

大学評価研究

第15号

論説

高等教育改革の方向性 永田 恭介

寄稿 論文

特集テーマ：「専門分野別評価の新展開」

イントロダクション：特集テーマ設定の背景 生和 秀敏

大学教育の質保証は進展しているか

—中央教育審議会の三つの答申を手がかりに— 高祖 敏明

国際的な大学教育の質保証システム 堀井 祐介

分野別参照基準と大学教育の質保証 北原 和夫

第一線大学教員はなぜ改革を拒むのか

—分野別参照基準の効用について考える— 広田 照幸

大学基準協会は専門分野別評価といかに向き合うべきか 工藤 潤

研究ノート

質問票調査は大学生の就職活動を把握しているのか？

—4年間の継続調査— 梅崎 修・田澤 実

日本の大学における内部質保証に関するIRの取組の現状

—内部質保証の実態調査を基に— 高田 英一

翻訳

大学評鑑弁法（邦文仮訳） 小田 格

目 次

論説

| | | |
|------------|-------|---|
| 高等教育改革の方向性 | 永田 恭介 | 1 |
|------------|-------|---|

寄稿 論文

特集テーマ：「専門分野別評価の新展開」

| | | |
|---------------------------|-------|----|
| イントロダクション：特集テーマ設定の背景 | 生和 秀敏 | 7 |
| 大学教育の質保証は進展しているか | | |
| —中央教育審議会の三つの答申を手がかりに— | 高祖 敏明 | 9 |
| 国際的な大学教育の質保証システム | 堀井 祐介 | 19 |
| 分野別参照基準と大学教育の質保証 | 北原 和夫 | 31 |
| 第一線大学教員はなぜ改革を拒むのか | | |
| —分野別参照基準の効用について考える— | 広田 照幸 | 37 |
| 大学基準協会は専門分野別評価といかに向き合うべきか | 工藤 潤 | 47 |

研究ノート

| | | |
|------------------------------|-----------|----|
| 質問票調査は大学生の就職活動を把握しているのか？ | | |
| —4年間の継続調査— | 梅崎 修・田澤 実 | 57 |
| 日本の大学における内部質保証に関する IR の取組の現状 | | |
| —内部質保証の実態調査を基に— | 高田 英一 | 69 |

翻訳

| | | |
|--------------|------|----|
| 大学評鑑弁法（邦文仮訳） | 小田 格 | 81 |
|--------------|------|----|

高等教育改革の方向性

永田 恭介

筑波大学学長

はじめに

大学の使命は、研究を進め、その成果を加えて教育を展開し、これらを基盤に社会に貢献することである。したがって、大学改革の基軸は、研究と教育の質の向上を図るための教学システムの改革とその成果を社会に還元することが容易となるような体制の構築であろう。我が国を取り巻く情勢は大きく変化し、大学が社会から要請される内容も、国の政策と連動した「経済再生」、「科学技術イノベーション」、「地方創生」などの様々なキーワードで示されるようになった。個々の建学の理念に基づいて大学活動を進める私立大学においては、大学改革もまたその理念に沿ってコンテンツ的な内容に変える努力がなされていると考えられる。

一方、国公立大学の改革にあっては、大学個々の特性を活かしながらも、設置者である国や地方自治体の考え方も反映された具体的な方策が議論されることにもなる。平成16年の法人化後13年目を迎える国立大学においては、各大学は自らの強みや特色、社会的役割を再認識し、それらの強化に向けた改革を継続しているが、こうした改革が法人化による自律的運営の成果という以上に、政策動向への対応という性質を強く持つことは否めない。実際、国立大学も産業界を中心とした社会との関わりの強化を図っている。研究成果の社会への還元という面に加えて、寄附金や研究資金の獲得など自主財源の確保という面も大きい。すなわち、社会からの要請に対して成果をもって応えること

により、大学の教育研究活動への理解を深め、もって新たな財政的支援獲得に結びつけるという好循環を目指している。

本稿では、国立大学改革の実情を概観することにより、我が国の将来の高等教育の在り方についての議論の必要性にも言及する。

国立大学改革に関連する情勢と動き

平成16年の国立大学の法人化の際、大学に期待されていた主なものは、①予算等に関する国の諸規制の緩和、非公務員型の人事制度による裁量の拡大、②役員や経営協議会委員、学長選考会議の委員として学外者の経営参画を法定化し、法人の経営に参画、③中期目標に基づいた学長を中心に法人運営、といった点である。これらの大学の革新に関わる事柄は必ずしも期待どおりには進んでこず、たとえば学長の権限強化を明文化した平成27年4月の学校教育法と国立大学法人法の改正（学校教育法及び国立大学法人法の一部を改正する法律）などが行われるに至った。国立大学を取り巻く社会情勢も激しく変化してきている。たとえば、少子高齢化の進展による18歳人口の減少や労働人口の減少、あるいは社会保障費の確保のための財政政策といった国内状況に加え、国境を越えた高等教育の提供や学位の適切な評価に向けた動向などの教育におけるグローバル化の進展、中国やインドなどアジアを中心とする新興国の台頭による競争激化が大きな波として押し寄せており、我が国の社会・産業の基盤を支えている国立大学の改革は喫緊の課題となった。

文部科学省は、国立大学の第2期中期目標期間（平成22～27年度）において、法人化の長所を生かした改革を本格化するため、平成24年度に開始された「ミッションの再定義」を経て、平成25年6月20日の国立大学法人学長・大学共同利用機関法人機構長会議において、「今後の国立大学の機能強化に向けての考え方」を示した。この考え方では、第2期中期目標期間の後半3年間を「改革加速期間」として設定し、「ミッションの再定義」に準拠する各国立大学の有する強みや特色、社会的役割を踏まえ、さらに機能の強化に取り組むこととされた。これを背景として、平成25年には、「これからの大学教育等の在り方について」（平成25年5月28日教育再生実行会議第三次提言）、「日本再興戦略」（平成25年6月14日閣議決定）及び「第2期教育振興基本計画」（平成25年6月14日閣議決定）などの国を挙げての大学改革に向けた動きがあった。これらの方針の下、平成25年11月には「国立大学改革プラン」が策定された。ついで、平成26年には、「経済財政運営と改革の基本方針2014」（平成26年6月24日閣議決定）、「日本再興戦略改訂2014」（平成26年6月24日閣議決定）がとりまとめられた。このような流れの中で、国立大学には、我が国の国際的な地位を高めるために、イノベーションの礎となる知を担う人材の育成とイノベーション創出の基盤としての役割に対する期待が増してきている。

国立大学の改革への取組み

このような社会からの要請と国内外の情勢に対応するため、各大学の強み・特色を最大限に生かし、持続的な「競争力」を持ち、高い付加価値を生み出す国立大学への変革が求められている。前述の「国立大学改革プラン」では、各国立大学の機能強化の視点として、1) 強み・特色の重点化、2) グローバル化、3) イノベーション創出、4) 人材養成機能の強化、の4点が挙げられている。さらに、自主的・自律的な改善・発展を促す仕組みの具体例として、①社会の変化に対応できる教育研究組織づくり、②国際水準の教育研究の展開、積極的な留学生支援、③大学発ベンチャー支援、理工系人材の戦略的育成、④人事・給与システム

の弾力化、⑤ガバナンス機能の強化が挙げられている。

これらを意識した国立大学における具体的な取組み事例としては、①地域の地方自治体や企業と連携した実践的な教育、あるいはグローバル人材の養成を可能とする新たな学部の創設、②海外の有力大学から研究者をユニットごと招致し世界水準の研究体制の構築や国際共同大学院の設置、③若手教員や外国人教員の積極的採用、適切な業績評価体制に基づく年俸制や複数の財源から給与を支給する joint appointment 制の導入など、各大学の個性に合わせた取組みが行われている。また、④「理工系人材育成戦略」（平成27年3月）の策定や、先にも述べた⑤ガバナンス機能の強化などをすすめるための法律改正などが行われ、大学が機能強化に取り組むための環境が整備されてきている。

さらに文部科学省は、平成27年6月に「国立大学経営力戦略」を公表し、学長のリーダーシップの下、責任ある経営体制を構築し、法人化のメリットを最大限に活かしていく体制の構築を国立大学に対して求めている。この中では、第3期における各国立大学の機能強化の方向性に応じた取組みをきめ細かく支援するため、評価に基づく資源配分と機能強化の方向性に応じた資源配分とを組合わせた方式により、次の3つの重点支援の枠組みを新設した。

- 重点支援① 主として、地域に貢献する取組とともに、専門分野の特性に配慮しつつ、強み・特色のある分野で世界・全国的な教育研究を推進する取組を中核とする国立大学を支援。
- 重点支援② 主として、専門分野の特性に配慮しつつ、強み・特色のある分野で、地域というより世界・全国的な教育研究を推進する取組を中核とする国立大学を支援。
- 重点支援③ 主として、卓越した成果を創出している海外大学と伍して、全学的に卓越した教育研究、社会実装を推進する取組を中核とする国立大学を支援。

なお、この3つの枠組みについては、機能による国

立大学の類型化に繋がるものとの議論があったが、現在では国からの運営費交付金等の財政支援が行われる際の支援の枠組みとして、文部科学省と国立大学関係者間での共通理解とされていることを改めて確認しておきたい。

国立大学においては、こうした機能強化に向けた取組みを推進し、学長のリーダーシップにより強み・特色を盛り込んだ中期目標・中期計画に基づき、学内の組織再編・資源配分の最適化を進めているところである。その中で、国立大学総体での取組みとして、(一社)国立大学協会は、平成25年5月に「『国立大学改革』の基本的考え方について」を策定した。その後、平成26年12月にはその基本的な考え方について、「地域と国の発展を支え、世界をリードする国立大学!!!」と題する会長声明を公表するとともに、平成27年9月には「国立大学の将来ビジョンに関するアクションプラン」を策定し、第3期中期目標期間(平成28~33年度)における機能強化に向けた考え方とともに具体的な取組み例を示した。これまで国の文教政策に対して、どちらかと言えば受け身であった国立大学が自ら大学改革の内容と工程を明らかにした点において、大きな転換点と考えられる。今後、各大学が自らの強み・特色を活かした取組みを進めていく過程において、他の国立大学との連携・共同による教育研究体制・ネットワークの構築など新たな展開も想定されている。さらにその先には、公私立大学も含めた我が国の高等教育機関全体のあるべき姿とその議論の基盤となるグランドデザインの検討が不可欠であり、各方面の幅広い関係者による議論が必要である。

改革を推進するための課題

国立大学が進める大学改革の議論において不可欠なポイントは、財政支援の枠組みである。特に、基盤的経費の確保が重要である。平成16年度以降、運営費交付金の減額が止まらないことは周知の事実であり、第2期中期目標期間を終了した時点で、その影響が大きく出始めている状況へと移行しつつある。こうした中、各大学は外部資金を獲得し、直接経費と間接経費の活用などにより、教育研究活動への影響を最小限に

食い止める努力をしている。しかし、今後、その影響が人件費にも拡大することが容易に想像される。給与格差による優秀な人材の組織外への流出のほか、海外から優秀な研究者を招へいするための人件費確保も一層困難となる。運営費交付金について、国立大学の基本的な役割についての議論がないまま削減が続いている現状は、大学の改革を阻むだけではなく、大学の機能を低下させることに繋がる。財政論を議論する場合、平成27年10月の財政制度等審議会財政制度分科会でも試算資料が示されたように、授業料引き上げとの兼ね合いが話題となる。収入確保という観点では論点となり得るが、授業料は大学の本来業務である教育研究活動に優先的に利用されるべきであり、人件費への支出については慎重にならざるを得ないであろう。

収入の確保という点について最近の動向を紹介すると、これまでは国立大学法人通則法により一定の範囲にのみ資金運用が認められてきたが、国が進める「指定国立大学法人」制度の創設を契機とする法律改正により、今後は一定の要件の下で土地等の貸付けや寄附金を原資とする資金の運用が文部科学大臣の認可を受けて可能となる。また、税制改正においても、学生の修学支援に対する寄附については所得税の軽減措置が拡充されるなど、少しずつではあるが改善されつつある。

国立大学関係者は、我が国の厳しい財政状況について十分に理解しており、自らも多面的な財源の確保による教育研究活動の水準の維持・向上に努めている。こうした中で、産業界との連携は非常に大きな意味を持つようになってきている。元々、企業等とは大学における共同研究や受託研究、寄附講座などにおいて連携を進めてきた。最近になり、企業側にも大学への支援・投資が必要であるとの認識が高まってきている。産業化のために必要な大きなブレイクスルーなどについては課題自体がオープン化されている場合があり、産業界も大学の研究者も共有している部分が多い。こうした課題についてのオールジャパンによる産学連携研究の推進に資する企業側の資金投入と公的資金の措置が協奏できるような仕組みが考えられないものであろうか。もちろん、このような仕組みが企業間の産業

競争力を減衰させるものであってはならない。

一方で、近年、我が国の経済力の発展・強化という観点から、産業界からの高等教育に対する発言が増えている。学部・大学院における教育を終えた学生の多くは企業に就職する。これまでであれば、各企業においてもそれぞれの必要性に応じた人材へと再教育が行われていたが、その人材養成機能が変わりつつある。その大きな要因は、社会のグローバル化や経済発展の軸となる産業分野の変遷が今まで以上のスピードで起こっているためと考えられる。そのため、企業が求めるのは特定分野における専門知識を有しつつ、かつその後の構造変化にも柔軟に対応できる汎用性を持った人材である。こうした人材を大学等の高等教育において養成してほしいというのが産業界からの要請であり、高等教育機関にとっても喫緊の課題である。

おわりに

戦後、昭和24年の国立大学設置法に基づいて設置さ

れた新制国立大学については、幾つかの要点が示されていた。最も重要な点の一つは、教育の機会均等を実現するため、一府県一大学を設置するということがあった。後には、地方の実情に応じて、地方産業の発展に貢献する必要性も盛り込まれていた。国立大学についての財政措置を考える上では、このような付託されてきた使命についても十分議論されなければならない。特に、地方再生が喧伝される中では、国立大学の使命は慎重に議論されなければならない。

少子化と国の財政難は逃れがたい事実である。公費投入の考え方については、国立大学だけではなく、公私立大学も含めた高等教育全体での議論がなされることが望ましい。そのためには、将来に向けた高等教育全体のビジョンの策定が必要であると考えており、今後、国公立という設置形態による大学の枠を越えて、我が国の基盤を支える優れた人材を育成するという共通の機能をどのように果たすのかについて、議論を始めたいと考えている。



寄 稿



特集テーマ：専門分野別評価の新展開

生 和 秀 敏

公益財団法人大学基準協会
特任研究員

○特集テーマ設定の背景

平成17年9月、中教審は「新時代の大学院教育—国際的に魅力ある大学院教育の構築に向けて—（答申）」を公表し、その中で、教育課程の組織的展開の強化による大学院教育の実質化と、大学院教育の質の保証による国際的通用性・信頼性の向上を、大学院の改革・改善の基本的考え方として提唱している。特に、人社系、理工農系、医療系の3つのワーキングが提案している大学院教育のあり方についての報告は、大学院が果たすべき役割と課題を端的に示している。

大学基準協会は、大学院の学位の質保証のためには、専門分野別評価についての検討が必要であるという認識から、平成19年度の文科省大学評価研究委託事業に申請し、平成20年3月、調査研究の概要を報告書「専門分野別評価システムの構築—学位の質保証から見た専門分野別評価のあるべき方向性について—」に纏めた。また、専門職大学院を対象とした専門分野別認証評価が制度化されたことを受け、大学基準協会でも、法科大学院、経営、公共政策、公衆衛生、知的財産の各分野での専門分野別認証評価を行っている。また、関連学会や職能団体等が、大学院修士課程を対象とした教育プログラムの認証という形で専門分野別評価を実施している例も少しずつ増えてきている。

一方、学士課程における専門分野別評価は、医療や技術者教育など学位の国際的通用性が強く求められている分野を除くと、まだ具体的な動きは見られていない。学士課程における教育は、特定分野の専門教育より、汎用性の高い基礎的能力の育成と教養教育に力点

を置くべきだと考える大学関係者が増えたせいかもしれない。あるいは、専門分野別評価の対象を、学部・学科等の教育組織とするのか、教育プログラムとすべきなのか、必ずしも明確でないことに起因しているのかもしれない。しかし、大学教育の質を保証するためには、大学全体を評価する機関別評価とは別に、教育の内容と水準を評価の対象とした専門分野別評価の必要性は、高等教育の国際化の中にあつて、今後ますます増大するものと考えられる。

平成26年度現在、学部等に所属している学士課程の学生数は、約250万人であるのに対して、大学院の在籍学生数（修士課程・博士課程）は、その1割の約25万人にとどまっている。この点を考えても、日本の大学教育の質を向上させるには、大学院の整備・充実を図ること以上に、学士課程教育の質の向上が何よりも急務であることは異論のないところであろう。平成20年の中教審答申「学士課程教育の構築に向けて」の中で示された「学士力」は、学士課程修了段階における最低限習得すべき能力を例示したもので、一般的・共通的な学習成果のガイドラインとして注目されている。しかし、学部・学科等を中心に展開されている学士課程教育の質を実質的に向上させるためには、各専門分野ごとに、習得すべき学習成果指標の明確化と期待される成果と結びつく教育プログラムの開発を促す評価システムの構築、言い換えれば、学位の質に着目した評価システムの構築が必要である。

第二期教育振興基本計画（平成25年6月閣議決定）において、「高度専門人材の育成に向けて、大学及び高等専門学校における分野別質保証の構築・充実に向

けた取組を促進する」ことが定められ、その具体的な準備として、日本学術会議に専門分野別評価に繋がる参照基準の策定を依頼することになった。各学術団体の活動を俯瞰できる立場にある日本学術会議は、大学教育の分野別質保証委員会を内部に設置し、国際的に通用性の高い英国高等教育質保証機構（QAA）の「学位に関するベンチマーク・ステートメント」を参考に、特定の分野に偏ることなく、わが国における学士課程における専門分野別の学士に関する参照基準の作成に着手してきた。これまでの検討の結果、一定の成案を得た専門分野については、随時、日本学術会議のホームページ上で公開されているが、主な専門分野に

ついでに参照基準は、ほぼ出揃ったと考えてよい。

しかし、同委員会でも強調しているように、学術団体が提案した参照基準をどのように利活用するかは、高等教育機関である大学や大学評価機関の判断と裁量に委ねられている。大学基準協会とその構成員である会員大学は、大学基準協会が行っている機関別認証評価と日本学術会議から示された分野別参照基準との関係を明確にした上で、大学の質の向上のために、この2種類の評価システムを、今後、どのように融合させるべきか、改めて考える必要がある。今回の特集テーマには、このような背景から設定したものである。

大学教育の質保証は進展しているか —中央教育審議会の三つの答申を手がかりに—

高祖 敏明

学校法人上智学院理事長

【目次】

はじめに

- I. 大学教育の質保証は誰が行うのか
 1. 施策としての質保証システムの整備—「将来像答申」
 2. 大学の責任と国の支援による改善方策—「学士課程答申」
 3. 総がかりで三重の好循環の確立を—「質的転換答申」
- II. 大学教育の保証すべき質と保証する仕組み
 1. 質保証とは外圧なのか？
 2. 質保証はどういう仕組みで行うのか？
 3. 保証すべき大学教育の質とは何？

むすび

【キーワード】

大学教育の質保証、三つの方針、分野別質保証、教育課程、参照基準

はじめに

日本の大学教育の質保証は、実のところ進展しているのだろうか。

2005年1月、「高等教育の危機は社会の危機」と切り出し、2015年～2020年頃までに想定される大きな社会的変容を見据えて、そこでの高等教育の在り方や役割を提示したのは、中央教育審議会答申「我が国の高等教育の将来像」（以下、「将来像答申」と表記）であった。そして、その「危機」の中心的課題のひとつが「高

等教育の質の保証」であった。

ここでの「社会的変容」とは、世界が「知識基盤社会」の時代を迎えて、「国際競争が激化し、国の高等教育システムや高等教育政策そのものの総合力が問われる時代」となっていること、「18歳人口が減少して約120万人規模で推移する一方、大学や学部等の設置に関する抑制方針が基本的に撤廃されたこと」などを指していた。しかも、その前年の2004年から、「国立大学の法人化、公立大学法人制度の創設、学校法人制度の改善のための私立学校法改正など大学の組織運営改革のための制度改革」が一斉に行なわれ、同時に、第三者評価制度が導入されて、各大学の自己点検・評価に基づく認証評価制度も開始されていた。そうした変化を背景に、「高等教育の質保証」は、「学習者の保護や国際的通用性の保持のため」であり、「事前・事後の評価の適切な役割分担と協調の確保」によって果たされるものと位置づけられたのであった。

だが、以来10余年を経て、日本の大学教育の質保証は本当に進展したのだろうか。

確かに、「将来像答申」以降の、大学に関わる中教審答申は、「学士課程教育の構築に向けて」（2008年12月。以下、「学士課程答申」と表記）にしても、「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」（2012年8月。以下、「質的転換答申」と表記）にしても、その表題から推測できるように、大学教育の質保証をどう担保し、いかにその向上を図るかが中心的課題であった。じっさい、大学の「学士課程教育の構築が、我が国の将来にとって喫緊の課題」（「学士課程答

申])と明言し、「学士課程教育の質的転換が『待ったなし』の課題であり、若者や学生、地域社会や産業界を含め、社会全体にとって極めて切実な問題である」(「質的転換答申」と、事柄の必要性和緊急性が訴えられた。

しかし、これらは読みようによっては、期待した改革へと思うようには捗らない現状への憤懣や苛立ちが含まれているようにも受け取れる。現に「学士課程答申」は、改革が一定の進歩を見せたことを評価しつつも、「現実には大学の危機意識の低さや教員の意識改革の遅れ等の問題点が指摘されて」と、問題状況を隠してはいないし、「質的転換答申」は、「大学関係者等」に向けてそうした切実な状況を「改めて認識する必要がある」と直言している。

そこで本稿では、「将来像答申」以降の中教審答申を中心に、今日までの大学教育の質保証の議論の展開を追ってみたい。これらを通覧してみると、興味深い展開や直面しているさまざまな課題に気づくからである。以下では、そうした展開や課題のうち、①質保証は誰が行うのか、②何を基準とした質であり保証なのか、に絞って私見を述べてみる。

I. 大学教育の質保証は誰が行うのか

1. 施策としての質保証システムの整備—「将来像答申」

「将来像答申」は「保証されるべき『高等教育の質』」を説明して次のように言う。「教育課程の内容・水準、学生の質、教員の質、研究者の質、教育・研究環境の整備状況、管理運営方式等の総体を指すものと考えられる。したがって、高等教育の質の保証は、行政機関による設置審査や認証評価機関による評価…(中略)…のみならず、カリキュラムの策定、入学者選抜、教員や研究者の養成・処遇、各種の公的支援、教育・研究活動や組織・財務運営の状況に関する情報開示等のすべての活動を通して実現されるべきものである」と。

しかし、答申全体を通読してみると、ここでは高等教育の質保証を、基本的には国による「質保証のシステムの整備」という面から論じている。それは、この

答申が2015年～2020年頃までに想定されるわが国の高等教育の将来像(グランドデザイン)と、その内容の実現に向けて取り組むべき施策を示すというスタンスを取っているのが、当然といえば当然のことかもしれない。

だが、大学教育の質の保証や向上は、国の施策がその基本的な枠組みを示したり監督機能を発動させたりして外的質保証に励み、いかに重要な役回りを果たすにしても、やはり、まずは内的質保証、つまり大学自体の自覚と、それに応じた適切で効果的なシステムづくりなどの自主的努力なしには達成できるものではない。その上、この種の課題に対応するためには、大学関連団体(大学コミュニティ)の協働も期待される場所である。本稿で「大学教育の質保証は誰が行うのか」と問うのは、そうした素朴な疑問からである。

もちろん「将来像答申」も、さきに引用した説明文にあるように、大学自身のそうした改革努力を期待したり要請していないわけではない。たとえば、次のような施策提言である。大学、短期大学、高等専門学校、専門学校の「各機関ごとのアドミッション・ポリシー(入学者選抜の改善)、カリキュラム・ポリシー(教育課程の改善)、ディプロマ・ポリシー(「出口管理」の強化)の明確化を支援する必要がある」。ここでの「支援」が、これら三つのポリシーの明確化を各機関が進めることを前提にしていることは、言うまでもない。

ところが、この文言の前段には、「大学・短期大学への進学率が約50%に達し、高等専門学校や専門学校を加えた進学率が約75%に達している状況を踏まえ、各高等教育機関の個性・特色の明確化を通じた機能別分化を促進すべきである」とある。この「機能別分化を促進」する主体が国なのか、大学が選び取って促進するのか、あるいはその両者の協働を得て促進するのかが必ずしも明瞭でないが、この提言が「早急に取り組むべき重点施策(「12の提言」)のひとつを構成しており、入学者選抜や教育課程の改善、「出口管理」の強化が、「高等教育の多様な機能と個性・特色の明確化についての関連施策」という項目のもとで掲げられていることを考え合わせれば、いずれに強調点

が置かれているかは明らかであろう。

しかも、さきの三つのポリシーは大学教育の質保証と密接に関わっているはずなのに、「高等教育の質保証についての関連施策」の中では扱われていない。高等教育の質保証に関わる施策としては、「事前・事後の評価の適切な役割分担と協調による質の保証に関し、大学等の設置認可や認証評価等における審査の内容や視点の明確化を図る必要がある」とされ、次のような「審査の内容や視点」が例示されている。学位授与機関たる大学にふさわしい教員組織、学問分野に応じた十分な学問的経歴等を有する教員（研究者教員）の配置、「専任教員」の教育・研究や管理運営上の責任、「実務家教員」の実績評価方法、教養教育の実施方針の明示、設置後の学校法人の経営状況など、である。つまりここでは、学位授与機関としての大学を審査し、評価する機関別評価が念頭に置かれていたのである。

このように「将来像答申」の段階では、「国は、将来にわたって高等教育に責任を負うべきである」との理解のもと、大学教育の質保証の問題は主として国の施策という文脈で論じられていた。そのため答申として示された提言も、よって立つ考え方の枠組みとしては、事前評価（大学の設置認可と設置審査）と事後評価（国が認可した第三者機関による認証評価）とを協調させた公的な質保証システムの整備に重点を置いていたと読み取れる。

「将来像答申」が「各大学は、『機能別分化』を念頭に、他大学とは異なる個性・特色の明確化を目指すこと」とか、「教育・研究水準の維持向上を図るため…各高等教育機関が積極的に教育・研究活動等の状況について自己点検・評価を行い、結果を公表するとともに、その改善と充実に向けて不断の努力を行うことがまずもって大切である」と述べていることは事実である。しかし、ここでの個性や特色の明確化や自己点検・評価も、「認証評価制度の導入と充実」という枠のなかで論じられているのも、また事実である。

こうして、大学教育の質保証を担うのは主に国であり、そのために公的な質保証システムの整備が必要であると説くのが「将来像答申」の基本的スタンスで

あった。

2. 大学の責任と国の支援による改善方策—「学士課程答申」

「将来像答申」の約4年後に出された「学士課程答申」は、そうした基本的スタンスに対して軌道修正を図っているように見える。それは、答申を貫く問題意識、答申の章構成、それに改善方策を提示する形式からよく読み取れる。

まず本答申は、冒頭、「学士課程教育の構築が、我が国の将来にとって喫緊の課題である」と言い、その理由を4点示す。1) 学士課程教育は、グローバルな知識基盤社会、学習社会において、未来社会を支え導く「21世紀型市民」の育成という公共的な使命を果たす必要があること。2) 高等教育のグローバル化が進む中、「何を教えるか」より「何ができるようになるか」の学習成果を重視する国際的な流れを汲んで、我が国の学士の水準の維持・向上のため、教育の中身の充実を図る必要があること。3) 少子化が進む中、学士課程の入り口では、大学全入時代を迎えて教育の質を保証するシステムの再構築が迫られる一方、出口では、職業人としての基礎能力の育成、創造的な人材の育成が強く要請されていること。4) 教育の質の維持・向上を図る観点から、大学間の協同が必要であること。

ここからも、「喫緊の課題」の中心が大学教育の質の保証であり、その維持・向上であることが読み取れるが、興味深いのは、本答申に付された「答申の概要」の要点整理である。「概要」が「主な内容」として示すのは、(1) 学位授与の方針について、(2) 教育課程編成・実施の方針について、(3) 入学者受け入れの方針について、(4) その他、の4項目で、答申の「主な内容」は、これら三つの方針（「将来像答申」ではカタカナ表記であった）の確立に要約されると、答申自体が理解しているわけである。

なお、本文でもこの概要でも、学士課程教育の構築は「学位授与の方針」という出口管理から説き起こされ、この方針を達成するための「教育課程編成・実施の方針」、次に、こうした教育課程をこなすことで

きる学生を入学させる「入学者受入れの方針」（入り口管理）という具合に、これら三つの方針が密接に連動するものと捉えられている。加えて「その他」の内容も、FDやSDの活性化、「教員業績評価での教育面の重視」など、連動する三つの方針が効果的に実行されるための各種方策をまとめている。

結局、大学教育の質の保証とその維持・向上を実現するためには、各大学の三つの方針を連動させた出口管理と入り口管理による実質的な質の保証が不可欠で、むしろ各大学こそが学士課程教育の再構築の土台を担うと理解されているのである。ただし、「何ができるようにするか」の中身を示す参考指針として、国が「学士力」を例示した点も重要である。

次に本答申の構成から注目されるのは、「将来像答申」とは異なり、公的な質保証の仕組みに関わる言及が全5章のうち、第4章という後段に置かれている点である。しかもここでは、公的な質保証の仕組みとしては「設置認可・届出制度」、「第三者評価」が、また、大学側の自主的なそれとしては「自己点検・評価」、「情報公開」、「大学間の連携、開かれた協同のネットワークの構築」、「大学団体等の役割」の4項目が並べられている。このうち「自己点検・評価」に関連しては、「学士課程教育を含め、大学教育の質の維持・向上、学位の水準の保証については、一義的には、それらを提供・授与する大学の責任においてなされる必要がある」と明言されているのである。

さらに本答申では、第2章から第4章にわたって9組の「具体的な改善方策」が提示されている。「将来像答申」の「取り組むべき施策」という表現が、本答申では「改善方策」とされていることに、まず気づく。しかも、これら9組の「具体的な改善方策」がすべて、「大学に期待される取組」と「国によって行われるべき支援・取組」の二項目から成り、「大学に…」の方をさきに示しながら掲げている。大学教育の質保証は、大学側の自主的自律的な取組と国が主体となる公的な質保証の仕組みとが、車の両輪のようにともに回転してこそ効果を発するという基本的スタンスへの軌道修正が、ここにはっきりと窺えよう。

なお、本稿の最初に記したように、本答申では問題

状況の切実さにかんがみ、「現実には大学の危機意識の低さや教員の意識改革の遅れ等の問題点が指摘されて」いて、「大学の自主性・自律性の尊重を謳う新たな教育基本法」に則るためにも、また、社会に対する説明責任からも、「質の保証に関する責任」を自覚して、自己点検・評価を充実させ徹底させてほしいと要望している。こうして、各大学の一義的な責任は、単に大学内に止まるのではなく、国に対しても社会に対しても果たすべきものと捉えられている。こうした視点の広がりも注目に値しよう。

他方、「学士課程答申」が「大学団体等の役割」を項目として掲げた点も重要である。大学教育の質保証という課題は、公的な質保証の仕組みのみでも、個々の大学が取り組む自主的な努力のみでも対応は不十分と考えられ、両者の協働はもとより、各種大学団体との協働も欠かせないものだからである。この点、本答申が「文部科学省において、日本学術会議に対し、大学教育の分野別質保証の在り方について審議依頼を行う」い、「今後、各分野の学位水準の向上など質保証の枠組みづくりに向けた取組が積極的に進むことを求めたい」と記していることを特記しておきたい。これは、大学団体との協働の面からばかりでなく、これまで機関別評価を中心に質保証を捉えてきた考え方に、専門分野別の教育課程編成のあり方の改善を通して大学教育の質保証を行う道を開くこととなったからである。

