東アジアにおける大学間連携による共同教育プログラムの可能性

―Asia Education Leader Course を事例に―

田　中　光　晴*
陳　　思　聡**
朴　　賢　淑***

本稿では，東アジアにおける大学間連携による共同教育プログラムの開発を行なってきた東北大学大学院教育学研究科の取組を事例に，国際共同教育プログラムを取り組む上で得られる成果と考慮すべき課題を抽出した。共同教育プログラムでは，参加大学が様々な役割を担うことが予想されるため，これらの運営内容を整理することが重要である。よりよいプログラムの提供には，連携大学との「共同性」をどこまで確保できるのかが重要であり，専担スタッフの配置，共通作業工程表の作成，協議の場の定例化などを指摘した。考慮すべき課題については外因と内因に分け考察し，特に内因に近い課題については関わるアクターが意識することにより，比較的短期に改善が可能であるため，改善サイクルを設定しクリアしていくことが重要であることを指摘した。

キーワード：国際共同教育，大学間連携，ジョイント・ディグリー，東アジア

はじめに

ジョイント・ディグリーやダブル・ディグリーに代表される国際共同学位プログラムを開発する目的は，自国の学生にグローバル化する社会に即した多様なプログラムを提供すること，世界から優秀な人材を自国に確保すること，あるいは大学・部局の国際化の契機とすることなど様々な意図がある。しかし一方で国境を越えて連携するプログラムの開発では，それぞれの地域の制度や言語の制約，連携部局の慣習，学生のニーズなどを考慮する必要があり，ハードルは低くない。東アジアを中心に連携がすすむ CAMPUS Asia プログラムや，ASEAN 諸国を中心に展開される AIMS などアジアの高等教育機関は国際教育連携を活発にする方向へと進んでいる。

日本においては，近年ジョイント・ディグリーの発行が可能となる法改正が行なわれ，国際共同学位プログラムへの注目は，今後さらに集まると考えられる。本稿では，東アジアにおける大学間連携による共同教育プログラムの開発を行なってきた東北大学大学院教育学研究科の取組を事例に，国際共同教育プログラムを取り組む上で考慮すべき課題といくつかの成果について報告する。

＊教育学研究科　助教
＊＊教育学研究科　助教
＊＊＊教育学研究科　助教

1. 国際共同教育プログラムへの着目

⑴ 国際共同学位プログラムの定義

現在，様々な国の大学で国際共同学位プログラムの開発が進められているが，そのプログラム内容，学位の種類，連携の在り方は多様であり，国際共同学位プログラムと称するものの定義は必ずしも明解とはいえない。代表的なディグリープログラムとしては，Joint，Double，Dual，Consecutive，Combined 等があげられる。東アジアにおいても共同学位，複数学位などの名称が使用されている。

中央教育審議会大学分科会の大学のグローバル化に関するワーキング・グループが2014年に作成した「我が国の大学と外国の大学間におけるジョイント・ディグリー及びダブル・ディグリー等国際共同学位プログラム構築に関するガイドライン」（以下，ガイドライン）によれば，ジョイント・ディグリー，ダブル・ディグリーは以下のように定義される[1]。

＜ジョイント・ディグリー（JD）＞

連携する大学間で開設された単一の共同の教育プログラムを学生が修了した際に，当該連携する複数の大学が共同で単一の学位を授与するもの。今般の大学設置基準等の改正により可能となるJD は，所定のプログラムの修了者に対し，連携する外国の大学との連名による学位の授与を認めることとするもの。

＜ダブル・ディグリー（DD）＞

複数の連携する大学間において，各大学が開設した同じ学位レベルの教育プログラムを，学生が修了し，各大学の卒業要件を満たした際に，各大学がそれぞれ当該学生に対し学位を授与するもの。

すなわち，ジョイント・ディグリーは，我が国の大学が外国の大学と共同で一つの学位記を授与し，当該学位記に関係する大学の長が連名するものである。

渡部（2014）は Knight（2008），Knight J.& Lee（2012）の定義とともに日本の現状を表1のようにまとめている。

Knight がこれらのプログラムを識別するのに使用している観点は，卒業に要する期間，学生のモビリティーの違いである。この二つの観点から比較すると，一般的にダブル・ディグリーよりジョイント・ディグリーの方が学生にとって，卒業に要する時間，モビリティーともに負担は少ないとされる。この点は我が国においてもジョイント・ディグリーがもつ優位性として認識されており，前述したワーキング・グループの議論においても学生にとって「時間的にも金銭的にも負担が少なくなる」ものであるとされる。2011年に Institute of International Education（以下，IIE）が28か国，245の高等教育機関を対象に行なった調査によれば，このうち33％がジョイント・ディグリー・プログラムを有しており，84％がダブル・ディグリー・プログラムを実施している（IIE，2011：10）。

しかし，渡部も言及しているように，ジョイント・ディグリーについては，我が国では法令上発行

が難しかった。学位授与については，学校教育法第104条の規定により，我が国において学位が授与できる機関は，我が国の大学及び独立行政法人大学評価･学位授与機構のみとされる。したがって，たとえ外国のパートナー校とジョイント・ディグリーを発行したとしてもそれは我が国の学位として整理せざるをえない。いわゆる「法の属地主義」から，わが国の法の支配下にない外国の大学に対して我が国の大学の学位を授与することが認められていなかった。

この点については，先にあげたワーキング・グループでも検討が続けられてきた課題であった。検討の結果を受け，2014年6月23日に文部科学大臣が「大学設置基準等の改正について（諮問）」を行ない，中央教育審議会がこれを認める答申（「大学設置基準等の改正について（答申）（中教審第173号）」）をしたことにより，ジョイント・ディグリーに向けた法整備が進められた。改めて今般行なわれたジョイント・ディグリーに関する法整備を整理しておきたい。

