平成18年度文部科学省大学評価研究委託事業

大学評価調査研究報告書

試行評価報告（短期大学、法科大学院）
短期大学実態調査報告
海外調査報告（米国、英国）

財団法人　大学基準協会

2007年３月

平成18年度文部科学省大学評価研究委託事業

大学評価調査研究報告書

試行評価報告（短期大学、法科大学院）
短期大学実態調査報告
海外調査報告（米国、英国）

財団法人　大学基準協会

2007年3月

目　次

1．認証評価のための試行評価報告書（1）

（1）短期大学試行評価委員会報告書―短期大学認証評価に向けて―（3）

（2）法科大学院試行評価委員会報告書―法科大学院認証評価に向けて―（27）

2．短期大学実態調査アンケート集計結果（63）

（1）2006年度「短期大学実態調査」集計結果（概要）（65）

（2）短期大学認証評価における評価基準策定のための実態調査について依頼状及びアンケート表（119）

（3）アンケート協力校一覧（146）

3．海外調査（アメリカ、イギリス）（149）

1）アメリカ

（1）機関別評価システムの見直しのために（151）

（2）National Association of Schools of Public Affairs and Administration（NASPAA）訪問記録（158）

（3）National Council for Accreditation of Teacher Education（NCATE）訪問記録（175）

（4）North Central Association of Colleges and Schools The Higher Learning Commission （NCA-HLC）訪問記録（186）

（5）Liaison Committee on Medical Education（LCME）訪問記録（203）

（6）Association of Specialized & professional accrediting（ASPA）訪問記録（217）

2）イギリス

（1）英国高等教育質保証システムの概要とその特質（225）

（2）ノーサンプトン大学（Northampton University）訪問記録（231）

（3）ノッティンガム大学（University of Nottingham）訪問記録（248）

（4）医学審議会（General Medical Council, GMC）訪問記録（261）

（5）高等教育質保証機構（Quality Assurance Agency for Higher Education, QAA）訪問記録（274）

3）資料（基準翻訳）

【アメリカ】

(1) 学部・大学院研究科における教員養成プログラムのアクレディテーション基準　２００６年版（全米教員養成教育アクレディテーション協議会）（291）
(2) ピアレビュー・アクレディテーション委員会全米公共政策系教育機関協会専門職学位課程 総合案内および基準　2006 年１月版（全米公共政策系教育機関協会(NASPAA)　ピアレビュー・アクレディテーション委員会(COPRA)）（325）
(3) メディカルスクールの機能と構造　医学博士号取得に向けた医学教育プログラムのアクレディテーション基準（医学教育連絡協議会(LCME)）2004 年 10 月版（339）

【イギリス】

(1) 高等教育の質･水準の保証のための実施（ＱＡＡ）－第１章 大学院の研究プログラム（375）
(2) 高等教育の質･水準の保証のための実施（ＱＡＡ）－第２章 共同プログラムの提供および柔軟な分散学習（401）
(3) 高等教育の質･水準の保証のための実施（ＱＡＡ）－第４章 学外試験委員（429）
(4) 高等教育の質･水準の保証のための実施（ＱＡＡ）－第６章 学生の学習到達度の評価（445）
(5) 高等教育の質･水準の保証のための実施（ＱＡＡ）－第７章 プログラムの設計、認可、モニタリング、見直し（467）
(6) ベンチマーク・ステイトメント（ＱＡＡ）－ビジネス・経営学（479）
(7) ベンチマーク・ステイトメント（ＱＡＡ）－歴史学（489）
(8) ベンチマーク・ステイトメント（ＱＡＡ）－エンジニアリング（511）
(9) ベンチマーク・ステイトメント（ＱＡＡ）－心理学（529）
(10) ベンチマーク・ステイトメント（ＱＡＡ）－医学（541）

１．認証評価のための試行評価報告書

短期大学試行評価委員会報告書　―短期大学認証評価に向けて―

財団法人　大学基準協会
短期大学試行評価委員会

1．試行評価の概要

（1）試行評価の目的

大学基準協会は設立以来、大学基準協会固有の「大学基準」に則して、正会員への加盟を希望する四年制大学の包括的審査を行うとともに、既存の正会員に対しても評価を定期的に実施するなど、アクレディテーション活動（大学評価）を通じて、わが国の学術の発展と人材育成に貢献してきた。

一方で、本協会がこれまでに培ってきた大学評価の経験と実績を短期大学にも活かしてほしいとする声が、併設短期大学をもつ正会員大学や関係機関から多く寄せられていた。本協会の理事会は、このような要請に適切に対応し、平成 19 年度より、短期大学の認証評価にも着手することを決定した。

そこで、短期大学の実状に即した、より適正な認証評価を行うことができるよう、平成 18 年度には試行評価を実施して、本協会における評価システム・評価手法の充実を図った。

（2）評価対象

地域性を考慮した上で、公立校と私立校から各１校ずつを選定し、依頼した結果、Ａ公立短期大学とＢ私立短期大学から協力を得て、試行評価を実施した。

（3）評価項目

試行評価までの短期大学側の時間的余裕を考慮し、評価項目を限定することとした。短期大学基準 15 項目（およびオプションとして１項目）のうち、短期大学評価の中心項目である「理念・目的・教育目標」「学科・専攻科の教育内容・方法等」「学生の受け入れ」「学生生活」「教員組織」「施設・設備等」の６項目について、点検・評価報告書の提出を求め、評価を行った。

（4）提出資料

①点検・評価報告書について

２短期大学に対して、点検・評価報告書の作成にあたっては、上記６つの評価項目に関し、「現状の説明」「長所と問題点」「将来の改善方策」の３つの視点からの分析・記述を求めた。なお、全体の文章量は特に指定しなかった。

②短期大学基礎データについて

原則として上記６項目に関する短期大学基礎データ（表１から 14、表 22 から 29）の提出を求めた。

③添付資料

原則として、短期大学提出資料一覧（[資料１]を参照）に掲げた資料はすべて提出を求めた（資料名は[資料２]参照）。

（５）各短期大学に対する試行評価の体制

試行評価体制を構築するため、短期大学試行評価委員会を新たに発足させ、さらにその下部組織として、各短期大学の規模に応じ、短期大学思考評価委員会委員やその他委員の専門分野、また所属先の設置区分（公立・私立）等を考慮した上で、分科会および部会を構成した。

Ａ公立短期大学（２学科）は、キャンパスが１つであったため、部会は設置せずに、分科会委員（６名）のみで評価を行った。また、当該短期大学における２学科と同じ専門分野の教員を分科会委員に含めて構成した。

Ｂ私立短期大学（７学科１専攻科）は、キャンパスが３つ（a キャンパス、b キャンパス、c キャンパス）あるため、それぞれのキャンパスごとに部会を設置した。委員は４、５名で構成し、そのうちの１、２名については、専門的観点からのみ書面評価に携る「専門委員」を試験的に配置した。さらに、３つの部会の上部組織として、部会委員を含めた分科会（９名）を設置することで、部会間の調整を図った。

Ａ公立短期大学：　主査１名、委員５名

Ｂ私立短期大学：　主査１名、委員８名
部会ａ　主査１名、委員２名、専門委員２名
部会ｂ　主査１名、委員２名、専門委員２名
部会ｃ　主査１名、委員２名、専門委員１名

（６）評価プロセス

本評価のプロセスを考慮し、試行評価においては、各短期大学に対して下記の手続きで評価を実施した。

なお、各短期大学への試行評価の実施スケジュールは、[資料３]「短期大学試行評価スケジュール」を参照。

第１段階：10 月 26（木）・27（金）日に、評価者研修セミナー（13 時～17 時）を開催し、分科会・部会委員に対し、評価手順・スケジュールの確認、基準の解釈

の仕方や評価方法などについて、説明を行った。

第２段階：各短期大学から資料を受理した後、事務局は、分科会・部会委員にそれらの資料を送付した。委員は、点検・評価報告書等を分析し、達成度評価[1]と水準評価[2]、２つの観点から評価して、所見を作成した。

第３段階：分科会において、各委員による評価項目ごとの報告を経て、審議を重ね、分科会としての評価結果（案）を取りまとめた。事務局は、分科会で指摘された実地視察における質問事項や要確認事項等を当該短期大学に提示した。質問事項や要確認事項等に対する回答は、実地視察当日、当該短期大学から示された。

第４段階：分科会・部会の主査は、分科会終了後１週間以内に、分科会での審議をもとに分科会報告書（案）を作成し、それを事務局が、実地視察前に各委員に送付した。

第５段階：実地視察の実施（実地視察内容は後述「（７）実地視察」を、スケジュールは[資料４]を参照）

第６段階：実地視察終了後に、分科会主査は、インタビューや施設の視察等を通じて明らかになった点を整理した上で分科会報告書（案）を必要に応じて修正し、さらにそれをもとに評価結果（案）を作成した。この評価結果（案）は、短期大学試行評価委員会で審議に付した後、申請短期大学に送付し、これにより、当該短期大学には意見申立の機会が付与された。

第７段階：評価結果（案）に対して、各短期大学より意見申立があり、短期大学試行評価委員会はこれら意見申立を慎重に検討し、適宜修正を加えた後、これを理事会に提出した。

第８段階：理事会において承認された評価結果は、各短期大学に送付した（評価結果の様式は[資料５]を参照）。なお、この度の試行評価では、その性格上、評価結果を社会に公表しない。

（７）実地視察

①面談調査

各短期大学とも、短期大学の教学側の責任者、自己点検・評価の責任者等に対し、約２時間かけて面談を行った。Ａ公立短期大学では教職員 12 名が、Ｂ私立短期大学の ａキャンパスでは、当該キャンパスの教職員 13 名、ｂキャンパスは 18 名、ｃキャンパスは 14 名がこれに参加した。

---

[1] 申請短期大学が、理念・目的・目標を達成するためにどのような努力を払っているのか、それがどの程度達成されているのかを評価する。

[2] 大学基準協会が定める短期大学基準に加え法令上の基準も踏まえつつ、高等教育機関としての教育研究条件をどの程度充足しているのかなど当該短期大学の性格や規模、地域性などを加味して評価する。

②学生面談

各短期大学とも、学年、学科のバランスを考慮して、当該短期大学側が選考した学生に対し、約 60 分かけて面談を行った。A公立短期大学では学生７名が、B私立短期大学のａキャンパスでは、当該キャンパスの学生５名、ｂキャンパスは６名、ｃキャンパスは５名がこれに参加した。

③授業参観

各短期大学部とも、当日の開講科目のうち、評価委員が選考した１から４科目の授業参観を行った。

④施設見学

各短期大学とも、講義室や図書館、実習室、実験室、教員研究室、学生食堂などを約 30～40 分かけて見学した。

［資料１］

○○短期大学提出資料一覧（試行評価用）

調書

資料の名称	提出部数
(1) 点検・評価報告書	部
(2) 短期大学基礎データ	部
(3) 自己点検・評価報告書における主要点検・評価項目記載状況	部

添付資料

資料の種類	資料の名称	提出部数
(1) 学科、専攻科等の学生募集要項	○年度 ○○短期大学 学生募集要項 推薦入学試験要綱 ・・・	部
(2) 短期大学、学科、専攻科等の概要を紹介したパンフレット	○年度 ○○短期大学案内 ・・・	部
(3) 学科、専攻科等の教育内容、履修方法等を具体的に理解する上で役立つもの	a．学生便覧、履修要項等 b．講義要項、シラバス等 c．学生による授業評価アンケート様式	部
(4) 学科、専攻科の年間授業時間割表	学科時間割表 専攻科時間割表	部
(5) 短期大学学則、各学科規程、専攻科規程等	短期大学学則 ・・・	
(6) 教授会規則等	教授会規則 ・・・	
(7) 教員人事関係規程等	a．教員選考委員会規程 b．教員資格審査規程 c．教員任免・昇格規程 d．外国人教員任用規程 e．嘱託（特任）教員任用規程 ・・・	部
(8) ハラスメントの防止に関する規程等	ハラスメント防止対策委員会規程 ・・・	
(9) 寄附行為	学校法人○○寄附行為	
(10) 規程集	○○短期大学規則規程集	1 部
(11) 附属（置）研究所や附属病院等の紹介パンフレット	○○研究所案内 ・・・	部
(12) ハラスメント防止に関するパンフレット	ハラスメント防止のために	部
(13) 就職指導や進学指導に関するパンフレット	就職・進学の手引き	部
(14) 学生へのカウンセリング利用のためのパンフレット	相談室案内	部

注）１．資料は原則として平成18年度のものをご提出ください。
２．┣ の印ごとにダブルクリップ等でまとめてください。
３．(5)～(9) の規程類は、最初に目次を付けてください。
４．資料は評価終了後に保存分を除いてお返しすることも可能です（事務局までご連絡ください）。

［資料２］

Ａ公立短期大学提出資料一覧

（１）調書

・Ａ公立短期大学自己点検・評価報告書
・Ａ公立短期大学基礎データ
・自己点検・評価報告書における主要点検・評価項目記載状況

（２）添付資料

・2007 年度（平成 19 年度）入学者選抜要領
・2007 年度　学生募集要領
・2007　オープンキャンパス
・2007　Ａ公立短期大学（大学案内）
・2006　学生便覧
・2006　講義概要
・2006 年度　前期　各科・専攻・学年・時間割表
・2006 年度　後期　各科・専攻・学年・時間割表
・学則
・教授会規程
・人事委員会規程
・教員定年規程
・教員選考規程
・教務学生部長及び附属図書館長選考規程
・教員の他大学への非常勤講師許可に関する規程
・特別講師導入及び授業時間の公開に関する細則
・学長選考規程
・学長選考規程細則
・セクシュアル・ハラスメント相談窓口に関する規程
・セクシュアル・ハラスメント調査委員会規程
・Ａ公立短期大学セクシュアル・ハラスメントの防止等に関する指針
・諸規定集（全 44 規程）
・Ａ公立短期大学研究教育公開センター
・図書館利用のしおり
・Ａ公立短期大学をセクシュアル・ハラスメントのないキャンパスに
・2007 年度　進路・進学の手引
・学生相談室のご案内
・学生相談の案内
・教育相談

B私立短期大学提出資料一覧

（1）調書

・点検・評価報告書
・短期大学基礎データ
・自己点検・評価報告書における主要点検・評価項目記載状況

（2）添付資料

・平成１８年度○○大学入学試験要項＜全学＞
・平成１８年度○○大学推薦入学（付属高等学校等）実施要項＜全学＞
・平成１８年度○○大学一般推薦入試（指定校制・公募制）・ＡＯ入試等について＜全学＞
・外国人留学生入学試験要項（2006）＜全学＞
・帰国生入学試験要項（2006）＜全学＞
・平成１８年度校友子女入学試験概要＜全学＞
・平成１８年度推薦入学試験（指定校制・普通高校）要項＜b 校舎＞
・平成１８年度推薦入学試験（指定校制・専門高校）要項＜b 校舎＞
・平成１８年度特別選抜（社会人）入学試験要項＜b 校舎＞
・平成１８年度付属高等学校等特別推薦入学試験要項＜c 校舎＞
・平成１９年度進学ガイド・入試インフォメーション＜全学＞
・入試情報＜a 校舎＞
・生物資源科学 Q&A　入試ガイド＜c 校舎＞
・１８８９年～２００６年　○○大学略年表＜全学＞
・Ｔｈｉｓ　ｉｓ　○○大＜全学＞
・○○　ＵＮＩＶＥＲＳＩＴＹ　ＢＵＬＬＥＴＩＮ＜全学＞
・Ｂ私立短期大学[a 校舎]2007＜a 校舎＞
・Ｂ私立短期大学理工学部併設・b 校舎 07＜b 校舎＞
・Ｂ私立短期大学生物資源科学部併設・c 校舎　生物資源学科＜c 校舎＞
・平成１８年度履修登録の手引　時間割＜a 校舎＞
・２００６年度履修要覧　Ｂ私立短期大学（a）＜a 校舎＞
・２００６年度履修要覧　Ｂ私立短期大学専攻科食物栄養専攻＜a 校舎＞
・平成１８年度授業計画＜a 校舎＞
・学園生活 2006＜b 校舎＞
・履修の手引き（平成１８年度授業時間割表折込み）＜b 校舎＞
・平成１８年度シラバス（授業計画）（CD）＜b 校舎＞
・平成１８年度学生要覧＜c 校舎＞
・平成１８年度受講・受験届記入提出要項＜c 校舎＞

・平成１８年度授業計画（冊子）＜c 校舎＞
・平成１８年度授業計画（CD）＜c 校舎＞
・（平成１８年度履修登録の手引　時間割に含む）＜a 校舎＞
・平成１８年度専攻科食物栄養専攻１年生時間割＜a 校舎＞
・平成１８年度専攻科食物栄養専攻２年生時間割＜a 校舎＞
・（履修の手引き（平成１８年度授業時間割表折込み）に含む）＜b 校舎＞
・平成１８年度授業時間割表（受講・登録上の注意）＜c 校舎＞
・Ｂ私立短期大学学則＜全学＞
・学部長会議規程＜全学＞
・教員資格審査規程
・教員の進退に関する教授会議決規程
・○○大学客員教授規程
・○○大学教職員就業規則
・教員規程
・助手規程
・副手規程
・○○大学任期制教員規程
・研究所教授規程
・○○大学セクシュアル・ハラスメント等人権侵害防止ガイドライン
・○○大学寄附行為
・○○大学規程集＜全学＞
・理工学部・短期大学部（b 校舎）内規等＜b 校舎＞
・みんなで考えよう！セクシュアル・ハラスメント等人権侵害（教職員用，学生用，英文）＜全学＞
・○○大学セクシュアル・ハラスメント等人権侵害防止ガイドライン（ハラスメントの防止に関する規程等参照）＜全学＞
・平成１８年度就職指導課手引き＜a 校舎＞
・就職活動サクセスシート＜a 校舎＞
・2006 就職の手引き＜b 校舎＞
・2005 就職の資料＜b 校舎＞
・2005 年就職案内＜c 校舎＞
・平成 17 年度就職状況報告書＜c 校舎＞
・PLACEMENT　GUIDEBOOK＜c 校舎＞
・就職ガイドブック＜c 校舎＞
・就職ガイドブックⅡ＜c 校舎＞
・就職ガイドブックⅢ＜c 校舎＞

・○○大学カウンセリングサービス＜a 校舎＞
・○○大学カウンセリングサービス＜b 校舎＞
・○○大学カウンセリングサービス＜c 校舎＞
・学生による授業評価アンケート様式＜a 校舎＞
・学生による授業評価実施要領、アンケート様式＜b 校舎＞
・学生による授業評価アンケート様式＜c 校舎＞
・学生による授業評価アンケート様式（実験・実習用）＜c 校舎＞
・学生による授業評価アンケート様式（演習用）＜c 校舎＞
・平成 18 年度短期大学部（b 校舎）教職員研修・懇談会実施概要＜b 校舎＞

[資料３]

短期大学試行評価スケジュール

平成18年 10月	16日（月）	第１回短期大学試行評価委員会（15時～17時）
	26日（木） 27日（金）	評価者研修セミナー（13時～17時）
	31日（火）	申請短期大学、申請書の提出〆切
11月	１日（水）	評価委員へ評価資料の送付（Ｂ私立短期大学）
	６日（月）	評価委員へ評価資料の送付（Ａ公立短期大学）
	15日（水）	分科会主査・委員、所見記入用紙の提出〆切（Ｂ私立短期大学）
	20日（月）	Ｂ私立短期大学ｂキャンパス部会（10時～12時）
	22日（水）	Ｂ私立短期大学ａキャンパス部会（15時～17時） 分科会主査・委員、所見記入用紙の提出〆切（Ａ公立短期大学）
	28日（火）	Ｂ私立短期大学ｃキャンパス部会（13時～15時）
12月	１日（金）	Ａ公立短期大学分科会（13時～15時）
	13日（水）	実地視察（Ｂ私立短期大学ｃキャンパス）
	14日（木）	実地視察（Ｂ私立短期大学ｂキャンパス）
	18日（月）	実地視察（Ｂ私立短期大学ａキャンパス） 実地視察（Ａ公立短期大学）
	27日（水）	Ｂ私立短期大学分科会（10時～12時）
平成19年 １月	15日（月）	第２回短期大学試行評価委員会（15時～17時）
	26日（金）	申請短期大学へ評価結果（案）の送付（Ｂ私立短期大学）
	29日（月）	申請短期大学へ評価結果（案）の送付（Ａ公立短期大学）
２月	７日（水）	評価結果（案）への意見申立〆切（Ｂ私立短期大学）
	９日（金）	評価結果（案）への意見申立〆切（Ａ公立短期大学）
	19日（月）	第３回短期大学試行評価委員会（13時～15時）
	27日（火）	第439回理事会（15時～17時）
３月	１日（木）	申請短期大学へ評価結果の送付

[資料４]

各短期大学試行評価実地視察スケジュール

１．Ａ公立短期大学

9:50	① 集合
10:00～10:30	② 協会側の打合せ
10:30～11:10	③ 短期大学関係者との意見交換（前半）
11:10～11:40	④ 授業参観
11:40～12:10	⑤ 施設・設備の視察
12:10～13:10	⑥ 学生へのインタビュー
13:10～14:10	昼食
14:10～15:00	⑦ 短期大学関係者との意見交換（後半）
15:00～15:30	⑧ 協会側の打合せ
15:30～16:00	⑨ 実地視察のまとめ
16:00	⑩ 実地視察終了

２．Ｂ私立短期大学・ａキャンパス

9:50	① 集合
10:00～10:30	② 協会側の打合せ
10:30～12:00	③ 短期大学部関係者との意見交換
12:00～13:00	昼食・休憩
13:00～14:00	④ 施設・授業視察
14:00～14:10	休憩・移動
14:10～15:10	⑤ 学生へのインタビュー
15:10～15:40	⑥ 協会側の打合せ
15:40～16:00	⑦ 実地視察のまとめ
16:00	⑧ 実地視察終了

３．Ｂ私立短期大学・ｂキャンパス

9:50	① 集合
10:00～10:30	② 協会側の打合せ
10:30～12:00	③ 短期大学部関係者との意見交換
12:00～12:10	休憩・移動
12:20～13:10	④ 学生へのインタビュー
13:10～14:00	移動・昼食・休憩
14:00～15:00	⑤ 施設・授業視察

15:00～15:10　休憩・移動
15:10～15:40　⑥　協会側の打合せ
15:40～16:00　⑦　実地視察のまとめ
16:00　⑧　実地視察終了

4．B私立短期大学・cキャンパス

9:50　①　集合
10:00～10:30　②　協会側の打合せ
10:30～12:00　③　短期大学部関係者との意見交換
12:00～13:00　意見交換終了後，引き続き昼食・休憩
13:00～14:00　④　施設・授業視察
14:00～14:10　休憩・移動
14:10～15:10　⑤　学生へのインタビュー
15:10～15:40　⑥　協会側の打合せ
15:40～16:00　⑦　実地視察のまとめ
16:00　⑧　実地視察終了

[資料５]

○○短期大学試行評価結果（様式）

Ⅰ　認証評価結果

評価の結果、貴短期大学は本協会の短期大学基準に適合していると認定する。

（――――――――――――――――――――――――――――――――――か否かの判断は保留する。）

（――――――――――――――――――――――――――――――――――との認定はしない。）

Ⅱ　総　評

○○○○○○○○○○○○、○○○○○○・・・

三、助　言
1）
2）

3．学科・専攻科の教育内容・方法等
○○○○○○○○○○○○、○○○○○○・・・

二、勧　告

三、助　言

【資料６】

試行評価に関する評価者アンケート結果

試行評価に携った分科会委員と専門委員に対し、アンケート調査を行った。分科会委員に対しては、分科会終了後と実地視察終了後の２回に分けて実施した。

分科会終了後に分科会委員に質問した事項は次の通りである。①評価者研修セミナーについて、②評価所見の事前取りまとめについて、③分科会について。また、実地視察終了後には、①実地視察の時間配分について、②実地視察の内容について、質問をした。一方、専門委員からは、①評価者研修セミナーについて、②評価所見の事前取りまとめについて、回答を得た。３種のアンケートとも、選択式と自由記述式をあわせた回答様式である。

評価者アンケート結果

Ⅰ．評価者研修セミナーについて（10 月 26、27 日開催）

【意見】

① 評価者研修セミナー全体の時間構成（13:00～17:00）は概ね妥当であったが、ポイントを絞って説明をするなど、時間配分に若干の工夫を要する。また、サンプルの評価項目を減らしてでも、記述の仕方、評価のポイント長所、勧告、助言とするべき事項、記述例について時間をかけて説明するほうが有効的である。

② セミナースケジュールは早めに確定し、その後の変更は避けて欲しい。

③ 大学評価の経験者による話は、評価者が実際の評価（グループ・ワーク）を経験している過程でその有効性が発揮される。

④ グループ・ワーク（報告書のサンプルをもとにした討論）は、概ね有益であったが、時間内に作業が終わらないグループがあったことから、次回は５～10 分ほど長く時間を設定しても良い。また、評価についての方針や方向性など、基本的合意が欠如したまま実施されたと感じる。

⑤ 他のデータ資料が無い中で、提供された報告書のみで判断するのは難しい。

⑥ メンバーを変えて、２度グループ・ワークができると良い。

⑦ グループ・ワークをするにあたって、達成度評価（A～D）や水準評価（４～１）について、各評価段階のイメージが明確になるような具体例を紹介してもらいたい。

⑧ グループ・ワークでの評価結果が妥当なものなのかどうか、また評価方法・基準等が妥当なものなのかどうか、経験豊富な評価者が判断し、アドバイスをもらえるような機会があれば、経験の浅い評価者の自信につながる。

⑨ 評価者が資料を精読するための時間的余裕を確保して欲しい。

【まとめ】

- 評価者研修セミナーの時間構成は概ね妥当とのことであったが、時間配分に関しては、次回検討の必要性がある。
- 大学評価の経験者による話については、グループ・ワーク終了後に組み込んだほうが、評価者にとっては具体的なイメージが湧いて、より理解が深まる可能性があることが分った。
- グループ・ワークで行う作業の目的をもっと明確にすること、また、そもそも、委員会の性格付けや委員の果たすべき役割についてさえ、よく理解されていないまま実施された可能性があるため、より詳細な事前の説明および話し合いが必要である。
- 時間的に可能であれば、次回は、メンバーを変えて、2度グループ・ワークをすることも有効かと思われる。また、既に評価したもののサンプルとともに、それはどの資料のどの部分を機軸として、どのデータを根拠として「評定○」とした、というような具体例を示すことができると、より評価者の理解が深まる可能性がある。
- 次回のセミナーでは、評価経験者による講演だけでなく、この評価経験者にもグループ・ワークに参加してもらえるような仕組みを考えてみる必要がある。
- 資料等は、日程上の配慮をして発送しなければならない。

Ⅱ．評価所見の事前取りまとめについて

【意見】

① 短期大学基準や評価の留意点、主要点検・評価項目について、これらの趣旨は分りやすく、概ね妥当である。ただし指摘の目安については、次の通り、改善の余地がある（分科会委員）。また専門委員からも、主要点検・評価項目について、欠落している観点がある（専門委員）。

＜指摘の目安＞

- シラバスについては、「授業科目について、シラバスに記載のないものがあった場合は助言」としたほうが良い。
- ＦＤ活動については、「ＦＤ活動を組織的に行っていない、または組織的に行っているかどうか不明な場合は助言」としたほうが良い。
- 教員の教育研究に対する内部評価システムが構築されていない場合は、「助言」にしたほうが良い。
- 施設・設備については、「規定がない場合」だけでなく「組織的対応がなされていない場合」も「助言」としたほうが良い。

＜主要点検・評価項目＞

- 施設・設備の項目に関し、現状評価のみで、将来へ向かっての構想、維持、補修、運用計画とそのコスト計上などの観点が抜けている。

② 短期大学から提出された評価資料（点検･評価報告書、基礎データ、その他の添付資料）について、量は概ね妥当であったものの、すべての項目が表形式で記載されているなど、構成が悪くて読みにくい報告書が見受けられた。いずれにしても全般的に内容の記述は具体性に欠ける傾向にあり、不十分であった。

③ 「長所」の記述について、実際にその「効果」を証明するに足る資料はなかなか見つけられないため、資料を相対的に捉えて優れていると判断した場合には、「長所」として指摘しても良いのではないか。また、「他の大学のモデルとなるもの」ということに固執せず、「長所」は「長所」として積極的に指摘したほうが良い。

④ 評価所見をとりまとめる分科会でしっかり意見交換すれば、十分な評価はできるので、分科会は２時間ではなく、毎回３時間は必要である。

⑤ 評価者が読みやすい自己点検・評価報告書の記載方法について、基準に沿って報告書を記載すること、また、各大学・短大間である程度書式を統一することが必要である。さらに、これに関連して、基準の大項目→中項目→小項目の次元別の番号化をすることで、順番等を間違いにくくできる。

⑥ 評定をつけるにあたり、評価者の経歴や所属している短期大学の性格によって、個々人の判断基準がどうしても異なってしまったが、今後、何らかの対処策が必要なのではないのか。

⑦ 視察直前に大量の資料の差し替えや修正資料が送られてきて、負担がかかった。申請時に提出された資料を基に評価書を作成するのが大原則である以上、本評価では、仮にそのような申し出があった場合には一切受け付けない等、ルールを確認して欲しい。

【まとめ】

- 「指摘の目安」「主要点検・評価項目」について、評価者より具体的な改善点が示されたが、今後、検討する必要がある。
- 短期大学から提出された評価資料（点検･評価報告書、基礎データ、その他の添付資料）について、不十分な点が散見されたため、事務局は、報告書の作成方法について、実務説明会等でより詳しく具体的に説明しなければならない。
- 「長所」の記述について評価者より提案があったが、大学・短大をエンカレッジする上でも、「長所」の指摘に関する基本的方針を、今後、評価者間で改めて確認する必要がある。
- 評価者の経歴や所属している短期大学の性格によって、判断基準が大きく異なることの指摘があったが、こうした実態については、部会・分科会の委員を選定する際に、事務局でも大いに考慮すべき事柄である。
- 申請後の資料の差し替えについて、評価者への負担軽減と、また公平性を担保するためにも、事務局として明確な規則を設けるべきである。

Ⅲ．分科会について

【意見】

① 分科会の構成人数は概ね妥当であり、また今後も、専門分野をある程度網羅するように評価者を揃えるか、専門委員を配置することが望ましい。

② 負担を少しでも軽減するために、出来る限り、全体の日程をもう少しゆとりをもって設定して欲しい。

③ 部会（分科会）という集合体の意義をより発揮させるためには、主査が１人で取りまとめるよりも、責任分担を明確にして、部会全体で報告書を取りまとめた方が、より精度の高い内容を保証できる。

【まとめ】

- Ｂ私立短期大学で試行した専門委員制度は有効に機能していたと考えられる。
- 評価者への負担を少しでも軽減するために、出来る限り、全体の日程をもう少しゆとりをもって設定する必要がある。
- 部会（分科会）でどのように評価結果案のとりまとめを行うのか、効果的な方法を模索すべきである。

Ⅳ．実地視察の時間配分について

【意見】

① 大学基準協会側の打合わせ時間の設定（最初の 30 分および終わりの 30 分）は、概ね妥当であったが、特に評価項目の数が多い場合には、実地視察までの間に、主査および委員、事務局間のメール連絡網を整備し、評価者間の事前調整・意見交換を入念に行っておく必要がある。また、全ての評価委員が前泊して現地入りしている場合、同じ宿泊場所とし、そこで事前打ち合わせの時間を確保するなど、効率的な時間の利用方法を考えるべきだ。なお、この打ち合わせ時間で充分かどうかは、主査の指導力に因るところも大きい。

② 教職員との意見交換の時間設定（90 分）は、疑問点を解決し、十分な回答を得るためには概ね妥当な設定ではあったが、この時間は「意見交換」の場なのか、「質疑応答」の場なのか、評価者間での認識が曖昧であったので、次回は明確にしておかなければならない。また、本評価の際には、質問項目の回答が事前に分っているので、これについて、前もって調整が必要である。

③ 施設の視察および授業参観の時間設定（60 分）は、施設や設備、また授業の様子などを把握するにあたり、概ね妥当な設定ではあったが、成果を得るためには、何をどのような視点をもって見学する必要があるのか、事前に十分に検討しなければならない。

④ 学生とのインタビューの時間設定（60分）は、学生の意見を聞き出すにあたり、概ね妥当な設定であったが、学生から本音を聞き出すためには、主査および評価者の手腕に因るところも大きい。

⑤ 実地視察に要する時間および日数は概ね妥当であったが、本評価を行うにあたり、特に規模の大きな短期大学の場合では、時間が足りなくなる可能性があるのではないか。

【まとめ】

・ 上記の評価者からの具体的な提案に関し、検討の上、有効な方法は早急に採用すべきである。

Ⅴ．実地視察の内容について

【意見】

① 教職員との意見交換は、疑問点の解決に役立ち、概ね有益である。

② 施設の視察および授業参観は、実態の把握・確認に有益であったが、設備・備品などについては、一方的に説明を受けるのみに終始した。「モノが置かれているのをみただけ」という状態に陥らないよう、事前準備をした上で、もっと踏み込んだ視察をする必要がある。

③ （評価者の）専門外の授業やそれに関する設備については、もう少し別の見方もできたはずである。また、専門委員として委員会への付加的かつ個別的コメントを表明する機会があれば、実地視察等にもっと活かされるのではないか。

④ 実地視察では、専門委員からの質問を全部大学へ確認しているのかどうか、また、質問項目、見学施設・授業等はどのように選定しているのか、最終的な結論（評価結果案）が出る前に、専門委員として何らかの意見の開陳は出来ないのか（専門委員）。

⑤ 学生とのインタビューでは、大学側の記述と異なる事実も聞きだすことができ、有益であったが、一方で、学生の本音を引き出すのは、なかなか一筋縄でいかない。

⑥ 協会側・大学側双方の緊張をほぐすためにも、当日は、「短期大学関係者へのインタビュー」の前に、「授業・施設見学」を行うことを考えても良いのではないか。これは、参観する授業時間の関係上、インタビュー時間の間に「授業・施設見学」を組み込んだ短大を担当した評価員からの提案であり、見学後のインタビューでは、お互いに打ち解け、具体的なイメージが湧きながらの話し合いができたとの実感に基づくものである。

⑦ 「実地視察のまとめ」の時間には、書面評価や実地視察を踏まえた簡潔な所見（A４、1,000字程度・分科会報告書総合評価所見）を読み上げるほうが良い。

⑧ 「お土産」めいたものは一切受け付けない、ということを再確認して欲しい。大学ロゴの入っている商品であれば受け取り可能など、ルールが曖昧であったため、現場で混乱

が生じた。

【まとめ】

- 施設・設備の視察および授業参観については、その専門分野である評価者の観点・意見がより重要となる場合がある。今後、「専門委員として委員会への付加的かつ個別的コメントを表明する機会」について、専門評価委員制度を採用する場合には検討する必要がある。
- 部会（分科会）委員が専門委員の意見を尊重するよう、また専門委員が自らの評価に対する責任とその効果（影響）を実感することができるように、書面評価終了後も、その後の審議内容や決定事項について、部会（分科会）より何らかの形で専門委員に報告するシステムを作る必要があるのではないか。
- 「実地視察のまとめ」の時間に、書面評価や実地視察を踏まえた簡潔な所見を読み上げたいとの提案があったが、そのためには、事前に分科会報告書総合評価所見をある程度完成させておく必要がある。

VI. 試行評価を終えて

【意見・感想】

① 達成度評価と水準評価について、もう少し事務局および評価者の間で議論が必要であり、評価の視点さえきちんと定まっていれば、その後の評価は非常にスムーズに行えるはずである。

② これからの大学・短大評価の将来を長期的に考えたとき、何よりもまず、評価のプロを養成していく必要がある。その理由は次の通りである。

現在の評価者はボランティアで活動しており、その負担は大きい。評価者自身の大学での仕事や研究に支障が出てきているのが現実で、このようなボランティアでは、10年ほどのスパンで考えると、どの評価者も長いこと続けられないと思われる。また、ピア・レビューとは、つまり身内同士で評価をしているということでもあるので、今後、形骸化する危険性もあるし、また社会から大学評価の信憑性を疑われることも考えられる。誰が評価をしているのか、というのは大変重要なことであるので、評価者の中に、1人でも外部の人（評価のプロ）を入れる必要がある。それには、かつて大学に長年勤めてリタイアした人を、プロとして養成していくことが一番良い方法かと考える。その評価者たちには、何らかのステイタスを与えて、評価者の核となって活動してもらいたい。実際の働き手は経験の浅い若い人が担ったとしても、評価者チームに1人プロが入らないと、いつまでたっても評価のバラつきが是正されないのではないか。

③ 大学の仕事をこなしながら、評価作業をするのは非常にきつかった。ただ、そのうちの

大半の評価者は、評価をすることで、色々な大学の事情を知り・学ぶことができるので、（評価者）自身の中で二次的な効果はあった。また、評価をしていると、競争原理の中に大学を位置づけている気がして嫌になることもあるが、一方で、評価を通して自分のFD的なものをもっと深められたらと思う。

④ 基準を作り、今回、実際に運用してみた結果、概ね妥当であったという実感がある。さらに審議が必要な事項や細かな修正はあるが、大筋は間違っていなかったと考えられる。

⑤ 監査のように、悪いところばかりを見つけるのではなく、勿論とても悪いところは指摘しなければならないが、なるべく良いところを積極的に見つけて評価し、社会で共有したい。また、良いところが自信となって、より発展できるような形で評価結果を大学に返してあげられることを理想とする。

⑥ 最終的には、事務局がどのように考えるのか、ブレないことが大切だと思う。今後、申請短大も増え、ますます規模が大きくなるが、今回のような試行評価の体制が維持できれば、上手くいくと思う。

⑦ 今回、評価する側とされる側とを両方経験し、まず評価される側として、評価を受けるということに対する学内の構成メンバーの認識の違いを痛感した。しかし、結果的にやって良かったと思う。自分の所属する短大では、約20年前から大学改革に着手したが、今日までほとんど具体的な進展が無かった。しかし、試行評価を受けることによって、この１～２ヶ月で、急に学内のさまざまな動きが活発化した。概して、大学改革では、最初に約２割程度の教職員しか協力してくれず、理解を求める努力をして約５割、しかし、残りの５割はなかなか動くことはない。この20年間、最初の２割だけで動こうと躍起になっていたが、今回の評価結果案が出てきた頃より、具体的に指摘されたことをどのように改善していこうかと、該当部署がスケジュールを立てて自ら動き出した。こうした実態を目の当たりにして、今後とも大学基準協会には、評価を行うにあたって、大学・短大を育てていくという観点をぜひ大切にして欲しいと思った。大学・短大が７年後の次の評価を受けるまでに、大学改革や授業の改善を具体的に実行できるような評価結果を大学側に返して欲しい。

また、評価をする側としては、次の通り考える。

評価者が楽な評価をできるよう、大学・短大にどのような報告書を作ってもらうか、もっと考える必要がある。評価チームに評価のプロを入れて組織作りをしてもらえれば、経験が浅い評価者でも、気楽に参加することができる。評価者が気負わずに参加できる環境作りは大切である。

【まとめ】

- 今後、達成度評価と水準評価について審議を重ね、それについて、事務局は誰にでも理解できる説明を行っていかなければならない。
- 評価者の養成に関して、別の評価者からも、「評価者の育成は、大学基準協会こそ、

やらなければならない仕事だ」との指摘がなされており、これらの声を本協会は真摯に受け止め、具体的な検討を始めなければならない。また、評価者自身へのメリットについても明確にし、積極的に理解を求めていく必要がある。

[資料７]

短期大学試行評価委員会名簿

職名	氏名	所属機関	専攻
委員長	児玉隆夫	帝塚山学院大学	物理学
委員	金子邦彦	明治大学	金融経済論
〃	熊木哲	大妻女子大学短期大学部	日本近代文学
〃	河野英一	日本大学	地域環境保全学
〃	小松研治	富山大学	工芸・デザイン
〃	阪口春彦	龍谷大学短期大学部	社会福祉
〃	津川淳	福山市立女子短期大学	教育社会学
〃	中西載慶	東京農業大学短期大学部	応用微生物学・応用酵素学
〃	馬場重行	山形県立米沢女子短期大学	近代文学・文学教育

法科大学院試行評価委員会報告書－法科大学院認証評価に向けて－

財団法人　大学基準協会
法科大学院試行評価委員会

1．試行評価の概要

（1）試行評価の目的

大学基準協会は、機関評価に関しては昭和26年以来の実績を有しており、新たに法制化された機関別認証評価についても平成16年度よりすでに実施している。しかし、法科大学院の認証評価については、法制度上、認証評価機関に課される要件が機関別のそれよりも詳細であること、評価全体における教育内容・方法の評価の比重が高く、実地視察において教育の状況をより詳細に調査し、適正な認証評価を実施する必要があることなどを考慮し、本協会の評価手法の充実を期して試行評価を行った。

（2）評価対象

大規模校（入学定員200名以上）、中規模校（同100名前後）、小規模校（同50名前後）から地域性を考慮して、A法科大学院、B法科大学院、C法科大学院の3法科大学院に対して試行評価を実施した。

（3）評価項目

試行評価実施の時点では、各法科大学院が完成年度に達していないことから、法科大学院基準のすべてについて自己点検・評価を求めることが困難であり、試行評価までの法科大学院側の時間的余裕をも考慮して、評価項目を限定することとした。その結果、法科大学院基準10項目のうち、法科大学院認証評価の中心項目である「理念・目的ならびに教育目標」、「教育の内容・方法」、「学生の受け入れ」について点検・評価報告書の提出を求めた。

（4）提出資料

① 点検・評価報告書について

記述の完成度は、本来「現状の説明」、「長所と問題点」、「将来の改善方策」という視点で記述を求めることとしているが、試行評価では上記で指定した項目に設けられた評価の視点ごとの現状には必ず言及するよう求め、長所と問題点の指摘やその結果導き出される将来の改善方策については、現時点で可能な範囲で記述を求めた。なお、全体の分量は特に指定しないが、「本評価」における点検・評価報告書のページ数が全体でも50～60ページであることを勘案することを要請した。

② 法科大学院基礎データについて

原則として「就職・大学院進学状況（表３）」以外はすべて提出を求めた。その際、各大学および各法科大学院が固有に作成している資料で代えられる場合は、積極的に代替資料を活用してもらうこととした。

③　添付資料

「法科大学院マニュアル」76、77 ページに掲載の法科大学院認証評価提出資料一覧に掲げた資料は原則としてすべて提出を求めた（資料１参照）。

（５）各法科大学院に対する試行評価の体制

各法科大学院の規模に応じて、法科大学院試行評価委員会委員の専門分野や研究者と実務家のバランス、各委員との日程調整を考慮して、１法科大学院あたり８、９名（うち、書面評価のみは３、４名）で構成した。各法科大学院の担当は以下のとおりである。

なお、各法科大学院に対して事務局２名～３名が法科大学院試行評価委員会をサポートするとともに、実地視察にも同行した。

Ａ法科大学院：主査１名、委員７名　　※実地視察担当委員は、５名
Ｂ法科大学院：主査１名、委員８名　　※実地視察担当委員は、５名
Ｃ法科大学院：主査１名、委員７名　　※実地視察担当委員は、４名

（６）評価プロセス

本評価のプロセスを考慮し、試行評価においては、各法科大学院に対して下記の手続で評価を実施した。

なお、各法科大学院への試行評価の実施スケジュールは、資料２「各法科大学院試行評価スケジュール」を参照。

第１段階：各大学からの資料提出の後、法科大学院試行評価委員会委員の当該法科大学院担当者により所見を作成した。

第２段階：各担当委員から提出された所見を当該法科大学院担当主査の下で「所見のまとめ」として集約し、「所見のまとめ」を法科大学院試行評価委員会で検討した。検討の結果、担当主査は所見のまとめを修正するとともに、「実地視察の際の質問事項」に集約した。「実地視察の際の質問事項」は、事務局により実地視察実施１週間程度前に当該法科大学院に送付し、実地視察実施前に可能な限り文書による「実地視察の際の質問事項に対する回答」を得て、実地視察を実施した。

第３段階：実地視察の実施（実施内容は後述「（７）実地視察」を、スケジュールは資料３「各法科大学院試行評価実地視察スケジュール」を参照）

第４段階：担当主査は、実地視察により担当委員から得られた評価を集約し、試行評価結果（主査案）としてとりまとめ、委員長に提出された。委員長は、３

法科大学院についての主査案をもとに試行評価結果（委員長案）を作成し、法科大学院試行評価委員会で審議し、試行評価結果（原案）をとりまとめた。同（原案）を各大学に送付し、意見を求めた。

第５段階：試行評価結果（原案）に対して各大学より意見申立があり、同委員会は、意見申立を慎重に検討し、適宜修正を加えて試行評価結果（案）を作成し、これを理事会に提出した。

第６段階：理事会において承認された評価結果は、各大学および各法科大学院に送付した。なお、この度の試行評価結果は、その性格上、社会に公表しない。

（７）実地視察

①　面談調査

各法科大学院とも、法科大学院の教学側の責任者、自己点検・評価の責任者を含め、教員５～８名程度と法科大学院の事務組織の責任者１、２名と約２時間かけて面談を行った。

②　学生面談

各法科大学院とも、学年、法学未修者・既修者の別、社会人経験の有無などを考慮して法科大学院側が選考した合計８名と約 90 分程度で面談した。

③　授業参観

各法科大学院とも当日の開講科目のうち、法律基本科目を中心に評価委員が選考した３、４科目を１科目の授業参観を行った。

④　施設見学

各法科大学院とも、講義室、自習室、図書館、教員研究室、法廷教室、学生食堂などを 30 分から 60 分程度（施設の規模の違いによる）で見学した。

2．本評価に向けての提案

（1）評価方針および評価体制

・本協会が評価に際して特に重要であると思われた点について充分な評価を行うこと、評価委員の評価のばらつきを防ぐためにも、法科大学院基準のうち、法令要件であると否とを問わず、「評価の視点」の中から重点項目を確定し、分科会報告書ではその点を詳細に記述する。

・幹事については、規程上若干名をおくことができるとされているが、試行評価では幹事を置かずに評価を実施した。その結果から、幹事については、当該年度の申請法科大学院に関する法令要件の遵守状況や上記重点項目の評価状況を並列的にチェックするなどを役目として委嘱する。

・分科会委員の増員について、規程上、「法科大学院の規模等、書面評価および実地視察の必要に応じて、分科会委員を増員することができる」と規定されている点、実地視察時の定期試験問題およびその答案等の閲覧などの作業量を考慮し、一定規模以上の場合、増員する。

・当該法科大学院の教員が非常勤で担当している科目の負担が把握できる資料の提出を求める。

・本評価のスケジュールやプロセスと評価委員の負担を考慮すると、1分科会の担当は1法科大学院を原則とする。

（2）法科大学院認証評価年間スケジュールならびにプロセス（資料4参照）

・分科会の実施回数については、実地視察実施前および後に一度ずつ開催を原則とする。ただし、各分科会の判断によっては、実地視察実施後は開催しない（この場合、実地視察で分科会報告書の修正に関する入念な打ち合わせを行う）。

・分科会での審議内容については、実地視察実施前では、「分科会報告書（案）」をまとめるとともに、「実地視察の際の質問事項」を確定する。この時点で特に重要なのは、後者について、委員間の合意をはかることである。実地視察実施後の分科会では、実地視察で確認・判明した事項にもとづき「分科会報告書」を完成する。

・実地視察実施前には、「分科会報告書（案）」を送付しない。当該法科大学院に「実地視察の際の質問事項」のみを送付し、当該法科大学院からあらかじめ文書による「実地視察の際の質問事項に対する回答」を得て実地視察を実施する。

・「分科会報告書」の執筆については、分科会主査のみで行うには負担が大きいことが予想されるので、分担執筆を行うことも考えられる。分担方法については、各分科会に委ねる。なお、分科会主査が全て執筆を行うことも可とする。

・年間スケジュールについては、平成20年度の場合、10数校の法科大学院の申請が予想されており、前・後期というスケジュールも考えられる。この点を視野に入れて平成19年度の本評価を実施することが必要である。

（3）実地視察のあり方

・実地視察の実施時期については、授業参観を行うことを考慮すると、学期始めでない方が良いので、日程調整の結果により、可能であれば10月後半に実施することが望ましい。

・実地視察の実施目的については、書面評価の確認を主とするが、実態調査の把握も必要である。

・実地視察当日のスケジュールについては、法科大学院の教学側の責任者、自己点検・評価の責任者などとの面談調査、授業参観、試験問題と答案の閲覧、学生面談、教員との個別面談を行うことを原則とする。また、分科会主査・委員が自由に視察できる時間も設定するなど、各分科会の意向も尊重しつつ、当該法科大学院と本協会事務局とで柔軟にスケジュールを確定する。

・一日目の実地視察終了後の時間の利用については、各分科会で検討の上、必要があれば打ち合わせの時間に利用する。

・面談調査については、実施目的を踏まえた上で、法科大学院の教学側の責任者、自己点検・評価の責任者などとの面談時間はできる限り長く設定すること、実地視察の終了前にも再度面談を行うこととする（「講評」の実施とも関連）。

・授業参観については、実地視察の実施日に行うことを原則とする。その際、実地視察の実施日の開講科目の中から選定するには限界があるので、事前に各分科会の参観希望の授業科目が開講している日時を考慮して実地視察の日程調整を行うこととする。なお、実地視察の実施日以外に実施する授業参観については、特に必要がある場合に例外的に認める。

・定期試験およびその答案等の閲覧については、成績評価の分布表の提出を求めた上で、ランダムな抜き取り調査などの方法が望ましい。

・学生面談を含む学生からの意見聴取については、当該法科大学院の教育内容等を適切に把握することを目的とする。

①学生面談の学生の選定は、当該法科大学院に一任することを原則とする。その際、選定の条件は、学年、既修者・未修者の別、社会経験、性別などを考慮して５～６名程度とする。

②当該法科大学院で実施している、授業評価アンケート等の学生アンケートについて、自由記述欄を含め、提出を求める。

③必要な場合は、学生面談を行う学生の社会人としての経歴や現在履修している科目内容などの情報提供を求める。

（4）評価結果の様式（資料６を参照）

［資料１］

A法科大学院提出資料一覧

（１）調書

・2006（平成18）年度A法科大学院試行評価点検･評価報告書

・法科大学院基礎データ

・専任教員教育･研究業績（A法科大学院ホームページ抜粋）

（２）添付資料

・年次計画履行状況報告書・補足説明資料

・A法務研究科法曹養成専攻（専門職学位課程）【法科大学院】設置に係る年次計画履行状況報告書

・平成18年度法科大学院要覧

・平成18年度法科大学院講義要項

・平成18年度A法科大学院学生募集要項

・A法科大学院パンフレット

・A法科大学院自己点検・評価報告書

・平成18年度オフィスアワーについて

・リーガルクリニック及びエクスターンシップ受講上の遵守事項内規

・平成17年度春学期（秋学期）試験時間割表

・A教育職員選考規程およびA教育職員選考規程に関する取扱内規

・学生相談主事規程

・Aセクシュアル・ハラスメント防止に関する規程および啓蒙パンフレット

・奨学金及び教育ローンのご案内、A法科大学院「教育ローン資料」請求票、A法科大学院「教育ローン資料」のご案内、平成18年度（予約）日本学生支援機構A法科大学院奨学金出願案内

・2005A法科大学院法学研究所パンフレット

・A法務研究科（法科大学院）教授会規程

・大学院研究科長の任命及び任期に関する規程および法務研究科長選挙規程

・2004年度法科大学院入学試験問題（長文読解・小論文、憲法A・B、民事法系A・B、刑事法系A・B）、2005年度法科大学院入学試験問題（長文読解・小論文、憲法A・B、民法A・B、刑法A・B、民事訴訟法A・B、刑事訴訟法A・B）、2006年度法科大学院入学試験問題（長文読解・小論文、憲法A・B、民法A・B、刑法A・B、民事訴訟法A・B、刑事訴訟法A・B、商法（会社法）A・B）

B法科大学院提出資料一覧

（1）調書

・法科大学院点検･評価報告書　B大学院法務研究科　平成18年7月

・法科大学院基礎データ

・専任教員教育･研究業績

（2）添付資料

・大学院法務研究科（法科大学院）学則

・B法科大学院パンフレット　2007年度版

・法務研究科（法科大学院）履修案内　平成18年度

・B大学院法務研究科（法科大学院）時間割（2004年度1年生・2年生、2005年度1年生・2年生・3年生、2006年度1年生・2年生・3年生）

・平成18年度B大学院法務研究科（法科大学院）シラバス集

・B法科大学院ホームページ資料（教育理念の明示に関する資料）

・平成16年度法科大学院等専門職大学院形成支援プログラムにかかる大学改革等補助金（大学改革推進経費）交付申請書、成果報告書

・エクスターンシップに関する資料

・授業評価アンケート結果

・授業関連資料（1授業科目あたり学生数）

・定期試験関連資料（科目別評語数）

・平成17（2005）年度B大学院法務研究科（法科大学院）入学試験要項

・平成18（2006）年度B大学院法務研究科（法科大学院）入学試験要項

・平成19（2007）年度B大学院法務研究科（法科大学院）入学試験要項

C法科大学院提出資料一覧

（1）調書

・法科大学院点検・評価報告書　C大学院法務研究科　平成18年8月

・法科大学院基礎データ

・専任教員教育・研究業績

（2）添付資料

・平成19年度C法科大学院入学試験要項

・C法科大学院パンフレット（2007年度）

・法科大学院履修要綱

・年間授業時間割

・C大学院法務研究科（法科大学院）学則

・エクスターンシップの実施要領

・C法科大学院エクスターンシップ受入日

・誓約書（院生用・大学院用）

・法科大学院履修規程

・科目ごと成績分布

・個人別成績表

・LS前期試験について

・平成18年度C法科大学院学事日程表

・再履修科目の対応について（申し合わせ）

・法科大学院FD委員会規程

・授業に関するアンケート調査票

・2005年度後期授業アンケート結果集計表

・平成16年度後期・17年度後期　授業科目教員の自己評価票

・C法科大学院入学者選抜基準規程

・C法科大学院入試委員会規程

・入学試験問題（平成16・17・18年度）

・年度別入試説明会開催実績

・年度別他学部・社会人入学割合

（3）点検・評価報告書の参照資料（添付資料以外）

・C法科大学院研究科委員会運用規程

・法科大学院教務委員会規程

・授業科目教員の自己評価票（用紙）

・授業参観の記録（用紙）

・講演会の実施

・19年度カリキュラム（案）

・200＊（平成１＊）年度科目別講義実施記録（用紙）
・Ｃ法科大学院入学者選抜基準規程
・平成 18 年度法科大学院各種委員会組織表
・年度別Ｃ法科大学院入試結果
・年度別入学者･合格者数

［資料２］

各法科大学院試行評価スケジュール

１．Ａ法科大学院

・５月 12 日：評価資料の各委員への送付
・５月 31 日：所見締切
・６月５日：第２回法科大学院試行評価委員会（所見のまとめの審議）
・６月 15 日：所見のまとめ修正完了
・６月 26 日：実地視察
・７月 14 日：実地視察の際の質問事項の再度提出締切
・７月末：各委員よる所見の再度提出締切
・８月末：評価結果（主査案）の締切
・９月 27 日：第３回法科大学院試行評価委員会（評価結果（原案）の審議）
・12 月 26 日：第５回法科大学院試行評価委員会（評価結果（原案）の最終審議）
・12 月 28 日：評価結果（案）の各法科大学院への送付
・１月 29 日：意見申立締切
・２月８日：第７回法科大学院試行評価委員会（評価結果（案）の最終審議）

２．Ｂ法科大学院

・８月２日：評価資料の各委員への送付
・８月 28 日：所見締切
・９月 27 日：第３回法科大学院試行評価委員会（所見のまとめの審議）
・10 月 12 日：所見のまとめ修正完了
・10 月 18 日：実地視察
・10 月末：実地視察の際の質問事項の再度提出締切
・11 月末：評価結果（主査案）の締切
・12 月 26 日：第５回法科大学院試行評価委員会（評価結果（原案）の最終審議）
・12 月 28 日：評価結果（案）の各法科大学院への送付
・１月 29 日：意見申立締切
・２月８日：第７回法科大学院試行評価委員会（評価結果（案）の最終審議）

３．Ｃ法科大学院

・９月４日：評価資料の各委員への送付
・９月 25 日：所見締切
・10 月 10 日：第４回法科大学院試行評価委員会（所見のまとめの審議）
・10 月 31 日：所見のまとめ修正完了

・11月7日：実地視察
・11月末：評価結果（主査案）の締切
・12月26日：第5回法科大学院試行評価委員会（評価結果（原案）の最終審議）
・12月28日：評価結果（案）の各法科大学院への送付
・1月29日：意見申立締切
・2月8日：第7回法科大学院試行評価委員会（評価結果（案）の最終審議）

［資料３］

各法科大学院試行評価実地視察スケジュール

１．Ａ法科大学院（６月 26 日）

9:50　　協会側集合
10:00～10:30　大学基準協会側の打合せ（30 分）
10:40～12:30　面談調査（110 分）
12:30～13:00　昼食（30 分）
13:00～14:30　施設・設備視察、授業参観（３科目）（90 分）
14:30～15:30　試験答案等の閲覧（60 分）
・15:00～15:40　研究科長との面談
15:30～17:00　学生との面談（90 分）
17:00～17:30　面談調査（30 分）
17:30～18:00　協会側打ち合せ（30 分）
18:00　　終了

２．Ｂ法科大学院（10 月 18 日）

9:50　　協会側集合
10:00～10:30　大学基準協会側の打合せ（30 分）
10:30～11:00　授業参観（１科目）（30 分）
11:10～13:00　面談調査（130 分）
13:00～14:00　昼食（60 分）
14:00～15:00　施設・設備視察、授業参観（２科目）（60 分）
15:00～15:45　試験答案等の閲覧（45 分）
15:50～17:20　学生との面談（90 分）
17:20～17:50　協会側打ち合せ（30 分）
17:50～18:15　面談（講評）（25 分）
18:15　　終了

３．Ｃ法科大学院（11 月７日）

9:50　　協会側集合
10:00～10:20　大学基準協会側の打合せ（20 分）
10:20～10:40　授業参観（１科目）（20 分）
10:40～12:30　面談調査（110 分）
12:30～13:00　昼食（30 分）
13:00～14:15　施設・設備視察、授業参観（３科目）（75 分）

14:15～15:30　試験答案等の閲覧（45分）
15:30～17:00　学生との面談（90分）
17:00～17:30　協会側打ち合せ（30分）
17:30～18:00　面談（講評）（30分）
18:00　終了

［資料４］

平成19年度法科大学院認証評価年間スケジュール

平成19年１月末	申請書提出
↓	
３月上旬	法科大学院認証評価委員会における評価方針の確認、分科会委員の選定
↓	
４月初旬	申請法科大学院、評価資料提出
↓	
５月中旬	評価者研修セミナー（年間の日程調整を含む）
↓	
５月中旬～６月下旬	各委員の書面評価（所見の作成）
↓	
６月下旬～７月下旬	分科会分担執筆者による所見のまとめ（分科会報告書（原案）の作成）
↓	
８月上旬～９月下旬	分科会の開催（分科会報告書（案）の作成）＜３～５時間＞※１
↓	
９月下旬～10月末	実地視察＜１泊２日＞※２
↓	
10月～11月上旬	分科会の開催（分科会報告書の完成）＜３時間程度＞※３
↓	
12月中旬	法科大学院認証評価委員会による評価結果（原案）の審議
↓	
12月下旬	法科大学院認証評価委員会による評価結果（原案）の申請大学および法科大学院への提示
↓	
平成20年１月下旬	申請法科大学院からの意見申立
↓	
２月上旬	認証評価委員会による評価結果（案）の確定
↓	
２月下旬	理事会による評価結果（案）の承認
↓	
３月	評議員会による評価結果（案）の承認、理事会による評価結果（案）の最終承認
↓	
３月下旬	申請法科大学院に評価結果を通知、文部科学大臣に報告、社会に公表
↓	
４月	異議申立審査会、審査結果に基づく評価結果の修正、理事会による承認
↓	
５月	評議員会による評価結果修正の承認、理事会による評価結果修正の最終承認の後、申請法科大学院に対し再通知、文部科学大臣に再報告、社会に再公表

※１　分科会主査・委員の日程調整により、所見の締切や開催日・時間を決定する。

※２　分科会主査・委員の日程調整により、実施日を決定する。

※３　分科会の判断により、開催を決定する。開催の際は、分科会主査・委員の日程調整により開催日・時間を決定する。

［資料５］

法科大学院認証評価実地視察スケジュール（参考）

※あくまで参考であり、実際は事前に法科大学院と本協会とで日程を詰める。

【第一日目】

9:50　本協会側参加者、法科大学院に集合
　　＊ここで研究科長等と簡単な挨拶を交わす
10:00　本協会側の打合せ
　　＊質問事項、視察施設等についての打合せ
11:00　法科大学院の教学側の責任者、自己点検・評価の責任者などとの面談調査
　　＊双方の出席者紹介・挨拶に続き、事前に送付した「実地視察における質問事項」等をもとに、法科大学院側と質疑応答
13:00　昼食
14:00　施設・設備視察、授業参観、学生との面談（実施時間は法科大学院と本協会とで事前に調整）
17:30　本協会側打合せ
　　＊当日視察のまとめなど
18:00　第一日目終了

【第二日目】

9:20　本協会側参加者、法科大学院に集合
9:30　本協会側の打合せ
10:00　授業参観、教員との個別面談、定期試験の問題およびその答案等の閲覧
12:30　昼食
13:30　面談調査
15:00　視察終了の双方挨拶
　　＊視察を終えての所感、今後の評価日程等の伝達など
　　＊その後、本協会側最終打合せ
16:00　第二日目終了

［資料６］

○○大学法科大学院に対する認証評価結果（様式）

Ⅰ　認証評価結果

評価の結果、貴大学法科大学院は、本協会の法科大学院基準に適合していると認定する。

認定の期間は 2012（平成 24）年３月 31 日までとする。

Ⅱ　総　評

貴大学法科大学院は、○○○○○○○○○○○○○○という理念・目的や△△△△△△△△△△△△△△△△△△△△△△△△△△△△という教育目標を設定している（評価の視点１－１）。これらは、法科大学院制度の目的に適合しているものと認める（評価の視点１－２）。また、これらの理念・目的ならびに教育目標は、教職員には○○○○○○○や△△△△△△という機会を通して、学生には○○○○○○○や△△△△△△という方法により周知している（評価の視点１－３）。加えて、ホームページや大学案内などを通じて、社会一般に広く明らかにしている（評価の視点１－４）。また、教育目標については、○○○○○○○や△△△△△△という機会を通して検証も行っている（評価の視点１－５）。

理念・目的ならびに教育目標の達成状況は、全般的におおむね達成しており、××（例：規模や地域性など）という状況下で、＜当該法科大学院のⅢ以下で挙げた長所のうち、特色となっている長所＞○○○○○○○○○○○○○○

Ⅲ　法科大学院基準の各項目における概評および提言

1　教育内容・方法等

（1）　教育内容

教育内容については、以下のように貴法科大学院が定める教育目標を達成するにふさわしいものである。また、その他の法令要件に則る法科大学院基準も遵守している。

特に、＜教育内容の特色となっている長所＞○○○○○○○○という点や△△△△△△△△△△△△という点は、○○○○○○○○という観点から評価できる。

しかし、＜教育内容の大きな問題点や課題＞○○○○○○○○という点や△△△△△△△△△△△△という点は、○○○○○○○○という観点から改善すべきである。

法令が定める科目の開設状況とその内容の適切性（評価の視点２－１）については、法令が定める法律基本科目、法律実務基礎科目、基礎法学・隣接科目、展開・先端科目のすべてにわたり、法科大学院制度の目的に即して構成され、授業科目がバランスよく開設されている。

法科大学院固有の教育目標を達成するための適切な授業科目の開設評価の視点２－２）について（は、○○○○○○○○○○○○○○○○である。

学生の履修が過度に偏らないための科目配置への配慮（評価の視点２－３）については、○○○○○○○○○○○○○○○○である。

カリキュラム編成における授業科目の適切な分類と系統的・段階的な配置（評価の視点２－４）については、○○○○○○○○○○○○○○○○である。

法理論教育と法実務教育の架橋を図るための工夫（評価の視点２－５）については、○○○○○○○○○○○○○○○○である。

法曹倫理に関する科目、民事訴訟実務、刑事訴訟実務に関する科目の必修科目としての開設（評価の視点２－６）については、○○○○○○○○○○○○○○○○である。

法情報調査および法文書作成を扱う科目の開設（評価の視点２－７）については、○○○○○○○○○○○○○○○○である。

法曹としての実務的な技能、責任感を修得・涵養するための実習科目の開設（評価の視点２－８）については、○○○○○○○○○○○○○○○○である。

臨床実務教育の内容の適切性とその指導における明確な責任体制（評価の視点２－９）については、○○○○○○○○○○○○○○○○である。

リーガル・クリニックやエクスターンシップの実施に関する守秘義務への対応と適切な指導（評価の視点２－10）については、○○○○○○○○○○○○○○○○である。

（2） 教育方法

教育方法については、以下のように貴法科大学院が定める教育目標を達成するにふさわしいものである。また、その他の法令要件に則る法科大学院基準も遵守している。

特に、＜教育方法の特色となっている長所＞○○○○○○○○という点や△△△△△△△△△△△△という点は、○○○○○○○○という観点から評価できる。

しかし、＜教育方法の大きな問題点や課題＞○○○○○○○○という点や△△△△△△△△△△△△という点は、○○○○○○○○という観点から改善すべきである。

課程修了の要件の適切性と履修上の負担への配慮（評価の視点２－11）については、○○○○○○○○○○○○○○○○○○である。

履修科目登録の適切な上限設定（評価の視点２－12）については、○○○○○○○○○○○○○○○である。

他の大学院において修得した単位等の認定方法の適切性（評価の視点２－13）については、○○○○○○○○○○○○○○○○○○である。

入学前に大学院で修得した単位の認定方法（評価の視点２－14）については、○○○○○○○○○○○○○○○○○○である。

在学期間の短縮の適切性（評価の視点２－15）については、○○○○○○○○○○○○○○○である。

法学未修者、既修者それぞれに応じた履修指導の体制の整備とその効果的な実施（評価の視点２－16）については、○○○○○○○○○○○○○○○○○○である。

教員による学習相談体制の整備と効果的な学習支援（評価の視点２－17）については、○○○○○○○○○○○○○○○○○○である。

アカデミック・アドバイザーやティーチング・アシスタント等による相談体制の整備と学習支援の適切な実施（評価の視点２－18）については、○○○○○○○○○○○○○○○○○である。

授業計画の明示（評価の視点２－19）については、○○○○○○○○○○○○○○○○○である。

シラバスに従った適切な授業の実施（評価の視点２－20）については、○○○○○○○○○○○○○○○○○である。

法曹養成のための実践的な教育方法の適切な実施（評価の視点２－21）については、○○○○○○○○○○○○○○○○○○である。

少人数教育の実施状況（評価の視点２－22）については、○○○○○○○○○○○○○○○である。

各法律基本科目における学生数の適切な設定（評価の視点２－23）については、○○○○○○○○○○○○○○○○○○である。

個別的指導が必要な授業科目における学生数の適切な設定（評価の視点２－24）に

ついては、○○○○○○○○○○○○○○○○○である。

成績評価、単位認定および課程修了認定の基準および方法の明示（評価の視点２－25）については、○○○○○○○○○○○○○○○○○である。

成績評価、単位認定および課程修了認定の客観的かつ厳格な実施（評価の視点２－26）については、○○○○○○○○○○○○○○○○○である。

再試験の基準および方法の明示とその客観的かつ厳格な実施（評価の視点２－27）については、○○○○○○○○○○○○○○○○○である。

追試験などの措置とその客観的な基準に基づく追試験などの実施（評価の視点２－28）については、○○○○○○○○○○○○○○○○○である。

進級を制限する措置（評価の視点２－29）については、○○○○○○○○○○○○○○○である。

進級制限の代替措置の適切性（評価の視点２－30）については、○○○○○○○○○○○○○○○である。

教育効果を測定する仕組みの整備とその有効性（評価の視点２－31）については、○○○○○○○○○○○○○○○○○である。

教育内容および方法の改善を図るためのＦＤ体制の整備とその実施（評価の視点２－32）については、○○○○○○○○○○○○○○○○○である。

ＦＤ活動の有効性（評価の視点２－33）については、○○○○○○○○○○○○○○○である。

学生による授業評価の組織的な実施（評価の視点２－34）については、○○○○○○○○○○○○○○○である。

学生による授業評価の結果を教育の改善につなげる仕組みの整備（評価の視点２－35）については、○○○○○○○○○○○○○○○○○である。

一、長所として特記すべき事項

１）○○○○○○○○は、○○○○○○○○という点から評価できる。

２）△△△△△△△△△△△△は、評価できる。

二、助　言

１）○○○○○○○○は、□□□□□□□□□□□□□□という点から問題であり、改善が望まれる。

２）△△△△△△△△△△△△は、×××××××××××××××という点から工夫が望まれる。

三、勧　告

１）○○○○○○○は、□□□□□□□□□という点から早急に改善されたい。

3　教員組織

＜該当項目の教育目標の達成状況ならびに法科大学院基準の遵守状況、
特色と勧告や大きな問題点に関する概評＞

専任教員数に関する法令上の基準の遵守（評価の視点３－１）については、○○○○○○○○○○○○○○○である。

１専攻に限った専任教員としての取り扱い（評価の視点３－２）については、○○○○○○○○○○○○○○○である。

法令上必要とされる専任教員数における教授の数（評価の視点３－３）については、○○○○○○○○○○○○○○○○○である。

教員の専門分野に関する高度な指導能力の具備（評価の視点３－４）については、○○○○○○○○○○○○○○○○○である。

法令上必要とされる専任教員数における実務家教員の数（評価の視点３－５）については、○○○○○○○○○○○○○○○○○である。

法律基本科目の各科目への専任教員の適切な配置（評価の視点３－６）については、○○○○○○○○○○○○○○○○○である。

法律基本科目、基礎法学・隣接科目および展開・先端科目への専任教員の適切な配置（評価の視点３－７）については、○○○○○○○○○○○○○○○○○である。

主要な法律実務基礎科目の実務家教員の配置（評価の視点３－８）については、○○○○○○○○○○○○○○○○である。

専任教員の年齢構成（評価の視点３－９）については、○○○○○○○○○○○○○○○である。

教員の男女構成比率の配慮（評価の視点３－10）については、○○○○○○○○○○○○○○○である。

専任教員の後継者の養成または補充等に対する適切な配慮（評価の視点３－11）については、○○○○○○○○○○○○○○○○○である。

教員の募集・任免・昇格の基準、手続きに関する規程（評価の視点３－12）については、○○○○○○○○○○○○○○○○○である。

教員の募集・任免・昇格に関する規程に則った適切な運用（評価の視点３－13）については、○○○○○○○○○○○○○○○○である。

専任教員の授業担当時間の適切性（評価の視点３－14）については、○○○○○○○○○○○○○○○である。

教員の研究活動に必要な機会の保障（評価の視点３－15）については、○○○○○○○○○○○○○○○である。

専任教員への個人研究費の適切な配分（評価の視点３－16）については、○○○○○○○○○○○○○○○である。

教育研究に資する人的な補助体制の適切な整備（評価の視点３－17）については、○○○○○○○○○○○○○○○○である。

専任教員の教育・研究活動の活性度を評価する方法の整備（評価の視点３－18）については、○○○○○○○○○○○○○○○○である。

一、長所として特記すべき事項

１）○○○○○○○○は、○○○○○○○○という点から評価できる。

２）△△△△△△△△△△△△は、評価できる。

二、助　言

１）○○○○○○○○は、□□□□□□□□□□□□□□という点から問題であり、改善が望まれる。

２）△△△△△△△△△△△△は、××××××××××××××××という点から工夫が望まれる。

三、勧　告

１）○○○○○○○○は、□□□□□□□□□□□□□□という点から早急に改善されたい。

4　学生の受け入れ

＜該当項目の教育目標の達成状況ならびに法科大学院基準の遵守状況、
特色と勧告や大きな問題点に関する概評＞

学生の受け入れ方針、選抜方法・手続きの適切な設定およびその公表（評価の視点４－１）については、○○○○○○○○○○○○○○○○○である。

学生の適確かつ客観的な受け入れ（評価の視点４－２）については、○○○○○○○○○○○○○○○である。

志願者が入学者選抜を受ける公正な機会の確保（評価の視点４－３）については、○○○○○○○○○○○○○○○○○である。

入学者選抜試験に関する業務の実施体制とその適切な実施（評価の視点４－４）については、○○○○○○○○○○○○○○○○○である。

各々の選抜方法の適切な位置づけと関係（評価の視点４－５）については、○○○○○○○○○○○○○○○である。

公平な入学者選抜（評価の視点４－６）については、○○○○○○○○○○○○○○○である。

複数の適正試験を採用する際の内容・方法の適切性とその事前公表（評価の視点４－７）については、○○○○○○○○○○○○○○○○○である。

法学既修者の認定基準・方法と認定基準の公表（評価の視点４－８）については、○○○○○○○○○○○○○○○○○である。

法学既修者の課程修了の要件の適切な設定（評価の視点４－９）については、○○○○○○○○○○○○○○○○○である。

学生の受け入れのあり方に関する恒常的な検証のための組織体制・システムの確立（評価の視点４－10）については、○○○○○○○○○○○○○○○○○である。

多様な知識・経験を有する者を入学させるための配慮（評価の視点４－11）については、○○○○○○○○○○○○○○○○○である。

法学以外の課程履修者または実務等経験者の割合とその割合が２割に満たない場合

の入学者選抜の実施状況の公表（評価の視点４－12）については、○○○○○○○○○○○○○○○○である。

入学試験における身体障がい者等への適正な配慮（評価の視点４－13）については、○○○○○○○○○○○○○○○○○○である。

入学定員に対する入学者数および学生収容定員に対する在籍学生数の管理（評価の視点４－15）については、○○○○○○○○○○○○○○○○○である。

学生収容定員に対する在籍学生数の超過や不足への対応（評価の視点４－15）については、○○○○○○○○○○○○○○○○○である。

休学者・退学者の状況把握および適切な指導等（評価の視点４－16）については、○○○○○○○○○○○○○○○○○である。

一、長所として特記すべき事項

１）○○○○○○○○は、○○○○○○○○という点から評価できる。

２）△△△△△△△△△△△△は、評価できる。

二、助　言

１）○○○○○○○○は、□□□□□□□□□□□□□□□□という点から問題であり、改善が望まれる。

２）△△△△△△△△△△△△は、××××××××××××××××という点から工夫が望まれる。

三、勧　告

１）○○○○○○○○は、□□□□□□□□□□□□□□□□という点から早急に改善されたい。

5　学生生活への支援

＜該当項目の教育目標の達成状況ならびに法科大学院基準の遵守状況、
特色と勧告や大きな問題点に関する概評＞

学生の心身の健康を保持・増進するための相談・支援体制の整備（評価の視点５－１）については、○○○○○○○○○○○○○○○○である。

各種ハラスメントに関する規定と相談体制の整備とそれらの学生への周知（評価の視点５－２）については、○○○○○○○○○○○○○○○○である。

奨学金その他学生への経済的支援に関する相談・支援体制の整備（評価の視点５－３）については、○○○○○○○○○○○○○○○○である。

身体障がい者等を受け入れるための支援体制の整備（評価の視点５－４）については、○○○○○○○○○○○○○○○○である。

学生の進路選択に関わる相談・支援体制の整備（評価の視点５－５）については、○○○○○○○○○○○○○○○○である。

一、長所として特記すべき事項

１）○○○○○○○○は、○○○○○○○○という点から評価できる。

２）△△△△△△△△△△△は、評価できる。

二、助　言

１）○○○○○○○○は、□□□□□□□□□□□□□という点から問題であり、改善が望まれる。

２）△△△△△△△△△△△は、×××××××××××××××という点から工夫が望まれる。

三、勧　告

１）○○○○○○○○は、□□□□□□□□という点から早急に改善されたい。

6　施設・設備、図書館

＜該当項目の教育目標の達成状況ならびに法科大学院基準の遵守状況、
特色と勧告や大きな問題点に関する概評＞

講義室、演習室その他の施設・設備の整備について（評価の視点６－１）は、○○○○○○○○○○○○○○○である。

学生が自主的に学習できるスペースの整備とその利用時間の確保（評価の視点６－２）については、○○○○○○○○○○○○○○○○○である。

各専任教員に対する個別研究室の用意（評価の視点６－３）については、○○○○○○○○○○○○○○である。

情報インフラストラクチャーとそれを支援する人的体制の整備（評価の視点６－４）については、○○○○○○○○○○○○○○○○○である。

身体障がい者等のための施設・設備の整備（評価の視点６－５）については、○○○○○○○○○○○○○○○である。

施設・設備の維持と社会状況等の変化に合わせた施設・設備の充実への配慮（評価の視点６－６）については、○○○○○○○○○○○○○○○○○である。

図書館における図書・電子媒体を含む各種資料の計画的・体系的な整備（評価の視点６－７）については、○○○○○○○○○○○○○○○○○である。

図書館の開館時間の確保（評価の視点６－８）については、○○○○○○○○○○○○○○○である。

国内外の法科大学院等との学術情報・資料の相互利用のための条件整備（評価の視点６－９）については、○○○○○○○○○○○○○○○○○である。

一、長所として特記すべき事項

１）○○○○○○○○は、○○○○○○○○という点から評価できる。

２）△△△△△△△△△△△△は、評価できる。

二、助　言

1）○○○○○○○○は、□□□□□□□□□□□□□□□という点から問題であり、改善が望まれる。

2）△△△△△△△△△△△△は、×××××××××××××××という点から工夫が望まれる。

三、勧　告

1）○○○○○○○○は、□□□□□□□□□□□□□□□という点から早急に改善されたい。

7　事務組織

＜該当項目の教育目標の達成状況ならびに法科大学院基準の遵守状況、
特色と勧告や大きな問題点に関する概評＞

事務組織の整備と適切な職員配置（評価の視点７－１）については、○○○○○○○○○○○○○○○である。

事務組織と教学組織との有機的な連携（評価の視点７－２）については、○○○○○○○○○○○○○○○である。

事務組織の適切な企画・立案機能（評価の視点７－３）については、○○○○○○○○○○○○○○○である。

職員に求められる能力の継続的な啓発・向上のための取り組み（評価の視点７－４）については、○○○○○○○○○○○○○○○○○である。

一、長所として特記すべき事項

１）○○○○○○○○は、○○○○○○○○という点から評価できる。

２）△△△△△△△△△△△△は、評価できる。

二、助　言

１）○○○○○○○○は、□□□□□□□□□□□□□□という点から問題であり、改善が望まれる。

２）△△△△△△△△△△△△は、××××××××××××××××という点から工夫が望まれる。

三、勧　告

１）○○○○○○○○は、□□□□□□□□□□□□□□という点から早急に改善されたい。

8　管理運営

＜該当項目の教育目標の達成状況ならびに法科大学院基準の遵守状況、
特色と勧告や大きな問題点に関する概評＞

管理運営に関する規程等の整備（評価の視点８－１）については、○○○○○○○○○○○○○○○○○である。

教学およびその他重要事項に関する専任教員組織の決定の尊重（評価の視点８－２）については、○○○○○○○○○○○○○○○○である。

法科大学院固有の管理運営を行う専任教員組織の長の任免等適切性（評価の視点８－３）については、○○○○○○○○○○○○○○○○である。

法科大学院と関係する学部・研究科等との連携・役割分担（評価の視点８－４）については、○○○○○○○○○○○○○○○○である。

教育研究活動の環境整備のための財政基盤と資金の確保（評価の視点８－５）については、○○○○○○○○○○○○○○○○である。

一、長所として特記すべき事項

１）○○○○○○○○は、○○○○○○○○という点から評価できる。

２）△△△△△△△△△△△△は、評価できる。

二、助　言

１）○○○○○○○○は、□□□□□□□□□□□□□□という点から問題であり、改善が望まれる。

２）△△△△△△△△△△△△は、××××××××××××××××という点から工夫が望まれる。

三、勧　告

１）○○○○○○○○は、□□□□□□□□という点から早急に改善されたい。

9　点検・評価等

＜該当項目の教育目標の達成状況ならびに法科大学院基準の遵守状況、
特色と勧告や大きな問題点に関する概評＞

自己点検・評価のための組織体制の整備と、適切な自己点検・評価の実施（評価の視点９－１）については、○○○○○○○○○○○○○○○○である。

自己点検・評価の結果の公表（評価の視点９－２）については、○○○○○○○○○○○○○○○である。

自己点検・評価や認証評価の結果を改善・向上に結び付けるためのシステムの整備（評価の視点９－３）については、○○○○○○○○○○○○○○○○である。

自己点検・評価の結果の改善・向上への反映（評価の視点９－４）については、○○○○○○○○○○○○○○○○である。

一、長所として特記すべき事項

１）○○○○○○○○は、○○○○○○○○という点から評価できる。

２）△△△△△△△△△△△△は、評価できる。

二、助　言

１）○○○○○○○○は、□□□□□□□□□□□□□□という点から問題であり、改善が望まれる。

２）△△△△△△△△△△△△は、××××××××××××××××という点から工夫が望まれる。

三、勧　告

１）○○○○○○○○は、□□□□□□□□□□□□□□という点から早急に改善されたい。

10　情報公開・説明責任

＜該当項目の教育目標の達成状況ならびに法科大学院基準の遵守状況、
特色と勧告や大きな問題点に関する概評＞

組織・運営と諸活動の状況に関する情報公開（評価の視点10－１）については、○○○○○○○○○○○○○○○○である。

学内外からの要請による情報公開のための規程と体制の整備（評価の視点10－２）については、○○○○○○○○○○○○○○○○である。

情報公開の説明責任としての適切性（評価の視点 10－３）については、○○○○○○○○○○○○○○である。

一、長所として特記すべき事項

１）○○○○○○○○は、○○○○○○○○という点から評価できる。

２）△△△△△△△△△△△△は、評価できる。

二、助　言

１）○○○○○○○○は、□□□□□□□□□□□□□□という点から問題であり、改善が望まれる。

２）△△△△△△△△△△△△は、××××××××××××××××という点から工夫が望まれる。

三、勧　告

１）○○○○○○○○は、□□□□□□□□□□□□□□という点から早急に改善されたい。

「○○大学法科大学院に対する認証評価結果」について

貴大学より 2007（平成 19）年１月○日付文書にて、2007（平成 19）年度の法科大学院認証評価について申請された件につき、本協会法科大学院認証評価委員会において慎重に評価した結果を別紙のとおり報告します。

本協会では、貴大学法科大学院の自己点検・評価を前提として、書面評価と実地視察等に基づき、貴大学法科大学院の意見を十分に斟酌した上で、評価結果を作成いたしました。提出された資料等についても、不明な点や不足分があった場合には、直ちに連絡するように努め、また評価者には、教育活動等の経験豊富な者を中心に各法科大学院より推薦いただいた評価委員登録者の中からあてるとともに、法曹または法曹としての実務経験を有する者、外部有識者も加わって、評価者研修セミナー等を通じてそれぞれの質の向上を図るなど、万全を尽くしてまいりました。

その上で、貴大学法科大学院に応じて編成した分科会のもとで、本協会が設定している「法科大学院基準」への適合状況を判定するための評価項目について、提出された資料や実地視察に基づき、慎重に評価を行いました。

(1)　評価の経過

まず書面評価の段階では、分科会を構成する主査および各委員が、それぞれ個別に書面の評価を行うとともに評価所見を作成し、これを主査および各委員により分担して一つの分科会報告書（原案）に取りまとめました。その後主査および各委員が参集して８月中旬から９月中旬にかけて（スケジュール参照）分科会を開催し、分科会報告書（原案）についての討議を行うとともに、それに基づいて再度主査および各委員により分担して分科会報告書（案）を作成いたしました。その後、分科会からの実地視察の際の質問事項を貴大学および貴大学法科大学院に送付し、それをもとに○月○日に実地視察を行いました。

実地視察では、分科会より付された疑問等について聴取し実状を確認するとともに、貴大学法科大学院との面談、学生面談、授業参観、施設・設備の視察、関連資料の閲覧などを実施し、これらに基づいて主査および各委員により分担して分科会報告書（最終）を完成させました。

完成した分科会報告書をもとに法科大学院認証評価委員会正・副委員長・幹事会で作成した評価結果（委員長案）は、法科大学院認証評価委員会での審議を経て「評価結果」（原案）として貴大学および貴大学法科大学院に送付しました。同原案に対して貴大学から提示された意見を参考に原案は修正され、その後理事会、評議員会の議を経て承認を得、最終の「評価結果」が確定いたしました。

この「評価結果」は貴大学に送付するとともに社会に公表し、文部科学大臣に報告いたします。

なお、この評価の手続き・経過を時系列的に示せば「資料２」のとおりです。

(2)　「評価結果」の構成

貴大学および貴大学法科大学院に提示する「評価結果」は、「Ⅰ　認証評価結果」、「Ⅱ　総評」、「Ⅲ　法科大学院基準の各項目における概評ならびに提言」で構成されています。

「Ⅰ　認証評価結果」には、貴大学法科大学院が「法科大学院基準」に適合しているか否かを記しています。

「Ⅱ　総評」には、貴大学法科大学院の理念・目的ならびに教育目標とその明示と周知方法、教育目標の検証、貴法科大学院の特色や大きな問題点を記しています。

「Ⅲ　法科大学院基準の各項目における概評ならびに提言」は、「各項目における概評」「長所として特記すべき事項」、「勧告」、「助言」で構成されます。「長所として特記すべき事項」は、貴大学がその特色ある優れた取り組みをさらに伸張するために示した事項です。ただし、その取り組みがいかに優れたものであっても、一部の教員のみによる事例や、制度の設置・仕組みの整備だけで成果が確認できない場合については基本的に指摘から除外しております。

「勧告」は、法令等の遵守に関する事項もしくは本協会が法令に準じて法科大学院に求める事項を充たしていないことに対し、義務的に改善をもとめたものです。「勧告」事項が示された法科大学院においては、同事項に誠実に対応し、早急にこれを是正する措置を講じるとともにその結果を改善報告書として取りまとめ、原則として 2010（平成 22）年７月末日までにこれをご提出いただきたく存じます。

一方、「助言」は、法令等の遵守に関する事項は充たしているものの、本協会が法令に準じて法科大学院に求める事項や法科大学院が行う教育研究の質を今後も継続的に維持・向上させていくために点検・評価することが高度に望まれる事項を充たしていない場合に一層の改善努力を促すために提示するものです。「助言」についても「勧告」同様、改善報告が求められるものの、それらにどのように対応するかは各法科大学院の判断に委ねられております。この点で「勧告」と「助言」の性格は異なっております。

今回提示した各指摘は、貴大学法科大学院からの申請資料に基づく書面評価や実地視察の結果、導き出したものであり、必ずしも貴大学法科大学院の最新動向を完全に踏まえたものとはいえないかもしれませんが、前述の「意見申立」手続き等による貴大学からのご意見を参考に、可能なかぎり実態に即した指摘となるよう留意いたしました。

また、合・否・保留の「評価結果」について、異議申立がある場合には、2008（平成 20）年○月○日までにご連絡ください。

○○大学法科大学院認証評価提出資料一覧

調書

資料の名称	提出部数
1 法科大学院点検・評価報告書	○部
2 法科大学院基礎データ	○部
3 専任教員の教育・研究業績	○部

添付資料

提出資料	資料の名称	提出部数
1 法科大学院の理念・目的ならびに教育目標が明文化された冊子等（研究科概要、学生募集要項、入学案内等）	○○大学法科大学院入学試験要項	○部
2 法科大学院の概要を紹介したパンフレット	○○大学法科大学院パンフレット	○部
3 法科大学院の教育内容、履修方法などを記載したもの（学生便覧、履修要項等）	○○大学法科大学院履修案内	○部
授業計画、科目概要など授業内容、成績評価内容を示した冊子等（講義要項、シラバス等）	○○大学法科大学院シラバス	○部
年間授業時間割表	○○大学法科大学院時間割	○部
履修科目の登録に関する規則等（大学院学則、研究科規程等）	○○大学法科大学院学則	○部
リーガル・クリニックやエクスターンシップが実施されている場合、その実施要綱、受入先・実施状況等が把握できる資料	リーガル・クリニックに関する資料 エクスターンシップに関する資料	○部
リーガル・クリニックやエクスターンシップ等が実施されている場合、その守秘義務に関する規定（研究科規程等）	リーガル・クリニックに関する資料 エクスターンシップに関する資料	○部
進級要件、修了要件の定め等（研究科規程等）	○○大学法科大学院学則 ○○大学法科大学院履修案内	○部
他の大学院において履修した授業科目の単位認定に関して定めた規定（研究科規程等）	○○大学法科大学院学則 ○○大学法科大学院履修案内	○部
学習相談体制について定められた規定（研究科規程等）、オフィスアワーの内容やその周知に関する資料	○○大学法科大学院履修案内	○部
成績評価基準を明示している規則等	○○大学法科大学院学則 ○○大学法科大学院履修案内	○部
成績の分布に関する資料	定期試験関連資料	○部
期末試験の実施要綱および再試験・追試験等に関する基準等	○○大学法科大学院履修案内	○部
各種試験の実施状況に関する資料	定期試験関連資料	○部
授業評価に関する定めおよび結果報告書	授業評価アンケート結果	○部
4 教員人事関係規程等（教員選考委員会規程、教員資格審査規程、教員任免・昇格規程等）	○○大学法科大学院「委員会規程」 ○○大学法科大学院「人事規程」	○部
教員の任免および昇任に関する規則（研究科規程、任用規程、懲戒規程、就業規則等）	○○大学法科大学院「委員会規程」 ○○大学法科大学院「人事規程」	○部
5 学生募集要項（再掲）	○○大学法科大学院入学試験要項	○部
6 学生生活の相談、助言、支援体制に関する定め（学生相談室規程、学生相談室報等）	○○大学法科大学院履修案内	○部
各種ハラスメントに対応する規則およびパンフレット（ハラスメント防止規程、啓蒙パンフ、ハラスメントを受けた場合の救済措置についてのパンフレット等）	○○大学ハラスメント防止に関するパンフレット及び規程	○部
奨学金・教育ローンなどの募集要項、規則等	○○大学法科大学院履修案内	○部
就職支援に関する体制についての定めおよびパンフレット	○○大学法科大学院履修案内	○部
8 法科大学院施設の概要・見取り図等	○○大学法科大学院履修案内 施設の面積・規模に関する資料	○部
図書館利用ガイド等	○○大学法科大学院図書室案内	○部
9 管理運営に関する定め（学則、研究科規程等）	○○大学法科大学院学則 ○○大学法科大学院「委員会規程」	○部
法科大学院教授会規則	○○大学法科大学院「委員会規程」	○部
研究科長等法科大学院の長の任免に関する定め（研究科規程等）	大学院法務研究科（法科大学院）学則 ○○大学法科大学院「委員会規程」	○部
11 適切な情報公開と説明責任が果たされる体制および実績データ（ウェブサイト、大学案内、各種パンフレット）	ホームページ資料	○部

○○大学法科大学院に対する認証評価のスケジュール

貴大学法科大学院の評価は以下の手順でとり行った。

2007年	1月○日	貴大学より法科大学院認証評価申込書の提出
	2月○日	第1回法科大学院認証評価委員会の開催（委員長、副委員長の決定と本協会の法科大学院認証評価の概要説明）
	3月○日	第2回法科大学院認証評価委員会の開催（平成19年度法科大学院認証評価の方針やスケジュールの確認、分科会の構成の検討など）
	3月○日	第○回理事会の開催（平成19年度法科大学院認証評価の分科会の構成を決定）
	4月上旬	貴大学より法科大学院認証評価関連資料の提出
	5月○日	評価者研修セミナーの開催（平成19年度の法科大学院認証評価の概要の説明や分科会主査・委員が行う作業の研修など）
	5月下旬	分科会主査・委員に対し、貴大学より提出された資料の送付
	7月○日	分科会主査・委員による貴大学法科大学院に対する評価所見の作成
	～7月下旬	分科会報告書分担執筆による「分科会報告書」（原案）の作成（各委員の評価所見の統合）
	8月○日	第1回○○大学法科大学院分科会の開催（「分科会報告書」（原案）の修正）
	8月～	「実地視察における質問事項」の貴大学および貴大学法科大学院への送付
	10月○日	実地視察の実施
	10月○日	第2回○○大学法科大学院分科会の開催（「分科会報告書」の完成）
	11月○日	法科大学院認証評価委員会正・副委員長・幹事会の開催（「分科会報告書」をもとに「評価結果」（委員長案）を作成）
	12月○日	第3回法科大学院認証評価委員会の開催（「評価結果」（委員長案）の検討）
	12月下旬	「評価結果」（原案）の申請大学および法科大学院への送付
2008年	2月○日	第4回法科大学院認証評価委員会の開催（貴大学から提示された意見を参考に「評価結果」（原案）を修正）
	2月○日	第○回理事会の開催（「評価結果」（案）を評議員会に上程することの了承）
	3月○日	第○回評議員会、臨時理事会の開催（「評価結果」の承認）、「評価結果」の申請大学への送付

（平成19．2．8）

法科大学院試行評価委員会

職名	氏名	所属機関	専攻
担当理事	納谷廣美	明治大学	民事訴訟法・司法制度論
委員長	山内惟介	中央大学	国際私法
委員	遠藤美光	千葉大学	商法
〃	金子征史	法政大学	労働法
〃	桃嶋裕之	日本弁護士連合会・早稲田大学	司法制度論・民事弁護実務
〃	木谷明	法政大学	刑事法
〃	小早川光郎	東京大学	行政法
〃	小森田恵樹	司法研修所	刑事裁判
〃	佐上善和	立命館大学	民事訴訟法
〃	櫻田嘉章	京都大学	渉外関係法
〃	永田眞三郎	関西大学	民法
〃	野村稔	早稲田大学	刑法
〃	平良木登規男	慶應義塾大学	刑事訴訟法
〃	増田嘉一郎	増田法律事務所・明治大学	民事訴訟法
〃	森川誠一郎	東京高等検察庁・専修大学・明治学院大学	刑事訴訟実務

２．短期大学実態調査アンケート集計結果

２００６年度「短期大学実態調査」
集計結果（概要）

2007年3月30日

財団法人　大学基準協会

大学基準協会の２００６年度「短期大学実態調査」集計結果（概要）

目　　次

Ⅰ．調査の概要　1

Ⅱ．調査の比較　3

短期大学全体

A　学生生活　3
1．学生相談室　3
2．進路支援　5
3．ハラスメント　5
4．奨学金制度　4

B　社会貢献　7
5．公開講座　7

C　事務組織　8
6．ＳＤ（スタッフ・ディベロップメント）　8

D　施設･設備
7．維持・管理　9
8．バリアフリー　9

E　図書・電子媒体等
9．開館時間と開館日数　10
10．図書館施設　11
11．専門職員（図書館司書等）　12
12．他大学・短大等との連携・協力　12
13．図書館の開放　13

F　管理運営
14．管理運営体制　14

G　自己点検･評価
15．自己点検・評価　16

H　情報公開・説明責任
16．自己点検・評価の結果（報告書）の公表　17
17．基準の公表と得点開示　18
18．財務三表の公開　19

学科別

A　学科の教育内容・方法　（1）教育内容等　20
1．1年次の導入教育　20
2．入学前教育　20
3．キャリア教育　21
4．生涯学習システム　22
5．専兼比率　22
6．単位互換　23
7．留年率　24
8．退学率　25

B　学科の教育内容・方法　（2）教育方法等
9．オフィスアワー　26
10．学習支援　27
11．履修登録単位数の上限設定　29
12．ＧＰＡ（Grade Point Average）制度　29
13．授業評価　30
14．シラバス　32
15．ＦＤ（ファカルティ・ディベロップメント）　34

C　学生の受け入れ
16－1．受け入れの検証　35
17．在籍学生数比率　36

D　研究活動と研究体制の整備
18．旅費補助　37
19．サバティカル・リーブ制度　38
20．研究費支給額　39
21．研究個室　40
22．研究支援スタッフ　41
23．研究助成金　42

E　教員組織
24．専任教員一人当たりの学生数　43
25．専任教員の担当授業時間　44
26．専任教員の年齢別の割合　46
27．教員の教育研究支援体制　50
28．教員の身分保障制度　50

大学基準協会の２００６年度「短期大学実態調査」集計結果（概要）

Ⅰ．調査の概要

本調査は、平成 18 年５月 １ 日現在における短期大学の実態を踏まえて、認証評価における一定水準を設けることを目的に、平成 18 年６月５日から７月７日にかけて、調査票を郵送・回収する方法で行った。

調査対象は全公私立短期大学 417（国立２、公立 29、私立 386）校を対象に調査を行い、回答のあった 310 校の短期大学について集計を行った。回収率は 74.3%である。

また調査票の種類は短期大学全体・学科別・専門科別の３種類で、集計方法は各単純集計と短期大学全体（設置形態・併設大学）および学科別（設置形態・専門領域）に限りクロス集計を行い、本集計結果（概要）では、短期大学全体および学科別のクロス集計結果について比較している。

以下、本調査の集計回答校の基本情報を表に示す。

【短期大学全体】

１．設置形態

上段：度数 下段：％		合計	公立	私立	無回答
合　計		310 100.0	21 6.8	289 93.2	
設置形態	公立	21 100.0	21 100.0		
	私立	289 100.0		289 100.0	
併設大学	ある	185 100.0	6 3.2	179 96.8	
	ない	125 100.0	15 12.0	110 88.0	

２、設置形態・併設大学・学科数

		学科数								
上段：度数 下段：％		合計	1学科	2学科	3学科	4学科	5学科	6学科	7学科	無回答
合計		310 100	112 36.1	92 29.7	67 21.6	28 9	8 2.6	1 0.3	2 0.6	
設置形態	公立	21 100	6 28.6	5 23.8	4 19	5 23.8	1 4.8			
	私立	289 100	106 36.7	87 30.1	63 21.8	23 8	7 2.4	1 0.3	2 0.7	
併設大学	ある	185 100	65 35.1	53 28.6	45 24.3	15 8.1	4 2.2	1 0.5	2 1.1	
	ない	125 100	47 37.6	39 31.2	22 17.6	13 10.4	4 3.2			

【学科別】

１．設置形態・専門領域

	カテゴリー	合計	%
	合計	647	100.0
設置形態	公立	49	7.6
	私立	598	92.4
専門領域	人文関係	99	15.3
	社会関係	98	15.1
	教養関係	8	1.2
	工学関係	21	3.2
	農業関係	8	1.2
	保健関係	44	6.8
	家政関係	157	24.3
	教育関係	158	24.4
	芸術関係	35	5.4
	その他	19	2.9
	サンプル数	647	100.0

【調査結果について】

【用語について】
○表中の「度数」は、短期大学全体では集計校数を、学科別クロス集計では集計学科数を意味している。

【共通】
○「現在はないが、・・・・・・検討中」の表現は、文中では「検討中」と略記した。

【短期大学全体】
○「Ⅱ．調査の分析」において、「短期大学全体」とは短期大学全体の単純集計に「設置形態別」・「併設大学の有無」をクロス集計した結果について比較している。
○原則的に「無回答」校数は、特に表記がない限り、比較対象から除外している。したがって、設問項目により集計回答数が変動している場合がある。

【学科別】
○原則的に「無回答」学科は、特に表記がない限り、比較対象から除外している。したがって、設問項目により集計回答学科数が変動している場合がある。
○専門領域区分は、文部科学省「学校基本調査」の系統分類を参考にしている。
○専門領域において特に表記がない限り、
・「その他」の専門領域は、正確な対比が不可能なため比較対象から除外
・専門領域分野においては、特に表記がない限り、割合の高い順に記述
している。

Ⅱ．調査の比較

以下、調査票の質問事項に沿って、大学全体と学科別のクロス集計の結果を示す。なお、各設問は特に明示がない限り択一式である。

短期大学全体

A　学生生活

1．学生相談室

1－1．学生のメンタルケアとして、学生生活や進路などの相談に応じる相談室がありますか。

上段:度数 下段: %		合計	独立した相談室がある	保健室(医務室)を併用	ない	現在はないが、検討中	無回答
合　計		310	233	40	18	17	2
		100.0	75.2	12.9	5.8	5.5	0.6
設置形態	公立	21	16	3	1	1	
		100.0	76.2	14.3	4.8	4.8	
	私立	289	217	37	17	16	2
		100.0	75.1	12.8	5.9	5.5	0.7
併設大学	ある	185	151	21	5	7	1
		100.0	81.6	11.4	2.7	3.8	0.5
	ない	125	82	19	13	10	1
		100.0	65.6	15.2	10.4	8.0	0.8

全体で見ると、「独立した相談室がある」のは公私立あわせて 233 校（75.2%）、「保健室(医務室)を併用している」のが同 40 校(12.9%)であり、両者あわせると 273 校(88.1%)となっている。設置形態別による差異はあまり見受けられないが、併設大学の有無で見ると、併設大学がある方が、「独立した相談室がある」割合が多い（２倍弱)。一方、「相談室がない」または「検討中」では、併設大学がない短期大学のおよそ３倍弱である。

1－2．相談室には、カウンセラーなどの有資格者を配置していますか。(常時在室でなくても可)

上段:度数 下段: %		合計	いる	いない	現在はないが、検討中	無回答
合　計		273	225	34	13	1
		100.0	82.4	12.5	4.8	0.4
設置形態	公立	19	15	4		
		100.0	78.9	21.1		
	私立	254	210	30	13	1
		100.0	82.7	11.8	5.1	0.4
併設大学	ある	172	151	17	3	1
		100.0	87.8	9.9	1.7	0.6
	ない	101	74	17	10	
		100.0	73.3	16.8	9.9	
相談室の有無	独立した相談室がある	233	196	28	8	1
		100.0	84.1	12.0	3.4	0.4
	保健室(医務室)を併用	40	29	6	5	
		100.0	72.5	15.0	12.5	

1－1で相談室があると回答した短期大学（273 校）のうち、カウンセラーなどの有資格者を配置しているのは全体で 225 校（82.4%)、設置形態別では公立 15 校（78.9%）に対し私立は 210 校（82.7%）である。また「独立した相談室がある」(233 校）のは「保健室（医務室）を併用」(40 校）している短期大学の６倍で、「有資格者を配置している」割合も後者の 72.5%に対し 84.1%と多い。ただし、「保健室（医務室）を併用」している方の「検討中」（５校、12.5%）を考慮すると、ほぼ同じ割合となる。

一方、「どちらもない」または「検討中」はあわせて50校（16.2%）で、いずれも私立が回答している。

さらに併設大学の有無との関係性を見ると、併設大学が「ある」方は8割弱、「ない」方は5割強となっており、「委員会のみある」または「どちらもない」の割合は後者の方が高くなっている。

ところで、次の「3－2．ハラスメントに関する相談窓口」における前述「ハラスメント防止に対する規定または委員会による対応」（259校、83.6%）との関係性を見ると、3－2では全体の8割（246校）が相談窓口を設けているが、相談窓口を設けていないのは13校あることが伺える。

3－2．セクシュアル・ハラスメントなど、ハラスメントに関する相談窓口はありますか。

上段:度数 下段: %		合計	ある	ない	現在はないが、検討中	無回答
合　計		310 100.0	246 79.4	28 9.0	35 11.3	1 0.3
設置形態	公立	21 100.0	20 95.2		1 4.8	
	私立	289 100.0	226 78.2	28 9.7	34 11.8	1 0.3
併設大学	ある	185 100.0	161 87.0	7 3.8	16 8.6	1 0.5
	ない	125 100.0	85 68.0	21 16.8	19 15.2	

設置形態別に見ると、公立が1校を除く20校（95.2%）で「ある」と回答したのに対し、私立は同226校（78.2%）と少なく、「ない」または「検討中」があわせて62校（21.5%）となっている。

さらに相談窓口が「ある」割合は、併設大学の「ある」方は約9割、「ない」方は約7割で、「ない」または「検討中」は後者の場合で多くなっている。

4．奨学金制度

4－1．短大独自の奨学金制度はありますか。（併設大学と合同でも可。）

上段:度数 下段: %		合計	ある(給付・貸与両方)	ある（給付）	ある（貸与）	ない	現在はないが、検討中	無回答
合　計		310 100.0	103 33.2	102 32.9	30 9.7	66 21.3	9 2.9	
設置形態	公立	21 100.0	1 4.8		2 9.5	18 85.7		
	私立	289 100.0	102 35.3	102 35.3	28 9.7	48 16.6	9 3.1	
併設大学	ある	185 100.0	73 39.5	59 31.9	18 9.7	29 15.7	6 3.2	
	ない	125 100.0	30 24.0	43 34.4	12 9.6	37 29.6	3 2.4	

全体で見ると、給付・貸与いずれかの奨学金制度を設けている割合は75.8%（235校）で、同制度が「ない」または「検討中」をあせると24.2%（75校）で全体の4分の1を占めている。

設置形態別では、公立の85.7%（18校）が奨学金制度を設けていないのに比べ、私立では給付・貸与いずれかも含め75.8%が同制度を設けている。給付・貸与別では、前者が後者の3倍で、これはまた併設大学がある方に多いことが4－1の表からうかがえる。しかし、「ある（給付・貸与両方）」と「ある（給付）」をあわせた割合は、併設大学がある方

は７割、併設大学がない方は６割である。

４－２．在籍学生数に対する独自の奨学金受給者は何%ですか。（平成 17 年度実績で、給付・貸与含め、複数ある場合は合計でお答えください）

上段:度数 下段: %		合計	2.0%未満	2.0%以上 4.0%未満	4.0%以上 6.0%未満	6.0%以上 8.0%未満	8.0%以上	無回答
合　計		235 100.0	115 48.9	47 20.0	24 10.2	8 3.4	37 15.7	4 1.7
設置形態	公立	3 100.0	1 33.3			1 33.3		1 33.3
	私立	232 100.0	114 49.1	47 20.3	24 10.3	7 3.0	37 15.9	3 1.3
併設大学	ある	150 100.0	72 48.0	34 22.7	16 10.7	4 2.7	22 14.7	2 1.3
	ない	85 100.0	43 50.6	13 15.3	8 9.4	4 4.7	15 17.6	2 2.4

奨学金制度のある短期大学 235 校のうち、在籍学生数に対する独自の奨学金受給者の割合は、全体で「2.0%未満」が最も多く 48.9%（115 校）で、次いで「2.0%以上 4.0%未満」（47 校、20.0%）、「8.0%以上」が（37 校、15.9%）となっている。

また、受給者割合が広範にわたっているのは私立で、併設大学が「ない」方が「ある」方よりも 6.0%以上の受給者割合が高い。

B　社会貢献

５．公開講座

５－１．社会貢献の一環として、地域住民に向けた公開講座を実施していますか。（１回限りのワークショップやセミナー、シンポジウムなどは除く）

上段:度数 下段: %		合計	定期的に実施している	不定期だが実施している	実施していない	現在は実施していないが、検討中	無回答
合　計		310 100.0	228 73.5	42 13.5	26 8.4	13 4.2	1 0.3
設置形態	公立	21 100.0	13 61.9	8 38.1			
	私立	289 100.0	215 74.4	34 11.8	26 9.0	13 4.5	1 0.3
併設大学	ある	185 100.0	135 73.0	22 11.9	21 11.4	6 3.2	1 0.5
	ない	125 100.0	93 74.4	20 16.0	5 4.0	7 5.6	

全体で見ると、「定期的に実施している」のは「不定期だが実施している」の５倍、両者あわせると 270 校（87%）で、９割弱が社会貢献の一環として公開講座を実施している。

設置形態別では、「実施していない」または「検討中」の短期大学は私立のみで、あわせると 39 校（13.5%）となっており、併設大学の「ある」方が「実施していない」回答割合が高くなっている。

５－２．公開講座の年間開講講座数はどのくらいですか。（平成 17 年度実績）

年間開講講座数は全体では、「５以下」が最も多く 45.2%（122 校）、次いで「６～10」（18.5%、50 校）、「11～20」（15.6%、42 校）となっている。21 回以上開講しているのは私立のみで、また併設大学が「ある」方が「ない」短期大学の２倍以上開講数が多い。

上段:度数 下段: %		合計	5以下	6～10	11～20	21～30	31以上	無回答
合　計		270 100.0	122 45.2	50 18.5	42 15.6	16 5.9	34 12.6	6 2.2
設置形態	公立	21 100.0	10 47.6	5 23.8	6 28.6			
	私立	249 100.0	112 45.0	45 18.1	36 14.5	16 6.4	34 13.7	6 2.4
併設大学	ある	157 100.0	63 40.1	26 16.6	27 17.2	12 7.6	26 16.6	3 1.9
	ない	113 100.0	59 52.2	24 21.2	15 13.3	4 3.5	8 7.1	3 2.7

５－３．１講座あたりの平均受講者数は何人ですか。(平成17年度実績)

上段:度数 下段: %		合計	10人以下	11～30人	31～50人	51～70人	71人以上	無回答
合　計		270 100.0	20 7.4	104 38.5	61 22.6	24 8.9	56 20.7	5 1.9
設置形態	公立	21 100.0		8 38.1	8 38.1	3 14.3	2 9.5	
	私立	249 100.0	20 8.0	96 38.6	53 21.3	21 8.4	54 21.7	5 2.0
併設大学	ある	157 100.0	10 6.4	54 34.4	36 22.9	13 8.3	41 26.1	3 1.9
	ない	113 100.0	10 8.8	50 44.2	25 22.1	11 9.7	15 13.3	2 1.8

１講座あたり平均受講者数の割合が10%以下は、「10人以下」(20校)と「51～70人」(24校)である。最も多いのは中規模の「11～30人」(104校、38.5%)で、また「31～50人」や「71人以上」ではそれぞれ20%以上となっている。５－２の年間開講講座数との相関関係の集計は行っていないが、各短期大学が地域における社会貢献活動の努力の姿勢がうかがえる。

Ｃ　事務組織

６．ＳＤ(スタッフ・ディベロップメント)

６－１．職員の能力向上に向けた研修会の実施や、外部での研修会への派遣など、ＳＤ(スタッフ･ディベロップメント)活動を行っていますか。

上段:度数 下段: %		合計	行っている	行っていない	現在は行っていないが、検討中	無回答
合　計		310 100.0	223 71.9	43 13.9	44 14.2	
設置形態	公立	21 100.0	14 66.7	6 28.6	1 4.8	
	私立	289 100.0	209 72.3	37 12.8	43 14.9	
併設大学	ある	185 100.0	142 76.8	19 10.3	24 13.0	
	ない	125 100.0	81 64.8	24 19.2	20 16.0	

ＳＤ活動を行っている短期大学は、全体の７割強を占めており、設置形態別では私立の方がその実施率が高く、また「検討中」も高い割合となっている。さらに、併設大学がある方が、「行っている」割合が高い。

D　施設・設備

7．維持・管理

7－1．施設・設備等を維持・管理するための規定や組織はありますか。

		上段:度数 下段: %	合計	規定・組織ともにある	規定のみある	組織のみある	どちらもない	現在はないが、検討中	無回答
合　計			310 100.0	164 52.9	34 11.0	70 22.6	32 10.3	9 2.9	1 0.3
設置形態	公立		21 100.0	8 38.1	2 9.5	4 19.0	7 33.3		
	私立		289 100.0	156 54.0	32 11.1	66 22.8	25 8.7	9 3.1	1 0.3
併設大学	ある		185 100.0	109 58.9	17 9.2	41 22.2	13 7.0	5 2.7	
	ない		125 100.0	55 44.0	17 13.6	29 23.2	19 15.2	4 3.2	1 0.8

全体で見ると、「規定・組織ともにある」は164校（52.9%）、「組織のみある」は70校（22.6%）、「規定のみある」は34校（11.0%）の順に高く、規定または組織がある短期大学は268校（86.5%）である。この3つの選択肢の順位は公私立ともに同様だが、公立では「どちらもない」が7校（33.3%）と私立の3倍の割合で、私立は「規定・組織ともにある」が109校（54.0%）を占め、その内訳は併設大学が「ある」方が7割、「ない」方が3割となっている。また、併設大学が「ない」方は「規定のみある」・「どちらもない」の割合が、併設大学が「ある」方よりも高くなっている。

7－2．学内の衛生・安全・防犯・防災などに関する規定や組織はありますか。

		上段:度数 下段: %	合計	規定・組織ともにある	規定のみある	組織のみある	どちらもない	現在はないが、検討中	無回答
合　計			310 100.0	200 64.5	28 9.0	42 13.5	14 4.5	22 7.1	4 1.3
設置形態	公立		21 100.0	15 71.4	2 9.5	1 4.8	2 9.5		1 4.8
	私立		289 100.0	185 64.0	26 9.0	41 14.2	12 4.2	22 7.6	3 1.0
併設大学	ある		185 100.0	128 69.2	15 8.1	25 13.5	6 3.2	10 5.4	1 0.5
	ない		125 100.0	72 57.6	13 10.4	17 13.6	8 6.4	12 9.6	3 2.4

前述7－1と比較すると、「規定・組織ともにある」のは全体の64.5%（200校）で7－1の1.2倍となっているが、設置形態別の内訳で見ると、公立の方が私立よりも高い割合で整備している。しかし、規定または組織が整備されている割合を合計すると、大きな差異はない。

併設大学の有無で見ると、各選択肢の全体割合の漸減傾向はほぼ同様であるが、「規定・組織ともにある」のは併設大学が「ある」方が7割、「ない」方が6割弱となっている。

8．バリアフリー

8－1．バリアフリー化に向けた取り組みを行っていますか。

取り組み状況は、「バリアフリーが一部整備されている」が最も多く56.8%（176校）であるが、「バリアフリーはほとんど整備されていない」または「検討中」の割合を見ると、全体で8割以上が完全なバリアフリー化には至っていないことがわかる。一方、「バリアフリーがほぼ整備されている」のは17.1%（53校）で、設置形態別では公立では28.6%（6校）、私立では16.3%（47校）となっている。また、「バリアフリーはほとんど整備されていない」割合では私立が公立の3倍と高くなっている。

さらに併設大学の有無で比較すると、併設大学が「ある」方は「バリアフリーは一部整備されている」が「ない」場合より高く、併設大学が「ない」方は「バリアフリーはほとんど整備されていない」および「検討中」が「ある」場合より高くなっている。

上段:度数 下段: %		合計	バリアフリーはほぼ整備されている	バリアフリーは一部整備されている	バリアフリーはほとんど整備されていない	現在はバリアフリーではないが、検討中	無回答
合　計		310 100.0	53 17.1	176 56.8	48 15.5	32 10.3	1 0.3
設置形態	公立	21 100.0	6 28.6	11 52.4	1 4.8	3 14.3	
	私立	289 100.0	47 16.3	165 57.1	47 16.3	29 10.0	1 0.3
併設大学	ある	185 100.0	33 17.8	118 63.8	20 10.8	14 7.6	
	ない	125 100.0	20 16.0	58 46.4	28 22.4	18 14.4	1 0.8

E　図書・電子媒体等

9．開館時間と開館日数

9－1．最終授業終了後も図書館は開館していますか。(日によって異なる場合は、平均でお答えください。)

上段:度数 下段: %		合計	2時間以上開いている	2時間未満開いている	最終授業終了と同時もしくは終了前に閉まる	無回答
合　計		310 100.0	78 25.2	165 53.2	67 21.6	
設置形態	公立	21 100.0	6 28.6	11 52.4	4 19.0	
	私立	289 100.0	72 24.9	154 53.3	63 21.8	
併設大学	ある	185 100.0	64 34.6	93 50.3	28 15.1	
	ない	125 100.0	14 11.2	72 57.6	39 31.2	

最終授業終了後の開館時間は、「２時間未満開いている」が最も多く 53.2%（165 校）、次いで「２時間以上開いている」が 25.2%（78 校）、「最終授業終了と同時もしくは終了前に閉まる」が 21.6%（67 校）の順となっている。設置形態別の差異はほとんどないが、「２時間以上開いている」のは公立の方が若干高く、これを併設大学の有無で見ると「ある」方が「ない」の３倍となっている。また、併設大学が「ない」方は、「最終授業終了と同時もしくは終了前に閉まる」割合が、「ある」の２倍となっている。

9－2．図書館の開館日数は、年間何日ですか。

年間の図書館開館日数は、「201～250 日」が 145 校（46.8%）、「251～300 日」が 136 校（43.9%）とほぼ全体の９割をしめている。両者の比率を設置形態別に見ると、公立では両者の比率は３対１、私立ではほぼ１対１となっているのに対し、併設大学の有無では「ある」場合の両比率は１対 1.5、「ない」場合は同約 2.5 対１となっている。また、「201 日以下」または「301 日以上」にも回答があるのは私立である。

さらに、９－１の最終授業終了後の開館時間との関係性を見ると、「２時間以上開いている」のは開館日数が「251～300 日」（54 校、69.2%）で多く、一方「２時間未満開いている」および「最終授業終了と同時もしくは前に閉まる」のは同「201～250 日」（各々54.5%、56.7%）で最も多くなっている。

		上段:度数 下段: %	合計	200日以下	201～250日	251～300日	301日以上	無回答
合　　計			310 100.0	15 4.8	145 46.8	136 43.9	13 4.2	1 0.3
設置形態	公立		21 100.0		16 76.2	5 23.8		
	私立		289 100.0	15 5.2	129 44.6	131 45.3	13 4.5	1 0.3
併設大学	ある		185 100.0	4 2.2	67 36.2	103 55.7	10 5.4	1 0.5
	ない		125 100.0	11 8.8	78 62.4	33 26.4	3 2.4	
授業終了後の開館		2時間以上 開いている	78 100.0	1 1.3	17 21.8	54 69.2	5 6.4	1 1.3
		2時間未満 開いている	165 100.0	6 3.6	90 54.5	64 38.8	5 3.0	
		最終授業終了と同時 もしくは前に閉まる	67 100.0	8 11.9	38 56.7	18 26.9	3 4.5	

10. 図書館施設

10－１．図書館にある図書の冊数は何冊ですか。(雑誌等ですでに製本済みのものは含めてください。)

		上段:度数 下段: %	合計	10万冊未満	10万冊以上 20万冊未満	20万冊以上 30万冊未満	30万冊以上 40万冊未満	40万冊以上	無回答
合　計			310 100.0	189 61.0	69 22.3	22 7.1	10 3.2	20 6.5	
設置形態	公立		21 100.0	16 76.2	3 14.3	2 9.5			
	私立		289 100.0	173 59.9	66 22.8	20 6.9	10 3.5	20 6.9	
併設大学	ある		185 100.0	77 41.6	59 31.9	19 10.3	10 5.4	20 10.8	
	ない		125 100.0	112 89.6	10 8.0	3 2.4			

図書の冊数は、「10 万冊未満」が全体の６割で、「10 万冊以上 20 万冊未満」（２割）の３倍となっている。また 30 万冊以上の蔵書があるのは私立であり、かつ併設大学を有している短期大学である。回答状況から全般的に、設置形態別では私立に、また併設大学の有無では「ある」方に冊数が多いと言える。

10－２．学生の収容定員に対する図書館の閲覧室座席数の割合は、何%ですか。(専攻科の学生や併設大学の学生、院生など、図書館を利用する学生をすべて含めて計算してください。)

		上段:度数 下段: %	合計	5.0%未満	5.0%以上 10.0%未満	10.0%以上 15.0%未満	15.0%以上	無回答
合　計			310 100.0	16 5.2	51 16.5	137 44.2	105 33.9	1 0.3
設置形態	公立		21 100.0		4 19.0	5 23.8	12 57.1	
	私立		289 100.0	16 5.5	47 16.3	132 45.7	93 32.2	1 0.3
併設大学	ある		185 100.0	10 5.4	29 15.7	100 54.1	45 24.3	1 0.5
	ない		125 100.0	6 4.8	22 17.6	37 29.6	60 48.0	

10.0%以上の閲覧室座席数を確保しているのは全体の約8割弱であり、設置形態別に見ると、公立短期大学では「15.0%以上」が57.1%（12校）、私立短期大学では「10.0%以上15.0%未満」が45.7%（132校）と最も多い。また、公立短期大学では「5.0%未満」は皆無で、私立短期大学は16校（5.5%）であった。

併設大学の有無では、併設大学がある短期大学では「10.0%以上15.0%未満」が最も多く100校(54.1%)、併設大学がない短期大学では「15.0%以上」が最も多く60校(48.0%)である。

10－3．図書館に、図書のデータ検索が可能なコンピュータはありますか。

上段:度数 下段: %		合計	ある	ない	現在はないが、検討中	無回答
合　計		310 100.0	280 90.3	13 4.2	17 5.5	
設置形態	公立	21 100.0	20 95.2		1 4.8	
	私立	289 100.0	260 90.0	13 4.5	16 5.5	
併設大学	ある	185 100.0	177 95.7	5 2.7	3 1.6	
	ない	125 100.0	103 82.4	8 6.4	14 11.2	

図書館に電子媒体等を設置している短期大学は280校で全体の9割、設置していないのは13校（4.2%）ですべて私立となっている。また併設大学が「ある」方がほぼ設置率が高いのに対して、併設大学が「ない」方の設置率は8割に留まっている。

11．専門職員（図書館司書等）

11－1．図書館に、司書等の専門職員を配置していますか。

上段:度数 下段: %		合計	配置している	配置していない	現在は配置していないが、検討中	無回答
合　計		310 100.0	296 95.5	8 2.6	6 1.9	
設置形態	公立	21 100.0	21 100.0			
	私立	289 100.0	275 95.2	8 2.8	6 2.1	
併設大学	ある	185 100.0	179 96.8	3 1.6	3 1.6	
	ない	125 100.0	117 93.6	5 4.0	3 2.4	

専門職員を「配置している」短期大学は全体の95%で、設置形態別の割合を見ると、公立では100.0%、私立では95.2%となっている。「配置していいない」および「検討中」はいずれも私立であるが、併設大学の有無による差異はほとんどない。

12．他大学・短大等との連携・協力

12－1．図書館の相互利用など、国内外の他大学・短大等との連携・協力を行っていますか。（図書館が併設大学と共用の場合、併設大学は含まれません。ただし、キャンパスの異なる併設大学独自の図書館は含まれます。）

		上段:度数 下段: %	合計	機関、規定ともにある	機関のみある	どちらもない	現在はどちらもないが、	無回答
合　計			310 100.0	212 68.4	16 5.2	70 22.6	10 3.2	2 0.6
設置形態	公立		21 100.0	12 57.1		9 42.9		
	私立		289 100.0	200 69.2	16 5.5	61 21.1	10 3.5	2 0.7
併設大学	ある		185 100.0	142 76.8	8 4.3	30 16.2	4 2.2	1 0.5
	ない		125 100.0	70 56.0	8 6.4	40 32.0	6 4.8	1 0.8

14－4．学長や学科長の選任手続きに関する規定はありますか。

		上段:度数 下段: %	合計	ある	ない	現在はないが、検討中	無回答
合　計			310 100.0	278 89.7	21 6.8	8 2.6	3 1.0
設置形態	公立		21 100.0	20 95.2		1 4.8	
	私立		289 100.0	258 89.3	21 7.3	7 2.4	3 1.0
併設大学	ある		185 100.0	172 93.0	9 4.9	2 1.1	2 1.1
	ない		125 100.0	106 84.8	12 9.6	6 4.8	1 0.8

全体の９割の短期大学では規定が「ある」と回答しており、設置形態別では公立の方が私立よりその割合が若干高い。また併設大学が「ある」では93.0%（172校)、「ない」では84.8%（106校）と、後者の方が前者よりその割合は高くなっている。さらに規定が「ない」と回答したのは私立のみで、かつ併設大学の「ない」方がその割合は高い。

14－5．教学側と法人側（設置者側）が共同で審議する機関はありますか。

		上段:度数 下段: %	合計	ある	ない	現在はないが、検討中	無回答
合　計			310 100.0	179 57.7	118 38.1	12 3.9	1 0.3
設置形態	公立		21 100.0	5 23.8	16 76.2		
	私立		289 100.0	174 60.2	102 35.3	12 4.2	1 0.3
併設大学	ある		185 100.0	123 66.5	58 31.4	4 2.2	
	ない		125 100.0	56 44.8	60 48.0	8 6.4	1 0.8

共同で審議する機関が「ある」と回答しているのは全体のおよそ6割で、これを設置形態別に見ると私立は公立の2.5倍、また併設大学の有無では併設大学が「ある」方が「ない」方の1.5倍である。一方、共同で審議する機関が「ない」と回答したのは全体のおよそ４割で、設置形態別では公立が私立の2倍強、併設大学が「ない」方が「ある」の1.5倍となっている。なお、「検討中」は私立のみで12校（3.9%）で、併設大学が「ない」方が「ある」よりも回答校が高くなっている。

14－６．管理運営に外部有識者は関与していますか。

上段:度数 下段: %		合計	している	していない	現在していないが、検討中	無回答
合　計		310 100.0	154 49.7	143 46.1	13 4.2	
設置形態	公立	21 100.0	9 42.9	11 52.4	1 4.8	
	私立	289 100.0	145 50.2	132 45.7	12 4.2	
併設大学	ある	185 100.0	93 50.3	82 44.3	10 5.4	
	ない	125 100.0	61 48.8	61 48.8	3 2.4	

管理運営に外部有識者が関与「している」・「していない」の全体の比率は、およそ１対１に近い。また外部有識者が関与「している」割合を設置形態別で見ると、私立は公立の1.2倍で50.2%、外部有識者が関与「していない」場合では公立が私立の約1.2倍となっている。また併設大学の有無で見ると、併設大学が「ある」方は関与「している」が50.3%（93校）で、関与「していない」（44.3%、82校）より若干高く、併設大学が「ない」方は、両者の割合は同数となっている。

G　自己点検･評価

15. 自己点検・評価

15－１．自己点検･評価に関する規定や委員会はありますか。

上段:度数 下段: %		合計	規定、委員会ともにある	規定のみある	委員会のみある	どちらもない	現在はないが、検討中	無回答
合　計		310 100.0	268 86.5	4 1.3	30 9.7	3 1.0	4 1.3	1 0.3
設置形態	公立	21 100.0	15 71.4		4 19.0	1 4.8	1 4.8	
	私立	289 100.0	253 87.5	4 1.4	26 9.0	2 0.7	3 1.0	1 0.3
併設大学	ある	185 100.0	168 90.8	1 0.5	12 6.5	2 1.1	2 1.1	
	ない	125 100.0	100 80.0	3 2.4	18 14.4	1 0.8	2 1.6	1 0.8

全体では「規定、委員会ともにある」が86.5%(268校)と最も多く、次いで「委員会のみある」が9.7%（30校)、「規定のみある」が1.3%（４校）の順になっており、「規定のみ」あるのは極端に少ない。

また設置形態別では、「規定、委員会ともにある」のは私立が87.5%（253校)、公立は71.4%（15校）で私立は公立の1.2倍となっている。「規定のみある」のは1.3%で、私立短期大学のみの回答である。「委員会のみある」のは公立が19.0%（４校)、私立が9.0%（26校）で公立は私立の２倍で、「規定のみある」のは私立のみ回答している。以上のことから、組織体制は全般的に私立の方が整っていることがうかがえる。

さらに、併設校が「ある」場合は「規定、委員会ともにある」割合が高く９割を占め、同「ない」場合は「委員会のみある」（14.4%）の割合も「ある」場合と較べて高く、「規定、委員会ともにある」のは８割になっている。

15－２．過去に自己点検･評価を実施して外部評価や第三者評価を受けたことがありますか。

過去に「①外部評価や第三者評価を受けたことがある」のは全体の３割（92校)、「②外部評価や第三者評価を受けたことはないが、自己点検･評価を学内で実施して報告書をまとめたことがある」のは６割（186校)、「③現在初めての自己点検･評価を実施中」は3.5%

（11 校）であることから、9 割以上が自己点検・評価を実施しており、「④自己点検・評価をまだ行ったことはない」短期大学も 20 校（6.5%）ある。

設置形態別で見ると、①と②では公私立間で割合の大きな差異は見られないが、③は私立の 11 校（3.8%）が回答している。

併設大学の有無については、併設大学が「ある」・「ない」ともに②の割合が高くそれぞれ 6 割前後であるが、①と②の差異は併設大学がある方が高い。

さらに 15－1 の規定や委員会の有無との関係で見ると、両方を整備している短期大学のうち①に該当するのは 3 割強であり、自己点検・評価に着手済みまたは着手中の短期大学は約 6 割 5 分となっている。また、「規定のみある」よりも「委員会のみある」方が、外部評価や第三者評価または自己点検・評価のいずれかを実施している場合が多い。

上段:度数 下段: %		合計	①	②	③	④	無回答
合　計		310 100.0	92 29.7	186 60.0	11 3.5	20 6.5	1 0.3
設置形態	公立	21 100.0	7 33.3	12 57.1		2 9.5	
	私立	289 100.0	85 29.4	174 60.2	11 3.8	18 6.2	1 0.3
併設大学	ある	185 100.0	51 27.6	114 61.6	8 4.3	12 6.5	
	ない	125 100.0	41 32.8	72 57.6	3 2.4	8 6.4	1 0.8
規定や委員会の有無	規定、委員会ともある	268 100.0	85 31.7	166 61.9	9 3.4	8 3.0	
	規定のみある	4 100.0		2 50.0		2 50.0	
	委員会のみある	30 100.0	6 20.0	16 53.3	2 6.7	6 20.0	
	どちらもない	3 100.0		1 33.3		2 66.7	
	現在はないが、検討中	4 100.0	1 25.0	1 25.0		2 50.0	

① 外部評価や第三者評価を受けたことがある
② 外部評価や第三者評価を受けたことはないが、自己点検･評価を学内で実施して報告書をまとめたことがある
③ 現在初めての自己点検･評価を実施中
④ 自己点検･評価をまだ行ったことはない

H 情報公開・説明責任

16. 自己点検・評価の結果（報告書）の公表

16－1．自己点検･評価の結果（報告書）を公表していますか。
（15－2 で、①または②と回答された短大のみ、以下の設問にお答えください。）

上段:度数 下段: %		合計	HP、もしくはHPと刊行物の両方で公表している	刊行物として教職員、学生、その他に公表している	公表はしていない	現在は公表していないが、検討中	無回答
合　計		278 100.0	24 8.6	224 80.6	13 4.7	17 6.1	
設置形態	公立	19 100.0	2 10.5	12 63.2	3 15.8	2 10.5	
	私立	259 100.0	22 8.5	212 81.9	10 3.9	15 5.8	
併設大学	ある	165 100.0	17 10.3	133 80.6	5 3.0	10 6.1	
	ない	113 100.0	7 6.2	91 80.5	8 7.1	7 6.2	

15－2で、①または②と回答した278校のうち、「刊行物として教職員、学生、その他に公表している」のが８割と最も高い一方で、「HP、もしくはHPと刊行物の両方で公表している」のは１割弱である。また「公表はしていない」、「検討中」をあわせると１割以上であることから、現在、HP上での公表はあまり行われていないと言える。

設置形態別では、HPまたは刊行物を通じて公表されている比率が高いのは私立で、公立の73.7%（14校）に対し90.4%（234校）となっているが、併設大学の有無によるその差異はほとんど見受けられない。

17. 基準の公表と得点開示

17－１．入学試験の合格判定基準を公表していますか。

上段:度数 下段: %		合計	公表している	公表していない	現在は公表していないが、検討中	無回答
合　計		310 100.0	63 20.3	216 69.7	28 9.0	3 1.0
設置形態	公立	21 100.0	4 19.0	16 76.2	1 4.8	
	私立	289 100.0	59 20.4	200 69.2	27 9.3	3 1.0
併設大学	ある	185 100.0	45 24.3	123 66.5	15 8.1	2 1.1
	ない	125 100.0	18 14.4	93 74.4	13 10.4	1 0.8

全体では入学試験の合格判定基準を「公表していない」場合が７割（216 校）と最も高く、次いで「公表している」場合が２割（63校）、「検討中」が１割（28校）の順となっている。そのうち「公表していない」割合が高いのは、設置形態別では公立（76.2%）が、併設大学の有無については設置大学がない短期大学（74.%）の方である。

さらに情報公開・説明責任の観点から見ると、16－1 の自己点検・評価結果の公表（報告書）に比べ、入学試験の合格判定基準の社会への公表は全体的に積極的に行われていないことがうかがえる。

17－２．入試得点等の入学試験の成績を本人に開示していますか。

上段:度数 下段: %		合計	受験者全員に一律実施	不合格者のみに一律実施	請求があれば全ての受験者に対して開示	請求があれば合格者のみに開示	請求があれば不合格者のみに開示	成績開示はしていない	現在は開示していないが、検討中	無回答
合　計		310 100.0	4 1.3		66 21.3	2 0.6	9 2.9	187 60.3	38 12.3	4 1.3
設置形態	公立	21 100.0			15 71.4		1 4.8	4 19.0	1 4.8	
	私立	289 100.0	4 1.4		51 17.6	2 0.7	8 2.8	183 63.3	37 12.8	4 1.4
併設大学	ある	185 100.0	4 2.2		48 25.9	1 0.5	4 2.2	106 57.3	19 10.3	3 1.6
	ない	125 100.0			18 14.4	1 0.8	5 4.0	81 64.8	19 15.2	1 0.8

入学試験の成績に関する情報の本人への開示については、全体で「成績開示はしていない」場合が６割（187校）と最も高く、一方で「請求があれば全ての受験生に対して開示」している場合が２割（66校）で、後者と受験生全員、不合格者、合格者など対象者を絞って開示している場合も含めると２割５分となっている。その中で特に、「受験生全員に一律実施」していると回答したのは４校（1.3%）である。

設置形態別に見ると、公立では「請求があれば全ての受験生に対して開示している」

(71.4%、15校）が「成績開示はしていない」（9.0%、４校）より高く、私立では前者が17.6%（51校）、後者が63.3%（183校）で公立とは逆の結果を示した。

さらに、両者を併設大学の有無で見ると、「請求があれば全ての受験生に対して開示している」割合が高いのは併設大学のある短期大学で25.9%（48校）、一方、「成績開示はしていない」割合が高いのは併設大学がない短期大学（64.8%、81校）である。

18. 財務三表の公開

18－１．財務三表（消費収支計算書、資金収支計算書、貸借対照表）はどのように公開していますか。

上段:度数 下段: %		合計	①	②	③	④	⑤	⑥	無回答
合　計		310 100.0	43 13.9	22 7.1	8 2.6	9 2.9	116 37.4	102 32.9	10 3.2
設置形態	公立	21 100.0		1 4.8			9 42.9	3 14.3	8 38.1
	私立	289 100.0	43 14.9	21 7.3	8 2.8	9 3.1	107 37.0	99 34.3	2 0.7
併設大学	ある	185 100.0	32 17.3	14 7.6	6 3.2	8 4.3	58 31.4	65 35.1	2 1.1
	ない	125 100.0	11 8.8	8 6.4	2 1.6	1 0.8	58 46.4	37 29.6	8 6.4

① 財務三表のすべてをホームページにおいて解説付きで公開している
② 解説はないが財務三表のすべてをホームページで公開している
③ 財務三表の一部をホームページにおいて解説付きで公開している
④ 解説はないが財務三表の一部をホームページで公開している
⑤ 財務三表はホームページで公開していない

