

平成 19 年度 文部科学省委託事業

諸外国における共同学位に関する
調査研究
報告書

平成 20 年 3 月

March, 2008

独立行政法人 大学評価・学位授与機構
学位審査研究部

Faculty of Assessment and Research of Degrees
National Institution for Academic Degrees and University Evaluation

目次

緒言	ii
1 はじめに - 報告の趣旨	1
2 共同学位プログラムの事例	
2 - 1 カリフォルニア州立大学ーカリフォルニア大学	5
2 - 2 ヴァージニア・コンソーシアム	17
2 - 3 MIT - ウッズ・ホール海洋学研究所	25
3 共同学位プログラムの評価	33
4 共同学位-プログラム評価の必要性	41

緒言

大学評価・学位授与機構では平成 19 年度に、文部科学省より先導的・大学改革推進事業の一つである「諸外国における共同学位に関する調査研究」を受託した。この研究は、文部科学省が、複数の大学が学部や研究科を共同で設置して教育を行い、学位を授与することを可能にするような制度改革を検討するために委託したものである。大学評価・学位授与機構では設立以来、学位審査研究部を中心として諸外国における学位と単位に関する研究を推進してきた立場から、その政策検討に資するのみならず、高等教育と学位にかかわる新たな知見を得ることを期してこの事業を受託したものである。

ただし、文部科学省が当初想定していたような複数の大学が学部や研究科を共同で設置することについては諸外国にその例を見ることが困難である。そこで本研究ではその調査と考察の対象を、学部や研究科よりも規模の小さい課程（プログラム）に設定し、アメリカとヨーロッパですでに行われている共同学位プログラムの運営の態様を明らかにすることを試みた。

本報告では、欧米諸国にすでにその例のある、複数の大学が参加して設置された学位の授与に繋がる一つの教育課程を調査研究の対象とし、これらを共同学位プログラムと呼ぶ。本受託研究の遂行に当たっては、共同学位プログラムの設置の背景と運営の現状に関し、とりわけアメリカでの実践について概観、整理し、我が国における同種の試みに資する提言を行うことを目的とする。

報告書の刊行に当たり、今回の調査研究の遂行にご協力くださった文部科学省の担当の方々、大学評価・学位授与機構教職員、アメリカとヨーロッパの高等教育機関と評価機関の関係の方々に心よりの謝意を表す。

平成 20 年 3 月

編集担当

大学評価・学位授与機構 学位審査研究部

森 利枝

1 はじめに - 報告の趣旨

本報告は委託研究の趣旨に沿って、アメリカとヨーロッパの大学間の様々な相互連携のうち、学位が授与される共同学位プログラムに限ってその実態を紹介し、プログラム運営の要点を分析することを主目的としている。

ここいう共同学位とは、二つ以上の高等教育機関が人的、経済的資源を相互に負担して運営する課程を修了した者に授与される単一の学位を指し、原則として英語でいうところの **joint degree** に相当するものである。この学位を与えることができるような課程を共同学位プログラムとする。類似の学位プログラムとして二重学位プログラム(**double degree program**)や、それと等質の同時二学位 (**concurrent degree program**) があるが、ここでは基本的に共同学位プログラムをあつかう。

今回の調査研究を通じて、委託研究の対象とされた、複数の大学が参加してひとつの学位を授与するという課程は、おおむね **joint degree program** と呼びうる事が確認されている。これはアメリカとヨーロッパの双方において言えることである。しかし、共同学位プログラムのあり方はアメリカとヨーロッパでは大きく異なっている。そこで、共同学位プログラム形成の背景に関し、アメリカとヨーロッパを別々に見てみることにしたい。

まず、アメリカの近年アメリカにおいては、ACE : American Council on Educationなどを中心に、「ひとつ以上の学習プログラムの形成に至る学術的機関の共同」を **CJV: Curricular Joint Venture** と呼ぶような動きが出ている。ACEによればこれら **CJV** は、共同して共同学位 (**joint degree**) や複数の学位(**dual degree**)、あるいは共同履修証明 (**joint certificate**) を発行するものであり、これらの学位や履修証明は、通常、参加している個別大学が単独では発行しないものであることに特徴があると指摘されている¹。

大学が、共同学位プログラムを自発的に形成する動機を持つとき、それはほとんどの場合、限られた資金や人材を基にして、新たな教育プログラムを運営することであるといえる。ここでいう新たな教育プログラムは、多くの場合専門職に直結した高等教育段階の教育である。とりわけ、専門職業教育の中でも特に施設設備の整備にコストのかかる領域において、共同学位プログラムが形成される傾向が見られる。このようなプログラム設置は、起業的マインドを下地にした、複数大学の参加する戦略的経営の一環ととらえることができる。そこで、複数大学による共同学位プログラムの形成の意義を整理すると、主として以下のような特徴を挙げることができよう。

1. 学生、親、雇用市場などの高等教育のステイクホルダーのニーズの変化に迅速に対応すること
2. 上記と関連して、複数大学による共同プログラムの経営により、資金・人材・学生募集等の資源の共同利用を可能とすること

3. 複数大学による共同プログラムの経営により，学生募市場，雇用市場などにおける大学の競争力を高めること
4. 複数大学による共同プログラムの経営により，参加当事者間の紐帯を強めること

共同学位プログラムを形成するか否かは別にして，個別の大学が相互連携を結ぶことは決して珍しいことでも新しいことでもない。「コンソーシアム」と呼ばれるような複数大学の連合体は，わが国においても近年さかんに形成されるようになってきているが，アメリカにおいてはより広汎に実施されている。たとえば，アメリカの大学コンソーシアムが，コンソーシアム単位でさらに連合して組織している **ACL: Association for Consortium Leadership** には，アメリカ最大の大学連合体である **ACE: American Council on Education** を筆頭に，2008 年現在で 66 のコンソーシアムがメンバーとして加盟している。ただし，**ACE** と並んでアメリカ最大級の大学の連合体である **AAC&U: Association of American Colleges and Universities** や **AAU: Association of American Universities** などはこれら 66 のコンソーシアムには含まれていない。このように見れば，アメリカ国内に存在する大学コンソーシアムの数はこれよりも相当数多いと考えられる。

これらの大学コンソーシアムを規定する要素は主としてふたつある。ひとつは地理的近接性，もう一つは学問領域的近接性である。**ACL** に加盟している 66 のコンソーシアムの中から例を拾ってみると，地理的近接性によって形成されていると考えられるものとしては以下のような実例が挙げられる。

- **Inter-University Council of Ohio** (オハイオ州内の州立大学の連合)
- **Lehigh Valley Association of Independent Colleges** (ペンシルバニア州内 1 地域の私立大学の連合)
- **Associated Colleges of the St. Lawrence Valley** (ニューヨーク州内 1 地域の州立・私立大学の連合)

また，**ACLO** 加盟のコンソーシアムのうち，専門領域的近接性によって形成されているものの例としては以下のようなものが挙げられる。

- **Higher Education Consortium for Urban Affairs** (リベラル・アーツおよび学際領域における教育にかかわる大学の連合。全国に正会員校 18 校，準会員校 2 校を持つ)

ただし，このような専門領域的近接性を主たる要因として複数の大学が共同で運営している事業には，学部，学科など各大学における比較的小規模な部局を母体として形成されている場合が多く，したがって **ACL** に加盟するような大規模な連合体は数が少ないことも事実である。たとえばハーバード大学医学部とマサチューセッツ工科大学は，医療工学の研

究所である Braod Institute を共同で運営している。ただし共同での学位授与は行っていない。また、専門アクレディテーション団体も専門領域的近接性を手がかりに複数の大学の参加を得て形成されている連合体の一種と考えることもできるが、これら専門アクレディテーション団体は ACL に加盟していない。評価と関わりなく一定数以上の機関がコンソーシアムを形成するとき、その可能性が最も高い領域は、リベラル・アーツあるいは学際領域であるということが指摘できるかも知れない。

アメリカにおいてすでに形成されている共同学位プログラムの実例を見ると、これらのコンソーシアムのふたつの要素を併せ持っている場合が多い。すなわち参加大学は地理的に近接しており、また共同学位プログラムの母体となる学部や学科の専門領域も近接している。このうち後者の専門領域の近接性に関しては、すでに述べたように共同学位プログラムが既存の設備や人材をもとに新たな教育プログラムを形成するものであるためであると考えるよいただろう。つまり参加各大学が現有の教育研究プログラムのための設備や人材を提供して、一つの体型だった教育プログラムを形成する以上、新たなプログラムの基盤となる既存のプログラムには教育内容の上で何らかの共通性あるいは近似性を持っていることが必要になる。また、前者の地理的近接性に関しては学位を授与するプログラムである以上、教育を受ける学生の利便性は最大優先事の一つとなり、したがってすべての授業が、学生の通学できる範囲内で行われる必要があり、必然的に近隣機関間でのプログラムの共同運営が主となる。

いっぽうヨーロッパにおいては、欧州高等教育圏(AHEA: European Higher Education Area)として、ボローニャ・プロセスを発展させる過程で、より強固で実質的な連携のための仕掛けとして共同学位プログラムが導入された。それと同時に共同学位プログラムには域内各国の連携を象徴する機能も期待されている²。したがって、アメリカの共同学位プログラムに見られるような地理的近接性に関しては、ヨーロッパに見られる共同学位プログラムではやや様相が違っている。ヨーロッパで推進されている共同学位プログラムは、前述したように約 50 カ国が参加するボローニャ・プロセスの一環として、これら各国の高等教育機関が共同して提供するプログラムであり、域内の各国高等教育機関の連携の象徴としての役割が強く期待されている。したがって共同学位プログラムに属する学生は複数国にまたがって通学して履修する必要があり、いわゆる留学の形態を取らなければ学位を得ることはできない。留学には時間的・金銭的コストもかかるため、アメリカの多くの共同学位プログラムに見られるような費用の削減という目的にはそれほど合致しない。むしろ、先述した共同学位プログラムの形成の意義に照らすと、4 点目に挙げた「複数大学による共同プログラムの経営により、参加当事者間の紐帯を強めること」により重点が置かれていると考えることができる。

また、ヨーロッパ一国内の複数の高等教育機関が共同で学位を授与するようなプログラムに関しても、本受託研究の一環として調査を行ったが、継続的に学位を授与する強力なプログラムの実態の把握にまでは至らなかった。

共同学位プログラムに関する以上のような検討のもと、本報告書では、わが国における政策検討に資するという観点から、特にアメリカにおける複数大学による共同学位プログラムに関し、その実態を、実例に沿って概観する。また共同学位プログラムだけでなく、それらのプログラムに高等教育プログラムあるいは専門職業訓練プログラムとしての正統性を与える仕組みとして機能しているア krediteーションの実態も併せて概観し、わが国における共同学部や共同研究科の設置の議論のための有用なインプリケーションを得ることを期する。

¹ American Council on Education, *Cooperating to Compete: A Campus Leaders' Guide to Developing Curricular Partnerships and Joint Programs*, American Council on Education, July 2004, Washington D.C.

