認証評価への理解に関する
調査研究報告書

2026年3月31日

公益財団法人大学基準協会

大　学　評　価　研　究　所

認証評価への理解に関する調査研究部会

目 次

序（はじめに） 1

第１章　本調査研究の背景、目的・射程と対象・方法 2

第２章　認証評価制度の創設とその後の制度改革の目的・手段 11

第３章　「我が国の「知の総和」向上の未来像～高等教育システムの再構築～（答申）」
に描かれた認証評価制度の改革構想の問題点 45

第４章　認証評価の課題と今後のあり方に関するアンケート調査

第１節　アンケート調査の趣旨とその実施方法 55

第２節　アンケート調査に基づく「現況把握」とその分析 58

第５章　大学機関別評価と学位プログラム別評価の調和と相克

第１節　大学機関別評価の立場から 216

第２節　学位プログラム別評価の立場から 231

第６章　内部質保証と「学習成果」のアセスメント
―学位プログラムにおける学習成果の達成度と成長の評価― 243

第７章　諸外国の高等教育質保証制度の現段階

第１節　欧州高等教育質保証は何を目的に、何を評価しているか 255

第２節　米国アクレディテーションの新動向
―大学機関別アクレディテーションを中心に据えて― 275

第３節　イギリス高等教育質保証の歴史的変遷と日本への示唆 304

第４節　ドイツにおける高等教育質保証の現状 322

第５節　デンマークにおけるアクレディテーション 335

第８章　大学基準協会の今後の組織・活動の展望と協会局内ＳＤ 349

第９章　提言　－少子化に直面する高等教育分野への財政規律が強まる中、
大学基準協会は認証評価システムをどう変革していくべきか－ 378

おわりに 426

資料編

＜資料１＞　認証評価への理解に関する調査研究部会名簿 432
＜資料２＞　調査研究経過 433
＜資料３＞　認証評価の課題と今後のあり方に関するアンケート調査実施要領 434
＜資料４＞　認証評価の課題と今後のあり方に関するアンケート調査項目 436
＜資料５＞　認証評価の課題と今後のあり方に関するアンケート調査協力大学一覧 449
＜資料６＞　認証評価の課題と今後のあり方に関するアンケート調査素集計結果 452

序(はじめに)

1947 年に産声を上げた大学基準協会は、2027 年に創立から 80 年の節目を迎える。

本協会は、今日まで常に順風満帆の航路を辿ってきたわけではなく、幾多の困難にも逢着した。しかしそうした中にあっても、「会員の自主的努力と相互的援助」を通じ「大学の質的向上」を図るという基本理念の下で、国・公・私立という設置形態の違いを乗り越え、我が国大学の発展と「教育の質保証」に向け多大の努力を傾けてきた。

それから数十年の歳月を経た後、2004 年から実施の認証評価制度が約 20 年を迎えた 2025 年春に、本協会は「認証評価 20 年の検証と今後のあり方に関する調査研究」を行うことを目的に、大学評価研究所内に「認証評価への理解に関する調査研究部会」を設けた。

本部会としての活動の開始に当り、当初、各認証評価機関の評価に携わってきた関係者からの聴き取り調査とそれを補足するための書面調査の実施を計画した。

しかしながら、部会の活動開始と軌を一にするかのように、中央教育審議会「我が国の「知の総和」向上の未来像～高等教育システムの再構築～（答申）」（2025 年２月 21 日）が公表され、現行の認証評価制度とは大きく異なる新規の認証評価制度の創設を視野に入れた青写真が示されたことに伴い、本部会として調査研究方法について、大きな方針転換をすることを余儀なくされた。

これを受け、「認証評価の理解に関する調査研究部会」は、「認証評価の 20 年の検証」にとどまらず、認証評価の「今後のあり方」の探求という部会に課せられた所期の目標を達成する上で、国の高等教育質保証政策も見据え、我が国大学関係者に「認証評価のあるべき姿」を問う必要があるとの判断の下、４年制大学を対象に悉皆方式のアンケート調査を実施した。

本報告書には、上記に関わる部会活動の成果の全てが、過不足なく収録されている。これに加え、その成果を踏まえ、従来のものとは全く異なる新たな認証評価制度の始動が必至の情勢にある中、大学基準協会としてこれにどう臨むべきかを記した「提言」も収められている。この「提言」は、本部会が大学基準協会執行部を名宛人として提示したもので、新たな認証評価制度に対する大学基準協会の対処策を参考的に示したささやかな試案である。

読者の方々には、大学基準協会が経験してきた過去・現在そして同協会の認証評価の営為の今後を占う際の糧として、本報告書を一読する機会を得ていただければ、本部会の調査研究員一同並びに本調査研究にご協力くださった関係者等にとって望外の幸せである。

2026 年２月５日

認証評価への理解に関する調査研究部会

部会長　早田幸政

第１章　本調査研究の背景、目的･射程と対象･方法

早田　幸政（元中央大学）

1．背景

(1)我が国経済･財政政策等に起因する背景

米国の大学アクレディテーション方式を参考に、我が国の認証評価制度は、いわゆる新自由主義政策を強力に推進していた当時の小泉政権下で誕生した。

ここにいう「新自由主義」とは、公共領域に属すると考えられてきた活動･サービスを「民」に開放することを通じ社会の活力を引き出そうとするもので、規制レベルの低減化を指向する「規制緩和」にとどまらず、「官」による需給調整手法に代わり、市場競争原理が有効に働く制度環境を創出する「規制改革」を推し進めることが眼目とされていた。そこではとりわけ、消費者にとって最適のサービス・商品として「民」が「評価」したものが、競争市場での「優位性」を確保できる仕組みの構築が目指された。そこでの評価結果が、消費者の判断に大きな影響を及ぼすことができるよう、「アカウンタビリティ」の考え方も急速な普及を見た。すなわち、政府は市場メカニズムに直接介入することなく、競争市場を「監視」する評価システムの法制化を通じ、公正な市場競争を創出していくことを政策課題としたのである。

しかしながら、今日、国内外の諸環境が厳しさを増す中、従来の新自由主義政策の修正に舵を切る政策転換の兆しが見え始めている。

2025 年６月 13 日閣議決定の「経済財政運営と改革の基本方針 2025」は、国際秩序は「自国第一主義や権威主義的国家の台頭によって変化」しつつあるとするとともに、国内的課題として、本格的な人口減少を見据え社会・経済・財政等を取り巻く制度の持続可能性の確保に向けた構造改革への取組の強化の必要性を訴えた。そしてそうした切迫した状況の回避に向け、需給調整の大きな役割を「民」に委ねるという従来の政策スローガンを抜本的に見直し、国による積極的な財政出動を介して「民」力を強化し、経済の持続的成長と国民生活向上を目指す「新しい資本主義」の実現を我が国の成長路線として掲げた。

従来の新自由主義政策との関連で言えば、「新しい資本主義」に依拠した政策実現は、市場への政府による直接介入として行われることとなるため、民間活力の下で生まれるイノベーションやチャレンジの芽を摘み取るマイナス因子となりかねない。しかしその一方で、「自国第一主義国家」や覇権国家の動向次第で、こうした国により国際秩序が再編されるという状況が現実味を増しつつある今日、グローバルな競争環境の変化に起因し、我が国政府は、経済的効率化の実現を主眼に据えつつ「民」主導で行われてきた領域に「投資」等の名目の下、「官」が積極介入する統治手法の活用を強力に推し進めようとしている。トランプ政権下で発足し日本版「政府効率化省（ＤＯＧＥ）」として位置づけられるもので、「『租特』や高額補助金の総点検を行い、政策効果の低いものは廃止することを目的」に 2025 年 12 月に財務相・総務省の下で運用を開始した「租税特別措置・補助金見直し担当室」は、そうし

た政策実現を指向する象徴的組織体である。

さて米国では、外交・軍事面での国際環境が厳しさを増し、国内的には所得格差に起因した社会の二極分化が進む中で、連邦補助金等の公的資金を国が裁量的に運用することを通じ、同国の覇権維持に必要な特定業種の国際的競争力の強化に向け国が民間企業の経営に直接的な影響力を及ぼそうとする動きが顕在化している。こうした動きは高等教育の領域にも部分的に波及し、大学関係団体により自律的な大学教育の質保証活動として連綿と営まれ、我が国「大学評価制度」に大きな影響を与えてきた「アクレディテーション」が、今、大統領府の統制下に置かれ、大学教育の質保証が国の統制に服するという状況に陥りつつある。

こうした政策動向は、米国とはその形状を異にするとは言え、我が国高等教育領域にも広く及びつつある。上記閣議決定「基本方針 2025」は、高等教育領域において「急激な少子化の進行や地域の人口・産業構造の変化」を見据え、国公私を通じた大学の連携、再編・統合や縮小・撤退による規模の適正化を進め、教育の質の高度化を図っていくため、政府（＝「官」）の手で、少子化に直面した高等教育規模の構造調整とともに、これと対を成すものとして「教育の質の高度化」を実現していく必要性を力説した。

この点については、国の財政制度審議会でも既に、上記とほぼ同趣旨の報告・提案がなされていた。このうち 2025 年５月の財政制度審議会「激動の世界を見据えたあるべき財政運営」は、「大学の教育研究活動等の状況を評価するために認証評価制度が存在しているが、教育の質について事実上評価できていないのが実態であり、教育の質や学生への付加価値等のアウトカム指標を設定した上で、エビデンスに基づいて実効的・客観的に評価できる制度」へとこれを改める必要性を強調した。

そしてその趣旨を敷衍して、2025 年 12 月の財政制度審議会「令和８年度予算の編成等に関する建議」は、人口減少社会の只中で大学教育の質の持続性を確保していくためには、「地域間のバランスも踏まえた上での大学の戦略的な統合・縮小等の再編や撤退の促進、あるいは大学の新設等の際の審査の厳格化により、大学全体の規模の適正化を図っていくことが喫緊の課題」であると指摘した。そしてその指摘を踏まえ、ａ）教育の質、ｂ）学生への付加価値提供の程度、ｃ）地域への人材育成への貢献度、などを判断し私学助成におけるメリハリ付の強化などを含む所要の行政措置を講ずるよう文教当局に訴えた。

財政制度審議会・上記建議は、さらに認証評価のあり方にも言及し、とりわけ上に示す「ａ）」との関連で、「認証評価機関がシラバスや成績の分布等を確認することで講義や課題のレベルを直接的に評価して、国費が投入される私立大学が高等教育として『教育の質』を満たしていることを最低限保証すること」、また「ｂ）」との関連で、「『どの大学に入学できれば４年間で最も成長できるか』といった観点で高校生等が進路選択の際に活用できるよう、同系統の学部間で比較するための共通の評価軸を設定すること」の必要性を強調した。

なお、上記財政制度審議会「激動の世界を見据えたあるべき財政運営」には、「現状は、高等教育に相応しい教育を行っていない機関にも国費が投入されている可能性がある。大

学の教育の質に応じ、支援対象の絞り込みや支援額に差を付けるなど、一定の教育の質が確保されている大学に対して国費が投入されるよう、修学支援のあり方を見直すことで、教育の質の向上につなげる制度」とすべき旨の記述があり、将来的課題として、学生への修学支援金交付を大学質保証と連動させる必要性を暗示した。

①認証評価を取り巻く今日的背景

2002 年の学校教育法改正により認証評価制度に関する規定が新設された後、2004 年、我が国大学の質保証と特色ある発展への支援という目標を掲げ同制度は実施に移された。以降、およそ 20 年以上に亘り、認証評価制度は我が国高等教育界に確固とした地歩を固め、関係者による支持も集めてきた。この間、いくつかの「答申」の諸提言と複数回の法改正によって、制度の有効性を高める方途も模索されてきた。また、大学基準協会を含む各認証評価機関も、そうした制度改正に対応し、自らの評価システムの改善・向上に邁進してきた。そして今日、認証評価機関は、「学び」のアウトカムを重視し「可視化」の担保された学習達成度評価を軸としつつ、ＰＤＣＡの効果的運用を通じ教育の質の一層の向上に向けた大学の「内部質保証」の機能的有効性の評価に力点を置く取組を強化している。

しかしながら認証評価制度に対しては、大学教育を中心に据えた各大学の組織・活動の質保証に真摯に取り組み、その改善・向上に十全に貢献してきたとしてその意義を肯定的に受け止める意見がある一方で、制度目的とその実践状況に大きな乖離が見られる、との意見もこれまで度々提起されてきた。

そうした意見は、さしあたり、次に列記する内容のものに収斂することができよう。

1) 法令上の最低基準の充足状況の探査に腐心するあまり、大学の有為な試みや特徴の評価が形式的なものにとどまっている。
2) 学生の学習ニーズや人材育成教育に対する社会的需要の絶えざる変容に認証評価基準や評価手法が追い付いていない。
3) 認証評価がその場限りの受審にとどまっており、その効果の実質的な持続性が乏しいことに加え、評価結果が、大学の改善活動と結びつくものとして活用されていない。
4) 認証評価の受審に伴い、評価負担が評価者、被評価者のいずれに対しても重くのしかかっている。
5) 評価負担に見合うだけの受審上のメリットに乏しい。
6) 認証評価制度そのものに対する社会的認知度が低い。

こうした多岐に亘る意見に耳を傾け、認証評価の本来の目的を再確認すると同時にその役割・実施方法の再検討を行う時期に直面しているとの課題意識の下、2024 年末、大学基準協会は、附属の大学評価研究所内に、「認証評価への理解に関する調査研究部会」を設置した。同部会の設置は、2024 年７月開催の「大学評価研究所運営会議」の発議に基づき、同年９月開催の常務理事会による承認を受けてのものだった。

そして同部会の下で、認証評価第４期目を迎えた今、同制度のこれまでの運用のあり方を

反省するという視点から大学関係者の意識を問い、今後の大学基準協会の認証評価のあるべき姿を探求することを当初目的に掲げ、「認証評価 20 年の検証と今後のあり方に関する調査研究」プロジェクトがその活動を開始した。

ところが、同研究部会の発足後ほどなく、中央教育審議会「我が国の『知の総和』向上の未来像～高等教育システムの再構築～（答申）」（2025 年２月 21 日）（以下「知の総和答申」という。）において、高等教育質保証制度改革の一環として新たな認証評価システム構想を提示した。その内容は、おおよそ、次のようなものであった。

1） 大学の負担軽減を図る中で、教育/学習と研究の質の向上に向け、学部・学科等を対象に定性的評価を導入するほか、「教育研究情報」に基づく定量的評価を実施すること。
2） 評価結果に基づき、学生の在学中の学習達成状況を介した「大学等の教育の質」を「数段階」で表示し社会に公表すること。
3） 認証評価結果について、受審校の長所・特色、指摘事項を簡潔にまとめた「要約資料」を国民に分かりやすく提供する仕組みを構築すること。
4） 評価の際にデータとして活用できる「データベース」を国が整備すること。
5） 「教育の質が十分担保されていない」大学の「撤退」等を国が支援すること。

そこで本部会は、これまでの認証評価に関わる制度とその運用実体を総括した上で、第４期以降の大学基準協会の認証評価の改革方向を展望するという当初方針を堅持することを基本としながら、「知の総和答申」の示した高等教育質保証の改革提言にも十分意を払いつつ、大学基準協会固有の認証評価システム改革の方向性の模索に向けそのための調査研究に取り組むこととした。

1. 目的・射程

学校教育法に法令上の根拠をもつ認証評価制度の目的は言うまでもなく、法で定める「大学」としての基本的要件の充足状況の確認とともに、それぞれの大学の特色ある進展を支援することにある。

そして、そのために、認証評価制度の運用に当り各認証評価機関に対しては、今日まで、主に次のような役割を果たすことが求められてきた。

1） 「『大学』としての基本的要件の充足状況の確認」とともに、「各大学の特色ある進展を支援」するという二様の目的を反映させた認証評価基準を策定し評価プロセスを介して、「大学」の質保証を十全ならしめること。
2） 評価基準の設定・適用に当っては、学生の「学習利益」の保護を最優先させること。
3） 社会の人材ニーズや雇用動向、学生の学習ニーズの絶えざる変化に対応させ、適時に同基準を改定し時宜に適った適用を行うこと。
4） 大学の改善・向上、とりわけ「学習成果」の達成度評価を軸とした教育の改善・向上の支援に直接つながるような評価に注力するとともに、その結果が学生の「学び」の向上に寄与できるようにすること。

5） 認証評価基準の適用に当り、評価者、被評価者のいずれもが納得のいく結果がもたらされるよう、適切な評価手続を確立しこれを公正・公平に運用していくこと。
6） 一連のプロセスを、評価者、被評価者の評価に伴う徒労感を増幅させないような仕組みとして維持していくこと。
7） 評価結果の開示を含め、認証評価機関として果たすべきアカウンタビリティの責務を全うしていくこと。

ところで、学校教育法に基づく認証評価制度の創設趣旨として、各認証評価機関には、受審大学の法定要件の充足状況の確認という基本的役割を担うことが求められていた。そしてそのことと併せ、「認証評価機関の違い」に応じ個別大学の特徴の掘り起こしとその伸長に向けた質保証活動が多様に展開されることが我が国高等教育の栄えある発展の原動力となるという認識が、当初、政府関係者間で共有されていた。

事実、今日もなお、認証評価は、「大学」を包括的な単体として評価する「大学機関別認証評価」と、専門職学位課程を評価対象とした「専門職学位課程認証評価」の２つの種類の下で実施されているものの、「専門職学位課程認証評価」は基礎となっている高度専門実務分野の別に認証評価機関が置かれている。これに対し、「大学機関別評価」は、我が国大学を一単位として評価対象としているにもかかわらず、基準・手法に差異のある複数の認証評価機関の存在を法的に承認する。のみならず、「専門職学位課程認証評価」の場合も同様に、評価対象領域が同一の高度専門実務分野であっても、複数の認証評価機関の存在を容認するという立付けになっている。

もとより、認証評価機関が異なれば、そこで運用される認証評価基準に加え、評価方法も違うことが制度的前提として容認されており、認証評価制度の創設趣旨とこれまでの運用実体との間に果たして本当に矛盾があったのかどうか、そのこと自体が基本的に問われなければならない。このことは、上述した認証評価の「制度目的とその実践状況に大きな乖離」ある、とする仮説そのものの妥当性を再検討する端緒とすらなりうるのである。

このこととは別に、少子化の進行、社会構造・産業構造の変容、高等教育のグローバル化を含むこれまでの我が国大学をめぐる国内外の環境・条件が転変していく中で、教育上のニーズも変容し学習アウトカム重視の傾向が次第に強くなっていったことに端的に示されるように、大学質保証の重心が「教育」の質保証に次第にシフトし認証評価に対する制度上、実体上の要請もこれにあわせ徐々に変化していった。

こうした認証評価制度に対するその時々の要請の変化に対応し、中央教育審議会等が数次に亘って同制度の改革を提言するとともに、その制度化に向けた法的整備が断続的に行われてきた。そして現在の認証評価の実践状況が、これまで幾重にも亘ってなされた法改正（「ソフトロー」としての文部科学省の通知・通達や指針の発出等を含む）によって、認証評価に対する様々なニーズに整合させる試みもなされてきた。しかしながら、今なお、同制度は、そうした社会の「期待」に応え得ていない状況に逢着している。こうしたことから、当初の法的趣旨に変容を迫る形で法制上の変遷を繰り返してきた認証評価制度とその実践

状況の乖離の問題は、同制度発足時の当初の立法目的並びにそれ以降の制度改正の目的・達成手段に対する考察抜きに、その理由・原因を明らかにすることはできない。

そこで本調査研究では、まず初めに、認証評価制度とその実践状況に対し多くの課題が指摘され、現在その抜本的な見直し論議が進められるに至った理由・背景について、とりわけ認証評価制度の基底を支える法制に着目し、制度創設当初の立法事実、立法目的及び法的裏付けを伴った立法目的達成手段を探査することを当調査研究の起点としたい。その上で、認証評価制度創設当初の法制が変遷していく中で、その時々の法改正の目的とそのための法的達成手段を有機的に関連付け分析することにより、国の高等教育質保証政策が目指そうとする真の意図を明らかにし、これを大学基準協会の認証評価システム改善論議の糸口としたい（第２章「認証評価制度の創設とその後の制度改革の目的・手段」）。

そして、認証評価制度とその運用の一翼を担う大学基準協会の今の立ち位置と将来に亘る方向性を見定めていく上で、これまでに大学基準協会の評価を受審した大学を対象に、過去の受審経験等を踏まえた系統的な意識調査をアンケート調査として実施し、今後の同協会の大学質保証システムの再構築に向けた展望についての大学関係者の意見・意向を問い所要の論点整理を行いたい。そうした作業を基礎に、意識調査から得られたデータ・情報を集約・整理し、上記の認証評価制度に係る立法過程の調査研究を踏まえつつ、それらデータ等の分析を系統的に行うことができれば、大学基準協会の認証評価のあり方についての将来像を提示することも可能となるかもしれない。

とはいえ、大学基準協会の目指す認証評価の仕組みを考究するに当り、本部会発足後に公にされた 2025 年２月 21 日の中教審「答申」が示す新認証評価システム構想の意義を併せ省察することが不可避的に要請されよう。また「答申」公表後ほどなく、官邸や財務当局主導下で策定された公式文書が示した現行認証評価制度に対する諸見解に留意しておくことも重要であろう。こうした視点から、本調査研究では、上記答申等が示した新たな認証評価システムの青写真を手掛かりに、そうした構想に対する大学関係者の意識を同じアンケート調査を通じ問う試みを行うこととした。そして国の手で新たな質保証の枠組みが法制的に整備されようとしていく中で、そこで得られた結果を、大学基準協会の認証評価システム改革を進める際の参考として活用する方途を探っていくこととした（第４章「認証評価の課題と今後のあり方に関するアンケート調査」）。

この試みを推し進めるに当っての反射的効果として、アンケート調査から得られた結果を調査研究報告書を介し、大学関係者その他の関係者に提供することで、国が今後進める上記改革の推進プロセスへの考え方を人々が深めるためのささやかな契機となることも期待した。

ところで、大学基準協会が我が国大学の高度で特色ある発展に資することができるような大学質保証の再構築に当っては、上記に加えさらに次のような観点に立って、調査研究を進めていくことが必要と考える。以下順不同にそうした観点を列記する。

第１が、今次の「知の総和答申」の位置づけを見極めつつ、その批判的分析を中心に据えた上で、今後の国の高等教育質保証政策の動向・方向性を展望しようとするものである。こ

こでは「政策動向の単なる把握」にとどまらず、そこで繰り出された政策が、どのような意図をもち、認証評価機関がこれをどう受け止めてきたのか、認証評価制度は如何なる方向を指向すべきなのか、という点の考察が中心軸に置かれよう（第３章「「我が国の「知の総和」向上の未来像～高等教育システムの再構築～（答申）」に描かれた認証評価制度の改革構想の問題点」）。

第２が、今次の「知の総和答申」が、教育/学習と研究の質の向上に向け、学部・学科等を対象とした評価を重視する方向性を示していることを考慮し、「大学機関別評価」と「学位プログラム別評価」の在り方や両者の関係性をあらためて問おうとするものである（第５章「大学機関別評価と学位プログラム別評価の調和と相克」）。

第３が、同じく今次の「知の総和答申」が、学生の在学中の学習達成状況を介した「大学等の教育の質」を「数段階」で表示・公表する旨の提言を行ったこと、及びこれまでの認証評価に係る評価基準等が、そうした学習達成度評価の実施を大学の「内部質保証」の枠組みの中で行うよう強く要請してきたことと関連づけ、今後とも重視されるであろう大学の「内部質保証」と学習達成度評価の関係性について検証を行おうとするものである（第６章「内部質保証と「学習成果」のアセスメント」）。

第４が、認証評価制度の抜本改革が進められようとする中、海外の先進的大学質保証制度の現状を把握し、そこから今後の我が国認証評価制度の発展方向を考究しようとするものである（第７章「諸外国の高等教育質保証制度の現段階」）。

第５が、認証評価制度の高度で効率的な運用が求められている状況の下、認証評価機関の組織構造のあり方を再検証する中で、専門人材の能力開発を如何に進め、そうした要請にどう応えることができるか、について考察しようとするものである（第８章「大学基準協会の今後の組織・活動の展望と協会局内ＳＤ」）。

以上のような検討・考察を基礎に本調査研究では、認証評価制度が未知の領域に突入する時期に差し掛かっていることを見越しながら、認証評価機関として、将来に亘り、各大学の特色の伸長を図り有為な活動展開に貢献できる認証評価の実務を遂行していく方途を明らかにしていくことを目指すこととした。

そこで本報告書は、認証評価制度の目的・目標と調和させながら、我が国大学の高度化・持続的発展に寄与できる質保証システムの自律的構築・運用に資するような提言を、大学評価研究所「認証評価への理解に関する調査研究部会」の立場から、大学基準協会そのものに対し提示することをその着地点に設定した（第９章「提言－少子化に直面する高等教育分野への財政規律が強まる中、大学基準協会は認証評価システムをどう変革していくべきか－」）。

2. 対象・方法

「認証評価への理解に関する調査研究部会」に委ねられた「認証評価 20 年の検証と今後のあり方に関する調査研究」プロジェクトは、同制度のこれまでの運用のあり方を反省する

という視点から大学関係者の意識を問い、今後の大学基準協会の認証評価の方向を探求することを当初目的として掲げていたことから、認証評価の受審に関与した大学関係者の意識をアンケート調査を通じて探ることを軸に、テーマに応じ、適宜、書面調査を行うことを基本に進めることとした。

このうち、文献調査の対象に予定したのは、本報告書を構成する第２章「認証評価制度の創設とその後の制度改革の目的・手段」、第３章「「我が国の「知の総和」向上の未来像～高等教育システムの再構築～（答申）」に描かれた認証評価制度の改革構想の問題点」、第５章「大学機関別評価と学位プログラム別評価の調和と相克」、第６章「内部質保証と『学習成果』のアセスメント」、第７章「諸外国の高等教育質保証制度の現段階」、第８章「大学基準協会の今後の組織・活動の展望と協会局内ＳＤ」、の各章に関わる部分であった。

一方、本調査研究の中枢を形成する認証評価の制度と運用に係る大学関係者への意識を問うアンケート調査は、我が国の全大学を対象に悉皆調査方式で行うこととした。そして、大学基準協会がこれまで手掛けてきたアンケート調査の慣行を踏襲し、大学設置者別、分野別（人文科学、社会科学、自然科学等の別）、直近に受審した大学機関別認証評価機関の別の３つのカテゴリーの違いに応じ回答者の意識の差異を明らかにできるよう質問方法（特に大学の「属性」を問う部分）に工夫を凝らした。そしてそのことを前提に、以下に示すような大括りの質問領域を設定した上で、それら領域別に個別質問とそれに対応する選択肢を設け、所要の回答を求めることとした。

そうしたアンケート調査に係る「質問領域」として設定したのが、具体的に次のようなものであった。

a）認証評価のこれまでの運用実体が、同制度の目的や「期待」とうまく整合したものとなっているかを問うもの。

b）「答申」の示す認証評価制度の改革方向に関する提言について、大学関係者の理解・意識を問うもの。

c）「答申」の趣旨なども考慮しつつ、認証評価のどこをどのように高度化し、大学基準協会として既存の認証評価システムを如何に軌道修正し展開させていくべきなのかなどを問うもの。

そして、実施したアンケートから得られたデータを集約し全体集計することと併せ、上記の如く、大学設置者、個別分野（人文科学、社会科学、自然科学等の別）、直近に受審した大学機関別認証評価機関、の別に集計作業を行った上で、その分析を行い、回答者の意識傾向の把握を試みることとした。

そうした一連の作業の後、最後に、大学基準協会・大学評価研究所「認証評価への理解に関する調査研究部会」としての立場から、同協会が認証評価システムの一層の高度化に向けた営みに着手するに当り、その営為にいささかでも貢献できるようより有為な認証評価システムへの改革策を提示することを目指すこととした。

なお、秋口に当該アンケート結果の「全体集計」を終了させ、回答した大学関係者に結果

の速報を伝えることで、認証評価制度の今後の方向性を占う機会を提供することを予定した。併せて、同アンケート結果を社会に向け広く明らかすることも計画した。

　そうすることで、そこで得られたデータが、大学関係者や社会一般の人々に対し、過去・現在そして将来に亘る認証評価への理解にいざなう契機となり、我が国大学質保証の今後の在り方の検討を行っている中教審の審議の参考に供することにも繋がるのではないか、と考えた。

第２章　認証評価制度の創設とその後の制度改革の目的･手段

松坂　顕範（大学基準協会）

はじめに

導入 20 年を経た認証評価の現状を考え、これからを展望するためには、制度創設の目的、趣旨やその変遷をたどり返すことが欠かせない。本稿は、どのような段階を経て認証評価が制度化されたのか、そしてその過程ではどのような言説が形作られたかを先ず確認することで､認証評価の制度趣旨､認証評価に与えられた基本的な性質を探るものである。

1. 中央教育審議会答申及び学校教育法に見る認証評価

(1)「大学の質の保証に係る新たなシステムの構築について」

2002 年８月５日に、中央教育審議会は「大学の質の保証に係る新たなシステムの構築について」（以下「質保証システム答申」という。）を文部科学大臣に答申した。これは、「法科大学院の設置基準等について」や、その他の専門職大学院に関する「大学院における高度専門職業人養成について」という２つの答申と同時である。質保証システム答申は、次のような構成になっている。

はじめに
第１章　基本的な考え方
　１　大学の質の保証の必要性　　２　我が国の大学の質の保証システムの現状
　３　規制改革の流れ　　４　改革の方向性
第２章　設置認可の在り方の見直し
　１　設置認可の対象　　２　設置審査の抑制方針の見直し
　３　設置審査に係る基準の見直し　　４　校地に係る基準の見直し
第３章　第三者評価制度の導入
　１　現在の第三者評価　　２　新たな第三者評価制度の導入
　３　機関別第三者評価　　４　専門分野別第三者評価
　５　機関認証基準　　６　大学評価・学位授与機構の評価の対象
　７　認証評価機関に対する支援　　８　国際的な質の保証の情報ネットワークの構築等
第４章　法令違反状態の大学に対する是正措置
第５章　おわりに

このように、まず設置認可制度の見直しがあり、その前提で導入されるのが第三者評価としての認証評価との意義付けである。では、質保証システム答申の第３章ではどのよう

なことが記述され、認証評価はどのような制度趣旨・基本的な性質のもとに答申されたのか。

一般に質保証は、アカウンタビリティと大学自身の改善・向上という２つの異なる目的・志向性で整理されることが多く[1]、これらを両極に置いて質保証制度の性質をどちらに近いかでマッピングすることもまれではない[2]。答申第３章に見られるのは、端的に言ってこのいずれをも志向する姿勢である。例えば、認証評価を受けることで「社会による評価を受けるとともに、評価結果を踏まえて大学が自ら改善を図ることを促す」のが目的とされたり、「個性輝く大学づくりを推進する」ことも確認されたりしていることからそれは分かる。そして、そのための方策として、「様々な第三者評価機関」による「多元的」制度にするとされる[3]。なお、この関連で次のように言われていることに注目しておきたい。

> 大学の質の向上については、大学が…不断に自己点検・評価し、その結果に基づき更なる改善方策を探るなど…が当然必要であるが、これに加え第三者としての認証評価機関により、定期的に評価を受けて、その評価結果やこれに対する社会の反応を踏まえて大学が自らの改善につなげるという、言わば「社会」を意識したプロセスも、これらの教育研究の改善のための循環過程の一環として導入することが必要である[4]。

大学に対する第三者評価については、本答申の４年前の 1998 年に大学審議会が答申した「21 世紀の大学像と今後の改革方策について」（以下「21 世紀の大学像答申」という。）でも主要な論点となった。そしてここでも、アカウンタビリティと大学自身の改善・向上という２つの異なる目的・志向性自体は見られた[5]。しかし、「社会を意識したプロセス」という「質保証システム答申」の言葉ほど「標語」的に社会を打ち出していないとはいえ、対比的に「質保証システム答申」の性質が見えてくるようにも思われる。

なお、「質保証システム答申」では、「仮に評価機関の定める一定の基準に達せず、適格認定されなかった場合でも、当該大学はそのこと自体を理由として国から行政処分を課されることとなるものではない」と明言されたり[6]、「国の関与は謙抑的としつつ…」といったことが端々で見られたりもする[7]。アカウンタビリティ志向を持ちつつも、評価が国家の行政権拡大を結果しないよう注意が払われていると言える。

---

[1] 例えば、Vlăsceanu, Grünberg & Pârlea, 2007，p.74.
[2] 例えば、Stensaker & Karakhanyan, 2020.
[3] 中央教育審議会（2002）「大学の質の保証に係る新たなシステムの構築について」第３章２（２）。
[4] 同第３章２（３）。なお、傍点は引用者による。
[5] 大学審議会，1998，「21 世紀の大学像と今後の改革方策について」第２章４（２）。
[6] 中央教育審議会（2002）前掲　第３章２（４）。
[7] 例えば、同第３章１。

(2)学校教育法

こうした中央教育審議会からの答申を受け、後に見る国会での審議を経て学校教育法が改正された。公布日は2002年11月29日で、施行は、認証評価が2004年４月１日、それ以外が2003年４月１日施行であった。

この改正法では、第69条の３第１項で自己点検・評価が、そして同条第２項以降で認証評価の実施、第69条の４及び５で認証評価機関の認証等が規定されることとなった。この配列は、ある面において我が国の質保証制度の基本思想を表していると見ることができる。すなわち、同一の条でまず自己点検・評価が定められ、次いで認証評価が定められているが、これの意味するのは、両者が両輪をなすこと、そして認証評価が大学の自己点検・評価を与件として成り立つという考え方である。実際の文言としても、「大学は、前項の措置に加え」認証評価を受けるとされ、「教育研究水準の向上に資する」ことを目指して自己点検・評価した先に認証評価があるという建付けである（第69条の３第２項）。これは、20年のその後の変遷の中でも変わっていない。

こうした構成は、改めて認証評価の制度趣旨を考える上で重要である。なぜならそれは、自己点検・評価と認証評価との強い連関をなすことを明確に示すとともに、こうした制度上の近接性ゆえに、「教育研究水準の向上に資する」ために自主的に点検・評価して認証評価を受けるという建前が、いつしか認証評価のために行う準備作業なのが自己点検・評価だというようにすり替わる危うさも示唆しているからだ[8]。

2. 中央教育審議会に至るまで

(1)2000年代初頭までの議論

先ほど「21世紀の大学像答申」に触れたが、1991年の大学審議会答申と、それによる自己点検・評価の導入、さらには1980年代の臨時教育審議会の議論（自己点検・評価、アクレディテーションに言及）等が、さらに古い認証評価の「前史」として指摘できる[9]。

ところで、「21 世紀の大学像答申」は第三者評価の導入という提言も含んでいたが、それは自己点検・評価への懐疑と裏腹の面がある。そして、客観性、第三者性ということが対立概念として連ねられている[10]。世紀の変わり目に客観性、第三者性といったことが多くの場面で言われるようになった１つの象徴的なものといえる。

こうした潮流のなか、2001年３月30日に、森内閣は「規制改革推進３か年計画」を閣議決定した。そこでは「大学運営の自主性・自立性の向上」を目指して設置認可制度改革

---

[8] Matsuzaka（2025），pp.27-28.

[9] 臨時教育審議会は、その第二次答申の中で、「大学には絶えず自己の教育、研究および社会的寄与について自ら検証し、評価することが要請され、そのための方法やシステムについて検討を深めることが望まれる。また、個別大学の自己評価にとどまらず、大学団体がそのメンバー大学を相互に評価し、アクレディテーションを実施し、大学団体としての自治を活性化することも重要である」とした（第１部第４章第１節(4)）。ここには明らかに、アメリカにおける自己点検・評価とアクレディテーションをモデルとした実施イメージが確認できる。

[10] 大学審議会（1998），「21世紀の大学像と今後の改革方策について―競争的環境の中で個性が輝く大学―（答申）」，第２章４。

も謳われ、そして「これらについて検討する際には、情報公開や評価などの事後チェックが全体として実効的に機能するようにする方途についても併せて検討する」とされた。「事後チェック」としての「評価」がここに政策課題となったのである[11]。この「規制改革推進３か年計画」は、総合規制改革会議を成立させて、様々な政策分野における改革の方向付けに進むとともに、４月 11 日の町村文部科学大臣による中央教育審議会への審議諮問にも至ることとなった。そして果たして、認証評価制度化の議論がこの諮問によって始まるのである。

町村大臣の諮問事項の一つが「今後の高等教育改革の推進方策について」であったが、その諮問理由を大臣は次のように述べる。すなわち、これまで設置認可の簡素化が進められてきたことを認めたうえで、

> 今後更に、大学等の教育研究水準の維持向上を図りつつ、社会の変化や学問の進展に的確に対応し、大学等の主体的・機動的対応をより一層可能とする観点から、設置認可の望ましい在り方について、大学評価の充実及びその推進方策の在り方をも視野に入れつつ、幅広く御検討いただきたい[12]。

とした。

興味深いのは、諮問の本文では単に「大学等の設置認可の望ましい在り方と今後の高等教育の全体規模」とあるだけなのに対して、この趣旨説明の中で初めて評価が言及されたことである。すなわち、設置認可の見直しがまずもってテーマであり、それに包摂されるサブテーマとして評価が位置づいていた。いわば、従たる位置づけにあったわけである。

なお、総合規制改革会議でも「第三者機関による継続的な評価（いわゆる「アクレディテーション」）」という表現を伴って同じ時期に議論がなされているが[13]、規制改革という点では、遡った 1998 年９月 22 日の行政改革推進本部規制緩和委員会でも、「規制緩和に関する論点公開」の中に「大学設置・運営の自由化・弾力化」が挙げられ第三者評価を含む議論はなされていた。あらためて言えば、客観性、第三者性、社会、自主・自律、競争といった言葉がなす言説空間があり、そこで認証評価の制度化に向けた議論が展開されたことが確認される。

3. 中央教育審議会における審議

(1)概要

文部科学大臣からの諮問を受けて審議を開始した中央教育審議会であるが、具体的な制度構築は、大学分科会及び同分科会の将来構想部会が担った。この大学分科会は、ちょう

---

[11] 「規制改革推進３か年計画」https://www8.cao.go.jp/kisei/siryo/010330/index.html

[12] https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/010401.htm

[13] 例えば、総合規制改革会議（2001）「重点６分野に関する中間とりまとめ」p.23. https://www8.cao.go.jp/kisei/siryo/010330/index.html

ど大臣諮問の時期に改選となっており、新しい体制が 2001 年５月 15 日に立ち上がっている。そこから、第三者評価制度については 2002 年７月 23 日の第 10 回までが審議にあてられた。なお、2025 年３月時点では、第７回以降の議事録及び配付資料のみがインターネットで参照可能な状況である[14]。

また、大学分科会のもとに置かれて具体的な作業を担った将来構想部会について言えば、第三者評価制度については 2002 年６月 20 日の第 13 回まで審議されたことが確認できる。議事録は、第８回（2002 年３月 19 日）以降が参照可能である[15]。

中央教育審議会が中間報告として質保証システム答申の案を決定したのが４月 18 日、その後関係団体等から意見を聞いたうえで最終的に文部科学大臣への答申となったのは、前述の通り 2002 年８月５日である。

(2)大学分科会及び同将来構想部会における審議

①認証評価の制度目的

第７回大学分科会（2002 年３月７日）の資料として、「大学の質の保証に係るトータルシステムの構築について（骨子案)」が出ている。もともとこの骨子案は、第６回将来構想部会のものであり、2025 年３月時点で制度目的について参照可能な最も早期の資料だが、この資料からは端的に、認証評価制度の目的が「一定の基準に達しているかどうかをチェックする」ことと「大学が自ら改善を図ることを促す」ことの２つに置かれていると分かる。

ところが、第７回大学分科会においては、議論が特にこの２目的に対して及んではいない。議論（文部科学省担当官への確認）となったのは、海外の評価機関も認証するのか否かといったことや、大学に対する評価の義務付けを巡るものである。「今回の骨子案は、第三者評価機関の継続的評価により大学の質の向上を図ること、設置認可の単位を学部や学科から学位重視への変更､閉鎖命令前の中間的措置の策定が問題になっているのだと思う」と発言した委員がいたが、発言の中心は「閉鎖命令」に置かれて「第三者評価」の目的を巡るものでは全くなかった[16]。こうしたことは、認証評価制度の２つの目的が、すでに議論すべくもない所与の前提視されていたか、上記発言のように重要な論点は別に見出されていたかのいずれかの可能性を示唆している。

②義務化､適格認定を巡る議論

第７回大学分科会において認証評価の義務付けが一つの議論点になったのは上記の通りだが、それはこの回のみに限ったことでない。大学分科会や将来構想部会の審議を通じて多く扱われ、かつ批判的意見、慎重論が多くを占めたと総括できる。しかし結論からい

---

[14] https://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/11293659/www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/old_index.htm#gijiroku

[15] 大学分科会の議事録と同じ参照先。

[16] 第７回大学分科会議事録。

えば、最終的な質保証システム答申において、専門職大学院の評価について「義務付けは、…法科大学院から開始する」として「義務」という言葉が用いられた。また、機関別については「いわゆる機関別第三者評価については、…各大学は認証評価機関による評価を受けるものとする」といった表現や「評価は本来、大学が自発的に受けるべきものであるが、自らの教育研究の質を向上させるために定期的に第三者評価を受ける責務を有することを制度上明確にしていくことが必要である」といった表現がとられ[17]、義務という表現を避けながらも、実質的にはその趣旨が明確にされることになった。将来構想部会での批判的意見、慎重論というのは、例えば「評価に関して実態がほとんどない現況で、その義務付けを決定するのはよくない。設置認可から第三者評価に移行しても、直接規制から間接規制になるだけでは意味がない」といった意見など[18]、新たな規制への転化を危惧するものだったといえるが、最終的に義務付けの方向となったのは、自由化とそれによる質の低い大学の出現防止とのはざまでの相克、特に文部科学省側の危惧があったためといえる。例えば、「自発的に」といった言葉を足すべきだとした委員に対し、文部科学省担当官は「第三者評価は強制ではないというのが皆のコンセンサスだが、できるだけ評価を受ける仕掛けにしないと、質は保証されないのではないか」と述べ、認証評価制度の２目的のうち「事後チェック」という面を確実なものにしたい意図を明確にした[19]。この発言をとっても、行政サイドに危惧があったことを窺い知られよう。

義務化と共に注目されるのは、大学分科会や将来構想部会で、「アクレディテーション」や「適格認定」という語についても比較的に多くの議論がなされたことであり、審議の経過の中でその扱いに変化が生じた点である。かつ、議論を追ってみると理解されてくるのは、語の扱いの変化は、前述した認証評価の義務付けを巡る問題と大きく関わっていることである。

具体的に、主要文書中に見られる表現がどのような変遷をたどったかについて、事実を整理しておく。先に総合規制改革会議の議論に触れたところで、我が国に導入すべき第三者評価を「アクレディテーション」と呼んでいたと確認した。2002 年３月７日の第７回大学分科会には、これに先立つ第５回及び第６回の将来構想部会（１月 24 日及び２月 19 日）資料が提出されているが、第５回部会資料の「大学等の質の保証に係るトータルシステムのイメージ（案）」では、「アクレディテーション」という言葉が用いられている[20]。対して、第６回部会資料「大学の質の保証に係るトータルシステムの構築について（骨子案）」になると、アクレディテーションという語は用いられず、「適格認定のための第三者評価」とあ

[17] 中央教育審議会（2002）「大学の質の保証に係る新たなシステムの構築について（答申）」第３章３、４（傍点は引用者による）。
[18] 第８回将来構想部会議事録。なお、同様の発言は、例えば大学団体へのヒアリングを実施した第 10 回部会（2002 年５月 23 日）等でも見られる。
[19] 第 12 回将来構想部会議事録。
[20] 配付資料５　https://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/287175/www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/gijiroku/001/020301/020301e.pdf

るだけである[21]。この「適格認定」という語のみが見られる状態は、その後部会審議を重ねる中でも変わらず、アクレディテーションという語を伴うことはついになかった。答申案である「中間報告」でもそうであり、その内容で 2002 年４月下旬にパブリックコメントに付されることとなる[22]。そして、最終の答申においては、「適格認定」という語も用いられなくなった。

こうした語の使用に関しては、単なる表現上の些末な問題ではなく、実体的、意図的なものがあったと言える。例えばそれは、上に引いた第６回将来構想部会の資料である「骨子案」において、「適格認定されなかった大学に対する対応の在り方について検討する」とあるのが端的に表している。すなわち、ここにおいて「適格認定」がなされるか否かは、その効果において異なるものであるとの発想が読み取れるのである。その後の審議において評価と行政処分とは直接にリンクするものでないことが明確に確認されてくるのだが、司法制度改革審議会の議を受け、司法試験受験資格を「適格判定」と結びつける議論もある法科大学院とは混同されないよう文句に配慮するとした文部科学省担当官の発言[23]は、「適格判定」という語が消えた経緯を類推させる。すなわち、新しい第三者評価によって大学の利害得失が国によって左右されるとの誤解の回避が、一つの理由をなしたと推測される。

将来構想部会として最終審議となった第 13 回（2002 年６月 20 日）においても、評価の義務付けについて再考を求める意見が出され、大きな論点を形成した。そして、国による評価の義務付けということとセットにして論じられたのが、「適格認定」という言葉である。この日の資料である答申案においても「適格認定」の語は用いられ「評価結果を踏まえて大学が自ら改善を図ることを促す制度（適格認定制度）」といった文句も見られるが[24]、これについて複数の委員から意見が示され、使用の再考が求められた。なお、「適格認定」より先に消えた「アクレディテーション」という語を巡っては、この語を含まない「中間報告」が出た際に、義務付けということと米国の制度とは親和性がないゆえに語が取り下げられたのだと、大学基準協会が喝破したことだったが[25]、あらためて審議の経過を見てみると、「適格認定」という語も含め、全体として義務付けの問題が語の使用を左右した一面が浮かび上がってくる。すでに第７回の大学分科会でもこうした点を巡る意見は出ていたところだが[26]、結果的に、７月 10 日の第９回大学分科会に、適格認定という文言の消えた答申案が出され、適格認定という言葉を用いない案のまま第 10 回大学分科会での審議の

---

[21] 配付資料２　https://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/287175/www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/gijiroku/001/020301/020301c.htm

[22] 中央教育審議会，2002，「大学の質の保証に係る新たなシステムの構築について（中間報告）」．

[23] 第 12 回将来構想部会（2002 年６月７日）

[24] 「大学の質の保証に係る新たなシステムの構築について（答申）案　https://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/11293659/www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/002/gijiroku/020603a.htm#3

[25] 大学基準協会（2002）．

[26] 例えば、「クオリティーの維持と大学の閉鎖や廃校の場合が取り上げられているが、両者は異なる問題ではないか。また、アクレディテーション自体が大学の閉鎖に繋がるものとされることは、誤解を招くのではないか」といった意見。

のち、総会を経て答申となる。こうして、認証評価制度に込められた２つの目的の両立を図るということ、義務と大学の自主性とをともに制度の根底に置くということ、このアンビバレントな意図の追及が、「アクレディテーション」や「適格認定」という語を巡る変遷の中に象徴的に表れたと言ってよい。今日広く世界を見てみれば、アクレディテーションと国による義務付けとは決して矛盾するものではなく[27]、米国モデルを絶対の前提とする必要はない。しかし、米国のアクレディテーションが議論の出発点にあった我が国にあって、認証評価の制度が米国の制度と同じでなく相容れないと看取されたことは、理解できないことはない。

③機関別評価と分野別評価

質保証システム答申では、「大学全体を組織体として評価する、いわゆる機関別第三者評価については、…各大学は認証評価機関による評価を受けるものとする」とされる一方、専門分野別第三者評価は、必要性が認められつつ「現在直ちに多くの分野で専門分野別第三者評価が実施できる状況にはない」とされ、「第三者評価の導入に対する必要性が特に強い法科大学院等の専門職大学院から開始する」という結論となった[28]、つまり、広く行われる評価は、機関別のものということに決したのである。

このことは、ある意味で「ねじれ」現象とも言いうる。それというのも、そもそも認証評価として第三者評価を導入する所以となったのは、「事前規制」としての設置認可制度の改革だったからである。答申は、「設置認可の性格」として「もともと学位授与権の付与が国際的にも歴史的にも大学の設置認可の際の重要な要素であり、大学の設置認可は、学位を授与するためにふさわしい教育課程、教員組織等があり、一定の分野で一定の水準の知識・技術を身に付けさせることが可能であるかどうかを審査して行われるもの」として改革の方向を示したが、このことからすれば[29]、事後チェックとしての質保証も、分野別評価として構築されてもよかったであろう。すなわち、学位の質保証のために分野ごとの内容を審査する基本思想があるにも関わらず、当時同じように第三者評価の制度化を進めた欧州諸国とは対照的に[30]機関別に主軸を置いたのは、一種の「ねじれ」にも見えるのである。

では、どのような議論の結果なのか。端的に言って、大学分科会や将来構想部会において、どの単位で評価するか根本的な議論は確認できない。「組織に着目した認可体制から学位に着目」する設置認可という基本構想を文部科学省担当官が口にした時にも、議論が認

---

[27] 例えば、Karakhanyan, S. & Stensaker, B (2020) によれば、自主自律の改善志向より、外からのコントロール志向の質保証は、よりアクレディテーションの形態において優勢であると見られる、としている（p.71）。

[28] 中央教育審議会（2002）「大学の質の保証に係る新たなシステムの構築について（答申）」第３章３及び４。

[29] 中央教育審議会（2002）「大学の質の保証に係る新たなシステムの構築について（答申）」第２章１（４）。

[30] 例えばドイツは、分野単位のアクレディテーションを導入した典型例である。なお、Mulvey et al.（2011）は、認証評価制度は欧州での流れに影響を受けたとし、そのことを強調するが(p.539)、こうした点に鑑みてもあまり的を射た指摘と思われない。

証評価の在り方に展開さることはなかった。もちろん、大学分科会や将来構想部会で、評価の実施単位について全く議論がなかったわけではない。しかし、そうした場合でも例えば「法科大学院に関する議論により、専門職大学院全体を縛るべきではない」といった意見だったように[31]、全体してみれば分野別評価に対する慎重論で彩られている。

こうした議論となった理由として次のことが想定できるだろう。第一に、第三者評価の義務付けへの慎重姿勢である。こうした意見が少なくなかったことは、前述した。大学分科会や将来構想部会の委員、そしてヒアリング参加者が総じて義務付けに慎重だったとすれば、機関別よりも細かく行うこととなる分野別の評価が忌避されるのは自然だ。これとともに第二に指摘すべきは、認証評価導入に至る政策の流れ、言説である。すでに見たように、認証評価の導入は、規制改革という全般的な政策課題の中でなされた。規制改革は、自由化と競争の促進、そしてそれとセットで自己責任の強調を基調に置くものだったが、大学の責任ということの強調が、機関単位で評価を受けることに妥当性を与えたのではないか[32]。「質保証システム答申」には「社会による評価」といった言葉がたびたび登場するが、この意味で「社会による評価」とは、大学運営そのものに対して社会の目を入れることとも理解できる。社会の目を大学全体に及ぼすことで、より高い自由のもとに置かれることとなった大学に対するチェックを行っていこうという考えが、ここに見て取れるだろう。

4. 国会での審議

(1)概要

2002 年８月５日に「大学の質の保証に係る新たなシステムの構築について」が文部科学大臣に答申された後、学校教育法の一部を改正する法律案等が 10 月 29 日の衆議院本会議に提出されて、認証評価に関する国会審議が始まっている。参議院本会議で可決され改正学校教育法が成立したのが 11 月 22 日であるので、１か月弱の時間が国会審議に当てられたことになる。以下が時系列での審議過程の整理である。

【衆議院】
10/29 本会議
→　学校教育法の一部を改正する法律案について趣旨説明：遠山文部科学大臣。同日は別議題で法科大学院の教育と司法試験等との連携等に関する法律案、司法試験法及び裁判所法の一部を改正する法律案について趣旨説明もあり：森山法務大臣

[31] 第８回将来構想部会議事録（2002 年３月 19 日）。
[32] 先に引用した 1998 年の行政改革推進本部の論点整理で「自由化・弾力化の一方で、大学の運営に対し、社会が客観的・多元的に評価を行えるようにする」とされていたのは、まさにそれを表していよう（２（１）参照）。

その後質疑。

10/30 文部科学委員会

→　遠山文部科学大臣の趣旨説明。

11/1 文部科学委員会

→　学校教育法改正案を審議。なお、連携法は管轄外であるが、法科大学院にも審議は及び、その認証評価についても取り扱われる。

11/6 法務委員会、文部科学委員会連合審査会

→　法科大学院制度を中心に審議。

11/8 文部科学委員会

→　学校教育法改正案を審議。その後討論を経て採決。付帯決議も決定。

11/12 本会議

→　付帯決議付きで可決。

【参議院】

11/13 本会議

→　法科大学院の教育と司法試験等との連携等に関する法律案、司法試験法及び裁判所法の一部を改正する法律案及び学校教育法の一部を改正する法律案について趣旨説明：森山法務大臣、遠山文部科学大臣
その後質疑。

11/14 文教科学委員会

→　遠山文部科学大臣趣旨説明。

11/19 文教科学委員会

→　学校教育法改正案を審議。なお、連携法は管轄外であるが、法科大学院にも審議は及び、その認証評価についても取り扱われる。

11/21（午前）文教科学委員会

→　３人の参考人（鳥居泰彦慶應義塾学事顧問・中央教育審議会会長、伊藤文雄青山学院大学教授および市川昭午国研名誉所員・国立学校財務センター名誉教授）を招致し、質問。

11/21（午後①）法務委員会、文教科学委員会連合審査会

→　法科大学院制度を中心に審議。

11/21（午後②）文教科学委員会

→　学校教育法改正案を審議。その後討論を経て採決。付帯決議も決定。

11/22 本会議

→　付帯決議付きで可決。

国会審議は政治の世界であり、中央教育審議会におけるよりも党派性が色濃く出る。そうした点を念頭において審議内容を見ていく必要があるが、質疑やそれに対する答弁等を通して、認証評価を巡って形成されていた言説、認証評価の制度趣旨を浮かび上がらせるのは可能だろう。以下、衆議院及び参議院での審議に分けて確認していきたい。

(2)衆議院での審議

10 月 29 日本会議でなされた遠山文部科学大臣の法案趣旨説明では、以下のように述べられた。

> 大学の特性を尊重するとともに、規制改革の流れを踏まえ、各大学の教育研究水準の向上とそのための主体的な取り組みの促進を図るため、大学の設置認可制度を弾力化し、あわせて、第三者評価制度の導入及び違法状態の大学に対する是正措置の整備を行う必要があります[33]。

「各大学の教育研究水準の向上とそのための主体的な取り組みの促進」が目的であること、その際には「大学の特性を尊重する」こと、そしてこの改革が「規制改革の流れを踏まえ」たものであることが説明の骨子として取り出せる。同様のことは衆議院の文部科学委員会でも説明された[34]。

これを受けて審議がなされたが、実質的なやり取りは本会議よりも文部科学委員会である。なお、学校教育法改正法案は法科大学院制度の創設に関わるいわゆる「連携法」の審議と同時になされたので、法科大学院については法務委員会が別途審議していたものの、文部科学委員会でも比較的多くの時間が質疑に割かれた。

さて、本会議や文部科学委員会の質疑は様々だが、評価機関の認証要件や評価と資源配分の問題、そして、評価を通じた国の介入、統制強化について向けられたものが目立つと言える。そしてそれへの受け答えを通じて、認証評価の制度趣旨が開陳されることになったと言える。

まず評価機関の認証要件に関しては、例えば、10 月 29 日の衆議院本会議において、法科大学院の第三者評価というかたちで民主党（当時）議員によって取り上げられている。これに対して遠山文部科学大臣は「一定基準を満たす機関であれば法科大学院の第三者評価を実施し得るものであり、複数の評価機関が設立され、多様な観点から評価が実施されることがあり得るものと考えております」と、評価機関の認証が準則主義的な考え方でなされることを説明し、また、評価機関の多様性という制度の性質を明確にしている[35]。

---

[33] 衆議院会議録第４号（2002 年 10 月 29 日）p.2.
[34] 衆議院文部科学委員会会議録第 1 号（2002 年 10 月 30 日）p.6.
[35] 衆議院会議録第４号（2002 年 10 月 29 日）p.4.

「一気に、大評価時代に突入した」とされ[36]、評価と資源配分との関係、また評価を受けた国の措置が広く気にされていた中、こうした質疑が多くなされたことは自然といえば自然である。もちろん、評価を通じた国の介入、統制強化でないかとの発言について、党派性のある問題提起だとある程度割り引く余地こそある。しかし、そうした質疑と答弁を通じ、認証評価に込められた制度趣旨が物語られることになったのも事実である。例えば次のよう答弁があった。

> 認証評価といいますのは、大学の自己改善を促すということによってその大学の教育研究水準の向上を図るものでございます。その機関が行います評価結果を大学に通知するとともに社会にも公表するというものでございますが、そういう目的でございますので、資源配分自体を目的とはしておりません（遠山文部科学大臣）[37]。

> 大学が、もちろん自己改革を進めて、そして社会に貢献する、また人格形成十分な大学生を多く出していく、そのための自己努力をしっかりしていただく、そしてそれをきちっと評価する。その評価の背景の中にこれからの、ただ報賞的に配分するというのじゃなくて、独創的な教育とか教育努力、教育機関としての努力に対してそれをきちっと評価してあげる、その裏づけはやはり財源にあるという考え方、これは私は自然のものではないかと考えておりますので、これをもって、ともかく大学をつぶすためにそういう評価をするのだというのではなくて、むしろ大学を活性化し大学が生き生きとなるような評価によって生まれてこなきゃなりませんから、おっしゃるとおり、そういうことを考えるならば、評価というものができるだけ公平で、そして第三者的、客観的なものでなければいけない、当然その責務を評価は負っていくということであろうというふうに思います（河村文部科学副大臣）[38]

このように、認証評価が「大学の教育研究水準の向上を図るもの」であり、「大学を活性化し大学が生き生きとなる」ことを目指して行われるもだということが、衆議院の審議において確認されたのである。

(3)参議院での審議

参議院での審議は 11 月 13 日に始まった。当然ながら衆議院同様に、具体的な審議は文教科学委員会を中心に行われている。

やはり参議院においても、国の行政権の問題が議論の的となった。具体的に例えば、評価機関の認証の問題、すなわち評価機関の独立性の問題である。この点に複数の議員から質疑があった。初日程となる 11 月 13 日の本会議で大臣趣旨説明後にも、具体的なやり取

---

[36] 舘, 2004, p. 10.
[37] 衆議院文部科学委員会会議録第２号（2002 年 11 月 1 日）p. 12.
[38] 衆議院文部科学委員会会議録第２号（2002 年 11 月 1 日）p. 12.

りが見られる[39]。そこでの遠山文部科学大臣の答弁は、「認証」の準則主義的な性質を説明するとともに、今回の認証評価の制度趣旨について「大学の質の向上に対する社会的要請の高まりや、事前規制から事後チェックへとの規制改革の流れ等を踏まえ、大学の自主性を尊重した新たな質の保証と向上のためのシステムを構築するものであります」と述べるものだった[40]。認証の在り方を巡って、文教科学委員会では、例えば、学校教育法の改正法案における規定内容が抽象的であるためもう少しはっきりとした認証の要件を定めるべきではないかと質す議員がいた。これに対する高等教育局長の発言は、認証評価の制度趣旨を理解するのに役立つ。

…ただ、抽象的なのではないかという御指摘でございますけれども、それは、先ほど申しましたように、数量基準とか、がちがちに縛ることによって評価機関の自主性、多様性を縛る、損なうことになることを恐れてでございますので、基本的にはここの各号列記に書いてあるようなことでそれぞれの評価機関が自主的にいろいろお取り組みいただく、そういうことを期待しているものでございます[41]。

なぜ今こういうことをやるのかというお尋ねでございますけれども、私ども、この思いは、これまでの設置認可の仕組みもそうでございましたし、このたび審議をお願いしております第三者評価の仕組みもそうでございますが、日本の大学がもっと良くなってほしいと。…それぞれの個性を生かした輝きを求めているわけでございます。そのために、設置認可を弾力化するのを機会に事後的なチェック体制を充実することによってそういう仕組みにしていこうということで、…[42]。

参議院文教科学委員会においては、大学に対する評価の義務付けについて質す議員もいた。これに対しては、評価機関が多様であることを前提としており、一律の評価を行うものではないといった答弁がなされている[43]。また、大学に対する義務付けという争点を巡って議論されるなかで、我が国の制度が米国のアクレディテーションとは性質を異にすることが明らかにされた面がある。中央教育審議会における議論を確認する中で「アクレディテーション」や「適格認定」といった語の扱いに触れ、我が国の制度に即するようにこれらの語が用いられなくなった様子を見たが、米国アクレディテーションを前提にすると、審議中の法案とは別の制度構想が必要になるとの見方が示されたのである。それは、３名の参考人が招致された 11 月 21 日の文教科学委員会でのことであった。参考人の一人、国

[39] 参議院会議録第５号（2002 年 11 月 13 日）p.9.
[40] 参議院会議録第５号（2002 年 11 月 13 日）pp.10-11.
[41] 参議院文教科学委員会会議録第４号（2002 年 11 月 19 日）p.24.
[42] 参議院文教科学委員会会議録第４号（2002 年 11 月 19 日）p.22.
[43] 参議院文教科学委員会会議録第４号（2002 年 11 月 19 日）p.24.

立教育政策研究所名誉所員・国立学校財務センター名誉教授の市川昭午氏は、次のように述べた[44]。

大学評価は大学が自己改善のための目的で自ら行うものだとすれば、それは関係団体が自主的に行うべきだということになります。したがって、政府によって強制されることではなく自主的に行うことになろうかと思いますが、御案内のように、我が国がモデルとしておりますアメリカの大学評価は民間団体によって自前で行われております。そこまでは我が国の現状から望めないとしましても、すべての大学に評価を国が義務付け、受けなければ是正措置の対象とするというのは疑問であります。特に、市場原理で成り立っている私立大学などでは、評価を受けるのは各大学の任意でよいのではないかとも思われます。ただし、職業資格と直結する専門職学位を授与する場合には義務付けが必要かと存じます[45]。

なお、市川氏の慧眼は、事後チェックとしての評価の議論で忘れられがちな問題にも徹していた。すなわちコストや逆機能、限界について指摘していたのである。このことはここに記録されておくべきだろう。

事前の規制が緩和される以上、事後評価はやむを得ないことであります。…しかし、事後評価はしばしば事前規制以上に時間とコストを要するものであります。また、総合規制改革会議は大学の改廃の弾力化とおっしゃいますけれども、学生の教育などは事後評価では救われないという問題もございます。
このように、大学評価は莫大な時間と費用、エネルギーを必要とするわけでありますが、それに値するだけの効果を生んでいるかどうか常にチェックすることが肝心であります。大学評価はあくまでも大学改革のための手段であって目的ではございません。評価に要する作業のために研究教育活動への取組がおろそかになるというのは本末転倒でございます。したがいまして、根本的には一定の期間を経た後に事前評価と事後評価の関係を改めて見直していく必要があります。当面は、評価の客観性を保ちながら、評価内容の重点化、評価作業の簡素化を図っていくことが必要かと存じます[46]。

その他、参議院の審議でも、衆議院におけると同様に評価と資源配分の問題、評価と行政処分の関係等に質疑は及んでいる。

---

[44] 他の２名の参考人は、鳥居泰彦氏（学校法人慶應義塾学事顧問・日本私立学校振興・共済事業団理事長）と、伊藤文雄氏（青山学院大学国際マネジメント研究科長）である（いずれも所属・肩書は当時）。
[45] 参議院文教科学委員会会議録第５号（2002 年 11 月 21 日）p.4.
[46] 参議院文教科学委員会会議録第５号（2002 年 11 月 21 日）p.4.

(4)付帯決議

衆議院文部科学委員会において、自由民主党、民主党・無所属クラブ、公明党、自由党及び保守党の五派共同提案として附帯決議案が提出・可決され、本会議でも可決となっている。また参議院文教科学委員会においても、自由民主党・保守党、民主党・新緑風会、公明党及び国会改革連絡会（自由党・無所属の会）各派共同提案として附帯決議案が提出・可決され、本会議でも可決となっている。この附帯決議についての内容は下記の通りである[47]。

※下線箇所は、参議院文教科学委員会で修正又は追加となった部分。

学校教育法の一部を改正する法律案に対する附帯決議（案）

政府及び関係者は、本法施行に当たり、次の事項について配慮すべきである。

一、今後、大学の教育研究の質的向上については、大学関係者の自主的・自律的な取組が一層求められることにかんがみ、大学関係者に対し、本法の趣旨・制度の内容等について十分周知し、その理解と自主的な努力を促していくこと。また、大学・大学院の教育研究機能の改善・充実に一層努めること。

二、大学の法令違反状態が生じないよう努めるとともに、大学における違法状態の是正措置を講じるに当たっては、その基準を明確にし、公正性、妥当性及び透明性の確保に努めること。

三、認証評価制度の導入に当たっては、大学の個性・理念を損なうことのないよう、公正、妥当かつ透明性のある評価を確保するとともに、すべての大学が適正に評価を受けることができるよう、認証評価機関の整備充実に配慮すること。また、評価機関を認証する際の基準を明確にし、多様な評価基準・評価手法を持つ複数の評価機関が活動できるよう努めるとともに、評価が与える社会的影響を認識しつつ、評価の在り方についても必要に応じ見直しを行うこと。

四、認証評価結果の公表等大学に係る情報公開については、大学に求められる公共性にかんがみ、これに積極的に取り組むこと。

五、専門職大学院については、社会の変化に対応して求められる多様な分野における高度で専門的な知識と能力を有する人材が育成されるよう十分配慮すること。その設置・運営に当たっては、必要な財政的支援や大学の自主性・自律性が確保されるよう努めること。また、多くの者がその機会を得られるよう、奨学金等の支援制度の充実に努めること。

右決議する。

[47] 衆議院文部科学委員会会議録第３号（2002年11月８日）p.9、参議院文教科学委員会会議録第５号（2002年11月21日）p.18.

(5)小括(成立に至るまでのまとめ)

認証評価の制度化に向けた議論は、突然に沸き起こったものではない。制度化には前史があり、本稿がたどり返したのはその点も含めた過程である。認証評価の制度化に関連づいていたのは、規制改革という全体的な流れ・言説であり、自由化、自主自律、そしてその裏面として自己責任の強調であった。また、「大評価時代」とも言われうる時代状況下での制度構築であったのも、本稿が確認したことである。このように本稿がたどり返す中で明らかだったのは、一般に質保証の目的のカテゴリー分けで言われるところのアカウンタビリティと大学自身の改善・向上という２つが、２つながらに制度構想当初から追求されてきたことであり、それは、1998 年の「21 世紀の大学像答申」との比較で、2002 年の「質保証システム答申」が「社会」という要素をより多く有し、「大学が自ら改善を図ることを促す」意図と並び立っていたことなどから端的に明らかである。少し言い方を変えれば、認証評価とは、各大学がそれぞれの理念・目的に応じた改善・向上を図る手段たることに期待が持たれたと同時に、「社会の目」を大学に投げかけ、社会からの吟味に大学をさらす機能が期待されていたということになる。もっとも、質保証における２つの異なる志向性とはいえ、アカウンタビリティと大学自身の改善・向上といったものは常に対極にあって相いれないものではなく、融合的であることもしばしばである[48]。その意味で我が国の例は決して稀有なものでない。このことを一方でしっかりと念頭に置きつつ、一方では、上記したことを認証評価の制度趣旨や言説の基本として押さえておくことが肝要だろう。

(6)制度開始からの 20 年(概観)

認証評価が 2004 年４月 1 日から開始されて以降、本稿執筆の 2025 年５月末日までに出された主要な答申類、そして認証評価に関係する政策上の出来事は、次の表のように整理できるだろう。

2004 年８月 31 日
→　財団法人大学基準協会（当時）の評価が、機関別認証評価として初認証（同機関は、同年度から認証評価スタート)。
→　財団法人日弁連法務研究財団(当時)の評価が、専門分野別認証評価として初認証(同機関は、2006 年度下期から認証評価スタート)。
2005 年 1 月 28 日
→　中央教育審議会「我が国の高等教育の将来像（答申)」
2008 年９月 11 日
→　文部科学大臣が中央教育審議会に対し「中長期的な大学教育の在り方について」を諮問。

[48] Stensaker & Karakhanyan, 2020, p. 39.

2008 年 12 月 24 日
→　中央教育審議会「学士課程教育の構築に向けて（答申）」
2009 年６月 15 日
→　中央教育審議会大学分科会「中長期的な大学教育の在り方に関する第一次報告」（設置認可と認証評価の一貫性・体系性等に関わる審議内容を報告。）
2009 年８月 26 日
→　中央教育審議会大学分科会「中長期的な大学教育の在り方に関する第二次報告」（設置認可と認証評価の一貫性・体系性等に関わる審議内容を報告。）
2010 年 1 月 29 日
→　中央教育審議会大学分科会「中長期的な大学教育の在り方に関する第三次報告」（教育情報の公表の促進について審議状況を報告。）
2010 年６月 15 日
→　学校教育法施行規則改正（2011 年４月 1 日施行）
（教育情報の公表に関する条項追加。）
2010 年６月 29 日
→　中央教育審議会大学分科会「中長期的な大学教育の在り方に関する第四次報告」（専門職大学院の認証評価の特例措置（免除規定）見直し、機能別分化の促進に係る質保証、公表すべき教育情報等の今後の課題等を報告。）
2012 年８月 28 日
→　中央教育審議会「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～（答申）」
2015 年 1 月 27 日
→　細目省令改正（2015 年４月 1 日施行）
（法科大学院に係る判定の厳格化や認証評価機関間のばらつき是正等を意図。）
2016 年３月 18 日
→　中央教育審議会大学分科会「認証評価制度の充実に向けて（審議まとめ）」
2016 年３月 31 日
→　高大接続システム改革会議最終報告
（大学入学以前に培った「学力の３要素」をもとに学生が大学教育を受けられるようにする観点から、認証評価についても改善を提言。）
2016 年３月 31 日
→　中央教育審議会大学分科会大学教育部会「「卒業認定・学位授与の方針」（ディプロマ・ポリシー），「教育課程編成・実施の方針」（カリキュラム・ポリシー）及び「入学者受入れの方針」（アドミッション・ポリシー）の策定及び運用に関するガイドライン」
2016 年３月 31 日
→　大学教育部会審議まとめを受けた改正細目省令公布（2018 年４月 1 日施行）
（内部質保証の「重点評価項目化」、認証評価機関の自己点検・評価義務化、大学の

求めに応じた再度評価の努力義務化、高等学校・地方公共団体・民間企業等の関係者からの意見聴取の必須化。）

2017 年３月６日

→　文部科学大臣が中央教育審議会に「我が国の高等教育に関する将来構想について」を諮問。

2018 年９月 18 日

→　中央教育審議会大学分科会将来構想部会 制度・教育改革ワーキンググループ「審議まとめ」

2018 年 11 月 26 日

→　中央教育審議会「2040 年に向けた高等教育のグランドデザイン（答申）」

2019 年５月 24 日

→　改正学校教育法、私立学校法公布（2020 年４月１日施行）

（認証評価において、評価基準に適合しているか否かの認定義務化。同改正法の施行に伴って、法科大学院の教育と司法試験等との連携等に関する法律等の一部を改正する法律における「適格認定」規定廃止。不適合校に対し報告又は資料の提出を求めるといった文部科学大臣の権限の議会制定法上の根拠明確化。学校法人に対し、認証評価結果を踏まえて事業に関する中期的な計画等を作成することを義務化。）

2020 年１月 22 日

→　中央教育審議会大学分科会「教学マネジメント指針」

（同指針は、2023 年２月 24 日に、入学者選抜に関する必須の取り組み、その他留意事項が追補。）

2022 年３月 18 日

→　中央教育審議会大学分科会質保証システム部会「新たな時代を見据えた質保証システムの改善・充実について（審議まとめ）」

2022 年３月 29 日

→　細目省令改正（2025 年４月１日施行）

（「継続的な研究成果の創出のための環境整備に関すること」及び「学修成果の適切な把握及び評価に関すること」が機関別及び分野別の認証評価共通事項に。）

2022 年９月 30 日

→　大学設置基準等改正（2022 年 10 月１日施行）

（基幹教員制度の創出、単位制度の改革等。）

2024 年３月 26 日

→　内部質保証の状況による評価項目や評価手法等の簡素化（弾力的措置）を、高等教育局長が各認証評価機関に要請。

2025 年２月 21 日

→　中央教育審議会「我が国の「知の総和」向上の未来像 ～高等教育システムの再構築～ （答申）」

直接的のみならず間接的なものも書き入れた故もあるが、上記からは制度創設後 20 年という時間の中で、数々の出来事があったと見て取れる。つまりは、認証評価は大なり小なり様々な影響を受けて展開してきたのが、この 20 年だったということになる。以下では、主な出来事を中心にしながら、認証評価の制度化以来の姿を追いかけてみる。

7. 認証評価制度の開始と展開

(1)認証評価機関の成立と草創期の運用

2004 年８月 31 日に財団法人大学基準協会（当時）が初の認証を受けた。これによって、同協会がこの年度から実施する評価[49]が学校教育法に根拠を持つ機関別の認証評価となった。同じ機関別認証評価については、翌年１月 14 日に独立行政法人大学評価・学位授与機構（当時）と財団法人短期大学基準協会の認証がこれに続き、2025 年５月時点で５機関が大学、短期大学又は高等専門学校の評価を行うに至っている[50]。

一方、専門分野別の認証評価については、制度上「適格認定」が明確にされ、設置校数も多かった法科大学院から整備が進んだ。すなわち、財団法人日弁連法務研究財団が 2004 年８月 31 日に認証を受けたのを皮切りに、合計３機関がまずこの分野で成立し、これに引き続いて経営分野等に広がっていき、2025 年５月時点で、合計 13 機関が専門職大学院の様々な分野の評価にあたり、また２機関が専門職大学・専門職短期大学の評価にあたっている[51]。

機関別と専門分野別という２種類の認証評価のうち、前者は全大学に受ける義務があり、また評価機関間でおおむね評価サイクルの始期・終期が一致している。そのため、その７年サイクルをもとに認証評価の段階を画することもよく行われる。すなわち、2004 年４月から 2011 年３月までが第１期、2011 年４月から 2018 年３月までが第２期、2018 年４月から 2025 年３月までが第３期、そして 2025 年４月からが第４期という段階整理である（認証評価機関によって多少の違いはある）。これをもとに、機関別認証評価の第１期目を制度草創期と見て認証評価のあり様を振り返ってみる。総じて言って、この時期は、第三者評価の我が国の大学への定着、そしてその前提としての自己点検・評価の実質化が大きな課題だっただろう。例えば、最も早くに機関別認証評価を始めた大学基準協会は、「自己点検・評価の実質化を目指す評価」をテーマに掲げて評価を行っている[52]。

こうした取り組みによって、当然ながら、制度のなかった時と比べて格段に第三者評価や自己点検・評価の認識が大学関係者間で持たれるようになった。しかし、その実質性と

---

[49] 同協会の呼称としては、「加盟判定審査」と「相互評価」。2007 年度からはこれら２つを「大学評価」と総称して実施。「大学評価」と名称を変えることで、会員制度下の審査・評価と法的な第三者評価制度としての認証評価の切り分けを図ったものである。

[50] 文部科学省ウェブサイト　https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/index_00002-01.htm

[51] 文部科学省，2025，pp.19-20.

[52] 大学基準協会，2025，p.4.

なれば、理想的には実現したと言えない面がある。こうしたことは、大学基準協会が行った調査から明らかだ。同協会は第1期目の認証評価（大学評価）を総括するために、2004年度から2010年度にかけて評価をした全大学を対象に調査を行った。選択肢式回答の結果を見る限り、たしかに認証評価を通じて自己点検･評価や第三者評価の意義が教職員に浸透したというのが分かる[53]。一方で、自由記述式回答に目を遣れば、「自己点検･評価活動に関する認識が十分に浸透していない」というものや、「やらされている」感や負担感、抵抗感が生じていると伝えるものもある[54]。つまり、浸透したといっても、それは必ずしも理想的なものではなく、外からの強制、義務、負担といったものも少なくとも言説として無視できないものであった。

これは大学基準協会に限ったことではないだろう[55]。先に、質保証のもとで志向される2つの異なる目的として、アカウンタビリティと大学自身の改善・向上という整理法を見たが、どちらかと言えば前者が強く感覚された面は、認証評価の草創期にあったといえるのかもしれない。アカウンタビリティ志向と改善・向上志向とは、その出どころに着目すれば外発的な目的と内発的な目的と整理も可能だろうが、外発的な面の強調は質文化（quality culture）よりむしろ遵守文化（compliance culture）の形成に向かわせるとの所見もある[56]。ここに見える草創期の実相は、認証評価が外発的なもので「義務だから行う」という遵守文化に落ち込む可能性を示唆したといえる。

(2)中長期的な大学教育の在り方に関する大学分科会報告

こうした中、認証評価を含む質保証制度の棚卸や課題の整理等を行った最初の政策文書が、中央教育審議会大学分科会による中長期的な大学教育の在り方に関する報告であった。この報告は４次に亘るもので、2009年６月から翌2010年６月にかけて公にされた。大学分科会における審議内容がその都度まとめられており、それぞれが一定のつながりを持っている。この報告が基礎に置き、認証評価を含む諸措置を再考する出発点となったのは、第一次報告に次のように語られる認識である。

> 設置基準が緩やかになるとともに、準則化が行われたことにより、各大学の主体的な判断による新たな大学等の設置や組織改編が促進された。しかしながら、多様な設置者から、新たな考え方に基づく申請も見られる中、設置基準の在り方について、早急に検討すべきである[57]。

---

[53] 大学基準協会，2012，p.21．具体的に言えば、教職員への自己点検・評価や第三者評価の意義の浸透について、リッカート式の質問紙調査をしたところ、肯定的回答（「よく該当する」「おおむね該当する」）の答えが84.4%に達した。
[54] 大学基準協会，2012，p.23.
[55] 例えば、伊藤，2014，p.93.
[56] Harvey & Stensaker, 2008.
[57] 中央教育審議会大学分科会（2009），「中長期的な大学教育の在り方に関する第一次報告」，第1-1-(7).

「多様な設置者」や「新たな考え方」が、設置基準の在り方の「早急〔な〕検討」の必要性に結び付くのは、つまり質的に低いものも生じている危機意識である。そしてこれは、設置認可審査基準等の改善ばかりでなく、認証評価についても、設置計画履行状況等調査との「関係や連続性」を再検討したり、「設置基準上の要件を満たしているかどうか」や「設置認可時の設置計画の内容どおりの内容が履行されているかどうか」を明確に示したりを第一次報告が検討事項にすることにつながる[58]。

簡単に言えば、事前規制と事後チェックの連環性強化が指向されたのである。このことは、第二次報告でも引き継がれる。外発的なアカウンタビリティあるいはコントロール志向と内発的な改善・向上志向という整理で言えば、ここに見られるのは明らかに前者の機能強化の方向性である。もちろん、第一次報告でも第二次報告でも、認証評価が大学の改善・向上に資するとする記載はある。その一方で、「認証評価を事後評価と見た場合」と言ったり「事後確認の機能に着目した検討」と言うなど、事前の規制とセットをなすという意義を強調している[59]。そして、実際に文部科学省から認証評価機関に対して、大学の法令要件充足状況を一つひとつ評価結果に明記するよう要請がなされもした[60]。

なお、これとも幾分関係するものとして、大学の機能別分化と認証評価を関係させる議論が注目される。結果的に、第四次報告まで具体性は帯びず「取組を支援するための方策に関し、検討を深める必要がある」程度で終わったが、審議の初期段階では、資料に、公的な質保証システムや公財政支援を通じて、機能別分化を促進するとの明確な論点のもと、「認証評価において、大学の機能別に複数の尺度を導入する、または、機能別に認証評価機関を認証する仕組みをつくることの是非」を検討する提案が盛られたりもしていた[61]。もっとも、そのような明確な論点のかたちをとったにせよ、文部科学省としては、「大学の機能別分化は、基本的に国の政策課題としたことはな」く、「今後、国の政策としてとっていいのかを、その是非とともにその在り方について議論」することをまずは求めるという慎重さを見せていた[62]。しかし、いずれにしても明らかであり大切なのは、政策実現の手段として認証評価を考える動きがあったことである。我が国の高等教育政策が「高等教育計画の策定と各種規制」から「将来像の提示と政策誘導」へパラダイム転換したなかで[63]、認証評価に持たされた「事後評価」の機能は、政策実現のコントロール機能において性格づけられもしたことは、記録されて然るべきである。

---

[58] 中央教育審議会大学分科会（2009），同上，第 1-2-(1)，(2).
[59] 中央教育審議会大学分科会（2009），前掲，第 1-2-(2)；中央教育審議会大学分科会（2009），「中長期的な大学教育の在り方に関する第二次報告」，第 1-1-(4)
[60] 中央教育審議会大学分科会（2009），前掲，第 1-2-(2)；中央教育審議会大学分科会（2009），「中長期的な大学教育の在り方に関する第二次報告」，第 1-1-(4)
[61] 文部科学省，2008，「大学の機能別分化と大学間ネットワークについて 検討の論点（案）」
[62] 第 73 回大学分科会（2008 年 12 月 16 日）議事録。
[63] 中央教育審議会大学分科会，2005，「我が国の高等教育の将来像（答申）」，第２章１．

(3)法科大学院政策と認証評価

政策実現の手段として認証評価を考える面がとりわけ顕著なのは、法科大学院認証評価だろう。例えば大学分科会が先述の報告をまとめ上げた同時期の 2009 年に、中央教育審議会大学分科会に置かれた法科大学院特別委員会（現：法科大学院等特別委員会）は「法科大学院教育の質の向上のための改善方策について」という報告を出した。それなどは典型的な例を示す。同報告は、制度創設から約５年となったなか、法科大学院教育や法科大学院修了者の一部に質的な問題があることを指摘し、速やかな改善を求めた。そして、認証評価に対しては、「質を重視した評価システムの構築」として、適性試験の統一的最低基準の運用状況や共通的な到達目標の達成状況を含む厳格な成績評価・修了認定の状況、司法試験の合格状況が重点的に評価されるべきと述べた[64]。「質を重視した」というのは、１巡目の認証評価で不適合判定が多く、その多くが形式的にすぎないのではとの疑義が生じたことも背景にしているが[65]、過度な司法試験対策に慎重であって、まして司法試験合格状況を認証評価で扱うことは決してなかったのを転換し、政策的な制度的改善を認証評価によって推進しようとしたことは大きな転換である。それは、国としての司法制度政策の意図を反映したものであり、つまりは政策実現の手段として認証評価を考える動きを如実に示す例といえる。もとより、唯一「適格認定」が法定されたのが法科大学院に対する認証評価であり、他とは成り立ちが違う。しかし、それも含めて認証評価に期待された役割・機能の一端がここに見えることは否定されるべくもない。

8.「学習成果」重視と 2016 年審議まとめ

(1)学習成果を巡る一般的な動向

2008 年の中央教育審議会答申「学士課程教育の構築に向けて」の中で、「学習成果を重視する国際的な流れを踏まえつつ、我が国の学士の水準の維持・向上のため、教育の中身の充実を図っていく必要がある」とされ[66]、その後 2012 年のいわゆる「質的転換答申」でも強調されたように、2000 年代後半期以降の我が国の高等教育政策は、「学習成果（学修成果）[67]」に強い関心を示すものとなった。この頃といえば、世界的にも“from teaching to learning”の考えが常識の域に達した頃であり、また米国では、「米国高等教育が卓越性を今

---

[64] 中央教育審議会大学分科会法科大学院特別委員会，2009，「法科大学院教育の質の向上のための改善方策について」（報告），pp.26-27.

[65] １巡目となる 2004 年度から 2008 年度までで見ると、初めて不適合の判定がなされた 2007 年度は、３機関合計で適合 17 に対し不適合５、翌 2008 年度は、適合 27 に対して不適合 17 である（文部科学省，2021，p.14）。

[66] 中央教育審議会，2008，「学士課程教育の構築に向けて」，p.1.

[67] 本稿では「学修」と「学習」を２つながらに用いるが、しばしば「学修」は教育課程として設定されたものにおける学びを指すのに対し、「学習」はより一般的に学ぶことを表すとされる。こうした語法をベースとして、本稿においては「学習」を通常の表記とし、文部科学省の文書等からの直接引用に限り、引用元のまま「学修」を用いる。

後も維持できるかは、もはや自明ではない」とまで述べたレポートが出され[68]、成果に対するアカウンタビリティが強調された頃であった。

もちろん、世界的な情勢はあったとしてとも、政策的に見て諸外国と我が国では学習成果が強調される意図は同じでない。例えば米国においては奨学金への公費投入の問題から各大学の成果が問われたのに対し、我が国では「生涯にわたって学び続ける力、主体的に考える力を持った人材」の育成に向けて大学教育を「従来からの組織や形式の観点からではなく、プログラム中心・具体的な成果中心の観点から見直す」[69]という教育改革の必要から学習成果が問われた。それでも、米国の議論がアカウンタビリティと結びついていたのと通底して、多かれ少なかれ我が国でも学習成果が対社会的な意味でも扱われ、例えば「質的転換答申」では、「学修成果」の公表が大学に強く要求されるなどしている[70]。「学習（学修）成果の可視化」という標語が我が国に登場し使用が徐々に定着していくのも、この頃である[71]。

(2)2016 年審議まとめ

こうした流れの中で、2016 年３月 18 日に、中央教育審議会大学分科会は「認証評価制度の充実に向けて（審議まとめ)」を公にした（以下「2016 年審議まとめ」という)。同審議まとめは、認証評価のそれまでを振り返り、「日本においても評価が根付きつつあ」り、教育研究活動の改善に「一定の成果が挙がっている」とした[72]。しかし同時に、「法令適合性等の外形的な評価項目等が多く、必ずしも教育研究活動の質的改善を中心としたものとなっていない」ことや「評価疲れ」などの問題が「指摘されている」とも述べた[73]。

「法令適合性等の外形的な評価項目等」を問題だというのは、認証評価に対するアンビバレントな問題意識とも言える。なぜなら、設置認可との連続性という意味でむしろ法令適合性の評価を重視したのが、前述のとおり 2010 年頃の国のスタンスだったからだ。ただ、「2016 年審議まとめ」は「外形的」であること自体の問題よりも、それとの対比で「質的」な面を強調する意図にあったと理解される。すなわち、「教育研究活動の質的改善を中心とした認証評価に転換する」こと[74]を大きな課題として数々の提言につなげていくのである。

この文脈で、「学修成果を重視した評価」が、教育改善につなげるものとして志向されることになる。「質的転換答申」では、「達成すべき学修成果に整合した教育活動の実施状況」

---

[68] U.S. Department of Education, 2006.
[69] 中央教育審議会，2012,「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて（答申)」，p.6.
[70] 中央教育審議会，2012,「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて（答申)」，p.20.
[71] 国立国会図書館サーチ（https://ndlsearch.ndl.go.jp/）に基づけば、「学習成果の可視化」ないし「学修成果の可視化」を表題等に含む雑誌記事は、2010 年前後から徐々に現れ、2014 年、2015 年当たりから急速にその数を増やしているのが分かる。
[72] 中央教育審議会大学分科会（2016)，「認証評価制度の充実に向けて」，p.2.
[73] 中央教育審議会大学分科会（2016)，同，p.2.
[74] 中央教育審議会大学分科会（2016)，同，p.3.

等を大学が自己点検・評価し、それに対して認証評価するものとされたが[75]、「2016 年審議まとめ」は、これを引き継ぐ。同時に、「質的転換答申」に現れた「内部質保証」という概念が強調されたことにも注目しなければならない。「質的転換答申」以降、内部質保証については中央教育審議会の大学分科会で議論されてはいたが[76]、実際の具体的な政策として踏み込んだのは、この「2016 年審議まとめ」が初めてである。同審議まとめでは内部質保証を認証評価の「重点評価項目」とする提案がなされた[77]。

このほか「2016 年審議まとめ」は、認証評価へのステークホルダー（高等学校関係者、企業関係者、自治体関係者、学生等）の視点の取り入れも求め[78]、また、立法過程でも極めてセンシティブな扱いを受けてきた認証評価と資源配分との繋がりについても言及したのは見逃せない。すなわち、「「不適合」の判定を受けていないことを〔補助金〕事業の申請要件とする」等を「今後検討していくことが期待される」という控えめ目な言い方ながら、認証評価を「活用」することを俎上に載せたのである[79]。

(3)「客観的な指標」に基づく評価

ところで、「学修成果を重視した評価」に関連して、この当時、客観的な指標に基づく評価に関心が向いていた面があることも指摘しておくべきだろう。例えば 2013 年度の文部科学省「先導的大学改革推進委託事業」である。同年度の委託事業として「学修成果の把握と学修成果の評価についての具体的方策に関する調査研究」があったが、この委託内容には成果把握のための客観的な評価指標の開発が含まれてもいた[80]。こうした関心を国として有していたこともあってか、「2016 年審議まとめ」では、点検・評価で「客観的なデータや指標を積極的に活用する」ことや、「可能な範囲で」との留保のもと「定量的な評価に取り組むとともに必要なエビデンスの収集の強化に取り組むこと」が認証評価に望まれるともされた[81]。この客観的データ、指標や定量的評価のくだりの中に「学修成果」は明示的に登場しないが、「大学や社会に対して情報をより分かりやすく発信していく」のが客観的データ等を重視する目的だった点は、「学修成果」の達成状況を分かりやすく社会に示していくことをたびたび強調するスタンス[82]と重なって読めてくる。一つの重要な政策関心をここに見ることは、あながち間違ったことであるまい。

---

[75] 中央教育審議会，2012,「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて（答申)」，別添３．
[76] 例えば、2013 年８月から 2015 年１月に審議した大学教育部会でも、初回から「学修成果や内部質保証を重視した評価の在り方」が検討課題例になっている。なおそれ以前であっても、内部質保証という語こそ用いられないが、「中長期的な大学教育の在り方に関する第一次報告」では、「イギリスをはじめＥＵ等の諸外国では、大学の自主的・自律的な質保証を促すための詳細かつ具体的なスタンダードが設けられている。そうした制度・取組について、研究する必要がある」とされ（第 1-1-(8))、内部質保証重視の海外動向に関心がもたれていたことが分かる。
[77] 中央教育審議会大学分科会（2016)，「認証評価制度の充実に向けて」，pp.4-5.
[78] 中央教育審議会大学分科会（2016)，前掲，p.8.
[79] 中央教育審議会大学分科会（2016)，同，p.7.
[80] https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/itaku/index.htm
[81] 中央教育審議会大学分科会（2016)，同，p.5.
[82] 例えば、中央教育審議会大学分科会（2016)，同，pp.5-6.

(4)認証評価の「変容」あるいは性質の明確化

以上から言えるのは、認証評価制度に込められた意図が、制度導入に向けた議論の頃と幾分違ってきたことである。これは、「2016 年審議まとめ」で「教育研究活動の質的改善を中心とした認証評価」と言うときの「質的改善」も例外としない。もちろん、2002 年の「質保証システム答申」は、「個性輝く大学づくりを推進する評価」と言い、「評価結果を踏まえて大学が自ら改善を図ることを促す」と述べており[83]、その意味で「質的」な評価で「改善」志向である。しかし、「質保証システム答申」と「2016 年審議まとめ」とでは、意味合いが微妙に異なろう。なぜなら、「2016 年審議まとめ」で言われる「質的改善」は、政策的に意図された方向での「質的改善」、端的に言って「質的転換答申」が述べたような教育改善であり、「個性輝く」という言葉を纏ったかつてとは様相を異とするのである。

もっとも、これを「完全な変容」とまで見るのは慎重さに欠ける。なぜなら第一に、政策的に意図された方向での「質的改善」が前面化しているとはいえ、大学が自らの理念・目的に定位して改善を図ることが否定されたわけではない。また、認証評価が政府の事前認可に対する事後評価として位置付けられるのは当初からであり、そうである以上、多少なりとも政策的な意図が入り込んでくるのは予測の範囲だ。むしろ、認証評価の制度的性質がはっきりしてきたという言い方が正しいかもしれない。開始当初、制度の意味付けが曖昧だとは識者の突くところだったが[84]、国の介入、統制強化を警戒する国会審議も背景として「謙抑姿勢」がとられ、やや意図的に明確でない面があったのは否定できない。こうした意味で、認証評価は、2002 年に完全に成立したというより、漸次的に位置づけを明確にしてきたといえる面がある。

(5)「2016 年審議まとめ」を受けた認証評価の変容と大学基準協会

「2016 年審議まとめ」のその他提言等[85]も受けて、結果として次のような変更が起きた。

- ３つの方針及び内部質保証に関することの法定評価事項化。
- 内部質保証の重点評価項目化。
- 設置計画履行状況等調査における「是正意見」及び「改善意見」事項について、これを受けた大学の対応に対する評価の義務化。
- 認証評価機関の自己点検・評価の義務化。
- 大学の求めに応じた再度評価の努力義務化。
- 高等学校、地方公共団体、民間企業その他の関係者からの意見聴取の義務化。

---

[83] 中央教育審議会（2002）「大学の質の保証に係る新たなシステムの構築について」第３章２（２）。

[84] 舘（2005）は、学校教育法において自己点検・評価には目的が書かれているのに対し、認証評価には目的が書かれていないということを指摘する。また「適格認定」という言い方が最終的になされなくなったことを取り上げ、曖昧さを問題視している。

[85] 認証評価の効率化、人材育成、認証評価機関自身の自己点検・評価等（中央教育審議会大学分科会（2016），同，p.7.）。

以上は全て細目省令の改定によって現実化した。このほか、同改定に当たっての通知文書では、「学修状況の把握・評価の実施についての評価」を行うことや、内部質保証の取り組みが優れた大学には次回評価を弾力的に実施すべきこと、国立大学法人評価結果等の活用なども「留意事項」として認証評価機関に要請された[86]。

これに対して各機関はそれぞれに対応した。細目省令の施行は 2018 年４月１日であり、機関別認証評価の第３サイクルにあわせた改善が意図されたため、具体的にこの第３サイクルの制度構築に向けた動きとして現れた。大学基準協会についても同様であり、第３サイクルからはより学習成果を重視した評価に移行した[87]。なお、大学基準協会の場合、我が国で初めて内部質保証の概念を評価に取り入れており、「2016 年審議まとめ」の頃すでに内部質保証や学習成果に着目した評価を行っていた。そればかりでなく、こうした概念及びその取り組みの定着に向けて積極的に取り組んできたのが大学基準協会であった[88]。

9.「我が国の高等教育に関する将来構想について」の諮問と認証評価

(1)2017 年文部科学大臣諮問と認証評価

2017 年３月６日に、文部科学大臣は中央教育審議会に対して「我が国の高等教育に関する将来構想について」の審議を諮問した。この諮問を受けた数々の審議により、様々なかたちで認証評価についての議論がなされ、政策が打ち出されることになる。

諮問理由のなかで大臣が述べているのは、今日の社会変化が「かつて経験したことのないスピード」のものであり、将来的な人口減少も予想されるなかで、「各機関の役割や機能の強化」と教育研究の質の一層の向上を図る必要があることや、高等教育の機会確保のほか、教育改善を実現するための財政支援の方策も検討の必要があるといったことである。そしてそこから導かれた審議課題は、「教育課程や教育方法の改善、学修に関する評価の厳格化」であり、「学位を与える課程（「学位プログラム」）に着目した在り方をより重視」した制度構想をはじめ、質の向上に向けて、設置基準、設置認可審査、認証評価、情報公開の在り方等を「総合的かつ抜本的〔に〕検討」するといったものだった[89]。

諮問事項の包括性のために、中央教育審議会における審議は、かなり細分化されて行われることになる。すなわち、大学分科会に部会を置き、その下にさらにワーキンググループを置くという重厚的な体制での審議である。このうち、「学修成果の可視化の在り方」や質保証を議論するものとして置かれたのが、制度・教育改革ワーキンググループ（以下「制度・教育改革ＷＧ」という。）である。

---

[86] 文部科学省（2016），「学校教育法第百十条第二項に規定する基準を適用するに際して必要な細目を定める省令の公布について」。

[87] 第３サイクルに向けた大学基準の改定内容については、ウェブサイトに掲載された新旧対照表が分かりやすい。https://www.juaa.or.jp/news/detail_445.html 参照のこと。

[88] 2008 年度に実施した調査研究をもとに大学基準協会が刊行した報告書は、内部質保証を扱ったものとして我が国での最初期に当たるものであろう（大学基準協会，2009）。

[89] https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1383080.htm

(2)制度・教育改革ワーキンググループにおける議論

この制度・教育改革WGは極めて多様な審議事項を扱っていたので、毎回認証評価が議題に載ったわけではない。もっとも、「学修成果の可視化」など関連の深い課題も審議対象だったため、議論の端々に認証評価にも議論が及ぶことはあった。本稿においては、その後施策となった事項等から振り返るかたちで議論を整理してみたい。

先ず、2019年5月24日に改正学校教育法の施行に結実した施策から見ていく。これは、従前は法令上あいまいだった認証評価機関による適合・不適合の判定を明確化するものである。すなわち、2020年4月1日以降、評価基準に適合あるいは不適合であるかの判定は法令上必須となり、かつ不適合校に対して文部科学大臣が報告又は資料の提出を要求することが法定された[90]。

これは大きな改革といえるが、議事録を参照するに、あまりこの点に議論が及んだとは言えない。当時の高等教育政策室長が第2回目の会議で「認証評価の結果、不適合とされた大学について、今ペナルティというものはさほどないわけですが、そういったものは必要はないのか。こういったことが今回、認証評価について改めて見直すに当たって、検討事項として考えられるものとして挙げております」と説明し、課題としては当初から挙がっていたことが分かる[91]。また、同日に行われた認証評価機関へのヒアリングでは、オブザーバーから、適合・不適合という認証評価の判定に明確な法的根拠がないことについて、国際的な視点で疑問が残る旨の問題提起もなされた[92]。しかし、これに対して意見が交わされ議論が展開するということは見られていない。制度・教育改革WGの審議のテリトリーが広かったためもあろうが、委員の一人が、認証評価機関ごとの判定の線引きが同じでないことを指摘したとしても、特にこれが深く議論されずに終わっている[93]。

これとは対比的に、その後の質保証あるいは高等教育そのものの方向付けをなすような議論があった。例えば、「学修成果」の扱いを巡ってである。これは、大学分科会が「学修者本位」を掲げて議論し、それをもとに中央教育審議会が文部科学大臣に「2040年に向けた高等教育のグランドデザイン」を答申したのと絡みついている。制度・教育改革WGは「学修成果」特に「学修成果の可視化」を審議したが、注目すべきはその審議のされ方である。すなわち、「可視化」という語が示唆するように、アカウンタビリティの観点が相対的に強い。それは当初から「情報公開及び学修成果の可視化について」という議題となって登場していることからも明らかだが、実際に第2回の会議で文部科学省担当官は次のように説明する。

---

[90] 学校教育法第109条第5項及び第7項。
[91] 第2回制度・教育改革ワーキンググループ（2017年8月9日）議事録。
[92] 第2回制度・教育改革ワーキンググループ（2017年8月9日）議事録。
[93] 第14回制度・教育改革ワーキンググループ（2018年5月15日）議事録。

学修成果の可視化…いわば教育成果の可視化と申しますか、社会や産業界、地域社会に対して大学の説明責任を確保・向上するという観点から、このような情報がしっかり公表されていくことが必要ではないかということについても御議論いただくことが必要かと考えてございます[94]。

もちろん、「学修成果の可視化」という言葉も、アカウンタビリティとの関係で学習成果を問題にすることもここに始まったことではないが、重要なのは、アカウンタビリティの文脈での議論が、下記のかたちで制度・教育改革WGで総括され、その後の「教学マネジメント指針」や、2022 年の中央教育審議会大学分科会質保証システム部会の「審議まとめ」に繋がっていくことである。

認証評価機関においては、…内部質保証が機能しているか否かの確認を行うため、今後学修成果等に関する情報公表が各大学に義務付けられた際には、共通の定義に基づいて整理された当該のデータを相対的に活用することなどの取組を進めることを検討する[95]。

なお、この他、制度・教育改革WGにおいて認証評価を巡る議論として、大きな比重を占めたのは、やはり評価に係る「負担」の話であった。制度・教育改革WGは次のように「審議まとめ」を記述している。例えば、機関別と分野別とで周期をそろえて一体的に実施する等の考えも「必要である」という強い言い方をもって書き表された。分野別評価について、分野を細分化せずに大括りで実施するという案までも「検討する」という程度ではあるが、「審議まとめ」に載っていくこととなる[96]。結論的に、これらはいずれも実現しなかったが、評価上の「負担」が、制度の「持続性」の点で抜本的な対応を必要とするほど大きくなっていたことは、制度・教育改革WGの問題意識から明らかである[97]。このように評価上の「負担」が問題になるとき、しばしば見られてきたのは、質保証とは何であるかを脇に置き、作業上の効率が議論として先行してしまうことだったろう。評価というのが理念でなく実務であるゆえに、それはやむを得ないともいえるが、認証評価の 20 年は、原理や理念だけでは語り得ない葛藤も内包していたといえる。

(3)「2022 年審議まとめ」と制度改革

文部科学大臣の 2017 年諮問は、2018 年の「2040 年に向けた高等教育のグランドデザイン」の答申（以下「グランドデザイン答申」という。）へ行きついたことは前述のとおりで

---

[94] 第２回制度・教育改革ワーキンググループ（2017 年８月９日）議事録。
[95] 中央教育審議会大学分科会将来構想部会制度・教育改革ワーキンググループ（2018),「審議まとめ」, p.30.
[96] 中央教育審議会大学分科会将来構想部会制度・教育改革ワーキンググループ（2018),「審議まとめ」, p.30.
[97] 認証評価機関の側からもそうした声は挙がっている。例えば、大学基準協会は 2018 年３月に文部科学省に対して提案文書を示している（大学基準協会（2018））。

ある。そして、本答申に盛られた方向性で高等教育政策を推進するため、そして殊に質保証については前節の制度・教育改革WGの審議まとめを受ける形で、中央教育審議会大学分科会では新たな審議が展開されることになる。その成果は、2020 年の「教学マネジメント指針」として、また、大学分科会に置かれた質保証システム部会による 2022 年の「新たな時代を見据えた質保証システムの改善・充実について」（以下「2022 年審議まとめ」という。）として形になった。

「2022 年審議まとめ」は、「グランドデザイン答申」が強調した「学修者本位の教育の実現」を基調とし、また「社会に開かれた質保証の実現」を基本的な方向性としている。そして、それに見合った質保証（認証評価ばかりでなく設置認可なども含む意味）とするために、「客観性の確保」、「透明性の向上」、「先導性・先進性の確保」（柔軟性の向上）そして「厳格性の担保」という４つの視座を設定して、数々の改善提言を示すものとなっている[98]。

認証評価は制度導入当初からアカウンタビリティ志向も併せ持っていたが、「社会に開かれた質保証」というのはこれを再確認するものといえる。すなわちその趣旨を説いて「2022 年審議まとめ」は、「質保証システムは…大学の自主性・自律性に基づく自己改善を促進するためのものであり、大学は、そうした一連の営みを通して社会から理解と支持を得ることができ、また、必要な情報を社会に公表し社会との対話を進めることで教育研究等の更なる充実が可能となる」とする[99]。ここに見られる説明は、導入当初の制度趣旨そのものと言っても良かろう。そしてそれゆえに、具体的な方向性としては、各認証評価機関が出す評価結果を「国等のホームページ等」において「社会が利用しやすい形で一覧性を持って公表する」という評価結果へのアクセス向上といった、これまでも類似した提案が見られてきたものが示されることになる[100]。また、「その際、設置計画履行状況等調査（ＡＣ）における指摘事項等も併せて公表する」という文句も 2009 年ごろの動きを確認した際に同種のものを目にしたところであり、特段の新規性はない[101]。

もちろんこうしたものばかりでなく、これまでにない踏み込み方をしたものもある。例えば、制度・教育改革WGの議論でも予告された、情報公表に関することである。

---

[98] 中央教育審議会大学分科会質保証システム部会（2022),「新たな時代を見据えた質保証システムの改善・充実について（審議まとめ)」, pp.9 ff.
[99] 中央教育審議会大学分科会質保証システム部会（2022), 同, p.9.
[100] 中央教育審議会大学分科会質保証システム部会（2022), 同, p.21.
[101] 中央教育審議会大学分科会質保証システム部会（2022), 同, p.21.

情報公表制度に関する改善・充実の方向性

【学修者本位の大学教育の実現】及び【社会に開かれた質保証の実現】

○認証評価における情報公表に関する評価を実施するに当たっては、「教学マネジメント指針」において

（1）「卒業認定・学位授与の方針」に定められた学修目標の達成状況を明らかにするための学修成果・教育成果に関する情報の例

（2）学修成果・教育成果を保証する条件に関する情報の例

のうち「大学の教育活動に伴う基本的な情報であって全ての大学において収集可能と考えられるもの」と整理されたものについては、当該指針を踏まえて確認を行うこととする。＜通知等＞

このように「2022 年審議まとめ」は、「教学マネジメント指針」に基づく「学修成果・教育成果」関係の情報公表状況を認証評価において「確認する」と明言した[102]。ここに言われる情報は「例」という語がついているように、「教学マネジメント指針」において「あくまで例として示したもの」と断り書きされたものだが[103]、そうしたものを認証評価において「確認する」というのは大きな踏み込みである。そもそも、「学修成果・教育成果」関係の公表事項が例である以前に、「教学マネジメント指針」自体が「大きな方向性を指し示すものであり、そのまま従う「マニュアル」であることは意図していない」性質のものであったので[104]、「2022 年審議まとめ」のこの内容は当然に違和感を惹き起こすこととなる。例えば大学基準協会等は疑問を付す態度を明確に示し、結果として認証評価機関が構成する認証評価機関連絡協議会としても、義務的な本措置を適当と考えない旨の意見書を文部科学省に提出するに至った。

以上の他にも「2022 年審議まとめ」には数々の方向性が示されたが、それらを総じて見たときに、そしてその審議過程に目を向けたときに気づかされるのは、各大学における内部質保証を重視する姿勢である。内部質保証の体制・取り組みが特に優れた大学には、「次回の評価においてその体制・取組が維持・向上されていることを確認しつつ、評価項目や評価手法を簡素化するなど弾力的な措置を可能とする」という方策が示されたのはその良い例だが[105]、基本姿勢として「2022 年審議まとめ」に示されたのは下記の内容である。

教学マネジメントが適切に行われており、学生が入学時から実際に３つのポリシーに沿ったカリキュラムで学ぶことができるように設計されていることが必要である。その際、学内に３つのポリシーに基づいた教育が行われていることを確認するための自己点検・評価の仕組みが学位プログラム単位で整備されており、学生や社会の声を反映しつつ不

[102] 中央教育審議会大学分科会質保証システム部会（2022），同，p.24.
[103] 中央教育審議会大学分科会（2020），「教学マネジメント指針」，別紙２．
[104] 中央教育審議会大学分科会（2020），同，p.5.
[105] 中央教育審議会大学分科会質保証システム部会（2022），「新たな時代を見据えた質保証システムの改善・充実について（審議まとめ）」，p.21.

断の見直しが行われていること、換言すれば内部質保証の仕組みが整備され適切に機能していることが重要である[106]。

「学修者本位の教育の実現」を基調に置く以上、大学が主体的に改革していくための内部質保証に期待がかかるのは、それ自体筋の通った話である。また、内部質保証重視は「2016年審議まとめ」に表されているように、2010年代に徐々に形成されてきた方向性であって、それの流れのうちにあるのは極めて自然である。それゆえに、「2022 年審議まとめ」に至る質保証システム部会の議論の初めから内部質保証を重視する姿勢が見られたこと[107]、そして委員の議論も多く内部質保証を所与のものとし、内部質保証を軸に展開されたのであった[108]。施策としても、すでに見た「弾力的な措置」のほか、本審議まとめの約半年後に改正された大学設置基準に、「点検及び評価の結果並びに認証評価の結果を踏まえ、教育研究活動等について不断の見直しを行うことにより、その水準の向上を図ることに努め」ることが盛り込まれるなどとなって現実化した（第１条第３項）。

なお、「2022 年審議まとめ」に関して記載しておきたいのは、次のようなことも指摘されていたことである。

> 認証評価機関によって評価結果や評価水準の違いが存在するのではないかという指摘もある。…国際通用性のある仕組みとして認証評価機関そのものの信頼性の向上が求められている[109]。

適合・不適合の認定の違いなど、認証評価機関間でのバラつきには長く声が挙がってきたが[110]、ここで改めて国際的な文脈での「信頼性」にかかわるものとして俎上に載せられたのである。そもそも我が国の認証評価制度は、2002年の「質保証システム答申」で、「国の関与は謙抑的」とされつつ、「様々な第三者評価機関がそれぞれの特質を活かして評価を実施する…多元的〔な〕評価」がなされるとの構想が示されてスタートした故に[111]、評価基準は各認証評価機関がそれぞれ策定するものとされ、適否認定も各機関の任意にとどま

---

[106] 中央教育審議会大学分科会質保証システム部会（2022），同，p.7.

[107] 例えば、質保証システム部会初期の第４回部会（2022年９月28日)の資料「大学分科会質保証システム部会における今後の議論における論点（案)」において、認証評価は「認証評価制度の見直しと大学における内部質保証について」として内部質保証とセットで出てくるのは端的な例で、認証評価が内部質保証を所与に構想されていたことを知らせるものである。

[108] 例えば、「大きく認証評価は内部質保証重視にかじを切ったんですが、始まって１年、あるいは認証評価機関によっては２年目ですが、まだほとんどの大学がそこで考えられているような内部質保証のシステムを作れていない状況にあります。…なので、今すべきなのは、質保証あるいは認証評価をどう変えるかという話よりは、今こうやって進めようとしている内部質保証重視の認証評価が、どう実際に認証評価を進めることによって大学に対して効果を及ぼしているかのモニタリングをしていくことなんだと思います」という意見が第１回（2020年７月３日）から挙がっている。

[109] 中央教育審議会大学分科会質保証システム部会（2022),「新たな時代を見据えた質保証システムの改善・充実について（審議まとめ)」，p.19.

[110] 例えば、大学基準協会（2018），p.1.

[111] 中央教育審議会（2002)「大学の質の保証に係る新たなシステムの構築について（答申)」第３章２．

った。適否認定は「2018 年審議まとめ」や「グランドデザイン答申」の後に法定のものとなるが、それでも最低要件を合意する等の措置は取られなかった。

しかし、こうした指摘にもかかわらず「2022 年審議まとめ」の後も適否認定の要件をそろえる等の具体的な措置はなお取られていない。確かに同審議まとめでは「認証評価機関そのものの信頼性の向上」が必要と言うが、それのみで具体的な行動を明確にしておらず、言ってみれば認証評価機関側の努力に俟つだけとの読み方もできる。国が積極的に音頭をとって措置を講じるわけでないというところからは、制度当初来の「国の関与は謙抑的」という原則が再確認されたという見方もできるかもしれない。

(4)改革の非連続性―「知の総和答申」と認証評価制度の転換―

以上のような「2022 年審議まとめ」を受けて細目省令が改正されるなどし、機関別認証評価第４期目に向けた各認証評価機関の準備作業が始まった。最も早く 2025 年度に第４期目のスタートを迎える大学基準協会の場合、2022 年には本格的な議論に乗り出し、2023 年２月には改定大学基準及び短期大学基準のパブリックコメントを行い、同９月には改定作業を完了した。そして予定通り、「2022 年審議まとめ」で謳われた、内部質保証の体制・取り組みが特に優れた大学についての評価の「弾力的な措置」も組み込んだ新しい評価を、2025 年４月に開始している。

そのようななか、中央教育審議会は「グランドデザイン答申」以来の大答申たる「我が国の「知の総和」向上の未来像～高等教育システムの再構築～」を 2025 年２月に公にした。本報告書第３章で論じるように、同答申は認証評価に新たな展開を迫る面を持っており、20 年を経た後、さらに我が国の質保証がどのような歩みを取っていくのか、注目されるところである。

おわりに

以上、本稿では 2004 の認証評価制度の開始以来、約 20 年における制度展開を見てきた。あらためて言えば、「2022 年審議まとめ」までの流れに見えるのは、ある一定の関心、課題意識が基調色をなしてきたということである。もちろん、その都度その都度の論点に違いはあり、局面ごとに認証評価に対して投げかけられた具体的な問いや、方向付けは同一でない。しかし、ある局面で現れた問いは、それ以前の中に孕まれていたものでもあり、明確でなかったものが明確になったという面は多分にあったといえる。認証評価の意味付けが徐々に明らかになってきたと見たのはその例をなす。このように認証評価の来し方を見遣り、その都度現れた課題、論点に目を向けるとともに大きな流れに触れておくことは、これからを考える上で極めて重要な意味を持っているといえるだろう。そしてそこにおける関係者の葛藤を理解することは、ぜひとも求められるところと言える。

参照文献

※　中央教育審議会、国会等の議事録及び審議資料、その他の政策文書等の一次文献は、脚注等に直接記載している。それ以外の二次文献を以下に示す。

天野郁夫（2002）．「大学評価の新段階」．『IDE 現代の高等教育』442 号，5-11 頁．

天野郁夫，井村裕夫，苅谷剛彦，喜多村和之，清成忠男，佐々木正峰，舘昭 & 大崎仁（2000）．「座談会 2000 年の重要課題」．『IDE 現代の高等教育』414 号．5-61 頁．

大学改革支援・学位授与機構（n.d.）．「認証評価」．大学質保証ポータル https://niadqe.jp/information/certification-evaluation/

大学基準協会(2002)「「大学の質の保証に係る新たなシステムの構築について(中間報告)」に対する意見」https://juaa.or.jp/common/docs/publication/other/06_cyuukyousin0001.pdf

大学基準協会（2009），『内部質保証システムの構築―国内外大学の内部質保証システムの実態調査―』（平成 20 年度文部科学省大学評価研究委託事業）https://www.juaa.or.jp/research/document/

大学基準協会（2012）．『「大学評価（認証評価）の有効性に関する調査」報告書』

大学基準協会（2018）．「認証評価制度の今後の在り方について―認証評価の効果的・効率的運用に向けて―（提案）」

大学基準協会（2025）．「大学評価・短期大学認証評価の概要、大学に求める質保証の取り組み等について」https://www.juaa.or.jp/common/docs/accreditation/evaluation_2025/other_02.pdf

Harvey, L., & Stensaker, B. (2008). Quality Culture: Understandings, Boundaries and Linkages. *European Journal of Education*, 43(4), pp.427–442.

伊藤敏弘（2014）．「認証評価の課題とこれからの方向性」，日本私立大学協会附置私学高等教育研究所（編）『認証評価の課題とこれからの方向性』．93-99 頁．

Karakhanyan, S. & Stensaker, B. (2020). External Quality Assurance: Comparative Reflections. in: Karakhanyan, S. & Stensaker, B. (eds.). *Quality Assurance: Legitimacy, Efficiency and Control Issues*. Brill Sense. pp.51–77.

文部科学省（2021）．「中央教育審議会大学分科会質保証システム部会　基礎資料」．

文部科学省（2025）．「質保証及び情報公表等に関する現状について（事務局説明資料）」．中央教育審議会大学分科会質向上・質保証システム部会教育・学習の質向上に向けた新たな評価の在り方ワーキンググループ第 1 回会議資料３．

Matsuzaka. A. (2025). Quality Assurance. a “Tricky Theme”: Two Decades of Experience With Certified Evaluation and Accreditation in Japan. in: Lytras. M. D. & Șerban. A. C. (eds.) *Academic Accreditation and Evaluation in Higher Education: Practices. Experiences. and Quality Assurance*. IGI Global Scientific Publishing. pp.13–51.

Mulvey, B., Winskowski, C. & Comer, K. (2011). University Accreditation Developments in Japan: Matching or Moving Beyond the US Process? *Higher Education Policy* 24. pp.535–553.

Stensaker, B. & Karakhanyan, S. (2020). Quality Assurance: Legitimacy, Efficiency and Control Issues. in: Karakhanyan, S. & Stensaker, B. (eds.). *Quality Assurance: Legitimacy, Efficiency and Control Issues*. Brill Sense. pp.37–50.

舘昭（2004）．「大学の評価と質の保証―「認証評価」制度の意義と課題―」．『IDE 現代の高等教育』464 号．10-18 頁．

舘昭（2005）．「動き出した認証評価と今後の課題」．『IDE 現代の高等教育』476 号．5-12 頁．

U.S. Department of Education (2006). *A Test of Leadership: Charting the Future of U.S. Higher Education*. Washington, D.C. 2006.

Vlăsceanu. Grünberg & Pârlea (2007). *Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions*. UNESCO-CEPES.

第3章 「我が国の「知の総和」向上の未来像～高等教育システムの再構築～（答申）」に描かれた認証評価制度の改革構想の問題点

前田　早苗（大学基準協会）

1.「我が国の「知の総和」向上の未来像～高等教育システムの再構築～（答申）」は何を目指しているのか

2025 年２月に中央教育審議会から「我が国の「知の総和」向上の未来像～高等教育システムの再構築～（答申）」（以下「知の総和」答申と略す）が出された。

「知の総和」答申が最重要の課題としているのが、急速な少子化への対応である。2040 年には 18 歳人口が 27%も減少する。それを踏まえて答申は「知の総和」を前面に掲げたのである。「知の総和」とは「学ぶ人の数」と「一人一人の能力」を掛け合わせたものと定義されている。少子化は不可避であるから、「知の総和」を向上させるためには「能力」を向上させなければならず、そのために（１）教育研究の「質」の更なる高度化、（２）高等教育全体の「規模」の適正化、（３）高等教育への「アクセス」の確保の３つを高等教育政策の目的として掲げた。

まず、それぞれについて示された具体的方策の中でも、認証評価制度改革に関係する主な事柄について確認しておこう。

「（１）教育研究の「質」の更なる高度化」に関しては、学修者本位の教育の更なる推進のための方策がいくつか提示されている。その中では後述する「出口における質保証」と「認証評価制度の見直し」が重要であろう。また、情報公表の推進策として提案されている「設置者別ではない新たなデータプラットフォーム（Univ-map（ユニマップ）（仮称））」も認証評価で活用されることが当然予定されているだろう。

「（２）高等教育全体の「規模」の適正化」では、高等教育機関の連携や再編・統合の推進、規模の縮小や撤退への支援等の方策について書かれている。少子化による定員未充足の高等教育機関が増加の一途をたどる中、高等教育の適正な規模を国として展望するとすれば、連携、再編・統合、縮小、撤退についての方策を示すのは当然のことのようにも思われる。しかし、こと「撤退」に関しては、上記（１）として構想されている「新たな質保証・向上システムの構築」の中で、「教育の質が十分に担保されていない機関については撤退を促していくことが望ましい」と明記されていることに注目しなければならない。規模の適正化の結果としての「撤退」であれば、致し方ないかもしれないが、それとは別に「教育の質」との関係で「撤退」を示唆していることは、新たな認証評価制度が何を目指しているのかの一端が見えてくる。

「（３）高等教育への「アクセス」」では、地域ごとに状況が異なる中でのアクセス確保策として、地域の高等教育機関、地方公共団体、産業界などによる「地域構想推進プラットフォーム（仮称）」や、一定の質が担保された大学等の連携をより緊密に行うための「地域研究教育連携推進機構（仮称）」の構築が提案されている。

「知の総和」答申には、「一定の質の担保された高等教育（または高等教育機関）」や、「一定の質が確保できない高等教育機関」という表現が、国の支援との関係でたびたび登場する。ここでいう「一定の質」が「（１）教育研究の「質」の更なる高度化」における新しい認証評価制度構想と関連づけられているのであれば、国や関係機関からの支援が評価結果に依拠することになり、場合によっては大学への撤退勧告につながることになる。認証評価が、これまでの大学の自律的な質向上のための性格から、恩恵や撤退勧告へと導く、今までとは全く次元の異なる権力性を帯びた性格を持つことになってしまうかもしれない。

そして、３つの高等教育政策の目的のうち、まずは認証評価制度改革から始めなければ後の２つの目的が十全に果たせないという構造になっている。この答申を受けて大学分科会の下に設置された会議体は、「質向上・質保証システム部会」と「教育・学習の質向上に向けた新たな評価の在り方ワーキンググループ」（以下「ワーキンググループ」という。）であり、前者は答申で提言された事項を広く検討しているようであるが、認証評価については、ワーキンググループで、文部科学省主導でもっぱら検討されている。

その認証評価制度については、「知の総和」答申のわずか３年前に公表された中央教育審議会大学分科会質保証システム部会「新たな時代を見据えた質保証システムの改善・充実について（審議まとめ）」（2022年３月）を踏まえておく必要がある。そこでは、「現行のシステムについては事前規制を弾力化することで大学の新増設や組織改編を促すなど高等教育機関全体の活性化を図りつつ、質の低下が懸念される場合には大学等の自主的・自律的な改善を促すことによって質を保証する仕組みとして、一定程度機能していると評することができるだろう」（下線部筆者）とされている。現行の認証評価制度の課題を指摘しつつも「大学等の自主的・自律的な改善」の支援システムとして位置付けられているのである。なぜ短期間で認証評価制度の大きな方向転換が行われようとしているのだろうか。

その理由の一つとして考えられるのは、財政制度審議会である。その「令和８年度予算の編成等に関する建議」においては、認証評価制度では「学修成果・教育内容についての実質的な評価が行われておらず、見直しが必要」で、「（ⅰ）絶対的な教育の質、（ⅱ）学生への付加価値、（ⅲ）地域・社会で求められる人材育成といった３つの観点で評価し、評価結果を数段階に分けて差が出るようにした上で、それに基づいた私学助成のメリハリを強化していく必要がある」（下線部筆者）とされているからだ。その後の説明から資源配分ができるような比較可能な評価を、「絶対的な教育の質」と表現していることは理解に苦しむが、こうした強力な「外圧」を受けて、認証評価はどのように改革されようとしているのだろうか。そしてその改革によって、果たして認証評価制度が質保証と質向上へとつながっていくのだろうか。

2.「知の総和」答申にみる認証評価とその課題

「知の総和」答申では、認証評価をどう改革しようとしているのか、「具体的方策」の記述を確認し、改革後の認証評価が大学の質保証や質の向上に有効なのかを批判的に検討してみよう。

(1)「出口における質保証」の促進について

学修成果の可視化を一層促進するためにＧＰＡの見直し等により厳格な成績評価の成果を社会に対して示す取組等について、教学マネジメント指針を見直すとしているが、ＧＰＡは大学によって最高値が4.0とは限らず、尺度が異なる。ＧＰＡは学生が自身の学習の成果の振り返りや、ＧＰＡの平均値等から授業やカリキュラムの見直しには有効と考えられるが、全大学で統一するという性格のものではないし、教学マネジメント指針でも詳細に指定するものではないだろう。ましてや大学間で成績評価の比較に使えるものではないし、後述する「段階評価」になじむものでもない。内部質保証システムが機能し、大学の教育改善・向上につながっているかどうかを大学自身が確認するための方途と証にはなるにしても、成績評価の「可視化」のみが独り歩きするのは危険である。新しい認証評価において、実施の有無や数値のみが利用されるようなことがあれば、ＧＰＡの平均値をあげるための成績評価が甘くなることも十分考えられる。

また、学習成果の可視化については、個別大学でレーダーチャートを活用した可視化の取組が進められているが、これも、ＧＰＡと同様に、学生の振り返りや大学のカリキュラムの見直しには有効だが、ＤＰに掲げた能力と各科目の成績が形式的に関係づけられているのではないかとの懸念がある。学生がどのような科目をどの程度履修したかを示す以上にグラフ等で可視化し就職活動等を通じて社会に示すだけの責任を大学が負えるのか疑問だからである。

出口における質保証が不要だというわけではない。ただ、安易に可視化することは厳に慎むべきだと考える。

(2)認証評価制度の見直しについて

「知の総和」答申は、認証評価制度について「各高等教育機関の負担軽減を踏まえつつ、教育・学修や研究の質を一層高めるため、例えば学部・研究科等に応じた定性的評価を導入するとともに、教育研究情報に基づく定量的評価を行い、これらに基づき在学中にどれくらい力を伸ばすことができたのかといった大学等の教育の質を数段階で示した上で公表するなど」（下線部筆者）の制度改善を行うとしている。

既に多くの大学関係者がこうした制度改正について情報を得ているだろうが、この改革には多くの問題を含んでいると言わざるを得ない。

①教育の質の段階評価はどのような基準で行われるのか

最大の問題は、教育の質に関してどのような尺度で段階評価を行うのかである。

まず、答申は「在学中にどれくらい力を伸ばすことができたのか」を大学教育の質ととらえているが、在学中の学力の伸びを把握するためには、入学当初の学力（英語力といった単純なものではないだろう）を測定し、同様の尺度で卒業時の学力を測定しなければ、段階評価ができるような客観性が示せないのではないだろうか。そして、在学中の伸びだけに注目することは、大学がますます多様性を増すなかで、教育の質の評価として適切なのだろうか。

また、上に引用した文章からは、学部等の正確に応じて行われる定性的評価の基準は、学問分野をどの程度の分類に分け、何に重点を置いて設定するのだろうか。そして、学問分野に関わらず横断的に設定される可能性の高い定量的評価と総合したうえで段階付けをすることは果たして可能なのだろうか。そもそもそのような基準を文部科学省で設定すること自体が適切なのだろうか。

「認証評価への理解に関する調査研究部会」（以下「調査研究部会」という。）で2025年に実施したアンケートによれば、認証評価において一律の段階評価の実施には無理があると回答した大学が73%にも上り、段階評価の仕組みの導入に異存なしとした大学のうち、複数回答の他の選択肢を選ばなかった大学はわずか6.4%に過ぎないことも付言しておく。

中教審の下に置かれたワーキンググループでは、すでに学部等ごとに段階評価を実施する方向で審議が進んでいるようだが、疑問ばかりが浮かんでくる。

②段階評価は誰が行い、「撤退」は誰が促すのか。

上に見たような段階評価は、学部等ごとに行われるものなのか、大学全体として行われるものなのか不明であるが、その結果の導かれ方は重要な問題を孕んでいる。段階評価は誰が行い、その評価結果は誰が公表するのだろうか。現在、機関別認証評価機関は5団体が活動しているがそれぞれの機関が段階評価を行うとすれば、その水準を揃えるために文部科学省に指定された基準や尺度を使用することになるのだろうか。それでは認証評価機関の自律性が失われる恐れがある。

「知の総和」答申では、教育の質が十分に担保されていない機関については撤退を促すとしているが、撤退を促すことは認証評価機関の任ではない。文部科学省といえども、大学に撤退を促すことなどできるのだろうか。仮に認証評価機関の結果を受けて文部科学省が評価の低かった大学に撤退を促すとした場合、その判断の根拠となった評価結果を出した認証評価機関には何も責任が及ばないのだろうか。アメリカでは、アクレディテーション団体から認定を得られず、結果として奨学金収入を絶たれた大学がアクレディテーション団体と最高裁判所まで争ったケースもある。今後、認証評価結果が何らかのメリットと結びつくようなことがあれば、対岸の火事とは言っていられない。

③「学位の質保証」という考え方の欠如

「知の総和」答申では、認証評価に関する記述では評価の単位として「学部・研究科」という記述がある。最近のワーキンググループでの会議では、「学部・研究科」ではなく「学部等」となっていて評価の単位が不明である。10年ほど前には、学位プログラムを中心とした大学制度について大学分科会で検討されていたようであり、そこでは「学位」の分野やレベルに応じた学習成果等から大学自身が質保証をするといったことが検討されていた時期もあったようだが、「学位プログラム」を中心に据えるという考え方はあまり見られなくなった。そして、今回の答申には「学位プログラム」という用語は質保証の文脈においては全く登場しない。大学全体の質保証から、教育の質保証に踏み込むのであれば、なぜ「学部等」

という表現に統一したのだろうか。

多様な学位の登場により、一つの学部の中に複数の学位プログラムがあるケースも増えているが、「学部等」の評価では、それぞれがどのように評価されるのだろうか。筆者の経験ではあるが、機関別評価に関して、ある看護系単科大学から、医学部に置かれた看護学科に比して、看護学部の評価が厳しく公平性に欠けるのではないかという批判をいただいたことがある。機関別評価においてすら、学部数や学部の学科構成によって評価の詳細さが均一とはならないことは否めない。これは機関別評価において十分に留意しなければならない点ではあるが、内部質保証重視の評価に移行し、外部から逐一教育プログラムを評価するのではなく、大学自身が質を保証する仕組みを構築し、その仕組みが機能していることを評価するということで、このような不公平感はかなり解消されたものと考える。

しかし、「知の総和」答申は、機関別評価では十分ではないとして、学部「等」の評価を重視し、しかも学部等ごとに段階評価まで行うことを示唆している。そうであれば、複数の学位プログラムを擁する学部について段階評価を適切に行える仕組みが今後作られるのだろうか。学位の質ではなく、資源配分の単位としての学部の評価の域を越えることはできるのだろうか。

さらに、学部等別の評価と専門職学位課程に義務づけられた認証評価の関係はどうなるのだろうか。「知の総和」答申では、専門職学位課程の認証評価には一切言及がない。そもそも専門職学位制度の定着・浸透を待たずに、その制度発足と同時に認証評価が義務づけられてきたこと、全く同じ学位プログラムであったとしても、設置基準要件を満たしていれば、専門職学位と称するか否かは大学が選べること、従来型の大学に課程として専門職学位プログラムを開設した場合は、専門分野別認証評価を受審する必要がないことなど、ごく一部の専門職学位を除いて、「学位の質保証」の意義がどの程度あるのか不明である。どうしても、「段階評価」による大学の順位付けだけが浮き彫りになるのではないかと考えてしまう。

④データベースは誰が構築するのか

「知の総和」答申では、新たな評価制度で用いる各大学の教育情報を容易に提出可能なデータベースを整備するとしている。この新たなデータベースは、国公私を問わずすべての大学の情報を一元的に管理し、段階評価の要素となる定量的評価に活用されることになるだろう。そのデータベースは、ワーキンググループでの検討資料によれば、大学改革支援・学位授与機構の下で構築されるようである。ただし、同機構は、５つある認証評価機関のうちの１機関である。特定の認証評価機関が全大学のデータベースを構築・保管することは適切であるとは思えない。

アメリカの場合は、機関別アクレディテーションで認定された大学は、連邦奨学金の対象大学となることから、そのメリットと引き換えに連邦政府機関内に置かれた教育統計センターのデータプログラム（IPEDS）にデータを提供することが義務づけられている。教育統計センターはあくまでデータ収集とその提供を行うものであり、アクレディテーションとは関係していない。その方がデータの公平性・独立性が担保できるだろう。また、アメリカ

のアクレディテーションでは、IPEDSのデータを用いる以外にも、アクレディテーション機関が対象とする大学の地域特性などから、IPEDSによる全米平均数値との比較ではなく、固有のデータベースを構築してこれによる評価を実施するアクレディテーション機関もある。答申は、データベースの整備によって各高等教育機関における事務手続の軽減を図るとしているが、果たして事務手続が本当に軽減されるのだろうか。国によるデータベースが新たな評価制度の充実につながるとしているが、大学の規模、性格、地域性を考慮せずに横並びで段階的評価に活用するという意図も見え隠れする。認証評価機関が固有のデータベースを構築することにも意義があるのではないだろうか。

⑤評価者の増大の恐れ

答申は、新たな認証評価制度を「各高等教育機関の負担軽減を踏まえつつ」としているが、学部等ごとの評価を実施するには、認証評価機関の評価負担は確実に増大する。大学基準協会では、認証評価制度開始の８年前の1996年から、「大学評価」を実施していた。そこでは、大学に置かれた学部に応じて分科会を設置して評価する方式をとっていたため、例えば、2001年度の「大学評価」では、加盟判定審査と相互評価を合わせると、申請した37大学に対してそこに置かれた学部に対応して70分科会を設置し、評価者の数は実人数で233人にも上った。特に申請が多い年だったというわけではない。

新しい認証評価制度が６年周期を予定していることから、大学と短期大学を合わせると、年平均で180大学以上が受審することになる。短期大学の学科は考慮せず、大学の学部数のみでも2,700余りあり、年平均450学部が評価の対象となる。全学の評価に３人、学部の評価につきわずか２人が担当するとしても毎年1,500人程度の評価者が必要となる。もちろん学部の定性的評価に２人はとても十分な人数とは言えない。これで本当に評価の負担は軽減されるのだろうか。これより少ない評価者を想定するのであれば、財務省の資源配分等の正当な根拠となるような段階評価が実施できるのだろうか。

認証評価制度の開始以来、第４期（７年周期の４回目）を迎える現在まで、大学は、３つのポリシーの設定、アセスメントポリシーの設定、学習成果を明確にしたディプロマポリシーの再設定、内部質保証体制の構築、学習成果の把握・可視化への取組と、期を重ねるごとに内部質保証システムを整備してきたが、「知の総和」答申は、そうした大学の努力を尊重しているとは言い難い。本部会のアンケートへの意見にも、今までの努力が報われないのではないかという徒労感も吐露されている。なぜこれまでの積み上げのもとに内部質保証の充実を推進する方針を進めていこうとしないのか、大いなる疑問が残る。

内部質保証を軽視して学部等の教育に基づく段階評価が、教育の質向上につながることを「知の総和」答申は示し得ていない。

3. 質保証と質向上に向けた今後の方向性についての提案

ここまで、「知の総和」答申の構想する認証評価システムの改革には、特に質保証と質向上方策において多くの課題があることを確認してきた。そのことに加えて現行の認証評価

制度の課題をも踏まえて、質保証・向上に向けての取組についての４つの提案を試みて、本稿を閉じることとしたい。

(1)機関別認証評価機関のコンソーシアムの設立

認証評価制度は、臨時教育審議会の第２次答申（1986 年）において、自己点検・評価に加え、「個別の大学の自己評価にとどまらず、大学団体がそのメンバー大学を相互に評価し、アクレディテーションを実施し、大学団体としての自治を活性化することも重要」と提言されたことから出発した。現在、各認証評価機関は、大学団体または大学関係機関として、それぞれの機関の評価活動に賛同する十分な数の評価者を擁し、ピアレビュー（大学に関する豊富な知識と経験を有する大学関係者）の原則に基づいて評価を行っている。評価で使用される基準も評価機関自身が設定している。そうした機関別認証評価機関が５機関もあることは、日本の特徴となっている。

しかし、認証評価機関間で評価基準にばらつきがあるという批判もある。評価結果についても、内容、形式ともにまちまちであり、内部質保証が機能しているか否か、学習成果の把握・測定等の状況などの質保証の重点とされている事項についても、評価結果では、詳細な機関もあれば、どの大学についても同様の表現で差異がわからない機関、そもそも評価結果の分量が少なくどのような評価なのか詳細が不明な機関などさまざまである。

このような現状から、質保証制度への信頼を深めるために、大学のみならず認証評価機関の多様性を考慮しつつ、認証評価機関のコンソーシアムを設立することも一案であろう。評価基準および評価方法等について、統一ではなく、一定の合意を図り、その合意の範囲内で独自の評価基準・評価方法で評価を実施することをけん引する実効性のある組織が期待される。現在、認証評価機関の連絡協議会が活動しているが、残念ながらこうした機能は持っていない。

評価プロセスにおいても、顕在化した課題（例えば、内部質保証が成功していない大学の主な要因、学習成果の把握・測定における困難さ、そしてこれらを含め多数の大学が抱えている現状）等については、コンソーシアムで共有し、高等教育機関の質保証の現在の状況を全体として把握し、改善・助言の方策を検討する。加えて、認証評価制度改正を必要とするような重要な課題については、認証評価機関の代表であるコンソーシアムとして文部科学省に申し入れする役割を担うことも考えられる。

本部会のアンケートの自由記述においても、現在進行中の認証評価制度改革の議論に認証評価機関が加わることや、その実現可能性について意見を表明すべき、更には認証評価機関が国に対して制度設計の提案を行う、といった意見も少なからずあったことを付言する。

コンソーシアムは、評価機関間の評価基準・評価方法等を一定の枠組みに収めることで認証評価システムの信頼性を高めることが期待できる。さらには、日本には複数の認証評価機関が存在している状況に対して、自律的なコンソーシアムが活動していることは、国際的な信頼性にもつながるものと考える。そうした組織を作れなければ、その役割を国が担うことになるだろうが、今日までの経緯を振り返れば、率直に言って文部科学省は質保証の実際に

は詳しくないため、国がその役割を担うことは認証評価制度の原理原則からして望ましいとはいえない。

(2)実地調査を重視した評価

実地調査については、学校教育法第百十条第二項に規定する基準を適用するに際して必要な細目を定める省令で、評価方法に大学の教育研究活動等の状況についての実地調査が含まれていることとされている。しかしながら、コロナ禍にあった約３年間は、実地調査はオンラインによる面接調査で代替して行われた。コロナ収束後においても、実地調査を省略または簡略化した評価機関がある。実地調査を書面調査での疑問点の補完ととらえるのであれば、オンラインでも可能かもしれない。ただし、調査研究部会の実施したアンケート調査の結果を見れば、「評価の省力化を図る観点から、実地調査はオンラインを基本とする」と回答したのは、わずか 10.6%（複数回答可のため、回答大学数における割合では 15.9%）にとどまっている。

実地調査の目的は、訪問前に提示した質問への回答を得るためだけにあるものではない。実地調査の重要な点は、評価チームにとって大学が報告書では効果的に示し得ていない要素や、反対に報告書では見えなかった問題点について対面で理解を深める有益な評価機会となることにある。大学にとっても評価チームとの対話を通じて自らの実践について視野を広げて振り返る意義ある機会ともなる。そのためには、実地調査を対話重視型で１日程度延長することも視野に入れてその充実を図ることを提案したい。

実地調査を重視することは、たしかに大学にとって負担が大きくなるという意見もあるだろう。同アンケートにおいては、「実地調査は、（中略）諸条件の違いに応じ弾力的な方法でこれを行う」が 38.4%（同 58.2%）と最も多くなっていることも考慮しなければならない。実地調査を充実する代わりに、事前提出資料を自己点検評価報告書と最低限のデータ等に限定し、その他の資料は現地で評価者が分担して確認するなどして評価者と大学の双方の負担を減らすことは十分可能であると思われる。

実地調査チームの評価能力を高めることも必要だが、書面による一面的な評価に終始せず、負担を軽減しながらも有効な評価を行うことを検討すべきであろう。

(3)質の向上を重視した選択式評価の導入

認証評価については、大学にとっての負担が大きく、その割に効果が期待できない、大学設置基準のような形式上の確認に終始している、といった批判の声もある。

しかし、一度評価を受ければ、その時点から質が低下することはないとは、必ずしも言えず、かえって問題が悪化しているケースもあり、最低限の質の確認を省略することはできないのも現実である。ただし、そうした最低限の質の確認は、工夫次第で大学にも評価機関にも負担をかけずにできるものとしなければならないと考える。

そうした工夫により、前回の評価において最低限の質保証が確実にできているという確認ができた大学を対象に、さらに質の向上を促進する契機となるような質向上重視型評価

方式を選択できるシステムを導入することが考えられてよいだろう。大学基準協会はすでに類似の評価を 2025 年度から着手しており、その成果は注目に値する。

ただし、これも、各評価機関が思い思いにやるのではなく、上に提案したコンソーシアムのもとで、ガイドラインのようなものを作成し、それに則って実施することが望ましい。そうしないと、この方式による質保証の信頼性が問われかねないからだ。

質向上重視型方式の選択的導入には、この方式の対象となる項目の選定など検討すべき点はあるが、大学にとって取り組み甲斐のある評価とすることができれば、その意義は大きく、大学の質向上にも貢献するものと考える。アメリカのアクレディテーション団体では長年複数の評価方式を運営している協会もあり、参考とすることも有益だろう。

(4)学部等の評価における「学位の質保証」への実質的な取り組み

これまで、学士課程に関しては、中教審「学士課程教育の構築に向けて(答申)」(2008 年)以下「学士力答申」という。)において、分野横断的に４分野 13 項目で構成される「学士力」が提示され、これを契機として日本学術会議は「大学教育の分野別質保証のための教育課程編成上の参照基準」(以下「参照基準」という。)を、2012 年から 2020 年にかけて 33 の分野について公表した。2018 年には、「高等教育の資格の承認に関するアジア太平洋地域規約」(いわゆる東京規約)が締結され、アジアの締約国間での資格の相互承認のための基礎が作られた。さらには、「日本の学位・称号等枠組み(案)」として大学改革支援・学位授与機構の案が 2023 年に文部科学省から公表された。

このように、学士に求められる汎用的な能力や分野別に身につける能力の明確化が徐々に図られてきてはいる。しかし、少なくとも認証評価においては、大学が分野別参照基準に照らして教育の自己評価を行った例は殆どない。また、「学士力答申」では短期大学固有の問題については今後の検討が期待されるとしているものの、その後検討がなされていない。

一方、学位の国際通用性に関わる「東京規約」は、締約国間での高等教育の資格の相互承認等により、学生や研究者の移動を容易にし、アジア太平洋地域における高等教育の質を改善することを目的としている。ただし、決まっているのは枠組みだけである。「日本の学位・称号等枠組み(案)」については、欧州資格枠組みに合わせた８段階のレベルで日本の教育資格が示されているものの設置基準程度の定義しか示されておらず、そこで求められる能力は示されていない。

こうした状況下で、これまでに経験のない、学部等(しかも多様に学位が分化した)ごとの評価を、段階付けまでして実施することが高等教育の質の向上につながるのだろうか。それよりも、上に揚げた４つの文書はどのような関係性を持つのか、なぜ分野別参照基準が参照されないのか、欧州にはないであろう教養教育を重視する大学の評価をどのように行うのか、すでに国際標準で質保証活動を行っている分野別の評価機関を日本国内でどのように位置づけるのか、資格枠組については後発のアメリカにおいて機関別アクレディテーション団体が、民間の教育財団と協力しながら現在どのように資格認証に取り組んでいるのかなど、学部等ごとの評価を実施するためには残された課題が山積している。これらについ

て改めて検討し、国際的通用性のある分野別評価に耐えうる仕組を作ることが先決ではないだろうか。

それまでは、10 年以上の歳月をかけて大学と認証評価機関が取り組んできた内部質保証をさらに実質化、高度化して大学が自律的に教育の質を上げていく方が、「学位の質保証」の今後にとって意義があると考える。

参考文献

中央教育審議会.「我が国の「知の総和」向上の未来像～高等教育システムの再構築～（答申）」，2025 年２月 21 日

中央教育審議会大学分科会質保証システム部会.「新たな時代を見据えた質保証システムの改善・充実について （審議まとめ)」，2022 年３月 18 日

財政制度審議会.「令和８年度予算の編成等に関する建議」，2025 年 12 月２日 https://www.mof.go.jp/about_mof/councils/fiscal_system_council/sub-of_fiscal_system/report/zaiseia20251202/02.pdf（2026 年 1 月 14 日閲覧）

深堀聡子（2018).「工学教育領域の国際的な評価の動向」大学基準協会『大学評価研究』第 17 号，2018 年 10 月，pp.77-89，

「米国の高等教育質保証の現状と課題―地区アクレディテーション機関の評価結果の活用方法、学修成果アセスメントの実態を中心に―　Ⅲ　質保証関係機関　【３】ルミナ財団」日本高等教育評価機構『認証評価に関する調査研究』第 13 号，2025 年 10 月

第4章　認証評価の課題と今後のあり方に関するアンケート調査
第１節　アンケート調査の趣旨とその実施方法

1. アンケート調査の趣旨

「認証評価の課題と今後のあり方に関するアンケート調査」は、大学関係者の認証評価制度に対する理解や、制度運用に関する課題認識の把握を目的として実施したものである。

本調査研究は、認証評価制度が導入から 20 年を迎えたことを契機として、これまでの制度運用を振り返り、大学の質保証における認証評価の役割や課題を整理することを当初の目的として開始された。その後、2025 年２月に中央教育審議会「我が国の『知の総和』向上の未来像―高等教育システムの再構築―」が公表されたことを受け、同答申において構想された新たな質保証制度や認証評価のあり方について、各大学がどのように受け止めているのかを把握することも、本調査研究の目的に加えることとした。

また、本アンケート調査では、これまでの認証評価に関する課題認識に加え、国が示す今後の質保証の方向性や、それを踏まえた認証評価機関に対する期待等について、大学関係者の考えを幅広く把握することを通じて、今後の認証評価制度の改善及び運用のあり方を検討するための関係者の認識や基礎的な知見を得ることを目指した。

2. アンケート項目の検討･確定

本調査研究を企画・実施する「認証評価への理解に関する調査研究部会」において、上記１．の趣旨を踏まえ、国内の大学を対象に悉皆的なアンケート調査の実施が必要と考え、調査項目及び実施方法の検討を行った。調査項目の検討は、2025 年４月以降、部会長のもとで集中的に検討し、検討作業ワーキンググループや調査研究員による段階的な意見集約を通じて進められた。

2025 年４月５日から 11 日にかけては、部会長のもとでアンケート項目（第２次案）の修正を行うとともに、この間、検討作業担当者に随時相談しながら、第３次案及び第４次案の検討を進めた。続いて、４月 11 日から 21 日にかけては、アンケート項目（第５次案）について、検討作業担当者によるメール審議を実施し、その結果を踏まえて、４月 23 日から 27 日にかけて、部会長のもとで第６次案を起案した。

５月８日には、検討作業担当者によるオンラインミーティングを開催し、アンケート項目の内容や構成について意見交換を行った。その後、５月８日から 10 日にかけて部会長のもとで第７次案を起案し、５月 10 日から 16 日にかけては、同案について検討作業担当者によるメール審議を行った。これを受け、５月 16 日から 19 日にかけて、第８次案を起案した。さらに、５月 21 日から６月１日にかけては、本部会の各調査研究員に対し、アンケート項目（第８次案）について意見収集を行い、これらの意見を踏まえて、６月３日から５日にかけて部会長のもとで第９次案を起案した。続いて、６月５日から 10 日にかけて、第９次案に対する検討作業担当者によるメール審議を実施した。最終案となる第 10 次案の起案にあたっては、2025 年６月 10 日、部会長より田代調査研究員に対し、認証評価の実務との

齟齬が生じないかという観点から内容確認を行い、その結果を反映させた上で、６月 13 日にアンケート項目（第 10 次案）を本部会内で共有した。

2025 年７月１日に開催された第４回調査研究部会では、アンケート調査項目案について最終的な検討を行い、調査項目を確定した。あわせて、本調査研究の背景、目的及び調査方法について整理するとともに、アンケート結果の分析担当及び調査研究報告書の執筆分担について検討を行った。

3. 調査の実施方法・実施期間

「認証評価の課題と今後のあり方に関するアンケート調査」は、全国の大学を対象に悉皆的調査として実施した。調査は、Microsoft Forms を用いたオンライン方式により行い、各大学に対して専用の回答フォームを案内した。

このアンケート調査では、上記１．の趣旨のように、これまでの認証評価を振り返っての所感・意見、「知の総和答申」を受けての大学としての考えや今後の認証評価のあり方に対する意見の２つを質問するため、２つのアンケートフォームに分けて実施することとした。

これまでの認証評価を振り返っての所感・意見を問うアンケートフォーム１は、認証評価への対応に従事した大学の教職員が回答することが望ましいと考え、主として認証評価業務の担当者（経験者を含む）を回答対象とした。一方、「知の総和答申」を受けての大学としての考えや今後の認証評価のあり方に対する意見を問うアンケートフォーム２は、大学としての考え・意見を回答してもらうことから、学長や執行部、又は内部質保証の推進に責任を負う組織の長による回答を想定した。

アンケート調査の期間を 2025 年８月８日～10 月 14 日までとし、この間に寄せられた回答を集計・分析の対象とした。なお、本調査は大学評価研究所の研究倫理審査を経て実施しており、回答内容は統計的に処理し、大学名や個人が特定されない形で取り扱うこととした。

4. アンケートへの回答の概要

本アンケート調査では、アンケートフォーム１（これまでの認証評価の課題について振り返る項目）について 263 大学、アンケートフォーム２（認証評価の今後に関する課題や展望を問う項目）について 265 大学から回答が得られ、いずれも回答率は 32.4％であった。

回答した大学の設置形態別の内訳を見ると、私立大学が 77.2％と最も多く、次いで国立大学、公立大学がそれぞれ 11.4％を占めており、全国の大学の分布状況を概ね反映したものとなっている。また、回答した大学は、学部数、学生規模、専門分野、直近に受審した認証評価機関等において多様な属性を有しており、認証評価制度に対する幅広い意見や認識を把握することが可能なデータが得られたといえる。

5. アンケート結果の共有と分析、分析結果の検討

アンケート調査の実施期間中である 2025 年９月 18 日に開催された第５回調査研究部会では、調査の途中経過及びアンケート回答の素集計結果について報告を行い、あわせて調査研究報告書の内容に関する検討を行った。

その後、2025 年 10 月にはアンケート回答の素集計結果を調査研究員間で共有するとともに、11 月には本協会ホームページにおいて速報として公表した。また、本アンケート調査は、「知の総和答申」を受けての大学としての考え、今後の認証評価のあり方に対する意見についても質問していることから、同時期に、文部科学省担当官に対してアンケート調査結果の報告及び意見照会を行った。

11 月以降の調査研究部会では、アンケート結果の分析分担を確定するとともに、国内外の高等教育質保証制度の動向や、認証評価制度をめぐる論点について検討を重ねた。2025 年 12 月及び 2026 年 1 月に開催された調査研究部会では、報告書各章の構成及び内容について検討を行うとともに、アンケート結果の分析方法の共有や、提言の方向性について集中的な議論を行った。

本報告書では、これらの回答結果を基に、認証評価制度のこれまでの課題とともに、今後の制度改革に向けた示唆について分析・考察を行う。

6. アンケート調査に基づく分析について

本章の「第２節　アンケート調査に基づく「現況把握」とその分析」では、アンケート調査に基づく「現況把握」とその分析をとりまとめる。その際には、アンケートフォーム１に関する分析を「(A) これまでの認証評価の課題」とし、そのなかをテーマごとに３つの項目に区分して分析や意義を記載している。アンケートフォーム２に関する分析については、「(B)国が目指す新たな認証評価の構想」と「(C)今後の大学基準協会の認証評価のあり方」の２つに大別したうえで、(B) で３つの項目、(C) で 11 の項目に区分して分析や意義を記載している。いずれも、全体集計に加えて、適宜、設置形態別、受審した認証評価機関別、分野別（設置する学部をもとに８分野に分類）の集計結果を用いて分析を行っている。

なお、アンケート項目ごとの回答素集計結果については、資料編を参照されたい。

＜第４章第２節　選択式アンケート調査に基づく「現況把握」とその分析　分析項目＞

大項目	項目	対応する 選択式アンケート設問
(A) これまでの認証評価の課題	①認証評価の目的・役割と評価基準	1-1、1-2、1-4
	②認証評価のプロセスと評価負担	1-3、1-5～1-8
	③「内部質保証」と学習達成度評価	1-9～1-13
(B) 国が目指す新たな認証評価の構想	①大学の教育の質の評価と評価結果の公表	2-1、2-2
	②認証評価のためのデータベースの整備	2-3
	③認証評価と設置認可の関係性	2-4
(C) 今後の大学基準協会の認証評価のあり方	①大学機関別評価と専門分野別評価	2-6
	②専門分野別評価基準と専門職大学院	2-7、2-9
	③専門分野別評価の対象領域とそのためのデータベースの構築	2-8、2-19
	④学位・単位の国際的通用性の確保と学生の過去の「学び」の評価	2-10、2-11
	⑤通信教育・遠隔教育	2-12、2-13
	⑥大学が提出する評価資料	2-14
	⑦認証評価プロセスと実地調査	2-15、2-16
	⑧評価結果と「段階評価」、評価結果の事後の扱い	2-17、2-18
	⑨評価結果決定以降のモニタリングの扱い	2-20
	⑩これからの大学基準協会スタッフの役割	2-21
	⑪各認証評価機関の基準・プロセス・結果の同等性の確保に向けて	2-22

第2節　アンケート調査に基づく「現況把握」とその分析

(A)これまでの認証評価の課題

①認証評価の目的・役割と評価基準

1-1.＜認証評価の目的と評価基準＞

【設問】

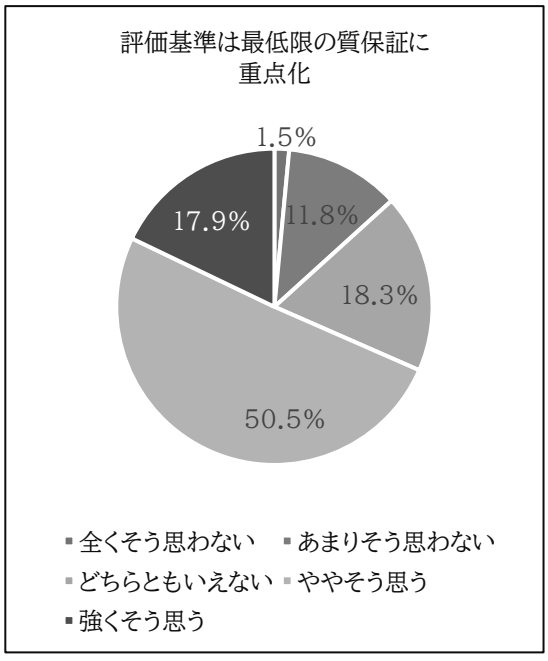
認証評価の２つの目的（最低限の質保証/特色ある教育の進展）と評価基準（学校教育法にいう「大学評価基準」、以下同じ）の関係について、最も近いものを選択してください。

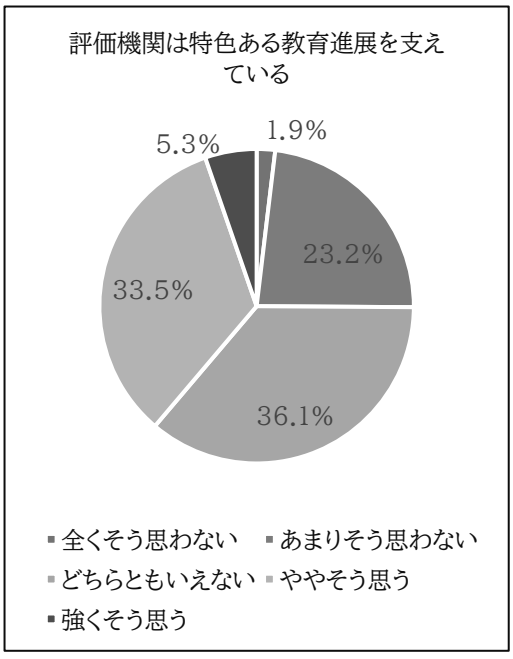
【現状把握】

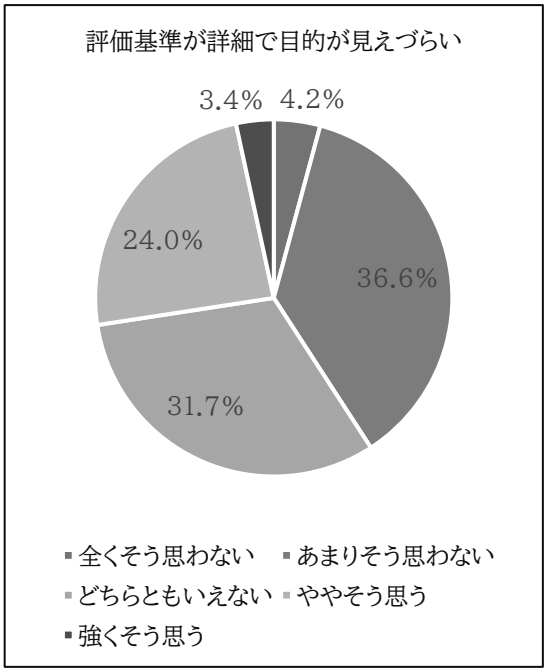
[大学全体の分析]

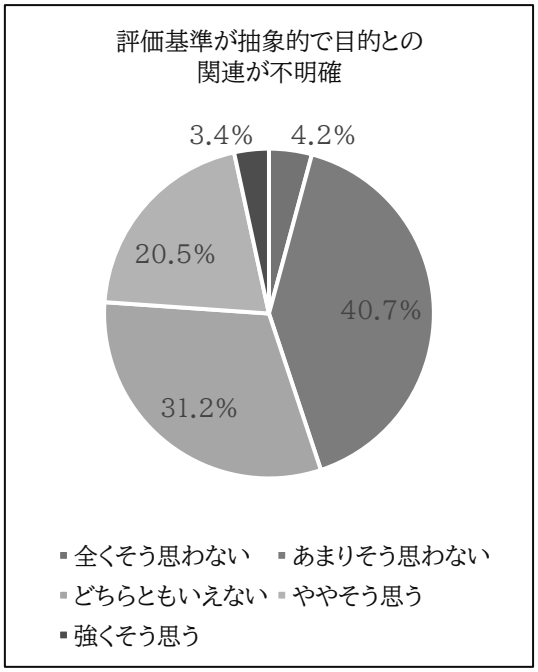
項目	1＝全くそう思わない		2＝あまりそう思わない		3＝どちらともいえない		4＝ややそう思う		5＝強くそう思う		回答数計※	
評価基準は最低限の質保証に重点を置いている	4	1.5%	31	11.8%	48	18.3%	133	50.6%	47	17.9%	263	100.0%
評価機関は特色ある教育の進展を支えるものとなっている	5	1.9%	61	23.2%	95	36.1%	88	33.5%	14	5.3%	263	100.0%
評価基準が詳細すぎて目的が見えづらい	11	4.2%	96	36.6%	83	31.7%	63	24.0%	9	3.4%	262	99.6%
評価基準が抽象的で目的との関連が不明確	11	4.2%	107	40.7%	82	31.2%	54	20.5%	9	3.4%	263	100.0%

※回答選択肢ごとの割合は回答数計に対する割合を示し、「回答数計」欄の割合は本アンケートの回答数（263件）に対する回答の割合を示す。









①「評価基準は最低限の質保証に重点」をおいているかどうかの問いに対し、その回答は「強くそう思う」17.9%、「ややそう思う」50.6%を合わせると 68.5%であり、「全くそう思わない」1.5%、「あまりそう思わない」11.8%を合わせた 13.3%を大きく上回った。評価基準は、「最低限の質保証」を重視していると理解する割合が高かった。

②評価基準が「特色ある教育の進展」を支えるものとなっているか、との問いに対し、その回答は「強くそう思う」5.3%、「ややそう思う」33.5%を合わせると 38.8%、「どちらともいえない」が 36.1%、「全くそう思わない」1.9%、「あまりそう思わない」23.2%を合わせると 25.1%であった。評価基準が「特色ある教育の進展」に資するものとなっているかどうかについては、判断が分かれる結果となった。

③「評価基準が詳細すぎて目的が見えづらい」かどうかについての問いに対し、その回答は「強くそう思う」3.4%、「ややそう思う」24.0%を合わせると 27.4%、「どちらともいえない」が 31.7%、「全くそう思わない」4.2%、「あまりそう思わない」36.6%を合わせると 40.8%であり、これについても判断が分かれた。評価基準の詳細さに伴い目的が不明確となっていることを否定する意見がやや多いとはいえ、肯定的意見も相当割合を占めた。

④「評価基準が抽象的で目的との関連が不明確」かどうかの問いに対しては、その回答は「強くそう思う」3.4%、「ややそう思う」20.5%を合わせた 23.9%、「どちらともいえない」31.2%、「全くそう思わない」4.2%、「あまりそう思わない」40.7%を合わせた 44.9%、の順となった。上と同様の傾向は、この質問項目にも見られた。

[受審機関別の分析]

[受審機関別の分析]に当っては、回答数が僅少であった＜大学・短期大学基準協会（JACA）＞を除く＜大学基準協会（JUAA）＞、＜大学改革支援・学位授与機構（NIAD）＞、＜日本高等教育評価機構（JIHEE）＞、＜大学教育質保証・評価センター（JAQUE）＞を対象にこれを行った（以下、設問 1-2.1-4.同様）。

＜大学基準協会（JUAA）＞

項目	1＝全くそう思わない		2＝あまりそう思わない		3＝どちらともいえない		4＝ややそう思う		5＝強くそう思う		回答数計※	
評価基準は最低限の質保証に重点を置いている	2	1.3%	25	16.0%	29	18.6%	73	46.8%	27	17.3%	156	100.0%
評価機関は特色ある教育の進展を支えるものとなっている	4	2.6%	36	23.1%	54	34.6%	54	34.6%	8	5.1%	156	100.0%
評価基準が詳細すぎて目的が見えづらい	7	4.5%	48	31.0%	44	28.4%	47	30.3%	9	5.8%	155	99.4%
評価基準が抽象的で目的との関連が不明確	8	5.1%	52	33.3%	52	33.3%	36	23.1%	8	5.1%	156	100.0%