＜表1＞国際共同学位プログラムの類型と日本の現状

	定　義	卒業に要する期間	学生のモビリティー	日本の現状
ジョイント・ディグリー・プログラム（Joint Degree Program）	複数の高等教育機関が共同でプログラムの必要条件を設定し，プログラム修了時に共同で一つの学位を授与する。	一般的に，一大学が実施する従来の一学位・一分野のプログラムと同じ期間である。	必ずしもパートナー大学に行って学ぶことが条件とはなっていない。学生モビリティーの代替として，パートナー大学からの招へい教授による講義や指導，遠隔科目，バーチャルなシステムを利用した共同研究プロジェクトといった学習形態が考えられる。	法令上，外国の大学と単一の学位記を授与することは認められていない。 現在，中央教育審議会大学分科会大学のグローバル化に関するワーキング・グループで，海外の大学とのジョイント・ディグリー制度の導入を検討中。
ダブル･ディグリー・プログラム（Double Degree Program）	二つの高等教育機関が共同でプログラムの必要条件を設定し，プログラム修了時に，それぞれの大学が一つずつ同レベルの学位を授与する。	一般的に，一大学・一分野・一学位プログラムよりは長いが，学位を二つ別々に取るよりは短い。	在学大学とパートナー大学の双方で学修。	単位互換を活用し，各大学が提供するそれぞれの教育プログラムを修了し，それぞれ学位を授与する。現行の単位認定制度では，学部においては大学設置基準により，60単位を超えない範囲で，大学院では大学院設置基準により，10単位を超えない範囲で他大学からの単位の認定が可能。
コンセクティブ・ディグリー・プログラム（Consecutive Degree Program）	複数の高等教育機関が共同でプログラムの必要条件を設定し，プログラム修了時に，二つの異なるレベルの学位（学士＋修士，修士＋博士）が授与される。	一般的に，二つの異なるレベルの学位を別々に取るより短い。	通常，最初の学位を在籍大学で，そして，パートナー大学に行って次の学位を取得。	

出所：渡部（2014：3）より転載。

⑵ ジョイント・ディグリーに向けた法整備

今回改正（2014年11月14日）が行なわれたのは，大学設置基準（昭和31年10月22日文部省令第28号）および関連法である。ここでは大学院設置基準を中心に改正内容を概観する。大学院設置基準（最終改正：2014年11月14日）では，国際連携専攻に関する特例として，第35条から41条が新設された。

国際連携専攻は，「外国の大学院と連携して教育研究を実施するための専攻」であり，その定員は当該専攻を設ける研究科の定員の2割を上限とする。国際連携専攻のみを設けることは認められていない（第35条）。

国際連携専攻では，連携する一以上外国の大学院（以下，連携外国大学院）と文部科学大臣が定める事項について協議を行ない，国際連携教育課程を編成する。これにより，連携外国大学で開設する授業科目を国際連携教育課程の一部とみなすことが可能である（第36条）。学生が連携外国大学院で履修した科目及び研究指導は，国際連携教育専攻に係るものとして単位が認定される（第38条）。

第37条は，「共同開設科目」について定められている。共同開設科目は，連携外国大学院と共同して開設する授業科目である。共同開設科目の履修により修得した単位の上限は5単位である（第37条）。

この国際連携専攻に係る修了要件は，同法第16条に定められる一般修士修了要件（修士課程の場合，30単位以上の修得）に基づき，この国際連携専攻を設ける大学院において国際連携教育課程に係る授業科目の履修により15単位以上，連携外国大学院において，当該国際連携教育課程に係る授業科目を10単位以上修得することとされている（第39条）。第37条に規定されている「共同開設科目」の5単位を合わせトータル30単位の修得がモデルとされている。

国際連携専攻には大学設置基準第13条に含めない1人の専任教員を置くこととされており（第40条），国際連携専攻に係る教育研究に支障がない範囲で既存の研究科の施設を利用することが可能とされている（第41条）。連携外国大学院の教員は，当該外国大学院に帰属する教員として位置づけ，兼任発令は求められない。専攻の設置認可審査においても外国連携大学の教員の個人調書や就任承諾書は求めないとされている。尚，学生は外国の大学との二重学籍となる。

ジョイント・ディグリーの発行においてこれまで障壁となってきたのは，外国大学による学位授与を，国内の学位として位置づけるか否かという点であった。外国の法制度によって認可された外国の大学が授与する学位を我が国の学位として認定することは難しく，この度の改正では，外国大学による学位授与を国内でどう位置づけるかということから切り離し，あくまで我が国の大学が授与する学位のプログラムとしてジョイント・ディグリー・プログラムを位置づけることでこの壁をクリアしようとしている。したがってこの度の改正はあくまで日本側の条件を明示したものであり，この最低ラインをクリアした上で，相手国においても，学位授与要件を満たすことが鍵となる。この場合，ジョイント・ディグリー・プログラムの学位の質保証については，我が国における国際連携専攻設置基準審査によって最低限の質が保証されることになる[2]。

さて，ジョイント・ディグリー・プログラムにおいて，前述した定義とこの度の改定で強調される

のは共同性である。連名した一枚の学位記を発行するためには，教育プログラムを共同で設計し，学生の選抜を共同で行ない，国際連携教育課程の編成，さらには授業科目の開設・運営，学生の評価，学位審査・承認を共同で行なう必要がある。同設置基準においてもこれらを十分に「協議する場」の設置が求められている。

特に授業科目との関連で規定された「共同開設科目」の在り方は当該プログラムを左右する大きなポイントとなると考えられる。そこで，以下では，東北大学大学院教育学研究科が2011年度より推進している東アジア共同学位開発プロジェクトでの取り組みを事例に，この共同開設科目およびジョイント・ディグリー・プログラムの可能性について検討を加えたい。

2.　国際共同教育プログラムの事例―AEL Course の挑戦

⑴　東北大学大学院アジア共同学位開発プロジェクト

東北大学大学院教育学研究科では，2011年4月より2016年3月まで，文部科学省特別経費を受け，「アジア共同学位開発プロジェクト」（正式事業名は，「東アジアにおける国際的教育指導者共同学位プログラムの開発研究」）に取り組んできた。

グローバル化の進む東アジア諸国には，多文化共生，経済・文化格差など共通する教育課題がある。人口流動化の高まりは多文化共生を喫緊の課題としている。またこの地域では初等中等教育が普及し，教育研究の主題は教育の質的改善へと移りつつあり，思考力，課題解決スキル，省察力，価値や態度などを全面的に育てる教育への転換が模索されている。

