があり、地域での教育の可能性を考える上で重要な視点である。

2. 輸出産業としての教育

産業の中でも特に、輸出産業としての教育の役割を考えると、二つの意義がある。一つは経常収支の黒字継続への貢献であり、もう一つは日本型教育システムの輸出による途上国の人材育成への貢献である。

2-1. 日本の経常収支の推移

各国の国際収支を表す基準の一つである経常収支は、貿易収支、サービス収支、第一次所得収支、第二次所得収支から構成される。貿易収支は財の輸出から輸入を、サービス収支はサービスの輸出から輸入をそれぞれ差し引いたもの、第一次所得収支は対外直接投資や証券投資の収益、第二次所得収支は政府開発援助のうち医薬品などの現物援助を表す。

日本の経常収支は、2011年度の貿易収支の大幅な赤字に伴い、その後3年間、経常収支全体の黒字幅は減少したものの、2016年12月以降は経常収支全体の黒字幅は拡大傾向にある。ただし、2020年度以降は日本に限らず世界的に、新型コロナウイルス感染症流行の影響が生じることは明らかで、2020年初夏の現在、すでにその影響が見え始めている。

2011年以降の黒字継続において、第一次所得収

支の貢献は大きい。この時期は、それ以前の貿易収支、第一次所得収支ともに黒字というステージから、貿易収支は赤字、第一次所得収支は黒字というステージへと日本の経常収支の構造変化が生じた時期と捉えることができる。かつてのイギリスがそうであったように、日本も世界に対する投資とその配当で生きていく時代に近づいているのかもしれない。

日本がこのまま長期的に経常収支の黒字を維持することは、財政の健全のために重要なことである。そこで、赤字推移しているサービス収支に着目してみたい。サービス収支は、経常収支全体の黒字継続の安定剤になりうると思われるからである。

2-2. サービス収支への教育の影響力

サービス収支は、輸送、旅行、金融、知的財産権使用等に係る費用の収支を表す。近年、サービス収支の赤字幅は減少傾向にある。その大きな要因として考えられるのは、外国人観光客の増加に伴う受取の増加である。通勤時に見る京都や大阪の光景からも、外国人観光客の増加を実感する。

このサービス収支と教育がどう関わるのか。留学生の受け入れは、外国人観光客の受け入れと類似する部分がある。つまり、日本は授業料や生活費を受け取る。地域の活性化につながる可能性もある。そして、知識や経験を有する人材を送り返す。教育というサービスを介在して、輸出国（日本）と輸入国（留学生の出身国）が存在する。そういった一つの貿易モデルを考えることができる。更に、単に外国人観光客を受け入れるのとは異なる付加的価値として、留学生在が日本型の教育を身に着けることにより、日本と親和性を持つ人材を海外に送り出せるという利点も見逃せない。

近年、教育が有力なサービス貿易の手段であるという考え方は広まりつつある。特に、アメリカ、イギリス、フランス、オーストラリアは、留学生の受け入れがサービス収支の強化に資するとして、戦略的に留学生の獲得に努めている。中でもオーストラリアは非常に積極的で、就職に至るまで熱心にサポートし学生を集めている。アメリカは、教育産業でICTの輸出に匹敵する収入を得ているという。近年の傾向として、アジア圏、特にマレーシアなどで顕著であるが、輸出国、中継国、輸入国といった、いわゆる中継貿易を教育においても実践し、利益を得る国が出てきている。

2-3. 日本型教育システムの特徴

日本の教育が内外からどう評価されているのか。一例として、2017年7月発行のOECD教育政策レビューの中間レポートをみると、全般的に高い評価を得ている。PISA2015調査等による国際比較の結果、児童生徒および成人ともトップクラスの成績であり、教師の質や指導力も高く評価されている。日本の学校教育が、教科のみならず広範囲の活動に関わる全人的なアプローチをとっていること、それを可能にする保護者の積極的な協力や地域の学習支援も評価されている。

日本の教育の成功要因の一つとされる全人的教育であるが、その具体的な内容は、給食、掃除、日直といった学校生活に関わる活動、学級会、運動会、部活動、防災訓練、生徒指導といったいわゆる特別教育活動である。こういった教科外の教育を含む全人的な教育が、結果として、規律や礼儀を重んじる精神の定着、倫理道德教育の実現に繋がっているのではないかと考えている。

2-4. 途上国からの日本型教育の需要

途上国では、こうした教科外の教育カリキュラムがないため、日本型教育への関心は強まっている。政情不安のある国や、技術的な発展を目指す国にとって、日本的な規律、協調性、礼儀、勤勉性、倫理観、道徳観は魅力に映るようで、これをどう涵養するかが課題となっている。また、災害時の日本人の倫理性や規律を守る態度、交通などの社会システムの正確さなどは、日本の教育がその基盤にあるのではないかと捉えられており、途上国における日本型教育システムの需要は徐々に高まっている。

しかし、現場の教員の関心は低く、教員養成課程で教科外教育の訓練を受けていないため、日本型教育の実現が難しいというのが途上国の現状である。

3. 国際教育都市としてのけいはんな

教育と地域の関係が重視されるのは世界的趨勢であり、けいはんな学研都市地域のように有数の高等教育機関と研究所群が集積し、京都、奈良という日本の歴史、伝統、文化の根付く地は、教育産業拠点としての潜在力と優位性を持つ。すなわち途上国の関心の高い特別教育活動は、日本の歴史、伝統、文化と不可分のものであることから、このような必要条件を背景に備えるけいはんな学研都市地域に、途上国からの教員研修の受け入れや日本型教育シ

ステムの海外展開を担う拠点の創設が望まれる。更には、欧米大学の東アジア拠点として、この地が中継貿易基地となる未来像も考えられる。

4. 研究目的と報告書に関して

本研究グループでは、「国際教育都市としてのけいはんな」の可能性を探り、けいはんな学研都市地域を軸とした教育システム輸出入拠点の形成に向けた活動を行うこととし、具体的には以下三点に焦点を当て研究を行ってきた。

第一にオフショアスクールの世界的動向の調査、日本型教育の海外展開における条件等の調査である。第二に、けいはんな学研都市地域における途上国対象の日本型教育の指導者養成センター設置を構想し、その具体化に向けた条件等についての調査研究の推進である。第三に、こうした教育輸出拠点の形成が、学研都市地域に居住する住民の生涯学習機会の充実や深化にどのような関わりをもつのかを検討する。特に、先端科学と歴史、伝統、文化といった文化的資本が交錯する都市空間において、諸外国から評価される一方で今や忘れられがちな規律や礼儀を重んじる精神、倫理道德教育が地域住民にどのようなインパクトを与える可能性があるのかを探りたい。

このような趣旨のもと行なった研究活動を基に、報告書を取りまとめるに至った。

第1章は、杉本氏による教育輸出入の新動向に関する報告である。近年は留学動向に多様な類型が出現しており、自国や中継国において外国の教育や学位を受けるトランスナショナル教育が発展している。その実体と、教育や経済、社会に与える影響や課題について報告する。

第2章は、中島氏によるアラブ首長国連邦(UAE)の外国大学分校についての報告である。UAEの中で外国分校があるのは3国で、その中でも特にドバイは分校数が多い。その大きな要因と考えられるフリーゾーンの役割、教育の質保証確保の試みや経済社会への影響について、提供国と受入国の両者の観点から解説する。

第3章は、渡辺氏によるインドの義務教育に関する報告である。インドでは連邦制が採用されており、教育も原則的には各州が責任を負うものの、学校の運営形態やカリキュラムの実体は多様である。一方で一様に、インドの教育制度は社会

的弱者への配慮が組み込まれているという。

第4章は島田氏によるインドネシアの教育制度の報告である。地理的、文化的に多様なこの国は、市民性や人格形成を強調した教育制度を構築している。日系企業の関与が深く、日本の教育制度や教師の指導力への注目も高く、日本型教育への需要があることを報告する。

第5章は、全氏による韓国における外国教育機関の設置・運営についての報告である。韓国の教育制度や教育行政の概観に続き、米国分校の事例を紹介するとともに、韓国の事例に見られる特徴と外国教育機関の誘致における今後の方向性を述べる。

第6章は、廖氏による台湾におけるオフショアスクール設置の可能性の分析である。台湾と日本

は物理的距離も文化的距離も近い。それゆえに、台湾において日本型教育の需要を見いだすには、日本の特徴を考え留学生に魅力となる独自のプログラムや資格枠組みの構築が必要であることを考察する。

これらの報告から、教育システムの輸出入における課題や視点として、関与諸国及び人々が有形無形の利益を得ること、宗教や文化的背景の差異を理解し合い教育システムを組み立てること、教育の質保障の重視が持続に繋がること、多国間で通用する資格枠組みが鍵となること、経済的枠組みが緩和される地区等を利活用すること、需要の実態を見極めること、といった事項が見えてくる。

第1章 トランスナショナル高等教育の新動向

杉本 均ⁱⁱ

【要約】

近年、世界の高等教育機関の国際展開は欧米を中心に著しいが、外国から留学生を受け入れるだけでなく、自ら外国に分校を設置したり、現地校と提携するなどして、学生の獲得を積極的に行い、場合によってはそこで本校と同じ学位を授与するトランスナショナルな展開を見せている。一方、分校や提携校の所在するアジアなどのホスト国にとっても、比較的安いコストで世界クラスの大学の誘致ができるだけでなく、学生の外国渡航のリスクを抑えることもできるなどメリットも大きい。日本はこのような高等教育の展開において遅れをとっており、日本政府の補助金に依存する案件がわずかに進展していたが、2004年以降、日本のいくつかの大学は、商業的な採算のとれる国際展開を目指す、新たな試みに挑んでおり、日本のトランスナショナル高等教育の第二フェーズを迎えようとしている。

ⁱⁱ 京都大学大学院教育学研究科教授

1. 留学の世界的動向

高等教育に対する需要は全世界において高まっており、その需要を自国の国内高等教育機関で大部分をまかなうことのできる国は少数である。この需要と供給のアンバランスが国際高等教育流動、すなわち留学の基本的な動因となっている。留学生の受け入れと送り出しは多くの国で知識社会におけるグローバル人材の育成の最も重要な鍵とみなされている。ユネスコ教育統計(UIS 2019)によれば留学による学生の国際教育流動は2011年の400万人から2017年には530万人へと倍増している。この流動は将来も拡大し続け、2025年には720万人にまで増加すると予測されている。留学生の最大の受入国はアメリカで98万5000人を受け入れているが、近年オーストラリア、ロシア、中国の受け入れが急速に拡大している。日本は留学生受け入れにおいて世界第9位の16万4000人を受け入れており、全世界の約3%のシェアを占めている¹⁾。

留学生の送り出しについてみると、全体の52%はアジアからの留学生である。同じアジア圏の日本を別にすれば、オーストラリアの留学生の86%、

アメリカの留学生の75%、ロシアの68%がアジアからの留学生であり、アジアのマーケットを無視して、各国の留学生政策を考えることはできなくなっている²⁾。最大の留学生を送り出している国は中国で全世界の留学生の1割を超えており、続いてインド、韓国となっている。日本は最近留学生の送り出し数の頭打ちが続いており、積極的な留学支援のプロジェクトを打ち出している。

留学生受け入れの効用には、人的コネクションの形成、国際化の推進や大学研究教育環境の活性化などがあるといわれるが、やはり経済効果が最大の魅力のひとつである。高等教育機関が留学生を受け入れることは、彼らの支払う授業料や生活費は国外からもたらされる外貨とみなされ、経済学的には教育サービスの輸出にあたる。留学生の生み出す経済効果はアメリカで4.4兆円(2019)、イギリスで2.6兆円(2018)といわれ、オーストラリアでは、その貿易収入1.4兆円は国家の貿易輸出額で鉄鉱石や石炭などの鉱物輸出に続く稼ぎ頭のひとつとして認識されている³⁾。またアジアからの留学は、将来のその国への移民の第一ステップとして利用する傾向

表 1-1 主要国の高等教育機関の留学生の受け入れ (2019)

留学生受け入れ国	全地域	留学生比率%*	中央アジア	東アジア	南・西アジア	アラブ諸国	オセアニア	北米+西欧	東欧	中南米・カリブ	SS アフリカ
1アメリカ	984897	5.17	5340	463856	184481	88295	6634	81776	26284	78324	38184
2イギリス	435734	19.92	2867	164120	27668	31951	2636	130233	43241	10424	24923
3オーストラリア	381202	21.48	1054	218997	98534	8684	5272	17110	4029	13109	9126
4ロシア	250658	4.26	139886	16240	7581	6996	11	1723	32080	1106	5592
5ドイツ	258873	8.37	5658	42722	25595	19410	1106	58311	46685	12631	12027
6フランス	258380	10.2	2474	38271	5381	72496	662	43204	17637	16308	47623
7中国**	235718	0.36	124	49676	924	55	36	674	124	67	210
8カナダ	209979	12.92	900	82301	42113	12756	789	31566	4812	12582	17577
9日本	164338	4.27	2106	—	17630	1211	599	6767	1496	1263	1308
10トルコ	108076	1.5	32375	3327	13675	29803	109	11451	8078	322	8995
全世界	5309240		267654	1084896	68779	331144	441798	2765855	61383	209676	137613

出典: UNESCO UIS Inbound International mobile Students by Regions of Origin 2019 (データの最新値は2017年) SS=サハラ以南; * 受入国の高等教育機関学生人口に占める留学生人口比; **中国の出身地域別統計は大陸が欠損値で香港とマカオのみ

もあり、高度な専門人材を獲得したい欧米諸国は、移民許可の条件の一つとして、自国の高等教育への留学経験を持つ者を優遇している国もある。

送り出す側から見れば、欧米には世界の最先端に行く技術と影響力を持つ大学が多くあり、留学は自国への知識、科学技術の伝達、人的コネクションを獲得するための最も有望な社会活動のひとつである。とりわけ国内の高等教育が未発達な途上国の場合には、外国の大学は自国の不十分な学問領域を補完するものであり、そこで得た学位や資格は、自国で大きな威信と価値を持ち、帰国後の立身出世に大きな影響を与えることが想定されている。しかし、問題はその留学コストであり、授業料や生活費、渡航費などを工面できる者は社会の富裕層に限られ、多くの場合奨学金の獲得が重要である。受入国の奨学金は戦略的な目的で専門分野が限定されたり、送り出し政府の奨学金は多くの外貨を流出させ、また留学生本人に帰国後の就職などで制約が課されたりするケースが多い。

広辞苑によれば、留学とは「外国に在留して勉強すること」である⁴⁾。より実務的な表現では学習者が外国の（主として）高等教育機関において一定の課程を履修することである。日本の法制度においては、「出入国管理及び難民認定法」「別第一4」に定めるように、「本邦の大学、高等専門学校、高等学校（中等教育学校の後期課程を含む。）若しくは特別支援学校の高等部、専修学校若しくは各種学校又は設備及び編制に関してこれらに準ずる機関において教育を受ける活動」を「留学」と定義している⁵⁾。これは受け入れ留学生の場合であり、日本人が海外に留学する場合にはより緩やかに「おおむね3カ月以上の教育目的での海外への渡航⁶⁾」として統計が取られている。本報告書でも留学を構成する教育機関のレベルは高等教育（広くは中等後教育）を想定するが、用語としての留学は「高校生留学」や「義務教育留学」のように高等教育以外のレベルにおいても使用されている。「留学生」というカテゴリーはある国家に在留する外国人のなかでは特権的な意味もあるので、どれくらいの期間の学習（履修）であるのか、どのようなレベル、機関での履修なのかによって主として定義されているが、各国においてその基準は様々である。

留学をめぐるもう一つの問題は、「外国において」と言っても、何をもって外国、何をもって母国とみなすのか、という問題である。母国の大学で学ぶ学

生を留学生と呼ばないのは誰にも明らかであるが、一般にある人が母国と呼ぶ国には、「生まれた国」、「国籍のある国」、「永住する国」といった意味があり、これらはすべて異なる国である可能性もあるのである。国際的な流動性が高まり、人が一生の間、一つの国にのみ居住するということが必ずしもあたりまえではなくなってきた今日、最後の「永住する（予定の）国」を基準に、それ以外の国の大学などに学ぶ場合を留学と定義するようになっている。

2. トランスナショナル高等教育「留学しない留学」

これらの動きは高等教育改革のグローバル化の問題としてとらえることができる。学生の国境を越えた留学をより容易にするために、各国の大学は英語による大学授業の提供、単位や学位要件の共通化、インフラの整備などを進めているが、留学コストの削減と現地渡航の様々なストレスや煩累を軽減するひとつの留学形態がアジアを中心に急速に拡大しつつある。それがトランスナショナル(transnational education)と呼ばれるプログラムである。トランスナショナル教育とはユネスコ(UNESCO 2001)によれば、「教育の成果を認定する機関が所在する国とは異なる国で学習者が受ける教育プログラムである」と定義される⁷⁾。

伝統的に留学とは、A国の学生がB国に物理的に移動して、その地に生活し、大学などに通いながら学位などの教育資格や技能を獲得する、というものであった。しかしもし学位や資格の取得だけを目的とするのなら、必ずしも遠い外国に長期間滞在しなくてもより簡便な方法があるのではないかと、いう発想によって開発されたプログラムである。

例えば、外国の大学が、高等教育の発達が不十分な国に分校を設立するケースがある。学生が移動するのではなく、教育機関のほうから自ら移動して来ることになり、ホスト国としても大学を一から立ち上げて、独立した学位授与大学にまで発展させてゆく時間とコストが節約できる。外国の大学が自国の教育機関などと提携関係をむすび、そこに通学するだけで、外国に行くことなく、外国の大学の学位や資格が取れるようになってきた。さらには大学が国内で行ってきた通信教育課程を外国に配信するようになると、外国大学の学位が世界中の端末から履修、取得可能になってきたのである。まさに「留学しない留学」である。すなわち前者の留学は海外渡航を意味し、後者の留学は学位の取得を意味して

いる。取得できる資格や学位は、原則として本校に渡航・履修して獲得した資格や学位と同じもしくは区別できないものとされている。

トランスナショナル高等教育には大きく分けて3つの形態がある。すなわち(1)外国大学の海外分校(off-shore branch campus)、(2)外国大学と提携した海外カレッジにおける学位コース、(3)国際eラーニングによる国際通信学位コースである。これらの学位コースの提供者(学位授与機関)は圧倒的に欧米、それも米国、英国、オーストラリアに集中している。一方、これらのコースの履修者は圧倒的にアジア諸国の学生であり、実際にこれらの学生や教育機関が存在する現場は第一にアジアであるといえる。

(1)の海外分校とは、OBHE(2006)などによれば、本校が所在する国以外の地で運営される学校であり、その国(ホスト国)に物理的実体があり、少なくともその一部は本校の所有になり、分学生在は本校の学位などを取得できることと定義されている⁸⁾。さらにMcBurnie and Ziguas(2007)は分校では対面授業が行われ、学生は本校で行われるのと同様のサポートサービスが受けられることも条件に加えている⁹⁾。在籍する学生にとって、海外分校の利点は、まず第一に教育コストの節約である。遠い外国の大学に在籍する伝統的留学に比べて、海外分校は学生の母国にあるか、そうでなくても多くの場合、非欧米圏にあり、渡航費用が節約でき、生

活費も安いことが多い。第二のメリットは、学生の生まれ育った文化環境に近い生活環境のなかで履修でき、ストレスが軽減される可能性がある。第三には、学生の求める教育コースの定員が本校以外にも追加されるので、一般的に考えて入学できる可能性は、それがない場合より大きくなる。第四には、取得する学位や資格が、本校の所在する国や、ホスト国、あるいは学生の出身国でも認められていれば、学生の就職の可能性は複数の国や文化圏に広がることになる。

C-BERT(2017/19)によれば、世界中に設置された外国大学の海外分校は2006年には162校であったが、2019年には34か国の250校に増加している¹⁰⁾。そのうちの81校(32%)はアメリカの大学の分校、40校(16%)がイギリスの分校、続いてフランス24校、ロシア19校、オーストラリア15校であった。一方、分校の所在地(ホスト国)で見ると、中東諸国に49校、アジア(中東を除く)に47校、ヨーロッパに48校などという状況で、特に中東諸国への進出が顕著である(杉本2017)。国別の分布では、アラブ首長国連邦(UAE)に29校、中国(大陸)に32校、マレーシアに12校、シンガポールとカタールに11校と続いている¹¹⁾。

トランスナショナル高等教育の全世界的な統計は存在しないが、例えば、オーストラリアでは2014年に34万7000人の留学生を受け入れていたが、そのうち通常の留学生は26万人で、残り24.7%に

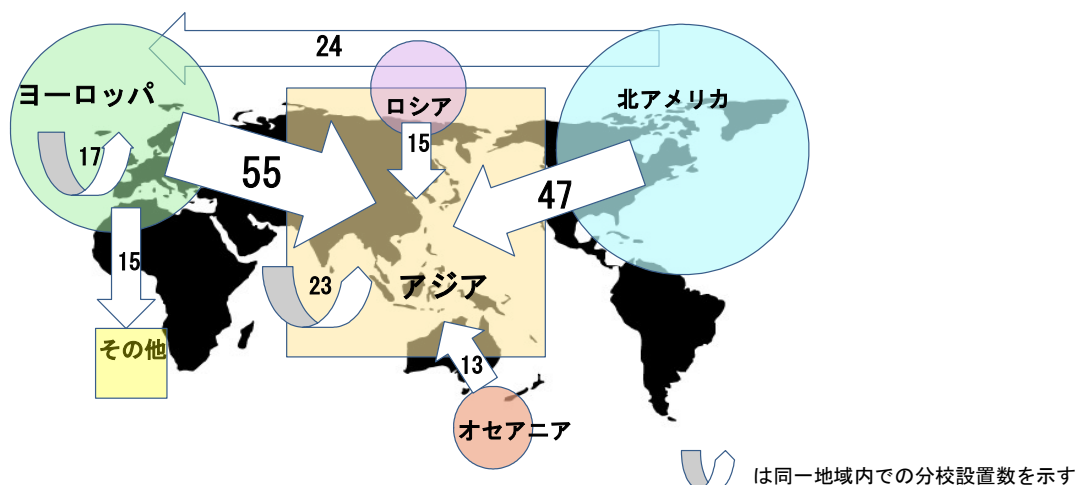


図 1-1 地域別大学の外国分校設置数(杉本 2017)

あたる8万6000人は、実際にはオーストラリアの大学に滞在しないトランスナショナルな留学生であった¹²⁾。

英国は2008年、大学など回答した135機関のうち65.2%がトランスナショナル高等教育のプログラムを持っており、総数は1,536プログラムに達しており、実施地域については、アジアが最も多く43.6%、ヨーロッパが28.3%、中東6.2%、アフリカ3.8%と続いている。パートナーの相手については、私立カレッジが22.5%、公立大学が21.4%、公立カレッジが10.7%、私企業が9.7%と続いている。私立大学は少なく、5.7%であった¹³⁾。

このトランスナショナル高等教育のホスト国として、すなわち、実際の教育を請け負うカレッジや海外分校の所在国として、マレーシアと日本は世界でも最も早く選ばれた国であった。しかしその後の運命は大きく異なり、マレーシアでは5つの外国大学分校が発展し、多くのカレッジによる提携プログラムも成功しているのに対して、日本ではアメリカを中心とした大学の分校が1980年代に多く設置されたが、その多くは成功せずに現在では撤退している。

オーストラリアの公立大学モナシュ大学は、世界展開の一環として、マレーシアに1998年に海外分校を設立した(スランゴール州、サンウェイカレッジ)。マレーシアでは1996年私立高等教育機関法が成立して、海外の大学分校の設置が認められた直後であった。

モナシュ大学マレーシア分校ではマレーシアで需要の高いビジネス、情報技術科、工学・理学科の学士課程を提供しているが、マレーシアにおける私立大学として質保証機構とオーストラリアの専門職団体(会計士、エンジニア)のアクレディテーション(認可)の両方を受けていることから定評は高い。100名を超える教員のほとんどはマレーシアなどで採用されており、オーストラリア本国からの教員はわずかである。学生は4000名弱であるが、その約3割はマレーシア以外からの留学生である。多くは中国やインドネシアなどからの留学生であるが、彼らはオーストラリアの学位や資格を取得するために、マレーシアに滞在し履修していることになる。モナシュ大学はこの分校の成功を足がかりに、その後南アフリカと英国、イタリアに進出している¹⁴⁾。

日本の高等教育のトランスナショナルな展開は

世界において出遅れている。これまでの日本の大学の海外分校と呼ばれるものは存在したが、主として日本人学生の海外体験の場として設置・運営されている出先機関であり、日本人以外の学生を受け入れるトランスナショナルな高等教育とは言い難い。海外における日本語による教育需要には採算性が薄く、また英語による授業では派遣する教員の手配が難しいうえに日本国内と同一学位を授与するには法的な問題が存在していた。現状において2003年のエジプト、アレキサンドリアへのエジプト日本科学技術大学(E-JUST)¹⁵⁾と、2011年のマレーシア、ジョホールバルへのマレーシア日本国際工科院(MJIIT)¹⁶⁾の開学が数少ない例で、どちらも日本の大学の単独進出ではなく、日本の大学コンソーシアムによる提携である。現在のところ日本の大学の海外分校は、留学準備や事前日本語教育を行う海外拠点の性格が強く、欧米大学の分校のような独立採算を実現しているとは言い難い。今後の日本の大学のトランスナショナル高等教育の成否は、例えば、日本式の科学教育もしくは「日本的な」全人教育のモデルを具体的に明示し、かつ海外に高品質に移転可能かどうかにかかっている。

