

大学評価研究

第17号

論説

大学の質保証と学習方法の改革 吉田美喜夫

寄稿 論文

特集テーマ：「大学評価の国際的通用性」

特集テーマ設定の趣旨 生和 秀敏

国際化に向かう大学教育とその認証評価—視覚的分析の試み— 鈴木典比古

アメリカのアクレディテーションをめぐる近年の状況

—高等教育法改正案を中心に— 前田 早苗

ヨーロッパにおける大学評価の最新の動向 堀井 祐介

中国の大学評価の最新の動向 黄 福涛

ASEAN 地域における高等教育質保証連携と

「資格枠組み (QF)」の構築・運用の現段階

—今、日本の高等教育質保証に何が求められているか— 早田 幸政

医学教育の国際的な評価の動向 奈良 信雄

薬学領域の国際的な評価の動向 小澤孝一郎

工学教育領域の国際的な評価の動向 深堀 聰子

TTIC における適格認定プロセス 古井 貞熙

国際認証取得に向けた視点 河野 宏和

質保証機関の国際連携

(台湾評鑑協会との共同認証プロジェクトが目指すもの) 原 和世

研究ノート

CalArts のプログラムレビューに関する考察

—わが国コンテンツ教育分野の質保証・向上への示唆— 山口 豪

自己点検・評価に関する専門職大学院認証評価結果の考察 山口 豪

地域の大学に対する地域住民の現状認識と役割期待

..... 杉谷祐美子・小島佐恵子・白川 優治

翻訳

普通高等教育機関における学士課程教育の評価事業に関する

教育部の意見 (邦文仮訳) 小田 格

目 次

論説

大学の質保証と学習方法の改革	吉田美喜夫	1
----------------	-------	---

寄稿論文

特集テーマ：「大学評価の国際的通用性」

特集テーマ設定の趣旨	生和 秀敏	9
国際化に向かう大学教育とその認証評価—視覚的分析の試み—	鈴木典比古	11
アメリカにおける大学評価の最新の動向	前田 早苗	17
ヨーロッパにおける大学評価の最新の動向	堀井 祐介	25
中国における大学評価の最新の動向	黄 福涛	33
ASEAN 地域における高等教育質保証連携と 「資格枠組み (QF)」の構築・運用の現段階 —今、日本の高等教育質保証に何が求められているか—	早田 幸政	39
医学教育の国際的な評価の動向	奈良 信雄	61
薬学教育領域の国際的な評価の動向	小澤孝一郎	67
工学教育領域の国際的な評価の動向	深堀 聰子	77
TTIC における適格認定プロセス	古井 貞熙	91
国際認証取得に向けた視点	河野 宏和	97
質保証機関の国際連携 (台湾評鑑協会との共同認証プロジェクトが目指すもの)	原 和世	105

研究ノート

CalArts のプログラムレビューに関する考察 —わが国コンテンツ教育分野の質保証・向上への示唆—	山口 豪	113
自己点検・評価に関する専門職大学院認証評価結果の考察	山口 豪	125
地域の大学に対する地域住民の現状認識と役割期待 杉谷祐美子・小島佐恵子・白川 優治		137

翻訳

普通高等教育機関における学士課程教育の評価事業に関する 教育部の意見 (邦文仮訳)	小田 格	153
--	------	-----

大学の質保証と学習方法の改革

吉田 美喜夫

立命館総長・立命館大学長

はじめに

質保証が大学の基本課題であることは大学間で共通の認識になっている。しかし、大学の質保証とは何をすることかについて、必ずしも明確な共通理解があるわけではない。この問題について包括的な政策提起をした文書の一つが「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて一生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ」（平成24年8月28日、中央教育審議会答申）である。本答申では、大学教育の「質的転換」を問題にしているが、その主眼が「質保証」にあることは言うまでもない。そして、質保証の中心に据えられるべきは教育の質保証である。

「教育」という言葉には学生を受身の存在と捉える意味合いが含まれる。学生に主体的な学習を促し、学習者として学ぶ姿勢を確立させるためには、「学び」の質保証こそが課題である（なお、大学設置基準では「学修」が用いられているが、本稿では一般的な「学習」を用いることにする）。

以下では、様々な取り組みを必要とする学びの質保証という課題について、上記の答申をはじめとする政策動向を念頭に置きつつ、それを保証する手立てのいくつかに限定して述べることにしたい。

1. 大学の質保証が問われる背景事情

大学の質保証が問われる最大の背景事情は、大学および学生数の量的増大にある。一部のエリートが大学で学ぶ時代であれば、数の限定が質を担保した。しかし、今日では、大学への進学率は50%を超え、同世代

の半数以上が学ぶ教育機関となっている。大学は、今日でも日本の教育制度上、最高学府であり、社会に出る直前の教育機関である。確固とした力量をつけて送り出すことは最高学府としての大学の社会的責務である。

二つ目の背景事情は、雇用環境の変化にある。日本の産業界で長期雇用が有効であった時代においては、それぞれの企業においてOJT（職場内訓練）と配転（配置転換）を積み重ねることで職業能力を身につけさせることができた。しかし、このような自前での人材養成に時間と労力をかける余裕を企業が持ち得なくなり、即戦力を必要とするようになった。専門性の高い職種から始まった派遣労働の拡大がその変化の一表現である。そして、80年代の終わりから90年代の初めに資格取得を目的に大学と専門学校の掛け持ちをする学生が現れたのも、即戦力の要請に対する学生のすばやい反応と見ることができる。もとより各大学も、このような産業界の変化に対応するため、専門力量だけではなく、語学力やインターンシップなど実践力を教育する改革を積み重ねてきた。

三つ目の背景事情は、18歳人口の減少が進む中で、選ばれる大学になる課題が切実さを増している点である。文教政策上も、数値や指標を伴う形で選ばれる大学となるための取り組み状況を明示する動きが見られる。中央教育審議会大学分科会の下に置かれたワーキンググループでは、学習時間やGPA、退学率、ルーブリック、ポートフォリオ、教員一人当たりの学生数（ST比）、実志願者数、進学先・就職先、学生の満足度や成長実感、卒業生評価などを情報公開することが

検討されている。学習成果を可視化し、情報公開を積極的に行うことにより自律的な内部質保証を促す環境を担保することは、個々の大学にとどまらず、高等教育全体の質向上に資する取り組みとなるものであり、各大学においても積極的な対応が求められる。