² キュルバル「欧州高等教育圏における共同学位一質保証の試み」, 平成 20 年 3 月, 大学評価・学位授与機構学位審査研究部編『共同学位に関する講演会』所収 Curvale, B., “Joint degrees in the EHEA: Quality Assurance put to the test”, *Quality Assurance of Joint Degree Programs in Euro-American Countries*, ed. by Faculty of Assessment and Research for Degrees, National Institution for Academic Degrees and University Evaluation, March 2008, Tokyo

2 共同学位プログラムの事例

2-1 カリフォルニア州立大学ーカリフォルニア大学¹

1. カリフォルニア・マスタープラン

カリフォルニア州立大学とカリフォルニア大学が共同で授与している教育学博士のプログラムを理解するためには、まずカリフォルニア・マスタープラン（A Master Plan for Higher Education in California）を理解する必要がある。カリフォルニア・マスタープランは、1960年に開始されたカリフォルニア州の包括的な高等教育計画枠組みである。この枠組みにしたがって、カリフォルニアの州立の高等教育機関にはカリフォルニア大学（University of California: UC）、カリフォルニア州立大学（California State University: CSU）およびコミュニティ・カレッジ（Community College）の別がある。カリフォルニア・マスタープランはアメリカにおける政策主導型の高等教育機関の機能分化の先進例で、本来 UC は学究、CSU は教員養成、コミュニティ・カレッジは高等教育の拡大と機会均等を主要な使命としている。UC は、バークレー校、UCLA として知られるロス・アンゼルス校など 10 校からなる大学群で、UC システムとも称される。いっぽう CSU システムは、現在では 23 校を擁している。UC と CSU では入学者を選抜するが、この選抜の対象も違っており、UC には州内の高等学校を上位 12.5%までの成績で卒業した者が出願でき、選抜はこれらの者を対象に行われる。いっぽう CSU は、同様に上位 33.3%の成績で卒業した者が出願でき、CSU の各校はこれらの出願者を対象に選抜を行う。

UC と CSU の機能の差は、カリフォルニアの州法の定めからも明らかである。最も明確なのは授与できる学位の種類で、UC は原則としてカリフォルニアの州立高等教育機関の中で唯一の博士レベルの学位を授与できる機関とされている。いっぽう CSU は、学士の学位と修士までの大学院レベルの学位を授与することが定められている。

しかし、例外的に、UC との共同で、博士の学位を授与することが CSU にも認められている。これが CUS と UC の共同教育学博士（Joint Education Doctor）の学位である。また私立大学との共同で博士の学位を授与することも認められている。この機能の分化と共同学位の授与に関して、【資料 2-1-1】に示した州法 6610 条の 4 から該当部分を下記に訳出する。

66010 条の 4

カリフォルニアの公的セクターおよび私的セクターと、それぞれに属する高等教育機関の使命は次のように異なるものとする。

(a) コミュニティ・カレッジ（略）

(b) カリフォルニア州立大学は、リベラル・アーツ・アンド・サイエンスおよび教師教育を含む専門職業教育において、学士レベルと修士までの大学院レベルの教育を行うものとする。

現存の二年制の農業のプログラムはすでに認可されているが、他の二年制のプログラムは、カリフォルニア州立大学の理事会とコミュニティ・カレッジの理事会との間で相互に合意されたときにのみ設置することができる。博士の学位は、本条(c)および法 66904 条に述べるカリフォルニア大学との共同で授与することができる。博士の学位はまた、カリフォルニア高等教育委員会の認可を受けて、私立高等教育機関との共同で授与することもできる。調査、研究および創造的活動は、これら学士課程と大学院課程における教育の使命を果たす目的において行うことが認められ、それらは州の助成の対象となる。カリフォルニア州立大学の一義的な使命は、学士レベルと修士までの大学院レベルの教育である。

(c) カリフォルニア大学は、リベラル・アーツ・アンド・サイエンスおよび教師教育を含む専門職業教育において、学士レベルと大学院レベルの教育を行うものとする。カリフォルニア大学は州の高等教育制度にあつて、法曹教育および医学・歯学・獣医学の卒業教育において特別な地位を占める。カリフォルニア大学は州立高等教育機関としての、すべての分野における博士の学位を授与する権利を独占する。ただし、限定された分野においてカリフォルニア州立大学との共同で博士の学位を授与することができる。カリフォルニア大学は、州の支援を受けた高等教育機関として調査研究のための最も主要な役割を果たす。

ここに見られるように、UC と CSU は異なる機能を持つものであることが定められており、CSU は原則として修士までの学位しか授与できないこととされている。共同学位プログラムは、この枠組みを超えて、CSU に博士の学位を与える機会を与えるために設置が認められるようになったものといつて良い。

2. 共同学位設置の背景

現在の CSU の前身は師範学校であり、中等教育機関の一角をなすものと見なされていた。その後高等教育機関となったが、1960 年のマスタープランの開始の頃には California State College ないし California State University と称していた。いつぱんに、university は college と比較してより複雑な構造を持ち、より広範な分野で、学士レベルのみならず大学院レベルの教育や専門職業教育を行うとともに研究を行うものとされている。当時の California State College は、しかし、修士までとはいえ大学院レベルの教育を行い、また教育に直結するような応用的研究に限るとはいえ研究の機能も果たしていた。このようなことを根拠として、California State College は州に対して改称を願い出た。州は 1980 年代に入ってから California State College を California State University: CSU と改称することを決定している。

先に引用した州法に定められているように、CSU は UC と共同して博士の学位を授与する

ことができる。この定めはカリフォルニア・マスタープランによって勧告されたもので、それ以前のCSUには博士の学位を授与することはできなかった。先に見たような改称の際にCSUが根拠とした自らの教育の質に対する自負は従来からあるもので、CSUは博士の学位を授与できるよう法改正を行うことを強く希望していた。マスタープランによる勧告は、この希望を容れたものであるということができる。

表 2-1-1 CSU-UC共同博士学位プログラム一覧²

UC 校	CSU 校	分野（特に記載なければ Ph.D.）	開始年
サン・ディエゴ	サン・ディエゴ	化学	1965
バークレー	サン・フランシスコ	特別教育（Ed.D.ないし Ph.D.）	1967
バークレー	サン・ディエゴ	遺伝学	1968*
ロス・アンゼルス	ロス・アンゼルス	特別教育	1969
デイビス	サン・ディエゴ	環境学	1970
サン・ディエゴ	サン・ディエゴ	生物学	1984
サン・ディエゴ	サン・ディエゴ	臨床心理学	1985
サン・ディエゴ	サン・ディエゴ	エンジニアリング（応用機械工学）	1987
サン・ディエゴ	サン・ディエゴ	公衆衛生（感染学）	1990
デイビス	フレズノ	教育リーダーシップ（Ed.D.）	1991
サンタ・バーバラ	サン・ディエゴ	地理	1991
サン・ディエゴ	サン・ディエゴ	数学・科学教育	1993
サン・ディエゴ	サン・ディエゴ	言語・コミュニケーション障害学	1996
サンタ・バーバラ	サクラメント	民俗史	1999
サン・フランシスコ	サン・フランシスコ	理学療法（DPTSc non-clinical）	2003
バークレー	ヘイワード（現イーストリパー） サン・フランシスコ サン・ノゼ	教育リーダーシップ（Ed.D.）	2003
アーバイン	ロス・アンゼルス ロング・ビーチ カリフォルニア工科（ポモナ校）	教育経営リーダーシップ（Ed.D.）	2003
サン・ディエゴ	サン・ディエゴ	聴覚障害学（Au.D.）	2003
サンタ・バーバラ	カリフォルニア工科（サン・ルイ・オビスポ校）	教育リーダーシップ（Ed.D.）	2003
サン・フランシスコ	サン・フランシスコ	理学療法（MS/DPT-clinical）	2004
サン・ディエゴ	サン・ディエゴ サン・マルコス	教育リーダーシップ（Ed.D.）	2004
デイビス	サクラメント ソノマ	教育リーダーシップ（Ed.D.）	2004

*1968年に停止

ただし、CSUによる博士の学位の授与はあくまでもUCとの共同を前提としたものであり、マスタープランの立案者は、CSUの要求に対してある程度の譲歩を示したといえる。としかし単独での博士の学位の授与を認めなかったことで、創立以来UCが独占してきた、カリフォルニアで博士の学位を授与する唯一の州立高等教育機関としての地位をまったく否定したわけでもないという、いわば妥協策としてとらえられるのが、この共同学位プログラムであると。実際、マスタープランの報告書の中には、CSU（当時はState College）に対してUCとの共同学位として博士の学位を授与する可能性を開いたことに関し「博士の学位に関する困難な問題を、州立大学の参加を拒むことなく、また同時に高い質を保証しながら解決することができた」とみずからの決定を評している³。この記述からは、マスタープラン立案の時点で、CSUの教育の質が、博士の学を授与するに足るものとは考えられていなかったことがうかがい知れる。

このような背景はあるものの、カリフォルニア・マスタープランの勧告から法改正を経て、CSUはUCとの共同で博士の学位を授与することができるようになった。1960年から2004年までに設置された共同学位プログラムは表2-1-1の通りである。なおこれらとは別に、州法の定めにしたがって、CSUは私立大学との間で共同学位のプログラムを設置している。その具体例としてはCSUサン・ディエゴ校とサン・ディエゴ大学が共同で設置している教育学博士のプログラムや、CSUサン・ディエゴ校とクレアモント大学院大学が共同で設置している教育分野のPh.D.のプログラムなどがある。/

表2-1-1からは、2000年代に入ってから教育リーダーシップの博士の学位プログラムが次々と設置されていることがわかる。この、共同博士学位プログラムの設置に関しては、最近では2001年ごろから2002年にかけてCSUとUCとの間で議論があり、新たな教育学に関わる博士学位の共同学位プログラムを設置することが合意されたためである。

CSUはその成り立ちから、教員養成に関わる教育・研究に強みがある。また、この議論が行われた頃は、高位の学位を持った教師の必要が感じられ始めている時期でもあった。このような背景もあり、合意の内容は、CSUとUCは教育リーダーシップという実践的な分野における専門職学位である教育学博士（Education Doctor）に限って、共同で授与できるというものとなった。その際には表2-1-1にも見られる先行例である、1991年に設置されたUCデイビス校とCSUフレズノ校の教育リーダーシップの学位プログラムの実践が参考にされた。合意内容は【資料2-1-2】に原文を掲げたが、そこではCSUとUCがこの教育学博士の共同学位プログラムの開発と運営において同等の立場で参加することを大原則としながら、以下のようなことが定められている。

- 共同学位の理事会はCSUとUCが対等な立場で運営し、CSUの総長とUCの総長が合同で議長を務めること。
- 共同学位の理事会にはCSUとUCから同数の理事を任命すること
- 共同学位プログラムの初期費用としてCSUとUCが2年間にわたってそれぞれ200

万ドルを拠出すること。

- 学生募集の対象は、地域のニーズを勘案して共同学位理事会が設定すること。
- 共同学位のプログラム内容は共同学位理事会が提案を募り、それを査定して決定すること。
- 共同学位プログラムの学生の授業料は、プログラムのためにかけている労力に応じて CSU と UC のあいだで案分すること。
- 共同学位プログラムの学生の授業料は、UC の博士課程の学生の授業料と同額に設定すること。
- 上記のため、共同学位プログラムの学生は UC の学生として計上すること。また同様に上記のため、CSU は共同学位プログラムの学生からは他の通常のプログラムの学生よりも高額の授業料を徴収できること。
- CSU と UC は共同学位プログラムのために共同教授団を形成すること。
- 上記共同教授団を形成するために、CSU と UC はこの共同学位プログラムのためだけに教員を雇用することができること。
- 既存の学位プログラムも共同学位プログラムとして認可を受けることができること
- 設置可能な共同学位プログラムが教育機関におけるリーダーの養成に特化した教育を行うものであることに鑑み、CSU と UC は州内の初中等教育機関及びコミュニティ・カレッジにおけるニーズを常に調査し、(共同学位を含む) 新たな学位プログラムの形成に備えること