3. 日本のトランスナショナル高等教育の第2フェーズ

このような状況に対して、諸外国の大学の海外分校展開が盛んになったことを踏まえ、文部科学省は、2004年に大学設置基準を改正し、日本の大学が外国に「学部、学科その他の組織」を置くことができる規定を新設し、日本の高等教育のトランスナショナルな展開の可能性に関して検討を開始した。すなわち、日本の大学の分校が、進出先の学生から商業的に正当な対価をとって、採算の取れる形で進出できる可能性について、行政的に支援を行っている。

2005年1月28日の中央教育審議会答申「我が国の高等教育の将来像」¹⁷⁾の第2章、中長期的(2020年頃まで)に想定される我が国の高等教育の将来像¹⁸⁾よれば、「米国・英国や豪州といった英語圏の国々やドイツ等の高等教育機関が、東アジア・東南アジア各国に現地校を開設し、現地校のみの教育を受けることで居ながらにして本国の学位を得られるようにすることが盛んに行われ始めている。また、中国・韓国・マレーシア・シンガポール等アジアの国々でも、このような国際動向に積極的に対応し、外国の優れた高等教育機関を誘致またはこれと連携

するための施策を展開し始めている。これは、国内の進学率の急激な上昇に対応すること、また周辺国の教育拠点（ハブ）となることを目的としたものと思われる。我が国においても、海外の高等教育機関と我が国の機関が提携して、我が国における海外学位の授与や海外における我が国の学位の授与などが複数計画されている。」

また「以上のことは、我が国の18歳人口が減少を続ける中、各高等教育機関は国際的な競争的環境の下でも、人材養成や学術研究活動等について個性・特色及び経営戦略の明確化を一層進めなければならないことを意味している。」「なお、国境を越えて展開される大学教育の提供による学位授与の機会を拡大するに当たっては、我が国の学位の国際的通用性の確保に十分留意することが必要である。また、我が国を含めた各国の大学制度、各大学の適格認定を含めた評価、教育内容及び学位の通用性等について学習者が判断することのできるように、国際的な大学の質の保証に関する情報ネットワークを構築することが急務である。我が国は、こうした国際的な協議に積極的に参加・貢献すべきである。」「また、我が国の大学が世界各国からの優秀な留学生・研究者を惹き付けるためにも、教育・研究の質が世界的に見て高い位置を占めることが必要であるが、今後は、留学生の交流等も含めて、国境を越えて展開される我が国の高等教育による国際的な貢献という視点を常に念頭に置いていく必要がある。特に、学術研究分野においてアジア地域内部でのパートナーシップをどう構築していくかは、我が国の高等教育にとって大きな課題である。」と述べられている。

以上のような大学設置基準の改正を受けて、日本の大学においても海外に分校などを設置して進出しようとする取り組みが起こってきている。これらの事例はこれまでの高等教育における日本の国際協力というフェーズを超えて、現地の教育ニーズに応じて、日本の高等教育の分校を設置し、あるいは共同学位プログラムを設置し、商業ベースで授業料などの対価を獲得する可能性について検討するもので、日本のトランスナショナル高等教育の第2フェーズとしてとらえられている。

そのような先駆的事例として、筑波大学がマレーシアに設立計画している分校、千葉大学が設置を予定している千葉大学・マヒドン大学連携分

校、そして立命館大学が中国、大連市の大連理工大学との共同運営を行う、大連理工大学国際連携ソフトウェア学部などがある。

① 筑波大学マレーシア分校

先述のとおりマレーシアには2011年開学のマレーシア日本国際工科院（MJIT）には筑波大学も24大学とともにコンソーシアム参加していたが、これを発展させ、筑波大学の分校そのものを、マレーシアにおいて日本流に作るという計画が進んでいる。2018年にマレーシアの当時首相のマハティール氏が日本を訪問した際に、安部首相との会見で日本の大学にマレーシアに分校を設置することを希望したことから、計画がスタートした。その際に「マレーシアは大学の運営にかかわるコストが安く、マレーシア以外からの留学生も誘致できる」と述べたという。マハティール氏は1981年から22年間、第4代マレーシア首相を務め、日本との交流を促進するルック・イースト政策などを推進したが、退任後の2018年、92歳にして、再び第7代マレーシア首相の座に返り咲き、対中国政策の見直しなどを行っていた¹⁹⁾。

この申し出にいくつかの日本の大学が反応したが、そのなかで最も積極的であった筑波大学が、マレーシアへの分校の登録を2020年にスタートさせることになった。これまで、ルック・イースト政策によって、1万6千人以上のマレーシアの学生が政府奨学金により日本の大学に学んできたが、日本の大学のコストの高さや言語環境により、自費による留学は依然として少ないままであった。新設される分校はこの流れを変え、日本の科学技術とサービスノウハウをマレーシアに転移させる原動力になるものと期待されている。ただし、マハティール首相が2020年2月に急遽退任したため、その計画の将来性については不確定な要素が出てきている。そのほか、日本からの分校進出としては日本デザイナーカレッジの設置が検討されている²⁰⁾。

② 千葉大学タイ・マヒドン大学連携分校

タイは日本の高等教育の国際展開において重要な位置を占めており、東北大学、早稲田大学、京都大学など、日本の多くの大学がASEANCENTERに大学オフィスを設置している。また文部科学省は2018年度から、日本留学海外拠点連携推進事業(OJEIC)を進めており、東南アジアについては千葉大学、新

鴻大学、金沢大学、岡山大学、長崎大学、熊本大学の6国立大学連携コンソーシアム(Sixers)を中心に留学フェア、アカデミックセミナー、情報提供活動などを行ってきた。東南アジアからの留学生の受け入れを促進し、2023年までに日本全体の留学生数を1.5倍にすることを目標にしている²¹⁾。2017年には国立六大学バンコク事務所を開設している。

そのなかで千葉大学は2010年にInternational Exchange Center(IEC)をマヒドン大学(Mahidol University)に設置し、2017年には千葉大学バンコク・キャンパス開設に調印した²²⁾。同大学は2014年より、スーパーグローバル大学創生支援(タイプB)に採択されており、そのなかで、国際化のための共通の成果指標と成果目標のひとつとして、2023年までにグローバルキャンパス実現のための海外校の設置を計画しており、「タイのマヒドン大学との連携を強化し、サテライトキャンパス設置のための多様な連携を開始している。年間200人以上の学生を派遣し、強力な連携関係を構築する」としている²³⁾。ただし、筆者が2019年2月に現地訪問した時点では、マヒドン大学内に日本人常駐の事務局が設置されていたが、スーパーグローバル大学創生支援終了後の継続性に不確定要素を抱えていた。

③ 立命館大学 中国大連理工大学国際連携ソフトウェア学部

立命館大学は中国大連に2013年、大連理工大学・立命館大学国際情報ソフトウェア学部(DUT-RU International School of Information Science and Engineering)を開設した。中国では外国の大学の単独での分校設立を認めておらず、その場合は必ず中国の機関と合弁組織を形成し、共同運営することを要請している。この大連理工大学・立命館大学国際情報ソフトウェア学部は、立命館大学情報理工学部と中国遼寧省大連市にある大連理工大学軟件学院が共同で開設する、国際的なIT学部である。大連市の大連理工大学開発区キャンパス内に設置され、定員は210名の4年制で、そのうち40名が立命館大学の3年次に編入し、2年間のプログラムの履修により立命館大学と大連理工大学の学位を取得できる、ダブル大学ダブル学位(DUDP)である²⁴⁾。

大連理工大学は中国の教育部(文科省に相当)直轄の国立大学で中国政府が重点整備する100大学計画「211工程」、旗艦研究型大学を重点整

備する計画「985工程」にも選ばれた大学で理工系学部が特に評判が高い。この学部の運営は、大連理工大学と立命館大学が共同で行い、日中の産学連携とネットワーク形成を特徴の柱とし、協力企業によるコンソーシアムの形成、寄付講座の開設、客員教授の受け入れ、奨学金の設置、国際インターンシップの実施を計画している。授業の大半を立命館大学情報理工学部教員が日本語で行う。日系企業と中国企業との国際産学連携により、日本企業や外国企業への就職を目指すとしている²⁵⁾。

以上のようにトランスナショナル高等教育の世界的な展開と発展の現状を前にして、日本の文部科学省も、2005年以降、新たな形で高等教育の海外展開を模索し、積極的に援助する姿勢を見せており、前述のとおり、これを日本におけるトランスナショナル高等教育の第2フェーズとしてとらえることができる。しかし当面の目標とする2020年を迎えた今、その進展はいまだ確固たる形のある展開として、実動しているとは言い難い。筑波大学と千葉大学の分校計画は、ホスト国の政治的不安しさや、日本側で推進したプロジェクトの期限の問題などがあり、いまのところ、各大学の戦略的海外拠点(事務局)程度の状態を超えているとは思えない。

立命館大学のソフトウェア学部は分校ではなく、プログラムベースの展開であり、具体的な学生の日本のカウンターパート学部への受け入れも進んでいるが、一部の優秀な学生をプログラムの後半で日本に留学させる以上、これはプログラムの一部に実際の留学を含むという意味で、トランスナショナル高等教育の定義には外れるところがある。もちろん、日本の大学の国際展開という観点で採算が取れば、「我が国の高等教育の未来像」の一成果ではあり、それが必ずしもトランスナショナルである必要性はない。しかし本稿としては、このプログラムで学んで、日本行きのグループ(最終試験)に残れなかった、「留学しない」学生グループの意識と卒業後の動向に注意を払っていきたい。

トランスナショナル高等教育はこれまでの留学概念を大きく変えるような新たな形態の国際教育であり、プログラムの輸出者だけでなく、ホスト国や学生(学習者)にとっても大きな効用をもたらすシステムであるが、その運用には課題も存在している。第一にこれまでの人的移動による留学には機能していた質のコントロールが、遠く異なる教育環境

で、無条件には保持できないという危険性がある。また第二に同一の学位、資格、単位を授与するプロバイダーが増加するため、それらの学位、資格、単位の間にはヒエラルキーが生じたり、過剰な乱発により価値が低落したりする危険性がある。さらに第三にホスト国の高等教育がまだ十分な国際競争力を持たないとき、外国の有名大学の分校や提携学位コースが流入すると、弱体な国内教育機関が市場の一部を失ったり、競合したりする場合もある。そして第四に欧米英語圏で発達した高等教育の経営風土、

教育風土、文化風土が、そうではない国の高等教育に流入するため、ホスト国のシステム、慣習、理念、文化的傾向と合わずに衝突する可能性もある。

日本の新たな形で模索される高等教育のフェーズとして、採算の取れるトランスナショナル高等教育の展開においても、上記の4つの問題は、すべて現実の課題として立ちはだかるものであるうえに、日本の場合は、危うい採算性と日本語によるプログラムの市場価値という、さらなる課題に直面することになる。

[註]

- 1) UIS, 2019, UNESCO Institution of Statistics, 2019, Inbound International mobile Students by Regions of Origin 2019
- 2) UIS statistics, 2019, (Education, Enrolment Ratio, Gross Enrolment Ratio, Tertiary by Level of Education (%)): (<http://data.uis.unesco.org/>)
- 3) NAFSA (National Association for Foreign Student Affairs), 2019, The United States of America: Benefits from International Students; Higher Education Policy Institute, 2018, (<https://www.bbc.com/news/education-42637971>); Deloitte Access Economics, Australian Government, 2016?, The Value of International Education to Australia, 1A\$=74 円で換算, <https://internationaleducation.gov.au/research/research-papers/Documents/ValueInternationalEd.pdf>
- 4) 広辞苑、第六版、岩波書店。
- 5) 出入国管理及び難民認定法, <http://law.e-gov.go.jp/htmldata/S26/S26SE319.html>
- 6) 文部科学省, 制度・教育部会, 留学生ワーキンググループ、議事録, http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/019/gijiroku/08011108.htm
- 7) UNESCO and Council Europe, 2001, *Code of Good Practice in the Provision of Transnational Education*, Bucharest, UNESCO-CEPES: <http://www.cepes.ro/hed/recogn/groups/transnat/code.htm>
- 8) Verbik and Merkley (2006) *The International Branch Campus: Models and Trends*, London, Observatory for Higher Education.
- 9) OBHE, 2006, The Observatory of Borderless Higher Education, <http://www.obhe.ac.uk/>; McBurnie, Grant and Ziguas, Christopher, 2007, *Transnational Education: Issues and trends in offshore higher education*, pp. 21-30, Routledge, London.
- 10) C-BERT (Cross Border Education Research Team), 2017, 2019, <http://cbert.org/>
- 11) 杉本均、論考「トランスナショナル高等教育と留学概念 留学生獲得戦略における位置づけ」、ウェブマガジン『留学交流』2017年6月号 Vol. 75、1-9 頁、独立行政法人日本学生支援機構 (JASSO)、<http://www.jasso.go.jp/ryugaku/related/kouryu/2017/icsFiles/afielddfile/2017/06/08/201706sugimotohitoshi.pdf>
- 12) Larkins, Frank P. and Marshman, Ian, 2015+, *Australian Universities Overseas Student Recruitment: Financing Strategies and Outcomes from 2004 to 2014*, Australian Higher Education Policy Analysis, LH Martin Institute, p.17.
- 13) DUIS (Department for Innovation, Universities and Skills), 2008, Sheffield Hallam University. *Transnational Education and Higher Education Institutions: Exploring Patterns of HE Institutional Activity (DIUS Research Report 08 07)*. London.
- 14) モナシュ大学マレーシア分校 HP, <https://www.monash.edu.my/>
- 15) エジプト日本科学技術大学 (E-JUST) HP, <https://ejust.edu.eg/>
- 16) マレーシア日本国際工科院 (MJIIT) HP, <https://mjiit.utm.my/jp/>
- 17) https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05013101.htm
- 18) https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/1335594.htm
- 19) Malaysia Kini 2019. 5. 15 <https://www.malaysiakini.com/news/468077>
- 20) New Strait Times 2018.12.3 Malaysia to have first ever overseas branch campus of Japanese university, <https://www.nst.com.my/news/nation/2018/12/436764/malaysia-have-first-ever-overseas-branch-campus-japanese-university>.
- 21) 国立六大学連携コンソーシアム <http://sixers.jp/>
- 22) JSPS (日本学術振興会), 2017, https://jsps-th.org/jsps_en/japanese_univ/

Chiba University Home Page, www.chiba-u.ac.jp/international/IEC/m/e/index.html

- 23) 千葉大学; <http://www.chiba-u.ac.jp/others/topics/img/2017/20170922bankok.pdf>
- 24) 立命館大学; <http://www.ritsumei.ac.jp/ise/feature/dalian/>
- 25) Ibid.

第2章 ドバイにおけるフリーゾーンと外国大学分校

～分校は「砂上の楼閣」なのか～

中島 悠介 ⁱⁱⁱ

【要約】

アラブ首長国連邦に位置するドバイ首長国では、2019年時点で25の外国大学の分校が展開している。これらは経済規制を緩和したフリーゾーンで市場原理の下に発展したと捉えられていたため、実質的な教育・研究環境や継続性に懸念を示す論考も多々見られた。しかし2000年代後半以降、分校の管理運営や質保証に関わる制度が整備され、現在は分校の新設・改廃の動きも落ち着いたことで、関連研究も「分校に関わる個々の現象を理解しようとするもの」が中心になっている。もちろん本校や提供国から見れば、本校一分校間の同等性や名声の維持は現在も重要な問題だが、受入国の視点から見れば「分校がいかに自国の社会や制度に組み込まれていくか」も重視される点で、分校を取り巻く個々のアクターに沿って分校の理解を深めることが大切であるといえる。

ⁱⁱⁱ 大阪大谷大学教育学部准教授

1. はじめに

アラブ首長国連邦（以下、UAE と表記）は中東地域のアラビア湾岸沿いに位置しており、イスラームを国教とする連邦制国家である。首都のアブダビ市が位置するアブダビ首長国をはじめ、ドバイ首長国、シャルジャ首長国、ラアス・アル＝ハイマ首長国、ウンム・アル＝カイワン首長国、アジュマン首長国、フジャイラ首長国から構成される（以下では「首長国」の表記を省略する）。また、UAE は産油国でもあり、原油をはじめとした天然資源が豊富に埋蔵されているが、その原油採掘量の 90% はアブダビで採掘されており、そこから得た収益は拠出金として連邦政府へ提供され、そして各首長国に分配されている。

このような「イスラーム」や「連邦制」「産油国」といった社会的特徴を備えている UAE だが、これらの特徴に加え、全人口約 963 万人（2018 年）のうち、国民の割合が約 10% 程度しか占めないという「国民マイノリティ国家」という特徴を持っている。外国人の国籍の割合は、多い順にインド人 19%、パキスタン人 11%、フィリピン人 7% と続くが、UAE 人の割合は 11% と言われている¹⁾。そのため UAE の公用語はアラビア語であるが、英語も広く通じる社会となっている。また、国民に対して石油資源により得られた利益を、公務員としての高給与や教育・医療の無償制として還元していることに加え、一人当たり国民総所得(GNI)は 74,410 米ドル(2017 年)であり、世界最高水準を維持している。

本稿において主要な対象地域であるドバイについては、経済発展の手段として、わずかに採掘される天然資源による収入は道路や空港などのインフラ開発に消費されてきた一方、早くから資源依存型経済からの脱却を果たすため、外資企業を積極的に誘致するために大胆にビジネス規制を緩和した経済特区（以下、フリーゾーンと表記）を整備してきた。このようなフリーゾーンには多様な分野が設定されており、例えば金融、医療・健康、半導体、自動車工業、メディアといったものが挙げられるが、UAE 国外の教育機関や企業が展開する教育・人材育成分野のフリーゾーンとして、ドバイ・ナレッジ・パーク (Dubai Knowledge Park、以下、DKP と表記。2003 年～) や、ドバイ・インターナショナル・アカデミック・シティ (Dubai International Academic City、以下、DIAC と表記。2008 年～) がある。これらのフリーゾーンを中心に、2019 年には 25 校の

外国大学・高等教育機関の分校（以下、外国大学分校と表記）が進出している。

この数字は、ドバイのフリーゾーンという限定された区域に、多数の外国大学分校が展開していることを示しているが、これらの分校は 2000 年代以降に急速に発展したものである。このような急速な量的拡大の動因として、現地社会の側から見れば、「ドバイが中東湾岸地域におけるビジネスの中心であるため、経済・経営分野や ICT といった分野のプログラムへの需要が高かったこと」「現地の高等教育機関以上に、自国や欧米諸国の高等教育機関に進学するのを好む外国人人口の需要があったこと」などが挙げられる²⁾。一方で、外国大学分校の観点から見れば、上記の受入国における需要に対応しつつ、「フリーゾーンではすでに建物や設備のインフラが整備されており、外国大学分校はそれらを借り受けることでリスクを減らしつつ運営できること」も重要となる³⁾。

このように、ドバイにおける外国大学分校の急速な量的拡大は、現地の社会・経済的な需要に対応して発展してきたという、いわゆる市場原理の観点から説明されることが多い。そのため、例えば、学生が獲得できなくなった場合には経営が苦しくなって撤退したり、「本校の教育・学位を提供する」と謳いながら、実際は効率優先で本校とは異なる教育を提供したりする場合もある点で、しばしば外国大学分校の「不安定性」が問題の焦点となる。このような潜在的な問題点から、例えば、Smith (2009) のように「UAE の外国機関における学術活動は、『砂の中に沈んでいく』のだろうか」といった問いが立てられることもある⁴⁾。この研究では、外国大学分校における学術活動が砂の中に沈まないようにするためには、外国大学の本校と分校間のコミュニケーションを密にすることや、学術活動を本校の制度をベースとして実施することに加えて、現地の文脈を考慮した活動を行うべきであることを指摘している⁵⁾。

しかし、ドバイにおいて外国大学分校の進出が本格化してから 20 年弱が経過した現在、それらの外国大学分校の展開は「砂上の楼閣」のような不安定なものとして捉えられるのだろうか。以上の問題関心から、本稿では、制度的側面を中心に 2000 年代以降の動向を振り返り、ドバイにおける外国大学分校の展開を考察することを目的とする。この目的のため、第 2 節において一般的な外国大学分校の定義

とともに、分校の展開についてどのような問いが想定されるのかを整理する。そして第3節でドバイを中心とした UAE における高等教育制度の整備状況を概観したうえで、第4節においてドバイのフリーゾーンにおける外国大学分校の展開状況と近年の動向を検討する。

2. 外国大学分校の定義と焦点となる問い

外国大学分校の定義は、分校の提供国や受入国、さらには個々の研究者や研究機関によって多岐にわたるが、例えば Knight (2008) によれば、「分校 (Branch Campus)」を「A 国の提供者が B 国に海外分校を開設し、主に B 国の学生に講座やプログラムを提供する。… (中略) 学位等の授与は A 国の提供者が行う」とされている。また、分校とは別に、「独立校 (Independent School)」を「外国の提供者 A が、B 国に独立した高等教育機関を設立し、講座やプログラムを提供して学位等の授与を行う。A 国には本校機能を持つ教育機関がないのが一般的である」と定義している⁶⁾。しかし、「独立校」と提供国の教育機関との関係が明確でなかったり、受入国において分校と独立校が制度的に分けられながらも、研究者によって「外国大学分校」として一括りにされたりすることもあるため、分校と独立校を明確に区別するのが難しい状況もある。

こうした定義に加えて、外国大学分校の展開状況について世界的な調査を実施している C-BERT (2017) によれば、①少なくとも、部分的にでも外国の高等教育プロバイダーによって所有され、②外国の教育プロバイダーの名において運営され、③学術的なプログラム全体を提供しており、④実際に立地しており、⑤外国教育プロバイダーにより授与される学位へと結びつく存在、として外国大学分校の定義を設定している。この定義に基づいて実施された調査によれば、2017 年時点で世界では 217 校の外国大学分校が展開しているとされ、地域別に見れば多い順に、中東地域 49 校、ヨーロッパ地域 48 校、アジア地域 (中国除く) 47 校となっている⁷⁾。

このように外国大学分校を可能な限り正確に把握しようとする試みはあるものの、分校の設置および改廃のスピードは非常に速いため、その動きを正確に捉えることは難しい。加えて、外国大学分校が展開する際に焦点となる問題について、Altbach (2010)⁸⁾や Hanada (2013)⁹⁾などによる先行研究から整理すると、以下が挙げられるだろう。

- ① 外国大学分校における質の保証はどのように行われるのか？また、国家的な高等教育の質の向上に貢献するのか？
- ② 外国大学分校は市場原理的に展開しているのか？ビジネス・ICT といった職業に直結するような分野に偏るのでは？
- ③ 教員採用はどのように行われているのか？優秀な教員を採用するのは難しいのではないのか？
- ④ 外国大学分校は受入国における文化的・社会的・政治的な文脈の中で運営することが可能なのか？
- ⑤ 結局、分校は長期的な展開は難しいのではないのか？持続性は？

このような問いが挙げられるものの、実際には外国大学分校のあり方は多様かつ複雑であり、分校の質が低いからと言って必ずしもすぐに廃校になるわけでもなければ、有名大学の分校だからといって長期的な展開が保障されるわけでもない。こうした外国大学分校の多様さ・複雑さを念頭に置きつつ、次節では UAE およびドバイのフリーゾーンにおける高等教育制度の整備状況を概観する。

3. UAE およびドバイの高等教育制度の概要

先述の通り UAE は 7 つの首長国から構成される連邦制国家であるが、教育・高等教育に関する権限は、1971 年に公布された UAE 憲法第 120 条において連邦政府に帰属している。管轄省庁は、連邦教育省 (UAE Ministry of Education) である¹⁰⁾。連邦教育省は高等教育機関に関わる法整備を行うが、実際には、1999 年に設置された学術・適格認定委員会 (Commission for Academic Accreditation、以下 CAA と表記) が UAE 全域の高等教育機関の設置認可とプログラムの適格認定 (アクレディテーション) を実施している。また、2011 年に設置された国家資格庁 (National Qualifications Authority) が、UAE 全域の高等教育機関、職業教育機関の国家的な資格枠組みである「エミレーツ資格枠組み (Qualifications Framework Emirates)」を整備し、学位および資格に対して獲得が期待される資質・能力が明文化された。このような制度的基盤のもと、UAE における高等教育機関数を見てみると、2020 年時点で連邦立大学 3 校 (UAE 大学、ザイド大学、高等技術カレッジ) に加え、74 校の首長国立・私立高等教育機関が展開している¹¹⁾。また、

2013年時点の学生数は、連邦立大学に所属する学生が39,566人、私立・首長国立高等教育機関の学生が73,515人となっている¹²⁾。

しかし、高等教育に関わる権限は連邦教育省が保持している一方で、なぜドバイのフリーゾーンで外国大学分校を誘致することができるのだろうか。その理由は、UAE憲法第23条において「各首長国の天然資源と富は、当該首長国固有の公共財とみなされる。社会は天然資源と富を国家経済の利益とするために、保護と適切な開発に責任を持つ」とされていることに関する¹³⁾。各首長国は自らの領内における経済開発について大きな権限を保持しており、独自にフリーゾーンを整備することが可能である。そのため「教育部門に関わるフリーゾーン」では、「フリーゾーンを整備」という首長国の権限と、「教育機関の管理」という連邦政府の権限が交差する区域となっている。実際には、外国大学分校のみを「貿易」とみなし、経済的な枠組みに含めることで、首長国独自の管理下に置いている。