同プロジェクトは，グローバル時代を迎えつつある東アジアにおいて，教育行政に関わる職員や学校教員などの教育専門職の資質能力の向上を図るため，また新たな教育的課題に応える教育専門職の養成を目指して，東アジアを中心に ASEAN 諸国の有力大学と連携し，東アジアにおけるリーダー養成のモデルとなる国際的教育指導者共同学位プログラムの開発を目的としている。初年度にあたる2011年度は，東日本大震災のため，プロジェクトのスタートが大幅に遅れたが，事業計画の修正を行ないながら，共同学位プログラムの開発を行なってきた。

2015年1月現在，同プロジェクトは，研究科長を実施責任者とし，研究科教員からプロジェクトディレクター1名，サブディレクター2名，実施担当教員7名とプロジェクトの専任教員3名，専任教育研究支援者1名，専任事務補佐員1名と研究科事務職員4名の計20名から構成されるプロジェクト推進委員会によって進められている。

この他，海外から客員教員を招聘し，それぞれの大学における国際化への取組の現状と将来計画，各教員の専門領域における研究報告を主とするセミナーの開催，国際共同学位プログラム開発に関連するテーマを扱う国際シンポジウムを開催してきた。これらの成果はすでにシンポジウム報告書としてまとめられている[3]。

同プログラムではこれまで共同教育プログラムの開発をめざし，東アジアの外国連携大学と部局間協定を随時締結し，長期休業期間を利用したパイロットプログラムを計画・実施してきた。そのパイロットプログラムで培ったノウハウをもとに，ジョイント・サーティフィケート・プログラム

を開発し，2014年度から運用を開始した。それがAsia Education Leader Course（以下，AEL Course）である。AEL Courseがサーティフィケート・プログラムとして運用されるようになったのは，開発当初，前節で触れたジョイント・ディグリーに関する法整備が進んでいなかったことが大きいが，その他にも外国連携大学とAEL Courseに関する協議を行なう中で落ち着いた形であるともいえる。

⑵ Asia Education Leader Course（AEL Course）について

AEL Courseは，東アジア共同学位開発プロジェクトが目指す，国際的教育指導者養成のためのジョイント・サーティフィケート・プログラムである。この先にはジョイント・ディグリー・プログラムが想定されている。AEL Courseでは，東アジアの教育課題に対応できる国際的視野をもった指導的人材の育成を目指している。より具体的には，東アジアを中心に据え，①教育課題の現状を的確に分析できる教育研究者，②教育課題を認識し，教育現場で教育実践を担うことができるリーダー教員，③世界の教育改革を視野に収め政策立案に携わることのできる教育行政関係者などの人材を育成しようとするものである。

AEL Courseでは，その目指す人材が備える資質として，自国の文化に根差した，なおかつ他国や他の地域の文化を尊重する態度と国際的教育指導者に必要とされる専門性をInternationally-Minded Educational Professionals（IMEP）として定義し，国際的教育指導者の備えるべきスキルとして，“KASP”を提唱している。すなわち，①高度に専門的な知識（Knowledge），②東アジアに対する理解と共感的態度（Attitude），③教育研究技法と東アジアの言語の習得（Skill），④世界に開かれた人的ネットワークの形成と情報発信（Practice）の4つである。

AEL Courseでは，このKASPをもとにカリキュラムを設計し，外国連携大学と「共同」で授業を担当することとした。授業はすべて英語で開講される。AEL Courseのカリキュラムについては，表2のとおりである。実際には，KASPとして提唱したスキルは，完全に独立したものではありえず，それぞれが複雑に連関しながら養われる。授業担当者は，それを前提に科目を位置づけ，それぞれの領域においてもとめられるスキルの修得に重きを置きシラバスを作成する。

同コースは，東北大学大学院教育学研究科をはじめ，国立政治大学教育学院（台湾），国立台湾師範大学教育学院（台湾），南京師範大学教育科学学院・心理学院（中国），高麗大学校師範大学（韓国）の5大学6部局（以下，連携大学）が共同で運営する。連携大学は，夏季及び冬季の長期休業期間に開催される集中セミナーを順番で担当し，各連携大学からの参加学生は，アジア諸国で開催される集中セミナーにそれぞれの国から参加する。

参加学生は，表2の“KASP”クラスターの内KASクラスターからそれぞれ1科目以上8単位，Pクラスターは2か国以上で4単位，合計12単位以上履修することが修了要件となっている。この修了要件は，学生が最低1か国以上訪問することを義務づけた制度設計である。AEL Courseでは，とくに共感的態度（Attitude）の獲得を強調しており，自国の学生のみならずアジア諸国の学生とともに学ぶ環境を提供することを重視している。上記条件をクリアした学生には，連携大学の部局長

が連名でサインする AEL Course Joint Certificate が授与される。参加学生の選抜は2014年時点では，各大学に一任されており，一連携大学当たり5名が上限とされている。

＜表2＞ AEL Course カリキュラム

	Cluster	Subject (2 or 3 Credits)	Japan Tohoku Uni.	Taiwan Chengchi Uni/ Taiwan Normal Uni.	China Nanjing Uni.	Korea Korea Uni.
Choose one course from each cluster. **8 Credits**	K "Knowledge" High Professional Knowledge	❶ Contemporary Education Issues in Asia	●			
		❷ Educational Policy in Asia		●		
		❸ Values and Innovation in China's Educational Policies			●	
		❹ Technology-Enhanced Classroom Environments				●
	A "Attitude" Empathic Attitude toward Asia	❶ Global Citizenship	●			
		❷ Right to Education		●		
		❸ Moral Education of Children in China			●	
		❹ Comparative Study of Education				●
	S "Skill" Research Skills	❶ Data Analysis for Educational Research	●			
		❷ Field Study		●		
		❸ Advanced Data Analysis (3 credits)			●	
		❹ Case Management and Conceptualization				●
Choose two courses from Cluster P. **4 Credits**	P "Practice" Experience in the Field	❶ Research Study I (Japan): Supports to Japanese Children and Youth	●			
		❷ Research Study II (Taiwan):		●		
		❸ Research Study III (China): Children and Schools in China			●	
		❹ Research Study IV(Korea): Quantitative Methods in Educational Research				●