全体で見ると、「⑤　財務三表はホームページで公開していない」短期大学は116校（37.4%）、「⑥　現在はホームページで公開していないが、検討中」は102校（32.9%）で、両者あわせると７割に達し、公立ではおよそ６割が、私立では７割が該当している。なお、公立における無回答数はおよそ４割で、他の設問項目の回答に比べて割合が高い。⑤・⑥を除く他の３割の中で最も多いのは、「①　財務三表のすべてをホームページにおいて解説付きで公開している」で13.9%（43校）、次に「②　解説はないが財務三表のすべてをホームページで公開している」（7.1%、22校）となっており、その結果、解説の有無を問わず財務三表のすべてをホームページにおいて公開しているのは２割で、公立１校を除く64校が私立である。同様に解説の有無を問わず財務三表の一部を公開しているのは5.5%（17校）で私立のみが該当している。

次に併設大学の有無で見ると、併設大学がある短期大学では⑤と⑥がそれぞれ３割以上であまり大差はないが、①と②では①は②の２倍以上で両者あわせると24.9%と比較的多くなっている。一方、併設大学がない短期大学では、⑥と⑤をあわせて76.0%、①と②をあわせると15.2%で、前者の方が公表範囲に関わらず公表状況は高い。

以上のことから、全般的に財務三表を公開しているのは私立に多く、また併設大学がある方が公開率が高いことがうかがえる。

財務情報については、平成17年に私立学校法の一部が改正されたことに伴い、財産目録、貸借対照表、収支計算書、事業報告書等の関係者への閲覧が義務付けられている。この点を踏まえると、現在、電子媒体での情報公開は積極的には行われていないようであるが、一方で、ホームページによる公開を検討中の回答数も多いことから、今後、社会的動向にそくした学校法人の適正な管理運営施策が講じられることが予測される。

学科別

A　学科の教育内容・方法

（1）教育内容等

1．1年次の導入教育

1－1．高等学校の学習内容を補完する教育や、専門分野の基礎教育など、学生が短期大学士課程教育へ円滑に移行するための導入教育科目はありますか。

上段:度数 下段: %		合計	ある	ない	現在はないが、検討中	無回答
合　計		647 100.0	294 45.4	297 45.9	55 8.5	1 0.2
設置形態	公立	49 100.0	27 55.1	17 34.7	5 10.2	
	私立	598 100.0	267 44.6	280 46.8	50 8.4	1 0.2
専門領域	人文関係	99 100.0	49 49.5	43 43.4	6 6.1	1 1.0
	社会関係	98 100.0	43 43.9	47 48.0	8 8.2	
	教養関係	8 100.0	3 37.5	5 62.5		
	工学関係	21 100.0	16 76.2	5 23.8		
	農業関係	8 100.0	4 50.0	3 37.5	1 12.5	
	保健関係	44 100.0	17 38.6	20 45.5	7 15.9	
	家政関係	157 100.0	83 52.9	62 39.5	12 7.6	
	教育関係	158 100.0	60 38.0	84 53.2	14 8.9	
	芸術関係	35 100.0	13 37.1	18 51.4	4 11.4	
	その他	19 100.0	6 31.6	10 52.6	3 15.8	

導入教育科目の設定の有無を見ると、全体で「ある」・「ない」の割合はほぼ同じである。これを設置形態別に見ると、公立では「ある」（55.1%、27学科）方が多く、私立では「ある」（44.6%、267学科）と「ない」（46.8%、280学科）ではあまり大きな差は見られない。

さらに専門領域別に見ると、「ある」が「ない」より多いのは、順に工学関係（比率差52.4%）、家政関係（同13.4%）、農業関係（同12.5%）となっている。一方、「ない」が「ある」より多いのは、順に教養関係（比率差25.0%）、教育関係（同15.2%）、芸能関係（同14.3%）となっている。

2．入学前教育

2－1．推薦入試等で、早期に入学が決定した者に対する入学前教育は行っていますか。

入学前教育を「行っている」のは全体の57.7%（373学科）で、「行っていない」（34.2%、221学科）の約1.7倍である。

これを設置形態別に見ると、公立では「行っていない」（63.3%、31学科）が「行っている」（24.5%、12学科）よりも多く、私立ではその反対に「行っている」（60.4%、361学科）が「行っていない」（31.8%、190学科）より多くなっている。

「行っている」が「行っていない」より多い場合を専門領域別に見ると、順に工学関係（76.2%、16学科）、教養関係（62.5%、5学科）、教育関係（60.8%、96学科）である。

入学前教育実施状況と1－1の1年次導入教育科目の有無と単純比較すると、全体では入学前教育を実施しているのは373学科、導入教育科目を開講しているのは294学科と前

者の方が多く、また専門領域別では特に、両者の差異が大きいのは順に教育関係（36 学科）、社会関係（11 学科）、保健関係・芸術関係（８学科）で入学前教育実施の方が多い。なお、工学関係と農業関係では両者は同じ回答数となっている。

上段:度数 下段: %		合計	行っている	行っていない	現在はないが、検討中	無回答
合　計		647	373	221	49	4
		100.0	57.7	34.2	7.6	0.6
設置形態	公立	49	12	31	6	
		100.0	24.5	63.3	12.2	
	私立	598	361	190	43	4
		100.0	60.4	31.8	7.2	0.7
専門領域	人文関係	99	55	33	9	2
		100.0	55.6	33.3	9.1	2.0
	社会関係	98	54	38	6	
		100.0	55.1	38.8	6.1	
	教養関係	8	5	2	1	
		100.0	62.5	25.0	12.5	
	工学関係	21	16	3	2	
		100.0	76.2	14.3	9.5	
	農業関係	8	4	3	1	
		100.0	50.0	37.5	12.5	
	保健関係	44	25	16	3	
		100.0	56.8	36.4	6.8	
	家政関係	157	86	57	13	1
		100.0	54.8	36.3	8.3	0.6
	教育関係	158	96	50	11	1
		100.0	60.8	31.6	7.0	0.6
	芸術関係	35	21	12	2	
		100.0	60.0	34.3	5.7	
	その他	19	11	7	1	
		100.0	57.9	36.8	5.3	

３．キャリア教育

３－１．社会で必要とされる能力を育成し、職業に対する意識を高めるためのキャリア教育として、正課の授業科目はありますか。（「看護実習」など、専門領域の実習科目は除きます。）

上段:度数 下段: %		合計	ある	ない	現在はないが、検討中	無回答
合　計		647	384	220	40	3
		100.0	59.4	34.0	6.2	0.5
設置形態	公立	49	20	27	2	
		100.0	40.8	55.1	4.1	
	私立	598	364	193	38	3
		100.0	60.9	32.3	6.4	0.5
専門領域	人文関係	99	70	18	10	1
		100.0	70.7	18.2	10.1	1.0
	社会関係	98	66	28	4	
		100.0	67.3	28.6	4.1	
	教養関係	8	6	2		
		100.0	75.0	25.0		
	工学関係	21	15	6		
		100.0	71.4	28.6		
	農業関係	8	5	3		
		100.0	62.5	37.5		
	保健関係	44	8	31	5	
		100.0	18.2	70.5	11.4	
	家政関係	157	102	45	10	
		100.0	65.0	28.7	6.4	
	教育関係	158	71	76	9	2
		100.0	44.9	48.1	5.7	1.3
	芸術関係	35	24	9	2	
		100.0	68.6	25.7	5.7	
	その他	19	17	2		
		100.0	89.5	10.5		

キャリア教育で正課の授業科目が「ある」と回答した学科数は、集計回答647学科のうち59.4%（384学科）、「ない」は34.0%（220学科）、「現在はないが、検討中」は6.2%（40学科）である。これを設置形態別にみると、公立では「ない」（55.1%）方が多く、私立では「ある」（60.9%）方が多い。

さらに専門領域別では、「その他」の専門領域を除き「ある」割合が高いのは、順に教養関係（75.0%）、工学関係（71.4%）、人文関係（70.7%）となっており、一方「ない」場合を見ると、同様に保健関係（70.5%）、教育関係（48.1%）、農業関係（37.5%）の順となっている。

4．生涯学習システム

4－1．生活や職業上の能力の向上、自己の充実などを支援するための生涯学習システムを整備していますか。（単位を取得できるものに限り、公開講座などは含まれません）

上段:度数 下段: %		合計	ある	ない	現在はないが、検討中	無回答
合　計		647	384	220	40	3
		100.0	59.4	34.0	6.2	0.5
設置形態	公立	49	20	27	2	
		100.0	40.8	55.1	4.1	
	私立	598	364	193	38	3
		100.0	60.9	32.3	6.4	0.5
専門領域	人文関係	99	70	18	10	1
		100.0	70.7	18.2	10.1	1.0
	社会関係	98	66	28	4	
		100.0	67.3	28.6	4.1	
	教養関係	8	6	2		
		100.0	75.0	25.0		
	工学関係	21	15	6		
		100.0	71.4	28.6		
	農業関係	8	5	3		
		100.0	62.5	37.5		
	保健関係	44	8	31	5	
		100.0	18.2	70.5	11.4	
	家政関係	157	102	45	10	
		100.0	65.0	28.7	6.4	
	教育関係	158	71	76	9	2
		100.0	44.9	48.1	5.7	1.3
	芸術関係	35	24	9	2	
		100.0	68.6	25.7	5.7	
	その他	19	17	2		
		100.0	89.5	10.5		

単位の取得できる生涯学習システムを整備している状況を全体の割合で見ると、「整備している」のは7割弱、「整備していない」のは2割弱、そして「検討中」が1割強となっている。また、設置形態別では公私立ともに「整備していない」割合の方が高く、また私立では「検討中」が1割強となっている。

さらに、「整備していない」状況を専門領域別に見ると、教養教育（87.5%）、工学関係（81.0%）、保健関係（77.3%）の順に高い割合を示している。

5．専兼比率

5－1．専門教育の必修科目における専兼比率は何%ですか。（全科目数に対する専任担当科目数の割合）

全体的に見ると、「60.0%未満」が最も多く26.9%（174学科）で、他の選択肢の比率は、無回答を除きほぼ拮抗しており、専兼比率は平均的に分散化していると言える。

設置形態別では、公立は「90.0%以上」が最も多く4割（20学科）、以下「80.0%以上

90.0%未満」(22.4%、11学科)、「70.0%以上80.0%未満」(16.3%、8学科)と続いているが、私立ではその反対に「60.0%未満」(28.4%、170学科)が最も高く、以下「70.0%以上80.0%未満」(19.1%、114学科)、「60.0%以上70.0%未満」(18.6%、111学科)と専権比率の割合が公立とは対照的な結果を示している。

専門領域別では、「90.0%以上」の割合が高いのは工学関係(61.9%、13学科)で、次いで農業関係(37.5%、3校)となっている。また「80.0%以上90.0%未満」では保健関係(31.8%、14学科)が、「70.0%以上80.0%未満」では教育関係(24.1%、38学科)が、「60.0%以上70.0%未満」では教養関係(25.0%、2校)が、そして「60.0%未満」では芸術関係(45.7%)が高くなっている。各選択肢を8割以上で見ると、専権比率が高い専門領域は工学関係(80.0%)と農学関係(62.5%)で、7割未満では芸術関係(62.8%)、人文関係(80.5%)そして教養関係(50.0%)が高くなっている。

	上段:度数 下段: %	合計	60.0%未満	60.0%以上 70.0%未満	70.0%以上 80.0%未満	80.0%以上 90.0%未満	90.0%以上	無回答
合計		647 100.0	174 26.9	116 17.9	122 18.9	107 16.5	116 17.9	12 1.9
設置形態	公立	49 100.0	4 8.2	5 10.2	8 16.3	11 22.4	20 40.8	1 2.0
	私立	598 100.0	170 28.4	111 18.6	114 19.1	96 16.1	96 16.1	11 1.8
専門領域	人文関係	99 100.0	34 34.3	16 16.2	14 14.1	11 11.1	21 21.2	3 3.0
	社会関係	98 100.0	28 28.6	15 15.3	20 20.4	16 16.3	17 17.3	2 2.0
	教養関係	8 100.0	2 25.0	2 25.0		2 25.0	2 25.0	
	工学関係	21 100.0			4 19.0	4 19.0	13 61.9	
	農業関係	8 100.0		1 12.5	1 12.5	2 25.0	3 37.5	1 12.5
	保健関係	44 100.0	5 11.4	9 20.5	6 13.6	14 31.8	9 20.5	1 2.3
	家政関係	157 100.0	43 27.4	31 19.7	33 21.0	23 14.6	25 15.9	2 1.3
	教育関係	158 100.0	37 23.4	36 22.8	38 24.1	29 18.4	16 10.1	2 1.3
	芸術関係	35 100.0	16 45.7	6 17.1	4 11.4	5 14.3	4 11.4	
	その他	19 100.0	9 47.4		2 10.5	1 5.3	6 31.6	1 5.3

6．単位互換

6－1．他の大学や短期大学と単位互換協定を結んでいますか。(併設大学も含めてください。)

他の大学や短期大学と単位互換協定を結んでいるのは全体の6割であり、そのうち「3つ以上の大学・短大と協定を結んでいる(以下「3つ以上」)」のが4割弱、「1、2大学・短大と協定を結んでいる(以下「1、2」)」のが2割強となっている。公立では上記2つの選択肢と「結んでいない」場合の比率がいずれも32.7%となっているが、私立では「3つ以上」が37.8%、「1、2」の場合が21.7%、「結んでいない」が32.8%となっており、「検討中」は公立より私立の方が高い割合を占めている。

専門領域別に見ると、「3つ以上」では「その他」の専門領域を除き、家政関係と芸術関係では4割以上、人文関係、社会関係、農業関係、教育関係約4割弱を占めている。さらに「1、2」の場合とあわせると、人文関係(68.7%)、家政関係(66.3%)、芸術関係(65.7%)、農業関係(62.5%)の順になる。なお、単位互換協定を「結んでいない」のは、保健関係(61.4%)、工学関係(47.6%)、教養関係(37.5%)の順に高くなっている。

	上段:度数 下段: %	合計	3つ以上の大学・短大と協定を結んでいる	1、2大学・短大と協定を結んでいる	結んでいない	現在は結んでいないが、検討中	無回答
合　計		647 100.0	242 37.4	146 22.6	212 32.8	47 7.3	
設置形態	公立	49 100.0	16 32.7	16 32.7	16 32.7	1 2.0	
	私立	598 100.0	226 37.8	130 21.7	196 32.8	46 7.7	
専門領域	人文関係	99 100.0	38 38.4	30 30.3	25 25.3	6 6.1	
	社会関係	98 100.0	37 37.8	20 20.4	33 33.7	8 8.2	
	教養関係	8 100.0	2 25.0	1 12.5	3 37.5	2 25.0	
	工学関係	21 100.0	7 33.3	4 19.0	10 47.6		
	農業関係	8 100.0	3 37.5	2 25.0	2 25.0	1 12.5	
	保健関係	44 100.0	6 13.6	6 13.6	27 61.4	5 11.4	
	家政関係	157 100.0	67 42.7	37 23.6	43 27.4	10 6.4	
	教育関係	158 100.0	59 37.3	31 19.6	55 34.8	13 8.2	
	芸術関係	35 100.0	14 40.0	9 25.7	10 28.6	2 5.7	
	その他	19 100.0	9 47.4	6 31.6	4 21.1		

7．留年率

7－1．留年率の割合は何%ですか。（平成17年度5月1日における卒業予定者数に対する平成18年5月1日において標準年限を越えて在籍している学生数の割合）

	上段:度数 下段: %	合計	5.0%未満	5.0%以上 10.0%未満	10.0%以上 15.0%未満	15.0%以上	無回答
合　計		647 100.0	530 81.9	66 10.2	18 2.8	15 2.3	18 2.8
設置形態	公立	49 100.0	41 83.7	5 10.2	2 4.1	1 2.0	
	私立	598 100.0	489 81.8	61 10.2	16 2.7	14 2.3	18 3.0
専門領域	人文関係	99 100.0	72 72.7	17 17.2	3 3.0	3 3.0	4 4.0
	社会関係	98 100.0	75 76.5	13 13.3	4 4.1	3 3.1	3 3.1
	教養関係	8 100.0	8 100.0				
	工学関係	21 100.0	12 57.1	6 28.6	2 9.5	1 4.8	
	農業関係	8 100.0	7 87.5				1 12.5
	保健関係	44 100.0	29 65.9	4 9.1	1 2.3	6 13.6	4 9.1
	家政関係	157 100.0	145 92.4	10 6.4	2 1.3		
	教育関係	158 100.0	142 89.9	6 3.8	3 1.9	2 1.3	5 3.2
	芸術関係	35 100.0	27 77.1	5 14.3	3 8.6		
	その他	19 100.0	13 68.4	5 26.3			1 5.3

全体で見ると、「5.0%未満」が最も多く8割を占め、「5.0%以上 10.0%未満」は1割、10.0%以上は選択肢をあわせて 5.1%となっている。また設置形態別に見ると、各選択肢に対する回答割合の公私立の差異はあまり見られない。

これを専門領域別に見ると、留年率が「5.0%未満」では、家政関係（92.4%）、教育関

係（89.9%）、農業関係（87.5%）の順に高く、同様に「5.0%以上10.0%未満」では、工学関係（28.6%）、人文関係（17.2%）、芸術関係（14.3%）の順に高くなっている。一方、10.0%以上の選択肢をあわせると、保健関係（15.9%）、工学関係（14.3%）、芸術関係（8.6%）の順に高くなっている。特に教養関係と農業関係では無回答の場合を除き、いずれも留年率は「5.0%未満」のみとなっている。

以上のことから、段階的な技術が必要とされる領域では留年率が高い層の割合が高いことがうかがえる。

8．退学率

8－1．退学率の割合は何%ですか。（平成17年5月1日現在の在籍学生数に対する平成17年度中の退学者の割合）

	上段:度数 下段: %	合計	5.0%未満	5.0%以上 10.0%未満	10.0%以上 15.0%未満	15.0%以上	無回答
合　計		647 100.0	500 77.3	117 18.1	15 2.3	2 0.3	13 2.0
設置形態	公立	49 100.0	43 87.8	5 10.2	1 2.0		
	私立	598 100.0	457 76.4	112 18.7	14 2.3	2 0.3	13 2.2
専門領域	人文関係	99 100.0	71 71.7	20 20.2	4 4.0	1 1.0	3 3.0
	社会関係	98 100.0	68 69.4	23 23.5	4 4.1		3 3.1
	教養関係	8 100.0	6 75.0	2 25.0			
	工学関係	21 100.0	10 47.6	11 52.4			
	農業関係	8 100.0	5 62.5	2 25.0			1 12.5
	保健関係	44 100.0	39 88.6	1 2.3			4 9.1
	家政関係	157 100.0	123 78.3	28 17.8	3 1.9	1 0.6	2 1.3
	教育関係	158 100.0	139 88.0	18 11.4	1 0.6		
	芸術関係	35 100.0	26 74.3	8 22.9	1 2.9		
	その他	19 100.0	13 68.4	4 21.1	2 10.5		

全体で見ると、退学率が「5.0%未満」が最も多く77.3%、次いで「5.0%以上10.0%未満」が18.1%、10.0%以上の選択肢はあわせて2.6%である。これを7－1の留年率と単純に比較すると、それぞれ同比率は81.9%、10.2%、5.1%の順となっており、全体的に留年するよりも退学する割合が高い傾向がうかがえる。しかし、割合が10.0%以上になると留年率の方が退学率より高くなっている。

次に設置形態別で見ると、公立では「5.0%未満」はおよそ9割を占めているのに対し、私立「5.0%未満」が76.4%、「5.0%以上10.0%未満」が18.7%となっており、私立では公立に比べると退学率が比較的多いことがうかがえる。また7－1の留年率では公私立の差異はほとんど見られなかったことに比べると、状況の相違が生じている。

専門領域別で見ると、退学率「5.0%未満」は保健関係（88.6%）、教育関係（88.0%）、家政関係（78.3%）の順に高く、一方「5.0%以上10.0%未満」では、同様に工学関係（52.4%）、教養関係（25.0%）、社会関係（23.5%）となっている。また7－1の留年率では工学関係と保健関係で10.0%以上の回答もあったが、退学率では該当がなく、また両者の比率が10.0%以上の専門領域は、人文関係・社会関係・家政関係となっている。

８－２．退学の理由は把握していますか。

退学の理由を「すべての退学者について把握している」のは全体の 89.0%で、「可能な限り把握している」も含めると 98.3%である。「把握していない」または「検討中」の回答はないが、無回答が 11 学科（1.7%）である。なお、設置形態別による大きな差異は見られない。

専門領域別では、「すべての退学者について把握している」と「可能な限り把握している」において、全体の回答比率９対１に比して大きな差異が見られたのは工学関係で、ほぼ６対４となっている。また教養関係と農学関係ではすべて前者の回答である。

	上段:度数 下段: %	合計	すべての退学者について把握している	可能な限り把握している	把握していない	現在は把握していないが、検討中	無回答
合　計		647 100.0	576 89.0	60 9.3			11 1.7
設置形態	公立	49 100.0	43 87.8	5 10.2			1 2.0
	私立	598 100.0	533 89.1	55 9.2			10 1.7
専門領域	人文関係	99 100.0	87 87.9	9 9.1			3 3.0
	社会関係	98 100.0	88 89.8	7 7.1			3 3.1
	教養関係	8 100.0	8 100.0				
	工学関係	21 100.0	12 57.1	9 42.9			
	農業関係	8 100.0	8 100.0				
	保健関係	44 100.0	39 88.6	1 2.3			4 9.1
	家政関係	157 100.0	141 89.8	16 10.2			
	教育関係	158 100.0	147 93.0	10 6.3			1 0.6
	芸術関係	35 100.0	29 82.9	6 17.1			
	その他	19 100.0	17 89.5	2 10.5			

B　学科の教育内容・方法

（２）教育方法等

９．オフィスアワー

９－１．教員が研究室で学生からの相談や質問に応じるための時間として、オフィスアワーを制度化し、その時間帯を明示していますか。

オフィスアワーを制度化しその時間帯を明示「している」のは、全体の 56.3%、明示「していない」のは 36.0%、「検討中」は 7.7%である。設置形態別による差異はほとんど見られず、全体の割合傾向と近似している。

また専門領域別において、明示「している」が明示「していない」より回答が多く、また両者の差異が高いのは、順に工学関係（62.0%）、人文関係（40.4%）、そして社会関係、教養関係はそれぞれ 25.0%前後の割合となっている。一方、明示「していない」が明示「している」よりも高いのは農業関係で、両者の差異は 37.5%となっている。

特筆すべき点は、７－１の留年率と８－１の退学率でそれぞれ「5.0%以上」の合計比率を合算した割合の順位が高かった工学関係（42.9%、52.4%）、人文関係（23.2%、25.2%）、社会関係（20.5%、27.6%）において、明示「している」と回答した割合も高かったことである。しかし一方で、明示「している」場合でも留年率・退学率が低い専門領域（教養関係）や明示「していない」場合でも留年率・退学率の合計が低い専門領域（農学関係・保健関係）もあり、明確な相関関係があるとは言えない。

上段:度数 下段: %		合計	している	していない	現在はしていないが、検討中	無回答
合　計		647 100.0	364 56.3	233 36.0	50 7.7	
設置形態	公立	49 100.0	28 57.1	17 34.7	4 8.2	
	私立	598 100.0	336 56.2	216 36.1	46 7.7	
専門領域	人文関係	99 100.0	68 68.7	28 28.3	3 3.0	
	社会関係	98 100.0	57 58.2	31 31.6	10 10.2	
	教養関係	8 100.0	5 62.5	3 37.5		
	工学関係	21 100.0	17 81.0	4 19.0		
	農業関係	8 100.0	2 25.0	5 62.5	1 12.5	
	保健関係	44 100.0	18 40.9	18 40.9	8 18.2	
	家政関係	157 100.0	87 55.4	58 36.9	12 7.6	
	教育関係	158 100.0	83 52.5	65 41.1	10 6.3	
	芸術関係	35 100.0	18 51.4	14 40.0	3 8.6	
	その他	19 100.0	9 47.4	7 36.8	3 15.8	

10. 学習支援

10－１．学生の学習支援を恒常的に行うアドバイザー制度がありますか。

アドバイザー制度が「ある」と回答したのは 55.6%、「ない」は 36.9%、「検討中」は 7.4%で、９－１のオフィスアワー制度とほぼ同じ割合である。

次に設置形態別に見ると、公立では「ない」(67.3%) が「ある」(32.7%) より高く、私立ではその反対に「ある」(57.5%) が「ない」(34.4) よりも割合が高い。「検討中」と回答したのは私立のみである。これを９－１のオフィスアワー制度と比較すると、公立ではそれぞれの制度の有無の割合が正反対であるが、私立では両制度の整備状況はほぼ同じである。

さらに専門領域別に見ると、「ある」が「ない」よりも高く、かつ両者の差異が高いのは順に農業関係 (37.5%)、人文関係 (28.3%)、そして家政関係、社会関係、保健関係 (各々 20.0%強) となっている。一方、「ない」が「ある」より高いのは芸術関係のみである。

また専門領域において、７－１の留年率と８－１の退学率でそれぞれ「5.0%以上」の合計比率が順に高かった専門領域と単純に比較して見ると、９－１のオフィスアワー制度でも同様の傾向が見られたが、アドバイザー制度においては人文関係、社会関係では同様の傾向が見られたが、工学関係では逆にアドバイザー制度の有無はそれぞれ拮抗している。

一方、オフィスアワー制度とアドバイザー制度が「ある」割合を単純に比較してみると、農学関係と保健関係においては後者の割合が高い。

上段：度数 下段：％		合計	ある	ない	現在はないが、検討中	無回答
合　計		647 100.0	360 55.6	239 36.9	48 7.4	
設置形態	公立	49 100.0	16 32.7	33 67.3		
	私立	598 100.0	344 57.5	206 34.4	48 8.0	
専門領域	人文関係	99 100.0	60 60.6	32 32.3	7 7.1	
	社会関係	98 100.0	57 58.2	35 35.7	6 6.1	
	教養関係	8 100.0	4 50.0	3 37.5	1 12.5	
	工学関係	21 100.0	11 52.4	10 47.6		
	農業関係	8 100.0	5 62.5	2 25.0	1 12.5	
	保健関係	44 100.0	24 54.5	15 34.1	5 11.4	
	家政関係	157 100.0	89 56.7	53 33.8	15 9.6	
	教育関係	158 100.0	81 51.3	65 41.1	12 7.6	
	芸術関係	35 100.0	17 48.6	18 51.4		
	その他	19 100.0	12 63.2	6 31.6	1 5.3	

10－２．学生が希望した場合、所属の学科から別の学科へ転科する制度は整備されていますか。

上段:度数 下段:％		合計	整備されている	整備されていない	学科が1つしかない	現在は整備していないが、検討中	無回答
合　計		647 100.0	309 47.8	210 32.5	97 15.0	29 4.5	2 0.3
設置形態	公立	49 100.0	13 26.5	30 61.2	6 12.2		
	私立	598 100.0	296 49.5	180 30.1	91 15.2	29 4.8	2 0.3
専門領域	人文関係	99 100.0	44 44.4	36 36.4	16 16.2	2 2.0	1 1.0
	社会関係	98 100.0	47 48.0	23 23.5	25 25.5	3 3.1	
	教養関係	8 100.0	3 37.5	4 50.0	1 12.5		
	工学関係	21 100.0	7 33.3	10 47.6	4 19.0		
	農業関係	8 100.0	2 25.0	3 37.5	3 37.5		
	保健関係	44 100.0	16 36.4	20 45.5	7 15.9	1 2.3	
	家政関係	157 100.0	81 51.6	48 30.6	16 10.2	12 7.6	
	教育関係	158 100.0	78 49.4	49 31.0	19 12.0	11 7.0	1 0.6
	芸術関係	35 100.0	18 51.4	13 37.1	4 11.4		
	その他	19 100.0	13 68.4	4 21.1	2 10.5		

集計回答647学科のうち、「整備されている」のは309学科（47.8%）で「整備されていない」（210学科、32.5%）の１．５倍である。また「学科が１つしかない」ので必然的に制度が設けられていないのは97学科（15.0%）である。

設置形態別に見ると、公立では「整備されていない」のが30学科（61.2%）、「整備されていない」のが13学科（26.5%）であるが、私立はそれぞれ180学科（30.1%）、296学科（49.5%）と公立とは正反対の結果となっている。これは「検討中」もあわせて考えると、数値的には私立の方が積極的な対応を図っていることがうかがえる。

さらに専門領域別では、「整備されている」の割合が高いのは順に家政関係、芸術関係、教育関係、社会関係、人文関係で、また「整備されていない」のは順に教養関係、工学関係、保健関係、農業関係となっている。

11. 履修登録単位数の上限設定

11－１．１年間の履修登録単位数の上限は、何単位に設定していますか。(学年によって設定が異なる場合は、多い単位数をお答えください。)

	上段:度数 下段: %	合計	39単位以下	40～45単位	46単位以上	上限設定はない	現在はないが、検討中	無回答
合計		647 100.0	21 3.2	42 6.5	94 14.5	445 68.8	43 6.6	2 0.3
設置形態	公立	49 100.0			2 4.1	46 93.9	1 2.0	
	私立	598 100.0	21 3.5	42 7.0	92 15.4	399 66.7	42 7.0	2 0.3
専門領域	人文関係	99 100.0	3 3.0	8 8.1	18 18.2	59 59.6	10 10.1	1 1.0
	社会関係	98 100.0	1 1.0	14 14.3	12 12.2	69 70.4	2 2.0	
	教養関係	8 100.0				7 87.5		1 12.5
	工学関係	21 100.0	1 4.8		6 28.6	13 61.9	1 4.8	
	農業関係	8 100.0	1 12.5		2 25.0	5 62.5		
	保健関係	44 100.0	7 15.9	3 6.8	4 9.1	28 63.6	2 4.5	
	家政関係	157 100.0	3 1.9	7 4.5	25 15.9	111 70.7	11 7.0	
	教育関係	158 100.0	3 1.9	6 3.8	21 13.3	115 72.8	13 8.2	
	芸術関係	35 100.0	2 5.7	3 8.6	2 5.7	26 74.3	2 5.7	
	その他	19 100.0		1 5.3	4 21.1	12 63.2	2 10.5	

全体で見ると、「上限設定はない」と回答したのは445学科でおよそ７割に達し、「検討中」ともあわせると75.4%である。「46単位以上」は94学科（14.5%）となっている。

これを設置形態別に見ると、公立では「上限設定はない」が９割以上（46学科）で単位制限を設定しているのは２学科で、すべて「46単位以上」である。一方、私立では「上限設定はない」が６割強（399学科）、次いで「46単位以上」が15.4%（92学科）である割合の順位は同じであるが、「39単位以下」、「40～45単位」にも回答学科がある。

さらに専門領域別で見ると、「46 単位以上」と設定しているのは工学関係（６学科、28.6%）、農業関係（２学科、25.0%）人文関係（18学科、18.2%）、家政関係（25学科、15.9%）の順に多く、「40～45単位」では社会関係（14学科、14.3%）、芸術関係（３学科、8.6%）、人文関係（８学科、8.1%）であり、また「39単位以下」と「40～45単位」をあわせると順に保健関係(22.7%)、社会関係(15.3%)、芸術関係(14.3%)、農業関係(12.5%)の順になる。

12. ＧＰＡ (Grade Point Average) 制度

12－１．成績評価において、ＧＰＡ制度を導入していますか。

全体で見ると、「導入している」のは460学科の７割、「導入していない」のは124学科でおよそ２割、「検討中」は61学科で１割となっている。

これを設置形態別に見ると、公立では「導入していない」のが８割で、「導入している」および「検討中」はそれぞれ１割となっているのに対し、私立では「導入していない」のは７割、「導入している」のは２割、「検討中」は１割となっていることから、私立の方がＧＰＡ制度を導入している場合が多いと言える。

さらに専門領域別では、「導入している」のは工学関係(33.3%、７学科)、人文関係(25.3%、25 学科)、農業関係（25.0%、２学科）の順に割合が高く、一方「導入していない」割合が高いのは順に、教養関係(87.5%、７学科)、保健関係(77.3%。34学科)、教育関係(75.3%、119学科）となっている。

		上段:度数 下段: %	合計	導入している	導入していない	現在は導入していないが、検討	無回答
合　計			647 100.0	124 19.2	460 71.1	61 9.4	2 0.3
設置形態	公立		49 100.0	4 8.2	41 83.7	4 8.2	
	私立		598 100.0	120 20.1	419 70.1	57 9.5	2 0.3
専門領域	人文関係		99 100.0	25 25.3	66 66.7	8 8.1	
	社会関係		98 100.0	20 20.4	66 67.3	12 12.2	
	教養関係		8 100.0	1 12.5	7 87.5		
	工学関係		21 100.0	7 33.3	13 61.9	1 4.8	
	農業関係		8 100.0	2 25.0	3 37.5	3 37.5	
	保健関係		44 100.0	6 13.6	34 77.3	4 9.1	
	家政関係		157 100.0	29 18.5	113 72.0	14 8.9	1 0.6
	教育関係		158 100.0	27 17.1	119 75.3	11 7.0	1 0.6
	芸術関係		35 100.0	4 11.4	26 74.3	5 14.3	
	その他		19 100.0	3 15.8	13 68.4	3 15.8	

13. 授業評価

13－1．学生による授業評価を組織的に実施していますか。

		上段:度数 下段: %	合計	すべての授業で実施している	必修科目または専任教員による授業のみ実施している	実施していない	現在は実施していないが、検討中	無回答
合　計			647 100.0	446 68.9	123 19.0	23 3.6	39 6.0	16 2.5
設置形態	公立		49 100.0	28 57.1	11 22.4	3 6.1	7 14.3	
	私立		598 100.0	418 69.9	112 18.7	20 3.3	32 5.4	16 2.7
専門領域	人文関係		99 100.0	73 73.7	18 18.2	4 4.0	2 2.0	2 2.0
	社会関係		98 100.0	74 75.5	17 17.3	3 3.1	3 3.1	1 1.0
	教養関係		8 100.0	4 50.0	2 25.0		2 25.0	
	工学関係		21 100.0	17 81.0		1 4.8	1 4.8	2 9.5
	農業関係		8 100.0	6 75.0	2 25.0			
	保健関係		44 100.0	28 63.6	8 18.2	4 9.1	4 9.1	
	家政関係		157 100.0	98 62.4	35 22.3	5 3.2	13 8.3	6 3.8
	教育関係		158 100.0	106 67.1	35 22.2	4 2.5	9 5.7	4 2.5
	芸術関係		35 100.0	28 80.0	1 2.9	2 5.7	4 11.4	
	その他		19 100.0	12 63.2	5 26.3		1 5.3	1 5.3

全体で見ると、「すべての授業で実施している」のは446学科（68.9%）、「必修科目または専任教員による授業のみ実施している」のは123学科（19.0%）で、両者をあわせるとおよそ９割の短期大学で実態の差はあれ授業評価を実施している。

設置形態別に見ると、「すべての授業で実施している」のは公立の６割弱に対し、私立は

7 割で、また「必修科目または専任教員による授業のみ実施している」回答割合とあわせると公立は８割、私立はほぼ９割で、私立の方が事業評価の実施割合が高い。

さらに専門領域別に見ると、「すべての授業で実施している」のは、工学関係と芸術関係が８割に達して最も高く、教養関係では５割と最も低くなっている。また「すべての授業で実施している」と「必修科目または専任教員による授業のみ実施している」回答学科をあわせると、農業関係では全学科が実施しており、社会関係、人文関係、教育関係が９割前後となっている。なお、「実施していない」割合が最も高かったのは保健関係で１割である。

13－２．授業評価の回収率は何%ですか。

	上段:度数 下段: %	合計	40.0%未満	40.0%以上 60.0%未満	60.0%以上 80.0%未満	80.0%以上	回収率は把握していない	現在は把握していないが、検討中	無回答
合　計		569 100.0	7 1.2	26 4.6	41 7.2	461 81.0	25 4.4	3 0.5	6 1.1
設置形態	公立	39 100.0			3 7.7	34 87.2	1 2.6		1 2.6
	私立	530 100.0	7 1.3	26 4.9	38 7.2	427 80.6	24 4.5	3 0.6	5 0.9
専門領域	人文関係	91 100.0	2 2.2	6 6.6	6 6.6	69 75.8	5 5.5		3 3.3
	社会関係	91 100.0	2 2.2	5 5.5	10 11.0	70 76.9	2 2.2	1 1.1	1 1.1
	教養関係	6 100.0			1 16.7	4 66.7	1 16.7		
	工学関係	17 100.0			5 29.4	9 52.9	3 17.6		
	農業関係	8 100.0			3 37.5	4 50.0	1 12.5		
	保健関係	36 100.0		1 2.8	2 5.6	32 88.9			1 2.8
	家政関係	133 100.0	2 1.5	4 3.0	6 4.5	118 88.7	3 2.3		
	教育関係	141 100.0		5 3.5	6 4.3	123 87.2	7 5.0		
	芸術関係	29 100.0	1 3.4	4 13.8	1 3.4	18 62.1	3 10.3	1 3.4	1 3.4
	その他	17 100.0		1 5.9	1 5.9	14 82.4		1 5.9	

13－１で授業評価を実施していると回答した 569 学科のうち、「80.0%以上」が最も多く８割（461 学科）を占め、次いで「60.0%以上 80.0%未満」が 41 学科で 7.2%である。また「回収率は把握していない」または「検討中」はあわせて 28 学科、4.9%である。

次に設置形態別に見ると、授業評価の回収率が「80.0%以上」では公立が９割弱、私立が８割で、そのうち私立では 60.0%未満の場合や「回収率を把握していない」という回答に分散している。

さらに回収率が「80.0%以上」と回答した大学のうち、専門領域別に保健関係、家政関係、教育関係における当該回答率はいずれも９割弱となっている。また「回収率は把握していない」かまたは回収率が 60.0%未満では、芸術関係（27.5%）、人文関係（14.3%）、社会関係（9.9%）の順に高くなっている。

13－３．授業評価の結果は公表していますか。

13－１で授業評価を実施していると回答した 569 学科のうち、「教員本人のみにフィードバック」しているのが 354 学科（62.2%）と最も高く、次いで「教員と学生に公表」（137 学科、24.1%）、「社会一般に公表」（53 学科、9.3%）の順になっている。

これを設置形態別に見ると、公立では「教員本人のみにフィードバック」と「教員と学生に公表」の割合にあまり大差はないが、私立ではそれぞれの比率はおおよそ３対１となっている。

また専門領域別に見ると、「教員本人にのみフィードバック」している割合が高いのは順に、芸術関係（75.9%）、人文関係（67.0%）、保健関係（63.9%）で、また教員だけでなく学生や社会一般に公表しているのは、高い順に教養関係（66.7%）、農業関係（62.5%）、工学関係（47.0%）となっている。また「誰にも公表していない」または「検討中」は保健関係、家政関係、教育関係に回答学科がある。

上段:度数 下段: %		合計	教員本人のみにフィードバック	教員と学生に公表	社会一般に公表	誰にも公表していない	現在は公表していないが検討中	無回答
合　計		569	354	137	53	3	14	8
		100.0	62.2	24.1	9.3	0.5	2.5	1.4
設置形態	公立	39	16	15	5		1	2
		100.0	41.0	38.5	12.8		2.6	5.1
	私立	530	338	122	48	3	13	6
		100.0	63.8	23.0	9.1	0.6	2.5	1.1
専門領域	人文関係	91	61	19	7		1	3
		100.0	67.0	20.9	7.7		1.1	3.3
	社会関係	91	55	24	11			1
		100.0	60.4	26.4	12.1			1.1
	教養関係	6	2	3	1			
		100.0	33.3	50.0	16.7			
	工学関係	17	9	3	5			
		100.0	52.9	17.6	29.4			
	農業関係	8	3	4	1			
		100.0	37.5	50.0	12.5			
	保健関係	36	23	7	1	1	2	2
		100.0	63.9	19.4	2.8	2.8	5.6	5.6
	家政関係	133	83	34	8	1	6	1
		100.0	62.4	25.6	6.0	0.8	4.5	0.8
	教育関係	141	86	37	13	1	4	
		100.0	61.0	26.2	9.2	0.7	2.8	
	芸術関係	29	22	4	2			1
		100.0	75.9	13.8	6.9			3.4
	その他	17	10	2	4		1	
		100.0	58.8	11.8	23.5		5.9	

14. シラバス

14－1．シラバスを作成していますか。

上段:度数 下段: %		合計	全ての授業科目で作成している	全ての授業科目ではないが作成している	作成していない	現在は作成していないが、検討中	無回答
合　計		647	639	7			1
		100.0	98.8	1.1			0.2
設置形態	公立	49	48	1			
		100.0	98.0	2.0			
	私立	598	591	6			1
		100.0	98.8	1.0			0.2
専門領域	人文関係	99	98	1			
		100.0	99.0	1.0			
	社会関係	98	98				
		100.0	100.0				
	教養関係	8	8				
		100.0	100.0				
	工学関係	21	21				
		100.0	100.0				
	農業関係	8	8				
		100.0	100.0				
	保健関係	44	44				
		100.0	100.0				
	家政関係	157	154	3			
		100.0	98.1	1.9			
	教育関係	158	154	3			1
		100.0	97.5	1.9			0.6
	芸術関係	35	35				
		100.0	100.0				
	その他	19	19				
		100.0	100.0				

全体で見ると、シラバスを「すべての授業科目で作成している」のは集計回答647学科のうち639学科(98.8%)で、「全ての授業科目ではないが作成している」のは7学科(1.1%)

で、作成状況は高く、公私立による設置形態別の差異はほとんど見られない。また後者に回答した学科を専門領域別に見ると、家政関係、教育関係、人文関係の３分野のみとなっている。

14－２．シラバスには、以下の項目が含まれていますか。
1）授業の目的・ねらい、概要　2）授業計画（スケジュール）　3）評価方法（評価基準）
4）オフィスアワーの時間　5）教科書、参考図書等

		上段:度数 下段: %	合計	全て含まれている	3つか4つ含まれている	1つか2つ含まれている	統一された書式がないので授業科目によって異なる	無回答
合　計			646 100.0	117 18.1	527 81.6	2 0.3		
設置形態	公立		49 100.0	16 32.7	33 67.3			
	私立		597 100.0	101 16.9	494 82.7	2 0.3		
専門領域	人文関係		99 100.0	13 13.1	85 85.9	1 1.0		
	社会関係		98 100.0	22 22.4	75 76.5	1 1.0		
	教養関係		8 100.0	3 37.5	5 62.5			
	工学関係		21 100.0	3 14.3	18 85.7			
	農業関係		8 100.0	2 25.0	6 75.0			
	保健関係		44 100.0	15 34.1	29 65.9			
	家政関係		157 100.0	25 15.9	132 84.1			
	教育関係		157 100.0	29 18.5	128 81.5			
	芸術関係		35 100.0	4 11.4	31 88.6			
	その他		19 100.0	1 5.3	18 94.7			

14－１で「全ての授業科目で作成している」または「全ての授業科目ではないが作成している」と回答した646学科のうち、「３つか４つ含まれている」が527学科（81.6%）で最も高く、次いで「全て含まれている」が117学科（18.1%）、「１つか２つ含まれている」が２学科（0.3%）となっており、「統一された書式がないので授業科目によって異なる」には該当がなかった。

これを設置形態別で見ると、公立は集計回答49学科のうち「全て含まれる」のが16学科、「３つか４つ含まれている」が33学科で、両者の比率は３対７であるのに対し、私立では集計回答597学科のうち前者が101学科（16.9%）、後者が494学科（82.7%）である。

さらに専門領域別で見ると、「全て含まれている」のは教養関係（37.5%）、保健関係（34.1%）、農業関係（25.0%）の順に高く、「３つか４つ含まれている」では同様に芸術関係（88.6%）、人文関係（85.9%）、工学関係（85.7%）である。

14－３．シラバスは、オンラインで公開していますか。

14－１で「全ての授業科目で作成している」または「全ての授業科目ではないが作成している」と回答した646校のうち、最も多いのは「オンラインで公開していない」の263学科（40.7%）、次いで「社会一般に公開」の144学科（22.3%）、「検討中」が122校（18.9%）、「学内（教職員・学生）に公開」が117学科（18.1%）となっている。

設置形態別で見ると、公立では集計回答49学科のうち「社会一般に公開している」のは23学科（46.9%）、「オンラインで公開していない」のが21学科（42.9%で）で２極化が

見られる一方、私立では集計回答597学科のうち「オンライン公開していない」のが242学科（40.5%）で最も高く、他の３つの選択肢では大きな差は見られないが、「検討中」では２割の回答があったことから、今後公開学科が増えることが予測される。なお、対象を社会一般まで公開している割合は公立の方が高い。

さらに専門領域別に見ると、「社会一般に公開している」割合が高いのは農業関係（50.0%）が最も多く、次いで人文関係（34.3%）、工学関係（33.3%）で、「オンラインで公開していない」のは保健関係（63.6%）、教養関係（50.0%）、教育関係（43.9%）で割合が高い。

	上段:度数 下段: %	合計	学内(教職員・学生)に公開	社会一般に公開	オンラインで公開していない	現在はオンラインで公開していないが、検討中	無回答
合　計		646 100.0	117 18.1	144 22.3	263 40.7	122 18.9	
設置形態	公立	49 100.0	3 6.1	23 46.9	21 42.9	2 4.1	
	私立	597 100.0	114 19.1	121 20.3	242 40.5	120 20.1	
専門領域	人文関係	99 100.0	16 16.2	34 34.3	34 34.3	15 15.2	
	社会関係	98 100.0	20 20.4	22 22.4	38 38.8	18 18.4	
	教養関係	8 100.0	2 25.0	2 25.0	4 50.0		
	工学関係	21 100.0	1 4.8	7 33.3	5 23.8	8 38.1	
	農業関係	8 100.0	1 12.5	4 50.0	2 25.0	1 12.5	
	保健関係	44 100.0	3 6.8	8 18.2	28 63.6	5 11.4	
	家政関係	157 100.0	34 21.7	29 18.5	65 41.4	29 18.5	
	教育関係	157 100.0	31 19.7	26 16.6	69 43.9	31 19.7	
	芸術関係	35 100.0	5 14.3	9 25.7	10 28.6	11 31.4	
	その他	19 100.0	4 21.1	3 15.8	8 42.1	4 21.1	

15. ＦＤ（ファカルティ・ディベロップメント）

15－１．ＦＤ（ファカルティ・ディベロップメント）を担当する組織（委員会等）はありますか。

全体で見ると、ＦＤを担当する組織が「ある」と回答したのは456学科（70.5%）、「ない」は124学科（19.2%）、「検討中」は67学科（10.4%）となっている。

これを設置形態別で見ると、公立ではＦＤを担当する組織が「ある」と回答したのは27学科（55.1%）、「ない」が17学科（34.7%）であるのに対し、私立ではそれぞれ429学科（71.7%）、107学科（17.9%）である。また「検討中」が公私立ともに１割の回答だったことも考え合わせても、私立の方がＦＤを担当する組織編制率が高いと言える。

さらに専門領域別では、ＦＤを担当する組織が「ある」と回答した割合が８割以上だったのは教養関係（87.5%）、工学関係（85.7%）で、一方、ＦＤを担当する組織が「ない」と回答した割合が２割以上だったのは人文関係（23.2%）、教養関係（20.9%）である。

		上段:度数 下段: %	合計	ある	ない	現在はないが、検討中	無回答
合　計			647 100.0	456 70.5	124 19.2	67 10.4	
設置形態	公立		49 100.0	27 55.1	17 34.7	5 10.2	
	私立		598 100.0	429 71.7	107 17.9	62 10.4	
専門領域	人文関係		99 100.0	67 67.7	23 23.2	9 9.1	
	社会関係		98 100.0	67 68.4	18 18.4	13 13.3	
	教養関係		8 100.0	7 87.5	1 12.5		
	工学関係		21 100.0	18 85.7	3 14.3		
	農業関係		8 100.0	5 62.5	1 12.5	2 25.0	
	保健関係		44 100.0	32 72.7	7 15.9	5 11.4	
	家政関係		157 100.0	112 71.3	29 18.5	16 10.2	
	教育関係		158 100.0	109 69.0	33 20.9	16 10.1	
	芸術関係		35 100.0	25 71.4	7 20.0	3 8.6	
	その他		19 100.0	14 73.7	2 10.5	3 15.8	

C　学生の受け入れ

16－1．受け入れの検証

16－1．入試問題や学生の受け入れのあり方を企画し、検証する組織（委員会等）はありますか。

		上段:度数 下段: %	合計	ある	ない	現在はないが、検討中	無回答
合　計			647 100.0	585 90.4	51 7.9	7 1.1	4 0.6
設置形態	公立		49 100.0	42 85.7	5 10.2	2 4.1	
	私立		598 100.0	543 90.8	46 7.7	5 0.8	4 0.7
専門領域	人文関係		99 100.0	89 89.9	7 7.1	3 3.0	
	社会関係		98 100.0	86 87.8	10 10.2	1 1.0	1 1.0
	教養関係		8 100.0	8 100.0			
	工学関係		21 100.0	21 100.0			
	農業関係		8 100.0	7 87.5	1 12.5		
	保健関係		44 100.0	42 95.5	1 2.3	1 2.3	
	家政関係		157 100.0	143 91.1	13 8.3	1 0.6	
	教育関係		158 100.0	141 89.2	15 9.5	1 0.6	1 0.6
	芸術関係		35 100.0	32 91.4	1 2.9		2 5.7
	その他		19 100.0	16 84.2	3 15.8		

集計回答 647 学科のうち、検証する組織が「ある」と回答したのは 585 学科で９割に達

し、検証する組織が「ない」と回答したのは51学科（7.9%）である。

これを設置形態別で見ると、検証する組織が「ある」割合は、私立の方が公立に比べて若干高い。

さらに専門領域別で見ると、教養関係と工学関係では検証する組織が 100.0%「ある」と回答している。また検証する組織が「ない」と回答した専門領域のうち、1割を超えているのは農業関係（12.5%）、社会関係（10.2%）である。

17. 在籍学生数比率

17－1．収容定員に対する在籍学生数比率はどのくらいですか。

上段:度数 下段: %		合計	0.50未満	0.50以上 0.80未満	0.80以上 1.00未満	1.00以上 1.10未満	1.10以上 1.20未満	1.20以上 1.30未満	1.30以上	無回答
合　計		647	47	106	133	143	111	84	17	6
		100.0	7.3	16.4	20.6	22.1	17.2	13.0	2.6	0.9
設置形態	公立	49		3	5	24	16	1		
		100.0		6.1	10.2	49.0	32.7	2.0		
	私立	598	47	103	128	119	95	83	17	6
		100.0	7.9	17.2	21.4	19.9	15.9	13.9	2.8	1.0
専門領域	人文関係	99	14	23	13	14	22	10	1	2
		100.0	14.1	23.2	13.1	14.1	22.2	10.1	1.0	2.0
	社会関係	98	13	20	25	10	15	12	3	
		100.0	13.3	20.4	25.5	10.2	15.3	12.2	3.1	
	教養関係	8		1	1	2	1	3		
		100.0		12.5	12.5	25.0	12.5	37.5		
	工学関係	21		2	14	3	2			
		100.0		9.5	66.7	14.3	9.5			
	農業関係	8		2	3	1		2		
		100.0		25.0	37.5	12.5		25.0		
	保健関係	44	1	3	8	16	10	5	1	
		100.0	2.3	6.8	18.2	36.4	22.7	11.4	2.3	
	家政関係	157	8	38	37	44	22	7	1	
		100.0	5.1	24.2	23.6	28.0	14.0	4.5	0.6	
	教育関係	158	1	7	17	43	37	41	10	2
		100.0	0.6	4.4	10.8	27.2	23.4	25.9	6.3	1.3
	芸術関係	35	4	7	8	9	2	3		2
		100.0	11.4	20.0	22.9	25.7	5.7	8.6		5.7
	その他	19	6	3	7	1		1	1	
		100.0	31.6	15.8	36.8	5.3		5.3	5.3	

収容定員に対する在籍学生比率が最も高かったのは、「1.00以上1.10未満」（143学科、22.1%）で、次いで「0.80以上1.00未満」（133学科、20.6%）、「1.10以上1.20未満」（111学科、17.2%）、「0.50以上0.80未満」（106学科、16.4%）の順となっている。一方、その割合が最も低いのは「1.30以上」（17学科、2.6%）で、次いで「0.50未満」（47学科、7.3%）である。また、区分比率を「①1.00未満」、「②1.00以上1.20未満」、「③1.20以上」にして比較すると、①が286学科（44.3%）、②が254学科（39.3%）、③が101学科（15.6%）となることから、1.00%に前後に集中していることがわかる。

これを設置形態別に見ると、公立では「1.00以上1.10未満」が5割（24学科）、「1.10以上1.20未満」が3割強（16学科）、そして1.00未満は16.3%（8学科）と、1.00以上1.200未満の回答が多かった。一方、私立では「0.80以上1.00未満」（128学科、21.4%）を頂点になだらかな山型曲線を描き、公立と比べ0.80未満および1.20以上の割合が高いのが特徴で、特に0.50未満では7.9%（47学科）の回答があった。

また専門領域別に見ると、0.80未満で3割前後の回答があるのは人文関係（37.3%）、社会関係（33.7%）、芸術関係（31.4%）、家政関係（29.3%）であるが、人文関係や社会関係では1.30以上は1割以上となっており、短期大学間の差異が生じ始めていることがうかがえる。特に教育関係、教養関係、保健関係では1.00以上が合計で7割を超えており、それぞれ82.8%、75.0%、72.8%となっている。

17－２．外国人用の入試を行っている場合、募集定員に占める、外国人の受け入れ定員の割合は何％ですか。

	上段:度数 下段: %	合計	5.0%未満	5.0%以上 10.0%未満	10.0%以上 15.0%未満	15.0%以上 20.0%未満	20.0%以上	外国人用の 入試は行っ ていない	無回答
合　計		647 100.0	269 41.6	22 3.4	9 1.4	2 0.3	5 0.8	316 48.8	24 3.7
設置形態	公立	49 100.0	25 51.0	1 2.0				20 40.8	3 6.1
	私立	598 100.0	244 40.8	21 3.5	9 1.5	2 0.3	5 0.8	296 49.5	21 3.5
専門領域	人文関係	99 100.0	49 49.5	4 4.0	2 2.0	2 2.0		40 40.4	2 2.0
	社会関係	98 100.0	42 42.9	5 5.1	4 4.1		3 3.1	40 40.8	4 4.1
	教養関係	8 100.0	2 25.0	1 12.5				4 50.0	1 12.5
	工学関係	21 100.0	10 47.6	1 4.8				9 42.9	1 4.8
	農業関係	8 100.0	4 50.0					3 37.5	1 12.5
	保健関係	44 100.0	10 22.7					32 72.7	2 4.5
	家政関係	157 100.0	65 41.4	8 5.1	3 1.9		2 1.3	76 48.4	3 1.9
	教育関係	158 100.0	59 37.3	1 0.6				92 58.2	6 3.8
	芸術関係	35 100.0	20 57.1					12 34.3	3 8.6
	その他	19 100.0	8 42.1	2 10.5				8 42.1	1 5.3

集計回答647学科のうち、「外国人用の入試は行っていない」のは316学科で約半数を占めている。無回答を除き、外国人用の入試を行っているのは307学科で、そのうち「5.0%未満」が最も多く269学科（41.6%）で、5.0%以上は合計すると38学科（5.9%）である。

これを設置形態別に見ると、公立は私立に比べて募集定員に占める外国人の受入れ定員の割合が少なく、そのほとんどが「5.0%未満」であるのに対し、私立では「外国人用の入試は行っていない」割合が公立よりも高い一方で、同受入れ定員の割合が5.0以上の合計は6.1%（37学科）となっている。また、10.0%以上に回答したのはいずれも私立である。

さらに専門領域別では、「外国人用の入試は行っていない」割合が高いのは順に「保健関係」（72.7%）、「教育関係」（58.2%）、そして教養関係（50.0%）、家政関係（48.4%）である。また農業関係、保健関係、芸術関係では「5.0%未満」か「外国人用の入試は行っていない」のいずれかの回答結果を示した。特に10.0%以上と回答したのは、人文関係、社会関係、家政関係となっている。

D　研究活動と研究体制の整備

18. 旅費補助

18－１．専任教員が遠方で学会発表や研修等を行う場合、旅費の補助はありますか。

旅費の補助が「ある」と回答したのは、集計回答647学科の９割（582学科）で、残り１割は「ない」または「検討中」で、それぞれ56学科、６学科が回答している。

これを設置形態別に見ると、私立の方が公立より旅費の補助が「ある」と回答した割合が若干高く、「検討中」は６学科、「無回答」３学科でいずれも私立である。

さらに専門領域別では、旅費の補助が「ある」と回答した割合が９割以上だったのは、工学関係、保健関係、家政関係、芸術関係、教育関係で、また旅費の補助が「ない」と回答した割合が１割以上だったのは農業関係、教養関係、社会関係、人文関係である。

		上段:度数 下段: %	合計	ある	ない	現在はないが、検討中	無回答
合　計			647 100.0	582 90.0	56 8.7	6 0.9	3 0.5
設置形態	公立		49 100.0	43 87.8	6 12.2		
	私立		598 100.0	539 90.1	50 8.4	6 1.0	3 0.5
専門領域	人文関係		99 100.0	85 85.9	12 12.1	1 1.0	1 1.0
	社会関係		98 100.0	85 86.7	12 12.2	1 1.0	
	教養関係		8 100.0	7 87.5	1 12.5		
	工学関係		21 100.0	20 95.2	1 4.8		
	農業関係		8 100.0	6 75.0	2 25.0		
	保健関係		44 100.0	41 93.2	3 6.8		
	家政関係		157 100.0	145 92.4	9 5.7	2 1.3	1 0.6
	教育関係		158 100.0	144 91.1	11 7.0	2 1.3	1 0.6
	芸術関係		35 100.0	32 91.4	3 8.6		
	その他		19 100.0	17 89.5	2 10.5		

19. サバティカル・リーブ制度

19－1．専任教員の研究時間を確保するためのサバティカル・リーブ（研究休暇）制度はありますか。

		上段:度数 下段: %	合計	ある	ない	現在はないが、検討中	無回答
合　計			647 100.0	171 26.4	454 70.2	22 3.4	
設置形態	公立		49 100.0	2 4.1	46 93.9	1 2.0	
	私立		598 100.0	169 28.3	408 68.2	21 3.5	
専門領域	人文関係		99 100.0	30 30.3	66 66.7	3 3.0	
	社会関係		98 100.0	29 29.6	65 66.3	4 4.1	
	教養関係		8 100.0	2 25.0	6 75.0		
	工学関係		21 100.0	4 19.0	17 81.0		
	農業関係		8 100.0	1 12.5	7 87.5		
	保健関係		44 100.0	5 11.4	37 84.1	2 4.5	
	家政関係		157 100.0	43 27.4	107 68.2	7 4.5	
	教育関係		158 100.0	45 28.5	108 68.4	5 3.2	
	芸術関係		35 100.0	7 20.0	27 77.1	1 2.9	
	その他		19 100.0	5 26.3	14 73.7		

サバティカル・リーブ（研究休暇）制度を設けているのは、全体で171学科（26.4%）であり、設けていないのは454学科（70.2%）で、サバティカル・リーブ制度が整備され

ている割合は、教員の研究活動と研究体制の整備状況から比べると少ないことがうかがえる。

これを設置形態別に見ると、公立では９割以上（46 学科）が同制度を整備していないとしているのに対し、私立では７割（408 学科）が「ない」と回答し、同制度が「ある」のは３割（169 学科）で公立の割合の７倍となっている。

さらに専門領域別では、農業関係、保健関係、工学関係では「ない」が８割以上の回答で、他専門領域の６割から７割と比べると高い割合となっている。一方、同制度が「ある」と回答したなかで、人文関係、社会関係、教育関係ではほぼ３割と、他の専門領域の割合から比べると高い。

20. 研究費支給額

20－１．専任教員１人あたりの１年間の個人研究費支給額（旅費を除く需用費・備品費などの予算枠）はいくらですか。（平成 17 年度実績で、競争的研究費や共同研究費は除きます。教員の職によって異なる場合は、平均をお答えください。）

全体で見ると、個人研究費支給額は「20 万円未満」が 236 学科（36.5%）、「20 万以上 30 万未満」が 203 学科（31.4%）で、両者をあわせると約７割となる。また「30 万以上 40 万未満」は 122 学科（18.9%）、「40 万以上 60 万未満」は 67 学科（10.4%）で、60 万以上は 14 学科（2.2%）にすぎない。

これを設置形態別に見ると、公立では「20 万以上 30 万未満」および「40 万以上 60 万未満」がそれぞれ４分の１を占めており、「20 万未満」は１割弱、「100 万円以上」では回答がない。一方、私立では「20 万円未満」が全体のおよそ４割、「20 万以上 30 万未満」が全体の３割で、30 万以上になると研究費支給額の範囲が高くなるに従い回答学科数は漸減している。公私立を比較すると、私立では「100 万円以上」の回答学科がある一方で、公立では「60 万以上 100 万円」および「40 万以上 60 万未満」の割合が高く、全体的に平均すると、公立の方が個人研究費支給額が高いように思われる。

さらに専門領域別では、「20 万円未満」の割合が高いのは工学関係、教育関係、家政関係で４割を超えており、「20 万以上 30 万未満」では教養関係（75.0%）、農学関係（50.0%）が高い割合を占めている。また「30 万以上 40 万未満」では工学関係（33.3%）が高い割合を示しているが、工学関係は一方で「20 万円未満」はおよそ５割の回答があった。「40 万以上 60 万未満」では、農業関係と芸術関係が２割以上となっており、「100 万円以上」になると教養関係と芸術関係のみ回答があり、いずれも私立となっている。

上段:度数 下段: %		合計	20万円未満	20万以上30万未満	30万以上40万未満	40万以上60万未満	60万以上100万円	100万円以上	無回答
合　計		647	236	203	122	67	11	3	5
		100.0	36.5	31.4	18.9	10.4	1.7	0.5	0.8
設置形態	公立	49	9	13	8	12	7		
		100.0	18.4	26.5	16.3	24.5	14.3		
	私立	598	227	190	114	55	4	3	5
		100.0	38.0	31.8	19.1	9.2	0.7	0.5	0.8
専門領域	人文関係	99	35	28	20	14	2		
		100.0	35.4	28.3	20.2	14.1	2.0		
	社会関係	98	24	31	24	15	2		2
		100.0	24.5	31.6	24.5	15.3	2.0		2.0
	教養関係	8		6	1	1			
		100.0		75.0	12.5	12.5			
	工学関係	21	10	1	7	3			
		100.0	47.6	4.8	33.3	14.3			
	農業関係	8		4	1	2	1		
		100.0		50.0	12.5	25.0	12.5		
	保健関係	44	14	16	7	2	3		2
		100.0	31.8	36.4	15.9	4.5	6.8		4.5
	家政関係	157	66	48	27	12	3		1
		100.0	42.0	30.6	17.2	7.6	1.9		0.6
	教育関係	158	68	53	27	9		1	
		100.0	43.0	33.5	17.1	5.7		0.6	
	芸術関係	35	12	10	4	7		2	
		100.0	34.3	28.6	11.4	20.0		5.7	
	その他	19	7	6	4	2			
		100.0	36.8	31.6	21.1	10.5			

21. 研究個室

21－１．専任教員のうち、研究個室を持つ割合は何%ですか。

上段:度数 下段: %		合計	100.0%	80.0%以上 100.0%未満	50.0%以上 80.0%未満	50.0%以下	研究個室はない	無回答
合　計		647 100.0	483 74.7	63 9.7	25 3.9	48 7.4	28 4.3	
設置形態	公立	49 100.0	44 89.8	1 2.0	3 6.1	1 2.0		
	私立	598 100.0	439 73.4	62 10.4	22 3.7	47 7.9	28 4.7	
専門領域	人文関係	99 100.0	87 87.9	4 4.0	3 3.0	1 1.0	4 4.0	
	社会関係	98 100.0	80 81.6	8 8.2	1 1.0	6 6.1	3 3.1	
	教養関係	8 100.0	7 87.5	1 12.5				
	工学関係	21 100.0	9 42.9	8 38.1	1 4.8	3 14.3		
	農業関係	8 100.0	6 75.0		1 12.5		1 12.5	
	保健関係	44 100.0	16 36.4	5 11.4	6 13.6	16 36.4	1 2.3	
	家政関係	157 100.0	118 75.2	18 11.5	4 2.5	9 5.7	8 5.1	
	教育関係	158 100.0	121 76.6	13 8.2	5 3.2	10 6.3	9 5.7	
	芸術関係	35 100.0	23 65.7	5 14.3	3 8.6	2 5.7	2 5.7	
	その他	19 100.0	16 84.2	1 5.3	1 5.3	1 5.3		

専任教員全員が研究個室を持っているのは全体の 74.7%（483 学科）で、「80.0%以上 100.0%未満」（9.7%、63 学科）とあわせると 84.4%（546 学科）となるが、「50.0%以下」（7.4%、48 学科）と「研究個室はない」（4.3%、28 学科）をあわせると全体の１割強である。

設置形態別に見ると、研究個室を持っているのが８割以上の比率は、公私立ともにほぼ同じであるが、公立では全員持っている割合は私立に比して１割以上高い。また私立では「50.0%以下」と「研究個室はない」をあわせた割合が高く、「研究個室はない」と回答したのは私立のみとなっている。

さらに専門領域別では、専任教員全員が個室を持っていると回答したなかでも、人文関係、教養関係、社会関係が８割以上と際立って高い割合を占め、特に教養関係では研究室を持つ割合が８割未満に該当する学科はない。全体的に保有率に比例して保有割合も漸減している傾向にあるが、保健関係では保有率が「100.0%」と「50.0%以下」が同割合となっている。「研究個室はない」と回答したのは、教養関係および工学関係以外の専門領域である。

21－２．21－１で研究個室があると回答した場合、研究個室１室あたりの平均面積はどのくらいですか。

集計回答 619 学科のうち、「15.0 ㎡以上 20.0 ㎡未満」および「20.0 ㎡以上 25.0 ㎡未満」が最も多くそれぞれ３割、次いで「25.0 ㎡以上」が２割、「15.0 ㎡未満」が約１割となっている。

これを設置形態別に見ると、公立では「25.0 ㎡以上」が５割、「20.0 ㎡以上 25.0 ㎡未満」が３割強と平均面積が広くなるほど該当する学科も増えているのに対し、私立では「「25.0 ㎡以上」」が３割強、「20.0 ㎡以上 25.0 ㎡未満」が３割を占め、15.0 ㎡以上 25.0 ㎡を中心に山型の曲線を描いている。

さらに専門領域別に見ると、「15.0 ㎡以上 20.0 ㎡未満」では人文関係と社会関係が４割弱で最も高く、また「20.0 ㎡以上 25.0 ㎡未満」では教養関係が５割、教育関係が４割、

工学関係、人文関係ではいずれも３割強であるが、各専門領域内における比較ではこの平均面積の回答割合が高くなっている。一方、「25.0㎡以上」になると芸術関係、工学関係、農業関係、保健関係の各領域において最も高い割合を占めている。

		上段:度数 下段: %	合計	15.0㎡未満	15.0㎡以上 20.0㎡未満	20.0㎡以上 25.0㎡未満	25.0㎡以上	無回答
合　計			619 100.0	76 12.3	201 32.5	198 32.0	135 21.8	9 1.5
設置形態	公立		49 100.0	3 6.1	5 10.2	17 34.7	24 49.0	
	私立		570 100.0	73 12.8	196 34.4	181 31.8	111 19.5	9 1.6
専門領域	人文関係		95 100.0	13 13.7	36 37.9	31 32.6	12 12.6	3 3.2
	社会関係		95 100.0	10 10.5	37 38.9	26 27.4	21 22.1	1 1.1
	教養関係		8 100.0		3 37.5	4 50.0	1 12.5	
	工学関係		21 100.0		4 19.0	7 33.3	10 47.6	
	農業関係		7 100.0		2 28.6	2 28.6	3 42.9	
	保健関係		43 100.0	7 16.3	10 23.3	12 27.9	12 27.9	2 4.7
	家政関係		149 100.0	19 12.8	53 35.6	43 28.9	33 22.1	1 0.7
	教育関係		149 100.0	22 14.8	44 29.5	57 38.3	24 16.1	2 1.3
	芸術関係		33 100.0	4 12.1	5 15.2	8 24.2	16 48.5	
	その他		19 100.0	1 5.3	7 36.8	8 42.1	3 15.8	

22. 研究支援スタッフ

22－１．ＲＡ（リサーチアシスタント）や助手など、専任教員の研究を支援するスタッフはいますか。

		上段:度数 下段: %	合計	いる	いない	現在はいないが、検討中	無回答
合　計			647 100.0	169 26.1	468 72.3	8 1.2	2 0.3
設置形態	公立		49 100.0	12 24.5	37 75.5		
	私立		598 100.0	157 26.3	431 72.1	8 1.3	2 0.3
専門領域	人文関係		99 100.0	16 16.2	83 83.8		
	社会関係		98 100.0	23 23.5	72 73.5	2 2.0	1 1.0
	教養関係		8 100.0		7 87.5	1 12.5	
	工学関係		21 100.0	2 9.5	18 85.7	1 4.8	
	農業関係		8 100.0	1 12.5	6 75.0		1 12.5
	保健関係		44 100.0	7 15.9	37 84.1		
	家政関係		157 100.0	72 45.9	83 52.9	2 1.3	
	教育関係		158 100.0	39 24.7	118 74.7	1 0.6	
	芸術関係		35 100.0	4 11.4	30 85.7	1 2.9	
	その他		19 100.0	5 26.3	14 73.7		

集計回答 647 学科のうち、研究支援スタッフが「いる」のは 169 学科（26.1%）、「いない」のは 468 学科（72.3%）となっている。両者の割合は公私立においてもほぼ同様の割合で、私立のみ「検討中」（８学科、1.2%）の回答がある。

これを専門領域別に見ると、専任教員の研究を支援するスタッフが「いる」と回答したなかで、家政関係が 45.9%（72 学科）と最も高く、次いで教育関係（39 学科）および社会関係（23 学科）がいずれも２割強となっている。一方、「いない」と回答したなかでは、教養関係（７学科）、工学関係（18 学科）、芸術関係（30 学科）、保健関係（37 学科）、人文関係（83 学科）が８割以上となっている。

23. 研究助成金

23－１．文部科学省の研究費補助金の申請率は何%ですか。（専任教員数に対する申請件数（新規のみ）の割合を、平成 15～17 年度の３年間の実績の平均値でお答えください。）

全体で見ると、研究費補助金の申請率は「30.0%未満」が最も多く９割で、30.0%以上になると、申請率が高くなるほど回答学科は少なくなっている。

これを設置形態別に見ると、公立では「30.0%未満」が 38 学科（77.6%）、「30.0%以上 60.0%未満」が７学科（14.3%）、「60.0%以上 80.0%未満」が４学科（8.2%）となっており、私立ではそれぞれ 552 学科（92.3%）、23 学科（3.8%）、２学科（0.3%）となり、80.0%以上にも回答学科がある。私立では公立に比べて「30.0%未満」の割合が高い一方で申請率が８割を超える学科もある。

専門領域別では、申請率が８割以上に回答があったのは、農業関係、社会関係、保健関係、教育関係で、いずれも１割前後である。また６割以上を見ても回答学科数が極端に少なくなっている

		上段:度数 下段: %	合計	30.0%未満	30.0%以上 60.0%未満	60.0%以上 80.0%未満	80.0%以上 100.0%未満	100.0%	無回答
合　計			647 100.0	590 91.2	30 4.6	6 0.9	5 0.8	2 0.3	14 2.2
設置形態	公立		49 100.0	38 77.6	7 14.3	4 8.2			
	私立		598 100.0	552 92.3	23 3.8	2 0.3	5 0.8	2 0.3	14 2.3
専門領域	人文関係		99 100.0	92 92.9	2 2.0	2 2.0			3 3.0
	社会関係		98 100.0	93 94.9	2 2.0			1 1.0	2 2.0
	教養関係		8 100.0	8 100.0					
	工学関係		21 100.0	15 71.4	4 19.0	2 9.5			
	農業関係		8 100.0	7 87.5			1 12.5		
	保健関係		44 100.0	33 75.0	3 6.8		3 6.8	1 2.3	4 9.1
	家政関係		157 100.0	141 89.8	13 8.3	2 1.3			1 0.6
	教育関係		158 100.0	149 94.3	4 2.5		1 0.6		4 2.5
	芸術関係		35 100.0	33 94.3	2 5.7				
	その他		19 100.0	19 100.0					

23－２．文部科学省の研究費補助金の申請に対する採択率は何%ですか。（平成 15～17 年度の３年間の実績でお答えください）

３年間の平均採択率を全体で見ると、「20.0%未満」が最も多く８割を占め 524 学科、次いで「80.0%以上」（45 学科）、「20.0%以上 50.0%未満」（38 学科）、「50.0%以上 80.0%未満」（24 学科）となっている。

次に設置形態別で見ると、公立では「20.0%未満」が7割強(36学科)、「20.0%以上50.0%未満」および「50.0%以上80.0%未満」が12.2%(各6学科)で同じ割合となっている。一方、私立でも「20.0%未満」が最も多いもののその割合は8割(488学科)で、また20.0%以上80.0%未満は公立より低い割合であるが、80.0%以上になるとその割合は公立の3.7倍である。

さらに専門領域別では、どの専門領域においても採択率は「20.0%未満」が極めて多いが、そのなかでも20.0%以上に平均的に分散しているのは、人文関係、社会関係、家政関係、教育関係である。

上段:度数 下段:%		合計	20.0%未満	20.0%以上50.0%未満	50.0%以上80.0%未満	80.0%以上	無回答
合計		647	524	38	24	45	16
		100.0	81.0	5.9	3.7	7.0	2.5
設置形態	公立	49	36	6	6	1	
		100.0	73.5	12.2	12.2	2.0	
	私立	598	488	32	18	44	16
		100.0	81.6	5.4	3.0	7.4	2.7
専門領域	人文関係	99	77	6	7	6	3
		100.0	77.8	6.1	7.1	6.1	3.0
	社会関係	98	82	5	3	6	2
		100.0	83.7	5.1	3.1	6.1	2.0
	教養関係	8	5	2		1	
		100.0	62.5	25.0		12.5	
	工学関係	21	18	1	1	1	
		100.0	85.7	4.8	4.8	4.8	
	農業関係	8	7	1			
		100.0	87.5	12.5			
	保健関係	44	36	1	1	2	4
		100.0	81.8	2.3	2.3	4.5	9.1
	家政関係	157	121	13	7	14	2
		100.0	77.1	8.3	4.5	8.9	1.3
	教育関係	158	131	8	5	10	4
		100.0	82.9	5.1	3.2	6.3	2.5
	芸術関係	35	30	1		3	1
		100.0	85.7	2.9		8.6	2.9
	その他	19	17			2	
		100.0	89.5			10.5	

E 教員組織

24. 専任教員一人当たりの学生数

24－1. 専任教員1人あたりの在籍学生数は何人ですか。(一般教育の教員が学科に所属していない場合は、一般教育担当教員を学科数で除して学科の専任教員数に上乗せしてください。)

専任教員1人あたりの在籍学生数は、全体で見ると、「20人未満」が6割(382学科)と最も多く、次いで「20～29人」が3割(188学科)、「30～39人」は1割弱(56学科)と在籍学生数が多くなるほど割合が少なくなっている。

これを設置形態別で見ると、公立では集計回答49学科のうち1学科を除く48学科が「20人未満」または「20～29人」と回答しているのに対し、私立では集計回答598学科のうち両選択肢に該当するのがほぼ9割で、40人以上と回答しているのは1割強の73学科で、私立の方が専任教員1人あたりの在籍学生数が多いことがうかがえる。

さらに専門領域別に見ると、30人以上に回答している学科数は少なくなっているが、比較的実験・実習を伴う工学関係、農業関係、保健関係、芸術関係が多く、特に人文関係、芸術関係、教育関係では40人以上と回答している学科数の割合が高い。また「20人未満」で割合が8割を超えているのは芸術関係(91.4%)、保健関係(81.8%)である。なお、ここでは専任教員1人あたりの在籍学生数割合を単純に比較したが、厳密には短期大学設置

基準を踏まえた専門領域別比較をする必要がある。

		上段:度数 下段: %	合計	20人未満	20～29人	30～39人	40人～49人	50～59人	60～69人	70人以上	無回答
合　計			647 100.0	382 59.0	188 29.1	56 8.7	13 2.0	4 0.6	1 0.2		3 0.5
設置形態	公立		49 100.0	41 83.7	7 14.3		1 2.0				
	私立		598 100.0	341 57.0	181 30.3	56 9.4	12 2.0	4 0.7	1 0.2		3 0.5
専門領域	人文関係		99 100.0	61 61.6	18 18.2	12 12.1	5 5.1	1 1.0			2 2.0
	社会関係		98 100.0	61 62.2	27 27.6	7 7.1	3 3.1				
	教養関係		8 100.0	3 37.5	5 62.5						
	工学関係		21 100.0	14 66.7	6 28.6	1 4.8					
	農業関係		8 100.0	6 75.0	2 25.0						
	保健関係		44 100.0	36 81.8	6 13.6	1 2.3			1 2.3		
	家政関係		157 100.0	84 53.5	49 31.2	21 13.4	1 0.6	2 1.3			
	教育関係		158 100.0	73 46.2	68 43.0	12 7.6	3 1.9	1 0.6			1 0.6
	芸術関係		35 100.0	32 91.4	1 2.9	1 2.9	1 2.9				
	その他		19 100.0	12 63.2	6 31.6	1 5.3					

25. 専任教員の担当授業時間

25－1．専任教員の担当授業時間の平均は何授業時間ですか。（1コマ 90 分の場合、2授業時間となります。）

【教授】

		上段:度数 下段: %	合計	6.0未満	6.0以上 8.0未満	8.0以上 10.0未満	10.0以上 12.0未満	12.0以上	無回答
合　計			647 100.0	48 7.4	81 12.5	91 14.1	151 23.3	272 42.0	4 0.6
設置形態	公立		49 100.0	4 8.2	7 14.3	8 16.3	10 20.4	20 40.8	
	私立		598 100.0	44 7.4	74 12.4	83 13.9	141 23.6	252 42.1	4 0.7
専門領域	人文関係		99 100.0	12 12.1	17 17.2	12 12.1	27 27.3	30 30.3	1 1.0
	社会関係		98 100.0	8 8.2	16 16.3	15 15.3	30 30.6	29 29.6	
	教養関係		8 100.0	2 25.0		1 12.5	3 37.5	2 25.0	
	工学関係		21 100.0	1 4.8		3 14.3	3 14.3	14 66.7	
	農業関係		8 100.0	1 12.5	1 12.5	1 12.5	2 25.0	3 37.5	
	保健関係		44 100.0	5 11.4	8 18.2	8 18.2	11 25.0	11 25.0	1 2.3
	家政関係		157 100.0	9 5.7	17 10.8	23 14.6	27 17.2	80 51.0	1 0.6
	教育関係		158 100.0	7 4.4	17 10.8	21 13.3	40 25.3	72 45.6	1 0.6
	芸術関係		35 100.0	2 5.7	3 8.6	5 14.3	2 5.7	23 65.7	
	その他		19 100.0	1 5.3	2 10.5	2 10.5	6 31.6	8 42.1	

全体的に見ると、「12.0 以上」が最も多く 42.0%（272 学科）、次いで「10.0 以上 12.0 未満」が 23.3%（151 学科）、「8.0 以上 10.0 未満」が 14.1%（91 学科）と、担当平均授業時間数が少なくなるほど割合漸減している。

これを設置形態別に見ると、各選択肢の割合において大きな差異はないが、「12.0以上」および「10.0以上12.0未満」では若干私立の方の割合が高く、公立ではその逆に10.0未満の方が私立より割合が千高くなっている。

さらに専門領域別で見ると、「12.0以上」の割合が高いのは工学関係（66.7%、14学科）、芸術関係（65.7%、23学科）、家政関係（51.0%、82学科）、教育関係（45.6%、72学科）で、これは「10.0以上12.0未満」と合算したときも同専門領域の割合が高くなっている。しかし、後者の割合を単独で見た場合は、教養関係（37.5%、3学科）、社会関係（30.6%、30学科）、人文関係（27.3%、27学科）が多くなっている。また「6.0未満」では教養関係（25.0%、2学科）、農業関係（12.5%、1学科）、人文関係（12.1%、12学科）、保健関係（11.4%、5学科）の順になっている。

【助教授】

上段:度数 下段: %		合計	6.0未満	6.0以上 8.0未満	8.0以上 10.0未満	10.0以上 12.0未満	12.0以上	無回答
合　計		647 100.0	39 6.0	68 10.5	60 9.3	132 20.4	327 50.5	21 3.2
設置形態	公立	49 100.0	5 10.2	7 14.3	10 20.4	10 20.4	17 34.7	
	私立	598 100.0	34 5.7	61 10.2	50 8.4	122 20.4	310 51.8	21 3.5
専門領域	人文関係	99 100.0	10 10.1	18 18.2	9 9.1	19 19.2	40 40.4	3 3.0
	社会関係	98 100.0	7 7.1	12 12.2	11 11.2	26 26.5	38 38.8	4 4.1
	教養関係	8 100.0	2 25.0			4 50.0	2 25.0	
	工学関係	21 100.0			3 14.3	2 9.5	15 71.4	1 4.8
	農業関係	8 100.0		1 12.5	2 25.0	2 25.0	3 37.5	
	保健関係	44 100.0	1 2.3	8 18.2	5 11.4	14 31.8	14 31.8	2 4.5
	家政関係	157 100.0	9 5.7	11 7.0	14 8.9	26 16.6	95 60.5	2 1.3
	教育関係	158 100.0	6 3.8	13 8.2	14 8.9	33 20.9	88 55.7	4 2.5
	芸術関係	35 100.0	3 8.6	3 8.6	2 5.7	1 2.9	22 62.9	4 11.4
	その他	19 100.0	1 5.3	2 10.5		5 26.3	10 52.6	1 5.3

全体的に見ると、「12.0以上」が最も多く5割（327学科）、次いで「10.0以上12.0未満」が2割（132学科）で、これを教授と比較した場合、前者が教授より高く後者が教授より低い割合となっているが、10.0未満の選択肢ではいずれも教授の方が高くなっている。

次に設置形態別に見ると、「12.0以上」では、私立は51.8%（310学科）で公立の34.7%（17学科）に比べ高くなっている。また、両選択肢を教授と比較すると、公立では大きな差異は見られないが、私立では「10.0以上12.0未満」では教授の担当割合の方が3.2%（19学科）高く、「12.0以上」では助教授の方が9.7%（58学科）増となっている。さらに他の選択肢において助教授の担当割合が高いのは、公立では「8.0以上10.0未満」（4.1%増）と「6.0未満」（2.0%増）、私立では該当がない。

専門領域別においては、教授との差異が高かった「12.0以上」の割合を比較して見ると、教養関係・農業関係は同割合で変化はないが、芸術関係では2.8%（1学科）減以外は助教授の方が担当割合が高い。

【講師】

ここでは無回答が集計回答647学科のうち46学科（教授の11倍強、助教授の2倍）と他の設問に比べ多いので、教授・助教授と比較する場合は回答学科数を単純比較している。

講師全体で見ると、「12.0以上」が5割と最も多く、次に「10.0以上12.0未満」が17.3%、他の3つの選択肢では大差が見られない。しかし講師の授業担当時間を教授、助教授と比較すると、講師の度数が高いのは「6.0未満」(58学科)、教授の度数が高いのは「6.0位の8.0未満」、「8.0以上10.0未満」、「10.0以上12.0未満」、そして助教授の度数が高いのは「12.0以上」である。

これを設置形態別に見ると、私立では無回答が増えているにもかかわらず、「6.0未満」が助教授の場合と比して17学科増の51学科となっているが、他の選択肢では助教授の度数の方が高い。また、「12.0以上」では教授の度数より49学科多くなっている。なお、公立ではあまり大きな差異は見られない。

さらに専門領域別に見ると、「6.0未満」では助教授の場合と比較して、主に人文関係(8学科)、社会関係(4学科)、教育関係(6学科)増となっている。また「12.0以上」では助教授と比較した場合は特に保健関係が10学科増の24学科となっており、他の専門領域の状況と比較すると際立っており、教授と比較した場合は農業関係と芸術関係を除くいずれの専門領域も講師の度数が高くなっている。

上段:度数 下段: %		合計	6.0未満	6.0以上 8.0未満	8.0以上 10.0未満	10.0以上 12.0未満	12.0以上	無回答
合　計		647 100.0	58 9.0	59 9.1	53 8.2	112 17.3	319 49.3	46 7.1
設置形態	公立	49 100.0	7 14.3	4 8.2	8 16.3	9 18.4	18 36.7	3 6.1
	私立	598 100.0	51 8.5	55 9.2	45 7.5	103 17.2	301 50.3	43 7.2
専門領域	人文関係	99 100.0	18 18.2	15 15.2	5 5.1	13 13.1	38 38.4	10 10.1
	社会関係	98 100.0	11 11.2	14 14.3	7 7.1	22 22.4	37 37.8	7 7.1
	教養関係	8 100.0	2 25.0			2 25.0	4 50.0	
	工学関係	21 100.0		2 9.5	2 9.5	4 19.0	13 61.9	
	農業関係	8 100.0		1 12.5		4 50.0	3 37.5	
	保健関係	44 100.0	3 6.8	3 6.8	5 11.4	7 15.9	24 54.5	2 4.5
	家政関係	157 100.0	7 4.5	10 6.4	16 10.2	27 17.2	85 54.1	12 7.6
	教育関係	158 100.0	12 7.6	11 7.0	15 9.5	28 17.7	85 53.8	7 4.4
	芸術関係	35 100.0	4 11.4	1 2.9	3 8.6	2 5.7	18 51.4	7 20.0
	その他	19 100.0	1 5.3	2 10.5		3 15.8	12 63.2	1 5.3

26. 専任教員の年齢別の割合

26－1. 専任教員の年齢別の割合は何%ですか。

【29歳以下】

集計回答647学科のうち無回答42学科を除く605学科において、最も回答が多かったのは「20.0%未満」で9割(590学科)、次いで「20.0%以上30.0%未満」が10学科となっているが、20.0%以上の割合を見ると2.3%(15学科)に過ぎない。

これを設置形態別に見ると、公立では集計回答49学科のうち1学科を除く48学科が「20.0%未満」で、一方、私立では14学科を除く542学科が「20.0%未満」で全体の9割に達している。また私立では、僅かではあるが30.0%以上にも回答があり、これを専門領域で見ると、保健関係(2学科)、家政関係(2学科)、教育関係(1学科)となっている。

		上段:度数 下段: %	合計	20.0%未満	20.0%以上 30.0%未満	30.0%以上 35.0%未満	35.0%以上 40.0%未満	40.0%以上	無回答
合　計			647 100.0	590 91.2	10 1.5	2 0.3	3 0.5		42 6.5
設置形態	公立		49 100.0	48 98.0	1 2.0				
	私立		598 100.0	542 90.6	9 1.5	2 0.3	3 0.5		42 7.0
専門領域	人文関係		99 100.0	91 91.9					8 8.1
	社会関係		98 100.0	90 91.8	1 1.0				7 7.1
	教養関係		8 100.0	8 100.0					
	工学関係		21 100.0	20 95.2					1 4.8
	農業関係		8 100.0	8 100.0					
	保健関係		44 100.0	39 88.6	1 2.3	2 4.5			2 4.5
	家政関係		157 100.0	143 91.1	5 3.2		2 1.3		7 4.5
	教育関係		158 100.0	145 91.8	2 1.3		1 0.6		10 6.3
	芸術関係		35 100.0	28 80.0	1 2.9				6 17.1
	その他		19 100.0	18 94.7					1 5.3

【30～39 歳】

		上段:度数 下段: %	合計	20.0%未満	20.0%以上 30.0%未満	30.0%以上 35.0%未満	35.0%以上 40.0%未満	40.0%以上	無回答
合　計			647 100.0	418 64.6	129 19.9	34 5.3	19 2.9	27 4.2	20 3.1
設置形態	公立		49 100.0	22 44.9	15 30.6	4 8.2	6 12.2	2 4.1	
	私立		598 100.0	396 66.2	114 19.1	30 5.0	13 2.2	25 4.2	20 3.3
専門領域	人文関係		99 100.0	64 64.6	15 15.2	6 6.1	4 4.0	6 6.1	4 4.0
	社会関係		98 100.0	54 55.1	25 25.5	4 4.1	3 3.1	6 6.1	6 6.1
	教養関係		8 100.0	5 62.5	2 25.0			1 12.5	
	工学関係		21 100.0	13 61.9	7 33.3	1 4.8			
	農業関係		8 100.0	5 62.5	2 25.0		1 12.5		
	保健関係		44 100.0	26 59.1	12 27.3	4 9.1		2 4.5	
	家政関係		157 100.0	107 68.2	28 17.8	12 7.6	2 1.3	4 2.5	4 2.5
	教育関係		158 100.0	101 63.9	35 22.2	5 3.2	8 5.1	7 4.4	2 1.3
	芸術関係		35 100.0	27 77.1	2 5.7		1 2.9	1 2.9	4 11.4
	その他		19 100.0	16 84.2	1 5.3	2 10.5			

集計回答 647 学科のうち無回答 20 学科を除く 627 学科において、最も多いのは「20.0%未満」の 418 学科 (64.6%)、次いで「20.0%以上 30.0%未満」が 129 学科 (19.9%)、「30.0%以上 35.0%未満」34 学科 (5.3%) の順となっている。20.0%以上の度数は、【29 歳以下】の 15 学科に対し 209 学科と高くなっている。

これを設置形態別で見ると、私立では各選択肢の割合が全体で見た場合と同様の傾向を示しているが、公立では特に「20.0%未満」が４割強、「20.0%以上 30.0%未満」が３割で、30.0%以上の割合も 40.0%以上を除き、全体の傾向を上回る場合が多くなっている。

さらに専門領域別で見ると、30.0%以上の各選択肢に回答があるのは、人文関係（16学科、16.2%）、社会関係（13学科、13.3%）、教育関係（20学科、12.7%）、家政関係（18学科、11.4%）である。

【40～49歳】

上段:度数 下段: %		合計	20.0%未満	20.0%以上 30.0%未満	30.0%以上 35.0%未満	35.0%以上 40.0%未満	40.0%以上	無回答
合計		647	244	194	87	48	62	12
		100.0	37.7	30.0	13.4	7.4	9.6	1.9
設置形態	公立	49	9	15	9	8	7	1
		100.0	18.4	30.6	18.4	16.3	14.3	2.0
	私立	598	235	179	78	40	55	11
		100.0	39.3	29.9	13.0	6.7	9.2	1.8
専門領域	人文関係	99	33	27	15	8	13	3
		100.0	33.3	27.3	15.2	8.1	13.1	3.0
	社会関係	98	32	33	15	4	13	1
		100.0	32.7	33.7	15.3	4.1	13.3	1.0
	教養関係	8	3	2	1	1	1	
		100.0	37.5	25.0	12.5	12.5	12.5	
	工学関係	21	6	7	2	3	3	
		100.0	28.6	33.3	9.5	14.3	14.3	
	農業関係	8	7	1				
		100.0	87.5	12.5				
	保健関係	44	8	13	12	8	3	
		100.0	18.2	29.5	27.3	18.2	6.8	
	家政関係	157	65	51	14	12	14	1
		100.0	41.4	32.5	8.9	7.6	8.9	0.6
	教育関係	158	66	46	22	10	10	4
		100.0	41.8	29.1	13.9	6.3	6.3	2.5
	芸術関係	35	16	7	5	1	3	3
		100.0	45.7	20.0	14.3	2.9	8.6	8.6
	その他	19	8	7	1	1	2	
		100.0	42.1	36.8	5.3	5.3	10.5	

集計回答647学科のうち無回答12学科を除く635学科において、「20.0%未満」（4割弱、244学科）および「20.0%以上30.0%未満」（3割、194学科）があわせて全体の7割、30.0%以上では3割、197学科で、これまでの年齢区分と比較して「20.0%未満」の割合が減り、30.0%以上の度数が高くなっている。

これを設置形態別に見ると、公立では「20.0%以上30.0%未満」（3割、15学科）が最も割合が高く、他の選択肢の割合には大きな差異は見られないのに対し、私立では全体で見た場合の割合傾向とほぼ類似している。

さらに専門領域別に見ると、特に農業関係では「20.0%未満」および「20.0%以上30.0%未満」のみの回答で、また30.0%以上の選択肢の合計が3割を超えていたのは、保健関係（52.3%、23学科）、工学関係（38.1%、8学科）、教養関係（37.5%、3学科）、人文関係（36.4%、36学科）社会関係（32.7%、32学科）である。

【50～59歳】

上段:度数 下段: %		合計	20.0%未満	20.0%以上 30.0%未満	30.0%以上 35.0%未満	35.0%以上 40.0%未満	40.0%以上	無回答
合計		647	134	122	106	65	211	9
		100.0	20.7	18.9	16.4	10.0	32.6	1.4
設置形態	公立	49	8	12	7	6	16	
		100.0	16.3	24.5	14.3	12.2	32.7	
	私立	598	126	110	99	59	195	9
		100.0	21.1	18.4	16.6	9.9	32.6	1.5
専門領域	人文関係	99	18	16	18	8	36	3
		100.0	18.2	16.2	18.2	8.1	36.4	3.0
	社会関係	98	25	13	13	16	30	1
		100.0	25.5	13.3	13.3	16.3	30.6	1.0
	教養関係	8	1	3	3		1	
		100.0	12.5	37.5	37.5		12.5	
	工学関係	21	3	4	3	2	9	
		100.0	14.3	19.0	14.3	9.5	42.9	
	農業関係	8	3	2	1		2	
		100.0	37.5	25.0	12.5		25.0	
	保健関係	44	11	12	7	4	10	
		100.0	25.0	27.3	15.9	9.1	22.7	
	家政関係	157	38	31	19	11	56	2
		100.0	24.2	19.7	12.1	7.0	35.7	1.3
	教育関係	158	29	32	36	18	41	2
		100.0	18.4	20.3	22.8	11.4	25.9	1.3
	芸術関係	35	5	4	3	5	17	1
		100.0	14.3	11.4	8.6	14.3	48.6	2.9
	その他	19	1	5	3	1	9	
		100.0	5.3	26.3	15.8	5.3	47.4	

集計回答647学科のうち無回答9学科を除く638学科において主に高い割合を占めているのは、順に「40.0%以上」(32.6%、211学科)、「20.0%未満」が(20.7%、134学科)、「20.0%以上30.0%未満」(18.9%、122学科)、「30.0%以上35.0%未満」(16.4%、106学科)となっており、これまでの年齢区分の割合と比較するとやや【50～59歳】の専任教員の割合が高くなっている。特に「40.0%以上」の割合の高さが目立っている。

これを設置形態別に見ると、「40.0%以上」の割合が最も高いのは公私立ともに同様であるが、「20.0%未満」および「20.0%以上30.0%未満」において、私立では前者の割合が高いが、後者では公立の割合が多い。

さらに専門領域別では、「40.0%以上」の割合が高かったのは、順に芸術関係(48.6%、17学科)、工学関係(42.9%、9学科)、人文関係(36.4%、36学科)、家政関係(35.7%、56学科)となっている。一方、「20.0%未満」では同様に、農業関係(37.5%、3校)、社会関係(25.5%、25校)、保健関係(25.0%、11校)となっている。

【60歳以上】

集計回答647学科のうち無回答8学科を除く639学科において主に高い割合を占めているのは、順に「20.0%未満」(41.3%、267学科)、次いで「20.0%以上30.0%未満」(24.0%、155学科)、「40.0%以上」(16.4%、106学科)である。また30.0%以上の割合はあわせて217学科(33.5%)で、他の年齢区分割合と比較しても専任教員がやや高齢化していることがうかがえる。

これを設置形態別に見ると、公立では「20.0%未満」が最も高く8割、他の2割は「20.0%以上30.0%未満」または「40.0%以上」であるのに対し、私立では「20.0%未満」が4割弱で専任比率の割合が高くなるにつれて回答学科数も漸減するが、「40.0%以上」になると回答学科数が増えその割合は17.1%となっている。公私立における割合の相違には、それぞれの雇用形態の特徴が反映していると思われる。

さらに専門領域別に見ると、専任教員の割合が30.0%以上の選択肢の合計が3割以上の専門領域は、農業関係(62.5%、5学科)、教養関係(50.0%、4学科)、芸術関係(40.0%、14学科)、家政関係(38.8%、61学科)、工学関係(38.1%、8学科)、教養関係(38.0%、60学科)である。また「20.0%未満」で5割以上の回答があったのは、保健関係(65.9%、29学科)、社会関係(51.0%、50学科)である。

上段:度数 下段:%		合計	20.0%未満	20.0%以上30.0%未満	30.0%以上35.0%未満	35.0%以上40.0%未満	40.0%以上	無回答
合計		647	267	155	70	41	106	8
		100.0	41.3	24.0	10.8	6.3	16.4	1.2
設置形態	公立	49	39	6			4	
		100.0	79.6	12.2			8.2	
	私立	598	228	149	70	41	102	8
		100.0	38.1	24.9	11.7	6.9	17.1	1.3
専門領域	人文関係	99	45	24	9	4	14	3
		100.0	45.5	24.2	9.1	4.0	14.1	3.0
	社会関係	98	50	25	7	2	13	1
		100.0	51.0	25.5	7.1	2.0	13.3	1.0
	教養関係	8	3	1	3		1	
		100.0	37.5	12.5	37.5		12.5	
	工学関係	21	10	3	4	3	1	
		100.0	47.6	14.3	19.0	14.3	4.8	
	農業関係	8	2	1	1	2	2	
		100.0	25.0	12.5	12.5	25.0	25.0	
	保健関係	44	29	8	4	1	2	
		100.0	65.9	18.2	9.1	2.3	4.5	
	家政関係	157	54	41	14	11	36	1
		100.0	34.4	26.1	8.9	7.0	22.9	0.6
	教育関係	158	56	40	21	12	27	2
		100.0	35.4	25.3	13.3	7.6	17.1	1.3
	芸術関係	35	12	5	4	6	8	
		100.0	34.3	14.3	11.4	17.1	22.9	
	その他	19	6	7	3		2	1
		100.0	31.6	36.8	15.8		10.5	5.3

27. 教員の教育研究支援体制

27－１．教員の教育研究支援の一環として、ＳＡ（スチューデント・アシスタント）やＴＡ（ティーチング・アシスタント）を設置していますか。

上段:度数 下段: %		合計	SA、TAともに設置	SAを設置	TAを設置	どちらも設置していない	現在は設置していないが、検討中	無回答
合　計		647	41	17	97	471	19	2
		100.0	6.3	2.6	15.0	72.8	2.9	0.3
設置形態	公立	49		1	2	46		
		100.0		2.0	4.1	93.9		
	私立	598	41	16	95	425	19	2
		100.0	6.9	2.7	15.9	71.1	3.2	0.3
専門領域	人文関係	99	9	1	16	70	3	
		100.0	9.1	1.0	16.2	70.7	3.0	
	社会関係	98	4	8	18	63	5	
		100.0	4.1	8.2	18.4	64.3	5.1	
	教養関係	8			2	6		
		100.0			25.0	75.0		
	工学関係	21	2		7	11		1
		100.0	9.5		33.3	52.4		4.8
	農業関係	8			4	3	1	
		100.0			50.0	37.5	12.5	
	保健関係	44			3	41		
		100.0			6.8	93.2		
	家政関係	157	16	2	20	112	7	
		100.0	10.2	1.3	12.7	71.3	4.5	
	教育関係	158	9	5	19	123	1	1
		100.0	5.7	3.2	12.0	77.8	0.6	0.6
	芸術関係	35		1	4	29	1	
		100.0		2.9	11.4	82.9	2.9	
	その他	19	1		4	13	1	
		100.0	5.3		21.1	68.4	5.3	

全体で見ると、「どちらも設置していない」が 471 学科（72.8%）で最も高く、「ＳＡ、ＴＡともに設置」（6.3%、41 学科）を大きく引き離している。またＴＡを設置しているのは 97 学科（15.0%）、ＳＡを設置しているのが 17 学科（2.6%）とＴＡの設置割合の方がＳＡ設置の６倍弱となっている。

これを設置形態別に見ると、「どちらも設置していない」割合は公立の９割強に対して私立は７割で、「ＴＡを設置」または「ＳＡ、ＴＡともに設置」の割合が高い。特に「ＳＡ、ＴＡともに設置」しているのは私立のみで 41 学科、6.9%となっている。また「ＴＡを設置」している割合は、私立は公立の約４倍である。

さらに専門領域別に見ると、「ＳＡ，ＴＡともに設置」している割合が高いのは家政関係（10.2%、16 学科）、工学関係（9.5%、２学科）、人文関係（9.1%、９学科）である。「そちらも設置していない」割合が高いのは、主に保健関係（93.2%、41 学科）、芸術関係（82.9%、29 学科）、教育関係（77.8%、123 学科）である。

28. 教員の身分保障制度

１．教員の任免や昇格の基準・手続きに関する規定はありますか。

全体で見ると、「任免と昇格の規定がある」のは 86.4%（559 学科）、「規定はない」が 4.9%（32 学科）である。

これを設置形態別に見ると、公立では集計回答 49 学科すべてが「任免と昇格の規定がある」のに対し、私立では同 85.3%（510 学科）となっている。

さらに専門領域別では、「規定はない」と回答した 32 学科のうち、高い割合を示したのは順に農業関係（12.5%、１学科）、保健関係（9.1%、４学科）、芸術関係（8.6%、３学科）、人文関係（8.1%、８学科）である。「任免と昇格の規定がある」と回答したなかでも、農業関係（75.0%、６学科）、芸術関係（77.1%、27 学科）、保健関係（79.5%、35 学科）が７割台と、全体で見た割合よりも低くなっている。

		上段:度数 下段: %	合計	任免と昇格の規定がある	任免のみ規定がある	規定はない	現在はないが、検討中	無回答
合　計			647 100.0	559 86.4	34 5.3	32 4.9	20 3.1	2 0.3
設置形態	公立		49 100.0	49 100.0				
	私立		598 100.0	510 85.3	34 5.7	32 5.4	20 3.3	2 0.3
専門領域	人文関係		99 100.0	84 84.8	3 3.0	8 8.1	4 4.0	
	社会関係		98 100.0	86 87.8	4 4.1	6 6.1	2 2.0	
	教養関係		8 100.0	8 100.0				
	工学関係		21 100.0	20 95.2		1 4.8		
	農業関係		8 100.0	6 75.0	1 12.5	1 12.5		
	保健関係		44 100.0	35 79.5	3 6.8	4 9.1	2 4.5	
	家政関係		157 100.0	141 89.8	8 5.1	2 1.3	5 3.2	1 0.6
	教育関係		158 100.0	136 86.1	10 6.3	6 3.8	5 3.2	1 0.6
	芸術関係		35 100.0	27 77.1	4 11.4	3 8.6	1 2.9	
	その他		19 100.0	16 84.2	1 5.3	1 5.3	1 5.3	

大基委短第9号
平成18年 6月5日

財団法人 大学基準協会
会長　　白井克

短期大学認証評価における評価基準策定のための実態調査について（お願い）

拝啓 時下、ますますご清祥のこととお慶び申し上げます。

すでにご案内申し上げて参りましたが、大学基準協会では、平成19年度から短期大学の認証評価に着手する予定で準備を進めております。本協会は、これまで50年以上にわたって大学評価の実績を積んでは参りましたが、短期大学について改善・改革に資する認証評価システムを新たに立ち上げるにあたっては、短期大学の実態に関し、調査・研究が必要であると考えております。

そこで今回、短期大学認証評価における適切な評価指標を定めるため、「短期大学認証評価における評価基準策定のための実態調査」を実施させていただくことにいたしました。

本調査は、各短期大学の実態を伺い、集計・分析した上で短期大学の一定水準を理解するためのものであり、この実態調査によって個別に短期大学の評価を行うことや、今後認証評価の申請をいただいた際に、今回のご回答内容がその評価に影響することは一切ございません。いただいた回答書は厳重に管理し、外部に公開することも一切ございません。また、調査終了後、個別の短期大学が特定されない形で全体の集計結果をまとめ、ご回答いただいた短期大学にご報告いたします。

つきましては、学事ご多用の折、誠に恐縮に存じますが、上記趣旨をご理解の上、貴大学の実態についてご回答いただけますよう、ご協力の程よろしくお願い申し上げます。

なお、実態調査の回答票につきましては、甚だ勝手ながら、同封の返信用封筒にて7月7日（金）までにご返送下さいますよう重ねてお願い申し上げます。

敬具

大基委短第３号
平成18年６月５日

短期大学　学長　各位

財団法人 大学基準協会
短期大学認証評価検討委員会
委員長　瀬在幸

短期大学認証評価における評価基準策定のための実態調査について（お願い）

拝啓　時下、ますますご清祥のこととお慶び申し上げます。

大学基準協会では、平成15年度に「短期大学認証評価検討委員会」を立ち上げ、「短期大学認証評価基準検討委員会」とともに、短期大学の認証評価システムを構築して参りました。本協会の認証評価では、各短期大学の理念・目的の達成度を測る達成度評価と、規模や性格などを考慮した上で一定水準の充足状況を見る水準評価を取り入れ、さまざまな角度から総合的に短期大学を評価して参ります。

この度、認証評価をより正確かつ効果的に行うため、短期大学のご協力を得て標記の実態調査を実施することにいたしました。調査結果は、厳密に分析し、主に水準評価の評価指標に役立てていく予定です。

つきましては、学事ご多用の折、誠に恐縮に存じますが、上記趣旨をご理解の上、本調査にご協力いただけますよう、何卒よろしくお願い申し上げます。

敬具

短期大学実態調査
短期大学全体

■ ご回答いただくにあたって

・回答は、特に指定がない場合、平成18年5月1日現在でお答えください。

・制度や仕組みを問う項目については、併設大学と合同で行っているものや、法人単位のものでも構いません。

・本調査は、短期大学の実態を踏まえて認証評価における一定水準を設けるためのものであり、この実態調査を通じて、個別に短期大学の評価を行うことや、今後認証評価を申請した際に、ご回答内容がその評価に影響することは一切ございません。また、いただいた回答書は厳重に管理し、外部に公開することも一切ございません。

・ご回答後は、本票を7月7日(金)までに同封の封筒でご返送ください。

■ はじめに、貴短期大学について以下の質問にご回答願います。

(該当する番号(内容)を右側の回答欄に記入してください。)

		回答欄
1. 短期大学名をご記入下さい。		1. 短期大学名
2. 設置形態を選んでください。	1. 公立　2. 私立	2
3. 学科数をご記入下さい。		3
4. 専攻科はありますか。	1. ある　2. ない	4
5. 専攻科の専攻数をご記入下さい。		5
6. 併設大学はありますか。	1. ある　2. ない	6

財団法人 大学基準協会
〒162-0842
東京都新宿区市谷砂土原町 2-7-13
TEL.03(5228)2020 FAX.03(5228)2323
E-mail : info@juaa.or.jp
URL : http://www.juaa.or.jp　担当:蔦、萩原

短期大学全体

以下の各設問について、該当する番号(内容)を右側の回答欄に記入してください。

A．学生生活

1．学生相談室

回答欄

1-1. 学生のメンタルケアとして、学生生活や進路などの相談に応じる相談室がありますか。

1-1

1. 独立した相談室がある　　2. 保健室（医務室）を併用
3. ない　　4. 現在はないが、検討中

※ 1-1.で「1」または「2」に回答された短大のみ、以下の設問(1-2から1-5)にお答えください。
1-1.で「3」または「4」に回答された短大は、次の頁の「2.進路支援」へお進みください。

1-2. 相談室には、カウンセラーなどの有資格者を配置していますか。(常時在室でなくても可)。

1-2

1. いる　　2. いない　　3. 現在はないが、検討中

※ 1-2.で「1」に回答された場合は、以下の設問(1-3)にお答えください。

1-3. 具体的な有資格者をお書きください。(例:精神科医師、看護師、臨床心理士、など)

1-3. 有資格者

1-4. 相談室の開室日数や開室時間はどのくらいですか。

1-4

1. 毎日平均３時間以上開室している
2. 毎日平均３時間未満開室している
3. 週３日以上各日平均３時間以上開室している
4. 週３日以上各日平均３時間未満開室している
5. 週１～２日開室している
6. 不定期（随時）

1-5. 相談室における年間の相談件数はどのくらいですか。

1-5

1. 10件以下　　2. 11～30件　　3. 31～50件
4. 51～80件　　5. 81～100件　　6. 101件以上

短期大学全体

2．進路支援

回答欄

2-1. 学生の進路支援やキャリアアップのあり方を審議し、支援する組織(委員会等)はありますか。

1. ある　　2. ない　　3. 現在はないが、検討中

2-1

3．ハラスメント

3-1. セクシュアル・ハラスメントなど、ハラスメントの防止に関する規定や委員会はありますか。

1. 規定、委員会ともにある　　2. 規定のみある　　3. 委員会のみある
4. どちらもない　　5. 現在はないが、検討中

3-1

3-2. セクシュアル・ハラスメントなど、ハラスメントに関する相談窓口はありますか。

1. ある　　2. ない　　3. 現在はないが、検討中

3-2

4．奨学金制度

4-1. 短大独自の奨学金制度はありますか。(併設大学と合同でも可。)

1. ある（給付・貸与両方）　　2. ある（給付）　　3. ある（貸与）
4. ない　　5. 現在はないが、検討中

4-1

※ 4-1.で「1」～「3」に回答された短大のみ、下記の設問(4-2)にお答えください。

4-2. 在籍学生数に対する独自の奨学金受給者は何%ですか。
(平成17年度実績で、給付・貸与含め、複数ある場合は合計でお答えください)

1. 2.0%未満　　2. 2.0%以上4.0%未満　　3. 4.0%以上6.0%未満
4. 6.0%以上8.0%未満　　5. 8.0%以上

4-2

B．社会貢献

5．公開講座

5-1. 社会貢献の一環として、地域住民に向けた公開講座を実施していますか。
(1回限りのワークショップやセミナー、シンポジウムなどは除く)

1. 定期的に実施している　　2. 不定期だが実施している
3. 実施していない　　4. 現在は実施していないが、検討中

5-1

短期大学全体

回答欄

※ 5-1.で「1」または「2」に回答された短大のみ、以下の設問(5-2と5-3)にお答えください。
5-1.で「3」または「4」を回答された短大は、次の「C.事務組織」へお進みください。

5-2. 公開講座の年間開講講座数はどのくらいですか。(平成17年度実績)

5-2

1. 5以下　2. 6～10　3. 11～20　4. 21～30　5. 31以上

5-3. 1講座あたりの平均受講者数は何人ですか。(平成17年度実績)

5-3

1. 10人以下　2. 11～30人　3. 31～50人　4. 51～70人　5. 71人以上

C. 事務組織

6. SD (スタッフ・ディベロップメント)

6-1. 職員の能力向上に向けた研修会の実施や、外部での研修会への派遣など、
SD(スタッフ・ディベロップメント)活動を行っていますか。

6-1

1. 行っている　2. 行っていない　3. 現在は行っていないが、検討中

※ 6-1.で「1」に回答された短大のみ、下記の設問(6-2)にお答えください。

6-2. その具体的な内容についてお書きください。
(例:学内での職員研修会を年1回実施、外部の職員研修セミナーに毎年5名派遣、など)

6-2. 具体的な内容

D. 施設・設備

7. 維持・管理

7-1. 施設・設備等を維持・管理するための規定や組織はありますか。

7-1

1. 規定・組織ともにある　2. 規定のみある　3. 組織のみある
4. どちらもない　5. 現在はないが、検討中

短期大学全体

回答欄

7-2. 学内の衛生・安全・防犯・防災などに関する規定や組織はありますか。

1. 規定・組織ともにある　2. 規定のみある　3. 組織のみある
4. どちらもない　5. 現在はないが、検討中

7-2

8．バリアフリー

8-1. バリアフリー化に向けた取り組みを行っていますか。

1. バリアフリーはほぼ整備されている　2. バリアフリーは一部整備されている
3. バリアフリーはほとんど整備されていない　4. 現在はバリアフリーではないが、検討中

8-1

※ 8-1.で「1」または「2」に回答された短大のみ、下記の設問(8-2)にお答えください。

8-2. バリアフリー化への取り組みを具体的にお書きください。
(例:スロープ、身障者用エレベータ、点字ブロック、点字図書、身障者用駐車場、階段昇降機、など)

8-2. 具体的な内容

E．図書・電子媒体棟

9．開館時間と開館日数

9-1. 最終授業終了後も図書館は開館していますか。
(日によって異なる場合は、平均でお答えください)

1. ２時間以上開いている　2. ２時間未満開いている
3. 最終授業終了と同時もしくは終了前に閉まる

9-1

9-2. 図書館の開館日数は、年間何日ですか。

1. 200日以下　2. 201～250日　3. 251～300日　4. 301日以上

9-2

10. 図書館施設

10-1. 図書館にある図書の冊数は何冊ですか。(雑誌等ですでに製本済みのものは含めてください。)

1. 10万冊未満　2. 10万冊以上20万冊未満　3. 20万冊以上30万冊未満
4. 30万冊以上40万冊未満　5. 40万冊以上

10-1

回答欄

10-2. 学生の収容定員に対する図書館の閲覧室座席数の割合は、何%ですか。
（専攻科の学生や併設大学の学生、院生など、図書館を利用する学生をすべて含めて計算してください。）

1. 5.0%未満　　2. 5.0%以上10.0%未満　　3. 10.0%以上15.0%未満
4. 15.0%以上

10-2

10-3. 図書館に、図書のデータ検索が可能なコンピュータはありますか。

1. ある　②ない　③現在はないが、検討中

10-3

11. 専門職員（図書館司書等）

11-1. 図書館に、司書等の専門職員を配置していますか。

1. 配置している　　2. 配置していない　　3. 現在は配置していないが、検討中

11-1

12. 他大学・短大等との連携・協力

12-1. 図書館の相互利用など、国内外の他大学・短大等との連携・協力を行っていますか。
（図書館が併設大学と共用の場合、併設大学は含まれません。ただし、キャンパスの異なる併設大学独自の図書館は含まれます。）

1. 行っている　　2. 行っていない　　3. 現在は行っていないが、検討中

12-1

※ 12-1.で「1」に回答された短大のみ、下記の設問（12-2）にお答えください。

12-2. 具体的な連携先をお書きください。
（例：他の短期大学（3短大）、他の大学（併設以外、1大学）、市立図書館、など）

12-2. 具体的な連携先

13. 図書館の開放

13-1. 地域住民に図書館を開放していますか。

1. 開放している（貸出し可）　　2. 開放している（閲覧のみ）
3. 開放していない　　4. 現在は開放していないが、検討中

13-1

短期大学全体

回答欄

※ 13-1.で「1」または「2」に回答された短大のみ、以下の設問(13-2と13-3)にお答えください。
13-1.で「3」または「4」に回答された短大は、次の「F.管理運営」にお進みください。

13-2. 図書館は週にどのくらい開放していますか。

1. 毎日開放している（開館日はすべて開放している場合を含む）
2. 週３日以上開放している　　3. 週１，２日開放している
4. 夏休み等、不定期に開放している

13-2

13-3. 地域住民の年間の利用件数はどのくらいですか。

1. 50件未満　　2. 50～80件　　3. 81～100件　　4. 101～150件
5. 150件以上

13-3

F．管理運営

14. 管理運営体制

14-1. 教授会に関する規定はありますか。

1. ある　　2. ない　　3. 現在はないが、検討中

14-1

※ 14-1.で「1」に回答された短大のみ、下記の設問(14-2)にお答えください。

14-2. 規定に明記されている教授会での審議内容をお書きください。
（例:教員の人事、カリキュラムの策定、など）

14-2. 審議内容

14-3. 評議会など、全学的審議機関とその役割に関する規定はありますか。

1. 機関、規定ともにある　　2. 機関のみある
3. どちらもない　　4. 現在はどちらもないが、検討中

14-3

14-4. 学長や学科長の選任手続きに関する規定はありますか。

1. ある　　2. ない　　3. 現在はないが、検討中

14-4

14-5. 教学側と法人側(設置者側)が共同で審議する機関はありますか。

1. ある　　2. ない　　3. 現在はないが、検討中

14-5

回答欄

14-6. 管理運営に外部有識者は関与していますか。

1. している　　2. していない　　3. 現在していないが、検討中

14-6

※ 14-6.で「1」に回答された短大のみ、下記の設問(14-7)にお答えください。

14-7. 外部有識者を具体的にお書きください。(例:企業の経営者等)

14-7. 具体的な外部有職者

G. 自己点検・評価

15. 自己点検・評価

15-1. 自己点検・評価に関する規定や委員会はありますか。

1. 規定、委員会ともにある　　2. 規定のみある　　3. 委員会のみある
4. どちらもない　　5. 現在はないが、検討中

15-1

15-2. 過去に自己点検・評価を実施して外部評価や第三者評価を受けたことがありますか。

1. 外部評価や第三者評価を受けたことがある
2. 外部評価や第三者評価を受けたことはないが、自己点検・評価を学内で実施して報告書をまとめたことがある
3. 現在初めての自己点検・評価を実施中
4. 自己点検・評価をまだ行ったことはない

15-2

H. 情報公開・説明責任

16. 自己点検・評価の結果(報告書)の公表

※ 15-2.で「1」または「2」に回答された短大のみ、下記の設問(16-1)にお答えください。

16-1. 自己点検・評価の結果(報告書)を公表していますか。

1. ホームページ、もしくはホームページと刊行物の両方で公表している
2. 刊行物として教職員、学生、その他に公表している
3. 公表はしていない
4. 現在は公表していないが、検討中

16-1

短期大学全体

17. 基準の公表と得点開示

回答欄

17-1. 入学試験の合格判定基準を公表していますか。

1. 公表している　　2. 公表していない　　3. 現在は公表していないが、検討中

17-1

17-2. 入試得点等の入学試験の成績を本人に開示していますか。

1. 受験者全員に一律実施
2. 不合格者のみに一律実施
3. 請求があれば全ての受験者に対して開示
4. 請求があれば合格者のみに開示
5. 請求があれば不合格者のみに開示
6. 成績開示はしていない
7. 現在は開示していないが、検討中

17-2

18. 財務三表の公開

18-1. 財務三表(消費収支計算書、資金収支計算書、貸借対照表)はどのように公開していますか。

1. 財務三表のすべてをホームページにおいて解説付きで公開している
2. 解説はないが財務三表のすべてをホームページで公開している
3. 財務三表の一部をホームページにおいて解説付きで公開している
4. 解説はないが財務三表の一部をホームページで公開している
5. 財務三表はホームページで公開していない
6. 現在はホームページで公開していないが、検討中

18-1

短期大学全体

本協会の認証評価システムやこの実態調査に関し、
ご意見・ご要望等がございましたらお書きください。

ご協力、どうもありがとうございました。

学 科

短期大学実態調査
学 科 別

＜ 学科ごとにご回答下さい。 ＞

■ ご回答いただくにあたって

・回答は、特に指定がない場合、**平成18年5月1日現在**でお答えください。

・制度や仕組みを問う項目については、併設大学と合同で行っているものや、法人単位のものでも構いません。

・本調査は、短期大学の実態を踏まえて認証評価における一定水準を設けるためのものであり、この実態調査を通じて、個別に短期大学の評価を行うことや、今後認証評価を申請した際に、ご回答内容がその評価に影響することは一切ございません。また、いただいた回答書は厳重に管理し、外部に公開することも一切ございません。

・ご回答後は、本票を7月7日(金)までに同封の封筒でご返送ください。

■ はじめに、 貴短期大学について以下の質問にご回答願います。

1. 短期大学名をご記入下さい。

1. 短期大学名

2. 学科名をご記入下さい。

2. 学科名
学科

財団法人 大学基準協会
〒162-0842
東京都新宿区市谷砂土原町 2-7-13
TEL.03(5228)2020 FAX.03(5228)2323
E-mail : info@juaa.or.jp
URL : http://www.juaa.or.jp 担当:蔦、萩原

学 科

以下の各設問について、該当する番号(内容)を右側の回答欄に記入してください。

A．学科の教育内容・方法　（1）教育内容等

1．１年次の導入教育

回答欄

1-1. 高等学校の学習内容を補完する教育や、専門分野の基礎教育など、学生が短期大学士課程教育へ円滑に移行するための導入教育科目はありますか。

1-1

1. ある　　2. ない　　3. 現在はないが、検討中

※ 1-1.で「1」に回答された場合のみ、下記の設問(1-2)にお答えください。

1-2. その具体的な内容をお書きください。(例:英語の補習授業、コンピュータ基礎教育、など)

1-2. 具体的な内容

2．入学前教育

2-1. 推薦入試等で、早期に入学が決定した者に対する入学前教育は行っていますか。

2-1

1. 行っている　　2. 行っていない　　3. 現在はないが、検討中

※ 2-1.で「1」に回答された場合のみ、下記の設問(2-2)にお答えください。

2-2. その具体的な内容をお書きください。(例:調査レポートの提出、老人ホームでのボランティア、など)

2-2. 具体的な内容

3．キャリア教育

3-1. 社会で必要とされる能力を育成し、職業に対する意識を高めるためのキャリア教育として、正課の授業科目はありますか。(「看護実習」など、専門領域の実習科目は除きます。)

3-1

1. ある　　2. ない　　3. 現在はないが、検討中

※ 3-1.で「1」に回答された場合のみ、下記の設問(3-2)にお答えください。

3-2. その具体的な内容をお書きください。
(例:「キャリアデザイン入門」(1、2年次・必修科目)、「インターンシップ」(3年次・選択科目)など)

3-2. 具体的な内容

学 科

4．生涯学習システム

回答欄

4-1. 生活や職業上の能力の向上、自己の充実などを支援するための生涯学習システムを整備していますか。(単位を取得できるものに限り、公開講座などは含まれません)

1. 整備している　　2. 整備していない　　3. 現在は整備していないが、検討中

4-1

※ 4-1.で「1」に回答された場合のみ、下記の設問(4-2)にお答えください。

4-2. その具体的な内容をお書きください。(例:社会人向けの資格取得コース、など)

4-2. 具体的な内容

5．専兼比率

5-1. 専門教育の必修科目における専権比率は何%ですか。
(全科目数に対する専任担当科目数の割合)

1. 60.0%未満　　2. 60.0%以上70.0%未満　　3. 70.0%以上80.0%未満
4. 80.0%以上90.0%未満　　5. 90.0%以上

5-1

6．単位互換

6-1. 他の大学や短期大学と単位互換協定を結んでいますか。(併設大学も含めてください。)

1. 3つ以上の大学・短大と協定を結んでいる
2. 1、2大学・短大と協定を結んでいる
3. 結んでいない
4. 現在は結んでいないが、検討中

6-1

7．留年率

7-1. 留年率の割合は何%ですか。(平成17年度5月1日における卒業予定者数に対する平成18年5月1日において標準年限を越えて在籍している学生数の割合)

1. 5.0%未満　　2. 5.0%以上10.0%未満
3. 10.0%以上15.0%未満　　4. 15.0%以上

7-1

学 科

8．退学率

回答欄

8-1. 退学率の割合は何%ですか。
（平成17年5月1日現在の在籍学生数に対する平成17年度中の退学者の割合）

1. 5.0%未満　　2. 5.0%以上10.0%未満
3. 10.0%以上15.0%未満　　4. 15.0%以上

8-1

8-2. 退学の理由は把握していますか。

1. すべての退学者について把握している　　2. 可能な限り把握している
3. 把握していない　　4. 現在は把握していないが、検討中

8-2

B．学科の教育内容・方法　（2）教育方法等

9．オフィスアワー

9-1. 教員が研究室で学生からの相談や質問に応じるための時間として、オフィスアワーを制度化し、その時間帯を明示していますか。

1. している　　2. していない　　3. 現在はしていないが、検討中

9-1

10．学習支援

10-1. 学生の学習支援を恒常的に行うアドバイザー制度がありますか。

1. ある　　2. ない　　3. 現在はないが、検討中

10-1

10-2. 学生が希望した場合、所属の学科から別の学科へ転科する制度は整備されていますか。

1. 整備されている　　2. 整備されていない　　3. 学科が１つしかない
4. 現在は整備していないが、検討中

10-2

11．履修登録単位数の上限設定

11-1. １年間の履修登録単位数の上限は、何単位に設定していますか。
（学年によって設定が異なる場合は、多い単位数をお答えください。）

1. 39単位以下　　2. 40～45単位　　3. 46単位以上
4. 上限設定はない　　5. 現在はないが、検討中

11-1

学 科

12. ＧＰＡ (Grade Point Average) 制度

回答欄

12-1. 成績評価において、GPA制度を導入していますか。

1. 導入している　2. 導入していない　3. 現在は導入していないが、検討中

12-1

13. 授業評価

13-1. 学生による授業評価を組織的に実施していますか。

1. すべての授業で実施している　2. 必修科目または専任教員による授業のみ実施している
3. 実施していない　4. 現在は実施していないが、検討中

13-1

※ 13-1.で「1」または「2」に回答された場合のみ、以下の設問(13-2と13-3)にお答えください。
13-1.で「3」または「4」に回答された場合は、次の「14.シラバス」へお進みください。

13-2. 授業評価の回収率は何%ですか。

1. 40.0%未満　2. 40.0%以上60.0%未満　3. 60.0%以上80.0%未満
4. 80.0%以上　5. 回収率は把握していない　6. 現在は把握していないが、検討中

13-2

13-3. 授業評価の結果は公表していますか。

1. 教員本人のみにフィードバック　2. 教員と学生に公表　3. 社会一般に公表
4. 誰にも公表していない　5. 現在は公表していないが、検討中

13-3

14. シラバス

14-1. シラバスを作成していますか。

1. 全ての授業科目で作成している　2. 全ての授業科目ではないが作成している
3. 作成していない　4. 現在は作成していないが、検討中

14-1

※ 14-1.で「1」または「2」に回答された場合のみ、以下の設問(14-2と14-3)にお答えください。
14-1.で「3」または「4」に回答された場合は、「15.FD(ファカルティ・ディベロップメント)」へお進み下さい。

14-2. シラバスには、以下の項目が含まれていますか。
1)授業の目的・ねらい、概要　2)授業計画(スケジュール)　3)評価方法(評価基準)
4)オフィスアワーの時間　5)教科書、参考図書等

1. 全て含まれている　2. 3つか4つ含まれている　3. 1つか2つ含まれている
4. 統一された書式がないので授業科目によって異なる

14-2

回答欄

14-3. シラバスは、オンラインで公開していますか。

1. 学内（教職員・学生）に公開　　2. 社会一般に公開
3. オンラインで公開していない　　4. 現在はオンラインで公開していないが、検討中

14-3

15. ＦＤ（ファカルティ・ディベロップメント）

15-1. FD(ファカルティ・ディベロップメント)を担当する組織(委員会等)はありますか。

1. ある　　2. ない　　3. 現在はないが、検討中

15-1

C. 学生の受け入れ

16. 受け入れの検証

16-1. 入試問題や学生の受け入れのあり方を企画し、検証する組織(委員会等)はありますか。

1. ある　　2. ない　　3. 現在はないが、検討中

16-1

17. 在籍学生数比率

17-1. 収容定員に対する在籍学生数比率はどのくらいですか。

1. 0.50未満　　2. 0.50以上0.80未満　　3. 0.80以上1.00未満
4. 1.00以上1.10未満　　5. 1.10以上1.20未満　　6. 1.20以上1.30未満
7. 1.30以上

17-1

17-2. 外国人用の入試を行っている場合、募集定員に占める、外国人の受け入れ定員の割合は何%ですか。

1. 5.0%未満　　2. 5.0%以上10.0%未満　　3. 10.0%以上15.0%未満
4. 15.0%以上20.0%未満　　5. 20.0%以上　　6. 外国人用の入試は行っていない

17-2

学 科

D．研究活動と研究体制の整備

18. 旅費補助

回答欄

18-1. 専任教員が遠方で学会発表や研修等を行う場合、旅費の補助はありますか。

18-1

1. ある　　2. ない　　3. 現在はないが、検討中

※ 18-1.で「1」に回答された場合のみ、下記の設問(18-2)にお答えください。

18-2. それはどのようなものですか。
条件がある場合：(例：年間上限15万、教授と助教授のみ、など)

18-2. 具体的な内容

19. サバティカル・リーブ制度

19-1. 専任教員の研究時間を確保するためのサバティカル・リーブ(研究休暇)制度はありますか。

19-1

1. ある　　2. ない　　3. 現在はないが、検討中

20. 研究費支給額

20-1. 専任教員1人あたりの1年間の個人研究費支給額(旅費を除く需用費・備品費などの予算枠)はいくらですか。
(平成17年度実績で、競争的研究費や共同研究費は除きます。教員の職によって異なる場合は、平均をお答えください。)

20-1

1. 20万円未満　　2. 20万以上30万未満　　3. 30万以上40万未満
4. 40万以上60万未満　　5. 60万以上100万未満　　6. 100万円以上

学 科

21. 研究個室

回答欄

21-1. 専任教員のうち、研究個室を持つ割合は何%ですか。

1. 100.0%　2. 80.0%以上100.0%未満　3. 50.0%以上80.0%未満
4. 50.0%以下　5. 研究個室はない

21-1

※ 21-1.で「1」～「4」に回答された場合のみ、下記の設問(21-2)にお答えください。

21-2. 研究個室1室あたりの平均面積はどのくらいですか。

1. 15.0㎡未満　2. 15.0㎡以上20.0㎡未満　3. 20.0㎡以上25.0㎡未満
4. 25.0㎡以上

21-2

22. 研究支援スタッフ

22-1. RA(リサーチアシスタント)や助手など、専任教員の研究を支援するスタッフはいますか。

1. いる　2. いない　3. 現在はいないが、検討中

22-1

※ 22-1.で「1」に回答された場合のみ、下記の設問(22-2)にお答えください。

22-2. 具体的なスタッフの名称をお書きください。(例:RA、実験助手、など)

22-2. 具体的なスタッフの名称

23. 研究助成金

23-1. 文部科学省の研究費補助金の申請率は何%ですか。
(専任教員数に対する申請件数(新規のみ)の割合を、平成15～17年度の3年間の実績の平均値でお答えください。)

1. 30.0%未満　2. 30.0%以上60.0%未満　3. 60.0%以上80.0%未満
4. 80.0%以上100.0%未満　5. 100.0%

23-1

23-2. 文部科学省の研究費補助金の申請に対する採択率は何%ですか。
(平成15～17年度の3年間の実績でお答えください)

1. 20.0%未満　2. 20.0%以上50.0%未満　3. 50.0%以上80.0%未満
4. 80.0%以上

23-2

学 科

E. 教員組織

24. 専任教員一人当たりの学生数

回答欄

24-1. 専任教員１人あたりの在籍学生数は何人ですか。
（一般教育の教員が学科に所属していない場合は、一般教育担当教員を学科数で除して学科の専任教員数に上乗せしてください。）

1. 20人未満　2. 20～29人　3. 30～39人　4. 40人～49人
5. 50～59人　6. 60～69人　7. 70人以上

24-1

25. 専任教員の担当授業時間

25-1. 専任教員の担当授業時間の平均は何授業時間ですか。
（1コマ90分の場合、2授業時間となります。）

25-1-1. 教授

1. 6.0未満　2. 6.0以上8.0未満　3. 8.0以上10.0未満
4. 10.0以上12.0未満　5. 12.0以上

25-1-1

25-1-2. 助教授

1. 6.0未満　2. 6.0以上8.0未満　3. 8.0以上10.0未満
4. 10.0以上12.0未満　5. 12.0以上

25-1-2

25-1-3. 講師

1. 6.0未満　2. 6.0以上8.0未満　3. 8.0以上10.0未満
4. 10.0以上12.0未満　5. 12.0以上

25-1-3

26. 専任教員の年齢別の割合

26-1. 専任教員の年齢別の割合は何%ですか。

26-1-1. 29歳以下

1. 20.0%未満　2. 20.0%以上30.0%未満　3. 30.0%以上35.0%未満
4. 35.0%以上40.0%未満　5. 40.0%以上

26-1-1

26-1-2. 30～39歳

1. 20.0%未満　2. 20.0%以上30.0%未満　3. 30.0%以上35.0%未満
4. 35.0%以上40.0%未満　5. 40.0%以上

26-1-2

回答欄

26-1-3. 40～49歳

1. 20.0%未満　2. 20.0%以上30.0%未満　3. 30.0%以上35.0%未満
4. 35.0%以上40.0%未満　5. 40.0%以上

26-1-3

26-1-4. 50～59歳

1. 20.0%未満　2. 20.0%以上30.0%未満　3. 30.0%以上35.0%未満
4. 35.0%以上40.0%未満　5. 40.0%以上

26-1-4

26-1-5. 60歳以上

1. 20.0%未満　2. 20.0%以上30.0%未満　3. 30.0%以上35.0%未満
4. 35.0%以上40.0%未満　5. 40.0%以上

26-1-5

27. 教員の教育研究支援体制

27-1. 教員の教育研究支援の一環として、SA(スチューデント・アシスタント)やTA(ティーチング・アシスタント)を設置していますか。

1. ＳＡ、ＴＡともに設置　2. ＳＡを設置　3. ＴＡを設置
4. どちらも設置していない　5. 現在は設置していないが、検討中

27-1

28. 教員の身分保障制度

28-1. 教員の任免や昇格の基準・手続きに関する規定はありますか。

1. 任免と昇格の規定がある　2. 任免のみ規定がある　3. 規定はない
4. 現在はないが、検討中

28-1

本協会の認証評価システムやこの実態調査に関し、
ご意見・ご要望等がございましたらお書きください。

ご協力、どうもありがとうございました。

専 攻 科

短期大学実態調査
専攻科別

＜ 専攻ごとにご回答下さい。＞

■ ご回答いただくにあたって

・回答は、特に指定がない場合、**平成18年5月1日現在**でお答えください。

・制度や仕組みを問う項目については、併設大学と合同で行っているものや、法人単位のものでも構いません。

・本調査は、短期大学の実態を踏まえて認証評価における一定水準を設けるためのものであり、この実態調査を通じて、個別に短期大学の評価を行うことや、今後認証評価を申請した際に、ご回答内容がその評価に影響することは一切ございません。また、いただいた回答書は厳重に管理し、外部に公開することも一切ございません。

・ご回答後は、本票を 7月7日(金)までに同封の封筒でご返送ください。

■ はじめに、 貴短期大学について以下の質問にご回答願います。

1. 短期大学名をご記入下さい。

1. 短期大学名

2. 専攻名をご記入下さい。

2. 専攻名
専攻

財団法人 大学基準協会
〒162-0842
東京都新宿区市谷砂土原町 2-7-13
TEL.03(5228)2020 FAX.03(5228)2323
E-mail : info@juaa.or.jp
URL : http://www.juaa.or.jp 担当:蔦、萩原

専 攻 科

以下の各設問について、該当する番号(内容)を右側の回答欄に記入してください。

A. 学科の教育内容・方法 (1) 教育内容等

1. キャリア教育

回答欄

1-1. 社会で必要とされる能力を育成し、職業に対する意識を高めるためのキャリア教育として、正課の授業科目はありますか。(「看護実習」など、専門領域の実習科目は除きます。)

1. ある　2. ない　3. 現在はないが、検討中

1-1

※ 1-1.で「1」に回答された場合のみ、下記の設問(1-2)にお答えください。

1-2. その具体的な内容をお書きください。
(例:「キャリアデザイン入門」(1年次・必修科目)、「インターンシップ」(2年次・選択科目)など)

1-2. 具体的な内容

2. 生涯学習システム

2-1. 生活や職業上の能力の向上、自己の充実などを支援するための生涯学習システムを整備していますか。
(単位を取得できるものに限り、公開講座などは含まれません)

1. 整備している　2. 整備していない　3. 現在は整備していないが、検討中

2-1

※ 2-1.で「1」に回答された場合のみ、下記の設問(2-2)にお答えください。

2-2. その具体的な内容をお書きください。(例:社会人向けの資格取得コース、など)

2-2. 具体的な内容

3. 留年率

3-1. 留年率の割合は何%ですか。
(平成17年度5月1日における卒業予定者数に対する平成18年5月1日において標準年限を越えて在籍している学生数の割合)

1. 5.0%未満　2. 5.0%以上10.0%未満　3. 10.0%以上15.0%未満
4. 15.0%以上

3-1

専攻科

4．退学率

回答欄

4-1. 退学率の割合は何%ですか。
（平成17年5月1日現在の在籍学生数に対する平成17年度中の退学者の割合）

1. 5.0%未満　2. 5.0%以上10.0%未満　3. 10.0%以上15.0%未満
4. 15.0%以上

4-1

4-2. 退学の理由は把握していますか。

1. すべての退学者について把握している　2. 可能な限り把握している
3. 把握していない　4. 現在は把握していないが、検討中

4-2

B．学科の教育内容・方法　（2）教育方法等

5．オフィスアワー

5-1. 教員が研究室で学生からの相談や質問に応じるための時間として、オフィスアワーを制度化し、その時間帯を明示していますか。

1. している　2. していない　3. 現在はしていないが、検討中

5-1

6．学習支援

6-1. 学生の学習支援を恒常的に行うアドバイザー制度がありますか。

1. ある　2. ない　3. 現在はないが、検討中

6-1

7．履修登録単位数の上限設定　※１年制の場合は除く

7-1. １年間の履修登録単位数の上限は、何単位に設定していますか。
（学年によって設定が異なる場合は、多い単位数をお答えください。）

1. 39単位未満　2. 40～45単位　3. 46単位以上
4. 上限設定はない　5. 現在はないが、検討中

7-1

専 攻 科

8. GPA(Grade Point Average)制度

回答欄

8-1. 成績評価において、GPA制度を導入していますか。

1. 導入している　2. 導入していない　3. 現在は導入していないが、検討中

8-1

9. 授業評価

9-1. 学生による授業評価を組織的に実施していますか。

1. すべての授業で実施している　2. 必修科目または専任教員による授業のみ実施している
3. 実施していない　4. 現在は実施していないが、検討中

9-1

※ 9-1.で「1」または「2」に回答された場合のみ、以下の設問(9-2と9-3)にお答えください。
9-1.で「3」または「4」に回答された場合は、次の「10.シラバス」へお進みください。

9-2. 授業評価の回収率は何%ですか。

1. 40.0%未満　2. 40.0%以上60.0%未満　3. 60.0%以上80.0%未満
4. 80.0%以上　5. 回収率は把握していない　6. 現在は把握していないが、検討中

9-2

9-3. 授業評価の結果は公表していますか。

1. 教員本人のみにフィードバック　2. 教員と学生に公表　3. 社会一般に公表
4. 誰にも公表していない　5. 現在は公表していないが、検討中

9-3

10. シラバス

10-1. シラバスを作成していますか。

1. 全ての授業科目で作成している　2. 全ての授業科目ではないが作成している
3. 作成していない　4. 現在は作成していないが、検討中

10-1

※ 10-1.で「1」または「2」に回答された場合のみ、以下の設問(10-2と10-3)にお答えください。
10-1.で「3」または「4」に回答された場合は、「11. FD(ファカルティ・ディベロップメント)」へお進みください。

10-2. シラバスには、以下の項目が含まれていますか。
1)授業の目的・ねらい、概要　2)授業計画(スケジュール)　3)評価方法(評価基準)
4)オフィスアワーの時間　5)教科書、参考図書等

1. 全て含まれている　2. 3つか4つ含まれている　3. 1つか2つ含まれている
4. 統一された書式がないので授業科目によって異なる

10-2

10-3. シラバスは、オンラインで公開していますか。

1. 学内（教職員・学生）に公開　2. 社会一般に公開
3. オンラインで公開していない　4. 現在はオンラインで公開していないが、検討中

10-3

専 攻 科

11. ＦＤ（ファカルティ・ディベロップメント）

回答欄

11-1. FD(ファカルティ･ディベロップメント)を担当する組織(委員会等)はありますか。

11-1

1. ある　　2. ない　　3. 現在はないが、検討中

C. 学生の受け入れ

12. 受け入れの検証

12-1. 入試問題や学生の受け入れのあり方を企画し、検証する組織(委員会等)はありますか。

12-1

1. ある　　2. ない　　3. 現在はないが、検討中

13. 在籍学生数比率

13-1. 収容定員に対する在籍学生数比率はどのくらいですか。

13-1

1. 0.50未満　　2. 0.50以上0.80未満　　3. 0.80以上1.00未満
4. 1.00以上1.10未満　　5. 1.10以上1.20未満　　6. 1.20以上1.30未満
7. 1.30以上

13-2. 外国人用の入試を行っている場合、募集定員に占める、外国人の受け入れ定員の割合は何%ですか。

13-2

1. 5.0%未満　　2. 5.0%以上10.0%未満　　3. 10.0%以上15.0%未満
4. 15.0%以上20.0%未満　　5. 20.0%以上　　6. 外国人用の入試は行っていない

本協会の認証評価システムやこの実態調査に関し、
ご意見・ご要望等がございましたらお書きください。

ご協力、どうもありがとうございました。

アンケート協力校一覧表

岩手県立大学宮古短期大学部	岩手看護短期大学	千葉経済大学短期大学部
岩手県立大学盛岡短期大学部	盛岡大学短期大学部	千葉明徳短期大学
秋田公立美術工芸短期大学	尚絅学院大学女子短期大学部	日本基督教短期大学
山形県立米沢女子短期大学	聖和学園短期大学	愛国学園短期大学
神奈川県立外語短期大学	東北生活文化大学短期大学部	亜細亜大学短期大学部
県立新潟女子短期大学	宮城誠真短期大学	大妻女子大学短期大学部
富山県立大学短期大学部	聖園学園短期大学	嘉悦大学短期大学部
山梨県立看護大学短期大学部	羽陽学園短期大学	共立女子短期大学
大月短期大学	いわき短期大学	駒沢女子短期大学
長野県短期大学	桜の聖母短期大学	自由が丘産能短期大学
岐阜市立女子短期大学	福島学院大学短期大学部	実践女子短期大学
静岡県立大学短期大学部	常磐短期大学	昭和女子大学短期大学部
島根県立看護短期大学	水戸短期大学	女子栄養大学短期大学部
島根県立島根女子短期大学	足利短期大学	女子美術大学短期大学部
倉敷市立短期大学	宇都宮短期大学	白梅学園短期大学
新見公立短期大学	宇都宮文星短期大学	杉野服飾大学短期大学部
福山市立女子短期大学	國學院大學栃木短期大学	星美学園短期大学
高知短期大学	作新学院大学女子短期大学部	創価女子短期大学
大分県立芸術文化短期大学	佐野短期大学	鶴川女子短期大学
鹿児島県立短期大学	関東短期大学	帝京大学短期大学
旭川大学女子短期大学部	群馬松嶺福祉短期大学	帝京短期大学
帯広大谷短期大学	高崎商科大学短期大学部	戸板女子短期大学
釧路短期大学	新島学園短期大学	東海大学短期大学部
光塩学園女子短期大学	明和学園短期大学	東京家政大学短期大学部
國學院短期大学	秋草学園短期大学	東京交通短期大学
札幌大谷短期大学	上野学園大学短期大学部	東京女子体育短期大学
札幌国際大学短期大学部	川口短期大学	東京農業大学短期大学部
札幌大学女子短期大学	国際学院埼玉短期大学	東京田中短期大学
専修大学北海道短期大学	埼玉医科大学短期大学	東京富士大学短期大学部
拓殖大学北海道短期大学	埼玉純真女子短期大学部	東京立正女子短期大学
函館短期大学	埼玉女子短期大学	東邦音楽短期大学
文化女子大学室蘭短期大学	十文字学園女子大学短期大学	東横学園女子短期大学
北星学園大学短期大学部	城西短期大学	日本大学短期大学部
浅井学園大学短期大学部	武蔵丘短期大学	日本歯科大学東京短期大学
北海道文教大学短期大学部	武蔵野短期大学	文化女子大学短期大学部
北海道武蔵女子短期大学	植草学園短期大学	文京学院短期大学
酪農学園大学短期大学部	江戸川短期大学	宝仙学園短期大学
青森短期大学	三育学院短期大学	目白大学短期大学部
青森中央短期大学	昭和学院短期大学	ヤマザキ動物看護短期大学
八戸短期大学	聖徳大学短期大学部	山野美容芸術短期大学
東北女子短期大学	清和女子短期大学	山脇学園短期大学
弘前福祉短期大学	千葉敬愛短期大学	立教女学院短期大学

アンケート協力校一覧表

和泉短期大学	愛知工科大学短期大学部	大阪城南女子短期大学
小田原女子短期大学	愛知江南短期大学	大阪女学院短期大学
鎌倉女子大学短期大学部	名古屋学芸大学短期大学部	大阪夕陽丘学園短期大学
カリタス女子短期大学	愛知大学短期大学部	大阪女子短期大学
相模女子大学短期大学部	愛知文教女子短期大学	大阪信愛女学院短期大学
上智短期大学	愛知みずほ大学短期大学部	大阪体育大学短期大学部
湘南短期大学	光陵女子短期大学	大阪大谷大学短期大学部
湘北短期大学	中京女子大学短期大学部	関西女子短期大学
昭和音楽大学短期大学部	東邦学園短期大学	近畿大学短期大学部
鶴見大学短期大学部	豊橋創造大学短期大学部	堺女子短期大学
東海大学医療技術短期大学	名古屋経営短期大学	四条畷学園短期大学
文教大学女子短期大学部	名古屋経済大学短期大学部	四天王寺国際仏教大学短期大学部
新潟工業短期大学	名古屋芸術大学短期大学部	樟蔭東女子短期大学
新潟青陵大学短期大学部	名古屋文化短期大学	相愛女子短期大学
新潟中央短期大学	名古屋文理大学短期大学部	常磐会短期大学
日本歯科大学新潟短期大学	南山短期大学	梅花女子大学短期大学部
明倫短期大学	藤田保健衛生大学短期大学	芦屋女子短期大学
富山短期大学	鈴鹿国際大学短期大学部	大手前短期大学
富山福祉短期大学	高田短期大学	近畿大学豊岡短期大学
金沢学院短期大学	三重中京大学短期大学部	賢明女子学院短期大学
金城大学短期大学部	滋賀女子短期大学	神戸松蔭女子学院短期大学
小松短期大学	滋賀文化短期大学	神戸女子短期大学
星稜女子短期大学	滋賀文教短期大学	神戸常盤短期大学
北陸学院短期大学	聖泉大学短期大学部	神戸文化短期大学
仁愛女子短期大学	池坊短期大学	神戸山手短期大学
敦賀短期大学	京都医療技術短期大学	産業技術短期大学
飯田女子短期大学	京都外国語短期大学	頌栄短期大学
信州短期大学	京都経済短期大学	聖和大学短期大学部
信州豊南短期大学	京都光華女子大学短期大学部	園田学園女子大学短期大学部
長野経済短期大学	京都嵯峨芸術大学短期大学部	東洋食品工業短期大学
長野女子短期大学	京都女子大学短期大学部	姫路日ノ本短期大学
松本大学松商短期大学部	京都文教短期大学	湊川短期大学
岐阜聖徳学園大学短期大学部	京都西山短期大学	武庫川女子大学短期大学部
正眼短期大学	聖母女学院短期大学	大阪樟蔭女子大学短期大学部
高山自動車短期大学	明治鍼灸大学医療技術短期大学部	畿央大学短期大学部
中京短期大学	龍谷大学短期大学部	奈良芸術短期大学
中部学院大学短期大学部	藍野学院短期大学	白鳳女子短期大学
東海女子短期大学	大阪青山短期大学	和歌山信愛女子短期大学
静岡英和学院大学短期大学部	大阪音楽大学短期大学部	鳥取短期大学
静岡福祉大学短期大学部	大阪学院短期大学	岡山短期大学
浜松学院大学短期大学部	大阪キリスト教短期大学	川崎医療短期大学
愛知学院大学短期大学部	大阪国際大学短期大学	山陽学園短期大学

アンケート協力校一覧表

就実短期大学	長崎短期大学	
中国短期大学	尚絅大学短期大学部	
美作大学短期大学部	中九州短期大学	
山陽女子短期大学	東九州短期大学	
鈴峯女子短期大学	別府溝部学園短期大学	
比治山大学短期大学部	別府大学短期大学部	
広島国際学院大学自動車短期大学部	聖心ウルスラ学園短期大学	
広島文化短期大学	南九州短期大学	
安田女子短期大学	宮崎女子短期大学	
岩国短期大学	鹿児島国際大学短期大学部	
下関短期大学	鹿児島女子短期大学	
山口芸術短期大学	沖縄キリスト教短期大学	
四国大学短期大学部	沖縄女子短期大学	
徳島工業短期大学	富山大学高岡短期大学部	
香川短期大学	北海道自動車短期大学	
高松短期大学	福井医療短期大学	
今治明徳短期大学		
愛媛女子短期大学		
聖カタリナ大学短期大学部		
松山短期大学		
折尾愛真短期大学		
九州大谷短期大学		
九州女子短期大学		
九州造形短期大学		
九州電機短期大学		
近畿大学九州短期大学		
久留米信愛女学院短期大学		
香蘭女子短期大学		
純真女子短期大学		
精華女子短期大学		
聖マリア学院短期大学		
第一保育短期大学		
筑紫女学園短期大学		
東海大学福岡短期大学		
中村学園大学短期大学部		
東筑紫短期大学		
福岡医療短期大学		
福岡工業大学短期大学部		
福岡女学院大学短期大学部		
福岡女子短期大学		
佐賀短期大学		
長崎女子短期大学		以上　310短期大学

３．海外調査（アメリカ、イギリス）

機関別評価システムの見直しのために

アメリカ北中部地区基準協会の基準を見る

機関別評価システムの見直しのために、アメリカ北中部地区基準協会(North Central Association of Colleges and Schools 以下ＮＣＡと表記)の 2005 年 4 月から全面的に実施されている評価ハンドブックを参考に、大学基準協会の評価について考えてみることとした。ＮＣＡは北米に 6 つある地域 accreditation 団体の一つで、19 州、約 1000 校に及ぶ大学が加盟する全米で最大の accreditation 団体である。

また、この団体は、北中部の新興する有力な諸大学の質の保証と、一層の改善を目指して、1895 年、北米でも 3 番目に早い設立をみた。そして自ら定めた基準に従って、1913 年に認定活動を始めた。これは全米でもっとも早い認定活動の開始であった。

そのほかにもこの団体は、他の accreditation 団体とは基準の項目立てが異なり、しかもその項目立てを基礎としながらも、新しい考え方を導入して、前述のように最近（2005 年）基準を変えたことも、ここで取り上げてみる意味があるように思われる。

従来の基準

1989 年版ではその基準は以下の 4 つであった。(以下 4 項早田幸政訳)

1．　大学が明確に公認する目的を宣言していること。その目的が大学の掲げる使命と調和し、なおかつ中等後教育機関(postsecondary educational institution)としてもふさわしいものであること。

2．　大学が教育課程その他のプログラムにおいて、こうした目的を達成する上で有効に組織された適切な人的、材的、物的資源を保有していること。

3．　大学が、その目的を現在遂行中であること。

4．　大学が、その目的を継続して遂行していけるみこみがあること。

1997 年版を見ると、これにもう一項加わっている。

5．　大学は、その行うさまざまな実践ともろもろの関係とが誠実になされていること.