このような枠組みのもと、ドバイのフリーゾーンでも独自に外国大学分校を規制したり、質保証のための取り組みを行ったりするための制度を整備してきた。2003年に最初の教育関連フリーゾーンとしてドバイ・ナレッジ・ビレッジ(Dubai Knowledge Village、以下、DKVと表記。2016年にDKPに改称)が整備されたが、政府系企業であるテコム投資会社(TECOM Investment)がフリーゾーンの運営を行ってきた。そこではビジネスに関する規制が重視される一方、体系的な質保証の取り組みは行われておらず、CAAによる適格認定を受けることも任意とされていた。2006年には、ドバイにおける私立教育機関を中心に管轄する政府機関として知識・人材開発庁(Knowledge and Human Development Authority、以下、KHDAと表記)が設立され、フリーゾーン内における外国大学分校に関する法整備も進められた。そして、2008年にはKHDAがフリーゾーン内の分校を対象とした第三者質保証機関として、大学質保証国際評議会(University Quality Assurance International Board、以下、UQAIBと表記)を設置し、それらの分校は前述のCAAかUQAIBのいずれかによる評価を受け、分校の運営およびプログラム提供の許可を得ることが求められるようになった¹⁴⁾。以上の結果として、ドバイのフリーゾーン内は高等教育部門の権限に由来するCAA(連邦)と、経済開発の権限に由来するUQAIB(首長国)の制度

的な枠組みが重なる二重構造を形成している。

このように、連邦政府の規制枠組みが除外されるフリーゾーンでは、外国大学分校を含む外国機関にとってどのようなメリットがあるのだろうか。一般的に、フリーゾーン内に展開する外資機関に対して、①100%外資承認、②現地スポンサー不要、③資本・利益の国外送金自由、④法人税・関税の免除、⑤長期土地所有権、⑥国外からの労働力調達との自由といったことが挙げられる。また、連邦会社法、連邦工業法、連邦労働法は適用除外となっている。フリーゾーン外では、外資機関のビジネスにおいて、UAE側パートナーの出資比率51%以上(外資49%以内)やUAE国民の雇用優先、外国人の土地所有禁止といった制限があることから、フリーゾーンでは大幅に規制が緩和された環境の中で外国大学分校を運営することができる¹⁵⁾。加えて、ドバイのフリーゾーンでは(首長国の規制枠組みに従う場合の)分校の定義として「母体から分離した法人ではなく、母体となる企業に法的に依存しながらビジネスを実施する場所として捉えられ、母体のビジネスに固有のオペレーションのすべてもしくは一部を実施するものである。資本金は必要としない」とされ¹⁶⁾、あくまで本校からは独立しないブランチとして捉えられている。

4. ドバイにおける外国大学分校の展開状況

本節では、ドバイで外国大学分校が発展した社会的背景を確認したのち、分校の展開状況について概観する。先述のように、UAEでは外国人が人口の多数を占める極端に国際化した社会が形成されており、外国大学分校はそれらの学生の需要に対応する形で発展してきたことや、ビジネスやICTといったドバイの経済ハブとしての役割に資するような分野を中心にプログラムを提供してきたことなどが挙げられる。しかし、分校の展開を促進する他の社会的要因として、例えば、「頭脳流出(Brain Drain)の阻止」が挙げられる。UAEでは高等教育部門の発展はいまだ途上であり、国内の高等教育機関に進学することに満足できない者が一定数存在する。それらの学生はより質の高い教育を求めて欧米諸国の機関に留学している状況があり、政府も国民向けに国外留学のための奨学金を提供している。そのため、分校はそれらの学生をUAE国内に引きとどめるための手段として設置が進められた背景がある。加えて「2001年に発生した米国同時多発テロ事件や

2003年のイラク戦争の影響による、欧米への留学回避」といった動きも無視できない。上記のようにイスラームを信仰する学生は UAE の国内外に多く存在しているが、これらの事件以降、西欧諸国の政府はイスラーム圏の人々に対し警戒感を強め、西欧圏への留学が困難になった事情もある。ドバイはイスラームに寛容でありながらも、国際化・近代化が進んだ社会を形成しており、そうした中で、自身の出身国や欧米諸国の高等教育機関の学位や教育環境を求める動きに外国大学分校が合致したと考えられる。

表 2-1 は、ドバイ、アブダビ、ラアス・アル＝ハイマにおける外国大学分校の展開状況を示している。2019年時点で、ドバイには 25 校、アブダビには 6 校、ラアス・アル＝ハイマには 3 校の外国大学分校が設置されている。最も多く外国大学分校が設置されているドバイでは、教育関連のフリーゾーンである DKP や DIAC 以外にも、ドバイ・シリコン・オアシスやドバイ・ヘルスケア・シティといった教育以外の分野のフリーゾーンでも外国大学分校が点在している。また、3 校の外国大学分校が展開しているラアス・アル＝ハイマでもドバイと同様、フリーゾーンを整備して外国大学分校を誘致している一方で、アブダビについてはこうしたフリーゾーンは整備されず、外国大学分校も国内の他の高等教育機関と同じ規制の枠組みの中で展開している。

外国大学分校が展開している高等教育機関の提供国を見てみると、米国や英国、オーストラリアといった英語圏からのものが多く見られるが、ドバイではインドやパキスタン、イラン、レバノンといった途上国からの高等教育機関も多く展開しているのが特徴である。また、外国大学分校が設置された時期については、早いものであれば 1990 年代に設置されているものが散見されるが、多くは 2000 年代前半から後半にかけて設置されており、2010 年代になると新しく設置された分校の数は少なくなっている。

表 2-1 からは、いくつか撤退した分校も確認することができる。ドバイで展開していた分校については、主に①UQAIB 設置以前に分校の質を問われ DKV が撤退を勧告した機関、②本校の組織改編により撤退した機関、③UQAIB の評価の結果、フリーゾーンでの運営が停止された機関、④フリーゾーンとの協力契約の満了により撤収した機関などが挙げられる。③の分校の中には、インドの高等教育機関の分

校である国際技術経営大学とマハトマガンジー大学が、ドバイよりも緩い規制を整備しているラアス・アル＝ハイマのフリーゾーンに移転した¹⁷⁾。また、ミシガン州立大学ドバイ校は主にドバイショックの影響から学生を集められず、規模を縮小して運営を継続していたが、2019 年に閉校する結果となった。

加えて、CAA と UQAIB の連邦一首席長国政府の制度的枠組みから発生する卒業資格の問題について触れておく。表 2-1 の中で、ドバイのフリーゾーン内で CAA から適格認定を受けているのはウロンゴン大学ドバイやロチェスター工科大学ドバイなど、5 校にとどまっており、残りの分校は UQAIB から認可を受け、首席長国の制度的枠組みの中で運営されている。このように、海外分校は UQAIB (ドバイ) か CAA (連邦) のいずれかの質保証を受ける形で制度が整備されたが、それらの卒業資格は同等とみなされていない状況がある。例えば、CAA から認可されていない高等教育機関を卒業した学生は、連邦レベルでの公的部門や政府部門への就職が認められず、民間部門でさえ必ずしもそれらの卒業資格を認めていなかった。また CAA は、CAA から認可されていない機関から、認可されている機関への進学・編入を禁止していた。こうした問題に対応するため、ドバイ執行評議会 (Dubai Executive Council) により「ドバイ首席長国のフリーゾーンを基盤とした高等教育機関に関する執行評議会決定(2011年第21号)」が制定され、「学術機関により授与され、KHDA により認証された学術資格は、ドバイ首席長国におけるすべての公的および民間団体によって認識される」ことが示された。この結果、KHDA は UQAIB から認可を受けた分校を卒業した学生の学位・資格を認証する機能を獲得し、その卒業資格がドバイ全域の民間部門と公的部門に通用することになったが¹⁸⁾、連邦と首席長国の制度的な溝はいまだに存在している状況にある。

最後に、最新の動向として、2019 年にドバイのフリーゾーンで展開する外国大学分校に対して KHDA による格付けが行われたことを挙げておきたい。この格付けは、KHDA が世界大学ランキングで知られる QS 社と提携して行われたものであり、4 つのカテゴリー、9 つの基準、44 の観点に沿って採点された。格付けでは、最高の「5 つ星プラス」から最低の「1 つ星」が付与されるが、4 つ星以上を獲得するためにはさらに追加の条件を満たす必要

表 2-1 アラブ首長国連邦における外国大学分校一覧（設立年順・2019年時点での確認）

番号	分校名	立地	設立年	閉校年	提供国
1	ウロンゴン大学ドバイ	DKP	1993		オーストラリア
2	ビルラ工科大学ピラニ校ドバイキャンパス	DIAC	2000		インド
3	SZABISTドバイ校	DIAC	2003		パキスタン
4	マニバル大学ドバイ校	DKP	2003		インド
5	国際技術経営機構(閉校)	(DKV)	2003	2010	英国
6	南クイーンズランド大学(閉校)	(DKV)	2004	2005	オーストラリア
7	S.P. ジャイニンググローバル経営スクールドバイ校	DIAC	2004		インド
8	イスラーム・アザード大学UAE校	DKP	2004		イラン
9	マンチェスター大学中東センター (マンチェスタービジネススクール)	DIAC	2005		英国
10	ミドルセックス大学ドバイ	DIAC	2005		英国
11	ヘリオット・ワット大学ドバイ校	DIAC	2005		英国
12	サンクトペテルブルク州立技術経済大学ドバイ校	DKP	2005		ロシア
13	アイルランド王立外科大学ドバイ	DHCC	2005		アイルランド
14	SAE機構ドバイ	DIAC	2005		オーストラリア
15	ロンドンビジネススクールドバイ校	DIFC	2006		英国
16	エクセター大学ドバイ校	DKP	2006		英国
17	ESMODドバイ	DIAC	2006		フランス
18	経営・技術機構ドバイ	DIAC	2006		インド
19	欧州大学カレッジブリュッセルドバイ(閉校)	(DKV)	2006	2010	ベルギー
20	シティ大学ロンドンドバイセンター	DIFC	2007		英国
21	ケンブリッジ国際カレッジドバイ校	DKP	2007		オーストラリア
22	マードック大学ドバイ	DKP	2008		オーストラリア
23	ミシガン州立大学ドバイ校 (閉校)	DKP	2008	2019(?)	米国
24	ハルト国際ビジネススクールドバイ校	DIAC	2008		米国
25	ロチェスター工科大学ドバイ	DSO	2008		米国
26	サンジョゼ大学ドバイ	DIAC	2008		レバノン
27	ボルトン大学歯科教育研究機構ドバイ(閉校)	DHCC	2008	2012	米国
28	ブラッドフォード大学地域ハブ・ドバイ	DKP	2009		英国
29	アミティ大学ドバイ校	DIAC	2011		インド
30	シナジー大学ドバイ校	DMCC	2013		ロシア
31	ストラスクライド大学ビジネススクールアブダビセンター	アブダビ	1995		英国
32	ニューヨーク工科大学アブダビ	アブダビ	2005		米国
33	パリ・ソルボンヌ大学アブダビ	アブダビ	2006		フランス
34	INSEADアブダビ中東キャンパス	アブダビ	2007		フランス
35	ムハンマド5世大学アグダル校アブダビ	アブダビ	2009		モロッコ
36	ニューヨーク大学アブダビ	アブダビ	2010		米国
37	マハトマ・ガンジー大学RAKセンター (閉校) ドバイから移転	ラアス・アル＝ハイマ	2002	2014	インド
38	ジョージメイソン大学(閉校)	ラアス・アル＝ハイマ	2006	2009	米国
39	ボルトン大学RAK学術センター	ラアス・アル＝ハイマ	2008		英国
40	ヴァテール国際ビジネススクールRAK校 (閉校)	ラアス・アル＝ハイマ	2009	N/A	フランス
41	パーラティ・ヴィディアピートゥ準大学RAK校 (閉校)	ラアス・アル＝ハイマ	2009	N/A	インド
42	ブネー大学RAK校 (閉校)	ラアス・アル＝ハイマ	2009	2011	インド
43	スイス連邦工科大学ローザンヌ校中東	ラアス・アル＝ハイマ	2009		スイス
44	マドゥライ・カーマラージャル大学RAK校	ラアス・アル＝ハイマ	2010		インド

出典：ドバイの外国大学分校については、KHDA. Study in Dubai International Campuse. 2013 を中心に各種資料より筆者作成。DIFC は Dubai International Financial Center, DSO は Dubai Silicon Oasis, DMCC は Dubai Multi Commodities Center, DHCC は Dubai Healthcare City の略。アブダビの外国大学分校については、Abu Dhabi Education Council. 'List of Higher Education Institutions in Abu Dhabi.' <http://www.adec.ac.ae/en/Students/Pages/List-of-Higher-Education-Institution.aspx>. (2015年10月4日取得) を一部修正。ラアス・アル＝ハイマの外国大学分校については、Lawton, W. and Katsomitros, A. International Branch Campus: Data and Developments. London: Observatory of Borderless Higher Education (OBHE), 2012 より筆者作成。また、全体として C-BERT. 'Branch Campus Listing (Updated January 20, 2017).' http://cbert.org/?page_id=34 (2018年8月2日取得) を参考にした。RAK はラアス・アル＝ハイマ (Ras Al Khaimah) の略。

がある。実際には「5つ星プラス」の分校は「該当なし」に終わったものの、ヘリオット・ワット大学、ロンドンビジネススクール、マンチェスター大学の3校に「5つ星」が与えられた¹⁹⁾。ただし、この格付けの対象となったのは17校のみであり²⁰⁾、CAAから適格認定を受けている外国大学分校が含まれていないのは留意すべきであろう。

5. おわりに

本稿では、制度的側面を中心に2000年代以降の動向を振り返り、ドバイにおける外国大学分校の展開を考察することを目的としている。2000年代は、ドバイにおける外国大学分校の量的拡大が進行する一方、それらを支えるための制度は整備の途上であったといえる。そのため、この時期には外国大学分校に対する不信が先立ち、本校や提供国の視点からは「本校に対して劣ったもの」「何かよくわからないもの」という扱いが強かった。実際にこの期間において、学生が集められなかったり、質が低いものとみなされたりすることで、撤退した分校も散見された。

一方、2010年代中盤には分校に関連する制度の整備もほぼ終わられ、分校の量的拡大も落ち着くことによって、分校に対する「不信」といった見方は以前よりも落ち着いているように見える。もちろん

分校へのそうした見方は根強いものの、その一方、分校を「そこにあるもの」として捉え、関連研究も「継続性について疑念を指摘するもの」よりも、「分校に関わる個々の現象への理解を深めようとするもの」が中心になっている。特に、2000年代後半のドバイショックによる不況を乗り越えた頃から、分校の設置・改廃の動きは落ち着き、「砂上の楼閣」として捉えるような見方は少なくなっている。

実際には、提供者から見た外国大学分校の意味と、受入国から見た分校の意味は異なるだろうし、分校に関わる問題関心への「ズレ」があると考えられる。例えば、分校の提供国や本校などの提供者の観点からは、いかに自らの(金銭、名声、外交などの)利益に結び付けるか、いかに「質の同等性」や「名声」が維持されるかという点で、いかに本校と分校を「同じにするか」が焦点になっていたように見える。一方で、受入国の視点から見れば、分校がいかに自国の経済成長や労働市場・人材育成に貢献するか、いかに受入国の教育水準の向上に貢献するか、といったことが問題関心となるため、分校-本校間の同等性は重視されることもあるだろうし、それほど重視されなくてもよい場合もあるだろう。実際には、外国大学分校を中心に据えつつ、分校を取り巻く個々のアクターの文脈に即して理解を深めることが必要になると考えられる。

【註】

- 1) 堀抜功二「アラブ首長国連邦における国家運営と社会変容:「国民マイノリティ国家」の形成と発展」京都大学大学院アジアアフリカ地域研究研究科2011年度博士学位論文、2011年。
- 2) 杉本均・中島悠介「トランスナショナル高等教育の展開—中東諸国を中心として—」『京都大学大学院教育学研究科紀要』第58号、2012年、6-8頁。
- 3) 中島悠介「ドバイにおけるトランスナショナル高等教育の展開—フリーゾーンへの高等教育機関誘致に着目して—」杉本均編著『トランスナショナル高等教育の国際比較—留学概念の転換』東信堂、2014年、291-292頁。
- 4) Smith, L. “Sinking in the Sand? Academic Work in an Offshore Campus of an Australian University.” *Higher Education Research & Development*. vol.28, no.5, 2009, pp.467-479.
- 5) *Ibid.*, pp.476-478.
- 6) Knight, J. 「国境を越えて提供される高等教育とは」OECD教育研究革新センター・世界銀行編著、斎藤里美監訳『国境を越える高等教育—教育の国際化と質保証ガイドライン』明石書店、2008年、34頁。
- 7) Cross-Border Education Research Team, <http://cbert.org/> (2019年7月5日取得).
- 8) Altbach, P.G. “Why Branch Campus may be Unsustainable.” *International Higher Education*. The Boston College Center for International Higher Education, no.58, 2010, pp.2-3.
- 9) Hanada, S. 「International Branch Campuses in the United Arab Emirates and Qatar」『比較教育学研究』第47号、日本比較教育学会、2013年、121-139頁。
- 10) もともとは1992年に設置された高等教育科学研究省として独立した省庁であったが、2016年の政府組織の改編により教育省へと統合された。
- 11) Commission for Academic Accreditation. “Active Institutions.” <https://www.caa.ae/caa/DesktopModules/Institutions.aspx> (2020年4月11日取得).
- 12) 中島悠介「アラブ首長国連邦における高等教育資格枠組みの制度的特質に関する研究」『高等教育質保証学会第3大会』2013年。
- 13) The U.A.E Cabinet. *Constitution of U.A.E.* 1971.

- 14) 中島悠介「ドバイのフリーゾーンにおける外国大学分校質保証の展開—二元的アプローチへの制度的変遷を中心に—」『比較教育学研究』第49号、日本比較教育学会、2014年、176-177頁。
- 15) ARC 国別情勢研究会『ARC レポート アラブ首長国連邦 2017/2018年版』2017年、55-58頁。
- 16) 中島悠介「アラブ首長国連邦における外国大学分校の比較考察—規制主体の多様化と分校の管理運営構造を中心に—」『京都大学大学院教育学研究科紀要』第62号、2016年、200頁。
- 17) 中島悠介、2014年、前掲、182頁。
- 18) 同上、187-188頁。
- 19) 大学改革支援・学位授与機構「UAE：ドバイ政府が高等教育格付けを発表、17のTNE機関に星が付けられる」<https://qaupdates.niad.ac.jp/2019/07/31/dubai-classification/>（2020年4月13日取得）。
- 20) Knowledge and Human Development Authority. *Higher Education Classification 2018/19*. 2019, pp.14-19.

第3章 インドの教育制度

渡辺 雅幸^{iv}

【要約】

本稿は、インドの教育制度について概説することを目的とした。インドは人口13億人以上を抱え、近年は著しい経済成長を続けるなかで、義務教育段階を中心に教育の量的拡大が進んでいる。一方、インドは連邦制を採用しているため、原則的に各州が教育の責任を負っているものの、たとえばナショナル・カリキュラム・フレームワークの公布など、中央もさまざまな施策に取り組んでいるのが特徴の一つとも言える。そうしたなか、2020年5月現在、インドではモディ首相主導の下「2019年国家教育政策（草案）」の成立が目指されており、約30年ぶりとも言える大きな教育改革が実施されようとしている。

^{iv} びわこ学院大学教育福祉学部講師

1. はじめに

本稿は、インドの教育制度について概説することを目的とする。その前に、本節ではインドの基礎情報について簡単に整理する。

世界銀行によると、2018年のインドの人口は約13.53億人で、中国に次ぐ世界第2位を誇る超大国である¹⁾。また、インドは宗教的・言語的・民族的多様性に富んだ国家であり、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連邦制国家として誕生した。現在29州7の連邦直轄地から成る。2011年の国勢調査によると、宗教については、ヒンドゥー教徒が79.8%で圧倒的に多いものの、イスラム教徒が14.2%、キリスト教徒が2.3%、シク教徒が1.7%、仏教徒が0.7%、ジャイナ教徒が0.4%の割合で存在する²⁾。連邦公用語はヒンディー語であり(ただし英語については準公用語の扱い)、他に憲法で公認されている州の言語が21ある。

インドは1947年に英国から独立して以降、初代首相ネルー率いる「国民会議派(INC)」の主導によって、政治的には民主主義体制、経済的には計画経済体制の下で、格差や差別のない公平な社会の実現が目指された。政治面では、普通選挙制民主主義の下、5年に1度総選挙が実施され、1980年代後半まで国民会議派が政権を握ってきた。経済面では、1951年から5カ年計画が定められるようになり、1956年の「第2次5カ年計画(1956-61)」からは、重工業を基幹産業とする国家建設が本格的に進められた。しかし、次第に経済が停滞し始めると、1980年代からは市場経済が一部で導入されたことや、1989年にはこれまで政権の座についてきた国民会議派の単一党優位体制が崩れ出すなど、政治・経済両面において混乱が見え始めた。そして1991年には深刻な経済危機に直面し、構造調整改革による本格的な市場化が推し進められることになった。なお、2019年に行われた第17回総選挙では、「インド人民党(BJP)」が過半数を占め、政権の座に就いている(現首相はナレンドラ・モディ)。

一方、1990年以降におけるインド全体の経済規模(GDP)の変化は表3-1の通りである。1990年と2000年のGDPを比べるとおよそ1.5倍、2000年と2010年のGDPを比べるとおよそ3.6倍と、インドでは2000年から2010年の変化が非常に大きかったことがわかる。

以上、本節ではインドの基礎情報について簡単に

整理した。インドは人口13億人以上を抱え、宗教的・言語的・民族的多様性に富んだ国家である一方で、特に1990年代以降の本格的な市場化の導入により、その後は著しい経済成長を続けている。

2. インドの教育制度

本節では、インドの教育制度について概説する。

まず、インドの学校制度から整理する。インドの学校段階は、第1～5学年対象の初等学校(Primary School)、第6～8学年対象の上級初等学校(Upper Primary School)、第9～10学年対象の(前期)中等学校(Secondary School)、第11～12学年対象の後期中等学校(Senior Secondary School)の大きく4つに分けられ、基本的に5-3-2-2制の構成になっている(ただし州によっては4-3-3-2制の場合もある)(本章最終頁の図3-1参照)。義務教育については、2009年に連邦レベルで「無償義務教育に関する権利法(以下RTE2009)」が制定(2010年施行)され、これまで原則的に州の責任だった義務教育が、その後は連邦と州との協力の下で積極的に取り組みがなされることになった。なお、義務教育の対象は第1～8学年である。

次に、インドの各学校段階の総就学率(Gross Enrollment Ratio)、学校数、児童生徒数は表3-2のようになっている。また、2000-01年度から2015-16年度までの総就学率の推移は表3-3の通りである。特に、初等学校段階(第1～5学年)ではほぼ100%に達しており、2015-16年度には児童数も1億3万人近くに達している。一方で、上級学校に上がるに連れて総就学率も低くなっており、後期中等学校(第11～12学年)では近年ようやく50%に達している³⁾。

こうした背景には、依然として社会経済的な格差が存在していることが挙げられる。特にインドはその長い歴史のなかで、社会的弱者層は、社会的・経済的・教育的に疎外され、現在でも教育に関して言えば、就学率の低さだけでなく(表3-4)、学業成績の低さやドロップ・アウトの多さといった問題がある(表3-5)。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が指摘されている。

そこでRTE2009では、私立学校が近隣に住む(SCやSTなどのカテゴリーを含む)社会的弱者層の子どものために、少なくとも定員の25%までの入学を認め、修了まで無償の義務教育を提供することを

表 3-1 インドにおける GDP の変化 (1990 年、2000 年、2010 年、2018 年)

	1990 年	2000 年	2010 年	2018 年
GDP (10 億ドル)	317	462	1,657	2,719

出典：The World Bank のデータをもとに筆者作成。

(<https://data.worldbank.org/country/india>, 2020/5/27 最終閲覧)

表 3-2 インドの各学校段階における総就学率、学校数、生徒数

学校段階	総就学率 (%) (2015-16 年 度)	学校数 (校) (2015-16 年 度)	児童生徒数 (万人) (2017 年)
初等学校 (第 1-5 学年)	99.2	840,546	12,994.2
上級初等学校 (第 6-8 学年)	92.8	429,624	7,207.1
中等学校 (第 9-10 学年)	80.0	139,539	4,851.2
後期中等学校 (第 11-12 学 年)	56.2	112,637	4,371.3

出典：MHRD, *EDUCATIONAL STATISTICS AT A GLANCE* (2018) をもとに筆者作成。

表 3-3 2000-01 年度から 2015-16 年度までの総就学率の推移 (%)

	2000-01 年度	2010-11 年度	2015-16 年度
初等学校 (第 1-5 学年)	95.7	115.5	99.2
上級初等学校 (第 6-8 学年)	81.6	103.9	92.8
中等学校 (第 9-10 学年)	-	65.2	80.0
後期中等学校 (第 11-12 学 年)	33.3	39.4	56.2
高等教育	8.1	19.4	24.5