⑶ AEL Course 立ち上げ時に協議された共同教育プログラムの課題

この AEL Course の立ち上げには連携大学との合意が必要であることは言うまでもない。以下では，連携大学と協議を重ねるなかで，浮き彫りとなった問題について触れておこう。ここでは，教育課程の編成および教育組織の編成，専任スタッフ・事務体制，学生募集，学生の納付金・奨学金，責任を負う組織，定期的な協議の場の設置，教育研究活動の評価についてあげておく。

教育課程の編成については，5大学6部局の部局長および実務担当スタッフからなる AEL Course 合同検討委員会を組織し，そこで議論した。実務担当スタッフは，各連携大学での取りまとめを担当し，“KASP” 領域に該当する科目の選定およびシラバスの調整を行なった。ここでの課題は，すでにある大学院の授業科目を AEL Course 科目として位置づけ（読み替え）た場合，既存の大学院カリキュラムと AEL Course の整合性がどの程度とれるのかという点であった。AEL Course のために新設した科目の場合は問題にならないが，その分，担当教員の負担が増える。限りあるスタッフで新たなカリキュラムを組むためにはある程度既存の開設科目を活用せざるをえない。しかし，オムニバス的に各連携大学が設定する科目を履修することになると，コースの一貫性があいまいに

なりやすい。そこで，AEL Course では，出来るだけ新設科目を目指しつつ，連携大学の教員がともに関わる共同開設科目の開設が目指された。共同開設科目には，あらかじめ担当教員同士が共同でシラバスを作成し，長期休業期間での集中セミナー時に授業を共同で担当する方法と遠隔授業システムを駆使し，半期（セメスター）を通じて共同で授業を行なう方法が考えられるが，多国間連携を行なっている AEL Course では前者の方法が現実的であった。しかし，それでも教員の移動（事前の打ち合わせなども含む）に伴う費用の確保は課題であった。尚，AEL Course では，短期集中セミナー開催校が講師料も含め原則費用を負担するという合意形成を行なった。

2点目は，専任スタッフの問題である。国際連携プログラムの場合，その多くは，外部資金を獲得したことで雇用される専任スタッフが実務を担う。一方，外国連携大学には連携を専担するスタッフが常駐することはほとんどなく，教員や他のプロジェクトで雇用されたスタッフが兼担する場合が多い。それゆえ組織内での調整が難航したり，一教員に負担が集中するケースが生じるため，専任スタッフの整備は最優先課題であった。AEL Course では，東北大学大学院教育学研究科が2015年度まで AEL Course の運営本部大学を引き受け，外国連携大学には実務担当スタッフを1名以上置くことで合意した。また，教育組織形成に向け，外国連携大学の教員を客員教員として東北大学に同時期に招聘し教員間の研究交流を促した。

学生募集については，各連携大学・部局に一任した。アカデミック・カレンダーの違いから，年2回の募集とし，シラバスの閲覧，コース概要，応募フォームを準備した Web サイトを開設した。学生の登録は，すでに大学院修士課程に在籍している学生を対象とした。ジョイント・ディグリー・プログラムでは，新専攻の設置が義務付けられていることから，この点は引き続き検討をすべき課題であろう。

学生募集に際して問題となったのは，渡航費補助などを含む奨学金の準備であった。AEL Course は所属大学を含めても必ず一度は外国連携大学に渡航する制度設計になっているため，渡航費ならびに生活費の負担をともなう。大学の登録金・入学金・授業料などは部局間協定を結ぶことにより免除できるが，学生の移動に伴う経費をどう確保するかは各連携大学にとっても課題であった。AEL Course では，自校から送り出す学生については送り出す大学が配慮することで合意した。幸い各連携大学は学生の国際交流や留学を支援する制度を有しており，それぞれその制度を活用し，学生を支援している。

さて，AEL Course は，運営本部大学とともに外国連携大学と立ち上げた合同検討委員会がその運営の主体となっているが，国際連携教育プログラムを運営する上では，こういった「協議する場」の構築が何よりも重要である。コンソーシアムを組み事務局を設置し，当番制にすることなどが考えられるが，前述したとおり，外部資金の有無がこのパワーバランスを決める傾向にあり，外部資金の「切れ目」がその連携の終わりとなる場合も少なくない。その意味で持続可能な連携体制づくりは欠かせない。組織先行，外部資金先行のプログラムに終わらせないためにも十分な協議が必要となる。多国間連携では，この「協議の場」の設定がそれぞれの部局においてファカルティメンバーに認識されている必要があり，連携大学の部局の公式行事として位置づけられるよう手配する必要

がある。定期的な協議の場を設けるにはそれなりに予算も必要であるし，学事スケジュールが異なる中での日程調整は非常に難しいことが予想される。AEL Course ではこの協議の場を年1回開催することにしている。

最後に教育研究の評価の問題である。これはプログラム評価とも関連するが，そこに学んだ学生たちのラーニング・アウトカムをいかに評価するのかという問題である。AEL Course はジョイント・サーティフィケート・プログラムとはいえ，ジョイント・ディグリー・プログラムを想定したコースである。しかし，現時点では，修士論文に代表される成果物の提出は求めていない。修士論文審査の共同化も議論されたが，実現にいたってはいない。また，各授業の成績評価については，100点満点による数値によって評価することで合意したが，今後は，担当教員間の相互チェックなどを通し透明性，客観性の高い評価を行なう必要があろう。

以上，共同教育プログラムの運営について連携大学の担当者と協議する中で浮き彫りとなった課題を列挙した。前節でみたジョイント・ディグリー・プログラムの法整備が整いつつあるとはいえ，そのハードルは必ずしも低いとは言えない。だが，ジョイント・ディグリー・プログラムへの挑戦が，学生にとって，一つの大学では得られない高度で付加価値の高い学習機会の獲得，より短い期間，少ない経済的負担で複数の国での学習経験，大学にとっても外国の大学との国際教育連携を通じた教育・研究内容の向上，教員の意識改革，組織改革の契機となることは間違いない。