3. 総がかりで三重の好循環の確立を―「質的転換答申」

「学士課程答申」が示した大学教育の質保証の問題の捉え方を軌道修正する方向性は、「質的転換答申」によってさらに突き進められ、展開された。それは、この答申の表題「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学～」からも推測できるが、私見では、この問題に対する本答申の基本的スタンスは、次の本文に如実に反映されているように思われる。「大学関係者等は、学士課程教育の質的転換が「待ったなし」の課題であり、若者や学生、地域社会や産業界を含

め、社会全体にとって極めて切実な問題であることを改めて認識する必要がある」との一文である。端的に言えば、大学教育の質保証・向上の問題は、国や大学関係者に止まらず、社会総がかりで取り組むべき課題だと捉えられているのである。

この点をよく示しているのが、本答申の別添2「学士課程教育の質的転換への好循環の確立」と題された図であろう。この図の中央には、「学位授与方針」「教育課程編成・実施の方針」「入学者受入れの方針」の三つの方針に支えられた大学が置かれ、この大学内での、高校教育と高等教育を通じた学びの質的転換を学生にもたすための望ましい好循環が描かれている。これは大学の内部質保証の仕組みを示すものであり、「主体的な学びの確立のための質を伴った学修時間の実質的な増加・確保⇔学位プログラムの確立と学修支援環境の充実⇔学修成果の把握⇔教員の教育力の向上⇔教育方法の改善と成績評価の厳格化⇔教育課程の体系化⇔主体的な…増加・確保」という、双方向の循環が例示されている。

しかし、この図をよく見ると、さらに二つの双方向の循環が書き込まれている。ひとつは、「大学⇔卒業生を社会に輩出、情報発信⇔社会のステークホルダー⇔信頼・支援⇔大学」と回る、保護者、企業、地方公共団体、NPO法人等の社会のステークホルダーと大学との間の循環であり、もうひとつは、「大学⇔国際通用性⇔海外⇔信用⇔大学」と回転する、海外を交えた国際通用性と大学との間の循環である。こうして、大学教育の質保証の問題が日本社会や国際社会と深く関わるばかりでなく、日本社会や国際社会もまた、大学教育の質保証を推進する要因として位置づけられているわけである。

こうした答申理解が適切であることは、本答申の結びに当たる「今後の具体的な改革方策」の章を見ると、いっそう明らかになる。学士課程教育の質的転換に向けて「速やかに取り組むことが求められる事項」が、主体となる大学の取組みに加えて、そうした取組みを支援する大学支援組織（大学団体、学協会、認証評価機関、日本学術会議等）、文部科学省等、地域社会・企業等それぞれに求められる事柄について、この

順番で書き分けられているのである。ちなみに地域社会・企業等については、「インターンシップ、社会体験活動等、学士課程教育への参画や学生に対する経済的支援の充実などの新たな連携・協力」「地域社会の核である大学との連携や積極的活用」「就職活動の早期化・長期化の是正」が例示されている。

このように、「大学教育の質保証は誰が行うのか」という疑問を軸に三つの答申を読み通してみると、国による質保証システムの再構築を軸にした施策⇒大学団体との協働を期待しつつも、「大学に期待される取組」と「国によって行われるべき支援・取組」とが同列に置かれた改善方策⇒大学の自主的で循環的な改革努力を中心に据えながら、大学支援組織や文部科学省等、それに地域社会・企業等がこの好循環を支援する改革方策、へと対応が広がっていることが分かる。大学教育の質保証を確立する問題は、各大学が第一義的な当事者として内部質保証に励むにしても、外部質保証は国の独占物ではなく、いわば社会総がかりで取り組むべき「待ったなし」の課題だとの認識が深まり、それに応じた方策が提示されるようになってきたと読み取れるのである。

II. 大学教育の保証すべき質と保証する仕組み

1. 質保証とは外圧なのか？

中教審答申が導くこうした質保証についての理解の深まりと、それに応じた改革方策の広がりに対して、大学関係者の中には、「そうした改革動向は外圧によるもの」と冷めた目を向けている人も少なくない。大学という組織は、中世ヨーロッパで自主自律を基本とする職能組合として誕生して以来、その後に国家の関与と監督の強化などの歴史の変遷があったにしても、この基本的性格は変わってないはずだ、とつぶやく声も聞かれる。

「待ったなし」の改革が期待通りに進捗しないのは、確かに「大学の危機意識の低さや教員の意識改革の遅れ等」という理由も大きいであろう。だが、大学教育の質保証に向けた施策や方策が、大学構成員自身による内発的で自発的な改革というより、外来のもので、いわば外圧によって強制的に進められているとの

思いや懸念、反発も根強いようだ。

現に、「質保証は、当初産業界で発達し、1980年代以降に高等教育に普及した概念で…欧州では、1970年代に高等教育の質保証制度の整備が始まり、1980年代にそれが加速された。…(中略)…1980年代が効率(efficiency)の時代であったとすれば、1990年代は質(quality)の時代であると言われ、世界の高等教育において質保証の枠組みがいつその発達を見た」(大場、2009、178～179頁)。その背景には「高等教育の大衆化や国際化の進展という新たな環境、圧力要因」(羽田、2009c、293頁)があり、具体的には、「高等教育の大衆化に伴う入学者の学力水準の低下、従来の質管理手法への疑念、説明責任要求の増大、業績と費用対効果の改善、国際化、競争的高等教育市場の形成など…高等教育を取り巻く環境の変化」があった(大場、同上)。だとすれば、日本の大学関係者から見ると、「質保証」という概念自体が二重の意味での外的要因といえる。この概念は、まず産業界から教育界へと波及し、次いで、欧州から日本へと持ち込まれたことになるからである。

一方、上述したように「将来像答申」は、大学教育の質保証への対応を、基本的には国による施策という枠組みで捉え、公的な「質保証のシステムの整備」という外的質保証重視の姿勢を明確にした。そこで問題なのは、こうした施策が、大学自身の自主的で自律的な改革を横においているように見受けられることに加えて、公的な枠組みに収まらない事例を見落していると思われるからである。「たとえば、シニア教授から若手教員に対する助言、学生のやる気(あるいはやる気のなさ)、学会活動を通じた大学人の評判」(杉本、2009、266頁)なども質の保証や評価に深く関わっており、これらも広い意味では内部質保証の一端を担っている。日本の大学関係者の「外圧」へのこだわりや反発の一因も、こうした自分たちの果たしている機能や働きが十分には評価されていないとの不満によると言えるであろう。

このように内的質保証と外的質保証との関連が十分には示されず、それも国の施策という枠組みで質保証を提示したことが、多くの大学関係者に「頭越し」と

か「お仕着せ」と感じられたとしても不思議はない。だからこそ、続く「学士課程答申」や「質的転換答申」で内部質保証と外部質保証とを関連づけ、前述の三つの方針が互いに連動して大学教育の質保証の中核を形成すると捉え直され、軌道修正されたのではなかったろうか。

この点、本年3月31日付で公表された高大接続システム改革会議の「最終報告」はじつに興味深い。高大接続システム改革を支える3本柱のひとつ、大学教育改革を実現するために学校教育法施行規則が改正されて、「三つの方針を一貫性あるものとして策定し、公表する」ことが義務づけられたことを強調しつつ、「三つの方針に基づく教学マネジメントの確立」を求めているからである。ようやくこの段階にまで深められてきたわけである。

2. 質保証はどういう仕組みで行うのか？

では、大学教育の質はどういう仕組みで「保証」されるのであろうか。

上述したように、大学を取り巻く環境の変化に対応して教育の質保証の枠組みが欧米を中心に発展したが、それは、一方では、「各国の高等教育制度にあらかじめ埋め込まれていた質保証の枠組みが…新たな環境、圧力要因で再編成を遂げつつあるもの」(羽田、2009c、293頁)であり、他方では、「従来の国による直接的な統制に変わるものとして機関の自律性を前提とする質保証制度の整備を促す」という形での展開であった(大場、2009、179頁)。

では、日本の場合の対応はどうであったか。「将来像答申」以降の展開を大雑把に整理してみると、少なくとも当初は、各大学の伝統と実践に埋め込まれていた内部質保証の枠組みを再編するよりは、公的な質保証システムに埋め込まれていた枠組みの整備に重点が置かれていた。そして、「事前・事後の評価の適切な役割分担と協調の確保」という基本方針のもと、公的な質保証システムのうち設置認可と設置審査に関しては、「従来の国による直接的な統制」を高等教育の将来像に合わせ、また、事前規制を緩和するという政策の流れの中で、施策として再整備しようとするもので

あった。

他方、「自律性を前提とする質保証制度」としては、第三者機関による認証評価制度を樹立し、これを事後の評価と位置づけた。具体的には、大学設置基準等に定められた教育研究環境（教員組織、教育課程、施設設備など）が法令に照らして適っているかを評価するとともに、認証評価機関が独自に定めた基準に沿って評価するのであった。その場合、各種の認証評価機関が各大学の行う自己点検・評価を基にして、それぞれが掲げる建学の精神や教育精神、ミッションを軸に、その達成度を測るという仕組みで認証評価に望んだのは、大学の自主性と自律性を尊重し、それを前提としていたからであった。

とはいえ、各大学の行う自己点検・評価が、一定の成果を上げつつも必ずしも期待された水準に達していなかった例も少なくなかったとされる。既述の大学関係者の反発に加え、この種の自己点検・評価自体が多くの大学関係者には「お仕着せ」と感じられたという事情もあった。その上、認証評価そのものが、大学として求められる最低限の質の確認とされたことも影響は大きかった。「適合」との認証は最低限のレベルを満たしていることを認めたに過ぎず、その大学が持つ教育の質保証の仕組みが大学内で、また社会や世界との間で好循環を起こして、質の保証と向上に向け実質的に機能しているかどうかまでは、判定するものではなかった。各認証評価機関が、第二巡目の認証評価にあたって各大学の内部質保証の仕組みの点検を加えたのも、そうした状況を打開し、改善を図るものと言える。

その点、「機関の自律性を前提とする質保証制度の整備」も、さらなる実質化を進める途上にあると言えよう。これに関連して、高大接続システム会議の「最終報告」（2016年3月）が「認証評価制度の改革」という項目を設け、「今後は…最低限の質の確認のみならず、大学教育改革や大学入学者選抜改革、さらには改革後の大学の教育研究機能の高度化に、より積極的な役割を果たすものとするのが重要である」と明言するのは、時宜を得た提言である。内部質保証に関わって、例の三つの方針が「一貫性・整合性を持ち、

目標が具体化されたものとして策定されるとともに、実施状況の検証も踏まえて改善されているか」といった観点からの評価を求めているのも、大学教育の質保証という面からもきわめて大事な点である。

3. 保証すべき大学教育の質とは何？

これまで何の疑問もはさまず「大学教育の質保証」と言って来たが、そもそもこの「質」とは何を意味するのだろうか。日本ではその共通理解が出来上がっているのだろうか。

本稿第1章では、大学教育の質保証を確立する問題は、各大学が第一義的な当事者として内部質保証に励むもので、この大学の自主的で循環的な改革努力を中心に据えながら、大学支援団体や文部科学省等、それに地域社会・企業等がこの改革を支援するという三重の循環を描く構図になっており、いわば社会総がかりで取り組むべき課題であることを説明した。この観点から言えば、ここでの「質」とは、各大学の自主的で自律的な改革サイクルに基づいて保証される教育の質だということになる。しかし、事はそれほど単純ではない。国は設置基準や設置審査を通して、認証評価機関は認証評価を通して、地域社会や企業は大学の入学者の資質や卒業生の資質への期待や評価を通して、また、学界を含む大学団体も学問水準の維持向上を通して、大学教育の質と関わっているからである。

たとえば昨今、声高に叫ばれるグローバル人材の育成についても、それを「実用主義的、あるいは新自由主義的」に解釈して「グローバル市場で活躍する人材の育成に主眼を置く」要望もあれば、「経済的、政治的、法的、あるいは文化的な不公正に対し、情緒的、そして能動的な関わりを求める社会正義」の立場から求める声もある（北山、2014、25頁）。また、大学進学率が50%を超えた現在、大学をよりよい企業に就職するためのパスポートとみなし、そうした面での就職率を大学評価の大事な基準にする見方もあれば、学問研究を通して身につくアカデミックな能力の育成や教養教育こそ大学の使命とする見方も根強い。

ただし、いずれの場合も、新しい産業革命の到来と見通しのきかない時代に突入したとの時代認識のも

と、「主体的に問題を発見し解を見出していく能動的学修」を通して、「生涯学び続ける力、主体的に考える力、未知の時代を切り拓く力を育成する」大学への質的転換の必要性（「質的転換答申」）は、多くが賛意を示すところである。

こうした問題状況の解決にひとつの方向性を示すものが、日本学術会議が作成を進めている「大学教育の分野別質保証のための教育課程編成上の参照基準」であろう。同会議は文科省からの依頼を受け、自らが擁する30もの学問的専門分野のうち、すでに20を超える分野で参照基準を作成している。その内容や使用法などの詳細については、本特集の関連記事を参照していただくとして、ここでは、次の5点のみ指摘しておきたい。

第一に、この参照基準は、教員が「何を教えるか」より、授業等を通して学生が「何ができるようになるか」という教育観の転換を土台にしていること。

第二に、そうした教育観の転換を支える「学位授与方針」「教育課程編成・実施の方針」「入学者受入れの方針」の三つの方針のうち、専門分野別の教育課程の編成こそ大学教育の質に直結するものと捉えていること。ただし、それを軸としつつも三つの方針を密に関連づけようとしており、とりわけ学士課程での教養教育や市民教育、また社会生活や職業生活との関連も勘案された参照基準の作成が期待されていること。

第三に、参照基準が示す教育課程は、カリキュラムづくりや時間割編成を超えて、学修内容の体系化、教育方法や学修成果の把握などをも意味しており、「学士課程答申」が描く大学の「学士課程教育の質的転換への好循環」を導く役割が期待されているものであること。

したがって第四に、これまでの認証評価が基本的に機関別評価であったのに対し、この参照基準の試みは、専門分野別に質保証を担保するという、これまで必要でありながら手の届かなかったところに目を向け、日本の大学の実態にいっそう近い形で質保証を行う可能性を開いたこと。

こうして、この作成作業は、大学教育の質保証に関して大学団体の協働を得る実例としての意義をもつ。

ただし機関別認証評価と、この専門分野別評価をどう関わらせていくかは、早急に方向性を示すべき課題である。

むすび

日本の大学教育の質保証の進展具合を調べるためには、本稿が素描した事柄に止まらず、まだまだ検討すべき項目は多い。たとえば、「将来像答申」がすでに指摘していた「学生の質、教員の質、研究者の質、教育・研究環境の整備状況、管理運営方式等」がすぐに思い浮かぶし、高等学校教育改革・大学教育改革・大学入学者選抜改革の三つを一体的に進めようとしている高大接続システム改革、さらには、教育情報や財務情報などの公開をも含む大学のガバナンス改革との関連も見落とせない。また、公的な質保証システムを構成する設置認可や設置審査、および認証評価機関による評価が構想として、また実態としてどのような展開を遂げているのかも調査する必要があるだろう（たとえば、大学分科会「認証評価制度の充実に向けて（審議のまとめ）」2016年3月18日を参照）。

さらに、大学の「自律性を前提とする質保証制度の整備」との関連では、内部監査や監事監査の役割にも目を向ける必要がある。とりわけ監事監査は、2004年の私立学校法の改正により学校法人全体の業務監査が第一の務めとされ、教学監査もその守備範囲に入るとされた。その法人の掲げる目的・ミッションが、三つの方針などに具体的に示され、教学に関する業務においてどう達成されているか、教育研究にあってPDCA（計画⇒執行⇒評価⇒改善⇒計画）の循環プロセスが適切に機能しているか、なども監査項目なのである。監事の任務は、法人の管理と運営の監査、また会計監査が主なものとされるが一般的であるが、ここにも検討すべき課題があるようである。今後の調査研究に期待したい。

【引用・参考文献】

大場 淳「フランスにおける高等教育の質保証」（第7章）羽田貴史他編著『高等教育質保証の国際比較』東信堂、2009年、177-195頁。

北山夕華『英国のシティズンシップ教育』早稲田大学出版部、2014年。

高大接続システム改革会議「高大接続システム改革会議『最終報告』」2016年3月31日。

杉本和弘「オーストラリアにおける質保証システムの構築と展開」(第11章)羽田貴史他編著『高等教育質保証の国際比較』東信堂、2009年、265-292頁。

大学基準協会『専門分野別評価システムの構築—学位の質保証からみた専門分野別評価のあるべき方向性について—』(平成19年度文部科学省大学評価研究委託事業)、2008年3月。

大学評価・学位授与機構『大学の質保証力向上のための理論と実践』2012年3月。

大学評価・学位授与機構『グローバル時代における新しい質保証—国際機関の取り組みから見える「機能」とは』(大学評価フォーラム報告書)、2012年3月。

中央教育審議会「我が国の高等教育の将来像(答申)」2005年1月28日。

中央教育審議会「学士課程教育の構築に向けて(答

申)」2008年12月24日。

中央教育審議会「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～(答申)」2012年8月28日。

中央教育審議会大学分科会「認証評価制度の充実に向けて(審議のまとめ)」2016年3月18日。

日本学術会議「回答 大学教育の分野別質保証の在り方について」2010年7月22日。

羽田貴史「質保証に関する状況と課題」(序章=a)羽田貴史他編著『高等教育質保証の国際比較』東信堂、2009年、3-19頁。

羽田貴史「日本における高等教育の質保証の歴史と課題」(第1章=b)羽田貴史他編著『高等教育質保証の国際比較』東信堂、2009年、21-57頁。

羽田貴史「質保証の現状と課題」(終章=c)羽田貴史他編著『高等教育質保証の国際比較』東信堂、2009年、293-298頁。

文部科学省高等教育局『日本の大学の質保証システム参考資料』2009年8月。

国際的な大学教育の質保証システム

堀 井 祐 介

金沢大学国際基幹教育院
高等教育開発・支援系教授

[キーワード]

質保証、学習成果（アウトカムズ）、アカウントビリティ（説明責任）、可視化・透明性、効率性

はじめに

現在の大学制度の下となったいわゆるヨーロッパ型大学は中世に設立された。農業技術革新、貨幣経済の成立、都市の誕生、教区組織整備、王または協会等への権力集中、十字軍による東方世界との接触など、大きな社会変革の流れの中で大学は誕生した。その頃から大学は現在と同様に知的共同体であり、「大学」(university, college) という語はもともとラテン語の *universitas, collegium* から来ており、その意味するところは「団体、結社、同業者組合、ギルド」であり、一定の自治権を持つ組織と認識されていたことがうかがえる¹。その後、様々な形態で設立された大学も「大学自治」、「自律性」を持つ存在として発展してきている²。

知的「ギルド」としての大学の本来の使命は、教える能力を育ててその能力を認可することであったが、ポーロニャ大学等においては、学生が大学の正式構成員であり、学生が教師を雇いその勤務評定を行うという形態であったため、学生の評定が直接的な教育質保証の機能を備えていた³。また、十三世紀には教皇による認定を受けた「汎欧的大学」における教員資格として「万国教授資格 (*ius ubique docendi*)」が登場し、国際的な教育質保証に繋がっていたと言える⁴。

残念ながら、この「万国教授資格」は14世紀には空洞化していくこととなる。

現代の大学において、学生による評定や教皇などの設置認可者による認定だけで質保証システムとならないことは重々承知しているが、大学黎明期のヨーロッパでは、「大学自治」を保ちながら、教員、学生の国境を越えた移動による国際的教育質保証の萌芽が見られていたのである。

1. なぜ国際的な質保証システムなのか

大学はその誕生時と同様、現代社会においても大きな社会変革の波の中にある。多様化する現代社会において、大学はその存在意義を問われており、大学が自らの存在意義を社会に対して明確に説明するための重要な要素として質保証システムが位置づけられているのである。中世の一時期、「汎欧的大学」の存在によって国境を越えた活動を有していた大学も時代が下がるにつれ、国家の一組織としてそれぞれの国において独自に発展し、それにつれて国毎に独自の教育制度、教育質保証体制が構築されてきた。しかし、20世紀末から21世紀にかけてのICT技術革新、国際的な競争激化および連携強化の流れ、冷戦終結による人の移動の自由度増加などの社会変革により、国境を越えた学生移動も活発になり、大学教育が世界規模で展開されるようになることで、国際的な大学教育の質保証システムが求められるようになってきた。

国際的な質保証システムを考える上では、概念的なものとしては、学習成果（アウトカムズ）、アカウン

タビリティ（説明責任）、可視化・透明性、効率性などが、仕組み的なものとしては、自己点検・評価、内部質保証、外部評価・質保証機関、認証評価、アクレディテーション、オーディット、専門分野別／機関別などがキーワードとしてあげられる。後述するが、欧州では高等教育機関自身による内部質保証、外部評価・質保証機関による高等教育機関に対する外部質保証、それらの外部評価・質保証機関に対するメタ評価という3段階での質保証システムが浸透しつつある。ちなみに、大学基準協会では、「内部質保証」を「PDCA サイクル等の方法を適切に機能させることによって、質の向上を図り、教育・学習その他のサービスが一定水準にあることを大学自らの責任で説明・証明していく学内の恒常的・継続的プロセス」として定義している。

II. 国際的潮流

ここでは、日本以外の地域における質保証システム、国際機関およびメタ評価機関による活動および個別の国々における取り組みについて、『大学評価論の体系化に関する調査研究報告書』（高等教育のあり方研究会大学評価理論の体系化に向けた調査研究部会、大学基準協会、2015年）（以下、JUAA 報告書2015）からの抜粋・要約を中心に紹介させていただく。

20世紀末からの社会変革の流れの中で、教育に関して大きな出来事としては、ケルン憲章「生涯学習の目的と希望」（KÖLN CHARTER - AIMS AND AMBITIONS FOR LIFELONG LEARNING）⁵があげられる。これは1999年のケルンサミットで採択されたものであり、「知識基盤社会」（knowledge-based society）という考えに基づき、「教育と生涯学習」が21世紀市民として不可欠なものであることを謳っている。ケルン憲章では、大学について多く言及されているわけではないが、「知識基盤」と「教育の流動性」が重視されている点から、教育システムの頂点に位置する大学にも大いに関係があるものと考えられる。このケルン憲章を一つのきっかけとし、大学が「知識基盤社会」における牽引役であるという考えの広がりとともに、そこで行われている諸活動に対する質保証の

重要性も増大し、大学教育に対する世界的な評価・質保証活動も活性化してきた。

もちろん、大学は各国固有の教育制度に組み込まれており、各国または各地域における固有の質保証システムが多様多様に存在する。しかし、社会のグローバル化の進展に伴い、大学教育質保証もグローバルな課題となり、以下に紹介する INQAAHE（International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education）⁶をはじめとする各国の大学評価機関間のネットワークが構築され、大学評価・質保証に関する情報交換、情報共有などの活動が進められている。また、地域毎に大学教育質保証のネットワークがいくつか存在する。欧州での欧州高等教育質保証協会（European Association for Quality Assurance in Higher Education, ENQA）⁷および欧州高等教育質保証機関登録機構（European Quality Assurance Register for Higher Education, EQAR）⁸、欧州高等教育アクレディテーションコンソーシアム（European Consortium for Accreditation in Higher Education, ECA）⁹、アメリカにおける高等教育アクレディテーション協議会（Council for Higher Education Accreditation, CHEA）¹⁰、アジアにおけるアジア・太平洋地域質保証ネットワーク（Asia-Pacific Quality Assurance Network, APQN）¹¹などである。これら機関の名称から明らかのように、現代の大学教育質保証は、“Higher Education” という括りで論じられるため、ここからは高等教育質保証という言葉を使つての説明とさせていただく。

さらに、個別の教育プログラムを対象とした専門分野別質保証ネットワークとしては、技術者教育の実質的同等性を相互承認するための国際協定であるワシントン協定（Washington Accord）¹²や、行政大学院・行政研究所に係る世界機構（International Association of Schools and Institutes of Administration, IASIA）¹³などがある。また、後で述べる欧州でのボローニャ・プロセス（Bologna Process）¹⁴の流れを受けた TUNING プロジェクト（TUNING Educational Structures in Europe）¹⁵もある。この TUNING プロジェクトでは40を超える専門分野において教育プログラムの仕組み、

カリキュラムを確認し、学会等専門家の協力の下、参照基準として当該分野におけるコンピテンシーを策定している。これらとは別の流れとして経済協力開発機構（OECD）が高等教育における学習成果の評価（Assessment of Higher Education Learning Outcomes, AHELO）¹⁶の試行として専門分野別学習成果評価活動を進めており、今後、各国の高等教育質保証政策に何らかの影響を及ぼしてくるものと考えられる。

これら高等教育質保証ネットワーク構築を後押ししたのとして、欧州におけるボローニャ・プロセスとアメリカにおけるいわゆるスプリングスレポート（a Test of Leadership charting the future of U. S. Higher education A Report of the Commission Appointed by Secretary of Education Margaret Spellings）¹⁷があげられる。ボローニャ・プロセスとは、1999年にイタリアのボローニャ大学に欧州の教育担当大臣があつまり、2010年までに欧州高等教育圏（European Higher Education Area, EHEA）構築を目指すために採択されたボローニャ宣言を具体的に進めていく取り組みのことを指す。現在では、第二段階として2020年までの計画が策定されている。ボローニャ・プロセスで目指しているものとしては、EHEAにおける互換性のある学位システム、単位互換制度、学生・教職員の移動促進などがあるが、高等教育の質保証に関する協力促進も大きな目標として掲げられている。この質保証に関する活動の成果の一つとして、「欧州高等教育における質保証のための基準と指針（Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, ESG）¹⁸」策定がある。先にも述べたが、ESGでは、機関としての大学等自身による内部質保証、外部質保証機関による外部質保証、それら外部質保証機関に対するレビューシステム（メタ評価）の3段階に対する基準と指針が示されており、このESGは欧州における高等教育質保証活動において大いに参考にされているものである。スプリングスレポートとは、2006年に、当時連邦教育省長官マーガレット・スプリングス氏の諮問機関（Commission on the Future of Higher Education）が

作成した報告書であり、高等教育におけるインプットからアウトカムへの転換（学修成果重視）、透明性と説明責任（TRANSPARENCY AND ACCOUNTABILITY）が強調されており、アメリカの高等教育質保証活動に大きな影響を与えたものである¹⁹。

1. 国際機関およびメタ評価機関²⁰による活動

(1) INQAAHE

INQAAHEは1991年に8つの機関が参加し設立された。設立後20年以上経過した現在では、正会員・準会員合わせて約250以上になり、遠隔教育、職業教育を含め、ますます多種多様化、グローバル化していく高等教育界における質保証機関の連携を推進している。その活動は、規約（constitution）で規定されている²¹。ちなみに日本では、公益財団法人大学基準協会（Japan University Accreditation Association）、独立行政法人大学改革支援・学位授与機構（National Institution for Academic Degrees and Quality Enhancement of Higher Education）、公益財団法人日本高等教育評価機構（Japan Institution for Higher Education Evaluation）、特定非営利活動法人実務能力認定機構（Accreditation Council for Practical Abilities）の4機関がINQAAHEの正会員となっている。

INQAAHEは、隔年でフォーラムとカンファレンスを開催し、高等教育質保証の課題について調査研究報告、情報交換等を行っている。そこでのテーマとしては、「変化する高等教育情勢：質保証に対する新たな要求」（2015年カンファレンス）、「利害関係者の質保証プロセスへの関与、国際的ア krediteーション機関の台頭、様々な形での既修得能力に対する質保証」（2014年フォーラム）、「国境を越える教育の質保証：質の高い提供者から質の担保された教育内容へ、高等教育における外部質保証への革新的な提案：優れた取り組みに向けた複数の提案、質保証活動の衝撃（影響）と外部および内部質保証の効果：地域毎の活動情報の共有、国家資格枠組みとその質保証活動とのつながり（利害関係者の関与を含む）」（2013年カンファレンス）、などとなっている。INQAAHEはまた

外部質保証機関に対する「質保証に関する優れた取り組みの指針 (GUIDELINES OF GOOD PRACTICE IN QUALITY ASSURANCE)²²」も公表している²³。ガイドラインは、導入部分と以下の4つの章からなる。

第一章：外部質保証機関 (External Quality Assurance Agency, EQAA) について：説明責任、透明性、活動資源

第二章：高等教育機関とEQAA：関係性、基準、内部自己点検

第三章：高等教育機関に対するEQAAによる審査：評価、評価結果、異議申し立て

第四章：外部活動：他機関との連携および国境を越えた教育への対応

(2) ENQA

ENQAは、欧州における高等教育質保証分野での連携を促進するためEuropean Association for Quality Assurance in Higher Education (欧州高等教育質保証ネットワーク)として2000年に設立された。その後、2004年の総会においてEuropean Association for Quality Assurance in Higher Education (欧州高等教育質保証協会)へと衣替えし、現在に至っている。ENQAの基本構想は、1994年～1995年にかけて実施された、質保証分野での協力体制の有効性を示した「高等教育分野における質評価パイロットプロジェクト」に遡る。このパイロットプロジェクトが欧州における高等教育質保証連携に関する欧州連合理事会 (the Council of the European Union) 勧告、さらに1999年のボローニャ宣言へとつながっていく。

ENQAの使命は、欧州における高等教育を質の高いレベルで維持・拡大すること、および、全てのボローニャ宣言署名国の質向上の主たる駆動力として活動することである。この使命を実現するため、ENQAは、「特に、政治的な意思決定過程および利害関係機関との協力関係において、欧州および国際社会において、加盟機関を代表する」、「欧州高等教育圏におけるさらなる質保証過程およびシステムの発展に資するシンクタンクとして機能する」、「加盟機関間および利害関係機関向けに質保証に関する情報、専門知識を共有

し広める情報伝達基盤として機能する」という3つの目標を定めている。ENQAはまた、多様性の尊重、高等教育質保証における高等教育機関、質保証機関、政府機関、それぞれの役割確認、目的適合性、高等教育機関の自律性、質保証機関の独立性重視といった原則に乗っ取り上記使命および目標実現に向けて活動している。

先にも述べたが、ENQAの主たる活動として『欧州高等教育の質保証の基準およびガイドライン』(Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)) 策定があげられる。ESGは、2005年にとりまとめられ、その後、改訂を重ね、2015年に全面改定されている。ESG2015では、高等教育機関内部質保証、高等教育における外部質保証、外部質保証機関、それぞれについての欧州基準と指針の章に分けられている。高等教育機関内部質保証に関しては、「質保証のための方針、教育プログラムの設計と承認、学生中心の学習・教授・成績評価、学生の受け入れ・成長・修了認定、教員の質保証、学習資源と学生支援、情報システム、情報公開、教育プログラムに対する継続的監視・定期的点検、周期的外部質保証」が、高等教育における外部質保証に関しては、「内部質保証手順の活用、目的に適合した方法の設計、実施手順、専門家によるピアレビュー、学修成果 (outcomes) 基準、報告書作成、不服・異議申し立て」が、外部質保証機関に関しては、「質保証に対する活動・方針・手順、公的・法的地位、独立性、質保証活動に対する分析、人的・財政的活動資源、内部質保証・専門家としての行動、周期的外部評価受審」が、それぞれ項目としてあげられており、これらの項目は、ENQA会員資格審査判断基準として用いられているだけでなく、欧州における高等教育機関、外部質保証制度、外部質保証機関に対する文字通りの基準およびガイドラインとなっている²⁴。

(3) EQAR

EQARは、ENQAが策定したESGに記されている外部質保証機関間でのピアレビューという課題に対応する形で2008年発足した。

EQAR が果たすべき役割ないし目的は、「高等教育機関の信頼を高める基盤を構築することを通じて、学生のモビリティ（移動）を促進すること」「いわゆる“アクレディテーション・ミル”（信用に値しない「ねつ造アクレディテーション」）が信用を得られないようにすること」「国の規制と相容れる範囲で、政府がEQARに登録された機関にお墨付きを与え、それらに質保証を依頼するように、高等教育機関に対して権威付けを行うこと」「国の規制と相容れる範囲において、高等教育機関が質保証を依頼する機関をみずから選ぶための材料になること」「質保証機関の質を向上し、総体的に信頼を高めるための道具となること」である。