出典：MHRD, *EDUCATIONAL STATISTICS AT A GLANCE* (2018) をもとに筆者作成。

謳っている。こうしたことは、公的セクターだけでは量のみでなく質も伴った教育を満足には提供できないため、私立学校を社会的弱者層の子どもたちに開放することで、彼らによりよい教育機会を提供し、非常に有効な手段であるとされている⁴⁾。

さて、学校の運営形態については主として、「政府立 (Government)」「地方立 (Local Bodies)」「私立被補助 (Private Aided)」「私立無補助 (Private Unaided)」の 4 つに分類される (表 3-6)。

「政府立」は連邦もしくは州政府が設置・運営する学校である。「地方立」は、パンチャーヤット (Panchayat) と呼ばれるインドの地方自治レベル (通常数カ村を単位とする村落パンチャーヤットを基層とする) などが設置・運営する学校である。

「私立被補助」は (州) 政府から資金援助を受けている私立学校である。「私立無補助」は (州) 政府から基本的に資金援助を受けていない私立学校である。

一方で、カリキュラムについては、連邦レベルの国立教育研究研修審議会 (National Council of Educational Research and Training) が実際のカリキュラムや教科書の作成などの際の大枠となるナショナル・カリキュラム・フレームワーク (以下カリキュラム・フレームワーク) を作成し、全国的な教育のある程度の統一に努めている (それに基本的に準拠した形で、州レベルでも作成されることもある)。なお、2005 年に出されたカリキュラム・フレームワークが最新のものであり、2020 年 5 月現

表 3-4 2015-16 年度におけるカテゴリー別の就学率 (%)

学校段階	All	SC	ST
初等学校 (第 1-5 学年)	99.2	110.9	106.7
上級初等学校 (第 6-8 学年)	92.8	102.4	96.7
中等学校 (第 9-10 学年)	80.0	85.3	74.5
後期中等学校 (第 11-12 学年)	56.2	58.0	43.1
高等教育	24.5	19.0	14.2

出典：MHRD, *EDUCATIONAL STATISTICS AT A GLANCE* (2018) をもとに筆者作成。

なお、SC は「指定カースト (Scheduled Caste)」、ST は「指定部族 (Scheduled Tribe)」の略。

表 3-5 2014-15 年度における学校段階別の中退率 (Drop-Out Rate) (%)

	All	SC	ST
初等学校 (第 1-5 学年)	4.13	4.46	6.93
上級初等学校 (第 6-8 学年)	4.03	5.51	8.59
中等学校 (第 9-10 学年)	17.06	19.36	24.68
後期中等学校 (第 11-12 学年)	-	3.22	-

出典：MHRD, *EDUCATIONAL STATISTICS AT A GLANCE* (2018) をもとに筆者作成。

表 3-6 インドの各学校段階における運営形態 (%)

学校段階/運営形態	政府立	地方立	私立被補助	私立無補助
初等学校 (第 1-5 学年)	55.5	29.6	3.0	8.2
上級初等学校 (第 6-8 学年)	55.9	14.6	9.5	16.9
中等学校 (第 9-10 学年)	33.1	0.9	25.8	40.3
後期中等学校 (第 11-12 学年)	32.7	7.9	21.8	37.6

出典：MHRD, *Statistics of School Education 2011-12* (2014) をもとに筆者作成。

在も継続して使用されている。

そして各学校の設置者は、その設置と並行して、カリキュラム・フレームワークに基づいた実際のカリキュラムの提供主体となる委員会 (Board) を選択し、提携 (Affiliation) する。基本的に連邦政府が設置する学校は中央中等教育委員会 (Central Board of Secondary Education、以下 CBSE)、州政府が設置する (あるいは補助金を与える) 学校は各州レベルの委員会と提携している。私立無補助学校はその設立趣旨にもよるが、CBSE や州レベルの委員会のほか、国際バカロレア (IB) などと提携している学校もある。なお、インドでは各委員会が 12 学年終了時に実施する試験の合格が大学入学資格となり、上述の各委員会が試験実施主体となる。

インドの教員養成制度について少し触れると、イ

ンドでは全インド教員審議会 (National Council of Teacher Education) と呼ばれる中央の組織が最低限の教員資格を定めており、たとえば初等学校 (第 1~5 学年) の教員を目指す場合、後期中等学校修了後に 2 年間のディプロマ・コース (各地方にある教育訓練機関の DIET など) を修了するか、もしくは大学等で教育学の学位を取得する必要がある。また上級初等学校 (第 6~8 学年) の教員を目指す場合は、初等学校の教員希望者と同じようなコースを進むか、大学等で文系あるいは理系の学位を取得後に教育訓練機関か大学等の教育学部で 1~2 年の教員養成プログラムを受ける必要がある。したがって、上級初等学校の教員希望者の場合、教員養成系以外の機関に在籍する学生は、わが国のように教職課程も受講しながら教員免許取得ができるよ

うな仕組みではなく、いったん大学等を卒業後に改めて教員養成プログラムを受ける仕組みになっている。また近年では、教員として採用されるためには教員資格試験 (Teacher Eligibility Test) の合格が求められている。

高等教育制度については、インドでは大学 (University) だけでなく、それに加盟する複数のカレッジ (Affiliated Colleges) から構成される。基本的には、大学はカリキュラム作成、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。また、およそ学生の9割は州立大学に加盟するカレッジに在籍している。したがって、高等教育についても州の役割が大きい。連邦政府も国立大学等の設置・運営に加え、高等教育全体の調整や最低基準の設定などの一定の権限を有している。一方で、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。2018-19年度の高等教育について言えば、GERは26.3%、大学とカレッジの数はそれぞれ993校と3万9,931校、学生数は約3,740万人に達している⁵⁾。

以上、本節ではインドの教育制度、特に学校やそれに関わる統計情報、カリキュラム、教員養成、高等教育などについて概説した。インドは人口13億人以上を抱え、近年は著しい経済成長を続けるなかで義務教育段階を中心に、教育の量的拡大が進んでいる。一方、インドでは連邦制が採用されているため、原則的に各州が教育の責任を負っているものの、たとえばカリキュラム・フレームワークの公布など、中央もさまざまな施策に取り組んでいるのが特徴の一つとも言える。

3. 近年の改革動向

最後に、本節ではインドの近年の教育改革の動向についてまとめる。

2020年5月現在、インドは約30年ぶりとも言える大きな教育改革を実施しようとしている。それが、国の教育方針を示す「国家教育政策 (National Education Policy)」の改定である。

インドは1947年の独立以降、教育については連邦制に基づいて原則的に州政府の権限の下で行わ

れているが、その一方で、連邦政府の国全体の教育方針を示すもの一つとして「1986年国家教育政策」(1992年に一部改定)と呼ばれるものがある。この教育政策の内容は長年変更されずにきたが、2014年の政権交代によって「インド人民党 (BJP)」が政権の座に就くと、教育改革の目玉として「1986年国家教育政策」を一新し、「2016年国家教育政策 (草案)」が公表された。しかし、その内容をめぐって各州政府などの利害関係者との調整がつかず、結果的にこの草案は実現することがなかった。ところが、2019年の総選挙でBJPが大勝すると、改めて2019年6月に「2019年国家教育政策 (草案)」が公表された。2020年5月現在、成立に向けて最終調整が進められている⁶⁾。

「2019年国家教育政策 (草案)」は、「就学前教育」を含む第一部の「学校教育」から、第二部の「高等教育」、職業教育や成人教育を含む第三部「追加的な最重要分野」、国全体の教育を審議する国家教育委員会 (Rashtriya Shiksha Aayog) の設置を含む第四部「教育の転換」までの全23章から成る⁷⁾。まず「就学前教育」については、「幼児教育のためのカリキュラムと教育学的なフレームワーク (a Curricular and Pedagogical Framework for Early Childhood Education)」の策定や、就学前教育の拡大などが謳われている。また、「質のよい幼児教育の完全普及は、インドの子どもたちや国の未来にとって、おそらく最もよい投資である」とも述べられており、義務教育に続き、就学前教育の普及拡大が目指されている。次に「学校教育」に関して言えば、たとえば、2025年までに初等教育を完全普及させることや、これまでの10+2 (8年の初等教育と2年の前期中等教育、2年の後期中等教育) の教育制度から5+3+3+4 (3年の就学前教育と2年の初等教育を含む5年の基礎ステージ、3年の準備ステージ (後期初等)、3年の中ステージ (上級初等)、4年の高ステージ (中等)) へ再編することなどが目標とされている。一方、「高等教育」に関して言えば、たとえば13の国立大学の 신설や、現在の約800の大学と約40,000のカレッジを優れた15,000の機関に再編することなど、量と質の改善を目指す計画が多数盛り込まれている。

また、「2019年国家教育政策 (草案)」の成立を見越して、前節で紹介した2005年のナショナル・カリキュラム・フレームワークも2021年4月までに改定が予定されている⁸⁾。このように、現在インド

では、今後のインドの教育の方向性を大きく左右するとみられる「2019年国家教育政策（草案）」の成立が目指されている。

4. おわりに

本稿では、インドの基礎情報をふまえたうえで、インドの教育制度、特に学校やそれに関わる統計情報やカリキュラム、教員養成、高等教育などについて概説し、最後に近年の改革動向について少し触れた。

インドは人口13億人以上を抱え、近年は著しい経済成長を続けている。教育制度に関して言えば、たとえば初等学校段階（第1～5学年）ではほぼ100%に達しているが、上級学校に上がるに連れ、総就学率も低くなっており、後期中等学校（第11

～12学年）では近年ようやく50%に達している。また、量だけでなく質の担保のため、特に社会的弱者層には優遇措置も採用されている。一方、インドでは連邦制が採用されているため、原則的に各州が教育の責任を負っているものの、たとえばカリキュラム・フレームワークの公布など、中央もさまざまな施策に取り組んでいるのが特徴の一つとも言える。

そうしたなか、2020年5月現在、インドではモディ首相主導の下「2019年国家教育政策（草案）」の成立が目指されており、約30年ぶりとも言える大きな教育改革が実施されようとしている。したがって、今後の動向についてはさらに注意深く見守る必要があるだろう。

[註]

- 1) The World Bank, “India” (<https://data.worldbank.org/country/india>、2020/5/27 最終閲覧)
- 2) 外務省「インド (India) 基礎データ」(<https://www.mofa.go.jp/mofaj/area/india/data.html#section1>、2020/5/27 最終閲覧)
- 3) グジャラート州について少し説明しておく。グジャラート州はインド西部の州でアラビア海に面している。人口は6038万3000 (2011年国勢調査)、州都はガンディーナーガルで、アフマダーバード (アマーダバード) は州最大の都市である。また、言語はグジャラティー語 (Gujarati)。なお、以下の表3-7は2015-16年度における全国とグジャラート州の総就学率の比較である。

表3-7 2015-16年度における全国とグジャラート州の総就学率の比較 (%)

	全国	グジャラート州
初等学校 (第1-5学年)	99.2	97.24
上級初等学校 (第6-8学年)	92.8	95.73
中等学校 (第9-10学年)	80.0	74.13
後期中等学校 (第11-12学年)	56.2	43.43
高等教育	24.5	20.7

出典：MHRD, *EDUCATIONAL STATISTICS AT A GLANCE* (2018) をもとに筆者作成。

- 4) 一方、インドでは憲法第46条の下、「指定カースト (以下SCと略)」や「指定部族 (以下STと略)」、「その他後進諸階級 (Other Backward Classes、以下OBCと略)」と呼ばれる社会的弱者層に対して積極的に優遇措置が実施されてきた。そしてその代表的なものが、特定のカテゴリーの人々を対象にその人口比に応じて (連邦レベルでは「SC」が15%、「ST」が7.5%、「OBC」が27%、加えて「障がい者 (Persons With Disability、以下PWDと略)」もその対象となっており、各カテゴリー内の3%に留保枠が設けられている)、教育機関への入学や雇用等の一定比率を優先する「留保制度」である。そして留保制度は、政府の補助金を受けている高等教育機関の教員の採用枠にも適用されている。
- 5) Ministry of Human and Resource Development, *All India Survey on Higher Education 2018-19* (https://mhrd.gov.in/sites/upload_files/mhrd/files/statistics-new/AISHE%20Final%20Report%202018-19.pdf、2020/5/29 最終閲覧)
- 6) “PM Modi deliberates on national education policy, reforms in education sector”, *Hindustan Times* (<https://www.hindustantimes.com/education/pm-modi-deliberates-on-national-education-policy-reforms-in-education-sector/story-SiWGHom9K3U4yTGycCraiJ.html>、2020/5/29 最終閲覧)
- 7) Ministry of Human and Resource Development, *Draft National Education Policy 2019* (https://mhrd.gov.in/sites/upload_files/mhrd/files/Draft_NEP_2019_EN_Revised.pdf、2020/5/30 最終閲覧)

- 8) “15 years on, schools to get new curriculum”, *The Times of India*
 (<https://timesofindia.indiatimes.com/india/15-years-on-schools-to-get-new-curriculum/articleshowprint/75727846.cms>, 2020/5/29 最終閲覧)

【参考文献等】

- 牛尾直行「無償義務教育に関する子どもの権利法（RTE2009）と社会的弱者層の教育機会」『広島大学現代インド研究』Vol.2、2012年、63-74頁。
- 押川文子・南出和余編著『「学校化」に向かう南アジア』昭和堂、2016年。
- 小原優貴『インドの無認可学校研究－公教育を支える「影の制度」』東信堂、2014年。
- 辛島昇ほか監修『[新版]南アジアを知る事典』平凡社、2012年。
- 佐々木宏『インドにおける教育の不平等』明石書店、2011年。
- 渋谷英章「「インド式教育」で魅力を高める学校－インド」二宮皓編著『新版 世界の学校－教育制度から日常の学校風景まで』学事出版、2014年、152-159頁。
- 渡辺雅幸「インドの教育」『比較教育学原論』協同出版、257-262頁。
- Ministry of Human and Resource Development, *EDUCATIONAL STATISTICS AT A GLANCE*, New Delhi; MHRD, 2018
 (https://mhrd.gov.in/sites/upload_files/mhrd/files/statistics-new/ESAG-2018.pdf, 2020/5/27 最終閲覧)
- Ministry of Human and Resource Development, *Statistics of School Education 2011-12*, New Delhi: MHRD, 2014.
 (https://mhrd.gov.in/sites/upload_files/mhrd/files/statistics/SSE_11-12Final.pdf, 2020/5/30 最終閲覧)

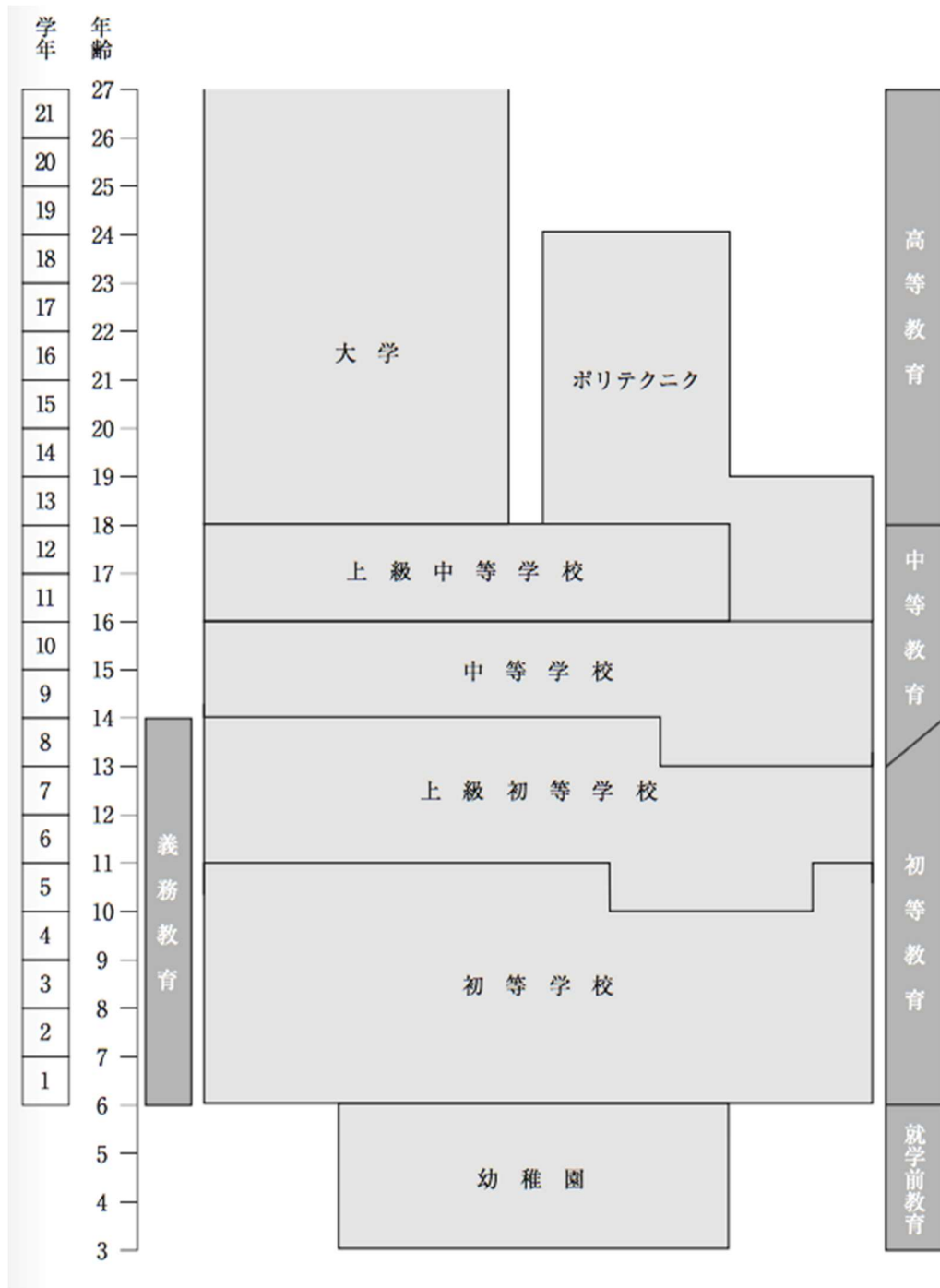


図 3-1 インドの学校系統図

出典：文部科学省「世界の学校体系（ウェブサイト版）」

(https://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/_icsFiles/afieldfile/2017/10/02/1396848_001_1.pdf 2020/5/29 最終閲覧)

第4章 インドネシアの教育制度

島田 健太郎^v

【要約】

本稿はインドネシア教育制度を概観することを目的としている。地理的・文化的に多様である同国教育制度の特色は、一般学校とイスラム学校が並存し、体系的に宗教教育を取り入れ、市民性・人格形成を強調している点である。近年の教育改革は質の高さと共に公平性を担保することを目指している。21世紀初頭に民主化を推進し、経済成長も見込まれるなかで、インドネシアは高等教育・産業人材育成分野への支援を特に必要としている。インドネシアは日本にとって最大の支援対象国であり、基礎教育から高等教育分野まで多方面の支援を継続的に受け入れてきた。日本の「授業研究」等も積極的に受け入れ、近年は教育交流や教育産業での民間企業の進出が活発化している。

^v 京都大学学際融合教育研究推進センター特任講師、開志専門職大学事業創造学部助手

1. はじめに

グローバル市場経済において教育分野のヒト・モノ・カネの国際流動性が高まっている。保護者は国境を越えてより良い教育の提供先を探し、政策立案者は他国の実践事例から自国の教育を改善する方法を検討する。教職員や学校にとっても同様である。競合相手が近隣市区町村を越えて全国・近隣諸国の教育機関になりつつある。学生は急激に変化する社会のなかで世界を意識しつつ学ぶ内容、卒業後の進路を考えなくてはならない。この点について、国際高等研究所（2019）は大学を中心とした留学に伴う人的交流は一つの貿易モデルであることを指摘する。今後、さらなる国際化が進むなかで教育を軸とした社会・経済活動が基礎教育分野でも活発になる可能性は見過ごせない。

教育が経済発展に寄与することを踏まえ、世界から日本の教育は関心を集めている。日本の子どもが基礎学力、規範意識の高さを示しているからである。実際、文部科学省は「Edu-port ニッポン」という官民協働の「日本型教育の海外展開事業」を2016年より実施している。日本型教育の特質は「教科外の教育を含む全人的な教育が、結果として規律や礼儀を重んじる精神の定着、倫理・道徳教育の実現」（前掲書、16）しているところにある。経済発展に貢献するだけでなく、教育そのものが個人の自己実現や幸福の増進に繋がり、またより良い教育を受けることは基本的人権の重要な要素であるという国際社会の合意形成もされている。日本型教育の特質を明らかにすることは日本だけでなく世界にとっても価値があることである。

本稿の目的はインドネシア共和国（以下、インドネシア）の教育制度を概観し、日本型教育の輸出可能性について示唆を整理することである。インドネシアは多数の島によって構成される国であり、東南アジア諸国のなかでも近年、急速に経済発展を成し遂げてきた発展途上国である。経済的、歴史的にも日本との繋がりが深い。次節では、インドネシアの概要について経済・行政制度面から確認する。3節では教育制度に注目する。学校システムやカリキュラム、教員養成や近年の教育改革の実態について説明する。そして、4節ではインドネシアの教育産業への進出事例や在外教育施設について確認する。

2. 基礎情報

2-1. インドネシア共和国

インドネシアは世界第4位の人口規模で、2018年時点で2.67億人である（world bank, 2020a）。これは東南アジア諸国連合（ASEAN）全人口の4割を占め、経済規模はタイの2倍超である。国土面積は191万931km²であり、島の数は1万以上ある（図4-1）。国土面積規模は日本の約5倍にあたる。全34州に514の県と市がある。ジャカルタ首都特別州はジャワ島にあり、約1000万人が居住している。ジャカルタ首都特別州は5区、1県によって構成され662.33km²である。慢性的な洪水と渋滞が課題である。全土在留邦人の6割が集中している（1万9000人程度）。

多民族国家であるインドネシアは信教の自由を保障し、6つの国家公認の宗教が存在する。人口における各宗教の構成割合は次のとおりである。イスラムは87.2%、カトリック以外は6.9%、カトリックは2.9%、ヒンドゥーは1.7%、仏教は0.7%、儒教は0.05%となっており、9割弱はイスラムの信者である（Indonesia Information Portal, 2020）。民族構成はジャワ族が最も多く、41.7%、スダ族が次いで15.54%、その他の民族集団は4%以下で多数が構成されている。例えば、バタック族が3.6%、中華系インドネシア人が1.2%、外国籍が0.1%である¹⁾。前述のとおり、様々な背景を持つ人が住むインドネシアの理念は「多様性の中の統一（バンチャシラ：建国5原則）」である。サンスクリット語で「5つの得の実践」を意味する。5原則は「唯一神への信仰」、「公平で文化的な人道主義」、「インドネシアの統一」、「協議と代議制において英知によって導かれる民主主義」、「インドネシア全人民に対する社会正義」である。

2-2. 政治経済・行政システム

国家元首はジョコ・ウィドド大統領である。2014年に初当選し、2019年10月に再任した。同大統領はスラカルタ市長、ジャカルタ首都特別州知事を歴任した。庶民派で、エリートや軍人上がりではない初の大統領だと注目されている（JETRO, 2018）。2019年4月の大統領選は、穏健イスラム派と非イスラム派の支持を得て、ジョコ・ウィドド氏が再選をもって幕を閉じた。保守

派支持層の対抗馬のプラボウォ・スビアント氏と約10%の得票差(55.26%)で勝利している(本名、2019)。

インドネシアの政治体制は立憲共和制である²⁾。国家元首として大統領の任期は5年である。最高議決機関は国民協議会(MPR)である。初代大統領スカルノの開発独裁体制は、1997年のアジア通貨危機の後に崩壊し、民主化が進んでいる。特に地方自治の裁量権が拡大し、直接選挙で選出される地方首長の影響力が強くなっている(見市、2019)。国会の定数は560人、地方代表議会は定数132人である。国民協議会は国会および地方代表議会の合計692人で構成される。

堀江(2017)によれば、インドネシア経済は内需主導型である。政情不安もなく、個人消費が堅調で安定している。輸出構造は「資源依存型」である。産業構造の転換にはインフラや外資誘致政策の整備、良質な労働人材の養成が必要である³⁾。近隣諸国(ベトナム、インド、ミャンマー、バングラディシュなど)に比べて、人件費が相対

的に高く、外資誘致に苦戦をしている。しかしながら、インドネシアの強みは世界人口第四位の人口を有し、2070年まで総人口が増加し、生産年齢人口もまた2055年まで増加する—今後50年間の個人消費市場が拡大し続ける—ということである。然るべき対応をしていけば更に経済成長する可能性が高い。インフラ整備や質の高い産業労働人材の育成、そして地域間格差の是正が必要である⁴⁾。

通貨はインドネシアルピア(1円=139.44ルピア、1USD=14909.80ルピア 2020年5月11日時点)である。2010年の実質GDP成長率は6.4%であり2013年に5%台に下がったものの、2016年でも5.0%を維持している。今後も5%台の成長が見込まれる(図4-2)。

インドネシア行政は、中央政府、州政府及び県・市政府の3層構造になっている(図4-3)。全ての州で2004年地方行政法に基づく単一制度が導入された。ジャカルタ首都特別州、ジョグジャカルタ特別州、ナングロ・アチェ・ダルサラーム