※回答選択肢ごとの割合は回答数計に対する割合を示し、「回答数計」欄の割合は本アンケートの回答数（156件）に対する回答の割合を示す。

＜大学改革支援・学位授与機構（NIAD）＞

項目	1＝全くそう思わない		2＝あまりそう思わない		3＝どちらともいえない		4＝ややそう思う		5＝強くそう思う		回答数計※	
評価基準は最低限の質保証に重点を置いている	0	0.0%	0	0.0%	5	15.6%	21	65.6%	6	18.8%	32	100.0%
評価機関は特色ある教育の進展を支えるものとなっている	0	0.0%	11	34.4%	12	37.5%	9	28.1%	0	0.0%	32	100.0%
評価基準が詳細すぎて目的が見えづらい	0	0.0%	14	43.8%	12	37.5%	6	18.8%	0	0.0%	32	100.0%
評価基準が抽象的で目的との関連が不明確	0	0.0%	18	56.3%	9	28.1%	5	15.6%	0	0.0%	32	100.0%

※回答選択肢ごとの割合は回答数計に対する割合を示し、「回答数計」欄の割合は本アンケートの回答数（32件）に対する回答の割合を示す。

＜日本高等教育評価機構（JIHEE）＞

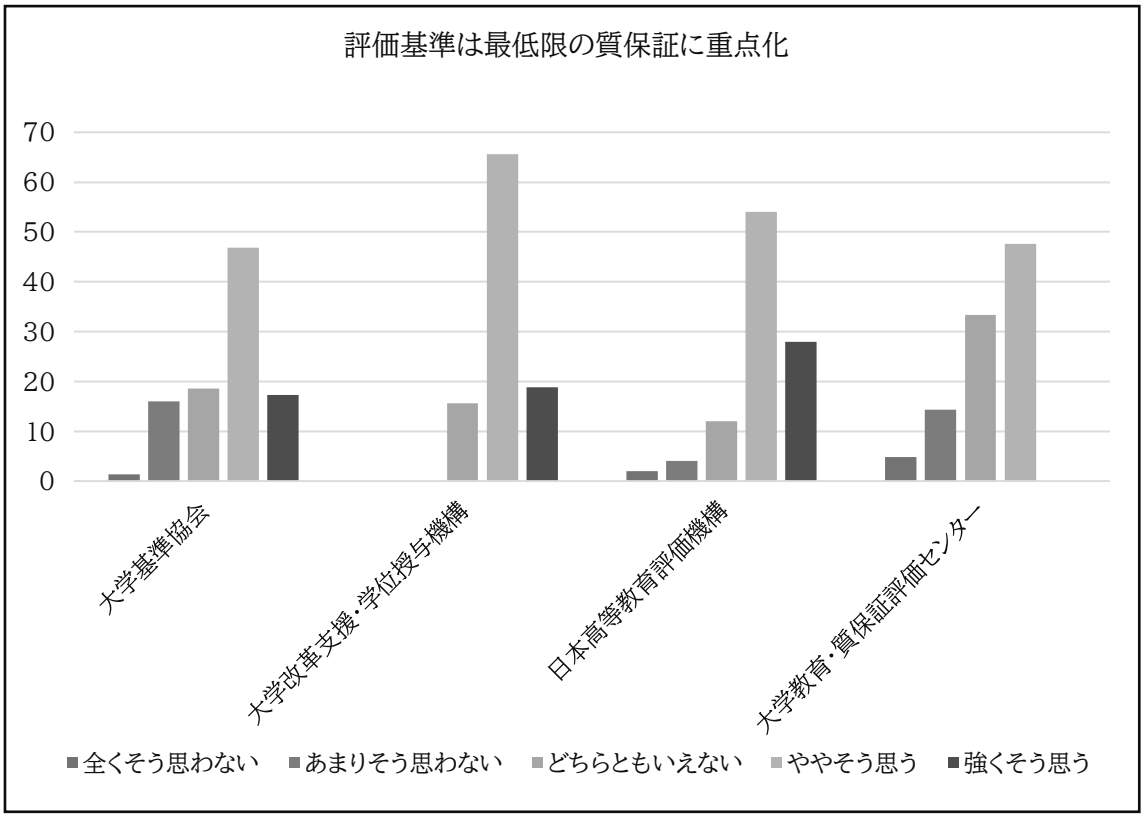
項目	1＝全くそう思わない		2＝あまりそう思わない		3＝どちらともいえない		4＝ややそう思う		5＝強くそう思う		回答数計※	
評価基準は最低限の質保証に重点を置いている	1	2.0%	2	4.0%	6	12.0%	27	54.0%	14	28.0%	50	100.0%
評価機関は特色ある教育の進展を支えるものとなっている	1	2.0%	10	20.0%	19	38.0%	15	30.0%	5	10.0%	50	100.0%
評価基準が詳細すぎて目的が見えづらい	2	4.0%	25	50.0%	16	32.0%	7	14.0%	0	0.0%	50	100.0%
評価基準が抽象的で目的との関連が不明確	3	6.0%	25	50.0%	12	24.0%	10	20.0%	0	0.0%	50	100.0%

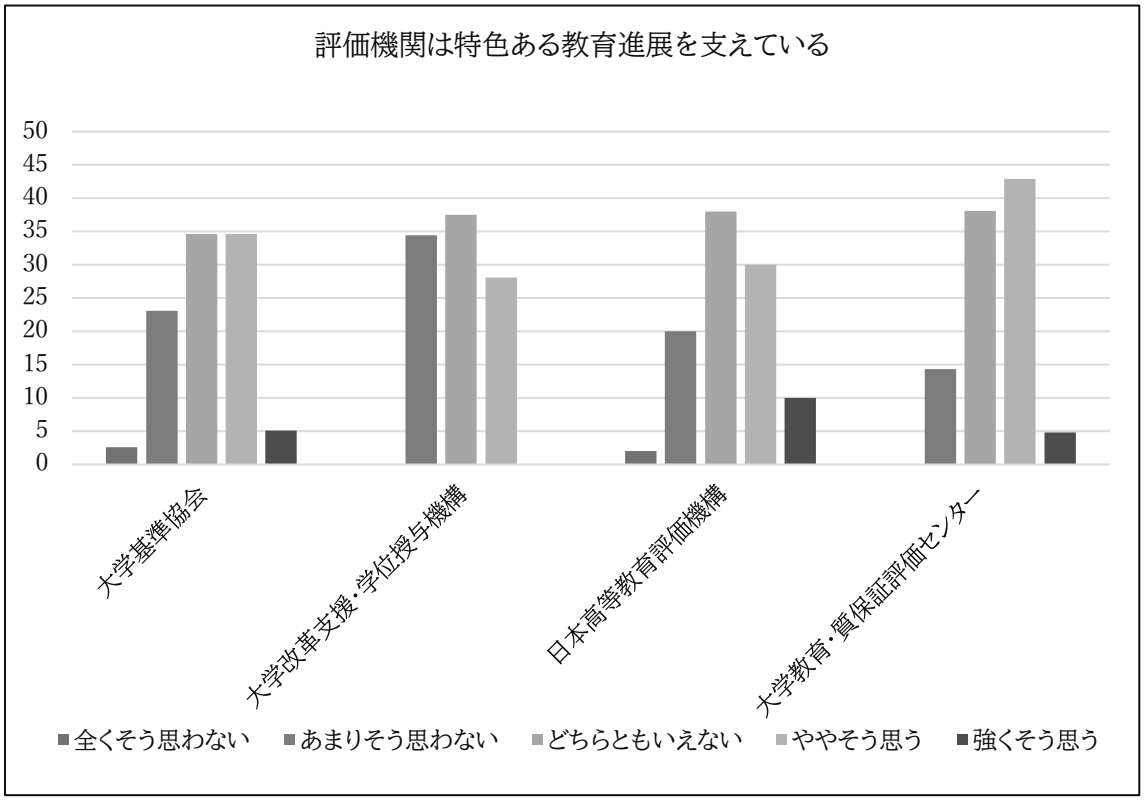
※回答選択肢ごとの割合は回答数計に対する割合を示し、「回答数計」欄の割合は本アンケートの回答数（50件）に対する回答の割合を示す。

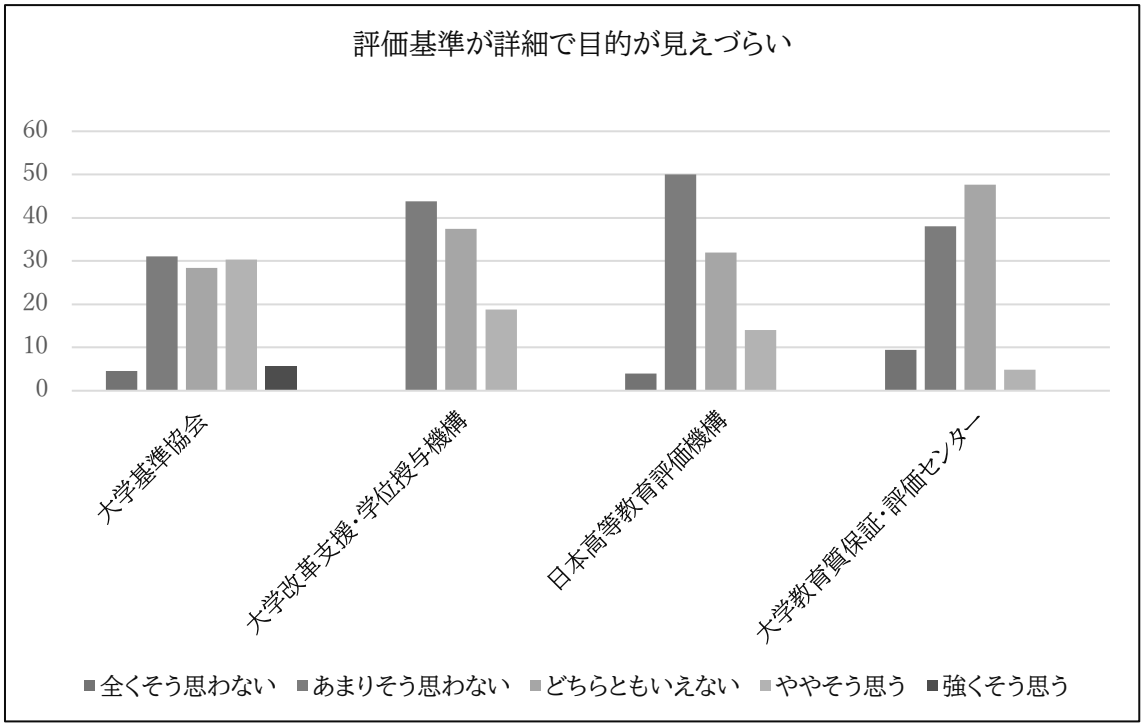
＜大学教育質保証・評価センター（JAQUE）＞

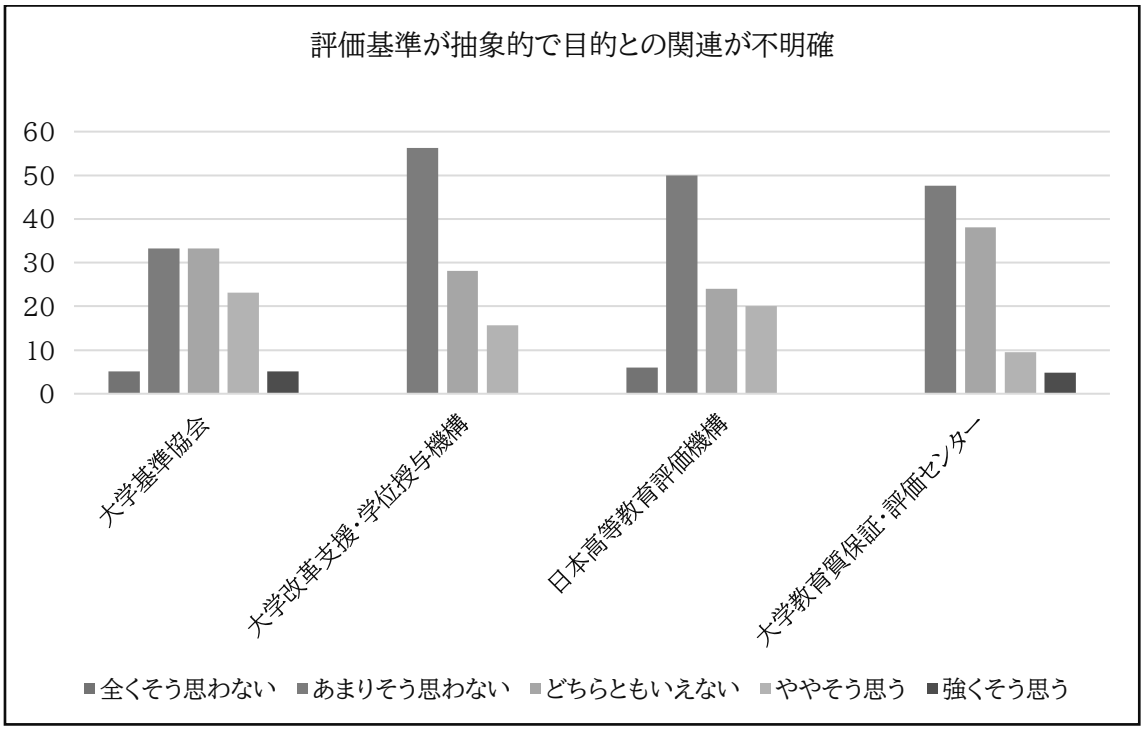
項目	1＝全くそう思わない		2＝あまりそう思わない		3＝どちらともいえない		4＝ややそう思う		5＝強くそう思う		回答数計※	
評価基準は最低限の質保証に重点を置いている	1	4.8%	3	14.3%	7	33.3%	10	47.6%	0	0.0%	21	100.0%
評価機関は特色ある教育の進展を支えるものとなっている	0	0.0%	3	14.3%	8	38.1%	9	42.9%	1	4.8%	21	100.0%
評価基準が詳細すぎて目的が見えづらい	2	9.5%	8	38.1%	10	47.6%	1	4.8%	0	0.0%	21	100.0%
評価基準が抽象的で目的との関連が不明確	0	0.0%	10	47.6%	8	38.1%	2	9.5%	1	4.8%	21	100.0%

※回答選択肢ごとの割合は回答数計に対する割合を示し、「回答数計」欄の割合は本アンケートの回答数（21件）に対する回答の割合を示す。


評価基準は最低限の質保証に重点化
70
60
50
40
30
20
10
0
大学基準協会
大学改革支援・学位授与機構
日本高等教育評価機構
大学教育・質保証評価センター
全くそう思わない
あまりそう思わない
どちらともいえない
ややそう思う
強くそう思う


評価機関は特色ある教育進展を支えている
50
45
40
35
30
25
20
15
10
5
0
大学基準協会
大学改革支援・学位授与機構
日本高等教育評価機構
大学教育・質保証評価センター
全くそう思わない
あまりそう思わない
どちらともいえない
ややそう思う
強くそう思う





①「評価基準は最低限の質保証に重点」を置いているかどうかの問いに対し、JUAA 受審校では「強くそう思う」17.3%、「ややそう思う」46.8%を合わせ 64.1%、「どちらともいえない」18.6%、「全くそう思わない」1.3%、「あまりそう思わない」16.0%を合わせ 17.3%となり、これを肯定する意見が優位を占めた。NIAD 受審校では、「強くそう思う」18.8%、「ややそう思う」65.6%を合わせ 84.4%、「どちらともいえない」15.6%、「全くそう思わない」、「あまりそう思わない」のいずれも 0.0%となり、肯定的意見の比率は JUAA のそれを大きく上回った。JIHEE 受審校では「強くそう思う」28.0%、「ややそう思う」54.0%を合わせ 82.0%、「どちら

ともいえない」12.0%、「全くそう思わない」2.0%、「あまりそう思わない」4.0%を合わせ 6.0%であり、NIAD とほぼ同様の傾向を示した。一方、JAQUE 受審校の場合「強くそう思う」0.0%と「ややそう思う」47.6%、「どちらともいえない」33.3%、「全くそう思わない」4.8%、「あまりそう思わない」14.3%を合わせ 19.1%であり、これを肯定する意見は過半数に達しなかった。

②評価基準が「特色ある教育の進展」を支えるものとなっているか、との問いに対し、JUAA 受審校では「強くそう思う」5.1%、「ややそう思う」34.6%を合わせ 39.7%、「どちらともいえない」34.6%、「全くそう思わない」2.6%、「あまりそう思わない」23.1%を合わせ 25.7%となり、これを肯定する意見と「どちらとも言えない」とする意見が拮抗した。NIAD 受審校では、「どちらとも言えない」37.5%、「全くそう思わない」0.0%と「あまりそう思わない」34.4%、「強くそう思う」0.0%と「ややそう思う」28.1%、であり、これを否定する意見と「どちらともいえない」とする意見が相半ばであった。JIHEE 受審校では、「強くそう思う」10.0%、「ややそう思う」30.0%を合わせ 40.0%、「どちらともいえない」38.0%、「全くそう思わない」2.0%、「あまりそう思わない」20.0%を合わせ 22.0%であり、JUAA と同様の傾向を示していた。JAQUE 受審校の場合、「強くそう思う」4.8%、「ややそう思う」42.9%を合わせ 47.7%、「どちらともいえない」38.1%、「全くそう思わない」0.0%と「あまりそう思わない」14.3%であり、これを肯定する意見は過半数に達しなかったが、「どちらともいえない」をやや上回り、４機関の中ではこれを肯定する比率が最も高かった。

③「評価基準が詳細すぎて目的が見えづらい」かどうかの問いに対し、JUAA 受審校では「全くそう思わない」4.5%、「あまりそう思わない」31.0%を合わせ 35.5%、「強くそう思う」5.8%、「ややそう思う」30.3%を合わせ 36.1%、「どちらともいえない」28.4%であり、これを肯定する意見と否定する意見が拮抗した。NIAD 受審校では、「全くそう思わない」0.0%と「あまりそう思わない」43.8%、「どちらともいえない」37.5%、「強くそう思う」0.0%と「ややそう思う」18.8%となり、これを否定する傾向にあったが、判断を留保する意見も相当程度存した。JIHEE 受審校では「全くそう思わない」4.0%、「あまりそう思わない」50.0%を合わせ 54.0%、「どちらともいえない」32.0%、「強くそう思う」0.0%と「ややそう思う」14.0%となり、これを否定する傾向が強かったが、判断を留保する意見も相当程度に達した。JAQUE 受審校では「全くそう思わない」9.5%、「あまりそう思わない」38.1%を合わせ 47.6%、「どちらともいえない」47.6%、「強くそう思う」0.0%と「ややそう思う」4.8%となり、これを否定する意見と判断を留保する意見が拮抗した。この問いに対し、JIHEE 受審校がそれに否定的回答が多かった半面、JUAA 受審校では、それに肯定的な回答比率が４機関中最も高かった。

④「評価基準が抽象的で目的との関連が不明確」かどうかの問いに対し、JUAA 受審校では「全くそう思わない」5.1%、「あまりそう思わない」33.3%を合わせ 38.4%、「どちらともいえない」33.3%、「強くそう思う」5.1%、「ややそう思う」23.1%を合わせ 28.2%となり、これを否定する意見と判断を留保する意見が拮抗した。NIAD 受審校では「全くそう思わない」0.0%と「あまりそう思わない」56.3%、「どちらともいえない」28.1%、「強くそう思う」0.0%と「ややそう思う」15.6%となり、これを否定する傾向が強かった。JIHEE 受審校では「全くそう思わない」6.0%、「あまりそう思わない」50.0%を合わせ 56.0%、「どちらともいえない」24.0%、「強くそう思う」0.0%と「ややそう思う」20.0%となり、NIAD 同様、これを否定する傾向が強かった。JAQUE 受審校では「全くそう思わない」0.0%と「あまりそう思わない」47.6%、「ど

ちらともいえない」38.1%、「強くそう思う」4.8%、「ややそう思う」9.5%を合わせ 14.3%となり、これを否定する傾向が強かったが、判断を留保する意見も相当割合存在した。ここでも、JUAA 受審校の回答傾向は、４機関中、これを否定する回答比率が最も低い半面、肯定回答は他機関と比較し高い値となった。

【意義】

「大学全体」の回答傾向を見ると、評価基準が「最低限の質保証」に重点化しているとする回答割合が高かった一方で、「特色ある教育の進展」に寄与しているか否かについてはその判断が分かれる結果となった。また、評価基準が詳細過ぎたり抽象的過ぎたりして目的との関連が不明確かどうかの問いに対しては、それを否定する意見がやや多いとはいえ、これを肯定する意見も相当割合を占めた。

これを「受審機関別」の大学回答について見ると、評価基準が「最低限の質保証」を重点化しているとする回答割合は、JAQUE を除く受審校で高い値を示した。その傾向は、NIAD 及び JIHEE 受審校で顕著であった。評価基準が「特色ある教育の進展」に寄与しているかどうかの問いに対しては、受審機関の別を問わず、これを肯定する大学の割合は過半数に届かなかった。但しそれに迫る値を示したのは、JAQUE 受審校であり、低い値を示したのは NIAD 受審校であった。

評価基準が細かすぎ目的が見えづらくなっているかどうかの問いに対し、受審機関の如何に関わらず、過半数を超えた JIHEE 受審校を筆頭にこれを否定する意見が相当割合を占めた一方で、これを肯定し若しくは判断を留保する意見もかなりの割合に達した。また規定ぶりが詳細かつ抽象的に過ぎるため目的が見えづらいかどうかの問いに対しては、JUAA を除き、これを否定する意見が強かった一方で、JUAA の場合、否定的意見は他機関に比べて低く、目的との関連において、基準が詳細であり抽象的に過ぎる、との意見が総じて優勢であった。

1-2. ＜評価基準の内容＞

【設問】

評価基準が学部・研究科等を評価する基準として適切かどうかについて、最も近いものを選択してください。

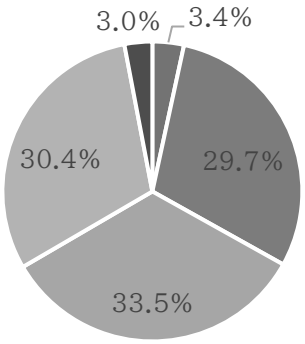
【現状把握】

［大学全体の分析］

項目	1＝全くそう思わない		2＝あまりそう思わない		3＝どちらともいえない		4＝ややそう思う		5＝強くそう思う		回答数計※	
大学全体の評価に偏り、学部等の評価には不適切	9	3.4%	78	29.7%	88	33.5%	80	30.4%	8	3.0%	263	100.0%
大学全体と学部等の両方を適切に評価できる	5	1.9%	76	29.0%	91	34.7%	83	31.7%	7	2.7%	262	99.6%
学部等の教育条件、教育活動に偏り、大学全体の評価が弱い	32	12.2%	137	52.1%	71	27.0%	23	8.7%	0	0.0%	263	100.0%
大学全体と学部等の記述が混在し焦点が不明確	14	5.3%	98	37.3%	74	28.1%	71	27.0%	6	2.3%	263	100.0%
基準の定め方に、被評価者としては特段の注意を払っていない	61	23.2%	87	33.1%	91	34.6%	24	9.1%	0	0.0%	263	100.0%

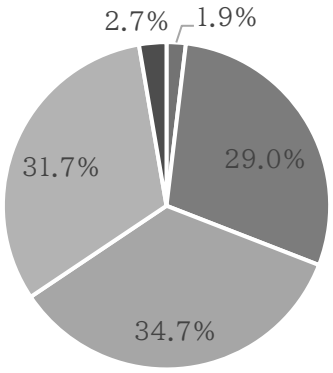
※回答選択肢ごとの割合は回答数計に対する割合を示し、「回答数計」欄の割合は本アンケートの回答数（263件）に対する回答の割合を示す。

大学全体の評価に偏り学部等の評価に不適切



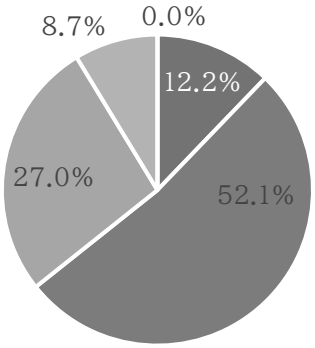
▪全くそう思わない ▪あまりそう思わない
▪どちらともいえない ▪ややそう思う
▪強くそう思う

大学全体と学部等の両方を適切に評価



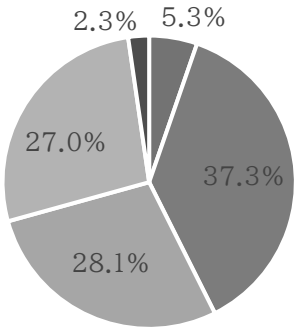
▪全くそう思わない ▪あまりそう思わない
▪どちらともいえない ▪ややそう思う
▪強くそう思う

学部等の教育条件、教育活動に偏り大学全体の評価が弱い



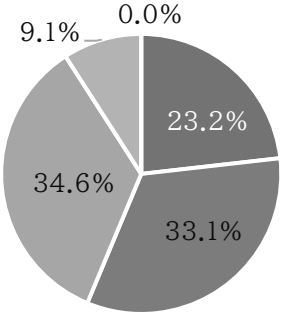
▪全くそう思わない ▪あまりそう思わない
▪どちらともいえない ▪ややそう思う
▪強くそう思う

大学全体と学部等の記述が混在し焦点不明確



▪全くそう思わない ▪あまりそう思わい
▪どちらともいえない ▪ややそう思う
▪強くそう思う

基準の定め方に、被評価者として特に注意を払っていない



▪全くそう思わない ▪あまりそう思わない
▪どちらともいえない ▪ややそう思う
▪強くそう思う

①「大学全体の評価に偏り、学部等の評価には不適切」かどうかの問いに対し、その回答は「強くそう思う」3.0%、「ややそう思う」30.4%を合わせた 33.4%、「どちらともいえない」33.5%、「全くそう思わない」3.4%、「あまりそう思わない」29.7%を合わせた 33.1%、の順となった。評価基準はその多くが大学全体についてのもので学部評価になじまないとの意見、これを否定する意見、が相拮抗する回答傾向となった。

②評価基準は「大学全体と学部等の両方を適切に評価」できるものとなっているかの問いに対して、その回答は「強くそう思う」2.7%、「ややそう思う」31.7%を合わせると 34.4%、「どちらともいえない」が 34.7%、「全くそう思わない」1.9%、「あまりそう思わない」29.0%を合わせると 30.9%であり、評価基準が両方のバランスに配慮しているかどうかについて判断が分かれた。

③評価基準は「学部等の教育条件、教育活動に偏り、大学全体の評価が弱い」かどうかの問いに対して、その回答は「全くそう思わない」12.2%、「あまりそう思わない」52.1%を合わせた 64.3%が、「どちらともいえない」27.0%、「強くそう思う」0.0%、「ややそう思う」8.7%を合わせた 35.7%、を大きく上回った。評価基準では、大学全体の評価が学部等の評価に比べより重視されている、との意見が多くを占めた。

④評価基準は「大学全体と学部等の基準が混在し焦点が不明確」かどうかの問いについて、その回答は「全くそう思わない」5.3%と「あまりそう思わない」37.3%を合わせた 42.6%、「どちらともいえない」28.1%と「強くそう思う」2.3%と「ややそう思う」27.0%を合わせた 29.3%であった。これを否定する割合が多いとはいえ、肯定する回答も相当程度を占めた。上記③との回答傾向との整合性に問題があることについては、さらなる分析が必要である。

⑤認証評価受審の局面において、被評価者の側に立つ大学が評価基準の「定め方」に「特段の注意」を払っていないのではとの問いに対し、その回答は「全くそう思わない」23.2%と「あまりそう思わない」33.1%を合わせた 56.3%、「どちらともいえない」34.6%であった。多くの大学が評価基準に相当程度留意しながら、認証評価の受審に向け準備を進めていることが理解できた。

［受審機関別の分析］

＜大学基準協会（JUAA）＞

項目	1＝全くそう思わない		2＝あまりそう思わない		3＝どちらともいえない		4＝ややそう思う		5＝強くそう思う		回答数計※	
大学全体の評価に偏り、学部等の評価には不適切	6	3.8%	47	30.1%	48	30.8%	51	32.7%	4	2.6%	156	100.0%
大学全体と学部等の両方を適切に評価できる	2	1.3%	50	32.3%	51	32.9%	47	30.3%	5	3.2%	155	99.4%
学部等の教育条件、教育活動に偏り、大学全体の評価が弱い	16	10.3%	86	55.1%	41	26.3%	13	8.3%	0	0.0%	156	100.0%
大学全体と学部等の記述が混在し焦点が不明確	9	5.8%	55	35.3%	38	24.4%	49	31.4%	5	3.2%	156	100.0%
基準の定め方に、被評価者としては特段の注意を払っていない	39	25.0%	53	34.0%	50	32.1%	14	9.0%	0	0.0%	156	100.0%

※回答選択肢ごとの割合は回答数計に対する割合を示し、「回答数計」欄の割合は本アンケートの回答数（156件）に対する回答の割合を示す。

＜大学改革支援・学位授与機構（NIAD）＞

項目	1＝全くそう思わない		2＝あまりそう思わない		3＝どちらともいえない		4＝ややそう思う		5＝強くそう思う		回答数計※	
大学全体の評価に偏り、学部等の評価には不適切	1	3.1%	10	31.3%	15	46.9%	5	15.6%	1	3.1%	32	100.0%
大学全体と学部等の両方を適切に評価できる	1	3.1%	6	18.8%	12	37.5%	13	40.6%	0	0.0%	32	100.0%
学部等の教育条件、教育活動に偏り、大学全体の評価が弱い	4	12.5%	12	37.5%	12	37.5%	4	12.5%	0	0.0%	32	100.0%
大学全体と学部等の記述が混在し焦点が不明確	1	3.1%	11	34.4%	14	43.8%	6	18.8%	0	0.0%	32	100.0%
基準の定め方に、被評価者としては特段の注意を払っていない	6	18.8%	12	37.5%	12	37.5%	2	6.3%	0	0.0%	32	100.0%

※回答選択肢ごとの割合は回答数計に対する割合を示し、「回答数計」欄の割合は本アンケートの回答数（32件）に対する回答の割合を示す。

＜日本高等教育評価機構（JIHEE）＞

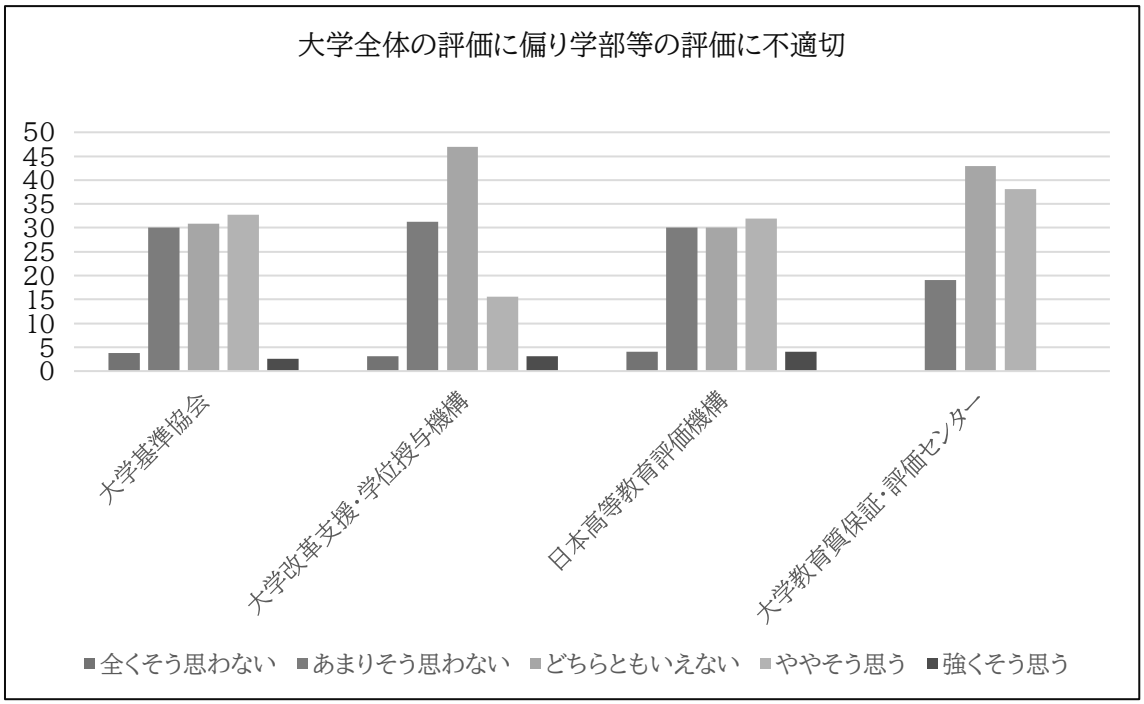
項目	1＝全くそう思わない		2＝あまりそう思わない		3＝どちらともいえない		4＝ややそう思う		5＝強くそう思う		回答数計※	
大学全体の評価に偏り、学部等の評価には不適切	2	4.0%	15	30.0%	15	30.0%	16	32.0%	2	4.0%	50	100.0%
大学全体と学部等の両方を適切に評価できる	2	4.0%	13	26.0%	17	34.0%	16	32.0%	2	4.0%	50	100.0%
学部等の教育条件、教育活動に偏り、大学全体の評価が弱い	7	14.0%	27	54.0%	11	22.0%	5	10.0%	0	0.0%	50	100.0%
大学全体と学部等の記述が混在し焦点が不明確	4	8.0%	19	38.0%	14	28.0%	12	24.0%	1	2.0%	50	100.0%
基準の定め方に、被評価者としては特段の注意を払っていない	11	22.0%	14	28.0%	18	36.0%	7	14.0%	0	0.0%	50	100.0%

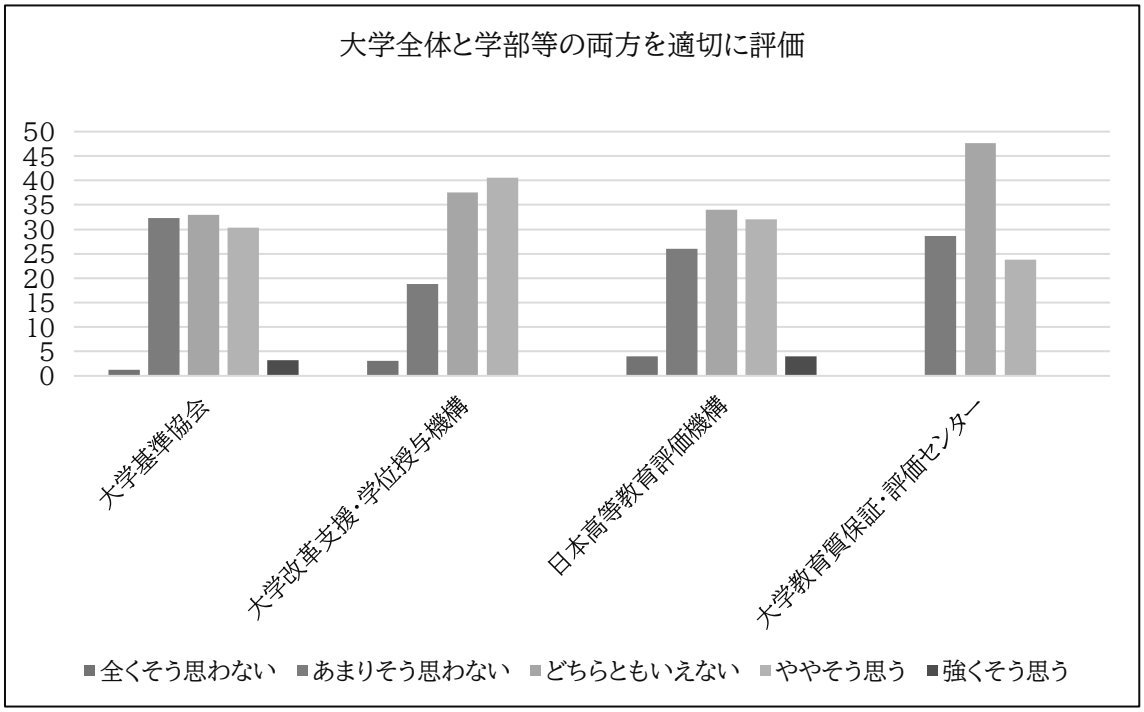
※回答選択肢ごとの割合は回答数計に対する割合を示し、「回答数計」欄の割合は本アンケートの回答数（50件）に対する回答の割合を示す。

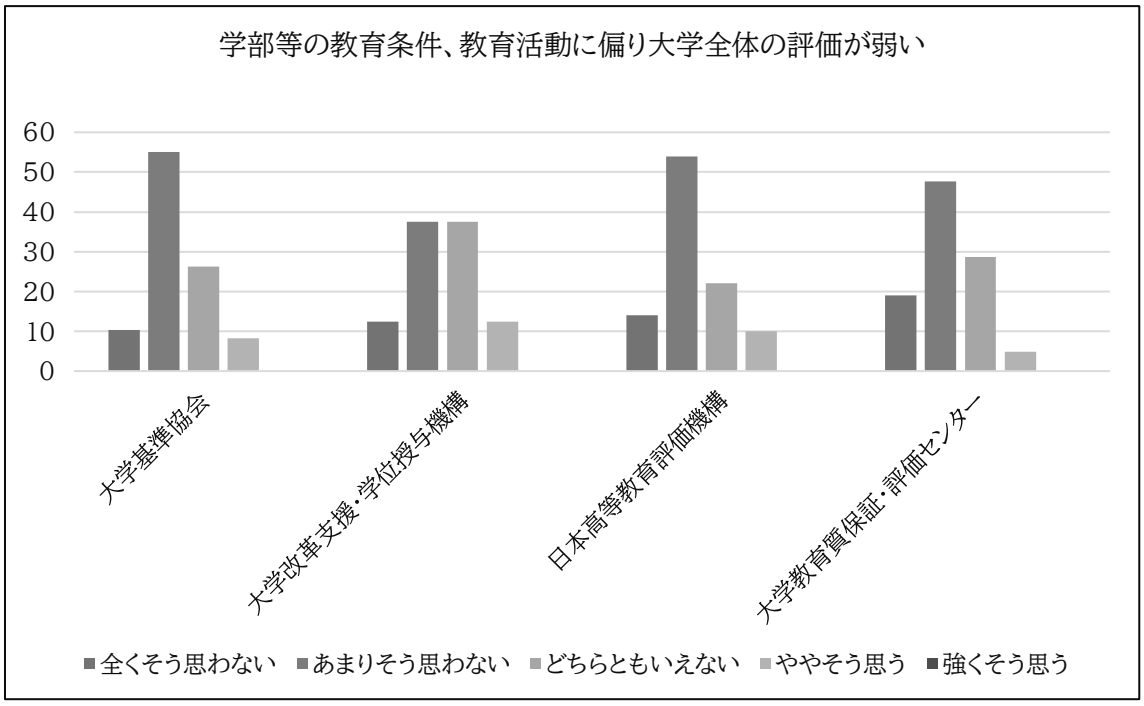
＜大学教育質保証・評価センター（JAQUE）＞

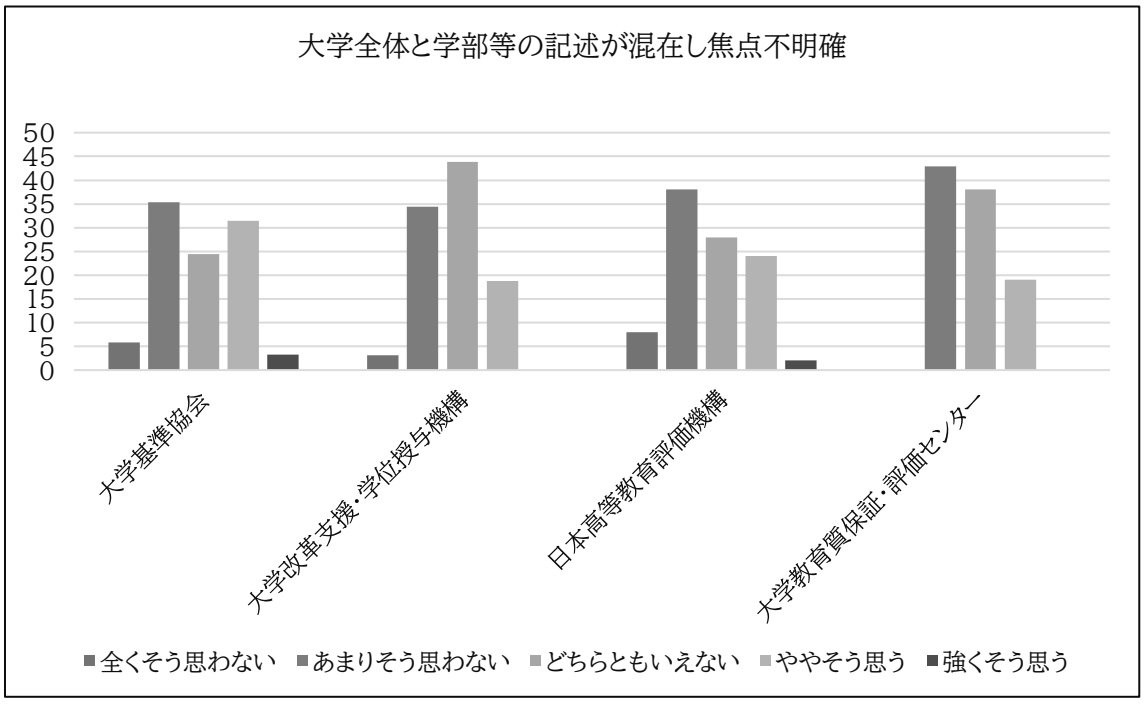
項目	1＝全くそう思わない		2＝あまりそう思わない		3＝どちらともいえない		4＝ややそう思う		5＝強くそう思う		回答数計※	
大学全体の評価に偏り、学部等の評価には不適切	0	0.0%	4	19.0%	9	42.9%	8	38.1%	0	0.0%	21	100.0%
大学全体と学部等の両方を適切に評価できる	0	0.0%	6	28.6%	10	47.6%	5	23.8%	0	0.0%	21	100.0%
学部等の教育条件、教育活動に偏り、大学全体の評価が弱い	4	19.0%	10	47.6%	6	28.6%	1	4.8%	0	0.0%	21	100.0%
大学全体と学部等の記述が混在し焦点が不明確	0	0.0%	9	42.9%	8	38.1%	4	19.0%	0	0.0%	21	100.0%
基準の定め方に、被評価者としては特段の注意を払っていない	5	23.8%	5	23.8%	10	47.6%	1	4.8%	0	0.0%	21	100.0%

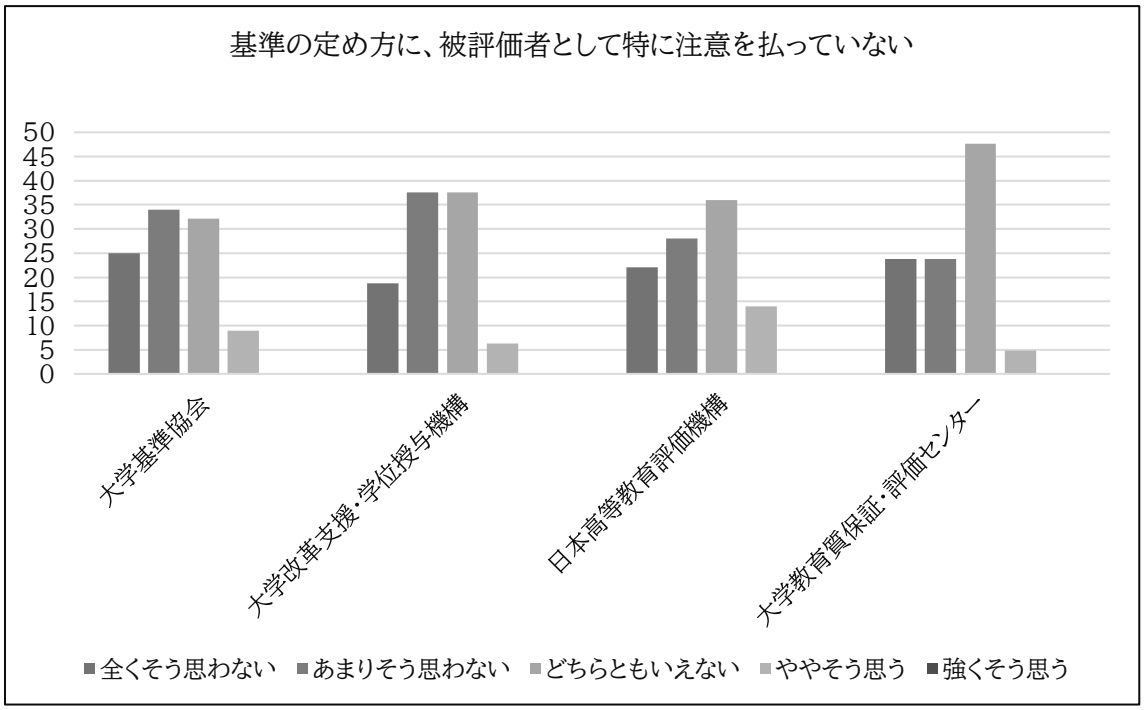
※回答選択肢ごとの割合は回答数計に対する割合を示し、「回答数計」欄の割合は本アンケートの回答数（21件）に対する回答の割合を示す。


大学全体の評価に偏り学部等の評価に不適切
50
45
40
35
30
25
20
15
10
5
0
大学基準協会
大学改革支援・学位授与機構
日本高等教育評価機構
大学教育質保証・評価センター
全くそう思わない
あまりそう思わない
どちらともいえない
ややそう思う
強くそう思う


大学全体と学部等の両方を適切に評価
50
45
40
35
30
25
20
15
10
5
0
大学基準協会
大学改革支援・学位授与機構
日本高等教育評価機構
大学教育質保証・評価センター
全くそう思わない
あまりそう思わない
どちらともいえない
ややそう思う
強くそう思う


学部等の教育条件、教育活動に偏り大学全体の評価が弱い
60
50
40
30
20
10
0
大学基準協会
大学改革支援・学位授与機構
日本高等教育評価機構
大学教育質保証・評価センター
全くそう思わない
あまりそう思わない
どちらともいえない
ややそう思う
強くそう思う


大学全体と学部等の記述が混在し焦点不明確
50
45
40
35
30
25
20
15
10
5
0
大学基準協会
大学改革支援・学位授与機構
日本高等教育評価機構
大学教育質保証・評価センター
全くそう思わない
あまりそう思わない
どちらともいえない
ややそう思う
強くそう思う



①「大学全体の評価に偏り、学部等の評価には不適切」かどうかの問いに対し、JUAA 受審校では「強くそう思う」2.6%、「ややそう思う」32.7%を合わせた 35.3%、「全くそう思わない」3.8%、「あまりそう思わない」30.1%を合わせた 33.9%、「どちらともいえない」30.8%となり、「大学」単位での回答傾向同様、三者相拮抗する回答傾向となった。NIAD 受審校では、「どちらともいえない」46.9%、「全くそう思わない」3.1%、「あまりそう思わない」31.3%を合わせた 34.4%、「強くそう思う」3.1%、「ややそう思う」15.6%を合わせた 18.7%となり、判断を留保する回答が相当割合を占めた。JIHEE 受審校では、「強くそう思う」4.0%、「ややそう思う」32.0%を合わせた 36.0%、「全くそう思わない」4.0%、「あまりそう思わない」30.0%を合わせた 34.0%、「どちらともいえない」30.0%となり、JUAA 受審校同様、３者相拮抗する回答傾向となった。JAQUE 受審校では、「どちらともいえない」42.9%、「強くそう思う」0.0%と「ややそう思う」38.1%、「全くそう思わない」0.0%と「あまりそう思わない」19.0%となり、その判断を留保する回答が多く見られたほか、これを肯定する回答も相当数に上った。

②評価基準は「大学全体と学部等の両方を適切に評価」できるものとなっているかの問いに対して、JUAA 受審校では「全くそう思わない」1.3%、「あまりそう思わない」32.3%を合わせると 33.6%「強くそう思う」3.2%、「ややそう思う」30.3%を合わせると 33.5%、「どちらともいえない」32.9%となり、その判断において３者相拮抗していた。NIAD 受審校では「強くそう思う」0.0%と「ややそう思う」40.6%、「どちらともいえない」37.5%、「全くそう思わない」3.1%、「あまりそう思わない」18.8%を合わせると 21.9%となり、これを肯定する回答が優勢であった。JIHEE 受審校では「強くそう思う」4.0%、「ややそう思う」32.0%を合わせると 36.0%、「どちらともいえない」34.0%、「全くそう思わない」4.0%、「あまりそう思わない」26.0%を合わせると 30.0%となり、JUAA 受審校同様その判断において 3 者相拮抗していた。JAQUE 受審校では「どちらともいえない」47.6%、「全くそう思わない」0.0%と「あまりそう思わない」28.6%、「強くそう思う」0.0%と「ややそう思う」23.8%となり、その判断を留保する回答が

多く見られたが、これを肯定、否定する意見も相半ばであった。

③評価基準は「学部等の教育条件、教育活動に偏り、大学全体の評価が弱い」かどうかの問いに対して、JUAA 受審校では「全くそう思わない」10.3%、「あまりそう思わない」55.1%を合わせた65.4%が、「どちらともいえない」26.3%、「強くそう思う」0.0%と「ややそう思う」8.3%となり、「大学」単位での回答傾向同様、これを否定する回答が大勢であった。NIAD 受審校では「全くそう思わない」12.5%、「あまりそう思わない」37.5%を合わせた50.0%が、「どちらともいえない」37.5%、「強くそう思う」0.0%と「ややそう思う」12.5%となり、やはりこれを否定する回答が優勢であったが、判断を留保する回答も相当割合存した。JIHEE 受審校では「全くそう思わない」14.0%、「あまりそう思わない」54.0%を合わせた68.0%が、「どちらともいえない」22.0%、「強くそう思う」0.0%と「ややそう思う」10.0%となり、これを否定する回答が大勢であった。JAQUE 受審校でも「全くそう思わない」19.0%、「あまりそう思わない」47.6%を合わせた 66.6%が、「どちらともいえない」28.6%、「強くそう思う」0.0%と「ややそう思う」4.8%となり、これを否定する回答が大勢であった。

④評価基準は「大学全体と学部等の基準が混在し焦点が不明確」かどうかの問いについて、JUAA 受審校では「全くそう思わない」5.8%、「あまりそう思わない」35.3%を合わせた41.1%、「強くそう思う」3.2%、「ややそう思う」31.4%を合わせた 34.6%、「どちらともいえない」24.4%となり、これを否定する回答が幾分優位を占めたが、肯定意見も相当数存在した。NIAD 受審校では「どちらともいえない」43.8%、「全くそう思わない」3.1%、「あまりそう思わない」34.4%を合わせた37.5%、「強くそう思う」0.0%と「ややそう思う」18.8%となり、回答を留保する比率が高かった一方で、これを否定する意見も相当数あった。JIHEE 受審校では「全くそう思わない」8.0%、「あまりそう思わない」38.0%を合わせた 46.0%、「どちらともいえない」28.0%、「強くそう思う」2.0%、「ややそう思う」24.0%を合わせた26.0%となり、他機関に比してこれを否定する回答数が多かった。JAQUE 受審校では「全くそう思わない」0.0%と「あまりそう思わない」42.9%、「どちらともいえない」38.1%、「強くそう思う」0.0%と「ややそう思う」19.0%となり、これを否定する回答が優勢であった。

⑤認証評価の受審に際し、被評価者の側に立つ大学が評価基準の「定め方」に「特段の注意」を払っていないのではとの問いに対し、JUAA 受審校では「全くそう思わない」25.0%と「あまりそう思わない」34.0%を合わせた 59.0%、「どちらともいえない」32.1%となり、これを否定する回答が優位の傾向にあった。NIAD 受審校でも、「全くそう思わない」18.8%と「あまりそう思わない」37.5%を合わせた 56.3%、「どちらともいえない」37.5%となり、上記と同様の傾向を示した。JIHEE 受審校では、「全くそう思わない」22.0%と「あまりそう思わない」28.0%を合わせた50.0%、「どちらともいえない」36.0%となり、上記と同様の傾向を示したが、「ややそう思う」14.0%であり、これを肯定する意見も一定割合存在した。JAQUE 受審校では「全くそう思わない」23.8%と「あまりそう思わない」23.8%を合わせた 47.6%、「どちらともいえない」47.6%となり、これを否定する意見とその判断を留保する意見の割合は相半ばであった。

【意義】

「大学全体」の回答傾向を見ると、評価基準が「大学全体の評価」に適していたとしても学

部等の評価には不向きかどうかの設問に対し、判断が分かれた。関連する質問として、評価基準は「学部等の教育条件、教育活動に偏り、大学全体の評価が弱い」か否かの設問に対しては、大学全体の評価が学部等の評価に比して重視されている、との意見が多くを占めるとともに、その規定ぶりにおいて「大学全体と学部等の基準が混在し焦点が不明確」であることを否定する割合が相対的に高かった。

なお、認証評価の準備過程で、大学は評価基準に相当程度の注意を払って、点検・評価活動を行っていることも分かった。

これを「受審機関別」の大学回答について見ると、評価基準は「大学全体の評価」に妥当するとしても学部等の評価には不向きとする意見、これに否定的な意見、判断を留保する意見が相拮抗したのは JUAA 受審校、JIHEE 受審校であった。また NIAD 受審校ではこれを否定する意見が部分的に優勢であったほか、JAQUE ではその判断を留保する意見が相当割合を占めた。また逆に、学部等の教育条件や活動等が重視されるあまり、大学全体に対する評価が脆弱であるかどうかを問うた質問に対しては、JUAA、NIAD、JIHEE、JAQUE の全てにおいてその受審校がこれを否定した。評価基準の規定内容について「大学全体と学部等の基準が混在し焦点が不明確」かどうかの問いについては、いずれの機関の受審校でも、これを否定する割合が相対的に高かった。但し、NIAD、JAQUE では、判断を留保する意見の割合が他機関に比し高い傾向にあった。なお、評価基準に相当程度の注意を払って認証評価の準備を進めていないのではとの問いに対し、JUAA、NIAD、JIHEE の各受審校からは概ねこれを否定する意見が得られた一方で、JAQUE については、これに否定的な意見が多かったものの、判断を留保する意見が他に比して多かった。

1-4.＜認証評価の役割への課題＞

【設問】

現在の認証評価がどのように機能しているかについて、最も近いものを選択してください。

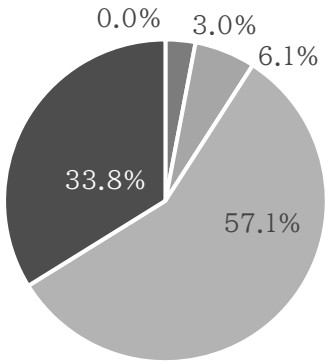
【現状把握】

［大学全体の分析］

項目	1＝全くそう思わない		2＝あまりそう思わない		3＝どちらともいえない		4＝ややそう思う		5＝強くそう思う		回答数計※	
大学の基本的な質の保証	0	0.0%	8	3.0%	16	6.1%	150	57.0%	89	33.8%	263	100.0%
各大学の特色ある取り組みの評価	5	1.9%	47	17.9%	75	28.5%	101	38.4%	35	13.3%	263	100.0%
大学の改善・発展への支援	3	1.1%	26	9.9%	74	28.2%	128	48.9%	31	11.8%	262	99.6%
形式的な法令チェックに終始	27	10.3%	103	39.3%	59	22.5%	59	22.5%	14	5.3%	262	99.6%
質の保証や向上の役割としては不十分	31	11.8%	117	44.5%	76	28.9%	35	13.3%	4	1.5%	263	100.0%

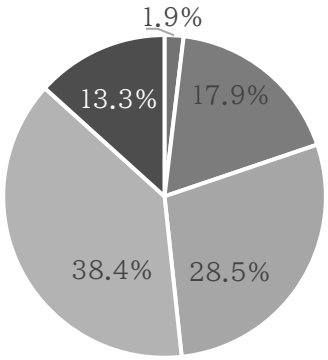
※回答選択肢ごとの割合は回答数計に対する割合を示し、「回答数計」欄の割合は本アンケートの回答数（263件）に対する回答の割合を示す。

大学の基本的な質の保証



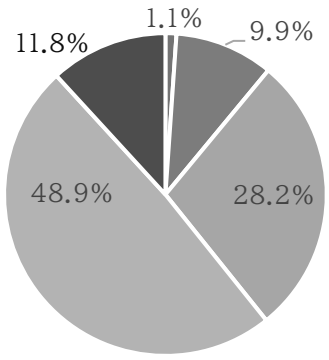
▪全くそう思わない ▪あまりそう思わない
▪どちらともいえない ▪ややそう思う
▪強くそう思う

大学の特色ある取組評価



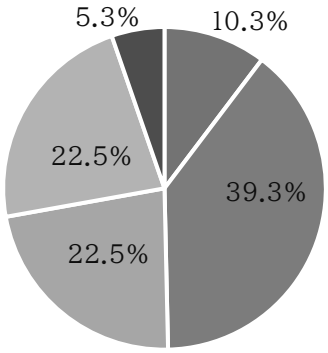
▪全くそう思わない ▪あまりそう思わない
▪どちらともいえない ▪ややそう思う
▪強くそう思う

大学の改善・発展の支援



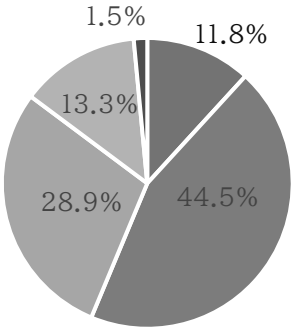
▪全くそう思わない ▪あまりそう思わない
▪どちらともいえない ▪ややそう思う
▪強くそう思う

形式的法令チェックに終始



▪全くそう思わない ▪あまりそう思わない
▪どちらともいえない ▪ややそう思う
▪強くそう思う

質保証や向上の役割として
不十分



▪全くそう思わない ▪あまりそう思わない
▪どちらともいえない ▪ややそう思う
▪強くそう思う

①現在の認証評価の果たす役割において「大学の基本的な質の保証」にあると考えるかどうかの問いについて、その回答は「強くそう思う」33.8%と「ややそう思う」57.0%を合わせた90.8%となり、他の回答を圧倒した。上記 1-1.①に見たように、認証評価基準が大学の最低限の質保証を指向している、という考え方が優勢であることを示す回答が多数であったことに伴う当然の帰結として理解できる。

②認証評価の役割において「各大学の特色ある取り組みの評価」にあると考えるかどうかの問いについて、その回答は「強くそう思う」13.3%と「ややそう思う」38.4%を合わせた 51.7%、とそれらが回答の多くを占めた一方で、「あまりそう思わない」17.9%と「全くそう思わない」1.9%を合わせた 19.8%、「どちらともいえない」28.5%と、これに懐疑的な認識を示す回答も一定数存在した。上記 1-1.②に見たように、評価基準が「特色ある教育の進展」を促すものとなっているかどうかに対し、傾向として、これを消極的に捉える意見が相当程度存在したことに伴う当然の帰結と考えられる。

③認証評価の役割として「各大学の改善・発展への支援」にあると考えるかどうかの問いについて、その回答は「強くそう思う」11.8%と「ややそう思う」48.9%を合わせた 60.7%、「どちらともいえない」28.1%、「あまりそう思わない」9.9%と「全くそう思わない」1.1%を合わせた 11.0%、の順となった。この回答傾向は、上記 1-3.④の認証評価に伴う自己点検・評価を改善・向上の契機とすることに積極的と答えた大学数が多かったことと符合している。

④認証評価が「形式的な法令チェックに終始」しているか否かの問いについて、その回答は「あまりそう思わない」39.3%と「全くそう思わない」10.3%を合わせた 49.6%、「ややそう思う」22.5%と「強くそう思う」5.3%を合わせた 27.8%、「どちらともいえない」22.5%と、これを否定する回答が多いとはいえ、判断が分かれる結果となった。1-1.③④の回答傾向を考慮すると、ここでの傾向はそれに準じたものとして理解することも可能であろう。

⑤認証評価が「質の保証や向上の役割としては不十分」かどうかの問いについて、その回答は「あまりそう思わない」44.5%と「全くそう思わない」11.8%を合わせた 56.3%、「どちらともいえない」28.9%、「ややそう思う」13.3%と「強くそう思う」1.5%を合わせた 14.8%の順となり、認証評価の役割に対し概ね肯定的な評価が得られた。認証評価の重要な核を成す大学の自己点検・評価が改善・向上の契機となる、とする回答が多くを占めたことと整合した結果となっている。

[受審機関別の分析]

＜大学基準協会（JUAA）＞

項目	1＝全くそう思わない		2＝あまりそう思わない		3＝どちらともいえない		4＝ややそう思う		5＝強くそう思う		回答数計※	
大学の基本的な質の保証	0	0.0%	8	5.1%	8	5.1%	86	55.1%	54	34.6%	156	100.0%
各大学の特色ある取り組みの評価	3	1.9%	28	17.9%	39	25.0%	64	41.0%	22	14.1%	156	100.0%
大学の改善・発展への支援	2	1.3%	14	9.0%	43	27.7%	75	48.4%	21	13.5%	155	99.4%
形式的な法令チェックに終始	18	11.5%	57	36.5%	36	23.1%	37	23.7%	8	5.1%	156	100.0%
質の保証や向上の役割としては不十分	17	10.9%	68	43.6%	44	28.2%	24	15.4%	3	1.9%	156	100.0%

※回答選択肢ごとの割合は回答数計に対する割合を示し、「回答数計」欄の割合は本アンケートの回答数（156件）に対する回答の割合を示す。

＜大学改革支援・学位授与機構（NIAD）＞

項目	1＝全くそう思わない		2＝あまりそう思わない		3＝どちらともいえない		4＝ややそう思う		5＝強くそう思う		回答数計※	
大学の基本的な質の保証	0	0.0%	0	0.0%	3	9.4%	21	65.6%	8	25.0%	32	100.0%
各大学の特色ある取り組みの評価	1	3.1%	10	31.3%	12	37.5%	9	28.1%	0	0.0%	32	100.0%
大学の改善・発展への支援	0	0.0%	6	18.8%	11	34.4%	14	43.8%	1	3.1%	32	100.0%
形式的な法令チェックに終始	1	3.1%	15	46.9%	5	15.6%	8	25.0%	3	9.4%	32	100.0%
質の保証や向上の役割としては不十分	4	12.5%	16	50.0%	9	28.1%	3	9.4%	0	0.0%	32	100.0%

※回答選択肢ごとの割合は回答数計に対する割合を示し、「回答数計」欄の割合は本アンケートの回答数（32件）に対する回答の割合を示す。

＜日本高等教育評価機構（JIHEE）＞

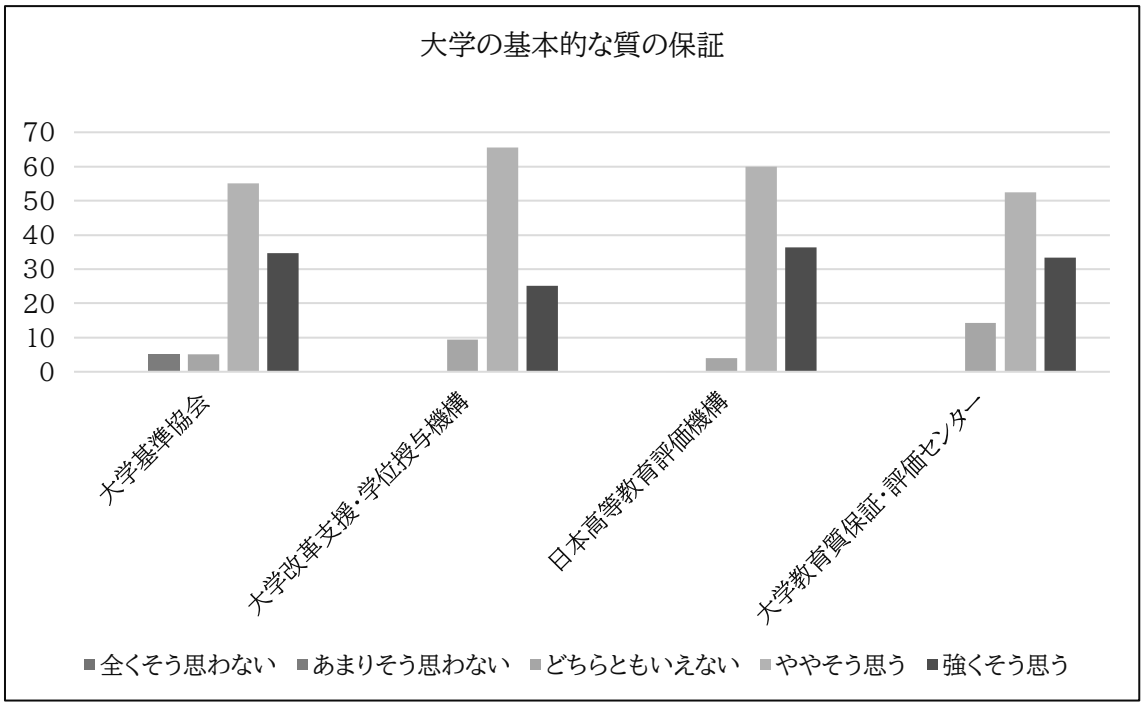
項目	1＝全くそう思わない		2＝あまりそう思わない		3＝どちらともいえない		4＝ややそう思う		5＝強くそう思う		回答数計※	
大学の基本的な質の保証	0	0.0%	0	0.0%	2	4.0%	30	60.0%	18	36.0%	50	100.0%
各大学の特色ある取り組みの評価	1	2.0%	8	16.0%	17	34.0%	14	28.0%	10	20.0%	50	100.0%
大学の改善・発展への支援	1	2.0%	3	6.0%	15	30.0%	24	48.0%	7	14.0%	50	100.0%
形式的な法令チェックに終始	4	8.2%	20	40.8%	13	26.5%	10	20.4%	2	4.1%	49	98.0%
質の保証や向上の役割としては不十分	6	12.0%	20	40.0%	17	34.0%	6	12.0%	1	2.0%	50	100.0%

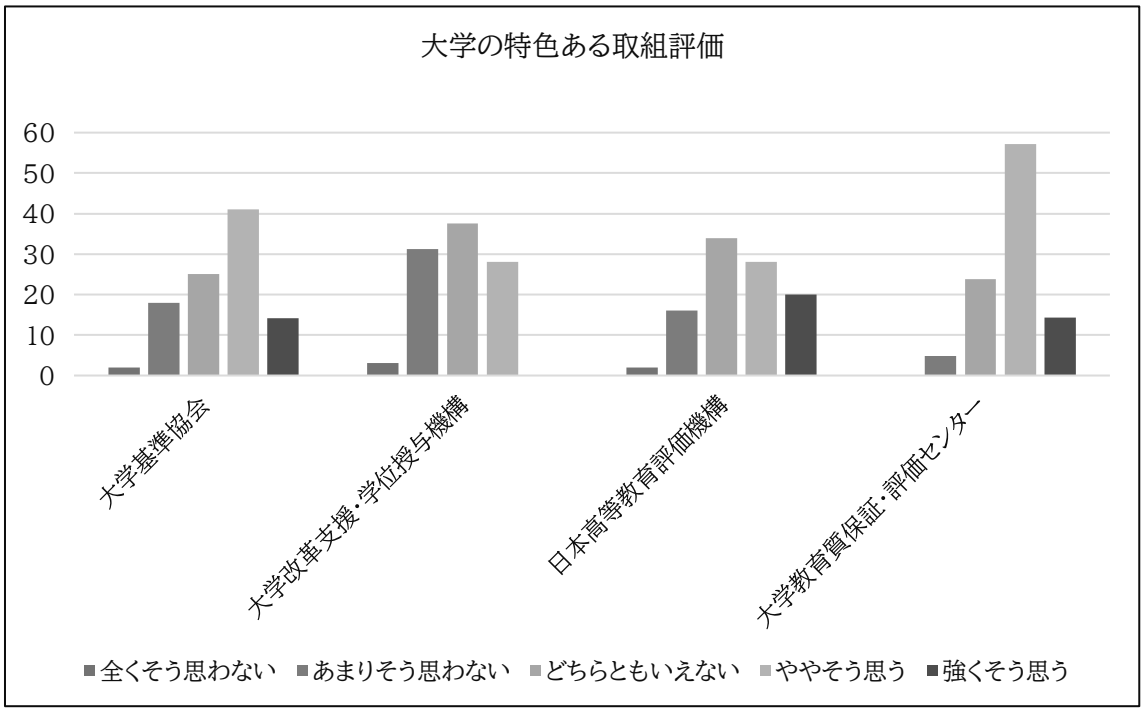
※回答選択肢ごとの割合は回答数計に対する割合を示し、「回答数計」欄の割合は本アンケートの回答数（50件）に対する回答の割合を示す。

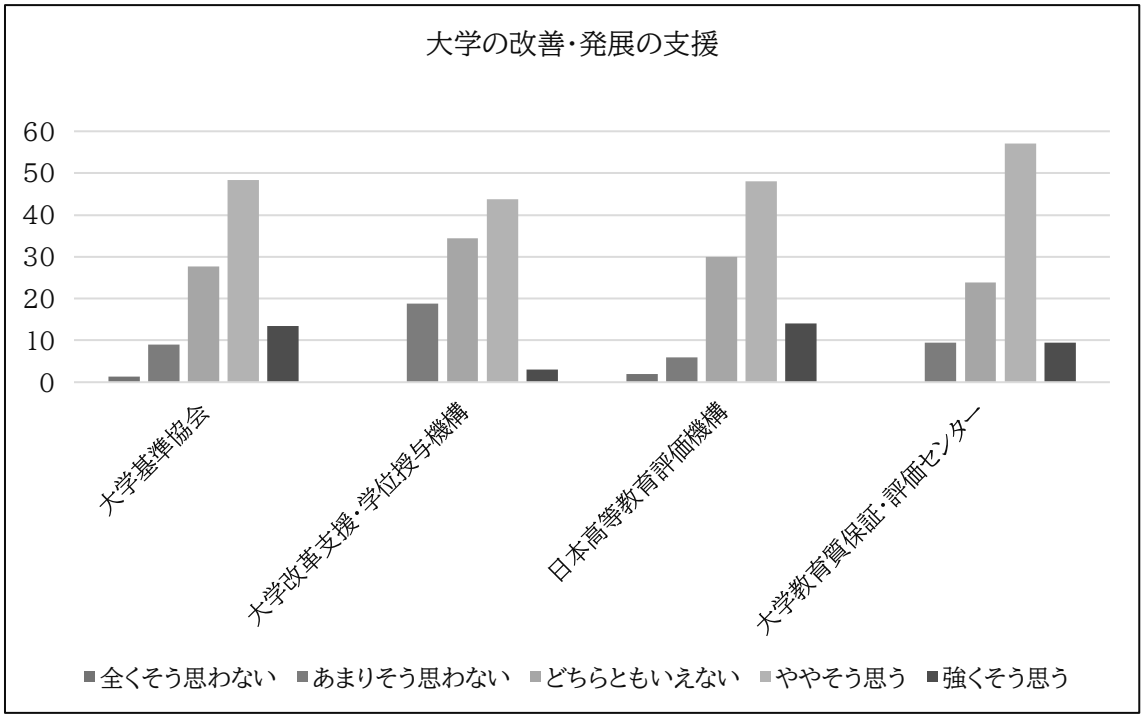
＜大学教育質保証・評価センター（JAQUE）＞

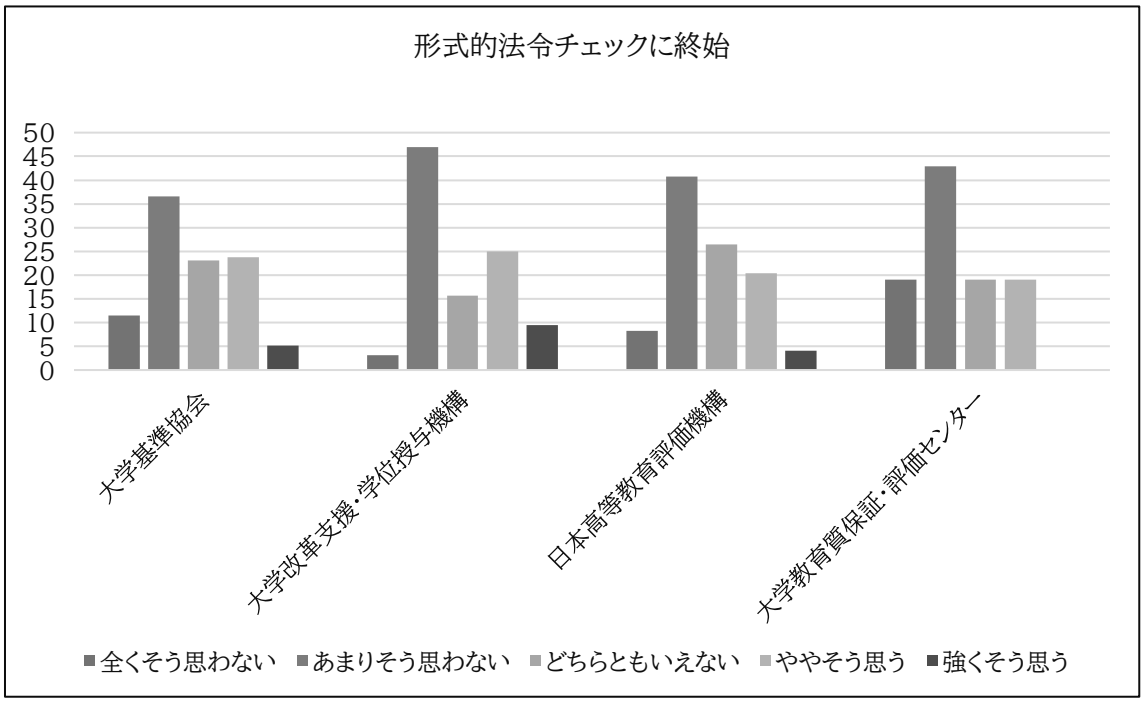
項目	1＝全くそう思わない		2＝あまりそう思わない		3＝どちらともいえない		4＝ややそう思う		5＝強くそう思う		回答数計※	
大学の基本的な質の保証	0	0.0%	0	0.0%	3	14.3%	11	52.4%	7	33.3%	21	100.0%
各大学の特色ある取り組みの評価	0	0.0%	1	4.8%	5	23.8%	12	57.1%	3	14.3%	21	100.0%
大学の改善・発展への支援	0	0.0%	2	9.5%	5	23.8%	12	57.1%	2	9.5%	21	100.0%
形式的な法令チェックに終始	4	19.0%	9	42.9%	4	19.0%	4	19.0%	0	0.0%	21	100.0%
質の保証や向上の役割としては不十分	4	19.0%	10	47.6%	6	28.6%	1	4.8%	0	0.0%	21	100.0%

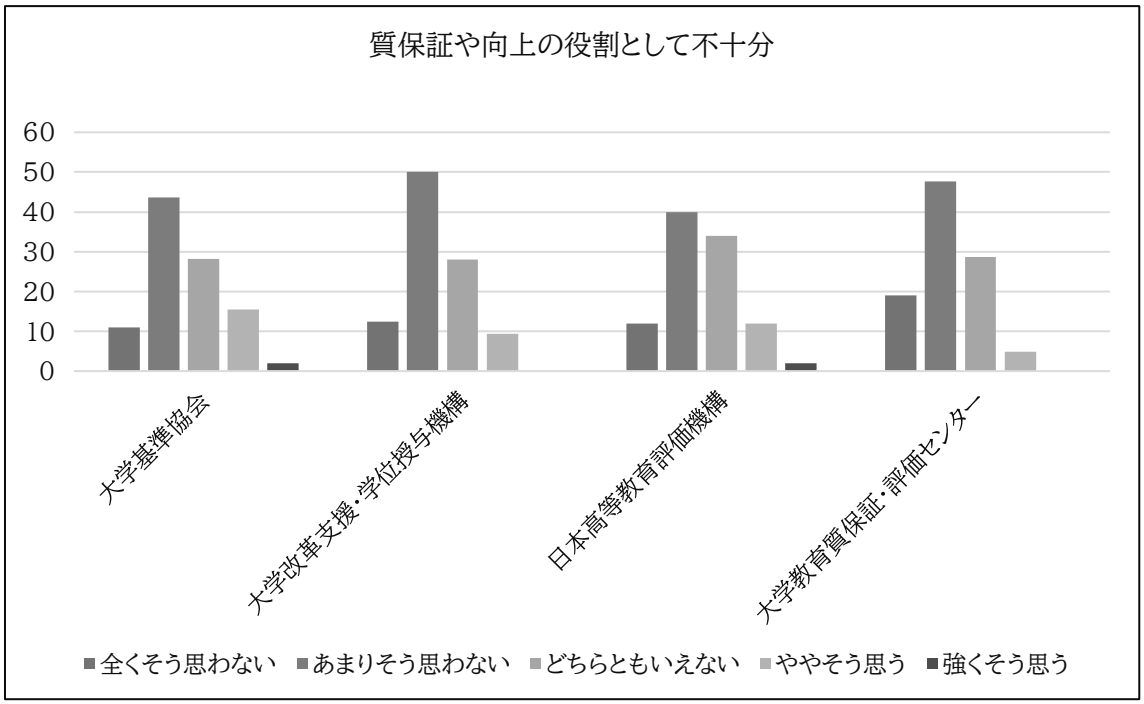
※回答選択肢ごとの割合は回答数計に対する割合を示し、「回答数計」欄の割合は本アンケートの回答数（21件）に対する回答の割合を示す。


大学の基本的な質の保証
70
60
50
40
30
20
10
0
大学基準協会
大学改革支援・学位授与機構
日本高等教育評価機構
大学教育質保証・評価センター
全くそう思わない
あまりそう思わない
どちらともいえない
ややそう思う
強くそう思う


大学の特色ある取組評価
60
50
40
30
20
10
0
大学基準協会
大学改革支援・学位授与機構
日本高等教育評価機構
大学教育質保証・評価センター
全くそう思わない
あまりそう思わない
どちらともいえない
ややそう思う
強くそう思う


大学の改善・発展の支援
60
50
40
30
20
10
0
大学基準協会
大学改革支援・学位授与機構
日本高等教育評価機構
大学教育質保証・評価センター
全くそう思わない
あまりそう思わない
どちらともいえない
ややそう思う
強くそう思う


形式的法令チェックに終始
50
45
40
35
30
25
20
15
10
5
0
大学基準協会
大学改革支援・学位授与機構
日本高等教育評価機構
大学教育質保証・評価センター
全くそう思わない
あまりそう思わない
どちらともいえない
ややそう思う
強くそう思う



①現在の認証評価の果たす役割が「大学の基本的な質の保証」にあると考えるかどうかの問いについて、JUAA 受審校では「強くそう思う」34.6%と「ややそう思う」55.1%を合わせた89.7%となり、「大学」単位での回答傾向同様、これを肯定する割合は他の回答を圧倒した。NIAD 受審校でも「強くそう思う」25.0%と「ややそう思う」65.6%を合わせた 90.6%となり、上記同様の傾向を示した。JIHEE 受審校も「強くそう思う」36.0%と「ややそう思う」60.0%を合わせた 96.0%となり、その傾向がより鮮明であった。JAQUE 受審校でも「強くそう思う」33.3%と「ややそう思う」52.4%を合わせた 85.7%となり、上記同様の傾向にあった。

②認証評価の役割において「各大学の特色ある取り組みの評価」にあると考えるかどうかの問いについて、JUAA 受審校では「強くそう思う」14.1%と「ややそう思う」41.0%を合わせた55.1%、「どちらともいえない」25.0%、「全くそう思わない」1.9%と「あまりそう思わない」17.9%とを合わせた 19.8%となり、「大学」単位での回答傾向同様、これを肯定する意見が過半数を占めた一方で、これを否定し、回答を留保する意見も相当数存在した。NIAD 受審校では「どちらともいえない」37.5%、「全くそう思わない」3.1%と「あまりそう思わない」31.3%とを合わせた 34.4%、「強くそう思う」0.0%と「ややそう思う」28.1%となり、これを否定し若しくはその判断を留保する意見が優勢であった。JIHEE 受審校では「強くそう思う」20.0%と「ややそう思う」28.0%を合わせた 48.0%、「どちらともいえない」34.0%、「全くそう思わない」2.0%と「あまりそう思わない」16.0%とを合わせた 18.0%となり、これを肯定する意見が過半数に届かなかったとはいえ、全体的に見れば JUAA 受審校とほぼ同様の傾向にあった。JAQUE 受審校では「強くそう思う」14.3%と「ややそう思う」57.1%を合わせた 71.4%、「どちらともいえない」23.8%、「全くそう思わない」0.0%と「あまりそう思わない」4.8%となり、他の評価機関とは異なってこれを肯定する意見が大勢を占める結果となった。

③認証評価の役割として「各大学の改善・発展への支援」にあると考えるかどうかの問いについて、JUAA 受審校では「強くそう思う」13.5%と「ややそう思う」48.4%を合わせた 61.9%、「どちらともいえない」27.7%、「全くそう思わない」1.3%と「あまりそう思わない」9.0%を

合わせた10.3%となり、「大学」単位での回答傾向同様、これを肯定する意見が優勢であった。NIAD受審校では「強くそう思う」3.1%と「ややそう思う」43.8%を合わせた46.9%、「どちらともいえない」34.4%、「全くそう思わない」0.0%と「あまりそう思わない」18.8%となり、これを肯定する意見が多かったものの、その判断を留保する意見も相当割合存在した。JIHEE受審校では「強くそう思う」14.0%と「ややそう思う」48.0%を合わせた62.0%、「どちらともいえない」30.0%、「全くそう思わない」2.0%と「あまりそう思わない」6.0%を合わせた8.0%となり、JUAA受審校とほぼ同様の傾向が見られた。JAQUE受審校では「強くそう思う」9.5%と「ややそう思う」57.1%を合わせた66.6%、「どちらともいえない」23.8%、「全くそう思わない」0.0%と「あまりそう思わない」9.5%となり、JUAA、JIHEE同様、これを肯定する意見が強かった。

④認証評価が「形式的な法令チェックに終始」しているか否かの問いについて、JUAA受審校では「全くそう思わない」11.5%と「あまりそう思わない」36.5%を合わせた48.0%、「強くそう思う」5.1%と「ややそう思う」23.7%と合わせた28.8%、「どちらともいえない」23.1%となり、「大学」単位での回答傾向同様、これを否定する回答が多いとはいえ、肯定的意見、判断を留保する意見も相当程度存在した。NIAD受審校では「全くそう思わない」3.1%と「あまりそう思わない」46.9%を合わせた50.0%、「強くそう思う」9.4%と「ややそう思う」25.0%を合わせた34.4%、「どちらともいえない」15.6%となり、これを否定する意見が半数となったが、これを肯定する意見はJUAA受審校以上に強かった。JIHEE受審校では「全くそう思わない」8.2%と「あまりそう思わない」40.8%を合わせた49.0%、「ややそう思う」20.4%と「強くそう思う」4.1%を合わせた24.5%、「どちらともいえない」26.5%となり、その回答傾向はJUAA受審校とほぼ同様であった。JAQUEでは「全くそう思わない」19.0%と「あまりそう思わない」42.9%を合わせた61.9%、「強くそう思う」0.0%と「ややそう思う」19.0%、「どちらともいえない」19.0%となり、これを否定する意見が優勢であった。

⑤認証評価が「質の保証や向上の役割としては不十分」かどうかの問いについて、JUAA受審校では「全くそう思わない」10.9%と「あまりそう思わない」43.6%を合わせた54.5%、「どちらともいえない」28.2%、「強くそう思う」1.9%と「ややそう思う」15.4%を合わせた17.3%となり、これを否定する意見が過半数を超えた。NIAD受審校では「全くそう思わない」12.5%と「あまりそう思わない」50.0%を合わせた62.5%、「どちらともいえない」28.1%、「強くそう思う」0.0%と「ややそう思う」9.4%となり、上記同様の傾向がより強く示された。JIHEE受審校では「全くそう思わない」12.0%と「あまりそう思わない」40.0%を合わせた52.0%、「どちらともいえない」34.0%、「強くそう思う」2.0%と「ややそう思う」12.0%を合わせた14.0%となり、JUAA受審校とほぼ同様の傾向が示された。JAQUE受審校では「全くそう思わない」19.0%と「あまりそう思わない」47.6%を合わせた66.6%、「どちらともいえない」28.6%、「強くそう思う」0.0%と「ややそう思う」4.8%となり、これを否定する傾向が他の評価機関に比しより強かった。

【意義】

「大学全体」の回答傾向を見ると、現在の認証評価の果たす役割が「大学の基本的な質の保証」にあると考えるかどうかの問いでは、これを肯定する回答が他を圧倒した。またその役割

が「各大学の特色ある取り組みの評価」にあると考えるか否かの設問について、回答はこれを肯定するものが多かった一方で、懐疑的な認識を示す回答も一定数存在した。さらにその役割が「各大学の改善・発展への支援」にあると考えるか否かの設問については、これを肯定する回答が多数を占めた。

一方で、認証評価が「形式的な法令チェックに終始」しているか否かの設問では、これを否定する回答が多かったものの、判断が分かれる結果となった。認証評価が「質の保証や向上の役割としては不十分」か否かの設問では、認証評価の役割に対し概ね肯定的な評価が得られたが、判断を留保する意見も一定割合存在した。

これを「受審機関別」の大学回答について見ると、「大学の基本的な質の保証」にあるとする認証評価の役割について、「大学」単位での回答傾向同様、これを肯定する割合が他の回答を圧倒した。その傾向はとりわけ JIHEE 受審校で強かった。「各大学の特色ある取り組みの評価」にあるとする認証評価の役割について、これを強く肯定したのは JAQUE のみで、JUAA と JIHEE の受審校は、「大学」単位での回答傾向に近く、これを肯定する意見がかなりの割合を占めた一方で、これを否定し、回答を留保する意見も相当数存在した。NIAD 受審校の場合、これを肯定する意見に比し、否定若しくはその判断を留保する意見の方が優勢であった。「各大学の改善・発展への支援」するという認証評価の役割に対し、JUAA、JIHEE、JAQUE の各受審校のいずれもが、「大学」単位での回答傾向同様、これを肯定する意見が優勢であった。一方で、NIAD 受審校については、これを肯定する意見が多かったものの、その判断を留保する意見や否定的意見も、他機関受審校に比べその割合はやや多かった。

ところで、認証評価が「形式的な法令チェックに終始」しているか否かの設問では、JUAA、JIHEE の各受審校は、「大学」単位での回答傾向同様、これを否定する回答が多いとはいえ、肯定的意見、判断を留保する意見も相当程度存在した。これに対し、NIAD 受審校では、否定的意見が半数であったが、これを肯定する意見は他機関の受審校と比べその割合は高かった。また、認証評価が「質の保証や向上の役割としては不十分」かどうかの問いについて、これに否定的な傾向が JAQUE 受審校、次いで NIAD 受審校に強かった一方で、JUAA、JIHEE の各受審校ではこれを否定する意見の割合が過半数を超えたものの、前２機関と比べると肯定的意見の割合が相対的に高かった。

②認証評価のプロセスと評価負担

1-3.＜自己点検・評価報告書の作成＞

【設問】

自己点検・報告書で特に重視した点について、最も近いものを選択してください。

【現状把握】

［大学全体の分析］

項目	1＝全く重視しなかった		2＝あまり重視しなかった		3＝どちらともいえない		4＝やや重視した		5＝強く重視した		回答数計※	
評価機関の指示・留意事項への準拠	0	0.0%	0	0.0%	6	2.3%	57	21.7%	200	76.0%	263	100.0%
設置基準等の最低基準充足の説明	0	0.0%	11	4.2%	23	8.7%	88	33.5%	141	53.6%	263	100.0%
自大学の全体像と特色の説明	0	0.0%	11	4.2%	36	13.7%	114	43.3%	102	38.8%	263	100.0%
改善・向上につながる内容にするための工夫	0	0.0%	4	1.5%	45	17.2%	119	45.4%	94	35.9%	262	99.6%

※回答選択肢ごとの割合は回答数計に対する割合を示し、「回答数計」欄の割合は本アンケートの回答数（263件）に対する回答の割合を示す。

［受審機関別の分析］

＜大学基準協会（JUAA）＞

項目	1＝全く重視しなかった		2＝あまり重視しなかった		3＝どちらともいえない		4＝やや重視した		5＝強く重視した		回答数計※	
評価機関の指示・留意事項への準拠	0	0.0%	0	0.0%	2	1.3%	32	20.5%	122	78.2%	156	100.0%
設置基準等の最低基準充足の説明	0	0.0%	9	5.8%	12	7.7%	48	30.8%	87	55.8%	156	100.0%
自大学の全体像と特色の説明	0	0.0%	7	4.5%	15	9.6%	71	45.5%	63	40.4%	156	100.0%
改善・向上につながる内容にするための工夫	0	0.0%	3	1.9%	28	17.9%	65	41.7%	60	38.5%	156	100.0%

※回答選択肢ごとの割合は回答数計に対する割合を示し、「回答数計」欄の割合は本アンケートの回答数（156件）に対する回答の割合を示す。

＜大学改革支援・学位授与機構（NIAD）＞

項目	1＝全く重視しなかった		2＝あまり重視しなかった		3＝どちらともいえない		4＝やや重視した		5＝強く重視した		回答数計※	
評価機関の指示・留意事項への準拠	0	0.0%	0	0.0%	1	3.1%	8	25.0%	23	71.9%	32	100.0%
設置基準等の最低基準充足の説明	0	0.0%	1	3.1%	3	9.4%	13	40.6%	15	46.9%	32	100.0%
自大学の全体像と特色の説明	0	0.0%	3	9.4%	9	28.1%	11	34.4%	9	28.1%	32	100.0%
改善・向上につながる内容にするための工夫	0	0.0%	1	3.2%	8	25.8%	14	45.2%	8	25.8%	31	96.9%

※回答選択肢ごとの割合は回答数計に対する割合を示し、「回答数計」欄の割合は本アンケートの回答数（32件）に対する回答の割合を示す。

＜日本高等教育評価機構（JIHEE）＞

項目	1＝全く重視しなかった		2＝あまり重視しなかった		3＝どちらともいえない		4＝やや重視した		5＝強く重視した		回答数計※	
評価機関の指示・留意事項への準拠	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	10	20.0%	40	80.0%	50	100.0%
設置基準等の最低基準充足の説明	0	0.0%	0	0.0%	4	8.0%	17	34.0%	29	58.0%	50	100.0%
自大学の全体像と特色の説明	0	0.0%	1	2.0%	8	16.0%	23	46.0%	18	36.0%	50	100.0%
改善・向上につながる内容にするための工夫	0	0.0%	0	0.0%	5	10.0%	28	56.0%	17	34.0%	50	100.0%

※回答選択肢ごとの割合は回答数計に対する割合を示し、「回答数計」欄の割合は本アンケートの回答数（50件）に対する回答の割合を示す。

＜大学教育質保証・評価センター（JAQUE）＞

項目	1＝全く重視しなかった		2＝あまり重視しなかった		3＝どちらともいえない		4＝やや重視した		5＝強く重視した		回答数計※	
評価機関の指示・留意事項への準拠	0	0.0%	0	0.0%	3	14.3%	7	33.3%	11	52.4%	21	100.0%
設置基準等の最低基準充足の説明	0	0.0%	1	4.8%	4	19.0%	9	42.9%	7	33.3%	21	100.0%
自大学の全体像と特色の説明	0	0.0%	0	0.0%	4	19.0%	8	38.1%	9	42.9%	21	100.0%
改善・向上につながる内容にするための工夫	0	0.0%	0	0.0%	4	19.0%	11	52.4%	6	28.6%	21	100.0%

※回答選択肢ごとの割合は回答数計に対する割合を示し、「回答数計」欄の割合は本アンケートの回答数（21件）に対する回答の割合を示す。

＜大学・短期大学基準協会（JACA）＞

項目	1＝全く重視しなかった		2＝あまり重視しなかった		3＝どちらともいえない		4＝やや重視した		5＝強く重視した		回答数計※	
評価機関の指示・留意事項への準拠	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	4	100.0%	4	100.0%
設置基準等の最低基準充足の説明	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	1	25.0%	3	75.0%	4	100.0%
自大学の全体像と特色の説明	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	1	25.0%	3	75.0%	4	100.0%
改善・向上につながる内容にするための工夫	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	1	25.0%	3	75.0%	4	100.0%

※回答選択肢ごとの割合は回答数計に対する割合を示し、「回答数計」欄の割合は本アンケートの回答数（4件）に対する回答の割合を示す。

【分析】

① 自己点検・評価報告書の作成に当り、「評価機関の指示・留意事項への準拠」を重視したかどうかの問いについて、これを重視するとの回答は「強く重視した」76.0%と「やや重視した」21.7%を合わせて 97.7%である一方で、「全く重視しなかった」「あまり重視しなかった」との回答は０%であった。受審機関別では JIHEE を受審した大学と JACA を受審した大学の重視する割合が他機関と比較して高く（それぞれ 100.0%）、反対に JAQUE を受審した大学の重視する割合が低かった（87.7%）。

② 同じく報告書の作成に当り、「設置基準等の最低基準充足の説明」を重視したかどうかの問いについて、これを重視するとの回答は「強く重視した」53.6%と「やや重視した」33.5%を合わせて 87.1%であり、1-1 の傾向（認証評価の評価基準は最低限の質保証に重点を置いているとの回答が７割近くを占めている）と符合する状況がうかがえる。一方で「あまり重視しなかった」との回答も 4.2%存在し、最低基準にとらわれずに報告書を作成している大学もごくわずかではあるが存在することが判明した。なお、受審機関別では JIHEE と JACA を受審した大学のこれを重視する割合が他機関と比較して高く（それぞれ 92.0%、100%）、

JAQUE を受審した大学はこれを重視する割合が低かった（76.2%）。

③　報告書の作成に当り、「自大学の全体像と特色の説明」を重視したかどうかの問いについて、これを重視するとの回答は「強く重視した」38.8%と「やや重視した」43.3%を合わせて 82.1%となった。1-1 における問い（評価基準が「特色ある教育の進展」を支えるものとなっているかどうか）において、肯定・否定が分かれている一方で、報告書の作成に当っては自大学の特色を説明しようとする大学が多数を占めている状況がわかった。この項に関しては、NIAD 受審大学だけが、重視すると回答した割合が低い（62.5%）のが特徴的といえる。

④ 報告書の作成に当り、「改善・向上につながる工夫」を講じることを重視したかどうかの問いについて、これを重視するとの回答は「強く重視した」35.9%と「やや重視した」45.4%を合わせた 81.3%となった。「どちらともいえない」17.2%が若干多いものの、①～③と概ね同様の傾向であり、多くの大学が、認証評価に伴う自己点検・評価を改善・向上の契機とすることに積極的である様子が読み取れた。なお、受審機関別では、NIAD 受審大学が他と比べてこれを重視する回答率が低く（71.0%）、JIHEE 及び JACA 受審大学においてこれを重視するとした回答が高かった（それぞれ 90%、100%）。

⑤ ＜その他＞の自由記述には、上記選択肢の内容をなぞる内容のものが多かったが、例えば「内部質保証システムが機能していることを合理的・客観的に説明する」ことや「読みやすさ、わかりやすさを重視する」など、表現方法に留意している旨の回答が複数見られた。

【意義】

1-3 の回答を概観するに、自己点検・評価報告書の作成に当り、提出先である「評価機関の指示・留意事項への準拠」が重視されることはある意味では当然ともいえる。本協会において、報告書の草案を確認する際も、本協会の定めた書式・ルールに則っているかどうかが主たる確認事項である。また、報告書の作成目的として想定していた要素として、「自大学の全体像と特色の説明」（82.1%）、「改善・向上につながる内容にするための工夫」（81.3%）も予測通りそれぞれ重視する割合が高かった。ただし、両者とも「設置基準等の最低基準充足の説明」(87.1%)には及んでいない。法令上、認証評価が各大学の特色ある教育研究の進展を支援するものとされているにもかかわらず、また本協会においては、大学評価の目的として、「質の保証」と並んで「質の向上」を強く訴えているにもかかわらず、最低要件を確認するとする役割の方が大学には強く認識されていることは残念である。

1-5. ＜実地調査における評価者の役割＞

【設問】

実地調査で訪問した評価者について、どのように感じたか、最も近いものを選択してください。

【現状把握】

［大学全体の分析］

項目	1＝全くそう思わない		2＝あまりそう思わない		3＝どちらともいえない		4＝ややそう思う		5＝強くそう思う		回答数計※	
大学の状況を理解していた	3	1.1%	19	7.3%	50	19.2%	154	59.0%	35	13.4%	261	99.2%
大学の特色を肯定的に評価してくれた	0	0.0%	10	3.8%	39	14.9%	154	59.0%	58	22.2%	261	99.2%
大学の課題を適切に指摘してくれた	0	0.0%	18	6.9%	66	25.3%	137	52.5%	40	15.3%	261	99.2%
法令チェックに偏っていた	57	21.8%	111	42.5%	71	27.2%	16	6.1%	6	2.3%	261	99.2%
事前準備が不十分だった	77	29.6%	128	49.2%	47	18.1%	8	3.1%	0	0.0%	260	98.9%
認証評価の内容・仕組みについて理解不足だった	91	34.9%	123	47.1%	36	13.8%	11	4.2%	0	0.0%	261	99.2%

※回答選択肢ごとの割合は回答数計に対する割合を示し、「回答数計」欄の割合は本アンケートの回答数（263件）に対する回答の割合を示す。

［受審機関別の分析］

＜大学基準協会（JUAA）＞

項目	1＝全くそう思わない		2＝あまりそう思わない		3＝どちらともいえない		4＝ややそう思う		5＝強くそう思う		回答数計※	
大学の状況を理解していた	3	1.9%	14	9.0%	26	16.7%	88	56.4%	25	16.0%	156	100.0%
大学の特色を肯定的に評価してくれた	0	0.0%	6	3.8%	24	15.4%	88	56.4%	38	24.4%	156	100.0%
大学の課題を適切に指摘してくれた	0	0.0%	12	7.7%	36	23.1%	81	51.9%	27	17.3%	156	100.0%
法令チェックに偏っていた	34	21.8%	75	48.1%	35	22.4%	6	3.8%	6	3.8%	156	100.0%
事前準備が不十分だった	52	33.3%	73	46.8%	24	15.4%	7	4.5%	0	0.0%	156	100.0%
認証評価の内容・仕組みについて理解不足だった	58	37.2%	70	44.9%	18	11.5%	10	6.4%	0	0.0%	156	100.0%

※回答選択肢ごとの割合は回答数計に対する割合を示し、「回答数計」欄の割合は本アンケートの回答数（156件）に対する回答の割合を示す。

＜大学改革支援・学位授与機構（NIAD）＞

項目	1＝全くそう思わない		2＝あまりそう思わない		3＝どちらともいえない		4＝ややそう思う		5＝強くそう思う		回答数計※	
大学の状況を理解していた	0	0.0%	3	9.4%	7	21.9%	20	62.5%	2	6.3%	32	100.0%
大学の特色を肯定的に評価してくれた	0	0.0%	3	9.4%	9	28.1%	18	56.3%	2	6.3%	32	100.0%
大学の課題を適切に指摘してくれた	0	0.0%	3	9.4%	11	34.4%	16	50.0%	2	6.3%	32	100.0%
法令チェックに偏っていた	6	18.8%	9	28.1%	14	43.8%	3	9.4%	0	0.0%	32	100.0%
事前準備が不十分だった	6	19.4%	15	48.4%	10	32.3%	0	0.0%	0	0.0%	31	96.9%
認証評価の内容・仕組みについて理解不足だった	10	31.3%	14	43.8%	7	21.9%	1	3.1%	0	0.0%	32	100.0%

※回答選択肢ごとの割合は回答数計に対する割合を示し、「回答数計」欄の割合は本アンケートの回答数（32件）に対する回答の割合を示す。

＜日本高等教育評価機構（JIHEE）＞

項目	1＝全くそう思わない		2＝あまりそう思わない		3＝どちらともいえない		4＝ややそう思う		5＝強くそう思う		回答数計※	
大学の状況を理解していた	0	0.0%	2	4.1%	10	20.4%	32	65.3%	5	10.2%	49	98.0%
大学の特色を肯定的に評価してくれた	0	0.0%	1	2.0%	3	6.1%	33	67.3%	12	24.5%	49	98.0%
大学の課題を適切に指摘してくれた	0	0.0%	3	6.1%	13	26.5%	26	53.1%	7	14.3%	49	98.0%
法令チェックに偏っていた	11	22.4%	20	40.8%	14	28.6%	4	8.2%	0	0.0%	49	98.0%
事前準備が不十分だった	13	26.5%	28	57.1%	7	14.3%	1	2.0%	0	0.0%	49	98.0%
認証評価の内容・仕組みについて理解不足だった	16	32.7%	28	57.1%	5	10.2%	0	0.0%	0	0.0%	49	98.0%

※回答選択肢ごとの割合は回答数計に対する割合を示し、「回答数計」欄の割合は本アンケートの回答数（50件）に対する回答の割合を示す。

＜大学教育質保証・評価センター（JAQUE）＞

項目	1＝全くそう思わない		2＝あまりそう思わない		3＝どちらともいえない		4＝ややそう思う		5＝強くそう思う		回答数計※	
大学の状況を理解していた	0	0.0%	0	0.0%	6	30.0%	11	55.0%	3	15.0%	20	95.2%
大学の特色を肯定的に評価してくれた	0	0.0%	0	0.0%	3	15.0%	11	55.0%	6	30.0%	20	95.2%
大学の課題を適切に指摘してくれた	0	0.0%	0	0.0%	6	30.0%	10	50.0%	4	20.0%	20	95.2%
法令チェックに偏っていた	6	30.0%	5	25.0%	7	35.0%	2	10.0%	0	0.0%	20	95.2%
事前準備が不十分だった	5	25.0%	9	45.0%	6	30.0%	0	0.0%	0	0.0%	20	95.2%
認証評価の内容・仕組みについて理解不足だった	6	30.0%	8	40.0%	6	30.0%	0	0.0%	0	0.0%	20	95.2%

※回答選択肢ごとの割合は回答数計に対する割合を示し、「回答数計」欄の割合は本アンケートの回答数（21件）に対する回答の割合を示す。

＜大学・短期大学基準協会（JACA）＞

項目	1＝全くそう思わない		2＝あまりそう思わない		3＝どちらともいえない		4＝ややそう思う		5＝強くそう思う		回答数計※	
大学の状況を理解していた	0	0.0%	0	0.0%	1	25.0%	3	75.0%	0	0.0%	4	100.0%
大学の特色を肯定的に評価してくれた	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	4	100.0%	0	0.0%	4	100.0%
大学の課題を適切に指摘してくれた	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	4	100.0%	0	0.0%	4	100.0%
法令チェックに偏っていた	0	0.0%	2	50.0%	1	25.0%	1	25.0%	0	0.0%	4	100.0%
事前準備が不十分だった	1	25.0%	3	75.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	4	100.0%
認証評価の内容・仕組みについて理解不足だった	1	25.0%	3	75.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	4	100.0%

※回答選択肢ごとの割合は回答数計に対する割合を示し、「回答数計」欄の割合は本アンケートの回答数（4件）に対する回答の割合を示す。

【分析】

① 実地調査で大学に訪問した評価者について、「大学の状況を理解していた」かどうかの問いに対し、それに同意する回答は、「強くそう思う」13.4%と「ややそう思う」59.0%を合わせて 72.4%であった。「どちらともいえない」とする回答が 19.2%存在するものの、否定的な回答は「あまりそう思わない」7.3%と「全くそう思わない」1.1%を合わせた 8.4%にとどまり、評価者が大学の状況を理解し実地調査に臨んでいると認識している大学が多数に上ることがわかった。受審機関別の差はそれほど大きくはないが、JIHEE と JACA の肯定率がやや高く（それぞれ 75.5%、75.0%）、NIAD の肯定率がやや低かった（68.8%）。

② 評価者が「大学の特色を肯定的に理解してくれた」かどうかの問いに対し、それに同意する回答は、「強くそう思う」22.2%、「ややそう思う」59.0%を合わせて 81.2%に上った。一

方で「どちらともいえない」は14.9%、「あまりそう思わない」は3.8%、「全くそう思わない」とする回答は皆無であった。評価者が、大学の特色の進展を促す視点から調査に臨んでいると認識する大学は、上記①よりさらに多いことがわかった。受審機関別にみると①に比較して機関間の差が大きいことが目につく。とりわけJIHEEとJACA受審大学の肯定率が著しく高く（それぞれ91.8%、100.0%）、NIADの肯定率が低かった（62.6%）。

③ 評価者は「大学の課題を適切に指摘した」かどうかの問いについて、これに同意する回答は「強くそう思う」15.3%と「ややそう思う」52.5%を合わせた67.8%であった。「どちらともいえない」が25.3%、「あまりそう思わない」が6.9%存在するものの、肯定的な回答が多数を占めた。傾向としては、上記①②と同様ではあるが、肯定する割合はそれらより相対的に低かった。とはいえ、評価者が大学の課題についても適切に指摘していると認識する大学が７割近くを占める結果となった。受審機関別では、ここでもNIAD受審大学の肯定率が他と比較して相当に低いことがわかる（56.3%）。

④ 評価者は「法令チェックに偏っていた」かどうかの問いについて、これを否定する回答は「あまりそう思わない」42.5%と「全くそう思わない」21.8%を合わせた64.3%であった。「どちらともいえない」は27.2%、偏っていたことを認める回答は「ややそう思う」6.1%と「強くそう思う」2.3%を合わせた8.4%であり、概して評価者の態度が「法令チェックに偏っていた」との認識は僅少であった。多くの大学は、評価者が、法令遵守状況の確認に終始することなく、大学の特色ある発展に資する視点から評価の任に当たってきたと認識されていることが理解できる。受審機関別にみてもこの項については各機関でそれほど大きな差はついていない。JACAが25%であるが、サンプル４件のうち１件が「ややそう思う」と回答したものであり、参考になるかは疑問である。

⑤ 評価者の「事前準備が不十分であった」かどうかの問いについて、これを否定する回答は「あまりそう思わない」49.2%と「全くそう思わない」29.6%を合わせた78.8%であった。「どちらともいえない」が18.1%、「ややそう思う」が3.1%存在するものの、「強くそう思う」大学は０であった。上記①～④のような回答傾向に連動し、評価者が事前に準備して実地調査に臨んでいると解釈する大学が多数を占めた。また、この項についても受審機関別の差はそれほど大きくない。これを「そう思う」とした回答は、０～4.5%の間に収まっている。

⑥ 評価者は「認証評価の内容・仕組みについて理解不足であった」かどうかの問いについても、これに否定的な回答は「あまりそう思わない」47.1%と「全くそう思わない」34.9%を合わせた82.0%に上った。上記①～⑤の場合同様、評価者が認証評価のことを理解したうえで実地調査に臨んでいると認識する大学が多数を占めた。この項についても受審機関別の差は大きくないが、「そう思う」とした回答は、本協会（以下「JUAA」という）が6.4%と若干高めである。

⑦ ＜その他＞への自由記述では、否定的な意見として、評価者によるバラつきを指摘する回答が多かった（６件）。また、コロナ禍によるオンラインによる実施を残念に思うとの指摘が複数認められた。後述するように実地調査を負担に感じる大学が多い一方で、同調査が認証評価にとって必須なプロセスであることも認識されているようである。

【意義】

大学評価のプロセスのうち、評価者が大学の実情を把握するうえで重要な意味のある実地調査であるが、これに参加する評価者の姿勢や態度が大学側にどのように受け止められているかは、評価の信頼性を担保するうえで興味深い観点である。結果として「大学の状況を理解していた」(72.4%)、「大学の特色を肯定的に評価してくれた」(81.2%)、「大学の課題を適切に指摘してくれた」(67.8%)と概ね肯定的に捉えられている。受審機関別でみると、「大学の状況を理解していた」、「大学の特色を肯定的に理解してくれた」、「大学の課題を適切に指摘した」において、NIAD を受審した大学の肯定率が他と比較して一定程度低いことが判明した。なお、「大学の状況を理解していた」と考える大学よりも「特色を肯定的に評価してくれた」と考える大学の方が９％も多いということは、大学側が思ってもみなかった長所を探してもらったという意識があるのだろうか。今後の検証が望まれる。

1-6. ＜評価結果についての所感＞

【設問】

認証評価の結果について、どのように感じたか、最も近いものを選択してください。

【現状把握】

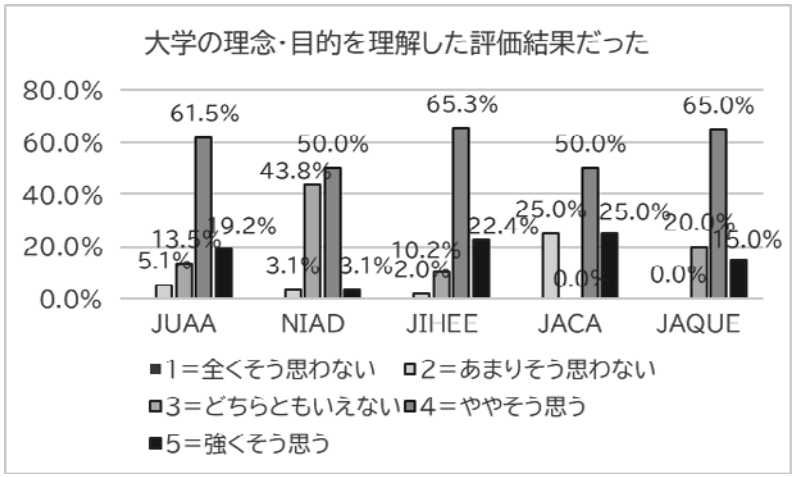
［大学全体の分析］

項目	1＝全くそう思わない		2＝あまりそう思わない		3＝どちらともいえない		4＝ややそう思う		5＝強くそう思う		回答数計※	
大学の理念・目的を理解した評価結果だった	1	0.4%	11	4.2%	44	16.9%	159	60.9%	46	17.6%	261	99.2%
大学の特色を適切に評価していた	0	0.0%	12	4.6%	46	17.6%	151	57.9%	52	19.9%	261	99.2%
改善に役立つ内容だった	1	0.4%	8	3.1%	43	16.5%	166	63.6%	43	16.5%	261	99.2%
評価の根拠が明確だった	1	0.4%	16	6.2%	54	20.8%	154	59.2%	35	13.5%	260	98.9%
長所の評価が定型句に則り形式的だった	21	8.1%	105	40.4%	104	40.0%	26	10.0%	4	1.5%	260	98.9%
課題の指摘が細かすぎた	37	14.2%	115	44.1%	69	26.4%	35	13.4%	5	1.9%	261	99.2%
自大学の努力のみでは対応の難しいことまで指摘されていた	44	16.9%	116	44.4%	62	23.8%	33	12.6%	6	2.3%	261	99.2%
改善に役立つ内容ではなかった	72	27.6%	131	50.2%	47	18.0%	10	3.8%	1	0.4%	261	99.2%
実地調査の際の印象と結果が異なっていた	70	26.8%	115	44.1%	54	20.7%	19	7.3%	3	1.1%	261	99.2%
評価の根拠が理解しづらかった	61	23.5%	125	48.1%	47	18.1%	25	9.6%	2	0.8%	260	98.9%

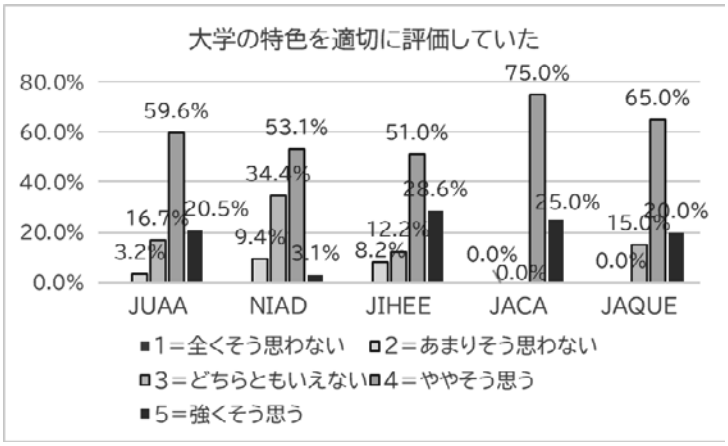
※回答選択肢ごとの割合は回答数計に対する割合を示し、「回答数計」欄の割合は本アンケートの回答数（263件）に対する回答の割合を示す。

【分析】

① 認証評価の結果が「大学の理念・目的を理解した評価結果だった」かどうかの問いに対し、それに同意する回答は、「強くそう思う」17.6%と「ややそう思う」60.9%を合わせて 78.5%だった。評価結果が、大学の理念・目的をくみ取り、自律性と特色ある発展に貢献できるものとして、大学関係者からの基本的支持を得ていることを示す回答結果となった。なお、受審機関別にみると、多くの機関が 70～80%台の高い肯定率を示しているのに対し、NIAD のみ 53.1%と低い肯定率であった。

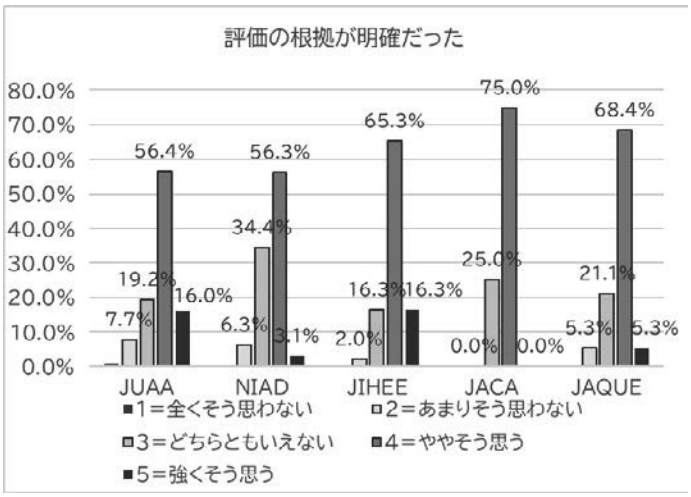


② 評価結果が「大学の特色を適切に評価していた」かどうかの問いに対し、それに同意する回答は「強くそう思う」19.9%と「ややそう思う」57.9%を合わせて 77.8%だった。上記①同様､多くの大学が現行の認証評価を支持している傾向にあることがわかった｡一方で､1-1.②の回答傾向（評価基準が大学の「特色ある教育の進展」を支えるものとなっているどうかについての問いに、肯定・否定の判断が分かれていたこと）とはいささかギャップがある傾向が示された点については、さらなる分析が必要である。なお、受審機関別にみると､ここも他の機関が約 80～100%の肯定率だった一方で､NIAD は 56.2%にとどまった。



③ 評価結果が「改善に役立つ内容だった」かどうかの問いに対し、それに同意する回答は、「強くそう思う」16.5%と「ややそう思う」63.6%を合わせて 80.1%に上り、①②をさらに上回る肯定的傾向が示された。認証評価は、相対的に大学の特色の抽出よりも課題の抽出の方により有効であるとの認識があるのかもしれない。なお、この項においては受審機関別による差はそれほど大きくなく、約 75～85%の間に収まっている。

④ 評価結果が「評価の根拠が明確だった」かどうかの問いに対し、それに同意する回答は、「強くそう思う」13.5%と「ややそう思う」59.2%を合わせて 72.7%だった。「どちらともいえない」とする回答も 20.8%存在するものの、評価結果に納得している大学が多い傾向にあった。受審機関別にみると若干 JIHEE の肯定率が高く（81.6%）、NIAD のそれが低い（59.4%）。



⑤ 評価結果が「長所の評価が定型句に則り形式的だった」かどうかの問いに対し、これに同意しない回答は「あまりそう思わない」40.4%と「全くそう思わない」8.1%を合わせて48.5%であった。「どちらともいえない」とする大学も40.0%に上り、評価結果が形式的であるという意見を否定する回答が半数近くを占める一方で、その判断を留保する回答も相当数存在した。なお、受審機関別でみると、他の機関の否定率（つまり長所の指摘が形式的ではなかったとの回答率）が50%前後であるのに対し、NIADの否定率は34.4%にとどまった。

⑥ 評価結果が「課題の指摘が細かすぎた」かどうかの問いに対しては、それに同意しない回答は、「あまりそう思わない」44.1%と「全くそう思わない」14.2%を合わせて58.3%であった。「どちらともいえない」26.4%、「強くそう思う」1.9%、「ややそう思う」13.4%も一定数みられたものの、「指摘が細かすぎる」評価結果であるとの認識を持っていない大学が６割近くを占めた。受審機関別にみると、この項も他の機関の否定率が約60～75%に上る一方で、NIADの否定率は40.7%にとどまった。

⑦ 評価結果が「自大学の努力のみでは対応の難しいことまで指摘」されたかについての質問に対し、これに同意しない回答は、「あまりそう思わない」44.4%と「全くそう思わない」16.9%を合わせると61.3%となり、否定する意見が強い傾向にあった。一方で、「どちらともいえない」は23.8%、「強くそう思う」は2.3%、「ややそう思う」も12.6%存在し、評価を留保する回答、これを肯定する回答も一定数存在した。受審機関別でみると、JIHEE受審大学は「そう思わない」が81.6%となっており、他の機関と10～30%の差をつけていた。

⑧ 評価結果が「改善に役立つ内容ではなかった」かどうかの質問に対し、これを否定する回答は、「あまりそう思わない」50.2%と「全くそう思わない」27.6%を合わせて77.8%に上った。上記②と同様の傾向を反映したものとして理解できる。受審機関別にみても、NIADの否定率が相対的に低く（68.8%）、②の傾向を引き継いでいる。

⑨ 評価結果が「実地調査の際の印象」とは異なっていたかどうかの問いに対し、これに同意しない回答は、「あまりそう思わない」44.1%と「全くそう思わない」26.8%を合わせると70.9%であった。「どちらともいえない」とする回答が20.7%存在するものの、「そう思う」回答は8.3%であり、多くの大学が、実地調査と評価結果とのギャップを認識していないことが分かった。なお、受審機関別にみると、この項においてはNIADとJIHEEが「そう思わ

ない」とした回答率が相対的に高かった（それぞれ81.3%、79.6%）。

⑩ 評価結果において「評価の根拠が理解しづらかった」かどうかの問いに対して、これに同意しない回答は「あまりそう思わない」48.1%と「全くそう思わない」23.5%が合わせて71.6%であり、これを否定する意見が傾向として多かった。上記④の回答傾向とも符合している。受審機関別にみると、この項はJAQUEとJACAの「そう思わない」率が低かった（それぞれ60%、50%）。

⑪ ＜その他＞自由記述回答においては、上記選択肢回答と反する意見も少数ではあるが確認できた。例えば「「 内部質保証」に関して大学には是正勧告が付された一方、短期大学部では特に指摘がなかった」など、指摘内容の矛盾を訴える回答のほか、「30頁超に及ぶ文章は読みづらい」、「費用や作業量に比してメリットが少ない。適合不適合だけを判断するのであればもっと簡便なチェックにできれば良いのではないか（それぞれ筆者意訳）」等、評価結果の分量や公表方法に関する意見が目についた。

【意義】

評価結果は、認証評価の成果物であり、「評価結果の公表をもって大学等が社会的評価を受ける」ということが認証評価の一目的である以上、これを支える重要な要素である。現下の認証評価においては、その評価結果について、「大学の理念・目的を理解した評価結果だった」「大学の特色を適切に評価していた」「改善に役に立つ内容だった」とする回答が約８割を占め、評価結果は比較的肯定的に受け止められていることが判明した。これをネガティブにとらえる項目でやや回答率が高いのは、「課題の指摘が細かすぎた」（「そう思う」15.3%）、「自大学の努力のみでは対応の難しいことまで指摘されていた」（「そう思う」（14.9%）であるが、いずれも少数にとどまっている。少なくとも質問に設定した要素（目的適合性）に限っては、評価結果は肯定的にとらえられていると判断できる。なお、本設問においては、受審機関の違いによる差が目立つ項目もいくつか認められた。大学の個性を生かすという点ではJIHEEの評判が相対的に高く、NIADには否定的な意見が多いように見受けられた。また、自由記述には、その大部さ、読みづらさを指摘する意見もあり、評価結果にはその指摘内容以外に改善の余地が多く残されている印象がある。そのことは次項1－7への回答からも類推される。

1-7. ＜評価結果の情報公表のあり方＞

【設問】

現在の認証評価機関の評価結果の公表方法についてどのように思うか、最も近いものを選択してください。

【現状把握】

［大学全体の分析］

項目	1＝全くそう思わない		2＝あまりそう思わない		3＝どちらともいえない		4＝ややそう思う		5＝強くそう思う		回答数計※	
現在の公表方法で十分である	5	1.9%	35	13.4%	67	25.6%	110	42.0%	45	17.2%	262	99.6%
社会の理解を得られるようもっと分かりやすく公表すべき	6	2.3%	50	19.0%	93	35.4%	89	33.8%	25	9.5%	263	100.0%
公表内容が個別具体にすぎる	9	3.4%	121	46.0%	94	35.7%	32	12.2%	7	2.7%	263	100.0%
評価機関を超え内容・方法・様式を統一すべき	5	1.9%	35	13.4%	89	34.1%	86	33.0%	46	17.6%	261	99.2%
マスコミにも積極的に発信すべき	10	3.8%	50	19.0%	120	45.6%	58	22.1%	25	9.5%	263	100.0%
海外にも範囲を広げその内容を発信すべき	16	6.1%	61	23.2%	135	51.3%	40	15.2%	11	4.2%	263	100.0%

※回答選択肢ごとの割合は回答数計に対する割合を示し、「回答数計」欄の割合は本アンケートの回答数（263件）に対する回答の割合を示す。

［受審機関別の分析］

＜大学基準協会（JUAA）＞

項目	1＝全くそう思わない		2＝あまりそう思わない		3＝どちらともいえない		4＝ややそう思う		5＝強くそう思う		回答数計※	
現在の公表方法で十分である	3	1.9%	23	14.8%	39	25.2%	53	34.2%	37	23.9%	155	99.4%
社会の理解を得られるようもっと分かりやすく公表すべき	5	3.2%	30	19.2%	53	34.0%	53	34.0%	15	9.6%	156	100.0%
公表内容が個別具体にすぎる	4	2.6%	80	51.3%	44	28.2%	22	14.1%	6	3.8%	156	100.0%
評価機関を超え内容・方法・様式を統一すべき	1	0.6%	20	12.9%	41	26.5%	57	36.8%	36	23.2%	155	99.4%
マスコミにも積極的に発信すべき	7	4.5%	30	19.2%	66	42.3%	34	21.8%	19	12.2%	156	100.0%
海外にも範囲を広げその内容を発信すべき	12	7.7%	36	23.1%	75	48.1%	26	16.7%	7	4.5%	156	100.0%

※回答選択肢ごとの割合は回答数計に対する割合を示し、「回答数計」欄の割合は本アンケートの回答数（156件）に対する回答の割合を示す。

＜大学改革支援・学位授与機構（NIAD）＞

項目	1＝全くそう思わない		2＝あまりそう思わない		3＝どちらともいえない		4＝ややそう思う		5＝強くそう思う		回答数計※	
現在の公表方法で十分である	0	0.0%	5	15.6%	10	31.3%	15	46.9%	2	6.3%	32	100.0%
社会の理解を得られるようもっと分かりやすく公表すべき	0	0.0%	3	9.4%	14	43.8%	11	34.4%	4	12.5%	32	100.0%
公表内容が個別具体にすぎる	0	0.0%	12	37.5%	17	53.1%	3	9.4%	0	0.0%	32	100.0%
評価機関を超え内容・方法・様式を統一すべき	1	3.1%	3	9.4%	13	40.6%	12	37.5%	3	9.4%	32	100.0%
マスコミにも積極的に発信すべき	0	0.0%	4	12.5%	14	43.8%	13	40.6%	1	3.1%	32	100.0%
海外にも範囲を広げその内容を発信すべき	0	0.0%	6	18.8%	21	65.6%	4	12.5%	1	3.1%	32	100.0%

※回答選択肢ごとの割合は回答数計に対する割合を示し、「回答数計」欄の割合は本アンケートの回答数（32件）に対する回答の割合を示す。

＜日本高等教育評価機構（JIHEE）＞

項目	1＝全くそう思わない		2＝あまりそう思わない		3＝どちらともいえない		4＝ややそう思う		5＝強くそう思う		回答数計※	
現在の公表方法で十分である	2	4.0%	5	10.0%	9	18.0%	28	56.0%	6	12.0%	50	100.0%
社会の理解を得られるようもっと分かりやすく公表すべき	1	2.0%	9	18.0%	19	38.0%	19	38.0%	2	4.0%	50	100.0%
公表内容が個別具体にすぎる	3	6.0%	18	36.0%	23	46.0%	6	12.0%	0	0.0%	50	100.0%
評価機関を超え内容・方法・様式を統一すべき	1	2.0%	9	18.4%	24	49.0%	10	20.4%	5	10.2%	49	98.0%
マスコミにも積極的に発信すべき	2	4.0%	10	20.0%	27	54.0%	8	16.0%	3	6.0%	50	100.0%
海外にも範囲を広げその内容を発信すべき	3	6.0%	13	26.0%	25	50.0%	8	16.0%	1	2.0%	50	100.0%

※回答選択肢ごとの割合は回答数計に対する割合を示し、「回答数計」欄の割合は本アンケートの回答数（50件）に対する回答の割合を示す。

＜大学教育質保証・評価センター（JAQUE）＞

項目	1＝全くそう思わない		2＝あまりそう思わない		3＝どちらともいえない		4＝ややそう思う		5＝強くそう思う		回答数計※	
現在の公表方法で十分である	0	0.0%	1	4.8%	7	33.3%	13	61.9%	0	0.0%	21	100.0%
社会の理解を得られるようもっと分かりやすく公表すべき	0	0.0%	8	38.1%	6	28.6%	4	19.0%	3	14.3%	21	100.0%
公表内容が個別具体にすぎる	2	9.5%	9	42.9%	9	42.9%	1	4.8%	0	0.0%	21	100.0%
評価機関を超え内容・方法・様式を統一すべき	1	4.8%	3	14.3%	10	47.6%	6	28.6%	1	4.8%	21	100.0%
マスコミにも積極的に発信すべき	1	4.8%	5	23.8%	12	57.1%	1	4.8%	2	9.5%	21	100.0%
海外にも範囲を広げその内容を発信すべき	1	4.8%	6	28.6%	11	52.4%	1	4.8%	2	9.5%	21	100.0%

※回答選択肢ごとの割合は回答数計に対する割合を示し、「回答数計」欄の割合は本アンケートの回答数（21件）に対する回答の割合を示す。

＜大学・短期大学基準協会（JACA）＞

項目	1＝全くそう思わない		2＝あまりそう思わない		3＝どちらともいえない		4＝ややそう思う		5＝強くそう思う		回答数計※	
現在の公表方法で十分である	0	0.0%	1	25.0%	2	50.0%	1	25.0%	0	0.0%	4	100.0%
社会の理解を得られるようもっと分かりやすく公表すべき	0	0.0%	0	0.0%	1	25.0%	2	50.0%	1	25.0%	4	100.0%
公表内容が個別具体にすぎる	0	0.0%	2	50.0%	1	25.0%	0	0.0%	1	25.0%	4	100.0%
評価機関を超え内容・方法・様式を統一すべき	1	25.0%	0	0.0%	1	25.0%	1	25.0%	1	25.0%	4	100.0%
マスコミにも積極的に発信すべき	0	0.0%	1	25.0%	1	25.0%	2	50.0%	0	0.0%	4	100.0%
海外にも範囲を広げその内容を発信すべき	0	0.0%	0	0.0%	3	75.0%	1	25.0%	0	0.0%	4	100.0%

※回答選択肢ごとの割合は回答数計に対する割合を示し、「回答数計」欄の割合は本アンケートの回答数（4件）に対する回答の割合を示す。

【分析】

① 認証評価機関による評価結果の公表方法について、「現在の公表方法で十分」かどうかの質問に対し、これを肯定する回答は、「ややそう思う」42.0%と「強くそう思う」17.2%を合わせて 59.2%であった。「どちらともいえない」が 25.6%、「あまりそう思わない」13.4%、「全くそう思わない」1.9%が合わせて 15.3%であり、判断を留保する回答、否定的な回答が一定程度存在した一方で、現状を肯定する意見が６割近くに及んだ。これを申請評価機関別に確認すると、「そう思う」割合が高いのが JIHEE（68.0%）、JAQUE（61.9%）で、JUAA（58.1%）、NIAD（53.2%）は平均より若干低く、JACA はさらに低かった（25.0%）。

② 評価結果の公表方法について「社会の理解を得られるようもっと分かりやすく公表」すべきかどうかの質問に対し、これに賛同する回答は、「ややそう思う」33.8%と「強くそう思う」9.5%とを合わせて 43.3%であった。「どちらともいえない」大学が 35.4%も存在していること、および否定的回答も 21.3%（「あまりそう思わない」19.0%と「全くそう思わない」2.3%）存在することを勘案すると、評価結果をより分かりやすくしてほしい大学とそれ以外の大学とで判断が分かれた状況である。上記①にあるように「現在の公表方法で十分」と考える大学が多いものの、社会からの要請次第で情報公表の仕方に改善の余地がある、との考えがそこには包含されているのかもしれない。なお、この項を申請評価機関別に確認すると、「そう思う」とした回答が高いのは JACA（75.0%）、低いのは JAQUE（33.3%）であり、他は平均に近い回答率であった。

③ 評価結果の公表方法について「公表内容が個別具体にすぎる」かどうかの質問に対して、これを否定する回答は、「あまりそう思わない」46.0%と「全くそう思わない」3.4%とを合わせて 49.4%と約半数であった。「どちらともいえない」が 35.7%存在するとともに、これを肯定する意見（「ややそう思う」12.2%と「強くそう思う」2.7%）も 14.9%存在し、これも「現在の公表方法で十分」としながら、公表内容が細かすぎるとの認識を持つ大学も一定数存在していることを示す回答結果となった。この項を申請機関別にみると、「個別具体にすぎる」と「思わない」率が低いのは NIAD（37.5%）、次いで JIHEE（42.0%）で、そのほかは「思わない」との回答が過半数であった。

④ 評価機関の違いを超えて、評価結果の「内容・様式」と公表方法を統一すべきかどうかの質問に対し、これに賛同する回答は、「ややそう思う」33.0%と「強くそう思う」17.6%を

合わせて 50.6%と半数を若干超えた。一方、「どちらともいえない」は 34.1%、「あまりそう思わない」は 13.4%、「まったくそう思わない」は 1.9%であった。評価機関共通の内容・様式、方法での結果公表についての判断を留保する回答が相当数、否定的に捉える回答が一定数存在するものの、それらに比して肯定する回答が若干優勢だったと言える。それぞれの評価機関の認証評価の自律性を尊重することへの支持が根強いことが見てとれる。なお、これを申請評価機関ごとにみると、評価結果統一派が多いのは JUAA（60.0%）で、他の多くは賛成数が半数を切っており、内容・様式の統一に消極的であった（JIHEE（30.6%）、JAQUE（33.4%）、NIAD（46.9%））。

⑤ 評価結果を「マスコミにも積極的に発信すべき」かどうかの質問に対しては、「どちらともいえない」とする回答が 45.6%を占め、肯定的回答（「ややそう思う」22.1%、「強くそう思う」9.5%）が 31.6%、否定的回答（「あまりそう思わない」19.0%、「全くそう思わない」3.8%）が 22.8%であった。判断を留保する回答が多かったほか、これを肯定する回答、否定的に捉える回答のいずれも相当程度の割合で存在した。受審評価機関別にみると、これにやや肯定的だったのは、JACA（50.0%）、NIAD（43.7%）で、あとは JUAA（34.0%）、JIHEE（22.0%）、JAQUE（14.3%）とあまり積極的ではなかった。

⑥ 評価結果を「海外にも範囲を広げその内容を発信すべき」かの質問に対しても、「どちらともいえない」が 51.3%と過半数を占め、否定的回答（「あまりそう思わない」23.2%、「全くそう思わない」6.1%）が 29.3%、肯定的回答（「ややそう思う」15.2%、「強くそう思う」4.2%）が 19.4%であった。判断を留保する意見が相当程度占めたほか、それに否定的な回答も一定割合存在した点で、上記⑤と近い回答傾向にあった。なお、受審評価機関別にみても大きな差はないが、「そう思う」回答率を高い順にみると JACA（25.0%）、JUAA（21.2%）、JIHEE（18.0%）、NIAD（15.6%）、JAQUE（14.3%）であり、総じて評価結果の海外への発信については消極的であることが確認できた。

⑦ ＜その他＞自由記述回答によると、1-6 と同様に、「評価結果のボリュームも大きく、通読するものもいないように思う」「一般社会や高校生・保護者層には理解しづらい内容になっている」との意見があった。関連して「対社会向けと対大学向けのそれぞれで公表する」、「長所・特色又は課題・問題点をそれぞれキャッチコピーのような高校生や保護者、企業等社会全般に分かりやすく記憶に残りやすい文言で整理」したらどうかなどという改善提案も示された。

【意義】

評価結果の公表方法について肯定的な回答がなされたのは、「現在の公表方法で十分である」（59.2%）がもっとも多く、次いで「評価機関を超え内容・方法・様式を統一すべき」（50.6%）、「社会の理解を得られるようもっと分かりやすく公表すべき」（43.3%）が続いた。マスコミや海外への発信はそれほど望まれておらず、「どちらともいえない」以下の否定的な回答が相対的に多かった。

中教審での議論においては、評価結果を社会に浸透させることが課題として取り上げられているため、本設問において、評価機関間のバラつきを解消したり、わかりやすさを追求したり、

あるいはマスコミや海外への発信を強化することなどがそれほど求められておらず、現状を維持する意見が多かったのはやや意外であった。ただし、1－6 で取り上げた評価結果の内容に対する反応と比較すると、現状に否定的な回答が多い傾向にあり、自由記述に示される課題認識と合わせて、評価結果の公開方法には改善すべき点が存在しているということは認識すべきであると思われる。

改善策を検討する際は、何のために評価結果を公表するのか、という点に立ち返った反省が必要である。

1-8. 評価負担について

【設問】

認証評価の準備・対応において、どの点にどの程度の負担を感じたか、最も近いものを選択してください。

＜書類作成・提出＞

【現状把握】

［大学全体の分析］

項目	1＝全く負担でない		2＝あまり負担でない		3＝どちらともいえない		4＝やや負担		5＝非常に負担		回答数計※	
提出書類の種類・量	0	0.0%	11	4.2%	9	3.4%	81	30.8%	162	61.6%	263	100.0%
紙媒体での提出作業	7	2.7%	25	9.5%	28	10.7%	74	28.2%	128	48.9%	262	99.6%
文章による詳細な説明	0	0.0%	17	6.5%	33	12.6%	105	40.1%	107	40.8%	262	99.6%
作成マニュアルの理解	7	2.7%	40	15.3%	47	18.0%	105	40.2%	62	23.8%	261	99.2%

※回答選択肢ごとの割合は回答数計に対する割合を示し、「回答数計」欄の割合は本アンケートの回答数（263件）に対する回答の割合を示す。

［受審機関別の分析］

＜大学基準協会（JUAA）＞

項目	1＝全く負担でない		2＝あまり負担でない		3＝どちらともいえない		4＝やや負担		5＝非常に負担		回答数計※	
提出書類の種類・量	0	0.0%	8	5.1%	4	2.6%	42	26.9%	102	65.4%	156	100.0%
紙媒体での提出作業	1	0.6%	17	10.9%	13	8.3%	43	27.6%	82	52.6%	156	100.0%
文章による詳細な説明	0	0.0%	10	6.4%	17	10.9%	52	33.3%	77	49.4%	156	100.0%
作成マニュアルの理解	5	3.2%	25	16.1%	23	14.8%	56	36.1%	46	29.7%	155	99.4%

※回答選択肢ごとの割合は回答数計に対する割合を示し、「回答数計」欄の割合は本アンケートの回答数（156件）に対する回答の割合を示す。

＜大学改革支援・学位授与機構（NIAD）＞

項目	1＝全く負担でない		2＝あまり負担でない		3＝どちらともいえない		4＝やや負担		5＝非常に負担		回答数計※	
提出書類の種類・量	0	0.0%	0	0.0%	1	3.1%	10	31.3%	21	65.6%	32	100.0%
紙媒体での提出作業	6	19.4%	3	9.7%	7	22.6%	6	19.4%	9	29.0%	31	96.9%
文章による詳細な説明	0	0.0%	6	19.4%	4	12.9%	14	45.2%	7	22.6%	31	96.9%
作成マニュアルの理解	0	0.0%	3	9.7%	2	6.5%	19	61.3%	7	22.6%	31	96.9%

※回答選択肢ごとの割合は回答数計に対する割合を示し、「回答数計」欄の割合は本アンケートの回答数（32件）に対する回答の割合を示す。

＜日本高等教育評価機構（JIHEE）＞

項目	1＝全く負担でない		2＝あまり負担でない		3＝どちらともいえない		4＝やや負担		5＝非常に負担		回答数計※	
提出書類の種類・量	0	0.0%	0	0.0%	2	4.0%	15	30.0%	33	66.0%	50	100.0%
紙媒体での提出作業	0	0.0%	0	0.0%	2	4.0%	15	30.0%	33	66.0%	50	100.0%
文章による詳細な説明	0	0.0%	0	0.0%	7	14.0%	24	48.0%	19	38.0%	50	100.0%
作成マニュアルの理解	1	2.0%	8	16.0%	12	24.0%	21	42.0%	8	16.0%	50	100.0%

※回答選択肢ごとの割合は回答数計に対する割合を示し、「回答数計」欄の割合は本アンケートの回答数（50件）に対する回答の割合を示す。

＜大学教育質保証・評価センター（JAQUE）＞

項目	1＝全く負担でない		2＝あまり負担でない		3＝どちらともいえない		4＝やや負担		5＝非常に負担		回答数計※	
提出書類の種類・量	0	0.0%	3	14.3%	2	9.5%	13	61.9%	3	14.3%	21	100.0%
紙媒体での提出作業	0	0.0%	5	23.8%	5	23.8%	9	42.9%	2	9.5%	21	100.0%
文章による詳細な説明	0	0.0%	1	4.8%	5	23.8%	12	57.1%	3	14.3%	21	100.0%
作成マニュアルの理解	1	4.8%	3	14.3%	9	42.9%	7	33.3%	1	4.8%	21	100.0%

※回答選択肢ごとの割合は回答数計に対する割合を示し、「回答数計」欄の割合は本アンケートの回答数（21件）に対する回答の割合を示す。

＜大学・短期大学基準協会（JACA）＞

項目	1＝全く負担でない		2＝あまり負担でない		3＝どちらともいえない		4＝やや負担		5＝非常に負担		回答数計※	
提出書類の種類・量	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	1	25.0%	3	75.0%	4	100.0%
紙媒体での提出作業	0	0.0%	0	0.0%	1	25.0%	1	25.0%	2	50.0%	4	100.0%
文章による詳細な説明	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	3	75.0%	1	25.0%	4	100.0%
作成マニュアルの理解	0	0.0%	1	25.0%	1	25.0%	2	50.0%	0	0.0%	4	100.0%

※回答選択肢ごとの割合は回答数計に対する割合を示し、「回答数計」欄の割合は本アンケートの回答数（4件）に対する回答の割合を示す。

【分析】

① 「書類提出の種類・量」について負担を感じたかどうかの質問に対し、負担であると回答したのは、「非常に負担」61.6%と「やや負担」30.8%を合わせて 92.4%に上った。受審評価機関別では、負担であると回答した割合が高い順に、JACA（100%）、NIAD（96.9%）、JIHEE（96.0%）、JUAA（92.3%）と続き、JAQUE だけが 76.2 %と相対的に低い割合だった。受審評価機関による差はあるものの、ほとんどの大学が、評価のために準備する提出用書類の種類や量に負担を感じている状況がわかる。

② 「紙媒体での提出作業」について負担感があったかどうかの質問に対し、負担であると回答したのは、「非常に負担」48.9%と「やや負担」28.2%を合わせて 77.1%であった。受審評価機関別では、JACA（100%）、JIHEE（96.0%）が極めて高く、NIAD（48.4%）、JAQUE（52.4%）

はそれほど高くなかった（JUAA は 80.2%）。①や③ほどではないものの、全体としては資料提出を紙媒体で行うことに負担を感じる大学はかなり多いといえるが、資料提出のデジタル化はかなり進んでおり、その進捗の程度によって評価機関間に差が生じていると予想される。

③ 「文章による詳細な説明」をすることに負担を感じたかどうかの質問に対し、負担であると回答したのは、「非常に負担」40.8%と「やや負担」40.1%を合わせて 80.9%であった。報告書作成に際し文章で詳細に説明することに負担を感じる大学は８割程度に上った。受審評価機関別では、JACA（100%）、JIHEE（86.0%）、JUAA(82.7%)が高く、NIAD（67.8%）、JAQUE（71.4%）が低かった。報告書など、評価の拠り所となる資料の様式の違いにより、評価機関間で差が生じているものと予想される。

④ 「作成マニュアル」を理解することを負担に感じたかとの質問に対し、負担であると回答したのは、「非常に負担」23.8%と「やや負担」40.2%とを合わせて 64.0%であった。「どちらともいえない」は 18.0%、「あまり負担ではない」は 15.3%、「全く負担ではない」は 2.7%であり、「作成マニュアル」読み込みに負担を感じる回答は６割を超えているものの、①～③に比較すると少なく、また、それほど負担にはならないとする意見も若干認められた。なお、受審評価機関別でみると、NIAD（83.9%）がかなり高く、次いで JUAA（65.8%）、JIHEE（58.0%）、JACA（50.0%）が続き、JAQUE（38.1%）の負担感はそれほど高くなかった。機関間の差は、マニュアルの内容もさることながら、③と同様、提出資料の性質に依拠するものである可能性がある。

⑤ ＜その他＞自由記述には評価の準備に関し負担を具体的に訴える回答が記されている。大学基準協会の大学評価では、第３期認証評価の途中から、根拠資料をクラウドステージに提出する形式に移行した。そのこともあってか、「電子媒体による提出で事務量が軽減された」との意見もあったが、「資料番号の整理だけに非常に負荷がかかっている」など、技術的な負担感を訴えるものが多く認められた。また、「わかりにくい表現があり、作業の誤りに繋がったものもあった」と、評価業務を説明するハンドブックへの不満を提示する意見もあった。さらに、「分科会案受領から回答や資料提出までの期間が短かった」など、資料提出にかかるスケジュールに関する指摘をはじめとするさまざまな訴えが確認された。なお、2025 年より検討されている分野別評価への移行に関し、「学位プログラムごとに評価することで、評価資料の作成が従来以上に膨大となり、かえって「評価疲れ」につながらないか実務担当者として大きく懸念している」との意見も認められた。

【意義】

認証評価にまつわる申請大学が抱く負担感は、制度開始当初から続く課題である。特に「提出書類の種類・量」については「負担でない」との回答はわずか４％で、92.4%が負担に感じている。「文章による詳細な説明」（報告書の作成）も８割が負担に感じており、提出資料については抜本的な対策が必要である。注意が必要なのは、「分科会案受領から回答や資料提出までの期間が短かった」との自由記述回答にあるように、単に種類・量だけでなく、準備の時間的制約の存在である。スケジュールの見直しがどの程度可能なのか、その点も含めた改善が必要

である。本協会の場合、現在では提出資料の多く、特に根拠資料はほとんど電子化されているものの、一部紙媒体での提出が残っている（例えば財務諸表など）。そのことに対して 77.1%が負担に感じており、これについても何らかの対処を考える必要である。また、「作成マニュアルの理解」が負担であるという回答も 64.0%に上っている。自由回答には「わかりにくい表現があり、作業の誤りに繋がったものもあった」との記述もあり、期ごとに図表を増やすなど改善に努めてはいるものの、いまだ不十分であると思われる。ハンドブックをより分かり易いものにしたり、作業プロセスそのものを今以上に簡略化したりするなど、所要の工夫をする必要性がある。

なお、「紙媒体での提出作業」「文章による詳細な説明」に関しては、受審評価機関によってはそれほどの負担感が示されていない傾向もみられ、評価の根拠となる報告書、帳票等の様式や提出方法の工夫によっては、負担を減免できる可能性があることも示唆されている。

＜データ収集・準備＞

【現状把握】

［大学全体の分析］

	1＝全く負担でない		2＝あまり負担でない		3＝どちらともいえない		4＝やや負担		5＝非常に負担		回答数計※	
学内データの収集	0	0.0%	11	4.2%	17	6.5%	119	45.2%	116	44.1%	263	100.0%
教員への協力依頼	5	1.9%	15	5.7%	44	16.7%	131	49.8%	68	25.9%	263	100.0%
実地調査の準備	1	0.4%	12	4.6%	26	9.9%	123	46.8%	101	38.4%	263	100.0%
日程調整・対応	1	0.4%	30	11.4%	59	22.4%	128	48.7%	45	17.1%	263	100.0%

※回答選択肢ごとの割合は回答数計に対する割合を示し、「回答数計」欄の割合は本アンケートの回答数（263件）に対する回答の割合を示す。

［受審機関別の分析］

＜大学基準協会（JUAA）＞

	1＝全く負担でない		2＝あまり負担でない		3＝どちらともいえない		4＝やや負担		5＝非常に負担		回答数計※	
学内データの収集	0	0.0%	8	5.1%	9	5.8%	66	42.3%	73	46.8%	156	100.0%
教員への協力依頼	2	1.3%	9	5.8%	20	12.8%	77	49.4%	48	30.8%	156	100.0%
実地調査の準備	0	0.0%	10	6.4%	11	7.1%	64	41.0%	71	45.5%	156	100.0%
日程調整・対応	0	0.0%	19	12.2%	29	18.6%	77	49.4%	31	19.9%	156	100.0%

※回答選択肢ごとの割合は回答数計に対する割合を示し、「回答数計」欄の割合は本アンケートの回答数（156件）に対する回答の割合を示す。

＜大学改革支援・学位授与機構（NIAD）＞

	1＝全く負担でない		2＝あまり負担でない		3＝どちらともいえない		4＝やや負担		5＝非常に負担		回答数計※	
学内データの収集	0	0.0%	0	0.0%	2	6.3%	12	37.5%	18	56.3%	32	100.0%
教員への協力依頼	0	0.0%	1	3.1%	8	25.0%	18	56.3%	5	15.6%	32	100.0%
実地調査の準備	0	0.0%	0	0.0%	3	9.4%	19	59.4%	10	31.3%	32	100.0%
日程調整・対応	0	0.0%	2	6.3%	7	21.9%	18	56.3%	5	15.6%	32	100.0%

※回答選択肢ごとの割合は回答数計に対する割合を示し、「回答数計」欄の割合は本アンケートの回答数（32件）に対する回答の割合を示す。

＜日本高等教育評価機構（JIHEE）＞

	1＝全く負担でない		2＝あまり負担でない		3＝どちらともいえない		4＝やや負担		5＝非常に負担		回答数計※	
学内データの収集	0	0.0%	2	4.0%	3	6.0%	26	52.0%	19	38.0%	50	100.0%
教員への協力依頼	1	2.0%	4	8.0%	10	20.0%	25	50.0%	10	20.0%	50	100.0%
実地調査の準備	0	0.0%	2	4.0%	8	16.0%	24	48.0%	16	32.0%	50	100.0%
日程調整・対応	1	2.0%	6	12.0%	17	34.0%	18	36.0%	8	16.0%	50	100.0%

※回答選択肢ごとの割合は回答数計に対する割合を示し、「回答数計」欄の割合は本アンケートの回答数（50件）に対する回答の割合を示す。

＜大学教育質保証・評価センター（JAQUE）＞

	1＝全く負担でない		2＝あまり負担でない		3＝どちらともいえない		4＝やや負担		5＝非常に負担		回答数計※	
学内データの収集	0	0.0%	1	4.8%	3	14.3%	13	61.9%	4	19.0%	21	100.0%
教員への協力依頼	1	4.8%	1	4.8%	5	23.8%	10	47.6%	4	19.0%	21	100.0%
実地調査の準備	1	4.8%	0	0.0%	3	14.3%	13	61.9%	4	19.0%	21	100.0%
日程調整・対応	0	0.0%	2	9.5%	5	23.8%	13	61.9%	1	4.8%	21	100.0%

※回答選択肢ごとの割合は回答数計に対する割合を示し、「回答数計」欄の割合は本アンケートの回答数（21件）に対する回答の割合を示す。

＜大学・短期大学基準協会（JACA）＞

	1＝全く負担でない		2＝あまり負担でない		3＝どちらともいえない		4＝やや負担		5＝非常に負担		回答数計※	
学内データの収集	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	2	50.0%	2	50.0%	4	100.0%
教員への協力依頼	1	25.0%	0	0.0%	1	25.0%	1	25.0%	1	25.0%	4	100.0%
実地調査の準備	0	0.0%	0	0.0%	1	25.0%	3	75.0%	0	0.0%	4	100.0%
日程調整・対応	0	0.0%	1	25.0%	1	25.0%	2	50.0%	0	0.0%	4	100.0%

※回答選択肢ごとの割合は回答数計に対する割合を示し、「回答数計」欄の割合は本アンケートの回答数（4件）に対する回答の割合を示す。

【分析】

① 「学内データの収集」に負担を感じたかどうかの質問に対し、これを負担だったと回答したのは、「非常に負担」44.1%と「やや負担」45.2%とを合わせて 89.3%であり、ほとんどの大学がこれを負担に感じていることが明らかになった。受審評価機関別では、JACA(100%)が高く、NIAD（93.8%）、JIHEE（90.0%）、JUAA（89.1%）と続く。一方で JAQUE は 80.9%であり、他と比較してデータ収集に関しては若干負担感が少ないようである。

② 「教員への協力依頼」が負担だったか、との質問について、これを負担だったと回答したのは、「非常に負担」25.9%と「やや負担」49.8%とを合わせて 75.7%であり、①や③ほどではないものの、全体の 3/4 に上る大学がこれを負担に感じていることが分かった。なお、受審評価機関別でみると、JUAA が 80.2%と相対的に高く、次いで NIAD（71.9%）、JIHEE

（70.0%）、JAQUE（66.6%）が続く。あくまでも推論でしかないが、比較的受審校に大規模校が多い評価機関において、教員からの協力を得るのに苦労している傾向があるのかもしれない。

③ 「実地調査の準備」が負担だったかどうかについての質問に対し、負担だったと回答したのは、「やや負担」46.8%と「非常に負担」38.4%を合わせて 85.2%であり、やはり多くの大学がこれを負担に感じていることが分かった。受審評価機関別では、NIAD が 90.7%と最も高く、次いで JUAA（86.5%）、JAQUE（80.9%）、JIHEE（80.0%）と続く。NIAD の場合は、オンラインによる面談調査とキャンパスへの訪問調査とを２段階方式で実施しており、その方法が負担感に影響している可能性がある。

④ 「日程調整・対応」業務に負担を感じているかとの質問に対し、これを負担と回答した大学は、「やや負担」48.7%と「非常に負担」17.1%を合わせて 65.8%となった。一方、「どちらともいえない」も 22.4%、負担に感じないとする回答も 11.8%（「あまり負担ではない」11.4%、「全く負担ではない」0.4%）存在し、日程調整を負担に感じる回答割合は高かったものの、①～③ほどではないことが判明した。なお、受審評価機関別でみた場合、NIAD（71.9%）、JUAA（69.3%）、JAQUE（66.7%）が相対的に高く、JIHEE（52.0%）、JACA（50.0%）はそれほど高くない。JIHEE の場合は、まず申請大学の都合で実地調査の日程を決め、それに対応できる評価者を当該大学の担当にあてる方式を採っているため、大学側の負担感が少ないのかもしれない。

⑤ ＜その他＞自由記述に示される意見としては、「学部・研究科の数が多いため、単純に集めるデータ数が膨大」や「過去に文書管理規程（法令に準拠）で定められた保存期間切れの資料を当然のように求められた」などという苦情に近い不満、「教員の入れ替わりにより、情報収集に苦慮した」など、多様な不満が示された。特に「実地調査１日目終了後に伝達された追加提出資料の作成が負担だった」「実地調査前の質問後、夏期一斉休暇を挟むため、回答までに確保できる実営業日が少なくなり、作業負担が非常に大きい」「分科会案受領から収集・取りまとめを行うまでの期間が非常に短い」（以上、すべて筆者の意訳）等、前問＜書類作成・提出＞同様、資料提出に関連するスケジュールがタイトであることを訴える不満が複数示された点に注意が必要である。

【意義】

前問同様、評価にあたっての準備にあたり、何が負担だったのかを問うている。いずれも高い割合で負担感が示されたが、とりわけ「学内データの収集」（89.3%）、「実地調査の準備」（85.2%）は、前問の「提出資料の種類・量」（92.4%）ほどではないものの、多くの大学が負担に感じていることを示している。特に「実地調査の準備」に関しては、自由記述においても、実地調査前に送付される質問への対応、実地調査１日目終了後に示される追加リクエストへの対応について、時間が制約されているなかで迅速な対処が求められていることに強い負担を訴える意見が複数提示されている。

教育を改善させていくうえで、また第三者に自らの教育の適切性を説明するうえで、適切な根拠に基づいてこれを行うことは極めて重要である。そういった価値観が学内構成員に共有さ

れ質保証の文化が醸成されていけば、認証評価のための「学内データの収集」はそれほど大きな負担にはならないはずである。そのように本協会では大学に説明して、エビデンスに基づく質保証文化の醸成を訴え続けてきた。一方で、実地調査前のごく限られた時間のなかで大学に対応できることには限度がある。評価機関としては、エビデンスの重要性を引き続き訴え続ける一方で、大学に過度な負担を強いることのないよう、大学の事情も踏まえた柔軟な対応が望まれる。

なお本設問においても、受審評価機関による差が認められる項目があり、特に実地調査については、日程調整の方法などの差により、負担感に違いが生じている可能性がある。

また、「教員への協力依頼」に伴う負担については、本来教員にも認証評価プロセスへの積極参加が求められることである。そのことも念頭において、負担の中身を、さらには認証評価への教職員の関わり方の改善も含めて、吟味していく必要がある。

＜制度的要求＞

【現状把握】

［大学全体の分析］

項目	1＝全く負担でない		2＝あまり負担でない		3＝どちらともいえない		4＝やや負担		5＝非常に負担		回答数計※	
複雑な内部質保証の構築	3	1.1%	19	7.2%	47	17.9%	132	50.2%	62	23.6%	263	100.0%
要求事項の増加	2	0.8%	10	3.8%	42	16.0%	139	52.9%	70	26.6%	263	100.0%
形式的な確認項目の多さ	1	0.4%	18	6.9%	57	21.8%	121	46.2%	65	24.8%	262	99.6%
評価目的・評価に伴うメリットを見通せない作業量の多さ	1	0.4%	12	4.6%	64	24.3%	99	37.6%	87	33.1%	263	100.0%

※回答選択肢ごとの割合は回答数計に対する割合を示し、「回答数計」欄の割合は本アンケートの回答数（263件）に対する回答の割合を示す。

［受審機関別の分析］

＜大学基準協会（JUAA）＞

項目	1＝全く負担でない		2＝あまり負担でない		3＝どちらともいえない		4＝やや負担		5＝非常に負担		回答数計※	
複雑な内部質保証の構築	1	0.6%	13	8.3%	26	16.7%	74	47.4%	42	26.9%	156	100.0%
要求事項の増加	1	0.6%	6	3.8%	23	14.7%	79	50.6%	47	30.1%	156	100.0%
形式的な確認項目の多さ	0	0.0%	13	8.3%	32	20.5%	63	40.4%	48	30.8%	156	100.0%
評価目的・評価に伴うメリットを見通せない作業量の多さ	0	0.0%	7	4.5%	33	21.2%	57	36.5%	59	37.8%	156	100.0%

※回答選択肢ごとの割合は回答数計に対する割合を示し、「回答数計」欄の割合は本アンケートの回答数（156件）に対する回答の割合を示す。

＜大学改革支援・学位授与機構（NIAD）＞

項目	1＝全く負担でない		2＝あまり負担でない		3＝どちらともいえない		4＝やや負担		5＝非常に負担		回答数計※	
複雑な内部質保証の構築	0	0.0%	0	0.0%	6	18.8%	15	46.9%	11	34.4%	32	100.0%
要求事項の増加	0	0.0%	0	0.0%	7	21.9%	16	50.0%	9	28.1%	32	100.0%
形式的な確認項目の多さ	0	0.0%	0	0.0%	4	12.9%	22	71.0%	5	16.1%	31	96.9%
評価目的・評価に伴うメリットを見通せない作業量の多さ	0	0.0%	1	3.1%	6	18.8%	14	43.8%	11	34.4%	32	100.0%

※回答選択肢ごとの割合は回答数計に対する割合を示し、「回答数計」欄の割合は本アンケートの回答数（32件）に対する回答の割合を示す。

＜日本高等教育評価機構（JIHEE）＞

項目	1＝全く負担でない		2＝あまり負担でない		3＝どちらともいえない		4＝やや負担		5＝非常に負担		回答数計※	
複雑な内部質保証の構築	2	4.0%	4	8.0%	10	20.0%	27	54.0%	7	14.0%	50	100.0%
要求事項の増加	1	2.0%	2	4.0%	7	14.0%	28	56.0%	12	24.0%	50	100.0%
形式的な確認項目の多さ	0	0.0%	4	8.0%	12	24.0%	24	48.0%	10	20.0%	50	100.0%
評価目的・評価に伴うメリットを見通せない作業量の多さ	0	0.0%	4	8.0%	14	28.0%	18	36.0%	14	28.0%	50	100.0%

※回答選択肢ごとの割合は回答数計に対する割合を示し、「回答数計」欄の割合は本アンケートの回答数（50件）に対する回答の割合を示す。

＜大学教育質保証・評価センター（JAQUE）＞

項目	1＝全く負担でない		2＝あまり負担でない		3＝どちらともいえない		4＝やや負担		5＝非常に負担		回答数計※	
複雑な内部質保証の構築	0	0.0%	1	4.8%	5	23.8%	14	66.7%	1	4.8%	21	100.0%
要求事項の増加	0	0.0%	1	4.8%	5	23.8%	13	61.9%	2	9.5%	21	100.0%
形式的な確認項目の多さ	1	4.8%	1	4.8%	8	38.1%	10	47.6%	1	4.8%	21	100.0%
評価目的・評価に伴うメリットを見通せない作業量の多さ	1	4.8%	0	0.0%	9	42.9%	9	42.9%	2	9.5%	21	100.0%

※回答選択肢ごとの割合は回答数計に対する割合を示し、「回答数計」欄の割合は本アンケートの回答数（21件）に対する回答の割合を示す。

＜大学・短期大学基準協会（JACA）＞

項目	1＝全く負担でない		2＝あまり負担でない		3＝どちらともいえない		4＝やや負担		5＝非常に負担		回答数計※	
複雑な内部質保証の構築	0	0.0%	1	25.0%	0	0.0%	2	50.0%	1	25.0%	4	100.0%
要求事項の増加	0	0.0%	1	25.0%	0	0.0%	3	75.0%	0	0.0%	4	100.0%
形式的な確認項目の多さ	0	0.0%	0	0.0%	1	25.0%	2	50.0%	1	25.0%	4	100.0%
評価目的・評価に伴うメリットを見通せない作業量の多さ	0	0.0%	0	0.0%	2	50.0%	1	25.0%	1	25.0%	4	100.0%

※回答選択肢ごとの割合は回答数計に対する割合を示し、「回答数計」欄の割合は本アンケートの回答数（4件）に対する回答の割合を示す。

【分析】

① 認証評価機関からの「複雑な内部質保証の構築」の要求を負担に感じたかどうかの質問に対し、これを負担であると回答した大学は、「やや負担」50.2%と「非常に負担」23.6%を合わせて 73.8%であり、これを負担に感じる割合は 3/4 に上った。申請評価機関別にみると、NIAD が 81.3%と最も高く、次いで JACA（75.0%）、JUAA（74.3%）、JAQUE（71.5%）が続いている。各評価機関によって内部質保証に求められる要件に差があるとの指摘もあるが、それとの関係については今後、慎重な検証が必要である。

② 評価機関からの要求事項が増加していると感じこのことにさらなる負担感を覚えたかどうかの質問に対し、負担と回答した大学は「やや負担」52.9%と「非常に負担」26.6%を合わせて 79.5%となった。申請評価機関別では、JUAA（80.7%）、JIHEE（80.0%）が高く、次いで NIAD（78.1%）、JACA（75.0%）、JAQUE（71.4%）が続く。評価に関する要求事項には

法令の改正に依るものが多く、必ずしも評価機関だけが責を負うものではないと思われる。ただ、受審する大学側としては、要求されることが年々増え、先がみえないということにプレッシャーを感じているのかもしれない。