具体的には、登録を希望する機関・団体から申請を受けつけ審査に基づき適格と認められたものを登録・公表することを役割とする。2016年3月現在42機関が登録されている²⁵。

質保証を行っている機関であれば、それが機関対象であっても専門分野別プログラムを対象を特化したものであっても、EQARへの登録申請が可能である。また、質保証「専門」機関である必要もない。登録を希望する機関は、申請に先立って、セルフ・スタディに基づいた第三者による評価を受けることが必要になる。評価機関は国内外を問わないが、当機構の監督下にならないことが条件となる。政府系評価機関でもOKであり、制度上義務づけられている第三者評価を受けた際の外部評価報告書を流用することも可能である。つまり、EQARへの登録のためだけに新たな評価を受ける必要は必ずしもない。このときの外部評価報告書が、登録審査の判定の最大の判断材料となる。審査の際の判定の基準として、上述のESGが使用される。なお、ESGはENQAの加盟要件の重要な要素にもなっているものの、ENQA正会員資格をもって自動的にEQARへの登録が認定されるものではない²⁶。

(4) CHEA

アメリカの高等教育アクレディテーション協議会(Council for Higher Education Accreditation, CHEA)とは、アメリカにおいて認証評価機関を認定する団体

であり、3,000の学位を出している高等教育機関がメンバーとなっており、60の認証評価機関を認定している。20人からなる理事会により運営されており、そのメンバーは学長などの高等教育機関の長および市民からなる。CHEAは個別の認証評価機関に対するメタ評価機関である。CHEAは、米国連邦議会、米国教育省、一般市民、オピニオン・リーダー、学生およびその家族に対するアクレディテーションおよび質保証に関する全米における主要な代弁者であり、国際社会に対するアメリカの認証評価活動を代表する役割を担っている。CHEAによる認定は、地域、宗教関連、私立の職業訓練高等教育機関と教育プログラムを認証する認証評価機関の質を精査し証明を与えるものである。CHEAは、この精査を行う唯一の非政府高等教育組織である。連邦政府は、連邦教育省(USDE)を通して政府による認定の調査を行っている²⁷。

CHEAによる認定基準は以下の通りである。

- ・学問の質の向上：アクレディテーション団体は、学問の質に対する明確な記述と、彼らが認証する高等教育機関または教育プログラムが質の水準が達成されているかどうか判定するプロセスを持っているかについての明確な期待を持っている。
- ・説明責任を示す：アクレディテーション団体は、国民の信頼と公共投資を継続的に発展させるために、高等教育機関および教育プログラムに対して、学問の質および学生の学習成果に関する一貫性のある、信頼できる情報を準備するよう求める基準を持っている。
- ・改革と必要な改善のための適切な自己点検および計画を促す：アクレディテーション団体は、高等教育機関及び教育プログラムにおける継続的な自己点検を通して、改革と必要な改善のための自己点検活動を促す。
- ・意志決定における適切で公正な手続きを採用する：アクレディテーション団体は、効果的な点検と調和を含む適切で公正な組織の方針と手続きを維持する。
- ・アクレディテーション活動に対する継続的な点検活動を示す：アクレディテーション団体は、そのアク

レディテーション活動に対する自己点検を行う。

- ・十分な資源を有する：ア krediteーション団体は、予測可能で安定した資源を有する。

(5) IASIA

行政大学院・行政研修所に係る世界機構 (International Association of Schools and Institutes of Administration, IASIA) は、ベルギーのブリュッセルに本拠を置く、公共行政・公共政策系の教育機関や研修機関の国際連合体である。IASIA は、全世界規模で活動を展開しており、70カ国を超える国々の約200機関がそのメンバーとなっている。200機関が所在する地域別の内訳割合は、アフリカ22%、ヨーロッパ37%、中東6%、アジア14%、オセアニア3%、南米4%、北米14%である。IASIA 理事会も、こうした国や地域の多様性を反映させた人的構成となっている²⁸。IASIA の展望 (Vision) は、「よい統治を促進し、現代的で説明出来る行政管理の追求を支援することにより、世界規模で行政管理学を向上させる」、使命 (Mission) は、「世界における行政管理に関する能力開発を強化し、公共政策教育・研修における卓越性を進展させ、統治と行政管理における最先端の学術調査と『優れた実践』を実施し、議論し、広める」こととされ、その活動の基盤となる価値観 (Values) としては、説明責任および透過性、国際的視点、絶対的中立性、卓越性の追求、専門家意識、信頼性、多様性の尊重があげられている²⁹。IASIA は、国連 (United Nations, UN) 内にある「公共行政・開発経営担当局」(Division of Public Administration and Development Management, DPADM)、「経済問題・社会問題担当局」(Department of Economic and Social Affairs, DESA) と連携し、公共行政の教育・研修に関する卓越性の基準 (Standards of Excellence for Public Education and Training)³⁰も策定しているほか、公共行政国際ア krediteーション委員会 (International Commission on Accreditation of Public Administration Education and Training) を立ち上げ、公共行政教育に関する国際ア krediteーションも実施している³¹。

2. 諸外国における質保証システム

(1) アメリカ

アメリカにおける高等教育機関の質保証システムとして定着しているア krediteーションの特徴は、一つには認定を受けた会員による政府とは関係の無い民間団体が実施していることであり、二つ目は大学自身によるセルフ・スタディ (自己点検) が前提となっていることである。

経済状況の変化により、連邦政府からの主要な奨学金の受給資格と教育機関別ア krediteーションの認定の結びつきをコントロールする方向で、高等教育法の改正が数度にわたり行われ、連邦政府からア krediteーション団体へ圧力が強まってきている。この変化に上述のスプリングスレポートにおける「ア krediteーション団体は、大学をインプットによって評価するのではなく、学生の卒業率や学習成果などのアウトカムを中心にした評価を行わなければならない」、「各団体の適格認定基準は各大学がどのくらいの成果を上げているかを比較可能にするものでなければならない」などの記述が大きな影響を及ぼしており、大局的に見れば高等教育に対する監視は継続的に強化されてきている。2010年には、改正法を受けてプログラムの誠実性 (Program Integrity) に関する連邦規則が制定されている。

ア krediteーションに直接言及しているわけではないが、大学の経費の手ごろさ (affordability) をめぐって政府の新たな動きがある。オバマ大統領も、授業料の金額、学生の抱えるローン、卒業率、卒業後の就職率などをもとに大学を評価する制度を2015年度までに開始し、2018年までに評価結果に基づいて政府の支援金を割り振るよう議会に要請し、評価の高い大学の学生への連邦奨学金の優遇や、良い結果を出せない教育機関への支援停止などの高等教育制度改革を実施する方針を打ち出しており、それを受けてアクセス (奨学金の受給率)、経済性 (平均的な学費、奨学金、ローン負債額など)、アウトカム (卒業率・転学率、卒業生の収入、大学院学位の取得状況など) の3つの側面から評価するカレッジ・レーティングシステムの考えが2014年12月に連邦教育省から公表されている³²。

(2) ドイツ

ドイツの大学における質の保証は、「アクレディテーション」と「評価」によって行われている。アクレディテーションは、当該高等教育機関の学修課程が一定の水準に達しているかどうか、その資格の適格性について行うものであり、評価は、アクレディテーションを受けた機関、課程に対し、一定の指標にもとづきその達成度を査定するものである。

アクレディテーションの目的は、「質の保証」、「透明性の構築」、「多様性の提供」、「移動の促進」であり、アクレディテーション評議会 (Akkreditierungsrat) が、新しい学位構造のためのアクレディテーションシステムの開発、比較可能な質のスタンダードの作成など、ドイツの大学全体にかかわるアクレディテーション業務を総括している。具体的なアクレディテーションは、プレゼンテーション、実地訪問、アクレディテーション委員会の決定、アクレディテーション評議会のウェブサイト等での最終結果の公表の4段階で実施され、アクレディテーション評議会によりアクレディテーションを受けた各アクレディテーション機関が、個々の大学のアクレディテーションを行っている点に特色が見られる。

一方、評価機関について言えば、ドイツには、全国レベルで統一的にこれを実施している機関は、現在のところ存在しない。しかし、バーデン・ヴュルテンベルク州評価機関財団など、地域レベルの評価機関、評価ネットワークが設けられている。また1998年以来、大学学長会議 (HRK) と連邦教育研究省 (BMBF) の共同事業として「質改善プロジェクト」(Projekt Q) が実施されている。これらは、基本的に、まず各大学内での内部評価 (interne Evaluation) が行われ、続いて外部専門家によるレビュー (externe Peer-Review) が行われる。その過程で、必要に応じ国際的な参加者 (外国の学者) が関与する。学生もその過程に参加する。最後に、以上の結果を適当な方法で公表する、という方式で行われている³³。

(3) オランダ

オランダの質保証は、資格枠組 (Qualifications

framework) の設定とその運用や多方面に渡る評価等によって構成されている。オランダの現在のアクレディテーションは、2002年に制度化されたものであり、大学は、学士または修士学位を伴う教育プログラムについて、適格認定を受けなければならない。新たな教育プログラムの適格認定に係る手続は、初回アクレディテーション (initial accreditation) と呼ばれる。機関からのプログラム提案、外部審査を経て、適格認定の有無がオランダ＝フランドレン・アクレディテーション機関 (NVAO) において決定される。教育プログラムは、その後も定期的に評価を受けて適格認定を得なければならない。適格認定が得られない場合、国からの財政支援の受給資格が失われる。

上記の適格認定はNVAOが一元的に行うが、そのための評価 (「プログラム・アセスメント」と呼ばれる) は、初回アクレディテーションとそれ以後のアクレディテーションとで実施主体が異なる。前者はNVAOが行うが、後者はNVAOが認定する評価機関又は大学自身が選任する外部の有識者 (但しその人選にはNVAOの事前承認が必要) によって行われる。NVAOは、この評価結果に基づいて適格認定するか否かを判定する。2011年からは、機関質保証 (Instellingstoets kwaliteitszorg、英語ではinstitutional audit) 制度が設けられた。各高等教育機関の内部質保証制度をNVAOが審査し、合格した高等教育機関においてはプログラム審査を機関自身が主体的に行い、その後は限定的な審査で足りることとなった³⁴。

(4) 中国

中国高等教育における質保証枠組みは、国家による厳格な設置基準審査、周期的な教育評価および質のモニタリング、学位管理システムの3つを柱とした高等教育質保証体制が構築されている。国家による設置基準審査としては、中華人民共和国高等教育法 (1999年) および教育行政法规としての「普通高等学校設置暂行条例」(1986年) などにより、設置の理念、教員数、土地・校舎面積などの設置基準等が定められている。

周期的な教育評価は、2004年に設立された教育部高等教育教学评估中心 (教育部高等教育教学评估セン

ター (HEEC)) により、2004年から2008年の間に「普通高等学校本科教学工作水平评估方案」に則り589の普通本科高等教育機関が評価を受けている。

第一期における課題を受けて、教育部は2011年に第二期評価システムに関する「教育部普通高等教育機関本科教育評価に関するガイドライン」(教育部关于普通高等学校本科教学评估工作的意见)を發表し、このガイドラインに従い、第二期の評価では、高等教育機関の「自己評価」を基盤とし、「教育基本状況に関するデータベース」の構築とそれを活用した常態的モニタリング、第三者機関による「分類的機関評価」(合格評価と審核評価)や、「プログラムの認証・評価」、「国際評価」などが実施されている。

学位管理システムについては、中華人民共和国学位条例(1980年)、中華人民共和国学位条例暫行实施办法(1981年)により、学位授与の仕組みと授与権付託にかかる基準が設けられている。学位授与権付託は、高等教育機関の申請に基づき、國務院学科審査専門家チームが審査し、それに合格した後、國務院学位委員会が承認する仕組みである。この授与権付託に基づき、高等教育機関内に、学位評定委員会が、修士、博士の場合は論文審査委員会、口頭諮問委員会が設けられ、学位審査を行う。また、これらの学位の質を保証するため修士および博士論文の外部チェックシステムもある。修士論文については、1998年から実施され、州や地域で方法は異なるが、中国全土で実施されている³⁵。

(5) オーストラリア

1990年代以降の質保証システムの構築を促してきた連邦政府主導で豪州大学質保証機構(AUQA)が2000年に設立され、自らの提供する教育プログラムを認証できる自己認証権限(self-accrediting authority)を有している各大学内の自律的な質保証メカニズムの有効性を検証するオーディット方式の質保証システムを構築・運営してきた。しかし、新たに全国統一の厳格な質保証体制の確立を求め、AUQAのオーディット方式による質保証のあり方について問題提起したブラッドリー・レビュー(Review of Australian Higher

Education)(2008年12月)により、2011年7月にはTEQSA法が成立し、AUQAが廃止され、新たに高等教育質・基準機構(Tertiary Education Quality and Standards Agency: TEQSA)が設立された。TEQSAの目的は、オーストラリア高等教育において新たな「規制」を確立し、それによって高等教育の質を保証し国際競争力を維持することにある。そのための質保証アプローチは後述するように、明確な「基準」と「リスク」の枠組に基づいており、質の高い機関のみが高等教育システムに参入する体制の確立を目指すものである(TEQSA 2013: 28)。この点からも、AUQAからTEQSAへの移行は、高等教育の質に対するアプローチが高等教育機関の自律性を強く意識した「質保証」から、外形的な枠組みに基づく「質規制」へと変化したことを意味している。

TEQSAの質保証システムは「基準」と「リスク」の重視という点に集約される。TEQSAの質保証の特徴は、第一に、明確に高等教育基準が設定され、それらによる規制が行われる点にある。AUQAのオーディットでは、外的基準を画一的に適用するのではなく、枠組やガイドラインが外部参照点(external reference points)として位置づけられていたのとはアプローチが明確に異なっている。

TEQSAによる質保証のもう一つの特徴は、リスクに焦点化した評価を行う点にある。2012年2月にリスク規制枠組(Regulatory Risk Framework)が設定され、さらに2014年3月には高等教育セクターとの議論を踏まえて、リスク評価枠組(Risk Assessment Framework)へと改定されている(TEQSA 2014)。TEQSAはこの枠組を用いて、各機関による質の高い高等教育の提供に支障がきたす危険性がないかを既存データによって毎年確認し、具体的には、学生に対するリスクや財政的実行可能性や持続性に関するリスクが生じていないかといった点に焦点化してリスク評価を行うこととされている。

また、TEQSAを中心とする質保証体制の整備と並行して、ここ数年、高等教育のパフォーマンス測定とその結果に基づく財源配分の導入可能性も議論されている³⁶。

おわりに

これまで見てきたように、大学評価の国際的動向としては、INQAAHEを始めとする多くの国際機関・メタ評価機関および各国における評価機関が質の向上を目指して多種多様な仕組みや制度を整備し活動を行っている。このことは、「知識基盤社会」において大学等高等教育機関の質の維持・向上が非常に重要と考えられている結果であると言える。質向上につながる大学評価の大きな枠組みとしては、大学等の高等教育機関自身の行う内部質保証と外部評価機関の行う外部質保証に分けられる。内部質保証では、多様性の重視とともに、学生が身につけた能力（アウトカムズ）が重視され、外部質保証では、グローバル化と各国家の教育政策の関係、各種利害関係者に向けての情報提供、活動の透明性確保が重要となってきている。さらに外部質保証機関に対するメタ評価の仕組みも整備が進められている。アメリカやオーストラリアなど一部の国では、これら質保証システムを予算配分と連動させ「質規制」につなげようという動きもあるが、過度の規制は大学本来の活動を萎縮させることにも繋がりがかねないため、大学の自立的な内部質保証活動と国等による規制の両方が社会に対してわかりやすく示され、調和がとれる形で進められていくことが、最大の利害関係者である学生が最大限の能力を身につけられる場としての大学にとって望ましいと考えられる。

【参考文献】

大学基準協会、『大学評価論の体系化に関する調査研究報告書』、高等教育のあり方研究会大学評価理論の体系化に向けた調査研究部会、2015年
 横尾壮英著、『大学の誕生と変貌：ヨーロッパ大学史断章』、東信堂、1999年
 南川高志編著、『知と学びのヨーロッパ史：人文学・人文主義の歴史的展開』、ミネルヴァ書房、2007年
 羽田貴史・米澤彰純・杉本和弘編著、『高等教育質保証の国際比較』、東信堂、2009年
 早田幸政・望月太郎編著、『大学のグローバル化と内部質保証』、晃洋書房、2012年

早田幸政編著、『大学の質保証とは何か』、エイデル研究所、2015年

【注】

- 1 横尾壮英、『大学の誕生と変貌：ヨーロッパ大学史断章』、東信堂、東京、1999年、pp.3-5
- 2 同 pp.117-127
- 3 同 pp.6-7
- 4 同 pp.46-47, 131
- 5 <http://www.mofa.go.jp/policy/economy/summit/1999/charter.html>
http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/summit/cologne99/g8s_sg.html
- 6 <http://www.inqaahe.org/>
- 7 <http://www.enqa.eu/>
- 8 <https://www.eqar.eu/>
- 9 <http://ecahe.eu/>
- 10 <http://www.chea.org/>
- 11 <http://www.apqn.org/>
- 12 <http://www.ieagreements.org/Washington-Accord/>
- 13 <http://www.iias-iisa.org/iasia/>
- 14 <http://www.ehea.info/>
- 15 <http://www.unideusto.org/tuningeu/>
- 16 <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/testingstudentanduniversityperformancegloballyocdsahelo.htm>
- 17 <http://www2.ed.gov/about/bdscomm/list/hiedfuture/reports/final-report.pdf>
- 18 ESG は初め2005年に策定され2015年に改定されている。<http://www.enqa.eu/index.php/home/esg/>
- 19 堀井祐介（金沢大学）、『大学評価論の体系化に関する調査研究報告書』 pp.88-89
- 20 メタ評価機関とは、高等教育機関を対象とする評価機関を評価する機関のことを指す。
- 21 <http://www.inqaahe.org/main/about-inqaahe/constitution/constitution-html>
- 22 INQAAHE Guidelines of Good Practice
<http://www.inqaahe.org/main/professional->

- development/guidelines-of-good-practice-51
- 23 堀井祐介（金沢大学）、『大学評価論の体系化に関する調査研究報告書』 pp.89-90
- 24 堀井祐介（金沢大学）、同 pp.91-95
- 25 <https://www.eqar.eu/register/search.html>
- 26 大佐古紀雄（育英短期大学）、『大学評価論の体系化に関する調査研究報告書』 pp.99-101
- 27 http://www.chea.org/pdf/chea-at-a-glance_2015.pdf
- 28 早田幸政、「行政大学院・行政研修所に係る世界機構（IASIA）」、「社会科学分野の高度人材育成に係る大学院プログラムの質保証に関する実証的研究」（基盤研究（C）、研究課題番号：20600008、2008年度～2010年度）報告書
- 29 <http://www.iias-iisa.org/iasia/about-iasia/mission/>
- 30 <http://www.iias-iisa.org/iasia/about-iasia/iasia-and-the-un/undes-iasia-standards-of-excellence/>
- 31 <http://www.iias-iisa.org/iasia/about-iasia/ciapa-commission-on-international-accreditation-of-public-administration-education-and-training-programs/>
- 32 前田早苗（千葉大学）、『大学評価論の体系化に関する調査研究報告書』 pp.120-125
- 33 木戸裕（元国立国会図書館）、同 pp.102-106
- 34 大場淳（広島大学）同 pp.110-112
- 35 『大学の質保証とは何か』 pp.148-151
- 36 杉本和弘（東北大学）『大学評価論の体系化に関する調査研究報告書』 pp.134-137

International Quality Assurance Systems in Higher Education

※ Yusuke HORII

[Key Words]

Quality Assurance, Student Outcomes, Accountability, Transparency, Efficiency

[Abstract]

These days, along with globalization, university activities have become international. The number of students who study abroad is increasing and the cooperation among universities from many countries is accelerating. These university activities at a global level should be conducted based on the assumption that their levels of education, research, governance, and management can be assured. Therefore, there are many international organizations taking initiatives towards international quality assurance systems in higher education, such as: INQAAHE, ENQA, EQAR, and APQN. Besides these international organizations, there are also many national systems to assure the quality of university activities. These international and national organizations have formed strong partnerships in order to oversee the quality assurance systems at the following three levels: internal quality assurance by universities, external quality assurance by external quality assurance organizations, and quality assurance of these external quality assurance organizations. The keywords of activities for each of these three levels include, for example, student outcomes, accountability, transparency and efficiency.

※ Professor, Institute of Liberal Arts and Science, Faculty/ Division of Higher Education Research and Development, Kanazawa University

分野別参照基準と大学教育の質保証

北原 和夫

東京理科大学科学教育研究科教授

1. はじめに

大学教育の質をどのようにして保証するのか。そもそも保証すべき質とは何か。私自身は高等教育の専門家でもなかったのであるが、2008年から分野別質保証に関わることになった。物理学の一研究者として、そして大学に禄を食むものとして、大学における学問そのものも、そして学問をめぐる環境も変化していることは感じていた。それは現代の課題が、一つのディシプリンでは解決できないということであり、若者たちが大学に求めているものが専門特化した学問の継承だけではないということでもあった。2003年に日本学術会議の会員として、若者の科学リテラシーを高める方策を検討するようになって、社会と科学技術の現場との間のコミュニケーションが必ずしも良いとは思えなかった。そのような状況を改善するために、すべての国民が身につけるべき科学技術の素養を言語化して明示し、さらにその素養を広める方法を検討する「科学技術の現場の智」プロジェクトを2005年に始めたのであった。いわば、科学技術の中の芯となるべき知識、技能、考え方を素養として言語化することによってなすべき施策を提案するという試みであった。その検討の成果を取りまとめたのが2008年3月であった^[1]。

2008年5月に文部科学省から日本学術会議に向けて審議依頼「大学教育の分野別質保証の在り方に関する審議について」がなされて、私に取りまとめの役に任ぜられることになった。そのとき思ったことは、「科学技術の智」と同様に、大学教育の芯となるべきものを言語化することによって、教育改善のための議論の縁（よすが）とすることではないかということである。

同年6月に課題別委員会「大学教育の分野別質保証の在り方検討委員会」を設置し、9月から審議を開始した。この審議依頼の背後には、2008年12月に中央教育審議会より文部科学大臣に提出された答申「学士課程教育の構築に向けて」がある。そこで大学の多様化の中で、「学士力」という汎用的能力（その内容として知識・理解、汎用的技能、態度・志向性、統合的な学習経験と創造的思考力を挙げている）とともに、個々の学問分野の学修を通して世界の課題と向き合う能力とがあるべきではないかという問題提起を行っている。これらについて、具体的に明示することを日本学術会議に審議依頼してきたのである。

したがって「大学教育の分野別質保証」に関わることは、私にとっては「科学技術の智」プロジェクトで言語化した科学の市民的素養を、大学教育でどのように実装すべきかという問いかけにも思われた。実際には、大学教育の分野別質保証は科学技術に特化したものではなく、すべての学術に関わることであり、学術の個々の分野も、個々の大学も、それぞれ固有な歴史を引きずったものであり、想像以上に多様化していたのである。つまり、学術の各分野がそれぞれアイデンティティを持っているのかどうかも不確定であったし、多様な大学が「大学」としてのアイデンティティを持てるのかどうかも不確定であった。大学については、大学の数が600を超え、その教育内容、教育方法においても多様化していたし、学科名も多様化していて、学科名を見る限り如何なる教育がおこなわれているのか、部外者には理解不可能な状況もあった。伝統的なディシプリンの名称を冠する学科においても、専門分化が進み、教育内容が多様化していて、その学科

全体が何を指すものなのか解りにくい状況であった。例えば、幾つかの大学の文学部は、伝統的な文学だけでなく、メディア、映像、芸術を取り入れて内容を豊かにする動きがあったが、反面、文学という分野のアイデンティティが揺らぐ状況にあり、「文学部」という看板を下ろした大学もある。そのような状況の中で、各ディシプリンのアイデンティティを検証することも必要となってきたのである。

さらに学術の発展の視点から見ると、近代の学問は、対象を限定し、方法を限定することによって、因果関係を厳密実証することを通して、得られた知識を確実なものとして積み重ねてきたのである。しかし、現実の課題は様々な要因が複合したものであり、一つの学問、すなわち、対象を限定し、方法を限定することによっては捉えきれないものである。そのような現実の課題に対応できる人材を育成しようとする大学では、複数のディシプリンを組み合わせ、さらに現場実習、フィールド・ワークなどを取り入れた教育内容となる。そうすると、学科名はさらに多様なものとなる。

いずれにせよ、これまで当たり前なこととして各教員がその専門分野について自らよしとするところの授業を行うだけではことは済まなくなってきた。まずその学科の教育目標を明確にして、それに従って授業の全体が構成され、個々の授業がその枠組みの中で内容と方法を決めていくことになる。そうすることによって、その学科もしくは教育プログラムは全体として統一と調和を保つことになり、学生にとっても学びの意味が明確となる。基本的に大学の多様性はあって然るべきことであるが、各分野の本質的な芯の部分は普遍的なものであり、いわば分野のアイデンティティである。各分野の教育の内容の詳細は、その大学、学科の持つ資源、教員・学生の特質によって相違があるとしても、基本的なところは共有しておく必要がある。

以上のような問題意識のもとに、大学教育の分野別質保証の在り方検討委員会が2008年9月に発足した。各分野の教育の質保証とはいえ、現実には、教養教育・共通教育が行われており、各分野の専門教育との関連も議論しておく必要がある。また就職活動の過熱化が大学教育に大きな影響を与えている状況の一方

で、採用・就職の際に大学での学修成果が顧みられているのかどうか懸念が生じていることから、職業との関連についても議論しておく必要がある。以上のような必要性から、2009年からは三つの分科会、「質保証枠組み検討分科会」、「教養教育・共通教育検討分科会」、「大学と職業との接続検討委員会」を発足させた。そして2010年7月に回答「大学教育の分野別質保証の在り方について」^[2]を取りまとめた。

2. 回答「大学教育の分野別質保証の在り方について」の内容

文部科学省に手交した回答は三つの部分からなる。第一部は「分野別質保証の枠組みについて」、第二部は「学士課程の教養教育について」、第三部は「大学と職業との接続の在り方について」である。本稿での後述する分野別参照基準は第一部で提案されている。

分野別質保証のために、学士課程において学生が身につけるべきことについて、各分野の特性を言語化することとした。その際に専門分野の詳細な知識を羅列するのではなく、学修者が将来にわたって世界を認識しまた世界に関与するための基礎となることを言語化することとした。

そして分野別参照基準を策定する際に、叙述の形式を整えることによって、分野間の相互理解も可能となるようにした。回答には「参照基準作成の手引き」を入れた。参照基準の基本的な構成項目を以下の5項目とし、さらに各分野の事情に応じて独自の項目を設定することも可能とした。

1. 当該学問分野の定義
2. 当該学問分野に固有の特性：分野に固有の世界の認識の仕方、世界への関与の仕方を言語化する。
3. 当該学問分野を学ぶすべての学生が身につけることを目指すべき基本的な素養：当該分野の学びを通して獲得すべき基本的な知識、理解、能力
4. 学習方法及び学習成果の評価方法に関する基本的な考え方
5. 市民性の涵養を巡る専門教育と教養教育との関わり

構成要素は以上のものである。

まず各学問分野に固有の特性を述べる。学問は人類の知的公共財であり、世界を認識し、世界に参与するための基盤である。それらの認識と関与に関わる本質的な特性を言語化する。

要するに各学問分野の特性、素養、学習評価について、その本質部分を言語化することによって、大学の多様性を超えて学びの本質を共有出来るようにする。こうして個々の学生にとっての学びの全体像が明らかとなり、職業社会の側からすると、大学でなされる教育が可視化するのである。またこの参照基準は、それぞれの分野の学びの本質を記述するものであるから、大学関係者のためだけでなく、中等教育に対して大学教育が可視化されることにもある。

3. 分野別参照基準の策定過程

実際に分野別の参照基準の策定の作業は2010年秋以降となった。最初に、経営学分野、言語・文学分野、法学分野の参照基準策定のための委員会が発足した。まず2012年8月に経営学分野の参照基準^[3]が完成した。経営学は実務も含む広い分野であり多数の学会・研究会が存在している分野であるが、学術会議において集まって検討した結果、「経営学とは、営利・非営利を問わず、政府、私企業から家庭まで含む継続的事業体の経営に関わる学問である」という定義を与え、その特性を与え、素養、評価法を明示した。経営学に関わる多数の細分化した分野が集まって、分野全体に関わる芯の概念を明示したことは大きなことであった。その後経営学分野では、この参照基準に則った概論教科書を刊行しており、さらに大学院の学びに関する参照基準の策定へと進んでいる。

次に、2012年11月に言語・文学分野の参照基準^[4]と法学分野の参照基準^[5]が完成した。言語・文学分野については、文学部がカバーする領域が映像や芸術も含むようになってきた現代において、言語・文学のアイデンティティは何かを検討した結果、文（ふみ）は人類の創造性と連帯の基盤である、というところに落ちついた。法学分野については、法曹に進むのはわずかでありさらに法科大学院が存在する以上、法学部

卒の若者に託す社会の将来は何かということを検討した結果、法学とは規範に基づく社会の構築のための学問であるとした。

三つの分野の参照基準が策定された結果、これらがモデルとなって、各分野が自発的に参照基準の策定作業を進めていった。学術会議の中だけではなく、関連学会との共同作業として進められていった。2013年5月には家政学分野の参照基準^[6]が策定された。近年家政学科という学科名が消えつつあり、また細分化の傾向が出てきたことに対する危機感もあって、関連学会も含めた検討を進め、家政学が生活の質の向上と人類の福祉に貢献する実践的総合科学として同定されたのである。

2013年8月には、機械工学分野の参照基準^[7]が完成した。機械工学科で学ぶ基礎科目としては、材料力学、流体力学、熱力学などであるが、それらがなぜ必要なのかということについては、必ずしも意識が共有されていなかったのではないかと推察される。参照基準を策定する過程で、専門分野の定義と特性を述べることが求められ、結局実際に開講されている科目を括る芯となる概念を探ることになる。こうして、機械工学とはエネルギー・情報を有用・機能的なものに変換する「機械」の学問であるとした。

2013年9月には数理科学分野^[8]、同年10月には生物学分野^[9]の参照基準が策定された。

2014年3月には土木工学・建築学分野^[10]、同年8月には経済学分野^[11]、同年9月には材料工学分野^[12]、地域研究分野^[13]、歴史学分野^[14]、政治学分野^[15]、地球惑星科学分野^[16]、地理学分野^[17]、文化人類学分野^[18]、社会学分野^[19]、心理学分野^[20]の参照基準が策定された。

2015年6月に社会福祉分野^[21]、7月に電気電子工学分野^[22]、10月に農学分野^[23]、12月に統計学分野^[24]の参照基準が策定された。

2016年3月には、哲学分野^[25]、情報学分野^[26]の参照基準が策定された。現在、物理学分野、化学分野、医学分野などの参照基準の策定作業が進められている。伝統的に確立している分野についての検討は、教育学などを除いてほぼ完成しつつあるが、境界領

域、複合領域についてはまだ手付かずである。

4. 分野別参照基準の意義：新たな工学教育

工学分野の参照基準が出揃ってきて改めて気づいたことがある。前述のように、機械工学とは、エネルギー・情報を「機械」によってより質の高いものに変換することであるとした。つまりエネルギー・情報が対象であり、機械という道具（からくり）を用いて、質の高いものに変換するということであるが、そこで質とは何か、という問いになる。質は、価値と言ひ換えても良い。価値は人類の生活・社会の営みによって決まる。よって工学においては価値観へのまなごしを外すことができない。つまり人文社会学的思考も必要となる。同様にして、電気電子工学分野の参照基準によれば、電気電子工学とは、エネルギー・情報をエレクトロニクスによって、より質の高いものに変換することである。このように考えると、実は、工学の考え方の枠組みは、分野によらず共通したものであることが分かる。つまり原材料があり、道具によって、より質の高いものに変換するということが工学の基本的な考え方なのである。当然といえば当然のことであるが、このような工学のミッションが、それぞれの学科で普遍的な枠組みとして教育されているのかどうか。おそらく、一つ分野の学びを深める際に、工学の普遍的枠組みをも身につけることができれば、ある学科の学生が卒業後別の分野で仕事をするという場合でも、この普遍的枠組によって、そのまま新たな分野で仕事ができるようになるのであると期待される。