図4-1 インドネシアの地図

出展：白地図専門店(2020)

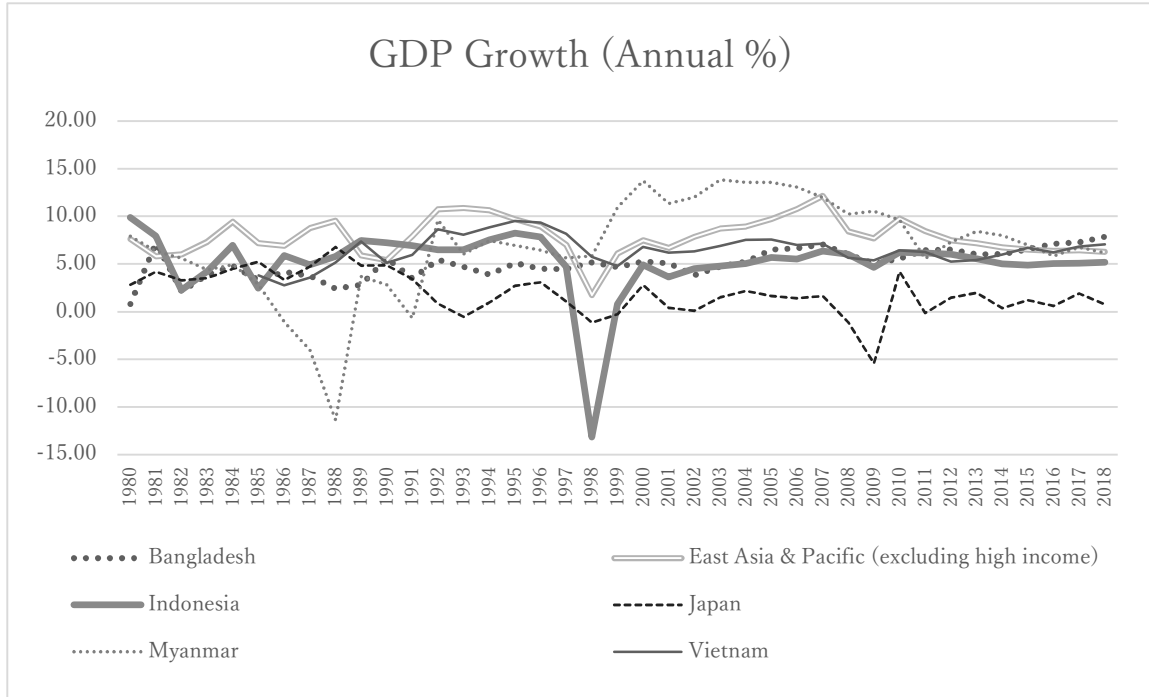


図 4-2 主要な ASEAN 諸国の経済成長率の推移

出典：World Bank (2020b)をもとに筆者作成

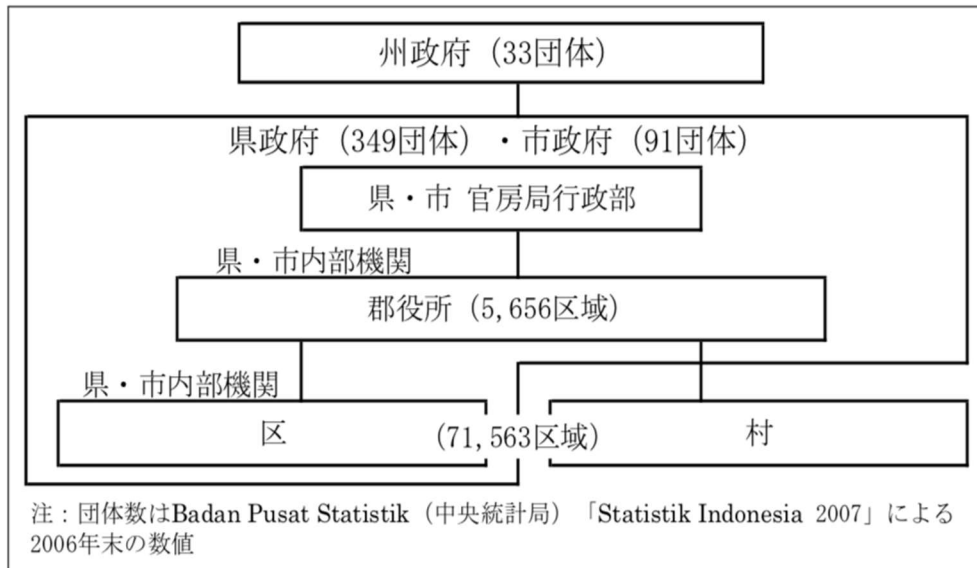


図 4-3 インドネシアの地方統治システム

出典：自治体国際化協会 (2009)、30

州、パプア州及び西パプア州の5つの州は、特別な自治権を持つ（財団法人自治体国際化協会、2009、28）。大統領は国民協議会を通じて、国民議

会や地方代表議会と連携する。また各省庁大臣や内務大臣の上には組織上調整大臣がおり、大統領とのやり取りを行う。州政府は州知事を筆頭に、

州議会、諸機関、州支局によって構成される。県・市政府も同様に、県知事・市長を中心に各議会や諸機関、県・市支局によって構成される。

2001年以降の分権2法（地方自治法、1999年法律第22号と改正地方自治法2004年法律第32号・改正中央地方財政均衡法2004年法律第33号）により、中央政府の権限は外交、国防治安、司法、金融・国家財政、宗教などに限定され、行政サービスの提供に関するほぼ全ての権限が県・市に移譲された（県・市は対等である）。

3. 教育の概要

3-1. 学校体系

インドネシアの学校教育体系は、6-3-3-4制を採用している（図4-4）⁵⁾。服部(2014)は国家教育省管轄、宗教省管轄の一般学校、イスラム系学校を系統的に整理している。中央政府は国家教育政策や方針を決定し、州政府や県・市政府が各自自治体に合わせて教育計画を策定し実施を行う。財政支援に関しては、中央・地方レベルに即した支援策を講じている。高等教育の所管は基本的に国が担っている。その他、基礎教育段階の教科書の検定や内容の基準設定も中央政府が担っている。教員採用は県・私立の教育機関が担う。

一般学校が占める割合はそれぞれ86%（小学校）、69%（中学校）、62%（高校）となっている。また、各学校段階において、公立と私立の割合は小学校では9割が公立である。一方、中学校、高校段階では公立校の占める割合は中学校で6割、高校で5割程度となっている。イスラム学校は小中高ともほとんどが私立である（表4-1）。

インドネシアの教育改革の契機は前述のようにアジア通貨危機である。民主化の影響は教育にも及んでいる（服部、2008）。画一的な教育（言語、カリキュラム、価値教育）から各地域の多様性を尊重する形へと方針転換された。自律的学校運営制度の体系的な導入による権限移譲だけでなく、市民の社会参加も奨励されてきた。これは1998年の改革以降に制定された2003年国家教育制度法による。同国の教育の目的が次のように定められている。即ち、「教育は教育を受ける者が宗教的精神力、自律力、個性、知性、高貴な道徳心及び自らと社会、国民、国家のために必要とされる技能を身につけるために、積極的に自らの能力を開発することができるよう学びと学習過程の環境を実現するための意識的

かつ計画的な取組である」（（森山、2015、77）⁶⁾。

インドネシアの就学前教育は義務教育ではない。私立小学校への入学条件として、就学前教育が重視される場合がある⁷⁾。授業料は保育園の場合、入学金が5,000,000IDR（約35,000円）～、授業料が3,600,000IDR（約26,000円）～となっている⁸⁾。インドネシアの初等教育と中等教育段階が義務教育にあたる。対象年齢は7歳から15歳である。標準的な学齢は、小学校が7歳から12歳、中学校が13歳から15歳、高校が16歳から18歳である。

第一学期は7月に開始し、12月に終わる。第二学期は1月に開始し、6月までである。ノンフォーマル教育も一定程度普及している。ホームスクーリングなど学校に通学しない方法で学習している生徒、インターナショナル校に通いインドネシア政府のカリキュラムとは異なるカリキュラムで学習をしている生徒などを対象にした教育である。学習グループ（Kelompok Belajar）と呼ばれ、生徒たちは週3日の授業を受け、年に2回実施される認定試験に備える。試験の種類は小学校（Paket A）、中学校（Paket B）、高等学校卒業程度（Paket C）認定試験の3つである。公立小・中学校は管理費、運営費、授業料等は無料である。交通費、カバン、靴、制服などは個人負担となる。私立は学校によって異なる。

いずれの学校種でも、修了時の国家試験に合格した者に高等教育に進学するための基礎要件となる国家修了証が授与される。高等教育について、入学基準は中等教育修了証の取得者を対象に、入学試験が行われる。総合大学では、通常4年で学士相当のS1学位、2年以上で修士相当のS2学位、3年で博士相当のS3学位が授与される。専門大学、カレッジ、ポリテクニク及びアカデミーでは1-4年の課程が提供されており、1-3年でD1-D4の修了証、4年で学士相当のD4の修了証が授与される。

それぞれの学校種、段階ごとの就学率は表4-2、インドネシアにおける各教育段階の就学率の変化を示している。初等教育で100%を超えているのは、留年者や正規入学年齢を超えての入学者がいるためであると考えられる。経年変化でみれば、後期中等教育が2011年の64.9%から2018年までに80.7%へ改善したことを除けば、義務教育段階では就学率は大きな変化はない。課題は就学前教育と高等教育である。2018年時点でも約3割程度であり、就学率を改善する必要がある。表4-3は州別各教育段階の純就学率を示している。

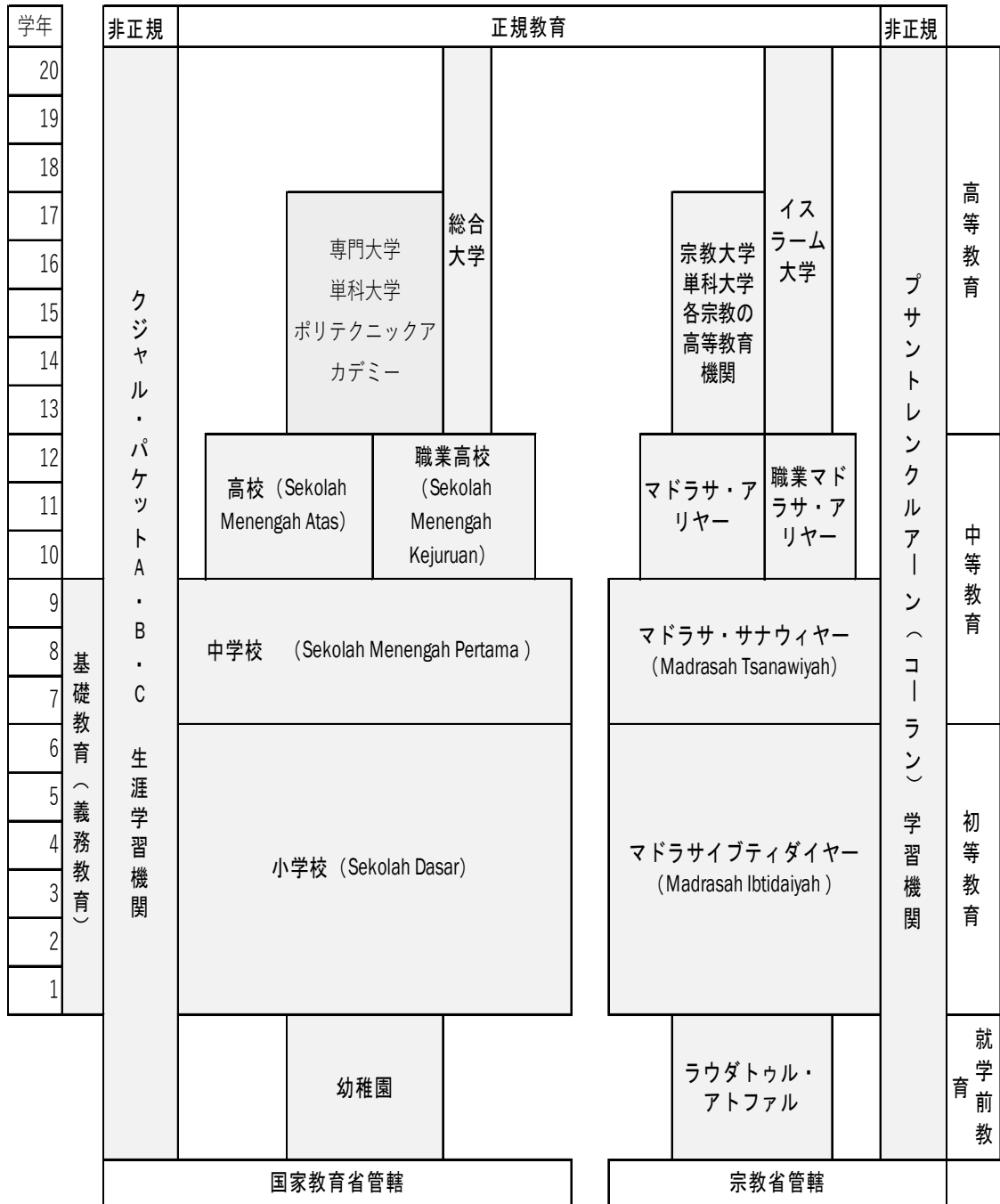


図 4-4 インドネシアの学校教育体系

出典：文部科学省（2019）、服部（2014）をもとに筆者作成

2007年から2015年間の公的教育支出の変化を確認すると、対GDP比で3%前後の水準を維持している（表4-4）。十分に教育財政支出が確保されているとは言えないが、支出額で経年比較すると、2007年の131.58億USDから2015年の308.50億USDへと2倍以上に増えている。教育段階ごとの

経常・資本支出割合の変化をみると、全政府支出に占める教育支出割合は14.9%から20.5%へとやや増加している（表4-5）。義務教育期間に相当する初等・中等教育で約7割を占め、経常・資本支出割合が8~9割対1割程度という比率は他国に比べても一般的である。

表 4-1 国家教育省と宗教省管轄の学校と種別学校数

	公立	(%)	私立	(%)	合計
小学校					
一般学校	131,974	89.0%	16,270	11.0%	148,244
イスラム学校	1,686	6.8%	23,265	93.2%	24,951
合計	133,660	77.2%	39,535	22.8%	173,195
中学校					
一般学校	23,227	59.6%	15,733	40.4%	38,960
イスラム学校	1,437	8.3%	15,926	91.7%	17,363
合計	24,664	43.8%	31,659	56.2%	56,323
高校					
一般学校	6732	49.9%	6763	50.1%	13,495
イスラム学校	765	9.4%	7,399	90.6%	8,164
合計	7,497	34.6%	14,162	65.4%	21,659

出典：World Bank(2019)をもとに筆者作成

表 4-2 インドネシア総就学率の変遷

(年)	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
就学前教育					35.2	34.6	33.8	37.9
初等教育	102.6	104.3	107.7	108.9	110.5	109.3	108.5	108.6
前期中等教育	89.8	89.5	86.0	88.6	91.2	90.1	90.2	91.5
後期中等教育	64.9	68.8	66.6	74.3	78.0	80.9	82.8	80.7
高等教育					25.3	28.0	29.9	30.2

出典：BPS-Statistics Indonesia (2019)をもとに筆者作成

3-2. カリキュラム・教員養成

インドネシアの現行カリキュラムは2013年に改正された内容に基づいている。目標は、統合的な態度、スキル、知識の啓発によって生産的、創造的、革新的、情動的なインドネシア人を育成することである(Sri, 2016)。2013年版カリキュラムは起点となる1947年版カリキュラムより8回目の改正となる。ただいづれの改正においても根幹は国家5原則のパンチャシラと1945年憲法に則っている(Mukminin, at el, 2019)。

2013年版カリキュラムの特徴は2006年版カリキュラムより、一部中央政府の関与を強める形になったことである。カリキュラム改革全体で見れば、大きな転換点は2004年のカリキュラム改正である。2004年、国家教育省は「到達度能力開発型カリキュラム(KBK)」を導入した。学習項目を各生徒の能力に合わせて教師の判断で柔軟に編成できるようになった。到達すべき能力基準のみが設定され、具

体的な教育内容は教師と学校の裁量に委ねられている。中矢(2006)は1994年版との相違点を整理している。2004年版カリキュラムの特徴はコンピテンシーを基盤として、認知的・心理的側面のバランスを重視し、学校・地域ごとにシラバス作成が可能とした点にある。これは内容・教材を基盤とし、認知的側面(知識や教授内容を重視)を強調した、中央集権的なカリキュラム開発が特徴の1994年カリキュラムと対照的である。2006年版カリキュラムはKBKを改訂し、「教育機関主導のカリキュラム(KTSP)」を導入した。2004年版との本質的な違いは無く、技術的な実施体制に改善がある(Sri, 2016, 78)。インドネシアの公立小学校では、宗教、公民、インドネシア語、数学、自然科学、社会学、芸術・文化、運動・健康などを学ぶ⁹⁾。中学校ではこれに英語や図画工作などが加わる。教授言語は主にインドネシア語である。

表 4-3 州別各教育段階の総就学率 (2018 年)

	就学前教育	初等教育	前期中等教育	後期中等教育	高等教育
アチェ特別州	31.8	113.9	99.3	84.8	43.9
北スマトラ州	24.3	111.1	90.0	91.6	31.1
西スマトラ州	30.2	111.0	90.9	84.0	44.2
リアウ州	29.3	106.9	94.2	83.9	34.2
ジャンピ州	31.7	112.0	87.6	78.9	33.8
南スマトラ州	25.4	114.1	86.5	77.4	26.2
ブンクル州	28.8	113.5	92.1	85.6	38.3
ランブン州	33.2	110.1	94.2	81.6	21.3
バンカ・ブリトゥン州	36.1	111.2	85.9	82.2	13.2
リアウ諸島州	28.3	107.3	92.4	91.0	27.6
ジャカルタ首都特別州	39.8	105.3	94.9	74.0	36.7
西ジャワ州	35.9	106.2	91.0	75.3	25.1
中部ジャワ州	49.8	108.2	92.0	84.2	22.0
ジョグジャカルタ特別州	69.8	105.8	97.0	87.4	70.6
東ジャワ州	56.9	106.7	94.9	79.1	30.0
バンテン州	29.8	109.5	91.7	71.7	33.4
バリ州	35.5	103.0	96.1	87.7	36.4
西ヌサ・トゥンガラ州	40.3	108.8	93.8	89.6	29.8
東ヌサ・トゥンガラ州	32.6	116.6	88.5	77.8	30.1
西カリマンタン州	22.5	117.0	83.0	79.3	22.7
中部カリマンタン州	37.9	110.0	95.8	74.8	25.2
南カリマンタン州	47.3	110.2	86.2	75.7	26.4
東カリマンタン州	32.2	108.0	92.6	96.1	35.6
北カリマンタン州	32.8	102.3	103.0	89.2	21.6
北スラウェシ州	31.8	109.0	88.5	82.3	35.0
中部スラウェシ州	41.8	105.3	92.9	83.5	40.6
南スラウェシ州	32.2	110.3	87.0	81.7	41.2
南東スラウェシ州	31.2	110.8	85.2	84.8	46.4
ゴロンタロ州	50.2	112.0	80.2	84.3	35.2
西スラウェシ州	42.5	108.6	82.4	84.5	28.9
マルク州	30.8	112.3	95.6	87.2	48.4
北マルク州	35.3	113.7	91.1	88.0	42.7
西パプワ特別州	27.4	110.7	89.7	90.7	36.0
パプア特別州	13.2	94.5	87.8	65.1	19.0
インドネシア全体	37.9	108.6	91.5	80.7	30.2

出典：BPS-Statistics Indonesia (2019a)をもとに筆者作成

図 4-5 は国際学力調査による国際比較データを示している。教育の質について、教員の質や教授法、学校統治の課題など指摘されるなかで、政府はグローバル・スタンダードに追いつこうと国際水準校が導入をしていた。しかし、2013 年に公平性の観点

から廃止となった（服部、2014）。2004 年以降の地方分権改革の流れを受けて、教育界においても自律的学校運営制度が導入され地域に根差したニーズを汲み取っての教育実践が推進されてきた一方で、教育水準の格差も顕在化した形になっている。

表 4-4 公的教育支出の変化 (2007 年—2015 年)

(年度)	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
政府教育支出 対 GDP 比、%	3.0	2.9	3.5	2.8	3.2	3.4	3.4	3.3	3.6
政府教育支出 US\$ (millions)	13158	14806	19021	21235	28481	31276	30652	29290	30850

出典：World Bank (2020c)をもとに筆者作成

表 4-5 教育段階ごとの経常・資本支出割合の変化

年度	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
全政府支出に占める教育支出割合%	14.9	13.7	19.3	16.7	18.0	18.1	17.6	17.7	20.5
就学前教育	0.7	0.7	0.7	0.7	..	2.2	1.8	1.8	..
初等教育	48.4	49.0	47.9	44.4	..	41.8	42.5	43.7	42.6
中等教育	25.1	25.3	25.5	24.3	..	26.0	26.0	26.8	27.0
高等教育	12.8	11.0	12.2	16.1	..	17.2	16.4	15.1	15.8
公的教育機関支出に占める資本支出割合%	9.2	9.6	10.2	11.9	12.6	13.4	12.1	11.7	11.9
就学前教育	21.0	21.0	21.1	19.9	19.3	16.5	18.5	18.8	..
初等教育	10.8	10.9	10.8	10.8	13.1	12.6	13.3	13.1	12.4
中等教育	6.8	6.9	6.6	7.7	8.7	7.4	7.6	7.6	7.2
高等教育	12.0	13.9	21.6	27.1	25.4	28.3	19.7	18.6	22.2
公的教育機関支出に占める経常支出割合%	90.8	90.4	89.8	88.1	87.4	86.6	87.9	88.3	88.1
就学前教育	79.0	79.0	78.9	80.1	80.7	83.5	81.5	81.2	..
初等教育	89.2	89.1	89.2	89.2	86.9	87.4	86.7	86.9	87.6
中等教育	93.2	93.1	93.4	92.3	91.3	92.6	92.4	92.4	92.8
高等教育	88.0	86.1	78.4	72.9	74.6	71.7	80.3	81.4	77.8

出典：World Bank (2020c)をもとに筆者作成

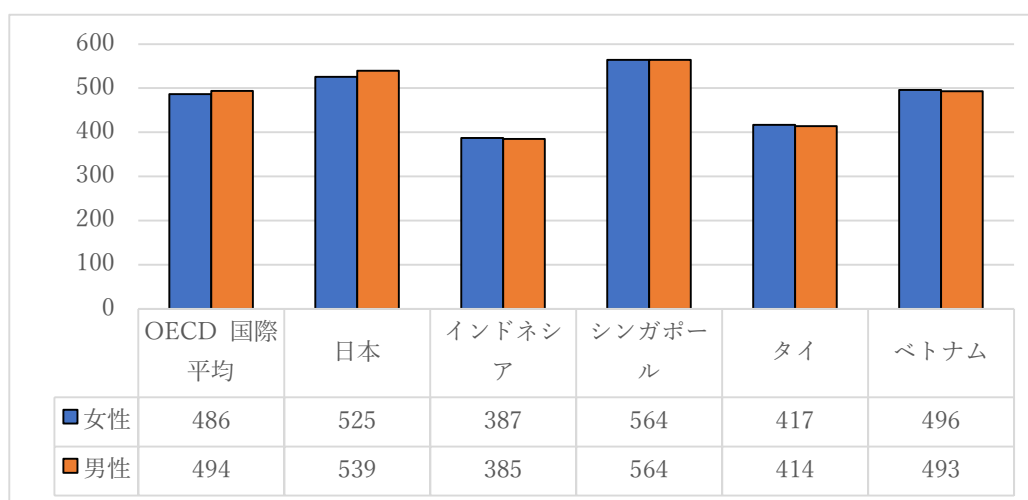


図 4-5 PISA2015 数的思考力 国際比較

出典：OECD (2015) をもとに筆者作成

3-3. 近年の政策動向

2015-2019年の教育開発戦略を確認すると、就学前教育、基礎教育（特に中等教育段階）、成人教育、そして教育システム全体のガバナンスの向上を目標に掲げている。それぞれについて、質の高さを求めると同時に州・地区・市全域に公平に資源配分を強調する（MOEC, 2016, 81）。インドネシア社会変革と呼応し、アジア通貨危機以降に多方面での教育改革が実施されてきた。地域の教育力を生かした教育、多様な教育形態をオルタナティブ教育として包摂する国民教育、そして教員・教育人員の質改善に向けての展開は2003年の改革以降、引き続き重視されている項目である（服部、2008）。

教員養成制度は2005年に制定された教員（講師・教授を含む）に係る法律に規定されている（藪田、2010）。国家教育基準法および前述の新法律は、幼・小・中・高の教員については専門分野におけるS1（学士）もしくはD4（専門高等教育を4年受けた資格）の学歴を持つことを求めている。学歴向上政策は教育の質を改善するべく、インドネシアの全教員がこの資格を持つことを目指すものである（world bank, 2019b）。教員認定プログラムは、S1もしくはD4資格をもつ教員のうち一定の基準を満たす者に対して、教育者認定を与える政策である。