③ 認証評価における「形式的な確認項目の多さ」が負担であると感じたかどうかの質問に対し、これを負担であると回答した大学は、「やや負担」46.2%と「非常に負担」24.8%を合わせて71.0%であった。「どちらともいえない」21.8%も相応の割合を占めたが、これを負担に感じる割合が高かった。申請評価機関別では、NIADが87.1%と抜きんでて高く、次いでJACA（75.0%）、JUAA（71.2%）、JIHEE（68.0%）が続き、JAQUEは52.4%とかなり低い結果となっている。本件については各機関の実際の確認項目（評価項目だけに限らない）数と対比して検証してみる必要があろう。

④ 「評価目的・評価に伴うメリットを見通せない作業量の多さ」に負担を感じたかどうかの質問に対しては、これを負担であると回答した大学は、「やや負担」37.6%と「非常に負担」33.1%を合わせて70.7%であった。③同様、「どちらともいえない」24.3%も相応の割合を占めたが、やはり、これを負担に感じる割合が高かった。申請評価機関別に確認すると、NIAD（78.2%）、JUAA（74.3%）がやや高く、次いでJIHEE（64.0%）が続き、JAQUE（52.4%）とJACA（50.0%）は約半数程度の回答にとどまった。評価を有効に実施するためには、その目的の周知と確実なメリットが重要になってくる。準備や運営に係る作業等の軽減に加え、評価結果が大学の改善に役立つという実感をもってもらえるよう、評価機関には一段の努力が求められる。

＜その他＞自由記述に示される意見としては、「内部質保証活動を記録に残すための書類作成作業が非効率的で大いに負担となって」いる、など、「内部質保証の記録」が目的化している本末転倒な状況を訴えているものや、「改善事例を多数示し、自己改善機能があることを示しているにもかかわらず、自主的な改善が十分に認められ」なかった、など、1-6 ①「大学の理念・目的を理解した評価結果だった」、④「評価の根拠が明確だった」で高い肯定率が示されたこととは異なる事例が見受けられた。

【意義】

本設問では、認証評価の受審及びその準備に関わり、評価機関から要求されることがらに対する負担感を尋ねている。ここでも全体的に高い負担感が提示されている。「内部質保証の構築」（73.8%）よりも「要求事項の増加」（79.5%）の方が高く、先の見えない要求事項のインフレが心理的な圧力になっているのかもしれない。本設問中、申請評価機関の違いにより差が大きかったのは「形式的な確認項目の多さ」を負担に感じるか、という項目である。実際の評価機関ごとの確認項目（数）の差がどの程度影響しているのか、検証することが望まれる。
自由記述に示される、内部質保証が教育の改善ではなく自己目的化してしまっている事例等があることに鑑み、認証評価機関として、大学に内部質保証の意義をより一層強く訴えかける必要がある。その一方で、「各大学の特性に応じてより柔軟な制度設計を認めることを期待する」との要請があるように、評価において大学に何を求めるのか、慎重に精査していくことがこれからの大きな課題となろう。

③「内部質保証」と学習達成度評価

以下では、内部質保証と学習成果の評価に関する設問について分析していく。その際、全体の傾向と、［設置形態］と［受審認証評価機関］別でどのような傾向が見られるかも探っていく。

ここで改めて、回答大学の属性内訳を表１（設置形態）および表２（受審認証評価機関）に示す。設置形態においては私立大学が、受審認証評価機関においては大学基準協会がそれぞれ過半数を占めている。したがって、全体の集計傾向はこれらの属性の影響を強く受けている点に留意されたい。また、表３に示すように、設置形態と受審認証評価機関には強い連関が見られ（クラメールの連関係数 V=.809）、私立大学であれば大学基準協会、国立大学であれば大学改革支援・学位授与機構、公立大学であれば大学教育質保証・評価センターに受審しているところがほとんどである。よって、［設置形態］と［受審認証評価機関］別で検討はするものの、そこで見出された傾向が設置形態に起因するものなのか、受審認証評価機関に起因するものなのかを弁別することは困難であるため、解釈には慎重になる必要があることを付言しておきたい。

表1 本調査における設置形態の度数分布(n=263)

選択肢	度数	割合(%)
私立	203	77.2
国立	30	11.4
公立	30	11.4
合計	263	100

表2 本調査における受審認証評価機関の度数分布(n=263)

選択肢	度数	割合(%)
大学基準協会	156	59.3
日本高等教育評価機構	50	19.0
大学改革支援・学位授与機構	32	12.2
大学教育質保証・評価センター	21	8.0
大学・短期大学基準協会	4	1.5
合計	263	100

※小数点第二位を四捨五入したため、合計が 100%とならない場合がある。

表3 設置形態と認証評価機関のクロス集計(n=263)

変数		【直近に受審した機関別認証評価機関】					
	カテゴリ	大学基準協会	日本高等教育評価機構	大学改革支援・学位授与機構	大学教育質保証・評価センター	大学・短期大学基準協会	合計
設置形態	私立	148	50	1	0	4	203
	国立	2	0	28	0	0	30
	公立	6	0	3	21	0	30
	合計	156	50	32	21	4	263

1-9.＜内部質保証の実施単位＞

【設問】

教育の質を保障する取り組みの実際の運用状況について、最も近いものを 1 つ選択してください。

【現状把握】

［大学全体の分析］

表４ 設問 1-9 の度数分布(n=263)

選択肢	度数	割合(%)
全学の方針に基づき、各レベルが連携して実施	161	61.2
全学の方針はあるが、実際は各部局で独自に実施	62	23.6
体系的な仕組みが構築途上	23	8.8
部局ごとに独自の取り組みを実施し、全学調整は限定的	13	4.9
主に個々の教員の自主的な取り組みに依存	2	0.8
その他	2	0.8
合計	263	100

※小数点第二位を四捨五入したため、合計が 100%とならない場合がある。

ここでは、「内部質保証」の取り組みを大学のいずれのレベルで実施しているかを質問した。度数分布を表４に示す。「全学の方針に基づき、各レベルが連携して実施」が 61.2%と最も回答割合が高く、次いで「全学の方針はあるが、実際は各部局で独自に実施」23.6%の順であった。ほとんどの大学で、内部質保証が全学の方針のもとで部局横断的に、若しくは独自の単位で実施されていることを示す回答結果となった。

［受審機関別の分析］

表5 設問 1-9 と受審認証評価機関のクロス集計(n=263)

カテゴリ	【直近に受審した機関別認証評価機関】 大学基準協会	日本高等教育評価機構	大学改革支援・学位授与機構	大学教育質保証・評価センター	大学・短期大学基準協会	合計
全学の方針に基づき、各レベルが連携して実施	94	31	24	10	2	161
全学の方針はあるが、実際は各部局で独自に実施	41	11	4	4	2	62
体系的な仕組みが構築途上	13	4	2	4	0	23
部局ごとに独自の取り組みを実施し、全学調整は限定的	6	2	2	3	0	13
主に個々の教員の自主的な取り組みに依存	0	2	0	0	0	2
その他	2	0	0	0	0	2
合計	156	50	32	21	4	263

表6 設問 1-9 と受審認証評価機関のクロス集計(列ごとの比率(%))(n=263)

カテゴリ	【直近に受審した機関別認証評価機関】 大学基準協会	日本高等教育評価機構	大学改革支援・学位授与機構	大学教育質保証・評価センター	大学・短期大学基準協会	合計
全学の方針に基づき、各レベルが連携して実施	60.3	62.0	75.0	47.6	50.0	61.2
全学の方針はあるが、実際は各部局で独自に実施	26.3	22.0	12.5	19.1	50.0	23.6
体系的な仕組みが構築途上	8.3	8.0	6.3	19.1	0.0	8.8

部局ごとに独自の取り組みを実施し、全学調整は限定的	3.9	4.0	6.3	14.3	0.0	4.9
主に個々の教員の自主的な取り組みに依存	0.0	4.0	0.0	0.0	0.0	0.8
その他	1.3	0.0	0.0	0.0	0.0	0.8
合計	100	100	100	100	100	100

※小数点第二位を四捨五入したため、合計が100%とならない場合がある。

表５および表６に、本設問と、大学が直近に受審した機関別認証評価機関のクロス集計表を示す。なお、本設問と認証評価機関のクラメールの連関係数はV = .099 であり、実質的な連関は小さいといえる。その前提を踏まえたうえで、割合を細かくみる。「大学改革支援・学位授与機構」を受審した大学において、「全学の方針に基づき、各レベルが連携して実施」の割合が75.0%と最も高かった。これに対し、「大学基準協会」では 60.3%、「日本高等教育評価機構」では62.0%、「大学教育質保証・評価センター」では47.6%となった。 また、「体系的な仕組みが構築途上」と回答した割合は、「大学教育質保証・評価センター」受審校で 19.1%と相対的に高く、機関ごとの受審大学の特性や進捗段階に差異をみてとれる。

[設置形態別の分析]

表７ 設問1-9と設置形態のクロス集計(n=263)

カテゴリ	【設置形態】 私立	国立	公立	合計
全学の方針に基づき、各レベルが連携して実施	121	24	16	161
全学の方針はあるが、実際は各部局で独自に実施	52	3	7	62
体系的な仕組みが構築途上	18	1	4	23
部局ごとに独自の取り組みを実施し、全学調整は限定的	8	2	3	13
主に個々の教員の自主的な取り組みに依存	2	0	0	2
その他	2	0	0	2
合計	203	30	30	263

表８ 設問 1-9 と設置形態のクロス集計(列ごとの比率(%))(n=263)

カテゴリ	【設置形態】			合計
	私立	国立	公立	
全学の方針に基づき、各レベルが連携して実施	59.6	80.0	53.3	61.2
全学の方針はあるが、実際は各部局で独自に実施	25.6	10.0	23.3	23.6
体系的な仕組みが構築途上	8.9	3.3	13.3	8.8
部局ごとに独自の取り組みを実施し、全学調整は限定的	3.9	6.7	10.0	4.9
主に個々の教員の自主的な取り組みに依存	1.0	0.0	0.0	0.8
その他	1.0	0.0	0.0	0.8
合計	100	100	100	100

※小数点第二位を四捨五入したため、合計が 100%とならない場合がある。

表７および表８に、本設問と、設置形態のクロス集計表を示す。なお、本設問と設置形態のクラメールの連関係数は V=.102 であり、実質的な連関は小さいといえる。その前提を踏まえたうえで、割合を細かくみる。「全学の方針に基づき、各レベルが連携して実施」と回答した割合は、国立大学が 80.0%と最も高く、次いで私立大学が 59.6%、公立大学が 53.3%であった。 一方で、「全学の方針はあるが、実際は各部局で独自に実施」の回答については、私立大学が 25.6%、公立大学が 23.3%に対し、国立大学は 10.0%にとどまった。国立大学では全学的な連携が強く認識されている傾向にある一方、公私立大学の一部では方針と運用の乖離、あるいは部局の独自性が一定程度残っている状況がうかがえる。

1-10.＜内部質保証における学習成果の位置づけ＞

【設問】

貴大学の内部質保証において、学生の学習成果の評価をどのように位置づけてきたか、最も近いものを 1 つ選択してください。なお、ここでいう「学習成果の評価」は、ディプロマ・ポリシーに掲げられた学位プログラムレベルの教育目標についての達成度の評価を指します。

【現状把握】

［大学全体の分析］

表9 設問 1-10 の度数分布

選択肢	度数	割合(%)
重要事項として実施：学習成果の評価を重要事項として位置づけているが、他の評価項目と同等の扱いである	137	52.1

最優先事項として実施：学習成果の評価最優先事項とし、全学的に体系的に実施している	74	28.1
条件・体制面の評価が中心：主にカリキュラムの系統性・適切性の検討、カリキュラムマップやツリーの作成や教育体制の整備（教員の配置、教育用施設・設備、情報インフラ等）に留まっており、学習成果の評価を行っていない	31	11.8
部分的に実施：一部の学部・学科で学習成果の評価を行っているが、全学的な仕組みはない	16	6.1
仕組みが未整備：内部質保証の仕組み自体がまだ十分に機能していない	5	1.9
合計	263	100

※小数点第二位を四捨五入したため、合計が100%とならない場合がある。

ここでは、「内部質保証」の取り組みの中で「学習成果」の評価をどう位置づけているかを質問した。度数分布を表９に示す。内部質保証の「重要事項（ただし、他の評価項目と同等の扱い)」として位置づけている大学が52.1%とその回答割合が最も高く、以下、「最優先事項として実施」28.1%、内部質保証では教育活動を支える「条件・体制面の評価」が中心に据えられており、「学習成果の評価を行っていない」が11.8%の順であった。

多くの大学で、学習成果の評価が、内部質保証の取り組みの中での重要な事項として位置づけられていた。ただし、これを最優先事項とする大学は３割弱にとどまった。

［受審機関別の分析］

表10　設問1-10と受審認証評価機関のクロス集計(n＝263)

カテゴリ	【直近に受審した機関別認証評価機関】 大学基準協会	日本高等教育評価機構	大学改革支援・学位授与機構	大学教育質保証・評価センター	大学・短期大学基準協会	合計
重要事項として実施	81	22	22	9	3	137
最優先事項として実施	48	18	4	3	1	74
条件・体制面の評価が中心	17	5	4	5	0	31
部分的に実施	10	3	1	2	0	16
仕組みが未整備	0	2	1	2	0	5
合計	156	50	32	21	4	263

表 11　設問 1-10 と受審認証評価機関のクロス集計(列ごとの比率(%))(n＝263)

カテゴリ	【直近に受審した機関別認証評価機関】 大学基準協会	日本高等教育評価機構	大学改革支援・学位授与機構	大学教育質保証・評価センター	大学・短期大学基準協会	合計
重要事項として実施	51.9	44.0	68.8	42.9	75.0	52.1
最優先事項として実施	30.8	36.0	12.5	14.3	25.0	28.1
条件・体制面の評価が中心	10.9	10.0	12.5	23.8	0.0	11.8
部分的に実施	6.4	6.0	3.1	9.5	0.0	6.1
仕組みが未整備	0.0	4.0	3.1	9.5	0.0	1.9
合計	100	100	100	100	100	100

※小数点第二位を四捨五入したため、合計が 100%とならない場合がある。

表 10 および表 11 に、本設問と、大学が直近に受審した機関別認証評価機関のクロス集計表を示す。なお、本設問と認証評価機関のクラメールの連関係数は V=.107 であり、実質的な連関は小さいといえる。その前提を踏まえたうえで、割合を細かくみる。直近に受審した機関別に見ると、「日本高等教育評価機構」および「大学基準協会」を受審した大学において、「最優先事項として実施」との回答がそれぞれ 36.0%、30.8%となり、相対的に高い割合を示した。 一方、「大学改革支援・学位授与機構」の受審校では、「重要事項として実施（他の評価項目と同等の扱い)」が 68.8%と際立って高く、「最優先事項」とする割合は 12.5%にとどまった。 また、「大学教育質保証・評価センター」の受審校では、「条件・体制面の評価が中心（学習成果の評価を行っていない)」が 23.8%、「仕組みが未整備」が 9.5%となり、学習成果評価の本格的導入に向けた課題が他の機関受審校よりも大きい傾向が見られた。

[設置形態別の分析]

表 12　設問 1-10 と設置形態のクロス集計(n＝263)

カテゴリ	【設置形態】			合計
	私立	国立	公立	
重要事項として実施	101	22	14	137
最優先事項として実施	65	4	5	74
条件・体制面の評価が中心	23	2	6	31
部分的に実施	12	1	3	16
仕組みが未整備	2	1	2	5
合計	203	30	30	263

表 13　設問 1-10 と設置形態のクロス集計(列ごとの比率(%))(n＝263)

カテゴリ	【設置形態】			合計
	私立	国立	公立	
重要事項として実施	49.8	73.3	46.7	52.1
最優先事項として実施	32.0	13.3	16.7	28.1
条件・体制面の評価が中心	11.3	6.7	20.0	11.8
部分的に実施	5.9	3.3	10.0	6.1
仕組みが未整備	1.0	3.3	6.7	1.9
合計	100	100	100	100

※小数点第二位を四捨五入したため、合計が 100%とならない場合がある。

表 12 および表 13 に、本設問と、設置形態のクロス集計表を示す。なお、本設問と設置形態のクラメールの連関係数は V=.138 であり、実質的な連関は小さいといえる。その前提を踏まえたうえで、割合を細かくみる。私立大学において「最優先事項として実施」が 32.0%と最も高く、国立大学（13.3%）、公立大学（16.7%）を大きく上回った。私立大学では、学習成果の可視化を経営戦略や教育の質保証の核心として積極的に位置づけている大学が多いことが推察される。 対照的に、国立大学では「重要事項として実施」が 73.3%と大半を占めており、学習成果評価を重視しつつも、あくまで多面的な評価項目の一つとして位置づける堅実な姿勢がうかがえる。 公立大学は「条件・体制面の評価が中心」が 20.0%と、国公私立の中で最も高く、学習成果評価の実施体制の整備自体に課題を抱えている大学が相対的に多い現状が示唆された。

1-11.＜学習成果の評価指標の種類＞

【設問】

貴大学では、ディプロマ・ポリシーに掲げられた学位プログラムレベルの教育目標の達成度を測るために、どのような評価方法を用いていますか。該当するものをすべて選択してください。なお、ここでいう「学習成果の評価」は、ディプロマ・ポリシーに掲げられた学位プログ

ラムレベルの教育目標についての達成度の評価を指します。

【現状把握】

［大学全体の分析］

表 14 設問 1-11 の度数分布

選択肢	「該当する」の度数	回答機関数（n=263）に対する割合(%)
間接評価：学生アンケート	213	81.0
結果指標：卒業率・留年率	157	59.7
結果指標：就職率・進学率	154	58.6
間接評価：学生の自己評価アンケート	131	49.8
直接評価：標準化されたテスト（PROG、GPS-Academic、TOEIC 等）	121	46.0
直接評価：卒業論文・卒業研究等、集大成の成果物の評価（ルーブリックなし）	110	41.8
直接評価：科目の成績情報をディプロマ・ポリシーに紐づけて集約（ルーブリックなし）	103	39.2
直接評価：卒業論文・卒業研究等、集大成の成果物の評価（ルーブリックあり）	97	36.9
直接評価：上記以外のディプロマ・ポリシーに直結する重要科目における評価（ルーブリックなし）	66	25.1
直接評価：上記以外のディプロマ・ポリシーに直結する重要科目における評価（ルーブリックあり）	54	20.5
直接評価：ポートフォリオ評価（学生の学習記録や成果物等を体系的に蓄積・評価）（ルーブリックなし）	52	19.8
直接評価：科目の成績情報をディプロマ・ポリシーに紐づけて集約（ルーブリックあり）	49	18.6
直接評価：ポートフォリオ評価（学生の学習記録や成果物等を体系的に蓄積・評価）（ルーブリックあり）	44	16.7
その他	13	4.9
特に評価は行っていない	2	0.7

※小数点第二位を四捨五入したため、合計が 100%とならない場合がある。

学位プログラムレベルの教育目標で、ディプロマ・ポリシーの掲げる「学習成果」の達成度を測るための評価指標として多く用いられているものは何かについて質問した。度数分布を表 14 に示す。なお本設問は複数回答可であり、示す割合は回答機関数（n=263）に対するものである。最も多く選択されていたのは学生アンケート、つまり間接評価であり、次に卒業率や就職率等の結果指標が続く。直接評価への取組は５割弱にとどまっている。ルーブリックの使用

にかかわらず集大成の成果物の評価と、標準化テストが比較的多い。ただし、ディプロマ・ポリシーに直結する重要科目の評価や、ポートフォリオ評価に関する取組も、15～25%程度とはいえ実施されているということは重要な知見である。

［受審機関別の分析］

表 15　設問 1-11「結果指標：卒業率・留年率」と認証評価機関のクロス集計(n=263)

変数		【直近に受審した機関別認証評価機関】					
	カテゴリ	大学基準協会	日本高等教育評価機構	大学改革支援・学位授与機構	大学教育質保証・評価センター	大学・短期大学基準協会	合計
結果指標：卒業率・留年率	該当しない	64	11	15	14	2	106
	該当する	92	39	17	7	2	157
	合計	156	50	32	21	4	263

表 16　設問 1-11「結果指標：卒業率・留年率」と認証評価機関のクロス集計(列ごとの比率(%))(n=263)

変数		【直近に受審した機関別認証評価機関】					
	カテゴリ	大学基準協会	日本高等教育評価機構	大学改革支援・学位授与機構	大学教育質保証・評価センター	大学・短期大学基準協会	合計
結果指標：卒業率・留年率	該当しない	41.0	22.0	46.9	66.7	50.0	40.3
	該当する	59.0	78.0	53.1	33.3	50.0	59.7
	合計	100	100	100	100	100	100

※小数点第二位を四捨五入したため、合計が 100%とならない場合がある。

表 17　設問 1-11「直接評価:標準化されたテスト」と認証評価機関のクロス集計(n=263)

変数		【直近に受審した機関別認証評価機関】					
	カテゴリ	大学基準協会	日本高等教育評価機構	大学改革支援・学位授与機構	大学教育質保証・評価センター	大学・短期大学基準協会	合計
直接評価：標準化されたテスト	該当しない	69	28	25	17	3	142
	該当する	87	22	7	4	1	121
	合計	156	50	32	21	4	263

表 18　設問 1-11「直接評価:標準化されたテスト」と認証評価機関のクロス集計(列ごとの比率(%))(n=263)

変数		【直近に受審した機関別認証評価機関】					
	カテゴリ	大学基準協会	日本高等教育評価機構	大学改革支援・学位授与機構	大学教育質保証・評価センター	大学・短期大学基準協会	合計
直接評価：標準化されたテスト	該当しない	44.2	56.0	78.1	81.0	75.0	54.0
	該当する	55.8	44.0	21.9	19.1	25.0	46.0
	合計	100	100	100	100	100	100

※小数点第二位を四捨五入したため、合計が 100%とならない場合がある。

それぞれの評価方法を網羅すると煩雑になるため、認証評価機関との連関が一定以上見られた（クラメールの連関係数 V=.20 以上）項目のみをピックアップして報告する。表 15 および表 16 では、「結果指標：卒業率・留年率」（クラメールの連関係数 V=.210）、表 17 および表 18 では、「直接評価：標準化されたテスト」（クラメールの連関係数 V=.257）に関して、認証評価機関とのクロス集計表を示す。他の項目は特に連関は見いだせなかった。すなわち、「結果指標：卒業率・留年率」「直接評価：標準化されたテスト」以外は、当該評価方法に取り組んでいるかどうかの比率に、認証評価機関による差は特に見られないということである。

残差分析の結果、「結果指標：卒業率・留年率」は日本高等教育評価機構において「該当する」が有意に多く、大学教育質保証・評価センターが有意に低い（$p < .05$）。日本高等教育評価機構の受審校は、教育成果を定量的・外形的に把握可能な指標（卒業率・留年率など）を、内部質保証や教育改善の説明責任と結びつけて評価する傾向が相対的に強い可能性が示唆される。

また、「直接評価：標準化されたテスト」は大学基準協会において「該当する」が有意に多く、大学改革支援・学位授与機構と大学教育質保証・評価センターが有意に低い（$p < .05$）。これは、私立大学とそれ以外の大学で見られる傾向と合致すると考えられるため、次の分析で合わせて論じる。

[設置形態別の分析]

表 19　設問 1-11「直接評価:標準化されたテスト」と設置形態のクロス集計(n=263)

変数		【設置形態】			
	カテゴリ	私立	国立	公立	合計
直接評価:標準化されたテスト	該当しない	97	23	22	142
	該当する	106	7	8	121
	合計	203	30	30	263

表 20　設問 1-11「直接評価:標準化されたテスト」と設置形態のクロス集計(列ごとの比率(%))(n=263)

変数		【設置形態】			
	カテゴリ	私立	国立	公立	合計
直接評価:標準化されたテスト	該当しない	47.8	76.7	73.3	54.0
	該当する	52.2	23.3	26.7	46.0
	合計	100	100	100	100

※小数点第二位を四捨五入したため、合計が 100%とならない場合がある。

それぞれの評価方法を網羅すると煩雑になるため、設置形態との連関が一定以上見られた（クラメールの連関係数 V= .20 以上）項目のみをピックアップして報告する。表 19 および表 20 に、本設問のうち「直接評価：標準化されたテスト」（クラメールの連関係数 V= .214）に関して、設置形態とのクロス集計表を示す。他の項目は特に連関は見いだせなかった。すなわち、「直接評価：標準化されたテスト」以外は、当該評価方法に取り組んでいるかどうかの比率に、設置形態による差は特に見られないということである。

残差分析の結果、「直接評価：標準化されたテスト」は私立大学において「該当する」が有意に多く、国立と公立が有意に低い（$p < .05$）。つまり、私立大学においては標準化テストをより実施している傾向にある。このような標準化テストは、多くが汎用的スキルを測定の射程にしており、また有料であることが多いため、私立大学のミッションに親和性が高く、予算をつけやすい事情などが推察される。

1-12.＜学習成果の評価の実施レベル＞

【設問】

貴大学における学習成果の評価は、大学、部局等のうちのどのレベルで実施されていますか。最も近いものを 1 つ選択してください。

【現状把握】

［大学全体の分析］

表 21 設問 1-12 の度数分布(n=263)

選択肢	度数	割合(%)
全学統一：大学全体で統一的な評価基準・方法を設定し、実施している	109	41.4
全学調整：各学部・研究科等が評価を実施し、全学組織が調整・集約している	86	32.7
部局独自：各学部・研究科等がそれぞれ独自に評価を実施している	55	20.9
一部実施：一部の学部・研究科等のみで評価を実施している	5	1.9
未実施：組織的な学習成果の評価は実施していない	4	1.5
その他	4	1.5
合計	263	100

※小数点第二位を四捨五入したため、合計が 100%とならない場合がある。

「学習成果」の評価の実施レベルについて質問した。度数分布を表 21 に示す。「全学統一」（全学統一的に設定した評価基準・方法を基に実施）41.4%、「全学調整」（各部局等が評価を実施し、全学組織が調整・集約）32.7%、「部局独自」（各部局が独自に評価を実施）20.9%、の順での回答となった。「学習成果」の評価は、部局単位で行われるものの、全学の果たす役割が少なくないことが回答結果で示された。

［受審機関別の分析］

表 22 設問 1-12 と受審認証評価機関のクロス集計(n=263)

カテゴリ	【直近に受審した機関別認証評価機関】 大学基準協会	日本高等教育評価機構	大学改革支援・学位授与機構	大学教育質保証・評価センター	大学・短期大学基準協会	合計
全学統一	56	27	14	10	2	109
全学調整	56	13	11	5	1	86
部局独自	37	7	6	4	1	55
一部実施	4	0	0	1	0	5
未実施	1	2	1	0	0	4
その他	2	1	0	1	0	4
合計	156	50	32	21	4	263

表 23　設問 1-12 と受審認証評価機関のクロス集計(列ごとの比率(%))(n=263)

カテゴリ	【直近に受審した機関別認証評価機関】 大学基準協会	日本高等教育評価機構	大学改革支援・学位授与機構	大学教育質保証・評価センター	大学・短期大学基準協会	合計
全学統一	35.9	54.0	43.8	47.6	50.0	41.4
全学調整	35.9	26.0	34.4	23.8	25.0	32.7
部局独自	23.7	14.0	18.8	19.1	25.0	20.9
一部実施	2.6	0.0	0.0	4.8	0.0	1.9
未実施	0.6	4.0	3.1	0.0	0.0	1.5
その他	1.3	2.0	0.0	4.8	0.0	1.5
合計	100	100	100	100	100	100

※小数点第二位を四捨五入したため、合計が 100%とならない場合がある。

表 22 および表 23 に、本設問と、大学が直近に受審した機関別認証評価機関のクロス集計表を示す。なお、本設問と認証評価機関のクラメールの連関係数は V = .080 であり、実質的な連関は小さいといえる。その前提を踏まえたうえで、割合を細かくみる。評価機関の特性や受審大学の傾向により実施レベルに特徴が表れている。「日本高等教育評価機構」を受審した大学では、「全学統一」の割合が 54.0%と過半数を超え、全学的な統一基準による運用が主流となっている。 一方、「大学基準協会」を受審した大学では、「全学統一」と「全学調整」がいずれも 35.9%と同率であり、統一基準を設ける大学と、部局の評価を全学で調整する大学が二分している状況にある。また、主に国立大学が受審する「大学改革支援・学位授与機構」の対象校では、「全学統一」(43.8%)と「全学調整」(34.4%)の合計が高い水準にあり、このあとに見る設置形態別の国立大学の傾向を裏付ける結果となった。

[設置形態別の分析]

表 24　設問 1-12 と設置形態のクロス集計(n=263)

カテゴリ	【設置形態】 私立	国立	公立	合計
全学統一	84	13	12	109
全学調整	66	11	9	86
部局独自	43	5	7	55
一部実施	4	0	1	5
未実施	3	1	0	4
その他	3	0	1	4
合計	203	30	30	263

表 25 設問 1-12 と設置形態のクロス集計(列ごとの比率(%))(n=263)

カテゴリ	【設置形態】			合計
	私立	国立	公立	
全学統一	41.4	43.3	40.0	41.4
全学調整	32.5	36.7	30.0	32.7
部局独自	21.2	16.7	23.3	20.9
一部実施	2.0	0.0	3.3	1.9
未実施	1.5	3.3	0.0	1.5
その他	1.5	0.0	3.3	1.5
合計	100	100	100	100

※小数点第二位を四捨五入したため、合計が 100%とならない場合がある。

表 24 および表 25 に、本設問と、設置形態のクロス集計表を示す。なお、本設問と設置形態のクラメールの連関係数は V = .025 であり、連関はほぼないといえる。その前提を踏まえたうえで、割合を細かくみる。「全学統一」が最も高い割合（私立 41.4%、国立 43.3%、公立 40.0%）を占めている点は共通している。 しかし、全学的な関与の度合いには差異が見られる。国立大学では「全学統一」と「全学調整」(36.7%）を合わせると 80.0%に達し、大学全体として組織的に評価を実施する体制が強く構築されている。これに対し、公立大学および私立大学では、「部局独自」の割合がそれぞれ 23.3%、21.2%と、国立大学（16.7%）と比較して高く、学部・学科の自律性や独自運用が一定程度維持されている現状がうかがえる。

1-13.＜学習成果の評価の活用方法＞

【設問】

貴大学では、学習成果の評価結果をどのように活用していますか。該当するものをすべて選択してください。

【現状把握】

[大学全体の分析]

表 26 設問 1-13 の度数分布

選択肢	度数	回答機関数（n=263）に対する割合(%)
カリキュラムの改善・見直し	222	84.4
個々の授業内容・方法の改善	196	74.5
認証評価等への対応	185	70.3
学生への個別指導・学習支援	159	60.5
学習成果の評価方法の見直し	128	48.7
教育目標（ディプロマ・ポリシー等）の見直し	125	47.5
教学 IR の充実策	123	46.8

外部への情報公開・説明責任	120	45.6
その他	5	1.9
特に活用していない	5	1.9

※小数点第二位を四捨五入したため、合計が100%とならない場合がある。

「学習成果」の活用策について質問した。度数分布を表26に示す。なお本設問は複数回答可であり、示す割合は回答機関数（n=263）に対するものである。学習成果の評価結果は、全体的に教育改善に広く活用されていることがわかる。最も高いのは「カリキュラムの改善・見直し」で、84.4%の大学が実施している。次いで「個々の授業内容・方法の改善」（74.5%）が高く、評価結果を教育内容の質的向上に直結させる動きが主流である。 また、「認証評価等への対応」が70.3%と高い割合を占めており、第三者評価への説明責任を果たすためのエビデンスとして学習成果が重要な役割を担っていることも確認できる。

認証評価機関及び設置形態との連関を検討したところ、全ての項目に関して、特に連関は見いだせなかった（クラメールの連関係数V=.20未満）。すなわち、評価結果の活用方法に関して、認証評価機関及び設置形態による差は特に見られず、全体傾向と同様の傾向を示すと考えて差し支えない。よって、認証評価機関別及び設置形態別の分析は割愛する。

【意義】

本分析では、大学における内部質保証と学習成果評価の実態について、実施単位、位置づけ、評価指標、実施レベル、ならびに評価結果の活用方法という複数の側面から検討を行った。その結果、多くの大学において、内部質保証の枠組みは全学的な方針のもとで一定程度整備されており、学習成果の評価も、内部質保証における重要な構成要素として位置づけられていることが明らかとなった。

具体的には、内部質保証の運用や学習成果評価の実施レベルにおいて、「全学統一」あるいは「全学調整」といった全学的関与を伴う形態が主流である一方、部局独自の運用を一定程度残す大学も少なくないことが確認された。これは、内部質保証の制度化が一様に進展しているわけではなく、大学の組織構造や運営方針に応じた多様な実装形態が存在していることを示している。

また、学習成果の評価指標については、学生アンケートや卒業率・就職率といった間接評価・結果指標が広く用いられている一方で、標準化テストや成果物評価、ポートフォリオ評価などの直接評価に取り組む大学も一定数存在していた。ただし、直接評価の導入状況には大学間でばらつきが見られ、その多くは設置形態や受審認証評価機関と強く結びつくというよりも、各大学の教育方針やリソース条件に依存している可能性が示唆される。

さらに、学習成果の評価結果の活用については、設置形態や認証評価機関による顕著な差は見られず、カリキュラム改善や授業改善、認証評価への対応、学生支援など、教育改善を中心とした共通した活用パターンが大学種別を超えて広く共有されていることが明らかとなった。この点は、学習成果評価が、制度的背景の異なる大学においても、内部質保証を循環させる実践的な基盤として機能しつつあることを示している。

(B)国が目指す新たな認証評価の構想

①大学の教育の質の評価と評価結果の公表

2-1. ＜大学の教育の質の評価＞

【設問】

「知の総和答申」では、認証評価システムを、学生が「在学中にどれくらい力を伸ばすことができたのか」といった大学等の「教育の質」を「数段階です示す」仕組みへと転換することを提言しています。このことに対して、どのようなご意見をお持ちですか（同意できるもの・共感できるものを選んでください）（複数回答可）。

【現状把握】

［大学全体の分析］

項目	回答数	割合１	割合２
各大学、各学部・研究科等で「学び」の成長度を評価する尺度が異なるので、教育の質を一律に「段階評価」していくことには無理を伴う	**194**	**32.9%**	**73.8%**
大学等の「教育の質」を段階評価するとしても、そこに置かれた学部・研究科等の教育力の差異などを捨象しての「段階評価」には意義が見出せない	**94**	**16.0%**	**35.7%**
大学教育の質は、卒業生の活躍状況から判断する視点も重要であるが、答申の「段階評価」はこの部分が考慮されていない	**84**	**14.3%**	**31.9%**
「段階評価」は、大学の「内部質保証」の機能的有効性のレベルに着目したものとして行われるべきである	**75**	**12.7%**	**28.5%**
各大学の教育の質の評価は、評価基準との関係で「適」、「不適」の２種で十分である	**71**	**12.1%**	**27.0%**
高等教育を担う大学として、「段階評価」の仕組みを認証評価に導入することに異存はない	**52**	**8.8%**	**19.8%**
その他	**19**	**3.2%**	**7.2%**
回答数計	589	100.0%	

※複数選択可であるため、割合1は、回答総数（589）に対する回答数で算出。割合２は、回答大学総数（263）に対する回答数で算出。

「知の総和答申」では、学生の成長に着目した大学等の「教育の質」を「段階評価」する仕組みの導入が提言されている。そこで、そうした仕組みの導入の是非について、「段階評価」がどのような課題を孕んでいるかを想定して質問を設定した。質問が複数回答であることを考慮しても、「a)大学・学部・研究科等で「学び」の成長を評価する尺度が異なるので、一律に「段階評価」をするのは無理を伴う」とする回答が 32.9%と最も多くを占めた。以下、「b)学部・研究科等の差異などを捨象しての「段階評価」には意義が見出せない」16.0%、「c)「知の総和答申」に示す「段階評価」には、卒業生の活躍状況から判断する視点が考慮されていない」14.3%、「d)「段階評価」は、大学の「内部質保証」の機能的有効性のレベルに着目したものとして行われるべきである」12.7%、「e）各大学の教育の質の評価は、評価基準との関係で「適」、

「不適」の２種で十分である」12.1%、「f）高等教育を担う大学として、「段階評価」の仕組みを認証評価に導入することに異存はない」8.8%、「その他」3.2%、の順での回答であった。

これを、回答大学数を母数とした場合（割合２）、「a)一律に「段階評価」をするのは無理」と回答した大学の割合が、73.2%に上ることは注目すべき点である。

［分野別の分析］

＜文系単科＞

項目	回答数	割合
各大学、各学部・研究科等で「学び」の成長度を評価する尺度が異なるので、教育の質を一律に「段階評価」していくことには無理を伴う	20	35.7%
大学等の「教育の質」を段階評価するとしても、そこに置かれた学部・研究科等の教育力の差異などを捨象しての「段階評価」には意義が見出せない	7	12.5%
大学教育の質は、卒業生の活躍状況から判断する視点も重要であるが、答申の「段階評価」はこの部分が考慮されていない	9	16.1%
「段階評価」は、大学の「内部質保証」の機能的有効性のレベルに着目したものとして行われるべきである	9	16.1%
各大学の教育の質の評価は、評価基準との関係で「適」、「不適」の２種で十分である	5	8.9%
高等教育を担う大学として、「段階評価」の仕組みを認証評価に導入することに異存はない	5	8.9%
その他	1	1.8%
回答数計	56	100.0%

＜理系単科＞

項目	回答数	割合
各大学、各学部・研究科等で「学び」の成長度を評価する尺度が異なるので、教育の質を一律に「段階評価」していくことには無理を伴う	14	35.0%
大学等の「教育の質」を段階評価するとしても、そこに置かれた学部・研究科等の教育力の差異などを捨象しての「段階評価」には意義が見出せない	5	12.5%
大学教育の質は、卒業生の活躍状況から判断する視点も重要であるが、答申の「段階評価」はこの部分が考慮されていない	7	17.5%
「段階評価」は、大学の「内部質保証」の機能的有効性のレベルに着目したものとして行われるべきである	1	2.5%
各大学の教育の質の評価は、評価基準との関係で「適」、「不適」の２種で十分である	5	12.5%
高等教育を担う大学として、「段階評価」の仕組みを認証評価に導入することに異存はない	5	12.5%
その他	3	7.5%
回答数計	40	100.0%

＜文理単科＞

項目	回答数	割合
各大学、各学部・研究科等で「学び」の成長度を評価する尺度が異なるので、教育の質を一律に「段階評価」していくことには無理を伴う	4	36.4%
大学等の「教育の質」を段階評価するとしても、そこに置かれた学部・研究科等の教育力の差異などを捨象しての「段階評価」には意義が見出せない	2	18.2%
大学教育の質は、卒業生の活躍状況から判断する視点も重要であるが、答申の「段階評価」はこの部分が考慮されていない	2	18.2%
「段階評価」は、大学の「内部質保証」の機能的有効性のレベルに着目したものとして行われるべきである	0	0.0%
各大学の教育の質の評価は、評価基準との関係で「適」、「不適」の２種で十分である	3	27.3%
高等教育を担う大学として、「段階評価」の仕組みを認証評価に導入することに異存はない	0	0.0%
その他	0	0.0%
回答数計	11	100.0%

＜医・歯・薬・看護保健系単科＞

項目	回答数	割合
各大学、各学部・研究科等で「学び」の成長度を評価する尺度が異なるので、教育の質を一律に「段階評価」していくことには無理を伴う	16	26.7%
大学等の「教育の質」を段階評価するとしても、そこに置かれた学部・研究科等の教育力の差異などを捨象しての「段階評価」には意義が見出せない	10	16.7%
大学教育の質は、卒業生の活躍状況から判断する視点も重要であるが、答申の「段階評価」はこの部分が考慮されていない	8	13.3%
「段階評価」は、大学の「内部質保証」の機能的有効性のレベルに着目したものとして行われるべきである	6	10.0%
各大学の教育の質の評価は、評価基準との関係で「適」、「不適」の２種で十分である	9	15.0%
高等教育を担う大学として、「段階評価」の仕組みを認証評価に導入することに異存はない	8	13.3%
その他	3	5.0%
回答数計	60	100.0%

＜文系総合＞

項目	回答数	割合
各大学、各学部・研究科等で「学び」の成長度を評価する尺度が異なるので、教育の質を一律に「段階評価」していくことには無理を伴う	23	32.4%
大学等の「教育の質」を段階評価するとしても、そこに置かれた学部・研究科等の教育力の差異などを捨象しての「段階評価」には意義が見出せない	12	16.9%
大学教育の質は、卒業生の活躍状況から判断する視点も重要であるが、答申の「段階評価」はこの部分が考慮されていない	8	11.3%
「段階評価」は、大学の「内部質保証」の機能的有効性のレベルに着目したものとして行われるべきである	10	14.1%
各大学の教育の質の評価は、評価基準との関係で「適」、「不適」の２種で十分である	11	15.5%
高等教育を担う大学として、「段階評価」の仕組みを認証評価に導入することに異存はない	6	8.5%
その他	1	1.4%
回答数計	71	100.0%

＜理系総合＞

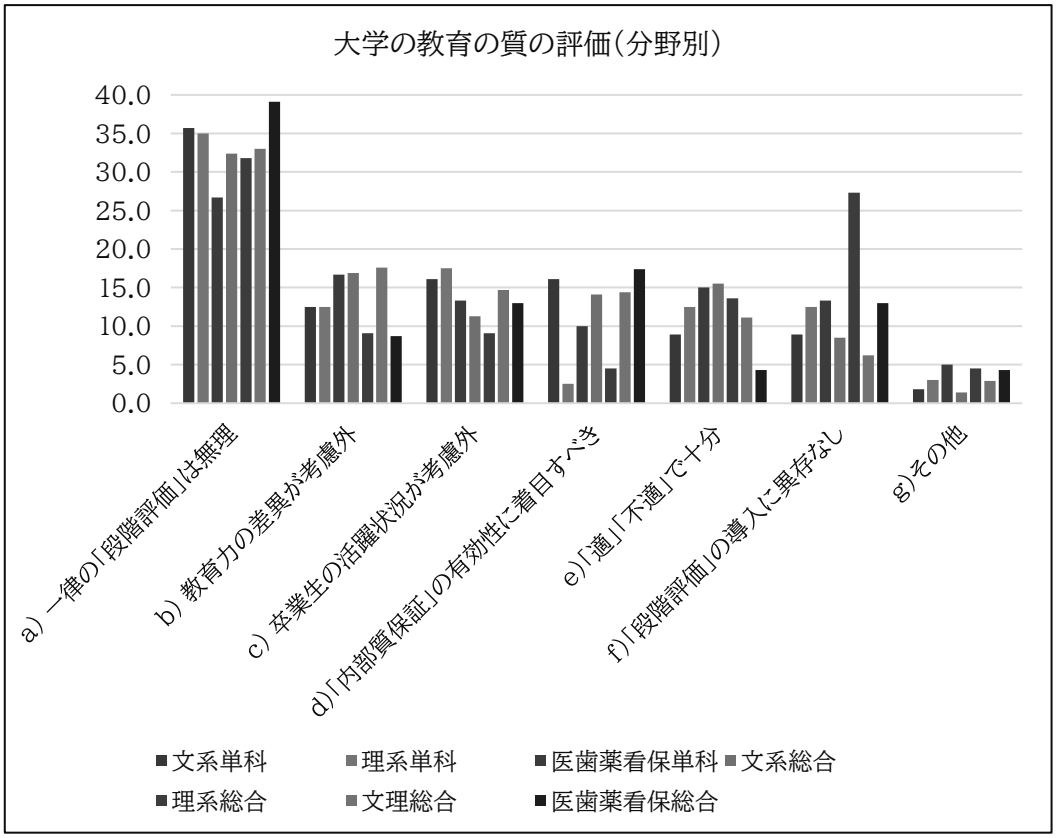
項目	回答数	割合
各大学、各学部・研究科等で「学び」の成長度を評価する尺度が異なるので、教育の質を一律に「段階評価」していくことには無理を伴う	7	31.8%
大学等の「教育の質」を段階評価するとしても、そこに置かれた学部・研究科等の教育力の差異などを捨象しての「段階評価」には意義が見出せない	2	9.1%
大学教育の質は、卒業生の活躍状況から判断する視点も重要であるが、答申の「段階評価」はこの部分が考慮されていない	2	9.1%
「段階評価」は、大学の「内部質保証」の機能的有効性のレベルに着目したものとして行われるべきである	1	4.5%
各大学の教育の質の評価は、評価基準との関係で「適」、「不適」の２種で十分である	3	13.6%
高等教育を担う大学として、「段階評価」の仕組みを認証評価に導入することに異存はない	6	27.3%
その他	1	4.5%
回答数計	22	100.0%

＜文理総合＞

項目	回答数	割合
各大学、各学部・研究科等で「学び」の成長度を評価する尺度が異なるので、教育の質を一律に「段階評価」していくことには無理を伴う	101	33.0%
大学等の「教育の質」を段階評価するとしても、そこに置かれた学部・研究科等の教育力の差異などを捨象しての「段階評価」には意義が見出せない	54	17.6%
大学教育の質は、卒業生の活躍状況から判断する視点も重要であるが、答申の「段階評価」はこの部分が考慮されていない	45	14.7%
「段階評価」は、大学の「内部質保証」の機能的有効性のレベルに着目したものとして行われるべきである	44	14.4%
各大学の教育の質の評価は、評価基準との関係で「適」、「不適」の２種で十分である	34	11.1%
高等教育を担う大学として、「段階評価」の仕組みを認証評価に導入することに異存はない	19	6.2%
その他	9	2.9%
回答数計	306	100.0%

＜医・歯・薬・看護保健系総合＞

項目	回答数	割合
各大学、各学部・研究科等で「学び」の成長度を評価する尺度が異なるので、教育の質を一律に「段階評価」していくことには無理を伴う	9	39.1%
大学等の「教育の質」を段階評価するとしても、そこに置かれた学部・研究科等の教育力の差異などを捨象しての「段階評価」には意義が見出せない	2	8.7%
大学教育の質は、卒業生の活躍状況から判断する視点も重要であるが、答申の「段階評価」はこの部分が考慮されていない	3	13.0%
「段階評価」は、大学の「内部質保証」の機能的有効性のレベルに着目したものとして行われるべきである	4	17.4%
各大学の教育の質の評価は、評価基準との関係で「適」、「不適」の２種で十分である	1	4.3%
高等教育を担う大学として、「段階評価」の仕組みを認証評価に導入することに異存はない	3	13.0%
その他	1	4.3%
回答数計	23	100.0%



分野別の大学回答の分析は、回答数が僅少であった＜文理単科＞（３大学）を除き、＜文系単科＞（30大学）、＜理系単科＞（18大学）、＜医・歯・薬・看護保健系単科＞（26大学）、＜文系総合＞（32大学）、＜理系総合＞（11大学）、＜文理総合＞（128大学）、＜医・歯・薬・看護保健系総合＞（15大学）を対象に行った。

まず、いずれの分野でも「a)一律に「段階評価」をするのは無理」の回答が最も多く、分野を問わず一律の「段階評価」に否定的である。他の項目の回答は a)のほぼ半数となっている。そのa)について詳しく見ると、高い順に、＜医・歯・薬・看護保健系総合＞（39.1%）、＜文系単科＞(35.7%)、＜理系単科＞(35.0%)、＜文理総合＞(33.0%)、＜文系総合＞(32.4%)、＜理系総合＞（31.8%）、＜医・歯・薬・看護保健系単科＞（26.7%）であった。同分野の＜医・歯・薬・看護保健系総合＞と＜医・歯・薬・看護保健系単科＞で大きく数値が異なる結果となったのは予想外であった。

分野によって大きく数値が異なる項目をあげると、「b）学部・研究科等の差異などを捨象しての「段階評価」には意義が見出せない」で＜文理総合＞17.6%、＜文系単科＞12.5%と高いのに対して＜医・歯・薬・看護保健系総合＞が8.7%、＜理系総合＞が9.1%と低い値である。「d)「段階評価」は、「内部質保証」の機能的有効性に着目したものとして行われるべき」では、＜医・歯・薬・看護保健系総合＞が17.4%、＜文系単科＞が16.1%と高いのに対して＜理系単科＞（2.5%）、＜理系総合＞（4.5%）が10ポイント以上低い。「f）「段階評価」の仕組みを認証評価に導入することに異存はない」では、＜文理総合＞(6.2%)、＜文系総合＞(8.5%)、＜文系単科＞（8.9%）と低いのに対し、＜理系総合＞（27.3%）が極めて高い。

【意義】

大学全体の回答からは、概して「段階評価」の導入には否定的意見が多かったといえる。学生が卒業時点でどのレベルに到達したかということであれば、学位レベルごと、専門分野ごとで一定の基準は設定できるかもしれないが、そうではなく、「知の総和答申」が重視するのは、学生が入学してから卒業までにどれだけ成長したかである。つまり、各大学がそれぞれ入学時と卒業時の学力等を測定することが求められることになる。まず、そのような事が可能か、可能だとしてもその結果を一律に段階評価するというのはなじまないというのが大半の意見であった。

一方、「f)「段階評価」の仕組みを認証評価に導入することに異存なし」と回答した大学も52大学（全263大学の19.8%）あったことにも留意する必要がある。ただ、このうち35大学は他の選択肢も選んでおり、「段階評価導入に異存なし」といえども、教育の質を一律に評価しないこと、学部等の教育力の差や卒業生の活躍状況を考慮すること、内部質保証の有効性にも着目することなどの要望が満たされるのであれば「段階評価」の導入も良しとするということだろう。しかし、そのような「段階評価」が実現するのは極めて困難といえるだろう。

なお、「その他」として、「各大学が持つ独自の強みや教育モデル、そして輩出する人材の多様な価値を可視化できる、多面的な評価システムへの転換」、「学生自身の学びの実感、卒業生の社会的活躍、地域社会との関わりなど、多面的な評価軸を組み合わせる必要」、「質を定量的に評価することは困難であるため，ルーブリックのような可視化できるツールの導入」などの意見が複数大学から出された。いずれも類似の回答が複数あったものである。

分野別の回答については、＜医・歯・薬・看護保健系単科＞と＜医・歯・薬・看護保健系総合＞で大きく異なる項目があるので、分野ごとの特徴として言えることに限界はあるが、大要以下の様にまとめることができる。

・一律の「段階評価」には分野を問わず否定的な回答が多い。最も少ない＜医・歯・薬・看護保健系単科＞でも26大学中16大学（61.5%）が否定的である。
・段階評価の導入に異存なしの回答が多かった＜理系総合＞では、段階評価においては、学部・研究科の差異の考慮や卒業生の活躍状況を考慮する必要はないとする大学が多いようである。
・あえて言うならば、文系と理系では「段階評価」の導入への抵抗感、内部質保証の有効性への着目という点で顕著な違いがみられた。「段階評価」については、文系分野では、複雑で曖昧な情報などを批判的に分析し統合する能力や論理的な議論の構築といった能力・スキルが理系分野より多くの場面で求められること、理系においては、当該分野の原理を適用して問題解決するための技術的・理論的知識がより求められることなどの違いから、「段階評価」への反応が異なって表れたものと推論できる。「内部質保証の有効性」については、これを自律性の高いものと捉えれば、客観的、定量的に捉えにくい文系分野の方が高い数値となったともいえるのではないだろうか。

総じて、段階評価に対する考え方が様々である中で、段階評価を導入し、それを大学全体の評価の重要部分と位置づけようとしても、学問分野の性格上、知識、技能の修得状況について、分野ごとの細やかな指標が設定できなければ大学にとって大いに不満な評価となる可能性が高いと考えられる結果となった。

また、別の設問「2-5　＜国が進める認証評価制度改革に対する認証評価機関としての対処策＞（自由記述）」では、本設問に関連の深い記述として、以下のよう意見があった。

・大学の質向上を支援するために、画一的な評価基準ではなく、オンライン教育、文理融合教育、社会人教育といった、多様化する大学の教育モデルを公正に評価できる仕組みへと転換が必要と考える。
・大学のランク付けを助長するのではなく、大学の個性・特長を生かすことができる改革を望む。
・評価機関ごとの評価基準・評価の視点の統一と評価結果の「甘辛」の差の是正。
・芸術系の大学は定量的指標では測りきれない教育成果や創造的実践を評価に反映させる必要あり。

2-2. ＜認証評価結果の公表＞

【設問】

「知の総和答申」では、認証評価結果を基に、大学の「長所や特色、指摘事項を簡潔にまとめた要約資料を作成するなど、国民に対して分かりやすい仕組みを構築」することを提言しています。そこで認証評価結果を公表する仕組みの構築にあたり、どのような方法で評価情報を公表するのが社会の理解を得る上で有益と考えますか（複数回答可）。

【現状把握】

［大学全体の分析］

項目	回答数	割合
国が設定した統一的フォームに基づき、各認証評価機関が要約した評価結果を公表する	**89**	**24.5%**
各認証評価機関は、全評価機関の合意に基づいて決定した統一的フォームの下、評価結果の全てを要約し横並びで公表する	**74**	**20.4%**
各認証評価機関は、全評価機関の合意に基づいて決定した統一的フォームの下、「内部質保証」に係る事項を要約したものを横並びで公表する	**62**	**17.1%**
各認証評価機関は、自身のフォームに従い、国が指定する事項を要約し公表する	**47**	**12.9%**
各認証評価機関の評価結果は、自主的判断で自身の策定するフォームにより、内容の重要度を取捨選択したうえで公表する	**43**	**11.8%**
国が統一的フォームに基づき、各認証評価機関から集めた情報・データを基に国の手で要約した評価結果を公表する	**35**	**9.6%**
その他	**13**	**3.6%**
回答数計	363	100.0%

「知の総和答申」では、認証評価結果を基に、大学の「長所や特色、指摘事項を簡潔にまとめた要約資料を作成」し、国民に公表する仕組みを構築することを提言している。そこで、そうした仕組みの構築に当り、誰がどのような方法で評価情報を公表するのが社会の理解を得る上で有益であるかについて質問した。

これに対し、「a)国が設定した統一フォームに基づき、各認証評価機関が要約した評価結果を公表する」24.5%、「b)各認証評価機関は、全評価機関の合意に基づいて決定した統一フォームの下、評価結果の全てを要約し横並びで公表する」20.4%、「c)各認証評価機関、全評価機関の合意に基づいて決定した統一フォームの下、「内部質保証」に係る事項を要約したものを横並びで公表する」17.1%、「d）各認証評価機関は、自身のフォームに従い、国が指定する事項を要約し公表する」12.9%、「e）各認証評価機関の評価結果は、自主的判断で自身の策定するフォームにより、内容の重要度を取捨選択したうえで公表する」11.8%、「f）国が統一的フォームに基づき、各認証評価機関から集めた情報・データを基に国の手で要約した評価結果を公表する」9.6%の順の回答となった。

［受審機関別の分析］

＜大学基準協会（JUAA）＞

項目	回答数	割合
国が設定した統一的フォームに基づき、各認証評価機関が要約した評価結果を公表する	59	26.5%
各認証評価機関は、全評価機関の合意に基づいて決定した統一的フォームの下、評価結果の全てを要約し横並びで公表する	45	20.2%
各認証評価機関は、全評価機関の合意に基づいて決定した統一的フォームの下、「内部質保証」に係る事項を要約したものを横並びで公表する	41	18.4%
各認証評価機関は、自身のフォームに従い、国が指定する事項を要約し公表する	22	9.9%
各認証評価機関の評価結果は、自主的判断で自身の策定するフォームにより、内容の重要度を取捨選択したうえで公表する	25	11.2%
国が統一的フォームに基づき、各認証評価機関から集めた情報・データを基に国の手で要約した評価結果を公表する	22	9.9%
その他	9	4.0%
回答数計	223	100.0%

＜大学改革支援・学位授与機構（NIAD）＞

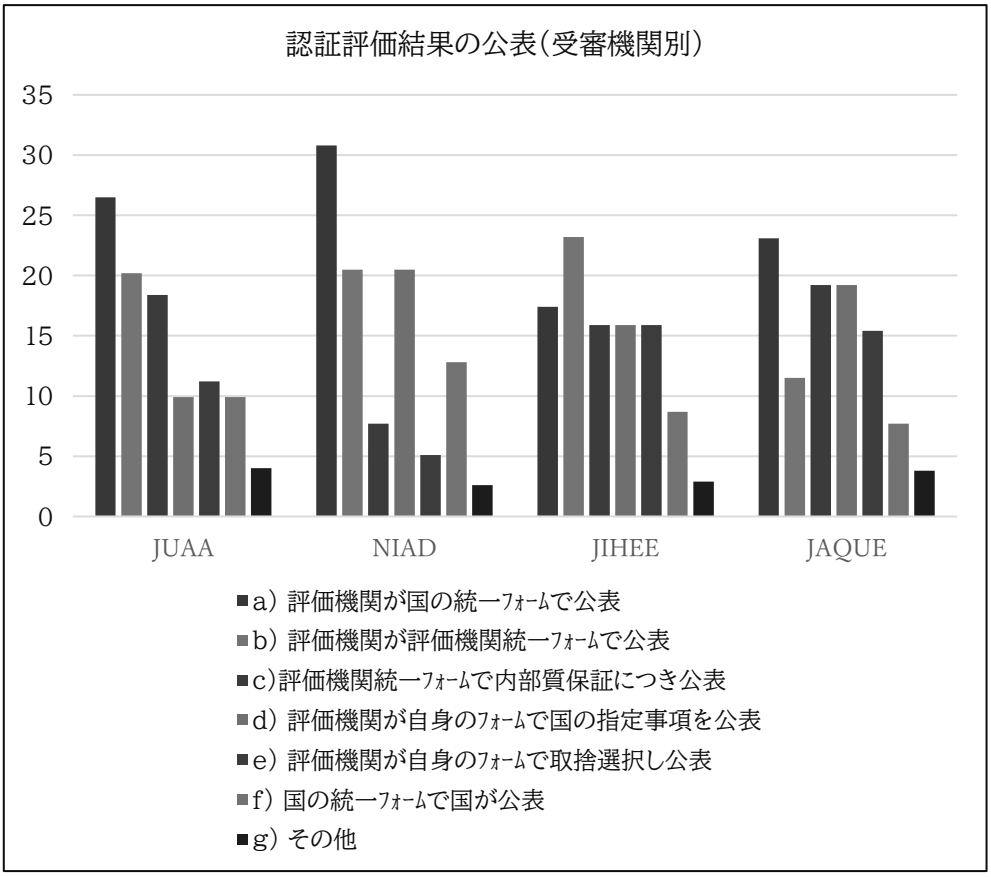
項目	回答数	割合
国が設定した統一的フォームに基づき、各認証評価機関が要約した評価結果を公表する	12	30.8%
各認証評価機関は、全評価機関の合意に基づいて決定した統一的フォームの下、評価結果の全てを要約し横並びで公表する	8	20.5%
各認証評価機関は、全評価機関の合意に基づいて決定した統一的フォームの下、「内部質保証」に係る事項を要約したものを横並びで公表する	3	7.7%
各認証評価機関は、自身のフォームに従い、国が指定する事項を要約し公表する	8	20.5%
各認証評価機関の評価結果は、自主的判断で自身の策定するフォームにより、内容の重要度を取捨選択したうえで公表する	2	5.1%
国が統一的フォームに基づき、各認証評価機関から集めた情報・データを基に国の手で要約した評価結果を公表する	5	12.8%
その他	1	2.6%
回答数計	39	100.0%

＜日本高等教育評価機構：JIHEE＞

項目	回答数	割合
国が設定した統一的フォームに基づき、各認証評価機関が要約した評価結果を公表する	12	17.4%
各認証評価機関は、全評価機関の合意に基づいて決定した統一的フォームの下、評価結果の全てを要約し横並びで公表する	16	23.2%
各認証評価機関は、全評価機関の合意に基づいて決定した統一的フォームの下、「内部質保証」に係る事項を要約したものを横並びで公表する	11	15.9%
各認証評価機関は、自身のフォームに従い、国が指定する事項を要約し公表する	11	15.9%
各認証評価機関の評価結果は、自主的判断で自身の策定するフォームにより、内容の重要度を取捨選択したうえで公表する	11	15.9%
国が統一的フォームに基づき、各認証評価機関から集めた情報・データを基に国の手で要約した評価結果を公表する	6	8.7%
その他	2	2.9%
回答数計	69	100.0%

＜大学教育質保証・評価センター（JAQUE）＞

項目	回答数	割合
国が設定した統一的フォームに基づき、各認証評価機関が要約した評価結果を公表する	6	23.1%
各認証評価機関は、全評価機関の合意に基づいて決定した統一的フォームの下、評価結果の全てを要約し横並びで公表する	3	11.5%
各認証評価機関は、全評価機関の合意に基づいて決定した統一的フォームの下、「内部質保証」に係る事項を要約したものを横並びで公表する	5	19.2%
各認証評価機関は、自身のフォームに従い、国が指定する事項を要約し公表する	5	19.2%
各認証評価機関の評価結果は、自主的判断で自身の策定するフォームにより、内容の重要度を取捨選択したうえで公表する	4	15.4%
国が統一的フォームに基づき、各認証評価機関から集めた情報・データを基に国の手で要約した評価結果を公表する	2	7.7%
その他	1	3.8%
回答数計	26	100.0%



受審機関別の大学回答の分析は、回答数が僅少であった＜JACA＞（大学・短期大学基準協会）を除く＜JUAA＞（大学基準協会)、＜NIAD＞（大学改革支援・学位授与機構)、＜JIHEE＞（日本高等教育評価機構)、＜JAQUE＞（大学教育質保証・評価センター）を対象に行った。

評価機関ごとに特徴を見ていくと、JUAA 受審大学は、回答大学 263 大学中 156 大学と約 60%を占めるため、大学全体の回答と類似の傾向がみられる。すなわち、「a)評価機関が国の統一フォームで評価結果を要約して公表」が 26.5%と高く、次いで、「b)認証評価機関が全評価機関の統一フォームで評価結果を要約して公表」（20.2%）となっている。全体の結果と異なるのは、「d)認証評価機関が自身のフォームで、国の指定事項について要約して公表」(9.9%）で、４機関で最も低くなっている。公表内容は、国が指定した事項ではなく、評価機関自身が自律的に選択して公表すべきと考える回答の方がわずかにではあるが多い。NIAD 受審大学では、「a)評価機関が国の統一フォームで評価結果を要約して公表」が 30.8%と高く、４機関の中でも最も高い。「b)認証評価機関が全評価機関の統一フォームで評価結果を要約して公表（20.5%)」と「d)認証評価機関が自身のフォームで、国の指定事項について要約して公表」(20.5%）も比較的高いが、「c) 認証評価機関が全評価機関の統一フォームで内部質保証につき要約して公表」が 7.7%と他の３機関を大きく下回っている。「e) 各認証評価機関の自主的判断で自身の策定するフォームにより、内容を取捨選択したうえで公表する」も 5.1%と低い。これに対して「f) 国の統一フォームにより国が公表」は他の３機関より高い数値となっている。JIHEE 受審大学が他の３機関と異なる特色を示しているのは、「b)認証評価機関が全評価機関の統一フォームで評価結果を要約して公表」（23.2%）が最も高くなっていて、「a)評価機関が国の統一フォー

ムで評価結果を要約して公表（17.4%）」と４機関で最も低い点である。JAQUE 受審大学の場合は、「b)認証評価機関が全評価機関の統一フォームで評価結果を要約して公表」（11.5%）、が４機関で最も低く、「c）認証評価機関が全評価機関の統一フォームで内部質保証につき要約して公表（19.2%）」が４機関で最も高くなっている点に特徴がある。

【意義】

大学全体の回答では、各認証評価機関の評価結果を、国の統一フォームに従って公表することを支持する意見が最も多いように見える。ただし、クロス集計は行っていないものの、b)とc)両方を選択した大学は少ないと推測できることから、全認証評価機関による統一フォームのもとで、評価結果の全部もしくはその一部を公表することを支持する回答割合が「a)国の統一フォームによる公表」を大きく上回ったといってよいだろう。また、各認証評価機関が独自のフォームで公表する方法を選択した大学も一定数あったが、国の統一フォームで国が公表することを選択した大学は 263 大学中 35 大学（13.3%）と最も少なかった。認証評価結果の公表には国の関与が望ましくないと考えている大学がほとんどである。

受審機関別の大学の回答からは、以下のようなことが言える。

回答傾向に特に顕著な違いがあるのは、＜NIAD＞受審大学と＜JIHEE＞受審大学である。前者は、評価結果は、「国の統一フォームで評価機関または国が公表する」を支持し、「内部質保証についての公表」はあまり望んでいない。これに対して後者は、国の統一フォームでの公表はあまり良しとしておらず、評価機関が統一フォームで公表することを支持している。評価機関が自身のフォームで公表することの指示も高い。NIAD の受審大学の多くが国立大学であり、私立大学の受審は数年に 1 校程度であること、JIHEE の受審大学はすべて私立であることから、国の関与に対しての反応が対照的であることがわかる。

また、「国の指定事項について公表」を見ると、NIAD 受審大学と JAQUE 受審大学が高いのは、同様に前者がほぼ国立大学、後者が公立大学のみが受審大学であることと関係があると推測できる。認証評価にどのような意義を見出しているのかという点に、設置者で違いがあることが推測できる。

なお、「評価機関が自身のフォームで取捨選択して公表」については、現在、各認証評価機関がどのような形で何に重点をおいていて公表を行っているかを整理し、それとこの設問の受審機関別回答傾向、クロス集計などを合わせて分析することで大学がどのような評価結果公表を望んでいるのかが浮かびあがるかもしれない。このことは次の課題としたい。いずれにしても、どのようなフォームを用いて、誰が何について公表するのが満足度の高い評価結果公表となるのか、国または認証評価機関には慎重な判断が求められる。

また、別の設問である「2-5.＜国が進める認証評価制度改革に対する認証評価機関としての対処策＞（自由記述)」では、本設問に関連のある記述として、以下のよう意見があった。

・認証評価制度の社会的認知の向上に向けた施策の検討
・社会全体にわかりやすい方法での公表・還元できる仕組みの構築。
・高校生や企業にとって活用可能な情報ツールとなること。
・評価システム改革の進行状況に関して大学への随時の情報提供。
・改革後の認証評価システムについての丁寧な周知・説明。

以上の記述から、誰がどのような形式で公表するか以前の問題が指摘されている。つまり、認証評価制度の意義はおろか、制度自体についても社会にあまり認知されていない。認知が進んでいないがゆえに、大学進学を目指す高校生、卒業生を受け入れる企業等が評価結果を活用できないでいる。大学からすれば、認証評価受審に膨大な作業をしても、その成果としてステークホルダーにアピールできない空しさを感じているのだろう。

ただし、わかりやすい評価結果の公表には留意点もある。かつて大学基準協会が会員大学に対して定期的に評価を実施する「相互評価」を開始した初年度（1996 年度）の評価結果公表に合わせて記者発表した際には、多くのマスコミ関係者が詰めかけた。ただし、彼らの第一の関心は、比較（ランク付け）可能な数値基準の公表で、それがないことが大いに不満で、次年度からの評価結果公表はニュースにならなかった。誰が見てもわかりやすい評価結果が、大学の現在の状況をありのままに表現できるとは限らないし、大学に利益をもたらすとは限らない。当時から比べて大学の多様化が進み、数値データ等の公表も義務化を含め、情報公表の有りようが変わってきてはいる。しかし、認証評価システムで構想されている改革で国がデータベースを構築し、評価結果についても国が主導するようなことになれば、国やそのもとでの評価機関による公表に任せるだけではなく、大学自身にも評価結果を受けての工夫した発信力が求められる。

なお、上の意見には、現在の改革案の進行状況の情報を求める声、改革によってシステムがどのように変わり、これまでと比べて何にどのように対応しなければならないのか、といった具体的で丁寧な説明を望む声があった。国の施策と大学をつなぐ役割として認証評価機関が応えることも忘れてはならない。

②認証評価のためのデータベースの整備

2-3. ＜認証評価に活用するためのデータベースの整備＞

【設問】

「知の総和答申」では、新たに構想している認証評価制度において、大学の「事務手続の軽減を図る観点や、新たな評価制度の充実の観点から、評価におけるデータ活用のためのデータベースの整備」の構想（Univ-map（ユニマップ）（仮称）の構築）を示しています。そこで、このデータベースに掲載するデータ（大学が国に提出するデータ）の例として、次に列記するもののうち、貴大学として提出に同意できないものがあれば、該当する全ての項目にチェックを入れてください（複数回答可）。

【現状把握】

[大学全体の分析]

項目	回答数	割合 1	割合 2
学部・学科別の雇用者アンケートの結果	98	17.9%	37.3%
学部・学科別の開講授業科目総数を母数とする学年別・年次別 GPA 平均値	66	12.0%	25.1%
学部・学科別の卒業生アンケートの結果	54	9.8%	20.5%
学部・学科別の学生満足度調査の結果	40	7.3%	15.2%
学部・学科別、専門職大学院別の資格毎の資格取得率・試験合格率	37	6.7%	14.1%
学部・学科別、大学院研究科・専攻別の学年次別進級率	31	5.6%	11.8%
学部・学科別の授業科目総数とデジタル方式で開講する授業科目の比率	31	5.6%	11.8%
学部・学科の授業科目における1コマ当りの実時間数	28	5.1%	10.6%
開講科目数全体における学部・学科別、専門職大学院別の専任（基幹教員を含む）・兼担教員・兼任教員の担当科目数の割合	21	3.8%	8.0%
その他	18	3.3%	6.8%
学部・学科別、大学院研究科・専攻別の収容定員に対する社会人学生比率	17	3.1%	6.5%
学部・学科別の授業科目総数と開設授業科目比率	16	2.9%	6.1%
学部・学科別の最終年次学生の卒業率	14	2.6%	5.3%
学部・学科別、大学院研究科・専攻別の収容定員に対する留学生比率	13	2.4%	4.9%
大学全体の最終年次学生の卒業率（大学院を除く）	12	2.2%	4.6%
学部・学科別の就職率	10	1.8%	3.8%
大学全体の入学定員に対する入学者率（大学院を除く）	8	1.5%	3.0%

学部・学科別、大学院研究科・専攻別の科目等履修生数	7	1.3%	2.7%
学部・学科別、大学院研究科・専攻別の入学定員に対する入学者率	7	1.3%	2.7%
大学全体の学生収容定員に対する在籍学生比率（大学院を除く）	7	1.3%	2.7%
学部・学科別、大学院研究科・専攻別の収容定員に対する在籍学生比率	5	0.9%	1.9%
大学全体の専任（基幹教員を含む）・兼担・兼任教員数	5	0.9%	1.9%
学部・学科別、専門職大学院別の専任（基幹教員を含む）・兼担・兼任教員数と設置基準充足状況の確認	4	0.7%	1.5%
回答数計	549	100%	－

※複数選択可であるため、割合１は、回答総数（549）に対する回答数で算出。割合２は、回答大学総数（263）に対する回答数で算出。

「知の総和答申」では、認証評価制度において、大学の「事務手続の軽減を図る観点や、新たな評価制度の充実の観点から、評価におけるデータ活用のためのデータベースの整備」の構想を示している。そこで、回答選択肢において、当該データベースに掲載するデータ（大学が国に提出するデータ）として列記するもののうち、提出に同意できない全ての項目をチェックするよう求めたところ、最も回答割合の高い上位５項目を挙げると、以下のような結果となった。結果は、項目の後に（割合１、割合２）で示す。

「学部・学科別の雇用者アンケートの結果」（17.9%、37.3%）、「学部・学科別の開講授業科目総数を母数とする学年別・年次別 GPA 平均値」（12.0%、25.1%）、「学部・学科別の卒業生アンケートの結果」（9.8%、20.5%）、「学部・学科別の卒業生満足度調査の結果」（7.3%、15.2%）、「学部・学科別、専門職大学院別の資格毎の資格取得率・試験合格率」（6.7%、14.1%）である。

なお、データベースに掲載するデータ提出に同意できないものはないと答えた大学は、42.8%であった。

［受審機関別の分析］

受審機関別の大学回答については、大学・短期大学基準協会（JACA）の回答数が僅少だったため、これを除いた大学基準協会（JUAA）、大学改革支援・学位授与機構（NIAD）、日本高等教育評価機構（JIHEE）、大学教育質保証・評価センター（JAQUE）を対象に見ていくこととする。以下、各受審機関の上位５番目までの項目を挙げることとする。

＜大学基準協会（JUAA）＞

項目	回答数	割合 1	割合 2
学部・学科別の雇用者アンケートの結果	61	18.4%	62.8%
学部･学科別の開講授業科目総数を母数とする学年別･年次別 GPA 平均値	42	12.7%	42.3%
学部・学科別の卒業生アンケートの結果	32	9.6%	34.6%
学部･学科別、専門職大学院別の資格毎の資格取得率･試験合格率	22	6.6%	25.6%
学部・学科別の学生満足度調査の結果	21	6.3%	23.7%

＜大学改革支援・学位授与機構（NIAD）＞

項目	回答数	割合 1	割合 2
学部・学科別の雇用者アンケートの結果	13	20.6%	40.6%
学部・学科別の卒業生アンケートの結果	8	12.7%	25.0%
学部・学科別の開講授業科目総数を母数とする学年別・年次別 GPA 平均値	7	11.1%	21.9%
学部・学科別の学生満足度調査の結果	7	11.1%	21.9%
学部・学科別、大学院研究科・専攻別の学年次別進級率	4	6.3%	12.5%
学部・学科の授業科目における 1 コマ当りの実時間数	4	6.3%	12.5%

＜日本高等教育評価機構（JIHEE）＞

項目	回答数	割合 1	割合 2
学部・学科別の雇用者アンケートの結果	14	15.4%	28.0%
学部・学科別の開講授業科目総数を母数とする学年別・年次別 GPA 平均値	10	11.0%	20.0%
学部・学科別の卒業生アンケートの結果	9	9.9%	18.0%
学部・学科別の学生満足度調査の結果	9	9.9%	18.0%
学部・学科別、専門職大学院別の資格毎の資格取得率・試験合格率	8	8.8%	16.0%
学部・学科別の授業科目総数とデジタル方式で開講する授業科目の比率	8	8.8%	16.0%

＜大学教育質保証・評価センター（JAQUE）＞

項目	回答数	割合 1	割合 2
学部・学科別の雇用者アンケートの結果	9	19.1%	42.9%
学部・学科別の開講授業科目総数を母数とする学年別・年次別 GPA 平均値	6	12.8%	28.6%
学部・学科別の卒業生アンケートの結果	4	8.5%	19.0%
学部・学科別、専門職大学院別の資格毎の資格取得率・試験合格率	4	8.5%	19.0%
学部・学科別の学生満足度調査の結果	2	4.3%	9.5%
学部・学科別の授業科目総数とデジタル方式で開講する授業科目の比率	2	4.3%	9.5%
学部・学科の授業科目における 1 コマ当りの実時間数	2	4.3%	9.5%
学部・学科別、専門職大学院別の専任（基幹教員を含む）・兼担・兼任教員数と設置基準充足状況の確認	2	4.3%	9.5%
学部・学科別の最終年次学生の卒業率	2	4.3%	9.5%
大学全体の最終年次学生の卒業率（大学院を除く）	2	4.3%	9.5%

４機関において割合が一番高かったのは、いずれも「学部・学科別の雇用者アンケートの結果」である。個別にみると JUAA（18.4%、62.8%）、NIAD（20.6%、40.6%）、JIHEE（15.4%、28.0%）、JAQUE（19.1%、42.9%）となっている。二番目に高かったのは、JUAA、JIHEE、JAQUE では「学部・学科別の開講授業科目総数を母数とする学年別・年次別 GPA 平均値」でそれぞれ（12.7%、42.3%）、（11.0%、20.0%）、（12.8%、28.6%）、NIAD では「学部・学科別の卒業生アンケートの結果」で（12.7%、25.0%）となっている。三番目に高かったのは、JUAA では「学部・学科別の卒業生アンケートの結果」で（9.6%、34.6%）、NIAD では「学部・学科別の開講授業科目総数を母数とする学年別・年次別 GPA 平均値」及び「学部・学科別の学生満足度調査の結果」が同率で（11.1%、21.9%）、JIHEE では「学部・学科別の卒業生アンケートの結果」「学部・学科別の学生満足度調査の結果」が同率で（9.9%、18.0%）JAQUE では「学部・学科別の卒業生アンケートの結果」「学部・学科別、専門職大学院別の資格毎の資格取得率・試験合格率」が同率で（8.5%、19.0%）となっている。

４機関の上位三番目位までをみると、共通して「学部・学科別の雇用者アンケートの結果」「学部・学科別の開講授業科目総数を母数とする学年別・年次別 GPA 平均値」「学部・学科別の卒業生アンケートの結果」については、データベースへのデータ提出には同意できないという結果が示された。また、同率３位に、NIAD 及び JIHEE においては「学部・学科別の学生満足度調査の結果」が、JAQUE においては「学部・学科別、専門職大学院別の資格毎の資格取得率・試験合格率」が挙がった。

【意義】

回答した大学の４割強が、国が構想するデータベースに、データ提出が同意できない項目

はないと答えている。自由記述からは、「多くの調査・アンケートが横断的に使用できるシステムがあれば大幅な業務の軽減が出来ると思う。その上で、各大学の特色ある取り組みを評価できるようにしていただきたい。」、「認証評価を受審する際のデータとして必要となるかどうかに係らず，質保証にかかわるデータの収集など，整備を進めていく。」など、国の構想するデータベースに対して、業務効率化や質保証への期待が寄せられた。

一方で、６割弱の大学がデータ提出に同意できない項目があると認識しており、データベース構築に対して慎重な姿勢が示された。その主な理由を自由記述の回答から探ると、「大学の特徴・個性を打ち消すような項目を立てることに否定的」であるなど、このデータベースが大学間の比較に活用されることへの懸念を抱いていることがわかる。また、「数値の算出に、明確な定義がなければ、大学間の比較は不可能である」など仮に大学間比較する場合の課題が示された。さらに、すべての大学は文科省に学校基本調査のデータを提供していること、私立大学においては私学事業団に学校法人基礎調査のデータを提供していることから、新たなテータベースを整備することよりも、こうした既存のデータ活用の検討を求める大学が散見された。

次に、データ提出に同意できない項目を個別に検討したところ、最も多く挙げられたのは「学部・学科別の雇用者アンケートの結果」であった。この項目は、いずれの受審機関においても拒否する割合が最も高くなっている。

自由記述回答を確認すると、「選択した設問は、回答者の主観に依る側面が大きく、客観性が担保されない。」という意見があった。その背景には、大学に好印象を抱いている回答者ほど肯定的な回答を寄せ、かつ回答率も高くなる傾向が予想される。その結果、データに偏りが生じ、客観性が担保されなくなることを危惧する考えがあるものと推察される。

③認証評価と設置認可の関係性

2-4. ＜認証評価と設置認可との関係性＞

【設問】

大学の質保証において、認証評価と「設置認可」の関係に関し、「知の総和答申」では、大学の設置計画履行状況に関わる情報の共有化の可能性を示唆しています。このことを念頭におき、今後、認証評価と設置認可行政はどのような関係になることが望ましいと考えますか（複数回答可）。

【現状把握】

［大学全体の分析］

項目	回答数	割合１	割合２
認証評価、設置認可のいずれも、大学の最低限の質保証を行う一方で、認証評価は大学の特色ある発展を支援するという責務を引き続き担う（現状維持）	**168**	**29.8%**	**63.9%**
大学は学生の学習需要の変化に機敏に対処し、既存教育プログラムの修正・変更等が必須不可避となるので、今後は柔軟な設置認可システムへと移行させ、そのフォローアップの一端を認証評価が担うようにする	**100**	**17.8%**	**38.0%**
認証評価プロセス（書面評価と実地調査）で、大学が経営危機に陥っていることが判明した場合、認証評価の結果においてその旨を明記する	**92**	**16.3%**	**35.0%**
設置認可の際の設置計画履行状況調査に基づく改善を要する事項を、大学の認証評価受審の際に該当の認証評価機関が重点的に評価し、その結果を国と共有する仕組みを構築する	**70**	**12.4%**	**26.6%**
認証評価は、国の設置認可行政から独立したものとして位置づけられる	**67**	**11.9%**	**25.5%**
認証評価プロセス（書面評価と実地調査）で、大学が経営危機に陥っていることが判明した場合、認証評価の結果においてその旨を明記するとともに、当該大学の支援策を協議する	**55**	**9.8%**	**20.9%**
その他	**11**	**2.0%**	**4.2%**
回答数計	563	100.0%	

※複数選択可であるため、割合1は、回答総数（563）に対する回答数で算出。割合２は、回答大学総数（263）に対する回答数で算出。

認証評価においては、設置計画履行状況等調査の結果を踏まえた大学の是正・改善措置を確認することが規定されている。しかし、「知の総和答申」では、認証評価と設置認可の関係に関し、大学の設置認可時に提出した設置計画の履行状況に関わる情報のさらなる共有化の可能性が示唆されている。このことを念頭におき、今後、認証評価と設置認可行政はどのような関係になることが望ましいかについて質問した。

これに対し、「a）認証評価、設置認可のいずれも、大学の最低限の質保証を行う一方で、認証評価は大学の特色ある発展を支援するという責務を引き続き担う（現状維持)」が全回答の29.8%、「b)絶えず変化する学習ニーズに対応させ、既存の教育プログラムの機敏な修正・変更が必須となるので、今後は柔軟な設置認可システムへと移行させる一方で、修正・変更のフォローアップの役割は認証評価が担うようにする」17.8%、「c)大学が経営危機に陥っていることが認証評価プロセスで判明した場合、認証評価結果にその旨を明記する」16.3%、「d)設置認可の際の設置計画履行状況の要改善事項を、認証評価受審の際に認証評価機関が重点的に評価し、その結果を国と共有する」12.4%、「e)認証評価は、国の設置認可行政から独立したものとして位置づけられる」11.9%、「f）認証評価プロセス（書面評価と実地調査）で、大学が経営危機に陥っていることが判明した場合、認証評価の結果においてその旨を明記するとともに、当該大学の支援策を協議する」9.8%の順での回答となった。

「認証評価と設置認可の関係は現状を維持すべき」とする回答は、全回答大学 263 大学における割合でみると 63.9%と多数を占めている。「その他」の意見にも「設置認可された学問分野内であれば、社会のニーズやテクノロジーの進化に迅速に対応するため、教育課程に関する一定範囲の変更は、大学の内部質保証システムの責任において機動的に実施できるようにし、その変更の妥当性や成果を認証評価の場で検証する体制が望ましい」、「認証評価は、設置認可行政の補完にとどまらず、大学の自律的な改善・特色発展を支援する役割を明確に担うべきである」などがあり、設置認可と認証評価の役割は異なり、認証評価は大学の個性を尊重しその発展に資することを期待する考え方が大半を占めているといえる。一方、e）認証評価は設置認可から独立すべきとする回答は、全 263 大学の 25.5%にとどまり、両者に一定の関係性を認めるという考え方が大半であったこともうかがえる。

設置認可と認証評価の関係性について次に回答数の多かった b)は、「柔軟な設置認可システムへの移行」を前提として認証評価がそのフォローアップを行うことを肯定している（263 大学中 100 大学 38.0%）。d)は設置認可時の要改善事項を認証評価において重点的に評価しその結果を国と共有するという管理監督型の連携ともいえるが、これを選択したのは 70 大学（26.6%）である。c)と f)は、認証評価の結果判明した大学の経営危機の情報を設置認可行政が利用することを肯定しているとも受け取れる。このことに関連して、その他の意見として、「文部科学省が立て直しに協力する」ことを期待する意見や認証評価結果の「フィードバックは必要だが、行政サイドとしてその結果にどう対応するか」が重要とする意見があった。ただし、f)は、「当該大学の支援策を協議」することも含まれているが、そこまでを望む大学は少ない。

「知の総和答申」は設置認可の厳格化を示唆しているが、アンケートの数値とはいえ、それとは逆に、設置認可と認証評価は、それぞれの役割を果たしつつも、相互に連携するのであれば、それが大学の支援につながることを望む意見も少なくないようである。

［設置者別の分析］

＜国立＞

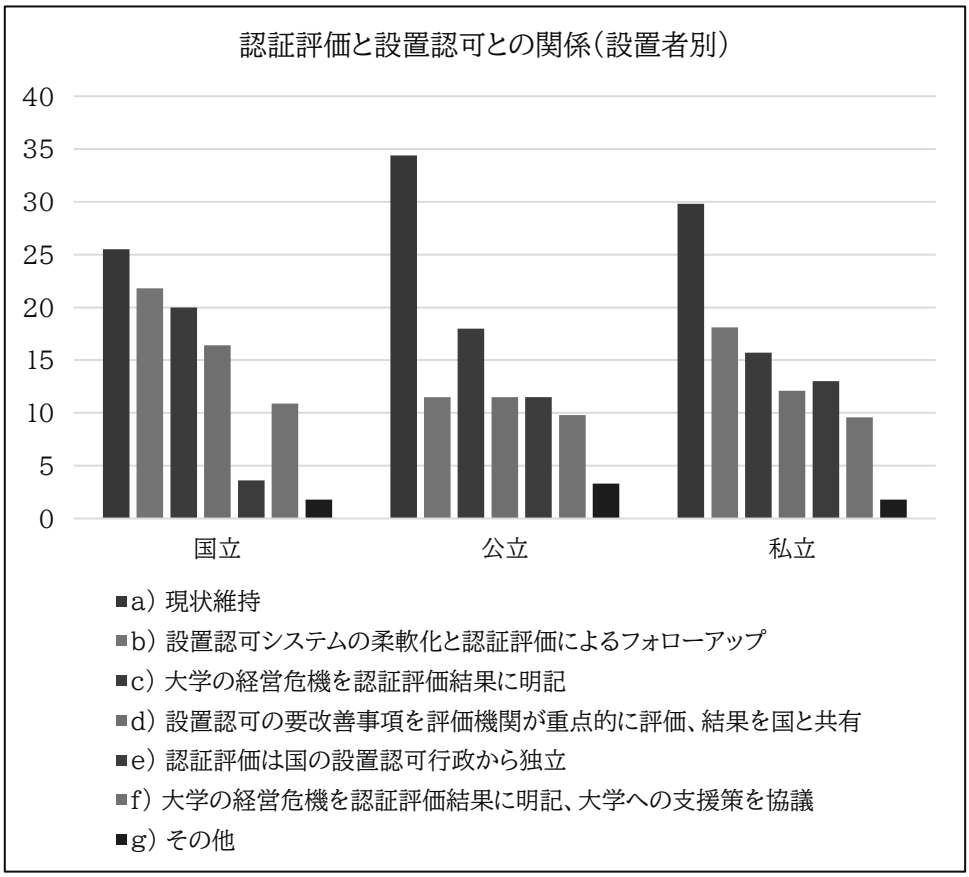
項目	回答数	割合
認証評価、設置認可のいずれも、大学の最低限の質保証を行う一方で、認証評価は大学の特色ある発展を支援するという責務を引き続き担う（現状維持）	14	25.5%
大学は学生の学習需要の変化に機敏に対処し、既存教育プログラムの修正・変更等が必須不可避となるので、今後は柔軟な設置認可システムへと移行させ、そのフォローアップの一端を認証評価が担うようにする	12	21.8%
認証評価プロセス（書面評価と実地調査）で、大学が経営危機に陥っていることが判明した場合、認証評価の結果においてその旨を明記する	11	20.0%
設置認可の際の設置計画履行状況調査に基づく改善を要する事項を、大学の認証評価受審の際に該当の認証評価機関が重点的に評価し、その結果を国と共有する仕組みを構築する	9	16.4%
認証評価は、国の設置認可行政から独立したものとして位置づけられる	2	3.6%
認証評価プロセス（書面評価と実地調査）で、大学が経営危機に陥っていることが判明した場合、認証評価の結果においてその旨を明記するとともに、当該大学の支援策を協議する	6	10.9%
その他	1	1.8%
回答数計	55	100.0%

＜公立＞

項目	回答数	割合
認証評価、設置認可のいずれも、大学の最低限の質保証を行う一方で、認証評価は大学の特色ある発展を支援するという責務を引き続き担う（現状維持）	21	34.4%
大学は学生の学習需要の変化に機敏に対処し、既存教育プログラムの修正・変更等が必須不可避となるので、今後は柔軟な設置認可システムへと移行させ、そのフォローアップの一端を認証評価が担うようにする	7	11.5%
認証評価プロセス（書面評価と実地調査）で、大学が経営危機に陥っていることが判明した場合、認証評価の結果においてその旨を明記する	11	18.0%
設置認可の際の設置計画履行状況調査に基づく改善を要する事項を、大学の認証評価受審の際に該当の認証評価機関が重点的に評価し、その結果を国と共有する仕組みを構築する	7	11.5%
認証評価は、国の設置認可行政から独立したものとして位置づけられる	7	11.5%
認証評価プロセス（書面評価と実地調査）で、大学が経営危機に陥っていることが判明した場合、認証評価の結果においてその旨を明記するとともに、当該大学の支援策を協議する	6	9.8%
その他	2	3.3%
回答数計	61	100.0%

＜私立＞

項目	回答数	割合
認証評価、設置認可のいずれも、大学の最低限の質保証を行う一方で、認証評価は大学の特色ある発展を支援するという責務を引き続き担う（現状維持）	133	29.8%
大学は学生の学習需要の変化に機敏に対処し、既存教育プログラムの修正・変更等が必須不可避となるので、今後は柔軟な設置認可システムへと移行させ、そのフォローアップの一端を認証評価が担うようにする	81	18.1%
認証評価プロセス（書面評価と実地調査）で、大学が経営危機に陥っていることが判明した場合、認証評価の結果においてその旨を明記する	70	15.7%
設置認可の際の設置計画履行状況調査に基づく改善を要する事項を、大学の認証評価受審の際に該当の認証評価機関が重点的に評価し、その結果を国と共有する仕組みを構築する	54	12.1%
認証評価は、国の設置認可行政から独立したものとして位置づけられる	58	13.0%
認証評価プロセス（書面評価と実地調査）で、大学が経営危機に陥っていることが判明した場合、認証評価の結果においてその旨を明記するとともに、当該大学の支援策を協議する	43	9.6%
その他	8	1.8%
回答数計	447	100.0%



ここでは設置者別に顕著な特徴がある項目について見ていく。

国立大学では、「a)現状維持」が、25.5%と公私立に比して低く、実数では全回答数の半数に満たない（30 大学中 14 大学)。その代わり、「b）設置認可システムの柔軟化と認証評価によるフォローアップ」、は三者の中で最も高く 21.8%（30 大学中 12 大学）となっている。また、「d)設置認可の要改善事項を評価機関が重点的に評価しその結果を国と共有」についても、全回答の 20.0%とそれほど多くはないものの、公立（11.5%）私立（12.1%）に比して高くなっている。なお、「e)認証評価は国の設置認可行政から独立」は、3.6%（２大学）のみであり、公立（11.5%）私立（13.0%）大学よりも顕著に低い。

公立大学では、国立大学とは反対に、a)現状維持が 34.4%（30 大学中 21 大学）と高く、「b）設置認可システムの柔軟化と認証評価によるフォローアップ」は三者の中で最も低く 11.5%となっている。

私立大学では、国立、公立の中間に位置する項目が多い中で、「e）認証評価は設置認可から独立すべき」とする回答は、前述の通り、私立大学が 13.0%と、国立からすると、高い数値となっている。「c)大学の経営危機を認証評価結果に明記」が 15.7%と、国立（20.0%)、公立（18.0%）よりも低くなっている。経営危機にあることが公表されるのは、公的資金の割合が圧倒的に少ない私立大学にとっては、死活問題であるから当然と考えられるが、国立、公立に比してそれほど目立って数値の差がないともいえる。

【意義】

大学全体の回答からは現状維持を望む回答が多いということ以外は、項目間の差があまり大きくないが、これを国・公・私の三者間で比較してみると、国立大学は現状維持を望む大学が少なく、認証評価が国の設置認可行政から独立することを良しとしていない。とすれば、国立大学では、現状より、設置認可行政寄りの質保証を望んでいるということになるのだろうか。また、公立大学は現状維持を強く望み、設置認可システムを柔軟化して設置後の認証評価によるフォローアップを希望していないが、それはどのような理由によるものだろうか。設置者別の分析の背景には、国立大学のほとんどすべてが大学改革支援・学位授与機構（NIAD)、公立大学の多くが大学教育質保証センター(JAQUE)、ほとんどすべての私立大学が大学基準協会(JUAA)または日本高等教育評価機構(JIHEE)を受審していることがどのように影響しているのかを考慮する必要がある。このことは今後の課題である。

なお、「2-5　＜国が進める認証評価制度改革に対する認証評価機関としての対処策＞（自由記述)」では、本設問に関連のある記述として、以下のよう意見があった。

・認証評価機関による認証評価はピア・レビューの原則に基づき、補助金と紐づけられるような国の機関が実施する評価とは独立に行われるべきである。
・認証評価は教育研究活動のあり様を確認する手立てであり、経営状況を評価に反映させるべきではない。経営に関するチェックは、設置認可を判断する国が責任をもって行うべきである。

2-5. ＜国が進める認証評価制度改革に対する認証評価機関としての対処策＞

【設問】

現在、中央教育審議会等の国レベルで、認証評価システムの改革論議が行われています。今後、認証評価機関において、こうした動きにどのように対応し、評価システムの改革を進めていく必要があると考えるか、ご意見を簡潔に記入してください。（自由記述）

自由記述式の設問であるため、141 大学から様々な意見が寄せられた。そのうち、2-1～2-4までの設問と関連がある意見については、それぞれの設問で取り上げた。

ここでは、それ以外の意見について認証評価機関が参考とすべきと考えられる意見を下に紹介する。

○認証評価機関と国との関係について

・国が進める認証評価システム改革について、認証評価機関が議論に加わる。実現可能なものと、そうでないものを区別して、認証評価機関としての意見をはっきりと国に伝える必要がある。
・認証評価機関が国の議論をモニタリングし、必要に応じて国に対して意見を表明することで適切かつ学生や大学に有益な認証評価制度改革となるように働きかける。
・これまで期ごとに効果的に進化してきた評価が破壊され、現場が混乱しないよう、評価機関が政府に意見を表明すべき。
・中教審の求める事項の実現可能性を認証評価機関が審議し、大学に過大な（追加的な）負担を強いないようにすべき。
・国に対して認証評価機関が提案できる制度設計を行う
・各大学からの意見を認証評価機関が収集し国に伝える。

認証評価に関して大幅な改革が進められようとしているとき、認証評価機関は甘んじてそれを受け入れるのではなく、改革に積極的に加わるべきである、また、大学の意見を集約し、その代弁者となることを期待するというものであった。

○負担軽減

・負担軽減を図りつつも、教育の質の向上に資する評価のあり方を検討
・申請事務軽減のためにＩＴ技術を積極的に導入したシステムづくり
・教育の内部質保証を中心に評価項目を精選
・認証評価機関の統合による人員削減
・評価結果の良い大学に対する受審期限の延長

負担軽減を求める意見は多かったが、そのうち、具体的な提案が示されているものを上に列記した。

○大学の伴走・支援

・対話と改善支援を軸とする「伴走型評価」への転換

・認証評価機関が国と連携し、各大学の実情を把握し大学を救済
・経営困難な大学に対して国と評価機関によるサポート
・複数年にわたって評価を受審する期間を設け、その間評価機関が伴走

別の設問である「2-4.＜認証評価と設置認可との関係性＞」では、「認証評価プロセス（書面評価と実地調査）で、大学が経営危機に陥っていることが判明した場合、認証評価の結果においてその旨を明記するとともに、当該大学の支援策を協議する」を選択した大学は少なかったが、この項目は、経営危機に限定されていたために同意した大学は少なかったのかもしれない。自由記述では、認証評価機関に対して、評価するだけではなく、対話や支援を望む意見があったことは、認証評価システムを改革する際にも重要な視点であると考える。

(C)今後の大学基準協会の認証評価のあり方

①大学機関別評価と専門分野別評価

2-6. ＜大学機関別評価と専門分野別評価の関係性＞

【設問】

「知の総和答申」では、認証評価の役割について学部・研究科等の教育の質保証を重視する立場を示しています。そこで仮に、大学基準協会が実施する認証評価でも学部・研究科等を重視する外部質保証活動を進めるとして、今後、大学機関別評価と専門分野別評価の関係性についてどのように措置していけばよいと考えますか。

【現状把握】

［大学全体の分析］

項目	回答数	割合
従来通りの大学機関別評価を維持する	**68**	**28.6%**
大学機関別評価の枠組みを維持するとともに、学部・研究科等のレベルの「内部質保証」の有効性評価を強化する	**66**	**27.7%**
大学機関別評価の枠組みを維持するが、加えて学部・研究科等を対象に、教育内容・方法とそれを支える諸条件の適切性、学習達成度の評価を行う	**57**	**23.9%**
認証評価の仕組みを「学部」、「大学院」の各単位別での専門分野別評価へ移行させるが、それは学習達成度評価を中心に据えた「内部質保証」の有効性評価として行う	**30**	**12.6%**
学部・研究科等を対象とした専門分野別評価へと全面移行し、教育に関わる全ての要素を評価対象とする	**11**	**4.6%**
その他	**6**	**2.5%**
回答数計	238	71.4%

全体の集計結果としては、a)「従来通りの大学機関別評価を維持する」という回答が 28.6%、b)「大学機関別評価の枠組みを維持するとともに、学部・学科等のレベルの「内部質保証」の有効性評価を強化する」という回答が 27.7%、c)「大学機関別評価の枠組みを維持するが、加えて学部・研究科等を対象に、教育内容・方法とそれを支える諸条件の適切性、学習達成度の評価を行う」という回答が 23.9%、d)「認証評価の仕組みを「学部」「大学院」の各単位別での専門分野別評価へ移行させるが、それは学習達成度評価を中心に据えた「内部質保証」の有効性評価として行う」という回答が 12.6%、e)「学部・研究科等を対象とした専門分野別評価へと全面移行し、教育に関わる全ての要素を評価対象とする」という回答が 4.6%、f)その他が 2.5%であった。

このうち、c)の意見については、それが従来の大学機関別評価の一環として行われていた教育活動の評価の維持・充実を求めたものか、機関評価と併せ部局別評価の強化を求めたのかは定かではなかった。なお、大学機関別評価の枠組みを維持すべきとの意見が大勢を占めた一方で、専門分野別評価への全面移行を主張する意見は 4.6%にとどまった。

［分野別の分析］

＜文系単科＞

項目	回答数	割合
従来通りの大学機関別評価を維持する	12	54.5%
大学機関別評価の枠組みを維持するとともに、学部・研究科等のレベルの「内部質保証」の有効性評価を強化する	4	18.2%
大学機関別評価の枠組みを維持するが、加えて学部・研究科等を対象に、教育内容・方法とそれを支える諸条件の適切性、学習達成度の評価を行う	3	13.6%
認証評価の仕組みを「学部」、「大学院」の各単位別での専門分野別評価へ移行させるが、それは学習達成度評価を中心に据えた「内部質保証」の有効性評価として行う	2	9.1%
学部・研究科等を対象とした専門分野別評価へと全面移行し、教育に関わる全ての要素を評価対象とする	0	0.0%
その他	1	4.5%
回答数計	22	100.0%

＜理系単科＞

項目	回答数	割合
従来通りの大学機関別評価を維持する	3	16.7%
大学機関別評価の枠組みを維持するとともに、学部・研究科等のレベルの「内部質保証」の有効性評価を強化する	4	22.2%
大学機関別評価の枠組みを維持するが、加えて学部・研究科等を対象に、教育内容・方法とそれを支える諸条件の適切性、学習達成度の評価を行う	6	33.3%
認証評価の仕組みを「学部」、「大学院」の各単位別での専門分野別評価へ移行させるが、それは学習達成度評価を中心に据えた「内部質保証」の有効性評価として行う	4	22.2%
学部・研究科等を対象とした専門分野別評価へと全面移行し、教育に関わる全ての要素を評価対象とする	1	5.6%
その他	0	0.0%
回答数計	18	100.0%

＜文理単科＞

項目	回答数	割合
従来通りの大学機関別評価を維持する	2	66.7%
大学機関別評価の枠組みを維持するとともに、学部・研究科等のレベルの「内部質保証」の有効性評価を強化する	0	0.0%
大学機関別評価の枠組みを維持するが、加えて学部・研究科等を対象に、教育内容・方法とそれを支える諸条件の適切性、学習達成度の評価を行う	0	0.0%
認証評価の仕組みを「学部」、「大学院」の各単位別での専門分野別評価へ移行させるが、それは学習達成度評価を中心に据えた「内部質保証」の有効性評価として行う	1	33.3%
学部・研究科等を対象とした専門分野別評価へと全面移行し、教育に関わる全ての要素を評価対象とする	0	0.0%
その他	0	0.0%
回答数計	3	100.0%

＜医・歯・薬・看護保健系単科＞

項目	回答数	割合
従来通りの大学機関別評価を維持する	7	26.9%
大学機関別評価の枠組みを維持するとともに、学部・研究科等のレベルの「内部質保証」の有効性評価を強化する	4	15.4%
大学機関別評価の枠組みを維持するが、加えて学部・研究科等を対象に、教育内容・方法とそれを支える諸条件の適切性、学習達成度の評価を行う	4	15.4%
認証評価の仕組みを「学部」、「大学院」の各単位別での専門分野別評価へ移行させるが、それは学習達成度評価を中心に据えた「内部質保証」の有効性評価として行う	6	23.1%
学部・研究科等を対象とした専門分野別評価へと全面移行し、教育に関わる全ての要素を評価対象とする	4	15.4%
その他	1	3.8%
回答数計	26	100.0%

＜文系総合＞

項目	回答数	割合
従来通りの大学機関別評価を維持する	12	40.0%
大学機関別評価の枠組みを維持するとともに、学部・研究科等のレベルの「内部質保証」の有効性評価を強化する	8	26.7%
大学機関別評価の枠組みを維持するが、加えて学部・研究科等を対象に、教育内容・方法とそれを支える諸条件の適切性、学習達成度の評価を行う	8	26.7%
認証評価の仕組みを「学部」、「大学院」の各単位別での専門分野別評価へ移行させるが、それは学習達成度評価を中心に据えた「内部質保証」の有効性評価として行う	2	6.7%
学部・研究科等を対象とした専門分野別評価へと全面移行し、教育に関わる全ての要素を評価対象とする	0	0.0%
その他	0	0.0%
回答数計	30	100.0%

＜理系総合＞

項目	回答数	割合
従来通りの大学機関別評価を維持する	2	20.0%
大学機関別評価の枠組みを維持するとともに、学部・研究科等のレベルの「内部質保証」の有効性評価を強化する	1	10.0%
大学機関別評価の枠組みを維持するが、加えて学部・研究科等を対象に、教育内容・方法とそれを支える諸条件の適切性、学習達成度の評価を行う	3	30.0%
認証評価の仕組みを「学部」、「大学院」の各単位別での専門分野別評価へ移行させるが、それは学習達成度評価を中心に据えた「内部質保証」の有効性評価として行う	2	20.0%
学部・研究科等を対象とした専門分野別評価へと全面移行し、教育に関わる全ての要素を評価対象とする	1	10.0%
その他	1	10.0%
回答数計	10	100.0%

＜文理総合＞

項目	回答数	割合
従来通りの大学機関別評価を維持する	27	23.5%
大学機関別評価の枠組みを維持するとともに、学部・研究科等のレベルの「内部質保証」の有効性評価を強化する	41	35.7%
大学機関別評価の枠組みを維持するが、加えて学部・研究科等を対象に、教育内容・方法とそれを支える諸条件の適切性、学習達成度の評価を行う	31	27.0%
認証評価の仕組みを「学部」、「大学院」の各単位別での専門分野別評価へ移行させるが、それは学習達成度評価を中心に据えた「内部質保証」の有効性評価として行う	10	8.7%
学部・研究科等を対象とした専門分野別評価へと全面移行し、教育に関わる全ての要素を評価対象とする	4	3.5%
その他	2	1.7%
回答数計	115	100.0%

＜医・歯・薬・看護保健系総合＞

項目	回答数	割合
従来通りの大学機関別評価を維持する	3	21.4%
大学機関別評価の枠組みを維持するとともに、学部・研究科等のレベルの「内部質保証」の有効性評価を強化する	4	28.6%
大学機関別評価の枠組みを維持するが、加えて学部・研究科等を対象に、教育内容・方法とそれを支える諸条件の適切性、学習達成度の評価を行う	2	14.3%
認証評価の仕組みを「学部」、「大学院」の各単位別での専門分野別評価へ移行させるが、それは学習達成度評価を中心に据えた「内部質保証」の有効性評価として行う	3	21.4%
学部・研究科等を対象とした専門分野別評価へと全面移行し、教育に関わる全ての要素を評価対象とする	1	7.1%
その他	1	7.1%
回答数計	14	100.0%

大学の分野別に見てみると、＜文系単科＞の大学の場合は、a)が54.5%、b)が18.2%、c)が13.6%、d)が9.1%、e)が０%、f)が4.5%となっており、a)を望む意見が50%を超えている。一方、＜理系単科＞の大学の場合は、a)が16.7%、b)が22.2%、c)が33.3%、d)が22.2%、e)が5.6%、f)が０%となっており、c)とb)を合わせると50%を超え、従来の形を踏まえながら内容の充実をはかることを望む回答が多くみられる。

また、＜文理単科＞の大学の場合は、a)が66.7%、b)とc)が０%、d)が33.3%、e)とf)が０%となっており、a)を望む意見が60%を超えている。

＜医・歯・薬・看護保健系単科＞の大学の場合は、a)が26.9%、b)が15.4%、c)が15.4%、d)が23.1%、e)が15.4%、f)が3.8%となっており、d)、e)の回答が40%程度あって、専門分

野別評価への移行を踏まえた回答が一定の割合を示している。

これに対して、＜文系総合＞の大学の場合は、a)が 40.0%、b)が 26.7%、c)が 26.7%、d)が 6.7%、e)と f)が０％となっており、a)、b)、c)を加えると 90%以上となっている。

また、＜理系総合＞の大学の場合は、a)が 20.0%、b)が 10.0%、c)が 30.0%、d)が 20.0%、e)が 10.0%、f)が 10.0%となっており、a)、b)、c)で 60%の割合となっている。

さらに、＜文理総合＞の大学の場合は、a)が 23.5%、b)が 35.7%、c)が 27.0%、d)が 8.7%、e)が 3.5%、f)が 1.7%となっており、90%近くが a)、b)、c)を望む意見となっている。

一方＜医･歯･薬･看護保健系総合＞の大学の場合は、a)が 21.4%、b)が 28.6%、c)が 14.3%、d)が 21.4%、e)が 7.1%、f)が 7.1%となっており、a)、b)、c)の回答が 60%程度あるが、d)の専門分野別評価への移行についても 20%を超える割合を示している。

【意義】

今後の大学基準協会の認証評価のあり方については、全体としては従来通りの大学機関別評価の枠組みを維持すべきとの意見が大勢を占める結果となったが、それと同時に学部・研究科等に対して、「内部質保証の有効性」あるいは「教育内容・方法の適切性、学習達成度」に関する評価を行っていくべきとの意見が５割以上あることから、専門分野別評価を大学機関別評価に加味していくべきとの意見が相当程度あることが結果に表れている。その一方で、大学の回答を分野別に見た場合、文系の単科、総合および文理単科では「従来通りの大学機関別評価を維持する」という現状維持の意見が高い割合であったのに対し、理系の単科、総合、文理総合では、現状維持という意見よりも、大学機関別評価の枠組みを維持しながら、学部・研究科等に対して「内部質保証の有効性」あるいは「教育内容・方法の適切性、学習達成度」に関する評価を行っていくべきとする意見が多くなっている点に留意する必要がある。また、医・歯・薬・看護保健系では、単科、総合ともに全面移行ではないものの、専門分野別評価への移行が必要であるとの意見が一定程度ある点が特徴として結果に表れている。

②専門分野別評価基準と専門職大学院

2-7.＜専門分野別評価の基準＞

【設問】

「知の総和答申」では、学部・研究科等単位での教育の質保証に重点を置く必要性が示されています。これを踏まえて、仮に、各認証評価機関に専門分野別の評価を含めた評価の実施が求められた場合に、どのような基準を設定することが望ましいと考えますか（複数回答可）。

※複数選択可のため、割合は回答総数に対する回答数で算出。

【現状把握】

［大学全体の分析］

項目	回答数	割合
現行の「大学基準」を基本に据えつつ、専門分野別評価にも活用できるよう、「大学基準」を部分修正したもの	**139**	**47.8%**
専門分野を大括りに設定し（人文系、社会科学系、工学系など）大学基準協会の下で専門分野別基準を設定	**73**	**25.1%**
学協会が、専門分野別基準を設定している場合、当該学協会の承認を得ることを条件に、そうした基準を専門分野別評価に活用	**43**	**14.8%**
日本学術会議「大学教育の分野別質保証のための教育課程編成上の参照基準」の準用を通じ、専門分野別評価に対応	**29**	**10.0%**
その他	**7**	**2.4%**
回答数計	291	100.0%

「知の総和答申」では、既述のように学部・研究科等単位での教育質保証を重視する方向性が示された。このことを踏まえ、仮に、各認証評価機関に専門分野別評価を含めた評価の実施が求められた場合に、どのような基準を設定することが望ましいかを質問した。

これに対し、その回答は「a)現行「大学基準」を基本にし、これを専門分野別評価にも活用できるよう部分修正する」が 47.8%と約半数を占めた。だが一方で、「b)大学基準協会の手で 専門分野を大括りとした個別専門分野別基準を設定」が 25.1%、「c)学協会が既に専門分野別基準を設定している場合 これを大学基準協会の専門分野別評価に活用」が 14.8%と、専門分野別の基準を何らかの形で新たに策定すべきとの考えも、一定程度存在している（ b）と c)をあわせると 39.9%)。

［分野別の分析］

＜文系単科＞

項目	回答数	割合
現行の「大学基準」を基本に据えつつ、専門分野別評価にも活用できるよう、「大学基準」を部分修正したもの	15	57.7%
専門分野を大括りに設定し（人文系、社会科学系、工学系など）大学基準協会の下で専門分野別基準を設定	7	26.9%
学協会が、専門分野別基準を設定している場合、当該学協会の承認を得ることを条件に、そうした基準を専門分野別評価に活用	2	7.7%
日本学術会議「大学教育の分野別質保証のための教育課程編成上の参照基準」の準用を通じ、専門分野別評価に対応	1	3.8%
その他	1	3.8%
回答数計	26	100.0%

＜理系単科＞

項目	回答数	割合
現行の「大学基準」を基本に据えつつ、専門分野別評価にも活用できるよう、「大学基準」を部分修正したもの	8	33.3%
専門分野を大括りに設定し（人文系、社会科学系、工学系など）大学基準協会の下で専門分野別基準を設定	9	37.5%
学協会が、専門分野別基準を設定している場合、当該学協会の承認を得ることを条件に、そうした基準を専門分野別評価に活用	3	12.5%
日本学術会議「大学教育の分野別質保証のための教育課程編成上の参照基準」の準用を通じ、専門分野別評価に対応	3	12.5%
その他	1	4.2%
回答数計	24	100.0%

＜文理単科＞

項目	回答数	割合
現行の「大学基準」を基本に据えつつ、専門分野別評価にも活用できるよう、「大学基準」を部分修正したもの	2	66.7%
専門分野を大括りに設定し（人文系、社会科学系、工学系など）大学基準協会の下で専門分野別基準を設定	0	0.0%
学協会が、専門分野別基準を設定している場合、当該学協会の承認を得ることを条件に、そうした基準を専門分野別評価に活用	0	0.0%
日本学術会議「大学教育の分野別質保証のための教育課程編成上の参照基準」の準用を通じ、専門分野別評価に対応	0	0.0%
その他	1	33.3%
回答数計	3	100.0%

＜医・歯・薬・看護保健系単科＞

項目	回答数	割合
現行の「大学基準」を基本に据えつつ、専門分野別評価にも活用できるよう、「大学基準」を部分修正したもの	15	50.0%
専門分野を大括りに設定し（人文系、社会科学系、工学系など）大学基準協会の下で専門分野別基準を設定	5	16.7%
学協会が、専門分野別基準を設定している場合、当該学協会の承認を得ることを条件に、そうした基準を専門分野別評価に活用	7	23.3%
日本学術会議「大学教育の分野別質保証のための教育課程編成上の参照基準」の準用を通じ、専門分野別評価に対応	3	10.0%
その他	0	0.0%
回答数計	30	100.0%

＜文系総合＞

項目	回答数	割合
現行の「大学基準」を基本に据えつつ、専門分野別評価にも活用できるよう、「大学基準」を部分修正したもの	19	55.9%
専門分野を大括りに設定し（人文系、社会科学系、工学系など）大学基準協会の下で専門分野別基準を設定	11	32.4%
学協会が、専門分野別基準を設定している場合、当該学協会の承認を得ることを条件に、そうした基準を専門分野別評価に活用	2	5.9%
日本学術会議「大学教育の分野別質保証のための教育課程編成上の参照基準」の準用を通じ、専門分野別評価に対応	1	2.9%
その他	1	2.9%
回答数計	34	100.0%

＜理系総合＞

項目	回答数	割合
現行の「大学基準」を基本に据えつつ、専門分野別評価にも活用できるよう、「大学基準」を部分修正したもの	6	54.5%
専門分野を大括りに設定し（人文系、社会科学系、工学系など）大学基準協会の下で専門分野別基準を設定	5	45.5%
学協会が、専門分野別基準を設定している場合、当該学協会の承認を得ることを条件に、そうした基準を専門分野別評価に活用	0	0.0%
日本学術会議「大学教育の分野別質保証のための教育課程編成上の参照基準」の準用を通じ、専門分野別評価に対応	0	0.0%
その他	0	0.0%
回答数計	11	100.0%

＜文理総合＞

項目	回答数	割合
現行の「大学基準」を基本に据えつつ、専門分野別評価にも活用できるよう、「大学基準」を部分修正したもの	**64**	**44.8%**
専門分野を大括りに設定し（人文系、社会科学系、工学系など）大学基準協会の下で専門分野別基準を設定	**32**	**22.4%**
学協会が、専門分野別基準を設定している場合、当該学協会の承認を得ることを条件に、そうした基準を専門分野別評価に活用	**26**	**18.2%**
日本学術会議「大学教育の分野別質保証のための教育課程編成上の参照基準」の準用を通じ、専門分野別評価に対応	**18**	**12.6%**
その他	**3**	**2.1%**
回答数計	143	100.0%

＜医・歯・薬・看護保健系総合＞

項目	回答数	割合
現行の「大学基準」を基本に据えつつ、専門分野別評価にも活用できるよう、「大学基準」を部分修正したもの	**10**	**50.0%**
専門分野を大括りに設定し（人文系、社会科学系、工学系など）大学基準協会の下で専門分野別基準を設定	**4**	**20.0%**
学協会が、専門分野別基準を設定している場合、当該学協会の承認を得ることを条件に、そうした基準を専門分野別評価に活用	**3**	**15.0%**
日本学術会議「大学教育の分野別質保証のための教育課程編成上の参照基準」の準用を通じ、専門分野別評価に対応	**3**	**15.0%**
その他	**0**	**0.0%**
回答数計	20	100.0%

専門分野別評価を行う場合の基準について、大学の分野別にみていくと、「現行「大学基準」を基本にし、これを専門分野別評価にも活用できるよう部分修正する」の回答割合が文系単科(57.7%)、文系総合（55.9%）と高い一方、理系単科では 33.3%と低い数字になった。また「学協会が専門分野別基準を設定している場合、これを大学基準協会の専門分野別評価に活用」の割合が、医・歯・薬・看護保健系単科で 23.3%と高い割合を示したが、それ以外については、大学分野別においても、全体の傾向と大きな違いは見られない。

【意義】

全体的に、専門分野別評価を行う場合も、これまでの大学基準の部分修正でよい、という意見が概ね半数前後であったが、その一方で、専門分野別基準を新たに設定すべき、という考えも４割近く存在する。これは専門分野別の評価が、これまでの「機関別」評価とどう異なってくるのか、についての認識が多様であることの反映とも考えられる。「専門分野別評価」とは具体的に何を意味するのか、何をすべきなのか。機関別認証評価の延長上に考えるのか、それとも教育の内容、方法、成果、教員組織等について、分野別独自の基準を策定して詳しくみていくべきなのか。これについての共通認識を作っていくことが、まずは必要ではないだろうか。

2-9.＜専門職大学院の扱い＞［専門職学位課程（専門職大学院）を設置する大学のみ回答］

【設問】

現在の認証評価制度においては、専門職学位課程（専門職大学、専門職短期大学、専門職大学院）については、５年以内に１度、専門分野別の認証評価を受けることが義務付けられています。今後、「知の総和答申」に沿って、機関別認証評価（大学・短大の認証評価）が学部・研究科等の単位での評価へとシフトした場合に、大学基準協会は、現在９つの専門分野で実施している「専門職大学院認証評価」をどのように扱っていくことが良いと考えますか。

【現状把握】

［大学全体の分析］

項目	回答数	割合
新たな認証評価として学部・研究科等の単位での評価が行われるのであれば、その評価で専門職大学院についても分野別認証評価を実施すればよい	**48**	**57.1%**
各分野の専門職大学院認証評価は、従来通りのまま存続させる	**22**	**26.2%**
「答申」において認証評価制度の「抜本的見直し」に当っては、「国際的な評価機関による評価・・・・・・との整合性にも留意が必要」と述べていることを踏まえ、専門職学位課程の認証評価では、国際的通用性の担保された「専門職学位プログラム」評価システムを参考にする	**10**	**11.9%**
その他	**4**	**4.8%**
回答数計	84	100.0%

＜上記回答から専門職学位課程を設置していない大学を除いた回答＞

項目	回答数	割合
新たな認証評価として学部・研究科等の単位での評価が行われるのであれば、その評価で専門職大学院についても分野別認証評価を実施すればよい	**31**	**64.6%**
各分野の専門職大学院認証評価は、従来通りのまま存続させる	**9**	**18.8%**
「答申」において認証評価制度の「抜本的見直し」に当っては、「国際的な評価機関による評価・・・・・・との整合性にも留意が必要」と述べていることを踏まえ、専門職学位課程の認証評価では、国際的通用性の担保された「専門職学位プログラム」評価システムを参考にする	**5**	**10.4%**
その他	**3**	**6.2%**
回答数計	48	100.0%

＜上記回答から大学基準協会の認証評価を機関別・分野別共に受審していない大学を除いた回答＞

項目	回答数	割合
新たな認証評価として学部・研究科等の単位での評価が行われるのであれば、その評価で専門職大学院についても分野別認証評価を実施すればよい	**19**	**59.4%**
各分野の専門職大学院認証評価は、従来通りのまま存続させる	**7**	**21.9%**
「答申」において認証評価制度の「抜本的見直し」に当っては、「国際的な評価機関による評価・・・・・・との整合性にも留意が必要」と述べていることを踏まえ、専門職学位課程の認証評価では、国際的通用性の担保された「専門職学位プログラム」評価システムを参考にする	**4**	**12.5%**
その他	**2**	**6.2%**
回答数計	32	100.0%

＜上記のうち大学基準協会の認証評価を専門職学位課程で受審している大学の回答＞

項目	回答数	割合
新たな認証評価として学部・研究科等の単位での評価が行われるのであれば、その評価で専門職大学院についても分野別認証評価を実施すればよい	**9**	**50.0%**
各分野の専門職大学院認証評価は、従来通りのまま存続させる	**4**	**22.2%**
「答申」において認証評価制度の「抜本的見直し」に当っては、「国際的な評価機関による評価・・・・・・との整合性にも留意が必要」と述べていることを踏まえ、専門職学位課程の認証評価では、国際的通用性の担保された「専門職学位プログラム」評価システムを参考にする	**3**	**16.7%**
その他	**2**	**11.1%**
回答数計	18	100.0%

＜上記のうち大学基準協会の認証評価を機関別・専門職学位課程ともに受審している大学の回答＞

項目	回答数	割合
新たな認証評価として学部・研究科等の単位での評価が行われるのであれば、その評価で専門職大学院についても分野別認証評価を実施すればよい	**6**	**54.5%**
各分野の専門職大学院認証評価は、従来通りのまま存続させる	**3**	**27.3%**
「答申」において認証評価制度の「抜本的見直し」に当っては、「国際的な評価機関による評価・・・・・・との整合性にも留意が必要」と述べていることを踏まえ、専門職学位課程の認証評価では、国際的通用性の担保された「専門職学位プログラム」評価システムを参考にする	**1**	**9.1%**
その他	**1**	**9.1%**
回答数計	11	100.0%

現行制度では 専門職学位課程は ５年に１度 専門分野別の認証評価を受けることが義務づけられている。今後「知の総和答申」に沿って 機関別認証評価が学部・研究科等への評価へとシフトした場合に 大学基準協会は 現在実施中の「専門職大学院認証評価」をどう扱うのが良いかを質問し

た。

回答数は84件だったが、これには専門職学位課程を設置していない大学が含まれていたため、それらを除くと、「a)新たな専門分野別評価の枠組みで専門職学位課程の評価を実施」が64.6%、「b)従来通り」が18.8%の順での回答となった。さらに質問において「大学基準協会は、現在９つの専門分野で実施している「専門職大学院認証評価」をどのように扱っていくことが良いと考えますか」とあることから、大学基準協会の認証評価を受審している大学に限ったところ、機関別と専門職学位課程別のどちらかで大学基準協会の認証評価を受審している大学では、a)が50.0%、b)が22.2%、機関別と専門職学位課程別のどちらも大学基準協会で受審している大学では（サンプル数が11と少ないが）a)が54.5%、b)が27.3%となった。

全体的な傾向として、新たに学部・研究科別の認証評価が導入されるのであれば、専門職大学院を置く大学としても、同様の枠組みの中で実施されることを望む大学が多数であった。但し、大学基準協会の専門職大学院認証評価を受審している大学では、各専攻に対して現行の形で認証評価を継続するべきとの考えが一定程度見られた。なお、「その他」の意見では、新たに学部・研究科別の認証評価を実施するのであれば、専門職大学院がそれと別の形で実施されることで負担が増大することを不安視する意見が多かった。

【意義】

専門職学位課程を置く大学の立場として 新たな専門分野別評価の枠組み中に収斂され、そこでの評価を希望する という回答傾向が示された。これは、専門職大学院が別の枠組みで行われてしまうと、受審の負担が増大する、という懸念によるものと考えられる。一方で、「分野別認証評価をどの程度のレベルで実施するかによるが、…専門職大学院も分野別認証評価の受審のみでＯＫとするか、分野別認証評価のレベルでは十分でないのであれば、分野別認証評価から専門職大学院は除外し、専門分野別外部評価の受審を継続するか。どちらでも点検・評価を行うのは避けていただきたい」という意見があった。つまり、新たに導入される分野別認証評価が専門職大学院にそぐわないのであれば、別途の（現行同様の）認証評価を行うこともあり得る、という考えである。「各分野の専門職大学院認証評価は従来通りのまま存続させる」という回答が一定程度（４分の１弱）あることからも、新たに導入される「専門分野別評価」の枠組みが専門職大学院の特色・特性をしっかり評価できるかどうか、にかかってくると言える。但しいずれにせよ、当該専門職大学院が、「新たな分野別」と「専門職大学院」の認証評価をダブルで受審しなくてはならない事態は避けるべきと考えられる。

③専門分野別評価の対象領域とそのためのデータベースの構築

2-8.＜専門分野別評価の対象領域＞

【設問】

新たな認証評価制度において、大学基準協会が学部・研究科等の評価（専門分野別評価）を実施することとなった場合、学部・研究科等のどの領域を対象に実施するのが最も適切と考えますか。次のうち、評価対象として必要と考える項目にチェックを入れてください（複数回答可）。

【現状把握】

［大学全体の回答に対する分析］

項目	回答数	割合 1	割合 2
学部・研究科等の「３つの方針」	195	5.5%	74.1%
「教育課程編成・実施方針」とカリキュラムとの整合性	165	4.6%	62.7%
学生への学習支援	152	4.3%	57.8%
カリキュラムの内容	153	4.3%	58.2%
アセスメント・プラン（達成度指標の設定を含む）に基づく達成度評価の実施状況	148	4.1%	56.3%
内部質保証の組織体制と実施手続	140	3.9%	53.2%
学位授与方針に見合った卒業時の「学び」の達成度の適切性	138	3.9%	53.2%
内部質保証の機能的有効性（PDCA）サイクルが内蔵された学生の「学び」の向上努力の営みが中心に据えられたもの）	134	3.8%	51.0%
収容定員と在籍学生数（国の評価用データベースを活用）	133	3.7%	50.6%
学生の学習満足度	129	3.6%	49.0%
教員数（国の評価用データベースを活用）	124	3.5%	47.1%
学生への生活支援（経済的負担に係る相談業務、心的負担についての相談業務、生活環境への順応のための支援、などを含む）	123	3.4%	46.8%
学生の就職支援	122	3.4%	46.4%
「学位授与方針」に即した学習達成度の実施計画書であるアセスメント・プラン	118	3.3%	44.9%
「入学者受入れ方針」と実入学者の関係性	113	3.2%	43.0%
教員の教育内容・方法の向上に向けた取組状況	111	3.1%	42.2%
厳格な成績評価を担保するための仕組み	110	3.1%	41.8%
学生の就職状況	105	2.9%	39.9%
開設授業科目のシラバス	102	2.9%	38.8%
学習環境（施設・設備、情報への迅速なアクセスを支える環境の整備状況、などを含む）	99	2.8%	37.6%
大学レベル、学部・学科レベル、授業科目レベルで設定する成績評価の「評定規準」の適切性と関係性	92	2.6%	35.0%
各授業科目が設定する「学習目標」と成績評価の関係性	87	2.4%	33.1%
教学マネジメントにおける学長と教員組織との関係	88	2.5%	33.5%
教員の研究活動活性化のための措置状況	80	2.2%	30.4%
実際の授業とシラバスの関係性	72	2.0%	27.4%

教育提供手段（対面式授業、オンライン授業、ハイブリッド型授業、など）	70	2.0%	26.6%
教室内での授業方法（講義による方法、双方向・多方向授業の実施、など）	69	1.9%	26.2%
大学ガバナンスにおける教授会と理事会との関係	66	1.8%	25.1%
教員の保持する学位とその専門分野	66	1.8%	25.1%
教室外学習の導入状況（フィールドワーク、サービスラーニング、など）	62	1.7%	23.6%
授与する「学位」の名称	65	1.8%	24.7%
卒業生の過去の「学び」に対する意識	49	1.4%	18.6%
単位制度の実質化を前提とした弾力的な単位認定のための取組状況（留学生・社会人学生や他大学等から転籍した学生への対応など）	47	1.3%	17.9%
雇用者への意識調査の結果	35	1.0%	13.3%
上記以外に必要と考えられるものがある	7	0.2%	2.7%
回答数計	3569	101.6%	

※複数選択可であるため、割合１は、回答総数（3569）に対する回答数で算出。割合２は、回答大学総数（263）に対する回答数で算出。

新たな認証評価制度において、大学基準協会が専門分野別評価を実施しようとする場合、学部・研究科等のどの領域・事項を対象に実施するのが最も適切かを質問した。これに対しそこでの高い回答割合の上位10項目は、次のとおりである。なお、カッコ内は、（割合１、割合２）を示している。

1)学部・学科等の「３つの方針」(5.5%、74.1%)
2)「教育課程編成・実施方針」とカリキュラムの整合性(4.6%、62.7%)
3)学生への学習支援(4.3%、57.8%)
4)カリキュラムの内容(4.3%、58.2%)
5)アセスメント・プラン（達成度指標の設定を含む）に基づく達成度評価の実施状況(4.1%,56.3%)
6)内部質保証の組織体制と実施手続(3.9%、53.2%)
7)学位授与方針に見合った卒業時の「学び」の達成度の適切性（3.9%、53.2%）
8)内部質保証の機能的有効性（ＰＤＣＡサイクルが内蔵された学生の「学び」の向上努力の営みが中心に据えられたもの）(3.8%、51.0%)
9)収容定員と在籍学生数（国の評価用データベースを活用）(3.7%、50.6%)
10)学生の学習満足度(3.6%、49.0%)

【分析】

上位10項目をみると、「1)学部・学科等の「３つの方針」(5.5%、74.1%)」が一番高い割合を示しており、学部・学科の教育の質保証、質向上の評価において、DP、CP、APの設定やそれらの連関性を問う項目が最重要と認識されている。また、「2)「教育課程編成・実施方針」とカリキュラムの整合性(4.6%、62.7%)」や「4)カリキュラムの内容(4.3%,58.2%)」のように具体的な教育内容に焦点を当てた項目も高い割合を示している。さらに、「5)アセスメント・プラン（達成度指標の設定を含む）に基づく達成度評価の実施

状況(4.1%,56.3%)」、「7)学位授与方針に見合った卒業時の「学び」の達成度の適切性（3.9%、53.2%)」、「10)学生の学習満足度(3.6%,49.0%)」も約半数の大学が重要と回答しており、学生の学習成果に関わる項目を挙げている。以上のように、教育上のインプット、アウトプット、アウトカムに係る重要な諸要素がほぼ過不足なく包含されていることが見てとれる。

この他、学生支援に関わる項目として「3)学生への学習支援(4.3%、57.8%)」や内部質保証に関わる項目として「6)内部質保証の組織体制と実施手続(3.9%、53.2%)」「8)内部質保証の機能的有効性（ＰＤＣＡサイクルが内蔵された学生の「学び」の向上努力の営みが中心に据えられたもの）（3.8%、51.0%)」も半数以上の大学が重要とみなしている。

［分野別の大学回答の分析］

次に、８つの分野別に集計し、分析していく。

＜文系単科＞

項目	回答数	割合
学位授与方針に見合った卒業時の「学び」の達成度の適切性	11	3.6%
学部・研究科等の「3つの方針」	16	5.2%
「教育課程編成・実施方針」とカリキュラムとの整合性	14	4.5%
学生への学習支援	12	3.9%
カリキュラムの内容	14	4.5%
アセスメント・プラン（達成度指標の設定を含む）に基づく達成度評価の実施状況	12	3.9%
内部質保証の組織体制と実施手続	12	3.9%
内部質保証の機能的有効性（PDCA）サイクルが内蔵された学生の「学び」の向上努力の営みが中心に据えられたもの）	11	3.6%
収容定員と在籍学生数（国の評価用データベースを活用）	10	3.2%
学生の学習満足度	10	3.2%
教員数（国の評価用データベースを活用）	11	3.6%
学生への生活支援（経済的負担に係る相談業務、心的負担についての相談業務、生活環境への順応のための支援、などを含む）	10	3.2%
学生の就職支援	12	3.9%
「学位授与方針」に即した学習達成度の実施計画書であるアセスメント・プラン	12	3.9%
「入学者受入れ方針」と実入学者の関係性	5	1.6%
教員の教育内容・方法の向上に向けた取組状況	9	2.9%
厳格な成績評価を担保するための仕組み	9	2.9%
学生の就職状況	8	2.6%

項目	回答数	割合
開設授業科目のシラバス	10	3.2%
学習環境（施設・設備、情報への迅速なアクセスを支える環境の整備状況、などを含む）	13	4.2%
大学レベル、学部・学科レベル、授業科目レベルで設定する成績評価の「評定規準」の適切性と関係性	6	1.9%
各授業科目が設定する「学習目標」と成績評価の関係性	10	3.2%
教学マネジメントにおける学長と教員組織との関係	6	1.9%
教員の研究活動活性化のための措置状況	10	3.2%
実際の授業とシラバスの関係性	9	2.9%
教育提供手段（対面式授業、オンライン授業、ハイブリッド型授業、など）	7	2.3%
教室内での授業方法（講義による方法、双方向・多方向授業の実施、など）	5	1.6%
大学ガバナンスにおける教授会と理事会との関係	6	1.9%
教員の保持する学位とその専門分野	7	2.3%
教室外学習の導入状況（フィールドワーク、サービスラーニング、など）	7	2.3%
授与する「学位」の名称	5	1.6%
卒業生の過去の「学び」に対する意識	3	1.0%
単位制度の実質化を前提とした弾力的な単位認定のための取組状況（留学生・社会人学生や他大学等から転籍した学生への対応など）	3	1.0%
雇用者への意識調査の結果	3	1.0%
上記以外に必要と考えられるものがある	1	0.3%
回答数計	309	100.0%

＜理系単科＞

項目	回答数	割合
学位授与方針に見合った卒業時の「学び」の達成度の適切性	14	4.5%
学部・研究科等の「3つの方針」	15	4.8%
「教育課程編成・実施方針」とカリキュラムとの整合性	16	5.2%
学生への学習支援	13	4.2%
カリキュラムの内容	14	4.5%
アセスメント・プラン（達成度指標の設定を含む）に基づく達成度評価の実施状況	11	3.5%
内部質保証の組織体制と実施手続	14	4.5%
内部質保証の機能的有効性（PDCA）サイクルが内蔵された学生の「学び」の向上努力の営みが中心に据えられたもの）	9	2.9%
収容定員と在籍学生数（国の評価用データベースを活用）	9	2.9%
学生の学習満足度	12	3.9%
教員数（国の評価用データベースを活用）	7	2.3%
学生への生活支援（経済的負担に係る相談業務、心的負担についての相談業務、生活環境への順応のための支援、などを含む）	9	2.9%
学生の就職支援	10	3.2%
「学位授与方針」に即した学習達成度の実施計画書であるアセスメント・プラン	8	2.6%
「入学者受入れ方針」と実入学者の関係性	11	3.5%
教員の教育内容・方法の向上に向けた取組状況	7	2.3%
厳格な成績評価を担保するための仕組み	9	2.9%
学生の就職状況	10	3.2%
開設授業科目のシラバス	11	3.5%
学習環境（施設・設備、情報への迅速なアクセスを支える環境の整備状況、などを含む）	8	2.6%
大学レベル、学部・学科レベル、授業科目レベルで設定する成績評価の「評定規準」の適切性と関係性	9	2.9%
各授業科目が設定する「学習目標」と成績評価の関係性	12	3.9%
教学マネジメントにおける学長と教員組織との関係	9	2.9%
教員の研究活動活性化のための措置状況	6	1.9%
実際の授業とシラバスの関係性	9	2.9%
教育提供手段（対面式授業、オンライン授業、ハイブリッド型授業、など）	7	2.3%
教室内での授業方法（講義による方法、双方向・多方向授業の実施、など）	7	2.3%
大学ガバナンスにおける教授会と理事会との関係	5	1.6%
教員の保持する学位とその専門分野	4	1.3%
教室外学習の導入状況（フィールドワーク、サービスラーニング、など）	5	1.6%
授与する「学位」の名称	6	1.9%
卒業生の過去の「学び」に対する意識	4	1.3%
単位制度の実質化を前提とした弾力的な単位認定のための取組状況（留学生・社会人学生や他大学等から転籍した学生への対応など）	5	1.6%
雇用者への意識調査の結果	4	1.3%
上記以外に必要と考えられるものがある	1	0.3%
回答数計	310	100.0%

＜文理単科＞

項目	回答数	割合
学位授与方針に見合った卒業時の「学び」の達成度の適切性	1	2.4%
学部・研究科等の「3つの方針」	3	7.1%
「教育課程編成・実施方針」とカリキュラムとの整合性	1	2.4%
学生への学習支援	2	4.8%
カリキュラムの内容	2	4.8%
アセスメント・プラン（達成度指標の設定を含む）に基づく達成度評価の実施状況	0	0.0%
内部質保証の組織体制と実施手続	2	4.8%
内部質保証の機能的有効性（PDCA）サイクルが内蔵された学生の「学び」の向上努力の営みが中心に据えられたもの）	2	4.8%
収容定員と在籍学生数（国の評価用データベースを活用）	2	4.8%
学生の学習満足度	0	0.0%
教員数（国の評価用データベースを活用）	2	4.8%
学生への生活支援（経済的負担に係る相談業務、心的負担についての相談業務、生活環境への順応のための支援、などを含む）	2	4.8%
学生の就職支援	2	4.8%
「学位授与方針」に即した学習達成度の実施計画書であるアセスメント・プラン	0	0.0%
「入学者受入れ方針」と実入学者の関係性	3	7.1%
教員の教育内容・方法の向上に向けた取組状況	1	2.4%
厳格な成績評価を担保するための仕組み	1	2.4%
学生の就職状況	1	2.4%
開設授業科目のシラバス	1	2.4%
学習環境（施設・設備、情報への迅速なアクセスを支える環境の整備状況、などを含む）	0	0.0%
大学レベル、学部・学科レベル、授業科目レベルで設定する成績評価の「評定規準」の適切性と関係性	1	2.4%
各授業科目が設定する「学習目標」と成績評価の関係性	0	0.0%
教学マネジメントにおける学長と教員組織との関係	2	4.8%
教員の研究活動活性化のための措置状況	1	2.4%
実際の授業とシラバスの関係性	1	2.4%
教育提供手段（対面式授業、オンライン授業、ハイブリッド型授業、など）	2	4.8%
教室内での授業方法（講義による方法、双方向・多方向授業の実施、など）	2	4.8%
大学ガバナンスにおける教授会と理事会との関係	1	2.4%
教員の保持する学位とその専門分野	1	2.4%
教室外学習の導入状況（フィールドワーク、サービスラーニング、など）	1	2.4%
授与する「学位」の名称	2	4.8%
卒業生の過去の「学び」に対する意識	0	0.0%
単位制度の実質化を前提とした弾力的な単位認定のための取組状況（留学生・社会人学生や他大学等から転籍した学生への対応など）	0	0.0%
雇用者への意識調査の結果	0	0.0%
上記以外に必要と考えられるものがある	0	0.0%
回答数計	42	100.0%

＜医・歯・薬・看護保健系単科＞

項目	回答数	割合
学位授与方針に見合った卒業時の「学び」の達成度の適切性	19	3.9%
学部・研究科等の「3つの方針」	22	4.5%
「教育課程編成・実施方針」とカリキュラムとの整合性	20	4.1%
学生への学習支援	18	3.7%
カリキュラムの内容	17	3.5%
アセスメント・プラン（達成度指標の設定を含む）に基づく達成度評価の実施状況	17	3.5%
内部質保証の組織体制と実施手続	15	3.1%
内部質保証の機能的有効性（PDCA）サイクルが内蔵された学生の「学び」の向上努力の営みが中心に据えられたもの）	15	3.1%
収容定員と在籍学生数（国の評価用データベースを活用）	18	3.7%
学生の学習満足度	17	3.5%
教員数（国の評価用データベースを活用）	18	3.7%
学生への生活支援（経済的負担に係る相談業務、心的負担についての相談業務、生活環境への順応のための支援、などを含む）	17	3.5%
学生の就職支援	16	3.3%
「学位授与方針」に即した学習達成度の実施計画書であるアセスメント・プラン	12	2.5%
「入学者受入れ方針」と実入学者の関係性	17	3.5%
教員の教育内容・方法の向上に向けた取組状況	17	3.5%
厳格な成績評価を担保するための仕組み	17	3.5%
学生の就職状況	14	2.9%
開設授業科目のシラバス	13	2.7%
学習環境（施設・設備、情報への迅速なアクセスを支える環境の整備状況、などを含む）	17	3.5%
大学レベル、学部・学科レベル、授業科目レベルで設定する成績評価の「評定規準」の適切性と関係性	15	3.1%
各授業科目が設定する「学習目標」と成績評価の関係性	10	2.1%
教学マネジメントにおける学長と教員組織との関係	14	2.9%
教員の研究活動活性化のための措置状況	13	2.7%
実際の授業とシラバスの関係性	12	2.5%
教育提供手段（対面式授業、オンライン授業、ハイブリッド型授業、など）	11	2.3%
教室内での授業方法（講義による方法、双方向・多方向授業の実施、など）	11	2.3%
大学ガバナンスにおける教授会と理事会との関係	12	2.5%
教員の保持する学位とその専門分野	9	1.8%
教室外学習の導入状況（フィールドワーク、サービスラーニング、など）	9	1.8%
授与する「学位」の名称	11	2.3%
卒業生の過去の「学び」に対する意識	9	1.8%
単位制度の実質化を前提とした弾力的な単位認定のための取組状況（留学生・社会人学生や他大学等から転籍した学生への対応など）	8	1.6%
雇用者への意識調査の結果	7	1.4%
上記以外に必要と考えられるものがある	0	0.0%
回答数計	487	100.0%

＜文系総合＞

項目	回答数	割合
学位授与方針に見合った卒業時の「学び」の達成度の適切性	14	3.6%
学部・研究科等の「3つの方針」	25	6.5%
「教育課程編成・実施方針」とカリキュラムとの整合性	22	5.7%
学生への学習支援	20	5.2%
カリキュラムの内容	15	3.9%
アセスメント・プラン（達成度指標の設定を含む）に基づく達成度評価の実施状況	19	4.9%
内部質保証の組織体制と実施手続	18	4.7%
内部質保証の機能的有効性（PDCA）サイクルが内蔵された学生の「学び」の向上努力の営みが中心に据えられたもの）	18	4.7%
収容定員と在籍学生数（国の評価用データベースを活用）	16	4.1%
学生の学習満足度	16	4.1%
教員数（国の評価用データベースを活用）	13	3.4%
学生への生活支援（経済的負担に係る相談業務、心的負担についての相談業務、生活環境への順応のための支援、などを含む）	16	4.1%
学生の就職支援	14	3.6%
「学位授与方針」に即した学習達成度の実施計画書であるアセスメント・プラン	11	2.8%
「入学者受入れ方針」と実入学者の関係性	12	3.1%
教員の教育内容・方法の向上に向けた取組状況	10	2.6%
厳格な成績評価を担保するための仕組み	14	3.6%
学生の就職状況	11	2.8%
開設授業科目のシラバス	7	1.8%
学習環境（施設・設備、情報への迅速なアクセスを支える環境の整備状況、などを含む）	6	1.6%
大学レベル、学部・学科レベル、授業科目レベルで設定する成績評価の「評定規準」の適切性と関係性	9	2.3%
各授業科目が設定する「学習目標」と成績評価の関係性	9	2.3%
教学マネジメントにおける学長と教員組織との関係	9	2.3%
教員の研究活動活性化のための措置状況	9	2.3%
実際の授業とシラバスの関係性	5	1.3%
教育提供手段（対面式授業、オンライン授業、ハイブリッド型授業、など）	5	1.3%
教室内での授業方法（講義による方法、双方向・多方向授業の実施、など）	6	1.6%
大学ガバナンスにおける教授会と理事会との関係	6	1.6%
教員の保持する学位とその専門分野	8	2.1%
教室外学習の導入状況（フィールドワーク、サービスラーニング、など）	5	1.3%
授与する「学位」の名称	7	1.8%
卒業生の過去の「学び」に対する意識	5	1.3%
単位制度の実質化を前提とした弾力的な単位認定のための取組状況（留学生・社会人学生や他大学等から転籍した学生への対応など）	4	1.0%
雇用者への意識調査の結果	3	0.8%
上記以外に必要と考えられるものがある	0	0.0%
回答数計	387	100.0%

＜理系総合＞

項目	回答数	割合
学位授与方針に見合った卒業時の「学び」の達成度の適切性	3	2.2%
学部・研究科等の「3つの方針」	8	5.9%
「教育課程編成・実施方針」とカリキュラムとの整合性	5	3.7%
学生への学習支援	8	5.9%
カリキュラムの内容	8	5.9%
アセスメント・プラン（達成度指標の設定を含む）に基づく達成度評価の実施状況	6	4.4%
内部質保証の組織体制と実施手続	4	2.9%
内部質保証の機能的有効性（PDCA）サイクルが内蔵された学生の「学び」の向上努力の営みが中心に据えられたもの）	4	2.9%
収容定員と在籍学生数（国の評価用データベースを活用）	8	5.9%
学生の学習満足度	7	5.1%
教員数（国の評価用データベースを活用）	8	5.9%
学生への生活支援（経済的負担に係る相談業務、心的負担についての相談業務、生活環境への順応のための支援、などを含む）	4	2.9%
学生の就職支援	7	5.1%
「学位授与方針」に即した学習達成度の実施計画書であるアセスメント・プラン	6	4.4%
「入学者受入れ方針」と実入学者の関係性	6	4.4%
教員の教育内容・方法の向上に向けた取組状況	6	4.4%
厳格な成績評価を担保するための仕組み	2	1.5%
学生の就職状況	5	3.7%
開設授業科目のシラバス	5	3.7%
学習環境（施設・設備、情報への迅速なアクセスを支える環境の整備状況、などを含む）	4	2.9%
大学レベル、学部・学科レベル、授業科目レベルで設定する成績評価の「評定規準」の適切性と関係性	3	2.2%
各授業科目が設定する「学習目標」と成績評価の関係性	3	2.2%
教学マネジメントにおける学長と教員組織との関係	3	2.2%
教員の研究活動活性化のための措置状況	2	1.5%
実際の授業とシラバスの関係性	1	0.7%
教育提供手段（対面式授業、オンライン授業、ハイブリッド型授業、など）	1	0.7%
教室内での授業方法（講義による方法、双方向・多方向授業の実施、など）	2	1.5%
大学ガバナンスにおける教授会と理事会との関係	2	1.5%
教員の保持する学位とその専門分野	2	1.5%
教室外学習の導入状況（フィールドワーク、サービスラーニング、など）	1	0.7%
授与する「学位」の名称	0	0.0%
卒業生の過去の「学び」に対する意識	0	0.0%
単位制度の実質化を前提とした弾力的な単位認定のための取組状況（留学生・社会人学生や他大学等から転籍した学生への対応など）	1	0.7%
雇用者への意識調査の結果	0	0.0%
上記以外に必要と考えられるものがある	1	0.7%
回答数計	136	100.0%

＜文理総合＞

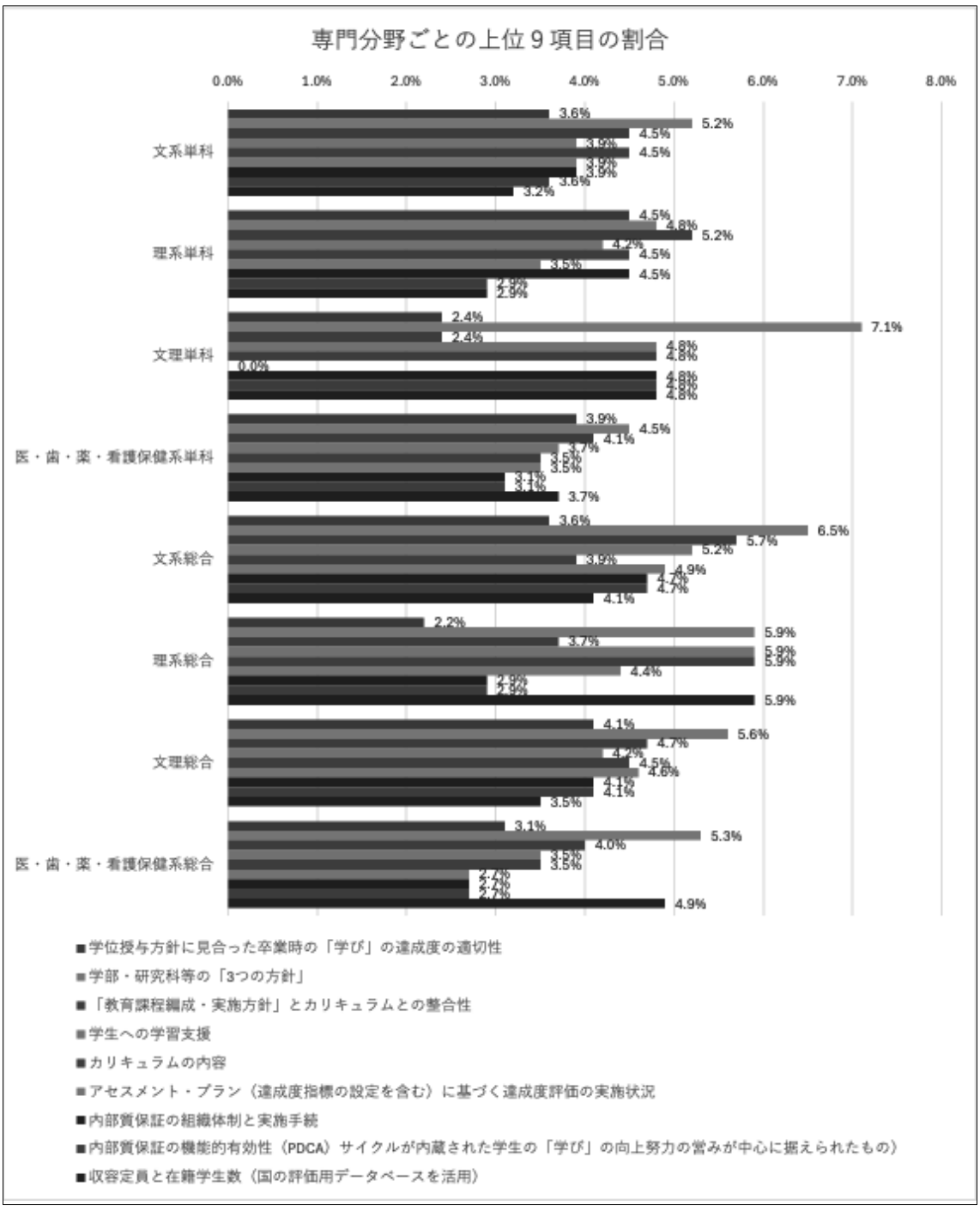
項目	回答数	割合
学位授与方針に見合った卒業時の「学び」の達成度の適切性	69	4.1%
学部・研究科等の「3つの方針」	94	5.6%
「教育課程編成・実施方針」とカリキュラムとの整合性	78	4.7%
学生への学習支援	71	4.2%
カリキュラムの内容	75	4.5%
アセスメント・プラン（達成度指標の設定を含む）に基づく達成度評価の実施状況	77	4.6%
内部質保証の組織体制と実施手続	69	4.1%
内部質保証の機能的有効性（PDCA）サイクルが内蔵された学生の「学び」の向上努力の営みが中心に据えられたもの）	69	4.1%
収容定員と在籍学生数（国の評価用データベースを活用）	59	3.5%
学生の学習満足度	57	3.4%
教員数（国の評価用データベースを活用）	53	3.2%
学生への生活支援（経済的負担に係る相談業務、心的負担についての相談業務、生活環境への順応のための支援、などを含む）	57	3.4%
学生の就職支援	56	3.3%
「学位授与方針」に即した学習達成度の実施計画書であるアセスメント・プラン	62	3.7%
「入学者受入れ方針」と実入学者の関係性	51	3.1%
教員の教育内容・方法の向上に向けた取組状況	57	3.4%
厳格な成績評価を担保するための仕組み	49	2.9%
学生の就職状況	52	3.1%
開設授業科目のシラバス	47	2.8%
学習環境（施設・設備、情報への迅速なアクセスを支える環境の整備状況、などを含む）	44	2.6%
大学レベル、学部・学科レベル、授業科目レベルで設定する成績評価の「評定規準」の適切性と関係性	42	2.5%
各授業科目が設定する「学習目標」と成績評価の関係性	37	2.2%
教学マネジメントにおける学長と教員組織との関係	36	2.2%
教員の研究活動活性化のための措置状況	34	2.0%
実際の授業とシラバスの関係性	31	1.9%
教育提供手段（対面式授業、オンライン授業、ハイブリッド型授業、など）	31	1.9%
教室内での授業方法（講義による方法、双方向・多方向授業の実施、など）	32	1.9%
大学ガバナンスにおける教授会と理事会との関係	26	1.6%
教員の保持する学位とその専門分野	30	1.8%
教室外学習の導入状況（フィールドワーク、サービスラーニング、など）	30	1.8%
授与する「学位」の名称	30	1.8%
卒業生の過去の「学び」に対する意識	24	1.4%
単位制度の実質化を前提とした弾力的な単位認定のための取組状況（留学生・社会人学生や他大学等から転籍した学生への対応など）	23	1.4%
雇用者への意識調査の結果	17	1.0%
上記以外に必要と考えられるものがある	3	0.2%
回答数計	1672	100.0%

＜医・歯・薬・看護保健系総合＞

項目	回答数	割合
学位授与方針に見合った卒業時の「学び」の達成度の適切性	7	3.1%
学部・研究科等の「3つの方針」	12	5.3%
「教育課程編成・実施方針」とカリキュラムとの整合性	9	4.0%
学生への学習支援	8	3.5%
カリキュラムの内容	8	3.5%
アセスメント・プラン（達成度指標の設定を含む）に基づく達成度評価の実施状況	6	2.7%
内部質保証の組織体制と実施手続	6	2.7%
内部質保証の機能的有効性（PDCA）サイクルが内蔵された学生の「学び」の向上努力の営みが中心に据えられたもの）	6	2.7%
収容定員と在籍学生数（国の評価用データベースを活用）	11	4.9%
学生の学習満足度	10	4.4%
教員数（国の評価用データベースを活用）	12	5.3%
学生への生活支援（経済的負担に係る相談業務、心的負担についての相談業務、生活環境への順応のための支援、などを含む）	8	3.5%
学生の就職支援	5	2.2%
「学位授与方針」に即した学習達成度の実施計画書であるアセスメント・プラン	7	3.1%
「入学者受入れ方針」と実入学者の関係性	8	3.5%
教員の教育内容・方法の向上に向けた取組状況	4	1.8%
厳格な成績評価を担保するための仕組み	9	4.0%
学生の就職状況	4	1.8%

項目	回答数	割合
開設授業科目のシラバス	8	3.5%
学習環境（施設・設備、情報への迅速なアクセスを支える環境の整備状況、などを含む）	7	3.1%
大学レベル、学部・学科レベル、授業科目レベルで設定する成績評価の「評定規準」の適切性と関係性	7	3.1%
各授業科目が設定する「学習目標」と成績評価の関係性	6	2.7%
教学マネジメントにおける学長と教員組織との関係	9	4.0%
教員の研究活動活性化のための措置状況	5	2.2%
実際の授業とシラバスの関係性	4	1.8%
教育提供手段（対面式授業、オンライン授業、ハイブリッド型授業、など）	6	2.7%
教室内での授業方法（講義による方法、双方向・多方向授業の実施、など）	4	1.8%
大学ガバナンスにおける教授会と理事会との関係	8	3.5%
教員の保持する学位とその専門分野	5	2.2%
教室外学習の導入状況（フィールドワーク、サービスラーニング、など）	4	1.8%
授与する「学位」の名称	4	1.8%
卒業生の過去の「学び」に対する意識	4	1.8%
単位制度の実質化を前提とした弾力的な単位認定のための取組状況（留学生・社会人学生や他大学等から転籍した学生への対応など）	3	1.3%
雇用者への意識調査の結果	1	0.4%
上記以外に必要と考えられるものがある	1	0.4%
回答数計	226	100.0%

専門分野ごとの上位９項目（大学全体の回答で 50%を超えた項目）をグラフにすると以下のとおりである。



「文系単科」では、「学部・研究科等の「３つの方針」」が最も高い割合を示し、次に「「教育課程編成・実施方針」とカリキュラムとの整合性」「カリキュラムの内容」が続いている。

「理系単科」では、「「教育課程編成・実施方針」とカリキュラムとの整合性」が最も高い割合を示し、次に「学部・研究科等の「３つの方針」」が続いている。

「文理単科」では、「学部・研究科等の「３つの方針」」が最も高い割合を示し、次に「学生への学習支援」「カリキュラムの内容」などが続いている。

「医・歯・薬・看護保健系単科」では、「学部・研究科等の「３つの方針」」が最も高い割

合を示し、次に「「教育課程編成・実施方針」とカリキュラムとの整合性」が続いている。

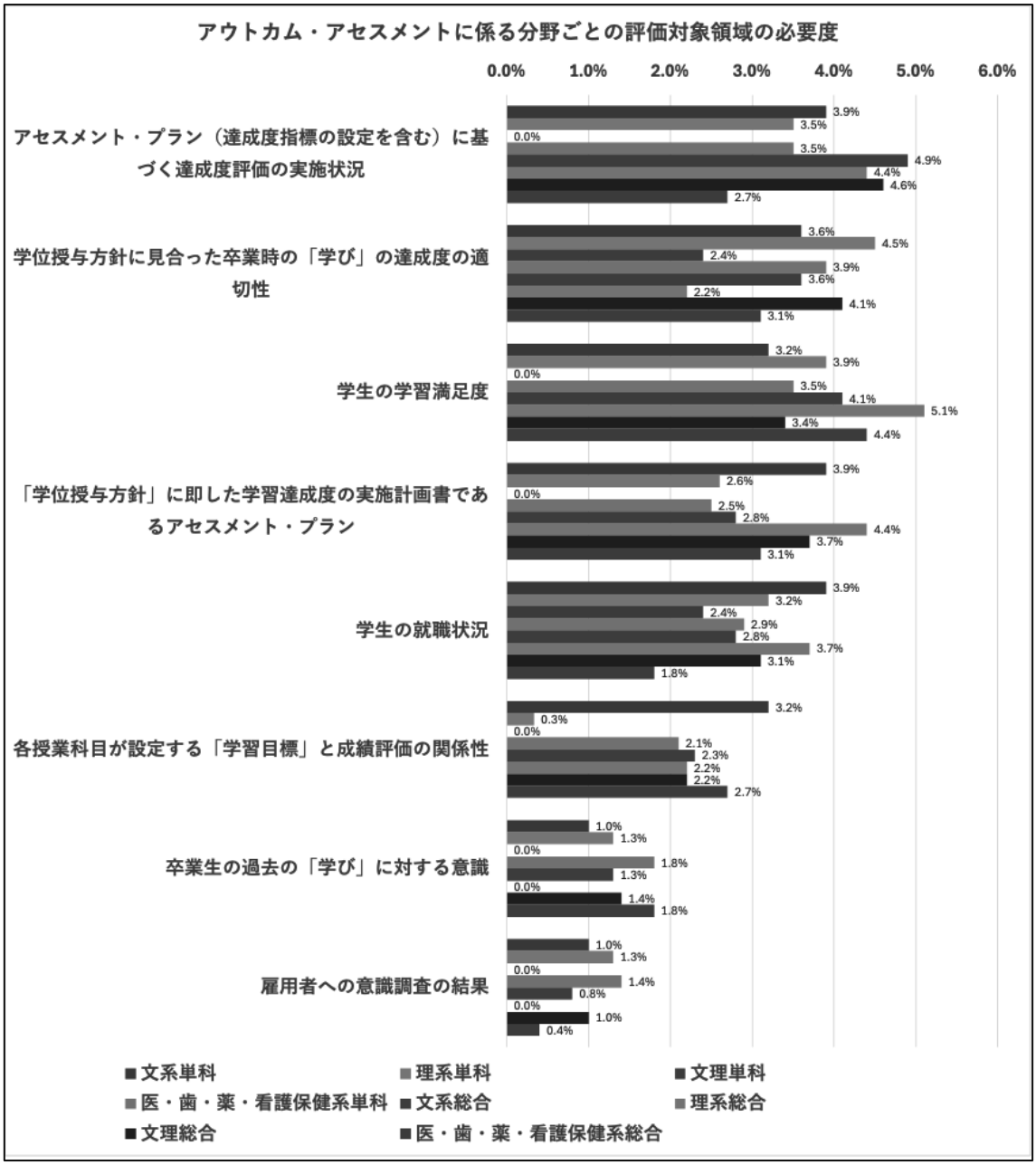
「文系総合」では、「学部・研究科等の「３つの方針」」が最も高い割合を示し、次に「「教育課程編成・実施方針」とカリキュラムとの整合性」が続いている。

「理系総合」では、「学部・研究科等の「３つの方針」」「学生への学習支援」「カリキュラムの内容」「収容定員と在籍学生数（国の評価用データベースを活用）」の４項目が同率で最も高い割合を示した。

「文理総合」では、「学部・研究科等の「３つの方針」」が最も高い割合を示し、次に「「教育課程編成・実施方針」とカリキュラムとの整合性」が続いている。

「医・歯・薬・看護保健系総合」では、「学部・研究科等の「３つの方針」」が最も高い割合を示し、「収容定員と在籍学生数（国の評価用データベースを活用）」、「「教育課程編成・実施方針」とカリキュラムとの整合性」と続いている。

次に、学習成果の評価（アウトカム・アセスメント）に関する項目についてみることとする。「知の総和」答申では、認証評価制度の改革方向として、「在学中にどれくらい力を伸ばすことができたのかといった大学等の教育の質」を評価することが提言され、学生の学習成果の重視が示唆された。本設問の中で示された評価対象として必要と考える項目のうち、学習成果の評価（アウトカム・アセスメント）に関する項目を抽出し、以下のようにグラフ化した。



上記の項目及び分野のうち、4.0%以上を示したものは以下のとおりである。

- 「アセスメント・プラン（達成度指標の設定を含む）に基づく達成度評価の実施状況」については、文系総合（4.9%）、文理総合（4.6%）、理系総合（4.4%）
- 「学位授与方針に見合った卒業時の「学び」の達成度の適切性」については、理系単科（4.5%）、文理総合（4.1%）
- 「学生の学習満足度」については、理系総合（5.1%）、医師・薬・看護保健系総合（4.4%）、文系総合（4.1%）
- 「学位授与方針」に即した学習達成度の実施計画書であるアセスメント・プラン」については、理系総合（4.4%）