この追加された 5 番目のものは、過去 10 年ほどの間にいくつかの不祥事が報じられてきたので付け加えられたものだという。当然のことながら、accreditation 基準も、時代の流れとともに追加・修正・変更をされていかなければならないのであろう。

２００５年版の基準

2005 年版をみると大幅な改定がなされており、これはまた従来のものとは少々趣の

異なるものである。以下ここではこの最新の 2005 年 1 月から全面的に実施されている第3版について触れていくこととする。

2005 年版は 1997 年版とは異なる 5 つの基準からなっており、その構成も異なっていて、それぞれの基準に「基準の説明」、「中核的構成要素」、「証明例」の3つがつけられている。

「基準の説明」とは次のように定義されている。すなわち「委員会によって採用されたこれらの説明は、委員会によって認定される高等教育機関にとって必須の属性である。高等教育機関が認定に値すると判断されるためには、各々の基準を満たしていると判断されなければならない。評価を申請した高等教育機関がこれらの評価基準の一つ以上を満たしていない場合には、罰則が与えられる場合もある」。

「中核的構成要素」とは「委員会は、各判断基準の中心的な構成要素を明示する。高等教育機関は基準に達していることを示す適切な代表的証拠を提示し、それぞれの中心的な構成要素について記述しなければならない。それぞれの中心的な構成要素に関する検討は、高等教育機関がどのように評価基準を満たしているか十分な評価をする際に必要なのである」ということである。

「証明例」については「委員会は、高等教育機関が中核的構成要素として記述する可能性のある具体的な例を証明例として挙げる。高等教育機関は、その任務や活動に関連していれば、他の証拠を提示しても良い。提案された数種類の証明例がすべての高等教育機関にとって適切だとは限らない。従って、ある特定の証明例についての記述がないこと自体、高等教育機関が中核的な構成要素を満たしていないということにはならない」と説明している。

次に、5つの基準項目について順に概観していこう。

基準1：ミッションと一貫性（Mission and Integrity）

基準の説明：高等教育機関は理事会、運営陣、教師、職員、学生がかかわるシステムやプロセスを通じ、高等教育機関としての任務を確実に遂行するよう一貫性を持って運営している。

中核的構成要素―1a：高等教育機関のミッションに関する書類は、高等教育機関の責務について公的かつ明確に記述されている。

中核的構成要素―1b：ミッションに関する記述書では、当該の高等教育機関は、学習者やその他関係者やその機関が貢献しているより大きな社会の多様性について十分認識している。

中核的構成要素―1c：ミッションへの理解とサポートが当該の高等教育機関全体に浸透している。

中核的構成要素―1d：高等教育機関の管理運営構造は効果的にリーダーシップを発揮し、目指すミッションを達成できるようプロセスの連携を支援している。

中核的構成要素―1e：一貫性を確認し保護している。

証明例：a～eの中核的構成要素には、それぞれ５～７つの証明例が付いているが省略する。

これは従来の基準の１を発展させたものと考えられる。

基準２：将来への準備（Preparing for the Future）

基準の説明：高等教育機関の資源の配分方法や、評価やプランニングのための資源の配分プロセスは、ミッションの遂行、教育の質の改善、将来の課題や機会への対応のために、十分に能力を発揮できるものとなっている。

中核的構成要素―２a：高等教育機関は、将来の社会や経済の動きの多様性によって生じてくる問題に対して現実的に準備している。

中核的構成要素―２b：高等教育機関の資源的基盤は、未来において教育プログラムやその計画の質を維持し強化するための支えとなっている。

中核的構成要素―２c：当該高等教育機関で現在進行している評価なり査定なりの過程は、継続的な改善に向けて明らかに戦略的情報となる制度的効率性のための信頼のできる証拠与えている。

中核的構成要素―２d：すべてのレベルの計画は、当該高等教育機関のミッションと整合しており、それゆえにそのミッションを遂行する能力を高めている。

証明例：a～dの中核的構成要素には、それぞれ５～７つの証明例が付いているが省略する。

これは従来の基準の４を発展させたものと考えられる。

基準３：学生の学習と効果的教授（Student Learning and Effective Teaching）

基準の説明：高等教育機関は、教育的ミッションを遂行していることを示す学生の学習に関する証拠と教授実践の効率性に関する証拠を提供している。

中核的構成要素―３a：高等教育機関は、それぞれの教育プログラムにたいして、学生の学習成果の目標を明確に記述し、また効果的な査定を可能にしている。

中核的構成要素―３b：高等教育機関は効果的な教授業を評価し支援している。

中核的構成要素―３c：高等教育機関は効果的な学習環境を作り上げている。

中核的構成要素―３d：高等教育機関の学習資源は、学生の学習と効果的な授業を支援している。

証明例：a～dの中核的構成要素には、それぞれ６～８つの証明例が付いているが省略する。

これは従来の基準の３を発展させたものと考えられる。

基準４：知識の獲得と発見と応用（Acquisition, Discovery, and Application of Knowledge）

基準の説明：高等教育機関は、そのミッションに沿った形で探求、創造、実践、社会的責任を助成し支援することによって、教員、運営陣、職員、学生たちの学

びの生活を促進する。

中核的構成要素―４ａ：高等教育機関は、理事会、運営陣、学生、教員、職員の活動を通して、学びの生活を評価していることを示している。

中核的構成要素―４ｂ：高等教育機関は、知識と技能とを幅広く獲得するとともに、知的探求が教育プログラムには不可欠であることを示している。

中核的構成要素―４ｃ：高等教育機関は、今後、国際的で多様で技術的な社会で活躍していく学生に対する教育課程の有用性を評価している。

中核的構成要素―４ｄ：高等教育機関は、教師、学生、職員に対して責任を持って知識の獲得・発見・応用が確実にできるよう支援している。

証明例：a～e の中核的構成要素には、それぞれ６～７つの証明例が付いているが省略する。

これは有用な教育研究を実質的に行うことを求め、同時にてその中で自発的に知的探求をしていく能力の養成を求めているものといえよう。実はここでは生涯学習も含めた自発的知的探求に言及しているのである。

基準５：義務とサービス（Engagement and Service）

基準の説明：ミッションによって求められているように、高等教育機関はその関係者を明らかにし、彼らに対してこの義務とサービスという二つの価値のために働く。

中核的構成要素―５ａ：高等教育機関は、そのサービスを受けている関係者から学び、かれらのニーズと期待とに応え得る道を分析している。

中核的構成要素―５ｂ：高等教育機関は、関係者とみなされる人びとや地域社会と協働する能力と遂行力を持っている。

中核的構成要素―５ｃ：高等教育機関は、そのサービスを享受している関係者に対して十分対応している。

中核的構成要素―５ｄ：内部の関係者も外部の関係者も、高等教育機関が提供するサービスを評価している。

証明例：a～e の中核的構成要素には、それぞれ５～６つの証明例が付いているが省略する。

これは従来の基準において、全体として求められていたステイクホルダーへのサービスに、特に地域社会への貢献を強調して取り込んだものと言えよう。そしてこれらの説明では読み取りにくいのだが、地域社会に対する貢献の中には、どうやら学生が卒業後社会に出て行く準備のためのサービスが大きなウエイトを置かれて入っているようである。

新しい５つの基準の目指すもの

５つの基準についてはおおよそ以上のとおりであるが、この 2005 年版についての解

説ともいえる後の部分でも触れているように、委員会としては、高等教育機関に対して一般的に要求される基準から一歩踏み込んで、高等教育機関としての効果と実績についての基準へと評価の視点を移行させているのである。

確かに以前の基準においても、基準２がミッションの達成度を問題にし、基準４が将来に向けての計画であったが、2005 年版においては全体として特にこの２つに軸足が移ってきたといってよいであろう。一般的に要求される基準については法的に認可された高等教育機関には、既に備わっているものとしているのであろう。

高等教育機関としての効果と業績を評価することに視点が移り、全体として５つの基準が相互に関連しあいながら、効果と業績を上げるための資源と計画とその活動が、いかに組織的総体的に機能しているかに注目することが求められている。

４つのテーマ

この新しい基準を公表するに当たって委員会は、５つの基準から次の４つのテーマの方向性を評価したいとしている。

1）　未来指向型高等教育機関
2）　学習中心型高等教育機関
3）　社会貢献型高等教育機関
4）　特色ある高等教育機関

これら４つのテーマについては、4 項目から 5 項目のかなり長い説明がついているが、おうよそこの表現で評価しようとしている方向性は理解できるであろう。

この４つのテーマについての評価は、ある高等教育機関がこの 4 つのうちのどれに当てはまるかを評価するのではなく、それぞれの機関がどのテーマをどのくらい強調しているかを評価するものである。しかもその高等教育機関が掲げるミッションによって、この４つのテーマは全く形を変えて現れてくるのである。

ミッションによって何を目ざすのかが異なる以上、未来指向のあり方も、学習中心のありかたも、そして社会への貢献のあり方も当然異なってくる。特色はまさにミッションとの関係において出てくるものであろう。

つまり、こうしたテーマを明らかにしていくには、５つの基準を個々ばらばらに見て行くのではなく、相互関連的に総合的にみて行かなければならない。それには自己点検評価が適切に行われ、その報告書が十分構造的立体的に作成されていなければならない。そのためにも自己点検評価のやり方や、その報告書の作成の仕方にも注意を喚起している。

委員会としてはこれらのテーマのほかにも見えてくるテーマがあると考えている。

委員会の声明

最後に委員会の声明が記されている。声明には次の３つの項目がある。これらは５

つの基準についての解説や、４つのテーマについての記述の中に、基本的には含まれているものであるが、明示的には出てこなかった事柄について、特に注意を喚起すべく最後に言及したものであると考えられる。

それは以下の通りである。

1）　多様性について

各高等教育機関に対して、基準に適合するよう求めているものは、決してそれによって各高等教育機関を一律に同質的な方向へと導こうとしているのではない。あくまで、それぞれのミッションにしたがって個性的であることを求めているのである。各高等教育機関が多様であることによってはじめてアメリカ合衆国の活力は保たれるのである。

2）　学生の学習に関する評価について

これまでの高等教育機関の評価は、教育研究に向けての条件整備、システムの整備、あるいはその改善へのシステムの整備に向けられてきたかもしれない。それによって教育研究の質を保証しようとしてきたかもしれない。しかし今回委員会が目ざすものは、一歩進んで、教育の成果がどれだけ上がったかを評価しようとするものである。そして、その成果がさらに向上するよう、どのような改善の方向が示されているかを評価しようとするものである。

3）　一般教育(General Education)について

一般教育はすべての職業のための基盤であり、豊かな人生を送ることを可能とし、地域、国家、国際社会における市民権行使のための基礎である。高等教育機関がそれぞれの分野で一般教育をすることによって学生は自立して知的探求をする能力を身につけることになる。高等教育機関はそのような自覚をもって学生に学習目標を明確に示し、その成果を査定していかなければならない。

まとめとして

以上、多少コメントも交えてＮＣＡの “The Handbook of Accreditation”の第３章 “The Criteria for Accreditation”を見てきたが、われわれ基準協会のチェック基準は、大学基準として１５の基準を立てており、はるかに多くのものを細かく含んでいる。しかもその各々の基準には、多数の構成要素を示すよう求めており、さらにそれぞれの構成要素には、その要素をめぐっていくつもの視点が求められている。おそらく考えられるすべての事柄が細かく記述されるよう求められている。

むしろわれわれとしては、従来その詳細に記述を求める項目を通して、当該高等教育機関の全体としての姿を見失うことのないよう、万全の注意をはらってきた。木を見て森を見ずのたとえに陥らないよう留意してきた。

このＮＣＡの評価基準から学ぶことの一つは、まず大きく高等教育機関の全体像をつかもうとする視点を前面に出し、その上で詳細を点検し、もう一度振り返って全体

像をとらえなおす、という視点ではなかろうか。われわれとしても、そうするためには数多い詳細な点検項目を多少おろそかにしても、全体像を構造的に把握する努力を強調する必要があると思われる。

その意味で特に、ミッションとの関係で、個々の高等教育機関の方向性を立体的に探る４つのテーマは参考になる。

終わりに、委員会声明として最後に出てくる３つの項目について触れておくことにしよう。

第１の、高等教育機関の多様性については、われわれとしても常に重視してきたことではあるが、今後の日本の高等教育機関のあるべき方向として、一層重視していかなければならない方向であろう。

第２の、学生の学習に関する評価については、このＮＣＡの基準の他の部分でも強調されているところであるが、高等教育の質保証および改善に向けて、従来その仕組みがいかに整備されてきたかに重点を置いて点検するよう求めてきたが、今後は実際にどのような成果が、業績が、上がっているのかについて点検し、評価し改善していくことに一歩踏み込んで行かなければならないであろう。そのためにも教育評価の測定法についてもさらなる研究が必要である。

第３の、一般教育の重要性に関して言えば、戦後日本では一般教育とは何であるかについて、十分な理解は結局得られなかったと言ってよいであろう。特に学部教育において「一般教育はすべての職業のための基盤であり、豊かな人生を送ることを可能とし、地域、国家、国際社会における市民権行使のための基礎である。高等教育機関がそれぞれの分野で一般教育をすることによって学生は自立して知的探求をする能力を身につけることになる。高等教育機関はそのような自覚をもって学生に学習目標を明確に示し、その成果を査定していかなければならない」という声明は、アメリカ合衆国において以上に、今後の日本の高等教育機関にとっても評価機関にとっても、注目し重視していかなければならないものである。

National Association of Schools of Public Affairs and Administration (NASPAA) 訪問記録

日　時　2006年2月13日（火）午前10時～午前11時半
場　所　National Association of Schools of Public Affairs and Administration
応対者　Crystal Calarusse, Academic Director
訪問者　前田早苗（大学評価・研究部　部長）

前田　　きょうお伺いしたのは、こちらのアクレディテーションの中で、特に教育内容の評価をどうやってしていらっしゃるのか。例えば、認定されないケースのときに何をその理由として認定されないことがあるのかといったことを中心にお伺いしたいと思っています。

少しだけ私の所属しているＪＵＡＡの説明をさせていただきます。

ＪＵＡＡは１９４７年、戦後間もなく、それまでの教育の反省から、アメリカのリージョナル・アクレディテーション・アソシエーションをモデルにつくられた団体です。

ただ、やはり日本は政府が設置認可して大学をつくるという方式が定着していますので、非常にボランタリーな性格が強い団体としてずっと活動してきました。

ただし、日本の大学も、決まりきった硬直的な設置認可だけで動いていく限界があったので、セルフスタディーを取り入れて、規制は緩和するけれども、セルフスタディーに基づいて大学は自分で自分の大学をよくする努力をしなければいけないというのが１９９１年から変わって、そういうふうになりました。

その次の段階として、２年前から、大学は７年の間に必ず文部科学省の認証を受けた評価機関の評価を受けなければいけないというふうに制度が進んで、法律が改正になって、認証評価制度、サーティファイド・エバリュエーションというのが始まりました。

それで、大学基準協会、ＪＵＡＡは、今までの活動をそのままにしていると、大学はサーティファイド・エバリュエーションも受けなければいけないし、基準協会の会員としてのアクレディテーションも受けないといけないという二重になってしまうといけないので、基準協会はサーティファイド・エバリュエーションになりました。

あと２つ今サーティファイド・エバリュエーションをやっている団体があります。

サーティファイド・エバリュエーションは、インスティテューショナル・エバリュエーションです。

ただし、今、国際的に質保証ということが大きく言われるようになって、やっと今機関評価が大学すべてに課されるようになりましたが、どんどん世の中は進んでいて、いわゆ

る専門職学位の質を保証しないと国際的に通用しない、そういう時代になってきたということが言えます。

日本の場合は、それぞれの専門分野の団体というのはさほど活発に活動していません。それで今、文部科学省にも期待をされていて、ＪＵＡＡで日本においていわゆる専門職ですとかプログラムの評価について今後充実していくにはどうしたらいだろうという調査を今ＪＵＡＡは、自分でもしなければいけないし、文部科学省からもそれを言われて、今やろうとしているところです。

アメリカのアクレディテーションに携わっている方からすると、インスティテューショナル・アクレディテーションをやっている団体が、スペシャライズとかプロフェッショナルのアクレディテーションのことをやるというのは、奇異に感じるかもしれません。

しかし、これの３ページを見ていただきたいのですが、ここに我々の組織が載っているのですが、例えば、アクレディテーション・コミッティーの下にインスティテューショナル・レビューと、スペシャライズドとありまして、要するに、日本の場合は、学部レベルで専門分野を勉強して、そのまま卒業していくというのが多かったので、インステュテューショナルと言いながら、３つ学部を持っていたらそれぞれに委員会を設けて評価をするというやり方がうちの評価のスタイルです。

ただし、インスティテューショナルレベルで評価をするのに、中にこうやってスペシャライズドも持っているので、それはこちらでやっているプログラムアクレディテーションとはそれほど厳密ではないということが言えます。

特に、インスティテューショナル・アクレディテーションの研究というのを今までこちらではしていたのですが、インスティテューショナル・アクレディテーションの場合はかなり基準が数量的ではないので、いわゆる大学として全体をアクレディットしているので、教育に関する評価というのがどの程度されているのかは余りよくわかっていないのですが、それほど厳格ではないだろうと思っています。というのは、一つは、ハーバード大学のような大学もアクレディットされれば、コミュニティー・カレッジも同じ基準で評価されるからです。

今回はあらかじめ幾つか質問をお受けしていますが、特にエデュケーショナル・プログラムの評価というか、学位とか、そういうものの評価についてどういうふうに評価をなさっているのかということについて伺いたいと思います。

ＮＡＳＰＡＡ　今おっしゃったのはとても役に立つので、よかったと思います。

前田　質問していけばいいですか。

ＮＡＳＰＡＡ　今どういうふうな運営しているかの場合はクリスティーさんですが、アクレディテーションのこれまでの経歴を知りたいのであれば、１５分ということなので、

出かけられる前にお聞きになられたらどうでしょうか。

それにつけ加えるのに、将来のことですが、今基準を変更していっているところなので、それのことを聞きたければ、どちらでも聞いていただいて結構です。

前田　それでは、今までのことについてというよりは、こちらの運営ですね。概要といいますか、設立がどういうところからなされて今があるのかということをまずお伺いしたいと思います。

ＮＡＳＰＡＡ　ＡＳＰＡは行かれるのでしょうか。

前田　ＡＳＰＡは１時間だけ、朝食ミーティングです。

ＮＡＳＰＡＡ　こちらのＮＡＳＰＡＡのほうですが、教育委員会、パブリックアドミニストレーションにかかわっている人たちの会がつくったわけですが、もともとＡＳＰＡというアメリカン・ソサエティー・パブリック・アドミニストレーション、そちらのほうの今でも会員ですが、そちらのほうによってつくられたところです。

どうしてつくられたか、目的というか、動機というか、ここでわかって行ってほしいのは、結局、政府のほうがやろうと言ったのではなくて、専門家の人たちがやろうということで、パブリックアドミニストレートかパブリックサービスをやっている学校が強く要請したからできたところです。

前田　専門職に就いているほうではなくて、学校が。

ＮＡＳＰＡＡ　ＮＡＳＰＡＡのほうですが、パブリックアドミニストレーションの学校が会員です。さっきの質問に答えるのですが、結局、もっと詳しく言わないといけないですが、専門家の、パブリックアドミニストレーションにかかわっている人たち、その人たちの団体がＡＳＰＡであって、それはほかの医学でも何でもそうだと思いますが、プロフェッションのソサエティーというものがあって、プロフェッショナルをどういうふうによくしていこうか、それは教育によってやるのだということですが。

ＡＳＰＡの大学とかの大学長の人たちが教育委員会というのをつくっていて、それが結局ＮＡＳＰＡＡになったということです。

結局、パブリックアドミニストレーションとか、専門的なパブリックサービスというものの、地域の大学とか歯科医であるとか、そういう人たちの後にできた、みんなに尊敬されるような地位というのは後になったわけですよね。ここで重要なことは、パブリックアドミニストレートにかかわっていた人たちは、アクレディテーションによって自分たちが

誇りを持つような職業になっているのだという意味で、アクレディテーションなり教育なりというものが必要だということで、それでアクレディテーションが必要というふうになったということです。

前田　そうすると、今ここの収入というのは、いわゆるアクレディットした会員の会費以外の収入源はあるのでしょうか。

ＮＡＳＰＡＡ　アクレディテーションは７年に１回ですが、そちらのほうの費用が３，５００ドル。それから、サイトビジットのチームが行きますよね、そちらの旅費とかの経費を払わなければいけない。それで、もちろん今おっしゃった、それはＮＡＳＰＡＡの会員でなければいけない。

前田　それ以外に専門職団体からバックアップでお金が入るとか、そういうようなことはないですか。

ＮＡＳＰＡＡ　グラント、昔は補助金みたいな感じで基準を開発するためのものをもらったりしていたこともあったのですが、アクレディテーションのほうと、それ以外の資金というもの、アクレディテーションはアクレディテーションのほうに行きますし、それ以外に会費であるとか寄付金であるとか、グラントとか、そういうものはあります。
政府からの資金は全く受け取っていません。

前田　アクレディテーションの対象となるプログラムの学位は何ですか。

ＮＡＳＰＡＡ　大学院のマスター、それもパブリックアドミニストレーション、もしくはそれに近いものということで、もちろん大学もしくはＰＨＤのほうもサポートする場合はありますが、アクレディテーションに関してはグラジュエートです。

前田　それに近いものとおっしゃったのですが、アクレディテーションの対象が異なるかどうかという判断で迷うようなプログラムはないのでしょうか。

ＮＡＳＰＡＡ　名前がやはり似ているものでも、難しい場合はもちろんあるのですね。でも、大体は、カリキュラムであるとか、大学院生、学生が卒業してからどこで働くかとか、その大学のミッションによって大体わかるようになります。
ただ、ミッションがちょっと違うなと思うときもありますし、パブリックサービスではないのではないかと思うときがあります。というのは、例えば、マスターでビジネス・アドミニストレーションのマスターが２つありますが、その学生がビジネス・アドミニスト

レーションを取って、パブリックサービスに関係あるのかということですが、それはビジネス・アドミニストレーションのディグリーでパブリックサービスということがわかっているのでは、それはこちらのほうでできるのだそうです。

パブリックサービスの名前は、パブリックサービスであるとか、パブリックマネージメントであるとか、そういうふうな名前だそうです。

シカゴのほうで、医学のアクレディテーションの機関が似通うので言っておきたいのですが、ＮＡＳＰＡＡのほうは、自主的にやっているアクレディテーションの機関なので、ほかの例えば医学であると、学生たちが実際に働く前にはライセンスを取らなければいけないのです。ライセンスを授与するところの試験に受からなければいけない。その試験というのは、政府によって決められているものであって、アクレディテーションを取っている大学に行っているということが絶対必要条件となるわけです。

その場合には、分野が医学であるとか、ほかのいろいろなものであるとか、そういうものを定義することがすごく大切だと思いますが、私たちＮＡＳＰＡＡの場合は、もう少しあいまいで、というのは、自主的にやっているアクレディテーションの団体ですし、学校も自主的にＮＡＳＰＡＡの一部になりたい、参加したいということでパブリックアドミニストレーションとか、パブリックポリシーであるとか、パブリックサービス、そういうことをやっているところが、自分たちも一緒にやりたい、参加したいということで入ってくるというので、そこら辺がちょっと違います。

前田　今おっしゃったことで、こちらに伺ったのは、私たちにとって重要なのは、恐らくアクレディットが必要でない分野、資格と直結しない分野の質保証ということに注目しているから、こちらの今おっしゃったようなことがとても重要なことで、参考にさせていただきたいと思います。

その一方で、確実にメリットと直結しないものを大学が率先して受けようとするのはなぜだと思われますか。

ＮＡＳＰＡＡ　理由はあるのですが、会員になぜなるのかということと、どうしてアクレディテーションをしようとするかということがあると思いますが、学校がアクレディテーションをしようとする理由はいろいろなものがあると思うのです。まず１つは、もちろんプログラムもしくは卒業した学生のクオリティー、質の保証ですよね。

２つ目が、結局学校がミッションを書いたりする場合に、ピアレビューとかセルフスタディーとかをしなければいけない。それに参加することによって、既につくられたフレームワークの中で自分たちがミッションとかをつくり上げていくことができるので、それを利用するということだと思います。

３番目が、大きな大学で、既に評判も高い大学で、プログラムも評価を受けているので、小さな大学のように質を証明するためにする必要はないのですが、リーダーシップを取っ

ているのだという意味でパブリックアフェアーズのコミュニティーに対して自分たちはこんなに大学がこういうふうにあなたたちをサポートしているのですよというふうに言うためにするというのが３つ目です。

結局、今言ったように多様性があるというのは、それぞれの大学のミッションも違いますし、卒業生をどういうふうにトレーニングするとか、どこに送るとか、いろいろあるので、だから違った理由があるのだと思います。

もう一つ何かあると聞かれたのですが、競争があるのではないかということです。

前田　医学とか法曹資格とは違うとしても、こちらにアクレディットされていると就職しやすいということはありますか。

ＮＡＳＰＡＡ　そうだと思います。それもプログラムによって違うのですが、こちらのほうで調査をしたのですが、結局、学生たちが職業を得るところですよね。雇用先が地方自治体になるわけですが、そちらにとって、アクレディットしているプログラムの卒業生は重要だと言っているし、連邦政府のほうでもそれは重要だと言っています。

でも、ジョージタウンは、こちらのほうでアクレディットされていないのですが、有名な大学なので、別にアクレディットされていないからといってみんなが心配するわけではない。だから、プログラムを知らないところであったり、大学を知らない場合には、アクレディットしているということで安心するというのがあるのだと思います。

前田　現在、ここで対象としている学位を授与しているプログラムのうち、こちらにアクレディットされているプログラムの割合というのはわかりますか。全米の。

ＮＡＳＰＡＡ　２５０の会員があるそうです。それがほとんどパブリックアドミニストレーションであるとか、パブリックサービス、アメリカのほとんどのプログラムが２５０に入っているということです。

それ以外にもあるのですが、小さなプログラムだったり、地元のことに集中していたり、だから、２５０はほとんどパブリックアドミニストレーション。そのうち１５８のプログラムがアクレディットされていて、学校数としては１５０です。

アクレディテーションをしようとする学校自体もパーセンテージに上がっていて、過去１０年間で１年に４％ずつぐらい初めてアクレディテーションを受けようとする学校の数がふえています。

２５０と言いましたが、ＮＡＳＰＡＡのほうでそれは数えているのです。ＮＡＳＰＡＡ以外のところは実際に正式に数えているところがないので、私たちが知らなければ、ほかのところで知っているところはないと思います。

前田　会員とアクレディテーションプログラムは違うのですか。会員というのはどうい

うふうにするとなれるのですか。

ＮＡＳＰＡＡ　最後におっしゃったのは、会員になってもアクレディテーションを受けないというのは、小さいからしないということです。会員になるのは、アクレディテーションを受けるよりもずっとやさしいのです。

会員になるためには何をしなければいけないというか、コード・オブ・プラクティスというか、自分たちは実際どういうことをしていますというものにサインをしなければいけなくて、パブリックサービスに対して自分たちはコミットしているのです。プログラムの大学はリージョナル、地域のアクレディテーションを受けていなければいけない、それプラス会費を払わなければいけないということです。

前田　会費は幾らぐらいですか。

ＮＡＳＰＡＡ　学生数によってプログラムは違うのですが、小さなところは年間７００ドル、それから、一番大きなところで３，０００ドルぐらいです。

アクレディテーションを受けなくても、アクレディテーションはＮＡＳＰＡＡにとって一つのことですから、アカデミック・ジャナールを受け取ったりとか、毎年やる会議に出席したりとか、ウェブサイトにたくさん情報がありますし、国際的なものであるとか、会員メンバーとか、そういうものもありますし、アクレディテーションを受けなくてもいろいろメリットがあるのです。

前田　こちらのスタッフは何人いらっしゃいますか。

ＮＡＳＰＡＡ　６人がフルタイムで、３人から４人がプロジェクトのアシスタントであるとか、学生であるとか、インターンであるとか、そういう人です。

それに加えて、言っておきたいのは、何百人もの人がボランティアとして、例えばサイトビジットなどは専門職というか、パブリックアドミッション、コミュニティーに対するコミットメントとして、もちろん旅費とかは払いますが、完全にボランティアのほうで、実際のアクレディテーションの決める委員会であるとか、そちらのほうに参加している人は皆ボランティアです。

前田　そうすると、今ボランティアとおっしゃった人たちは、大学の人ですか。それとも実務でやっている方なのか。

ＮＡＳＰＡＡ　大学の関係の人も実務家もおられるということで、アカデミックな人、大学関係の人が多いです。というのは、ＮＡＳＰＡＡがやっている成果について関心があ

るので。ただ、アクレディテーションの１２人の委員会ですが、そのうちの一人はプラクティショナーでなければならない。それ以外の人も結局、経験がある人たちが入っているわけです。

サイトビジットですが、３人で構成されているのですが、大学のほうにサイトビジットで、そちらのほうもやはりプラクティショナーな人が規約によって、少なくとも１人は入っていなければいけない。

さっき言ったように、１人以外の人もやはりプラクティショナーとしての経験がある人たちが入っています。それ以外のプロフェッショナルのオーガナイゼーションとＮＡＳＰＡＡ、専門の団体とかとパートナーシップを組んで調査をやったり、トレーニングをやったり、そういうこともしています。

前田　それはどういう団体ですか。

ＮＡＳＰＡＡ　オーガナイゼーションのところですが、そちらであるとか、ＩＣＭＡ、ローカルの政府関係ですが、インターナショナル・シティー・マネージメント・アソシエーション、そちらのほうはシティーマネージャーを国際的に育てるところですから、ＮＡＳＰＡＡの一つのレベルというのがローカルになりますから、そちらのほうと長いつき合いがあったりします。

前田　この基準の特色みたいなものがあれば、教えていただきたいのですが。

何を重視しているかとか、例えば、ぱっと思いつくこととしては、プロフェッションは一定のレベル以上にないといけないので、例えば、かなり厳格にこうでなければいけないというような形で書かれていたりするのか、逆にそうではなくて、大学のミッションに基づいてやるというような形のものかとか、そのあたりをまず聞きたいのですが。

ＮＡＳＰＡＡ　こちらのほうの基準というのは、ミッションに基づいたものです。ミッションを明確に決めなければいけない。それを評価しなければいけない。セルフスタディーとかをするわけですが、カリキュラムがそのミッションをどういうふうに支えているかであるとか、学校の設備とか建物とかいろいろなものがそのミッションをどういうふうに支えているのか。

結局、ミッションをつくってそれを全部評価して、元に戻ってくるような形で、どういうミッションを達成するためにどういう変更を行っているかということをする基準です。学校によってそれぞれミッションが違いますから、学校によって基準も違ってくる。本当にミニマムのレベルかというか最低、そういうものを決めているところは少ないです。

というのは、多様性があるので。ただ、カリキュラムの内容で、こういうものがなければいけないとか、教職員が何人いなければいけないとか、ファカルティーがどういうふう

な資格を持っていなければいけないとか、そういうことがありますが、それ以外はそれぞれの学位によって違います。

追加しておきたいのですが、基準のほうですが、学生たちが学んだ成果というものは、今のところはそんなにも重要視されていないのです。将来的にはそうなってくると思いますが、それよりも、ベストプラクティスというか、実際に最善を尽くしているかということで、基準として今やっているのは、カリキュラムがどういう内容であるかとか、プロフェッショナル、専門家としてどういうふうになっているかというようなことはもちろんしなければいけないのですが。

将来的には変更されていくのですが、学生たちが学んだ成果が重要視されてくるようになると思いますし、今重要視されている教職員の質であるとか、そういうものは少なくなっていくのではないかと思います。

前田　多分、アウトカムに焦点を当てるというのは、連邦政府でも強く言っている、教育長官が強く言っていることだと思いますが、具体的にアウトカムを評価する方法というのは、どういうことを考えていらっしゃいますか。

ＮＡＳＰＡＡ　そのとおりで、教育省のほうから結局プレッシャーがかかっているわけですが、アクレディットされているところは、結局、なぜ教育省にされるかというと、ファンデがもらえるからなのです。ＮＡＳＰＡＡのほうはそれは受けていない。自主的なところなので。チェアのほうに自主的に、アクレディットはこういうふうにしています、ベストプラクティスでやっていますということをやっています。

ＣＨＥＡのほうも、数年たてば、アウトカムというか、そういうものを重要視して、レコグナイズされていないというふうになるかもしれませんが、なぜそういうふうなことになってきているかというと、アクレディテーションに透明性を持たせなければいけない。それと、一般の人たちが情報を得て意思決定をできるように、情報を提供する、そういうものがよくわからなければいけないということで、ベストプラクティスをしなければいけないということになると思うのです。

だから、理由としては、もちろんエクスターナル・プレッシャーが教育省からありますが、自分たちはベストプラクティスでやっているのですよというのをパブリックサービスに対して言いたいからです。

前田　アウトカムのことをもう少し聞く前にちょっと今のことで質問したいのですが、連邦教育省からスペシャライズド・アクレディテーション・アソシエーションがレコグナイズされるには、具体的なメリットをもう少し説明していただけますか。

ＮＡＳＰＡＡ　医学関係のほうで聞けばもっとよくわかると思いますが。

こちらのほうは自主的にやっているので、医学関係のアクレディテーションに行かれるということで、そちらのほうで聞かれたほうがいいと思いますが、結局、資金をもらうであるとか、ライセンスを授与する機関との関係とか、そういうことなのだと思います。

前田　わかりました。アウトカムのほうに話を戻したいのですが、まだ重視されていないということなのですが、今後やっていくとしたときに、アウトカム・アセスメントは具体的にどんなことをお考えですか。

ＮＡＳＰＡＡ　アウトカムをどういうふうにするかというのは、まだ今のところ変更していっている段階なのではっきりわからないのですが、看護学などの場合はライセンス、需要機関とかがありますから、そういう場合と違って、パブリックアドミニストレーションをどのようにするかということで、テストをもちろんすることもできるのですが、余り効果がないのではないかということで、キャプスタン・プロジェクトといって、結局、学生が学校の最後のとき、実際にプラクティショナーとかと政策の問題を解決するようなプロジェクトをするのです。そういうキャプスタン・プロジェクトというのが多くのプログラムの中には入っていて、それを評価の道具として使うということが考えられます。

成果ですが、さっき言った学生が学んだ成果ということだけではなくて、エンプロイメント、雇用の結果、それをどういうふうにはかるのかというのが、ただサラリーだけ、お給料が幾らということだけではかったりするわけにはいかないので、パブリックセクターへ雇用されたとか、プライベートセクターでパブリックサービスの仕事をしているというのもふえてきているのだそうです。そういうようなことをはかるのはどういうふうにするかというのはまだわかっていませんが、雇用関係でることです。

前田　現在の基準において、非常に評価が困難な、困難に直面するような事柄というのはないですか。例えば教育プログラムとか、教員とか、何でもいいのですが、非常に評価が難しい分野というのはありますか。

ＮＡＳＰＡＡ　大切なところですが、基準で難しいのは、ファカルティーの問い合わせ、もしくは学生の問い合わせ、マイノリティーの人たちが含まれていないので、州とかそれぞれの環境によって背景的な環境が違いますよね。それで学校がマイノリティーの学生たちをどのように入れているかというのをどういうふうに質問して、どういうふうに基準を使って、どれだけコミットしているかをはかるのはすごく難しいことです。

最初にカリキュラムですが、委員会のほうでは大体、多様性をはかるために、そういう人たちが委員会に入っていますから、それでは多様性を評価するのは成功していると思うのです。ただ、プログラムの中で、どうしてカリキュラムに入ってないのであるとか、エ

リアが分野的にそれがないというのはどうしてなのだというのは、プログラムが自分たちで説明することはできるわけですが、新しい基準ができたりするときにみんなが基準を知りたいわけですから、それをするのがカリキュラムの基準ですが、それが難しい。

あと、ファカルティーのことですが、最低人数であるとか、新しいモデルが出てきているのです。というのは、今までの転入制度がなくなってきていますから、でも、ファカルティーの転入制度が長くあったりして、厳格に決められたフレームワークの中で、パートタイムの人であるとか、どういうふうにファカルティーをはかるというか、基準を評価するというのは難しいと思います。

基準が長い間変わっていないのです。だから、委員会に対する期待が大きくなっていると思いますが、実際に基準が変わってきた段階において、特に学生の学んだ成果、それに対する基準が難しくなってくる、項目がふえてくると思います。

前田　セルフスタディー・レポートは、どのぐらいでまとめなければいけないという決まりはありますか。分量的に。

ＮＡＳＰＡＡ　報告書のページ数は、別に何ページというのはありません。７０ページだと少な過ぎるし、３００ページだと長過ぎる。最初のセルフスタディーのところで、それ以外に履歴書であるとか参考文献とか、そういうものがあるのですが、それ以外のセルフスタディーの部分は大体１００ページから２００ページで、１００ページぐらいがいい。少ないほうがいい。というのは、プログラムが自分たちのセルフスタディーを明確に、簡潔に書いた報告書だということだからです。

前田　実際にビジットにいらしたときに、１００ページの中で簡潔に書かれたカリキュラムについて、実際にそれが合っているかどうかというのも見たりするのでしょうか。

ＮＡＳＰＡＡ　まず、セルフタディーをプログラムのほうが８月に出します。２番目に１２人の今言ったピアレビューの委員会が１０月にそれをレビューするわけで、そのレポートをセルフスタディーの学校に返すわけですが、ピアレビューのレポートがサイトのほうにも送られるのです。特別の項目がそちらのほうに書かれています。

そちらのほうの特別な項目に結局集中するので、それ以外の基準があるのですが、２日間と半日の訪問になるので、何かここを見てくださいというふうにレポートが言わない限りにおいては、案外シラバスのカリキュラムとかシラバスの分析とかはそんなにしなくて、実際にプログラムのディレクターと話したり、プロボストと話したり、学生とかファカルティーの人と話したり。

あと、施設を見たり、セルフスタディーについていたリファレンスマテリアル、参考文献を見て、その参考文献というのは大体、学生のトランスクリプトの分析です。

前田　例えば、セルフスタディー・レポートにいいことばかり書いて、実際にやっていることと違うことを書いていた場合に、それは事前に発見するのか、それとも、ビジットに行って話しているとわかるということなのか、書類からチェックするのか、その辺。

ＮＡＳＰＡＡ　今おっしゃったような違いがあるというのも、過去では特に問題はなかったです。なぜかというと、ＮＡＳＰＡＡ自体が自主的にやっている団体なので、地域でアクレディットされていたりして、自主的にやっているところにするわけだから、自分たちがアクレディットされないと思った場合にはアクレディットを申し込むこともないですし、自分たちがやりたいと思うからやるわけで、いいことを書いて実際にアクレディットされないというようなことは起こるようなことはしない。

２つ目の理由ですが、アクレディテーションにはいろいろなステップがあって、最初のステップのところでレビューの委員会がこれはパターン的におかしいというのがわかるので、それでプログラム自体、セルフスタディー自体、それと、サイトチームに対しておかしいのではないかと言うのだそうです。それでプログラムはセルフスタディーをもう一度１年間おくらせることができて、アクレディテーションを続けることができるので、そういうこともあります。

ＮＡＳＰＡＡですが、こちらのほうはプログラムとか分野が改善されて、向上するように開発していく、向上させるのを手伝うためにやっているところなので、ほかの分野に比べてミニマムレベルは低いと思うのです。というのは、プログラムにみんな入ってほしいし、質が高くなることを望んでいるので。

前田　ＣＯＰＲＡのような役割というのは、要するに、アクレディテーションを正式に申請する前にそういう段階を持っているというのは、この分野では珍しいことですか。

ＮＡＳＰＡＡ　ほかの分野ですが、サイトビジットチームが最初の段階というところもあるのです。でも、こちらのほうでは、サイトビジットチームは実際にアクレディテーションの意思決定はしません。意思決定するのは委員会のほうですから、結局、報告書を委員会のほうに出しますし、アドバイスもしますが、委員会の中で幾つかのチームに分かれていて、１０月の大きな会議のときに委員会が決めるのに、委員会の中でも４つのチームに分かれて、サイトチームが報告してきたものに基づいて決定を下すわけです。

前田　委員会というのはＣＯＰＲＡではないのですか。

ＮＡＳＰＡＡ　はい。

前田　そうすると、第一段階は。

ＮＡＳＰＡＡ　１０月の委員会があって、その後にサイトビジットがあるわけです。そちらのほうに書いてあると思いますが、その段階で結局、コミッティーのほうが、プログラムはそのまま前進するべきか、もしくはアクレディテーションの行程を行くべきか、もしくは、何か変更しなければいけないとか、そういうようなことがあります。

その後にサードレターとおっしゃっていましたが、セルフスタディーが明確ではないとか、チームが評価できないであるとか、そういう場合にはアクレディットできませんというような手紙を出すこともありますし、それから、プログラムが１年間あればセルフスタディーがちゃんとできますということであれば、１年間猶予を与えることもあります。でも、それでアクレディットされた場合は、７年間の有効期限は６年になります。

前田　そこでだめと言われるケースとしては、どういうものがありますか。

ＮＡＳＰＡＡ　委員会が最終的にだめと言う場合ですよね。

前田　最初の段階で。最後でだめというのは少ないのではないですか。

この段階で、どういう場合が延ばしたりとか、次のステップに進めなかったりという判断になるのは、どういうことからなるのでしょうか。

ＮＡＳＰＡＡ　委員会のほうですが、レコメンデーションを出すだけで自主的なもので、プログラムはレコメンデーションでだめだと言われても、サイドヒジットしてくださいと言うことはできるわけですよね。でも、サイトビジットをしても多分無理だということであれば、通らないということであれば、ほとんどのプログラムは引き下げます。

引き下げることによって、ＣＯＰＲＡがリコメンデーションだけで決定をする必要がないわけですから、あと、プログラムがサイトビジットしてもらって、それでもなおかつ問題があってアクレディテーションができない場合ですが、そういう場合の理由としては、大きな問題はファカルティーの最低基準に見合っていなかったとか、評価するメカニズムが統一していなかったりとか明確でないとか、そういうことですよね。

それ以外に、委員会のほうが、問題がそんなにも大きくない、少しの問題なのでプログラムが向上できると思って、アクレディテーションできないといって拒否するのではなくて、モニターをしながら２度目のサイトビジットまできちんとしておきなさいよとか、あと、その後もサイトビジットだけでアクレディットして終わりというのではなくて、あと二、三年の間、基準が守られているかどうかをモニターする場合もあります。

前田　ＣＯＰＲＡの委員というのは、相当やはりベテランでないと、最初の段階の評価は難しいですね。

ＮＡＳＰＡＡ　ＣＯＰＲＡの委員会の人ですが、リエゾンといって、ポリティカル・サイエンスとか、パブリックポリシーとか、いろいろな分野のバックグラウンドを持っていないとわからない場合もあるわけですよね。だから、ＣＯＰＲＡの委員会の人とプログラムというのはよくマッチしているように選ぶようにしています。

ＮＡＳＰＡＡのプレジデントが委員会の人たちを選ぶわけで、その人たちはプログラムディレクターの経験があったり、多様性、それは人種とかそういうことではなくて、バックグラウンドであるとか、いろいろなスペシャライゼーション、専門分野の多様性も入れるようにしています。

サイトビジットのチェアを務めた人であるとか、レビュープロセスをよく知っている人であるとか、実際によいセルフスタディーを提出した人とか、そういうような関係の人たちがＣＯＰＲＡの委員会に入っています。

前田　普通の小さな大学で、例えば、このプログラムだけをやっているような大学があるかどうかわからないですが、いわゆるプログラムのよしあし以外に、経営的にやっていけるかをどうかということも危ぶまれるような大学だった場合に、その辺は評価にどのように影響するのでしょうか。

ＮＡＳＰＡＡ　アクレディテーションの基準ですが、最低予算みたいなものがあって、大学のプログラムのミッションに見合うだけの予算があるかということを評価に入れるのだそうです。数年の間にきちんとそれが統一されたものであるとか、あと、年次報告書を提出しなければいけなくて、その中に予算が入っていなければいけない。プログラムに対して、予算に変更があればなぜ変更が必要だったのかとか、プログラムに対してどういうものであったとか、詳しいことを入れなければいけない。

プログラム自体が大学のプロボストのところに、ＮＡＳＰＡＡが予算のことを聞いているから予算をもっとくれというふうに逆に使う場合もあります。

前田　今、年次報告書の話が出たのですが、１５８アクレディットしているプログラムのすべてから年次報告が出ているのですか。

ＮＡＳＰＡＡ　委員会のほうが６月に会議を開くときに年次報告書を、もちろん１５８プログラム皆から受け取っているのですが、それぞれの委員会の委員の人たちに渡して、その人たちが大きな変化があったりとか、問題点があるのではないかということを会議のときに話し合うのだそうです。

さっきも言いましたが、アクレディテーションをしたけれども、その後モニターしなければいけないという場合がありましたが、年次報告書を見てモニターするかどうか、モニターしなくていいというふうに決めるのは年次報告書に基づいて行います。

前田　最後に、国境を越えた質保証について伺いたいのですが。

去年の夏来たときに、確か海外からもアクレディットしてくれというのがあって、断っているとおっしゃっていましたよね。こちらとしては、海外と同じだけの学位を、例えばヨーロッパと比較するために、国際標準みたいなものを考えなければいけないとか、そういう動きはないですか。

ＮＡＳＰＡＡ　結局、海外からのアクレディテーションの需要はあると思うのです。してほしいといって、セルフスタディーを海外から送ってくるところもあります。もしセルフスタディーを受けてくれないというなら、それはなぜしないかというのを説明してくれというふうに言われるのです。

ＮＡＳＰＡＡのほうでも毎年、ＮＡＳＰＡＡのリーダーの人がかわったり、いろいろなことで複雑な問題もふえてきていますし、それで変わってきてはいるのですが、ほかの団体と協力してやっていくために、ＮＡＳＰＡＡはリーダーシップをカリキュラムのことであるとか、その他のことでリーダーシップを見せてきたと思うのです。

ただ、国際的な標準というものをつくらなければいけないというのは、早過ぎるのではないかと思います。今の段階では、ほかのところと協力していって、ベストプラクティスをどういうふうに同じような状況でやっていくかとか、アイデアを分かち合ったりとか、教授方法、そちらのほうを支援したり、プログラムの評価をどうするかというようなことを分かち合ったり、協力していくことから初めていく形がいいのではないでしょうか。

同じような質問で、どういうふうに答えるかということで、私個人も興味があるのですが、あなたならどういうふうに答えますか。

前田　日本の場合、とても難しいのは、教育が日本語で行われていることなのです。ですから、中身がどのぐらい到達しているというのを理解してもらうのは、ヨーロッパやアメリカとは一味違う苦労があるのです。ですから、そうでない、言語以外の部分で到達度なり何なりはかれるものがあるのだったら、それはどんどん学んでいきたいと思うので、こういう質問をしたのです。

工学の世界では、日本でＪＡＢＥＥという団体があって、それはアメリカのＡＢＥＴを参考にしてつくっているのです。工学の分野だと、例えば、１，８００時間の学習時間を保証するとか、数量的なもので横にはかれるものを使っているのです。それがない分野で果たしてどうやって質保証するかというのが、実は悩みの種なのです。

ＮＡＳＰＡＡ　ＮＡＳＰＡＡのほうのアクレディット、パブリックアドミッションを国際的にやらなければいけないというか、考えたこともあるのですが、おっしゃったように言語の問題がありますよね。スタッフの数も限られていますから、それで全部賄い切れるのかどうか。学生がいろいろな国にいて、その学生たちの達成度をどういうふうに評価するのか。

結局、職業に就いた場合に、学生がどういうふうなことを期待されているかということで、そのことを保証するためにアクレディテーションをするわけですが、大学の構成であるとか、ファカルティーの構成であるとか、それぞれの国によって違うわけですし、ただ、ミッションベースであるとかは、学生が学んだ成果ということに関してはもう少しアクレディテーションを国際的にやるということは簡単かもしれません。

テストケースを１４年か１５年ぐらい前にＮＡＳＰＡＡのほうでやったのです。ヨーロッパの大学をやったのですが、そちらのほうは詳しいことはわかりませんが、とにかくＮＡＳＰＡＡがテストケースでそれをしたことで、全然成功できなかったので、大丈夫かなと皆に疑いをかけられて、組織として大変な苦労をしたということです。

そのときはだめでしたが、現在はもっと共通項があるのかもしれませんが、ＮＡＳＰＡＡはそういうことで、国際的な基準をつくるということのエキスパートではありません。ただ、クオリティーの会議というものを、来年にアラブ諸国連合、そちらのほうでやるのです。それのことについてはもちろんまた情報を差し上げます。

前田　資格と直結しない分野でのアクレディテーション団体は結構珍しいのではないかと思いますが、とても参考になるお話を聞くことができて、ありがたく思っています。

ＮＡＳＰＡＡ　こちらのほうでもいろいろ参考になりましたし、ほかの人たちにこちらがやっていることを説明するということは勉強にもなりますし、今おっしゃった国際的な質保証、それも大切なことだと思います。

３月に理事会みたいなものがあった後にわかります。今のところ日にちと場所を決めようとしていて、それで今、資金繰りを努力しています。

前田　ベストプラクティスというのはホームページに載っていたりしないですか。

ＮＡＳＰＡＡ　ＮＡＳＰＡＡのほうではシンクタンク・オン・クオリティーということで、今ウェブサイトのほうにするということで、開発中です。それ以外には、チアとかＡＳＰＡのほうでベストプラクティス、アクレディテーションの内容についてはそちらのほうにいろいろ情報が載っています。

前田　すごく少ないスタッフで、ウェブサイトの開発とかはどなたがなさっているので

すか。

ＮＡＳＰＡＡ　それぞれの担当の人がやりますが、デザインとか機能とかはオフィスマネージャーがやります。

ノンプロフィットなので、オフィスマネージャーということで、ウェブサイトだけでなくて、ほかのこともいろいろやらなければいけないので、長い時間働かなければいけないのです。

前田　どうもありがとうございました。　（了）

National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE)
訪問記録

日　時　2006年2月13日（火）午後2時～午後3時
場　所　National Council for Accreditation of Teacher Education
応対者　Jane Leibbrand, Vice President, Communications
訪問者　前田早苗（大学評価・研究部　部長）

ＮＣＡＴＥ　こちらのＮＣＡＴＥのほうですが、いろいろな教師とか、学長の人であるとか、そういう人たちの準備ができているかというのをアクレディットするところです。カレッジとか大学の全体をアクレディットするのではなくて、その中の教育を受け持っている学位をアクレディットするわけで、教職員、それから、学長、それと、全体を見る職、それとライブラリアンの人とか、メディアスペシャリストとか、そういうふうに、小学校から高校までの教育にかかわる専門家の学校のアクレディットをします。

アメリカのほうですが、ほかの国と違って、集中管理しているわけではないので、各州の人が教職員、それの基準を設定するという責任があるのですが、そういうことで５０州それぞれの基準があるわけですが、今でもそうですが、多くの州がこちらのＮＣＡＴＥの基準を使うようになっています。

アクレディテーションが結局、教職員であるとか、教育にかかわる人の準備ができているかということを証明する、それを向上させるための一つの方法ですが、一つのセットが私たちのセットということで教育の専門職の人たち全体をサポートしているものです。

アクレディテーションの組織として基準を開発し、それを行って、教職員であるとか、その人たちの準備ができているかどうかというのをしているところです。

その機関というのは教育の学部ですが、そちらのほうがこちらのＮＣＡＴＥの基準に対して応答して、それに適応するようにしていきます。

ＮＣＡＴＥの構成をまず説明したいのですが、そちらにある３３の会員の組織団体があって、そちらのほうが収入の２分の１を賄っています。

こちらの３３の会員ですが、そちらのほうがアメリカの現在の教育分野というものを反映しているのです。

こちらのほうは自主的に参加されているわけで、別に参加を強制されているわけではありません。

こちらのほうに人々が参加するというのは、団体が会議であるとか、出版であるとか、ほかのリソースを供給しているので、教職員であるとか経営者の人たちがそこに参加するわけです。

こちらの３３の会員の団体がＮＣＡＴＥをサポートしていることになります。

こちらのほうが結局、教育の分野を全部反映しているわけですが、数学の先生であるとか、科学の先生であるとか、外国語であるとか、ソーシャルスタディーとか、そういうような先生のオーガナイゼーションがあるわけです。

それ以外にも、学長であるとか、教職員であるとか、政策担当者のアソシエーション、業界団体もあります。

こちらのほうの協会の業界団体とか、代表者がポリシーボード、ＮＣＡＴＥのほうに入っているそうで、基準とかもそちらのほうで決められています。

結局、分野でいろいろなところで活躍している人たちが基準をつくるのであって、ここのオフィスの人か基準をつくるわけではありません。

こちらのオフィスで働いている方たちは、委員会があるのですが、その委員会というのはメンバーの団体の代表者がなっているのですが、その人たちが基準をつくる。それのコーディネションのお手伝いをするわけです。

基準には、教育学部の基準もあれば、教育の中にプログラムがあって、その基準もあるのですが、数学とか化学とか、そのプログラムのほうの基準はそれぞれのメンバーの組織の業界団体とか協会とかが設定するわけです。

そちらのほうのそれぞれの基準をつくる協会とか業界の人たちがポリシーボードに基準をそれぞれ持ってきて、その基準に基づいてＮＣＡＴＥのほうで基準をつくるということです。

それはブルーブックに入っているのですが、６つの基準というのがあって、それが教育部門の全体にかかわるものがあるので、それを説明させていただきます。

最初が知識とスキルですが、学校の先生は学科をきちんとわかっていなくてはいけなくて、子供たちにどうやって教えるかという方法もわかっていなければいけない。

最初は、学科を知っているかどうか、教え方を知っているかどうかです。

その次がアセスメント、評価ですが、教育学部というのは結局、正直なパフォーマンスですが、データがわからなければいけない。

こちらのほうの評価のシステムですが、そのシステムの全体、教育、学問全体の中にプログラムというもののアセスメントも入ってくるのです。というのは、実際に教職員になるために入ってくる人たちの評価もしなければいけないということです。

３番目が、実際の実地体験をしているかどうかです。

昔は、スクール・オブ・エデュケーションのほうが上に立ってこうしなければいけないと言っていたのですが、今は小学校、中学校が同じ立場に立ったパートナーシップを取らなければいけなくて、それで共同で会議したり、実地をどういうふうにするかというのをしていかないといけません。

４番目が多様性です。スクール・オブ・エデュケーションというのは結局、学生で、これから教職員になる人たち、すべての学生を教えなければいけない。一部だけではなくて、

言語もいろいろ入ってきますし、いろいろなエシニシティーも入ってきますので、すべての学生を教えるようになっていないといけないということです。

例えば、英語がしゃべれない学生が入ってくる場合があるので、普通のクラスに英語がしゃべれない子が入ってきた場合は、１日のうち何時間か外に出て、それで特別な英語を教える先生と一緒に勉強して、また戻ってくる。そういうことをちゃんと理解して、多様性に適用できるような先生を育てなければいけないということです。

この基準には、ディスアビリティーがある子供たちとも一緒に教えなければいけないということがあるのです。例えば、ディスアビリティーがそんなにもひどくなくて、養護学校に行くのではなくて、普通の集中力がないとか、そういうような子供たちが入ってきた場合には、普通の先生でもそういうような子供たちも教えなければいけない、準備ができていなければいけないということです。

５番目がファカルティー、教授陣の基準ですが、ベスト・プラクティスをしているかどうかとか、パフォーマンス・ベースドでその人たちも評価されないといけないということです。

６番目が運営とリソースですが、スクール・オブ・エデュケーションというのは予算とリソースが十分にあって、プログラムを運用することができるということを証明しなければいけない。

スクール・オブ・エデュケーションのほうですが、報告書を書いて、６つの基準にきちんと当てはまっているのだという証拠と、それをバックアップするデータを報告書の中に入れなければいけないということです。

各プログラムですが、６つから８つの共通のアセスメントを教師になろうとしている人たち、学生に与えなければいけないのですが、スクール・オブ・エデュケーションはそれを提出しなければいけないのだそうです。

今言ったのは、最初の基準のうち１番ですが、教え方、科目をきちんと知っているか、その科目の教授方法を知っているかというところに戻ってくるわけです。

前田　質問を忘れちゃいそうです。今おっしゃった６つから８つのアセスメントというのはこのどこかに出てくるのですか。

ＮＣＡＴＥ　それぞれの機関、今言ったアセスメントですが、インスティテューション、業界とか、ここの会員になっているところ、そちらのほうのそれぞれの基準、例えば数学の業界団体とか。それで結局、それぞれのプログラムが６つから８つの共通したアセスメントを実際に教職員になろうとしている学生たちに見せて、それを通らなければいけないということなのです。

前田　すると、こちらのアクレディットを求める大学というのは、必ずこれのどこかの

プログラムを持っているということですか。アクレディットしてもらうと思う大学は、必ずこのどこかのプログラムを持っていて、これのどこかについてレポートを出さなければいけないのですか。

ＮＣＡＴＥ　すべての学校がプログラムを持っているわけではないですが、もし数学とかがあった場合には、その基準にこたえなければいけないので、基準にこたえることによって共通したアセスメントがあるというものを、なろうとしている人たちに与えられるということです。

基準ですが、数学とかソーシャル・サイエンスとか、それぞれのものの基準というのはウェブサイトにあります。それはスタンダードに行って、その次にプログラムに行って、プログラムスタンダードというものになります。

結局、機関のほうがプログラムスタンダードに行く場合には、６つから８つのプログラムアセスメントがなければならない。

プログラムはそれぞれの機関ですが、すべてのプログラムを提供する必要はなくて、自分たちで選ぶことができる。

前田　最初のほうに戻って質問したいのですが、最初に、これらの機関から収入の２分の１が賄われているというのがあったのですが、額として合計幾らぐらいですか。

ＮＣＡＴＥ　あとの半分ですが、それはアクレディテーションを受けた会員からの会費で賄われています。

１年の予算ですが、インケートの、３００万ドルで、６３２のプログラムにアクレディットしています。全体では１，２００スクール・オブ・エデュケーションがあるので、すべてやっているわけではない。

新しい先生になるのに３分の２がアクレディットされているプログラムから出てきている形で、それ以外の新しい先生というのは、もっと小さなプログラムとか、アクレディットされていないところから来ている人たちです。

前田　あと、ポリシーボードのメンバーは３３の機関から必ず全員１人ずつ入るのか、それとも、何人かが選ばれて入っているのか。

ＮＣＡＴＥ　１００人ぐらいボードメンバーがいるのです。４つポリシーボードがあるので。

例えば、それぞれ機能があるのですが、一つのボードはそれぞれのプログラムの基準を承認するだけです。

ほかのボードはアクレディテーションの決定をする。

それぞれの４つのボードですが、１００人が出ているということで、３３の団体から出てきているということで、アメリカの全部の分野を代表しているということになります。３３の団体から指名されて来られるわけです。

アクレディテーションのプロセスをお話ししたいと思います。

それは自主的なものなので、インスティテューションになる機関がアクレディテーションを主にこれから申し込みますというふうに言ってきます。

こちらのほうから基準であるとかハンドブックであるとかそういうものを送ります。

大体ですが、２年前に、実際そこに行きますよという訪問日を決めます。そうすることによって、その機関が２年間準備をする期間ができるわけです。

その期間ですが、前提条件に見合っているかどうかということとかを報告書に書いて、ユニットとしてのスタンダードであるとか、プログラムとしてのスタンダードに見合っているかどうかという内容の報告書を書くのです。

前田　ユニット・スタンダード、スクール・スタンダードとは何ですか。

ＮＣＡＴＥ　ユニット・スタンダードが今説明された３つのスクール・オブ・エデュケーション全体にかかる。プログラムのほうがプログラムスタンダードです。

結局、インスティテューションが報告書を書いて、それをＮＣＡＴＥのほうに送ります。ＮＣＡＴＥのほうが、選択されたチームですが、そちらのほうに報告書を送ります。

５人から８人のチームが実際にスクール・オブ・エデュケーションを訪問します。

ＮＣＡＴＥのほうが基準を選んだりするトレーニングを受けているバックグラウンドがある人たちのグループを選びます。実際にスクール・オブ・エデュケーションを訪問する人たちですが、その人たちはこちらのほうの会員の３３の団体から選ばれるのです。ということで、結局スクール・オブ・エデュケーションのすべての分野をカバーするということになります。２人の人が教師であるとかエビデンスの人で、２人の人がティーチャーで、小学校であるとか中等教育の人です。最後の人が、政策者の人が入ります。

前田　最初の２人と次の２人の違いがわからない。

ＮＣＡＴＥ　学校の５人から８人なのですが、小さい場合は５人で、大きな場合は８人ぐらいです。

前田　大学教員と、実際に教えている人。もし８人になったときには、２、２というのは対等関係なのですか。

ＮＣＡＴＥ　チームの人たちですが、インスティテューションが書いた報告書を３カ月

前にもらって、それを読んでから行くということになります。

機関が大きな場合には、実際に訪問する前の会議というか、会合ということでカレッジ・オブ・エデュケーションの大学長とチームの１番目のチェアの人が会うことです。

機関が大きくても小さくても、とにかくスケジュールというものをつくって、訪問チームが何を、いつしたいかということを決めるのだそうです。例えば、土曜日に行って、水曜日にはそれを終了するという場合には、土曜日と日曜日には機関のほうで準備した部屋に入って、書類関係、それは報告書だけではなくて、カリキュラムであるとか、シラバスであるとか、そちらのほうを見るということになります。

そちらのほうがビジットルームというか、実際に書類の添付物ルームというふうになっていて、多くの学校のほうでは、ウェブサイトで前もってそれをチームの人が見られるようにしてあります。

こういうことにすることによって、訪問自体の期間が短くなりますよね。だから、テクノロジーがあるということで、訪問がだんだんと短くなってきます。

日曜の夕方ですが、夕食をともにして、チームの人に来てもらって、スクール・オブ・エデュケーションがどのような認識を持っているか、文化的にどういうものを持っているかとか、そういうような話をするということです。

月曜日と火曜日ですが、チームが実際にアセスメントを行うということで、クラスルームに入って学生と会ったり、ファカルティーメンバーの人とか学長に会ったり、インンタビューしたり、実際に学生が働くようなパートナーシップを組んでいるところ、小学校とか中学校とか高校とか、そういうところを見たりするということです。

月曜日の夕方と火曜日の夜ですが、結局、エビデンスとデータを見て、何かさらに必要かということを再確認します。

だから、訪問したチームというのは、夕方とか夜も働くということです。

水曜日ですが、チームの一番上のチェアの人がスクール・オブ・エデュケーションの大学長と会って、こういうものがわかりましたと。レコメンデーションとしてはこういうふうに提供しますということを言います。

これは実際に書いたもので、書類として渡すのではなくて、口頭でするわけです。

訪問が終わった段階から３０日ですが、チームのほうが結局報告書を書かなくてはいけなくて、それはｅメールで行うということです。調べたことをみんな報告書に書かないといけない。

報告書のレコメンデーションですが、訪問した機関がブルーブックの６つの基準に見合っているかどうかということが書かれています。

もし基準に当てはまっていないことがわかった場合には、それはなぜなのだという理由づけが必ずされていきます。

報告書というのはＮＣＡＴＥのほうに戻ってきて、ＮＣＡＴＥのほうは、３０日以内に訪問した機関のほうに送らなければいけない。

もし機関が、チームが書いた報告書を読んで、そこは間違っているとか、ここはおかしいというのがあれば、リジョインダーという書類を書いて提出することができる。

こちらのほうのすべての書類関係ですが、ポリシーボードに送られて、それでアクレディテーションの決定がなされるということで、アクレティテーションの決定というのは年に２回、春と秋に行われます。

大学は上訴することができるのです。理事会のほうがよくないということで、不公平だということで。でも、ほとんどの機関は上訴しません。

もし機関がアクレディテーションがだめだといって断られた場合ですが、インスティテューション自体が自分たちはちゃんとできるようになったと思えば、問題点を直して再度アクレディテーションを申し込むことができます。

こちらのほうでは、大学とかの機関が成功してほしい、教育の質が上がってほしいと思っています。

州のほうでは、ＮＣＡＴＥのアクレディテーションを要求しているわけではないですが、こちらのアクレディテーションを使っている。例えば、州のほうが、あなたたちはＮＣＡＴＥのアクレディテーションを受けていないですが、こういう問題があるじゃないですか、それを直しなさいというふうに使うのだそうです。

ですから、多くの州というのは、ＮＣＡＴＥの決定事項を自分たちの目的のために使っているということです。

州のほうが、スクール・オブ・エデュケーションが運営してもいいかどうかという最終の判断の権利を持っているわけです。でも、判断をするためにＮＣＡＴＥの決定した事項を使うということになります。

前田　まず、教育に関する学部が運営もしていいかどうかというのは、州の認可によって運営が決まって、アクレディテーションというのはそれより後に出てくるのではないかと思いますが。要するに、営業許可みたいな形。

ＮＣＡＴＥ　１７の州は、ＮＣＡＴＥのアクレディテーションを、公立の学校に対して要請しています。だから、すべてのところがやっているわけではないですが、アクレディテーションはその後に送るので、ＮＣＡＴＥが承認しているということは、質が高い、承認をしているということで認められるということです。

前田　大学の運営として認められるのですか。教員になるための資格試験を受けるためにＮＣＡＴＥにアクレディットしなければいけないという資格との関係ですか。

ＮＣＡＴＥ　ＮＣＡＴＥのほうにアクレディットされるかどうかに関してですか。

前田　そうですね。例えば、ロースクールなどでいうと、ＡＢＡのアクレディテーションを受けていない大学を修了しても、その州における法曹になるための試験を受ける資格がないというのですが、それと同じようなものだと思うのですが。

ＮＣＡＴＥ　ライセンスのためにＮＣＡＴＥでアクレディットしている学校でなければいけないというところは、１７州ありますが、ないところもあります。

前田　さっき運営とおっしゃったので、大学としての運営なのか、資格の問題なのか、わからなくなったので、議論したかったのです。

ＮＣＡＴＥ　もし要求されていないところ、そちらのほうで将来教職になりたい人は、州のテストを受けることができます。
だから、アクレディットを受けていない学校に行っても、州のテストを受けて受かれば。書類のテストですが。
なぜかというと、先生というのは州に雇用されているわけですから。
アメリカでは、教職員のお給料というのは少ないのです。
ＮＣＡＴＥでアクレディットされているということは、スクール・オブ・エデュケーションが全米のプロフェッショナルの基準に見合っているということなので、それは重要なことだと思います。

前田　そのスタンダードは、フォーマルの次に、アクレディテーション・スクールとかカレッジというのはわかるのですが、ここにデパートメント・オブ・エデュケーションと入っているこの意味は。

ＮＣＡＴＥ　デパート・オブ・エデュケーションというのはそうではなくて、学部。

前田　例えば、それぞれの要素の中にアンアクセタブルと、アクセプタブルと、ターゲットと４つありますよね。これはどうしてこういうふうにしたのか。

ＮＣＡＴＥ　申し込む機関のほうは、どのようなレベルまで行かなければいけないというのをアクレディットしてもらうためで、アクセプタブルというところまで行かないとアクレディットできませんよというふうに見せるためです。指針のようなものです。

前田　１つでもアンアクセプタブルがあるとアクレディットされないのですか。

ＮＣＡＴＥ　そんなことはないです。もしそれが本当だったら、だれもアクレディット

されることはないでしょう。アクレディットというのは、全体的なものです。

もちろん６あった基準のそれぞれに見合わなければいけないのですが、その中のすべてに当てはめなければいけないということではないです。

例えば、最初の基準がありますよね。その中で３つの弱点があったとすると、それだと大丈夫だけれども、最初の基準の中に１５ぐらい弱点がある、それではアクレディットはできません。

前田　これだけはっきり書いてあると、逆に、大学はアクセプタブルだと思うけれども、ＮＣＡＴＥではアンアクセプタブルだというときに、この辺のコンフリクトとか、そういうのはないでしょうか。

ＮＣＡＴＥ　報告書を書いた段階では、機関とか大学は、自分たちは基準に合っていると思うのですが、チームが報告書を読んだときに、アセスメントをして、その後にデータとかを分析した段階では、それは合っていないというふうになるということはもちろんあります。

そのために、さっき言った訪問をして、データを集めて、実際の証拠があるかということをするわけです。

５００人ぐらいの人がアセスメントするためのトレーニングを受けているということで、５人から８人のチームが、一つのセメスターごとですが、６０チームぐらいがそれぞれ訪問しているということです。

トレーニングセッションが、トレーニングとして２回機会があるのですが、オンサイトですが、それが１週間ぐらい続くのです。春と秋にトレーニングがあって、１回だけどちらかを取ればいいのですが、受ける場合には自分の仕事を休んで来なければいけなくて、それを３年に１回受けなければいけない。

前田　私、実はこちらに２年か３年前に、トレーニングのことだけを聞きに来たのです。確か５日間だったような気がするのですが。行った中で一番ここがすごいなと思いました。トレーニングは。お話を聞いただけなのですが、まず期間が一番長いぐらいではないかと思います。同じ答えにたどり着くまで何度でもやると聞いたので、トレーニングがかなり厳しいというのは、前回来たときに伺いました。

実際に、一つの例で、大学がいいと言っていたけれども、証拠を見たらアンアクセプタブルでしょうというような、具体的な例を１つぐらい教えていただければ。

ＮＣＡＴＥ　それは報告書の中に書かれていると思うのです。例えば、具体的な例は。だから、スタッフの人に聞いて、基準に見合わなかった、もしくは、弱点が多過ぎたというような報告書を、学校の名前を消してｅメールで送ってあげることができます。

前田　それは見せていただけますか。

ＮＣＡＴＥ　報告書の中には、学生が教える能力があるかということを聞くような質問がすごく一般的で、それを聞いたことによってその学生が能力あるかどうかというのがわからないようなことが報告書に書いてあった場合には、ＮＣＡＴＥのほうではアンアクセプタブルになるということです。

前田　もし例えば、アメリカのアクレディテーションは評価結果を公表しないと思いますが、大学が公表しているという場合がありますか。

ＮＣＡＴＥ　チームがレコメンデーションをしますよね。それがポリシーボードのほうに行って、ポリシーボードが決定をするのですが、アクレディテーションが条件つきであるか、それか、だめ、それはもちろん公表されますし、弱点が何なのだというのも公表されます。
機関の報告書というのはもちろん公開されます。

前田　それをみずから公表している大学はありますか。

ＮＣＡＴＥ　探してリンクを送ってあげます。

前田　私はこういう３つの基準は余り見たことはないのですが、こういう形に持っていくまでには、相当中で検討する期間というのがあったのでしょうか。というのは、意外にこういうのがないので、見にくいと思うのです。

ＮＣＡＴＥ　ガイドというか、指針なので、大学とかか使えるようなものですよね。

前田　その中に例えば、非常にかっちりと線を引くような、例えば数量的にどのぐらいでなければいけないとか、そういう基準というのも中に入っているのでしょうか。

ＮＣＡＴＥ　基準の最初ですが、キャンディデートですね、結局、学生がどれだけの知識を持っているかというテストを受けなくてはいけなくて、ライセンス・エグザムを８０％の人が受かっていなければいけない。それは全米すべてですが。それはコンテクティブということではあります。

前田　なぜそういうことを伺ったかというと、私のところはアメリカのリージョナル・

アクレディテーション・エージェンシーをモデルにしてつくられているので、リージョナル・エージェンシーの基準というのは割と抽象的な基準で、インスティテューショナルだから抽象的なものでいいのかもしれないけれども、プロフェッショナルがつくといったときに、どうしてもある程度厳格な基準というのが必要なのではないかと思いますが、いかがでしょうか。

今、アウトカムアセスメントということが割とアメリカで言われるようになっていますが、そういうものはこの基準に入っていますか。

ＮＣＡＴＥ　それはその中に入っていて、ここのアクレディテーション自体がパフォーマンス・ベースドなのです。インスティテューションは、大学とかはキャンディデート、学生たちがクラスルームまでどういうふうなパフォーマンスをしなければいけないか、能力を見せなければいけないかということで、プログラムの報告書に数学とか化学とか、そういうものがありますので、そこの中に入っています。

前田　それはインターネットか何かで見られるわけですよね。

ＮＣＡＴＥ　リンクを送ってあげます。

前田　ありがとうございます。それがあれば大分助かります。

（了）

North Central Association of Colleges and Schools The Higher Learning Commission （NCA-HLC）訪問記録

日　時　2006年2月15日（木）午前10時～正午

場　所　North Central Association of Colleges and Schools The Higher Learning Commission

応対者　Steven D. Crow, Executive Director

訪問者　前田早苗（大学評価・研究部　部長）

前田　きょうは、お忙しい中お時間いただきましてありがとうございます。少し私たちの状況を説明したいと思います。

私の所属しているＪＵＡＡは、アメリカのリージョナル・アクレディテーション・アソシエーションをモデルに、１９４７年につくられたのです。

長らく政府とは関係ない、ボランタリーな団体として活動してきました。

日本では、それまでかなり厳格な設置認可基準に基づいて大学がつくられていたのですが、１９９１年に規制が緩和されて、規制が緩くなったかわりに、セルフスタディーを大学に課すというふうに変わりました。

ＪＵＡＡはずっと長く活動してきたのですが、それまではセルフスタディーを課していなかったのです。セルフスタディーが法律に入ってから、基準協会では本格的にアメリカのアクレディテーションのような形のアクレディテーションシステムを導入しました。

外部評価を大学が受けるというシステムを持っていたのは、うちだけだったわけです。ところが、２００４年から、すべての大学が文部科学大臣から認証された評価機関の評価を７年に１回受けなければいけないというふうに制度が変わりました。

我々は自立的にずっと活動してきたのですが、サーティファイド・エバリュエーション・アソシエーションにならないと会員は２つの評価を受けなければいけないことになってしまうのでサーティファイド・エバリュエーション・アソシエーションになりました。

それと同時に、あと２つサーティファイド・エバリュエーション・アソシエーションが出てきたのです。

今、次の段階にまた入らなければいけないということで、機関評価、インスティテューショナル・エバリュエーションのシステムはこれでできたと。だけれども、これからはプロフェッショナルのアクレディテーションというのもやっていけなければいけないというようなことで、そのリサーチについて文部科学省から基準協会にやってくれないかという委託が来て、今それで私はこうやって来ているわけです。

パンフレットの３ページを見ていただきます。ここに我々の組織図があります。３つの

評価機関の中で、うちだけが昔から特殊なことをやっていて、リージョナル・アソシエーションと言いながら、全体、インスティテューショナルのところを評価するコミッティーと、学部が３つあったら３つに対応してスペシャライズドのコミッティーをつくって、その組み合わせで一つの大学を見るという非常に込み入ったことをやっているのです。

そうすると、これからもしプロフェッショナルとかスペシャライズドのアクレディテーションが別に確立していくとしたら、我々がインスティテューショナルなところはこんなに面倒くさいことをしないで、もう少し質の評価というのを本当にインスティテューショナルレベルでやるということも考えなければいけないことになります。

ですからきょうは、いわゆるアメリカのリージョナルアクレディテーションの概要というのは大体わかっているつもりなので、こちらの基準のこととか、どうやって質を保証するような評価を具体的にどうやっていらっしゃるのかを聞きたいと思って来ました。

ＮＣＡ　今いろいろ変化の時期にあります。１９９０年ごろまでは、質をはかるためにいろいろなプロキシを使いました。

プロキシと呼んでいるのですが、それはリソースです。だから、大学の先生が何人いるのか、先生はどういう資格を持っているのか、図書館の規模はどうなるか、プログラムとか、大学の設備にどれぐらいのお金を投資しているのかということをはかります。

過去１５年から２０年は、質をはかるためには生産性とアウトカム、結果どういうものが生まれているかというのに基づいて評価をしようと試みてきました。

まだ我々のシステムとしては、大学、インスティテューションがみずからの決断でアウトカムを生み出して、我々がはかるのは、どれぐらい上手に、どれだけうまく成果を出したかということをはかっています。

ですから、４つか５つの基本的な質問を相手に問います。つまり、学校の学生が一体どういうことをして、何をするということを学校としては期待していますかと。また、実際に学生たちはそれを知って、ちゃんと実行できるのだということをどのようにして判断しているのか。また、学んだこと、学習したことに基づいてどうやってアカデミックなプロセスを改善しようと考えていますかというような質問をします。

日本の状況がどうであったのかちょっと私は記憶にないのですが、アメリカにおいては少なくとも、多くの専門職において、単に学位を持っているだけでは十分ではない。だから、州のライセンスを取るということが必要になってきています。

ライセンスを取るために全米の試試験受けるのか、州の試験を受けるのか、プロフェッションによって違うと思いますが。だから、学生の１００％がそういった試験に受かったとか、それがこのアウトカムの成果の一つになると思います。

もっとソフトな分野、いわば文芸の分野になると、はかるべきアウトカム、成果が、何が適切なのかというのは非常に明確ではないわけです。ですから、ファカルティーごとにそれを決めるというのがこれまでの通常のやり方です。全米のチャレンジとしては、ある

程度インスティテューションは同じような形で評価されなければならないのか、どういうふうに同じような基準で評価するのかというのがチャレンジになっています。

ワシントンではどこに行きましたか。

前田　ＮＡＳＰＡとＮＣＡＴＥです。

ＮＣＡ　今アメリカにおいては、クオリティー・オブ・ラーニング、学習の質をだれが決めるかということに大きな戦いがあります。一方においては、いろいろな政策を決定している政策立案者たちが、お金を投ずるわけですからしっかりとした成果が出てこないといけないということで、自分たちが決めるのだと行っている。もう一方、大学は、大学のことだから外部の人は口出しをするなというふうに行っています。

カレッジとか大学というのは、外部のアクレディテーションの機関が大学に対してしっかりとプログラムを持てと言うのは全然構わない。どういうプログラムかというと、学習の質を保証するためのプログラム、しっかりと学生が学習できているかどうかを評価するプログラム、それを課されるのは全然構わない。外部のアクレディテーションの機関からそのプログラムをしっかりと評価してもらうことは全然構わないと言っているわけです。

例えば、工学部だったら、工学のことをやっている外部のところからいろいろ口出しされても構わないけれども、職業とは全く違う立場にある外部のグループから学習のスタンダードを指摘されるのは干渉であると言っているわけです。ほとんど大学の場合は、直接プロフェッションと関係がないわけですから、これは外部のどういう機関からも学習の基準を設定するように要求されては困ります。

政策立案者の目から見ると、幾つかのプロキシをはかることによって、それで満足するだろうと考えます。プロキシというのは例えば、コースの完成度であるとか、学位取得度であるとか、あるいは、何か一つの仕事、タスクをやるのにどれだけの時間がかかったかというような項目を選んで、それをはかるだけで十分はかるだろうと思います。

大学とかカレッジは、一方においては、そんなものをはかっても学生がどれだけ学習できたかということの測定値にはならない。では、一体何をはかったら学生の学習度をはかることができるのか。

ある特定の専門職ですとかプロフェッション、少なくとも６０ぐらいのエージェンシーがあるのですが、そのようなところからアクレディテーションをしてもらうことを求めているカレッジに関しては、そういうプロフェッショナルな、あるいは、専門のエージェンシーが設定した基準で構わないと言っています。

ほとんどの四年制の大学に関しては、学士を取るということは、一体どういうことを学習することを期待しているかということを考えています。

そこで求められるアウトカム、成果というのは、どういうコースをやったか、どういうものを学習したかというのではなく、すべてのカリキュラムから得られた能力とかスキル

というものがアウトカム、はかるべき成果ということになります。

それを完了したならば、学生はきっちり書く能力を持っている、口頭で発言する、表現する能力を持っている、ある程度の数学ができる、クリティカル・シンキング、問題解決、プログラム・ソルティング。最近出たドキュメントを後でお見せいたします。そこに８つから１０の重要な属性が書かれています。

今申し上げたような属性というのは、特殊な専門教育の中でも奨励できるものですが、一般的には、アメリカの高等教育ではジェネラル・エデュケーションで育成されるものであると考えられます。

ですから、今、全米レベルでの試験をつくれという圧力がかかっています。どういう試験かというと、今言ったような労力を評価できる試験、そして、それを評価することによって大学と大学の比較ができるようにという試験をつくれと言われています。

過去１５年間いろいろ大きく変わってきまして、各大学のレベルで何をやるかということを定義して、各大学でそれをはかることに我々は賛同したわけです。大学独自で好きなようにそれをやる。我々はどういうレビューを行うかというと、大学がどういうふうに教育をしようとしているのか、そして、教育の結果どれぐらい学生が学習かを判断しているのかということをレビューする。内容については、全部大学がみずから決めます。

大学によっては、非常に詳細なるエレクトロニクス、コンピューターを使った学生のポートフォリオをつくっているところもあります。それを開いてみると、学生が何を学習したのか、それがどういうふうに評価されて、証拠なども掲示されているわけです。だから、大学を卒業するときに、大学としては、これがこの学生のポートフォリオです、全部この中に入っていますというように見せられるようなシステムをつくっています。

だけれども、問題は、そういうポートフォリオがあったとしても、それが数字化されない。数字になって、ほかの大学と、こっちの大学はこういう数字、こっちの大学はこういう数字と比較ができないのが問題なのです。だから、その大学に対しては非常にしっかりと評価できてグッドジョブであると言っていますが、今の圧力としては、お互いにいろいろな大学を一対一で比較できる方法が必要です。

今、外部の試験を作成する、そのような会社の仕事がどんどんふえてきています。また、新しい試験が求められています。ただ、たくさん新しい種類の試験をつくればいいというのではなく、数が限られていて、たくさんの大学が同じように使うということが求められています。そうすることによって、皆が同じ試験を受けるから、直接比較ができる。

そのような議論がある一方で、もう一方においては、学習というのは単にある特定のスキルとか、特定の分野をマスターすればいいというものではないという意見があります。だから、キャンパスで学習をするに当たって、いろいろサポートする要員、そういうような属性の評価も必要だという声もあります。

５年ぐらい前に出た最も新しい、また、非常に関心の深い評価のツールの一つとしては、学習の環境を評価するツールがあります。

これは環境だけではありません。それ以上のものであって、そのカレッジがどうやって学生たちに学習意欲をわかせることをしているかということです。

前田　すみません、このツールはどこが出しているのですか。

ＮＣＡ　インディアナ大学、ＮＥＳＳＥ。最後の２つがスチューデント・エンゲージメントになります。

ＮＥＳＳＥですが、いわば学生からセルフエバリュエーションという形でやられるもので、いろいろな質問を問うわけですが、長い論文を書くように要求されるのはどれぐらいの頻度であるか。あるいは、大学の先生とミーティングをするのがどれぐらい簡単かとか、宿題のうち幾つぐらいがいわゆるオリジナルシンキングを求められるものなのか。１年生のときと４年生のときに試験を行います。

最新のパンフレットがあったと思ったのですが、後から探します。

前田　これは相当いろいろなところで使われているのですか。

ＮＣＡ　よく使われています。ＵＳニュース・アンド・ワールド・レポートがやっているランキングの対抗策としてスタートしています。

彼らは間違ったことをはかっているのだと。

それに対抗して、ＮＥＳＳＥというのは、キャンパスの環境の中で特にアカデミックに重要な要素をはかるというものです。

いろいろやっていますが、実質的に大きな問題として、大学のコミュニティーの考え方としては、大学としては幾ら学生に学習しろ、しっかりと成果を出せと言っても、大学ができることは限られているのだ、大きな部分は大学生の責任なのだという考え方です。

そうはいえども、どういう環境を学生に与えるかによって、同じ学習に対しての学生の反応は違うのだという理解があります。だから、どうやったら最も学生の学習を効果的にサポートできるかという議論があります。

ただ、テストを行うことの懸念の一つとしては、非常にそれによって大きなことが決まるテストなのか、全然無関係なテストなのかによって、学生の真剣さが全然違う。これに受かることによって大学に行けるだとか、ロースクールに行けるのだというと当然学生は真剣にそれに対応するわけですが、全然卒業もかかっていないし、何もかかっていないとなると、そんなに真剣に受けないのではないかという懸念があります。

いろいろな議論があります。まず、どういう構造の試験にするかということに戦いがあるだけではなく、サンプリングについても議論がある。また、試験によって得られた情報の有効性がどれぐらい有効なのか、特に卒業とか入学とかに全然関係ないような試験は真剣でないから信用できないのではないかという議論です。

そういうふうに考えると、一体これからどういう方向性に向かっていくのかということを私が推測するのならば、方向性としてはセルフスタディーとベンチマーキングと考えています。各インスティテューションが、自分のインスティテューションがどこのインスティテューションに対してベンチマーキングしたいかということをみずから決めてベンチマークを行う。全米一貫試験よりは、そちらの方向性が強いのではないかと思います。

質を改善しようという一貫した努力の中で、ベンチマーキングというのが一番重要なツールになっています。果たして自分たちが最善を尽くして努力できているのかどうかをはかるためには、やはりほかの同じような大学とベンチマーキングして初めて、自分のところの努力がうまくいっているのかどうかということがわかるわけです。

少なくとも今後、我々が比較評価をするに当たって、そういう方向に行くのではないかと思います。来週私はワシントンＤＣに行くのですが、連邦政府が、これから一連のネゴシエーテッド・ルールメーキング・セッションというのですが、交渉によってルールを作成していくセッションの第１回目が来週開かれるということでワシントンに行きます。

きっと御理解いただけると思いますが、うちのアソシエーションもやはり、連邦政府からきっちり認知されなければならない。連邦レベルの政策立案者たちは、高等教育を変えようとしている。その際に、やはりアクレディテーションというのが一番いいツールだということは認識していると思います。

前田　どういう風に高等教育を変えようとしているのですか。

ＮＣＡ　教育長官が将来の国の教育を考える委員会というのを設置しまして、去年６月にレポートを出しました。その中にいろいろな要素、項目に関しての変化が求められている。その中にはアクレディテーションも入っていたのですが、要はまとめると、アメリカはもっとたくさんの人をもっと高いレベルに教育しなければならない、今よりもっと効率よくということです。それは学生の人口が随分変わってきている中でやらなければならない。二千何年かわかりませんが、４０％の学生はヒスパニックになるという中で、多くの学生が非常に落ちこぼれている状態にあると思います。

アクレディテーションに対してどういうことをこのレポートは言っているかというと、どうしてもインプットに力点が入り過ぎている。だから、結果として高等教育のコストが高くなっているという点と、大学全体に対してきっちりと十分なパフォーマンスの目標を設置していないとか、余りイノベーションを支持していない。つまり、新しい教育の方法を支持していないというようなことが大きな項目であったと思います。アクレディテーションは、特にこのレポートの重要な部分ではありません。もっと財政援助とか、大きな問題がたくさんあるのです。だけども、問題の一つだと指摘されたのは事実です。

一方、我々の主張としましては、我々はアメリカの高等教育に貢献している、その貢献のやり方ですが、我々は非常に多様なインスティテューションをサポートする能力を持っ

ています。どうしてかというと、全米で定義したパフォーマンスの基準ではなくて、それぞれの大学のミッションに基づいて大学を評価しているから、非常に多様な大学をサポート、評価できるのだということです。

政策立案者はそれに対しまして、大学のミッション、使命というのは、大学という世界によってのみ余りにも厳密に定義され過ぎているので、もっと幅広い社会の中で大学が置かれた役割というものを配慮した上で定義しなければならない。

では、だれが学習のクオリティーを定義することになるのか、大学なのか、政策立案者なのか、あるいは、ハッピー・ミディアムか。それに対して、例えば１００万人の学士号を取った学生を集めて、皆同じぐらいの賢いレベルであるということは絶対言えないわけです。１００万人もいたら多様なレベルがある。

どうして多様なのか。一つの原因は、どこの大学に行ったかによって多様性が出てくる。いろいろな原因が大学だけではありません、大学がちゃんと教えなかったというのもあるかもしれないし、最初から学生は準備ができていなかったのかもしれない。だから、絶対的な試験というのを行って、学習の成果をはかることはできない。結局、同じことを学習したなら、皆同じレベルの達成度でなければならないとこ期待しているわけです。それはできない。そういうことをやること自体、大学の問題がある。

それはわかったけれども、ハッピー・ミディアムというのがまだよくわからないと言ったならば、要は、大学が決めるか、政策立案者が決めるか、その中間のみんなが満足するようなもの。それはどういうものかというと、ある程度のパフォーマンスが測定できる、学習度が測定できる試験みたいなものがつくられる。生産性をはかるような試験、絶対的な試験ではなくて、そういうものができて評価されるのではないか。クオリティーを定義することになるのではないか。

アメリカで何が欠如しているか。それは、ほかの国がクオリフィケーション・フレームワークと言っているものである。例えば、学士のレベルにおいては、結果として言ったならば、そういうクオリフィケーションができなければならないとか、マスターディグリーはこうであるとか、ドクターディグリーはこうであるという定義がないのだと。

単にアメリカでは、何時間単位を取ったらいいか。例えば、バカロリエットの場合は１２０時間、それが決まっているだけである。もちろん専門とか一般教育とかに分かれているわけですが、それ以上のフレームワークは何もないと。本当だったら、学士の場合はこういう能力、キャパシティーがつかなければならないという定義が必要である。ヨーロッパではそれがされているけれども、アメリカではない。

要は、教育というのは、全米レベルで考えないのです。州のものであるということも一つのアメリカの特徴です。質の保証というのは、まずアメリカにおいては２０以上のアクレディテーションエージェンシーがあって、６０強の専門分野のアクレディテーションエージェンシーがあって、だれが一番偉いのかというと、みんなの同意できる点はただ一つ、文部省ではないと。それだけしか言えない。

前田　ただ、クロニクル・エデュケーションで、私も中身はまだよく読んでいないのですが、全米レベルのアクレディテーションアソシエーション、全米レベルでやらなければいけないのではないかという議論が載っていたことがあったと思いますが、その辺は。

ＮＣＡ　どうしてそういうことを主張するのかという理由が私にはわからない。全米レベルでのアクレディテーションエージェンシーができたからといって、いろいろなタイプの大学があるという問題は消えないし、一貫して試験ができるというわけではないと思うのです。要は、我々の方向性としては、リージョナルなところがフェデレーションする、連盟を結ぶ、あるいは、コンフェデレーションを結ぶ、そういうような形になります。

もちろん私はリージョンに分かれていることだけがいいと主張するものではありません。だけども、まあまあうまくいっているのではないかと思います。リージョナルに分かれているがゆえに、そのリージョンに置かれた大学、カレッジの社会経済的な背景を理解することができる。もっと小さい地理的な範囲ですので。

例えば、私のカバーしている州は、ラストベルトの工業地帯か、人口がどんどん減っている大農業地帯である。だから、大学が対応しなければならない問題というのは、カリフォルニア、テキサス、それらとは全然違うのだと。

今１００人以上が存在している機関ですので、随分地元の大学からは忠誠心が厚いし、しっかりと認知されていると思います。より小規模のローカルなカレッジのほうが、全米レベルでのアクレディテーションという議論に脅威を感じています。

そうはいえども、１５年先はわかりません。どこかと合体しているかもしれない。唯一そういう方向性に動くのならば、理由としては、大学もあちこちの州にキャンパスをオープンしたり、ブランチをつくったり、全国ネットを持ち始めている。それと、海外の人が来る場合、アメリカには８０以上のアクレディテーション機関がある。答えを求めるならどこへ行ったらいいかわからないというようなこともあります。

我々が使っているスタンダードというのは、それほど皆違わないのです。共通点のほうが多い。もちろん、外から見られると随分違うのだなと思われるかもしれませんが。ただ、プロセスは皆違います。だから、もし私が一からやり直せるのならば、私としてはすべてのエージェンシーは全米の大学を評価できるという形にして、大学が自分はどういうプロセスでしてほしいかということを選ぶ方法がいいのではないかと思います。

では、現状はどういう状態かというと、ある学生がうちのエージェンシーにやってきて、この大学のクオリティーはどうですか、どういうふうにアクレディテーションしていますかと質問したならば、教育の質は満足の行くものですという答えはできます。だけども、この大学に比べてどうですかと質問された場合、答えがありません。

基準のほうで具体的な質問はありませんか。

前田　さっきそんなに変わらないとおっしゃっていたのですが、外見はかなり今までの基準と変わったような気がしているのです。もともとここの基準というのはかなりほかよりも変わっていたと思いますが、４つのミッションとパーパスが明示されているかとか、それを現在証明できるかとか、今後もそれを維持できるかというような大くくりの４つだったのですね。それでも相当進んだ基準と思っていたのですが、また大分形が変わったのですが、その改定のねらいはどこにあるのか。

ＮＣＡ　基本的にほかのところと違うのは、例えば大学の先生の資格などは、ほかのエージェンシーの場合は、５０％の先生はこういう背景を持っていないといけないというふうに細かく規定しているわけですが、うちの場合はそれほど細かく規定していない。

例えば、我々がアクレディテーションのために訪問するカレッジ、大学の８５％はよい認定を受けるのは初めからわかっているわけです。どうしてかというと、ちゃんと長い間続いている機関であるわけですから、ネガティブな結果が出るわけがないのです。

我々がどういうことを評価するかというと、どれぐらいうまく運営されているか、自分たちの大学をどれぐらいちゃんと理解できているかということと、将来に対してどれぐらい準備ができているかということが重要なわけです。

我々のボードが古いクライテリアを使うと、もはや大学が前向きに考えているかどうかということをはかることができていないのだと。だから、繰り返し同じことを毎年やっていてもきっちりアクレディットされるのだと。だから、もっと前向きに考えているかどうかをチェックするために、新しい基準が導入されたのです。

だから、新しい基準では、いわゆるセルフスタディーのプロセスというのが、遵守しないといけないからドキュメントをそろえてきっちりと出しましょうという程度のものだったのですが、もっとキャンパス上で長々とお互いに会話を持つ、我々としては、将来のためにこういうことが必要だと思いますよということを大学に対して話しかけるというプロセスに変わった。

例えば５番、エンゲージメント・サービスというのがあります。これは今までなかった基準ですが、これを入れることによって、大学は単に、大学としての役割は何かということを考えるだけではなくて、学生たちが今までと違った社会、あるいは、キャンパスと違った社会に出て行く準備ができるようにしているのかどうかということを問いかけているわけです。要は、大学と社会が再びつながるような努力を行っています。

時間のかかるフレームワークになったわけですが、今まで問うていた質問をもう一歩深く掘り下げて聞く、あるいは、質問の範囲をもう少し拡大することに成功しました。

要は、もっと大学にとってアクレディテーションが付加価値の高いものになるようにという努力をしました。古いスタンダードですと、どうしても大学にとってはルーチンになってしまって、またやらなければいけないからやってしまおうという程度のものだったのですが、新しい基準に直すことによって、どうせこれをやらないといけないのだったら、

差別化をするような形に変えていこうという気持ちになるような基準になっています。

前田　さっき８５％の大学は大体いいとおっしゃっていましたよね。残りの１５％の危ない大学にとっては、昔の基準のほうがはっきりと落としやすいというと変ですが、白黒がつきやすくて、これになると、社会の人に対してのその大学のよしあしというのが逆に見えにくくなっているということはないですか。

ＮＣＡ　残りの１５％に関しては、最終的にはアクレディットされるのですが、シカゴ大に行ってチームがアクレディテーションをやるというふうに簡単にはいかない。ここはこうかな、ああかなと判断していかないといけない。

確かにおっしゃるように、新しい基準だと、特にネガティブな大学に関しては、ここが×だ、ここが×だというふうに言いにくくなった。どこの部分がだめなのかということは言いにくくなった。そういう場合は、さっき言っていたうちのエージェンシーではない、例えば５０％以上の大学の先生はこういう資格を持っていないといけないというふうに細かく規定されたほうが×はつけやすいというのがあります。社会から認められにくい。

結局は、古い基準であろうと、新しい基準であろうと、×がつく学校というのは、使命がはっきりしていない、財政規模がしっかりしていない、計画が立っていないということが３つの大きな理由ですので、それは変わりません。

前田　例えば、ラーニング・アウトカムとかアチーブメントをはかるシステムをきちんとつくっているかということは評価しやすいかもしれないですが、その結果どのぐらいの学習効果がありましたかということに関して、大学の自己評価が甘かった場合、こちらではそこまでチェックするのか、それとも、システムのチェックをするだけか。

ＮＣＡ　学生の学習についての評価ですが、我々がアクレディットするのは、果たして学校が使っている測定要因が有効であるかどうか、複数の評価の方法を使っているかどうかを見ます。問題がある場合フォローアップをする、この辺を強化したほうがいいのではないかと。きっちりと将来に向けての計画が立っているかどうかということです。また、ほかに大学の中のどのような人が関与しているかとか、あるいは、将来に向かってどのようなオポチュニティーを探しているかということを見ます。だから、プロセスを随分議論すると思いますので、適切なプロセスなのかどうかということが評価の対象です。

例えば、州立大学のほとんどは州が課している要件があって、定期的にプログラムをレビューしなければなりません。我々のチームがその際、どういうことを見るかというと、プログラムレビューです。単に州のレビューをパスするためにプログラムのピースを動かしているだけなのか、あるいは、プログラムのレビューの時期に来たから、これを学習のチャンスにして、もっといいものにしようとしているのかということを評価します。

実は先週、ニュースに載ったのです。どうしてかというと、１年前インディアナ州立大学の評価を行ったときに、最後に我々のチームが、プログラムの数が多過ぎるから合理的にサポートできるプログラムの数を考えるべきであると。登録している学生数が少ない、非常に多くの大学プログラムがあり過ぎると言ったのです。１年たって、この州立大学は、哲学部と物理学部というのをやめると発表したのです。

新聞にどうして載ったかというと、コミッションが言ったから、あたかもうちが哲学と物理をやめろと言ったようにニュースに載ったわけです。読者から見ると、せっかくいい学部なのに、どうしてやめるのだということになったのです。うちが言ったのはあくまでも、プログラムが多過ぎるからサポートできないものはやめなさいと言っただけです。

前田　今のプログラムの話ですが、基本的なことで、ビジッティングチームというのは大学の規模によって決まると思うのですが、そこで開設されている例えば大学院もあるわけで、その専門をカバーするだけの人がチームに加わるのでしょうか。

ＮＣＡ　必ずしも必要な分野を理解している人ではない。多くの問題があります。

普通、大きな大学の場合１５人ぐらいです。アンダー・グラジュエートが三、四人、大学院が三、四人いて、ロースクールとかメディカルスクールが１人担当する。専門エージェンシーからもらったレポートを提出してください、それをレビューしますと言います。例えば、ウィスコンシン大学の場合は４０の専門エージェンシーからアクレディットされているわけですが、それをやり直すのではなく、レポートをレビューするだけでいい。

前田　ミッションが明確かというのが大きな問題とおっしゃっていましたが、ミッションというのは、大学全体のミッションもあれば、プログラムのミッションもあると思いますが、そのミッションの適切性というのですか、専門分野からして。そこに踏み込むということは余りないのですか。

ＮＣＡ　プログラムレベルのミッションに関しては踏み込みません。それは大学でプログラムレベルのミッションをきっちりと成功性のある形でつくるプロセスを持っていないといけないと考えます。だから、プランニングという分野でしっかりと整合性を持ったプログラムレベルのミッションがあるかどうかということを調べますが、そんなものはすぐ見たらわかります。例えばビジネススクールは国際的に進出しようとして、ほかの学部は何も知らないというような、全然整合性がなかったならば、それは注意します。

前田　例えば、プロフェッショナルスクールなどがその分野にアクレディテーションを受けていないとか、受けたけど落ちたとか、そういうことはこちらで加味するのか。

ＮＣＡ　それはケースによって違います。というのは、プロフェッションによるということです。法律とか医学とかヘルスケアの関連の多くの場合は、アクレディットされているかどうかということによって、学生のレベルが直接リンクしている。アクレディテーションに失敗した大学を卒業しても、その職業には就けないことになりますから、アクレディットされていないということは非常に大きな問題になるわけです。

今言った職業だけではなく、多くの州は、学校の先生に関してもアクレディテーションが必要になっています。ただ、ビジネススクールの場合はライセンスが全然必要なくて、ビジネススクールの分野においては３つのエージェンシーがあるのですが、多くの学校はアクレディットしてほしくないと言っています。ビジネススクールの場合は、アクレディットされていることと生徒の能力というのは直接関係がないように思います。単にこれはステータスだけです。

専門のエージェンシーは我々に対して結果を通達します。我々のポリシーとしてはそのアクレディテーションが大学の３分の１以上のプログラムに関与している、３分の１以上の学生が関与しているアクレディテーションであって、その機関が失敗した場合、我々は当該のインスティテューションのレビューを再開するというポリシーを持っています。

そうはいえども、やはりプログラムが非常に限られた学校、例えばメディカルスクールなどがアメリカ医学会とトラブルを起こしたというような場合は、即我々はその機関の評価を始めますが、２万人規模の大学にあって、学校の先生の教育部門、３，０００人ぐらいの学生が関与して、そこが何か問題を起こした場合は、果たしてすぐその機関の評価を再開するかどうかはわかりません。

前田　４０の専門分野のアクレディテーションを受けている場合は、その４０のレビューを十数人で手分けして読むのですか。

ＮＣＡ　必ずしも読むわけではありません。読もうと思えばいつでも読めます。
普通は、大学がセルフスタディーという形で、４０のレポートのサマリーをつくる。

前田　おっしゃっていることは非常に理解できるのですが、具体的なところでどうしても、レベルとしては高くない質問なのかもしれないですが、例えば、教員の人数とか質とか、それはこちらは何も言わないのだとおっしゃるけれども、見た結果、やはり教員が足りていないのではないか、大学は、いや、足りているのだと、紛争になったりしないですか。そういう基準がないがゆえに。

ＮＣＡ　そういう場合は、ピアレビューというのが非常に役に立ちます。ピアレビューというのは、同じ業界、同じビジネスの人が判断をする。どうしても意見が対立してしまう場合もありますが、やはりそういう議論をする際には、基本的なルールというのがあっ

て、ピアレビューによって指摘される。

今、非常におもしろい意見が対立する分野としては、フルタイムのリサーチファカルティーが何人かというのと、パートタイムのプラクティス・イン・プロフェッショナル、実務家のプロフェッショナルの数でいろいろ議論になることがあります。

最近、何が重要になってきているかというと、単に分野をマスターした学校の先生がずっと教えるよりも、実務家が教えるほうが効果があるという意見がふえ初めてきているわけです。だから、大学が自分の教員の構成を説明する際に、リサーチファカルティーとプラクティス・イン・プロフェッショナルの比率が非常にいつも議論の対象になる。昔は1人先生当たり学生が何人というような議論だったのですが、そうではなくなってきた。

ＮＣＡＴＥでどういう話を聞かれたかわかりませんが、特に修士のレベルにおいては、ずっと教えてきた研究家よりも、実務家をもっと導入しようというプッシュがかかっています。

ここの近くにラッシュクエストイタリアンという大きな大学病院があるのですが、彼らはフルタイムのファカルティーはほとんどいない。みんな実務家、あと、病院が隣接しているので、そこの先生をしている。昔はフルタイムのリサーチファカルティーがないというふうに我々は議論していたのですが、相手側が非常に強く、本当に仕事をやっている人に教えてもらうということを強調して、我々は納得しています。

プロフェッショナル・ドクトレット、あるいは、プラクティス・ドクトレットというのが今非常に注目を浴びている。単にリサーチの博士号ではなくて、実務の博士号。

特にヘルスケア。ビジネスの分野でも起きつつあります。国土安全保障博士号とか、それはＰＨＤではありません。ＤＰＴ、ドクター・イン・フィジカル・セラピー。応用看護博士号とか、いろいろ新しいドクトレットがあります。実務ベースの博士号。州法が変わってこういうものができたという場合があります。

ＰＳＨの大きなティーというのは心理学者の博士号で、新しく主語が変わって、博士号を持っていなかったら診療ができないということになったので、実際、ＰＨＤを持っているのは本当にリサーチをやっている人だけなので、実務をやっている心理学者に新しくこれが与えられた。

知りたかったことはカバーできましたか。

前田　そうですね。あと、大きなことで1つだけ。連邦政府から、評価機関は学生の学習に対しての評価の焦点を当てなさいと言われていると思いますが、年々それが強くなっているように理解しているのですが、それはさっきおっしゃっていたのだと、システムができているかで、どのぐらい達成できているか、それが甘くなっていないかというのをはからない。確かそこまでは評価しないとおっしゃったと思いますが、連邦政府から言われている要求には今のシステムは合っているのでしょうか。

ＮＣＡ　また連邦政府の考えは変わってきていて、今、連邦政府が言っているのは、ブライト・ライン・スタンダードというのです。要は、数値でこの点以上ならばいい、この点以下ならばアクレディテーションも剥奪されるような状況にもなりかねない。

ただ、問題は、これで十分だという線をどこで引くのかというのをだれが決めるのだ、どうやって決めるのだと。でも、引いて、パフォーマンス試験を行ったり、スチューデントテストなどを行って、それをはかるというふうにやっているわけです。我々に対してもそれに基づいた圧力がかかってくるだろうと思います。

どうしてこういうことが始まったかというと、例えば、職業訓練とかテクニカルエデュケーションというものが、連邦政府とか州政府からの資金で行われているプログラムがあるわけです。そのようなプログラムに対して、連邦政府や州政府が、完成度、あるいは、職業訓練を受けた後どれぐらいのパーセンテージの学生が職に就くことができるかというようなものを計算しなさい、一定のライン以下ならばもうお金は出しませんよということに使っているわけです。

こういうのを考え出した人たちが、我々アクレディテーション機関、評価機関のところに今来ているわけです。だから、我々に対して、同じ考え方だから、職業訓練に対してはそういう基準を設置したから、ほかの大学にもこういうラインを引きなさいというプレッシャーがかかりつつあります。

ＮＣＡＴＥがこういう話をしたかどうかわかりませんが、教員養成プログラムに対しても連邦政府がお金を出して、教員の試験に受かる率というのを州のレベルで決めて、それ以下ならばお金を出さない、それ以上ならばお金を出すということをしているわけです。それを聞いて、教員養成学校は皆、それならばということで頭を使って、試験を受けるまではだれも正式なメンバーとしては登録しないで、試験を受けさせて受かった人だけ。だから、１００％の合格率なのです。そういうふうにしています。

前田　大体、何かやったら必ず悪い面というのは出てきますからね。

ＮＣＡ　プライト・ライン・メジャーといっても同じです。以下ならばこういう結末になるということになると、必ずどこの大学もその線以上に工夫してきますよね。

前田　私のところが今やっているのが一応、達成度評価と水準評価と言っているのですが、いわゆるブライト・ラインに近い、そんなにはっきりはしていないのだけれども、一方ではラインの評価と、もう一つは、大学が目標設定した目標に向かってどれだけ努力しているかと。この２つで見ているのです。

ＮＣＡ　一たんブライト・ラインみたいなものを引くと決めると、例えば文部省が引けと言ったら引かざるを得ないわけですが、そうなると、例えば３つの大学はこの線以下な

のに、どうしてアクレディテーションを剥奪しなかったのかと言ってくるわけです。だから、考え方もそれによって変わってくる。

ノーチャイルドレフトビハインド法というのを御存じだと思いますが、ブッシュ政権が公立の小学校向けにこういうのを始めたのですが、各州で合格率というのを決めて、この合格線上にないと連邦政府のお金は公立学校に行きませんよいうようなプレッシャーをかけたわけです。そこ以下だったら３年間かかってそれ以上にするというようなプログラムがあって。でも今、終わってみて、果たしてどんなインパクトがあったか、有益なインパクトはなかったのではないかという意見も多いわけです。我々の懸念としては、それをさらに高等教育にも適用しようという動きがあります。

前田　わかりました。あと、具体例として、さっきポートフォリオをつくって詳細にやっている大学があるとおっしゃいましたね。そういうのは公表されていたりしますか。我々でもそれを見ることができるような、そういう大学はありますか。

ＮＣＡ　インディアナ大学です。ＩＵＰＵＩ．ａｄｕ。非常にパブリックに公表していると思います。

ほかにオープンなものはないのではないかと思います。ＩＵＰＵＩはオープンです。

前田　あと、こちらのＮＣＡの評価結果というのは、どこかで自主的に大学が公表しているというのは御存じですか。

ＮＣＡ　ほとんど全部公になっています。ウェブサイトに公表しています。

隠していたら、サンシャイン法というのがあって、提出しないといけないです。私立学校の場合は知りませんが、公立学校の場合は。

でも、私立も掲示しているのではないかと思います。

前田　大体、評価結果はどのぐらいの分量を出していらっしゃるのですか。

ＮＣＡ　チームがこのレポートを作成します。それが４０ページぐらいで、それが大学にも出されるわけです。私がレターを書いて、それは２ページのレターです。パブリックスクールはチームレポートも公表されています。

大学から出てくるセルフスタディーレポートの長さは１００ページから２００ページです。

前田　なかなかまだ日本では、セルフスタディーが実は定着していないのです。日本は型にはめてもらうのが好きなので、こちらが大体こういうのと言うと、みんなそれになっ

てしまうのがとても難しいです。

ＮＣＡ　アメリカでも、カレッジで、どうすればいいんだ、言ってくれたらやりますよというような場合もあります。

そういうふうに言われると、どうやったらこれをすることによって大学は利益というか、いいほうに変えることができるのかということを我々が考えないといけないというプレッシャーがあります。でなければ、単に負担になってしまうわけです。

チリの新しくできたクオリティー・アシュアランス・エージェンシーを最近評価したのですが、ほとんど大学の先生によってすべての評価が行われて、大学の先生が学長を決めて。だから一番大きな質問は、どうやって大学を経営していくかということでした。

基準を設けることは必ずしも皆が皆賛同したわけではないけれども、初めて今までと違った見方で大学を考え始めた。

その際には、セルフスタディーが非常に役に立ちました。

前田　日本だったら、例えばイグザンプル・オブ・エビデンスとあるのです。こんなものをつくったら、みんなこれしか答えない。

ＮＣＡ　アメリカの大学でも同じことを書いています（笑）。

前田　あと、さっき８つとか１０ほど属性、アンダー・グラジュエートの書く能力とかありましたよね。あれをつくっていらっしゃる報告書でしたか。問題解決能力とか。

ＮＣＡ　最も新しいものを持ってきます。

リベラル・エデュケーション、ジェネラル・エデュケーションに、ずっと歴史的に評価が出てきています。大学の重要なアウトカムで、ＡＡＣＮＵがやっています。

だれが何をやっているか非常に具体的に書いています。

前田　やはりねと思うようなところも見えてきたので。専門分科会みたいなものをつくっているからある程度質があるのですが、日本でやったらなかなか難しい。

ＮＣＡ　この本をあげましょう。

前田　そう手に入らないものですか。

ＮＣＡ　彼らはブレーンストーミングセッションみたいなものをやったのですが、すべてのアクレディテーションのエージェンシーのスタンダードに全部入れてほしいというの

が目的なのです。私の主張としては、これに名前をつけてクオリフィケーション・フレームワークにしたらどうだと。もし大学がそのように決めたならば、うちの大学はこれに従っていますと主張することができると。それに対して、この機関は、そうじゃなくて、すべての大学にこうしてほしいのだそうです。私は、そんなことはできないと思います。

前田　どうもありがとうございました。　（了）

Liaison Committee on Medical Education（LCME）訪問記録

日　時　2006年2月15日（木）午後2時～4時
場　所　Liaison Committee on Medical Education
応対者　Barbara Barzansky, Ph.D.　Interim LCME Secretary, 2007-2008 and Secretary, Council on Medical Education
訪問者　前田早苗（大学評価・研究部　部長）

ＬＣＭＥ　あらかじめ質問をいただいているので、まず全体について話をさせていただきます。

ＬＣＭＥですが、最終的にはMDという博士号を取る医学プログラムのアクレディットをする機関です。２つのスポンサーがあって、今このビルにおられるところのアメリカン・メディカル・アソシエーションと、アソシエーション・オブ・メディカル・カレッジというのがスポンサーです。ですから、職業のほうと学校のほう、両方がスポンサーになっています。ＬＣＭＥはアメリカのアクレディテーションのエージェントの中でも、フィーを課さない、手数料を取らないという意味で、ユニークな立場にあります。

医学大学は皆アメリカン・アソシエーション・オブ・メディカル・カレッジのメンバーになって、そこの会費を払っています。また、一たん医師になるとＡＭＡのメンバーになって会費を払う。だけれども、アクレディテーションの手数料は取らない。

したがって、うちの予算はこの２つの組織から出ていて、従業員のほうもこの２つの組織の従業員です。

メディカルスクールは８年に１回アクレディテーションを受けます。

アクレディテーションの目的とは何かというところですが、もう少し説明してください。どのようなことを求めておられるのか。

前田　今回、３つの専門職アクレディテーション団体を訪ねたので、そこの共通の質問であったので、例えば、ＡＳＰＡのように資格と直結しているところを特に聞きたくて、このような質問の設定をしました。

ＬＣＭＥ　一般的な理念でいうと、アクレディテーションというのは、一般大衆とメディカルスクールに登録されている学生を保護するためにあります。

二次的な意味としてメディカルスクールが改善するように、内容がよくなるように。

我々の役割というのは、メディカルスクールの中でも、MDを取るための医療教育プログラムのアクレディットをやっています。

アメリカにおいて、医学博士としてのライセンスを取るために、つまり、試験を受けて医学博士のライセンスを取るためには、アクレディティットされたメディカルスクールの学生でないといけない。

ポストグラジュエートのレジデンシーのトレーニングをやるためにも、絶対それは必要なものです。

前田　医師になるためには、必ずアクレディットされていないといけないというのは、法律か何かで、どこで規制されているのですか。

ＬＣＭＥ　まず、診療を行うということは、連邦法ではなく、州法で定められていますので、アクレディテーションした大学に行かないといけないというのは、州法で定められているということです。各メディカルスクールというのは、レジデンシープログラムのアクレディテーションを受けないといけない。また、ライセンスを受けるためには、大学がアクレディットされていないといけないという取り決めがあります。

前田　確か法曹の場合は、ほとんどの州がＡＢＡのアクレディテーションを取った大学を卒業しないとだめだけれども、幾つかの州、カリフォルニア州はアクレディテーションを課していないのですね。医療は５０州全部それを課しているのですか。

ＬＣＭＥ　そうです。５０州全部。医師は全部ということです。

もう少し複雑なのですが、アメリカでは医師の２５％ぐらいは米国外の学校で勉強して医師になるのです。そういう人のためにも全く別のライセンスのための経路があるのですが、米国のメディカルスクールに行った場合、仕事をするため、あるいは、さらなるトレーニングをやるためには、アクレディテーションが必要になります。

さっき言ったように、８年に１回だけアクレディテーションですが、その中で、学校がすべての基準を満たさなかったという結果になった場合、フォローアップがその間にあります。ですから、場合によっては８年の間にレポートを書かされたり、あるいは、中間の訪問というのを受けたりする場合もあります。

実務家というのはだれのことですか。サーベイをする人のことなのか。

前田　アクレディテーションのためのチームができますよね。その中に、一般的には医科大学の教員、そちらが多くて、その中に数名、その場合はお医者さんになるのでしょうか、入ってくるのかなと思ったのでこれを聞いたのですが。

ＬＣＭＥ　実際に評価をする人ですね、１００％実務という人はいないと思います。実務を一部やっているけれども、よく評価をやってもらう人に対して、何％ぐらいの仕事が

実務ですかというような質問をするのですが、昔ずっと実務をやっていて、今は大学で教えているというような人ですね。だから、全く大学に関係ない人は入っていません。

チームのメンバーで必ず、大学で教えていたり、いろいろアドミニストレーションをやっているかもしれませんが、必ず実務をやっている人が入っています。

前田　唐突にこの質問をしてしまったのですが、この前提として、実地視察、ビジッティングチームの人数というのは決まっているのか。どのぐらい、何日間ぐらいなのか。

ＬＣＭＥ　通常のビジット、訪問は５人です。まずチェアマンとセクレタリー、２人がファカルティフェローというのですが、初めて参加する。自分の学校があと二、三年で訪問を受けるということで、トレーニングのために来るわけです。

フォローアップの訪問、１回目の訪問を受けて、基準を満たしていなくて、フォローアップが必要だ、そういう場合は、３人から４人です。

フルビジットというのですが、大型の訪問です。それはＬＣＭＥのメンバー、あるいは、事務局のスタッフが必ずついて行きます。日曜の夜からスタートして、水曜の午後終わります。複数のところにキャンパスがある場合は、もう１日ぐらい延ばしたりもします。

代表するところでもう少し何か質問がありましたら。

前田　その場合、あちらのスタッフもついて行くということですから、評価しているプログラムの全体の数は毎年どのぐらいなのか、こちらのついて行くスタッフは何人ぐらいいるのでしょうか。

ＬＣＭＥ　全部空席がない場合、４人のプロフェッショナルスタッフと、２人のアクレディテーションアドミニストレーター、ワシントンとシカゴ両方にオフィスがあって、それぞれのオフィスにセクレタリーとアシスタントセクレタリー、アクレディテーションアドミニストレーターが２人。

スタッフがついて行くというのは、セクレタリーの人とアシスタントセクレタリーの人が行くということです。これまでセクレタリーはずっと医師であった。アシスタントセクレタリーのほうはベーシック・サイエンティスト、基礎科学、解剖学とか。

カナダでもアクレディテーションをやっています。フルビジットの数は１年間１６回か１７回で、リミテッドビジットが３回か４回。

アメリカにおいては、メディカルスクールは成長期にありますので、特に新しい学校のレビューもしないといけないので、ことし、来年は忙しいです。

ＬＣＭＥのメンバー数は１７人で、１３人のプロフェッショナルメンバー、ほとんどの人たちは医師であって、メディカルスクールの先生をやっています。学生メンバーが２人で、一般大衆からの会員が２人です。

スタンダードがここに載っています。数値基準は持っていません。

前田　百何十週というのだけが数字でなっていますね。何週間。

ＬＣＭＥ　だからこそ、経験を積んだメディカルスクールの教員が学校のレビュー行う。でないと、アメリカにおいてはメディカルスクールといえどもさまざまですので、しっかりと特徴をつかむには経験が必要です。

レビューを行うときには、メディカルデータベースというのですが、学校が質問状に対していろいろ答えないといけない。そこにはいろいろ数字も出てきます。

同じような質問状というのは、毎年のように学校に対して返していますので、毎年情報は収集しています。

前田　毎年情報を収集するということは、結構な情報であると思いますが、この少ないスタッフで、その情報はどういうふうに。

ＬＣＭＥ　毎年のようにデータは入ってくるのですが、数字が変わったところだけ丸をつけるというか、学生数がふえましたとか、予算が減りましたとか、そういうところを特に注目してフォローアップします。

おっしゃるとおり、ボーダーライン、成績が難しい資料です。

スタンダードに関してですが、単にスタンダードがあるだけではなくて、注釈がついています。そうすることによって、学校あるいは評価者も。あのページを見てください。説明文です。だから、一体このスタンダードは何なのかがわかるようになっています。

職業資格に直結する唯一のものは、学校はＵＳＭＬＥ、医師のライセンスを発行しているところですが、そこが出している基準に対して自分の学校はどうなのかというデータを学校が収集することを義務づけています。

学校はみずから教育目標というのを設定することになっています。その際に、アクレディテーション・カウンシルというところがあるのですが、それはレジデンシーのプログラムのアクレディテーションをやっているところです。そこが６つのコンペテンシーという能力を設定しているのですが、それに照らし合わせた上で教育目標というのをつくる。学校がみずから目標を定義して、学生が果たしてそれを達成できているかどうかということをプログラムをつくる。