4. 対インドネシア国際教育協力

4-1. 国際教育協力の実態

JICA（2018）によれば、国交樹立前の1954年にインドネシアから15人の研修員を受け入れたことが国際協力の契機である。1960年以降の対インドネシアODA累計総額の45%は日本が占めていて、最大の援助国であると同時に、日本にとってもODA累計総額の11%をインドネシアが占め、最大の支援対象国である¹⁰⁾。基礎インフラの整備（運輸交通、電力・エネルギー、通信など）で経済発展を支え、民主主義体制の構築（選挙や警察支援）、産業人材育成や南南協力のパートナーシップ構築支援を行っている。

高等教育分野においてはバンドン工科大学をはじめ、国内の拠点となる工学系高等教育機関の支援を継続的に行ってきた。「アセアン工学系高等教育ネットワークプロジェクト（SEED-Net）」やインドネシアエンジニアリング教育認定機構（IABEE）の設立支援が行われている。基礎教育分野においては、1994年の義務教育延長政策にあわせて、中学校校

舎整備事業や教員養成大学の強化、「授業研究」の導入、住民参加型の地方教育行政改善支援を実施している。これらの支援は現行の学校補助金制度や政府主導による「授業研究」メソッドの普及にも貢献している。現在、67の教員養成大学に普及しているだけでなく、アジアやアフリカから研修員を受け入れているインドネシア教育大学のような拠点形成にも成功している。

4-2. 教育産業の進出事例

本節で本稿と関連性の高い教育産業におけるインドネシア進出事例や課題について紹介する。JICA他（2013）は教育分野に対するBOPビジネス¹¹⁾の調査を実施した。同調査は基礎学力不足（数学・算数）に注目し、100マス計算のような反復学習の効果を検証する目的で、2012年7月から9か月間、スラバヤ市内の1-3年生600人に対して1回30分、週3回の授業を行った。同調査からは、保護者の教育意識が高いこと、小学校低学年で20-45%の子どもが塾に通っており、放課後に学校教員が塾を実施していることも分かった。

学研ホールディングス（日本経済新聞、2018）は、スラウェシ島にあるパレパレ市にて放課後教室を実施。市内の小学校全80校を対象に、約5000人の子どもに算数の授業を週4回実施。授業一回あたり1時間で、小学2-3年を対象にしている。パレパレ市が学研に支払い、生徒は無料で受講する。半官半民の「放課後教室」が可能となったのは市長との繋がりや政府のサポートがあったからである。そのお陰で貧困層出身の子どもたちに裨益する仕組みを作ることができた。

産学連携によるeラーニングを活用した子どもたちの数学の学力達成度強化のための普及・実証事業の事例もある（JICA, 2017）。同事業は、インドネシア語版数学ドリル、eラーニングコンテンツ（Surara Ninja!）の導入を推進した。バンドン市のインドネシア教育大学が共同実施者となっている。同事業の成功の背景には、「ジョグジャカルタ特別州ICT活用教育質向上事業」によって当該地域の小学校・中学校のICT活用教育、eラーニング導入の環境がある程度整っていたこと、パートナーであるインドネシア教育大学との協力関係がある。同大学は「前期中等理科教員研修強化プロジェクト（SISTEMS）」とその普及フェーズである「前期中等教育の質の向上プロジェクト

(PELITA)」の拠点大学であった。

4-3. インドネシアの在外教育施設

海外子女教育を通じた教育交流も存在する。在外教育施設は「海外に在留する日本人の子供のために、国内の学校教育に準じた教育を実施することを主たる目的として海外に設置された教育施設」と定義されている（文部科学省、2018、3）。2019年時点で外務省が把握しているインドネシアの在外教育施設は26校ある。この中にはインターナショナルスクールも含まれている。そのうち、日本人学校は5校ある。ジャカルタ周辺の在外教育施設は6校ある（外務省、2019b）。それらはジャカルタ日本人学校、German School Jakarta、Jakarta Intercultural School、LFJ Lycee Francais de Jakarta、Australian Independent (International) School- AIS、ジャカルタ日本人学校 チカラン校（チカラン日本人学校）である。

ジャカルタ首都特別州は貧困層に教育機会を提供するプログラムとして、ジャカルタ・スマート・カード（Kartu Jakarta Pintar）という財政支援プログラムを展開している。本来は個人負担である交通費、靴、靴、制服、課外活動諸経費など補填するために補助金が支給される仕組みである。対象は小学校から高等学校及び高等専門学校生で、イスラム系学校、小学校、中学校、高等教育に準ずる教育を施す特別支援学校も含まれる。

インドネシアで現地法人設立には投資調整庁（BKPM）の許可が必要である。サービス業の最低投資額はBKPMの内規をベースに決められるが、2013年時点では30万米ドルである。教育分野はネガティブリストに上がっており、外資の株式保有上限は49%である。内資分の51%は譲渡禁止項目の入った名義人株主契約を結び公証人が承認することで、実質上の経営権は当該企業が保持可能である。教育産業の場合は、教育文化省から推薦

状を取得しなければならない。現地法人登録ができると就労ビザ（KITAS）が取得できるが、従業員数とKITAS発行数の比率制限などはない。海外送金は株配当・ロイヤリティなどの形態をとるが10%の税金を払えば問題ない。ただし、利益が多くでた場合でも資本金の20%は内部留保しなければならない。投資手続きは現地の公認会計士事務所などに依頼するのが一般で、6000米ドル程度必要である（JICA他、2013）

5. おわりに

本稿はインドネシア教育制度を概観し、日本型教育の輸出可能性についての示唆を整理することを目的としている。インドネシアは地理的・文化的に多様である。宗教教育を取り入れ、市民性・人格形成を強調した教育制度を構築している。21世紀初頭に民主化を推進し、今後、経済成長も見込まれ、民間ベースの教育産業進出が特に期待される。

高等教育・産業人材育成分野の発展は経済成長と表裏一体である。同分野は重要な重点戦略目標に位置付けられているので、今後も政府だけでなく国際教育協力分野による多方面の支援を必要とすることが期待される。また、高等教育分野を支える基礎教育分野の質の改善も重要である。

インドネシアでは、比較的短いスパンで継続的に教育制度改革が実施されている。日本型教育輸出を検討する場合、時期や進出地域のニーズを柔軟に反映できるようにする必要がある。人格形成や社会性を重視するインドネシアの教育方針は日本型教育の特別活動と親和性が高く、また国際教育協力の歴史からも、友好的な信頼関係があることから進出可能性は高いといえる。教育の質の改善に向けて前向きに、次々と手を打っているインドネシアに対して、有効な改善策を提示することができれば日本型教育が定着する可能性は高い。

【参考文献】

- 国際高等研究所、2019、国際高等研究所アニュアルレポート 2018、国際高等研究所
自治体国際化協会、2009、「インドネシアの地方自治」、財団法人自治体国際化協会
白地図専門店、2020、インドネシアの白地図 <https://www.freemap.jp/item/asia/indonesia.html>（2020年5月8日アクセス）
日本経済新聞、2017、学研HD、アジアで放課後教育 まずインドネシアで、2017年12月28日、日本経済新聞電子版、<https://www.nikkei.com/article/DGXMZ025192940Y7A221C1MM0000/>（2019年7月9日アクセス）
服部美奈、2008、「第8章 インドネシア：地方分権化のなかの基礎教育支援」、途上国における基礎教育支援（下）国際的なアプローチと実践、廣里恭史・北村友人 編、217-250

- 服部美奈、2014、「学校教育—地域の自律性と多様性を保証する教育」、間瀬朋子、佐伯奈津子、村井吉敬（編著）、現代インドネシアを知るための章、60、明石書店、152-156
- 堀江正人、2017、「インドネシア経済の現状と今後の展望～堅調な経済成長を続ける世界第四位の人口大国～」、経済レポート、三菱UFJリサーチ&コンサルティング、1-22
- 本名純、2019「2019年インドネシア大統領選挙で何がおきたか：分断と凝集の政治ベクトル」IDE スクエア 世界を見る眼、日本貿易振興機構アジア経済研究所、1-6
- 見市建、2019「インドネシア／現在の政治体制・制度」中東・イスラム諸国の政治変動、<https://dbmedm06.aaken.jp/archives/145>（2020年5月11日アクセス）
- 森山幹弘、2015、「インドネシアと日本の人格形成教育の比較—西ジャワ・スダ地方を中心に—」、南山大学紀要『アカデミア』人文・自然科学編 第10号、75—92
- 文部科学省、2016、海外で学ぶ日本の子どもたち、我が国の海外子女教育の現状、平成28年度版、文部科学省、初等・中等教育局国際教育課、東京
- 文部科学省、2019、世界の学校体系（アジア）インドネシア、http://www.mext.go.jp/b_menu/shuppan/sonota/attach/1396848.htm（2019年7月4日アクセス）
- 森田みちる、2010、「インドネシアにおける中学校の教員の質の現状と課題」、財団法人国際開発センター自主研究事業 BPS - Statistics Indonesia (2019) Social and Population- Education, BPS <https://www.bps.go.id/subject/28/pendidikan.html#subjekViewTab3>(2019年7月5日アクセス)
- Indonesia Information Portal 2020 Religion, <https://indonesia.go.id/profil/agama> (2020年5月8日、アクセス)
- JICA、大阪教育研究所、アプライドマネージメント、国際航業、2013、インドネシア国 教育文化省との連携によるBOP層の子供たちを対象とした教育事業準備調査（BOP ビジネス連携促進）ファイナルレポート（要約版）、国際協力機構、東京
- JICA、2017、インドネシア共和国産学連携による e ラーニングを活用した子供たちの数学の学力達成度強化のための普及・実証事業業務完了報告書、国際協力機構
- JETRO、2018、ビジュアルで見る世界の都市と消費行動 ジャカルタスタイル、日本貿易振興機構
- JETRO、2019「第二部国地域別編 I アジア太平洋州 インドネシア」、ジェトロ世界貿易投資報告 2019年版—揺らぐ国際経済秩序とグローバルビジネスの今後、1-7
- JETRO、2019、BOP ビジネス、<https://www.jetro.go.jp/theme/bop/basic.html>（2019年7月5日アクセス）
- Mukminin, Amirul; Habibi, Akhmad; Prasojo, Lantip Diat; Idi, Abdullah; Hamidah, Afreni, 2019, “Curriculum reform in Indonesia: moving from an exclusive to inclusive curriculum” CEPS Journal 9 2, 53-72 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-174420
- OECD, 2015, PISA Database, OECD PISA
- Sri Wahyuni, 2016, Curriculum Development in Indonesian Context The Historical Perspectives and the Implementation, Universum (1), No.1 Januari 2016, 73-82
- World Bank, 2019a, The Promise of Education in Indonesia Overview, Consultation Edition, World Bank, Washington DC
- World Bank, 2019b, Teacher certification and beyond: An empirical evaluation of the teacher certification program and education quality improvements in Indonesia, The World Bank Office Jakarta
- World Bank, 2020a Data: Indonesia , <https://data.worldbank.org/country/indonesia> (accessed on 8th May, 2020)
- World Bank, 2020b, GDP Growth Rate (annual %), World Development Indicator, <https://data.worldbank.org/indicator/NY.GDP.MKTP.KD.ZG?end=2018&start=1961&view=chart>
- World Bank, 2020c, Education Statistics <https://databank.worldbank.org/reports.aspx?source=Education%20Statistics#> (2020年5月15日アクセス)

【註】

- 1) 2010年の国勢調査結果より母語、宗教による分類から1340の民族集団が存在する。同サイトで30程度に分類されているが明確な定義はないこと、そして、近年は移住や部族間の結婚も進み、民族集団を必要以上に強調する意義は薄れてきている。
- 2) 1945年の憲法に規定されている。
- 3) 輸出品目は石炭や天然ガスといった鉱物性燃料が23.3%、動植物性油脂（パームオイル）が11.3%、次いで電子機器・部品が4.9%である（JETRO, 2019a）
- 4) 国土面積7%のジャワ島西部に経済活動が集中している。州別一人当たり名目国内総生産（GDP）はジャカルタが14,858USDと最も高く、東ジャワ州は3316USD、東ヌサ・トゥンガラでは1138USDである（JETRO2018）。一人当たりGDPにばらつきがある。
- 5) 9年制義務教育は1994年5月2日、国民教育の日に政府によって宣言された（服部、2008、218）。根拠法は2003年教育法第34条である。
- 6) Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional（森山、2015）

- 7) ジャカルタにおける幼稚園 (Taman Kanak-Kana, TK) の数は2119校 (公立:24校、民間:2093校) である。幼稚園の他の教育機関は以下の通り。託児所 (Taman Penitipan Anak, TPA)、プレイグループ (Kelompok Bermain, KB)、幼児教育機関 (Pendidikan Anak Usia Dini, PAUD)、地域保健所 (Posyandu) とPAUDを組み合わせたもの、5歳未満時のいる家庭向け地域施設 (Taman Pendidikan Al-Quran/TPQ)、日曜学校 (キリスト教徒) などである (MoEC, 2016)。
- 8) 1円=139.44ルピア、1USD=14909.80ルピア 2020年5月11日時点
- 9) インドネシアの公立学校は宗教の授業を行う。日本は教育基本法の第15条2項で宗教の科目は認めていない。「宗教と礼節」(Agama dan Budi Pekerti)、人格形成教育と国民教育を目的とする「パンチャシラと国民教育」(Pancasila dan Kewarganegaraan) においても宗教が教えられている。両科目を合わせると8コマ280分である (森山、2015)。
- 10) 累計援助額の約9割は円借款を中心とした有償資金協力であり、発電所、灌漑・治水・干拓、鉄道、道路など、基幹インフラへの支援が多い (JICA, 2018)
- 11) BOP ビジネスとは年間所得が購買力平価 (PPP) ベースで3000ドル以下の低所得層を指す。BOP (Base of the Economic Pyramid) 層は開発途上国を中心に、世界人口の約7割を占める。BOP層を対象に有益な製品・サービスを提供することで当該国の生活水準の向上に貢献しつつ、企業の発展も達する持続的なビジネスを指す (JETRO, 2019)

第5章 韓国における「外国教育機関」の設置・運営

全 京和^{vi}

【要約】

本報告では、海外の教育サービスを受け入れる事例として、韓国における「外国教育機関」の設置・運営について紹介している。まず、韓国の教育について理解するために学校教育や教育行政などについて概観した。次に、教育産業の市場としてのグローバルな競争力の強化や教育サービス収支の改善を目指して進められている「外国教育機関」の誘致に関する政策についてまとめた。続いて、「外国教育機関」の誘致状況を踏まえて、2つの事例校における設置・運営について詳細を把握した。最後に、韓国の事例に見られる特徴として、経済政策に付随する形で教育サービスの受け入れ政策が実施されたことや、拠点の形成において受け入れ国の手厚い支援があったことについて述べた。

^{vi} 京都光華女子大学こども教育学部講師

1. はじめに

教育を公共財として捉える従来からの見方に加えて、生産者と消費者を想定してサービス貿易の一つの対象として考える見方も一定の合意を得られているように思われる。その是非に関する議論の必要性もさることながら、教育の特性を活かした望ましい方向性についての議論も大事になってくる。

教育サービスを含め、サービス貿易の態様は、「国境を越える取引」（モード1）、「海外における消費」（モード2）、「業務上の拠点を通じてのサービス提供」（モード3）、「自然人の移動によるサービス提供」（モード4）の4つに分類されている¹⁾。いずれの状況においても、教育サービスを提供する側（輸出）と受ける側（輸入）が存在する。国際社会において自国の教育分野でのプレゼンスを高め、グローバルな競争力を強化させるためには、国としてのブランド力と経済的効果といった利益が期待できる輸出分野に対する議論も必要だが、合わせて、輸入する側においても、一定の利益を期待することができる。例えば、優れた海外の教育サービスを受け入れることで消費者に質の高い教育が提供できることや、国内にいなながらグローバルな教育が受けられること、などの効果が得られる。

本稿では、海外の教育サービスを受け入れる側として、大韓民国（以下、韓国）の事例を紹介する。特に、教育分野におけるグローバルな競争力を高めるために進められている「外国教育機関」の誘致政策について取り上げ、その設置と運営に至るまでの経緯と誘致校の経験を述べていくこととしたい。

なお、本稿では「外国教育機関」という韓国語の直訳表現を用いるが、これは「経済自由区域の指定および運営に関する特別法」（法律第16416号）の第2条5において、「外国の法令に基づいて設置・運営される学校（分校を含む）」と定義されている用語である。

2. 韓国の教育

本節では、韓国の教育について理解するために、国の基本情報や学校教育の制度、教育行政について概観し、その後、本稿で扱う内容と関連がある後期中等教育機関の類型について説明する。

2-1. 基本情報

韓国は、人口5,184万（2020年5月²⁾）、国土面積は10万平方キロメートル程度³⁾で、日本のおよそ半分の人口、4分の1の大きさをもつ国である。民族構成は、単一民族（韓民族）国家となっており、国民の45%がプロテスタント、35%が仏教、18%がカトリックの信仰を持っている（2015年⁴⁾）。政治体制は民主共和制であり、大統領は国民の直接選挙で選ばれ、任期は5年（再選禁止）となっている。国会は、一院制で議員の任期は4年であり、政党が頻繁に合併分離を行う流動的な様相を呈しながらも基本的には二大政党制に近い形で議会運営が行われている。経済的な状況に関して言うと、GDP（国内総生産）は1,720.910億米ドルと世界12位の規模にあり、一人当たりのGDPは33,346米ドルと世界30位の規模である（2018年⁵⁾）。

経済的背景について補足すると、1970年代以降に「漢江の奇跡」と呼ばれる急激な経済発展を遂げ、1996年にはアジアで2番目にOECD（経済開発協力機構）加盟国入りを果たした。その後、1997年にはアジア経済危機の影響でIMF（国際通貨基金）からの資金援助を受けることになったものの、継続的に経済構造改革などを行い、2001年にはIMF支援体制からの脱却を成し遂げた。こうした韓国の経済成長を支えたのは人的資源であり、その育成に貢献したのは教育であった。

韓国政府は、伝統的に教育を重要視し、特に産業化の過程で生じる資本と資源の不足に効率的に対処するため、人的資源の育成に力を入れてきた⁶⁾。軍事政権（1961年～1987年）の時から近代化のための教育の役割が強調され、特に、金泳三政権（1993年～1998年）では、先進国の水準に到達するための「世界化」という国家戦略において、教育の役割がさらに強調され、その後も一貫して教育の役割が社会のあらゆる側面を発展させる土台として重要視されてきたのである⁷⁾。

2-2. 学校教育

韓国の学校段階は、基本的に単線型の6-3-3-4制となっており、初等学校6年間、中学校3年間、高等学校3年間を経て大学へと続いている。図5-1に示すように、そのうち、初等教育（初等

学校) 6年間と前期中等教育(中学校) 3年間の計9年間が義務教育となっている。なお、高等教育(大学校)を除く各段階の教育内容として、教科等の目標や教育内容が記された国家教育課程が定められている。初等・中等教育機関の設置形態については、主に国立・公立・私立に分類されており、3分の2程度が国公立学校である(2019年度)⁸⁾。各段階における純就学率は、初等教育98.7%、前期中等教育96.7%、後期中等教育91.3%といずれも高い数字を示しており、また、高等教育への純就学率は67.8%と「大学のユニバーサル化」段階を迎えている(2019年⁹⁾)。

2-3. 教育行政

教育の行政については、中央行政機関として「教育部」が設置されており、人的資源の開発政策や、学校教育・生涯学習および学術に関する事務を所管している¹¹⁾。また、1つの特別市、6つの広域市、8つの道、2つの特別自治市から成る上級行政区画(以下、広域自治体)においては17の

教育庁が設置され、中央の教育部と広域自治体の教育庁において初等・中等教育の行政を担っている。広域自治体の教育庁は、教育の中立性と専門性を確保するために首長から独立された執行機関として位置づけられており、その長である「教育監」(任期4年、条件付き再任可)は、住民の直接選挙によって選出されている¹²⁾。また、広域自治体の地方議会においては、教育に関する審議等を行う常任委員会として「教育委員会」が設置されている。さらに、教育庁の出先機関として基礎行政区画(市・郡・区)には「教育支援庁」が設置され、教育監によって任命される教育長の指揮の下、管轄区域内の公立・私立の幼稚園、初等学校、中学校の管理・運営に関する業務を行っている。最後に、各学校レベルでは、設置形態を問わず、学校運営委員会が置かれ、教員、保護者、地域住民から構成される諮問機関として、学校予算、教育課程の運営、教科用図書の選定等について審議を行なっている¹³⁾。

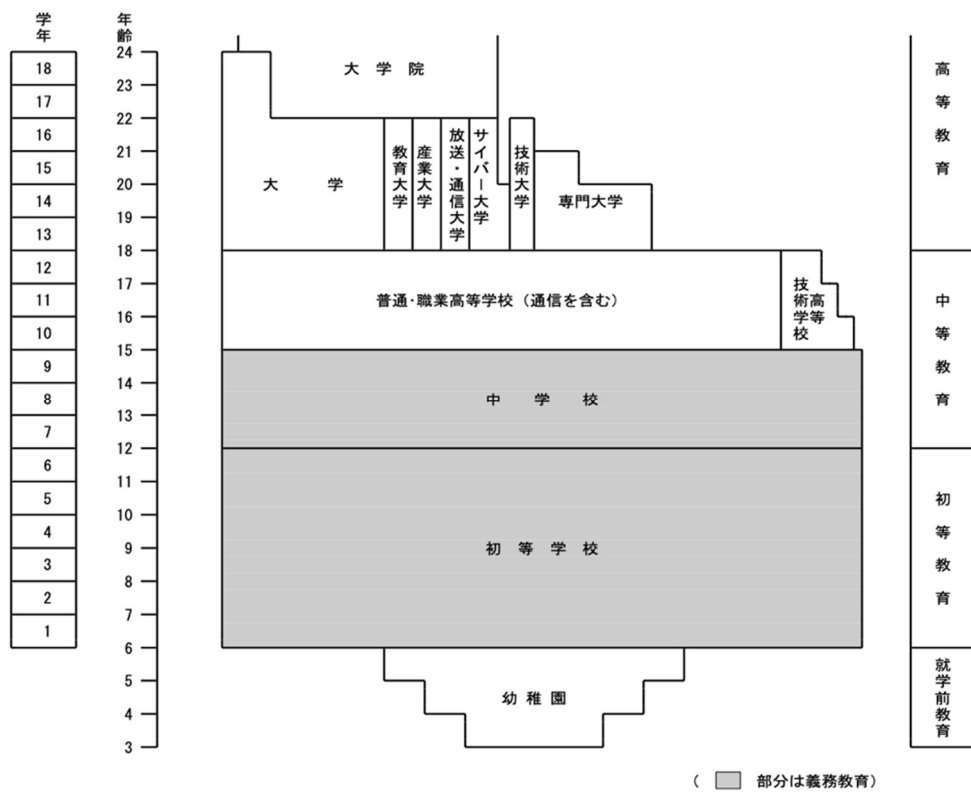


図 5-1 韓国の学校等系図

出典：文部科学省(2019)『諸外国の教育統計』「学校系統図(韓国)」¹⁰⁾より抜粋。

表 5-1 韓国の後期中等教育機関の類型

後期中等教育機関の区分	高等学校の種類
一般高等学校	公立および一般私立高等学校、国立高等学校、創意経営学校、革新学校
自律高等学校	自律型公立高等学校、自律型私立高等学校
特殊目的高等学校	科学高等学校、外国語高等学校、国際高等学校、芸術高等学校、体育高等学校、マイスター高等学校
特性化高等学校	職業教育特性化高等学校、代案教育特性化高等学校
英才学校	科学英才学校および科学芸術英才学校
代案学校	高校課程が設置された代案学校
外国人学校および外国教育機関	外国人学校、外国教育機関、済州国際学校
放送通信高等学校	放送通信高等学校
学歴認定生涯教育施設学校	学歴認定生涯教育施設学校
特殊学校	高校課程が設置された特殊学校

出典：生活法令ウェブサイト「入学制度（高等学校）」¹⁴⁾より訳出。

2-4. 後期中等教育機関の類型

ここからは、本稿で注目する「外国教育機関」との関連から、韓国の後期中等教育機関の類型について説明する。韓国の後期中等教育機関は、「一般系高等学校」、「実業系高等学校」、体育芸術系の「芸術系高等学校」の3つに大別される。

韓国では、高等学校間の学力格差を是正し、高校入試における競争を緩和するために「平準化政策¹⁵⁾」に代表される選抜制度の改革が行われた経緯があるが、一方で、このような「平等さ」を中心理念とする政策の補完として、才能教育の伸長を目指した教育政策も進められた。例えば、科学高等学校や外国語高等学校をなどの「特殊目的高等学校」や、特定分野の専門人材育成を目指す「特性化高等学校」、科学技術部（現未来創造科学部）の管轄にある「英才学校」などが挙げられるが、その他にも「自律高等学校」などの実験校も設置されている。2020年現在、韓国の後期中等教育機関は、表5-1参照に示す通り、「一般高等学校」、「自律高等学校」、「特殊目的高等学校」、「特性化高等学校」、「英才学校」、「代案学校」、「外国人学校および外国教育機関」などの類型に区分されている。また、このような後期中等教育機関の種類が多様さによって、後述する「外国教育機

