

## 東アジアにおける高等教育の地域的枠組みの形成と日本

黒田 一雄<sup>1)</sup>

ヨーロッパだけでなく、東アジアにおいても、高等教育の多層的な地域的枠組みが整備されつつあり、高等教育のリージョナル化は、グローバル化とともに、世界的な動向になっている。本論では、日本の高等教育の国際化にとって大きな意味を有する、アジアにおける高等教育のリージョナル化をめぐる視角と概念を整理したうえで、地域的枠組みの形成過程を記述し、今後の方向性を探る。

### キーワード

高等教育の国際化, グローバル化, リージョナル化, 東アジア

### 1. グローバル化, 国際化, リージョナル化の定義

人の国際的移動の爆発的増加, 情報通信技術の長足の進歩, 国際的経済統合の進展と市場経済の進化, そして知識基盤経済の形成は, 従来一国の枠組みで議論されることの多かった教育においても, 「国際的」で「グローバル」な変容を迫っている。国際化(Internationalization)やグローバル化(Globalization)は21世紀における教育, 特に高等教育のキーワードとして認識され, 個々の教育機関や国レベルの行政機構, そして国際社会における教育に関する議論の中心的な課題となってきた。2009年7月にユネスコが開催した第二回世界高等教育会議では, 公共財としての高等教育に国際社会が共同して投資し, 多層的な運営・質保証の体制を構築することの重要性が確認された。また, 近年では高等教育のグローバル化の期待されなかった結果としてリージョナル化(Regionalization)が進行しており, その状況と地域統合(Regional Integration)や地域協力(Regional Cooperation)との概念的整理が十分でないままに, この方向性に関する政策的議論が進展している。本章では, まず高等教育における「グローバル化」「国際化」「リージョナル化」「地域統合」「地域協力」に関して, 概念的な整理を試みた後, 世界の各地域で進展する高等教育のリージョナル化を特にアジアに焦点を当てて概観し, その理論的な理解のために, いくつかの視角を提供し, 議論したい。

高等教育の国際化とグローバル化に関しては, 近年様々な議論がなされてきた。その過程で, 国際化を, 国家的枠組みを前提として, 高等教育の国境を越えた活動が拡大することとし, グローバル化を, 国境や国家的枠

組みを前提とせず, 高等教育が世界的に展開することとして区別する議論(Scott 2000)や, 国際化を, 学生や教員の物理的な移動, 学術協力, 国際教育, 大学間連携等の伝統的な高等教育の国際的活動とし, グローバル化を, 国境を越えた高等教育の競争的市場の形成やトランスナショナルエデュケーション等の革新的な高等教育の展開を背景とした高等教育の変容として特徴づける議論(Wende 2003)がなされてきた。しかし, 最近の国際高等教育研究において最も頻繁に使用される定義はナイトが提示した「(グローバル化とは)人, 文化, 思想, 価値, 知識, 技術, 経済が国境を越えて移動し, 結果的に世界をより結合させ, 相互に依存する状況にすること(Knight 2008, p4 筆者訳)」, 「(高等教育の国際化とは)中等後教育の目的, 機能, もしくは提供の形態に国際的, 異文化間的, グローバル的側面が統合されていく過程(Knight 2008 pp. 213-214 筆者訳)」とした定義であろう。つまり, ナイトは, グローバル化をデファクトで進む社会経済の変容であるとし, 国際化をそれに対する政府や高等教育機関の対応だとした。

リージョナル化(Regionalization)は, 少なくとも国際高等教育研究の中では既存の概念整理が進んでいないために, 上記のグローバル化と国際化とどちらもの意味で地域を対象に使われてきた。つまり, デファクトで進展する高等教育を含む社会経済の域内相互依存関係の進化が「リージョナル化」である一方で, ヨーロッパやアジアで進展する行政機関レベル, 高等教育機関レベルの「リージョナル化」に対する対応も「リージョナル化」の構成要素として, 見られてきた。しかし, より機能的に用語を使い分けるとすれば, 前者をデファクトのリージョナル化とし, 後者は高等教育の在り方に地域的側面が統合されていく過程としての, 自らが所属するとする

<sup>1)</sup> 早稲田大学大学院アジア太平洋研究科

地域に比重をおいたリージョナル化としなければならず、高等教育の「地域協力」や「地域統合」もしくは「地域的フレームワークの構築 (Construction of Regional Framework)」は後者に含まれる対応として考えるべきであろう。

## 2. 高等教育国際化の様々な形態

こうしたグローバル化に対応する高等教育の国際化にも、リージョナル化に対応する「地域に比重を置いた国際化」にも、様々な形態が存在する。世界貿易機関 (World Trade Organization, WTO) はサービス貿易の自由化交渉の対象として、教育をとりあげ、サービス貿易の4つのモードに当てはめて分類している (詳しくは塚原2008)。第1モードは「国境を超える取引」で高等教育では国際的な遠隔教育の提供がこれに当たる。情報通信技術の進展により、インターネットを活用するなどして、近年急速に拡大している高等教育の国際的活動の形態である。第2モードは「海外における消費」で、最も伝統的な高等教育の国際的形態である海外留学がこれに当たる。最新のユネスコ統計によると現在世界には300万人の学生が海外留学しており、今後も大きく増加すると予測されている (UNESCO Institute for Statistics 2010)。第3のモードは「業務上の拠点を通じてのサービス提供」で分校の設置や現地高等教育機関との提携による海外での教育活動がこれにあたる。英国やオーストラリアの大学のアジア・中東へのブランチキャンパスを通じた進出や中国での現地提携校を通じたトランスナショナル教育プログラムの提供など、大きく展開している分野である。第4のモードは「自然人の移動によるサービス提供」で大学教員が海外に赴き、教育を行うこと等を示す。このようなWTOのサービス貿易という観点からの分類は、ダイナミックに進展する高等教育の市場的な国際化を把握し、他のセクターの国際化と比較対照するために長けているが、必ずしも国境を超えてではなく、国内においても進展する高等教育国際化の態様を把握することが難しい。

ナイトは、こうした観点から高等教育の国際化を「国内における国際化 (Internationalization at Home)」と「国外における国際化 (Internationalization Abroad)」に分類し、上記のような国外における国際化以外にも、「国内における国際化」として、国際的テーマを教育プログラムや研究の対象としたり、外国語教育や地域研究を振興する等の教育プログラムの国際化や、外国人教員や外国人学生、国際的な教材を積極的に活用し、教育・学習のプロセス・環境を国際化すること等を、高等教育国際化の重要な構成要素としている。また、国境を超える教育 (Cross-border education) として、その分類を、①人 (People) の活動として、留学や海外研修等、②プ