ＥＤ１のＡというスタンダードです。

スタンダードに関して何か具体的な質問ですとか。

前田　ＥＤの３０のフォーマティブ・エバリュエーションとサマティブ・エバリュエーションについて教えてください。

ＬＣＭＥ　フォーマティブというのは、評価を行うことによって学生たちが改善できる、もう少しよくなるように、つまり、最終的な成績には反映されないのです。

フィードバックをもらうわけです。それによって、ここはできていないから準備しないと、ということで、サマティブというのは決定的な最後の試験で、これがすべての成績になるというものです。

ノーム・リファレンスというのは、自分のパフォーマンス対クラスのほかの人のパフォーマンス。それに対して全体評価ですね。

例えば、合格点が７０というふうに言うと、それは絶対的なものであって、だけれども、クラスの成績の平均を取って、それより上とか下というのはあります。

前田　全体的に、大学がよくなるということに主眼を置くか、社会に対して、これだけ質がちゃんとありますよということを保証するということと、どちらが重要でしょうか。

ＬＣＭＥ　最初に言ったように、両方とも重要です。ただ、最初に言ったように、大衆を保護するというのが一番大きな目的です。つまり、基準を遵守している、それによってアクレディテーションを与えられるということです。だけども、フォローアップを行ったりすることによって、足りなかった部分を学校が改善するということも重要です。

バランスはちょっと難しいのです。おわかりになると思いますが。もしある大学を助けようと思ったならば、あなたは失格ですということは言えないわけです。

前田　特に分野がお医者様というだけに、余計に外に対する質保証が重要なのではないかと思ったのです。

ＬＣＭＥ　我々の役割はあくまでも教育プログラムの質を保証するということで、ほかにアメリカのライセンスシステムとか、サーティフィケーションシステムというのがあって、個人個人の一種のクオリティーを保証する。これは２つ一緒に考えるべきです。

だけれども、教育プログラムのクオリティーを保証すると言いながらも、その一環として、例えば大学の学生がライセンスのための試験を受けたときに、どういうパフォーマンスを示したかというのも見ます。

アメリカにおいてアクレディテーションというのは、プロセスとアウトカム、両方とも見ています。かつてはもっとプロセス中心だったのですが、例えば十分な先生の数はいますか、あるいは、スペースは足りていますかというところを見ていたのですが、今では医科大学の中でどういう成績をおさめているのか、あるいは、レジデンスになったときにどういうふうにやっているかというアウトカムを見ています。

アメリカでは二重システムなのですが、インスティテューションのアクレディテーショ

ンと、プログラムのアクレディテーションがあって、ＬＣＭＥはメディカルスクールという機関をアクレディットしています。

ＬＣＭＥは、プログラムのアクレディテーションを行っていて、各機関がインスティテューショナルなアクレディターによってアクレディットされることを要求している。どうしてかというと、質の保証というよりも、インスティテューションが認定されることによって、学生たちは学校に行くための奨学金を得ることができるからです。

前田　さっきのＥＤの３０というところですが、フォーマティブとサマティブのシステムというのがきちんと設定しなければいけないということがここに書いてあるのですが、このようなシステムとしてあるということと、このシステムがうまく動いているかどうか、きちんと機能しているかどうかという評価を基準にするのでしょうか。

ＬＣＭＥ　ＬＣＭＥとしては、複数のデータソースに依存しています。まず、書面で書かれた情報を見るということと、学校が行ったセルフスタディー、つまり、基準を見てみずからを評価をしている。

チームが訪問する際には、学生のところに行く、あるいは、教員のところ、あるいは、アドミニストレーターのところに質問するわけです。学生の場合は、例えばクラークマンシップのときにきちんとフィードバックがもらえなかったとか、教員は成績がどうだとか全然説明してくれないとか、そのような意見を聞くわけです。

どうしても限られた時間しかないので、みずからの目でオブザーブすることはできない。だから、システムがちゃんとあるということを調べた上で、システムが機能しているかどうかということを、いろいろな人の証言とか証拠を見る。

ＬＣＭＥのウェブサイトをごらんになると、メディカル・エデュケーション、医学教育のデータベースというのがあります。そこをごらんになると、アクレディテーション・レビューを受ける前に学校に対してどのような質問書かということがわかると思います。それに対して学校はまず答えてからレビューを受けるわけです。

これは何を求めているかというと、学校が実際に学生をちゃんと観察しているかどうかということを調べているわけです。例えば、まず、患者さんが来たときに、これまでの病歴、それを問うた上で健康診断をするというような場合、アスキーという試験があるそうです。そういうのをやってちゃんと習ったかどうかということをテストしてもいいし、あるいは、クラークシップを通じて実際に教員が学生がやっているところを見たと。それはサイン・オブ・シートといいますが、自分はこの学生を見ましたということをチェックする。そういうのでちゃんと見たのだという証拠を求めているわけです。

前田　例えば、大学がきちんと管理するなり、検証するシステムを持っていることが確認できても、大学自身の自己評価が甘いというようなことがあった場合に、それはビジッ

ティングに行けばわかることですか。

ＬＣＭＥ　メディカルスクールは通常、正直にレポートします。というのは、余りにもたくさんの人が関与しているので、学生も教員も余りうそのことは書けない。だから、通常、現実とマッチした報告となります。

チームが訪問するときには、前に学校に質問状を出しているので、学校のほうがきちんと記載したドキュメントが戻ってきます。その中には、学生を対象にしたアンケートというのもありますし、実際に訪問したときにいろいろな人が話をします。同じ質問をいろいろな人にするので、果たして同じ答えが返ってくるかというのも一つですし、余りにもたくさんの人か関与しているので、教員にとって余りネガティブなことを隠しにくい。

また、数字の情報も学校のほうから出してもらっています。だから、過去７年、８年、数字がどういうふうに変わってきたかという情報が学校から出てきます。

チームの訪問、もし答えがすぐに返ってこなかったらならば、随分掘り下げていろいろな質問をしたり、いろいろな人に質問することによって、より完全な、より明確な答えを求めています。満足いくまできっちりとやる。

前田　もう一つ、医師になるための試験、それの合格率というのは評価に関係してくるのでしょうか。

ＬＣＭＥ　それも一つの要因です。まず、教育プログラムのクオリティーという意味でそれを見ている。もう一つは、例えば失敗した場合、どういうようなプログラムがその学生に対してあるのかというサポートプログラムのあるなしというのも関係してきます。

前田　日本では唯一、ロースクールだけアクレディテーションのシステムが整ったのですが、日本は今まで法曹が少なかったので、これをふやそうということでロースクールに力を入れたのですが、予想よりもロースクールがたくさんできてしまったので、合格率が最初のうたい文句より低くなってしまったのです。要するに、アクレディテーションというよりは、合格率を上げることに大学が夢中になっているというような現実があります。

これからの法曹は、今までは一発試験合格だったのですね。だから、試験の勉強だけをしてみんな合格していたけれども、そうではなくて、３年間のロースクールでいろいろなことを学んで外に出しましょうというはずだったのが、合格率が低くなったので、試験科目だけ皆勉強するようになった。

ＬＣＭＥ　わかります。アメリカのメディカルスクールでも、一部の学生は試験に受かるように教育してほしい、医師になるための試験はＵＳＭＡＴですが、それに合格するための教育をやってほしいという学生もなきにしもあらず。

でも、妥協点を見つけないといけないということで、メディカルスクールはいろいろな教育の構造を持っていますが、例えば講義形式が中心のところもあれは、スモールグループという学習方法もあれば。でも、みんないわゆるジェネラルな教育を行っている。解剖学とか生化学とか、そういうものを一般的に教えている。試験の合格のための勉強というのは、学生が自分でやるものだという考え方です。

前田　例えば、今のロースクールのことでいうと、評価機関は、試験の問題と答案のチェックをする、それでちゃんと点数が取れているかどうか、成績のAはこの答案では甘いとか、そういうチェックまでやるのですね。それと、教員の個別審査をやっている評価機関がありますが、それについてどう思いますか。

ＬＣＭＥ　そのことは我々は当然やっていないわけで、答案用紙は見ないけれども、テストそのもののサンプリングはします。どういう試験が行われているか。個人の答案用紙などは見ません。ある程度信頼関係に基づいたアクレディテーションをやっています。だから、大学を信頼しているし、大学が報告する内容については正直に報告しているという前提でやっています。

アメリカにおいては、メディカルスクールの学生数が６万６，０００人、先生も１０万人を超えるということですから、そんな詳しくは絶対できないわけです。でも、見ていたらば、危険信号が鳴った場合はちょっと調べたりしますが、チェック機関としてＵＳＭＬＢもあるし、その他のチェック機関もある。だから、学校が報告していることと、学生が外の試験で受ける成績にギャップがあったりすると、やはり調べたりします。

前田　これまでにアクレディットされなかったメディカルスクールというのはあるのでしょうか。

ＬＣＭＥ　アメリカでは１つですが、プエルトリコなのです。どうしてそれがアクレディディットされていなくて可能かというと、それはプエルトリコの医師ライセンスというのは別にあるからです。米国内で通常はアクレディットされていないとライセンスがもらえないので、そういう学校は存在します。

前田　海外のメディカルスクールがアクレディットしてくれというようなケースはありますか。

ＬＣＭＥ　来たことがあります。だけれども、ＬＣＭＥとしては、海外の学校をアクレディットしない。言語も違うし、文化も違うし、わからないからです。

１９世紀からカナダのメディカルスクールのアクレディットをやっています。

基準に戻りますが、もともとはＥＤ１しかなくて、それは教育プログラムの目標を立てるべきであるというところからスタートしたのですが、医師の世界におけるコンペテンシーとは何かということのコンセンサスが大分できてきたので、コンペテンシーというのは教育プログラムを受けたアウトカムである。だから、的いるプログラムとアウトカムではコンペテンシーを結ぶ必要があるという考え方でこれができました。

コンペテンシーをどう定義するかというのは、幾つの方法もあるわけですが、学校の外の世界から見て、一般大衆がメディカルスクールの教育プログラムを受けて出てきた卒業生は、一体どういうコンペテンシーを持っているべきか、期待するかということを見ています。

期待としては、学校が教育の目標、目標、オブジェクティッド、コンペテンシーを結びつけるように。だから、個々のクラークマンシップとかプログラムの目標は、学校の教育の目標とつながっていないといけない。つまり、コースの目標が教育プログラムの目標につながり、それが引いてはコンペテンシーにつながるというシステムです。

前田　同じことを聞いてしまうようで申しわけないですが、コンペテンシーとかアウトカムというのをまず大学は設計をするところまではわかるのですが、本当にそれだけのものをつけて出しているかどうかというのは、大学がそれを何とかして証明しようとしなければいけないのだろうと思いますが、本当にそれだけできているかどうかというところは評価するのかしないのか、よくわからないのですが。

ＬＣＭＥ　医学の勉強というのは生涯教育である。メディカルスクールに始まって、レジデンスになって、それから、実際のプラクティスが始まって実務家になるわけですが、メディカルスクールはあくまでも基礎を整えるという機能を果たしているわけです。

コンペテンシーの一つの例というは、患者の介護、ペイシェント・ケアなのです。メディカルスクールはペイシェント・ケアの最初の部分を教える。身体検査を行って、患者とどういう話し方をしたらいいかというところを習うわけです。複雑な疾患の診断はその時点ではできない。だけど、診断に当たってどういうふうに考えたらいいかということを教えてもらうわけです。

そのうち、専門トレーニングを受けて、例えば複雑な手術の訓練を受けて、非常に重篤な患者のケアを勉強する。その後初めて実務家になって、実務家になってもみずから勉強していかないといけないわけです。一生かかって。

だから、メディカルスクールというのは、果たしてコンペテンシー、基礎の部分をきちんととらえたかどうかというところだけを評価しています。基礎を使って、その人は将来にわたって自分のスキルを大きくしていく。

前田　だんだん固まってわかってきました。あと、基準そのものを改定したりするとき

は、どこで検討されるのですか。

ＬＣＭＥ　だれでもこういうスタンダードが必要だという提案ができます。一たん提案が来たならば、ＬＣＭＥの小委員会が設置されて、それがレビューを始めます。結構、文言をどうするかということで、それを練るのに長く時間がかかるのですが、それができたならば、２人のスポンサー、ＷＨＣＡとＡＭＡに提示して、それが承認したならば、パブリックヒアリング、オープンヒアリングが行われて、早くて１年間、通常はどこかで反対されたならばまた持ち帰ってということになるので、もっと時間がかかります。

前田　最初に聞けばよかったのですが、こちらの運営費というのは、評価費はただでしたよね。すべて２つのスポンサーから賄われているのですか。それは幾らぐらい年間。

ＬＣＭＥ　サラリーはまた別なのですが、運営予算というのは３０万ドルぐらい、これは評価をする人たちの旅行費とか宿泊費とか、そういうものです。サラリーは２つのスポンサーが全部出すのですが、予算も全部出すのですが、私の場合ここのセクレタリーをやっている者のＡＭＡの教育協議会のセクレタリーもやっているので、兼任しています。

前田　医学系のいろいろな分野のアクレディテーション団体、その中のかなりの部分が医学系ではないかと思いますが、そういうほかの医学系アクレディテーション団体と何か関係があるのですか。

ＬＣＭＥ　アクレディテーションエージェントの組織というのもあります。一つはＡＳＰＡ、インフォーマルなつながりです。特に政府関連の問題が出てきたなら、みんな一緒になって組もうということです。もう一つは、高等教育機関のアクレディテーション。

米国の教育省がアクレディテーションの機関を認定しているのですが、そういう加減で文部省のルールというのが適用されて、その結果として、各エージェントが使っているプロセスをある程度維持している。セルフスタディー、パブリックヒアリングが行われないといけない、アクレディテーションの委員の中には一般大衆を含まなければならないというようなレギュレーションが適用されています。

教育省の認定を受けるかどうかというのは自主的なのですが、認定を受けていたほうが評価の対象となる学校のプログラム、メリットを受けます。

前田　ＡＭＡも連邦教育省からレコグナイズされているのでしょうか。

ＬＣＭＥ　いえ。教育省がレコグナイズしているのはＬＣＭＥだけです。ＡＭＡというのは専門職です。

前田　ＬＣＭＥがレコグナイズされていると、アクレディットされた大学はどういうメリットがあるのですか。

ＬＣＭＥ　タイトル７という連邦政府の資金供与のプログラムがあるのですが、学生のための奨学金プログラムとか、あるいは、トレーニングのための助成金。だから、うちからアクレディットされることによって、その学校は連邦政府の奨学金とか助成金を申請することができます。

前田　リージョナルなものを受けていると奨学金が来るというのは、確かタイトル４だったと思いますが、それとは別ですか。

ＬＣＭＥ　タイトル４が適用されるのは、インスティテューションのアクレディテーションです。ＬＣＭＥはインスティテューショナルなアクレディテーションはやっていない。どうしてかというと、いろいろ遵守するものが多いですので。
異なる連邦政府のプログラムです。

前田　タイトル７は特に医学に決まっているものではなくて、いわゆるプロフェッショナルプログラム。

ＬＣＭＥ　ヘルスケアに関係するプログラム、だから看護師なども含みます。
パブリックヘルスサービス・アクトのタイトル７だと思いますが、そんな名前で記憶しています。

前田　さっき私のほうの質問が悪かったのかもしれないですが、アクレディテーション団体の中でも、今ヘルス関係が多い。似た分野の中での特別なコミュニケーションなり連携というのはあるのでしょうか。あれは公共政策だろうが全部入っているのです。

ＬＣＭＥ　ＭＴという称号を取るためのメディカルスクールのアクレディテーションをやっているのはうちだけです。もう一つは、ＤＯというのがあるのですが、オステオパシックメディシンというのは純粋な医学ではなくて、周辺的な、はりとかそういうのが入ってくるのだと思います。もっと大きなヘルスケアという意味では、ナースとかそういうものをいっぱい入れたら、アスコという。
グラデュエート・メディカル・アソシエーション、それから、生涯教育の医療教育と、それのアクレディテーションの協会があるのですが、そことはインフォーマルには会いますが、別にきちんとしたコードはありません。

前田　さっきのレジデンシーというのは、個人の問題なのですか。学校に所属しているわけではないから、レジデンシーをアクレディットする団体とかレジデンシーの機関、それはない。

ＬＣＭＥ　それはないです。
委員会と小委員会というのがあって、各専門医療分野の小委員会があります。

前田　私のイメージでは、医学博士なのだから、割と言葉で書けるようなかっちりとした基準があって、それより割っていたらだめとかいいというのがもっとあると思っていたのですが、意外とそれがないということがよくわかったのです。

ＬＣＭＥ　ＭＴ個人に対してはいろいろ厳しい、厳格なクリアしないといけないスタンダードがあります。まず、絶対にライセンスを受けないといけないということと、専門分野で認証、サーティフィケーションを受けていないといけないとかいろいろあるわけですが、ＬＣＭＥでは歴史的に、カリキュラムの構造というのはいろいろなことが可能になる、だから、必ずしも解剖学２００時間したほうが１００時間よりもいいということがわかっていない。だからやはり結論を見る、また、プロセスを見るのが一番大事であると。
ほかのアクレディテーションの機関でいろいろ数値基準を立てているところがありますが、必ずしも現在を反映していない。それから、その数字が正しいのだという証拠もない。もちろん医学というのは非常にスタンダードが高いプロフェッショナルであるけれども、我々は数値を余り使っていないけれども、非常に厳密な基準を持っています。
医師試験の合格率は９５％、だから、自分の学校がそれ以下だったらば、満たしていないということになります。一般的に非常に合格率は高いです。

前田　例えば、非常によくやっている大学、セルフスタディー・レポートとか、データを公開している大学というのは。

ＬＣＭＥ　州によっては、メディカルスクールはアクレディテーションの結果をウェブサイトで載せないといけないという規則があるところは絶対載っています。だけども、そう言われなくても、多くのメディカルスクールはセルフスタディーのレポートとＬＣＭＥのレポートをウェブサイトに載せています。
でも、学校に対しては、我々のポジションとしては、それを皆に掲示するかどうかは学校が決めてくださいと言っています。
それは全部ウェブサイトに載っています。例えば、レビューの前に大学が記載しないといけない案件、データベースというのが出るのですが、それも載っているし、セルフスタ

ディーのガイド、あるいは、スチューデント・セルフスタディーの概要も全部載っています。

前田　レポートというのは大体、大学は何ページぐらい書いていますか。

ＬＣＭＥ　１巻、２巻。１巻目は、質問に対する答えです。
質問書に対する答えです。その答えを見て、大学がみずからを評価するというのが１冊です。スチューデント・セルフスタディーというのがあって、その後、自分たちが主張したことの背景データをつけて、学校のプロシージャーというのを全部つけます。

前田　スチューデント・セルフスタディーというのは前に聞いたことがあります。

ＬＣＭＥ　普通に出すアンケートですよね。だから、教員からプレッシャーを感じずに、カリキュラムについてどう思いますか、スチューデントケアはどう思いますかとか、いろいろあって、あるいは、何人かの学生を集めて回答させる。
非常にそれは真剣に見ています。

前田　日本のロースクールでもそれをやろうかどうしようかという、アクレディテーションのところで。要するに、セルフスタディーに基づく評価なのだから、直接評価機関が学生にアンケートしてはいけないのではないかというのでやめようという話なのですが、こちらは直接学生とやりとりしているわけですか。

ＬＣＭＥ　幾つかの段階に分かれると思います。通常の大学がやるレギュラーなセルフスタディーの一環として、例えばカリキュラムについてとか、幾つもセクションに分かれているのですが、学生というセクションもあって、それぞれ小委員会が設けられて、その際に、我々はモデルアンケートシートみたいなものを配付しているのですが、それに基づいて大学はみずからの学生アンケートというのをつくって、１００ぐらいの質問が載っていて、例えば解剖学のクラスについてあなたはどう思いますか、フィードバックは十分できたか、ちゃんとモニターされましたかという、それを大学が集めるわけです。それはセルフスタディーに関連しているというのが一つ。
実際に我々が実地訪問するときに、学生のグループをつくって直接インタビューする、質問するということをやります。クラスリーダーとか、そのような人。学校へ入ったばかりの人と、卒業間近な人、いろいろ混ぜます。

前田　では、直接ＬＣＭＥが学生にアンケート用紙を送ってアンケートをするということではないのですね。

ＬＣＭＥ　学校でやりますが、それは学校のアドミニストレーションとは独立した形で、学生がみずからやります。

要件ではない。一般的に受け入れられている、幅広い６つの分野。そういうものがあったら、使ったほうが便利だろうということです。

ＡＣＧＭＥという団体です。レジデンシーのプログラムのアクレディテーションの、一番上になる組織です。

前田　だいたいお聞きしたいことはうかがえました。ありがとうございました。

（了）

Association of Specialized & professional accrediting (ASPA) 訪問記録

日　時　2006年2月16日（金）午前8時半～午前9時半

場　所　Houlihan's

応対者　Cynthia Davenport, Executive Director (ASPA)

Ulric K. Chung, Assistant Executive Director (Accreditation Evaluation and Research)

訪問者　前田早苗（大学評価・研究部　部長）

前田　ＡＳＰＡの活動についておたずねします。まず、お一人だったら、あれだけの重要のお仕事をするのは大変でしたね。

ＡＳＰＡ　ボード・オブ・ディレクターもいますし、各委員会がありますね。委員会のメンバーというのは、アソシエーションのメンバーの方、専門知識を持った方ですので、細かい作業は皆さん委員会のほうにやっていただいて、私はそれに参加しません。

大事な委員会が２つあって、それは私自身が関与しています。１つはプロフェッショナル・ディベロップメント、職業育成です。

プロフェッショナル・ディベロップメント委員会というのは、プログラムを作成しているところであって、その下に小委員会があって、春のプログラム担当の小委員会と、秋のプログラム担当の小委員会があります。

その際にはあるトピックを選ぶのですが、メンバーのほうから情報提供があって、そういうトピックを選んだり、あるいは、コール・オブ・グッド・プラクティス、よいやり方の規範みたいなものがあるのですが、その中からトピックを選んだり、あるいは、全米でいろいろ問題になっている点があったら、それをトピックに選ぶ。

去年の秋の場合は、サイトビジット、現地調査のトレーニングをやりました。というのは、サイトビジットのトレーニングは非常に重要です。薬理であろうと、歯科であろうと、デザインであろうと、音楽であろうと、全部サイトビジットが必要であるからです。

だから、非常に重要な委員会で、私も個人的に関与しています。

もう一つ非常に大事な委員会は、ＥＲＩＣ、エリックというのですが、エクスターナル・レコグニション・イシュー・コミッティーです。

このグループがチェアの動向をモニターしたり、教育省、特にアクレディテーションの問題に関しての動向モニターしている。だからここ二、三年非常に忙しい委員会です。

今全米でいろいろなことが起こっているからです。

前田　この間、日本薬学会の人が私のところに訪ねてきて、日本で薬学のアクレディテーションを考えていると。そのときに、世界的な質保証ということも考えなければいけないという話が出ていると。それは、震源地はどこですかと言ったら、ＡＣＰＥだと言っていました。チャンさんのところの。

ＡＳＰＡ　うちのスタッフの一人で、世界的な基準づくりに非常に関心を持っている人がいて、そういうふうになると、うちがやるわけではないですが、ほかのエージェンシーとも一緒になって、協力をしてつくるという方向に行っています。

例えば、カナダなどは我々の古いスタンダードを使っています。国際的な組織としてはＦＩＰというのですが、フェデレーション・オブ・インターナショナル・ファーマシー、それが世界的な基準づくりに動いています。

国と国の間で相互条約みたいなものを結ぶことがあるのですが、少なくともカナダとメキシコとの間にはそういうのがあって、そうなると随分、国と国の間のスタンダードが類似してくる。だから、必ずしもそういう条約があるから相手の国で実務をやれるというわけではありません。

前田　日本はいつもアメリカとヨーロッパを見ているのですが、今、世界的に地域ごとに質を保障するシステムをつくろうとしていて、日本はアジアでそういう活動をしなければいけないのですが、日本の人たちはアメリカとかヨーロッパをいつも意識しているので、なかなかアジアの中で積極的に活動しようとしていないのです。

アジアの国々が必要としているのは恐らくインスティテューショナルな質保証というのが最初なのです。だけれども、日本が気にしているのは、日本の人たちが海外に出て活躍するためには、その人の持っている専門性とか資格が海外で通用する。多分イメージしているのは、欧米をイメージして、通用するような資格がないとそこに出て行けないという問題があって、アジアの共通の問題と日本の問題がずれていると言えます。

ＡＳＰＡ　もっと難しいですしね、海外で受け入れてもらうのは。

単にこれはアクレディテーションの問題ではないと思います。特に米国でそういう方々が実務家になろうと思った場合、州法が適用されますので、５０の州法をクリアしないといけないから難しいです。

前田　例えば、日本でものすごく難しい手術の技術を持っている人が、アジアのある国に行って、そこにいるだれよりも高い技術を持っているのに、その手術をしてあげられない、そういうような問題にぶつかることが多いようです。

ＡＳＰＡ　ここでもそうです。イリノイ州でライセンスを受けた人は、カリフォルニア

とかミネソタとか、どこの州でもそうですが、ほかの州で仕事ができない。ほかの州で仕事を得るには、その州のライセンス試験を受けるということになります。けれども、州と州との間で相互条約を結んでいる州もあるので、学生さんは勉強が終わったらどこで実務家になりたいかということを考えた上で州のことをよく調べないといけません。

薬学も州ごとです。歯科は一部地域でまとまっているのですが、ある特定の地域、北東地域とか北西地域の試験に通過すると、もっと簡単に地域で仕事ができる。

それでも、その州の法律に基づく試験を受けないといけないかもしれません。

薬学は全国試験というのがあって、まずそれにパスした上で、州の法律に基づく試験もあります。今言ったみたいに、数多くの州は、州と州の間で相互条約を結んでいるので、フロリダとニューヨーク州の場合はそういう条約があって、どちらかにライセンスを持っていたら両方で実務ができる。

前田　例えば、医学はきのう５０州全部ＬＣＭＥのアクレディテーションが必要だということを聞いたのですが、薬学の場合は、薬剤師の試験を受けるということと、ＡＳＰＡのアクレディットをされているということはリンクしているのでしょうか。

ＡＳＰＡ　そうです。同じことです。すべての州において、薬剤師の試験を受けるためには、その学校はアクレディテーションを取っていないといけない。

分野によっては、必ずしもアクレディテーションを受けたプログラムを卒業しないといけないというわけではない、そういう分野もあります。つまり、認証、サーティフィケーションを受けるために１つ以上の経路があるということです。だから、これはライセンスというよりも、サーティフィケーションの分野だと思います。

例えば、こういうケースもあります。ある分野においてですが、もしアクレディットしたプログラムを卒業していない、そういうような人が試験を受けようとしたならば、３年から５年仕事をした上でサーティフィケーションが受けられる。でも、一方で、アクレディットされたプログラムを卒業した学生ならば、一、二年の実地訓練ですぐにサーティフィケーションが受けられるというような差が出てきます。

前田　分野によっては、複数のアクレディテーション団体がある分野がありますね。例えばＮＣＡＴＥと、ＴＥＡＣかな、後から教員養成のプログラムのアクレディテーション団体ができていると思いますが、例えば医学とか薬学というのは、競合する団体が出てくる可能性はないわけでしょうか。

ＡＳＰＡ　心配しているところです。でも、そんなに可能性はないでしょう。

日本でも、複数のアクレディテーションのエージェントがあるのではないですか。

一つが、政府関連の、政府系のエージェンシーがありますよね、日本で。政府系が出てくると、非政府系はどうやって政府系と対応しているわけですか。

前田　最初から勝負は負けているようなものです。だけれども、今回、私がここに調査に来ているのには、文部科学省からお金が出ているのです。それに、基準協会という存在は、大学の質保証を考えていく上ではなくてはならない存在であるということは、どこも認めています。

日本薬学会も、アクレディテーションの相談にうちに来たわけです。

政府のつくった評価機関は、国立大学がどうしてもそこを受けたほうが有利になるという仕組みができているのです。だから、国立大学は仕方なくそこを選びます。

ＡＳＰＡ　１つ以上のところからアクレディテーションを受けているというようなところはありますか。政府系とＪＵＡＡ。

前田　２００４年から始まったばかりなので、まだないですが、恐らく、もう一つ、ほとんどうちに入れないと言うと言い過ぎですが、入っていない私立大学を対象としたアクレディテーション団体ができたので、基準協会に入っているけれども、そちらに義理立てしている大学は、うちと私立大学の両方、３番目にできたものと両方受けるという大学が幾つも出てくる可能性があります。

ＡＳＰＡ　うちのウェブサイトでメンバーリストをごらんになったらわかると思いますが、ＡＳＰＡのメンバーでは、ナーシング関係、看護関係の学校が２つ、それから、教員養成が３つあります。エヌケートとティーエラー、マクティーというモンテソーリ関係もあります。もう一つは、看護師の麻酔学というのがあって、ちょっと看護とは違うのですが、これも私どものメンバーです。

ＡＳＰＡの中に、最初からビジネス関係のアクレディテーションのグループは１つあったのですが、その後２つ目ができて、３つ目ができて。だから、ビジネス教育という意味では３つのチョイスがあるのですが、クオリティー的には３つ必ずしも同じではない。

最初のグループ、２番目のグループというのは、違った種類のアクレディテーションになっています。

前田　ＡＳＰＡのメンバーになっているアクレディテーション団体、それに限らないのかもしれない、スペシャライズとかプロフェッショナルアクレディテーションをやっている団体というのは、基本的にはマスターレベル以上のアクレディテーションをやっているのでしょうか、それとも、学士レベルもやっているのでしょうか。

ＡＳＰＡ　それはいろいろ混ざっています。というのは、前提としてほとんどの場合は学士を持っている人が入る大学ということなのですが、必ずしもそうではない。私はＡＳＰＡに入る前にアメリカ歯科学会をやっていたのですが、歯科の場合は１４の専門分野に分かれています。もちろん歯科の学位を取るためには学士号というのは必要なのですが、歯科衛生とか歯科アシスタントという場合は、学士号は必要ありません。

歯科衛生の場合は２つのオプションがあります。

だから、歯科衛生の学校、学校が決めることなのですが、２年のプログラムを課す場合と、４年のプログラムを課す場合があります。２年のプログラムというと、それを卒業したらアソシエートという称号です。４年のプログラムの場合は学士になるわけです。でも、歯科衛生の勉強というのは、どちらに行っても同じ。ただ、４年へ行った場合は学士号がもらえる。

歯科のアシスタントという職に就くためには、今やっと４年のプログラムができたのですが、昔はずっと４年の学士のプログラムはなかったのです。１年間ぐらい勉強したらアソシエートという称号がもらえた。

それが下のほうです。上のほうを見てみると、高度な専門的なコースがあります。一たん歯科医としてのＤＭＤという学位を取った後、つまり、歯科医として実務ができる、あと、もっと高度なコースに行くことができます。一般的な歯科の場合は、より高度なプログラムとして２つのオプションがあります。それ以外にもたくさんの専門分野がある。例えば口腔手術とか小児歯科とか矯正歯科、１０とか１２ぐらいに分かれています。

医学も同じだと思います。ＭＤというのを取ってから、専門家になるための教育がたくさんあります。

前田　ＡＳＰＡの基本的な話をお訪ねすることに戻りたいのですが。

まず、ワシントンＤＣにあるＮＡＳＰＡＡで聞いてきたのですが、専門分野の人たちがＡＳＰＡの必要性を感じてこちらをつくられたと伺ったのですが、こちらはどうやってＡＳＰＡという組織がつくられたのか。

ＡＳＰＡ　長い話を短くしてお話しします。

短く言うと、既にＣＯＰＡという組織があって、ＣＯＰＡにはいろいろアッセンブリーがあって、そのアッセンブリーはＣＯＰＡの会議と一緒に開かれていた。

そのアッセンブリー、集合体の一つが専門分野のアクレディティング。

９３年にＣＯＰＡは解体されました。

そこで、専門分野のアクレディテーションの分野の人たちは、せっかく１年に２回あったのに、そういうようなチャンスを放棄したくない。　ＣＯＰＡがなくなるということで、何人かの人たちが集まってＡＳＰＡをつくるということになりました。

組織をつくるためのいろいろな作業がありますね。憲章とか細則とかをつくって。非営

利団体ですね。多分税法だと思います。５０１のＣ３条。

ＡＳＰＡが正式に法人化されたのが９３年の８月で、ＣＯＰＡがその年末に解体されました。

前田　ＡＳＰＡの収入源というのは、各アクレディテーション団体から入る会費だけですか。

ＡＳＰＡ　２つの収入源があることはあるのです。ほとんどの収入源というのはメンバーからの会費です。もう一つは会議の登録費ですが、登録費は入ってくるけれども、コストもかかるので、ボード・オブ・ディレクターとしては、会議を開いた場合はとんとんになるということです。

前田　ＡＳＰＡの会員になるのに、連邦政府にもチェアにも承認されていない団体の場合は、かなり慎重に会員になるための審査をするのですか。

ＡＳＰＡ　ウェブサイトをごらんになると、メンバーになるためには２つの方法があります。一つは認証されているグループ、もう一つは認められていないグループです。認められていないグループの場合は、どうやってＡＳＰＡのコード・オブ・グッド・プラクティスを満たすかということを記述、説明しないといけない。

そのためには、幾つかのことをしなければいけないのですが、コードをきちんと採択しているという証拠を提供しないといけない。それには、意思決定機関、それはカウンシルとかボードとか呼び名は違うのですが、その一番長の人がサインをしないといけない。単なるスタッフがサインしたのではだめである。

前田　例えば、ディグリー・ミルと言われているインチキ大学が、アクレディテーション団体もつくって、ホームページなどにこれこれというアクレディテーション団体にアクレディットされていますと載せているところがあるのですが、そういうところはこちらにもし入ろうと思ったら、ちゃんとそれは見破られてしまうわけですか。

ＡＳＰＡ　そうであってほしいと思います。

前田　そういう意味では、こちらに入るメリットというのは、もっと精神的なものだから、そういうところはこちらに入るようなことはないですかね。

ＡＳＰＡ　もちろん精神的なこともあるかもしれませんが、やはりメンバーになることによって実質的なメリットもあると思います。

前田　そうですね。それはホームページで見ました。

ＡＳＰＡ　だからこそ私は毎日忙しいのですが、突然全国的なレベルでいろいろなことが議論される、そうなると、ＡＳＰＡがきっちりと人の声を反映させて、しっかりと意見を言わないといけない。出るところには出ないといけない。個々のメンバーではやりにくいことが、ＡＳＰＡだったらできる。

今、教育省のほうが、交渉によるルール決定というプロセスを始めているわけです。その中で、アクレディテーションの組織をレコグナイズする方法を変えようという意図があるわけです。そうなると、薬剤もそうだし、３分の２ぐらいのメンバーが影響を受けるということで、ＡＳＰＡも人を指名して、交渉委員会に人を送っています。だめになった場合、補欠の人も用意しています。こういったことは特別なプロジェクトで、五、六年に一度しか起こらないことです。

少し前になりますが、チェアがレコグニションの要件を変えるというふうに言い出しました。非常に議論があって、２年間ぐらいかかったのですが、ＡＳＰＡもさっき言ったＥＲＩＣコミッティーが非常にこれに関与して、メンバー全体に対してどういう変更が提案されているかということを通達して、コメントを提出して、ヒアリングが開かれたり、証言をしたりしました。

前田　そうすると、今一番問題になっていることというと、連邦政府とか各団体に共通して影響がありそうなことに対してどう対応するかというのが、ＡＳＰＡにとって一番大きな問題ですか。

ＡＳＰＡ　今、交渉によるルール決定というのを言いましたが、その後にまた議会が、高等教育法を再び認めるのではないかと。本当は高等教育法が先に来るのだと思いますが、なぜか交渉によるルールメーキングというのをやって、政治的なことだと思いますが、その後高等教育法を再承認すると。またその後に交渉によるルールメーキングというのがあるのではないかと思いますが、随分これは時間とお金のむだになると思います。

新しく４つか５つのタスクフォースがそれに加えてある。これは特別なプロジェクトです。そのうちの一つが、オリックさんがチェアマンなのですが、パブリック・インフォメーションというのですが、要は、一般大衆はアクレディテーションに関して一体何を知りたいのかということを調べる。

もう一つは、専門職、実務家の博士号ですね。長い間そういうものを提供してきた分野もあるけれども、始めたばかりの分野もある。プロフェッショナル・ドクトリンと、プラクティショナル・ドクトリンと、名称もまだ決まっていないような状態です。

だから、リージョナルなアクレディテーションのエージェンシーというのは、やはりそ

ういうものをどんどん出していったら、クオリティーがしっかりしているように、信用できるクオリティーがある称号であるようにということを心配しています。

前田　きのうＮＣＡで言っていましたね。

ＡＳＰＡ　だから、名称も決まっていないと博士号のことも言いましたが、そのためのもう一つのタスクフォースがあります。それはグロッサリー、用語のプロジェクトというのですが、現場に行って、人は一体どういうふうに呼んでいるのかということを調べるということです。

例えば、現地に行って評価を行う人のことをエバリュエーターと言ったり、オンサイトレビューアーと言ったり、サイトビジットチームメンバーと言ったり、皆同じことをしているのですが、この分野も名称が違う。それをどうするか、オリックがこれもチェアマンをやっています。忙しいです。

今言った３つというのは、この前の秋のミーティング後にできた新しいタスクフォースなのですが、もう一つ、随分前から続いているタスクフォースがあります。それはアンメット・ニーズ、まだ満たされていないニーズというのですが、要は、新しくアクレディテーションのディレクターになった人のための読む資料をつくろうというものです。

いわばプロフェッショナル・ディベロップメント・オンデマンドというか、私が新しく就任したときに一体何を知りたいと思ったのかと。非常に高いポジションだけれども、アクレディテーションは全く素人だという人のために、どうやったら助けることができるかということを勉強しています。

さっき言ったプロフェッショナル・ディベロップメントの委員会と、オリックの委員会です。

この２つは常任委員会、後のはタスクフォース、仕事が終了すると消滅します。

前田　ＡＳＰＡのことを比較的最近まで知らなくて、この間来たときにもう少し伺いたかったのですが、あのときはトレーニングの話で精一杯だったので、きょう伺って大分イメージがつかめました。

もしまだ聞きたいことがあったら、ｅメールでおたずねしたいと思います。

ＡＳＰＡ　きのうですが、コード・オブ・ファーマシーをレビューするためのツールを発表しました。政府からの要件なのですが、こういうものをつくったので、コピーをお渡しいたします。

前田　ありがとうございます。

（了）

英国高等教育質保証システムの概要とその特質

大学評価・研究部　企画・調査研究系
主幹　工　藤　　潤

1　英国における質保証システムの変遷

- 1992 年に制定された「継続・高等教育法（Further and Higher Education Act)」に基づき、英国を構成するイングランド、スコットランド、ウェールズ、北アイルランドの各地域には高等教育財政審議会（ＨＥＦＣ）を設置。このＨＥＦＣが当該地域における質保証システムに対し法律上の責務を有している。
- ＨＥＦＣは、イギリスの高等教育改革が行われた 1992 年から 1995 年までの間、分野（学科）毎の評価（teaching quality assessment）を実施。この評価では、その結果に評定が付けられた。最低点がつけられその後の改善が見られなければ、その学科への国庫補助金の支給が停止されるというもの。
- こうした国庫補助金と連動する評価とは別に、高等教育機関は、自立的な質保証機関として「高等教育質保証審議会（ＨＥＱＣ)」を立ち上げた。このＨＥＱＣの実施する評価は、「オーディット（quality audits)」というもので、高等教育機関内での質の管理システムに焦点を当てたものである。
- 各高等教育機関に対する教育評価は、ＨＥＦＣの分野別評価とＨＥＱＣのオーディットにより展開していったが、両機関の活動に重複するところが多く見られること、高等教育機関にとって両方の評価を受けることは時間と労力が多大に費やされること、またイングランド、ウェールズ、スコットランドなどにおいて別々に実施されている教育評価を、統合的、全国的で効率的な評価システムの構築が必要であるとする要請が高まっていったことなどから、1997 年、ＨＥＦＣの教育評価部門とＨＥＱＣが統合して「高等教育質保証機構（ＱＡＡ)」が設立された。
- 現在、グロースターとグラスゴーにオフィスがあり、約１３０名のスタッフが従事している。

2　ＱＡＡの質保証システム

- ＱＡＡは統合後も、専門分野別評価（subject review）とオーディット（academic quality audit）の二本立ての評価を実施していたが、2001 年には、機関別オーディット(institutional audit)に力点を置くシステムに変更することを決定し、2003 年から具体的にこの機関別オーディットを実施していった。
- 専門分野別評価については、機関別オーディットを実施する中で、大学とＱＡＡと

協議の上いくつかの領域をサンプル的に実施することとなった（オーディット・トレイル）。

(1) 機関別オーディット

①機関別オーディットでの評価の視点

- 「高等教育質保証のための実施基準（Code of Practice for the assurance of academic quality and standards in higher education)」（以下、実施基準）との関連で、高等教育機関内における質保証の構造やメカニズムの有効性、教育プログラムの質や学位の水準が維持されていることを保証する内部検証プロセスの有効性に焦点をあてて評価している。
- この実施基準は、以下の 10 の項目で構成されている。
  - ➢第１節：大学院の研究プログラム
  - ➢第２節：共同プログラムの提供および柔軟な分散学習（E ラーニングを含む）
  - ➢第３節：障害のある学生
  - ➢第４節：学外試験
  - ➢第５節：大学審査請求と学生の苦情
  - ➢第６節：学生の学習成果に対する評価
  - ➢第７節：プログラムの承認、監査および審査
  - ➢第８節：キャリア教育、情報、指導
  - ➢第９節：職場体験学習
  - ➢第 10 節：高等教育への進学
- 上記項目のうち、「第４節：学外試験」について以下に若干の解説を試みたい。

  学外試験委員制度（external examiner system）は、イギリス国内での学位の同等性を保証する装置として発達してきた特徴的な制度である。この制度は、学位を授与するにあたり、試験問題作成から試験結果に基づく学位授与判定に至るまで他大学の関係者に参画させることにより、当該大学と他大学の間での学位の質が同等であることが担保されるというシステムである。

  ＱＡＡのオーディットでは、この学外試験委員制度が当該大学において有効に機能していることを大学自身が証明しなければならないが、その際どのような内容が求められるのだろうか。

②評価プロセス

実地視察28週間前

↓

➢ＱＡＡの情報部は、当該大学の「教育の質に関する情報（ＴＱＩ）」の概要をＱＡＡアシスタントディレクター（ＡＤ）に提示する。

実地視察24週間前（事前ミーティング）

↓

➢ＡＤは、当該大学を訪問して、大学の代表者および学生と面談する。

➢ＡＤは、オーディットのプロセスの概略とともに、ブリーフィング・ペーパーおよび学生が提出する報告書の作成方法について説明する。

実地視察10週間前

↓

➢ＱＡＡは、大学からのブリーフィング・ペーパーと学生からの報告書を受取る。

実地視察5週間前（事前訪問）

↓

➢オーディット・チームとＡＤは、当該大学の事前訪問に入る。

➢オーディット・チームは、当該大学のシニア・スタッフ、学生とのミーティングを開く。

➢オーディット・チームは、実地視察時の調査事項の大まかな内容を明らかにする。

➢オーディット・チームは、実地視察のプログラムの内容を確認するために、当該大学の代表者と会合を開く。

➢実地視察前もしくは実地視察時に要求される追加情報について明らかにされる。

実地視察

↓

➢オーディット・チームは、５日間かけて実地視察を行う。ＡＤは、最終の評価報告書の作成に向けてチームに参加する。

➢オーディット・チームは、調査事項について協議するために当該大学のスタッフ、学生と面談する。

実地視察2週間後

↓

➢オーディット・チームの承認を得た評価報告書の概要は、ＡＤから当該大学の代表に送られる。

実地視察8週間後

↓

➢ＱＡＡは、当該大学に対して評価報告書（案）を送付する。

実地視察12週間後

↓

➢当該大学は、評価報告書（案）に対して意見を述べる。

実地視察20週間後

➢正式な評価報告書が、ウェブに掲載される。

③評価結果

- 評価結果には、リコメンデーションのほか、「confidence」、「limited confidence」、「no confidence」の３段階で評価される。

３　イギリス高等教育質保証システムの特質

- イギリスの大学における内部検証システムの確立

・アカデミック・オフィス（quality assurance unit）の設置。

・イギリスでは、大学間の学位の同等性を保証する装置として、学外試験委員制度（external examiner system）がある。この制度は、他の大学の関係者も入って学生の試験の結果を個々に検証し、その学生がどの学位に相当するのか（イギリスの場合、学士も何段階かのレベルに分かれている）など細かくチェックする。また、試験問題を作成するところからも他の大学関係者が関わる。オーディットでは、この学外試験委員制度が機能しているかどうかも検証される。

・新たな教育プログラムを立ち上げる際、必ず外部の者（他大学関係者など）が入って、その企画立案、その後の検証などが行われる。

・英国の大学では、定期的に自ら提供する授業科目のレビューを行う（コース・レビュー）。そこでは、提供している授業科目の内容、授業方法、ラーニングアウトカムを評価する。

・このほかに、大学の中にレビューチームを設置して、各学部内の質保証システム（質を向上させるメカニズム）の有効性を検証することも定期的に行われている。その際の評価者は、他大学関係者や学生も加わる。

- オーディットと専門分野別評価の視点の違い

・オーディットは、教育の質に関して維持・向上させていくシステム・手続き（上記の内部検証システム）に焦点を当てた評価を行う。例えば、学生に対する教育については、授業参観などを通じて直接的にその質を評価するのではなく、授業の改善方法など教育の質を高めるためのシステム・手続きが評価対象となる。

・これに対して、専門分野別評価では、その分野でどういう能力を学生に授けるのかを明確にして、その達成状況を評価する。例えば、授業や学生の試験の答案などもチェックする。

- 負担の少ない評価システムの構築

・ＱＡＡは、大学側の負担を最大限考慮して、ブリーフィング・ペーパーを作成させるものの、それ以外は既存の資料に留めている。

・現在、専門分野別評価を取りやめて、機関別評価（Institutional Audit）に一元化している。その理由の一つが、「light touch」である。すなわち、コスト、労力など大学側に多大な負担がかかるということ、評価機関側（ＱＡＡ）にとってもかなりの負担を強いるものであったということから、両者にとって負担のかからない

「軽い評価」を行うこととした。

- 大学の情報開示の徹底
  - 大学は、専門分野別評価を廃止・縮小させていく代わりに、各大学の教育に関する情報を開示するよう政府から求められている。大学は、「教育の質に関する情報（ＴＱＩ）」を作成して、これをHigher Education and Research Opportunities（ＨＥＲＯ）に提出することが義務づけられている。
  - http://www2.tqi.ac.uk/sites/tqi/home/index.cfm

まとめ

- 機関別評価の負担軽減の可能性
  - 果たして、わが国では、英国のように負担の少ない評価システムを構築できるのだろうか。
  - 英国のシステムをそのまま導入してもそれはうまく機能しないと思われる。その理由は、英国では前提として各大学における内部検証システムが確固として構築されているからである。
  - わが国では、各大学から提出される大学評価での自己点検・評価報告書を見ても、自己点検・評価結果を改善に結びつけるために行ったとは必ずしも見受けられない。自己点検・評価の目的が、大学評価を受けるための自己点検・評価の報告書作りにその目的がおかれている観が強い。
  - 大学は、自ら提供する教育に対して責任を持たなければならない。換言すれば、定期的に教育システムや教育効果等を検証してその結果を改善に結び付けていくことの必要性を自覚しなければならない。
  - そうしたシステムが確立され、うまく機能するようになれば、評価においてもそうしたシステムの機能や有効性に焦点を当てた評価が可能となろう。
- 内部検証システム（質保証システム）のグッド・プラクティスを豊富化
  - 大学基準協会は、各大学が実施する内部検証システムの優秀事例（諸外国の事例を含む）を発掘し、これをデータベース化していく必要がある。
- 大学評価・学位授与機構の認証評価からの撤退
  - 先般の「独立行政法人整理合理化計画」（閣議決定）に基づき、おそらく大学評価・学位授与機構は認証評価から撤退することが予想される。
  - 新しい評価機関が誕生する可能性もあるが、大学基準協会は国立大学の評価を実施していくだけの体制を整えておかなければならない。
  - 国立大学は、認証評価に加えて、６年毎の法人評価を受けなければならない。まさに、「評価疲れ」をおこしている。
  - 基準協会が国立大学を受け入れていくためには、一つの方法として、大学に負担のかからない評価システムを構築することである。そのためには、各大学に内部検

証システムの構築を促し、そのシステムの有効性の検証を中心とした評価を行うことが必要である。

ノーサンプトン大学（Northampton University）訪問記録

日　時　2006年2月5日（月）午後2時～4時
場　所　Northampton University
応対者　Jo Dandy (Director, Academic office)
　　その他1名
訪問者　工藤　潤（大学評価・研究部　企画・調査研究系　主幹）

ＮＵ　こちらの質保証ということで、システムについて知りたいと伺いました。

工藤　そうですね。まず、今回訪問した背景について御説明したいと思います。突然の訪問を快く引き受けていただきまして、本当にありがとうございます。私がいる大学基準協会は、１９４７年にアメリカのアクレディテーションアソシエーションをモデルに設立された団体です。それで、１９５１年からアクレディテーションを開始しまして、そのときは学部ごとの評価を実施してきました。

１９９６年から、大学が実施する自己点検評価、セルフエバリュエーションを基礎に、大学全体を評価するシステムに変えました。その後、２００４年から評価を国が管理するということもあって、すべての大学は文部科学大臣が認証する評価機関の評価を受けなければならないということになりました。大学基準協会は評価の経験も日本では一番長くあるということで、最初に文部科学大臣から認証されまして、現在、大学全体を機関別の評価をする団体としては、大学基準協会を入れて３つあります。

今、大学全体を評価すると申し上げたのですが、大学基準協会の評価の方法は、最初にやってきたサブジェクトの評価を総合して大学全体の評価ということで今進んでいます。

現在、日本では、留学生が急増しているということと、国境を越えて大学教育が提供されてきているということで、ますます大学教育のグローバリゼーションが進展してきているということが言えます。

そうした中で、学位の国際的通用性、あるいは、学位の信頼性というものを求められるようになってきまして、とりわけ文部科学省のほうでも、大学院に提供される学位の質を保証していくということが盛んになっております。

大学基準協会は今、認証評価制度、機関別の評価は機関別の評価としてやっていくのですが、むしろ大学相対としての評価に特化をさせて、今やっているサブジェクトレベルの評価別のシステムとして切り離してやろうと考えています。

それで、イギリスではインスティテューショナル・オーディットとサブジェクト・レビューという２つの経験を今してきている。それで、イギリスの評価システムが今後の大学

基準協会の新しい評価システムの構築に何らかの示唆が与えられるのではないかということで、今回、イギリスに調査に来ております。

今回、いろいろＱＡＡのホームページを見たりして、オーディットを受けている、あるいは、サブジェクト・レビューを受けているノーザンプトン大学のこれまでＱＡＡの評価に取り組んできた内容について具体的にお伺いできればと思っています。

ＮＵ　ここは確かにＱＡＡから評価を受けているのですが、評価の内容はほかの大学と違う内容になっています。それについてはこれから説明しますが、そういった内容であれば、私たちの経験をお話しします。私自身はほかの大学にもいたのです。だから、そこでの経験もお話しできます。

この大学は実は、普通の学部レベルと、ポストグラジュエートでもティーチングの許可をもらったのが１９９５年、ただ、ＰＨＤレベル、要するに、研究というのはできなかったのです。それで、２００５年になって初めてＰＨＤレベルまでできるということで、その前の２年間というのはかなり細かいところまでＱＡＡから評価を受けています。

２００５年９月前は、ユニバーシティー・カレッジと呼ばれていました。というのは、教員養成で学位を出すことしかできなかったからです。２００５年９月からは研究の学位、つまり、授与していいということを言われまして、それで初めてユニバーシティーになったという形になりました。

結局、ＰＨＤのレベルまで授与ができるという形ですが、それは非常に細かいところまで見られて、実はインスティテューショナル・オーディットよりももっと厳しかったのです。だから、インスティテューショナル・オーディットを含めた形で自分たちは評価を受けているとＱＡＡに対しては言っています。

その結果、ＱＡＡがこういう理由に対して受け入れまして、インスティテューショナル・オーディットは２年間の大学、博士号レベルを授与してもいいという許可が出た時点で、それはやったことにしようということで、ＱＡＡからのレポートが出たのです。

工藤　授与の許可というのは、どこが許可するのですか。

ＮＵ　国のＱＡＡの結果をもとにして、政府が決めていきます。プレビー・カウンシルというところがレポートを見て最終決定を下すのです。

そういうわけで、インスティテューショナル・オーディットというのがなかったわけですが、次回が２００９年の夏に予定されています。それで機関別評価のために準備を始めています。

前の大学にいたときにインスティテューショナル・オーディットを受けていますし、その経験があるから、質問的には具体的に答えることができると思います。

工藤　今言っている準備の問題ですが、具体的にインスティテューショナル・オーディットを受けるに当たって、大学側がやらなければいけない準備というのは、どういうものがあるのでしょうか。

ＮＵ　準備委員会の会議、あした実は第１回目が始まるのですが、そこはまだ公式の会議ではなくて、インフォーマルな形でスタッフに集まってもらうという形です。あしたの話は、文書をどうするかということで、今までの会議の議事録とか、いろいろなレポートに関しても、インスティテューショナル・オーディットの２年から３年前までのことを全部まとめておかなければいけないということから、今からその準備をしなければいけない。そういう話をしていきます。

工藤　我々大学基準協会の場合は、アメリカのアクレディテーションにモデルを置いていますからアメリカに近いのですが、自己点検評価をやってもらうのです。それについては、大学基準協会が定めた評価項目が全部で、かなり細かいレベルまで言うと３００近い評価項目が設定されていて、それに基づいて大学自身がセルススタティーして報告書を出します。それに１年半ぐらい大学はかかるのですが、そのようなセルフスタディーあるいはセルフエバリュエーションということは、ＱＡＡから要請されていないのでしょうか。

ＮＵ　セルフエバリュエーション・ドキュメントというのをこちらで用意しなければいけない。その前はアセスメント・ドキュメントと言ったのを、セルフエバリュエーション・ドキュメントと言っていますが、そこにはいろいろな基準、クライテリアが載っていて、それに対して自分たちが大学での評価というのをしていかなければいけないのですが、イギリスのシステムは御存じですか。それはＱＡＡが出しているのですが。

工藤　概略をお願いします。

ＮＵ　ＱＡＡに会いましたか。

工藤　過去にも何回か。今週木曜日にまた訪問します。

ＮＵ　結局、サブジェクト・レビューというのをすべての大学でやらなければいけなかったわけです。それで５年とか６年ごとにやっていったわけです。

当時は、インスティテューショナル・レビューとか、オーディットに似たような形で、コンティニュエーション・オーディットというのがあったわけです。それとサブジェクト・レビューと一体となってやらなければいけなかった。

それで、結局、大変な作業になると。内容的にも十分だということから、そういったこ

とは大学の権力として大学側がやりなさいということになったわけです。

それで、いろいろ相談をした結果、ＱＡＡが新しいフレームワークを決めた。それがインスティテューショナル・オーディットと呼ばれているものです。ただ、最初の段で１回目のときには、ディスプリナリー・オーディット・トレールという形で、サブジェクト・レビューが入ったような形になっています。ですから、５学部の中の２学部だけをインスティテューショナル・オーディットの中で見るという形でやってきたわけです。

それと同時に、テーマを決めてオーディットするということをやっているわけです。例えば、エグザミナーを見るとか、プロセス・バリデーション・システムはどうなっているかを見るとか、そういう形で見ています。

最終的にサブジェクト・レビューが行われたのは、２００１年ぐらいではないか。それは最後で打ち切りだった。

それで、もっと厳しく内容を査定するのがファーズ・エデュケーションで、そこではサブジェクト・レビューを今でもＱＡＡはしています。高等教育の一環として。

ＱＡＡは、大学のほうはきちんと信頼するということで、そちらのセルフレビューで十分だろうということで、インスティテューショナル・オーディットという形に切りかえたということです。

最初のときにはディスプリナリー・オーディット・トレールというので、サブジェクトも入ったのですが、新しいラウンドになったときには、それは絶対入らないという形で、テーマごとだけに絞るというふうな形になっています。

それで、スコットランドのシステムに似たクオリティー・エンハンスメント、アシュアランスではなくて、そちらに移行しています。

一つ、トレードオフと言っていますが、条件がついたのです。結局、そのようにＱＡＡが大学のやり方を認めて権力も与える、自分たちでやりなさいということを言っているけれども、ＱＡＡが出しているコード・オブ・プラクティス、大きな１０項目ありますが、それは必ず義務的に実施しなければいけないということも言っているし、それから、大学の情報を公表するということ、そして、外部の人たちに見せるということも条件として言っているわけです。そのかわりに、オーディットは楽にしてあげましょうということを言っているわけです。

工藤　さっきのクオリティー・エンハンスメントに移行するというお話だったのですが、クオリティーア・シュアランスからクオリティー・エンハンスメントに移行することによって大きく変わるのはどういうところでしょうか。

ＮＵ　結局、今それについてあちこちで議論をしているような状況です。ですから、アシュアランスからエンハンスメントになったときに何が大きく変わるかというのは、実際にやってくれば差があると思いますが、今の時点ではまだ議論している状態です。

ただ、ＱＡＡが焦点を当てる、強調するところというのは、エビデンスを見るとか、システマチックなメカニズムを見ると言っています。体制的なメカニズムはどうなっているかというものを見る。だから、インターナル・レビューをどうやっているかとか、システムはどうなっているか、それから、グッド・プラクティスというのはどういう形になっているかというものを、システムの点から見ていくという形になると思います。

工藤　オーディットにおいて、例えば教育プログラムのインターナル・レビューというのは、具体的にどのようなシステムが構築できるでしょうか。例えば、エクスターナル・エグザミナー・システムもその一つかもしれませんが、ほかにどういうシステムを。

ＮＵ　エクスターナル・エグザミナー・システムというのもありますし、それから、すべてのコースが学期の初めに始まりますが、コースを始める前に、カリキュラムの内容が適当かということを外部の人間も入れて検証する、バリデーションするというプロセスを持っています。それには、ほかの大学の先生とか、業界からの専門の人たち、あるいは、大学内の先生たちも含めて、カリキュラムの内容を見ていくわけです。

工藤　そういうシステムというのは、イギリスの大学では一般的なのですか。

ＮＵ　エクスターナル・エグザミナー・システムというのはまた別なのです。今話していたのは、カリキュラムに対しての内容についてのバリデーションをかけるというのは、コースの始まる前に必ず英国の大学でもやります。そして、そこに外部の人間を入れる、パネルという言い方をしていましたが、その人たちも加えるということなのです。

ですから、外部からの人間がかかわるという最初のかかわり方は、実際のコースが始まる前のカリキュラムの設定の段階で入ってくるのです。それがＱＡＡのコード・オブ・プラクティスに実際に盛られているので、全部の大学がやらなければいけないというものになります。

それから、外部の人がかかわってくる２つ目の場合というのは、コースがそういう形でバリデーションをかけて、カリキュラムにのっとってやりますね。そして、その５年後にペイオディック・サブジェクト・レビューというのをしていきます。ですから、定期的なサブジェクト・レビューを行う。そのときには外部の人間が入ってきます。そして、見方は、学科で見るとか、サブジェクトだけを見るとか、あるいは、コースで見るとか、学部というパートメントでそれを見るというふうに、大学によって見方は違うところがありますし、コースが１回終わったごとにチェックするというところもある。ただ、ここのノーザンプトンでは、５年ごとにやっています。

工藤　サブジェクト・レビューというのは、インターナルなことですよね。

ＮＵ　そういうことです。大学自身が外部の人間も入れているということです。

それから、エクスターナル・エグザミニングというシステムがあるわけで、これはイギリスで非常にユニークなものになっています。ヨーロッパでもエクスターナル・エグザミナーという言葉で使っていますが、内容としてはちょっとイギリスと違っていきます。

イギリスの場合は、学生の仕事、内容とか、あるいは、モジュールあるいはコースごとに外部のエグザミナーが見ていくわけです。最初は学内の先生が採点をして、その中のサンプルを今度は外部のエグザミナーが見ていきます。そして、スタンダードがどうもっているか、実際にエクスターナル・エグザミナーが来たところの大学のスタンダードと比較して見ていくわけです。そのときには、オックスフォード大学だったりのエグザミナーを使っています。

工藤　サンプルというのは、具体的に学生の答案だとか、大学が出した問題、それに対する答案とか成績評価とか、そういうのを見ているのでしょうか。

ＮＵ　こちらの大学で問題をつくります。そうすると、問題だけを早めにエクスターナル・エグザミナーに送るということをします。問題の内容が適当かどうかというのも見てもらう。今度は答案が出ますね。答案を採点します。採点するときには、最初の先生が採点して、２番目の先生が大学の中でそれをチェックします。

それを今度は、エクスターナル・エグザミナーが実際に自分でサンプルをピックアップする場合もあるし、あるいは、大学のほうに層別化したサンプルを送れと言うときもあります。その場合には大学側がそれを選んでいく。そして、どのようなクライテリアで評価をしているかという大学内の評価、基準があるわけです。それも送ります。

それから、２番目の採点の結果を見た人、モデュレーターと言いましたが、その人はどういう形でそれを評価したかということも出すということで、全部資料がエクスターナル・エグザミナーに入るということです。

これはＱＡＡと、これは大学のものということで、大学で選んでエクスターナル・エグザミナーのプログラムを見るということになります。

ハイエデュケーションのフレームワークがＱＡＡでつくられたものになります。

このプラクティスが１０項目入っていて、その一部がこれになるわけです。

２ページ目以降、どのような形のクレジットポイントが必要か、単位が必要だとか、医学部だとこうだとか、それから、何時間の勉強が必要だとか、アカデミックなレベルとしてはそれぞれいろいろあるのです。その中でこのぐらいのレベルということが述べられています。それがハイエデュケーション・クオリフィケーションのフレームワークです。

オーディットのハンドブックを持っていますか。

工藤　それは持っています。

ＮＵ　アカデミック・コミッティーというものがあって。ここが本部ですね。これは委員会です。

このような委員会というのをつくっているのです。

セネートというところの本部が、大学のプログラムすべてにおいてスタンダードとクオリティーが守られていることを確認するような権力を持っているわけです。

実際の業務では、このような権力をこういった委員会に与えることになっています。

２００５年９月以降、研究もできるということになったわけです。そういうわけで、リサーチ・コミッティーというところはどういう内容を研究をしているかということも評価したり、見たりしていくわけです。

左から２番目のリサーチ・ディグリー・コミッティーというのは、生徒が研究して、どのような学位になるかということを決めていく委員会です。

新しいコースを例えば始めたいというふうなアイデアが出ますね。そうしますと、リソース・コミッティーのほうに持ってきます。そこはカリキュラムのディベロップメントなのです。それを見るところの権限があるのです。結局、新しいコースをつくるということになると、そこに対していろいろなタックスとかお金もかかったり、リソースもかかってくるということで、アカデミック・オフィスにかかわった形でプランニング・リソース・コミッティーというものが開かれます。

ラーニングのティーチングは結局、こちらで教える部分での戦略というものを決めていくわけです。何か新しい方法があるとか、そういったこともここで検討していきます。

アカデミックのポリシーというのは、そこに書いてあるふうですが、学生からの苦情とか、何らかのアピールがあった場合とか、それから、うそをついたり、そういったことも入ってくるわけです。

ここのアカデミー・ポリシー・ディベロップメントというところには、ほかのファーザー・エデュケーションの機関とパートナーシップを組むとか、あるいは、外国の機関とのパートナーシップを組むというのがここに入ってきます。

それと、一番右側でクオリティーとスタンダードということで、今まで話してきたような内容、バリデーションの話とか、エスクターナル・エグザミナーとか、コード・オブ・プラクティスとか、ＱＡＡに関するものは全部右側の委員会が扱う形になります。

工藤　ここのアカデミック・オフィスはどういうふうな。

ＮＵ　この２つのアカデミック・オフィスというのがかかわっていて、アカデミック・ポリシー・ディベロップメント・コミッティーの秘書というか、事務局長というか、それをジョー・ダニーさんがやっていて、クオリティー・スタンダード・コミッティー、それ

はアリモンさんがやっているのです。だから、一番ここがかかわっている。

うちのアカデミック・オフィスにかかわるのは、ここで決めたことがうちに影響してきて、こうやりなさいというようなことは、こちらから支持を受けるという形になる。実際に自分たちが活動している内容というのは、右側２つにかかわることです。

例えば、ＱＡＡのインスティテューショナル・オーディットに関して運営するのは、ここの右側になるわけです。あしたの会議をやりますよというのも、ここが始めます。

結局、ここの大学というのは、ユニバーシティーという名前の下に６つのスクールというものがあります。カレッジか。そこがここにそういった質保証をやっているということを確かにするために、ここのアカデミック・オフィスがかかわっているということです。ここが全部やっている。それで、デパートメントというのもあるけれども、それはマネージメントだけのデパートメントです。だから、学部という意味のデパートメントではなくて、スクールという形になってしまって、それが６つあります。

これはスクール・オブ何とか、これが６つ、こちらに載っているスクールであって、日本的に言うと学部になります。

ここに入っているようになっているけれども、これを入れた理由というのは、例えば会議などをしたときには、議事録はここに上がっていきますよという形だけであって、すべてこれはスクールとして大学にしているわけだから、すべての人がこういった委員会にかかわっているわけです。ここだけではなくて。

工藤　これは全学組織ですよね。

ＮＵ　ノーザンプトン大学の組織になりますが、イギリスの大学の場合は、本部というのはセネートと呼びます。だから必ず本部がある。ただ、その下にどういう委員会を設けているかというのは、大学によって全部変わってくるわけです。

工藤　例えば、エクスターナル・エグザミナーに対応するものも、これは全学的に対応するのか、それとも、スクールごとに対応するのでしょうか。

ＮＵ　ここは全部のスクールに対しての機能も責任も持っているということです。

スクール・ボードというところが各スクールの内容についてあるけれども、大学の組織としてはここが全部のスクールに対して管轄、適用になっているわけです。

例えば、ここのスクールがエクスターナル・エグザミナーにこの人を雇い入れたいというときには、プロポーザルをここに出すわけです。ここの委員会でよしということになると、今度ここに持っていって、これもよしということになって、最終的にセネートがオーケーを出すということになります。アクションもだから、すべて取りなさいというのはそういう経路で下がっていくわけです。

日本ではどうですか。

工藤　日本では、大学の中に本部があって、セネートと近いものがあって、全学的にまず管轄する組織があります。

そのほかに、学部ごと、スクールごとにも、教務というのは古い言い方ですが、教育に関係する委員会というものも置いています。

こちらの大学の特徴でもあるのですが、アカデミック・クオリティー・スタンダード・コミッティーとか、アカデミック・ポリシー・ディベロップメント、つまり、教育の質を高めていくためのセクション、それは必ずしも日本はまだ発展途上の段階です。

ＮＵ　こちらの大学でもそういったことがあるかもしれません。クオリティー・スタンダード・コミッティーみたいなものは持っているところは多いと思うけれども、全部が全部両方持っているわけではない。

工藤　オーディットとサブジェクト・レビューの話に戻りたいのですが。

今までの話を伺うと、オーディットというのはどちらかというと教育の質を維持あるいは向上させていくためのシステムがきちんと備わっているとか、また、そのシステムが機能しているかどうかというところに焦点が当てられていると私は理解したのです。

ＮＵ　結局、２００１年までサブジェクト・レビューということですべての大学を見てきたわけですが、そのときに、ここの大学を見てこちらがいいとか、そういったことはＱＡＡは見なかったのです。それで、それは問題ないということを全般的に見て、大学の責任、評価でやってもらっていいだろうという結論がそこで出て、それでインスティテューショナル・オーディットで十分だろうということになったわけです。

工藤　インスティテューショナル・オーディットの評価の視点というのは、システムのところに当てられていると理解したのですが、サブジェクト・レビューの場合は、具体的にオーディットとどう違って、どういうところに視点が主に当てられて評価されたのでしょうか。

ＮＵ　とにかく６つの観点から、６人のレビュアーが来て、サブジェクト・レビューを行ったのです。彼女がそのときいたのは、セントラルイングランド大学というところで、バーミンガムにある大学です。ビジネスマネージメントの学部だったので、そこのクオリティー・マネージメントとか、学生がどのように進捗している状態になっているのかとか、学生さんに対するサポートはどうなっているか、ガイダンスにのっとってやっているかとか、それから、ティーチング・ラーニング・アセスメント、実際に教えて、学習した評価

というのを見たり、カリキュラムのオーガナイゼーションをどのようにつくっているかとか、もう一つ６点目があったのですが、そういったところをかなり細かく見ました。

工藤　それはオーディットとは違うものですね。

ＮＵ　とにかく６人のチームで来て、一人一人が別々の項目に関して細かく見ていったのです。それで、スタッフとも会議を持つし、学生とも会議を持つしということで。

例えば、スチューデント・プログレッション、アチーブメントということを見ようという２番目のときは、ここのレビュアーが、何人学生を採用したのか、機会均等できちんと教育の機会を与えているか、パフォーマンスを見るときには何人卒業して、何人不合格になって、途中で退学したのは何人とか、それから、４番目のティーチング、それから、ラーニング・アセスメントというところに、実際にレビュアーがクラスに入っていって、ずっと教え方を見たり。それで、実際にどういうことをしているかを見たり。

こちらではエクスターナル・エグザミナーも実際に教室に行って座ったりするのです。だから、かなり細かいところまで見ていました。

とにかく、６人のチームが来ると、１部屋はそのために空けて、３００のダンボール箱を部屋の中に用意しておいたということです。もう一つの部屋は会議室用ということで、部屋が２つ必要になります。

ＱＡＡがサブジェクト・レビューをやめると言ったときも、その後、少し引き続きやっていたときがあるのです。一時期はエンゲージメンタル・レビューというのをＱＡＡが行っていて、そのときにはそれほど資料は多くなかった、３００箱も必要なかった。やめたのです。

ラーニングコースというのが、２月のＱＡＡのサイコロジーに出ているのです。

結局、４点満点で、６項目だから２４点満点になるわけです。その点数によって番付表をつくっていたのです。２００１年にそれはやめたのですが、番付表の点数のつけ方というのを新聞社がいまだに使っていて、番付表を出しているのです。

工藤　先ほどからライトタッチという言葉が出てきていますが、かなりサブジェクト・レビューというのは大学にとって負担だったのですね。

ＮＵ　むしろ大学側が、こんなに経済的に負担があるし、スタッフも負担は無理だということで、ＱＡＡにできないと言ったのです。それで、ＱＡＡがレビュアーをこちらに連れてくる、ホテル代とかＱＡＡが払っていた。ＱＡＡの負担も大変だった。

状況として、大学側としては、大学内にレビューをしたり、バリデーションのシステムがちゃんとあるということを言っているわけです。それで、こういうふうなことをしても、今まで新しいことをＱＡＡが言ったためしがないと。やっていることを言ったり、自分た

ちが考えた同じことしか出てこないということだったのですが、政府とかＱＡＡの立場からすると、やはり説明責任が大学はあるということで、やらなければいけないということでやってきたのだけれども、今回も負担が多いということで、どこで妥協点を見つけるかということでいろいろ変わってきている状況があります。

工藤　先ほどのオーディットの場合は、コード・オブ・プラクティスが一つの規範になっていると。このときもそうですか。

ＮＵ　結局、サブジェクト・レビューをやらなくてもいいけれども、コード・オブ・プラクティスに従えということで出てきたのです。だから、それにのっとってやるというふうな次のシステムで使われてきたことです。

工藤　このときサブジェクト・レビューの基準というのはなかったのでしょうか。

ＮＵ　当時は、サブジェクト・レビューをしているときには、ハンドブックというのを各レビュアーが使っていたのです。それはアセッサーのためのガイダンスというものであって、それを見ながらアセッサーあるいはレビュアーが個人の見解というものをそれに盛るというふうな形だった。ただ、高等教育機関として反対したのは、アセッサーによってパーソナルレビューというのは全然違うということで、苦情が行ったわけです。

これは使っていないわけです。昔のだから。もしもう１冊なければ。

最後の１冊だったらあげるわけにいかないから。使わないのだけれども、何かのときにチェックする必要があるのです。

工藤　持っていないです。もしかしたらＱＡＡにあるかもしれない。

今のお話ですが、我々大学基準協会も、特に教育の評価がかなり数値で評価できない、定性的な判断というのを伴ってくるのです。大学からよく評価の客観性というのが本当にあるのかどうかというようなことを指摘されるのですが、ただ、評価をいかに客観化していくか、客観性を高めていくかというところが我々評価機関としての課題でもあります。その課題に対応するためにも、いい評価者をきちんと選ぶということと、評価者に対して一定のトレーニングをしていくことが重要だと我々は理解しています。

ＮＵ　ＱＡＡの立場というのも同じような形で、かなり広範囲のトレーニングをしている。それから、ＱＡＡは個々のレビュアーについて、大学からフィードバックというのをもらっているのです。ただ、１２０の大学が今あって、いろいろな学部、サブジェクトにわたっているために、レビュアーが１つだけではなくて、幾つかのサブジェクトを抱えているわけです。だから、その辺は非常に大変だと聞いています。

ＱＡＡのウェブサイトに載っています。それで、最初の部分だけをプリントしてあげます。ただ、アネックスの部分はプリントしないから、それは御自分で見てください。

一応記録です。今使われていないものですが。

工藤　このレビューレポートは、大学の中でどういうふうにフィードバックされているのでしょうか。

ＮＵ　もちろんこういうのは終わっていますが、当時の話をしますと、最初のレポートというのは最終レポートではなくて、ドラフトの段階でうちに回ってきます。内容的に正しいかどうかという正確性を決めるために送ってきます。それに点数を加えて送り返すと、最終レポートというのが出ていて、そこにレコメンデーションというのが入ってくるわけです。そうすると、うちのアカデミック・クオリティー・スタンダード・コミッティーのほうにそれを持っていって、アクションプランというのをつくっていきます。それで、アクションプランをやって、こうなりましたということをＱＡＡに知らせます。

それで、２００９年の準備をあしたから始めると言いましたが、そのときはもちろん２００６年のレポートも見直します。そして、実際にアクションプランというのをつくって、ＱＡＡに対してこういうことをしていますよということで手紙も書いたのですが、それをもう一度見直します。どうしてかというと、ＱＡＡが２００９年に来るときには、２００６年のレポートをたたき台にしてすべて始めていくからです。

ジョーさんは、３月に国全体の学会みたいなものがあって、そこで発表するので、今エクスターナル・システムということで、ヨーロッパの各国のシステムというものと比較をしているのです。イギリスのシステムは確かにユニークなのだけれども、どうなのかということで。アメリカのアクレディテーションシステムでやっているということから、アメリカを見ればいいのだというのはわかるのですが、ただ、実際に学生の評価をするときに、日本では大学の間で実際の学生の成績を横に見て評価するという方法があるのかどうか知りたい。

工藤　大学基準協会の評価でも、学生のアチーブメント、どういうふうに評価するかというのは、一つは科目ごとに定期的にテストを行うという方法で、どれだけ学習の成果が上がったというところをチェックかけられると思います。

そのほかに、ある日本の大学の調査に行ったときに、授業に入る前に学生に対してアンケートを取るわけです。例えば、自分は課題を設定して解決するだけの能力はどの程度身についていると思うかというのを５段階評価で、コミュニケーション能力はどの程度あるか、批判的思考能力、クリティカルシンキングはどれくらいあるのか、幾つか設定して、授業の前に学生にアンケートを取る、そして、授業が終わった段階でまたアンケートを取って、教育の効果を判断するということをやっています。

大学間ではそれはやっていないですね。ただ、英語だったらＴＯＥＩＣだとかＴＯＥＦＬの点数で比較はできると思いますが、大学間でというのは日本ではやっていないです。ですから、大学によって学力というのはものすごくばらつきがあります。

ＮＵ　結局、そういったエクスターナル・エグザミナーというシステムというのは、非常にユニークだと思います。そのシステムというのは横の比較ができるから非常にいいのだけれども、全員でもってこれは保たれているようなものです。

というのは、エクスターナル・エグザミナーということは、最初のコースのカリキュラムのバリデーションをこちらがしますよね。そのときなどは、例えば１５０ポンドぐらい。１日来てもらって４万円ぐらいしか出さないのです。それでも来てくれる。

どうしてかというと、その人たちもエクスターナル・エグザミナーで、自分の大学でそのコースをつくらなければいけない、そのときにほかのところから来てもらう。お互いさまだから、安くてもやってあげようかみたいな感じで来てくれているのです。

実際のエクスターナル・エグザミナーが入って最終的な学生の結果を全部チェックしますよね。そのときにも余り変わらないお金で働いてもらっているのです。

工藤　日本の場合は、大学が７２０弱あるのです。日本で今問題になっているのが、子供の数が減っている少子化の問題がある。つまり、大学に入ってくる学生の数も減っているということと、一方で、大学に行きたいという学生、つまり、進学率はどんどん高まっているのです。そうすると、必然的に大学に入ってくる学生の質が下がってきている。学力がものすごく低下してきているわけです。その学生の学力低下にどう対応していったらいいのかというのが、日本の一番大きな大学の抱えている問題だと思います。

大学によっては、有名な東京大学であるとか京都大学というところは、やはりいい学生が入ってくるのですが、そうでない大学と言うとわかりにくいかもしれませんが、いわゆる中堅と言われている大学であるとか、それより下の大学というのは、学生も入ってこない、入ってくる学生の質も落ちているということで、学力の低下の問題もありますが、学生が入ってこないことによって授業料収入が得られない。イギリスの大学は国から得るわけですが、日本の私立大学の場合は、大学運営費の８割は授業料で賄われていますから、授業料収入がないと大学の存続が危ぶまれてくる状況にあります。

ＮＵ　こちらでは２０１０年以降、１８歳の子供の数が一時的に落ちると言われているのです。それで政府のほうは、ターゲットとして、高等教育を受ける学生は５０％をターゲットとすると言っています。非常にそれは志が高い。つまり、無理なのではないかと言っているわけです。そういった期待感は非常に高まっているのですが、学生のリクルートをするときに非常に難しい。例えばオックス、ブリッジ、東大とか京大みたいなところは全然問題がないと思いますが、ほかの新設大学などはかなり厳しい。

ただ、ここのノーザンプトンは、この地域に１つしか大学がないから、地域の生徒が入ってくるので、それほど問題にはなっていません。

工藤　なるほど。ことし、日本のすべての大学の定員を合計した数と、大学を志願者数志願者数と一致すると言われています。ですから、大学を選ばなければ、大学に行きたいという人たちはすべて大学に入れる。２００７年というのはその時期にあるのです。

２００７年問題、これは団塊の世代が退職するというものですが、大学の間でも２００７年問題として一致することが言われている。これはどういうことを意味するかというと、まさに学力の下がった人たちが一斉に大学に入ってくるということなのです。そういう意味では、先ほどおっしゃったような大学間で学力あるいは学位の同等性をはかるということは、日本では恐らく無理ではないか。大学によっては、言ってみればピンからキリまであるわけで、これだけ大学の数もふえてきて、多様な学生が入ってきているわけですから、その中で学力の同等性を求めるということ自体無理だろうと思います。

ＮＵ　イギリスの場合には、もちろんオックスフォードとかケンブリッジとか、ノーザンプトン大学に入るということになると、入学のスタンダードというのはばらばらなのです。ただ、こういった大学というのはワイドプラティシペーションの大学というふうに呼んでいます。いろいろな学生に入ってもらうということで、例えば成人になっている学生、大学で初めて勉強するという人まで入ってもらっていいということです。

ただ、全部の大学、イギリス国内で言われていることは、入るときはばらばらでも、出るときは同じレベルでということです。そのためにエクスターナル・エグザミナーというシステムがあって、横に比較したときに同じぐらいのレベルになっているというところまで持っていくのです。

だから、入るときにはアカデミックな能力というのは、それこそ能力が低い学生もいるのだけれども、そういった学生は今まで十分なサポートが得られなかったとか、どういったアプローチで勉強したらいいかわからなかった。そういった人たちにサポートを与えるとがんと伸びるのです。それで、最終的にはそこのレベルまで行ける。

だから、大学によって、ファーストディグリー、一番いいものはオックスフォードとかはパーセンテージが多いかもしれない、こちらの大学はサードが多くなってしまうかもしれないけれども、ファーストとかセカンドといったときには、横のレベルで見て大体同じレベルの能力で卒業するという形になるのです。だから、横での比較ができる。

工藤　日本と違うところは、学位、バチェラーはバチェラーで一つしかないということですね。それが一つの学位を７２０弱の大学の学生に授与するわけで、恐らくそこで、バチェラーの質、同じバチェラーであっても高いものも低いものもあると思うのです。それを統一性を取るというか、同等性をそこに追求するというのは、日本ではまず不可能だと

思います。

ＮＵ　こちらでは、オックスフォードとかケンブリッジの人に言わせると、うちの学位のほうがレベルが高いとかと言うかもしれないけれども、産業界に聞いたら、意外とこちらの卒業生のほうがレベルが高いと言うかもしれないわけですよね。

工藤　難しいですね。教育の成果というのは、すぐ出てくる場合もあれば、あるいは、５年後、１０年後に出てくる場合もあるので、なかなか教育の成果を評価していく、測定していくというのは、我々評価機関にいていつも悩んでいるところです。

ＮＵ　そのためにエクスターナル・エグザミナーという非常にユニークなシステムがあって、横を見ようということなのですが、新しい大学では、昔からの伝統的な大学と違うと言っているのです。能力が劣るとか、レベルが低いということではなくて、こちらが提供する科目などは、職業に関連するような訓練的なものも入っている、例えば学校の先生になる教育とか、看護師さんになるようなとか。英語とか数学、歴史はやっているけれども、例えば純粋の物理学とか化学とかは入れていない。それは伝統的な大学に任せよう。だから、新しい科目の選択ができる。

一般的な科目の英語とか歴史とかはもちろん入るけれども、そのほかに特別な分野で、例えばここだと革を使った技術のコースとか、エレベーターなどの工学とか、それから、ビジネススクールのほうではエンタープライズ、経営をするとか、会社をつくるとか、そういうことで特殊性を持たせているのです。そのような形でやっています。

フレームワーク・オブ・ハイエデュケーション・クオリフィケーションというＱＡＡが出している、あそこに学位のレベルとして、これだけ取っていればオーナーズ・ディグリーをあげましょうと書いてあるのですが、それは点数として書いているのではなくて、あくまで表現として書いてある。アカデミックな分野、それから、職業的な分野と書かれています。だから、アカデミックだけではないのだということです。

それは載っていますね。

サブジェクト・ベンチーマークのステートメントもごらんになっているからわかると思いますが、結局、一般的な項目と、特別なサブジェクトが入っているでしょう。だから工学でも両方見なければいけない。

工藤　サブジェクト・ベンチマーク・ステートメントというのは、大学にとってどういう位置づけですか。

ＮＵ　ＱＡＡにはメンバーという形で会費を払って参加するわけです。そのときには、ＱＡＡのサブジェクト・ベンチマーク・ステートメントをしますという約束をするわけで

す。新しいコースをつくる、バリデーションをかけると言いましたよね。ですから、コースのチームがサブジェクト・ベンチマーク・ステートメントにのっとってコース内容が決まっているかどうかを見るし、外部のパネルも来ると言っていましたよね。そのときの判断というのも、サブジェクト・ベンチマーク・ステートメントにのっとって判断をしてもらうということになります。

工藤　わかりました。

ＮＵ　サブジェクト・ベンチマーク・ステートメントにいろいろな科目が入っているけれども、例えば、こちらの持っている革のテクノロジーというところは入っていないのです。ただ、内容を見ると、マテリアルサイエンスどの一部がテクノロジーに関係あるかなというので、オーバーラップしているのではないかということで、その一部を持ってくるとか、参考にするとか、そういうふうな見方をしています。

工藤　４０幾つのベンチマークができているけれども、学際的な領域であるとか、服務領域をどういうふうに。服務領域の場合、ベンチマーク・ステートメントというのはどういうふうにカバーされているのか気になっていたのです。

ＮＵ　すぐに関係あるところを取ってきて、バリデーションパネルが、ここを取って、ここを取って、こうやって、こうだったというふうなことで言えるのです。それはマップアウトしてできると言っていました。それに対する理論的な根拠というものがはっきり出せればいいのだということです。

いわゆるさっきのバリデーションをかけるときのグループがありますが、その人たちがどういうことを見るか、それをピアレビューとこちらでは呼んでいますが、大学の中にもどのようなレベルでやるか細かく書いたドキュメントが各大学であるのです。それから、ここに入る外部からのパネリストがいます。その人たちも、その人がいかに科目に関して能力を持っているか、経験があるかということも加味して見ていきます。インダストリーとかコマースレベルでも変わってくる。そこの代表者なども入ってきます。

ここの大学のウェブから取れるのですが、お持ちください。

工藤　いろいろとオーディットとサブジェクト・レビューの関係だとか、大学におけるインターナル・レビューの実態に触れることができて、本当に勉強になりました。

ＮＵ　インスティテューショナル・オーディットというのは、前のサブジェクト・レビューみたいにきつくなくて、前回のポイントをきちんと実行したかということがはっきり出ていて、きちんととした書類がそろっていればそれで十分です。何をやっているかとい

うのは聞きませんでしたか。何人これにかかわっているのか。

だから、アカデミックなアドミンもいるし、コースのほうのボードもいるし、それから、下にいて議事録をとる人間などもかかわってくるし。

実際にスタッフの代表とか、学生の代表、会いたいということを言うので、時期が近くなったらそういう人も選んでいってブリーフィングをしていくということです。ただ、そういった人たちは初めからかかわらない。

きちんとした行動を取るようにということで言っています。

工藤　ありがとうございました。

ＮＵ　今まで何度かｅメールをいただいて、すぐに返事をしないでごめんなさい。どうしてかというと、今まで大学からいろいろ連絡から外国からあると、パートナーシップだろうということで、インターナショナルのオフィスを通じて話を持っていくということになっていたのです。だけど、今回初めて、何だ、ＱＡＡみたいな立場の人なのだというので、こっちの仕事だというのがわかったのです。

工藤　そうですか。こうやってお話しできたので、感謝いたします。

ＮＵ　本当にごめんなさい。

工藤　これは我々の大学基準協会のペンです。

ＮＵ　ありがとうございます。　（了）

ノッティンガム大学（University of Nottingham）訪問記録

日　時　2006年2月7日（水）正午～1時半
場　所　University of Nottingham
応対者　Robert Dowling(Deputy Director, Academic office)
訪問者　工藤　潤（大学評価・研究部　企画・調査研究系　主幹）

工藤　この前も申し上げましたとおり、日本では２００４年から認証評価制度、すなわち、文部科学大臣から認証された評価機関の評価を大学は７年ごとに受けなければいけないということが法律で義務づけられました。認証評価というのは、機関別の評価になります。大学全体の評価となります。　大学基準協会、ＪＵＡＡは、１９４７年に設立されて、１９５１年から各学部単位で評価をしてきました。

１９９６年から、各大学が行う自己点検評価、つまり、セルフエバリュエーションを基礎に、大学全体の評価を実施してきました。

大学全体の評価とは言いますが、具体的には、各学部単位に、先ほどお見せしたサブコミッティーをつくって、それで個々に評価していく。それを総合して大学全体の評価をしてきました。そういうことで、それを大学基準協会では機関別の評価、大学全体の評価と言ってきたわけです。

日本では近年、留学生が急増していること、それから、国境を越えて大学教育が提供されるということで、大学教育のグローバリゼーションが進展してきました。その中で、学位の国際的通用性であるとか、学位の信頼性というものがますます求められるようになってきたわけです。とりわけ日本の文部科学省も、大学院で提供される学位の質保証というものに力を入れようとしています。

大学基準協会では、今、一つのシステムの中でインスティテューショナル・レビューとスペシャライズド・レビューを一緒にしていますが、今度、インスティテューショナル・レビューとスペシャライズド・レビューを別のシステムとして立ち上げていこうと。インスティテューショナル・レビューのほうは、法律で要請される評価として、そちらのほうにシフトしていこうと。スペシャライズドのほうは、別のシステムとして立ち上げようということを今考えています。

去年お話を伺ったのですが、ＱＡＡでこれまでインスティテューショナル・オーディットとサブジェクト・レビューを実施してきたと。今度はサブジェクト・レビューのほうを縮小していくということを聞いているのですが、これまで２つの評価を受けてきて、インスティテューショナル・オーディットとサブジェクト・レビューの大きく違う点はどういうところにあったのか、大学側から見て何が違うのか、あるいは、評価を受けるに当たっ

て、大学側はどういうふうにそれに向かっていかなければいけないのかということをお伺いしたいと思います。

ＵＮ　今話しているＱＡＡのやり方というのは、ある程度の時間がたって徐々に変わってきた過程の中にあるわけです。１０年前を見ますと、例えば、サブジェクト・レビューというものに焦点が当てられていたのです。それが重要だったわけです。ここのサブジェクトに関してチームが来て、その内容を見る。どのようにそれを運営しているかということを見ていく。個々のサブジェクトごとに何点というスコアが与えられる。

結局、何点取れたかというものは、大学で学部あるいはサブジェクトごとに表にしているわけです。ですから、大学にとって重要な結果になるわけです。ビジネススタディーとか化学でいい点数が取れると、番付として出てくるわけです。

６年前にそれは変更になりまして、サブジェクト・レビューはその時点でやめようということが決まったわけです。

むしろ機関全体の評価をしよう、そちらに重きを置こうではないかということがその時点で決められた。

それまではプロセス自体が全然違うものだったわけです。それはどういうことかというと、大学の中での質、それから、標準というものをいかに守っていくかということに主眼が置かれる内容です。

何が違うかということになりますと、サブジェクト・レビューのときには、実際にどのように教えているかという教授法、実際に部屋に行って、クラスに行って見ていたわけですが、このインスティテューショナル・レビュー、機関別評価というものになりますと全然これは違っていて、全般的な大学のシステムの評価という形になったのです。

今でも変更があります。変わりつつあります。最初のインスティテューショナル・オーディットのサイクルというもので見てみますと、その時点ではまだサブジェクト・レビューというものを行うという部分もあったわけです。

例えば、２００５年にＱＡＡがこちらに査察に来たのですが、そのときには、６つのサブジェクトについて細かく見たいということを言ってきました。

２０１０年に次回のインスティテューショナル・オーディットがあるのですが、機関別評価の次のサイクルということになると、既にサブジェクトは見ないということが言われています。

例えば、インスティテューショナル・オーディットのときに、一つ二つのテーマというものを見ていきます。次の９年のときに。それはどういうものかというと、試験の内容とか、大学の学生の内容、そういうものに焦点を当てるということであって、サブジェクトは入っていない。

そういうわけで、一つのサイクルという形で、ノッティンガムは終わりつつあります。

工藤　今、一つのテーマを決めると言いました。試験とか大学院、そのテーマというのはだれが決めるのでしょうか。

ＵＮ　ＱＡＡと大学が交渉して自分のを決めていくことができますが、最終決定はＱＡＡがしていきます。

工藤　今、試験と大学院と言いましたか。例えばそういうことですね。

ＵＮ　例えば、テーマで試験に関連してということになると、その中で特定のサブジェクトを取り上げる可能性はあります。完全にというわけではないけれども。

ＱＡＡが出しているコード・オブ・プラクティス、あれに私どもの行っている実際の基準というものが沿っているかどうかということをまず確実にしていきます。

それから、ＱＡＡが持っているクオリフィケーション・フレームワークがありますよね。それに私どものクオリフィケーションが合っているということも確認していきます。

工藤　今のはオーディットですか。

ＵＮ　サブジェクト・レビューのほうも、同じような準備をしていきます。それはどういうことかというと、やはりＱＡＡが要件として内容に各学部が合っているかということを見ているわけです。

工藤　それはベンチマーク・ステートメント。

ＵＮ　それも一つです。

まず、サブジェクト・レビューが始まったのが１０年前。その当時は、ＱＡＡがどういう内容でやるのかということは余りわからなかったのですが、コード・オブ・プラクティス、それから、クオリフィケーション・フレームワークにしても、かなり内容が進展して、今は透明性が高くなっています。

工藤　オーディットのほうで、コード・オブ・プラクティスに沿っているかどうかを見ていくということですが、例えばコード・オブ・プラクティスを見ていくと、具体的にかなり大学の主体性というものを尊重したような書き方になっている。こうなければならないという書き方ではなくて、ある意味でその辺はフレキシブルに基準がつくられている。自分たちがやっている行動が本当に妥当なのかどうかというのが問われてくると思いますが、その辺を自分たちできちんと検証していくということなのでしょうか。

ＵＮ　２つやり方があるかと思います。最初のステップとしては、既に大学側でやっていることがＱＡＡが言っている要件に矛盾しないかどうかということをまずチェックすることが一つ。

ギャップを見ることが２番目。つまり、コード・オブ・プラクスティスの中で、このような形で考えたらどうかという形でやっていますよね。それと、こちらがやっていない、どのぐらいギャップがあるのか、それを埋めるのはどうしたらいいか、また、新しいやり方としてはどういうやり方があるのかということを決めていくのが第２のステップ。

確かにコード・オブ・プラクティスの表現というのはフレキシブルな管理をするけれども、そうではない。私どもはこの内容はやらなければいけないことだと考えています。

ここに入っていること、フレキシブルであるということでやらないとすると、機関別の評価のときには必ず批判として出てくるのです。そういった批判というのはもちろん受けたくないから、これをやはりやるべきだという内容として受け取っています。

工藤　例えば、サブジェクト・レビューというのはむしろ教育プログラムに焦点が当てられていると理解しているのですが、オーディットの場合は、教育プログラムというものを直接的に評価するということはないですね。その辺教えていただきたいのですが。

ＵＮ　機関別評価、インスティテューショナル・オーディットというのは、確かにサブジェクト・レビューというのは直接的には見ないけれども、間接的には見る。どうしてかというと、インスティテューショナル・オーディットのときには、大学にどういうシステムがあって、そのシステムによっていかに教育の高い品質を守っていって、それを確実にできるかということを見るのです。ですから、本当に妥当な委員会があるのかどうか。

工藤　間接的に見ていく。サブジェクト・レビューのときに、先ほどのベンチマーク・ステートメントを見ても、どちらかというと教育の効果とか学生の学習成果というものにかなり焦点が当てられているように見受けられるのですが、そういう理解でいいのか。

ＵＮ　ラーニング・アウトカムと言っていますが、ベンチマーク・ステートメントというものが、ラーニング・アウトカムというもののリストを書いています。その結果、今まで学生ができなかったことができるようになった。あるいは、今までわからなかったことがわかるようになったというところも見るというような形になっているのです。

ただ、ベンチマーク・ステートメントだけではなくて、クオリフィケーション・フレームワークというものがありまして、それはいろいろなレベル、例えばマスターとかでも、そういったところで一般的な形でラーニング・アウトカムというのをこれでも見ていきます。そのほかに、クオリフィケーション・フレームワークというのがあって、そこでも同じような形でラーニング・アウトカムというものを見ていくことになっています。

工藤　先ほど、オーディットでもコード・オブ・プラクティスのほかに、クオリフィケーション・フレームワークを使って評価していくということですが、それぞれの学位に、この学位を取るためにはどれだけの能力が必要なのかが示されているかと思いますが、オーディットではそこもきちんと検証されていくということですか。

ＵＮ　まず、個々のところを見るのではなくて、そういったシステムがあって、そのシステムによってラーニング・アウトカム、学習達成度というものが可能であるというプログラムになっているかどうかというものを見るということなのです。だから、プログラムがあって、基礎のプログラムはそれをチェックする。それから、新しいプログラムをつくったときに、それをアプルーブする、同意を取るということです。それがラーニング・アウトカムというものをきちんと達成できるような内容になっているかチェックして、新しいプログラムについてはそれを評価することになるわけです。

工藤　つまり、ラーニング・アウトカムを見ていくためのシステムがきちんと備わっているかどうかというところに重点が置かれるということですね。

ＵＮ　それに関連して､エクスターナル･エグザミナーのシステムというものがあって、それはこちらの大学がつくっている、あるいは、持っているものをＱＡＡがチェックするという形になります。それもやはりラーニング・アウトカムがちゃんと達成できることを確認するためです。

工藤　今言ったエクスターナル・エグザミナー・システムのことについて詳しく知りたいのですが、これはイギリス内の学位の同等性というものがきちんと保証される極めてユニークなシステムだと思います。いいシステムだと思っているのですが、私もこのシステムは大ざっぱにしかまだつかめていないので、具体的にどういう内容なのか御紹介いただければと思います。

ＵＮ　学生の成果を評価するときに、エグザミナーというグループをつくりますが、ほとんどは大学の先生方。しかしながら、１名から２名は外部の大学から呼んできて、エグザミナーという一人になってもらいます。

それで、毎年１回、外部から来ているエグザミナーに対して、レポートを書いてほしいと言っています。そのレポートはどういうことを書くかというと、こちらがやっている試験の標準というものが十分高いかどうかに関してのレポートを書いてもらいます。

ですから、スタンダードがどうですかというときに、高さは問題ない、イエスという答えだったら、少なくともエグザミナーが所属している大学と同じレベルの試験だというこ

とがわかる。

私どもの大学の先生も、ほかの大学のエクスターナル・エグザミナーという形で出ることで、全国的にエクスターナル・エグザミナーのネットワークができているのです。そのネットワークを通して、大学の同等性が決められています。

問題が１つあるのです。というのは、私どもが頼んでいるエクスターナル・エグザミナーというのは、伝統的なトップの大学から来てもらっている。ということは、かなり少ない数の大学から来てもらっている。

新しくできた大学というのは、同じレベルの大学同士でエクスターナル・エグザミナーを要求しているということになるから、レベルの違いというのは出てきてしまう。

だから、エクスターナル・エグザミナーのシステムというものが必ずしも同等性を出せるかというと、そうではなくて、段階的なレベル、１段階のレベルの中では同等性を決められるけれども、違っているということなのです。

工藤　そうですね。ちなみに、ノッティンガムの場合は、エグザミナーはノッティンガム大学の教員も含めると全部で何人で、外部というのはどこから来ているでしょうか。

ＵＮ　２０から３０人ぐらいのノッティンガム大学の先生のグループがあります。

オックスフォード、ケンブリッジ、ブリストル、マンチェスター、リバプール、リーズンという昔からの大学です。

イギリスとは限らないです。でも、それは人数的には少ないですが。内部の先生たちは、学部の生徒数にもよりますが、２０人とか３０人という形で、全員が採点をするわけです。そして、年に１回集まって最終的な決定をするということです。

工藤　それは試験の内容をチェックする。あとは、試験そのもののレベルが、十分質が確保されているかどうかというところのチェックのほかに、エグザミナーの方たちというのは、どういう役割を果たしているのでしょうか。

ＵＮ　採点していますよね。ですから、採点を見て、おかしいものがあれば、どうしておかしいのか、もう一度検討するとか、ほかの人の採点結果を全部見て。それから、学生さんで、例えば個人的な問題がある場合、病気をして入院した、もっとほかの問題があるというときに、どれぐらいの点数を上に加えてあげようかということがありますが、そういうことも話し合います。

こちらの卒業生でファーストとかセカンドを決めますが、そのときに、どこがボーダーラインだとか、それから、合格、不合格というものがあるでしょう。

工藤　ファーストディグリー、セカンドディグリーということですね。

UN　そういうふうなボーダーライン。

工藤　学位の質保証という点では、エクスターナル・エグザミナー・システムはかなり有効に機能していると私は理解できます。

UN　システムの中心となる部分はエクスターナル・エグザミナー・システムですが、もちろんそれはうまくいくのですが、さっきみたいに、レベルの中での整合性は取れるけれども、ばらついてしまう。

例えば、先生の教え方が悪いときに生徒の成績が悪いというのがあるでしょう。そのときには、エクスターナル・エグザミナーは全員落としてしまうのです。最終的な評価をするときに、エクスターナル・エグザミナーは、自分の行っている大学とか何かと比較するわけだから、こういうティーチングの質で教えられた生徒は全員落とすという評価をするのです。そうなれば、いかにティーチングをよくするかということになるわけですが、エクスターエル・エグザミナーはそういう目で見ます。

工藤　それは、学生の試験の結果からそういうふうに見ていくのですか。ティーチングの現場を直接見るということではなくて。

UN　はい。

工藤　直接的に教員の教育、授業だとか、そういうのを見るということは、例えばオーディットあるいはサブジェクト・レビューの中ではあるのでしょうか。

UN　実際に教室の中で行われている質をどのように確保するかということに関しては、外部の人間は今入れていません。サブジェクト・レビューで、昔は外から来て、実際にクラスルームに入っていましたが、今はそういうことはしない。外部の人間は入ってこない。ただ、今やっているのは、学生自体がその先生に対してどういうふうに思っているかというフィードバックを入れるということが、現場のフィードバックになります。

すべてここで教えているスタッフは、学生から評価の紙というものを出してもらうことが義務づけられています。

工藤　日本でも学生による評価、アンケートがかなり行われるようになって、９割以上の大学は今実施しているのですが、それをどう教育の改善にフィードバックさせるか、そういう点からいうと、必ずしもまだうまくいっていないと思います。

ＵＮ　こちらもそれは問題なのです。

インスティテューショナル・オーディットのときに、ＱＡＡはそういった観点、学生からのフィードバックに対して、その後何をしたか、どのようなレスポンスを取ったかとか、取ったエビデンスを見せろということはないです。

工藤　それはオーディットですね。

サブジェクト・レビューの話に戻りますが、サブジェクト・レビューでは、例えば、教育プログラムを直接的に評価していくと。さっきオーディットは間接的に評価していく、つまり、教育プログラムの質をどう向上させていくかというシステムに重点が置かれるということですよね。

サブジェクト・レビューはどちらかというと、ラーニング・アウトカムに重点が置かれるということなのですが、これは日本でも大変難しい問題として今挙げられているのですが、教育の成果をいかにはかるか、例えば、コミュニケーション能力がきちんとその学生についたかどうかをはかる指標というのは、なかなかわからない。

教育の成果というのは必ずしもすぐ目に見えて効果があらわれてくるものでもないし、あるいは、１０年先、２０年先にやっと成果が出てくる場合があります。例えばコミュニケーション能力がついたかどうかという課題設定解決能力といいますか、みずから課題を設定して、それを解決していくための能力がいかに身についたかというのをどうやってはかるか。それはノッティンガム大学ではどのように考えられていますか。

ＵＮ　ラーニング・アウトカムと言うときには、それを試験するとか、あるいは、評価する。どういう形でそれをするかというと、評価をするときには実質的な評価というものをするわけです。例えばコミュニケーション能力ということになると、プレゼンテーションさせ、それを評価する。あるいは、集団の中でちゃんとできるかということを見るのであれば、例えばグループ・プロジェクトというものを課題として出すとか、そういうふうなことで評価というものをしていく。それではかる。

ラーニング・アウトカムをどのようにはかるかというときには、学生という立場を忘れてはいけない。要するに、十年二十年経験のある人に期待されることではなくて、大学で勉強している学生がどのぐらいできるかという現実的なレベルでの評価になります。

工藤　ＪＵＡＡの評価でもたまに問題になるのが、教員がそのカリキュラム、あるいは、科目を教えるに値するかどうか、適切な教員なのかどうかというところがたまに引っかかる大学もあるのです。例えば、ある専門分野を教えるに当たって、十分な経験とか研究業績がないとか、これではこのカリキュラムのこの科目を担うには適切ではないという判断がたまに出るのですが、そのような教育プログラムの評価というのはこちらではあるのでしょうか。教員と教育過程というか、カリキュラムの整合性ですかね。

ＵＮ　とにかく、採用するときにそれが非常に重要になりますね。そして、知識ベースで採用できるという手順が組まれていることが重要なわけです。

教えるスタッフのトレーニングも重要で、特に新任の先生には必ずトレーニングを受けてもらっています。これは義務です。

カリキュラム自体がこの大学ではフレックスなのです。柔軟性があるから、雇ったスタッフの能力に合わせることで調整が可能です。

もちろん、サブジェクトの中で基本というものは全部教えてあげなければいけないけれども、その後の専門の各分野になった場合には、スタッフがどういう専門知識を持っているかということで、そこの部分に柔軟性を持たせることができます。

スタッフモ、ティーチングスタッフとリサーチスタッフといって、それで、リサーチスタッフは教えるのが下手だとか、余りしたくないというのであれば、では、むしろ研究に行ってもらうとか、教えるほうが好きだという人は、教えるほうに行ってもらうとか、そういうこともかなり重要になっています。

工藤　サブジェクトにおいて、基本的な科目がきちんとあって、それプラス、スペシャルの科目があると。サブジェクトの基本的な科目が置かれているかどうかのチェックというのは、ＱＡＡからはチェックされないのでしょうか。例えば、経営学という分野があったとしたら、経営学にはベーシックな科目としてこれが必要だと。だけど、それがきちんと維持されているかどうかをＱＡＡからレビューされることはないのですか。サブジェクト・レビューをやめてしまうというのは。

ＵＮ　ＱＡＡが見るというのは、当然、私どもが基本的にベンチマーク・ステートメントをカバーしているかどうかということであって、ベンチマーク・ステートメントというのは実際に基本的なところをカバーしている内容です。それをこちらがやっているかというのをＱＡＡは見ます。システムがあるかどうかを。

そのほかに、いわゆる専門の学会とか学際系がありますよね。そういったところからもこちらがやっている内容が要件に合っているかどうかを見ます。

工藤　それはサブジェクト・レビューで見るのですか。オーディットのところで見るのですか。

ＵＮ　例えば、機械工学などで学科みたいなものがあるでしょう。そこで認めるような大学がカリキュラムを持っていたとすると、そういったところから人が来て、実際に内容をチェックします。

工藤　それはオーディットでもサブジェクト・レビューでもないということですか。

ＵＮ　ただ、インスティテューショナル・オーディットという中に入れてもらって、内容を見るという団体もあります。そうすると箔がつくというのか、そこで一緒にやってもらったと。

ＱＡＡとプロフェッショナル・ボディー、そういったところがずっと今まで話をしていまして、情報交換もやるし、できるだけダブらないような形で査察しようということをしています。

工藤　インスティテューショナル・オーディットとサブジェクト・レビューのそれぞれの長所と短所を端的に言ったらどういう点、それぞれについて。

ＵＮ　今までサブジェクト・レビューというのをやってきたわけですよね。その中でよかったのは、国じゅうで行われている教育が悪いものではないということをチェックする、そういうことができたということです。

非常にお金がかかるものであって、各大学での学部ごとになるわけですから、かなりの人間がかかわってくるわけです。査察官の数も必要になるし、大学側の準備のためにも非常にお金がかかってくるということで、大学の予算のかなりの部分がサブジェクト・レビューに充てられていたということがあります。

機関別の評価、オーディットは非常に簡単で、安く上がるものです。つまり、どのような教育の質で行っているかという責任を大学側が持つということで、システムだけを見るわけです。実際にそれを大学側の責任で行うことになっています。

インスティテューショナル・オーディットというのは、総合的な評価ではないわけです。ですから、例えば大学全体としてはオーケーだけれども、その中に幾つかサブジェクトとして見た場合に弱いものがあるかもしれない。

サブジェクトレベルで何か問題があるということを、だれがどんな形で見るかということになると、やり方があります。さっき言ってたエクスターナル・エグザミナーのシステムとか、プロフェッショナル・ボディー、それから、学生というのがありましたよね。そういった３つがあります。

サブジェクト・レビューというのは十分にその目的を果たしたと思います。というのは、どこの大学のどこの学部も１回はサブジェクト・レビューを受けたということで、それで仕事は済んだと考えています。これを継続する必要はない。

工藤　そういう意味では、サブジェクトレベルの質というのは、インスティテューショナル・オーディットの中のさっき言ったエクスターナル・エグザミナー・システムであるとか、いろいろな形でチェックできるということですね。

ＵＮ　結局、大きな問題は、今言ったようなエクスターナル・エグザミナーとか、プロフェッショナル・ボディー、学生で防げると考えます。ただ、大学としてやはり改善を続けていかなければならない。最終的に決めるのは市場であって、市場の力で、あそこはよくないということになれば大学に来る人が少なくなるわけだから、やはり教育の質を常に上げていくような自分たちの努力というものは、常に必要になってきます。

もう一つのメカニズムがあります。それは、学生が卒業したとして、どのような仕事に就いているか情報を集めています。

工藤　それは政府が。

ＵＮ　結局、学生がいいところに就職できないと、何か問題がある、そこに政府から少し投資をしようかという形で動いています。

将来的には、そういう形で、学生がどういうキャリアに就いたか、それから、どのような社会に対する貢献をしているか、経済に対して貢献をしているかというところまでが見えてくるということになると、そういったところで今度は、教育のカリキュラムなどをそこで比較されてしまう。そこで評価されるということになってくるのではないか。情報がたまってくれば。

工藤　それは政府からの要請で、カリキュラムの変更が余儀なくされていくということですね。

ＵＮ　将来的には、政府になってくるのではないかと自分では思っています。結局、国立大学だから、政府のお金でしょう。投資に対する利益を回収したいと政府は思うのではないか。だから、例えば、芸術系とかには投資したくないということを政府が言ってくるかもしれない。可能性として残っているということです。

工藤　今お金の話になったので、ついでにお聞きしたいのですが、例えば、オーディットを受けるためにかかるコストはどれくらいなのでしょうか。

ＵＮ　結局、毎日の仕事が、例えばロバートさんは準備に当たっているわけだから、それに対して追加的に準備のためにお金が必要になるかというと、そんなに大して必要ないです。

見方を反対にして、インスティテューショナル・オーディットがないとすればスタッフの数を何人削減できるか。そうすると、１名から２名削減できるのではないか。それがあるために、１名から２名のスタッフが個々の大学規模で必要になってくる。

工藤　ＱＡＡに払うお金はないのですね。

ＵＮ　ＱＡＡは、資金源が大学と政府からなので、会費というのを大学側から払っていきます。何ポンドぐらいか。ちょっとわかりません。

工藤　会費だけでいいのですか。評価にかかるお金は会費に含まれる。

ＵＮ　払わなければいけない。だから、払わないというわけにはいかないという金額であって、その年にオーディットがあるなしにかかわらず、毎年、年会費として払っていくというものです。

工藤　ちなみに、ＪＵＡＡの場合は、会費のほかに、評価にかかるコストも払う。評価を受ける場合は、コストを払わなければいけません。今計算したのですが、大体、３つ学部を持っていれば、評価費用は２万ポンドです。

ＵＮ　ＱＡＡがオーディターだから、全部それにかかるコストは払わない。だから年会費だけでいいのです。

工藤　ただ、日本の場合、評価を受けることを法律で義務づけました。ですから、例えば私立大学であれば、半分国から補助が出るのです。例えば、２万ポンドのうち１万ポンドは、国からお金が補助される。

ＵＮ　こちらは、私立というのはないです。

工藤　大体わかりました。
確認になりますが、学位の質保証という観点でいえば、インスティテューショナル・オーディットという中では、エクスターナル・エグザミナー・システムがきちんと機能しているかどうかというところで確認されていくということですね。
インスティテューショナル・オーディットとサブジェクト・レビューと両方で持っていたときは、サブジェクト・レビューにおいてかなり教育の内容であるとか、教育方法であるとか、そういうものがきちんと評価されていたのですが、それがなくなったということになってくると、先ほどちょっとおっしゃっていましたが、評価そのものの質が低下するのではないかという危惧もあるのです。
例えば、大学基準協会が、今やっているシステム、インスティテューショナル・サブコミッティーとスペシャライズド・サブコミッティーという全体を総合して大学全体の評価

と言っているものを、今度インスティテューショナルの評価に特化させていくことによって、ＪＵＡＡの評価そのものの質が下がっていくのではないかという危惧もあるのです。そこをどういうふうにカバーしていくのかということも、我々はこれから検討していかなければいけないのです。

イギリスの場合は、エクスターナル・エグザミナー・システムというものが歴史的に定着しているのでいいのですが、インスティテューショナル・オーディットの中でエクスターナル・エグザミナー・システムがチェックされているから、学位の質保証という点でいえばきちんと見られているのだと理解していいのでしょうか。

ＵＮ　イギリスの場合には、ここまでやってきた中で文化というものができ上がっている。つまり、歴史的にエグザミナー・システムというものがあって、大学の先生たちも非常に教育の質に対して注力している状況の中で出てきた伝統的なシステム。だから、質を守る、保証するということは十分にできる形になっています。

結局、大学の先生たちが、質を上げる、そういうふうな文化がある、それが基本です。それがなければ、幾らエクスターナル・エグザミナー・システムがあっても、うやむやになってしまう。灰色部分もあるわけだから、すべてのシステムがだめになってしまう可能性があるのですが、大学の先生たちが質のいいものをやっていくぞという文化があるからやっていける。それで質もスタンダードも守れる。それは警官みたいに見回ることではない。要するに、皆やる気がある、質を上げる、その文化があるからやっていける。

工藤　日本と違いますね。

ＵＮ　だから、必ずしも使えるかというと、そういうことはないかもしれない。

工藤　大体聞きたかったことは聞きました。ありがとうございました。

（了）

医学審議会（General Medical Council, GMC）訪問記録

日　時　2006年2月7日（水）午後4時半～6時
場　所　General Medical Council, GMC
応対者　Ben Griffith (Senior Policy Analyst)
　　Susan Redward (Senior Policy Analyst)
　　その他1名
訪問者　工藤　潤（大学評価・研究部　企画・調査研究系　主幹）

工藤　私のいる大学基準協会は、１９４７年にアメリカのアクレディテーションアソシエーションをモデルにつくられた団体です。１９５１年から、大学に設置される学部ごとにアクレディテーション、評価を開始してきました。

それから大分たって、１９９６年から、各大学が実施する自己点検評価を基礎に、大学全体の評価をするようになりました。大学基準協会の評価はあくまでもボランタリーな評価で、強制力があって進めてきた評価事業ではなくて、各大学の自主性に基づいて行われる評価ということです。

２００４年に国が新しいシステムの制度をつくりました。この評価制度ですが、すべての大学は文部科学大臣が認証する評価機関の評価を受けなければならないということになって、大学基準協会はこれまでの経験から評価機関として最初に認定されたわけです。

基準協会は、これまでの経験をもとに評価を実施しているわけですが、今評価機関としては、大学基準協会のほかに２つの機関が文部科学大臣から認証されております。全部で今のところ３つあるということになります。

話は変わりますが、現在、日本では、留学生が急増してきているということと、大学教育が国境を越えて提供さるようになってきているということで、大学教育のグローバリゼーションが進展してきております。

そうした中で、日本では特に、学位の国際的な通用性であるとか、信頼性をいかに確保していかなければいけないかというのが大きな課題となっております。

大学基準協会の評価は、２００４年の認証評価から、大学全体の評価をしているのですが、学位の国際的通用性、信頼性ということを考えたときに、やはりもう少し分野別の評価にも力を入れていく必要があるだろうと考えております。それで、イギリスにおける、例えばＱＡＡによるインスティテューショナル・オーディットであるとかサブジェクト・レビュー、また、ＧＭＣがやっている医学教育の評価というものの実態を調査して、これからの大学基準協会の評価に役立てていきたいと思っております。

そうした背景で今回こちらの機関を訪問したわけですが、突然のアポイントメントにも

かかわらず、こういう訪問の機会を与えていただいたことに対して深く感謝しております。

私、GMCのホームページを見て、GMCの質保証のプロセスについては、大まかな理解はしているのですが、例えばクオリティー・アシュアランスの目的であるとか、クオリティー・アシュアランスの対象となる学位レベル、どういう学位レベルを対象にしているのか、また、年間どれくらいの大学を対象にクオリティー・アシュアランスをやっているのか、その辺からまずお聞きしたいと思います。

GMC　こちらの教育ということで話しますと、学部レベル、アンダーグラジュエートレベルですと、今２つの仕事を持っているわけです。１つは、今４つの新設医科大学がありますが、そこはまだ医師免許を出す力がない。

新設の４校に関しては、継続的に協力して仕事をしていまして、そこから情報もこちらが収集するということを行っております。これを何年か続けてやっております。

それで、ほかの２３の既存のメディカルスクールがありますが、そこは１０年間に２回の訪問という形を取っています。

ですから、年間４校から５校のレビューというものを１年間に行っているわけです。

そのほかに、１年ごとの情報収集リクエストというものを出します。また、ビジター、評価官、その人たちはチームで行くわけです。いろいろなチームにかかわったりするのですが、トレーニングもしなければいけないということで、トレーニング用のビジットというのもしていきます。どうしてかというと、一貫性を持たせることが目的で、公平にどこも一貫した形で見られるようにということを中心にトレーニングをしていくわけです。

工藤　今のサイトビジットのことについて聞きたいのですが、ビジッティングは大体どれくらいの期間行われるということと、それから、ビジッティングの前とビジッティングの最中、あるいは、ヒジッティングの後に対して、GMCはどういうふうなかかわり方をしているのでしょうか。

GMC　まず、ビジットというのは、アカデミックの１年間にかけての訪問になります。それを始める前に、まずいわゆる標準的な一組の情報というものを大学から集めます。それはテンプレートとしてウェブサイトにも載っているのですが、マイクロサイトという形で載っているので、なかなか出ないと思います。後でお知らせします。テンプレートに載った情報が戻ってきます。そうしたら、GMCのチームが情報を分析していきます。

それで、チームが紙を持って、実際のアクションプランをつくってくるのですが、それをドクターが集めます。あれをもとにして見ていきます。

そこでいろいろな質問を出して、要するに、トゥモローズ・ドクターズに合わせていろいろな質問を考えていきます。その質問というのを実際のメディカルスクールに投げかけるということになります。

もっと情報が必要な場合には、もっと欲しいということで質問していくわけです。

結局、一つのチームが８人から１０人でつくられていまして、その人たちが１年間に合計して６日とか７日ぐらい行くわけですが、大体平均して３回ぐらい実際にビジットをします。それで、とにかく８から１０名の全部のチームが行くのが１から２回１年間で訪問します。残りの、例えばこの部分をもう少し細かく見たいという部分を、１名とか２名の専門の人間だけの小さなチームで１回から２回ビジットするという形になります。

工藤　チーム８人から１０人の評価者、どういう形で選任していくのでしょうか。

GMC　そのチームというのはもちろん医者というか、医学的な資格を持っている人、それから、教育にも携わったことのある人、それから、医学生の代表が入ったり、それから、全然医学とは関係のない一般の人も入る。それで８人から１０人。それで新聞とかに広告を載せて採用するという形を取っていまして、そのときにはもちろん、こういう資格の人をということで書いていくわけです。

工藤　広告を載せて選ぶ人というのは、こちらのスタッフなわけですか。

GMC　広告を出して選ぶのは、ここの人たちです。そして、いわゆるプールと言っていますが、７０人とか８０人とか名前をそこに入れておくのです。その中からどこかの医学校に行くというときに、どういう人が資格があって、どういう専門を持っているかということで選んで、その中から８人、１０人を選んでいく。知識がバランスよく取れるようにというふうな形で決めていきます。

工藤　教育の評価というと、かなり定性的な判断が求められてくると思いますが、専門的な教育の評価に、医学生はピアに近いのかもしれませんが、一般の人も評価するということについて、評価を実施していく中で支障を来すということはないのでしょうか。

GMC　私どもGMCとしては、いろいろな見方、いろいろな経験の組み合わせのチームをつくると考えているわけです。GMCの人間はむしろ規制側というものを理解していますから、そちらの機能を目的としてチームに入る。また、医者というものが今いろいろ期待されている中の一つに、患者さんとのコミュニケーションをよく取るということが確実にされなければいけないという考えが出てきているのです。そういうことから、患者さんとのコミュニケーションを確実にするためにどういう人間を入れたらいいかということで、一般の人を入れるということになっているわけです。

工藤　規制というのは。

GMC　レギュラートリー・ファンクションを持っていると言っていました。だから、GMCはジェネラル・メディカル・カウンシルとして規制に関する責任を持つ。

工藤　法的な義務を履行しているかどうかのチェックということでしょうか。

GMC　ジェネラル・メディカル・カウンシルというのは、医学生の教育、それから、初期のトレーニング、医者になってからのトレーニングなど、また、どのような行動規範を持っているのか、そういったことも見て、医者の登録名簿というのを持っているのがGMCなのです。ですから、何らかの問題があれば、医師登録を取り消すということもできるわけです。そういった過程全部にGMCはかかわっている。

つまり、教育という点から見た場合、医学教育を修了した人間がきちんとした質を持っているかどうかということを見ていくところから全部発しているわけです。登録して、登録が必要ならばそれを継続するし、でなければそれを剥奪するところまで至るわけです。

工藤　先ほどビジッティングのトレーニングがあるとおっしゃっていたのですが、それは評価者のスキルのトレーニングということですか。

GMC　例えば、コアエリアと呼んでいますが、それはカリキュラムの内容を見たり、それを評価するということ、そういったこともちろんトレーニングしますし、そのほかに、ソフトスキルと言いますが、それは実際に査察を受ける側の人とのコミュニケーションをはかる技術というものも学ぶトレーニングになってきます。

工藤　そういうトレーニングは先ほどの医学生であるとか一般の人たちも入って、トレーニングをすることにかかわってくるのでしょうか。

GMC　そういうトレーニングプログラムは常に動いています。学生も含めて。

いろいろなカテゴリーの形でトレーニングをしていて、だから、一般の人も学生さんも医者と同じような形のトレーニングを受ける形になっています。

工藤　具体的な評価の方法について聞きたいのですが、トゥモローズ・ドクターズの適合状況を評価プロセスの中で見ていくということでウェブサイトに出ているのですが、具体的な評価の方法というところをもう少し詳しく知りたいのですが。

先ほど、評価者がトゥモローズ・ドクターズを見て、その辺がどういうふうになっているのかということを大学に質問を投げかけてみるというような話があったのですが、トゥモローズ・ドクターズというのはかなり、具体的ではありますが、定性的に書かれている。

それを適合させて評価をするということは、具体的にどういうようなやり方を取っているのか、もう少しトゥモローズ・ドクターズの適用方法を教えてください。

GMC　大学の役割から話をします。私どもとしては、大学は非常に高いレベルあるいは標準のカリキュラムを提供するということを期待しているわけです。

また、大学はかなり細かいカリキュラムを実施していく上でクオリティー・マネージメントのシステムを持っていて、それを管理できるということも期待しているわけです。

そういうものがあって、私どもが行って、そういうシステムがきちんと機能しているということを見るわけです。

それで、実は今、工藤さんがおっしゃった質問というものは、こちらでも非難と言わなくても、いろいろな意見として出ていることです。そういうわけで、トゥモローズ・ドクターズというものの内容についても、来年見直しをするということを決めました。それで、私どもが規制当局側のレベルとして、どのようなものを特定したいのかとか、そういったところが現在のトゥモローズ・ドクターズでは出てこないと言われています。それを見直してもう少し具体的にしようということを考えているわけです。

工藤　大学を評価する機関にいると、どうしても教育の評価を実施していくということになると、例えばカリキュラムの問題であるとか、教員の質であるとか、数値でははかれないような評価に直面することが多々あるわけです。そこで、評価の公正性であるとか、客観性をいかに担保するかといつも問題になるのですが、結局、評価の質を高める、いかにいい評価を実施するかは、評価者にかかっていると思っているのです。ですから、いかにいい評価者を選び出して、また、評価者に対するトレーニングを実施していくかというのが我々がいつも抱えている課題であるということです。

GMC　医学分野というのは一筋縄ではいかないという言い方をしています。ビジターと呼んでいますが、非常に評価ということを強調する、非常に高く評価しているわけで、自分たちは一生懸命やっていると。ただ、評価のプロセスに関しては、医学分野はいろいろな分野がかかわるから、一筋縄では評価できない。要するに、いろいろなものが組み合わさるような形でしかやれないということで、むしろトゥモローズ・ドクターズのような表現になっているのですが、結局一つにまとめられないことがあるから。

だけど、確かにあれでは具体的でないという声も上がっているということで、今フィオナさんが言ったように、来年それを見直そうということになっているわけです。

工藤　もう一つ、ウェブに載っている資料を見ますと、医学教育を実施していく中で、グッドプラクティスを確認するということも指摘しているのですが、具体的にグッドプラクティスを発掘していくというか、どういう判断に基づいてグッドプラクティスを選定す

るか、それもトゥモローズ・ドクターズがよりどころになっているのでしょうか。

GMC　今の質問は非常にいいと思いますが、２つのことをおっしゃったのですね。

１つはっきりしたいことは、要するに、GMCとしては、ここだけですべての品質を管理するということは考えていなくて、大学レベルでそれぞれのさっきお話ししたような形でシステムがあるわけです。それに非常に頼っている部分があるわけです。

また、学生の評価というものに関してもいろいろな評価ツールというのがあって、それも検証されたツールがあるわけです。それを使っていくとか。それから、大学自体はエクスターナルエグザミナーシステムというものも使っているわけです。そういったことにGMCは頼っている。

その上で、私どもがプールしている人たちというのは、ピアであり、要するに、実際にやっている人たちですね。そこでトレーニングを与えることによってコンセンサスを得ることができる。全員同じような考えをそこでまとめることができる。

今質問のあったグッドプラクティスについてですが、それはいろいろなアウトカムとかスタンダードというものを非常に幅広く取っているのです。どうしてかというと、グッドプラクティスといっても、まだ実ははっきり定義も基準もクライテリアも決まっていないのです。今の時点でどのぐらいまで行っているかというと、同じグループの人間のピアレビューというものを出すぐらいのレベルで、それが非常に今後役に立って何がグッドプラクティスかというのが今後わかっていくだろう。それも含めて、来年の見直しということになるわけです。

工藤　もう一つ、GMCが行うクオリティー・アシュアランスの評価の視点というのは、どこに焦点が絞られているのかというのが気になるのです。例えば、教育のシステムのところに評価が出ているのか、そういうことであれば、医学教育の質、ある意味では医学教育システムのところに焦点が当てられる。あるいは、先ほど医師として活躍できる人材がきちんと出ているかどうか。つまり、学生が医者として将来活躍できるかどうかという学生の質に焦点を当てられているか、どこをクオリティー・アシュアランスしているのか、そこを聞きたいのですが。

GMC　私どもの法律がある、医学法というのか、医事法とでも言うのか。その中に、エデュケーション・コミッティーというのはGMCのことです。そのエデュケーション・コミッティーの役割というのは、大学を卒業して出てくるこれから医者になる医学生が十分なスキルを持ち、知識を持って、その能力というものもその時点できちんと持っていること、満足できることと書いてあって、いわゆる学習の達成のクライテリアというものもそこに書かれているわけです。卒業時点でそうあるべきだというものが書かれていて、それをもとにしてトゥモローズ・ドクターズがその部分を強調しているのです。それが法律

で決められたことです。

工藤　GMCが見る視点というのは、学生の能力がきちんと医師として活躍できるだけの能力が身についたかどうかというところに焦点が当てられるのか、そうした能力を養っていくための教育システム、あるいは、両方見るということですか。

GMC　今ベンさんがお話しくださったのは、法律的な面ということです。でも、実際にはそれだけではなくて、フィオナさんが言ったように、大学がやっているような内部の評価とかプロセス、カリキュラムの実際のデザインというものに頼って、その上に自分たちは、送ってもらったテンプレートなどを見て、そこにこちらが要件としているトピックがきちんとカバーされるのかどうか、そのトピックというのはトゥモローズ・ドクターズに返ってくるのです。そういったものがバランスよく入っているかどうかというものを見ていくわけです。そういった達成度の中で、本当に達成するために、システムがちゃんと機能しているかどうかというものも見ていくということ。

ですから、法律的な面から１点だけを見てこれだけやればいいということではなくて、いろいろな要件というものがそこから派生してくる。それを全部バランスよく見ていくというのも私どもの仕事になっています。

工藤　クオリティー・アシュアランスのプロセスのアウトラインを見ますと、知識のスキルというものがきちんとトゥモローズ・ドクターズに合致しているかどうかというのをチェックするということを言っているのですが、例えば、さっきも話に出た医師としてのアティテュード、ビヘービア、学生にそういうものがきちんと身についたかどうかのチェック、評価というのは、具体的にどのようにやられているのでしょうか。

GMC　こちらのやり方としても、カリキュラムなどもこちらで見ますよね。そのときに実際にカリキュラムがどういう内容になっているか、内容の中にアティテュードとかビヘービアというものをチェックするような形で盛り込まれているかという見方もします。実際にそれがきちんとやられているか、それをどのように評価しているかということを見なければいけない。それから、フィットネスプラクティスコミッティーという委員会が各医科大学にあります。それは医者としてフィットしているか、その人が向いているのかどうかということを決める委員会です。

まず、GMCというのはとにかく、できるだけ患者さんに自分から医学生が出て行くということで、例えば病院に行ったり、ＧＰという家庭医システム、そういうクリニックへ行って実際にスーパーバイザーがついてやり方を見ているというところで、いろいろトライアルというか、試験的に患者さんを診るとか、同じ仲間を患者さんを診たりということをするわけです。そういう中で実際に技術も向上させるし、患者さんにどういうふうに対

応しているかということで、その人が向いているか、向いていないかというのを調べます。

また、卒業して１年間というのは、仮の医師免許なのです。その１年間というと大体、皆さんこちらでは、国民健康保険制度の中での病院とかに行きますよね。そこで受ける。実際にそこで仕事をしたり、そのときは必ずスーパーバイザーがついて監視されて、その１年間やっている間にこの人は医者に向いているか、向かないかというのをチェックするのです。だから、そのときはまだ仮免許なのです。

工藤　日本では、大学教育の中で医学教育が一番進んでいる。例えば、科目ごとに、この科目においてどういう目標設定するのか、つまり、この科目の達成目標をどこに置くのかということを明確にして、学生に授業をして、最後に、その目標が達成されているかどうか必ず検証を入れるのです。すべての医学教育ではそういうふう行われているということがあるので、医学教育の仕方をほかの分野でも適用していこうという動きは徐々に広がっています。

大学基準協会は、先ほど言った評価のほかに、国からの委託を受けてグッドプラクティスを発掘するプログラム事業をやっています。つまり、分野を越えていろいろな教育を実施している中で、いい教育を展開しているプログラムを発掘して、それを公表していく、そうした教育システムを皆でシェアしていこうというものです。これは５年間の国の事業で、２００７年、ことしは５年目に入ります。その選ばれた教育プログラムの多くは医学教育なのです。

ただ、医学教育の中でも今課題になっているのは、さっきのアティテュードだとかビヘービアともかかわってくるのですが、医学における倫理教育といいますか、それがやはり問題にされていまして、患者の立場に立った医学教育をどう展開するか。先ほどベンさんがロールプレーを入れるというふうに言っていましたが、日本の医学教育の中でも、学生同士で医者の立場、看護師の立場、患者の立場で、実際の臨床をロールプレーしてみるというのも、医学教育の中に入れているという例は結構あります。

質問に戻りますが、ＧＭＣがやっているクオリティー・アシュアランスというのは、医師として将来きちんとした活躍できるかどうかというところを見ていく、その中で教育のシステムであるとか、学生の学習成果を見るのかもしれませんが、大学でいう学位の質保証という点はどの程度意識されているか、あるいは、全くその辺は意識されないで、とにかく医師を養成する。つまり、職業資格のほうに重点が置かれていると理解していいのでしょうか。

ＧＭＣ　こちらは確かに、卒業する生徒に必要な成果が得られているということを確認すること、カリキュラムデザインが実際にやられているか、それがきちんと評価されているかというのを見ていくわけです。

こういったいろいろなものを組み合わせたプロセスの結果、大学が医学の学位を出して

もいいということを決めているわけですね。全体が一つになっているのであって、ばらばらでない。つまり、学位の質保証というのはそういう中から当然出てくるものであって、医師養成と学位の質保証は別々だとか、そういうことではない。

要するに、医師の養成ということは、今言ったように医者になれるような人を出していくということがプロセスの中にあるわけだから、結果として学位の質保証というものができるわけです。あるいは、学位というものを出せるわけだから、どうしてそういう質問が出たのかよくわからない。流れの中で出てくるものであって、別にするものではない。

工藤　一つは、メディカルスクールを出た学生というのは必ず学位というのは授与されるのでしたか。ＱＡＡのベンチマーク・ステートメントを見たときに、訳の中で、必ずしも学位を授与しないところもあるという記述もあったと記憶しているのですが。

ＧＭＣ　いずれにしても、大学の下にメディカルスクールがある。学位の授与というのは１００％行われます。というのは、大学側の学位授与になります。その学位がなければ、いわゆる仮免許というのは取れないのです。ですから、仮免許を取るためには学位を取っていなければいけない。学位を取るときには、大学が学位をあげてもいいという認定を得るわけです。それはメディカルアクトというさっきの医事法のもとで、その大学に授与する、認定するものです。だから、絶対１００％の学生がちゃんと学位を持っているのね、持っているわよということ。

工藤　クオリティー・アシュアランスの結果はどのように示されるのでしょうか。その内容は具体的に問題があった箇所について大学に対して指摘したり、評価結果はどのような内容のものが示されるのか。また、それは社会に公表されるのでしょうか。

ＧＭＣ　最初、ドラフトレポートというのをＧＭＣのセクションでつくって、それを実際にビジターで行った人に見せて、内容を確認してもらいます。その次に、ＧＭＣの内部の委員会というのがあって、それにかけます。そして、レポートの形式というのは、その時点ではドラフトレポートですが、トゥモローズ・ドクターズに書かれているような項目がありますよね。それにのっとって全部書いていくわけです。そして、それを大学に戻しまして、２８日の猶予を置きます。２８日後にレスポンスをもらって、それを最終レポートにして、それを公表します。

工藤　最初のドラフトレポートはスタッフがつくるのですか。

ＧＭＣ　はい。

工藤　それはどの程度のボリュームがあるのですか。

GMC　4人がチームに入っているのです。ここのポリシーではなくて、ほかのグループ。ウェブサイトにファイナルレポートというのが出ているので、見てください。
グッドプラクティスの例などもそこに出ています。

工藤　評価では、いわゆる基準に合致している、合格、不合格とか、そのような判断がなされるのですか。

GMC　私どもは、グレードをつけるとか、段階に分けるとか、ランクをつけるとか、医学校での差をつけるとか、ランキングをするということはしていません。あくまでも実際に見るところは、標準に達しているか、トゥモローズ・ドクターズの標準に基づいて、そこからどのぐらい離れているかとか、こうしたほうがいいとか、むしろレコメンデーションという形で出したりするのです。そのためにはこのようなことが必要になるよというふうなことまで書いている。
ただ、状況的に非常に悪くてどうしようもないところがあったら、こういうアクションを取りなさいということもあるし、こういうことをしなさいということもするし、それ以外に、学位を授与できなくしちゃうよということもGMCが最終的に言えるわけです。ここが学位授与の権限を持っているから。大学から学位授与の権利を剥奪するよということまで言えるのだから、そこまで行くはないでしょうけれども。学位を授与したいのだったらこうしなさいということまで言えるということです。

工藤　学位の授与権を剥奪することもあり得るということですね。

GMC　最終決定をするのはプレビー・カウンシルであって、そこにGMCとしてはレコメンデーションを出すということです。勧告として、ここの大学には医学の学士号の授与権を与えないようにということで出して、プレビー・カウンシルに最終的な決定を下す。プレビー・カウンシルというのは、高等教育の最大決議機関です。

工藤　大学の設置を認めるのもここになりますか。

GMC　4校新設の学校があると言っていましたが、そこについてはこちらがここは大丈夫だよというレコメンデーションをプレビー・カウンシルに出します。最終的にプレビー・カウンシルがオーケーを出すという形で新設されたのです。