【意義】

分野別にみると、理系単科以外のすべての分野で「学部・研究科等の「３つの方針」」が

最上位だった。なお、理系単科の最上位は、「「教育課程編成・実施方針」とカリキュラムとの整合性」で、この項目は、別の分野でも上位から２番目につけるなど高い数値を示した。この２つの項目は、いずれも「方針・制度設計」に関係するインプット評価に相当するものである。

「教育内容・方法」に関係する項目として上位に上がっていた「カリキュラムの内容」については、理系総合、文系単科、文理単科において比較的高い割合を示した。しかし、医・歯・薬・看護保健系単科及び医・歯・薬・看護保健系総合では、他の分野と比較して低い割合を示している。

「学習成果の評価」に関係する項目として上位に上がっていた「学位授与方針に見合った卒業時の「学び」の達成度の適切性」と「アセスメント・プラン（達成度指標の設定を含む）に基づく達成度評価の実施状況」について、前者の項目は理系単科においては他の項目と比較して高い割合を示したが、他の分野においてはそれほど高い割合を示していない。特に、理系総合では、上位９番目に位置づいている。また、後者の項目については、文系総合、理系総合、文理総合で比較的高い割合を示した。

「内部質保証、教学マネジメント」に関係する項目として上位に上がった「内部質保証の組織体制と実施手続」と「内部質保証の機能的有効性（ＰＤＣＡサイクルが内蔵された学生の「学び」の向上努力の営みが中心に据えられたもの）」について、文理単科、文系総合及び医・歯・薬・看護保健系総合では、比較的低い割合となった。

2-19. ＜認証評価の受審に備えたデータベースの構築＞

【設問】

評価におけるデータ活用のためのデータベース（Univ-map（ユニマップ）（仮称））とは別に、認証評価機関である大学基準協会が、評価の効率化や社会に対する各大学の特色の明確化などを目的に、認証評価とリンクした常設データベースを構築することの是非についてお伺いします（複数回答可）。

【現状把握】

［大学全体の回答に対する分析］

項目	回答数	割合
国が認証評価に特化した大学データベースの創設を構想している以上、大学基準協会が固有のデータベースを創設する必要はない	**165**	**66.8%**
大学基準協会が特色ある大学の進展を推進するための固有の認証評価システムを充実させるという観点に即し、会員大学を対象に、協会の認証評価に特化したデータベースを新たに構築する	**45**	**18.2%**
大学基準協会が独自のデータベースを構築し、会員大学にとどまらず、認証評価も受けるうえでの利便性向上のため、本協会の認証評価を受ける大学もデータベースへの情報登録を行うようにする	**28**	**11.3%**
その他	**9**	**3.6%**
回答数計	247	100.0%

※複数選択可のため、割合は回答総数に対する回答数で算出。

「知の総和答申」では、「評価におけるデータ活用のためのデータベースの整備」の構想を示したが、これとは別に、大学基準協会が，認証評価とリンクさせた常設データベースを構築することの是非について質問した。

これに対し、66.8%と多くの回答が、大学基準協会としてそうした固有のデータベースの創設に否定的であった。その一方で、大学の特色ある進展を推進するという視点から、協会の「会員校」さらには受審校の便宜に資するデータベースの創設に肯定的な回答も、それぞれ18.2%、11.3%と一定割合見られた。

この回答結果については、上の設問2-3、設問2-8の回答結果とやや整合性を欠く側面があるようにも見受けられるので、今後一新される予定の評価システムと関連づけ、この点についてのより慎重な分析が必要である。

［分野別の大学回答の分析］

＜文系単科＞

項目	回答数	割合
国が認証評価に特化した大学データベースの創設を構想している以上、大学基準協会が固有のデータベースを創設する必要はない	**17**	**77.3%**
大学基準協会が特色ある大学の進展を推進するための固有の認証評価システムを充実させるという観点に即し、会員大学を対象に、協会の認証評価に特化したデータベースを新たに構築する	**2**	**9.1%**
大学基準協会が独自のデータベースを構築し、会員大学にとどまらず、認証評価も受けるうえでの利便性向上のため、本協会の認証評価を受ける大学もデータベースへの情報登録を行うようにする	**1**	**4.5%**
その他	**2**	**9.1%**
回答数計	22	100.0%

＜理系単科＞

項目	回答数	割合
国が認証評価に特化した大学データベースの創設を構想している以上、大学基準協会が固有のデータベースを創設する必要はない	**11**	**61.1%**
大学基準協会が特色ある大学の進展を推進するための固有の認証評価システムを充実させるという観点に即し、会員大学を対象に、協会の認証評価に特化したデータベースを新たに構築する	**3**	**16.7%**
大学基準協会が独自のデータベースを構築し、会員大学にとどまらず、認証評価も受けるうえでの利便性向上のため、本協会の認証評価を受ける大学もデータベースへの情報登録を行うようにする	**3**	**16.7%**
その他	**1**	**5.6%**
回答数計	18	100.0%

＜文理単科＞

項目	回答数	割合
国が認証評価に特化した大学データベースの創設を構想している以上、大学基準協会が固有のデータベースを創設する必要はない	1	33.3%
大学基準協会が特色ある大学の進展を推進するための固有の認証評価システムを充実させるという観点に即し、会員大学を対象に、協会の認証評価に特化したデータベースを新たに構築する	0	0.0%
大学基準協会が独自のデータベースを構築し、会員大学にとどまらず、認証評価も受けるうえでの利便性向上のため、本協会の認証評価を受ける大学もデータベースへの情報登録を行うようにする	1	33.3%
その他	1	33.3%
回答数計	3	100.0%

＜医・歯・薬・看護保健系単科＞

項目	回答数	割合
国が認証評価に特化した大学データベースの創設を構想している以上、大学基準協会が固有のデータベースを創設する必要はない	21	80.8%
大学基準協会が特色ある大学の進展を推進するための固有の認証評価システムを充実させるという観点に即し、会員大学を対象に、協会の認証評価に特化したデータベースを新たに構築する	4	15.4%
大学基準協会が独自のデータベースを構築し、会員大学にとどまらず、認証評価も受けるうえでの利便性向上のため、本協会の認証評価を受ける大学もデータベースへの情報登録を行うようにする	1	3.8%
その他	0	0.0%
回答数計	26	100.0%

＜文系総合＞

項目	回答数	割合
国が認証評価に特化した大学データベースの創設を構想している以上、大学基準協会が固有のデータベースを創設する必要はない	24	75.0%
大学基準協会が特色ある大学の進展を推進するための固有の認証評価システムを充実させるという観点に即し、会員大学を対象に、協会の認証評価に特化したデータベースを新たに構築する	5	15.6%
大学基準協会が独自のデータベースを構築し、会員大学にとどまらず、認証評価も受けるうえでの利便性向上のため、本協会の認証評価を受ける大学もデータベースへの情報登録を行うようにする	3	9.4%
その他	0	0.0%
回答数計	32	100.0%

＜理系総合＞

項目	回答数	割合
国が認証評価に特化した大学データベースの創設を構想している以上、大学基準協会が固有のデータベースを創設する必要はない	8	72.7%
大学基準協会が特色ある大学の進展を推進するための固有の認証評価システムを充実させるという観点に即し、会員大学を対象に、協会の認証評価に特化したデータベースを新たに構築する	1	9.1%
大学基準協会が独自のデータベースを構築し、会員大学にとどまらず、認証評価も受けるうえでの利便性向上のため、本協会の認証評価を受ける大学もデータベースへの情報登録を行うようにする	2	18.2%
その他	0	0.0%
回答数計	11	100.0%

＜文理総合＞

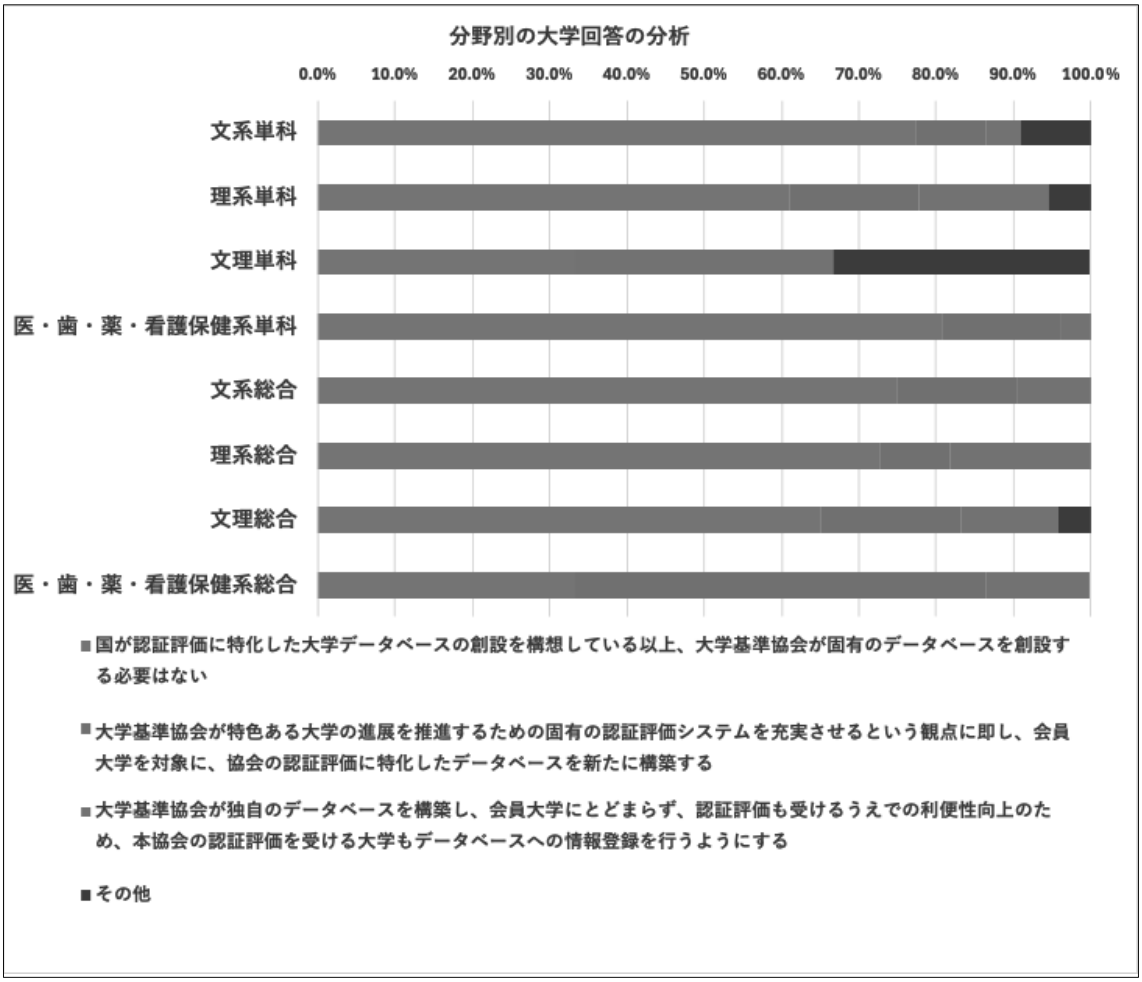
項目	回答数	割合
国が認証評価に特化した大学データベースの創設を構想している以上、大学基準協会が固有のデータベースを創設する必要はない	78	65.0%
大学基準協会が特色ある大学の進展を推進するための固有の認証評価システムを充実させるという観点に即し、会員大学を対象に、協会の認証評価に特化したデータベースを新たに構築する	22	18.3%
大学基準協会が独自のデータベースを構築し、会員大学にとどまらず、認証評価も受けるうえでの利便性向上のため、本協会の認証評価を受ける大学もデータベースへの情報登録を行うようにする	15	12.5%
その他	5	4.2%
回答数計	120	100.0%

＜医・歯・薬・看護保健系総合＞

項目	回答数	割合
国が認証評価に特化した大学データベースの創設を構想している以上、大学基準協会が固有のデータベースを創設する必要はない	5	33.3%
大学基準協会が特色ある大学の進展を推進するための固有の認証評価システムを充実させるという観点に即し、会員大学を対象に、協会の認証評価に特化したデータベースを新たに構築する	8	53.3%
大学基準協会が独自のデータベースを構築し、会員大学にとどまらず、認証評価も受けるうえでの利便性向上のため、本協会の認証評価を受ける大学もデータベースへの情報登録を行うようにする	2	13.3%
その他	0	0.0%
回答数計	15	100.0%

【分析】

各分野別の回答をグラフにすると以下のとおりである。



上記のグラフから、「大学基準協会固有のデータベース構築」に否定的な傾向が特に強い分野は、医・歯・薬・看護保健系単科で 80.8%、文系単科で 77.3%、文系総合で 75.0%と、全体平均（66.8%）を大きく上回っている。この点に関して、自由記述回答では、「二重三重の登録やデータ作成は避けるべき。」「既に大学ポートレートがある中（しかも国公立と私立で分立している）で、効率化、汎用化につながる DB 構築になるのか、或いは新たな負担にならないかといった視点が必要。」のように、負担が増えるとの理由から、批判的な意見が見られた。

また、国の構築する「Univ-map（ユニマップ）（仮称）」の充実に期待する声も多い。具体的には、「学校教育法施行規則で定められた項目や「教学マネジメント指針」で示された項目に加え、認証評価で必要となる全データを同データベースに組み込み、評価時の個別提出を不要とするよう、評価機関から国に提言していただきたい。」といった指摘である。これにより、「大学の業務負担軽減と、全大学が同一フォームで比較可能となる透明性の高い仕組みの両立が実現する。」との意見が出された。

その一方で、「大学基準協会が構築するデータベースは、データベースを二重化するのではなく、特色や教育の独自性を社会に可視化する補完的役割を果たすべきである。その際、会員大学への事務負担が過度にならないよう、国のデータベースと連携しつつ情報を効率

的に反映できる仕組みが必要である。」「Univ-map とリンクし、そこに登録されているデータを補完するようなデータを含む、DB を新たに構築する。」のように、大学基準協会固有のデータベースを構築するにしても、国のデータベースとの連関性を持たせることが重要であるとの指摘が見られた。

一方、肯定的な傾向が強い分野としては、医・歯・薬・看護保健系総合で 53.3%と、全国平均（18.2%）を大きく上回っている。また、この分野では、「大学基準協会固有のデータベース構築」に否定的な回答は 33.3%に留まり、全体平均の半分程度となっている。ただ、「大学基準協会固有のデータベース構築」にあたり、「業務効率化の観点から、認証評価に特化したデータベースを構築しつつ、国の大学データベースと連携可能なデータは積極的に連携･取得いただきたい。」､「意義深い仕組みだと思うが､Univ-map との違いやすみわけ、重複するデータがあるならその共有化等、まだ分かりにくい面がある。」との意見があり、「大学基準協会固有のデータベース構築」を図るにしても、前述のように二重の手間にならないように、国のデータベースとの連関性を持たせるべきとの指摘がなされた。

【意義】

アンケートの結果によれば､大半の大学が国のデータベースとの重複を懸念しており､独自のデータベース構築に対しては否定的な立場をとっている。一方で､「医・歯・薬・看護保健系総合」の大学においては､認証評価に特化した独自のデータ収集および活用に対し、一定の期待を寄せていることが分かった。

しかしながら、回答した大学の多くがデータベースの二重化に批判的である現状に鑑みれば、大学基準協会固有のデータベース構築は、現時点では現実的とは言い難い。

仮にデータベースを構築する場合には､大学側の負担を十分に考慮し､国のシステムとの重複回避や連携を可能とすることは必須条件である。それだけでなく､独自構築によって大学側にどのような具体的なメリットがもたらされるのかを、明確に提示する必要がある。

さらに､独自のデータベースを創設し維持していくためには､多大な労力とコストを要する。したがって、その実現可能性についても精査し、根拠を明らかにするべきであろう。

④学位・単位の国際的通用性の確保と学生の過去の「学び」の評価

2-10. ＜学位・単位の国際的通用性の保証＞

【設問】

わが国高等教育がグローバル化を背景に、中央教育審議会・大学分科会において、学位等の授与要件をアウトカムベースで規範化した「日本の学位・称号等枠組」が決定されました。(参考 URL：https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/siryo/mext_01993.html 2025 年 1 月 28 日開催第 181 回大学分科会・資料２ (2025.4.26 閲覧))。今後、大学基準協会の認証評価の中でこれをどのように位置づけていくことが適当と考えますか。

【現状把握】

［大学全体の分析］

項目	回答数	割合
現時点において、上記「枠組」の活用策につき特段の意見はない	**128**	**53.3%**
学習到達目標として「学位授与方針」に示す「学習成果」の記述が、上記「枠組」と整合しているかどうかの検証を行う	**60**	**25.0%**
学位プログラムの「学位授与方針」との整合性の確認に加え、学生卒業時の達成度評価における上記「枠組」の活用状況の確認も行う	**35**	**14.6%**
認証評価では、留学生の受入れに当り、過去の学習歴が上記「枠組」と整合しているかどうかを検証する仕組みの整備状況の確認にとどめる	**15**	**6.3%**
その他	**2**	**0.8%**
回答数計	240	100.0%

「知の総和答申」において、大学教育のグローバル化を背景に、中教審・大学分科会が決定した「日本の学位・称号等枠組」を大学教育の質保証の領域で活用していく方向性が示唆された。このことを受け、今後、大学基準協会が同「枠組」をどう位置づけていくことが適当かを質問した。

これに対し、a)その活用策について特段の意見なし 53.3%、b)大学の学位授与方針の「学習成果」の記述が、上記「枠組」に整合しているかどうかを検証する 25.0%、c)「b)」に加え、学生卒業時の達成度評価の際の大学の活用状況の確認も行う 14.6%、の順での回答となった。なお、「特段の意見なし」との回答が回答全体の半数程度を占めた。

【意義】

「留学生の受け入れに当たり、過去の学習歴が上記「枠組み」と整合しているかどうかを検証する仕組みの整備状況の確認」と回答した高等教育機関は 6.3%にとどまっており、「現時点において、上記「枠組み」の活用策につき特段の意見はない（53.3%）」と回答した高等教育機関が約半数にのぼる結果は、「移動を促進」する基準としての「日本の学位・称号等枠組」の意義が広く受け入れられているとはいえない現状を表している。さらに、「日本の学位・称号等枠組」と自学の学位プログラムの「学位授与方針」との整合性

を検証（25.0%）したり、学位授与方針の達成度評価での活用状況を確認（14.6%）したりすると回答した高等教育機関は約４割にのぼることから、「日本の学位・称号等枠組」の目的や役割が理解されていない現状を表していると見ることもできる。

2-11. ＜社会人学生、編入学生の過去の学習経験の単位上の扱い＞

【設問】

人材需要の変化に対応させて社会人学生や編入学生の受け入れを推進していくなかで、大学基準協会の認証評価において、これら学生の過去の学習経験に対する大学の単位認定の仕組みをどのように評価していけばよいと考えますか（複数回答可）。

【現状把握】

［大学全体の分析］

項目	回答数	割合
単位認定方針の整備状況に加え、学生の過去の「学び」を確認し、単位価値の「同等性」を検証する方針・手続が、大学に整備されているかどうかを評価する	**97**	**34.3%**
「入学者受入れ方針」と調和した方式の下で、社会人学生、編入学生を受け入れていれば、過去の「学び」を単位化することに問題はないこととする	**86**	**30.4%**
社会人学生、編入学生の過去の「学び」を単位化する系統的な仕組みが、自大学には確立されていないので、大学基準協会の認証評価に何を求めるかは白紙である	**52**	**18.4%**
学生の過去の「学び」の履歴をアセスメントするための指標が確立・運用されているかどうかを評価する	**47**	**16.6%**
その他	**1**	**0.4%**
回答数計	283	100.0%

※複数選択可のため、割合は回答総数に対する回答数で算出。

高等教育人口減少期に突入していることを踏まえ、今後拡大が予想される社会人学生、編入学生の受入れに伴う教育の質保証のあり方が重要な課題となりつつある。そこで、大学基準協会の認証評価において、社会人学生・編入学生の過去の学習経験を大学が単位認定する仕組みをどう評価するかを質問した。

これに対しては、a)単位認定方針の整備状況に加え、これまでの学習経験が大学の「単位」に相応しいものかどうかを検証する方針・手続の整備状況を評価 34.3%、b)「入学者受入れ方針」と整合した方法で社会人学生・編入学生を受け入れているのであれば、これまでの学習経験を単位として認めることに問題はないものとして評価 30.4%、c)社会人・編入学生の過去の学習経験を単位化する系統的な仕組みは未確立であるため、大学基準協会の評価に何を期待するかは白紙の状態 18.4%の順での回答となった。

各大学の単位認定方針等や入学者受入れ方針との調和が図られているかどうかの観点から、過去の学習経験の単位化がなされているかを大学基準協会が評価する方向性を支持す

る意見が多数を占める一方で、当協会に何を期待するか現時点で「白紙」とする回答も相当程度存在した。

【意義】

日本の高等教育機関（大学）は、それぞれの教育理念を踏まえ、学位授与の方針（ディプロマ・ポリシー）として、学生にどのような学習成果を身に付けることを求めるか、教育課程編成・実施の方針（カリキュラム・ポリシー）として、ディプロマ・ポリシーを達成するためにどのような教育課程を編成し，どのような教育内容・方法を実施するのか、入学者受入れの方針（アドミッション・ポリシー）として、受け入れる学生にどのような学習成果を求めるかを、一体的に定めている。この原理原則に従えば、社会人学生や編入学生の受け入れに際して、学生が過去の学習経験を通して、入学者受入れの方針に定める資質・能力を備えていることが要件であるし、学位授与の方針に定める学習成果と同等の資質・能力を既に身につけている場合は、それを単位認定することが求められる。従って、認証評価において高等教育機関による社会人学生や編入学生の受け入れ状況を検証するのであれば、評価のポイントは次の二点である。第一に、高等教育機関が入学者受入れ方針に基づいて社会人学生や編入学生を受け入れているか、第二に、社会人学生や編入学生が高等教育機関が自ら設置する授業科目とは異なる方法で学位授与方針と同等の資質・能力を身につけている場合、それを承認して単位認定する仕組みを備えているかである。

設問 2-11 の回答状況では、「単位認定方針の整備状況に加え、これまでの学習経験が大学の「単位」に相応しいものかどうかを検証する方針・手続の整備状況を評価（34.3%）」する、「過去の「学び」の履歴をアセスメントするための指標が確立・運用されているかどうかを評価する（16.6%）」と回答した高等教育機関が半数に及ぶ。その一方で、「「入学者受入れ方針」と整合した方法で社会人学生・編入学生を受け入れているのであれば、これまでの学習経験を単位として認めることに問題はないものとして評価」（30.4%）」したり、「社会人・編入学生の過去の学習経験を単位化する系統的な仕組みは未確立であるため、大学基準協会の評価に何を期待するかは白紙の状態（18.4%）」であると回答した高等教育機関も半数に及ぶことから、学位授与方針に掲げる学習成果との同等性が確認された過去の学びについて承認して単位認定するという考え方が、必ずしも普及していないことがわかる。

⑤通信教育・遠隔教育

2-12. ＜通信教育＞

【設問】

「知の総和答申」では、通信教育課程については、学生の学習ニーズの変化や、多様な情報媒体の活用による伝統的な「通信教育」システムの変容という状況を踏まえ、特に項を設けて「通信教育課程の質の向上」の必要性に言及しています。そこで、今後、大学基準協会として、こうした通信教育の質保証とどのように向き合っていくのが適切と考えますか（複数回答可）。

【現状把握】

［大学全体の分析］

項目	回答数	割合
特別の通信教育基準は設けず、「大学基準」の下、学部・学科の一部を成すものとして通信教育課程の質保証を行う	**111**	**34.2%**
大学基準協会が、従来から保持している「通信教育基準」を基本に、通信教育課程を独立の単位として質保証を行っていく	**73**	**22.5%**
特別の通信教育基準は設けず、「大学基準」の下、学部・学科の一部を成すものとして通信教育課程の質保証を行うが、「通信教育の手段・媒体の適切性」や「『学生数/教員数』の比率」、「学生と教員との間での直接指導の機会」の確保、「指導インストラクターの適格性」、「学位授与方針に沿った学位授与の適切性」など、通信教育課程固有の課題に即した評価項目を設定し、これを中心とした質保証を実施する	**64**	**19.7%**
通信教育の領域においても、デジタル技術の発達に伴う「遠隔教育」の普及しつつある現状に鑑み、通信教育の質保証は「遠隔教育」の質保証の一環として対処する	**50**	**15.4%**
通信教育は専門分野別の質保証の対象とはしない	**18**	**5.5%**
その他	**9**	**2.8%**
回答数計	325	100.0%

※複数選択可のため、割合は回答総数に対する回答数で算出。

「知の総和答申」では、学生の学習ニーズの変化や情報化の進展に伴う伝統的な「通信教育」システムの変容という状況を踏まえ、「通信教育課程の質の向上」の必要性に言及されている。このことを踏まえ、大学基準協会として、通信教育の質保証とどう向き合っていくことが適切かについて質問している。

これに対し、a)「特別の通信教育基準を設けず、「大学基準」の下、学部・学科の一部を成すものとして通信教育課程の質保証を行う」という回答が34.2%、b)「大学基準協会が、従来から保持している「通信教育基準」を基本に、通信教育課程を独立の単位として質保証を行っていく」という回答が22.5%、c)「 特別の通信教育基準を設けず、「大学基準」の下、学部・学科の一部を成すものとしてその質保証を行うが、「通信教育の手段・媒体の適切性」など、通信教育課程固有の課題に即した評価項目を設定し、これを中心とした質保証を実施する」という回答が19.7%、d)「通信教育の領域においても、デジタル技術の発達に伴う「遠隔教育」の普

及しつつある現状に鑑み、通信教育の質保証は「遠隔教育」の質保証と一環として対処する」という回答が 15.4%、e)「通信教育は専門分野別の質保証の対象とはしない」という回答が5.5%、f)その他の回答が2.8%となった。

【意義】

「大学基準」の下、学部・学科に対する評価の一部として質保証を行うとする回答割合が30%を超えて最も多かったが、「通信教育基準」の下で、通信教育課程に相応しい質保証を行うという回答が 20%を超え、「大学基準」に即して質保証を行うが、そこでは通信教育課程固有の課題に即した評価項目を設定し、それを軸に評価を行うという回答がほぼ20%、通信教育課程を「遠隔教育」の一環に位置づけその質保証を行うという回答が15%となっており、全体的には方向性の異なる回答に対して、いずれもが相当程度の割合に上る結果となった。

2-13.＜遠隔教育＞

【設問】

近年の教育の方法・提供手段における技術革新により、学習ニーズに対応させ広範に亘る教育機会を飛躍的に向上させることとなった一方で、そこで提供される教育の質に対する懸念や不安があるのも事実です。これらを念頭に置き、今後の認証評価では、「遠隔教育」について、評価基準等を通じどこに重点を置いて評価していけばよいと考えますか（複数回答可）。

【現状把握】

［大学全体の分析］

項目	回答数	割合
遠隔教育で実施する科目における学習アセスメントの適切性	**115**	**25.8%**
遠隔教育として行われている授業科目において、一方向的ではなく、学生と教員との間の「定常的かつ実体の伴った相互的な関係」が確立されていることの証明	**103**	**23.1%**
遠隔教育の評価においても、実際の教室等での対面型教育を対象とするのと同様の評価領域を同じ水準で評価すべきで、対面型教育に比し特に重きを置いて評価すべき事項はない	**87**	**19.6%**
実際の教室等での対面型教育を原則する授業科目にあって、一部若しくは全部が遠隔教育に切り替えられている理由・根拠	**85**	**19.1%**
遠隔教育への登録学生と、遠隔教育を介し実際に授業に接し試験を受けている学生との同一性を確認する措置の導入状況	**52**	**11.7%**
その他	**3**	**0.7%**
回答数計	445	100.0%

※複数選択可のため、割合は回答総数に対する回答数で算出。

「知の総和答申」において、学生の学習ニーズの変化や情報化の進展に対応し、教育機会を広く提供できる手段として「遠隔教育」が普及する一方で、その質への懸念があることが課題として示されている。こうしたことを背景に、今後の認証評価で「遠隔教育」のどこに重点を置いて評価すべきかを質問している。

これに対し、a)「遠隔教育対応の科目での学習アセスメントの適切性」という回答が25.8%、b)「遠隔教育として行われている授業科目において、一方向的ではなく、学生と教員との間の「定常的かつ実態の伴った相互的な関係」が確立されていることの証明」という回答が23.1%、c)「遠隔教育の評価においても、実際の教室等での対面型教育を対象とするのと同様の評価領域を同じ水準で評価すべきで、対面型教育に比し特に重きを置いて評価すべき事項はない」という回答が19.6%、d)「実際の教育等での対面型教育を原則とする授業にあって、一部若しくは全部が遠隔教育に切り替えられている理由・根拠」という回答が19.1%、e)「遠隔教育への登録学生と、遠隔教育を介し実際に授業に接し試験を受けている学生との同一性を確認する措置の導入状況」という回答が11.7%、f)その他の回答が0.7%となった。

【意義】

遠隔教育を教育手段として用いることを基本的に認めた上で、学習アセスメントの適切性を重視する回答が 25%、教員と学生の双方向性の確立を重視する回答が 20%と比較的高い割合を示す結果となった。一方で、対面教育に比べて遠隔教育を特別視するのではなく、同等に評価すべきとの回答が約20%、対面教育を原則としながらも遠隔教育に切り替える理由・根拠を示すべきとの回答が19%、遠隔教育の授業の登録者と受講者の同一性を確認すべきとの回答が11%であり、遠隔教育における質保証に関して、固有の評価基準・項目を設定する必要性があることを示す回答が、それぞれ一定の割合を示していることが結果に表れている。

⑥大学が提出する評価資料

2-14. ＜大学が提出する評価資料＞

【設問】

認証評価の大きな課題として、評価負担の軽減が挙げられていることを踏まえ、評価にあたって提出する資料について、大学基準協会として、今後どのように対応していくのが望ましいと考えますか（複数回答可）。

【現状把握】

［大学全体の分析］

項目	回答数	延べ回答数（430）に占める割合	本問への回答数（233）に対する割合
点検・評価報告書を補足する資料・データの一層の省力化を図る	**171**	**39.8%**	**73.4%**
点検・評価報告書については、指定する様式を web 上に掲載した上で、大学に必要な情報・データを、指定字数内でアップロードしてもらうことで点検・評価報告書の提出完了という仕組みに変える	**138**	**32.1%**	**59.2%**
点検・評価報告書については、「一問一答方式（各評価項目に対し回答する方式）」での回答を求めず、大学の組織体制、諸活動とその特質を、指定字数の中で簡潔で系統的に示すことができるようにする	**53**	**12.3%**	**22.7%**
提出資料は、現状のものを基本に据え、全体の調整を図ることで十分である	**33**	**7.7%**	**14.2%**
「評価の効率化」を自己目的とした安易な省力化には慎重を期すべき	**25**	**5.8%**	**10.7%**
その他	**10**	**2.3%**	**4.3%**
回答数計	430	430＝100%	233＝100%

「提出資料は、現状のものを基本に据え、全体の調整を図ることで十分である」は 7.7 %、「「評価の効率化」を自己目的とした安易な省力化には慎重を期すべき」は 5.8%にとどまり、「点検・評価報告書を補足する資料・データを一層省力化する」39.8%、「指定する様式を web 上に記載した上で、指定字数内でアップロードすることで提出完了という仕組みに変える」32.1%、の２つの項目に回答が集中した。

＜自由記述＞に目を向けてみると、「文科省、私学事業団、私大協の調査内容と同一の項目については代用を可とする」「学校基本調査など、大学から文部科学省に提出している数値・データは複数ある。これらを文部科学省と認証評価機関で共有し、大学が類似の資料を文部科学省及び認証評価機関の双方に提出するのではなく、いずれかのみに提出すればよい仕組みを構築していただきたい」など、大学が文部科学省など公的機関に提出している資料を認証評価でも共用できるようにしてほしい旨の回答が複数確認された。

回答からは多くの大学が資料提出の省力化を望んでいることが改めて確認された。現状維持を可とする回答はごくわずかにとどまり、本設問に回答した 239 校のうち７割以上の大学において、点検・評価報告書を補足する資料（いわゆる根拠資料）の整理を希望しているほか、同じく６割近くの大学が点検・評価報告書の様式自体を web 入力方式に変更することを望んでいることが分かった。また、省力化にあたり、認証評価のために提出される資料と文部科学省等に提出される資料との共用を望む声が認められた。一方で、現行の「評価項目」ごとの記述か

ら、大学の特質に応じて簡潔に示すという方法 ―これは本協会が第４期認証評価から導入した「弾力的措置」とも相通じるイメージのものであるが、それについては14%程度の大学からの賛同にとどまった。

【意義】

当該設問で用意した、資料提出を省力化する事例は３例であり、自由記述の方に多様なアイデアが提示されるかと予測していたが、実際に自由記述に提示された意見は 11 例にとどまった。ただ、「点検・評価報告書を補足する資料・データを一層省力化する」、「web 上で指定する点検・評価報告書様式に指定字数での説明文をアップロードさせることで同報告書の提出を完了させるという方法に、点検評価報告書の作成・提出方法を改める」を選択したのは、この設問に回答した 239 大学中それぞれ71.5%、57.7%に上り、資料提出業務をなんとか削減してほしいという大学側の思いには切実なものがあると改めて認識できた。

本協会の大学評価、短期大学認証評価では、特定の資料収集・提出自体が自己目的化することを避けるために、2025 年度からは根拠資料の例示をしていない。その代わりに点検・評価報告書に「基本情報一覧」を掲記し、その情報を紹介することをもって報告書の記述を簡略化できるような工夫を講じている。こうした措置がどの程度、申請大学の負担軽減に貢献しうるのか、評価終了後のアンケート等を通じ、調査する必要がある。それ以外にも、自由記述にも示されていたＡＩの活用や、他機関が使用する資料との共用など、本設問への回答を通じて得た知見のうち、可能性があることについては、検討してみることが重要だと考える。

⑦認証評価プロセスと実地調査

2-15. ＜実地調査の進め方＞

【設問】

学生の「学び」の成長に照準を当てた学部・学科等の教育質保証が認証評価の中心軸に据えられることが予想されることを踏まえ、今後、大学の教育力の現状を直接観察し、また大学構成員の意見等を的確に把握できるようにする上で、実地調査のあり方をどのように改めていくことが必要と考えますか（複数回答可）。

【現状把握】

［大学全体の分析］

項目	回答数	割合	割合２
実地調査は、調査の目的、大学の規模や学部・学科構成などを考慮し、諸条件の違いに応じ弾力的な方法でこれを行う	**153**	**38.4%**	**58.2%**
実地調査において、内部質保証や各学位プログラムの学習成果の評価に加え、大学における教学マネジメントの適切性についても確認することが必要である	**54**	**13.6%**	**20.5%**
実地調査において、各学位プログラムの学習成果の評価に係る状況と大学全体の内部質保証の状況に重点を置いて評価する必要がある	**49**	**12.3%**	**18.6%**
実地調査に携わる評価委員の選考、評価チームの構成、実施スケジュールについて、特段の見直しは必要ない	**48**	**12.1%**	**18.3%**
実地調査の内容を変更しない一方で、実地調査の期間（日数）は短縮すべきである	**44**	**11.1%**	**16.7%**
評価の省力化を図る観点から、実地調査はオンラインを基本とする	**42**	**10.6%**	**16.0%**
その他	**8**	**2.0%**	**3.0%**
回答数計	398	100.0%	

※複数選択可であるため、割合１は、回答総数（398）に対する回答数で算出。割合２は、回答大学総数（263）に対する回答数で算出。

「知の総和答申」では、これからの認証評価では学部・学科等の教育質保証を重視する方向性を示している。ここではそうした構想の存在を射程に置きつつ、大学の「教育力の現状」を直接観察し大学構成員の意見等を的確に把握していく上で、今後、実地調査のあり方をどう改める必要があるかを質問した。

これに対し、「a)調査目的や大学の規模等の諸条件の違いに応じ弾力的な方法で実地調査を実施」が全回答の 38.4%、回答大学の 58.2%と最も高く、「b)実地調査では内部質保証や学習成果の評価に加え、大学における教学マネジメントの適切性についても確認が必要」13.6%、「c)各教育プログラムの学習成果と大学全体の内部質保証に重点化した内部質保証を実施 12.3%」、「d)現行の評価体制、実施スケジュールで見直しの必要なし 12.1%」、「e)実地調査の内容はそのままに日数を短縮すべき」11.1%、「f）評価の省力化を図りオンラインを基本とする」10.6%の順での回答となった。

「a)の実地調査を弾力的に行う」ことについて半数以上の大学が肯定的に回答しているが、それ以外の選択肢は回答数が多くなく、項目間の差も少ない。

「f)オンラインを基本とする」との回答は 42 件（10.6%）であるが、そのうち、38 件については、a)弾力的な実施や e)期間（日数）短縮をも選択しており、「オンラインを基本とする」のみを単独で選択した大学は８大学のみだった。

【意義】

評価プロセスに実地調査を組み込むことは、認証評価機関に対して法令で義務付けられているが、コロナ禍では、いずれの認証評価機関もオンラインでの実地調査に代えざるを得なかった。コロナ禍収束以降、認証評価機関によって実地調査のあり方が一様ではなくなっているのが現状である。

ただし、調査結果からは、少なくとも実地調査をオンラインのみで行うとする意見は、ごく少数にとどまったことから、実地調査は多くの大学から受け入れられていると考えてよい。その方式については、重心を教育プログラムの学習成果と大学全体の内部質保証の状況確認に置くことや、大学の規模の考慮や実地での確認事項の精査などについて検討が必要ではあるものの、認証評価システムが改革されたとしても、実地調査は新システムにおいても重視されることが期待される。

2-16. ＜認証評価プロセスにおける実地調査の位置づけ＞

【設問】

認証評価は大学の自律性確保の視点から、「同僚評価(ピア・レビュー)」として行われることに特徴があり、その中でもとりわけ実地調査の重要性が強調されています。そこで、認証評価プロセス全体における実地調査の位置づけについて、上記視点に照らし、どのようなご意見をお持ちですか（複数回答可）。

【現状把握】

［大学全体の分析］

項目	回答数	割合	割合２
実地調査は、法令遵守事項の確認に終始せずに、可能な限りその大学の特色の一層の進展に資することを目的とした対話促進に意を払うべきである	**171**	**30.5%**	**65.0%**
評価チームは、実地調査を経て「段階評価」※を含めた評価結果を決定するため、実地調査において、評価結果で指摘する可能性がある課題等について、大学と評価者での対話を行うべきである	**132**	**23.6%**	**50.2%**
実地調査を円滑に進めるため、実地調査期間のみならず実地調査の前に、書面調査で明らかとなった改善を要する事項を大学に示唆することが有効である	**132**	**23.6%**	**50.2%**
実地調査終了時の大学の執行部や内部質保証の推進責任者等との最終面談は、実地調査を経て評価チームが考えた大学に対する概括的な印象・所感を伝える場とすべきである	**85**	**15.2%**	**32.3%**
評価チームは、実地調査を経て「段階評価」※ を決定するため、実地調査の際には「段階評価」に必要なエビデンスの収集、関係者への面談に限定されるべきである	**19**	**3.4%**	**7.2%**
評価結果は認証評価機関の理事会等で最終決定されるため、書面評価と実地調査を担当する評価チームが、実地調査時に評価基準への適否、長所や改善課題等の提言事項について言及することは避けるべきである	**15**	**2.7%**	**5.7%**
その他	**6**	**1.1%**	**2.3%**
回答数計	560	100.0%	

※複数選択可であるため、割合１は、回答総数（560）に対する回答数で算出。割合２は、回答大学総数（263）に対する回答数で算出。

ここでは、大学の自律性を確保・尊重するという視点からピア・レビュー方式で行われている実地調査の「認証評価プロセス全体」の中での位置づけについて質問した。

これに対し、「a)実地調査は法令遵守事項の確認に終始せず、大学の特色の進展に資するような対話促進に意を払うべき」が全回答の 30.5%、回答大学に対する割合では 65.0%と最も高かった。次いで「b)実地調査（の結論）が今後導入予定の「段階評価」を含む評価決定につながる可能性もあるので、実地調査結果の中で指摘する可能性のある課題等について、大学と評価者間で対話すべき」23.6%、「c)実地調査の前段階で、書面調査で明らかとなった要改善点を大学に示唆することが有効 」23.6%、「d)実地調査終了時の大学との最終面談は、評価チームの概括的な所感等を大学に伝える場とすべき」15.2%、の順での回答となった。

「a)特色の進展に資するための対話」が多かったことを、2-15.＜実地調査の進め方＞での回答傾向と重ね合わせてみると、書面審査やオンラインで済む内容ではなく、評価者との直接的な対話から今後の大学の特色として伸張可能な点を再確認し今後に生かすための機会と考える大学が相当数あるものと考えられる。「b)課題についての対話」も同様に改善への足掛かりの場として前向きにとらえようとしている姿がうかがえる。そのことは、「e)「段階評価」に必要な証拠収集と面談に限定」との回答が 3.4%と少なかったことにも表れている。また、「f)評価チームは評価結果等に言及すべきでない」とする回答が 2.7%とかなり少なかったことからも、予想される評価結果にいち早く対応しようとする姿勢をうかがわせる。

【意義】

回答の全体的傾向として、大学の抱える課題を含め、大学と評価者との間の認識の共有化の促進を求める意見が強かった。ただし、認証評価機関によっては、実地調査の前段階で、書面調査で明らかとなった要改善点を大学に示唆したり、実地視察終了時の大学との最終面談で、評価者の所感を大学に伝える場としている機関があるため、受審機関別の分析も必要かもしれない。今後の課題である。

なお、「社会のニーズの変化に柔軟に対応できる認証評価のあり方」についての自由記述においても上記結果を裏付けるような意見が寄せられた。

・膨大な書類作成の負担を軽減するため、デジタル技術を活用した効率的な評価システムを構築し、事務作業の簡素化を図り、そのうえで、実地調査を「チェック」ではなく「対話」の場へと転換し、大学の特色や創意工夫を深く理解し、建設的なフィードバックの提供を期待する。
・ピア・レビューの趣旨を生かした実地調査－実地調査において、評価員が率直に意見交換できる場を確保することが重要です。中立的なファシリテーターの配置や、オンラインでの意見交換の機会を事前に設けるなどの工夫により、全体面談での発言のしやすさや実質的な議論が促進されることを期待する。

いずれの意見も実地調査を重要視している。現在多くの時間を占めているであろう事実確認や別の方法で代替できる質疑応答等については評価システム・プロセスの工夫により、実地調査を大学と評価者の率直な意見交換の場に特化することを求めている。認証評価機関としては大いに参考とすべき意見だろう。

⑧評価結果と「段階評価」、評価結果の事後の扱い

2-17. ＜評価結果と「段階評価」＞

【設問】

認証評価の結果について、大学基準協会では、2025 年度からの第４期より基準ごとに理念・目的の達成度を４段階で示した「評定」を公表することとしています。一方「知の総和答申」では、学生の在学中における「学び」の達成状況を介した「大学等の教育の質」を「数段階」で表示し社会に公表すること（段階評価）を構想しています。これを踏まえ、大学基準協会では、評価結果の決定・公表にあたり、どのように「段階評価」に応じていくことが適切と考えますか。

【現状把握】

［大学全体の分析］

項目	回答数	割合
大学基準協会の方針と国の方針に整合するよう、基準別の「評定」に加え、学生の「学び」の達成度に対する「段階評価」、を対社会的に公表する	**111**	**47.2%**
「答申」が学部・研究科等にシフトした教育質保証を提言していることを踏まえ、大学基準協会は基準別の「評定」表示に代え、学部別の「評定」表示とし、あわせて、国の方針に則り、学生の「学び」の達成度に対する「段階評価」を対社会的に公表する	**56**	**23.8%**
大学基準協会は基準別の「評定」表示を維持した上で、学部別の「評定」表示制度を新たに設け、あわせて、国の方針に則り、学生の「学び」の達成度に対する「段階評価」を対社会的に公表する	**51**	**21.7%**
その他	**17**	**7.2%**
回答数計	235	100.0%

認証評価の結果につき、大学基準協会は、2025 年度から評価基準別に「４段階で示した『評定』」を公表することとし、「知の総和答申」は、学生の在学中の「学び」の達成状況を軸に「大学等の教育の質」を「数段階」で表示し社会に公表することを構想している。このことを踏まえ、ここでは、大学基準協会として評価結果の決定・公表に当り、どのように「段階評価」に応じていくことが適切かを質問した。

これに対し、回答では、a)大学基準協会と国の方針が整合するよう、基準別「評定」に加え、学生の学習達成度を軸とした「段階評価」、を対社会的に公表する 47.2%、b)「知の総和答申」に合わせて大学基準協会は基準別「評定」表示に代え、学部別「評定」表示とした上で、国の方針に即し学生の学習達成度に対する「段階評価」を対社会的に公表する 23.8%、c)大学基準協会は基準別「評定」表示を維持しつつ、学部別「評定」表示制度を新たに設けた上で、国の方針に即し学生の学習達成度に対する「段階評価」を対社会的に公表する 21.7%の順となった。

回答状況を傾向的に見ると、認証評価における段階別評価が二極化されるのは避けてほしいという願いの中で、大学基準協会の「評定」制度を可能な限り、国の方針に即したものにすることを望む回答が相当数占めていることが推定できる。

[分野別の分析]

＜文系単科＞

項目	回答数	割合
大学基準協会の方針と国の方針に整合するよう、基準別の「評定」に加え、学生の「学び」の達成度に対する「段階評価」、を対社会的に公表する	11	52.4%
「答申」が学部・研究科等にシフトした教育質保証を提言していることを踏まえ、大学基準協会は基準別の「評定」表示に代え、学部別の「評定」表示とし、あわせて、国の方針に則り、学生の「学び」の達成度に対する「段階評価」を対社会的に公表する	5	23.8%
大学基準協会は基準別の「評定」表示を維持した上で、学部別の「評定」表示制度を新たに設け、あわせて、国の方針に則り、学生の「学び」の達成度に対する「段階評価」を対社会的に公表する	2	9.5%
その他	3	14.3%
回答数計	21	100.0%

＜理系単科＞

項目	回答数	割合
大学基準協会の方針と国の方針に整合するよう、基準別の「評定」に加え、学生の「学び」の達成度に対する「段階評価」、を対社会的に公表する	6	35.3%
「答申」が学部・研究科等にシフトした教育質保証を提言していることを踏まえ、大学基準協会は基準別の「評定」表示に代え、学部別の「評定」表示とし、あわせて、国の方針に則り、学生の「学び」の達成度に対する「段階評価」を対社会的に公表する	6	35.3%
大学基準協会は基準別の「評定」表示を維持した上で、学部別の「評定」表示制度を新たに設け、あわせて、国の方針に則り、学生の「学び」の達成度に対する「段階評価」を対社会的に公表する	4	23.5%
その他	1	5.9%
回答数計	17	100.0%

＜文理単科＞

項目	回答数	割合
大学基準協会の方針と国の方針に整合するよう、基準別の「評定」に加え、学生の「学び」の達成度に対する「段階評価」、を対社会的に公表する	1	33.3%
「答申」が学部・研究科等にシフトした教育質保証を提言していることを踏まえ、大学基準協会は基準別の「評定」表示に代え、学部別の「評定」表示とし、あわせて、国の方針に則り、学生の「学び」の達成度に対する「段階評価」を対社会的に公表する	1	33.3%
大学基準協会は基準別の「評定」表示を維持した上で、学部別の「評定」表示制度を新たに設け、あわせて、国の方針に則り、学生の「学び」の達成度に対する「段階評価」を対社会的に公表する	0	0.0%
その他	1	33.3%
回答数計	3	100.0%

＜医・歯・薬・看護保健系単科＞

項目	回答数	割合
大学基準協会の方針と国の方針に整合するよう、基準別の「評定」に加え、学生の「学び」の達成度に対する「段階評価」、を対社会的に公表する	8	29.6%
「答申」が学部・研究科等にシフトした教育質保証を提言していることを踏まえ、大学基準協会は基準別の「評定」表示に代え、学部別の「評定」表示とし、あわせて、国の方針に則り、学生の「学び」の達成度に対する「段階評価」を対社会的に公表する	9	33.3%
大学基準協会は基準別の「評定」表示を維持した上で、学部別の「評定」表示制度を新たに設け、あわせて、国の方針に則り、学生の「学び」の達成度に対する「段階評価」を対社会的に公表する	9	33.3%
その他	1	3.7%
回答数計	27	100.0%

＜文系総合＞

項目	回答数	割合
大学基準協会の方針と国の方針に整合するよう、基準別の「評定」に加え、学生の「学び」の達成度に対する「段階評価」、を対社会的に公表する	16	51.6%
「答申」が学部・研究科等にシフトした教育質保証を提言していることを踏まえ、大学基準協会は基準別の「評定」表示に代え、学部別の「評定」表示とし、あわせて、国の方針に則り、学生の「学び」の達成度に対する「段階評価」を対社会的に公表する	3	9.7%
大学基準協会は基準別の「評定」表示を維持した上で、学部別の「評定」表示制度を新たに設け、あわせて、国の方針に則り、学生の「学び」の達成度に対する「段階評価」を対社会的に公表する	8	25.8%
その他	4	12.9%
回答数計	31	100.0%

＜理系総合＞

項目	回答数	割合
大学基準協会の方針と国の方針に整合するよう、基準別の「評定」に加え、学生の「学び」の達成度に対する「段階評価」、を対社会的に公表する	4	44.4%
「答申」が学部・研究科等にシフトした教育質保証を提言していることを踏まえ、大学基準協会は基準別の「評定」表示に代え、学部別の「評定」表示とし、あわせて、国の方針に則り、学生の「学び」の達成度に対する「段階評価」を対社会的に公表する	1	11.1%
大学基準協会は基準別の「評定」表示を維持した上で、学部別の「評定」表示制度を新たに設け、あわせて、国の方針に則り、学生の「学び」の達成度に対する「段階評価」を対社会的に公表する	4	44.4%
その他	0	0.0%
回答数計	9	100.0%

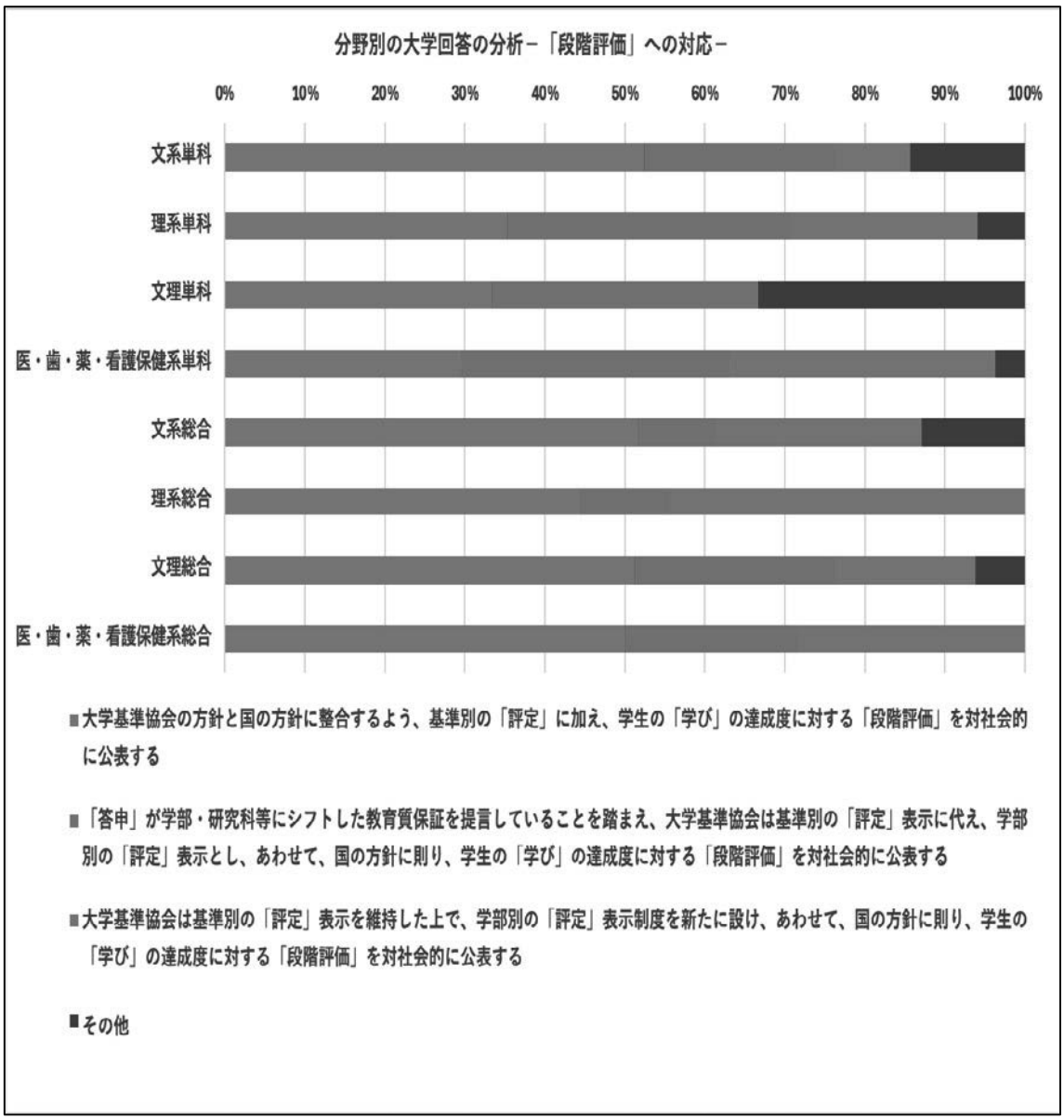
＜文理総合＞

項目	回答数	割合
大学基準協会の方針と国の方針に整合するよう、基準別の「評定」に加え、学生の「学び」の達成度に対する「段階評価」、を対社会的に公表する	58	51.3%
「答申」が学部・研究科等にシフトした教育質保証を提言していることを踏まえ、大学基準協会は基準別の「評定」表示に代え、学部別の「評定」表示とし、あわせて、国の方針に則り、学生の「学び」の達成度に対する「段階評価」を対社会的に公表する	28	24.8%
大学基準協会は基準別の「評定」表示を維持した上で、学部別の「評定」表示制度を新たに設け、あわせて、国の方針に則り、学生の「学び」の達成度に対する「段階評価」を対社会的に公表する	20	17.7%
その他	7	6.2%
回答数計	113	100.0%

＜医・歯・薬・看護保健系総合＞

項目	回答数	割合
大学基準協会の方針と国の方針に整合するよう、基準別の「評定」に加え、学生の「学び」の達成度に対する「段階評価」、を対社会的に公表する	7	50.0%
「答申」が学部・研究科等にシフトした教育質保証を提言していることを踏まえ、大学基準協会は基準別の「評定」表示に代え、学部別の「評定」表示とし、あわせて、国の方針に則り、学生の「学び」の達成度に対する「段階評価」を対社会的に公表する	3	21.4%
大学基準協会は基準別の「評定」表示を維持した上で、学部別の「評定」表示制度を新たに設け、あわせて、国の方針に則り、学生の「学び」の達成度に対する「段階評価」を対社会的に公表する	4	28.6%
その他	0	0.0%
回答数計	14	100.0%

各分野別の回答をグラフにすると以下のとおりである。



上記のグラフから、「a）大学基準協会の方針と国の方針に整合するよう、基準別の「評定」に加え、学生の「学び」の達成度に対する「段階評価」を対社会的に公表する」と回答した文系単科（52.4%）、文系総合（51.6%）、文理総合（51.3%）、医・歯・薬・看護保健系総合（50.0%）は、全体平均（47.2%）を上回った。

また、「b）「答申」が学部・研究科等にシフトした教育質保証を提言していることを踏まえ、大学基準協会は基準別の「評定」表示に代え、学部別の「評定」表示とし、あわせて、国の方針に則り、学生の「学び」の達成度に対する「段階評価」を対社会的に公表する」と回答した理系単科（35.3%）、文理単科（33.3%）、医・歯・薬・看護保健系単科（33.3%）、文理総合（24.8%）は、全体平均（23.8%）を上回った。

さらに、「c）大学基準協会は基準別の「評定」表示を維持した上で、学部別の「評定」表示制度を新たに設け、あわせて、国の方針に則り、学生の「学び」の達成度に対する「段階評価」を対社会的に公表する」と回答した理系単科（23.5%）、医・歯・薬・看護保健系単科（33.3%）、文系総合（25.8%）、理系総合（44.4%）、医・歯・薬・看護保健系総合（28.6%）は、全体平

均（28.6%）を上回った。

一方、「d）その他」では、段階的評価の導入に反対と回答した大学も複数見られた。その主な意見として、「段階評価は、成果が十分に示されていない場合、大学の改善努力やプロセスが十分に評価されず、結果のみで判断されるリスクがあること、また、評価チームの視点や判断基準の違いによる評価の不均質性が、優れた取組への過小評価や社会の誤解を招く恐れもあること、評価制度は、大学の多様な取組を正当に評価し改善を促すべきもので、過度な序列化や誤解を招く公表方法は避けるべきこと。」、「国公私立の別、分野、規模、立地（地方小規模大学など）といった多様な条件のもとで、画一的な基準により教育の質を段階的に示すことは困難である。また、各大学が作成する自己点検・評価の記述の仕方や、信頼性の担保が難しい学生意見に依拠して「数段階」で評価することは、妥当性や公平性の面で問題がある。」などが示された。

また、段階評価に反対しつつも、「段階評価が導入される場合には、評価結果の公表前後を問わず、大学評価結果への意見申立と同様に、大学が段階評価に対して意見を述べる機会を保障するべきである。」と指摘する大学があった。

この他、「基準別にせよ学部別にせよ、評定と段階評価を並立させるのはわかりにくい。国の方針に即した段階評価に一本化したほうがよい。」、「学修成果の達成状況は、各大学の評価方法や学生の資質に応じて根本的に異なることが想定されるため、基準別の「評定」表示だけでは不足するのであれば、学部別の「評定」表示までにとどめることを期待する」として、国の段階評価は不要と回答した大学が複数見られた。

【意義】

本項目「評価結果と「段階評価」」のアンケート結果の全体傾向としては、評価制度の二極化を回避するため、協会の評定を国の方針に整合させて公表するとしたものが47.2%と最多の支持を得た。特に文系単科、文系総合、文理総合の大学でこの傾向が強いとの結果が示された。

また、大学基準協会が現在実施している基準ごとの評定に加えて、学部単位の評定導入を求める声は（項目b)、c)の両方)、理系単科、医・歯・薬・看護保健系単科の大学に多く、全体平均を上回っていた。

しかしながら、段階評価に対して懸念を抱いている大学も散見され、段階評価に対し、改善プロセスが軽視され結果のみで判断されるリスクや、評価者の主観による不均質さが優れた取組を過小評価する可能性が指摘された。また、多様な大学の規模や立地に対して画一的基準を適用する困難さも問われている。評価制度は本来改善を促す装置であるべきで、段階評価の導入にあたっては、意見申立機会の保障や過度な序列化を避ける公表方法の検討が不可欠である。

2-18. ＜異議申立手続＞

【設問】

「知の総和答申」では、「段階評価」の結果を社会に公表すること、その結果によっては大学に対する何らかの行政措置に結びつく可能性も示唆されています。こうしたことから、評価結果の決定に至るプロセスにおいて、大学の意見を受け付ける仕組みを設け、評価の適切性・透明性を担保することが重要といえます。大学基準協会では、評価結果（案）の段階で大学からの「意見申立」を受け付けるとともに、評価結果を大学へ通知した後に判定に対する「異議申立」を受け付ける仕組みを設けていますが、今後は「異議申立」の仕組みをどのように充実させていけばよいと考えますか（複数回答可）。

【現状把握】

［大学全体の分析］

項目	回答数	割合
公正性・中立性が確保されており、「利益相反」回避の仕組みも設けられるなど、信頼に値する制度が措置されていることから、現状通りで問題ない	**132**	**44.3%**
異議申立プロセスで扱われるエビデンスは、提出済みのものに加え、評価結果を覆すに足ると判断できるエビデンスが新たに提示された場合、これも審議の俎上に載せることができるようにする	**131**	**44.0%**
その大学が指定する外部の法律や財務の専門家を代理人に、意見表明や反論を行う機会提供を制度化する	**32**	**10.7%**
その他	**3**	**1.0%**
回答数計	298	100.0%

※複数選択可のため、割合は回答総数に対する回答数で算出。

「知の総和答申」では、認証評価の結果次第で、大学に対し何らかの行政措置を講ずる可能性を示唆している。大学基準協会は既に、評価結果（委員会案）に対しての意見申立及び評価結果における判定に対する異議申立の機会を制度化しているが、「知の総和答申」に示された構想を受け、評価申請大学の利益尊重の立場から、更に充実した異議申立手続を構築する必要性の有無について質問した。

これに対し、a)現状通りで問題ない 44.3%、b)認証評価プロセスに提出されなかった新証拠も、異議申立手続で審理対象にすべき 44.0%の２つの回答が大半を占めた。

異議申立手続の大枠を維持しつつ、審理対象とする書面の対象・範囲について弾力的扱いを求める意見が相当程度見られた。

「その他」の部分では、３大学から大要以下のような意見が寄せられた。

・異議申立制度を充実させるだけでなく、実地調査での意見交換をより重視すべきである。現状の２時間半程度の「全体面談」だけでは十分な議論が難しいため、評価員と大学が率直に対話できる場を設け、相互理解を深めることが不可欠である。実地調査段階で認識のズレを解消しておくことは、不必要な異議申立を防ぐだけでなく、評価の透明性と納得感を高めることにつながる。

・異議申立を、単なる「判定の覆し」を求める手続としてではなく、大学が自らの教育改善や

特色を正しく伝える機会と捉えるべきである。この過程を評価機関と大学の「対話の場」として位置づけ、改善提言や補足説明を公式な記録として残す仕組みを構築するのが望ましい。

・評価結果に基づき行政措置を行うのであれば、評価の公平性を担保する制度と基準をより明確にする必要がある。評価機関に仕事を押しつけたり、現場のピア・レビュー（相互評価）のみに委ねたりするのではなく、文部科学省自らが責任を持って評価を遂行する覚悟が求められる。

【意義】

「知の総和答申」において、学生の在学中における「学び」の達成状況を介した「大学等の教育の質」を「数段階」で表示し、これを社会に公表することが提言された。また、この段階評価の結果が行政措置（ペナルティ）に連動する可能性を踏まえると、評価の公正性・透明性の確保は、認証評価制度の重要課題の一つである。こうした点を踏まえ、上記アンケートの結果から、以下の課題に対応していく必要がある。

１つは、評価結果が行政措置に直結する可能性があるため、評価結果が決定されるプロセスにおいて、大学側の意見を十分に反映させた仕組みが求められる点である。アンケート結果では、異議申立手続は、現行の手続で問題ないという意見（44.3%）と、評価を覆すに足る新たなエビデンス（提出済みのエビデンス以外のもの）も認めるべきという意見（44.0%）が拮抗しており、どこまでを審議の俎上に載せるべきか慎重に検討する必要がある。また、異議申立を行う大学が指定する法律及び財務の専門家を代理人として立て、意見表明や反論を行う機会を制度化すべきという意見（10.7%）もあり、この点も含めて検討する必要がある。

２つ目、評価申請大学が納得する評価プロセス、異議申立プロセスを確立することである。具体的には、評価結果（案）に対する意見申立及び評価結果に対する異議申立のそれぞれの手続の透明性並びにそれぞれ審議する組織の中立性の確保、及び大学側の利益尊重に立脚した異議申立手続の柔軟化の推進などが必要である。

また、自由記述意見にあった、①不必要な異議申立を防ぐために、実地調査における評価者と大学の対話の重視、②異議申立の過程を評価機関と大学の「対話の場」とするための異議申立プロセスの再定義、③評価結果を行政措置に直結させることを踏まえた文部科学省の評価における責任のあり方についても重要な論点であり、その検討が必要である。

⑨評価結果決定以降のモニタリングの扱い

2-20. ＜評価結果決定以降のモニタリングの扱い＞

【設問】

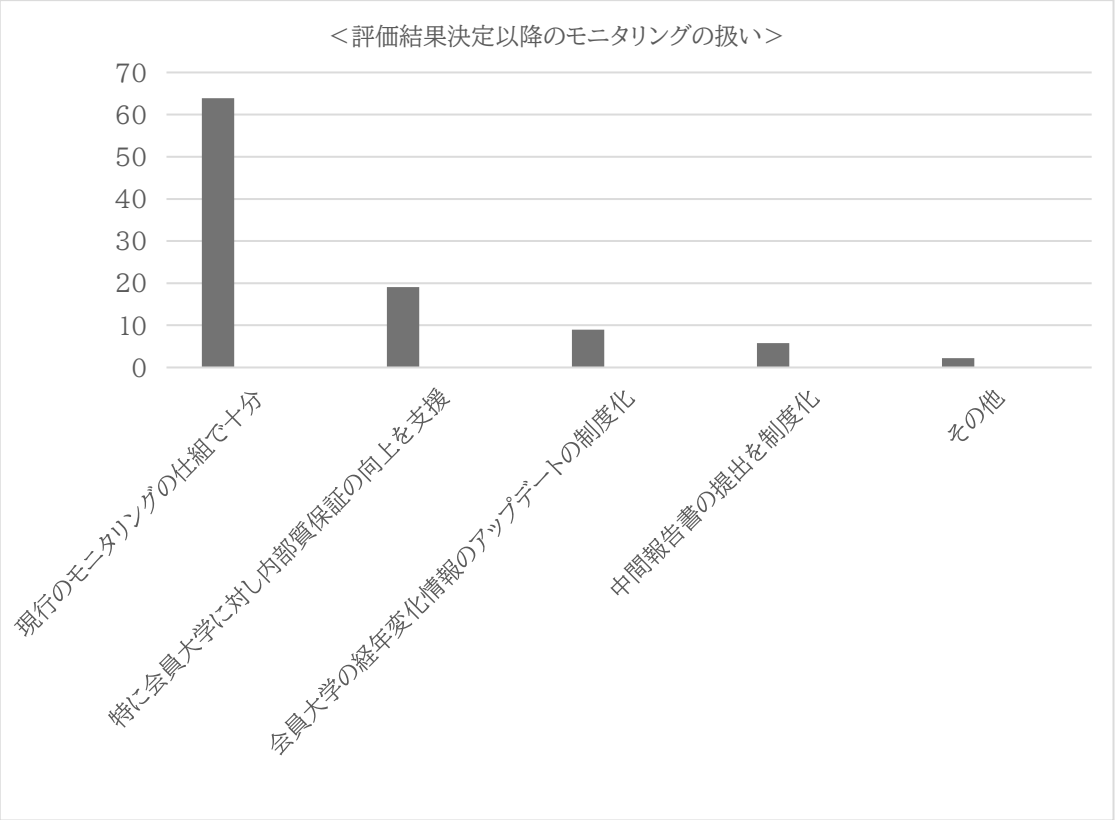
大学の質保証の国内外での通用力の確保に向け認証評価結果の効力が実質的に７年間持続できるようにすると同時に、大学の特色ある発展の支援を一層強化させるという観点から、モニタリングの仕組みをさらに充実させていくことについて、どのように考えますか（複数回答可）。

【現状把握】

［大学全体の分析］

項目	回答数	割合
既に、認証評価の結果決定時に大学に対し「是正勧告」、「改善課題」の指摘を受けた大学は「改善報告書」を提出するなどの措置が設けられており、現行のモニタリングの仕組みで十分である	**177**	**63.9%**
指摘事項の改善状況の確認は書面で行うにとどめる一方で、会員大学に対しては、「内部質保証」に関わる指摘事項については、大学との対話を重ねることで、問題解決に向け支援する	**53**	**19.1%**
会員大学等の経年変化の情報のアップデートを制度化することで、適宜大学に対し必要な助言を行うことができる	**25**	**9.0%**
認証評価に基づく質保証への社会的信頼を継続させるため、会員大学を対象に、７年間の中間時に大学全体を鳥瞰した「中間報告書」の提出を求め質保証の持続性を確保する仕組みを設ける。特定事項に焦点化した「改善報告書」と提出時期が一致する場合、これを「中間報告書」の提出に代えることができる	**16**	**5.8%**
その他	**6**	**2.2%**
回答数計	277	100.0%

※複数選択可のため、割合は回答総数に対する回答数で算出。



大学の質保証の国内外での通用力の確保に向け、認証評価の受審期間中（現行制度で 7 年間）、評価結果が持続できるようにすると同時に、大学の特色ある発展の支援を一層強化させるという観点から、モニタリングの仕組みをさらに充実させる必要性の有無を問うた質問に対し、「現行のモニタリングの仕組で十分」63.9%、「（指摘事項の改善状況の確認は書面で行うにとどめつつ）特に会員大学に対し内部質保証の向上を支援」19.1%、「会員大学の経年変化情報のアップデートの制度化」9.0%、「中間報告書の提出を制度化」5.8%、「その他」2.2%、の順での回答となった。

質保証の国内外での通用力を確保する手段としてのモニタリングの利点を考慮すること以上に、評価負担の今以上の回避に加え、認証評価機関から自大学が継続的に「監理・監督」を受けることへの懸念も手伝ってか、今以上にその充実を図ることに対し、これに否定的な意見が優勢を占める結果となった。一方で、会員大学に限定して、評価結果書面で指摘された事項の書面確認にとどまらず、「内部質保証」の充実に向け（大学基準協会からの）支援を要請する意見も一定程度見られた。

この問いに対する回答大学数(265 校)を母数とした回答傾向を見ても、その状況にさほどの変化は見られなかった。

なお「その他」として、会員大学の web ページの「内部質保証」の項に直接リンクできるような仕組みを、大学基準協会の web 上に設けその状況を常時確認できるようにする、「モニタリング」を希望する大学から報告書を受付ける一方で、次回認証評価の受審時に、その大学の評価負担を軽減させる措置を講じる、等の意見があったことを付言する。

【意義】

大学の質保証の継続性を確保するに必要な支援を行うという視点から、モニタリングの仕組みを一層充実させることの可否についての設問に対しては、評価負担の過重や認証評価機関からの継続的な「監督」を回避するという意識も手伝ってか、現行以上のモニタリングには否定的な回答が多かった。但し、本協会の会員校に限定して、「内部質保証」の充実のための支援を要請する意見も一定程度見られた。

ところで、「会員大学の経年変化情報のアップデートの制度化」を肯定的に解する意見は9.0%と、肯定回答率が1割にも満たなかった点にも注目したい。というのも、国の構想する新認証評価システムでは、評価データその他の情報・データが、個々の大学の認証評価受審時に限定されることなく、各大学により国設の評価用データベースへアップされることが検討されているからである。今後、そうした国からの要請に対し、我が国大学の多くが、どういう反応を示すのか、当質問に対する回答状況と関連づけてその動向を注視していきたい。

⑩これからの大学基準協会スタッフの役割

2-21.＜大学基準協会専任スタッフの役割強化の方向性＞

【設問】

認証評価制度改革構想の実現を視野に、新たな評価システムを企画・構築しその実施を現場で直接担う大学基準協会専任スタッフの役割は一層重要なものとなりそうです。そうした状況の下、今後、同協会専任スタッフは、どのような役割を果たしていくのが適当と考えますか（複数回答可）。

【現状把握】

［大学全体の回答に対する分析］

項目	回答数	延べ回答数（425）に占める割合	本問への回答数（231）に対する割合
認証評価に関する評価実務、認証評価を申請する大学等への相談業務やこれに関わるセミナー開催の企画・運営を従来通り行う	**182**	**42.8%**	**78.8%**
個別大学に対する認証評価機関側のリエゾンとなる認証評価担当スタッフの指定を行うことを含め、認証評価を受ける大学等との連絡調整を行うコンタクト・パーソンとしての役割を強化する	**96**	**22.6%**	**41.6%**
広報活動、調査活動のさらなる充実を通じ、国内外の高等教育に関する制度・政策、日本の大学や認証評価制度の現状、大学基準協会の評価業務に係る最新情報などを国内外に積極的に発信できるようにする	**77**	**18.1%**	**33.3%**
大学の実務をより広く、より深く理解してもらうため、一定期間、個別会員大学からの受入れ承認を前提に、同協会専任スタッフに対し、大学の教育とそれを支える支援業務の現場に一定期間身を置く研修機会を付与する	**65**	**15.3%**	**28.1%**
その他	**5**	**1.2%**	**2.2%**
回答数計	425	425＝100%	231＝100%

上の質問に対して、「認証評価に関する評価実務、認証評価を申請する大学等への相談業務やこれに関わるセミナー開催の企画・運営を従来通り行う」との回答が 42.8%、「個別大学に対する認証評価機関側のリエゾンとなる認証評価担当スタッフの指定を行うことを含め、認証評価を受ける大学等との連絡調整を行うコンタクト・パーソンとしての役割を強化する」が 22.6%、「広報活動、調査活動の更なる充実を通じ、国内外の高等教育に関する制度・政策、日本の大学や認証評価制度の現状、大学基準協会の評価業務に係る最新情報などを国内外に積極的に発信できるようにする」が 18.1%、「大学の実務をより広くより深く理解してもらうため、一定期間、個別会員大学からの受入れ承認を前提に、同協会専任スタッフに対し、大学の教育とそれを支える支援業務の現場に一定期間身を置く研修機会を付与する」が 15.3%との回答となった。

基本的には従来通りの役割を果たすことが期待されつつも、個別大学の要請にきめ細かく対応するよう求める声が多かったほか、国内外の高等教育や大学質保証に関わる最新情報を発信する役割に期待する意見もそれに迫る割合で見られた。なお、本協会専任スタッフに大学等へ

の研修機会を与えるという回答も一定程度存在した。

なお、本質問には自由記述回答が５件寄せられたが、「大学の質保証・質向上を支援するアドバイザー」３件、「分野別評価に関わる大学からの相談に的確に対応できる体制整備」１件、その他１件であった。

個別大学のニーズに寄り添うこと、また関連情報の発信に努めることを期待する声が認められるなかで、それらの前提として、本協会の専任スタッフには従来通りの役割を担うことを多くの大学が期待している。さらに大学に寄り添うアドバイザーとしての役割も期待されている。

【意義】

大学において、いわゆる事務スタッフが非常に大きな役割を担っているのと同様、認証評価機関においても事務スタッフは重要な役割を果たしている。当然のことながら、評価の実施主体は会員大学等から推薦された教職員を中心とする評価者である。一方で、そういった評価者や申請にあたる大学の担当者等の業務を支援したり、両者の疎通を円滑にしたり、さらに各大学の質保証業務をエンカレッジするようなイベントを企画するなど、現在の本協会の事務スタッフは、申請大学・会員大学の質保証の要になる働きを担っている。

当設問によると、本協会事務スタッフには、まずは現在彼らが担っているそうした役割を継続したうえで、さらに、より個々の大学に寄り添った業務や、国内外の高等教育・質保証に関わる情報発信にも業務の幅を広げてほしいという期待が寄せられている。本協会スタッフが大学や他の評価機関等に出向する制度については既に規程はできているので、いかに有効にこれを活用するか、という段階に入っている。いずれにせよ、本協会の専任スタッフは、まずは本協会の目的を改めて認識し、評価が何を目的とした営為なのかを自覚したうえで、現在与えられている職務を着実に全うすることが重要である。そして大学や評価者に寄り添う能力や態度等を養い、さらに目まぐるしく転変する高等教育を取り巻く環境に注目し、大学にとって必要な情報を把握するとともにその発信に努めることが重要である。

⑪各認証評価機関の基準・プロセス・結果の同等性の確保に向けて

2-22.＜認証評価機関別の評価結果と評価基準・評価手順の同等性の確保＞

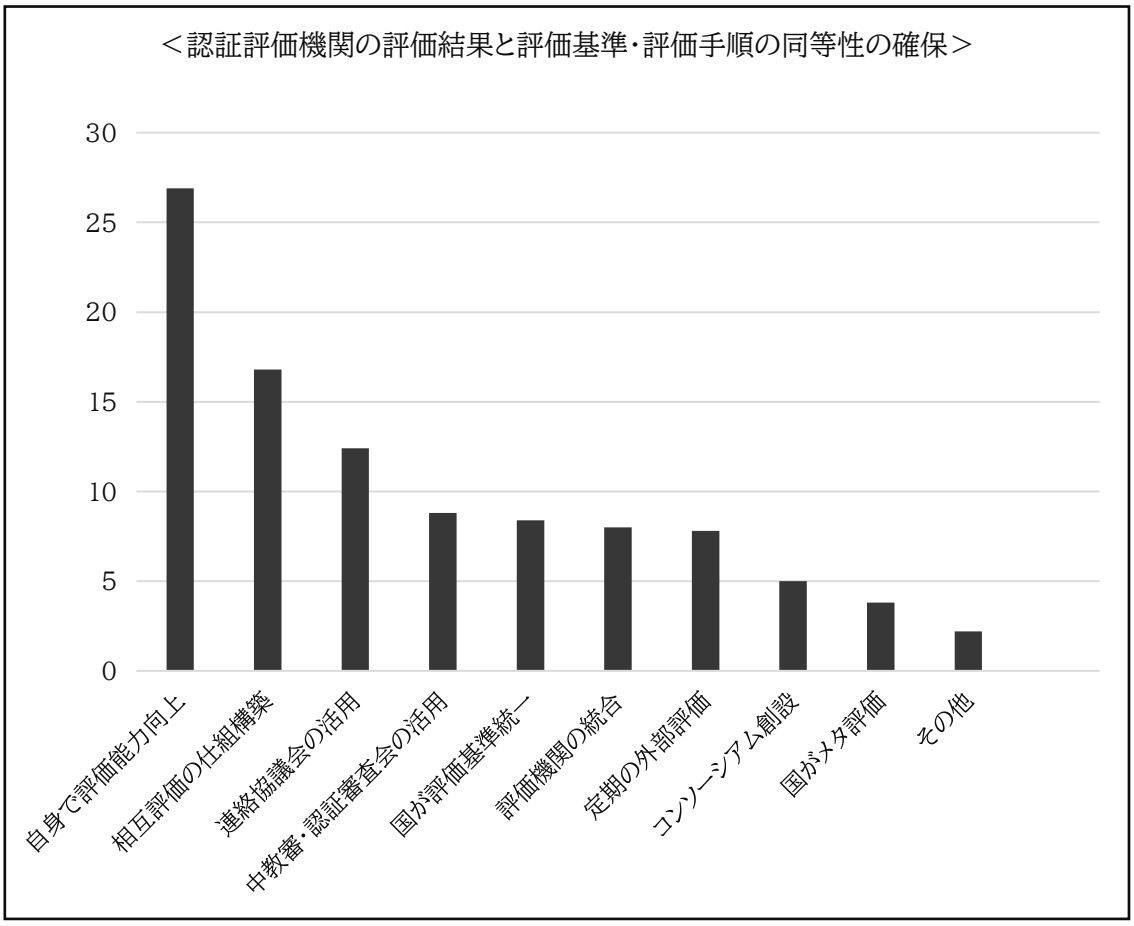
【設問】

「知の総和答申」では、「新たな認証評価システム構想」において、教育質保証の局面での「段階評価」の導入が検討されるとともに、評価結果と行政上の措置を連動させることも示唆されています。一方、現在の認証評価制度では、各評価機関がそれぞれ基準を定めており、評価プロセス、評価者研修を含むシステムも各評価機関で決定していることから、評価の透明性や公平性の担保が必要とも言われています。こうした状況を踏まえ、評価結果に誰もが納得し、これを国内、国外で汎用的に通用できるよう評価結果の同等性を保証する上で、今後、どのような認証評価システムのあり方が望ましいと考えますか（複数回答可）。

【現状把握】

［大学全体の分析］

項目	回答数	割合
まずは、認証評価機関自身の手で、評価システムを改善し、評価能力を高めて新たな認証評価の要請に適切に対応していくことが肝要である	**135**	**26.9%**
認証評価機関が、相互に評価し合う仕組みを構築し、評価能力の向上と評価結果の同等性を指向していくべきである	**84**	**16.8%**
現在、認証評価機関の間の緩やかな連携組織として、「認証評価機関連絡協議会」があるため、同協議会の組織・体制の充実・強化を図った上で、これを構成する認証評価機関を対象としたメタ評価を当該連絡協議会を介して行う	**62**	**12.4%**
認証評価機関に必要な「認証」の可否を審議する「中央教育審議会・認証評価機関の認証に関する審査委員会」が認証評価機関に対するメタ評価を定期的に行う	**44**	**8.8%**
国の下で評価基準、評価指標が示され、それを各認証評価機関が活用する	**42**	**8.4%**
既存の認証評価機関を統合した新たな認証評価機関の下で、認証評価を一元的に実施する	**40**	**8.0%**
認証評価機関に対し、外部評価チームによる定期的な評価の受審を義務づける	**39**	**7.8%**
複数の認証評価機関で構成される新たな認証評価連合組織（コンソーシアム）を構築し、そこでの連携・すみわけの関係の中で、評価実務を遂行するとともに、これを統括する本部組織が、構成メンバーである認証評価機関が運用する評価基準・評価手続の全体調整を図る	**25**	**5.0%**
国が新たなメタ評価機関を創設し、認証評価機関に対する定期的な評価を行う	**19**	**3.8%**
その他	**11**	**2.2%**
回答数計	501	100%



国の指向する新認証評価制度構想の実現を視野に、異なる認証評価機関の評価結果や評価基準・手続の同等性を確保する上で望ましいと考えられる方策について質問した。これに対し、a)まずは各認証評価機関の手で、評価システムを改善し、認証評価の要請に応えていくべき 26.9%、b)認証評価機関が相互評価し合う仕組みを構築 16.8%、c)認証評価機関の緩やかな連携組織である「認証評価機関連絡協議会」の充実を図り、同協議会を介し認証評価機関へのメタ評価を定期的に実施 12.4%、d)認証評価機関に必要な「認証」の可否を決定する中央教育審議会・認証評価機関審査委員会が、認証評価機関に対するメタ評価を定期的に実施 8.8%、の順での回答となった。

各認証評価機関の自助努力に期待する意見が多かったが、その延長線上で、認証評価機関の相互連携体制の下で行う定期評価を介して認証評価の同等性を確保し、その評価能力を高めるべきである、とする意見も一定程度存在した。なお、既存の認証評価機関を統合した新認証評価機関が評価業務を一元的に行う、既存の認証評価機関が新コンソーシアムを構成し、その本部組織が評価基準・手続の全体調整を行う、国が新メタ評価機関を創設し、各認証評価機関への定期評価を実施する、を支持する回答はそれぞれ 8.0%、5.0%、3.8%と少数にとどまった。

この問いに対する回答大学数(265 校)を母数に、具体的な回答傾向を見ると、その回答割合の最も多かったのは、a)まずは各認証評価機関の手で、評価システムを改善し、認証評価の要請に応えていくべき 50.9%と回答総数の過半数を占め、次いで、b)認証評価機関

が相互評価し合う仕組みを構築する 31.7%、c)認証評価機関の緩やかな連携組織である「認証評価機関連絡協議会」の充実を図り、同協議会を介し認証評価機関へのメタ評価を定期的に実施 23.4%、の順となった。

[受審機関別の分析]

＜大学基準協会（JUAA）＞

項目	回答数	割合
まずは、認証評価機関自身の手で、評価システムを改善し、評価能力を高めて新たな認証評価の要請に適切に対応していくことが肝要である	**80**	**25.5%**
認証評価機関が、相互に評価し合う仕組みを構築し、評価能力の向上と評価結果の同等性を指向していくべきである	**55**	**17.5%**
現在、認証評価機関の間の緩やかな連携組織として、「認証評価機関連絡協議会」があるため、同協議会の組織・体制の充実・強化を図った上で、これを構成する認証評価機関を対象としたメタ評価を当該連絡協議会を介して行う	**39**	**12.4%**
認証評価機関に必要な「認証」の可否を審議する「中央教育審議会・認証評価機関の認証に関する審査委員会」が認証評価機関に対するメタ評価を定期的に行う	**26**	**8.3%**
国の下で評価基準、評価指標が示され、それを各認証評価機関が活用する	**26**	**8.3%**
既存の認証評価機関を統合した新たな認証評価機関の下で、認証評価を一元的に実施する	**23**	**7.3%**
認証評価機関に対し、外部評価チームによる定期的な評価の受審を義務づける	**31**	**9.9%**
複数の認証評価機関で構成される新たな認証評価連合組織（コンソーシアム）を構築し、そこでの連携・すみわけの関係の中で、評価実務を遂行するとともに、これを統括する本部組織が、構成メンバーである認証評価機関が運用する評価基準・評価手続の全体調整を図る	**14**	**4.5%**
国が新たなメタ評価機関を創設し、認証評価機関に対する定期的な評価を行う	**12**	**3.8%**
その他	**8**	**2.5%**
回答数計	314	100%

＜大学改革支援・学位授与機構（NIAD）＞

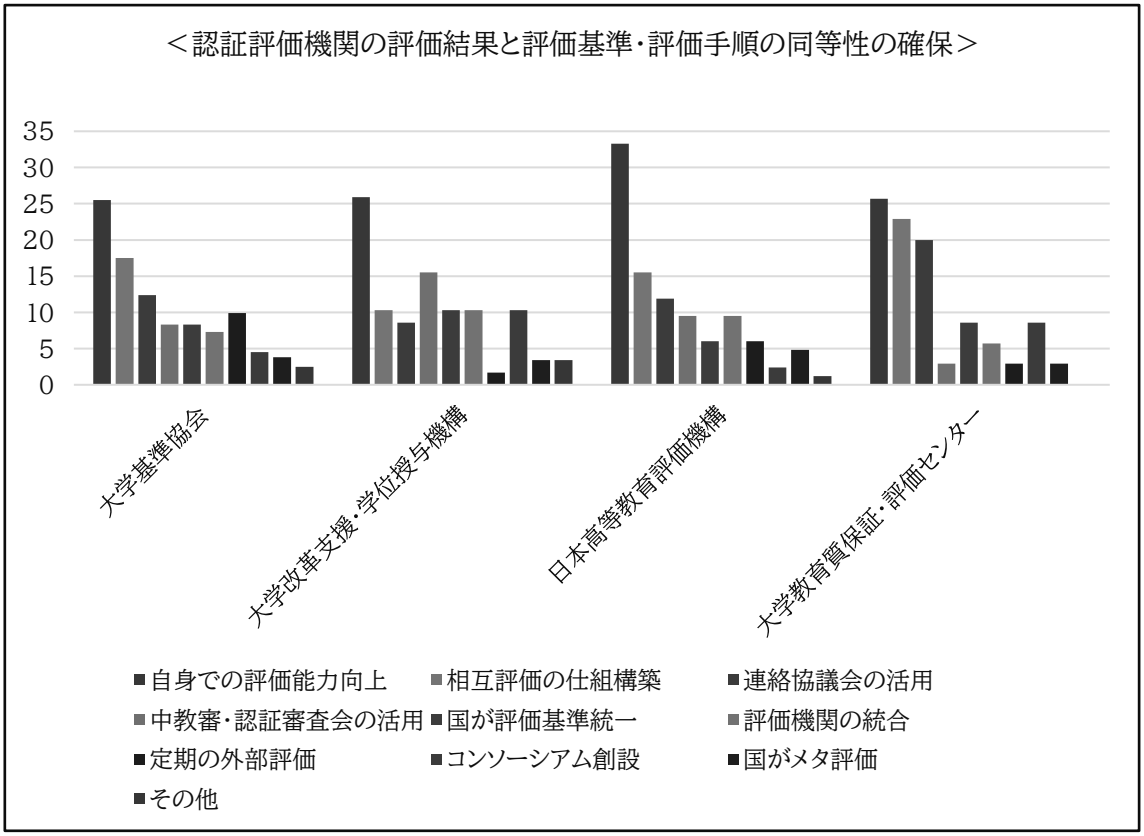
項目	回答数	割合
まずは、認証評価機関自身の手で、評価システムを改善し、評価能力を高めて新たな認証評価の要請に適切に対応していくことが肝要である	15	25.9%
認証評価機関が、相互に評価し合う仕組みを構築し、評価能力の向上と評価結果の同等性を指向していくべきである	6	10.3%
現在、認証評価機関の間の緩やかな連携組織として、「認証評価機関連絡協議会」があるため、同協議会の組織・体制の充実・強化を図った上で、これを構成する認証評価機関を対象としたメタ評価を当該連絡協議会を介して行う	5	8.6%
認証評価機関に必要な「認証」の可否を審議する「中央教育審議会・認証評価機関の認証に関する審査委員会」が認証評価機関に対するメタ評価を定期的に行う	9	15.5%
国の下で評価基準、評価指標が示され、それを各認証評価機関が活用する	6	10.3%
既存の認証評価機関を統合した新たな認証評価機関の下で、認証評価を一元的に実施する	6	10.3%
認証評価機関に対し、外部評価チームによる定期的な評価の受審を義務づける	1	1.7%
複数の認証評価機関で構成される新たな認証評価連合組織（コンソーシアム）を構築し、そこでの連携・すみわけの関係の中で、評価実務を遂行するとともに、これを統括する本部組織が、構成メンバーである認証評価機関が運用する評価基準・評価手続の全体調整を図る	6	10.3%
国が新たなメタ評価機関を創設し、認証評価機関に対する定期的な評価を行う	2	3.4%
その他	2	3.4%
回答数計	58	100%

＜日本高等教育評価機構（JIHEE）＞

項目	回答数	割合
まずは、認証評価機関自身の手で、評価システムを改善し、評価能力を高めて新たな認証評価の要請に適切に対応していくことが肝要である	28	33.3%
認証評価機関が、相互に評価し合う仕組みを構築し、評価能力の向上と評価結果の同等性を指向していくべきである	13	15.5%
現在、認証評価機関の間の緩やかな連携組織として、「認証評価機関連絡協議会」があるため、同協議会の組織・体制の充実・強化を図った上で、これを構成する認証評価機関を対象としたメタ評価を当該連絡協議会を介して行う	10	11.9%
認証評価機関に必要な「認証」の可否を審議する「中央教育審議会・認証評価機関の認証に関する審査委員会」が認証評価機関に対するメタ評価を定期的に行う	8	9.5%
国の下で評価基準、評価指標が示され、それを各認証評価機関が活用する	5	6.0%
既存の認証評価機関を統合した新たな認証評価機関の下で、認証評価を一元的に実施する	8	9.5%
認証評価機関に対し、外部評価チームによる定期的な評価の受審を義務づける	5	6.0%
複数の認証評価機関で構成される新たな認証評価連合組織（コンソーシアム）を構築し、そこでの連携・すみわけの関係の中で、評価実務を遂行するとともに、これを統括する本部組織が、構成メンバーである認証評価機関が運用する評価基準・評価手続の全体調整を図る	2	2.4%
国が新たなメタ評価機関を創設し、認証評価機関に対する定期的な評価を行う	4	4.8%
その他	1	1.2%
回答数計	84	100%

＜大学教育質保証・評価センター（JAQUE）＞

項目	回答数	割合
まずは、認証評価機関自身の手で、評価システムを改善し、評価能力を高めて新たな認証評価の要請に適切に対応していくことが肝要である	9	25.7%
認証評価機関が、相互に評価し合う仕組みを構築し、評価能力の向上と評価結果の同等性を指向していくべきである	8	22.9%
現在、認証評価機関の間の緩やかな連携組織として、「認証評価機関連絡協議会」があるため、同協議会の組織・体制の充実・強化を図った上で、これを構成する認証評価機関を対象としたメタ評価を当該連絡協議会を介して行う	7	20.0%
認証評価機関に必要な「認証」の可否を審議する「中央教育審議会・認証評価機関の認証に関する審査委員会」が認証評価機関に対するメタ評価を定期的に行う	1	2.9%
国の下で評価基準、評価指標が示され、それを各認証評価機関が活用する	3	8.6%
既存の認証評価機関を統合した新たな認証評価機関の下で、認証評価を一元的に実施する	2	5.7%
認証評価機関に対し、外部評価チームによる定期的な評価の受審を義務づける	1	2.9%
複数の認証評価機関で構成される新たな認証評価連合組織（コンソーシアム）を構築し、そこでの連携・すみわけの関係の中で、評価実務を遂行するとともに、これを統括する本部組織が、構成メンバーである認証評価機関が運用する評価基準・評価手続の全体調整を図る	3	8.6%
国が新たなメタ評価機関を創設し、認証評価機関に対する定期的な評価を行う	1	2.9%
その他	0	0.0%
回答数計	35	100%



[受審機関別の分析]に当り、回答数が僅少であった＜大学短期大学基準協会（JACA）＞を除く＜大学基準協会（JUAA）＞、＜大学改革支援・学位授与機構（NIAD）＞、＜日本高等教育評価機構（JIHEE）＞、＜大学教育質保証・評価センター（JAQUE）＞を対象にこれを行った。

まず、国内外で汎用的に通用し得るよう「評価結果の同等性を確保する上で、今後、どのような認証評価システムのあり方」が望ましいかの問いに対し、JUAA 受審校では、a)まずは各認証評価機関の手で、評価システムを改善し、認証評価の要請に応えていくべき 25.5%、b)認証評価機関が相互評価し合う仕組みを構築 17.5%、c)認証評価機関の緩やかな連携組織である「認証評価機関連絡協議会」の充実を図り、同協議会を介し認証評価機関へのメタ評価を定期的に実施 12.4%、d)認証評価機関に必要な「認証」の可否を決定する中央教育審議会・認証評価機関審査委員会が、認証評価機関に対するメタ評価を定期的に実施 8.3%、の順で,「大学」単位での回答傾向同様の回答結果となった。

NIAD 受審校では、a)まずは各認証評価機関の手で、評価システムを改善し、認証評価の要請に応えていくべき 25.9%、b)認証評価機関に必要な「認証」の可否を決定する中央教育審議会・認証評価機関審査委員会が、認証評価機関に対するメタ評価を定期的に実施 15.5%となり、これに同率 10.3%で c)認証評価機関が相互評価し合う仕組みを構築、d)国が示した評価基準や評価指標を、各認証評価機関が活用、d)既存の認証評価機関を統合した新認証評価機関の下、認証評価を一元的に実施、e)新たな認証評価連合組織（コンソーシアム）の下で、評価実務を遂行するとともに、これを統括する本部組織が、構成メンバーである認証評価機関が運用する評価基準・評価手順の全体調整を図る、が続いた。

JIHEE 受審校では、a)まずは各認証評価機関の手で、評価システムを改善し、認証評価

の要請に応えていくべき 33.3%、b)認証評価機関が相互評価し合う仕組みを構築する 15.5%、c)認証評価機関の緩やかな連携組織である「認証評価機関連絡協議会」の充実を図り、同協議会を介し認証評価機関へのメタ評価を定期的に実施 11.9%、これに同率 9.5%で d)認証評価機関に必要な「認証」の可否を決定する中央教育審議会・認証評価機関審査委員会が、認証評価機関に対するメタ評価を定期的に実施、e)既存の認証評価機関を統合した新認証評価機関の下、認証評価を一元的に実施、が続いた。

JAQUE 受審校では、a)まずは各認証評価機関の手で、評価システムを改善し、認証評価の要請に応えていくべき 25.7%、b)認証評価機関が相互評価し合う仕組みを構築する 22.9%、c)認証評価機関の緩やかな連携組織である「認証評価機関連絡協議会」の充実を図り、同協議会を介し認証評価機関へのメタ評価を定期的に実施 20.0%となり、これに同率 8.6%で d)国が示した評価基準や評価指標を、各認証評価機関が活用、e)既存の認証評価機関を統合した新認証評価機関の下、認証評価を一元的に実施、e)新たな認証評価連合組織（コンソーシアム）の下で、評価実務を遂行するとともに、これを統括する本部組織が、構成メンバーである認証評価機関が運用する評価基準・評価手順の全体調整を図る、が続いた。

受審大学別の大学回答結果を見る限り、４つの認証評価機関の受審校の全てにおいて、認証評価機関の自律性に信を置きその質保証機能の向上を期待する「まずは各認証評価機関の手で、評価システムを改善し、認証評価の要請に応えていくべき」との回答割合が最上位を占めるとともに、JAQUE を除く３機関で、上記項目が他を大きく凌駕する値を示したことは注目に値する。また JUAA と JIHEE は、ほぼ同様の回答傾向であったほか、NIAD も、前二者の回答傾向からそれほど乖離したものとはならなかった。

NIAD 受審校の場合、上記に次いで支持を集めた項目は、「認証評価機関に必要な『認証』の可否を審議する『中央教育審議会・認証評価機関の認証に関する審査委員会』が認証評価機関に対するメタ評価を定期的に行う」であったが、これは既存の評価機関認証システムの延長線上においてその拡充を求めたものであり、認証評価に対する国家統制を支持する主張とは異なるものとして理解できる。一方、「国の下で評価基準、評価指標が示され、それを各認証評価機関が活用する」、「既存の認証評価機関を統合した新たな認証評価機関の下で、認証評価を一元的に実施する」、「複数の認証評価機関で構成される新たな認証評価連合組織（コンソーシアム）を構築し、そこでの連携・すみわけの関係の中で、評価実務を遂行するとともに、これを統括する本部組織が、構成メンバーである認証評価機関が運用する評価基準・評価手続の全体調整を図る」という項目も一定割合を占めたとは言え、そのいずれもが回答数の 10%をわずかに超える程度の値にとどまっていた。このことは、認証評価領域における国の大幅な関与を積極肯定する意見は、NIAD 受審校の間でもさほどの広がりを見せることはなかったことを意味している。

ところで、JAQUE 受審校では、最も高い回答比率を示したのは「まずは各認証評価機関の手で、評価システムを改善し、認証評価の要請に応えていくべき」であったが、「認証評価機関が相互評価し合う仕組みを構築」、「認証評価機関の緩やかな連携組織である『認証評価機関連絡協議会』の充実を図り、同協議会を介し認証評価機関へのメタ評価を定期的に実施」の２項目が前者の項目に迫る値を示したことに注目したい。なお、国が定めた

評価基準の下で認証評価が行われることや「新たな認証評価連合組織（コンソーシアム）の下で、評価実務を遂行」することに賛同する回答が、８％強に達したことにも留意しておきたい。

［分野別の分析］

＜文理総合＞

項目	回答数	割合
まずは、認証評価機関自身の手で、評価システムを改善し、評価能力を高めて新たな認証評価の要請に適切に対応していくことが肝要である	**65**	**25.7%**
認証評価機関が、相互に評価し合う仕組みを構築し、評価能力の向上と評価結果の同等性を指向していくべきである	**47**	**18.6%**
現在、認証評価機関の間の緩やかな連携組織として、「認証評価機関連絡協議会」があるため、同協議会の組織・体制の充実・強化を図った上で、これを構成する認証評価機関を対象としたメタ評価を当該連絡協議会を介して行う	**35**	**13.8%**
認証評価機関に必要な「認証」の可否を審議する「中央教育審議会・認証評価機関の認証に関する審査委員会」が認証評価機関に対するメタ評価を定期的に行う	**25**	**9.9%**
国の下で評価基準、評価指標が示され、それを各認証評価機関が活用する	**16**	**6.3%**
既存の認証評価機関を統合した新たな認証評価機関の下で、認証評価を一元的に実施する	**16**	**6.3%**
認証評価機関に対し、外部評価チームによる定期的な評価の受審を義務づける	**19**	**7.5%**
複数の認証評価機関で構成される新たな認証評価連合組織（コンソーシアム）を構築し、そこでの連携・すみわけの関係の中で、評価実務を遂行するとともに、これを統括する本部組織が、構成メンバーである認証評価機関が運用する評価基準・評価手続の全体調整を図る	**16**	**6.3%**
国が新たなメタ評価機関を創設し、認証評価機関に対する定期的な評価を行う	**6**	**2.4%**
その他	**8**	**3.2%**
回答数計	253	100%

＜文系総合＞

項目	回答数	割合
まずは、認証評価機関自身の手で、評価システムを改善し、評価能力を高めて新たな認証評価の要請に適切に対応していくことが肝要である	20	37.7%
認証評価機関が、相互に評価し合う仕組みを構築し、評価能力の向上と評価結果の同等性を指向していくべきである	10	18.9%
現在、認証評価機関の間の緩やかな連携組織として、「認証評価機関連絡協議会」があるため、同協議会の組織・体制の充実・強化を図った上で、これを構成する認証評価機関を対象としたメタ評価を当該連絡協議会を介して行う	4	7.5%
認証評価機関に必要な「認証」の可否を審議する「中央教育審議会・認証評価機関の認証に関する審査委員会」が認証評価機関に対するメタ評価を定期的に行う	3	5.7%
国の下で評価基準、評価指標が示され、それを各認証評価機関が活用する	7	13.2%
既存の認証評価機関を統合した新たな認証評価機関の下で、認証評価を一元的に実施する	2	3.8%
認証評価機関に対し、外部評価チームによる定期的な評価の受審を義務づける	2	3.8%
複数の認証評価機関で構成される新たな認証評価連合組織（コンソーシアム）を構築し、そこでの連携・すみわけの関係の中で、評価実務を遂行するとともに、これを統括する本部組織が、構成メンバーである認証評価機関が運用する評価基準・評価手続の全体調整を図る	3	5.7%
国が新たなメタ評価機関を創設し、認証評価機関に対する定期的な評価を行う	1	1.9%
その他	1	1.9%
回答数計	53	100%

＜理系総合＞

項目	回答数	割合
まずは、認証評価機関自身の手で、評価システムを改善し、評価能力を高めて新たな認証評価の要請に適切に対応していくことが肝要である	9	36.0%
認証評価機関が、相互に評価し合う仕組みを構築し、評価能力の向上と評価結果の同等性を指向していくべきである	3	12.0%
現在、認証評価機関の間の緩やかな連携組織として、「認証評価機関連絡協議会」があるため、同協議会の組織・体制の充実・強化を図った上で、これを構成する認証評価機関を対象としたメタ評価を当該連絡協議会を介して行う	4	16.0%
認証評価機関に必要な「認証」の可否を審議する「中央教育審議会・認証評価機関の認証に関する審査委員会」が認証評価機関に対するメタ評価を定期的に行う	1	4.0%
国の下で評価基準、評価指標が示され、それを各認証評価機関が活用する	0	0.0%
既存の認証評価機関を統合した新たな認証評価機関の下で、認証評価を一元的に実施する	2	8.0%
認証評価機関に対し、外部評価チームによる定期的な評価の受審を義務づける	2	8.0%
複数の認証評価機関で構成される新たな認証評価連合組織（コンソーシアム）を構築し、そこでの連携・すみわけの関係の中で、評価実務を遂行するとともに、これを統括する本部組織が、構成メンバーである認証評価機関が運用する評価基準・評価手続の全体調整を図る	1	4.0%
国が新たなメタ評価機関を創設し、認証評価機関に対する定期的な評価を行う	2	8.0%
その他	1	4.0%
回答数計	25	100%

＜医・歯・薬・保健系総合＞

項目	回答数	割合
まずは、認証評価機関自身の手で、評価システムを改善し、評価能力を高めて新たな認証評価の要請に適切に対応していくことが肝要である	5	17.2%
認証評価機関が、相互に評価し合う仕組みを構築し、評価能力の向上と評価結果の同等性を指向していくべきである	7	24.1%
現在、認証評価機関の間の緩やかな連携組織として、「認証評価機関連絡協議会」があるため、同協議会の組織・体制の充実・強化を図った上で、これを構成する認証評価機関を対象としたメタ評価を当該連絡協議会を介して行う	3	10.3%
認証評価機関に必要な「認証」の可否を審議する「中央教育審議会・認証評価機関の認証に関する審査委員会」が認証評価機関に対するメタ評価を定期的に行う	5	17.2%
国の下で評価基準、評価指標が示され、それを各認証評価機関が活用する	2	6.9%
既存の認証評価機関を統合した新たな認証評価機関の下で、認証評価を一元的に実施する	2	6.9%
認証評価機関に対し、外部評価チームによる定期的な評価の受審を義務づける	4	13.8%
複数の認証評価機関で構成される新たな認証評価連合組織（コンソーシアム）を構築し、そこでの連携・すみわけの関係の中で、評価実務を遂行するとともに、これを統括する本部組織が、構成メンバーである認証評価機関が運用する評価基準・評価手続の全体調整を図る	0	0.0%
国が新たなメタ評価機関を創設し、認証評価機関に対する定期的な評価を行う	1	3.4%
その他	0	0.0%
回答数計	29	100%

＜文系単科＞

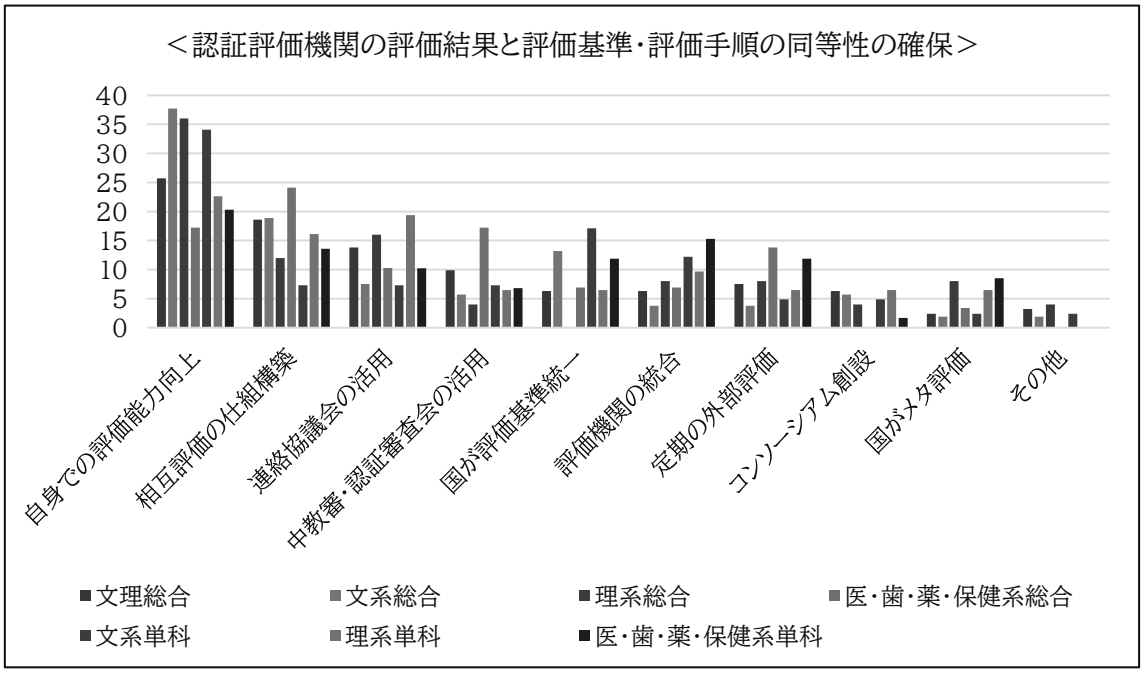
項目	回答数	割合
まずは、認証評価機関自身の手で、評価システムを改善し、評価能力を高めて新たな認証評価の要請に適切に対応していくことが肝要である	14	34.1%
認証評価機関が、相互に評価し合う仕組みを構築し、評価能力の向上と評価結果の同等性を指向していくべきである	3	7.3%
現在、認証評価機関の間の緩やかな連携組織として、「認証評価機関連絡協議会」があるため、同協議会の組織・体制の充実・強化を図った上で、これを構成する認証評価機関を対象としたメタ評価を当該連絡協議会を介して行う	3	7.3%
認証評価機関に必要な「認証」の可否を審議する「中央教育審議会・認証評価機関の認証に関する審査委員会」が認証評価機関に対するメタ評価を定期的に行う	3	7.3%
国の下で評価基準、評価指標が示され、それを各認証評価機関が活用する	7	17.1%
既存の認証評価機関を統合した新たな認証評価機関の下で、認証評価を一元的に実施する	5	12.2%
認証評価機関に対し、外部評価チームによる定期的な評価の受審を義務づける	2	4.9%
複数の認証評価機関で構成される新たな認証評価連合組織（コンソーシアム）を構築し、そこでの連携・すみわけの関係の中で、評価実務を遂行するとともに、これを統括する本部組織が、構成メンバーである認証評価機関が運用する評価基準・評価手続の全体調整を図る	2	4.9%
国が新たなメタ評価機関を創設し、認証評価機関に対する定期的な評価を行う	1	2.4%
その他	1	2.4%
回答数計	41	100%

＜理系単科＞

項目	回答数	割合
まずは、認証評価機関自身の手で、評価システムを改善し、評価能力を高めて新たな認証評価の要請に適切に対応していくことが肝要である	7	22.6%
認証評価機関が、相互に評価し合う仕組みを構築し、評価能力の向上と評価結果の同等性を指向していくべきである	5	16.1%
現在、認証評価機関の間の緩やかな連携組織として、「認証評価機関連絡協議会」があるため、同協議会の組織・体制の充実・強化を図った上で、これを構成する認証評価機関を対象としたメタ評価を当該連絡協議会を介して行う	6	19.4%
認証評価機関に必要な「認証」の可否を審議する「中央教育審議会・認証評価機関の認証に関する審査委員会」が認証評価機関に対するメタ評価を定期的に行う	2	6.5%
国の下で評価基準、評価指標が示され、それを各認証評価機関が活用する	2	6.5%
既存の認証評価機関を統合した新たな認証評価機関の下で、認証評価を一元的に実施する	3	9.7%
認証評価機関に対し、外部評価チームによる定期的な評価の受審を義務づける	2	6.5%
複数の認証評価機関で構成される新たな認証評価連合組織（コンソーシアム）を構築し、そこでの連携・すみわけの関係の中で、評価実務を遂行するとともに、これを統括する本部組織が、構成メンバーである認証評価機関が運用する評価基準・評価手続の全体調整を図る	2	6.5%
国が新たなメタ評価機関を創設し、認証評価機関に対する定期的な評価を行う	2	6.5%
その他	0	0.0%
回答数計	31	100%

＜医・歯・薬・保健系単科＞

項目	回答数	割合
まずは、認証評価機関自身の手で、評価システムを改善し、評価能力を高めて新たな認証評価の要請に適切に対応していくことが肝要である	12	20.3%
認証評価機関が、相互に評価し合う仕組みを構築し、評価能力の向上と評価結果の同等性を指向していくべきである	8	13.6%
現在、認証評価機関の間の緩やかな連携組織として、「認証評価機関連絡協議会」があるため、同協議会の組織・体制の充実・強化を図った上で、これを構成する認証評価機関を対象としたメタ評価を当該連絡協議会を介して行う	6	10.2%
認証評価機関に必要な「認証」の可否を審議する「中央教育審議会・認証評価機関の認証に関する審査委員会」が認証評価機関に対するメタ評価を定期的に行う	4	6.8%
国の下で評価基準、評価指標が示され、それを各認証評価機関が活用する	7	11.9%
既存の認証評価機関を統合した新たな認証評価機関の下で、認証評価を一元的に実施する	9	15.3%
認証評価機関に対し、外部評価チームによる定期的な評価の受審を義務づける	7	11.9%
複数の認証評価機関で構成される新たな認証評価連合組織（コンソーシアム）を構築し、そこでの連携・すみわけの関係の中で、評価実務を遂行するとともに、これを統括する本部組織が、構成メンバーである認証評価機関が運用する評価基準・評価手続の全体調整を図る	1	1.7%
国が新たなメタ評価機関を創設し、認証評価機関に対する定期的な評価を行う	5	8.5%
その他	0	0.0%
回答数計	59	100%



［分野別の大学回答の分析］に当っては、回答数が僅少であった＜文理単科＞を除いた＜文理総合＞、＜文系総合＞、＜理系総合＞、＜医・歯・薬・保健系総合＞、＜文系単科＞、

＜理系単科＞、＜医・歯・薬・保健系単科＞を対象にこれを行った。

分野別の大学回答の全体的傾向を見ると、「まずは各認証評価機関の手で、評価システムを改善し、認証評価の要請に応えていくべき」、「認証評価機関が相互評価し合う仕組みを構築」、「認証評価機関の緩やかな連携組織である『認証評価機関連絡協議会』の充実を図り、同協議会を介し認証評価機関へのメタ評価を定期的に実施」の３項目を支持する割合が高かった。とりわけ、「まずは各認証評価機関の手で、評価システムを改善し、認証評価の要請に応えていくべき」、「認証評価機関が相互評価し合う仕組みを構築」の割合は、大学の基礎となっている分野の如何を問わず、他のほとんどの項目を凌ぐ高い値を示していた。

これを個別分野別に見ると、「まずは各認証評価機関の手で、評価システムを改善し、認証評価の要請に応えていくべき」の項目は、＜医・歯・薬・保健系総合＞を除く＜文理総合＞(25.7%)、＜文系総合＞(37.7%)、＜理系総合＞(36.0%)、＜文系単科＞(34.1%)、＜理系単科＞(22.6%)、＜医・歯・薬・保健系単科＞(20.3%)で、最も高い値を示した。これに続く「認証評価機関が相互評価し合う仕組みを構築」を強く支持したのは、＜医・歯・薬・保健系総合＞(24.1%)、＜文系総合＞(18.9%)であり、その次に支持を集めた「認証評価機関の緩やかな連携組織である『認証評価機関連絡協議会』の充実を図り、同協議会を介し認証評価機関へのメタ評価を定期的に実施」の項目で高い割合を示したのは、＜理系単科＞(19.4%)、＜理系総合＞(16.0%)であった。

ところで、現在、統一的基準の下で認証評価プロセスを運用することや認証評価機関を統合する可能性を、文教当局が模索しているとの話も伝わっているが、これに賛同する意見は、設置学部等の分野の如何を問わず大学の間で、さほど強くは浸透していない状況のようである。しかしその値は決して高くないとは言え、そうした政策に比較的高い賛意を示す分野（の大学）も存在した。これを具体的に見ていくと、前者の「国の下で評価基準、評価指標が示され、それを各認証評価機関が活用する」を支持したのは、その値が高い順に、＜文系単科＞(17.1%)、＜文系総合＞(13.2%)、＜医・歯・薬・保健系単科＞(11.9%)であり、後者の「既存の認証評価機関を統合した新たな認証評価機関の下で、認証評価を一元的に実施する」を支持したのはその値が高い順に、＜医・歯・薬・保健系単科＞(15.3%)、＜文系単科＞(12.2%)であった。

以上見たように、[分野別の大学回答]の結果を見る限り、認証評価の自律性の確保を支持する意見が全体的な趨勢であることが改めて確認できた。ただその一方で、統一的な評価基準の確立、認証評価基準の統合、といったドラスティックな認証評価改革を指向する分野も一部に存在した。今回のアンケート結果で、そうした分野の有力な一角を占めるものとして明らかになったのが、＜文系単科＞、＜文系総合＞の大学であった点に留意が必要である。

【意義】

国が構想する新認証評価制度を視座に置きつつ、異なる認証評価機関の評価結果や評価基準・手続の同等性を確保する上で望ましいと考えられる方策についての問いに対し、「大学」全体の回答傾向を見ると、各認証評価機関の自助努力に期待する意見を筆頭に、その延長線上で、認証評価機関の相互連携体制の強化を通じてその評価能力を高めるべきである、とする意見が極めて優勢であった。一方で、認証評価に係る評価結果や評価基準・手続の同等性を確保するための仕組みとして、国による統一的な基準の下で個別の認証評価機関が評価を行う方式を支持する意見は 10%にも届かなかったのみならず、認証評価機関の統合や本部組織を核とするコンソーシアム方式の下での各認証評価機関による活動の実施を支持する意見はそれよりさらに少なかった。

これを受審機関別の大学の回答傾向について見ると、次のような特徴が認められた。

第１は、回答結果を見る限り、４認証評価機関の受審校の全てにおいて、「まずは各認証評価機関の手で、評価システムを改善し、認証評価の要請に応えていくべき」との回答割合が最上位を占めるとともに、JAQUE を除く３機関で、上記項目が他を大きく凌駕する値を示したことである。

第２は、JUAA と JIHEE は、ほぼ同様の回答傾向であったほか、NIAD も、前二者の回答傾向からそれほど乖離したものとはならなかった。のみならず、認証評価領域における国の大幅な関与を積極肯定する意見は、NIAD 受審校の間でもさほどの広がりを見せず、認証評価機関の自律性を尊重するとともに、自助努力によりその質保証機能の向上を期待する意見が、回答の大半を占めたことである。

第３は、JAQUE 受審校でも、認証評価機関の自律性を肯定する意見が上位を占めたとはいえ、評価能力の向上を具体的に実現するための仕組みとして、質問肢に挙げた３つの手法にそれぞれ相当程度の支持が集まったことに加え、当初の予想に反し、国が定めた評価基準に拠る認証評価活動の実施や「新たな認証評価連合組織（コンソーシアム）の下で、評価実務を遂行」することに賛同する回答が、10%に達しなかったとは言え、相当程度の割合を占めた。

さらに分野別の大学の回答傾向を見ると、各認証評価機関の自律性保障を前提に、その自助努力で評価能力を高めることに期待する意見が、＜医・歯・薬・保健系総合＞を除く他の全ての分野の大学で極めて優勢であった。もっとも、＜医・歯・薬・保健系総合＞の大学の場合も、「認証評価機関が相互評価し合う仕組みを構築」を強く支持した点で、認証評価機関の自律性に期待するという考え方に他分野との違いは見られなかった。なお、国が定めた評価基準に拠る認証評価活動の実施を肯定する意見、認証評価機関の統合を支持する意見が、＜医・歯・薬・保健系単科＞に加え、＜文系単科＞においても 10%を超える値を示したことに注目したい。

最後に、本アンケート調査における大学基準協会のこれからの認証評価活動のあり方を問うた質問に対する自由記述方式の回答結果のうち、当協会の自律性に期待する意見、国の大幅な関与を容認する意見のそれぞれについて、幾つかピックアップしたものを以下に列記する。

（大学基準協会の自律性に期待する意見）

- ✧ 「新たな評価制度」が国主導の認証評価へと変容することで、その評価結果が「私学助成」と連動し、最終的には大学の撤退を促す手段として利用されるのではないかということを懸念している。「新たな評価制度」には、誰もが納得できる明確な評価基準の提示が求められるのではないか。また、今後の認証評価機関の位置づけが不透明であるが、貴協会の「会員の自主的努力と相互的援助によって、わが国における大学の質的向上を図る」という設立理念は、今後も大切にしてもらいたい。
- ✧ ……大学基準協会には、「認証評価機関連絡協議会」等の場を積極的に活用し、国や他の認証評価機関と緊密に連携しつつ、段階的評価に関わる基準や評価項目のすり合わせ調整を働きかけていただきたいと考えております。また会員校が不利益を受けることのないよう、客観的かつ公平な評価の実現に向けた提言、制度設計への積極的な参画を強く期待いたします。……
- ✧ ……「国」よりも現場に近い機関として、存在している課題や社会のニーズを、実施する認証評価を通じて汲み取ることで、「柔軟に対応できる認証評価」のあり方を主導していくことを期待します。

（国の大幅な関与を容認する意見）

- ✧ 限られたリソースを活用する意味からも、認証評価機関の統合が求められる。
- ✧ Univ-map（ユニマップ）（仮称）などのデータベースの構築に関しては、学校教育法施行規則や「教学マネジメント指針」に基づく項目に加え、認証評価で必要となる全データを組み込み、評価時の個別提出を不要とする設計を提言していただきたいです。全大学が同一のフォームでデータを入力・管理する仕組みにすることで、大学間比較も容易になり、業務負担の軽減と評価の効率化が期待されます。
- ✧ 大学基準協会が今後も自分たちが認証評価をリードしていく心づもりであるならばそれを応援していくが、国に任せるのが良いと判断するのであれば、それも尊重する。……

第5章　大学機関別評価と学位プログラム別評価の調和と相克

第１節　大学機関別評価の立場から

山極　伸之（佛教大学）

はじめに

認証評価に機関別認証評価と分野別認証評価という二つの方法があることは周知であるが、わが国の場合、専門職大学院認証評価および日本技術者教育認定機構（JABEE）や医・歯・薬・看護・獣医等の保健分野で行われてきた第三者評価を除くと、すべて機関別認証評価として機関単位で評価が行われてきたという経緯がある。この点は、例えば欧州において分野別評価を試行的に実施し、それを経験値として蓄積した上で大学が内部質保証を行い、その結果について機関単位で外部評価を受けるという形へ展開していったケースとは異なるものであり[1]、そもそも 2004 年の認証評価の導入そのものが、機関別認証評価を受けることをすべての大学に課すものであったことに端を発している。

その 2004 年の認証評価制度導入から既に 20 年あまりが経過し、７年サイクルの認証評価も大学基準協会では第３期を終え、第４期がスタートしている。この間に社会情勢そのものが大きく変容していくのに伴い、認証評価を取り巻く社会環境も、そして認証評価の制度そのものも相当の変化を遂げてきた。認証評価制度の導入とその後の改革・変容がいかなる政治情勢や政策論議を経て形成されてきたのかについては、本報告書の第２章で松坂によって詳細な検証がなされている[2]。また、今後の認証評価の在り方について中央教育審議会が「我が国の「知の総和」向上の未来像～高等教育システムの再構築～（答申）」において提起した、新たな高等教育質保証の方向性については、同じく第３章で前田によってその読み込みと課題の抽出が行われている[3]。そこで、ここでは第２章・第３章で検証・確認された内容を踏まえながら、この 20 年間に大学基準協会（以下「協会」という。）が進めてきた認証評価について、特に大学機関別認証評価（以下「機関別評価」という。）の観点からあらためて検証を行い、機関別評価が果たしてきた役割や意義、ならびに今後に向けていま直面している諸課題について、長らく大学の現場で評価関連の実務を経験してきた立場から私見をまとめてみたい[4]。

---

[1] 林(2020), p.16.

[2] 松坂，前掲「2．認証評価精度の創設とその後の制度改革の目的・手段と大学基準協会の評価活動」.

[3] 前田，前掲「3．中央教育審議会「我が国の「知の総和」向上の未来像 ～高等教育システムの再構築～（答申）」に見る今後の高等教育質保証の方向性」.

[4] 本稿で認証評価全体を指す場合には「認証評価」の語を用い、特に機関別認証評価を指す場合には「機関別評価」の語を用いることとする。

1. 大学基準協会における認証評価の変遷

1947 年の創設以来、協会が独自に大学のあるべき姿を定めた大学基準に基づき、会員校相互によるピアレビューでの評価を実施してきた。2004 年の機関別評価の義務化に際して、認証評価機関としての認証を文部科学大臣から受け、第 1 期から始まる 7 年サイクルの評価ごとに、中心に据える目的を明確に掲げて実施するとともに、その目的を進化させ高度化させていくことで、一貫して大学の自主的な教育研究活動の改善・改革を支援することを理念として掲げ、評価に関わるさまざまな取り組みを推進してきたと言える。ここでは、各期に掲げられた目的を踏まえながら、協会の機関別評価に対する姿勢を確認していく。

(1)第1期(2004～2010 年度)の認証評価

認証評価がスタートした第 1 期において、協会が掲げた評価テーマは「自己点検・評価の実質化」であった[5]。協会は、認証評価制度がスタートする以前より、大学基準による会員相互の評価を実施していくにあたって、大学の自己点検・評価を基盤とし、その結果を用いて評価を行う方法を確立し、それを実質化する方向で評価活動を展開してきた。従って、認証評価が導入された最初のサイクルにおいては、個々の大学が教育研究活動を改善・向上させていくために、まずは自己点検・評価活動を行うことと、その実質化に焦点が当てられたのは自然な流れであったと言える。

協会による第 1 期の認証評価においては、機関としての大学全体の自己点検・評価のみならず、学部学科といった大学内の各分野における自己点検・評価の実施も同時に求められていた。協会は、この点を「専門分野別評価と全学的事項評価の総合的評価」と位置づけ、評価体制についても、学部・研究科などの専門分野について評価する分科会と管理運営、事務組織、図書館など大学全体に関わる事項について評価する分科会とを設ける体制であった[6]。従って、実際には第 1 期の認証評価は機関別評価であると同時に、学部・研究科単位の評価を行うという点で、プログラム別評価の要素をもった評価が重なり合う形で行われたと見るべきである。冒頭で触れたように、プログラム単位での認証評価についての蓄積を持たずに機関別評価からスタートしたわが国の認証評価制度ではあるが、実際の認証評価の現場でプログラム別の評価が全く意識されずに動き出したわけではないことには留意する必要がある[7]。

筆者の本務校が 2006 年に第 1 期の認証評価を受審する際、筆者は自己点検・評価の実施と報告書の作成に関する実質的な実務を担う学内チームの一員となった。その際には、すべての学部学科ならびに附置機関等において自己点検・評価を実施し、その結果を踏まえながら協会の求めるすべての評価項目に対して、同じく協会が提示している指標を可能な限り活用しつつ、報告書の作成を行った経験がある。報告書は当時の評価基準ごとに細かく設定された点検・評価項目を網羅していく方針で作成され、具備することが必須不可欠なものと

---

[5] 大学基準協会(2007)『大学評価ハンドブック』.
[6] 大学基準協会(2017), p.41.
[7] 林(2020), p.17.

具備することが高度に望まれるものとで約 200 項目、具備することが望ましいものが約 180 項目、合計で約 380 項目を取り上げた、総頁数 468 頁という膨大なものとなった。そこに至るまでに相当な時間と労力を費やすことになったのは当然であり、おそらく同様の状況が第１期を受審したすべての大学において繰り広げられたと思われる。

初めて行われたわが国の認証評価が、機関別評価と謳いながらプログラム別評価の要素も併せもった自己点検・評価作業も伴うものであったことが、実は「評価疲れ」と称される第１期終了後に湧き上がった問題意識の直接的な原因の一つであると筆者は考えている[8]。そしてこの問題が、第２期以降の認証評価の在り方を決定づける最大の要因となったことも、大方の認める所であろう。しかし、第１期に続いて第２期、第３期と認証評価の受審を重ねていく大学現場での実務経験、ならびにレビュアーとして評価者も務めた経験から見た場合、第１期の認証評価方法において課題とされ、その結果として変更されることになった部分に、実はもう少し慎重に考えて対応すべき重要な要素が含まれていたのではないかと思われる。この点については次の章で改めて取り上げたい。

(2)第2期(2011～2017 年度)の認証評価

上述の通り、第１期の認証評価を受審した多くの大学で発生した「評価疲れ」への対応という課題が、第２期以降における認証評価の方向性を定める上で重要なポイントの一つとなった。この点については、文部科学省ならびに中央教育審議会（以下「中教審」という。）においても政策議論の中心となったが、とりわけ認証評価機関においては実際の認証評価システムと直結する課題であった。

協会の場合、第２期の認証評価は「内部質保証システムの構築」と位置づけられ、第１期において重点とされた自己点検・評価の実質化のみならず、大学自らが教育研究活動の質を保証することと、そのために大学内に質保証のための仕組みを構築し、それを機能させることを確認する方向へと展開していくこととなった[9]。そのために評価基準の構成そのものが改定され、内部質保証を基準の中心に位置づけ機関としての大学の取り組みを内部質保証の観点から確認する形へと改められた。

この転換は、一つには「評価疲れ」に代表される大学現場の負担軽減という目的から、評価基準の数を減らすという形で構築されることとなったが、もう一つには学部・研究科といったプログラム単位での質保証は大学自身に委ね、認証評価に際してはあくまでもそれらを包括する機関、すなわち大学全体でのＰＤＣＡサイクルの構築とその機能性を重視して評価を行っていくという理由から、この形式へと展開されることとなった。結果として、第２期の認証評価においては機関別評価としての性格が一層強くなり、第１期に併せもって

---

[8] 勿論、原因はそれだけにとどまるものではなく、様々な要素が絡み合ったものであることは言うまでもない。また、「評価疲れ」に対する学問的分析が必要であることについても、戸田山によって重要な指摘がなされている。戸田山(2024).

[9] 大学基準協会(2009)『新大学評価システム ガイドブック―平成 23 年度以降の大学評価システムの概要―』.

いたプログラム別評価の要素を含みもった自己点検・評価については、その実施が前提とされてはいたものの、大学現場においては第１期のような形で提示する必要はないと受けとめられるようになり、協会の意図と大学現場の受けとめに乖離が発生することになったと思われる。

一方で、国の設置認可における規制緩和の結果として、設置計画や履行状況調査における不備など、設置に関わり多くの問題が発生する状況となった。このような現状に対応する必要性から規制強化の流れが強まり、認証評価においても関係法令への適合を確認することが強く求められることになる。その流れは第３期にも継承され、本来、協会が掲げていた「大学の理念・目的に沿った成果の達成状況に対する評価」という理念（理念そのものがなくなったわけではない）よりも、関係法令に適合していることを明示することを大学現場が重視する方向へとさらに進むことになっていったと言えよう。

(3)第3期(2018～2024 年度)の認証評価

このような流れを経て、協会の第３期認証評価においては、第２期で確認した内部質保証のシステムが実際に有効に働き、機能しているかどうかを見る「内部質保証の有効性・機能性」に着目した評価が展開されることとなった[10]。この展開は、基本的に第２期の延長線上で内部質保証の取り組みの高度化を目指す流れであり、大学が自らの教育研究活動の質を向上させ、社会に対して大学の説明責任を明確に果たしていくことを求めるものでもあった。

あわせて、第２期より内部質保証の取り組みの中では、とりわけ教育活動を評価する際の基盤にいわゆる「３つのポリシー」を位置づけ、これらの明確化とポリシーに定められた成果の達成状況を確認する形での評価が展開されていく。これと同じ流れは、例えば中教審においても展開され、第３期の認証評価に向けては内部質保証機能を重視した評価制度への転換が強く求められ、その際には各大学が「３つのポリシー」に基づく質保証の取り組みを行うことの重要性が示されている[11]。

このような流れも踏まえて、協会は第３期において、大学全体として「３つのポリシー」の整備（３つのポリシーを連携させて定め、周知すること）、ポリシーに基づく教育のＰＤＣＡサイクルの構築とマネジメント、教育活動の成果の検証（学習成果の測定や評価など）、さらには検証結果を用いた教育の改善・向上に取り組んでいることを重視して評価を行うこととなった。その意味では、大学の各学位プログラムにおける質保証の取り組みを前提として評価システムを構築したのであるが、学位プログラムごとの学習成果を直接的に評価することは行わず、あくまでも大学全体として学習成果をいかに捉え、教育の改善・向上にどのように取り組んでいるのかについて、機関として評価する姿勢を堅持したものである。

この点には、第２期から第３期にかけて（そして第４期も同様に）、大学の各学位プログ

---

[10] 大学基準協会(2017)『大学評価ハンドブック』.
[11] 中央教育審議会大学分科会(2016)『認証評価制度の充実に向けて』.

ラムの学習成果は大学自身が把握・評価し、その結果を活用することで教育の改善・向上を大学自ら進めるものであり、各プログラムの学習成果そのものを第三者が評価するものではないという協会の一貫した姿勢が現れていると言える。しかし、そのような学位プログラムごとの質保証や、教学マネジメントへの適切な対応を、すべての大学現場に求めることは、実際には「高いハードル」であるということも再認識する必要があるのではないだろうか。それが、実際に大学で認証評価の実務に関与してきた経験から、そして協会の評価分科会委員として第２期末から第３期全体にわたりピアレビューの現場にも参画してきた者としての偽らざる感想である。この点については、次章でもう少し掘り下げてみたい。

2. 第1期から第2期への転換がもたらしたもの

前章で触れたように、第１期から第２期にかけて認証評価のシステムは大きく変化した。その内容について、いくつかの観点から確認してみたい。

(1)大学基準と評価項目の推移

まず、大学基準そのものが項目的にも内容的にも変えられたが、その背景には内部質保証の概念の導入と評価項目の簡素化という二つの側面が存在する。まず、第１期について振り返ってみると、大学基準は以下の通り 15 の評価基準・評価項目からなるものであった[12]。

1　理念・目的（2-3）
2　教育研究組織（2-3）
3　教育内容・方法（36-81）
4　学生の受け入れ（20-29）
5　学生生活（6-17）
6　研究環境（7-19）
7　社会貢献（3-13）
8　教員組織（11-27）
9　事務組織（6-12）
10　施設・設備（8-6）
11　図書・電子媒体等（2-5）
12　管理運営（7-15）
13　財務（6-8）
14　点検・評価（4-8）
15　情報公開・説明責任（3-4）

第１期の場合、以上の主要な評価項目のもとで、更に細かく評価項目が細分化され設定されており、加えて評価項目に応じた評価の視点が提示され、この視点が評価を実施する際の指標となるものであった。上記の表の各項目に付されている（　）内の数字は、それぞれの評価基準における評価項目の数と評価の視点の数、すなわち（評価項目数-評価の視点数）を示している。合計すると、第１期については、(123-259) つまり主要点検 15 項目のもと、具体的な評価項目数は 123、細分化された評価の視点数は 259 を数えるものであった。

このような枠組みのもと、すべての項目について受審大学は自己点検・評価を実施し、その結果をまとめて報告書として提出して認証評価を受審する必要があった。協会の第１期

[12] 大学基準協会(2017), p.41.

認証評価は、これら 15 項目すべてを網羅した自己点検・評価に立脚した「包括的な評価」であることが特徴の一つとして位置づけられる。従って、受審大学は設置しているすべての学部・研究科における教育、研究、管理運営などに関して、大学全体での共通基準として設定されているものを除き、上記の通り多数・多岐にわたる評価項目について自己点検・評価の実施と報告書の作成を行う必要がある。そうして大学から提出された報告書に示された結果を機関全体として包括的に捉え、認証評価が行われるという形式であった。さらに、具体的な自己点検・評価の実施と報告書の作成に向けて、協会は点検評価項目ごとに細かな評価における留意点（妥当性や適切性として見るべき点）を定め、あわせて具体的な評価の指標も提示した。また、すべての事項に関して、①具備することが必須不可欠なもの、②具備することが高度に望まれるもの、③具備することが望ましいものという三段階のレベルを設定するものであったため、実際に現場で行う評価の項目数は、視点数の 259 をはるかに越えるものとなった。全体で 500 あまりの具体的な点検評価項目を提示して、最終的には受審大学にどこまで点検評価を実施するのかの判断を委ねるものであった。結果として、設置している学部・研究科の数が多い大学については、報告書の分量は膨大なものとなり、その作成に向けて費やされる労力と時間の膨大さが「評価疲れ」と呼ばれる第 1 期認証評価の特徴の原因の一つとなり、第２期の認証評価の在り方を変容させる要因ともなったと言える。

第２期を迎えるに際して、このような状況を踏まえながら協会は評価基準・評価項目の大幅な改定を行った。それは以下の通りである[13]。

1　理念・目的（3-5）
2　教育研究組織（2-3）
3　教員・教員組織（4-10）
4　教育内容・方法・成果（①教育目標、学位授与方針、教育課程の編成・実施方針、②教育課程・教育内容、③教育方法、④成果）（12-30）
5　学生の受け入れ（4-7）
6　学生支援（4-9）
7　教育研究等環境（5-12）
8　社会連携・社会貢献（2-5）
9　管理運営・財務（①管理運営、②財務）（6-18）
10　内部質保証（3-9）

この改定にあたっては、大学基準の中に「内部質保証」の項目を設定し、大学が自らの組織運営と諸活動の状況について情報を公開し、説明責任を果たしていくことが、質の保証および質の向上といった観点から重要であるという考え方が中心に据えられている。あわせて、大学の質保証の第一義的責任は大学自身にあるという立場から、大学の学部・研究科に

[13] 大学基準協会(2017), p.41.

おける各プログラムの自己点検・評価は大学自身が行うものと位置づけ、機関としての大学の取り組みを内部質保証の観点から確認する形で認証評価を実施することに改められたのである。

その際、第1期に顕著にあらわれた「評価疲れ」への具体的な対応策として、評価項目の見直しが行われ、評価項目を大幅に削減し、重要な点検・評価項目が精選されることで、結果として評価基準・評価項目ともに15から10へと減少し、上記の形となった。先の第1期の場合と同様に（評価項目数-評価の視点数）を確認すると、合計では評価項目数が45、評価の視点数が108となり、いずれも第1期の4割程度の項目数へと縮減された。あわせて、第1期では「具備することが必須不可欠なもの」といった形で示されていた「評価の視点」が、あくまでも大学が自己点検・評価を行う際の手がかりや根拠になるものと位置づけられ、大学に判断を委ねる部分が拡大したと言える。

このような大幅な変更は、第3期以降の将来的な展開も視野にいれた、第2期として目指すべき目的の明確化と、第1期において発生した諸課題への対応という必然的な要因に基づくものであった。また、第1期において自己点検・評価の形骸化が問題とされたことにより、自己点検・評価の充実と大学教育の実質化が求められた結果でもあった。しかし、そのような理念に基づく改革の意図を正面から適切に受けとめ、意図に沿った方向へと転換できた大学現場は実際には多くはなかったのではないか、というのが筆者の正直な実感である。

(2)大学基礎データの推移

認証評価の開始以来、一貫して協会は各大学の自己点検・評価の根拠資料として、大学基礎データの提出を求めてきたが、ここにも第1期と第2期における変化が存在する（当然、第3期、第4期についても変化がある）。第1期について報告が求められた基礎データは次の通りである。

Ⅰ　教育研究組織
Ⅱ　教育内容・方法等
Ⅲ　学生の受け入れ
Ⅳ　教員組織
Ⅴ　研究活動と研究環境
Ⅵ　施設・設備等
Ⅶ　図書館および図書・電子媒体
Ⅷ　学生生活
Ⅸ　財務（私立大学のみ）
Ⅹ　情報公開・説明責任

これらの項目のもとにさらに細分化された事項が設定され、それぞれに定められた様式

の表が提示され、全部で 48 の様式からなる表の作成と提出が必要であった。これが第２期では簡略化され、次のような様式となる。

Ⅰ　教育・研究組織
Ⅱ　教員組織
Ⅲ　学生の受け入れ
Ⅳ　施設・設備等
Ⅴ　財務（私立及び国立・公立大学法人の場合）

これで明らかなように、提出が求められる大学基礎データについても大幅に縮減が行われ、最低限必要なデータのみに絞られている[14]。大きく括られる項目が減ったからといって提出すべきデータの様式などがすべてなくなったというわけではないが、第１期に比べると評価項目にあわせて精選されたものとなった。

(3)評価体制の推移

評価を行う評価者の体制についても、第１期と第２期とでは大きな変化があった。先述した通り、第１期の認証評価を協会は「専門分野別評価と全学的事項評価の総合的評価」と位置づけ、包括的に機関の評価を行った。その際には、学部・研究科といった専門分野ごとに評価を行う専門評価分科会を、学部・研究科の設置数に応じて設ける体制をとり、加えて機関としての大学全体を評価する全学評価分科会を別途設ける体制としていた。従って、例えば３学部３研究科の大学について評価を行う場合、専門評価分科会ごとに３名ずつで合計９名、これに全学評価分科会４名が別途必要となるので、全部で 13 名が必要となり、学部・研究科を多数抱える大学に対しては大勢の評価者が必要な体制であった。ピアレビューによって評価を行うという方針は、協会が認証評価機関となる前から重視している基本姿勢で、大学の教育研究活動に直接責任を負っている大学の教職員がそれぞれの知見や見識を活用することで、的確な評価を行うことが可能であるとの考えに基づくものである。しかし、第１期の実施体制のままでは、レビュアーを確保するだけでも大変である上に、レビュアーの資質を均等に保ち、公平な評価を実施することは極めて困難でもあった。

その結果、第２期においては、学部・研究科の教育研究活動の質の保証は大学自らが責任を負うという方向性のもと、評価を行う体制においても専門評価分科会を廃止し、一つの大学に対して一大学評価分科会を設置して評価を行う体制へと改められた。この大学評価分科会は教員４名、職員１名からなる５名で構成することが原則とされた。これにより評価体制はコンパクトなものとなり、関与するレビュアー数も大幅に削減されることとなった。一方で、この体制は専門分野別評価を実施しないことと表裏であり、質の保証と質の向上を大

[14] ただし、第２期のスタート年にあたる 2011 年度だけは、必要に応じて任意で提出を行う「大学基礎データ（参考)」が別に提示されており、その内容は第１期の内容と類似したものとなっていた。大学基準協会（2010)『大学評価ハンドブック 2011（平成 23）年度申請大学用』.

学が負うべきであるという質保証重視へのシフトの結果、機関としての評価のみを行い、専門分野における質の保証と質の向上に対する評価は大学に任せるものとなったのである。この方向性は第３期においては更に精鋭化されていくことになり、大学における専門分野に関する第三者評価の必要性が議論されにくい状況を生み出すことになったと言えるのではないだろうか。

(4)達成度評価と水準評価

協会の第１期認証評価の特徴の一つとして、「達成度による評価」と「水準による評価」の二つの観点を組み合わせて行った点が挙げられる。達成度評価は、大学がそれぞれ掲げる理念・目的・教育目標を重視し、どのような目標が設定され、その目標を達成するためにどのような取り組みを行い、目標がどれだけ達成されているのかという度合いを評価するものである。これは協会が一貫して堅持し続けてきた基本理念であり、大学はそれぞれに設立の理念や目的、目標も異なるもので、その目的や目標に向かって努力し、課題を解決し、大学が向上していく取り組み、それらを支援していくために達成度評価が設定されていた。ただし、大学の理念・目的・教育目標が安易に達成可能なものとして設定されていた場合、大学としての質の保証という観点からすれば適切なものとは言えなくなる。そこで、大学基準に照らして一定の水準にあることと、その水準を維持するだけでなく、さらに質を向上させていくことができるかどうかをはかるものとして水準評価も合わせて行うものとなった。

この２つの評価については、第２期以降、特に特徴として取り上げられることは少なくなったように思われる。そもそも、理念や目的、教育目標の達成をどのようにはかるのかは難しい課題である。ほぼすべての大学が学則の冒頭に建学の理念と人材養成の目的を掲げているが、それらの多くは抽象的な目標であり、容易にはかることができない定性的な目標が多いと言えよう。学部や研究科の設置理由にしても、多くは大学の建学の理念に基づいて各専門分野における人材養成を謳うものであり、定量的にはかることが難しい内容である場合がほとんどであった。そのような中、中教審の「学士課程教育の構築に向けて（答申）」において、「学位授与方針」「教育課程の編成・実施方針」「学生の受け入れ方針」という、いわゆる３ポリシーを策定し、そのもとで学位プログラムの運営を行うことが明示された[15]。これにより、第２期の認証評価においても３ポリシーの策定とそれに基づく教育活動の展開が適切に実施されているのかについて、自己点検・評価を通じて評価を行う方向へと舵がきられ、達成度評価という表現から３ポリシーに基づく教育活動の評価へと移行していったと言える。

一方で、政府の規制緩和による影響などもあり、大学の水準については杜撰な設置計画の提出や、設置計画履行状況調査における問題の頻出など、規制を強化する流れが生まれたため、認証評価においても大学設置基準の関係法令に適合しているかどうかを確認していく必要性が高まっていくことになった。結果として、当初は大学基準に照らして適切な水準を

[15] 中央教育審議会（2008）「学士課程教育の構築に向けて（答申）」.

評価していたものが、設置基準の関係法令への適合性をチェックしていくといった方向性で認証評価も行われていくようになったと言える。

このような方向性の変化は、達成度評価や水準評価が目指したものと内容的には同種のものであると見ることができるが、実際の大学現場では、ポリシーを整備することや関係法令への適合が第一義的に優先され、協会が目指している崇高な理念を見えにくくさせているように思えてならない。

3. 大学基準協会における機関別認証評価の効用と課題

ここまで、協会が行ってきた第１期の認証評価の具体的な内容をあらためて確認しながら、第２期との相違点について整理を行ってきた。実際には、この後に第３期の認証評価が実施され、既に第４期もスタートを切っている。従って、機関別評価全体を検証するためには、第２期から第３期へ、第３期から第４期への変遷についてもあわせて見る必要があるが、ここでは筆者の個人的な経験に基づいて前述した第１期と第２期の比較を通じて確認できる、機関別評価の効果と効用および現状の問題点について私見を述べてみたい。

(1)専門分野別評価の廃止による影響

第１期から第２期への最大の変更点は、専門分野別評価を廃止した点にある。上述の通り、様々な課題や要因が背景に存在するため、この方向転換には相当の議論が積み重ねられている。実際、協会は大学評価企画立案委員会のもとに機関別認証評価検討ワーキング・グループならびに専門分野別評価検討ワーキング・グループを設置し、2008 年度から 2010 年度にかけて集中的に議論を行い、第２期の認証評価システムに向けた改革を実施した。その間、議論に関わられた関係者の尽力にはもちろん敬意を表するものであるし、最終的な判断も第２期以降の将来を見据えた中長期的な展望に基づくものであったと理解すべきである。しかしながら、専門分野別評価をやめ、機関別認証評価へと先鋭化したことによって、第１期に存在した、大学現場にとって必要な要素が第２期には大学の自主的な取り組みに任された結果、大学が正しく第１期の形を継承することができなくなったのではないかと思われる。

その最大のポイントは自己点検・評価を行うにあたって必要な、大学の実務現場における「わかりやすさ」にあったのではないだろうか。冒頭で触れたように、第１期、第２期の認証評価受審にあたって本務校である大学の自己点検・評価の実務を担う立場にあった筆者は、自己点検・評価の実施ならびに報告書の作成に膨大な時間と労力を費やした者の一人である。前章で確認した通り、第１期においては、評価項目、評価に向けた視点、評価のための指標などがあらかじめ細かく設定されており、その際に求められる根拠資料についても明瞭であった。従って、必要とされる作業量も多く、時間も労力も求められるものではあったが、具体的に何を行えばよいのかが分かりやすかったという印象がいまも強い。これは筆者のみの感想ではなく、第１期、第２期ともに一緒に認証評価受審の業務を担った担当職員とも共有している内容である。

その理由は２つ考えられる。１つは、協会があらかじめ設定していた自己点検・評価のための手引きが細部にわたって丁寧に準備されていた点である。初めて認証評価に向けた自己点検・評価を実施する大学現場にとって、第１期のガイドはきわめて分かりやすいものであった。もう１つは、専門分野別評価を伴うため、すべての学部・研究科で同じように自己点検・評価を実施することの必要性が共有しやすかった点にある。これも初めての経験であったため、容易に共通理解が得られたわけではないが、学部や研究科がそれぞれに自己点検・評価と向き合う必要性については理解が得られやすかったと言える。このような分かりやすさが、結果として膨大な作業量を産み出すことになったのは皮肉なことと言わざるを得ない。結果として、評価項目があまりに詳細に設定されすぎていたことや、評価項目間での系統性が十分には確保されていなかったこと、大学基礎データの提出も含めた多岐にわたる資料の要求など、大学にとっても協会にとっても負担が重すぎるとの判断から第２期には評価項目が大幅に縮減されたが[16]、大学現場にとっては残念ながらそれは分かりにくい変更であった。

内部質保証の重要性や機関別評価の必要性は言うまでもないし、専門分野の質保証が第一義的に大学の責務であることは十分に理解しながらも、専門分野に関する質保証の部分を大学に委ねることで、大学現場においては学部・研究科の自己点検・評価の必要性が理解しにくくなってしまった。そして、新たに浮上した「内部質保証」に対応することが優先され、学部・研究科の自己点検・評価の重要性が残念ながら置き去りになっていったのではないだろうか。

第２期から第３期以降についても、大学現場ではこの点が継承されていったように思われる。大学として質保証のシステムの構築とその実質化が求められたため、それに対して大学全体として質保証体制を整えるが、仕組みはあるものの全体として機能的には稼働はせず、現場レベルでのＰＤＣＡが実質化しない、つまり質保証システムが形式化している大学は多いのではないだろうか。

第２期、第３期の評価によって、大学における自己点検・評価への取り組みの定着と、大学が自ら質保証に責任を持つことへの理解は格段に進歩した。実際に、一定の大学においては、自己点検・評価の実施が定着し、それらに基づく質保証の取り組みも大いに進展し、課題が実際に改善された事例や、長所がクローズアップされさらに特徴的な取り組みへと発展している事例なども多数報告されている。その意味では、協会が目指した第２期、第３期の認証評価の目的に沿った成果が現れており、大いに評価されるべきであろう。しかし、残念ながらそのように質保証の取り組みを実質化し、大学の改善・改革に結びつけることができている大学は必ずしも多くはないと捉える必要があり、そのように実質化に結びつけることはできず、形式的に体制を整え、認証評価をクリアするのが精一杯の大学が一方に多数存在し、質保証に関わる取り組みの二極化が進んでいるというのが実状であると言わざるを得ないのではないだろうか。

---

[16] 大学基準協会(2017), p.39.

このような状況の中で、中教審の「我が国の「知の総和」向上の未来像～高等教育システムの再構築～（答申）」がプログラム別評価にシフトする方向性を提示した。しかし、機関別評価の形式化といった問題に対しては、改めて第１期のように機関別認証評価と専門分野別評価を同時に稼働させる仕組みや方法を考えることの方が重要なのではないかと思われる。

(2)レビュアーの数と質の確保

評価は誰が行うのか。これも重要かつ悩ましい課題である。第１期の評価体制においては、きわめて多数の評価者が必要とされた。この体制で評価者数を確保しながら、レビュアーとしての質も担保していくのは容易なことではない。そのため第２期以降においては、機関別評価へのシフトとあわせて、コンパクトな評価体制へ移行することとなった。この体制は現在の第４期においても継承されている。

ピアレビューの理念は尊重に値するものであるが、それに基づいた評価体制を第１期の形で継続していくことは現実的に困難であった。では、体制をコンパクトなものへと変えた第２期以降の評価体制は万全なものとして機能しているかというと、そこにも種々の課題があると言える。この点については、別の論考で触れているが[17]、第２期の最後から第３期全体にわたって、筆者は分科会のレビュアーとして実際の評価現場に参画し、評価作業を行ってきた。その経験を通じて、現状のレビュアーの資質や認証評価に対する理解度には、残念ながらばらつきがあると言わざるを得ない。評価者のマニュアルを整備し、レビュアーの研修にも務めている協会の努力には頭が下がるが、残念ながらそれによっても同質のレビュアーを常に一定数確保するのは困難な状況にある。現状では協会への加盟大学にレビュアーの推薦を任せる形をとっているため、初めて評価作業に携わるレビュアーが常に一定数含まれることになる。そのような評価者が内部質保証や機関別評価といった仕組みに直ちに精通し、同質の評価を行っていくことは容易なことではない。評価における同質性を担保するために、マニュアルの整備だけでなく、評価のポイントやレビューの内容に関しても丁寧なガイドや具体例が用意されることによって、評価のプロセスや評価結果が画一化していくという新たな問題も顕在化してきている。

そもそも、各大学の理念・目的を尊重し、その理念・目的を実現するための取り組みに対して評価することを協会は基本方針としている。これを明確に示していたのが達成度評価であった。しかしながら、そのような理念・目的の達成度を評価していく場合、何を根拠とし、どのような指標によるのかを明確化しなければ、評価は恣意的なものになってしまう可能性がある。それぞれの大学の独自性をどのように捉えて評価するのか、その際に公平性をいかにして保つのか、それを行うことができる評価者をどうやって準備するのか。この問題は、結局のところ評価に必要とするコストの問題に直結していくことになる。そうではあっても、それぞれの大学の理念・目的を考慮することなく、数値によって示される大学の現況

[17] 山極(2024).

に対して評価を行うことは、大学の存在意義そのものを否定することになるのではないだろうか。大学の自主性・自立性を重んじるとともに、法令に左右されない個性的な取り組みを正しく評価していく姿勢は堅持されなければならない。そして、認証評価が形式的・画一的なものにならないためにも、あらためて機関別評価と専門分野別評価の融合について考えるべきではないだろうか。

おわりに

以上、協会における機関別評価の全体的な変遷を振り返りながら、あわせて現状における問題点について、特に第１期から第２期の認証評価への変化といった観点に注目して私見を述べてきた。既にスタートしている第４期の認証評価は、第１期から第３期にわたる経緯と経験、その結果や振り返りを経て形成されてきたものであり、その意味では必然的に現在の形になっていると受けとめる必要がある。一方で、今後の認証評価の在り方について中教審が「我が国の「知の総和」向上の未来像～高等教育システムの再構築～（答申）」において提起した、新たな高等教育質保証の方向性は、これまでの認証評価の経緯を十分に踏まえて議論を重ねた結果に基づくものではないように思われる。そのような中で、３期にわたって実施されてきた認証評価を振り返り、第４期からさらに先に位置づけられる将来的な評価の在り方を考える際には、あらためて第１期の認証評価について再検討する必要があるのではないだろうか。

第１期から第２期への移行に際して、協会は大学評価システム変更の主眼が、大学と評価機関（協会）双方の負担を軽減しつつ、大学評価のさらなる実質化を目指したところにあるとしている[18]。その上で、協会の認証評価は、あくまでも大学の改善支援や質的な向上に貢献しうるものであることを指向しようとしていた。そもそもの出発点として、大学基準協会の設立理念には「大学の自治の維持と課題改善の促進」があった。たとえ法令に基づく認証評価機関として評価を行うという立場にあっても、協会の設立理念は堅持されなければならない。

一方で、機関別評価と専門分野別評価を今後どのように位置づけて実施していくのかについて、我々はあらためて議論を行うべき時期に至っている。第１期の認証評価において行われていた学部・研究科への評価は、純粋な専門分野別評価と同一のものではなかったが、第２期以降に専門分野別評価への取り組みが進展しなくなっていった経緯を踏まえると、第１期の学部・研究科に対して行われていた評価を見直しながら、現在求められている学位プログラム別評価の在り方と実施方法、さらには専門分野別評価の位置づけと実施について、機関別評価との両立を視野に入れながら検討を行わなければならない。現状の機関別評価が多くの課題を抱えていることは間違いないが、第１期から第４期にかけて継続されてきた営為が、大学に自己点検・評価と質保証という文化を芽生えさせ、定着させてきていることも事実である。従って、いま考えるべき点は、学位プログラム別評価と専門分野別評価

[18] 大学基準協会(2012), p.83.

をどのように具体化し、いかにして機関別評価と融合させていくのかということではないだろうか。

学位プログラム別評価にしても、専門分野別評価にしても、それを十全に実施していくことは容易ではない。文理融合が謳われる昨今の大学において学位プログラムならびに専門分野別評価をどのような基準で評価するのかは極めて難題である。日本学術振興会の各学問分野における定義等をもとにした評価実施の可能性が議論されていた時期もあったが、水準の設定も評価の実施も現実的には困難である。そのように見てくると、機関別評価と学位プログラム別評価・専門分野別評価は、現状では文字通り「相克」の状態にあると言わざるをえない。しかし、それでもなお大学の質保証の取り組みを着実に定着させ、実質化させていくためには、両者を併存・融合させながら、適切な評価を行っていくことができる仕組みの構築について検討・協議を行うことが不可欠であると思われる。

あわせて、評価における公平性の追求と独自性に対する適切な評価という二律背反するような命題への取り組みは、今後も続けていかなければならない。一方で、第３期に至って顕在化しつつある評価の形式化や画一化に対しても不断の改善が必要である。認証評価を適切に実施するためには膨大なコストが必要であることがあちこちで言及されている。この問題を解決していくことは容易ではないが、拙速に結論を急ぐべきではないことも明らかである。第３期の認証評価の全体的な総括を行いながら、あらためて機関別評価と専門分野別評価の両立についての議論を深めるべきであると考える。その際には、第１期の認証評価についてあらためて振り返りながら、すべての大学現場が自主的・自律的に自己点検・評価を実施し、質保証システムを実質化させることができる息の長い議論を着実に積み重ねていく必要がある。

参考文献

大学基準協会（2007）.『大学評価ハンドブック　2007（平成19）年度評価者用、2008（平成20）年度申請大学用』.

大学基準協会（2009）.『新大学評価システムガイドブック―平成 23 年度以降の大学評価システムの概要―』.

大学基準協会（2012）.『大学評価（認証評価）の有効性に関する報告書』, 2012 年.

大学基準協会（2010）.『大学評価ハンドブック 2011（平成 23）年度申請大学用』.

大学基準協会（2017）.『大学基準協会 15 年間の歩み（2002～2016）創立 70 周年記念誌』, 2017 年.

大学基準協会（2017）.『大学評価ハンドブック』.

中央教育審議会（2008）.「学士課程教育の構築に向けて（答申）」.

中央教育審議会大学分科会（2016）.『認証評価制度の充実に向けて』.

中央教育審議会（2024）.「我が国の「知の総和」向上の未来像～高等教育システムの再構築～（答申）」.

戸田山和久（2024).「認証評価制度の「評価」のためのプロレゴメナ」.『大学評価研究』第23号，2024年10月，pp.13-20.
林隆之（2020).「大学評価の20年」.『高等教育研究』第23号，2020年７月，pp.9-31.
山極伸之（2024)「認証評価の過去・現在・未来 -評価に関わった20年を振り返って-」『大学評価研究』第23号，2024年10月，pp.49-56.