ログラム (Project) としてダブルディグリーやツインニング等の海外大学と教育連携事業等、③大学・サービス提供者 (Providers) の活動としてキャンパスの海外展開や海外事務所の設置等、④プロジェクト (Project) として国際共同による研究やカリキュラム開発等と、分類しており、様々な国際高等教育研究で、この分類が使用されている。しかし、プロジェクトとプログラムの区別が明確でない等、問題も多い。

そこで、Kuroda, Yuki and Kang (2010) では、国際化の態様をアクターによって分離し、①大学の組織的国際化の活動として、カリキュラム・教育環境の国際化、国際的大学間協定の締結、国際的共同学位プログラム、国際的遠隔教育の提供等、②教職員に関わる国際化として、教職員の海外派遣、外国人及び国際的経験のある教職員の採用、国際的共同研究等、③学生に関わる国際化として、在学生の長短期の海外留学・派遣、外国人留学生や帰国子女等の国際経験のある学生の受け入れ等、の3アクター・9項目を分析の対象としている。

このように、高等教育の国際化には様々な態様が存在する。これが社会経済のグローバル化とリージョナル化にどのように対応しようとしているのかを個々に分析することが、国際高等教育研究の今後の重要な課題となるが、データの限界から、総合的な実証研究は未だ少ない。については、このような高等教育国際化に対する政府や国際的政府間機関の対応と動向に焦点を当てて、高等教育のリージョナル化を見ていく。

## 3. 高等教育リージョナル化のグローバルな展開

高等教育におけるリージョナル化と地域協力・地域統合は世界的にいかに進展してきており、いかなる方向に向かおうとしているのか。本章の主題であるアジアの地域統合と対照するために、その展開を概観したい。

まず、高等教育の地域的統合が最も進展した地域がヨーロッパであることは、明白であろう。1980年代後半からのエラスムス計画と、2000年代のポローニャプロセスは、世界の高等教育のリージョナル化と国際化にとって、大きな影響力をもった世界的実験であったと言っても過言ではない。ヨーロッパの動向は、他の地域の高等教育のリージョナル化・国際化がいかに異なったプロセスを辿ろうとも、その模範もしくは反面教師としての静的・消極的な影響力を有しただけではなく、同時にエラスムス・ムンドス等のヨーロッパの他地域に対する果敢なアプローチによって、動的・積極的な影響力を行使した。

そもそも、近代高等教育の起源とも言えるヨーロッパにおいて、大学は、ラテン語を通じたヨーロッパ的知の伝統を受け継ぐ国際的な機関として、国民国家が形成される以前に既に存在していた。もちろん、19世紀後半以降の国民国家の形成は、大学の在り方をも国家的なもの

に変容させたが、ヨーロッパの大学が20世紀後半から取り組んできたヨーロッパ化の努力、つまりは「ヨーロッパ高等教育圏」の構築は、歴史的には「再構築」として位置付けることもできる。しかし、ヨーロッパ共同体 (European Community, EC) が経済協力を目的に設立された当初は、ECにとって高等教育は議論の対象ではなく、わずかに職業訓練や教育と雇用等の経済的問題が、関心の対象であったが、70年代に高等教育における学生の域内国際移動の奨励がその関心の対象となった (Teichler and Maiworm 1997)。1987年に開始されたエラスムス計画 (European Community Action Scheme for the Mobility of University Students) は、学生のみならず教職員の域内交流を促進し、大学の国際プログラムや域内大学の共同協力プログラムを飛躍的に増加させた。また、1989年には、この一環として、域内における単位互換制度 (European Credit Transfer System, ECTS) が導入された。エラスムス計画の目標は、①ヨーロッパの高等教育の地域的競争力を世界市場において高めること、②EC内の市民の交流を促進し、「人々のヨーロッパ (People's Europe)」の意識を形成すること、③社会経済分野の域内協力に貢献できる人材を育成すること等が盛り込まれており、その全ての目的において、相当の成功を収めたとされている (Theichler and Maiworm, 1997)。

1999年にヨーロッパ29カ国の教育担当大臣がイタリアのボローニャに会し、その議論に基づいて署名したボローニャ宣言 (Bologna Declaration) は、エラスムス計画の枠を大きく超えて、学修プログラムと学位の基準の統一を通じて「ヨーロッパ高等教育圏」を形成しようという壮大な構想であった。これは、エラスムス計画と同じく、ヨーロッパ域内の流動性と大学間協力を進め、域外からの学生にとってヨーロッパ留学をより魅力的なものとしようという意図したものであり、現在では40カ国の政府と大学機関が協力して、域内高等教育システムの調和化 (Harmonization) が図られている。その具体として、学士と修士を基準とする比較可能な学位制度の構築や、単位制の確立とECTの活用、域内における流動性の促進と高等教育の質保証のための協力、高等教育におけるヨーロッパの特質の促進等が掲げられ、実施された。そのプロセスでは、ヨーロッパ大学連合 (European University Association, EUA) やヨーロッパ高等教育機関協会 (European Association of Institutions in Higher Education, EURASHE)、ヨーロッパ学生連合 (European Student Union, ESIB)、ヨーロッパ質保証協会 (European Association for Quality Assurance, ENQA) 等のヨーロッパ地域における高等教育関係団体やヨーロッパ評議会 (Council of Europe) やヨーロッパ共同体事務局 (European Commission) 等の地域統合全体に関わる機関が大きな役割を果たした (Supachai and Nopraenue 2008)。行政機関も、個々の大学も、その対応にかなり

の制度変革を迫られたが、「ヨーロッパ高等教育圏」の形成は、蓋然的には相当に進展したと言える。

興味深いことに、このようなヨーロッパのリージョナル化を目指した高等教育国際化の動きは他地域にも大きな影響を与えている。ラテンアメリカ・カリブ海地域においては、1999年のボローニャ宣言の直後に、リオデジャネイロにおいて、ヨーロッパとラテンアメリカの高等教育の「共通の場 (Common Space)」を形成することに合意している。アフリカにおいても、ヨーロッパ連合 (European Union, EU) の支援によりアフリカ連合 (African Union, AU) がアフリカ大学連合 (Association of African Universities, AAU) と協力して、アフリカ版エラスムス計画とも言える高等教育の域内交流促進計画「ニエレレ計画」を推進している。そのいずれも、各地域の地域統合の動向と連合しているが、同時に、ヨーロッパから大きな影響を受けていることも事実である。