工藤　もう一つ、大学の評価とかかわって、クオリティー・アシュアランス・エージェ

ンシーとの関係はどういうふうになっているのでしょうか。

GMC　ＱＡＡは一般的な高等教育の機関というものについていろいろ査察をしているわけです。数年前までは医学も科目として入っていたのです。ただ、GMCのエデュケーション・コミッティーのほうが医事法の中で医学を見るということは問題ないということで、医学のほうはＱＡＡは落としたのです。科目は見ないと。医学はGMCに任せるということになった。それは数年前です。

工藤　あと、海外の大学の医学教育のクオリティー・アシュアランスというのも多分されているのではないか。というのは、日本ではここの評価を受けた大学がありますので、そういうのは実際に今どれくらいやられているのか、また、海外の大学がGMCの評価を受けることのメリットは何ですか。

GMC　簡単に言いますと、過去そういった形で海外、イギリス以外の大学にクオリティー・アシュアランスをしたこともあるのですが、それはやっておりません。今のクオリティー・アシュアランスというのは、イギリスの大学で医学の学位を与えられる大学のみでやっています。そこでしかやっていない。日本の状況は知りませんが。

私どもは医師登録というのをするわけです。免許をやっているわけです。それはヨーロッパとか、ほかの世界もやっています。それは受け入れられる医学資格、医者の資格というか、そういう形で呼んでいます。実際にGMCが出す試験に通らないといけないわけです。そういう形で実際に医学部を出た人に対する試験を行っています。

工藤　それは個人レベルですよね。

GMC　登録医師免許ということになると、いろいろなルートがあって、それをリスクベースでこちらで決める。とにかく試験を受けてもらうということをやっている。それから、WHOのリストというのがあります。それから、GMC内部のクライテリアもあるので、それにのっとって登録するかしないかというのを決めていく。ただ、そのために外国へ行って品質保証するということはしていません。

工藤　さっきのメディカルエデュケーションのクオリティー・アシュアランスにかかる費用というのはどれくらいで、だれが負担するのでしょうか。

GMC　GMCがすべて経費については出すということで、そのお金はどこから来るかというと、医師が毎年免許の更新というか、登録費をもらうのです。そのお金をもとにしてやっています。それで、質保証の機能というのは医学校に対してやるわけですが、医学

校に対してはお金を請求しない。どのぐらいかかるかということについては頭にない。

１００万ポンド以下だけれども、何十万ポンドというお金が年間かかっていると思います。５０万ポンドから７０万ポンドかな。

工藤　それは年間、評価した大学全部で。

GMC　新設は常にやります。全部のお金でそれぐらいです。

工藤　それは評価者にも謝礼金といいますか、手当が払われるのでしょうか。

GMC　１日幾らというのでお礼して、宿泊費とか、全部かかってくるわけです。

工藤　大学基準協会も評価にかかる費用は大学が負担することになっているのです。日本の場合はナショナル・ユニバーシティーのほかにプライベート・ユニバーシティーもあるのですが、プライベート・ユニバーシティーの場合は半分国が補助することになります。
大体３学部で、その上にポストグラジュエートを入れれば、イギリスのポンドに換算すれば、評価費は２万ポンドくらいです。
ほとんどが評価者の旅費であるとか、ビジッティングに行く費用だとか、それで消えてしまいます。

GMC　何か絵をかいたり何かする、何をするの？　２万ポンドぐらいで、評価したときにどういう結果が出るのですか。

工藤　大学基準協会は大きく分けると１５の評価項目があるわけですが、それについて、例えば改善に向けたレコメンデーションを出すということと、大学基準協会が設定している基準に合致しているかどうかの判断、つまり、合格するのかというものを出します。大きく我々が行う評価の目的というのは、大学の改善と、その大学の質を保証するということを目的にやって、つまり、評価結果の基準に合致しているかどうかの判断と、それから、改善に向けたいろいろなレコメンデーションをだします。
実際は、まず大学からセルフスタディーレポートを出してもらうということと、それを基礎に最初にそれを検証するわけです。検証結果を受けて、ビジッティングに行きます。ビジッティングでエビデンスをチェックするわけです。あと、評価結果のドラフトをつくってそれを大学に返して、事実の誤認がないかどうかをチェックしてもらう。あるいは、それをまたこちらのほうで検討して、最終的に評価結果を大学に出すこと、社会に公表すること、文部科学大臣にも報告しなければいけないということになっています。

私の用意していた質問は全部聞くことができました。どうもありがとうございます。

実は今回、イギリスに来るに当たって、幾つかの機関に訪問を打診していたのですが、なかなか返事が来なかったのです。２月１日、イギリスに来る３日前にようやく来ることが決まって、急いで航空券の手配であるとか、ホテルの手配をして、駆け足で出てきたということもあって、ＪＵＡＡのパンフレットであるとか評価基準というものを持ってこなかったのです。これは日本に戻ったらこちらのほうに送りたいと思います。

（了）

高等教育質保証機構（Quality Assurance Agency for Higher Education, QAA）訪問記録

日　時　2006年2月8日（木）午後2時～4時
場　所　Quality Assurance Agency for Higher Education, QAA
応対者　Gillian Hayes (Head of Operations, Reviews Group)
　　Jane Holt (Assistant Director, Reviews Group)
　　Ian Welch (Assistant Director)
訪問者　工藤　潤（大学評価・研究部　企画・調査研究系　主幹）

工藤　最初に、訪問した趣旨を簡単に説明したいと思います。私がいる大学基準協会は、１９４７年にアメリカのアクレディテーションアソシエーションをモデルに設置されました。それで、１９５１年から、学部ごとのアクレディテーションを実施しております。

１９９６年から、大学基準協会は、大学全体のアクレディテーションを実施する、そのときは、各大学が実施するセルフエバリュエーションをもとに、大学全体の評価に切りかわったわけです。

２００４年から、すべての大学は文部科学大臣が認証する評価機関の評価を受けなければいけないという認証評価制度がスタートしました。

それは大学全体、機関別の評価ということになるのですが、大学基準協会のほかにあと２つ、文部科学大臣に認証された評価機関が全部で３つ今設置されております。

現在、日本では、留学生の数が急増してきているということと、国境を越えたプログラムが出されるような、大学教育が国境を越えて提供されるようになってきているということで、大学教育のグローバリゼションが進展してきているということです。

そうした中で、学位の国際的な通用性であるとか、信頼性というものがますます求められるようになってきているわけです。とりわけ、日本の文部科学省のほうは、大学院で提供される学位の通用性、信頼性というものにこれから力を入れようとしております。

大学基準協会は、機関別の評価を実施しているということではあるのですが、具体的にどういうふうに実施しているかというと、各学部あるいは大学院、研究科の単位、サブコミッティーを設置して、そして、それぞれの評価を実施して、それぞれ上がってきた評価結果を総合して大学全体の評価というふうにしております。

ＱＡＡ　結局、今おっしゃったのは、サブコミッティー、ユニットから上がってきたものを全体として見るというやり方になるわけですね。また、ほかの見方があるわけではなくて。インスティテューション全体として、評価結果をまとめるのですね。

工藤　例えば３つの学部があったときには、それぞれの３つのサブコミッティーと、大学全体を見るサブコミッティーと、それから、大学の財務を見るサブコミッティー、５つのサブコミッティーがあるわけです。

学部のほうのサブコミッティーは、どちらからというと教育プログラム、つまり、カリキュラムや教育方法、教員組織というところに重点が置かれて評価をしている。大学全体のところのサブコミッティーは、どちらかというと、大学のマネージメントを中心に評価をしていく。

それを結局、財務も入れると５つのサブコミッティーになります。５つのサブコミッティーから上がってきた評価結果を全体で一つに取りまとめて評価結果をつくっていくということになります。

ＱＡＡ　それを公表するわけですね。

工藤　２００４年から必ず公表することになっています。また、文部科学大臣にもそのことを報告するということが、認証評価機関としての義務として課されております。

ＱＡＡ　公表するかしないかというところのディスカッションをしているときに、ちょうど日本にました。それがどうなったか非常に興味があって、今回それが決まったということは大きな変革になりますね。

工藤　そうですね。日本の評価の場合は、各大学が実施するセルフエバリュエーションが基礎になりますから、それをもとに評価をしていくわけです。もちろんビジッティングもあるのですが。公表を前提にすると、各大学が実施するセルフエバリュエーションのところが、例えば自分たちの悪い部分を隠すとか、そういうことになる傾向にあるのです。もちろん公表することは必要なのですが、本当の意味での実質的なセルフエバリュエーションというのはなかなか今のところできていないのではないかと思っています。

ＱＡＡ　公表前提であるという日本の問題のお話をいただきましたが、そういったことはイギリスでは全然ないと言いたいのですが、そうでもないわけです。しかしながら、こういったシステムを始めたときに、すべての大学が疑いを持っていたということは確かにあるわけです。それで、やはりそういった隠したい部分は隠しておこうというふうなことが多くの大学であったそうです。

ただ、今日では、そういったことをする大学は少なくなっている。いずれにしても、オープンになってしまうのだったら、オープンにしておこうという形になっているということです。しかしながら、やはり幾つかの大学では、隠している部分があるということは事

実で、その部分の機関別の評価というのは、ジェーンさんが担当者なのですね。その辺もお伺いしましょうか。

ＱＡＡ　こちらはこういったオーディトをかなり長くやってきておりまして、いろいろなレポートも集まっている。それはこういったサブジェクト・レビューであったり、それから、大学全体の機関別としてのレベルであったりするわけです。

とにかく、今までどういう形で進めてきたかというと、次のオーディットのときには、前のレビューの結果をもとにして、どういった形でこちらが出したレコメンデーションを実施しているかということから始めるわけです。そうすると、大学側は、こういった問題はこのように管理してきた、運営してきた、改善してきたということをかなりオープンに私どもに話すようになったわけです。ですから、問題点をどのように解決したか話すようになったということは、前と比べるとかなりオープンになったと言えます。

しかしながら、私自身も、やはり大学は何か隠していることがあるのではないか、あるいは、隠そうとしているのではないかということがあるのですが、そういったことになればもちろんそこを見るということも私どもはするわけです。

工藤　日本におけるセルフスタディーの問題点があるのですが、もう一つ、やはり大学は余り評価になれていないという部分があって、評価を受けることがものすごく負担になっていると感じるのです。大学基準協会としては、やはり自分たちの改善に結びつくようなセルフスタディーを実施してほしいと願って、こちらからもいろいろ説明をしたり指導したりしているのですが、そういうことではなくて、評価が法律で義務化されてしまいましたので、義務を果たすために仕方なくセルフスタディーをやっているというような大学も結構多く見られます。

ＱＡＡ　こちらと同じような状況で、よくわかる話です（笑）。

状況は確かに同じですね。それで、英国の政府というのは、とにかく公共サービス部門すべてで負担を減らすようにという動きになっているわけです。つまり、公共部門が負担をかけることは悪いことだという意識が高まっている。それで、１９９３年からこういった評価のプロセスというのがすべての大学において始まったわけです。

もちろん９３年以前にも幾つかの大学ではこういった査察なり評価なりを受けてきたわけですが、９３年以降というもの、すべての大学でこういったことをしてきましたので、非常に大きな負担になると大学側からいろいろな意見が出たわけです。

そのときの意見としては、イギリスの政府が大学の学ぶ自由、あるいは、大学の研究者の自由を奪うということで反対したわけです。そういった過程の中で、できるだけ負担を減らしていこうということで、私どもだけが評価しているわけではなくて、ほかのいろいろな組織も評価を大学に対してしているわけです。

それから、もちろん大学側からの自己評価の報告書も出るし、それから、もちろんこちらも訪問する。そのときに、要求する文書、ドキュメントというのは、既に大学側が持っているものだけに絞ろうということになったわけです。評価のためにだけまた新しい文書をつくることは求めないということになってきています。

工藤　大体わかりました。大学が持っている文書だけとなると、評価者の役割といいますか、力量がかなり問われてくるのではないかと思うのです。例えば、完璧な資料を大学が持っていれば、それに基づいて評価できるのでしょうけれども、大学が持っている資料がそれほど完璧でなかったとした場合に、評価者の力量がやはり問われるのではないかと思いますが、それは今回問題ではないですが。

ＱＡＡ　とにかくこういう評価というものは、すべて完璧にやっています。大学とかカレッジレベルでもこちらで評価しているわけですが、大学側、カレッジ側が自分たちがやっていることは正しいのだということを証明しなければいけないということです。そういったことは、評価者の仕事ではない。

要するに、私どもは、そういったエビデンスなどは、大学側から出すようにと言っているわけです。それが私どもの理念であるわけです。ですから、大学側が責任持って自分たちの内容をこちらに提示するということであって、私どもはそういったことにはかかわらないということになるわけです。

もう一つやっているのは、評価者のトレーニングです。それにかなりの時間とお金をかけています。

工藤　それは前にヘイズさんが日本に来たときにお話を伺いましたね。

ＱＡＡ　イアンさんは、アシスタントディレクターになったということですが、その前はレビュアー、評価者として何年も働いていたのです。ですから、そちらのお話をよく知っている方です。今は最近のトレーニングをどうやったかとか、大学側からセルフエバリュエーションという形で資料が出てきますが、その限られた資料、情報を評価者がどういうふうに扱っているかというお話をイアンさんのほうからしていただきたいと思います。

ＱＡＡ　今までは、いわゆる総合的な形でセルフエバリュエーションのレポートを出してもらっていたわけです。それは２０ページとか３０ページにわたるような非常に膨大なものだったのですが、考え方を変えて、大学あるいはカレッジを持っている文書をもとにしてやっていこうということになりまして、それは１ページにまとめられるような文書にする。そして、そのためのエビデンス、情報というのはそれにつけてもらいます。それで、私どもが大学側でこういうふうにやっているだろうと期待するものを見せてもらうという

形になっているわけです。

ＱＡＡ　これは、カレッジの話です。

今までセルフエバリュエーションという形でお願いしてきたのですが、大学レベルでの話はまた違っていまして、機関別評価ではどうもセルフエバリュエーションというものではまずいのではないか、むしろ一つのドキュメントとしてブリーフィングペーパーという形で出してほしいというふうに言葉自体も変えています。セルフエバリュエーションと言わないで、ブリーフィングペーパーを出してほしいと言っているわけです。

今、カレッジレベルでの話がイアンさんからありましたが、カレッジレベルほど大きな改定があったわけではないです。大学レベルの場合は。それで、私どもがブリーフィングペーパーというものを出してもらうときには、こういう内容に関して説明するような文書にしてほしいと言っています。

どうしてそういうふうになったかというと、セルフエバリュエーションペーパーとは言っても、セルフエバリュアティブではない、要するに、セルフエバリュエーションしているような内容にはなっていないのです。大学のアカデミックの人たちが、下のほうの人が書いていくときには、こういうふうに評価できるような形で書いていくのですが、それがどんどん上のほうに持っていかれるにつれて、上のほうでは評価できないような内容に変えてしまっているということがあるのです。

そういうものを見ても評価ができないものだったら、私どもがやってもしようがないだろうということで、ブリーフィングペーパー、簡単なものだけれども、その内容をこちらが評価できるような内容のものとして出してほしいというふうな形になっています。

工藤　書いてもらう内容はどういうことか、例を挙げてもらえますか。

ＱＡＡ　例えば、中身はどういうものかというと、こちらがブリーフィングペーパーの中にアカデミックスタンダードについてカバーするようにということをこちらから指示するわけです。その中にどういったものが入ってくるかというと、アカデミックスタンダードを守れるような形のシステム、例えばエクスターナル・エグザミナーのシステムなどについて細かいことを書いてもらう。

その中にはもちろん、ベンチマークについても書かれなければいけないし、各学生のパフォーマンスというものについても書かれなければいけないし、それから、スタンダードを守るような、セルフガードするようなものについて、どういったリファレンスを持っているかということも書かなければいけない。また、学生の学習経験について、どのように情報管理をしているか、それによっていかに学生が守られるかということもあるし、それから、国のベンチマークについても触れなければいけないというふうな形になってきます。

工藤　わかりました。

ＱＡＡ　私どもは今、イアンさんからのやり方もあるし、それから、大学でのいわゆる機関別評価というプロセスもあるわけです。それも結構関係を持っているわけです。それで、大学のほうでの機関別評価でも、既存のドキュメントを使うことを基本にしているわけです。

それで、ブリーフィングペーパーと説明しましたが、それはあくまでそういった既存のデータに対する標準的なインデックスをもたらす、指標をもたらすという１ページの紙になるのです。それは結局、大学側の負担を減らすためにということなのです。

スタンダードがうまくいっているのだということを示すためのものですが、負担を減らすということのほかに、私どもが使っている言葉で「ゴールド・プレーティング」、金メッキという言葉です。要するに、大学のほうが心配して、必要以上に上乗せしてこちらに出してくることがあるのです。それはやめてほしい。

要するに、政府、政府の関連機関あるいは私どものようなところが、大学側の負担を減らすようにと言っているのだけれども、大学が上乗せするような形で、こちらが読めないような多くの資料を持ってくるということもあるので、それは必要ないと言っているわけです。いわゆる既存の情報だけで十分で、機関別評価もレビューも十分に満足できるのだということを私どもは説明しているわけです。そのほかに大学側が例えばコンサルタントを雇いたいということであれば、それも構わないと言っています。

こういった形でいろいろやっているわけです。それで、いろいろなことが変化をもたらして、今のような形になっているわけですが、多くの大学では既に３回のオーディットを受けているわけです。

まず、最初のオーディットのところでいろいろな質問なり改善点など出てきますね。そうすると、それは大学に任せてやってもらうということになっているわけです。２回目のオーディットでは、そういったプロセスとかシステムというものが大学側でも使われている、実際であるということを確認することをしているわけです。そういう形で、品質保証という点からの大学の管理というものが自分たちでできるようになっている。

もう一つのいい点というか、特徴というのはピアレビューということで、要するに、レビュアーとして、評価者として行く人たちは、大学の講師であったり、あるいは、学長も来たりしているわけです。そういった人たちがほかの大学へ評価者として行ったときに、そこでいろいろなものを学んでくる。学んだことを自分の大学で実施する。その点がプラスになることがあるわけです。

工藤　大体現状がわかりましたが、今回、私が訪問していろいろなことをお話ししたい趣旨がまた途中だったものですから、続きを申し上げますと、大学基準協会のところで、先ほど機関別、大学全体の評価をやることが日本では義務化されていると申し上げました。

大学基準協会の評価のやり方というのは、先ほど言いましたとおり、各学部、大学院、研究科別に評価をしていって、大学全体のサブコミッティー、財務のサブコミッティーも立ち上げて、それを全体として評価結果をまとめるということでやっているのですが、実はものすごい負担なのです。負担という意味では、先ほどのお話にもつながってくるかもしれません。

例えば、今回サブコミッティーは、今年度１５０のサブコミッティーを立ち上げています。評価者は６００人を超えています。このような評価の仕方をすると、大学側の負担にもなるし、我々ＪＵＡＡもかなり負担がかかるということで、なるべく機関別のところを効率化していきたいと思っています。他方で、評価の質は下げないでいくということを考えているのです。もう一つ、専門分野別の評価をむしろ別のシステムとして立ち上げたらどうかということを今ＪＵＡＡは考えているということです。

ＱＡＡ　私どもは、専門分野別の評価、サブジェクト・レビューというのを行っていまして、それが９３年から２００２年、要するに、機関別評価と並行してやっていたわけです。一つのグループは大学全体、もう一つのグループはサブジェクト・レビューということでやっていったわけです。

それで、一番ピークの時期というのは、１年間で５００近い、４８５の専門分野というものをサブジェクト・レビューで見てきたわけです。そういうときには、２，０００人のレビュアー、評価者が実際働いていたので、非常にお金がかかったわけです。

それで、すべての大学でそれをやらなければならないということで、最終的には９３年から２００１年までの間に、すべての大学の６４のサブジェクトでやるということができたわけです。これだけの時間がかかったわけです。

ただ、６４のサブジェクトといっても、それはこちらの文部省的なところが決めたところであって、例えばドラマとダンスは一つのサブジェクトだったのです。社会学と人類学は一つのサブジェクトという形で決められていた。

もう一つ、モダンランゲージと言っていましたが、言語は、例えば普通の大学だと６とか７の言語別に学部を持っているのに、それを一緒くたにして一つのサブジェクトという形にしたものですから、６４ということで数が少ないのです。でも、それを６４の中で全部やったのです。この期間の中で１回だけ。

工藤　大学基準協会も、サブジェクト・レビューを分離することは一応考えてはいるのですが、国が法律で義務づけているのは、インスティテューショナルのほうの評価だけで、サブジェクト・レビューは義務づけにはなっていません。恐らく、そうなると、もし分けたとしても、サブジェクト・レビューにアプライしてくる大学というのは今ほどないだろうと思っているのですが、やはり一番の目的は、大学全体の評価の負担をなるべく減らしていきたいということが、一番我々が考えているところです。

ＱＡＡ　２００２年の時点でどういうふうになったかといいますと、各大学で専門分野別の評価はやらなくてもいいと。しかしながら、政府が取引という形で出したわけです。それはティーチング・クオリティーの情報を公表することということで、大学ごとに生徒の達成度についての情報を公表すること、それは政府のほうがやっているので、ＱＡＡとは関係ない形です。

結局、教えることの品質の情報ということになるわけです。それを公表するということ。もう一つは、全国的な学生の調査をするということです。それもＱＡＡがやるわけではないです。だけど、専門分野別の評価のかわりに、その２つをやるならば専門分野別評価をやめましょうということで取引をしたということです。

それに加えて、各大学は、大学内での自分自身での専門分野別の評価をするということを要求しているわけです。

工藤　学生の学習の達成度について、それを各大学が構想していくということですが、これは例えば、どれくらい達成したかどうかという、どういう指標で公表しているのでしょうか。

ＱＡＡ　政府側がやっているティーチング・クオリティーの情報というのはどういう形で集めているかというと、これは大学とは独立した形の統計をやっている場所があって、そこに大学側がいわゆる卒業した時点での達成度とか、それから、大学に入っている学生の進捗状態がどうなっているかという情報を、標準の用紙があるのですが、それに書き入れて、それをセントラルスタティスティックエージェンシーと言っていましたが、中心となる、あるいは、中央統計局みたいなところに送るのです。

それをそこが全部解析しまして、それぞれの大学が平均値を出して、そことも比較できる形にするし、あるいは、ベンチマークというのはどういうことかというと、大学がたくさんある中で、レベルによって大学群というのがありますね。その同等のレベルの中で、どのぐらいの位置になるかという形でも統計的に解析していくのです。

だから、似たような大学との比較もできるし、それから、平均値との比較もできるというふうな形でそれを使っていくというのが一つ。それから、学生のアンケート調査をすると言いましたが、それは、学生連盟がありますよね。そこが用紙をつくっていて、それに各大学が書き入れるというふうな形になっている。したがって、同じ様式なので比較もできるというふうな形になります。

２番目に説明があったティーチング・クオリティー、情報というものが統計学的にいろいろ解析されて出てくるわけですが、これと、以前の統計で出てきたものと何が違っているかということになりますと、今回は、例えばティーチング・クオリティーというものを大学で見て、あるいは、科目で見るということが可能になったのです。

今までは、大学間での比較、あるいは、サブジェクト間での比較というものはできたのですが、大学とサブジェクト両方をティーチング・クオリティーという切り口として見ることができなかったのです。だから、今回はそういった切り口で見ることができるということが大きな違いです。

結局、取引をしたというのはそれなのです。要するに、専門分野の評価をしないかわりに、統計学的な資料を出してもらうことによって、専門分野別の切り口でそれぞれの大学で見ることができることになったわけです。ただ、そのときのサブジェクトというのは、前に言った６４のサフジェクトということです。それはそんなに細かくは見られないということです。

結局、２００２年のときに取引というか、ディールを行って、統計庁が情報を見まして、大学が専門分野別の評価に使うような資料をつくり直して統計庁に送っているということで、つくってもらったのだけれども、ティーチング・クオリティーということは常に大学側が疑問視している、あるいは、議論をかもすような内容です。

要するに、統計処理をしたときに、有効性が本当にあるのかどうかという疑問がわいてくるというのが一つ。それから、統計処理をするというときに、例えば大学にとってはサブジェクトとして本当にマイナー、余り重要でないのに、それが大きく取り上げられてしまうということも統計処理上あり得るわけです。

また、技術的な問題があるというのは、結果が出て、それが公表されて、コンピューター上で見ることができる。それはすべて学生が見られるように、学生が使えるように、役に立つように、情報が十分にあるように、使っておもしろいというか、興味を持って使えるものをつくろうとしたのですが、学生がコンピューターを見てナビゲートすごくしにくいような形になって使いにくい。情報がナビゲートできないから、情報も余り重要でないというか、重要性が少ないから使い切れない。それから、内容も余りおもしろくないのです。だから、そういう手法の問題、統計学的な手法の問題もあるし、学生が楽しめない、使えないということにもなります。

工藤　一、二例示をお願いしたいのですが、ティーチング・クオリティーでどういう内容のデータを集めているのでしょうか。

ＱＡＡ　スクリーンに出してみます。

最初は、２つのデータセットというのも使っていこう、定性的なものと、定量的なものということで始めたのです。ところが、定性的なものは無理だというのであきらめたのです。それで、定量的なほうのデータセットというものを見るようになっていて、それは各大学の各特定の科目において、一人の学生がどういうふうに発展していったか、そして、どういう賞を得たかということまで同じ一人の学生についてフォローしていくのです。それを統計学的に処理するという形を取っています。

工藤　一人の学生を追っていくのですか。

ＱＡＡ　一人ではなくて、例えばその学部の中で何％ぐらいの学生を何％ぐらいの大学から抽出してみるというふうなことです。

これはアンケート調査の結果です。学生にちゃんと先生がサポートをしてくれているかとか。全般的に満足しているかということ。デザインでは満足している学生が多いようです。

工藤　これはすべて学生のアンケート結果を集計したのですか。

ＱＡＡ　正規の学生、パートの学生という形での満足度とか、そういうものもあります。ただ、結果はないということだから、やっていない。

このセクションはティーチング・クオリフィケーションのほうの一部としてアンケートの結果です。

違う項目がありますので。これは公表されています。

大学に入る前は何を勉強していたかとか、何をしていたかということも入っている。

これは小さい規模の大学を今出しています。

学位レベルでどのぐらいの結果だったかということが出ています。

ほかのコースに移ったのか、あるいは、卒業して就職したかとか、そういったことも見ることができます。

大学の情報というセクションはあります。

そこを見ると、私どものウェブサイトがリンクされています。

科目ごとにエグザミナーの結果をまとめた概要を出さなければいけないです。

この部分はやめるかもしれません。

余り言っても出さない（笑）。

内容が余りにラフな内容で、一般の人に読んでもらっても意味がないということもあるし、役立たないというのもあるし、それから、大学が出す定期的なレポートを出す時期と合わないから載せられないということもある。結構エクスターナル・エグザミナーはプライベートな部分を見るから、そういうものを出すことに対する抵抗もあるということです。エグザミナーのほうが出してほしくないというのがあるのです。

結局、これは学生が見て内容を理解して、それをまた役に立たせるというサイトなものですから、エクスターナル・エグザミナーなり何なり、ほかのシステムで学生が使える、役に立つというものであれば、このサイト自体の内容を変えていこうという形です。

工藤　こういうふうにホームページに載せてしまうと、学生のための情報提供というこ

ともあるのでしょうけれども、ある意味では大学にとってもプレッシャーになっていくという効果もあるのではないか。質を高めていかなければいけないというプレッシャーになる、そういう効果もあるのかなと拝見しました。

ＱＡＡ　確かにそれは言えます。

工藤　大分いろいろお話を伺って、今のＱＡＡの評価のシステムが大分わかったのですが、サブジェクト・レビューとインスティテューショナル・オーディットのことについて話を戻したいのですが。

サブジェクト・レビューはこれからの各大学に任すというような方向で今お話を伺ったのですが、実際これまでやってきて、オーディットとサブジェクト・レビューの大きな違いがどこにあったのか、また、サブジェクト・レビューの原理はどういうものだったのか、そこのところをお伺いできればと思います。

ＱＡＡ　もし持っていきたければ、差し上げたいものがあります。

まず、機関別の評価というものが始まった話として言いますと、まず、学長に対して、例えば学位を授与するけれども、その学位が正しい標準にスタンダードにのっとって、あるいは、質にのっとって与えられているというのをどうやってわかるのかという質問を出したのです。そうしたら、学長たちは、ちゃんとした手順があるから、それを実施しているからだと答えたわけです。

こういったものをハンドブックとして出して、それから、レポートの例としてはこれです。実際のレポートが向こうです。そこへ行くまでに説明がありましたが、結局、サブジェクト・レビューの場合は、各サブジェクトの先生方に聞いているわけです。ちゃんとしたスタンダード、それから、質というものを、あなたが教えている科目で保証していますかということ。

要するに、それはカリキュラムであったり、ティーチング、ラーニング・アセスメントという評価ですね。その評価というときには、ちゃんとサポートを与えているか、ガイダンスを与えているか。それはアカデミックのガイダンスでもあり、普通の生活の中でのガイダンスでもあるし、また、正しいリソースを使っているか。

つまり、それは本であったり、コンピューターであったり、それから、実際に科目的にいろいろやるようなものだったり、それに対する設備などもあります。また、教員の資格ですね。そういったものについても見ていたわけです。

そして、それがきちんと質と標準、スタンダードが守られているか、保証されているかというものを、こういうものを使ってやって、その結果、こういうものをＱＡＡが出したわけです。これもお持ちになってください。

工藤　サブジェクトごとの評価の中で、例えばティーチング・アンド・ラーニング・アセスメントであるとか、ラーニング・リソースであるとか、教員の教育内容を見ていくということですが、例えばアウトカムの評価というのもサブジェクト・レビューでやっていたのでしょうか。

ＱＡＡ　結果というものは当然見ていたわけです。達成度というものを見ていた。サブジェクト・レビューを始めたころというのは、まず評価者は今言ったような項目、実際に使用する教科書を見たり、実際に教室に入って教えているところを見たり、実際の学生がどのように進んでいるのか、その結果を見たり、それから、実際の試験の結果とか、やっている内容もチェックする。また、教員の資格とか、カリキュラムを全部見るわけです。それから、経験も見る。それから、学生がどのようなサポートを受けているかとか。

それで、サブジェクトごとの品質保証のシステムというものも確認するということをしているのですが、そこで見なかったのは、財務の部分を見ないということだけでした。ほかは全部見るということです。

原理的にサブジェクト・レビューとそちらのオーディットの違うところは何かといいますと、プライマリー・エビデンスを見るということをサブジェクト・レビューではしていたということ。それはどういうことかというと、実際に教えているところを教室に入って見るとか、そういう最初の主要なエビデンスというものを見ていたのです。

この機関別評価については、もちろんオーディット・トレールという話をしましたよね。この科目でということで見るけれども、ほとんどプライマリー・エビデンスは見ないということです。見ないプライマリー・エビデンスはだれが見るかというと、エクスターナル・エグザミナーとか、大学の中の科目の先生以外の大学のスタッフです。ティーチングスタッフがそれを見るという形で任せているわけです。

もちろんそこへ行くまでには、２００２年以降、変わってきているわけです。とにかく、プライマリー・エビデンスを見ようというと、それがだんだん少なくなって、オーディット・トレールになって、それで今は全然見ていないという状況になっています。

日本ではサブコミッティーでしているとおっしゃいましたが、とにかくこういったサブジェクトレベルでの評価をしようということになると、非常にチーム自体の数も多かったし、トレーニングをもっとしなければいけなかったということがあるわけです。

もう一つ、サブジェクトになると、その分野のエキスパートが入らなければいけないということで、余り出してもらうレポートの質に対するコントロールができなかったということがあるわけです。それで、いろいろな人が入ってくるわけですから、それをいかに管理するかというのは非常に難しかったし、ＪＵＡＡでも同じような負担を感じていると思いますが、やり方が違いますが、負担という面では同じですよね。

結局、ここのＱＡＡがそういったプロセスをサポートするためにスタッフがいろいろやっていたわけです。事務の仕事のやり方はやはりこの２つで、機関別評価と専門分野の評

価で随分違っておりました。

専門分野での評価ということになると、１年で５００件やります。だから、例えば家具をつくるということで比喩を立てるならば、サブジェクト・レビューはもちろんマスプロダクション的な、量産をしなければというところで、もちろんこちらで最良の方法でやろうということで効率よくやろうと頑張っていましたが、実際にはマスプロダクション的な量産的なやり方をしていた。

それで、機関別評価ということを見ると、むしろ一つ一つ丁寧に手を加えて、手づくりの家具をつくったということになるかもしれません。

工藤　大体理解できてきているのですが、例えば先ほどのサブジェクト・レビューで、授業の教え方を見たり、教員の資格であるとか、アウトカムというところを見ていた、あるいは、学生のサポートとか、そういうものをオーディットで全くなくすということで理解していいのでしょうか。そのようなところは、オーディットではどういう形で見ていくのか、全く見ないのか、あるいは、大学の自主性にゆだねているのかということです。

ＱＡＡ　だから、見るところが変わったわけです。要するに、大学側が今言ったようなことをしなければいけない。そういうことをするためのシステムなりプロセスがあるかどうかというのをこちらは見るわけです。機関別の評価のところで。だから、最終的にはやっていることが確認できるわけですが、ちゃんとやっている、満足しているというところを具体的なところで見ていくのではなくて、そういうプロセスがあるのだということを確認するということです。

ＱＡＡが見るとき、いかに外部の人を入れているかということも見ていきます。要するに、大学がエクスターナル・エグザミナーという形で人を外から呼んで入れるというだけではなくて、そのほかに、外部との比較をするベンチマーキングなどもしているだろうし、それから、いろいろなアカデミックな大学の先生を外部から入れて、いろいろなところで使っているということもチェックするわけです。きちんとアドバイスをそれぞれ受けているか、協力関係はちゃんとあるのかどうかということを見ていくわけです。

もちろん大学の中のスタッフ同士でどういうふうにそれを見ているか、評価し合っているかということも重要な部分になるわけです。

それで、大学の負担を減らすということの一つに、ほかのプロフェッショナル・ボディーが出した情報、レポートというものは、お互いにシェアするということもあります。そういうことによって、そういった機関からの情報が入ってくるわけです。こちらのアクセスも取れるということです。

工藤　大分輪郭が見えてきたというか、私の理解でいいのかどうか確認しますが、オーディットというのは、大学の中で質を高めていくためのシステムだとかプロセスがきちん

と確立されているかどうかというところに焦点が当てられて見ているということ。一方、サブジェクト・レビューというのは、もっとそれを直接的に見ていたということでしょうか。例えば、さっき言った教員の資格の点とかアウトカムというところを直接的に評価していた。オーディットはそうではなくて、そうした質を高めていくためのメカニズムがきちんと大学の中に構築されているかどうか、そこを見ていくということの理解でよろしいでしょうか。

今回、調査に来たのは、きょう来る前に２つの大学の調査に行ってきて、２つの大学から、エクスターナル・エグザミナー・システムという話も聞いてきました。これはイギリスのユニークなシステムだと思っていまして、これも大学の中に構築されているクオリティー・アシュアランス・システムだろうと思いますが、そのほかに大学では、質を高めていくためのシステムとして、どういうものが一般的に設置されているのでしょうか。

ＱＡＡ　デンマークにはあります（笑）。

長くなってしまったのですが、イギリスでは非常に伝統的に、大学だけではなくて、カレッジレベル、あるいは、ほかの学校レベル、小学校、中学校レベルでもエクスターナル・エグザミナーというシステムはずっと使われている、１００年ぐらい使われているのです。それによって安全、スタンダードが崩れないように守っていけるということから始まっているわけです。

基本的にこれはピアプロセス、要するに、同僚が行うわけですから、自分の経験をもとにしてそれを評価し、また、評価した結果をもって、あるいは、習ったことをもって自分の学校に戻ってそれを使うという形になっているわけです。そういう伝統がある。１００年使われている。

それで、必ず２名つきますから、１つのコース当たり２名、大学が幾つあるか、学部が幾つあるか、掛け算していくとものすごい数になるわけです。だから、一人当たり払うお金は少ないのですが、全部の学校を見ると非常に高いシステムになります。

そのほかに、外部の人を使うということで、エクスターナル・リファレンス・ポイントということを今ジェーンさんはおっしゃっていましたが、それはクオリフィケーションのフレームワークというのがあって、そこから始まったものです。

それはエクスターナル・エグザミナーという看板の一つですが、ＱＡＡの中はもう一つ部門があって、そこが実際にやっています。それは高等教育の先生方と協力して、例えばコード・オブ・プラクティスとか、そういうものを使っているわけです。

それで、機関別評価を成功に導こうとすると、やはりエクスターナル・リファレンス・ポイントというものがどういうものでなければ合格しないかというのははっきりわかっているので、そういったところを見ているわけです。

それで、ほかのプロフェッショナル・ボディーもあるし、オステッドという機関もありますよね。それで、このごろ重要性を増しているのは学生のサーベイ、調査結果、アンケ

ート調査ということです。そういったものが各大学で使っているものだと思います。
そういったものをエクスターナル・リファレンス・ポイントと言っているものです。

工藤　大分理解できました。日本の状況を申しますと、日本には大学が７２０弱あります。ここには国立大学、公立大学、私立大学、７割くらいは私立大学ですが、最近、株式会社の大学も高等教育に進出してきております。
株式会社立の大学は、現在６つあります。今問題になっているのは、株式会社立の大学の質です。

ＱＡＡ　日本というのは非常に大学進学率が高い、大学自体もうまくいっている、成功していると聞いているので、そうなると、その大学ができたとしてもやっていけないのではないかと考えますが。

工藤　日本には、株式会社立も含めていろいろな大学があります。７００を超えると大学も多様化していまして、質もかなり多様です。いい大学もあれば、必ずしも質が高いといえない大学もある。そういう中で、我々評価をしていくときに、恐らくイギリスのようにインターナル・クオリティ・アシュランスに頼っての評価というのは、まだ日本ではその段階にないのではないかと思います。

ＱＡＡ　イギリスで大学に任せるということは、最初からやっていたわけでは当然ないわけです。この１０年以上やってきて初めて大学のほうがやれるということで、大学自体が気づいたということです。とにかくＱＡＡがこういうシステムで始めて２年たったら、大学自体が自分たちのやり方で授業を見るということをやり始めたのです。そういうことがあれば大丈夫だということで始めたシステムになったわけです。

工藤　最後に質問ですが、ハイヤー・エデュケーション・ファウンディング・カウンシルとの関係はどういうふうになっているのでしょうか。

ＱＡＡ　ハイエデュケーション・ファウンディング・カウンシルというのは政府の機関でありまして、税金を高等教育に分けるということをしているわけです。配当するということをしているわけです。それで、基本的に何をしているかというと、財務的なオーディットを各大学で行っている。大学の財務的な健康というものをチェックしているわけです。健康でなければいけないということで。
それで、法律的に決まっているのは、そこの大学で提供する教育の質、それから、スタンダードもハイエデュケーション・ファウンディング・カウンシルがやると決まっているのです。そして、レポートを出して、それに対しての改善項目なり何なり、治療法を考え

るということ。基本的に法律で決まっているのだけれども、その部分の仕事は自分たちではできないということで、ＱＡＡに落としてきたのです。

それで、イングランドとかスコットランド、アイルランド、ウェールズということで、それぞれにハイエデュケーション・ファウンディング・カウンシルというが複数あるのです。そことＱＡＡは個々に契約を結んで、そこでの評価の仕事をするという形になっています。そして、各カウンシルからのお金をもらうという形でやっているわけです。ただ、大学とか、それぞれのカウンシルの影響は受けないような形で、ＱＡＡは立場上仕事をするということです。

工藤　わかりました。ありがとうございました。

（了）

学部・大学院研究科における
教員養成プログラムのアクレディテーション基準
２００６年版

全米教員養成教育アクレディテーション協議会

ユニットの基準

概念的枠組み

概念的枠組みは、P-12 スクールにおいて効果的に専門的業務を行う教育者の養成を目的としたユニットの取り組みについて、共有すべきビジョンを設定し、プログラム、コース、教育方法、候補生（candidate）に期待される学習成果、学識、サービス、ユニットのアカウンタビリティの方向性、を規定するものである。概念的枠組みは知識に基づき、明確に記述され、共有され、首尾一貫し、ユニットおよび／または教育機関の使命と合致し、継続的に評価される。

基準 1：候補生の知識、技能、資質

教員あるいは学校専門職員として学校勤務の準備をする候補生[1]は、あらゆる生徒[2]の学習を支援する上で要求される内容的、教育学的および専門職業的知識、技能、資質を有するとともに、それを実証すること。そのアセスメントにおいては、候補生が、専門職業、州、教育機関[3]それぞれが設定する基準を満たしていることを示すこと。

基準 2：アセスメント・システムとユニットの評価

ユニットは、申請者資格、候補生のパフォーマンスと卒業生のパフォーマンスについて、また、ユニットとそのプログラムを評価し改善するためにユニットの運営に関して、データを収集して分析するアセスメント・システムを備えていること。

基準 3：現場体験と実習

ユニットとユニット連携校は、現場体験や臨床実習を計画、実施し、評価して、教員志望の候補生と学校専門職員があらゆる生徒の学習を支援する上で必要とされる知識、技能、資質を延ばすとともに、それらを実証すること。

基準 4：多様性

ユニットは、候補生があらゆる生徒の学習を支援する上で要求される知識、技能、資質を習得し応用するために、カリキュラムと経験を計画し、実施し、そして評価すること。ここでいう経験には多様な高等教育機関や学校の教員、多様な候補生、P-12 スクールの多様な生徒との共同作業が含まれる。

---

1 「候補生（candidate）」には教育に向けて準備する人物、職業的な開発を継続する教員、また、校長、学校心理士、学校図書館メディア・スペシャリストなど、学校のその他専門的な役割に向けて準備する人物が含まれる。

2 「あらゆる生徒」には、例外性のある生徒および異なる民族、人種、性別、言語、宗教、社会経済、地域／地理的出身の生徒が含まれる。

3 教育機関の基準はユニットの概念的枠組みに反映されるとともに、候補生の能力を含むものである。

基準5：教員の資格、パフォーマンス、開発

教員は資格を有し、候補生のパフォーマンスと関連して自らの有効性について検証するなど、学識、サービス、教育方法における最良の職業的実践の模範を示すこと。また、専門分野や学校の同僚と協働すること。ユニットは体系的に教員の実績を評価し、専門分野における発展を促進すること。

基準6：ユニットの管理運営と資源

ユニットは、専門職業、州、教育機関それぞれが設定する基準を満たす候補生の養成に向けて、教育体制、権限、予算、人材、施設、情報技術源を含む資源を有すること。

以下に、概念的枠組みおよびNCATEが掲げる6つの基準の内容を解説する。各基準に付された解説は、基準の重要な要素を扱ったもので、基準を満たすために要求される異なるレベルのパフォーマンスを記している。解説は全体的観点から解釈しなくてはならない。すなわち、基準の各要素に関して分離した判断を下すような方法で解説を利用してはならない。解説にある基準の要素の大多数には、意図的に特定の達成水準（基準不適合（unacceptable）、基準適合（acceptable）、望ましい成果（target））を構成する多数の特徴を含めている。ユニットは、特定の特長を異なるレベルで扱う場合がある。解説には、基準の理論的根拠や各基準の意味に関する補足的な説明が含まれている。

概念的枠組み

概念的枠組みは、P-12 スクールにおいて効果的に専門的業務を行う教育者の養成を目的としたユニットの取り組みについて、共有すべきビジョンを設定し、プログラム、コース、教育方法、候補生に期待される学習成果、学識、サービス、ユニットのアカウンタビリティの方向性、を規定するものである。概念的枠組み[4]は知識に基づき、明確に記述され、共有され、首尾一貫し、ユニットおよび／または教育機関の使命と合致し、継続的に評価される。

概念的枠組みは、ユニットの知的理念を記述する基盤となる。これが、各教育機関の卒業生がそれぞれに異なる所以である。

ユニットに属する教員は、ユニットとユニットプログラムのビジョンを方向付ける概念的枠組みの設定にあたり、職業共同体のメンバーと協働することが期待される。概念的枠組みは、カリキュラム、教育方法、現場体験、臨床実習、アセスメント、評価に一貫性を与える基盤となる。概念的枠組みは、P-12 の生徒の利益となるよう知識を習得、利用する取り組みを含め、職業上の責務とそれを支援する資質を明白にするものである。またそれは、多様性およびあらゆる生徒の学習を支援する教育者養成に向けた、ユニットの取り組みを反映する。さらに、テクノロジー統合により候補生と生徒の学習を促進する取り組みを反映する。また、専門職業および州の基準と、ユニットが期待する候補生の習熟度、教育者を養成するプログラムを合致させる背景となる。

概念的枠組みは、以下の構造的要素を提供する。

- 教育機関およびユニットのビジョンと使命
- ユニットの理念、目的、目標
- 理論、リサーチ、実践から習得した知恵、教育方針を含めた知識基盤
- 専門職業、州、教育機関それぞれが設定する基準における期待と合致した候補生の習熟度
- 候補生のパフォーマンスを定期的に測定するシステム

初めて認定（accreditation）を求めるユニットは、NCATE の認定を得る条件として、概念的枠組みの提出が必須の条件である。さらに、教育機関報告書の序章に概念的枠組みの概説を含めること。

認定を継続するための視察の準備をする教育機関は、継続報告書の序章に概念的枠組みの概説を含めること。概説には、枠組みの説明とその後の進展、そしてユニット、職業、州の基準やアセスメントの更新と概念的枠組みの改訂との関連性を含め、前回の視察以降の変更を含めなくてはならない。また、ユニットは、NCATE 年次報告書で、概念的枠組みの評価と結果として生じた変化を報告すること。

評価委員会（Board of Examiners）のチームは、以下のように、概念的枠組みの証拠を

---

[4] ユニットは、随意に、全プログラムに単一の枠組みを採用、あるいは各プログラムまたは複数のプログラムに異なる枠組みを採用して運営できる。

求め、得られた所見を (1)チーム報告書の冒頭、(2)チーム報告書の基準への対応について記述すべき場所の全てに記すこと。

概念的枠組みの基準への適合性の証明

共有ビジョン：ユニットの概念的枠組みは、P-12 スクールの教育者養成を目的としたユニットの取り組みについてのビジョンと目的を記述したものである。したがって、概念的枠組みは明確に記述され、知識に基づき、教育機関の使命と合致するものである。

一貫性：ユニットの概念的枠組みは、候補生のプログラムについて、カリキュラム、教育方法、現場体験、臨床実習、アセスメントを確実に一貫したシステムとして提供するものである。

専門職業的な取り組み[5]と資質：ユニットの概念的枠組みは、知識、教育能力、生徒の学習への職業的取り組みについて明確に記述する。(教員養成機関の) 教員が教員 (teacher) および学校専門職員を評価する際の資質の概略を記述すること。

多様性への取り組み：ユニットの概念的枠組みは、あらゆる生徒の学習支援を行なうことができる候補生の養成に向けたユニットの取り組みを反映し、多様性に関連する知識、資質、技能を、いかにカリキュラム、教育方法、現場体験、臨床実習、アセスメント、評価に統合するかという概念的な理解を提供するものであること。

テクノロジーへの取り組み：ユニットの概念的枠組みは、教育技術を利用してあらゆる生徒の学習を支援できる候補生の養成に向けた、ユニットの取り組みを反映するものであること。また、いかに教育技術および情報技術に関連する知識、技能、資質をカリキュラム、教育方法、現場体験、臨床実習、アセスメント、評価に統合するかという概念的な理解を提供するものであること。

候補生に期待される学習成果の専門職業および州の基準への適合性：ユニットの概念的枠組みは、専門職業、州、教育機関それぞれが設定する基準に基づいて候補生の能力を開発し、測定するための背景を提供するものであること。

---

5 「取り組み」とは、候補生の学習とそれが生徒の学習に与える効果に関して、ユニットが実行する準備のある内容を指す。

基準1　候補生の知識、技能、資質

教員あるいは学校専門職員として学校に勤務する準備をする候補生[6]は、あらゆる生徒[7]の学習を支援するうえで要求される内容的、教育学的、専門職業的知識、技能、資質を有するとともに、これらを実証すること。アセスメントは、候補生が専門職業、州、教育機関それぞれが設定する基準[8]を満たしていることを示すこと。

教員志望の候補生に必要な知識内容

（教員を目指す候補生、継続教育を受けている教員の両者に求められる準備）

基準不適合

教員志望の候補生は指導予定の教科に関して十分な知識を有しておらず、専門職業、州、教育機関それぞれが設定する基準が示す重要な原則あるいは概念の例を示すことができない。免許交付に試験を要する州において、ユニットのプログラム修了者の80%未満しか学問的な内容の試験に合格しない。

基準適合

教員志望の候補生は指導予定の教科に関して十分な知識を有し、専門職業、州、教育機関それぞれが設定する基準が示す重要な原則あるいは概念を説明することができる。免許交付のために試験を要する州において、ユニットのプログラム修了者の80%以上が学問的な内容の試験に合格する。

望ましい成果

教員志望の候補生は、指導予定の教科に関して、専門職業、州、教育機関それぞれが設定する基準が規定するとおり、十分な知識を有する。教科に関する追求、批判的分析、統合によって、教科に関する知識を実証する。免許の交付に試験を要する州において、

6　候補生には教育に向けて準備する人物、職業的な開発を継続する教員、また、校長、学校心理士、学校図書館メディア・スペシャリストなど、学校のその他の専門的な役割に向けて準備する人物が含まれる。

7　「あらゆる生徒」には、例外性のある生徒および異なる民族、人種、性別、言語、宗教、社会経済、地域／地理的出身の生徒が含まれる。

8. ユニットは、該当する場合は州による資格試験を含め、包括的な一連のアセスメントによって候補生のパフォーマンスを測定する。知識および技能は、試験、ポートフォリオ、論文、プレゼンテーション、事例研究などの方法で測定される。知識、資質、教育パフォーマンスの測定は現場体験と臨床実習の期間中に実施される。そこにはP–12の生徒の学習に関連した候補生の分析も含まれる。ユニットは、候補生のパフォーマンスに関する情報を、追跡調査、雇用者による評価、就職率から得た卒業者に関する情報を用いて補完する。プログラムが州の資格試験の合格点に達しない場合、ユニットは基準を満たすことを証明するため、説得性のあるその他証拠を提供しなくてはならない。

ユニットのプログラム修了者全員が学問的な内容の試験に合格する。

学校専門職員に必要な知識内容

基準不適合

学校専門職員候補生は当該分野に関する十分な理解を有さず、専門職業、州、教育機関それぞれが設定する基準が示す重要な原則あるいは概念の例を示すことができない。免許交付に試験を要する州において、ユニットのプログラム修了者の80%未満が学問的な内容の試験に合格する。

基準適合

学校専門職員の候補生は当該分野に関する十分な理解を有し、専門職業、州、教育機関それぞれが設定する基準が示す重要な原則あるいは概念を説明することができる。免許交付に試験を要する州において、ユニットのプログラム修了者の80%以上が学問的な内容の試験に合格する。

望ましい成果

学校専門職員の候補生は、当該分野の中心的概念、追求ツール、構造に関して、専門職業、州、教育機関それぞれが設定する基準に規定されており、また、追求、批判的分析、統合により実証される十分な知識を有する。免許交付に試験を要する州において、ユニットのプログラム修了者全員が学問的な内容の試験に合格する。

教員志望の候補生に必要な教育内容の知識
（初回および継続的な教員の養成）

基準不適合

教員志望の候補生は、テクノロジーを統合し、生徒の文化的背景と内容の知識に基づいて学習経験の開発を促進し、学習を実現するという観点で、専門職業、州、教育機関それぞれが設定する基準に規定されている内容と教育との関連性を理解できない。

基準適合

教員志望の候補生は、専門職業、州、教育機関それぞれが設定する基準が規定する内容および教育知識と教育技能を参照する指導方法に関して、広範囲の知識を有し、学習を支援できる。教員志望の候補生は、明確かつ有意義な方法で内容を提示し、またテクノロジーの統合によって、生徒の教科学習を促進する。

望ましい成果

教員志望の候補生は、専門職業、州、教育機関それぞれが設定する基準が規定する教

育内容に関して、十分な知識を示す。指導予定の教科を徹底的に理解しており、多様な説明や指導方法によって、あらゆる生徒の学習を実現できる。生徒に対して、意欲を喚起し、明確で、関心を引き付ける方法で内容を提示し、適切にテクノロジーを統合する。

教員志望の候補生に必要な職業的および教育的な知識と技能
（初回および継続的な教員の養成）

基準不適合

教員志望の候補生は専門職業、州、教育機関それぞれが設定する基準が規定する職業的および教育的な知識と技能を修得しておらず、学校、家庭、地域社会の文脈における知識の不足、あるいは、生徒の以前の体験を参考にして学習体験を展開する能力の欠如が示される。

基準適合

教員志望の候補生は専門職業、州、教育機関それぞれが設定する基準が規定する職業的および教育的な知識と技能を応用して、学習を促進できる。学校、家庭、地域社会という背景および生徒の以前の体験を考慮して、有意義な学習体験を開発する。

望ましい成果

教員志望の候補生は、専門職業、州、教育機関それぞれが設定する基準が規定する職業的および教育的な知識と技能に関して、十分な知識を示す。有意義な学習体験を開発してあらゆる生徒の学習を促進する。自らの実践を検討し、必要に応じて調整し、学習を強化する。生徒がどう学習するか、どうすれば生徒が観念を把握できるか理解している。概念を生徒の以前の体験に結びつけ、知識を現実世界に応用する上で、学校、家庭、地域社会という背景を考慮する。

学校専門職員に必要な職業的な知識と技能

基準不適合

学校専門職員の候補生は、自らの分野の基盤となり、また専門職業、州、教育機関それぞれが設定する基準に規定されている専門的な知識を修得していない。リサーチやテクノロジーを利用する能力の欠如、あるいは自らが専門的なサービスを提供する学校の文化的背景を理解する能力の欠如によって、知識不足が示される。

基準適合

学校専門職員の候補生は、自らの分野に期待され、また、専門職業、州、教育機関それぞれが設定する基準に規定されている専門的な知識を十分に有する。担当する生徒、家庭、地域社会に関する知識を有し、現行リサーチを実践に反映し、テクノロジーを実

践に活用し、専門的サービスによって学習を支援する。

望ましい成果

学校専門職員の候補生は、専門職業、州、教育機関それぞれが設定する基準に規定されているとおり、自らの分野の専門的な知識を十分に有する。専門的業務に関連するデータの収集と分析を行い、自らの実践を検討し、リサーチとテクノロジーの活用によって学習を支援し、向上させる。

すべての候補生に必要な資質

基準不適合

候補生は専門職業、州、教育機関それぞれが設定する基準が規定する専門的資質に精通していない。生徒、家庭、地域社会に取り組む上で、これらの資質の模範を示さない。

基準適合

候補生は専門家として期待される資質に精通している。生徒、家庭、地域社会に取り組む上で、専門職業、州、教育機関それぞれが設定する基準が規定する資質が反映される。

望ましい成果

候補生は、専門職業、州、教育機関それぞれが設定する基準に規定された教育専門家に期待される資質を反映する方法で生徒、家庭、地域社会に取り組む。自らの資質を調整する必要がある場合、候補生はそれを認識し、調整計画を立案できる。

教員志望の候補生に必要な学習
（初回および継続的な教員養成）

基準不適合

教員志望の候補生は学習を正確にアセスメントできない。あるいは、生徒の開発段階や以前の経験に基づいて学習体験を開発できない。

基準適合

教員志望の候補生は、学習のアセスメントを行い、アセスメントを指導に活かし、生徒の発達段階あるいは以前の経験に基づいて有意義な学習体験を開発して、集中して学習に取り組む。

望ましい成果

教員志望の候補生は正確に学習をアセスメント、分析し、教育方法を適切に調整し、

学習を観察し、あらゆる生徒の学習に建設的な効果をもたらす。

学校専門職員に必要な学習

基準不適合

学校専門職員の候補生は、専門的な役割を学校で遂行することで学習を促進できない。学校における自らの職責に適合した、学習にとって建設的な環境を創造できない。専門的業務を行う上で、多様性と方針が意味する背景を理解しない。

基準適合

学校専門職員の候補生は、学習にとって建設的な環境を創造できる。専門的業務の対象である生徒の開発段階、生徒、家庭、地域社会の多様性、専門的業務を行う上で方針が意味する背景を理解し基礎とする。

望ましい成果

学校専門職員の候補生は、学習という枠内で、自らの専門的業務を批評、検討できる。学習を支援する教育環境を確立し、学習に関連するデータを収集して分析し、自らの職務と学校の枠内で学習を向上する方法を適用する。

補足説明：

国民は、子供の教員が内容に関する十分な知識を備え、あらゆる生徒がP-12教育水準を満たすよう支援できることを期待する。教職の原則は、学習を指導の目標とすることである。NCATEが規定する基準1は、教員志望の候補生が内容あるいは教科を理解し、有効な指導を行うことができ、あらゆる生徒の学習を支援できることを要求して、この目標の重要性を強化する。専門的な学校要員は、例外なく、学習を支援する方法で各自の職務を遂行することが期待される。

大多数の州が採択している教員免許交付基準では、教員が全学習者のニーズに対応できる知識、技能、資質を実証することが要求されている。したがって、その他の専門教育者としてP-12スクールで指導あるいは勤務する準備を進める候補生は、ユニットの概念的枠組みに特定された学習習熟度を実証することが期待される。ユニットの概念的枠組みは、P-12生徒を対象とする基準、全国的職能団体の基準、州の免許認定基準に合致していなくてはならない。

州の免許要件を満たせる教員志望の候補生の養成教育機関を支援する目的で、NCATEはそのユニットとプログラムの基準をINTASC（Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium）の理念に合致させている。NCATEとINTASCは、何よりもまず、教員志望の候補生がこれら団体の定める規律内容を、中心的概念、追求ツール、構造を含めて理解することを要求する。

教員志望の候補生は、P-12スクールの生徒を対象とする基準および教員養成を対象とす

る基準に定義されているとおり、指導予定教科に該当する専門基準を満たすことが要求される。候補生は、その他全国的な認定団体（例えば、National Association of Schools of Music、National Association of Schools of Art and Design など）が規定する職業的な基準、あるいは以下の教員を対象とするNCATEプログラム基準を満たす。

- 幼児保育
- 初等教育
- 中等教育
- 特殊教育
- 第二言語としての英語
- 中高および中等レベルにおける以下の分野
  - ・英語　・数学　・科学　・社会　・コンピューター　・技術教育
  - ・保健　・体育[9]

外国語など他の分野を対象とするプログラム基準は、現在開発中である。国および／あるいは州の現場査察前と現場査察中に必要な専門基準に対応したプログラム文書を、候補生のパフォーマンスデータを含め教育機関は提出しなくてはならない。

NCATEとINTASCは、さらに生徒の知的、社会的、個人的開発を支援する学習機会を提供する知識、技能、資質[10]を教員志望の候補生が実証することを期待する。教員志望の候補生は多様な学習者に応じた教育機会を創造できる。生徒が批判的に思考し、問題を解決し、実績を達成する技能の開発を促す。建設的な社会的相互作用、学習への積極的な取り組み、自発性を奨励する学習環境を創造できる。教室内での活発な質問、協調、協力的な相互作用を育成する。教科、生徒、家庭、地域社会、カリキュラムの目標に関する知識に基づいて、指導の計画を立てている。生徒の学業パフォーマンスのみならず社会的、身体的成長を評価し、評価結果を活用して生徒の動機付けや学習を最大限に高める。選択や行動が他者に及ぼす影響を検討し、継続的に評価して、職業者としての成長機会を積極的に追及できる。また、学校の同僚、保護者や家族、広範囲な地域社会の諸教育機関と関係を築き、学習と福利を支援することができる。

教員あるいは学校専門職員として学校勤務の準備を進める候補生には、学習および学校、家庭、地域社会という背景を理解する適切な職業知識の基盤が必要である。これらの候補生は教育の社会的、歴史的、理念的基礎、[11]職業倫理、法律、方針に関連する知識を理解、

---

9 NCATEの教員養成プログラム基準および文書作成上の指示事項は、NCATEのウェブサイト www.ncate.org からダウンロードできる。これらユニット基準には、専門基準を示したプログラム一覧が付記されている。

10 このリストは州間新教員評価支援協会（INTASC）基準に基づく。INTASCの全文書には、各行動指針に関連する知識、資質、パフォーマンスが含まれている。全米州教育長協議会（CCSSO）のウェブサイト www.ccsso.org/intasc.html から入手できる。

11 候補生が理解し応用できなくてはならない教育の社会的、歴史的、理念的基盤に関連した事項に関して、Council for Social Foundations of Education 推奨基準から情報を入手で

応用できる。認知発達や情動発達およびそれらの発達と学習の相関性を含め、児童や青少年がどのように学習し成長していくかを理解する。言語習得、文化が学習に及ぼす影響、例外性、[12]生徒集団や家庭や地域社会における多様性、学級および学校での一体性と公平を理解する。テクノロジーリテラシーや情報リテラシーを適切かつ効果的に指導に組み込み、学習を支援できる。教育やその他専門的な役割にリサーチを活用する重要性を理解し、教職の役割と責任を理解する。

あらゆる教職の候補生は、教育者に期待される資質を開発し、模範を示す。ユニットは、候補生の資質を、概念的枠組みの一部として明確に規定する。ユニットは、候補生における適切な職業的資質の開発を、体系的にアセスメントする。[13]資質については、通常、直接的にはアセスメントは行われない。生徒、家庭、地域社会との共同作業から、候補生のその他実績と合わせてアセスメントが行われる。

あらゆる教職の候補生は、学習に建設的な効果を実証することが期待される。教員および教員志望の候補生は、学習を職業上の中心課題とする。学校専門職員は、各自の職責に合致した、教育の場で学習を支援する建設的な環境を創造し、維持できる。

教員志望の候補生は、プログラムを通じてケーススタディおよび現場や他の経験からデータを収集し、学習のアセスメントを行い、学習と実践を分析する知識基盤を構築する。生徒作業を検討して学習成果を確認し、教授している概念の理解が困難な生徒を考慮した授業計画を策定することも考えられる。すべての教員志望の候補生は、実習中、学習を直接的に実証しなくてはならない。

大学院課程の経験を持つ教員は、教室における授業と学習の向上を目標として、知識と経験の基盤を発展させる。上級教員検定を目指し、全国教育専門職基準委員会（NBPTS）の提示内容を満たすように、さらに知識、技能、資質を開発する。これら候補生は、生徒への取り組み、学習を管理し観察する技能、自らの実践に関して体系的に思考する知的能力、経験から学習する能力、学問共同体の一員としての参画を実証する。[14]

学校専門職員として学校に勤務する準備を進める候補生は、職業、[15]州、教育機関の各基準を満たすために必要な知識、技能、資質を実証する。これらには、以下の職業を含む。

きる。

12 天賦の才能と優れた能力を含め、個別の指導および／またはその他の教育上の支援あるいはサービスを要求する身体、精神、感情の状態である。

13 資質の考察には倫理規準が役立つ。倫理規準は、全米教育協会（NEA）を始め、多数の職業協会から入手できる。

14 経験教員を対象とした提示および全国委員会によるアセスメントに関しては、NBPTS のウェブサイト www.nbpts.org から追加情報を入手できる。

15 これら分野に関する NCATE のプログラム基準および文書作成上の指示事項は、NCATE のウェブサイト www.ncate.org からダウンロードできる。これらユニット基準には、専門基準を示したプログラム一覧が付記されている。

- 教育工学のスペシャリスト
- 教授法のスペシャリスト
- 読字のスペシャリストおよび読字指導主事
- 校長、カリキュラムスペシャリストおよび教授法のスペシャリストを含む学校管理者
- 学校図書館メディア・スペシャリスト
- 学校心理士
- 学校指導主事
- その他、学校専門職員

これらの大学院課程候補生は、リサーチおよびリサーチ方法の応用能力を開発する。また、学習、学習が行われる社会的背景と文化的背景、各自の専門的職務として学習を支援する実践に関し、知識を養う。各自の職業的な役割に関連して学習に関するデータを収集して分析し、学習を支援する建設的環境を構築する方法で、学校環境のアセスメントを行うことが考えられる。国および／あるいは州の現場査察前と現場査察中に必要な職業基準に対応したプログラム文書を、候補生のパフォーマンスデータを含め教育機関は提出しなくてはならない。

この基準に関する文書の一次資料には、評価委員会（BOE）チームの現場査察に先立ち、国および／あるいは州による検討のために作成される候補生のパフォーマンスデータが含まれる。プログラム文書には、ユニットが内部で収集するパフォーマンス・アセスメント・データと、州の資格認定試験やその他のアセスメントの結果などの外部データが含まれる。

評価委員会（BOE）チームは、現場査察中、候補生がこれらの習熟度を開発している証拠を求める。

基準２　アセスメント・システムとユニットの評価

ユニットは申請者資格、候補生と大学院生のパフォーマンス、ユニットとそのプログラムを評価して改善するユニット運営に関し、データを収集して分析するアセスメント・システムを備えている。

アセスメント・システム

基準不適合

ユニットはアセスメント・システムの開発にユニットの職業共同体を参加させない。ユニットのシステムに、候補生のパフォーマンスの観察、運営とプログラムの管理と改善に利用する情報を提供するための、広範囲の総合的な一連の評価手段が含まれていな

い。アセスメント・システムが専門職業、州、教育機関それぞれが設定する基準を反映していない。プログラムの継続と修了に関する決定が、複数のアセスメントに基づくものではない。使用されるアセスメントが候補生の合格に関連しない。ユニットはパフォーマンス・アセスメントでの偏向原因を検証または排除する効果的な措置を講じておらず、あるいはアセスメントの手順の公平性、正確性、一貫性を確立する努力をしていない。

基準適合

ユニットは、その職業共同体と共に、概念的枠組みと職業および州の各基準を反映したアセスメント・システムを開発している。ユニットシステムに、候補生のパフォーマンス観察、運営とプログラムの管理と改善に利用する情報を提供するための、広範囲の総合的な一連の評価手段が含まれている。候補生のパフォーマンスは、プログラムへの入学時、適切な移行時、プログラム修了時に行われる複数のアセスメントに基づいて決定される。入学、プログラム継続、プログラム修了の決定に利用されるアセスメントが、候補生の合格を予測する判断材料となる。ユニットは、パフォーマンス・アセスメントでの偏向原因を排除する効果的な措置を講じ、アセスメントの手順の公平性、正確性、一貫性を確立する努力をする。

望ましい成果

ユニットは、その職業共同体を参加させて、概念的枠組みを反映し、職業および州の各基準に概略された候補生の能力を組み込んだアセスメント・システムを実施する。ユニットは、アセスメントから生じたデータの正当性と有用性を継続的に検証し、修正によりアセスメント技術や職業基準の変化に対応する。候補生のパフォーマンスは、プログラム修了までの複数の時点で行われる複数のアセスメントに基づいて決定される。データはパフォーマンス・アセスメントと候補生合格との強力な関連性を示す。ユニットはパフォーマンス・アセスメント手順の公平性、正確性、一貫性を確立するため、徹底した調査を実行する。また、これらの調査結果に合致する実践に変更を加える。

<u>データの収集、分析、評価</u>

基準不適合

ユニットは、ユニットの運営、プログラム、候補生に関するアセスメント情報と評価情報を、定期的かつ総合的に収集、編纂、分析しない。正式な候補生の苦情の記録を保持せず、あるいは苦情に対する決議を文書化しない。アセスメント・システムを維持する上で、適切な情報技術を利用しない。申請者資格、候補生能力、大学院生、ユニット運営、プログラムの質に関するデータを収集する上で、内外部からの複数のアセスメントを利用しない。

基準適合

ユニットは、申請者資格、候補生に期待される学習成果、大学院生の能力、ユニット運営、プログラムの質に関して、定期的かつ総合的なデータを提供するアセスメント・システムを維持する。内部および外部からの複数のアセスメントを活用して、申請者、候補生、近年の大学院生、教員、職業共同体のその他のメンバーからデータを収集する。正式な候補生の苦情記録、および苦情に対する決議文書を保持する。これらのデータは、候補生パフォーマンス、プログラムの質、ユニット運営を改善するために、定期的かつ体系的に編纂、集約、分析される。ユニットは、情報技術を活用して、アセスメント・システムを維持する。

望ましい成果

ユニットはアセスメント・システムを履行し、プログラムの質、ユニット運営、実務の当初数年を含めたプログラムの各段階における候補生のパフォーマンスに関して、定期的かつ包括的なデータを提供する。候補生、大学院生、教員、職業共同体のその他メンバーからのデータは、内外部からの複数のアセスメントに基づく。ユニットは、正式な候補生の苦情の記録、および苦情に対する決議文書を保持する。データは、候補生パフォーマンス、プログラムの質、ユニット運営の改善を目的として、定期的かつ体系的に収集、編纂、集約、分析、公表される。ユニットはアセスメント・システムを改善するために、さまざまな情報技術を開発、試験する。

<u>プログラム改善を目的とするデータ利用</u>

基準不適合

ユニットは、候補生と大学院生のパフォーマンスに関する情報などの収集データを、ユニットのコース、プログラム、現場体験の有効性を評価する目的に、一部分のみを利用する、あるいはまったく利用しない。評価の結果、専門職業、州、教育機関それぞれが設定する基準を満たす候補生を養成する上で修正が有効であると示されても、コース、プログラム、現場体験を修正できない。候補生および教員は、ユニットのパフォーマンス・アセスメントに基づく形成的なフィードバックを定期的に提供されない。

基準適合

ユニットは、ユニットのコース、プログラム、現場体験の有効性を評価するために、定期的かつ体系的に、候補生および大学院生のパフォーマンスに関する情報を始めとするデータを利用する。プログラム評価とパフォーマンス・アセスメントのデータを分析し、必要性が示された場合には修正に着手する。候補生および教員のアセスメントデータは、パフォーマンスを検討し改善を促進する目的で、定期的に候補生および教員と共有される。

望ましい成果

ユニットは十分に開発された評価を有し、基本となるデータシステムと分析技術の双方を必要に応じて改正しつつ、評価間のより強力な関連性を模索し続ける。評価が必要性を示す場合に修正を行うだけでなく、あらゆる修正の効果を体系的に検討し、意図されたプログラムの強化が実現しており、また、いかなる不都合な影響も生じていないことを確認する。候補生および教員はパフォーマンスに関するデータを定期的に検討し、改善案を開発する。

補足説明

ユニットには、そのプログラムと大学院生が最高の質を備えていることを保証する職業的な責任がある。この責任を果たすには、情報技術を活用して情報を体系的に収集して評価し、情報を活用してユニットとそのプログラムを強化することが必要である。ユニットとそのプログラムは(1)指導とカリキュラムが専門職業、州、教育機関それぞれが設定する基準と合致している、(2)コース、現場体験、プログラムが有効である、(3)候補生が内容の知識を習熟し、学習に繋がる教育を実証し検証するアセスメント・システムから得られる情報を基盤とする。

専門学校要員の養成は動的かつ複雑な専門的業務であり、ユニットの継続的な計画と評価を必要とする。長期的なプログラムの再検討と向上によって、質を保証することが必要である。評価は、ユニットの概念的枠組みとプログラム目標を基盤とする、目的のある活動でなくてはならない。評価は、教員、カリキュラム、指導のほか、候補生の知識と能力のアセスメント手段を含む総合的評価でなくてはならない。手段自体が、教員、カリキュラム、指導、候補生パフォーマンスの重要な側面を伝達する上で、十分かつ適切でなくてはならない。

アセスメント・システムの公平性、一貫性、正確性、偏向排除を考慮する必要がある。特に、アセスメントが教員志望の候補生の多様な集団に及ぼしうる影響に、注意を払わなくてはならない。また、ユニットのアセスメントと評価では、多様な情報源ーユニット、現場体験と実習現場、一般教育と教科内容の養成コース、教員志望の候補生、大学院生、従業員ーからの情報をいかに提供し、いかに建設的に利用するかを考慮しなくてはならない。データの収集分析のみならず、より広範囲なユニットの計画と評価において、技術が果たす役割は益々大きくなっていくであろう。

アセスメント・システムには、候補生およびユニット運営に関連するデータの収集分析の計画とスケジュールが含まれる。アセスメント・システムは、通常、以下の特性を備えている。

- ユニット教員は、アセスメント・システムの設計と履行において、職業共同体のメンバーと協働する。
- 候補生のアセスメントにおいては、専門職業、州、教育機関それぞれが設定する基準が参照ポイントとなる。
- ユニットはアセスメントを養成プログラムに組み込み、形成および総括の両方を目

的として継続的に実施し、持続的に候補生に対してフィードバックを提供する。

- ユニットは、候補生（1 学年、3 学年、学士課程後の候補生）の始業時に、複数の指標（例えば、3.0 GPA、基礎技能の習得の実証、一般教育知識、内容習得、人生経験と専門的業務経験）を使用し、優秀な教員となる可能性あるいは学校専門職員の役割を担う可能性を特定する。
- ユニットは、例えば入学時、実習前、プログラム修了前など、複数の時点で決定を下す。
- ユニットは多様な形態で複数のアセスメントを運営し、それらと候補生基準を一致させる。このアセスメントは、コース終了時の評価、候補生が書いたエッセーあるいは論文のほか、指導を目的とした課題（プロジェクト、日誌、教員による観察、協力教員の所感、ビデオテープなど）、授業関連の活動（授業計画、指導に対する生徒の準備状態の把握、適切なアセスメントの開発、生徒に対する指導成果検討、保護者、家庭、学校組織とのコミュニケーション）によって行われる可能性がある。
- ユニットは、州の検定試験、就任あるいは校内指導の年における評価、雇用者による報告書、追跡調査、州のプログラム検閲など、外部から入手できる情報を利用する。
- ユニットはアセスメントの信頼性、すなわち公平性、正確性、偏向排除を確実化する手順を有する。
- ユニットは候補生達成度を確定し、プログラムを完了するための説明書きあるいは基準を設定する。
- ユニットは、ユニット、そのプログラム、コース、授業、現場体験、実習の評価、改善を目的として、候補生のアセスメントの結果を利用する。
- 運営とプログラムを評価する上で、ユニットは、コースの検討、実習機会、教員から多様性、ユニットの管理運営、指導体制に関して広く多量の情報を収集し、分析し利用する。

アセスメントと評価のプロセスはデータに基づき、その達成には大幅な時間と資源が要求される。この基準をユニットに適用する初年度は、十分に開発されたアセスメント計画が整備されていなくてはならない。ユニットは、以降毎年、各自のアセスメント・システム履行ーパフォーマンスデータの収集、編纂、分析、意思決定を行うための説明書きあるいは基準の開発、パフォーマンスのアセスメントーが期待される。州の免許交付とアセスメントデータは、現場査察時、検査役チームが使用できなくてはならない。

基準３　現場体験と実習

ユニットと連携校は、教員志望の候補生と学校専門職員があらゆる生徒の学習支援の上で要求される知識、技能、資質を開発し、それらを実証するよう、現場体験と実習を計画、実施、評価する。

ユニットと連携校の協働

基準不適合

ユニットは、現場体験および実習の性質と配置に関し、受け入れ学校やその他教育機関とは無関係に決定を下す。ユニットの提携校が、現場体験と実習の計画、実施、評価に参加しない。学校の単独責任で、候補生を現場体験や実習に配置する具体的な決定が行われる。

基準適合

ユニット、ユニットの連携校、職業共同体のその他メンバーは、候補生の知識、技能、資質の開発支援を目的として、現場体験と実習を計画、実施、評価する。ユニットと連携校は、適切な学習体験の提供を目的として、教育実習生やその他専門的実務研修生の具体的な配置を合同で決定する。

望ましい成果

学校とユニットは資源と専門知識を共有し統合して、現場体験や実習での候補生の学習を支援する。ユニットと学校に属する教員は共に、ユニットの概念的枠組みと学校プログラムの計画、履行、評価に参加する。すなわち、各々、ユニットと連携校の職業的開発活動および候補生と児童を対象とする指導プログラムに参加する。ユニットと連携校は、候補生と P–12 生徒の学習経験を最大限に高めることを目的として、教育実習生やその他専門的実務研修生の具体的な配置を合同で決定する。

現場体験と実習の計画、履行、評価

基準不適合

現場体験が、専門職業、州、教育機関それぞれが設定する基準に示された習熟度の開発と関連しない。現場体験と実習がユニットの概念的枠組みを反映せず、候補生が基準に示された能力を開発する上で支援とならない。実習で、授業と学習を促進するために情報技術を利用する機会が提供されない。実習の期間あるいは集中度が十分でないため、将来目指す役割に伴う全責任を果たす能力を候補生が実証できない。

現場教員に対する基準が理解されていない。現場教員が、熟達した学校教育専門家に期待される知識と技能を実証しない。現場教員が、教育実習生およびその他実務研修生に、定期的かつ継続的な支援を提供しない。

基準適合

現場体験は実習に先立ち、候補生が、学校やその他教育機関観察、生徒個別指導を行う、教員や学校専門職員の手伝い、教育委員会の会合出席、教育に関連した共同体イベ

ント参加、といった機会を提供することで、教育専門家としての成長を促進する。現場体験と実習が共にユニットの概念的枠組みを反映し、基準が示す内容、職業、教育の知識、技能、資質を候補生が継続的に開発する支援となる。実習では、授業と学習を促進する目的で情報技術を利用する機会が提供される。実習の期間あるいは集中度が十分なので、将来目指す役割の習熟度を候補生が実証できる。

現場教員を対象とする基準が明確で、関係者全員に理解されている。現場教員は、学校教育専門家として熟達している。現場教員は観察、会議の開催、グループ討議、電子メール、その他テクノロジーの利用を通じて、教育実習生およびその他実務研修生に定期的かつ継続的な支援を提供する。

望ましい成果

現場体験により、候補生は、生徒および成人が関わるさまざまな状況で内容、職業、教育の知識、技能、資質を応用し、検討することができる。現場体験と実習の両方によって、現場教員による模範提示と適切に策定された行動から学習する機会を通じ、ユニットの概念的枠組みが実践へと拡大適用される。実習期間中の候補生の学習が、学校のプログラムと教育実習に組み込まれる。候補生は観察し、また、観察される。定期的かつ継続的に、教員、大学の監督者、その他実習生と自らの実践に関する相互作用を経験する。自らの実践を検討し、正当性を示すことができる。学校教育チームの一員であり、職業的な決定に積極的に参加する。情報技術の利用を含め、教育および学習の改善を目標とするさまざまな学校中心の活動に参加する。学習に関するデータを収集分析し、生徒の作業を検討し、学習を向上させる方法を開発する。

現場教員はユニットと連携校に共同で選ばれ、学校教育専門家として熟達している。指導と監督の役割を果たすために選抜、養成され、高度に熟達した学校教育専門家としての技能、知識、資質を実証する。

<u>すべての生徒の学習を支援する、候補生の知識、技能、資質の開発と実証</u>

基準不適合

実習を行う候補生に対して、いかなる参加と退去の基準も存在しない。 実習に使用されるアセスメントが、専門職業、州、教育機関それぞれが設定する基準が示す候補生能力と関連しない。候補生が学習に与える効果を、アセスメントで検証しない。候補生のパフォーマンスのアセスメントが、候補生、大学、学校の教員により合同で行われない。現場体験と実習でのフィードバックおよび指導が明白ではない。現場体験と実習が、あらゆる生徒の学習を支援する候補生の知識、技能、資質を実証する機会を提供しない。候補生は、現場体験と実習において、例外性のある生徒、あるいは多様な民族、人種、性別、社会経済集団を背景とする生徒と関わらない。

基準適合

実習を行う候補生に対して、参加と退去の基準が存在する。実習に使用されるアセスメントが、専門職業、州、教育機関それぞれが設定する基準が示す候補生の能力と関連する。候補生パフォーマンスおよび学習に与える効果が、複数のアセスメントの方法を用いて評価される。実習全般を通じ、候補生、学校の教員、大学の教員が合同で候補生のパフォーマンスのアセスメントを行う。現場体験と実習の両方で、他の実習生や現場教員からのフィードバックを熟慮し、採り入れる時間的余裕がある。現場体験と実習が、あらゆる生徒の学習を支援する知識、技能、資質を候補生が発展させ、実証する機会を提供する。全候補生が、例外性のある生徒、あるいは多様な民族、人種、性別、社会経済集団を背景とする生徒を含めた現場体験と実習に参加する。

望ましい成果

候補生は、実習参加前と実習中、内容範囲と教育的知識、職業的知識を使いこなせることを実証する。実習で使用されるアセスメントによって、候補生が専門職業、州、教育機関それぞれが設定する基準を満たし、学習にプラス効果を与えることが示される。候補生および現場教員が複数のアセスメントを利用して改善の必要な領域を特定し、改善策を策定する。候補生は、他の候補生や現場教員との協力的な共同作業により、実践向上を目標とし、互いの実践や学習への効果を批評し合い、検討する。現場体験と実習によって、候補生のあらゆる生徒に関連する知識、技能、資質の探求が促進される。候補生は、あらゆる生徒の学習を支援する能力を開発し実証して、学級や学校における例外性のある生徒や多様な民族、人種、性別、社会経済集団を背景とする生徒との関わり合いにより実践してみせる。

補足説明

現場体験と実習は、教員志望の候補生および学校専門職員の初期養成、上級養成において、プログラムに不可欠の要素である。現場体験と実習は、プログラムの内容とレベルに応じた多様な状況で、候補生が知識、技能、資質を応用する機会を提供する。十分に計画を練り、順序立てた現場体験と実習であれば、候補生が教員やその他学校教育専門家としてキャリアを開始、継続する上で必要な能力の開発を促す。学士、学士課程後、修士レベルの教員志望の候補生にとって、教育実習や実務研修は完結的な体験である。大学院レベルで特殊教育教員、校長、学校専属心理カウンセラーなど、新しい職務を目指した養成を進めている候補生は、それぞれの職業毎に、養成プログラム一環として実務研修を完了することが期待される。教員資格を有する教員が上級プログラムの教育を継続する場合、担当している学級や学校を現場体験に利用することが多くなる。

現場体験と実習は、協働、説明責任、職業的な学習に関連した環境と実践を特徴とする。現場体験では、学校を中心として、早期に継続的かつ多様な機会が提供され、候補生は観察、支援、個人指導、指導、応用リサーチを実践できる。実習には生徒への授業と実務研修が含まれ、候補生が学習共同体での集中的な訓練を体験し、各々準備を進めている専門職務の習熟度を実証する機会を提供する。実習では、候補生が授業、学習、その他の職責

を支援する情報技術を利用できる。

ユニットと連携校は、協力して、候補生のパフォーマンスのアセスメントを含めた現場体験と実習を計画し、履行する。学校と大学の教員は、候補生の学習に対して共に責任を負う。連携校は資源と専門知識を共有、統合して、候補生の学習機会を支援し創出する役割と構造を開発する。連携校は教員志望の候補生の指導と監督を行う現場教員[16]を選抜し、養成する。

実習の説明責任に含まれるのは (1)候補生に対する参加と退出の要件適用(2)候補生が実証する内容、教育、職業の知識と基準との合致(3)早期の現場体験で候補生が実証する習得度(4)P-12 生徒の学習にプラス効果をもたらす能力を含め、候補生によるユニットが定義した技能、知識、資質の適用(5)候補生が実証する同僚、保護者や家庭、地域社会と共同作業を行う技能、である。ユニットと連携校は、候補生を評価する上で、多様なアセスメント・アプローチを使用する。

候補生には、多様な人口集団、例外性のある生徒、異なる年齢層の生徒を含め、さまざまな状況での研究と実践が要求される。候補生は、養成対象の学年、教科、学校での役割（例えば、カウンセラー）の現場に配置される。現場設定には候補生学習が組み込まれる。スケジュール、時間利用、資源は現場教員を支援するものであり、学校という場所に候補生が教員、教育専門家、学習者として参加できる。

基準４　多様性

ユニットは、候補生があらゆる生徒の学習を支援する上で要求される知識、技能、資質を習得し応用するように、カリキュラムと経験を計画、実施、評価する。この経験には多様な高等教育および学校教員、多様な候補生、P-12 スクールの多様な生徒との作業が含まれる。

カリキュラムと経験の計画、実施、評価

基準不適合

候補生が養成プログラム中に開発しなくてはならない多様性への習熟を、ユニットが明確に示さない。教育者養成のカリキュラムと現場体験が、例外性のある人物を含め、多様な集団と効果的に作業を行える候補生を養成するように立案されていない。候補生が教育と学習における多様性の重要度を理解していない。教育に多様性を組み込む技能を開発せず、学級や学校に多様性を重んじる精神を定着させることができない。候補生の習熟度アセスメントが、あらゆる生徒の学習支援という点で、候補生能力に関するデータを提供しない。

16　現場教員には、実習に責任を負う学校教員と高等教育教員の両方が含まれる。

基準適合

候補生が職業プログラム中の開発を期待される習熟度を、ユニットが明確に示す。教育者養成カリキュラムと付随する現場体験が、教育と学習における多様性の重要度を候補生が理解するように立案されている。候補生は多様性を組み込む授業を開発して指導し、多様性を重んじる精神を学級や学校に定着させることを学ぶ。候補生は文化の影響によって形成されるさまざまな教育と学習のスタイルを認識し、例外性のある生徒を含むあらゆる生徒に対し、適切に指導とサービスを施す能力がある。公平性とあらゆる生徒の学習を重視する資質を実証する。候補生の習熟度アセスメントが、あらゆる生徒の学習を支援する能力に関して、データを提供する。候補生のアセスメントデータをフィードバック時に利用して、候補生の知識、技能、資質の向上を図る。

望ましい成果

カリキュラム、現場体験、実習は、多様性に関連する知識、技能、資質を候補生が実証する助けとなる。カリキュラム、現場体験、実習は、多様性と一体性に関して十分に開発された知識基盤と概念化に基づき、候補生が学校で効果的に適用できる。候補生は授業を現況に合わせ、生徒自身の体験や知識からの発現を考慮することを学ぶ。指導上の対話を通じて生徒の意欲を喚起し、認知的複雑性を促し、例外性のある生徒を含めあらゆる生徒の取り組みを実現する方法を学ぶ。候補生と教員は、あらゆる生徒と作業する候補生の能力に関して情報を提供するアセスメントデータを検討し、この面の改善計画を開発する。

<u>多様な教員との共同作業体験</u>

基準不適合

候補生は、大学構内に設定された教室および学校において、多様な民族、人種、性別集団出身の専門教育教員、他のユニット教員、学校教員と、限定的な交流しか行わない、あるいは、全く交流しない。専門教育教員と学校教員が有している多様性に関した知識と体験が限定的である。ユニットは、多様な文化背景を持つ教員によって多様性を高めようと志向しない。

基準適合

候補生は、大学構内に設定された教室および学校において、多様な民族、人種、性別集団出身の専門教育教員、他のユニット教員、学校教員と交流する。候補生が専門教育の学級や実習で共同作業する教員は、例外性のある生徒を含め、多様な文化背景を持つ生徒との作業に候補生を備えるため、関連性のある知識と体験を有している。多様性の価値を肯定する姿勢が、教員の多様性を高める、あるいは維持する誠実な努力に示されている。

望ましい成果

候補生は、大学構内に設定された教室および学校において、多様な民族、人種、性別、言語、例外性、宗教を代表する専門教育教員、他のユニット教員、学校教員と交流する。養成プログラムを通じて候補生が共同作業する教員は、例外性のある生徒を含め、多様な生徒との作業に候補生を備えるため、知識と繊細な感受性を有する。

多様な候補生との共同作業体験

基準不適合

候補生は、大学や学校での専門教育コースにおいて、多様な民族、人種、性別、社会経済集団出身の候補生と、交流や作業を行いない。ユニットが設定する候補生の活動は、多様な背景を持つ候補生の参加を奨励、支援するように立案されていない。ユニットは候補生の多様性を高めることを志向しない。

基準適合

候補生は、大学や学校での専門教育コースにおいて、多様な民族、人種、性別、社会経済集団出身の候補生と、交流や作業を行う。多様な民族、人種、性別、社会経済集団出身の候補生が、教育や内容領域に関連する委員会や教育プロジェクトで共同作業を行う。多様性の価値を肯定する姿勢が、候補生の多様性を高める、あるいは維持する誠実な努力に示されている。

望ましい成果

候補生は、大学や学校での専門教育コースにおいて、例外性のある候補生や多様な民族、人種、性別、言語、社会経済、宗教集団出身の候補生と、交流や作業を行う。学級、現場体験、実習において、多様な文化背景を持つ候補生や異なる体験を持つ候補生の積極的な参加が勧誘、高く評価され、受け入れられる。

P-12 スクールの多様な生徒との共同作業体験

基準不適合

例外性のある生徒や多様な民族、人種、性別、社会経済集団出身の生徒との現場体験あるいは実習に参加しない候補生が存在する。候補生が多様性について熟考し学習にプラス効果を与える技能を開発する上で、それら体験が助けとならない。

基準適合

候補生があらゆる生徒と作業する知識、技能、資質を開発できるように、例外性のある集団や多様な民族、人種、性別、社会経済集団出身の生徒を含めた現場体験あるいは

実習が計画される。候補生は、他の候補生や監督者からのフィードバックによって、あらゆる生徒の学習を支援する能力の検討を促される。

望ましい成果

候補生と例外性のある生徒および多様な民族、人種、性別、社会経済、言語、宗教集団出身の生徒との交流を奨励する目的で、広範かつ実質的な現場体験と実習が計画される。それら体験は、指導や学習に影響を及ぼす多様性問題に候補生が向き合い、学習や候補生の教員としての有効性を向上させる方法を開発する上で、助けとなる。

補足説明

アメリカの学級はますます多様化している。P-12 学級では、生徒の 1/3 以上が少数集団の出身である。移民家庭からの生徒数が増加しており、その多くは英語以外の言語を母国語とし、宗教的な背景も多様である。能力的な障害があると分類される生徒の数も増加している。その一方、少数集団出身の教員は教員陣の 15%未満に過ぎない。そのため、生徒のほとんどは、多様な教員陣による恩恵を体験する機会がない。教員志望の候補生は、多様な背景を持つ生徒や例外性のある生徒と作業する能力を開発し、あらゆる生徒に学習の機会を保証する必要がある。候補生は、居住地域における多様度の高低に関わりなく、アメリカ合衆国と世界の多様性に関する知識、相違を尊重して価値を認める資質、多様な状況で作業する技能を開発しなくてはならない。

この基準の目標のひとつは、あらゆる生徒の学習を支援する能力があり、また、多様な文化背景を持つ生徒の歴史、経験、象徴性を考慮する多文化的かつグローバルな視点から指導できる教育者の開発である。したがって、ユニットは、教育と学習のプロセスに多様性と公平性が果たす役割を候補生に理解させる機会を提供する。講義、現場体験、実習は、教育に及ぼす文化の影響を候補生が理解し、あらゆる生徒にとって有意義な学習体験を開発する能力を習得する支援として計画される。候補生は例外性と一体性、性差、それらが学習に及ぼす影響を学習する。関連する能力は、資質や多様性に関連する能力を含め、専門職業、州、教育機関それぞれが設定する基準を参照する。候補生は能力を明確に理解し、ユニットのパフォーマンス・アセスメント・システムの一環として評価される。

現場体験と実習は、学校におけるあらゆる生徒との作業に、例外性を含む多様性の知識を応用できる教育者の開発を支援する。現場体験と実習は、多様な民族、人種、社会経済集団出身の生徒や家庭を含んだ学校や地域社会において、候補生が観察や実践について熟考する機会を提供する。現場教員は、現場体験や実習として、候補生が多様性の概念を処理できる学習経験を計画し、パフォーマンスに関するフィードバックを候補生に提供する。

多様な集団出身の候補生と教員は、ユニットのカリキュラム、教育学理論、構成に関して、文化的に有意義な方法で情報を提供する。多様性を備えた教育プログラムは、複数の視点や異なる人生経験から教育と学習にアプローチする上で、候補生の助けとなる。職業的な開発や教職に、さまざまな見解を与える。教員や候補生に広範囲な背景と経験を付与して、異なる背景を持つ同僚との理解と交流を増進する。この点で、ユニットは多様な文

化出身の候補生と教員を募集、承認、雇用、保持する。定期的に監督、改訂する計画によって、多様な出身者を確保、維持する指針を提供することも考えられる。

候補生は、在学中、特に職業養成プログラムを通じて、自分と同じ背景あるいはその他の背景を持つ成人、児童、青少年と交流する機会がある。候補生が関わる他の候補生、高等教育教員、学校教員、P-12 の生徒は、多様な民族、人種、言語、宗教、社会経済の背景と歴史を持っており、アメリカや世界のさまざまな地域出身の女性であり、男性なのである。また、候補生には、例外性のある成人や生徒と作業を行う機会がある。

基準５　教員[17]の資格、パフォーマンス、開発

教員は資格を有し、候補生のパフォーマンスと関連して自らの有効性のアセスメントを行うなど、学問、サービス、指導における最良の職業的実践の模範を示す。また、専門分野や学校の同僚と協働する。ユニットは体系的に教員の実績を評価し、職業的な開発を促進する。

資格を有する教員

基準不適合

専門教育教員の多くが博士号を取得していない。専門教育教員が、職務にふさわしい専門知識や現代の職業経験を有していない。必ずしも学校教員全員が指導分野の資格を有していない。必ずしも高等教育の現場教員全員が、学校における職業的な経験を有していない。

基準適合

教育機関の専門教育教員が、博士号あるいは職務にふさわしい優秀な専門知識を有している。学校教員は、指導または監督する分野の資格を取得しているが、多くの場合、博士号は取得していない。高等教育の現場教員は、学校において、監督レベルで現代の職業経験を有している。

望ましい成果

教育機関の専門教育教員は博士号あるいは優秀な専門知識を修得しており、学校において、監督レベルで現代の職業経験を有し、関連する学問に有意義に取り組む。現場教員（高等教育教員および学校教員）全員が指導または監督する分野の資格を取得しており、優れた教員であると評価されている、あるいは専門とする分野の能力が広く評価さ

17　教員とは、高等教育機関に雇用されている専門教育教員と実習を監督する学校教員の両者を指す。

れている。

指導における最良の職業的実践の模範

基準不適合

教員は、各自の専門分野に関して、限定的な理解しか有しない。候補生にとって、教員の指導が内容との関わりをほとんど示さず、専門職業、州、教育機関それぞれが設定する基準に概略された習熟度を達成する上の助けとならない。教員は少数の指導方法しか使用せず、これらの方法は教育および学習に関する現在のリサーチを反映していない。教員が指導の場で情報技術の利用を模範的に示すことがめったにない。教員の大多数が、教員としての自らの有効性のアセスメントを行わない。教員の多くは、担当している学級あるいは監督下の候補生の学習状況をアセスメントするシステムを開発していない。

基準適合

教員は指導内容を完全に理解している。専門教育教員による指導は、ユニットの概念的枠組みおよび専門分野と教育におけるリサーチ、理論、現在の進展を反映している。教員は候補生の学習を評価し、候補生のパフォーマンスをアセスメントする。候補生の熟考、批判的思考、問題解消、職業的資質の開発を助成する指導を行う。さまざまな学習方法に関する理解を反映して、多様な指導方法を活用する。多様性と技術を指導全般に組み込む。教員としての自らの有効性について、候補生の学習とパフォーマンスに及ぼす建設的な効果を含めて、アセスメントを行う。

望ましい成果

教員は専門分野を徹底的に理解しており、教員兼学者として、専門分野の内容、教育、学習に関する現代の知識を指導の実践に組み込む。その知的活力が、重要な問題に対する繊細な感受性として示される。専門教育教員による指導はユニットの概念的枠組みを反映し、適切なパフォーマンス・アセスメントを組み込み、講義、現場体験、実習を通じ多様性と技術を採り入れる。教員は候補生の学習を評価し、候補生の学習強化を目指して指導を適切に修正する。アセスメント技術を理解し、自らの有効性を把握するために多様なアセスメント形式を利用し、そのデータを実践の向上に生かする。ユニット教員の多くは、大学および学校全体の候補生や同僚から、卓越した教員であると評価される。

学問における最良の職業的実践の模範

基準不適合

専門教育教員の大多数が、学校教員を養成する専門家にふさわしい学術作業に積極的に取り組まない。

基準適合

専門教育教員が専門分野における学術作業を実証する。ある程度、所属する教育機関の使命に基づき、多様な種類の学術作業に従事する。

望ましい成果

専門教育教員は、指導、学習、専門分野に関連する学術作業を実証する。専門分野における知識の発生から探査と探求、そして指導姿勢の有効性評価にいたるまで、活発に追求する姿勢を備えている。

サービスにおける最良の職業的実践の模範

基準不適合

大学へのサービス活動に積極的に参加する専門教育教員が、ほとんど存在しない。教員が、学校に対して、職業的に期待されるレベルでのサービスを限定的にしか提供しない、あるいは全く提供しない。積極的に専門団体に参加する、もしくは地域、州、国内、国際の各レベルで教育関連サービスを提供する教員がほとんど存在しない、あるいは、全く存在しない。

基準適合

専門教育教員が、大学、学校、より広範囲な共同体に対して、教育機関およびユニットの使命に合致した方法でサービスを提供する。P-12 スクールを実践の場とする専門教育界に、積極的に参加する。専門団体に積極的に参加する。地域、州、国内、国際の各レベルで、教育関連サービスを提供する。

望ましい成果

専門教育教員は、専門教育と P-12 スクールの両教育プログラムの立案と実施に関し、積極的に対話に参加する。学校で同僚と共同作業する。州、国内、国際の各レベルで、職業、学校、専門団体に対する指導力を発揮する。

協働

基準不適合

専門教育教員と他大学のユニットの教員の間に協働関係が存在しない、あるいは協働関係が非常に限定的である。専門教育教員と学校の同僚との協働関係が、現場体験の監督と学習に限定されている。

基準適合

専門教育教員は、指導、候補生の学習、教育者養成の向上を目的として、定期的かつ体系的に、P–12 環境の同僚、他大学のユニット教員、より広範な専門共同体のメンバーと協働する。

望ましい成果

教員は、学習者共同体として、学級の概念的枠組みと育英に積極的に取り組む。P-12 スクールの同僚や教育機関の他ユニットの教員との関係、プログラム、プロジェクトを構築して、知識基盤の開発と発展を目指し、リサーチを実施し、プレゼンテーションを行い、資料を発表し、あらゆる生徒の教育の質を改善する。

ユニットによる専門教育教員のパフォーマンス評価

基準不適合

ユニットは体系的かつ定期的に専門教育教員を評価しない。実施される評価が、実践の改善に利用されない。

基準適合

ユニットは、専門教育教員の能力と知的活力の強化を目標として、教員の指導能力を体系的かつ包括的に評価する。専門教育教員の評価は、ユニットの教員の指導、学術、サービスを向上する目的に利用される。

望ましい成果

ユニットの体系的かつ包括的な評価は、専門教育教員の指導、学術、サービス、専門共同体との協働、教育機関および職業における指導力に関して、定期的かつ包括的な検討を含む。

ユニットによる専門能力の開発促進

基準不適合

専門能力の開発と教員の評価に関連性がない。教員が専門能力を開発する活動に取り組むことを、ユニットが奨励しない。

基準適合

ユニットは、教員の評価によって明らかとなったニーズに基づいて、特に概念的枠組み、パフォーマンス・アセスメント、多様性、技術、他の新たな実践との関連において、教員が新たな知識や技能を開発する機会を提供する。

望ましい成果

ユニットの方針と慣習によって、専門教育教員全員が学習を継続する姿勢を維持することが奨励される。経験を積んだユニット教員は、先輩として、教育、探求、サービスにまつわる学問的な作業の進展を奨励、支援して新参の教員を指導する。

補足説明

高等教育および連携校の教員は、全国学校に配属する優れた専門教育者を開発する上で決定的な役割を果たす。これら教員は、教育や学習にまつわる神話や誤解に対抗して、候補生をリサーチや優れた実践へと導くことができる。優れた指導模範を示すことで、候補生が多様な指導方法を発展させあらゆる生徒の学習を促す助けとなる。自らの職務と学習に熱心に取り組む教員が示す知的活力は、監督下にある候補生が専門能力の開発を継続する環境を作り出す重要な要素である。

教員は、候補生と P–12 生徒の学習を職責の中心課題とする。学習者共同体として積極的に取り組み、優れた教育の模範を示す。自らの実践を体系的に追及、熟考し、一生を通じて専門能力の開発に努力する。教員は、多様性の価値を認め、理論、リサーチ、最高度の実践を根拠とする綿密かつ適切な養成プログラムの開発、履行、評価に指導力を発揮する。指導、学習、教員教育の改善を目的として、大学や専門共同体のメンバーと協働する。あらゆる生徒を対象とする質の高い教育、教育課題に関する国民の理解、優秀かつ多様な教職者を擁護する。また、教員教育の改善に貢献する。[18]専門団体に積極的に参加し、地域、州、国内、国際の各レベルにおいて、教育関連サービスの提供や指導力を実証する。

専門教育教員は、教員兼学者として、自らの職業に伴う教育と学習を高く評価する。教育、学習、教員教育に関連する学術作業の中から一つあるいは複数の領域を追求し、貢献する。教育、学問、サービスに、知的活力を示す。学問は広範囲に定義され、従来のリサーチや発表に留まらない。学問的な追及として、知識の応用、新たな状況における現在のリサーチ成果の解釈あるいは統合、綿密かつ体系的な教育学の研究なども考えられる。あらゆる学問的追求には、作業成果を提出して専門的な検討と評価を受けることが含まれる。

教員の役割のひとつは、専門分野における新たなリサーチや進展中のリサーチ、また新しく登場した理論や実践を認識することである。教員は、職務に情報を提供するリサーチや実践に関して、理解を深める努力を続ける。専門教育教員は、自らの職務で、パフォーマンス・アセスメントを活用する模範を示す。自らの指導が候補生の学習に与える効果のアセスメントを行い、明らかになった事柄を利用して実践を強化する。また、多様性と例外性に関連する知識と技能を拡大し、これらの概念を教育に組み込む。自らの職務促進と候補生の学習支援を目的とする技術の活用に関連して、継続的に技能を開発する。教員は、自ら率先する専門能力開発活動、あるいはユニットが実施、後援、手配した専門能力開発活動に参加して、教育能力と知的活力を強化する。

---

18 これら期待は、Association of Teacher Educators 『Standards for Teacher Educators』に準拠する。

専門教育教員のパフォーマンスに関するユニットの責任には、候補生と同僚の両方による体系的かつ包括的な教員評価が含まれる。この評価は、教員の実践する教育、学問的貢献、サービスの質に関するデータを収集できるよう考案し、専門能力開発活動の提供と支援を通じて、教員の向上を図る目的に利用される。

基準6　ユニットの管理運営と資源

ユニットは、専門職業、州、教育機関それぞれが設定する基準を満たす候補生の養成に向けて、指導体制、権限、予算、人材、施設、情報技術資源を含む資源を有する。

ユニットの指導体制と権限

基準不適合

ユニット指導体制とその権限の段取りが、教員および学校専門職員を養成するプログラムの一貫した計画、履行、運営を実現していない。ユニットは、候補生が基準を満たすことを目的として、全プログラムを効果的に管理、あるいは調整していない。協力する P–12 教員およびその他実践教育者を、プログラムの立案、履行、評価に効果的に参加させていない。募集と入学に関するユニット慣行について、出版物やカタログに、明確な、あるいは一貫した記述がなされていない。学校の予定表、カタログ、出版物、評点方式、広告が不正確である、矛盾している、および／あるいは時期的に無効である。ユニットは、候補生に対して、アドバイスやカウンセリングなど、候補生を対象としたサービスへのアクセスを保証しない。大学内あるいは教育界の内部で、ユニット指導力が認められていない。

基準適合

ユニットは、一貫性のある学習プログラムを計画、履行、運営する指導体制と権限を備えている。ユニットは、候補生が基準を満たすことを目的として、全プログラムを効果的に管理、あるいは調整する。募集と入学に関するユニット慣行が、出版物やカタログに、明確かつ一貫して記述されている。学校の予定表、カタログ、出版物、評点方式、広告が正確であり、時期的に有効である。ユニットは、候補生に対して、アドバイスやカウンセリングなど、候補生を対象としたサービスへのアクセスを保証する。教育者養成に参加する教員、P–12 の実践者、専門共同体のその他メンバーが、プログラムの立案、履行、ユニットとユニットのプログラム評価に参加する。ユニットは、ユニット教員と専門教育者養成に関与する教育機関内の他ユニット教員との協働を図る機構を提供し、協働を促進する。

望ましい成果

ユニットは、P-12 スクールで勤務する教育専門家の養成を目的とした教育機関の全プログラムを、効果的に調整する指導体制を備えている。募集と入学に関するユニット慣行が、出版物やカタログに、明確かつ一貫して記述されている。学校の予定表、カタログ、出版物、評点方式、広告が正確であり、時期的に有効である。ユニットは、候補生に対して、アドバイスやカウンセリングなど、候補生を対象としたサービスへのアクセスを保証する。ユニットとその他の教員は P–12 の実践者と協働して、ユニットとユニットプログラムを立案、履行、評価する。専門教育者養成に関与する教育機関内の他ユニットの同僚、学校要員、その他組織が、ユニット指導力を認める。ユニットは、教育機関の他ユニットにおいて、教員に有効な教育の専門的開発を提供する。

ユニットの予算

基準不適合

ユニットへの予算割当が、総額として、あるいは学内の他ユニットもしくは他大学内の同様のユニットと比較して、候補生が基準を満たすために必要なレベルのプログラムに対応しない。

基準適合

ユニットは、基準を満たす候補生を養成するプログラムを提供するため、少なくとも学内の他ユニットもしくは他大学内の同様のユニットに釣り合った、十分な予算を割り当てられている。予算は、専門教育者の養成に不可欠な学内と現場での作業に十分に対応する。

望ましい成果

ユニットへの予算割当により、ユニットだけでなく P–12 教育と教育機関内の他のプログラムを含めた範囲で、教員が教育、学術、サービスを実践することが可能である。カリキュラム、指導、教員、現場作業、学術、その他に割り当てられた予算により、ユニットと連携校内における質の高い作業が支援される。

人材

基準不適合

ユニットのオンライン講座を含めた作業負荷方針では、教員が効果的に指導、学術、アセスメント、アドバイス、P–12 との協働、サービスに取り組むことができない。学内とオンラインにおける教員の作業負荷が、概して、大学指導で 12 時間、大学院指導で 9 時間を超過する。実習監督をする常勤の平均的教員 1 名に対して、候補生数が概して 18 名を超える。ユニットが非常勤教員や大学院生助手を使用する結果、プログラムの一貫性や全体性が損なわれる。サポート要員の人数が不足しているため、基準を満た

すという目標に向けた教員の有効性と候補生の進歩が制限される。技術利用のトレーニングを含め、専門的な開発機会が制限され、その結果、プログラムの質に弊害が生じる。

基準適合

ユニットのオンライン講座を含めた作業負荷方針により、教員は指導、学術、アセスメント、アドバイス、P–12 校での協働作業、サービスに効果的に取り組むことができる。学内とオンラインでの教員の作業負荷が、概して、大学指導で 12 時間、大学院指導で 9 時間を超過しない。実習監督をする常勤の平均的教員 1 名に対して、候補生数が概して 18 名を超えない。ユニットは、常勤、非常勤、現場の各教員のほか、大学院生助手を適切に利用するため、プログラムの一貫性と全体性が確保される。ユニットは十分な人数のサポート要員を提供するので、プログラムによって基準を満たす候補生を養成できる。技術利用のトレーニングを含め、教員の専門的開発を実現する十分な資源と機会が提供される。

望ましい成果

作業負荷方針と実践によって、教員が指導、学術、アセスメント、アドバイス、学校での作業、サービスなどの広範な専門的活動に取り組むだけでなく、共同体、州、地域、国内を基盤として専門的に貢献することを容認、奨励される。教員の作業負荷を決定する上で、オンライン講座の履行を含め、正式な方針と手順が設定される。ユニットは、教育助手の養成を含め、プログラムを強化する意図で、非常勤教員と大学院生教育助手を採用する。現場教員は、教育者養成における貴重な同僚として、ユニットに加えられる。ユニットが提供するサポート要員は、候補生を教育し指導する上で、教員の有効性を大幅に強化する。ユニットは、教員を対話に参加させる専門的な開発活動と新たな理論や実践に関連する技能開発を支援する。

<u>ユニットの施設</u>

基準不適合

大学と学校の施設が機能的でない、あるいはメンテナンスが不十分で、候補生が基準を満たすという目標に向けて進歩できない。候補生が現在の技術を利用できない。

基準適合

ユニットは適正な大学と学校の施設を有し、基準を満たすという目標に向けて、候補生を支援する。これら施設により、教員と候補生は情報技術を指導に利用できる。

望ましい成果

ユニットは、学内に、また連携校と共に優れた施設を有し、基準を満たすという目標に向けて候補生を支援する。施設は最先端技術に対応し、その結果、教員は技術の利用

を模範的に示し、候補生は教育を目的とした技術の利用を実践できる。

技術を含むユニットの資源

基準不適合

候補生が基準を満たすことを妨げられる不平等な方法で、資源がプログラムに割り当てられている。ユニットのアセスメント計画の開発や履行に使用できる資源が乏しい、あるいは皆無である。情報技術資源が非常に限定されているため、候補生が情報技術の利用を体験できない。教員および候補生に対し、満足な最新の図書館やカリキュラムという資源あるいは電子情報へのアクセスが提供されない。

基準適合

ユニットは、専門分野の基準を満たす候補生養成を目的として、資源をプログラムに割り当ている。ユニットのアセスメント計画を開発し履行する、十分な資源を提供する。ユニットは、教員と候補生を支援できる、十分な情報技術資源を有する。教員および候補生に対し、満足な最新の図書館やカリキュラムという資源および電子情報へのアクセスを、併せて提供する。

望ましい成果

ユニットは、優秀で模範的なプログラムとプロジェクトを支援するため、積極的な資源確保を成功させて、基準を満たす候補生を確実に養成する。ユニットのアセスメント・システムの開発と履行には、十分な資源が割り当てられる。ユニットは、教育プログラムだけでなく教育機関、共同体、その他教育機関を含めた広い範囲で、教育の情報技術資源として機能する。教員と候補生は、ユニットに制限されない広範な支援団体に役立つ図書館、カリキュラム、電子情報の各模範的資源にアクセスできる。

補足説明

専門教育者を養成するカリキュラム、指導、資源の運営と管理において、ユニットは重要な指導的役割を果たす。教育機関内におけるプログラムの管理的位置付けに関わりなく、ユニットは、教育機関で養成される学校要員全員の質に対する責任を負う。このように、教員とその他専門的学校要員の初回および継続的な養成を目標に、教育機関提供の全プログラムを、ユニットが直接的に管理あるいは調整することが期待される。この点で、ユニットは、P-12 スクールの教育者のみならず、全学内の文系、理系、他ユニットの同僚と協働する。

ユニットは、プログラムを立案、履行、評価するために、学校の実践者および教育機関の他ユニットの教員と管理陣を含めた構造と管理運営システムを考案、確立、維持している。このシステムの主要な要素は、基準 2 で記述されているとおり、候補生のパフォーマンスデータの収集と利用を含むアセスメント・システムの開発と遂行であり、候補生が基

準を満たすことの確実化が目的である。

ユニットとユニットの教員は、知的活力、最高度の指導実践、学術を促進する職場風土を創出している。方針と職務によって、教員は指導、学術、サービスに効果的に参加できる。教員の負荷には、コースとコースのコンポーネントおよび候補生への電子サポートオンライン提供に要する時間を考慮しなくてはならない。教員は積極的に学校に携わり、教員や学校専門職員と協働して、養成プログラムを考案、評価、実施する。職務では、学校およびその他大学教員と協働する時間が与えられる。

ユニットは、候補生が専門職業、州、教育機関それぞれが設定する基準を確実に満たすことを目的として、適切な人数の要員と十分な資源を維持する。初回および継続的な教育者養成プログラムでは、大学内、学校環境、時には地域教育機関で作業を行い、総仕上げとして教育実習や実務研修を行うことが要求される。他の専門分野と同じく、教育の現場作業にも適切な資源が必要である。大学の指導教員だけでなく学校もフィードバックを与え、指導を行って、専門職業、州、教育機関それぞれが設定する基準で期待される知識、技能、資質を候補生が確実に実証できなくてはならない。学校に勤務する教育者を養成する全プログラムを教育機関が提供するには、質の高い現場体験と実習の遂行を含め、情報技術資源を含む十分な資源が必要である。

ピアレビュー・アクレディテーション委員会

全米公共政策系教育機関協会
専門職学位課程　総合案内および基準

2006 年 1 月版

全米公共政策系教育機関協会(NASPAA)

ピアレビュー・アクレディテーション委員会 (COPRA)

概要説明

Ⅰ. NASPAAによる評価および認定の理由とプロセス

1977年NASPAA委員は、公共政策系の修士課程または学位プログラムの任意ピアレビューによる評価制度の採用を決議した。同年NASPAAは「公共政策系大学院専門職修士課程基準」を採択した。ピアレビュー制度は公共政策系教育の質をより向上させるため、委員会により始められたものである。

1983年NASPAA委員は、公共政策系教育を専攻する大学院修士号の専門分野別アクレディテーション機関として承認を求め、中等後教育機関アクレディテーション審議会(COPA, 現在は解散) に申請、1986年10月3日に専門分野別アクレディテーション機関として公式に承認された。1993年中等後教育機関アクレディテーション審議会 (COPA) は中等後教育機関アクレディテーション機関承認委員会 (CORPA)となり、1996年には高等教育機関アクレディテーション協議会 (CHEA) となった。NASPAAは1991年と1996年に再度承認を受け、さらに2003年に再審査される。

NASPAA基準やCOPRAの評価プロセスは、優れた公共政策系の教育を達成するため、各プログラムがそれぞれ異なった目的や方法を用いることを認めている。基準が認める多様性とは、プログラムの目的やその達成という点で適切であることを示していなければならない。全体的評価を下す際、COPRAは基準に合致しているか考慮しながらプログラム全体の質やプログラム独自の目的について評価を行う。

評価や認定を行う際、プログラムの目的は重要な要素となる。プログラムには必ず教育理念や目的が明記される必要がある。またその使命や資源、プログラムを構成する人々に合った適切な方法と目標への秩序立った展開過程もプログラムに含まれている必要がある。学生の成績や目標達成度を評価するため、それぞれのプログラムは評価の過程と方法に関して報告をするが、こういった評価過程や方法は、目的にどれだけ近づいたかを判断する要素となるのである。また作業の指針として、プログラムの目標、方策、遂行を指揮および改訂するに際しどのように情報を利用したかを示すことも要求される。

評価と認定の作業はセルフスタディ、ピアレビュー・アクレディテーション委員会(COPRA)による審査、そして COPRA が任命する視察チームによる 2−3 日の実地視察から成る。毎年８月 15 日にセルフスタディ報告書が提出され、評価と認定の作業が始まる。６月に最終評価セッションのため委員が集まり、プログラムが基準と合致しているか否か判定を下す。またその時期には COPRA によって認定校一覧が公表される。重大ではない

がやや問題のあるプログラムは引き続き１～２年間審査対象となり、修正点を明記した簡潔なセルフスタディ報告書を提出することができる。

公共政策系の学部または大学院を設置している250の大学がNASPAAメンバーとなっている。またピアレビューに参加資格のあるプログラムのうち139のプログラムが認定を受けており、ピアレビューとアクレディテーションに任意で参加しているプログラムの多くが質の高公共政策系の教育に深い関心を示している。

「公共政策系大学院専門職修士課程基準」はNASPAA基準委員会によって提案されNASPAAによって採択されたものである。また「ピアレビューとアクレディテーションの方針と手続」はピアレビュー・アクレディテーション委員会（COPRA)が作成し評議会で承認されている。評価および認定に関するその他の文書（セルフスタディの説明書、実地視察マニュアル、実地視察トレーニングのワークショップのスケジュール等）はCOPRAの責任のもとに作成されている。

Ⅱ．　評価および認定プロセスの概要

A．プロセスにおける各ステップ

１．8月15日までにセルフスタディ報告書（SSR）を準備し提出する。
２．COPRAのスタッフおよびチームの主査（chair）による技術的な審査。
３．秋のNASPAA年次総会開催中に、COPRAにより第一次審査と中間報告書作成が行われる。審査中のプログラムはリエゾンを割り当てられる。リエゾンとは各プログラムに割り当てられたCOPRAメンバーで、COPRA、プログラム、実地視察チームの間に立ち連絡係としての役割を果たす。リエゾンは当該プログラムのSSRに極めて精通している必要がある。
４．第一次審査後のオプション：
　a）COPRAが実地視察を推奨
　b）COPRAが実地視察の延期を助言
　c）プログラムが評価認定プロセスから離脱
　COPRAの推奨とは無関係に実地視察を進めることもできる。
５．プログラムの適合性を評価するため、セルフスタディ報告書のほかに説明を要求する特定基準をリストアップした中間報告がCOPRAからプログラムへ送られる。これらの項目はとりわけ実地視察チーム(SVT)によって検討されたもので、プログラムはこの中間報告に回答する。通常、プログラムが中間報告を受領した後、リエゾンとの最初の接触が始まる。
６．実地視察の準備ープログラムの責任者宛に名前のリストを提出。プログラムは1名を取り除く事ができる。COPRAによってSVTが任命される。
７．1月1日から3月31日の間に実地視察を行う。SVTは報告書の草案を作成する。プログラムが回答し、SVTによる最終的な実地視察報告書が５月までにCOPRAに送られる。

8．６月にCOPRA委員が集合、評価を行い、助言事項を作成し、プログラムに送付する。助言事項には以下のものがある。

初めて申請するプログラム

－７年間の認定

－特定の修正が行われ、プログラムが将来評価プロセスに組み込まれるまで１年から２年認定決定を延期

－認定の却下

再認定を申請するプログラム

－７年の認定

－１年の認定

－認定の却下

9．上訴－異議申立手続に関しては「ピアレビューとアクレディテーションの方針と手続」のセクション12.0の概略説明参照。

Ⅲ．基準

A．NASPAAの行政学修士（MPA）基準の目的は、教育の質を向上させ維持すること、また公共政策系の専門教育を提供することである。これらの基準は、フルタイムの学生、パートタイムの学生、専門を変更する学生、公共政策系分野でも異なった専門的職業に興味を持つ学生といった様々な教育ニーズに対応できるように設定されている。

この基準は以下の項目（9点）からなっている。

1．ピアレビューに必要なプログラムの資格
2．プログラムの使命（mission）
3．プログラムの管轄権
4．カリキュラム：共通コア科目と専門科目
5．教員
6．学生の入学
7．学生サービス
8．支援サービス、施設
9．オフキャンパス教育プログラム、遠隔教育プログラム

B．セルフスタディ報告書

プログラムが作成するセルフスタディ報告書には、評価される学位プログラムの情報が含まれていること。報告書の各セクションはMPA基準に準拠した内容になっていること。

1．第１巻：
　Ⅰ～Ⅸ章 － 基準に関する記述情報

2．第２巻：
　教員データシート（または履歴書）
　科目（course）の概要（または科目の細目）

3．セルフスタディ報告書作成後、実地視察前に著しい変更を加えた場合、変更の詳細については、視察チーム到着までに書面で提出されなければならない。変更計画のみでは不十分である。

4．セルフスタディの年はどのようにして決定したか。一般規則としてプログラムは評価認定の申請提出直前に、実際に学期中行われた運営のデータ、政策、手続につき最新情報を提供すること。

5．なぜ報告書にそれほどのデータや情報が必要か。承認までの過程は多くの量的基準よりも同僚評価者の判断によるところが大きくなる。プログラムを通して矛盾のない公正な判断を行うために、COPRAと実地視察チームは多くのデータが必要である。一方、大学関係者も、集めた情報により自らの大学に関して多くの事を知ることができる。

6．すでに認定を得ているプログラムは、新たに申請中のプログラム同様、厳しく同基準を維持する必要がある。適格性に関する疑問は、認定が与えられる前に解明されなければならない。

Ⅳ．　実地視察チームの役割

実地視察チームの役割は、セルフスタディ報告に示された説明を検証、明確化することである。チームはCOPRAの一部として活動し、NASPAA基準に対し当該プログラムが提示する目標を評価する。COPRAの疑問に対し情報を提供することはとりわけ重要な役割である。しかし、当該プログラムが認定を得るために十分か否かの決定に実地視察チームは加わらない。決定はCOPRAの役目である。実地視察は同僚間の情報交換の場にもなるし、また公共政策系教育の質の向上を共に目指そうという試みにおいて、より大規模な評価認定過程の一部にもなるのである。

A．視察前の準備

1．実地視察のトレーニング・ワークショップに参加
2．評価認定過程について学ぶ

3．基準とその意味解釈を学ぶ
4．申請者のセルフスタディ報告に精通する
5．COPRAの関心事を把握する

B．視察スケジュール
1．二日半から三日半の期間に行う
2．複数大学を訪問する場合にはさらに日数を要する
3．大学、プログラムの運営者、教員、卒業生、学生とのインタビュー
4．プログラムの記録を見直す

C．実地視察チームの報告
1．草案作成。通常チームの主査が視察メンバーに報告書の分担を指定。視察チームメンバーはキャンパスを離れる前に予備レポートを作成するよう促され、主査がその草案を集めてプログラムへフィードバックとしてコピーを送付する。
2．プログラムは草案に対応する。実地視察チームの議長が最終報告書を完成させ、COPRAへ提出する。

NASPAAピアレビューに関して用意された文書には以下のものがある：

- ピアレビューとアクレディテーションの方針と手続（1993年4月改正）
- 公共政策系大学院専門職修士課程基準（1978, 1981, 1984, 1987, 1988, 1991, 1992, 1997, 2002年10月改正）
- セルフスタディ報告書の作成説明書（1994, 2001, 2002年6月更新）
- 実地視察マニュアル（1993年4月，2002年1月更新）
- 公共サービスにおける実務研修ガイドライン（1991年3月改正）
- MPA学位のカテゴリーとして公共事業運営における修士課程専門分野を設立するためのガイドライン（1993年4月改正）
- 多様性に関するガイドライン（1997年10月改正）

ピアレビュー・アクレディテーション委員会（COPRA）により作成　1998年10月19日
1991年3月23日改正
1992年10月24日改正
1994年6月17日改正
2001年1月24日；2002年1月15日編集更新

公共政策系大学院専門職修士課程基準

はじめに

目的：公共政策系の修士課程に基準を設ける目的は、教育の質を向上し維持させるためである。この基準はNASPAAの評価認定過程で用いられ、COPRAによって遂行されたものである。NASPAAは公共問題と政策および行政を専攻する大学院修士課程を評価認定する専門機関として高等教育機関アクレディテーション協議会(CHEA)に承認されている。

適用性：この基準は、公共政策分野においてリーダーシップ育成のための専門教育を目的とする修士課程に適用される。認定あるいは再認定を求めるプログラムは、すべてこの基準を満たさなければいけない。
オフキャンパス教育や遠隔教育プログラムが異なる目的や学生数、または異なる教育技術や学習方法を使用する場合は、以下の事項を明らかにするためにその違いを十分に説明する必要がある。

- 教授内容がどの程度目的に合致し、また寄与しているか
- 評価および指導の過程が、教授内容の比較可能性をどの程度確保しているか
- これらの違いが学生、教員、運営者、システム、プロセス、プログラムを構成する資源の割当等に及ぼす影響
- 教育が行われる場所を問わず、これらの違いが認定を求めるプログラムにおいて学生が受ける教育に及ぼす影響

（詳細に関してはセルフスタディ報告説明書、基準９、NASPAAのオフキャンパス教育および遠隔教育のガイドラインを参照されたい。）

柔軟性と革新性：当基準に関して最も大切なことは、将来公共事業に従事する者へ質の高い専門教育を提供することである。カリキュラム編成や配信手段における柔軟性と革新性は、様々な学生（フルタイム学生、パートタイム学生、入学前の学生、職を持つ学生、専門を変更する学生、公共政策分野でも異なった専門職業に興味を持つ学生）の教育ニーズに応えるために必要不可欠なものである。

プログラムの総括的評価：優れた公共政策系教育を実施するためにプログラムはそれぞれ異なった目的や方法を用いるものとNASPAAは認識している。基準が認める多様性は、プログラムの目的やその達成という点で妥当性を示していなければいけない。全体的評価を下す際にCOPRAは、基準に十分合致しているかを、考慮しながらプログラム全体の質やプログラム独自の目的を評価する。

1.0 評価認定に必要な資格

1.1 資格　本基準は教育の質を評価するためにピアレビューの手続を用いることを前提としている。NASPAA による正式な評価認定の手続きは以下の基準を満たすプログラムが対象である。

1.2 機関別アクレディテーション　当該プログラムを設置している大学が地区アクレディテーション協会によって認定されていること。

1.3 専門職教育　公共政策系分野におけるリーダーシップや管理能力を備えた人材を育てるための専門職教育が主な目的であること。

1.4 プログラムの運営期間　プログラムの方針と手続、卒業生の就職先を審査する十分なデータを供給するため、プログラムは最低4年間実施されてなければならない。

2.0 プログラムの設置目的

2.1 目的の表示　プログラムには教育理念や目的が明記されていること。またその使命や資源、プログラムを構成する人々合った適切な方法および目標の秩序立った展開過程もプログラムに含まれる。

2.2 アセスメント　プログラムは学生の業績や目標達成を評価すること。当該プログラムやその状況に適していればどのような評価手続および手段を用いても構わないが、プログラムはそれぞれの目的の遂行状態を決定するための手続を開発して使用しなければならないならない。

2.3 プログラム運営の指針　目的、手段、運営の指揮と見直しにおいて、プログラムは自らの運営状況に関する情報を活用すること。

3.0 プログラムの管轄権

3.1 管理運営組織　効率的な公共政策プログラムは、独立した研究科や大学院であったり経営学研究科や政治学研究科といった責任の所在が明らかなより大きな単位の組織であったりと、様々な形式が考えられる。大学組織の枠組みの中では、公共政策系大学院修士課程の責任はプログラムを効率的に指揮できる特定の教員組織や管理組織にあるであるべきである。多様な大学構造を認識し、特定の組織を規定することなく適切な注意や方向性、プログラムへの責任を達成する心構えが必要である。

3.2 固有の教員　公共政策系のプログラムは固有の教員を有していること。プログラムに対する教員の主な責任は、上部の大学の組織で認識される。

3.3　プログラムの運営　プログラムの運営責任は、主任、研究科長、ディレクター、その他のプログラム教員との協議に基づき任命される運営者１名に割り当てられること。

3.4　影響範囲　教育機関に固有の組織とプロセスの枠組みのなかで、公共政策系教育に関わる教員または（および）運営者は以下の点に関し主導権を持ち決定的な影響力を発揮すること：

- プログラム全般の方針と計画
- 学位の必要条件
- 科目の新設とカリキュラムの変更
- 入学者選考
- 学位取得候補者の認定
- 科目のスケジューリングと授業の割り当て
- 財源やその他の資金の使用
- プログラムにおける役職、昇進、テニュアの決定

4.0カリキュラム

4.1　カリキュラムの目的　カリキュラムの目的が、学生が将来の公共サービス分野における職業的指導力を身につけることにあること。

4.2　カリキュラムの要素と総合的能力　共通カリキュラムや付加カリキュラムの要素は、プログラムの目的に沿った学生の総合的な能力を発展させるものであること。カリキュラムの要素は、知的・創造的な分析能力やコミュニケーション能力、そして公共サービスにおける行動力を備えた専門家を生み出すために考案されていること。共通カリキュラムおよび付加カリキュラムの要素はその質や、明示されたプログラムの目的に準拠しているか否かという点で評価される必要がある。

4.21　共通カリキュラム　カリキュラムの要素は学生の価値、知識、倫理的かつ効果的に行動する手腕を高めるものであること。

「公共サービス機関の運営」分野には以下の要素が含まれること：
－人事管理
－予算編成と財務
－情報管理、技術活用、政策

「量と質の面における分析技術応用」分野においては以下の要素が含まれる：
－方針策定とプログラムの構築、実施と評価
－意思決定と問題解決

「公共政策および組織環境の理解」分野においては以下の要素が含まれる：
－政治的および法的機関とその業務プロセス
－経済的および社会的機関と業務プロセス
－組織と業務管理の概念、行動様式

これらの分野で要求される事柄は特定の科目を規定するものではなく、それぞれの分野に同時間を費やす必要もない。また、そのすべてが公共政策のプログラムにより提供されなければならないということではない。各プログラムの長所の発展の妨げになると捉えるべきではない。

4.22　付加カリキュラムの要素　各プログラムは、共通カリキュラムに加えて実施する学習について、その目的や目的の根拠を明確に定義し、目的を達成するためにカリキュラムがどう編成されているかを説明すること。また目的の提示には選択専門科目分野（Specializations または Concentrations）、対象となる主な学生グループ（例、就学前の学生、在籍学生、フルタイム学生、パートタイム学生）が含まれる。

プログラムが選択専門分野科目の開講を大学のカタログ、広報、パンフレット、ポスターで宣伝するのであれば、それらの選択専門分野科目のうちの主要科目が資格のある学部によって定期的に提供されていることを明記する必要がある。この選択専門分野科目（Specializations または Concentrations）は、公共政策に関するプログラムごとではなく単位ごとに設置される可能性もある。また、共通カリキュラム要素を代わりとすることはできない。

4.3　学位に最低限必要な事項　共通カリキュラム要素および付加カリキュラム要素に関連する学業経験や専門職の経験がほとんどない（または全くない）学生が専門職学位プログラムを修了するためにはフルタイム学生の２年に相当する時間が必要である。すでに学部課程において共通カリキュラムに関する教育を十分受けている、あるいは重要な行政活動に従事した経験がある者であれば、必要条件の一部は適切に緩和あるいは免除されることもある。この場合でも学生は専門職学位プログラムを修了するためには通常、正規学生の１年に相当する時間を公式な学究活動に費やさなければいけない（インターンシップを除く）。

4.4　インターンシップ　プログラムは入念に設計されたインターンシップ制度を用意しているので、専門職の経験を十分に持たない学生はインターンシップを利用する事を強く推奨すること。プログラムは引き続き学究活動を監督すること。一般にインターンシップ制度は NASPAA のインターンシップガイドラインを反映したプログラムになっている。

5.0 教員

5.1 教員の中核　専門職学位課程の主な責任を担う中核となる教員が必要である。通常教員には、プログラムの規模や構造に適した教育、研究およびサービスの義務を果たすため、プログラムに大きく関わる相当数の常勤教員が含まれていなければならないならない。また中核教員はいかなる場合でも必ず常勤教員 5 人以上必要である。各教員がどのように教育に関わっているか、またプログラムに関するリサーチやサービス面にどのように関わっているか明記する必要がある。共通カリキュラム中のコースのうち半数以上、および共通カリキュラム要素をカバーするコースのうち半数以上は常勤教員が教授を担当しなければならないならない。

5.2 専門資格　専門職学位課程で教える常勤教員の少なくとも 75%はその分野において博士号もしくは専門職に関する同等の最終学位を取得していなければいけない。相応の最終学位を持たない常勤教員は、担当するコース内容に直接関連した専門職の経験もしくは学究的経験が際立って豊富である必要がある。適切な最終学位取得に積極的に勤めている常勤教員は、学位を持たない 25%に含まれる。

5.3 実務家の参加　専門職学位課程において実務家の参加は不可欠なである。大学はプログラムに実務家をどう参加させるかを明記する必要がある。

5.4 教員の質　上記に加えて教員の質的な適性は、現在および過去における以下の事項（3点）によって示される。

5.41 教育（instruction）　学生への助言、教授法、コース内容、革新的なカリキュラムの発展といった、教育プログラムを改善しようとする努力

5.42 研究活動　研究活動、執筆活動、論文発表

5.43 経験と公共サービス　政府、産業界、非営利機関、コンサルティング業務における職業経験および公共サービス

5.5 教員の多様性　マイノリティ、女性、障害者のような多様な教員メンバーの雇用を保証する計画が遂行されていることを証明しなければならないならない。教員の多様性に対応するプログラムやプランは、おおよそ NASPAA の「多様性に関するガイドライン」を反映していること。

6.0 入学者選考

6.1 入学者選考の目的と基準　教育に関する必須条件を含め入学者選考の目的、方針、基準を明確に公表する必要がある。就職経験のない学生、職を持つ学生、その他の学生に対する相違点を明記することや、マイノリティ、女性、障害者に関する具体的問題に配慮した内容を提示しなければならないならない。学生の多様性に対応するプログラムやプランは、おおよそNASPAAの「多様性に関するガイドライン」を反映していること。

6.2 学士号の必要性　通常入学選考対象者は地区アクレディテーション協会に認定された教育機関の学士号を取得した者、および米国外からの志願者で適正に審査をされた者に限られる。

6.3 入学選考要因　入学選考対象者は専門職学位課程や公共サービス分野において将来活躍する可能性を持つ者に限っていること。入学選考基準には以下の要因が含まれる：(a)大学院進学適正試験(GRE)や大学卒業者対象の適正試験(GMAT)またはこれと同等のテストにおける適正分野での成績　(b)学部でのＧＰＡおよび成績の傾向　(c)学部卒業時の順位　(d)経歴、職業的関心事、小論文　(e)専門職業経験の質の評価。入学選考基準を決定する際には、就職経験の無い学生と職に就いている学生とでは異なった方法で優秀性の基準を立てる必要がある。将来公共サービスの分野で活躍する専門職員の質を上げるためにも、入学選考の最終決定はひとつの判断基準に基づくのではなく、上記指針を複数合わせて決定要因とすること。

7.0 学生向けサービス

7.1 学生へのアドバイスと評価　入学から卒業までの間常時、学生はプログラムに関するアドバイスや進路指導、学業進歩の評価をしっかりと受けることができること。

7.2 就職あっせんサービス　プログラム（もしくは教育機関）は公共問題および行政の分野で適切な就職先をあっせんすること。

8.0 支援サービスと施設

8.1 予算　プログラムは提示された目的に見合う十分な財源を確保していること。

8.2 図書館　全学生、全教員が、公共問題および行政に関する大学院レベルの学習に適した図書施設およびサービスを利用できること。これには教科書、モノグラフ、定期刊行物、逐次刊行物、パンフレット、研究報告書が含まれる。プログラム用の図書館所蔵物を、プログラムの教員が選定すること。

8.3 支援要員　プログラムがその教育目的を達成するために、適任の秘書や事務職員が配置されていること。

8.4 教授用機材　学生、教員はコースワークや研究活動に適した機材（コンピュータ、視覚教材、オーディオテープ、ビデオテープ、フィルムなど）を利用することができること。

8.5 教員オフィス　教員オフィスには学生とのカウンセリングや授業の準備、その他業務を行うための十分なスペースとプライバシーがなければならない。

8.6 教室　開講コースには適切な教室が準備されること。セミナー、ケースディスカッション、シミュレーション実施、講義に適した部屋が通常である必要である。

8.7 ミーティングの場　学生と教員が非公式に授業のプロジェクトやインターンシップでの経験、その他の問題に関して話し合う適切な場がである必要である。

9.0 オフキャンパス教育と遠隔教育

9.1 定義と範囲

オフキャンパス教育と遠隔教育プログラムは、(a)学生が本部キャンパス以外の施設あるいは場所にいる、または(b)学生が物理的に近くにいる教師から直接定期的に授業を受けることがない、という場合のプログラムである。オフキャンパス教育、遠隔教育は正当な教育ニーズに応えることができること。プログラムが、本部キャンパスとは異なる使命を掲げ、異なる学生集団に対応し、多様な教育技術や学習方法を活用する場合には、以下の点に関して十分な情報を提供する責任がある：