次節では，実際の AEL Course 運営を通して得られた知見を，コーディネーターの視点，授業担当教員の視点そして学生の視点から整理してみたい。

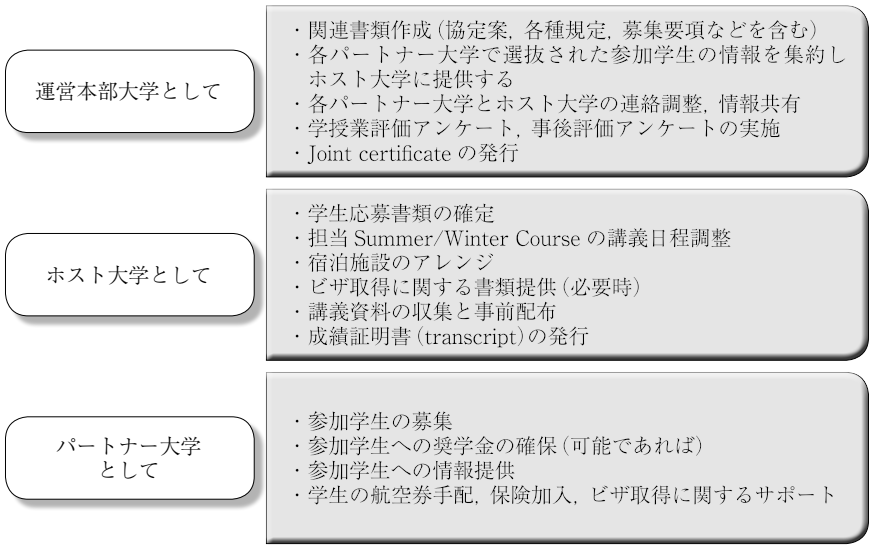
3.　AEL Course の実践

これまで述べてきたように，東アジアの5つの大学・6部局の合意に基づき開設された AEL Course は，それらの大学が Summer ／ Winter Course を持ちまわる形で進められる。現時点で，東北大学で Summer Course 2014が2014年7月19日から7月29日まで開催され，2015年1月19日から2月6日に国立台湾政治大学で Winter Course 2015が開催された。

本節では，この Summer Course および Winter Course の実践について，プログラムコーディネーター，授業担当教員，学生という3つの視点から検討し，東アジアの高等教育機関において行なわれた共同教育プログラムの成果と改善すべき課題について整理する。

⑴　プログラムコーディネーターとして

プログラムコーディネーターとしての最初の課題は，その体制作りであった。AEL Course では，その全体を統括する運営本部大学，各 Summer ／ Winter Course を主催するホスト大学，そして学生を派遣するパートナー大学という体制を組み上げた。AEL Course に関係する大学は，その時期は異なるもののこの3つの役割を担う可能性がある（図1）。東北大学大学院教育学研究科は2015年3月現在の運営本部大学であり，Summer Course 2014では，ホスト大学，Winter Course 2015ではパートナー大学としての役割を担った。以下では，この3つの役割を整理してみたい。



＜図1＞東北大学大学院教育学研究科の AEL Course における3つの役割

まず AEL Course の運営本部大学（organizing university）としての役割である。2014年から2016年まで運営本部として学生募集要項，申請書類，各種規定などをはじめとする関連書類の作成および提案，パートナー大学の学生募集状況などの情報収集，ホスト大学とパートナー大学の間の連絡調整や情報共有，Summer ／ Winter Course 参加学生への授業評価アンケートや事後評価アンケートの実施，成績証明（transcript）の発行などを行なっている。2015年5月には AEL Course ジョイントサーティフィケート（joint certificate）の発行作業も行なう。

続いて Summer Course 2014のホスト大学（host university）としての役割である。ここでの主な業務は，11日間にわたるコースのスケジュール調整であった。その他外国から来る学生への宿泊施設の確保，ビザ手続き書類の提供（南京師範大の学生），授業担当教員からの講義資料の収集および事前資料の配布，そして成績評価を行なった。

3点目に，パートナー大学（partner university）としてである。国立台湾政治大学が開催する Winter Course 2015には運営本部大学としてだけではなく，パートナー大学の一つとして学生を送った。ここでの業務は，学生に対する広報および募集，申請書類の整理，参加者のリスト化が主であった。その他参加者の海外旅行保険加入，航空券手配のサポートも行なった。またパートナー大学として重要な業務の一つは，学生の海外渡航にかかる奨学金の確保である（同研究科では2014年から2016年に AEL Course に参加する学生には奨学金を提供することを決定している）。

以上，それぞれの立場におけるコーディネートについて概観したが，以下ではこの経験からコーディネーターとして二つの成果と一つの課題について指摘しておきたい。

第一の成果は，多方向のコミュニケーションチャンネルを確立したことである。AEL Course は，2つ以上のパートナーが関与する共同教育パイロットプログラムである。運営本部大学として何より重要なことは，連携する5大学6部局との間で情報共有と更新がタイムリーかつ均等になされる

ことであり，特定の提案が共同で審議され，合意形成できる仕組みを構築することである。AEL Course 運営の専任ではないが，運営本部大学及びパートナー大学と情報交換を行なう実務担当スタッフを少なくとも一人以上設けてもらい，彼／彼女は所属する機関に代わり連携をとれるよう体制を組んだ。さらに作業言語としての英語行使能力―コースの授業言語も英語である―は，これらの担当スタッフ間の調整プロセスを効率的かつ効果的にした。運営本部大学では英語のみならず，中国語，韓国語そして日本語によるコミュニケーションが可能な体制を組むことにより，これらの調整作業をよりスムーズにした。

第二の成果は，共通作業工程表を作成したことである。作業工程表には，Summer Course 2014 及び Winter Course 2015の経験に基づいて，募集要項の配布，学生募集，学生選抜，各大学で選抜された学生の掌握，宿舎手配，学生のビザ手配（必要時），参加学生の渡航日情報の掌握，成績の通知，成績証明書（transcript）の発行などが盛り込まれている。また，各種書類の英語化を行なうことで共通のフォーマット作りを行なった。