ここに見られるように、CSU と UC の間で交わされた合意書は、両システムがなるだけ平等な立場で参画できることに細心の注意を払っていることがうかがい知れる。また、学生は統計上 UC の学生として計上し、UC の博士課程の学生の授業料スキームを適用することを定めている点は注目に値しよう。また、この合意書において学生募集の対象として定められた地域のニーズを勘案した集団は、実際のプログラム運営に際しては初中等教育機関の校長ないし管理職に限られている。これによって、この共同学位プログラムで授与される教育学博士はあくまでも実践指向のものとするという方針が補強されていると考えられる。先に述べたように UC は学究のための機関であり、そのことは州憲法にも記載されている。CSU に博士の学位を授与する道を開いたとしても、実践指向の学位に限定することは、マスタープランに書き込まれた「機能の分化と重複の排除」の原則に沿っているということもできる。

ただし、表 2-1-1 にも見られるように、UC の 1 校 (1 キャンパス) に対して複数の CSU のキャンパスが組み合わさる形で共同学位プログラムが形成されている例がいくつかある。このことから、合意書には共同学位プログラムにおける両システムの対等な関係が謳われていながらも、「UC が、CSU と高位の学位 (博士の学位) との橋渡しの役割を果たす」という構造があることが推察される。また次項で述べるように、この合意は、CSU が単独

で博士の学位を授与する権利を要求している過程において結ばれたものである。CSU としては、単独での博士学位授与への足がかりとして、まず UC と新たな合意を結び、CSU が授与する博士の学位の需要を掘り起こすとともに、現行の共同学位のシステムを充分に利用してもまだ吸収しきれない需要があるという議論の展開を可能にするためにも、共同学位プログラムを推進することは現実的な選択であったと考えられる。

3. 共同学位プログラムの現状

教育学博士の共同学位プログラムに限って言えば、前項に述べた合意のもと、現在カリフォルニア州内には CSU と UC のあいだで既存の共同学位プログラムが運営され、またその後も新たなプログラムの設置が推進されている。各プログラムには年間 10 人前後の学生が継続的に受け入れられている。ただし、2001 年の合意を経て教育学博士の新しい共同学位プログラムの設置が進むようになって以降、カリフォルニア・マスタープランには大きな変化が起きている。それが、前述した、CSU が、単独で博士レベルの学位を授与できるようになったことである。CSU の積極的なロビー活動の結果、CSU の請願を受けたスコット上院議員が、CSU に「限定された職業教育分野での博士の学位」を授与する権利を付与する修正法案を提出した。

この法案には UC は強硬に反対し、議会に対し正式な抗議を行った。また、マスタープランの立案時に中心的役割を果たしたクラーク・カー博士も、この法案には反対の意見を表明している。CSU が単独で博士の学位を授与できるようになることは、高等教育機関の機能分化というマスタープランの趣旨に反しており、また税金の無駄遣いにつながる部門間の無益な競争と「使命の上昇」という引き返せない道に踏み出すことであるというのがカー博士の反対意見の趣旨である⁴。

しかし結局 UC は CSU と妥協し、2005 年になって、教育学博士に限って、CSU に博士レベルの学位を授与する権利を与えるという修正法案は成立した。これに先立って UC は、議会に対する講義を取り下げたが、その中で UC としては「既存の共同学位プログラムのよりいっそうの発展に努力する」ことを表明している⁵。

ここまで見てきたように、カリフォルニアの州立高等教育機関間の共同学位プログラムは、機関間の協力関係の推進というよりもむしろ使命の異なる部門間の調停というべき特性を持っている。これは、アメリカ国内の他の共同学位プログラムにはあまり見られない特性である。マスタープランの立案に与って力あったカー博士は、先に紹介した書簡のなかで、アメリカの高等教育機関が部門間の無益な競争に終始していることを指摘し、マスタープランがあったためにカリフォルニア州だけはその例外であったと断言している。冒頭に述べたように、マスタープランはアメリカの高等教育機関の機能分化の先進例であり、同時に企図されたとおりの成果を上げている数少ない例でもある。すなわち、法による高等教育機関の機能の明確な分化が、使命、学生、学位といった多方面で実現されているカ

リフォルニア州の州立高等教育機関は、アメリカにおいて特殊な例である。この特殊性が、独特の性格を持った共同学位プログラムの設置に至っていると考えられるべきであろう。カリフォルニア・マスタープランが州の高等教育にかかわる厳正な枠組みであることも含め、本報告書のこれ以降に述べるアメリカの他の共同学位プログラムと、カリフォルニア州内の共同学位プログラムはその特質を異にすることは銘記すべきである。

【資料 2-1-1 カリフォルニア州法・教育法】

66010.4. The missions and functions of California's public and independent segments, and their respective institutions of higher education shall be differentiated as follows:

(a) (1) The California Community Colleges shall, as a primary mission, offer academic and vocational instruction at the lower division level for both younger and older students, including those persons returning to school. Public community colleges shall offer instruction through but not beyond the second year of college. These institutions may grant the associate in arts and the associate in science degree.

(2) In addition to the primary mission of academic and vocational instruction, the community colleges shall offer instruction and courses to achieve all of the following:

(A) The provision of remedial instruction for those in need of it and, in conjunction with the school districts, instruction in English as a second language, adult noncredit instruction, and support services which help students succeed at the postsecondary level are reaffirmed and supported as essential and important functions of the community colleges.

(B) The provision of adult noncredit education curricula in areas defined as being in the state's interest is an essential and important function of the community colleges.

(C) The provision of community services courses and programs is an authorized function of the community colleges so long as their provision is compatible with an institution's ability to meet its obligations in its primary missions.

(3) A primary mission of the California Community Colleges is to advance California's economic growth and global competitiveness through education, training, and services that contribute to continuous work force improvement.

(4) The community colleges may conduct to the extent that state funding is provided, institutional research concerning student learning and retention as is needed to facilitate their educational missions.

(b) The California State University shall offer undergraduate and graduate instruction through the master's degree in the liberal arts and sciences and professional education, including teacher education.

Presently established two-year programs in agriculture are authorized, but other two-year programs shall be permitted only when mutually agreed upon by the Trustees of the California State University and the Board of Governors of the California Community Colleges. The doctoral degree may be awarded jointly with the University of California, as provided in subdivision (c) and pursuant to Section 66904. The doctoral degree may also be awarded jointly with one or more independent institutions of higher education, provided that the proposed doctoral program is approved by the

California Postsecondary Education Commission. Research, scholarship, and creative activity in support of its undergraduate and graduate instructional mission is authorized in the California State University and shall be supported by the state. The primary mission of the California State University is undergraduate and graduate instruction through the master's degree.

(c) The University of California may provide undergraduate and graduate instruction in the liberal arts and sciences and in the professions, including the teaching professions. It shall have exclusive jurisdiction in public higher education over instruction in the profession of law and over graduate instruction in the professions of medicine, dentistry, and veterinary medicine. It has the sole authority in public higher education to award the doctoral degree in all fields of learning, except that it may agree with the California State University to award joint doctoral degrees in selected fields. The University of California shall be the primary state-supported academic agency for research.

(d) The independent institutions of higher education shall provide undergraduate and graduate instruction and research in accordance with their respective missions.

【資料 2-1-2 カリフォルニア州立大学ーカリフォルニア大学合意書】

November 5, 2001

Expanding CSU/UC Joint Ed.D. Programs to Meet California's Educational Leadership Needs Summary: CSU and UC will jointly create an expedited mechanism to establish new joint Doctorates in Education (Ed.D.s) to meet California's need for skilled leaders in K-12 schools and community colleges. A Joint CSU/UC Ed.D. Board will be created to solicit, develop, fund, and expedite proposals for joint Ed.D. programs that build on the mutual strengths of CSU and UC campuses. In addition, a joint CSU/UC regional assessment process will ensure that the educational leadership needs of K-12 and community colleges are matched with resources at CSU and UC, including joint CSU/UC programs.

Key principle: CSU and UC will be core-equal partners in the development and implementation of joint Ed.D. programs.

Proposal specifics:

A. New Mechanism to Establish CSU/UC Joint Ed.D. Programs

1. The Joint CSU/UC Ed.D. Board. The Joint Ed.D. Board will be co-chaired by the chief academic officers of each system and have an equal number of members from CSU and UC. In addition to the chief academic officers of each system, there will be four members from CSU appointed by the CSU Chancellor and four members from UC appointed by the UC President. The UC members will include one member designated by the Chair of the Academic Council in order to enhance coordination between the Joint Ed.D. Board and the UC Academic Council. The board will meet four to six times per year during the first two years and at least twice a year thereafter. It will have its own dedicated staff. The Board will specify characteristics and requirements that will assure parity in the development, implementation and subsequent evaluation of new joint Ed.D. programs. It also will devise a mechanism to evaluate the entire Joint Ed.D. program after five years.

2. Start-up Funds. The Joint Ed.D. Board will allocate new resources to fund the development of joint Ed.D. programs. UC and CSU will each devote \$2 million for this purpose over the first two years, with the expectation that they will eventually jointly seek state funding for this effort.

3. Enrollment Targets. Enrollment targets for new joint Ed.D. programs will be established by the Joint Ed.D. Board, which will consider regional needs and regional enrollment targets.

4. Permanent Funds. The permanent enrollment funding for new CSU/UC joint Ed.D. programs will be allocated to CSU and UC campuses on a workload basis at the

per student marginal funding level provided to UC by the State. Therefore, enrollment in these programs will be counted as UC enrollment. Fees will be at the UC rate and will be apportioned in similar fashion. This will provide CSU a funding level for these programs greater than for its other programs.

5. Expedited Solicitation of Proposals. Using dedicated funds, the Joint Ed.D. Board will actively solicit proposals for new CSU/UC joint Ed.D. programs that meet identified needs, including regional needs. Funding will be provided to expedite implementation of approved proposals. If insufficient proposals are received, the Joint Ed.D. Board will be empowered to recommend the creation of new programs and ensure that CSU and/or UC faculty will be hired to create those programs.

6. Expedited Approval for Joint Ed.D. Degrees. The Joint Ed.D. Board will coordinate the academic program approval process for new joint Ed.D. programs. Both institutions will work to establish an expedited review process that will be advised by a CSU/UC advisory group.

7. Faculty Graduate Groups. In order to reinforce the co-equal status of CSU and UC campuses in these programs, each joint Ed.D. program will have a faculty graduate group consisting of CSU and UC faculty involved in the program. Following the JDPEL model in Fresno, UC and CSU departments will have the option of hiring faculty with specific responsibilities to the joint Ed.D. programs. Workload for the program will be shared by CSU and UC faculty as detailed in the joint proposals, but in principle each partner (CSU and UC) shall carry no less than 25 percent of the instructional responsibilities and other workload.

8. Existing Programs. These provisions will apply to existing joint Ed.D. programs as well.

B. Joint Regional Needs Assessment

Recognizing that Ed.D. programs meet only part of the need for training of education leaders, UC and CSU will jointly begin a process of consulting regionally with K-12 and community college leaders to assess local schools and colleges' needs for post-baccalaureate programs in education at UC and CSU. The goal of these regional meetings will be to develop a comprehensive plan to best match regional K-12 and community colleges needs with various UC and CSU resources and to identify areas of additional need that can be met by new programs (including joint Ed.D. programs). Regions with identified needs will be served. UC and CSU will work together through the Joint Ed.D. Board to develop the best ways of accomplishing this goal.