最後に、グローバル化の進展である。学生が卒業後に活躍する場は国内にとどまらず海外に及んでおり、世界に通用する能力の獲得が求められている。18歳人口の減少という大きな課題に直面する中、留学生は学生確保の観点でとらえても重要な対象の一つとなる。経済発展著しいアジア諸国から留学生を迎え入れるため、多くの大学が取り組みを強めている。必要なことは、留学生や海外大学の教員をひきつけるだけの質を備えることである。

このような背景事情の変化にともない、学力観をめぐっても様々な議論が見られる。そこでは、学校教育法30条2項に示されるような、基礎的な知識・技能、課題解決に必要な思考力・判断力・表現力、主体的に学習に取り組む態度が重要な要素であることが認められてきている。また、国際的には、OECDが知識(knowledge)、スキル(skills)、人間性(attitudes and values)を一体的に捉え、2030年の教育のあり方を展望する Education 2030を示している。

大学教育の公的な質保証システムとしては、設置基準、設置認可審査、認証評価があり、これらのいずれの目的も教育の質の保証にある。しかし、このような外形的・外在的な方法と共に、各大学が質を保証するためにどのような手立てを講じるかが問われている。

2. 学生の学びの実態と初年次教育の重要性

学びの質保証を考える出発点には、学生の学習実態が据えられるべきである。限られた実態の例であるが、かねてより指摘されている問題に、大学における学習時間の少なさという問題がある。一般に、時間は教育や訓練において質を決める決定的かつ基礎的な要素と言える。ベネッセ教育総合研究所「第3回大学生の学習・生活実態調査」(2016年)によれば、1週間当たりの平均の学習・生活時間は、授業等への出席11.7時間(同2012年調査においては13.1時間)、授業の

予復習や課題2.7時間(同2.8時間)、授業以外の自主的学習2.3時間(同2.4時間)となっている。大学設置基準では1日あたり約9時間(週5日換算では45時間)の学習を前提にしていることに照らせば、現状の学習時間は、これを満たしていないことになる。

このような学習実態は、大学に入学して始まったものではない。4年制大学に進学予定の高校3年生についての学校に対する調査で、「基本的な学習習慣が身についていない生徒」が半分以上いると答えた学校は30%である。「高校の教育課程で身につけるべき教科・科目の知識・理解が不足している生徒」が半分以上いると答えた割合も32.3%である。このような生徒が大学に進学してくれば、当然の結果であるが、高等教育にも影響が及ぶ。大学1年生のうち、「高校の教育課程で身につけるべき教科・科目の知識・理解が不足している学生」は32.3%、「基本的な学習習慣が身についていない学生」は31.8%に上る(ベネッセ教育総合研究所「高大接続に関する調査」2013年)。

大学入学者のこのような実態を前提にすると、学習習慣の確立が課題となる。大学での学びへの移行、言い換えれば、適応を支援する必要がある。とくに初年次教育が重要であり、早い段階での躓きを克服して学習習慣をつけることが、その後の学びの質を規定する。学習習慣の確立は、大学卒業後も仕事や社会参画を通じて学び、成長を続ける姿勢へとつながる。教育は初等中等教育以降の各段階の教育課程を通じて行われるものであるが、大学は最後の教育課程として、学生の学習習慣の確立に責任をもつべきである。

3. 学生構成の多様化と学びの実証

学習習慣を身につけるには、学生が学ぶ意欲を持つことが前提となる。様々な手立てが考えられるが、大学での学びに必要なリテラシー教育(文献の検索方法や論文の書き方などの指導)は必要不可欠である。これを認めたくえて、以下の三点が重要であると考え

第一は、学生構成の多様性の確保である。多様な学生構成こそが、相互に刺激し合う環境を生み出すものとなる。日本全国はもとより、世界から学生を受け入

れるべきであり、このような学生確保が難しい場合、たとえば都市の大学と地方の大学との間での国内留学によって学びの広がりを提供するといった対策が考えられる。

さらには、多様性に応じた学びのメニューの提供が必要である。その場合、一定の類型化を図ることも必要であろう。意欲と能力の高い学生のためのプログラムや、反対に専門教育の前提となる基礎的科目の充実も必要である。つまり、学生を一括りの集団で捉えるのではなく、指導や支援の個別性の観点から接することが求められる。この観点は留学生についても同様であり、留学生数の増加にともなう多様化への対策が今後さらに必要となる。

第二は、学びの空間を広く捉えることである。すなわち、学びの空間をキャンパスから地域・世界へと広げる視点を持つことである。地域および世界との関係は後述することとし、まずは、オンキャンパスについて述べる。

オンキャンパスでの学びでは、正課のみならず、ゼミ合宿などの正課外、クラブ活動などの課外も含めた全体を学びの機会として位置づけるべきである。また、その中では施設条件も重要であり、とりわけ互いに交流する場としてのラーニング・コモンズが有効である。留学生を含む学生同士が出会う場であり、いわば学びの交差点とも呼ぶべき場所である。コモンズは元々共有地、里山を意味するものであり、そこでは人々が自由に出入りして果実などを入手できる。交流を通じて情報の交換も行なわれる。ラーニング・コモンズは図書館の中に設けられる例が多いが、それだけではなく、キャンパスに多数設けるべきであろう。

既にPBLなどの課題解決型の授業や双方向授業、反転授業など伝統的な知識教授型の講義形式に代わる形態が普及しつつあるが、これらの授業形態では、準備のための学習が前提になる。自宅（下宿）での学びを学習プロセスの中に予定的に組み入れることが必要になり、ICT（Information and Communication Technology）の活用もさらに図られるべきである。つまり、生活の場も含めた学生生活全体が学びとの関係で再定義されねばならない。学びと生活の統一的対

応が必要であり、この延長上には、国際寮に見られる生活空間の学習上の意義も再評価の対象になる。

第三は、学習成果のアセスメントの充実化、明確化である。先に述べた中教審の下に置かれたワーキンググループにおいても、大学教育の質向上に向けたPDCAサイクルを適切に機能させるためには、学生の学習成果に関する情報を的確に把握・測定し（可視化し）、その情報を大学が取り組むべき目標設定や現状とのギャップの測定、目標到達に向けたカリキュラムや教育手法の見直し等に適切に活用する必要性が指摘されている。学生の学びの実態（学習時間）の確保や大学が展開する教育が、質的側面でどのような成果をもたらしたかについて、その評価を明確化するための取り組みが大学や評価機関には求められるのであり、学生が卒業時にどのような力量向上を為し、何が出来るようになったかについて、大学はより具体的に説明する責任がある。さらにその前提として、定量的に評価可能なアウトカムアセスメントの基準や手法の明示が必須となる。