一方，パートナー大学との協議の場の定例化には課題が残った。パートナー大学とのコミュニケーションチャンネルは構築できたが，そのコンタクトはインターネットを介して行なわれており，それぞれの担当者間の面識はほとんどなかった。持続可能な共同教育プログラムの運営には，毎年あるいは隔年でプログラムについて関係機関の担当者が一堂に会し協議する場を設ける必要がある。そこでは各パートナー校での実践，成果と課題を共有し，プログラムの方向性を直接会って協議することが重要で，それにより相互の信頼も深まり，互いの状況を更新することができる。これは，オンライン環境のみでは獲得することが困難である[5]。例えば，レビューミーティングという形で開催する場合やシンポジウムに合わせて開催すること効率的であると考えられる。とはいえ，その場を設定するには予算の確保が必要で，この問題はこの類の共同教育プログラムの中心的課題であるともいえる[5]。

⑵　授業担当教員として

本稿の3名の筆者は，Summer Course 2014の授業担当教員であった。ここではその経験に基づいて成果と課題を検討する。Summer Course 2014では4つの科目（表2）を9人の東北大学の教員と国立政治大学教育学院から1名の教員，合計10人の教員で担当した。この科目数より多い教員の数は以下で述べる2つのメリットをもたらした。

まず，共同教育の実践についてである。1つの科目に1人以上の教員がかかわるということは，異なる教員の専門性と問題関心の共有を図りながら，一つの科目に設定された主題のもとでもそれぞれの立場から議論をリードできる。これは直接，講義の質や一つの科目における視野の広がりと多様性に関わる。また，異なる教授法は短期集中コースのような過密な講義日程においては，学生の興味を維持させる上で重要な仕組みとなる。さらに，Summer Course 2014ではパートナー大学から参加した1名の教員との共同教育が実現した。これは，個々のパートナー大学の資源を活用し，協力，分担することで，Win-Win の関係を構築し，学生のために提供できる選択肢の幅を広げるこ

ととなった。

しかし，学内教員のみならず，パートナー大学と連携し一つの科目に1以上の教員がかかわるということは，容易ではなく，効果的な共同教育を行なう上ではいくつかの課題も露呈した。例えば，どのように学習目的と評価基準を設定し，それを共有するのか。それぞれの担当教員が教えたことを一つの科目として内容の一貫性を保証するのか。実践的なレベルでは，物理的に距離がある大学間の教員同士が予め科目に関する打ち合わせを十分に行なえるのか。教員が共同で行なう教育を実行する際には，このような問いに答えられなければならない。

もう一つの成果は，フィールドトリップとインターンシップの実践である。Summer Course 2014では，教室での座学以外に地元の施設―精神衛生センター，病院，中学校―へのフィールドトリップする機会を設けた。さらに，地域の団体―国際交流協会―へのインターンシップを取り入れたことが大きな特徴である。この教室外での活動は，科目で扱われたトピックについて学生が目で見て実際に経験することで，それぞれの理解を深めさせることを目的に設けたものである。このフィールドトリップとインターンシップの経験は，所属大学以外の大学，住み慣れた地域ではない地域で学ぶという外国における教育プログラムの大きな長所である。そして，社会的文化的に異なるローカルな知の提供を可能とするフィールドトリップやインターンシップという機会の提供が共同教育プログラムにおいてこそ必要なのではないかと考える。

上記の2つの教育に関する成果とともに，3週間程度で行なう短期集中型で，多様な背景をもつ学生に対し行なった授業を通して見えてきた課題もある。

まず，多文化的な教室環境への認識不足である。Summer／Winter Courseのような外国からの学生とともに短期集中的に学ぶ講義は，学生が毎週顔を合わせるセメスターを通して行われる通常講義とは異なり，互いを知る機会や共に過ごす時間が限定的になる。同じ状況は担当教員と学生間においての関係性についてもあてはまる。互いの関係性を構築する機会が少ないと，AEL Courseの教室の多文化的な環境という事実を認識するまでに時間がかかる可能性がある。特にそのような状況の経験が少ない参加者の場合にはその可能性はさらに高まる[6]。この認識不足は，相互の尊重と信頼および多様な背景を意識し理解することにもとづいて構築される必要性があるはずの教室での議論に困難を生じさせる。Summer Course 2014では，学生らの寛容さや互いの励ましによってこれらの課題を克服した場面も見られたが，持続可能性を考慮するのであれば，今後この課題に真正面から取り組む必要がある。例えば，毎年のSummer／Winter Courseの初日に多文化活動のワークショップを取り入れ参加者の意識を向上させたりそれに関連する内容を講義でより多く扱うことなどが考えられる。

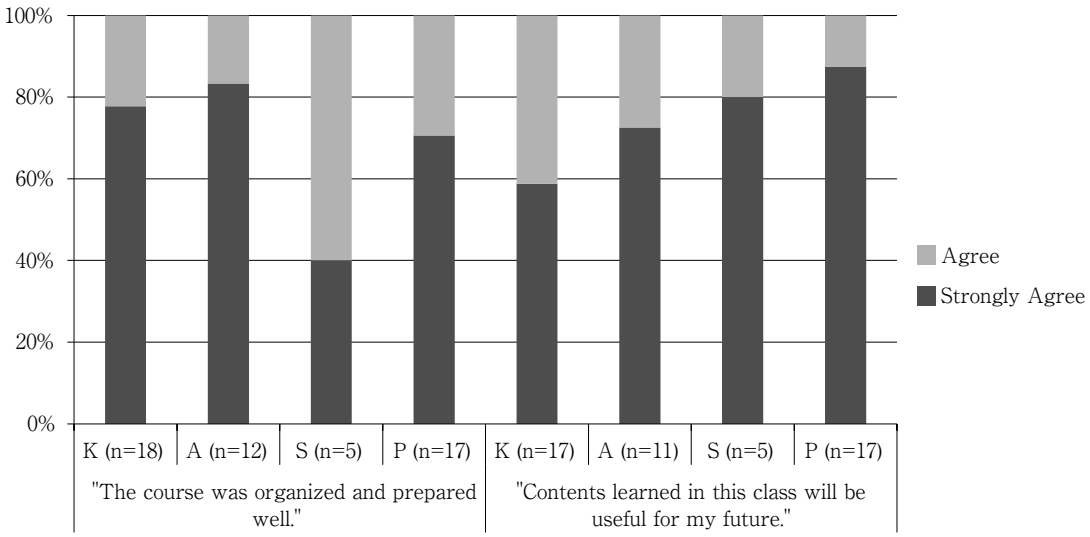
そして形成的評価の難しさも指摘できよう。Summer／Winter Courseのような短期集中型プログラムでは，講義やそれぞれの学びに対するまとめの時間や振り返りの時間が少なくなる傾向にあり，授業終了時に課したレポートに対するフィードバックの時間も多く確保できない場合が多い。その結果，学生の学びに対する評価は，総括的で形式的になる傾向がある。総括的評価（summative evaluation）は，すでに起こった学習について一連の授業の終了後に試験やレポート課題を実施する