1 本稿は、カリフォルニア高等教育局ハバーマン局長ほか同局の専門職員諸氏に対して、大学評価・学位授与機構学位審査研究部教授吉川裕美子と准教授森利枝が2008年2月に行ったインタビュー調査に内容の多くの部分を負っている。記してカリフォルニア高等教育局に対する謝意を表す。

2 UC 総長室ウェブサイト

http://www.ucop.edu/acadinit/mastplan/edd/CSU_UCJointDoc_table.pdf より作成

3 A Master Plan for Higher Education in California, 1960-1975, California State Department of Education, Sacramento, 1960

4 クラーク・カー博士からマスタープラン開発委員会議長アルパート議員への書簡（2001年4月4日）<http://www.ucop.edu/acadinit/mastplan/edd/kerralpert.pdf>

5 UC 総長室・ダーリング学務担当主幹副総長から州議会高等教育委員会リュウ委員長への書簡（2005年7月5日）

http://www.ucop.edu/acadinit/mastplan/edd/sb724_uc_position3.pdf

2-2 ヴァージニア・コンソーシアム¹

1. 共同学位プログラム設置の背景

ヴァージニア州は、アメリカ各州にあって、大学間のコンソーシアムの形成を特に推進している例と言える。ヴァージニア州が州としてコンソーシアムを推進する動機は、「大学どうしの連携を強め、またプログラムの重複を避ける」ためであるとされている²。共同学位プログラムを持つ、持たないにかかわらず、州内の高等教育機関の連携はヴァージニア州高等教育委員会が1978年から正式な認可して推進しているものである。ここでとりあげる臨床心理学の共同学位プログラムは、1978年の当初から認可されていたプログラムのひとつで、ウィリアム・アンド・メリー大学(College of William and Mary)、オールド・ドミニオン大学(Old Dominion University)、ノーフォーク州立大学(Norfolk State University)、イースタン・ヴァージニア医科大学(Eastern Virginia Medical School)の共同で、単一の心理学博士(Psy.D.)を授与するプログラムとして運営されている。このプログラムには、州立の機関(ウィリアム・アンド・メリー大学、ノーフォーク州立大学、オールド・ドミニオン大学)と私立の機関(イースタン・ヴァージニア医科大学)という設置形態を異にする4大学が参加している。このプログラムは臨床心理学分野での心理学博士を授与するプログラムとして、1982年からアメリカ心理学会(American Psychological Association)のアクセディテーション委員会から専門アクセディテーションを受けている3年間のコースワークと1年分のインターンシップを要する博士学位プログラムであり、毎年10人程度の学生を受け入れている。

先に述べたように、コンソーシアム推進にあたって、州の側には、高等教育機関どうしの連携を強め、プログラムの重複を避けるという動機がある。このうち、プログラムの重複という要素は、資源の有効活用という観点からいっても特に重要な動機であると考えられる。では、高等教育機関の側にはどのような動機があるのか、この心理学博士の共同学位プログラムの形成に関して各機関の動機を見ることにする。

まず、ウィリアム・アンド・メリー大学、オールド・ドミニオン大学およびノーフォーク州立大学には、学生の多様化を図るという動機があった。ウィリアム・アンド・メリー大学は、ハーバード大学を最古とすれば、現存するアメリカの大学のなかで第二の長い歴史を持つとされる伝統的研究大学である。またオールド・ドミニオン大学はウィリアム・アンド・メリー大学から分離独立した大学で、ウィリアム・アンド・メリー大学とならび州内で主要な地位を占める研究大学の一と見られる大学である。これら2大学の学生には白人が多い。

いっぽうノーフォーク州立大学は本来高等教育機会の均等を達成することを主たる目的として設置された大学であり、黒人学生が大勢を占めている。これらの大学が参加して共同学位プログラムを持つことによって、学生の人種的多様化が企図されたのである。また、ノーフォーク州立大学はこのコンソーシアムが形成されるまでは博士の学位を授与してい

なかった。共同学位プログラムを通じて博士の学位授与の実績をつくることにより、単独での博士学位授与に繋がりたいというねらいもあった。実際に、この共同学位プログラムが設置された後、ノーフォーク州立大学は単独で博士の学位を授与するようになっている。

イースタン・ヴァージニア医科大学は、その名称からも分かるように、医学と保健衛生、生化学を中心とした教育と研究を主眼とした大学で、先述したようにこの共同学位プログラムの参加大学中唯一の私立機関である。この共同学位プログラムに参加することによって、イースタン・ヴァージニア医科大学は従来の医療、保健関係の学位に加え心理学の学位を授与する機会を得たことになる。この、学位を授与する専門分野の拡大は、同大学にとって相当の変化であったと見られている。

さらに、イースタン・ヴァージニア医科大学に限らず、共同学位プログラムに参加している4大学とも、単独では臨床心理学の博士の学位を授与していない。この事例からは、複数大学が共同することには、各大学にとってあらたな学位を提供する道を開く意味があるということも知れよう。とりわけ1970年代はアメリカにおいて臨床心理学関係の博士の学位保持者の需要が高まった時期でもあり、各大学は現有の設備とマンパワーを相互に提供しあうことにより、臨床心理学分野での心理学博士の育成の需要に応えたということになる。

2. 共同学位プログラムの現状

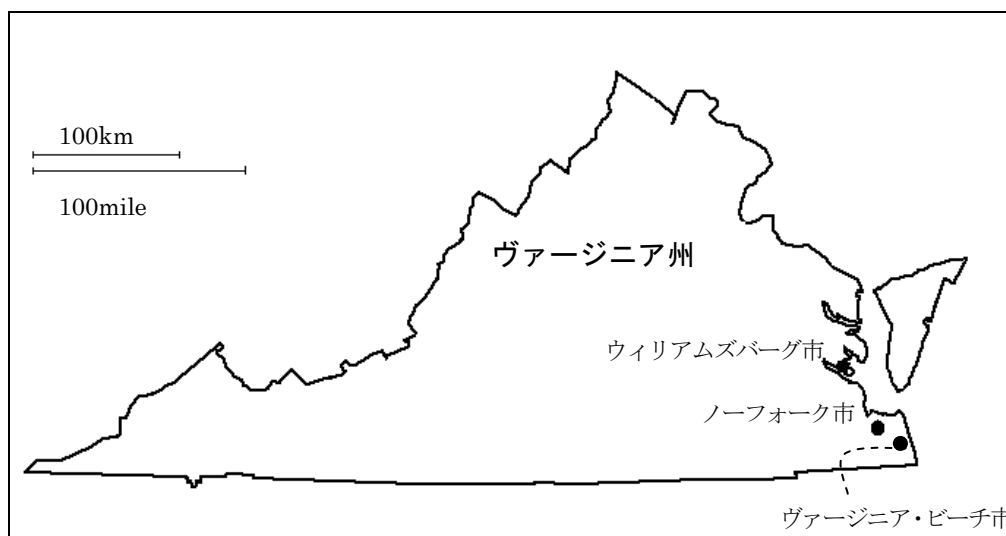
●学位取得要件

臨床心理学の共同学位プログラムは、3年間の学内教育と、1年間のインターンシップから構成されている。学位取得要件としては、6学期以上にわたり、コースワークで72単位を修得することと、通算1年間のインターンシップを果たすこと、また平均成績評価(QPA)3.00点以上を獲得することと、臨床論文の審査に合格することが求められている。開講授業科目と配当年次、単位数は【資料2-2-1】に示した。資料中、各授業科目の提供大学の欄には各大学を次のような略号で示している。

- ウィリアム・アンド・メリー大学：W&M
- オールド・ドミニオン大学：ODU
- ノーフォーク州立大学：NSU
- イースタン・ヴァージニア医科大学：EVMS

この【資料2-2-1】にも見られるように、1学期間の授業は4大学のうち最大3大学にまたがって行われる。したがってこのプログラムで博士の学位を得ようとしている学生は、複数の機関を移動して授業を受けることになる。参加している4大学のうち、ノーフォーク州立大学、オールド・ドミニオン大学ノーフォーク校、イースタン・ヴァージニア医科大学の3校はノーフォーク市内にあり、ウィリアム・アンド・メリー大学はウィリアムズバーグ市にある。またオールド・ドミニオン大学ノーフォーク校ヴァージニア・ビーチ校

図 2-2-1 参加大学の所在地



はヴァージニア・ビーチ市内にある。3市の位置関係は図 2-2-1 に示した。この図にも見られるように、ノーフォーク市とウィリアムズバーグ市のあいだは約 75 キロ、自動車での移動に 1 時間ほどかかる距離がある。同様にノーフォーク市内からヴァージニア・ビーチ市内までは約 30 キロの距離があり、自動車での移動には 30 分弱かかる。大学間にスクールバスなどのサービスはなく、多くの場合学生は自家用車で移動している。また、共同学位プログラムはすべての参加校のキャンパスに、個々の学生への連絡のためのメールボックスを用意している。

● 学生

冒頭に述べたように、近年の統計によると、この共同学位プログラムは毎年 10 人程度の学生を受け入れているが、入学希望者は毎年 100 人を超え、2007 年には 200 人を超える入学希望があった。入学希望者は、従来オールド・ドミニオン大学自体で入学申請書類を受け付けていたが、ごく最近になって、オールド・ドミニオン大学ヴァージニア・ビーチ校のキャンパス内にありながら、参加 4 校とは独立したコンソーシアム事務所で申請書類を受け付けるようになった。2000 年から 5 年間の具体的な入学希望者数、合格者数、入学者数と、入学者数の男女別構成および非白人学生数は表 2-2-1 に示した。年間の入学者は 10 名の水準が維持されている。また女子学生の占める割合が 70-90% と高いことも知れる。ただし、非白人の学生数は 20-30% で横ばいになっている。

なお、これら学生数は、統計上は各大学の学生として均等に案分される。つまり、1 年間に 10 人の新生が入った場合には、州の高等教育局等への報告に際しては、1 大学あたり 2.5 人の学生が入学したものとして統計上処理されることになっている³。

また、コースワークの 3 年間にわたって学生から徴収される授業料は、2007 年時点で州内の学生が年間 10,980 ドル、州外の学生が 29,556 ドルと定められている。ただし、州外、

表 2-2-1 入学希望・入学状況（人）

年度	入学希望者数	合格者数 (選抜率)	入学者数	入学者内訳（構成比）	
2000	97	16 (16.5%)	8	男：2 (25.0%)	非白人：0 (0.0%)
				女：6 (75.0%)	
2001	128	20 (15.6%)	10	男：4 (40.0%)	非白人：4 (40.0%)
				女：6 (60.0%)	
2002	125	20 (16.0%)	10	男：3 (30.0%)	非白人：3 (30.0%)
				女：7 (70.0%)	
2003	171	12 (7.0%)	10	男：2 (20.0%)	非白人：3 (30.0%)
				女：8 (80.0%)	
2004	168	17 (10.1%)	10	男：2 (20.0%)	非白人：2 (20.0%)
				女：8 (80.0%)	
2005	172	19 (10.1%)	10	男：2 (20.0%)	非白人：2 (20.0%)
				女：8 (80.0%)	
2006	163	16 (10.1%)	10	男：3 (30.0%)	非白人：2 (20.0%)
				女：7 (70.0%)	
2007	207	17 (10.1%)	10	男：1 (10.0%)	非白人：2 (20.0%)
				女：9 (90.0%)	

出典：Virginia Consortium Program in Clinical Psychology, 2004-05および Virginia Consortium Program in Clinical Psychology, 2007-2008 より作成。