第２節　学位プログラム別評価の立場から

長畑　誠（明治大学）

1. 本稿の背景と目的

学校教育法第 109 条第 1 項により、大学は「当該大学の教育研究等の総合的な状況について、政令で定める期間ごとに、文部科学大臣の認証を受けた者（以下「認証評価機関」という。）による評価（以下「認証評価」という。）を受ける」とされ、いわゆる機関別認証評価が義務付けられている。それに加え、専門職大学等又は専門職大学院を置く大学にあっては、同法同条第２項「当該専門職大学等又は専門職大学院の設置の目的に照らし、当該専門職大学等又は専門職大学院の教育課程、教員組織その他教育研究活動の状況について、政令で定める期間ごとに、認証評価を受けるものとする」とある。そして認証評価機関の認証に関する同法施行規則第 168 条第２項「専門職大学又は専門職大学院の課程に係る分野ごとに行うものとする」によって、分野別の認証評価が行われることが規定されている。

このように、大学（院）に対する法定の認証評価はすべての大学を対象とした機関別評価と、専門職大学・専門職大学院を対象とした分野別評価が並立している状況であるが、それとは別に、法定ではないが、学部レベルでの分野別第三者評価が工学（一般社団法人日本技術者教育認定機構による）、医学（一般社団法人日本医学教育評価機構による）、薬学（一般社団法人薬学教育評価機構による）、獣医学（公益財団法人大学基準協会による）、歯学（同）等において実施されている。また、「内部質保証」の観点では、2010 年に日本学術会議が「大学教育の分野別質保証の在り方について」を提言し、2012 年からは「大学の分野別質保証のための教育課程編成上の参照基準」の策定を開始し、2025 年 12 月現在で 33 分野に及んでいる。

こうした中で、中央教育審議会「我が国の「知の総和」向上の未来像～高等教育システムの再構築～（答申）」（2025 年２月 21 日）（以下「知の総和答申」という。）において、「学部・研究科等に応じた定性的評価を導入するとともに、これらに基づき在学中にどれくらい力を伸ばすことができたのかといった大学等の教育の質を数段階で示した上で公表」（21 頁）という提言がなされた。さらに、同審議会大学分科会の質向上・質保証システム部会のもとに設けられた「教育・学習の質向上に向けた新たな評価の在り方ワーキンググループ」による 2025 年８月 21 日付「ここまでの議論の整理」の中では、「新たな評価において「教育の質」について評価を行うに際し、養成すべき人材像やディプロマ・ポリシー等に照らして学生が必要な学修成果を上げられているかという点を可視化し、それに基づき、教育改善がなされているかという点に重きを置いた評価への見直しが必要である。そのためには、養成すべき人材像やディプロマ・ポリシーが掲げられている単位としての学位プログラムごとに評価を行う視点が必要である」（９頁）とされている。つまり、学位プログラムごと、或いは学部・研究科ごとの、特に「教育の質向上」に重点を置いた「分野別／学位プログラム別

評価[1]」の実施可能性ということが、議論の俎上に載せられている、ということになる。

本稿は、分野別の認証評価として既に 20 年近い歴史をもつ専門職大学院認証評価を事例として、分野別認証評価の現状や特徴、その課題について、機関別認証評価との比較や「教育の質向上」との関連性も含めて分析するものである。それによって、いま俎上に載せられている「学位プログラム別評価」の可能性や留意点の考察へとつなげていきたい。

2. 専門職大学院認証評価の現状

専門職大学院制度は、科学技術の進展や社会・経済のグローバル化に伴う、社会的・国際的に活躍できる高度専門職業人養成へのニーズの高まりに対応するため、高度専門職業人の養成に目的を特化した課程として、2003 年度に創設されたものである。学校教育法 99 条第２項で「大学院のうち、学術の理論及び応用を教授研究し、高度の専門性が求められる職業を担うための深い学識及び卓越した能力を培うことを目的とするものは、専門職大学院とする」と規定され、専門職大学院設置基準（以下「設置基準」という。）第２条においても「専門職学位課程は、高度の専門性が求められる職業を担うための深い学識及び卓越した能力を培うことを目的とする」とされている。こうした目的を達成するため、「実践的な教育を行うよう専攻分野に応じ事例研究、現地調査又は双方向若しくは多方向に行われる討論若しくは質疑応答その他の適切な方法により授業を行う（設置基準第８条）」とともに、修士論文作成が必須でない、必要教員数の３割以上は実務家教員で構成（法科大学院は 2 割以上、教職大学院は４割以上）、といった特徴がある。さらに 2019 年４月には関係業界や職能団体をはじめとした社会（「出口」）との一層の連携による人材養成機能の強化のため、「産業界等との連携により、教育課程を編成し、及び円滑かつ効果的に実施すること」を目的とした教育課程連携協議会の設置が義務となった（設置基準第６条の２）。

2025 年５月 1 日における専門職大学院の数は、121 大学、172 専攻に達している。このうち分野別では、ビジネス・ＭＯＴ系が 32 専攻、会計 12 専攻、公共政策６専攻、公衆衛生６専攻、臨床心理４専攻、その他が 24 専攻（福祉、観光、ファッション、デジタルコンテンツ、グローバルコミュニケーション、原子力、産業技術、病院経営等）、法科大学院 34 専攻、教職大学院 54 専攻であった（文部科学省「専門職大学院一覧（令和７年５月現在）」）。また在学生数は 2024 年度の統計で 22,253 名、うち社会人が 11,484 名（51.6％）となっている（文部科学省「専門職大学院制度の概要（令和６年 12 月）」）。

これら専門職大学院は５年ごとに認証評価を受けることになっており、その評価事項は平成 16 年文部科学省令第７号第１条３項で、「教育研究実施組織等に関すること」「教育課程に関すること」「施設及び設備に関すること」「学修の成果に関すること（進路に関するこ

[1] 現行の専門職大学（院）の認証評価では学校教育法施行規則第 168 条２項において「分野ごと」と記載されている一方で、前頁で紹介した「教育・学習の質向上に向けた新たな評価の在り方ワーキンググループ」の「ここまでの議論の整理」では「学位プログラムごと」の評価と記述されている。両者は厳密に考えると同じものではないが、本稿では現在行われている認証評価について「分野別」と表記し、今後の方向性等を議論する際には「学位プログラム別」と表記することとしたい。

とを含む)」「教育研究活動に関すること」と定められている。また同項には評価方法に「当該専門職大学院の課程に係る職業に就いている者又は当該職業に関連する事業を行う者による団体のうち、広範囲の地域で活動する者の関係者であって、当該職業の実務に関して豊富な経験を有する者」からの意見聴取を含めることが規定されている。

2024 年度末時点で、認証評価を受審した専攻は 160 研究科 162 専攻となっている（このほかに設置後５年以内のため未受審が９専攻)。一方、これらの評価を実施した認証評価機関は 12 団体である。各分野の専攻数と認証評価機関の一覧は表 1 の通りである。

表1　専門職大学院認証評価の現状

分野	専攻数	認証評価機関
ビジネス	32(国立11、公立4、私立16、株立1)	公益財団法人大学基準協会(25) 一般社団法人ABEST21 International(6)、未受審(1)
会計	12(国立2、公立1、私立8、株立1)	特定非営利活動法人国際会計教育協会会計大学院評価機構(7) 公益財団法人大学基準協会(5)
公共政策	6(国立5、私立1)	公益財団法人大学基準協会(6)
公衆衛生等	6(国立3、私立3)	公益財団法人大学基準協会(5)、未受審(1)
臨床心理	4(国立2、私立2)	公益財団法人日本臨床心理士資格認定協会(4)
法科	34(国立15、公立2、私立17)	独立行政法人大学改革支援・学位授与機構(18) 公益財団法人日弁連法務研究財団(10) 公益財団法人大学基準協会(6)
教職	54(国立47、私立7)	一般財団法人教員養成評価機構(54)
情報、創造技術、組込み技術、原子力	4(国立1、公立1、私立2)	一般社団法人日本技術者教育認定機構(4)
ファッション・ビジネス	2(私立) (同一研究科)	公益財団法人日本高等教育評価機構(2)
助産	1(私立)	一般財団法人日本助産評価機構
知的財産	1(私立)	公益財団法人大学基準協会
ビューティビジネス	1(私立)	一般社団法人専門職高等教育質保証機構
環境・造園	1(公立)	公益社団法人日本造園学会
グローバル・コミュニケーション	1(公立)	公益財団法人大学基準協会
社会福祉	1(私立)	一般社団法人日本ソーシャルワーク教育学校連盟
デジタル・コンテンツ系	1(私立)	公益財団法人大学基準協会
グローバル法務	1(私立)	公益財団法人大学基準協会
広報・情報	1(私立)	公益財団法人大学基準協会
教育実践	1(私立)	一般社団法人専門職高等教育質保証機構

（文部科学省「認証評価の受審状況（分野別・専門職大学院)」から筆者作成）

この表から分かるように、専門職大学院の「分野」のうち、１専攻（専門職大学院）しかない分野が 10 分野ある（ファッションビジネス分野は２専攻だが、同一研究科で認証評価も研究科として行っているため、それも入れると 11 分野)。一方、認証評価機関の側から見

ると、最も担当する分野が多いのは大学基準協会の 10 分野（47 専攻）であり、専攻数では１分野（教職）のみだが、教員養成評価機構が 54 専攻となっている。複数の分野を担当している認証評価機関は、大学基準協会の他に 1 団体（専門職高等教育質保証機構）のみである（２分野）。また、該当する分野に関連する職業団体が認証評価をしているケースが３例（法科＝日弁連法務研究財団、臨床心理＝日本臨床心理士資格認定協会、社会福祉＝日本ソーシャルワーク教育学校連盟）、学会による認証評価が 1 例（環境・造園＝日本造園学会）、当該分野の評価に特化した団体が４例（ビジネス＝ABEST21 International、会計＝国際会計教育協会会計大学院評価機構、情報・創造技術・組込み技術・原子力＝日本技術者教育認定機構、教職＝教員養成評価機構）ある。

このことからまず言えるのは、一口に専門職大学院における分野別の評価と言っても、分野によって対象専攻数が 1 ～54 まで多様で、かつ 1 専攻しかない分野も少なくないことである。また、認証評価機関は、その数が多いだけでなく、該当する分野の職業関連団体やその分野に特化した評価機関が行っているケースが全体の半数以上を占める（162 専攻中 88 専攻）という特徴がある。専門職大学院が「高度専門職業人」養成を目的とすることから、「出口」側である職業関連団体や専門家の関与が求められていることを表している。

3. 分野別認証評価の特徴

さて、それではこれら専門職大学院の分野別認証評価にはどんな特徴があるのだろうか。機関別認証評価との比較も交えながら見ていきたい。

まず法令上の規定だが、大学（機関別評価）は学校教育法第 109 条第 1 項において、「当該大学の教育研究等の総合的な状況」の評価を受けるとあり、専門職大学院は同３項「当該専門職大学院の教育課程、教員組織、その他教育研究活動の状況」について評価を受けることとなっている。また、前節で触れたように大学評価基準に係る平成 16 年文科省令第７号においても、専門職大学院の評価事項として「教育研究実施組織」「教育課程」「施設・設備」「学修成果」が挙げられており、専門職大学院の分野別評価においては、教育課程、学修成果、教員組織への評価に重点が置かれていると考えられる。そして評価基準の作成および評価実施にあたり、当該専門職大学院の分野に関連する職業につく専門家や職能団体の関与が謳われていることから、「高度の専門性が求められる職業を担うための深い学識及び卓越した能力を培う」という専門職大学院の設置目的に鑑みて、「出口」側から見た教育のあり方やその成果を評価する、という設計になっていると言えるだろう。

では、実際の評価基準はどうだろうか。最も多くの分野を担当している大学基準協会を例に、「大学基準」と「専門職大学院基準」の構成を比べると、大学基準にあって専門職大学院基準にはないのが「内部質保証」「教育研究組織」「大学運営・財務」である。これらは大学全体に関係する項目であり、専門職大学院を設置している大学も同様の評価を受けることを考えると、大学基準のみであることが理解できる。

一方、大学基準と重複している「教育課程」「教育内容や方法」「学修成果」については、「評価の視点」レベルでの違いを見ていくこととする。大学基準協会において最も対象専攻

数の多い経営系専門職大学院の「評価の視点」と、該当する項目の大学基準における「評価の視点」とを比べたのが、表 2 である。

表 2　大学と専門職大学院、「評価の視点」の違い

評価項目	評価の視点（大学）	評価の視点（経営系専門職大学院）
（大）学習成果の達成につながるよう各学位課程にふさわしい授業科目を開設し、教育課程を体系的に編成していること （専）教育課程の設計と授業科目	学習成果の達成につながるよう、教育課程の編成・実施方針に沿って授業科目を開設し、教育課程を体系的に編成しているか。 ※ 具体的な例 ・ 授与する学位と整合し専門分野の学問体系等にも適った授業科目の開講。 ・ 各授業科目の位置づけ（主要授業科目の類別等）と到達目標の明確化。 ・ 学習の順次性に配慮した授業科目の年次・学期配当及び学びの過程の可視化。 ・ 学生の学習時間の考慮とそれを踏まえた授業期間及び単位の設定。	（前略）当該分野で必要となる下記の要件等を踏まえ、学術理論に裏打ちされた実践ができる高度専門職業人の育成にふさわしいものとなっていること。 （1）企業やその他の組織のマネジメントに必要な専門知識（戦略、組織、マーケティング、ファイナンス、会計など）を修得させる科目を配置していること。 （2）優れたビジネスパーソンの養成に必要な思考力、分析力、コミュニケーション力等を修得させ、リーダーシップや高い職業倫理観、グローバルな視野をもった人材を養成する観点から適切に編成していること。 固有の目的の実現に向けた戦略に基づき、各経営系専門職大学院の特色を反映した教育課程を編成するとともに、効果的な教育方法を用いていること。
（大）課程修了時に求められる学習成果の達成のために適切な授業形態、方法をとっていること （専）教育の実施	（抜粋） ・授業形態、授業方法が学部・研究科の教育研究上の目的や課程修了時に求める学習成果及び教育課程の編成・実施方針に応じたものであり、期待された効果が得られているか。	（抜粋） 学生に期待する学習成果を踏まえ、適切な授業形態（講義、演習、実習等）、方法（ケーススタディ、フィールドワーク等）及び教材が用いられていること。また、必要に応じてインターンシップやゲスト・スピーカー招聘がなされるなど当該職業分野の関係機関等と連携した教育上の工夫が行われていること。

(大)学位授与方針に明示した学生の学習成果を適切に把握及び評価していること (専)学習成果	・学習成果を把握・評価する目的や指標、方法等について考えを明確にしているか。・学習成果を把握・評価する指標や方法は、学位授与方針に定めた学習成果に照らして適切なものか。・指標や方法を適切に用いて学習成果を把握・評価し、大学として設定する目的に応じた活用を図っているか。	学生の学習成果、修了者の進路状況等を踏まえ、当該専門職大学院における教育上の成果を検証していること。また、必要に応じ、それを踏まえた改善・向上策をとっていること。
(大)社会連携・社会貢献に関する方針に基づき、社会連携・社会貢献に関する取り組みを実施していること。また、教育研究成果を適切に社会に還元していること。 (専)社会との関係、情報公開	・社会連携・社会貢献に関する方針のもと、学外機関、地域社会等との連携、大学が生み出す知識、技術等を社会に還元する取り組みを行っているか。 ・社会連携・社会貢献に関する取り組みにより、地域や社会の課題解決等に貢献し、大学の存在価値を高めることにつながっているか。	・教育課程連携協議会からの意見を教育課程に反映するなど、社会からの意見を当該専門職大学院の運営やその改善・向上において勘案していること。 (略) ・企業やその他組織との連携・協働を進めるための協定、契約等を結んでいる場合においては、その決定・承認が適正な手続でなされ、また、資金の授受・管理等が適切に行われていること。

(大学基準協会「評価項目・評価の視点(大学)」「経営系専門職大学院基準」より筆者作成)

表2からは、機関別評価と比較して、分野別評価においては、教育課程の編成や教育方法について、専門分野に則した形でより詳細な視点を提示していることが分かる。一方、学習成果については、大学基準における「視点」のほうが、学習成果の把握方法や指標についてより詳しい評価を求めているが、これは2025年度からの第4期の特徴と考えられ、経営系専門職大学院の基準についても、次期(2028年度～)で同様の視点が加わる可能性もある。また興味深いのは社会連携に関する視点で、大学基準では「社会への」貢献が求められているのに対し、専門職大学院基準では「社会からの」意見を当該専門職大学院の運営や改善・向上に活かすことが求められている。「高度専門職業人」育成を目的とする専門職大学院ならではの視点と言えよう。

それでは次に、専門職大学院認証評価の特徴の一つである、「出口」側、当該分野の関連職業団体等が行っている認証評価における、評価基準や視点の特徴を見ていきたい。「社会福祉(認証評価機関:日本ソーシャルワーク教育学校連盟)」「臨床心理(同:日本臨床心理士資格認定協会)」「環境・造園(同:日本造園学会)」「助産(同:日本助産評価機構)」各

分野における、特徴的な評価の視点を抽出したのが表３である。

表３ 専門職大学院の分野と密接に関連する関連職業団体等による評価の視点例

分野（評価機関）	評価項目	評価の視点
社会福祉（日本ソーシャルワーク教育学校連盟）	使命・目的・教育目標の適切性	1-3 使命・目的・教育目標のなかに、養成すべきソーシャルワーカー像（以下、人材像と記す）が適切に表現されているか。 1-4 社会福祉系専門職大学院として、社会福祉学、ソーシャルワーク等を教育目標等に示しているか。 1-5 使命・目的・教育目標のなかに、職業倫理の涵養について適切に盛り込まれているか。
	教育課程の編成	3-2 社会福祉・ソーシャルワークの理論と実践の架橋に留意しつつ、各社会福祉系専門職大学院の目的や授与される学位に照らして、授業科目が適切に配置され、教育課程が体系的に編成されていること（専門職第6条）。その際、国際ソーシャルワーク学校連盟、国際ソーシャルワーカー連盟が定めるソーシャルワークの教育・養成に関する世界基準（Global Standard）の内容を適用すべく検討しているか。また、教育課程が以下の事項を踏まえた内容になっていること。（略）
	授業の方法等	指導的立場の社会福祉・ソーシャルワーク実践に必要な事例研究、フィールドスタディ、グループ討論、スーパービジョン、その他の適切な方法により授業を行なう等の配慮がなされているか。
臨床心理（日本臨床心理士資格認定協会）	教育内容	次の各号に掲げる授業科目が開設されていること。 （1）臨床心理学基本科目（臨床心理学の基本についての科目、学内実習を含む臨床心理査定の科目、学内実習を含む臨床心理面接の科目をいう。） （2）臨床心理展開科目（学外実習を含む臨床心理の諸実践領域についての科目、臨床心理事例研究に関する科目をいう。） （3）臨床心理応用・隣接科目（臨床心理学の応用領域・技法に関する科目、臨床心理の応用技法に関する科目、臨床心理と隣接する領域・分野に関する科目をいう。）
	学内実習施設	学内実習施設（臨床心理センター等）には、その規模に応じ、臨床心理実習を行うに必要十分な面接室、遊戯療法室、事務室その他の施設（相談員室、待合室等）が整備されていること。

		学内実習施設（臨床心理センター等）における臨床心理実習の内容、時間、倫理遵守、学生のケース担当、ケースカンファレンス、スーパーヴィジョン体制等について適切な配慮がなされていること。
	学内実習施設	学外実習施設には、心理臨床の三大領域（医療・保健、教育、福祉）すべてが含まれていること。
環境・造園（日本造園学会）	学習・教育目標（目的及び学習・教育目標が、環境・造園系専門職大学院の教育を通じて、達成されていること）	⇒解釈指針：環境・造園系専門職大学院の教育の成果は、学生の学業成績並びに修了者の進路及び活動状況（企業及び官公庁その他専門的な知識、技術等を必要とする職域への進路及び活動状況、技術士、登録ランドスケープアーキテクト（RLA）、樹木医等の関連資格試験の合格状況、等をいう）、造園CPD等への参加を総合的に勘案して判断されていること。
助産（日本助産評価機構）	教育内容（高度な助産実践に必要な授業科目が配置されていること。カリキュラム・ポリシーに基づいて教育内容を構成し、授業科目の内容がそれぞれの科目群にふさわしいものとなっていること）	⇒解釈指針：科目群は、（中略）（1）基盤助産科目群は、自立して、マタニティサイクルにおける正常とその逸脱を判断でき、ケアに必要な高度な知識と技術を修得するための科目をさし、それらには、ウィメンズヘルスに関する広範な知識の修得、生殖先端医療に伴う生命倫理、遺伝に関するケア能力を修得する科目等を含むこと。（2）応用助産科目群は、高度な助産技術および他職種との協働を含む管理的な能力、あるいは教育指導に携わる能力、応用的・先端的な助産領域に関する内容、国際的な母子保健問題に対応する能力、その他の助産に関する多様な内容の修得科目群であって、基盤助産科目群以外のものが助産専門職大学院の理念に基づいて構成されていること。（3）統合科目群は、助産における理論と実践を統合し、エビデンスに基づいた質の高い実践力を修得する科目等を含むこと。（以下略）

（各認証評価機関がHPで公表している評価基準から筆者作成）

表３からは、当該専門職業分野と強く結びついた専門職大学院の場合、使命・目的、教育課程の編成、学習内容、学習方法、学習成果、さらには施設についても、当該専門職業で求められている内容を反映した詳細なものとなっていることが分かる。これは分野別評価の大きな特徴の一つと言えるだろう。ただし、このことは、当該分野が実社会の専門職業とほぼ一体一で対応する場合に言えることであって、特別に固有の専門職業を持たない学問分野についても、同様の特徴を持っているかは別問題である。この点も含みつつ、次に分野別認証評価のもつ課題について、専門職大学院認証評価の現状をもとに考えていきたい。

4. 分野別認証評価の課題

既に見てきたように、専門職大学院認証評価において、全 19 分野のうち、複数の専攻・研究科が加わるのは９分野のみで、半数以上が「１分野１専攻（研究科）」となっている。また 2024 年度末時点で設置後５年以内のため未受審の専攻のうち、「福祉医療マネジメント」「病院経営学・管理学」「観光マネジメント」は既存の分野に当てはまらないと考えられ、これらを入れると 13 の分野における認証評価委員会は５年に１回しか評価の機会を持てず、評価活動に関する知見が蓄積されにくい。また同じ分野の専攻をもつ他の専門職大学院がないため、認証評価のプロセスにおいて教員同士が学びあう「ピアレビュー」も成立しにくい、という問題もある。

一方、1 分野に多様な専攻が加わる場合もある。例えば、大学基準協会の「経営」分野は、経営学、経営管理、国際経営、会計、ファイナンス、技術経営の６つの修士（専門職）学位を授与する課程が対象となっている。専攻ごとに分科会（評価チーム）が形成されるので、評価作業自体は該当する専門分野のメンバーで行われるが、最終的には経営分野全体の認証評価委員会が審査することになる。このように多様な専攻が加わった分野の場合、各専攻の長所や特色の判断や、教育内容や教員構成のあるべき姿について、認証評価委員会で実りある議論や全員が納得できる結論ができるのか、という点に不安が残る。

また、同分野であっても、各専攻が対象とする学生層が異なる場合にも、評価の難しさが存在する。筆者が所属する明治大学専門職大学院ガバナンス研究科は、全国に６つある公共政策系専門職大学院の一つだが、他の５つは国立で平日昼間に授業を行い、学部からそのまま進学する学生を主な対象としているのに対して、平日夜間と週末に授業を行い、現職の社会人（自治体職員、地方議会議員、会社員、ＮＰＯ活動者等）を主対象にしている。大学基準協会の認証評価はこの６つの専攻に対して一つの委員会を形成して行われているが、「現職社会人の公共政策分野でのリカレント教育」という特色を他の専門職大学院関係者にどこまで評価してもらえるか、毎回常に若干のフラストレーションが存在する。ただ一方、経営系にしても公共政策系にしても、同じ分野に所属する専門職大学院として、何を求め、何を評価するかについて、評価者や認証評価機関内で活発な議論が行われることで、分野ごとの専門職大学院のあるべき姿が共有されていく可能性もあると考える。

そこで最後に考えないといけないのが、「分野」をどう定めるか、という点である。法科、教職、臨床心理、社会福祉、助産、といった職業や資格と一対一対応しやすい分野でない場合、どのように分野を定めているのか。まず、法令上は既出の通り学校教育法施行規則第 168 条第２項において、専門職大学院の評価機関になろうとする団体の文部科学大臣への認証申請は「専門職大学院の課程に係る分野ごとに行う」とされているが、「分野」を誰がどう定めるかについては、特段の規定がない。また認証評価を受ける側の専門職大学院も、これも既出の学校教育法第 109 条第３項において、「当該専門職大学院の設置の目的に照らし」認証評価を受ける、とされているのみで、どの分野の認証評価を受けるべきかについて、明文の規定は存在しない。つまり、ある専門職大学院がどの分野の認証評価を受けるかについては、専門職大学院および認証評価機関双方の自由な判断に任されている、ということにな

る。「高度専門職業人」養成を旨とする専門職大学院の特性、リカレント教育への需要、そして今後の社会の変化や産業界等のニーズ変化にともない、より多様な専攻が生まれてくる可能性は高い。そうした中では、「1分野1専攻」の認証評価委員会が多数生まれるケース、逆に1分野に多様な専攻が含まれるケース、どちらもあり得るが、どちらがより望ましいのだろうか。また、特定の職業との関連が密接な分野において、その職業に関連する専門家団体が認証評価を担う形と、大学基準協会のような認証評価の経験豊富な組織がその分野の認証評価を行う形が併存している状況についても、検討を要する事項であろう。

5. 分野別認証評価の意義と可能性

さて、ここまで専門職大学院認証評価を例に、分野別認証評価の現状と課題を見てきた。このことを基に、いま俎上にのぼっている学部レベルでの「学位プログラム別」評価の可能性を考察するにあたり、分野別認証評価の意義を整理してみたい。

まず、受審する専門職大学院にとっての意義としては、当該専攻の目的と戦略、教育内容と方法、教員、学生支援等に関する外部者（関連する学協会へ職業団体・専門家を含む）の目を借りた定期的な見直しができることであろう。もちろん、説明責任や透明性の側面で社会的な価値のアピールにもつながる。次に、当該分野に関係する教育研究機関全体及び学協会にとっての意義は、当該分野の教育内容や方法に関する知見が蓄積するとともに、当該学位のもつ意味の検証にもつながることだろう。また当該分野と密接に関連する社会（産業界や専門家組織含む）にとっては、当該分野における人材育成について、大学（院）に対する要望を提示し、社会が望む人材の育成を促進することができる。そして最後に、市民（学習者・潜在的学習者）にとっては、各専攻・研究科の教育理念・目的・内容・方法や学習成果、学生支援等について、より客観的な情報を得ることで、進学先選択に役立てるとともに、入学後の学習のモティベーションにつながると考えられる。

このように分野別の認証評価は多様なステークホルダーにとってそれぞれ意義のあるものとなり得るが、そのために必須の条件があるのではないか。それは「対話」である。変化の激しい社会にあって、たとえ同一分野でも、そこに産業界や市民の求めるものは変化していくし、専門家に求められることも変わっていく。そして多様性が増す社会においては、同じ分野でも多様な学習のニーズが存在し、それにあわせて教育内容や方法も異なってくるだろう。つまり、評価の際に異なる考え方や見方が存在することを前提とすべきではないか。何を基準とし、何に着目して、どのように評価するのかについて、評価者と受審者、評価者間、社会と大学（院）との間、そして学習者と教育者との間において、忌憚のない意見交換や対話が継続的に行われることで、関係者すべてが納得する評価基準や評価結果が導き出されるのではないだろうか。

この「対話」の必要性は、本稿でこれまで見てきたように、分野別評価が機関別評価と違い、教育の目的・内容・方法まで踏み込んで評価していく傾向があることから必然的に生じることとも考えられる。大学機関別評価は主に大学の組織とその運営のあり方（内部質保証のあり方含む）をいわば「外形的」に見ていくものと言える。一方、分野別評価では、その

分野のもつ特定の教育理念や目的、方法等が評価の基準にどうしても反映してしまう。ところが、一口に「分野固有のもの」といっても、よって立つ学問的立場や職業的立場の違い、異なる目的意識、そして時代の変化から、一つにまとめるのは簡単ではない。つまり、分野別に各教育機関を認証評価するためには、その機関が当該分野の中で特に何に重点を置いて理念や目的を設定し、そのためにどのような教育内容や方法を採用し、誰を主要な対象として、どんな教員構成で教育を行い、学修成果をどう測っているのかについて、同じ分野で教育研究に携わる仲間（ピア）と対話しながら、「寄り添って」評価することが求められるのではないだろうか。

6. 学位プログラム別評価の導入について

さて、このように考えると、いま俎上に上っている学部・研究科の「分野別認証評価」を、これまでと同様の認証評価システムの中に位置づけることは無理があるように思われる。第一に、学士レベルでは「分野」を絞るのが専門職大学院よりも困難である。大学改革支援・学位授与機構の 2024 年度調査によると学士に付記する専攻分野の名称は 1,290 挙げられている。前述の日本学術会議の分野別質保証参照基準は現在 33 分野であるが、同時に「多様な学際的・複合的な教育課程を、一つ一つ「分野」として同定し、参照基準を策定していくことは、現実的に不可能である」としている（日本学術会議.「大学教育の分野別質保証の在り方について」，2010 年７月，13 頁）。第二に、たとえ何とかすべての学位プログラムをどこかの分野に分けたとしても、教育理念・目的・内容・方法等について分野固有の基準を策定するには大変な労力が予想されるとともに、個々の学部・研究科の評価の際には、当該学部・研究科の個性や特性に応じた評価が必要となる。その作業を現行の認証評価機関がすべて担えるのか、また受審する大学側の負担はどのくらい増えるのか、未知数である。

そこで、上述の「評価における対話」を重視する観点から、分野別の評価は基本的に各学部・研究科の自己点検・評価に任せつつ、評価機関が専門家チーム（当該分野の専門家と評価の専門家）を派遣し、自己点検・評価に協力する、という形はどうだろうか。各学部・研究科は一定期間ごとに、外部からの専門家と対話しながら、自らのＤＰに沿って、教育課程や学習方法、施設、教員組織が適切に設計され、運用されているか、そして学習成果の可視化とそれをもとにした教育課程や方法の見直しができているか、について自己点検・評価する。外部の専門家の視点が入り、対話が促進されることで、より客観的な見直しを行うことになる。その自己点検・評価の結果は大学だけでなく、認証評価機関でも公表する。一方で、従来の機関別認証評価は継続し、内部質保証、特に学習成果の可視化とそれに基づく教育改善状況についても、認証評価機関によって定期的に評価する、という形である。これにより、ユーザー（学生や潜在的学習者）にとっては、分野別（自己点検）評価結果が外部者の視点も含めて公開されることで、当該学部・研究科の教育内容をより詳細かつ客観的に知ることができ、進路選択等の参考にすることができる。一方で機関別認証評価により、当該大学の組織としての信頼性を確認することができる。大学にとっては、分野別と機関別、二重の認証評価負担を避けることができる。そして、認証評価機関にとっては、分野別に数多くの認

証評価委員会を形成し、評価基準を作成し、評価チームを派遣するという手間を減らすことができるだろう。

もう一つの可能性は、俎上に上っている「学部・研究科の分野別認証評価」を、中教審大学部会の質向上・質保証システム部会のもとに設けられている「教育・学習の質向上に向けた新たな評価の在り方ワーキンググループ」による 2025 年８月 21 日付「ここまでの議論の整理」で述べられている「各学部・学科、研究科の教育目標たる、養成すべき人材像やディプロマ・ポリシー等に照らして学生が必要な学修成果を上げられているかという点を可視化し、教育改善へ活用できているかという点を評価の中心に据え、この観点からの評価に注力」（10 頁）し、それ以外の観点では行わないことである。ただし、その場合、教育課程や学習方法、施設・設備、教員構成等を全く無視して評価することは現実的ではないだろう。例えば、学修成果が想定通りでない場合、その原因を追求するためには、教育課程、方法、施設・設備、教員構成にも言及せざるを得ないのではないか。一方、単純に「学修成果がどれだけ上げられているか」を評価するだけなら、自己点検・評価によるものの公開でも十分なはずである。

以上、専門職大学院の分野別認証評価の経験から考えられることをまとめてみた。「学位プログラム別評価」の導入是非やそのあるべき姿についての議論の一助となれば幸いである。

第６章　内部質保証と「学習成果」のアセスメント
―学位プログラムにおける学習成果の達成度と成長の評価―

斎藤　有吾（新潟大学）

1. 序論

日本の高等教育における質保証システムは現在、大きな転換期にある。文部科学省は 2025 年に認証評価制度の見直しを打ち出し、大学教育の質保証を「学位プログラム」ごとに実質化する方向性を示した（文部科学省，2026）。これは従来の機関別評価から、各学部・研究科等のプログラム単位で教育の質を評価する制度への転換であり、その中核に据えられているのが学生の学習成果である。ディプロマ・ポリシー（ＤＰ）で定めた卒業時の到達目標に対する「達成度」（学生が卒業時に何をどれだけ身に付けたか）を評価することが重要である。ただし、文部科学省（2026）では、「教育プログラムの成果の可視化」についても言及されているため、卒業時の達成度のみならず、入学から卒業までの「成長」、すなわち付加価値（教育によってどれだけ向上したか）を捉える必要性も出てきている。

本論考では、新たな認証評価制度の背景と文脈を踏まえ、学位プログラム単位で学生の学習成果の達成度と成長を評価する理論と方法、およびそれらの有効性と課題について検討する。さらに、その評価結果を教育改善に活用する方策と制度的な課題を考察し、最後に今後の展望を行う。

2. 認証評価制度の変遷と課題

日本の認証評価制度は、2004 年度から導入され、約 20 年が経過した。各大学の自己点検・評価の定着や内部質保証システムの構築など一定の成果を挙げてきた一方で、従来の評価方式には課題も指摘されている。文部科学省（2026）によると、制度導入から 20 年を経て、認証評価の意義が再確認される一方、以下の課題が指摘されている。

第一に、社会的機能の不明確さである。現行制度は内部質保証の確認を主眼としてきたが、社会からは「教育の質」や学修成果をより分かりやすく示すことが求められている。また、評価基準や結果のばらつきは、外部からの理解を妨げる要因となっている。第二に、評価負担とインセンティブの不足である。評価業務の重複や法令適合性確認の多さにより、評価者・被評価者双方に「徒労感」や「負担感」が生じており、教育改善につながる実感が得にくいとの指摘がある。第三に、内部質保証の浸透不足である。認証評価が機関レベルの改革には一定の効果を持つ一方で、学部・学科レベルでのカリキュラム改善や学生の学びの質向上に十分結び付いていない可能性が指摘されている。

2025 年２月の中央教育審議会答申「我が国の「知の総和」向上の未来像～高等教育システムの再構築～（答申）」は、高等教育の目標として「知の総和」の向上を掲げ、その実現には教育研究の質向上と学生の成長を中心に据えた新たな質保証システムが不可欠であると指摘している。具体的には、「新たな評価制度は、単に評価基準に対する適合・不適合を

判定するのではなく、在学中にどれくらい力を伸ばすことができたのかといった大学等の教育の質を数段階で示すなど、多様で高度な研究活動にも裏打ちされた高等教育による付加価値を明確化する仕組みとすべき」（p.21）と言及されている。

これを踏まえ、中央教育審議会の下に設置された「教育・学習の質向上に向けた新たな評価の在り方ワーキンググループ」において、新たな評価制度の在り方は、2026 年２月時点で以下のところまで議論が進んでいる（文部科学省，2026）。なお、まだ議論は完結していないことに留意されたい。

第一に、学修者本位の教育を引き出す評価である。法令適合性や教育環境水準の確認を基盤としつつ、各高等教育機関が掲げるディプロマ・ポリシー等に基づく教育成果、学生の成長実感、ステークホルダー評価を可視化し、教育改善につなげることが重視される。第二に、社会に開かれた質保証の実現である。評価結果を進学希望者や産業界、地域社会が活用できる形で公表し、高等教育機関への理解と支持を高めるとともに、連携促進や改革の好循環を生み出すことが期待される。第三に、効果的・効率的な評価制度への転換である。評価項目の厳選、制度間の整理・統合、デジタル化の推進により、負担軽減と実効性の向上を図ることである。

補足すると、新たな評価制度の基本理念は、内部質保証による継続的改善と第三者評価による質保証とを一体化し、「最低限の質保証」に留まらず教育の質向上まで促すことにある。具体的には、各大学が掲げる人材像や３ポリシー（ディプロマ・ポリシー：ＤＰ、カリキュラム・ポリシー：ＣＰ、アドミッション・ポリシー：ＡＰ）に基づき、学位プログラムごとの教育成果（学生が必要な資質・能力を身につけたか）と在学中の成長度を可視化し、その結果に基づいて教育改善が行われているかを評価の中心とする制度設計が検討されている。

このようにプログラム単位での評価を重視することで、「学生が何を学び、何を身につけたか」を社会に対して明らかにし、高校生や社会人の進学先選択の判断材料にもなるような社会に開かれた質保証を実現しようとしている。同時に、評価項目を真に必要なものに絞り込み、データベースの活用等で効率化を図ることで、過度な負担感の解消（評価の簡素化）も目指されている。このような認証評価制度の変遷により、各大学は学位プログラムレベルでの教育成果の可視化と公表、そして継続的な改善という新たな課題に直面することになると見込まれる。

3. プログラムレベルの学習成果評価の理論的枠組み

学位プログラムレベルでの教育成果を可視化するためには、学生の学習成果をプログラム単位で評価することが前提となる。そのためには、まず「何を評価するか」（評価対象）と「どのように評価するか」（評価方法）の理論的枠組みを整理する必要がある。評価対象としては各プログラムの教育目標そのもの、すなわちＤＰで示された卒業時に養成すべき資質・能力が中心となると考えられる。これらは「批判的思考力」「専門知識の応用力」「協働する力」等、抽象度の高いコンピテンシーとして記述される。したがって、それらを直接測定可能な具体的成果にブレイクダウンし、評価基準と対応付けることが必要になる。ここ

で重要になるツールがカリキュラム・マップである。カリキュラム・マップにより、各科目がＤＰのどの成果に貢献するかを示し、科目レベルとプログラムレベルの対応関係を可視化できる（González et al., 2008）。もっとも、ＤＰに掲げられた能力は多義的で解釈も教員ごとに異なり得るため、マッピングや基準設定には慎重さと教員間の合意形成が求められる。

評価方法の枠組みとしては、大きく直接評価（direct）と間接評価（indirect）、量的評価（quantitative）と質的評価（qualitative）といった軸による分類がある（松下，2017）。直接評価とは、テストや課題に対するパフォーマンスなど、学生のアウトプットそのものを通じて、「何がどの程度できるか」を評価する方法である。一方、間接評価とは、アンケート調査などによって、学生の認識を通じて「何がどの程度できると思っているか」を評価する方法である。また量的評価とは点数や測定値など、量的指標によって結果を示すことに重きをおいている方法、質的評価とはレポートや発表、作品など、学生の実演や成果物に対して、質的な評価情報を与えることに重きをおいている方法を指す。

一般に間接・量的及び直接・量的な方法（例えば学生アンケートや選択式テスト）は手軽で多数対象にも実施しやすい利点がある一方、測定しているものが本当にＤＰで求める資質・能力を反映しているか不明瞭（妥当性への疑問）という課題がある。逆に直接・質的な方法（レポート・作品評価やパフォーマンス評価）は学習成果そのものを深く評価でき妥当性が高い反面、評価者の専門的判断に依存し実施・採点の負担が大きいという問題がある。したがって、プログラムレベルの評価では複数の方法を組み合わせ、それらの評価で得られた評価情報を総合的に活用することが重要だと指摘されている（斎藤，2019）。

さらに、プログラムレベルの学習成果の評価で鍵となるのはカリキュラムと評価の連動性（alignment）と妥当性の確保である。プログラムレベルの学習成果の評価は決して教育課程から独立したものではなく、ＤＰに掲げた教育目標をできるだけ妥当に、かつカリキュラムと連動させて評価する必要がある。妥当でない、すなわち評価したいものが評価できていない評価結果や、カリキュラムに特につながりのない評価結果をもとにした教育改善の議論は、不毛になるばかりか、間違った方向へ繋がってしまう危険性をはらむ。また、教学ＩＲ（教育に関するデータ分析）の活用にも限界が生じる。このように評価対象（何を）と評価方法（どう測るか）の両面で理論的枠組みを構築し、ＤＰ・ＣＰと評価を統合的に設計することが、プログラムレベルの質保証には不可欠となる。

4. 学生の成長の可視化と「付加価値」評価

ここまで、複数の評価方法の理論的枠組を整理してきたが、ただ様々な評価を漫然と実施すればそれで済むというわけではない。特に、新たな認証評価制度で求められていることに対応するためには、目的に応じて複数の評価を戦略的に組み合わせていく必要がある。

新たな評価制度の議論における「学生の成長」とは何を指し、どのように捉えたらよいのか。ここでは達成度と成長（付加価値）の概念を整理し、成長の評価の意義について論じる。Kim & Lalancette（2013）によると、達成度とはある特定時点（通常は卒業時）における学生の学習到達レベルを示すもので、「結果として、どれだけできるようになったか」という絶

対的な水準を指す。一方、成長（Growth）とは入学から卒業までの一定期間における学業上の進歩・伸びを示し、「教育によって、どれだけ伸びたか」という相対的な向上を意味する。

例えば、卒業時点で高度な専門知識を有する学生でも、入学時から既に高い能力を持っていた場合と、入学時は基礎学力が低かったが大学教育を通じて飛躍的に力を伸ばした場合とでは、大学教育の果たした貢献度（付加価値）が異なる。Kim & Lalancette（2013）で示されるように、達成度評価だけでは学生の初期能力差や家庭環境など教育以外の要因を分離できず、大学の教育効果を適切に測ることは難しいという課題がある。一方、成長の視点から、学生の入学時点の能力や背景要因を統計的にコントロールすることで、教育機関の純粋な貢献度（付加価値）を推定できる利点がある。

具体的に成長・付加価値を可視化するには、縦断的なデータの収集が鍵となる。典型的には入学時評価（ベースライン）と卒業時評価（エンドライン）を比較するアプローチが考えられる。大学入学時に実施される学力診断テストやリテラシー測定、あるいは入学時の偏差値・試験成績などを基点として、卒業時の学習成果（例えば共通テスト的な学部共通試験や卒業研究の評価など）との差分を見ることで、一人ひとりの学生がどれだけ成長したかを定量的に示すことが可能になる。また、統計モデルを用いて他の要因を補正し、大学ごとの教育効果を比較するといった試みも考えられる。もっとも、このような厳密な付加価値分析には、機関を超えた大量のデータと高度な統計手法が必要であるため、各大学が独自に取り組むものとしては親和性が低い。

成長（付加価値）の概念を導入する意義は、単に大学ランキング的に成果を競うためではなく、教育の質保証を実質化する点にある。すなわち、学生一人ひとりが入学時点から卒業までに得た成長を示すことで、大学教育が果たした役割と責任を明確化しようとするものである。これは学生に対しては自らの学びの軌跡を自覚させる契機となり、大学に対しては入学者の特性に応じた指導改善や学習支援の充実を促すインセンティブとなる。ひいては社会に対して、各大学がどのような付加価値を提供しているか説明責任を果たすことにつながる。以上のように、達成度と成長の双方を評価・可視化することは、学生本人の成長実感の醸成と、教育の質向上という両面で極めて重要な意味を持つと考えられる。

とはいえ、ここで紹介した付加価値分析のモデルは、日本の大学にとって親和性が高いわけではなく、実際に付加価値を捉えることは容易ではない。「知の総和答申」においては、「在学中にどれくらい力を伸ばすことができたのかといった大学等の教育の質を数段階で示す」といった明確な言及があったものの、「教育・学習の質向上に向けた新たな評価の在り方ワーキンググループ」における議論の整理（文部科学省，2026）では、付加価値に関する言及はトーンダウンしていることがみてとれる。以下では、そのような付加価値を捉えるために有効と考えられる評価方法をいくつか紹介するが、新たな評価制度において、どこまで付加価値の概念が組み込まれるかは、慎重に見極める必要がある。

5. 具体的評価方法の比較

プログラムレベルの学習成果を評価する方法として、現在様々なアプローチが実践・検討

されている。本章では代表的な方法について、その特徴と利点・課題を比較分析する。評価方法は大きく分けて(A)科目成績の集約による方法、(B)学生アンケート（自己評価)、(C)汎用的技能テスト（企業開発の標準テスト)、(D)専門分野別のパフォーマンス型標準テスト（テスト問題バンク)、(E)埋め込み型パフォーマンス評価（PEPA）が挙げられる。それぞれについて順に見ていく。

(A)科目成績の総和による評価（カリキュラム・マップ集約）は、各科目での成績評価情報をＤＰの観点ごとに再配分・集計し、プログラム全体での達成状況を数値化する方法である。例えば新潟大学の「学士力アセスメントシステム（NBAS)」や山口大学の「能力基盤型カリキュラムシステム（YU-CoBCuS)」では、カリキュラム・マップ上で科目ごとに関連づけられたＤＰ項目の達成度を集計し、レーダーチャート等で可視化している(新潟大学, n.d.; 山口大学, n.d.)。利点は既存の成績データを活用でき、カリキュラム・マップさえ整備されていれば自動集計・可視化が比較的容易な点である。一方、課題としては評価の妥当性と解釈の難しさがある。複数のＤＰが対応付けられた科目成績を単純に再配分・合成しても、各ＤＰで求める能力そのものが直接測られている保証はないし、その方法が当該ＤＰ算出されたスコアが教員や学生にとって「何を意味するのか」が不明瞭になりがちである（斎藤, 2024)。実際、松下（2025）はこのようなアプローチを〈総和〉による方法として整理し、それでは時間軸上の成長が捨象されてしまうため、卒業時点での本当の学習成果を把握できないと指摘している。例えば１年次と４年次の双方で「論理的文章力」を評価しても、その向上分を考慮しなければ成長は見えてこない。また途中経過の評価を単純累積すると、後半で大きく成長した学生が不当に低い総合評価となる危険性も指摘されている。以上より、科目成績の総和アプローチは手軽ではあるが、ＤＰとの対応付けや時間的成長の考慮に課題があり、あくまで補助的な指標と考えるべきである。集計結果はカリキュラム全体の抜け漏れの確認には有用だが、それだけで学位プログラムレベルの学習成果を評価するのは適切でない。

(B)学生アンケートによる評価（自己評価型）は、学生自身に学習成果の習得度合いを自己評価させる方法で、国内では最も多用されている方法の一つである。典型的には「あなたは○○の能力がどれほど身についたと思いますか」という質問に対し、「全く身についていない」～「とても身についている」といったリッカート尺度で回答させる。この方法の利点は調査票を配布するだけで実施可能な手軽さと大規模な対象にも展開しやすいことであり、全国的な学生調査でも採用されている。一方、課題も多い（松下, 2025；斎藤, 2019)。まず、学生自身の主観に頼るため、妥当性に限界がある。特に大学１～２年生など初学者は自分の成長を適切に評価できない可能性が高い。また「やや身についている」「非常に身についている」といった尺度の違いが具体的にどの程度の能力差を意味するのか不明確であり、回答基準が統一されていない。さらに、質問項目で測定できる内容とＤＰで本来求める能力との間に齟齬が生じる恐れも指摘されている。斎藤（2019）は、こうした学生アンケートはあくまで直接評価の補完として位置付けるべきであり、単独で用いてプログラムの成果を評価するのは適切でないと述べている。ただし、態度・価値観の変容や学習時間など学生本

人しか知り得ない情報に関しては、自己報告による指標も有効である場合もある。したがって学生アンケートは、教員の評価を補強する材料や学生の主観的成長実感を把握する手段として活用し、本来の学習成果評価（直接評価）の代替としないことが望ましい。

(C)汎用的技能テストによる評価（企業開発の標準テスト）は、大学教育で育成される汎用的能力（いわゆる汎用的スキル）を客観テストによって測定する方法で、近年民間企業が提供するテストが普及しつつある。代表例としてＰＲＯＧ（Progress Report on Generic Skills）や GPS-Academic などが挙げられる。これらはクリティカルシンキングや課題解決力、コミュニケーション力等を筆記試験形式で測定し、スコアレポートを学生と大学に提供するものである。利点は、テストを外部委託できるため手間がかからず、全国の受験者との比較が可能になる点である。しかし課題も指摘されている。

第一に受験や利用に費用がかかるため、全学生対象に毎年実施するには財政的負担となる。第二に、測定している内容と各大学のＤＰとの適合性に疑問がある場合がある。平山・斎藤・松下（2020）は、医療系分野で汎用的能力テストを検証した研究において、汎用的と謳いながら実際の設問はビジネスパーソン向けの要素が強かったり、大学の正課カリキュラムでどこで習得するのか不明瞭な内容が含まれると指摘している。またこれらのテストはマーク式が中心であるため、複雑な状況下で知識・技能を総合的に活用するような高次の能力（まさに大学教育が目指す力）との親和性が高いとは言いづらい。もっとも、ＤＰで設定された資質・能力の内容によってはこれら標準テストのスコアが有効な指標となり得る場合もある。総じて、汎用技能テストは全国比較や経年変化の粗いモニタリングには有用だが、その結果をもって直ちに各プログラムの教育成果とみなすことには注意を要する。各大学はＤＰとの関連性を吟味し、必要に応じてテスト内容のカスタマイズや結果の慎重な解釈を行うことが求められる。

(D)専門分野別の標準テストによる評価（テスト問題バンク）は、専門領域ごとの学習成果を測定するため、教育研究者や専門家グループが協働で標準化された試験問題バンクを作成し活用する方法である。典型例として、国立教育政策研究所のチューニングプロジェクトにおける「グローバル質保証テスト問題バンク（工学分野）」の取組が挙げられる（深堀・岩附，2015）。これは機械工学分野の有志専門家が集まり、学士課程で身につけるべき共通の専門知識・汎用スキル枠組みに基づいて、高次の思考過程も評価の射程に入れた記述式のテスト問題を開発・蓄積したものである。利点としては、専門分野固有の能力について妥当性の高い測定が期待でき、全国規模での他大学比較も可能になる点が挙げられる。また、複数回縦断的に実施することで、成長の視点を組み込むことも可能である。

一方、課題は問題開発・評価の負担が大きい点である。高度な専門知識を要する良問を多数作成し続けるには専門家の時間と労力が必要であり、記述式問題の採点にも手間がかかる。各大学が独自に取り組むには非効率であり、機械工学分野以外にも展開していくためには、学会や第三者機関の主導で継続的に問題バンクを更新・運用する仕組みづくりが不可欠となる。総じてテストバンク方式は理想的には高い妥当性と比較可能性を備えるものの、その実現にはコストと労力というハードルがあり、今後の持続可能な運用体制の構築が課題

と言える。

（E）重要科目での埋め込み型パフォーマンス評価：Pivotal Embedded Performance Assessment（PEPA）は日本発の新しいプログラム評価方法であり、学位プログラムの要所に配置した「重要科目」においてパフォーマンス評価（成果物や実技の評価）を行い、それをシリーズ（連続）化することで科目レベルとプログラムレベルの評価を接続するものである（松下，2020；松下，2025）。この方法では、各学年の節目（例：２年次終了時、４年次終了時など）にその時点で到達していてほしい能力を培う重要科目を設定し、そこでチーム教員による評価課題（論文、プロジェクト発表、実技試験等）を実施する。なお、学生が履修するどの科目も重要であると思われるかもしれないが、ここでいう重要科目とは「その科目の目標がプログラム全体の目標に直結し、それまでに学んだ知識・技能を統合して高次の能力発揮を求める科目」のことを指す。

PEPA の特徴は、このような重要科目に組み込んだ評価を縦の系列（軌跡）としてつなぎ合わせる点にある。新潟大学歯学部で最初に実践されたケースでは、６年間の課程を４期に区切り、各期末に重要科目（到達度確認となる科目）を配置して評価を行い、その一連の評価結果で学生の成長軌跡を把握した。具体的手続きとしては、カリキュラム全体を見渡して重要科目を抽出し、教員チームでパフォーマンス課題と評価基準（ルーブリック等）を開発・実施、評価基準に基づき合否基準を設定して科目間を連結（形成的評価機能を持たせる）し、最終的に重要科目すべて合格した学生にプログラム修了（卒業）を認定する、という流れである。

利点はカリキュラムと評価が直接結びついているため評価結果の妥当性が高いことである。各評価課題がＤＰの達成目標と直結しており、学生の能力を実際の課題遂行（パフォーマンス）によって直接評価するため、得られた成果はプログラム目標の達成度そのものを示す。また、複数年にまたがる評価データが蓄積されるため、学生の成長の軌跡を把握できる点も大きなメリットである。一方、課題としては評価に手間と時間がかかることである。重要科目ごとに教員が集まって評価基準を作成し、複数教員で成果物を採点・合議する必要があり、教員の負担は決して小さくない。しかし総じて、PEPA はプログラムレベルの学習成果を総和ではなく軌跡として評価する有効な方法であり、その考え方は医療系以外の分野にも拡張可能であるとされる。

6.「認証評価の課題と今後のあり方に関するアンケート調査」からみる内部質保証と学習成果の評価の現状

これまで述べてきた各種評価方法の整理を、「認証評価の課題と今後のあり方に関するアンケート調査」設問 1-9～1-13 の回答結果からみる実際の大学における内部質保証と学習成果評価の運用実態と照らし合わせると、いくつかの重要な示唆が得られる。

本調査研究で用いた全国調査の結果によれば、学位プログラムレベルの学習成果評価において、最も多くの大学が採用しているのは学生アンケートや卒業率・就職率といった間接評価・結果指標であり、直接評価に該当する方法は全体として５割未満にとどまっていた。

これは、理論的には直接評価と間接評価の併用が望ましいとされているにもかかわらず、実務上は実施負担や体制上の制約から、比較的容易に実施可能な評価方法に依存している現状を反映していると考えられる。

特に注目されるのは、学習成果の評価指標の選択において、ディプロマ・ポリシーと強く結びついた直接的かつ質的な評価（成果物評価、重要科目での評価、ポートフォリオ評価等）が限定的である一方で、学生アンケートや結果指標が広範に用いられている点である。この傾向は、前節までで論じた妥当性やアラインメントの観点からみると、学位プログラムの教育目標そのものを、どこまで適切に測定できているのかという課題を内包している。すなわち、評価結果は得られているものの、それがＤＰで掲げた資質・能力の達成度をどの程度反映しているのかについては、慎重な解釈が求められる状況にある。

また、調査結果からは、標準テストの実施状況が、設置形態や受審認証評価機関と一定程度関連していることも明らかとなった。特に私立大学や大学基準協会受審校において、標準テストの実施割合が相対的に高いという結果は、前述した標準テストの特性―外部委託が可能で、全国比較や経年比較がしやすい点―と整合的である（ただし、この調査でいう標準テストは、汎用的スキル測定に限られない点に留意が必要である）。これは、対外的説明責任や教育成果の可視化を強く意識する大学において、汎用的技能テストが「使いやすい指標」として選択されている可能性を示唆している。一方で、こうしたテストが各大学固有のＤＰや専門教育の成果を十分に反映しているかについては、理論的にも実証的にもなお検討の余地が大きい。

さらに、学習成果の評価の実施レベルに関する分析では、「全学統一」または「全学調整」といった全学的関与を伴う形態が全体の７割強を占めており、学習成果評価が個々の教員の裁量や部局任せではなく、組織的枠組みの中で実施されつつあることが確認された。この点は、学位プログラム単位での質保証を重視する新たな認証評価制度の方向性と整合的である。他方で、全学的に集約された評価情報が、実際にどの評価方法に基づいて構成されているのかを見ると、間接評価や結果指標への依存度が高いという実態も浮かび上がる。すなわち、全学的な評価体制は整いつつあるものの、その中核をなす評価方法の質的充実が必ずしも十分ではない可能性が示唆される。

このような実態を踏まえると、本稿で整理した各評価方法は、理論上の選択肢として並列に存在しているのではなく、大学の内部質保証体制やリソース条件、さらには認証評価への対応という制度的文脈の中で選択・組み合わせられていることが理解できる。調査結果が示すように、学習成果の評価はすでに多くの大学で内部質保証の重要な構成要素として位置づけられており、その結果もカリキュラム改善や授業改善、認証評価対応などに幅広く活用されている。しかし、その評価方法の内実に目を向けると、達成度や成長を妥当に捉えるという観点からは、必ずしも理論的要請を十分に満たしていない場合も少なくない。

したがって今後の課題は、既存の評価方法をＤＰとの対応関係や時間軸上の成長という観点から再設計し、評価の質を高めていく点にあると考えられる。特に、PEPA のようにカリキュラムの要所に埋め込まれたパフォーマンス評価や、機械工学分野のテスト問題バン

クのように専門分野固有の能力についてパフォーマンス型の課題が組み込まれた評価を用いることで、達成度と成長を、妥当性が担保されたかたちで縦断的に把握することに期待がもてる。そのようなアプローチによって、「全学的枠組みはあるが、評価の中身は間接的、あるいはＤＰに対して齟齬や乖離ある」という状態を補完する有力な選択肢となり得る。

もちろん、評価方法だけではなく、ＤＰ自体の見直しを検討する方向性も考えられる。新たな評価制度においては、地域のニーズや社会の要請に照らしつつ、各機関の教育理念に基づき、ＤＰを再検証すべきであると指摘されている（文部科学省，2026）。もしＤＰを新たに設定するのであれば、それに対して学習成果の評価を行い、学生の達成度や成長を捉える必要があることをあらかじめ見越して検討しておくとよい。例えば、評価可能な目標になっているかどうかや、目標の水準、構造、粒度、数などが当該教育プログラムにとって適切かを考慮してＤＰを設定しておくことは、いざ具体的な評価をデザインして実施するときの支えとなるだろう。

以上で述べてきた、理論と実態の間に存在するこのギャップをいかに埋めていくかが、新たな認証評価制度の実効性を左右する重要な論点となると考えられる。

7. 学習成果の評価からみる新たな認証評価制度の課題

制度的な課題としてまず挙げられるのは、「評価疲れ」への対策とデータの統合的活用である。大学には既に認証評価のほか、大学機関別の各種調査、中期計画評価など多くの質保証関連業務がある。このまま新たな評価項目を追加すれば、現場にさらなる過重負担がかかりかねない。そこで文部科学省は、新評価制度導入に際し既存の調査・点検項目の整理統合を図る方針を示している（文部科学省，2026）。例えば、国立大学法人評価における教育に関する現況分析は類似するところも多いものと考えられ、その廃止も含めて検討する。また、評価の手続きについても、デジタル化を進め、データベースを積極的に活用することで評価事務手続きの簡素化・効率化を図っていこうとしている。例えば、2025 年度から本格実施の全国学生調査では、その結果を各大学の自己点検や第三者評価に役立てる計画もある。このようにデータの一元化・有効活用を進め、評価の重複によるムダを省くことが制度設計上の課題であろう。

また、評価結果の公表と社会的な理解という課題もある。新たな評価制度では各大学の評価結果を社会にわかりやすく公表し、高校生の進学先選択や企業の人材採用等に活かすことが期待されている。しかし学習成果の達成度・成長度といった指標は、多様な背景を持つ大学間で単純比較すべきではないとの慎重意見も、評価を受ける団体等から示されている（参考：文部科学省，2025）。評価結果の公表方法によっては、大学間競争を過熱させ教育の現場を萎縮させるリスクが生じる可能性も否定できない。このため、評価結果を安易にランキング化せず、あくまで各大学の改善に向けた対話の材料とする工夫や、結果の読み取り方について社会に発信する取り組みが必要であろう。

最後に、内部質保証と外部評価の連動の課題がある。各大学の自己点検・評価（内部質保証）で用いている指標や評価方法と、認証評価（外部評価）で要求されるものとにずれがあ

ると、大学現場は二重対応を迫られることになる。理想的には、各大学が自ら設定したＤＰの達成度指標や成長指標等を、自校の内部評価と外部の認証評価の双方で活用できる形にすることが望ましい。そのためには、評価機関側も大学ごとの多様な取組を尊重し、画一的な尺度の押し付けではなく、大学の主体的な評価指標の設定を支援する姿勢が求められる。つまり、教育改善への活用を進めつつ制度的課題に対応するためには、大学・評価機関・行政が、評価システムの整合性と持続可能性を踏まえて調整していく必要があると考えられる。

8. 結論

本稿では、日本の新たな認証評価制度の文脈において、学位プログラムごとの教育の質保証を実質化するための学習成果の評価の在り方を検討した。結論として、単一の評価手段では捉えきれない学習成果の全体像を描き出すために、各プログラムの教育目標に照らした達成度・成長度を示すエビデンスを揃え、それらを総合的に評価する枠組みが重要である。本稿ではそれに合致する有力なモデルをいくつか紹介したが、それに限らず、カリキュラムと一体化した評価体制が構築されていくことを期待したい。

国や認証評価機関、学会や大学コンソーシアムなどによる支援とガイドライン整備にも期待したい。文部科学省は新たな認証評価制度の下で各大学が取り組むべき評価の方向性を既に示しているが、具体的な方法については各校の創意工夫に委ねられている。そこで、優れた取組事例を全国展開し共有する仕組みを強化すべきである。例えば教育改善の成果が認められた大学に対するインセンティブを設け、その方法をガイドライン等で紹介することで他大学への波及効果を狙う。また、評価方法の開発に関しては大学間・分野間の連携を促進させる。特に専門分野別の標準テスト開発や高度なパフォーマンス評価課題の作成は、単独大学では負担が大きいため、学会や大学コンソーシアムを通じて共同開発を進め、成果を共有するプラットフォームを構築することが望ましい。例えば、機械工学のテスト問題バンクのような取組を他分野にも広げ、問題バンクやルーブリック集をオープンリソース化することで、全国的な質保証水準の底上げにつなげることができると期待する。生成ＡＩが著しい発展を見せる昨今、このようなデータベースがあれば、各大学や学位プログラムの文脈での活用が容易になるだろうし、データベースの構築自体がローコストで作りやすくなっていると見込まれる。

ここまで、内部質保証と学習成果の評価に関して、新たな評価制度のこれまでの議論を踏まえ、さらに「認証評価の課題と今後のあり方に関するアンケート調査」の結果を紐づけて論じてきた。最後に、教育評価論の立場からの私見を述べたい。最終的に実現すべきは、「学習者本位」の評価文化の醸成であると考える。ここまで論じてきたように、新しい認証評価や内部質保証において、プログラムレベルの学習成果の評価は重要な指標になる。しかし学習評価自体は本来、学生の学びを促進し成長を支援するためのものであり、単なる管理・監督の道具ではなく、ましてや認証評価のためにのみ行うものではない。したがって、新たな制度の下でも、学生を中心として、目標としている資質・能力を身につけ、成長を実感でき

るよう支援することが評価活動の根底に据えられるべきである。具体的には、評価結果を学生一人ひとりにフィードバックして自己成長を促す仕組みを強化することや、学生を評価設計に参加させ学習目標と評価基準を共有する試みも有効であろう。こうした学習者本位の視点を貫くことで、評価が単なる外部監察ではなく教育プロセスの一部として機能し、結果的に質の高い学びの実現につながると考える。

参考文献

中央教育審議会（2025).『我が国の「知の総和」向上の未来像～高等教育システムの再構築～（答申)』.

深堀聰子・岩附信行（2015).「チューニングに基づく大学教育のグローバル質保証：機械工学分野における Tuning テスト問題バンクの取組」『国立教育政策研究所紀要』144, pp.71-89.

González, Julia and Wagenaar, Robert, eds., 2008, Tuning Educational Structures in Europe, Universities' Contribution to the Bologna Process: An Introduction (2nd ed.), Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.（= 2012，深堀聰子・竹中亨訳,『欧州教育制度のチューニング―ボローニャ・プロセスへの大学の貢献』明石書店.）

平山朋子・斎藤有吾・松下佳代（2020）.「医療系分野における汎用的能力の評価方法の検討」『大学教育学会誌』42(1)，105-114.

Kim, H., & Lalancette, D. (2013). Literature review on the value-added measurement in higher education. Paris, France: OECD. Retrieved May, 2, 2015.

松下佳代（2017).「学習成果とその可視化」『高等教育研究』20，pp.93-112.

松下佳代(2020).「プログラムレベルと科目レベルの評価をつなぐ―PEPA の理論と課題―」『大学教育学会誌』42(1)，pp.77-81.

松下佳代（2025).『測りすぎの時代の学習評価論』. 勁草書房.

文部科学省（2025).「教育・学習の質向上に向けた新たな評価の在り方ワーキンググループ（第３回） 配布資料」.
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/056/giji_list/1422801_00003.html,（2026/02/01 確認）

文部科学省（2026).『【参考資料２】教育・学習の質向上に向けた新たな評価の在り方ワーキンググループ ここまでの議論の整理』
https://www.mext.go.jp/content/20260121-mxt_koutou02-000046871_9.pdf.（2026/02/01 確認）

新潟大学(n.d.).「ＮＢＡＳ概要」https://www.iess.niigata-u.ac.jp/nbas/outline.html,（2026/02/01 確認）

斎藤有吾（2019).『大学教育における高次の統合的な能力の評価：量的 vs. 質的、直接 vs. 間接の二項対立を超えて』. 東信堂.

斎藤有吾（2024).「コラム 評価情報の集約によるプログラムレベルの学習成果の得点化」,

pp.109-115，松下佳代編『ミネルバ大学を解剖する』東信堂.
山口大学（n.d.）「YU CoB CuS（山口大学能力基盤型カリキュラムシステム：Yamaguchi University Competency-Based Curricular System）について」
https://www.yamaguchi-u.ac.jp/gss/yu-cob-cus/index.html, （2026/02/01 確認）

第７章　諸外国の高等教育質保証制度の現段階

第１節　欧州高等教育質保証は何を目的に、何を評価しているか

深堀　聰子（九州大学）

はじめに

本章では、欧州高等教育質保証制度の現段階に着目する。具体的には、2026 年現在、欧州 49 か国が加盟する欧州高等教育圏（European Higher Education Area, EHEA）において、どのような目的と方法で、高等教育の質保証が推進されているのかを明らかにすることを通して、日本の高等教育質保証への示唆を導くことを目指す。

欧州高等教育質保証は、欧州高等教育圏の確立を目指すボローニャ・プロセス（Bologna Process）の発動を告げる「ボローニャ宣言（Bologna Declaration）」（1999 年）において、欧州 29 か国の教育大臣が 2010 年までに達成することに合意した６つの目標の５つ目に掲げられている（表１）。すなわち、質保証に関する「同等の基準と方法論」を開発する取組が、「欧州市民の雇用可能性と欧州高等教育システムの国際競争力を促進する」ことを目指す欧州高等教育改革を実現する取組の一環として、「比較可能な学位制度」、「学生の移動を促進する単位制度」、「学生・教職員の移動を促進する学修承認制度」を確立する取組とセットで、欧州各国の優先課題として推進されてきたのである。

したがって、欧州高等教育質保証は、学位・単位・学修承認制度と不可分であり、欧州市民の圏内移動を促進することを通して、欧州社会の活力を高めるという明確な目的をもって取り組まれてきたと言える。

表1　ボローニャ･プロセスの推進に向けた政府間合意事項

1. 欧州市民の雇用可能性と欧州高等教育システムの国際競争力を促進するために、理解しやすく比較可能な学位制度を採用すること。また、ディプロマ・サプリメント（学位・資格の学修内容を示した様式）を導入すること。
2. 学部と大学院の二段階から構成される学位システムを導入すること。第二サイクルに進学するためには、第一サイクルの３年以上の課程を修了することを前提とする。また、第一サイクル修了後に授与される学位は、欧州労働市場において適切な資格水準として通用するものでなければならない。第二サイクルは、多くの欧州諸国において既にそうであるように、修士号・博士号の取得につながるものとする。
3. 学生の移動性を最大限に促進する適切な手段として、ECTS システムなどの単位制度を確立する。単位は、受け入れ大学において承認されることを条件に、生涯学習を含む高等教育以外の文脈でも取得可能とする。
4. 移動の促進：自由な移動の効果的行使に対する障壁を克服する。その際、次の点に特に留意する。
   - 学生：欧州高等教育圏内の学習・研修機会及び関連サービスへのアクセス
   - 教員・研究者・管理職員：欧州環境下での研究・教育・研修期間の認定と評価（法定権利を損なわない範囲で）
5. 欧州における質保証に関する協力を促進することによって、同等の基準と方法論の開発を目指す。

6. 高等教育に求められる欧州的次元、とりわけカリキュラム開発、機関間協力、移動計画、学習・研修・研究の統合プログラムの推進をめざす。

出典：The Bologna Declaration of 19 June 1999 Joint declaration of the European Ministers of Education (https://ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/1999_Bologna_Declaration_English_553028.pdf)

欧州高等教育質保証が、学位・単位・学修承認制度と相まって、欧州の学生・教職員の欧州高等教育圏内における「移動を促進」することを通して、欧州高等教育圏の活性化に寄与すること、延いては欧州経済・社会の活力化に貢献することを、明確な目的に掲げて取り組まれてきたことは、日本では必ずしも十分に理解されていない。

このことは、大学基準協会が実施した「認証評価の課題と今後のあり方に関するアンケート」でも浮彫になっている。ここでは、同アンケートの二つの設問（2-10、2-11）に関する高等教育関係者の意識に注目してみよう。図 1 は、「2-10.わが国高等教育がグローバル化を背景に、中央教育審議会・大学分科会において、学位等の授与要件をアウトカムベースで規範化した「日本の学位・称号等枠組」が決定されました。今後、大学基準協会の認証評価の中でこれをどのように位置づけていくことが適当と考えますか」という設問に対する回答の分布を示している。

「日本の学位・称号等枠組」として打ち出されているのは、大学改革支援・学位授与機構の高等教育資格承認情報センター（NIC-Japan）によって 2023 年に提唱され、中央教育審議会における審議を経て、2025 年に文部科学省によって承認された「日本の教育資格枠組み」である。この「日本の教育資格枠組み」は、「国内外における日本の教育資格の透明性や社会的理解を高め、進学・就職等を希望する資格保有者の不利益を回避することを目的とし、課程修了要件および入学資格要件等に関する法令根拠に基づき策定」された枠組みであり、日本の初等・中等・高等教育機関において授与されている卒業・修了証書・学位・称号の水準を、学習期間、及び入学資格要件と課程修了要件、授与権をもつ機関の種別に基づいて定義したものである。法令に基づき設置・管理運営されている日本の教育機関が授与する学位・称号等の関係性（水準）を、わかりやすく説明したものである。

この性格から「日本の学位・称号等枠組」は、教育機関（及びそれを支援する NIC）が留学生の受入れや送出しの場面等において、児童生徒・学生が円滑に「移動」（進級・進学・就職・留学）できるように、それまでの学習歴を正当に「承認」する基準として活用することが意図されていると言える。その役割を超えて、高等教育機関や認証評価機関が、高等教育機関が掲げる学位授与方針の妥当性を検証したり、「学びの質」を評価したりする基準として活用することは想定されていないはずであるし、その機能が備わっているとも言えない。

設問 2-10 において、「留学生の受け入れに当たり、過去の学習歴が上記「枠組み」と整合しているかどうかを検証する仕組みの整備状況の確認」と回答した高等教育機関は 6.3%にとどまっており、「現時点において、上記「枠組み」の活用策につき特段の意見

はない（53.3%）」と回答した高等教育機関は約半数にのぼる結果は、「移動を促進」する基準としての「日本の学位・称号等枠組」の意義が広く受け入れられているとはいえない現状を表している。さらに、「日本の学位・称号等枠組」と自学の学位プログラムの「学位授与方針」との整合性を検証（25.0%）したり、学位授与方針の達成度評価での活用状況を確認（14.6%）したりすると回答した高等教育機関は約４割にのぼることから、「日本の学位・称号等枠組」の目的や役割が理解されていない現状を表していると見ることもできる。

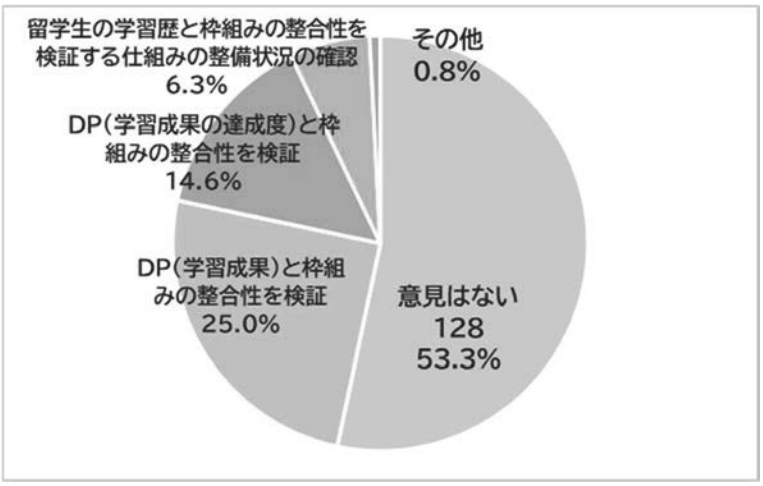


図１　2－10　学位・単位の国際的通用性の保証（n=240）

「認証評価の課題と今後のあり方に関するアンケート」集計結果より

図２は、「2-11.人材需要の変化に対応させて社会人学生や編入学生の受け入れを推進していくなかで、大学基準協会の認証評価において、これら学生の過去の学習経験に対する大学の単位認定の仕組みをどのように評価していけばよいと考えますか（複数回答可）」という設問に対する回答の分布を示している。

日本の高等教育機関（大学）は、それぞれの教育理念を踏まえ、学位授与の方針（ディプロマ・ポリシー）として、学生にどのような学習成果を身に付けることを求めるか、教育課程編成・実施の方針（カリキュラム・ポリシー）として、ディプロマ・ポリシーを達成するためにどのような教育課程を編成し，どのような教育内容・方法を実施するのか、入学者受入れの方針（アドミッション・ポリシー）として、受け入れる学生にどのような学習成果を求めるかを、一体的に定めている。この原理原則に従えば、社会人学生や編入学生の受け入れに際して、学生が過去の学習経験を通して、入学者受入れの方針に定める資質・能力を備えていることが要件であるし、学位授与の方針に定める学習成果と同等の資質・能力を既に身につけている場合は、それを単位認定することが求められる。従って、認証評価において高等教育機関による社会人学生や編入学生の受け入れ状況を検証するのであれば、評価のポイントは次の二点である。第一に、高等教育機関が入学者受入れ方針に基づいて社会人学生や編入学生を受け入れているか、第二に、社会人学生や編入学生が高等教育機関が自ら設置する授業科目とは異なる方法で学位授与方針と同等の資質・能力

を身につけている場合、それを承認して単位認定する仕組みを備えているかである。

設問 2-11 の回答状況をみてみよう。「単位認定方針の整備状況に加え、これまでの学習経験が大学の「単位」に相応しいものかどうかを検証する方針・手続の整備状況を評価（34.3%）」する、「過去の「学び」の履歴をアセスメントするための指標が確立・運用されているかどうかを評価する（16.6%）」と回答した高等教育機関が半数に及ぶ。その一方で、「「入学者受入れ方針」と整合した方法で社会人学生・編入学生を受け入れているのであれば、これまでの学習経験を単位として認めることに問題はないものとして評価」（30.4%）」したり、「社会人・編入学生の過去の学習経験を単位化する系統的な仕組みは未確立であるため、大学基準協会の評価に何を期待するかは白紙の状態（18.4%）」であると回答した高等教育機関も半数に及ぶことから、学位授与方針に掲げる学習成果との同等性が確認された過去の学びについて承認して単位認定するという考え方が、必ずしも普及していないことがわかる。

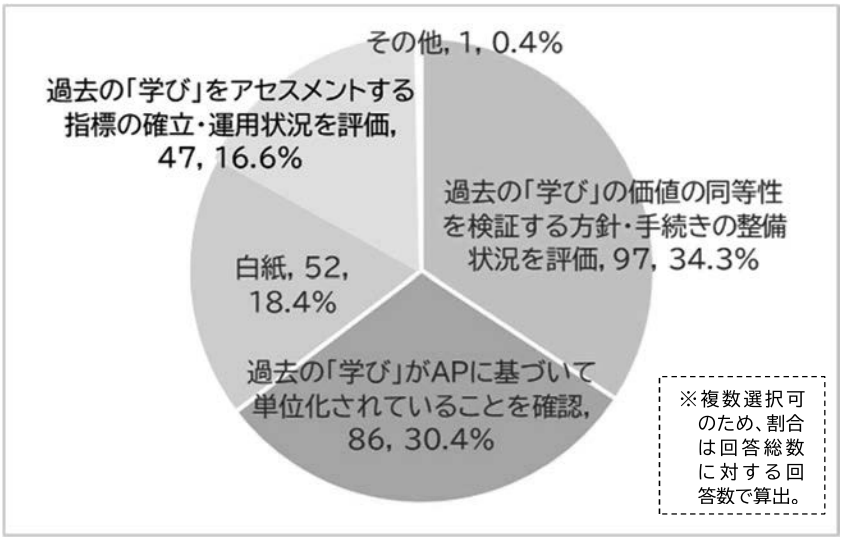


図2 2-11. ＜社会人学生、編入学生の過去の学習経験の単位上の扱い＞（n=283）

「認証評価の課題と今後のあり方に関するアンケート」集計結果より

こうした日本の高等教育の現状を踏まえ、本章では、「学習の承認」による「移動の促進」を目的とする欧州高等教育質保証とはいかなるものなのか、紐解くことを目指す。冒頭で述べた通り、欧州高等教育質保証は、欧州高等教育圏を確立するための要件とされているが、それはなぜなのか。高等教育の質を保証することが、欧州高等教育圏の確立にどのように寄与すると考えられており、学位・称号等の関係性（水準）を説明する資格枠組みに留まらない、いかなる仕組みを整え、何をどのように評価することで、それを達成しようとしているのか。

まず、第 1 節では、欧州高等教育質保証において、なぜ「学習の承認」による「移動の促進」が目指されてきたのか、欧州高等教育質保証の背景にある欧州高等教育圏とはいかなる空間であり、欧州高等教育圏の確立を通して、欧州は何を成し遂げようとしているのかに迫る。第 2 節では、欧州高等教育質保証の原理・原則を明文化した「欧州高等教育圏

における質保証の基準とガイドライン（Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, ESG）（2005 年）」に注目し、具体的にどのような方法で、何が評価されているのかを明らかにする。続く第３節では、始動して四半世紀を経た現在、欧州高等教育質保証の成果はどう評価され、今日的環境のなかでいかに展望されているのかについて、ESG 改訂の議論に着目しながら整理する。

１．欧州高等教育質保証の背景

（１）欧州高等教育圏とはどのような空間か

いったいなぜ、欧州高等教育圏の確立を目指すボローニャ・プロセスにおいて、高等教育質保証が不可欠の要件だと考えられてきたのか。それを理解するためには、欧州高等教育圏がどのような機能を果たす空間として構想されたのかを知ることが重要である。

欧州高等教育圏の確立を掲げるボローニャ宣言では、平和で安定的、民主主義的な社会を開発して強化するために、欧州市民に 21 世紀社会で必要とされる知識・能力、共通の価値観、共通の社会的・文化的空間への帰属意識を付与することのできる「知識空間としての欧州（Europe of Knowledge）」を構築することの重要性、及び教育と教育協力を推進することの重要性が確認されている。とりわけ大学は「欧州の文化的次元（European cultural dimension）」の醸成において中核的役割を果たすことが期待されている。注目すべきは、この文脈において、「欧州市民の移動性と雇用可能性を促進し、欧州大陸全体の開発を推進する手段」として、欧州高等教育圏の創設の重要性が強調されている点である。欧州各国の国民が、学習や労働の営みにおいて、国家をまたいで移動することを通して、欧州市民として社会的・文化的空間、価値観、知識基盤を共有し、平和的に共存することが可能になるという前提がとられているのである。

それゆえ、欧州高等教育圏の確立に向けて 29 か国の教育大臣は、表 1 に示す事項について、2010 年までに連携して取り組むことを誓約した。すなわち、学生・教員の国をまたいだ高等教育機関間の移動の促進（目標４）に向けて、能力の観点から適切に水準規定された、理解しやすく比較可能な学位制度、及び学位・資格の価値を説明する書類の様式（目標１と目標２）、並びに単位制度（目標３）を導入するとともに、高等教育の質（学位や単位の価値）の同等性を保証する制度（目標５）を開発し、教育連携（目標６）の推進を図ることが合意された。

「知識空間としての欧州」や「欧州の文化的次元」の内容を、中央集権的に定めたうえで、各国の国民に対して、それを受容するようにトップダウンに要請する方法ではなく、高等教育のアリーナにおける学生の交流（移動）を通して、ボトムアップに醸成（収斂）されるように、学生の移動を促進するために必要な制度的枠組みを共有する方法が採られているのである。

（２）欧州統合の経緯

この「移動の促進」の概念は、欧州高等教育圏構想の背景にある、より壮大な計画とし

ての「欧州統合（European Integration）」の理念に通底している。欧州統合とは「人、モノ、情報の自由な移動」が可能な政治・経済統合体の構築を目指す、欧州レベルの政治的・経済的・社会的協力のプロセスを指す（Wiener,A., Diez,T., 2009）。

表2 欧州統合プロセス

経済的統合	政治的統合	社会・文化的統合	加盟国
1951 パリ条約 欧州石炭鉄鋼共同体 1957 ローマ条約 欧州経済共同体・欧州原子力共同体 1962 共通農業政策 【1973 石油危機】	1949 北大西洋条約機構（NATO） 1986 単一欧州議定書	1949 欧州評議会 1976 教育に関するアクション・プログラム 1987 エラスムス計画	1957 ドイツ、フランス、イタリア、オランダ、ベルギー ルクセンブルク 1973 デンマーク 、アイルランド 、英国 1981 ギリシャ 1986 スペイン、ポルトガル
【1989 ベルリンの壁崩壊】 【1991 ソビエト連邦崩壊・ユーゴスラビア紛争】			
1993 欧州単一市場	1992 マーストリヒト条約 三つの柱構造を持つ欧州連合（～2002） 1995 シェンゲン協定（自由移動）	1997 リスボン承認規約 1999 ボローニャ宣言	1995 オーストリア 、フィンランド、 スウェーデン
【2001 アメリカ同時多発テロ】			
2002 単一通貨ユーロ	2007 リスボン条約 【2022 ロシアのウクライナ侵攻】	2002 欧州単位互換累積制度 資格枠組み チューニング参照基準 2004 欧州高等教育質保証協会 2012 EU ノーベル平和章受章	2004 チェコ、エストニア、ハンガリー、ラトビア、リトアニア、ポーランド、スロバキア、スロベニア 2007 ブルガリア 、ルーマニア 2012 クロアチア 2016 英国離脱

出典：History of the EU.（https://european-union.europa.eu/principles-countries-history/history-eu_en）に基づいて作成。

第二次世界大戦後、戦争による欧州社会の荒廃と分断を憂い、欧州全域における平和と和解、経済的安定と繁栄、民主主義と法の支配、人権の強化を希求する欧州社会によって具現化されてきたこの欧州統合のプロセスを、冷戦期（1945～1991 年）、ポスト冷戦期（1991～2001 年）、ポスト・ポスト冷戦期（2001 年～）の三つの時期に区分して概観してみると、欧州統合は、経済的統合から、政治的統合、社会・文化的統合へと深化してきたことが分かる（表２）。ここでは、本章の趣旨に鑑み、経済的統合と政治的統合の流れを

概観したうえで、高等教育のアリーナに注目しながら、社会・文化的統合の流れについて整理してみたい。

①欧州の経済的統合と政治的統合

第二次世界大戦後からソビエト連邦崩壊までの冷戦期（1945～1991 年）には、エネルギー資源の共同管理（生産割当・価格制限・情報供給・投資調整・安全保障・エネルギー政策）を通した欧州経済の安定化が、国家間の紛争回避に不可欠であると考えられ、優先課題として掲げられた。西ドイツ、フランス、イタリア、オランダ、ベルギー、ルクセンブルグ６か国の発意によって、パリ条約（1951 年）が調印され、「欧州石炭鉄鋼共同体（European Coal and Steal Community）」が設立された。続いて、ローマ条約（1957 年調印）に基づき、欧州経済共同体（European Economic Community, EEC）、欧州原子力共同体（European Atomic Energy Community, Euratom）、及び共通農業政策（Common Agricultural Policy）が発足し、「三つの共同体」の統括のもと、石油危機（1973 年）の克服を含む、欧州経済の立て直しが推進された。1986 年には単一欧州議定書が調印され、単一欧州市場の構築が合意されるとともに、その実現に向けた法制度的障壁の除去と欧州政治協力（政治的統合）の必要性も明文化された。

ソビエト連邦崩壊からアメリカ同時多発テロまでのポスト冷戦期（1991～2001 年）には、国家間戦争の危機が低下したことにより、超大国アメリカの一極体制のもとでグローバル化が進行した。これに対抗する形で、欧州経済の競争力強化が目指され、マーストリヒト条約（1992 年）が調印された。単一通貨ユーロの創設による経済的統合に加えて、「三つの柱構造を持つ欧州連合」（①欧州共同体、②共通外交・安全保障政策、③司法・内務協力）の創設による政治的統合が規定され、欧州統合は新たなステージに移行した。これを象徴するように、1995 年にはシェンゲン協定が調印され、加盟する欧州国家間において、国民が国境検査なしで国境を越えられることとなった。

アメリカ同時多発テロ以降のポスト・ポスト冷戦期（2001 年～）は、多極化の時代である。急速に経済的・軍事的に台頭する中国と、それを抑止しようとするアメリカとの間の米中対立の激化や、ロシアによるウクライナ進行（2022 年）が象徴するように、国際情勢は不安定化しており、それに伴って国家を単位とした安全保障の時代が再来している。欧州では、既存の諸条約を修正するリスボン条約が 2007 年に調印されることで、欧州連合（European Union）の機能、機構、権限が明確化されるとともに、欧州連合市民の政治、社会、経済に関する権利を定めた欧州連合基本権憲章に法的拘束力が与えられた。また、欧州連合は国際法人格を持つこととなった。多極化の時代のなかで、欧州は、一極としての存在感を確かなものにしている。

②欧州の社会・文化的統合

欧州の社会・文化的統合の大きな流れについて、高等教育のアリーナに注目しながら概観すると、冷戦期における試行的取組、ポスト冷戦期における基本設計、ポスト・ポスト

冷戦期における飛躍的展開として整理することができる。欧州連合による排他的権限は、域内市場のルール、通称政策、関税、金曜政策、海洋資源保護にとどめられており、多くは加盟国との共有権限事項とされている。その中でも教育は、加盟国による権限事項として整理されているため、汎欧的な教育事業については、個別に調印された「宣言」に基づいて補助するアプローチが採られてきた。

冷戦期における取組として、当時の「三つの共同体」による欧州統合とは独立した動きとして、すでに 1949 年より欧州評議会（Council of Europe）によって、人権、民主主義、法の支配といった欧州共通の価値観による統合が推進されてきた。一方、「三つの共同体」の行政執行機関である欧州諸共同体委員会（Commission of the European Communities）の働きかけによって、1976 年には国家横断的な共同プログラム、及び短期学生交流に関する「教育に関するアクション・プログラム（Action Programme on Education）」が試行的に手掛けられ、1987 年には「エラスムス計画（The European Community Action Scheme for the Mobility of University Students : ERASMUS）」に拡充された。これらの試行的取組から欧州高等教育政策の方向性を大きく決定づける、つぎの知見が導かれた。欧州の社会・文化的統合にとって、教育を通した自発的収斂（voluntary convergence）が重要であること、そして学生の国をまたいだ移動を促進するためには「学習の承認」を保証することが重要であることである。「学習の承認」とは、ある国の高等教育機関で習得した知識・能力の価値が、他の国の高等教育機関でも同等の価値でもって承認されることを意味する。

これらの知見に基づいて、グローバル競争が加速したポスト冷戦期には、「移動の促進」を中心に据えた高等教育政策の基本設計が進められた。1950 年代より段階的に整えられてきた「学習の承認」のための規約を包括的に集約した「欧州地域における高等教育の資格の承認に関する規約（リスボン承認規約）（Convention on the Recognition of Qualifications Concerning Higher Education in the European Region, LRC）」が 1997 年に調印され、①高等教育へのアクセス、②学習の期間、③高等教育資格について、「本質的な違い」が示されない限り承認する（automatic recognition）原則が、政府間合意で確立された。これによって、加盟国間においては、学生が他国の高等教育機関に進学・留学・編入する際、それまでの学習期間や学修成果について、原則として、同等の価値をもって承認されることが保証されることとなった。

冒頭で述べたボローニャ宣言（1999 年調印）は、この文脈の中で構想された、欧州高等教育に関する基本設計である。そこでは、学生・教員の国をまたいだ高等教育機関間の移動の促進（目標４）に向けて、能力の観点から適切に水準規定された、理解しやすく比較可能な学位制度、及び学位・資格の価値を説明する書類の様式（目標１と目標２）、並びに単位制度（目標３）を導入するとともに、高等教育の質（学位や単位の価値）の同等性を保証する制度（目標５）を開発し、教育連携（目標６）の推進を図ることが、政府間で合意された。

表3 欧州高等教育圏資格枠組み(QF-EHEA、2018 年改訂版)

学修成果	Short cycle 通常，90～120ECTSの学修	First cycle（学士課程相当） 通常，180～240ECTSの学修	Second cycle（修士課程相当） 通常，90～120ECTS，最低限60ECTS	Third cycle（博士課程相当） 定めはない
1.知識と理解	普通中等教育を基盤とする学問分野における知識と理解を有していること。 それは通常，高度な教科書に助けられながらも，職業，自己啓発，第1サイクルを修了するための継続学習の基礎となるものである。	普通中等教育を基盤とする学問分野における知識と理解を有していること。 それは通常，高度な教科書に助けられながらも，当該学問分野の先端的研究に基づく知識を含む水準である。	第1サイクルに関連する知識・理解を基盤とし、それを発展させた知識・理解を有していること。 通常，研究の場面において，その知識・理解に基づき，概念を独創的な方法で応用・発展させることができる。	学問分野に関する体系的理解，及び当該分野の研究に求められるスキルや方法論を身につけている.
2. 知識と理解の活用	職業の場面において，知識と理解を応用することができる。	職業に対して,専門的観点から知識と理解を応用することができる。 専門分野における議論や問題解決に取り組み，推進することのできる能力を有していること。	学問分野に関連する幅広い（学際的な）文脈における新規な環境において，知識・理解，課題解決能力を活用することができる。	学術的誠実さをもって，研究プロセスの大部分について着想・デザイン・実施・適用することができる。 独創的な研究を通じて，国内外の査読付き論文に値する研究成果を含む，重大な業績をあげ，知識の地平を拡張する貢献を行うことができる。
3. 判断力	明確に定義された具体的，及び抽象的な課題に対して，適切なデータを収集・分析し，対応を導くことができる。	（通常は専門分野の範囲内において，）適切なデータを収集・分析し，それに基づく判断を，関連する社会的・科学的・倫理的事項に配慮しながら行うことができる。	知識を統合し，複合性を処理することを通して，不完全・限定的な情報に基づく判断を，知識や判断力の活用に関する社会的・倫理的責任に配慮しながら行うことができる。	新規で複合的な概念について，批判的に分析，評価，統合することができる。
4. コミュニケーション力	同僚，上司，顧客に対して，自らの理解，能力，活動について伝えることができる。	専門家に対しても，非専門家に対しても，情報，概念，課題，解決策について伝達することができる。	専門家に対しても，非専門家に対しても，自らの結論，及びその根拠となる知識と論理について，明快に伝達することができる。	同僚，より広範な学術共同体,及び一般社会に対して，専門領域について伝達することができる。
5. 生涯学習能力	ある程度の自律性をもって,学習を継続するために必要な学習スキルを身に付けている。	高度な自律性をもって,学習を継続するために必要な学習スキルを身に付けている。	自律性・自主性をもって，学習を継続することを可能にする学習スキルを身に付けている。	学術的・職業的文脈において，知識基盤社会における技術的，社会的，文化的発展を推進することができる。

ポスト・ポスト冷戦期には、この基本設計に基づいて、各目標に対応する制度整備が矢継ぎ早に進められた。まず、学位制度について、学習成果「知識と理解」「知識と理解の活用」「判断力」「コミュニケーション力」「生涯学習能力」の観点から４段階に水準規定をした欧州高等教育資格枠組み(Qualifications Framework for the European Higher Education Area, QF-EHEA；2004 年に Joint Quality Initiative によって開発された Dublin Descriptors を援用）が 2005 年に承認された（表３）（European Commission, 2018)。各国は、それぞれの学位制度をこの共通枠組みにベンチマークすることで、欧州域内での学位の比較可能性を確保することが意図されている。また、これに整合する形で、2000 年以降、欧州委員会補助金事業 Tuning Educational Structures in Europe に基づき、学習成果の観点・水準を学問分野別に規定する Tuning Subject Area Reference Points（学問分野別参照基準）が策定・更新・拡充されてきた。

つぎに、単位制度について、単位互換累積システム（European Credit Transfer and Accumulation System, ECTS）が 2002 年に承認された（2018 年の時点で欧州 48 か国 50 システム中 40 システムによって活用されている）。前述した学生交流プログラム「エラスムス計画」における「学習の承認」を推進するために、米国のカーネギー単位制度を参考に導入し、欧州側の目的に即して改変してきたものである。すなわち、カーネギー単位制度の「単位」が、学習時間（１単位あたり 45 時間の学習）に基づいて算出される量的尺度であるのに対して、ECTS は学習成果の価値（QF-EHEA や Tuning Subject Area Reference Points に基づいて高等教育段階に相当すると承認された学習成果を、「平均的な能力を持つ学生」が習得するのに必要とする学習時間の、一年間の総学習時間に占める割合）に基づいて算

出される質的尺度とすることで、「学習の承認」を促進するツールとして機能させている（森・深堀、2024）。

２．欧州高等教育質保証の原理・原則

このように設計された学位制度と単位制度の枠組みのなかで、欧州高等教育質保証の役割は、ある高等教育機関によって授与された学位・資格や単位の価値が、他の高等教育機関や社会において同等の価値で承認されるように、教育プログラムの教育内容や方法の質を確保することである。

欧州高等教育質保証における協力を促進することを目的に、2000 年に欧州高等教育質保証ネットワーク（European Network for Quality Assurance in Higher Education）が始動し、2004 年には各国の高等教育質保証機関の会員制協会である欧州高等教育質保証協会（European Association for Quality Assurance in Higher Education, ENQA）へと発展した。欧州高等教育質保証の仕組みとその運用における発展を支え、欧州高等教育の質向上に貢献することを活動目的とする ENQA は、高等教育質保証の大枠である ESG を欧州大学協会（EUA）、欧州高等教育機関協会（EURASHE）、及び欧州全国学生連盟（ESIB）の協力を得て策定し、高等教育質保証機関がそれぞれの領域で認証評価を実施する際に EGS に準拠することを ENQA 会員資格要件とすることで、欧州高等教育質保証を主導してきた（表４）。なお、ENQA 会員には、機関別認証を担う機関と、分野別認証を担う機関の両方が含まれている。

それでは、ENQA のリーダーシップのもと、欧州高等教育圏ではいかなる高等教育質保証が実施さているのか、ESG（第２版、2015 年）から読み取ってみよう（表５～表８）。

表4　ENQA による活動の目的と内容

《活動の目的》 ➢ 欧州高等教育圏における高等教育の質向上に貢献すること。 ➢ 欧州高等教育圏における質保証プロセス及びシステムの発展を支援すること。 ➢ 欧州レベル及び国際レベルにおいて加盟機関を代表すること。 ➢ 高等教育の質、及び質保証に関する欧州レベルの政策決定に影響を与えること。 ➢ 欧州、及び世界の質保証機関のための協力枠組みを提供すること。 ➢ 高等教育の質保証における欧州的特徴を促進すること。
《活動の内容》 ➢ 会員、及び関連団体にサービス、及びネットワーキング機会を提供する。 ➢ 高等教育の質保証に関する情報、専門知識、及び優良事例を、会員、関連団体、利害関係者、及び政策決定者に伝達・共有する。 ➢ 質保証機関の外部評価をコーディネートする。 ➢ ボローニャ・フォローアップ・グループ（BFUG）の諮問メンバーとして、ボローニャ・プロセスに積極的に関与する。 ➢ プロジェクトにコーディネーター、またはパートナーとして参画する。 ➢ 報告書、及び政策文書を発行する。 ➢ 欧州、及び世界各国の高等教育関係組織との連携を構築・強化する。

出典：Statutes of the European Association for Quality Assurance in Higher Education. Approved by the General Assembly on 23 October 2025.
https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/ENQA-Statutes_revision-2025.pdf

表5 ESGに基づく高等教育質保証の目的と原則

《目的》 ➢ 欧州・国・機関の各レベルにおける教授・学習の質保証制度に対して、共通枠組みを与える。 ➢ 欧州高等教育圏における高等教育の質保証・改善を促進する。 ➢ 相互信頼を支えることで、国内外への移動と承認を促進する。 ➢ 欧州高等教育圏における質保証について情報提供を行う。
《原則》 ➢ 教育の質とその保証に対する責任を担うのは、第一に高等教育機関である。 ➢ 質保証は、高等教育制度、機関、プログラム、及び学生の多様性に応答的である。 ➢ 質保証は、質重視の文化の醸成に寄与する。 ➢ 質保証は、学生、全てのステークホルダー、及び社会のニーズと期待に配慮する。

ESG の目的と原則（表５）は、欧州統合、及び欧州高等教育圏の理念と整合している。すなわち、ESG に掲げられた欧州高等教育質保証は、教育現場の多様性やニーズに配慮する原則をとりつつ、教育の質保証・質向上を促進するだけでなく、欧州各国において共有すべき枠組みを提供することで「相互信頼」を醸成し、「学習の承認」を通した「学生の移動」を促進することを目的としている。ESG は 2005 年に初版が刊行されて以来、高等教育の現代的課題に対応するために 2015 年に改訂され、「学生本位の学習（student-centered learning）」の観点が盛り込まれたが、この目的と原則は、堅持されてきた。

ESG には、高等教育の質保証の基準（全ての高等教育機関において遵守されるべき基準）とガイドライン（基準が重要である理由・採用方法）が、高等教育機関による「内部質保証」（表６）、高等教育質保証機関による高等教育機関の「外部質保証」（表７）、及び「質保証機関」（表８）の各側面から整理されている。なお、欧州では、高等教育機関による「内部質保証」は、高等教育機関の教育責任を問う立場から、学位プログラム単位で教育の質を検証することに主眼が置かれている。一方、高等教育質保証機関による高等教育機関の「外部質保証」は、高等教育機関の説明責任（アカウンタビリティ）を問う立場から、高等教育機関による内部質保証の有効性（内部手続きの妥当性）を検証することに主眼が置かれている。なお、外部質保証が実施される単位は、欧州における外部質保証の取組が学位プログラム単位から始まり、経験を積む過程で北欧諸国や英国を中心に、機関別認証へと移行してきた歴史的経緯により、主に学位プログラム単位で実施する国と、主に機関単位で実施する国が混在している。加えて、学位プログラム単位の外部質保証は、分野別認証評価機関によっても実施されている。したがって、「質保証機関」の基準・ガイドラインは、機関別認証機関にも分野別認証機関にも適用される。

ESG の記載内容に注目してみると、内部質保証、外部質保証、質保証機関のいずれの基準・ガイドラインにおいても、本質を捉えた基盤的な要素に絞って簡便に整理されていることがわかる。このように簡便にまとめられているのは、高等教育機関の ESG の目的（教育の質保証・質向上の促進、及び「相互信頼」に基づく「学習の承認」を通した「学生の移動」の促進）に照らして、まずもって、多様な国家、多様な高等教育機関（研究大学、

総合大学、単科大学等）、及び多様な質保証機関によって共有されうるものでなければならないからである。

ただし、特に学位プログラム単位の内部質保証を支える仕組みとして、４つの学位段階の学習成果を５つの観点から水準規定した欧州高等教育資格枠組み、それに整合する形で学習成果の観点・水準を学問分野別に定義した Tuning Subject Area Reference Points（学問分野別参照基準）、学習の質的尺度として設計された ECTS 単位制度という質保証ツールが備わっており、グッドプラクティスの情報（ボローニャ宣言の目標６）とともに、全欧的に共有されていることの重要性を見過ごしてはならない。

表6 ESG 内部質保証の基準･ガイドライン

1.1 質保証の方針 高等教育機関は、その経営戦略の一環として、質保証の方針を定めて公開する。学内関係者は、学外ステークホルダーの参画を得ながら、この方針を策定し、適切な体制と手続きに基づいて実施する。
1.2 教育プログラムの設計と承認 教育プログラムの設計と承認の手続きを整備する。教育プログラムは、学修目標をはじめ、所定の目標が達成できるように設計する。教育プログラムの成果として授与される資格を特定し、当該国家資格枠組み、及び欧州高等教育資格枠組みのどのレベルに相当するのか明示する。
1.3 学修者本位の教授・学習・評価 高等教育機関は、教育プログラムを提供するにあたって、学習プロセスを形作る際に学生が積極的な役割を果たせるよう、教育評価がこのアプローチに適したものとなるようにする。
1.4 学生の受入れ・進級・承認・認定 高等教育機関は、学生の「ライフサイクル」（例：受入れ・進級・承認・認定）を通じて、事前に定義・公開されている規定を一貫して適用する。
1.5 教員 高等教育機関は、教員の能力を確認する。採用と能力開発において、公正で透明なプロセスを適用する。
1.6 学習資源と学生支援 高等教育機関は、教授・学習活動のために適切な財源を有し、適切で利用しやすい学習資源と学生支援を提供する。
1.7 情報管理 高等教育機関は、教育プログラム、及びその他の活動を効果的に運営するために、該当する情報を収集・分析・活用する。
1.8 情報公開 高等教育機関は、教育プログラムを含む活動の全般について、明快、正確、客観的、最新かつ、利用しやすい方法で、情報を公開する。
1.9 教育プログラムの継続的観察と定期的評価 高等教育機関は、教育プログラムが所定の目標を達成しており、学生や社会のニーズに応えていることを確認するために、観察して定期的に評価する。評価は、プログラムの継続的な改善に結びつくものである。評価の結果に基づいてとられる行動は、全ての関係者に周知する。
1.10周期的な外部質保証 高等教育機関は、ESG に則った外部質保証を周期的に受審する。

表7 ESG 外部質保証の基準・ガイドライン

2.1 内部質保証の参照 外部質保証においては、ESG 第 1 章に記載した内部質保証の有効性を検証する。
2.2 目的に適した方法の設定 外部質保証は、関連規定に考慮しながら、その目的・目標の達成に最適の形で定義・設計する。その設計と継続的改善においては、ステークホルダーの参画を得る。
2.3 プロセス 外部質保証のプロセスは、信頼できる有用なものであり、事前に定義され、一貫性をもって適用され、公開されている。以下の項目を含む。 ● 自己評価、または相応するもの ● 通常、訪問調査を含む外部評価 ● 外部評価に基づいて作成される報告書 ● 一貫した追跡調査
2.4 同僚評価の専門家 外部質保証は、学生メンバーを含む、外部専門家グループが行う。
2.5 成果の基準 外部質保証の結果は、それが公式な判断として扱われるかどうかに関わらず、明示され公開され、一貫して適用される基準に基づく成果や判断として提示される。
2.6 報告 専門家による報告書は完全な形で、学術界、外部パートナー、その他の関係者に対して、明快で利用しやすい方法で公開する。質保証機関が報告書に基づいて正式な決定を行う場合は、決定内容も報告書とともに公開する。
2.7 苦情と意義申立 苦情と異議申立のプロセスは、外部質保証プロセスの設計要素として明確に定義し、高等教育機関に周知する。

表8 ESG 質保証機関の基準・ガイドライン

3.1 質保証の活動・方針・プロセス 質保証機関は、ESG 第２章に定義した外部質保証活動を定期的に実施する。明確で明示的な目的・目標をもち、ミッション・ステートメントの一部として一般に公開するとともに、日常業務に反映させる。質保証機関は、管理と業務にステークホルダーの参画を得る。
3.2 公的地位 質保証機関は法的基盤を有し、権限のある公的機関から、質保証機関として正式に認定される。
3.3 独立性 質保証機関は独立し、自律的に行動する。第三者の影響を受けることなく、業務とその成果に対する責任を専ら担う。
3.4 内容分析 質保証機関は、外部質保証活動から導かれた一般的な知見を記述・分析した報告書を定期的に刊行する。
3.5 資源 質保証機関は、業務を遂行するために、人材と資金の両面において、十分かつ適切な資源を有する。
3.6 内部質保証と職業倫理 質保証機関は、自らの活動の質と健全性を定義・検証・改善するために、内部質保

証プロセスを備えている。
3.7 質保証機関の周期的な外部評価 質保証機関は、ESG 遵守を証明するために、少なくとも５年に一度、外部評価を受審する。

ボローニャ・プロセス参加国が 1999 年の 29 か国から、2022 年までに 49 か国に拡張してきたことに伴って、ENQA 会員機関も 2025 年現在、正会員 32 か国 61 機関、準会員 27 か国 41 機関へと成長してきた事実は（別表１）、ESG の妥当性の証左とみることができよう。なお、ESG に準拠する高等教育質保証機関は、欧州質保証機関登録簿（European Quality Assurance Register for Higher Education, EQAR）（2008 年設立）に登録されており、EQAR に登録された高等教育質保証機関が外部質保証を行った高等教育機関、及び教育プログラムの評価結果と報告書は、欧州諸国の大学評価結果データベース（Database of External Quality Assurance Results、DEQAR）（2018 年開設）に登録するための手続きが進められている。

３．欧州高等教育質保証の今日的課題と今後の展望

欧州高等教育圏の参加国よる ESG の見直し・更新の依頼（2024 年）に基づき、ENQA とその協力機関（ESU, EUA, EURASHE 等）による検討作業が、2027 年の第３版刊行を見据えて進められている。この契機に、欧州高等教育質保証の在り方を具現化する ESG の成果はどのように評価され、どのような課題意識に基づき、どのような改訂が試みられるのだろうか。ESG の妥当性を考察するうえで、注目すべきイベントと言える。

見直し・更新依頼の受諾に先立ち、ENQA とその協力機関（ESU, EUA, EURASHE）等は、2022 年に「未来にふさわしい質保証(Quality Assurance fit for the Future, QA-FIT)」プロジェクトを実施した。各ステークホルダー（各国の教育大臣、高等教育質保証機関、高等教育機関、学生）を対象に、質問紙調査とヒアリング調査、ウェビナーによる意見交換に基づいて取りまとめられた QA-FIT 報告書（ENQA, 2025）を手掛かりに、欧州高等教育質保証の今日的課題と今後の展望について、読み解いてみよう。

まず、QA-FIT 報告書によると、ESG の目的は、ステークホルダーによって妥当であると受け止められている。このことから、第３版における修正は、内容の抜本的変更ではなく、軽微な更新に留まることが確認されている。

つぎに、見直しの大きな方針としては、高等教育の現代的課題であるマイクロ・クレデンシャル、ＡＩ、国際連携等に配慮しつつも、長期的視野に立ち、ESG の目的達成に照らして ESG の基準が、それぞれに、及び全体として妥当であるかどうか再検討するとされている。その際、実態として、各国の高等教育機関や高等教育質保証機関が、ESG の基準が示すベイスラインを評価の範囲や方法の観点から上回る評価を自主的に実施している現状に鑑み、ESG の基準をさらに増やすことには慎重になるべき立場が表明されている。また、各国の高等教育機関、及び高等教育質保証機関が独自基準を設定することを歓迎しつつも、基準を増やすことが、学生の「学習の承認」と「移動の促進」の障壁とならないよう留意

が必要である点も指摘されている。

そのうえで、具体的な検討内容としては、内部質保証の基準について、高等教育の現代的課題に照らし、教育のデジタル化（オンライン教育を含む）、学習者と教職員の多様性、履修パターンの柔軟性について検討する必要性が示されている。外部質保証の基準については、アカウンタビリティを満たしつつ、内部質保証の成熟度に応じてより柔軟なものにすることの重要性が指摘されている。

最後に、高等教育機関の教育機能が、研究機能や社会貢献機能と不可分であることや、高等教育政策が他領域の政策と不可分であることに鑑み、高等教育質保証もより広い文脈の中に位置付けたうえで、その在り方を総合的に検討することの重要性が指摘されている。

おわりに

本章で明らかにした通り、ボローニャ・プロセスが目指す欧州高等教育圏の確立は、国をまたいだ「人、モノ、情報の自由な移動」による政治的・経済的統合体を目指す欧州統合の一環として構想されたものであり、国をまたいだ学生の交流（移動）を通して、「知識空間としての欧州」や「欧州の文化的次元」の醸成に貢献することが期待されている。したがって、ボローニャ・プロセスの一環である欧州高等教育質保証も、国をまたいだ「学生の移動」を促進する目的で推進されている。

欧州高等教育質保証の原理・原則を明文化した ESG は、教育現場の多様性やニーズに配慮する原則をとりつつ、教育の質保証・質向上を促進するだけでなく、欧州各国において共有すべき枠組みを提供することで「相互信頼」を醸成し、「学習の承認」を通した「学生の移動」を促進することを目的としている。ESG には、高等教育機関による内部質保証、高等教育質保証機関による高等教育機関の外部質保証、及び質保証機関に関する基準が示されているが、本質を捉えた基盤的な要素に絞って簡便に整理されている、多様な国家、多様な高等教育機関（研究大学、総合大学、単科大学等）、及び多様な質保証機関によって共有可能なものとなるためである。

ESG 改訂の議論によると、欧州高等教育質保証の成果はステークホルダーによって全体として高く評価されていることから、見直しの大きな方針としては、高等教育の現代的課題（マイクロ・クレデンシャル、ＡＩ、国際連携、デジタル化、学習者と教職員の多様性、履修パターンの柔軟性）に配慮しながら基準の妥当性を検証し、倹約的に更新することが示されている。さらに、ESG 基準が示すベイスラインを超える基準を各国の高等教育機関や高等教育質保証機関が設定することを歓迎しつつも、そのことが学生による移動の障壁とならないように注意を喚起している。

欧州高等教育圏の確立という、歴史に類を見ない積極的な高等教育改革を推進してきた欧州高等教育質保証には、驚くほどの連続性を確認することができる。それは「学生の移動」を通した欧州高等教育の活性化に向けて、高等教育機関の「相互信頼」に基づく「学習の承認」を促進する目的を見失うことなく、忠実に追求してきたからであろう。その実質的な成果として、例えば、欧州高等教育圏内の国境を越えた学生や教職員の移動に基づ

く高等教育機関の長期的・構造的・戦略的な広域連携（３か国３大学以上）である European Universities の振興を挙げることができよう。欧州連合の補助金（補助機関は 4 年間）に基づいて 2019 年に始動したこのプロジェクトは、2026 年現在、のべ 36 か国、73 チーム、650 大学による連携に至っている。

高等教育の財源が大きく後退している人口減少社会日本にとって、欧州高等教育質保証が提供する示唆は大きい。日本の高等教育質保証では、「教育の質」という標準化したり、客観的に評価したりすることが困難な事象に対して、少しでもより厳格に捉えることが目指されており、新しい認証評価の在り方が高等教育の適正規模化と併せて検討されている。しかしながら、「教育の質」を保証するツールとして、欧州で整備されてきた、高等教育の学習成果を水準規定する基準としての高等教育資格枠組みは存在しない。そのため、日本学術会議によって 2012 年から 2023 年にかけて 34 分野でとりまとめられた学問分野別参照基準も、学問分野別の学習成果を、高等教育資格枠組みと整合する形で学習成果の観点・水準を学問分野別に定義する基準としては不完全である。さらに、学習時間に基づく学習の量的尺度である日本の単位制度は、学習の質を保証する指標とはなり得ない。高等教育機関は、不断に教育の質向上を追求しなければ、質を保証しているとみなされない現状がある。

一方で、高等教育の財源が大きく後退している人口減少社会日本において、高等教育機関は総力を挙げ、より少ない資源でより効果的に教育・研究・社会貢献に取り組むことが期待されている。そうした中、必要なのは高等教育機関が「閉じて」互いに競争することではなく、「開いて」連携することではないか。「学習の承認」を通した「学生の移動」によって、欧州高等教育と欧州社会の活性化に寄与する欧州高等教育質保証から、日本が学べることは少なくないと思われる。

別料1. ENQA 会員機関

《正会員（32 か国 61 機関）》	
Andorra (1)	AQUA • Quality Assurance Agency for Higher Education in Andorra
Armenia (1)	ANQA • National Centre for Professional Education Quality Assurance Foundation
Austria (1)	AQ Austria • Agency for Quality Assurance and Accreditation Austria
Belgium (2)	AEQES • Agency for Quality Assurance in Higher Education ; VLUHR QA • Flemish Higher Education Council • Quality Assurance
Bulgaria (1)	NEAA • National Evaluation and Accreditation Agency
Croatia (1)	ASHE • Agency for Science and Higher Education
Cyprus (1)	CYQAA • Cyprus Agency of Quality Assurance and Accreditation in Higher Education
Denmark (1)	AI • The Danish Accreditation Institution
Estonia (1)	HAKA • Estonian Quality Agency for Education (former EKKA)
Europe (3)	EAEVE • European Association of Establishments for Veterinary Education ; ECCE • The European Council on Chiropractic Education ; IEP • Institutional Evaluation Programme ;
Finland (1)	FINEEC • Finnish Education Evaluation Centre
France (2)	CTI • Commission des Titres d'Ingénieur ; HCERES • High Council for the Evaluation of Research and Higher Education
Germany (8)	ACQUIN • Accreditation, Certification and Quality Assurance Institute ; AHPGS • Accreditation Agency in Health and Social Sciences ; AQAS • Agency for Quality Assurance through Accreditation of Study Programmes ; ASIIN e.V • Accreditation Agency for Study Programmes of Engineering, Information Science, Natural Sciences and Mathematics ; EVALAG • Evaluation Agency of Baden-Württemberg ; FIBAA • Foundation for International Business Administration Accreditation ; GAC • German Accreditation Council ; ZEvA • Central Agency for Evaluation and Accreditation ;
Greece (1)	HAHE • Hellenic Authority for Higher Education
Holy See (1)	AVEPRO • Agency for the Evaluation and Promotion of Quality in Ecclesiastical Faculties
Hungary (1)	MAB • Hungarian Accreditation Committee
Ireland (1)	QQI • Quality and Qualifications Ireland
Italy (1)	ANVUR • National Agency for the Evaluation of Universities and Research Institutes
Kazakhstan (5)	ARQA • Independent Agency for Recognition and Quality Assurance in Education; CAAAE • Central Asian Association for Accreditation of Education (former KAZSEE); ECAQA • Eurasian Centre for Accreditation and Quality Assurance in Higher Education and Health Care; IAAR • Independent Agency for Accreditation and Rating; IQAA • Independent Agency for Quality Assurance in Education
Latvia (1)	AIC • Academic Information Centre

Lithuania (1)	SKVC • Centre for Quality Assessment in Higher Education
Norway (1)	NOKUT • Norwegian Agency for Quality Assurance in Education
Poland (1)	PKA • Polish Accreditation Committee
Portugal (1)	A3ES • Agency for Evaluation and Accreditation of Higher Education
Romania (1)	ARACIS • Agency for Quality Assurance in Higher Education
Slovak Republic (1)	SAAHE • Slovak Accreditation Agency for Higher Education
Slovenia (1)	SQAA • Slovenian Quality Assurance Agency for Higher Education
Spain (11)	ACCUA • Agency for Scientific and University Quality of Andalusia (former AAC-DEVA)； ACCUEE • The Canarian Agency for Quality Assessment and Accreditation, Santa Cruz de Tenerife； ACPUA • Aragon Agency for Quality Assurance and Strategic Foresight in Higher Education； ACSUCYL • Quality Assurance Agency for the University System in Castilla y León； ACSUG • Agency for Quality Assurance in the Galician University System； ANECA • National Agency for Quality Assessment and Accreditation of Spain； AQU Catalunya • Catalan University Quality Assurance Agency； AQUIB • Balearic Agency for Quality Assurance in Higher Education； AVAP • Valencian Agency for Assessment and Forecasting； Madri+d • Madrimasd Knowledge Foundation； Unibasq • Agency for the Quality of the Basque University System
Sweden (1)	UKÄ • The Swedish Higher Education Authority
Switzerland (1) AAQ •	Swiss Agency of Accreditation and Quality Assurance
The Netherlands (2)	NQA • Netherlands Quality Agency NVAO • Accreditation Organisation of the Netherlands and Flanders
Türkiye (1)	THEQC • Turkish Higher Education Quality Council
United Kingdom (3)	BAC • British Accreditation Council； QAA • Quality Assurance Agency for Higher Education； RCVS • Royal College of Veterinary Surgeons
《正会員審査手続き中》	
Georgia (1)	NCEQE • National Center for Educational Quality Enhancement
《会員資格の停止中》	
Russian Federation (4)	AKKORK• Agency for Higher Education Quality Assurance and Career Development; NAA • National Accreditation Agency of the Russian Federation; NCPA • National Centre of Public Accreditation; Russian Register • Certification Association
《準会員（27 か国 41 機関）》	
Albania (1)	ASCAL • Albanian Quality Assurance Agency
Azerbaijan (2)	EATDA • State Agency for Science and Higher Education； TKTA • Education Quality Assurance Agency
Bosnia and Herzegovina (2)	AHERS • Agency for Higher Education of Republic of Srpska； HEA • Agency for Development of Higher Education and Quality Assurance of Bosnia and Herzegovina

Cape Verde (1)	ARES • Higher Education Regulatory Agency
Curaçao (1)	AAC • Accreditation Agency Curacao
Czech Republic (1)	NAB • National Accreditation Bureau for Higher Education
Europe (7)	ADEE • Association for Dental Education in Europe ; CEENQA • Central and Eastern European Network of Quality Assurance Agencies in Higher Education ; ECA • European Consortium for Accreditation ; ECTE • European Council for Theological Education ; EFMD • European Foundation for Management Development ; EQ-Arts • Enhancing Quality in the Arts ; MusiQuE • Music Quality Enhancement, the Foundation for Quality Enhancement and Accreditation in Higher Music Education
France (1)	FIGURE • Engineering Education by Research Universities
Germany (1)	HRK • German Rectors‘ Conference
Hong Kong (1)	HKCAAVQ • Hong Kong Council for Accreditation of Academic and Vocational Qualifications
Iceland (1)	IAQA • Icelandic Agency for Quality Assurance (former QEF)
International (4)	ACEEU • Accreditation Council for Entrepreneurial and Engaged Universities ; CEEMAN • International Association for Management Development in Dynamic Societies ; Eaquals • Evaluation and Accreditation of Quality Language Services ; EURAS • Eurasian Universities Union
Israel (1)	CHE • Council for Higher Education
Italy (2)	Agenzia Quacing • Agenzia per la certificazione della qualità e l’accreditamento EUR-ACE dei corsi di studio in Ingegneria ; ASFOR • Italian Association for Management Development
Kazakhstan (1)	IKCA • Independent Kazakhstan Center of Accreditation
Kyrgyzstan (1)	EdNet • Agency for Quality Assurance in Education
Malta (1)	MFHEA • Malta Further and Higher Education Authority
Mauritania (1)	AMAQ-ES • Mauritanian Authority for Quality Assurance of Higher Education
Moldova (1)	ANACEC • National Agency for Quality Assurance in Education and Research
Montenegro (1)	ACQAHE • Agency for Control and Quality Assurance of Higher Education
North Macedonia (1)	AQHE • Agency for Quality in Higher Education of the Republic of North Macedonia
Philippines (1)	PAASCU•Philippine Accrediting Association of Schools, Colleges and Universities
Republic of Kosovo (1)	KAA • Kosovo Accreditation Agency
Serbia (1)	NEAQA • National Entity for Accreditation and Quality Assurance in Higher Education
The Netherlands (2)	Hobéon ; Inspectorate of Higher Education in the Netherlands
Ukraine (1)	NAQA • National Agency for Higher Education Quality Assurance
United Kingdom (1)	OfS • Office for Students

参考文献

European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (2015), *ECTS users' guide 2015*, Publications Office of the European Union. https://data.europa.eu/doi/10.2766/87192

European Commission, *The Framework of Qualifications for the European Higher Education Area* (revised 2018) (https://ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/EHEAParis2018_Communique_AppendixIII_952778.pdf, 2024 年 6 月 7 日アクセス)

European Commission, *European Universities Initiative*, (https://education.ec.europa.eu/education-levels/higher-education/european-universities-initiative, 2026 年 1 月 25 日アクセス)

ENQA et al. (2015), *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*. Brussels, Belgium.

ENQA et al. (2024), *Quality assurance f it for the future - Key considerations for the revision of the ESG*. Brussels, Belgium.（https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/QA-FIT_Final-paper.pdf, 2026 年 1 月 25 日アクセス)

林隆之（2020）「大学評価の 20 年」日本高等教育学会編『高等教育研究－大学評価　その後の 20 年』pp.9-31.

森利枝・深堀聰子（2024）「『単位』は何を捉え、どのような機能を果たすか－米欧比較から導かれる示唆」大学基準協会大学評価研究所『単位制の今日的位相と単位制の実質化に関する調査研究報告書』pp.81-102.（https://www.juaa.or.jp/media/files/pdf/research/document/lab_credit_01.pdf，2026 年 1 月 25 日）

Tuning Academy (n.d.), *Reference Points* (https://tuningacademy.org/publications/reference-points/, 2024 年 6 月 7 日アクセス)

Wagenaar, R. (2019), *REFORM! TUNING the Modernisation Process of Higher Education in Europe A Blueprint for Student-Centered Learning*. Tuning Academy. University of Deusto. pp.506.

第2節　米国アクレディテーションの新動向
―大学機関別アクレディテーションを中心に据えて―

早田　幸政（元中央大学）

はじめに

2025 年２月の中央教育審議会「知の総和（答申）」は、少子化時代の只中での高等教育規模の構造調整を進める必要性に言及するとともに、そのことと関連づけ、高等教育質保証システム見直しの一環として、現行の「認証評価」制度のドラスティックな改革提言を行った。

およそ 20 年前の認証評価制度の発足に当り、米国の大学アクレディテーション・システムが参考に供されたことはよく知られている。しかしながら今日、大学を取り巻く日米間の文化風土の違いを捨象した制度移入の結果として、大学質保証に対する国や社会からの「期待」と実際の制度運用に乖離が生まれているのでは、という主張が強まってきている。そこには、アクレディテーションを軸とする米国の高等教育質保証の領域で、学生の学習到達度評価の実施要請等の高まりに呼応してそのシステム改革が大規模に展開され、認証評価制度発足前後のものとは同システムが相当程度異なっていることなどから、同国の現下のアクレディテーション・システムの現状をあらためて把握・検証し、それを認証評価の改善に反映させ制度改革を進める必要性の指摘も含まれている。

こうしたことを受け、本稿は、米国の大学機関別アクレディテーション、とりわけその主翼を担っている地域アクレディテーション協会の現状把握を行うことを通じ、直近に迫った認証評価改革の課題を明らかにすることを目指したい。

1. アクレディテーションの態様

米国では、設置認可後の高等教育機関に対する外部質保証は、「アクレディテーション（accreditation）」と呼ばれるシステムに委ねられている。アクレディテーションには、「大学機関別アクレディテーション（institutional accreditation）」と「教育プログラム別アクレディテーション（programmatic accreditation）」の２種がある。

アクレディテーション機関は、その活動を継続するため、定期的な外部評価を受け適格認定を得ることが必要である。その適格認定は「認証（recognition）」と呼ばれ、連邦教育省（U.S. Department of Education, USDE）と非政府組織の「大学アクレディテーション協議会（Council for Higher Education Accreditation, CHEA）」が担っている。

「高等教育機会法」Title. IVに依拠した連邦教育省・学生奨学金交付資格に直結するアクレディテーションを掌る組織体にとって、USDE からの認証が不可欠である。

アクレディテーション機関が、どの組織体から「認証」を得ているかについて見ると、傾向的に見て、大学機関別アクレディテーション機関は、USDE、CHEA の双方の「認証」を獲得しているのに対し、教育プログラム別アクレディテーション機関は、CHEA による「認証」のみを得ているという状況になっている。

表1 全米アクレディテーション機関の「認証」の概況表（2025 年１月現在）[1]

認証の主体	USDE、CHEA 双方から認証	USDE のみから認証	CHEA のみから認証	いずれの認証も受けず	計
教育機関別アクレディテーション機関の種類					
地域別アクレディテーション機関	4（注 2）	3	—	1（注 3）	8
全米横断的教育機関別アクレディテーション機関（注 1）	7	5	—	3（注 4）	15
（計）	11	8	—	4	23
教育プログラム別アクレディテーション機関（計）	14	19	35	15	83
合計	36	35	35	23	129

（注１）全米宗教系アクレディテーション機関７、全米職業技術系アクレディテーション機関５、遠隔教育アクレディテーション機関１、特定公立大学アクレディテーション機関１、私立カレッジ・アクレディテーション機関１、で構成。
（注２）西部地域の短期大学アクレディテーション機関の１を含む。
（注３）１は、職業･技術系高等教育機関のアクレディテーションを管掌する地域別アクレディテーション機関。
（注４）全米宗教系アクレディテーション機関、特定公立大学アクレディテーション機関、私立カレッジ・アクレディテーション機関の各 1、から成る。

表2 教育プログラム別アクレディテーション機関の「認証」の状況（2025 年１月現在）[2]

認証の主体 教育プログラム別アクレディテーション機関の活動分野	USDE、CHEA 双方による認証	USDE による認証	CHEA による認証	いずれからも認証されず	計
法学・経営、政治･社会系	—	1	7	1	9
サービス学系	1	—	1	—	2
教員養成・語学系	—	2	3	2	7
技術者教育・建築学系	—	—	3	2	5
理学・薬学系	1	—	—	1	2
医・歯・獣医学系	6	—	5	—	11
東洋医学・自然療法系	1	4	—	—	5
看護学系	1	4	—	1	6
作業療法士・理学療法士養成系	3	—	3	1	7

[1] [出処]CHEA- and USDE-Recognized Accrediting Organizations（CHEA- and USDE-Recognized Accrediting Organizations | Council for Higher Education Accreditation）（2025.6.13 閲覧）.
[2] [出処]CHEA- and USDE-Recognized Accrediting Organizations: CHEA- and USDE-Recognized Accrediting Organizations（CHEA- and USDE-Recognized Accrediting Organizations | Council for Higher Education Accreditation）（2025.6.13 閲覧）.

公衆衛生・医療行政・カウンセラー養成系	1	2	8	1	12
生活科学系	—	2	—	1	3
芸術系	—	4	1	—	5
体育・保健系	—	—	4	—	4
その他（注）	—	—	—	5	5
合計	14	19	35	15	83

（注）「その他」は、「航空パイロット」等養成系、「図書館司書」養成系、「消防士」養成系、「林務官」養成系の各専門職教育アクレディテーション機関と「リベラル・エデュケーション」教育プログラムを対象とする教育プログラム別アクレディテーション機関。

2. 大学の基本理念とアクレディテーション・システム形成の背景

米国の大学アクレディテーション・システムへの理解の基本として、同国の憲法では大学に対し、日本の大学の憲法保障事項とされている「学問の自由」、「大学の自治」が保障対象とされず、それは米国憲法修正第1条の「信教の自由・表現の自由の保障」、同第14条第1節の「法の下の平等、デュー・プロセスによる保護」に関する権利保障の一環として、教員の教育研究の自由・教員の身分保障、が認められているにすぎない。「学問の自由」同様、「大学の自治」の要請も、高等教育界での歴史的慣行となっているとはいえ、日本などの場合と異なり、それは大学の意思決定権者（具体的には大学理事会）にその自律的判断権限を保障するという意味において捉えられている。

今日の米国の「大学の自治」の問題を考えるに当り、その形成の経緯を沿革的に見ると、米国を代表する大学として看做されてきたハーバード大学、イエール大学、プリンストン大学など、植民地時代に創設された９つの大学は、各地区の立法議会の法律上の「憲章（charter）」にその創設の根拠を有していた。また国家独立以降、私立大学の設立に当りその根拠となる「憲章」の制定は、各州の定める特別法によるという慣行が確立した。総じてこれら大学の場合、その自律性は十全に承認され、教育研究上の卓越性の追求も推進された。しかしながら、米国内における産業革命のうねりの中での人材需要の高まりを背景に大学の設立申請件数が増加したことで、私学の開設に当り、州政府は個別の特別法制定という手段でこれを処理できなくなった。そこで1850年以降、各州は特別法制定による私立大学の設立を廃止した一方で、設立申請に対処するための固有の行政機関・部署を州内に設置・運用するところとなった。但し、これら機関・部署を含め、設立後の大学に対する州の監督・監理は比較的緩やかで、とりわけ教育への規制は皆無に近かった。ここに私立大学の質保証を、政府以外の外部機関に委ねることを必要とする制度的背景がある。

一方、州立大学の形成経緯について見ると、一部州立大学は、州憲法の特別条項が「憲章」としての役割を果たすことで、「自治権」に関わる特別の地位が認められた。そしてそれは、大学理事会が、州議会からの干渉を排除するという方式によって保障されるものと理解されてきた。このような特権的地位を認められた大学として挙げられるのが、ミシガン大学、カリフォルニア大学、ミネソタ大学、などの大学である。但し、憲法上の根拠を有している

州立大学の全てが自治権を獲得できるわけではなく、その憲法規定が実効性を保つためには、さらに州最高裁判所の判決を介し、州政府が大学理事会運営へ介入することを許されない旨が承認されることが必要とされてきた。このように州立大学の場合、一部大学を除き「自治権」が脆弱であったことに伴い、州政府側の政治的、財政的要因の変化が直接大学の教学運営や経営に影響を及ぼすところとなり、教育研究の質への懸念が多くの州立大学で顕在化していった。州立大学においても、その質保証を外部機関に委ねる必要がある所以がこの点にある。

そうした背景の下で成立した大学アクレディテーション、とりわけ地域毎に形成された大学機関別アクレディテーションを担う機関として設立された「地域アクレディテーション協会（regional accrediting agency）」は、設置認可後の規制が緩やかであった大学、設立当初の教育研究の諸条件の維持に懸念があった大学の質の維持・向上を目指すことを目的とするものであった。それは、各地域の大学が自主的に参集し横断的な大学連合としてその組織化を図り、大学の質の維持・向上という目的達成に向け大学の外部評価を掌る大学団体として個別大学との結びつきを強化しこれらを「会員」として取り込む中で、自主基準に基づく規範適合性の「判断（judgement）」を通じ、会員資格の可否を決定するためのシステムとして発展し今日に至った。

アクレディテーションのこうした基本目的を反映し、大学機関別アクレディテーション機関の評価基準では、ａ）教育研究活動を通じ「真理（truth）」の探求を行うため、「学問の自由（academic freedom）」と「表現の自由（freedom of expression）」を堅持すべきこと、ｂ）グローバルに広がる多文化社会を見据え、教育の機会均等と高等教育へのアクセス保障を何人に対しても完全ならしめること、ｃ）「多様性（diversity）」、「公平性（equity）」、「包摂性（inclusion）」をアクレディテーションのかなめとして位置づけること、などがとりわけ強調されるようになった。

3. 近年の大学機関別アクレディテーションの変容

ここからは、地域別アクレディテーションの制度とその動態について、具体的に検討する。上のような役割を担うのが「地域アクレディテーション協会（regional accrediting agency）」であるが、ここに言う「地域アクレディテーション協会」とは、「高等教育コミッション（Higher Learning Commission, HLC）」、「ニューイングランド地区高等教育コミッション（New England Commission of Higher Education, NECHE）」、「WASC 大学カレッジコミッション（WASC Senior College and University Commission, WSCUC）」、「南部地区大学コミッション（Southern Association of Colleges and Schools, Commission on colleges, SACSCOC）」、「中部諸州高等教育コミッション（Middle States Commission of Higher Education, MSCHE）」、「北西部地区大学コミッション（Northwest Commission on Colleges and Universities, NWCCU）」の６機関のことを指している。

まず、地域アクレディテーション協会の近年の活動上の変容を、次に簡単に列記する。

第１に、アクレディテーションの審査・評価の単位が、総体としての「大学」に限定され

ず、教育プログラムを独立した単位で評価することが重視されるようになった。

第２に、第１と関連して、個別大学へのアクレディテーションの効力範囲を確定する一環とした後述の「重要な変更（substantive change）」への審査・評価手続において、新設もしくは改組転換された教育プログラムの承認の可否に関わる評価が頻繁に行われるようになっている。

第３に、アクレディテーションの有効期間中の個別大学へのモニタリング・フォローアップ活動が、「年次報告書」、「中間報告書」の提出要請にとどまらず、それ以外の多様な事後検証手法として確立されてきている。

第４に、全ての地域アクレディテーション協会が、以前に比し内容・種類を格段に充実させた自前の大学基礎データベースを整備している。

第５に、アクレディテーション・コミッションによるアクレディテーションの決定に対する不服申立手続が、デュー・プロセスの要請に一層対応したものとなっている。

第６に、大学の教育事業停止手続への地域アクレディテーション協会の役割が強化されている。

そこで次章以下で、地域アクレディテーション協会の担う現時点での大学機関別アクレディテーションの仕組みとともに、上記活動変化の状況を具体的に見ていく。

4. 大学機関別アクレディテーションに適用される評価基準の多角化

地域アクレディテーション協会が審査の際に適用する評価基準は、水準別に多角化している。具体的には、評価基準が、大学としての最低要件を示す基準、アクレディテーション候補校（candidacy）の審査基準、固有の意味での「アクレディテーション基準」というように、審査・評価の段階に応じ異なる水準で規範化されているのである。

例えば、「高等教育コミッション（HLC）」の評価基準は、「基本資格要件基準」（「アクレディテーション候補校基準」を兼ねる）、「遵守が前提の規範実例」、「アクレディテーション基準」、「HLC メンバーシップに付随する義務規範」の４種で構成されている。「ニューイングランド地区高等教育コミッション（NECHE）」の評価基準は、「加盟最低要件」、「アクレディテーション候補校基準」「アクレディテーション基準」の３本建てとなっている。WASC 大学カレッジコミッション（WSCUC）の場合、その評価基準は、「基本資格要件基準」（「アクレディテーション候補校基準」を兼ねる）、「アクレディテーション基準」、の２段階構成となっている。

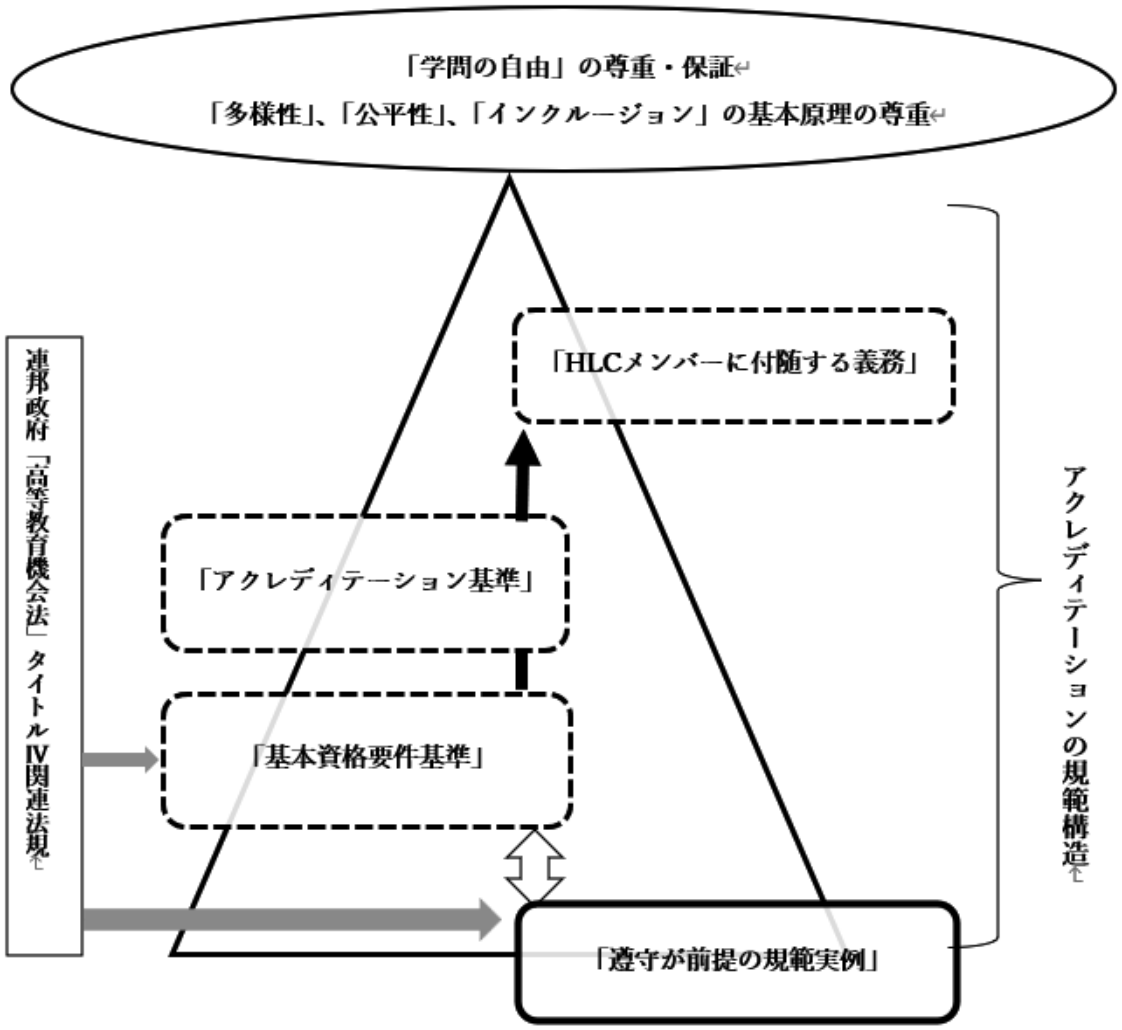


図１ HLC のアクレディテーションにおける規範的要件の階層構造

（注）本図は、Higher Learning Commission“2023 Resource Guide”（2023 Resource Guide （hlcommission.org）（2023.12.7 閲覧）、” Higher Learning Commission““Policy Title: Eligibility Requirements”（Eligibility Requirements （CRRT.A.10.010） | Policies （hlcommission.org））（2023.12.16 閲覧）を基に作成。

5. 大学機関別アクレディテーションの評価プロセス

アクレディテーション認定に向けた審査・評価プロセスは、10 年（HLC は５年）という有効期間の節目で行われる「包括評価（comprehensive evaluation）」の際の１）大学の自己評価報告書（self-study report）の作成、２）実地調査（on-site visit）、３）アクレディテーションの可否の決定、４）異議申立手続（appeal process）、５）仲裁手続（arbitration process）の５段階で進められるのが基本となっている（但し、SACSCOC は、上記５段階のうちの「実地調査」は、一定の事案に該当する場合を除き、原則行わない）。

この審査・評価プロセスには、おおよそ、次のような特徴がある。

・実地調査終了後に作成される書面は、「評価チーム報告書（evaluation team report）」とアクレディテーションの地位の可否に直接言及した㊙扱いの「建議書（recommendation）」の２

本建てで構成される。

・「重要な変更（substantive change）」の審査、オフ・キャンパス（Off-Campus）に対する評価は、多くの場合、「教育プログラム評価」の手法で手続が進められる。

・WASC は、アクレディテーションの地位更新時の「包括評価」の際、通常タイプの手続以外に、一定の要件を充たした大学に対し、評価プロセス上の無駄を省くため、「アクレディテーションの地位更新の際の特定テーマに重点化した評価方法（Thematic Pathway for Reaffirmation）」の選択を許容している。

・HLC は、受審校に対し、通常タイプの評価手続である「標準型道程（Standard Pathway）」のほか、個別大学の特徴を引き出すため、大学固有のプロジェクト評価を組み込んだ「開放型道程（Open Pathway）」の手続を選ぶことを認めている。なお HLC は、会員校に対し、10 年の有効期間中に、２度の「包括評価」の受審を義務づける（但し、アクレディテーションの可否の決定は、10 年目の「包括評価」終了時に実施）。

6. 大学機関別アクレディテーションにおける「学習成果」の可視化を伴う学習到達度評価の重視

近年、アクレディテーションの手法をインプットからアウトカムへと転換するよう求める声が高まる中、学生の「学び」の向上を図り、教育の質保証とその改善・向上の循環サイクル（ＰＤＣＡ）の有効性促進の観点から、アウトカム評価の一環として、学生の学習到達度評価を大学機関別アクレディテーションの領域に組み込む動きが顕在化してきた。ここでは、アウトカムベースでの米国高等教育質保証に少なからぬ影響を与えたルミナ財団「学位資格プロファイル（DQP）」の内容・意義とともに、地域アクレディテーション協会の審査・評価における学生到達度評価の現段階及びその位置づけについて見ていく。

(1)ルミナ財団の「学位資格プロファイル（DQP）」の普及と学生の学習到達度評価に与えた影響

ルミナ財団は、2000 年、インディアナ州・インディアナポリスに創設された資金助成財団で、高等教育を対象とするプロジェクトや調査研究を支援している。

同財団が起草・開発したのが、「学位資格プロファイル（Degree Qualification Profile, DQP）」である。開発の衛に当ったのは、全米を代表する高等教育研究者、実務経験者であり、その相当数が CHEA を拠点に活動を行っている。

DQP は、ボローニャ・プロセスに起源をもつ欧州の「高等教育資格枠組」の影響を受けたもので、米国内で普及しつつある「チューニング（Tuning）」プロジェクトにも大きなインパクトを及ぼしてきた。ここに言うチューニングとは、雇用者目線の加味された分野別基準として位置づけられるもので、各専門分野に固有のカリキュラムの参照ポイントを示すと同時に、DQP の示す「技量」とのリンクが可能な専門分野の違いに応じた「ラーニングアウトカム」の到達度の標準をも提示する。

ところでこの DQP は、専門分野の如何にかかわらず、準学士・学士・修士の各学位のベンチマークとなるそれぞれの学位取得に必要な育むべき「技量（proficiencies）」を示したもので、それは、ａ）専門的知識、ｂ）広範かつ総合的知識、ｃ）知的スキル（それは、さら

に分析的な調査力、情報ソースの活用力、多様な考え方を取り込む力、倫理的視点からの論証力、量的処理能力、コミュニケーション能力の５つの要素で形成)、ｄ）応用的、協働的な「学び」、ｅ）市民的かつグローバルな「学び」、の５領域で構成されている。このように、それはコンピテンシーに依拠したそれぞれの専門分野に共通的な学習目標としての性格を帯びていることから、各大学の「ラーニングアウトカム」に対応した学習到達度評価を軸とする内部質保証の有効性の検証のための参照規範としての役割を果たしてきた。現在、全米のおよそ 1,000 の大学が、DQP を活用している（その数は、全米の地域アクレディテーション協会から機関アクレディットされた大学の 1/3 強に当る)。

DQP が、以上のような性格のものとして位置づけられていることに伴い、その設定主体であるルミナ財団は、「全米『ラーニングアウトカム・アセスメント』機構（NILOA)」及び CHEA の枠組みを介し、大学機関別アクレディテーション、教育プログラム別アクレディテーションとの間で協働・連帯の関係を樹立している。とりわけ、全米最大規模の大学機関別アクレディテーション機関である HLC と強く連携している。このほか、同財団は「米国高等教育協議会（ACE)」と共同で「高等教育世界イノベーション同盟」を設立し、生涯を通じ、知識・技能・資格（qualification）を獲得できる高等教育システムのグローバルレベルでの構築を目指す活動も行っている。

以上のような内容・性格・位置づけを有する DQP の全文については、公益財団法人日本高等教育評価機構『認証評価に関する調査研究[第 13 号―米国の高等教育質保証の現状と課題―]』(2025.10) pp.157-165（早田幸政　訳）[3]を参照されたい。

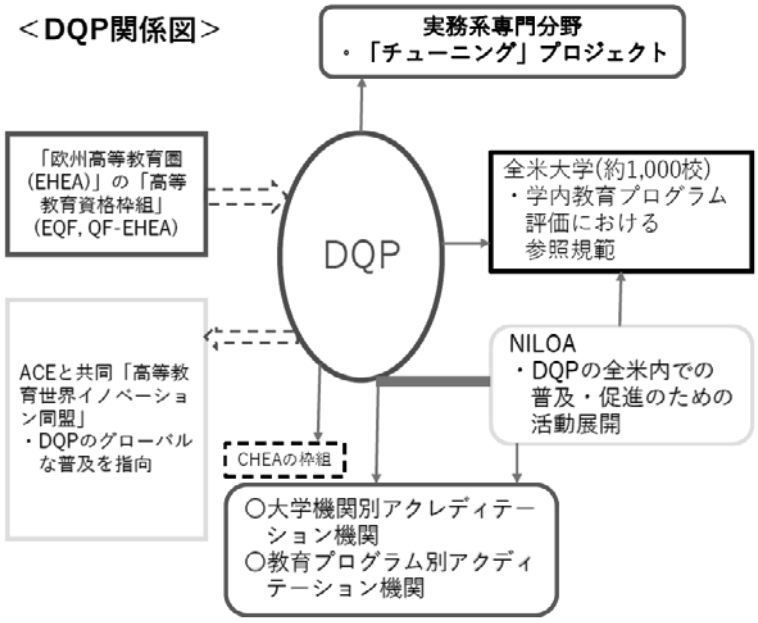


図2　DQP 関係図

[3] https://www.jihee.or.jp/service/publication/pdf/research_report/r7_ninsyou_chyousa.pdf

(2)「学習成果」の可視化に係る受審校への要求事項

①アクレディテーション基準上の要求事項

地域アクレディテーション協会では、その本体的機能である大学を総体として評価する「機関評価」を行う中で、「学習成果」の学習到達度評価がどう可視的に営まれているかを確認するという視点に立脚し、以下に示すように、教育プログラム別に展開される教育活動の有効性を検証する傾向が強まっている。

[HLC]

HLC は、アクレディテーション基準中で、大学が学生の教育上の「アウトカム」に責任を負う一環として、ａ）学生の「学び」の継続的なアセスメントを行うこと、ｂ）学習目標達成に関わるアセスメントのための効果的なプロセスを確立すること、ｃ）学生の「学び」の改善に向け、アセスメントから得た情報を活用すること（以上、基準４．Ｂ）、ｄ）学位プログラム別の在籍率・卒業率の改善目標を通じ、教育改善の方途を追求すること（基準４．Ｃ）、などを規定している。

[WSCUC]

WSCUC は、アクレディテーション基準中で、ａ）学生の「ラーニングアウトカム」と「学生の学力成就（student success）」への「期待」を明確化した上で、これに対応した活動展開をすること（基準２.CFR2.2）、ｂ）各学位プログラムの「ラーニングアウトカム」を基礎に学生の学習到達度分析を包含した学位プログラム評価を定期的に行うこと（基準２.CFR2.6）、ｃ）教員は「ラーニングアウトカム」の学習評価の（評定）「規準」を確立し評価に責任を負うこと（基準２.CFR2.7）、ｄ）大学は個別学生のアウトカム・データ（在籍率・卒業率を含む）を収集・分析しこれに対処すること（基準４.CFR4.2）、ｅ）「学生の学力成就」への大学の環境・条件の貢献状況を検証し、その結果を基に必要な措置を講ずること（基準４.CFR4.3）、などを規定している。

[NECHE]

NECHE は、アクレディテーション基準中で、ａ）学生の「学び」のアセスメントは、教育プログラム修了時点までに、何を獲得・達成しそれを認識・証明できることを彼らに期待しているか、という内容のステートメントを基本に据え実施すること（基準 8.3）、ｂ）学生の学習実績と「ラーニングアウトカム」の把握のため、多角的な質的・量的手法と直接的・間接的な尺度（ベンチマーク、学生間比較を含む）を駆使すること（基準 8.6）、学生層の種類に応じた学習到達レベルの測定尺度を明確化すること、その測定尺度には在籍率、転入率、卒業率、奨学金債務返済不履行率、奨学金返済率、資格取得率、就職率、を含むこと（同上）、ｃ）「ラーニングアウトカム」のアセスメントと上記量的評価の結果は、カリキュラムや学習機会の改善・向上努力の局面で、挙証できるものとして位置づけられること（基準 8.8）、ｄ）アセスメント結果を、教育プログラム評価に組み込むと同時に、学内の計画策定活動、資源配分活動及び学生への学習上の要求事項を見定める際に活用すること（基準 8.10）、などを規定している。

②その他システム上の要求事項

アクレディテーションに関わる審査・評価の折に、NECHE、SACSCOC 等は、次のような書面提出を各大学に要請する。

[NECHE]

NECHE は、「ラーニングアウトカム」に適った学生の到達度や「成功」の状況に関するデータを収集・分析・活用する大学の能力の度合いを評価するため、アクレディテーションの審査時に大学に対し、NECHE 固有の調書様式である「Ｅシリーズ・フォーム：アセスメントの一層の可視化に向けて」（E-series（Making Assessment More Explicit））」と「教育上の有効性を示すデータ・フォーム：基準８に係るＥシリーズ（Data First Forms for Educational Effectiveness, Standard 8 E-series）」という２種のフォームに所要事項を記入し、提出するよう求めている。

前者の書面には、学生の「ラーニングアウトカム」のアセスメントの状況とアセスメント結果に基づく改善・改革策の要旨が示される。その中には、一般教育及び専門的教育プログラムのレベル別に、各学生が何をどう学んでいるかについての記述も含まれる。後者の書面には、進級率、在籍率、卒業率、資格取得率、就職率及び当該大学にとって重要な学生の「成功（success）」の状況、に関するデータが記される。必要に応じ、各学生集団の情報―学士課程、大学院課程、遠隔教育、オフ・キャンバスの別など―も記される。

上記２種の書面は、包括的な「自己評価報告書」、「中間報告書（interim report）」中に必ず含めると同時に、特定課題に対する大学の状況を調査するための「焦点化された評価（focused evaluation）」の受審の際に提出する「報告書」中にも入れておく必要がある。

表3 Eシリーズ・フォーム：アセスメントの一層の可視化に向けて

選択Ｅ 1：パート Ａ．「教育上の有効性」に関する測定指標の一覧

カテゴリー	(1) 当該レベル/教育プログラムの「ラーニング・アウトカム」はどこに掲載されているか（適宜、URL を示しながら、具体的に記すこと）。	(2) GPA 以外に、卒業時の学位取得に当り、公にされた「アウトカム」を学生が修得し得たとの判断に際し、どのようなデータ/エビデンスを用いているか（例えば、キャップストーン・コースの活用、ポートフォリオの検証、資格試験結果での判断、など）。	(3) そうしたエビデンスを誰が解釈・判断しているのか。どのようなプロセスでそれを行っているのか（例えば、カリキュラム委員会が行っている、とするなど）。	(4) データ/エビデンスの活用結果に基づき、如何なる「変更(changes)」を行ってきたか。	(5) 直近に実施した教育プログラムの日付（一般教育(general education)と各学位プログラムを対象としたもの）。
大学レベル					
学士課程のみを置く大学の場合、一般教育について					
開設する学位プログラムのリスト 1.					
2.					
3.					