評価で，形成的評価（formative evaluation）は，学習の途中で学習者が自分の理解状況を把握することを必要に応じて助けるなど，学習過程で細かくチェックを行ない改善に役立てるようなフィードバックを伴うものをさす[7]。Burke（2010）によれば，形成的評価や総括的評価のどちらか一方の評価がよいということではなく，その「バランス」が重要であるとされる。つまり，教員はその講義を通して学生が何をどのように学び，あるいは学ばなかったのか，学生のニーズに合わせ講義内容や教授方法，活動内容を修正する必要があるのかないのかを検討する必要がある。Hattie と Timperley によれば，形成的評価は3つの要素から成り立つとされる。すなわち，feed-up（私はどこに向かうのか），feed-back（どのように私は向かうのか），そして feed-forward（次に私は何処に向かうのか）（Frey & Fisher, 2011：2）である。総括的評価になりがちな短期集中セミナーにおいては，例えば，授業の始めにこの学習の目的と学習目標に到達するためのルーブリックを学生と共有すること（feed-up の段階）が，形成的評価を取り入れるファーストステップになると考えられる。

⑶　学生からの視点

2015年3月現在，AEL Course には24名の学生[8]が登録している。Summer Course 2014には18名が参加し，Winter Course2015には16名が参加した。ここでは，Summer Course 2014で行なった参加学生の質問紙調査をもとに，学生の視点から2つの成果と2つの課題について触れる。

まず，コースの運営や講義内容は充実していたと評価されたようである。図2に示したのは，Summer Course2014に対する参加学生の評価である。これを見ると，提供した4科目それぞれの評価は高く，講義で学んだことが将来役に立つと回答している。この他に各科目で考えたことが自分の研究において参考になったという回答（同意，強く同意）も77.8％（n＝18）と高かった。



＜図2＞ Summer Course 2014に対する参加学生の評価

また，Summer Course に取り入れた施設訪問についても学生は有意義だと感じていた。学生（n=17）の9割（強く同意，同意）は地元の施設の訪問を有意義であったと答えており，今後の Summer/Winter Course にも導入すべきであると回答している。その地域の施設見学は国際共同教育プログラムの強みであると前でも述べたが，これを意識し設計された AEL Course は，学生の評価を見る限りある程度そのニーズと合致したといってよい。

一方で，学生は過密なスケジュールを負担に感じていたようである。Summer Course 2014は，一日の講義時間数及び講義日程が過密であり，Summer Course を通してゆとりがとれなかったとコメントしている。これは常に問われる課題であるが，参加学生の自由時間をどの程度確保するのかということと，一方で単位を付与に必要な最低限の授業時間数の確保，さらに滞在費とも関係するため調整が難しい。

そして，もっとその地域を知りたいというコメントも多かった。上記で指摘したように，授業で扱ったテーマに関連する施設の訪問をプログラムに取り入れたが，学生はさらにその地域やホスト大学について知る機会を求めていた。このことから，ホスト大学の伝統や他の研究施設，その地域の文化や生活について体験できる機会の提供が，国際共同教育プログラムのオプションとして考えられよう。

おわりに

本稿では，東アジアの大学間連携を通じて行なわれる共同教育プログラムについて，実践的な側面からその課題を整理した。ジョイント・ディグリー・プログラムは日本の法整備により大学が国際連携専攻の設置認可を得れば発行が可能となった。しかし，指摘したように，ハードルは必ずしも低いとはいえない。

このハードルの高さは外因的なものと内因的なものとに分けることができよう。外因的なものとは，国の国際化政策，予算，学位授与に関する各国の法整備などに代表される大学を取り巻く環境に起因するものである。国際的な環境で行なう学位プログラムには一国の法整備のみでは乗り越えられない壁が存在する。特にアジアにおいて各国政府がジョイント・ディグリーをどのように扱うかを規定する必要がある。EU での取り組みからも明らかなように，この政府間の調整は容易ではなく，その結果共同学位の授与についていまだ規定されていない国家もある。そのためジョイント・サーティフィケート・プログラムに落とし込む事例も少なくないと思われる。

内因的なものは共同教育プログラムに関わるアクターに起因するものであり，いわば「内輪」の問題とも言えよう。本論でもふれてきたように，多国間連携を行なう際，協議の段階から各連携大学の温度差が生じる場合がある。「声かけ側」と「声かけられ側」では，動機や戦略が異なるため，そのすり合わせが重要となる。また，国によって研究拠点大学数に差がある場合，複数大学からのアプローチが一大学・一部局に重複することも予想される。

そして，各連携大学内においてもプログラムに係る教員とそうでない教員の間に温度差が生じる場合がある。外部資金のような時限プロジェクトでは，プロジェクトを部局の戦略として位置づけ，

部局内の協力体制を整備することが重要であろう。時限プロジェクトでは運営時点もさることながら，プロジェクトの「終わり方」（引き継ぎ方を含む）も常に意識する必要がある。

内因については関わるアクターが意識することにより，比較的短期に改善が可能である。外因については国家レベルの調整が必要となるため，改善に長期間を要する場合が少なくない。もちろんこの内因と外因は相対的なものであり，明確に線引きができるものではない。外因と内因のはざまには例えば言語環境の問題や就職などへの接続などが位置づけられよう。内因でのグッドプラクティスが外因の解決の糸口となる場合もあるだろう。今後も国際共同教育の在り方について実践的に研究を進めたい。