州外の学生とともに支給される学内奨学金によってこの差は調整され、実際に学生が払う授業料は州内、州外ともに年間 2,475 ドルとなっている。この授業料のほかに諸経費を合算すると、学年ごとのひとりあたり学生納付金は以下ようになる⁴。

- 1 学年 22,772 ドル
- 2 学年 21,172 ドル
- 3 学年 23,032 ドル

この学生納付金による収入は、従来 4 大学で均等に案分されていた。しかし近年になって、4 大学間の議論の結果、イースタン・ヴァージニア医科大学に対し他の 3 大学から教員の給与に相当する金額を支払うように方針が変更された。この変更の理由としては、イースタン・ヴァージニア医科大学以外の 3 大学は州立の高等教育機関であり州からの補助金を得ているため、州からの助成を受けていないイースタン・ヴァージニア医科大学に対して追加的に資源を配分することが適当であるという判断がなされたことが挙げられる。すなわち、イースタン・ヴァージニア医科大学の教員が、この共同学位プログラムの遂行のために割く労力は、イースタン・ヴァージニア医科大学の本来の業務のために割く労力とは別に考えるべきだとされているのである。これに対して、他の 3 大学の教員に関しては、この共同学位プログラムは本来の業務のうちであり、このために特に給与が払われるべきもとは考えられていない。イースタン・ヴァージニア医科大学に教員の給与として支払われる金額は年間 8 万ドルから 10 万ドル程度で、この金額はこの共同学位プログラムの授業料

収入の相当部分に当たる。授業料収入のうち残りの金額からは、学生奨学金や、オールド・ドミニオン大学に対して支払われる、オールド・ドミニオン大学ヴァージニア・ビーチ校内のコンソーシアム事務所の賃貸料も拠出される。

● 教員

共同学位プログラムのカリキュラムは、プログラムの設置当時にはプログラムの運営委員会によって大筋が決定されたが、それ以降は参加各大学の代表者からなるカリキュラム及び教育委員会と、実習委員会という二つの委員会によって継続的な管理と刷新が行われている。なお、参加 4 大学を通じて、この共同学位プログラムに関与している専任教員は 2007 年の時点で 46 人いるが、共同学位プログラムのためだけに雇われている教員はおらず、全員が自大学のみでの教育と研究に加えて、共同学位プログラムにおける教育に従事しているという形になっている。また、これら教員のほかに実習の指導者約 80 人を擁している。共同学位プログラムでは、1 大学では得られない多様な専門分野の、多様な視点を持つ教員の参加が得られることが強みであると考えられている。

逆に、共同学位プログラムの弱点のひとつとしては、参加各大学の教員が一堂に会する会議を開きにくいことがある。プログラムの本部はオールド・ドミニオン大学のヴァージニア・ビーチ校内にあるが、教員の会議は図 2-2-1 に示した 3 地点のうちでは中間地点に当たるノーフォーク州立大学、オールド・ドミニオン大学ノーフォーク校ないしイースタン・ヴァージニア医科大学のいずれかで行うよう努力が払われているが、実際には学生同様教員にも、共同学位プログラムのために参加各校の所在地を移動する必要があるが生じている。

ここまで見てきたように、ヴァージニア・コンソーシアムの心理学博士の共同学位プログラムは、参加 4 校の平等な立場での参画を保証するために、細かい調整が行われている。特に、授業料収入のほとんどが、唯一の私立機関であるイースタン・ヴァージニア医科大学の教員の給与として支出されていることは注目に値しよう。

● 学位記

なお、この共同学位プログラムを修了して、臨床心理学の分野で心理学博士の学位を得た者に授与される学位記には、参加 4 大学の印影、4 大学の学長の署名に加え、この共同学位プログラムの学籍管理の責任を負っているオールド・ドミニオン大学の学籍課長の署名が書き入れられる。

【資料 2-2-1】 配当学年別開講授業科目と単位および提供大学

1 学年				
学期	コース NO.	科目名	単位	提供大学
秋 学 期	PSYD 633	学習と応用	3	NSU
	PSYD 780	臨床病理学	3	W&M
	PSYC 824	研究方法 I	3	ODU
	PSYD 632	知能検査	3	NSU
	PSYD 793	実習 1	3	W&M
	PSYD 795	医療倫理	1	W&M
	小計			16
春	PSYC 825	研究方法 II : 統計とデザイン	3	ODU
	PSYC 862	病理心理療法	3	ODU
	PSYC 859	精神分析療法	3	ODU
	PSYD 930	人格検査	3	EVMS
	PSYD 793	実習 2	3	W&M
	PSYD 795	医療倫理	1	W&M
	小計			16
夏	PSYD 792	家族療法	3	W&M
	PSYD 925	発達と病理	3	EVMS
	PSYD 935	人格検査	3	EVMS
	PSYD 935	医療保健心理学	3	W&M
	PSYD 892	実習 3	3	NSU
	PSYD 892L	医療倫理	1	NSU
	小計			16
2 学年				
学期	コース NO.	科目名	単位	提供大学
秋	PSYD 706	生涯発達心理学	3	W&M
	PSYD 768	研究方法 III : 心理療法	3	W&M
	PSYD 785	心理療法	3	W&M
	PSYD 775	予防学とコミュニティ心理学	3	W&M
	PSYD 895	実習 4	3	NSU
	PSYD 895L	医療倫理	1	NSU
	小計			16

(次頁に続く)

2 学年 (つづき)				
学期	コース NO.	科目名	単位	提供大学
春	PSYD 650	社会心理学	3	NSU
	PSYD 741	研究方法 IV : プログラム評価	3	NSU
	PSYD 635	多文化・生活様式	3	NSU
	PSYC 873	生物学基礎 I : 精神心理学	3	ODU
	PSYC 860	実習 5	3	ODU
	PSYC 858	医療倫理	1	ODU
	小計			16
夏	PSYD 970	リーダーシップと倫理	3	EVMS
	PSYD 960	生物学基礎 II : 医療脳精神学	3	EVMS
	PSYC 860	実習 6	3	ODU
	PSYC 858	医療倫理	1	ODU
		臨床論文	3	全校
	小計			13
3 学年 上級訓練				
学期	コース NO.	科目名	単位	提供大学
秋	PSYD 755	集団療法	3	NSU
		選択科目	3	全校
		臨床論文	3	全校
		臨床実習	6	全校
	小計			15
春	PSYC 874	生物学基礎 III : 医薬と行動	3	ODU
		選択科目	3	全校
		臨床論文	3	全校
		臨床実習	6	全校
	小計			15
4 年目 インターンシップ				
学期	コース NO.	科目名	単位	提供大学
秋	PSYC 890	臨床心理学インターンシップ	4	ODU
春	PSYC 890	臨床心理学インターンシップ	4	ODU
夏	PSYC 890	臨床心理学インターンシップ	4	ODU
小計			12	

1 本稿は、オールド・ドミニオン大学心理学教授サンチェス＝ハックレス博士に対して、大学評価・学位授与機構学位審査研究部准教授森利枝が2008年2月に行ったインタビュー調査に基づいている。記してサンチェス＝ハックレス博士に対する謝意を表す。

2 *Virginia Consortium Program in Clinical Psychology, 2004-05*, Virginia Consortium Program in Clinical Psychology Administration Office, 2004, Virginia Beach

3 サンチェス＝ハックレス博士とのインタビューによれば、これらの学生数の統計を示す際にはヴァージニア・コンソーシアムとしての学生数であることが明記されるため、学生数が整数でないことがある理由も理解される。

4 *Virginia Consortium Program in Clinical Psychology, 2007-09* Virginia Consortium Program in Clinical Psychology Administration Office, 2007, Virginia Beach, <http://sci.odu.edu/vcpcp/catalog2007-09.pdf>

2-3 マサチューセッツ工科大学ーウッズホール海洋学研究所¹

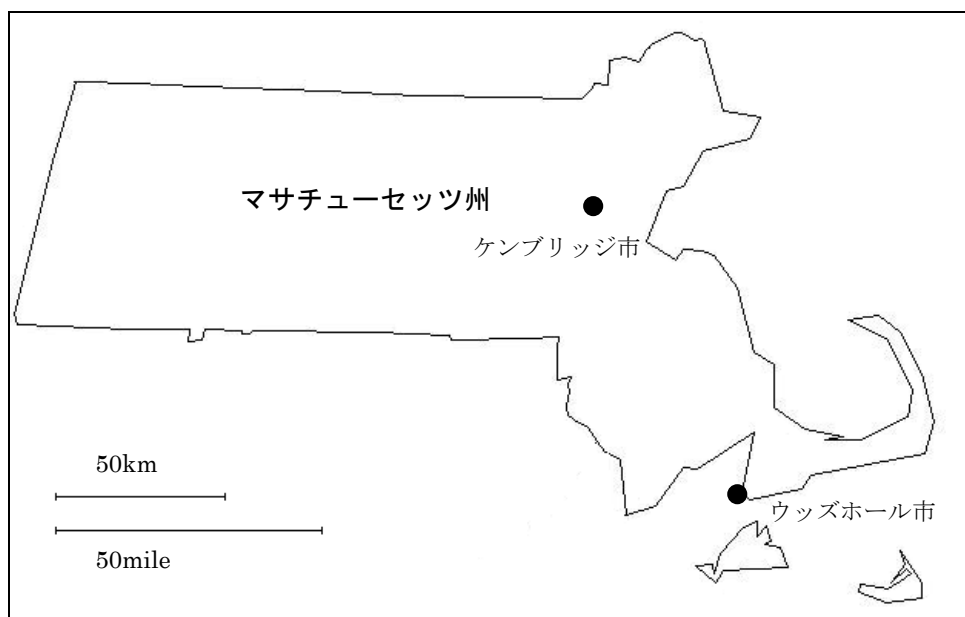
1. 大学と研究所の共同学位プログラム

わが国ではマサチューセッツ工科大学として知られる **Massachusetts Institute of Technology: MIT** は、工学を中心としつつもいわゆる人文学に属する分野を含めた広汎な領域で教育と研究を行う私立の高等教育機関である。いっぽう、ウッズホール海洋学研究所 (**Woods Hole Oceanography Institute: WHOI**) は、海洋学に関する研究を主たる目的としており、MIT と同じくマサチューセッツ州に所在する私立の機関である。同研究所は、みずからを大学あるいは高等教育機関ではなく、研究所であると規定している。これら二つの機関が、科学・工学と海洋学の融合領域において、主として博士レベルの学位を授与する共同学位プログラムを運営している。

この共同学位プログラムは、1968年に、当時のMITのハワード学長と、WHOIのフェイ所長とが、共同で大学院レベルのプログラムを運営するとした合意書に署名することによって開始された。二つの機関が連携することによって、より強力な教育プログラムを提供したいという動機があったとされている。このプログラムにおいては、若干の例外を除いて、MITが主として物理学、生物学、工学などの教育のためのマンパワーと設備を提供し、WHOIが主として実習のための実習船を含む施設・設備とマンパワー、機会を提供するという、典型的な分業体制が採られている。

MITはマサチューセッツ州ケンブリッジ市に、WHOIはケープ・コッドと呼ばれる半島の付け根のウッズホール市にそれぞれ所在している。これら2機関は約130キロ離れており、自動車での移動には約1時間30分を要する。