5. 大学の使命との関連で（結語に代えて）

参照基準策定の作業は、学問の成果と営みが公共的意義を持つことと関連している。参照基準はその分野の芯を提示するものであり、そのことによって学問分野を他分野に対して、また社会に対して、そして中等教育に対して可視化するのである。

これまで大学の使命は、研究と教育が中心であった。研究とは知識の創出であり、教育は知識の継承である。それらは今後も継続するであろうが、もう一つの大学の使命として知識の社会化を挙げることができ

る。つまり、学術の成果は公共財であると同時に、学術の営みも社会との連携によってなされるべき側面がある。社会の課題の解決に向けて大学が動くときには、単に大学からの知的資源の提供にとどまらず、新たな学術分野を開拓する契機ともなる。

もともと参照基準の作成の作業は、高等教育の改善のためのものであったが、作成してみると、各分野の使命を可視化することによって、より広い分野との連携・協働を可能にするものとなる。こうして「協働する知性」こそが、これからの世界の課題の解決にとって必要なものではないだろうか。このような知性を学生時代に涵養すれば、学生が卒業後も大学の知識の創出・継承に関わり続けていくことが可能となる。

[1] www.jst.go.jp/csc/science4All/

[2] www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-21-k100-1.pdf

[3] www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-22-h157.pdf

[4] www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-22-h166-3.pdf

[5] www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-22-h166-2.pdf

[6] www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-22-h130515-1.pdf

[7] www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-22-h130819.pdf

[8] www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-22-h130918.pdf

[9] www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-22-h166-2.pdf

[10] www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-22-h140319.pdf

[11] www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-22-h140829.pdf

[12] www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-22-h140901-1.pdf

[13] www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-22-h140903.pdf

- [14] www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-22-h140909.pdf
- [15] www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-22-h140910.pdf
- [16] www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-22-h140930-2.pdf
- [17] www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-22-h140930-7.pdf
- [18] www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-22-h140930-6.pdf
- [19] www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-22-h140930-5.pdf
- [20] www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-22-h140930-4.pdf
- [21] www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-23-h150619.pdf
- [22] www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-23-h150729.pdf
- [23] www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo23h151009.pdf
- [24] www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-23-h151217.pdf
- [25] www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-23-h160323.pdf
- [26] www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-23-h160323-2.pdf

第一線大学教員はなぜ改革を拒むのか ——分野別参照基準の活用について考える——

広 田 照 幸

日本大学文理学部教授

はじめに

私は、日本学術会議において、大学教育の分野別質保証の在り方検討委員会の一員として、「大学教育の分野別質保証の在り方について（回答）」（2010年7月22日、以下「回答」）のとりまとめの作業に関与した。そこでは、「学術会議において各分野の参照基準を順次策定してい」き、「各大学はこれを参照して、それぞれの学部・学科の教育課程の学習目標を十分な具体性を備えた形で同定するとともに、それを効果的に達成するという観点からカリキュラムを編成し、学士課程の教育の質を高めていく」（回答 ii 頁）というしくみが提案された。その後、学術会議において約30の主要な分野に関して具体的な参照基準作りが進んできた。

本稿は、日本学術会議が作成している分野別参照基準がもっと活用されていくためには何が必要なのかを考えるために、大学教育の末端に位置する第一線大学教員（frontline academics）の視線からみたときの質保証や評価の問題に焦点を当てて考察してみたい。

I 分野別参照基準と評価

この特集は「専門分野別評価の新展開」というテーマである。そうであるとする、分野別参照基準と評価との関係をまず理解してもらう必要がある。分野別参照基準と自己点検評価や認証評価との関係については、「回答」の中では次のように整理されている。やや長文になるが、考え方として重要な点なので、あえてそのまま掲げておく。

自己点検評価や認証評価と分野別の教育内容の質保証との関係はどのように整理されるべきか。今後更なる検討が必要な課題であるが、以下の2点はこの問題に重要な関わりを有すると考える。

- ① 認証評価について、細かなことまで認証評価機関が直接評価するのではなく、各大学の内部質保証を重視すべきという考えが主張されるようになってきていること
- ② 大学教育の質保証一般について、学生の学習成果を高めることを重視すべきという考えが主張されるようになってきていること

分野別の教育課程編成上の参照基準は、各大学が学習目標を具体化し、それを達成する教育課程を編成・実施することを支援するものであることから、②の考えと整合的であり、また、結果をモニタリングし問題点の検証と改善につなげていくことを求めるものであることから、①の考えにおける大学の内部質保証とも重なり得ると言える。一方、学習目標の同定については各大学の多様性が認められるべきとの考えであることから、認証評価機関が一律の指標で直接各大学の学習成果を測定評価することについては慎重であるべきとの立場となる。

以上を勘案し、また、自己点検評価や認証評価が、大学設置基準への適合状況を検証するという最小限の質保証に留まらず、教育の質の改善向上に対しても取り組むべきであるとするれば、一つの考え方として以下のように整理することができる。この問題は、大学における具体的取組みにも大きな影響を与えるものであり、今後の重要な検討課題である。

- ① 各大学においては、教育の質に関する内部質保証として、参照基準も活用して、各分野の教育課程を基本的な単位とする、学習成果の向上を目指した取組みを行うこと
- ② 認証評価機関においては、各大学の学習成果を直接評価するのではなく、学習成果の向上を目指した各大学の内部質保証が適切に機能しているかどうかを評価すること（その際、評価負担の問題を考慮すれば、個別の教育課程の評価はサンプル的に行うのが妥当ではないだろうか。）（「回答」11頁）

実際の政策的な流れをみると、欧州では外部質保証のしくみがプログラム単位から機関単位に移ってきているし（林2014、2015）、日本でもカリキュラムの評価や学習成果の測定・評価などに関しては、大学の内部質保証に期待する制度設計で動いてきている（工藤2012、早田2015）。基本的には、「回答」が考えていた方向に沿って進んでいる。

しかしながら、実際に主要な分野別の参照基準を日本学術会議が作っていく作業が進んでくる中で、一つには「あまり使われていないではないか」という不満が出されるようになってきた（川島2015、武市2015、岸本2015）。武市（2015、170頁）は参照基準の策定にあたった7分野9名の関係者へのヒアリング調査をもとに、「大学関係者への周知については、策定から時間がたっていないこともあって、現時点では十分であるとはいえない」こと、「大学等での教育過程・学習目標設定における『分野別参照基準』の活用事例はほとんど実績がないこと」を示している。岸本（2015、71頁）は、Tuning-AHELO 概念枠組みや日本の分野別参照基準が「水準を含めた形で具体的な学習到達目標としては提示していない」ことに関して、「このことによって『分野別参照基準』の活用が進みがたくなっているという危惧もある」と論じている。

もう一つには、大学構成員の自発性に期待した漸進的な「回答」の考え方には飽き足らない改革論も出されてきている。たとえば、もっと本腰を入れて各大学がカリキュラムマネジメントを強化していくべきとい

う政策提言がまとめられたり（2014年12月中教審「高大接続答申」、2015年5月教育再生実行会議第7次提言）、「学習到達目標をより具体的に示す試み」（岸本、2015、71頁）や、「第三者による教育評価に係るチェック機能」や「大学教員のエキスパート・ジャッジメントを鍛える研修機会」（深堀2015、13頁）などが提案されたりしている。

参照基準について周知する努力がまだ足りないことは確かだとしても、それをういたカリキュラムの改善がなかなか進まないのはなぜなのか。もっと統制的な方法や外形的な手法ならばうまくいくのか。そもそも、カリキュラムの改善を担うべき大学の第一線大学教員の動きが鈍いのは、彼らが怠惰であるからなのか。

いや、勤勉で教育熱心な大学教員でさえ、質保証の問題に関わるのを嫌がっている。だから、きっといろんな組織論的・社会学的な要因が存在しているはずである。考えてみないといけないポイントは、「なぜ大学教育の末端に位置する第一線大学教員の多くは、さまざまな質保証の仕組みに対してネガティブなのか」という問いである。以下では、回り道に見えるかもしれないけれども、まずは質保証に対する第一線大学教員について論じた諸外国の研究を検討していくことで、大学教員の怠惰や安逸に帰せられない、改革への消極的な姿勢の性格を考え、それをふまえて日本での分野別参照基準の活用ということについて考えてみたい。

II 「役に立たない」という認識

質保証に対する第一線大学教員の声を拾った日本の研究があるのかどうか、私にはわからない。しかし、その主題を扱った諸外国の研究をみていくと、共通して出てくる声が二つある。一つは、「質保証は役に立たない」という声、もう一つは「質保証が専門職的自律性を脅かしている」という声である。

まずは一つ目の点からみていく。そもそも、制度を提案したり設計したりする人たちと第一線大学教員との間で、「質」の考え方が異なっている。第一線大学教員にとっては、それは「重荷」や「相互信頼の欠如」「官僚制」「ゲームプレイング」として経験されてい

る (Newton 2002、2010)。オーストラリアの10大学30人の大学人への聞き取り調査をもとに、第一線の大学教員がどうして質保証の過程に抵抗しているのかを考察したアンダーソン (Anderson 2008) によれば、大学教員は質に関心がないわけではないが、現在進んでいる質保証には敵意をもっている。すなわち、①「質」の定義が、ステイクホルダーによって異なっており、目の前の質保証の仕組みでは、アカデミックな「質」と無関係なアウトプットが追求されている、と感じている。また、②質を測定するために用いられている方法において、量的に測られるものが不当に尊重され、質の内実を的確に反映しないものが使われている。それゆえ、③質保証の実態は、質を改善するよりもむしろ、(実効性がなくても) 上で決まった施策を実行することの方が強調されている、というのである。

彼らはむしろ、同僚間で合意された「質」の方に信頼を置いている。「本研究で聞き取りをした大学教員は、『チェック欄』による表面的な性格の質保証を、同僚間のアカウントビリティという観念に支えられた、彼らがより有効で意味ある質保証の形態とみなしている質保証の形態と対比させている」(同、p.169)。外部からの一律・量的で一面的な物差しで測られる「質」ではなく、内部の同僚間で共有された「質」の判断こそが重要だと考えている、ということである。

実際、外部から客観的に教育の「質」を測定しようとする試みには、しばしばの外れな量的指標が横行している。たとえば林 (2014) は、「標準修了年限内卒業率」と「卒業者のうちの進学者・就職者の割合」を分野別にプロットした図を試行的に比較しているが、こうした指標で教育の「質」が適切に把握できるとは思えない。甘い成績評価や、就活・採用試験に照準を絞った授業などが横行してしまうことになりかねない。

マーティン・トロウは、アカウントビリティを考察した1996年の論文で、教育のアウトカムを測定することの根本的な問題を指摘している。「アカデミックなアウトプットに関して測りうるのは、ほんの断片 (only a fraction) であり、実際、高等教育が学生の人生に対して貢献することの、あるいは社会の持続にとって貢献することの中の小さな断片にすぎない」

(Trow p.321)。そして、トロウは次のように喝破する。「教育は、測りうるアウトカムが得られるふりをする過程である。このことが、教育に関するすべてのアウトカムを疑わしいもの (spurious) にしている。われわれは学位や証明書を与えることを正当化するための何かを測る必要がある。しかし、私たちの試験が教育の成果を測っているという幻想を持つ必要はない。学生に対する私たちの影響は、十分には知り得ない。私たちが与えた影響は、彼らの人生全体で、多様な場面で多様な形で顕れるものなのだ。そのような効果は、高等教育機関にいるわれわれがコントロールできないような他の多くの力や要因——そしてそれらの中には学生の性格や生活環境も含まれる——が入り混じったものなのである。さらにいうと、彼らの人生に対するわれわれの影響は多様な形態をとり、そのうちで最も重要なものは測れないのだ」(同 p.321)。

このように述べるトロウは、だからといって何もできないわけではなく、内部でのレビューを通した内部でのアカウントビリティの活動はなしうるし有益であると主張している。真摯な高等教育研究者としてきわめてまっとうな主張である。

にもかかわらず、教育のアウトカムを正確に測定して比較可能な形で外部に発信せよという議論は後を絶たない。「質」に関するさまざまな定義の中に、外部のステイクホルダーに可視化しうる情報を出せという、市場的あるいは統制的な欲求が広がっているからである。外部のステイクホルダーは、「教育の成果」と「教育の成果についての序列化された情報/シグナル」の両方を質保証に求めているのである。そうした外部の情報欲求と、現実の教育/評価のテクノロジーとの間に距離がある。ここに根本的な問題がある。

まず、「教育の成果」と「教育の成果についての序列化された情報/シグナル」とは対立する部分がある。教育の目標は多面的であるのに序列化された情報/シグナルは限定的である。しかも後者は(トロウのいうような意味で) 技術的に不完全で不適切なものしか存在しない。アウトカムを正確に測ろうとする試みは、ジェネリック・スキルであれば可能かもしれないが、個々の授業や教育の効果検証には使えない。学生

は同時にたくさんの種類の授業を受け、授業外でも成長の機会をもっている。だから個別の教育の効果をジェネリック・スキルの獲得では論じられないのだ。また、個々の授業や教育の効果検証のために特定の具体的知識の修得の有無を測ることはできる。大学教員が一般にやっていることはそれである。しかし、それを外形的で標準化された枠組みを作ってやろうとすると、カリキュラムの窮屈さや画一性を生んでしまう(全国一律カリキュラム、など)。

個々の学生のアウトカムではなくて、一律の達成水準を詳細に定めておいて、それらの項目を個々の学生にクリアさせる教育をやらせようという考え方もある。岸本(2015)が述べる「水準を含めた形で具体的な学習到達目標」を提示する、という方法である。しかし、その考え方には2つの問題がある。

一つは、すぐ前で述べた「カリキュラムの窮屈さや画一性を生んでしまう」という問題である。既にカリキュラムの標準化が進んでいる一部の分野では可能かもしれないが、多くの分野ではマイナスに働き、複合分野の教育や新しく作られつつある分野での挑戦的なカリキュラムの編成を著しく困難にしてしまうだろう。「画一的性格をもった上からの解決は、およそ取り扱う問題が純粹に画一的なばあいのみ有効である」(ラスキ 1974、99頁)という、英国の政治学者ラスキの言葉があてはまる。

もう一つの問題は、いくら細かく下位項目を設定しても、各項目のカテゴリーには伸縮性がある(elastic)ため、達成水準を相互に比較したり同等と見なしたりすることは、原理的にできない、ということである。この点は、形成的カリキュラムの理論を定式化したことで有名なロイス・サドラーが説得力のある議論をしている。サドラーは、「標準を明示的に記述する行為」を「コード設定」(codification)と呼び、それが異なる文脈におかれた学生のアウトカムの比較や同等性を保証しようものではないことを指摘している。すなわち、「到達や達成に関する質は直接的には観察できないし測定もできない。到達や達成のレベルはアセスメントの課題への学生の反応のような、エビデンスをもとにした推論によって作りあげられるものである。こ

こから二つの議論が出てくる。第一に、達成は物理的な変数ではなく、曖昧な境界をもった観念であるということである。第二に、量を伴うものとして使われる語は解釈において伸縮性がある(elastic)ということである。基本的な要素や質や量などについての意味は、固有に文脈依存的である。文脈はいろいろなので、独立したコード設定は、異なる時代の異なる文脈の異なる人々によって、唯一の仕方では解釈されることはありえない。それゆえ、コード設定は、異なるレベルの学生の達成を判断し報告するための安定した準拠点として提供される標準たることはできない。／この点は、個々のアセスメント課題についてのルーブリックでも、全体の学位プログラムのためのベンチマークスタンダードでも同じである」(Sadler 2014、p275)という。

そして、参照基準のようなコード設定においては、個々の記述には解釈上の伸縮性があり、それを克服するためにその記述の下位により細かな記述を行う、ということが一般になされたとしても、その下位の記述もまた伸縮性をもつから、結局は同じ問題に直面することになる。だから、より詳細にすれば一律で標準化された物差しが得られるというわけではない、とサドラーはいう(同、pp.278-279)。

その通りである。言語化されることで設定された標準は、学生のレベルや教員の考え方によって伸縮性をもっている。その標準に照らしながらアウトカムに付された評価は、文脈がちがう学生同士の間では同等性や序列性を持ちえない。原理的にはそうなのだ。

ただし、サドラーは外形化された標準は無意味ではない、と論じている。評価者が安定して評価するためのはかり所として有用だし、序列を伴う評価ではなく複雑な質的判断を一貫してやっていくために、標準として言語化されたものは役立つと述べている(同、p.285)。外部への情報としては使えないが、教育を行う者にとっては意味がある、ということである。「コアカリキュラムやモデルカリキュラムの策定、あるいは知識や理解に関する何等かの最低水準や平均水準を設定するというのも考えられなくはない」(「回答」3頁)としつつも、あまり細かく書き込まないやり方

を提案した私たちの「回答」も、(十分言語化できてはいなかったが) そのような考え方に立っていた。

Ⅲ 質保証の政治的性格

第一線大学教員の視線から見た時の質保証についての諸研究からもう一つわかるのは、質保証は価値中立で技術的なものではなく、権力や権限の再配分を伴う政治的な性格をもっていることが、第一線大学教員たちの消極的な姿勢や抵抗に関わっている、ということである (Hoecht 2004; Harvey and Newton 2004; Skolnik 2010; Ramirez 2013; Naidoo 2013)。

たとえば、ホーヒトは英国の二つの「新大学」の教員への聞き取り調査を通して、専門職的自律性 (professional autonomy) が脅かされることへの危惧が、質保証の推進に対する現場の第一線大学教員の批判を生んでいる、と指摘している。「質保証は、ほとんどの場合、統制の一種であり彼らの専門職的自律性を浸食している、と受けとられている。彼らの全員ではないが多くは、自分たちが以前よりも信頼されなくなり、より統制——その統制は教学関係の直接の上司による自発的なものというよりも「システム」の結果あるいは大学の中央の管理によるものとして受けとめられているのだが——がなされるようになったと感じている」(Hoecht 2004 p.556)。だから、「話をしてくれた大部分の教員は、質保証が学生にとってなにがしかの利益をもたらすものであると感じており、質保証の結果として生じる定型化や標準化をある程度は必要だと感じている」けれども、「現在の質保証のシステムは過度に官僚制的で、自分にとっては機会費用が高く、表層レベルでのみの質に取り組んでいるというのが、話をしてくれた人のほとんどが感じていることだった」(同 p.555)。

ナイドゥは、南アフリカの大規模大学 (学生3万人以上) の大学の教員 (多様な職) への聞き取り調査を通して、組織文化と外部質保証の間の関係について考察している。聞き取り調査から見出された組織文化は、①経営者の文化 (the managerial culture)、②政治的文化 (the political culture)、③同僚文化 (the collegial culture)、④変容志向文化 (the transformative

culture)、の4つであった。①経営者の文化からみた外部質保証は、経営者の統制の集権化を促進し、安逸な大学教員を刺激する、と歓迎されている。②政治的文化では、外部質保証は政府の意向を大学の組織内に反映させるものだ、と強く批判する。③同僚文化では、組織としての同意よりもっとローカルなメンバーの合意が重視され、改善には否定的ではないが、質の改善と質保証との間に乖離した関係があるととらえている。また、内部での質保証の過程に向けられねばならない時間とエネルギーが、外部質保証によって奪われている、と感じられており、評価によって失う機会費用が大きく、それに見合ったリターンが外部評価で得られるのか疑問が出されていた。最後の④変容志向文化では、外部質保証は、中央統制や経営者の管理を強めるのではなく、大学教育の改善をもたらすものだと考えられていた。

ナイドゥの考察によれば、組織内の条件は、変容志向文化を促進するようなものではない。外部質保証の枠組みが、そのレトリックとは裏腹に、①や②の文化を強化する作用を果たしていた (Naidoo 2013, pp.93-94)。つまり、外部質保証という枠組みは、大学教育の改善をもたらす組織文化を醸成する作用を果たしておらず、むしろ、経営者や政府の統制的な関心とそれへの反発、もしくは、もっとローカルなレベルでの同僚間の合意に基づく質保証への消極的な対応を生んでいる、ということになる。

質保証が権力や権限の再配分を伴う政治的側面をもっており、それが第一線大学教員の消極さや抵抗に結びついているという問題は、きちんと考えてみる必要がある。質保証を政策的に論じる者の多くが、しばしば価値中立的な技術論として考えてしまっている部分があるからである。そういう改革論者からは、質保証の活動に真剣に取り組んでこない大学教員は「怠惰」に見える。しかし、改革に抵抗する教員は必ずしも教育の質に無関心な怠惰教員であるわけではない (怠惰な教員はいないことはないが、そういう教員は抵抗も批判もろくにしない)。しばしば、「学問の自由」を背景にした専門職的自律性——何を教えよう評価するかについての自由裁量——を擁護したいという動機

から、改革に背を向けていたりするのである。

ところで、ここでいう「学問の自由」や「専門職的自律性」は、大学という機関の自律性にも関わるが、同時にもっとミクロなレベル——個々の教員の自由裁量のレベル——でも存在している。この点からみると、個々の現場で教育の改善が進まない問題には、もっとやっかいな側面があることが見えてくる。外部からあてがわれる「質」の物差しよりも内部の同僚間で共有された物差しの方がより適切に「質」を判断できるのかもしれないが、だからといって同僚間で議論を闘わせ、カリキュラムや授業を改善するインセンティブが自然に生じてくるわけではない。個々の教学の単位内でカリキュラムを改善するという作業には、それ自体がミクロなレベルでの政治的な性格をもっているからである。

カリキュラムの編成について同僚と議論をし、特定の科目の要不要を決めていくこと、授業の内容をすり合わせ相互に関連づけた内容にしていくこと、修得されるスキルを想定しながら授業の方法について意見交換をすること——それらすべてが、少ない教員にとって、自分の専門職的自律性が脅かされる機会として受けとめられてしまいかねないのである。特定の科目の必要／不要は、その科目を担当する自分の存在意義に関わってくる。授業内容や方法のすり合わせでは、各自の見識や教員としての力量の有無、授業の巧拙の問題が、どうしても明るみに出てしまう。それらにどう配慮するのか、消極的な姿勢や露骨な批判にどう対応するのか。カリキュラムの改善はそれ自体、ミクロな政治過程を伴っているのである。

標準化されたカリキュラムや怪しげなアセスメントツールなど、上から押しつけられるものは第一線大学教員が考える「質」とはズレたものになりがちである。しかし、第一線の教員間で議論して教育の改善を進めようとするのも、同僚間の人間関係を壊しかねないミクロな政治性をはらんでいて簡単ではない。

IV 同僚との話し合いの困難さ

教育プログラムの改善を第一線大学教員の側で同僚と話し合いながら自律的に行っていくことを考えた

きに障害になる組織文化的な要因は、もっと別の点もある。

第一に、専門性の過度な細分化の問題である。個々の大学教員が細かく分化した専門性に閉じ込められていて、それゆえに、相互に議論しようにも当該分野の全体的な教育像が描けていないことが少なくない。私の専攻する教育学の分野でいえば、教育内容や方法については詳しいけれども教育制度や教育政策についてはまったく知らない教員とか、教育思想には深い造詣を持つけれども計量的な手法の実証分析はちっともわからない教員とかが少なくない。だから、自分の狭い専門分野を超えたトータルな分野像が描けない人や、それが歪んでいる人も少なくない。結果として、「学生に何を学ばせ、何を身につけさせるべきか」については、学位プログラム設計に関する机上の原理（たとえば深堀2015で紹介されているもの）からはほど遠い議論がなされてしまうようなことが当然起こる。専門分化した教員が、学生の学修経験全体をプログラム化しようとする議論を行うには、当該分野の全体像に関する視野の点で欠ける教員が少なくないのである。

この点と関わって第二に、一つの部局の中の大学教員の割拠性という問題がある。「どの分野の教員であれ、特定の分野の特定の課題を専門とする教員は、一つに機関あるいは部局に一人しかいない」（広田2013、6頁）。この割拠性が、学生にとっての教育を話し合う際の障害として機能する。自分が教えているトピックの重要性を同僚が理解してくれる保証はないのだ。個々の授業を担当するときにはそれでよいのだが、教育プログラム全体をどうするのかという議論をしようとすると、何がなぜ必要なのかについて、たちまち相互の考えのすれ違いに直面する。

第三に、多くの分野の大学教員には、学生の教育に関する語彙や理論が不足している。大学教員の多くは研究のプロであり、その研究の専門性をふまえて教育を行っている。しかし、教育を行うことと、教育についての語彙や理論を駆使して自らの実践を言語化することとの間には大きな距離がある。自分が行っている教育の意義を分野外の人に対して説明するためには、研究分野の専門用語とは異なるタイプの言説的で反省

的な言説的資源——それを語る語彙や複数の語彙を使って命題に組み立てた理論——が必要である。自分が担当する分野に関して具体的にどういう知識を修得させるべきかについては、ほとんどの教員は実に詳細に説明することはできるけれども、普段の授業をどういうねらいややり方で展開しているのかについて、教育（学）的に説明する語彙や理論を欠いているのである。歴史学分野の参照基準の作成にあたった井野瀬久美恵（2011、18頁）は、「歴史学を専攻した学生にはどんな能力や知識が身につく、何ができると期待できるのか」といった主題を、「これまであまり深く考えたこともなかった難題」と表現している。きっと多くの分野でそうなのだ。

V 参照基準の有効活用に向けて

日本学術会議が作る分野別参照基準はかなりの分野のものが作られてきたけれど、まだ十分活用されていない。それは確かである。でも、だからといって、分野別の標準化されたカリキュラムや分野別のアセスメントツールを作って外から押しつけようとしたりするのは、有益だとは思われない。そういうやり方で定義される「質」は、大学教育の改善につながるものではないからである。また、「個々の授業科目を超えた全学的なカリキュラム／マネジメントを確立する」（2016年12月中教審高大接続答申）と上からの動きを強めてみてもうまくはいかない。具体的なカリキュラムの改善は、結局のところ第一線大学教員の間での議論と合意とに委ねざるを得ないからである。

分野別の参照基準は、潜在的には、第一線大学教員の自主的なカリキュラム改善に有益な役割を果たしうると私は考えている。一つには、第4節で論じたような現在の問題点を克服するうえで有用だろう、ということである。細分化された専門性を超えて各分野の教育のあり方を各教員がイメージする上での喚起力を持っている。分野別で大きくくりになっている参照基準を足場にすれば、否応なしにそれぞれの教員が狭いタコソボから出て、大学教育を考える／語ることになる。また、当該分野の教育の意義を考える上で使用できる語彙や理論（の一部）を提供してくれているか

ら、自分の教育を言語化する際の言説的資源の一つにもなる。

また、第3節の最後に論じたような、カリキュラム改革がもつミクロな政治性を考えてみても、分野別参照基準は有益な使い方ができるはずである。お互いの担当科目についてダイレクトに意見を交わすのは、お互いの科目の要不要／巧拙に関わるミクロな政治力学が働いてしまう。そうではなくて、相互に参照基準をどう読んだかという意見交換がなされれば、それだけでも、それぞれが教育のあり方を見直す契機になる。共通理解が進めば、カリキュラム全体の改善をめぐる議論もスムーズにできるだろう。

大学教育の質の改善にとって何よりも必要なのは、現場の第一線大学教員が自由に意見交換をするようになること、そしてそれを通して現行のカリキュラムや授業のあり方についての問題点を緩やかに共有することだと私は考える。教育行政や大学当局は、カリキュラム全体の見直しを上から押しつけるのではなく、第一線大学教員のレベルでのカリキュラムの自生的な見直しをいかに奨励・促進するかという姿勢で臨んでいただきたい。統制ではなくて奨励こそが、実質的な教育の改善・向上をもたらすはずである。こうした点から、分野別参照基準がもっと活用されるためには何をすべきかについて、最後に提案しておく。

第一に、個々の分野の教育でのカリキュラムの改善を考える人は、個別分野の参照基準を読む前に、まずは「回答」に目を通してほしい。なぜ・どの方向に改善が必要なのかを同僚に説得的に話すための素材がそこにあるはずである。

第二に、当該分野の参照基準を同僚とともに目を通して、自由に意見交換する機会を作ってほしい。特にボーダーレス大学などでは、同僚間の単なる利害や思惑の綱引きで終わってしまいがちなので、そういう場合には、専門性や学術性をカリキュラムの基盤に据える上で、参照基準は重要な手がかりになるだろう。

第三に、参照基準と現実の教育との距離について、ぜひ同僚と一緒に考えてみてほしい。みんなで、「こんな参照基準は現実のうちの学生の教育から乖離している！」と怒ってみてもいい。怒った後で、「この乖離

を少しでも埋めることができないか」と考えていただければ、カリキュラム改革の議論は始まることになる。

最後に、参照基準をぜひ学生と一緒に読んでみてほしい気がする。学ぶ側自身が何をなぜ学んでいるのかについて考える機会になる。どんな分野であれ、専門が分化した個々の授業による教育が抱える困難の一つは、ある段階まで学んでもらわないと個々の具体的知識がどこにどう位置づくのか学ぶ側の学生に了解してもらえない、という点である。参照基準はむしろ全体像を俯瞰しようとするものである。全体像を俯瞰したものを読んでみることで、学生たちには普通の授業の意味や位置がもっとよく理解されるかもしれない。それは、授業に対する学生たちのより質の高いニーズをもたらすはずである。

分野別参照基準は第一線大学教員にとってカリキュラムの見直しに有用なツールではあるが、有用性に気づいてもらうのにもう少し時間がかかるかもしれない。漢方薬のようなものだ。大学教育の「質保証」に関わる多くの仕掛けは、単に外部へのアカウントビリティにตอบสนองしようとするものになってしまっていて、教育の質の改善には結びついていない。内部質保証のサイクルを実質的に回していくためには、第一線大学教員に望まれるものでなければならない。いろんな外形的な仕掛けや強圧的な統制に比べると、参照基準の活用はその意味で、はるかに有用で実質的な成果をもたらすはずだ。

〔参考文献〕

- 井野瀬久美恵 2011「われわれがQAAにみるべきものとは何なのか?」『学術の動向』第16巻第10号、日本学術会議。
- 川島啓二 2015「チューニングから大学教育改革を「再読」する」『国立教育政策研究所紀要』第144集。
- 岸本喜久雄 2015「機械工学分野の参照基準の整合性：チューニング・ワシントン協定（日本技術者教育認定機構）・日本学術会議の参照基準」『国立教育政策研究所紀要』第144集。
- 工藤一彦 2012「内部・教学監査と教育の内部質保証の関係」『大学評価研究』第11号、大学基準協会。
- 武市正人 2015「国内での分野別質保証に関する取組の把握と分析」『大学教育における分野別質保証の在り方に関する報告調査研究報告書』大学評価・学位授与機構。
- 林隆之 2014「大学評価・質保証の新たな課題と組織的な情報分析」『情報知識学会誌』第24巻第4号。
- 林隆之 2015「欧州におけるプログラム評価の実施状況とその変遷」『大学教育における分野別質保証の在り方に関する調査研究報告書』大学評価・学位授与機構。
- 早田幸政 2015「大学の質保証とは何か」早田編『大学の質保証とは何か』エイデル研究所。
- 広田照幸 2013「序論——大学という組織をどうみるか」広田編『シリーズ大学6 組織としての大学——役割や機能をどうみるか——』岩波書店。
- 深堀聰子 2015「学問分野のチューニング——参照基準に基づく内部質保証」『国立教育政策研究所紀要』第144集。
- ラスキ、H. J. 1974『近代国家における自由』飯坂良明訳、岩波書店。
- Anderson, G., 2006, “Assuring Quality/Resisting Quality Assurance: Academics’ Responses to ‘Quality’, in Some Australian Universities”, *Quality in Higher Education*, Vol.12 No.2.
- Harvey, L. and Newton, J., 2004, “Transforming Quality Evaluation”, *Quality in Higher Education*, Vol.10 No.2.
- Hoecht, A., 2006, “Quality Assurance in UK Higher Education: Issues of Trust, Control, Professional Autonomy and Accountability”, *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, Vol.51 No.4.
- Naidoo, D., 2013, “Reconciling Organisational Culture and External Quality Assurance in Higher Education”, *Higher Education Management and Policy*, Vol.24 No.2.
- Newton, J., 2002, “Views from Below: academics coping with quality”, *Quality in Higher Education*, Vol.8. Issue 1.