これらに関わる課題を二点補足したい。一つは、課外活動の重要性についてである。課外活動はコミュニケーション能力、マネジメント能力、思考力・判断力・表現力など、大学で養うべき能力を獲得するうえで有効な場となる。狭い意味合いの学力だけでなく、人格の総合的な能力を育てるうえで重要な学びの場になることは明らかである。課外活動から得られる力量をどのように可視化し、その重要性を評価するかが重要な課題となる。

もう一点は、上記3.の第三として示したことと共通するが、学生の成長支援手法についてである。自己の成長を実感でき、同時に、社会に対しても学びの成果を証明できる具体的な手立てや指導法の開発がさらに求められる。達成感を獲得するうえでは、学習の目標や計画を設定し、その結果を可視化したうえで測定し、その後の学習の改善に生かすという一連の方法が有効となる。学びのプロセス自体のもつ教育的意義を重視し、それを可能にする評価指標の設定が求められる。また、学力や発達特性の面において困難を抱える学生が増加することへの対応方法として、支援の内容

も、学習面と生活面の両方に及ぶ必要がある。そのため人的な体制として、カウンセラーなどの専門家、教員と職員の協働、教員と職員両方の役割を併せ持つようなスタッフの配置などが必要となる。

4. 地域での学びの重要性

「グローバルに活躍する」と言う意味合いは多様であり、グローバルな世界と地域とを対立的・選択的に考える必要はない。また、学生が卒業後に活躍する場所も国内の都市・地方、そして海外など、人生の中で変化することも考えられる。グローバルな視野をもって、地域に貢献する姿勢もまた重要である。

近年、地域と大学との連携に関心が寄せられている。その契機は、教育と研究という大学の役割に加え、教育と研究の成果を通じて社会の発展に寄与するという社会貢献の役割が教育基本法および学校教育法の中に謳われたことであろう。さらには、近年の「地方創生」という政策動向も地域と大学との連携をさらに促進している。

大学と地域との結びつきに関する近年の特徴は、大学教員が自治体のアドバイザーや審議会の委員に就任するなど、大学構成員が個別的に行政と連携をはかるといった従来の形態に加え、学生の学びに関わる形で地域の意味が見出だされている点にある。地域のもつ教育的意義への気付き、発見であるとも言える。教室が学びの基本的な場であることに変わりはないが、「地域が学びのフィールドになる」ということ、言い換えれば、教室だけが学びの場ではないことが認識されてきたのである。この変化は、PBLなどの大学の教育方法の変化とも関係がある。つまり、地域で課題を発見し、その解決のための方法を考えるという授業形式の採用である。

このような背景の下で、地域体験という学びが広がっている。学生が地域社会に触れ、そのことを通じて学ぶ主体的姿勢を確立させたい、問題意識を持たせたいという教育目的がその中に込められている。

地域とは、人々の暮らしが営まれる地理的なひとまとまりの場所を意味するものであり、地域で学ぶことは、社会の中の問題の所在を気付かせる機会となる。

様々な人々の働きや結びつきによって社会が支えられている事実を知ることは、自身を社会との関わりにおいて捉え、社会に貢献する心性を育てるであろう。大学では、物事の真理を理論的に学ぶことになるが、同時に、自己と直接的な利害関係がない問題についても共感できる感性を磨くことが大事である。地域での活動は、そのような感性の体得の場となる。様々な体験を通じて身につけた感覚は、卒業後に社会のあらゆる場で活かされることになろう。

もっとも地域を学びの場とするだけでは連携は長続きしない。大学から地域への貢献も当然ながら行う必要がある。大学と地域とが互いの意図を徹底的にすり合わせることで、責任ある体制の下で、相互の特長を活かした互惠関係を築いていくことが重要である。

5. グローバル化への対応

グローバル化の進展にともない、卒業生の進路が国の内外に及ぶ状況へと変化している。どこにいても、どのような仕事に携わろうと、世界と無縁でいられない時代においては、多様な文化や背景を持つ人々と協力して活動することが重要であり、多文化共生の能力を備えた学生の育成が課題となる。

大学はまさに、こうした課題に対し、知識・知性・教養をもって多文化共生に資する人を育む場である。2010年に日本学術会議が提言した「21世紀の教養と教養教育」では、知識・知性・教養とは、「異質なもの（個人・民族・国家や宗教・文化）の間での相互信頼と協力・協働を促進し、それらの問題や課題の性質・構造を見極め、合理的かつ適切な解決方法を構想し実行していく基盤となるもの」と位置付けている。このような、異文化を結びつける学びの場としての大学の社会的役割は極めて大きい。

大学や教育機関がグローバル化を果していくためには、自らの教育・研究の実態がグローバルな視点で捉えた際に、どこに位置するのかという視点が重要となる。大学の世界ランキングは世界における大学の力量を測る尺度として定着しつつあるが、わが身を振り返る材料として、教育・研究の改革に積極的に活かしていく必要がある。

海外留学プログラムの展開も、学びの意欲向上に大きく影響する。本格的な留学はもとより、短期留学プログラムや海外インターンシップなども、学生の学びの関心と意欲を格段に高めることは広く認められている。期間の長さにかかわらず、できれば4年間に1回は海外体験できるプログラムを教育課程の中に組み込む判断があって良いのではないか。

従来型の留学プログラムは、受け入れ先の大学の教育プログラムに即して学習していく形式が一般的である。しかし、複数の学位取得や共同の学位の取得を目的とする場合には、独自にプログラムを設計する必要がある。留学を通じた学びの質を高めていくうえでは、今後ますます教育プログラムを協定先の大学と協力して設計するという方式が採用されることになるだろう。先進的プログラムに挑戦することも学びの質保証になる。その成果を広く全学に波及させ、共有させることで、大学全体の質の向上にも貢献できる。