図 2-3-1 参加大学の所在地



WHOI は大学ではなく研究所であるという自己規定を行っていることは冒頭に述べたとおりであるが、MIT と共同で海洋学に関する学位を授与するプログラムを持つことは、マサチューセッツ州の高等教育委員会によって認可されている。WHOI では、MIT と共同で運営しているこの共同学位プログラムにおいてのみ、学位につながる教育を行っている。この共同学位プログラムとは別に、WHOI では学士レベルの訓練も行われているが、それは学位につながる教育ではない。また、マサチューセッツ州を含むニューイングランド州全体の地域ア krediteーション団体であるニューイングランド協会(New England Association of Schools and Colleges: NEASC)の高等教育機関委員会は、このMIT との共同学位プログラムがあるという一事をもって、WHOI からの申請に基づき、WHOI に対する適格認定を行っている。また、この共同学位プログラムはいずれの専門ア krediteーション団体からも適格認定を受けていない。

このように、州の認可も受け、また地域ア krediteーション団体による適格認定も受け、共同であるとはいえ学位を授与する機関が大学であると自認していないというのは、わが国の大学の設置認可の文脈に照らせばにわかには理解しがたいかもしれない。むしろ、アメリカの大学とは、少なくとも州の認可か地域ア krediteーション団体の適格認定を受けて準学士以上の学位を授与する機関であると考えれば、WHOI も特別な大学のひとつであるということもできるかも知れないが、ここでは、WHOI がMIT との共同でのみ学位を授与しているという事実を重く見て、このプログラムは大学(MIT)と研究所(WHOI)の共同学位プログラムであると考え。ただし、アメリカ全体の高等教育政策を見渡せば、MITに加えてWHOIが少なくとも地域ア krediteーション団体から適格認定を受けていなければ、この共同学位プログラムを修了することで得られた学位が正当な学位として扱われることは困難であるといつてよい。WHOI は研究所ではあるが、正統な学位を授与するための資格のある研究所であり、かつ単独では学位を授与しないものであるということを確認しておきたい。

本稿ではこれ以降、WHOI に勤務していてこのプログラムで教えている研究者も、便宜上教員と呼ぶことにする。

2. 共同学位プログラムの現状

● 学位

この共同学位プログラムでは、修士と学位の学位が授与されている。具体的に、このプログラムにおいて取得可能な学位は以下の通りである。

- Doctor of Philosophy (Ph.D.)
- Doctor of Science (Sc.D)
- Engineering Doctor (En.D.) (Electrical Engineer, Ocean Engineer)
- Master of Science (S.M)

これらの学位が授与される専攻分野としては、応用海洋科学・工学(Applied Ocean Science and Engineering), 生物海洋学(Biological Oceanography), 化学海洋学(Chemical Oceanography), 海洋地理・地球物理学(Marine Geology and Geophysics), 物理海洋学(Physical Oceanography)の5分野がある。ただし、この共同学位プログラムは原則として学士取得後に博士の学位を取得しようとする学生に教育と研究を提供する5年間の課程である。上記のうちの修士の学位は、本来博士の学位の取得をめざしていた学生で、博士の学位を得ないまま修学を終える学生のうち修士の学位の取得要件を満たしている者に授与されるもので、ある種、例外的に与えられる学位としての性格を持っている。

共同学位プログラムの授業は2機関の双方で行われる。両機関間を移動しなければならない学生のために、MITとWHOIの間にはスクールバスが運行している。また、両機関間でビデオ会議システムを用いた遠隔授業が行われる場合もある。

● 教員

共同学位プログラムの内部には、上記の5つの専攻分野、すなわち応用海洋科学・工学、生物海洋学、化学海洋学、海洋地理・地球物理学、物理海洋学の5分野のそれぞれに関して、2機関の教員から構成される共同教員団が形成されており、それら教員団ごとにカリキュラム委員会が結成されている。教員団の委員長は2機関からたすきがけ的に1期ずつ交代で任命されることになっており、委員長の任期は3年を原則としている。

この5つの教員団が、共同学位プログラムの実質的な推進力であるといえる。カリキュラム委員会が属していることから分かるように、学位取得要件をはじめとする各種の学術上の規定は、これら教授団ごとに決められている。

MITにもWHOIにも、このプログラムのためだけに雇用されている教員はいない。MITの側では、共同学位プログラムで教えることは本来の業務の範疇にあるものとして考えられている。いっぽうWHOIの側では、教員は本来の研究の業務に加えて共同学位プログラムに参画しているとみなされており、したがって教育のために割く労力にしたがって追加的に給与が支払われる。この給与の原資は、学生が支払う授業料その他の学生納付金と、WHOIにおける教育のために寄せられた寄付金の運用益である。WHOIが擁する研究者は約140人いるが、年間に共同学位プログラムで教える教員はその中の10人から15人程度である。WHOIが一義的には研究所であると自認する背景には、このように、学位プログラムに参加する人員の少なさも影響していると考えられる。

● 学生

このプログラムには、毎年30人程度の学生が入学している。選抜率は例年20%程度と、入学競争は厳しい。たとえば2007年度には、231人の入学希望者に対して合格者数は39人と、16.9%の選抜率を示している。アメリカ国内の科学系の大学院プログラムとしては、最も選抜度が高いプログラムのひとつであるとされている。入学希望書はMITの卒業者に限らず全国から集まっている。MITが参加している共同学位プログラムだけあって、MITは1機関としてはこのプログラムに対する最大の学生の供給源ではあるが、30人の入学者

のうち 4-5 名程度と、顕著に高率なわけではない。また、9-11 以降留学生ビザの発給が著しく制限されるようになるまでは、毎年入学者の 20%程度が留学生であった。

いっぽう、2006 年度の学位取得者は博士が 22 人、修士が 9 人であった。これら学位取得者のうち約 65%が高等教育における研究者の道を進み、民間企業に就職する者と公務員になる者が約 15%ずつあった。このプログラムの修了者を雇用する主たる民間企業の業種のひとつに石油業界がある。これは海底油田の掘削にかかわって必要な人材として、修了者がリクルートされるためである。

学生納付金は年間約 50,000 ドルと高額であるが、すべての学生が何らかの奨学金を受給している。共同学位プログラムのすべての学生は、MIT に対して授業料を払う。これは MIT に学生納付金を徴収するノウハウがあるからであると考えてよい。すなわちこの場合、MIT は納付金の受取窓口として機能しているわけである。年に 2 回、MIT と WHOI から代表者ひとりずつが会合をもち、定められた計算式にしたがって 2 機関の配分額を決める。この計算式は、基本的に、両機関の教員が共同学位プログラムのために割く労力にしたがった配分を行うように決定されている。この会合においては個別の教員の貢献度が評価され、そのために配分額の決定までには数日を要する。配分額が決定した後に、MIT は納付された学生納付金全体から MIT に配分されると決まった金額を除いた額の小切手を作り、WHOI に送付する。

共同学位プログラムの学生は、図書館、フィットネスクラブ、医療サービスなど他の MIT の学生が享受している MIT の学生サービスを受けることができる。学生証は MIT の学生証が交付される。そのほか WHOI の図書館利用者カードも交付される。それとは別に、WHOI が加盟している別の共同研究プログラムの相手先であるウッズホール海洋生物学研究所の図書館の利用者カードを交付されることもできる。また、正式な学籍と成績の管理は、MIT が行うこととされている。

学生数の統計に関しては近年まで、両機関が全学生を計上していた。たとえば共同学位プログラムが 20 人の新入生を受け入れた年には、MIT が 20 人、WHOI が 20 人、計 40 人が入学したようになっていた。しかし、これは現実に即しておらず不都合であるという判断から、近年になって共同学位プログラムの学生は MIT の学生として統計上処理されることに方針の変更が合意された。ただし、この学生数には MIT-WHOI students というただし書きがつけられるというのが、学生数の統計に関する新たな合意の内容である。

また、学生指導のための実質的かつ便宜的な措置として、各学生には「本属」の機関が設定される。これは、担当指導教員が MIT の教員であるか WHOI の教員であるかによって決定される。教員の所属にしたがって、例年、学生の本属はほぼ半分ずつに分けられている。学生の e メールアドレスはそれぞれの本属の機関から支給される。

なお、前述したようにこの共同学位プログラムは本来 5 年間の課程であるため、学習の途中で学生の興味の対象が変化することが考えられる。共同学位プログラムとしては、そのような場合にはなるべく早く指導教員の変更を願い出るよう指導している

●学位記

共同学位プログラムの学位記には、MITの学長とWHOIの所長に加え、それぞれの機関の事務長の署名が記入される。また、成績証明書はMITの名義で発行され、そこに署名するのはMITの担当者のみである。

学位記のサンプルを【資料 2-3-1】および【資料 2-3-2】として稿末に示した。なお【資料 2-3-2】の Ph.D.の学位記のサンプルには WHOI 側の署名しか記入されていないが、実際に授与される学位記には MIT の学長と事務長の署名も記入される。MIT と WHOI の教員は、単一の機関から授与された学位記よりも、共同学位プログラムの学位記のほうが就職市場で有利に働くと感じている。

共同学位プログラムの学位記授与式は、MIT 全体の学位記授与式とあわせて行われる。MIT の学位記は MIT の学長によって手渡されるが、この共同学位プログラムの場合には、学位記授与壇上に MIT の学長と WHOI の学務担当副所長が立ち、学位取得者は MIT の学長から学位記を受け取り、そして MIT の学長と WHOI の学務担当副所長の双方と握手をするというのが定められた儀式となっている。

MASSACHUSETTS INSTITUTE OF TECHNOLOGY
AND
WOODS HOLE OCEANOGRAPHIC INSTITUTION

UPON THE RECOMMENDATION OF THEIR RESPECTIVE FACULTIES
AND STAFFS DO HEREBY JOINTLY CONFER ON

[REDACTED]

the degree of
Master of Science in Oceanography

IN RECOGNITION OF PROFICIENCY IN THE GENERAL AND THE
SPECIAL STUDIES AND EXERCISES PRESCRIBED FOR SUCH DEGREE

GIVEN THIS DAY UNDER THE SEALS OF THE INSTITUTIONS
IN THE COMMONWEALTH OF MASSACHUSETTS

FEBRUARY 21, 2001



Paul M. West
PRESIDENT
William A. Blumenthal
SECRETARY

John W. Lynch
DIRECTOR
David B. Clark
CLERK



MASSACHUSETTS INSTITUTE OF TECHNOLOGY
AND
WOODS HOLE OCEANOGRAPHIC INSTITUTION

UPON THE RECOMMENDATION OF THEIR RESPECTIVE FACULTIES
AND STAFFS DO HEREBY JOINTLY CONFER ON



THE DEGREE OF
DOCTOR OF PHILOSOPHY

IN RECOGNITION OF SCIENTIFIC ATTAINMENTS AND ABILITY TO
CARRY ON ORIGINAL RESEARCH AS DEMONSTRATED BY A THESIS
in the field of

Oceanographic Engineering

GIVEN THIS DAY UNDER THE SEALS OF THE INSTITUTIONS
IN THE COMMONWEALTH OF MASSACHUSETTS

June 9, 2006



PRESIDENT
SECRETARY

Robert S. Anderson
PRESIDENT AND DIRECTOR
Charles A. Barber
CLERK



1 本稿は、マサチューセッツ工科大学海洋工学教授リツォリ博士とウッズホール海洋学研究所学務担当副所長ヨダー博士に対して、大学評価・学位授与機構学位審査研究部准教授森利枝が2008年2月に行ったインタビュー調査に基づいている。記してリツォリ、ヨダー両博士に対する謝意を表す。