#### 4. 東南アジア地域における高等教育のリージョナルな展開

それでは次に、アジアにおいて、独自の地域統合が進展し、高等教育においても先駆的なリージョナル化の実験が行われている東南アジア地域において、その状況を概観する。東南アジア諸国連合 (Association of South-East Asian Nations, ASEAN) は1967年に結成され、その目的は歴史と共に変容してきたが、主に、①域内の経済成長、社会・文化的発展の促進、②域内における政治・経済的安定の確保、③域内諸問題に関する協力、等が挙げられる。当初は、各国外務省中心の組織であったが、近年は、政治・経済・社会文化等の広範囲な分野を対象として、地域協力、ひいては「ASEAN共同体」の実現・地域統合を目指す地域的国際機構となり、行動計画により活動しており、教育もそれぞれに位置づけられてきた。1996年の第1回ASEAN非公式首脳会議 (ジャカルタ) において起草が合意され、翌年の第2回非公式ASEAN首脳会議 (クアラルンプール) で採択された「ASEANビジョン2020」では、東南アジアが「ASEAN共同体」となることを目標とし、経済・政治・文化等の多様な分野を包括する地域協力の在り方を提示することが意図され、地域のダイナミックな発展のためには、人材育成のための域内の国際協力が必要であることが指摘された。また、1998年第6回ASEAN公式首脳会議 (ハノイ) において、上記「ASEANビジョン2020」で採択された「ハノイ行動計画」(1999年-2004年) では、10の目標の一つとして「人的資源開発を促進する」ことが挙げられた。2003年の第9回ASEAN首脳会議 (バリ) においては、ASEAN共同体の柱として「ASEAN安全保障共同体」「ASEAN経済共同体」「ASEAN社会・文化共同体」の3つの共同体形成を目指すことを明記した

「ASEAN第二協和宣言」が合意され、教育は「ASEAN社会・文化共同体」の一部と認識された。

翌年2004年の第10回ASEAN首脳会談（ビエンチャン）においては、上記協和宣言を具体化するため、「統合され平和で思いやりのあるASEAN共同体における繁栄と運命の共有に向けて」をテーマにした「ビエンチャン行動計画」が採択された。特に、社会文化共同体実現のために、「調和のある人間中心のASEANにおける持続可能な開発のための人、文化、自然資源を育てる」ことが目的として掲げられ、戦略的要点として、「教育アクセス促進」や「人材育成などによる経済統合の社会影響の管理」が盛り込まれた。

この地域における教育に特化した政府間会合としては、ASEANの枠組みによる初めての教育大臣会合が1977年にマニラで開催された。この時には、職業教育、教師教育、試験制度、教育運営情報システム、特集教育、ASEAN大学構想等多方面にわたるASEANの教育課題が話し合われたが、ASEANと並行して、1965年から続く東南アジア文部大臣機構（SEAMEO）が活発な活動を展開していたことから、ASEANとしての枠組みでの教育関係の大臣会合は長く限定的であった。しかし、1990年代の後半のASEANビジョン2020策定以降、ASEANの教育分野の取り組みや政策レベルの教育に関する議論が再び盛んになっている。近年では、2006年にシンガポールで、第41回SEAMEO会合と合同で、改めて「第1回ASEAN教育大臣会合」が開催され、主に、ASEANアイデンティティやASEAN社会文化共同体意識の醸成、国家開発のための教育の質が議論された。2007年にバリで開催された第2回ASEAN教育大臣会合（第42回SEAMEO大臣会合と共に開催）では、ASEAN憲章の教育における活用、「ASEAN市民」の育成やASEANアイデンティティの涵養における教育の重要性、ASEANとSEAMEOの協力によってASEANの大学ネットワークを強化することによる学生間のASEAN意識の促進、東アジアサミット参加国との協力等が話し合われた。

2008年には第3回ASEAN教育大臣会合（第43回SEAMEO大臣会合と共に開催）が、クアラルンプールで開催された。ここでは、前年に締結されたこの年に全加盟国が批准したASEAN憲章に「ASEANの人々のエンパワーメントとASEAN共同体の強化」のために教育協力が必要であるとの文言が盛り込まれたことを踏まえて、社会文化共同体の枠を超えて、ASEANの競争力増進やASEAN意識・ASEANアイデンティティの促進といった目的のための教育協力が議論された。このようにASEANの行動計画のそれぞれに教育は位置づけられ、特に高等教育分野の活動は、「社会文化共同体」構築のための重要課題として認識されている。また、ASEAN教育大臣会合の枠組みも近年活性化している。ただ、実

際の活動は、主にASEANにより1995年に設立されたASEAN大学ネットワーク（ASEAN University Network, AUN）と東南アジア文部大臣機構・地域高等教育開発センター（Southeast Asian Ministers' of Education Organization - Regional Centre for Higher Education and Development, SEAMEO-RIHED）に相当程度委ねられている。例えば、上記、2008年のASEAN教育大臣会合では、AUNの役割やSEAMEO、特にSEAMEO・RIHEDとの緊密な協力の上に、高等教育分野における地域的協力フレームワークを進展させるべきという方向が合意されており、今後も、この2機関がASEANにおける高等教育交流・高等教育調和化・国際的質保証に関する議論をけん引することをASEANとしても公式に認めている。特に近年は、AUNもSEAMEO-RIHEDも、東南アジアにおける、域内教育交流の促進と、高等教育の質保証と調和化に関心を持ち、様々なプロジェクトを行っている（Supachai and Nopraenue 2008）。

SEAMEO-RIHEDは1959年にユネスコと国際大学協会がフォード財団の財政的支援のもと、設立された研究所が母体であり、1992年にSEAMEOの専門機関として正式に位置付けられた。SEAMEO・RIHEDの目的は加盟各国の高等教育の効率・効果を高めることにあり、その活動は、技術協力や国際会議、研修、政策研究等、多様である。近年では、特に高等教育の質保証の基準や枠組みを開発する活動を積極的に行っており、未だに質保証の制度の脆弱なカンボジア、ミャンマー、ラオスなどの国々に支援を強化し、ひいては東南アジア地域全体における質保証の枠組みの形成に力を入れている。2007年から2008年には日本の国際交流基金やオーストラリア政府の支援を受けて、ASEANの高等教育の「共通空間（Common Space）」を創設するための国際会議を開催し、ASEANにおける高等教育の質保証の枠組みの形成や学生の流動性を高めること等をSEAMEOに提言した。2008年にはマレーシアのクアラルンプールでASEANの高等教育質保証に関するラウンドテーブルを開催し、東南アジアの高等教育の調和化を進めるため、質保証に関する協力が必要だとする「クアラルンプール宣言」を採択し、ASEAN質保証ネットワーク（ASEAN Quality Assurance Network）の設立が決議された。