その際には、海外体験の成果を外国語能力の向上のみに限定するのではなく、非認知能力やアイデンティティなど学生の内面の成長を含めた内容とすることが肝要であろう。あらかじめ獲得すべき留学プログラムの目標を定め、それが得られるような時期や方法を設

計し、学生が自覚できる形でその成果を測定し、次の教育実践の改善につなげていけるようなプログラムのあり方を研究することも重要である。

また、各大学においては、国際的に通用する教育・研究を展開することもさらに求められよう。この観点からも、先に述べた学習時間の課題等、日本の高等教育や学生が抱える課題の解決が急務である。

おわりに

学びの質保証について、課題の背景および関連する主要な論点について述べてきた。時代や社会の変化に対応し、学生や卒業生が新しい時代において存分に活躍できるための各種の取り組みが、個別大学、評価機関そして高等教育全体に求められる。

質保証に関わる課題は、単に学習時間を長くする等といった対応だけでは解決しない。学生生活に困難さをもたらしている事情を把握するとともに、必要に応じた経済的支援を含む学習・生活支援の体制づくりが不可欠である。質保証をはかり、より高い質の学びを学生が為し得るための、関連する諸課題の解決が同時に必要であることを強調しておきたい。



特集テーマ設定の趣旨

生 和 秀 敏

大学基準協会

今回の特集テーマは、「大学評価の国際的通用性」である。大学の国際化が進んでいる今日、その大学を評価する評価機関の側にも国際的通用性が求められるのは当然のことである。大学基準協会は、設立当初から、「会員の自主的努力と相互的援助によって、我が国における大学の質的向上を図ると共に、大学教育の国際的協力に貢献すること」を定款に定め、大学の国際化に向けた努力を支援することを目的としてきた。現在、国の認証を受けた評価機関として位置づけられているが、大学基準協会の本来の使命は、我が国の大学が自らの継続的な努力によって国際的に通用する大学として発展することの支援であり、大学基準は、大学設置基準のようなチャタリングの基準ではなく、あくまで大学の質の向上を目指すアクレディテーションのための指針として各大学に遵守を求めている。従って、大学基準の設定と大学評価システムの検討に当たっては、世界の大学の現状と大学評価の国際的動向を絶えず注視し、評価を通じて大学の国際化に貢献するという視座が欠かせない。

大学基準協会は一昨年、世界各国の認証評価機関に対して、アンケート調査と訪問調査を実施し、大学評価の国際化の現状を理解すると共に、国際的通用性のある評価のあり方とはどのようなものか、今後、我が国の大学評価を改善する上で参考になる点は何か、などを調べ、それに総合的な考察を加え、JUA 選書⑮として公刊した。その結果から大学評価の国際化の流れを俯瞰すると、基準適合から目的適合へ、機関別評価から教育プログラム評価へ、インプット評価からアウトカム評価へ、外的質保証から内部質保証へ、評

価の簡素化とライトタッチへ、評価機関の連携強化、評価能力の向上などが、各国の評価機関が共通して目指す方向であることが分かってきた。高等教育質保証機関の国際的ネットワーク（INQA AHE）をはじめとする多くの大学評価の国際機関でも、大学等の高等教育機関の質の向上が急務であり、そのための活動の活性化に向けて世界各国の大学評価機関との連携を強化している。このように見てみると、大学評価の国際化は、国際化自体が目的ではなく、大学評価の質の向上を図るための重要な手段であることが分かる。

今回の特集では、「国際的通用性のある大学評価システムの輪郭」を論じた上で、「アメリカにおける大学評価の最新の動向」「ヨーロッパにおける大学評価の最新の動向」「中国における大学評価の最新の動向」「ASEANにおける大学評価の最新の動向」を紹介し、さらに、わが国において教育評価の国際化に実績を上げている専門分野から「医学教育領域の国際的な評価の動向」「薬学教育領域における国際的な評価の動向」「工学教育領域における国際的な評価の動向」を掲載している。いずれも国際化の動向と評価活動に精通した方々に執筆を依頼しており、大学評価の国際的通用性を論じる上で示唆に富む内容となっている。また、トランス・ナショナルな評価事例として「海外のアクレディテーションを受審した大学の事例報告」や「国際認証受審ビジネススクールの事例報告」は、大学教育の国際的武者修行としての意味をもっており、国際化を目指す大学にとって参考になるものと思われる。「質保証機関の国際連携」の具体例として進行中の台湾と大学基準協会との共同認証についての現

状報告は、異なる国がその多様性を活かしながら共通性を探り、評価の国際的通用性を高めようとする大学基準協会の新たな動きの紹介である。

ところで、大学評価の国際的通用性を考える上で留意すべき点は大きく3つ考えられる。第1は、大学の国際化の意味する内容が必ずしも一律ではないという点である。インターナショナルもグローバルもクロス・ボーダーもトランス・ナショナルも、いずれも国際化と訳されている場合が多いが、その視点の置き方には微妙な違いがある。国民国家の枠組みを前提とした上での国際的連携を意味するインターナショナルと、その枠組みを超えた大学のあり方を目指すグローバルとでは、かなりの違いがある。グローバル化とは、資本の国際的流動化による経済社会の国際的動向を反映したもので、国を超えた1つの知的共同体として大学を考えようとする方向である。インターナショナルとは、各国の文化的・歴史的多様性を尊重しながら、国際的交流と連携を通じて、国際的に共有すべき価値を創造するための手段として位置づけられている。因みに、21世紀の高等教育を展望する「ユネスコ高等教育世界宣言」では、インターナショナルやグローバルという言葉を用いず、クロス・ボーダーという言葉が用いられている。各大学は、目指すべき国際化とは何か、どのレベルの国際化なのか、これを機会に改めて考える必要がある。

第2は、高等教育機関としての大学の教育システムの国際的通用性を考えるのか、専門分野別の教育プログラムの国際的通用性を考えるのかといった問題である。勿論、両者は不可分な関係にあり、適切な教育システムが整備されなければ、質の高い教育プログラムを編成・実践することは難しく、教育プログラムによる成果が保証されてこそ、教育システムの妥当性が認められる。しかし、我が国を含め、多くの国の認証評価機関が評価対象としているのは、専門職大学院は別として、機関としての大学の教育システムの整備状況に関する評価であり、内部質保証システムの整備状況と機能化に焦点が当てられている。一方で、学位の質