3 共同学位プログラムの評価

1. 第三者評価への視点

2 章では、カリフォルニア州立大学とカリフォルニア大学の博士の共同学位プログラム、ヴァージニア・コンソーシアムの心理学博士の共同学位プログラム、マサチューセッツ工科大学とウッズホール海洋学研究所の博士の共同学位プログラムについてその現状を概観した。本章では、主としてこれらアメリカの共同学位プログラムを手がかりにしながら、共同学位プログラムの第三者評価について検討する。ここで第三者評価を問題にするのは、わが国において共同学部・共同研究科の設置が可能になった際に、すでに始動している認証評価制度が、どのように機能するか、あるいは機能しないかを考察するためである。

議論の前提として、アメリカの高等教育機関の代表的な第三者評価制度であるアクレディテーションについて整理しておく。表 3-1 に見られるように、アクレディテーションには大別して機関別アクレディテーションと専門分野別アクレディテーションの2つの種類がある。機関別アクレディテーションはさらに2種類に分かれて、全国アクレディテーションと地域別アクレディテーションの別がある。

機関別アクレディテーションのうち地域アクレディテーション団体が行うものは、全米を6つの地理的な地域に分け、おのおのの地域に原則としてひとつずつある団体が担当地域内の高等教育機関を包括的に評価し認定するものである。全国アクレディテーション団体が行う機関別アクレディテーションは、比較的小規模で数の少ない単科の高等教育機関や、職業訓練学校などの高等教育機関を評価し認定するものである。いっぽう専門分野別アクレディテーションは、高等教育機関の中で教育・研究される特定の分野について評価を行うもので、専門分野の多様性に応じて約60の専門アクレディテーション団体がある。専門アクレディテーションの対象となるのは一般に学部や学科、場合によってはコースや個別の授業など、単一の専門分野での教育や研究を行っている大学内の単位である。ただし、音楽大学や美術大学など、単科と呼びうるような、機関全体であつかう専門分野が共通している大学の場合には、結果的に機関全体を対象とした適格認定が行われうる。ただし、そのような場合にも、評価の視点は地域アクレディテーション団体が行う機関を対象とした評価とは異なって、専門分野に特化した視点からの評価が行われる。

表 3-1 アクレディテーションの種別

種別	実施主体	対象
機関別 アクレディテーション	地域アクレディテーション団体	担当地域内の機関
	全国アクレディテーション団体	全国の機関
専門分野別 アクレディテーション	専門アクレディテーション団体	全国の（単科の）機関・学部・学科等

これら3種類のアクレディテーション団体が、アメリカの高等教育機関の第三者評価機関として、実質的な質保証の機能を果たしている。このうち、特に地域アクレディテーション団体が行う機関別アクレディテーションを受けているということは、アメリカの高等教育機関としては最も中心的な正統性の証明となりうるものである。卒業生が他機関の大学院に進学する際や、転学してゆく学生が単位の移籍を希望する際に、送り出し側の機関が地域アクレディテーション団体から適格認定を受けていれば、原則として受け入れ側が大学の正統性を問題にして拒否するというようなことはないとされている。また、専門アクレディテーション団体から適格認定を受けているということは、原則として当該分野におけるその大学の教育・研究の卓越性を示すとされている。

2. アメリカ心理学協会¹

ここではまず、専門アクレディテーション団体として、アメリカ心理学協会(American Psychological Association : APA)を取りあげる。ここでAPAを問題にするのは、本報告書のなかですでに概観したカリフォルニア州立大学とカリフォルニア大学の共同学位プログラムのうち、CSU サン・ディエゴ校とUC サン・ディエゴ校が共同で開設している臨床心理学の博士の共同学位プログラムを適格認定しており、またヴァージニア・コンソーシアムの4校、すなわちウィリアム・アンド・メリー大学、ノーフォーク州立大学、オールド・ドミニオン大学、イースタン・ヴァージニア医科大学が共同で開設している、同じく臨床心理学の博士の共同学位プログラムを適格認定しているためである。

APAは、心理学の専門家養成に係わるプログラムのうち、大学の博士と博士取得後(post-doctoral)のプログラムとインターンシップのプログラムにまたがって適格認定を行っている。本報告と最も関連の深い博士の学位プログラムについては、2007年10月までの時点で、373件のプログラムがAPAによって適格認定されている。373のプログラムの内訳は、臨床心理関係が232件、カウンセリング心理関係が72件、学校心理関係が58件、領域複合的な心理関係が11件となっている。これら373件のうち、3件が共同学位プログラムである。

APAが適格認定している3件の博士の共同学位プログラムのうち、2件までは本報告書であつかったカリフォルニアとヴァージニアの臨床心理学のプログラムである。もうひとつは、テキサス州のノース・テキサス大学と、ノース・テキサス大学健康科学センターのコンソーシアムが開設している臨床心理学のプログラムである。ノース・テキサス大学健康科学センターは、健康科学センターという名称をもっているが、ノース・テキサス大学からは独立した高等教育機関として州の認可を受けている州立の機関である。独自に地域アクレディテーション団体からも適格認定を受けている。

APAにとって、これら3件の共同学位プログラムの適格認定を行うことは、残りの370件のような、単独の大学が開設する通常の学位プログラムの適格認定を行うことと、基本

的に何らかわりはない。単一大学による学位プログラムであっても、複数の大学による共同学位プログラムであっても、適格認定の基準は同じであり手続きもほぼ同一である。ただし、APA のアクレディテーション基準には、複数大学による共同学位プログラムに関する定めがある。原文を【資料 3-1】として稿末に示し、該当部分の内容を以下に訳出する。

専門職養成系心理学プログラムのアクレディテーション基準と原則

領域 C—プログラムの資源

(略)

4. 大学院プログラムは単一の運営母体（機関，部局，学部，学科等）による構成されないしそれらの下に置かれることができる。あるいは大学院プログラムはコンソーシアムの形式によって構成されることもできる。コンソーシアムとは、複数の、独立に運営される母体で、教育ないし訓練のプログラムを運営するために資源を合同で出資することを合意しその内容を文書で取り交わしているものである。合意文書には以下の内容を記載するものとする。

- (a) 参加各機関の性格と特徴
- (b) コンソーシアム形成の理由
- (c) 各参加機関が教育・訓練プログラムに対して果たす貢献，その哲学，方法，目的
- (d) 各参加機関が果たすべき貢献の内容とそのための資源の入手方法
- (e) 各参加機関の，教育・訓練プログラムの中心的管理と調整機能に対する協力体制
- (f) プログラムにおける訓練の原則，方針，手続きの運営と実施，学生ないし被訓練者の受け入れ，奨学制度，訓練のための資源の入手，可能となる成果及び評価に係わる手順における統一的な運営に対する各参加機関の参加の仕方

適格認定を受けたコンソーシアムにおける個々の参加機関は，その事実がないかぎり，単独の機関として適格認定を受けたかのような内容を公言してはならない。

ここに掲げたアクレディテーション基準からも明らかなように，APA が共同学位プログラムを適格認定する際に，単一の大学の学位プログラムを適格認定する場合と唯一異なるのが，参加機関間で交わされた「書面になった合意書」の存在とその内容を確認するという手順がひとつ増えるということである。この手順を踏めば，共同学位プログラムは単一大学による学位プログラムと同様に扱うことができる。

なお，2章でみたヴァージニア・コンソーシアムのように，授業が行われる場所が複数にわたる場合，APA の訪問調査では必ずしもすべてのキャンパスを踏査するとは限らない。書類をもとにした評価のほかには，主要な場所への訪問調査と全参加大学の代表者との面談が，訪問調査の中心となる。

3. ニューイングランド協会

2章でみたマサチューセッツ工科大学とウッズホール海洋学研究所の共同学位プログラムに関して、両方の参加校の機関アクレディテーションを行っている地域アクレディテーション団体がニューイングランド協会(New England Association of Schools and Colleges: NEASC)である。マサチューセッツ工科大学とウッズホール海洋学研究所は1968年から共同学位プログラムを運営しているが、ウッズホール海洋学研究所がNEASCから機関アクレディテーションをはじめて受けたのは2001年である。したがって、それ以前には、この共同学位プログラムはMITだけが機関アクレディテーションを受けている状態で運営されていたということになる。機関アクレディテーションを行うニューイングランド協会は、MIT全体の適格認定を行うに当たってこの共同学位プログラムのみに対して細かい注文をつける立場にはないということもできる。

同様の例はほかにもあって、たとえば同じくマサチューセッツ州内にある私立のタフツ大学とニューイングランド鍼学院は、2006年から痛覚科学に関する修士の共同学位プログラムを運営しているが、ニューイングランド鍼学院は全国アクレディテーション団体である鍼・東洋医学アクレディテーション委員会(Accreditation Commission for Acupuncture and Oriental Medicine: ACAOM)から機関アクレディテーションを受けていて、ニューイングランド協会からは適格認定されていない²。アクレディテーションの仕組みには強い強制力はなく、また適格認定を申請していない機関についてはどのようなアクレディテーション団体も意見を言う権利はない。

ただし、ニューイングランド協会の適格認定を受けているか、あるいは受けようとしている機関(この場合はタフツ大学)が、共同学位プログラムを運営する機関の適格認定については、次のような基準が設けられている。

基準 4.31

(略)

共同学位を授与している機関は、学生の学習成果が自大学の基準を満たし、かつニューイングランド協会の高等教育機関審議会の基準を満たすこと、そして卒業生、修了者が就職および地域アクレディテーションを受けた機関での継続的学習に見合う能力を身につけていることを示すものとする。

このように、共同学位プログラムへの参加大学のうち、ニューイングランド協会からの適格認定を受けている大学というチャンネルを通して、共同学位プログラムで学んだ者が、いっばんに正統とされる教育機関での学習を継続できるような手当をすることが定められている。この基準にしたがって自己研究書を執筆するのは、この場合はタフツ大学のみで、この基準はニューイングランド鍼学院には一義的には影響しない。前項で見たAPAの専門アクレディテーションの方法と比べれば、より概括的な基準であるといつてよいだろう。

この違いは、地域アクリディテーション団体と専門アクリディテーション団体の基準の焦点の違いとして当然発生するものであると思われる。

4. ヨーロッパ質保証協会

今回の受託研究において、ヨーロッパの1国内における共同学位プログラムに関しては、継続的に学位を授与する強力なプログラムの実態の把握にまでは至っていない。しかし、ヨーロッパ全体として国境を越えた共同学位プログラムの設置を推進し、同時にそれを評価するという試みが、ヨーロッパ高等教育圏の形成という究極の目的を達成するための具体的な協力の手掛かりとして推進されていることは受託研究の一環として行った講演会からも知られる³。この場合、共同学位プログラムを設置したのはヨーロッパ各国の大学であるが、その評価を行ったのは第三者評価機関であるヨーロッパ質保証協会(European Association for Quality Assurance in higher education: ENQA)である。ここで注目すべきは、ヨーロッパ高等教育機関の連帯を強化するため、政策的に促進されたエラスムス・ムンドゥス共同修士学位プログラムの評価を行うに当たって、ENQAが焦点を当てたのは機関ではなくプログラムだったことである。

ENQAは、2004年から2年間をかけて実施した「ヨーロッパにおける国境を越えた高等教育の評価に関するプロジェクト2号」(Transnational European Evaluation Project number 2: TEEP II)において、メディア・コミュニケーション修士のプログラムであるCoMundus、法学・経済学修士のプログラムであるEMLE、水利学修士のプログラムであるEUROAQUAといった3件の修士レベルの共同学位プログラムの評価を行った。この過程はアメリカのアクリディテーションと類似のもので、プログラムによる自己評価ーピアによる書類調査ー訪問調査ー評価報告書の作成という段階を踏んだ。この評価の対象が個別の機関ではなくプログラムであることから、TEEP IIで行われたことはアメリカの専門アクリディテーションに似た性格のものであったことということもできるだろう。ヨーロッパ高等教育圏の促進のために導入されたのは、「欧州共同大学」ではなく「欧州共同学位プログラム」であった以上、第三者評価の対象が学位プログラムになることは当然のことであるともいえる。

さらに、ENQAの共同学位プログラムから得られた知見として、「どのような学位を出すか全く分からないままに始めてしまった共同学位プログラム」の存在が指摘されている、政策主導の共同修士学位プログラムに参加する各大学が、「共同学位プログラム」を持つということのみに執心して、その内容を充分考慮しなかった例からは「自分たちが何をしようとしているのか、十分な合意を得ておくことが必要」だという教訓が得られている⁴。

【資料 3-1】 アメリカ心理学協会の共同学位プログラムに対する基準

GUIDELINES AND PRINCIPLES FOR ACCREDITATION OF PROGRAMS IN PROFESSIONAL PSYCHOLOGY

Domain C: Program Resources

The program demonstrates that it has resources of appropriate quality and sufficiency to achieve its education and training goals and objectives.