[SACSCOC]

SACSCOC は、アクレディテーションの更新申請を行う全ての大学に対し、「教育質向上計画書（Quality Enhancement Plan, QEP）」の提出を要求している。 QEP は、学生の「学び（learning）」と「学生の『学び』の成就（student success）」の改善・向上策に照準化されたものであるとともに、こうした課題への対処方策として各大学の既存の計画策定・評価活動の中で、企画・策定されていることが必要とされている。

QEP を介し SACSCOC は大学に対して、ａ）QEP で扱う課題、ｂ）対象となる「アウトカム」（「知識」、「スキル」、「振る舞い」、「価値原理」といったコンピテンシーに係る事項なのか、 在籍率、卒業率、就職率、といった量的評価指標に係るものなのか、といったこと）、ｃ）「アウトカム」の産出に向けた方針、ｄ）方針の実施策、ｅ）実施に至るタイムライン、ｆ）実施を支える組織体制、ｇ）実施状況に対する評価の計画、の諸点について記述するよう求める。

7. 大学機関別アクレディテーションにおける教育プログラム評価のシステム化

(1)概況

大学機関別アクレディテーション機関である地域アクレディテーション協会は、「大学」単位に評価する一方で、教育プログラム評価重視の姿勢を強めている。その最も大きな理由は、「ラーニングアウトカム」を軸とした学生の学習到達度評価が、個別学位プログラムでどう有効に機能しているかが、今日、機関別アクレディテーションにとっても重要な評価視点となっているからである。

加えて、学生の流動化が加速化しまた遠隔教育の普及に伴い、「単位認定」、「単位移転」が教育質保証を担保する基本要素であるという認識がこれまで以上に強くなっていることも、上記傾向を強める大きな要素となっている。

これらのことを踏まえ、地域アクレディテーション協会の行う教育プログラム評価の種類・内容を次に見ていくこととする。

(2)地域アクレディテーション協会が行う制度化された教育プログラム評価

地域アクレディテーション協会に対し、その実施が要請される教育プログラム評価は次の通りである。

[一般教育プログラム]:一般教育プログラムは、学生に対し広範な知識と知的概念を付与し、「大学で教育を受けた人（college-educated person）」であれば、誰もが修得しておくべき知識・スキル、態度・志向性を育むものであるとの視点から、各カリキュラムの一翼を成す同プログラムは全て具体的な審査対象とされる。

[コンピテンシー教育プログラム]:ここに言う「コンピテンシー教育プログラム（Competency-Based Education Program）」とは、バカロレア学位の取得に向け、学習上の「アウトカム」を基礎に、コンピテンシーを育むことを目的とした教育手法に依拠した教育プログラムの意である。同プログラムには、ａ）単位制を基礎としないもの、ｂ）単位制を基礎

とするもの、ｃ）「ａ）」、「ｂ）」併有のハイブリットアプローチ、の３種が存在するが、その審査に当っては、双方向的な授業展開がなされていること、単位時間と等価値的な観点から学習評価がなされていること、が重視される。

[デュアル学生登録教育プログラム]：「デュアル学生登録教育プログラム（Dual Enrollment Program）」とは、ハイスクール学生に対し、大学の単位を付与するコースへの登録を許容している教育プログラムの意である。当該教育プログラムを開設する大学は、通常は、コース毎にこれを大学の単位に参入する。そこでは授業を担っている主体が大学教員なのか、ハイスクール教員なのかということや、卒業所要単位数に占める「デュアル学生登録教育プログラムを構成するコースで得た単位数」の割合に対し、審査の力点が置かれる。

[「契約」に依拠して提供される教育プログラム]：「『契約』に依拠して提供される教育プログラム（Contractual Arrangement Program）」とは、他の組織体（非アクレディット大学その他の教育サービスを提供する組織体を含む）との「契約」に基づき実施されるもので、単位認定につながるコースから成る教育プログラムを指している。契約に基づき大学に教育プログラムを提供する非アクレディットの組織が、当該評価を機にアクレディテーションの地位を得た旨主張することは厳禁されている。

[刑事厚生施設教育プログラム]：「刑事厚生施設教育プログラム（Prison Education Program）」には、ａ）刑事厚生施設で直接提供されるもの、ｂ）大学キャンパス内で行われるもの、ｃ）オンライン方式で行われるもの、の３種がある。いずれも後述の「オフキャンパス」の範疇の「追加的な教育拠点」に該当するので、審査方法もこれと同様である。

[オフキャンパス教育プログラム]：「オフキャンパス教育プログラム（Off-Campus Program）」とは、教育プログラムの 50％以上若しくは学位プログラムが、「分校キャンパス（branch Campus）」や「追加的な教育拠点（additional Instructional Location）」を介し提供されるものを指す（「海外拠点校」も、オフキャンパスの一範疇）。「オフキャンパス教育プログラム」を新設する場合、「重要な変更（substantive change）」申請書を提出し、その審査を受けることが必要である。そして、アクレディテーション基準の充足状況に関わる書面審理の結論が「保留」扱いとなった場合、実地調査が実施される。オフキャンパスの開設に係る「包括承認」をアクレディテーション機関から得ている大学に対しては、特段の審査も実地調査の受入れも求められない。この「包括承認」の有効期間は、最長５年である。

(3)「重要な変更」の審査･評価

地域アクレディテーション協会の「包括評価」の後に大学の行う「重要な変更（substantive change）」には、既にその大学に認めたアクレディテーションの効力は及ばないので、所要の評価手続に従い、当該変更箇所の評価を受けることが必要となる。

こうした変更のうち、「限定的な変更（limited change）」に加え、「重要な変更」であっても、一定要件の下で、大学に「変更」について報告義務を課すにとどめる場合もある。そうした場合を除き、所要の手続をスポイルした大学に対しては、後にアクレディテーションの地位に悪影響を及ぼす措置がなされる可能性が高い。

コミッションによる「重要な変更」の承認の可否の決定には、ａ）「変更」を承認、ｂ）条件付きで「変更」を承認（そこで仮に、「焦点化された実地調査（focused visit）」の必要性が建議された場合、大学はその受入れ計画を立てる必要。なお「大学のオーナーシップ変更」の場合、実地調査の受容が義務化）、ｃ）決定の「延期」、ｄ）「変更」を不承認、の４つの種類がある。不承認にもかかわらず、「変更」を強行すると、アクレディテーション機関は追加措置をとる。加えて、その大学は、当該「変更」がアクレディテーションの効力外であることを対社会的に「公示」する義務を負う。

「重要な変更」について、一定条件の下、有効期間が最長５年間の「包括承認」が大学に対し認められる場合がある。但し、程度の軽重にかかわらず、全ての「変更」は、事後モニタリングの対象となる。

なお、「重要な変更」を経て新設された学位プログラムについて、申請に基づき新たな学位プログラムのアクレディットの審査希望を受けた「教育プログラム別アクレディテーション機関」から、当該大学を管轄する「地域アクレディテーション機関」に対し、その申請学位プログラムが「『重要な変更』に伴う基準適合の審査に合格しているか否か」について照会がなされるケースがあることに留意が必要である。

8. 連邦政府法令の遵守状況の確認審査

地域アクレディテーション協会は、連邦教育省規則の定めにより、アクレディテーションの実施プロセスで、同省による指定領域の検証を行うことが義務づけられている。

表4　連邦教育省規則の指定領域と挙証事項

連邦政府法令の指定領域	法令遵守を示す挙証事項	備考
1. 単位時間・学位プログラム修了年限	◆ 基本方針の公表状況。 ◆ 単位時間制の定期的な検証手続とその運用状況。 ◆ コース・シラバスの検証（対面、オンライン、ハイブリッドの別に）。 ◆ 個別学位プログラム別の各コースの配置状況。 ◆ 専門分野別の各コースの配置状況。 ◆ コース別に配分された単位時間内での学生の実際の学習量（インターンシップ、実験、自主学習、時間にとらわれずに進行する授業科目に留意しつつ）。 ◆ 教育プログラム評価の実施状況（当該教育プログラムがどの学位レベル、専門分野に属しているか、ということを踏まえて）。 ◆ 各教育プログラムが、予め設定した修業年限で実際に修了できることの挙証。	
2. 学生募集戦略とその募集	◆ 学生募集に係る法令遵守状況。 ◆ 典型的な学位プログラム修了期間に係る情報提供の状況。 ◆ 学位プログラムにかかるコストの公表状況。 ◆ 就職に必要な資格に関する情報の公表状況。 ◆ 就職先に関する情報の公表状況。	
3. 学生からの苦情への対処（ハラスメント対策等）	◆ 学生からの苦情に対する対処方針・対処手続の確立状況とその運用状況(※)。 ◆ 学生からの苦情の訴えに関する記録の保管状況。 ◆ 学生からの苦情の訴えに対する追跡調査手段の確立状況(※※)。	※その確立・運用状況について別途説明を。 ※※その確立状況について別途説明を。
4. 転入学生の単位認定方針	◆転入希望の学生の単位を検証・認定するための方針・手続の設定状況。 ◆上記方針・手続の周知の状況。 ◆他大学で取得した単位を自大学で認定するための基準の確立状況。	

そこで指定されている領域のうち、とりわけ「１.単位時間・学位プログラム修了年限」の領域では、「個別学位プログラム別の各コースの配置状況」、「専門分野別の各コースの配置状況」、「コース別に配分された単位時間内での学生の実際の学習量」、「教育プログラム評

価の実施状況」、「各教育プログラムが、予め設定した修業年限で実際に修了できることの挙証」などの事項が挙げられている。それらを見る限り、学内の全ての教育プログラムが検討対象とされると推定でき、ここでも教育プログラム評価重視の方向性を垣間見ることができる。

9. アクレディテーション審査に伴う「決定」及びその持続性確保のためのモニタリング

(1)アクレディテーション審査の効果としてのコミッションによる「諸決定」

アクレディテーションの地位に関わる地域アクレディテーション協会のコミッション「決定」として、次のものが挙げられる。

- 「初回のアクレディテーション（initial accreditation）」または「候補校（candidacy）」の地位獲得
  （有効期間について、前者は５年で更新不可、後者は最長６年が限度）。
- 「アクレディテーションの地位更新（reaffirmation of accreditation）」
  （有効期間は 10 年で、更新可）。
- 「地位更新決定の延期」
  （許容期間は、原則 1 年以内）。
- 懸念事項の伝達（伝達を受けた大学は、そこでの指摘事項を自身の手で社会に開示することが必要）
- 制裁（但し、制裁発動後、大学が課題補正のため、時間的猶予を必要とする「正当な理由（good cause）」がある旨を挙証し得た場合、「正当な理由に基づく期間延長許可（good cause extension）」が措置。延長許容期間は最長２年。期間終了時に、基準不適合の事由について改善できたことを示す報告書の提出義務有り）。制裁の種類は、以下の通り。
  - 警告（warning）
  - 資格一時停止（probation）
  - 証拠開示請求（show-cause order）（基準適合の状況につき、大学として挙証責任を負うこと。挙証責任を果たせない大学は、下記「剥奪」措置へと向かう）
  - 「アクレディテーション」及び同「候補校」の地位の剥奪（withdrawal）

(2)アクレディテーションの「決定」と事後検証としてのモニタリング

上記決定に伴い、その効力を維持するとともに、大学の改善・向上を支えるための措置として、次のようなモニタリング・システムが整備されている。

- 「年次報告書（annual report）」の提出
- 「中間報告書（interim report）」の提出・評価
  ・「包括評価」の周期の中間点の５年目に提出。
  ・残り５年の間に特に力点を置くべき事項についての実施計画書の提出も要求。
- 「進捗状況報告書（progress report）」の提出・評価

・要改善事項に特化したもので、改善計画書を含む。

- 「（前出の）懸念事項の伝達」（若しくは「注意喚起の告知」）
  - ・アクレディテーション基準不充足の大学に対し発出。その措置に伴い、大学には上記「進捗状況報告書」等の提出を要請。
  - ・基準充足後も、実地調査を伴わない当該事項に特化したモニタリングを継続。
  - ・改善が見られなければ下記「焦点化された評価」が行われた後、時宜に応じ、「資格一時停止」等の「制裁」発動に移行。
- 「焦点化された評価（focused visit evaluation）」の実施
  - ・前回包括評価と「次回」包括評価」の間に生じた特別な「変更」や「変異」（学生数の急速な増加等）の確認若しくは懸念事項をモニター。
  - ・自己評価報告書の提出を受け、小規模な実地調査を実施。
- 「特別モニタリング（special monitoring）」の実施
  - ・「重要な変更（substantive change）」の一環として、大学の所有者変更の状況を検証するために実施。
  - ・時宜に応じ、実地調査を行うほか、公的機関（米国証券取引委員会（SEC）や検察組織等）と連携した調査も実施。
  - ・「特別モニタリング」下にある大学が、さらに何らかの「変更」を行おうとする場合、アクレディテーション機関からの「事前承認」が必須。

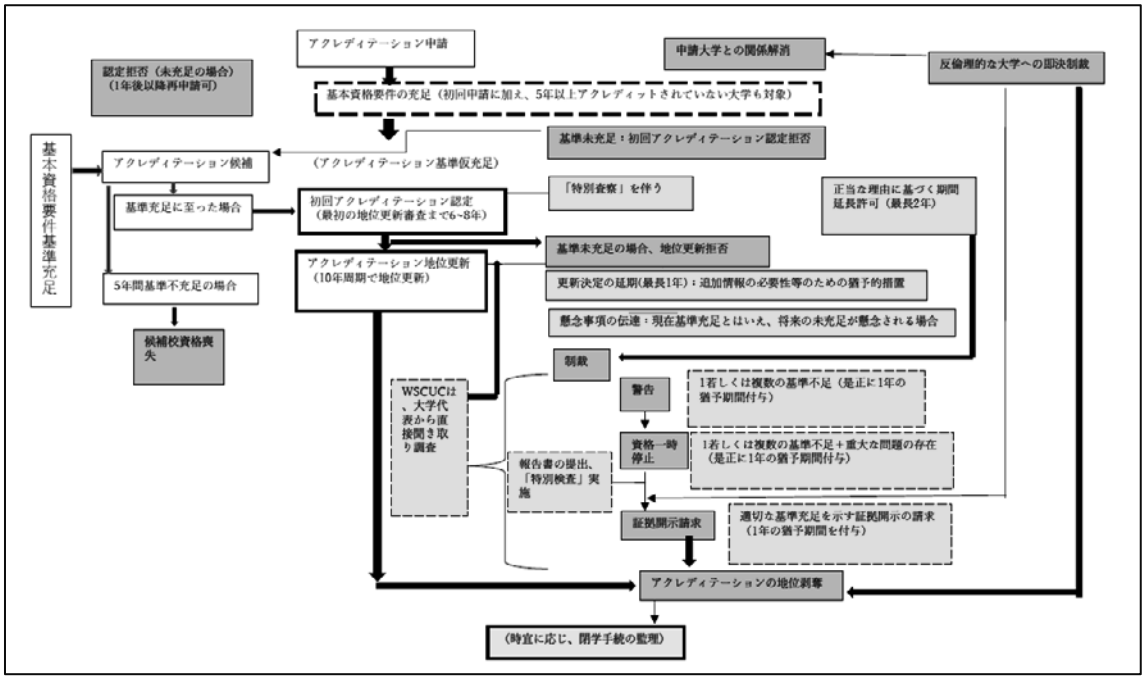


図3 WSCUC のアクレディテーションに関わる諸決定（Commission Action）のフロー

10. 不服申立手続

アクレディテーションを掌る地域アクレディテーション協会のコミッションの決定を大学が受容すれば、それが最終決定として確定する。これに不服がある場合、「異議申立（appeal review）」、「仲裁（arbitration）」という各手続を踏むこととなる。

地域アクレディテーション協会の「決定」は、「高等教育機会法」Title. IVに基づく連邦教育省学生奨学金交付プログラムへの参加の可否の政府承認と連動している。従って、連邦奨学金のゲートキーパーとしての地域アクレディテーション協会の役割に照らし、一連の手続には、被処分者の権利擁護の視点に立脚したデュー・プロセスの原理が貫徹されている。

(1)異議申立手続

アクレディテーションに係る「否定的決定（adverse action）」が下された場合、大学は、アクレディテーション協会の「異議申立審査会（appeal committee）」に対し異議申立を行うことができる。異議申立期間中、その大学のアクレディテーションの地位は保全される。

「異議申立審査会」は、提出された「異議申立書」に基づき審理を行うが、対面での「聴聞」の機会を保障するとともに、弁護士の帯同も許容される。

挙証責任は、全て大学側が負うとともに、挙証の際に用いる「証拠物」は、アクレディテーション審査の際に用いられたものに限定される。但し、異議申立審査会内に置かれた「新証拠検討部会（New Evidence Committee）」がその採用を認めれば、当該新証拠物を審査プロセスの俎上に挙げることが可能となる。

異議申立審査会の裁決が、最終的な「決定」であり、コミッションによる「否定的な決定」を確定し修正し若しくは差戻すことを内容としている。

(2)仲裁手続

異議申立審査会の決定に不服があったとしても、連邦教育省規則の定めにより、直接裁判所の争訟に訴えることは禁止され、必ず「仲裁手続」を経由することが義務化されている。

仲裁手続は、「全米仲裁人協会（AAA）」の保持する「全米民間仲裁人登録者名簿（National Roster of Commercial Arbitrators）」から選ばれた仲裁人の下で進められる。

具体的な手続について見ると、まず、大学とアクレディテーション・コミッションの双方が、「仲裁手続用の証拠書面（arbitration exhibits）」を提出する。「新証拠」の提出は認められない。証拠書面の提出を受けて仲裁人は、書面審理を基本に審理を行う。但し、オンライン等や直接対面による「聴聞」もそこでは排除されない。

以上の手続を経て仲裁人は、所要の裁定を下す。裁定の中身は、異議申立審査会の結論を承認するか否かに関する事項に限定される。

11. 大学機関別アクレディテーション機関による「会員制」制度維持装置としての大学データベースの構築

地域アクレディテーション協会は、管轄区域内でアクレディットした大学を会員として

「囲い込む」とともに会員制維持のため、評価者集団の共有、評価者・被評価者の研修のほか、各種情報の提供などのサービスを行っている。そのなかでも各地域アクレディテーション協会は、会員校のアクレディテーションに関連する事項についての大学データベースを構築し、これを会員校の質の保証・向上のために共有し活用することに力点を置いている。そこでは、とりわけ「学習到達度評価」に関わるデータ把握が重視されている。

この大学データベースを通じ、転変する大学情報を更新することで各大学をモニターし必要な支援に役立てるほか、同データベースには、大学が教育プログラム評価を実施する中で他大学との比較を容易にし、その改善・向上に資する役割を果たすことも期待されている。地域アクレディテーション協会はいずれも、固有のデータベースを開設し社会に開示している。

これらのうち、WSCUC の大学データベースをやや詳しく見ていく。

KID（Key Indicators Dashboard）と呼ばれる WSCUC のデータベースの登載対象となるのは、 WSCUC のアクレディットを得ており、かつ学士課程教育プログラムを開設するとともに、連邦政府が管理する IPEDS（Integrated Postsecondary Education Data System）に報告を行っている大学である。KID の目的は、アクレディテーションの有効性の向上と会員校への効果的なフィードバックに資することにある。

それは、WSCUC がアクレディットした学士課程レベルの大学に関する最近の比較可能なデータを、明確かつ分かり易いフォーマットを介して詳細に開示したもので、そこには大学の 7 年のスパンでの標準データ、指標、全米平均と WSCUC 受審大学との比較データが掲載されている。そこで扱われるデータは、連邦政府所管の IPEDS、「カレッジ・スコアカード（College Scorecard）」、「連邦学生奨学金データセンター（Federal Student Aid Data Center）」のデータといった一般の誰もが閲覧できる情報ソースからなり、会員校自らがアクレディテーションのために作成する自己評価報告書の基礎ともなっている。

KID に登載の分野・領域には、大学の組織・活動に係るインプット情報のほか、学習到達度評価のために活用可能な学生の「学び」の向上に関わる学習アウトカムに関する情報も含まれている。

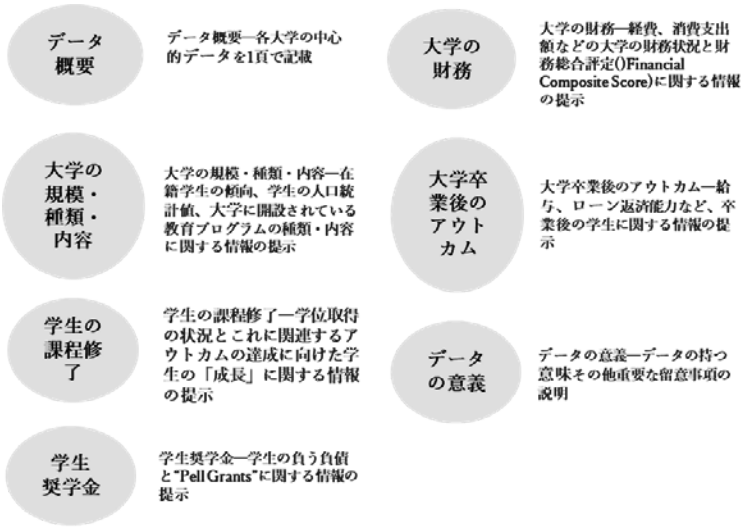


図4　WSCUC 大学ダッシュボード・KID への掲載分野・領域

12. 大学の教育事業撤退への支援(撤退計画の審査を介して)

連邦教育省規則は地域アクレディテーション協会に対し、教育事業停止に陥る可能性のある大学を対象に、「教育事業停止計画」、「教育事業停止に伴う事業継承協定書」の提出を義務づけている。これを受け同協会は、事業撤退を余儀なくされた大学はもとより事業撤退後の事業継承大学に対しても、学生に教育機会を継続保証するという役割を果たすべく、事業撤退を視野に、該当の大学から提出される書面審査に能動的に関与している。

ところで「教育事業停止計画（teach-out plan)」とは、全学生を卒業させる前段階で、1の学位プログラムを100%提供する1か所以上の場所を閉じ、また1以上の学位プログラムを終結させるという事態に直面した大学が、学生のその後の扱いにつきこれまで受けてきた教育との同等性の確保のために策定した計画書、のことを指している。

同計画書の提出が必要な場合として、ａ）連邦教育省が大学の今後について懸念を表明した場合、ｂ）州政府が大学の設置認可を取り消そうとしている場合、ｃ）アクレディテーション機関自身がその大学に「不利な決定（adverse action)」を下した場合、ｄ）大学自らが教育事業の撤退を企図している場合、などが挙げられている。計画書の策定に当り大学に対しては、ａ）学生の学業継続、ｂ）教学記録・奨学支援金記録の保全、ｃ）教職員への対応、ｄ）資産処理、ｅ）教育事業停止確定日の設定、に特に留意するよう求められている。

一方、「教育事業停止に伴う事業継承協定（teach-out agreement)」とは、大学・学位プログラムでの学業継続が困難となった学生に対し、従来と同様の教育提供を行うため、教育事業停止校が、他のアクレディットされた大学若しくは「候補校」との間で締結する文書による合意、のことを指している。

事業継承協定の承認要件として、事業継承大学側に対しては、ａ）学生の受入れに当り、彼らを、当該大学に従来から在籍する学生と平等に扱うこと、ｂ）事業停止大学と同等の質と手段による教育提供が可能であること、ｃ）移動距離・時間において、学生に負荷を与えずに学習アクセスが可能であること、などの要求事項が設定されている。また事業停止大学側に対しては、ａ）対象学生の全氏名とともに、学生別の教育プログラム修了に必要な履修要件の明示、ｂ）各学生が負っている学費に係る債務返済に関わる情報提供、ｃ）学生成績証明書・奨学支援金関係書類等の処理方を示す記録保存計画の策定状況、ｄ）事業停止大学の教育プログラムの単位数・形態に関する情報の提供、などについて要件設定がなされている。

なお、大学が上記２つの書面を提出することなく、その活動を終結させた場合、残された学生の学習利益を守るため、地域アクレディテーション協会は、連邦政府、関係する州政府と共同で、事態に対処する責務を担う。

13. 近時における米国アクレディテーション改革の政策動向

(1)これまでの改革に向けた動き

米国内では、大学アクレディテーションの課題について、これまで様々な指摘がなされてきた。次に、これを一般的な課題指摘と、連邦教育省内でアクレディテーション機関の「認

証（recognition）」の可否の検討を行う「アクレディテーション機関認証検討審議会（NACIQI）」からの課題指摘、の別に列記する。

［一般的な課題指摘］

- 労働市場のニーズと教育質保証の実体との間の乖離は、評価が「インプット」ベースで進められ、「アウトカム」が軽視されてきたことによる。
- アクレディ―ションの意義が「大学質保証」にあることが社会に周知されていない。
- 「段階評価」が採用されていないので、大学間の「質」の比較評価ができない。
- 大学の非認定件数が少なすぎる。関連して、会員制と評価を結びつけることで、利益相反の弊に陥っている。

［NACIQI からの課題指摘］

- 審査プロセスの透明性が確保されていない。
- コンプライアンスや経営破綻を意識したリスクベースの評価が不十分。
- 学生の学習到達度の検証が、形式的段階にとどまっている。
- 学習パフォーマンスの測定尺度やベンチマーク、データの扱いが不分明。

こうした課題指摘を受け、次のような様々なアクレディテーション改革が展開された。

オバマ政権下では、学生の雇用支援のため、非アクレディット大学に対しても、連邦教育省奨学金交付資格を認定する EQUIP プロジェクトの試行実施がなされたほか、アクレディテーション審査が「カレッジ・スコアカード」に依拠した評価指標を介して行われていることを、社会一般の納税者に確認させることを目的に、評価結果を、アクレディテーション機関の別に一覧化し社会に公表する仕組みである「アクレディターダッシュボード」が創設された。

また、この時期、「エリザベス・ウォーレン法案」と呼ばれるアクレディテーションの大胆な改革を企図した法案が上院に提出された。同法案の内容は、ａ）連邦教育省自らが、アウトカム・データの基準（在籍・卒業率、就職率、奨学金債務返済・卒後収入の状況など）の設定を行う、ｂ）大学の経営破綻を予測した学生保護対策へのアクレディテーション機関の関与を義務づける、ｃ）アクレディテーション機関と受審校の利益相反を解消する、ｄ）上記措置を履行しないアクレディテーション機関に罰則を課し若しくはその実施権限を剥奪する措置を講ずる、といったものであった。

そして、2020 年、従来認められてきた地域アクレディテーション協会の「地区別の管轄権」の解消を内容とする改正連邦教育省規則が公布され、翌年実施に移された。同改正に伴い、６つの地域アクレディテーション協会に対し従来から認められてきた地域別の「管轄区域」は消滅した。そして、米国内の大学は、どの大学機関別アクレディテーション機関の評価を受けるかの選択権が留保されることになり、従来の「会員制」を基盤としたアクレディテーションの仕組みに風穴があけられるところとなった。

(2)アクレディテーション改革に関する2つの潮流

2024 年～2025 年に行われた米国大統領選の過程で、民主・共和両党の間の大学アクレディテーションの基本課題についての認識に、次のような違いがあることが顕在化した。

民主党（リベラル系）	共和党（トランプ陣営）
アクレディットされた大学の約 1/3 が半分以下の学生しか卒業させないなど、著しく卒業率が低い大学にも連邦奨学金を交付。	現行アクレディテーションは、大学でイデオロギー授業を最優先する者たちの「カルテル」である。従って、現行システムは、廃止されるべき。
アクレディテーションには、高等教育上の「不良因子」を除去する能力が欠如。	
アクレディテーション機関は、学生に高額の授業料負担を強いながら、教育上の付加価値を付与していない大学に対し、その克服を促す手立てを欠く。	「マルキスト」の主張する「多様性」、「公平性」、「包摂性」を唱える「アクレディテーション機関の官僚」を排除し、新規アクレディテーション機関を創設する。

(3)トランプ政権下の大学アクレディテーション改変の現段階（2025.10.31 現在）

トランプ政権下の大学アクレディテーション・システム改変の動向を、以下、地域アクレディテーション協会、連邦政府、州政府の動きに着目し瞥見しておく。

[地域アクレディテーション協会]

- 地域大学アクレディテーション協会の協議体である C-RAC は、トランプ大統領、バンス副大統領に対し、新政権の企図する新規アクレディテーション機関創設事業を含め、政権のアクレディテーション政策に全面協力する旨の申述書を提出（Council of Regional Accrediting Commissions（C-RAC）, “Congratulations to President-elect Trump and Vice President-elect J.D. Vance”, January 17, 2025）。
- WSCUC、NECHE、MSCHE が、DEI（「多様性（diversity）」、「公平性（equity）」、「包摂性（inclusion）」）を軸にアクレディテーション機関の「認証（recognition）」活動を続ける CHEA の枠組みから脱退（脱退を示す根拠資料：CHEA, “CHEA- and USDE-Recognized Accrediting Organizations : PART I REGIONAL ACCREDITING ORGANIZATIONS, 2025”）[4]。
- WSCUC は、DEI の要求を含むアクレディテーション基準を効力停止（Chronicle of Higher Education, May 21, 2025）。そしてその後、DEI をアクレディットの要件から外した新アクレディテーション基準を制定 （*Inside Higher Ed*, October 8, 2025）.
- NECHE は、DEI の遵守を強く求めていた現行基準を改め、「大学コミュニティ」に、人々と「快く接し（welcomed）、支え合い（supported）、互いを受け入れる（included）」ことのできるような空気」の醸成を図るといった一般的表現の基準とする案を策定中

[4] CHEA- and USDE-Recognized Accrediting Organizations | Council for Higher Education Accreditation https://www.chea.org/chea-and-usde-recognized-accrediting-organizations（2025.6.13 閲覧）

（The Harvard Crimson, August 8, 22025）.

［連邦政府］

- 現行アクレディテーションの終結と同システムの再編に係る大統領令（Reforming Accreditation to Strengthen Higher Education, Executive Orders, April 23, 2025）を発布。その内容は次の通り。
  - DEI（「多様性（diversity）」、「公平性（equity）」、「包摂性（inclusion）」）を標榜するアクレディテーション機関の「認証」を取り消し若しくは業務終結に導くこと。
  - 大学が受審するアクレディテーション機関を従来とは異なるものに変更する手続を簡素化すること。アクレディテーションの地位を喪失する危険のある大学にも、別のアクレディテーション機関受審の機会を容易に得られるようにすること。そうした変更を行おうとする際、大学がアクレディテーションの地位を失効していない限りにおいて、高等教育機会法タイトルIVに依拠する連邦学生奨学金の支給が中断されないこと。
  - 新アクレディテーション機関の創設を簡便に行うとともに、その普及・促進を図ること。
  - 「全米弁護士協会（American Bar Association）」の内部に置かれている「法曹養成教育・弁護士登録部門協議会（Council of the Section of Legal Education and Admissions to the Bar）」、「医学教育連絡委員会（Liaison Committee on Medical Education）」、「医学教育大学院アクレディテーション協議会（Accreditation Council for Graduate Medical Education）」は、アクレディテーション基準を介し大学に対して、DEI の実現を強要していると認定。連邦経省長官は、関係する省の長官（法曹養成教育については司法省長官、医学教育については厚生省長官）との連携の下で、上記３機関への調査権を行使し、その結果次第で、アクレディテーション機関としての地位の一時停止若しくは終結の措置を講ずること。
- 連邦教育省長官は、上記大統領令を受け、大学による受審アクレディテーションの変更に係る要件の明確化とともに、新規アクレディテーション機関に対する連邦教育省による「認証（recognition）」を容易にすることを内容とする連邦教育省規則改正を計画中（*Inside Higher Ed,* September 8, 2025）。
- コロンビア大学に対し、同大学が DEI に係る学内政策を推し進めるなど、反差別を禁止する連邦諸法に違背しているとして、同大学の質保証を管轄する「中部諸州地域高等教育コミッション（Middle States Commission on Higher Education）」に対し、そのアクレディテーションの地位を剥奪するよう要求（*Washington Jewish Week*, June 10, 2025）。そしてその動きは、ハーバート大学、ペンシルバニア大学などの Ivy League にも拡大していく様相（The *Chronicle of Higher Education*., June 4, 2025, WBUR org, July 9, 2025）。
- 連邦教育省内の「高等教育局（Office of Postsecondary Ed）」の組織体制が、従来の５課から１課へと大幅縮減。残る一課は、アクレディテーションの管理・監督と高等教育関係の政策・規則の更新を掌理する“Office of Policy, Planning and Innovation”のみ（*Inside*

Higher Ed, October 15, 2025）。

- 連邦教育省長官は、2026 年中に、連邦資金と連動するアクレディテーション・システムを精査・点検の上、その大幅な見直しを行う意向を表明（Bloomberg.com, October 30, 2025）。

[州政府]

- フロリダ州で５年間隔、ノースカロライナ州で５～10 年間隔のアクレディテーションに係る「包括評価」を、同じ地域アクレディテーション協会で受審するのを禁止[5]
- アイオワ州の大学機関別アクレディテーションを管轄してきた HLC を受審すれば、アクレディットされない危険のある大学に、低い評価基準で質保証を行う新規アクレディテーション機関を受審する自由を、同州上院が明文を以て承認（Bellevue Herald-Leader, April 17, 2025）。
- アーカンサス州は、アクレディテーション機関が州立大学から DEI に関する情報を収集し、それを基にアクレディテーションの最終決定を行うことを禁止（Chronicle of Higher Education, May 5, 2025）。
- ノースカロライナ大学機構（University of North Carolina system）は、当システムとその他の組織体との間で、新規アクレディテーション機関を立ち上げることについての協議に入ったと発表（*Inside Higher Ed,* June 6, 2025）。
- フロリダ州行政執行会議（Florida Board of Governors）は、５州の州立大学機構と協働関係に立った新規のアクレディテーション機関の創設を決議。新規アクレディテーション機関の名称は“Commission for Public Higher Education（CPHE）”とされ、既存のアクレディテーション機関に見られる官僚体制（bureaucracy）を排除するとともに、公立大学のニーズに特化した評価を行うことを指向（*Inside Higher Ed*, July 141 2025）。その後、ルイジアナ州も、この CPHE の枠組みへの参加を予定（*Inside Higher Ed*, July 24, 2025）。
- テキサス州最高裁判所は、同州の司法試験の受験資格を決定するロースクールの認定権が「全米弁護士協会（ABA）」に帰属することを否認し、その権限は同州州法に与えられるとの決定を下した。フロリダ州を含む他の複数の州もこれに追従する動きを示している（Daily Signal, October 8, 2025）。

14. 米国地域アクレディテーション協会の質保証システムから得られた知見とは
―2025 年2月の中央教育審議会「知の総和（答申）」が提起した認証評価制度改革の「提言」を念頭に置きつつ―

本稿では最後に、これまでの考察を手掛かりに、現下の我が国認証評価制度改変の方向性を視野に入れつつ、これに関連する事項を整理し、以下に列記する。

---

[5] “College Accreditation is Changing. Here’s What Students Need To Know” By Matthew Arrojas Edited by Alex Pasquariello Updated on April 12, 2024）（ 本記事の出処は、College Accreditation Is Changing. Here's How. | BestColleges, https://www.bestcolleges.com/news/college-accreditation-changes-incoming/ （2024.5.16 閲覧）

（「アクレディテーション」のための大学データベースと会員制）

- 米国アクレディテーションは、アクレディットした大学に会員資格を認めることで、ピアレビューに基づく大学評価の仕組みを通じて、会員大学の質を保証し特色ある発展を支援する枠組として機能している。
- こうした枠組を盤石にする主要ツールとなっているのが、全ての地域アクレディテーション協会が構築する審査・評価用の固有のデータベースである。このデータベースを通じて、アクレディテーション機関、会員大学のいずれもが、その活動におけるアカウンタビリティに係る責務を果たしている証としての役割を果たしている。
- また、この大学データベースを通じ、転変する大学情報を更新する中で、大学の自己評価に資する情報に円滑にアクセスすることを含め、各大学への必要な支援に役立てられるほか、他大学との比較を容易にし、その改善・向上に資するというメリットも共有できている。
- さらに、大学の質保証の効果を持続させるためのモニタリングとその特色ある発展を促すためのフォローアップを効果的に実施するための機動的なツールとしての役割も果たしている。

（特色ある大学の発展を支援するためのアクレディテーション・プロセス上の工夫）

- 米国アクレディテーションでは、自律的に質保証を行う能力を備えるなど一定の要件を充たした大学に対し、定型的な自己評価（self-study）とは異なる方式で、自身の教育上の特色をさらに発展させる契機につながる自己評価の方式の選択を許容している。
- 具体的には、そうした自己評価方式として受審校に対し、WASC では「アクレディテーションの地位更新の際の特定テーマに重点化した評価方法（Thematic Pathway for Reaffirmation）」を選択できるほか、HLC も、通常タイプの評価手続である「標準型道程（Standard Pathway）」のほか、大学固有のプロジェクト評価を組み込んだ「開放型道程（Open Pathway）」の自己評価手続を選ぶことを認めている。
- こうした大学の特定テーマや特定プロジェクトに照準化した自己評価方式の選択は、決して自己評価の簡便化を指向したものではなく、既に大学に内部質保証を完遂させる条件が整っていることを前提に、その大学の特色を一層鮮明にさせる上で効果的な自己評価の推進を企図したものであることに留意が必要である。

（地域アクレディテーション機関と教育プログラム評価）

- 地域アクレディテーション協会は、従来より、学内共通の教育プログラムとして伝統的に定着してきた「一般教育（general education）」を審査対象としていたとは言え、本来、「大学機関別評価」の役割を担っている。
- しかしながら昨今、学習到達度評価を大学質保証の中軸に据えることを求める政策的要請を受け、各教育プログラム別に学位等の取得に至る教育プロセスの適切性を確認することがアクレディテーション基準上の要請となったことに伴い、大学機関別評価

における教育プログラム評価の比重が次第に高まっていった。換言すれば、大学機関別評価においても、学位等の卒業資格の水準の確保の検証が、大学質保証の重要な役割として認識されるようになった。ルミナ財団が設定した「学位資格プロファイル（DQP）」は、そのための制度的基盤を提供した。

- また、地域アクレディテーション協会は、アクレディテーションの効力の及ぶ範囲の確定のため、大学の「重要な変更（substantive change）」を着実に検証する一環として教育プログラムの新設・改組再編の審査を頻繁に行うようになってきている。
- さらに、地域アクレディテーション協会はアクレディテーションの実施プロセスで、連邦教育省規則の指定する教育プログラムに係る領域の検証を行うことが義務づけられている。そこでは、「個別学位プログラム別の各コースの配置状況」、「コース別に配分された単位時間内での学生の実際の学習量」、「教育プログラム評価の実施状況」、などがその検証対象とされている。それら項目を見る限り、学内の全ての教育プログラムが検討対象とされると推定でき教育プログラム評価重視の方向性をここでも垣間見ることができる。
- このほか、地域アクレディテーション協会は、そのアクレディテーション・プロセスで、「コンピテンシー教育プログラム（Competency-Based Education Program）」、「デュアル学生登録教育プログラム（Dual Enrollment Program）」、「『契約』に依拠して提供される教育プログラム（Contractual Arrangement Program）」を対象に、固有の手法に基づく教育プログラム評価を制度化させている。

（アクレディテーション・プロセスにおけるデュー・プロセス上の要請）

- 地域アクレディテーション協会による大学に対するアクレディットの可否に係る「決定」は、「高等教育機会法」Title. IVに基づく連邦教育省学生奨学金交付プログラムへの参加の可否の政府承認と連動している。そこで、同協会より、上記奨学金プログラムの受給資格を拒絶するという不利益的措置が発動される可能性を見据え、アクレディテーションの一連の手続には、被処分者の権利擁護の視点に立脚したデュー・プロセスの原理が貫徹されている。
- 具体的には、「否定的な決定」を裁定する被処分者の資格保全の見地から、周到な異議申立手続（appeal review）が用意され、対面での「聴聞」や弁護士帯同の機会の保障にとどまらず、一定要件の下で、それまでのアクレディテーションの審査プロセスの俎上に挙げられなかった新「証拠物」の提出を認める措置が講じられている。
- このほか、「否定的な決定」の発動に慎重を期するという観点から、「異議申立」の結果に不服がある大学のために「仲裁手続（arbitration）」も用意されている（但し、同手続には、裁判所への「濫訴」を回避する効果を期待しての措置としての側面もある）。

（教育事業の停止・撤退を計画する大学への措置）

- 連邦教育省規則は地域アクレディテーション協会に対し、教育事業停止・撤退という状

況に陥る可能性のある大学を対象に、「教育事業停止計画」、「教育事業停止に伴う事業継承協定書」の提出を義務づけている。

- 教育事業の停止・撤退等の承認権は、設置認可権者である州政府に留保されている。その一方で、上記措置は、包括的な教育質保証の役割を担う地域アクレディテーション協会に対し、それまで在籍していた大学やそこに置かれた教育プログラムに在籍する学生に対し、引続き良質の教育を受ける機会を付与するという目的の下で制度化されたものである。すなわちそれは、アクレディテーション機関が、政府機関とともに、主として、教育質保証の視点から学習者利益の擁護を目指ざす措置なのである。

むすび

冒頭で見たように、2025 年２月の中央教育審議会「知の総和（答申）」は、現行の「認証評価」制度を大きく変更することを趣旨とする提言を行った。

本稿は、我が国認証評価の母国である米国のアクレディテーション・システムの現段階を投射した上で、そこから得られた知見を、中教審の改革提言の実現にどう生かせるかということに照準を当てることを考察の着地点にしようとした。

しかしながら、現在、米国では第２次トランプ政権の下、高等教育界で盤石な地歩を固めてきたかのように見える同国のアクレディテーション・システムは、その存続が危ぶまれる状況に陥っている。

現行アクレディテーションの再編を指向した 2025 年４月の大統領令は、a）ＤＥＩ（「多様性（diversity）」、「公平性（equity）」、「包摂性（inclusion）」）を標榜するアクレディテーション機関の「認証」を解消すること、ｂ）大学が受審するアクレディテーション機関を従来とは異なるものに変更する手続を簡素化するとともに、アクレディテーションの地位を喪失する危険のある大学にも、そうした機会を与えること、ｃ）新アクレディテーション機関の創設を簡便に行うとともに、その普及・促進を図ること、などを規定した。

そして、同大統領令に追従する動きは、連邦政府機関はもとより、州政府レベルにも広がっているほか、地域アクレディテーション協会も、当該大統領令に準拠した仕組みへとシステム改変をする動きが見え始めている。こうした制度改変の動きがどこまで進行し、現行のアクレディテーションの内容・性格がどう変容していくのか、その動向を慎重に注視していくことが今後必要となろう。

参考文献

[邦文文献]
齊藤芳浩.『大学の自治の法理』. 法律文化社，2024 年.
松井茂記.『アメリカ憲法入門[第９版]』. 有斐閣，2023 年.
樋口範雄.『アメリカ憲法』. 弘文堂，2011 年.

早田幸政.「学問の自由と大学の自治」，畑安次『日本国憲法―主権・人権・平和―』，ミネルヴァ書房，2010 年.
樋口陽一・佐藤幸治・中村睦男・浦部法穂.『注解　日本国憲法　上』（中村睦男執筆），青林書院，1984 年.
酒井吉栄.「学問の自由」，芦部信喜・奥平康弘・橋本公亘編『アメリカ憲法の現代的展開 1 人権』，東京大学出版会，1978 年.
綿貫芳源.「アメリカにおける大学の自治」，杉村章三郎先生古希記念『公法学研究　下』，有斐閣，1974 年.
高柳信一.「学問の自由と大学の自治」，東京大学社会科学研究所編『基本的人権 4　各論 1』，東京大学出版会，1974 年.

［欧文文献・URL］

◆ 地域アクレディテーション・コミッション協議会
・ Council of Regional Accrediting Commissions（C-RAC） “Congratulations to President-elect Trump and Vice President-elect J.D. Vance”, January 17, 2025）
https://sacscoc.org/app/uploads/2025/01/C-RAC-Letter-to-Transition-Team-2025-01-17.pdf.（2025.11.17 閲覧）

◆ WASC 大学カレッジコミッション（WASC Senior College and University Commission, WSCUC）
・ “WSCUC 2023 Handbook of Accreditation”
https://wascsenior.app.box.com/s/jdbd53vlfx3mf32kwfy6ngvczdpmr6f3.（2023.10.19 閲覧）.
・ “How to Become Accredited-Procedures
Manual for Eligibility, Pre-accreditation（Candidacy）, and Initial Accreditation（Revised August24, 2021)“
https://wascsenior.app.box.com/s/lmogpr9etew9brgwo92i.（2023.10.19 閲覧）.
・ “Key Indicators Dashboard - for Graduate-Only Institutions - WSCUC”
https://www.wscuc.org/resources/kid-graduate-only/（2023.10.19 閲覧）.
・ WASC Senior College and University Commission, “KID Public Guide.pdf | Powered by Box”（2023.10.19 閲覧）.
・ “KID Evaluator Guide.pdf | Powered by Box” （2023.10.19 閲覧）.

◆ 高等教育コミッション（Higher Learning Commission, HLC)」
・ “2023 Resource Guide” （(hlcommission.org)（2023.12.7 閲覧）.
・ “HLC Policy （Number: CRRT. A.10.010)） Policy Title: Eligibility Requirements”(Eligibility Requirements （CRRT.A.10.010） | Policies （hlcommission.org）)（2023.12.16 閲覧)。
・ “Considerations For Peer Review INTERIM MONITORING”(https://download.hlcommission.org/peer-review/InterimMonitoring_TRN.pdf)（2023.12.25 閲覧)),

・ “Monitoring”（https://www.hlcommission.org/Accreditation/monitoring.html） （2023.12.29 閲覧）。
・ “HLC Policy （Number: INST. F.20.010）） Policy Title: Special Monitoring”（Special Monitoring （INST.F.20.010） | Policies （hlcommission.org）） （2023.12.29 閲覧）。

◆ ニューイングランド地区高等教育コミッション（New England Commission of Higher Education, NECHE）

・ “Policy on Substantive Change” （https://www.neche.org/wp-content/uploads/2021/07/Pp72-Policy-on-Substantive-Change-REVISED.pdf）（2025.5.25 閲覧）.
・ “Procedures for the Substantive Change Evaluation Visit”（focproc ）（2024.12.24 閲覧）。
・ “ Policy on Notation”（ Pp60-Policy-on-Notation-1.pdf （neche.org）） （2024.9.5 閲覧）.
・ “E-SERIES FORMS: MAKING ASSESSMENT MORE EXPLICIT”（BECOMING MORE EXPLICIT IN LOOKING AT STUDENT SUCCESS （neche.org） ）（2024.9.24 閲覧）.
・ “Standards for Accreditation, Effective January 1, 2021“（Standards-for-Accreditation-2021.pdf）（2025.5.25 閲覧）.
・ “Policy on the Review of Off-Campus Programming”（https://www.neche.org/wp-content/uploads/2023/10/Pp27-Review-of-Off-campus-programming.pdf） （2025.1.8 閲覧）。
・ “Guidelines for the Evaluation of Competency-Based Education Programs”（Pp129_Guidelines_for_Evaluation_of_Competency-Based_Programs.pdf） （2024.11.4 閲覧）.
・ Regional Accreditation : “Competency-Based Education”（C_RAC_Statement_on_CBE_June_2015.pdf （neche.org） ）（2024.10.11 閲覧）.
・ “Policy on Dual Enrollment Programs”（Selected Definitions, from WASC） （2024.11.30 閲覧）。
・ “Policy and Procedures for Appeal of Adverse Accreditation Action Affecting Institutional Accreditation or Candidate for Accreditation Status”（NECHE-AppealsPolicy-2-26-2020-JRGcomments （02182739）.DOCX ）（2024.11.5 閲覧）。
・ “STATEMENT ON STUDENT ACHIEVEMENT AND SUCCESS DATA FORMS”（Statement-on-Student_Achievement_and_Success_Data_Forms.pdf （neche.org）） （2024.9.5 閲覧）.
・ “Policy on Contractual Arrangements Involving Courses and Programs”（TO:） （2024.11.29 閲覧）。
・ “Guidelines for the Review of Prison Education Programs”（https://www.neche.org/wp-content/uploads/2023/10/Pp73-Guidelines-for-the-Review-of-Prison-Education-Programs.pdf） （2024.12.25 閲覧）。
・ “Instructions for Arbitration of an Adverse Appeal Decision”（Pp03a-Instructions-for-Arbitration-of-an-Adverse-Appeal-Decision.pdf） （2024.11.5 閲覧）。
・ “Policy on Teach-Out Plans and Teach-Out Agreements”（Microsoft Word - PP13a Tea

ch Out Plans and Agreements REVISED.docx ）（2024.12.2 閲覧）。
・ “Considerations When Closing an Institution of Higher Education”（TO:） （2024.12.4 閲覧）。

◆ 南部地区大学コミッション（Southern Association of Colleges and Schools, Commission on colleges, SACSCOC）
・ “HANDBOOK FOR INSTOTUTIONS SEEKING REAFFIRMATION” March 2024 edition（Microsoft Word - Handbook for Reaffirmation - TEB Revisions 08-11-11.doc）（2025.9.26 閲覧）.

◆ 大学アクレディテーション協議会（Council for Higher Education Accreditation, CHEA）
・ CHEA- and USDE-Recognized Accrediting Organizations: CHEA- and USDE-Recognized Accrediting Organizations（CHEA- and USDE-Recognized Accrediting Organizations | Council for Higher Education Accreditation）（2025.6.13 閲覧）..

◆ ルミナ財団（Lumina Foundation）
・ “The Degree Qualifications Profile”（ dqp.pdf （luminafoundation.org）（2024.3.13 閲覧）
・ “About Lumina Foundation”（About Lumina Foundation）（2024.3.28 閲覧）.

◆ 法令
・ “Reforming Accreditation to Strengthen Higher Education”, Executive Orders, April 23, 2025（Reforming Accreditation to Strengthen Higher Education – The White House）（2025.11.17 閲覧）.

◆ 報道資料
・ “College Accreditation is Changing. Here’s What Students Need To Know” By Matthew Arrojas Edited by Alex Pasquariello Updated on April 12, 2024）（College Accreditation Is Changing. Here's How. | BestColleges（2024.5.16 閲覧）
・ “Bill Aiming to Stop Accreditors from Targeting Law-Abiding State Universities Heads to Governor” （Bellevue Herald-Leader, April 17, 2025）（CHEA Issues a Statement in Response to Executive Order Targeting Accreditors | Council for Higher Education Accreditation）（2025.11.16 閲覧）
・ “New State Laws Target DEI, Struggling Academic Programs, and Tenure” （Chronicle of Higher Education, May 5, 2025）（New State Laws Target DEI, Struggling Academic Programs, and Tenure | Council for Higher Education Accreditation）2025.11.16 閲覧）
・ “A Major College Accreditor Pauses Its DEI Requirements Amid Pressure From Trump”（Chronicle of Higher Education, May 21, 2025）（The Agenda Behind Accreditation 'Reform' | Council for Higher Education Accreditation）（2025.11.16 閲覧）.
・ “No, Trump Is Not Pulling Columbia’s Accreditation, Here’s What You Need to Know ” （The *Chronicle of Higher Education*., June 4, 2025）（What is Accreditation and What Happens if Columbia University Loses It? | Council for Higher Education Accreditation）（2025.11.16 閲覧）.

・ “Inside UNC’s Effort to Launch a New Accreditor” （*Inside Higher Ed,* June 6, 2025）（Columbia Faces the Nuclear Option | Council for Higher Education Accreditation）（2025.11.16 閲覧）.
・ “Columbia Faces the Nuclear Option” （*Washington Jewish Week*, June 10, 2025）（Columbia Faces the Nuclear Option | Council for Higher Education Accreditation）（2025.11.16 閲覧）.
・ “Trump Administration Takes Aim at Harvard’s Accreditation Status”（WBUR org, July 9, 2025）（Supreme Court Allows Mass Layoffs at Education Department | Council for Higher Education Accreditation）（2025.11.16 閲覧）.
・ “Despite Reservations, Florida Approves New Accreditor” （*Inside Higher Ed*, July 11 2025）（Supreme Court Allows Mass Layoffs at Education Department | Council for Higher Education Accreditation）（2025.11.16 閲覧）.
・ “Harvard’s Accrediting Agency Proposes Removing DEI Standards, in Line with Trump Order” （The Harvard Crimson, August 8, 2025）（Community College Accreditor Adopts ROI Metric | Council for Higher Education Accreditation）（2025.11.25 閲覧）.
・ “Louisiana Seeks to Join Florida’s New Accreditor” （*Inside Higher Ed*, July 24, 2025）（Is the 3-Year Degree Dream Becoming a Reality? | Council for Higher Education Accreditation, 2025.11.25 閲覧）.
・ “Education Dept.’s Rule-Making Agenda Includes Accreditation, Title 4”（*Inside Higher Ed,* September 8, 2025）（Accreditors Venture into the Microcredential Landscape | Council for Higher Education Accreditation）（2025.11.25 閲覧）.
・ “Western Accreditor Officially Drops DEI Standards” （*Inside Higher Ed*, October 8, 2025） （Federal Judge Indefinitely Blocks Trump's Latest Layoffs | Council for Higher Education Accreditation）（2025.11.16 閲覧）.
・ “Texas Fights Back Against Woke Bar Association”（Daily Signal, October 8, 2025）（Federal Judge Indefinitely Blocks Trump's Latest Layoffs | Council for Higher Education Accreditation, 2025.11.25 閲覧）.
・ “Trump’s Latest Layoffs Gut the Office of Postsecondary Ed”（*Inside Higher Ed,* October 15, 2025）（Federal Judge Indefinitely Blocks Trump's Latest Layoffs | Council for Higher Education Accreditation, 2025.11.25 閲覧）.
・ “Trump Higher Education Crackdown Targets Accreditation” （Bloomberg.com, October 30, 2025）（Accreditors Start to Endorse Short-Term Credential Providers | Council for Higher Education Accreditation, 2025.11.25 閲覧）.

［付記］上の列記の参考文献に加え、本稿作成に当っては、JIHEE『認証評価に関する調査研究第13号（ISSN2758-1713）』『米国の高等教育質保証の現状と課題―地区アクレディテーション機関の評価結果の活用方法、学修成果アセスメントの実態を中心に―』（2025 年 10 月８日発刊）を活用し所要の記述を行った。

第３節　イギリス高等教育質保証の歴史的変遷と日本への示唆

工藤　潤（中央大学）

１．伝統的な自律性と外部評価の萌芽

イギリスにおいて、高等教育の質と水準を維持・向上させる第一義的な責任は、個々の教育機関（大学）が負うべきものであるという考え方が伝統的に定着している。1980 年代以前は、大学による自己規制が中心であったが、サッチャー政権下での予算削減、市場競争原理の導入、そして「大衆化」と呼ばれる高等教育規模の拡大に伴い、多額の公的資金に対する説明責任（アカウンタビリティ）の履行を求める圧力が強まった。

1991 年の高等教育白書「高等教育―新たな枠組み―」は、機関内部の自己規制だけでは、個々の大学の自己利益に左右される懸念があり、質の管理が厳格に行われていることを証明するには外部機関による保証が必要であると指摘した。これが、その後の外部質保証体制の構築へとつながる大きな転換点となった。そして、イギリスの高等教育質保証システムは、現在に至るまで様々に形を変えて発展してきた。

本稿では、1990 年代から現在までを大きく４つの段階に分けて、イギリス高等教育の質保証の発展プロセスを概観する。すなわち、第１段階は、1992 年制定の「継続・高等教育法」に基づき新たに設置された資源配分機関である高等教育財政審議会（Higher Education Quality Council：HEQC）と高等教育機関が主導し設立した高等教育質保証審議会（Higher Education Quality Council : HEQC）の２つの機関による教育評価実施時期（1992 年～1996 年）、第２段階は、HEFC の委託を受けて教育評価を実施する高等教育質保証機構（Quality Assurance Agency for Higher Education : QAA）の活動時期（1997 年～2017 年）、第３段階は、2017 年の「高等教育・研究法」制定に伴い新たな資源配分方式のもと教育評価を実施する学生局（Office for Students : OfS）の活動時期（2017 年～）、第４段階は、質保証・質向上に主たる目的を置く QAA による教育評価の時期（2024 年～）の４区分に整理して、イギリスの高等教育の質保証を概観しその特質を明らかにする。そして、同国の質保証の変遷から、日本の質保証のあり方に対してどのような示唆が得られるかを考察することとする。

２．第１段階－1992 年改革と２つの評価軸－

前掲の高等教育白書「高等教育―新たな枠組み―」に基づき 1992 年に制定された「継続・高等教育法」（以下「1992 年法」という。）により、バイナリー・システム（大学とポリテクニクの区別）が廃止され、高等教育は一元化された。この時期、外部評価は以下の二つの組織によって分担された。

１つ目の組織は、HEQC である。大学及び高等教育カレッジの出資によって運営されていた HEQC の主な任務は、各高等教育機関が内部に教育の質保証体制を確立・維持できるよう支援するとともに、「監査（オーディット）」を通じて各高等教育機関の質管理システムの有効性を確認していくことである。

２つ目の組織は、HEFC である。HEFC は、政府が設立した資金配分機関で、研究評価と教育評価を実施した。特に、教育の評価では、教育課程や教育方法、学生の学習達成度などを、専門分野別に評価（サブジェクト・レビュー）し、評価結果は補助金配分とも連動するものであった。

次に、それぞれの評価の特徴を比較表に表す。

表1 HEQC と HEFC の評価システム比較表

	高等教育質保証審議会(HEQC)	高等教育財政審議会(HEFC)
目的	教育の質と水準に対する高等教育機関の責務履行方法の定期的監査、など	各専門分野の教育課程、教育方法、学生の学習達成度等に対する評価、など
評価対象	高等教育機関全体	専門分野別
評価の項目	①質保証のためのシステム及び手続､②教育プログラムの企画･決定･検証、③教育･学習及び学生の学習経験､④学生の成績評価及び学位の分類､評価のフィードバック及び質向上プロセス、教員の任免・昇格、研修プログラム	①カリキュラムの企画･内容･構成、②授業・学習・成績評価、③学生の学習達成状況、④学習支援・指導、⑤学習資源、⑥質保証と質向上
評価結果の活用	高等教育機関の質保証･質向上システムの改善に活用、評価結果公表	○ 上記６項目（①～⑥）ごとの４段階評価と総合判定 ○ ６項目のうち、１項目でも最低点「１」がつくと不合格 ○ １年以内に実施される再評価で改善が見られない場合は、補助金の一部又は全部が削減

The work of the HIGHER EDUCATION QUALITY COUNCIL, Higher Education Quality Council, 1995.5, *AUDIT METHOD AND PROCEDURES*, Higher Education Quality Council Quality Assurance Group, 1995.3, *A Guide to Funding Higher Education in England —How the HEFCE Allocates its Funds—*, Higher Education Funding Council for England, 1996-97, *The Quality Assessment Method from April 1995*, Higher Education Funding Council for England, December 1994 を基に作成。

1990 年代前半のイギリスにおける教育評価の特質は、HEQC と HEFC という２つの組織が、それぞれ異なる目的と手法で評価を行っていた「二重体制」にあったという点である。

まず、HEQC が行った「監査（Audit）」は、教育機関が自ら質の維持・向上のために設けた内部の質保証メカニズムが有効に機能しているかを、多角的な視点から検証するものであった。大学の自律性を前提とし、問題点を指摘することで自己改善を促すという点に重点が置かれていたのが特徴であった。

一方、HEFC が行った「専門分野別評価（Quality Assessment）」は、学科単位で実施され、学生の知識、理解力、スキル、自己学習能力といった「学習成果（アウトカム）」の達成度

を直接的に評価するもので、この評価の最大の特徴は資源配分と連動していた点である。主要項目で最低評価を受けた場合には、国庫補助金がカットされる仕組みであった。

このように、機関単位の「監査」と学科単位の「評価」という二つの評価が並行して実践されていたが、両者の活動には重複する部分も多く、大学側に多大な時間と労力を強いる結果となった。この非効率性が、1997 年の QAA への統合につながる一因となった。

３．第２段階－1997 年～2017 年の QAA の教育評価－

(1)QAA の設立と組織的特質

1997 年、HEQC と HEFC の評価部門（Quality Assessment Division：QAD）が統合され、QAA が設立された。QAA の理事会は、設立当初より、大学関係者だけでなく、弁護士、産業界の代表、学生代表もメンバーとして参加し、現在も同様に多様なステークホルダーによって構成されている。財源の約６割は各高等教育機関からの会費、残りの約３割が資金配分機関の HEFC からの委託費で構成されていた（現在は、高等教育機関からの会費、資金提供機関との契約費のほか、コンサルタント業務収入、留学生受け入れ機関からの教育上の監督（educational oversight）手数料など、多様な収入源を確保。）。これにより、QAA は、大学側の出資と政府の委託費により、高等教育の質と水準の維持・向上、公的説明責任の履行、学生や雇用主への情報提供、イギリス高等教育の国際的な評価の実践等を主な任務として活動を開始した。

(2)評価手法の変遷:専門分野別評価から機関監査へ

QAA 設立当初の評価プログラムは、HEQC の監査（オーディット）と HEFC の専門分野別評価（サブジェクト・レビュー）の二本立ての評価を継承していた。しかし、毎年数千もの学科を対象とする専門分野別評価は大学側の負担が極めて重く、強い批判を招くものだった。

こうした批判を受け、2002 年から新たな評価プログラムである「機関監査（Institutional Audit）」へと移行した。この新方式では、専門分野レベルの質と水準の確認は各大学内に構築される質保証メカニズムに委ね、機関監査ではこのメカニズムが十全に機能しているかを評価するものであった。すなわち、QAA の機関監査は、大学の質保証の第一義的責任は大学自身に帰属するという基本的考えのもと、大学の自律的質保証を前提とする HEQC の評価手法の流れをくむものであったといえる。

この機関監査では、大学が提出する詳細な「自己評価報告書（Self-evaluation Report）」を基礎に書面評価と実地調査が行われた。機関監査で焦点とされたのが、学術的水準の維持、学習機会の質、情報公開の正確性・完成度・信頼度、教職員の能力開発、教育プログラムレベルや機関レベルでの高等教育機関内における質保証プロセスなど多岐にわたるものであった。

また、QAA は、監査チームへの説明資料として学生側に対して資料提出を求めた。なお、この資料の提出は任意ではあるが、QAA は、監査チームへの資料提出を強く推奨した。その資料には、大きく４つの質問が示された。

① 当該高等教育機関が公開する情報は正確であるか。
② 学生は自分に何が期待されているか理解しているか。
③ 学生の学習経験は十分か。
④ 学生は高等教育機関内で発言権を持ち、その声は高等教育機関に受け入れられているか。

QAA は、学生側からのこうした資料は代表的な学生の意見を基盤にした簡潔なものではあるが、その資料の作成方法と作成者が明確であれば、監査チーム内での議論と評価にとって貴重な情報となり、広範な調査に基づく膨大な資料と同等に価値あるものになり得ると位置付けた。

(3)監査のプロセスと結果の判定

監査チームの評価結果をもとに、QAA は公式な監査結果報告書として公開し、当該高等教育機関に対して以下の３段階で判定が下された。

- Broad Confidence（十分な信頼）
- Limited Confidence（限定的な信頼）
- No Confidence（信頼できない）

「限定的」または「信頼できない」と判定された場合、大学は改善計画の提出を求められ、状況が改善されないと判断されれば、その旨 HEFC に報告された。

(4)アカデミック・インフラストラクチャーの整備

イギリスにおける高等教育質保証システムは、1990 年代以降大きな変革を経て、大学の自律的質保証と公的な説明責任を両立させるための精緻な枠組みを構築してきた。その中核を成すのが、QAA が管理する「アカデミック・インフラストラクチャー」である。これは、イギリス全体の高等教育における優れた実践を具体化し、教育水準を記述するための手段として、全英高等教育調査委員会の報告（デアリング報告書）などの勧告に基づき開発されたものである。

この「アカデミック・インフラストラクチャー」を構成する「教育の質と水準の保証のための実施規範（Code of Practice）」「学問分野別ベンチマーク・ステートメント（Subject Benchmark Statements）」「プログラム仕様書（Programme Specifications）」「高等教育資格枠組（Framework for Higher Education Qualifications）」の４要素について、以下にその概要及び特質について詳述する。

①教育の質と水準の保証のための実施規範(Code of Practice)

「実施規範」は、高等教育機関が教育を行う際、適切な質と水準を維持するための指針を10 の領域にわたって提供するものであった。具体的には、大学院研究プログラム、共同提供（ｅラーニング含む）、障害学生への配慮、学外試験、学生の苦情申立、成績評価、プログラムの承認・審査、キャリア教育、クラス分け学習、及び学生募集と入学許可が含まれる。各項目は、根本的な理由が添えられた複数の「一般原則」で構成されている。各原則には解説文が付されており、各大学が自らの使命や戦略、文脈に応じて柔軟に適用できるよう設計されている。

「実施規範」の意義は、大学運営における重要な活動領域に一貫した「優れた実践」の基準を提示したことにある。これにより、各大学は自らの手続がイギリス国内の期待に沿っているかを確認できる。また、機関監査においては、この規範との整合性が評価の対象となるため、質保証に対する意識を組織全体に浸透させる役割を担っている（ジル・クラーク/吉川 2007）。

②学問分野別ベンチマーク・ステートメント(Subject Benchmark Statements)

「学問分野別ベンチマーク・ステートメント」は、特定の分野において卒業生が身につけているべき知識、技能、理解及び人格的属性を定義したものである。設定レベルは通常、標準的な学生（第２級上位・下位）が到達すべき水準に設定されているが、一部には「閾値（最低基準）」に設定している分野もある。

「学問分野別ベンチマーク・ステートメント」の最大の意義は、学問の自由や教育の多様性を損なうことなく、分野ごとの「一貫性と同一性」を明示したことにある。当初、教員の間では「全国共通カリキュラム」によって独創性が抑圧されるとの懸念があったが、実際にはこれらは「規則」ではなく、プログラム設計や学外試験委員が基準を比較するための「道標」として機能している（ジル・クラーク/吉川 2007）。

③プログラム仕様書(Programme Specifications)

「プログラム仕様書」は、特定の学位プログラムが意図する学習成果（アウトカム）と、それを実現するための教育・学習・成績評価方法、取得すべき単位量などを記述した公開文書である。これには、学問分野固有の技能だけでなく、汎用的な技能の記述も含まれる。

この文書は、複数のステークホルダーに対して異なる意義を持つ多機能なツールとして位置づけられている。例えば、教員に対しては、プログラムの目的や評価基準を共有し、内部的な承認や審査の際の比較基準となること、学生に対しては、学習成果や進級条件を具体的に示すことで、学習計画の選択や自己省察を支援するものとなること、雇用者に対しては、卒業生がどのような知識や技能を修得しているかを詳細に理解させる一助となることである。「プログラム仕様書」は、結果としてプログラムの内容を学習成果と結びつけ、機関内部の質の管理を実質化するツールとしての役割を果たしている(ジル・クラーク/吉川 2007)。

④高等教育資格枠組(Framework for Higher Education Qualifications)

「高等教育資格枠組」は、授与される学位や資格の称号が表す達成度と属性をレベルごとに定義したもので、イングランド、ウェールズ、北アイルランドでは、学部レベル（サーティフィケート、中級、優等）と大学院レベル（修士、博士）の５段階の資格レベルが、また、スコットランドでは、６段階の資格レベルが設定されている。各レベルには、学位を授与されるために実証すべき全般的な成果や、卒業時に修得が期待される能力が詳述されている。

「高等教育資格枠組」の主な目的は、学位の価値に透明性を持たせ、公的な理解を助けることにある。具体的には、雇用者や将来の学生が、学位の称号からその達成水準を正しく理解できること、特にヨーロッパなど国際的な文脈において基準の比較可能性を維持し、学生・卒業生の移動を容易にすること、生涯学習の文脈において、次のステップ（進級）への道筋を明確に提示すること、などである。

上記の４つの構成要素からなる「アカデミック・インフラストラクチャー」には、次のような意義が見出すことができる。１点目は、イギリス高等教育において「学生は何ができるようになったか」というアウトカムを評価する文化が醸成されていったこと、２点目は、「アカデミック・インフラストラクチャー」は、国による規制ではなく、大学の自治を基礎に教育の質の維持・向上を自らの手で促進させようとするイギリス伝統的価値観の上に構築されたこと、３点目は、イギリスの学位がどのような基準で授与されているかが透明化されたことによって、国際的信頼性の基盤になったこと、である。

(5)リスク・ベースのアプローチへの移行

2010 年代に入ると、QAA の評価手法は、すべての大学を一律に評価する方式から、過去の評価結果に基づいてリスクを判断する「リスク・ベースの評価」へと進化した。内部質保証が機能しており、問題が少ないと判断された「低リスク」の大学に対しては、評価者の人数や実地調査の日数を減らすなどの負担軽減が図られた。また、この時期から評価プロセスへの学生の参画も強化され、学生代表が評価資料の準備や実地調査に直接関与するようになった。

(6)クオリティ・コードの導入

QAA は、2012 年にクオリティ・コードを公表した。このクオリティ・コードは、高等教育機関とＱＡＡが共同開発したもので、イギリスの高等教育の学術水準の維持と教育の質の保証・向上のために、すべての高等教育機関が遵守すべき原則と実践規範を示す基本的枠組みを示すものである。構成は、教育水準の設定・維持（Ａ）、質の保証・向上（Ｂ）、情報の提供（Ｃ）の３部からなり、その各部の下の複数の章で設定された「基本原則（expectations）」への適合性が QAA の評価の際に確認された。

2018 年には、クオリティ・コードは大幅に改定され、同年から開始された学生局（OfS）による高等教育機関登録制度の審査システム、QAA の「質・水準レビユー」の基準として準用された（４．第３段階－学生局（OfS）による高等教育機関登録制度と教育卓越性枠組」で詳述。）。2018 年度版のクオリティ・コードは、以下のとおりである。

表2　2018 年度版クオリティ･コード

<table>
<tr><th colspan="2">Expectations for standards</th><th colspan="2">Expectations for quality</th></tr>
<tr><td colspan="2">○ コースの学術的水準は、関連する資格枠組の要件を満たしている。
○ 学生に授与される資格の価値は、資格取得時点及び経時的にみて高等教育界で認められた基準に準拠している。</td><td colspan="2">○ コースは適切に設計され、すべての学生に質の高い学習経験を提供し、学生の達成度を確実に評価することができる。
○ 入学から修了まで、すべての学生に高等教育で成功し、その恩恵を受けるために必要なサポートが提供される。</td></tr>
<tr><th>Core practices</th><th>Common practices</th><th>Core practices</th><th>Common practices</th></tr>
<tr><td>○ 高等教育機関は、その資格の最低基準が、関連する国家資格枠組と整合していることを保証する。
○ 高等教育機関は、資格を授与された学生が、英国の他の教育機関で達成された水準と合理的に比較可能な、最低レベルを超えた水準を達成できる機会を保証する。
○ 高等教育機関が他の機関と提携する場合、コースが提供される場所や方法、あるいは提供者に関わらず、その資格の水準の信頼性、安全性を保証するための効果的な取組を講じている。
○ 高等教育機関は、信頼ができ、公平かつ透明性のある外部の専門家の知識、評価、分類プロセス（classification process）を利用する。</td><td>○ 高等教育機関は、水準に関するコアプラクティスを定期的に見直し、その結果を改善･向上に役立てている。</td><td>○ 高等教育機関は、信頼性のある公正で包括的な入学者選抜制度を整備する。
○ 高等教育機関は、質の高いコースを設計及び／または提供する。
○ 高等教育機関は、質の高い学術経験を提供するために、十分かつ適切な施設、学習資源、学生支援サービスを整備する。
○ 高等教育機関は、学生の教育経験の質に関して、個別にまたは集団的に、学生関与を積極的に促す。
○ 高等教育機関は、苦情や不服申立に対処するために、すべての学生が利用できる公正で透明性のある手続を整備する。
○ 高等教育機関が研究学位を授与する場合、支援体制が整った適切な研究環境のもとで当該プログラムを提供する。
○ 高等教育機関が他の機関と提携する場合、コースが提供される場所や方法、あるいは提供者に関わらず、質の高い学術経験を保証するための効果的な体制を整備する。
○ 高等教育機関は、すべての学生が学術的かつ専門的成果を達成できるよう支援する。</td><td>○ 高等教育機関は、質に関するコアプラクティスを定期的に見直し、その結果を改善･向上に役立てている。
○ 高等教育機関の質の管理方法は、外部の専門家の知見を考慮するものとする。
○ 高等教育機関は、学生の教育経験の質の発展、保証及び向上に、個別にまたは集団的に、学生関与を積極的な促す。</td></tr>
</table>

出典　“The UK Quality Code for Higher Education”QAA,2023.5（筆者翻訳）

４．第３段階－学生局（ＯｆＳ）による高等教育機関登録制度と教育卓越性枠組（Teaching Excellence Framework(TEF)）の導入･実践－（2017 年～）

(1)規制のパラダイムシフト:学生を「消費者」と捉える視点

2017 年、「高等教育・研究法」（以下「2017 年法」という。）が制定された。同法の制定は、イギリス高等教育機関にとって 25 年ぶりの大規模な規制改革となった。背景には、1992 年法が、その後の四半世紀の間に高等教育機関が経験した劇的な変化を十分に反映していなかったという認識があった。すなわち、1992 年法の下での規制は、HEFC から補助金を受け取っている機関に対してのみ、その資金提供の条件として規制をかける仕組みだったが、高等教育機関の多様化が進み、公的資金を直接受け取らない新しいタイプの高等教育機関が増加し、そうした高等教育機関に対しては、従来の「資金提供と引き換えの規制」が十分に及ばなかった。2017 年法の制定により、規制の根拠を補助金の有無ではなく、「高等教育機関登録簿（register）への掲載」へとシフトさせ、これにより、公的資金を受け取らない教育機関も含め、全ての登録機関を一元的に規制・監視できる仕組みが整備された。

2017 年法に基づき、資源配分機関である HEFC は廃止され、代わりに学生局（OfS）が設置された。同局は、高等教育の主要な資金提供者は学生であるという認識の下、学生を保護すべき消費者と位置付け、大学間の競争を促進し、最低基準の遵守を監視する強力な規制機関としての役割を担うこととなった。

(2)高等教育機関登録制度

2017年法に基づき、2018年から「高等教育機関登録制度」が開始された。高等教育機関は、①政府からの教育・研究助成等の公的資金の交付、②学生ローンの受給、③学生ビザを使った海外留学生の受入申請、④学位授与権の取得申請、⑤「大学」（university）または「ユニバーシティー・カレッジ」（university college）」の名称使用権（title）の取得申請について、１つでも希望する場合には、上記制度への登録が必要となった。この「高等教育機関登録制度」を管理するのはOfSであり、上記申請があった場合には、OfSは、自らが定める広範な「登録条件」を満たしているかを審査するほか、QAAが実施する「質・水準レビュー」の評価結果を参照した。

OfSが定める「登録条件」（一般要件）とは、以下のとおりである。

- 条件Ａ（アクセスと参加）：あらゆる背景を持つ学生の高等教育へのアクセスと成功の支援について。
- 条件Ｂ（質と水準）：質の高い学術的体験（Ｂ１）、適切な資源と学生の関与（Ｂ２）、学生の良好な成果（継続率・修了率・進級率などＢ３）、信頼できる評価と学位授与（Ｂ４、Ｂ５）。
- 条件Ｃ（学生の保護）：公正な契約条件、苦情処理及び機関閉鎖時に学生を守るための「学生保護計画」の策定。
- 条件Ｄ（財政的持続可能性）：機関が財政的に存続・持続可能であり、教育提供に必要な資源を有していること。

- 条件Ｅ（ガバナンス）：適切なガバナンス体制、経営陣資質（「適格かつ適切な人物」であること）。
- 条件Ｆ（学生向け情報提供）・条件Ｇ（情報提供及び資金調達に関する説明責任）

OfSが高等教育機関から登録申請を受けた場合、「リスクベース・アプローチ」を基本原則として、その機関が初期条件を満たしているか、また登録後に一般継続条件を遵守する将来的なリスクがどの程度あるかを評価する。その後、OfSは、登録条件の遵守状況に関して各高等教育機関を継続的に監視し、低リスクの高等教育機関に対して規制負担を最小限に抑えた「より緩やかな規制」を適用し、高リスク又は違反が発生している高等教育機関に対しては、重点的な監視、特定の継続条件の提示及びより詳細な調査など集中的な規制介入を行うこととしている。改善が見られなければ、登録解除という措置も検討される。

(3)QAA「質・水準レビュー」の概要

質・水準レビューは、OfSからの委託を受けてQAAが実施した。本レビューの目的は、OfSが高等教育機関登録制度において高等教育機関の新規登録及び登録継続の可否を判断する根拠を提供することにあった。レビューチームは、QAAが任命した外部専門家で構成された。レビューではQAAのクオリティ・コード（2018年版）の各コアプラクティスに適合するか判定され、併せて判定の信頼性が３段階で提示された。レビュー報告書はQAAからOfSへ提出され、登録の可否が検討された。

レビューに要する期間は、書類提出から通常14週間（約３か月半）を要した。なお、登録済機関向けのレビューについては、問題箇所に焦点をあてて行うことから、レビューの期間は高等教育機関によって異なっていた（大学改革支援・学位授与機構　2020）。

なお、QAAは、教育大臣の任命を受けて、指定質機構（the Designated Quality Body in England : DQB）として、2023年までOfSの委託を受けて上記「質・水準レビュー」を実施していたが、このレビューは、QAAが登録加盟する欧州高等教育質保証登録簿（The European Quality Assurance Register for Higher Education : EQAR）の登録要件を満たしていないことから、QAAはEQARの登録が一時停止となった。評価パネルへの学生の参加（ESG 2.4）、レビュー報告書の公表（ESG 2.6）が登録要件違反であった。QAAは、DQBから撤退し、その後、EQARに再登録することとなった。

(4)「高等教育機関登録制度」導入による効果と課題

OfSは、これまで実施した登録制度及び自らの活動に関してレビューを行った。そのレビュー結果は、「学生局の独立した審査　－未来に向けた高等教育規制：2035年へ向けて－（Independent Review of the Office for Students　－Fit for the Future: Higher Education Regulation towards 2035－）」（2024年７月）にまとめられ、「高等教育機関登録制度」の効果と課題について、次のように指摘した。

【効果】

① OfSが管理する「登録簿」により、どの高等教育機関がイギリス政府の基準を満たし

ているかが明示され、学生や雇用主の選択に資する情報の透明性が確保されたこと。
② 学生を「消費者」と定義し、不利益が生じた際の保護措置を義務付けたことにより、教育機関に対する学生の立場が強化されたこと。
③ 高等教育へのアクセスとして、不利な背景を持つ学生の支援を教育機関の戦略的中核に据えさせることに成功したこと。
④ TEFとの連動により、最低基準の維持だけでなく、より高い教育の質を目指す動機づけがなされたこと。

【課題】
① 国内学生の授業料上限が長期にわたって凍結（9,250ポンド）される一方で、インフレによる運営コストや年金負担が増大し、多くの機関が深刻な財政難に陥っていること。
② 国内授業料の不足を補うために、特に中国、インド、ナイジェリアの留学生に過度に依存してきたが、ビザ規制の変更などにより募集数は減少に転じていること。
③ OfSの規制手法は「リスクベース」を標榜しているが、実際には全ての機関に重いデータ提出義務を課す「画一的なアプローチ」になっており、批判が根強いこと。
④ QAAが指定を返上したことで、OfSが基準設定と評価の両方を担うことになったが、これに対する独立性への懸念や、国際的な評価基準（欧州のESGなど）との乖離が問題となったこと。

(5)教育卓越性枠組(TEF)の導入

教育卓越性枠組（Teaching Excellence Framework : TEF）の導入は、2017年から開始された制度で、この制度の導入背景には、以下の３点が挙げられる。

第一に、イギリスの高等教育規制において、登録条件（Ｂ条件）はすべての学生に対する「最低限の保護」を確保するために設計されているが、TEFはこれを超えた「卓越性」を評価し、大学やカレッジに教育・学習の質をさらに向上させるインセンティブを与える必要性があった。

第二に、高等教育機関のコースの質に焦点を当て評価し、その結果を公表することで、入学希望者が大学を選択する際の情報環境を充実させる必要があった。

第三に、2017年法に基づき、授業料上限を教育機関の質評価と連動させる規定が盛り込まれたが、これにより、教育の質が高いと認められた高等教育機関に対して授業料の引き上げを許可する法的枠組みが構築され、それに適切に対応していく必要があった。

(6)TEFの概要

①評価対象と周期

TEFのプロセスは４年ごとに実施される。評価の有効期間も原則として４年間である。イングランドにおいて学部生500人以上を抱える登録教育機関は参加が義務付けられているが、小規模機関やスコットランド、ウェールズ、北アイルランドの機関は、参加が任意とされている。

②評価等級

評価結果は以下の4つのカテゴリーに分類される。

- ゴールド（卓越）：学生の学習経験と成果が概して卓越している。
- シルバー（非常に高い質）：学生の学習体経験と成果が概ね非常に高い質であり、一部に卓越した特徴が見られる。
- ブロンズ（高い質）：学生の学習体験と成果が概ね質が高く、いくつかの部分において非常に高質な特徴が見られる。
- 改善が必要（Requires Improvement）：卓越性の十分な証拠が認められない場合、格付けは付与されず、この結果が公表される。

③評価の二つの側面

評価は、「学生の学習経験（Student Experience）」と「学生の学習成果（Student Outcomes）」という二つの側面から行われる。

- 学生の学習経験：教育、学習、評価、教育環境が、学生に対して優れた経験を提供しているかどうかに焦点を当て評価。
- 学生の学習成果：学業における成功（継続率、修了率など）や、卒業後の進路（進級率、就職の質）に焦点を当て評価。

④証拠

評価は、定量的データと定性的データの双方を組み合わせた「専門家パネル」による評価で行われる。

- TEF指標（データ）：OfSが全国データから作成する指標。学生の学習経験については「全国学生調査（NSS）」の回答に基づき、学習成果については「継続率」「修了率」「進級率」が用いられる。
- 高等教育機関の提出書類：最大25ページにわたり、当該高等教育機関の卓越性を示す証拠を記述する。
- 学生の提出資料（任意）：各機関の学生代表が、独立した立場から教育の質に関する見解を最大10ページで提出できる。

⑤評価プロセス

学術関係者と学生メンバーで構成される「TEFパネル」が、提出されたすべての証拠を精査する。指標データは、単なる数値の比較ではなく、背景事情（学生の特性や地理的要因など）と照らし合わせて専門的に判断する。

(7)TEFにおける「卓越性の特徴」と判定基準

パネルは、各側面において「非常に高い質（Very high quality）」または「卓越した質

（Outstanding）」の特徴を特定する。

- ○ 学生の学習経験の特徴：高度に個別化された教育実践、学生の積極的な関与、研究や専門的実践の活用、教職員の専門能力開発支援、優れた学習リソースの活用などが含まれる。
- ○ 学生の学習成果の特徴：学習成功のための効果的なアプローチ、顕著に高い継続率・修了率、非常に高い進級率及び教育上の成果（個人開発や就業準備など）の明確な定義と達成の証拠が重視される。

最終的な等級は、これらの特徴がすべての学生及びコースの全範囲にどの程度浸透しているかに基づき、「最適適合（Best Fit）」の原則に従って決定される。例えば、両方の側面でゴールド評価を受けた場合、総合評価もゴールドとなる。異なる評価の場合は、両側面を均等に重み付けした上で総合的な判断が下される。

(8)TEF 実績最終結果(2024 年 2 月時点)

2024年２月時点でのTEFの最終結果は、次の通りである。

ゴールド 51、シルバー 124、ブロンズ 48、要改善 3、計227機関

なお、ブロンズ以上の格付けを得ることで、大学は法定の授業料上限を引き上げることが可能になる。

(9)TEF の課題と批判

TEFはその導入以来、多くの議論を呼び、さまざまな課題が指摘されてきた。

- ○ OfSの費用見積もり報告書によれば、2023年度TEFへの参加に伴う教育機関全体の総コストは約996万ポンド（約20億円）と推定されている。１機関あたりの平均コストは大学で49,700ポンド（約1,000万円）、カレッジで20,600ポンドに達する。提出書類の作成に要した職員の作業時間は、平均で116日間に及ぶ。OfSの負担としては、評価の実施に約430万ポンド、制度の開発に約380万ポンドを費やしている。高等教育機関にとって、登録制度（Ｂ条件）とTEFの両方に対応する負担は極めて重く、システムの統合を求める声もあがっている。
- ○ TEFはデータ指標（NSS、継続率など）に依存していることにより、高等教育機関は真の教育の質向上ではなく、スコアを向上させるためのテクニックに注力するという懸念が指摘されている。また、世界的に有名な名門大学がブロンズ（銅）評価を受け、無名の大学がゴールド（金）を獲得するといった現象が起き、海外の大学関係者や学生にとって理解しがたい結果となることもある。学生は依然として、無名の「ゴールドの大学」よりも、ブロンズ評価であってもブランド力のある「有名大学」を志向する傾向があり、当初のTEF導入の意図と真逆の結果となっている。
- ○ 学生の評価フィードバックが授業料の値上げに役立てられる可能性があり、これにより学生組合や学生がTEFに参加することを躊躇する可能性も指摘されている。

５．第４段階－QAA による選択的質レビュー（EQR）の実施（2024 年～）

2023年11月、QAAが実施した「選択的質レビュー（Elective Quality Review : EQR）」は、大学の自律性と国際的な説明責任を柱とした新しい外部評価システムである。EQRの導入背景、システム概要及び今後の課題について詳述する。

(1)導入背景

EQR導入の背景は、イギリス（特にイングランド）における高等教育規制の変容と、国際的な質保証基準との整合性を確保する必要性が高まったことにある。イングランドでは現在、OfSが規制を担っているが、その焦点は主に継続的な登録条件（Ｂ条件）の遵守という「最低基準の監視」に置かれている。一方、大学側には、最低基準を満たすだけでなく、国際的に認知された欧州高等教育圏における質保証のための基準とガイドライン（ESG）に準拠し、自律的な「向上」に取り組んでいることを証明したいという強い希望が存在していた。QAAは、英国および海外での25年以上にわたる外部評価の経験を基に、このニーズに応えるための自主的な評価活動としてEQRを設計した。

(2)EQR の目的

- 学位の水準と学習経験の質が国際基準に沿って保護され、継続的に向上していることを公的に保証すること
- 高等教育機関が外部評価への取組と質保証の強化を実証し、学生の学習経験の向上に役立てること
- 教育を保護する質保証システムに対する高等教育機関の取組として、機関全体での関与、省察、改善の機会を促進すること
- 高等教育機関の質と水準への取組について、将来又は現在の学術パートナーや学生を含む複数の利害関係者と共有可能な独立した証拠を提供すること
- 外部質保証活動の実施方法と時期について高等教育機関の管理権限を強化すること
- 文脈に応じた適切なアプローチにより、他の外部による評価や規制活動を考慮し、提供者への負担を最小限に抑えること
- 外部評価の結果に基づき行動が講じられることを保証すること
- 専門的な助言を受けることで価値を高めること、また、柔軟な中間サイクルを通じたフォローアップの対話を実現すること

(3)評価対象

- ○ OfSに登録されているイギリスの高等教育機関であること
- ○ また、当該教育機関は、OfSの継続的な登録条件（質と水準）（条件Ｂ）への適合が認められていること
  - ➢ 「条件Ｂ」とは、「Ｂ１ 学術的経験」「Ｂ２ 資源、支援、学生関与」「Ｂ３ 学生の学習成果」「Ｂ４ 成績評価と学位授与」「Ｂ５ 高等教育セクターが承

認した水準」「Ｂ６ TEFへの参加」「Ｂ７ 質」「Ｂ８ 水準」を指す。

(4)評価の周期

○　５年

(5)評価基準

評価基準は、「欧州高等教育圏における質保証の基準とガイドライン（ESG）」、「第１部：内部質保証に関する基準とガイドライン」を準用している。

表3 ESG 第1部:内部質保証に関する基準とガイドライン

	評価項目	評価基準
1-1	質保証の方針	高等教育機関は、質保証に関する方針を策定・公表し、これを戦略的管理の一環としなければならない。内部の関係者は、外部の利害関係者の参画を得て、適切な体制とプロセスを通じてこの方針を実施しなければならない。
1-2	プログラムの設計と承認	高等教育機関は、プログラムの設計と承認に関するプロセスを整備しなければならない。プログラムは、企図された学習成果を含む目標を達成できるよう設計しなければならない。プログラム修了時の資格は、明確に指定され、伝達されるとともに、国家資格枠組や欧州高等教育圏資格枠組を基に適切なレベルかどうか参照する必要がある。
1-3	学生中心の学習、教授及び評価	高等教育機関は、学生が学習プロセスの構築に積極的に関与することを促し、学生に対する評価はこうしたアプローチを反映するようにしなければならない。
1-4	学生の入学、進級、認定及び証明	高等教育機関は、学生の「ライフサイクル」の全段階（例：入学、進級、単位認定、修了認定）を網羅した、定義・公表済みの規則を一貫して適用しなければならない。
1-5	教員	高等育機関は教員の能力を保証しなければならない。また、教員の採用・能力開発においては公正かつ透明性のあるプロセスを適用しなければならない。
1-6	学習資源と学習支援	高等教育機関は、学習・教育活動に対して適切な財源を確保し、十分な学習資源と学生支援が容易に利用できるよう提供されなければならない。
1-7	情報管理	高等教育機関は、プログラム及びその他の活動を効果的に管理するために、関連する情報を収集、分析、活用することを保証しなければならない。
1-8	情報公開	高等教育機関は、プログラムやその他の活動に関する情報を、明確かつ正確、客観的、最新かつ容易に入手できる形で公表しなければならない。
1-9	プログラムの継続的モニタリングと定期的レビュー	高等教育機関は、プログラムが目標を達成し、学生と社会のニーズに応えていることを確認するため、プログラムを監視し、定期的に評価することが必要である。こうした取組は、プログラムの継続的改善につながるようにすべきで、その結果として計画または実施された措置はすべて、関係者全員に伝達されなければならない。
1-10	定期的な外部質保証	高等教育機関は、ESG に沿った外部質保証を定期的に受けるべきである。

出典　Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)の第１部を筆者が翻訳

(6)評価プロセスへの参加者

評価は、QAA担当官の支援を受けた３名の評価チームによって実施される。このチームには、高等教育管理の上級レベルの専門家とともに、必ず１名の学生評価者が正式かつ対等

なメンバーとして含まれる。これは、学生を質保証の重要な主体と見なす欧州の価値観を反映したものである。

また、評価プロセスを円滑に進めるために、当該高等教育機関からファシリテーターが加わる。

表4 評価プロセス参加者の構成・役割

	ファシリテーター	QAA担当者	評価者
任務、等	●QAA担当者と当該高等教育機関の唯一の主要な連絡窓口として機能し、レビューチームへの情報を円滑に行うこと。 ●学生インタビューや非公開の会議を除いて、実地調査中はチームの会議に参加可能。ただし、チームから招かれた会議以外は、議論に参加できない。守秘義務を負う。	●評価における公正性を確保し、公表された方法に従った評価プロセスの遂行を保証すること。これには、レビューチームの結論が、確固たる証拠に基づいたものであることを確認することも含まれる。 ●当該高等教育機関との緊密かつ建設的な協力関係の構築にも尽力する。	●レビューチーム全体の見解を反映し、公開された評価手法と整合性のある確固たる証拠に基づいた結論を導くために情報を収集・分析すること。 ●高等教育の提供・管理・実施において上級レベルの専門知識を有する教職員と、学生の利益代表の経験を持つ学生によってピアレビューチームを構成。１チーム３名。
要件	●当該機関のシステムや手続に関する実務知識を有し、質と水準に関する基準を理解していること。 ●明確なコミュニケーション能力、関係構築力、守秘義務の遵守能力を有していること。 ●レビューチームに対して客観的指導と助言を提供できる能力	●QAA担当者は、すべてQAAの職員。 ●評価手法の訓練を受けなければならない。	●高等教育分野から評価者を選任する際には、公表される職務内容説明書及び人物要件を基に選考を行う。 ●すべての評価者に対し、評価業務に従事する前に、一般的な導入研修とトレーニング、そして評価方法に特化した研修が実施される。

“Elective Quality Review Guidance for providers” QAA，2023.11をもとに筆者が作表

(7)評価プロセス

評価は以下の順序で進められる。

1. 評価対象範囲の確認と事前相談：評価対象範囲の確認と、この段階でレビューが当該高等教育機関のニーズを満たしていることを確認する。レビューの仕様書について合意を図る。
2. 自己評価文書の提出： ESG基準への適合状況と改善に向けた取組について、自ら分析・評価した文書の提出。QAAは、実地調査の手配が完了する前に、当該機関に追加情報を要求することがある
3. レビュー： レビューは、ESGの10基準の充足状況を確認し、改善に重点を置く評価を行う。レビューチームは、提出された証拠の分析と実地調査（２日間）、そしてオンラインでの面談（最大２日間）を通じてレビューを実施する。
4. レビュー結果取りまとめ:レビューした結果は、①すべての基準を満たしている、②特定の事項を満たすことを条件に基準を満たしている、③基準を満たしていない、

の３段階で評価する。合格した場合、認定期間は５年間。また、QAAの認定マークが付与される。このマークを表示できることは、質保証プロセスが効果的であり、国際的なベストプラクティスに準拠していることを意味するとしている。評価報告書の公開後すぐに、当該機関は、あらゆる条件や推奨事項に対処し、優れた実践例（ＧＰ）をどのように伸長させていくか行動計画を作成する。

5. 中間時点でのエンゲージメント：行動計画策定から２～３年後に、進捗状況を確認するための中間エンゲージメントを実施し、さらなるアドバイスを提供する。

(8)評価結果と QAA 品質マーク

最終的な総合判断において、良好な結果を得た高等教育機関は、独立した外部評価を経た証明である下記の「QAA品質マーク」を当該高等教育機関のウェブサイト等に掲載する権利を得る。

QAA
UK Quality Assured

(9)EQR の特徴

EQRには、以下の特徴を挙げることができる。

１点目は、評価基準が、ESGに準拠している点である。質保証の方針、プログラムの継続的モニタリングと定期的レビューなど、ESGの10基準への適合を検証する。２点目は、合格した大学にはQAAの認定マークが付与され、その質保証プロセスが国際的なベストプラクティスに準拠していることが示されることである。３点目は、レビューは５年周期で実施され、自己評価報告書の提出、実地調査、そして２～３年後の中間確認が含まれることである。

これにより、イギリスの大学はOfSによる国内法による最低基準の規制とQAAによる国際的通用性の証明という、２つの異なる評価の枠組みに巻き込まれることとなった。

６．まとめ－日本への示唆－

イギリスの質保証の歴史は、大学の「自律性」と「外部統制」の葛藤の歴史である。1990年代、HEQCによる監査やQAAによる評価システムは、大学の自律的な質向上を重視していた。特にQAAは、４つの構成要素からなる「アカデミック・インフラストラクチャー」を整備し、自律性を基盤とした教育改善を促進してきた。

しかしながら、2010年代以降、OfSの登録制度やTEFが導入されたことで、規制の性格は変容した。現在は「消費者保護」の観点が強まり、教育サービスの享受者である学生を守るための情報の可視化と比較が優先されている。これにより、教育の実態よりも数値データを

過度に重視する方向へと傾斜している。

現在のイギリス高等教育質保証には、主に以下の３つの課題が存在する。

OfSへの登録、TEFへの対応、QAAのEQRへの参加など、大学が応じるべき評価が多層化している。これらの外部からの要求を、いかに各大学の内部質保証システムと統合させ、実質的な教育改善に結びつけていくかが問われている。

また、OfSは継続率・修了率・就職率といった数値指標を重視するが、これはQAAやESG（欧州高等教育圏における質保証の基準・指針）が重視する「教育・学習プロセス」の評価と必ずしも一致しない。数値の過度な重視は、大学教育の多様な価値を損ない、画一化を招く恐れがある。

さらに、QAAがDQB（指定質保証機関）から撤退した事実は、イギリス国内の規制枠組みが国際基準から乖離しつつあることを示唆しており、国際的な通用性をいかに担保するかが懸念されている。

わが国では、2025年２月の「知の総和答申」に基づき、認証評価制度の抜本的見直しが進められている。機関別評価をライトタッチにする一方で、学部・学科別の評価や等級付け、データプラットフォームの構築を通じた法令遵守の確認などが図られようとしている。

イギリスの経験から得られる最大の教訓は、評価の精緻化やデータの集積そのものが教育の質を高めるわけではないということである。QAAが構築した「アカデミック・インフラストラクチャー」は、大学が自らの教育を言語化するための装置として機能した。それに対して、現在のOfSを中心とする規制枠組みは、質保証を「外部からの統制装置」へと変質させてしまった。

わが国の認証評価制度改革にあたっては、評価の対象や手法といった技術論以上に、「誰が、何のために、どのような責任のもとで質を保証するのか」という原点に立ち返った検討が求められる。

参考文献

ジル・クラーク.「イギリス高等教育における質保証」（訳、吉川裕美子），『大学評価・学位研究』第６号，大学評価・学位授与機構，2007年12月.

工藤潤.「イギリスの大学評価について－高等教育の一元化以降の教育評価の変遷－」，生和秀敏編『大学評価の体系化（JUAA選書15）』，大学基準協会，2016年10月

「英国の高等教育・質保証システムの概要（第３版）』，大学改革支援・学位授与機構，2020年３月．https://www.niad.ac.jp/media/008/202003/ukoverview_ver3_2020.pdf.

林隆之.「英国における高等教育機関の質保証とTEF」（中央教育審議会 教育・学習の質向上に向けた新たな評価の在り方ワーキンググループ（第４回）配布資料），2025年７月.

“Higher Education－A New Framework－“ HMSO, London, 1991.5

“The work of the HIGHER EDUCATION QUALITY COUNCIL”HEQC, 1995

“Challenge and Achievement : Annual Report 1995-96”,The Higher Education Funding Council for

England, 1996.9
“Handbook for institutional audit : England and Northern Ireland 2006” The Quality Assurance Agency for Higher Education, 2006
“Regulatory advice 22　Guidance on the Teaching Excellence Framework (TEF) 2023”, The Office for Students，2022.10
“Securing student success: Regulatory framework for higher education in England”, The Office for Students，2022.11
“Elective Quality Review Guidance for providers” QAA, 2023.11
“The Quality Assurance Agency for Higher Education Annual Report and Financial Statements 2022-23”QAA, 2024.6
“Independent Review of the Office for Students Fit for the Future: Higher Education Regulation towards 2035”, Department for Education, 2024.7
“Estimates of the costs of the Teaching Excellence Framework 2023” The Office for Students，2025.2
“Regulatory advice 3: How to register with the Office for Students　A stage-by-stage guide for higher education providers”, The Office for Students, 2025.8

【ウェブサイト】
大学改革支援・学位授与機構．「英国QAAがイングランドにおける新たな大学評価を開始―ESGに基づく選択的質レビュー」QA UPDATE、2024年７月12日
https://qaupdates.niad.ac.jp/2024/07/12/qaa_elective_quality_review/
大学改革支援・学位授与機構．「質保証・資格承認・単位互換等の取組」QA UPDATE
https://qaupdates.niad.ac.jp/system/#esg
QAA. ”UK Quality Code for Higher Education 2018”
https://www.qaa.ac.uk/the-quality-code/2018
QAA. ”QAA demits DQB status to focus on sector and students in England”, 2022年７月20日
https://www.qaa.ac.uk/news-events/news/qaa-demits-dqb-status-to-focus-on-sector-and-students-in-england?utm_source=chatgpt.com
QAA. ”How we're funded“
https://www.qaa.ac.uk//en/about-us/how-we're-run/how-we're-funded
WONKHE “QAA to step away from designated role in England”, 2023年３月
https://wonkhe.com/blogs/qaa-to-step-away-from-designated-role-in-england/?utm_source=chatgpt.com
Times Higher Education. “OfS takes England’s quality role after QAA delisted”, 2024年12月11日更新
https://www.timeshighereducation.com/news/ofs-takes-englands-quality-role-after-qaa-delisted

第4節　ドイツにおける高等教育質保証の現状

松坂　顕範（大学基準協会）

はじめに

ドイツ連邦統計庁（Statistische Bundesamt）によると、ドイツのＧＤＰは 43,290 億ドル（2024 年）で[1]、我が国を上回る。当然にこれはＥＵ域内最大であり、人口規模的にも地理的、政治的な観点からも、ドイツは欧州の主要国である。一方、高等教育の質保証において先行するのは英国やフランス、オランダとされ、ドイツは必ずしも先陣を切った存在でなかった（Schwarz & Westerheijden, 2004, p.6）。第三者評価という外部質保証が本格化して 30 年弱であり、我が国の認証評価の形成・展開期とドイツにおけるそれは、少しく重なり合う。そのようなドイツにおいて、質保証はどのような状況か。本稿では、とりわけアクレディテーション（Akkreditierung）の仕組みに注目して概観していく。近時我が国で「学部・研究科等」別の評価が政策上の論点となる中で、ドイツの経験と現状は、我々に如何なる参考となるだろうか。

1.アクレディテーション類型

大学[2]の第三者評価として「アクレディテーション」と名付けられるものは、大きく２つある。すなわち、国立大学[3]以外が受けなければならない機関アクレディテーション（institutionelle Akkreditierung）と、全大学に義務付けられた教育課程アクレディテーション（Akkreditierung für Studiengänge）である。

(1)機関アクレディテーション

機関アクレディテーションは学術審議会（Wissenschaftsrat）[4]が実施するもので、私立大学と教会立大学（kirchliche Hochschule）が対象である（Wissenschaftsrat, 2022, p.7）。開始は 2001 年であり、以下の３段階から成る（Wissenschaftsrat, 2022, p.11）。

①. 州政府による認可（Anerkennung）前に行う設置構想審査（Konzeptprüfung）。
②. 認可・設置１年経過後に行う初回アクレディテーション（Erstakkreditierung）。
③. ②以降定期的に行う再アクレディテーション（Reakkreditierung）。

---

[1] https://www.destatis.de/DE/Themen/Wirtschaft/Volkswirtschaftliche-Gesamtrechnungen-Inlandsprodukt/_inhalt.html （2025 年９月１日閲覧。）

[2] 高等教育段階の教育を行う機関として、総合大学（Universität）のほか、専門大学（Fachhochschule）や、公務員の養成を目的とした行政大学校（Verwaltungshochschule）等がある。本稿では便宜上、これらを総称して大学と呼ぶ。

[3] 便宜上「国立」としているが、ドイツは各州の文化主権（Kulturhoheit）を認めているため、実際上は州政府から予算措置等を受ける「州立」の大学である。

[4] 学術政策の助言機関として 1957 年に設立された組織で、連邦政府と州政府との行政協定（Verwaltungsabkommen）を基礎に置いている（Wissenschatsrat, n.d.a）。ドイツの学術政策の決定・実施にあっては重要なアクターである。

なお、上記①については、州政府の認可と直接には連動していない。あくまで認可の判断に参考となる情報を提供するものとの位置づけである（Wissenschaftsrat, 2022, p.14）。適格認定の期間は②が３から５年、③は最長 10 年と異なる。③で 10 年認定というのは、ほぼリスクなしという判断と同義である。そのため、10 年認定校は、その次の再アクレディテーションは必須とされない（Wissenschaftsrat, 2022, p.12）。

(2)教育課程アクレディテーション

ボローニャプロセスの進行において、1990 年代後半に学位制度改革が行われた。すなわち、専攻や履修形態の違いで Diploma、Magister 等と様々な学位が複線的に存在し、かつ博士については教育プログラムとしての位置づけが弱かったのを改め、学士・修士・博士の３段階制の制度に改まった。こうした制度改革と歩調を合わせるように導入されたのが教育課程アクレディテーションであり、おおむね我が国でドイツの外部質保証制度に言及されるとき、「アクレディテーション」の名のもとで紹介されるのは、この教育課程アクレディテーションである[5]。

教育課程アクレディテーションには２種類あり、それぞれシステム・アクレディテーション（Systemakkreditieurng）とプログラム･アクレディテーション（Programmakkreditierung）と呼ばれる。名前からも察せられるように、それぞれ評価の単位が違っている。すなわち内部質保証を対象として評価するのが前者であり、個々の学位プログラム（学士又は修士）を評価するのが後者である[6]。初めに制度化されたのはプログラム・アクレディテーションであり、1999 年から実施されている。もう一方は 2008 年から行われている。両者は併存的ではなく代替的である。

この教育課程アクレディテーションは、前述の機関アクレディテーションと同じく「アクレディテーション」と称されるため、紛らわしい。ドイツの高等教育関係者にとってもそうであるようであり、両者を対比して説明する努力がしばしばなされる。例えば、機関アクレディテーションの手引書では、教育課程アクレディテーションが、根拠法令に基づく基準に照らして教育・学習の質を吟味する（begutachten）ものとされる一方、機関アクレディテーションは、大学の形態を包括的に見ることで、学位授与機関として適切であるかを審査するもの（Überprüfung）とされる（Wissenschaftsrat, 2022, p.15）。「学位授与機関として適切であるか」というのは具体的に、管理運営が適切か、研究が適切に大学の活動として位置付けられているか、学問の自由や学術的自治の観念に立って大学運営がなされているか（なされようとしているか）といったことである（Wissenschaftsrat, 2022, pp.10-11）。

---

[5] 例えば、大学評価・学位授与機構（2014）は、機関アクレディテーションにも言及するものの、各論的にアクレディテーションを述べた部分では、教育課程アクレディテーションのみがアクレディテーションの表題の下、紙幅を割いて取り扱われている（p.25）。

[6] なお、法令上これらに拠らない例外的なかたちもあり得るとされている（Staatsvertrag Art. 3.(1)）。

こうした説明から理解しなければならないのは、教育課程アクレディテーションの中でのシステム・アクレディテーションとプログラム・アクレディテーションの区別は、他国における機関別評価と分野別評価の違いとして単純に説明し得ないことである。内部質保証に着目するシステム・アクレディテーションとはいえ、教育・学習の質を吟味する点で趣旨に変わりはない。あくまでそれは、教育課程に関して学内の体制・手続等を評価するものであり、一つひとつの学位プログラムの評価に代えてプログラムを包括評価する一亜種的な仕組みなのである[7]。

なお、学術・文化分野が州の管轄事項となっているドイツでは、州ごとにそれぞれの高等教育法がある。教育課程アクレディテーションはいずれの高等教育法にも定めがあるが、認可に際して適格認定を要件とするか否かは、州によって異なっている[8]。

2. 教育課程アクレディテーションの具体的内容

ドイツの質保証を話題にすると、えてして我が国では教育課程アクレディテーションが取り上げられると前述したが、そもそも、第三者評価を組み込んだ質保証というもの自体、欧州高等教育圏の創設と、それに伴う学位制度改革に促された面が大きい。そのため、かかる制度改革の一貫にある教育課程アクレディテーションが今日でも最重要なのは否定できない[9]。それゆえに、以下では教育課程アクレディテーションにもう少し立ち入ってみたい。

(1)構造

2018 年からの制度では、評価する主体とアクレディット（適格認定）する主体が異なっている。それを図示したのが、図 1 である。アクレディテーションの祖国である米国でも我が国でも、評価と適格認定の主体は同じである。しかしドイツでは違う。これには理由がある。国家成立の歴史から見ても理解されるように、もともとドイツは多元的であり、複数の評価機関が各地に拠点を置いて活動している。こうした多元的状況ながら、アクレディテーションの結果は、州によっては大学としての教育研究活動の実施可否にも関わる法的効果を持つ。そのため、評価自体は大学が選ぶ任意の機関が行うが、適格認定はアク

---

[7] 学位プログラムごとの評価ゆえに件数が膨大になり、大学・評価機関ともにコストが大きく、そして「渋滞」（Akkreditierungsstau）と呼ばれる実務問題が生じたことがシステム・アクレディテーション導入のきっかけである。その際、機関単位で評価する機関別アクレディテーション（institutionelle Akkreditierung）の導入も検討された。しかし、学位制度等の転換期にあってはプログラム単位の評価・認定が適当であるため、その案は放棄された（KMK 2005, p.6）。そしてこれに代わるものとして実現したのが、システム・アクレディテーションである。なお、「アクレディテーション渋滞」に関して当時の大学関係者の声を伝えるものとして、Winter（2008）など。

[8] 例えば、ノルトライン＝ヴェストファーレン州の高等教育法においては、学位プログラムを動かす前提条件として、適格認定を得るものとされている（NRW HG, §7(1)）。一方、バイエルン州等では、州法にそのような規定を欠く（BayHSchG, Art.10(4)1）。これに関連して、松坂（2020）も参照のこと。

[9] もちろん、NPM 的考え方による行政改革が後押ししている面もあって片面的にとらえることはできない。

レディテーション評議会（Akkrediteirungsrat）が一元的に担って一貫性を担保しているのである。

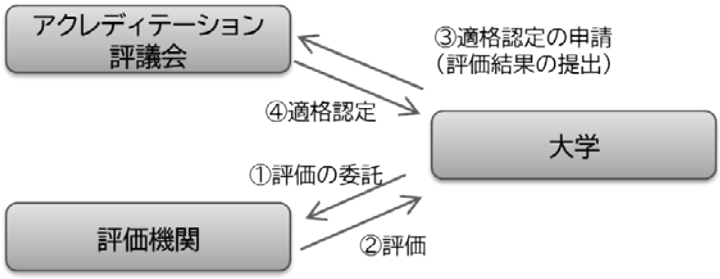


図1　評価する主体とアクレディット（適格認定）する主体

関係法令に基づき筆者作成

図１の通り、手続的にはまず①大学が任意の評価機関に評価を委託（beauftragen）し、②評価を受けることに始まる（MRVO, §24）。その後大学は、③自己点検・評価報告書（Selbstbericht）、「アクレディテーション報告書」（Akkreditierungsbericht）その他の資料を以てアクレディテーション評議会に適格認定の申請（Antrag）をする。「アクレディテーション報告書」というのは評価機関による評価を受けたことを証するもので、評価機関が作成者である（MRVO, §§23; 24(4)）。この申請を踏まえ、④アクレディテーション評議会が適格認定の可否を判断してアクレディテーションは終了する。なお、認定期間は初回、２回目以降とも通例８年である（MRVO, §§26(1); 26(2)）[10]。

大学の評価委託先は、アクレディテーション評議会によって許可（Zulassung）された評価機関であればどこでも良い[11]。評価機関の許可条件は法令上極めてシンプルであり、評価業務を行うに足ると自ら証し得ることとされる（Staatsvertrag Art. 3.(1)）。また、EQAR への登録を以て代えてもいる（Akkreditierungsrat, n.d.）。こうしたシンプルさは、ドイツ国外の評価機関も許可対象となる可能性を与えている[12]。

なお、2018 年の制度変更までは、アクレディテーション評議会が各評価機関を許可する行為も「アクレディテーション」と呼ばれていた。すなわち、もともとは図２の通り、大学を評価するのも適格認定するのも評価機関という構造であり、アクレディテーション評

[10] アクレディテーション評議会の年次報告書を見ると、たいていは同評議会は評価機関の評価を妥当として適否判定を下している一方、それと異なる判定をしたケースも確認される（例えば 2022 年）。なお、その場合は、判定の最終決定前に、大学に対して異議申立の機会を保障している（Akkreditierungsrat, 2022, p.8）。

[11] アクレディテーション結果のデータベース（https://antrag.akkreditierungsrat.de/）に基づくなら、例えば、バーデン＝ヴュルテンベルク州に拠点を置く EVALAG の場合、同州の大学だけでなく、ベルリンやバイエルン州の大学を評価した実績がある。

[12] 2025 年９月時点において、AQ Austria（オーストリア）、AAQ（スイス）がウェブ上に公示されている（Akkreditierungsrat n.d.(a)）。

議会は、審査の上で評価機関に対して適格認定権を付与していた[13]。そしてこの審査を「アクレディテーション」と呼んでいたのである。

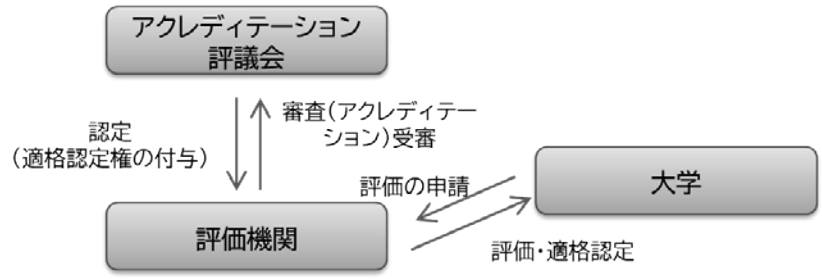


図2　アクレディテーション評議会、評価機関、大学の関係（2018 年制度変更前）

関係法令に基づき筆者作成

(2)手続

法令によれば、評価機関による評価は、プログラム・アクレディテーションもシステム・アクレディテーションも通常２回の実地調査を通じて行われる（MRVO §§24(5)1, 3.）。初回は書面評価の結果生じた疑問を質す機会であり、２回目は初回の結果得た情報をもとにさらに深掘りすべきところを確認して評価を固める作業である[14]。なお、システム・アクレディテーションの場合、1 回目と２回目の実地調査の間に抽出検査（Stichprobe）が行われる。如何に内部質保証システムを見るとしても、抽出的に任意のプログラムを竪堀りする形で深く見る（Programmstichprobe）とともに、ある一定の要素について全プログラムを通じて横串を刺す確認（Merkmalstichprobe）によって、教育課程のアクレディテーションとしての適切性を担保しているのである。

(3)基準

基準は、各評価機関の公開情報の限りでは明らかでない。ただし法令では、下記のようにあり、つまるところ、教育課程に関する法定事項をチェックすることが評価である。

> 質保証と質向上は、とりわけ学士及び修士の教育課程にあって、次項乃至次々項の定め〔形式規定及び実体規定〕による基準への適合及び修了時の職業上のレリバンスの点で適切だといえる（gewährleistet）ものでなければならない。

Staatsvertrag Art. 2.(1)。〔　〕は、引用者による補足。

[13] 原理的に、適格認定証（Qualitätssiegel（字義的には「質の印章」））はアクレディテーション評議会のものであって、それを評価機関が代理で大学に付与する（Vergeben）という仕組みがかつてであった（Akkreditierungsrat, 2016, p.2）。

[14] ここでは、例として評価機関 ACQUIN のマニュアルに基づく（ACQUIN (2020), pp.6–7）。

なお、基準こそ公表されていないが、評価機関による手引書は参照可能だ。例えば、ACQUIN は自己点検・評価のための手引書を公表しており、同機関がどの程度の内容・深さで評価しているかを察し得る。具体的にプログラム・アクレディテーションを見てみると、上に引いた法令に言う「実体規定」（inhaltliche Kriterien）の確認としては、例えばカリキュラムに関することも含まれるが、手引書では、教育目標（Qualifikationsziele）として掲げた内容を、各分野に相応しい教育・学習方法と実践的内容で具体化しているか、また、学生が教育・学習過程に能動的に参与するものとなっているかを、大学の論証をもと評価するとされる（ACQUIN, 2022, pp.23–24）。「論証」（demonstrieren）の意味をどのように理解するか難しいところだが、公開された評価結果にもよる限り、成果等の内容そのものの直接評価ではなく、成果に至るためのプロセスが保障されているかを、大学の説明をもとにその合理性を問いながら評価するものだと言えよう[15]。その意味で、近時の我が国の政策が志向する新しい評価よりも、現在の認証評価に近い。

（4）欧州動向との関係

本節の初めで、教育課程アクレディテーションはボローニャプロセスの進展と軌を一にして制度化され展開されてきたと述べた。また、EQAR への登録が評価機関となる要件となる一面を持っているとも述べた。このように、ドイツの制度は欧州の動きと連動している。実際に、現制度となった際の法令の趣旨説明において、KMK の勧告のほか ESG も内容的な基礎としたと明言されており（Begründung, p.2）、旧制度の実施大綱にさかのぼっても、ESG に依拠することが評価基準内で明確にされている（例えば、Akkrediteirungsrat, 2013, pp.2–3; 18; 26）。欧州高等教育圏が目指す方向性に沿った質保証制度であることは、2024 年のティラナでの圏内各国学術相会議のために準備されたカントリーレポートからも明らかである（KMK 2024a, pp.17–18）。

圏内の地域大国として欧州高等教育圏とのアラインメントを追求する姿勢は、教育課程アクレディテーションにおける資格枠組の扱いにも表れている。例えば、教育目標の設定に当たっては、ドイツ高等教育資格枠組（HQR）を踏まえることが求められている（Begründung, §11.Abs.2）。この HQR は、全欧単位の欧州高等教育圏資格枠組（QF-EHEA）に紐づくものである。もっとも、それ以上の詳細な規定は法令には見られず、HQR の内容を詳細に分節化して法令が成っているというわけではない。

なお、ボローニャプロセスの進展と軌を一にすると述べたが、注意すべきは、ドイツにおける質保証制度形成がそこに始まるわけでないことである。評価による外部質保証は、それより以前にドイツでは試みが始まっている。具体的には、1994 年に遡る。外部者によ

[15] 例えば、バーベルスベルク映画大学（Filmuniversität Babelsberg）のデジタルメディア文化課程（学士）について ACQUIN が 2020 年に行った評価の結果を見ると、学習成果（Studienerfolg）に関することは、成果測定の措置や社会との接点づくりのための教育上の取り組みに関するもので、成果が上がっているかどうかを直接的に問うものではない（ACQUIN (2020), pp.41–43）。

る評価を含む教育評価（Lehrevaluation）をパイロット的に始めたことが、ドイツにおける試みの嚆矢となった。それまで一部には実施例があったものの、全国的取り組みとしては教育評価が存在していなかったドイツにおいて、それは画期的なものであった。そして、ドイツ北部のいくつかの大学が北ドイツ大学連盟（Verbund Norddeutscher Universitäten）を組織し、相互評価をはじめたのも 1994 年である[16]。もっとも、1994 年の動きは、欧州規模の動きを受けたものということはできる。パイロットプロジェクトの報告書は、ＥＵ及び EFTA 諸国が始めた質保証のプロジェクトについて述べることから始め、すなわちドイツにおける取り組みはこの全欧規模のプロジェクトの一環に位置づくことを明確にしている（HRK, 1995, p.3）。

3. 実体的評価を巡る相克

(1)アクレディテーションと教育の同等性

２（３）で見たように、実体的評価と言っても学習成果、教育成果そのものより教育・学習のプロセスが争点化され、それはむしろ外形的とさえ言える。それは何故なのか。

端的に言って、何より欧州高等教育圏内における教育課程の同等性確保が目的だからである。アクレディテーション導入時の公文書にそれは表現され[17]、また、2024 年に根拠法令が改正された際の各州文部大臣のコメントからも窺い知られる[18]。もちろん、教育課程アクレディテーションは大学の質的向上に資するという目的も併せ持たされている。しかし、欧州的文脈での必要性が、教育課程や学習プロセスを確認し、同等性のある条件下でなされていることを評価するものとしてアクレディテーションを形作った面を我々は認識しなければならない。事実、「学習可能性」と訳し得る„Studierbarkeit“（英語にすれば study と abitlity の合成語）が、ドイツにおいては内部質保証、外部質保証ともキーワードとして中央に躍り出てくることも、評価の関心がどこにあるのかを物語るといえる[19]。こうしたことは、本報告書第７章第１節や ECTS 等のツールについて識者が整理したところを踏まえてもよくわかるだろう（森・深堀, 2024, pp.87–93）。

---

[16] 同組織は、ハンザ大学連盟（Hanse University Alliance）と名前を変えて現在でも存在する。共同研究の推進や男女共同参画の推進等、様々な取り組みをしているようだが、質保証に関しては、自主的なオーディットを実施する等をしているようである（HUA, n.d.）。

[17] 制度導入時に各州文部大臣が決議したところによれば、「専門分野の最低基準を保証し、卒業生の職業レリバンスを確かめる」のが教育課程アクレディテーションの基本的性格とされ（KMK (1998), p. 3）、またさらにその後の州間合意でも「学習内容及びその評価並びに学位の同等性を保証するとともに、大学間の移動（Hochschulwechsel）をも保証する」という言い方で「最低基準」の意味合いが敷衍されている（KMK (2003), p. 1）。

[18] 例えば、ザールラント州の学術相であるヴァイツゼッカー氏は「我が国の教育課程の質保証は、ボローニャプロセスの本質的な礎石である。それは学習した内容（Studienleistungen）の同等性を保証し、それによって国内及び国家間の学生移動を促すものだ。」との前置きで改正内容にコメントを発している（KMK, 2024b）。

[19] 評価者が作る組合的な組織である GNW は、Studierbarkeit を重視し、参考となる手引きを作成しているのも注目される（GNW, 2021）。

(2)憲法裁判と制度改革

教育の実体的内容へのアクレディテーションの立ち入りに関しては、法的・思想的な面からも考える必要がある。それは、2（1）で触れた 2018 年の制度改定の背景と内容に迫ることで具体的に見えてくる。

発端は 2008 年に遡る。ノルトライン＝ヴェストファーレン州（以下「NW 州という」。）にある私立の SRH ハム物流・経済大学（SRH Hochschule für Logistik und Wirtschaft Hamm（以下「SRH 大学」という。））が、物流の教育課程（学士）に関して２度目のプログラム・アクレディテーションを受けた際に、評価機関の ASIIN から不適格判定を下された（2008 年３月)。これを受け、州の教育省は、同大学に対して以後の学生募集停止を命じ、今後少なくとも３年間の適格認定（条件付認定を除く）を受けなければ、学生募集の再開は認めないとした。SRH 大学は ASIIN に対して異議申立をしたが、ASIIN は、判定を覆す理由はないとしてこれを退けた。そのため同大学は、当地の行政裁判所に州政府の命令を撤回する仮処分、そして、ASIIN に対する判定取消と再度評価の実施を命ずること求めて訴えを起こしたのだった（VG Arnsberg (2010)）。

訴えの中で、SRH 大学は憲法（ドイツ基本法（Grundgesetz））を持ち出し、基本権侵害という論法をとった。すなわち、アクレディテーションは大学の設置やその後の存続に強い影響を持つ場合があり、学問の自由という基本権の制限にもつながるものだが、その行為を裏付ける法的基盤が明確でないのは憲法に則ったあり方でないとしたのである。これを受けて、アーンスベルク行政裁判所は、NW 州の高等教育法におけるアクレディテーション関係規定が憲法上の原則に反するという見解（überzeugen）を示し、連邦憲法裁判所に、その判断を求めたものである（VG Arnsberg (2010)）。

結審は実に５年余後の 2016 年である。連邦憲法裁判所は、違憲（unvereinbar）という判断を含む判決を下した。ただし、アクレディテーションそのものが違憲となったわけではない。争われたのは NW 州法だったが、判決要旨の１文目でも「教育の質保証に関する諸規定はドイツ基本法第５条第３項第１文に由来する学問の自由に原則として反するものでない」との確認が明確にされている（BVG (2016), Leitsätze）。一方で、是正すべく判断されたのは、教育課程アクレディテーションの法的基盤の弱さである。学術・文化政策は各州の権限ゆえに、全国的な制度展開に難点を抱えるのがドイツである。アクレディテーションも、議会制定法はアクレディテーション評議会の設置に係るものに過ぎず、それ以上は、各州文部大臣の合意文書等に拠っていたに過ぎない。その一方で NW 州のように行政が大学の生殺与奪を決する根拠に使われている。まさに文化主権が各州に留保されている難点が象徴的にあらわとなったのが本件だった。そこが憲法裁判で突かれたのである。

なお、この憲法裁判に関し、本稿が特に確認しておきたいのは、ドイツ基本法第５条第３項第１文に反さないとした後で、判決が下記のようにも述べていることである（BVG (2016), Leitsätze）。

> アクレディテーションの判断に至る本質的な決定について、立法者は他の行為者にそれを委ねてはならず、学術固有の合理性（Eigenrationalität der Wissenschaft）を考慮して自ら行うのでなければならない。

※傍点は引用者による。

ここに言われる「学術」とは、端的に言って学者（研究者・大学教員）によって担われる教授と研究である。そもそも、判決の先行部分で言われていたドイツ基本法第５条第３項とは、学術と芸術の自由規定のことだが、伝統的にこれは学者・芸術家による自由である。個人的権利として発見され直した第二次世界大戦後にあっても、学者こそが学術の担い手であるとの解釈は基本をなしてきた[20]。それゆえに、1960 年代以降に大学運営等への学生参画が話題となったとき、「集団管理大学」（Gruppenhochschule）[21]を法規定に盛り込んだニーダーザクセン州法について、連邦憲法裁判所が違憲を判決したこともあったのである（高木，1998，p.85）。

このような「学者」の自由の思想を後景において、今日のドイツの教育課程アクレディテーションは成り立っている。実際に、表１のように、評価分科会の構成をはじめ全てが大学教員を最大多数とする構成になっており「学術固有の合理性」が重んじられているのが分かる。アクレディテーション自体の違憲性は否定されたとはいえ、また、教員が多数派となるように措置され、「学術固有の合理性」を重んじる雰囲気の中、評価が教育の実体的内容への立ち入ることに慎重なものがあるのは、否定できない。

表1　評議会、評価分科会の構成

	教員	産業界関係者	学生	州政府代表者	他国のアクレディテーション経験者	評価機関代表者
アクレディテーション評議会	８名（4名）	５名（5名）	２名（2名）	４名（4名）	２名（2名）	１名（1名）
プログラム･アクレディテーション（評価分科会）	２名以上（－）※1	１名（－）※1	１名（－）※1	－	－	－
システム･アクレディテーション（評価分科会）	３名以上（3名）※2	１名（1名）	１名（1名）	－	－	－

法令等に基づいて筆者作成。下段の（　）は 2018 年改定以前の数。

※１　具体的な人数規定なし（Akkreditierungsrat, 2013, I.1.1.3）。

※２　「管理運営（Hochschulsteuerung）や内部質保証に関わったことがある者」とされるのみで、教員に限定されていない（Akkreditierungsrat, 2013, II.5.5）。

[20] 戦前戦後の学説展開については、栗島（2015）に詳しい。
[21] 教授陣だけでなく学生や講師等も、大学の管理運営に関わる形態。

(3)アクレディテーションのジレンマ

評価という手段による質保証について、ドイツでは 1990 年半ば頃から動きが始まったことは先述した通りである。その当時、まずはピアレビュー手続を含む授業評価が導入されたが､それを数段階進めるものとしてプログラム･アクレディテーションが導入された。ただ、この何れにあっても、憲法上保証された学術の自由もあって実体的な内容よりは枠組条件の評価に中心が置かれてきた。少なくとも、Steinhard らが行った文献調査や聴き取り調査によるかぎり、関係者の認識はそのようなものである（Steinhard et al., 2018, pp.11–15)。一方でこのような評価の在り方は、不満と批判にもなる。Steinhard らの調査は、少なからぬ教員が、教育課程アクレディテーションを、教育の質向上に益するものではなく時間的負担が多くコストのかかる、形式的な官僚的行為と見ていることを示し（Steinhard et al., 2018, pp.12)、また、大学で質保証に当たっている別の当事者からも、特にシステム・アクレディテーションで適格認定を得た大学では、学内手続の官僚主義化を招いているとの指摘がなされている（Szymenderski, et.al., 2020, p.30)。

もっとも、教育課程アクレディテーションへの反発については、制度導入が大学への Hochshulrat と呼ばれる外部者参加組織の設置（我が国の国立大学における経営協議会に近い）や学長権限の強化等の全般的ガバナンス改革と同時並行的に行われ、それゆえに教育研究への「介入」の道具と受け止められた結果の面もある[注22]。同時代的な動きである資格枠組の設定と汎用的コンピテンシーの重視に対し、しだいに批判が沸き上がり揺り戻しがあったことも、事態の布置状況を考える上で無視できない（HRK, 2021, pp.26–29)。こうした様々な事情がからみあい、教育の質向上という目的も一応は持たされながらも、実体的な踏み込みにジレンマがあるのが現在の教育課程アクレディテーションである。

おわりに

以上、ドイツにおける高等教育質保証の現状としてアクレディテーション、とりわけ教育課程アクレディテーションを概観してきた。近時の我が国の政策論議をも背景に、教育プログラムの実体的評価がどのようなかたちで行われているかに着目したが、学習成果、教育成果の内容を直接的に評価しようという我が国の志向とは全く異なる様相が見えたと改めて言うことができる。当然それは、他の欧州諸国の教育との同等性確保や学問の自由を巡る法的、思想的な背景が大きく影響しており、文脈依存的なものである。もちろん、制度化の政治過程等についてもう少し細かく目を向け、ドイツにおける質保証を支えるものが何なのかを、より丁寧に考察する必要がある。それは後日の研究課題としたいが、ここに論じてきたことだけでも、外部質保証がどこまで立ち入るべきなのかを我が国でも考える上で、一つのきっかけを与えるとは言えよう。

[注22] 学内の人的関係（マイクロポリティクス）に注目し、詳細な量的・質的研究をした Kaufmann（2012）が参考になる。特に pp.105-216。

なお、2024 年に根拠法令の改正があったが、それは、アクレディテーションの内容を抜本から変えるものでなく、手続的な整除や文言の調整が趣旨だった。ただし、そうではありながら、手続的な整除の一環で、アフター・パンデミックの時代における実地調査の在り方が明確にされたのは注目すべきである。すなわち、現地に赴く本来的な意味での実地調査が基本である旨が新たに規定され、オンラインによるのは、天候やストライキ、パンデミックといった止むを得ざる場合に限られることが明文化された（Begründung §24-Abs.5）。また、オンライン等の例外的手段をとった場合には、評価結果を以て大学がアクレディテーション評議会に適否認定を申請する際、その理由を明確に説明しなければならないなど、適否認定にも関わる扱いとなった（Begründung §24-Abs.5）。これは、実地調査をむしろ簡易化しようという我が国の制度改革とは正反対のものである。このように、我が国の動きとは真逆の動きも世界には見られることも認識したうえで、制度構想の議論が必要だとも付言しておきたい。

参照文献

［法令・司法関係］（※[　]は、文中での略記）

Begründung zur *Musterrechtsverordnung gemäß Artikel 4 Absätze 1 – 4 Studienakkreditierungs-staatsvertrag* [Begründung]

Bundesverfassungsgericht, *Beschluss des Ersten Senats vom 17. Feburar 2016 -1 BvL 8/10*. [BVG]

Der Freistaat Bayern. *Bayerisches Hochschulinnovationsgesetz* [BayHIG] vom 5. August 2022 https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayHIG （2025 年９月５日閲覧）

Land Nordrhein-Westfalen. *Gesetz über die Hochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen* [NRW HG] vom16. September 2014. https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_text_anzeigen?v_id=10000000000000000654（2025 年９月５日閲覧）

Musterrechtsverordnung gemäß Artikel 4 Absätze 1 – 4 Studienakkreditierungsstaatsvertrag [MRVO]

Staatsvertrag über die Organisation eines gemeinsamen Akkreditierungssystems zur Qualitäts-sicherung in Studium und Lehre an deutschen Hochschulen. [Staatsvertrag]

Verwaltungsgericht Arnsberg, *Beschluß: 12 K 2686/08*, April 16, 2010. [VG Arnsberg]

［その他］

Akkreditierungs-, Certifizierungs- und Qualitätssicherungs-Institut (ACQUIN) (2020). *Akkreditierungsbericht*. ACQUIN. https://antrag.akkreditierungsrat.de/dokument/fa1414b9-ad0e-4c47-9d02.2397537e3066

Akkreditierungs-, Certifizierungs- und Qualitätssicherungs-Institut (ACQUIN) (2022). *Handreichung für die Erstellung des Selbstberichts in Verfahren der Programmakkreditierung*. ACQUIN.

Akkreditierungsrat (2013). *Regeln für die Akkreditierung von Studiengängen und für die Systemakkreditierung* (geändert am 20.2.2013). Die Stiftung zur Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland.

Akkreditierungsrat (2016). *Regeln für die Akkreditierung von Agenturen: Beschluss des Akkreditierungsrates vom 23.09.2016*. Die Stiftung zur Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland.

Akkreditierungsrat (2022). *Tätigkeitsbericht 2022*. Die Stiftung zur Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland.

Akkreditierungsrat (n.d.(a)). *Agenturen.* (Web Site) https://www.akkreditierungsrat.de/index.php/de/akkreditierungssystem/agenturen/agenturen （2025 年９月５日閲覧）

大学評価・学位授与機構（2014）．『諸外国の高等教育分野における質保証システムの概要―ドイツ』，独立行政法人大学評価・学位授与機構.

Hanse University Alliance (HUA) (n.d.). *Über uns.* (Web Site) https://hanseuniversityalliance.de/ueber-die-hua/ （2025 年 11 月 14 日閲覧）

Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (1995). *Europäische Pilotprojekte für die Qualitätsbewertung im Bereich der Hochschulen. Bundesrepublik Deutschland - nationaler Bericht*. HRK.

Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2021). *Der deutsche Hochschulqualifikationsrahmen - Theorie und Praxis*. HRK.

Gewerkschaftliches Gutachter/innen-Netzwerk (GNW) (2021). *Studierbarkeit als Kriterium in Verfahren der (Programm)Akkreditierung*. DGB Bundesvorstand

Kaufmann, B. (2012). *Akkreditierung als Mikropolitik: Zur Wirkung neuer Steuerungsinstrumente an deutschen Hochschulen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kultusministerkonferenz (KMK) (1998). *Einführung eines Akkreditierungsverfahrens für Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/Magisterstudiengänge.* (Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 3.12.1998)

Kultusministerkonferenz (KMK) (2003). *Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen.* (Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003)

Kultusministerkonferenz (KMK) (2024a). *Die Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses 2021 – 2024. Nationaler Bericht von Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung unter Mitwirkung von HRK, DAAD, Akkreditierungsrat, fzs, DSW, GEW und BDA*

Kultusministerkonferenz (KMK) (2024b). *Musterrechtsverordnung im Fokus: Wissenschafts-MK überarbeitet die Akkreditierung für eine qualitativ hochwertige Hochschulbildung.*

(Pressmitteilung 2024.11.22)
https://www.kmk.org/presse/pressearchiv/mitteilung/musterrechtsverordnung-im-fokus-wissenschafts-mk-ueberarbeitet-die-akkreditierung-fuer-eine-qualitativ-hochwertige-hochschulbildung.html （2025 年 7 月 21 日閲覧）

栗島智明（2015）．「大学の自治の制度的保障に関する一考察 ： ドイツにおける学問の自由の制度的理解の誕生と変容」『法学政治学論究』第 106 号，pp.101-132.

松坂顕範（2020）．「ドイツにおける高等教育質保証の一側面：システムアクレディテーション適合大学における外部者の関与を巡って」『大学評価研究』第 19 号，pp.77-87.

森利枝・深堀聰子（2024).「「単位」は何を捉え、どのような機能を果たすか―米欧比較から導かれる示唆―」『単位制の今日的位相と単位制の実質化に関する調査報告書』，公益財団法人大学基準協会大学評価研究所，pp.82-102.

Schwarz, S., & Westerheijden, D. F. (2004). Accreditation in the Framework of Evaluation Activities: A Comparative Study in the European Higher Education Area. In S. Schwarz & D. F. Westerheijden (Eds.), *Accreditation and Evaluation in the European Higher Education Area* (pp. 1–41). Springer Netherlands.

Steinhardt, I., Schneijderberg Ch., Krücken G., Baumann J. (2018). *Externe und interne Qualitätssicherung von Studium und Lehre durch Akkreditierungs- und Evaluationsverfahren*, International Centre for Higher Education Research Kassel.

Szymenderski, P., Schwalbe, A. & Herklotz, M. (2020), Qualitätskultur als eine zentrale Bedingung für nachhaltige Qualitätsmanagementsysteme am Beispiel der TU Dresden, *Qualität in der Wissenschaft* 2020-1, pp.17–25.

高木英明（1998）．『大学の法的地位と自治機構に関する研究』，多賀出版.

Winter, M. (2008). Programm-, Prozess-, Problem Akkreditierung: Die Akkreditierung von Studiengängen und ihre Alternativen. *Forschung & Lehre* 2/2008.

Wissenschaftsrat (2022). *Leitfaden der Institutionellen Akkreditierung nichtstaatlicher Hochschulen*. Wissenschaftsrat.

Wissenschaftsrat (n.d.(a)). *Über uns: Wissenschaftsrat.* (Web Site)
https://www.wissenschaftsrat.de/DE/Ueber-uns/Wissenschaftsrat （2025 年 8 月 10 日閲覧）

Wissenschaftsrat (n.d.(b)). *Aufgabenfelder: Akkreditierung*. (Web Site)
https://www.wissenschaftsrat.de/DE/Aufgabenfelder/Akkreditierungen（2025 年 8 月 15 日閲覧）

第5節　デンマークにおけるアクレディテーション[1]

堀井　祐介（大阪大学）

はじめに

デンマークは、ヨーロッパにおいていわゆる北欧と言われる地域に位置し、面積は約 4.3 万平方キロメートル（九州とほぼ同じ）、人口約 600 万人を有する王国である。EU および NATO の加盟国でもある。グリーンランドとフェロー諸島を自治領として有している。現在、デンマークには８つの大学があり、その質保証はデンマークアクレディテーション機構（Danmarks Akkrediteringsinstitution, AI）が担当している。AI は欧州高等教育質保証協会（the European Association for Quality Assurance in Higher Education, ENQA）メンバーであり、欧州質保証機関登録簿（the European Quality Assurance Register for Higher Education, EQAR）にも登録されている。

1. デンマークの教育制度

次に、デンマークの教育制度全般について紹介させていただく。

デンマークでは、保育所、入学前教育から高校修了までの普通教育課程、成人向け教育（職業訓練、学び直しなど）は子ども教育省（Børne- og Undervisningsministeriet）[2]の所管であり、高校修了以降の大学（universitet）、専門職養成機関（erhvervsakadmier, professionshøjskoker）、芸術系教育機関（kunstneriske uddannelsesinstitutioner）、海事教育機関（maritime uddannelsesinstitutioner）などは、教育研究省（Uddannelses- og Forskningsministeriet）[3]の所管となっている。ちなみに、2025 年現在、教育研究省の所管となる大学は先にも述べたとおり８つである[4]。

図１で示されているように、各課程と ISCED（国際標準教育分類）および EQF（欧州資格枠組）との比較も示され、教育制度の国際比較に留意していることがうかがえる。

---

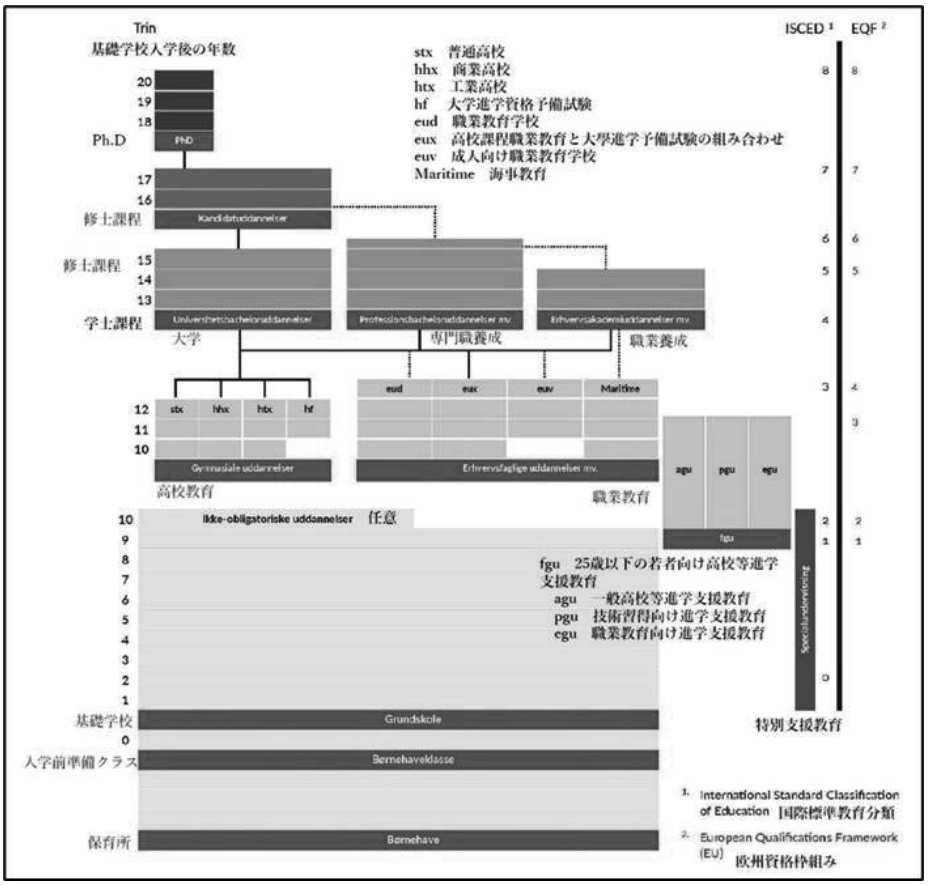
[1] 以下の原稿は、参考文献にもあげた以下の２本の原稿からの抜粋をもとに加筆修正したものである。「デンマークのアクレディテーション　－教育プログラムアクレディテーションから機関別アクレディテーションへ－」、『IDUN-北欧研究-』、21 号、pp.299-320、大阪大学言語文化研究科　言語社会専攻　デンマーク語・スウェーデン語研究室、2014 年、「デンマークの教育質保証の法的枠組」、『比較法雑誌』、第 55 巻第４号、pp.213-243、日本比較法研究所、2020 年

[2] https://www.uvm.dk/

[3] https://ufsn.dk/

[4] コペンハーゲン大学、オーフス大学、南デンマーク大学、ロスキレ大学、オールボー大学、デンマーク工科大学、コペンハーゲンビジネススクール、IT 大学
https://ufsn.dk/uddannelse/de-videregaaende-uddannelsesinstitutioner/universiteter/

図1 デンマークの教育システム



また、高等教育に関しては、図２に示されているような区分となっており、大学に関しては、ボローニャ・プロセスにより学士課程３年、修士課程２年、博士課程３年となっている。

図2 デンマークの高等教育システム



2. デンマーク学位法制の内容・意義

デンマークでは、いわゆる国家資格枠組に「生涯学習のための資格枠組」[5]との名称を与え、デンマーク国民が生涯学び続けられる仕組みを支援するものとして位置づけている。この「生涯学習のための資格枠組」は、デンマークにおける教育プログラムのレベル、公的に承認された証明書と学位レベルの相互関係を示すものである。この資格枠組は、また、デンマークと諸外国の間での国境を越えての学生移動を促進するものでもある[6]。

図3 デンマークの「生涯学習のための資格枠組」



[5] この資格枠組は、2009 年に教育大臣、科学技術開発大臣、文化大臣、経済産業大臣によって承認されたものである（職名は 2009 年当時の政府組織体制に基づく）。

[6] 教育研究省サイト https://ufsn.dk/uddannelse/anerkendelse-og-dokumentation/dokumentation/kvalifikationsrammer/

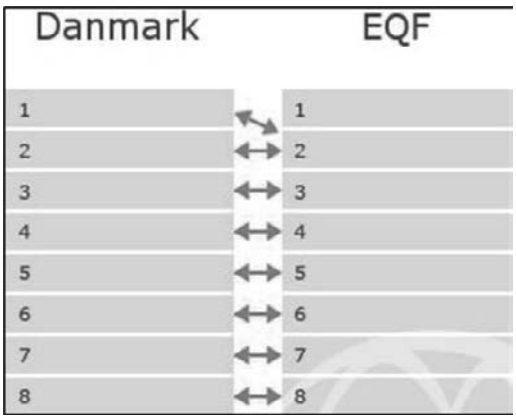
各レベルにおいては、知識（viden）、技能（スキル）（færdigheder）、能力・態度（kompetencer）それぞれについての記述がある。以下にレベル６を例として紹介する[7]。

表1　デンマーク資格枠組(レベル6)

知識	技能（スキル）	能力・態度
専門的職業または１つ以上の専門分野における理論、手法および実践の知識を有していること。 理論、手法、実践を理解し、熟考すること。	１つ以上の専門分野における手法とツールを活用するとともに、専門分野内での雇用または職業に関連するスキルを活用できること。 理論的および実際的な課題を評価するとともに、根拠に基づき関連する解決策を選択できること。 専門的な課題と解決策を同僚や非専門家、または協力者や利用者に伝えることができること。	研究または作業の活動において複雑で発展指向の状況を処理できること。 専門的なアプローチで専門的かつ学際的な協働作業に独立し他個人として参加できること。 自らの学習ニーズを特定し、さまざまな学習環境で自らの学習を構築できること。

また、デンマークでの各レベルが「欧州資格枠組（European Qualification Framework, EQF）のレベルのどれに相当するかがわかるようになっている[8]。

図4　デンマーク資格枠組と欧州資格枠組の比較



[7] 教育研究省サイト　https://ufsn.dk/uddannelse/anerkendelse-og-dokumentation/dokumentation/kvalifikationsrammer/niveauer-i-kvalifikationsrammen/niveau-6/

[8] 教育研究省サイト　https://ufsn.dk/uddannelse/anerkendelse-og-dokumentation/dokumentation/kvalifikationsrammer/europaeisk-kvalifikationsramme-eqf/sammenligning-af-kvalifikationer-paa-tvaers-af-graenserne/

3. アクレディテーションにおける資格枠組の位置づけ

この「生涯学習のための資格枠組」は、以下に記すように機関別アクレディテーションにおいて教育課程の水準と内容を判断する際に活用されている。

機関別アクレディテーションガイドブック 2019（2025 年 10 月改訂）p.30
基準 III：レベル、内容、構成

教育機関は、教育プログラムが適切な水準、すなわち、学生の学習と教育プログラムにおける総合的な学習成果達成を支援するため、学術的専門性、教育の質、学習環境、試験実施などについてしっかりと保証出来る体制を有している。

- 教育プログラムが、総合的な学習成果およびデンマークの高等教育資格枠組（「生涯学習のための資格枠組」の高等教育関連部分）に対応した水準と内容を常に維持していること
- 教育プログラムの構成および実施（試験を含む）が、学生中心の学習と、ECTS ポイントにおける教育プログラムの規模に相当する作業負荷で、学生が教育プログラムの総合的な学習成果達成する機会を支援すること。

期待される内容
効果的な質保証活動に対する期待は、以下の通りである。

- 教育機関は、教育プログラム運営における継続的な作業において、教育プログラムが、その総合的な学習成果および高等教育資格枠組（同上）に対応する水準および内容で記述されていることを保証する。

（以下略）

4. 大学法

デンマークにおいて、大学に関する根拠法は、「大学法」（現在効力を有しているのは、Bekendtgørelse af lov om universiteter （universitetsloven）（LBK nr 778 af 07/08/2019）である。同法は、教育研究省を責任省庁として大学の組織、活動等について定めた法である。

「大学法」の変遷についてすこしだけ述べておく。1960 年代の大学紛争は、数百年に亘って変更がなされていなかった大学運営体制に大きな影響を及ぼした。その結果、1970 年にデンマーク国会はコペンハーゲン、オーフスおよびオーデンセの大学を対象とした「大学管理運営法（Universitetsstyrelsesloven）」を採択し、その後、1973 年には全国の高等教育機関に適用されることとなった。同法は、それまでとは根本的に異なるものとなり、権限が学科レベル、学部レベル、大学レベルの統治組織に分散された点が特徴であった。各レベルの統治機関の構成は、50％が教員（研究スタッフ、videnskabelig personale （VIP））、25％が職員（技術・管理運営スタッフ、teknisk og administrativt personale （TAP））、25％が学生と定められた。これに伴い、学長、学部長の影響力は弱められた。さらに大きな根本的な改革として、教育改革の責任が、教員 50％、学生 50％からなる教員・学生協議会に委ねられたこと

である。

この「大学管理運営法」は、さまざまな議論を経て 1992 年に改訂された「大学法（Lov om universiteter m.fl.（universitetsloven））」となったが、時代の流れに適合していないとして、2003 年新たに「大学法（Lov om universiteter （universitetsloven））」が制定された[9]。その後、この「大学法」は、何度かの小改訂を経た後、2019 年に管理運営体制（第３章）に大学規則、外部評価委員会、博士課程協議会、外部取得単位認定にかかる不服審査委員会についての条文が追加されるなどの大幅改訂がなされ現在に至っている。現行のデンマークの「大学法（LBK nr 778 af 07/08/2019）」の章立ては以下の通りである。

第１章	法の適用範囲　目的	
第２章	教育	
第３章	管理運営体制　理事会　大学規則　外部評価委員会	
	学長　評議会　博士課程協議会　教員・学生協議会および教務委員長	
	外部取得単位認定にかかる不服審査委員会	
第４章	財務状況　授業料　会計と監査　スタッフ	
	施設設備状況	
第５章	大学の地位の変更	
第６章	諸規定	
第７章	暫定および発効規定	

第１章では、法の適用範囲および組織としての大学を定義した上で、大学の責務、活動をその目的として述べている。目的には、いわゆる学問の自由として研究の自由および研究倫理についても触れられているほか、国内外の社会との関わり、継続教育に対する努力義務が記されている。第２章では、大学における教育実施（教育プログラム提供）、後に述べるアクレディテーション法に基づくアクレディテーション結果の及ぼす範囲、共同教育課程設置、海外大学提供教育プログラムの質保証、提供する教育プログラムと ECTS との関係、教育プログラムに対する大学の責任範囲、教育プログラムに対する大臣の権限等について記されている。

5. アクレディテーション法

デンマークにおける高等教育質保証の要であるアクレディテーションは、いわゆる「アクレディテーション法（Lov om akkreditering af videregående uddannelsesinstitutioner）」を根拠とする活動である。

デンマークでは、高等教育の質の向上により高等教育機関を強化することを目的として 2007 年にアクレディテーションシステムが構築された。当時は、６年に１回の教育プログ

[9] コペンハーゲン大学サイト
https://universitetshistorie.ku.dk/overblik/1900-2000/styrelsesloven/

ラムアクレディテーションが中心であったが、その後、2013 年に機関別アクレディテーションに軸足を移すこととなった[10]。現行の「アクレディテーション法（LBK nr 173 af 02/03/2018 Bekendtgørelse af lov om akkreditering af videregående uddannelsesinstitutione）」の章立ては以下の通りである。

第１章
　第１条　適用範囲
第２章
　第２条　デンマークアクレディテーション機構
　第３条～第５条ａ　アクレディテーション評議会
第３章
　第６条～第 12 条　継続教育機関に対するアクレディテーション（機関別アクレディテーション）
　第 13 条～第 17 条　継続教育機関が提供する教育プログラムに対するアクレディテーション（教育プログラムアクレディテーション）
第４章
　第 18 条～第 21 条　新規教育プログラムに対する予備審査および承認
第５章
　第 22 条～第 25 条　追加規定
　第 26 条～第 26 条ａ　その他教育機関のアクレディテーションなど
　第 27 条　財務基盤（状況）
　第 28 条～第 33 条　異議申立など

これらの中から、第１章から第４章について説明する。第１章（第１条）では法が適用される教育機関について、第２章（第２条から第５条ａ）では、アクレディテーションの実務を担当するデンマークアクレディテーション機構について、その活動の根拠、活動内容、アクレディテーション基準について述べられ、続いて上位機関としてのアクレディテーション評議会について、その性格、権限、組織構成、活動内容、教育研究大臣の関与が記されている。第３章（第６条から第 17 条）では、機関別アクレディテーションについて、その目的、位置づけ、質保証の仕組み、アクレディテーションの実務、アクレディテーション結果、フォローアップを含めた事後対応が記され、続いて、教育プログラムアクレディテーションについて、その仕組み、内容、アクレディテーション結果、事後対応、教育研究大臣の関与について述べられている。第４章（第 18 条から第 21 条）では、新規に教育プログラムを開設する手続きについて、予備審査を含めた審査、教育研究大臣の関与について記されている。

[10] アクレディテーション機構サイト　https://akkr.dk/akkreditering/

6. デンマークのアクレディテーションの変遷

デンマークにおける高等教育質保証活動は、1992 年設立のデンマーク高等教育質保証・評価センター（Evalueringscentret, The Danish Centre for Quality Assurance and Evaluation of Higher Education）から始まる。このセンターは，全ての高等教育機関における教育プログラムの定期的、組織的評価を業務としていた。その後、1999 年にボローニャ・プロセスを受ける形でセンターが拡大改組され、デンマーク評価機構（Danmarks Evalueringsinstitut. EVA）が設立された。EVA は評価に関するナショナルセンターとして、乳児院（vuggestue）から大学，成人教育までを業務範囲としていた。その後、2007 年から、高等教育に関しては EVA から分離され、ACE Denmark が担当することとなった。これは、省庁再編により、大学以上の高等教育機関が科学技術開発省（Ministeriet for Videnskab, Teknologi og Udvikling）の所管となったことによる。12 あった大学も再編統合により８となっている。これに伴い、科学技術開発省所管高等教育機関を対象とする ACE Denmark とそれ以外の省庁所管教育機関を対象とする EVA がアクレディテーション実施機関として、アクレディテーション委員会（Akkrediteringsrådet）のもとにおかれ、これら三者によりアクレディテーション機構（Akkrediteringsinstitutionen）が構成されることとなった（IDUN 21）。

ACE Denmark は教育プログラムアクレディテーションを実施していた。８大学における 1,000 を超える既存教育プログラムは６年周期でアクレディテーションを受けることが義務づけられていた。同じまたは同種と見なされる教育プログラムは同じ時期にアクレディテーションを受けるようスケジュールが組まれていた。ACE Denmark は 2010 年には ENQA による外部評価を受審し、『欧州高等教育の質保証の基準およびガイドライン（Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area（ESG））』を満たしているとして ENQA および EQAR の正式メンバーとして認められている。

一方で、このときの外部評価委員会からの評価報告書においては、教育プログラムアクレディテーションだけでなく、機関別アクレディテーションにも焦点をあてるべきとの助言がなされ、これを受けてデンマーク国内で所管大臣・官庁との対話を重ね、2013 年にアクレディテーション関連法が修正されることとなり、ACE Denmark は発展的にデンマークアクレディテーション機構（Danmarks Akkrediteringsinstitution, AI）となるとともに、教育プログラムアクレディテーションの仕組みを一部修正し、機関別アクレディテーションも実施することとなった。教育プログラムアクレディテーションは、条件付き承認プログラムの再認定、新規プログラムの認定として残っている。

その後、AI は 2016 年と 2021 年に ENQA による外部評価を受審し認定されている。また、EQAR においても ACE Denmark 時代の 2010 年から登録され、2016 年、2021 年に登録更新審査が行われ 2026 年６月末までの登録期間となっている。

以下に、教育プログラムアクレディテーションから機関別アクレディテーションに移行するにあたって ENQA による外部評価結果に基づき議論された内容（著者訳）を引用させていただく。

2011 年 1 月 18 日　ACE Denmark

アクレディテーション委員会は大学教育分野における将来のアクレディテーションシステムについて提案する。

科学技術開発相は、デンマークの大学教育プログラムに対するアクレディテーションシステムについて議論を始めた。これを受けて、アクレディテーション委員会は、将来あり得る新しいシステムに対するいくつかの提案を行う。

科学技術開発相は、アクレディテーション機構に関する予定されていたレビュー（総括・点検）を 2011 年春に早めることを決めた。アクレディテーション機構は、この提案を受け入れ、デンマークの大学に対する質保証活動に大きな影響が出ることを考慮しつつ、どのようにシステムを修正できるのかについて議論するいい機会と捉えた。

将来のシステムについての議論に道筋をつけるため、アクレディテーション委員会は、ここにいくつかの提案を行う。

これらの提案は、デンマークでの 3 年間のアクレディテーション経験および ENQA（欧州高等教育質保証協会）により行われた独立した国際的評価に基づいている。

「アクレディテーション委員会の新しいシステムに対する提案には様々な動機がある。我々は、例えば、アクレディテーションシステムは、個別教育プログラムアクレディテーションから機関別アクレディテーションへ移行すべきであると結論づけた国際的な評価を 2010 年に経験した。我々が通常比較する国々においてもこのような流れがある。また、2 年間のシステム簡略化作業の後、我々は、現在の枠組において現状のシステムをこれ以上効果的にすることは不可能であることを確認した。」とアクレディテーション委員会委員長の Soeren Barlebo Rasmussen は述べている。

アクレディテーション委員会の提案書には全部で 6 つの提案があり、それらは、明確な結果と刺激のある有効に機能するアクレディテーションシステムへのアクレディテーション委員会からの提案である。

「新しいアクレディテーションシステムの基幹は機関レベルでのアクレディテーションである。それは、実際に質の問題があるところを際立たせ、大学自身の組織的な質保証活動を支援する、あまり細かな点を指摘しないシステムであるべきである。システムを十分に信頼できるものにするため、さらに、大学に対して多くの明確な結果と刺激が必要である。」と Soeren Barlebo Rasmussen は締めくくっている。

アクレディテーション機構とは、アクレディテーション委員会と ACE Denmark に対する総称である。アクレディテーション委員会と ACE Denmark についての詳細は、www.acedenmark.dk 参照のこと。

○大学教育分野における将来のアクレディテーションシステムについてのアクレディテーション委員会からの提案

アクレディテーション機構は、継続・高等教育の質と妥当性を保証し文書で証明するため2007年に設立された。独立したアクレディテーションシステム設立の意図は、ESG で述べられている国際的な基準に従い、全てのデンマークの継続・高等教育プログラムの質を保証することであった。

国際的評価

アクレディテーション機構は、2010 年に ENQA（欧州高等教育質保証協会）が設けた独立した国際的分科会（panel）による評価を受けた。分科会は、アクレディテーション機構は、設立から間もないにもかかわらず、ESG を完全に満たしているとの評価を下した。その結果、アクレディテーション機構は、ENQA のメンバーとなりおよび EQAR（欧州質保証機関登録制度）へ登録されることとなった。

この評価の際、分科会は、今後のアクレディテーション機構の活動可能性についての指摘を行った。最も重要な指摘は、教育プログラムアクレディテーションと機関別アクレディテーションを組み合わせた質保証の仕組みの構築であった。分科会は、また、アクレディテーション機構は両者を横断的に分析することが主要な課題であり、今後は、そこにもっと焦点をあてるべきであるとも指摘した。

アクレディテーション委員会は、将来のアクレディテーションシステムは、機関レベルに焦点をあて、現在のシステムより細かな点の指摘がはっきりと少ないものでなければならないと言うことに同意した。アクレディテーション委員会は、また、専門的運用部隊である ACE Denmark が強力な知識集積機能を構築し、アクレディテーションに際しての専門知識の面および方法論の面での基盤を支え、大学教育分野におけるアクレディテーション課題の妥当性の横断的分析を行うことが重要であるという点についても同意した。

将来のアクレディテーションシステムについての意見交換

アクレディテーション委員会は、科学技術開発相が 2011 年春に国会に提出するアクレディテーション機構のレビュー（総括・点検）の準備となる、アクレディテーションシステムの将来的な改良について、科学技術開発相と意見交換を行うことを望んだ。

デンマークの大学教育プログラムに対する過去 3 年間のアクレディテーションの経験をもとに、強力な、信頼できる、独立した質保証システムに対する継続的な要求があると考えていた。アクレディテーションシステムは、全国の大学の教育プログラムの質保証、および、特に、大学での研究との間で慎重にバランスをとった高い質の教育プログラムの重要性により大きな焦点をあてて行われてきたことは、紛れもない事実である。

強力な外部質保証システムへの要求は、デンマークの大学教育プログラムが公的資金により運営されている状況との関係から考えなければならない。

その上、その要求は、より一般的には、デンマークがボローニャ・プロセスに参加している状況において考えなければならない。ボローニャ・プロセスでは、デンマークは、高い国際基準に従った継続・

高等教育プログラム質保証を担保する外部質保証システムを備えることが義務づけられている。

提案

アクレディテーション委員会は、経験と知識に基づき、アクレディテーションシステムの更なる改良に実際的に貢献したいと願っている。従って、アクレディテーション委員会は、以下にあげた 6 つの提案を将来的なアクレディテーションシステムのために考えた。新しいシステムのための提案の最も主たる狙いは、大学の質保証システムおよび教育プログラムの質の向上活動に刺激を与えることである。

1. 機関別アクレディテーションへ

デンマークの大学教育プログラムアクレディテーションは、アクレディテーション委員会および専門的運用部隊からなる、強力な専門性を備えた、独立した組織の活動を通して、継続的に行われなければならない。

新しいシステムの要点は、機関別アクレディテーションである。機関別アクレディテーションは、あらゆるレベルでの質保証に関する機関としての組織的活動に焦点をあてる。機関としての質保証システムについての評価の一部として、例えば、教育プログラムの妥当性、研究に基づいた教育の質、専門性のレベルなどの質保証があげられる。機関別アクレディテーションは 5 年周期で行われる。

2. 国際的な専門家と学生を含めた分科会構成

機関別アクレディテーションに関する専門的評価には、質保証、大学関連一般、教育プログラム、指導体制、組織に関する国際的な経験、能力、専門知識を総合的に備えた専門家が参加するのが適切である。

3. 個別教育プログラムの抽出検査と組み合わせた機関別アクレディテーション

機関別アクレディテーションは、個別の教育プログラム・分野・背景に応じた抽出検査と組み合わされるべきである。抽出検査は、機関別アクレディテーション期間の間に定期的に行われる。抽出検査は、正式に通知される場合も、そうで無い場合も、検査の原則に従って行われる。抽出検査対象となる個別教育プログラム・分野・背景の数は、現在の教育プログラムアクレディテーションよりははるかに少なくなり、現在の輪番制度（turnus）アクレディテーションの約 10～15％程度となることが期待される。抽出検査は、偶然抽出される場合もあれば、鍵となる数字を根拠として行われることもある。抽出検査のその他の原則についても同様に考えることが出来る。

4. 明確な刺激と影響のあるアクレディテーションシステム

機関別アクレディテーションは明確な刺激と影響を備えたシステムである。機関別アクレディテーションでは、一般的に以下の 3 つの結果が想定される：（基準を）とてもよく満たしている、満たしている、あまり満たしていない。これら全ての分類には追跡・継続調査（follow-up）が必要となるかもしれない。しかしながら、それらは、概して、異なる性質と規模となる。以下に、考えられる評価項目と

それに伴う影響の実例をあげる。これらについては、改めて示す。

・　とても良く満たしている

あるとしても一部の問題点を除いて、その質保証システムは、きちんと記述され、根拠を示し、実際に有効に機能している。その結果：

i.　次の機関別アクレディテーションまでの 5 年間の完全認定
ii.　きちんと定められた手続きに則って新たな教育プログラムを自ら開設
iii.　毎年行われる個別教育プログラムに対する抽出検査の数が少ない
iv.　その質保証システムにおいて、特定された問題領域に対する素早い限定的な追跡・継続調査（follow-up）が行われる。

・　満たしている

多くの点で、その質保証システムは、きちんと記述され、根拠を示し、まあまあ実際に有効に機能している。しかしながら、うまく機能している分野はより少なく、追跡・継続調査（follow-up）を必要とする。その結果：

i.　次の機関別アクレディテーションまでの 3 年間の短期認定
ii.　新しい教育プログラムは、外部専門家を活用するアクレディテーション機構によるアクレディテーションを受けなければならない
iii.　毎年行われる個別教育プログラムに対する抽出検査の数が多い
iv.　その質保証システムにおいて、特定された問題領域に対する素早い限定的な追跡・継続調査（follow-up）が行われる

・　あまり満たしていない

i.　次の機関別アクレディテーションまで 1 年または 2 年の限定的な認定
ii.　新しい教育プログラムは、外部専門家を活用するアクレディテーション機構によるアクレディテーションを受けなければならない
iii.　ほとんどの教育プログラムに対して毎年の抽出検査
iv.　問題点改善に向けた対応策を 3 ヶ月以内に提示すること

将来のシステムに向けた準備において、さらなる影響にさらされるまで、どれだけの期間、大学はこの一番下の地位に留め置かれるべきなのか検討されなければならない。あるとしても、さらなる影響は政治的決定となるべきである。

5.　2013 年から新システムへ

新しい法律による新しいアクレディテーションシステムは、最も早くて、2013 年から実施される。以下のような時間を保証する期間が必要となる。

・　新しいシステムに対する確かな専門性のある基礎を築くのに必要な時間を保証する

・ 大学との間で徹底的な対話を行う時間を保証する
・ 概念と基準を試すパイロットプロジェクトを準備し、実施する時間を保証する
・ 大学が新しいシステムに対して準備し、対応するのに必要な時間を保証する。新しいシステムが完全に実施され、どこか一つの大学が「とても良く満たしている」との評価を得るまでは、新しい教育プログラムがアクレディテーションを受けることはない。

6. 知識(経験)集積機能

新しいアクレディテーションシステムが強力な知識(経験)集積機能と組み合わされることは非常に重要である。知識(経験)集積機能とは以下のようなものである。

・ 質保証システムおよび大学教育プログラムに対する質保証に関わる国内外の経験を集積する
・ アクレディテーションに対する方法論的基盤を発展強化させる
・ 欧州質保証基準と指針(ESG)での要求に一致させる形で、大学教育プログラムの質と妥当性に関わる横断的分析と説明が行われる。分析は、ここの大学のベンチマークやランキングに用いられるべきではないと考えられている。当初は、知識(経験)集積機能の現実的な戦略についての検討がなされるべきである。大学もこれに関する議論には参加することが期待される。

7. 機関別アクレディテーションの趣旨

教育プログラムアクレディテーションから機関別アクレディテーションに移行した直後のアクレディテーションガイドブック(2013 年)[11]の冒頭に機関別アクレディテーションの趣旨が以下のように記されている(訳および要約筆者)。

アクレディテーションシステムおよび機関別アクレディテーションの目的は、専門性の質および妥当性を恒常的に高く保ちながら教育改善を行う教育機関の活動を強化することにある。教育の質に関しては学生がその要となるため、機関別アクレディテーションにおいても学生は重要な役割を担っている。機関別アクレディテーションにおいて、教育の質保証の責任は教育機関および教育機関の管理運営自身にある。そのため、教育機関は質保証システムを構築しなければならない。教育機関には、アクレディテーションに関する省令で定められている質と妥当性に対する５つの基準を満たしている限り、質保証システム構築について自由裁量が認められている。アクレディテーション法およびアクレディテーションに関する省令は『欧州高等教育の質保証の基準およびガイドライン(Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG))』に従って制定されている。法令および省令によると、質保証活動は、継続的、組織的であり、責任と業務分担が明確であり、質保証活動は管理運営レベルと深く結びついていること、教育機関には包括的な質文化があること、質保証活動は総体としての教育プログラムおよび個別の授業の双方に焦点が当てられていることが重要である。機関別アクレディテーションでは、書類上基準を満たしていることだけで

[11] Vejledning om institutionsakkreditering (130701-Vejledning-om-institutionsakkreditering-endelig.pdf)

は不十分で、日常的な質保証活動において、教育の質および妥当性を担保するように仕組みが機能していなければならない。

おわりに

以上、デンマークのアクレディテーションについて紹介させていただいたが、大学数が８つである点、所管官庁が日本の文部科学省にあたる子ども教育省では無く、教育研究省である点、国家資格枠組であり「生涯学習のための資格枠組」が機関別アクレディテーションにおいて教育課程の水準と内容を判断する際に活用されている点、大学については「大学法」、アクレディテーションについては「アクレディテーション法」でそれぞれ規定されている点、教育プログラムアクレディテーションから機関別アクレディテーションへ移行した点、デンマーク国内の大学に対するアクレディテーションを担当する AI が ENQA、EQAR による国際的外部評価を受審している点など、日本と異なる点は多くある。一方で、教育質保証について、その目的を「専門性の質および妥当性を恒常的に高く保ちながら教育改善を行う教育機関の活動を強化することにあるとし、教育の質に関しては学生がその要となるため，機関別アクレディテーションにおいても学生は重要な役割を担っている」と述べている点は国際的な共通性があるものと考えられる。

機関別アクレディテーションへの移行は ESG に基づく ENQA 等による外部評価結果を受けて判断された部分が大きいとは言え、それまで６年間のローテーションでまわしていた教育プログラムアクレディテーション中心の考え方を修正し、「機関別アクレディテーションにおいて、教育の質保証の責任は教育機関および教育機関の管理運営自身にある。そのため、教育機関は質保証システムを構築しなければならない」という形で、教育プログラムの総体である高等教育機関との信頼関係を重視する姿勢に転換した点は注目に値すると言える。

ちなみに、８大学における 1,000 を超える既存教育プログラムに対して６年周期の教育プログラムアクレディテーションを実施するのに対して、同じく６年周期で８大学に対して機関別アクレディテーションを実施することになり、事務局、大学双方の負担が軽減されていることは明らかである。

参考文献

「デンマークのアクレディテーション―教育プログラムアクレディテーションから機関別アクレディテーションへ―」. 『IDUN-北欧研究-』，21 号，pp.299-320，大阪大学言語文化研究科　言語社会専攻　デンマーク語・スウェーデン語研究室，2014 年

「デンマークの教育質保証の法的枠組」. 『比較法雑誌』， 第 55 巻第４号， pp.213-243，日本比較法研究所，2020 年

第8章　大学基準協会の今後の組織・活動の展望と協会局内SD

田代　守（大学基準協会）

はじめに

「『知の総和』答申」で示された方向性に従い、中央教育審議会大学分科会 質向上・質保証システム部会 教育・学習の質向上に向けた新たな評価の在り方ワーキンググループで具体的な制度設計を進めている「新しい評価」は、大学基準協会（以下「本協会」という。）の組織や活動等の今後のあり方にも影響を与える可能性が高い。そのことに鑑み、本章ではまず本協会の現在の組織体制や実際の活動（執行している業務）の内容等について説明する。そのうえで、本協会が「新しい評価」の到来に臨み、今後どのような活動・事業をおこなっていくべきなのか、そのために職員はいかにあるべきなのかについて、研修のあり方も含めて私見を述べることとする。なお、本章で披露する考察は、アンケート結果等を参考にしつつも、あくまでも筆者個人の見解であり、所属する組織を代表するものではないことをあらかじめお断りしておく。

1　大学基準協会の組織体制

(1)大学基準協会の目的・事業

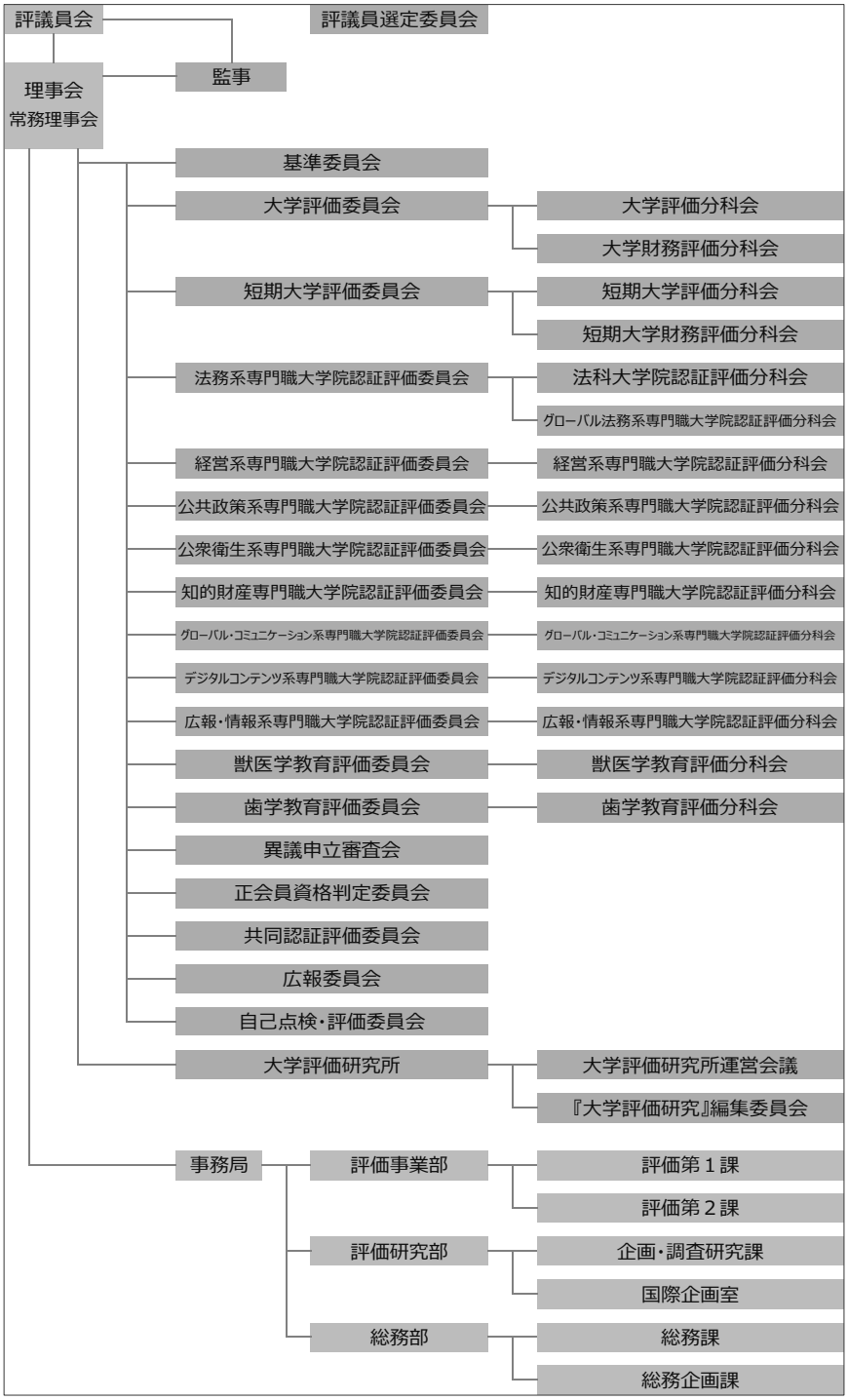
公益財団法人大学基準協会（以下「本協会」という。）は、その定款第３条に定める目的「内外の大学に関する調査研究を行い、会員の自主的努力と相互的援助によって、わが国における大学の質的向上を図るとともに、大学の教育研究活動等の国際的協力に貢献すること」を達成するために、同じく定款第４条に定める以下の事業を遂行することとしている。

一　大学の教育研究活動等に関する第三者評価
二　大学の質的向上のための大学基準等の設定及び改善並びに活用
三　内外の大学に関する資料の収集及び調査並びに研究
四　大学の教育研究活動等の改善のための助言及び援助並びに情報の提供
五　大学の質的向上に必要な研究会及び協議会等の開催
六　大学の教育研究活動等に関する国際間の情報の交換並びに協力
七　大学の教育研究活動等に関する資料の刊行
八　その他この法人の目的を達成するために必要な事業

それぞれの具体的な内容は後述するが、上のように本協会は、冒頭に示した目的を達成するために、第三者評価を柱としつつも大学の質的向上を支援するための様々な事業を展開している。本協会はここに列記した事業を遂行するために以下の組織体制をとっている。