保証と直接繋がる教育プログラムの評価は、主に関連する学協会内部に設置された教育評価機関に委ねられている。大学教育の質向上に直接的に責任を持っている当事者が分野ごとの編成された教育組織である以上、教育プログラムの妥当性は、同じ領域や分野に関係したものでなければ判断することが難しいのは自明のことである。そのため、分野別の教育プログラムの国際的通用性は、各分野ごとに結成される学術団体やその連合組織である国際的な機関が、評価基準や指針を呈示し、それに基づいて教育プログラムの適切性を評価する方式が採用されている。今後、教育システムの国際的通用性と教育プログラムの国際的通用性をどのように融合させていくのか、評価機関と学術団体との連携をどのように進めていくのか、残されている課題は多い。

第3の留意点は、分野によって国際化に向けた取組に温度差があるという点である。大学教育の質保証という観点から考えれば、機関別評価から分野別評価に主座が移るであろうことが予想される。しかし、教育の国際化を具体的に進めている分野は、今回報告を頂いている医学や薬学や工学など、比較的限られた分野に留まっている。教育プログラム編成のための指針については、英国高等教育質保証機構(QAA)のベンチマークを参考に、日本学術会議が文科系・社会科学系を含む約30の分野について、参考指針を示しているが、その利用については各大学に委ねており、分野別評価に踏みきる条件は整備されていない。まして、国際化に対しては分野によってかなりの違いがある。知識や技術の国際的流動化の必要性を実感している分野では、国際化は当然のこととして受け止められているが、文科系諸分野では国際化を喫緊の課題と考える意識は薄い。このような意識を払拭するためには、国際化・イコール・グローバル化というステレオタイプではなく、国際化には様々な次元・方法があることを具体例で示す必要がある。今回の企画がそのための一助になれば幸いである。

国際化に向かう大学教育とその認証評価 —視覚的分析の試み—

鈴木 典比古

国際教養大学理事長・学長

1-1 大学を評価する—物的財との比喻—

申すまでもないことだが一国の教育体制の中で大学・大学院はその最終段階であり、その意味ではその国の輩出する人材のレベル—もっと深くいえばその国の国力—を規定するものである。その大学を評価するという作業は、したがって、最高段階における人材創造過程とそのレベルを評価するということである。

さて、多少唐突感はあるが、この人材創造の過程を物的財の製造と輩出との比喻で考えてみよう。物的財の生産は工場という生産現場における原材料搬入、製造、完成品輩出、流通、販売、までを含む一連のプロセスである。21世紀に入って間もなく20年を過ぎようとしている現在、この物的財の世界はその生産と流通と消費が未曾有の速度でグローバル化し、国境の概念は形骸化しているといつてよい。今、同様の視点を用いて人的財の生産活動、即ち、「教育」という行為のグローバル化を考察するとしたら、どのような分析視点とその枠組みが可能であろうか。本稿では議論の進め方としては、多少非学術的、また異論もあるかもしれないが、あえて大学教育（別言すれば教育財の生産活動）のグローバル化を分析展望してみよう。このように、教育を教育財の生産活動としてとらえる視角は、もしそうでなかったならば思いつかないであろう着想と結論を導き出せるかもしれないのである。

1-2 教育財国際化の3次元

各国の高等教育体制が国際化に向かって進展していくというとき、それは具体的にどのような方向を指す

のであろうか。教育の国際化は留学生の増加や大学自体の海外進出や、最近ではMOOCs (Massive Open Online Courses) の進展など、その態様は多様化している。しかし、それらの多様な動きを総合的に捉えようとするとき、それは大まかに見て以下の3つの方向が考えられよう。

(1) 学生の国際間移動

(2) 大学間の国際連携

(3) 認証機関間の国際連携

(1) の学生の国際間移動は学生個人が教育の機会を求めて国際間を移動する行為である。(2) の大学間の国際連携は大学が教育の機会を自国以外の学生に提供するために国際間の連携・移動をする行為である。(3) の認証機関間の国際連携は、このようにして国際間を移動する大学群や学生達が授受する教育の質を確認し、比較し、保証するという第三者的行為の国際連携を指す。このように、教育財を創る行為を教育財の生産と呼び、その教育財の品質を保証する行為を教育財の質保証と呼ぶとき、上記の(1)、(2)、(3)の方向は以下のような別表現に替えられよう。即ち、

(1) 教育財の国際間移動

(2) 教育財生産者の国際間移動

(3) 教育財質保証機関の国際協働

かくして、高等教育の国際的展開の枠組みとその進展を分析し、その行く方向を予測しようとするれば、まずこの3つの次元それぞれがどのように国際的展開をするのかを個別に分析し、しかる後、この3つの次元を1つの枠組みの中に収めた3次元の空間を作成して

みることが有益であろう。

1-3 教育財国際間移動の諸段階

教育財の国際間移動は、以下のような4段階を経て進展するものと考えられよう。

第一段階 教育財の国内生産の段階

この段階では各国の教育財は国内の教育財生産者によって生産されているのみである。

第二段階 教育財の輸入段階

この段階では教育財が海外留学によって海外生産者に加工され、かくして海外で加工を施された教育財が母国に帰ってくれば、その教育財は海外で加工され母国に戻ったのであるから、これは加工した外国（留学先）から母国が教育財を輸入したことになる。明治初期の日本などは第一段階の教育財国内生産ができず、若者を海外留学させたわけだが、これはこの第二段階に相当する。しかし現在の日本では海外に留学する学生は減少の一途をたどっている。これは教育財輸入の減少である。

第三段階 教育財の輸出の段階

この段階では海外から留学生を受け入れ、加工を施し、この留学生を教育財として完成させ、この留学生の母国に送り返す。このことは当該国から留学生の母国に教育財を輸出していることになる。日本では海外からの留学生数が増加している。これは日本からの教育財輸出の増加を意味する。

第四段階 MOOCs による世界同時生産の段階

この段階では教育生産活動そのものが On Line でグローバル化され、世界中に瞬時に伝播されるので、学生自身は国際間移動をしないで外国の教育を受けることができる。教育そのものが全世界を駆け巡るのである。