関」を設置が高等教育機関以外の教育段階においても可能になっている。

3. 「外国教育機関」の誘致に関する政策

韓国ではグローバル化の進展に伴い、教育を通じた国家間の協力や教育サービスの交流について継続的に議論されてきた。特に、優秀な「外国教育機関」を韓国に誘致することを通して、教育分野におけるグローバルな競争力を強化させると同時に、教育サービス収支を改善できると考えられていたのである。韓国では、長らく送り出し留学生数と受け入れ留学生数のアンバランスが見られ、それが一つの課題とされてきた経緯がある。また、高い教育熱や英語熱¹⁶⁾を反映するかのようには、初等・中等教育の段階においても「早期留学」が増えていたことからそのニーズを国内で吸収するための方法についても議論されてきた。この両方に対する一つの解決策として、「外国教育機関」を誘致し、国内にいながら留学と同等の効果が得られるような仕組みが模索されてきたのである。

本節では、「外国教育機関」の誘致に関連する2つの政策を概観し、どの側面において計画されたのか、何が目指されたのかについて述べていく。

3-1. 「グローバル教育サービスの活性化方案」

教育サービス分野におけるグローバルな競争力を強化させる一つの策として、2010年には「グローバル教育サービスの活性化方案」が当時の教育科学技術部（現、教育部）によって発表された。これは、受け入れ外国人留学生の増加と海外分校の設置など、グローバルな教育の需要に対応するために政府レベルで発表された初めての総合計画でもあった。

計画が打ち出された背景には、後述する「経済自由特別区域」における外国人の居住環境の整備の一環として、その子女の通う教育機関を充実させることや、韓国人の留学需要を国内で吸収するために「外国教育機関」を誘致すること、すでに設置・運営されている「外国教育機関」の教育内容を質的に向上させることなどが必要になったからである。合わせて、「外国教育機関」として誘致が検討されている学校の専門性を検討するために

「外国教育機関誘致企画団」を設置し、保護者や生徒への情報提供のために「外国学校総合案内ウェブサイト」を運営する計画も打ち出された。

3-2. 「経済自由区域内における外国教育機関の誘致活性化方案」

2011年には、教育サービス産業において各国の競争が活発化している現状に鑑み、国レベルの対策が必要であるとの認識から、6つの経済自由区域庁、知識経済部（現、産業通商資源部）、教育科学技術部（現、教育部）などの連携による「外国教育機関」の戦略的な誘致を目指す計画が発表された。

重点課題として設定されていたのは、「外国教育機関」の誘致を活性化させるために関連規制を緩和させ、インセンティブを付与すること、「外国教育機関」を拠点に産学研連携を通じたグローバルな人材を育成すること、「外国教育機関」に対する質的管理を通して運営の健全性を確保していくこ

表 5-2 外国教育機関の設置状況

区分	外国教育機関
設置目的	外国人の投資誘致、生活環境の改善、韓国人のグローバル教育への対応
設立根拠	経済自由区域および済州国際自由都市の外国教育機関設置・運営に関する特別法
設置資格	非営利外国学校法人
設立地域	経済自由区域、世宗特別自治市・企業都市、科学ビジネスベルト拠点地区など
入学資格	韓国に居住する外国人の子女、韓国人
入学比率	<ul style="list-style-type: none"> ・韓国人の場合、初等・中等教育機関の定員の30%（市・道の裁量によって50%迄可） ・高等教育機関の場合、制限無し
設置状況	<p><初等・中等教育機関>（2校）</p> <ul style="list-style-type: none"> ・Daegu International School ・Chadwick International School <p><高等教育機関>（4校）</p> <ul style="list-style-type: none"> ・State University of New York Korea ・George Mason University Korea ・Ghent University Global Campus ・The University of Utah Asia Campus

出典：産業通商資源部（2016年）¹⁷⁾、25～27頁を参照に一部加筆・修正し作成。

となどであった。これらの課題を進めることで、経済自由区域の活性化を図るとともに、韓国の高等教育のグローバルな競争力を再考し、また、初等・中等教育段階の「外国教育機関」の誘致においても、韓国の公教育との歩調を合わせながら学校としての社会的機能を補強する方向で必要な支援を積極的に行っていく方針を明らかにした。

3-3. 「教育国際化特区育成の総合計画」(2013年～2017年)

2013年には、「教育国際化特区育成総合計画(2013年～2017年)-地域単位の教育国際化先導モデルの創出・拡散を通じた国家競争力の再考および地域の均衡的発展-」が発表された。これは、地域の特色を活かしたグローバルな人材育成体制を構築し、地域単位のグローバル化を推進させていくための力量を強化しようとするものであった。背景には、2004年の「地域特化発展特区法」、2005年の「経済自由区域特別法」などの制定を通して国際化のためのインフラが整備されてきたことを受け、その上で教育の国際化を活性化させるためのプログラム開発が必要になったことがある。

この計画は、「教育国際化特区の指定・運営および育成に関する特別法」(2012年制定)に根拠を持つが、そこでは、国際化に対応できる人材を養成し、さらに国家の国際競争力の強化と地域の均衡的発展を図ること(第1条)が目的とされている。計画名でもある「教育国際化特区」とは、外国語教育および国際化教育の活性化のために造成された地域(第2条)と定義されている。この特

区に指定された地域は、市・道の知事および教育監に主導的な権限があり、「初・中等教育法」の適用を受けない学校を運営することができ(第10条)、教育部など中央政府はそれに基づき体系的な支援と管理を行うと規定されている。

4. 「外国教育機関」の設置・運営の事例

本節では、韓国における「外国教育機関」の設置と運営について、中でも初等・中等教育段階の2つの事例を取り上げる。

第3節で概観した政策において「外国教育機関」として誘致が想定されているのは、初等・中等教育機関と高等教育機関である。しかし、初等・中等教育機関の場合、国家教育課程に準じて教育活動を行う必要があることから、日本で言う「1条校」に相当する学校では、外国のカリキュラムに基づいた教育を実施することは難しい。そこで、表5-1の後期中等教育機関の類型のうち、「外国人学校および外国教育機関」に含まれる外国教育機関、済州国際学校の場合、「外国教育機関特別法および施行令」に基づいて設立されていることから、国の教育課程に大きく制限されることなく、カリキュラムを編成することができる。

繰り返しになるが、「外国教育機関」は外国人の投資誘致を目的に作られた経済自由区域や済州国際自由都市などに居住する外国人の教育環境を改善させるために、その域内に設立・運営されることが主な目的とされているが、一定の割合で韓国人の入学が認められている。また、「済州国際学校」は、国民の外国語能力の向上と国際化に対応する専門人材の育成のために済州国際自由都市に

表 5-3 「外国教育機関」の設置・管理・運営に対する行政の権限・役割

区分	教育部	産業通商資源部	自治体および経済特別区域庁
担当・役割	設置認可および管理監督	誘致および支援 (国庫補助予算)	補助金の執行に関する管理
誘致の目的	優れたインフラと教育プログラムをもつ外国教育機関の誘致を活性化し、国内における投資を活性化	外国の企業および研究機関の生活環境の整備と安定 (子女の教育)	教育部と産業通商資源部の誘致目的を共有

出典：産業通商資源部(2016年)、65頁より訳出。

設立された学校を指し、韓国人の入学における制限が設けられていない。「外国教育機関」は2020年現在、表5-2に示す通り、初等・中等教育機関が2校、高等教育機関が4校、設置されている。

経済自由区域に設置されているこれらの「外国教育機関」については、産業通商資源部が誘致に関する所管部署となっている。一方、教育機関の設置認可に関しては、教育部（教育部長官）が権限を持ち、また、管理・運営・支援に関する実質的な事務は、自治体および経済自由区域庁が行っている。さらに、必要に応じて、教育部長官の権限の一部を大統領令が定めるところによって、特別市、広域市、または道の教育監に委任することも可能となっている。

4-1. Chadwick International School¹⁸⁾

ここからは、初等・中等教育段階における「外国教育機関」の事例として、Chadwick International School と Daegu International School を取り上げ、詳細について述べていく。

Chadwick International School は、米国の私

学財団である Chadwick が管理・運営を行なっている仁川の松島（ソンド）国際新都市に開校された「外国教育機関」である。幼稚園、幼稚園および12学年の正規カリキュラムが編成されており、合わせて国際バカロレア（IB）の初等教育プログラム（PYP）、中等教育プログラム（MYP）、Pre-IB、ディプロマプログラム（IBDP）も提供されている。さらに、KSCRプログラム（Korean Scholastic Credentials Recognition Program）も設けられており、韓国籍の生徒の場合、学校のカリキュラムと並行して国語および社会を含む2つ以上の教科目を週2時間以上履修すれば、韓国の高等学校卒と同等な学歴が認定される。

教員は178名、そのうち韓国人は26名となっており、また、教員のほとんどが教育分野の修士学位を持っている。教員一人当たりの学生数は7名と少ないため、少人数教育を行なっている。米国の本校と同じカリキュラムを導入していることから授業言語は英語となっているが、英語を母語としない生徒のために、ESL（English as a Second Language）プログラムも提供されている。さら

表5-4 Chadwick International School の運営状況

学校名	Chadwick International School
開校年	2010年9月
本校（運営母体）	Roessler-Chadwick Foundation (US) WASC（米国西部地域私立学校大学協会）認定校 ラウンドスクエア（私立学校の国際連盟）加盟校
定員に対する在学者数比率	51.6%（1,037/2,080）
入学定員充足率	42%
韓国人比率	70.2%（811/1,156）
教職員の数	教員：178名、職員：35名
1クラスあたりの生徒数	18.95名
在籍生の男女比率	男子：607名、女子：549名（うち、外国籍生徒は345名）
卒業後の主な進学先	68名の卒業生全員が国内外の大学に合格 （Cornell大、Johns Hopkins大、香港大、早稲田大など、世界大学ランキング50位圏内の大学に卒業生の85%が合格）
国内の学歴認定	学歴認定外国教育機関として指定され、かつ初等・中等学校の国家教育課程のうち、国語および社会を含む2つ以上の教科目を週2時間以上履修した者に対して、条件付き認定。
国庫による支援	無し（100%民間外国教育機関）

注：記載されているすべての情報は、2016年度のものである。

出典：産業通商資源部（2016年）、45～47頁より一部抜粋し訳出。

に、韓国政府からの財政的な支援を受けておらず、PTA が中心となってファンドライジングを行い、学校運営における財政的な安定が図られている。2010 年 9 月に開校されて以来、毎年、国内外の有数の大学に合格者を出していることから、教育機関として一定の成果を出していると言える。また、「貴族学校」というイメージをなくすべく、仁川市教育庁と継続的に協力し、また地元の京仁教育大学校と連携して教育実習や教員研修の場を提供している他、仁川の貧困地域にいる子どもたちを対象に、学校の教員が土日祝日を利用して英語の授業を提供しているという。

学校の定員に対する在学者数の比率は 51.6% となっており、そのうち韓国人の比率は 70.2% と高い。また、入学定員に対する充足率は 42% に留まっているが、学校の財政状況は継続的に黒字を記録している。学校と同じ地域にあるサムソンバイオロジックスに勤める外国人労働者が雇用契約を

結ぶ際、本学を見学する場合も多く、外国人学生の入学率を高めるためには、地元の経済自由区域の活性化が先行しないと難しいといった課題がある。

4-2. Daegu International School¹⁹⁾

Daegu International School は、経済自由区域で最初に開校した初等・中等外国教育機関である。当初、知識経済部（現、産業通商資源部）と大邱市によって建築費の支援と土地の無償貸付で 2010 年に設立され、米国の Lee Academy が学校の運営を行なっている。幼稚園および、12 学年に対して本校と同じカリキュラムに基づく統合教育を行い、また、College Board の AP (Advanced Placement) コースの提供科目が 20 にのぼるほど充実している。さらに、英語を母語としない生徒のために、ESL (English as a Second Language) プログラムの提供や、中国語やスペイン語の授業も正規カリキュ

表 5-5 Daegu International School の運営状況

学校名	Daegu International School
開校年	2010 年 8 月
本校（運営母体）	Lee Academy (US) WASC（米国西部地域私立学校大学協会）認定校
定員に対する在学者数比率	46.6%（317/680）
入学定員充足率	42%
韓国人比率	67.8%（215/317）
教職員の数	教員：52 名、職員：10 名
1 クラスあたりの生徒数	13.78 名
在籍生の男女比率	男子：150 名、女子：167 名（うち、外国籍生徒は 102 名）
卒業後の主な進学先	21 名の卒業生全員が国内外の大学に合格 （Stanford 大、Dartmouth 大、Johns Hopkins 大、Oxford 大、Pennsylvania 大など、75%以上の生徒がアメリカの名門大学に合格。国内の名門大学への進学も有）
国内の学歴認定	学歴認定外国教育機関として指定され、かつ初等・中等学校の国家教育課程のうち、国語および社会を含む 2 つ以上の教科目を週 2 時間以上履修した者に対して、条件付き認定。
韓国政府、自治体の支援	学校の運営に関する補助金は無し

注：記載されているすべての情報は、2016 年度のものである。

出典：産業通商資源部（2016 年）、48～50 頁より一部を抜粋し訳出。

ラムに含まれ、幼稚部から7学年のカリキュラムに深化学習の一環として提供されている。また、Chadwick International School 同様、KSCR プログラムも設けられており、一定の条件を満たせば、韓国の高等学校卒と同等な学歴認定を受けることができる。

教員に関して言うと、52名のうち韓国人は13名で、採用の一つの条件として、本国の教師資格を持つか、または2年以上の経験者であることが求められている。外国籍の教員のほとんどが米国出身であるため、米国の正教員資格を持つ教員が多い。地域連携に関しては、地元の大邱教育大学校とMOUを締結し、教育実習の場を提供している他、地域の中学校、高校との交流や授業見学なども行っている。

学校の定員に対する在学者数の比率は46.6%となっており、そのうち韓国人の比率は67.8%と高い。また、入学定員に対する充足率は42%に留まっているが、学校の財政状況に関して言うと、継続的に黒字を記録している。学校側は外国籍の学生の募集に苦戦していることを課題として挙げており、当該地域の外資誘致の停滞によって地域内の外国人の数が多くないこともあって外国人枠が埋まらず、また、途中で本国に帰国する生徒が出た場合は、外国人枠の充足率はもっと低くなるといった問題を抱えている。外国の企業および投資誘致が先行しないと定員を満たすことは難しいため、学校側は、韓国人の入学比率の引き揚げの要請や、留学生の誘致に向けた努力といった対策を打ち出している。

5. おわりに

本稿では、海外の教育サービスを受け入れる側として韓国の事例を見てきた。そこで目指されていた

のは、経済自由区域における外国人投資の活性化に資する居住環境の整備と教育機関の充実であり、加えて、「早期留学」の需要を国内で吸収し、国際的に活躍できる人材を育成する教育が提供できること、そして教育産業の市場としてのグローバルな競争力を強化させることも期待されていた。2つの「外国教育機関」の事例からこれらの目標を振り返ってみると、「早期留学」に対するニーズへの対応においては一定の成果をあげているように見える。

この韓国の事例は、海外分校や現地機関との提携といった拠点を通じて教育サービスを提供していることから、サービス貿易のモード3に近い形であると言える。そこには、経済政策（経済自由区域の活性化）に付随する形で教育サービスの受け入れ政策が実施されていたことや、そこで消費者として想定されていたのは韓国に移り住む外国人であったこと、拠点の形成において受け入れ国の手厚い支援があったことなど、韓国社会のローカルな文脈に起因する特徴が現れている。

事例校であった初等・中等教育段階の「外国教育機関」が抱えている共通の課題として、外国人の入学枠を埋めることが事実上、難しく、常に定員割れ状態になってしまっていたことがあった。また、主に海外の大学が卒業後の進学先になっていることも、頭脳流出を防ぐという観点からは課題になってくる。韓国政府は、初等・中等教育段階の「外国教育機関」の誘致に関して、韓国の公教育との歩調を合わせながら学校としての社会的機能を補強する役割を期待していたが、そうすると、韓国人に対する良質でグローバルな教育を早い時期から提供する教育機関としての役割が積極的に位置づけられ、その機能を強める方向で修正されていくことも予想される。

【註】

- 1) 外務省「サービス貿易の4態様」(https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/wto/service/gats_5.html)
- 2) 韓国行政安全部「住民登録人口統計および世帯現況」(<http://27.101.213.4/index.jsp>, 2020.05.30 最終アクセス)
- 3) KOSIS 国家統計ポータル「国土面積」(http://kosis.kr/statHtml/statHtml.do?orgId=101&tblId=DT_2KAA101, 2020.05.30 最終アクセス)
- 4) 韓国文化体育観光部 (2018)『韓国における宗教の現況』(報告書) (<http://27.101.209.87/Sviewer/index.php?kid=19011417425813436>, 2020.05.30 最終アクセス)
- 5) KOSIS 国家統計ポータル「OECD 国家の主要指標」 (http://kosis.kr/statHtml/statHtml.do?orgId=101&tblId=DT_2KAAG01, 2020.05.30 最終アクセス)
- 6) 海外文化弘報院『教育・研究・産業』 (<http://japanese.korea.net/AboutKorea/Society/Education-Research-Industry>, 2020.05.30 最終アクセス)
- 7) 全京和 (2018)「第3章 韓国における国際バカロレアの展開」、李霞編『グローバル人材育成と国際バカロレア — アジア諸国のIB導入実態 —』東信堂、71頁。

- 8) 教育部 (2019) 『教育統計』 (<http://kess.kedi.re.kr/index>、2020.05.30 最終アクセス)。
- 9) 教育部 (2019) 『整理された教育統計』 2019年 (<http://kess.kedi.re.kr/index>、2020.05.30 最終アクセス)
- 10) 文部科学省 (2019) 「諸外国の教育統計」 「1.1.1.7 学校系統図 (韓国)」
(https://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/data/syogaikoku/1415074.htm、2020.05.30 最終アクセス)
- 11) 韓国民族文化大百科事典「教育部」
(<http://encykorea.aks.ac.kr/Contents/Item/E0005536>、2020.05.30 最終アクセス)
- 12) 「地方教育自治に関する法律」 (法律第16682号)
- 13) 教育部オフィシャルブログ「学校運営委員会って何？」
(<https://if-blog.tistory.com/3617>、2020.05.30 最終アクセス)
- 14) 生活法令ウェブサイト「入学制度 (高等学校)」
(<http://easylaw.go.kr/CSP/CnpClsMain.laf?popMenu=ov&csmSeq=745&ccfNo=1&cciNo=1&cnpClsNo=1>、2020.05.30 最終アクセス)
- 15) 高校入試 (連合考査) の点数を基準に、抽選によって学群内の一般系高等学校へ生徒を配分する方法。
- 16) Seth, M. J. Education Fever: Society, Politics, and the Pursuit of Schooling in South Korea. Honolulu: University of Hawaii Press. 2002.
- 17) 産業通商資源部 (2016年) 『経済自由区域における外国教育機関の持続可能な発展方案に関する研究』、25～27頁。
- 18) 産業通商資源部・前掲注(17)、51～147頁。
- 19) 産業通商資源部・前掲注(17)、51～147頁。

第6章 台湾における後期中等教育段階オフショアスクール設置の可能性

廖 于晴^{vii}

【要約】

本報告では、台湾における後期中等教育段階オフショアスクール設置の可能性を考察することを目的としている。その中で、とりわけ日本の教育を台湾に展開することを視野に入れながら分析をおこなう。分析の結果として、台湾で日本型教育を提供し、後期中等教育段階におけるオフショアスクールを設置するうえで、日本の教育に対する受け入れ度の再確認、日本型教育のもとで提供されるプログラムの独自性、及び日本側からの資格枠組みの構築という3つの課題を改めて検討しなければならないことを明らかにする。総じていえば、台湾では日本型教育へのニーズがあるが、小規模に留まっており、その提供までに必要な条件、理念の精緻化及び制度枠組みの構築などを改めて考えなければならない。

^{vii} 京都大学学際融合教育研究推進センター特任助教

1. はじめに

台湾の教育では、1990年代以前、トランスナショナルや教育の国際化に政策的な関心がおかれていなかった。国際的な教育の展開は、主に政治的、外交的な手段の1つとみなされ、教育部の管轄のもとで、留学生の受け入れ、海外華人の教育支援や文化交流の促進に重点がおかれていたと考えられる¹⁾。その後、2002年世界貿易組織(World Trade Organization, WTO)の参入により、トランスナショナル教育や教育の国際化などが注目されるようになっていく。教育が産業としてみなされるようになり、国際的な教育市場を意識しながら世界で競争できる教育の形成が目指されるようになる一方で、海外から教育の提供も開放しなければならなくなっている。

こうした背景のもと、台湾の政府は教育組織の改革や外国学生受け入れなど教育の国際化に関する政策をしばしば打ち出してきている。具体的には、2002年に策定された「大学国際競争力向上計画」(原語は「提昇大学国際競争力計画」)では、各大学が外国学生の募集を進め、WTOに関連する課程の提供を促進することが目標とされた。その後、2004年の「外国学生受け入れを拡大するプロジェクト」(原語は「拡大招收外国学生来台留学案」)、2008年の「陽光南方政策」及び2011年に「高等教育の輸出－外国学生の受け入れを拡大する行動計画」(原語は「高等教育輸出－拡大招收境外学生行動計画」)などが打ち出されてきた。これらの計画では、外国学生に対する高等教育の輸出を推進し、台湾が東アジア高等教育の拠点となることを目指して、特に東南アジアに着目する戦略が打ち出された。教育プログラムに関する具体的な方針には、英語プログラムの提供・強化、語学研修プログラムの強化、先進国の大学との連携プログラムの構築、海外向けの専門コースの開設が挙げられている。これらの政策の方針をみると、台湾における国際的な教育展開では、主に高等教育段階を中心とし海外への教育提供に着目する傾向がみられる。それは、また、社会的なイメージとしても、海外の教育を受けることは通常は大学院段階からの留学と結びついている。

にもかかわらず、近年、台湾における国際的な教育体制が整備されるとともに、グローバル化のもとで諸外国が留学生の誘致を積極的に展開することにもない、台湾人学生が中等教育段階を修了した後、海外教育を受ける傾向もみられるようになって

いる。教育部(日本の文部科学省に相当)の「高級中等学校(日本の高等学校に相当)の卒業生に関する進学・就職概況の調査報告」(原語:高級中等学校應屆畢業生升学就業概況調査報告)によると、2010年度後期中等教育段階を修了し海外に進学する学生数は476人で、2013年度に千人を超え、2018年度さらに1900人に達し全体卒業生の0.1割を占めるようになった²⁾。それらの卒業生の留学先は従来のように欧米諸国だけでなく、アジア近隣諸国では留学生の誘致を積極的に行うようになっているため、中国、香港、シンガポールや日本への留学も増えてきている³⁾。

上述した国際的な教育の展開をまとめると、台湾では、海外教育の受け入れは制度的に保守的であるものの、教育段階の拡大及び提供国の多様化という点では緩和されている傾向がみられる。こうした動きをふまえて、将来的には教育の多様化及び国際化の手がかりとして、後期中等教育段階であるオフショアスクールの設置も考えられるであろう。本報告では、台湾における後期中等教育段階オフショアスクール設置の可能性を考察することを目的としている。その中で、とりわけ日本の教育を台湾に展開することを視野に入れながら分析をおこなう。日本では、2019年に「日本型教育の海外展開推進事業(EDU-Port ニッポン)」パイロット事業が打ち出され、日本型教育の海外展開のモデルとなる事業の展開・推進が図られるようになった⁴⁾。こうした背景のもとで、日本に対して文化や社会的に親和性を持ち、地理的に近い台湾を対象とし、そこで日本型教育を提供する可能性を検証することにより、これまで南アメリカや東南アジアを中心として行われてきた推進事業に対して新たな視野を提供できるであろう⁵⁾。

本報告の構成は以下の通りである。まず、台湾における教育制度を説明した上で(第2節)、日本教育に対するニーズや受入度を解明するために、各段階の就学状況及び海外留学者の動向を分析する(第3節)。そして、こうした全体的な状況を把握した後、後期中等段階学校の設置に関する法律を検討することによって、オフショアスクールの設置による制度的な枠組みを検討する。最後に、こうした制度的な枠組みをふまえて、すでに台湾で展開されているオフショアスクールを事例とし、同機関の課程内容、授与資格、学生数、教員の構成などを検討し、台湾における海外からの教育提供の現状を分析す

る。こうした社会的文脈、制度的な基盤及び事例に基づいて、台湾におけるオフショアスクールの設置に関する状況と課題を検討する。

2. 台湾の教育制度及び各段階の教育の普及状況

それでは、台湾における現行の学校教育体系をみてみよう。

図6-1に示すように、台湾の学校教育段階は、国民小学（日本の小学校に相当）、国民中学（日本の

中学校に相当）、高級中等学校（日本の高等学校に相当）、高等教育段階へと続いている。その教育制度は基本的に日本の6-3-3-4制と同じであるが、後期中等教育段階から大きく普通教育体系と職業教育体系に分かれている点異なる。後期中等教育段階に位置する高級中等学校の課程は普通科、専門（職業）科という2種類に分けられる。普通科は教養の形成、市民の育成が求められ、学術研究及び専門能力の習得に必要な基礎を固めることを目的と