- 教授内容がどの程度目的に準拠、寄与しているか。評価や指導の過程がどの程度教授内容の共通性を確保しているか。
- 本部キャンパスとの違いが学生、教員、運営者、システム、プロセス、プログラムの割り当てに与える影響。
- 開設される場所に関わらず、認定を求めるプログラムで学ぶ全学生が受ける教育が、本部キャンパスと異なることによる影響。

9.2 プログラムの目的、評価、指導

プログラムはオフキャンパス教育および遠隔教育のコース、現場、プログラムに具体的な根拠を示して当該教育機関の MPA プログラムの目標とどう関わっているか、また目標にどう寄与しているかを説明すること。その根拠はサービスを受ける学生や地域ニーズに基づいたもので、本部キャンパスにおけるプログラムの使命・目的への寄与を示したものであること。

9.3 プログラムの管轄権

プログラムは教育サービス、学生サービス、管理運営方針とその実践が、オフキャンパス教育、遠隔教育コース、プログラム、キャンパスとどのように、また誰によって関連を持つかを説明すること。また共通性がどのように確保されているかを含め、誰がどのように決定、運営、評価するか併せて説明する。

9.4 カリキュラム

コアカリキュラムは本部キャンパスのプログラムにおけるカリキュラムと同様であること。プログラムの目的、評価、指導過程にあった適切なカリキュラムや教育技術を取り入れること。またプログラムは各授業科目固有の教育目標、授業科目と必要条件の共通性、コースの目標および内容と教育技術の共通性、教育支援の性質と有効性を示していること。

9.5 教員

教員は本部キャンパス教員と同等であること。プログラムは、本部キャンパスがカリキュラム、コース、指導のプランニング、設計、実施、評価の管理をどのように行っているのかについて、またオフキャンパス教育と遠隔教育コースが教員の仕事量と業務にどう影響しているかについて明示すること。オフキャンパス教育、遠隔教育における教育の要素は教育機関の学生保有力、推進力、テニュア、功績評価プロセス、決定基準といったものに分解される。教員の公正性や多様性を促し、オフキャンパス教育、遠隔教育に対する差別を禁止する政策や慣例は本部キャンパスに匹敵するものであること。

9.6 入学者選考

入学者選考の基準や手続は本部キャンパスと同様である。

9.7 学生向けサービス

本部キャンパスの学生が利用できるサービス同様の教育面および運営面でのサポート、サービスが受けられること。

9.8 支援サービスと施設

支援サービスと施設は本部キャンパスと同等であること。プログラムは現在利用できるサービスやアクセス、施設の内容に関する情報を把握していなければならない。

メディカルスクールの機能と構造

医学博士号取得に向けた医学教育プログラムの
アクレディテーション基準

医学教育連絡協議会(LCME)

2004年10月版

はじめに

アクレディテーションは新しくかつ定評のある教育プログラムの教育的質の証明を目的とした任意のピアレビュー法である。医学教育連絡協議会（LCME）は米国もしくはカナダ'に居住する学生が、そこで受ける完全で独立した医学教育（米国もしくはカナダで資格を持つ大学、メディカルスクールが提供する医学教育）をアクレディテーションする。カナダの医療教育プログラムのアクレディテーションはカナダメディカルスクール・アクレディテーション委員会(CACMS)と共同で行われる。LCMEやCACMSは全国的に承認された教育の質基準を用いて医学教育プログラムの規則遵守を審査することによって、一般市民およびプログラムを受ける学生の利益に合った役割を果たしている。

英国、カナダにおいて医学博士号につながる教育プログラムを提供している機関がアクレディテーションを得てそれを維持するためには、本書に示される基準を満たさなければならない。基準は説明の形式(Part 1)と箇条書きの形式(Part 2)からなっている。Part 1は異なった基準の関連性を説明し、Part 2は必要に応じて注釈を加えて基準の操作的意味を明らかにする。

本書では最大限の注意を払って「必要がある（しなければならない）」「すべきである」という２つの表現を使用している。意味の違いはわずかであるか重要である。アクレディテーションの獲得と維持のためには基準を満たすことが絶対的に必要だとLCMEが判断する場合には「必要がある（しなければならない）」という表現を使用、また基準の完全遵守を妨げるような例外的かつ正当性を認められる状況以外は基準の遵守が求められる場合には「すべきである」という表現を使用している。

米国もしくはカナダでLCMEからアクレディテーションを受けて医学博士号を付与する教育機関が、LCMEからアクレディテーションを受けていないが医学博士号につながるその他の医学教育プログラムを提供する場合、アクレディテーションされたプログラムとの混同を避けるため、アクレディテーションされていないプログラムの終了証書には学位の基礎が明確に説明されている必要がある。米国やカナダ以外の場所に位置する教育機関が付与する医学博士号の医学教育基準およびアクレディテーション過程に関しては、要望に応じてLCMEは情報を提供し相談に応じる。

アクレディテーションに関するさらに詳しい情報は本書の表紙カバー掲載のLCME、CACMS、またはLCMEのホームページ www.lcme.org より調べることができる。

[1]「米国」「カナダ」とは、米国政府およびカナダ政府によって市民がパスポートを支給される地理的な場所を指す。

Part 1　アクレディテーション基準解説

序文：医学博士号につながる医学教育各プログラムの最重要目標は、LCME によるアクレディテーション基準を満たす内容でなければならない。アクレディテーション過程において教育プログラムは、卒業生が次の研修段階に進むにあたる適した能力、また生涯に渡る学習と熟練した医療基礎としての役割を務める能力を示していることを証明するよう求められる。LCME は教育機関がそれぞれに異なった目的や教育目標を持っていることを認識しているが、地域事情が、基準を満たさない医学博士号取得用プログラムのアクレディテーションを正当化する理由にはならなければ判断する。

I.　教育機関の環境

メディカルスクールは、機関の方向性を決定し、測定可能な結果を出せるような計画立てに携わらなければならないならない。

A．管理運営

医学博士号につながる教育を提供するために、メディカルスクールは該当する法律のもとで合法だとアクレディテーションされた非利益機関（もしくはその一部）であるべきである。地域でアクレディテーションを受けていない米国のメディカルスクールは、該当する地域のアクレディテーション団体によるアクレディテーションを受ける必要がある。

運営職員、教員、学生、委員会の責任や特権を含むメディカルスクールの編成方法は、メディカルスクールもしくは大学の規約によって推奨されたものでなければならないならない。メディカルスクールの監督責任を担う管理理事会は、スクールや関連病院や関連企業の運用メンバーの利益衝突を避けるため、正式な方針と手順を確保しそれに従わなければならない。管理理事会メンバーの任期は、メディカルスクールのプログラムをメンバーが理解するために十分な期間であるべきである。メディカルスクールの運営職員および教員はその教育機関もしくは親大学の管理理事会（またはそれらの権限）によって任命されなければならないならない。

通常「研究科長」の肩書きを持つメディカルスクール局長は、大学長や最終責任を持つ大学職員、また研究科長の義務を遂行するために必要なその他大学職員と常時連絡出来る状況にいなければならない。衛生業務統括責任者、メディカルスクール長、教員、その他の医学センター職員、大学職員は、スクール内の問題に対する権限や責任を明確に理解しておく必要がある。

医学教育、学究活動、患者ケアにおいてリーダーシップを発揮するためにも、メディカルスクール長は適切な教育資格と経験をもっていなければならないならない。メディカルスクール運営には、目的達成に必要な副部長、学科長、その他組織の指導者やスタッフが含まれるべきである。

B．学習環境

メディカルスクールは、その学習環境に役立つその他の大学院や専門職学位コースを提供している大学の一部であるべきである。医学生は、大学院プログラムおよび継続的医学教育プログラムが提供される場で臨床環境の中、学習すべきである。医学博士号に向けた医学教育プログラムは、研究者社会にふさわしい知的挑戦、探究心を養う環境で行われる必要がある。学生はスクールの研究活動やその他の学術的活動への参加機会を持つべきであるし、教員は密接に連動して教授、研究、医療提供に取り組むべきである。

II. 医学博士号取得に向けた医学教育プログラム

A．教育目的

メディカルスクール教員はスクールの教育目標を定義する必要がある。教育目標とそれに関連する結果は、医師が持つべき能力や、一般市民が医師に期待する能力をどの程度学生が伸ばすことができたかを示していなければならないならない。臨床教育目標には患者のタイプ（実際の患者あるいは模擬患者）、学生の責任レベル、目標達成に必要な臨床環境といった項目の基準を数値化したものが含まれる必要がある。医学生、教員、研修医、その他医学生教育の責任に直接関わる者は全員、教育プログラムの目標を把握しておく必要がある。

B．構造

1　一般構造

医学博士号に向けた医学教育プログラムには最低 130 週の教授期間が必要である。メディカルスクールは一般職業教育を提供するカリキュラムや、専門職業生活における自主的で独立した学習を通して学生の能力を育成するようなカリキュラムを立てなければならないならない。カリキュラムは医学の基本原理とその根本にある科学概念を組み込んだもの、すなわち学生が証拠や経験に基づいて重要な判断を下す技術を身につけられる、または学生が健康と病気に関する問題に取り組む際に基本原理や技術を有効に利用する能力を習得できるようなカリキュラムでなければならない。カリキュラムには治療、技術、疾病理解における変化、医療に関する社会のニーズや要求といった基本科学、臨床科学における現在の概念が含まれている必要がある。規定領域内で行われる補助的な教育現場においても、これと同等の教育経験や評価方法が
なければならないならない。カリキュラムを大幅に修正する計画がある場合は必ずLCMEに報告する必要がある。

2　内容

カリキュラムには基本科学分野や臨床分野に加えて、行動や社会経済に関する科目も組み込まれなければならない。従来から解剖学、生化学、遺伝子学、生理学、細菌学、免疫学、病理学、薬理学、治療学、予防医学と呼ばれる分野に関する最新の内容も含めてカリキュラムを作成する必要がある。また基本科学の授業には科学手法の直接使用や、生物医学的現象の正確な観察、重要なデータ分析のための実験や実践練習の場が含まれていなければならない。

臨床教育はすべての器官系をカバーし、かつ予防医療、救急処置、慢性疾患治療、継続治療、リハビリ治療、終末期医療を含んでいる必要がある。初期治療における臨床経験もカリキュラムに組み込まなければならない。一般医療、内科、産科、婦人科、小児科、精神科、外科も組み込むべきである。学生は外来患者と入院患者の両場面において臨床経験を積まなければならない。救急医療や高齢医学の分野、また画像診断法や臨床病理学のような一般の医療行為を支える分野等、多岐に渡る分野で教育経験の場を提供する必要がある。追加必須科目に加えカリキュラムには必ず選択科目が含まれていなければならない。

コミュニケーション能力は患者、家族、同僚、その他医療関係者とのコミュニケーションといった医師としての義務に関わるので、必ず具体的な指導が必要である。暴力、虐待に対する診断、予防、適切な報告、治療における指示提供といった、よくある社会問題の医学的影響に対処する役割も学生はカリキュラムの中で学ばなければならない。また教員および学生は、異なった文化や宗教を持つ人々の病気や健康に対する考え、様々な症状や疾病、治療に対する対応を理解する態度をもたなければならない。医学生は自分自身もしくは周囲の者が持つ性的差別や文化的差別、あるいは治療中に見られる性的差別や文化的差別を認識し適切に対応することを学ぶ必要がある。スクールは医学的倫理観や人的価値を教え、患者の世話や患者の家族ケア、またその他関係者のケアにおいて良心的倫理原則を示すよう学生に求めなければならない。

C．教授と評価

医学生、大学院生、教員もしくは教員アシスタントとして働く生物医科学の博士研究員を監督もしくは教えている研修医は、コースや実習の教育目標に精通したうえで教授や評価の役割に備える必要がある。必修実習の間、学生の学習経験はメディカルスクール教員によって監督されなければならない。

知識、技術、言動、態度に対して様々な指標を取り入れるメディカルスクールでは、教員は学生の達成度評価に対処するシステムを確立する必要がある。学生がスクールの教育目標で示された中心的臨床技術、言動、態度を習得したこと、またそれを直接目の前で実証できたことを保証する評価が行われていなければならない。また問題解決や臨床的推論やコミュニケーション能力に対する評価も必要である。

各分野の教員はその分野における達成基準を設定すべきである。全コースと全実習の指揮者はそれぞれのコース、実習における形成的かつ総括的達成評価システムを設計して取

り入れる必要がある。学生が単元内で改善する時間を持てるよう早期に評価は出されるべきである。学生の成績解説や非認知成績解説は、教師と学生間の交流によるこういった評価形式が可能なコースや実習すべてにおき評価の一部として含まれるべきである。

D．カリキュラムの運営

1　役割と義務

一貫した組織的なカリキュラムの総合設計、管理、評価に対し、統合された組織的義務がなくてはならない。プログラム教員はカリキュラムの要素を具体的に設定し組み込む責任を持つ。カリキュラム各項目またはカリキュラム全体の目標、内容、教授法は概して教員が定期的に審査、見直ししなければならない。

最高教務責任者はカリキュラム評価の運営に対する義務を果たすために十分な資源と権威をもつ必要がある。カリキュラムを担当する教員委員は、スクールの教育目標を達成するために各分野で提示される内容を監視しなければならない。カリキュラムを担当する教員委員会、メディカルスクール運営陣、教育プログラム指導者は臨床実習中に臨床活動や教育活動に費やす必須時間の合計など、学生が必修活動に費やす時間の方針を立てて遂行しなければならない。

2　地理的に離れたプログラム

メディカルスクールの最高教務責任者は教育プログラムの実施と質に責任を持ち、すべての教育現場における教師の適正を確保する責任を担う。地理的に離れた教育現場の学長は運営面において、教育プログラムを実施するメディカルスクールの最高教務責任者に責任を負わなくてはならない。全現場の各分野担当教員は、適切な運営構造によって機能的に統合されなくてはならない。

地理的に離れたキャンパスの学生の進路や卒業に対する単一基準が必要である。親大学は医学生全員の選考、キャンパスや進路の配置に関して最終責任を引き受けなければならない。状況が許す限り、学生が妥当な根拠に基づいて配置変更を求めることができるプロセスも不可欠である。学生はどのキャンパスへ配置されても同等の権利と支援サービスを受けられるべきである。

E．プログラムの効率評価

メディカルスクールは教育プログラムの目標達成度を明らかにするために、全国的達成基準を含む多様な結果データを収集し活用する必要がある。プログラムの質を評価する際、スクールは、コース、教師、その他様々な指標に対して学生の評価を考慮しなければならない。

III. 医学生

A．入学者選考

1　メディカルスクール進学課程の必要条件

医学の勉強を目指す学生は人間性や社会科学といった幅広い教育を習得するべきである。メディカルスクール進学課程の必要条件は、メディカルスクールカリキュラム修了に向けた準備に必要だとみなされる条件に制限されるべきである。

2　選考

各校の教員は入学者選考基準および手順を作成し、入学志願者や大学のアドバイザーがすぐに手に入れられるよう手配しなければならない。メディカルスクール入学者選考の最終責任は、正当に設立された教員委員会が担う。

メディカルスクールは、全国レベルの資格を持つ十分な志願者応募総数を確保する必要がある。能力ある医師になるために必要な知能、完全性、性格、感情性を備えた者を選考しなければならない。また政治的要因や経済的要因を選考に影響させることは禁止されている。各校は学生の性別、人種、宗教、経済状況の多様性に対応する方針や慣習を持つべきである。また障害を持つ志願者の入学に対する技術的基準も法規定と合わせて作成、発行される必要がある。

教育機関のカタログやその他情報提供資料には、医学博士号および関連するその他のジョイントプログラムに必要な条件の明記や、各カリキュラムオプションの最新年間スケジュールの提供、スクールが行うすべての必修コースおよび実習の記述が必要である。カタログやその他情報提供資料には、入学者選考基準の一覧や選考過程も明記されている必要がある。

3　聴講生、転入生

教育機関の資産は、聴講生や転入生を受け入れることが原因で、既に在籍している学生が利用できる分が軽減されてはならない。転入生はメディカルスクール進学課程やメディカルスクールにおける、転入先クラスの学生と同レベルの成績が必要である。転入もしくは単位の振替アクレディテーションが認められた学生が取得したコースワークは、参加するプログラムに準拠していなければならない。特別な状況でない限りプログラム最終年に転入生を受け入れるべきではない。

受け入れるスクールは聴講生の資格アクレディテーションを照合したうえで学生登録名簿一式を正式に作成、管理し、課題を承認して親大学へ評価を提出する。臨床的実習や選択科目のために外部の大学から受講に来る学生は、参加クラスの学生と同レベルの臨床経験における資格を保持していなければならない。

B．学生向けサービス

1　学問および職業に関するカウンセリング

学生向けの学業アドバイスのシステムは教員、コース指揮者、学生業務担当者が一体となってカウンセリングや個別指導に取り組むシステムでなければならない。専門の選択や研修医プログラムへの志願について学生を支援するシステムや、選択科目の決定において学生を指導するシステムが必要である。学生が他の教育機関における選択科目受講を許可された場合は、提示された学外プログラムを承認に先立って検討し、プログラムを開講している機関による成績評価を保証するシステムが研究科長を中心に存在するべきである。

研修医プログラムの申込み過程のために学生の医学教育全般が妨害されてはならない。紹介状やその他資格アクレディテーション証明は最終年の秋まで提供されるべきではない。

2　経済支援に関するカウンセリングと財源

メディカルスクールは効果的な経済支援や債務管理カウンセリングを学生に提供しなければならない。医療教育の直接経費が学生の負債額に与える影響を最小限に押さえるための構造を定着させるべきである。教育機関は授業料の返金、支払い、その他可能な支払いに関する明確かつ公正な方針を持つ必要がある。

3　ヘルスサービスと個人カウンセリング

各スクールには学生の健康を促進し、メディカルスクールにおける身体的および精神的要求への適応を手助けするプログラムを含む個人カウンセリングの効果的システムが必要である。医学生には予防的、治療的ヘルスサービスの利用機会が与えられなければならない。精神的（心理学的）カウンセリングやその他感情に関するヘルスサービスを医学生に提供する専門家は、サービスを受ける学生の学究的評価や進路に関わってはならない。また全学生およびその扶養家族に対して健康保険や障害者保険が利用可能でなければならない。

学生への適切な免疫付与を決定する際、スクールはアクレディテーションされたガイドラインに従うべきである。また伝染病の危険性や環境的危険性に学生がさらされた場合の対処に関連した方針も必要である。

C．学習環境

入学選考過程から卒業に至るまで、性別、性的指向、人種、宗教、出身国に基づいた差別があってはならない。各スクールは教師と学生の関係に対する態度の基準を定義、公表すること、またその基準違反に対する対処方針を書面で作成することが求められる。

学生の評価、進歩、卒業に対する基準と手順、および懲戒処分に対する基準と手順は全教員および学生に公表されなければならない。学生の立場に悪影響を及ぼす行動に対しては公平かつ正式な方法で対処する必要がある。学生の記録は機密事項であるため、教員または運営陣のみが必要な場合にアクセスできるものである。学生本人が公表しない限り、機密保持に関する法律によって規定されている。また学生は自身の記録を調べ、異議を申し立てる権利がある。

スクールは十分な学習スペース、休憩場所、個人ロッカー、その他安全な収納設備を学生に確保するべきである。

IV. 教員

A．人数、資格、機能

メディカルスクール教員の雇用と養成においては、スクールの任務や学生集団の多様性、人数が考慮されるべきである。教育プログラムのニーズやその他メディカルスクールとしての目的を果たすために、医学に必要な基本科目および臨床分野において相当数の教員が必要になる。

教員として雇われる者は、その学問的身分にふさわしい業績を証明することが必要である。教員は効果的な教授能力と継続的意欲を持ち合わせていなければならず、また高等教育機関の継続的学術生産性に貢献すべきである。その他教員としての義務には入学者選考、学生の進路、卒業に関する決断や、学業、職業に関するカウンセリングといったものがある。

B．教員に関する方針

教員の任命、任命更新、昇進、終身地位保証の授与、教員が関連する解雇、適切な学科主任、研究科長に関して明確な方針が必要である。スクールは、教員の個人的利益が職務上の責任と相容れない対策を持っているべきである。

教員には任命、義務、通信網、特権、手当ての条件に関する情報や、また希望によっては収入の方針に関する情報が渡されるべきである。また教員は授業内容や昇進に向けた進展につき定期的にフィードバックを受けるべきである。教育、研究活動における教員の技術と指導力を高めるためにも、専門的能力開発の機会が提供されなければならない。

C．管理

研究科長と教員委員会はメディカルスクールの方針を決定する。スクールは教育プログラムに関係する決定に、教員が直接携わる構造を確保すべきである。全教員がスクールの方針や慣習を協議、制定する場に参加する機会を持てるように教員は頻繁に集合するべきである。

V. 教育資源

入学者数や教育機関の資源（教員、設備試算、予算等）において大きな変化がある場合は必ずLCMEに報告しなければならない。

A．財務状況

メディカルスクールの現在の財源および予想される財源は、医学教育プログラムをしっかりと維持し、かつスクールが持つその他の目標を達成するために十分でなければならない。

スクールが自己資金力のプレッシャーのためにメディカルスクールとしての任務を妥協したり、収容可能人数以上の学生を入学させることは禁止されている。

B．一般施設

メディカルスクールは教育目標やその他の目標達成のために必要な建物や施設を保有、もしくは保有することを保証されていなければならない。すべての教育現場で適切な安全システムが置かれているべきである。

C．臨床指導用設備

メディカルスクールは医学生の臨床指導に適した設備を保有、もしくは使用を保証されていなければならない。医学生教育の主要な現場となる病院やその他の臨床施設には、適切な指導用設備や情報源が必要である。必須実習は、大学院での医学教育でアクレディテーションされているプログラムの研修医が教授に参加している医療環境で行われるべきである。

メディカルスクールと臨床施設は、医学生の教育プログラムに関連する両者の責任を最小限定義した提携契約書にサインをする必要がある。両者の関係において医学生の教育プログラムは、スクール教員の管理下にある。

D．情報資源と図書館サービス

メディカルスクールは十分な規模と幅広い蔵書数を保持する管理の行き届いた図書館や情報施設、また教育目的やその他の目的をサポートする情報技術を提供する必要がある。図書館職員や情報サービススタッフは、教員、研修医、学生の要求に対応することが必要である。

Part 2　基準と注釈

序文：　医学博士号につながる医学教育各プログラムの最重要目標は、LCMEによるアクレディテーション基準を満たす内容でなければならない。アクレディテーション過程において教育プログラムは、卒業生が次の研修段階に進むにあたる適した能力、また生涯に渡る学習と熟練した医療基礎としての役割を務める能力を示していることを証明するよう求められる。LCMEは教育機関がそれぞれに異なった目的や教育目標を持っていることを認識しているが、地域事情が、基準を満たさない医学博士号取得用プログラムのアクレディテーションを正当化する理由にはならなければ判断する。

I.　教育機関の環境

IS-1 メディカルスクールは、機関の方向性を決定し、測定可能な結果を出せるような計画立てに携わらなければならない。

スクールは常に活力を持って学問的医学環境の急速な変化に上手く対応するために、定期的もしくは周期的な計画立案処理や活動を樹立する必要がある。通常、メディカルスクールやその他の専門的環境、ビジネス環境で成功だとみなされる計画立案活動にはスクールの目標達成成就に向けた短期的目標および長期的目標の定義と定期的評価が含まれる。状況が許す範囲で測定可能な結果を出せるよう目標を設定することにより、スクールは目標達成に向けてより早く前進できる。計画の立て方はそれぞれのスクールの利用可能資源や地域環境によって変わってくるが、どのスクールも成功や未達成課題の定期的もしくは継続的評価に対する方略や成果を記した構想、目的、目標を文書化するべきである。

A.　管理と運営

IS-2 医学博士号につながる教育を提供するために、メディカルスクールは該当する法律のもとで合法だとアクレディテーションされた非利益機関（もしくはその一部）であるべきである。

IS-3 地域でアクレディテーションを受けていない米国のメディカルスクールは、該当する地域のアクレディテーション団体によるアクレディテーションを受ける必要がある。

LCMEは教育プログラムのアクレディテーション機関、具体的には医学博士号につながる医学教育プログラムのアクレディテーション機関として米国教育省により認められている。LCMEは機関別アクレディテーション機関ではないため、高等教育機関として独立したメディカルスクールのアクレディテーションはできない。

教育機関全体のアクレディテーションは地域のアクレディテーション機関が行い、高等教育法第４条で規定されている連邦政府の経済援助プログラムに必要な資格を得ることが求められる。完全アクレディテーションへの第一段階として「事前アクレディテーション」を与える地域アクレディテーション団体もある。こういった事前アクレディテーション獲得のためには当基準を満たすことが求められる。

IS-4 運営職員、教員、学生、委員会の責任や特権を含むメディカルスクールの編成方法は、メディカルスクールもしくは大学の規約によって推奨されたものでなければならない。

IS-5 メディカルスクールの監督責任を担う管理理事会は、スクールや関連病院や関連企業の運用メンバーの利益衝突を避けるため、正式な方針と手順を確保し、それに従わなければならない。

利害衝突が生じる可能性のある討議や投票を理事会委員が忌避することを要求するような利害衝突を避けるため、正式な方針と手順が必要である。またスクールはそれらの方針や手順が実際に行われている証拠（理事会議事録にある役員の発言を署名付きで年一度公表するなど）を提出しなければならない。スクール運営における個人的利害や財政上の利益に関連した論争によって管理理事会の業務が妨げられることもある。

IS-6 管理理事会メンバーの任期は、メディカルスクールプログラムをメンバーが理解するために十分な期間であるべきである。

IS-7 メディカルスクールの運営職員および教員はその教育機関もしくは親大学の管理理事会（またはそれらの権限）によって任命されなければならない。

IS-8 通常「研究科長」の肩書きを持つメディカルスクールの長は、大学長や最終責任を持つ大学職員、また研究科長の義務を遂行するために必要なその他大学職員と常時連絡出来る状況にいなければならない。

IS-9 衛生業務統括責任者、メディカルスクール長、教員、その他の医学センター職員、大学職員は、学校内の問題に対する権限や責任を明確に理解しておく必要がある。

IS-10 医学教育、学究活動、患者ケアにおいてリーダーシップを発揮するためにも、メディカルスクールの長は適切な教育資格と経験をもっていなければならない。

IS-11 メディカルスクール運営には、目的達成に必要な副部長、学科長、その他組織の指導者やスタッフが含まれるべきである。

メディカルスクールの指導者につき過度の人事異動や長期間に渡る欠員を出すべきではない。指導者とは研究科長、副部長、学科長、または欠員によって教育プログラムの立案、導入作業を中心としたスクールの安全性に悪影響を及ぼすようなポジションに就く者を指す。運営サポートが必要な分野には入学者選考、学生関係事務、教学部門、教員関係事務、大学院教育、継続教育、病院との連携、研究活動、事業立案、資金調達がある。

B. 学習環境

IS-12 メディカルスクールは、その学習環境に役立つその他の大学院や専門職学位コースを提供している大学の一部であるべきである。

教育、研究、学問における高水準を遵守し、研修者の進歩と達成を促進するために、メディカルスクール教員が参加する全大学院プログラムおよび専門職プログラムは定期的に正式審査を受けるべきである。

IS-12-A 医学生は、大学院プログラムおよび 継続的医学教育プログラムが提供される場で臨床的環境の中で学習すべきである。

医学生教育と一連の医学教育の後半段階を結びつけるために、学生は大学院プログラムと継続的医学教育プログラムが提供されている環境で学ぶべきである。学生は必要に応じてこれらのプログラムに関連した活動に参加することを求められる。学生が配置される研修現場での大学院プログラムおよび 継続的医学教育プログラムは該当するアクレディテーション団体によってアクレディテーションを受けるべきである。

IS-13 医学博士号に向けた医学教育プログラムは、研究者社会にふさわしい知的挑戦、探究心を養う環境で行われる必要がある。

IS-14 学生はスクールの研究活動やその他の学術的活動への参加機会を持つべきである。

IS-15 教員は密接に連動して教授、研究、医療提供に取り組むべきである。

医学生および卒業生の教育には教員同士の密接したやり取りがある学究環境が必要であるので、基本科学分野において教授能力や研究技術を持つ者は臨床問題に

対する規律の有意性を認識しておかなければならない。一方で臨床医は、基本科学が臨床問題理解にもたらす貢献について認識する必要がある。こうした相互義務は一連の医学教育を通して、メディカルスクール教員間に専門分野領域を越えた同僚性意識を強める。

II. 医学博士号取得に向けた医学教育プログラム

A. 教育目的

ED-1 メディカルスクール教員はスクールの教育目標を定義する必要がある。

教育目標とは、達成の証拠として学生が提示を求められる知識、技術、挙動、態度といった項目に関する記述のことで、教育、研究、医療、地域社会への奉仕といった任務や幅広い意味でのスクールの目的の記述ではない。学生に教える内容ではなく、学生が学ぶ内容を記したものが教育目標である。

こういった目標の達成度は具体的に測定可能な業績の形で文書化されなければならない（臨床研修期間に基づく基本科学の評価、米国医師資格試験（USMLE）の結果、臨床研修における卒業生の業績、資格試験の成績等）。可能な限り、比較の際には全国的基準が適用されるべきである。

コースや実習の設定を行う際や、学生評価のプランを作成する際に教員は教育プログラムの目標を使用する。教育目標適合性を確実にするために、カリキュラム委員は最高教務責任者と連携して各コースの目標、各実習の目標、教授法、学生の評価方法を見直すべきである。

ED-1-A 教育目標とそれに関連する結果は、医師が持つべき能力や、一般市民が医師に期待する能力をどの程度学生が伸ばすことができたかを示していなければならない。

有能な医師にふさわしい特性を定義したものには広く知られているものもある。例えば米国医大協会(AAMC)の医大目標計画(MSOP)に記載されている医師の特質、卒後医学教育アクレディテーション委員会(ACGME)と米国専門医アクレディテーション機関(ABMS)が共同作成した医師の一般的能力、カナダ外科医師会のCanMEDS2000年版に要約されている医師の役割、といったものである。これらの基準に準拠するため、メディカルスクールは学習目標が医師の特質発展をどう促進させるか明示するべきである。またスクール独自の任務や状況に応じた目標を立てることもできる。

ED-2 臨床教育目標には患者のタイプ（実際の患者あるいは模擬患者）、学生の責任レベル、目標達成に必要な臨床環境といった項目の基準を数値化したものが含まれる必要がある。

実際の患者あるいは模擬患者との接触を必要とするコースや実習は、学生が学習経験目標達成のために診る必要のある患者数と患者の種類を特定するべきである。外来および入院の状況で学生が対応する患者数をただ提供するだけでは十分ではない。スクールは、コースや実習に関して、学生が遭遇する主な疾病の状態、状況を具体的に示すべきである。また患者との接触の程度や、それが行われる場所も明示するべきである。こういった基準に沿うためコースおよび実習においては、学生が対応する患者数とその多様性が適切な方法で監視、検証されることが当然要求される。それによって学生が理想的臨床経験を確実に持つための調整が可能になる。

ED-3 医学生、教員、研修医、その他医学生教育の責任に直接関わる者は全員、教育プログラムの目標を把握しておく必要がある。

研究科長、および教育プログラムが施行される臨床現場の学究的指導者も、医学生教育の全体目標に精通しているべきである。

B. 構造

1. 一般構造

ED-4 医学博士号に向けた医学教育プログラムには最低 130 週の教授期間が必要である。

ED-5 メディカルスクールは一般職業教育を提供するカリキュラムや、専門職業生活における自主的で独立した学習を通して学生の能力を育成するようなカリキュラムを立てなければいけない。

ED-6 カリキュラムは医学の基本原理とその根本にある科学概念を組み込んだもの、すなわち学生が証拠や経験に基づいて重要な判断を下す技術を身につけられる、または学生が健康と病気に関する問題に取り組む際に基本原理や技術を有効に利用する能力を習得できるようなカリキュラムでなければならない。

ED-7 カリキュラムには治療、技術、疾病理解における変化、医療に関する社会のニーズや要求といった基本科学、臨床科学における現在の概念が含まれている必要がある。

ED-8 規定領域内で行われる補助的な教育現場においても、これと同等の教育経験や評価方法がなければならない。

基準に沿うために、同等の教育目標が達成できるような補助的教育現場での教育経験を計画することが求められる。やむを得ない理由がない限り、コースや実習の期間は同じでなければならない。学生評価に使用される手段や基準、および成績決定の方針は、全補助的現場でも同じであるべきである。様々な現場で教える教員は、教育経験の目標とその達成を決定づける評価手段をはっきりと理解したうえで効率的教授を行うために、授業の題材に関して十分な知識を持っているべきである。教員はいかなる現場でも、教授能力や評価技術を高める機会を持つべきである。

補助的教育現場で発生する臨床条件や問題の頻度、内容は異なるかも知れないが、各コースおよび実習は目標達成に必要な中心的経験を特定し、また学生がそれを十分経験したことを保証しなければならない。同じように、入院患者、外来患者にそれぞれ費やす時間も地域環境によって変わるが、その場合もコースや実習の指導者は、学習環境における制限が目標達成の妨げにならないことを保証しなければならない。

教育経験や評価方法の同等性を確保するためにコースや実習の指導者は、教育目標および使用される評価システムに関して教師、学生を含めた全参加者を指導するべきである。このような場は、コース、実習の指導者と使用される様々な現場の指導者が定期的にミーティング行うことによって設けることができる。
教育経験や評価方法における持続的なばらつきを識別するために、コース、実習の指導者は補助的現場での学生の経験評価を見直すべきである。

ED-9 カリキュラムを大幅に修正する計画がある場合は必ずLCMEに報告する必要がある。

報告には明確に定義された修正の目的、実施計画、結果を評価するために使用される手段が含まれるべきである。カリキュラムの修正を計画する際は、必要な付加的資源（設備資産とスペース、教員および研修医の業務、図書施設と運営に対する要望、情報管理の必要性、コンピューター等）を考慮に入れるべきである。

2. 内容

ED-10 カリキュラムには基本科学分野や臨床分野に加えて、行動や社会経済に関する科目も組み込まれなければならない。

医師養成の一般的教育に重要な要素だと広く考えられている課題の一覧は、完全アクレディテーションのための調査準備段階で作成される医学教育データベースや、LCME Part II メディカルスクール年次調査で見ることができる。各題目の範囲はスクールの教育目的、目標により異なる。

ED-11 従来から解剖学、生化学、遺伝子学、生理学、細菌学、免疫学、病理学、薬理学、治療学、予防医学と呼ばれる分野に関する最新の内容も含めてカリキュラムを作成する必要がある。

ED-12 基本科学の授業には科学手法の直接使用や、生物医学的現象の正確な観察、重要なデータ分析のための実験や実践練習の場が含まれていなければならない。

こうした実践練習には、仮説を分析立証するため、あるいは生物医学的原理や現象に関する問題に対処するために学生がデータを集め利用する実地学習や模擬練習（コンピューターを用いた練習等）がある。これらの実践練習がカリキュラム中どこで行われるのか、その具体的な意図は何か、またコースの目標やデータを収集、分析、解釈する能力にそれがどのように役立つのか、といった点をスクールは明らかにするべきである。

ED-13 臨床教育はすべての器官系をカバーし、かつ予防医療、救急処置、慢性疾患治療、継続治療、リハビリ治療、終末期医療を含んでいる必要がある。

ED-14 初期治療における臨床経験もカリキュラムに組み込まなければならない。

ED-15 一般医療、内科、産科、婦人科、小児科、精神科、外科も組み込むべきである。

これらの分野のいずれかで臨床経験を必要としない分野を持つスクールは、学生が大学院医学教育でどの分野も選べるだけの知識と臨床能力を備えていることを確認しなければならない。

ED-16 学生は外来患者と入院患者の両場面において臨床経験を積まなければならない。

ED-17 救急医療や高齢医学の分野、また画像診断法や臨床病理学のような一般の医療行為を支える分野等、多岐に渡る分野で教育経験の場を提供する必要がある。

ED-18 追加必須科目に加えカリキュラムには必ず選択科目が含まれていなければならない。

学生は、選択科目によって医学専門家に接し理解を深めて専門職への興味を熟考することができると同時に、自身の学級的興味を探求する場を持つこともできる。

ED-19 コミュニケーション能力は患者、家族、同僚、その他医療関係者とのコミュニケーションといった医師としての義務に関わるので、必ず具体的な指導が必要である。

ED-20 暴力、虐待に対する診断、予防、適切な報告、治療における指示提供といった、よくある社会問題の医学的影響に対処する役割も学生はカリキュラムの中で学ばなければならない。

ED-21 また教員および学生は、異なった文化や宗教を持つ人々の病気や健康に対する考え、様々な症状や疾病、治療に対する対応を理解する態度をもたなければならない。

学生は患者が持つ総体的な医療への要望や、社会的および文化的背景が患者の健康に及ぼす影響に配慮しなければならないことを、すべての授業で強調するべきである。この基準を遵守するために、文化的適性能力の育成に関連する目標を文書化して、カリキュラム中どこで学生がその題材を学ぶのかを明示、またその目標の達成度を明らかにすべきである。

ED-22 医学生は自分自身もしくは周囲の者が持つ性的差別や文化的差別、あるいは治療中に見られる性的差別や文化的差別を認識し適切に対応することを学ぶ必要がある。

病気の診断、治療における人種的および倫理的格差のような人口学が医療の質や効率性に及ぼす影響を理解することも臨床指導目標の一部として掲げられるべきである。目標の内容は、医療サービスを提供する際の個人的偏見を学生が自ら認識する必要性にも対応するべきである。

ED-23 スクールは医学的倫理観や人的価値を教え、患者の世話や患者の家族ケア、またその他関係者のケアにおいて良心的倫理原則を示すよう学生に求めなければならない。

学生が患者への医療行為に従事する前に、スクールは必ず、倫理、人的価値、コミュニケーション能力に関する適切な指導を行うべきである。カリキュラムが進み学生が患者ケアに積極的に関わる機会が増えるにしたがって、倫理的原理の遵守を観察、評価し、さらに正式な指導努力を通して強化すべきである。

学生と患者が接触する際には教員もしくは研修医が立ち会って観察するか、患者からの報告を参考にするか、あるいはその他の妥当な方法を用いて、患者ケアにおける倫理の侵害がないかを判断することが必要である。

「良心的倫理原則」とは、実直さ、誠実さ、機密保持、患者、患者家族、その他の学生や医療従事者への敬意といった性質を示唆するものである。メディカルスクールの教育目標は患者ケアの状況で見られる倫理的行動の重要性をさらに特定する場合もある。

C. 教授と評価

ED-24 医学生、大学院生、教員もしくは教員アシスタントとして働く生物医科学の博士研究員を監督もしくは教えている研修医は、コースや実習の教育目標に精通したうえで教授や評価の役割に備える必要がある。

基準を満たすために以下の点が最低限要求される。 :(a)教員の地位にない研修医やその他指導者（卒業生、博士研究員等）は、コース、実習の目標が書かれた書面を受け取り、医学生を教え評価する役割に関してコース、実習の指導者から明確な指示を受けるべきである。(b) 教育機関や関連部門は、研修医やその他の非教員指導者の教授能力および評価技術を高めるためにワークショップや資料といった情報資源を提供するべきである。教授能力や評価技術促進のために研修医や非教員指導者が活動に参加するレベルを監視する中央監視構造があるべきである。またLCMEは研修医や非教員指導者の教授、評価技術を正式に査定し、問題があれば改善する機会を持つことを奨励する。評価は教員による直接監視や、コース、実習評価を通した学生からのフィードバック、フォーカスグループからのフィードバック、その他適切な方法によって行われる。

ED-25 必修実習の間、学生の学習経験はメディカルスクール教員によって監督されなければならない。

ED-26 知識、技術、言動、態度に対して様々な指標を取り入れるメディカルスクールでは、教員は学生の達成度評価に対処するシステムを確立する必要がある。

学生の成績評価は事実に関する知識の記憶力を評価するのみではなく、続いて行われる医学研修や実践に必要な技術、挙動、態度の育成や、医療行為においてよく遭遇する問題を処理するためにデータを適切に利用できる能力を評価するものでなければならない。

学生が自ら学習を始める意欲を育てるような評価システムを構築することをスクールは促される。試験の形式や頻度を含む評価システムは、カリキュラムの目的、目標、予想結果に対応しているべきである。

ED-27 学生がスクールの教育目標で示された中心的臨床技術、言動、態度を習得したこと、またそれを直接目の前で実証できたことを保証する評価が行われていなければならない。

ED-28 また問題解決や臨床的推論やコミュニケーション能力に対する評価も必要である。

ED-29 各分野の教員はその分野における達成基準を設定すべきである。

ED-30 全コースと全実習の指導者はそれぞれのコース、実習における形成的かつ総括的達成評価システムを設計して取り入れる必要がある。

学生の業績評価に直接的責任を担う者は、多様なテスト形式の使用とその制限、到達基準評価と集団基準評価それぞれの目的と利点、信頼性や妥当性に関する問題、形式的評価と総括的評価、といった項目を理解しておくべきである。

さらに最高教務責任者、カリキュラム指導者、教員は学生の業績評価法に精通した人物の言うことを理解するか、あるいは学生評価方法について知識にある人物と連絡をとることが出来る環境にいるべきである。スクールは、教員が評価法のような技術を向上させることができる機会を提供すべきである。

評価システムの重要な要素のひとつに、コースおよび実習の最終成績に関して学生が知らされる時期の適時性がある。一般に最終成績はコースおよび実習終了後４－６週の間に発表されるべきである。

ED-31 学生が単元内で改善する時間を持てるぐらい早期に評価は出されるべきである。

学生が不足点を理解し修正するために、コースおよび実習中に正式なフィードバックを学生に与えることが求められる。短期コースや実習（４週間以内）の場合、構造的かつ形成的評価を与える十分な時間はないかもしれないが、その場合でも学生が自らの学習の進歩を判断することができる別の方法（自己テストや教師による指導相談）で評価を与えるべきである。

ED-32 学生の成績解説や非認知成績解説は、教師と学生間の交流によるこういった評価形式が可能なコースや実習すべてにおき評価の一部として含まれるべきである。

D. カリキュラムの運営

1. 役割と義務

ED-33 一貫した組織的なカリキュラムの総合設計、管理、評価に対し、統合された組織的義務がなくてはならない。

「統合された組織的義務」とは、ある組織的団体（通常はカリキュラム委員会）が教育プログラム全体を監視するということを示唆している。カリキュラム管理を効率的に行う中心組織は以下が必要である。

- 教員、学生、運営陣の参加
- カリキュラムの設計、教授法、評価方法における専門知識
- 規則もしくは研究科長に付随する権限を通し、地方の影響や政治的影響、またスクールのプレッシャーを考慮せずに、スクールの利益を最優先として働く力をつけること

「一貫した組織的なカリキュラム」とは、概してプログラムがスクールの全体的教育目標を達成するために作られていることを示唆する。一貫性と組織性を示すものには以下が含まれる。

- カリキュラムの様々な要素が論理的に配列されていること
- 学究的活動期間に渡る統合的かつ組織的な内容（縦と横の統合）
- スクールの教育目標達成に適した教授法と学生評価方法

カリキュラム運営とは、指導、指揮、調整、管理、立案、評価、報告といった過程を意味する。効率的なカリキュラム運営には以下の点が必要である。

- 準拠枠として全国的達成度基準を用いて行う結果分析によるプログラムの効率性評価
- 怠業や不要な余剰人員の特定といった、各分野の内容と業務量の監視
- スクールの教育目標との一致を目的とした、各コースおよび実習で規定された目標の見直し、教授法と学生評価方法の見直し

カリキュラム委員会議事録や、教員管理や研究科長に対する報告には、上記のような活動が行われたことが文書化されるべきであるし、同時に委員会の決定事項や推奨事項も示されているべきである。

ED-34 プログラム教員はカリキュラムの要素を具体的に設定し組み込む責任を持つ。

この責任に最低限含まれる事項は、特別コースの設定、実習目標の設定、目標達成にふさわしい教授法および評価法の選択、内容の継続的見直しと更新、コースおよび教師の質評価、といったものである。

ED-35 カリキュラム各項目またはカリキュラム全体の目標、内容、教授法は概して教員が定期的に審査、見直ししなければならない。

ED-36 最高教務責任者はカリキュラム評価の運営に対する義務を果たすために十分な資源と権威をもつ必要がある。

研究科長が教育プログラム全体の設計と管理の最終責任を担って、最高教務責任者としての役目を果たすことがしばしばある。　。一方、研究科長はカリキュラムの監視に対する運営上の責任を副部長もしくはアシスタント部長に委任する。

最高教務責任者が教育プログラムを効果的に作成するためには以下の資源が必要である

- プログラムの目標達成に必要な時間や研修経験を持つ十分な人数の教員
- 教育プログラムに適用される教授法の適切な教授スペース
- 適切な教育設備（コンピューター、視聴覚教材、実験室等）
- 試験の成績付け、教室の予定決め、教授および評価方法に関する教員研修といった教育支援サービス
- カリキュラム運営団体の業務に対する支援やサービス、スクールレベルで支援を受けていない各種学問分野合同の教授活動に対する支援やサービス

最高教務責任者は教育プログラムの実行と管理を確実にするために必要な明確な権威や、カリキュラムの修正が必要であると決定された場合に変更を促す権威を持っていなければならない。

ED-37 カリキュラムを担当する教員委員は、スクールの教育目標を達成するために各分野で提示される内容を監視しなければならない。

最高教務責任者と協同して働く委員会は、カリキュラムにおける各学期が共通した内容基準を保持していることを確かめるべきである。これらの基準は一般職業教育、内容の流布と妥当性、複雑な課題の学習強化に必要な余剰人員の範囲といった問題に必要な深さと幅のある知識を扱ったものであるべきである。学生が将来の専門に関わらず一般医療における適切な能力習得のために、最終年ではカリキュラムの追加や補足が行われるべきである。

ED-38 カリキュラムを担当する教員委員会、メディカルスクール運営陣、教育プログラム指導者は臨床実習中に臨床活動や教育活動に費やす必須時間の合計など、学生が必修活動に費やす時間の方針を立てて遂行しなければならない。

臨床研修中は特に、医学生に要求される必須時間に注意を払うべきである。学生の時間に関しては、学習、臨床活動による疲労や寝不足、また健康と安全状態が考慮されるべきである。

2. 地理的に離れたプログラム

ED-39 メディカルスクールの最高教務責任者は教育プログラムの実施と質に責任を持ち、すべての教育現場における教師の適正を確保する責任を担う。

ED-40 地理的に離れた教育現場の学長は運営面において、教育プログラムを実施する医学学校の最高教務責任者に責任を負わなくてはならない。

ED-41 全現場の各分野担当教員は、適切な運営構造によって機能的に統合されなくてはいけない。

スクールは離れた場所で教員が参加する方法や、コースもしくは実習の指導者によって立てられた目標および業績期待に見合う医学生教育を施す責任の在り方を明らかにするべきである。機能的統合性を持つための構造には、定期ミーティング、電子コミュニケーション、コースもしくは実習指導者による定期的な現場視察、コースや実習の評価データの共有、教育義務に関する教員の業績へのフィードバックといったものが含まれる。

ED-42 地理的に離れたキャンパスの学生の進路や卒業に対する単一基準が必要である。

ED-43 親大学は医学生全員の選考、キャンパスや進路の配置に関して最終責任を引き受けなければならない。状況が許す限り、学生が妥当な根拠に基づいて配置変更を求めることができるプロセスも不可欠である。

複数の教育現場や異なった教育路線を通じて教育プログラムを提供しているスクールは、学生が参加する現場や路線を決定する責任を担う。適切な理由（明らかな経済的困難や個人的苦境）がある場合や、関連する教育活動や資源によって再配置が可能である場合は、学生は配置に関するその他のオプションから除外されるべきではない。しかしながらキャンパス変更が不可能な場合もある。（キャンパスごとに異なったカリキュラム進路を提供している場合など。）

ED-44 学生はどのキャンパスへ配置されても同等の権利と支援サービスを受けられるべきである。

E. プログラムの効率評価

ED-46 メディカルスクールは教育プログラムの目標達成度を明らかにするために、全国的達成基準を含む多様な結果データを収集し活用する必要がある。

スクールは授業の開講中および終了後に、スクールの教育プログラム目標の達成度の文書化に適した学生の業績結果データを収集するべきである。この役割を果たす結果データとは、国家的資格試験の成績、コース、実習での業績、教育プログラムの目標、学究的進歩やプログラムの完成度と研修プログラム採用に関する内部評価、卒業生の専門的言動といった教育プログラム目標に関連した分野における卒業生の準備に関するプログラム指導者および卒業生の評価、といったものである。

ED-47 プログラムの質を評価する際にスクールは、コース、教師、その他様々な指標に対する学生の評価を考慮しなければならない。

この役割を果たす結果評価法には、学生の業績に関するデータ、学究的進歩とプログラムの完成度、研修プログラムへの採用、大学院での業績、卒業生の実務特性といったものが含まれる。

III. 医学生

A. 入学者選考

1. メディカルスクール進学課程の必要条件

MS-1 医学の勉強を目指す学生は人間性や社会科学といった幅広い教育を習得するべきである。

通常メディカルスクール入学には４年間のスクールの教育が必要であるが、学士とMD学位の連結など特別なプログラムの場合には、この規定が軽減されることもある。科学的知識以外に、社会科学、歴史、芸術、言語といった一般教育分野も医師としての能力育成のためにますます重要になってきている。

MS-2 メディカルスクール進学課程の必要条件は、メディカルスクールカリキュラム修了に向けた準備に必要だとみなされる条件に制限されるべきである。

2. 選考

MS-3 各校の教員は入学者選考基準および手順を作成し、入学志願者や大学のアドバイザーがすぐに手に入れられるよう手配しなければならない。

MS-4 メディカルスクール入学者選考の最終責任は、正当に設立された教員委員会が担う。

メディカルスクール外部の人材もしくは団体が入学志願者の評価を補助することはあるが、選考決定の権限を持つべきではない。

MS-5 メディカルスクールは、全国レベルの資格を持つ十分な数の志願者応募総数を確保する必要がある。

クラスの規模や医学生数を決定する際には概して、資格ある志願者の数に加えて、以下に記す重要資源の適性も判断材料に加えられるべきである。

- 財源
- 教員数および各教員が担当する分野の多様性
- 図書館や情報システム資源
- 教室、学生が使用する実験室、臨床研修現場の大きさと数
- 患者数と多様性
- 学生向けサービス
- 教授用設備
- 教員のためのスペース

各クラスの規模を考慮する際には以下の点が必要である。

- 学内で大学院生やその他の学生を教育するために必要な資源を共有する必要性
- 大学院医学教育プログラムの規模と多様性
- 継続教育、患者ケア、研究活動に対する責任

MS-6 能力ある医師になるために必要な知能、完全性、性格、感情性を備えた者を選考しなければならない。

MS-7 また政治的要因や経済的要因を選考に影響させることは禁止されている。

MS-8 各校は学生の性別、人種、宗教、経済状況の多様性に対応する方針や慣習を持つべきです。

上記に記された面の多様性が学生集団に見られることが基準により求められている。必要とされる多様性は各スクールの任務、目的、教育目標、奉仕するコミュ

ニティーの期待、地域や州や国レベルでの暗黙のもしくは明白な社会的契約によって異なる。

MS-9 また障害を持つ志願者の入学に対する技術的基準も法規定と合わせて作成、発行される必要がある。

MS-10 教育機関のカタログやその他情報提供資料には、医学博士号および関連するその他のジョイントプログラムに必要な条件の明記や、各カリキュラムオプションの最新年間スケジュールの提供、スクールが行うすべての必修コースおよび実習の記述が必要である。

メディカルスクールが発行する印刷物や広告や学生募集には、プログラムの目的や目標がバランスよく正確に提示されているべきである。

MS-11 カタログやその他情報提供資料には、入学者選考基準の一覧や選考過程も明記されている必要がある。

3. 聴講生、転入生

MS-12 教育機関の資産は、聴講生や転入生を受け入れることが原因で、既に在籍している学生が利用できる分が軽減されてはならない。

MS-13 転入生はメディカルスクール進学課程やメディカルスクールにおける、転入先クラスの学生と同レベルの成績が必要である。

MS-14 転入もしくは単位の振替アクレディテーションが認められた学生が取得したコースワークは、参加するプログラムに準拠していなければならない。

MS-15 特別な状況でない限りプログラム最終年に転入生を受け入れるべきではない。

MS-16 受け入れるスクールは聴講生の資格アクレディテーションを照合したうえで学生登録名簿一式を正式に作成管理し、課題を承認して親大学へ評価を提出する。

聴講生を受け入れるスクールは、健康管理暦、予防接種、病原菌や環境公害との接触、保険、損害賠償に対して正規学生と同等の協定や必要条件を聴講生にも規定することができる。

MS-17 臨床的実習や選択科目のために外部の大学から受講に来る学生は、参加クラスの学生と同レベルの臨床経験における資格を保持していなければならない。

B.　学生向けサービス

1.　学問および職業に関するカウンセリング

MS-18 学生向けの学業に関するアドバイスのシステムは教員、コース指揮者、学生業務担当者が一体となってカウンセリングや個別指導に取り組むシステムでなければならない。

学生へのアドバイスや支援に関する正式な構造があるべきである。アドバイスシステムに参加する様々な者の役割を明確にし、学生に知らせるべきである。学生は、進路もしくは評価の決定役割を持たない個人から学究的問題につきアドバイスを受け、相談をする機会が与えられるべきである。

MS-19 専門の選択や研修医プログラムへの志願について学生を支援するシステムや、選択科目の決定において学生を指導するシステムが必要である。

MS-20 学生が他の教育機関における選択科目受講を許可された場合は、提示された学外プログラムを承認に先立って検討し、プログラムを開講している機関による成績評価を保証するシステムが研究科長を中心に存在するべきである。

MS-21 研修医プログラムの申込み過程のために学生の医学教育全般が妨害されてはならない。

学生が希望する研修プログラムのポジションを得る可能性を強めることを意図した活動に従事するために、必要な教育経験や評価を免除されることがあってはならない。

MS-22 紹介状やその他資格アクレディテーション証明は最終年の秋まで提供されるべきではない。

2.　経済支援に関するカウンセリングと財源

MS-23 メディカルスクールは効果的な経済支援や債務管理カウンセリングを学生に提供しなければならない。

スクールは経済支援サービスや債務管理カウンセリングを提供する際、累積的な負債額に関する非教育的債務の影響に十分注意を払い、学生に警告を与えるべきである。

MS-24 医療教育の直接経費が学生の負債額に与える影響を最小限に押さえるための構造を定着させるべきである。

LCMEは学生の平均負債額、過去数年間の傾向や動向、奨学金補助を受けている学生の数と一人当たりの平均補助額、大学や外部の奨学制度に補助されている資金的ニーズの割合、基準準拠の重要な評価指針としてスクールまたは大学レベルで奨学金補助を促進する活動の存在、といった項目を考慮している。さらにLCMEは授業料引き上げの制限や、外部からの資金援助獲得の補助といった、スクールが携わることのできるその他幅広い活動も考慮する。

MS-25 教育機関は授業料の返金、支払い、その他可能な支払いに関する明確かつ公正な方針を持つ必要がある。

3. ヘルスサービスと個人カウンセリング

MS-26 各スクールには学生の健康を促進し、メディカルスクールにおける身体的および精神的要求への適応を手助けするプログラムを含む個人カウンセリングの効果的システムが必要である。

MS-27 医学生には予防的、治療的ヘルスサービスの利用機会が与えられなければならない。

MS-27A 精神的（心理学的）カウンセリングやその他感情に関するヘルスサービスを医学生に提供する専門家は、サービスを受ける学生の学究的評価や進路に関わってはいけない。

MS-28 また全学生およびその扶養家族に対して健康保険や障害者保険が利用可能でなければならない。

MS-29 学生への適切な免疫付与を決定する際、スクールはアクレディテーションされたガイドラインに従うべきである。

米国のメディカルスクールは、米国疾病対策予防センターやその他関連する州の機関によって発行されるガイドラインに従うべきである。またカナダのスクールは疾病対策研究所センターやその他関連する州の機関が発行するガイドラインに従うべきである。

MS-30 また伝染病の危険性や環境的危険性に学生がさらされた場合の対処に関連した方針も必要である。

方針には 1)予防法に関する学生への教育 2)経済的責任の定義を含む、危険に接触後のケアと治療の手順 3)伝染病、公害病、障害が学生の学習能力に及ぼす影響、

が含まれる。聴講生を含む登録学生は全員、危険な環境になる可能性がある教育活動が始まる前にこれらの方針に関して知っておく必要がある。

C. 学習環境

MS-31 入学選考過程から卒業に至るまで、性別、性的指向、人種、宗教、出身国に基づいた差別があってはならない。

MS-32 各スクールは教師と学生の関係に対する態度の基準を定義、公表すること、またその基準違反に対する対処方針を書面で作成することが求められる。

態度の基準はスクール独自のものである必要はないが、親大学のような外の情報源から作成することができる。ハラスメントや虐待といった基準違反を報告するシステムは、報復を恐れずに事件を記録、調査ができることを保証するべきである。また方針は苦情を迅速に処理する構造を明記し、不適切な行為を予防する目的の教育活動を支援するものであるべきである。

MS-33 学生の評価、進歩、卒業に対する基準と手順、および懲戒処分に対する基準と手順は全教員および学生に公表されなければならない。

MS-34 学生の立場に悪影響を及ぼす行動に対しては公平かつ正式な方法で対処する必要がある。

対応過程には、差し迫った措置のタイミングよい通知、措置の根拠となる証拠の開示、学生が対応するための機会、進路や卒業や退学に関する逆の決定の要請が含まれる。

MS-35 学生の記録は機密事項であるため、教員または運営陣のみが必要な場合にアクセスできるものである。学生本人が公表しない限り、機密保持に関する法律によって規定されている。

MS-36 また学生は自身の記録を調べ、異議を申し立てる権利がある。

MS-37 スクールは十分な学習スペース、休憩場所、個人ロッカー、その他安全な収納設備を学生に確保するべきである。

IV. 教員

A. 人数、資格、機能

FA-1 メディカルスクール教員の雇用と養成においては、スクールの任務や学生集団の多様性、人数が考慮されるべきである。

FA-2 教育プログラムのニーズやその他メディカルスクールとしての目的を果たすために、医学に必要な基本科目および臨床分野において相当数の教員が必要になる。

教育プログラムに必要な教員数を決定する際にスクールは、教員が医療以外の学究的プログラムにおいて教育義務やその他の責任を持つ可能性があることを考慮するべきである。臨床科学において任命教員の数と種類は、一連の医学教育を通して意義のある臨床教育を行うために必要な患者ケア活動の量に適応しているべきである。

FA-3 教員として雇われる者は、その学問的身分にふさわしい業績を証明することが必要である。

FA-4 教員は効果的な教授能力と継続的意欲を持ち合わせていなければならない。

効果的教授にはカリキュラムの設計と開発、カリキュラムの評価、教授法に関する定義を知り、理解することが要求される。教授、コース設定、カリキュラム評価に関わる教員は、教授法、カリキュラム開発、プログラム評価、学生評価における専門知識を持っているか、もしくはそういった知識をすぐに身につけるべきである。専門知識は医学教育事務室で入手するか、あるいは教育科学分野に経験を持つ教員から学ぶことができる。
コースや実習、カリキュラム上それより大きな単位の活動の開発と実施に関わる教員は、スクールが提示する教育目標や適切な教育原理に見合うやり方で、学習活動およびそれに対応する評価方法（学生評価およびプログラム評価）を策定するべきである。

非常勤もしくはボランティアとして教員に任命された地域の医師は、能力ある教師として学生の模範となり、最新の患者ケア提供法を学生に詳細に理解させるべきである。

この基準を満たしている事を示す一連の項目には以下が含まれる。

- 教授と評価に特に関連している専門的能力開発活動に教員が参加したことを文書で表したもの

- 地域もしくは国が開催する教育問題に関する会議への参加
- 自己の分野に関する知識が新しいものであることを証明するもの

FA-5 また高等教育機関の継続的学術生産性に貢献すべきである。

FA-6 その他教員としての義務には入学者選考、学生の進路、卒業に関する決断や、学業、職業に関するカウンセリングといったものがある。

B. 教員に関する方針

FA-7 教員の任命、任命更新、昇進、終身地位保証の授与、教員が関連する解雇、適切な学科主任、研究科長に関して明確な方針が必要である。

FA-8 スクールは教員の個人的利益が職務上の責任と相容れない対策を持っているべきである。

FA-9 教員には任命、義務、通信網、特権、手当ての条件に関する情報や、また希望によっては収入の方針に関する情報が渡されるべきである。

FA-10 また教員は授業内容や昇進に向けた進展につき定期的にフィードバックを受けるべきである。

フィードバックはスクールの指導者か、適切であれば、その他の組織指導者から提供されるべきである。

FA-11 教育研究活動における教員の技術と指導力を高めるためにも、専門的能力開発の機会が提供されなければならない。

C. 管理

FA-12 研究科長と教員委員会はメディカルスクールの方針を決定する。

通常主要学部のトップで構成されるこの委員会は、合理的かつ適切な教員の影響をメディカルスクールの管理と方針決定過程に取り込む方法で組織される。

FA-13 スクールは教育プログラムに関係する決定に、教員が直接携わる構造を確保すべきである

教員が直接携わることが求められる重要分野は、入学者選考、カリキュラムの開発と評価、そして学生の進路である。またスクールに特有の極めて重要なその他の分野の決定にも携わるべきである。教員の直接参加を保証するための方策として、同僚間での選定や、スクールや中央運営陣の観点とは無関係の教員の幅広い観点を方針決定過程に導入するような手段が挙げられる。ボランティア教員が教員管理に参加、とりわけ教育目的や目標の定義づけに参加することで教育プログラムの質は高まるであろう。

FA-14 全教員がスクールの方針や慣習を協議制定する場に参加する機会を持てるように教員は頻繁に集まるべきである。

V. 教育資源

ER-1 入学者数や教育機関の資源（教員、設備試算、予算等）において大きな変化がある場合は必ずLCMEに報告しなければならない。

A. 財務状況

ER-2 メディカルスクールの現在の財源および予想される財源は、医学教育プログラムをしっかりと維持し、かつスクールが持つその他の目標を達成するために十分でなければならない。

医学博士号につながるアクレディテーション済プログラムの実行費用は、授業料、寄付、教員による収益、親大学からの補助、年一度の贈与、団体、個人からの助成金、政府による割り当て金といったものであるべきである。基準遵守の証拠になるものには、予想外の収入損失の際に教育プログラムを支える適度な資金蓄えに関する文書、メディカルスクール予算の効率的な財政運営の実証などがある。

ER-3 スクールが自己資金力のプレッシャーのためにメディカルスクールとしての任務を妥協したり、収容可能人数以上の学生を入学させることは禁止されている。

学生の授業料に大きく頼ることで、不適切な人数の学生や基準を満たす資格を持たない学生を入学させたり維持する必要性が生じ、その結果プログラムの質が妥協されるようなことがあってはならない。

B. 一般施設

ER-4 メディカルスクールは教育目標やその他の目標達成のために必要な建物や施設を保有、もしくは使用を保証されていなければならない。

メディカルスクールに備えられるべき施設には、教員用オフィス、運営陣用オフィス、サポートスタッフ用オフィス、研究活動に必要な実験室やその他スペース、学生が使用する教室や実験室、通年クラスや同じコースを受けるその他の学生を収容できる大きさの講義ホール、自習スペースを含む学生が使用できるスペース、図書館、情報アクセス用スペース、授業や研究で動物が使用される場合に人道的に動物をケアできるスペースが含まれる。

ER-5 すべての教育現場で適切な安全システムが置かれているべきである。

C. 臨床指導用設備

ER-6 メディカルスクールは医学生の臨床指導に適した設備を保有、もしくは保有することを保証されていなければならない。

外来医療および臨床医療教授の幅や質を十分保証できるような臨床資源があるべきである。資源には物理資源に加えて、適度な患者数やタイプ（感覚の鋭さ、ケースミックス、年齢、性別等）といった要素も含まれる。

ER-7 医学生教育の主要な現場となる病院やその他の臨床施設には、適切な指導用設備や情報源が必要である。

指導にふさわしい施設には、学生の勉強スペース、会議エリア、大規模団体のための発表スペース（講義スペース）が含まれる。図書館の蔵書やその他の図書館システムの利用といった十分な情報資源も施設内に置かれるか、もしくはごく近い場所で利用できなければならない。インターネットやその他教育ソフトへのアクセスを可能にするコンピューターも十分な台数が必要である。さらにCALL教室やロッカー、個人の持ち物を保管する安全なスペースも学生に提供されるべきである。

ER-8 必須実習は、大学院での医学教育でアクレディテーションされているプログラムの研修医が教授に参加している医療環境で行われるべきである。

一部の地域病院、クリニック、地域をベースにした医師の診療所には研修医がいないこともある。その場合は、居合わせる医師が医学生を適切に監督する必要がある。

ER-9 メディカルスクールと臨床施設は、医学生の教育プログラムに関連する両者の責任を最小限定義した提携契約書にサインをする必要がある。

中心的臨床実習のために入院患者治療教育現場として定期的に使用される病院との間には書面での合意書が必要である。さらに、臨床教育プログラムに重要性を持つその他の臨床研修現場との間にも提携契約書が必要とされる場合もある。

提携契約書には最低限、下記の事項が記述されるべきである。

- 医学生教育のために適した資源を学生や教員が利用できることの保証
- 学生の学務、教育、評価よりメディカルスクールを優先すること
- 医学生指導の責任を担う教員の任命、配置におけるメディカルスクールの役割
- 学生が伝染病の危険性、環境的危険性、その他の労働災害に遭遇した場合の治療とフォローアップの具体的義務

学科長が提携機関の臨床サービス責任者でない場合、医学生教育のために適した資源を学生や教員が利用できることを保証する権限を学科長が持っていることを、提携契約書上で確認する必要がある。

プログラムの臨床研修施設の提携条件に修正が予想される時はLCMEに報告するべきである。

ER-10 両者の関係において医学生の教育プログラムは、スクール教員の管理下にある。

臨床指導が行われる場所に関わらず、学科長および教員は医学生の指導と評価義務に一致する権限を持たなければならない。

患者ケアに対する臨床施設の責任によって、医学生が教員や研修医の適切な監視のもと患者ケアの義務を遂行する機会が損なわれたり妨げられるべきではない。

D. 情報資源と図書館サービス

ER-11 メディカルスクールは十分な規模と幅広い蔵書数を保持する管理の行き届いた図書館や情報施設、また教育目的やその他の目的をサポートする情報技術を提供する必要がある。

生物医学、臨床、その他関連分野における主要な定期刊行物への物理的もしくは電子的アクセスが提供されるべきである。また定期刊行物の最新版にすぐアクセスできることも重要である。図書館やその他の学習資源センターは、学生が自己学習教材を使用したり、電子情報にアクセスすることができるための設備を備えていなければならない。

ER-12 図書館職員や情報サービススタッフは、教員、研修医、学生の要求に対応することが必要である。

専門スタッフは図書館および情報サービスを監督し、その使用方法を説明するべきである。また図書館スタッフや情報サービススタッフは、現在の地域および国の情報資源、データシステム、および現代の情報技術に精通しているべきである。

スクール職員、図書館、情報サービススタッフは両者とも、教員や研修医や医学生が情報資源を利用する手助けをし、延長利用時間や離れた場所での情報ニーズに対応するべきである。

高等教育の質・水準の保証のための実施基準

第１章：　大学院の研究プログラム

（抜粋）

2004 年 9 月

高等教育質保証機構

指針と解説

教育機関の処置

大学院の履修プログラムを提供する教育機関は、国内および関連する国際的に期待される内容に基づいて適正にプログラムを実施できるように処置を講じこのようなプログラムの学術的水準を保障する。履修する学生がそのプログラムを修了することを可能にするため、また学生、監督者、試験官そしてリサーチ・ディグリー・プログラムに関与するその他のスタッフが本書のその他のセクションに示した、その責務を果たすことができるように支援とガイダンスを適切に提供することが望まれる。

1

教育機関は大学院の履修プログラムの適切な学術的水準を維持し質を向上させるため有効な処置を講じる。

この目的は、本節の中のその他の指針の要件を通して拡充される。

2

教育機関の大学院のリサーチ・ディグリー・プログラムを対象にした規定は、明解で学生とスタッフが簡単に入手できるものとする。また規定は必要に応じて、学部または学科のレベルで同じように入手できる教科固有のガイダンスで補足される。

教育機関の規定は次の事項を対象にすることがある。

- プログラムへの受入要件
- 従前の体験に基づく学習または認定を受けた学習（AP[E/C]L）の認定に対する請求を検討するための手続き
- 特定の大学院の学位に必要な学術および手続きに関する要件
- 学位授与の実務の監視と審査およびプログラム修了に必要な最短および最長期間を含む、進級の要件
- 学位取得の基準を含む評価方法、要件と手続き
- 盗用を含む研究の不正行為の教育機関の処理手続き
- 苦情および審査請求のプロセス

教育機関はこのような規定を定期的に見直し、必要に応じて展開および刷新することを考慮に入れてこれらを更新することが望まれる。

3

教育機関は、機関内に適用する一つまたは複数の行動規範を策定および実施し継続して見直しを行う。なおこの中にはこの文書が対象とする分野が含まれる。このような行動規範は、大学院

の履修プログラムに関与する全ての学生とスタッフが簡単に入手できるようにしなければならない。

履修プログラムを対象とした独自の行動規範を策定する場合、教育機関は学内および学外のガイダンスを活用すべきである。このような規範は機関の教育の質を保証するメカニズムの不可欠な部分と見なされ、質を保証し履修プログラムの学際的な水準を維持するうえで重要である。各学部または学科のレベルでのガイダンスは、例えばハンドブックの中ではさらに学生とスタッフに役に立つさらなる助言を提供できる。

教育機関は、独自の行動規範をできるだけ早く、必ずインダクションまでに学生の注意を向けるようにすることを望まれる。

4
教育機関は、適切な内外の指標および目標に照らし大学院の履修プログラムの合否を監視する。

機関は履修プログラムを実施する広範な学科の領域における合否の定義について必要に応じて国内および国際的な期待内容に基づいた独自の見解を持つものである。目標を設定し指標を監視する際に、教育機関は様々なタイプの学生の異なるニーズと学習パターンとその履修プログラムの多様性を考慮することが望まれる。

機関が大学院のリサーチ・ディグリー・プログラムの合否を評価するための証拠を収集する際に検討することができる要因（通常は毎年実施する監視プロセスの一環として）には次の事項が含まれると思われる。

- 提出および修了時間と評価
- 合格、推薦、不合格の率
- 中途退学率
- 審査請求と苦情の数、その理由そしてどの程度認められたか。
- 試験官の所見の分析
- 募集者のプロフィール
- 履修生、雇用者、スポンサーその他の外の支援者からのフィードバック
- 卒業生の雇用先とキャリアパスに関する情報

機関、学部および学科の委員会およびグループが大学院の履修プログラムに関する統計その他の情報を検討し活動する機会を正式に設けるべきである。これらのプロセスに学生を関与させることが有益である。

研究環境

それぞれの研究環境で、学生と関連する履修プログラムのテーマと種類に適切で、下記の例を一つ以上含む様々な要因を質の高い教育を示すために用いることができる。国内および国際的な基準も、個々の学問分野に適切な教科特有の基準を提供する。

5

教育機関は、研究[1]を行い、研究について学ぶことを支援し、質の高い研究が行われている環境に限定し履修生を受け入れる。

質の高い研究を示すために用いることができる要因の例には次の事項がある。

- 公演芸術、彫刻、美術およびデザインを含む刊行物、著作物、その他の媒体による制作物などのような研究成果・結果で実証できるもの。
- 博士課程を終了した研究者を含む、十分な数のスタッフと履修生（当該機関内、あるいは共同の取り組みの範囲内で）。
- 臨床研究の成果。
- 実際の問題（例えば、雇用者が資金を提供する対象となるもの）に対する知識移動と研究技術および解決策の応用。
- 特定の研究環境の下で学外資金の提供を勧誘する能力。

新しい研究グループは、通常質の高い研究がすでに成果を生んでいることが実証できる環境の中で出現する。

一つ以上の機関の中に、または横断して設定されることが可能な研究環境が、対象とする研究行為に適切であり、採用する学生のタイプおよび範囲、そしてプログラムの展開にあわせ変化する学生のニーズや要件を支援することができる。環境は、可能性を与えかつ教育的で、研究の生産性が高い場であると同時に学習の場として考案される必要がある。

研究を行い研究（後述 a を参照されたい）について学ぶことに適した環境の特徴は、研究の達成（8ページの b を参照されたい）を促すその他の特色が基礎にある。他にも研究環境（9ページの c を参照されたい）の質を保証する手助けとなる特徴がある。

a　研究を行い研究について学ぶことに適した環境には、次の事項が含まれると思われる。

- 同様に研究を実施し研究から学習に規定の履修プログラムを遂行する適当なレベルの人々とアイデアを交換し発展させる機会と促進。

[1] 本文書の冒頭の「研究」の定義を参照されたい。

- 助言と支援を提供できる学内の同僚に容易に接触できること。
- IT機器、図書館と電子出版物の利用を含む十分な学習と研究ツール。
- 学生が、課題や問題をざっくばらんに話し合うことができる仲間のネットワークを構築する機会（この中にこの目的のために提供された社会的空間へアクセスすることが含まれると考えられる)。
- 履修プログラムの展開と適切な遂行を促進する監督（後述の「監督」に関するセクションを参照されたい)。
- 研究の倫理的探求と知的所有権の侵害を含む不正な研究行為を回避することのついてのガイダンス。
- プログラムを適正に修了する学生の能力に寄与する研究関連の技術（必要に応じ研究資金提供や商取引の開発に対する理解を含む）（例：付属書類3A-C）そして個人の、また必要に応じ雇用関連の技能（例：付属書類3D-G）を開発することが望ましいことを強調すること。
- 関連のある場合、キャリア開発についての助言が入手できること。

さらにこのような学習環境は履修生が、不確実性が履修プログラムを実施する場合の特徴であることを認め、創造性と批評的な独立した考え方を必要とする判断をすることを可能にするものである。このような環境は、学生を知的に成熟させ、研究結果とあわせ研究に関する学生自身の学習を高度なレベルで熟考することを促す課題に取り組むことを可能にするものでなければならない。例えば、刊行物の発行、会議の主催または参加など、大学院生の取り組みに資金を供与あるいはその他の支援を行う教育機関は、このような環境が、学生が専門的な能力を要請することを助ける意味で貴重であると感じることがよくある。

b 研究達成を支援する環境には次の内容が含まれると思われる。

- 大学院のスタッフや大学院生のコミュニティによる同系分野における質の高い研究の遂行。
- 学生の履修プログラムが成功裏に修了することを促進するために必要な技術と知識を有する監督
- 学生がその履修プログラムを修了するために必要な設備・機器の利用。

教育機関は、適切な提出時期と修了期間について期待する明解な内容を定め、学生や監督者に明らかにし簡単に入手できるようにすることが望まれる。このような期待内容は、研究協議会が定める関連要件および当該学生の研究方法、すなわち全日制または定時制の影響を受けると思われる。また学科および個々の学生のニーズに応じ異なると思われる。

c　さらに教育機関は次の事項を提供することが望まれる。

- リサーチ・ディグリーの研究の特殊な性格を認める福祉･支援施設への立入り。
- 効果的に学生の意見を汲み取る機会および不満を含む学生のフィードバックに取り組む機会。
- 別の組織と共同でプロジェクトに着手する際に両者の基準を確保するために十分な実施と監視のメカニズム[2]。

学生の選抜、入学およびインダクション

後述に指針6から10まで、およびこれに附随する解説は、明確な入学およびインダクションの手続きと要件の重要性、および公平で首尾一貫した入学の方針の重要性をすべての関係者に対して強調するものである。

6

入学手続きは明確で首尾一貫して適用するもので、機会の平等性を実証する。

教育機関は明確で正確な入学に関する情報を志望者や入学のプロセスに関与するスタッフが容易に入手できるようにする。教育機関はこのような情報をそのホームページと印刷媒体で入手できるようにするとよい。教育機関はプロセスに関連する法的要件と関連法規を遵守する必要性を認識し理解を深めるため入学を担当するスタッフに対する規定を設けるべきである。平等な機会に関する要件について、教育機関は、次の事項を満たすために監視する処置を講じることが望まれる。

- 法規と学内および学外で入手できるガイダンスに適宜注意を払うこと。
- 特別なニーズを有する学生のための有効な支援のための基盤が設けられていること。
- 追加または特別な基金の提供を申請する機会およびこのような基金の申請方法を学生に、認識させること。

7

適切な資格を有し準備を整えた学生だけを履修プログラムに受け入れる。

学生は十分なレベルの英語の能力を有していることが期待される。このことは当該機関が首尾一貫して適用するプロセスで確認すべきである。博士課程の研究においては、学生は次の学位を一つないし複数有していることが期待される。

- 当該学科の通常優等試験の等級２または同等の学位
- 当該学科の修士または同等の資格

[2] *「規範」の第2節： 共同プログラムの提供および柔軟な分散学習（Eラーニングを含む）*も参照されたい。

- 従前の専門職業の実務または当該教育機関の基準または従前の体験に基づく学習または資格を受けた学習の認定（AP［E/C］L）に対する優れた実務のガイドラインを満たす学習を示す証拠

8

入学許可の決定には、選抜と入学の手続きに関して指導、助言およびガイダンスを受けた機関のスタッフの少なくとも2人を関与させる。意思決定のプロセスにおいて機関は、入学許可の方針に基づいたバランスの取れた独立した入学許可の決定がなされたことを確認することができる。

指示、助言およびガイダンスを機関が提供することで、入学許可の意思決定に関与する人々はその役割を効果的かつ効率的に遂行することができる。入学に携わるスタッフは、志望者とのインタビューを入学プロセスの一部としてどのように活用できるか検討する必要がある（海外および遠隔地の志望者の適合性を評価する処置を含む）。

機関のガイダンスは、選抜委員に当該機関の入学許可方針について熟知してもらうことに加え、通常、志望者の大学院の研究を遂行する適合性を評価するために用いる参考資料その他の情報を利用することを取り上げる。

専門職業の実践その他の適切な職業体験または研究を通じて得た従前の学習の認定に対する審査請求を検討することを含む学生の資格と心構えを評価する適当な基準を設定することが望まれる。

検討すべき重要な要因には、プログラムを修了する学生の意欲と潜在能力がある。

プログラムを修了する学生の能力は経済的援助の影響を受けることがある。この理由のため機関は、学生がプログラムの期間を通じ十分な資金提供を受けることができるように確認することが望まれる。またなるべく早い機会にプログラムに登録することの経済的なかかわりを学生に知らしめることも重要である。

機関が提供するガイダンスで、選考委員は、語学力の確認と志望者が学内その他の研修を利用して語学力を向上させる機会を提供することの重要性を含む外国人学生に関する問題を認識できるようにすべきである。スタッフと申込者は、適宜学外のガイダンス（例えば、

国際英語力試験（IELTS）が提供するもの)を参照にしながら当該機関が設定した最低限必要な語学力を認識することが必要となる。

教育の質を保証する目的と選考委員の力になるため、機関は現場の各ユニットのスタッフと大学院の経営中枢の間の責任のバランスについて明確なガイダンスを提供しなければならない。

9

大学院の履修プログラムに取り組んでいる履修生の資格と責任を明確に定め伝達すること。

リサーチ・ディグリーに合格した志望者への機関による提示は通常、個々の申請者に固有の正式な書簡で表明される。これは、学生と機関の間の契約に相当する。書簡の条件は、機関に対して拘束力を持つもので、学生が受諾した時点で学生にも拘束力を持つ。書簡は通常、例えば機関のホームページへの言及といったその他の情報に言及し同封する。必要な場合には、印刷媒体で情報を捕捉する。

書簡とその同封物は次の事項に言及する。

- 賦課される追加料金（例えば『ベンチ』料金）を含む、予定される合計費用および個々の学生に関連する実用的な項目に関するその他の支出。
- 学生が在籍する予定研究期間
- 教育機関が履修生に設定する要件（例えば、出席、経過報告、監督者との接触）と在籍および登録のための実務
- 機関の規定、学生用ハンドブック、資金源その他のリサーチ・ディグリー・プログラムに関連する情報への言及。通常、これらはすべて当該機関のホームページで入手することができる。
- 学術的研究とリサーチ・ディグリーの申請に対して学生が引き受ける責任。
- わかっている場合には後援者の要件と条件。
- 原則当該学生のプログラム開講時に定めることになる、教育指導その他の任務を引き受けるあらゆる機会およびこれらに関連する条件（例えば、教育研修）の概略。ただしすでにその資金供与の取り決めの一部になっている場合は除く。
- 実用的な情報、例えば、宿泊設備や財政的または旅行に関する情報への言及。

おそらくインダクション・プロセスの一環として、その他の情報を別途提供することができる。例えば、ハンドブック（印刷媒体または電子媒体）には健康と安全手順の詳細、研究における盗用に関する規定や優れた実践そして研究倫理のガイダンスを含むことが可能と思われる。個人の行動と学業の成果に関して教育機関が期待している内容について学生が認識していることも重要である。

知的所有権（関連がある場合には学外の商工業の団体とその知的所有権の取り扱いに関する取り決めを含む）に関する教育機関の方針、慣行および要件を志望者および関係する第三者に対して明確にする必要がある。

教育機関は、プログラム開講時に学生に自分の責任を認識させるように努めなければならない。学生の責任には次の内容が通常含まれる。

- 自身の個人の能力および専門的能力の開発に責任を負うこと。
- 監督者と定期的に接触を維持すること（監督者との連帯責任）。
- 監督者と打ち合わせ（ミーティング）に十分備えること。
- 研究の計画および必要に応じ研究成果を提出することを含む、タイムテーブルと最終期限を設定し遵守すること。そして全体的に履修プログラムの満足できる進展を図ること。
- 自らの研究に影響を及ぼす可能性のある特定のニーズまたは状況を監督者に知らせること。
- 監督者と開発のニーズに合意した際に確認した開発の機会（研究関連その他）に出席すること（後述の指針10の説明を参照されたい）。
- 自らの資格、健康と安全、知的所有権と研究の倫理ガイドラインを含む、自分自身に影響する機関の規定や方針に精通していること（前述の指針5および後述の指針10の箇条書きも参照されたい）。

10

学生が自ら研究を遂行する学術および社会環境をよく理解して研究を始めることができるように教育機関は履修生に対して十分な情報を提供する。

教育機関は、そのタイミングと内容が履修生の特定のグループ（定時制の学生および新しく入学した海外からの学生を含む）の多様なニーズを反映できるようにインダクション・プログラムを最適なレベル（機関全体、学部、学科またはこれらの組み合わせ）で実施するように努めなければならない。
インダクション・プログラムの一環として提供する情報には次の内容を含むことが可能で有用である。

- 当該機関と関連学科の大学院課程のポートフォリオに関する全般的な情報
- 当該機関の登録、在籍、審査請求および苦情の手続き、評価の要件とリサーチ・ディグリーの規定
- 学生の監督者の氏名と連絡先の詳細および監督の実務が遂行されるかに関する詳細

- 著作と知的所有権に関する問題への配慮を含む当該機関の研究倫理と規範および関連する職業団体や学問分野のグループの研究倫理
- 当該機関が学生の独立性と責任について期待する内容
- カウンセリング・アドバイスセンターなどの学生の支援と福祉サービス
- 学習の基礎設備を含む学生が利用できる設備の詳細
- 関連する健康と安全およびその他の法律に関する情報
- 必要に応じ、通常の履修期間と学生が利用できる設備を伴い提案された履修プログラムの概略
- 履修過程で履修生がよく直面し困難な場合には指導が求められることもある問題への言及
- 特定の大学院生の代表を含む、学生の代表機関が自らを紹介する機会
- 大学院生に特定して定められたものを含む社会活動
- 研究機関において大学院生の利益を代表する機会
- 能力開発の機会と要件に関する詳細

教育機関が学生に対して入学案内パックを提供し、その中で、どこで必須情報が得られるかに関する詳細を示すことができれば有用である。

その他の情報には、評価、監視および審査の手続きを含む監督実務の詳細を含むと思われる。インダクション・プロセスの中で学生はその他の履修生やスタッフと会合すること、また学術的な能力や独自の考え方を発達させるために存在する機会の詳細について提示を受ける。

当該学生は、次の内容を含むプログラムの計画について合意を得るために自分の監督者にできるだけ早く会うべきである。

- 必要に応じ後援者の要件に配慮した研究の当初の目的
- 必要に応じ研究評議会の "Joint Skills Statement" に照らし判定した、学生の進捗状況と全般的な教育上のニーズ
- 学生が監督者に進捗状況を伝達する手段と定期的な会合を手配する方法
- プログラムの履修および研修面に関する進展を監視すること（後述の監督に関するセクションも参照されたい）。

監督

体系的で明確な監督の実務を確立することが重要である。このような実務には次の事項が含まれる。定期的に適切な監督支援を得る機会を学生に提供する必要性。他の研究者と交流することを促すこと。一つないし複数の独立した関係筋（学内外）の助言。そして監督者がいなくなった場合に当該学生を保護する措置。

これら４つの原則は次の指針の中で詳細にふれるがこれらは教育機関が履修生に監督の実務を提供する際に必要となる最低限の基準の体系を示すものである。

11
教育機関は、効果的に履修生を支援し励まし監視する適切な技術と学科に関する知識を有する監督者を任命する。

すべての監督者は自らの役割に適切な専門知識を必要とする。学生を監督するために備えるべき様々な種類の知識の開発に取り組むことが望まれ、教育機関はそのような取り組みを要請する。

新しい監督者はその役割を担う能力を保証するため、その機関を通して準備された特定の能力開発活動に参加することになる。

教育機関は、既存の監督者が、監督者として自らの仕事を支えるための広範な活動に参加することを通して継続的のその専門的能力を養成することを期待する。優れた実践を定め共有することを可能に当該機関の処置に基づいて監督者はその知識や技術を刷新することを率先して行い様々に異なるタイプの学生に対する効果的支援について助言を提供すべきである。指導体制の関係は、そのような支援を監督者に対して提供できるか示す１つの例である。

首尾一貫した監督業務を保証するために、教育機関は、実業界または専門的職業の実務に従事する監督者が、当該機関が提供するいずれかの開発活動に必要に応じて参加するように促すことが望まれる。

12
個々の履修生には、最低１人の主たる監督者を配置する。通常この監督者は監督チームの一員となる。学生には常に明確に確認できる接点（窓口）がなければならない。

監督の実務は、当該機関の中に存在する履修生の支援の体系および、必要に応じて、関連する研究評議会が提供するガイダンスに依拠するものである。

監督チームの関与を求めることで、貴重なスタッフの開発と有能な学業の監督者になるために必要な能力の基礎を形成することができる。監督チームは学生に次の事項を含むことのある多面的なサポートネットワークを利用させることができる。すなわち同じ学科の他の研究スタッフと学生、大学院生を対象にする学科のアドバイザー、学部の大学院生の個

人指導教授、または同様の役割を担う個人である。

監督チームと学生の間では、主たる監督者と、必要に応じ監督チームのその他のメンバーが、順調な学業を促進するために履修生が十分な支援とガイダンスを受けることができるように努める。

監督チームの少なくとも１人のメンバーは対象となる学問の研究に広く関わることになる。これは学生の進歩に対する指導と監視がその学科の最新の知識と研究展開に基づいていることを確認するためである。

監督チームが全体として広範な経験と知識を有していることは、学生が自分のプログラムを首尾よく修了するまで常に、履修生を支援できる経験の豊かな監督者に接することができることを意味している。

いかなる場合においても学生に特定の一つの接点（通常は主たる監督者である）を持たせるべきである。主たる監督者に連絡がとれない場合に誰が窓口になるか学生に明確にすべきである。通常、助言と支援を提供することが可能な学内のスタッフの中から追加して指名する。誤解を避けるために、主たる監督者その他のいずれかの監督者の氏名、連絡先の詳細と責務を、登録時に学生に提供するとともに、そのプログラムを通じてわかるようにすべきである。

主たる監督者が学生の監督を継続して行うことができない場合には、その役割を引き受ける適当な監督が任命される。

教育機関は、主たる監督者が交代する場合に代わりを務める正規の監督者が任命されるまでどれくらい不在になるかについて検討しておくことが望まれる。この期間を決定する際に教育機関には、当該学生にたいして広範で継続性のある監督を提供することの重要性が大きな影響を与える。ある状況下では、代わりの主たる監督者を見つける間、別の監督者が主たる監督者の役割を引き受けることが適切となる。

学生と監督者の関係がうまくいかなくなっている場合には、代わりの独立した助言の関係筋を学生が利用できることが重要である。学生と機関の相互の合意によって、また後援の取り決め条件の中で認められる場合には、学生または監督者の要望により、監督者の責務を変更することができる。

学生には、その地理的条件に関係なく、プログラムを通してその監督者に接触し監督者か

ら助言とガイダンスを受け取る十分な機会が与えられる。監督者と適度に接触できることが優先事項であり教育機関は学生と監督者がその重要性を認識していることを確認すべきである。

13

教育機関は、履修するすべての学生の監督者の責任を書面によるガイダンスを通して監督者と学生に明確に伝えるようにしなければならない。

監督者と学生の両者が学生の支援に向けた監督者の貢献と監督者の責任の限界を理解することができるように、両者がお互いの責任の範囲を十分に認識すること重要である。
機関および研究評議会のガイダンスに従い、監督者の責任には次の事項を含むことがある。

- 満足できるガイダンスと助言を提供すること。
- 学生の履修プログラムの進捗状況を監視する役割を果たすこと。
- 学生と定期的な接触を確保し維持すること（必要に応じ機関の期待に基づいて）また学生が助言を必要としている時に学生の居所と研究方法に照らし最適の手段で学生に接触できるようにすること。
- 学生の能力開発のニーズの評価に情報を提供すること。
- プログラムに限定した学生の全体的な進歩を含む学生の研究に対する時宜に応じた建設的で効果的フィードバックを提供すること。
- 誠実なふるまいを常とし訓練し倫理原則に則り研究を遂行する必要性と研究の不正行為の結果について学生に知らしめること。
- 職業・進路指導、健康と安全に関する法規および機会均等の方針を含む当該機関の段階で与えられる助言の提供源を学生に知らしめること。
- 効果的な（聖職者の）精神的な支援を提供すること。また学生を、学生のアドバイザー（または同様の者）、大学院のスタッフその他当該学生の研究コミュニティの関係者を含むその他の同様の支援の関係筋に紹介すること。
- 学生が同じ研究分野で研究を続ける別の学生と交流する手助けをすること。例えば、学生が関連した会議に参加することを促したり、そのようなイベントのための資金提供を求める際に尽力すること。さらに必要に応じ、学会に発表する論文や学術論文専門誌に投稿する記事の提出に力を貸すこと。
- 関連する、継続して専門的能力を開発する機会を基礎にして、適切な技術を含むすべての役割を適切に実行するために必要な監督に関する専門知識を維持すること。

監督者は、外国人学生を含む個々の学生の多様なニーズおよび様々な状況に関連し必要となる支援について細心の注意を払う。（前述したとおり）学生が利用できる支援の範囲とその方法を認識することは監督プロセスの重要な一部である。

教育機関は、学生と監督者が前述した責任に関する関連文書を電子的媒体または書面あるいは両方で入手できるようにする。

教育機関は、その行動規範（指針３を参照されたい）の中に、学生と監督者の間で望ましい最小限の接触の頻度に関するガイダンスを含めることが有用と思われる。このような基準には研究の延長および中止に対処する手続きの詳細を含むことも可能で、これは学生と監督者に有用と思われる。

14
教育機関は、個々の監督者に過剰な責任の大きさと範囲を割り当てた結果として監督の質が危険にさらされることがないようにする。

監督者を任命する際に、教育機関は、教育指導、研究、管理、そして例えば学外試験業務といった職務そしてコンサルティング業務または臨床業務などその他の専門的職業上の義務など、を含む個々の監督者の全体的な業務の負担を認識し、これに基づく必要がある。教育機関は、監督者の研究環境に与える貴重な貢献に対する支持を示すように様々に努めるように奨励される。

監督者は、各々の履修生と十分に接触し前述した指針 13 に記載した責務を果たす時間を必要とする。監督者と学生は、お互いの間で、必要な交流の水準と質と量両面で監督の役割に資する十分な時間を構成する内容について合意しなければならない。

学生が助言またはガイダンスを必要とする場合、監督者は妥当な時間内にこれに応えることができなければならない。

進歩と審査の実務
学生が順調に進歩できるように提供する支援の一部として、定期的かつ体系的な交流を行うことが学生と監督者の間で必要である。教育機関は、学生と監督者が、それぞれの責任に関する知識を含む進歩の要件と審査のプロセスをできるだけ容易に認識できるようにすべきである。

後述の指針 15、16 と 17 は、学生と監督者および毎年開催の審査会議のメンバーといったその他の個人の間で行われる会議を含む、あらゆるタイプの学生の進展を審査する方法を対象としている。この中には 2 種類のはっきり異なる審査にタイプがある。すなわち、学生の進歩と将来的な計画の正式な審査を扱う会議と学生と監督者のチームのメンバーが一

般的な問題を議論するために会合する非公式の会議である。これら両者について後述する。

15
教育機関は、明確に定めた学生の進歩状況を監視し支援するための仕組みを設け学生や関連するスタッフに知らしめる。

監視プロセスの主な目的は、学生が適当な期間内に首尾よく履修プログラムを修了できるように、学生に全般的な支援を提供することである。監視の実務の目的と頻度は学生と監督者の両者が両者にとって適切な計画を立て、関連する書類を作成し必要に応じ他の個人に意見を聞くことができるように初めから明確にする必要がある。学生の進歩状況が満足できるものでない場合には監視プロセスに学生が向上するための支援を利用できるようにすることを盛り込むべきである。

学生と監督者の両者が、学生には十分な支援が提供されており進歩状況を正式に監視する十分な機会があることに満足している場合には、両者の取り決めは多少の柔軟性を認めることが可能である。正式な交流の機会を提供することと同様に教育機関は学生と監督者が非公式にかつ学生の一般的なガイダンスの必要性に取り組むに十分な頻度で会合を持つことが期待されることを明確にすべきである。

定期的かつ頻繁に接触する機会と、監督者と同様に学生側がイニシアティブを取る必要がある場合を確保することに学生と監督者は共同で責任を負う。学生と監督者が接し取り組む内容と頻度はプログラムの期間、研究の実施方法そして学生が必要とする支援の大きさにより異なる。

これらの変動要素を念頭に入れたうえで、次の事項についてプログラムの開講から学生と監督者は合意し両者にとって明確なものにすべきである。
- 学生と監督者または監督者のチームの間で開催することを予定する会合の最低必要な頻度とこのような会合の目的。
- 学術および個人の進歩に関する議論を含む学生と監督者の交流の性格と形式に関するガイダンス。

教育機関は、万が一学生と監督者の関係が破綻した場合に独立した助言を求める機会を設定すること、そして学生にこのような機会の存在を知らしめることが望まれる（前述の指針12の監督に関するセクションも参照されたい）。

16

教育機関は、明確な審査段階を含む学生の進歩状況を正式に審査するための、明確に定めた仕組みを設定し学生や関連するスタッフに知らしめるようにする。

教育機関は、監督者と学生から独立した立場の個人を関与させた、学生の進歩を審査するプロセスを確立することが望まれる。このようなプロセスは、学生と監督者の間の会合ほど定期的に実施することはなく、例えば、審議会またはリサーチ・ディグリー委員会のような当該教育機関が指定した機関が行う年次審査を必要とすることもある。重要な進歩状況の審査は例えば、研修の見習いの期間を修了した時または修士から博士課程へ移行する場合など履修する学生のプログラムにおける特定の時点で通常行われる。当該学生も審査に立ち会うべきである。

前述した、プログラムを通して予定される審査の段階の目標とする日時は、学生と監督者の両者が合意し両者にとって明確なものでなければならない。

教育機関は、プログラムの始めから次の事項が学生と監督者に明確であるように努めることが望まれる。

- 審査会議の結果の持つ意味
- 学生の登録の延長、停止または終了に関する決定に用いる基準
- 学生の審査請求のメカニズムが用いられる状況

教育機関の規定は、学生が履修プログラムを修了することが可能な最短および最長の期間を明確にする。これらを念頭に置いて、学生の能力を評価する十分な証拠がある場合に学生の登録を博士課程の資格へ移すことについての決定を行うべきである。学生は通常、最低の要件として書面を提出し、学生の主たる監督者を含む審議会や監督者のチームから独立したメンバーが検討する。ほとんどの場合、委員が質疑を行う中で学生が口頭でプレゼンテーションを行うようである。

17　教育機関は、学生、監督者および進捗状況の監視や審査のプロセスに関与するその他の関係者に会議その他の活動の結果を適切に記録することの重要性についてガイダンスを提供する。

この分野のガイダンスは、異なる種類の会議と審査についてつける必要がある記録についての助言という形を取ることがある。例えば、学生と監督者の定期的に行われる非公式の会合の後に記録される情報は、博士号への移籍の申請を検討する会議あるいは年次審議会の正式な記録とは異なる形でそれほど詳細でないものと思われる。一部の教育機関では、学生が監督者との定期的な日常の会合の記録を取ることが優れた実践とみなされている。

監督者は学生と同様に監督者の会議の記録の写しを保持すべきである。

記録をつけることに関する機関のガイダンスを学生、監督者そして進捗状況や審査のプロセスに関与するその他の関係者がいつでも簡単に入手できるようにすべきである。おそらく自己啓発計画（PDP）の一部として機関のポータルサイトを通して利用することができる電子ログの導入によって容易になると思われる。

研究その他の技術の開発

リサーチ・ディグリー・プログラムの期間に、研究およびその他の技術を習得することの重要性が、学生、学内のスタッフ、後援団体、雇用者そして卒業生によって認識されている。これらの技術は学生が首尾よく履修プログラムを修了する能力を向上させるものである。このような技術の開発と応用は、学究的な役割またはその他の職業の種類に関係なく卒業した履修生の、キャリアを通して学習を持続する能力を養う意味でも重要であると認められている。履修生は、履修プログラムの期間中およびその後に自分が学習した内容を所有し、それに対する責任をとることが可能になる意味で転換可能な技術の価値を認識するように奨励される。

18 教育機関は、履修生に対して個人の能力および専門的能力を開発する適切な機会を提供するものである。

履修生は、有能な研究者になるため、さらにその雇用適性を強化しその課程修了後その出世に資するために必要な、研究、特定の学科、コミュニケーションその他の技能を開発するための支援を必要としている。これらの技能は始めから備わっていることもあるし（例えば、一部の成熟した学生の場合）履修プログラムの間に明確に教育されるか、あるいは開発されることもある。

履修生に個人の能力および研究能力を開発する機会を提供する際に、教育機関は、その多様性から生じる個々の大学院生の異なるニーズに特別の注意を払うことが望まれる。広範なメカニズムの学習を支援するために活用し、それらがこれらの個々のニーズに取り組むために十分に柔軟であることが期待される。例えば、研究に着手するためすでに雇用された履修生の開発ニーズは、他の学生のニーズと異なることがある。正式な研修においては質、妥当性と適時性を重視すべきである。

教育機関は、能力開発の機会をリサーチ・ディグリー・プログラムに盛り込むことを検討することが望まれる。学科および学生のニーズに応じ、履修生の個人の能力および専門的能力を開発する機会は、リサーチ・ディグリーの期間全体に拡大するかプログラムの初期

の段階で提供されるが、その狙いは研究能力および一般的能力の両方を開発する研修の効果を最大化することにある。

研究および能力開発のどの要素を義務的なものにすべきか決める際に、教育機関は研究評議会その他の関係筋から助言を検討することが望まれる。全ての学生がそのような開発に着手することが必ずしも適切であるというわけではない。例えば、学科の中の自分の関心事を目的として研究をしていることもある成熟した学生は、就職のための技能は必要としないこともある。

学生のニーズを満たすことができるように、履修プログラムの質を保証するメカニズムの一環として、学生に対して提供する研究能力と一般的な能力の研修を教育機関が定期的に審査することが有用と思われる。

技能開発の機会は、学生の履修プログラムを提供する機関、またはその他の機関のいずれかによって、おそらく地域その他の協力を得て提供することが可能である。

19

学生のインダクション期間の初期に各々の学生の啓発ニーズを確認し学生と適当な学内のスタッフの間で共に合意することが必要である。このようなニーズは履修プログラムの間に定期的に審査を行い必要に応じ修正を行う。

研究評議会と AHRB は、研究養成について基準を設定しベストプラクティスを識別するうえで重要な役割を果たすものである。両者の共同声明である「履修生の技能研修の要件」（付属文書 3 に添付）の中で、資金を助成した博士課程の履修生がそのプログラム終了後に有していることが期待される技能について定めている。

教育機関は、学生のために個人の能力および専門的能力を開発する機会を確立するために自らの体系的な研修と教育の経験を活用することが望まれる。履修生がこれらの機会を活用することを求められる範囲は通常、学科および個々人のニーズを考慮に入れたうえで監督プロセスを通じて協議される。

大学院生が教育指導を行う機会（例えば、研究所の実地教授者として、あるいは小さなグループを教えること）を与えられた場合には適切なガイダンスと支援を提供する。また学生の教育活動が学生の評価にまで及ぶ場合には、このことを反映した研修が行われる。大学院生をより大きな教育チームの一部として参加させることが役に立つ。経験豊かな教授が提供する支援と指導から利益を享受することができるからである。

20

教育機関は履修生が個人の能力の発達を記録する機会を提供する。その記録の中で研究その他の技能の開発へ言及する。

教育機関が策定した個人の能力開発を記録するための体系に基づいて学生がその学習を振り返ることは優れた実践と認められるものである。国の定めたガイドライン（現在の *Guidelines for Higher Education Progress Files*（高等教育発達記録ファイル）は、学生の PDP を高等教育システム全体で実施すべきであると提案している。履修生は、研究その他の技能への言及を含む各学生の個人の能力の発達と開発を記録するためにその機関が提供する PDP のツールを使用することが役に立つと思われる。技能の開発を計画することと、必要なガイダンスや支援が提供されたことを確認することが、個人の能力開発を計画するプロセスの一部となるべきである。

履修プログラムに登録している学生で自らの能力の発達と開発の記録をつけることをよく知らない学生は、さらなるガイダンスと支援を必要としていると思われる。

教育機関は、学生の進歩の学内の評価に並行して、またはその一環として転換可能な技能の獲得を認知する何らかの形式を導入することも望まれる。

フィードバックのメカニズム

学生、スタッフ、試験官および履修プログラムに関与するその他の関係者からのフィードバックを集約し対処することが教育機関および学科のレベルで質を確保するプロセスに欠かせないものとなる。指針 21 とこれに附随する文書は、教育機関がこのような活動に取り組むことが望まれる方法について概略を述べるものである。

21

教育機関は、大学院における履修プログラムに関与するすべての関係者からフィードバックを集約し審査し必要に応じて対処するメカニズムを設定する。フィードバックを隠さずに建設的に検討し結果を適切に伝える手段を講じる。

教育機関は、すべての関係者の意見をできるだけ多く代表することができる建設的フィードバックの手順を確立し運用することが望まれる。これらの手順には、次の者に対するフィードバックのメカニズムが含まれる。

- 現在の学生と最近リサーチ・ディグリーを修了した卒業生
- 監督者、審査会議および学内の試験官

- 研究の管理者
- 学外の試験官、後援者、協力団体、雇用者として可能な場合に、卒業生を含む学外の関係者。（前述の指針４に付随する箇条書きで提案して評価要因の一覧も参照されたい）

個々のフィードバックと、例えば学生フォーラムから寄せられた集合的なフィードバックを受け取るために個別の処置を講じるべきである。学生が希望する場合には、個々のフィードバックのメカニズムの中で学生が秘密の意見を提供することを可能にすべきである。

学術的水準を定期的に審査する活動の一環として、教育機関はその質を保証するプロセスの中で適切な方法でフィードバックを活用すべきである。フィードバックと審査は通常、毎年少なくとも一回の周期で実施すべきである。

フィードバックに応じて取られた措置に関する情報は容易かつ迅速に関係者が利用できるようにすべきである。

評価

リサーチ・ディグリーの資格を評価するプロセスは、講義に基づく学位に対するものとは全く異なるもので、普通は何らかの口頭試験を含むものである。次の３つの指針と説明は、履修生と資格を評価するうえで最も重要な要素に取り組むものである。

22 教育機関は、異なる履修プログラムの学術水準と卒業生の成績を定めることを可能にする、リサーチ・ディグリーを評価するための基準を活用する。リサーチ・ディグリーを評価するために用いる基準は明確で学生、スタッフそして学外試験官が簡単に入手できるものでなければならない。

異なるタイプの履修プログラムを評価する基準を設定する際には、教育機関は *Frameworks for Higher Education Qualifications*（高等教育の資格体系）（または同種のもの）の博士号および修士号のための資格の記述語に言及することが望まれる。また、異なる種類の履修プログラムのためにタイトルの使用に関するガイダンスを含むこれらの文書の中の資格の名称に言及することも有用である。芸能または視覚芸術といった異なる学科や専門職業に関する博士号と公開した研究による博士号を含む、異なる種類の履修プログラムに用いる評価基準を検討することも必要である。

大学院のリサーチ・ディグリーの評価基準を適用することは、教育機関が、学内外でそのようなプログラムと学位の学術的な統一性を保護することに役に立つ。履修生に評価基準を提供することは、教育機関が何を期待しているか理解させることになる。基準は、学生が目指す資格のレベルの能力や成果の範囲を広く示すものでなければならない。例えば、

語数の制限や「独創性」その他の類似用語の意味などに関する実際的な助言も学生には役に立つものである。

学生の評価の対象となった資格（例えば、PhD（博士号）志望者に修士号を与える場合）と異なるレベルの学位を授与する場合、教育機関は、試験官が学生の好ましい成果に代替の学位を授与することを可能にする評価基準を用いることが望まれる。

23

リサーチ・ディグリーの評価手続きは明確なものでなければならない。手続きは厳格かつ公正そして首尾一貫して運用されなければならない。また学外試験官からの情報を盛り込み理にかなった時間的枠組の中で実施しなければならない。

教育機関の間で、各種リサーチ・ディグリーについて若干のばらつきがあるものの、英国の制度におけるリサーチ・ディグリーの評価手続きに最も多く見られる特徴は次の通りである。

- 学生は、適切な量の研究（成果）と口頭試験）に基づいて検査を受ける。
- 少なくとも２人の適切な資格のある試験官をこの目的のために任命し、その中の少なくとも１人は教育機関の学外の者とする。２人を超える試験官を任命する場合は、通常、教育機関の学外の者が多数を占める。
- 学生の監督者の中からは試験官を任命すべきではない。
- 学生の研究に直接大きく関与した学内外の研究者あるいは自身の研究が研究プロジェクトの焦点となっている学内外の研究者を試験官に任命することは例外的な処置とする。
- 試験官は、口頭試験の前に個別に独立した報告書を提出し、その試験後、共同の報告書を提出する。

この指針を満たすうえで教育機関は次の事項をよく検討されたい。

a　任命する試験官の人数を含む、試験官を任命する際に用いる基準。一部の教育機関は、履修生がスタッフのメンバーでもある場合、あるいは論文が非常に学術的である場合に学外試験官を追加して任命する。他の問題には、試験官が関連する資格や経験そして職務を明確に理解していることをどのように確認するか、未熟な試験官を任命する場合、いかなる状況でどのような支援を与えるか、さらに試験官にはどのようなガイダンスを与えられるか、などがある。

b　口頭試験に先立つ準備期間。教育機関は、口頭試験で調べる領域を識別するために必要な情報と条件を試験管が有していることを確認する方法について検討することが望まれる。現在、試験官に別個の報告書を作成することを求めていない教育機関は、このような慣行

を変えるべきかどうか検討すべきかもしれない。報告書を誰にいつ提出すべきかなど、このような報告書を取り扱うための手続きを検討することが必要である。

c　口頭試験を実施する方法。教育機関は、口頭試験が公正性と一貫性について合意した基準を満たすことをプロセスが可能にするものであることを確認することが望まれる。一部の教育機関は、現在独立した、試験を行わない座長を任命している。これは特に、口頭試験に一貫性を確保すること、そして口答試験の実施が学生の審査請求の対象になった場合に追加の視点を提供する意味で、これは優れた実践であると考えられている。独立した議長を任命することが無理な場合、教育機関は、口述試験が適切な方法で行われるとことを学生が理解し学生が認める、公正性と一貫性を確保する代わりの方法を見つけるべきである。教育機関は学生の監督者が、学生の合意のうえで立ち会うべきかどうか、もし立ち会うべきであれば何に基づくべきか、またその他の者（例えば現在の履修生）も立ち会うべきかどうか、さらに口頭試験がどのように行われたか説明を求めることが有用であるか否か検討するとよい。

d　試験官が結果について合意に至らなかった場合の取り扱い方。

e いつどのような方法で結果を学生に伝えるか。このことには次の事項が含まれる。
付託事項を含む試験官に公開する評価結果の範囲を検討すること、あるいは学生の検査の対象となったものとは異なる資格を与えること、学生に論文を修正し再提出するように求める場合に与えるガイダンスの内容と発信元そして結果を通知することが必要とされる様々な関係者（例えば学生の後援者）。

f　学位授与教育機関と以前に関係のあった学外試験官を選ぶために用いる基準。

教育機関はまた、その機関の名前で行われる履修プログラムの評価がこの指針で示した基準を満たすものであることを確認する方法も検討する必要がある。例えば、大学生および教育する修士課程のレベルの学外試験官の報告書を読むために設けたシステムに類似した試験官の報告書を読むためのシステムを備えることが求められるかも知れない。さらには、プロセスが迅速に実行されていることを確認するために「日誌」をつけることも求められるかも知れない。不当な遅れは、学生に不公平となる。

24
教育機関は、その評価手続きをすべての関係者、すなわち学生、監督者と試験官に明確に伝える。

リサーチ・ディグリーに関する主たる公式な情報源は教育機関の規定に盛り込まれることがしばしばある。正式な苦情や審査請求のプロセスにおいて使用されることもあるためこれらはしばしば準法律言語で書かれる。教育機関は、したがって、学生とスタッフに評価プロセスとその意味合い（導かれる結果）を明確に理解してもらうため規定を補うことが必要になることがある。その際には、学生がそれを経験するプロセスを通して考えることが役に立つかもしれない。この中にはタイミングと最終期限に関する詳細な情報を提供すること、評価プロセスそのもの、決定に至るまでの時間そして評価の潜在的結果が含まれる。

特に、学生には盗用に対する処罰について警告を発し試験のために提出している資料が自らの研究結果であることを言明することの重要性について注意を喚起すべきである。

口頭試験は履修生の学業の中でも特に困難で非常な努力を必要とすることがある。そのため履修生はそれに備える際に支援を必要とするのは当然となる。教育機関は、書面によるガイダンスを提供すること、または学生に「模擬」試験またはその他の類似した体験をさせる処置を講じることを検討することが望まれる。

教育機関はまた日頃から報告書の写しを渡すべきか、もしそうすべきであればいつにすべきか、さらにそれは最終報告に限定するかまたは最終報告と口頭試験の前に作成する別個の独立した報告書にすべきか検討することも必要である。この点に関する教育機関の方針により、試験官は、その報告書を志望者が入手できるようになることを前もって知らせることが必要となることもある。教育機関の所定の手続きがどのようなものであれ、すべての場合において質を確保するため首尾一貫した形で適用すべきである。

学生の申し立て

初期の段階で問題を解決することは、学生と教育機関にとって利益になる。これを容易にするために、教育機関は、学生が**申し立て**を行う非公式の方法と学生が正式な苦情または審査請求のために用いることができる手段の相違点を学生とスタッフに知らしめるようにしなければならない。一般的な問題（行為を含む）への**申し立て**と定義される苦情と特定の結果または決定に対しなされる特定の審査請求を区別することも重要でもある。教育機関は、苦情と審査請求の自らの定義を策定すること、ならびにあまねくスタッフと学生に異なる種類の**申し立て**と手続きがあることを認識させることが勧められる。

25

教育機関は公平で関係者全てにとって明確で確固として首尾一環して適用される、学生の申し立てに対処する手続きを定め公表する。このような手続きで学生は関連した情報を入手し自らの立場を示す機会が与えられる。

様々なレベル（機関/学部/学科）で学生の申し立てに取り組む機関の手続きは、履修生に明確かつ隠さずに公表されるものである。定時制、学外、共同プログラムまたは訪問プログラムに登録された学生も含むすべての履修生に等しく適用するものである。他の全ての可能性を使い果たした場合には、学生の苦情と審査請求の審査について独立した枠組を提供する Office of the Independent Adjudicator for Higher Education（高等教育独立仲裁者事務所）に申し立てをする機会を含む苦情または審査請求の最終段階について知らしめるべきである。

いずれの問題も初期の段階で解決する重要性を、学生とスタッフに明らかにすべきである。**申し立てを**することが可能となる公式、非公式の段階とプロセスを関係者の全てに明らかにすべきである。

教育機関は、学生がその監督者と非公式な形では困難な問題を解決することができない場合に適用する仕組みを学部･学科が有しこれを利用できることを確認する。適当な経験（その役割は広く公表すべきである）を有する公平な立場の人が任命され、学生はこの者にその苦情を申し立てることができる。このことは、初期の段階で問題の解決を図る場合に一助として欠かせない。

苦情

26

教育機関の学習の質や支援の提供に関する履修生の苦情を有効に解決する独立した正規の手続きが存在する。

機関は、履修生が利用する場合に適した苦情処理の手続きを導入することが望まれる。

これらの手続きには、対処する苦情の種類に応じた指標となる予定表を含むべきである。中には他のものよりも迅速に対処する必要があるものがある。

学生が正式な申し立てを起した場合に関連してその責任を免除する必要性が重要になる。正式な申し立てを受理しだい、学生は取られる措置が知らされることになる。

審査請求

27

教育機関は、履修生が行ういずれの審査請求にも対処できる正式な手続きを設定する。審査請求を受理する根拠を明確に定める。

全ての審査請求手続きは明確かつ公平ですべての関係者の権利を保護するために広く公表される。また公正かつ時宜にかなった方法で取り扱われるべきである。

教育機関は、審査請求の根拠と提出する方法について明確に定めることが望まれる。このような情報は、全ての履修生に明確に伝えられるものである。さらに次の事項を含む審査請求のプロセスを明確に説明すべきである。

- 審査請求聴聞会を認める決定がどのようになされるか。
- 審査請求委員会の構成および最初の評価の決定に関与した関係者のそのメンバーの関係。
- 審査請求聴聞会の記録はどのように取るのか。
- 審査請求聴聞会の結果を利害関係者に伝えるための仕組み。

高等教育の質・水準の保証のための実施基準

第２章：　共同プログラムの提供および柔軟な分散学習

（Ｅラーニングを含む）

（抜粋）

2004年9月

高等教育質保証機構

共同プログラムの提供および柔軟な分散学習（E ラーニングを含む）

序文

1．本書面は、英国高等教育におけるプログラムの設計、認可、モニタリング、見直しのための実施基準の第２版である。この基準は、高等教育質保証機構（QAA）の会員機関や英国で高等教育を提供している他の教育機関のガイダンス用に作成されたもので、「高等教育の質・水準の保証のための実施基準(Code of practice for the assurance of academic quality and standards in higher education)」（以降「実施基準」と呼ぶ）の全体を形成している相関関係のある一連の書面のひとつである。

2．当初、実施基準全体とそれを構成する 10 のセクションは、英国高等教育制度検討委員会・スコットランド委員会（the National Committee of Inquiry into Higher Education and its Scottish Committee）の報告書（the Dearing and Garrick Reports）に答えて、1998 年から 2001 年の間に QAA によって準備されたものである。この実施基準は高等教育の質の保証のための英国内における全国的な取り組みを支援している。実施基準は、高等教育の質と水準の運営に関わる事項を網羅する制度全体にわたる原則（以降「指針」と呼ぶ）の包括的体系を特定している。実施基準は、教育機関が意識的に、積極的に、体系的に自らのプログラム・学位授与・資格に関わる質と水準を保証する際の信頼できる基準点を提供している。

3．この実施基準は、全国的に合意された原則と慣習を考慮に入れながら、各教育機関が自らの質・水準及び質保証制度の効率性を自己検証するための制度を有していることを前提としている。この実施基準の開発に当たっては、様々な有識者に対し広範囲な助言を求めた。

4．この実施基準は、例えば「2001 年特別な教育ニーズ・障害法 (the Special Educational Needs and Disability Act 2001)」のような関連法律に関わる法的要件を盛り込んでいない。ここでは、必要な場合は常に、教育機関が法的要件を満たすための最優先の義務を有していることを前提としている。しかしながら、実施基準の一部が法的義務あるいは同様の義務に関わる場合は、両者間の適合性を保証するよう努力がなされた。

5．2001 年以降、英国高等教育において数多くの展開があり、QAA は実施基準の個別セクションの改訂を開始するよう要請された。この任務を実行する上で、QAA は各セクションの構成を見直すことに決定した。特に、なぜ指針が重要と考えられるかの説明を用い、また実施基準に対する「チェックリスト」方式の場面を減らし、従来の「指針とガイダンス」という形式を「指針と説明」という方式に取り換えることを決定した。そうすることによ

り、QAA は、2002 年 7 月の報告書「高等教育：負担の軽減（Higher Education: Easing the Burden)」に盛り込まれた「より良い規制タスクフォース（the Better Regulation Task Force)」の提言４（Part 4）を達成するよう努めてきた。この改訂されたセクションは「欧州高等教育域における質保証のための基準とガイドライン（the Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area)」も考慮に入れて作成されている。

６．従って、実施基準の改訂されたセクションは一連の指針と添付の説明から構成されている。指針は、高等教育界が質と学術水準の保証にとって重要であると特定した原則の主要項目を記述している。個別の教育機関は、各機関のニーズ、伝統、文化、意思決定などを考慮しつつ、独自の運営と組織的プロセスを通じて、指針によって求められた事項が効率的に達成されていることを実証できなければならない。添付の説明では、なぜ指針が重要であるかが示されている。

７．この実施基準は高等教育界によって保証されてきた良い慣習を記述したものである。QAA による監査と見直しのプロセスにおいては、各教育機関は、固有の方針を開発、導入する上で、実施基準とその指針をどの程度考慮に入れているかが検討されるため、この実施基準は有益である。

８．教育機関は、固有の方針を開発し、それぞれのニーズに応じて、学科レベルにおける実践に多少の柔軟性を許すための有用な説明を探すことができる。QAA チームが監査と見直しを実施する時、これらの説明は組織的な実践に関する QAA の期待の一部を構成するものではないと強調することは重要である。

９．学部と学校の教員は、この実施基準の様々なセクション全ての詳細について熟知する必要はない。但し、各機関の教育方針、特に自分の責任に関わる部分については熟知するよう期待される。

10. 使用者の手助けのために、指針は、添付の説明無しに、実施基準の本セクション付表１に記載されている。

11. 実施基準の本セクションの初版は 2000 年４月に出版された。第２版の出版は、初版に含まれていたガイダンスを用いた教育機関の実体験を考慮に入れるため、この実施基準の更改を手伝って下さった教育機関のスタッフとの協議を経て作成された。

初めに

12. 本書面は、英国高等教育機関によって締結される提携協定の教育管理のための実施基準である。本書面は同時に、提携先との提携の有無にかかわらず、柔軟・分散型協定を通じて提供、支援及び/もしくは評価される学習の教育管理のための実施基準としても役に立つ。多くの柔軟・分散型協定は情報通信技術（ICT）によって支援されているため、本書面における「E ラーニング」という表現は ICT を基本にした学習形態を指すために使用される。

本基準で用いられる定義

13. この実施基準の本セクションにおいて、「提携型教育の提供（collaborative provision）」とは、提携機関との提携協定を通じて配信及び/あるいは支援及び/あるいは評価され、学位を取得する、あるいは学位取得を目指した特定の単位を取得する学位授与機関による教育の提供を意味する（39 ページの用語集を参照のこと）。「柔軟・分散型学習（FDL：Flexible and distributed learning）」とは、学生が特定の時間と特定の場所における特定の授業や行事に出席することを必要としない方法を通じて、配信及び/あるいは支援及び/あるいは評価され、学位を取得する、あるいは学位取得を目指した特定の単位を取得する学位授与機関による教育の提供を意味する。実施基準の本セクションにおいて解釈される FDL の範囲に関する詳しい説明は以下の 22 項から 26 項に記載されている。

14. これらの定義に「学位取得を目指した特定の単位」という表現を含めた結果、特定の提携あるいは FDL 協定に対して「この実施基準が適用される前に特定の単位はどの位必要か」という疑問が提起された。自らの提携協定について考慮し、テストする上で、実施基準の本セクションを参照基準として用いてそのような疑問に答えるのは学位授与機関自体である。実施基準に含まれる特定のセクションの適用に対する境界は存在しない。QAA は、この実施基準を全体として、学位授与機関に必要とされるコンプライアンスを規定した書面としてではなく、当該分野における望ましい慣行に対して広く合意された取り組みを達成するための参照としてとらえるべきであると強調したい。重要なのは、学位授与機関は、この実施基準において与えられた指針の説明を念頭において、これらの指針を固有の状況に如何に適用するかを慎重に考えなければならないということである。同様に重要なのは、学位授与機関は、自分の教育の質の管理と教育水準の保証の有効性において正当な信頼性を提供できるような方法で、これらの指針を用いなければならないということである。

提携協定と FDL 協定

15. 実施基準の本セクションは２つのパートに分かれている。Part A は学位を取得する提携協定についての英国高等教育機関の責任に関するものである。指針が FDL 協定にも同時に適用される場合はその旨特定されている。Part B は、提携先との提携の有無に関わらず、FDL プログラムの提供・支援・評価の教育管理に関するものである。実施基準の本セクションにおいて提携協定と FDL 協定の両方を取り扱う理由は、質と水準の管理という面においてこれら２つの教育は多くの共通点を有するからである。実際問題として、FDL 協定はより「伝統的な」提携協定と混合していることが多い（下記 24 項を参照）ので、２つの教育形態を全体として考えるのが論理的である。ただし、FDL 協定に関する指針は、提携協定に関連する指針のみならず、全ての FDL 協定の教育管理のための参照として用いられるよう意図されている。

16. 実施基準の本セクションは、提携・FDL 協定の教育は、どこでどのように組織されようとも、学位の教育水準や学生に提供される教育の質のいずれに対する偏見もなく、学習機会を拡大しなければならないという主要原則に基づいている。更に、質と水準を保証するための取り決めは、単独の教育機関の責任範囲内で、そして「従来型」の授業中心の学習を通じて提供されるプログラムと同様に、厳格で信頼性が高く、広く門戸が開かれるべきである。FDL 協定のみならず提携協定における質と水準の保証は、そのような多様な協定の複雑性に伴う潜在的なリスクの管理において、学位授与機関に特定の課題をもたらす。本セクションは、教育機関がこれらのリスクを効果的に管理する手助けとなり、提携・FDL 協定の教育の質、そのような教育が授与する学位の教育水準が適切に保護されていることを保証するよう意図されている。

17. 英国高等教育機関の提携リンクは英国及び海外の多くの種類の組織に張り巡らされ、複雑なことが多く、長期的に成功する提携関係を熟成させるには時間を要することが多い。そのような提携関係については、長年にわたって信頼性の水準が高くなってきたと思われ、実施基準の本セクションのより公的な部分の中には不必要であると思えるものも出てきたかもしれない。とは言え、学位授与機関の学位と資格に対する公的責任が教育水準の信頼性を保証する義務を課していることを認識するのは重要である。このことは、提携関係管理の一定部分における意識的な形式主義の必要性を示唆しており、提携先の平等性という考え方と相反する場合がある。しかし、形式は提携機関だけでなく学生を含む全ての利害関係者に対する保護を提供するものであるから、この精神で形式を採用することによって、提携関係の運営における相互信頼を損ねるのではなく、強化する手助けとなるべきである

成果とプロセス

18. Part A は、初版が 1999 年７月に出版された実施基準のセクション２の改訂版である。

改訂は、初版以降の英国教育枠組み（UK-wide Academic Infrastructure）の開発を考慮に入れて行われた。特に、初版における提携教育の「同等」に関する参照記述は、英国教育枠組みによって提供された参照基準を利用することによって大幅に改訂された。この新しい取り組みによって、教育提供の質と学位の教育水準に関して、提携プログラムの英国基準との「同等」を表現する方法を探す必要はなくなった。このアプローチによって、「認可（franchise）」や「承認（validation）」のように、異なった種類のプロセスによって提携協定を分類し、「認証（Accreditation）」や「連合（articulation）」のような提携関係の異なった種類を参照する必要性が取り除かれた。この改訂は全体として、初版の「プロセス重視型」から「成果重視型」アプローチへの移行であると特徴付けられる。手段ではなく結果が重要視されている。質保証制度を開発する上で初版を利用した教育機関には、改訂版においても基本的な事項に変化はないが、結果により大きく注目することによって柔軟性が提供されていることを理解するよう希望している。

19. これまで述べたように、提携・FDL 教育が、同じ名称の学位取得に結びつく同等の「ホーム」プログラムを有している場合に、学習機会の「同等」を考慮する機会をもてないのは残念である。そのような場合、学位授与機関が、学生が利用できる学習機会は提携あるいは FDL 教育と「ホーム」プログラムの間でどのように比較できるかについて考慮することは有意義であろう。例えば、体育教育施設の適切性を比較する上で考えるべきことは、２つの学生集団に利用可能な施設は同一であるかではなく、片方の学生集団はもう一方と比較して（異なった学習背景や環境を考慮に入れて）、学習機会において大きな不利益を被っていないかどうかである。もしもそうであれば、「結果」の同等性に影響を与える「プロセス」に違いがあることになり、詳しい調査が行われるべきである。

系列協定（Serial Arrangement）

20. 「系列」協定とは、学位授与機関が提携機関と提携協定を締結し、提携先機関はその提携を別の第三者との提携協定を設立するための基盤として用いて、学位授与機関の学位を提供する協定のことである。提携教育の監査に関する QAA の体験によると、系列協定においては、学位を取得する教育水準と教育提供の質を管理するための学位授与機関の能力が制限されるため、Part A により示されている保護措置は十分には提供されない。系列協定の目的が学位授与責任を適切に委譲することであり、学位授与機関が潜在的なリスクを管理する立場にあるのであれば、指針 A19 と A20 に記述されたように、学位を取得する全てのプログラムに在籍している学生の学業成績の評価に対して効果的なリンクを持たなければならない。この管理責任は、提携機関との直接的な関係を通じれば容易に遂行可能であろうが、責任の連鎖が拡大された場合は、より困難になるであろう。系列協定は、授与機関が自らの名前で行われていることを知る能力を甚だしく脅かしかねないのである。

学習の言語と評価

21. 中には、通常使用している言語以外の言語で提携プログラムを提供する学位授与機関もある。これは、受け入れる生徒の範囲を拡大する一方、学位を取得する教育の質を満たすための学位授与機関の能力に関して重要な疑問を提起する。同様に、外国語で学生の学業評価が行われる場合は、自分の名前で提供する教育の水準を適切に管理するための学位授与機関の能力に関して深刻な問題が生じる。通常使用している言語以外の言語での評価を許可する学位授与機関は、該当する言語全てに精通していて、効果的に自分の役割を果たすよう訓練されている外部評価者を継続的に利用できなければならない。外部評価者と学生の学習との間に何らかの介入、例えば言語の翻訳などが存在する場合は、生徒の学業評価に関して信頼できる有効な判断を行う上で別のレベルのリスクが生じる。従って、学位授与機関は、成績評価に翻訳を使用することによって、学生に何らかの優位性あるいは不利益性がないように特に注意を払わなければならない。[1]

[1]下記の QAA の出版物に、この件に関する有益なアドバイスが含まれているので、学位授与機関の参照として役立つであろう。
Guidelines for higher education institutions in Wales for effective practice in examining and assessing in a language other than the language of tuition www.qaa.ac.uk/public/guidance_assessing_lang.htm

柔軟・分散学習

22. 実施基準の本セクションの Part B の大部分は、1999 年に出版された QAA の「通信教育の質保証に関するガイドライン（Guidelines on the quality assurance of distance learning)」から派生している。この改訂も、英国教育枠組みの質保証と教育水準において提供されている合意された参照基準を考慮に入れて行われた。そこでは、柔軟で分散可能な教育形態は通信教育や ICT 基準の教育だけに限定されるわけではないことが認識されている。従って、一般に「通信教育」や「E ラーニング」として参照される教育形態は、質と水準管理の観点から FDL に含まれている。ここでも、改訂はプロセス重視型から結果重視型のアプローチに移行している。

23. ここにおける「柔軟・分散学習」は、以下のような教育・学習・評価に対する取り組みを特徴付けるために用いられている。
- 学生の学習する場所が、教育プログラムを完了させることで学位取得を目指している教育機関（学位授与機関）に物理的に存在することを要求しない。
- 学生の教育プログラムが学位授与機関によって直接提供されることを前提としない。
- 学生が学位授与機関の教職員によって直接支援提供されることを前提としない。

・学生が他の学生と一緒に定期的に学習していることを前提としない。
・学生の学業評価が学位授与機関の所在地で行われることを要求しない。

協定の継続

24. 今や英国やその他の場所において、FDL によって代表される多様な教育形態は多く提供されており、教育機会の継続性を網羅している。この継続的なプログラム提供の一端には、学位授与機関においてその教職員が学習者支援と評価の全てを直接提供している場合がある。その対極には、学位授与機関、その教職員及び他の学生と直接接触することなく、学位授与機関ではない組織（プログラム提供者）を通じて学習プログラムの提供を受け、プログラム提供者でもなければ学位授与機関でもない組織（支援提供者）から学習支援を受けている個別の「遠隔学習者」によって代表される場合がある。これら両極端の間に、通学制による学習の一環として多様な FDL 要素を採用している機関もあれば、学位授与機関と、おそらくは、支援提供機関及び/あるいは提携機関が関与している様々な教育形態もある。更に、場所を限定せず、学習形態が「電子方式」として呼ばれる、ICT あるいはインターネット基準の方法によって、学生が学習・支援・評価に関与している場合もある。このことは、どの時点においても、学生の学習体験を学習者集団の規模、学習の場所、学習の形態の関数として表すことが可能な空間として描くことができることを示唆している。

主として FDL と電子方式
主として対面方式
集団学習
単独学習
現場学習
非現場学習

25. これらの多様な柔軟性の存在により、伝統的な組織的機能を反映するための枠組みにおいて、本セクションの Part B を構成することは困難であり、かならずしも有益とはならない。むしろ Part B は、FDL プログラムを経験する学生の観点から構成され、学位授与機関の学位のひとつを取得する FDL プログラムの管理における学位授与機関の特定の責任を参照することによって、補完されている。従って、Part B は以下の 3 種類の要素に分類可能である。
・FDL 学習プログラムの提供
・プログラムを受講している学習者としての学生の支援
・学位の教育水準とこれらの学生の達成評価の保証

26. Part B は、特定の学位を取得する教育と学習の構成全体である学習「プログラム」を対象としているものの、学生は往々にしてFDL方式を通じてアプローチするプログラム(モジュールあるいは単位）の要素のみを体験することになろう。実施基準の本セクションの目的は、教育管理に関する疑問、この場合は、様々な学習形態の中でFDLを採用する教育の提供に関する疑問を喚起できるような基準を提供することである。実施基準の本セクションが適用対象となる、あるいは適用対象とならない「FDL の分量」は存在しない。重要なのは、管理下にある教育の提供に対するこれらの指針の適合性と適切性に配慮がされることである。

Part A：学位に結びつく提携協定及びFDL協定（必要に応じて）に関する学位授与機関の責任

教育水準とその同等物のための責任

A1

学位授与機関は、その名前により授与する全ての学位の教育水準に責任を有する。

学位と資格を授与するための英国高等教育機関の法的能力には、その授与する全ての学位と資格は厳しくかつ慎重に保護されていることを保証する責任を伴っている。

A2

提携協定の下に行われる全ての学位授与の教育水準は、英国教育枠組みの基準を満たさなければならない。これはFDL協定の結果として行われる学位授与にも同様に適用される。

英国教育枠組みは、教育機関の自治権や多様性を損なうことなく、異なった高等教育機関において比較できる教育水準の確立を可能にする共通の参照基準を提供している。この英国教育枠組みを明確に用いることにより、学位授与機関、その学生、雇用者、一般社会は、授与された資格が英国内で認定され、受容可能な基準であるとの信頼を持つことができる。

提携プログラムの目的、学習成果、教育、学習・評価方法は、プログラムの内容が該当する英国専門分野別基準にどのように合致しており、学位授与が該当する「高等教育資格のための枠組み（Framework for Higher Education Qualification: FHEQ)」の中で適切に位置づけられていることを示すための「プログラム仕様書」において記述することができる。

学位授与機関は英国の機関であり、学位は英国の学位であるから、該当する英国専門分野

別基準を参照するのが適切である。しかしながら、海外提携の文化的背景によって、英国中心の専門分野別基準からの逸脱が必要とされる場合もあろう。事実、英国以外の参照基準が海外の提携・FDL 協定に正当に適用される場合もあろう。これは完全に妥当であろうし、英国内の提携においても同様に妥当であり得る。しかし、そのような逸脱は、明白に認識され、説明されなければ、誤解を生じる可能性がある。プログラム仕様書はこれらの事項に対処するための対応方法を提供する。プログラム仕様書に関するガイダンスは下記サイトで取得できる。http://www.qaa.ac.uk/crntwork/progspec/contents.htm

方針、手続き、情報

A3
提携協定は、学位授与機関の正式な方針と手続きに従って、交渉、合意、管理されなければならない。

提携協定が、学位授与機関と提携先機関両方の中枢機関によるコミットメントと支援に堅固に基づいていれば、協定失敗のリスクは減少する。いかなる協定の場合も、その方針と手続きを書面で正式に記述することによって、失敗の危険性を最小限にできるであろう。下記の A10 も参照のこと。

A4
学位授与機関の提携協力関係や代理人に関する最新で正式な記録、これらの提携協力関係や代理人制度を通じて運営されている提携プログラムの一覧表は、学位授与機関の公に取得可能な情報に含めなければならない。これは別途の組織によって運営されている FDL プログラムの場合にも適用される。

高等教育機関に対する一般社会の信頼性は、ひとつには、積極的に自らの活動を公開し、情報提供するかどうかによっている。提携活動はリスクを伴い、疑念をもって見られがちである。その活動が公開されていれば、学位授与機関及びその提携教育に対する一般社会の信頼性は高まる。FDL 教育の場合は、何らかの FDL 要素が関与する全てのプログラムを公開することは現実的ではないかもしれないが、プログラムが完全にあるいは主として FDL 協定を通じて提供されている場合は、学位授与機関の一般に公開されている情報の一部として特定した方が機関にとって有益であろう。

A5
学位授与機関は、実施予定あるいは実施中の提携協定の対象であるプログラムを認可あるいは認定した職業団体、国家機関、規制機関（PSRB と呼ぶ）に対して、当該プログラムに