ASEAN大学ネットワークは1995年にASEANの正式な機関として設立されたASEAN諸国を代表する大学によって構成される大学ネットワークである。加盟大学数は設立当初は11であったが、現在は21となっている。加盟大学間での学生・教員交流や共同研究、ASEAN研究・教育の促進などがその活動の主なものであるが、近年は高等教育の質保証にも力を入れており、AUN質保証（AUN-Quality Assurance）という加盟大学内での質保証枠組みの構築、ひいては加盟大学内での高等教育制度の調和化の活動を行っている。具体的には、各大学に

任命された質保証担当者によるワークショップを繰り返し行い、2004年に質保証のためのガイドラインを、2006年にこのガイドライン実施のためのマニュアルを策定した。そして、これらを活用した相互評価を行い、AUNとしての高等教育の質保証の実践を開始している。AUNがSEAMEO-RIHEDやASEAN本体の活動と大きく異なる点は、いわば国を代表する大学のみが参加している大学ネットワークである点で、このあり方には域内他大学からの批判もあるが、一方で多様性の大きい東南アジアの高等教育にあって、機能する域内協力・域内交流の実践を積み上げている。例えば、AUNのもとに、そのサブネットワークとしてASEAN工学系高等教育ネットワーク（ASEAN University Network/Southeast Asia Engineering Education Development Network, AUN/Seed-Net）はその最も機能した例であろう。AUN/Seed-Netは2001年に、日本の国際協力事業団（現国際協力機構、JICA）の協力のもと、ASEANにおける工学系の代表的大学のネットワークとして設立された機関であり、この分野における各国高等教育機関の強化と域内での人材育成を目指し、活発な活動を行ってきた。既にフェーズ1で、130人を超える博士と300人を超える域内で育成された修士を輩出しており、また、加盟大学内でネットワークも構築さえつつありこのネットワークを基に開始された国際共同研究も168を数え、大きな成果を挙げている。（この節の詳細は杉村・黒田2009）

## 5. アジア太平洋地域における高等教育のリージョナルな展開

アジアにおいて、東南アジアとともに比較的長く高等教育分野でのリージョナルな展開は、アジア太平洋の枠組みであった。その中でも代表的な枠組みはアジア太平洋経済協力（Asia Pacific Economic Cooperation, APEC）、アジア太平洋大学交流機構（University Mobility in Asia and the Pacific, UMAP）、環太平洋大学連合（Association of Pacific Rim University, APRU）、アジア太平洋地域質保証ネットワーク（Asia Pacific Quality Network, APQN）の4つであろう。

APECは1989年に創立され、現在21の国と地域が参加する、文字通り域内の経済協力の促進を目的とした枠組みである。1992年から断続的に教育大臣会合を開催しており、また教育分野を扱うグループとして教育ネットワークが組織されている。APECは経済分野と関係の深い、理数科教育、キャリア教育、技術教育、言語教育、情報技術教育等での加盟国内の協力に取り組んでいるが、高等教育の分野では目立った活動をしてこなかった。しかし、APEC創立と同じ年に設立されたUMAPは、APECと正式な関係性をもたないが、APECによってもたらされた「アジア太平洋」地域の枠組みでの域内協力機運の中

で、APECとは必ずしも一致しない31カ国のメンバーシップを得て、域内大学の大学間交流を進展させてきた。UMAPは当時としてはアジアにおける先駆的な取り組みであったので、「アジア版エラスムス計画」と異称され、地域的な単位互換の制度等全く存在しなかったこの地域において、初めて先駆的なヨーロッパの単位互換システム（European Credit Transfer System, ECTS）に匹敵するUMAP単位互換スキーム（UMAP Credit Transfer System, UCTS）を開発したり、学生交流劉推進のためのUMAP奨学金プログラムを設立し、一定の成果を挙げた。しかし、台湾との関係で、中国はUMAPの枠組みに積極的に参加していない。

アジア太平洋地域において、東南アジアのAUNにあたるものは、APRUであろう。これも、必ずしもAPECの枠組みと同一ではなく、アジア太平洋地域の16カ国から地域を代表する42の研究大学が参加するコンソーシアムである。この事務局はシンガポール国立大学におかれ、日本からは東京大学、京都大学、大阪大学、早稲田大学、慶應義塾大学、東北大学が加盟している。その活動としては、学長・副学長等の大学管理者から教員・学生までの様々なアクターの教育・研究双方における交流・協力を促進する様々な取り組みが行われている。

アジア太平洋地域における高等教育の質保証の分野では、2003年に結成されたAPQNが近年顕著な活動を行っている。APQNには、南アジアや中央アジア諸国まで含む53の対象国・地域から、59の高等教育評価機関が参加しており、日本からは大学評価・学位授与機構、大学基準協会、及び日本技術者教育認定機構が参加している。当初、その活動は、評価機関間の情報共有などに限定されたが、2006年にはOECDとユネスコによる「国境を越える高等教育の質の高い提供のためのガイドライン」を補完する「ツールキット・国境を越える教育の質を規定する」を発表するなど、活発な展開を見せた。同じ年には、オーストラリアのブリスベンで開催されたアジア太平洋地域の教育大臣会合において「ブリスベンコミュニケ（Brisbane Communiqué）が発表され、ヨーロッパのボローニャプロセスに強く影響を受けて、アジア太平洋地域における高等教育の質の保証とそのためのフレームワークや資格認証制度の形成の重要性が指摘され、APQNの活動は一気に加速した。2008年には、APQNは日本の千葉で、質保証に関する国際会議を開催し、「広域のアジア太平洋地域における高等教育の質的保証の取組」と題する「千葉ディシプリン」報告書を取りまとめ、これはアジア太平洋地域の高等教育における質保証の基として、受けとめられている。

このようにアジア太平洋地域の枠組みは、東南アジアの枠組みと異なり、相互の関係性は薄く、また東南アジアが近年のASEAN共同体の形成という地域統合とリンクした高等教育の枠組み作りをしてきたことと比べる

と、緩やかな枠組みとなっている。特にそのメンバーシップは、「アジア太平洋」や「環太平洋」といった名前を冠しているものの、多様であり、一つの高等教育における地域を構成・収斂する枠組みにはなっていない。(この節の詳細は杉村・黒田2009)