図6-1 台湾の学校教育体系

出典：教育部統計処『中華民国教育統計 民国107年版』教育部、2018年、239頁により、加筆修正して作成。

し、その卒業生は主に大学や学院に進学するが、卒業1年後に専科学校や職業系大学に進学することも可能である⁶⁾。そして、専門(職業)科は職業知識と能力を教授し、職業道徳の育成をおこない、健全な初級技術者の養成を目的とし、その卒業生は主に専科学校、職業系大学に進学するが、通常の大学や学院に進学することも可能である⁷⁾。この段階の教育機関は、従来の普通教育をおこなう高級中等学校、職業教育をおこなう高級職業学校及び前述2種類の教育を両方ともおこなう総合高級中学という3種類に分けられていた。それが2014年に定められた国民基本教育を12年に延長させる政策によって、これらの機関は改めて普通型高級中等学校、技術型高級中等学校、総合型高級中等学校、及び単科型高級中等学校に分けられることになった⁸⁾。2013年の「高級中等教育法」に基づき、これらの学校は類型にかかわらず、普通科、専門(職業)科、実用技術プログラムなどを自由に開設することができる。しかしながら、それらの高級中学校は学校として異なる目的を持っており、各学校類型で提供される主要な課程にも差異がある。普通型高級中等学校と技術型高級中等学校は従来の高級中等学校、高級職業学校から転換したものである。普通型高級中等学校は主に普通科目を提供し、学生の教養を向上させるための学校である。技術型高級中等学校は、主に専門的で実践を中心とする課程を提供し、実務技術の教育、産学連携をおこない、学生の専門能力と職業能力を育成するための学校である。また、総合型高級中等学校は総合的に基礎学科及び専門科ともに提供しており、前述した総合高級中学に相当する。それら以外に、単科型高級中等学校という特定の専門分野に特化した学校もある。この学校は特定の学科を中心とし、たとえば体育、芸術や科学といった分野で特殊能力や性格を持つと判定された学生を対象とし、それらの潜在能力をさらに発達させることを目的としている⁹⁾。

高等教育段階においても、普通教育体系と職業教育体系に沿い、2つのサブシステムから構成される。1つ目は大学と学院という普通高等教育機関からなる普通高等教育体系であり、2つ目は科技大学、技術学院、専科学校(日本の高等専門学校または短期大学段階に相当)という高等職業教育機関からなる高等職業教育体系である。学院は基本的にレベルとして大学と違いはないが、規模の点で異なる。学院で、校地、施設、学院・学系・研究所及び資金が

関連の規定に合致すれば、大学への名称変更を申請することができる¹⁰⁾。

また、後述の学校設置と関連しているが、正規の教育体系以外に、台湾の特徴的な教育体系である補習・研修教育体系(原語、補習及進修教育体系)が存在している。その体系は、日本の補習教育の意味と異なり、国民に基礎知識を補充させ、教育レベルを向上させ、実用的な技術を教え、市民としての意識を養い、社会の発展を促進することを目的として、通常の学校教育体系と平行して形成されている非正規教育体系のことである¹¹⁾。この体系は各教育段階において相当する機関が設置されており、それらは主に正規学校に附設する形で設置されている。具体的には、初級教育段階から高等教育段階にかけて、国民小学附設国民補習学校、国民中学附設国民補習学校、高級中学及び職業進修学校、専科進修学校、大学進修学校である。また、日本の放送大学に相当する空中大学は歴史的な経緯から、また生涯教育的で社会人に対応する性格が通常の高等教育機関より強いことから、しばしば補習・研修教育の一部として扱われている。これらの学校は、非正規の学校として扱われながらも、受講生が修了した場合は同段階の正規学校と同等の学歴を有することが認められる。

以上のように、台湾の教育制度について、正規教育体系は、6-3-3-4制に沿い、教育内容を職業教育と普通教育に分けて整備されているとともに、非正規教育体系は正規教育と並列するように形成されていく、弾力的で多様な教育の提供が求められるようになっている。

3. 台湾における各段階の学生数及び海外留学生状況

上述した台湾の教育制度を把握する上で、ここでは、各段階の学生数及び海外留学生状況を手掛かりに、台湾における日本教育へのニーズを分析してみよう。

表6-1は、2019年度各教育段階における学生数、純在学率¹²⁾及び進学率を示している。同表によると、台湾における教育の普及状況は以下のようにまとめることができる。まず、純就学率では、台湾における後期中等教育段階までの教育規模は、同段階の教育を受けるべき人口総数の9割以上を収容することができる。また、前期中等教育を修了した者がほぼすべて後期中等教育に進学している。また、

表 6-1 2019 年度各教育段階における学生数、純就学率及び進学率

段階	学生数	純就学率	進学率
高等教育	(学士) 961,905	71.0%	
	(専科) 86,658		
後期中等教育	696,875	93.8%	94.3%
前期中等教育	624,407	96.5%	99.8%

出典：教育部『中華民國 108 年版 教育統計』教育部、2019 年により、筆者作成

その中での 9 割は後期中等教育が修了した後に、さらに高等教育に進学している。このように、各段階の教育のニーズに対して、台湾はすでに高等教育段階まで対応し、ほぼ全体の教育ニーズを満たすことができる教育規模を有していると考えられる。台湾の学齢児童・生徒・学生はこうして整備された体制の中で高等教育段階まで教育を受けている。留学や海外教育を受けるのは、高等教育段階から、とりわけ大学院教育段階から行うことが通例であると推測できる。

続いて、上述した教育の規模を把握した上で、海外留学者数及び留学先を分析することによって、台湾ではどの外国の教育を受け入れているかをみてみよう。まず、2018 年度台湾の海外留学者数（留学、語学研修なども含む）は合わせて 71,221 人で

ある。その中の 8 割の留学者は以下の 5 カ国に集中している。すなわち、アメリカ (23,269 人)、オーストラリア (18,791 人)、日本 (9,524 人)、カナダ (4,390 人)、イギリス (3,850 人) である。こうした留学者数及び主要な留学国をみると、台湾では、主に英語系国家を上位の留学国とする傾向がある一方で、日本はその中で唯一非英語系国家であり、全体の 1 割を占めており、一定の規模を有していると考えられる。

上述した割合の構造をふまえて、2008 年度から 2018 年度まで海外留学者数の推移を合わせてみると、台湾では海外教育に対するニーズ自体は限られているものの、日本の教育への需要はなお一定の規模を有しているとともに、増加していく傾向もみられる。図 6-2 は、2008 年度から 2018 年度にかけて、

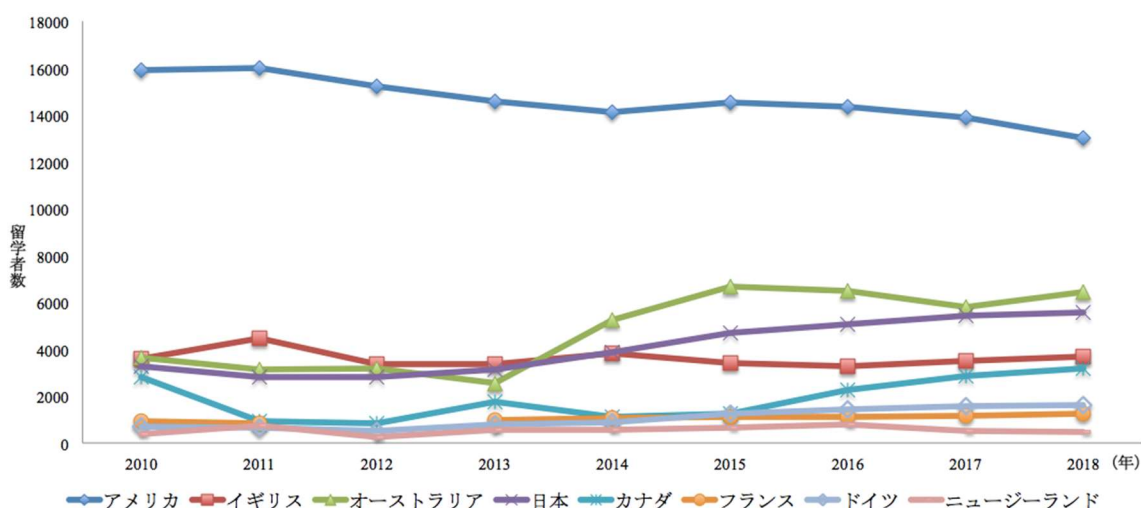


図 6-2 2008 年度～2018 年度海外留学者数の推移 (留学ビザを持つ者)

出典：国際及兩岸教育司「出国留学」により、筆者作成

(<https://depart.moe.edu.tw/ed2500/News.aspx?n=2D25F01E87D6EE17&sms=4061A6357922F45A>、2020 年 1 月 25 日最終閲覧)

留学ビザ¹³⁾を持っている海外留学者数を示した図である。この図によると、2018年の留学者数は5年前の2013年に比べて、1.7倍に増加している。その中で、アメリカの留学者数は最も多いが、減少する傾向がみられる。それに対して、オーストラリア、ドイツ、カナダ、日本は増加傾向がみられる。日本はおおよそ1.8倍まで増加している。

このように国内の教育状況によって、海外で教育を受ける者は全体の受教者の中でわずかの比率を占め、高等教育段階が中心になっている一方で、日本の教育に対するニーズはなお一定の規模を有しているとともに、増加する傾向がみられる。

4. オフショアスクールの設置に関する制度的な枠組み

上述した日本の教育に対するニーズの検討をふまえて、本節では、台湾における後期中等教育機関の設置や運営に関する法律を手がかりに、オフショアスクール設置の制度的な枠組みを検討し、日本の教育機関が台湾で教育を提供する際に可能な設置形態及び課題を分析しておきたい。

台湾では、私立教育機関の設置は第1節で言及したように正規教育体系以外に、非正規教育体系としても設置することが可能である。非正規教育体系はさらに補習・研修教育体系及びその延長線上で展開されていた実験教育体系（詳細後述）に分けられる。補習・研修教育体系は主に正規学校の中で付設されており、オフショアスクールの設置と関連性が低い。ここでは主に実験教育体系に着目する。以下では、体系によってオフショアスクール設置の可能性を検討する。

まず、正規教育体系としてオフショアスクールの設置に関しては、主に「私立学校法」の第82条及び第83条に規定されている。同法は、「外国人または法律で認めた外国法人は、中華民国の国境内で私立高級中等段階以上の学校を設置することができる（第82条）」及び「外国人または法律で認めた外国法人は、中華民国の国境内で私立高級中等段階以下の学校及び付属幼稚園を設置ことができ、外国国籍の学生を募集対象とする（第83条）」と規定されている。これらの法律によると、高級中等教育段階以下は台湾人を対象とするオフショアスクールの設置ができず、外国人学生しか募集対象にできない。また、高級中等教育段階以上はオフショアスクールの設置が可能であるものの、教員、カリキュ

ラム内容、学校施設などについて台湾の教育機関と同じ基準で行わなければならない。こうしたことから、全体として正規教育体系内でオフショアスクールの設置に制限が多いため、正規教育体系としては台湾人を対象として日本的な特徴を有している教育の提供は難しいと考えられる。

それに対して、実験教育体系でのオフショアスクールの設置はより弾力的であり、比較的可能性が高い。実験教育体系は2014年に制定された「高級中等以下教育段階における非学校形態実験教育条例」（原語、高級中等以下教育段階非学校形態実験教育実施条例）、「学校形態実験教育実施条例」及び「公立国民小学及国民中学は私学に委託実施条例」（原語、公立国民小学及国民中学委託私人辦理条例）という3つの法律（以下では、これら3つの法律を実験教育三法と略する）と関連している。これらの法律は、教育の革新を促進し、通常の教育と異なるような教育・教育形式を提供できるようになるために導入されたものである¹⁴⁾。実験教育三法に基づいて設置される教育機関はさらに学校形態、公立学校から私学に委託及び非学校形態という3種類に分けられる。2019年の統計資料によると、後期中等教育段階である実験教育施設は40校ある。その内訳は学校形態施設4校、公立学校から私立学校への委託形態2校、非学校形態施設34校となっている¹⁵⁾。こうした形態からみると、学校形態または公立学校から私学に委託形態として設置される実験教育施設はわずかである。この理由は、学校形態また私学委託形態としての実験教育施設の設置は、通常の学校組織や学校制度に影響され、実験教育としての展開が非学校形態より制限されてしまうからであろう。

しかしながら、実験教育体系においては、機関の教育内容、行政・教育人員資格、施設や学校運営などに関する設置運営基準が正規教育機関に比べて緩やかであり、自らの理念に基づいて自由に教育を提供することが可能である。たとえば、実験教育学校は一定の校地を確保するほかに、公立学校や他の学校で使用されない空間を申請して利用し、弾力的に授業実施の場所を選ぶことができる。また、台湾の教員資格を持たない外国人教員の雇用、機関の需要にふさわしい教員の育成とカリキュラムの開発など、通常の教育機関で制限されている活動が可能である。

これまで見てきた制度的な枠組みによると、正規

教育体系と非正規教育体系ともに、オフショアスクールを設置することが可能であるものの、正規教育体系は教育内容、目的及び設置条件などの制限が非正規教育体系より多い。こうしたことから、オフショアスクールの設置について、正規教育体系の中での設置は、本報告の問題関心である日本型教育の達成や展開において困難である。それに対して、非正規教育体系である実験教育施設としてオフショアスクールを設置することは、より日本型教育の展開という目標に相応しいであろう。

5. 事例調査

上述した制度的な枠組みをふまえて、台湾でオフショアスクールを設置しようとする際に、実験教育施設として設置するのがもっとも可能性が高いと考えられる。それでは、どのように実験教育施設としてオフショアスクールを設置し日本型教育を展開できるのだろうか。この課題を解明するために、本節では、実験教育施設の中で非学校形態の南投県復臨国際実験教育機構（Taiwan Adventist International School）を事例として分析をおこなう。

すでにのべたように、実験教育施設はみずからの理念で教育を展開することが可能である。したがって、前述した40校の実験教育施設は主にモンテッソーリ教育、シュタイナー教育、自然環境教育など特定の教育理念に基づいて展開されている。南投県復臨国際実験教育機構（Taiwan Adventist International School）はこれらの施設と異なり、アメリカ式の教育を提供するのが主要な目的となっている。こうした特徴は本報告の問題関心である日本型教育制度の展開からみると参考にできることが多くあるため、事例として選び分析をおこなっていく。

それでは、南投県復臨国際実験教育機構（以下では、復臨教育機構と略す）の教育理念・目的、教育内容、教員と学生構造、卒業要件及び授与資格をみてみよう。

復臨教育機構は2015年に成立した非学校形態の実験教育施設である¹⁶⁾。同校は、アメリカ式キリスト教義にふさわしい全人教育（教養教育に相当）を提供することを目的としている¹⁷⁾。その学校は中学校段階及び高校段階に相当し合わせて6年間の教育を提供している。進学したい者は、各学年に編入することが可能であるものの、アメリカ課程を修

了した認証が入学してから1.5年以上に在学し、規定された要件を満たしたただけで授与される¹⁸⁾。また、同校の学生対教員数は4対1であり、1クラスは3人から18人までになっており、少人数授業を方針として教育をおこなっている。

同機構の教育内容は、アメリカの国際教育機関であるGriggs International Academy（以下、GIAに略す）¹⁹⁾に認証されたプログラムを提供している。プログラムは、主にGIAに認可された外国人教員によって英語でおこなわれる²⁰⁾。その具体的な授業科目は、英語文学鑑賞、数学領域の学習、科学領域の学習、国際社会人文の学習、美学と実作、生命と対人関係、応用芸術などが挙げられる²¹⁾。これらの科目は、台湾の後期中等教育段階において規定された課程要綱と異なり、アメリカの課程のもとで展開されている。また、これらの正規の課程以外に、アメリカ大学試験に向けた補足課程、及び申請のための進路指導など授業外の教育支援も提供されている。

その卒業基準と授与資格について、一定の出席率を満たす上で、規定された文学、数学、科学授業、第2言語科目、及び修得すべき必修科目を修了した場合は、アメリカの学歴であるGIA認証証明書が授与される²²⁾。同校の進学方針は基本的に卒業生をアメリカの大学や海外の大学に進学させることである。2018年度卒業生の進学先に関する資料によると、それらの卒業生は、主にアメリカ、イギリス、カナダ及びオーストラリアなど英語系国家に進学している²³⁾。全体として、同校の卒業生は9割が海外に進学している²⁴⁾。ただし、卒業基準を満たした場合は、GIAの認証証明書だけでなく、後期中等教育段階実験教育修了証明も授与される。この修了証明は後期中等教育の修了と同等に扱われ、台湾の大学に進学することができる。

このように、復臨教育機構は実験教育施設として、台湾の教育システムから離れて独自の教育内容、資格及び進路を構築することによって、独自の教育モデルを形成するようになっている。

6. おわりに

これまでみてきた台湾の教育の現状、海外教育の提供に関する制度的な枠組み及び事例によると、台湾で日本型教育を提供し、後期中等教育段階におけるオフショアスクールの設置するうえで、以下の3つの課題をまとめることができる。

まず、日本教育に対する受け入れ度を再確認しなければならない。すでにのべたように、台湾では、海外教育に対して、日本の教育より、欧米(英語圏)の教育を受けることに熱心である。こうしたことから、後期中等教育段階での日本教育の提供については、台湾人の学生にどのようなメリットがあるか、または日本の教育を受けたいものがどのような人であるかなどを、様々な視点から改めて考えなければならない。たとえば、日本語で日本教育を受ける学生の進学先が主に日本の大学になっているが、本報告で挙げた事例に比べると、その進学先はかなり限られており、海外に進学したい学生にとって比較的魅力がないことが想定できる。

そして、日本型教育のもとで提供されるプログラムの独自性を考えなければならない。この点は、前述とも関連しているが、台湾はアジアの国として社会や文化などが日本と類似しているところが多く、倫理や道徳など非認知的な側面を強調している日本型教育と台湾の教育との区別が困難である。台湾

人学生に対して、日本型教育を受けるメリットをアピールするために、さらに課程内容などミクロな面に掘り下げて考察しなければならない。

最後の点は、資格枠組みと関連している。本報告で挙げた事例によると、復臨教育機構は主にアメリカ大学に進学するための仲介機関として位置付けることができる。本報告で想定したオフショアスクールの設置では、日本型教育の提供を目的としながら、卒業生をさらに日本の大学や教育機関に進学させることが想定できるであろう。こうした場合は、オフショアスクールを修了した者に、実験教育施設修了証明書だけでなく、GIA 認証証明書と同じように、日本の学歴に相当する資格が授与されるべきである。日本側からの資格授与の仕組みを把握しなければならない。

総じていえば、台湾では日本教育へのニーズがあるが、小規模に留まっているとともに、その提供までに必要な条件、理念の精緻化及び制度枠組みの構築など改めて考えなければならない。

[註]

- 1) 教育部『第四次中華民國教育年鑑』正中、1974年、1-33頁。
- 2) 教育部「高級中等學校應屆畢業生升學就業概況調查」、https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=829446EED325AD02&sms=26FB481681F7B203&s=1547C271DEDAE960、2020年5月30日最終閲覧。
- 3) 聯合新聞網「我出國留學人數創5年新高 德日加成長最多」、<https://udn.com/news/story/7270/3979373>、2020年5月30日最終閲覧。
- 4) 文部科学省「令和元年度『日本型教育の海外展開推進事業 (EDU-Port ニッポン)』パイロット事業の選定結果について」、https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/31/06/1418465.htm、2020年6月10日最終閲覧。
- 5) 詳細は、文部科学省「日本型教育の海外展開推進事業 (EDU-Port ニッポン) -事業概要」<https://www.eduport.mext.go.jp/summary/index.html>、2020年5月30日最終閲覧、に参照。
- 6) 教育部統計処『中華民國教育統計 民國107年版』教育部、2018年、223-228頁。
- 7) 同上。
- 8) 詳細は、「高級中等教育法」第5条を参照。(教育部主管法規查詢系統「」、<http://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL001143>、2019年2月3日最終確認。
- 9) 同上。
- 10) 教育部主管法規查詢系統「教育部辦理獨立學院申請改名為大學審查作業規定」、<http://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=FL008673>、2019年2月3日最終確認。
- 11) 詳細は「補習及進修教育法」(2017年)を参照のこと。
(<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=H0080002>、2018年9月29日最終確認)
- 12) 純就学率 (net enrolment ratio) とは、ある段階での教育を受けるべき年齢の人口総数に対し、同段階実際に教育を受けている人の割合である。
- 13) 留学ビザを持つ者に関しては、アメリカへの留学資格を例としてあげると、学位習得、授業期間外短期研修(毎週授業18時間以上)及び短期交流を目的とする者としてあげられる。なお、イギリス、日本及びカナダは2009年からビザ免除に関する政策が行われたため、それ以降に増加した留学者数は、長期留学者であると考えられる。つまり、上記の国で語学研修や短期交流などをするものは、2009年以降は算入されなくなっている。そのため、2009年以降、海外で教育を受ける者は、示した数値より高いと考えられる。
- 14) 行政院「重要政策《実験教育法》三法修正一議台湾教育創新更具動能」、<https://www.ey.gov.tw/Page/5A8A0CB5B41DA11E/d0f42a96-289c-4bb2-8c1a-87575a998a50>、2020年2月5日最終閲覧
- 15) 台湾実践教育推動中心「各類高中職実験教育單位整理表」、https://teec.nccu.edu.tw/school2_detail/23.htm、2020年6月29日最終閲覧。
- 16) 南投県復臨國際実験教育機構「關於復臨」、<https://tais.tw/zh-hant/about/>、2020年6月29日最終閲覧。

- 17) 同上。
- 18) 同上。
- 19) Griggs International Academy は1909年に創立された国際教育機関である。同機関は遠隔課程、プログラム、プログラムの認証及び教員研修課程などを提供している。その機関は高等教育協会、中小学委員会、キリスト教学校協会及び大学協会に認証され、その機関の認証を得たプログラムを修了した場合は、修了証書が授与される。同証書によって、アメリカの大学に進学することができる。(詳細は、GRIGGS「Approved&Accredited」、<https://www.griggs.edu/about/accreditation>、2020年6月29日最終閲覧、に参照。)
- 20) 一部の第2外国語や中外文化の科目は台湾人の先生によって中国語で授業をおこない。
- 21) 南投県復臨国際実験教育機構「師資与課程」、<https://tais.tw/zh-hant/teacher-class/>、2020年6月29日最終閲覧。
- 22) 南投県復臨国際実験教育機構「畢業条件」、<https://tais.tw/zh-hant/graduate-rule/>、2020年6月29日最終閲覧。
- 23) 詳細は、南投県復臨国際実験教育機構「榜单」、<https://tais.tw/zh-hant/admission/>、2020年6月29日最終閲覧、に参照。
- 24) 南投県復臨国際実験教育機構、<https://tais.tw/zh-hant/>、2020年6月29日最終閲覧。

研究会開催経過

第1回

日時：2018年12月22日（土）13：00～16：00

場所：京都大学

内容：趣旨説明、今後の展開について

第2回

日時：2019年4月13日（土）14：00～17：00

場所：京都大学

内容：杉本 均「トランスナショナル高等教育の新動向」

渡辺 雅幸「インドの教育制度」

第3回

日時：2019年7月6日（土）14：00～17：00

場所：京都大学

内容：中島 悠介「ドバイにおけるフリーゾーンと海外分校～海外分校は「砂上の楼閣」なのか～」

島田 健太郎「インドネシアの教育制度」

第4回

日時：2020年2月8日（土）14：00～17：00

場所：京都大学

内容：全 京和「韓国における外国教育機関の設置・運営」

廖 于晴「台湾における後期中等教育段階～オフショアスクール設置の可能性～」

研究会メンバー

代表者

高見 茂 国際高等研究所副所長、
京都光華女子大学学長、京都大学学際融合教育研究推進センター特任教授

郭 暁博 神戸松蔭女子学院大学教育学部講師
島田 健太郎 京都大学学際融合教育研究推進センター特任講師、開志専門職大学事業創造学部助手
白銀 研五 びわこ学院大学教育福祉学部講師
杉本 均 京都大学大学院教育学研究科教授
全 京和 京都光華女子大学こども教育学部講師
谷本 寛文 京都光華女子大学こども教育学部准教授
智原 江美 京都光華女子大学こども教育学部教授
中島 悠介 大阪大谷大学教育学部准教授
長久 善樹 啓明学院社会科教諭
南部 広孝 京都大学大学院教育学研究科教授
西川 潤 京都光華女子大学健康科学部講師
服部 憲児 京都大学大学院教育学研究科准教授
福田 一 啓明学院英語科教諭
松本 圭将 京都大学大学院教育学研究科博士後期課程
宮村 裕子 畿央大学教育学部准教授
山田 基靖 摺河学園学園長(官民人事交流により外務省より派遣中)、
前国連日本政府代表部一等書記官
廖 于晴 京都大学学際融合教育研究推進センター特任助教
渡辺 雅幸 びわこ学院大学教育福祉学部講師

※所属・役職は2020年4月1日現在のものです。

謝辞

本研究の実施にあたり、学校法人摺河学園にご支援をいただきました。深く御礼申し上げます。

基幹プログラム報告書

教育システム輸出入拠点の形成
～国際教育都市「けいはんな」の可能性を探る～

2020年9月

公益財団法人国際高等研究所
〒619-0225 京都府木津川市木津川台9丁目3番地
TEL : 0774-73-4001 FAX : 0774-73-4005 E-mail : ra@ias.or.jp
<http://www.ias.or.jp/>

ISSN 2436-1976



〒619-0225 京都府木津川市木津川台 9 丁目 3 番地

TEL : 0774-73-4001 FAX : 0774-73-4005 <http://www.ias.or.jp/>

2020.09-R16J

ISSN 2436-1976