1-4 教育財生産者の国際間移動

教育財生産者（大学）は国際間を以下のような段階を経て移動していく。

第一段階 教育財生産者の国内生産の段階

この段階では教育財生産者（大学）はその教育財生産活動を国内のみで行っている。

第二段階 教育財生産者の生産従事者交換の段階

この段階では各国間の教育財生産者が、自国の生産活動従事者である教員を海外の教育財生産者のもとへ派遣・出張（海外授業など）を行う。

第三段階 教育財生産者の海外進出

この段階では教育財生産者が自らの生産施設を海外に移転し、海外で教育財を生産する。これは教育財生産者の海外直接投資といえよう。

第四段階 MOOCs による教育財の世界同時生産

この段階では教育財生産者が海外に出向いて教育財を直接生産するよりも、On Line で全世界に向かって教育の同時配信を行う。したがって教育財生産者は国際移動する必要がない。

注目すべきは、教育財（学生）の国際間移動も、教育財生産者（大学）の国際間移動も、その最高段階に達すると、On Line を利用した MOOCs の導入によって、物理的意味での国際間移動は停止し、教育という生産活動のみが世界で同時に発現することである。

1-5 教育財質保証機関の国際協働

教育財の質を保証する役目を負う認証機関は国際間で以下のような段階を経て協働を深めてゆく。

第一段階 教育財質保証機関の国内活動の段階

この段階では各国の教育財質保証機関が国内の教育財生産者の生産活動が国内の法令に適合しているか否かを評価基準に照らして判定する。

第二段階 教育財質保証機関の相互認証活動

この段階では各国の教育財質保証機関が互いに相手国の教育財生産者の生産活動の認証評価と生産物の質の保証作業にオブザーバーとして参加し、それぞれの認証評価活動に随行する。

第三段階 教育財質保証機関の地域別認証団体 (Regional Accreditation) への参加の段階

この段階では各国の教育財質保証機関がアジアやヨーロッパや北米等の地域ごとに認証機関の団体を創

り、団体成員が相互に相手国の教育財生産者の生産活動の質保証と認証評価作業に参加し、共同して参加国の生産者にその生産物の質がお互いの評価基準に照らして適合していることを判定する。ここにおいて、評価基準の標準化、したがって、教育財の質の標準化が一層促進されることになる。

第四段階 各国教育財質保証機関の世界統一認証機構 (World Accreditation Association) への参加

この段階では全世界的に統一化された認証機関が創られ、各国の教育財質保証機関がそれに加盟する。各国の教育財生産財の生産活動と生産物の質は、この世界統一の認証評価基準によって適合、不適合が判定される。

さて、以上のように教育財（学生）、教育財生産者（大学）、教育財の質保証機関（認証機関）の三者が国際化、そしてグローバル化の方向へそれぞれに進展していくシナリオが描かれる。勿論、このシナリオの描写にはまだ顕現していない諸段階もあり、また段階間の移行に関してもその方向が論理的に一貫性を保っているか否に疑問なしとしない。その意味ではこの段階モデルは未だ理想型であって、十分な現実性には欠けるものであるかもしれない。したがってその前提に立つ論理の展開には抑制的配慮が十分に必要ではある。その上で議論を進めてみよう。

2-1 3次元空間上の教育財国際化

さて、これまでで展開してきた3つの次元の国際化プロセスを3次元空間に表現してみよう。図1がこれを示している。

この図1において、(1) 教育財の国際間移動、(2) 教育財生産者の国際間移動、(3) 教育財質保証機関の国際協働、の三者は三位一体のセットとしてこの3次元空間内に存在し、また空間内を移動していくことになる。そしてその移動の方向は原理的には原点を出発点として各軸から45度ずつ離れた方向の対角線に沿って進んでいくのが一番バランスの取れた方向であるといえるであろう（図1の対角線）。

それでは、図1において三位一体のセットが対角線

に沿って進んでいった場合、その最終段階ではどのような状況が待っているのだろうか。それは、図2において右上部のXという小さな四角形の空間に到達するということである。勿論、このX空間への到達には長い時間がかかるはずである。

2-2 X空間内での状況—世界の教育財の同質化

このXという四角形空間では以下のことが起っている。即ち、

- (1) 教育財の国際間移動では、その第四段階にあり、そこでは教育がOn Lineで世界中に瞬時に伝播される。他方、教育財たる学生は国際移動せず、

図1 教育財国際化の3次元空間

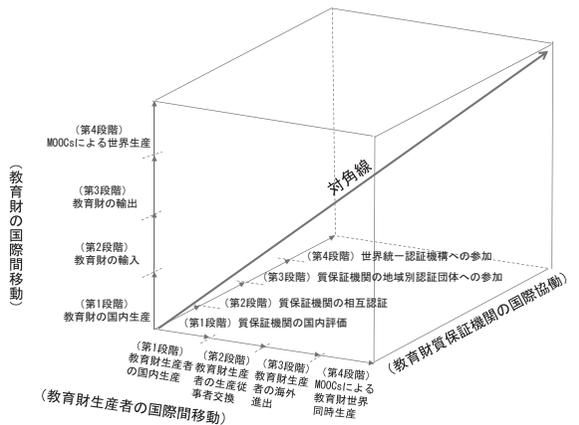
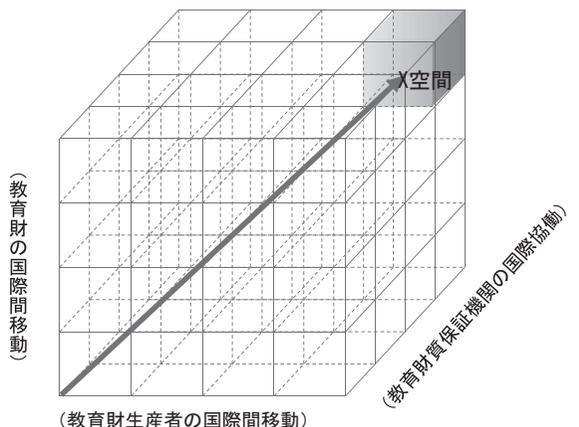


図2 3次元空間内のX空間



教育そのものだけが全世界に同時配信されている。

- (2) 教育財生産者の国際間移動ではその第四段階にあり、教育財生産者は On Line で教育の配信を行い、生産者は国際移動しない。
- (3) 教育財質保証機関の国際協働では全世界統一の認証機関が全世界で標準化された評価基準で教育財の質の保証し、適合、不適合を判定している。