(2)大学基準協会の組織体制

図1 大学基準協会の組織体制図



出典 大学基準協会ウェブサイト

上記の組織体制図のように、本協会は、最高議決機関である評議員会と業務執行の最高機関である理事会の下に、事業ごとに多様な委員会等を設置するとともに、それらに関わる庶

務については、３部６課（室）体制の事務局が、これを担い支える体制を整えている。

①本協会の組織体制の特徴

本協会の組織体制にはいくつかの特徴があるが、そのなかでも「公益財団法人（非営利組織）」であることに加え、Ａ）自律的な民間団体であること、さらにＢ）国・公・私立の大学・短期大学で構成される会員に支えられていること、が大きな意味を有している。

以下にそれぞれについて説明する。

A)自律的な民間団体であること。

本協会は、戦後まもない 1947 年７月に設立された。その母体となった「大学設立基準設定に関する協議会」は、旧制大学の設置が官僚の裁量如何で行われる余地があったこと等への反省から、新しい大学のあり方については、大学人自らが衆智を集めてこれを審議検討し、基準として定めて公表すべきである、という考えのもと編制された（1946 年 10 月）。

のちに「大学設置基準設定協議会」、「大学設立基準設定連合協議会」と規模・名称を変更していく同会議体は、当初は文部省（当時）が主体的に運営していたものの、CI & E[1]の示唆により、1947 年３月に協議会みずからが座長を選出し自主的に運営していくこととした。

同協議会の座長として運営に当たっていた和田小六東京工業大学学長は、同年５月 12、13 日に開催された会議の冒頭、その挨拶の中で、

> 大学設立基準を設定するのは、大学全体が集まって自主的にまた民主的に大学のアカデミック・スタンダードをよくしてゆくことが目的であるので、従来画一的になりがちであったわが国の大学を画一的にするようなことがあってはならないのであります。また、その運用も、性質上、大学自体がこれに当ってゆく以外に適当な方法はないのであります。この協議会は大学自治の理念を大学のグループの自治にまで推し進めようとする一段階であるのであります。

と述べている。この「大学自治の理念を大学のグループの自治にまで推し進め」ようという考えは、協議会が策定した「大学基準」が同年７月８日に決定をみると同時に、国・公・私立 46 大学のメンバーによって創立される大学基準協会にも引き継がれることになる。

爾来、80 年近くに及ぶ歴史において本協会は、文部省（文部科学省）や他の大学団体をはじめとする様々な組織・団体から独立した存在として在り続けてきた。それは、1951 年に協会の正会員資格の有無を審査する「会員相互資格審査」を開始した後も、また 1956 年に省令大学設置基準が成立し、「大学基準」が本協会の会員資格の水準を定めた「向上基準」となった後も、さらには 1996 年から開始していた大学評価が文部科学大学より認証評価としての認証を受けた 2004 年以後も同様である。

[1] Civil Information and Education Section : 連合国総司令部（GHQ）民間情報教育局

そもそも、大学の質を保証する責任はその大学自身にあるという国際的常識が前提にあるが、大学のあるべき姿を審議し基準に定め、その基準によって大学の質を保証するとともに大学の質の向上を支援するという役割は、他の誰でもなく当事者である大学人たちが、自身の責任で行うのが筋である。学問の自由に支えられた大学の自治が重視されているわが国においては特に改善を目指す大学人同士による質保証が重要である。仮にそこに他の何か別の意図をもった何者かが介在してしまうと、質保証のあるべき姿に歪みや偏り等が生じてしまう可能性がある。文部省（現、文部科学省）や特定の大学団体に限らず、どのような組織・団体であっても、それが存在する以上、主義主張や思惑等がある。大学の質は、そうした主義主張・思惑からは極力独立した状態で、可能な限り影響を受けない環境で、ピアな存在によって保証されなければならない。すなわち、大学の自治・自律の原則に則り、自分たちの質は自分たちの責任で守る、そのために他のいかなる権威や権力等をもった組織・団体からも自律した存在であり続ける、ということである。無論、それは他の組織・団体を尊重せず互いに協力しないということを意味していない。また、本協会の活動が会員大学同士のなれ合いや独善的な思考で運営される弊害を避けるために、公正な目で本協会の管理や事業に関わってもらう第三者の存在も必要である。それらを含め、自律的に事業を展開し目的達成を目指そうとしている組織体制を採っていることが、本協会の特色の一つである。

B)国･公･私立大学･短期大学で構成される会員に支えられていること。

他の組織や団体からの影響を極力排除して存在するということは、それら他の組織・団体からの支援も謙抑的であるということになる。事実本協会は、例えば文部科学省をはじめとする政府行政機関等からいささかの人的・財的支援も受けていないし、いわゆる「天下り」も未だかつて一度も受け入れていない。では、何によって組織を維持しているのか。何によって、事業を展開し、目的を達成しようとしているのか。それは、会員、そして会員を中心とする評価申請大学・短期大学による様々な支援に依ってなされているのである。

前に述べた通り本協会は、1947 年に 46 大学（官立（国立）18、公立２、私立 26）によって創立された。以降、何度かの増減を経て、現在（2025 年 12 月）のところ、287 大学（国立 14、公立 11、私立 262)、11 短期大学（公立４、私立７）から構成される正会員、104 大学（国立 40、公立９、私立 55）から構成される賛助会員によって、本協会は支えられている（大学基準協会ウェブサイト)。

これら会員校から提供される支援のかたちは様々であるが、大きくは財的支援と人的支援があげられる。

うち、財的支援であるが、本協会の収入は、会員からの会費と評価手数料によってほとんどが賄われている。例えば、2024 年度の場合、経常収益の合計 464,064,683 円のうち、会費収入 179,400,000 円と評価手数料収入 271,810,000 円（計 451,210,000 円）は 97%を占めている。このように、本協会の財政は、会員及び会員を中心とする評価申請大学なくしては成り立たない状況にある。

また、本協会は、評議員会、理事会のもと、事業に即した様々な委員会組織を擁している

が、それらは正会員大学・短期大学に所属する教職員の支援・協力があってはじめて成り立つものである。会員校による人的貢献は本協会のきわめて重要な財産である。以下に、そのことを具体的に説明する。

イ)評議員会の役割と構成

本協会の組織体制は、前述の「大学基準協会の組織体制図」の通りであるが、これら組織のうち、最高議決機関である評議員会は、定款に定められた次の９項目に関わる議決に参加すること及び法令に定められた権限の行使をその役割としている。

すなわち、一 理事及び監事の選任又は解任、二 役員及び評議員の報酬並びに費用に関する規程、三 定款の変更、四 貸借対照表及び損益計算書（正味財産増減計算書）の承認、五 長期借入金並びに重要な財産の処分及び譲受け、六 公益目的取得財産残額の贈与及び残余財産の処分、七 基本財産の処分又は除外の承認、八 理事会において評議員会に付議した事項、九 その他評議員会で議決するものとして法令又はこの定款で定められた事項、についての議決を行うこととされており、法人の基本的な業務執行体制（理事・監事の選任・解任）や業務運営の基本ルール（定款）を決定・変更するとともに、法令や定款に基づき自律して法人運営できているかを監視する役割を担っている。

評議員は、定款により「公益財団法人大学基準協会役員候補者の選考及び会長等の選任に関する規程」（以下、「役員候補者等選任規程」という。）第７条（役員候補者の選考）第１項を準用し、「正会員の代表者」のなかから「設置形態のバランスや地域性、多様性等を考慮」して選出されることになっている。そして、15 名以上 30 名以内の評議員で構成されるのが評議員会である。

ちなみに 2025 年 11 月 30 日時点で 30 名のうち、外部有識者３名以外の 27 名はすべて協会正会員大学・短期大学の代表者である。また、ここでいう設置形態のバランスとは国・公・私立のバランスであり、地域性とは評議員の所属大学が立地する地域ということである。多様性とは、所属大学の規模や当人のジェンダー、学問専攻、さらに私立大学においては日本私立大学連盟所属なのか、日本私立大学協会所属なのか等という点にも留意して、それぞれのバランスに配慮する必要があるということである。この点については、次に述べる理事会も同様の配慮を行っている。

ロ)理事会の役割と構成

業務執行の最高機関である理事会は、法人の業務執行を決定するとともに、その執行状況を監督している。具体的には毎年事業計画、予算を策定し、その実行について年５～６回程度の会合による審議及び職務執行状況報告等を通じて監督し、年度末にはそれらの結果を事業報告書及び収支決算書としてとりまとめている。

また、本協会では、本協会に求められる公益事業が適切に実行されているかを確認し、よりよい法人運営体制を維持するために、業務及び財産の状況を調査する監事を２名置いている。監事は、理事会による業務執行について監査するほか、理事会に出席し意見を述べる

とともに、毎年度監査報告を行っている。本協会では、定款上、これら理事と監事を「役員」と定めており、前述の通り、役員は評議員会によって選任されることになっている。

役員の定数は、定款第 24 条により、 理事が 15 名以上 30 名以内、監事が２名以内とされている。うち、理事は前述の評議員と同様に「役員候補者等選任規程」第７条第１項の定めに従い、「正会員の代表者」のなかから「設置形態のバランスや地域性、多様性等を考慮」して選出している。監事については、「役員候補者等選任規程」第７条第２項に従い、「原則として正会員の代表者、理事経験者、学長経験者又はそれと同等の有識者」であることが求められている。

2025 年 11 月 30 日時点で、30 名の理事すべてが正会員大学・短期大学の代表者であり、監事２名は会員代表者経験者である。

ハ)委員会の役割と構成

以上のように本協会では、主に「正会員の代表者」で構成される評議員会、理事会のもとに、委員会を設置して具体的な事業を展開しているわけであるが、それら委員会を構成する委員も、その多くが会員大学・短期大学に所属する教職員が占めている。

・基準委員会の役割と構成

特に本協会でもひときわ長い歴史を有するとともに組織の根幹をなす事業を扱う「基準委員会」と大学評価を主管する「大学評価委員会」については、規定上も委員の多数に正会員を充てる旨が定められており、会員大学への依存度が高い傾向が顕著である。

基準委員会は、前述した「大学設置基準設定協議会」を起源にもつ本協会最古の委員会であり、本協会が実施する各種評価事業の基準の設定・改定や、それを支えるための高等教育に関わる幅広い議論を行っている。

同委員会は、「公益財団法人大学基準協会基準の設定及び改善に関する規程」第６条の定めにより、機関別認証評価に係る委員会委員３名、専門職大学院認証評価に係る委員会委員２名、前期の基準委員会委員４名、正会員大学又は短期大学に所属する者で、当該大学等から推薦を受けた者 13 名、その他の有識者３名の計 25 名で構成される。評価事業との連携や審議の継続性に配慮しつつも、全体の半数以上が正会員校からの推薦者によって占められている。しかも認証評価に係る委員も前期の基準委員会委員も基本的には正会員校に所属している教員であることがほとんどなので、実質的に正会員への依存度が極めて高い委員会構成になっている。

・大学評価委員会の役割と構成

本協会が実施する評価事業のうち、その柱の１つである大学評価を司り、活動の方針を決めるとともに実際の大学評価事業を運営する大学評価委員会は、「公益財団法人大学基準協会大学評価に関する規程」第９条の定めにより、正会員大学に所属する者で当該大学から推薦を受けた者 10 名、外部の有識者５名、その他理事会が指名する者５名の合計 20 名で構

成される。その他理事会が指名する者５名は、実質的には正会員大学に所属する教員あるいはその経験者である。また、大学評価委員会の下には、毎年度、申請大学ごとに大学評価分科会を設置し、当該大学の評価に当っているが、その大学評価分科会委員も、規定により「大学評価委員会の委員、大学から分科会委員の候補者として推薦された者又はその他の有識者とする」とされており、「その他の有識者」以外はほとんど正会員大学に所属する教職員あるいはその経験者である。以上のように、大学評価委員会も、基準委員会同様に正会員大学からの人的支援に大きく依拠した委員会構成となっている。

・その他の委員会の構成

これら２つの委員会に加え、広報委員会は委員定数８名のうち５名が正会員所属教職員と定められており（残りの２名は外部有識者、１名は本協会事務局長）、自己点検・評価委員会も委員定数５名のうち３名が理事、基準委員会委員（又はその経験者）、機関別認証評価委員（又はその経験者）と定められている。間接的にではあるが正会員所属の教職員が委員の過半を占める構成になっている。

その他規定上は、正会員所属であることを委員の条件としていない委員会においても、実際には委員の多くが正会員所属の教職員を委嘱しているケースが相当数認められる。本協会の正会員大学・短期大学は、高等教育や質保証、その他本協会の事業に関連する能力に優れた人材を数多く抱えていること、同じく正会員の多くが、本協会の事業に相当な理解を示してくれていること、そして本協会としても「会員の自主的努力と相互的援助によって、わが国における大学の質的向上を図る」ことを目的としているが故に、規定で定められていなくても可能な限り正会員所属教職員を委員に選出しようという意図が働いていることなどがその一因であると考えられる。

なお、一部の組織においては、当該委員会等が適切に機能しているかどうかを第三者的な視点でチェックするとともに客観的な意見を提示してもらうために、あえて大学関係者以外の外部有識者をメンバーに加えている。例えば、前述のとおり、評議員会においては大学関係者以外の外部有識者３名に、基準委員会、大学評価委員会においてもそれぞれ外部有識者３名、５名に入ってもらっている。

２ 本協会が展開する事業

さて、このように正会員に人的にも財政的にも支えられた組織体制を有する本協会であるが、具体的にそこで展開される事業はどのようなものなのだろうか。定款に８項目あげられている事業の内容が実際にどのような業務として執行されているのか、以下に実際の事業報告書を参考にその内容を整理してみた。

Ⅰ．評価事業
１．諸基準の設定及び改定
（１）大学教育をめぐる諸課題の検討等
（２）各種評価基準の制改定

（３）評価事業進展のための調査研究

２．機関別認証評価

（１）大学評価、（２）短期大学認証評価

①申請された評価に対する対応：Ａ 評価者研修セミナー、Ｂ 大学評価委員会・短期大学評価委員会、大学評価分科会、短期大学評価分科会、財務評価分科会・部会の開催、Ｃ 実地調査、Ｄ 評価結果（委員会案）の大学への提示（意見申立ての受付）、Ｅ 評価結果の決定、Ｆ 評価結果の公表、等

②改善報告書（評価結果受領後３年目の大学からの是正勧告・改善課題への対応についての報告）への対応：Ａ 改善報告書検討分科会の開催、Ｂ 改善報告書検討結果（委員会案）の大学・短期大学への提示（意見申立ての受付）、Ｃ 検討結果の決定、Ｄ 検討結果の公表

（３）説明会等の取組み

①大学評価・短期大学認証評価申請予定大学・短期大学への説明会（動画作成を含む）

②弾力的措置適用希望大学・短期大学への説明会

③事例報告会（過去に評価を受けた大学・短期大学による内部質保証の取組み等に関する報告）

④大学・短期大学スタディー・プログラム（正会員所属教職員を対象にした勉強会）

⑤申請を予定する個別大学に対するスタッフ派遣等

３．専門職大学院認証評価

（１）法科大学院認証評価、（２）経営系専門職大学院認証評価、（３）公共政策系専門職大学院認証評価、（４）公衆衛生系専門職大学院認証評価、（５）知的財産専門職大学院認証評価、（６）グローバル・コミュニケーション系専門職大学院認証評価、（７）デジタルコンテンツ系専門職大学院認証評価、（８）グローバル法務系専門職大学院認証評価、（９）広報・情報系専門職大学院認証評価

①申請された評価に対する対応：Ａ 評価者研修セミナー、Ｂ 評価委員会、評価分科会、Ｃ 実地調査、Ｄ 評価結果（委員会案）の大学院への提示（意見申立ての受付）、Ｅ 評価結果の決定、Ｆ 評価結果の公表、等

②改善報告書（評価結果受領後２年目の大学院からの是正勧告（法科大学院は検討課題も含む）への対応についての報告）への対応：Ａ 改善報告書検討分科会の開催、Ｂ 検討結果の決定、Ｃ 検討結果の大学院への通知

③改善計画プレゼンテーション（前年度に評価を受けた大学院による、問題点に係る提言についての改善計画の開示及び評価委員との質疑）

④重要な変更に対する対応（評価を受けた大学院が教育課程又は教員組織に関し重要な変更を行った際、必要に応じ評価結果に当該変更事項を付記）

⑤ワークショップ等（専門職大学院の質向上に貢献するため、各大学院や関係機関との意見交換等を実施）

４．分野別評価

（１）獣医学教育評価、（２）歯学教育評価

①申請された評価に対する対応：A 評価者研修セミナー、B 評価委員会、評価分科会の開催、C 実地調査、D 評価結果（委員会案）の大学への提示（意見申立ての受付）、E 評価結果の決定、F 評価結果の公表

②改善報告書（評価結果受領後３年目の大学からの是正勧告・改善課題への対応についての報告）への対応：A 改善報告書検討分科会の開催、B 改善報告書検討結果の決定、C 検討結果の大学への通知

５．その他

（１）評価に対する問い合わせ対応

（２）苦情、告発対応

（３）長所・特色検索ページの作成

Ⅱ．調査研究事業

１．大学評価に関する調査研究等

（１）大学評価の有効性に関する調査」（前年度に大学評価を受けた大学に対するアンケート調査。結果を評価の改善に反映。他の評価においても各評価業務のなかでアンケートを実施）

（２）学長セミナー（正会員大学の学長・副学長等を対象としたセミナー）

（３）大学評価シンポジウム（大学評価及び短期大学認証評価の委員会委員、分科会及び財務評価分科会の委員候補者を対象とするシンポジウム）

２．大学評価研究所の活動

（１）調査研究プロジェクト（高等教育質保証・質向上に関わるテーマの調査研究事業を常時２件程度実施。結果を会員等に供したり、評価事業の改善に反映させたりすることで大学の改善・向上を支援）

（２）公開研究会（年２回程度開催、時宜に即したテーマの研究会）

（３）研究所大会（年１回開催）

（４）出版物等（『大学評価研究』、『大学職員論叢』の年１回刊行。必要に応じ JUAA 選書の刊行）

３．文部科学省の諸審議会等への対応

（１）文部科学省からのパブコメへの対応

（２）中央教育審議会等の議論に際し、必要に応じ自主的に本協会の意見を収集・整理して提示・発信

（３）文部科学省等の動向に関わらず、必要に応じ自主的に本協会の意見を整理して提示・発信

４．所蔵資料のアーカイブズ化への取組み

（１）所蔵資料を撮影・デジタル化するとともに目録の作成（一部を本協会ホームペー

ジよりアクセス可能にすることで正会員に資料提供）
（２）所蔵資料の閲覧・データ提供希望への対応

Ⅲ．国際化事業
１．海外の質保証機関との交流等の推進
（１）職員交流、インターンシップ（MOU を締結している TWAEA （台湾)、ONESQA（タイ)、本協会の職員が互いの機関への訪問・研修を通じ、各国の高等教育・質保証への理解を深化）
（２）大学生学習満足度調査（台湾・タイ・ベトナム・モンゴル・日本の大学生を対象とする学習満足度調査の実施とその結果の公表）
（３）イベントの共同開催
（４）海外評価機関等の来局対応、意見交換等
２．共同認証
（１）各国の高等教育を取り巻く環境に対する相互理解を促し、国際協力をさらに進展させるため、本協会、TWAEA（台湾)、ONESQA（タイ)、MNCEA（モンゴル)、CEA VNU-HCM（ベトナム）が共同で実施する、諸国の大学を対象とした認証プロジェクト。本プロジェクトに参画し認証された大学は、国際的に質を保証されるのみならず、大学教育の国際化という新たな局面においてその優位性の向上に寄与していくことが期待される。
３．海外への情報発信及び国際会議への参加
（１）評価結果の概要の英訳と発信（本協会が加盟する INQAAHE、APQN、AAPBS や MOU 締結機関へ送付のうえ、協会 HP に掲載）
（２）各種評価基準の英訳と協会 HP への掲載
（３）INQAAHE カンファレンスや APQN カンファレンス等への参加
４.その他
（１）2025 年度においては、INQAAHE カンファレンスの主催機関としてイベントの運営を担当

Ⅳ．法人運営関連事業
１．正会員資格判定
（１）大学評価あるいは短期大学認証評価に適合するとともに、正会員に加盟申請した大学・短期大学に正会員資格を付与するかどうかの判定。
（２）旧正会員大学を含む複数大学が統合するとともに当該大学・短期大学が本協会の正会員に加盟申請した際に、これに正会員資格を付与するかどうかの判定
（（１）（２）とも理事会の決定事項）
２．広報
（１）本協会や本協会を取り巻く環境を踏まえ、ホームページやＳＮＳのアクセス分析

を基にした広報戦略、広報活動の方針等に関わる審議（（２）（３）の企画とあわせて広報委員会の審議事項）
（２）広報誌『じゅあ JUAA』の刊行（年２回）
（３）大学進学セミナーの開催（年１回。主に進路指導に関わる高等学校教員を対象とした認証評価への理解を高めるためのイベント）
（４）『会報』の刊行（年１回。本協会の事業や財務、会員、組織等に関する情報をとりまとめたもの。電子媒体のみ）
（５）ウェブメディア「note」への継続的な記事掲載（月３本程度）及び各種お知らせの公式Ｘへの掲載
３．本協会職員等の資質向上に向けた取組み
（１）大学職員等と大学基準協会職員との合同研修会の開催（年１回。本協会職員と大学職員等（正会員校より本協会に派遣された研修員及び元研修員）とが交流し、国内外の高等教育を取り巻く諸課題について互いに研究するイベント）
（２）市販のオンライン研修サービスを利用した研修プログラムの受講（提供されているプログラムを本協会職員像（2023 年７月決定）に掲示される「行動指針」にも照らしてカリキュラム化し、社会的汎用スキルと本協会職員として求められるスキルを幅広く身に付けられるよう工夫。各職員は、必須科目と選択必須科目を組み合わせたカリキュラムを受講）
（３）高等教育に関する知識を身に付けるための局内研修会の開催（２回程度）
（４）他の認証評価機関との合同研修会の開催
（５）特定スキル研修の受講（例えばＩＴリテラシーに関する研修会など）
（６）自己啓発活動補助（職務に直接必要な技術・知識の習得又は免許・資格の取得のための活動に係る費用（書籍代、受講料、会費、受験料等）に対し、職員１人につき年 10,000 円を上限として補助金を支給）
４．本協会の組織体制の強化に向けた取組み
（１）内部質保証体制の構築と運営（内部質保証の中心組織を常務理事会とし、その下に自己点検・評価委員会、自己点検・評価実施委員会を設置。（２）に示した「中期目標・中期計画」に基づく事業展開とその振り返りに加え、５年に１度自己点検・評価を実施するとともに外部評価を受審し改善・向上に努める。外部評価は質保証機関が加盟する国際団体又は国際ネットワーク等の外部評価団体に実施を依頼）
（２）「中期目標・中期計画」に基づく事業展開（2025 年時点では、「大学基準協会の 2030 年に向けたビジョン」（2024 年 9 月 2 日決定）をふまえて作成した「中期目標・中期計画（2025～2029）」に基づき、当該年度の事業計画を立て事業を進捗。また、年度末までに当該年度の「中期目標・中期計画」の達成状況の振り返りを実施）
（３）上記（１）（２）に加え、文部科学省より定期的に要請される、認証評価機関としての自己点検・評価を実施

５．事業サポートの強化
（１）職員の業務効率化・生産性向上に係る環境整備（例えば 2024 年度においては、協会建物内のインターネット回線の更新、ネットワーク構成の見直し、LAN 配線更新工事の実施。出張時・在宅勤務時における連絡用スマートフォンの配付など）

なお、上に示した各事業は、前に述べた通り、さまざまな委員会によって執行・進捗されているが、さらにそれらを支えているのが事務組織である。事務組織は上に分類した各事業をそれぞれ担当の部署が分掌する仕様となっており、「Ⅰ.評価事業」は評価事業部（機関別認証評価を所掌する評価第１課と専門職大学院認証評価及び分野別評価を所掌する評価第２課で構成)、「Ⅱ．調査研究事業」は評価研究部企画調査・研究課、「Ⅲ.国際化事業」は評価研究部国際企画室、「Ⅳ．法人運営関連事業」は総務部（総務企画課と総務課で構成）が主にそれぞれを担っている（図１　大学基準協会の組織体制参照)。

３ 大学基準協会に求められていること

以上にみたように、本協会の業務は、評価だけでも機関別認証評価２種類（大学評価、短期大学認証評価）に加えて法科大学院認証評価をはじめとする専門職大学院認証評価を９種類、認証評価制度ではない分野別評価を２種類と、多種多様な内容を網羅している。さらにこれら評価事業を支えるための調査研究事業や各種企画事業、大学の質改善・向上を支える事業や評価の国際通用性を高める事業など、非常に多岐にわたる事業を進捗させている。それぞれ、会員の、また大学の質の向上のために本協会として何ができるのかを模索し続けた結果、このような事業展開を行うに至ったものである。

ただし、現況においては、本協会では正会員校数が減少し[2]、かつ本協会を支える大学の多くも財政的に決して安泰といえる状況とは言えない局面を迎えているところである。前にみたように会費及び評価手数料に収入のほとんどを依存している現況に鑑みて、そのことは本協会が軽々には人的・財的な拡充を見込める状況にないということを意味している。認証評価が新しいフェーズに移行する兆しにあるなかで、本協会は、会費・評価手数料以外の収入源を模索するとともに、会員が何を求めているか、大学にとって何が必要なのかを慎重に見極めるとともに、業務の効率化を一層進め、現在、あるいは将来の事業内容について注意深く吟味すべき段階にきている。次項では、本協会あるいは本協会を運営する職員に何が求められているのか、いくつかの切り口から考えてみたい。

(1)アンケートに示された大学の意見から考えられる本協会の役割

①＜社会のニーズの変化に柔軟に対応できる認証評価のあり方＞についての自由記述回答から

本協会が会員から何を求められているのか、という点を探索するうえで参考になる設問が、今回実施した「認証評価の課題と今後のあり方に関するアンケート調査」に含まれてい

[2] 2014 年度に 355 校だった正会員数が 2025 年度時点で 298 校に減少している。

る。それは、「認証評価も第４期を迎え、多くの大学は教育研究の質の向上努力に邁進されていることと存じます。一方で、新たな認証評価システムの構築に向けて国の政策が大きく動く気配が見えます。こうした状況下にあって、社会全体の急速な構造変化に加え、学生の「学び」のニーズの変化にも柔軟に対応できる認証評価への見直しに向けて歩を進めるにあたり、大学基準協会にどのようなことを期待しているか、意見を記入してください。」との質問への自由記述回答である。すなわち、本協会の認証評価が将来いかにあるべきか、どのようなことを期待するか、について大学に尋ねたものであり、その回答からは、本協会の評価の方向性を探るヒントが得られる可能性がある。

当設問についての詳細な解析は第４章に譲るが、全体で 109 件寄せられた回答（回答欄に記述があった 114 のうち５件は「なし」「特になし」等だったので除外）のなかで、個人的に目についたのは、「各大学の多様な個性を適切に評価してほしい」という類の願いである。実際のコメントのなかから例示すると「各大学の理念や強みを活かした教育研究の取り組みを正当に評価する柔軟な枠組みの整備」、「学生の「学び」のニーズは大学ごと異なる。社会情勢や地域の事情に則した柔軟で多様な評価制度の構築に期待」、「大学の多様な特性を理解し、教育研究の向上を支援すべき」等々、これに類する意見は 30 件程度に及んでいる（各記述は筆者による意訳。以下同じ。）。

一方で「普遍的な大学のあり方を提示してほしい」という意を含む回答も３件程度見受けられた（具体的には「どの学問領域も問題を解決する手法を学ぶことに変わりはない。大学教育で身に付けるべきことは普遍的なものと言えるのではないか。基準協会には、そうした普遍性に基づく評価の開発を望む」、「個別大学を超えた第三者機関として、大学の本質とは何か、ということをステークホルダーに提示するようなメッセージを発信しつつ、その本質を体現する評価の枠組みを提案してほしい」など）。

先述したとおり、本協会は終戦直後に、新しい大学のあり方を基準として定めたことを契機に創立された大学団体であり、普遍的な大学のあり方を掲げそれに基づく評価を行うことは、本協会本来の存在価値を体現するものと言える。それ以外にも「今後の認証評価機関の位置づけが不透明であるが、貴協会の「会員の自主的努力と相互的援助によって、わが国における大学の質的向上を図る」という設立理念は、今後も大切にしてもらいたい」との回答をはじめ、本協会を激励するものも相当数確認できた。

他にも負担軽減を含めた効率的な評価の実施、評価機関間のバラつきの解消など、中央教育審議会大学分科会の質向上・質保証システム部会のもとに設けられている「教育・学習の質向上に向けた新たな評価の在り方ワーキンググループ」でも審議されている要請が並ぶなか、評価業務から若干距離を置いた役割を本協会に望む声も相当数確認された。

具体的には、「国の政策の変化が急速で分からない。気軽に相談にのってもらったり、同規模・同系列の大学の取組等を紹介してもらうなどの、認証評価時以外の支援がほしい」、「単なる指摘にとどまらず、大学がより向上するために「何が不足しているのか」「どのような改善が効果的か」といった観点から、大学目線での具体的かつ実践的なアフターケアを提供してほしい」、「評価後も改善報告書に留まらず、継続的な助言や、情報提供により、大

学独自の取り組みをバックアップしてほしい」、「内部質保証や教育システム等に対し、大学の規模・専門性・特性なども考慮した、第三者的視点からのアドバイスを期待」などの、情報提供、助言を含む大学改善のための支援を求める声である。各回答ともさまざまな内容の意見が込められているので正確な数を示すのは困難であるが、筆者が見た限りでは 20 件近くの大学から、情報提供やアドバイスを求める内容を含む意見が寄せられている。

②＜大学基準協会専任スタッフの役割強化の方向性＞についての回答から

アンケートには、そのほかにも本協会が大学に何を求められているのか、ということを考慮するうえで参考になる設問がある。「認証評価制度改革構想の実現を視野に、新たな評価システムを企画・構築しその実施を現場で直接担う大学基準協会専任スタッフの役割は一層重要なものとなりそうです。そうした状況の下、今後、同協会専任スタッフは、どのような役割を果たしていくのが適当と考えますか。」という複数回答を可とする設問である。「すなわち本協会の職員にどのような役割を求めるのか」という問いである。

表1 大学基準協会専任スタッフの役割強化の方向性

項目	回答数	延べ回答数（425）に占める割合	本問への回答数（231）に対する割合
認証評価に関する評価実務、認証評価を申請する大学等への相談業務やこれに関わるセミナー開催の企画・運営を従来通り行う	**182**	**42.8%**	**78.8%**
個別大学に対する認証評価機関側のリエゾンとなる認証評価担当スタッフの指定を行うことを含め、認証評価を受ける大学等との連絡調整を行うコンタクト・パーソンとしての役割を強化する	**96**	**22.6%**	**41.6%**
広報活動、調査活動のさらなる充実を通じ、国内外の高等教育に関する制度・政策、日本の大学や認証評価制度の現状、大学基準協会の評価業務に係る最新情報などを国内外に積極的に発信できるようにする	**77**	**18.1%**	**33.3%**
大学の実務をより広く、より深く理解してもらうため、一定期間、個別会員大学からの受入れ承認を前提に、同協会専任スタッフに対し、大学の教育とそれを支える支援業務の現場に一定期間身を置く研修機会を付与する	**65**	**15.3%**	**28.1%**
その他	**5**	**1.2%**	**2.2%**
回答数計	425	425＝100%	231＝100%

認証評価の課題と今後のあり方に関するアンケート回答素集計より

当設問については第４章（２）(C)⑨でも扱っており、本章の記述と重複する部分があることをあらかじめお断りしておく。選択肢に設定した４項のうち、もっとも回答率が高かったのは a)「認証評価に関する評価実務、認証評価を申請する大学等への相談業務やこれに関わるセミナー開催の企画・運営を従来通り行う」であり、当設問に回答した 231 大学のうち 78.8%が従来通りの業務を担うことを選択している。次いで b)「個別大学に対する認証評価機関側のリエゾンとなる認証評価担当スタッフの指定を行うことを含め、認証評価を受ける大学等との連絡調整を行うコンタクト･パーソンとしての役割を強化する」が 41.6%、c)「広報活動、調査活動の更なる充実を通じ、国内外の高等教育に関する制度・政策、日本

の大学や認証評価制度の現状、大学基準協会の評価業務に係る最新情報などを国内外に積極的に発信できるようにする」が 33.3%と続いている。すなわち、本協会専任スタッフには、基本的には現在彼らが担っている役割を継続することが求められている、と言える。そのうえで、大学によっては、より個々の大学に寄り添った業務を、さらには国内外の高等教育・質保証に関わる情報発信にも業務の幅を広げてほしいという期待が寄せられているようである。また、本協会の専任スタッフに大学の実情を理解してもらうために、一定期間大学に研修機会を付与するという項目にもある程度の賛意（28.1%）が示された。

なお、本質問には自由記述回答が５件寄せられたが、「大学の質保証・質向上を支援するアドバイザー」３件、「分野別評価に関わる大学からの相談に的確に対応できる体制整備」１件、その他１件であった。すなわち本協会専任スタッフのあり方を問うた当設問においても、本協会自体のあり方を問うた＜社会のニーズの変化に柔軟に対応できる認証評価のあり方＞に関する設問同様、大学へのアドバイス対応を求める意見が認められているのである。相当数の大学にとって、行き先の不透明な時代において「助けを求める存在」が必要であり、それを本協会にも担ってほしいと願う意見があることが理解できる。

(2)中教審 教育･学習の質向上に向けた新たな評価の在り方ワーキンググループでの議論から推察される本協会の役割

これまで、アンケート結果から見て取れる、大学が本協会及び本協会専任スタッフに希求する役割を紹介してきたが、同じことを、認証評価改革の中心である中教審の標記ワーキンググループが想定しているであろう新しい評価の姿からも予測してみたい。

なお、本稿執筆時点（2025 年 12 月末）、同ワーキンググループの考えは、2025 年８月 21 日に公表された「教育・学習の質向上に向けた新たな評価の在り方ワーキンググループ ここまでの議論の整理」（以下「議論の整理」という。）に示されたものが最新のものになる。

ここでは、2025 年 12 月に文部科学省担当官と本協会関係者とが面談した際に交わされたやり取りも参考に、「新しい評価」で求められると予想される評価機関の役割を類推してみたい。

「議論の整理」及び文科省との面談から推測される新しい評価のフローは以下の通りである。

① 大学が評価機関に評価を申請。
② 評価機関が全学の内部質保証システムを確認。
③ ②をクリアした大学のみ、学部等単位の評価を受けることができる。
④ 学部等単位の評価は「教育の質」に特化して行い、結果は段階別に示し、学長に通知。
⑤ 段階別とは「高等教育機関として相応しい水準に達していない」「高等教育機関として必要な水準に達している」「成果を伴う傑出した取組を行っている」の３段階。
⑥ 水準に達していない」との指摘があった場合は、文科省において当該機関への対応を開始。

※評価に際しては、文科省が策定した評価基準例を必要最低限のものとして、評価機関が

適宜、必要な基準を加えるなどして対応。また評価においては「新たな評価データ・プラットフォーム（仮）」に集積されるデータを活用。

以上の工程は、2026 年 1 月以降、更新される可能性があるが、ひとまずはこの枠組みで執行されることを想定して、本協会が特に対応すべき点を考えてみたい。

①大学のニーズを汲んだ評価基準の設定

必要最低限の評価基準は文部科学省が設定するということであるから、本協会の特色となりうるのは、それに加えることができる評価機関独自の評価基準（評価項目というべきか）ということになる。その本協会独自の評価基準が、大学のニーズに即したものになるように努めることは極めて重要である。大学が何を目指し、何を伸ばそうとしているのか、あるいは何を改善しようとしているのか、それらのことを適切に掬い上げられるような基準とはどのようなものなのか。特に新しい評価においては学部ごとの専門分野別評価の導入が予想されている。そのことも念頭に、新しい評価においては、本協会独自の評価基準設定にあたり、大学が期待する分野別評価項目等を真摯にまた科学的に検討する必要がある。そのためには、常に大学と健全なコミュニケーションを図り、大学が望むもの、社会にアピールしたいもの（あるいは「社会が望んでいる」と大学が考えているもの）を理解しうるような仕組みや能力（調査研究力）を備えておくことが必要である。

②良質で多数の評価者の確保

前述の通り、新しい評価では、機関別評価に加えて学部別の評価を実施する予定である。本協会では、1996 年度の大学評価開始以降、2010 年度に認証評価 1 期目が終了するまで、大学全体と学部・研究科とを合わせて評価していた経験があるので、そういった評価方法を執行することは不可能ではない。一方「学校基本調査」によると、2025 年度に存在する学部は昼間夜間あわせて 2,790 存在する。これを現存する機関別認証評価機関５機関が分担し、文科省が目標としている６年間で評価を一巡させることを想定すると、単純計算で 1 機関当たり年間平均 93 学部を評価することになる。過去の経験に鑑みても、この学部数を評価しうる分科会を一度に設置し運営することは、相当な困難がある。より問題なのは、これを実行するにあたり、多数の分野にわたって複数の評価機関が同時期に評価を行う必要があることから、また、評価に関わるスキルやマインドを身につけた評価者が必ずしも潤沢に存在するわけではないことから、評価機関の間で評価者の取り合いが生じる可能性が極めて高いということである。このことに関わる課題について、国には評価者の確保に関し適切な交通整理を施すなど万全の対策を講じてほしいところであるが、本協会も、本協会の目的に賛同し大学評価の本質を理解する評価者に協力してもらえるよう、様々な方策をとらなければならない。そのためには、何よりも本協会が信頼に足る団体であるという認識を大学に抱いてもらうこと、本協会の事業が大学にとって価値のあるものだという理解を得ることが重要である。いずれも地道なことではあるが、必要不可欠な努力だといえる。

さらに、分野別評価への対応が必要なのは、評価者だけではない。評価者や申請大学を支

える職員にも、評価者同様の学問的専門性を身に着ける必要はないものの、ある程度の素養は必要である。現在、本協会では専門職大学院認証評価を９分野及び認証評価とは別の分野別評価を２分野実施しており、分野別評価を担当する事務職員に必要なノウハウは相応に有している状況にある。ただし、新たな評価制度では、現行とは比較にならない規模の専門分野を扱うことになり、必要な研修を含めた一層の人材確保が必要である。

また、結果を３段階に分けて示す ― 特に「水準に達していない」学部であること、あるいは「傑出した取組を行っている」学部であることを判断する ― 際には、それらが当該大学の存続や発展に強く影響を与えるものになるということにも思いを深く致さなければならない。行政機関でもない認証評価機関が、評価結果を出すことに萎縮するような状況に陥ること自体、何らかの歪みを予感させるものだが、結果を３段階に分けて提示する際には、極めて厳正にこれを行う必要があるということに間違いはない。本協会としては、評価の実効性をさらに高め評価結果の説得力を高めるために、評価者への研修を一層効果的なものとし、彼らのスキルやマインドが高揚していくよう、必要な措置を講じなければならない。評価は可能な限り属人的なものになることを避け、適切な仕組みによって行われるべきものではあるが、終局的には評価者の熱意や力量がその質を左右する決め手になる。そのことは常に意識すべきであろう。

(3)アンケート結果と新しい評価の方向性から想定される本協会職員に求められる能力

以上、本アンケートと文科省が現時点で志向する新しい評価構想から、今後、本協会にどのようなことが求められているのか、を推考してみた。概述すると、①多様な個性を有する大学を柔軟・適切に評価でき、なおかつ大学の普遍的なあり方を提示する評価基準の制改定、②認証評価に関する評価実務（認証評価を申請する大学等への相談業務、これに関わるセミナー開催等の企画・運営、良質な評価者の確保（適切な研修）を含む)、③大学に対する情報提供、④大学に対する各種助言、などが考えられよう。それでは、これら本協会に求められる役割を全うするために、そこで業務にあたる職員にはどのようなスキルが必要なのであろうか。参考までに、考えられる要素を以下に列記してみる。

① 本協会に求められる業務と職員の能力等の関係

①-1 多様な個性を有する大学を柔軟・適切に評価でき、なおかつ大学の普遍的なあり方を提示する評価基準の制改定業務：高等教育や質保証・法規類に関する知識、調査研究能力、文章作成力等

①-2 認証評価に関する評価実務：スケジュール管理能力、正確・丁寧な業務力、倫理力、コミュニケーション力、報告書の記述や評価者の発言等の読解力、文章や発言による表現力、高等教育や質保証・法規類に関する知識、イベント等の企画力、誠実性等

①-3 大学に対する情報提供業務：高等教育や質保証に関する知識、企画力、広報力等

①-4 大学に対する助言業務：高等教育や質保証に関する知識、コミュニケーション力等

これ以外にも、海外の情報を収集したり、海外の評価機関とコミュニケーションをとったり、あるいは海外の大学の質保証を実施したりする業務に応じる必要がある職員においては、英語等の語学力が必要になる。さらに本協会の職員に必要な能力には、言語化が困難なものも数多存在すると思料される。

特に重要なのは、常に本協会の目的まで立ち返り、本協会が会員大学をはじめとする大学の改善・向上のために存在しているのだということ、すなわち本協会職員は協会の目的達成のために、改善・向上を目指す大学に寄り添い、誠心誠意業務に取り組む必要があるのだということを、職員一人一人がそれぞれ肝に命じ続ける必要があるということである。質保証機関の職員が大学からの信頼を損なってしまったら当該機関の質保証システムは成り立たない。質保証機関は評価結果において、大学の改善・向上を支援するために提言を行うが、大学と信頼関係を築けていない質保証機関がいかにそれらしい是正勧告・改善課題・長所等を示しても、それは単なるお為ごかしにしかならない。そういう意味では、質保証機関の職員にとって最も重要なスキルとは、大学や評価者、あるいは質保証という営為に対し、真摯に、誠実に取り組む姿勢・態度なのかもしれない。

また、前述の「本協会に求められる業務と職員の能力等の関係」には記していないが、常に「向上心」を持って業務に臨むことも重要である。いかに優れた能力・スキルも、多くの場合、時の経過により陳腐化してしまう。また、同じ業務を執行するにあたっても、それにどのように対峙し、どのようなスキルを用いアプローチするかは時と場合によって変化する。常に向上心を持って、業務に必要な知識等を蓄積・更新し続けることは、本協会職員として重要な「心得」の一つである。その意味では、上記の「本協会に求められる業務と職員の能力等の関係」では「①-1 評価基準の制改定業務」にしか振り当てていないが、すべての業務において、調査研究に関わるスキルを磨き、自らを刷新することは、本協会の職員に求められる姿だと言える。

4. 本協会における職員研修事業

本協会においては、以上に示したような能力・態度等を、各職員の業務に即して涵養できるよう、適時的確な研修等、必要な措置を講じなければならない。本節ではまず現時点での研修内容の概略を紹介し、次いで同研修の課題と改善の方向性について私見を述べることとしたい。その前提として、まずは本協会に所属する職員が目指すべき「職員像」について説明する。

(1)大学基準協会職員像

本協会は、2023 年３月に INQAAHE Guidelines for Good Practice による外部評価結果を提示されたが、そのなかで 「事務局職員の質保証に関する知識とスキルの向上に向け、職位ごとの研修制度を構築すること」との勧告を受けた。そうした事情もあり、本協会は同年７月に、本協会のすべての職員に対し、協会の目的及び社会的使命や役割の達成を目指せしめるために、「大学基準協会職員像」として、職員の「行動指針」及び「職位ごとのあるべき

姿」、さらに「職員に求められる知識・能力」を部局ごと職位ごとに分け、明示した。

全職員に向けた「行動指針」と、「職員に求められる知識・能力」のうち＜若手職員＞に向けたものを以下に例として抜粋して紹介する。

行動指針
○法令遵守：関係法令及び本協会の規程等を遵守し、倫理や社会規範に則って業務を遂行すること
○人権尊重：一人ひとりの人権を尊重し、差別やハラスメント等の個人の尊厳を傷つける行為をしないこと
○大学への貢献：会員のニーズを把握し、大学の質の向上に資するよう努めること
○環境保全：廃棄物の減量、リサイクル等、地球環境の維持・保全に努めること
○情報管理：情報の適切な取り扱いを徹底すること
○責任感：決められた業務を期日までに正確かつ的確にこなすこと
○主体性：自ら主体的に考え、積極的に業務に取り組むこと
○向上心 ：常に向上心を持って、学び続けること
○社会性：他者の意思を理解・尊重し、円滑な人間関係を構築すること
○チームワーク：他者の意見を真摯に聞き、他者への思いやりと協調性を持って業務を遂行すること
○自己管理：自ら律して行動すること、健康管理に努めること

職員に求められる知識・能力

１．知識

＜若手＞ ※ ここにいう若手とは社会人１～３年目の職員を指す。

【到達目標】

・大学基準協会の設立趣旨・活動、日本の高等教育制度に関する基本的な知識を有している。

・担当業務に関する基本的な知識を有している。

・身に付けた知識に基づき、協会の規程やマニュアルを理解して、業務を遂行できる。

<table>
<tr><th colspan="2">評価事業部</th><th colspan="2">評価研究部</th><th colspan="2">総務部</th></tr>
<tr><th>評価第１課</th><th>評価第２課</th><th>企画・調査研究課</th><th>国際企画室</th><th>総務課</th><th>総務企画課</th></tr>
<tr><td colspan="6">・大学基準協会の歴史（設立理念、これまでの活動） ・国内の高等教育制度に関する一般的な知識
・協会が定める規程 ・大学組織の概要、設置形態別の特徴</td></tr>
<tr><td colspan="4">・本協会が実施する評価に関する基本的な知識（評価基準、評価方法に関する基本的な知識）
・国内の質保証制度に関する基礎的な知識（認証評価制度、文教政策、大学関係の関係法令、私立大学の財政、学校法人会計基準の基礎的な知識）
・国外の高等教育制度や質保証に関する基礎的な知識（各国や地域の高等教育制度や質保証の特徴など）</td><td colspan="2">・会員制度</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td>・研究倫理に関する基礎的な知識
・調査研究テーマ</td><td></td><td>・公益法人制度、総務業務に関する基礎的な</td><td>・コンプライアンス、広報、人材育成に関する一</td></tr>
</table>

現時点においては、これら「行動指針」や「求められる知識・能力」が何らかの人事評価等に連携しているわけではなく、せいぜい各職員の目標設定の参考資料として用いられる程度にとどまっている。例えば「行動指針」については、本協会が現在利用している汎用的研修サービスのカリキュラムと連携させている。すなわち、同研修サービスにおいて提供される授業科目を、「行動指針」に示される各種要素ごとに分類し、職員が同サービスを履修選択する際の参考にさせているのである。具体的には、各職員が自らを振り返って「行動指針」の「チームワーク」に関わるスキルを伸ばしたいと考えたとき、「チームワーク」涵養に関連する授業科目のなかから適当と思われる科目を選択履修する、といった具合である。以下に実際のカリキュラム表の一部を抜粋して紹介する。

表2 研修リスト(抜粋)

学習カテゴリー	対象者	Schoo該当授業	概要	授業数	授業時間
○チームワーク ・他者の意見を真摯に聞き、協調性を持って業務を遂行すること聞き、協調性を持って業務を遂行すること	管理職	ビジョンマネジメント	この授業では管理職の方を対象としてビジョンマネジメントについて学びます。ビジョンとは何か？という基本的な内容から具体的なビジョン実現のためのアプローチやそのアプローチを現場に浸透させるための方法など、より実践的な内容までを学びます。	全2回	2
○チームワーク ・他者の意見を真摯に聞き、協調性を持って業務を遂行すること聞き、協調性を持って業務を遂行すること	中堅職員	いまのメンバーで仕事が面白くなるチームビルディング	今回は、「宇宙兄弟 今いる仲間でうまくいくチームの話」の著者であり、組織開発ファシリテーターの長尾彰さんをお迎えして、チームビルディングの基本的なことや極意、リーダーのチームのつくり方について学んでいきます。	全2回	2
○自己管理 ・自ら律して行動すること、健康管理に努めること		自分でできる認知行動療法～レジリエンス力を高める	本授業では、レジリエンス向上のため、自身でできる認知行動療法を学んでいきます。認知行動療法は、「現実の受け取り方」や「ものの見方」といった認知に働きかけて、心のストレスを軽くしていく治療法です。自身でできる手法を学んでおくことで、大きなストレスに直面し	全2回	2
○自己管理 ・自ら律して行動すること、健康管理に努めること		考えすぎず、サクッと動ける人になる科学的な方法	いつも何かと考えすぎてしまい、迷ってしまって決断ができない。 一歩を踏み出せずぐるぐる思い悩み、疲労ばかりが溜まる。 考えることはとても大切ですが、考え「すぎ」は、時には心身の病気につながるほど悪影響を	全1回	0.75
○自己管理 ・自ら律して行動すること、健康管理に努めること		「自分」を生きる心を育てるレジリエンスの高め方 -チャレンジできる人になる-	本授業では、失敗や困難からすぐ立ち直り、成功や成長へと導く"折れない心（＝レジリエンス）"を育てる方法を学びます。さらに、実践的なエクササイズを通して「なりたい自分」になるためのセルフマネジメントの手法も併せて学びます。	全3回	3.5

このように、本協会では、目的の実現に向けた職員のあるべき姿を定め、それを示すことで職員の意識向上を図ろうとしている。ただし現時点では、各職員にその意図が十分に浸透しているとは言えない状況であるので、今後、これら職員像（「行動指針」、「職位ごとのあるべき姿」、「職員に求められる知識・能力」）に基づく課内面談を行ったり、各種研修との紐づけを一層強化したりするなど、職員像に対する認識の徹底を図る必要がある。また、現状の「職員像」に示されるスキルはかなり広範にわたっており、実際に会員校をはじめとする大学や社会から求められる本協会職員像と比較したときに、実質的なものになっているのかという点についても、常に目配りしていく必要がある。

(2)本協会の職員研修(職員自己啓発活動補助事業を含む)の内容

さて、前項において、汎用的スキルに関わる研修について説明したが、それも含め、本協会が実施しているいくつかのスタッフディベロップメント（ＳＤ）– すなわち職員研修・自己啓発活動補助事業について、参考までにその概況を説明する。

①「新人職員及び新研修員研修プログラム」

本協会は毎年度、会員大学から出向職員を募り、彼ら彼女らが実際の評価実務を担うことをつうじて、高等教育の俯瞰的見方や他大学の実情、質保証の考え方等を理解するとともに、人脈の拡大を図ろうとする「研修員制度」を導入している。さらに、毎年度ではないものの、必要に応じて新人採用も実施している。そういった、新人職員や新たに研修員になっていただいた大学職員対し、年度はじめの業務開始に先立ち、新人研修を行っている。

当該研修プログラムは、通例３～４日間程度で、「大学基準協会について－目的、沿革、事業、組織－」、「大学基準協会の評価の概要と特質」、「オリエンテーション ～大学基準協会での勤務にあたって～」、「「大学基準」及び内部質保証について」、「「大学設置基準」及び「大学院設置基準」の解説」、「「専門職大学院設置基準」の解説」など、本協会自身の目的や成り立ち、各部署ごとの事業案内、さらには本協会が関わる各種評価及びそれに関連する基準等の基礎知識を教授している。

②企業が提供する社会人向けオンライン学習サービス

前述の通り本協会は、全職員を対象に、社会人としての汎用的スキルを涵養するために、専門業者より提供されるオンライン学習サービスを利用している。専門業者では 9,000 の授業を「ビジネススキル」、「思考術・自己啓発」、「マネジメント」、「マーケティング」、「ＵＩ・ＵＸデザイン」、「プログラミング」、「ＤＸ」、「コンプライアンス・研修」、「リベラルアーツ」、「社会課題・ダイバーシティ」、「ＰＣスキル」、「英語・語学」等、20 のカテゴリに分けて展開している。先述の通り、本協会では、本協会が定める職員像の「行動指針」とオンデマンドコンテンツとして提供されている授業とを紐づけて、職員が自らの学びを設計するうえでの支援を行っている。各職員は原則として、所定期間（５か月）内に４時間以上の受講が要請されており、学びの成果（何を得られたか等）は上長に報告することになっている。特に、本協会専任スタッフには、年度ごとに若手、中堅などの経験年数及び管理職等の職位に応じたコンテンツを指定し、汎用的スキルのなかでも本協会の業務に必要と考えられるものを受講することとさせている。

③「大学職員（研修修了者）と本協会職員との合同研究会」

前述の通り、本協会は 2002 年度より毎年度、実際の評価実務を担うことを通じて、高等教育や質保証に関わる知識を身につけるとともに、人脈の拡大を図ること等を目的とする会員大学からの「研修員制度」（受け入れ）を導入している。そうした研修修了者と本協会専任スタッフとが協同して内容を企画し、時宜に即したテーマで研修及び懇親を行うのが、標記の合同研究会である。2025 年度は 19 名の研修修了者を集め、「高大連携における大学のあり方」たるテーマで実施され、本協会専任スタッフと当該年度の研修者との交流を深めた。

④「局内研修会」

上に説明した諸研修に加え、本協会では職員の能力啓発のために、毎年２～３月頃に「局内研修会」を２回程度開催している。2024 年度は、高等教育質保証の専門研究者及び学校法人理事長を招いて「大学質保証の新たな地平を見据えてー認証評価制度前夜の諸相の紹介を手がかりにー」、「大学のガバナンスとマネジメントの課題～ 激動の時代に未来を拓く～」とのタイトルで、研修会を実施した。同研修会は、年度ごとに時宜を踏まえたテーマにより実施されているが、基本的には高等教育や質保証に関連する課題を取り上げることが多い。

⑤「認証評価機関連携協議会職員研修」

認証評価機関間の連携及び情報の共有等を促進するために、認証評価機関 15 機関が共同運営する標記協議会では、毎年度４月に各機関所属職員を対象とする合同研修会を開催している。本協会職員も同研修会に参加し、研修プログラムや他機関職員との交流を通じて職員の意識やスキル向上を図っている。プログラムは年度によって異なるが、2025 年度の場合、午後半日を使い、文部科学省担当官からの政策紹介、大学や質保証に関する理解を深める講演、テーマを設定したうえでのグループワークを行った。

⑥「日本高等教育評価機構との合同職員研修」

前記の認証評価機関連絡協議会職員研修は、認証評価機関 15 機関が参加するものだが、同じ機関別の認証評価を実施し、なおかつ私立大学を主な評価対象とする本協会と日本高等教育評価機構（本協会は実際上、国・公立大学も評価対象としている）の専任スタッフが合同で行うのが標記研修である。業務に関わる課題や工夫点を共有し、その改善に向けてお互いに検討すること、またそのことを通じて交流を図ることを目的として実施するものであり、2025 年度は７月に 1 回開催した。

⑦「職員自己啓発活動補助」

本協会では上記研修事業に加え、職員の自己啓発活動を支援することを通じても、各々の職務に関わる能力涵養を図っている。規定上、職務に直接必要な技術・知識の習得又は免許・資格の取得のための活動に係る費用（書籍代、受講料、会費、受験料等）に対し、10,000 円を上限として補助金を支給する。」というもので、各職員は 1 年度内に 1 回限り、前記の補助を受けることができる。さらに、職務に直接必要な技術・知識のうち、特に重点的に涵養すべきと認められるものの習得のための活動に係る費用（継続的な通学又は通信講座の受講料等）に対し、前記の自己啓発活動補助とは別に、月額の上限を定めて補助金を支給する「特定スキル習得費用補助」という仕組みも設けている。

(3)本協会職員研修の課題

以上、本協会職員の能力向上・発展を目的とした研修及び自己啓発活動補助事業を概観し

てきた。一見、それなりの種類は用意しているし、例えば業者から提供されている汎用的スキル養成研修などは、本協会職員の「行動指針」と連携され、ある程度の体系性を保持していると言える。

しかしながら、質保証機関に勤務する職員に対する能力養成という観点からすると、現行の研修だけでは必ずしも十分なものとは言えない。

その理由として、まずは、①高等教育や質保証に関連する知識等を涵養するプログラムが不足しているという点がある。上に説明した本協会独自に用意した研修のなかで、これらの知識涵養等に関わるものは、新人職員に対するものと局内研修会のみである。勿論、本協会においては、これら特定の研修以外にも、実際の業務進捗に合わせ、適時、日程調整の進め方や評価結果原案のチェック方法、分科会・実地調査の運営方法の教示や内部質保証に関する勉強会などを実施している。今後、新たな評価システムへの移行に伴い、必要な知識や技能が増加するものと推測され、それらに対する情報収集や勉強会等も含め、日常業務の中での「学び」は今後ますます重要になってくるものと思われる。

ただし、それらは業務の一環としての指示・レクチャーという意味あいが強く、純粋な研修に位置づけられるかどうかは微妙なところである。仮にこれらを研修に位置づけたとしても、それらはいささか場当たり的で、少なくとも「体系的」なプログラムに基づいて実施されたものであるとは言えない。

また、②それら内容の多くは、新人を含む経験の浅い職員を対象としたものであり、中堅以上の職員に向けた研修は皆無と言える状況にあるという点も問題である。本協会では、経験の多寡に関わらず、各職員に対し、評価事業を支える局内他事業（基準委員会や大学評価研究所の調査研究部会）、さらには中央教育審議会の各種会議の傍聴を勧奨しており、それらは職員自身の高等教育に関する「生きた知識」の修得に繋がるものである。ただ、それら各種会議への傍聴は、先述の自己啓発活動補助同様、各人の任意に委ねられる性格が強く、組織的な研修とは言い難い措置だと言える。実質的に、中堅以上の職員に対する高等教育あるいは質保証に関わる研修事業は、各職員の自主的な啓発行動に頼っている状況にある。

無論、体系的な制度的措置をとらずとも職員の質保証や高等教育に関わる能力は涵養され得る。どの業務でも同様であろうが、最も職員の成長に直結するのは実務経験の積み重ねであり、評価その他本協会の業務においても、実務に接しそれを遂行することに優る研修はないと言える。ただ、近年の職員のなかには、自ら積極的に学ぼう・成長しようとする意識に乏しい者もおり、「習うより慣れろ」という職場環境では、なかなか促成的な職員の成長を見込むのは困難である。本協会としては、そういった職員の意識を変革する工夫とともに、可能な限り体系的な研修事業・啓発事業の充実が望まれる。

5. 小括

以上、本協会の事業内容や組織体制、職員の研修事業等について説明を行ってきた。それぞれを紹介した箇所で、当該事項について、筆者なりの課題や方向性等を掲示したつもりであるが、説明の末尾にあたり改めてそれらを再確認してみたい。

(1)本協会が行うべき活動･見直すべき活動(アンケート結果と新しい評価の方向性から)

既述の通り、本アンケートと文科省が現時点で志向する新しい評価構想から、今後、本協会が行うべき、あるいは一層注力すべき事業は、①多様な個性を有する大学を柔軟・適切に評価でき、なおかつ大学の普遍的なあり方を提示する評価基準の制改定、②認証評価に関する評価実務（認証評価を申請する大学等への相談業務、これに関わるセミナー開催等の企画・運営、良質な評価者の確保（適切な研修）を含む)、③大学に対する情報提供、④大学に対する各種助言、などであると整理したところである。そして、それぞれの事業で必要と思われる職員としてのスキルも、筆者の個人的な見解に基づくものではあるが、参考までに列記してみた（本章３（３))。

ここで考慮が必要なのは、本協会が既に各種評価事業以外に相当に幅広い事業を展開している点である（本章２)。新たな評価制度がどのようなものになるか、いまだ明確ではないが、巷間言われるように、内部質保証や法令適合性に関わる評価のみならず学部ごとに学生の成長を確認し、それを段階別に評定することまで認証評価機関に求められるようであれば、その負担は計り知れない。そうなったときに、現有の人的財的資源だけでそれらに対応しなければならないのであれば、業務の効率化だけではとても賄いきれない状態になることは目に見えている。すなわち現行業務の精選が必要になってくる。

本協会においては、2024 年９月、「大学基準協会の 2030 年に向けたビジョン」（以下「ビジョン」という。）を策定し、それをもとに 2025 年１月に「中期目標・中期計画（2025～2029)」（以下「中期目標・中期計画」という。）を取りまとめた。「ビジョン」については本協会のいわば目指すべき価値を普遍的な表現で明示しているもので、これは堅持し得るものであり、かつ堅持すべきものであると考えるが、一方「中期目標・中期計画」の方は、年度ごとの事業計画の根拠にもなる相応の具体性を有する性格のものである。そういう性質のものでなおかつ、新たな評価制度の方向性が朧気ながら見えてくる以前、さらに言えば「知の総和答申」公表前に策定したものである以上、「中期目標・中期計画」は、今後、新たな評価制度の輪郭が明確になり、それにかかるであろう人的財的なコストが詳らかになるにしたがって、計画内容自体の見直しも含めた検証が必要になってくるだろう。

大学基準協会ビジョン 2030

１．大学基準協会は、大学を取り巻く環境が急速に変化する中で、大学の質保証、質向上を推進し、多様な発展を支援します。

２．大学基準協会は、認証評価はもとより、分野別評価、共同認証（iJAS）等の質保証活動の充実・発展をリードします。殊に、認証評価においては、他の認証評価機関との連携なども視野に入れて、制度全体の質の向上に寄与します。

３．大学基準協会は、調査研究を不断に実施し、高等教育の発展や質保証システムの向上に寄与します。

４．大学基準協会は、持続可能で国際的に通用する組織、制度を構築します。

５．大学基準協会は、会員サービスの充実を図り、会員大学のニーズに応えるとともに、会員大学や協会関係者の協会への帰属意識をより一層高め、本協会が掲げる目的の実現に努めます。

以上

「中期目標・中期計画（2025～2029)」抜粋

Ⅰ．大学の質保証・質向上の推進と多様な発展への支援（vision 1,2）

１．機関別認証評価を通じた支援

中期目標

機関別認証評価を通じて、大学・短期大学の質保証と質向上に貢献する。各大学・短期大学の個性を尊重し、評価できるよう評価基準や評価方法の見直しを進め、大学の多様な発展を支援する。また、評価結果を大学・短期大学の自己改善活動に積極的に活用できるようフォローアップ体制を強化し、質向上のための持続的なサポートを提供する。

中期計画

（1） 評価基準や評価方法の見直しと柔軟化の推進 ［達成目標］ ・大学・短期大学のグローバルな展開に対応しその後押しをする基準を策定・改定する。 ・生起する社会的課題等も見据えながら、社会的責任を果たしつつ大学が多様に発展できるような基準の策定・改定をする。 ・申請大学・短期大学に対して評価の有効性に関するアンケート調査を実施し、その結果に基づき評価方法等の見直しが必要な場合、評価委員会や基準委員会で検討する。アンケート結果に基づく改善点等についてはウェブサイトで公表する。	2025 年度	・大学・短期大学を取り巻く環境変化（少子化の進行、グローバル化の進展、技術革新の加速化、社会・産業構造の変化、社会における価値観の変化など）について、情報を収集する。 ・トランスナショナル教育（TNE: Transnational Education）の質保証に係る基準について検討する。 ・評価の有効性を検証し、評価方法等の改善・向上を図るため、申請大学・短期大学に対するアンケート調査を実施する。その結果に基づき、改善点を検討し、ウェブサイトで公表する。	基準委員会、大学評価委員会、短期大学評価委員会 企画・調査研究課、評価第１課
	2026 年度	・前年度に引き続き情報を収集するとともに、事例等を踏まえ、基準に反映すべき事項を検討する。 ・TNE の質保証に係る基準について、引き続き検討する。 ・弾力的措置の適用や機関別認証評価における分野別評価の活用等の柔軟化を図る取り組みの有効性を検証する。	
	2027 年度	・前年度に同じ。	

⋮

（以下略）

ただ、計画を見直す過程においても、決しておろそかにできないのは、会員あるいは会員を含めた大学の意向である。会員が、前述の①～④を望む限り、そこに含まれる業務のうち既に実施していることがらについてはさらに精度や質を高揚させ、新規のことがらについては、大学が具体的にどのようなものを期待しているのかを精査したうえで、焦点を絞って実行に移していく必要がある。反対に、会員からのニーズがそれほど高くない事業、成果が十分に認められない事業等については、まずはその理由を探ったうえで改善策を講じ、場合によっては縮小あるいは取りやめも考慮しなくてはならない。そのために、各事業とも、その成果の透明化を目指し、それが会員等にどう受け止められたのか、どのような成果を生んだのか、可能な限り検証する仕組みを設ける必要がある。

実際のところ、「中期目標・中期計画」では、今まで機関別認証評価では実施してこなかった「大学に対する各種助言」に類する取り組みも盛り込み済みである。そうした事例が大学にどのように受け止められるのか、それらのことも念頭に、「中期目標・中期計画」の慎重な見直しが必要であろう。

(2)本協会に必要な体制

新たな評価制度への移行に伴い、現在の本協会の事業内容に何等かの変更があったとしても、保持しなければならないことがある。それは本協会の自律性である。

本章１（２）①A）に説明した通り、創設以来 80 年近くにわたり「大学自治の理念を大学のグループの自治にまで推し進めよう」としてきた本協会においては、他のいかなる権威や権力等からも可能な限り影響を受けないような環境で、大学の質を保証し続けてきた。それが他の認証評価機関との違いでもあり、本協会関係者のささやかな誇りでもあった。そのささやかながら確固たる誇りのもと、評価者・職員ともに「大学の質は自分たちで守る」と強く考えたがゆえに、質保証にあたっては、仕組み・運営ともに、厳正・厳格、公正・中立な立場を徹底することになった。それがときとして大学関係者から、本協会は他の評価機関よりも厳しい見立てをする旨、受け止められることがあったかもしれない。それらはあくまでも判断者の主観によるものではあるが、しかし、その厳しい評価姿勢であると判断されることこそが、本協会の活動が、決して会員同士のなれ合いや独善的な思考で運営されるものではないということを証明する一つの証拠だとも言える。

そしてこうした本協会の、なれ合いを排除した自律性は、向上心をもった会員大学・短期大学に支えられてこそ担保される。新しい評価制度に移行したとしても、むしろ新しい評価制度になるのであればなおさら、本協会がこうした会員制によって支えられることは重要な要素であると思料する。

唐突ではあるが、認証評価機関は法令により一定期間内に一度、文部科学省が指定した項目を含む様式で自己点検・評価を実施しなければならない。そして、自己点検・評価を実施した評価機関は、中教審大学分科会認証評価機関の「認証に関する審査委員会」より、作成した報告書及びヒアリングを通じ、評価機関としての適切性について確認を受けることになっている。

2025 年度本協会は、この法定自己点検・評価を実施し、2025 年 12 月付けで、先の「認証に関する審査委員会」より下記のコメントを付されたところである。

中央教育審議会大学分科会認証に関する審査委員会によるコメント

＜優れている点＞

・令和７年度から開始された第４サイクルの大学及び短期大学の認証評価において、評価における学生参画の仕組みとして大学基準協会が作成するウェブアンケートにより評価対象大学の学生から意見を収集する機会を設けているとともに、大学の特色や優れた取組をより適切に評価できるよう実地調査において学外ステークホルダーへのインタビューを取り入れている。また、一定以上の評価を受けた大学については大学が重点を置く観点での自己点検・評価を可能とする弾力的措置の導入や、評価者のみが参照していた「評価者マニュアル」を廃止し、公表資料である「大学評価ハンドブック」に情報を集約することにより、評価対象大学と評価者の情報格差を減らすなど、評価手続

の実効性と柔軟性を高める取組が行われていることは優れている。
・大学評価基準の改定等を行う「基準委員会」に大学関係者以外の有識者が参画しており、多様な視点を確保している点は評価できる。
・“learner-centered higher education”の考えに立ち、評価基準の改定に際して、パブリック・コメントで学生からも意見聴取していることは評価できる。
・評価者向けの研修を、評価の概要や方法の説明のみならず、実際の評価を模したワークショップ形式により実践的な要素を取り入れて実施するとともに、研修受講後のアンケートで受講者からフィードバックを得ている点は評価できる。
・評価結果が「適合」であった機関に対しても、アフターケアの一環として改善事項に関する報告を求める仕組みが確立していることは評価できる。また、評価対象大学に対して有効性調査を実施し、評価の効果を把握している点は優れている。
・国際ネットワークである INQAAHE による外部評価で運営体制が評価されており、評価機関としての国際通用性が担保されていることは優れている。また、評価結果等をホームページで英語でも公表していることは、国際的信頼性の向上に寄与しており、評価できる。
・内部質保証や学習成果の把握・評価についての大学の理解が深まるよう、事例報告会を毎年開催するとともに、質保証に取り組む文化の形成・人材の育成のための「スタディー・プログラム」や「スタッフ派遣」、公開研究会、選書の出版などを行っている点は優れている。

認証評価に関する審査委員会から「優れている点」として取り上げられた諸点のうち、その一定数が、評価手数料だけで支えられる「認証評価機関」では成しえなく、本協会が会員制に支えられている「大学団体」だからこそ成り立っていると思われる取り組みである。なぜなら、その多くが、認証評価機関のあり方を規定する学校教育法及びその関連法令には収まりきらない取り組みだからである。例えば、INQAAHE による外部評価を受けて国際通用性を担保させたり、内部質保証等の事例報告会を開催したり、さらには質保証に取り組む人材育成のためのスタディー・プログラムを実施したりすることなどは、法令上、認証評価機関に義務付けられているものではない。認証評価機関ということでは、同機関として定められたことだけをやっていれば疑義を呈されることはない。その分、評価手数料が安価であればなおさら申し分ないだろう。本協会が、法令で義務付けられているわけでもないことを実施するのは、それが会員の改善・向上にとって、わが国大学の改善・向上にとって益することだと考えるからである。

勿論、例え大学の改善・向上にとって役立つことであったとしても、本協会が無制限にどのようなことでもできるわけではない。本協会がこれらを実施できるのは、会費や会員による人的支援のある限りにおいてである。本協会にとって、本協会のアイデンティティは、会員校によって、他の権威や権力等から自律した組織体制を保持できているために成り立っているものである。

なお、言うまでもないことであるが、自律性を確保するということが、他の組織・団体から孤立するということを意味するわけではない。会員の利益のために、高等教育の発展のために、また本協会の目的の達成のために、必要があれば他機関との協力を惜むものではないのは当然のことである。

(3)本協会職員に必要な能力、及び啓発・研修

最後に本協会職員に必要な能力及び啓発・研修事業についてであるが、それらについては概ね本章の３(３)及び４に詳述した通りであると考える。そこでは、本協会職員が会員校をはじめとする大学から求められていると予想される役割・業務に応じたスキル養成の必要性を示した。なかでも本協会職員にとって重要なのは、大学や評価者に対し、あるいは質保証という営為に対し、真摯に、誠実にとりくむ姿勢・態度であること、合わせて多種多様な業務遂行にあたり、各職員ともそれら業務の質や効率性を高めるためにも常に向上心を持ってことに臨むことが重要である旨を訴えた。

確かに、これらのことは重要なことではあるものの、誠実性や向上心の保持は、どのような職業に就く者にとっても重要なことである。新たな評価制度のかたちが不明確な段階で確言することは困難ではあるが、特に次代の本協会職員が必要とする能力ということであれば、学部ごとの専門分野別評価が評価の主体となることを前提とした場合、評価者のみならず担当職員もそれに即した専門性を有する必要が生じよう。ただし、あくまでも評価の主体は評価者であるので、職員は、専門分野の詳細を知悉するというよりは、分野ごとに必要な法令や、それぞれの「相場感」あるいは「作法」や「流儀」の違いを理解すること等がより求められるものと思われる。

いずれにせよ、４にも示した通り本協会においては、特に中堅以上の職員に対する高等教育や質保証に関わる組織的・体系的な研修・啓発活動が不足していることは明らかである。新たな評価に臨むにあたって、どのようなかたちであれ、各職員がそれらに係る知識・能力・態度等を伸長・発展させられるような組織的措置を充実させることが重要である。

参考文献

中央教育審議会「我が国の「知の総和」向上の未来像～高等教育システムの再構築～(答申)」(2025 年２月 21 日)
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1420275_00014.htm
「公益財団法人大学基準協会 定款」(2024 年６月 14 日改定)
https://www.juaa.or.jp/outline/information/article/
大学基準協会『大学基準協会十年史』(1957 年６月 10 日)
公益財団法人大学基準協会『会報』第 107 号(通巻第 145 号)(2025 年９月１日)
https://www.juaa.or.jp/outline/information/newsletter/
公益財団法人大学基準協会「基準の設定及び改善に関する規程」(2021 年７月 14 日改定)

https://www.juaa.or.jp/outline/information/provisions/
公益財団法人大学基準協会「大学評価に関する規程」（2025 年３月 25 日改定）
https://www.juaa.or.jp/outline/information/provisions/
公益財団法人大学基準協会「広報委員会規程」（2025 年５月 29 日改定）（大学基準協会内資料）
公益財団法人大学基準協会「内部質保証に関する規程」（2025 年３月 17 日改定）（大学基準協会内資料）
中央教育審議会大学分科会質向上・質保証システム部会「教育・学習の質向上に向けた新たな評価の在り方ワーキンググループ ここまでの議論の整理」（2025 年８月 21 日）
https://www.mext.go.jp/content/20250919-mxt_koutou02-000044938_02.pdf
INQAAHE「Guideline of Good Practice（GGP）外部評価報告書」2023 年３月
https://www.juaa.or.jp/outline/information/evaluation/
大学基準協会職員像（大学基準協会内資料）
認証評価機関連携協議会ウェブサイト（https://jnceaa.jp/）
公益財団法人大学基準協会「職員等の福利厚生の取扱いに関する規程」（2024 年５月 24 日改定）（大学基準協会内資料）
「大学基準協会の 2030 年に向けたビジョン」（2024 年９月）
https://www.juaa.or.jp/outline/information/proposal/
公益財団法人大学基準協会「中期目標・中期計画（2025～2029）」（2025 年 1 月）
https://www.juaa.or.jp/outline/information/proposal/
中央教育審議会大学分科会認証評価機関の認証に関する審査委員会「認証評価機関が行う自己点検・評価に対するコメントについて」（2025 年 12 月）
https://www.mext.go.jp/content/20251217-mxt_koutou02_100008989_1.pdf

第9章　提言　－少子化に直面する高等教育分野への財政規律が強まる中、大学基準協会は認証評価システムをどう変革していくべきか－

（「認証評価への理解に関する調査研究部会」による本「提言」の趣旨・目的）

大学基準協会は、戦後間もなく、「新制大学」制度発足と歩調を合わせ、本協会の自主基準である「大学基準」の設定とその適用を介した「大学評価」活動を通じ、大学の質保証とその向上支援の営みに邁進してきた。こうした伝統は、学校教育法改正を機に 2002 年に制度化された認証評価制度の下でも受け継がれ、我が国高等教育の発展に少なからず貢献してきた。

しかし今、少子化の急激な進行や国の財政政策などの要因を背景に、認証評価制度は、大きな転換の節目を迎えている。中央教育審議会「知の総和（答申）」（2025 年２月）とそれ以降の国の高等教育政策に係る文書は、今後の認証評価制度の改革方向として、複数の評価機関が発出する認証評価結果の等価性や比較可能性を高めることを目標に掲げ、大きく、ａ）国の下での評価基準・項目のガイドラインの設定、ｂ）学部等への教育評価を中心とした分野別評価を重視、ｃ）国設の評価用データベースを基礎に据えて、評価者、被評価者が評価プロセスで活用するデータ・情報を一元的に管理、ｄ）認証評価の結果についても、国の管理下にあるデータベースに依拠し、各評価機関が示した評価結果を国が全体調整した上で対社会的に公表など、において新たな認証評価システムの大筋を示している。このことに加え、これまでの認証評価に対する大幅変更をもたらすものとして、そこでは認証評価機関による評価結果次第で、国による行政措置発動の可能性が指向されている点が挙げられる。すなわち、構想中の認証評価では、大学への資源配分等を含む国の行政処分等と密接に連動する仕組みへと変換される方向性が模索されている。

こうした背景の下、大学基準協会・大学評価研究所の下に置かれた「認証評価への理解に関する調査研究部会」は、今後の認証評価のあり方について協会内部で本格審議を開始する際の参考に供すべく、部会独自の「提言」を起草した。

本「提言」を取りまとめるに当り、本部会が実施した「アンケート調査」の結果、とりわけ同調査の[今後の大学基準協会の認証評価のあり方]について大学関係者の意識を問うた質問に対する回答結果を十分参考とした。併せて、今後の認証評価のあり方に係る検討の過程で審議資料として提出された部会メンバー等からの貴重な論稿も適宜参考に供した。

今回、本「提言」を提示した「認証評価への理解に関する調査研究部会」の基本姿勢として、大学基準協会が、これまでの「大学評価」や認証評価の展開過程で行ってきた「会員校」の相互連携の下、大学間で協力し合いその質の保証と特色ある発展を支援するという旗印を降下することは毛頭考えていない。しかし一方で、これからも引き続き認証評価機関としての役割を果たし、大学の質の保証・向上に貢献していくためには、一方で、本協会が伝統的に継承してきた「大学評価」の理念に基づき、質保証のあるべき姿を国や社会に対し主張しながらも、他方で、本協会の基本ミッションと極力抵触しない範囲・限度

の下、国の方針を尊重し、本協会の評価受審を希望する大学の期待に応えていく道を選択していくことが最善であると判断した。

本「提言」は、以上の趣旨に基づいて案出されたものであり、大学基準協会・大学評価研究所に設置された「認証評価への理解に関する調査研究部会」の責任の下で、策定されたものである。その名宛人は、大学基準協会の執行部及び評価の企画・実施を掌る各種委員会等である。従って、当方針は、新たなシステムとして発足が予定される新認証評価制度に対して「意見」を述べるものでも、それに異を唱えようとするものでもない。本「提言」は認証評価制度の新段階への移行を目前に控え、国が示した認証評価制度の枠組みを尊重しつつ、その中で大学基準協会が伝統的に継承してきた「大学評価」及び大学の質保証とその向上に係る基本的な「価値原理」を極力生かしていく上で必要不可欠と考えられる実現可能な方途・方策を本協会の執行部と関係する委員会等宛に「提言」として取りまとめたものである。

この提言をどう生かしていくかの判断は、大学基準協会の評価基準を設定するとともに評価システム全体の企画・調整を行う「基準委員会」、評価を直接実施する大学評価委員会や関係の委員会等、そして最終的には本協会の執行部に委ねられる。

（本「提言」を読み解くに当っての留意点）

ここで、本「提言」を読み解くに当り、若干の留意点を以下に列記しておきたい。

1. 現状において、構想中の新認証評価システムが、具体的にどのような方向に向かうのかが定かでない箇所が少なくない。従って、ここでの「提言」は、国が示した現時点での各種書面を手掛かりに、今後の認証評価制度改革の方向性を推知し、それを基に書き表したものである。従って、同制度改革の方向性について国が軌道修正すれば、それに伴って同提言の中身やその中身に対する理解について、変更が必要とされる場合もある。
2. このように認証評価制度改革の先行きが見通せない部分があることを踏まえ、本「提言」の記述には、その語尾に「……について確認（把握）する」などの文言を用いている部分が少なくない。これらの点については、できるだけ早い時点で、国に対してその具体的中身について照会や「確認」した上で、その結果を大学基準協会固有の評価システム構築に向けた検討過程に反映させていくことが必要となる。本提言中、国に対しそうした確認を要すると考えられる部分は、ゴシック体で示した。
3. 認証評価制度改革の構想を示した国の文書では、文章表現の仕方として例えば「設置を検討する」などという表記法が頻繁に用いられている。こうした場合、本「提言」では、単に「設置」と表記し「検討する」の文言を省いている。それは、国の制度改革が現時点で未だ「構想段階」にあるので、「設置」の中にはその設置そのものが「検討中」である旨が含意されていると判断し、上記のような表現方法を用いることを基本とした。

4. 本「提言」を起草するに当っての当初方針として、a）読み易くその趣旨の明確化のため「箇条書き」スタイルとすること、b）細部に亘る記述は極力避けることを基本としつつも、その中身を理解する上で必要な範囲内で、個別具体の記述を行う場合もあること、に意を払うことにした。とは言え、本「提言」の実際の記述の中には、詳細な解説や説明を含んでいるものもある。個別の提言の中身をできるだけ正確に把握していただけるよう、細かなことに言及した記述が少なからず見られることについて、ご理解いただければ幸いである。
5. 今次の認証評価制度改革は、これまでの制度とは内容・性格において抜本的に異なることを念頭に置き、また、同制度の全体像が不分明であることを踏まえ、結果として本「提言」に係る事項は、多岐に及ぶとともにその事項数も相当数に上った。その中で、新認証評価制度の始動時期がそう遠くないことを見据え、大学基準協会が着手すべき認証評価システムの改訂作業も極めて短期間のうちに完了させる必要がある。このことは、本「提言」の個別項目のいずれもが、できるだけ早く検討の俎上に載せられることが期待されることを意味する一方で、作業手順を慎重に進めるとともにその系統性を確保する上で、これら作業実施の優先順位付けを行うことも大切となる。そこで本「提言」では、そうした作業手順における「着手」、「完了」の時期における優先順位の明確化に資するよう、本「提言」中の[「提言」を基に十分に検討をお願いしたい事項]（その意義については、下記説明を参照）の各項目に、その作業工程の「着手」、「完了」の優先度の高い順に番号を付した。もとより、本「提言」では、新認証評価システム稼働後に、協会の評価システムの修正や改革を必要とする事項については一切言及していない。

（本「提言」の構成）

本提言は、「認証評価への理解に関する調査研究部会」が大学基準協会へ提起した対象事項のそれぞれを[政府・中教審の構想]、[大学基準協会への提言]、[「提言」を基に十分に検討をお願いしたい事項]の３つに分け、以下、そこで所要の記述を行っている。

[政府・中教審の構想]

ここでは、中央教育審議会「知の総和（答申）」(2025.2）に加え、新たな質保証システムのあり方を検討するために同審議会内に置かれたワーキンググループに対し国が提出等を行った書面中で示された新認証評価システム構築構想のうち、上記対象事項に該当する箇所を摘出し掲記している。

[大学基準協会への提言]

ここでは、中教審答申並びに新認証評価システム創設構想を受け、「認証評価への理解に関する調査研究部会」の立場から、大学基準協会がこれら政府の政策文書に対処し本協会として現行認証評価システムの抜本的見直しに着手するに当ってのささやかな手掛かりの提供に資するための提案を文章化している。

[「提言」を基に十分に検討をお願いしたい事項]
ここには、上の[大学基準協会への提言]を受け、今後大学基準協会の「基準委員会」等に加え本協会の執行機関の責任と権限の下で、現行認証評価制度に抜本的に手を加える際の論点を簡潔に記した。
それはまた、この[「提言」を基に十分に検討をお願いしたい事項]の具体的中身を理解するための解説文的な役割を、上の[大学基準協会への提言]が実質的に担うことができるよう企画されている。

（今後における評価負担の軽減策のさらなる検討の必要性）

ところで、国の構想する新認証評価システムは、その評価手順において、第１段階で大学の「内部質保証」の検証を軸とする「大学全体」を対象とした大学機関別評価を、第２段階で「学部等」に特化した専門分野別評価の実施を計画するなど、現状に比し、格段に複雑化した仕組となることが予想されている。認証評価における最も大きな課題が被評価者、評価者の負う評価負担にあったことに鑑みると、こうした複雑化した仕組みは、上記課題を解消するにはほど遠いものとなっている。ただその一方で、そうした評価上の負担を緩和する措置として、国設の評価用データベースの創設が予定されている。

大学基準協会は、新認証評価システムが将来に亘り、我が国大学の発展にどう効果的に貢献していけるのか、ということも念頭に置きつつ、評価業務の効率化に向け国設の評価用データベースへの円滑かつ効果的なアクセス可能性と本協会固有の評価手法の向上を含む協会としてのＩＴの活用策を検討し、順次その計画を実施に移すことが求められることにもなろう。

大学基準協会として、仮に[「提言」を基に十分に検討をお願いしたい事項]に列記された案件を軸に、その実施策を本格検討していくに当っては、そうした将来的なＩＴ活用策を視座に置きつつ、評価の効率化と評価負担の軽減に向け鋭意必要な検討を進めていくことが大切である。

<本「提言」の起草に当って参考にした国の政策文書※の略称>

ここで、本「提言」に示す中教審答申その他国が関係の会議体等に示した政策文書の略記名とその正式名称を、以下に列記しておく。

・「2025.2 答申」：中央教育審議会「我が国の『知の総和』向上の未来像 ～高等教育システムの再構築～ （答申）」（2025 年２月 21 日）
・「議論整理」：「教育・学習の質向上に向けた新たな評価の在り方ワーキンググループ ここまでの議論の整理 （2025 年８月 21 日）」
・「議論整理概要」：「教育・学習の質向上に向けた新たな評価の在り方ワーキンググループ 議論の整理概要①②」
・「大学全体確認事項」：「大学全体で確認すべき事項について（案）」
・「学部単位の評価（案）」：左と同名称

・「学部等ごとの段階別評価の考え方と評価結果の活用イメージ」：左と同名称
・「新たな評価の受審フロー」：「新たな評価の受審フローについて」

※ここに言う「政策文書」とは、中央教育審議会・大学分科会質保証部会「教育・学習の質向上に向けた新たな評価の在り方ワーキンググループ」第７回検討会議（2026 年 1 月 21 日）及びその直近に用いられたものを指している。

大学基準協会への「提言」

本「提言」の基本構成

1. 認証評価機関の相互関係とその調整機能のあり方
2. 認証評価の実施主体
3. 会員制の維持・役割・効果
4. 認証評価の基本構造
5. 評価基準と「段階評価」への対応
6. 評価手続と評価用データベース
7. 評価結果
8. 第４期認証評価における評価結果の効果

1. 認証評価機関の相互関係とその調整機能のあり方

(1) 国と認証評価機関との関係

［政府・中教審の構想］

・評価の公平性の担保と評価基準・項目の明確化とともに、評価機関間の評価の観点や評価手法の共有を図るための「調整組織」を設置（「議論整理」）。
・評価の公平性の担保、細目省令による必要項目の明確化とともに、評価の観点・視点等のばらつきをなくすため「調整組織」を設置（「議論整理」）。
・評価機関自身が自己点検・評価を実施していくことが必要であるとともに、評価機関に対して認証を与えた文部科学大臣による認証評価機関の評価の適切性を確認するシステムを設ける（「議論整理」）。

［大学基準協会への提言］

- 評価結果に対する国内外の人々や関係者の信頼を確保しそのグローバルな通用性を確保することを目的に、評価基準や評価手続の統一性などを確保する役割を担う（従来の「認証評価連絡協議会」とは異なる）「調整機関」の創設を目指す国の政策動向を注視し、その設置形態、組織体制・権限などについての内容把握に努める。

- このことを踏まえ、大学基準協会が、そうした調整機関へのコミットの可能性や、新設の「調整機関」の運用等の局面で主体的役割を果たすための方途を検討する。
- 国が「認証評価」の更新制の導入を新たに計画しているかに見えることを踏まえ、大学基準協会として、その組織体制・活動を従来にも増して系統的に自己検証できる内部質保証の仕組みの確立に向け検討を開始する。併せて、その実施が計画されているとも考えられる「認証評価」更新制の導入時期の把握に努める。
- 上記２点について検討を行うに当り、他評価機関との間での合意形成に向け所要の協議を行う。

[「提言」を基に十分に検討をお願いしたい事項]

- ✓ **1. 評価機関間の評価の観点や評価手法の共有を図るための国による「調整組織」創設構想の確認。**
- ✓ **2. 上記「調整機関」への主体的関与策の模索。**
- ✓ **3. 「認証評価」更新制への大学基準協会としての対応策。**
- ✓ **4. 上記「調整組織」創設や「認証評価」更新制の導入を視野に入れた他評価機関との協議。**

（2）評価基準・評価手順・評価結果の効果についての協議や連絡調整の方途の模索（上記国主導の「調整組織」とは別のものとしての）

[政府・中教審の構想]

（―）

[大学基準協会への提言]

- 国が創設を構想する「調整組織」とは別に、従来の「認証評価連絡協議会」の流れを継承する認証評価機関間の「相互調整協議体」（＝認証評価機関の連携組織若しくは認証評価機関で構成される「コンソーシアム」）の設立に向け、大学基準協会が主導的役割を果たすことを期待する。
- 上記協議体は、国が構想する「調整機関」に対峙するものではなく、国の「調整機関」が所要の調整機能を発揮する前段階において、認証評価機関の要望を国等に直截に伝える場として機能することに重点が置かれる。
- 上記協議体は、評価基準・評価手順並びに評価結果の斉一化を求める国の要請に向き合うとともに、国が創設を構想する「調整組織」に対し、認証評価機関全体で図られた合意を基に、「意見」や「提言」を果たす役割を担うものであり、そこで与えられる権限・役割において認証評価機関間での優劣は生じない仕組みとする。

[「提言」を基に十分に検討をお願いしたい事項]

- ✓ **1. 従来の「認証評価連絡協議会」の流れを継承する認証評価機関の「相互調整協議体」の設立。**
- ✓ **2. 上記協議体設立に向けての他評価機関への働きかけ。**

（3）評価者研修･評価機関内部職員の評価能力向上のための SD の仕組みの構築策

［政府・中教審の構想］

（―）

［大学基準協会への提言］

- 従来の評価者研修の方法を見直し、大学機関別評価から分野別評価に評価の中心軸を移すことを内容とする新認証評価システムを見据えた評価者研修のあり方の検討が必要である。その際、同システムに対応させ、国も独自に各評価機関の評価者に対する研修制度を確立する可能性を視野に入れつつ、大学の質保証・向上に係る大学評価の基本理念に即し研修プログラムを運用する努力を払うことが大切である。
- 具体的には、従来の評価基準や評価項目等の理解と運用指針の周知徹底、評価手順の周到な確認に加え、「『大学』単位の内部質保証と分野別評価」の関係性などを通じた評価の全過程の系統性を担保するための方法、国の認証評価に関する準則や他評価機関の評価手法への理解、国設の評価用データベースの活用の仕方など、評価者研修の対象は従来のものに比べ、格段に増加することが予想される。
- 新認証評価システムへの移行に伴い、大学基準協会の評価活動に従事する内部職員を養成するためのＳＤは、上記評価者研修でトレーニングが求められる事項に呼応したものとなる（本協会職員に対するＳＤについての提案の詳細については、本報告書第８章も併せ参照）。
- また新認証評価システムでは、評価対象となる学位プログラムへの内容の理解、カリキュラムを担う教員の業績評価の適切性、など、該当分野固有の高度な専門性が必要とされる審査事項が制度として導入されることで、新たに発生する業務負担をこなすことのできる人的体制について検討することも重要である（今後本協会に必要な人的体制・人員については、本報告書第８章も併せ参照されたい）。

[「提言」を基に十分に検討をお願いしたい事項]

- ✓ **1. 内部質保証重視の大学機関別評価の継続を前提としつつ、分野別評価を中心とした教育評価の重点化、国設のデータベースの活用、他評価機関との評価における整合性の確保要請、等に対応した新たな評価者研修の体制・方法の確立。**
- ✓ **2. 上記に対応した大学基準協会の評価活動に従事する内部職員の SD の再編。**
- ✓ **3. 高度に専門化した審査事項に対応した専任の人的体制の構築。**

（4）大学質保証に係る調査研究の実効性の確保。

［政府・中教審の構想］

（―）

［大学基準協会への提言］

- ➢ 当部会が行った今次のアンケート調査結果から、本協会の認証評価に対し概ね満足のいく回答が得られた一方で、認証評価基準等については、抽象的、詳細に過ぎて「目的」との関連が不明確、などの意見が強く、認証評価に対する大学の現場の「期待」と評価基準そのものの内容及び運用実体に一定の乖離があることが浮き彫りとなった。
- ➢ 大学基準協会・大学評価研究所を軸に展開されている調査研究活動は、高等教育の理論展開の発展方向に大きな足跡を刻んできた。こうしたこれまでの実績を基礎に、大学基準協会の評価活動が抱える上記課題の重要な軽減策の一環として、そこで営まれる調査研究活動によって従来にも増して「現場密着型の実践研究」としての色彩を加味させ、同協会の既存の各種委員会の下で進められている調査研究活動との親和性を一層高めることが期待される。
- ➢ そのためそこでの調査研究では、評価基準の策定等を含め大学評価システムの企画・立案を掌る委員会、大学評価を掌る委員会・分科会等の活動に資するよう、大学現場で生起している様々な課題への対処、国内外の大学質保証に係る政策動向、学生の「学び」の向上を促すようアセスメント・システムの理論の解明や「グッド・プラクティス」の掘り起こし、などを中心に据えることが大切である。そして、高等教育質保証の領域へのＩＴ活用の可能性など、評価負担の軽減という従来的課題を新たな技術の開発・活用の視点から調査研究体制の再構築並びに協会刊行物の編集体制の見直しを含めその成果の現場での有効活用策を実現していくことも重要である。
- ➢ 認証評価とその結果の各認証評価機関間の整合性の確保要請が現下の必須課

題とされていることに鑑み、他評価機関の評価関係者や専任スタッフを交えての調査研究や他機関と合同での調査研究の方途を模索していくことも積極的に検討する必要がある。

[「提言」を基に十分に検討をお願いしたい事項]

- ✓ **1. 大学基準協会として行っている調査研究業務の再検証。**
- ✓ **2. 大学基準協会・大学評価研究所のプロジェクトの調査研究体制、刊行物の編集体制、などを含め、同研究所が担うべき役割の再検証とともに、現下の課題へ対処し、協会の評価システム運用に実践対応できる調査研究の組織体制・仕組への転換。**
- ✓ **3. 大学基準協会が担っている調査研究活動への他評価機関関係者による参加の促進。**

2. 認証評価の実施主体

(1) 大学基準協会の「認証評価機関」としてのアイデンティティの主張

[政府・中教審の構想]

(―)

[大学基準協会への提言]

- 大学基準協会には認証評価の領域で従来と同様の役割を果たすとともに、評価結果に対する社会的信任を全うすることや評価プロセスの透明性に対する社会的な「説明責任」を果たすこと、そして何よりも「学び」の主体である学生の学習者利益を擁護するという役割を十全に全うしていくこと、が要請されている。
- 大学基準協会は、従来の認証評価の価値原理を基軸としつつも、新認証評価システムへの移行に伴い付加された「価値原理」の意義を新たに認識し、それらを認証評価の対象となる大学に加え、社会に向けて明確かつ積極的に発信していくことが必要である。新たに醸成していくべき認識の中には、新認証評価システムの下での評価結果が、内容次第で国の行政措置と連動する所以を、認証評価機関が自らの手で、受審校に寄り添い丁寧に伝えていくこと等も含まれる。
- 具体的には、評価基準及び評価手続そしてその中身や解釈指針を示した評価に係る解説書、大学基準協会のウェブサイトなどの見直しや対面での大学関係者との相談業務の中で、新システムに対応した大学基準協会の担う価値原理を積極的に発信していくよう求められる。

[「提言」を基に十分に検討をお願いしたい事項]

- ✓ **1. 大学基準協会が伝統的に保持してきた「大学評価」の価値原理と新たに付加される認証評価の価値原理（例えば、国の行政措置と連動した「大学評価」の追求など）に対する協会内部での合意形成。**
- ✓ **2. 上記「価値原理」の検証の上に立って、大学基準協会が大学関係者や対社会的に発信する刊行物、電子媒体において、本協会が目指すミッション・活動目標や方向性に係る記述の見直し。大学関係者との懇切な対話の促進。**

3. 会員制の維持・役割・効果

（1）会員制維持の必要性

［政府・中教審の構想］

（―）

［大学基準協会への提言］

- ➢ 大学基準協会が創設の理念として掲げる「大学の自主的努力と相互援助」の基盤として組織化されている所以を、「会員制」と関連づけ説得力ある内容・表現で大学関係者はもとより社会に対して発信する努力を引き続き行っていくことが必要である。
- ➢ 大学基準協会が実施したアンケート調査結果では、その自由記述方式の回答欄で、大学の「内部質保証」の営みの向上など自大学の改善・向上に向け、大学基準協会関係者に、適切な助言を含む必要な支援を求める意見が散見された。
- ➢ 個別大学の要請、とりわけ本協会の会員大学からの要望に対しては、協会の責務としてこれに真摯に対応することが求められる。
- ➢ こうした会員校からの支援要請に対処できるよう、本協会専任スタッフへの新たな認証評価システムに対応したＳＤが必要であるのみならず、協会の評価実務に精通した評価員経験者等の有効活用の方途についての検討も大切である。
- ➢ また、学生の「学び」を保証し、大学の人材育成機能の向上を支援するという責務を担う外部質保証機関として、その活動を支える人的・財的基盤の十全化に寄与する装置としての「会員制」の意義を実効あるものとしていくため、会員校に対する具体的な向上支援のあり方を再検討し、その成果を誠実に実行に移してくべきである。
- ➢ 大学基準協会は、「会員」の地位に随伴する「権利」とともに、内部質保証の継続・維持等の「会員校」の責務についても具体的に明らかにし、それを実効あるものとしていく努力も必要である。
- ➢ 大学基準協会は、「公益財団法人」として認可を受けていることに加え、大学

の質保証の営為を社会から負託され「認証評価機関」としての法的地位を付与されている。そうした制度的基盤に支えられた本協会は、対社会的な情報公表という視点から、評価の公正性を阻害しないという限定的な場合を除き、「社会に開かれた組織体」として従来会員限定の扱いを行ってきた情報や刊行物の開示を含む「情報公表」に積極的な姿勢へ転換していくことも大切である。

[「提言」を基に十分に検討をお願いしたい事項]

- ✓ **1. 大学基準協会が創設の理念として掲げる「大学の自主的努力と相互援助」の基盤である「会員制」の意義の周知徹底。**
- ✓ **2. 「会員校」であることに伴う新たなメリットの掘り起こし。**
- ✓ **3.「会員校」に対し改善・向上を直接支援することのできる人的体制の構築。**
- ✓ **4. 「会員校」の権利・義務関係の明確化とその具体的実現。**
- ✓ **5.「会員制」の枠組みを超え、情報公表を今以上に積極的に行うことを通じた「社会に開かれた組織」への転換のための方策。**

4. 認証評価の基本構造

(1)「内部質保証」を対象とした評価

① 「内部質保証」の基本要素とその適否に係る判断基準の再確認

[政府・中教審の構想]

・内部質保証システムの構築は、高等教育機関の教育の質向上の基盤であることから、引き続き、その確認・評価を行っていく必要（「議論整理」）。

・上記の確認の上に立って、大学の「教育力」評価を実施すべき（「議論整理」）。

・「内部質保証」の基本要素の所在をうかがわせるものとして、「学部単位の評価について（案）」は、領域Ⅳ「＜評価基準①＞ 学修成果の可視化によって得られた結果を、教育改善に活用しているか」という要請事項において、「a. 内部質保証システムの構築状況」に対応する「質保証の視点」として、「内部質保証システムに係る規程や体制があり、規程どおりに運用されているだけでなく、客観的なデータ等を用いて、運用されているか」、「b. 様々なステークホルダーの意見を通じた定期的な点検・評価と改善・向上の推進」に対応する「質保証の視点」として、「ステークホルダーからの意見を聞いて、改善・向上を測っているか」、の２つを設定（「学部単位の評価（案）」）。

② 国が構想する新認証評価における「内部質保証」の評価上の位置づけ

[政府・中教審の構想]

・学部等の「教育の質」を重視した評価とするとともに、全学的な教学マネジメントの担保や国際通用性の観点から、大学（学長）が責任を持って、学部・

研究科の教育の質のマネジメントを行っているかという視点の評価として内部質保証システムを中心とした大学全体の確認が必要（「大学全体確認事項」）。

・新認証評価制度では、学部等単位の「教育の質」の評価を重視するため、大学全体の内部質保証システムの確認（評価）はこれまでの認証評価の実績も加味して可能な限り簡素化する（「大学全体確認事項」）。

・これを具体的に見ると、「教育の内部質保証」は、大きく大学全体に関わるものと学部・研究科に関わるものに区分される。大学全体に関わるものは、「大学の教育研究活動の有効性検証」、「学修環境・学生支援の点検評価」、「全学テーマ別評価（共通教育、国際化等）」、「教職員の能力の保証と開発」の３領域で、学部・研究科に関わるものは、「教育プログラムの点検・評価」（授業の点検・評価を含む）を軸とする「学部・研究科の教育研究活動の有効性検証」としてそれぞれ実施される。新認証評価で行う大学全体の「内部質保証」の確認・評価では、「大学の教育研究活動の有効性検証」、「教職員の能力の保証と開発」、「学修環境・学生支援の点検評価」の検証を簡易的に実施（「大学全体確認事項」）。

・内部質保証システムの構築は、高等教育機関の教育の質向上の基盤であることから、引き続きその確認・評価を行っていく必要（「議論整理」）（再掲）。

・上記の確認の上に立って、大学の「教育力」評価を実施すべき（「議論整理」）（再掲）。

［大学基準協会への提言］

- 大学基準協会がこれまで行ってきた「内部質保証」に係る啓発活動の裏付けの下、連綿と蓄積してきた大学の「内部質保証」に対する評価活動の成果を基礎に、「内部質保証」の基本要素やその機能的有効性を評価する手法を再検証し評価の実効性を一層高めていくことが重要である。
- 新認証評価システムの下での「内部質保証」の位置づけの変化を念頭に置きつつ、「授業科目レベル」、「教育（学位）プログラムレベル」、「大学レベル」の各レベルで営むべき「内部質保証」の基本要素を再整理し、これを大学基準協会の新たな評価実践の場で活用するよう要請する。
- 上に関連して、新認証評価システムにおいて、大学全体に関わる「内部質保証」で簡易に審査・評価の要請されるべき事項、として挙げられているものについて、大学設置基準等の法令適合性に関わる項目、評価におけるインプット項目、教員の科目適合性に係る評価項目、ＦＤ・ＳＤに関わる項目など内容・性格の異なる項目が混在・重複しているようにも見受けられるので、それらをどう整理していくことができるのかを確認の上、そこで何を評価対象としこれをどう評価するのかを厳密に精査していくことが

必要である。

- また関連して、新認証評価システムでは、大学の教学マネジメントの有効性評価が「内部質保証」の機能的有効性の評価を軸に進めることが計画されている模様なので、あらためて大学の教学マネジメントと「内部質保証」の関係性の把握の上、その各々に内在する基本要素と各要素間の関係性を十分に把握しておくことが必要である。
- 同様に、新認証評価システムでは、学部等に関わる内部質保証の評価は、学生の「学び」の成長を把握するという視点から「教育プログラムの点検・評価」（授業の点検・評価を含む）を軸とする「学部・研究科の教育研究活動の有効性検証」として実施するよう計画されているので、その内容把握はもとより、大学全体の「内部質保証」との関連性に今以上に注意を払うよう求められる。

[「提言」を基に十分に検討をお願いしたい事項]

- ✓ **1.「内部質保証」の意義・基本要素に係る理論的整理及び過去における評価実践の確認とその再検証。**
- ✓ **2. 新認証評価システムに対応させての「授業科目レベル」、「教育（学位）プログラムレベル」、「大学レベル」の各レベルで営むべき「内部質保証」の基本要素の再整理。**
- ✓ **3. 上記のような再整理が行われることを前提としての大学全体に関わる「内部質保証」で簡易に審査・評価されるべき事項の確認・確定。**
- ✓ **4. 大学の教学マネジメントにおける大学全体の「内部質保証」の位置づけ及び教学マネジメントと大学全体の「内部質保証」の関係性の把握。**
- ✓ **5. 学部等に関わる「内部質保証」の内容・基本要素と大学全体の「内部質保証」との関係性の再確認。**

③　学習到達度評価や「学習成果」の可視化と内部質保証の関係性の再確認

［政府・中教審の構想］

・内部質保証システム構築の確認の上に立って、大学の「教育力」評価を実施すべき（「議論整理」）（再掲）。

・学修成果の評価は、直接評価と間接評価の双方の観点から学修成果の可視化を担保してこれを行う必要（「議論整理」）。

・学修成果の可視化については、ディプロマ・ポリシーを達成目標として、成績等の直接評価と学生アンケート等の間接評価の双方の観点で行う（「議論整理概要」）。

・直接評価に関しては、これまで実施してきた学習達成度評価の取組が学修成果を十分可視化できているかを検証しながら、どのような評価手法が効果的

であるか各高等教育機関で検討する必要（「議論整理」）。
・認証評価での全国学生調査の結果の活用を促進するために周知等を行う（「2025.2答申」）。
・間接評価に関しては、「全国学生調査」の枠組みを活用（議論整理）。
・卒業生が、大学で身につけた学修成果を社会で十分に活用できているかという視点からの評価も必要（「議論整理」）。
・領域Ⅲ評価基準①「c.卒業時の学位授与方針（ＤＰ）の達成度に関して、『何を学び、身に付けることができたのか」を直接的・間接的な方法により把握し、多面的に評価していること」に対応する「質保証の視点」として、「ＤＰの到達度を把握するための適確な直接評価もしくは間接評価のいずれかを実施しているか」との記述がある（「学部単位の評価（案）」）。

［大学基準協会への提言］

- 構想されている新認証評価システムでは、a）「学部等のレベル」での「学習成果」の達成度評価を最重要ツールとして、当該大学・学部の教育力とその向上の度合いを判定すること、b）その判定に当っては、「学部等のレベル」で営まれる「内部質保証」の機能的有効性評価の結果が大きな判断材料とされること、などから「学部等のレベル」の中での「授業科目レベル」からの視点も考慮に入れつつ、学習達成度評価の「可視化」の要請に対応したアセスメント手法（学習評価の方法（試験、レポート、卒論・卒業実習等）、測定指標、成績判定の方法（学習目標に対応した適切なルーブリックの活用、などを含む）の内容把握と認証評価の際の評価要素としての活用可能性について十分に検討することが求められる。
- 学部等の「内部質保証」の枠組みにおける学習達成度評価の視点としてのＤＰの位置づけ、ＤＰと整合した学習達成目標としての「学習成果」の明確化とその達成度評価プロセスにとどまらず、そうした「学び」に伴う実際の成果の中身の検証にまで認証評価の対象が及ぶのかどうかについても、国による学習達成度評価に係る制度化に細心の注意を払うべきである。
- なぜなら、これまでの認証評価では、「学習成果」に見合った学習達成度の評価手段・プロセスの適切性が審査・評価の射程に収められていたとはいえ、達成目標としての「学習成果」がどう「具体的に実現」され、教育上の付加価値を獲得して社会に巣立っていったかの検証は、未開領域に近いものだったからである。
- 上記に係る国の認証評価上の要請が、単に「就職率」の提示を求めているに過ぎないのか、卒業生による「卒業校の満足度」や雇用主により意識調査の結果も評価要素に加えるよう要請しているのか、さらには「直接評価手法」に基づく実際の学生の学習向上度の中身にまで踏み込んでの検証を

認証評価に対し求めているのか、を十全に確認しそれに対応した評価方法の検討に入るべきである。

- 学修アセスメント・ツールとしての「直接手法」、「間接手法」への理解を前提に、大学基準協会として上記２種の学習評価手法を認証評価の局面でどう用いていくのか、その各々の学習評価における意義を確認し整理した上で、その活用策について検討に入ることが必要である。
- 国は、学生の「学び」の向上の度合いを、全国レベルで均等に測ることを目的に「全国学生調査」結果に係るデータを、新認証評価システムの中に組み入れる方向性を強力に打ち出している。
- しかし「全国学生調査」の結果を認証評価の仕組の中に斉一的に組み込むことに対しては、それが学生個人の意識・認識を基礎に据えた「学習アセスメントにおける『間接的手法』」として位置づけられることに対してのみならず、各大学に学ぶ学生の属性やそこで提供される教育内容・方法などの違いを捨象し、一律にこれを教育評価の重要要素として位置づけるものであるとの理由から、相当程度の反対意見が提起されている。
- 新認証評価システムにおいて、各認証評価機関でその活用が高度に求められている「全国学生調査」結果の評価用ツールとしての精度について、賛否両論の多様な意見の把握を前提に、評価の客観性を確保するとともに、個別大学の様々な属性の違いや提供される教育内容・方法の差異を乗り越えて、評価用データとして有効に活用できる方途について十分に調査研究し検討を行うことが必要である。

[「提言」を基に十分に検討をお願いしたい事項]

- ✓ **1.「学部等のレベル」で営まれる「内部質保証」における学習達成度評価の位置づけ。**
- ✓ **2. 学習達成度評価の始点としての学部等の DP の位置づけ、学習達成度評価において認証評価対象となる評価領域の確認。**
- ✓ **3. 学習アセスメントの手法としての直接評価手法､間接評価手法の認証評価における活用策。**
- ✓ **4.「全国学生調査」に対する評価要素としての信頼性に疑問が提起されている中での、大学基準協会の認証評価システムの「学習達成度評価」における同「調査」の結果の有効性についての検証とその活用策。**

（2）大学機関別評価と専門分野別評価

①　大学機関別評価と専門分野別評価の審査･評価の際の切り分け方

［政府・中教審の構想］

・教育・学習や研究の質を高めるため、学部・研究科等に応じた定性的評価を

導入するとともに、教育研究情報に基づく定量的評価を実施(「2025.2 答申」)。
・学位プログラム毎に評価を行う視点が必要(「議論整理」)。
・「新たな評価」制度導入において、ディプロマ・ポリシー等の再検証を実施(「議論整理概要」)。
・各学部・学科、研究科の養成すべき人材像やディプロマ・ポリシー等に照らして学生が必要な学修成果を挙げられているかという点を可視化し、教育改善へ活用できているかという点を評価の中心に据える(「議論整理」)。

[大学基準協会への提言]

- 大学機関別評価として行うのはどの領域、どの項目で、専門分野別評価として行うのは、どの領域・どの項目かについて、新認証評価システムに係る国の方針を確認した上で、その各々の評価領域・項目の調整・整理に着手する必要がある。
- とりわけ国の方針に依拠しつつ、分野別評価の制度設計を進めるに当っては、学部等のレベルで展開される「内部質保証」の扱いに加え、学部等を構成する学位プログラムについて、大学・学部毎にその内容(人材育成目標、カリキュラムなど)が多岐に亘っている場合があることを踏まえ、そうした実態に柔軟に対処できる仕組みとすることが求められる。
- 現在国は、まず大学レベルの「内部質保証」の有効性評価を軸とする大学機関別評価を認証評価の第一段階に設定するとともに、当該段階をクリアできた大学のみが第二段階の学部等への分野別評価に進むことができる、とする仕組みを構想しているようである。そこで第一、第二の両段階で評価対象となる領域・項目をインプット評価項目、プロセス評価項目、アウトプット・アウトカム評価項目などに分別するなどした上で、それらに含まれる項目のどれが法令遵守事項、その他の適合義務事項となるのかを整理し、第一、第二の両段階での認証評価に係る判定上の位置づけ等の見通しを立てておくべきである。
- ＤＰを視点に展開される学習達成度評価を軸とする「内部質保証」の有効性を重視するという国の方針に揺るぎがないことは理解できる一方で、「ディプロマ・ポリシー等の再検証」に言及した記述があることに注意を要する。この文言は、認証評価の如何に関わらず、国の手で全国大学のＤＰの検証に乗り出すことを意味しているようにも見える一方で、認証評価機関の手で、まずは各大学・学部等のＤＰを厳格に審査することを強く要請していると読み取ることもできる。そう解釈した場合、認証評価に係る上記第一、第二のいずれの段階でも、ＤＰの内容審査は、個別大学の審査・評価の帰趨に重大な影響を及ぼす要素となりうる。学習達成度評価におけるＤＰの位置づけについて、内部質保証のあり方と関連づけあらためてその

意義を確認することが求められる。

- 大学基準協会には、既に、そうしたＤＰそのものの内容審査はもとより、「３つの方針」を起点とする内部質保証に対する有効性評価の経験・能力が備わっているものと理解はしているが、国が求めるＤＰへの審査・評価次第で個別大学に対する以降の評価プロセスの進行に負の影響が及ぶ可能性もあることから、この部分に特化した評価の手法をあらためて検証し直すことも重要である。

[「提言」を基に十分に検討をお願いしたい事項]

- ✓ **1. 大学機関別評価、専門分野別評価における審査・評価対象となる領域・項目の分別の確認。**
- ✓ **2. 法令遵守事項やそれに準じた遵守義務事項の大学機関別評価、専門分野別評価の各々における位置づけ。**
- ✓ **3. 認証評価項目としての「DP」の検証の位置づけ（国の方針として「ディプロマ・ポリシー等の再検証」を宣明していることとの関連において）と必要に応じた DP 審査・評価方法の開発とその評価上の効果の確認。**

② 専門分野別評価における「専門職学位プログラム」の位置づけ

[政府・中教審の構想]

（―）

[大学基準協会への提言]

- 新認証評価システムにおける専門分野別評価の評価対象となる教育研究上の基本単位が「学部等」に措定されるとした場合、独立して設置されている専門職学位プログラムの評価を、これに固有の評価基準・評価手続の下、それ以外の「学部等」とは別異の扱いで評価しなければならないのか、それとも「学部等」の評価と同様、若しくはこれに準じて行ってよいのか、早急に確認を行うことが求められる。
- 仮に、専門職学位プログラムの評価を、それ以外の「学部等」とは別異の扱いで評価するという制度設計が示された場合、従来の評価基準の再検討のみならず、新認証評価システム上、必須的手続事項とされている「大学全体」の「内部質保証」の構築・運用状況を軸とする大学機関別評価の審査にパスできない限り、専門分野別評価の段階に移行できないという仕組みとの関係で、専門職学位課程に固有の評価手続の新規開拓に着手することが必要となる。
- 専門職学位プログラムは、人材育成目的が職業人養成に特化されているに

とどまらず、これを基礎づけているのが実務分野・領域であり専門職団体との結びつきが密であるなどの特徴がある。従って、専門職学位プログラムの評価を独立ユニットとして存続させる場合はもとより、「学部等」を対象とする専門分野別評価の一部に位置づける場合であっても、同学位プログラムの特性に配慮した基準に依拠しつつ、その評価に当って、これを他の分野別評価と区別された評価単位として扱うことの妥当性についてあらためて検討することが必要である。

- 専門職学位プログラムに特化した評価手続の確立に当っては、国の政策動向を慎重に見極めることに加え、大学基準協会を含む大学機関別評価の受審機関と専門職学位プログラムの受審機関が異なる場合が従来同様生起し得ることを踏まえ、専門職学位課程の認証評価を営む他の認証評価機関と協議を行い、評価手順などについて所要の合意を得ていくことが要請される。

[「提言」を基に十分に検討をお願いしたい事項]

- ✓ **1. 新認証評価システムにおける専門分野別評価の評価対象となる教育研究上の基本単位として「学部等」の中に、専門職学位プログラムが包含されるのかどうかの確認。**
- ✓ **2. 専門職学位プログラムの評価を、それ以外の「学部等」とは別異の扱いで評価するという制度設計となった場合における、新認証評価システムと調和しつつも当該専門職学位プログラムに特化した評価基準の設定や新たな評価システム構築の可能性。**
- ✓ **3. 上記検討に当っての他の専門職大学院認証評価機関との協議。**

③ 海外のプロフェッショナル学位プログラムの評価を行う国際的質保証機関による評価結果の効果の扱い

[政府・中教審の構想]

・国際的な評価機関による評価との整合性にも留意が必要（「2025.2 答申」）。

・国際的な評価機関による認定が得られていることに伴い、当該高等教育機関に対し、評価業務の大幅簡略化を検討（「議論整理」）。

[大学基準協会への提言]

- 国際的な評価機関による評価結果を活用するとともに、その副次的効果として「評価業務の大幅な簡略化」が期待できるとして、第 1 にどういう条件の下でそうした特例が許容できるのか、第２にそうした特例を許容するとして、国際的な評価機関による評価結果を、大学基準協会の認証評価プ

ロセスでどの程度まで代替できるのか、という点について検討し、おおよその見通しを立てておくことが不可欠である。

- 具体的には、まずそうした特例を許容する条件に関しては、a）単なる「うわさや世評」に依拠するのではなく、当該国際的評価機関が、その基礎となっている専門分野分野でどの程度認知され若しくは国家や国家横断の国際機関による公式認定を得た評価機関としての地位を獲得し得ているのか、b）その国際的評価機関の評価基準・評価手続が、我が国認証評価制度そして大学基準協会の認証評価システムと同等的価値を有し得ているのか、という点を調査・確認していくことが必要である。
- 次いで、仮に国際的な評価機関による評価結果が大学基準協会として受け入れ可能なものであるとして、a)「学部等」の評価に関わる専門分野別評価に、その多くを代替させるのか、b)「大学」の基本要件に関わる事項（法令適合性審査など）も免除対象に加えるのか、さらにはc）新認証評価システム上、必須的手続事項とされている「大学全体」の「内部質保証」の構築・運用状況に対する審査までも免除するのか、という点について慎重に検討することが要請される。
- その検討に当っては、大学基準協会の調査研究機能を十分活用することのほか、他評価機関による該当分野の知見を共有していくことが重要である。

[「提言」を基に十分に検討をお願いしたい事項]

- ✓ **1. 新認証評価システムの下で、大学基準協会が、その評価プロセスで国際的評価機関の評価結果の活用を考慮するに当り、果たしてその評価結果が本協会の認証評価プロセス中で受入れ可能なものなのか、それが可能としてどの範囲まで受入れることができるのか、という課題への取組策。**
- ✓ **2. 大学基準協会の調査研究機能を活用した情報収集と他の認証評価機関による国際的な評価機関に関する調査研究に基づく成果の共有。**

（3）設置認可と認証評価

① 国の設置認可の際の設置計画履行状況の認証評価での評価内容･方法

[政府・中教審の構想]

・事前・事後の大学質保証の充実と両者の連携確保のため、大学が設置認可時に提出した設置計画履行状況に関わる情報の認証評価での共有化を促進（「2025.2答申」）。

・設置計画の履行が十分になされていない場合には、私学助成の減額・不交付措置を講ずる（「2025.2答申」）。

・大学設置分科会設置計画履行状況等調査委員会として、是正・改善意見に加え、教育の質向上に資する具体的な意見も「申し送り事項」として評価機関

等に伝え、評価に活用するよう促す（「議論整理」）。

［大学基準協会への提言］

- 文科省の設置計画履行状況調査結果に対する大学基準協会の評価結果次第で、同省の判断の下での「私学助成の減額・不交付措置」と連動する仕組みへと制度変更されることを踏まえ、調査結果の評価上の扱いについての見通しや手順の検討が大切である。
- 大学基準協会の評価プロセスで大学設置分科会設置計画履行状況等調査委員会の「教育の質向上に資する具体的意見」を評価対象とすることは当然のこととして、そこで併せ示されている「定員充足」や「教員の不足」（そのうちの相当数が、教員移動に伴う（大学院等での）教員不足や授業担当者の欠員など）に関わる指摘事項を、認証評価の審査・評価にどう位置づけるのか、の綿密な検討が重要である。とりわけ、「私学助成の減額・不交付措置」の発動可能性を念頭に置きつつ、大学財政問題と直結する定員未充足問題に対処するに当っては、その手続上の扱いについての慎重な考慮が要請される。
- 設置計画履行状況等調査結果の扱いと併せ、今後、各認証評価機関横断的な評価システムの斉一化が、国主導で模索されようとする中、従来から大学基準協会の認証評価を受審してきた大学はもとより、受審する評価機関の乗り換えを指向する大学に大学基準協会としてどう対処するのかをあらためて考えていく必要がある。というのも、大学質保証の分野で先導的役割を果たしてきた大学基準協会として、質保証システム全体の統一運用を目指す新認証評価システムと旧来の評価システムの整合性を連続的かつ十全に確保することも、同協会の役割だからである。こうした視点に立脚して、設置計画履行状況等調査結果の扱いの場合同様、受審する評価機関を乗り換え大学基準協会の評価を受審する大学に対して、当該大学が先に受審した評価機関から受けた指摘事項にどう対処してきたかを従来にも増して十全に審査できる仕組みを確立しておくことが必要である。

［「提言」を基に十分に検討をお願いしたい事項］

- ✓ **1. 文科省の設置計画履行状況等調査結果の認証評価の場での活用次第で、それが同省の「私学助成の減額・不交付措置」と連動する仕組みへと制度変更されることを念頭に置いた上記調査結果の評価上の扱いについての見通し・手順。**
- ✓ **2. 受審する評価機関の乗り換えを行った大学に対する先に受審した認証評価機関によってなされた指摘事項に対する審査方法の開発。**

5. 評価基準と「段階評価」への対応

(1) 評価基準

① (大学機関別評価における)「質保証基準」と「質向上基準」の共立とすみわけ

［政府・中教審の構想］

・「新たな評価」を通じて、最低限の質保証のみならず、「教育の質」の向上を図る(「議論整理概要」)。

・高等教育機関の「教育の質」を評価する基準・項目については、共通的な基準・項目、指標等を定めるとともに、具体的な評価基準・項目、指標等のモデルを示す(「議論整理」)(再掲)。

・「新たな評価」では、養成すべき人材像やディプロマ・ポリシーに照らして学生が必要な学修成果が上げられているかという点を可視化し、教育改善へ活用がなされているかという点を評価の中心に据えた項目・指標等を共通化するとともに、具体的な評価基準・項目、指標等のモデルを示す(「議論整理概要」)(再掲)。

② 質保証の最低基準とは別に、その「向上基準」を設定する場合における向上基準の内容とその適用のあり方

［政府・中教審の構想］

・国は、各高等教育機関の機能や特性に応じた教育研究の質向上につながる取組を設置者の枠を超えて支援する(「2025.2 答申」)。

・各高等教育機関が「教育の質」の向上につながる優れた取組及び特徴的な取組についても積極的に評価できる仕組みにする(「議論整理」)。

［大学基準協会への提言］

- 教育の質保証において、「最低限の質保証」と「質向上」に評価を切り分け、その各々に対応した基準・項目の「モデル」が設定されることを念頭に置きつつ、そうした政府構想を踏まえた大学基準協会独自の評価基準・評価項目の設定に向けた検討に速やかに着手する必要がある。
- 「最低限の質保証」に係る基準・項目の設定に当っては、国が新たに設定しようとする「モデル」を参照しつつ、現行の各種省令・設置基準との関係にも配慮することが大切である。
- 「質向上」の基準・項目に係る国の「モデル」は、現時点では概括的・包括的な条規が例示されるにとどまっている。このことを踏まえ、大学基準協会が「質向上」に係る基準・項目を設定するに当っては、国の「モデル」を参照しつつも、大学基準協会の認証評価の実践経験の中で蓄積してきた大学の様々な「グッド・プラクティス」を領域・項目別に再整理した上で、「質向上基準」にそれらを昇華させることができるよう、こうした「グッ

ド・プラクティス」の規範化に向けた作業に取り掛かることが強く奨励される。

- 「最低限の質保証」と「質向上」に評価を切り分けるという国の構想の下で同じく整備が進められようとしている国設の評価用データベース構築の進捗状況にも意を払いながら、大学基準協会として自律的に上記評価基準・項目の設定作業を進めていくことが大切である。
- 上の一連の作業を行うに当っては、他の認証評価機関との強力な連携・協働が極めて重要である。そして時宜に応じ、評価基準・項目に関わる「モデル」の適切・妥当性に対し所要の意見を述べるべく、そのための自律的な体制を整備していくことが重要である。

[「提言」を基に十分に検討をお願いしたい事項]

- ✓ **1.大学の 教育の質保証における「最低限の質保証」と「質向上」に関わる国による基準・項目の「モデル」を念頭に置いての、大学基準協会独自の評価基準・評価項目の設定可能性。**
- ✓ **2. とりわけ「質向上」に係る基準・項目の設定に当っては、大学基準協会の認証評価の実践経験の中で蓄積してきた大学の様々な「グッド・プラクティス」を領域・項目別に再整理しその規範化を図ること。**
- ✓ **3. 評価基準・項目の設定に当り、国設の評価用データベース構築作業への注視。**
- ✓ **4. 評価基準･項目の設定に当っての他評価機関との連携･協働と国の基準･項目の「モデル」への意見表明のための自律的な体制の確立。**

③ (専門分野別評価における)「質保証基準」と「質向上基準」の共立とすみわけ

[政府・中教審の構想]

・学部等単位の評価は、「４つの評価の基本的な方針」に紐付く評価基準、評価項目に基づいて実施（「学部単位の評価（案）」）。

・上にいう「４つの評価の基本的な方針」とは、「Ⅰ．明確な『養成する人材像』と『学位授与の方針』の策定・公表」、「Ⅱ.『養成する人材像』と『学位授与方針』を達成するためのカリキュラム・教育環境体制」、「Ⅲ．学生の学修成果の適切な把握と評価」、「Ⅳ. 学生の学びと成長の結果を基盤とした不断の自己改善」、の４領域を指す（「学部単位の評価（案）」）。

・そしてこの４領域の別に、「質保証の視点」、「質向上の視点」という２つの異なる視点から、それぞれの領域を構成する評価基準の各別に具体的な評価上の「視点」を設定する（「学部単位の評価（案）」）。

・このうち「質保証の視点」では、法令遵守事項に係る個別具体の「視点」が設定され、十全に法令充足をしているかどうかの明確化が図られる。⇒そして、そこ

に設定された各評価項目別に、評価の指標となる根拠資料や評価の観点を示しながら、「高等教育機関として相応しいか否か」を厳格に判断する（「学部単位の評価（案）」）。

・一方「質向上の視点」では、「成果を伴った教育の質向上の傑出した取組であるか」どうかという視点から評価に関わる「項目」設定がなされる。⇒そして、「質向上のための先進性や独自性のある傑出した取組と教育成果（アウトカム）」が具体的に実現し若しくは達成されているか、について評価する（「学部単位の評価（案）」）。

④　質保証の最低基準とは別に、その「向上基準」を設定する場合における向上基準の内容とその適用のあり方

［政府・中教審の構想］（再掲）

・国は、各高等教育機関の機能や特性に応じた教育研究の質向上につながる取組を設置者の枠を超えて支援する（「2025.2 答申」）。

・各高等教育機関が「教育の質」の向上につながる優れた取組及び特徴的な取組についても積極的に評価できる仕組みにする（「議論整理」）。

⑤　学協会等の分野別基準や日本学術会議の分野別参照基準等の活用の可否

［政府・中教審の構想］

・領域Ⅰ評価基準①「b.『養成する人材像』に照らして必要かつ学位にふさわしい資質・能力が学位授与方針（ＤＰ）で示されていること」に対応する「質保証の視点」として、「掲げている『養成する人材像』とＤＰとの関連が示され、掲げた DP が分野別参照基準や国際基準、学士力やジェネリックスキルに関する国際基準などを踏まえたものになっているか。」との記述がある（「学部単位の評価（案）」）。⇒ＤＰに掲記が要請される要素の判断基準として、「分野別参照基準」（おそらく日本学術会議設定の「分野別参照基準」を指すものと思われる）が挙げられている。また関連する「国際基準」もＤＰ策定のための参照基準として掲げられている（再掲）。

［大学基準協会への提言］

- 専門分野別評価における「質保証基準」と「質向上基準」の関係においても、教育の質保証において、「最低限の質保証」と「質向上」に評価を切り分け、その各々に対応した基準・項目の「モデル」が設定されることが計画されている。このことを念頭に置きつつ、そうした政府構想を踏まえた大学基準協会独自の評価基準・評価項目の設定に向けた検討に速やかに着手する必要がある。
- その検討に当っては、大学基準協会の下で既に設定されている分野別基準

はもとより、学協会の分野別評価基準を参考に供し、さらに日本学術会議の分野別参照基準に意を払うことも考慮されてよい。

- 加えて、「最低限の質保証」に係る基準・項目の設定に当っては、専門分野別評価に係る国の「モデル」を参照しつつ、各種の省令・設置基準との関係にも配慮することが大切である。
- 「質向上」の基準・項目に係る国の「モデル」は、大学機関別評価の場合同様、現時点では概括的・包括的な条規が例示されるにとどまっている。このことを踏まえ、大学基準協会が「質向上」に係る基準・項目を設定するに当っては、国の「モデル」を参照しつつも、大学基準協会の認証評価の実践経験の中で蓄積してきたもので、大学が分野別に展開してきた幾つかの「グッド・プラクティス」を領域・項目別に再整理した上で、「質向上基準」にそれらを昇華させることができるよう、こうした「グッド・プラクティス」の規範化に向けた作業に取り掛かることが強く奨励される。時宜に応じ、認証評価第Ⅰ期における大学基準協会の学部を対象とした評価実践の中で明らかとなった特色ある分野別の取組の中から「グッド・プラクティス」を掘り起こすことも考慮されてよい。
- なお、学部等を単位に専門分野別評価に臨むに当っては学部等を構成する教育プログラムを基礎づける「分野」の違いに配慮することが、国の要請事項となっている。このことを踏まえ、分野別評価の準則となる評価基準の扱いについては、基準設定・基準適用の両側面から、a) 各学部等を構成する学位プログラムが多様であること、b)同一学位プログラムであっても、大学や学部等毎にその内容に違いがある場合が少なくないこと、などを踏まえ、その扱いに幅を持たせることが重要である。また同時に、学位プログラムの違いに伴って生じた評価結果上の差異を、極力平準化できる方策を探査していくことも大切である。
- 「最低限の質保証」と「質向上」に評価を切り分けるという国の構想の下で同じく整備が進められようとしている国設の評価用データベース構築の進捗状況の中で、分野別評価に係る情報・データがその中にどれほど取り込まれるのかも注視しながら、上記評価基準・項目の設定作業を進めていくことが大切である。
- 上の一連の作業を行うに当っては、他の認証評価機関、そして事案ごとに関連する学協会さらには日本学術会議等との強力な連携・協働が必要となる。そしてこれら関係組織と協力し、時宜に応じて、評価基準・項目に関わる「モデル」の適切・妥当性に対し所要の意見を述べるべく、そのための自律的な体制を整備していくことが重要である。

[「提言」を基に十分に検討をお願いしたい事項]

- ✓ **1. 専門分野別評価における教育質保証の「最低限の質保証」と「質向上」に関わる国による基準・項目の「モデル」を念頭に置いての、大学基準協会独自の評価基準・評価項目の設定可能性。**
- ✓ **2. とりわけ「質向上」に係る基準・項目の設定に当っては、大学基準協会の認証評価の実践経験の中で蓄積してきた大学の専門分野別のいくつかの「グッド・プラクティス」を領域・項目別に掘り起こし再整理しその規範化に向けた実施策。**
- ✓ **3. 学部等を専門分野別評価の視点から評価するに当っての、各学部等を構成する「分野」の違いに配慮した分野別評価基準の設定・運用上の工夫の探査。**
- ✓ **4. 専門分野別の大学基準協会独自の評価基準・項目の設定に当り、国設の評価用データベース構築作業への注視。**
- ✓ **5. 評価基準・項目の設定に当っての他評価機関との連携・協働とともに、国の基準・項目「モデル」への意見表明のための自律的な体制の確立。**

⑥ 専門分野別評価の設定内容･方法とそこでの「3ポリシー」や学習達成度評価の位置づけ

[政府・中教審の構想]

・領域Ⅰ評価基準①「b.『養成する人材像』に照らして必要かつ学位にふさわしい資質・能力が学位授与方針（ＤＰ）で示されていること」に対応する「質保証の視点」として、「掲げている『養成する人材像』とＤＰとの関連が示され、掲げたDPが分野別参照基準や国際基準、学士力やジェネリックスキルに関する国際基準などを踏まえたものになっているか。」との記述がある（「学部単位の評価（案）」）。⇒ＤＰに掲記が要請される要素の判断基準として、「分野別参照基準」（おそらく日本学術会議設定の「分野別参照基準」を指すものと思われる）が挙げられている。また関連する「国際基準」もＤＰ策定のための参照基準として示されている。なお、領域Ⅱ評価基準①「b.教育課程編成方針（ＣＰ）と学位授与方針（ＤＰ）に基づく学修成果の方針を策定し、示されていること」に対応する「質保証の視点」として、「３つの方針に基づく教育の成果を点検・評価するための学位を与える課程（プログラム）共通の考え方や尺度」の策定を求めている（「学部単位の評価（案）」）。ここでも、「分野別参照基準」の活用が念頭に置かれているものと考えられる。

・各学部・学科、研究科の養成すべき人材像やディプロマ・ポリシー等に照らして学生が必要な「学修成果」を上げられているかという点を可視化し、教育改善へ活用できているかという点を評価の中心に据える（「議論整理」）（再掲）。

・上記のほか、領域Ⅱ評価基準①「学位授与の方針（ＤＰ）と整合性がある教育課程編成方針（ＣＰ）を策定し、学生に対し示していること」に対応する「質保証の視点」として、「ＣＰとＤＰとの整合性があり、学生へ周知されているか。」との記述がある（「学部単位の評価（案）」）。
・また領域Ⅱ評価基準①「領域Ⅱ評価基準①」に対応する「質保証の視点」として、「CP に照らしてカリキュラムが体系的に編成されているか。」との記述がある（「学部単位の評価（案）」）。
・さらに、領域Ⅱ評価基準①「教育課程の編成及び実施に関する方針（ＣＰ）に照らして、必要な素養を図るために入学者受入れに関する方針（ＡＰ）が『適確」に定められ、入学者選抜方法が明確に示されていること」に対応する「質保証の視点」として、「『適格なＡＰ』が定められ、それに沿った入学者選抜が示されているか。」との記述がある（「学部単位の評価（案）」）。
・このほか、領域Ⅲ評価基準①「卒業時の学位授与方針（ＤＰ）の達成度に関して、「何を学び、身に付けることができたのか」を直接的・間接的な方法により把握し、多面的に評価していること」に対応する「質保証の視点」として、「ＤＰの到達度を把握するための『適確』な直接評価もしくは間接評価のいずれかを実施しているか。」（再掲）、領域Ⅲ評価基準②「「養成する人材像」を実現するために必要な学位授与の方針（ＤＰ）に示されている資質・能力を身につけた学生を社会等に輩出できていることを明らかにし、社会に示していること」に対応する「質保証の視点」として、「「養成する人材像」やＤＰに見合う人材を一定程度育成し、社会に対して輩出できているという明確なデータや根拠を示せているか。」との記述がある（「学部単位の評価（案）」）。

［大学基準協会への提言］

- ＡＰ、ＣＰ、ＤＰから成る「３ポリシー」の相互関係、及び「３ポリシー」と調和した教育の企画・編成・展開に関わる諸事項は、大学基準協会の現行評価基準・項目に既に反映されていよう。また、「３ポリシー」の存在とその確認を起点とした「内部質保証」の営みの中で、有為な人材の育成を見据えた教育目標である「学習成果」の達成度評価の実施要請も上記評価基準・項目の適用を通じて、受審校に対しその実現の要請が着実になされてきたであろう。
- このことを前提に、新認証評価システムの運用プロセスで参照すべき評価基準・項目の「モデル」中に示された基準・項目とのすり合わせ作業をすることが大切となる。とりわけ、卒業生の社会への輩出状況をＤＰと関連づけて評価するよう求めていることに対しては、これを評価するため大学基準協会の現行の基準や指標の適切性を、時宜に応じ再検証することも必要である。
- 学生の学習達成度の評価手法（アセスメント手法）については、大学基準協会の受審校がその受審に際し自己点検・評価報告書中で提示した様々な学習評

価の方法を再整理することも重要である。具体的にはそこで明らかにされた学習評価の方法を、予め設定された「学習成果」の種類・性格、そうした「学習成果」の達成度を図る上で相応しい学習上の評価の手法、そこで活用される評価尺度・評価指標や評定規準（ルーブリックなどを用いての）等の区別に基づき整理・検討しそれらを大学基準協会の新評価基準・項目に反映させることにより、当該領域における基準適用の客観性・妥当性の確保が容易となろう。

- ところで、各大学・学部等が設定するＤＰそのものが、認証評価機関による審査対象となる可能性については既に指摘したところであるが、その適切妥当性を審査・評価する際の準拠規範として、国が「分野別参照基準や国際基準、学士力やジェネリックスキルに関する国際基準」などを想定している点について、その具体的中身を確認した上で、本協会として所要の対応をとることが必要となる。
- また、他の認証評価機関においても、大学基準協会の場合同様、「３つのポリシー」と整合する教育活動の企画・展開状況に係る豊富な評価実績を有していることが予想される。そこで、認証評価機関がそれぞれの認証評価における教育評価の成果を持ち寄りそれら成果を共有し合い適切な学習達成度評価の向上を図ることで、各認証評価機関の個性の尊重の上に立ちつつ、全体として調和のとれた認証評価の結論が導き出されることが期待できる。

[「提言」を基に十分に検討をお願いしたい事項]

- ✓ **1. 大学基準協会として、ＡＰ、ＣＰ、ＤＰから成る「３ポリシー」に対応した教育展開の状況の評価がなされてきたという実績を基礎に、そこに追加すべき評価上の項目・視点が存しないかどうかの確認。**
- ✓ **2. 学生の学習達成度評価に係る大学基準協会のこれまでの評価実績を基礎に、新たな認証評価システムに対応できる「学習成果の評価」（卒業生評価を含む）に係る様々な手法・測定尺度・指標等の有効活用の方途。**
- ✓ **3. 各大学・学部等の DP を基礎づけるよう国が求める準拠規範の確認。**
- ✓ **4.「３ポリシー」に基づく教育活動や学習達成度評価を対象とした認証評価機関の評価実績の共有化を基礎とした当該領域での評価方法の改善・向上。**

⑦　中教審･大学分科会決定の「日本の学位･称号枠組」の活用法

[政府・中教審の構想]

・国内外における我が国の学位や称号の透明性や比較可能性を高めるための資格枠組みの検討を加速化（「2025.2 答申」）。

・国際的な動向を踏まえた学修歴証明のデジタル化の現状を整理した上で、各高

等教育機関における取組を促進するために実態把握や国際連携の取組を実施（「2025.2 答申」）。

・領域Ⅱ評価基準①「b.教育課程編成方針（ＣＰ）と学位授与方針（ＤＰ）に基づく学修成果の方針を策定し、示されていること」に対応する「質保証の視点」として、「３つの方針に基づく教育の成果を点検・評価するための学位を与える課程（プログラム）共通の考え方や尺度を策定しているか」との記述がある（「学部単位の評価（案）」）。⇒ここに言う「学位を与える課程（プログラム）共通の考え方や尺度」として、上記「分野別参照基準」が念頭に置かれているほか、「日本の学位・称号枠組」もその中に含まれているとも考えられる。

［大学基準協会への提言］

- 国内外に対し、我が国の「学位や称号の透明性や比較可能性」と国際的通用性を高める手段として、ＤＰや「学習成果」の設定と関連づけ、中教審・大学分科会決定「日本の学位・称号枠組」の活用が国の政策として指向されている。このことを念頭に、EU、ASEAN や米国などで運用されている様々な規範形態の「高等教育資格枠組」の現況調査に早急に着手する必要がある。
- ところで、上記「日本の学位・称号枠組」は、海外の「高等教育資格枠組」との比較において、大学等による「学位」や「称号」の付与時点での学生の学習達成度を基礎づけている「学習成果」（もしくは獲得しておくべき知識理解・スキル等のコンピテンシーなど）の記述が欠如した状態にある。しかし一方で、大学基準協会が、大学の「内部質保証」プロセスで展開される各大学・学部等の学習達成度評価の有効性をメタ評価するに当り、学位レベルに応じた「学習成果」が適切に設定されているかどうかを判断するための準拠規範の存在が不可欠であろう。このことを踏まえ、「高等教育資格枠組」に関する上記海外調査の成果などを参考に、「学習成果」の適切性を評価するための判断ツールについての今後の見通しを立てておくことが大切である。
- また国の政策方針として、「国際的な動向を踏まえた学修歴証明のデジタル化の現状」の把握の必要性が指摘されている。このこととの関連において、大学基準協会として、差し当たり、大学設置基準等に制度上の根拠を持つ「履修証明プログラム」の修了認定などに係る大学の運用実体（そこには、修了認定証明のデジタル化の現状把握を含む）の調査に着手することにも意義が認められる。その成果を、学部等の分野別評価の一部に組み入れることも検討事項である一方で、上記「履修証明プログラム」を一つの評価単位として位置づけることは、評価者、被評価者の評価負担の増加に繋がりかねないため、現時点ではこれに慎重に対処すべきである。

[「提言」を基に十分に検討をお願いすべき事項]

- ✓ **1. 中教審・大学分科会決定「日本の学位・称号枠組」の認証評価の場での活用を念頭に、海外の「高等教育資格枠組」の内容・運用実態を調査。**
- ✓ **2. 上記「日本の学位・資格枠組」の大枠に準拠し、大学・学部等が営む学習達成度評価に対するメタ評価の参考ツールの運用見通し。**
- ✓ **3. 国の政策方針として示された「国際的な動向を踏まえた学修歴証明のデジタル化の現状」の把握。**

⑧ 教養カリキュラム・専門カリキュラムをそれぞれ担う教員(組織)の資質・能力(研究業績等を含む)を検証する評価基準の設定とその活用方法

［政府・中教審の構想］

・高等教育機関における「教育と研究の往還」という視点から、研究力とその成果の教育還元の状況に留意の必要（「議論整理」）。

・領域Ⅱ評価基準①「d.授業を担当するに相応しい資質・能力を有している教員 及び指導補助者を授業担当として配置されていること」に対応する「質保証の視点」として、「研究業績等に照らして相応しい資質・能力を有している教員等が配置されているか。」との記述がある（「学部単位の評価（案）」）。

［大学基準協会への提言］

- ➢ 大学基準協会は、かつての「大学評価」の営みの中で、学部等に所属する教員に対する研究活動の評価を行っていた。その目的は、「教員組織」全体の研究活動の活性度を検証することにあった。
- ➢ しかしながら、新認証評価システムが指向する教員の研究力の評価は、研究上の「成果の教育還元の状況」、すなわちカリキュラムを構成する授業科目を担う教員が「その科目を担当するに相応しい研究実績」を挙げているかどうかを評価することを求めるものであり、過去に本協会が行っていた研究活動活性度評価とは性格が異なっている。
- ➢ 今日、大学の教育活動を担う教員団に占める実務家教員の比率は格段に高まっている。このことを受け上記原則は、実務家教員に対する過去の実務実績と担当授業科目との有機的関連性の検証という形態で、新認証評価システムにも適用されるであろう。このほか、国の政策として、そうした研究業績や実務上の実績が検証されるべき対象者は「授業を担っている『指導補助者』」にまで対象が広げられようとしている。
- ➢ こうしたことから、カリキュラムを構成する授業担当者に対する「科目適合性評価」の手法を早急に検討・開発していくことが必要である。その検討に際し文科省の大学設置分科会における同種の審査体制・審査方法を参

考にすることも一方策である。このことと併せ、上記評価において、大学基準協会専任スタッフが果たすことのできる役割・対象範囲とその限界を明らかにし、所要の評価体制の構築可能性について検討することも重要である。

[「提言」を基に十分に検討をお願いすべき事項]

- ✓ **1. 研究上の「成果の教育還元の状況」の確認という視点に基づく、教員に対する研究活動の評価手法の開発。**
- ✓ **2. 上記視点に基づく「実務家教員」や「授業を担っている『指導補助者』」に対する実務上の実績、研究実績等に関する評価手法の開発。**
- ✓ **3. 認証評価活動に関与する大学基準協会専任スタッフの上記研究等評価領域への関与の範囲と限界の明確化及びそれを踏まえての新たな審査体制の構築可能性。**

⑨ 遠隔教育･通信教育に適用する評価基準のあり方とその活用策(専門分野別に行うのか､大学機関別評価の枠内で行うのかを含め)

[政府・中教審の構想]

・遠隔教育の課題と利点を踏まえた遠隔教育の質の保証・向上を図り、 対面授業と遠隔授業を効率的に組み合わせたハイブリッド型教育の充実等を促進(「2025.2 答申」)。

・遠隔・オンライン教育を活用した、同一地域内や他地域、海外との大学間連携による授業の共有化などの取組を､質の確保を前提とした上で促進(「2025.2 答申」)。

・通信教育課程の質の向上のためには、通学課程とは異なる通信教育課程としての特色と大学ごとの学生属性等の特性の双方を踏まえた教学マネジメントの確立が必要であり、対面性が確保できるメディアを利用した授業等の更なる活用や教育支援体制の充実等が必要 (「2025.2 答申」)。

[大学基準協会への提言]

- ➢ 遠隔教育の手法による教育は、特段の場合を除き、通学制の教育課程を構成する科目の授業ツールとしての役割を果たすのに対し、通信教育課程は省令・大学通信教育設置基準に依拠して編制される独立した教育課程として位置づけられている。従って通信教育課程の場合、同一分野若しくは関連する分野を基礎とする通学制の教育課程とはその教育活動上、有機的な関連を保ちつつも、教育目的と達成を目指す「学習成果」や教育課程編成方針並びに具体的な教育展開において、両課程は区別されなければならない。以上のことを踏まえ、遠隔教育及び通信教育課程を対象とした認証評価に係る扱いに

ついては、大学機関別評価、分野別評価の双方で各々の教育上の形態、これを実施する教育上の組織の形態を見極めつつ、その各々に応じた教育質保証上の配慮が必要となる。そうした配慮は、とりわけ分野別評価を行う場合に重要である。

- 遠隔教育は、学生に対し学習の機会を拡大するとともに、学習の幅を広げることに貢献する有効な教育ツールであり、多くの大学で急速に普及してきている。しかし運用を誤ると、教育負担の軽減や教育経費削減を追求するあまり、授業における対面性の確保や成績評価などの局面において、学生の「学び」の質を大きく損なう惧れを内包している。こうしたことを踏まえ、遠隔教育プログラムに固有の質保証のあり方を、対象を絞って検討していく必要がある。
- 通信教育課程は、教職課程に端的に見られるように、免許や資格の取得に繋がる教育プログラムとしての役割を果たす場合もある。こうしたことを踏まえ、通信教育課程の評価に当っては、免許・資格の取得等の役割を果たしている場合があることを踏まえ、教員資格に直結する（教職課程などの）資格・免許の取得を主目的とする課程の評価上の位置づけを明確化した方針の下で、同一分野の通信・通学課程の評価に臨むことが必要である。そうした方針については、他評価機関の評価方針との間で整合性を保つことも要請される。
- 通信教育課程についてはその教育方法を含め、デジタル技術の活用などにより、遠隔教育プログラムとの違いが相対化されてきている一方で、社会人による「学び直し」の場として、また資格取得希望者のための受け皿として、その存在意義は今なお大きい。大学基準協会は、既に通信教育基準を有しているが、その活用のあり方も含め、同課程の審査・評価策についての検討が求められる。

[「提言」を基に十分に検討をお願いすべき事項]

- ✓ **1. 遠隔教育の手法で展開される教育プログラム、通信教育課程に対する審査単位・審査方法の認証評価上の扱い。**
- ✓ **2. 遠隔教育プログラムに固有の質保証のあり方。**
- ✓ **3. 教職課程を軸に資格・免許の取得を主目的とする課程（通信教育課程を含む）の評価上の位置づけと、その検討結果等を基にした同課程の位置づけの他評価機関との共有化。**
- ✓ **4. 大学基準協会が既に通信教育基準を有していることを踏まえ、その活用のあり方も含め、同課程を対象とした審査・評価策。**

（2）段階評価

① 専門分野別の「段階評価」の「基準」や「評定規準」の設定策

［政府・中教審の構想］

・学生が「在学中にどれくらい力を伸ばすことができたか」といった「教育の質」を「段階評価」で示す仕組みへと転換（「2025.2 答申」）。

・「段階別評価」の導入を通じ、各高等教育機関間で先進的な取組や課題を把握・共有しやすくするとともに、それを参考に学生が学修の成果を実感できるための高等教育機関の自己改革・自己改善の取組を促進させる（「議論整理」）。

・「段階別評価」では、高等教育機関の課題を追及・指摘するのではなく、高等教育機関が自らの活動に対する自負を獲得するとともに、更なる高みを求めて自己改革を通じた「 教育の質」の向上につながる評価（絶対評価）にする（「議論整理」）。

・学部等の段階別評価は 「高等教育機関としてふさわしい水準に達していない」、 「高等教育機関としてふさわしい水準に達している」、「傑出した取組等を通じて教育成果を上げている」という３段階を基本とする（「学部等ごとの段階別評価の考え方と評価結果の活用イメージ」）（再掲）。

・「質保証として達すべき水準」に達しているかどうかの判断は、法令に即して行う。学部等単位の評価項目で１つでも充足し得ていない項目がある場合、文部科学省は事後的対応を実施し、ペナルティ等の賦課を検討（「学部等ごとの段階別評価の考え方と評価結果の活用イメージ」）（再掲）。

・「質向上のための取組が傑出しており、かつ教育成果（アウトカム）が挙がっている」場合、学部等単位の評価項目で指摘されている質向上のための傑出した取組やアウトカムの程度を総合的に勘案し、当該学部等に対しインセンティブを検討（「学部等ごとの段階別評価の考え方と評価結果の活用イメージ」）（再掲）。

［大学基準協会への提言］

- 「段階別評価」の審査基準に基づき段階別に「評定」付けする場合、そこでの各々の「評定」に対応した「規準」から成るルーブリックの検討が行われなければならない。「段階別評価」の結果次第で、国による行政措置の発動も予定されていることから、その検討は、周到な準備の下で行われる必要がある。
- 検討結果は、他の評価機関と共有されることが不可欠である。可能であれば、関係する評価機関の代表者で構成される会議体の下で、審議・決定されることが望ましい。
- 「良好な評価結果」にインセンティブを与えることについての「提言」（対処策）については「後掲」。

[「提言」を基に十分に検討をお願いすべき事項]

- ✓ **1.「段階別評価」の審査基準に基づく評価結果を「評定」付けする場合における、評定付に活用するルーブリックを構成する「規準」のありかた。**
- ✓ **2. 上記検討に際しての他評価機関との連携とその結果の共有。**

② 「段階別評価」のためのガイドブック、評価マニュアル等の作成と評価者用トレーニングプログラムの新たな開発

[政府・中教審の構想]

（―）

[大学基準協会への提言]

- ➢ 「段階別評価」の結果次第で、国による行政措置発動の大きなきっかけになることを踏まえ、「段階評価」のためのガイドブックやマニュアル等を、独立した文書として若しくは大学基準協会の評価活動全体を俯瞰した認証評価マニュアル等の解説書の中でわかりやすく詳細に解説すべくそのための検討を行うことが必要である。
- ➢ また「段階別評価」に従事する評価員も、上記に係る重責を担っていることに鑑み、これまで以上に丁寧かつ評価員に寄り添った評価者研修の実施に向け、そうした評価ニーズと調和した研修プログラム開発を進めることが必須である。
- ➢ その検討に当っては、評価プロセスにおける各段階での評価員の役割を予め明確化しておくことが必要である（例えば、評価プロセスの中での実地調査の位置づけやその実施方法、などについて）。
- ➢ 評価者研修プログラムの開発・策定に当り、他評価機関との連携も重要である。

[「提言」を基に十分に検討をお願いすべき事項]

- ✓ **1.「段階別評価」の実施に係る解説文書の策定策。**
- ✓ **2.「段階別評価」に従事する評価者のための評価者研修プログラムの開発。**
- ✓ **3. 評価者研修プログラムの開発に当っての他評価機関との連携策。**

③ 国が予定する「行政措置」発動を見据えた基準適用のあり方

[政府・中教審の構想]

・教育の質が十分に担保されていない高等教育機関には撤退を促すことが望ましい（「2025.2 答申」）。

・将来的には、新たな評価制度等を踏まえ、設置者別から機能別への資源配分の転換の在り方について整理（「2025.2 答申」）。
・高等教育機関の改善努力を後押しできるよう、評価結果を、例えば、資源配分等の国の政策に活用（「議論整理」）。

［大学基準協会への提言］

- 「教育の質が十分に担保されていない」高等教育機関に「撤退を促す」ことが予定されているとのことであり、また評価結果次第で国による大学への資源配分政策にも影響が及ぶ旨が示唆されている。そこで、大学基準協会として、どのような評価結果に基づいてそうした措置が発動されるのか、そうした状況に至る要件を明確に把握し、そのための対処策について検討を進めていくことが必要である。
- 大学基準協会として、撤退や助成金等の削減に道を開くなど大学に不利になる評価結果を示すことに伴い、その結果の発信者である本協会の責任の有無を含めその中身について確認しておくことが必須不可欠である。

［「提言」を基に十分に検討をお願いすべき事項］

- ✓ **1. 大学への撤退勧奨、助成金等の削減等の行政上の措置が発動される際の評価結果等に係る要件の確認と、それに向けた対処策。**
- ✓ **2. 国による行政措置発動に伴う、評価機関の法的責任の有無等の確認。**

6. 評価手続と評価用データベース

(1) 評価手続

① 大学基準協会以外の認証評価機関にも受け入れられる評価手続の抜本的見直し策とそれに基づく評価手順の設定

［政府・中教審の構想］

・各認証評価機関への受審申請は、「大学」単位で実施（「新たな評価の受審フロー」）。
・認証評価機関は、第一段階として、「大学」全体の確認・評価を行う。そこではとりわけ、「大学全体の内部質保証システム」の確認・評価が重視される（「新たな評価の受審フロー」）。
・「大学」単位での評価をクリアできない大学等は学部等ごとの評価に進むことはできない（「新たな評価の受審フロー」）。
・第二段階として、「学部等単位の評価」が実施（新たな評価の受審フロー）。
・各学部等の自己点検・評価結果に基づき、「教育の質」に特化した評価を学位の分野に応じた学部等ごとに実施。評価結果は段階別に示す（「新たな評価の

受審フロー」)。

・「質保証の水準に達していない」という指摘があった場合は、文部科学省は当該大学に対する所要の対応を開始（「新たな評価の受審フロー」)。

・なお、大学は、その受審に当り「『新たな評価』データプラットフォーム」にデータ入力を行う。一方、認証評価機関は、上記全プロセスを通じ、「『新たな評価』データプラットフォーム」を活用するとともに、評価結果を同プラットフォームに入力する（「新たな評価の受審フロー」)。

[大学基準協会への提言]

- 新認証評価システムでは、a)「大学全体の内部質保証システム」に対する有効性評価とそれ以外の部分を対象とした大学機関別評価、b)「学部等単位」の専門分野別評価、に分別され、b）のプロセスでは、行政措置発動に影響を及ぼす「段階別評価」制度導入も企図されていることに伴い、大学基準協会の現行の評価手続を含むシステム全体を大幅に見直すことが必要である。そこで行う検討の中には、国が設定を目指す評価用データベースの活用方法に加え、評価結果を国が統一的に公表することを目的とする「フォーマット」への対処策も包含（このことについては後に再説）される。
- 評価結果プロセス、評価結果の同等性を確保することが国の要請であることを踏まえ、評価体制の構築に当っても、国の要請に対応した評価員の募集・選任と評価者グループの形成、のため新たな仕組みの構造化も求められる。
- 「学部等の評価」に係る専門分野別評価を軸とした新たな評価手続の検討に当っては、認証評価に係るこれまでの経験・実績を参考にするとともに、実質的に「学部」単位での評価も行っていた認証評価第Ⅰ期での評価経験を適宜活用していくべきである。
- 上記は、認証評価プロセスの中軸部分を成すものであるが、それ以外の事務手続に関わる事項（審査申請の受入れ、審査手数料の受領、など）についても、新認証評価システムへの移行に伴い、新たな局面に直面することが予想されなくもないので、それらに関わる所要の情報を把握した上で、そのための周到な手順を予め整えておくことが大切である。
- 新認証評価システムの審査が、a）大学全体の「内部質保証」の構築・運用状況、b)「a）」を包含した大学機関別評価、c）学部等を単位とした専門分野別評価、の３つの局面で行われることをまず理解した上で、第１段階として行われる「a）大学全体の「内部質保証」の構築・運用状況」の適・不適に係る審査の基準、並びに「b）大学機関別評価」における法令遵守事項を中心とした評価事項に対する評価上の判断基準について検討すべきである。

- そして第２段階に位置づけられる「c)学部等を単位とした専門分野別評価」では、「段階別評価」の手法が導入される。その審査・評価の際に、第１段階でなされた評価に係る判断がどの程度第２段階での評価に反映されるかの確認も必要である。

[「提言」を基に十分に検討をお願いすべき事項]

- ✓ **1. 新認証評価システムに対応した認証評価手続の抜本的見直し策。**
- ✓ **2. 新認証評価システムに対応した評価体制の構築策。**
- ✓ **3. 新認証評価システムにおける「大学全体」の審査・評価及び段階別の審査結果とそのための審査・評価基準、判断基準の確認。**
- ✓ **4. 第２段階として行われる「段階別評価」の実施過程における、第１段階で終了した大学全体の「内部質保証」の有効性評価、大学機関別評価の結果や判断事項の位置づけの確認。**

② 複数の認証評価機関への統一運用が指向される評価手続への準拠方針（申込受付、審査・評価の手順、異議申立手続、などを含む）

[政府・中教審の構想]

（―）

[大学基準協会への提言]

- 認証評価機関が評価手続を確立し、それに従って実際の評価活動を進めるに当り、各評価機関の自律性は、評価手順の大枠を国が定めようとしていること（例えば、大学の「内部質保証」を軸とする「大学全体」を対象とした審査をクリアできなければ、学部等の評価の段階には進めない、ことなど）を除いては、概ね尊重されるようである。
- 大学基準協会は、上記事項を確認した上で、これまでに踏襲してきた評価手続を基本に据えて、新認証評価システムに対応した手続を設定・運用することになろう。
- その検討に当っては、全ての評価機関による評価結果に対する社会や関係者の共通理解を得やすくするため、その設定・運用の全過程を通じ、他の評価機関との連携は欠かせない。

[「提言」を基に十分に検討をお願いすべき事項]

- ✓ **1. 国が大枠として設定を企図する評価手順の確認。**
- ✓ **2. 認証評価システムの新規導入に伴い、従来の評価手続における存続可能なものと改訂が必要なものの洗い出し。**
- ✓ **3. 評価手続の各段階における大学基準協会の独自性を確保する部分と、他評価機関との整合性を図る部分についての他評価機関との協議。**

③　認証評価に従事する評価者の範囲の拡大策（地域の住民代表、産業界の代表などや「学び」の主体である学生の評価プロセスへの参画の可能性）

［政府・中教審の構想］

・産業界の関係者や高校関係者に評価基準の策定や評価作業への一層の参画を促進していく（「議論整理」）。

・加えて、学生代表者が評価手続に参画することについても検討する（「議論整理」）。

［大学基準協会への提言］

- 大学基準協会は、これまで、認証評価プロセスに、産業界の代表、高等教育関係者、マスコミ関係者などの公益代表の参画を仰ぎ、社会に開かれた評価の実現を図る努力を重ねてきた。のみならず、大学における「学び」の主体である学生が本協会の評価プロセスに参加する方途についても様々な角度から検討を行ってきた。
- 認証評価プロセスへの一層の理解を促し、評価プロセスの透明性を高め評価結果への信頼を確固としたものとしていくために、公益代表の範囲の拡大や「学生」の評価プロセスへの様々な局面での関与の可能性について引き続き検討していくことが求められる。
- このことと関連して、認証評価の全プロセスを通じ、ＤＰの方針に沿って授与された学位を有する卒業生の社会での活躍や社会貢献の状況を様々な情報・データを基に評価し（例えば、卒業生や雇用者の声をアンケートやヒアリング等を介し評価プロセスに反映させるなど）、その大学の人材育成機能の持続的な効果を検証する仕組みを確立することも重要である。
- また大学が地域で果たす役割の重要性が、かつてないほど、様々な関係者によって強調されている。とりわけ、大学が所在する地域住民にとって、その地域における学習需要や産業振興、地域インフラ整備に必要な高度人材の確保などに貢献できる大学への期待は小さくはない。こうしたことを踏まえ、認証評価プロセスにおける「実地調査」などの機会をとらえ、そうした地域の人々の意見をすくい上げ、大学の地域貢献という新たな視点から認証評価活動を展開していくことも重要となる。

［「提言」を基に十分に検討をお願いすべき事項］

- ✓ **1. 認証評価プロセスへ参画する公益代表の範囲の拡大や「学生」の同プロセスへの関与の可能性。**
- ✓ **2. 卒業生の社会での活躍状況を認証評価により一層反映させるための方法・手段。**
- ✓ **3. 実地調査など評価プロセスの途上で、大学の地域貢献等の状況に関し、当該大学が所在する地域の関係者から意見をすくいとる方途。**

④　評価負担軽減化に加え、評価の効率化を指向し、基本要件を十分充足し得ている大学の特色ある発展を支援し若しくは一層の改善を促す大学へのフォローアップ等を目指した評価プロセスの確立策

［政府・中教審の構想］

・「質向上のための取組が傑出しており、かつ教育成果（アウトカム）が挙がっている」場合、学部等単位の評価項目で指摘されている質向上のための傑出した取組やアウトカムの程度を総合的に勘案し、当該学部等に対しインセンティブを検討（「学部等ごとの段階別評価の考え方と評価結果の活用イメージ」）（再掲）。