## 6. 新しい挑戦—ASEAN+3, 東アジアサミット, そして日中韓サミット

以上のように歴史的には、アジアにおける高等教育の地域的枠組みは、東南アジアとアジア太平洋の2つの地域的枠組みで展開されてきたが、前者ではASEANの地域統合の方向性を背景に、より構造的な展開がみられた一方、アジア太平洋では地域的メンバーシップも不確定な緩やかな域内交流・協力が進展した。しかし、2000年代になり、ASEAN+3の枠組みと東アジアサミットの枠組みが政治的な地域協力の場として進展すると、高等教育においても、これに歩調を合わせた動きが見られ始めた。

ASEAN+3はASEAN10カ国と日中韓の3カ国をメンバーとし、1997年のアジア通貨危機を契機として、同年暮れのASEAN首脳会議に日中韓の首脳が参加する形で開始された地域フォーラムである。この枠組みにおいては、従来から、域内の知的対話や人物交流が議論の対象となり、シンクタンク間のネットワークづくりや青年交流が話題になってはいたが、2005年の「ASEAN+3首脳会議に関するクアラルンプール宣言」には、「6. われわれは、「われわれ」意識の形成を目指した人と人の交流を強化する。7. われわれは、東アジア諸国の学生、学者、研究者、芸術家、メディア及び青少年の間の更なる相互交流を通じた考え方の共有を促進する。8. われわれは、不寛容と闘い、かつ、文化・文明間の理解を改善するため、知識と理解の深化を通じて東アジア及び世界が裨益するような、知識人、シンクタンクのメンバー、宗教家及び学者の間の恒常的な交流を行う(外務省仮訳

2005年)」という文章が盛り込まれ、その後の東アジアにおける学生・研究者を含む人物交流、高等教育協力の展開の礎となっている。また、2007年には「東アジア協力に関する第二共同声明」が採択され、「ASAEAN+3プロセスが、ASEANを推進力として、東アジア共同体形成との長期的目標に向けた主要な手段であり続けることを再確認し」「社会文化・開発に関する協力については、…教育協力、相互理解の深化及び東アジアのアイデンティティと意識の形成、人物交流…に一層努めていくことで一致した」と述べられている(外務省仮訳2005年)。高等教育の分野では、2009年のASEAN+3首脳会合において、タイと日本からこの分野での協力について新たな会議開催に関する提案があり、2010年にはタイがASEAN+3としては初めての高等教育に関する実

務者会議を政策担当者と域内主要大学の関係者を招き、開催した。

ASEAN会合及びASEAN+3会合を母体に、オーストラリア、ニュージーランド、インドを加えて、2005年に開始された東アジアサミットでは、第二回のフィリピン・セブでの会議における議長声明において、「7. われわれは教育協力の強化に合意した。そのためには、地域の教育拠点(Center of Excellence)を選ぶことも可能であろう。われわれの歴史的な絆を再構築する提案を重視し、地域的な理解と他の遺産と歴史に対する敬意を改善するために、われわれはインドにおけるナーランダ大学の再生のようなイニシアチブを歓迎する」という文言が盛り込まれたが、インドの提案に添ったやや唐突な声明となっていた。また、タイのチャム・ホアヒンで開催された第4回東アジアサミットにおいても、「ナーランダ大学再興構想に関する共同プレス・ステートメント」が出され、「4. EAS(東アジアサミット)首脳は、教養と人間教育を受けることを可能とするとともに、知的・哲学的・歴史的・精神的研究の追求に必要な手段を与え、これにより、寛容・適応の資質を会得させるために、性別、カースト、信条、身体の障害、民族、社会経済的背景の違いにかかわらず、全アジア諸国から最も聡明で勤勉な学生を集めた、非国家的、非営利的、非宗教的、自律的で大陸を中心とする国際的な機関としてのナーランダ大学の設立を支持した。6. EAS首脳は、ナーランダ大学と既存のEAS諸国の卓越した機関との間での学生、学者、研究者、アカデミー会員が、全人類をつなぐ精神性のシンボルとして学びの共同体づくりに向けたネットワーク作りと、協力を奨励した(外務省仮訳2009)」とし、東アジアサミットでの高等教育に関する議論はインドのナーランダ大学再興構想が前面に出たものになっていた。しかし、東アジア諸国と高等教育の分野で深い関係をもつオーストラリアは、セブでの議長声明に依拠して、東アジアサミットの枠組みでの教育協力を推進するための調査報告書をASEAN事務局に提出する等、活発な動きを見せ、2010年にベトナム・ハノイで開催された第5回東アジアサミットの議長声明では、教育を、金融、エネルギー、防災、鳥インフルエンザと並んで、EAS協力の5つの優先分野として位置付けた。2011年7月には、インドネシアのバリで、第一回目となる東アジアサミット教育大臣会合が開催され、今後2年に1度会合を開催することや東アジアサミットとしての教育協力活動計画を策定すること等が約された。東アジアサミットも、教育に関する地域的なフォーラムとして、徐々にそのプレゼンスを増しているように見える。

東アジアにおける、もうひとつの枠組みとして忘れてはならないのが日中韓の枠組みであろう。従来、ASEAN+3の場において、つまりは日中韓の国土の外で、日中韓の首脳は三カ国の会合をもってきたが、2008年に

福岡市で単独開催としては第一回目の日中韓首脳会議が開催され、その後毎年継続している。第1回では、ほとんど教育についての議論・成果はなかったが、第2回会議では当時の鳩山首相のイニシアチブで、質の高い大学間交流を促進するための有識者会議の設置や国際会議の開催が提案され、これが後の日中韓の高等教育連携プログラム「キャンパスアジア」構想につながった。北京で開催された第2回会議では「日中韓協力10周年を記念する共同声明」が出され、「我々は三か国すべての分野における交流、特に友好的青少年交流や大学間交流を引き続き行う。我々は青少年及びメディア交流に関する長期的メカニズムを立ち上げることを検討し、学術機関や地方自治体を奨励し、防災、保健、観光、人材、教育、スポーツをはじめとする分野におけるより緊密な三国間協力を推進する。我々は平和と友好の精神を前に進め、互いの文化を尊重しつつ三か国国民の親近性を高め、三国間関係の安定的で健全な発展への支持を拡大する（外務省仮訳 2009）」との文言が入れられた。済州島で開催された2010年の第3回サミットではASEAN等への拡張を視野に入れた「キャンパスアジア」構想の早期実現が約され、これに従って、パイロットプロジェクトが2011年から実施されている。第3回サミットでは「日中韓三国間協力ビジョン2020」が発表され「単位互換や共通学位を含む交換留学制度を通じ、大学の競争力及び優秀な人材の育成を強化。そのための有識者会議を引き続き開催。質保証機関間の協力を強化し、ガイドラインを共同で作成する。優秀な学生の交流を促進するための政策パッケージを検討。三国間教育協力を促進するため、既存の協議を通じ閣僚級会合の設立を支援。教員交流を促進（外務省骨子仮訳 2010）」という文言が盛り込まれた。