関わる提案及び最終合意内容の全てについて情報提供しなければならない。これは、当該プログラムが認可あるいは認定された後に、そのプログラムのために開発される重要な FDL 協定についても同様に適用される。いずれにしても、PSRB 認定に関わるプログラムの状況は入学予定の学生に対しても明確にされなければならない。

PSRB は、特定の教育形態や提供場所に対し、プログラムあるいは学位の認証、認可、認定を制限することがある。時に、学位授与機関から離れた場所で提供される及び/もしくは FDL 協定を通じて提供される学位やプログラムに関する認可状況は明確でないかもしれない。プログラムが認可されていない場合、偶発性や設計のせいで、学生が受講を予定しているあるいは既に受講しているプログラムが認証、認可、認定されているとの誤解を学生に与えないようにすることが重要である。この件に関する確実な裁定は、該当する PSRB から取得可能である。

A6

学位授与機関の方針と手続きは、教育水準あるいは学習機会の質に関して、妥協の可能性のある財政的あるいはその他の誘惑に対して適切な保護手段が存在するようにしなければならない。

学位授与機関の他の機関との協定は、時に汚職や不法な財政的取引の機会を創出する。これらが起きるのを許せば、必然的に学位授与機関の学位の価値を下げ、当該機関だけでなく英国高等教育全般の評判を損なうことになる。同時に高額な訴訟費用がかかりかねない。財政的な考慮は、学生募集と進級に関する事項や教育資源提供の方針と実施に関する事項の水準と質にも関わってくる。従って、これらの機会の発生を防ぐ保護手段を導入することは、第三者が関与する提携協定や FDL 協定の健全性を示す基本的な要件としてみなすことができる。

A7

提携協定は十分な経費を用い、正確・十分に説明されなければならない。これは FDL 協定にも同様に適用される。

この指針の目的は、学位授与機関に対して、提携協定や FDL 協定に関連する財政的リスクは多大であり、特に、これらの協定が学位授与機関の収入の重要な構成要素である場合はその可能性が高いことを指摘するためである。各学位授与機関は、その財政管理規則がそのようなリスクを効果的に管理できるほど堅固であること、財政管理自体が教育水準と教育提供の質あるいは学生の利益の統合を損なうものではないことを保証する責任がある。

助成金提供団体の財務規則の対象となる学位授与機関は、提携協定やその他同様の活動のための助成金の使用に関しては、特別の条件や制限が存在することを知る必要がある。同様に、海外の管轄権の中には学位授与機関が法的義務の対象となる場合もある。

提携先機関あるいは代理人の選定

A8
提携先機関の教育目的は学位授与機関の教育目的と適合していなければならない。

教育目的がよく合致している関係であれば、提携先機関と学位授与機関は、単独では決して取得できない発展と利益を達成することが可能となる。同様に、提携機関同士の価値・展望・目的・方法に関する基本的な不適合は、学生、プログラム、学位授与にとって不都合な結果となり、不満足な関係になり得る。

A9
学位授与機関は、相当な注意を払って、予定している提携先や代理人の堅実な状態や協定に特定された役割を完遂する能力に関して満足できる調査を行わなければならない。この調査には、予定している提携先や代理人の法的地位や学位授与機関と契約を締結する法的能力も含まなければならない。

信頼性が高く、効果的な提携先と満足できる関係を設立するには入念な調査が必要である。このことを経験が示している領域は以下のように数多くある。

- 予定している提携先や代理人の自国における公的・法的立場
- 他の英国教育機関の経験に照らして、また英国教育機関との提携協定に関する QAA やその前任団体による報告書のような公的書面によって決定された、予定されている提携先や代理人の英国における立場
- 予定されている提携先や代理人の財政的安定
- プログラムを成功裏に運営するために、予定されている提携先や代理人の人的・物質的資源を提供するための能力
- プログラムを受講中の学生のために適切で安全な学習環境を提供するための提携先や代理人の能力
- 海外の提携・FDL 協定の場合、その国の法的・文化的要件の範囲内で運営し、同時に、英国教育枠組みによって提供された参照基準に対応する学位授与機関の能力

提携機関や代理人との書面による契約

A10

契約当事者の権利と義務を規定し、学位授与機関と提携機関あるいは代理人の署名権を有する代表者によって署名された書面による法的拘束力のある合意書あるいは契約がなければならない。

当事者全てが自分たちの権利と義務を十分に理解していれば、提携関係はより成功しやすい。このためには、書面による法的拘束力のある合意書あるいは契約が必須である。勿論、学位授与機関は全ての契約の内容に関して法律顧問から助言を受けることを希望するであろう。以下は、第三者当事者が関与する提携関係あるいは FDL 協定のための契約案を考慮する上で念頭に置いたほうが望ましい事項、特に教育水準と質に関わる重要事項に焦点を当てたものである。

- 当事者間の組織上の関係に関連する協定の内容、提携協定プログラムに固有の内容を区別する必要性
- 提携先機関が学位授与機関との提携活動に従事するための認可、及び/もしくは授与機関の名前の付いた学位を取得する特定のプログラムを提供するための認可を表す契約の範囲の明確化
- 例えば助成金を提供する評議会によって必要とされる可能性のある、質に関わる公開情報の出典と所在地について合意する必要性
- 各協定における代理人の役割、責任、委譲される権限を特定する必要性
- 著作権と知的所有権に関わる事項を保証する必要性
- 学位授与機関が学位の教育水準に関する責任を遂行可能であることを保証する上での外部審査機関の役割の特定
- 協定を終了する場合の契約終了と仲裁に関する条項、その後発生する財務上の協定
- 論争解決の法的管轄権の特定
- 一方の当事者がその義務を遂行できない場合、当事者のいずれかが契約を一時停止あるいは解約できる旨の条項設定
- 提携協定の終了にあたり、在籍中の学生が学位取得のための学習を完了できるようにする授与機関の義務を含めた、両当事者の学生に対する残余義務の特定と適切性
- 学生、学位授与機関、提携先（複数）相互の責任を規定するため、正式な契約を設立する可能性

QAA ではこのリストが完全に網羅されることを意図してはいないが、備忘録として役に立つであろう。

A11

提携先機関が、自分自身の協定を通じて、授与機関から許可された提携及び/もしくは FDL 教育を別の場所で提供するもしくは譲渡する「系列」協定において、学位授与機関から提携

先に委譲される権限については、いかなる場合も、学位授与機関から書面にて明確な許可を受けることなく執行できない旨を合意書あるいは契約に明確にしなければならない。学位授与機関は、いかなる「系列」協定の場合も、提供される学位の教育水準を適切にコントロールする義務を有している（序文の第 20 項も参照のこと）。

「系列」協定では、学位授与機関の名前で行われる学位授与の教育水準の保証が著しく削減されかねない。英国高等教育資格の財政的価値の高さから、提携プログラムを営利事業に「下請け」する可能性は特に魅力的であり、一旦開始された後は、そのような協定を中止するのは非常に難しいであろう。この指針の目的は、提携機関が学位取得に結びつく協定を自ら提供する権限を与えられた場合の潜在的リスクを学位授与機関に対して警告することである。学位授与機関が教育提供の質の管理に関する責任の一部を委譲することを選択する場合もあるが、自らの名前で行われる学位授与に対し効果的なコントロールを行使する責任は重大である（下記 A12 を参照のこと）。系列協定における多大なリスクは、学位授与機関にとって情報の「鎖」が長すぎて、その教育水準を効果的にコントロールするための十分な信頼性を持てないことである。

プログラムと学位の教育水準・質の保証

A12
学位授与機関は、学位を取得するために必要とされる教育水準を学生が達成できるよう、提携協定を通じて提供される学習機会の質の適切性を保証するための最終的な責任を負っている。これは FDL 協定を通じて提供される学習機会にも同様に適用される。

学位授与機関は、学位を取得するプログラムの学習機会の質保証に責任を負っているが、提携先機関がその責任を受託し、責任を果たす能力を有しているとの確信があれば、運営面での責任を提携先機関に委譲することを選択してもよい。この指針の目的は、学位授与機関は、自らと利害関係者に対し、委譲された責任が適切に遂行されていることを定期的に確認する必要があると指摘することである。授与機関は、提携先に責任を委譲する部分に関する自分の責任と、常に自分に残る学位基準の保証に関する責任との区別を慎重に考慮しなければならない。

A13
別の認可された学位授与団体と共同で、二重学位や共同学位を取得するプログラムの提供を行う学位授与機関は、自身がそのようなプログラムを提供する法的能力を備えていること、提携先学位授与団体の基準に関係なく、当該学位の教育水準は、FHEQ（スコットランドでは SCQF）の基準に照らして、自らの基準を満たしていることを確認しなければなら

ない。

二重学位を取得するプログラムは、提携機関両方による別々の学位授与を伴う。２つの学位は同様の評価された学生の学習に基づいて授与される。学位授与機関は、この原則に基づいて、またその規定の範囲内で学位を授与することを自ら確認しなければならない。たとえ提携協定による学習であっても、各学位、その教育水準に対する責任はそれを授与する機関にあり、提携関係者同士で共有することはできない。このため、学位授与機関は、提携先と締結する協定によって学位の水準と質が損なわれることがないように配慮することが重要である。

単位取得に基づいて二重学位を提供する学位授与機関は、参加する授与機関それぞれが同じ学習に対して単位を提供し、それによって、修了したモジュールあるいは単位の履修単位の価値（転校や累積のための）を倍にする可能性がある点に注意をしなければならない。

提携を通じて２箇所以上の機関により提供される単独プログラムの修了によって単一の学位が授与される共同学位については、学位を与えるための権限を共同負担する、あるいは結合させるための法的根拠に関する疑問を提示する。学位授与機関は、特に異なった法管轄権の範囲内で与えられる権限を共同負担する、あるいは結合させる場合は、他の機関と共同で学位を与える法的能力を有していることを確認する必要がある。

A14

提携プログラムの範囲・網羅・評価戦略は、該当する専門分野別基準と学位の水準に言及するプログラム仕様書に記載されるものとし、仕様書は利害関係者がすぐに取得でき、理解できるものでなければならない。これは FDL 協定によって提供されるプログラムにも同様に適用される。

在籍中の学生、入学見込みの学生、雇用者、その他の利害関係者は、提携・FDL 協定を通じて取得した学位は、同じ学位授与機関によって同様の水準で提供されたその他の学位と完全に同等であることを確認できなければならない。この目的のために、該当する資格基準に関わるプログラム仕様書及び専門分野別基準に記載の基準は有益な情報と再確認の出典を提供するであろう。

A15

学位授与機関は、提携協定に関わる本実施基準の全ての項目が自ら及び/もしくは提携先機関によって対応されるように本実施基準を適切に使用しなければならない。また、本基準の指針の対応に関わる学位授与機関と提携機関のそれぞれの責任を明確にしなければなら

ない。これはFDL協定によって提供されるプログラムにも同様に適用される。

この指針の目的は、QAAの実施基準は、提供される教育の水準・質の管理に関わる多くの点を保証するための参照基準を提供していることを強調するためである。提携関係者が関与する提携協定あるいはFDL協定を通じて教育が提供される場合、学位授与機関は、本実施基準の指針に規定された参照基準に関して、彼らには何が期待されているかを提携先機関が明確に理解するようにしなければならない。

A16

提携先機関との提携・FDL協定、あるいは代理人が関与する提携・FDL協定の場合、学位授与機関は、当初認可された条項・条件が遵守されていること、また継続して遵守されることを確認しなければならない。

この指針の目的は、提携契約の条項・条件が効果的に遵守されることを保証するためには、書面による契約の存在自体だけで十分ではないことを指摘することである。当初の提携協定契約あるいは代理人との契約に則って、機関レベルあるいはプログラムレベルで定期的なモニタリングと見直しを行うことによって、このことは確認できる。モニタリングと見直しの頻度と内容は、「目的との適合性」を参照することによって決定できる。

A17

学位授与機関は、提携プログラムの提供あるいは支援に従事する教職員はその役割遂行のための適切な資格を有していること、提携先機関が教職員の能力をモニタリング、保証する効果的な手段を有していることを確認しなければならない。これはFDL協定によって提供されるプログラムにも同様に適用される。

プログラム提供の形態が何であれ、教育指導と学習支援の質は非常に重要である。プログラムを教授し、学生の学習を支援する人々の質を学生が信頼できるのは必須である。適切な資格を有した教職員を用い、その技能を効果的にモニタリングするのは、学位授与機関が提携・FDL活動の水準と質を保証する上での重要な責任である。学位授与機関は、経験のない教職員は当初から適切な資格を有しているとは限らないことを認識し、教職員を適切に研修、育成する責任も負わなければならない。

A18

学位授与機関は、提携・FDLプログラムへの入学に関して、学生の募集と入学に関するQAAの実施基準セクション10、あるいはその改訂版基準に記載された指針を考慮しなければならない。

入学手続きの質は、学位授与機関の教育活動の全体的な質における重要な構成要素である。提携教育やFDL協定では、特にそれが海外で実施される場合には、特別の要件が必要とされる。特別の配慮が必要とされる領域は以下の通りである。

・入学要件と学力必須条件
・海外の資格と単位の認定
・入学以前の学習の認証、入学以前の経験に基づく学習（AP[E]L）の評価に関する協定
・言語能力
・学位授与機関に関連する学生の状況に関する情報
・高等教育の学習方法に関する文化的前提

評価要件

A19

学位授与機関は、提携・FDL協定の下で提供されるプログラムの評価結果が、当該専門分野別基準に基づいて、FHEQ（スコットランドではSCQF）に規定された学位の教育水準を満たすようにしなければならない。

FHEQ/SCQFは英国の高等教育機関によって採用されており、実施場所・方法が何であれ、全ての教育提供を網羅している。学位授与機関が自分のキャンパスで直接提供する教育と、提携・FDL協定を通じて提供される教育との間に区別があってはならない。この同一性が維持されるために、評価される学位が適切な水準で、英国教育枠組み（FHEQ/SCQF及び専門分野別基準）の該当基準に照らして、学生の評価が首尾一貫して実施されるのが重要である。

A20

学位授与機関は、学生の評価に携わる提携先機関が評価を行うために学位授与機関から認められた要件を理解し、順守するようにしなければならない。このためには、学生の評価に関するQAAの実施基準セクション6（2000年）、あるいはその改訂版基準を考慮に入れなければならない。

学位を授与する権限を与えられている英国高等教育機関は法的に自治機関であり、その評価行為に関してかなりの自由裁量を行使できる。提携団体は、提携関係の締結初期には、評価の保護を保証する上で彼らに課せられる要件およびその効果的な行為に関する知識をほとんど持たない可能性がある。海外の提携先や代理人の場合、その国の背景下ではこれらの要件は驚きで、特異であると考えられるかもしれない。従って、学生の評価に従事す

る全関係者に、評価のプロセス、受容可能及び受容不能な慣習と評価行為に関して明白な情報と状況説明が与えるのが重要である。特に、学位授与機関全体における評価プロセスの統合あるいはその適用の一貫性を損なう可能性があるため、現地における習慣や慣習が受容不能である場合、このことは重要である。

外部審査

A21
提携協定を通じたプログラムのための外部審査は、学位授与機関の通常の慣習と一貫していなければならない。これは FDL 協定によって提供されるプログラムにも同様に適用される。

外部審査制度は英国高等教育の明確な特徴であり、学位授与機関がその教育水準は適切であり、保護されていることを信頼させるための必須の方法である。提携・FDL 協定において外部審査手続きを適用する上での一貫性は、これらの活動における水準と質を維持する上で重要な要素である。外部審査機関の通常活動からの逸脱は、それらの協定の導入に先立ち、非常に慎重に、また最高水準での協議を通じて検討されるべきであり、教育水準と質が損なわれないことが明確な場合にのみ受容される。

A22
学位授与機関は外部審査機関の指名と役割に対する最終責任を保持しなければならない。外部審査機関の募集と選定は、外審査に関する QAA の実施基準セクション４、あるいはその改訂版基準を参照しなければならない。これは FDL 協定によって提供されるプログラムにも同様に適用される。

外部審査機関の募集、選定、指名は、学位授与機関が評価手続き及び学位の教育水準全体にわたってコントロールを行使するための主要な手段のひとつである。状況によっては、この活動を提携先に委譲することが適切な場合もあり得るが、提携先は十分に責任を遂行可能で、信頼性のある一貫した方法でこの任務を遂行できる能力を有していることが明白に確認できた場合にのみ限られるものとする。

A23
提携プログラムの外部審査機関は、その役割を効果的に果たすために十分であると学位授与機関によって認められた背景説明とガイダンスを受けなければならない。

学位授与機関は、外部審査機関が彼らは何を求められているかを正確に知っており、その

役割を効果的に果たすことが可能な専門知識と経験を有していることを確認する必要がある。

提携・FDL 活動のための外部審査機関は、学位授与機関あるいは提携先機関のいずれかによって提供される説明会に参加するよう求められる。学位授与機関は、外部審査に関するQAA の実施基準セクション４（2004 年）の指針８に記載された「外部審査機関がその責任を理解し、遂行できるように、審査を求めている機関は適切な準備をしなければならない」という部分に特に注意を払わなければならない。FDL プログラムの場合、外部審査機関は、審査する FDL 環境を理解する立場にあり、異なった時間帯が別の複雑な要因を付加するオンライン評価のような、固有の評価方法に関わる特別の状況を理解する必要がある。

終了証書と成績証明書

A24

学位授与機関は以下を保証しなければならない。

- **学位授与機関は、提携協定を通じて提供された学習プログラムに関わる終了証書と成績証明書を授与する単独の権限を有する。**
- **終了証書及び/あるいは成績証明書には、(a) 教育の主要言語が英語でない場合は当該主要言語を、(b) 評価言語が英語でない場合は当該評価言語を記載する*。この情報が成績証明書にのみ記載されている場合は、修了証書に成績証明書の存在を参照しなければならない。**
- **当該管轄権における最優先の法定・法規則に従って、終了証書及び/あるいは成績証明書には学習プログラムの提供に関与した提携先機関の名前と所在地を記載しなければならない。**

終了証書及び成績証明書は学位あるいは資格を与える認証の主要な出典を表している。これらは非常に重要な書面であり、窃盗や偽造の対象となりえる。従って、終了証書及び成績証明書を発行する権限と同じく、無記名書面の物理的な保管に対する注意は重要である。終了証書及び成績証明書の保管と正確さに対する最終責任は、それらの証明書の発行機関に属している。学位授与機関がこれらの証明書の発行責任を提携機関に委譲する場合は、自らの名前で発行される終了証書及び成績証明書全てに対し適切なコントロールを行うための手段を留保するようにしなければならない。

終了証書及び成績証明書に含まれる情報には、学生の学業達成を十分に理解するために必要な全ての事項を網羅しなければならない。成績証明書の内容に関して UUK、SCOP、QAA によって提供されたガイドラインはこの点に関する助言を提供している。「欧州学位補足

(the European Diploma Supplement)」も、この分野に関する国際的な慣行に対する手引書として役に立つであろう。学習の主要言語及び/あるいは評価言語が英語でない場合は、終了証書及び成績証明書を参照する必要のある者にとっては、当該言語が主要な情報手段となる。この情報を省くことは誤解を招きかねず、国によっては、学位授与機関から与えられる全ての学位の認定に困難を生じる可能性がある。

* 評価の主要言語が同時に学習言語である外国語の学習に関わるプログラムやあるいはその構成要素の場合は除く
* 実施基準の本セクションにおける「外国語」あるいは英語でない言語には、ウエールズの教育機関によってウエールズ語で提供、評価されるプログラムは含まれない。

A25

提携プログラムに関して入学予定及び在籍中の学生が知るべき最低限の情報は、学位授与機関によって認可されたプログラム仕様である。これはFDL協定によって提供されるプログラムにも同様に適用される。

学位授与機関の水準と質に対する信頼性は取得可能な情報の完全性と正確性に大きく依存する。プログラム仕様書はこの情報を提供する簡便な方法である。これは同時に、入学予定及び在籍中の学生に対し、プログラムの特性、学習する学科の教育水準と質、取得を目指す学位と全国的な基準との関係に関する明確な記述を提供しなければならない。

A26

入学予定及び在籍中の学生が取得できる提携プログラムに関する情報には、彼らが学位授与機関に直接コンタクトできる経路を明確にすることにより、特別の心配、苦情、抗議をするための適切な連絡経路に関する情報を含めなければならない。これはFDLプログラムに在籍中の学生にも同様に適用される。

学位授与機関は、提携・FDL プログラムに登録している学生に対する異なったレベルの責任を認識しなければならない。全ての在籍学生、入学予定の学生は自分の学位授与機関との正式な関係について、またどの機関が自分の学習体験のどの部分に責任があるのかを理解しなければならない。苦情や抗議がある場合、また混乱と必要な不満足を避けるために、学位授与機関は自らの責任及び提携先の責任が明確に区別され、広告されるようにしなければならない。同時に、教育上の事項に関わる抗議と学生の苦情に関するQAAの実施基準セクション5を参照のこと。これはFDLプログラムに在籍中の学生にも同様に適用される。

A27

学位授与機関は、提携プログラムに入学予定、在籍中の学生に対して提携機関あるいは代

理人が与える情報を定期的にモニタリングしなければならない。これはFDLプログラムに在籍中の学生にも同様に適用される。

全ての関係者の最善の努力にもかかわらず、学生に必要とされる情報が不足する場合もある。ユーザ調査を含めて、実際に提供される情報に関して定期的なチェックを行うことによって、正確、完全、最新な情報の継続的な取得が可能となる。

広報とマーケティング

A28
学位授与機関は、提携教育、FDL協定を通じて提供される教育提供に関わる全ての公開情報、広報、宣伝活動の正確さに対する効果的なコントロールを保持するようにしなければならない。

高等教育における学生募集競争の激しい世界において、特に海外市場やFDL協定を通じる場合、広報とマーケッティングは重要な役割を担う。時として、競争上の優位性を確立するために、潜在的な応募者を引き付けるように設計された情報は熱心になりすぎる可能性がある。持続不可能な独断と苦情は誤解を生みやすい。これは不満足と恨みを生じるため、誰の利益にもならない。同時に英国高等教育に関して間違ったイメージを与えかねず、その国内及び国際的な評判を悪くする結果となる。このために、特に授与機関の代理で第三者が情報を公表する場合、学位授与機関は学位取得につながるプログラムに関する情報に責任を負うことが重要である。学位授与機関は、提携協定あるいは提携協定の下に提供されるプログラムと学位に関して一般社会に誤解が生じないように、この点に関するコントロールが一貫して、また公平に執行されるように確認しなければならない。

Part B
柔軟・分散型学習に固有の特徴

序文

27. 本セクションは、通信教育を受けている学位授与機関の学生（提携機関との提携協定の有無に関わらず）、通学による学内での学習に在籍している学生の両方に関わるFDL教育の管理を対象としている。学生へのFDLプログラムの配信、学生が利用可能な学習支援、学生の達成評価は、別々の団体としての学位授与機関、プログラム提供者、支援提供者によって別々の機能として実行されるかもしれない。実施基準の本セクションは、配信、支援、評価機能の区別を行うことを目的としている。学位授与機関が、プログラム提供者及

び支援提供者としての役割を果たす学部と共同で、単独でこれら全ての機能を実行する場合もある。そのような状況においても、別々の機能という表現を用いることによって、FDLを通じて提供される学習機会の多様な側面に対し、学生や学位授与機関が明確に理解する必要性に注意が向けられている。

Eラーニング

28. 情報通信技術を用いる学習（E ラーニング）の最近の進展により、場所によっては、このアプローチには全く別の、異なった質評価の様式を必要とするとの考えが生じてきた。電子形態による学習では、技術的な面における特別の問題に対応する特別の方法を必要とするのは事実であるが、教育管理に関して質問・回答しなければならない事項の大部分は、E ラーニングと FDL 方式の両方に共通しており、配信・支援・評価という表題で考えることができる。従って、QAA はE ラーニングに関して別途のガイダンスを作成しないことに決定したが、この本文において発生する事例を明確に特定して、実施基準の本セクションにはE ラーニングのみに関わる指針と説明を盛り込んでいる。E ラーニングの質保証の完全に技術的な面については、該当する英国規格協会の出版物が参照されている。

配信

29. 下記のB1 とB2 はFDL 協定を通じて学生に配信される学習プログラムの質保証に関する指針である。これらの指針は FDL を通じた学生の学習体験に関して記述している。ここでは、プログラム配信における質の特定の部分の保証は誰が責任を負うのかを特定していない。学位授与機関が質と水準のための最終責任を留保するという状況下で、プログラム配信の質保証におけるプログラム提供者、支援提供者、学位授与機関のそれぞれの責任を規定するのは学位授与機関の責任である。

B1

学生は下記へのアクセスを提供されなければならない。

- **学位授与機関、FDL プログラムあるいは学習要素を配信するプログラム提供者のそれぞれの責任を規定した書面**
- **単位あるいは設定された学習成果と教育、学習、評価方法を示すために、FDL プログラムあるいは学習要素の構成単位あるいはモジュールを記述した書面**
- **学習教材の配信、学習の評価のための明確な予定表**

学生は、学習プログラムの開始前に、FDL による学習への適切な準備ができるよう、自分の時間管理を計画するための情報を必要とする。全体のコース構成と個別のモジュールや

単位の連続性や関係を明確に記述した予定表がそうであるように、プログラム仕様書、コース便覧、モジュール・単位案内がそのような情報を取得するのに役に立つであろう。学生は、教師から支援を受ける機会のスケジュール、形成的・総括的評価のための締め切りについて知る必要がある。

情報が多様な形式で利用可能であれば、費用や障害あるいは機器の欠如のせいで学生が情報にアクセスできないことを防ぐことができる。(B2 も参照のこと)

B2

プログラム提供者を通じた配信かどうかに関わらず、学位授与機関は下記に関する信頼性を学生に提供しなければならない。

- **FDL プログラムあるいは学習のために提供された要素については、その配信システムの信頼性がテスト済みであり、設計された配信方式が故障した場合には、危機管理プランが運営されることになっている。**
- **E ラーニング方式を通じて配信される FDL プログラムあるいは学習要素の配信システムはその目的に合致しており、適切な有効性と存続寿命がある。**
- **E ラーニング方式や通信などを通じて遠隔的に直接生徒に送られる学習教材の配信は、安全で信頼性があり、その安全な受領を確認する方法が存在する。**
- **プログラム提供者の教職員、インターネット経由やその他の配信経路を通じて配信される学習教材は、学位取得に結びつくプログラムあるいは学習要素のための教育及び学習支援教材の質に関して、学位授与機関の期待を満たしている。**
- **FDL 協定を通じて配信されるプログラムの教育目的と設定された学習成果は、プログラムの認可・モニタリング・見直しに関する QAA の実施基準セクション 7 の指針あるいはその改訂版を参照して、その継続的な妥当性と適切性が定期的に見直される。**

配信システムは、コース内容を伝え、参加者の相互作用と学習者支援を可能にする。それらは学生が学習するよう求められている環境に適合させる必要があるものの、学生が利用可能な一番低い技術水準、学生の特別の教育的ニーズも考慮して決定する必要がある。プログラム提供者は、運営開始前に配信システムのテストを行うことにより、関与するリスクやそれらのリスクをどのように管理するかをより良く理解することができる。E ラーニング環境において、配信時点においてシステムがウイルスに感染しないよう、必要に応じてパスワードで保護されたアクセスが可能になるようにするのはプログラム提供者の責任である。

主要な配信システムが故障した場合、そのために学生が予定された締め切りを守ることができない場合（学生はシステムがフェイルセーフ設計であることを期待できるものとする)、

どのように代替の配信方式を運営するかに関して考慮がされなければならない。コースの予定（上記B1を参照のこと）を事前に伝えることによって、少なくとも、学生は予定された教材あるいはイベントの未着を特定でき、設定された連絡先にアクセスすることによって、主要な配信システムの故障にも早急に対応できる。

学生は、自分のFDL学習教材の質は、学位授与機関が自ら提供する学習プログラムに用いる質の保証と同様、厳格に取り扱われることを期待できるものとする。

学習者支援

下記B3からB6は、FDL協定（プログラム全体であろうと単なる学習要素であろうと）において学生が利用できる学習者支援の質保証に関わるものである。これらの指針は、学生が経験する可能性のあることに関する記述である。ここでは、プログラム提供における質の特定の部分の評価は誰が責任を負うのかを規定していない。プログラム提供の質を保証する上でのプログラム提供者、支援提供者、学位授与機関のそれぞれの責任を規定するのは学位授与機関の責任である。

Eラーニングを通じて支援を行うプログラムの場合、学位授与機関はBS8426: Eラーニング制度におけるE支援のための実施基準（A code of practice for e-support in e-learning systems ）(BSI, 2003)を適切と思われるように利用することができる。

B3
入学予定の学生は、FDLプログラムあるいは学習要素の学習のために生徒に課せられる期待、学習の自立・提携・支援の内容と程度に関して明確で現実的な説明を受けなければならない。

教師の指導下での学習しか体験していない入学予定の学生は、自立した学習という異なった課題と機会、自立学習者としての責任について自覚する必要がある。彼らは、FDL学習に必要とされる学習の特徴、自分がそのために注がなければならない一般的な時間量に関する明確なガイダンスを必要とする。

特にEラーニング環境においては、学生は新しい技術を理解し、熟達するための時間を必要とするかもしれない。彼らは、使用する機器と技術的手段をテストし、新しいスキルを修得できるように、コース開始以前にオンライン学習環境へのアクセス方法を含めた導入支援を必要とするかもしれない。プログラム提供者は、学生の導入と準備が適切であることを確認できるよう、学習開始前に特定の連絡担当者を決定することも考慮すべきであろ

う。

B4

学生には以下へのアクセスを提供しなければならない。

- **個別指導あるいはインターネット経由による相談など、事前に予定を決めて利用可能な学習支援の予定表**
- **その場であるいは遠隔的に利用可能な、FDL プログラムあるいは学習要素のための学習者支援に関する明確で最新の情報**
- **FDL プログラムあるいは学習要素の支援のために、学習者としての学生の責任と学位授与機関と支援提供者（適切であれば）の責務を規定した書面**

FDL プログラムにおける学生への教育・技術・カウンセリング支援には、対面による面談及び/もしくはオンラインによる支援が含まれるであろう。学生は学習支援を受けるために利用可能な機会に関し、十分な情報を提供される必要がある。情報が支援機会の頻度などを特定し、技術的な質問に対してはどの程度の時間で返事が来るかなどのガイダンスを提供していれば、一般的に学生の役に立つであろう。学生は、電子方式により学習者支援を受けるための特別な技術要件、住民対象の授業や校外見学など、出席が義務または選択である特別の授業形態などに関しても知る必要がある。

学生は、各種情報の請求を行い、学習を促進する個別・グループ活動への参加要請に返答をする上での自分自身の責任を理解しなければならない。学生は、教師や他の学生とコミュニケートするための基本原則と礼儀作法を知る必要があり、どの行事や活動が義務であり、選択であるかを間違いなく知る必要がある。

B5

学生は下記を提供されるものとする。

- **学習の初期段階から、現場であるいは email・電話・ファックス・郵便を利用して、自分の学業達成に関する建設的なフィードバック、学術的進歩に関する信頼性のあるガイダンスを受けられる特定の連絡先**
- **必要に応じて、提携による学習を促進し、またプログラムの質保証への学生の参加を促進するために、プログラムに関して学習者同士が討議を行う定期的な機会**
- **プログラム体験に関して正式なフィードバックを受ける適切な機会**

特に、学位授与機関が支援提供者ではない FDL 協定の下で学習している学生にとって、自分の学業成績と進歩に関するフィードバックとガイダンスのための明確な協定は重要である。

適切であれば、グループによる会合やインターネットを用いることで、提携による学習機会は強力な学生支援を提供することができる。そのような学習者同士の討議を学習プログラムへ導入することは、プログラムの特性、その所在地（現場あるいは現場以外）、目的、設定された成果などによって決定される。

学生は自分のプログラム体験について定期的にフィードバックを行う公式の機会を持つべきであり、FDL プログラムもこの例外ではない。このための手段として、現場の学習者支援グループからのフィードバック、オンライン調査、インターネット会議などが含まれる。用いられる方法は、電子方式に伴う匿名性に関わる問題も考慮すべきであることを認識し、目的との適合性がチェックされなければならない。

学位授与機関が支援提供者ではない FDL プログラムにおいては、学生からのフィードバックを誰が処理しているか、フィードバックの結果として取られるアクションに関して生徒に伝えるのは誰の責任かを明確にするのは特に重要である。

B6

学位授与機関は、支援提供者の関与の有無に関わらず、学生に対し以下の点の信頼性を提供しなければならない。

- **FDL プログラムに関して学習者に支援を提供する教職員は適切な技能を有し、適切な研修と開発を受けている。**
- **学習者のための支援は、支援提供者の教職員によるものであろうと、インターネットもしくはその他の配信経路を用いたものであろうと、学位取得に結びつくプログラムのための学習者支援の質に関わる学位授与機関の基準を満たしている。**

FDL 協定に関与する教職員の「適切な技能」には、該当の配信システムを用いる技術的な能力、配信の設計、FDL における学習者支援と評価における教育上の専門分野別基準に関する知識などが含まれる。FDL プログラムの学生は、プログラムを設計する教職員が該当する技術的・教育的専門知識を有していることを期待できるものとし、学位授与機関はそれが間違いないことを確認できなければならない。学位授与機関は、新規に任命された教職員のための研修・開発プログラムにおいて、また既存の教職員のための継続的な専門的能力向上プログラムにおいて、FDL に関わる内容を含める利点を考慮すべきであろう。

学位授与機関に通学している学生は、カウンセリング支援、教育上のカウンセリング、図書館や IT に関する支援、進路指導などのサービスを手近に受けることができる。学位授与機関は、どのようにすれば FDL プログラムの学生がそのようなサービスを利用できるかを

考慮する必要がある。FDL プログラムの学生に対し、学位授与機関、プログラム提供者、支援提供者からどのサービスが利用可能か、どれが利用不可能かを明確にする必要がある。学位授与機関は、例えば、進路教育、情報、指導に関するセクション8（2001 年）など、QAA の実施基準中どのセクションが学生に利用可能なサービスに関して言及しているかに留意しなければならない。

学生の評価

下記の B7 と B8 は、FDL 協定を通じた学習プログラムにおける学生の学業評価の保証に関するものである。学生は FDL プログラムあるいは学習要素における学業成績の評価に関して何を期待されるかを記述している。

IT 基準の評価を用いるプログラムの場合、学位授与機関は、適切と思われる方法で、BS8426: A code of practice for e-support in e-learning systems 及び BS7988: Code of practice for the use of information technology (IT) in the delivery of assessments (BSI, 2002)を利用することができる。

B7
学生は下記を提供されるものとする。
- 自分の成績が判断される方法、評価全体に関してプログラムの単位・モジュール・構成要素の相対的比重に関する情報
- 個別の建設的なフィードバックとガイダンスのための根拠を提供するために、また総括的な評価のために学位授与機関が期待することを明確にするために、時宜に適った自分の学業成績に関する形成的評価

期待された学習成果の達成をテストするために用いられる評価方法に関する情報は、通常プログラム仕様書に含まれるが、プログラムの個別の単位に関して、より詳細な評価の説明を行うことによる支援提供もあり得るだろう。学生の評価に関する本実施基準セクション6の指針7と 10（2000 年）は評価の採点と等級付けのための基準、進級のための規則、最終学位と分類のための基準を規定している。評価方法、基準、規則に関する情報を早めに提供することによって、学生が自分の学習計画において FDL プログラムに従っていく手助けとなろう。

通学制の学生は、学業成績に関して教職員から対面により助言を受ける機会を提供される。FDL 協定を通じて遠隔学習をしている学生は、形成的評価や、より一般的な評価結果に関して適切なフィードバックを受ける機会が提供されるよう、適切なプランニングを必要とする。

B8

学位授与機関は、プログラム提供者あるいは支援提供者の関与の有無に関わらず、学生に対し下記の事項に関する信頼性を提供しなければならない。

- 特に通信障害などによる影響を受けやすい遠隔方式によって評価が行われる場合、評価された提出物が確かに本人に起因するものである。
- 特に評価が遠隔方式によって行われる場合、評価の担当者は、学生の評価された提出物は当該学生だけに属するものであることを確認できる。
- インターネット基準の方法あるいは通信など、学生の提出物を直接評価者へ送付するための手段は安全で信頼性がある。またそれらの安全な受領を証明あるいは確認する手段がある。

教材が電子的に送付される場合、教職員は、採用するフォーマット及びセキュリティ対策に関する明確な指示を学生が理解するようしなければならない。評価した提出物の受領と記録に関連する管理・ICT システムは、干渉と妨害に耐えうるほど堅固でなければならない。

学位授与機関は、遠隔評価における潜在的な違法行為（盗用を含む）を防ぐ最善の努力をどのように行うかを考慮する必要がある。FDL 環境によっては、特にオンラインであるいは遠隔的に評価が行われる場合には、学生の学習の審査に関わる特別の問題が生じる可能性がある。そのような場合、学位授与機関は、BS7988 において与えられている詳細な技術に関わる指針を参照することができる。出発点として、学生には少なくとも、不公平な手段の使用に関する学位授与機関の立場、その結果として起こる処罰を説明した書面を提供し、書面に記載の条件を学生が受諾するよう求めるべきである。

学生の評価を受ける提出物の受領を記録するために用いられる方法は、「目的との適合性」という観点から考慮する必要がある。少なくとも、自分の提出物が無事に締め切りまでに受領されたことを学生が確認できるシステムがなければならない。このシステムがプログラム提供者よりも低いレベルへ、例えば現場の教師に対して委譲される場合、学位授与機関は、当該システムが堅固であることを確認しなければならない。その場合も、郵送あるいは電子的手段で評価を受ける提出物を送付する学生にはコピーを残すよう助言するのが賢明であろう。

高等教育の質・水準の保証のための実施基準

第４章：　学外試験

（抜粋）

2004 年 9 月

高等教育質保証機構

序文

12　英国の高等教育制度では教育機関は自らが提供する教育の質と授与する学位の学術的水準に対して責任を負っている。学外試験は、自立した個々の高等教育機関が国内的に通用する水準を維持するための一つの重要な手段を提供するものであり、学外試験官はこれらの機関が活用する独立した公平なアドバイザーの中の１人である。学外試験に加え、その他の教育の質と基準を保証し向上させる手段には次にことがある。

- プログラムおよびモジュール・ユニットを定期的に（毎年の場合が多い）監査または審査すること。
- 学外の審査官の協力を盛り込んだ、年に５～６度の審査。
- 同種の教育機関で提供されるプログラムとの比較。

13　教育機関がその学術的水準を維持し強化するために用いるメカニズムは個々の任務、規模、カリキュラムの構成その他の要因により異なる。しかし「規範」の中の本節は、名誉を重んじ授与する場合を除いて全ての教育機関が授与する学位の学術的水準を監査する一助とするため学外試験官を用いることを前提とするものである。学外試験官は、設定した水準とこの水準に照らした学生の達成度について教育機関へ事実に基づいた所見を提供するもので独立した公平なアドバイザーの役割を果たすものである。学外試験はそれゆえ、教育機関の教育の質を保証する取り組みに欠かせない必須の部分である。その学術的水準を示し維持できるようにする学外試験の基準とガイダンスは各々の教育機関の責任で定める。

14　「規範」の中の本節は、学外試験のプロセスを学科別基準、国内の資格体系および教育機関のプログラム仕様に関連付けるものであるが、これらすべて一般に入手できる情報として学術的水準や教育の質を保証する手続きの基礎となるものである。

15　学外試験の主たる目的は、次の通りである。

- 学術的水準が、学外試験官が検査するように任命を受けた対象となる学位またはその一部に適切であることを検証すること。
- 教育機関が、授与する高等教育の学位全体の学術的水準を保証し維持できるよう支援すること。
- 教育機関が、その評価プロセスが健全で公正に運営され当該教育機関の方針や規定に沿ったものであることを確認できるようにすること。

これらの重要な機能に加えて、教育機関は学外試験官にその他の活動を行うよう依頼することもできる。「規範」の本節は、このような役割を拡大することに制約を加える意図は

ないが、両当事者がこれらに合意すること、およびこの目的のために与える可能性のある関連する権限を明確にする必要性について述べる。いかなる場合も学外試験官の役割を拡大することで学外試験の主な目的の効果を減じること、あるいは主たる目的と対立することがあってはならない。後述する指針2と6でこれらの点について詳細に述べる。

16　学外試験の実務の詳細については教育機関の間で大きなバラツキがある。「規範」の本節は、このような局所的な多様性を抑制することなく、また革新的なアプローチを妨げることなく、個々の教育機関の授与学位の学術的水準を確保するために英国全域を対象とした基礎ができるように努めるものである。

17　プログラムを実施する教育機関が学位を授与することがない場合、学外試験官の任命と機能はやはり授与する側の教育機関の責任となる。しかし、ある特定の状況では、学外試験官の採用、選別そして任命を提携関係者に委任することに支障はない。[「規範」の第2節：*共同プログラムの提供および柔軟な分散学習（Eラーニングを含む）*の指針21−23も参照されたい]

18　QAAが管理する教育の質を保証するプロセスでは、監査役や審査官が、機関またはプログラムのレベルで関与している。監査役・審査官と学外試験官のそれぞれの役割について誤解のないようにすることが重要である。監査役・審査官は検査のプロセスには関与せず学外試験官の責務とは明確に異なる責務を有するものである。

19　契約した教育機関に対して継続的にその役割を担い、学生の成績が当該機関の学術的水準に照らし適切かつ公正に判定されたか報告することが学外試験官の務めである。合意した間隔で、監査役・審査官は、教育機関が、適当なレベルで学術的水準を定めていることを確認できる有効なメカニズムがあるかどうか検討する。監査役・審査官は、授与機関が設定した学術的水準が適当なレベルにあるかどうか学術基盤（7ページの脚注2を参照）の要素を参照しながら。幅広く確認することもあるが、個々の学生の評価には関与しない。

20　教育機関の学術的水準と実務を評価する監査役・審査官が求める情報の一部は、学外試験に関連する教育機関の手続きの有効性および「規範」の本節の指針に加えられる配慮の程度を精査することでもたらされる。

21　学外試験の制度は、英国内のあらゆる高等教育機関がそのスタッフの専門的能力の開発に学外試験の準備をする経験を積極的に盛り込む責任を引き受けるか否かに依存するものである。この制度が将来も継続して成功するか否かは、学外試験のプロセスの持続性と有効性に資する個々の人々を採用し保持する教育機関の姿勢と、その教育機関がこの役割

に向けて準備を整え引き受けるようにどのようにスタッフに促すかその姿勢に依存している。

22　高等教育におけるプログラムと履修方法がますます多様化する中で、教育機関が、一般的な学歴を有する者に加え、必要に応じて職業または実務に基づく専門知識を持った学外試験官を任命することが望ましいことが示唆されている。

23　QAAの「規範」の中の本節は、学外試験官を個々の学生を検討するため任命する事例ではなく（例えば、リサーチ・ディグリーの検査のために）教育プログラムとその構成要素の学外試験を対象とするものである。*学生の評価、共同プログラムの提供および大学院の履修プログラムについて述べる節を含む*「規範」のその他の節にも言及し必要に応じてこれらにも応用すべきものである。

指針とガイダンス

一般的な原則

学外試験の機能は、教育機関が次の事項を確保することに有用である。

- 各学位とその構成要素の学術的基準を授与機関が適当な水準で設定し維持する。そしてこの基準に照らし学生の能力の水準を正しく判定する。
- 評価プロセスは、プログラムの意図する成果に照らし適切に学生の達成した結果を測定するもので教育機関の方針と規定に沿って厳しく公正に運用される。
- 教育機関は、自らの学位授与の基準をその他の高等教育機関の基準と比較することができる。

教育機関の学外試験のプロセスの中心的な機能を指針１で概説する。

1

教育機関は学外試験官にその専門的判断を基に次の事項について報告するように依頼すべきである。

[redacted]

[redacted]

学外試験官の役割

教育機関は、広範な役割を与えて学外試験官を用いる。指針１で概説したプログラムと学位の学術的水準を保証する中核的な役割に加え、教育機関は学外試験官にその他の役割を担うように依頼することもある。その他のいずれの役割も中核的な役割と対立することがないことが重要である。

[1] プログラムの一部とは、単一または複数のモジュール、コース、ユニット、要素、すなわちモジュール、コース、ユニットの構成部分である。

学術的基盤２は、学外試験官がその中核的な役割を果たすのを助ける重要な基準の中の１つである。

2

教育機関は、試験評価委員会における権限の範囲を含む、学外試験官に割り当てた様々な役割と権限そして責任を関係者すべてに明確に示し伝えなければならない。

教育機関は、その評価システムにおける試験官の異なるタイプの役割と権限について明確なガイダンスを提供することで、学生、試験官、学部･学科ならびに学内の個々のスタッフを含む評価プロセスに関与する関係者すべてが次の事項について理解を深めることができる。

- 通常はモジュールまたは要素レベルにおける評価実務について所見を述べるように依頼を受けると思われるモジュラーシステムの学科の試験官の責任。
- 通常１つまたは２、３の教科の分野における一つのプログラムまたはプログラムの集合を担当する学外試験官の役割
- その委託事項が、例えば学位の分類のための手続といった広範なプログラムにまたがる試験プロセスの比較について助言を与えることがある学外試験官の役割
- 異なるプログラムにまたがるモジュールに対して学外試験官が責任を担うことが可能な範囲。

学外試験官の中核的役割とその他の追加的役割を区別することで利害が対立する可能性を減らすことになる。学外試験官の中核的な役割が評価プロセスの質を保証し学術的水準を維持することに資することであるならば、例えば試験用紙を承認し学生の成果を抽出し、総合的に監査し評点を有効にすることで、学生の達成度の水準を評価する際に、どのようにして責任を担うことを期待されているかについて助言を必要とすることになる。例えば

定期的な見直しなどその他の活動に学外試験官を関与させる場合は、試験官の公平性を維持する能力に及ぼす潜在的リスクをあらかじめ検討しなければならない。

場合によっては、カリキュラムの再設計または新しいプログラムの開発に際しては学外審査員またはアドバイザーの役割を担った者がそのような助言を与える役割を果した後に学外試験官になることが適切かもしれない。

教育機関の質を保証するプロセスにその業務で資する方法を学外試験官がはっきりと理解することがその役割を効果的に果たすことに役立つことになる。

試験・評価委員会の運営に関して学外試験官に期待する内容を教育機関が明確にすれば、関係者すべてに役に立つ。その役割を果たすことができるように、検査をする契約になっているプログラムの全部または一部を考慮する試験・評価委員会に学外試験官が出席することが期待される。

[2] 学術基盤の構成要素は、高等教育資格体系、学科別基準、規範、プログラムの仕様である。

学外試験官が委員会の最終決定に影響を及ぼすことができる範囲は、機関の方針にかかわる事項である。一部の機関では、いずれの試験官も平等の権利を持つ試験官の会議が集団的な決定をすることが通常の慣行と見なされる。機関の規定またはガイダンスには、通常、試験・評価委員会に与えられる、評点を監査して最終決定する権限が示される。

*「規範」の第6節：学生の評価*には評価審議会･委員会の活動と会員資格に関するガイダンスが盛り込まれている。

[redacted]

教育機関は、学外試験官が評価結果を承認することができるようにするため独自の手続きを持つことになるが、通常、これは試験官の会議（前述の指針2を参照されたい）が集団的に決定するものである。学外試験官の承認は、通常、評価プロセスが当該機関の方針と規定に従って実施されたことを示すために求めるものである。

教育機関は、通常、試験官の会議の最終決定を記録する書類へ学外試験官が署名を行う重要性および試験官が評価プロセスの結果を承認することを望まない状況を解決するための処置に関するガイダンスを提供する。後者の場合は、学外試験官の説明書を伴うことがある。そのような状況に関するガイダンスは、誤解を防ぎ混乱を避ける一助となる。

学外試験官が承認する試験・評価委員会の決定がさらに検討の対象とされる範囲について明確にすることが有用である。

学外試験官の推薦と任命

教育機関の中で学外試験官を推薦し任命する手続きは、学術的水準を保証することに欠かせない重要な部分である。この分野の「優れた実践」は、大学の上部機関が次のことに直接責任を担う場合に実現されると思われる。

- 候補者の識別、推薦と任命の基準を、任命に着手するスタッフすべてが理解し入手できること。
- 推薦を有効かつ厳格に評価すること。
- 例えば商業上の守秘義務のニーズから生じる問題などあらゆる潜在的な知的所有権の問題を任命の前に解決していること。

検討するように求められたプログラムの全部または一部のタイプを理解している者から学外試験官を選ぶことが重要である。このことは、教育機関が学外試験官を当該機関に類似した他の機関から採用することが最も適切であることを意味している。それでも、潜在的な学外試験官を捜す場合に、機関が高等教育全体の中から活用できるあらゆる専門知識を検討することが役に立つと思われる。

機関は一般的に、候補者と教育機関の双方がその役割について共通の理解をもって任命の承認の段階まで進むことができるように潜在的な学外試験官に十分なドキュメンテーションを提供する。文書類には、例えば任命または契約の書面といった教育機関と試験官との間の特定の正式な合意が盛り込まれると思われる。

任命の条件を確認し機関に中の誰が責任者であるか明らかにする正式な任命書または同等の文書を学外試験官に送ることが通常の慣行である。

[redacted]

学外試験のプロセスは、教育機関が求める役割に適した学外試験官を選別することができる任命の手続きに依拠するものである。学外試験官を任命する者に対する明確なガイダンスが、選別および採用プロセスを関係者すべてに明らかにし、さらに潜在的な学外試験官に対して果たすことを求める役割について十分理解させることができる。

任命の基準は通常次の事項に言及する。

- 関連する学科の分野と評価に関する学術的知識、必要に応じて、その他の職業上の専門知識と経験の適切な水準
- 評価プロセスの効率性と持続性に効果的に寄与し、評価および関連する手続きについての客観的な助言を提供できる 個人の能力
- 学外試験官として従前の経験がないことを理由に、そうでなければ十分な資格のある候補者を除外しない必要性。

学外試験官として任命された人々は、特に、この役割について従前の経験がほとんどまたは全くない人に対しては、適切に説明を行い迎え入れる（後述の指針７を参照されたい）必要がある。潜在的学外試験官は、任命を受け入れるか断るかについての正しい決定をすることができるように、担うことを求める役割について十分な情報を提供すべきである

例えば、実技に基づくプログラムやモジュールやおよび複合的または異なった学問分野にまたがるプログラムとモジュールなど、学外試験官を評価の特定の側面のために任命する場合には特定のガイダンスが必要となる。

専門的職業または職業教育の学科では、職業団体、公的機関または規制機関が実技への適合性を含む専門的水準を認証し維持することに重要な役割を有している。これらの機関のメンバーおよび商工業界の人々が学外試験のプロセスへ貴重な貢献をする。学術的な判断と関連する職業の要件を合体することができるように、採用機関はこれらの人々に適切な支援を提供すべきである。このことは評価の学術的側面と専門職業的側面の関係について確実に自信をもって取り組むことができるようにすることに役立つ。

[redacted]

教育機関は、任命する学外試験官の数と配置を自らの責任で決める。その責任を果たす際に、一般的に次の事項の一部またはすべてを教育機関は引き受ける。

• 学外試験官の推薦と任命のためのガイダンスを策定し基準が守られているかどうか監査すること。こうすることは実務の一貫性と有効性を確保する助けとなる。
• 通常3年から5年の間の任命期間を特定すること。このような期間を設定することで学外試験官は当該教育機関とそのプログラムを十分に熟知することができる。その一方で、この期間が長すぎた場合に生じる可能性のある客観性が欠如する機会を減らすことができる。
• 任命をサポートする適切なドキュメンテーションを検討することを盛り込んだ承認プロセスを設定すること。これは、任命プロセスの厳格性について学生その他の関係者に保証する一助となることができる。
• 機関のレベルで指名を検討し確認することを盛り込んだ学外試験官を任命するシステムを確立すること。このことで機関を代行する者が運営する手続きの完全性と客観性について教育機関は確かめることができる。
• 任命と在任期間を一括した記録簿を管理すること。このことで教育機関が不注意による利害の対立を避けて学外試験官の適当な交替を実現する手助けとなる。
• 契約の早期（途中）解除（終了）について基準と手続きを策定すること。契約の中には、両者が毎年更新をすることができるものがある。終了を促すことになる可能性のある例としては次の事項がある。試験官が試験・評価委員会に欠席した場合、虚偽の情報を提供した場合、報告書を作成しなかった場合、あるいは教育機関が費用を払わなかった場合。

一つのプログラムまたはその一部に二人以上の試験官を任命する場合、新任の試験官の指導を可能にするため任命を段階的に行うことが役に立つことがある。

[redacted]

試験官と学部や学科のガイダンスを策定する際に、教育機関は次の事項の一部またはすべてについて具体的な詳細を盛り込むことが役に立つと思われる。
• 通常、期待するまたは被任命者が維持することが認められる学外審査官の最大数
• 通常の再任の回数と再任までの期間。通常、学外試験官を中断しないまま第2期の全期間を再任することは例外的であると思われる。しかし、最大で1年までの任命を延長することは時には必要になることもある。
• 別の教育機関の学部・学科と相互に任命すること（潜在的な客観性の欠如につがる）を通常どのように回避するか、そのような任命が避けられない場合、利害の対立をどのように扱うか。

- 以前に学生またはスタッフのメンバーであった者を学外試験官として任命する場合に必要とする間隔。
- ある試験官の後任を同じ機関から任命することができるかどうか。
- 状況（例えば転職）の変化のため生じた利害の対立。

通常の方針に対する例外も確認すべきである。

学外試験官の準備

[redacted]

[redacted]

異なる種類の共同プログラムの提供も、学外試験官の実務に影響するものである。
[「規範」の第2節：*共同プログラムの提供および柔軟な分散学習（E ラーニングを含む）*の指針21―23も参照されたい]

通常、最初に評価を行う視察に先立ち、学外試験官が、教育機関およびその評価手続きに熟知しその責務に同意することができるように機会が与えられる。熟知させるプロセスには学外試験官に対して、当該機関の規定、学外試験および評価ガイドラインなどの機関に関する情報や、学生・プログラムハンドブック、試験用紙、評点・分類基準などの学部・学科の情報を提供することが盛り込まれることになる。これらの機会は、学外試験官の経験がほとんど、あるいはまったくない場合、さらにより重要になる。

すべての学外試験官、とりわけ経験がほとんど、あるいはまったくない学外試験官に期待する内容に関してガイダンスを提供することが採用機関の責任となる。

学外試験官は、地元地域および国内で入手できる支援のメカニズムを活用することを含む、その役割について自ら啓発することが望まれる。その役割について学外試験官を準備させることは、専門的な学内の実務の一環となり、機関はこのことをそのスタッフに提供する自己啓発の機会に反映することができる。採用する機関が提供する支援には、必要に応じて学外試験のプロセスのための国内の支援メカニズムを利用しながら定期的に評価方針と手続きを刷新することが盛り込まれることになる。

学外試験

[redacted]

教育機関は試験官を任命する対象となるプログラムおよび授与する学位またはプログラムの部分を関係者すべてに明確にして伝える。

学外試験官を用いる状況と用いない状況について明確にすることが重要である。教育機関は、例えば、ある指定学位に寄与する学生の成果をいずれも学外試験官が監査（moderate）することになることを明確に示すことが適切であると考えられる。あるいは、教育機関は学士のプログラムの学術的水準を確認することで、例えば学部の証明書と卒業証書のような関連した臨時の資格のレベルと基準を学外試験官が非明示的に承認していることと判断することも可能であると思われる。

授与する学位の学術的水準を保証するため学外試験官を追加して雇用することに関係がある要因には、次の事項がある。

- 例えば、高等教育資格体系のような学術基盤の構成要素や職業団体、公的機関および規制機関の要件といった、合意したすべての学外基準に関連して適確な判断をする既存の学外試験官の能力。
- 学外試験官の数と検査する評価資料の量の間の適切な照合の必要性。
- 学術的に多様なプログラムに二人以上の試験官が必要かどうか。
- 合同研究と多分野にわたるプログラムの全体的な水準と一貫性を評価するために試験官をどのように配置するか。

[redacted]

[redacted]

学外試験官は評価プロセスにおけるその役割についてなされる明確な助言を高く評価する。さらに学外試験官は、次の行為が可能とされる範囲を認識することも必要である。すなわち、クラス分けを含む、プログラムの評価したすべてまたは一部に直接アクセスすること、学生の成果を抽出する方法と範囲を決定すること、追加の採点を要請すること、口頭試験の候補者を選別し試験の内容と実施に関与すること、代償を求める範囲、あるいは容認する範囲を決定すること、学生による不正行為が疑われる、あるいは証明された場合にその決定に参加すること、である。

厳格な方法でその役割を遂行するため学外試験官は次の事項を知る必要がある。

- 自らが検査しているプログラムまたはプログラムの一部の中で学生と会合する権利が与えられるか否か。

• 評価の質と妥当性を判定するため、さらに評価は意図する学生の成果を検査していることを確かめるために必要とされる証拠は何か。
(「規範」の第6節： 学生の評価、の指針8も参照されたい)
• 学内の試験官と会合を開く十分な機会をどのような形で与えられるか。

学外試験官の報告書
学外試験官は教育機関によって任命されるが、その報告は教育機関の内外の質を保証するプロセスの中の重要な構成要素とある。教育機関は、学外試験官に対して内容と構成を含む報告への期待に関する明確な助言を与えることが望まれる。

10
教育機関は、学外試験官に対して評価プロセスと学生が達成した水準に対するコメントと判断を含む報告書を合意した日数で提出することを求めるべきである。

教育機関が指定する報告を行う要件に加えて、学外試験官は、自ら専門的な判断をするうえで適切だと考えるあらゆるコメントを自由にすることが必要である。これは、その学外性を示す重要な側面である。これを容易にするために、学外試験官は、教育機関の責任者に対して機密の報告を行うことで特に重要な問題または微妙な問題を提起することができる手段を知っている必要がある。

教育機関は、一般的に次の事項に関するガイダンスを追加して提供する。
• 報告書のタイミング、送付する相手および例えば印刷物または電子コピーといった必要とされる報告書の媒体。
• 報告書に付される機密性のレベル。
• 任期の終わりに際し、学外試験官に概略報告書または概括報告書を求めるかいなか。

11
教育機関は、学外試験官の報告書に必要な形式と対象とする内容について示すべきである。

明確さを求めるため教育機関は学外試験官に所見を述べることを求める、評価プロセスの側面を特定することが役に立つと思われる。これらは、任命に際し通知される役割と任務と首尾一貫したものになるべきである。教育機関が標準的な報告書の形式を使用することが次第に増えてきているが、この中には学外試験官から求める情報の内容や種類を示す特定の質問の題目がよく盛り込まれている。学外試験官が報告書の所要の形式と対象とする内容に従わなかった場合にいかなる措置を教育機関が取るか概説したガイダンスを学外試験官が入手できるようにすべきである。

報告する要件を教育機関の実務とニーズに合わせるものになる。しかし報告書は一般的に次の事項について所見を述べるものである。

- 学生が実証した学術的水準および可能な場合には同等のコースの学生の能力に関する成績
- 学生を一集団としてみる長所と短所
- 学生の能力で示される教育、学習と評価方法の質
- 水準が授与する学位または検討中の学位の要素の適切である範囲
- 評価の設計、構成および採点
- 評価と検査の手続き
- 学外試験官が必要な判定をするために必要な資料を十分に入手することができているか否か。さらに情報を追加して要請することを奨励しているかどうか。
- 学外試験官に関する方針と手続きとの首尾一貫性、およびこれらが、学外試験官が実行するように依頼を受けた規則に適合しているかどうか。
- 従前の報告書に中の学外試験官の所見が考慮されて適切に措置が取られた範囲。

そして、さらにその他の問題について所見を述べることもある。

特定の学外試験官が提供する広範囲におよぶ助言は、学生の学習成果を策定し絞り込むことに、さらに教育機関が学術基盤の要素を使用することをサポートする際に有用となりうる。

教育機関がその資金提供機関から公表するために学外試験官の報告書に基づく概要またはその他の情報を提供するように要請された場合、当該機関はこれらの要件をその学外試験官に説明しシステムが情報を収集し検証することに同意する必要がある。

学外試験官の報告書の教育機関内における利用

学外試験官の報告は、当該教育機関がその学位の学術的水準を保証し、これが有効になされていることを確かめるプロセスの欠かせないものである。この取り組み方がこれらの問題にどれだけ真面目に取り組んでいるか示すものである。

12

教育機関は学外試験官に教育機関の長(責任者)あるいはこれらの報告書の取り扱いについて責任を果たすように指名した指定者に報告書を送るよう依頼すべきである。教育機関は、教育機関内で学科および機関全体の両方のレベルで報告書を検討するようにすべきである。

13

完全で重大な考慮は教育機関は学外試験官の報告書の中に盛り込まれた批評と勧告に十分かつ真摯に検討を加えなければならない。そして、検討した結果(取られた措置を含む)を正式に記録しなければならない。

学外試験官の業務から最大の利益を引き出すために教育機関は次のような有効な方法を取る必要がある。

- 報告書を検討し、必要に応じて、できるだけ早く措置を取ること。
- 学科・学部が報告書の内容を考慮したことを、例えば結果として取られた措置を学外試験官に知らせるために用いるフィードバックの形式を明らかにし、関連する学科分野の反応を記録することで学外試験官に知らせること。
- 特定の試験または評価の責任者に対して、関連する学外試験官の報告書の結果に基づく変更点を知らせ、必要に応じて監視するようにすること。

学科レベルで個々の学外試験官の報告書を第一に検討することに加えて、教育機関は一般的に毎年その学外試験官の回答を要約しテーマまたは繰り返された勧告を抽出し、これらの問題が適当なレベルで完全に取り組まれるようにする。関連する教育の質保証委員会が検討する概要報告を作成することは、概略情報から学びこれを広める取り組みが最初のステップとなるものである。

モジュール・教科・学科・学部レベルから経営陣レベルまで教育機関の中の様々なレベルで学外試験官の報告書を検討することは有用である。学外試験官の批評に対応して迅速な措置を取ることができるモジュール・プログラムのレベルは特に重要である。

外部の職業団体の要件が批評の対象になっている場合には、学外試験官の報告書に応じて取られた措置をかかる団体に知らせることが必要になることがある。

学外試験官に対するその報告書に関するフィードバック

14

教育機関は、学外試験官に対して妥当な時間内に、当該教育機関が取った措置に関する情報を含む彼らの批評や勧告を検討した結果を回答する。

学外試験官は、支援している教育機関が試験官の行った批評や勧告に適切に配慮していることを信頼する必要がある。このことは、教育機関が彼らの学外試験官が行った批評や勧告すべてに同意またはこれを受け入れなければならないことを意味するものではない。理路整然とした回答が両者の間の生産的な関係を築く一環となる。

学外試験官への返答には、その報告書を詳細に検討した結果に関する情報とその結果として取られた何らかの措置を詳細に示す情報を盛り込むことも可能である。勧告された内容を実行しない決定をした場合には。その理由を学外試験官は理由を説明すべきである。教育機関から学外試験官への正式な返答は、フィードバックのプロセスの重要な一部をなすものである。

高等教育の質・水準の保証のための実施基準

第6章：学生の学習達成度の評価

2006年9月

高等教育質保証機構

学生の学習達成度の評価

序文

1．本書面は、英国高等教育におけるプログラムの設計、認可、モニタリング、見直しのための実施基準の第2版である。この基準は、高等教育質保証機構（QAA）の会員機関や英国で高等教育を提供している他の教育機関のガイダンス用に作成されたもので、「高等教育の質・水準の保証のための実施基準（Code of practice for the assurance of academic quality and standards in higher education）」（以降「実施基準」と呼ぶ）の全体を形成している相関関係のある一連の書面のひとつである。

2．当初、実施基準全体とそれを構成する10のセクションは、英国高等教育制度検討委員会・スコットランド委員会（the National Committee of Inquiry into Higher Education and its Scottish Committee）の報告書（the Dearing and Garrick Reports）に答えて、1998年から2001年の間にQAAによって準備されたものである。この実施基準は高等教育の質の保証のための英国内における全国的な取り組みを支援している。実施基準は、高等教育の質と水準の運営に関わる事項を網羅する制度全体にわたる原則（以降「指針」と呼ぶ）の包括的体系を特定している。実施基準は、教育機関が意識的に、積極的に、体系的に自らのプログラム・学位授与・資格に関わる質と水準を保証する際の信頼できる基準点を提供している。

3．この実施基準は、全国的に合意された原則と慣習を考慮に入れながら、各教育機関が自らの質・水準及び質保証制度の効率性を自己検証するための制度を有していることを前提としている。この実施基準の開発に当たっては、様々な有識者に対し広範囲な助言を求めた。

4．この実施基準は、例えば「2001年特別な教育ニーズ・障害法（the Special Educational Needs and Disability Act 2001）」のような関連法律に関わる法的要件を盛り込んでいない。ここでは、必要な場合は常に、教育機関が法的要件を満たすための最優先の義務を有していることを前提としている。しかしながら、実施基準の一部が法的義務あるいは同様の義務に関わる場合は、両者間の適合性を保証するよう努力がなされた。

5．2001年以降、英国高等教育において数多くの展開があり、QAAは実施基準の個別セクションの改訂を開始するよう要請された。この任務を実行する上で、QAAは各セクションの構成を見直すことに決定した。特に、なぜ指針が重要と考えられるかの説明を用い、また実施基準に対する「チェックリスト」方式の場面を減らし、従来の「指針とガイダンス」という形式を「指針と説明」という方式に取り換えることを決定した。そうすることによ

り、QAAは、2002年7月の報告書「高等教育:負担の軽減(Higher Education: Easing the Burden)」に盛り込まれた「より良い規制タスクフォース（the Better Regulation Task Force)」の提言4（Part 4）を達成するよう努めてきた。この改訂されたセクションは「欧州高等教育域における質保証のための基準とガイドライン（the Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area)」も考慮に入れて作成されている。

6．従って、実施基準の改訂されたセクションは一連の指針と添付の説明から構成されている。指針は、高等教育界が質と学術水準の保証にとって重要であると特定した原則の主要項目を記述している。個別の教育機関は、各機関のニーズ、伝統、文化、意思決定などを考慮しつつ、独自の運営と組織的プロセスを通じて、指針によって求められた事項が効率的に達成されていることを実証できなければならない。添付の説明では、なぜ指針が重要であるかが示されている。

7．この実施基準は高等教育界によって保証されてきた良い慣習を記述したものである。QAAによる監査と見直しのプロセスにおいては、各教育機関は、固有の方針を開発、導入する上で、実施基準とその指針をどの程度考慮に入れているかが検討されるため、この実施基準は有益である。

8．教育機関は、固有の方針を開発し、それぞれのニーズに応じて、学科レベルにおける実践に多少の柔軟性を許すための有用な説明を探すことができる。QAAチームが監査と見直しを実施する時、これらの説明は組織的な実践に関するQAAの期待の一部を構成するものではないと強調することは重要である。

9．学部と学校の教員は、この実施基準の様々なセクション全ての詳細について熟知する必要はない。但し、各機関の教育方針、特に自分の責任に関わる部分については熟知するよう期待される。

10. 使用者の手助けのために、指針は、添付の説明無しに、実施基準の本セクション付表1に記載されている。

11. 実施基準の本セクションの初版は2000年4月に出版された。第2版の出版は、初版に含まれていたガイダンスを用いた教育機関の実体験を考慮に入れるため、この実施基準の更改を手伝って下さった教育機関のスタッフとの協議を経て作成された。

序論

12　高等教育においては、「評価」とは個人の知識、理解度、能力または技能を査定するプロセスを表わす。様々な目的に対応する多数の異なる評価方法がある。これらの目的には次のようなものがある。

- 通常は学生の学力向上に資するために学生にフェードバックを行うことで学生の学習を奨励すること。
- 学生の知識、理解度、能力または技能を評価すること。
- 学生の達成した学力を証明する成績点または評点を付与すること。成績点または評点は進級の決定に際し用いることもある。
- 個々の学生が、高等教育の要件の体系を含む、授与機関が設定した大学の水準および英国の規範を反映した適切な学力の水準に達していること一般社会（雇用者を含む）や高等教育の提供者に知らしめる。この中には実務の適用性やその他の専門的要件を満たしていることが含まれる。

13　学生を評価する方法は学生の学習に根本的に影響を与える。優れた評価の実務とは、モジュールまたはプログラムを終了するために学生は意図する学習成果を達成したことを実証する必要があることを確認する意図を有している。

14　広範な意図する学習成果を検証するため、学生がその能力や各モジュールまたはプログラムで得た学力を実証することを要求し可能とする、異なる学科の間で、また各学科内で様々な評価実務を実施することが期待され歓迎される。

15　学生は様々に異なる評価課題の目的と意味合い、そして特にモジュールまたはプログラム[1]で意図する学習成果をどれだけ達成したか示すために与えられた機会を認識する必要がある。学生が各評価の結果が形成的または総括的な目的のいずれに使用されるか知ることが重要である（後述および付属文書２の定義を参照されたい）。

16　評価は通常、診断的、形成的または総括的であると解釈される（後述および付属文書２の定義を参照されたい）。評価プロセスは、これらの評価目的の複数を目的とすることが可能でしばしば実際に目的としている。例えば、モジュールの期間内に提示される評価の構成要素は、学生が次の評価でその成績を向上することに資することを意図する形成的フィードバックを提供することができる。モジュール終了またはプログラム終了時の試験またはその他の評価は通常、学生が達成したレベルに関してなされる総括的判定となる。しかし判定に対するフィードバックは、またプログラムまたは別のプログラムの後で行われる評価で学生の役に立つ形成的な目的を意図することもある。

17　「実施基準」の本節は、評価の本質と目的に関する上記の説明が広く了承されたことを前提にするものである。優れた評価実務を確認する意図で以下に指針を示すが、高等教育の提供者がどのようにこれらの指針を実施するか、その方法を規定する意図はQAAにない。附随する説明文は論拠を示すものであり、さらにいくつかの事例では指針を裏付ける

ためである。事例を示した場合は、その目的は理念を説明することで、さらに状況と学科そして評価する学生に応じて優れた実務であると思われる例に言及するための場合もある。これらの事例はチェックリストを作成することを意図するものではなく説明する理念を例示するため選んだものである（前文の項目５と６を、そして８も参照されたい）。

1

「モジュールまたはプログラム」という語句をプログラムの一部または一つのプログラムを表すために本文書全体を通して使用する。プログラムの一部とは、モジュール・コース・ユニットの集合、一つのモジュール・コース・ユニット、または一つの要素、すなわちジュール・コース・ユニットの構成要素となる場合がある。

18　本文書を利用するに際して、各教育機関は「実施基準」のその他の節、特に

- *第１節：　大学院の研究プログラム*
- *第２節：　共同プログラムの提供および柔軟な分散学習（E ラーニングを含む）*
- *第３節：　障害のある学生*
- *第４節：　学外試験*
- *第５節：　大学審査請求と学生の苦情*
- *第７節：　プログラムの承認、監査および審査*
- *第９節：　職場体験学習*
- *第 10 節：　高等教育への進学*

さらに

- 事前学習認証の指針
- プログラムの仕様作成の指針
- 高等教育要件の体系、

を参照することが必要になる。

19 「実施基準」の中の本節は、授業モジュールとプログラムだけに適用するものである。*「実施基準、第１節：　大学院の研究プログラム」*は研究生の評価に関するセクションが含まれる　（指針 22 から 24）

指針と解説

一般原則

1

自らの名の下に授与する学位の学術水準に責任を負う機関として各教育機関は下記の事項に有効な手順を有している。

i プログラムおよび学位の評価の方策を策定、承認、監視そして審査すること。

ii 各学位および学位の要素に対する基準を適切な水準で設定し維持し、これに照らし学生の成績(能力)を正しく判定する、厳格な評価方針と実務を実施すること。

iii 効果的な学習を促すことにもなる評価の実務を通して、教育水準がどれだけ維持されているか評価すること。

自らの方針と実務がこのような方針をどれだけ反映しているか検討するうえで、各教育機関は、教育基盤のその他の要素、すなわち学科別基準、高等教育資格およびプログラム仕様の指針を検討することが有用であると思われる。さらに例えば、専門、公的または規制機関（PSRB）が提供する助言など、学科に関連する外部の指針にも関連している。

評価実務の評価を行う頻度および規則性は各機関が定めるものである。これらは毎年の監視プロセスの一環として、または機関内部の定期的な審査に適宜行うことができるかも知れない。

実務が上記の方針と矛盾することがないようにするための方法には次のことがある。

- 評価の実務がこのような方針を支えることを保証する責任は機関の中のどこにあるか明らかにすること。
- 各学科レベルで、評価のタスクと関連する基準が、学生の、各モジュールとプログラムで意図する学習成果の達成度合いを測るうえでどれだけ有効か評価すること。
- 各学科および機関のレベルで、評価の方針と実務が必要に応じて PSRB の要件を含む、評価の外部の展開に対応していることを確認すること。
- 学生の学力と学術水準を繰り返し監視し比較する仕組みを適所に有すること。
- 成績の傾向を分析すること。例えば、成績点、評点または（優等）学位の分布を分析したり学生の入学資格と評価の結果の間の関連性を識別すること。

2

各教育機関は明確かつ有効で信頼のできる評価の方針と手順そしてプロセスを公表[2]し実施する。

評価の形式が大いに異なることにはもっともな理由がある。理由の中には、再評価を含む各種の評価が意図する学習成果を正確かつ公平に検証できること、学習する学科、学習方法そしてそのモジュールまたはプログラムを選択した学生に適切であることを確保する必要性がある。どの評価方法を用いるか決定する際には、教育機関、学部そして学科は、どのようにして次の事項を行うか検討することが有用であると思われる。

- 評価に関する情報とガイダンスを明確かつ正確ですべてのスタッフ、学生、試験または実務の提供者、鑑定者および外部の検査人が入手できるようにして、採点の実務の矛盾する可能性と認知された公平性の欠如を最小限に抑えること。
- 用いた評価の範囲と種類が適切に意図する学習成果として識別できる知識、技能そして理解度の達成度合いを測定する。各評価が学生が学科および一般的技能の両方について意図する学習成果をどれくらい満たしているか実証することができることが重要である。

2

本文書において「明らかにする」という用語は、方針やガイダンスをただ入手できるようにするのではなく、それらを知ることが必要な人々に公然と訴えることを意味している。

- 評価が各プログラムの中で各学習者に対し公正に実行されること、そして評価の方針と原則が首尾一貫して適用されることを確保すること。合意した評価基準、採点方式および監査をプログラムの異なるレベルまたは段階で、学術水準を維持するためどのように用いたかを示すことは公平な評価プロセスを実証するうえで有用であると思われる。
- 書式の種類を問わず成績点が正確に記録されたことを、転記間違いを避けるため検証すること。

学生の学習への寄与

3

教育機関は効果的な学習を促進する評価実務を奨励する。

学生が、モジュールまたはプログラムで意図する学習成果をどれだけ満たしているか示すことを可能にする、様々な学科にまたがる形成的評価方法と総括的評価方法の双方に多数の例がある。

学生の学力に重点を置いた評価を策定することを支援するため内外の専門知識を入手できるようにすることで教育機関はスタッフに様々な異なる評価方法を活用するように促すことができる。学生およびその教師が知識、理解度、能力または技能におけるギャップ（隔たり）を認識しなければならない状況がある。意図する学習成果と採点基準はそれゆえ学術水準に達するための要件と必要に応じ進級のための要件を考慮に入れる。

学科の中には、健康安全規則が十分に通じること、またはPSRBの要件を満たすことを必要とするものもある。例えば、臨床的能力を判定しているプログラムでは、評価には、開業医として医業を営み一般市民を保護することへの適性を保証する意図がある。
学生の学習に寄与する評価の例には次のものがある。

- 学生が（スタッフまたは仲間からの）形成的フィードバックを次の評価において成績を向上するため応用できるように「フィードバックの輪」を評価課題へ盛り込むこと。
- 学生にあるテーマを研究させその研究に基づき成果物を作成させる拡大課題などの評価課題を設定すること。
- ペアまたはグループで他の学生の研究について建設的に批評をする、正式な授業の中で仲間の学生による評価活動の活用。この手法で学生は評価基準を理解し、次のようないくつかの方法で学習を深めることができる。

a) 他の学生が評価課題（構造、内容、分析）へ取り組んだ方法に学ぶこと。そして
b) 他の学生の研究から学ぶこと。これにより自らの研究の成果を評価し検証することで改善を図ることを学生に促すことになる。

仲間が行う評価活動は実習や大人数または少人数の授業を含む様々な学習の状況で活用することができる。

- 内省的な報告書、またはその他の種類の学生の自己評価
- 成績についてフィードバックの一部を学生に提供する際に、例えば雇用者、患者または依頼人を関与させること。
- 必要に応じてプログラムの他の部分からの学習を反映し統合することを奨励しながら、学生が個々の学習ニーズを考慮した様々な評価方法を体験することを可能にすること。状況によっては総観的な評価もこれらの目的に寄与すると思われる。

- 口頭の試験を行う場合に、演習を行い建設的なフィードバックを受ける機会を学生が与えられること、そして練習とフィードバックは学生がその研究を改善することができるように、また必要な場合には、その議論（主張）を効果的に提示する個人の能力を開発することができるように、調節することを保証する。
- 評価実務の評価に学生を関与させること。

「実施基準」の本節は、評価の前向きな側面と学生の学習を支えるために評価を活用することに重点を置くものである。しかし評価の結果として学生が意図する成果に達していないことを示す場合があることも重要である（前述も参照されたい）。不可の判定は学生の能力を向上させることになる適切な助言を伴うものであれば、学生の学習を支援するため前向きに活用することができる。

評価は特別な才能を含む学生の学力を認知することを目的とすることが重要である。合否評価以外に、学生の成績を識別するために採点基準を活用することができる。以下に述べる指針９には上記の中に関連するものがある。

評価委員会と試験委員会

4

教育機関は評価委員会と試験委員会の組織、手続き、権限そして説明責任に関する有効で明確かつ首尾一貫した方針を公表し実行に移す。

両委員会は、誰に対して説明責任を負うかについても含め、その権限の範囲を認識しなければならない。関連する機関の指導を受けることで、当該委員会の決定が当該機関およびその他の方針、手続きとプロセスに合致していることを確認することもできる。両委員会は当該機関が授与すべき資格について定めた規定を適切に参照すべきである。考慮すべきその他の要件にはPSRBの要件がある。学生やスタッフが簡単に手に入れることができる、関連するあらゆる方針、手続きそして規定を適切で分かり易い言葉で作成することも重要なことである。両委員会はこれらの目標を念頭に入れて構成し運営すべきである。次の点に配慮することも目標を達成するうえで有用と思われる。

例えばモジュラー制度などでは、異なるレベルまたは段階の評価委員会および試験委員会があることがよくある。このような委員会が複数ある場合には、当該各委員会の権限と責任を明確に定める必要がある。例えば、ある学科の委員会は、モジュールの評価として受ける成績点または評点を決定する責任を負い、それに続く教職員の委員会がプログラムの次の段階への学生の進級または最終結果に対し成績を反映させるか決定することも可能と思われる。

一般に、内部と同様に外部の評価委員または試験委員も評価した学生の結果を検討する評価委員会または試験委員会の会議に出席することが要件とされる。これらの要件を明確にして評価委員、試験委員、両委員会学科の長等など関係者すべてに理解させることが全員の利益にかなうことである。評価委員・試験委員について委員会に出席する要件を免除する例外的状況を明確に示し会議の前のすべての関係者に知らせることが通常は重要であると考えられる。欠席した評価委員・試験委員の意見を考慮することができる臨時の手筈を適切に備えることも重要である。

機関の１人以上の内部メンバー（評価を運営する学内のユニットから独立した）が委員会に出席することも当該機関の方針にする場合には、かかるメンバーの役割と貢献に関する明確な指針を与えることがメンバーにとって有用になると思われる。例えば、機関の方針と規定に関する専門家として独立した者を出席させることも可能である。

評価の決定を確認する場合に生じる可能性のある利害の衝突に配慮して、評価委員ならびに試験委員には評価している個々の学生に関する個人的な利害、関与または関係を明らかにする十分な機会が必要とされる。

教育機関が評価委員会ならびに試験委員会に関して指針を与えることを検討したい点には次の事項がある。

- 採択する決定を有効とするために必要な内外の委員の出席者の最低人数とかかる人数に満たない場合の処置
- 学生を匿名とすることで評価を決定する場合の公平性が向上するか否か。
- するとした場合、評価委員会ならびに試験委員会の会議では学生のどのような成果物を用いるべきか。
- 各委員会が正当に裁量権を行使できる状況およびその裁量権の及ぶ範囲。学術的な裁量権を行使することが適当である状況について機関のレベルでガイダンスに示すことができれば、裁量権を首尾一貫した形で運用するために有用であると思われる。例えば、ボーダーラインにある場合の処理（後述の指針７も参照されたい）、またはある特定のプログラムの学生の成績のバラツキに考慮することなどである。酌量すべき悪い状況の影響を受けた可能性のある評価結果を持つ学生について提供された証拠の取り扱いについてもガイダンス にその助言を含むことが有益であると思われる。
- 各評価委員会ならびに試験委員会の手続きおよび決定を継続して明らかにして適切に記録することの重要性。両委員会の議事録を付けることが優れた実務と見なされるかについてはいくつかの理由があるが、その中には、機関の方針と指針の枠組の中で首尾一貫した運営を図りプログラムの規定に配慮していることを自ら保証することができるようにする必要性や前述の学術またはその他の裁量が行使された状況を含む意思決定の詳細を調査することができる重要性ならびに苦情や請願に対する検討結果を告知する完全かつ正確な記録の重要性がある。

（「実施基準　第４節：　外部の試験」も参照されたい）。

評価の実施

5

教育機関は、厳格、誠実かつ公平に、またセキュリティーに十分配慮して評価を実施しなければならない。

評価の実施に関するあらゆる側面を網羅した明確な方針と規定がこの指針のカギとなる。このような指針があれば各学部および各学科は当該機関の評価手順の要件をどのようにすれば満たすことができるか知ることができる。一方で各学科のレベルで適当な柔軟性を保つことを可能にする。

例えば、公平性と学術水準を維持するため、教育機関は、様々な形式の評価資料に適用することが可能と思われる、酌量すべき状況（指針４参照）を取り扱う手順について機関全体で一貫性を確保することが望まれる。各学科レベルで適当な柔軟性を認める必要性については後述の指針８で扱う。

本指針に関する手続きの問題に関する説明を評価の実施を管理する機関のガイドラインに含めることができれば有用である。この中には例えば次の事項が含まれる。

- 特別な評価の手筈が必要な学生（例えば、失読症のある学生）をいつどのように受け入れるか。
- 試験監督者に対する指導を含む、試験監督を実行する方法。
- 評価される研究の提出期限をどのように設定し守るべきか。また守られなかった場合にどのような罰則を課すか。
- 例えば、実務研修の間、または学生が海外の交換プログラムから戻ってきた場合、または別の教育機関における研究など,異なる学習事情に基づく評価の結果をその他の評価結果と適切に統合する方法。
- 評価する研究を保持する方法と保持する必要がある期間。

「実施基準、第２節：共同プログラムの提供および柔軟な分散学習」や（含むＥラーニング）、Joint Information Systems Committee（共同情報システム委員会）の記録管理方針、そしてQAAの*prior learning*に関するガイドライン、とあわせ後述の指針16も評価の厳格性、誠実性、公平性そしてセキュリティーに関係がある。

評価の分量とタイミング

6

教育機関は、意図する学習成果を学生が達成していることを有効かつ適切に測ることができる評価の分量とタイミングを確保しなければならない。

評価課題の数量と時期を決定することは目的に適った評価を策定する仕事の一環として行うことである。 教育機関は特に学生が複数の学科を同時に学んでいたり共同プログラムを選択している場合には、学生やスタッフの衝突や過度な評価の負担を避けるため再受験を含む、評価の期限を調整する方法をよく検討する必要がある。時宜を得た形成的評価について本書の別の箇所でも検討している（指針３を参照されたい）。

総括的評価は学生に様々なレベルと段階で意図する学習成果を達成した程度を示す十分な機会を提供するものである。そのため早計な総括的評価を避け学生に自分の学習を十分に発達させ知識に統合するための十分な時間を与えることが有用である。こうすることで学

科の知識と理解度を深めることができ、意図する学習成果に寄与する、個々人の知的または実用的な技術を発達させることができる。

本指針を観察するうえで、教育機関は次の事項を検討することが有用と思われる。

- 正規の授業を含むカリキュラムの編成と実施をどのようにして、意図する学習成果の達成程度を学生が適切に計画した評価を通して実証する機会と関連づけるか。
- 総括的評価の分量が過多になることを防ぎ、特に形成的評価を通して学生の学習を支援することに重点を置く方法
- 一方で効率化を図り、同時に学生とスタッフの評価に関する負担が妥当なもので過多にならないようにしながら意図する学習成果を確実に評価する方法、および学生が達成した程度を示す十分な機会を得られるようにする方法。
- 個々の評価の時期と、必要に応じ評価相互の関連性、および全体的なプログラムの評価との関連性について明確な情報を学生が入手できるようにすること。共同または合同プログラムを選択した学生が、単一の学科を選択した学生に比べより分量の多い評価を受けないようにチェックすることは過負担を避けることに役に立つ。
- 学生が評価を受ける前に学習について反省する十分な時間を与える必要性。特に重要である。実務への適合性を問う職業プログラムでは技能を演習する機会を学生に与えることが特に重要である。
- 学生の成果物を採点する者が満足にその作業を完了するために十分な時間が与えられるように、学生が評価課題を終了した時点から学生または教育機関のいずれかから結果が求められる日までの間の時間（期間）を検討すること。このことは最終的な結果が関係する場合に特に重要である。

採点と評点の方式

7

教育機関には透明で公平な採点と成績点の監査の仕組みがある。

明確な評価基準、さらに必要に応じて採点方式を公表し用いることは、採点が全ての学科に公平かつ首尾一貫して行われることを確保する際のカギとなる要因である。重要な原則は、学生と採点者が評価基準または各課題を採点する際に用いる方式を認識し理解していることである。

外部の審査および採点の監査に関連する指針ならびに解説を「実施基準、第４節：　外部の審査」に 記述している。

内部監査は、試験者が首尾一貫した評価基準を適用し、学生が達成することを期待される学術水準について共通の理解が得られていることを保証する場合に重要である。監査証明

は内部の手順の重要な特徴である。様々な内部監査の方法があり特定の状況におよそ適用される。場合によっては、監査が、おそらくボーダーラインにある場合に焦点をあて特定の学生の一群から、代表的な数のスクリプトを抽出するのに限定されることもある。また監査が二重採点または２度目の採点を必要とする場合もある。

採点および監査に関する方針と手順を策定する際に教育機関が考慮することが望まれるいくつかの要因を以下に記述する。

- 学部および学科のレベルでの成績点および評点が適切で同等なものであるように確保する方法。 学生の成果物を評価する際に、正確な数値による成績点または評点ならびに成績点の幅のいずれを用いることが望ましいか個々の状況について、機関のレベルのガイダンスで示唆することができる。
- ボーダーラインにある成績点または評点をどのように定義し処理するか明確な指針を示す必要性。
- 匿名に基づく採点が適切な状況とこのような採点が現実的または不適切な場合（例えば、研究に基づく評価の場合または実技の場合）。プロセスのどこで匿名で終了するかに関する助言は通常、 当該機関の本題に関するガイダンスに記載される。
- 二重または二回目の採点をすべき場合とどのような手法をとるべきか、例えば２日目の採点者は通常最初の採点者のコメントまたは採点を入手できるようにすべきか否か。また　二重または二回目の採点が行われたことを示すことの重要性を強調すること。
- 内外の試験者がより大きな人数の学生グループから評価を抽出した場合に用いる方法
- 内外の監査が最初の採点に異議を唱えた場合の、採点の内部監査および検証そして取るべき手順を規定し記録するプロセス
- 比較を促進し基準に関する証拠を提供するための採点および採点の傾向の分析を行うことの有用性。毎年の監視プロセスの中にこのような分析を盛り込むことが適切であると思う教育機関があると思われる。

8

教育機関はプログラムのある段階から次の段階へ進級するため、そして学位に必要な要件を定める明確な規則および規定を公表し実施する。

学生、スタッフそして試験者が、プログラムにおける進級やプログラム全体の結果への貢献に与える影響を含み、評価の結果がどのように利用されるか認識することが重要である。プログラムの各段階を及第し（必要に応じ）次の段階へ進むために必要な成績をプログラムの初めに学生に明確に提示し説明することが必要である。この目的とするところは、個人の成績点が進級および最終的に当該プログラムを修了する能力に与える影響を学生が理解できるようにすることである。

モジュール制度では、個人のモジュールの合否がその学生の別のモジュールを選択する適格に与える影響および進級および修了に対する全体的な意味合いを明確にすることが重要である。

各教育プログラムまたはプログラムの一群について教育機関は、個々の成績点または評点を結合し最終的なプログラムの成績点とする、公平で分かり易い手順を適切に定めることを検討することが望まれる。このような手順は学生、スタッフおよび試験者にとって透明性が確保され簡単に入手可能であり、教育機関がその信頼性と有効性を保証するため事前に評価されたものである必要がある。

進級および学位授与のため機関を横断して成績点を合体する場合の首尾一貫したアプローチを持つことがすべての学生に対する公平性の大原則と学術水準を維持することに寄与する。実技をベースのする学科を含む、様々な学問分野のニーズと採点の慣行を反映するため各学科レベルで柔軟性を確保することも適切と思われる。この中には各学部または各学科が最終的な学位の評価に至る評価点を決定することを認めることが含まれる。このような柔軟性は教育機関が定める包括的な規定に盛り込むことが可能な場合がよくあるが、それが無理な場合には、機関の異なるレベルの承認を得ることが公平性を図る意味で有用である。概略を前述した方法による処置を首尾一貫して取ることで教育機関は、各学問分野を横断して同様な方法で学生の学力（成績）の同等な水準を認識することができる。

機関およびプログラムのレベルのガイダンスで次の事項に言及すれば本指針を実施に移す場合に有用である。

- 教育機関の規則および規定で認められた場合に、学生に対する、あるプログラムの総合的な及第評価にそのプログラムの中で部分的に不可を認める許容程度。モジュラー制度では、ガイダンスで核となるモジュールと選択的モージュールを区別すること、そしてPSRBを満たすために及第しなければならないモジュールの詳細を説明することが有用である。学位を授与する学生はそのプログラムの意図する学習成果を達成していること、または上回った成果を挙げていることが重要である。
- 学生に学位を授与するか否かの決定に寄与する得点の程度を定めること。
- 認める回数と時期およびそれに伴う手続きを明確にして追試または再提出を何に基づいて行うことを可能とするか。例えば、再試験、論文の再提出、研究ベースその他の実技の評価の再現または口頭試験の再実施など。
- 追試または保留した評価に基づき取得できる成績点、評点または学位のレベルに対する制約を含む、特別な評価の条件または罰則とあわせ評価を保留または完了しない場合の規

定。このような規定に病気その他の事情による欠席を理由として認める進級または授与する学位を含む、様々な事情を網羅することが有用である。

学生に対する成績に関するフィードバック

9

教育機関は、学習を助成し向上を促す一方で評価の負担を増やすことのない方法で、評価した研究成果物に関する学生に適切で時宜を得たフィードバックを提供する。

各種の評価に関して学生に十分な建設的でタイムリーな成果物に関するフィードバックを提供することが良き慣行と言える。タイミングは重要である。学生は研究に関するフィードバックを活用できる時期で提供を受けたフィードバックから利益を得ることができ、例えば、モジュラーの終了時ではなく期間中であれば、おそらくかなり注目すると思われる。

教育機関は、学生の研究に関して学生にコメントを提供している際にスタッフが効果的に学生の時間を使う必要性にすでに気を配っている。スタッフの努力を学習プロセスの間、フィードバックを提供することに集中させることは、最終的な評価に反映できるように学生の学力を向上させる方法について学生に助言を与える付加的な利益をもたらしている。

異なる目的に異なる形のフィードバックをどのように活用できるか健闘することは有用であると思われる。例えば、学生は、教師、個人的な教師、仲間そして必要に応じて実践者を含む広範な関係者からその研究についての建設的なコメントを受け取ることができれば役に立つと考えているようである。学生に自分の学力を熟考するように促し、さらに他者のフィードバックを受けることは、特に自己評価の機会がモジュールまたはプログラムに統合されている場合には、学習プロセスの有用な一環となりうる。

グループ全体から学ぶことで個々の学力を向上させ手助けをする方法で学生に一般的なフィードバックを提供することも可能である。例えば、グループに設定された評価課題について個々の学生に対してなされたすべてのコメントの要約を匿名で利用できるようにすることは、特に、コメントが学習成果と評価基準に明確に関連している場合は、各々の学生が自分の研究を改善する方法について考えることを助けるものである。スタッフの時間を無駄にせずに役に立つフィードバックを学生に提供することができる別の方策として、進級の例と改善を求めるスタッフの期待を示しながら異なるレベルで評価した成果物を匿名で公表することがある。

学生のフィードバックに対する必要性を満たすうえで、次の事項を検討することが役に立つと思われる。

- 学習プロセス（前項参照されたい）の適当な時期と、評価課題を完了してからできるだけ早い時期にフィードバックを提供することの望ましさの度合い。
- 学生が期待することができるフィードバックの内容と範囲とフィードバックは評価した成果物の返還を伴うか否かを明確にすること。また定時制や遠隔地で学ぶ学生の特有のニーズを考慮することも重要である。
- 改善すべき領域や達成したことを賞賛する点を学生が確認できるようにするために、意図する学習成果と評価基準に関連したフィードバックを含む、返還する成果物に対するコメントを有効利用すること。
- 書面によるフィードバックを補うか、またはこれに代わる手段としてのグループまたは個人をベースにした口頭でのフィードバックの役割
- モジュールまたはプログラムの中で、スタッフのメンバーが学生に対してその成果物に対するフィードバックを提供し続けることがもはや適切でない点についてガイダンスを提供すること。このことは通常、学生が論文の提出やコースワーク（教科学習）の課題の提出といった総括的評価に向けて取り組んでいる場合である。

スタッフの育成と研修

10

教育機関は、学生の評価に関わるスタッフ全員がその役割と責任を担うに相応しい能力を有していることを保証しなければならない。

協力関係にある 教育機関における場合を含み、スタッフを育成する機会は重要であり、多くの異なる形式で提供することが可能で、評価実務を変更することが学生の学習により力を入れること、あるいは学生の成果物を評価することに費やすスタッフの時間の効果を最適化することが可能であることを示すために用いることができる。学生が自分の関心事（例えば、課題として話題またはタイトルを選択すること）に集中することを可能にする評価課題を策定することは、モジュールまたはプログラムの学習成果を達成したことを示すことを可能にし、両方の目的を満たすことに有用である。

教育機関が直接または間接的に提供する評価実務における成長する機会の目的の１つに、スタッフが形成的および総括的評価の異なる要件や目的を評価することができるようになることがある。このような機会は、前述の指針 3 で概略を述べた目標のいくつかを考慮して、異なる学問分野の各分野で異なる学習成果を評価するために適切な評価課題を策定することを対象にすることも可能と思われる。

育成の機会は、次のことに活用することができる。

- 評価の理論と実務そして教育機関で実施することに対する理解を深めること。役に立つ成長の機会は、形成的および総括的評価の異なる目的を調査すること、意図する学習成果を検証することそして学生に有意義で時宜を得たフィードバックを提供することの重要性を含む、関連する学科の学問分野における効果的な評価実務を盛り込むことが可能である。
- 盗用その他の不公正な実務の機会を最小限に抑える評価を策定することの重要性に対するスタッフの認識を高めること。
- スタッフが評価課題を学科と意図する学習成果に適切にマッチさせ、優れた慣行を学問分野と教育機関の中で共有することができるように能力と目的適合性を重要視すること。
- スタッフが既存または従来の方法を運用する最善の方法にあわせ評価への新しいアプローチについて学ぶことを可能にすること。
- 文化的な相違やこれらの相違が学生の評価に対する認識や評価課題を首尾よく履行する能力に与える影響について認識を深めるように促すこと。
- 新しいスタッフや他の学生の評価に参加する大学院生そして査定者となる実践者、受連スタッフおよび新しい職責を担うスタッフに対して評価実務の展開を提供すること。この中には、スタッフが"Higher Education Academy"（高等教育アカデミー）または同様の組織が直接あるいは当該機関を通して提供される、専門的な教育水準に貢献することを目的とした活動に参加するようにすることが含まれる。学生の評価に関与する協力関係にある教育機関のスタッフを展開のイベントに招けば喜んで受け入れると思われる。
- 評価手順やプロセスに参加する全て関係者の研修のニーズを満たすこと。規則の解釈、評価に関する会議の議長を務めること、そして必要に応じて評価委員会の記録を取ることを対象とすることがあると思われる。学生の評価に関与する、協力関係にある教育機関のスタッフも研修や展開のイベントに招けば喜んで受け入れると思われる。

研究と評価[3]の言語

11

教育と評価に使用する言語は、通常同一である。もし何らかの理由で、これが無理な場合には、教育機関はその結果としてその教育水準が危険にさらされることのないようにしなければならない。

通常用いている言語以外の言語による評価を認める場合、その教育機関はその名の下でも設定する学位の学術水準を自信を持って保証する必要がある。教育機関が、授業や研究に用いる言語以外の言語で評価を行うことを認める事情には、教育の提携または共同プログラム、特に海外で提供する教育に関連するプログラムが関与している。さらにこれらの事情にはイギリス手話言語を使用している場合が含まれると思われる。

*「実施基準、第2節：共同プログラムの提供および柔軟な分散学習（Eラーニングを含む）」*でもこの問題をその序文の中で「研究と評価の言語」という表題で扱っている。

学生から教育で使用した言語でない言語で評価を行う要請を受けることを予想して、教育機関は、そのような場合の評価の明確な基準を発表することが有用と思われる。このような基準には、要請を行うことが可能な時期に関するガイダンスを含めるべきである。要請が認められた場合には、その学生の成績証明書にその旨を記載することが重要である。

基準を設定する際に考慮すべき重要な要因には、学生の教育と評価に関与するスタッフが当該言語に基づいた、必要な学科の知識と専門知識を有していることを確認すること、また適当な外部の試験者を特定し指名することがある。ガイダンスでは、さらに試験における辞書などの参考手段の使用許可に関する機関の方針も対象にすべきである。

[3] 本指針は、ウェールズ語法（1993年）に規定する要件に従う高等教育機関には適用しない。これらに機関には、授業で使用する言語とは別の言語で行う試験及び評価の有効な実務のための、ウェールズの高等教育機関を対象にしたガイドライン」（QAA 038 2003）がより適切な指針を提供してくれる。

評価課題の成果物を翻訳することが必要になることで不利または利益を受けることがないようにすることも優先事項の一つである。できる限り翻訳を避けることが最善の策である。必要な場合には、評価結果の信頼性と有効性を保証する仕組みが必要とされる。

専門機関、公的機関および規制機関の要件

12

教育機関は、PSRBの要件を満たすことが必要な特定の評価結果またはその他の基準についてスタッフと学生に明確な情報を提供する。

学生の資格を認定するPSRBの要件を入手しやすくするため、インターネット上の資料を含む、いろいろな媒体で入手できる明確な情報を入手することで学生は利益を受ける（前述の指針8も参照されたい）。

応募者と学生は、自分が応募あるいは登録しているプログラムにPSRBの認定が与える影響についてできるだけ早く情報を得る必要がある。知ることが必要と思われる情報には、必要に応じて、関連するPSRBの要件を満たすために及第することが必要なモジュールとそのレベルを含む、認定の基礎となる正確な条件が含まれる。教育機関がPSRBの認定を

申請中の場合、関連したプログラムに登録している応募者と学生はこのことを承知していなければならない。学生と申込者にはまたこのような認定の申請の結果を知らせなければならない。

*「実施基準、第10節：　高等教育への進学」*もこの指針に関連がある。

PSRBの認定に関連する状況について海外の応募者にできるだけ早く注意を喚起することが必要である。例えば、プログラムは英国で実習を行う学生だけを認定すること、あるいはその他のPSRBの条件が適用されることもある。例えば、実習が様々な専門的、法律あるいは政治的な状況に関連がある場合などである。

必要に応じて、応募者と学生に、認定に必要とされる研究（成果物）の量や認定にまでに要する時間などの質問に関し情報を求めて接触するPSRBの関係連絡先を知らせることが有用と思われる。また直接連絡することが不適当な場合についても忠告することが必要である。

さらに教育機関は、例えば「実施基準」の本節など関連する高等教育の基準をPSRBに認識するように促すことも有用であると思われる。

実習に基づく学習が認定プログラムの一部をなす場合には、誰が職場実習の期間、自分の実習を評価するのか、さらに必要に応じて、このような評価が自分の全体的な結果（成績）にどのように反省するのか、個々の学生が了解していることが重要である。*「実施基準、第9節：　職場体験学習」*でも、職場体験学習についてさらに参照されたい。

教育機関は応募者に対して認定機関の基準を満たすことが必要な要件と認定プログラムを修了した後に期待できる内容について前もって知らせることで入学希望者の助けになることができる。

評価規定

13

教育機関は規定が目的に適うものであることを確認するために定期的に見直し、必要に応じ修正する。

評価の優れた慣行とは、学科および大学教育のニーズを反映するものである。ニーズが変化した場合、教育機関や環境に適した審査プロセスを通して関連する評価が依然として適切であることを検証することが望ましい。例えば、プログラムの構成や提供する方法に変

更があった場合は、形成的評価と総括的評価のバランスを変えることが妥当であるかも知れない。外部の環境の変化、例えば新しい法制または専門的な実務の変化、もまた評価規定の見直しを促す可能性がある。いずれにせよ、教育水準の維持を図り、個々の学生の公平性を向上させるため規定またはガイドラインを見直す必要があると思われる。大幅な変更が予想される場合には、可能な限り広範な人々を評価規定を見直すプロセスに関与させることがその妥当性を確保するうえで有用であると思われる。

教育機関がこれに関連して考慮することが望まれる要因には、次のものがある。

- 評価規定を見直すことが妥当な場合、通常見直しを必要とするだけの状況。教育機関において誰がこの規定を見直すことに責任を負うか、さらに通常採用すべき手順。
- 提案した変更をスタッフ、学生、外部試験機関および関係する PSRB と必ず議論すること、そして協議をどのように展開するか決定する必要性。

評価規定に変更を定める予定を決める場合、変更が現在の学生へ与える影響と、このような変更に影響を受けるプログラムにすでに登録している学生へ適用すべきか教育機関が検討することは有用と思われる。学生にとって明快であることが必須である。
変更は通常学生に利益をもたらすか、あるいは中立でなければならない。しかし新しい規定が既存の学生に不利益になる場合には、その影響を最小限に抑えるべく注意を払わなければならない。

評価における学生の行動

14

教育機関は、学生に対して評価に関して学生として正しい行動と取ること、そして自らの責任を認識するように努めるよう促す。

学生は、評価の当事者として自らの責任に関する情報とガイダンスを受けることが有用である。例えば、この中には次の事項が含まれると思われる。

- 学生に学内の不正行為の結果（結末）について周知徹底すること。学生が不正行為を対象とした規則に同様の違反をした場合に、異なる学科または学部の学生が異なる扱いを受ける可能性を避けるため教育機関全体で一貫して手続きが適用されることが重要である。例えば、実務の適応性が関係するプログラムなど特定の学問分野では学内の不正行為の学生に対する結果が必然的に厳しくなることがある。
- 研究への参照、引用そして、例えば、盗用の疑いを避ける必要を明確にすることなど、学内の優れた慣行を促進する助言の容認された容認可能な種類

- 擬人、本人の手にならない成果物の提出を含む、不正な活動を防止するために取ることが可能な措置。例えば、教育機関は正規の試験における不正行為を防ぐための管理手順を適切に設けなければならない。さらに不正行為の機会を減らすための評価を策定することが有用と思われる。
- 例えば盗用、共謀、擬人そして承認できない資料（守秘義務に違反する資料、あるいは適切な承認を得ずに電子的情報源からダウンロードした資料を含む）の使用を含むあらゆる形式の不正行為など評価に関する学内の不正行為の定義（そして結果として適用される罰則）。

評価決定の記録、文書化および伝達

15

教育機関は、評価決定を正確かつ体系的に記録し文書化し、関連した評価委員会と試験委員会の決定をできるだけ速やかに伝達するようにする。

評価プロセスに関与した関係者は誰でも、その結果をいつ、どこで、どのような方法で入手できるか知っている必要がある。誰がいつどのような方法で自分に結果を提供してくれるのか学生が分かっていることが特に重要である。そのため評価決定を伝達するプロセスを明確かつ明解にする必要があり、学生は自分の結果について説明が必要な場合に誰に連絡をとるべきか知っていなければならない。

正確と公正を期すために、教育機関は次の事項を提供することが有用と思われる。
- 評価決定の計算、チェックと記録に関与する関係者の職責を明示した文書。
- 評価データの電子記憶または電送を利用する場合のバックアップシステム。
- 個々人の評価判定に関する情報へのアクセスに関する明確な方針。

学生に対して評価結果を明らかにする場合、その結果が最終的なものかどうか、あるいは、その決定が外部審査官からの情報を盛り込みこともある評価委員会や試験委員会の確認をこれから受けるものかどうかについて明確なガイダンスを持つことが有用である。学生に対して暫定的な結果を提供する場合は、その結果の位置づけ、そして最終的でない場合にはいつどのような方法で承認されるかについて学生が何ら疑問のないことが重要である。

そのため、評価プロセスの関与する関係者（特に学生）がプロセスと異なる段階について、そしてその結果が関連する委員会の正式な承認がなされる前に発表された場合には暫定的である可能性があることを了解していることが重要である。

教育機関は、学生の結果の公表または保留に関するその方針を作成する場合にはデータ保護その他の関連した法律を考慮に入れなければならない。

高等教育の質・水準の保証のための実施基準

第7章：プログラムの設計、認可、モニタリング、見直し

2006年9月

高等教育質保証機構

高等教育の質・水準の保証のための実施基準：プログラムの設計、認可、モニタリング、見直し

序文

1．本書面は、英国高等教育におけるプログラムの設計、認可、モニタリング、見直しのための実施基準の第２版である。この基準は、高等教育質保証機構（QAA）の会員機関や英国で高等教育を提供している他の教育機関のガイダンス用に作成されたもので、「高等教育の質・水準の保証のための実施基準（Code of practice for the assurance of academic quality and standards in higher education）」（以降「実施基準」と呼ぶ）の全体を形成している相関関係のある一連の書面のひとつである。

2．当初、実施基準全体とそれを構成する 10 のセクションは、英国高等教育制度検討委員会・スコットランド委員会（the National Committee of Inquiry into Higher Education and its Scottish Committee）の報告書（the Dearing and Garrick Reports）に答えて、1998 年から 2001 年の間に QAA によって準備されたものである。この実施基準は高等教育の質の保証のための英国内における全国的な取り組みを支援している。実施基準は、高等教育の質と水準の運営に関わる事項を網羅する制度全体にわたる原則（以降「指針」と呼ぶ）の包括的体系を特定している。実施基準は、教育機関が意識的に、積極的に、体系的に自らのプログラム・学位授与・資格に関わる質と水準を保証する際の信頼できる基準点を提供している。

3．この実施基準は、全国的に合意された原則と慣習を考慮に入れながら、各教育機関が自らの質・水準及び質保証制度の効率性を自己検証するための制度を有していることを前提としている。この実施基準の開発に当たっては、様々な有識者に対し広範囲な助言を求めた。

4．この実施基準は、例えば「2001 年特別な教育ニーズ・障害法（the Special Educational Needs and Disability Act 2001）」のような関連法律に関わる法的要件を盛り込んでいない。ここでは、必要な場合は常に、教育機関が法的要件を満たすための最優先の義務を有していることを前提としている。しかしながら、実施基準の一部が法的義務あるいは同様の義務に関わる場合は、両者間の適合性を保証するよう努力がなされた。

5．2001 年以降、英国高等教育において数多くの展開があり、QAA は実施基準の個別セクションの改訂を開始するよう要請された。この任務を実行する上で、QAA は各セクションの構成を見直すことに決定した。特に、なぜ指針が重要と考えられるかの説明を用い、また実施基準に対する「チェックリスト」方式の場面を減らし、従来の「指針とガイダンス」

という形式を「指針と説明」という方式に取り換えることを決定した。そうすることにより、QAAは、2002年7月の報告書「高等教育:負担の軽減(Higher Education: Easing the Burden)」に盛り込まれた「より良い規制タスクフォース（the Better Regulation Task Force)」の提言４（Part 4）を達成するよう努めてきた。この改訂されたセクションは「欧州高等教育域における質保証のための基準とガイドライン（the Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area)」も考慮に入れて作成されている。

６．従って、実施基準の改訂されたセクションは一連の指針と添付の説明から構成されている。指針は、高等教育界が質と学術水準の保証にとって重要であると特定した原則の主要項目を記述している。個別の教育機関は、各機関のニーズ、伝統、文化、意思決定などを考慮しつつ、独自の運営と組織的プロセスを通じて、指針によって求められた事項が効率的に達成されていることを実証できなければならない。添付の説明では、なぜ指針が重要であるかが示されている。

７．この実施基準は高等教育界によって保証されてきた良い慣習を記述したものである。QAA による監査と見直しのプロセスにおいては、各教育機関は、固有の方針を開発、導入する上で、実施基準とその指針をどの程度考慮に入れているかが検討されるため、この実施基準は有益である。

８．教育機関は、固有の方針を開発し、それぞれのニーズに応じて、学科レベルにおける実践に多少の柔軟性を許すための有用な説明を探すことができる。QAA チームが監査と見直しを実施する時、これらの説明は組織的な実践に関する QAA の期待の一部を構成するものではないと強調することは重要である。

９．学部と学校の教員は、この実施基準の様々なセクション全ての詳細について熟知する必要はない。但し、各機関の教育方針、特に自分の責任に関わる部分については熟知するよう期待される。

10. 使用者の手助けのために、指針は、添付の説明無しに、実施基準の本セクション付表１に記載されている。

11. 実施基準の本セクションの初版は2000年４月に出版された。第２版の出版は、初版に含まれていたガイダンスを用いた教育機関の実体験を考慮に入れるため、この実施基準の更改を手伝って下さった教育機関のスタッフとの協議を経て作成された。

12. 「行動規範」の中の本節の第 2 版では、学習プログラムを策定、承認、監視そして審査する場合の正式かつ効果的な手順がすべての教育機関にあるべきであるとする原則を出発点として取り上げる。QAA の外部審査・監査プロセスにおける変更や、それに伴う、学位授与の水準や学生の学習体験の質を保証する教育機関自らの責任を重視する動向を含む、2000 年以降の様々な変化を考慮するものである。さらにヨーロッパ単位互換制度、既存のスコットランド単位・資格体系、ウェールズ単位・資格体系を含む単位体系の構築に関し英国内で継続して進められている取組みにも配慮するものである。ボローニャ・プロセスの進展やヨーロッパの高等教育分野の資格体系の策定にもまた検討を加えてきた。

13. 「行動規範」の中の本節は、教育機関がプログラムの策定、承認、監視そして審査を実施する場合に、その手続きを策定し審査する際に検討すべき段取りに関し解説を加え一連の指針を示すものである。「行動規範」の中の本節の目的上、プログラムを「登録した学生が履修する、承認を受けたカリキュラム」と定義する。これは、通常、当該プログラムの仕様に定める、意図する学習成果に導く指定された学位授与のコースとなる。プログラムは、単一学科の中の異なるレベルで提供されることもある。またプログラムは、例えば、共同（優等）学位または複数（優等）学位など複数の専門分野を盛り込むこともある。プログラムという用語は、それ自体に複数の学科を含むこともあるモジュラー・スキームに基づく主たる進路を意味することもある。多くの教育機関では、プログラムはそれぞれ独自の成果を盛り込んだ、個々の単位またはモジュールから構成される。「行動規範」の中の本節に定める策定、承認、監査および審査の原則は、必要に応じて、このような単位に等しく適用することができるものである。

14. プログラムの策定は、創造的でしばしば革新的な活動となる。教育機関が学究プログラムを承認、監視、審査のために用いるプロセスは、創造性を養い、提供する内容を継続して充実させる修養を奨励するものでなければならない。

15.「行動規範」の中の本節の終わりに、５つの付属文書を置いた。付属文書２と３は教育機関に対して、一方でプログラムの策定者と他方で認定および審査委員会が検討する可能性のある質問の体系を提供するものである。教育機関は本「行動規範」の関連するその他の節を相互参照されたい。

指針と解説

一般的指針

1

教育機関は次の手順で基準(標準)と質に対する職責(責任)を有効に果たさなければならない。

- **プログラムの策定**
- **プログラムの承認**
- **プログラムの監視および審査**

プログラムの監視と審査は、教育機関が提供する質と水準を保証するうえで欠かすことができない。本指針に照らしプログラムの策定、承認そして監視の原則と実務を評価する場合、次のことにつて十分な配慮がなされているか検討することが重要である。

- 各学科の基準、高等教育の要件に対する国の体系、必要に応じて専門的公的規制機関（PSRB)、雇用者そしてヨーロッパにおける国際的なプロセスに関係する法令、国を挙げての取り組みを含む外部の基準
- プログラムが提案する内容や展開と機関の目標と指名との整合性
- 戦略的な研究および資源の計画
- 英国内または海外の他機関と共同で授与する賞（奨学金）を含む機関内の既存の規定
- 各承認・審査プロセスに伴う危険の水準およびプロセスで求められる結果を達成するために必要な資源の最適な水準

2

教育機関は、水準を定め維持し保証するという大学当局(例えば、理事会、評議員会)の最も重要な責任を尊重し、大学当局による、プログラムを承認また審査する権限の委譲について適切に定義を行い実行しなければならない。

このようなプロセスに関与するスタッフや学生が手順の順番やいずれの機関が最終的な責任をとるかはっきり理解できるように、プログラムの策定、承認、監視および審査に関与する様々な機関のそれぞれの役割、責任と権限を明確に定めることが重要である。教育機関が継続してそのプロセスを有効に運営するうえで、委譲された権限を評価することが重要である。

3

プログラムの標準と質が適切であることの信頼性を担保するためには、独立性と客観性が必須であるので、教育機関は、プログラムの承認と審査の主要な段階で外部の参加を活用する。

外部関係者の参加は、プログラムが独立した助言に照らし立案、策定、承認そして審査されることを行うため、さらにプロセスの透明性と標準の確認を確実に維持するため重要である。そのような外部の参加は、プログラムを実行するチーム、手順に基づき取られる決定の独立性と客観性を監視する機関自体、学生、そして機関の独自のプロセスの外部にある、審査・監査を実行する機関のそれぞれに対して、様々なレベルで保証を与える。

プログラムを策定、承認そして審査する際に、教育機関が外部からの助力を活用できるようにすることが重要である。外部の審査者は、承認および審査のプロセスの様々な段階で有益な貢献を提供できる可能性がある。しかし、公平を期すため、このような者が正式な承認および審査委員会のメンバーになることはふさわしいとは思われない。さらにこのような外部の参加は、たどるプロセスの水準、重要性そして複雑さに比例するものである。有用な助力は、例えば次の人々により様々な方法でなされると思われる。

- 当該学問分野における最新の展開について情報とガイダンスを提供する外部のアドバイザー。他の機関の研究者が提供するガイダンスについては、"Higher Education Academy"(高等教育アカデミー)は、特に「学科センター」を通して特定の学問分野に従事するスタッフと接触できるため有用な手段となりうる。
- 同じ教育機関の他の学問分野の研究者
- プログラムのパートナー、例えば共同事業を行っている教育機関
- プログラムに基づき学習する学生または適当な代表的な役割を担い勉強する学生
- プログラムを履修した卒業生
- 適切な PSRB
- 例えば、教育の現場を含む、最新の動向に関する情報とガイダンスを提供する外部の関係者とアドバイザー (このような資源の具体例については、付属文書4を参照されたい)。

プログラムの策定、承認、監査そして審査のプロセスに適当な外部の関係者を活用することで教育機関はプログラムを充実させ保証する機会を得ることにもなる。

4

承認、監査そして審査のプロセスは、明確に表現がなされプロセスに従事する関係者に伝えられなければならない。

プログラムを承認・審査するプロセスは、プロセスに従事する関係者および利害関係者のすべてによって理解されることが重要である。次は、教育機関がそのプロセスの明確さと利便性を考慮する場合に、有用であると思われる。

- その教育機関の全てのスタッフと学生そしてプログラムに外部から参加する者が利用できる、明確なプログラムを承認・審査するための原則と手順の公開。

この中には審査目的のためにプログラムを集約すべきか、より詳細な個別の方法で調べるべきか決定する、教育機関の独自のプロセスに含まれる。

- 承認と審査の異なる各段階を明確に示すことと、参加者の役割と責任をはっきりと定義すること（(指針２を参照されたい)。
- プログラムの優先すべきプロセスに着手し、監視そして審査する責任を明確に定義すること。
- プログラム策定、承認、監査および審査に関する適性な実務の普及をスタッフの開発方策および活動に盛り込む方法。

プログラムの策定

「行動規範」の中の本節の基礎をなす論理的根拠は、プログラムの策定、承認、監視そして審査はつながりのあるものであり、関係するプロセスは全体的かつ統合的な方法で見る必要があるということである。優れたプログラムの策定は、意図された学習結果と必要とされる標準の実現を促進するプログラムを創造するものであり、教育機関が新しいプログラムを承認あるいは既存のプログラムの提供内容の効果を審査する際に基本となるものである。プログラムを最初に策定し承認する手続きが厳しく効果的な場合、その後の評価は比較的容易に進むと思われる。プログラムの策定、承認および審査に際して、例えばPSRBやQAA）の外部機関の要件が考慮されれば取り組みや書類の重複を削減することが可能である。

5

教育機関は、プログラムを立案し策定する際に考慮すべき原則を公表あるいは入手できるようにし、原則が満たされているか承認の段階で検証する。

プログラムを適切で持続可能なものにするためには適切な立案と策定が絶対にかせない。またプログラムを首尾よく実施するためにも重要である。策定プロセスが十分に熟慮され有効に運用されれば、その後に控える承認、監視そして審査の手順が順調に進むことになる。新しいプログラムを策定し展開する際に考慮すべき原則や基準は多数あると考えられるが、その中には次のことが含まれる。

- 教育機関の目標と使命
- プログラムの意図する目的
- プログラムの水準　－　知力を要する課題と価値　－　そして国内およびヨーロッパの資格体系における位置づけ
- 当該学科の基準書、ヨーロッパの基準、国内の高等教育の資格、さらに必要に応じてPSRBや雇用者の要件を含む、外部の基準、

各学科の基準、高等教育資格に対する国の体系、必要に応じて専門的、公的規制機関

(PSRB)、雇用者そしてヨーロッパにおける国際的なプロセスに関係する法令、国の関与を含む外部の基準

- プログラムを立案し策定する際の学生の役割
- 漸進の理念。カリキュラムがプログラムの実施課程でより高い要求水準を学習者に課すことができるように（「要求水準」の説明は付属文書２を参照されたい）。
- プログラムの修了について学生が利用できる機会
- 例えば、学究および実用面、個人開発および学究的成果、カリキュラムの範囲に関連するプログラムのバランス。
- 学生の学習体験が、明確に定められた目的に結びついた、全体として論理的で知的統合性を保つことができるプログラムの一貫性（付属文書２を参照されたい）。
- 意図したプログラムの成果を反映することができる学位の授与
- 意図したプログラムの成果を促進し、実証し、評価する方法
- プログラムをサポートするために必要な資源が利用できる。

教育機関の指導および合意に基づき個々の学生がモジュールプログラムについて交渉できる場合、策定方針は交渉を進める場合の方針と手順をとくに知らせるべきである。教育機関が自らの指針を決定するうえで検討することが有用であるプログラム策定の一連の基準を付属文書２に簡潔に記した。策定し展開するプログラムがプロセスを経る中で自ら投げかけることが望ましいと思われる一連の質問を提示したものである。これはすべてのプログラムに関連するものであるが、直接関連する学科特有の外部基準がない異なった学問分野にまたがる革新的なプログラムに対しても基準を適切に作成できることを示す場合に特に有用と思われる。他の教育機関と共同でプログラムに取り組むスタッフにも有用であるかもしれない。

プログラムの承認

6

教育機関は、プログラムを承認する決定については、大学の基準と学生に与えられる学習機会の妥当性を十分に考慮して告知すること、そして

- **プログラムの最終決定は、大学当局または各学部またはプログラムを提供するその他のユニットから独立し、専門家の助言を入手することができる代表機関が行うこと。**
- **承認プロセスで設定した条件を満たしていること、および与えられた勧告に対して適切な配慮がなされていることを示す、確認のためのプロセスがあること、を確実に実施する。**

授与する学位の質と基準を保証する個々の機関の責任について、透明性を期するために、プログラムを承認すること、プログラムを開始する前にすべての条件が満たされていることを確認する責任を負う機関を明確に指定することが重要である。

教育機関は、例えば、新しいプログラム、新しいモジュール・ユニットあるいはモジュール・ユニットの内部における評価のバランスの変更などに対する様々な種類のの承認に適応するプロセスについて十分理解していることが重要である。このような決定は比例とリスク分析に基づき、教育機関は適切なプロセスの内容と外部関係者の水準に関する決定を告知することが有用であると思われる。
新しいプログラムを策定、承認、開始する間、次の事項も検討に値するかもしれない。（教育機関には、２段階の承認プロセスを有するものがあるので、各段階で次のいずれが適切か検討されたい）

- プログラムを支える策定原則
- 授与する学位の水準と名称に準じた基準の定義と妥当性
- プログラムを支えるために必要な資源
- プログラムに予想される要求
- プログラムの監視および審査手続き
- 承認する時間
- プログラム仕様の内容
- プログラムが供与する学習機会の内容
- 承認および開始までのプログラムの展開
- プログラムのカリキュラムと当該分野における現在の研究の関係

プログラムの監視と審査

教育機関は、継続した周期を作るためプログラムの日常の監視業務と定期的な審査の間の適切なバランスを検討すべきである。日常的な監視業務は提供する側の組織内で実施可能な活動であり、定期的な審査は通常、教育機関のプロセスであり、高い能力と学究的・専門的信頼性を有する外部の参加者を伴うものと思われる。このようなプロセスを策定し評価する際に、教育機関は小規模で付加的な変化を常に監視していくことが望まれる。

7

教育機関は下記を目的にして、日常的に（合意した周期で）そのプログラムの有効性を監視する。

- **プログラムが、当該学問分野における知見を開発することおよび実務への応用について常に最新で有効であることを確認すること。**
- **意図する学習結果の達成状況を評価すること。**
- **カリキュラムと意図する学習結果に関する評価の継続的な有効性を評価すること。**
- 識別された欠点を是正するための適切な行動に対する勧告をフォローすること。

プログラムを日常的に監視することが重要である。そうすることで教育提供者は、

明記した目的を達成するうえでのプログラムの有効性と学生の意図する学習成果の達成状況を検討することができる。比例要素とリスク分析を応用することが可能なプロセスであり、教育機関は適切なプロセスの内容に関する決定を告知する。
各学期末に自らの実績を評価する人々の職責となることがしばしばある日常的な監視活動は例えば、次のことを検討することができる。

- 外部審査官の報告
- 認定機関その他の機関の報告
- スタッフおよび学生のフィードバック
- かつての学生およびその雇用者のフィードバック
- 学生の進歩状況およびその他を示すデータ
- プログラムの明細、学生便覧およびホームページ

与えられた勧告を有効かつ迅速にフォローすることで現在の学生と利益を守り、同時にスタッフ（人材）と資源を開発するニーズに取り組むことができる。

8

教育機関は提供しているプログラムを継続する有効性と妥当性を広範囲にわたり定期的に審査する。

審査を実施するタイミングとその内容は当該学問分野の知識及び実技の発達度合い、目的全体に関する広範な疑問を日常の監視体制の中で対応できる範囲、そしてそのような審査に関する教育機関の全体的な方針を含む、多くの要因により異なる。評価を継続して行う理念を忘れないことが重要である。すなわち評価のプロセスはバラバラに、またその機関のその他の重要課題と切り離して実施するものではない。
定期的な審査は、例えば次のような事項に照らし継続することの有効性と妥当性を評価するものである。

- 蓄積されたもの、繰り返されたものも含め、プログラムの策定内容と運用を変更することの効果
- 人的および物理的資源を継続して活用できること。
- 関連する学問分野における最新の研究や知識の応用に関する実務、技術の進歩、そして授業および学習の進展
- 学科別基準や、関係する PSRB の要件など外部基準の変更
- 学生の要求、雇用者の期待と雇用機会の変化
- "Teaching Quality Information"（教育の質に関する情報）のホームページで入手できる内容を含め、学生の向上と成績に関するデータ
- "National Student Survey"（全国学生調査）を含む学生のフィードバック

プログラムの中止

9

プログラムを中止する決定をする場合、そのプログラムに登録した学生、または受け入れることが認められた学生に通知しその利益を守る手段を講じる。

教育機関は、その他の英国ないしは海外の教育機関または提携者と共同で授与する学位を含む、提供するポートフォリオを管理する責任がある。このことは新しいプログラムを開発する場合だけでなく既存のプログラムを中止する場合にも関係する。

プログラムの整然とした中止のプロセスを、策定、承認そして審査の場合と同様に組み込み、明確にして把握することが、重要である。

プログラムの特色に大きな変化が生じた場合、教育機関 はこのような変化を有効に管理する適切なプロセスを持つことが必要になる。さらに、機関独自の状況の中でプログラムの特色に生じた変更の内容と共同者に対して逐次情報を提供する方法を明らかにする必要がある。

プロセスの評価

10

教育機関は、自らのプログラム策定、承認、監査そして審査の実務の有効性を評価する手段を有している。

プロセスを評価することでその強化に焦点をあてられ、教育機関は次の事項を検討することができる。

- 実施した承認、監視そして審査活動の結果、教育機関、スタッフ、学生そしてその他の利害関係者にもたらされる利益 。
- プロセスを実行した結果、学生の学習体験の充実する度合い。
- 内部外部を問わず、効果的な実務を確認し広めること。
- 承認および審査の実務をより効果的で効率のよいものにする機会。
- プロセスを通して、その教育機関が適切に、またプログラムのポートフォリオに比例してリスクを管理しているか否か。

分野別ベンチマーク

―ビジネス・経営学―

2002年

高等教育質保証機構

学力基準：一般ビジネス・経営

1．序文と範囲

1.1　全国高等教育制度検討委員会（the National Committee of Inquiry into Higher Education）は1997年7月の報告書（the Dearing Report）の中で、高等教育品質保証機構（QAA）に対し、以下の目的のために高等教育機関、専門分野協会、専門団体と共に作業を開始するよう提言した。
「英国の資格基準枠組みの範囲内で運営される、学位基準、特に最低限の基準に関する情報を提供するための小規模な専門家グループを設立する」

1.2　この提言は、以下の目的のために英国高等教育を奨励するよう策定されたもののひとつである。
「英国の高等教育はどのように教育を行うのかを明確にし、学生及び社会に対し説明責任を負い、継続的に教育成果を向上させる」

1.3　QAAは当初、法律、歴史、化学の分野について基準検討委員会を創設した。続いて、ビジネス・経営、工学、地理学についても分野別基準を開発する委員会が創設された。

1.4　QAAは、ビジネス・経営の分野を代表する機関としてビジネススクール協会（ABS）に対し基準検討委員会（SBG）を設立し、ビジネス・経営学科に関する専門分野別基準を開発するよう協力を仰いだ。ABSは喜んでこの役目を担うことになった。

1.5　SBGのメンバーについては付表1に記載されている。

1.6　SBGはビジネス・経営学科における学士課程の全ての領域を対象とした。しかし直ちに、SBG内部、またQAAにおいても、この分野は広範囲で学際的であることから、該当するビジネス・経営学科の範囲を正確に反映させるためには1つ以上の専門分野別基準を作成する必要があろうとの認識が確認された。これにより、SBGによってなされた選択は下記に詳細に規定されている。（1.11、1.19-1.21）

1.7　専門分野別基準は、入学予定及び在学中の学生、両親、雇用者、高等教育機関、外部評価者、QAA審査官、当該専門団体、政府機関を含む、多様な利害関係者にとって役に立つように設計されている。

1.8　ビジネススクール及び専門職協会は、統一専門分野別基準を策定するという考えとその有用性を支持した。専門分野別基準は過度に規範的になるべきではないというのが一般的な姿勢である。しかしながら同時に、高等教育機関が個別の教育プログラムを設計するにあたり、その内容が専門分野別基準の一般的要件を満たしていることが容易に識別できるよう、詳細に規定する必要があることも確認された。

1.9　専門分野別基準の策定には、国際的な学生の移動の増加、国際的パートナーとの共同プログラムの開発、教育改革への動き、欧州内及び他の地域における教育水準・制度の調和の可能性などの背景も考慮する必要がある。

1.10 この意味で、1999 年に欧州連合全域の教育相がボローニャ宣言に署名したことは非常に意義深いことであった。英国及びその他の署名国は、高等教育、特に質保証基準とそのプロセスに関わる透明性と相互互換性を高める責任がある。全国的な統一基準の開発に加えて、欧州経営協会グループ（EQUAL：the European Group of Management Associations）や欧州国際評価機構（EQUIS：the European-based, International Accreditation Scheme）などの欧州全域におけるビジネス・経営スクールのための活動に参加することによって、より広範囲な欧州レベルでの政策開発と実践を通じて国際的に影響を及ぼす役割を果たした結果、英国は大きな恩恵を受けている。

1.11 ここに記載された専門分野別基準は、一般ビジネス・経営優等学位プログラムだけを対象としており、共同学位あるいはスコットランドの普通学位（Ordinary degree）はカバーしていない。この基準の開発に当たっては集中的な協議が行われた。この分野における優等学位保有者に期待される知識と技能を詳述し、学力水準の３つの分類（後に規定）、すなわち最低水準・中水準・最高水準の類別を提供している。

1.12 これらの専門分野別基準は、「統一教育課程（National Curriculum）」を強制している、あるいは「学生クローン」を生産しかねないとの批判に対抗するに十分な、一般的な水準で策定されていると SBG は信じる。むしろ、これらの専門分野別基準は、個々の教育機関が全体的な要件の範囲内で異なった構成要素のバランスを取るための柔軟性を提供し、全ての学生の固有の長所を十分に開発すると共に、プログラムの設計・実行・評価に関して革新性を盛り込むよう意図されている。

1.13 全ての高等教育機関は、規定された知識・技能が実際にどのように育成され、３種類の学力水準へ評価されるかが明確、正確に示されるよう、これらの専門分野別基準を参照して自らの教育プログラムを見直さなければならない。

1.14 これらの専門分野別基準は、学生や雇用者、ビジネス・経営分野のその他全ての利害関係者のダイナミックで要求の厳しい期待を満たすよう、教育機関にとってはその手腕が問われ、全体的な教育の質の向上が図られるように意図されている。このことから、高等教育機関がこれらの専門分野別基準を満たす上での手がかりとして役立つであろう。

1.15 英国には 1999 年 6 月現在、ビジネス及び/あるいは経営という名前の付いた優等学位プログラムが約 7,000 存在する。これには、ビジネススクールの内外で提供される、個人の名前を冠した学位、モジュラー制（単位を積み重ねる方法で学位を取得する）学位、パスウエー（職業準備コース)プログラムなども含まれている。(便宜上、以降はこれら全てを「プログラム」と呼ぶ)

1.16 提供されるプログラム数は、教育機関によって大きく異なっている。例えば単一のプログラムのみ提供する機関もあれば、中には大規模なモジュラー制学位制度を有し、500 以上のプログラムを提供する機関もある。

1.17 高等教育統計庁（HESA）の統計によれば、1999 年 6 月現在、これらのプログラムに在籍している学生は約 114,000 名で、高等教育における学士課程学生総数の 11.5%に相当する。

1.18 ビジネス・経営学科は通常 3 年から 4 年のコースで、全日制、定時制、サンドイッチ、公開/通信教育などを含めて、多様な形態での教育が利用可能である。

1.19 専門分野別基準の開発と使用における明確性のために、全体的な規定の中で全てのプログラムを 3 つのグループに大別することが選択された。すなわち、一般、機能、セクターである。SBG はこれらのうちのひとつの分野に集中することを決定した。

1.20 本書面に規定された専門分野別基準は、一般ビジネス・経営優等学位プログラムのみを対象とする。

1.21 これらのプログラムは、広範囲で一般的な範囲を対象とすると分類されており、特定のビジネス機能（マーケティングあるいはファイナンスなど）やセクター（ツーリズムや不動産管理など）を取り扱うのではない。そのような機能・セクタープログラムは別の専門分野別基準に規定されている。

1.22 ビジネス・経営学科に在籍する学生の約 50%がこの一般ビジネス・経営専門分野別基準によって網羅されるものと見込まれる。

1.23 全ての専門分野別基準が開発された時点で、特定のプログラムにはどの専門分野別基準（あるいはどれを組み合わせるか）が適切であるかを決定するのは、個別の教育機関及びQAAの責任となろう。

2．一般ビジネス・経営プログラムの目的

2.1 一般ビジネス・経営プログラムの目的は次の３つである。
・組織とその経営、組織がその中で運営される変化する外部環境に関する学習
・ビジネス・経営方面へ進むキャリアへの準備とその開発
・生涯教育のための技能の強化と社会全般に貢献するための個人的な開発

2.2 本書面における「組織」とは、あらゆる規模・構造の組織、公的・私的・非営利団体などを含む、広範囲な異なった種類の組織を意味するものとする。

2.3 「ビジネスへの準備」とは、ビジネスコースにおけるキャリア（経営陣になることを前提にした）に必要とされる自己認識及び個人的な開発に加えて、ビジネス分野の専門的な知識・技能の開発を意味する。これには、ビジネス環境のダイナミズムと活力を反映するように、変化と進取に対する肯定的且つ批判的な思考態度の育成も含まれる。

2.4 全ての学生が卒業後ビジネス・経営分野の職業に従事するわけではなく、中等教育から直接高等教育へ入学したわけでもない。従って、「生涯教育のための技能」とは、一般的な転用可能な知的・学習技能の開発と向上が含まれるものと理解すべきである。これはビジネス・経営分野のキャリアにとって非常に適切ではあるものの、この分野だけに限定されるものではない。

2.5 そのような一般学位プログラムは上記の３つの目的を全て満たすべきであると明確に期待されてはいるが、実際のバランスは個別の高等教育機関によって異なるであろうし、特定の専門団体による認定要件を反映することもあろう。個別の教育機関は、その教育目的のバランスをどう取るかについて、固有のプログラムの規定された学習成果に関して説明・提示できなければならない。

3．該当する知識・理解

3.1 これらの専門分野別基準によって網羅される学位プログラムは、ビジネス・経営分野に関わる広範囲な、分析的、統合された学習を提供しなければならない。

3.2　学位保有者は、組織、組織がその中で運営される外部環境、組織が経営される方法に関して適切な知識と理解を有するものとする。変化に対する理解と対応、組織の将来及び組織が運営される外部環境への配慮に重点を置いた教育がなされるべきである。

3.3 これら諸分野間の相互関係や分野の統合は、学生の全体的な学習体験において重要であり、学位を取得した卒業生の能力においてあらゆる角度から実証できなければならない。