Newton, J., 2010, "A Tale of Two 'Qualitys': Reflections on the Quality Revolution in Higher Education", *Quality in Higher Education*, Vol.16 Issue 1.

Ramirez, G. 2013, "Studying quality beyond technical rationality: political and symbolic perspectives", *Quality in Higher Education*, Vol.19 No.2.

Sadler, D. R., "The Futility of Attempting to Codify Academic Achievement Standards", *Higher*

Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning, Vol.67 No.3.

Skolnik, M. L., 2010, "Quality Assurance in Higher Education as a Political Process", *Higher Education Management and Policy*, Vol.22 No.1.

Trow, M., 1996, "Trust, markets and accountability in higher education: A comparative perspective", *Higher Education Policy*, Vol.9 No.4.

Why Do Frontline Academics Refuse to Enact Reforms?

: On the use of Quality Assurance Framework for University Education by The Science Council of Japan

※ Teruyuki HIROTA

Although the Science Council of Japan has created the Quality Assurance Framework for University Education (QAF), the QAF has rarely been used for the purpose of improving curriculum. This reflects the lack of credibility in which quality assurance reforms are held by frontline academics. This paper considers why frontline academics hold quality assurance reforms in such low esteem. The method it uses to look at this problem is to review case studies about foreign universities.

The results are follows: At first, frontline academics tend to feel that quality assurance system and its process are susceptible for creating improvement. Secondary, many feel that the procedures employed for quality assurance works are not technical but political. Thirdly, many frontline academics do not have sufficient knowledge and skills to examine the whole of the curriculum because they are too narrowly specialized.

The author proposes some concrete methods that will please frontline academics and encourage them to try program improvement.

※ Professor, College of Humanities and Sciences, Nihon University

大学基準協会は専門分野別評価といかに向き合うべきか

工 藤 潤

公益財団法人大学基準協会
事務局長

[キーワード]

機関別認証評価、専門分野別認証評価、国際認証、プログラム・レビュー、内部質保証

はじめに

科学技術の急速な進歩や社会・経済のグローバル化の進展等に伴い、大学は、グローバル時代に対応した新たな知識や専門的能力を持った人材を社会に輩出していくことが求められている。そのために大学は、各課程修了時に修得が期待される学習成果を明確にし、こうした学習成果を修得させるための教育活動を展開し、国際的に信頼性のある学位を授与していくことが重要課題とされている。同時に、学位の質保証を行う上で、第三者による専門分野別評価を実施していくことが必要であるとの指摘もなされている。

ところで、2004年から開始された認証評価制度は、大学、短期大学及び高等専門学校を評価する機関別認証評価と専門職大学院認証評価の2種類の評価システムを運用することでスタートした。認証評価制度導入の基礎となった中央教育審議会「大学の質の保証に係る新たなシステムの構築について（答申）」（2002年8月）では、機関別評価を「大学全体を組織体で評価」すること、専門分野別評価を「大学の専門性を様々な分野ごとに評価」することと位置付け、専門分野別評価については、将来的には多様な分野で行われる必要があるとの認識を示しつつも、直ちに多くの分野で専門分野別評価を実施することは現段階では

困難であるとして、当面、法科大学院等の専門職大学院から開始すべきことが提言された。

現在、いくつかの分野で第三者による専門分野別評価の要請が高まっている。すでに、理工系分野で評価・認定している日本技術者教育認定機構や薬学の分野で評価・認定している薬学教育評価機構などが、法令に基づく認証評価制度とは別に実施している。また、医学の分野では日本医学教育評価機構が、また獣医学の分野では大学基準協会が、それぞれ本格的に専門分野別評価に着手しようとしている。

本稿では、わが国に本格的に第三者による専門分野別評価を導入した場合、専門分野別評価は機関別評価とどう差異化を図るべきか、また、認証評価制度において専門職大学院以外でも専門分野別評価の必要性を指摘しているが、その制度の枠組みの中で専門分野別評価を導入するとすれば何が課題となるか、さらに、大学基準協会は専門分野別評価と今後どう向き合うべきかなどについて述べてみたい。なお、本稿は、大学基準協会の公式見解ではなく、個人的立場で論じたものであることをあらかじめ申し添えたい。

機関別評価及び専門分野別評価の評価視点の違い

これまでの政府審議会答申において、大学の評価を機関別評価と専門分野別評価に分類し、そのことに言及したのは中央教育審議会「大学の質保証に係る新たなシステムの構築について（答申）」（2002年8月）が最初であろう。ただし、具体的に踏み込んで定義付け

しているわけではなく、冒頭述べたように、機関別評価は「大学全体を組織体として評価」すること、また、専門分野別評価は「大学の専門性を様々な分野ごとに評価」することと、単に位置付けているだけである。中央教育審議会以前の答申では、大学審議会「グローバル化時代に求められる高等教育の在り方について（答申）」（2000年11月）において、教育の質的向上を図るための評価に言及し、透明性・客観性の高い第三者評価の必要性を指摘する一方、わが国の大学教育の国際的な通用性・共通性の向上や国際競争力の強化を図る上で、各種専門職業教育のアクレディテーション・システムの導入が必要であることにも言及し、国際的通用力が求められる分野の評価システム構築の必要性が指摘された。この答申以前の大学審議会答申においては、機関別評価・専門分野別評価という分類ではなく、教育評価・研究評価という分類でその必要性が指摘されてきた。このように、機関別評価及び専門分野別評価に関して踏み込んだ定義付けは、これまでの政府審議会答申では特段見られなかったといえる。

では、機関別認証評価と専門分野別認証評価（専門職大学院認証評価）に分類した認証評価制度では、それぞれどのように棲み分けられているのか。認証評価導入時に、認証評価機関が評価を実施する上で必要な事項を定めた「学校教育法第一百条第二項に規定する基準を適用するに際して必要な細目を定める省令」（以下、「細目省令」という。）では、機関別認証評価及び専門職大学院認証評価のそれぞれにおける評価基準に盛り込むべき事項を示した¹。なお、この細目省令では、機関別認証評価及び専門職大学院認証評価のいずれにおいても、「教員組織」、「教育課程」、「施設及び設備」及びその他の「教育研究活動」を評価基準に盛り込むべきと定めたが、この4項目をそれぞれの評価システムにおいてどのような視点で評価するのかまでは細目省令で定められていない。この点については、認証評価機関の裁量に委ねられているのだろうか。しかし、専門職大学院を単体で設置する大学は、7年以内ごとの機関別認証評価においても、5年以内ごとの専門職大学院認証評価においても、ややもすれ

ばこの4項目で重複した内容の評価を受けることになりかねない。認証評価制度を導入するにあたり、機関別認証評価と専門分野別認証評価の整理が十分なされないまま認証評価制度が導入された感は否めないのである²。両者を明確に区別することは容易ではないとはいえ、評価する側、される側の負担を軽減する観点からも、ある程度の整理が必要であったのではないか。

（1）大学基準協会の認証評価における機関別・専門分野別の評価の視点

大学基準協会では、機関別認証評価と専門職大学院認証評価の両方を実施しているが、両評価システムにおいて一定程度の重複は見られるものの、ある程度の棲み分けを行って評価にあたっている。その点について、大学基準協会の機関別認証評価の評価項目と専門分野別認証評価、特に経営系専門職大学院認証評価の評価項目を比較し、両評価の特徴を確認してみたい。ただし、紙幅の関係からすべての評価項目の比較を行うことはできないこと、また、より専門性が問われる評価項目において比較した方が機関別・専門分野別の違いが明確になることが想定されることから、ここでは「教育課程の編成」に関する評価項目を比較する。

機関別認証評価では、大学または学部・研究科が定めた教育課程の編成・実施方針と、開設授業科目を含む教育課程との整合性について点検・評価を大学に求めている。また、大学基準協会側は、この整合性が客観的根拠を持って証明されているかを確認することを通じて、間接的に「教育課程の編成」の適切性を評価することを本旨としている。

他方、経営系専門職大学院認証評価では、「教育課程の編成」については「企業やその他の組織のマネジメントに必要な専門知識（戦略、組織、マーケティング、ファイナンス、会計など）、思考力、分析力、コミュニケーション力等を修得させ、高い職業倫理観とグローバルな視野をもった人材を養成する観点から適切に編成されていること」の点検・評価を大学に求め、大学基準協会側の評価においても、上記に示したような当該分野の人材養成において共通的に求められ

表1 「教育課程の編成」に関する評価項目の比較

| 機関別認証評価 | | 経営系専門職大学院認証評価 |
|----------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 評価項目 | 評価の視点 | |
| (1) 教育課程の編成・実施方針に基づき、授業科目を適切に開設し、教育課程を体系的に編成しているか。 | <ul style="list-style-type: none"> ・必要な授業科目の開設状況 ・順次性のある授業科目の体系的配置 ・専門教育・教養教育の位置づけ ・コースワークとリサーチワークのバランス | <p>2-2 理論と実務の架橋教育である点に留意した教育課程の編成・実施方針を立て、次に掲げる事項を踏まえた体系的な編成になっていること。</p> <p>(1) 経営系専門職大学院に課せられた基本的な使命である、企業やその他の組織のマネジメントに必要な専門知識（戦略、組織、マーケティング、ファイナンス、会計など）、思考力、分析力、コミュニケーション力等を修得させ、高い職業倫理観とグローバルな視野をもった人材を養成する観点から適切に編成されていること。</p> <p>(2) 経営系各分野の人材養成の基盤となる科目、周辺領域の知識や広い視野を涵養する科目、先端知識を学ぶ科目等が適切に配置されていること。</p> <p>(3) 学生による履修が系統的・段階的に行われるよう適切に配慮されていること。</p> <p>2-3 社会からの要請、学術の発展動向、学生の多様なニーズ等に対応した教育課程の編成に配慮していること。</p> <p>2-4 固有の目的に即して、どのような特色ある科目を配置しているか。</p> |

る専門知識、汎用的スキル、態度等を修得し得る授業科目の開設と体系的教育課程の編成になっているのか、これらを直接的に評価することとしている。

このように、「教育課程の編成」の評価では、機関別認証評価では間接的手法をとり、また、専門職大学院認証評価では直接的手法をとっており、機関別評価と専門分野別評価のそれぞれの特徴が確認できる。

(2) 欧州高等教育質保証協会（ENQA）の調査結果にみる機関別・プログラム別の評価項目について
機関別評価及び専門分野別評価の評価項目に関して、欧州高等教育質保証協会（ENQA）から、興味深い調査結果が示されている³。これは、2008年にヨーロッパ諸国の質保証機関に対して、質保証手続全般に関して行われたアンケート調査結果で、以下に示したグラフはその一部である。なお、同グラフは、報告書に掲載されているデータをもとに筆者が改めて作成したものである。

このアンケート調査は、質保証機関が機関別評価を行っている場合、またはプログラム評価を行っている場合の評価項目について、その重要度を示したもので

ある。重要度については、「極めて重要」「重要」「ある程度重要」「あまり重要でない」「重要でない」の5件法を採用している。なお、アンケートに対する回答は、ヨーロッパ地域の43機関から寄せられた。

調査結果を見ると、機関別評価では、特に「内部質保証の手続」「使命・目的」「大学運営、組織機構」「教員の資格要件（専門性・教授力）」「施設・設備」の項目に関して、8割以上の質保証機関が重要度が高い項目に位置付けている。

また、プログラム評価では、「教員の資格要件（専門性・教授力）」「施設・設備」「内部質保証の手続」「使命・目的」の項目に関して、機関別評価と同様、重要度が高い項目とされているほか、「カリキュラム・シラバス」「学位プログラムの学問構造」「学習環境」「教育方法・学習方法」「学生に対する学習支援・生活支援」「卒業時の学習成果の適切性」などの項目についても8割以上の質保証機関が、重要度が高い項目と回答している。

機関別評価及びプログラム評価において重複している項目もある程度見られるものの、プログラム評価については、実際の教育・学習の条件整備、教育・学習

の活動状況、成果などに焦点を当てることが重要であると捉えていることがわかる。なお、重要度において両評価において重複している「教員の資格要件（専門性・教授力）」「施設・設備」「内部質保証の手続」「使命・目的」に関しては、同じような視点で評価するの

か、あるいは異なった評価視点で評価するのかまでは、この調査では明らかになっていない。

図1 機関別評価の評価項目（重要度別）

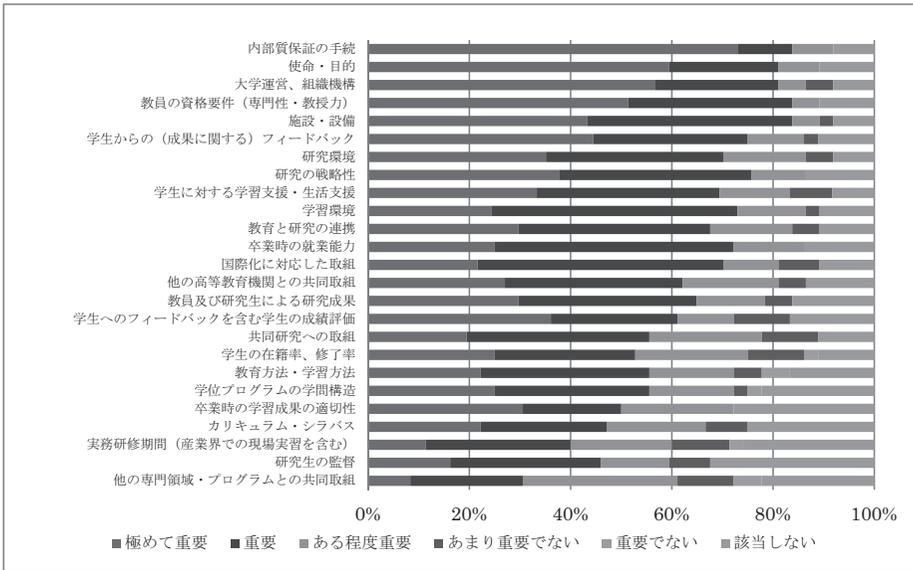
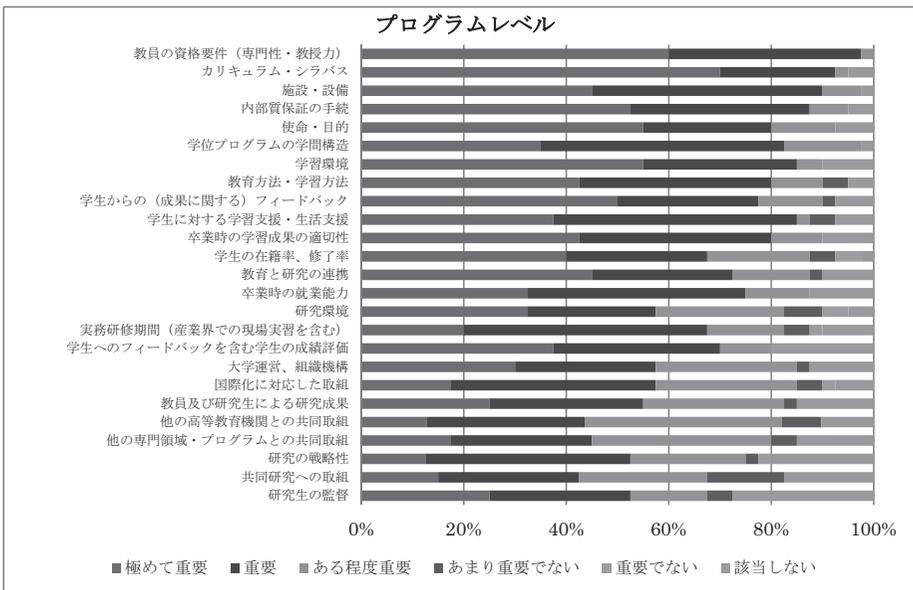


図2 プログラム別評価の評価項目（重要度別）



専門分野別認証評価の課題

専門分野別の認証評価は、今後、専門職大学院以外にも広がる可能性があるのだろうか。わが国に専門分野別評価を根付かせていくためには、前述したように、機関別評価との関係をどのように考えていくのか、整理する必要がある。つまり、実効性、効率性などの観点を踏まえて、大学評価全体の中で考えるべきであろう。しかし、認証評価制度の枠組みの中でこれを捉えると、そこには限界があるように思う。次に、専門分野別評価を実施する場合の課題を述べてみたい。

1点目は、対象とする専門分野をどこまで広げ、評価単位をどうするかという点である。つまり、すべての分野で行うのか、特定の分野に絞るのか、また、学部レベルで実施するのか、大学院レベルで実施するのかということである。現行の認証評価制度では、1分野あたり1認証評価機関の設置が求められるが、対象とする専門分野を広げすぎると認証評価機関の成り手においてかなりの困難が予想される。認証評価機関として活動していくためには、その活動を支える人材の確保及び財政基盤の確立が不可欠で、これらを整備することは容易ではない。また、学部レベル、大学院レベルいずれにおいて実施するにしても対象数が多すぎ、認証評価機関の負担がかなり重くなる。

2点目は、グローバル化の進展に伴い、専門分野によっては、特に国際的通用性、信頼性のある学位授与が求められている状況の中で、認証評価制度において、こうした国際的通用性のある評価・認証ができるかという問題である。

具体的に言えば、国際的水準との同等性を求める基準（以下、「国際基準」という。）に則して評価を行い、国際的見地から当該教育プログラムを保証⁴すること（以下、「国際認証」という。）の可能性、つまり、認証評価制度の枠組みの中で、国際基準への適合・不適合を判断することが可能かということである。

細目省令において認証評価のための基準と関連法令との適合を義務付ける認証評価では、実際の評価においても設置基準等の関連法令等の遵守状況の評価が中心に実施される。つまり、大学としての最低要件を満

たしているかどうかを中心とした評価がなされる。近年、特定の分野において教育プログラムの「国際認証」が強く求められているが、「国際基準」への適合・不適合を判断することと、大学としての最低要件の充足状況を確認し、適合・不適合を判断することは、次元の異なることであり、1つの制度の中で両者は並び立つものではない。したがって、認証評価制度において、「国際認証」に基づく評価の要素を取り入れることは考えにくいのである。仮に、取り入れたとしても、「国際基準」を満たすことは単なる努力目標となり、国際的見地からの当該教育プログラムの保証までには至らないのである。

おわりに

現在、認証評価制度において専門分野別評価として専門職大学院を対象に評価を実施しているが、以上の点から、同制度のもとで専門職大学院以外の分野で幅広く専門分野別評価を実施することはかなり難しいと思われる。

上記の「国際認証」が求められる分野、さらに質保証の社会的ニーズが高い専門分野の評価については、その必要性を認めた学協会が中心となって、認証評価制度とは別の枠組み（任意）で行われるべきであろう。

では、こうした「国際認証」が求められる分野等以外の専門分野別評価は、どう取り扱われるべきなのだろうか。そうした分野の評価は、それぞれの大学の内部質保証システムの中に組み入れるべきであろう。大学基準協会は、認証評価の第2サイクルから、内部質保証を重視する評価に転換した。「質保証の第一義的責任は大学自身にある」という基本的考え⁵に基づき、各学部、研究科で実施する教育の質の保証・向上のための仕組みを内部質保証システムに内包させることを各大学に求めた。具体的には、各学部・研究科で実施される教育・学習について、PDCAサイクル等を適切に機能させ質の向上を図り、教育・学習その他のサービスが一定水準にあることを大学自らの責任で説明・証明していくこと、また、こうしたシステムが継続的・恒常的に展開されることを求めたのである⁶。

専門分野ごとに行われる教育プログラムの評価は、

欧米においても「プログラム・レビュー」として内部質保証システムに内包させている。ここでイギリスの大学におけるプログラム・レビューの概要を紹介したい。例えば、ロンドン大学キングス・カレッジでは、大学が自主的・自律的に教育プログラムの検証を定期的に行うこととしている。その内容は、教育プログラムと大学の使命及び教育上の戦略との調和、教育プログラムの体系性、授業科目の内容、教育方法、成績評価方法、学生の学習成果などを、毎年、年次報告書に取りまとめる。また、5年から6年に一度、学外者を交えて、大掛かりな検証を行う。この検証にあたっては、学外者を含む約5～7名の評価者で学内に評価チームを作り、上記項目について専門的観点から評価するものである。大学によっては、その評価チームに学生が入る場合もあるという⁷。このように、プログラム・レビューは、当該大学関係者のみで実施するのではなく、学外者の意見を反映させる仕組みを構築することで、評価の客観性・透明性を確保しているのである。

大学基準協会は、2018年度から実施する第3サイクルの認証評価では内部質保証システムの有効性をより重視することとしている。そこでは、大学の内部質保証システムに責任を負い、推進していく全学的内部質保証推進組織の下、各学部、大学院研究科で実施されるPDCAサイクルが適切に機能し、当該大学の教育の質の保証、質の向上が実質化されていくことを、認証評価を通じて確認していく予定である。PDCAの「C」に相当する、前述のプログラム・レビューを実施するにあたっては、その客観性・透明性を確保していかなければならないが、その際、学外者の意見を反映させるための仕組みの構築に加え、日本学術会議が作成した「大学教育の分野別質保証のための教育課程編成上の参照基準」や学協会が作成するコア・カリキュラム等を活用していくことも考慮されてよい。

わが国における専門分野別評価をどう考えていくか。わが国の現状を踏まえると、大学が自主的・自律的に展開する内部質保証システムに内包される「プログラム・レビュー」を徹底させていくことから始めるべきと考える。

【注】

- 1 2016年3月の「細目省令」の改正では、第1条第2項第1号において機関別認証評価機関が定める評価基準に、「イ 教育研究条の基本組織に関すること」「ロ 教員組織に関すること」「ハ 教育課程に関すること」「ニ 施設及び設備に関すること」「ホ 事務組織に関すること」「ヘ 卒業の認定に関する方針、教育課程の編成及び実施に関する方針並びに入学者の受入れに関する方針に関すること」「ト 教育研究活動等の状況に係る情報の公表に関すること」「チ 教育研究活動等の改善を継続的に行う仕組みに関すること」「リ 財務に関すること」「ヌ イからリまでに掲げるもののほか、教育研究活動等に関すること」の10項目について定めることを求めている。また、第1条第3項において専門職大学院認証評価機関が定める評価基準に、「一 教員組織に関すること」「二 教育課程に関すること」「三 施設及び設備に関すること」「四 前各号に掲げるもののほか、教育研究活動に関すること」の4項目について定めることを求めている。
- 2 これまでの中央教育審議会でも機関別評価と専門分野別評価の区別を明確にすべきとの意見が示されている。例えば、2012年2月13日開催の中央教育審議会大学教育部会において、濱名委員からプログラムレベルの評価とインスティテューショナルの評価の違いを整理する必要がある旨の意見が示された。
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/015/gijiroku/1318724.htm (2016年7月20日閲覧)
- 3 “Quality Procedures in the European Higher Education Area and Beyond-Second ENQA Survey” European Association for Quality Assurance in Higher Education, 2008, pp47-52
- 4 医学教育の評価を実施することとしている日本医学教育評価機構 (JACME) の評価の目的は、「我が国の医学教育の質を国際的見地から保証することによって、医学教育の充実・向上を図り、我が国の保険、医療、福祉、衛生、並びに国際保険に貢献するため、医学部・医科大学等における建学の理念を

確認するとともに、世界医学教育連盟（WFME）の国際基準をふまえて医学教育プログラムを公正かつ適正に評価する」と定めている。日本医学教育評価機構ホームページ（<https://www.jacme.or.jp>）参照。

- 5 国際的質保証ネットワーク（INQAAHE）は、質保証機関のガイドライン“Guideline of Good Practice in Quality Assurance” INQAAHE, 2007 p8において、「外部質保証機関は、高等教育機関及びそのプログラムの質およびその保証は、高等教育

機関自身がその第一義的責任を負うことを理解していること。」と定めている。

- 6 「大学評価ハンドブック（申請大学用・評価者用）」
大学基準協会、平成28年4月、p4
- 7 工藤・砂田「イギリスにおける質保証の取組みに関する報告」『内部質保証システムの構築—国内外大学の内部質保証システムの実態調査（平成20年度文部科学省大学評価研究委託事業）』大学基準協会、2009年、p165



投 稿



質問票調査は大学生の就職活動を 把握しているのか？

— 4年間の継続調査 —

梅 崎 修

法政大学キャリアデザイン学部教授

田 澤 実

法政大学キャリアデザイン学部准教授

【目次】

はじめに

I. 入学から卒業までの流れとデータ・セット

1 先行調査

2 サンプル・バイアスの検討

II. データ・セットの説明

III. 分析結果

1 就職結果の決定要因

2 留年と退学（第一のバイアス）

3 卒業式の参加・不参加（第二のバイアス）

おわりに

[キーワード]

就職活動、サンプル・バイアス、教育効果測定、社会調査法

はじめに

近年、新規学卒就職市場の厳しさを反映して、大学生の就職活動に関心が集まり、実証研究も数多く蓄積されている。例えば、内定の有無や内定先の規模や満足度等の就職活動の結果に影響を与える要因には、大学の銘柄等入学前の違いや学業成績（永野、2004；濱中、2007；平沢、2010；梅崎・田澤、2013）、大学生生活の過ごし方（松繁、2004；小杉、2007）、就職活動のやり方（佐藤ら、2010；田中ら、2011）等があることが指摘されている。

これらの知見は、大学教育内容の再検討や就職活動に対するキャリア支援に実践的に利用されることもある。大学教育の評価は、むしろ就職活動の結果という初職だけで測ることはできない。しかし卒業後も未就職の学生が一定数おり、大学のキャリア教育やキャリア支援の評価に注目が集まっている⁽¹⁾。

しかし、これらの実践の効果測定に関しては、十分な研究成果が蓄積されていない。特に大学生活と就職活動を質問した質問票調査は、分析上、サンプル・バイアスという点で問題があることに留意する必要がある。

第一に、どの大学をサンプルにするのかという問題である。「学校基本調査」のように全国の大学に在校生の就職状況を聞く質問票調査であれば、幅広く全国の就職活動状況を把握できるという利点がある。しかし、太田（2011）や上田（2012）等が指摘するように、悉皆調査でない場合は解釈に注意が必要である。なぜならば、学生対象の調査には、後に述べるように、大学と学生の抽出に対してバイアスが生まれる可能性が高いからである。

第二に、回答学生のサンプル・バイアスである。キャリアセンターの裏話を書かれた沢田（2011）によれば、就職率計算の分母には「魔法」があると言われる。裏話の実態を反映しているかどうかの確認が必要であるが、大学は就職率を上げるために大学側が把握できなかった「進路不明者」や「回答未収」を外していると言う。また、就職を希望しない人として分母が

ら外された学生には、もともと就職を希望していないのではなく、内定が得られなかったので、希望しなくなった学生も含まれる。さらに、就職が決まらなかったため、計画的に留年する学生もいる。留年率や退学率の変化を把握せずに就職結果だけを分析しても就職活動の正確な把握は不可能だと言えよう。

以上のように、就職活動の調査には、調査対象の大学と同じ大学内の学生に関して偏りが発生していると考えられる。したがって本稿では、一大学一学部の大学生を調査対象にして、できる限り詳細なデータを集めて、この偏りの発生要因を検証する。一大学一学部という調査の母集団を特定化する利点は、調査対象からの協力が得られることでこれまでにない情報が得られることである。第一に、入学時点から卒業までの対象学生全員の属性情報や成績情報、留年や退学等の質問票調査以外の学生データが利用できる。第二に、配布・回収方法を工夫し、回収率を上げることが可能になる。どのような学生が従来の質問票調査から排除されているかを把握することは、今後、就職活動を分析するすべての研究に対して基礎的な情報を提供し、研究発展に寄与すると考えられる。

本稿の構成は以下の通りである。続くⅠ章では、調査対象の大学生の入学から卒業までの流れと、それぞれの時点で生み出されるデータの偏りを検討する。Ⅱ章では、入手できたデータ・セットを説明し、既存研究と比べた利点とその限界を説明する。Ⅲ章では、先行研究と同じように就職結果の決定要因を分析した後に、サンプル・バイアスの数量分析を行う。おわりには、分析結果のまとめである。

Ⅰ. 入学から卒業までの流れとデータ・セット

1 先行調査

本項では、サンプル・バイアスの可能性を踏まえて先行研究の調査を検討したい。以下には、全国調査と、いくつかの大学で行った調査に分けて概観する。

はじめに、全国調査として、「大学等卒業予定者の就職内定状況調査（厚生労働省・文部科学省）」（以下「内定状況調査」と「学校基本調査（文部科学省）」の調査概要を説明する（表1）。これらの調査では、

主にサンプル抽出の問題と、「就職率」の計算方法の問題が繰り返し指摘されているが（上田、2012；小川、2011；太田、2011；上西、2012）、本稿では特にサンプル抽出の問題に焦点を当てることにする。

第一に、「内定状況調査」は、文部科学省と厚生労働省が共同で行っている調査である。大学4年の10月1日、12月1日、2月1日、卒業後の4月1日現在を調査期日としており、4回にわたって毎年実施している。在学中の3回（10月、12月、2月）の調査は「大学等卒業予定者の就職内定状況調査」、卒業後の1回（4月）の調査は「大学等卒業者の就職状況調査」と呼ばれている。大学、短期大学、高等専門学校合わせて調査が行われているが、大学に限定してみると、国立大学21校、公立大学3校、私立大学38校が対象である。これは有意抽出による調査であり、「全国の大学から、設置者・地域の別等を考慮して抽出」と説明されている。しかし、平成27年度の学校基本調査と比較をしてみると、全国の国立大学は11.0%であるのに対し、この調査では33.9%である（表2）。この抽出では国立大学の割合がかなり多いと判断できる。なお、同調査を用いて就職率の推移を検討した太田（2011）は、1998年以降は国立大学の方が私立大学よりも明確に就職率が高いことを明らかにしている。上田（2012）はこの調査を、「調査対象の歪みがあることが明らかな調査方法（p141）」と判断し、担当者にサンプルの抽出について質問をしている。その結果、「大学の抽出については変更する予定はない。変わらないことで、毎年、調査がスムーズに行える（p141）」という回答を得たとしている。この回答では、サンプル・バイアスの問題には答えていないと判断できよう。また、その上、各大学はどのように調査対象学生を見つけているのであろうか。内定獲得者に偏って抽出してしまう可能性が残されている。

第二に、「学校基本調査」は、文部科学省が5月1日現在を期日として、その前年度に卒業した学生の進路状況等を調査している。これは全数調査である。文部科学省の学校に対する監督権限から考えて、学校単位では100%の回収率と推測される（小川、2011）。調査大学や調査学生の偏りはほとんど生まれえない。調

表1 「内定状況調査」と「学校基本調査」の調査概要

| | 「内定状況調査」 | 「学校基本調査」 |
|--------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|
| 正式な調査名 | ・大学等卒業予定者の就職内定状況調査 ・大学等卒業者の就職状況調査 | ・学校基本調査 |
| 調査実施機関 | ・文部科学省 ・厚生労働省 | ・文部科学省 |
| 調査の対象 | ・全国の大学から、設置者・地域の別等を考慮して抽出 ・国立大学21校、公立大学3校、私立大学38校 ・調査対象人員は6,250人（大学、短期大学、高等専門学校合わせて5,690人） | ・学校教育法で規定されている学校 |
| 抽出方法 | ・抽出調査 | ・全数調査 |
| 調査事項 | ・進路希望（就職希望又は非就職希望の別） ・就職希望者の学校における専攻 ・就職希望者が企業等により内（々）定を受けた時期 | ・卒業後の進路状況等 |
| 調査期日 | ・10月、12月、2月、4月の各1日現在 | ・5月1日現在 |