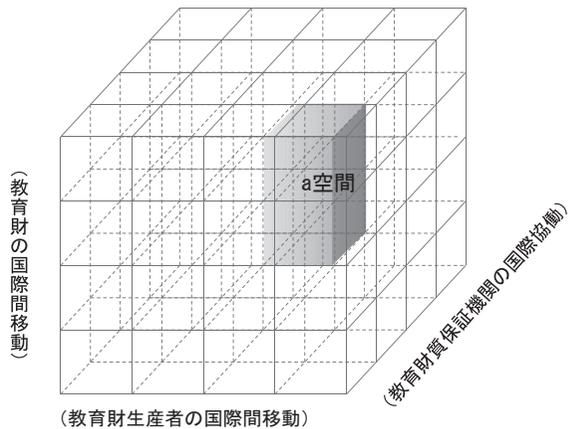
この X 空間が示す状況は、教育財生産という営為の世界標準化、均質化、そして巨視的に見れば静態化というものかもしれない。勿論このような状況は良い点と悪い点がある。良い点といえば全世界の大学教育はある一定の方向と質を伴って同質化し、かくして教育される学生も世界で同一水準の人材が膨大な数輩出され、人類の知的水準は高度化してゆく。他方で同一化される教育は教育の多様性を失わせ、したがって人間の多様性と人類の動的発展に停滞をきたすであろう。

2-3 3次元空間における現在位置

それでは、現在の教育財国際化はこの3次元空間内のどのあたりを歩んでいるのであろうか。教育財生産の国際化は長期的なスパンで見れば未だ十分進展していないために、現在の教育財国際化の段階は X 空間にまでは達していない。あえて大胆な描写を試みるならば図3における a 空間あたりではなかろうか。この a 空間では以下のような状況にある。

- (1) 教育財の国際間移動の軸ではその第二段階から第三段階への移行期にある。即ち、多くの国が海外に留学生を送ると同時に、海外からの留学生受け入れも始まっている。特に開発途上国は教育財の輸入（留学生送り出し）が盛んに行われる一方、これらの国でも教育財の輸出（留学生の受け入れ）が徐々に始まっている。これらは教育財の国際貿易だが、現段階では開発途上国による大幅輸入超過と米国などの先進国の大幅輸出超過、という教育財貿易不均衡の状態である。

図3 教育財国際化の現段階



- (2) 教育財生産者の国際間移動の軸ではその第三段階にある。即ち、特に米国、英国、オーストラリアなどの先進国の大学が海外分校を設立・増加させている。即ち、これらの先進国の教育財の海外生産が増加しているのである。
- (3) 教育財質保証機関の国際協働の軸ではその第三段階にある。即ち、各国の教育財質保証機関が地域 (region) 毎に認証評価団体を創り、相互に相手国の教育財生産者 (大学) の生産活動の質保証作業に参加し、共同して品質が評価基準に適合していることを判定している。また、先進国の認証評価機関が開発途上国の教育財生産者に対して自らの品質保証を受けることなどを呼びかける招致運動も強まっている。

2-4 3次元空間における日本の大学の位置

さて以上のように、高等教育の国際化を3次元空間の中での動き（より具体的には左下の原点から右上の頂点に向って示される対角線に沿って動いていく）として捉えた場合、日本の教育財生産の現段階はどのように示されるであろうか。

それは図4において b 空間として描かれるものである。この b 空間において、日本の教育財生産は、

- (1) 教育財の国際間移動では、第二段階から第三段階への移行期にある。ここでは日本から海外に留学生を送る（教育財の輸入）と同時に海外か

らの留学生受け入れ（教育財の輸出）も行なっている。しかし、周知のように、近年、日本から海外に留学する教育財は減少を続けており（即ち、教育財の輸入の減少）日本政府はこの教育財輸入減少傾向に歯止めをかけ、輸入増加に転じるべく方策を練っているところである。しかしながら、物的財の歴史的経験からすると、物的財の場合輸入から、輸入代替に進み、次いで輸出に転じるというパターンが常態であるから、人的財の場合も、輸入の減少は次にくる輸入代替を経て輸出に転じるというパターンを辿るかもしれない。

- (2) 教育財生産の国際間移動の軸ではその第一の段階に留まっている。即ち、日本の大学は国内に留まって教育財生産を行うのみであり、第二段階の生産財生産従事者（教員）の海外派遣も始

まっておらず、まして生産財生産者の直接投資（第三段階）には達していない。

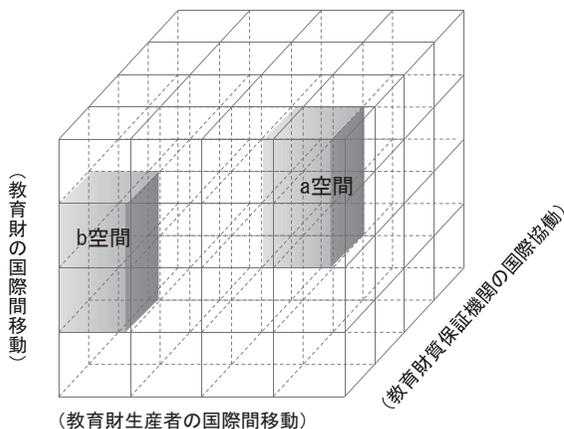
- (3) 教育財質保証機関の国際協働の軸では、質保証機関は国内の大学の評価の段階（第一段階）に留まっている。

かくして、図4に示されたb空間が示す日本の大学による教育財生産の国際化は（a空間が示す世界の国々の教育財生産の国際化に比較して）未だその国際化の端緒にもついていないといえよう。

おわりに

さて、以上のような教育財国際化に関する3次元空間での教育財生産の位置付けの試みは、対象とする大学が膨大な数にのぼり、それらを、空間的概念を用いて段階付けし、視覚化することには、論理的緻密さが不足していることは認めなければならない。しかしながら、そのような留意の下で、教育財の国際化がどのような方向に、どのような速度で進んでいくかを予測することは興味あることであろう。また、各国の具体的な高等教育政策の立案や実行にも意味ある提言ができるかもしれない。ただ、本稿の最初にも述べたように、教育は国力涵養の根本を占める枢要な事業であり、国民国家による自国国家形成の立場からすれば、教育の国際化の論理がそのまま受け入れることが難しい場面もありうるであろう。ここに、教育の国家主義的論理とその国家主義的論理を超えた国際化への論理との間に緊張が生まれることは十分に考えられ、今後はその緊張の度合いが増していくであろう。