1. The program has an identifiable core faculty responsible for its leadership who:

- (a) Function as an integral part of the academic unit of which the program is an element;
- (b) Are sufficient in number for their academic and professional responsibilities;
- (c) Have theoretical perspectives and academic and applied experiences appropriate to the program's goals and objectives;
- (d) Demonstrate substantial competence and have recognized credentials in those areas which are at the core of the program's objectives and goals; and
- (e) Are available to and function as appropriate role models for students in their learning and socialization into the discipline and profession.

In addition to the core faculty, other individuals who hold faculty appointments at the institution may be used to augment and expand students' educational experiences. These adjunct faculty should be held to standards of competence appropriate to their role/contribution within the program (see 1c,d & e above).

2. The program has an identifiable body of students at different levels of matriculation who:

- (a) Are of sufficient number to ensure opportunities for meaningful peer interaction, support, and socialization;
- (b) By interest, aptitude, and prior achievement are of quality appropriate for the program's goals and objectives; and
- (c) Reflect through their intellectual and professional development and intended career paths the program's goals, objectives, and philosophy.

3. The program has, and appropriately utilizes, the additional resources it needs to achieve its training goals and objectives. The program works with its academic unit and/or the administration of the sponsor institution to develop a plan for the acquisition of those additional resources that may be necessary for program maintenance and development. The resources should include:

- (a) Financial support for training and educational activities;
- (b) Clerical and technical support;
- (c) Training materials and equipment;
- (d) Physical facilities;
- (e) Student support services; and
- (f) Access to or control over practicum training sites and facilities that are appropriate to the program's goals, objectives, and training model.

4. A graduate program may consist of, or be located under, a single administrative entity (institution, agency, school, department, etc.) or may take the form of a consortium. A consortium is comprised of multiple independently administered entities which have, in writing, formally agreed to pool resources to conduct a training or education program. Written consortial agreements should articulate:

- (a) The nature and characteristics of the participating entities;
- (b) The rationale for the consortial partnership;
- (c) Each partner's commitment to the training/education program, its philosophy, model, and goals;
- (d) Each partner's obligations regarding contributions and access to resources;
- (e) Each partner's adherence to central control and coordination of the training program; and
- (f) Each partner's commitment to uniform administration and implementation of the program's training principles, policies, and procedures addressing trainee/student admission, financial support, training resource access, potential performance expectations, and evaluations.

An individual consortial partner (member entity) of an accredited consortium may not publicize itself as independently accredited unless it also has independently applied for and received accreditation.

¹ 本項の内容は、アメリカ心理学協会アクレディテーション委員会プログラムアクレディテーション室のディレクター、ズロトロウ博士に対し、2008年2月に大学評価・学位授与機構学位審査研究部准教授森利枝が行ったインタビュー調査に基づいている。記してズロトロウ博士への謝意を表す。

² オブライエン「共同学位をもつ機関のアクレディテーション—アメリカの視点」, 平成20年3月, 大学評価・学位授与機構学位審査研究部編『共同学位に関する講演会』所収を参照した。cf. Patricia O'Brien, P., "Accreditation of Institutions with Joint Degree Programs: A U.S. Perspective", *Quality Assurance of Joint Degree Programs in Euro-American Countries*, ed. by Faculty of Assessment and Research for Degrees,

National Institution for Academic Degrees and University Evaluation, March 2008,
Tokyo

³ キュルバル「欧州高等教育圏における共同学位一質保証の試み」, 平成 20 年 3 月, 大学
評価・学位授与機構学位審査研究部編, 上掲書

⁴ 同上

4 共同学位プログラム評価の必要性

● あらためて共同学位の意義を問う

複数の高等教育機関が共同学位プログラムをもつ意義は、本報告書の冒頭に述べたように、いくつか指摘されている。しかし、今回の調査研究を通じて、それらの指摘を振り返ってみると、その中でも強調すべき意義があることが分かる。

そのひとつは「コストの削減」である。これは共同学位プログラムが国境を越えない、近隣地域の大学のみから形成される場合に限られるが、参加各機関は現有のマンパワー、施設・設備を拠出し合い、不足を補って新たな教育プログラムを設置することができる。これは高等教育機関の側のみのコスト削減ではなく、行政の側のコスト削減にもつながりうるということが指摘できる。高等教育に助成金を支出している行政としては、地域内の高等教育機関が共同でひとつの学位プログラムを運営することにより、類似の学位プログラムが複数の機関に重複して存在する場合に比べて助成金を削減できるということが、少なくともアメリカのいくつかの州が共同学位プログラムの設置を推進している動機のひとつとして挙げられている。

また「機関間の連携の強化」という意義は、特にヨーロッパ高等教育圏の成立を目的としている EU 諸国において、より強く認識されているようである。もちろんどのような共同事業であっても、何らかの形で連携の強化につながることは推測されるが、「学位プログラム」という、各国の制度の違いが最も際だつであろう分野での共同事業を導入したために、プログラムの運営と評価においては相互に調整すべき課題が明らかになったことが指摘されている。拙速なプログラムの導入を行った例では混乱が長く続いたようである。しかし、これらは必ずしも当初掲げた意義である連携の強化を損なうものではない。

さらに、「卓越した学生の能力の証明」という意義も浮き彫りになった。詳しくは別冊の講演会報告書¹に譲るが、複数の機関で学び、複数の学長の署名のある学位記を保持しているということは学生の学習履歴に付加価値をもたらすものであることが指摘されている。異なる環境で学習することの効用も、同時に指摘されている。

そして、「機関の授与する学位の上昇」という意義もあることが、今回の調査研究で明らかになった。じっさい、本報告書で概観したアメリカの事例のうち、カリフォルニア州立大学とカリフォルニア大学とが共同運営する学位プログラムは、カリフォルニア州立大学が単独では行えない博士の学位授与の方途をひらくものであった。また、ヴァージニア・コンソーシアムに参加したノーフォーク州立大学も、他の 3 大学との共同で、はじめて博士の学位を授与することが可能となった。カリフォルニア州立大学、ノーフォーク州立大学ともに、共同学位プログラムへの参加の後に、単独で博士の学位を授与するようになっている。また、ウッズホール海洋学研究所のように、そもそも学位を授与する機関ではなかった研究所が、共同学位プログラムによって学位授与に参画するという、「学位を授与する機関の拡大」とでも呼ぶべき状況も出来している。もっともこの「意義」には正負両方

の側面があり、ここに見られるような、ある機関の授与する学位の上昇や、学位を授与する機関の拡大は、あらかじめ計画された高等教育政策の枠組みをゆるがせにするものであるという、クラーク・カー博士が行ったような指摘もありうる。

● 共同学位の質保証の仕組み

今回の調査研究では、共同で学位を授与する大学の側だけでなく、それらの質を保証する第三者評価機関の役割についても目を向け、アメリカの地域ア krediteーション団体、専門ア krediteーション団体、州高等教育委員会、ヨーロッパの質保証協会の活動を検討した。その結果明らかになってきたのは、プログラムであれ、あるいは他のどのような教育上の単位であれ、複数の機関が共同して学位を授与するような場合には、機関そのものではなく、学位を授与するための教育が行われている単位に焦点を当てた評価が必要になるであろうということである。

これはとりわけヨーロッパの共同学位プログラムの実例から知れることであるが、異なる機関が集まって新たな学位プログラムを運営しようとするとき、そこには各参加機関のやり方、発想、伝統など種々の差を埋めるための調整が必要になる。そのため、共同で開設されている学位プログラムが、参加大学が単独で開設している学位プログラムと同じようなやりかたで運営されているという保証は得られない。むしろ、どの参加大学の独自の学位プログラムとも異なる方法で、共同学位プログラムは運営されていると考えるべきなのかも知れない。そのとき、「母体」である機関のうちのすべてを評価しても、共同学位プログラムの質を保証したことにはなりえない可能性に注意すべきであろう。

アメリカで共同学位プログラムが推進されているのは、専門ア krediteーションというプログラム単位の質保証の仕組みがすでにできあがっているからであるという推測もできる。あらかじめ質を保証するシステムが用意されている状況では、共同学位プログラムのデザインも堅実なものにならざるを得ないのではないだろうか。特に、職業に直結する分野の専門ア krediteーションのなかには適格認定のプロセスをきわめて厳格に運用しているものがある。そのようなこともあって、先にも述べたように、共同学位プログラムで学位を得ることが「卓越した学生の能力の証明」となりうるとも考えられる。

また、共同学位プログラムの学位がアメリカやヨーロッパで「卓越した学生の能力の証明」であることが真理であるとして、プログラム評価の仕組みがない状態で共同学位の授与を可能にすると、共同学位による能力証明の点において例外的な事態が惹起されることも危惧される。

このように考えてくると、共同学位の問題は、常にプログラム評価の問題と併せて考える必要があると言える。アメリカの専門ア krediteーションには1世紀以上の歴史があり、それと同じ機能を果たすシステムを構築することは短期間では不可能である。しかし、わが国と同様に専門ア krediteーションの歴史のなかったヨーロッパで、3件の共同学位プログラムを評価するために2年の歳月をかけたことは注目に値する。

わが国の人口動態の変化と経済状況の変化を背景にして、「コスト削減」、「連携強化」、「ステイタス向上」などにつながりうる共同学位の制度の導入は、確かに望ましい側面も指摘しうる。ただし共同学位制度の導入に際しては

- プログラム評価の仕組みとセットで開発する
- 導入においては拙速を避ける
- 拙速が避けられない場合には、職業に直結しない分野から段階的に導入する

といった手当が必要となろう。

¹ 大学評価・学位授与機構学位審査研究部編『共同学位に関する講演会』, pp.148-149, 平成20年3月

調査研究実施者

大学評価・学位授与機構学位審査研究部

橋本弘信 (研究部長・教授)
瀧田佳子 (教授)
中原一彦 (教授)
六車正章 (教授)
濱中義隆 (准教授)
宮崎和光 (准教授)
森 利枝 (准教授)
吉川裕美子 (准教授)

平成 19 年度 文部科学省委託事業
諸外国における共同学位に関する調査研究
報告書

平成 20 年 3 月
March, 2008

独立行政法人 大学評価・学位授与機構
学位審査研究部

Faculty of Assessment and Research of Degrees
National Institution for Academic Degrees and University Evaluation