## 7. 東アジアの新たな高等教育フレームワークを考える視点

以上見てきたように、東アジアには、元来、東南アジアとアジア太平洋のそれぞれを軸にした2種類のフレームワークが存在した。しかし、近年はASEAN+3や東アジアサミット、日中韓を対象とする高等教育の枠組みが形成されてきている。ASEANの高等教育機関で学ぶ留学生の圧倒的大多数を中国からの留学生が占め、東南アジアの高等教育は中国からの留学生の急増によって国際化されていると言っても過言ではないこと、また、大学間協定や海外拠点設置、教員交流の実績において、日本・韓国とASEANの大学は緊密に結びついていること等の状況を考慮すると、ASEAN+3の枠組みで高等教育に関するフレームワークを構築していくことは理にかなった方向性であろう。ASEANとの問題ばかりではない。日中韓の間では、デファクトとしての留学生交流や

大学間連携が世界でも類を見ないほど進展している。日中韓のそれぞれにとって、他の二か国は、最大と第二の留学生送出し国なのである。このような状況に3か国の間での政策的協議が追いついていくことは自然な流れであり、北東アジアでの地域的フレームワーク構築にも十分な需要があると考えられる。従来、「東アジア共同体」構想がASEAN主体のASEAN+3や東アジアサミットの枠組みで議論されるのと同様、高等教育においても、アジアの地域的枠組みに関して政策的に先行しているASEANでのフレームワーク（SEAMEOやAUNなど）を基盤として、日中韓がそれに加わっていくということが、アジアにおける枠組みとして現実的だと考えられてきた。東アジアの地域統合は、大国・大市場が中心となって周辺国・市場を巻き込みながら統合を進める「ハブ・スポーク・システム」ではなく、経済的に比較的弱いASEANがより強い中国や日本を、FTA締結等を通して巻き込んでいく「逆ハブ・スポーク・システム」だと言われるが（山本吉宣 2007, Baldwin 2006）、高等教育の地域的枠組みにおいても、同様の地域的展開が望ましいという見方であった。しかし、近年の日中韓サミットの進展、キャンパスアジア構想の展開を見ていると、東南アジアと北東アジアがそれぞれにフレームワークを形成し、最終的にはASEAN+3で接合する可能性もあると考えられる。

一方、機能的に対象地域をとらえた場合、ASEAN+3には属していないが、東アジアサミットのメンバーであるオーストラリア、ニュージーランド、インドも、特にオセアニアの2か国のこの地域の高等教育の国際化におけるプレゼンスを考慮すると、新たなフレームワークの対象とすることに説得力がある。その意味では、アジア地域との教育交流の歴史も長く、その影響力も大きい米国はどうするかという問題になる。同じく、反対に現状としてアジアとの高等教育における交流・連携が十分に進展していないメキシコやチリ、ペルーなどのラテンアメリカ諸国（APEC加盟国）を、この新しい枠組みの中に取り入れていくことにも、無理があろう。一方、アジア太平洋協力の枠組みでスタートしたUMAPが、その現加盟国に東アジア・東南アジア諸国とオセアニアを網羅して、まとまりの良い枠組みとなっている。しかし、この地域の高等教育において絶大な存在感を有する中国が加盟していないことが、UMAPの機能を著しく弱めているように見える。アジアにおける地域統合・域内協力を考えるとき、このようなAPECに代表される「アジア太平洋」主義と、ASEAN+3に代表される「東アジア」主義の間での相克が特に米国の位置づけや反応を巡って問題になることがあるが、高等教育においても、同種の問題が存在している。しかし、アジアにおける現在の状況は、多層的な地域的フレームワークが相互に秩序ある関係性を維持しながら発展する、新しい地域協力・地域

統合の可能性を示唆しているのではないか。

## 8. アジアの高等教育リージョナル化に関する理論的理解

アジアの近代高等教育をその歴史の原初から辿ってみると、多くの国において高等教育システムの構築が西洋の高等教育をモデルとしてなされてきたことが確認できる。アジアの多くの国においては、近代以前から在来の高等教育機関が存在したが、近代高等教育はそうした伝統的な学術研究・伝承のシステムから切り離されたかたちで形成された。これは西洋諸国の植民地支配を受けた国々においては、宗主国の高等教育制度や教授言語が強制されるかたちで近代高等教育の基礎が築かれたことによる。一方、日本やタイ、中国などの植民地支配から一応の独立を保った国も、近代的な高等教育制度を整備する過程においては、自ら進んで西洋諸国の高等教育にモデルを見出し、積極的にそのシステムを導入した。植民地支配からの独立後も、アジアの高等教育システムはある程度の現地化がなされたが、その西洋的性格は温存された。その後の冷戦下では政治システムの違いが、アジアにおける高等教育・学術の在り方に大きな影響を与えたが、冷戦後はその市場化・国際化の流れの中で、国際的な競争力が高いとされた米国の高等教育システムがモデルとしての影響力をもち続けている。このような状況をとらえて、アルトバックは、従属論・新植民地主義の観点から、国際的な知識システム・高等教育システムにおける中心・周辺論を提唱してきた(Altbach and Selaratnam 1989, Altbach 1998, Altbach 2004)。そして、彼の議論は、国際高等教育論(International Higher Education)と呼ばれる学問領域において、最も支配的な理論的視座として認識されてきた。

しかし、アジアにおける高等教育が歴史的にはともかく、現在も西洋という「中心」に従属した「周辺」であるという見方は妥当ではないだろう。西洋諸国の高等教育は、世界的なコンテクストにおいて、現在も一定の影響力を有してはいるが、アジアの高等教育が量的にも質的にもダイナミックに変容しつつある現在、「中心・周辺」とまで位置付けられるような構造的な関係が西洋と非西洋の高等教育システムに存在するという議論は説得力を失っている。

馬越は、アジアの高等教育の現在を読み解く理論的アプローチとしての中心・周辺理論の限界を指摘し、カミングスの「東アジア的アプローチ」もしくは「Jモデル」に一定の有用性を見出している(Umakoshi 2004)。カミングスは、彼とアルトバックの共編による『The Challenge of Eastern Asian Education: Implications for America』の最終章として収められた論文、「Human Resource Development: The J-Model」において、「Jモデル」と彼が名づけた、アジアに共有された人的資源開