出典) 文部科学省「学校基本調査 - 調査の概要」および「大学、短期大学、高等専門学校及び専修学校卒業予定者の就職内定状況等調査 - 調査の概要」、総務省「統計法令に基づく統計調査の承認及び届出の状況（旧：指定統計・承認統計・届出統計月報）」（平成21年10月）および（平成24年7月）を基にして筆者が作表

注) 2014年9月5日に、総務省のホームページ「統計法令に基づく統計調査の承認及び届出の状況（旧：指定統計・承認統計・届出統計月報）」を閲覧し、「大学、短期大学、高等専門学校及び専修学校卒業予定者の就職内定状況等調査」および「学校基本調査」の最終承認年月日を確認した。その結果、前者は「H21.10.28」、後者は「H24.7.26」と記載されていたため、（平成21年10月）および（平成24年7月）の資料を用いることにした。

表2 「内定状況調査」および「学校基本調査」の学校数および割合

| | 内定状況調査 | | 学校基本調査 (平成27年度) | |
|----|--------|-------|--------------------|-------|
| | 学校数 | 割合 | 学校数 | 割合 |
| 国立 | 21 | 33.9% | 86 | 11.0% |
| 公立 | 3 | 4.8% | 89 | 11.4% |
| 私立 | 38 | 61.3% | 604 | 77.5% |
| 合計 | 62 | | 779 | |

査学生の方で大学側が進路先を正確に把握できていない可能性はあるが、誤差は少ないと言えよう。ただし、この調査は、就職活動に焦点を当てているわけではないので、就職活動中の志望変更等については、情報が不十分である。例えば、大学院進学者は、そもそも就職活動の経験があるのか、もし就職活動経験があったとしても内定有無まではわからない。つまり、もともと強く大学院進学を希望していたのか、就職未内定の結果として大学院進学を考えたのかがわからない。

上記の官庁データは、継続的に実施されているので時系列の分析ができるという点が優れているが、分析

用の質問項目自体が少ないという問題を抱えている。

続けて、研究のために実施された先行調査の特徴を説明しよう。大学生調査は、全国調査と一大学（および一学部）で行われた調査があり、全国調査の方が対象は幅広いが、特定の大学や学部に限れば、詳細な質問項目が作成できる。学生の捕捉率を考えると、特定の大学や学部に限った調査の方が調査対象者からの協力が得られやすいので、学生の捕捉率は高くなると考えられる。

なお、全国調査を実施する場合、小杉（2007）や荻谷・本田（2010）のように複数の大学の協力を得て、大学によって抽出された学生を調査するという方法

と、梅崎・田澤（2013）のようにネット調査会社を通じて行うモニター調査がある。前者には、「内定状況調査」と同じく調査を依頼する大学に偏りが生まれる。表3に示したのは、小杉（2007）や荻谷・本田（2010）で使われた大学生対象の調査の一覧である。小杉（2007）以外は、調査大学数が少ないことがわかる。

さらに、大学側が学生に調査を依頼する際には、協力を得やすい学生、つまり授業やイベントに積極的に参加している学生に偏るという問題がある。一方、ネット調査では、大学を介した偏りはないが、ネット利用頻度が多い学生に偏るという別の問題が生まれる。また、前者では、大学の情報を分類し大学ごとの違いを分析できるのに対して、後者では大学について細かい質問をするのは難しく、大学も多いので、大学別の分析は簡単なものにとどまる。

以上要するに、それぞれの先行調査には利点と欠点があるが、本稿では、一大学の調査に注目する。検討する調査学生の偏りに関しては、調査大学や学部を絞ったうえで、回収率が高くなるように配布回収する

方が問題は小さくなる。しかし、そのような条件下の調査であっても、調査の偏りの問題は残る。どのような偏りであるかを次項で検討しよう。

2 サンプル・バイアスの検討

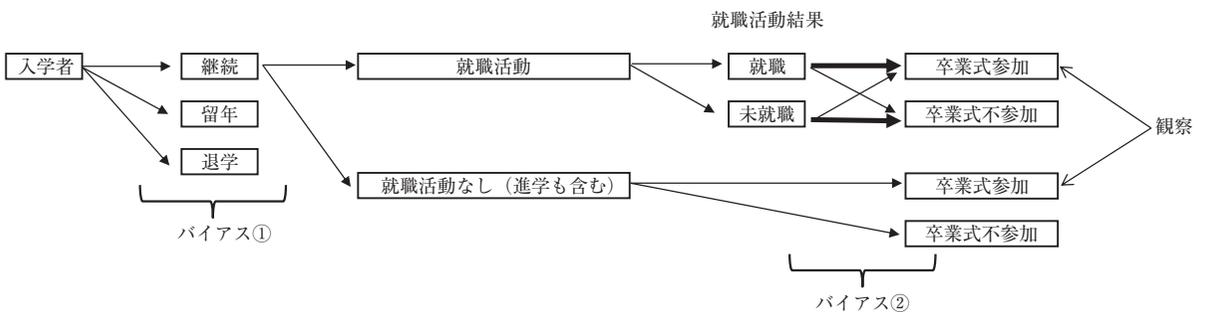
はじめに本項では、大学生の入学から卒業までの流れを確認したい（図1）。そのうえで、質問票調査が配布回収された際にデータが偏る可能性を検討する。

まず、一般的に就職活動について質問したい場合は、就職活動終了時に調査をすべきである。大学4年の秋以降になるが、最近卒業ぎりぎりまで就職先が決まらず、就職活動を続ける学生も多い。進路決定したかどうか注目するならば調査をできるだけ遅らせて、卒業式に配布回収する方がよいと言えよう。特に大学4年の秋は、学生は卒業旅行等に行っており、質問票調査を配布回収する機会が作りにくい。また、ゼミ等の授業で配布する場合は、ゼミに所属していない学生の回答は得られにくい（ゼミが選択科目の場合）。様々な要因を考慮すると、卒業式で配布回収する方法が現時点でも最も回収率が高いであろう。ただ

表3 大学生の対象の調査の一覧

| | 就職研究会93年度調査 | 就職研究会97年度調査 | JILPT05年度調査 |
|-----------|-------------|-------------|--------------|
| 掲載資料 | 荻谷・本田（2010） | 荻谷・本田（2010） | 小杉編（2007） |
| 調査年 | 1994年1－2月 | 1998年1－2月 | 2005年10－11月 |
| 調査方法 | 集合ほか | 集合ほか | 集合、郵送、ウェブ |
| 対象者 | 大学4年生の男女 | 大学4年生の男女 | 大学4年生の男女 |
| 対象者の抽出 | 有意 | 有意 | 有意 |
| 有効回収数・大学数 | 845人・9校 | 1418人・16校 | 18,509人・276校 |
| 有効回収率 | 不明 | 不明 | 37.80% |

図1 大学生の入学から卒業までの流れとそれに伴うバイアス



し、卒業式に参加しない学生には、郵送等で別途質問票調査をしないと回収できないというバイアスがある。すなわち、時間軸で見ると就職活動の後に質問票調査が配布されるが、この回収に就職活動の結果が影響を与えている可能性が高いのである。

加えて、就職活動をしない学生もいる。退学していれば、学生情報から排除されるし、留年をすれば、同期のデータ・セットからは省かれる。大学不適応における退学は、近年増えてきているので、注目すべき指標である⁽²⁾。また、就職市場が厳しくなると、就職が決まらないから留年するという計画留年も生まれる。これは、多くの大学生が、学生の身分を維持していた方が次年度の就職活動が有利になると考えているからであろう。加えて、進学や資格試験等で就職活動をしない学生もいる。

上記の流れを踏まえれば、(1) 退学や留年、(2) 就職活動の有無、(3) 卒業式への参加(=質問票回収)を決定する要因を検証し、そのうえで就職活動を分析する必要がある。本稿では、このような偏りの影響を検証する。以降では、多くの先行研究と同じように就職結果の決定要因を分析した後に、退学や留年によるバイアスをバイアス1、卒業式への参加の有無によるバイアスをバイアス2として分析をする。

II. データ・セットの説明

調査主体は筆者らの所属であるH大学C学部であった。調査の実施と学務管理の学生情報の利用にあたっては教授会での承認を得ている。質問票には調査の企画・実施がH大学・C学部であること、調査は記名式ではあるが個人が特定できない形で取り扱うこと、調査の目的が学部教育の改善や研究のためであることなどを明記し、調査の依頼をした。

この大学は、大都市の中堅総合大学である。C学部は文系学部で卒業生は幅広い産業や職種に就職している。2007年4月入学、2011年3月卒業(留年生を含まず)の学生を対象に以下の3種類のデータを集めて結合した。

データ1

大学学務が管理している学生情報である。入学時の

全学生が把握されているが、本研究では、編入学と社会人入試の者を省いたため分析対象者は325名であった。このデータでは退学や留年もわかる。

データ2

大学1年の必修授業で配布回収された質問票・データである。必修授業で配布回収したので、回収率は高い。ここでは、生まれ年を尋ねているが1985年以降に生まれた者(卒業年で25歳以下の年齢に相当)に限定することにした。分析対象者は318名であった。

データ3

卒業式に配布回収された質問票・データである。卒業式に出席した学生のみ配布回収している。出席した学生に限れば、卒業証書授与時に回収しているので、卒業式参加者内の回収率はほぼ100%である。分析対象者は225名であった。

次に、具体的な変数とそのデータの入手先を表4に、基本統計量として度数分布等を表5に、平均等を表6に示す。サンプルの数としては、学務が管理している学生情報であるデータ1が最も多いが、質問票調査であるデータ2およびデータ3には未回答者が存在する。

III. 分析結果

1 就職結果の決定要因

はじめに、多くの先行研究と同じように就職結果の決定要因を分析しよう。就職結果は、卒業式に配布回収された質問票調査(データ3)を使って、内定数、就職活動満足度、就職先規模を被説明変数としたOLS推定を行った(表7参照)。

就職活動満足度は学生側の主観的指標、内定数と就職先規模は客観的指標である。就職活動の結果は、先行研究でも多角的に測られている。主観的指標と客観的指標をともに使う方がよい。また、客観的指標も内定数という量と企業規模という質の情報を共に使っている。

なお、ここで注目すべきは、GPAに関しては内定数のみ有意な正の値なので、学業成績が内定数に効果があると解釈できることである。この他、バイト経験ダミーが内定数と就職先満足度、インターン参加ダ

表4 本稿で用いる変数および入手したデータ先

| | 変数 | 本稿での分析手続 | データ1 | データ2 | データ3 |
|-------|--------------|-------------------------------------------------|------|------|------|
| 属性 | 年齢 | 実数 | | ○ | |
| | 性別 | 男性 = 0 女性 = 1 | ○ | | |
| | 入試経路 | 一般入試を基準として、推薦入試、指定校入試、付属校入学、スポーツ推薦のカテゴリ変数を作成した。 | ○ | | |
| 大学生生活 | 1年時のTOEFL得点 | 実数 | ○ | | |
| | GPA | 実数 | ○ | | |
| | ゼミへの参加 | 参加なし = 0 参加あり = 1 | | | ○ |
| | アルバイト | 経験なし = 0 経験あり = 1 | | | ○ |
| | インターン | 経験なし = 0 経験あり = 1 | | | ○ |
| | 留学を理由にした留年 | 経験なし = 0 経験あり = 1 | ○ | | |
| | 留学以外を理由にした留年 | 経験なし = 0 経験あり = 1 | ○ | | |
| 就職活動 | 退学 | 経験なし = 0 経験あり = 1 | ○ | | |
| | 就職活動の有無 | 少しでも行った = 0 全く行わなかった = 1 | | | ○ |
| | 内定数 | 実数 | | | ○ |
| | 就職活動満足度 | 実数 (※100点を満点とする主観的評価) | | | ○ |
| | 企業規模 | 正規従業員の人数を選択式で回答を求めた。個々の選択肢に具体的な数値(中央値)を当てはめた。 | | | ○ |

表5 度数分布

| | 合計観測数 | | 各観測数 | 割合 |
|---------|-------|-------------|------|-------|
| 性別 | 325 | 男性 | 142 | 43.7% |
| | | 女性 | 183 | 56.3% |
| 入試経路 | 325 | 一般入試 | 180 | 55.4% |
| | | 推薦入試 | 53 | 16.3% |
| | | 指定校 | 48 | 14.8% |
| | | 付属校 | 36 | 11.1% |
| | | スポーツ推薦 | 8 | 2.5% |
| 学生生活 | 325 | 4年間で卒業 | 264 | 81.2% |
| | | 留学を理由とする留年 | 18 | 5.5% |
| | | 留年(留学以外の理由) | 34 | 10.5% |
| | | 退学 | 9 | 2.8% |
| ゼミへの参加 | 222 | 参加あり | 205 | 92.3% |
| | | 参加なし | 17 | 7.7% |
| アルバイト | 224 | 経験あり | 215 | 96.0% |
| | | 経験なし | 9 | 4.0% |
| 就職活動の有無 | 209 | 経験あり | 172 | 82.3% |
| | | 経験なし | 37 | 17.7% |

注1) 欠損値を省いて算出しているためサンプル数の合計が変数により異なる。

注2) 対象校においては、ゼミは必修ではない。

表6 分析に用いた変数の平均等

| | | 観測数 | 平均 | 標準偏差 | 最小値 | 最大値 |
|-------|--------------|-----|---------|---------|-----|-------|
| 属性 | 年齢 | 318 | 22.09 | 0.78 | 21 | 25 |
| 大学生生活 | 1年時のTOEFL得点 | 310 | 383.05 | 39.05 | 267 | 480 |
| | GPA | 325 | 2.24 | 0.67 | 0 | 3.63 |
| 就職活動 | 内定数 | 184 | 1.79 | 1.56 | 0 | 10 |
| | 就職活動満足度 (%) | 185 | 66.87 | 22.07 | 0 | 100 |
| | 企業規模(正規従業員数) | 156 | 3575.99 | 4821.55 | 15 | 15000 |

注) 欠損値を省いて算出しているためサンプル数の合計が変数により異なる。

表7 就職結果の推定結果

| | 内定数 | | 就職活動満足度 | | 就職先規模 | |
|-----------------|--------|-----------|---------|-----------|-----------|------------|
| | 係数 | t 値 | 係数 | t 値 | 係数 | t 値 |
| 女性ダミー | -0.302 | -1.120 | 7.303 | 1.890 * | -118.851 | -0.120 |
| 年齢 | 0.028 | 0.160 | -1.397 | -0.580 | 692.661 | 1.050 |
| 推薦入試 (基準: 一般入試) | -0.387 | -1.070 | 9.162 | 1.740 * | -2417.755 | -1.910 * |
| 指定校 | 0.316 | 0.870 | 4.730 | 0.920 | -1879.651 | -1.490 |
| 付属校 | -0.648 | -1.450 | 18.094 | 2.860 *** | -1387.313 | -0.900 |
| スポーツ推薦 | | | 12.063 | 0.630 | -3480.417 | -0.770 |
| TOEFL (1年初め) | -0.003 | -0.720 | 0.047 | 0.770 | -38.592 | -2.630 *** |
| GPA | 0.601 | 2.510 ** | 3.941 | 1.160 | 488.842 | 0.540 |
| ゼミ参加ダミー | 0.504 | 0.790 | 1.514 | 0.170 | 1637.834 | 0.780 |
| バイト経験ダミー | 1.174 | 1.820 * | 23.745 | 2.710 *** | -54.025 | -0.020 |
| インターン参加ダミー | 0.699 | 2.900 *** | -0.130 | -0.040 | 346.447 | 0.410 |
| 定数項 | -0.733 | -0.170 | 36.695 | 0.600 | 1369.464 | 0.080 |
| サンプル数 | 178 | | 180 | | 151 | |
| F 値 | 0.002 | | 0.002 | | 0.404 | |
| 修正済み決定係数 | 0.099 | | 0.101 | | 0.004 | |

ミーは内定数に有意な正の値である。しかし、これらの分析結果は、先述したように卒業式に配布された質問票調査に基づく。調査の回収率が高くても、バイアスによる影響が考えられる。

2 留年と退学 (第一のバイアス)

続いて、データのバイアスを分析したい。はじめに、留年と退学の実態を把握する。留年に関しては、勉強不足で進学できなかった場合もあれば、内定が得られなかったため、計画的に留年している場合もある。また、留学という積極的な理由によって留年している場合もある。留学に関しては、大学側もおおよそを把握している (個人の自主選択で外国に行っている

場合は未把握)。1年生時点の同期入学者の325名のうち、留学を理由とする留年が18名 (5.5%)、留学以外を理由とする留年が34名 (10.5%)、退学が9名 (2.8%) であった。特に前年度の留年は約6%であったので、景気悪化に伴う新規大卒労働市場の厳しい状況を反映して計画的な留年が増えたと考えられる。大学が留年生に対しては学費の軽減を図っている点が影響したとも考えられるが、在学のままにした方が、次年度の就職活動が有利になると学生が判断したとも考えられる。

なお、本研究のサンプルで、4年間で卒業した者は264名 (81.2%) であった。読売新聞の「大学の實力」調査によれば、標準修業年限で卒業した学生の割合は

81%（読売新聞教育部、2013）であったので、ほぼ同様の水準であったといえる。調査票調査によってGPAが卒業後の進路に与える影響を検討しようとする際には、これらの8割程度の学生を前提としていることには注意が必要といえよう。

3 卒業式の参加・不参加（第二のバイアス）

次に、実際に卒業した学生の中で卒業式に参加した学生を分析しよう。卒業した264名のうち、卒業式に参加した学生の数は225名であった。つまり、38名（14.8%）の学生が卒業式に参加せずに質問票調査に答えていない。もちろん、卒業式に参加しなかった理由は様々であろう。就職先が決まっているが、早期の引越等都合で参加できなかった学生もいる。ただし、一つの推測として「就職先が決まっていないので、卒業式に参加しにくい」と考えることも可能である。もし卒業式の参加・不参加（＝質問票調査の回収・回収不能）によって内定率に差があれば、回収率が高い卒業式質問票調査でも偏りが発生していると言えよう。

先ほど分析したように、例えばGPAは、就職結果の一部に対しては正の効果を持っているが、一方で統計的に有意な効果を持っていない。この結果に影響を

与えるバイアスの効果に対する分析は、大学学務が管理している学生情報（データ1）と、大学1年の必修授業で配布回収された調査結果（データ2）も含めれば可能である。続けて、卒業式参加・不参加の決定要因を分析したい。

まず、被説明変数は、卒業式参加ならば1、不参加ならば0の卒業式参加変数であり、Probit推定を行った（表8参照）。説明変数は、年齢、GPA、TOEFL、女性ダミー、入試経路ダミー（基準：一般入試）である。統計的に有意な変数としては、GPAが挙げられる。成績の良い学生ほど卒業式に参加することがわかる。言い換えると、卒業式で配布回収される質問票調査では、成績優秀者に偏っている。

おわりに

本稿では、（1）大学学務が管理している学生情報、（2）大学1年の必修授業で配布回収された質問票調査、（3）卒業式に配布回収された質問票調査を一つのデータに結合し、就職活動調査のバイアスについて検討した。

既に多くの文献は、大学が発表する就職結果の指標にバイアスがあることを指摘している。しかし、このバイアスによる結果の歪みを正しく評価することは、

表8 卒業式参加の決定要因

| | 係数 | z 値 |
|----------------|---------|----------|
| 年齢 | 0.035 | 0.64 |
| 女性ダミー | 0.086 | 0.37 |
| 推薦入試（基準：一般入試） | 0.549 | 1.62 |
| 指定校 | 0.359 | 1.09 |
| 付属校 | 0.465 | 1.25 |
| スポーツ推薦 | 0.826 | 1.22 |
| TOEFL（1年初め） | 0.004 | 1.99 |
| GPA | 1.029 | 4.49 *** |
| 定数項 | -73.401 | -0.67 |
| サンプル数 | 264 | |
| LRchi2（8） | 46.29 | |
| Prob>chi2 | 0.000 | |
| 疑似決定係数 | 0.209 | |
| Log likelihood | -87.40 | |

質問票に答えない学生がいて、なおかつ答えない学生に他の学生とは違う特性がある限り、難しいと言える。本稿では、大学学務が管理している回答率が高い学生情報を使うことで、偏りの分析を行った。

はじめに、従来の研究と同じように就職結果の決定要因を分析した。特にGPAに関しては、内定数のみ有意な正の値であることを確認した。ただし、成績が良い学生ほど卒業式に参加すると考えると、成績の効果が過小評価される可能性を指摘できる。

そこで本稿では、バラツキの実態を把握し、留年、留学留年、退学、卒業式調査の回答率等を分析した。就職活動について質問できるのが、卒業式調査だけだと考えると、これらの偏りは大きいと言える。バイアスの中でも特に卒業式への参加（第二のバイアス）に関しては、その決定要因を分析し、GPAの係数が有意な正の値を取ることを確認した。すなわち、成績がよい学生ほど卒業式に出席するので、結果的に卒業式調査を使った就職結果の分析では、GPAの効果が過小評価される可能性が高いと解釈できる。

なお、上記のような偏りの分析は、(1) 大学学務が管理している学生情報や(2) 大学1年の必修授業で配布回収された質問票調査の中に含まれる変数だけを分析しているので、卒業式調査で質問されたバイト経験ダミーやインターン参加ダミーについてのどのような偏りがあるかは分析できない。また、退学者の情報は少なく、退学に至る過程の分析は十分ではない。これらの分析は今後の課題であろう。ただし、回答者のバイアス自体を完全に排除できるデータが公開されていない以上、本稿が回答行動を説明する要因の一つを明らかにしたことは、研究上の意義があると言えよう。

回答者のばらつきがランダムではなく、偏りを持っているという事実は、多くの卒業生調査を分析する際に注意を促す。このバイアスを回避するのは、回収率を上げるだけでは不十分であり、現実的に困難と言える。それゆえ、今後も就職活動の調査は、本稿の結果を踏まえて慎重に行うべきだと言えよう。

【注】

(1) 具体的な支援の事例については、上西ら(2007)

等参照。

(2) 大学生生活への適応に関しては、大学側からの正確な情報が得にくい(公開しにくい)と言える。その中でも、いくつかの貴重な研究がある。まず、内田(2009)によると、国立大学における休学者や退学者は1990年代後半以降、急激な増大傾向になり、2000年代は横ばい(微減)を続けている。また、西村・中村(2000)も古いデータであるが、休・退学の増加を指摘している。なお、旺文社(2015)は746大学から得たデータを基にして退学率を算出している。修業年限以内の退学率は国公立大学で2.7%、私立大学では8.2%という結果を示している。なお、文部科学省(2014)によれば、平成24年度において、各大学等の中途退学の理由は「その他」を除くと「経済的理由」(20.4%)「転学」(15.4%)「学業不振」(14.5%)という順に多い。

【引用文献】

- 上田晶美「大学生の就職率調査の現状とその問題点」『嘉悦大学研究論集』2012 54(2)、137-151.
- 上西充子「『どっちがホント?』異なる就職率が併存する理由と弊害」『日経ビジネスオンライン』2012(8月31日)
- 上西充子・小玉小百合・川喜多喬・伊藤文男『大学のキャリア支援—実践事例と省察(キャリア形成叢書)』経営書院2007
- 内田千代子「大学における休・退学、留年学生に関する調査」『茨城大学保健管理センター』2009 29、70-85.
- 梅崎修・田澤実「大学教育と初期キャリアの関連性—全国大学4年次と卒業後2年目の継続調査」『日本労働研究雑誌』2012 54(619特別号)、64-76.
- 梅崎修・田澤実『大学生の学びとキャリア—入学前から卒業後までの継続調査の分析』法政大学出版会2013
- 旺文社『2016(平成28)年度用 大学の真の実力情報 公開BOOK』2015
- 太田聰一「就職市場のミスマッチ解消を」『エコノミ

- スト』2011 89 (37)、90-93.
- 小川雅弘「大学生等就職内定状況調査の一考察」『大阪経大論集』2011 62 (4)、81-108.
- 苅谷剛彦・本田由紀編『大卒就職の社会学—データからみる変化』東京大学出版会2010
- 小杉礼子編『大学生の就職とキャリア—普通の就活・個別の支援』勁草書房2007
- 佐藤一磨・梅崎修・上西充子・中野貴之「志望業界の変化は大学生の就職活動にどのような影響を及ぼすのか—卒業時質問票調査の分析」『キャリアデザイン研究』2010 6、83-99.
- 沢田健太『大学キャリアセンターのぶっちゃけ話—知的現場主義の就職活動』ソフトバンククリエイティブ2011
- 田中賢久・佐藤一磨・上西充子・梅崎修・中野貴之「大学生の就職活動における情報活用の意義—大学4年生調査の分析」『キャリアデザイン研究』2011 7、175-184.
- 永野仁「大学生の就職活動とその成功の条件」永野仁(編著)『大学生の就職と採用—学生1,143名、企業658名、若手社員211名、244大学の実証分析』中央経済社2004 91-114.
- 西村優紀美・中村剛「学生の休・退学について」『学園の臨床研究』2000 1 7-12.
- 濱中義隆「現代大学生の就職活動プロセス」小杉礼子(編)『大学生の就職とキャリア—「普通」の就活・個別の支援』勁草書房2007 pp.17-49.
- 平沢和司「大卒就職機会に関する諸仮説の検討」苅谷剛彦・本田由紀(編)『大卒就職の社会学—データからみる変化』東京大学出版会2010 61-86.
- 松繁寿和編『大学教育効果の実証分析—ある国立大学の卒業生たちのその後』日本評論社2004
- 文部科学省『学生の中途退学や休学等の状況について』2014
- 読売新聞教育部『大学の實力2014』中央公論新社2013

Can the job-hunting process of college students be analyzed from surveys that use questionnaires? - Continuing Investigation of University Students -

※1 Osamu UMEZAKI

※2 Minoru TAZAWA

[Abstract]

In this paper — in order to examine the bias in the analysis of factors related to the process of job hunting — we have combined survey data gathered through questionnaires administered at compulsory classes for first year university students, during the graduation ceremony, and from data maintained by the university office. First, as a result of analyzing factors related to job hunting as well as data from previous studies, it was confirmed that academic performance has a significant effect on the number of companies that make job offers. Second, factors such as repeating a course, withdrawing from school, and participating in the graduation ceremony were analyzed. We found that students with good grades participate in the graduation ceremony. Therefore, the findings thrown up by questionnaires with a bias, administered during the graduation ceremony, can be said to have less of an impact on the job-hunting process when compared to academic performance. The results of the analyses are useful for researchers analyzing the job-hunting process of university students.

※1 Professor, Faculty of Lifelong Learning and Career Studies, Hosei University

※2 Associate Professor, Faculty of Lifelong Learning and Career Studies, Hosei University

日本の大学における内部質保証に関する IRの取組の現状 —内部質保証の実態調査を基に—

高田 英一

九州大学インスティテューショナル・リサーチ室
准教授

<キーワード>

IR、内部質保証、教育活動、改善

はじめに

現在、我が国の大学においては、内部質保証の実質化の取組が進んでいる。内部質保証とは、「PDCA サイクル等の方法を適切に機能させることによって、質の向上を図り、教育・学習その他のサービスが一定水準にあることを大学自らの責任で説明・証明していく学内の恒常的・継続のプロセス」(『大学評価ハンドブック』(2014(平成26)年4月1日))であるが、各大学の実質化の取組は十分とはいきれない状況にある。

この内部質保証の実質化を支援する取組の一つとして、インスティテューショナル・リサーチ (Institutional Research、以下「IR」)がある。IRは、現在、高い注目を集めており、多くの大学で教学改善等に関する取組が始まっている。IRは、「機関の計画立案、政策形成、意思決定を支援するための情報を提供する目的で、高等教育機関の内部で行われる調査研究」(Saupe, 1990)と定義される。大学が「PDCA サイクル等の方法を適切に機能」させて、内部質保証を実質化するためには、評価、改善を行う基礎となる学内の情報・データの収集・蓄積・分析が不可欠であり、このような機能を果たすIRへの期待は大きい、その実態は明らかではない。

このような状況を踏まえて、本稿では、IRによる内部質保証の実質化への支援の状況について、大学基

準協会の高等教育のあり方研究会内部質保証のあり方に関する調査研究部会において実施したアンケート調査の結果を基に検討する。

なお、筆者は、上記の調査研究部会に研究員として参加したが、本研究は、大学基準協会の了解を得た上で、上記のアンケート調査のデータを用いて、個人として行った分析結果を示したものである。なお、このアンケート調査のデータは、『内部質保証ハンドブック』(2015)において一部が公表されている。

I. 先行研究の確認

上記のアンケート調査の結果については、『内部質保証ハンドブック』(2015)として分析がまとめられており、内部質保証のあり方に関する多くの知見が得られるが、IRによる内部質保証の実質化への支援の状況に関する詳しい分析は行われていない。また、IRの取組の全体的な状況に関する調査として、小林編(2014)、高田他(2012)があるが、内部質保証の実質化の支援という観点からの詳細な調査は行われていない。また、内部質保証に関係するIRの取組については、宮浦他(2011)などの事例研究等がある。しかし、内部質保証の実質化を支援するIRの取組に関する包括的な実態調査は、管見の限り、存在しないことから、本稿の着想に至ったところである。

II. 本研究の枠組み

1. 本研究は、大学基準協会が実施した上記のアンケート調査の結果を分析の対象とする。このアンケート調査は、全国の大学を対象に「内部質保証」の現況

に関するアンケート調査を2回に分けて実施した。1回目のアンケート調査は、「内部質保証」について、各大学の考えや取組み等を自由に伺うことを目的に、2回目のアンケート調査は、大学の諸活動の中で教育活動に焦点を絞って、各大学における教育の「内部質保証」に関する個別の取組みの状況について、具体的に伺うことを目的に、それぞれ実施された。本研究は、IRという個別の取組を対象を絞っていることから、第2回目のアンケート調査結果のみを対象とする。

2. 第2回目のアンケート調査は、768大学を対象として、回答は教育の内部質保証に関して大学を代表して回答できる方に文書で協力を依頼して、Web上に提示した回答用紙をメールで受け付けた。回答大学数は、国立51大学（13.5%）、公立43大学（11.4%）、私立284大学（75.1%）の計378大学であり、回答率は49.3%であった。第2回目のアンケート調査は、授業、プログラム、全学のレベルごとに、内部質保証に関する個別の取組の実施状況と改善に寄与した状況を調査しているが、本研究は、全学レベルにおけるIRの実施の有無、改善への貢献の状況について分析を行い、その結果を基に、IRの内部質保証への貢献の現状の把握を図る。

3. なお、本稿が対象としたアンケートの設問の回答は4択の選択肢であり、実施の有無については、「恒常的に実施している：1」、「恒常的ではないが実施した：2」、「実施していない：3」、「把握していない：4」である。また、改善への貢献については、「改善に非常に繋がった：1」、「改善につながった：2」、「改善につながらなかった：3」、「判断できない：4」である。この回答に関して、本稿では、「恒常的に実

施している：1」及び「恒常的ではないが実施した：2」の回答数の合計をもって、「実施しているとした回答」とした。また、「改善に非常に繋がった：1」及び「改善につながった：2」の回答数の合計をもって、「改善に貢献しているとした回答」とした。

Ⅲ. 全体の状況

1. 「IRのための組織の活用」に関する回答の全体の状況（表1）

「IRのための組織の活用」について、実施しているとした回答は、33.9%であった。

また、実施しているとした回答のうち、改善に貢献しているとした回答は、50.0%であった。

2. 他の取組との比較（表2）

上記の結果を他の取組と比較すると、実施しているとした回答は、取組全体の平均（41.6%）を下回る。また、改善に貢献しているとした回答は、取組全体の平均（73.4%）はおろか、全体で最も低い。

3. まとめ

以上の結果からは、IRは、現在の注目の高さとは裏腹に、実際には、他の取組よりも実施は少なく、また、実施されても、改善にはあまり貢献していない状況のように見える。

ただ、我が国の大学が現在直面しているこれまでに経験のない急激な大学の経営環境には、これまでの経験や勘による大学経営では対応することはできず、データに基づく大学経営の改善は必須であり、そのツールとしてのIRの活用を推進する必要がある。