［大学基準協会への提言］

- 大学基準協会の設立理念が「会員間の相互援助」を通じてその質向上を図ることにあり、認証評価の目的が最低限の質保証がなされていることを前提にその質向上を支援することを大きな活動上の目的としている。このことに鑑み、大学基準協会は、新認証評価システムへの移行を機に、あらためて大学の「特色ある発展の支援策」を同協会の評価システム中に確固とした制度として確立することが強く求められている。
- とりわけ、新たに構想されている認証評価では、大学がどれほど特徴的な教育上の営為を展開しているかが、「段階別評価」における大きな評価要素となっていることから、大学基準協会は、大学の自律的発展に資する「特色ある活動」を肯定評価し、これを評価結果に反映させるための制度上の工夫をすることが必要である（例えば、これまでの評価の蓄積の中で、傑出した取り組みとして評価した個別の「グッド・プラクティス」を柔軟に類型化し、それを参考に各大学の具体的取組を「評価」するとともに、これまでにない特徴的取り組みを発見した場合、これを新たな「グッド・プラクティス」の類型に追加する、など）。
- また国の方針として、「質向上のための傑出した取組やアウトカムの程度を総合的に勘案し、当該学部等に対しインセンティブ」を与えることを認証評価機関に要求している。特色ある取組であるか否かの如何により、評価負担軽減策の一環として、そうした取り組みを行っている「学部等に対し評価上のインセンティブ」を与えることは、認証評価の課題が大きな評価負担にあるとされてきたことに照らし、首肯すべき考え方である。しかしながら、大学基準協会の過去の経験において、大学の評価負担の軽減を図ることを主目的に、評価作業の軽重に係る２つの選択肢を大学に提示したところ、「重」の方を選択した大学が多く、そうした配慮が不首尾に終わった経緯がある（かつて大学の一部には、軽減された評価作業の下で、仮に「適合」認定を得ても、その認定結果は、重い評価負担を経て認定された

大学に比して評価結果の価値に軽さが残る、と考える風潮すら存した)。

- 従って、良好な評価結果を得た大学に対する評価の手続・効果に係るインセンティブの付与策について、単に負担軽減の観点にとどまらず、評価の結果や効果の実効性をさらに高めるという視点からこの問題に向き合うことが大切である。
- 具体的な「インセンティブ」の方法として、次回評価時期の先延ばし（すなわち、評価結果の有効期間の延長)、評価項目の軽減、評価プロセスの簡素化、などの方法が考えられる。しかしながら、国の方針として、そうしたインセンティブは、学部毎に付与することが企図されているようにも読み取れるので、各大学の特色ある発展に寄与できるものとすることを大前提に、評価負担軽減をも重要な考慮要素としつつ、大学機関別評価と専門分野別評価の関係性などにも意を払いながらそのための具体的手段・方法の検討を行うべきである。
- 上記検討に当っては、認証評価活動がその判断の曖昧さから個別大学への評価負担軽減策が放恣に流れることを回避するという視点から、併せて、そうした「インセンティブ」を与えるための要件・条件についても、十分に考慮し、その適用要件等の厳格な明文化が目指されるべきである。
- なお、認証評価の一つの周期に一貫するような評価結果の有効性を確保する見地に立脚し、「質の保証」と「質の向上」の支援の両面から、評価結果に課題を負った大学に対しては、所要のフォローアップやモニタリングが必要である。また今日、大学に対する評価結果の効果を認証評価の周期内で持続されることへの要請は、評価結果に対する国際的な信任と通用性の確保の見地から、ますます強いものとなっている。
- こうしたことを踏まえ、大学基準協会が従来からそのシステム内に組み込んできたフォローアップやモニタリングの仕組みが、上記のような評価結果の信頼の確保とその効果の持続性への要請と十分整合するものとなっているか否かについて、再検証することが重要である。

[「提言」を基に十分に検討をお願いすべき事項]

- ✓ **1. 大学・学部の特徴点が、「段階別評価」の大きな評価要素となることに伴い、そうした「特色ある活動」を評価結果に反映させるための制度上の工夫。**
- ✓ **2. 各大学の特色ある発展に寄与できるものとすることを大前提に、評価負担軽減をも重要な考慮要素にすることを念頭に入れ、良好な評価結果を得た大学に対する評価の手続・効果に係るインセンティブの付与策。**
- ✓ **3. 評価負担軽減策次第で認証評価活動が放恣に流れることを回避する視点からの、そうした「インセンティブ」を与えるための要件・条件の明確化。**
- ✓ **4. 評価結果の信頼の確保とその効果の持続性への国内外の要請の観点に立脚した、大学基準協会の現行のフォローアップやモニタリングの仕組みの有効性の再検証。**

⑤ 国による「行政措置」発動を見据えての「被評価者」の利益を損なわないような評価方針の確立

[政府・中教審の構想]

（―）

[大学基準協会への提言]

- ➢ 新認証評価システムでは、専門分野別評価に重点が置かれる一方で、大学全体に亘る評価の中で、とりわけ「内部質保証」に係る遵守要件をクリアできない大学、法令違反と認定された大学は、上記専門分野別評価の段階にすらたどり着けない仕組みとされている。のみならず、専門分野別評価では「段階別評価」が導入され、３つの水準・レベルで評定が付される。認証評価の受審の結果、不利な評価結果を下された大学・学部等は、「撤退」への誘導や補助金減額等の行政上のペナルティの対象となる可能性が浮上する。
- ➢ このように大学・学部等に不利な判断や評価結果がなされる場合があることを踏まえ、認証評価の全手続を貫く方針として、大学基準協会はそうした判断がなされる可能性を大学に事前に告知するとともに、これに対する弁明・反論の機会を付与することを内容とする「適正手続（due process）」の考え方が評価手続上、明定されることが必要である。
- ➢ 上記方針に基づき、評価プロセスのいくつかの局面で、評価機関の判断・見解に対し受審大学が内容確認や抗弁する機会を具体的に付与することが求められる。その際、そうした機会を付与するための要件・方法の明示も

必要である。

[「提言」を基に十分に検討をお願いすべき事項]

✓ **1. 大学･学部等に不利な判断や評価結果がなされる場合があることを踏まえ、受審大学の利益を守る視点に立って大学側の主張に耳を傾ける機会を付与することを内容とする「適正手続(due process)」の原理が、認証評価の全手続を貫く評価方針として明文化。**

⑥ 「実地調査」の方法の見直し(被評価者に寄り添い、被評価者の意見に耳を傾けることのできる評価視点の開拓の必要性)

[政府・中教審の構想]

・全ての評価で実地調査を求めることを改め、評価に当たり 重要な判定を行う場合や、評価機関が社会に対してより丁寧な説明が求められる場合などの一定の条件下で実地調査を行い、それ以外では評価機関に実地調査を行うか否かの判断を委ねる（「議論整理」）。

[大学基準協会への提言]

- 新認証評価システムでは、評価負担軽減策の一環という配慮によるものか、実地調査の実施を法定化せず、その実施の是非は認証評価機関の裁量に委ねる、という方向性が示されている。一方で、大学基準協会が実施したアンケート調査結果によれば、新たな評価システムの下では、評価機関による評価結果次第で、国が大学に対し不利益的な行政措置発動の可能性があることを念頭においてか、実地調査の機会をとらえ「評価に係る判断」をめぐって大学と評価チームが密接に対話をすることを希望する意見が多数を占めた。
- こうしたことを踏まえ、大学基準協会として、各大学の状況に応じ、評価プロセス全体の中での「実地調査」の位置づけを見定め、その省力化策を確立することが大切である。一方で、書面調査のみではわからなかった事象の発見、書面からは十分に感知できなかった特色ある取組への理解という従来から知られていた実地調査の有効性の確認の上に立って、「適正手続」の原理・基本方針の下、受審大学の利益を如何に擁護していくか、という新たな観点を加味しつつ、実地調査に係る制度の改善に着手すべきである。

[「提言」を基に十分に検討をお願いすべき事項]

✓ **1. 評価プロセス全体の中での個別大学の状況に対応させた「実地調査」のあり方を模索するほか、書面調査を補う実地調査の有効性の再確認の上に立って、新たな「適正手続」の原理をも加味した「実地調査」の内容・方法に関わる制度設計。**

⑦　不服申立手続の見直し

［政府・中教審の構想］

（－）

［大学基準協会への提言］

- 大学基準協会は他の評価機関に比し、現行認証評価の過程で受審大学に対し不利な評価上の判断や結果が示された場合、当該大学に対し、それに対して抗弁するための場を提供する制度が格段に充実している。しかし、今後、本協会に対し、評価結果次第で受審校に国による不利益処分が発動される可能性があることを踏まえ、「適正手続」の原理・基本方針の下、受審大学の利益をどう擁護していくか、という観点に立脚してそのためのより充実した制度設計を行うことが要請される。
- その制度設計に当っては、新たな不服申立に係る手続中に、当事者間での対面での意見申述と質疑応答の機会や、認証評価プロセスの俎上に載らなかった新証拠物の提出機会の拡大、など、受審大学の立場に配慮した手続的整備をどの程度図っていくか、の検討も大切となろう。
- 不服申立に係る新たな手続の検討に際しては、認証評価機関間の評価手順・評価結果の同等性を確保するため、他の評価機関との協議・連携が不可欠である。

［「提言」を基に十分に検討をお願いすべき事項］

- ✓ **1. 受審大学に不利な評価上の判断や結果が示された場合における、当該大学の「不服申立」に関し「適正手続」の原理・基本方針に対応した同手続の制度設計。**
- ✓ **2. 不服申立手続の刷新を検討する場合における他機関との協議・連携。**

（2）評価用データベース

①　評価負担の軽減と関連づけての評価用の情報･データの収集方針の確立

［政府・中教審の構想］

・大学の事務手続の軽減と新たな認証評価制度の充実の観点から、評価におけるデータ活用のためのデータベースを整備する（「2025.2 答申」）。

・現在の認証評価では、法令適合性（教員数、収容定員数、校地・校舎面積等）も確認しているが、法令適合性に関しては、文部科学省との役割分担やデータベース等を活用（「議論整理」）。

・評価業務の効率化に向け、各高等教育機関が自己点検・評価の際に必要なデータを収集・入力すれば、第三者評価の際に改めて加工・再整理する必要がないよう、第三者評価の際にも評価機関が活用できるデータベースを設置。

そのデータベースは、高等教育機関、評価機関及び文部科学省が共有できるシステムとして整備（「議論整理」）。

・新たなデータプラットフォーム（Univ map（ユニマップ）（仮称））では、評価結果以外の情報公表事項と併せて公表（「議論整理」）。

・大学は、その受審に当り「『新たな評価』データプラットフォーム」にデータ入力を行う。一方、認証評価機関は、上記全プロセスを通じ、「『新たな評価』データプラットフォーム」を活用するとともに、評価結果を同プラットフォームに入力する（「新たな評価の受審フロー」）（再掲）。

［大学基準協会への提言］

- 「新たな認証評価」では、「質保証」と「質向上」の両側面から両者を切り分けて行うことが構想され、それに対応した評価用データベースの設置が構想されている。
- 国設の評価用データベースに関し、そこに入力する情報・データやその活用法、等については不分明な部分が少なくない。そのため、今後、大学基準協会の自律的な評価システムを案出していくためにも、上記事項がどのように具体化されていくのか、可能な限り早い時点で、国に確認し関係者への周知を図ることが必要である。次に要確認事項を、その内容・（運用）活用方法等の別に列記する。

  （評価機関の評価体制・手続）

  - ◆ そもそも認証評価機関別の評価体制・手続が、データベース入力の対象となるのか。
  - ◆ 対象になるとして、評価体制を支える評価員名簿や、各認証評価機関がプールしている評価者候補者名簿、までもがその対象に含まれるのか。
  - ◆ 評価基準・項目とともに、評価手続を明文化した規程・規定やマニュアル類も、入力対象となるのか。

  （評価用の情報・データの種類・内容）

  - ◆ データベースに入力するのは、大学の基本データに関わる事項、法令遵守事項のうち、定量的データに限定されるのか。それとも定性的データも含まれるのか。
  - ◆ 「大学」全体のデータに加え、「学部等」別のデータも、そこでの入力対象となるのか。
  - ◆ 大学全体の「内部質保証」に係るデータは、定性、定量いずれの形状で入力されることになるのか。学部等固有の「内部質保証」の扱いはどうなるのか。
  - ◆ 上記以外の定量的データとしてどのようなものが考えられているのか。

上記基本データや法令遵守事項以外のものでも、例えば、国が考案している評価基準・項目と関連する要提出用定量データもその中に含まれるのか。

◆ 定性的データもその対象になるとして、国が考案している評価基準・項目に関連して、自己点検・評価報告書中に「文章」としてこれまで記載されていた事項もその中に含まれるのか(学部等の「内部質保証」に関するものを含め））。

◆ 大学・学部の教育上の顕著な「特徴」も定性的データの一環として、データベースへの入力対象となるのか。ほかに、どのような事項が、データベースへの定性入力の対象とすることが予定されているのか。

（大学によるデータベースの活用法）

◆ 認証評価の準備書面としての自己点検・評価報告書の作成は、データベースへの直接入力を以って代えられることが原則となるのか。

◆ 認証評価に備えた自己点検･評価作成時期以外においても､各大学は、将来受審する認証評価に向け、恒常的に評価用データを入力することが求められるのか。

（認証評価機関によるデータベースの活用）

◆ 国設の評価用データベースに大学が直接入力した情報が、各評価機関の求めるものと整合したものかどうかの検証は、各評価機関に所属の評価員が評価作業に入る前段階で､「誰か」の手で予めなされると考えてよいのか。そうであれば、その検証作業は、当該評価を自律的に実施する各評価機関の専任スタッフがその業務を担当することになるのか。それとも評価用データベースを直接管理する機関のスタッフが検証業務を担任することになるのか。前者の道が選択されると想定した場合、各認証評価機関の専任スタッフに対し「出向」が求められることになるのか。認証評価に向け大学は、周期毎に約１年の期間をかけてそのための準備をする一方で、それに必要なデータ入力はそうした時期とは関係なく、継続して行われることになるが、その場合、各評価機関による専任スタッフの「出向」期間の扱いを国若しくはデータベース管理者として想定されている大学改革支援・学位授与機構（**NIAD**）はどのように措置していくのであろうか。

◆ 各評価機関の評価員や評価担当専任スタッフは、各評価機関の設定するツールを用いて、このデータベースに直接アクセスし評価作業を進めることになるのか。

◆ その場合、実地調査（リモート形式でのヒアリング調査等を含む）に係る情報と実地調査報告書作成も、このデータベースに評価員や各評価機関の担当スタッフが直接アクセスするという方式で進められるの

か。

◆ こうした一連の手続が、全て国設のデータベースで進められるとして、当該データベースの管理者がその運用上の管理責任を全て負うと考えてよいのか。

（評価結果と評価情報の公表策）

◆ 評価結果が、国設のデータベースに登載されるとともに、それ以外の情報・データの登載も視野に入れられ、当該データベースの管理者の権限と責任の下で、それら全てが社会に公表される構想が示されているようである。その場合、評価結果以外のもので、評価結果に直結する重要文書、例えば、大学がデータベース上に入力した受審用に作成した自己点検・評価報告書、さらには、実地調査結果報告書、不服申立に係る審査結果までもが対社会的公表の対象となるのか。またデータベースに登載され公表される評価結果以外の情報・データとしてどのような種類のものをそこに上げることを計画しているのか。

（データベースの運営体制）

◆ 国設のデータベースとして位置づけられる当該データベースは、国若しくは国の下におかれている NIAD が一元的に管理することになるのか、それとも、その管理体制の一翼を各認証評価機関が担うことも計画されているのか。

➢ 上記確認の上に立って、国設のデータベースに対応した認証評価に係る新規の評価手続や評価手法を開発するよう求められる。その開発に当っては、大学基準協会の自律性が損なわれることのないよう、会員校などからの意見を聴取しつつ、本協会固有のミッションや質の保証・向上に関わる目的・目標に即して、その作業を着実に進めることが必要である。

➢ 但し、国設のデータベースの所掌範囲が、大学基準協会が設定する評価基準・評価の対象範囲をカバーしきれない場合、国設のデータベースとリンクした大学基準協会固有のデータ入力の仕組の構築を含め、その対処策について早急に検討を開始することが重要である。

➢ 国設のデータベースの設置が国によって直接行われるものであれ、NIAD を介して構築・運用されるものであれ、具体的な評価実務を担うのは個別認証評価機関である以上、大学基準協会を含む各評価機関は連携しつつ、その構築プロセスに主体的に関与するとともに、各評価機関の評価上の能力向上を図り、社会に対する説明責任を果たしていく上からも、その運用に能動的に関与することができるよう国に要請すべきである。

➢ 仮に、国設のデータベースの活用を通じ、期待通りの成果がもたらされ、本協会の評価負担の軽減に伴う時間・労力の削減が可能であるとの見通し

が立てば、評価業務から解放されたスタッフへの調査研究能力向上のＳＤの効果的な実施を前提に、本協会全体としての認証評価に係る調査研究業務の充実策の検討に入ることが大切である。

[「提言」を基に十分に検討をお願いすべき事項]

- ✓ **1. 国設の評価用データベースに入力する情報・データの種類・内容やその活用法、等の具体的な把握と関係者への周知徹底。**
- ✓ **2. 大学基準協会の自律性確保を前提に、国設のデータベースに対応した認証評価に係る新規の評価手続や評価手法の開発。**
- ✓ **3. 国設のデータベースの所掌範囲が、大学基準協会の評価基準・評価の対象範囲をカバーしきれない場合における対処策（例えば、国設のデータベースとリンクした大学基準協会固有のデータ入力の仕組を構築することなど）。**
- ✓ **4. 評価用データベースへの主体的関与に関わる他評価機関との協議。**
- ✓ **5. 評価用データベースの運用手段・手続等を検討する場への評価機関の能動的関与に係る国への要請。**
- ✓ **6. 国設のデータベースの活用を通じ、大学基準協会の評価負担の軽減と評価業務から解放されるスタッフの存在が見通せた場合における、本協会全体の専任スタッフの有効活用策。**

7. 評価結果

(1) 評価結果の公表・伝達

① 国による評価用データベースの運用方針への考慮を踏まえ、同じく国が構想する評価結果の「要約資料」の存在を視野に置いての大学基準協会固有の評価結果の策定策と大学への伝達方法

[政府・中教審の構想]

- 認証評価結果を基に、大学の「長所や特色、指摘事項を簡潔にまとめた要約資料を作成」するなど、国民にわかりやすい仕組みを構築（「2025.2 答申」）。
- 「しかるべき主体」が評価結果を一元的に公表し、フォーマット（公表内容）に統一性を持たせるとともに、一元的に公表する内容は、特に必要な内容に厳選する（「議論整理」）。
- 大学は、その受審に当り「『新たな評価』データプラットフォーム」にデータ入力を行う。一方、認証評価機関は、上記全プロセスを通じ、「『新たな評価』データプラットフォーム」を活用するとともに、評価結果を同プラットフォームに入力する（「新たな評価の受審フロー」）（再掲）。

［大学基準協会への提言］

- 国は、国設の評価用データベースの活用策の一環として、a）個別認証評価機関に対し、評価結果を同データフォームに入力させる、b）「しかるべき主体」（国若しくは（その委託を受けた）NIAD）が、「特に必要な内容に厳選」するなど「指摘事項を簡潔にまとめた「要約資料」」を作成する、c）「しかるべき主体」が、統一的なフォーマットに依拠し、評価結果を一元的に公表する、という流れで、各認証評価機関の結果を社会に公にすることを企図している。
- 上記国の方針は、各評価機関の評価結果の公表方法に形式上の制限をかけるにとどまらず、大学の改善・向上の支援のために発した当該大学宛の評価に伴うメッセージが、「要約資料」の編集権を持つ「しかるべき主体」の判断で、公表に先立ち事前に修正・削除される可能性のあることに思いを致す必要がある。
- しかし他方で、上記国の政策は、適正な評価プロセスの終着点として大学基準協会による固有の評価結果の取りまとめを阻害するものではないのみならず、「国による評価結果」とは別に、評価結果の全容を過不足なく各大学に宛て伝達する自由に制限が加えるものではないことを理解しておくべきである。
- こうしたことを踏まえ、認証評価に係る結果公表の扱いについて、大学基準協会は、国設のデータベースに入力する評価結果の基本要素の性格・内容並びに統一フォーマットに即した評価結果の公表に先立ち「しかるべき主体」が掌握する編集権の範囲に対する十分な確認の上に立って、大学基準協会固有の評価結果のとりまとめ方法、各大学に直接伝達すべき評価結果の内容・様式及び本協会固有の「評価結果」と国主導で編集される「要約資料」の関係性などについて十二分に検討し、確固とした見通しを立てておくべきである。
- このことに加え、本来、評価結果の公表は、評価実施者の責務として行われることが基本である。今回の評価結果の対社会的公表のための「要約資料」の構想は、評価結果を統一的に公表することで情報の受け手となる人々に対し、評価結果に伴う考え方の相違や誤解を極力回避することが目指されている。そうした趣旨を貫徹させるため、国若しくは国の委託に係る特定評価機関に結果公表の業務が委ねられることになれば、その目的とは裏腹にそこであらためて、評価結果に対するバイアスや不信が生まれる原因ともなりかねない。仮に、評価（evaluation）に「価値（value）」の判断を伴うことを是認するとしても、それを最小限に抑えるために、評価活動を直接行った認証評価機関が連携して「要約資料」の制度設計のみならずその具体的作成・公表プロセスに直接関与できるよう要請する必要がある。

[「提言」を基に十分に検討をお願いすべき事項]

- ✓ **1. 認証評価結果公表の扱いについて、国設のデータベースに入力する評価結果の基本要素の性格・内容並びに統一フォーマットに即した評価結果の公表に先立ち「しかるべき主体」が掌握する編集権の範囲（「要約資料」の様式、内容など）と限界、「要約資料」の具体的な公表方法等についての確認。**
- ✓ **2. 国の手になる「要約資料」の存在を前提とした、大学基準協会固有の評価結果のとりまとめ方法、各大学に直接伝達すべき評価結果の内容・様式の策定策。**
- ✓ **3.「要約資料」の制度設計への主体的関与策に関わる他評価機関との協議。**
- ✓ **4.「要約資料」の制度設計を検討する場への評価機関の能動的関与に係る国への要請。**

8. 第４期認証評価における評価結果の効果

① 新認証評価システム運用後における現行の第4期認証評価の効果の継続性の可否

［政府・中教審の構想］

（―）

［大学基準協会への提言］

- ➢ 大学基準協会としては、新認証評価システムの始動時期とともに、既に受審を終えた個別大学に対する認証評価結果の効力の存続の可否の確認の上に立って、基準不適合の際にある大学やそれに至らないまでも課題を抱えている大学に対する「改善報告書」等の提出要請を介したフォローアップ体制がどう存続でき、若しくは終結を余儀なくされるのかについて見通しを立てておくべきである。
- ➢ なお、認証評価機関に対し、「認証」の効果の更新の可否を審査する「メタ評価」の可能性を国が示唆していることを受け、これと関連づけ、既に第４期認証評価の受審を終え新たに本協会の認証評価受審を計画する大学に対して同期に他の認証評価機関が発した評価結果の効果の扱いについて見通しを立てておくことが必要である。

[「提言」を基に十分に検討をお願いすべき事項]

- ✓ **1. 認証評価システムの運用開始時期及び受審を終えた個別大学に対する認証評価結果の効力の存続の可否の確認、さらには「改善報告書」等の提出要請を介したフォローアップの途上にある大学の扱い。**
- ✓ **2. 認証評価機関に対し、「認証」の効果の更新の可否を審査する「メタ評価」の導入を想定しての、第４期認証評価に受審した認証評価機関から、新たに受審先を大学基準協会へ移行することを計画する大学に対する同期に受審した認証評価機関による評価結果の扱い。**

以上

おわりに

2002 年の学校教育法改正により認証評価制度が創設され 2004 年から実施に移されて以降、同制度は我が国高等教育界に根付き、高等教育の質保証とその発展に大きく貢献してきた。また、大学基準協会を含む各認証評価機関も、自らの評価システムの改善・向上に邁進してきた。

今日、学生の学習者利益を擁護する立場から、認証評価機関は、「学び」のアウトカムを重視し学生の学習達成度評価を軸に、教育の一層の向上に向けた大学の「内部質保証」の機能的有効性の評価に力点を置く取組を強化している。

とはいえ認証評価制度に対しては、その役割を肯定的に理解する意見がある一方で、質保証の手法の硬直性、質保証に対する社会的認知度の低さや効果の見えにくさ、さらには過重な評価負担など負の側面から、制度目的とその実践状況に大きな乖離が見られる、との意見がこれまで度々提起されてきた。

こうした様々な意見を背景に、認証評価の本来の目的の確認の上に立って、その役割の再検討を行うため、「認証評価への理解に関する調査研究部会」が設置されその活動が開始された。

ところが同調査研究部会の発足後ほどなく、中央教育審議会より「我が国の「知の総和」向上の未来像～高等教育システムの再構築～（答申）」(2025 年２月 21 日)が、学部・学科等を対象としたいわゆる教育プログラム評価をこれまで以上に重視することや「大学等の教育の質」を「数段階」で表示し社会に公表すること、などを内容とするそれまでとは異なる新たな認証評価システム構想を提示した。このような構想が突如浮上した背景の一端として、「新しい資本主義」の旗印の下、「民」主導で行われてきた領域に、「民」力のさらなる「強化」とその「効率性向上」を旗印に「官」が介入する統治手法の積極活用を図ろうとする新たな国家観の登場が挙げられる。国の従来の統治手法の変容の一環として、少子化に直面した高等教育規模の構造調整を図るべく、そのためのツールとして政府主導で再編された認証評価の結果を用い、国家財政の効率活用につなげようとする財務当局の意向が強く存在していたという事実の存在が指摘されよう。

こうして高等教育質保証を取り巻く状況がドラスティックに変容する中にあって、当調査研究部会は、部会に課せられた当初方針を堅持しつつ、「『知の総和』（答申）」の高等教育質保証改革の提言の方向性を見極めながら、大学基準協会固有の認証評価システムの新たな改革方向を指向するという目的を軸に据え、調査研究を進めることとした。

そこで、「認証評価への理解に関する調査研究部会」に委ねられた任務が、同制度のこれまでの運用のあり方を反省するという視点から大学関係者の意識を問うとともに、国が認証評価の領域に積極関与していく方針を示した上記答申を見据え、今後の大学基準協会の認証評価の方向を探求するという二元的目的の達成に向け、認証評価の受審に関与した大学関係者の意識をアンケート調査を通じて探ることを当調査研究部会の活動の中心に据えた。また、これと並行させて、当調査研究部会の検討テーマに応じ、適宜、文献調査も実施

した。

このことを具体的に見ると、当調査研究部会は、ａ）これまでの認証評価の成果と課題を振り返る項目、ｂ）「『知の総和』（答申）」の新たな認証評価システム構想についての意識を問う項目、ｃ）大学基準協会を軸とした認証評価のあり方や「期待」を問う項目、から成る我が国大学を対象に悉皆方式によるアンケート調査を実施し、およそ 32％の回答を得ることができた。そして大学からの回答を受け、回答結果の全体傾向を「大学」単位で分析・総括することを基本としつつ、受審機関の別、専門分野の別にクロス集計することで、認証評価の過去・現在を省察し、将来に亘る認証評価制度の発展方向を多角的に展望するという方法を適宜駆使することにも意を払った。

そこで得られた回答の状況から、「ａ）」については、認証評価プロセスは、大学の特色の伸長に資するものとして効果的に機能している、評価結果は、概ね妥当で各大学の改善・向上の契機を提供し得ている、という肯定評価がなされた半面、評価基準の果たす役割について、「最低限の質保証」と「質向上への支援」という２つの目的にそれがどう適切に対応しているのか不分明、評価基準の各規定が「大学」、「学部・学科・研究科」等のいずれに力点を置いているのかが不明確、といった指摘がなされたほか、評価負担過重の指摘もここであらためてなされた。

「ｂ）」については、大学を対象とした国の認証評価政策がどう推移していくか不透明な中、「教育の質」を「段階評価」する制度の導入に対し、慎重さを求める意見が多数を占めた。

「ｃ）」については、認証評価制度の基本的手法として、現行の大学機関別評価の維持を求める意見が大勢で、専門分野別評価に評価の軸足を移すことに否定的意見が強かったほか、行政措置と連動した「段階評価」の導入の可能性への懸念が反映されたのか、評価プロセスにおいて、大学と認証評価機関との対話の機会を今以上に充実させることを求める意見が優勢であった。このほか、評価負担の軽減化を図る一環として、評価用データベースへの直接入力を基本に評価用資料を整える仕組みへと、自己点検・評価報告書作成と資料提出の方法を転換するよう求める意見も多数見られた。

また、アンケート調査では、自由記述での回答を求める質問項目として、ｉ）中教審「『知の総和』（答申）」が示した新たな認証評価システム構想に対するものと、ii）近々予定される抜本的な認証評価制度改変の動きを見据え、大学基準協会が同システムをこれからどう見直していくべきかを問うもの、の２つの項目を用意した。この自由回答方式の質問に対しては、各質問項目について、それぞれＡ４（10.5 ポイント）で 12 頁にも達する回答が多くの大学から寄せられた。それらはいずれも、我が国大学の質保証の向上を心から願ってやまない関係者の想いがひしひしと伝わってくるものであり、それらご意見、ご感想をアンケート分析に極力反映させることに注力した。

さて、上記アンケート分析と並行させ、当調査研究部会は、予め設定したテーマに依拠した書面調査を精力的に進めてきた。

そこではまず、認証評価法制に着目し、制度創設当初の立法事実、立法目的及び法的裏付

けを伴った立法目的達成手段の確認の上に立ち、認証評価法制の変遷過程での改正目的とそのための法的達成手段を有機的に関連付け分析する中で、高等教育質保証政策が目指す真の意図を明らかにし、これを大学基準協会の認証評価システム改善論議の糸口とした。その論攷が、大学基準協会事務局所属の松坂顕範氏による「認証評価制度の創設とその後の制度改革の目的・手段」である（第２章）。また、ここでは、新たな認証評価構想を提言した中教審「『知の総和』（答申）」における同構想の成立の背景とその内容の精査及び批判的分析を基に、その構想が内包する課題や学生の「学び」とその成果を社会の発展につなげることのできる認証評価の「理想型」も提示された。その論攷が、前田調査研究員の「「我が国の「知の総和」向上の未来像～高等教育システムの再構築～（答申）」に描かれた認証評価制度の改革構想の問題点」（第３章）である。

次いで、今次の「『知の総和』（答申）」が、教育/学習と研究の質の向上に向け、学部・学科等を対象とした評価を重視する方向性を示したことを考慮し、「大学機関別評価」と「専門分野別評価」の在り方や両者の関係性をあらためて問うこととなった。それが、山極調査研究員と長畑調査研究員のそれぞれの手に成る「大学機関別評価と学位プログラム別評価の調和と相克」を主題とする２つの論攷である（第５章）。

また、学生の在学中の学習達成状況を介した「大学等の教育の質」を「数段階」で表示・公表する旨の提言を「『知の総和』（答申）」が行ったことを念頭に置きつつ、「内部質保証」の機能的有効性の向上と関連づけ、学生の学習達成度評価をそこでどう確立・展開させていくべきかを検証した論攷も寄せられた。それが斎藤調査研究員による「内部質保証と「学習成果」のアセスメント―学位プログラムにおける学習成果の達成度と成長の評価―」である（第６章）。

ところで、本調査研究では、上記中教審答申の提言とその展開動向を視座に置きつつ、我が国固有の認証評価のあり方、そして大学基準協会の認証評価システムの改革方向を具体的に探っていく上で、海外の高等教育質保証システムの先進事例を書面調査を通じて考究する必要性を十分自覚しそのための作業を精力的に推し進めた。

そうした海外における高等教育質保証の先進事例の調査に当っては、ａ）それぞれの国の質保証機関が手掛ける大学機関別評価、専門分野別評価の役割分担と連携の態様を理論的に整理・分析し、我が国における大学の内部質保証、外部質保証の有効性の向上のための道筋を模索すること、ｂ）「国内外における我が国の学位や称号の透明性や比較可能性を高める」ための「資格枠組（QF）」の制度化の兆しが見えたことに伴い、大学機関別評価や専門分野別評価の領域で適用される評価基準における QF の準拠規範としての性格・機能を探査すること、ｃ）高等教育質保証の制度と実践のフェーズにおいて、既に「段階評価」の手法を導入している国の質保証政策における同手法の活用の効果と限界を探求すること、等々のそれら先進事例の展開過程における質保証の特質と課題などを浮き彫りにしていくことが重視された。そうした視点に依拠して寄せられた論攷が、深堀調査研究員による「欧州高等教育質保証は何を目的に、何を評価しているか」、早田部会長による「米国アクレディテーションの新動向―大学機関別アクレディテーションを中心に据えて―」、工藤調査研究員

による「イギリス高等教育質保証の歴史的変遷と日本への示唆」、松坂顕範氏による「ドイツにおける高等教育質保証の現状」及び堀井祐介氏による特別寄稿「デンマークにおけるアクレディテーション」である（第７章）。

以上のような「認証評価への理解に関する調査研究部会」の活動の最後に、当調査研究の成果の裏付けの下、これを総括するものとして、大学基準協会を名宛人に今後の当協会の認証評価のあり方を展望した「提言―少子化に直面する高等教育分野への財政規律圧力が強まる中、大学基準協会は認証評価システムをどう変革していくべきか―」を取りまとめた（第９章）。それは、学生の学習ニーズに適った良質のアウトカムに導くとともに、人材育成機関としての大学の有為な発展に向けた大学基準協会独自の質保証システムの構築・運用に資することに些かでも貢献できるようにと願い策定したものである。そこでは、大学基準協会として、文部科学省がその導入を企図する新認証評価システムを受容しつつも、当協会の受審校の利益とその特色ある発展に大きく貢献できる評価の仕組へと現行評価制度を昇華させることが主眼に据えられていた。

このことと併せ、大学基準協会の高等教育質保証機関としての高度な発展を支えるに相応しい組織体制の整備と専門人材の育成の方途を提案した論文も用意した。その論攷が、田代調査研究員の手に成る「大学基準協会の今後の組織・活動の展望と協会局内ＳＤ」である（第８章）。

認証評価制度の大改革に直面した時期、「認証評価への理解に関する調査研究部会」は、高等教育を取り巻く絶えざる状況変化の中で惹起された様々な要請に耳を傾け、認証評価制度に関わるアンケート調査と書面調査という非常にタイトな役割を当初計画に則り円滑に進めることができた。また、その着地点として目指した最終報告書も、所期の予定通り大学基準協会・理事会に上梓できる運びとなった。

こうした困難な作業をつつがなくこなすことができたのは、挙げて当協会の発展を祈念する調査研究員のご努力と熱意のたまものである。本調査研究部会に大学評価研究所の調査研究員として参集された工藤先生、斎藤先生、長畑先生、深堀先生、前田先生、山極先生、それに田代・大学基準協会事務局長（常務理事）に対し、この場を借りて、心より御礼申し上げたい。また、ご多忙な中、当調査研究部会の会議にご参加され貴重なご意見をお寄せいただいたほか、文部科学省内での対面での面談要請にも快く応じられ有意義な懇談の機会を与えてくださった文部科学省高等教育局の方々にも、謝意を表したい。

最後に、複雑多岐に亘ると同時に負担も大きかった当調査研究部会の調査研究業務を、誠心誠意支えてくれた中村課長及びほかの関係スタッフの皆様方にも深く感謝したい。

2026年２月５日

認証評価への理解に関する調査研究部会

部会長　早田幸政

＜資料編＞

＜資料１＞

認証評価への理解に関する調査研究部会名簿

職　名	氏　名	所属大学	専門分野
部会長	早　田　幸　政	元　中　央　大　学	大学評価論・憲法
調査研究員	工　藤　　潤	中　央　大　学	高　等　教　育　論
〃	斎　藤　有　吾	新　潟　大　学	大学教育論、教育評価論、教育測定論
〃	田　代　　守	大学基準協会	
〃	長　畑　　誠	明　治　大　学	政　治　学
〃	深　堀　聰　子	九　州　大　学	比較教育学、教育社会学、高等教育論
〃	前　田　早　苗	大学基準協会	高　等　教　育　論
〃	山　極　伸　之	佛　教　大　学	仏　教　学

（2026年3月1日時点）
（任期：2024年10月1日～2026年3月31日）

＜資料2＞

調査研究経過

時期	内容
2024年	
12月19日	第１回調査研究部会 ・調査研究の方法、スケジュール、調査研究報告書のあり方を検討 ・認証評価の課題についてのディスカッション
2025年	
２月27日	第２回調査研究部会 ・認証評価の課題及び調査研究の進め方の検討 ・文部科学省担当官へのヒアリング
３月	アンケート項目の起案（２次案）
４月４日	第３回調査研究部会 ・アンケート項目（２次案）に基づく検討 ・調査研究報告書の構成の検討
～４月20日	アンケート項目検討作業担当者による検討 ・アンケート項目（２次案）の修正 ・修正案に基づくアンケート項目検討（８次案）の検討
４月21日～29日	アンケート項目（８次案）に対する各調査研究員からの意見収集
５月	アンケート項目検討作業担当者による検討 ・各調査研究員からの意見を踏まえ、アンケート項目（８次案の修正） ・アンケート項目（９次案、10次案）の検討
７月１日	第４回調査研究部会 ・アンケート項目（10次案）に基づく検討及びアンケート項目の確定 ・「本調査研究の背景、目的・射程と対象・方法」に関する報告及びそれに基づく検討 ・アンケート結果の分析者の割り振り、調査研究報告書の執筆分担の検討
７月４日～28日	本調査研究に対する倫理審査（大学評価研究所のもとの「倫理審査会」による審査）
８月８日～	アンケート調査の実施（～10月14日）
９月18日	第５回調査研究部会 ・アンケート調査の経過報告（9/12までの途中経過・素集計の報告） ・調査研究報告書の内容に関する検討（「認証評価制度の創設とその後の制度改革の目的・手段と大学基準協会の評価活動」の検討）
10月17日	アンケート回答の集計 ・各調査研究員へ素集計結果を共有 ・本協会ホームページへ速報掲載（11月６日公表）

11月４日	文部科学省担当官に対するアンケート調査結果（素集計）の報告・意見照会
11月13日	第６回調査研究部会 ・アンケート素集計結果の共有、アンケート分析の分担等の決定 ・調査研究報告書の内容に関する検討（「中教審「知の総和答申」に見る今後の高等教育質保証の方向性」、「海外の高等教育質保証制度の現段階（欧州、イギリス、ドイツ）」の検討）
12月25日	第７回調査研究部会 ・調査研究報告書の内容に関する検討（「大学機関別評価と学位プログラム別評価の調和と相克」、「内部質保証と「学習成果」のアセスメント」、「海外の高等教育質保証制度の現段階（デンマーク）」の検討） ・アンケート結果の分析方法について共有 ・「提言－少子化に直面する高等教育分野への財政規律が強まる中、大学基準協会は認証評価システムをどう変革していくべきか－」の検討
2026年	
１月15日	第８回調査研究部会 ・調査研究報告書の内容に関する検討（「大学機関別評価と学位プログラム別評価の調和と相克」、「大学基準協会の今後の組織・活動の展望と協会局内ＳＤ」） ・アンケート結果の分析について検討 ・「提言－少子化に直面する高等教育分野への財政規律が強まる中、大学基準協会は認証評価システムをどう変革していくべきか－」の検討（続）
２月２日	第９回調査研究部会 ・アンケート結果の分析について検討・確定 ・「提言－少子化に直面する高等教育分野への財政規律が強まる中、大学基準協会は認証評価システムをどう変革していくべきか－」の検討・確定 ・調査研究報告書原稿の調整・検討

＜資料３＞

認証評価の課題と今後のあり方に関するアンケート調査
実施要領

１．アンケート調査の実施目的

大学基準協会の大学評価研究所は、2024 年９月より「認証評価への理解に関する調査研究」を行う部会を設置し、そこで鋭意そのための活動を行っています。本調査研究は、認証評価制度が導入されて 20 年目を迎えたことを機に、同制度を振り返り、大学の質保証の制度運用における課題等を確認することを当初目的としていました。ところが、2025 年２月に中央教育審議会「我が国の『知の総和』向上の未来像～高等教育システムの再構築～（答申）」（以下「知の総和答申」という。）が公にされたことに伴い、各大学がそこで構想された質保証制度をどのように捉えているのかを明らかにし、今後の大学基準協会の認証評価のあり方に対する期待等を探求することも本調査研究の目的に追加するに至りました。

上記事項に対する大学関係者の皆様方のお考え等を本アンケート調査を通じてお伺いしその結果を把握していく中で、いささかでも大学基準協会を含む認証評価機関の質保証活動の有効性の向上に資することができれば幸いです。

その意味からも、本調査研究が今後の我が国の大学質保証の向上に向け重要なものとなることが予想されることから、認証評価への理解を調査する目的で実施する本アンケート調査への皆様方のご協力を祈念してやみません。

２．回答方法等

（１）調査の対象

・ 学校教育法第 83 条に基づき設置している大学であり、認証評価制度（学校教育法第 109 条第２項）に基づく機関別認証評価を受けた経験を有する大学が対象です。

（２）各アンケートの目的と回答対象者

本アンケート調査は、上記「実施目的」に即し、「(A)これまでの認証評価の課題について」、「(B)国が目指す新たな認証評価の構想について」、「(C)今後の大学基準協会の認証評価のあり方について」のそれぞれに対応する項目を介し実施します。

・ 【アンケートフォーム１】これまでの認証評価の課題について振り返る項目（上記(A)に対応）

ここに置かれた項目は、認証評価に係るこれまでの評価基準、評価方法等のほか、内部質保証の体制・機能、学習成果の把握・評価に関する認識等をお伺いする設問となっています。

ご回答いただく方は、各大学の自主的なご判断で決定されることになることは承知しつつも、当部会としては、過去に認証評価を受けた経験に基づき回答していただくため、認証評価担当者（過去にこれを経験した者を含む）に回答していただくことを想定しています。

・ 【アンケートフォーム２】認証評価の今後に関する課題や展望を問う項目（上記(B)(C)に対応）

・ ここに置かれた項目は、次に示す２つの観点から考えをお伺いする設問となっています

① 「知の総和答申」に示される新たな認証評価のあり方・構想についての考え

② 認証評価機関の１つである大学基準協会がどのような方針の下で新たな認証評価システムを再構築していくべきか

ご回答いただく方は、【アンケートフォーム１】の場合同様、各大学の自主的なご判断で決定されることになることと存じます。但し、ここに示された項目が国の質保証政策に関わるもの、今後の大学基準協会の認証評価システムの在り方に関わるもの、であること等に鑑み、当部会としては、大学の学長や執行部の責任者若しくは貴大学の内部質保証の推進に責任を負う組織の長に回答していただくことを想定しています。

（３）調査票の種類

・ 調査票は下記の２種類です。上記趣旨をご斟酌の上、回答方お願いいたします。

【アンケートフォーム１】	これまでの認証評価の課題について：認証評価担当者（経験者を含む）向けの調査票（回答者を左に限るものではありません）
【アンケートフォーム２】	認証評価の今後に関する課題や展望：学長や執行部若しくは貴大学の内部質保証の推進に責任を負う組織の長向けの調査票（回答者を左に限るものではありません）

・ 回答を学内で検討するにあたり、全てのアンケート項目に係る情報が必要な場合は、以下にアンケート項目の PDF 版（アンケートフォーム１、アンケートフォーム２）

を用意していますので、ご利用ください。

https://link.directcloud.jp/RquBLslmr3　（パスワード：juaa-survey）

（4）回答方法

専用の回答フォームからご回答ください。

【アンケートフォーム１：これまでの認証評価の課題について】

回答対象者：認証評価担当者（経験者を含む）向けの調査票

https://forms.office.com/Pages/ResponsePage.aspx?id=MmjZqhJSjkePjPn3L7F2Je7ApqMMl-ZFv5XAE-h-NAlUODc3UURIS1lZWkNQSkhYNFdNUE9LVTdBNS4u

【アンケートフォーム２：認証評価の今後に関する課題や展望】

回答対象者：学長や執行部若しくは貴大学の内部質保証の推進に責任を負う組織の長向けの調査票

https://forms.office.com/Pages/ResponsePage.aspx?id=MmjZqhJSjkePjPn3L7F2Je7ApqMMl-ZFv5XAE-h-NAlURDJYQTk0OU9BTjRYQTQ4NU5WSVRZNTIyUy4u

（5）回答期間

2025年8月8日（金）～10月14日（火）

3．回答の取り扱い

・　本調査は研究倫理審査を受けて実施します。

・　アンケート調査によって得た情報は、本調査研究以外には用いず、下記４に記載する大学基準協会の担当部署で適正に管理します。また、部会長・調査研究員以外が情報にアクセスすることはありません。

・　調査の結果は報告書等として取りまとめるとともに、本協会における研究発表会などで発表することを予定しています。アンケートにご協力いただいた大学につきましては、大学名の一覧を報告書の巻末等に記載いたします。ただし、回答はすべて統計的に処理し、調査結果を公表する際にも大学名や個人が特定されないようにします。また、回答者からの申し出があった際には、回答期間内であれば回答内容の取り下げに応じます。

4．留意事項及び本件に関する連絡先

＜留意事項＞

・　【アンケートフォーム１】及び【アンケートフォーム２】については、それぞれ１大学１回答のみ回答を受け付けます。

・　今回使用するアンケートフォームには、上書き機能はありません。回答送信後の変更や取り消しについては、直接下記連絡先までご連絡ください。

＜本件に関する連絡先＞

公益財団法人大学基準協会　評価研究部　企画・調査研究課（中村、浅井）
〒162-0842　東京都新宿区市谷砂土原町２-７-13
TEL：03-6228-1315／FAX：03-5228-2323
E-MAIL：kenkyu@juaa.or.jp

最後に、アンケート調査を通じ頂いた貴重なデータ、ご意見等につきましては、当部会でそれらを分析・調査することに加え、大学基準協会の理事会とその基に置かれた各種委員会、とりわけ評価基準を含む当協会の認証評価システムについて理事会に直接意見を具申する役割を担う基準委員会が、今後の認証評価制度改革の検討を行うに当り、適宜参考とさせていただくことを申し添えさせていただきます。従いまして、当部会としては、大学の関係各位におかれましては、お手数をおかけし誠に恐縮ではありますが、あらためて当アンケート調査にご協力いただき、大学基準協会の認証評価の改善方向に向けた理事会、基準委員会その他の関係委員会の審議に資するものとすべく、そのお考えをお聞かせ願うことを心底希望しています。

＜認証評価への理解に関する調査研究部会＞

部会長　　早田幸政（元中央大学）
調査研究員　工藤　潤（中央大学）
調査研究員　斎藤有吾（新潟大学）
調査研究員　田代　守（大学基準協会）
調査研究員　長畑　誠（明治大学）
調査研究員　深堀聰子（九州大学）
調査研究員　前田早苗（大学基準協会）
調査研究員　山極伸之（佛教大学）

＜資料４＞

「認証評価の課題と今後のあり方に関するアンケート調査」質問項目

【アンケートフォーム１：回答者・認証評価担当者（経験者を含む）】

●　この調査は、これまでの認証評価制度の課題を明らかにし、今後のわが国の質保証のあり方に対する期待等を明らかにするために行うものです。

●　この調査への回答を大学基準協会が実施する評価に直接に用いたり、個別大学の名前を記載して調査結果を発表することはありません。

●　アンケートフォームは１と２に分かれておりますので、それぞれ回答者をご検討の上ご回答ください。詳細は実施要領をご確認ください（実施要領PDF⇒下のクラウドにあわせて保存）

●　10月14日（火）までにご回答ください。
●本調査の回答にあたり、「認証評価担当者」もしくは「認証評価担当経験者」にて、回答者等ご検討いただければ幸甚です。
●回答を学内で検討するにあたり、全てのアンケート項目に係る情報が必要な場合は、以下にアンケート項目のPDF版（アンケートフォーム１、アンケートフォーム２）を用意していますので、ご利用ください（パスワード：○○）。　https://link.directcloud.jp/○○
●調査に関するお問い合わせは大学基準協会事務局（下記）までお願いいたします。
kenkyu@juaa.or.jp　（担当：中村・浅井）

このフォームを送信する際に、お客様が、ご自身のお名前やメールアドレスなどの詳細情報を入力しない限り、その情報が自動的に取得されることはありません。

貴大学の情報について教えてください。

１.大学名：[　　]
２.設置形態：　□国立　□公立　□私立
３.学部数［　　］(2025年5月1日現在）※専門職学位課程を除く
４.学科数［　　］(2025年5月1日現在）※専門職学位課程を除く
５.研究科数［　　］(2025年5月1日現在）※専門職学位課程を除く
６.専攻数［　　］(2025年5月1日現在）※専門職学位課程を除く
７.学位プログラムを形成する学部・研究科等以外の部局数[　　］(2025年5月1日現在）

８.専門職学位課程数［　　］(2025年5月1日現在）
９.全在籍学生数［　　］人（2025年5月1日現在）
10.学部学生数［　　］人（2025年5月1日現在）※専門職学位課程を除く
11.学部学生数のうち留学生数［　　］人（2025年5月1日現在）
12.学部学生数のうち社会人学生数［　　］人（2025年5月1日現在）
13.研究科学生数［　　］人（2025年5月1日現在）※専門職学位課程を除く
14.研究科学生数のうち留学生数［　　］人（2025年5月1日現在）
15.研究科学生数のうち社会人学生数［　　］人（2025年5月1日現在）
16.専門職学位課程の学生数［　　］人（2025年5月1日現在）
17.専任教員数（基幹教員を含む）［　　］人（2025年5月1日現在）
18.直近に受審した機関別認証評価機関：
　□大学基準協会
　□大学改革支援・学位授与機構
　□日本高等教育評価機構
　□大学・短期大学基準協会
　□大学教育質保証・評価センター
19.上記評価の受審年度（西暦）:[　　]年
20.設置する学科の分野（該当するものをすべてお選びください）:※文部科学省が示す大学設置審査要覧の分類に基づき、設置審査に提出する際の区分で入力してください。複合・学際分野の場合は最も関係の深い分野で選択してください。
　□文学関係　□教育学・保育学関係　□法学関係　□経済学関係
　□社会学・社会福祉学関係　□理学関係　□工学関係　□農学関係
　□獣医学関係　□医学関係　□歯学関係　□薬学関係　□家政関係　□美術関係
　□音楽関係　□体育関係　□保健衛生学関係（看護学関係）
　□保健衛生学関係（リハビリテーション関係）
　□保健衛生学関係（看護学関係及びリハビリテーション関係を除く）
21.設置する研究科（大学院）の分野（該当するものをすべてお選びください）：※文部科学省が示す大学設置審査要覧の分類に基づき、設置審査に提出する際の区分で入力してください。複合・学際分野の場合は最も関係の深い分野で選択してください。
　□文学関係　□教育学・保育学関係　□法学関係　□経済学関係
　□社会学・社会福祉学関係　□理学関係　□工学関係　□農学関係
　□獣医学関係　□医学関係　□歯学関係　□薬学関係　□家政関係　□美術関係
　□音楽関係　□体育関係　□保健衛生学関係（看護学関係）
　□保健衛生学関係（リハビリテーション関係）

□保健衛生学関係（看護学関係及びリハビリテーション関係を除く）

これまでの認証評価の課題についてお伺いします。
ここでは、2002（平成 14）年に学校教育法が改正され、導入することを決定した認証評価制度について、認証評価を経験された大学担当者の視点から振り返る質問を設けました。

22. ＜認証評価の目的と評価基準＞
認証評価の２つの目的（最低限の質保証／特色ある教育の進展）と評価基準（学校教育法にいう「大学評価基準」、以下同じ）の関係について、最も近いものを選択してください。

1=全くそう思わない　2=あまりそう思わない　3=どちらともいえない　4=ややそう思う　5=強くそう思う	1 2 3 4 5
評価基準は最低限の質保証に重心を置いている	1 2 3 4 5
評価基準は特色ある教育の進展を支えるものとなっている	1 2 3 4 5
評価基準が詳細すぎて目的が見えづらい	1 2 3 4 5
評価基準が抽象的で目的との関連が不明確	1 2 3 4 5

23. ＜認証評価の目的と評価基準＞について、その他の課題があれば具体的にお答えください。[　　]

24. ＜評価基準の内容＞
評価基準が学部・研究科等を評価する基準として適切かどうかについて、最も近いものを選択してください。

1=全くそう思わない　2=あまりそう思わない　3=どちらともいえない　4=ややそう思う　5=強くそう思う	1 2 3 4 5
大学全体の評価に偏り、学部等の評価には不適切	1 2 3 4 5
大学全体と学部等の両方を適切に評価できる	1 2 3 4 5
学部等の教育条件、教育活動に偏り、大学全体の評価が弱い	1 2 3 4 5
大学全体と学部等の記述が混在し焦点が不明確	1 2 3 4 5
基準の定め方に、被評価者としては特段の注意を払っていない	1 2 3 4 5

25. ＜評価基準の内容＞について、その他の課題がある場合、具体的にお答えください。[　　]

26. ＜自己点検・評価報告書の作成＞
自己点検・報告書作成で特に重視した点について、最も近いものを選択してください。

1=全く重視しなかった　2=あまり重視しなかった　3=どちらともいえない　4=やや重視した　5=強く重視した	1 2 3 4 5
評価機関の指示・留意事項への準拠	1 2 3 4 5
設置基準等の最低基準充足の説明	1 2 3 4 5
自大学の全体像と特色の説明	1 2 3 4 5
改善・向上につながる内容にするための工夫	1 2 3 4 5

27. ＜自己点検・評価報告書の作成＞について、その他に重視した点がある場合、具体的にお答えください。[　　]

28. ＜認証評価の役割への理解＞
現在の認証評価がどのように機能しているかについて、最も近いものを選択してください。

1=全くそう思わない　2=あまりそう思わない　3=どちらともいえない　4=ややそう思う　5=強くそう思う	1 2 3 4 5
大学の基本的な質の確保	1 2 3 4 5
各大学の特色ある取り組みの評価	1 2 3 4 5
大学の改善・発展への支援	1 2 3 4 5
形式的な法令チェックに終始	1 2 3 4 5
質の保証や向上の役割としては不十分	1 2 3 4 5

29. ＜認証評価の役割＞について、その他のご意見があれば具体的にお答えください。[　　]

30. ＜実地調査における評価者の役割＞
実地調査で訪問した評価者について、どのように感じたか、最も近いものを選択してください。

1=全くそう思わない　2=あまりそう思わない　3=どちらともいえない　4=ややそう思う　5=強くそう思う　1 2 3 4 5

大学の状況を理解していた　1 2 3 4 5

大学の特色を肯定的に評価してくれた　1 2 3 4 5

大学の課題を適切に指摘してくれた　1 2 3 4 5

法令チェックに偏っていた　1 2 3 4 5

事前準備が不十分だった　1 2 3 4 5

認証評価の内容・仕組みについて理解不足だった　1 2 3 4 5

31.＜実地調査における評価者の役割＞について、その他のご意見があれば具体的にお答えください。[　　]

32.　＜評価結果についての所感＞

認証評価の結果について、どのように感じたか、最も近いものを選択してください。

1=全くそう思わない　2=あまりそう思わない　3=どちらともいえない　4=ややそう思う　5=強くそう思う　1 2 3 4 5

大学の理念・目的を理解した評価結果だった　1 2 3 4 5

大学の特色を適切に評価していた　1 2 3 4 5

改善に役立つ内容だった　1 2 3 4 5

評価の根拠が明確だった　1 2 3 4 5

長所の評価が定型句に則り形式的だった　1 2 3 4 5

課題の指摘が細かすぎた　1 2 3 4 5

自大学の努力のみでは対応の難しいことまで指摘されていた　1 2 3 4 5

改善に役立つ内容ではなかった　1 2 3 4 5

実地調査の際の印象と結果が異なっていた　1 2 3 4 5

評価の根拠が理解しづらかった　1 2 3 4 5

33.＜評価結果についての所感＞について、その他のご意見があれば具体的にお答えください。[　　]

34.　＜評価結果の情報公表のあり方＞

現在の認証評価機関の評価結果の公表方法についてどのように思うか、最も近いものを選択してください。

1=全くそう思わない　2=あまりそう思わない　3=どちらともいえない　4=ややそう思う　5=強くそう思う　1 2 3 4 5

現在の公表方法で十分である　1 2 3 4 5

社会の理解を得られるようもっと分かりやすく公表すべき　1 2 3 4 5

公表内容が個別具体にすぎる　1 2 3 4 5

評価機関を越え内容・方法・様式を統一すべき　1 2 3 4 5

マスコミにも積極的に発信すべき　1 2 3 4 5

海外にも範囲を広げその内容を発信すべき　1 2 3 4 5

35.＜評価結果の情報公表のあり方＞について、その他の提案があれば、具体的にお答えください。[　　]

評価負担についてお伺いします。

認証評価の準備・対応において、どの点にどの程度の負担を感じたか、最も近いものを選択してください。

36.　＜書類作成・提出＞

評価基準：1=全く負担でない　2=あまり負担でない　3=どちらともいえない　4=やや負担　5=非常に負担　1 2 3 4 5

提出書類の種類・量　1 2 3 4 5

紙媒体での提出作業　1 2 3 4 5

文章による詳細な説明　1 2 3 4 5

作成マニュアルの理解　1 2 3 4 5

37.＜書類作成・提出＞について、その他、特に負担になった点があれば具体的にお答えください。[　　]

38.　＜データ収集・準備＞

評価基準：1=全く負担でない　2=あまり負担でない　3=どちらともいえない　4=やや負担　5=非常に負担　1 2 3 4 5

学内データの収集　1 2 3 4 5

教員への協力依頼　1 2 3 4 5

実地調査の準備　1 2 3 4 5

日程調整・対応　1 2 3 4 5

39. ＜データ収集・準備＞について、その他、特に負担になった点があれば具体的にお答えください。[　　]

40. ＜制度的要求＞

評価基準：1=全く負担でない　2=あまり負担でない　3=どちらともいえない　4=やや負担　5=非常に負担	1 2 3 4 5
複雑な内部質保証の構築	1 2 3 4 5
要求事項の増加	1 2 3 4 5
形式的な確認項目の多さ	1 2 3 4 5
評価目的・評価に伴うメリットを見通せない作業量の多さ	1 2 3 4 5

41. ＜制度的要求＞について、その他、特に負担になった点があれば、具体的にお答えください。[　　]

内部質保証及びそこでの学習達成度評価の位置づけについてお伺いします。

各認証評価機関は、大学の「内部質保証」について、それがどのように有効に機能しているかという観点にシフトして認証評価活動を進めてきました。ここに言う「機能的有効性」を充たす要件として、多くの認証評価機関は、（ア）全学レベル、学位プログラムレベル、授業科目レベルでの内部質保証の仕組みの確立、（イ）学習達成度評価を軸とした評価活動の展開、（ウ）ＰＤＣＡサイクルの稼働、の各要素を挙げてきました。その中でも、特に近年、内部質保証の機能的有効性を確保する一環として、認証評価機関は大学に対し、上記（イ）において学生の「学びの成長」のアセスメント（「学習達成度評価」）に焦点を当てた評価を行い、教育全体の向上につなげるよう求めてきました。

そこで次に、こうした内部質保証及びそこでの学習達成度評価の位置づけについて、これまで貴大学はどのように対応されてきたかを問う質問を設けました。

42. ＜内部質保証の実施単位＞

教育の質を保証する取り組みの実際の運用状況について、最も近いものを１つ選択してください。

□全学の方針に基づき、各レベルが連携して実施
□全学の方針はあるが、実際は各部局で独自に実施
□部局ごとに独自の取り組みを実施し、全学調整は限定的
□主に個々の教員の自主的な取り組みに依存
□体系的な仕組みが構築途上
□その他

43. ＜内部質保証の実施単位＞について、その他を選んだ場合、具体的な状況をお答えください。[　　]

44. ＜内部質保証における学習成果の評価の位置づけ＞

貴大学の内部質保証において、学生の学習成果の評価をどのように位置づけてきたか、最も近いものを１つ選択してください。なお、ここでいう「学習成果の評価」は、ディプロマ・ポリシーに掲げられた学位プログラムレベルの教育目標についての達成度の評価を指します。

□最優先事項として実施：学習成果の評価を内部質保証の最優先事項とし、全学的に体系的に実施している
□重要事項として実施：学習成果の評価を重要事項として位置づけているが、他の評価項目と同等の扱いである
□部分的に実施：一部の学部・学科で学習成果の評価を行っているが、全学的な仕組みはない
□条件・体制面の評価が中心：主にカリキュラムの系統性・適切性の検討、カリキュラムマップやツリーの作成や教育体制の整備（教員の配置、教育用施設・設備、情報インフラ等）に留まっており、学習成果の評価を行っていない。
□仕組みが未整備：内部質保証の仕組み自体がまだ十分に機能していない

45　＜学習成果の評価指標の種類＞

貴大学では、ディプロマ・ポリシーに掲げられた学位プログラムレベルの教育目標の達成度を測るために、どのような評価方法を用いていますか。該当するものをすべて選択してください。なお、ここでいう「学習成果の評価」は、ディプロマ・ポリシーに掲げられた学位プログラムレベルの教育目標についての達成度の評価を指します。

□直接評価：卒業論文・卒業研究等、集大成の成果物の評価（ルーブリックあり）
□直接評価：卒業論文・卒業研究等、集大成の成果物の評価（ルーブリックなし）
□直接評価：上記以外のディプロマ・ポリシーに直結する重要科目における評価（ルーブリックあり）
□直接評価：上記以外のディプロマ・ポリシーに直結する重要科目における評価（ルーブリックなし）
□直接評価：科目の成績情報をディプロマ・ポリシーに紐づけて集約（ルーブリックあり）
□直接評価：科目の成績情報をディプロマ・ポリシーに紐づけて集約（ルーブ

リックなし）
□直接評価：標準化されたテスト（PROG、GPS-Academic、TOEIC等）
□直接評価：ポートフォリオ評価（学生の学習記録や成果物等を体系的に蓄積・評価）（ルーブリックあり）
□直接評価：ポートフォリオ評価（学生の学習記録や成果物等を体系的に蓄積・評価）（ルーブリックなし）
□間接評価：学生の自己評価アンケート
□間接評価：「学生アンケート（学年進行中や卒業時の学習満足度・成長実感等）」
□結果指標：卒業率・留年率
□結果指標：就職率・進学率
□特に評価は行っていない
□その他
46. ＜学習成果の評価指標の種類＞について、その他を選んだ場合、その評価方法について具体的にお答えください。[　　]

47. ＜学習成果の評価の実施レベル＞
貴大学における学習成果の評価は、大学、部局等のうちのどのレベルで実施されていますか。最も近いものを１つ選択してください。
□全学統一：大学全体で統一的な評価基準・方法を設定し、実施している
□全学調整：各学部・研究科等が評価を実施し、全学組織が調整・集約している
□部局独自：各学部・研究科等がそれぞれ独自に評価を実施している
□一部実施：一部の学部・研究科等のみで評価を実施している
□その他
□未実施：組織的な学習成果の評価は実施していない
48. ＜学習成果の評価の実施レベル＞について、その他を選んだ場合、そのレベルを具体的にお答えください。[　　]

49. ＜学習成果の評価の活用方法＞
貴大学では、学習成果の評価結果をどのように活用していますか。該当するものをすべて選択してください。
□カリキュラムの改善・見直し
□個々の授業内容・方法の改善
□学生への個別指導・学習支援
□学習成果の評価方法の見直し
□教育目標（ディプロマ・ポリシー等）の見直し
□外部への情報公開・説明責任

□認証評価等への対応
□教学ＩＲの充実策
□その他
□特に活用していない
50. ＜学習成果の評価の活用方法＞について、その他を選んだ場合、その活用方法について具体的にお答えください。[　　]

回答に関するお問い合わせ先を教えてください。

51. ご氏名　[　]

52. ご所属部署　[　]

53. メールアドレス　[　]

【アンケートフォーム２：回答者・学長や執行部若しくは貴大学の内部質保証の推進に責任を負う組織の長】

● この調査は、これまでの認証評価制度の課題を明らかにし、今後のわが国の質保証のあり方に対する期待等を明らかにするために行うものです。

● この調査への回答を大学基準協会が実施する評価に直接に用いたり、個別大学の名前を記載して調査結果を発表することはありません。

● アンケートフォームは１と２に分かれておりますので、それぞれ回答者をご検討の上ご回答ください。*詳細は実施要領をご確認ください（実施要領PDF⇒下のクラウドにあわせて保存）*

● アンケートフォーム１にて、大学名・設置形態・学生数・専任教員数・直近に受審した機関別認証評価概要や受審年度、設置する学科の分野、設置する専攻（大学院）の分野をお伺いしていますので、その情報をアンケートフォーム２の集計時にも転用させていただきます。もし、大学としてアンケートフォーム２のみに回答される場合には、恐れ入りますが、本調査に関するお問い合わせ先（kenkyu@juaa.or.jp）までお知らせください。

● 10月14日（火）までにご回答ください。

●本調査の回答にあたり、「学長や執行部」若しくは「貴大学の内部質保証の推進に責任を負う組織の長」にて、回答者等ご検討いただければ幸甚です。

●回答を学内で検討するにあたり、全てのアンケート項目に係る情報が必要な場合は、以下にアンケート項目のPDF版（アンケートフォーム１、アンケートフォーム２）を用意していますので、ご利用ください（パスワード：〇〇）。 https://link.direct.cloud.jp/〇〇

●調査に関するお問い合わせは大学基準協会事務局（下記）までお願いいたします。
kenkyu@juaa.or.jp （担当：中村・浅井）

このフォームを送信する際に、お客様が、ご自身のお名前やメールアドレスなどの詳細情報を入力しない限り、その情報が自動的に取得されることはありません。

貴大学についてお伺いします。

１.大学名［ ］

●国が目指す新たな認証評価の構想についてお伺いします。

ここでは、2025（令和７）年の中央教育審議会「我が国の『知の総和』向上の未来像～高等教育システムの再構築～（答申）」（以下「答申」という。）において、高等教育の質保証制度改革の一環として提言した「新たな認証評価システム構想」について、ご意見を問う質問項目を設けました。

２． <大学の教育の質の評価>

「答申」では、認証評価システムを、学生が「在学中にどれくらい力を伸ばすことができたのか」といった大学等の「教育の質」を「数段階で示す」仕組みへと転換することを提言しています。このことに対して、どのようなご意見をお持ちですか（同意できるもの・共感できるものを選んでください）（複数回答可）。

□各大学の教育の質の評価は、評価基準との関係で「適」、「不適」の２種で十分である

□「段階評価」は、大学の「内部質保証」の機能的有効性のレベルに着目したものとして行われるべきである

□大学等の「教育の質」を段階評価するとしても、そこに置かれた学部・研究科等の教育力の差異などを捨象しての「段階評価」には意義が見出せない

□各大学、各学部・研究科等で「学び」の成長度を評価する尺度が異なるので、教育の質を一律に「段階評価」していくことには無理を伴う

□大学教育の質は、卒業生の活躍状況から判断する視点も重要であるが、答申の「段階評価」はこの部分が考慮されていない

□高等教育を担う大学として、「段階評価」の仕組みを認証評価に導入することに異存はない

□その他

３． <大学の教育の質の評価>について、その他を選んだ場合、具体的にお答えください。［ ］

４． <認証評価結果の公表>

「答申」では、認証評価結果を基に、大学の「長所や特色、指摘事項を簡潔にまとめた要約資料を作成するなど、国民に対して分かりやすい仕組みを構築」することを提言しています。そこで認証評価結果を公表する仕組みの構築にあたり、どのような方法で評価情報を公表するのが社会の理解を得る上で有益と考えますか（複数回答可）。

□各認証評価機関の評価結果は、自主的判断で自身の策定するフォームにより、内容の重要度を取捨選択した上で公表する
□各認証評価機関は、全評価機関の合意に基づいて決定した統一的フォームの下、評価結果の全てを要約し横並びで公表する
□各認証評価機関は、全評価機関の合意に基づいて決定した統一的フォームの下、「内部質保証」に係る事項を要約したものを横並びで公表する
□各認証評価機関は、自身のフォームに従い、国が指定する事項を要約し公表する
□国が設定した統一的フォームに基づき、各認証評価機関が要約した評価結果を公表する
□国が統一的フォームに基づき、各認証評価機関から集めた情報・データを基に国の手で要約した評価結果を公表する
□その他

5.＜認証評価結果の公表＞について、その他を選んだ場合、具体的にお答えください。[　　]

6. ＜認証評価に活用するためのデータベースの整備＞

「答申」では、新たに構想している認証評価制度において、大学の「事務手続の軽減を図る観点や、新たな評価制度の充実の観点から、評価におけるデータ活用のためのデータベースの整備」の構想（Univ-map（ユニマップ）（仮称）の構築）を示しています。そこで、このデータベースに掲載するデータ（大学が国に提出するデータ）の例として、次に列記するもののうち、貴大学として提出に同意できないものがあれば、該当する全ての項目にチェックを入れてください。

□ 大学全体の入学定員に対する入学者率（大学院を除く）
□ 学部・学科別、大学院研究科・専攻別の入学定員に対する入学者率
□ 大学全体の学生収容定員に対する在籍学生比率（大学院を除く）
□ 学部・学科別、大学院研究科・専攻別の収容定員に対する在籍学生比率
□ 学部・学科別、大学院研究科・専攻別の収容定員に対する留学生比率
□ 学部・学科別、大学院研究科・専攻別の収容定員に対する社会人学生比率
□ 学部・学科別、大学院研究科・専攻別の科目等履修生数
□ 学部・学科別、大学院研究科・専攻別の学年次別進級率
□ 大学全体の最終年次学生の卒業率（大学院を除く）
□ 学部・学科別の最終年次学生の卒業率
□ 学部・学科別の就職率
□ 学部・学科別、専門職大学院別の資格毎の資格取得率・試験合格率
□ 学部・学科別の学生満足度調査の結果

□ 学部・学科別の卒業生アンケートの結果
□ 学部・学科別の雇用者アンケートの結果
□ 大学全体の専任（基幹教員を含む）・兼担・兼任教員数
□ 学部・学科別、専門職大学院別の専任（基幹教員を含む）・兼担・兼任教員数と設置基準充足状況の確認
□ 開講科目数全体における学部・学科別、専門職大学院別の専任（基幹教員を含む）・兼担教員・兼任教員の担当科目数の割合
□ 学部・学科の授業科目における１コマ当りの実時間数
□ 学部・学科別の授業科目総数と開設授業科目比率
□ 学部・学科別の開講授業科目総数を母数とする学年別・年次別 GPA 平均値
□ 学部・学科別の授業科目総数とデジタル方式で開講する授業科目の比率
□ その他

7.＜認証評価に活用するためのデータベースの整備＞について、 その他を選んだ場合、データベースへの掲載が望ましいものを具体的にお答えください。[　　]

8. ＜認証評価と設置認可との関係性＞

大学の質保証において、認証評価と「設置認可」の関係に関し、「答申」は、大学の設置計画履行状況に関わる情報の共有化の可能性を示唆しています。このことを念頭におき、今後、認証評価と設置認可行政はどのような関係になることが望ましいと考えますか（複数回答可）。

□ 認証評価は、国の設置認可行政から独立したものとして位置づけられる
□ 認証評価、設置認可のいずれも、大学の最低限の質保証を行う一方で、認証評価は大学の特色ある発展を支援するという責務を引き続き担う(現状維持)
□ 大学は学生の学習需要の変化に機敏に対処し、既存教育プログラムの修正・変更等が必須不可避となるので、今後は柔軟な設置認可システムへと移行させ、そのフォローアップの一端を認証評価が担うようにする
□ 設置認可の際の設置計画履行状況調査に基づく改善を要する事項を、大学の認証評価受審の際に該当の認証評価機関が重点的に評価し、その結果を国と共有する仕組みを構築する
□ 認証評価プロセス（書面評価と実地調査）で、大学が経営危機に陥っていることが判明した場合、認証評価の結果においてその旨を明記する
□ 認証評価プロセス（書面評価と実地調査）で、大学が経営危機に陥っていることが認証評価のプロセスで判明した場合、認証評価の結果においてその旨を明記するとともに、国とともに、当該大学の支援策を協議する

□ その他

9.＜認証評価と設置認可との関係性＞について、その他を選んだ場合、具体的にお答えください。[　　]

10. ＜国が進める認証評価制度改革に対する認証評価機関としての対処策（自由記述）＞

現在、中央教育審議会等の国レベルで、認証評価システムの改革論議が行われています。今後、認証評価機関において、こうした動きにどのように対応し、評価システムの改革を進めていく必要があると考えるか、ご意見を簡潔に記入してください。

●今後の大学基準協会の認証評価のあり方について

ここでは、「これまでの認証評価の課題」、「国が目指す新たな認証評価の構想」（本フォーム前半部分）での質問（項目）を踏まえ、大学基準協会として、今後、どのような方針の下で、新たな認証評価システムを再構築していくべきかについて、皆様にご意見を問う質問項目を設けました。

ご回答にあたっては、一部質問項目[問 43]を除き、それら項目は、大学基準協会を含む認証評価機関の評価システム改善に係るものとご理解ください。なお、これまで大学基準協会の認証評価の受審経験がなく、今後とも当協会の評価受審の予定のない大学も、差し支えなければ、それぞれの質問の趣旨を取捨選択の上、適宜ご回答ください（そのご判断は、各大学の任意となります。但し、[問 43]には、可能な限りご回答ください）。

11. ＜大学機関別評価と専門分野別評価の関係性＞

「答申」では、認証評価の役割について学部・研究科等の教育の質保証を重視する立場を示しています。そこで仮に、大学基準協会が実施する認証評価でも学部・研究科等を重視する外部質保証活動を進めるとして、今後、大学機関別評価と専門分野別評価の関係性についてどのように措置していけばよいと考えますか。

□従来通りの大学機関別評価を維持する

□大学機関別評価の枠組みを維持するが、加えて学部・研究科等を対象に、教育内容・方法とそれを支える諸条件の適切性、学習達成度の評価を行う

□大学機関別評価の枠組みを維持するとともに、学部・研究科等のレベルの「内部質保証」の有効性評価を強化する

□認証評価の仕組みを「学部」、「大学院」の各単位別での専門分野別評価へ移行させるが、それは学習達成度評価を中心に据えた「内部質保証」の有効性評価として行う

□学部・研究科等を対象とした専門分野別評価へと全面移行し、教育に関わる全ての要素を評価対象とする

□その他

12.＜大学機関別評価と専門分野別評価の関係性＞について、その他を選んだ場合、具体的にお答えください。[　　]

13. ＜専門分野別評価の基準＞

「答申」では、学部・研究科等単位での教育の質保証に重点を置く必要性が示されています。これを踏まえて、仮に、各認証評価機関に専門分野別の評価を含めた評価の実施が求められた場合に、どのような基準を設定することが望ましいと考えますか（複数回答可）。

□現行の「大学基準」を基本に据えつつ、専門分野別評価にも活用できるよう、「大学基準」を部分修正したもの

□専門分野を大括りに設定し（人文系、社会科学系、工学系など）、大学基準協会の下で専門分野別基準を設定

□学協会が、専門分野別基準を設定している場合、当該学協会の承認を得ることを条件に、そうした基準を専門分野別評価に活用

□日本学術会議「大学教育の分野別質保証のための教育課程編成上の参照基準」の準用を通じ、専門分野別評価に対応

14.＜専門分野別評価の基準＞について、その他を選んだ場合、具体的にお答えください。

15. ＜専門分野別評価の対象領域＞

新たな認証評価制度において、大学基準協会が学部・研究科等の評価（専門分野別評価）を実施することとなった場合、学部・研究科等のどの領域を対象に実施するのが最も適切と考えますか。次のうち、評価対象として必要と考える項目にチェックを入れてください（複数回答可）。

□ 学部・研究科等の「3つの方針」

□ 「入学者受入れ方針」と実入学者の関係性

□ 授与する「学位」の名称

□ 収容定員と在籍学生数（国の評価用データベースを活用）

□ 教員数（国の評価用データベースを活用）

□ 教員の保持する学位とその専門分野

□ カリキュラムの内容
□ 開設授業科目のシラバス
□ 実際の授業とシラバスの関係性
□「教育課程編成・実施方針」とカリキュラムとの整合性
□ 教室内での授業方法（講義による方法、双方方向・多方向授業の実施、など）
□ 教育提供手段（対面式授業、オンライン授業、ハイブリッド型授業、など）
□ 教室外学習の導入状況（フィールドワーク、サービスラーニング、など）
□「学位授与方針」に即した学習達成度の実施計画書であるアセスメント・プラン
□ アセスメント・プラン（達成度指標の設定を含む）に基づく達成度評価の実施状況
□ 厳格な成績評価を担保するための仕組み
□ 大学レベル、学部・学科レベル、授業科目レベルで設定する成績評価の「評定規準」の適切性と関係性
□ 各授業科目が設定する「学習目標」と成績評価の関係性
□ 単位制度の実質化を前提とした弾力的な単位認定のための取組状況（留学生・社会人学生や他大学等から転籍した学生への対応など）。
□ 学位授与方針に見合った卒業時の「学び」の達成度の適切性
□ 学生の学習満足度
□ 卒業生の過去の「学び」に対する意識
□ 雇用者への意識調査の結果。
□ 教員の教育内容・方法の向上に向けた取組状況
□ 学習環境（施設・設備、情報への迅速なアクセスを支える環境の整備状況、などを含む）
□ 教員の研究活動活性化のための措置状況
□ 教学マネジメントにおける学長と教員組織との関係
□ 大学ガバナンスにおける教授会と理事会との関係
□ 学生への学習支援
□ 学生への生活支援（経済的負担に係る相談業務、心的負担についての相談業務、生活環境への順応のための支援、などを含む）
□ 学生への就職支援
□ 学生の就職状況
□ 内部質保証の組織体制と実施手続
□ 内部質保証の機能的有効性（PDCAサイクルが内蔵された学生の「学び」の向上努力の営みが中心に据えられたもの）

□ 上記以外に必要と考えられるものがある

16.＜専門分野別評価の対象領域＞について、上記以外に必要と考えられるものがある場合、具体的にお答えください。[　　]

17. ＜専門職大学院の扱い　[専門職学位課程（専門職大学院）を設置する大学のみ回答]＞

現在の認証評価制度においては、専門職学位課程（専門職大学、専門職短期大学、専門職大学院）については、５年以内に１度、専門分野別の認証評価を受けることが義務付けられています。今後、「答申」に沿って、機関別認証評価（大学・短大の認証評価）が学部・研究科等の単位での評価へとシフトした場合に、大学基準協会は、現在９つの専門分野で実施している「専門職大学院認証評価」をどのように扱っていくことが良いと考えますか。

□各分野の専門職大学院認証評価は、従来通りのまま存続させる
□新たな認証評価として学部・研究科等の単位での評価が行われるのであれば、その評価で専門職大学院についても分野別認証評価を実施すればよい
□「答申」において認証評価制度の「抜本的見直し」に当っては、「国際的な評価機関による評価……との整合性にも留意が必要」と述べていることを踏まえ、専門職学位課程の認証評価では、国際的通用性の担保された「専門職学位プログラム」評価システムを参考にする
□その他

18.＜専門職大学院の扱い＞について、その他を選んだ場合、具体的にお答えください。[　　]

19. ＜学位・単位の国際的通用性の保証＞

わが国高等教育がグローバル化を背景に、中央教育審議会・大学分科会において、学位等の授与要件をアウトカムベースで規範化した「日本の学位・称号等枠組」が決定されました。（参考URL：https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/siryo/mext_01993.html　2025年1月28日開催第181回大学分科会・資料２（2025.4.26閲覧））。今後、大学基準協会の認証評価の中でこれをどのように位置づけていくことが適当と考えますか。

□学習到達目標として「学位授与方針」に示す「学習成果」の記述が、上記「枠組」と整合しているかどうかの検証を行う
□学位プログラムの「学位授与方針」との整合性の確認に加え、学生卒業時の達成度評価における上記「枠組」の活用状況の確認も行う
□認証評価では、留学生の受入れに当り、過去の学習歴が上記「枠組」と整合しているかどうかを検証する仕組みの整備状況の確認にとどめる

□現時点において、上記「枠組」の活用策につき特段の意見はない
□その他
20.＜学位・単位の国際的通用性の保証＞について、その他を選んだ場合、具体的にお答えください。[　　]

21.　＜社会人学生、編入学生の過去の学習経験の単位上の扱い＞
人材需要の変化に対応させて社会人学生や編入学生の受け入れを推進していくなかで、大学基準協会の認証評価において、これら学生の過去の学習経験に対する大学の単位認定の仕組みをどのように評価していけばよいと考えますか（複数回答可）。
□単位認定方針の整備状況に加え、学生の過去の「学び」を確認し、単位価値の「同等性」を検証する方針・手続が、大学に整備されているかどうかを評価する
□学生の過去の「学び」の履歴をアセスメントするための指標が確立・運用されているかどうかを評価する
□「入学者受入れ方針」と調和した方式の下で、社会人学生、編入学生を受け入れていれば、過去の「学び」を単位化することに問題はないこととする
□社会人学生、編入学生の過去の「学び」を単位化する系統的な仕組みが、自大学には確立されていないので、大学基準協会の認証評価に何を求めるかは白紙である
□その他
22.＜社会人学生、編入学生の過去の学習経験の単位上の扱い＞について、その他を選んだ場合、具体的にお応えください。[　　]

23.　＜通信教育＞
「答申」では、通信教育課程については、学生の学習ニーズの変化や、多様な情報媒体の活用による伝統的な「通信教育」システムの変容という状況を踏まえ、特に項を設けて「通信教育課程の質の向上」の必要性に言及しています。そこで、今後、大学基準協会として、こうした通信教育の質保証とどのように向き合っていくのが適切と考えますか（複数回答可）。
□大学基準協会が、従来から保持している「通信教育基準」を基本に、通信教育課程を独立の単位として質保証を行っていく
□特別の通信教育基準は設けず、「大学基準」の下、学部・学科の一部を成すものとして通信教育課程の質保証を行う
□特別の通信教育基準は設けず、「大学基準」の下、学部・学科の一部を成すものとして通信教育課程の質保証を行うが、「通信教育の手段・媒体の適切

性」や「『学生数/教員数』の比率」、「学生と教員との間での直接指導の機会」の確保、「指導インストラクターの適格性」、「学位授与方針に沿った学位授与の適切性」など、通信教育課程固有の課題に即した評価項目を設定し、これを中心とした質保証を実施する
□通信教育の領域においても、デジタル技術の発達に伴う「遠隔教育」の普及しつつある現状に鑑み、通信教育の質保証は「遠隔教育」の質保証の一環として対処する
□通信教育は専門分野別の質保証の対象とはしない
□その他
24.＜通信教育＞について、その他を選んだ場合、具体的にお答えください。[　　]

25.　＜遠隔教育＞
近年の教育の方法・提供手段における技術革新により、学習ニーズに対応させ広範に亘る教育機会を飛躍的に向上させることとなった一方で、そこで提供される教育の質に対する懸念や不安があるのも事実です。これらを念頭に置き、今後の認証評価では、「遠隔教育」について、評価基準等を通じどこに重点を置いて評価していけばよいと考えますか（複数回答可）。
□実際の教室等での対面型教育を原則とする授業科目にあって、一部若しくは全部が遠隔教育に切り替えられている理由・根拠
□遠隔教育への登録学生と、遠隔教育を介し実際に授業に接し試験を受けている学生と間の同一性を確認する措置の導入状況
□遠隔教育で実施する科目における学習アセスメントの適切性
□遠隔教育として行われている授業科目において、一方向的ではなく、学生と教員との間の「定常的かつ実体の伴った相互的な関係」が確立されていることの証明
□遠隔教育の評価においても、実際の教室等での対面型教育を対象とするのと同様の評価領域を同じ水準で評価すべきで、対面型教育に比し特に重きを置いて評価すべき事項はない
□その他
26.＜遠隔教育＞について、その他を選んだ場合、具体的にお答えください。

27.　＜大学が提出する評価資料＞
認証評価の大きな課題として、評価負担の軽減が挙げられていることを踏まえ、評価にあたって提出する資料について、大学基準協会として、今後どのように対応していくのが望ましいと考えますか（複数回答可）。

□提出資料は、現状のものを基本に据え、全体の調整を図ることで十分である
□点検・評価報告書については、指定する様式を web 上に掲載した上で、大学に必要な情報・データを、指定字数内でアップロードしてもらうことで点検・評価報告書の提出完了という仕組みに変える
□点検・評価報告書については、「一問一答方式（各評価項目に対し回答する方式）」での回答を求めず、大学の組織体制、諸活動とその特質を、指定字数　の中で簡潔で系統的に示すことができるようにする
□点検・評価報告書を補足する資料・データの一層の省力化を図る
□「評価の効率化」を自己目的とした安易な省力化には慎重を期すべき
□その他
28.＜大学が提出する評価資料＞について、その他を選んだ場合、具体的にお答えください。[　　]

29.　＜実地調査の進め方＞
学生の「学び」の成長に照準を当てた学部・学科等の教育質保証が認証評価の中心軸に据えられることが予想されることを踏まえ、今後、大学の教育力の現状を直接観察し、また大学構成員の意見等を的確に把握できるようにする上で、実地調査のあり方をどのように改めていくことが必要と考えますか（複数回答可）。
□実地調査に携わる評価委員の選考、評価チームの構成、実施スケジュールについて、特段の見直しは必要ない
□実地調査の内容を変更しない一方で、実地調査の期間（日数）は短縮すべきである
□実地調査において、各学位プログラムの学習成果の評価に係る状況と大学全体の内部質保証の状況に重点を置いて評価する必要がある
□実地調査において、内部質保証や各学位プログラムの学習成果の評価に加え、大学における教学マネジメントの適切性についても確認することが必要である
□評価の省力化を図る観点から、実地調査はオンラインを基本とする
□実地調査は、調査の目的、大学の規模や学部・学科構成などを考慮し、諸条件の違いに応じ弾力的な方法でこれを行う
□その他
30.＜実地調査の進め方＞について、その他を選んだ場合、具体的にお答えください。[　　]

31.　＜認証評価プロセスにおける実地調査の位置づけ＞

認証評価は大学の自律性確保の視点から、「同僚評価(ピア・レビュー)」として行われることに特徴があり、その中でもとりわけ実地調査の重要性が強調されています。そこで、認証評価プロセス全体における実地調査の位置づけについて、上記視点に照らし、どのようなご意見をお持ちですか（複数回答可）。※選択肢にある「段階評価」については設問33をご参照ください。
□実地調査は、法令遵守事項の確認に終始せずに、可能な限りその大学の特色の一層の進展に資することを目的とした対話促進に意を払うべきである
□実地調査を円滑に進めるため、実地調査期間のみならず実地調査の前に、書面調査で明らかとなった改善を要する事項を大学に示唆することが有効である
□実地調査終了時の大学の執行部や内部質保証の推進責任者等との最終面談は、実地調査を経て評価チームが考えた大学に対する概括的な印象・所感を伝える場とすべきである
□評価結果は認証評価機関の理事会等で最終決定されるため、書面評価と実地調査を担当する評価チームが、実地調査時に評価基準への適否、長所や改善課題等の提言事項について言及することは避けるべきである
□評価チームは、実地調査を経て「段階評価」※ を含めた評価結果を決定するため、実地調査において、評価結果で指摘する可能性がある課題等について、大学と評価者での対話を行うべきである
□評価チームは、実地調査を経て「段階評価」※ を決定するため、実地調査の際には「段階評価」に必要なエビデンスの収集、関係者への面談に限定されるべきである
□その他
32.＜認証評価プロセスにおける実地調査の位置づけ＞について、その他を選んだ場合、具体的にお答えください。

33.　＜評価結果と「段階評価」＞
認証評価の結果について、大学基準協会では、2025年度からの第４期より基準ごとに理念・目的の達成度を４段階で示した「評定」を公表することとしています。一方「答申」では、学生の在学中における「学び」の達成状況を介した「大学等の教育の質」を「数段階」で表示し社会に公表すること（段階評価）を構想しています。これを踏まえ、大学基準協会では、評価結果の決定・公表にあたり、どのように「段階評価」に応じていくことが適切と考えますか。
□大学基準協会の方針と国の方針に整合するよう、基準別の「評定」に加え、学生の「学び」の達成度に対する「段階評価」、を対社会的に公表する
□「答申」が学部・研究科等にシフトした教育質保証を提言していることを踏

まえ、大学基準協会は基準別の「評定」表示に代え、学部別の「評定」表示とし、あわせて、国の方針に則り、学生の「学び」の達成度に対する「段階評価」を対社会的に公表する

□大学基準協会は基準別の「評定」表示を維持した上で、学部別の「評定」表示制度を新たに設け、あわせて、国の方針に則り、学生の「学び」の達成度に対する「段階評価」を対社会的に公表する

□その他

34.＜評価結果と「段階評価」＞について、その他を選んだ場合、具体的にお答えください。

35. ＜異議申立手続＞

「答申」では、「段階評価」の結果を社会に公表すること、その結果によっては大学に対する何らかの行政措置に結びつく可能性も示唆されています。こうしたことから、評価結果の決定に至るプロセスにおいて、大学の意見を受け付ける仕組みを設け、評価の適切性・透明性を担保することが重要といえます。大学基準協会では、評価結果（案）の段階で大学からの「意見申立」を受け付けるとともに、評価結果を大学へ通知した後に判定に対する「異議申立」を受け付ける仕組みを設けていますが、今後は「異議申立」の仕組みをどのように充実させていけばよいと考えますか（複数回答可）。

□公正性・中立性が確保されており、「利益相反」回避の仕組みも設けられるなど、信頼に値する制度が措置されていることから、現状通りで問題ない

□その大学が指定する外部の法律や財務の専門家を代理人に、意見表明や反論を行う機会提供を制度化する

□異議申立プロセスで扱われるエビデンスは、提出済みのものに加え、評価結果を覆すに足ると判断できるエビデンスが新たに提示された場合、これも審議の俎上に載せることができるようにする

□その他

36.＜異議申立手続＞について、その他を選んだ場合、具体的にお答えください。[　　]

37. ＜認証評価の受審に備えたデータベースの構築＞

評価におけるデータ活用のためのデータベース（Univ-map（ユニマップ）（仮称））とは別に、認証評価機関である大学基準協会が、評価の効率化や社会に対する各大学の特色の明確化などを目的に、認証評価とリンクした常設データベースを構築することの是非についてお伺いします（複数回答可）。

□大学基準協会が特色ある大学の進展を推進するため固有の認証評価システムを充実させるという観点に即し、会員大学を対象に、協会の認証評価に特化したデータベースを新たに構築する

□大学基準協会が独自のデータベースを構築し、会員大学にとどまらず、認証評価を受けるうえでの利便性向上のため、本協会の認証評価を受ける大学もデータベースへの情報登録を行うようにする

□国が認証評価に特化した大学データベースの創設を構想している以上、大学基準協会が固有のデータベースを創設する必要はない

□その他

38.＜認証評価の受診に備えたデータベースの構築＞について、その他を選んだ場合、具体的にお答えください。[　　]

39. ＜評価結果決定以降のモニタリングの扱い＞

大学の質保証の国内外での通用力の確保に向け認証評価結果の効力が実質的に７年間持続できるようにすると同時に、大学の特色ある発展の支援を一層強化させるという観点から、モニタリングの仕組みをさらに充実させていくことについて、どのように考えますか（複数回答可）。

□会員大学等の経年変化の情報のアップデートを制度化することで、適宜大学に対し必要な助言を行うことができる

□既に、認証評価の結果決定時に大学に対し「是正勧告」、「改善課題」の指摘を受けた大学は「改善報告書」を提出するなどの措置が設けられており、現行のモニタリングの仕組みで十分である

□認証評価に基づく質保証への社会的信頼を継続させるため、会員大学を対象に、７年間の中間時に大学全体を鳥瞰した「中間報告書」の提出を求め質保証の持続性を確保する仕組みを設ける。特定事項に焦点化した「改善報告書」と提出時期が一致する場合、これを「中間報告書」の提出に代えることができる

□指摘事項の改善状況の確認は書面で行うにとどめる一方で、会員大学に対しては、「内部質保証」に関わる指摘事項については、大学との対話を重ねることで、問題解決に向け支援する

□その他

40. ＜評価結果決定以降のモニタリングの扱い＞について、その他を選んだ場合、具体的にお答えください。[　　]

41. ＜大学基準協会専任スタッフの役割強化の方向性＞

認証評価制度改革構想の実現を視野に、新たな評価システムを企画・構築しその実施を現場で直接担う大学基準協会専任スタッフの役割は一層重要なものとなり

そうです。そうした状況の下、今後、同協会専任スタッフは、どのような役割を果たしていくのが適当と考えますか（複数回答可）。

□認証評価に関する評価実務、認証評価を申請する大学等への相談業務やこれに関わるセミナー開催の企画・運営を従来通り行う

□広報活動、調査活動の更なる充実を通じ、国内外の高等教育に関する制度・政策、日本の大学や認証評価制度の現状、大学基準協会の評価業務に係る最新情報などを国内外に積極的に発信できるようにする

□個別大学に対する認証評価機関側のリエゾンとなる認証評価担当スタッフの指定を行うことを含め、認証評価を受ける大学等との連絡調整を行うコンタクト・パーソンとしての役割を強化する

□大学の実務をより広くより深く理解してもらうため、一定期間、個別会員大学からの受入れ承認を前提に、同協会専任スタッフに対し、大学の教育とそれを支える支援業務の現場に一定期間身を置く研修機会を付与する

□その他

42.＜大学基準協会専任スタッフの役割強化の方向性＞について、その他を選んだ場合、具体的にお答えください。[　　]

43.　＜認証評価機関別の評価結果と評価基準・評価手順の同等性の確保

[大学基準協会の実施する認証評価を受審していない、また、今後に受審予定のない大学もご回答をお願いいたします]＞

「答申」では、「新たな認証評価システム構想」において、教育質保証の局面での「段階評価」の導入が検討されるとともに、評価結果と行政上の措置を連動させることも示唆されています。一方、現在の認証評価制度では、各評価機関がそれぞれ基準を定めており、評価プロセス、評価者研修を含むシステムも各評価機関で決定していることから、評価の透明性や公平性の担保が必要とも言われています。こうした状況を踏まえ、評価結果に誰もが納得し、これを国内、国外で汎用的に通用できるよう評価結果の同等性を保証する上で、今後、どのような認証評価システムのあり方が望ましいと考えますか（複数回答可）。

□まずは、認証評価機関自身の手で、評価システムを改善し、評価能力を高めて新たな認証評価の要請に適切に対応していくことが肝要である

□認証評価機関が、相互に評価し合う仕組みを構築し、評価能力の向上と評価結果の同等性を指向していくべきである

□認証評価機関に対し、外部評価チームによる定期的な評価の受審を義務づける

□現在、認証評価機関の間の緩やかな連携組織として、「認証評価機関連絡協議会」があるため、同協議会の組織・体制の充実・強化を図った上で、これを構成する認証評価機関を対象としたメタ評価を当該連絡協議会を介して行う

□認証評価機関に必要な「認証」の可否を審議する「中央教育審議会・認証評価機関の認証に関する審査委員会」が認証評価機関に対するメタ評価を定期的に行う

□国が新たなメタ評価機関を創設し、認証評価機関に対する定期的な評価を行う

□複数の認証評価機関で構成される新たな認証評価連合組織（コンソーシアム）を構築しそこでの連携・すみわけの関係の中で評価実務を遂行するとともに、これを統括する本部組織が、構成メンバーである認証評価機関が運用する評価基準・評価手続の全体調整を図る

□既存の認証評価機関を統合した新たな認証評価機関の下で、認証評価を一元的に実施する

□国の下で評価基準、評価指標が示され、それを各認証評価機関が活用する

□その他

44.＜認証評価機関別の評価結果と評価基準・評価手順の同等性の確保＞について、その他を選んだ場合、具体的にお答えください。[　　]

45.　＜社会のニーズの変化に柔軟に対応できる認証評価のあり方（自由記述）＞

認証評価も第４期を迎え、多くの大学は教育研究の質の向上努力に邁進されていることと存じます。一方で、新たな認証評価システムの構築に向けて国の政策が大きく動く気配が見えます。こうした状況下にあって、社会全体の急速な構造変化に加え、学生の「学び」のニーズの変化にも柔軟に対応できる認証評価への見直しに向けて歩を進めるにあたり、大学基準協会にどのようなことを期待しているか、意見を記入してください。

回答に関するお問い合わせ先を教えてください。

46.ご氏名［　　］

47.ご所属部署［　　］

48.メールアドレス［　　］

＜資料５＞

アンケート調査協力大学一覧（設置形態別 50 音順）

アンケート調査に対しては、以下の大学から回答を賜りました。ご協力に厚く御礼申し上げます。なお、調査実施時点の設置形態・大学名に基づいて一覧化しています。

【アンケートフォーム１】

国立大学法人

愛知教育大学	大阪教育大学	帯広畜産大学
鹿児島大学	金沢大学	北見工業大学
九州大学	京都工芸繊維大学	熊本大学
群馬大学	神戸大学	埼玉大学
静岡大学	千葉大学	筑波大学
筑波技術大学	東京大学	東京学芸大学
鳥取大学	富山大学	名古屋工業大学
奈良先端科学技術大学院大学	鳴門教育大学	新潟大学
福井大学	北海道大学	宮崎大学
山梨大学	横浜国立大学	和歌山大学

公立・公立大学法人

青森県立保健大学	秋田県立大学	秋田公立美術大学
岩手県立大学	大分県立看護科学大学	神奈川県立保健福祉大学
金沢美術工芸大学	北九州市立大学	九州歯科大学
京都府立大学	群馬県立女子大学	高知県立大学
高知工科大学	神戸市外国語大学	札幌医科大学
札幌市立大学	静岡県立大学	高崎経済大学
東京都立大学	富山県立大学	長岡造形大学
長野県立大学	新見公立大学	兵庫県立大学
広島市立大学	宮城大学	宮崎公立大学
山形県立米沢栄養大学	山口県立大学	和歌山県立医科大学

私立（株式会社立を含む）

愛知大学	愛知医科大学	愛知学院大学
藍野大学	青山学院大学	麻布大学
亜細亜大学	跡見学園女子大学	岩手医科大学

大阪医科薬科大学	大阪歯科大学	大阪音楽大学
大阪産業大学	大阪総合保育大学	大阪電気通信大学
大阪保健医療大学	大谷大学	大手前大学
岡崎女子大学	岡山理科大学	嘉悦大学
学習院大学	鹿児島国際大学	神奈川工科大学
神奈川歯科大学	金沢工業大学	川崎医科大学
関西大学	関西医科大学	関西医療大学
関東学院大学	北里大学	岐阜女子大学
九州看護福祉大学	九州産業大学	九州ルーテル学院大学
京都芸術大学	京都産業大学	京都女子大学
京都精華大学	京都先端科学大学	京都薬科大学
共立女子大学	杏林大学	近畿大学
熊本学園大学	熊本保健科学大学	久留米大学
グロービス経営大学院大学	群馬医療福祉大学	敬愛大学
敬和学園大学	工学院大学	皇學館大学
甲南大学	神戸学院大学	神戸松蔭大学
神戸女学院大学	神戸親和大学	国際大学
国際武道大学	国立音楽大学	こども教育宝仙大学
埼玉工業大学	サイバー大学	相模女子大学
札幌大学	札幌保健医療大学	山陽学園大学
至学館大学	事業構想大学院大学	事業創造大学院大学
滋慶医療科学大学	四国大学	自治医科大学
実践女子大学	就実大学	純真学園大学
城西大学	城西国際大学	上智大学
聖徳大学	尚美学園大学	上武大学
女子美術大学	白百合女子大学	椙山女学園大学
駿河台大学	聖学院大学	成蹊大学
成城大学	聖心女子大学	西南学院大学
聖マリアンナ医学大学	聖路加国際大学	専修大学
洗足学園音楽大学	大正大学	大東文化大学
宝塚大学	宝塚医療大学	拓殖大学
玉川大学	千葉工業大学	千葉商科大学
中央大学	中央学院大学	中京大学
中部大学	中部学院大学	津田塾大学
鶴見大学	帝京平成大学	デジタルハリウッド大学
帝塚山大学	帝塚山学院大学	天理大学
東海大学	東京医科大学	東京経済大学

東京工科大学
東京工芸大学
東京国際大学
東京歯科大学
東京女子医科大学
東京薬科大学
同志社大学
東邦大学
東北医科薬科大学
東北学院大学
東北工業大学
東北福祉大学
東洋大学
東洋英和女学院大学
常磐大学
常葉大学
獨協大学
獨協医科大学
豊田工業大学
長野保健医療大学
長浜バイオ大学
中村学園大学
名古屋学院大学
名古屋商科大学
新潟経営大学
新潟産業大学
新潟薬科大学
新潟リハビリテーション大学
二松学舎大学
日本赤十字九州国際看護大学
日本赤十字東北看護大学
日本赤十字豊田看護大学
日本赤十字北海道看護大学
日本体育大学
日本文理大学
日本大学
日本ウェルネススポーツ大学
日本歯科大学
日本女子大学
阪南大学
ビューティ＆ウェルネス専門職大学
弘前学院大学
広島経済大学
広島国際大学
広島修道大学
広島女学院大学
福井医療大学
福岡大学
福岡看護大学
福岡工業大学
福岡歯科大学
藤田医科大学
佛教大学
文教大学
文京学院大学
平成国際大学
法政大学
放送大学
北翔大学
北洋大学
北陸大学
星薬科大学
北海道医療大学
松本大学
松本歯科大学
宮城学院女子大学
武蔵大学
明海大学
明治大学
明治学院大学
名城大学
桃山学院大学
横浜創英大学
立教大学
立正大学
立命館大学
龍谷大学
流通科学大学
流通経済大学
令和健康科学大学
和光大学
早稲田大学
和洋女子大学

【アンケートフォーム２】

国立大学法人

愛知教育大学
大阪教育大学
帯広畜産大学
鹿児島大学
金沢大学
北見工業大学
九州大学
京都工芸繊維大学
熊本大学
群馬大学
神戸大学
埼玉大学
静岡大学
千葉大学
筑波大学
筑波技術大学
東京大学
東京学芸大学
鳥取大学
富山大学
名古屋工業大学
鳴門教育大学
新潟大学
福井大学
北海道大学
宮崎大学
山梨大学
横浜国立大学
和歌山大学

公立・公立大学法人

青森県立保健大学
秋田県立大学
岩手県立大学
大分県立看護科学大学
神奈川県立保健福祉大学
金沢美術工芸大学
北九州市立大学
九州歯科大学
京都府立大学
京都府立医科大学
群馬県立女子大学
高知県立大学
高知工科大学
札幌医科大学
札幌市立大学
静岡県立大学
高崎経済大学
東京都立産業技術大学院大学
富山県立大学
長岡造形大学
長野県立大学
新見公立大学
兵庫県立大学
広島市立大学
宮城大学
宮崎公立大学
山形県立米沢栄養大学
山口県立大学
和歌山県立医科大学

私立（株式会社立を含む）

愛知大学
愛知医科大学
愛知学院大学
藍野大学
青山学院大学
麻布大学
亜細亜大学
跡見学園女子大学
岩手医科大学
大阪歯科大学
大阪医科薬科大学
大阪産業大学
大阪女学院大学
大阪総合保育大学
大阪電気通信大学
大谷大学
岡崎女子大学
岡山理科大学
嘉悦大学
学習院大学
鹿児島国際大学
神奈川工科大学
神奈川歯科大学
金沢工業大学
金沢星稜大学
川崎医科大学
関西大学
関西医科大学
関西医療大学
関東学院大学
北里大学
岐阜女子大学
九州看護福祉大学
九州産業大学
九州ルーテル学院大学
京都芸術大学
京都産業大学
京都女子大学
京都精華大学
京都先端科学大学
京都薬科大学
共立女子大学
杏林大学
近畿大学
熊本学園大学
熊本保健科学大学
久留米大学
グロービス経営大学院大学
群馬医療福祉大学
敬愛大学
慶應義塾大学
敬和学園大学
工学院大学
皇學館大学

甲南大学
神戸親和大学
国際武道大学
駒澤大学
相模女子大学
山陽学園大学
滋慶医療科学大学
実践女子大学
城西大学
聖徳大学
情報セキュリティ大学院大学
白百合女子大学
聖学院大学
聖心女子大学
専修大学
大正大学
宝塚医療大学
千葉科学大学
中央大学
中部大学
鶴見大学
帝塚山大学
東海大学
東京経済大学
東京歯科大学
同志社大学
東北学院大学
東洋大学
獨協大学
長野保健医療大学
名古屋商科大学
新潟薬科大学
日本赤十字九州国際看護大学
日本赤十字北海道看護大学
日本大学
日本獣医生命科学大学
東大阪大学

神戸松蔭大学
神戸薬科大学
国立音楽大学
埼玉工業大学
札幌大学
至学館大学
四国大学
就実大学
城西国際大学
尚美学園大学
昭和女子大学
椙山女学園大学
成蹊大学
西南学院大学
洗足学園音楽大学
大東文化大学
拓殖大学
千葉工業大学
中央学院大学
中部学院大学
帝京平成大学
帝塚山学院大学
東京医科大学
東京工科大学
東京女子医科大学
東邦大学
東北工業大学
常磐大学
獨協医科大学
長浜バイオ大学
新潟経営大学
新潟リハビリテーション大学
日本赤十字東北看護大学
日本体育大学
日本ウェルネススポーツ大学
日本女子大学
ビューティ＆ウェルネス専門職大学

神戸女学院大学
国際大学
こども教育宝仙大学
サイバー大学
札幌保健医療大学
事業創造大学院大学
自治医科大学
純真学園大学
上智大学
上武大学
女子美術大学
駿河台大学
成城大学
聖路加国際大学
創価大学
宝塚大学
玉川大学
千葉商科大学
中京大学
津田塾大学
デジタルハリウッド大学
天理大学
東京基督教大学
東京工芸大学
東京薬科大学
東北医科薬科大学
東北福祉大学
常葉大学
豊田工業大学
名古屋学院大学
新潟産業大学
二松学舎大学
日本赤十字豊田看護大学
日本文理大学
日本歯科大学
阪南大学
弘前学院大学

広島経済大学
福井医療大学
福岡工業大学
佛教大学
平成国際大学
北翔大学
星薬科大学
松本歯科大学
明海大学
明治薬科大学
横浜創英大学
立正大学
流通科学大学
和光大学

広島修道大学
福岡大学
福岡歯科大学
文教大学
法政大学
北洋大学
北海道医療大学
宮城学院女子大学
明治大学
名城大学
四日市大学
立命館大学
流通経済大学
早稲田大学

広島女学院大学
福岡看護大学
藤田医科大学
文京学院大学
放送大学
北陸大学
松本大学
武蔵大学
明治学院大学
桃山学院大学
立教大学
龍谷大学
麗澤大学
和洋女子大学

＜資料６＞

「認証評価の課題と今後のあり方に関するアンケート調査」
素集計結果

●アンケートに回答した大学に係る基本情報

設置形態

	回答数	依頼数	割合	回答率
国立	30	85	11.4%	35.3%
公立	30	99	11.4%	30.3%
私立	203	628	77.2%	32.5%
合計	263	812	100.0%	32.4%

※割合は回答数計に対する回答数、回答率は依頼数に対する回答数を示す
※私立には株式会社立を含む

学部数

	回答数	割合
なし※	6	2.3%
1学部	65	24.7%
2学部	34	12.9%
3学部以上	158	60.1%
合計	263	100.0%

学科数

	回答数	割合
なし※	9	3.4%
1学科	31	11.8%
2学科	25	9.5%
3学科以上	198	75.3%
合計	263	100.0%

※「なし」は、学部・学科を設置しない大学（大学院大学）の場合と推測

研究科数

	回答数	割合
なし※	14	5.3%
1研究科	81	30.8%
2研究科	50	19.0%
3研究科以上	118	44.9%
合計	263	100.0%

専攻数

	回答数	割合
なし※	36	13.7%
1専攻科	38	14.4%
2専攻科	27	10.3%
3専攻科以上	162	61.6%
合計	263	100.0%

※「なし」は、研究科・専攻を設置しない大学（学部のみを設置する大学）の場合と推測

学位プログラムを形成する
学部・研究科等以外の部局数

	回答数	割合
なし	206	78.3%
1部局	31	11.8%
2部局	3	1.1%
3部局以上	23	8.7%
合計	263	100.0%

専門職学位課程数

	回答数	割合
なし	204	77.6%
1課程	39	14.8%
2課程	12	4.6%
3課程以上	8	3.0%
合計	263	100.0%

全在籍学生数

	回答数	割合
～500人	21	8.0%
501人～1000人	34	12.9%
1001人～5000人	115	43.7%
5001人～10,000人	51	19.4%
10,001人以上	42	16.0%
合計	263	100.0%

学部学生数

	回答数	割合
なし	6	2.3%
～500人	20	7.6%
501人～1000人	32	12.2%
1001人～5000人	117	44.5%
5001人～10,000人	52	19.8%
10,001人以上	36	13.7%
合計	263	100.0%

学部学生数のうち留学生数

	回答数	割合
なし	56	21.3%
～200人	160	60.8%
201人～300人	14	5.3%
301人～400人	10	3.8%
401 人～500人	3	1.1%
501人以上	20	7.6%
合計	263	100.0%

学部学生数のうち社会人学生数

	回答数	割合
なし	147	55.9%
～100人	111	42.2%
101～500人	3	1.1%
501人以上	2	0.8%
合計	263	100.0%

研究科学生数

	回答数	割合
なし	15	5.7%
～50人	79	30.0%
51人～100人	40	15.2%
101人～500人	79	30.0%
501人～1000人	15	5.7%
1001人以上	35	13.3%
合計	263	100.0%

研究科学生数のうち留学生数

	回答数	割合
なし	69	26.2%
～10人	63	24.0%
11人～50人	67	25.5%
51人以上	64	24.3%
合計	263	100.0%

研究科学生数のうち社会人学生数

	回答数	割合
なし	34	12.9%
～10人	62	23.6%
11人～50人	95	36.1%
51人以上	72	27.4%
合計	263	100.0%

専門職学位課程の学生数

	回答数	割合
空欄※	16	6.1%
～100人	220	83.7%
101人～500人	22	8.4%
501人以上	5	1.9%
合計	263	100.0%

※専門職学位課程を有しない大学院の場合に空欄で回答したと推測

専任教員数（基幹教員を含む）

	回答数	割合
～100人	86	32.7%
101人～500人	125	47.5%
501人以上	52	19.8%
合計	263	100.0%

直近に受審した機関別認証評価機関

	回答数	割合
大学基準協会	156	59.3%
日本高等教育評価機構	50	19.0%
大学改革支援・学位授与機構	32	12.2%
大学教育質保証・評価センター	21	8.0%
大学・短期大学基準協会	4	1.5%
合計	263	100.0%

受審年度（西暦）

受審年度・期間	回答数	割合
～2020年度	62	23.6%
2021～2025年度	198	75.3%
2026年度～	3	1.1%
合計	263	100.0%

設置する学科の分野（該当するものをすべて選択）

※文部科学省が示す大学設置審査要覧の分類に基づき、設置審査に提出する際の区分で入力。

複合・学際分野の場合は最も深い関係の分野で選択。

分野	回答数	割合
文学関係	125	11.5%
経済学関係	122	11.2%
社会学・社会福祉学関係	110	10.1%
保健衛生学関係（看護学関係）	93	8.6%
教育学・保育学関係	91	8.4%
工学関係	84	7.7%
法学関係	72	6.6%
理学関係	58	5.3%
保健衛生学関係（看護学関係及びリハビリテーション関係を除く）	48	4.4%
医学関係	41	3.8%
保健衛生学関係（リハビリテーション関係）	38	3.5%
体育関係	35	3.2%
家政関係	34	3.1%
薬学関係	32	2.9%
農学関係	31	2.9%
美術関係	30	2.8%
歯学関係	18	1.7%
音楽関係	13	1.2%
獣医学関係	10	0.9%
回答数計	1085	100.0%
※割合は回答数計に対する回答数で算出		

設置する研究科（大学院）の分野（該当するものをすべて選択）

※文部科学省が示す大学設置審査要覧の分類に基づき、設置審査に提出する際の区分で入力。

複合・学際分野の場合は最も深い関係の分野で選択。

分野	回答数	割合
文学関係	113	12.4%
経済学関係	108	11.9%
社会学・社会福祉学関係	84	9.3%
工学関係	81	8.9%
教育学・保育学関係	68	7.5%
保健衛生学関係（看護学関係）	69	7.6%
法学関係	60	6.6%
理学関係	54	5.9%
医学関係	40	4.4%
保健衛生学関係（看護学関係及びリハビリテーション関係を除く）	36	4.0%
農学関係	33	3.6%
薬学関係	31	3.4%
保健衛生学関係（リハビリテーション関係）	29	3.2%
美術関係	25	2.8%
体育関係	22	2.4%
家政関係	21	2.3%
歯学関係	16	1.8%
音楽関係	10	1.1%
獣医学関係	8	0.9%
回答数計	908	100.0%

※割合は回答数計に対する回答数で算出

これまでの認証評価の課題について振り返る項目（アンケートフォーム1）

【A．これまでの認証評価の課題】

1-1.＜認証評価の目的と評価基準＞

認証評価の２つの目的（最低限の質保証/特色ある教育の進展）と評価基準（学校教育法にいう「大学評価基準」、以下同じ）の関係について、最も近いものを選択してください。

項目	1＝全くそう思わない		2＝あまりそう思わない		3＝どちらともいえない		4＝ややそう思う		5＝強くそう思う		回答数計※	
評価基準は最低限の質保証に重点を置いている	4	1.5%	31	11.8%	48	18.3%	133	50.6%	47	17.9%	263	100.0%
評価機関は特色ある教育の進展を支えるものとなっている	5	1.9%	61	23.2%	95	36.1%	88	33.5%	14	5.3%	263	100.0%
評価基準が詳細すぎて目的が見えづらい	11	4.2%	96	36.6%	83	31.7%	63	24.0%	9	3.4%	262	99.6%
評価基準が抽象的で目的との関連が不明確	11	4.2%	107	40.7%	82	31.2%	54	20.5%	9	3.4%	263	100.0%

※回答選択肢ごとの割合は回答数計に対する割合を示し、「回答数計」欄の割合は本アンケートの回答数（263件）に対する回答の割合を示す。

1-2.＜評価基準の内容＞

評価基準が学部・研究科等を評価する基準として適切かどうかについて、最も近いものを選択してください。

項目	1＝全くそう思わない		2＝あまりそう思わない		3＝どちらともいえない		4＝ややそう思う		5＝強くそう思う		回答数計※	
大学全体の評価に偏り、学部等の評価には不適切	9	3.4%	78	29.7%	88	33.5%	80	30.4%	8	3.0%	263	100.0%
大学全体と学部等の両方を適切に評価できる	5	1.9%	76	29.0%	91	34.7%	83	31.7%	7	2.7%	262	99.6%
学部等の教育条件、教育活動に偏り、大学全体の評価が弱い	32	12.2%	137	52.1%	71	27.0%	23	8.7%	0	0.0%	263	100.0%
大学全体と学部等の記述が混在し焦点が不明確	14	5.3%	98	37.3%	74	28.1%	71	27.0%	6	2.3%	263	100.0%
基準の定め方に、被評価者としては特段の注意を払っていない	61	23.2%	87	33.1%	91	34.6%	24	9.1%	0	0.0%	263	100.0%

※回答選択肢ごとの割合は回答数計に対する割合を示し、「回答数計」欄の割合は本アンケートの回答数（263件）に対する回答の割合を示す。

1-3.＜自己点検・評価報告書の作成＞

自己点検・報告書で特に重視した点について、最も近いものを選択してください。

項目	1＝全く重視しなかった		2＝あまり重視しなかった		3＝どちらともいえない		4＝やや重視した		5＝強く重視した		回答数計※	
評価機関の指示・留意事項への準拠	0	0.0%	0	0.0%	6	2.3%	57	21.7%	200	76.0%	263	100.0%
設置基準等の最低基準充足の説明	0	0.0%	11	4.2%	23	8.7%	88	33.5%	141	53.6%	263	100.0%
自大学の全体像と特色の説明	0	0.0%	11	4.2%	36	13.7%	114	43.3%	102	38.8%	263	100.0%
改善・向上につながる内容にするための工夫	0	0.0%	4	1.5%	45	17.2%	119	45.4%	94	35.9%	262	99.6%

※回答選択肢ごとの割合は回答数計に対する割合を示し、「回答数計」欄の割合は本アンケートの回答数（263件）に対する回答の割合を示す。

1-4.＜認証評価の役割への課題＞

現在の認証評価がどのように機能しているかについて、最も近いものを選択してください。

項目	1＝全くそう思わない		2＝あまりそう思わない		3＝どちらともいえない		4＝ややそう思う		5＝強くそう思う		回答数計※	
大学の基本的な質の保証	0	0.0%	8	3.0%	16	6.1%	150	57.0%	89	33.8%	263	100.0%
各大学の特色ある取り組みの評価	5	1.9%	47	17.9%	75	28.5%	101	38.4%	35	13.3%	263	100.0%
大学の改善・発展への支援	3	1.1%	26	9.9%	74	28.2%	128	48.9%	31	11.8%	262	99.6%
形式的な法令チェックに終始	27	10.3%	103	39.3%	59	22.5%	59	22.5%	14	5.3%	262	99.6%
質の保証や向上の役割としては不十分	31	11.8%	117	44.5%	76	28.9%	35	13.3%	4	1.5%	263	100.0%

※回答選択肢ごとの割合は回答数計に対する割合を示し、「回答数計」欄の割合は本アンケートの回答数（263件）に対する回答の割合を示す。

1-5.＜実地調査における評価者の役割＞

実地調査で訪問した評価者について、どのように感じたか、最も近いものを選択してください。

項目	1＝全くそう思わない		2＝あまりそう思わない		3＝どちらともいえない		4＝ややそう思う		5＝強くそう思う		回答数計※	
大学の状況を理解していた	3	1.1%	19	7.3%	50	19.2%	154	59.0%	35	13.4%	261	99.2%
大学の特色を肯定的に評価してくれた	0	0.0%	10	3.8%	39	14.9%	154	59.0%	58	22.2%	261	99.2%
大学の課題を適切に指摘してくれた	0	0.0%	18	6.9%	66	25.3%	137	52.5%	40	15.3%	261	99.2%
法令チェックに偏っていた	57	21.8%	111	42.5%	71	27.2%	16	6.1%	6	2.3%	261	99.2%
事前準備が不十分だった	77	29.6%	128	49.2%	47	18.1%	8	3.1%	0	0.0%	260	98.9%
認証評価の内容・仕組みについて理解不足だった	91	34.9%	123	47.1%	36	13.8%	11	4.2%	0	0.0%	261	99.2%

※回答選択肢ごとの割合は回答数計に対する割合を示し、「回答数計」欄の割合は本アンケートの回答数（263件）に対する回答の割合を示す。

1-6.＜評価結果についての所感＞

認証評価の結果について、どのように感じたか、最も近いものを選択してください。

項目	1＝全くそう思わない		2＝あまりそう思わない		3＝どちらともいえない		4＝ややそう思う		5＝強くそう思う		回答数計※	
大学の理念・目的を理解した評価結果だった	1	0.4%	11	4.2%	44	16.9%	159	60.9%	46	17.6%	261	99.2%
大学の特色を適切に評価していた	0	0.0%	12	4.6%	46	17.6%	151	57.9%	52	19.9%	261	99.2%
改善に役立つ内容だった	1	0.4%	8	3.1%	43	16.5%	166	63.6%	43	16.5%	261	99.2%
評価の根拠が明確だった	1	0.4%	16	6.2%	54	20.8%	154	59.2%	35	13.5%	260	98.9%
長所の評価が定型句に則り形式的だった	21	8.1%	105	40.4%	104	40.0%	26	10.0%	4	1.5%	260	98.9%
課題の指摘が細かすぎた	37	14.2%	115	44.1%	69	26.4%	35	13.4%	5	1.9%	261	99.2%
自大学の努力のみでは対応の難しいことまで指摘されていた	44	16.9%	116	44.4%	62	23.8%	33	12.6%	6	2.3%	261	99.2%
改善に役立つ内容ではなかった	72	27.6%	131	50.2%	47	18.0%	10	3.8%	1	0.4%	261	99.2%
実地調査の際の印象と結果が異なっていた	70	26.8%	115	44.1%	54	20.7%	19	7.3%	3	1.1%	261	99.2%
評価の根拠が理解しづらかった	61	23.5%	125	48.1%	47	18.1%	25	9.6%	2	0.8%	260	98.9%

※回答選択肢ごとの割合は回答数計に対する割合を示し、「回答数計」欄の割合は本アンケートの回答数（263件）に対する回答の割合を示す。

1-7.＜評価結果の情報公表のあり方＞

現在の認証評価機関の評価結果の公表方法についてどのように思うか、最も近いものを選択してください。

項目	1＝全くそう思わない		2＝あまりそう思わない		3＝どちらともいえない		4＝ややそう思う		5＝強くそう思う		回答数計※	
現在の公表方法で十分である	5	1.9%	35	13.4%	67	25.6%	110	42.0%	45	17.2%	262	99.6%
社会の理解を得られるようもっと分かりやすく公表すべき	6	2.3%	50	19.0%	93	35.4%	89	33.8%	25	9.5%	263	100.0%
公表内容が個別具体にすぎる	9	3.4%	121	46.0%	94	35.7%	32	12.2%	7	2.7%	263	100.0%
評価機関を超え内容・方法・様式を統一すべき	5	1.9%	35	13.4%	89	34.1%	86	33.0%	46	17.6%	261	99.2%
マスコミにも積極的に発信すべき	10	3.8%	50	19.0%	120	45.6%	58	22.1%	25	9.5%	263	100.0%
海外にも範囲を広げその内容を発信すべき	16	6.1%	61	23.2%	135	51.3%	40	15.2%	11	4.2%	263	100.0%

※回答選択肢ごとの割合は回答数計に対する割合を示し、「回答数計」欄の割合は本アンケートの回答数（263件）に対する回答の割合を示す。

1-8. 評価負担について

認証評価の準備・対応において、どの点にどの程度の負担を感じたか、最も近いものを選択してください。

＜書類作成・提出＞

項目	1＝全く負担でない		2＝あまり負担でない		3＝どちらともいえない		4＝やや負担		5＝非常に負担		回答数計※	
提出書類の種類・量	0	0.0%	11	4.2%	9	3.4%	81	30.8%	162	61.6%	263	100.0%
紙媒体での提出作業	7	2.7%	25	9.5%	28	10.7%	74	28.2%	128	48.9%	262	99.6%
文章による詳細な説明	0	0.0%	17	6.5%	33	12.6%	105	40.1%	107	40.8%	262	99.6%
作成マニュアルの理解	7	2.7%	40	15.3%	47	18.0%	105	40.2%	62	23.8%	261	99.2%

※回答選択肢ごとの割合は回答数計に対する割合を示し、「回答数計」欄の割合は本アンケートの回答数（263件）に対する回答の割合を示す。

＜データ収集・準備＞

	1＝全く負担でない		2＝あまり負担でない		3＝どちらともいえない		4＝やや負担		5＝非常に負担		回答数計※	
学内データの収集	0	0.0%	11	4.2%	17	6.5%	119	45.2%	116	44.1%	263	100.0%
教員への協力依頼	5	1.9%	15	5.7%	44	16.7%	131	49.8%	68	25.9%	263	100.0%
実地調査の準備	1	0.4%	12	4.6%	26	9.9%	123	46.8%	101	38.4%	263	100.0%
日程調整・対応	1	0.4%	30	11.4%	59	22.4%	128	48.7%	45	17.1%	263	100.0%

※回答選択肢ごとの割合は回答数計に対する割合を示し、「回答数計」欄の割合は本アンケートの回答数（263件）に対する回答の割合を示す。

＜制度的要求＞

項目	1＝全く負担でない		2＝あまり負担でない		3＝どちらともいえない		4＝やや負担		5＝非常に負担		回答数計※	
複雑な内部質保証の構築	3	1.1%	19	7.2%	47	17.9%	132	50.2%	62	23.6%	263	100.0%
要求事項の増加	2	0.8%	10	3.8%	42	16.0%	139	52.9%	70	26.6%	263	100.0%
形式的な確認項目の多さ	1	0.4%	18	6.9%	57	21.8%	121	46.2%	65	24.8%	262	99.6%
評価目的・評価に伴うメリットを見通せない作業量の多さ	1	0.4%	12	4.6%	64	24.3%	99	37.6%	87	33.1%	263	100.0%

※回答選択肢ごとの割合は回答数計に対する割合を示し、「回答数計」欄の割合は本アンケートの回答数（263件）に対する回答の割合を示す。

【大学における「内部質保証」と学習達成度評価】

1-9. ＜内部質保証の実施単位＞

教育の質を保障する取り組みの実際の運用状況について、最も近いものを１つ選択してください。

項目	回答数	割合
全学の方針に基づき、各レベルが連携して実施	161	61.2%
全学の方針はあるが、実際は各部局で独自に実施	62	23.6%
体系的な仕組みが構築途上	23	8.7%
部局ごとに独自の取り組みを実施し、全学調整は限定的	13	4.9%
主に個々の教員の自主的な取り組みに依存	2	0.8%
その他	2	0.8%
回答数計	263	100.0%

1-10. ＜内部質保証における学習成果の位置づけ＞

貴大学の内部質保証において、学生の学習成果の評価をどのように位置づけてきたか、最も近いものを １ つ選択してください。なお、ここでいう「学習成果の評価」は、ディプロマ・ポリシーに掲げられた学位プログラムレベルの教育目標についての達成度の評価を指します。

項目	回答数	割合
重要事項として実施：学習成果の評価を重要事項として位置づけているが、他の評価項目と同等の扱いである	137	52.1%
最優先事項として実施：学習成果の評価を内部質保証の最優先事項とし、全学的に体系的に実施している。	74	28.1%
条件・体制面の評価が中心：主にカリキュラムの系統性・適切性の検討、カリキュラムマップやツリーの作成や教育体制の整備（教員の配置、教育用施設・設備、情報インフラ等）に留まっており、学習成果の評価を行っていない。	31	11.8%
部分的に実施：一部の学部・学科で学習成果の評価を行っているが、全学的な仕組みはない	16	6.1%
仕組みが未整備：内部質保証の仕組み自体がまだ十分に機能していない	5	1.9%
回答数計	263	100.0%

1-11. ＜学習成果の評価指標の種類＞

貴大学では、ディプロマ・ポリシーに掲げられた学位プログラムレベルの教育目標の達成度を測るために、どのような評価方法を用いていますか。該当するものをすべて選択してください。なお、ここでいう「学習成果の評価」は、ディプロマ・ポリシーに掲げられた学位プログラムレベルの教育目標についての達成度の評価を指します。

項目	回答数	割合
間接評価：「学生アンケート（学年進行中や卒業時の学習満足度・成長実感等）」	213	15.8%
結果指標：卒業率・留年率	157	11.6%
結果指標：就職率・進学率	154	11.4%
間接評価：学生の自己評価アンケート	131	9.7%
直接評価：卒業論文・卒業研究等、集大成の成果物の評価（ルーブリックなし）	110	8.2%
直接評価：標準化されたテスト（PROG、GPS-Academic、TOEIC等）	110	8.2%
直接評価：卒業論文・卒業研究等、集大成の成果物の評価（ルーブリックあり）	97	7.2%
直接評価：科目の成績情報をディプロマ・ポリシーに紐づけて集約（ルーブリックなし）	97	7.2%
直接評価：上記以外のディプロマ・ポリシーに直結する重要科目における評価（ルーブリックなし）	66	4.9%
直接評価：上記以外のディプロマ・ポリシーに直結する重要科目における評価（ルーブリックあり）	54	4.0%
直接評価：ポートフォリオ評価（学生の学習記録や成果物等を体系的に蓄積・評価）（ルーブリックなし）	52	3.9%
直接評価：科目の成績情報をディプロマ・ポリシーに紐づけて集約（ルーブリックあり）	49	3.6%
直接評価：ポートフォリオ評価（学生の学習記録や成果物等を体系的に蓄積・評価）（ルーブリックあり）	44	3.3%
その他	13	1.0%
特に評価は行っていない	2	0.1%
回答数計	1349	100.0%

※複数選択可のため、割合は回答総数に対する回答数で算出。

1-12. ＜学習成果の評価の実施レベル＞

貴大学における学習成果の評価は、大学、部局等のうちのどのレベルで実施されていますか。最も近いものを１つ選択してください。

項目	回答数	割合
全学統一：大学全体で統一的な評価基準・方法を設定し、実施している	109	41.4%
全学調整：各学部・研究科等が評価を実施し、全学組織が調整・集約している	86	32.7%
部局独自：各学部・研究科等がそれぞれ独自に評価を実施している	55	20.9%
一部実施：一部の学部・研究科等のみで評価を実施している	5	1.9%
その他	4	1.5%
未実施：組織的な学習成果の評価は実施していない	4	1.5%
回答数計	263	100.0%

1-13. ＜学習成果の評価の活用方法＞

貴大学では、学習成果の評価結果をどのように活用していますか。該当するものをすべて選択してください。

項目	回答数	割合
カリキュラムの改善・見直し	222	17.5%
個々の授業内容・方法の改善	196	15.5%
認証評価等への対応	185	14.6%
学生への個別指導・学習支援	159	12.5%
学習成果の評価方法の見直し	128	10.1%
教育目標（ディプロマ・ポリシー等）の見直し	125	9.9%
教学IRの充実策	123	9.7%
外部への情報公開・説明責任	120	9.5%
その他	5	0.4%
特に活用していない	5	0.4%
回答数計	1268	100.0%

※複数選択可のため、割合は回答総数に対する回答数で算出。

認証評価の今後に関する課題や展望を問う項目(アンケートフォーム2)

【B．国が目指す新たな認証評価の構想】

2-1．＜大学の教育の質の評価＞

「知の総和答申」では、認証評価システムを、学生が「在学中にどれくらい力を伸ばすことができたのか」といった大学等の「教育の質」を「数段階です示す」仕組みへと転換することを提言しています。このことに対して、どのようなご意見をお持ちですか（同意できるもの・共感できるものを選んでください）（複数回答可）。

項目	回答数	割合
各大学、各学部・研究科等で「学び」の成長度を評価する尺度が異なるので、教育の質を一律に「段階評価」していくことには無理を伴う	194	32.9%
大学等の「教育の質」を段階評価するとしても、そこに置かれた学部・研究科等の教育力の差異などを捨象しての「段階評価」には意義が見出せない	94	16.0%
大学教育の質は、卒業生の活躍状況から判断する視点も重要であるが、答申の「段階評価」はこの部分が考慮されていない	84	14.3%
「段階評価」は、大学の「内部質保証」の機能的有効性のレベルに着目したものとして行われるべきである	75	12.7%
各大学の教育の質の評価は、評価基準との関係で「適」、「不適」の２種で十分である	71	12.1%
高等教育を担う大学として、「段階評価」の仕組みを認証評価に導入することに異存はない	52	8.8%
その他	19	3.2%
回答数計	589	100.0%

※複数選択可のため、割合は回答総数に対する回答数で算出。

2-2．＜認証評価結果の公表＞

「知の総和答申」では、認証評価結果を基に、大学の「長所や特色、指摘事項を簡潔にまとめた要約資料を作成するなど、国民に対して分かりやすい仕組みを構築」することを提言しています。そこで認証評価結果を公表する仕組みの構築にあたり、どのような方法で評価情報を公表するのが社会の理解を得る上で有益と考えますか（複数回答可）。

項目	回答数	割合
国が設定した統一的フォームに基づき、各認証評価機関が要約した評価結果を公表する	89	24.5%
各認証評価機関は、全評価機関の合意に基づいて決定した統一的フォームの下、評価結果の全てを要約し横並びで公表する	74	20.4%
各認証評価機関は、全評価機関の合意に基づいて決定した統一的フォームの下、「内部質保証」に係る事項を要約したものを横並びで公表する	62	17.1%
各認証評価機関は、自身のフォームに従い、国が指定する事項を要約し公表する	47	12.9%
各認証評価機関の評価結果は、自主的判断で自身の策定するフォームにより、内容の重要度を取捨選択したうえで公表する	43	11.8%
国が統一的フォームに基づき、各認証評価機関から集めた情報・データを基に国の手で要約した評価結果を公表する	35	9.6%
その他	13	3.6%
回答数計	363	100.0%

※複数選択可のため、割合は回答総数に対する回答数で算出。

2-3. ＜認証評価に活用するためのデータベースの整備＞

「知の総和答申」では、新たに構想している認証評価制度において、大学の「事務手続の軽減を図る観点や、新たな評価制度の充実の観点から、評価におけるデータ活用のためのデータベースの整備」の構想（Univ-map（ユニマップ）（仮称）の構築）を示しています。そこで、このデータベースに掲載するデータ（大学が国に提出するデータ）の例として、次に列記するもののうち、貴大学として提出に同意できないものがあれば、該当する全ての項目にチェックを入れてください（複数回答可）。

項目	回答数	割合
学部・学科別の雇用者アンケートの結果	98	17.9%
学部・学科別の開講授業科目総数を母数とする学年別・年次別GPA平均値	66	12.0%
学部・学科別の卒業生アンケートの結果	54	9.8%
学部・学科別の学生満足度調査の結果	40	7.3%
学部・学科別、専門職大学院別の資格毎の資格取得率・試験合格率	37	6.7%
学部・学科別、大学院研究科・専攻別の学年次別進級率	31	5.6%
学部・学科別の授業科目総数とデジタル方式で開講する授業科目の比率	31	5.6%
学部・学科の授業科目における1コマ当りの実時間数	28	5.1%
開講科目数全体における学部・学科別、専門職大学院別の専任（基幹教員を含む）・兼担教員・兼任教員の担当科目数の割合	21	3.8%
その他	18	3.3%
学部・学科別、大学院研究科・専攻別の収容定員に対する社会人学生比率	17	3.1%
学部・学科別の授業科目総数と開設授業科目比率	16	2.9%
学部・学科別の最終年次学生の卒業率	14	2.6%
学部・学科別、大学院研究科・専攻別の収容定員に対する留学生比率	13	2.4%
大学全体の最終年次学生の卒業率（大学院を除く）	12	2.2%
学部・学科別の就職率	10	1.8%
大学全体の入学定員に対する入学者率（大学院を除く）	8	1.5%
学部・学科別、大学院研究科・専攻別の科目等履修生数	7	1.3%
学部・学科別、大学院研究科・専攻別の入学定員に対する入学者率	7	1.3%
大学全体の学生収容定員に対する在籍学生比率（大学院を除く）	7	1.3%
学部・学科別、大学院研究科・専攻別の収容定員に対する在籍学生比率	5	0.9%
大学全体の専任（基幹教員を含む）・兼担・兼任教員数	5	0.9%
学部・学科別、専門職大学院別の専任（基幹教員を含む）・兼担・兼任教員数と設置基準充足状況の確認	4	0.7%
回答数計	549	100.0%

※複数選択可のため、割合は回答総数に対する回答数で算出。

2-4. ＜認証評価と設置認可との関係性＞

大学の質保証において、認証評価と「設置認可」の関係に関し、「知の総和答申」では、大学の設置計画履行状況に関わる情報の共有化の可能性を示唆しています。このことを念頭におき、今後、認証評価と設置認可行政はどのような関係になることが望ましいと考えますか（複数回答可）。

項目	回答数	割合
認証評価、設置認可のいずれも、大学の最低限の質保証を行う一方で、認証評価は大学の特色ある発展を支援するという責務を引き続き担う（現状維持）	168	29.8%
大学は学生の学習需要の変化に機敏に対処し、既存教育プログラムの修正・変更等が必須不可避となるので、今後は柔軟な設置認可システムへと移行させ、そのフォローアップの一端を認証評価が担うようにする	100	17.8%
認証評価プロセス（書面評価と実地調査）で、大学が経営危機に陥っていることが判明した場合、認証評価の結果においてその旨を明記する	92	16.3%
設置認可の際の設置計画履行状況調査に基づく改善を要する事項を、大学の認証評価受審の際に該当の認証評価機関が重点的に評価し、その結果を国と共有する仕組みを構築する	70	12.4%
認証評価は、国の設置認可行政から独立したものとして位置づけられる	67	11.9%
認証評価プロセス（書面評価と実地調査）で、大学が経営危機に陥っていることが判明した場合、認証評価の結果においてその旨を明記するとともに、当該大学の支援策を協議する	55	9.8%
その他	11	2.0%
回答数計	563	100.0%

※複数選択可のため、割合は回答総数に対する回答数で算出。

【C．今後の大学基準協会の認証評価のあり方】

2-6．＜大学機関別評価と専門分野別評価の関係性＞

「知の総和答申」では、認証評価の役割について学部・研究科等の教育の質保証を重視する立場を示しています。そこで仮に、大学基準協会が実施する認証評価でも学部・研究科等を重視する外部質保証活動を進めるとして、今後、大学機関別評価と専門分野別評価の関係性についてどのように措置していけばよいと考えますか。

項目	回答数	割合
従来通りの大学機関別評価を維持する	68	28.6%
大学機関別評価の枠組みを維持するとともに、学部・研究科等のレベルの「内部質保証」の有効性評価を強化する	66	27.7%
大学機関別評価の枠組みを維持するが、加えて学部・研究科等を対象に、教育内容・方法とそれを支える諸条件の適切性、学習達成度の評価を行う	57	23.9%
認証評価の仕組みを「学部」、「大学院」の各単位別での専門分野別評価へ移行させるが、それは学習達成度評価を中心に据えた「内部質保証」の有効性評価として行う	30	12.6%
学部・研究科等を対象とした専門分野別評価へと全面移行し、教育に関わる全ての要素を評価対象とする	11	4.6%
その他	6	2.5%
回答数計	238	100.0%

2-7.＜専門分野別評価の基準＞

「知の総和答申」では、学部・研究科等単位での教育の質保証に重点を置く必要性が示されています。これを踏まえて、仮に、各認証評価機関に専門分野別の評価を含めた評価の実施が求められた場合に、どのような基準を設定することが望ましいと考えますか（複数回答可）。

項目	回答数	割合
現行の「大学基準」を基本に据えつつ、専門分野別評価にも活用できるよう、「大学基準」を部分修正したもの	139	48.9%
専門分野を大括りに設定し（人文系、社会科学系、工学系など）大学基準協会の下で専門分野別基準を設定	73	25.7%
学協会が、専門分野別基準を設定している場合、当該学協会の承認を得ることを条件に、そうした基準を専門分野別評価に活用	43	15.1%
日本学術会議「大学教育の分野別質保証のための教育課程編成上の参照基準」の準用を通じ、専門分野別評価に対応	29	10.2%
回答数計	284	100.0%

※複数選択可のため、割合は回答総数に対する回答数で算出。

2-8．＜専門分野別評価の対象領域＞

新たな認証評価制度において、大学基準協会が学部・研究科等の評価（専門分野別評価）を実施することとなった場合、学部・研究科等のどの領域を対象に実施するのが最も適切と考えますか。次のうち、評価対象として必要と考える項目にチェックを入れてください（複数回答可）。

項目	回答数	割合
学部・研究科等の「3つの方針」	195	5.5%
「教育課程編成・実施方針」とカリキュラムとの整合性	165	4.6%
学生への学習支援	152	4.3%
カリキュラムの内容	153	4.3%
アセスメント・プラン（達成度指標の設定を含む）に基づく達成度評価の実施状況	148	4.1%
内部質保証の組織体制と実施手続	140	3.9%
学位授与方針に見合った卒業時の「学び」の達成度の適切性	138	3.9%
内部質保証の機能的有効性（PDCA）サイクルが内蔵された学生の「学び」の向上努力の営みが中心に据えられたもの）	134	3.8%
収容定員と在籍学生数（国の評価用データベースを活用）	133	3.7%
学生の学習満足度	129	3.6%
教員数（国の評価用データベースを活用）	124	3.5%
学生への生活支援（経済的負担に係る相談業務、心的負担についての相談業務、生活環境への順応のための支援、などを含む）	123	3.4%
学生の就職支援	122	3.4%
「学位授与方針」に即した学習達成度の実施計画書であるアセスメント・プラン	118	3.3%
「入学者受入れ方針」と実入学者の関係性	113	3.2%
教員の教育内容・方法の向上に向けた取組状況	111	3.1%
厳格な成績評価を担保するための仕組み	110	3.1%
学生の就職状況	105	2.9%
開設授業科目のシラバス	102	2.9%
学習環境（施設・設備、情報への迅速なアクセスを支える環境の整備状況、などを含む）	99	2.8%
大学レベル、学部・学科レベル、授業科目レベルで設定する成績評価の「評定規準」の適切性と関係性	92	2.6%
各授業科目が設定する「学習目標」と成績評価の関係性	87	2.4%
教学マネジメントにおける学長と教員組織との関係	88	2.5%
教員の研究活動活性化のための措置状況	80	2.2%
実際の授業とシラバスの関係性	72	2.0%
教育提供手段（対面式授業、オンライン授業、ハイブリッド型授業、など）	70	2.0%
教室内での授業方法（講義による方法、双方向・多方向授業の実施、など）	69	1.9%
大学ガバナンスにおける教授会と理事会との関係	66	1.8%
教員の保持する学位とその専門分野	66	1.8%
教室外学習の導入状況（フィールドワーク、サービスラーニング、など）	62	1.7%
授与する「学位」の名称	65	1.8%
卒業生の過去の「学び」に対する意識	49	1.4%
単位制度の実質化を前提とした弾力的な単位認定のための取組状況（留学生・社会人学生や他大学等から転籍した学生への対応など）	47	1.3%
雇用者への意識調査の結果	35	1.0%
上記以外に必要と考えられるものがある	7	0.2%
回答数計	3569	100.0%

※複数選択可のため、割合は回答総数に対する回答数で算出。

2-9.＜専門職大学院の扱い＞［専門職学位課程（専門職大学院）を設置する大学のみ回答］

現在の認証評価制度においては、専門職学位課程（専門職大学、専門職短期大学、専門職大学院）については、５年以内に１度、専門分野別の認証評価を受けることが義務付けられています。今後、「知の総和答申」に沿って、機関別認証評価（大学・短大の認証評価）が学部・研究科等の単位での評価へとシフトした場合に、大学基準協会は、現在９つの専門分野で実施している「専門職大学院認証評価」をどのように扱っていくことが良いと考えますか。

項目	回答数	割合
新たな認証評価として学部・研究科等の単位での評価が行われるのであれば、その評価で専門職大学院についても分野別認証評価を実施すればよい	48	57.1%
各分野の専門職大学院認証評価は、従来通りのまま存続させる	22	26.2%
「答申」において認証評価制度の「抜本的見直し」に当っては、「国際的な評価機関による評価・・・・・・との整合性にも留意が必要」と述べていることを踏まえ、専門職学位課程の認証評価では、国際的通用性の担保された「専門職学位プログラム」評価システムを参考にする	10	11.9%
その他	4	4.8%
回答数計	84	100.0%

2-10. ＜学位・単位の国際的通用性の保証＞

わが国高等教育がグローバル化を背景に、中央教育審議会・大学分科会において、学位等の授与要件をアウトカムベースで規範化した「日本の学位・称号等枠組」が決定されました。(参考URL：https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/siryo/mext_01993.html 2025年1月28日開催第181回大学分科会・資料2 (2025.4.26 閲覧))。今後、大学基準協会の認証評価の中でこれをどのように位置づけていくことが適当と考えますか。

項目	回答数	割合
現時点において、上記「枠組」の活用策につき特段の意見はない	128	53.3%
学習到達目標として「学位授与方針」に示す「学習成果」の記述が、上記「枠組」と整合しているかどうかの検証を行う	60	25.0%
学位プログラムの「学位授与方針」との整合性の確認に加え、学生卒業時の達成度評価における上記「枠組」の活用状況の確認も行う	35	14.6%
認証評価では、留学生の受入れに当り、過去の学習歴が上記「枠組」と整合しているかどうかを検証する仕組みの整備状況の確認にとどめる	15	6.3%
その他	2	0.8%
回答数計	240	100.0%

2-11. ＜社会人学生、編入学生の過去の学習経験の単位上の扱い＞

人材需要の変化に対応させて社会人学生や編入学生の受け入れを推進していくなかで、大学基準協会の認証評価において、これら学生の過去の学習経験に対する大学の単位認定の仕組みをどのように評価していけばよいと考えますか（複数回答可)。

項目	回答数	割合
単位認定方針の整備状況に加え、学生の過去の「学び」を確認し、単位価値の「同等性」を検証する方針・手続が、大学に整備されているかどうかを評価する	97	34.3%
「入学者受入れ方針」と調和した方式の下で、社会人学生、編入学生を受け入れていれば、過去の「学び」を単位化することに問題はないこととする	86	30.4%
社会人学生、編入学生の過去の「学び」を単位化する系統的な仕組みが、自大学には確立されていないので、大学基準協会の認証評価に何を求めるかは白紙である	52	18.4%
学生の過去の「学び」の履歴をアセスメントするための指標が確立・運用されているかどうかを評価する	47	16.6%
その他	1	0.4%
回答数計	283	100.0%

※複数選択可のため、割合は回答総数に対する回答数で算出。

2-12. ＜通信教育＞

「知の総和答申」では、通信教育課程については、学生の学習ニーズの変化や、多様な情報媒体の活用による伝統的な「通信教育」システムの変容という状況を踏まえ、特に項を設けて「通信教育課程の質の向上」の必要性に言及しています。そこで、今後、大学基準協会として、こうした通信教育の質保証とどのように向き合っていくのが適切と考えますか（複数回答可)。

項目	回答数	割合
特別の通信教育基準は設けず、「大学基準」の下、学部・学科の一部を成すものとして通信教育課程の質保証を行う	111	34.2%
大学基準協会が、従来から保持している「通信教育基準」を基本に、通信教育課程を独立の単位として質保証を行っていく	73	22.5%
特別の通信教育基準は設けず、「大学基準」の下、学部・学科の一部を成すものとして通信教育課程の質保証を行うが、「通信教育の手段・媒体の適切性」や「『学生数/教員数』の比率」、「学生と教員との間での直接指導の機会」の確保、「指導インストラクターの適格性」、「学位授与方針に沿った学位授与の適切性」など、通信教育課程固有の課題に即した評価項目を設定し、これを中心とした質保証を実施する	64	19.7%
通信教育の領域においても、デジタル技術の発達に伴う「遠隔教育」の普及しつつある現状に鑑み、通信教育の質保証は「遠隔教育」の質保証の一環として対処する	50	15.4%
通信教育は専門分野別の質保証の対象とはしない	18	5.5%
その他	9	2.8%
回答数計	325	100.0%

2-13.＜遠隔教育＞

近年の教育の方法・提供手段における技術革新により、学習ニーズに対応させ広範に亘る教育機会を飛躍的に向上させることとなった一方で、そこで提供される教育の質に対する懸念や不安があるのも事実です。これらを念頭に置き、今後の認証評価では、「遠隔教育」について、評価基準等を通じどこに重点を置いて評価していけばよいと考えますか（複数回答可）。

項目	回答数	割合
遠隔教育で実施する科目における学習アセスメントの適切性	115	25.8%
遠隔教育として行われている授業科目において、一方向的ではなく、学生と教員との間の「定常的かつ実体の伴った相互的な関係」が確立されていることの証明	103	23.1%
遠隔教育の評価においても、実際の教室等での対面型教育を対象とするのと同様の評価領域を同じ水準で評価すべきで、対面型教育に比し特に重きを置いて評価すべき事項はない	87	19.6%
実際の教室等での対面型教育を原則する授業科目にあって、一部若しくは全部が遠隔教育に切り替えられている理由・根拠	85	19.1%
遠隔教育への登録学生と、遠隔教育を介し実際に授業に接し試験を受けている学生との同一性を確認する措置の導入状況	52	11.7%
その他	3	0.7%
回答数計	445	100.0%

※複数選択可のため、割合は回答総数に対する回答数で算出。

2-14. ＜大学が提出する評価資料＞

認証評価の大きな課題として、評価負担の軽減が挙げられていることを踏まえ、評価にあたって提出する資料について、大学基準協会として、今後どのように対応していくのが望ましいと考えますか（複数回答可）。

項目	回答数	割合
点検・評価報告書を補足する資料・データの一層の省力化を図る	171	39.8%
点検・評価報告書については、指定する様式を web 上に掲載した上で、大学に必要な情報・データを、指定字数内でアップロードしてもらうことで点検・評価報告書の提出完了という仕組みに変える	138	32.1%
点検・評価報告書については、「一問一答方式（各評価項目に対し回答する方式）」での回答を求めず、大学の組織体制、諸活動とその特質を、指定字数の中で簡潔で系統的に示すことができるようにする	53	12.3%
提出資料は、現状のものを基本に据え、全体の調整を図ることで十分である	33	7.7%
「評価の効率化」を自己目的とした安易な省力化には慎重を期すべき	25	5.8%
その他	10	2.3%
回答数計	430	100.0%

※複数選択可のため、割合は回答総数に対する回答数で算出。

2-15.＜実地調査の進め方＞

学生の「学び」の成長に照準を当てた学部・学科等の教育質保証が認証評価の中心軸に据えられることが予想されることを踏まえ、今後、大学の教育力の現状を直接観察し、また大学構成員の意見等を的確に把握できるようにする上で、実地調査のあり方をどのように改めていくことが必要と考えますか（複数回答可）。

項目	回答数	割合
実地調査は、調査の目的、大学の規模や学部・学科構成などを考慮し、諸条件の違いに応じ弾力的な方法でこれを行う	153	38.4%
実地調査において、内部質保証や各学位プログラムの学習成果の評価に加え、大学における教学マネジメントの適切性についても確認することが必要である	54	13.6%
実地調査において、各学位プログラムの学習成果の評価に係る状況と大学全体の内部質保証の状況に重点を置いて評価する必要がある	49	12.3%
実地調査に携わる評価委員の選考、評価チームの構成、実施スケジュールについて、特段の見直しは必要ない	48	12.1%
実地調査の内容を変更しない一方で、実地調査の期間（日数）は短縮すべきである	44	11.1%
評価の省力化を図る観点から、実地調査はオンラインを基本とする	42	10.6%
その他	8	2.0%
回答数計	398	100.0%

※複数選択可のため、割合は回答総数に対する回答数で算出。

2-16. ＜認証評価プロセスにおける実地調査の位置づけ＞

認証評価は大学の自律性確保の視点から、「同僚評価（ピア・レビュー）」として行われることに特徴があり、その中でもとりわけ実地調査の重要性が強調されています。そこで、認証評価プロセス全体における実地調査の位置づけについて、上記視点に照らし、どのようなご意見をお持ちですか（複数回答可）。※選択肢にある「段階評価」については設問 2-17 を参照。

項目	回答数	割合
実地調査は、法令遵守事項の確認に終始せずに、可能な限りその大学の特色の一層の進展に資することを目的とした対話促進に意を払うべきである	171	30.5%
評価チームは、実地調査を経て「段階評価」※を含めた評価結果を決定するため、実地調査において、評価結果で指摘する可能性がある課題等について、大学と評価者での対話を行うべきである	132	23.6%
実地調査を円滑に進めるため、実地調査期間のみならず実地調査の前に、書面調査で明らかとなった改善を要する事項を大学に示唆することが有効である	132	23.6%
実地調査終了時の大学の執行部や内部質保証の推進責任者等との最終面談は、実地調査を経て評価チームが考えた大学に対する概括的な印象・所感を伝える場とすべきである	85	15.2%
評価チームは、実地調査を経て「段階評価」※ を決定するため、実地調査の際には「段階評価」に必要なエビデンスの収集、関係者への面談に限定されるべきである	19	3.4%
評価結果は認証評価機関の理事会等で最終決定されるため、書面評価と実地調査を担当する評価チームが、実地調査時に評価基準への適否、長所や改善課題等の提言事項について言及することは避けるべきである	15	2.7%
その他	6	1.1%
回答数計	560	100.0%

※複数選択可のため、割合は回答総数に対する回答数で算出。

2-17. ＜評価結果と「段階評価」＞

認証評価の結果について、大学基準協会では、2025年度からの第４期より基準ごとに理念・目的の達成度を４段階で示した「評定」を公表することとしています。一方「知の総和答申」では、学生の在学中における「学び」の達成状況を介した「大学等の教育の質」を「数段階」で表示し社会に公表すること（段階評価）を構想しています。これを踏まえ、大学基準協会では、評価結果の決定・公表にあたり、どのように「段階評価」に応じていくことが適切と考えますか。

項目	回答数	割合
大学基準協会の方針と国の方針に整合するよう、基準別の「評定」に加え、学生の「学び」の達成度に対する「段階評価」、を対社会的に公表する	111	47.2%
「答申」が学部・研究科等にシフトした教育質保証を提言していることを踏まえ、大学基準協会は基準別の「評定」表示に代え、学部別の「評定」表示とし、あわせて、国の方針に則り、学生の「学び」の達成度に対する「段階評価」を対社会的に公表する	56	23.8%
大学基準協会は基準別の「評定」表示を維持した上で、学部別の「評定」表示制度を新たに設け、あわせて、国の方針に則り、学生の「学び」の達成度に対する「段階評価」を対社会的に公表する	51	21.7%
その他	17	7.2%
回答数計	235	100.0%

2-18. ＜異議申立手続＞

「知の総和答申」では、「段階評価」の結果を社会に公表すること、その結果によっては大学に対する何らかの行政措置に結びつく可能性も示唆されています。こうしたことから、評価結果の決定に至るプロセスにおいて、大学の意見を受け付ける仕組みを設け、評価の適切性・透明性を担保することが重要といえます。大学基準協会では、評価結果（案）の段階で大学からの「意見申立」を受け付けるとともに、評価結果を大学へ通知した後に判定に対する「異議申立」を受け付ける仕組みを設けていますが、今後は「異議申立」の仕組みをどのように充実させていけばよいと考えますか（複数回答可）。

項目	回答数	割合
公正性・中立性が確保されており、「利益相反」回避の仕組みも設けられるなど、信頼に値する制度が措置されていることから、現状通りで問題ない	132	44.3%
異議申立プロセスで扱われるエビデンスは、提出済みのものに加え、評価結果を覆すに足ると判断できるエビデンスが新たに提示された場合、これも審議の俎上に載せることができるようにする	131	44.0%
その大学が指定する外部の法律や財務の専門家を代理人に、意見表明や反論を行う機会提供を制度化する	32	10.7%
その他	3	1.0%
回答数計	298	100.0%

※複数選択可のため、割合は回答総数に対する回答数で算出。

2-19. ＜認証評価の受審に備えたデータベースの構築＞

評価におけるデータ活用のためのデータベース（Univ-map（ユニマップ）（仮称））とは別に、認証評価機関である大学基準協会が、評価の効率化や社会に対する各大学の特色の明確化などを目的に、認証評価とリンクした常設データベースを構築することの是非についてお伺いします（複数回答可）。

項目	回答数	割合
国が認証評価に特化した大学データベースの創設を構想している以上、大学基準協会が固有のデータベースを創設する必要はない	165	66.8%
大学基準協会が特色ある大学の進展を推進するための固有の認証評価システムを充実させるという観点に即し、会員大学を対象に、協会の認証評価に特化したデータベースを新たに構築する	45	18.2%
大学基準協会が独自のデータベースを構築し、会員大学にとどまらず、認証評価も受けるうえでの利便性向上のため、本協会の認証評価を受ける大学もデータベースへの情報登録を行うようにする	28	11.3%
その他	9	3.6%
回答数計	247	100.0%

※複数選択可のため、割合は回答総数に対する回答数で算出。

2-20. ＜評価結果決定以降のモニタリングの扱い＞

大学の質保証の国内外での通用力の確保に向け認証評価結果の効力が実質的に 7 年間持続できるようにすると同時に、大学の特色ある発展の支援を一層強化させるという観点から、モニタリングの仕組みをさらに充実させていくことについて、どのように考えますか（複数回答可）。

項目	回答数	割合
既に、認証評価の結果決定時に大学に対し「是正勧告」、「改善課題」の指摘を受けた大学は「改善報告書」を提出するなどの措置が設けられており、現行のモニタリングの仕組みで十分である	177	63.9%
指摘事項の改善状況の確認は書面で行うにとどめる一方で、会員大学に対しては、「内部質保証」に関わる指摘事項については、大学との対話を重ねることで、問題解決に向け支援する	53	19.1%
会員大学等の経年変化の情報のアップデートを制度化することで、適宜大学に対し必要な助言を行うことができる	25	9.0%
認証評価に基づく質保証への社会的信頼を継続させるため、会員大学を対象に、７年間の中間時に大学全体を鳥瞰した「中間報告書」の提出を求め質保証の持続性を確保する仕組みを設ける。特定事項に焦点化した「改善報告書」と提出時期が一致する場合、これを「中間報告書」の提出に代えることができる	16	5.8%
その他	6	2.2%
回答数計	277	100.0%

※複数選択可のため、割合は回答総数に対する回答数で算出。

2-21.＜大学基準協会専任スタッフの役割強化の方向性＞

認証評価制度改革構想の実現を視野に、新たな評価システムを企画・構築しその実施を現場で直接担う大学基準協会専任スタッフの役割は一層重要なものとなりそうです。そうした状況の下、今後、同協会専任スタッフは、どのような役割を果たしていくのが適当と考えますか（複数回答可）。

項目	回答数	割合
認証評価に関する評価実務、認証評価を申請する大学等への相談業務やこれに関わるセミナー開催の企画・運営を従来通り行う	182	42.8%
個別大学に対する認証評価機関側のリエゾンとなる認証評価担当スタッフの指定を行うことを含め、認証評価を受ける大学等との連絡調整を行うコンタクト・パーソンとしての役割を強化する	96	22.6%
広報活動、調査活動のさらなる充実を通じ、国内外の高等教育に関する制度・政策、日本の大学や認証評価制度の現状、大学基準協会の評価業務に係る最新情報などを国内外に積極的に発信できるようにする	77	18.1%
大学の実務をより広く、より深く理解してもらうため、一定期間、個別会員大学からの受入れ承認を前提に、同協会専任スタッフに対し、大学の教育とそれを支える支援業務の現場に一定期間身を置く研修機会を付与する	65	15.3%
その他	5	1.2%
回答数計	425	100.0%

※複数選択可のため、割合は回答総数に対する回答数で算出。

2-22. ＜認証評価機関別の評価結果と評価基準・評価手順の同等性の確保＞

［大学基準協会の実施する認証評価を受審していない、また、今後に受審予定のない大学もご回答をお願いいたします］

「知の総和答申」では、「新たな認証評価システム構想」において、教育質保証の局面での「段階評価」の導入が検討されるとともに、評価結果と行政上の措置を連動させることも示唆されています。一方、現在の認証評価制度では、各評価機関がそれぞれ基準を定めており、評価プロセス、評価者研修を含むシステムも各評価機関で決定していることから、評価の透明性や公平性の担保が必要とも言われています。こうした状況を踏まえ、評価結果に誰もが納得し、これを国内、国外で汎用的に通用できるよう評価結果の同等性を保証する上で、今後、どのような認証評価システムのあり方が望ましいと考えますか（複数回答可）。

項目	回答数	割合
まずは、認証評価機関自身の手で、評価システムを改善し、評価能力を高めて新たな認証評価の要請に適切に対応していくことが肝要である	135	26.9%
認証評価機関が、相互に評価し合う仕組みを構築し、評価能力の向上と評価結果の同等性を指向していくべきである	84	16.8%
現在、認証評価機関の間の緩やかな連携組織として、「認証評価機関連絡協議会」があるため、同協議会の組織・体制の充実・強化を図った上で、これを構成する認証評価機関を対象としたメタ評価を当該連絡協議会を介して行う	62	12.4%
認証評価機関に必要な「認証」の可否を審議する「中央教育審議会・認証評価機関の認証に関する審査委員会」が認証評価機関に対するメタ評価を定期的に行う	44	8.8%
国の下で評価基準、評価指標が示され、それを各認証評価機関が活用する	42	8.4%
既存の認証評価機関を統合した新たな認証評価機関の下で、認証評価を一元的に実施する	40	8.0%
認証評価機関に対し、外部評価チームによる定期的な評価の受審を義務づける	39	7.8%
複数の認証評価機関で構成される新たな認証評価連合組織（コンソーシアム）を構築し、そこでの連携・すみわけの関係の中で、評価実務を遂行するとともに、これを統括する本部組織が、構成メンバーである認証評価機関が運用する評価基準・評価手続の全体調整を図る	25	5.0%
国が新たなメタ評価機関を創設し、認証評価機関に対する定期的な評価を行う	19	3.8%
その他	11	2.2%
回答数計	501	100%

※複数選択可のため、割合は回答総数に対する回答数で算出。

認証評価への理解に関する調査研究報告書

2026年　3月　31日

編　集　兼　　公益財団法人 大学基準協会 大学評価研究所
発　行　人　　所 長　植 木　俊 哉
〒162－0842 東京都新宿区市谷砂土原町 2-7-13
TEL (03)6228-1315　FAX (03)5228-2323
印　　刷　　株式会社サンヨー