発戦略の核心を、以下のように説明している。

1. 国家が伝統的な価値の伝承と外国の技術の習得に重点を置きながら、教育と研究を統制していること。
2. 初等教育の普遍化に高い優先順位が与えられていること。そして、中等・高等教育への国家投資は工学や科学等の重点課題に基本的に限定されていること。
3. 国家の提供する教育に対して、個々の学生やその家族、民間セクターは、これを補完する役割を担っていること。
4. アジア国家は開発のみならず人的資源の活用をも統制しようとする中で、マンパワー計画や職業への人材配置、そして特に科学と工学の統制に取り組んでいること。」(Cummings 1997, 275-276, 筆者訳)

「Jモデル」とはすなわち日本モデルのことであり、この本の副題にあるアメリカへの応用というよりも、韓国・台湾・タイ・シンガポール・マレーシア・インドネシア等の東アジア諸国の教育開発に対して、日本モデルが大きな影響を与え、東アジア全体の人的資源開発を支えた教育モデルとなったと、彼は主張している。馬越は、カミングスの主張を、東アジアの経済的成功を強い政府の役割に求めた『東アジアの奇跡』の議論や、日本の経済発展モデルが東アジア諸国に伝播する様を雁の群れに例えた「フライングギーサーモデル」と大きな違いはないとしながらも、アジアの高等教育の歴史的発展を読み解く視角として、特に3で示される国家と民間の相互補完関係に注目することが有用ではないかという仮説を提示している。

この馬越の議論を、アジアにおける新しい地域的高等教育フレームワークの構想に応用すると、その役割は、アジアの高等教育が既に有している相互の連続性や連関性・経済発展との密接な関係性を強化・発展させていくべきものだと位置づけが導き出せる。

そのためには、そのフレームワークやアライアンスが対外的に開かれたものであるかどうかということが重要であろう。アジアの経済が域外経済の開放性(具体的には北米の消費)に支えられて、その初期の発展を達成したように、アジアの高等教育にとっても域外的高等教育とどのようにつながっていくか、つながり続けるかは、重要な課題である。単なる域外への対抗モデルとして地域的高等教育フレームワークを見た場合、それはブロック化を促すだけで、世界的な高等教育の発展に貢献できるものにはならない。多様でありながらも、教育・研究の両面において相当の水準にまで達しているアジアの高等教育は、域内の調和化と共に、域外との協力関係の構築を目指すものでなければならない。そのような方向性を考えるとき、エラスムス・ムンドスを通じて域外の

高等教育との連携を進め、アジア欧州会議（Asia-Europe Meeting, ASEM）を通じてアジアとも連携し、アフリカ連合（African Union, AU）と連携してアフリカ版エラスムス計画とも呼べる「ニエレレ計画」を進めるEU・ヨーロッパ高等教育の在り方は参考になる。

## 9. 地域統合論から見たアジアの高等教育フレームワークの将来像

地域統合・リージョナライゼーションに関しては様々な理論的な説明が試みられているが、「リージョナリズムは域外からの挑戦に対する地域内の国家による集団形成」だとする新現実主義的な見方と、社会構成主義（リージョナリズムを理念と利益とアイデンティティで分析）による「地域は社会・経済的な要因に強く影響を受けて構成される」という見方の、2つの対立する仮説から説明がされてきた。現実においては、そのどちらもが一定の説得力を有しているが、これをアジアの高等教育の域内交流促進や調和化という議論に応用して考えると、確かにアジアの高等教育圏の議論は、単に域内の相互依存が進む高等教育の状況を追認・円滑化しようとする消極的な動きだけではない。グローバリゼーションによる英語至上主義やネオリベラリズムに影響された世界的な高等教育動向により、他地域に対する優位性を不動のものにしている北米の高等教育や、エラスムス計画やボローニャプロセスにより、地域的高等教育圏を形成させによって対域外競争力を増進させつつある欧州の高等教育に、アジアの高等教育が刺激されて進展しているという見方にも一定の説得力がある。

アジアにおける高等教育の地域的フレームワークの構築は、アジアにおいてデファクトで進展しつつある域内高等教育交流・連携の相互依存関係を円滑化し促進するという教育的な側面と共に、ASEAN統合や「東アジア共同体」形成、地域的な多国間FTAの締結等の政治経済的な方向性の中でも位置づけられるべきであろう。社会構成主義、あるいは機能的な協力の進展が地域統合による平和の実現の基になるという新機能主義の立場に立つと、アジアにおいて高等教育の地域的フレームワークを構築し、社会経済統合を促進することが、ひいては政治的な地域統合の基盤になるとの考え方が示される（Haas 1958）。一方、ドイチェは、「地域」を規定するものとして、人の価値観が統合されているかを重要なファクターとし、機能的な協力の深化は、人の価値観を収斂させることを通じて、地域統合に貢献するのだという、多元的（融合的）安全保障共同体論を唱えている（Deutsch 1957）。しかし、現在のASEANを見てみると、必ずしも人々の価値観や政治システムの統合は見られないが、主権尊重や対外不可侵・紛争の平和的解決などがその国際交渉の場で繰り返し主張され合意される中で、

価値観自体ではなく、枠組み内の関係性に関する規範的な部分のみでの合意と統合が実現し（これを「ASEAN Way」と呼ぶこともできる）、平和を保っている。学術的にも、このような新たな見方が、アチャリアから提示され、新たな多元的安全保障共同体論として、広く学界に受け入れられた（Acharya 2001）。地域統合論の理論的な枠組みを、高等教育分野での地域的枠組みの議論に軽々に応用することには慎重でなくてはならない。しかし、ドイチェがヨーロッパの統合を、アチャリアがASEANの統合を観察して、上記のような理論・観点を提示したことを鑑みると、ヨーロッパのボローニャプロセスが指向する均質性・基準性の高い高等教育圏ではなく、乗り越えたい多様性と格差を内包したアジアの高等教育においては、多様な高等教育システムが内部のドラスティックな変革を行うことなく、それぞれの接合点でしっかりとつながっているような高等教育の調和化を目指すべきではないか、という仮説が想起される。前者を「メルティングポット型調和化」、後者を「モザイク型調和化」と呼ぶことで、イメージしやすくなるだろうか。つまり、鋳型に押し込めるような単一基準を目指す調和化か、モザイクの接合点を探るような調和化か、という問いである。多様なアジアの高等教育の接合点を探る調和化。AUNを創設し初代の事務局長を務め、現在SEAMEO・RIHEDの所長を務め、長くアジアにおける高等教育圏の構築を目指して活動してきたスバチャイ氏は、ステップバイステップで関係する様々なフレームワークが重層的に協力し合う必要性を強調しているが、そのようなアプローチにこそ、アジアの高等教育の地域的協力フレームワークの形成において、接合点を探る「モザイク的調和化」への突破口が潜んでいるのかもしれない。