この観点からは、IRが「使いにくいツール」のように思われる状況を分析し、検討することが重要であ

表1) 「IRのための組織の活用」の実施の有無・改善への貢献

| | 実施している | | 改善に貢献している | |
|------|--------|-----------|-----------|----------|
| | 数 (a) | 割合 (a/総数) | 数 (b) | 割合 (b/a) |
| 回答数 | 128 | 33.9% | 64 | 50.0% |
| 回答総数 | 378 | - | 128 | - |

出典：『内部質保証ハンドブック』（2015）42頁 表3より筆者作成

表2) 実施の有無・改善への貢献の全体比較

| | 実施している (a) | 割合 (a/ 総回答378) | 改善に貢献 している (b) | 割合 (a/b) |
|---------------------------------------------------------|------------|-------------------|-------------------|----------|
| ①教育プログラムレベル・授業レベルにおける 検証システムの有効性に関する全学的検証 (メ タ評価) | 98 | 25.9% | 73 | 74.5% |
| ②学修評価の観点や基準 (学修評価指標、ルー ブリック等) の全学的な設定とその活用 | 103 | 27.2% | 76 | 73.8% |
| ③ IR のための組織の活用 | 128 | 33.9% | 64 | 50.0% |
| ④教員を対象とした教育業績評価の実施 | 201 | 53.2% | 120 | 59.7% |
| ⑤教育開発や FD に関する専門家の配置 | 92 | 24.3% | 81 | 88.0% |
| ⑥学生からの組織的な意見聴取 | 248 | 65.6% | 190 | 76.6% |
| ⑦学外者からの組織的な意見聴取 | 144 | 38.1% | 110 | 76.4% |
| ⑧大学全体に対する外部評価 | 244 | 64.6% | 216 | 88.5% |
| 平均 | — | 41.6% | — | 73.4% |

出典：『内部質保証ハンドブック』（2015）42頁 表3より筆者作成

表3) IR の実施の有無・改善への貢献 (規模別)

| 規模 | 実施している | | 改善に貢献している | |
|----|--------|-----------|-----------|---------|
| | 数 (a) | 率 (a/378) | 数 (b) | 率 (b/a) |
| A | 22 | 50.0% | 17 | 77.3% |
| B | 16 | 28.6% | 10 | 62.5% |
| C | 62 | 38.8% | 26 | 41.9% |
| D | 28 | 23.7% | 11 | 39.3% |
| 計 | 128 | 33.9% | 64 | 50.0% |

出典：『内部質保証ハンドブック』（2015）42頁表3より筆者作成

ろう。このため、以下では、IR の実施と改善への貢
献の現状について、大学の属性別に検討する。

IV. 規模別の実施率・寄与率

1. 「IR のための組織の活用」に関する回答の規模別 の動向 (表3)

大学の規模別に実施しているとした回答をみると、
「IR のための組織の活用」は、全体として規模が大き
いほど、実施されている率が高い。

また、実施しているとした回答のうち、改善に貢献
しているとした回答をみると、規模の大きい方が改善
に貢献している率が高い。

2. 他の取組との比較 (表4)

他の取組と比較すると、実施しているとした回答を

みると、「③ IR のための組織の活用」は、「⑤教育開
発や FD に関する専門家の配置」、「⑦学外者からの組
織的な意見聴取」とともに、大規模大学で実施してい
る率が高い。他方、これら以外の取組は、規模によっ
て実施の割合にはほとんど変化がない。

また、実施しているとした回答のうち、改善に貢献
しているとした回答をみると、全体では、規模が小さ
い方が改善に貢献している率が高い傾向にあるが、
「③ IR のための組織の活用」は、規模が大きいほど
改善への貢献に貢献している率が高いという全体と異
なった傾向にある。

3. まとめ

以上の規模別の検討からは、「③ IR のための組織
の活用」は、実施に関しては、規模が大きいほど、実

表4) 実施の有無・改善への貢献（規模別）の他のツールとの比較

| | 規模 | 回答数 | 実施している | 実施割合 | 改善に貢献している | 寄与割合 |
|------------------------------------------------|----|-----|--------|-------|-----------|-------|
| ①教育プログラムレベル・授業レベルにおける検証システムの有効性に関する全学的検証（メタ評価） | A | 44 | 16 | 36.4% | 11 | 68.8% |
| | B | 56 | 15 | 26.8% | 10 | 66.7% |
| | C | 160 | 36 | 22.5% | 30 | 83.3% |
| | D | 118 | 31 | 26.3% | 22 | 71.0% |
| | 計 | 378 | 98 | 25.9% | 73 | 74.5% |
| ②学修評価の観点や基準（学修評価指標、ルーブリック等）の全学的な設定とその活用 | A | 44 | 13 | 29.5% | 10 | 76.9% |
| | B | 56 | 14 | 25.0% | 9 | 64.3% |
| | C | 160 | 41 | 25.6% | 29 | 70.7% |
| | D | 118 | 35 | 29.7% | 28 | 80.0% |
| | 計 | 378 | 103 | 27.2% | 76 | 73.8% |
| ③IRのための組織の活用 | A | 44 | 22 | 50.0% | 17 | 77.3% |
| | B | 56 | 16 | 28.6% | 10 | 62.5% |
| | C | 160 | 62 | 38.8% | 26 | 41.9% |
| | D | 118 | 28 | 23.7% | 11 | 39.3% |
| | 計 | 378 | 128 | 33.9% | 64 | 50.0% |
| ④教員を対象とした教育業績評価の実施 | A | 44 | 23 | 52.3% | 13 | 56.5% |
| | B | 56 | 31 | 55.4% | 20 | 64.5% |
| | C | 160 | 86 | 53.8% | 47 | 54.7% |
| | D | 118 | 61 | 51.7% | 40 | 65.6% |
| | 計 | 378 | 201 | 53.2% | 120 | 59.7% |
| ⑤教育開発やFDに関する専門家の配置 | A | 44 | 28 | 63.6% | 25 | 89.3% |
| | B | 56 | 14 | 25.0% | 12 | 85.7% |
| | C | 160 | 34 | 21.3% | 29 | 85.3% |
| | D | 118 | 16 | 13.6% | 15 | 93.8% |
| | 計 | 378 | 92 | 24.3% | 81 | 88.0% |
| ⑥学生からの組織的な意見聴取 | A | 44 | 31 | 70.5% | 26 | 83.9% |
| | B | 56 | 39 | 69.6% | 29 | 74.4% |
| | C | 160 | 103 | 64.4% | 76 | 73.8% |
| | D | 118 | 75 | 63.6% | 59 | 78.7% |
| | 計 | 378 | 248 | 65.6% | 190 | 76.6% |
| ⑦学外者からの組織的な意見聴取 | A | 44 | 25 | 56.8% | 21 | 84.0% |
| | B | 56 | 21 | 37.5% | 15 | 71.4% |
| | C | 160 | 56 | 35.0% | 41 | 73.2% |
| | D | 118 | 42 | 35.6% | 33 | 78.6% |
| | 計 | 378 | 144 | 38.1% | 110 | 76.4% |
| ⑧大学全体に対する外部評価 | A | 44 | 29 | 65.9% | 26 | 89.7% |
| | B | 56 | 37 | 66.1% | 27 | 73.0% |
| | C | 160 | 97 | 60.6% | 88 | 90.7% |
| | D | 118 | 81 | 68.6% | 75 | 92.6% |
| | 計 | 378 | 244 | 64.6% | 216 | 88.5% |

出典：『内部質保証ハンドブック』（2015）42頁 表3より筆者作成

施されていると言える。IRは、同様の傾向を示す2者と同様に、取組にかなりのコストが必要なツールであることから、大学の規模、すなわち、IRの実施に必要な経営資源の大小が影響していると思われる。

また、改善への貢献に関しては、IRは、規模が大きい方が大きく改善に寄与しており、他のツールと異なる傾向を示しているが、この要因は、VIで検討する。

V. 設置形態別の実施率・寄与率

1. 「IRのための組織の活用」に関する回答の設置形態別の動向（表5）

以下、設置形態別に検討するが、本稿では、公立大学はサンプル数が少ないことから、国立と私立の比較を行う。

設置形態別に実施しているとした回答をみると、「IRのための組織の活用」は、国立の方が実施している率が高い。

また、実施しているとした回答のうち、改善に貢献しているとした回答をみると、「IRのための組織の活用」は、国立の方が改善に貢献している率が高い。

2. 他の取組との比較（表6）

実施しているとした回答について、国立と私立を比較すると、他の取組の全体の傾向と同様に、国立の方が実施している率が高い。

また、実施しているとした回答のうち、改善に貢献しているとした回答について、国立と私立を比較すると、ほとんどの取組は、私立の方が改善に貢献している割合が高いが、「③ IRのための組織の活用」のみが国立の方が改善に貢献している割合が高い。

3. まとめ

以上の設置形態別の検討からは、「③ IRのための組織の活用」は実施に関しては、国立の方が多く実施していると言える。この点は、国立の方が私立よりも比較的経営資源に恵まれている状況を踏まえると、上記の規模別の検討で見たように、経営資源の大小が影響していると思われる。

また、改善への貢献に関しては、IRは、国立の方が大きく改善に寄与しており、他のツールと異なる傾向を示しているが、この要因は、後に検討する。

VI. 考察—改善に貢献した事例に関する自由記述を踏まえて

1. 問題意識

以上の規模別・設置形態別の検討からは、IRは大規模・国立大学に適した取組・ツールのように受け取る余地がある。

但し、IRに関しては、他の取組とは異なり、求める機能は各大学の状況によって多様であって、その定義も確立していない（小林他2011）ため、各大学において、取組の内容も多様である点に留意が必要である。

このため、本アンケートの「実施している」、「改善に貢献している」の回答についても、各大学ごとの課題の認識とIRに対するニーズの違いを反映して、多様な内容が含まれている可能性もある。

この点について、表7に、IRの実施する業務と、業務のプロセスごとに改善への貢献が可能な課題を整理した。IRの業務のうち、データの収集から提供までは、比較的实施が容易であるが、データの活用は、実際には、実施は困難である。このため、IRの実施

表5) IRの実施の有無・改善への貢献（設置形態別）

| 設置形態 | 実施している | | 改善に貢献している | |
|------|--------|-----------|-----------|---------|
| | 数 (a) | 率 (a/378) | 数 (b) | 率 (b/a) |
| 国立 | 23 | 45.1% | 14 | 60.9% |
| 公立 | 6 | 14.0% | 4 | 66.7% |
| 私立 | 99 | 34.9% | 46 | 46.5% |
| 計 | 128 | 33.9% | 64 | 50.0% |

出典：筆者作成

表6) 実施の有無・改善への貢献（設置形態別）の他のツールとの比較

| | 設置形態 | 回答数 | 実施している | 実施割合 | 改善に貢献している | 寄与割合 |
|------------------------------------------------|------|-----|--------|-------|-----------|--------|
| ①教育プログラムレベル・授業レベルにおける検証システムの有効性に関する全学的検証（メタ評価） | 国立 | 51 | 19 | 37.3% | 14 | 73.7% |
| | 公立 | 43 | 10 | 23.3% | 6 | 60.0% |
| | 私立 | 284 | 69 | 24.3% | 53 | 76.8% |
| | 計 | 378 | 98 | 25.9% | 73 | 74.5% |
| ②学修評価の観点や基準（学修評価指標、ルーブリック等）の全学的な設定とその活用 | 国立 | 51 | 26 | 51.0% | 17 | 65.4% |
| | 公立 | 43 | 10 | 23.3% | 6 | 60.0% |
| | 私立 | 284 | 67 | 23.6% | 53 | 79.1% |
| | 計 | 378 | 103 | 27.2% | 76 | 73.8% |
| ③IRのための組織の活用 | 国立 | 51 | 23 | 45.1% | 14 | 60.9% |
| | 公立 | 43 | 6 | 14.0% | 4 | 66.7% |
| | 私立 | 284 | 99 | 34.9% | 46 | 46.5% |
| | 計 | 378 | 128 | 33.9% | 64 | 50.0% |
| ④教員を対象とした教育業績評価の実施 | 国立 | 51 | 40 | 78.4% | 26 | 65.0% |
| | 公立 | 43 | 33 | 76.7% | 13 | 39.4% |
| | 私立 | 284 | 128 | 45.1% | 81 | 63.3% |
| | 計 | 378 | 201 | 53.2% | 120 | 59.7% |
| ⑤教育開発やFDに関する専門家の配置 | 国立 | 51 | 35 | 68.6% | 30 | 85.7% |
| | 公立 | 43 | 6 | 14.0% | 6 | 100.0% |
| | 私立 | 284 | 51 | 18.0% | 45 | 88.2% |
| | 計 | 378 | 92 | 24.3% | 81 | 88.0% |
| ⑥学生からの組織的な意見聴取 | 国立 | 51 | 43 | 84.3% | 35 | 81.4% |
| | 公立 | 43 | 30 | 69.8% | 22 | 73.3% |
| | 私立 | 284 | 175 | 61.6% | 133 | 76.0% |
| | 計 | 378 | 248 | 65.6% | 190 | 76.6% |
| ⑦学外者からの組織的な意見聴取 | 国立 | 51 | 38 | 74.5% | 30 | 78.9% |
| | 公立 | 43 | 25 | 58.1% | 15 | 60.0% |
| | 私立 | 284 | 81 | 28.5% | 65 | 80.2% |
| | 計 | 378 | 144 | 38.1% | 110 | 76.4% |
| ⑧大学全体に対する外部評価 | 国立 | 51 | 41 | 80.4% | 38 | 92.7% |
| | 公立 | 43 | 37 | 86.0% | 34 | 91.9% |
| | 私立 | 284 | 166 | 58.5% | 144 | 86.7% |
| | 計 | 378 | 244 | 64.6% | 216 | 88.5% |

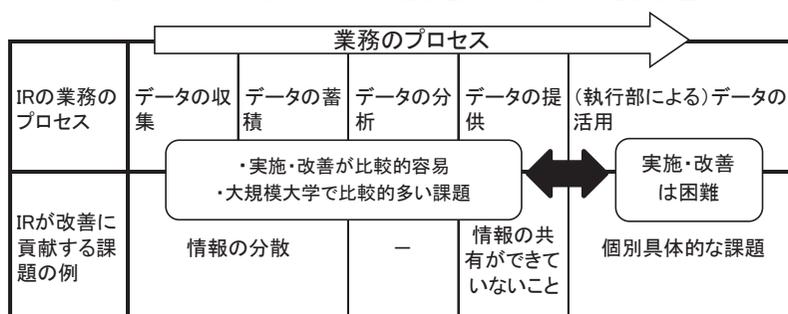
出典：筆者作成

によって、情報の分散、情報の共有と言った課題の改善は、比較的容易であるものの、個別具体的な課題の改善は困難である。これらの課題のどの課題を改善が必要な課題として認識するかは、各大学によって異なっており、それにより、IRの取組が改善に結びついたと評価しやすいか、も影響を受けると思われる。

2. アンケート調査の結果の検討

以下では、アンケート調査のIRに関する自由記述「それらの各取り組みによって、どのように、貴大学における学士課程教育の見直しや改善が進んだのか、可能な範囲で簡潔にご記入下さい。」におけるIRに関する回答結果を基に、個別大学がどのような課題を

表7) IR の業務のプロセスと改善への貢献が可能な課題



出典：筆者作成

解決した場合に、「改善に貢献した」と回答したのか、を見る。

以下の表8に、回答大学が特定されないように、固有名詞を削除する等の配慮を行った自由記述の回答の一覧を示す。

「改善に貢献した」と回答した大学の全てが自由記述を回答していないため回答数が少ない。また、自由記述であるため、定量的な分析は困難であるが、設置形態・規模別に共通する記述内容の傾向を検討する。

まず、設置形態別に見ると、国立には、「改善につながっている」との記述もあるが、「データ提供」、「報告書やニュースレターにまとめて教職員に周知」、「改善の緊急性や方向性をあきらか」等、情報の提供に関する記述が多い。他方、私立には、「ファクトブック」等の記述もあるが、「教育改善へのフィードバック」、「大学教育の改善につなげることができた」、「改善策が講じられた。改善のための財政的支援システムの構築にもつながった」等、実際の改善までつながっていることを多く記述している。

次に、規模別に見ると、全体として、規模が大きい方が、国立、私立とも、「ファクトブック」等の情報の提供に関する記述が示されている。また、規模が小さくなるほど、私立の大学の回答数が多くなるが、それに伴い、具体的な課題の解決に関する記述が示されている。

3. まとめ

以上の検討結果を踏まえると、設置形態や規模に

よって、大学の認識している課題とIRに対して求める「改善」が異なっている傾向が伺える。

すなわち、設置形態別にみると、私立大学は、国立大学と比較して、より教育分野での具体的な課題を意識せざるを得ない状況にあることから、情報の共有だけでなく、具体的な課題の解決に至ったことまでもって、「改善」と評価していると推測される。これに対して、国立大学の課題の認識は、具体的なレベルではなく、情報の共有等の抽象的なレベルにとどまっていると推測される。

また、規模別に見ると、大規模の大学の場合は、情報の共有すら困難な状況にあることから、この状況を課題として捉えやすく、IRの取組によって情報共有が進んだことのみをもって、「改善」と評価していると推測される。

表9に、改善に貢献していると回答した大学の規模別・設置形態別の内訳を示すが、国立の場合は、情報の提供のみで「改善」を実感しやすい大規模大学が多い。これに対して、私立の場合は、実際の課題の解決という「改善」まで比較的实施しやすい小規模大学が多い。

もちろん、今後、IRの取組が進展する中で、国立大学においても「改善」の意味するところが変化し、大規模大学において「改善」に寄与していない、というように傾向が変化する可能性もある。

表8) IRによる学士課程教育の見直しや改善に関する自由記述(規模・設置形態別)

| | 国立 | 公立 | 私立 |
|---|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| A | <p>○学長の下に評価室を置き、IR機能を担っている。同室では、データベースを構築し、各種評価への対応、HPによる研究者紹介、シーズデータベース、researchmapへのデータ提供等を行っている。</p> <p>○大学連携を通じてIRを推進した。連携大学全体と本学との学生行動調査を比較分析し、単位の実質化に資する方策の検討材料となる自習時間等のデータを報告書やニュースレターにまとめて教職員に周知した。</p> | <p>○大学間連携に参加し継続的な学生調査を1年生、3年生に全数調査の形で実施しており、他大学との相互比較を含めて本学の学生の特徴を把握し改善課題を抽出している。また、学生調査で得られたデータについて、専門家による分析を行い学士課程教育の検証を行っている。</p> | <p>○授業評価の客観的な分析、授業評価の教育改善へのフィードバック</p> <p>○IRの活用により、キャップ制の導入と卒業要件に国際標準であるGPA2.00の設定など大学教育の改善につなげることができた。</p> <p>○教育の改革及び改善を支援し、その充実及び高度化に資することを目的とするセンター組織の改組を行い、主に「教育効果の評価方法の開発及び実施」を目的とするIR部会を設置した。IR部会では、全学で行われている学生調査結果の分析結果を全学委員会である教育改革推進会議に報告し、各学部の教育改善に寄与している。</p> <p>○他大学との比較分析をしたレポートを作成・配付し、各教学主体の改善に役立っている。</p> |
| B | <p>○IRによる評価に基づいた評価反映経費の配分などが実施され、ティーチング・ポートフォリオの教員作成率向上などの改善につながっている。</p> | | <p>○「退学率」についてIRを実施。</p> <p>○教職員間の問題意識の共有化を推進するため、本学に関する統計データ集であるファクトブックを教職員に配布し本学に関する状況を周知している。</p> |
| C | <p>○実データをもとにした点検と評価をすることで、思い込みをなくし、経年変化や他大学との比較なども通して改善の緊急性や方向性をあきらかにできるようにした。</p> | <p>○新たに学内データを一元化し検証等を行うIR室を設置。また、教養教育の恒常的な検証を行うセンターも新たに設置し、教学IRと連動し全学的な教育改善に繋げる。</p> | <p>○教学IR委員会を設置し、各部署で独自に行われていた各種調査・アンケートのデータを集積、一覧化したところ、各データのさまざまな関連性が認識され、改善指針の策定に有効であることが理解された。</p> <p>○IR室を設置して、専門の職員を配置し、教育活動の全体を見渡しなが、細部の改善へ向けて、各種のデータを揃え、分析して行きたい。</p> <p>○IRの組織により改善の提言がなされ、GPAの導入・活用を始め、さまざまな組織的な教育改革が進んだ。</p> <p>○IRに関しては、組織横断的なプロジェクトチームにより、情報の収集発信を行っている。</p> <p>○学科毎に収集したデータを分析し、GPAの年次変化という形式で表現することで、CPの見直しの必要性を動機付けることにつながった。内部的に分析が進んだ結果として、改善策が講じられた。改善のための財政的支援システムの構築にもつながった。</p> <p>○IRのための組織を新設の上、学生行動調査を実施し、学生の学修状況を分析及び他大学との比較検討の上、学修時間の向上に努めている。</p> |
| D | <p>○学長の下にIR担当の次長を配置し、情報の収集と分析を行っている。</p> | | <p>○教育開発センターおよびIR部門の設置と機能充実</p> <p>○IR組織を配置したことで、学内外のデータを一元的に集約することができている。</p> |

出典：筆者作成

表9) 改善に貢献していると回答した大学内訳(規模別・設置形態別)

| | 国立 | | 公立 | | 私立 | | 全体 | |
|---|-----------|--------|-----------|--------|-----------|--------|-----------|--------|
| | 改善に貢献している | 割合 | 改善に貢献している | 割合 | 改善に貢献している | 割合 | 改善に貢献している | 割合 |
| A | 7 | 50.0% | 2 | 50.0% | 8 | 17.4% | 17 | 26.6% |
| B | 4 | 28.6% | 0 | 0.0% | 6 | 13.0% | 10 | 15.6% |
| C | 2 | 14.3% | 1 | 25.0% | 23 | 50.0% | 26 | 40.6% |
| D | 1 | 7.1% | 1 | 25.0% | 9 | 19.6% | 11 | 17.2% |
| 計 | 14 | 100.0% | 4 | 100.0% | 46 | 100.0% | 64 | 100.0% |

出典：筆者作成

Ⅶ. IR と他の取組との関係

これまで IR の取組自体を検討してきたが、内部質保証を実質化するためには、PDCA サイクル等の方法を機能させて、質の向上を図るための改善を行う必要がある。ただ、IR は、データの収集・分析・提供等を行う、いわば形式的な機能にとどまる。このため、IR が改善に貢献する、すなわち、IR のデータを改善に繋げるためには、より実質的な内容やデータを扱う他の取組との併用が有効と考えられるが、どの取組との併用が IR の改善への貢献の割合を上げるのであろうか。

以下の表10では、IR 以外の取組の実施状況に関して、①全体、② IR を実施している大学、③ IR を実施しているが改善に貢献していない大学（以下、「③ IR が改善に貢献していない大学」）、④ IR が改善に貢献している大学、を示した。

この表10からは、まず、② IR を実施している大学は、①全体よりも、他の取組の全てを多く実施している。

また、② IR を実施している大学の中でも、④ IR が改善に貢献している大学は、③ IR が改善に貢献し

ていない大学よりも、他の取組の全てを多く実施している。特に実施率の差が大きい取組は、「①教育プログラムレベル・授業レベルにおける検証システムの有効性に関する全学的検証（メタ評価）」(21.9%)、「②学修評価の観点や基準（学修評価指標、ルーブリック等）の全学的な設定とその活用」(26.6%)、「⑤教育開発や FD に関する専門家の配置」(23.4%)、「⑥学生からの組織的な意見聴取」(25.0%)、である。また、「①教育プログラムレベル・授業レベルにおける検証システムの有効性に関する全学的検証（メタ評価）」、「②学修評価の観点や基準（学修評価指標、ルーブリック等）の全学的な設定とその活用」、「⑤教育開発や FD に関する専門家の配置」は、①全体の実施率が約25%と低いにも関わらず、④ IR が改善に貢献している大学では約50%とその多くが実施している。

以上から、IR の取組は、単独で行うよりも、他の取組と併用している大学において、改善に貢献している割合が高いと言えよう。また、本調査の結果からは、IR のデータを改善に繋げるポイントとして具体的に示すまではできないが、④ IR が改善に貢献している大学と③ IR が改善に貢献していない大学との取組状況の差異に、このポイントが潜んでいる可能性が

表10) IR の実施・改善への寄与と他のツールの実施との関係

| | ①教育プログラムレベル・授業レベルにおける検証システムの有効性に関する全学的検証（メタ評価） | | ②学修評価の観点や基準（学修評価指標、ルーブリック等）の全学的な設定とその活用 | | ④教員を対象とした教育業績評価の実施 | | ⑤教育開発や FD に関する専門家の配置 | | ⑥学生からの組織的な意見聴取 | | ⑦学外者からの組織的な意見聴取 | | ⑧大学全体に対する外部評価 | | 回答総数 |
|--------------------------------|------------------------------------------------|-------|-----------------------------------------|-------|--------------------|-------|----------------------|-------|----------------|-------|-----------------|-------|---------------|-------|------|
| | 実施している | 実施割合 | 実施している | 実施割合 | 実施している | 実施割合 | 実施している | 実施割合 | 実施している | 実施割合 | 実施している | 実施割合 | 実施している | 実施割合 | |
| ①全体 (a) | 98 | 25.9% | 103 | 27.2% | 201 | 53.2% | 92 | 24.3% | 248 | 65.6% | 144 | 38.1% | 244 | 64.6% | 378 |
| ② IR を実施している大学 (b) | 50 | 39.1% | 51 | 39.8% | 79 | 61.7% | 45 | 35.2% | 94 | 73.4% | 62 | 48.4% | 85 | 66.4% | 128 |
| ③ IR を実施しているが、改善に貢献していない大学 (c) | 18 | 28.1% | 17 | 26.6% | 34 | 53.1% | 15 | 23.4% | 39 | 60.9% | 26 | 40.6% | 38 | 59.4% | 64 |
| ④ IR が改善に貢献している大学 (d) | 32 | 50.0% | 34 | 53.1% | 45 | 70.3% | 30 | 46.9% | 55 | 85.9% | 36 | 56.3% | 47 | 73.4% | 64 |
| IR 改善貢献大学と実施のみ大学の差 (d-c) | — | 21.9% | — | 26.6% | — | 17.2% | — | 23.4% | — | 25.0% | — | 15.6% | — | 14.1% | — |

出典：筆者作成

ある。もちろん、多くの取組を行っている大学には、内部質保証を支える「評価文化」が根付いており、この点が影響している可能性もあるが、この点に関する詳細な検討は今後の課題である。

おわりに

IRは、本来、大学内のデータ収集、分析、提供の機能を持つが、IRに求める業務や「改善」の具体的な内容は、各大学によって、規模・設置形態、さらには、個別の大学の組織文化、経営状況等の背景の違いを反映して、異なっている。

今回のアンケート調査において利用した属性は、規模・設置形態であったため、これらの背景まで十分に踏まえて分析することはできなかった。また、規模・設置形態による影響についても一定の傾向を示すことができたが、詳細な要因分析は行うことができなかった。これらは今後の検討課題である。

今後は、上記の課題の検討を進めるとともに、大学の組織文化、経営状況等も踏まえながら、個別大学における改善に寄与したIRの取組事例の集積を通じて、より多様なニーズへの対応できる取組の提案を目指したい。

<参考文献>

- 高等教育のあり方研究会内部質保証のあり方に関する調査研究部会編 (2015) 『内部質保証ハンドブック』 大学基準協会
- 小林雅之編 (2014) 『大学におけるIR (インスティテューショナル・リサーチ) の現状と在り方に関する調査研究報告書』 東京大学
- 小林雅之、片山英治、劉文君 (2011)、『大学ベンチマークによる大学評価の実証的研究』、ものぐらふ10、東京大学・大学総合教育研究センター
- 大学基準協会 (2014) 『大学評価ハンドブック』
- 高田英一、高森智嗣、森雅生、桑野典子 (2012) 「国立大学におけるインスティテューショナル・リサーチの機能・人・組織等に関する意識と現状—IR担当理事に対するアンケート調査結果を基に」 大学基準協会大学評価・研究部 『大学評価研究』 11
- 宮浦崇・山田勉・鳥居朋子・青山佳世 (2011) 大学における内部質保証の実現に向けた取り組み：自己点検・評価活動および教学改善活動の現状と課題 立命館高等教育研究、11、151-166
- Saupe, Joe L. The Functions of Institutional Research, 2nd edition. Tallahassee, FL: Association for Institutional Research, 1990.

The Current State of Institutional Research about Internal Quality Assurance in Japanese Universities

Based on The Actual Condition Survey of Internal Quality Assurance of Japanese University

※ Eiichi Takata

Internal quality assurance of education is becoming important for Japanese universities in recent years. Institutional research is one of the method of educational improvement to support the internal quality assurance. According to a result of the actual condition survey of internal quality assurance, IR is conducted in large-scale universities. This reason seems the cost to for implementation. On the other hand about actual contribution to educational improvement, IR is useful at large-scale universities. There is a possibility that this result is influenced by problems and needs to IR of each university. And Use with other methods is effective for IR to contribute to educational improvement.