3.4「組織」: 組織内及び組織間に存在する個人及び法人としての行為と文化、それらの外部環境への影響に加えて、組織の多様性・目的・構造・統治・運営・経営を含めた、組織の内面・機能・プロセスの全てを包括する。

3.5「外部環境」: 組織の戦略・行為・経営に対する地方・国家・国際的レベルでの影響に加えて、経済的・環境的・倫理的・法的・政治的・社会学的・技術的影響を含む、広範囲の要因を包括する。

3.6「経営」: 組織を効率的に経営するための、様々な過程･手続き・慣習を包括する。組織内及び外部環境との関わりにおける合理的分析及び意思決定のプロセスに加えて、経営の論理・モデル・枠組み・任務・役割を含む。

3.7 これらの３つの主要領域の枠組みの範囲内において、学位保有者は以下に記載の知識・理解も実証できるものとする。

市場：資源・商品・サービスのための市場の開発と運営
顧客：顧客の期待・サービス・位置づけ
ファイナンス：ファイナンスの出所・使用・管理、会計及び経営への応用に必要な情報システムの使用
人事：組織内の人事管理と開発
オペレーション：資源とオペレーション管理
情報システム：情報システムの開発・管理・活用及びそれらの組織へのインパクト
通信技術：ビジネス・経営に応用するための適切な通信技術の理解と使用
ビジネス方針と戦略：利害関係者の利益を満たすために、変化する環境の範囲内で適切な方針と戦略の開発
最先端の問題：最先端の問題への対処も必要とされている。これら最先端の問題はこの専門分野別基準の存続期間中に変化する可能性もあるが、わかりやすい実例とは以下のようなものである。
ビジネス革新、電子商取引、創造性と進取、ナレッジマネジメント、持続可能性、グロー

バリゼーション、ビジネス倫理、価値と規範

4．技能

4.1 学位保有者は、ビジネス・経営分野に固有の技術に加えて、認知・知的技能を有していることを実証できなければならない。また、適切な個人的・対人的能力も実証できるものとする。

これには以下が含まれる（特定の優先順位にて列挙しているわけではない）

a. クリティカルシンキング、分析、統合などの認知技能。これには、仮説を識別、証明を評価、偽りのロジックあるいは論法を発見、潜在価値を特定、用語を的確に定義、適切に一般化するための能力を含む。

b. ビジネス上の問題を識別・公式化・解決する能力を含めて、適切な量的・質的技能を用いた効率的な問題解決・意思決定能力。アイディアや知識を状況に応用する能力に加えて、選択肢を創出し、評価・査定する能力。

c. 例えば、報告書の準備やプレゼンテーションなど、ビジネスで広く使用されている媒体を用いた口頭や書面による効果的なコミュニケーション能力。

d. データの分析・解釈・活用を含む計算、数量的能力。ビジネス問題や現象のモデルの使用能力。

e. ビジネスに応用するための通信技術の効果的な使用

f. 時間、プランニング、行動、モチベーション、自発性、個人的なイニシアチブ、進取性などに関する効率的な自己管理能力

g. 学習のための学習、学習意欲の開発能力。すなわち、熟考、順応性、共同学習能力。

h. 人々・文化・ビジネス・経営に関わる多様性に対する自己認識、率直性、感受性。

i. リーダーシップ、チーム構築力、影響力、プロジェクト管理能力を含む、チーム環境における効率的な達成能力。

j. 効果的なリスニング能力、交渉力、説得力、プレゼンテーションなどの対人能力。

k. 個人あるいはチームの一員として、プロジェクト・論文・プレゼンテーション用に、ビジネス・経営問題に対するリサーチを行う能力。全体的な学習過程について発表するために、ビジネスデータ、リサーチの出典、適切な方法などに精通していることも含まれる。

4.2 これらの専門分野別基準によって網羅される全てのプログラムには、欧州内及び国際的なレベルで問題に対処する能力の習得も必要とされる。コース名あるいは必要とされる学習及び/もしくは海外での仕事などにこの点で特別の重点が置かれている場合、学位保有者は語学能力、ビジネス・文化の理解能力も習得し、実証できなければならない。

5．学習・教育指導・評価

5.1 習得が見込まれる学習成果や開発中の技能に関連して用いられ、教育を提供する方法と学生のプロフィールに結びついた、学習及び教育指導法の適切性を明確にし、証明可能にするための学習・指導戦略が必要とされる。

5.2 教育を提供する方法に応じて、就労体験あるいは職業紹介、ビジネス問題への接触、企業訪問、訪問先企業の担当者からのインプットなどを含む、多様な手段による理論と実践の統合が必要とされる。

5.3 採用された学習・教育指導戦略、習得が見込まれる学習成果や開発中の技能に関連して用いられる評価方法の適切性を明確にし、証明可能にするための評価戦略が必要とされる。

5.4 全体的な評価方法は、形成的及び総括的両面から、学位プログラム全体にわたる成果を評価するものでなければならない。ある一定（技能）部分における達成だけの評価が困難であることは認識されている。それでも、学位保有者は、総合的な知識・理解・技能を適切に修得するよう求められている。

6．学力水準

6.1 ビジネス・経営学部の学位保有者が習得すべき学力水準は下記の 6.6 から 6.8 に規定されている。これらは、第 3 項と第 4 項に規定された、該当する知識・理解・技能に対応している。

6.2 学位保有者の学力を区別するために３つの分類（最低・中・最高）が規定されている。

この分類は、ビジネス・経営学部全体に通用する全国的基準に基づいている。この３分類それぞれにおける学生の割合は、時間の経過とともに、また各教育機関内、また教育機関同士によって異なるであろう。

6.3３分類を区別するための基準として選択された要因は、以下に記載の能力を実証できるかどうかによる。

・知識と理解の広さ、深さ、統合、応用
・専門分野に関わる技能及び知的能力
・個人的・対人的能力
・学習技能
・不確定、複雑な状況に対処する能力
・評価、熟考、創造性、独創性に関する能力

6.4「最低水準」とは、全ての卒業生が達成すべき基準を意味する。

6.5「中水準」とは、学生の過半数によって現在達成されている基準である。特に学生を採用する組織の利便性のために、普通の学生が習得可能な能力を意味すると定義したい。

6.6「最高水準」とは卓越した能力を意味する。

6.7 最低水準の学位保有者は以下の能力を有する。

ビジネス・経営の主要分野、それらの関係、その応用、統合された枠組みにおけるそれらの重要性に関する知識と理解を有する。

専門分野に関わる技能及び知的能力を実証できる。

主として教師の指導下での学習により習得されたビジネス・経営に関わる見識を有する。

6.8 中水準の学位保有者は以下の能力を有する。

広範囲のビジネス・経営分野、それらの詳細な関係、それらの応用、統合された枠組みにおけるそれらの重要性に関わる知識と理解。

知的能力の習熟のみならず、知識の応用を含む、専門分野に関わる技能を駆使できることを一貫して実証できる。

教師の指導下での学習、チームワーク、独立した学習を含む、多様な学習形態により習得されたビジネス・経営に関わる見識

以下の点で最低水準の卒業生と区別できる。
・根拠のある、情報に基づいた思考方法を開発し、自分の学習に応用できる
・不確実、複雑な状況に対処できる
・ソリューションの選択肢を開拓できる
・クリティカルな評価ができ、理論と実践を広範囲な状況で統合できる

6.9 最高水準の卒業生は以下の能力を有する。

ビジネス・経営分野、それらの複雑な関係、それらの応用、統合された枠組みでのそれらの重要性に関わる広範囲で深い、包括的な知識・理解を有する。

知的能力の習熟のみならず、知識の応用を含む、専門分野に関わる技能を駆使できることを一貫して証明できる。

自己認識があり、リーダーシップを含む、チーム内での多様な役割を効果的に果たせる能力に加えて、対人的な能力に優れている。

独立した学習、熟考、グループ活動、教師の指導下での学習を含む、多様な学習形態から習得できるビジネス・経営に関わる見識を有する。

更に優れた創造性及び適応能力によって中水準の学生と区別できる。独創性、洞察力、高度のクリティカルで熟考する能力を自分の知識に反映させ、理論と実践を評価し、包括的な状況で統合させる。

分野別ベンチマーク

―歴史学―

2002 年

高等教育質保証機構

専門分野別基準

専門分野別基準は、学界のために、特定の学科あるいは専門分野における教育プログラムの特性と特徴を記述するための手段を提供している。同時にこれらの専門分野別基準は、学位授与基準に関する一般的な期待を表し、学位保有者が実証すべき特性と能力を詳しく表現したものである。

この専門分野別基準は、同時に公表された他の基準と共に、**優等学士学位**[1]を対象としている。

専門分野別基準は多様な目的のために用いられる。主として、高等教育機関が特定の専門分野において新規のプログラムを設計・開発するにあたり重要な外部情報源として参照される。専門分野別基準は、プログラムに関わる学習成果を明確に表現するための一般的ガイドラインを提供するが、その教科の詳細なカリキュラムを示すものではない。分野別基準は、プログラム設計に多様性と柔軟性を提供し、合意された全体的な枠組みの中での革新性を奨励するものである。

また専門分野別基準は、高等教育機関が学内の質保証を追及する上での支援を提供するものである。合意された一般的な期待に対して、特定のプログラム用に規定された学習成果が達成されたかどうかを検討、評価することを可能にする。

最後に、専門分野別基準は、学術的審査*のために、学生が達成すべき最低限度の水準に関する判断を行うために参照される多くの外部情報源のひとつである。しかしながら、審査官はこの専門分野別基準をこの目的のための初期チェックリストとして使用するのではない。むしろ、審査官が広範囲な物証に基づき包括的判断に到達するための主要なデータとして、また当該プログラムの設計仕様、教育機関自身の内部評価用基準として併用されるべきである。

歴史学科用の学力基準の策定は、それぞれの専門分野を代表して選出された専門家で構成される委員会によって行われた。その作業は高等教育質保証機構（QAA）により監修された。QAA は、この専門分野別基準及び同様の専門家委員会によって開発された他の専門分野別基準を出版し、配布するものである。

この基準は、英国におけるこの分野の優等学位の一般的学力の特徴と基準を明確化するための最初の試みである。

後日、ただし2003年7月以降に、この分野の進化と基準策定に携わっている機関や学力審査官の体験を反映させて、この基準は改訂されることになっている。QAAは改訂作業を主導し、専門分野学界と協力し、基準の必要な修正を検討、改訂する委員会を設立するであろう。

本基準は高等教育品質保証機構2000年版*である。

教育機関はその教育目的のためだけに、許可を受けることなく、本基準を複製することができる。リサーチ、私的学習あるいは検討目的であれば、当該学科の専門分野別基準委員会の承認及びQAAの著作権保有を条件に、許可を受けることなく、抜粋を複製することができる。

事前にQAAから書面による同意を得ることなく、基準の電子的保管、適用あるいは翻訳を行うことはできない。

*この場合の学術的審査とは、QAAによる品質・基準の第三者保証のための新しい取り決めを指している。この件に関する詳しい情報はQAAのHP上に掲載されている、*Handbook for Academic Review*で取得できる。

学力基準　—　歴史

序文

初めに

1．先ず初めに、QAAは基準策定委員会の任務を、「各分野における優等学位を授与するための学力水準、特に最低水準に関する一般的な期待値を表す広範な基準」を策定することと定義した。その後のQAAとの協議の結果、歴史委員会では、原則として歴史学科の普通の学生が達成可能な水準を設定する判断基準を提供することに焦点を当てるべきとの合意がなされた。この目的のための判断に使用される付表を提供するが、特定の学生の学力達成に関する判断基準を提供するのは我々の任務ではないと考える。我々は、学術審査官が各学部の提供する水準に関して判断を行うものと仮定する。

2．我々は、「プログラム」を学位授与に結びつく学科コースを意味する用語として用いる。また、「コース」を学位プログラムの中のモジュールあるいは単位を意味する用語として用いる。我々が対象とするのは優等学位プログラム（レベルH4）を完了する学生の学習に関する基準であり、それ以前及び以降（レベルH1やH2）の段階を扱うものではない。しかしながら、プログラムに関する基準は、初年度からそれ以降まで、優等学位の取得を目指す全ての段階に該当する。この分野は、単独及び複合優等学位から学際的プログラムにいたるまで非常に広範囲であることを我々は認識している。現段階での我々の主要な関心は、歴史学科における学位授与に結びつく単独優等学位プログラムであるが、我々の助言はより広範囲な分野に関わっている。我々は、共同学位プログラムの認可と審査においては、当該２分野の専門分野別基準の一般的特徴に留意するのが理に適うと考える。QAAがモジュール方式及び学際的プログラム用の学術基準を検討する諮問委員会を設立したことに注目している。この分野における更なる作業が完了するまで、大学及び単科大学の歴史学科に関わる全ての関係者にとって、我々の基準が役に立つことを望んでいる。我々は組織の様式はセクターによって異なることを理解している。我々が学部と言う場合は、組織の形態にかかわらず、歴史学科を指すものとする。

ガイド仮説

3．歴史は、必要とされる一連の専門知識や選択肢を周辺に持つ中核を識別するのが難しいという点で他の多くの学科とは異なっている。人類の過去に関する知識と理解は、個人及び社会全般の両方にとり計り知れないほど有益であり、歴史教育の第一の目的はこれらを獲得させることである。この分野を構成する膨大な知識を習得させるために学士課程教育が取り組んでいる多様性を我々は認識している。本基準は、そのような技能と質を習得するために知識をどのように用いるべきかに重点を置く。我々の議論はここから開始する。我々の作業全体を通じて、基準の発行に不可欠である全ての事項に触れるべきであるとの信念が貫かれている。言い換えれば、学術審査機関は、ここで対象とする学位プログラムの全ての面に一定の考慮を払うことなく、歴史学科の学力基準に関する判断を行うことはできないとの考え方を我々は取っている。更に、プログラムの枠組みに関する学部基準は、それが教職員及び学生の双方にとって適切に有益であるなら、ここに網羅する全ての領域を網羅する必要があると我々は考える。この基準の最終項では、歴史学科の主要な分野における標準的な学生が習得すべき学力水準の要約を試みている。

4．我々は自らの任務を以下のように捉えている。

・歴史学科の単独優等学位コースにふさわしく、適切であることを判断する基準を策定する。

・歴史学科の豊かさと多様性を構築、習得可能にするには、適切な方法が多く存在すると

の原則を損なうことなく、できる限り詳細な方法で策定を行う。
・この分野における新しい学術発展への適応性、コースの構成及び教育方法における革新性に対するニーズを満たすような方法で策定を行う。
教育と学習は進化するプロセスであり、特定のモデルによって歴史学科の教育を凍結させるのが我々の意図ではないことを強く主張する。この専門分野別基準は出発点であるとみなすべきであり、学部や専門学科グループは、規定を追加することによって、あるいは別の選択肢を用いることによって、専門分野別基準がどのように構築できるのかを実証する機会を与えられている。

5．我々は学問としての歴史の固有の特徴を十分に考慮する。物質的に概念的に、また個別に集合的に生活を組織するための人類の過去の試みからこの学問は構成されており、他の人文・社会科学と歴史を区別するのはこの点であるが、これらの事項の学習目的は、学生の体験を広げ、認識と判断の質を発展させることである。歴史は、過去に対する感覚、異なった価値・制度・社会の発展に関する認識、批判的且つ共感的な個人的姿勢の育成を提供することによって、独特の教育を提供する。歴史の他の学問との互恵的な関係は、この分野の学生の体験に重要な影響を与えることができる。

6．社会科学の概念・理論・方法は多くの歴史学者によって用いられており、経済史や社会史のコース内だけに限定されるものではないことは明白である。英国には、経済史や社会史学科における学位プログラムの範囲内における、また歴史学科の多くの学位プログラムにおける重要な特性として、歴史の教育及び執筆に関する重要な伝統が長く存在してきた。歴史が社会科学の分野として教えられる場合、学生は 1 つ以上の社会科学に関する知識習得のためにかなりの時間を費やす必要があることを我々は認識している。一般的に、経済史や社会史だけでなく文化史や政治史を含む、全ての種類の歴史学科の学生は専門分野の適切な概念と理論を習得しなければならない。

7．特定の種類の技能・質・水準の達成は単独で特定のコース基準あるいは学科に結び付けられているわけではないと我々は確信している。ひとつのプログラムにひとつのモデルがあるわけではないのと同じく、コース基準及び学生の水準達成の間にひとつのモデルや関係が存在するものではない。我々は、歴史学科における機械的な進歩を望まない。技能や質は蓄積的に、反復的に習得されるものである。

8．良い学士課程歴史教育は様々な形式で提供され、プログラムは極めて多様な教育方法を異なった方法で組み合わせる。この多様性は、個々の学者の異なった興味及び能力、歴史の異なった分野の必要条件、異なった教育機関の学部や専攻グループは異なった教育資源の組み合わせを利用するという事実から発生する。各プログラムは、一般的な信頼性を

得られるような方法で、自らの目標とする成果を規定しなければならない。学部は、その成果を達成するための教育を設計する上で、ピアレビュー、外部審査、QAA の学術審査体系によって提供される専門的な外部審査などを用いて、基準を保証する必要性を認識しなければならない。

9．評価は教育のプロセスにおいて不可欠の要素であり、効果的な学習における重要な要素である。従って我々は、全ての学部はその学位枠組みの学習成果と一貫している明確な評価方針を開発することを薦める。規定文書には、学生は何を学習しなければならないのか、学習はどのように評価されるのか、その２つの関係性について明確に定義する必要がある。同時に、形成的評価と総括的評価、すなわち進歩に関するフィードバックとして設計された評価と学位授与及び分類目的のための評価、この両者間の関係について注意深く考慮し、説明する必要がある。

10. 重要な能力と知性の質が歴史学の学習全体を通じて習得される。これらは市民としての卒業生に特に大切であり、多くの職業、キャリアにすぐに転用できるものである。大半の人文科学、社会科学分野の学位プログラムによって授けられるという点で、これらの知性の質と能力の一部は包括的である。しかし、歴史学科の学位レベルの学習は、同様に転用可能ではあるものの、専門分野に固有の思考方法も習得させる。これには、歴史的背景や物証への敬意、自分たちの時代まで発展している歴史的プロセスに対するより大きな認識、現行の多様な伝統に対するより深い理解などが含まれる。これら知性の質と能力は、この学科自体の慣習・方法・資料に深く長く集中、関与することによって、最も効果的に、経済的に開発される。従って、転用可能な技能の累積習得やそれを応用するための能力と学生を有能な歴史学者へと育成させることは歩調をあわせて進行する。この２つの間の結び付きは結局、考え方の習慣及び知的アプローチにあり、これは有能な現役の歴史学者として訓練された学生によって習得される。これらの能力は、後の人生で自分の知識を他の事柄に応用する際にも有益となろう。

11. 学生は進歩しなければならず、適切に設計されたプログラムは学生の進歩を促進するのが当然である。歴史学科のプログラムは知識と技能を消極的に吸収するような内容であってはならない。つまり、読解・ディスカッション・文書作成、そして関与・開拓・発見は必須である。しかし我々は、歴史に関する知識の重要性を強調したい。歴史学者の技能と知性の質は、コースにおける歴史的知識の習得・評価・討議というプロセスや歴史学位プログラムが要求する自立した学習を通じて開発される。歴史的知識の特定の内容を規定はしないが、プログラムはそのような知識を授け、学生に更なる学習を奨励する必要がある。歴史学位プログラムの学習成果は、口頭であれ書面であれ、学生の学習の特定の一部分という観点で評価されるもので、重要な評価テストはテキストの理解と論拠の整理である。

従って、評価において、アイディアと情報を配置し、概念の把握を示し、論拠を形成する能力を広範囲で多様な歴史的知識を適切に示す能力と切り離すことは難しい。

歴史学専攻者の技能と知性の質

12. 歴史学科の学生は以下の技能と質を強化し、教えるプログラムを履修しなければならない。

i. 過去の常に異なった状況において、どのように人々が存在し、行動し、考えたかを理解する能力。歴史は、過去の他者と遭遇し察知する、見知らぬ構造・文化・思考体系を理解するための学習という異文化ショックが伴う。これらを理解することは、過去が現在に及ぼす影響を解明することでもある。

ii. 専門分野の内容・視点・目的に関連する質問に答える一方、テキストやその他の資料を批判的かつ共感を持って読み、用いる能力。

iii. 状況・出来事・過去の考え方の複雑さや多様性の理解。知的成熟を強化するアンチ還元主義学問としての歴史の特徴にとってこの点の強調は重要である。

iv. 歴史的記録自体に内在する問題の理解：歴史的諸観点に関する認識とそれを取り扱う方法の習得。複雑、曖昧で、矛盾があり、往々にして不完全な資料の解釈に伴う諸問題の理解。知識の限界及び簡単すぎる説明の危険性に対する感覚。

v. 基礎的な批判能力：文献は全て平等の価値を有するものではないことの認識。それらをテストする方法が存在することの理解。歴史学者は、批判的な評価を前提とはするが、知的統合・成熟の構成要素でもある物証法則によって仕事をする。

vi. 知的独立：歴史学科プログラムは単に、また主として、この学科の研究のための準備をすることではないが、リサーチャーとしての一般的な技能、すなわち課題を設定、問題を解決するための能力を組み入れるべきである。これには、文献調査能力、大量の物証を集め、精選、選択、組織、統合する能力、適切な質問を策定し、有効で適切な物証と論拠を用いて答えを提供する能力が含まれる。熟考、つまり歴史学者によってどんな質問がなされるか、それは何故かを含めて、この学科の特性の理解力を育成しなければならない。

vii. 論拠の整理：書面及び口頭で上記記載の技能の全てを提示する能力。そのような論拠は理論構成を有するものとする。すなわち適切で簡潔でなければならない。書面による場合、

明快でわかりやすく、矛盾なく表現されるものとする。口頭の場合、第三者の前で論拠の道理性を維持できる能力、リスニング能力、持続的なディベートに参加する能力、物証や論拠に照らして、必要に応じて観点を修正する能力などが必要とされる。

13. 経済史や社会史など、中には、他の人文科学や社会科学の方法を組み込んでいるプログラムもある。従って、特定のプログラムによっては、他のプログラムでは必須とは考えられない多くの特別の技能が不可欠、望ましいとされるものもある。学部や教育機関は、必要であれば、語学、学習や分析における通信情報技術、数量・計量的手法、考古学的フィールドワーク、公文書に関する学習、歴史が密接な関わりを持つ他の学問に関連する技能など、少なくともこれらのうちひとつの習得を規定するよう薦める。

14. 以下が歴史学科の学習を通じて習得される総合的技能である。

i. 自律性

ii. 自発性

iii. 独立心、イニシアチブ

iv. 共同作業能力。第三者の合理的な観点に対する敬意。

v. 物証、データ、情報を集積、組織、配備する能力。情報を識別、発見、回収、分類、交換する適切な方法に精通している。

vi. 分析能力、諸問題（複雑な問題を含む）を考慮、解決する能力。

vii. 口頭による表現の構成、一貫性、明晰さ、流暢性

viii. 書面による表現の構成、一貫性、明晰さ、流暢性

ix. 知的統合と成熟

x. 共感的・想像的洞察力

内容に関する基準

15. セクター全体を通じた歴史教育の特徴は、時代・文化・方法・思考方法の仮説などの多様性である。それでも、多くの中枢的な必要条件は特定可能である。以下の 6 項目の必要条件は、コースの特定の組み合わせや特定のプログラム構造を指しているのではない。

16. 時間の奥行き

長期的なタイムスパンにわたる継続と変化に対する意識は歴史学的認識にとって重要である。それが歴史的プロセスの理解に結びつき、過去と現在の並列から発生する洞察への道を開くのである。プログラムは、継続と変化という問題へ学生を導き、過去の時間という長期的な期間にわたる歴史の学習から蓄積される知的恩恵という体験を学生に与えなければならない。比較的短期の時代のみを網羅するプログラムは、どのように専門分野に関す

る長期的視点を学生に提供するかを示す必要がある。

17. 地理的範囲

正当な理由により、学生がひとつ以上の社会や文化を学習することが確立された慣習となってきた。何よりも、比較する視点への道が開かれるからである。プログラムが単独の国に重点を置く場合は、他国との真剣な持続した比較を取り入れるべきである。主要な関心が英国にある学生もこの条件の例外ではない。他の国について学習することから発生する客観性の強化は特に重要であり、英国の帝国的過去と現在の多文化国家の意味するところは言うまでもない。文化間、国家の伝統間の理解を促進する歴史の能力は永遠に重要であろう。

18. 当時の資料

学習している時代に由来する原資料について詳細に作業するための機会は必須である。これは書面の場合が多いが、適切であれば芸術品や視覚的物証を含むこともある。学生はそのような当時の資料について批判的作業を豊富に行うべきである。これは「特別学科」コースやその他のコース、独立した学習で行うことができる。多くの場合、学生が行う作業は歴史のリサーチに近似している。大半の学生はリサーチャーとしてのキャリアを希望しているわけではないことを知っているが、この分野の特性を学習する上で文献作業は必要な構成要素であると我々は考えている。

19. 熟考

全ての歴史学科の学生は自らの学問、その社会的合理性、理論的実証、知的根拠について批判的に熟考するよう期待されている。これは歴史学方法論あるいは歴史学の方法という名称のコース、その他のコース、独立した学習で行うことができる。

20. 専門の多様性

歴史は多くの多様性で構成されており、それぞれが明確な焦点と理論的方向性（例えば、経済史、社会史、政治史、文化史、環境史、女性史、ジェンダー史）を有している。学生はこれらの多様なアプローチの中からいくつかに紹介される必要がある。目的は包括性ではなく、多くの選択肢及び探求方法が存在することへの認識をもつことである。プログラムが単独のテーマを扱っている場合は、他のプログラムなどの協力を得て、歴史的な理解のために比較学習が提供されるべきである。

21. 豊富な文書作成

学生は、適切な指導の下、自力で豊富な量の文書を策定、実行、完成させなければならない。大半の場合、これは当時の資料に基づいて行われる。あるいは、特定の歴史的論争や

特定の歴史家の作品に対する批判的評価として、また歴史学方法論の探求という形式をとるかもしれない。それは自立的な場合もあれば、教えられたコースから発生もしくはコースにリンクしている場合もある。文書作成が全く提供されていない場合、学部は別の選択肢を示して、相応の深奥な学習体験を提供しなければならない。

進歩

22. 学生は、通常３年から４年間の連続したコースを取る過程で、主に体験と知識を習得することによって、歴史学位プログラム全体を通じて向上する。それは「実地訓練」という蓄積プロセスである。それぞれ専攻テーマは異なっており、時間が立つにつれて生徒への要求はより厳しく、高度化されてくるが、一般的なプロセスはプログラム全体を通して同様の技能と質を開発、強化するものである。質的進歩は、例えば、思考法の高度化、解釈技能の向上、継続した文書及び/あるいは口頭による分析能力の向上、より自立した学習など多くの方法によって達成可能である。従って、学部は何らかの単独のモデルに準拠する必要はなく、固有のプログラムが３~４年の間にどのように洞察力や必要な能力を習得させ、学力達成をするための手段を提供するように設計されているかを示す必要がある。中には、９学期（あるいは６セメスター）の間、多様な主題で同様の学習を提供し、より大きな能力を育成するプログラムもある。特定の技能と特性を特定のコースに付し、学生がそれを通じてどのように行動するべきかを指示するプログラムもある。プログラムの構造が何であれ、学生はプログラムの終了時点には入学当初よりも高い水準を達成することが要求される。すなわち、学部は、固有のプログラムがこのプロセスをどのように促進するかを示す必要がある。歴史は不連続の学問であるため、ひとつの種類のコースから別のコースへの進行に関する決められた順序はない。固有の教育内容が学生の向上をどのように強化するかを学部が示すことができれば、調査コースが初年度に集中的に行われるべきか、あるいは詳細な文書作成は３年度に学習すべきであるかなどの理由は原則的に存在しない。

教育と学習

23. 学生は、当該コースは何を達成するよう設計されているのか、そのための手段を説明した案内書を各コース別に提供されるものとする。案内書には、コースの構成概要、評価の特性と量に関する情報、参考文献一覧も含めるものとする。これらのコース案内書は、学位枠組み、成績分類の全水準に関する基準、使用される評価の全ての様式、利用可能なコース一覧、コース構成、評価方法と重点項目、盗用に関する助言などを含めた学部案内書と関連付けながら学生が参照できるように設計されなければならない。個別コース及び学部の案内書は共に、可能な限り明確で直接的な形式で利用可能な教育と学習に関する説明が提供されなければならない。

24. プログラムは学生が多様な場面で定期的に教師やその他の学生と公式に接触できる機会を提供するものとする。その目的は、学生のリサーチ能力やコミュニケーション能力を深めることである。これらの取り組みは同時に成功裏に学問の探求を行うために必要な自律心の質の向上をもたらさなければならない。学部内でどのような形式・特徴の機会を提供するかはある程度状況によるであろう。しかし、これらの取り組みは、学位取得のための標準的学習成果と学部における個別コース及び学位プログラムで採用される内容及び教育/評価方法との間の適合性を決定、検討するための学内プランニングを通じて決定される必要がある。教育方法/学習機会は決められたカテゴリーとして扱われるべきではないことに注目するのは重要である。これらは、教師の自己評価、学生によるコース評価アンケート、他の学部や教育機関の良い慣習を取り入れることなどを十分に考慮し、学部による検討対象とすべきである。

25. 学位枠組みには学生の興味を捉え、好奇心を喚起するような講義あるいは講義形式の教育機会が全ての学生に提供されなければならない。講師によるプレゼンテーションは、コースや教科に個人的な印象を残し、学生がそれに基づいて熟考し、個別の固有な解釈に対する反応を示すことを可能にする。講義はコース内容を特定する広範囲な枠組みを提供し、また講義の主要テーマ、ディベート、解釈へと学生を導くことになる。最善の場合、講義は学生が決してあるいはめったに自分で集積できない情報やアイディアに直接触れる機会を与え、その結果、新しい専門テーマの核心への足掛かりとしての役割を果たす。講義は学生のリスニング、選別したメモ取り、熟考する技能を進歩させなければならない。講義は特定の種類のコースにおいていっそう適切であり、コースチームがその最適な配備を決定しなければならない。全てのコースに講義が採用されるべきであると薦めているわけではない。AVやCAL（コンピュータを利用した学習）の使用を含めた、多くの異なった形式で講義の提供が行われることを我々は認識している。

26. 学位プログラムの体系には全ての学生がセミナーやグループ作業などに関与する機会を含まなければならない。これらのセッションでは、学生はグループ討議に参加し、プレゼンテーションを行い、共同でテーマや議論を探求することが期待されている。これらのグループ討議は知識自体の習得よりも学生の理解力向上を目指すべきであり、効果的な学生の参加を最大限にするような方法で構成されなければならない。通常は、所定のリーディング・プログラムがこれらに先行して提供される。そのような学習は、テーマや学科に対する学生の理解力を深め、口頭によるコミュニケーション能力を開発する機会と考えるべきである。歴史に関する討議に対し、自己批判的且つ寛容であると共に、批判的なアプローチを奨励し、学生の自信を築く機会となる。自分の立場で早急に考え、第三者と明瞭に説得的にコミュニケーションをし、第三者と一緒に密接に作業する価値を認識することに加えて、歴史的物証を整理し、歴史的議論を要約する能力を向上させる。

27. 歴史学科の大半の学生の時間は独立した学習、読書、思考、書き物に費やされる。コースの参考文献やその他の読書に関する助言は必要とされる開始時点を学生に提供するが、知識基盤と歴史的アプローチの範囲を拡大するために、図書館やウエブサイトを想像的に使用するよう教師は奨励するべきである。歴史はほとんどテキストに基づいた学問であり、学生は広範な、速い、批判的な読書、上手なメモ取り、議論の消化、情報を速く知的に統合する能力を習得するよう要求される。また、議論を書面にて構築することも要求される。

28. 学生は広範囲な課題（セミナー、グループ・プレゼンテーション、レポート、レビュー、異なった長さのエッセイ、情報通信プロジェクト、論文など）に取り組むよう求められている。そのような課題に取り組むことによって、物証の取り扱い、テーマ/歴史的議論の批判的対処、自分の研究に関して示唆に富んだ説得力ある発表を行う能力に加えて、自分の作文能力及び口頭によるコミュニケーション能力などをいかに向上させるかについて説明を受けるべきである。学生の取り扱いにおける公平さとプログラム全体にわたるバランスの取れた評価には大きな配慮をしなければならないものの、課題はコースの目的と意図された成果にとって適切なものでなければならない。我々は、全てのコースの期間が１学期/セメスターでなければならないとの考え方は取らない。一定の種類の歴史学コースは１年を基準に教えた方が効果的な場合もある。その方が望ましいと学術的に判断されれば、このモデルが継続的に取られるべきである。

29. 教育と学習の重要な一環として、全ての学生は自分の進歩に関する批判的、建設的なコメントを受けるべきである。学生の個別の学習に関する適切な議論と反応がなければならない。最低でも、全ての教師は、コースが提供されている期間中は１週間のうち学習の相談を受けられる日（日数）を特定しなければならない。定期的な授業活動の一環として、また学生のレポートに関するフィードバックや不定期な会合などを通じた、教師との個別の出会いは、学生が混乱している分野を明確にし、歴史的なテーマや問題だけでなく自分の成績に関してより良く理解する手助けをするために重要である。

評価

評価における多様性は２つの理由で重要である。第１には、いかなる単独の評価手段を用いても、学生の能力の全てを明らかにすることはありえないからである。第２には、入学時点での学生の教育背景や取得した公式資格がますます多様化しているために、学位プログラムは、自分の知識、理解、能力を示す機会を全ての学生に与えなければならないからである。

学士課程の学力評価は多様である。しかしながら、エッセイは重要な構成要素である。エッセイは、試験形式であるいはコース課題として、特定の質問あるいは問題への反応を書く作業である。エッセイは、学生に多くの技能を組み合わせて示すことを要求する。学生が開発する最上位の統合技能を用いるために、エッセイは、この水準における歴史学科の評価の必須の要素である。単独優等学位プログラムの全ての学生はエッセイを書く能力で相当部分の評価を受けるべきであると助言する。全ての学部は、単独優等学位プログラムの全ての学生に対し、異なった種類のエッセイ（例えば、学識の深さを反映するロングエッセイ、焦点の正確さを必要とするショートエッセイ、異なった歴史的概念－変化・原因・類似性・違いに焦点を当てたエッセイ、長さを限定したエッセイ、時間を限定したエッセイなど）によって評価される機会を提供することに配慮すべきである。また、学部は、盗用や外部の手助けの不適切な使用に対する対抗手段として、少なくとも数回は試験形式によりエッセイを書くことを学生に要求するよう助言する。これは同時に、プレッシャーの下で、一貫した、合理的な、立証された議論を作成する能力のような生活技能を開発する機会を学生に与えることができる。

32. 全ての単独優等学位プログラムの学生は、一次情報源の理解力、その取り扱い能力に関して何らかの方法で評価されるべきであると助言する。

33. 全ての単独優等学位プログラムの学生は、歴史学的問題に深く対処する能力に関して評価されるべきであると助言する。学生は、歴史学的探求、いくつかの段階を通じてそれを維持、開発するための機会を持たなければならない。そのような体験には、課題設定と問題解決の両方が関与する。これは通常、標準的なコース課題のエッセイに必要とされる少なくとも２倍の長さの集中的な文書作成作業を通じて行われる。

34. 学部は、全ての単独優等学位プログラムの学生が、その他の形式で批判的能力とコミュニケーション能力を評価される機会を与えるべきかどうかを考慮しなければならない。口頭によるコミュニケーション能力の開発は歴史学者の教育において重要であり、実行可能であれば、学生はこの能力を評価される機会を持つべきである。グループに対して発表される正式な論文、セミナー討議における一般発言、セミナー討議の司会あるいは先導、他の人の発言に対する反応などを含めて、口頭によるプレゼンテーションは多様な種類があり得る。

35. 全ての学部は、単独優等学位プログラムの学生はその批判能力、コミュニケーション能力が以下に記載した方法のうちいくつかによって評価される機会を持つよう真剣に考慮するよう助言する。

i. チーム作業、共同活動：グループプロジェクト、現地調査、物証処理作業など
ii. 歴史文献検討や報告書など、短い文書作成課題
iii. 歴史的データに関する質問に答えるため、統計及び/もしくは歴史的データの図解分析を含めて、多様で適切な形式（棒グラフ、パイチャートなど）で発見を提示するための情報技術の使用
iv. 文献や公文書検索のための情報技術の使用
v. 公文書資料の使用における実践的な体験

36. 何であれ、ひとつの評価戦略を指示するのは歴史学科基準検討委員会の意図するところではない。成績分類のための基準の設立は各学部、教育機関の仕事である。学習体系が異なれば、異なった評価方式が適切であろうし、それらのプログラムに対する特別の重点や集中にも影響を与えるであろう。学士課程プログラムを適切に評価するために、歴史学科の優等学位は１種類以上の評価方式に基づいて授与されるべきであろう。

評価基準

37. 学部は４段階（１級、２級の上、２級の下、３級）の成績特性を設定し、それを記載した説明書を学生に対し発行しなければならない。これは評価基準を設定するサンプルフォームの形式を取ることができ、そのようなサンプルフォームの例が本基準書の最後に添付されている。異なる評価方式（試験形式でのエッセイ作成、長時間のエッセイ、論文、口頭による能力）が異なった評価を与える場合は、異なったサンプルフォームを作成する必要がある。そのようなサンプルフォームあるいは同等物は学生便覧に記載されなければならない。

38. 歴史学位保有者に求められる質が別の学科の優等学位保有者と異なっている場合は、歴史学科の評価手順は他の学部にとって適切な評価手順と異なるかもしれない。歴史学部、学科、専門教科グループは、当該学科及び本専門分野別基準に適合する成績分類基準を設立するための自治権を有すべきである。分野別基準は、評価方法を決定するためのアプローチ、歴史学に関わる異なった技能・方法・学習成果の評価に用いられる明確な重点項目に関する情報を提供しなければならない。ただし、過度な制限をすべきではない。

39. 出版された基準は、ロングエッセイ、論文、口頭によるプレゼンテーション、これらの評価方法のいずれかあるいは全てが用いられる口頭試験の評価を含めて、評価の全ての形式に利用可能でなければならない。基準は、成績分類の全ての水準において、得点の高い成績を優先しなければならない。但し、１級以下の場合は、学生がより高い級の点数を達成できない制限の種類も示さなければならない。

40. 個別の教育機関は学士課程の達成基準を規定する新しい方法の開発を希望するかもしれない。優等学位（H4）を取得する最低基準は、伝統的な分類制度における第３級を取得するために必要とされる水準を維持しなければならない。この水準以上の成績取得を規定する場合は、分類よりもむしろ成績証明書の発行によって行うことができる。教育機関は、全てのコースあるいはモジュールに対する評価点数と全体的な達成率（加重平均された）を含む成績証明書を発行することができる。そのような手続きを取ることにより、様々な学位取得予定者の成績を正しく区別することができ、教育機関は個々の学生が一連の評価の観点からどのような成績を達成したかを示すことができる。卓越した成績の場合は優秀賞を授与することができる。優秀賞の候補者は、伝統的な成績分類制度における第１級と同等の全体的水準を達成すべきものとする。

41. 歴史学科の優等学位は通常、それ以前の資格水準終了後最低でも２学年（４セメスター）の学習を必要とする。資格を取得する水準は通常１年間の学習あるいはH1と同等物であろう。

42. 歴史学科の学位保有者は、当該学問分野の能力を実証できなければならず、評価体系の目的は達成された能力のレベルを評価することである。歴史学位プログラムを設立、維持する上で、学部は以下に記載の学習成果概要を考慮すべきである。成績類別においてこれらの学習成果全ての評価を含める必要はない。

i. 歴史学に関する相当量の知識運用能力
ii. 適切な質問を策定し、物証を活用して、多様な形式で歴史的議論を発展、維持する能力 [12(vi) ・12(vii)]
iii. 歴史学科のテキストを批判的に文脈に沿って読み、分析し、熟考する能力 [12(ii)・18]
iv. 過去、問題点や多様な特性を有する歴史的物証を再構築する複雑さの理解 [12(iv)]
v. 過去を理解、構築、解釈するためのアプローチの多様性の理解。専門分野の場合は、人文史、社会史から派生した概念や理論に関する知識[7・20]
vi. 歴史学科のテキストやその他の資料を読み、分析し、熟考する能力 [12(ii)・17・32]
vii. 新しい情報を発見、回収、選別、交換するために、物証・データを集積、配備する能力 [14(v)・14(vi)・35(iii)・35(iv)・35(v)]
viii. 異なった国・社会・文化の歴史を比較するための能力を含む、比較的な観点の運用能力 [17]
ix. 長期的な時間帯にわたる継続と変化に関する認識 [16]
x. 学問としての歴史の発達の理解と異なった歴史学的方法への認識 [19]
xi. 持続的で、独自に着想した歴史学的文書を設計、リサーチ、提示する能力 [21・31・

33]

xii. 当時の資料や進化した二次文献の使用を伴った歴史的問題を深く取り扱う能力 [33]

xiii. 書面による表現の明確さ、流暢さ、一貫性 [12(vi)・14(vii)・27・28・31・35(ii)]

xiv. 口頭による表現の明確さ、流暢さ、一貫性 [12(vii)・14(vii)・26・28・34・35]

xv. 共同作業やグループ・ディスカッションに参加する能力 [26・34・35(i)]

xvi. 必要に応じて、歴史学的分析と理解の数分野に必要とされる専門的技能 [13・35(iii)・35(iv)]

提言

1．基準検討委員会は、学位の一部として歴史を学習している全ての学生に対し、以下を提言する。

i. この専門分野別基準の 12 項と 13 項に記載された技能と知性の質を強化するプログラムを取る。

ii. コースと学部に関する包括的な案内書を提供される。

iii. 教師と他の学生で構成される多様な形式の教育に定期的に参加する機会を提供される。

iv. 教育の重要な一環として、自分の進歩に関する処方的な良いフィードバックを受ける。

2．基準検討委員会は、単独歴史優等学科の学生に対し、以下を提言する。

i. 歴史的時間の長い期間にわたる専門的学習から発生する知的恩恵という実践的体験を与えてくれるプログラムに従う。

ii. ひとつ以上の社会あるいは文化の歴史を学習する。

iii. 学習している時代によって産出される原資料に関して、集中的で批判的な学習を行う。

iv. 自分の学問の特性に関して批判的に熟考することを期待される。

v. 多くの異なった歴史のうち数種類に紹介される。

vi. 自分の関心を捉え、好奇心を喚起するような講義や講義形式の話を聞く機会を提供される。

vii. セミナーあるいはグループ作業に従事する。

viii. 広範囲な課題を取る。

ix. エッセイを書く技能に関して相当部分の評価を受ける。

x. 当時の原資料を理解し、取り扱う能力に関して評価を受ける。

xi. 歴史的問題を深く取り扱う能力に関して評価を受ける。

3．基準検討委員会は、全ての学部に対し、単独歴史優等学科の学生に以下を要求するため特別の配慮をするよう提言する。

i. 適切な監督の下で、自立して文書を作成する課題（評価の対象となる）を策定、実行、

完成する。
ii. 少なくとも数回は試験形式によりエッセイを書く。

4．また学部は、単独歴史優等学科の学生が以下の点に関して評価される機会を提供するのが望ましい。
i. 多様な形式・分量の文書作成
ii. 口頭によるコミュニケーション
iii. その他の形式のプレゼンテーション

付表1

時間的制限下で書かれたエッセイによる試験のための評価基準

第1級

構成と焦点
・答えが質問に的確に沿っており、設問のより広い含意について熟慮した理解を示している。
・答えの構成が明確で、矛盾がなく、書き手の議論の展開に説得力がある。
・書き手の議論を支持、発展させるために、記述的材料や事実証拠が配置されていて、強力な妥当性と適切な表現で展開されている。

議論と表現の質
・表現が明確、流暢、正確である。語彙の範囲、言語的慣用句が展開されている事例に適切である。
・答えは、他の歴史学者のアイディアの効果的な言い換えを十分に超えたものであり、争われている歴史学的（該当する場合は、歴史方法学論的）問題の思考方法を駆使できることを実証している。
・答えは、矛盾のない説得力のある方法で、独自のアイディアを展開し、書き手が独自の思考を展開できる方法で構成されている。

知識の範囲
・専門分野の知識が広く且つ深い。この場合の知識には、当時の原資料、歴史方法学論、二次文献に関する知識も含まれる。答えに意図されている読解の範囲が広い。

・答えが、歴史的展開の特性と複雑性に対する明確な感覚を示している。
・書き手が、一般化と詳細な議論の間を行き来することが可能で、特定化のみならず、統合化することができる。
・自在に情報の特性と状況を評価することができ、必要であれば、矛盾を特定し、解決を試みている。
・答えは、取り上げられている時代あるいは複数の時代に関して情報に裏付けられた確実な理解を示している。

第２級の上

構成と焦点

・設問を理解しており、質問のより広い含意に対しある程度の理解を示しており、真剣に答えようとの試みをしている。
・答えの構成は、全体を通じて、この分類基準の下位の学生が維持できない水準の分析アプローチを用いて、書き手の議論の明確な展開を促進している。
・記述的材料や事実証拠は適切に配置されている。この分類基準の下位の学生が展開できない水準で、引用している証拠の意図する全てを用いている。

議論と表現の質

・文書作成は明確で、一般的な水準で正確であり、歴史学者によって用いられた専門的で高度な語彙の理解を示している。
・答えは、他の歴史学者のアイディアを用いて、それを超えた展開を試みている。答えは、歴史学的説明が試される程度の理解を示している。
・答えは真の独創性を示してはいないものの、書き手はある程度の知的独立を有したアイディアを提示している。過去とその解釈について熟考する能力を示している。

知識の範囲

・知識は広範囲であるが均一ではない可能性もある。専門分野の当時の資料、歴史学方法論的資料への言及が含まれている。答えによる読解の範囲は相当量である。
・答えが歴史的展開の特性に関する感覚を示している。
・書き手は、時として過度の一般化と細部にこだわり過ぎの傾向はあるものの、一般化と詳細な議論の間を行き来できる。
・書き手、自在に情報の特性と状況を熟考でき、それらを批判的に用いようと試みている。
・取り上げられている時代あるいは複数の時代に関して確実な理解を示している。

第２級の下

構成と焦点

・設問をある程度理解しているが、持続した焦点が欠けており、質問のより広い含意に対する理解が少ない。
・答えの構成は、設問に求められているよりも、書き手の自由裁量で資料によって大きく影響を受けている。アイディアは、展開されるというよりも記述されている。
・記述的資料や事実証拠は配置されているが、必ずしもこの分類の上位水準が適用されるほど批判的な特徴を有してはいない。

議論と表現の質

・記述は、書き手の意図を明確に伝えるために十分正確であるが、流暢さと専門的な歴史学者が用いる学術的語法の駆使が欠けている。時として表現がぎこちない。
・答えは歴史学者のアイディアをある程度理解していることを示しているが、批判的な熟考はしていない。歴史学的な説明の問題点は不完全にしか理解していない。
・答えはアプローチと議論において独創性を示すことなく、本質的に派生的なアイディアの主張に留まっている。

知識の範囲

・知識は相当量あるが、限定的で寄せ集めである。不正確さも多少あるが、基本的な知識はしっかりしている。答えによって意図される読解の範囲は限定的である。
・答えは歴史的展開に対する限定的な意識を示している。
・書き手は過度に記述的あるいは単なる描写に陥りがちで、設問で要求されている正確な参照なしに知識を示そうとしている。
・情報に関しては、状況と重要性を評価する試みがなく、無批判に用いられている。
・答えは取り上げられている時代あるいは複数の時代の特性の理解をある程度示している。

第３級

構成と焦点

・設問の意味をほとんど理解しておらず、焦点を絞ることなく設問の周囲を記述する傾向がある。
・答えは、理論構成されてはいるが展開がなく、議論が不完全で、無計画、統制なく広がっている。
・記述的資料と事実証拠は多少配置されているが、その重要性と適切性に関する批判的な熟考が欠けている。

議論と表現の質

・記述は、文法的に正しいものの、複雑な歴史学的議論を維持するための高度な語彙と構築に欠けている。時として、記述には明確さと表現の適切性が欠けている。
・歴史学的な説明の問題点や試されている特性の理解がほとんどない。
・答えはアプローチに意図的な独創性がない。

知識の範囲

・設問に対し基本的な答えを形成するための十分な知識はあるが、限定的で寄せ集めである。多少の不正確さはあるが、設問に対して基本的な答えを形成するために十分な知識は存在する。答えは適切な読解を示しているが、特定の範囲内で不足している。
・歴史的展開に関する理解はあるものの、未開発であり、歴史学者や他の書き手のアイディアが混同されている、あるいは提示されていない。
・議論は存在するが、過度に記述的になる傾向がある。議論は情報に基づいた一般化ではなく、大胆な主張をたどっている。
・答えを開始するための十分な情報は存在するが、完全な答えを維持するほどの情報はない。情報は、常に自明であるかのように、無批判に用いられている。
・答えは取り上げられている歴史的時代あるいは複数の時代の特性の理解を示してはいるが、初歩的水準である。

付表 2

最低水準

歴史学科の専門分野別基準は、全ての利害関係者のために、単独歴史優等学位の基準に関する一般的な期待値の提供を試みてきた。この基準は、特に、単独歴史優等学位プログラムの内容と進歩、そのようなプログラムが授ける歴史学科に固有の技能、一般的に転用可能な技能、そのような知性の質が評価される手段に関する情報と助言を提供する。同時に、歴史優等学位保有者に期待される能力も示している。

英国で提供されている単独歴史優等学位プログラムの多くの内容は、ある程度一般的な共通の特徴を有してはいるものの、細部では異なっていることを認識している。歴史学位プログラムの固有の内容が多様であることに間違いはないが、全てのプログラムは相当量の歴史学的知識を教授し、歴史優等学位保有者に期待される歴史学に固有の技能及び一般的転用可能な技能を開発するものである。歴史学に固有の技能に含まれるのは、過去の状況・出来事・思考方法及びそれらに関する現存する物証の複雑さと多様性の理解、広範囲な原

資料の解読と分析、批判的且つ文脈に沿った熟考、過去の理解・構築・解釈へのアプローチの多様性の認識、学問としての歴史と異なった歴史学的方法の理解、時間の経過における継続性と変化の認識、歴史学的議論を展開・維持するために物証を集積し、議論を整理して、明確、流暢、矛盾なく表現するための能力などである。優等学位プログラムでは、学生に対し、その他の技能、例えば、言語能力、コンピュータや定量的方法の活用を求め、自立心、自発性、独立心、共感・想像的洞察力、共同作業能力、第三者の合理的な考え方への敬意などを開発することが要求される。

歴史優等学位を優秀な成績で取得した学生は、非常に広範囲で深奥な歴史学の知識、特に過去に関する知識を習得し、上記に記載された歴史学に関わる技能と転用可能な技能のほとんど全てを駆使できることを実証可能であると期待される。標準的あるいは中水準の成績で卒業した学生は、ある程度広範囲で深い歴史学の知識、特に過去に関する知識を習得し、上記に記載された歴史学に関わる技能と転用可能な技能のほとんど全てにおける確かな能力を実証可能であると期待される。歴史学的知識の習得や学科に特有の技能及び転用可能な技能がそれより低い水準である学生は、優等学位を取得して卒業することができず、単独優等学位プログラムの初期の段階で落第するであろう。最低水準で単独歴史優等学科を卒業する学生は、様々なコースあるいはモジュール、評価された学習、学位プログラムにおいて不均一な成績を残したのである。この不均一は、コースやモジュールに与えられた点数の範囲と多様性を検査することによって発見される。中には、最低水準では堅実な成績を残す学生もいるが、それでもなお、最低水準で卒業する学生の大半は、学位プログラムの一部において標準あるいは中水準の学生と同程度の成績を残している。彼らは、十分な歴史学の知識、歴史優等学位取得者に期待される歴史学的技能、転用可能な技能の大部分における必要能力を実証できる可能性があるが、最低水準でしか卒業できない理由は、コースあるいは評価される学習の全体にわたって必要とされる水準を持続的に達成できなかったからである。彼らの成績のほんの一部しか最低水準で評価されなかったものと思われる。しかしながら、この水準において均一な成績を残した学生でさえも、証拠の基本的な理解を示し、未展開で不完全ではあっても、構成された議論を提示し、不十分な分析ではあっても、十分な記述を提示し、多少明確さと流暢さに欠けるとは言え、文法的に正しく、知的な方法で自分の考えを表現したのである。

分野別ベンチマーク

－エンジニアリング－

2006 年

高等教育質保証機構

序文

この専門分野別基準は、工学学界のために特定の専門あるいは専門分野における教育プログラムの特性と特徴を記述するための手段を提供している。同時にこれらの基準は、学位保有者はどのような特性と能力を有すべきかという観点から、学位授与のための基準について一般的な期待を表したものである。

専門分野別基準は、同時に公表された他の基準と共に、**優等学士学位**[1]に言及している。更に、基準の中には統合修士学位に関するガイダンスを提供しているものもある。

専門分野別基準は多様な目的のために用いられる。主として、高等教育機関が特定の専門分野において新規のプログラムを設計・開発するにあたり重要な外部情報源として参照される。専門分野別基準は、プログラムにより達成すべき学習成果を明確に表現するための一般的ガイドラインを提供するが、その教科の詳細なカリキュラムを示すものではない。

また専門分野別基準は、高等教育機関が学内の質保証を達成する上での支援を提供するものである。特定のプログラムに関し、合意された一般的な期待に対して、規定された学習成果が達成されたかどうかを検討、評価することを可能にする。この専門分野別基準は、プログラム設計において柔軟性と革新性をもたらし、合意された全体的な枠組みの中で新規及び既存のプログラムの内容に関して学術的な討議・議論を喚起することができる。高等教育機関がプログラムの設計・実施・見直しを行うにあたりこれらの基準を使用することは、基準と質に関する高等教育機関の責任を重要視していこうとする最近の動きを支援するものである。

専門分野別基準は同時に、特定の専門あるいは専門分野における学位の特性と基準に関して情報を探している入学予定の学生及び雇用者にとっても有益であろう。

本書面に規定された基準と個別の学問分野用に専門的・法的に規定された基準との関係については、個別の高等教育機関が詳細に考慮するものとする。

この専門分野別基準は、2000年に公表された最初の基準を改訂したものである。基準の見直しは、本年公表された全ての専門分野別基準の定期的な見直しの一環として、高等教育質保証機構（QAA）により監修された。専門分野別基準の見直しとその結果としての改訂は、それぞれの専門分野を代表して選出された専門家で構成される委員会によって行われた。改訂版専門分野別基準については、より広範囲な学界及び利害関係者グループによる十分な協議を受けている。

QAA は、この専門分野別基準及び同様の専門家グループによって開発された他の専門分野別基準を公表し、配布するものである。

---

[1]この優等学位は、スコットランド学位基準の（the Scottish Credit Qualifications Framework）レベル 10、ウエールズ学位基準（the Credit and Qualification Framework for Wales）のレベル 6 に相当する。

目次

初めに	1
概要	2
専門分野の特性と範囲	2
工学学位保有者の特性	3
学士・修士レベルの工学学位	3
工学学位と専門的慣習	4
学術プログラムの専門的認証	5
基準の国際的背景	5
基準	6
教育指導・学習・評価	7
別表 A－UK-SPEC：高等教育プログラムの評価（EC[UK] 2004）	9
別表 B－工学学位専門分野別基準検討グループの構成員	15
別表 C－工学学位ベンチマーキンググループ構成員	16

初めに

2000 年に最初の工学学位のための専門分野別基準を公表して以来、工学分野における専門的・学術的基準に関連する重要な刊行物が多く出版された。例えば、工学教授協会（Engineering Professors' Council: EPC）による学位取得達成基準（the Graduate Output Standard、2000 年 12 月）、英国工学協会（the Engineering Council UK：EC[UK]）による工学専門職職務能力英国基準（the UK Standard for Professional Engineering Competence：UK-SPEC）のうち、専門職認定基準（2003 年 12 月）及び高等教育プログラムの認証基準（2004 年 5 月）などである。専門分野別基準の成果重視型アプローチはこれらの最近の基準文書を開発する上で確かに有効であった。高等教育プログラム認証のための UK-SPEC が公表された後、これら

の異なった基準を見直し、合理化するニーズが高まったとの強い意見が専門分学界によって表明されたのである。

EC[UK]及びEPCは共同で、これら既存の基準を統合調整する必要性に関してQAAにアプローチをし、単一の統合された基準作成へ向けた強い要請が専門学界から提起されていることが確認された。QAAのベンチマーキング実行委員会による専門分野別基準の見直し準備が終了すると、QAAは工学学位用の専門分野別基準検討委員会を組織するためにEC[UK]及びEPCを招聘した。委員会の組織に当たっては、欧州及び雇用者を含めた工学関係団体及び利害関係者の代表が含まれるよう配慮がなされた（別表B参照）。工学学位の専門分野別基準の改訂については、達成基準の進化を認識し、EPCの作業を通じて培われた思考・識見を盛り込みながら、専門分野別基準の一般的モデルを採用したUK-SPECの手法を用いるというアプローチが取られた。この結果、UK-SPECが広く受け入れられていたこともあり、検討委員会は、改訂する専門分野別基準としてUK-SPECの基準が採用可能であると考えるに到った。検討委員会は、このアプローチを検討する上で、非認証学位プログラムの特性と現状に特に配慮した。最初のフィードバックにおいて、UK-SPECの基準を改訂版専門分野別基準に採用するというアプローチが強く支持されたため、検討委員会は、これに基づき草案された専門分野別基準に関して協議を行った。委員会は、その協議に対する反応の良さに後押しされ、これが専門分野別基準の改訂版としてベストのアプローチであるとの結論に達した。

この改訂版のもうひとつの重要な特徴は、優等学位と統合修士学位（MEng）基準を一緒にしたことである。（2002年当初、MEngは別々に記載されていた）

検討委員会は、この改訂作業に貢献して下さった関係者各位、提言・助言を寄せて下さった皆様に心より感謝の意を表する。このアプローチは好評を受けるものと確信しており、統合された基準は同僚各位のニーズをより良く満たすものと信じる。

Professor David Bonner
工学学位専門分野別基準検討委員会会長
Professor Kel Fidler
英国工学協会会長
Professor Tony Unsworth
工学教授協会会長

概要

専門分野別基準とは、「工学分野における優等学位授与基準に関する一般的な期待を表す総称的記述」を作成することとQAAは定義する。

この改訂版専門分野別基準は工学学位保有者に期待される学術的基準を規定している。ここに規定された学習成果は、英国工学協会（EC^{UK}）がUK－SPEC：高等教育指導プログラムの認証（2004年）において公表した内容である。これらの学習成果は工学学界が「達成基準」として表現した内容でもあり、工学学位専門分野別基準の初版（QAA、2000年）及びEPC工学学位取得者達成基準（2000年出版）を基に改訂したものである。この改訂版専門分野別基準にEC^{UK}の最新版学習成果を用いることにより、プログラム提供者は単一の学習成果基準を活用することができる。この学習成果は工学部学生が卒業するにあたり習得すべき最低基準を表している。従って、この最低基準を超えるプログラムは多く存在するものと思われる。

この専門分野別基準は、英国高等教育資格基準（the framework for higher education qualification in England, Wales and Northern Ireland：FHEQ）に規定されているように、学士優等レベルおよび統合修士レベル（MEng）の工学学位を対象としている。この専門分野別基準は、公認技術士（Incorporated Engineer：IEng）として認定を受けることを目的に設計されたプログラム用に学習成果を適用するためのガイダンスも含んでいる。（Foundation 学位の特性と基準に関する詳しいガイダンスはthe Foundation Degree qualification benchmarkを参照のこと）

プログラム提供者は、多様なプログラムの基準を確立するために、専門分野別基準を用いてカリキュラムの設計に革新性と創造性を盛り込むことが可能であろう。学際的な性格のプログラムの場合は、多くの専門分野別基準を利用するのが適切であろう。プログラム設計に専門分野別基準を使用するだけでは専門的な認証を取得するには不十分であることを認識するのが重要である。

専門分野の特性と範囲

工学とは、社会のための基盤、製品、プロセス、サービスの開発・提供・維持に関わる学問である。工学は、商業的・法的・社会的・環境的配慮により課せられる制約の範囲内で、設計と製造を通じて、初期の構想から廃棄に至るまで、製品・プロセス・サービスのライフサイクル全体を取り扱う。工学は、３つの重要な要素、すなわち科学原理・数学・「具現化」に基づいている。科学原理は全ての工学を明確に実証し、一方数学はパラメーターを伝え、ソリューションをモデル化・最適化するために用いられる言語である。具現化は、

エンジニアを科学者と区別する創造力全般を表現している。すなわち、これまで存在しなかった物を構想し、作り、実際に実現化する能力である。経済的に重要で、倫理的に健全な持続可能なソリューションを開発するための創造性と革新性は、工学に不可欠で顕著な特徴であり、確立された、また開発中の多様な工学関連の学問に共有される特性である。

工学学位保有者の特性

工学分野の課題にアプローチする創造的方法は、分野全体にわたる「考え方」として浸透してきている。効率的なオペレーションを行うために、工学学位保有者は以下のような特性を保有する必要がある。合理的・実用的・現実的な考え方に必要とされる実用的な措置に興味がある。問題解決意欲があり、柔軟な方法で自分の知識を活用して、創造的、革新的になるため、また困難を克服するための戦略を有している。数理的思考に強く、コンピュータを使いこなし、細部にこだわることができる。採算意識が高く、自分が示すべき社会的・文化的・環境的、そして広範囲な専門家としての責任を認識している。工学、商業、コミュニケーションに対する国際的感覚を習得している。倫理的な問題に直面した場合、適切な行動規範の範囲内で対処できる。専門的な展望を描くことができ、グループ作業が行え、効果的なコミュニケーション能力を有し、責任を行使できる。

学士・修士レベルの工学

専門職団体、学術機関に関わらず、英国工学学界の間では、EC^{UK} の認証基準は工学分野における優等学位にふさわしい一般的な期待を満たしているとの合意がある。これに基づき、優等学位は FHEQ における総称的優等学位に相当する資格とみなされる。認証及び非認証学位プログラムの修了者はこの専門分野別基準に規定された学術的基準を達成したものと期待される。

工学修士（MEng）は、広範囲で強化された学習プログラムを提供する統合修士プログラムで、能力の高い学生用に設計されている。履修期間は通常最低４年（スコットランドでは５年）で、学位プログラムの内容は、相当する学士優等学位より広範囲、深遠でなければならない。

MEng と MSc は原則的に異なっている。通常 MSc プログラムは、比較的狭い分野における学習の深さを追求する単独型のプログラムとして設計されている。MSc も今後は、進歩したあるいは最新の学習成果を保証するための資格として認められていくことであろう。通常 MEng プログラムは、UK-SPEC によれば、専門的な職業への準備として設計されている。相当する学士優等学位より更に広範囲で深い、産業との関連性をより重視した学習が

要求される。MEng プログラムにおけるプロジェクトワークは、個別の研究・設計プロジェクト及び産業界に強く関わったより広範囲なグループプロジェクトの両方を含むものとする。より広範囲な学習は、技術的な専門分野を追加し、ビジネス・経営・業界の話題などに関する学習を含めることにより可能となる。より深遠な学習は、修士レベルにおける特定の学習及び優等学位レベル（レベルH）で既に行った作業の統合的な学習により可能となる。通常これらの構成要素は、広範囲な技術面の統合から得られる学習成果や共同事業における仕事などと共に、統合学習プログラムの後期段階に提供される。

MEng は、学士優等学位プログラムの単なる追加年として設計、あるいは考えられるべきではない。初期段階では学士優等学位プログラムと平行して共通の学習が提供されたとしても、最初から最後まで MEng プログラムは統合された全体プログラムとして設計されなければならない。MEngプログラムと 学士優等学位プログラム間の移行は通常可能である。MEng プログラムへの進級は、修士学位授与に必要とされる厳しい成果が達成可能かどうかを示す成績に基づいて行うものとする。

MEng プログラムが取る多くの異なったルートがあることに注目するのも重要である。FHEQ は修士学位を取得するために必要な能力を特定している。修士レベルの学力を有していると評価できる学習量について規定はしていないものの、修士レベルであると評価されたプログラムの一学年の半分に相当する期間学習をしただけではこの要件は達成されそうにもない。プログラム設計者は、MEng 取得者が修士レベルの適切な学習を達成するようにしなければならない。資格取得のためには、最低でも修士レベルであると評価されたプログラムの一学年間の学習を必要とし、通常はそれ以上の学習期間を必要とする。現在、統合修士学位取得者がダブリン基準の第２段階学位取得に必要とされる要件を満たしているかどうかについて、ボローニャ宣言に関わる議論が進行中である。この基準の策定時点では、統合修士プログラムは上記記載の要件を満たしていると仮定するのが英国での一般的な考え方である。

工学学位と専門的慣習

工学学位プログラムには多くの異なった種類が存在するが、全ては、学位取得者が工学あるいは技術分野で専門的なキャリアを開始することを可能にする知識・理解力・技能を習得するように設計されている。すべての学位取得者がこれらの分野に就職するわけではない。なぜなら、これらの特性は、工業・金融・コンサルティング・公共サービスなど多くの異なったセクターの雇用者にとっても魅力的であるからだ。これらの異なった分野に進む学位取得者には、専門職技術士協会の会員になること及びEC[UK]から公認技術師や公認技術士としての認定を取得する必要はない。しかし、多くの学位取得者はこのような形式で

専門家として認定されることを求め、EC[UK]の認定に必要な要件は大半の工学関係の専門職[1]を得るために欠かせない職務能力ともなっている。工学学位は最終的に専門的な認定を取得するための知的基盤を提供し、卒業後に業務に関わる教育研修やOJT体験を受けることによって更に高められることになる。

エンジニアとしての専門職は多くの多様な特徴を有している。広い意味での違いは、公認技術師（Chartered Engineer）と公認技術士（Incorporated Engineer：IEng）が行う職務の違いにある。どちらも創造性と革新性を用い、設計、製造、建築、オペレーション、廃棄などの活動に関わる。どちらも商業的・技術的管理に関わる可能性が高い。しかしながら、公認技術師は新しい技術・概念・技能・サービスの開発と応用に携わる可能性が高く、公認技術士は既存の技術の応用と管理に関わることが多い。大半の工学学位はこれら２種類のキャリアのいずれかの基礎を築くように設計されている。

---

[1]UK-SPEC2003を参照のこと。UK-SPECは、能力の主要５分野を規定している。各分野は多くの異なった面をカバーしている。

A　一般的・専門的工学知識と理解の使用

B　適切な理論的・実用的方法の応用

C　技術的・商業的リーダーシップ及び経営能力

D　効果的な対人・コミュニケーション技能

E　専門的基準の維持及び社会・環境に対する義務の認識

学術プログラムの専門的認証

大半の工学学位プログラムは、専門機関による認証を念頭において設計されている。これが、最終的に専門職としての能力を実証するために必要な知識・理解力・技能を学習プログラムが提供するかどうかを確認する手段である。認証が主として重要視するのは達成した成果である。教育指導と学習へのアプローチ、評価戦略、人的・物質的資源、質保証への配慮、入学基準などの要素は全てチェックされる。

EC[UK]は認証のための全体的な要件を規定している。また、専門機関がこの要件をそれぞれのセクターの職業に適切であると解釈して、その範囲内で認証を行うよう使用を許諾している。認証は長年にわたって内容が向上されてきた強力なプロセスであり、敬意を持って認められている。国際的な相互認定条約が着実に拡張するにつれ、認証は学位基準の移行可能な手段として益々通用してきている。

工学技術は、絶えず増大している知識や技能を習得するために確実に拡大し続けている有

力な学問分野である。大半のプログラムは認証を受けているものの、大学は常に、プログラムに広範囲性あるいは新規性を盛り込むために、ある特定の専門機関による認証要件を満たさないプログラムを設計しがちである。プログラム設計における新規性を受容、奨励することは、専門機関が自らの要件を詳細に設定し、基準を維持して行く上で直面する課題の一つである。認証はプログラム設計における革新の動きを封じることを意図していない。このことは特に、多くの専門分野にわたる学際的なプログラムに当てはまる。必要であれば、複数の専門職機関による共同認証訪問を組織する仕組みも存在しており、現行の認証のための枠組みはそのような革新的なプログラムを受け入れる用意が十分にある。

基準の国際的背景

英国のエンジニアは世界中の様々なプロジェクトに従事しており、その多くが海外で仕事をしている。工学技術は大半の輸出製品や多くのサービスに欠かせない存在である。英国は工学技術関係のサービスの輸出だけで、金融セクターを除く他のどのサービス活動よりも多い年間２０億ポンドの純益をあげている。

高等教育指導（HE）は同様にグローバルな活動である。これまでもずっと英国の大学は、他の教科と同様、工学分野でも世界中から学生を引き付けてきた。これは世界の学生の流動の一部であり、多くの国が自らの高等教育を世界中で広める活動を積極的に行っている。欧州内部でも、ボローニャ宣言が「欧州高等教育資格に関する基準」（European Higher Education Qualification Framework）の共同開発を行うことによって、欧州高等教育域（European Higher Education Area）内での流動性の推進に弾みを与えた。

従って、様々な国の工学学位の基準に関する興味は高まっている。英国は、1989 年から、英語を話す国々の工学学位認証機関で構成される国際協約のメンバーになっており、この協約の会員はお互いの認証決定を認めることに合意した。アジア及び欧州の数国を含め、この協約に加わることを希望する国が増加するにつれ、各国の興味は認証のプロセスから認証プログラムの成果へと移ってきた。

欧州内でも同様の展開が起きた。「欧州高等教育資格に関する基準」を開発するためのボローニャ宣言においては、プログラムの構成あるいは長さ同様、学習成果の重要性が注目を集めるようになってきた。この点で工学学位は実験的分野となってきた。EURACE は、英国も参加している EU 資金提供プロジェクトであり、工学学位の認証のための枠組みを開発した。国内の認証制度もこれに準拠することが可能である。この枠組みは UK-SPEC に強く影響を受けた一連の学習成果基準を含んでいる。

基準

UK-SPEC は工学専門職職務能力に関する枠組みを規定しており、これは工学学位取得者の職業全てに適用可能である。この枠組みにより、専門職能力を習得する学習成果を提供しているかどうかについて、工学学位プログラムの認証が行われる。必要とされる学習成果は UK-SPEC :「高等教育指導プログラムの認証」(2004 年 EC[UK] 出版) に規定されており、本書面の付表 A にも示されている。この規定は、以前の「工学学位のための専門分野別基準」(QAA、2000 年) に含まれた一般的・専門的学習成果を基に開発されたものである。これには、持続可能な開発や倫理基準などの問題を更に重視して新しく制定した UK-SPEC の職務能力基準が反映されている。

UK-SPEC に記載され、付表 A にも添付されている学習成果は工学技術士としての認定のための基盤を提供する全ての学位に適用可能である。学士優等学位は最も広く行われているプログラムであり、卒業後の雇用や研究、修士レベルでの学習を続けるための基礎を提供する。これらのプログラムの卒業生で、公認技術師になることを希望する学生は修士課程で更に学習する必要がある。統合修士学位のための学習成果は、卒業生が公認技術師として認定されるための能力を習得するようよう設計されている。公認技術士 (IEng 学位) としての認定を目標に設計された学位プログラムの UK-SPEC に規定された学習成果は付表 A に含まれている。

これらの基準は最低基準を表したもので、卒業生全員が習得すべき一般的な期待値を表現している。しかしながら、大半の学生はこれより高い基準を達成するであろう。

これらの基準はカリキュラムを詳細に記述したものではない。プログラム提供者は、成果を達成するためのプログラムを設計する方法に関して完全な自由裁量を有している。更に、異なった学習成果のバランス、特に特定の学習成果については、個別の学位プログラムの特性と目的に応じて多様となるであろう。

学位の中には、ビジネスや外国語のような異なった分野を工学と組み合わせた共同学位として設計されるものもある。このような場合も、成果基準はプログラム内の工学部分のための重要な参照項目となるであろう。また、真に学際的な学位もあろうが、そのような場合も同様に、成果基準は参照項目として役立つであろうし、希望があれば認証の対象となる。

元々の専門分野別基準と同じように、UK-SPEC の基準も基本的に全ての種類の工学学位に適用可能となるよう作成されている。従って、認証を求めるかどうかに関わらず、全ての

工学学位プログラムの設計・開発のための枠組みを提供している。これらの基準は、工学学位プログラムの専門分野を特定し、卒業時に達成すべき内容と基準に関する情報を利害関係者に提供する。これらの理由全てにより、そして単一の基準は解釈の相違という危険性を最小にするため、大学あるいは認証機関においては、UK-SPEC の成果基準を専門分野別基準として用いることが適切である。

教育指導・学習・評価

カリキュラムの設計については総合的なアプローチが取られるべきである。教育指導・学習・評価の方法は、学習活動及び評価業務がプログラムに意図されている学習成果に合致するよう作成しなければならない。

教育指導と学習

既存の工学学位プログラムは長年にわたって開発され、学生の学習体験を強化するための多様な学習・教育指導・評価方法を配備している。この多様性がこの学問分野の強みである。どの方法が採用されようとも、学習・教育指導・評価のための戦略は学習成果達成のための機会を提供し、達成目標を提示し、学生の能力背景の範囲を認めるものでなければならない。カリキュラムの提供と設計方法は、教育研究・国家政策・産業界の慣習・雇用者のニーズの変更などを考慮しながら、一般的状況の変化及び各分野に固有の展開に対応するよう定期的に更改しなければならない。

カリキュラムの設計は、研究・識見・卒業生の見込まれる到達点を考慮に入れて編成し、工学技術を産業界へ応用することも含めるものとする。学生が工学技能を満足できる程度まで習得するためには、学生が実践的な研究室作業、実質的な個別プロジェクトを行うことが期待される。カリキュラムには設計及び研究主導プロジェクトの両方が含まれるものとし、これらを通して自立した思考とチームで効率的に作業する能力の両方を開発することが期待される。教育指導は、工学技術に関連する社会的・法的・環境的・経済的要因を考慮しながら行う必要がある。

学士優等学位と区別される MEng プログラムにおける教育指導・学習の特徴として、技術的理解を深め、グループ作業を更に追加し、工学技術分析の産業界への応用を増加、自立した学習・作業を行う能力の強化などが挙げられる。これらの一部は学士優等プログラムにもある程度含まれており、正式な教育指導及び相互作用的な教室内での学習を通じて実施することも可能ではあるが、MEng プログラムの事例研究においては、特に前年の学習を展開させていく最終学年段階に設計作業とプロジェクトをより集中的に活用するものと

する。プログラム設計におけるこれらの違いは、卒業する MEng 学生が、自立した行動、責任の受容、積極的なアイディアの策定、幅広い解釈が可能な未知の問題の処理、企画・開発戦略、合意された計画の導入と実行、必要な場合のチームの指導・運営、仕様及び計画に対する達成度の評価、意思決定能力など、より大きな能力を習得することを期待している。プログラム設計にこれらの要素を含めることは、技術的あるいは/及び経営活動において学生が将来指導的役割を担うための準備を支援することとなる。例えば、サンドイッチコース（企業研修制度）などを通じて、企業で仕事をすることも正式な学習の補完として用いることができる。そのようなプログラムは、学術的な要件及び構成要素が全て網羅されるように期間延長も可能であろう。

全ての工学学位プログラムは学生に指導と支援を与えるが、MEngプログラムの学生には、特にプログラムの最終段階では更なる自立が期待される。

教育指導、学習資源、その他の支援と助言については、高等教育アカデミー（HEA）－Engineering Subject Center (www.engsc.ac.uk) から取得可能である。

評価

工学学位のための達成基準を規定する意図は、工学学位を取得して卒業する全ての学生はこれらの基準を達成したことを実証することが可能であろうということである。プログラム提供者は、この点がどのように保証されるかを明確にする必要がある。

評価とは、ベンチマーク基準に対し学生が測定される方法であり、学習プロセスの建設的な部分を形成するべきである。各プログラムは達成基準を満たしていることを確認するために評価を受けるべきである。

評価に関する詳細な情報とガイダンスについては、HEA－Engineering Subject Center, 学習成果の評価（Assessment of Learning Outcomes）を参照のこと。この作業は工学学位のための専門分野別基準と連動している。

付表 A
UK-SPEC：高等教育プログラムの認証（EC[UK]、2004 年）[2]

一般的学習成果

認定を目標にしたプログラムかどうかあるいは学位水準に関わらず、学位を取得した卒業生は以下に記載の基準を満たさなければならない。

知識及び理解

学位取得者は、自分の専門工学分野の根本的な事実・概念・理論・原理、及びその基礎となる科学・数学に関する知識・理解を実証できるものとする。また、広範囲にわたる学際的工学技術の背景とその根底にある原理を理解しなければならない。更に、自分の工学技術に関わる判断に影響を及ぼす社会的・環境的・倫理的・経済的・商業的問題についても理解する必要がある。

知的能力

学位取得者は、適切な定量科学及び工学ツールを問題の分析に応用する能力を有するものとする。ソリューションの組み立て及び設計の策定において創造的・革新的能力を実証できるものとする。また、広範囲な図式を理解することができ、その結果、適切な水準の詳細な作業が可能である。

実践的技能

学位取得者は、研究室及び職場、監督下での企業での就労体験、個別・グループプロジェクト、設計作業、設計・分析・管理におけるコンピュータソフトの開発と使用による学習及び就労を通じて習得した実用的工学技能を有しなければならない。グループ作業及び主要なプロジェクトへの参加の証明も必要である。但し、個別の専門職機関によっては、この要件を特に要求するかもしれない。

一般的転用可能な技能

学位取得者は、広範囲な状況で役に立つ転用可能な技能を習得しなければならない。これらの技能は、「高等水準主要技能に関する資格とカリキュラム」(the Qualifications and Curriculum Authority Higher Level Key Skills) によって例示されており、問題解決、コミュニケーション、共同作業、IT 機器の効率的使用、情報検索技能などの能力が含まれる。また、生涯学習や CPD (専門的能力向上の継続) の基盤としての自己学習計画能力及び成績向上能力も含まれる。

工学分野における専門的学習成果

認証プログラムの卒業生は、学習の広範囲な分野によって規定される以下の５つの学習成果を達成する必要がある。ここに規定されたように、この成果は、公認技術師の認定を目標とする学士 (優等) レベルの認証プログラムに適用される。P.13 と P.15 にそれぞれ、これらの学習成果を MEng 学位認証プログラムや、公認技術士認定を目標とする学士学位認証プログラムへ適用する方法について説明が記載されている。

[2]これは第2部（工学学位認証プログラムのための達成基準）からの抜粋で、EC[UK]の寛大な許可により再生されている。

これら異なった広範囲の学習分野に対する比重は各プログラムの特性と目的に応じて異なるであろう。
当該専門機関により規定された実証科学、数学、関連工学分野
・自分の専門分野における教育を実証し、科学的・工学的背景の理解を可能とし、その過去・現在・未来の発展とテクノロジーを支援するために必要な科学原理と方法論に関する知識と理解
・自分の専門分野における教育を実証し、数学的方法・ツール・表記を工学的問題の分析とソリューションに応用することを可能とするために必要な数学原理の知識と理解
・自分の専門分野の学習を支援するために他の工学分野の知識と理解を応用、統合する能力

工学分析
・工学原理の理解、主要な工学プロセスを分析するためにそれらを応用する能力
・分析的方法とモデリングテクニックを使用することにより、システムや部品の性能を特定・分類・表現する能力
・工学的問題を解決するために、自分の専門分野に関わる定量的方法とコンピュータソフトを応用する能力
・工学的問題解決に対するシステムアプローチを理解し、応用する能力

設計
設計とは、特定されたニーズを満たすために、経済的に重要な製品・プロセスあるいはシステムを創造、開発することである。設計には、相当量の技術的・知的取り組みを必要とし、現実の問題の解決に対し全ての工学的理解・知識・技能を統合するために用いることができる。従って、学位保有者は以下の目的のための知識・理解・技能を必要とする。

・問題を調査、明確化し、環境面や持続可能性における制約、健康・安全・リスク評価などの問題を含む制約を特定する
・顧客やユーザーのニーズ、美的配慮などの重要性を理解する
・コスト推進要因を特定、管理する
・革新的ソリューションを確立するために創造性を使用する
・製造・管理・維持・廃棄を含む工学的問題の全ての面から目的の適切性を確保する
・設計プロセスを管理し、結果を評価する

経済的・社会的・環境的背景

・工学プロセスの商業的・経済的背景に関する知識と理解
・その背景の範囲内で、工学的目的を達成するために使用可能な管理テクニックの知識
・持続可能な発展を推進するために工学活動に必要とされる要件の理解
・人事・健康・安全・リスク（環境リスクを含む）などの問題を含む、工学活動を統括する法的要件の枠組みの認識
・工学技術における高水準の専門的・倫理的行為の必要性の理解

工学慣習

工学技能の実用的応用、理論と経験の組み合わせ、その他関連する知識と技能の使用。
これには以下の項目が含まれる。

・専門分野の材料・機器・プロセスあるいは製品の特徴に関する知識
・ワークショップ・研究室に関わる技能
・工学知識が応用できる背景の理解（例えば、オペレーションと管理、テクノロジー開発など）
・技術文献、その他の情報源の理解
・知的財産・契約に関わる問題の特性を認識
・適切な慣習規約、業界基準の理解
・品質問題の認識
・技術的不確実さと共に働く能力

達成基準の MEng 学位への適用

認証された統合修士学位保有者はここに記載された一般的・専門的学習成果を有するものとし、これらの一部については強化・拡張された水準の能力を有するものとする。中には複雑な特性を有する問題もあるが、特に工学問題の大部分を解決するために、数学、科学、コンピュータ主導の方法、設計、経済的・社会的・環境的背景、工学慣習などに関する自分の知識と理解を統合する能力を有するものとする。個別及びグループ設計プロジェクトに関与することにより、これらの能力の大半を習得するものとするが、これは学士学位プログラムにおける学習よりもむしろ企業との関わり・就労によって習得できるものである。

一般的学習成果

学士学位保有者が習得すべき一般的学習成果については、MEng 学位保有者にも適用できる。一般的転用可能な技能に関して、MEng 学位保有者には以下のような強化された能力の習得が期待されている。

・変化するオペレーション環境を反映するために、計画開発、モニター、更新を行う能力
・現状に基づき、個人的なプログラム作業をモニター、調整し、自立して学習する能力
・チーム内の異なった役割の理解とリーダーシップを発揮する能力
・未知の状況下で新しい論理、概念、方法などを学習する能力

専門的学習成果

専門的学習成果に関しては、MEng 学位保有者は以下に記載された事項の数点あるいは全てを有するものとする（各プログラムの特性と目的に応じてバランスは異なるであろう）。

実証科学・数学など

・自分の専門及び関連分野の科学原理の包括的理解
・自分の専門分野に関わる技術開発に関する認識
・工学分野に関わる数学、コンピュータモデルの包括的な知識と理解、及びそれらの限界の理解
・工学以外の分野も含め、様々な分野に関する一定の理解、及びそれらを工学プロジェクトに効果的に応用する能力

工学的分析

・新規及び開発途上の技術を調査するために基礎的知識を使用する能力
・工学的問題を解決するための数学、コンピュータ主導のモデルを応用する能力、及び特定のケースの限界を評価する能力
・初めての問題に関わるデータを抽出し、必要であればコンピュータ基準の工学ツールを使用して問題解決に応用する能力

設計

・設計プロセス及び方法に関する広範囲な知識と包括的理解、及びそれらを未知の状況下で応用、適合させる能力
・新しいニーズを満たすために、製品・システム・部品あるいはプロセスのための革新的設計を作り出す能力

経済的、社会的、環境的背景

・経営・ビジネス慣習及びその限界、及びこれらを適切に応用する方法に関する広範囲な知識と理解
・様々なリスクの基礎をある程度理解することにより、商業的リスクの一般的評価を行う能力

工学的慣習

・現行の慣習とその制約の十分な理解、今後見込まれる発展のある程度の理解
・広範囲な工学材料と部品に関する深い知識と理解
・商業的・産業的制約を考慮して、工学テクニックを応用する能力

達成基準の公認技術士プログラムへの適用

公認技術士プログラムは、工学技術を工学的問題やプロセスに応用し、現行の技術を最大の効率で維持・管理するために必要なノウハウを開発、支援していくことに重点を置く。

公認技術士のための認証プログラムは上記記載の一般的学習成果を達成すべきである。

専門的学習成果

専門的学習成果について、開発された技術の応用及びノウハウの習得に重点を置くことは、公認技術士プログラムは公認技術師を目指すプログラムとは異なっているという意味である。特に、公認技術士プログラムは工学的慣習とプロセスに関する知識と理解の習得により大きな比重をおき、分析をそれ程重要視しない。設計は重要な構成要素であり、特に知識と理解を統合する上で重要であるが、特定されたニーズを満たすための製品・システム・プロセスの設計に重点が置かれる。

同様の学習成果は、公認技術士認定のための学術的要件を満たすために行われる更なる学習に重点を置いた、高等国家（Higher National） 学位と基礎（Foundation） 学位プログラムに適用される。

実証科学・数学など

・現行の工学技術及びその進化を実証する科学原理の知識と理解
・主要な工学原理の応用を支援するために必要な数学の知識と理解

工学的分析

・継続的な向上をもたらすために、分析結果とモデリングをモニター、解釈、分析する能力
・学際的な背景の中で、自分の工学技術分野（複数の分野）に関わる定量的方法及びコンピュータソフトを応用する能力
・工学的問題解決のために分析結果を使用し、技術を応用、工学プロセスを導入する能力
・適切な技術の応用に関するノウハウを用いて、システムアプローチを工学的問題に応用する能力

設計

学位保有者は以下に関する知識、理解、技能を必要とする。

・問題を特定し、制約を認識する

・顧客・ユーザーのニーズに応じた設計ソリューションを設計する

・実用的な背景で創造性と革新性を用いる

・目的（オペレーション、維持、信頼性など）への適合を確保する

・新しい目的あるいは応用のために設計を適合させる

経済的・社会的・環境的背景

・工学プロセスの商業的・経済的背景に関する知識と理解

・そのような背景の範囲内で、工学的目標を達成するために使用可能な経営テクニックに関する知識

・持続可能な発展を推進するために工学活動に必要とされる要件の理解

・人事・健康・安全・リスク（環境リスクを含む）などの問題を含めて、工学的活動を統括する法的要件の枠組みの認識

・工学における高水準の専門的・倫理的行為の必要性の理解

工学分野の慣習

・該当分野の材料・機器・プロセスあるいは製品を使用するための知識と能力

・ワークショップや研究室における慣習の知識と理解

・工学知識が応用できる背景の理解（例えば、オペレーションと管理、テクノロジーの応用と開発など）

・技術文献から情報を使用し、応用する能力

・該当する行動倫理及び業界基準を使用する能力

・工学プロセスを管理する原理の理解

・品質問題の認識、その継続的な向上への応用

分野別ベンチマーク

―心理学―

2002 年

高等教育質保証機構

大学教育基準　－　心理学

1. 序

心理学は、英国の高等教育の中で最も人気のある学科のうちの１つである。最近の統計では、1999/2000の学期で英国の高等教育機関の全てのレベルでほぼ40,000人の学生が心理学を学んでいる。様々な背景から心理学は学生の興味を引いている。専攻する学生の約75パーセントは女子学生で、30パーセントは一般的な学生よりは年齢層が高めである。さらに同程度の割合の学生が従来とは異なる教育上の資格を持っている。また少数外国人もかなりの数に昇っている。

すべての状況を勘案すると、心理学を学ぶ学生に対する教育は充実しているようである。1996年から2000年の間、ほぼ全ての英国の心理学部が、QAAによる審査の対象となっている。2001年に発表された、心理学に関する学科別概要レポートにおいて、QAAは「教育の質は高い」と述べ「進級率と完了度の高いこと」に言及している。さらに背景にある学部のスタッフによる協力的で親しみやすい環境を賞賛し、さらに「従来とは異なる資格を入学時に有する学生が高い付加価値を実現している」と論じている。

心理学の学士課程は、通常３年（スコットランドでは４年）である。ほとんどの教育機関は心理学の単一専攻課程を設定している一方で、心理学を補助または副専攻科目の研究分野として別の科目を組み合わせること、および同じ比重を有する共同専攻課程の一つとして学習することも一般的である。本文書およびこの中に含まれる限界および規範基準は、単一の専攻課程に適用するものである。適当な部分集合が合同および共同課程に適用される。合同または共同課程（カリキュラム）の対象として選択できる分野は、心理学と組み合わせる学問分野といった要因や、英国心理学会から認定が得られるかなどにより教育機関により異なる。

専門的な心理学者（精神分析医）として仕事を得るためには、大学院における研究と監督（指導）を伴う研修が必要になるが、通常これは３年間を要する。このような経過を経て、例えば臨床心理学、教育心理学、職業心理学、健康心理学、カウンセリングまたは司法心理学といった心理学の専門分野の一つを専門に扱う認定精神分析医（Chartered Psychologist）になることが可能になる。専門的な心理学を扱う卒業後の研修に進むためには、卒業登録基準（Graduate Basis for Registratio）の資格を付与する、最初の学位が英国心理学会から認定されなければならない。認定されていない課程の卒業生は、学会の資格試験または認定転換課程を受けることで卒業登録基準を得ることができる。認定した学士課程が継続して必要な基準を満たしていることを確認するために英国心理学会は定期的に審査を行っている。

心理学を専攻した学生は様々な職業に就くことになる。卒業生の３分の２は卒業後３ヵ月で有給の雇用を得る一方、４分の１は大学院へ進み研究を行う。かなりの人数の卒業生が最終的に専門的な精神分析医として働くことになる（ただし卒業生全体の５分の１未満であるが）。残りの卒業生の多くは、教育、工業、社会事業、メディア、情報技術、コンピューター操作、マーケティングといった分野そして政府機関で働く。

広範な基本技能の内容と厳格な教育のため心理学の教育訓練は多くの職業に優れた準備の場を提供するものとして広く認められている。学科固有の技能と知識に加えて、卒業生はコミュニケーション、数量的思考能力、チームワーク、批判的思考法、コンピューターの操作、独立した学習その他の多くの技術も習得するが、これらの技能はすべての雇用者が高く評価するものである。

2. 原則の定義

心理学の単一専攻課程の指針となる原則は、次のとおりである。

(a) 当課程は、人の心、脳、行動と経験、そしてこれらの間の複雑な相互作用に対する科学的な理解を深めることを目的としなければならない。

(b 当課程は、批評的な評価を促進する形で複数の視点を示さなければならない。

(c) 当課程の結果、理論を実生活におけるあらゆる経験と行動へ応用することについて理解が得られなければならない。

(d) 当課程は、理論の創造と制約、さらに理論が実証的データの集約と解釈を導く方法における実証的証拠の役割の対する理解を高めるものでなければならない。

(e) 当課程の結果、経験と行動を調査するための広範な研究技能や方法と関連する知識を取得し、独自に研究を行う能力を備わるようにならなければならない。

(f) 当課程は、理論、研究結果および応用を正しく認識し批判的に評価する能力を身に付けるための知識を高めるものでなければならない。

3. 学問分野の本質と範囲

心理学は、人がどのように、またなぜ行動するか理解し、多種多様な状況のもとかかる知識を応用することを目的とする経験科学である。学問分野は、基本的な神経機構の観察から複雑な人間関係の分析まで広範な研究を対象としている。今日の心理学の前身は、生物学と哲学の中に見ることができる。しかし、その調査方法はこれらの学問分野に限らずその自然科学、社会科学そして数理科学をベースに発展してきたものである。

心理学は、広範な学問分野を有している。しかし、個別の研究テーマが何であれ、また方法の起源がどこにあれ、人の行動を体系的に再現可能な方法で分析し説明しようと試みるものである。理論と実証データの間にはしばしば好循環が生まれ、その結果として教育、健康、商工業その他の状況への応用という形で現れることがある。

心理学を学ぶ学生は、脳細胞が互いに伝達する方法から細胞自体の概念まで様々な話題や方法に常に触れている。英国における課程はいくつかの点で異なり、その重点もスタッフの関心や専門知識さらに利用できる資源を反映するものとなる。しかしながら第4節 a.iii は、これらの要素が学問分野の中核であることを示しており、単一専攻課程の学生はすべて履修することが期待されている。

これらの中核的なテーマを対象とする中で、学生は標準的情報、伝統的な科学調査の方法そして高度な統計分析に触れることになる。さらに、たとえば、健康とカウンセリング心理学、行動遺伝学、計算モデリング、生涯発達、談話分析、批判理論などの当該分野における刺激的な新しい展開も把握する必要がある。進化心理学、機能的脳撮像そして人間のコンピュータの相互作用などの領域における課題を議論することは、学生が心理学の学士課程が提供する将来の研究に向けた非常に多様な機会や道筋を得ることに有用である。

心理学の単一専攻の学位は、第4節a.iiiで概略を述べた基本技能を習得し、動機付けをするもの、人々の間の違い、グループ内での相互の関係を人が知覚し、思考し、感じ、行動する能力を発達させる方法に関する知識を有していることを示すことが求められる。さらに、体の病気や精神的な病が日常の経験や行動にどのように、また何故影響を与えることがあるか卒業生が理解していることを示すことも必要である。
遺伝子や環境が行動に与える個々の影響やそれらの間の相互作用も心理学のさらに別の大きな関心事である。

要約すると、心理学は扱う範囲が膨大で奥の深い、経験と行動に関する学問分野である。心理学は同系の分野で認められた方法論を自らの方法論に発展させてきた。心理学の学位は、実証的事実を統合し解釈する過去および現在の理論上の努力を評価に与えながら過去および現代の心理学に関する研究を理解することを必然的に含んでいる。このことを達成するためには、各学生は厳格な経験的方法という枠組の中で批判的思考法技術を見に付けることが必要とされる。

4. 知識と技能

4.a. 学科固有の知識

4.a.i 序文

心理学に理論上の展開と関連付けられた経験的調査という確立された伝統があり、このため他の分野にも大きく適用され、職業的実務にも深く影響してきた。このように、すでに述べたように、当該学問としての主たる分野に関する知識を得ることに加えて、心理学を専攻する学生はまた様々な研究方法やアプローチへのしっかりした知識を持ち、これらを適切に使用する証明された能力を有する必要がある。この種類についての知識とその応用は、終了基準まで全てのレベルにおける広範で進歩的な研究室での作業と実地の調査を通して獲得し実証することができる。

中核的分野の概念的知識を獲得し実証することは、学問としての実証的原理を理解することとともにいずれの学士課程にも必要な特徴である。最も重要なこととして、中核的な分野内および分野間でアイデアや実証的事実をまとめる能力が期待されていることである。また心理学の分野における知識の適用を推定し理解する能力も各々の課程の特徴である。

4.a.ii 知識の領域

学生が獲得すべき学科固有の知識を定める際に過度に規範的になることは意図するところでない。しかしながら、当該学問の中には大きく取り上げることが必要な中核的な分野がいくつかある。

さらに各学生は、現在同意が得られていないものを含み、当該学問における新しい展開に触れることが必要である。

心理学と同系の学問（例えば生物学、社会学と精神医学）との間の関連性を理解することが、当該学問から離れた分野におけるテーマ、理論、方法および研究調査結果の吸収について識別することとあわせ、重要である。たとえば、従来は個別の分野であった認知心理学と生物学的心理学から認知神経科学が出現したように各学科の中で起こる可能性のある融合（統合）を識別することにも関連性がある。

心理学に関する知識の獲得は漸進的なことであり、したがって、主な分野を学習することは学部の水準を超えて続き、最終的な学位の水準における、より専門的かつ徹底的な研究の機会が伴うものである。各学科おける専門的領域を反映したより高度な水準で対象と分野がさらに変化に富んだものになることが予想される。各学位の水準でそれぞれの学生は延長したプロジェクトを完了しそのレポートを作成することでその能力と経験的方法論に熟知・精通することが期待される。

心理学の中核的な知識領域には、研究方法、生物学的心理学、認知心理学、個性と個人差、発達心理学そして社会心理学が含まれるが、各学生は同様にその他の分野にも触れることになる。これらの中核的な分野に加えて、学生は概念および歴史的な視点に立った心理学の知識を得ることも期待される。

4.a.iii 中核領域の中の主たる分野

次の主題は各分野の範囲を示すために例示するものである。これらの主題は規範となるべくすべてを網羅しているわけでもない。また対象となる主題は教育ごとに、また時の経過にあわせ変わることが認められる。これらの分野と相互の関連性の両方を知ることが、適切な応用を理解することと同様に期待される。心理学の各知識分野に倫理、理論そして実用上の研究課題が生じる。

- 生物学的心理学。例えば、行動の生物学的原理、ホルモンと行動、行動遺伝学、神経心理学、社会生物学と進化心理学
- 認知心理学。例えば、知覚、学習、記憶、思考、言語、意識と認知神経心理学
- 発達心理学。例えば、小児期、青春期と生涯を通じた発達、愛情の発達、社会的関係、認知および言語の発達、発達の社会および文化的側面
- 個性と個人差。例えば、異常な性格と正常な性格、心理テスト、知性、認識方式、感情、意欲と気分
- 社会心理学。例えば社会的認知、帰属、態度、団体課程と集団間の関係、緊密な関係と社会構成主義）。

下記の下部分野のすべてを網羅することが期待される。

- 心理学の研究方法。すなわち、研究計画、データの性質と適切な統計分析、精神測定と測定技術の研究設計、そして量的かつ質的方法。

ここでは質的な方法を広く理解すること、この中にはプロトコル分析、インタビュー、根拠となる理論と談話分析が含まれる可能性があることを留意する必要がある。

4.b 技能

4.b.i 序文

心理学は、人文科学的な研究（例えば批判的思考法、エッセイ執筆）および自然科学的な研究（仮設・検証、数量的思考能力）と関連する技能を活用し啓発する特性が広範かつ多様であることが特徴である。

さらに、学問としての本質と提供する学習機会の種類から、学生は独自の心理学課程の形式知識に支えられた基本技能を特別に組み合わせ育成することができる。例えば、コミュニケーション能力はコミュニケーションの理論を知ることで強化することができる。また批判的思考は認識の偏りを知ることが基礎となる。さらにグループ作業はグループのプロセスに関する知識が支えとなる。

心理学を単一専攻課程で学習することで、卒業生は心理学の大学院課程（その後、専門的精神分析医または学究的な心理学者になる）に進むだけでなく様々な職業に就くための基礎となる様々な技能を獲得することができる。便宜上、これらの技能は、学科固有および基本技能に分けられてきた。学科固有の技能は学科に関する知識に密接に関連するもの、または心理学課程に不可欠な部分である。これらの技能は第４節の 4.b.ii.に記載する。一方、基本技能は心理学の主題にそれほど密に関連するものではない転換可能な技能である。これらの技能は第４節の 4.b. iii.に記載する。ただし、このような区分けは明確でなく極めて人為的なものであることを心に留めることが重要である。さらに、多くの学科固有の技能（研究計画、方法、測定、統計）は心理学以外の職業に直接応用されている。また多くの基本技能は専門職の心理学者の仕事には不可欠なものである。

4.b.ii 学科固有の技能

単一課程で心理学を専攻した卒業生は次のことができることが求められる。

- 心理学は広範な研究方法、理論、証拠および応用を包含するものであることを認識したうえで、複数の視点を心理学的な問題に応用すること。
- 心理学における複数の視点を通してアイデアと研究結果をまとめ、関連する問題に対して独自の心理学的アプローチを認識すること。
- 行動、心理機能および経験における一般的なパターンを識別し評価すること。
- 仮説と研究課題を提起し探求すること。
- 実験、観察、精神測定テスト、アンケート、インタビューと現地調査を含み、様々なデータ収集の手法を用いた実証的な研究を行うこと。
- 量的な方法と質的な方法の両方を用いてデータを分析すること。
- 研究結果を提示し評価すること。

• 証拠に基づく論法を用いて、心理学の異なる方法論、パラダイムと分析の方法の使用に関連する実用上、理論上および倫理上の問題を調べること。
• 専門的ソフトウェア、実験装置と精神測定器具を含む様々な心理学的ツールを使用すること。
• 独立した広範囲に及ぶ実証的研究を実施すること。この中には、研究問題を定めること、試験が可能な仮説・研究課題を策定すること、適切な方法論を選択すること、効率よく研究を計画し実行すること、倫理的問題や倫理規定・行動規範を認識すること、データについて論じる能力を発揮し効果的に結果を提示すること、従前の研究に関して研究結果を議論すること、用いた方法論と分析内容および倫理的関係を評価すること、そして必要に応じて仲間、参加者と外部機関と効果的に協力すること、が含まれる。

4.b.iii　基本技能

単一課程で心理学を専攻した卒業生は次のことができることが求められる。
• 効果的にコミュニケーションを図ること。効果的コミュニケーションには、関連した証拠に裏付けられた説得力がある議論を展開すること、そして聞き手のニーズと期待に敏感であることが含まれる。これは、小論文や学術的な報告書を作成する特定の要求を通して、さらにグループに対して口頭のプレゼンテーションをする経験を通して達成されるものである。書き言葉の標準は、文法、句読点の置き方そしてつづり方に関して許容できる標準でなければならない。
• データを理解し効果的に活用すること。このことは、卒業生に複雑なデータの集合を理解し分析し提示することを習得させる、心理学の学士課程において重要な中核をなす研究のトレーニングを通して達成することができる。
• コンピューターを使用すること。すなわち、コンピューターの使用に習熟していること。心理学を専攻する学生は、教育の早期にコンピューターに触れ、慣れ親しませ、少なくとも、ワープロ、データベースと統計ソフトウェアのパッケージを活用できる技術を身に付けること。
• 情報を効果的に検索して整理すること。心理学を専攻した卒業生は、図書館の書誌類およびコンピュータとインターネットの情報源で検出し保存した情報を集約し体系化することができるようになる。
• 一次資料を批判的に取り扱うこと。
• 共同作業に効果的に参加すること。
• 科学的に問題を解決し推論すること。心理学の学習の中核をなす研究課程を経て卒業生は研究上の問題を識別し提起すること、解決に向け代替的なアプローチを検討すること、そして結果を評価することができるようになる。
• 批評的な判断と評価をすること。課題や問題を異なる視点で捉えること、そして支持される結論に到達するため批判的で懐疑的な方法でこれらの問題・課題を評価する必要性が心理学の学士課程を通して強調され教えられる。分析の権限を増やすために類似点と一般的な原則を探すことの重要性もまた強調される。
• 心理学を専攻した卒業生は状況要因ならびに対人要因に敏感になる。行動と社会的相互作用を形成する要因の複雑さがよくわかるようになるため、問題の根本と対人間葛藤をよく認識するようになるが、さらにグループワークとチーム作りで示される個々の技能の効果を最大にするために協力を強化することの重要性により敏感にならなければならない。

• 学習者としてより独立し実際的になること。自らの学習と技能開発に責任を負うことが、学習のための学習が強調される心理学の学士課程を通して今後ますます期待される。特に、心理学の学士課程は通常、時限プロジェクトへの実際的なアプローチが必要とされる、独立した実証的な調査を完了することで終了する。

5. 教育、学習と評価

5.a 序文

上記から、心理学の学位は、独立して実証的研究を行い報告することを特に重視した、特定の学科に関する知識（学問としての中核的な分野を含む）、学科固有の技能および基本技能を対象としていることがわかる。

教育課程は上記の概略のような技能と知識を学生が獲得できるように計画しなければならない。また、学習、教育および評価方法がその目的にかなっていることを示す必要がある。

心理学では常に教育、学習そして評価の方法に相当の注意が払われてきた。さらに資料を提示し技能を開発することが可能な多種多様な方法があることが認められる。これらは固定的なものではなく、情報技術その他の媒体の使用の進歩を含む、技術と教育の進展に伴い絶えず進化して変化するものである、

しかし、学生が実務に基づいた学習（統計分析を含む）と関連する評価を大量に行うことなく、また課程（カリキュラム）の一部として心理学に関する中身のある独自の個々の研究を完了することなく心理学の理解を深めることは不可能である。当該学問の実技が量的かつ質的な方法を含む多種多様な方法論を対象としている。

特に実証的研究を行う中で学生は当該学問に関する倫理上の問題点を認識することが求められる。

5.b 教育と学習

規定（条件）を形成すべき一般的な原則があるが、この中には学術的な内容、理解と複雑性を増やす観点から課程（カリキュラム）の様々なレベルを経る進歩の概念が含まれる。知識が助成されるだけでなく、卒業生は理論、研究調査結果ならびに学問の手法に対してより批判的な姿勢をとることができるようになる。教育と学習の観点では、このことは一般的に初期の支援や指導を受けた学習からより独立した自発的な研究への変更を伴うものである。全体として、能動的な学習と基本技能と特定の技能や能力の獲得にさらに重点を置くべきである。

実習クラス、ワークショップ、講義、セミナー、個別指導、指導者の付いた講読会、自主研究、電子メール議論グループ、学生グループ、通信教育、個別プロジェクトの監督、学位論文等、教育および学習には多くの異なる形態がある。

これらのカテゴリーは相互に排他的なものではないことが認められる。例えば、講義は学生活動や対話の機会を伴うことがある。文献や発表された研究に熟知すると同様に、その他のメディアを活用することも奨励すべきである。

5.c 評価

評価方法を選択する場合は、明確に学習目的と関連付けるべきである。評価方法には、正規の試験（公開、非公開、教科書持ち込み可が可能）、多項選択式のテスト、評価小論文、活動レポート、他のレポート、情報技術の活用、事例研究、ポートフォリオ、セミナーや個々のプレゼンテーションを含む論文そして口頭のプレゼンテーションと議論における能力の正規の評価を含むことができる。課程（カリキュラム）で育成した技能をすべて示すことができるように、多様な評価方法を用いることが奨励される。評価基準は詳細に規定する必要があり、批判的思考法が徐々に発達するという期待を含めなければならない。

学習の正当性を保証し共同学習の限界を明確にするための適切な対策を講じたうえで評価項目を明示し目標と関連付けをしなければならない。

学生は、自分が当該学問の中核をなす面に精通していることを実証することができなければならず、このことは評価項目の中で通常網羅するべきである。心理学を選考する学生は、その課程を通じて一連の活動レポートを上手にまとめ上げなければならない。これらの結果、充実した内容の研究（または同等の水準の同じ学習結果を生む研究）に関する自主的で経験的なプロジェクトレポートが完成する。プロジェクトは通常、参加者から得た独自の経験的なデータの収集を伴う。特別な状況では、他のタイプの研究（例えば、計算モデリングまたはメタ分析の実施）も認められる。ただし、高水準の研究技術を厳格に適用することができることが条件となる。統計能力が各課程の一部として欠くことができない。

評価手順は障害を持った学生を不利な立場に置くものであってはならず、QAA が発表した適正実施ガイドラインに配慮すべきである。また、例えば QAA が「評価に関する適性実施規準」の中で言及しているように、機会均等の要件に細心の注意を払うべきである。

6. 基準

6.a 序文

次に示す基準（benchmark statements）は 2 つのカテゴリーに分けられる。限界基準は、心理学を単一課程として専攻する卒業生に最低必要な基準である。規範的基準は、心理学を専攻する代表的な学生が達成することが期待される基準である。これらの基準は、それぞれの水準（限界または規範）の卒業生が身に付け発揮することが期待される知識また技能を言い表したものである。

限界基準は、心理学を単一課程で専攻する学生に適用するものである。合同または共同学士課程の学生は、これらの標準および別の学問分野の標準の適当なサブセット（部分集合）に達することが期待されている。

6.b　学科固有の知識の基準

6.b.i　限界基準

- 学問として心理学の科学的な基礎を理解している。
- 心理機能の固有の変異性や多様性を認識している。
- 心理機能への様々な影響と第4節.a.iii.で概略を述べたように、それらが中心的な領域全体でどのように概念化されるかについて豊富な知識を持ちよく理解している。
- 多数の特殊分野または応用について見識がある。
- 統計分析を含む広範な研究パラダイム、研究方法と測定技術について知識を有している。

6.b.ii　規範的基準

- 学問として心理学の科学的な基礎、その歴史の起源、発展と限界を理解している。
- 心理機能の固有の変異性や多様性とその重要性を認識している。
- 心理機能への様々な影響とそれらが第4節.a.iii.で概説を述べたように、中心的な領域全域で概念化されるか、さらに相互に関係しているかについて体系的な知識を持ちよく理解している。
- 当該分野で先端的研究を含む、いくつかの特殊分野または応用について詳しい知識を持っている。
- 統計分析を含む広範な研究パラダイム、研究方法と測定技術について体系的な知識を有しておりその限界を認識している。

6.c　学科固有の技能の基準

6.c.i.　限界基準

- 理論と証拠の関係を科学的に論じ明らかにすることができる。
- 複数の視点で物を考えることができる。
- 行動および経験において意味があるパターンを検出することができる。
- 研究上の問題を提起し展開することができる。
- 実際の活動を通して研究技術の能力を示すことができる。
- 統計に基づき論じ様々な統計方法を活用することができる。
- 適切な指示を受けて、実験に基づいた研究プロジェクトに着手、計画、実施し報告することができる。
- 倫理原則を認識しており、個人の研究、とりわけ研究プロジェクトに関して実践することができる。

6.c.ii　規範的基準

- 科学的に論じ、証拠の役割を理解し、心理学の議論について批評することができる。
- 複数の視点で物を考え、その関係を体系的に分析することができる。
- 行動および経験において意味があるパターンを検出し、その意義を評価することができる。
- 研究上の問題を提起、展開し論評することができる。
- 実際の活動を通して研究技術の大きな能力を示すことができる。

- 統計に基づき論じ様々な統計方法を自信を持って活用することができる。
- 適切な指示を受けて、実験に基づいた研究プロジェクトに着手、計画、実施し報告することができる。さらにその理論的、実用的および方法論的意義と限界を認識できる。
- 学問としての心理学の倫理的な側面を認識しており、個人の研究、とりわけ研究プロジェクトに関して実践することができる。

6.d 基本技能の基準

6.d.i. 限界基準

- アイデアや研究結果を書面で、口頭で、視覚資料を用いて伝達できる。
- 数値、統計およびその他の形式のデータを解釈し使用することができる。
- 少なくともワープロ、データベースおよび統計ソフトウェアの使用についてコンピューターに習熟していること。
- 系統だった方法で問題の解決に取り組むことができる。
- グループおよびチームにおける状況および対人的要因を認識している。
- 支持的環境において自主的研究および計画の管理を行うことができる。
- 自らの技能を評価し将来の学習のために活用する必要性を認識している。

6.d.ii. 規範的基準

- アイデアや研究結果を書面で、口頭で、視覚資料を用いて効果的かつ流ちょうに伝達できる。
- 特に複雑なデータの集合体を提示し分析する場合に、数値、統計およびその他の形式のデータを解釈し使用することができる。
- コンピューターを使いこなし自信をもってワープロ、データベースおよび統計ソフトウェアを使用できる。
- 問題点を明確にして代案を検討し結果を評価することで問題を解決することができる。
- グループおよびチームにおける状況および対人的要因に敏感で適切に対処することができる。
- 目指す目標を達成するため自主的研究および計画の管理を行うことができる。
- 自らの学習を管理し、将来の学習目的のために自分の長所と短所を反映して評価することができる。

注記：

[1] QAA 心理学科概要報告 - Q05/2000。

[2] QAA 実施基準 第3節： 障害を持った学生。1999年10月。

[3] QAA 実施基準 第6節： 学生の評価。2000年5月。

これらの資料はすべてQAAのホームページで入手することができる（www.qaa.ac.uk).

分野別ベンチマーク

―医学―

2002年

高等教育質保証機構

大学教育基準書　－　医学

1 序文

1　医学士の学位授与の要件について記した本学科別基準書（基準書）は、多くの目的のために活用することができる基準書を提供する高等教育質保証機関（QAA））が後援する広範なプロセスの一部をなすものである。本基準書は次の3者が使用することを想定している。

- 教育機関を対象に　－プログラムの構成（企図）を知らしめ、それらの成果を成し遂げるプログラムの成功度合いを評価すること。
- 外部試験機関および審査官とQAAを対象に　－　教育機関間における標準の広範な一貫性を評価する教育機関を支援すること。
- 潜在的学生と雇用者を対象に　－　高等教育のプログラムを育成するため策定する能力と精神の質を理解できるように教育機関を支援すること。

2　本基準書は、イギリス（英国）国内の様々な大学に属する11人の医学関係者のグループが作成したものである。このグループは、QAAがGeneral Medical Council（＝英国医事委員会（GMC）とCouncil of Heads of Medical Schools and Faculties in the UK.（英国医学部長委員会）と協議のうえ要請し組織されたものである。

3　英国内で認定を受けた大学が授与する医学士（号）の保持者は自動的にGMCに暫定的に登録する資格が与えられ、専門職に従事することができるので、これらの団体がグループの構成に含まれたのである。現在の法律では卒業と診療のライセンスは切り離すことができない。

4　1983年の医療法に基づきGMCは、英国における基本的な医学教育の基準を設定し維持する責任を負っている。GMCの教育委員会は、大学における医学教育に関する勧告を10年に1回発表することなど様々な手段を講じこの役割を担っている。一番最近のものは、1993年12月に発行された「明日の医師」（"Tomorrow's Doctor"）という表題の文書である。GMCの教育委員会はまた、教育（授業）の質を評価するための法定の視察と最終的な資格試験の検査を行っている。1995年以降、委員会は、「明日の医師」の勧告の実施を監視するために、医学部への非公式の訪問を行っている。

5　医学教育はさらに、EEAの指令にも準拠している。理事会指令93/16の第23条は、医業のための基本的な医学研修の期間として、大学または大学の監督下で行われる6年の課程または5,500時間の理論および実践的な指導を行うように規定している。「基本的な医学研修」という用語は、完全な登録に至る研修の期間を定めるものである。英国では、これは、大学の監督下に置かれるpre-registration house officer year（＝事前研修医期間）を含んでいる。したがって、EEAの法規の要件を満たしている。課程を短期で仕上げる医学課程に受け入れられた卒業生の場合、それまで受けた学部の教育も部分的にその卒業生の基本的な医学研修を構成すると見なされる。

6　本文書は、英国の主な医師の免状に至る学士課程に関するものである。学位という用語は、大学の間で異なる。場合によっては、単一専攻課程の医学士（MB または BM）が授与されるが、多くの場合、２番目の学位として外科の学位（BS、BCh、BChir または ChB）が伴うもので、さらにベルファストのクイーンズ大学の場合には第３の学位である Bachelor of the Art of Obstetrics （＝産科学士）(BAO)が授与される。GMC には内科と外科の学位だけが登録できるが、法律上はすべて同等に扱われる。

7　多くの大学は、普通の"Medical Science"または"Medical Studies"の学士号を授与するが、これは、課程の最初の３年を満足のいく結果で終了するも継続して学習することを望まない志望者に与えられるものである。大部分の大学は、通常１年の期間で、理学士、BMedSci またはその他の優等（卒業）学位に至る追加の挿入型学位を提供している。プログラムに統合した一部として介在年度と同等の内容を含むプログラムもある。もう一つ別の変則プログラムとして、特別に有能な学生に対していくつかの大学が授与する複合 MB BS/博士プログラムがある。

8　医学部の学生は、実質的に全ての場合で、医者という職業を切望している。このように、医学課程には強い職業要素があり、学生は通常、医学以外のプログラムから中核となるモジュールを取ることはない。中核的なプログラムは必須である一方で、学生には特別な学習モジュールや選択的学習を通して選択する機会が提供される。

9　学部の医学課程は、ほとんどの場合少なくとも５年を要する。入学資格と教育標準は非常に高いが医学は通常、優等（卒業）学位として分類されない。優等（卒業）学位または同等の授与については大学ごとに異なる。これらは課程の一部として与えられるか、あるいは完全な課程として与えられることもある。さらに用語も異なり、"Honour"を与える大学もあれば "distinctions" や "credits" を与える大学もある。また大学の中には、医学課程では何ら "Honours"または "distinctions" 与えないものもある。

10　自らが選択した分野において最終的な職業的地位を築くために、卒業生は更に多くの学習を行わなければならない。したがって、卒業は独立した医業に各向かう途中の一つの標識に過ぎないことを認識すべきである。

11　これまで、基準は知的な特性、知識と理解、臨床、対人および実用的な技術、そして専門的な能力、特性、行動ならびに責任に関して定めてきたが、それらによって卒業生は事前研修医として効果的に機能し成長し、更なる研修を始めることが可能になる。したがって、学部の摘要（要目）は、特に初期の診療行為に関連するもので、自主的学習能力の開発を促進するために計画すべきである。

12　医学は、学生が知識と理解だけでなく臨床技術や適切な態度を身に付ける必要があるという特徴がある。他の医療関係者と協力する能力と同様に専門的な基準が非常に重要である。臨床技術の取得には、病院あるいは地域機関で通常は医師である臨床技術の教師の監督下で患者と接触

する機会を伴うものである。大学が医学教育におけるプログラムの編成と評価について責任を担う一方で、臨床医学の指導を行うのはほとんどが大学に勤務していない医療施設の医師である。臨床教育には財政的な支援が多くあり、このような支援はNHS Trustsへ与えられ教育の費用にあてられる。

13　伝統的に、医学課程は医学の基礎となる科学分野を対象とした前臨床課程と、より多くの応用医学を伴う臨床指導を対象にした臨床課程に分かれていた。この20年の間、このような区別は次第にあいまいになり、ほとんどの課程は現在、「垂直統合」と「水平統合」が進んでいる。統合の度合いは医学部によって異なっている。

14　近年、医学教育の専門化がどんどんと進み、現在ほとんどの医学部が医学教育科またはユニットを持っている。医学部の中でも教育に対する様々な異なるアプローチがある。カリキュラムは問題設定型がほとんどの学部もあれば、問題設定型とその他の教育方法を合わせた学部もある。病院と地域施設における教育のバランスも様々で、複合学習と異なる専門間の学習の量もまちまちである。

15　大学が医療教育について変革と発展の段階に入った中で、医学士に至る全ての課程はGMCの要件とこの基準書を満たすことが必要とされる。これらは等しく全ての医学士の学位に適用される一方で、その方法は様々考えられ、そのような教育の多様性は奨励される。

16　学科別基準書は、その学科において学生が発達させることを目指し、また卒業生が発揮することが期待される一般的な知的特性を説明するものである。これらは結果ではなくむしろ基準点であり、規範を示すというよりもむしろ解説を加えるものである。各教育機関は、そのプログラムの説明書の中で学習プログラムの構造と機能および学習の成果に関する情報を提供している。医学部の卒業生の尺度となるのは、事前研修医の職務を引き受けることができる能力である。医学の基準は学部の医学カリキュラムのための形式的な基準点のうちの1つにすぎず、とりわけ英国医事委員会（General Medical Council）の教育委員会が「明日の医師2002年」で発表した勧告などのその他の見解とあわせ検討しなければならない。

2　原則の定義

1　医学は、健康の維持と促進、病気と怪我の原因、診断、治療とその予防、そして病気や障害の患者、その家族そして住民への影響に関係し取り扱うことである。これには、あらゆる成長段階における通常の人体の仕組みと機能を理解すること、一般的な病気がもたらす仕組みと機能の異常を理解すること、そして病気が身体および心理機能や患者の環境や社会との相互関係にどのような影響を及ぼすか識別することが含まれる。

2　医学教育は、様々な設定における日常的で重大な病気の予防、診断そして評価、そして制御、治癒、リハビリテーションと支援といった面における患者の管理および苦痛緩和治療に必要な知識と技術を授けるものである。各学生は、病気がどのように個人および住民全体に影響を及ぼす

か、また環境がどのように病気と機能障害と相互に作用して能力的な障害やハンディキャップを生じるか理解しなければならない。さらに病気予防の原則を理解する必要があり健康促進を図ることができなければなりません。また医学課程でも、医業の倫理や法的なフレームワークだけでなく批評的な評価、好奇心および生涯学習技術を含む、適切な職業上および個人の態度や行動を教えるように努める。医学課程は、事前研修医期間を担うことができる卒業生を輩出しなければならない。またそれぞれが選択した職業のための大学卒業後の研修を行い、職業人生を通じて成人教育と専門的能力の開発に参加する準備もしなければならない。

3　GMCが「明日の医師1993年」の中で設定した学部課程の医学教育の目標は次のとおりである。

a　学生は、独立した個人とその家族や社会における立場を考えて、健康とその促進そして病気とその予防と管理に関する知識を獲得し理解を深めることが必要である。

b　学生は、例えば、患者の病歴を得る能力、総合的な身体および精神状態の検査を実施しその結果を解明する能力、そして限られた数の基本的技術的方法を駆使する能力などの基本的な臨床技術を獲得し使いこなせなければならない。

c　学生は、個々人および住民全体のケアと個人の能力開発の両面で、高い標準の医療を実現するために必要な姿勢を獲得し示さなければならない。

3　学科の本質と内容

1　学部の医学課程には、2つの目的がある。すなわち基礎および臨床科学の分野の学際的な教育を提供すること、そして卒業生の医師として専門的診療を行う準備をさせることである。職業課程では卒業生に対し分析と反省、問題解決や臨床推論理といった知的技術を提供し、職業、倫理、法律に関する要素も網羅している。これらの要素も現在のカリキュラムには織り込まなければならない。

2　医学課程は、中核となるカリキュラムと必須となる学生選択の学習から構成される。中核となるカリキュラムは、医学部のすべての卒業生が事前研修医として実務を行い、大学卒業後のトレーニングを始めることができるようになるために必要とされる最も重要な知識、理解、臨床技術そして職業態度を提供する。学生が選択する学習は、批評的思考を奨励し、調査と批判的思考法の基盤となる追加の卒業生としての基本的技術と知的な特性を育成する目的を持つものである。これにより学生の、研究方法を習得し、証拠を収集、評価、統合と提示する技術を強化することができなければならない。学生が選択する学習は掘り下げた学習の機会を提供して、伝統的な医学の枠を越えることもある。さらにほとんどの課程で、学生が海外または英国内で就職活動を行なう機会を提供している。異なる状況における医療を経験することは学生に多文化社会で仕事を行う準備をさせる上で役立つことがよくある。

3　卒業生は、次のことで自らの医療行為（開業）に着手する準備をしなければならない。

- 調査、臨床的推論、批判的思考法と意思決定の適切な知的技術を持つこと。

- 基礎的臨床科学についての十分な知識と科学的方法の基礎をなす原理に対する理解を深めること。
- 開発された診療技術、対人技術そして実用的な技術を十分に身につけること。
- 自らの職業上、倫理上、および法律上の責任を理解し引き受けること。

4　学科固有の知識と理解

1　卒業生はすべて、生体医科学、行動科学そして人口学の統合に関する総合的な中核的知識および事前研修医期間に専門的研修の基盤として遭遇する可能性のある問題や条件を理解し管理することに関連する臨床医療の知識を得ることになる。

2　卒業生は、次のことに関して知識を有し理解をしている。

a　主だった系の標準組織と機能および相互関係

b　ライフサイクルの様々な段階とこれらが標準組織と機能に及ぼす影響

c　行動と各個人とその家族・パートナーの関係、身近な社会グループと一般の社会との間の関係

d　ホメオスタシスを維持するうえで重要な分子的、生化学的、細胞機構

e　病気の原因とメカニズム;

f　病気の自然史と危険因子と疾患予防との関係;

g　病気または怪我の結果生じる体およびその主な系の構造および機能の変化

h　薬を用いた治療の薬理的原則、病気の管理と症状軽減におけるその効果、およびその副作用

i　非薬理学的治療の原則と病気と障害の管理におけるその役割

j　機能的障害、能力的障害ならびにハンディキャップおよびリハビリテーションの原則

k　疾病監視と検査、疾病予防、防疫、健康促進と健康の必要性評価

l　医療経済学の基本的な概念を含む保健計画の原則とサービスの優先順位

m　NHS の組織

n　多文化社会における病気の影響

o　人口統計学と生物学的変動の疫学的原則;

p　医業（診療）の倫理および法的背景

q　学習を行うための教育原理

5　知的な特性

1　卒業生は、次のことで批判的に考える能力を持たなければならない。

a　反省的かつ探求的な姿勢を持ち合理的なプロセスを適用すること。

b　自らの価値判断と患者の価値判断の影響力を認識すること。

2 卒業生は、次の能力を発揮して高度な臨床的推論を行わなければならない。

a　問題を認め明確にして優先順位を付けること。

b　その限界を認めたうえで、情報を分析、解釈、客観的に評価して優先順位を決めること。

c　医学知識の限界と専門的な判断の重要性を認識すること。

3　卒業生は、次のことから研究および科学的方法に対する洞察力を持たなければならない。
a　方法を理解し批評的に評価すること。
b　医療に関する研究上の問題点を明確にすること。
c　適切な量的質的な方法の選択と適用
d　データの収集、分析および解釈における厳格さの重要性を認識すること
e　証拠、検査および臨床診療で観察された差異との関係を認識すること。

4 卒業生は、自らの専門的な学習、科学的な取り組みおよび臨床診療において創造性と資質を発揮しなければならない。

5　卒業生は次のことで不確実なことを認識し対処する能力を持たなければならない。
a　医療の実践において、不確実なことは避けられないことを認めること。
b　発生した不確実なことに対処するために適切な認知的かつ理知的な方策を用いること。

6　卒業生の基本的技術と臨床能力

全ての医学部卒業生は、全ての大学卒業生に期待される、様々な基本的（転換可能な）技術を保有することになる。さらに卒業生は、事前研修医期間を開始することに関連する中核的な臨床、対人および、実用的・専門技術を取り扱うことが可能になる。臨床診療の全ての面で、卒業生は適切な専門的行為を行ない、秘密を守り、インフォームドコンセントの必要性を理解し、自らの限界を認め、必要に応じてより経験豊かな医療関係者に支援を求める態勢ができるようになる。

6.1　卒業生の基本的技術

基本的な（転換可能な）技術について、卒業生は次のことが可能になる。
a　反省的実践と生涯学習の原則を導入すること。
b　電子形態を含め、あらゆる手段を講じ、情報の検索と管理を行いうまく活用すること。
c　情報を書面、電子書式ならびに口頭で明確に提示し、考えや議論を有効に伝えること。
d　時間と資源を有効に管理し優先順位を決めること。
e　科学的研究と検査の原則を適用すること。
f　主題を掘り下げて勉強すること。
g　不確実なことに対処し変化する環境の中で仕事を続けること。
h　効果的な指導を行い、他者に対して良き相談相手（助言者）となること。
i　チームの中で有効に機能すること。

6.2　事前研修医期間に関連する中核的な能力

1　臨床技術に関連し、卒業生は次のことが可能となる。
a　患者中心できめ細かく系統立った適切な病歴を記録すること。
b　年齢、性、文化と臨床症状に適したきめ細かい方法で適切で体系的な肉体および精神状態を調べる検査を実施すること。
c　問題を明らかにし鑑別診断を明確にすること。

d　適切な調査方法を選択しその結果を解釈すること。
e　証拠と調査結果に基づき臨床的決定を行うこと。
f　次のことを認識したうえで、患者の管理を計画すること。
- 患者あるいは適切な場合には親族または介護者と管理計画について協議することの重要性
- 患者に対する影響
- 治療を決定する際の年齢および社会状況の関連性
- インフォームド・コンセントの必要条件;
- チームワークの必要性
- 適任な専門医への適切な照会

2　対人技術に関して、卒業生は次の分野のコミュニケーションに堪能になる。
a　患者、その親族・介護者・パートナーおよびその他の医療の専門職に耳を傾けること
b　説明および的確な情報を患者や関係者に提供すること。
c　仲介して、患者、介護者と同僚と協議すること。
d　苦情を適切に処理すること。
e　その他に医療チームのメンバーに連絡を取ること。

3　卒業生は、薬物の処方と管理を含め、事前研修医の役割に関連する実務的で技術的な手順を実施することができるようになる。
4　卒業生は、自らがケアを担当する患者のために即時に読みやすく正確で適切な記録を作成し管理することができるようになる。
5 卒業生は、自らの職務に関連する基本的なコミュニケーションと情報技術に精通するようになる。
6　卒業生は、健康促進と疾患予防についての助言を与えることができる。
7　卒業生は、異なる保健および介護制度の部門に連絡を取り患者のケアに関連する要素を管理することができるようになる。

6.3　能力の発揮

1　卒業生は、次のような緊急の行動を要する緊急事態に際して初期治療の必要性を認め実施することができなければならない。
- 心停止;
- アナフィラキシーショック
- 意識不明の患者

2　卒業生は、医療チームによる早期または即時の介入を必要とする状況を認知することができなければならない。卒業生は、適切な監督の下で、急性期の患者のケアを開始する職務を引き受け、ケアに従事することができるようになる。

3　卒業生は、慢性疾患および障害を持つ患者の医療の必要性を評価し、関連する医学的検査と介入に着手し、専門チームその他の機関のメンバーへの紹介を含む管理を計画することができなければならない。

4　卒業生は、末期患者のケアを含むリハビリテーションまたは苦痛緩和ケアが必要な患者の管理に従事する複数の分野・専門にまたがるチームに適切なアドバイスを提供する能力を持たなければならない。

7　専門的特性と能力

1　医学士は、学位の授与であると同時に職業資格を意味するもので、そのため広範な分野にまたがる専門的活動に向けて卒業生に準備をさせなければならない。特に、卒業生は事前登録研修医として機能することができる全ての専門技術と特性を備えていなければならない。

2　卒業生は、GMCが随時定義する専門的基準を厳守しなければならない。その態度や行動はGMCが「適正診療基準」の中で定義した「医師の職務」に合致する必要がある。

3　卒業生は次のことをしなければならない。

a　患者と医師の関係の重要性と治療可能性を認識すること。

b　患者および患者の示す問題に対して共感的で心身一体的なアプローチを取ること。

c　患者の自主性を尊重し、患者または、適切な場合にはその親類または介護者を治療および管理を決定する際のパートナーとして関与させること。

d　異なる文化、価値、考え方そして信条について見識を深め尊重すること。

e　代替的な医療にも少し通じ、患者がそのような医療を選択する場合に思いやりをもって理解すること。

f　仕事の全ての面で中立を保ち、いかなる患者も汚名を着せることを避けること。

g　反省的診療･検査と自らの仕事と他の医師の仕事の評価について理解を深め実施すること。

4　卒業生は、次のことで、チーム内で効果的に仕事を行う能力を発揮しなければならない。

a　分担学習を含む、効果的な異種専門間の活動を促進する方法で診療を行うこと;

b　自らの責任と能力の範囲内で仕事をすること。

c　同僚や患者と協力して決定をすること。

5　卒業生は次のことができなければならない。

a　病人のケアを優先させること。

b　自らの時間に優先順位を付けること。

c　有効な医療記録をつけること。

d　最新の医療について常に情報を得ること。

6　卒業生は、とりわけ次のことについて、倫理および法律に関する知識を診療に適用する必要がある。

a　秘密保持、同意、正直と誠実の原則を適用すること。

b　自らまたは同僚の診療または行動に関する苦情を有効に処理すること。
c　法律上および職業上の責任を認識し遵守すること。特に死と臨終に関して、薬物処方、精神衛生、子供たちと大人に対する身体的性的な虐待、妊娠中絶、不満足・不適当な診療行為を報告することについて。
d　患者の権利に配慮すること。
e　診療ガバナンスの要件を理解し遵守すること。

7　卒業生の個人能力の開発の結果には次のことが含まれる。
a　自覚と反省　―　自らの能力の個人の才能を評価しその力量の限界を認識すること。
b　専門的能力の継続した開発について自らの学習を管理する能力
c　多忙な専門職が自らと同僚に与えるプレッシャーを認知し、例えば、ストレスの解消、アルコールの乱用のような不健康な習慣を回避すること、そして自己治療などセルフケアの重要な問題を認識すること。

8　教育、学習と評価

医学部のカリキュラムは、様々な方法で実施することが可能である。個々の医学部が策定する全体的なアプローチは、各々のカリキュラムの理念に依拠している。学生によって適する学習システムが異なることが認められ、それゆえ多様性が支持される。しかし、アプローチに関係なく、多くの時間を自発的な学習に向けるべきである。生涯学習の習慣を身に付けることを促すため自主学習と熟考に十分な時間を設けなければならない。

2　医学カリキュラムは、新任の事前研修医にふさわしい水準の臨床能力を育成する一方で、独立した学習技術を獲得するために十分な機会を提供できるように編成すべできである。直接患者に接触する時間を多く設けることに基づく経験学習は、課程の重要な構成要素であるが、これは模擬患者を用いた技術実習や学習活動が支えとなる。一次医療、二次医療、三次医療のそれぞれ状況で学生と直接接触できるように十分な人数の患者が必要である。

3　評価手段と方法は、あらかじめ定めた知識、理解、技術と態度を十分に網羅できるものでなければならない。方法は有効かつ信頼できるものでなければならない。基準の設定には適切な手続を用いなげればならない。実務にはまだ適していない人々を識別できるように、臨床能力は厳格に評価しなければならない。これらの目的を達成する方法は様々であるが、患者と面談し診察する学生を直接頻繁に観察することを盛り込まなければならない。質の評価には延長して観察することが求められるものある。たとえば職業上の態度のように直接評価することが難しいことがあるかもしれないが、行為に対する態度の結果は評価しなければならない。通常、その行為を時間をかけて観察することで行う。評価は綿密である必要があるが、学習プロセスを妨害するほど煩わしく頻繁であるべきではない。

9　主要な特徴

1　卒業は、独立した医療行為へ向けた途中にある最初の標識である。医学士の学位が授与されると、GMC に暫定的に登録され、事前研修医として実務を行う権利が与えられる。卒業生は、初

めから、医師とし十分に機能することができるようになる基本的能力と一連の特性を発揮しなければならない。このように、予備登録期間に必要な能力は、卒業時点で存在していなければならない。例えば、「明日の医師」、「新しい医師」そして第９項２の資料はここから引用した「優れた医療行為」、などの、GMCのいろいろな出版物の中で随時指定してきた必須の特性を認識し堅持することが求められる。

２　患者は医者にその命と幸福を任せることができなければならない。その信頼に応えるため医療専門家は、優れた水準の診療および介護を維持して人の命に対する敬意を示す義務がある。特に、卒業生は次のことをしなければならない。

- 患者のケアを自らの最大の関心事にすること
- すべての患者を丁寧に思いやりをもって扱うこと。
- 患者の尊厳とプライバシーを尊重すること。
- 患者の話に耳を傾けその意見を尊重すること。
- わかりやすい方法で患者に情報を提供すること。
- 患者のケアに関する決定をする場合に、その権利を十分に反映できるように尊重すること。
- 自らの専門の知識と技術を絶えず刷新すること。
- 自ら専門の能力的能力の限界を認識すること。
- 正直で信頼できること。
- 秘密の情報を尊重して保護すること。
- 自らの個人的な信条が患者のケアを損なうことがないように確認すること。
- 自分またはその同僚が診療に適していないことを信じるに足る正当な理由がある場合には、患者を危険から保護するために迅速な行動をとること。
- 医者としての地位を乱用しないこと。
- 患者の利益に適う最善の方法で同僚と連携すること。

これらの問題の全てにおいて、卒業生は患者または同僚を決して不当に差別してはならない。そして、常に自ら行動の正当性を説明できるようにしなければならない。

３　医学士を対象の明記した基準は、知的な特性、知識と理解、臨床、対人および実務的技術および卒業生が事前研修医として有効に機能して、プロとして成長することを可能にする専門的能力に関して定めたものである。医学部の卒業生が、自らが選択した分野で独立した立場を確立するためには、上級の医師の監督の下で更に専門に特化した研修が必要である。