## 引用文献

- 外務省（2005）「ASEAN+3 首脳会議に関するクアラルンプール宣言（仮訳）」  
〈[http://www.mofa.go.jp/mofaj/kaidan/s\\_koi/asean05/kariyaku.html](http://www.mofa.go.jp/mofaj/kaidan/s_koi/asean05/kariyaku.html)〉（2011年8月29日）
- 外務省（2007）「東アジア協力に関する第二共同声明（仮訳）」  
〈[http://www.mofa.go.jp/mofaj/area/asean/asean+3/pdfs/11th\\_ks.pdf](http://www.mofa.go.jp/mofaj/area/asean/asean+3/pdfs/11th_ks.pdf)〉（2011年8月29日）
- 外務省（2009）「ナールンダ大学再興構想に関する共同プレス・ステートメント（仮訳）」  
〈[http://www.mofa.go.jp/mofaj/area/eas/shuno\\_4th\\_ps.html](http://www.mofa.go.jp/mofaj/area/eas/shuno_4th_ps.html)〉（2011年8月29日）
- 外務省（2009）「日中韓協力10周年を記念する共同声明（仮訳）」  
〈[http://www.mofa.go.jp/mofaj/area/jck/jck\\_10\\_ka.html](http://www.mofa.go.jp/mofaj/area/jck/jck_10_ka.html)〉（2011年8月29日）
- 外務省（2010）「日中韓三国間協力ビジョン2020（骨子

- 仮訳)」  
(<http://www.mofa.go.jp/mofaj/area/jck/summit2010/vision2020.html>) (2011年8月29日)
- 黒田一雄 (2007) 「『東アジア共同体』形成と国際教育交流」
- 西川潤, 平野健一郎編 『東アジア共同体の構築－国際移動と社会変容』 岩波書店
- 杉村美紀, 黒田一雄編 (2009) 『アジアにおける地域連携教育フレームワークと大学間連携事例の検証』 文部科学省平成20年度国際開発サポートセンター・プロジェクト
- 塚原修一編 (2008) 『高等教育市場の国際化』 玉川大学出版部
- 山本吉宣 (2007) 「地域統合理論と『東アジア共同体』」 山本武彦, 天児慧編 『東アジア共同体の構築－新たな地域形成』 岩波書店
- Acharya, A. (2001) *Constructing a Security Community in Southeast Asia: ASEAN and the Problem of Regional Order*, London; New York: Routledge.
- Altbach, P. and Selvaratnam, V. eds. (1989) *From Dependence to Autonomy: The Development of Asian Universities*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, the Netherlands.
- Altbach, P. (1998) *Comparative Higher Education: Knowledge, the University and Development*, Comparative Education Research Centre, University of Hong Kong.
- Altbach, P. and Umakoshi, T. eds. (2004) *Asian Universities: Historical Perspective and Contemporary Challenges*, Johns Hopkins University Press, Baltimore, Maryland.
- Baldwin, R. (2006) "Multilaterizing Regionalism: Spaghetti Bowls as Building Blocs on the Path to Global Free Trade," *World Economy*, 1451-1518.
- Cummings, W. (1997) *Human Resource Development: The J-Model In Williams* In Cummings, W. and Altbach, P. eds. (1997) *The Challenge of Eastern Asian Education: Implications for America*, State University of New York Press, Albany.
- Deutsch, K. et al. (1957) *Political Community and the North Atlantic Area: International Organization in the Light of Historical Experience*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Haas, E. (1958) *The Uniting of Europe: Political, Social and Economical Forces, 1950-1957*. London: Stevens & Sons.
- Jones, P. with Coleman, D. (2005) *The United Nations and Education: Multilateralism, Development and Globalization*. RoutledgeFalmer, Taylor & Francis Group.
- Knight, J. (2008) *Higher Education in Turmoil: The Changing World of Internationalization*. Rotterdam: SensePublishers.
- Kuroda, K., Yuki, T. and Kang, K. (2010). *Cross-border higher education for regional integration: Analysis of the JICA-RI survey on leading universities in East Asia*. JICA Research Institute. Tokyo.
- Scott, P. (2000) Globalisation and higher education: Challenges for the 21<sup>st</sup> century. *Journal of Studies in International Education*, 4 (1), 3-10.
- Supachai, Y. and Nopraenue, D. (2008) *Harmonisation of Higher Education: Lessons Learned from the Bologna Process*. Bangkok: SEMEO RIHED.
- Teichler, U. and Maiworm, F. (1997) *The ERASMUS Experience Major Findings of the EERASMUS Evaluation Research Project*. Luxembourg: European Commission.
- Umakoshi, T. (2004) Private Higher Education in Asia: Transitions and Development In Altbach, P. and Umakoshi, T. eds. (2004) *Asian Universities: Historical Perspective and Contemporary Challenges*, Johns Hopkins University Press, Baltimore, Maryland.
- UNESCO Institute for Statistics (2010) *Global Education Digest 2010*, Montreal: UNESCO Institute for Statistics.
- Wende, M. (2003) Globalization and access to higher education. *Journal of Studies in International Education*, 7 (2), 193-206.



くろだ かずお  
黒田 一雄

スタンフォード大学大学院修士課程、コーネル大学大学院博士課程修了、Ph. D取得。Overseas Development Council研究員、広島大学教育開発国際協力研究センター講師、助教授を経て、現在、早稲田大学大学院アジア太平洋研究科教授・早稲田大学留学センター所長。研究分野は、発展途上国の教育開発、教育協力、教育政策及び高等教育の国際化。日本比較教育学会、国際開発学会、Comparative and International Education Society等に所属。

# Formulating East Asian Regional Framework of Higher Education and Japan

Kazuo Kuroda<sup>1)</sup>

Regionalization, as well as globalization, becomes a clear trend of higher education worldwide. Not only Europe, but also East Asia is formulating multi-layered framework of higher education. This paper discusses various concept of regionalization and the process of formulation of regional framework in East Asia, that has a great impact on internationalization of Japanese higher education, to prospect its future direction.

## **Keywords**

Regionalization, Globalization, Internationalization of Higher Education, East Asia

---

<sup>1)</sup> Graduate School of Asia Pacific Studies, Waseda University