※ Associate Professor, Office of Institutional Research, Kyushu University

大学評鑑弁法（邦文仮訳）

小 田 格

公益財団法人大学基準協会
総務部総務企画課係長

はじめに

本資料は、台湾（中華民国）の大学評価に関する制度の理解に資するよう、大學評鑑¹辦法（臺教高（二）字第1020016821C 號令）（以下「大学評鑑弁法²」という。）を邦文に仮訳したものである。

大学評鑑弁法は、2007（民国96）年1月9日に公布され、同日より施行されている法規命令であり、全16条から構成され、同国における大学評価に関する諸事項を規定している³。同弁法は、現在に至るまで、2009（民国98）年8月5日及び2013（民国102）年1月31日の2度にわたり改正がなされている。2009年の改正は、2008（民国97）年1月16日の私立学校法改正に伴うものであり、主として関係法令の制限除外に関する同法第57条第3項への対応が図られた⁴。また、2013年の改正は、大学評価制度の充実及び実務上の必要性、並びに上記私立学校法第57条第3項の趣旨の積極的な実現を目的としてなされた⁵。

邦文への仮訳に当たり、用字・用語や表現等については、内閣法制局の決定による「法令における漢字使用等について」（平成22年11月30日）等の本邦の諸基準を参照した。また、原文では1文であっても、邦文としたときに分かりにくい場合には、若干の整理を加えて2文とするなどの調整を行った条項もある。さらに、各条項については、項ごとに算用数字を付すなど、本邦の法令に合わせた表記方法に変更している。そして、解説が必要と判断された一部の用語や条文等には、注を付して対応することとした。

なお、本資料については、可能な限り適切な内容となるよう努めたが、中華民国教育部その他の関係機関の確認・許諾等を経過したのではなく、その正確性が保証されるものではない。また、本資料は、筆者が個人として発表するものであり、所属機関等により公表されるものではない。したがって、台湾において、同弁法を実務で利用する場合は、自己の責任の下、必ず原文・原典に当たられることとされたい⁶。

大 学 評 鑑 弁 法

台教高（二）字第1020016821C号令
民国102年1月31日改正

第1条 大学法⁷第5条第2項⁸及び私立学校法⁹第57条第6項¹⁰の規定に基づき、本弁法を制定する。

第2条 十全な大学評価制度を構築するために、教育部¹¹（以下「本部」という。）は、以下の各号に定める大学評価に関する事務を計画しなければならない。

- 一 わが国の大学評価制度に関する研究
- 二 海外の大学評価に関する情報の収集及び分析
- 三 大学が各学問領域における国際認証を申請するための援助
- 四 国内外の専門的評価機関の資格指標の開発・構築
- 五 国内における大学評価に関する人材プール及び

データベースの構築

六 大学評価の関係者に対する研修課程の提供

七 その他評価制度に係る事項

- 2 前項に規定する大学評価に関する事務の計画については、必要と認められる場合、本部と大学が共同で設立した財団法人高等教育評鑑中心基金会¹²（以下「評鑑中心」という。）にこれを委託することができる。この場合において、本部は、評鑑中心により策定された事業計画の報告を受けた後、この査定を行うものとする。

第3条 大学評価の分類は、以下の各号に定めるものとする。

一 校務評価：教務、学生事務、総務、図書、情報、人事、会計等の事務に関して行う当該大学の全体的な評価のことをいう。

二 院¹³、系¹⁴、所¹⁵及び学位課程¹⁶に関する評価：院、系、所及び学位課程の課程設計、教員による教育、学生の学習、研究成果、図書・施設設備、行政管理、業務成果等の項目に対して実施する評価のことをいう。

三 学問分野別評価：特定の領域に関する院、系、所又は課程における研究、教育及びサービス効果の項目について実施する評価のことをいう。

四 専案評価：特定の目的又は需要に基づき実施する評価のことをいう。

- 2 前項第1号及び第2号に定める評価は、4年から7年ごとに1度実施するものとし、必要に応じて周期の調整を図ることができる。前項第3号及び第4号に定める評価は、必要に応じてこれを実施することができる。

第4条 本部は、自ら評価委員会を組織し、又は学術団体若しくは専門的評価機関に委託することにより、大学評価を定期的実施しなければならない。

- 2 前項に定める学術団体又は専門的評価機関は、以下に定める条件を満たしていなければならない。
- 一 許可登録がなされている全国規模の学術団体、又は許可登録がなされており、かつ、設立趣旨が大

学教育と関係を有する全国規模の民間団体又は専門的職業機関であること。

二 十分な評価領域の専門家及び学者、十全な評価者の選出及び研修の制度、十分な専任又は兼任の事務職員並びに健全な組織及び会計制度を含む専門的かつ客観的な評価の実施計画を有していること。

第5条 各大学は、本部又は本部の委託した学術団体若しくは専門的評価機関により定期的実施される大学評価を受審しなければならない。ただし、以下の各号に定める条件のいずれかを満たす場合は、本部に対して評価受審の免除を申請することができる。

一 すでに十全な自己評価の制度が構築されており、その自己評価の制度・枠組み及び結果が本部による認定を受けているとき。

二 すでに本部が認可したその他の国内外の専門的評価機関による評価を受審し、認定を受けているとき。

- 2 本部は、前項但書第1号に定める認定のために、認定班を組織し、これを行わなければならない。その認定に係る手続及び基準は、本部が定めるところによる。本部は、前項但書第2号に定める認可を行うために、認可班を組織し、これを行わなければならない。その認可に係る手続及び基準は、本部の定めるところによるものとし、本部の認可を受けた国内外の専門的評価機関は、本部により、その名称を公表されなければならない。

第6条 本部又は本部により委託された学術団体若しくは専門的評価機関は、以下の各号に定める原則及び手続に基づき、大学評価事業を実施するものとする。

一 評価委員会を設置し、全体的な評価に関する事務を統括するものとする。

二 各種の評価は、評価を実施する1年前に受審大学に通知を行わなければならない。ただし、学問分野別評価及び専案評価は、この限りでない。

三 各種の評価は、専案評価を除いて、評価実施計

画を策定し、評価を実施する6か月前に公表しなければならない。

四 前号の評価実施計画の内容は、評価項目、基準（指標）、手続、結果及び不服申立¹⁷並びに評価者の資格、講習、倫理、忌避その他関係事項を包含していなければならない。評価委員会における決定及び本部による許可を受けた後、本部又は本部により委託された学術団体若しくは専門的評価機関は、これを公表するものとする。

五 評価に関する説明会を実施し、評価計画の実施について、受審大学に詳細に説明を行うものとする。

六 評価班を組織することとし、評価班は、評価委員会の監督及び指導をうけ、評価事務を執行するものとする。

七 当該年度のすべての大学評価が終了してから4か月以内に評価報告の初稿を完成させ、受審大学に送付するものとする。

八 評価報告の初稿に対して不服のある大学は、当該初稿を受領してから2週間以内に、本部又は本部の委託した学術団体若しくは専門的評価機関に対して不服申立¹⁸を行わなければならない。不服申立に理由が認められる場合、本部又は委託した学術団体若しくは専門的評価機関は、評価報告の初稿を修正しなければならない。不服申立に理由が認められない場合、評価報告の初稿を維持し、評価報告及び評価結果を完成させるものとする。

九 本部又は委託した学術団体若しくは専門的評価機関は、評価結果を公表するとともに、評価報告書を受審大学に送付しなければならない。

十 評価結果に対して不服のある大学は、評価結果が公表されてから1か月以内に、本部又は本部の委託した学術団体若しくは専門的評価機関に対して不服申立¹⁹を行わなければならない。不服申立に理由が認められる場合、本部又は本部の委託した学術団体若しくは専門的評価機関は、評価結果を修正し、又は改めて評価を実施しなければならない。最終的な評価結果については、別に公表するものとする。

十一 受審大学からの不服申立²⁰に際して提出され

た意見については、これを公正かつ客観的に処理する制度・枠組みを設けなければならない。

十二 評価の種類、性質及び目的の別により、評価結果の処理方法を定めるとともに、追跡評価及び再度の評価受審の制度・枠組みを設け、これらを定期的に実施するものとする。

十三 評価者及び評価に参加する関係者は、評価業務において得た各種の情報につき、守秘義務を負わなければならない。これを公開してはならない。

第7条 本部は、大学評価の実施を委託した学術団体又は専門的評価機関の計画、設計、実施、結果報告等について、メタ評価を行うことができる。メタ評価の結果は、本部が大学評価の実施委託先の選定を行う際の根拠とすることができる。

第8条 評価受審大学は、評価結果において不十分であるとされた事項につき、定められた期限内積極的な改善を図らなければならないとともに、当該事項を校務計画に取り入れるものとする。評価受審大学は、評価結果において不十分であるとされた事項のうち、依然として改善できていない事項については、本件に係る説明を提出しなければならない。評価結果において不十分であるとされた事項の改善結果は、次回の評価における項目とする。

2 本部は、評価結果を大学の規模拡張及び学雑費並びに経費の褒賞及び補助を査定及び調整する際の参照根拠とすることができる。

3 前項にいう大学の規模拡張の調整には、院、系、所、学位課程、組及び班の増設及び調整並びに募集定員、入学方式及び定員配分等の調整に関する事項を含めるものとする。

第9条 受審大学が評価を通じて、運営が十全であり、かつ、成果が卓越していると認められるには、以下の各号に定める条件のいずれかに該当していなければならない。

一 直近の大学校務評価の項目が全て適合若しくは直近の技専校院²¹総合評価の行政類評価の成績が全

て一等²²（又は適合）又は大学若しくは技専校院の校務項目が本弁法第5条第1項の規定に基づき本部により有効期間内での評価受審の免除を受けていること。

二 直近の大学の院、系、所及び学位課程の評価項目が全て適合若しくは直近の技専校院の総合評価における專業類評価の院、系、所及び学位課程の評価の成績が全て一等（又は適合）又は大学若しくは技専校院の院、系、所及び学位課程の評価が本弁法第5条第1項の規定に基づき本部より有効期間内での評価受審の免除を受けていること。

2 技術学院が科技大学と改称する場合²³においては、改称後に評価を受審した際の成績を根拠としなければならない。

第10条 私立大学が前条第1項第1号又は第2号のいずれかに該当する場合、当該私立大学が選出及び招聘する学長及び専任教員の年齢に関して、本部の定める期間内に関係資料を添付したうえで、本部に対して報告を行い、本部による査定がなされた後に、以下の各号に基づき、関係法令に定める制限の適用を受けないものとする。

一 選出及び招聘する学長及び専任教員の年齢の上限に係る規定を自ら設定するものとし、専任教員が行政職を兼任することができるものとする。ただし、学長及び優秀な専任教員の年齢の上限は、75歳を超えてはならない。

二 65歳以上の専任教員を招聘する場合、その任期は5年を超えてはならず、再任するときも同様とする。65歳以上の専任教員の人数は、当該私立大学の専任教員全体の人数の3%を超えてはならない。

三 制限緩和の適用を受けて招聘された専任教員及び学長の任期は、当該任期中に75歳に達したときに満了とする。

四 前3号の専任教員は、助理教授²⁴以上でなければならない、教育研究上において優れた業績を有するものとし、その基準は当該大学が定めるものとする。

2 私立大学が前条第1項第1号及び第2号の規定いずれにも該当する場合、以下の別表に定める事項に関して、本部の定める期間内に関係資料を添付したうえで、本部に対して報告を行い、本部による査定がなされた後に、以下の各号に基づき、関係法令に定める制限の適用を受けないものとする。

| 項目 | 法令の制限を受けない範囲 |
|---------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 系、所、学程、科 ²⁵ 、組 ²⁶ 及び班 ²⁷ の増設 | 修士課程を増設する場合、本部の専案審査を必要としない。ただし、政府の関係部門が人材育成の規模を定めている分野及び医療分野に関する科は、本部の審査を受けなければならない。 |
| 学生を募集する系、所、学程、科、組、班及び人数並びに入学方式及びその定員配分 | 一 全体の規模を拡大することができる。ただし、当該年度に増加させることのできる定員については、前年度の募集定員の3%を超えないものとする。 二 全体の定員規模の範囲内において、昼間及び夜間の学士課程、修士課程及び博士課程の募集定員を調整することができる。 三 学士課程（専科部 ²⁸ を附設するものを含む。）、修士課程及び博士課程の入学者選抜の定員は、募集定員の40%を超えることができる。 |
| 招聘する学長及び専任教員の年齢 | 一 大学は、選出及び招聘する学長及び専任教員の年齢の上限に係る規定を自ら設定するものとし、専任教員が行政職を兼任することができるものとする。ただし、学長及び優秀な専任教員の年齢の上限は、75歳を超えてはならない。 二 65歳以上の専任教員を招聘する場合、その任期は5年を超えてはならず、再任するときも同様とする。 三 制限緩和の適用を受けて招聘された専任教員及び学長の任期は、当該任期中に75歳に達したときに満了とする。 四 前3号の専任教員は、助理教授以上でなければならない、教育研究上において優れた業績を有するものとし、その基準は当該大学が定めるものとする。 |
| 学生から徴収する費用の項目、用途及び金額 | 学雑費に係る自主計画を策定することができるものとする。学雑費の徴収基準に係る調整幅の上限は、基本調整幅の2倍に引き上げることができるものとし、4年以内においてその学雑費の徴収基準を自主的に調整することができるものとする。ただし、専科以上の学校における学雑費の徴収方法の規定に合った大学である必要がある。 |

第11条 本部が前条の規定に基づき査定を行う場合、大学が法令の定める制限の適用を免除するよう申請した事項について、制限の適用を受けない期間及び範囲を明記しなければならない。

2 本部は、必要と認められる場合、大学が前条各号に定める事項を処理した結果に対して、専案評価又は審査を行い、かつ、当該評価結果又は審査結果を原査定処分の変更又は廃止を行うための参考とすることができる。

第12条 私立大学が第10条に定める事項を処理する場合において、以下の各号のいずれかに該当するとき、本部は、原査定処分を変更又は廃止することができる。

一 関係法令に違反している場合。ただし、本弁法の規定に基づき制限の適用を免除されているときは、この限りでない。

二 第10条に基づく査定計画が未了の場合。

三 処理が不適切であり、学生の教育を受ける権益に影響が生ずる場合。

2 本部が前項に定める事態を生ずるおそれがあると認めた場合、そのおそれが認められた日より調査を実施し、2か月以内に同調査を完了しなければならない。ただし、必要と認められるときは、同調査の期間を1回延長することができるものとするが、その期間は、最長で2か月に達しないものとする。

第13条 本部は、前条に定める調査を行う場合、その状況に応じて、以下の各号に定める措置を講ずることができる。

一 私立大学に対して書面による説明及び答弁、並びに関係文書の提出を求めること。

二 事前の通知なしに当該私立大学への訪問調査を行うこと。当該私立大学は、これを妨害又は拒絶してはならない。

三 当該大学の学生、学生の保護者、教職員その他関係者に対する意見聴取を行い、その書面記録を作成したうえで、対象者に対する署名及び確認を行うこと。

四 関係機関の職務協力を求めること。

五 その他適当な方法

第14条 私立大学は、本部が第12条第1項に基づき、原査定処分を変更又は廃止する場合、既に入学させた学生の教育を受ける権益を保護するために、当該学生が卒業するまでは、原査定処分を維持することができる。

第15条 私立大学は、本部が第12条第1項に基づき、原査定処分を変更又は廃止する場合、当該私立大学は、当該私立大学が第10条に基づき招聘した学長及び専任職員を、変更又は廃止の命令が下された年度が終了した翌日に解職しなければならない。当該者が退職又は手当を付与した上での解雇の条件に適合するときは、各者に応じた処理をしなければならない。

第16条 本弁法は、公布日から施行する。

以上

【注】

¹ 「評鑑（ターム・リビュー）」という語は、「評価」を意味する単語である。中華民国教育部により編纂されているオンライン上の辞典「教育部重編國語辭典修訂版」（<http://dict.revised.moe.edu.tw/cbdc/>）において、「評鑑」は「評述及鑑定事物的計畫和施行結果，以為改進的參考（物事の計画と実施について評論と鑑定を行い、もって改善の参考とすること）」と説明されている（最終閲覧日2016年2月24日）。他方において、この単語は、中華人民共和国では使用頻度が低いものであり、それゆえ依藤醇・小川文昭・三宅登之編『中日辞典〔第2版〕』北京商務印書館・小学館、相原茂編『講談社中日辞典 第三版』講談社、相原茂・荒川清秀・大川完三郎主編『東方中国語辞典』東方書店といった本邦の主要な中国語の辞書には、見出し語として収録されていない（中華人民共和国においては、「評価」という場合、一般に“评价／評價（píngjià）”や“评估／評估

(pínggū)”が使用される。大学評価については、多くの場合、“評価”が用いられる。)。なお、本資料にあっては、固有名詞（法令名称及び機関名称）に使用されているものは、「評鑑」のままとし、条項において動詞又は一般名詞として使用されているものは、「評価」とした。

² 「辦法（弁法）」という呼称は、本邦の法令で通常使用されるものでないことから、「規則」等に訳すべきという見解もありうる。しかし、台湾（中華民国）の法令にも「規則」という呼称が存しており、無用の混乱を避けるためにも、「弁法」とする。なお、「弁法（办法）」という呼称は、中華人民共和国の法令や規範性文件においても使用されるものである。

³ 本稿執筆中の2016年3月時点の内容である。なお、以下で触れる各法令の内容も、同時期におけるものである。

⁴ 「0980805立法理由」（大學評鑑辦法修正總說明）

⁵ 「1020131立法理由」（大學評鑑辦法部分條文修正總說明）

⁶ 最新の条文は、中華民国教育部ウェブサイト「法規體系列表（高等教育）」（<http://edu.law.moe.gov.tw/LawCategoryContentList.aspx?id=04>）において確認することができる（最終閲覧日2016年2月24日）。

⁷ 大學法（華總一義字第10400153631號令）は、全6章42条から構成される法律であり、大学に関する諸事項を大綱的に規定したものである。なお、同法については、拙稿（2015）においても取り上げたが、その後、2015（民国104）年12月30日に改正がなされていることを付言しておきたい。

⁸ 同条同項は、「教育部は、各大学の発展を促進するために、評価委員会を組織し、又は学術団体若しくは評価機関に委託して、定期的に大学評価を実施し、かつ、その結果を公表することにより、政府による教育経費補助及び学校調整発展規模の参考としなければならない。その評価の方法については、教育部の定めるところによる。」と規定している。

⁹ 私立學校法（華總一義字第10300000581號令）は、全89条から構成される法律であり、大学に限らず、

初中等教育機関も含む私立学校に関する諸事項について規定するものである。

¹⁰ 同条同項は、「第2項に定める評価の項目、基準、プロセスその他関係事項、並びに第3項各号に定める制限を受けない範囲、処理方式、プロセスその他関係事項の方法は、学校の主管機関によりこれを定めるものとする。」と規定している。そして、同第2項は、「学校の主管機関は、各私立学校の発展を促進させるために、評価会を組織し、又は学術団体若しくは専門の評価機関に委託することにより、定期的に私立学校評価を実施し、かつ、その結果を公表したうえで、政府教育経費補助及び学校調整発展規模の参考としなければならない。」と定め、同第3項は、「私立学校は、当該学校の主管機関による評価の実施が十全であり、その成果が卓越したものである場合、法による奨励を除いて、当該学校が以下の各号に定める事項を行うときは、主管機関の同意を経たことを報告した後において、本法その他の法令の規定による制限を受けないものとする。一 系、所、学程、科、組及び班の増設。二 学生を募集する系、所、学程、科、組、班及び人数並びに入学方式及びその定員配分。三 招聘する学長及び専任教員の年齢。四 学生から徴取する費用の項目、用途及び金額。ただし、十全な奨学制度を有する者に限る。五 学校の形態による実験的教育又は校内における教育実験の実施。」と規定している。

¹¹ 本邦の文部科学省に相当する行政機関である。

¹² 財團法人高等教育評鑑中心基金會（Higher Education Evaluation and Accreditation Council of Taiwan、以下“HEEACT”という。）は、教育部が主導し、153大学が協賛する形で設立された質保証機関であり、大学の機関別評価やプログラム評価を実施している。当該機関の詳細については、伴野（2015）を参照されたい。なお、当該機関の管理等を定めた法規命令として財團法人私立學校興學基金會組織運作及基金管理辦法（台參字第0980202341C號令及台財稅字第09804577530號令）が存する。

¹³ 台湾（中華民国）の大学の組織体系は、本邦のそれと異なっている。大学法第11条第1項は、「大学

は学院を置き、又は単独で研究所を置くものとし、学院は学系又は研究所を置くことができる。」と規定する。「院」とは、ここにいう「学院」のことである。例えば、国立台湾大学の文學院（College of Liberal Arts）の場合、当該「学院」の下に8つの「学系」、4つの「研究所」及び2つの「学位課程」並びに8つの附属機関・センターが置かれている。すなわち、「学院」とは、密接な関係を有する学問領域の学部・研究科や附属機関等を束ねる組織のことである。

¹⁴ 注13で示した大学法第11条第1項が規定するところの「学系」という単位であるが、本邦の学部（学科）と研究科（専攻）を合わせた組織と違って差支えない。例えば、国立台湾大学文學院の中国文学系（Department of Chinese Literature）の場合、当該「学系」の下に「學士班（学士課程）」、「碩士班（修士課程）」及び「博士班（博士（後期）課程）」が置かれている。

¹⁵ 注13で示した大学法第11条第1項が規定するところの「研究所」という単位であるが、学部基礎を置かない大学院の独立研究科と解して差支えない。例えば、国立台湾大学文學院の語言学研究所（Graduate Institute of Linguistics）の場合、当該「研究所」の下に「碩士班（修士課程）」及び「博士班（博士（後期）課程）」が置かれている。なお、兩岸四地（中国語圏）においては、「大学院」という呼称は存せず、これに該当する語は「研究所」である（日本語にいう「研究所」は、「研究中心」等とされることが多い）。

¹⁶ 大学法第11条第2項は、「大学は、系、所及び院を跨ぐ単位課程又は学位課程を置くことができる。」と規定する。例えば、国立台湾大学文學院の華語教学碩士學位學程（Graduate Program of Teaching Chinese as a Second Language／中国語教授法修士課程）は、同學院の語言学研究所、中国文学系及び外国語文学系の共同計画により設置された修士課程である（<http://www.tcsln.tu.edu.tw/ntutcsli/introduction/introduction.php>）（最終閲覧日2016年2月24日）。

¹⁷ 原語では、「申覆、申訴」とされている。「申覆」は、

「審査の申請」等と訳すべきであろうが、台湾（中華民国）で専ら使用される語と見られ、中華人民共和国では使用頻度が低い。また、「申訴」は、「上告、不服申立、提訴」等と訳される。この両者は、本来、行政法上の概念であるが、本弁法では、必ずしも法学上の用法と同じ使われ方がされているものではない。財團法人高等教育評鑑中心基金會（2008）によれば、HEEACTでは、「申覆」は評価結果公表前の評価報告書の初稿に意見がある場合に行う「意見申覆」とされる。また、同（2008）によれば、HEEACTでは、「申訴」は、評価結果公表後において、評価結果が「待觀察（経過觀察）」又は「未通過（不適合）」の場合に行うものとされる。以上の諸点を公益財団法人大学基準協会の各認証評価事業と対照した場合、「申覆」は「意見申立」に相当し、「申訴」は「異議申立」に相当するといえる。ただし、本邦の各認証評価機関における諸手続の呼称は一律でないこともあり、他方において、原語の「申覆」及び「申訴」では直ちに意味が分からないこともあることから、本資料では、さしずめ両者を合わせて「不服申立」と訳し、本条各号の該当箇所注を付すことにより、いずれか一方であるかが明らかになるようにした。

¹⁸ 原語では、「申覆」である。

¹⁹ 原語では、「申訴」である。

²⁰ 原語では、「申覆、申訴」である。

²¹ 高等教育機関のうち、専科學校、技術學院、科技大學等の総称である。このカテゴリーの教育機関については、社團法人台灣評鑑協會（Taiwan Assessment and Evaluation Association、以下“TWAEA”という。）が評価を実施している。

²² TWAEAが実施する技專校院評価は、2013年まで各項目につき4段階の等級を付す「等第制評価」であった。なお、2014年以降は、TWAEAの技專校院評価も「認可制評価」に移行しており、「通過（適合）」、「有條件通過（条件付適合）」又は「未通過（不適合）」のいずれかを判定するものに変更されている。

²³ 技術學院は、技專校院のうち学部が1つだけのも

のをいう。これに対して、科技大学は、通常、3学部以上のものをいう。したがって、この規定は、技術学院が学部の増設等により、科技大学となるケースを想定しているものと解される。

²⁴ 台湾における大学教員の職階については、大学法第17条第1項が「大学教員は、教授、副教授、助理教授、講師に分け、授業、研究及び指導に従事するものとする。」と規定する。このうち「助理教授」については、“Assistant Professor”と訳され、かつ、その下に「講師」という職位があることからして、本邦の「講師」に相当するものと見られる（台湾にいう「講師」は、その資格等に照らして、本邦の「助教」に相当するものと見られる。）。なお、「助理教授」の資格については、法律である教育人員任用條例（華總一義字第10300008941號令）第16条の1が「助理教授は、次の各号のいずれかの資格を有していなければならない。一 博士の学位又はこれと同等の學歷證書を有し、成績が優秀であり、かつ、専門的な著作を有すること。二 修士の学位又はこれと同等の學歷證書を有するとともに、これまでに所属学科と関係を有する研究業務又は専門職業若しくは職務に4年以上従事し、成績が優秀であり、かつ、専門的な著作を有すること。三 大学又は独立学院の医学部、中医学部又は歯学部を卒業し、臨床業務に9年以上従事し、このうち少なくとも4年間医学センターの主治医を務め、成績が優秀であり、かつ、専門的な著作を有すること。四 講師をこれまでに3年以上務め、成績が優秀であり、かつ、専門的な著作を有すること。」と規定している。

²⁵ 専科学校等の組織の単位である。

²⁶ 本邦にいうコースに当たる概念である。例えば、教育部高等教育司が発行している「大學各系所（組）授予學位中、英文名稱參考手冊（大学の各系所（組）が授与する学位における英文名称についての参考ハンドブック）」によれば、英語学系の修士課程の場合、一般には「文學碩士（文学修士）」が授与されるが、「語言學組（言語学コース）」については、「語言學碩士（言語学修士）」が授与されることとなっ

ている。

²⁷ 学士、修士及び博士の「課程」を意味するものである。すなわち、「學士班」は学士課程、「碩士班」は修士課程、「博士班」は博士（後期）課程のことである。

²⁸ 専科部とは、大学に設けられた専科学校と同じ課程のことであり、これを卒業した者に対しては、副学士の学位が授与される。

【参考文献】

〔邦文〕

小川佳万・南部宏孝『台湾の高等教育：現状と改革動向（広島大学高等教育研究開発センター叢書95）』広島大学高等教育研究開発センター、2008年。

小田格「台湾の高等教育に関する法令の概要等について」『大学評価研究』第14号、公益財団法人大学基準協会、2015年、149-154頁。

城地茂「台湾の高等技術教育の法制と実態」『国際センター年報』第16号、大阪教育大学国際センター、2010年、14-22頁。

伴野彩子（2015）「海外の評価機関に関する評価者研修に関する調査（台湾：財団法人高等教育評鑑中心基金會）」『大学評価研究』第14号、公益財団法人大学基準協会、2015年、155-164頁。

長谷川彰一『改訂 法令解釈の基礎』ぎょうせい、2008年。

楊武勳「台湾における高等教育の質的保証—四年制大学の評価を中心に—」『大学教育質保証の国際比較』（特別教育研究経費「21世紀知識基盤社会における大学・大学院改革の具体的方策に関する研究」（平成20年度-24年度））、広島大学高等教育研究開発センター、2011年、119-134頁。

〔中文〕

財団法人高等教育評鑑中心基金會（2008）「QA 機構動態—QA 現場『申覆』與『申訴』的差異」『評鑑雙月刊』第15期、台北。

教育部高等教育教學評估中心（2010）《中国高等教育評估詞匯》高等教育出版社、北京。

『大学評価研究』編集規程（抜粋）

（掲載される原稿の分野）

第11条 『大学評価研究』に掲載される原稿は、次の各号の分野の何れかに属するもので、未発表のものに限る。

- 一 大学等における研究と教育
- 二 大学等の評価
- 三 大学等の改善・改革
- 四 大学等の制度
- 五 大学等の歴史
- 六 その他の関連分野

（掲載される原稿の種類）

第12条 『大学評価研究』に掲載される原稿の基本的な分類枠は、次のとおりとする。

- 一 論説（総体的な立場から、研究の視点を提示したもの）
- 二 論文（実践研究を含め具体的な研究成果をまとめたもの）
- 三 研究ノート（研究の過程でまとめられた中間的研究報告）
- 四 翻訳（海外の文献の邦訳にかかるもので、原著者もしくは著作権者の了解を得たもの）
- 五 セミナーや説明会の記録（本協会が主催したセミナー、説明会などの記録）
- 六 書評・紹介（書籍、論文、翻訳及び政府・審議会などからの報告書を含む文献の評論・紹介）
- 七 調査研究報告（大学評価・研究部が行った調査研究の報告又はその要旨）
- 八 その他編集委員会が企画したもの

（投稿原稿の審査・編集）

第13条 投稿原稿の採否は、編集委員会の合議によって決定する。その場合にあつて、前条第2号、第3号及び第4号に掲げるものについては、編集委員会委員又は編集委員会が委託する投稿原稿の分野を専門とする外部委員が、あらかじめその原稿を査読するものとする。

2 投稿原稿を査読するにあつては、次の各号に基づき行うものとする。

- 一 問題提起の適切性（タイトルの適切性）
- 二 研究目的の明確性（仮説の合理性）
- 三 先行研究の適切なレビュー
- 四 研究方法・分析方法の妥当性
- 五 論述の論理性と明証性
- 六 参考文献の適切な参照
- 七 結論の明確性と独創性
- 八 研究結果の学術的貢献度
- 九 論文体裁の完成度（①～⑤を総合して）

- ①用語や表現の適切性・統一性
- ②図表の枚数及び提示方法の適切さ
- ③抄録の適切さ
- ④執筆要項との適合性
- ⑤研究倫理上の問題の適切な処理

3 第1項の規定に関わらず、投稿原稿が、同一執筆者によって執筆され（その一部が執筆された場合を含む）、すでに他誌等で審査中又は掲載予定となっているものと同一又は著しく類似しているものであることが明らかとなった場合、これを採用しない。

4 編集委員会は、投稿原稿の掲載にあつて、表記統一を図るため、原稿の表記を変更することができる。ただし、投稿原稿の掲載にあたり、内容等に重大な変更を加える必要がある場合において、編集委員会は、執筆者と予め協議するものとする。

5 編集委員会委員及び編集幹事は、投稿原稿の査読並びに採否の審議等を通じて得た情報を編集委員会外部に漏えいしてはならない。

（著作権）

第14条 『大学評価研究』に掲載された論文等の著作権は、本協会に帰属するものとする。

- 2 本協会は、原稿の執筆者から転載の申し出があった場合は、これを許可することができる。
- 3 本協会は、原稿の執筆者以外の者から転載の申し出があった場合は、これを許可することができる。その際、必要に応じて執筆者の意向を聞くものとする。

(電子化及びインターネット上での公開)

第15条 『大学評価研究』は、刊行から一定期間の後に、原則として電子化（PDF化）し、本協会のホームページ等を通じて公開する。

- 2 ただし、編集委員会が特別の事情を認めた場合は、公開しないことがある。

『大学評価研究』原稿執筆要領（抜粋）

2. 原稿の使用言語は、日本語または英語とし、日本語の場合は、12,000字、英語の場合は、5,500ワードを超えない程度（図表及び注記を含む）とする。ワープロソフトを使用し、A4版の縦用紙使用で横書きとする。但し、図表については、縦書きでも差し支えない。また、日本語の場合、図表は刷り上がり1ページを占める場合には900字、半ページの場合は450字として換算する。英語の場合、1ページを占める場合は300ワード、半ページを占める場合は150ワードとして換算する。
3. 図表には、それぞれ通し番号と表題を付して別紙にまとめる。そして、本文の挿入箇所に図表をレイアウトする空白を設けた上で、そこにその図表の番号と表題を指示する。なお、図表等を他の出版物から転載する場合、当該図表の下に、該当図書の著者／書名／出版年／出版社名を明記するとともに、その転載が大幅に亘る時は、必ず事前に、当該図書の出版社から転載許可を取りつけておくこと。
4. 原稿には、必ず、次のものを添付するものとし、提出の際は、可能な限り、電子ファイルで電子メールの添付とする。
 - (1) 原稿が日本語の場合は、欧文の題名と、ローマ字による執筆者の氏名及び所属。
 - (2) 原則として200ワード以内の欧文要旨。
5. 著者校正は、1回までとする。その際、新たな文章や図表等の追加や大幅な修正は認めない。

【『大学評価研究』編集委員会名簿】

2016.4.1付

| | | | |
|-------|--------------|------|----------------|
| 編集委員長 | 佐藤和人（日本女子大学） | 編集委員 | 今田 寛（元広島女学院大学） |
| 編集幹事 | 工藤 潤（大学基準協会） | | 川崎友嗣（関西大学） |
| 兼委員 | | | 生和秀敏（大学基準協会） |
| | | | 早田幸政（中央大学） |
| | | | 堀井祐介（金沢大学） |

大学評価研究 第15号

2016年8月31日発行

発行人 工藤 潤

編集・発行 公益財団法人 大学基準協会 総務部

〒162-0842 東京都新宿区市谷砂土原町2丁目7番13号

電話 (03)-5228-2020 FAX (03)-3260-3667

編集協力・印刷・製本 ヨシダ印刷株式会社

University Evaluation Review

August 2016.

No.15

Preface

Toward the higher education reform

Kyosuke NAGATA

Articles (New development of the evaluation according to the specialized field)

Introduction

Hidetoshi SEIWA

Has the Quality Assurance in Japanese University Education made Progress ?

—Focusing on three Reports by the Central Education Council—

Toshiaki KOSO

International Quality Assurance Systems in Higher Education

Yusuke HORII

Field-specific Referential Standards and Quality Assurance of University Education

Kazuo KITAHARA

Why Do Frontline Academics Refuse to Enact Reforms ? : On the use of Quality Assurance

Framework for University Education by The Science Council of Japan

Teruyuki HIROTA

How should JUAA confront specialized evaluation ?

Jun KUDO

Can the job-hunting process of college students be analyzed from surveys that use questionnaires ?—Continuing Investigation of University Students—

Osamu UMEZAKI, Minoru TAZAWA

The Current State of Institutional Research about Internal Quality Assurance in Japanese

Universities —Based on The Actual Condition Survey of Internal Quality Assurance

of Japanese University—

Eiichi TAKATA

Translation

Ministry of Education's University Evaluation Rules

Itaru ODA



Japan University Accreditation Association