【注】

1　中央教育審議会大学分科会の大学グローバル化に関するワーキング・グループ（2014）「我が国の大学と外国の大学間におけるジョイント・ディグリー及びダブル・ディグリー等国際共同学位プログラム構築に関するガイドライン」3頁。引用文中下線は筆者。

2　韓国では，高等教育法第21条（教育課程運営）および高等教育法施行令第13条（外国大学との教育課程の共同運営）の改定（2009年）により，外国政府または外国政府公認の評価機関の認証評価を受けた外国大学との共同で学士課程および大学院教育課程の運営，また必要な場合には国内の大学と外国の大学との共同名義による学位授与が可能となった。

中国では，外国大学とのジョイント・ディグリーに関する法規定はない。北京師範大学がErasmus Mundusのジョイント・ディグリー・プログラムに参加しているが，連名学位記にサインするかは未定（http://www.marihe.eu/index.php を参照）。

台湾では，『大学法』（1948年1月12日公布，2007年1月3日修正）第28条18にダブル・ディグリーについて規制されていたが，この条項が撤廃されたことで，各大学で規定できるようになった。ジョイント・ディグリー等に関する法規定はない。

3　各種報告書はAJP Webサイトにて公表されているので参照されたい。http://www.sed.tohoku.ac.jp/~ajp/report/index.html

4　オンライン教室における関係性について研究をしたMitchell and Shepard（2015，133-134頁）は，物理的距離があり，対面相互作用が弱いオンライン環境では，帰属意識の薄れや分離が生じやすいことを示唆している。

5　例えば，EUとロシアの高等教育機関の間で行なわれた共同教育プログラムに関する報告書では，7つの課題が提示されている。すなわち，①パートナー大学の国際化の強弱，②パートナー大学の明確な動機の欠如，③言語的，文化的，法的制限，④強いパートナーシップの確立，⑤プログラムの統合と共同性のレベルの設定，⑥機会づくり，ブランド化，評判，⑥長期的に持続可能なプログラムにするための財政的基盤の確保，である（Burquel, N., Shenderova, S, & Tvogorova, S. , 2014）。

6　経験，意識と教室の実践の関係性について教育実習生を対象に行なった研究によれば，多文化環境に対する実習生の個人的な経験不足は，多文化的背景への認識や多文化的な教室で教えることに困難を生じさせる傾向にあることが指摘されている（Holm & Nations Johnson, 1994; Terrill & Mark, 2000）。

7　形成的アセスメント研究は，中等教育で実践がなされているが，大学院教育においても十分適用可能だと思われる。形成的アセスメントでは，学習者の「学習の学習」技能の獲得が重要とされ，①教授学習プロセスに重点を置き，

学習者をそのプロセスに活発に巻き込むこと。②ピア（仲間同士の相互）アセスメントおよび自己（把握・申告）アセスメントのための学習者の技能を確立すること。③学習者が自身の学習を理解し，「学習の学習」のための適切な方略を開発するのを助けることを構築するものであるとされる（有本2008：29頁）。

8　内訳は，東北大学7名，国立政治大学9名，国立台湾師範大5名，高麗大学2名，南京師範大1名。

【参考文献】

OECD 教育研究革新センター編著，有本昌弘監訳（2008）『形成的アセスメントと学力：人格形成のための対話型学習をめざして』明石書店。

渡部由紀（2014）「国際共同学位プログラム―グローバル化時代の国際的な教育連携協力」ウェブマガジン『留学交流』2014年5月号，Vol.38，1-13頁。

Knidht, J (2011), *Doubts and dilemmas with double degree programs. In: "Globalisation and internationalization of higher education".* Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento. Vol.8, No.2, pp.297-312.

Knight J. & Lee. J (2012), International joint, double and consecutive degree programs: New developments, issues and challenges. D. Deardoff, H. Dewit, J. Heyl & T, Adams (eds), the SAGE Handbook of international higher education.

Burquel, N., Shenderova, S., & Tvogorova, S. (2014). Innovation & Transformation in Transnational Education: Joint Education Programmes between European and Russian Higher Education Institutions. Moscow: European Union.

Frey, N., & Fisher, D. (2011). *The Formative Assessment Action Plan: Practical Steps to More Successful Teaching and Learning.* Alexandria, VA: ASCD.

Holm, G., & Nations Johnson, L. (1994). Shaping cultural partnerships: the readiness of preservice teachers to teach in culturally diverse classrooms. In M. J. O'Hair & S. J. Odell (Eds.), *Partnerships in education: teacher education yearbook II* (pp. 85-101). Fort Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich.

Mitchell, S. K., & Shepard, M. (2015). Building Social Presence through Engaging Online Instructional Strategies. In R. D. Wright (Ed.), *Student-Teacher Interaction in Online Learning Environments* (pp. 133-156). Hershey PA. USA: Information Science Reference, IGI Global.

Terrill, M. M., & Mark, D. L. H. (2000). Preservice teachers' expectations for schools with children of color and second-language learners. *Journal of Teacher Education,* 51(2), 149-155.

Institute of International Education (2011), Joint and Double Degree Programs in the Global Context Report on an International Survey
（http://www.iie.org/Research-and-Publications/Publications-and-Reports/IIE-Bookstore/Joint-Degree-Survey-Report-2011）

The Possibility of Joint Education Program among East Asian Universities:

the case of Asia Education Leader Course

Mitsuharu TANAKA
（Assistant Professor, Graduate School of Education, Tohoku University）
Sicong CHEN
（Assistant Professor, Graduate School of Education, Tohoku University）
Hyunsuk PARK
（Assistant Professor, Graduate School of Education, Tohoku University）

Drawing from the practice and experience of Tohoku University's Graduate School of Education in its education program jointly run with universities in East Asia, this paper examines what could be achieved and what should be taken into account in international joint education program. The varying roles played by partner universities require concrete description and allocation of responsibilities for smooth and constant collaboration; and the nature of joint-ness makes necessary effective communication channel, shared timeline of work and regularized gathering for reflection and improvement. The paper concludes that, there are external and internal issues in running international joint education program; and it is desirable and reliable to set up and clear a plan-do-check-act circle particularly for internal issues which could be addressed directly by relevant actors in a comparatively short term.

Keywords：international joint education; collaboration between universities, joint degree, East Asia