図4 3次元空間における日本の教育財の位置



アメリカのアクレディテーションをめぐる 近年の状況

—高等教育法改正案を中心に—

前田 早苗

千葉大学国際教養学部教授

[キーワード]

高等教育法、アクレディテーション、PROSPER 法、CHEA

はじめに

アメリカの高等教育の質保証制度として定着しているアクレディテーションのあり方を左右する、高等教育法 (Higher Education Act) の改正に向けた動きが活発になっている。アメリカでは、学生個人を対象とする連邦奨学金の受給資格は、連邦教育長官に承認 (recognition) されたアクレディテーション団体に認定 (accreditation) された教育機関に籍を置くことにある (図1参照)。

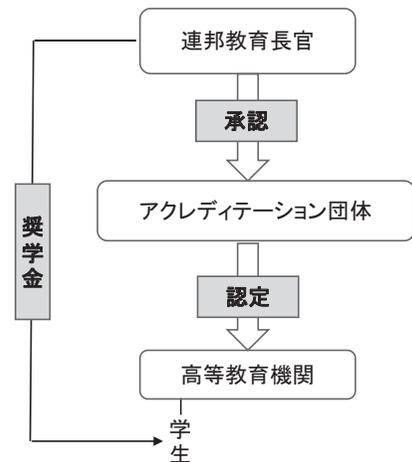
その連邦奨学金を規定している法律が高等教育法であり、連邦教育長官による承認だけでなく、アクレディテーション団体による認定のあり方についても相当程度、定められている。法曹養成、MBA などのプログラムアクレディテーションを実施している団体は、必ずしも教育長官の承認は必要ないが、大学を総体として評価する機関別アクレディテーション団体は、この承認を得られないと団体そのものの存続に関わる事態となる。

2017年12月、高等教育法改正のための PROSPER 法案 (The Promoting Real Opportunity, Success, and Prosperity through Education Reform - 教育改革による実質的な機会、成功、繁栄の促進) が、下院教育労働力委員会 (House Committee on Education and the Workforce) バージニア・フォックス委員長

から提出された。共和党のフォックス氏は、委員長就任直前の新聞のインタビューに対して、彼女のゴールはトランプ政権に協力することであり、連邦政府の支出を削減し、高等教育への連邦政府の関与を制限して、政府による規則の制定を阻止すると語っており¹、法案にはその考え方が、反映されている。

もともと、高等教育法は5年で見直しが行われることになっているが、議会が5年後に再授権 (reauthorize) 法案を可決しなければ自動的に1年間延長される。1965年制定以来、1968、1972、1976、1980、1986、1992、1998、2008年と改正の間隔が近年は長くなっていて、2008年の改正はアクレディテーションをめぐる紛糾したためか、その前の改正から10年後であった。今回も既に2008年から10年を経過しようとしている。2008年の改正や今後の改正に向けての議論をみる

図1 アメリカにおける連邦奨学金受給の仕組み



と、高等教育の規模の拡大による政府の財政負担の問題や高等教育の多様化・複雑化が、高等教育の質とその保証のあり方と財政援助の方式とを結びつけることを難しくしていることが見て取れる。

本稿では、まだ可決されていないものの、この PROSPER 法案を手がかりに、連邦議会や政府が高等教育の何を課題と考え、そのことがアクレディテーション制度にどのような影響を及ぼすのかについて、法案を確認するとともに、法案に対する意見を、高等教育認定審議会 (Council for Higher Education Accreditation, 以下 CHEA と記す) の公表する文書を中心に考察する。

CHEA は、連邦政府とは別に民間の組織としてアクレディテーション団体の承認を行っており、3,000 を超える大学を会員とする全米最大の大学団体である。アクレディテーション団体が CHEA の承認を得ることは、連邦教育長官の承認のような具体的なメリットをもたらすものではないが、承認を受けているアクレディテーション団体の多さ²から、CHEA の承認を受けることがそのアクレディテーション団体自身の信用につながるという考え方が定着していることがわかる。CHEA は、その活動目的として第 1 に、アクレディテーションと質保証について連邦議会及び連邦教育省へ意見表明を行うことを挙げており、大学を代表して政府に要望書提出を行うと共に、会員大学に対して政府の動きを詳細に伝える役割を重視している。

1 PROSPER 法案

PROSPER 法案がどのようなものなのか、前出の下院教育労働力委員会が公表している同案の概要³をもとに見ていこう。

まず、法案提出の背景として、高等教育法は1965年以來、中等後教育を受ける学生や高等教育機関に対して、連邦政府による支援を提供してきたが、高等教育法はもはやその役割を果たせなくなったとしている。前回 (2008年) の同法の改正以來、アメリカは経済危機に直面しており、高等教育の状況は大きく変化している。景気後退から10年経過した時点で、アメリカは600万人の熟練労働者の不足に直面し、2022年にはそ

れが1,100万人に達すると予測している。同時に、学生は授業料の高騰の影響を受け、学生の抱える負債の総額は1兆ドルを超える。

学生が成功を収めるために必要なスキルを得て社会に出られるよう、手頃な価格の高等教育を修了する必要がある、そのための改革をしなければならないとして、より多くのアメリカ人に成功をもたらすための4項目を改正の柱としてあげている。それぞれの概要は以下の通りである。

(1) イノベーション、アクセス、修了の促進

第1に、産業界主導の高賃金、高技能、高需要のキャリアにつながる職業教育プログラム (industry-led earn-and-learn programs) を開発し、学生を積極的に参加させること、職業訓練のような短期のプログラムもペル奨学金の対象とすることなどにより、大学は職業固有のプログラムを開発して人材育成の強化を図る。アクレディテーション団体は、理事会に少なくとも産業界の代表者を1名は参加させる。

第2に、革新的な学修を促進させるために、従来の遠隔教育の厳格な定義をやめて教育機関が中等後教育の革新的な提供方法を開発することを可能とすること、学生が履修時間に関係なく、自身の学修スケジュールに基づいてより低コストで学位を取得できるよう、コンピテンシーベースの教育を奨励する。

第3に、大学へのアクセスと修了をさらに容易にするために、ペル奨学金の対象学生に、1セメスターあたり15単位を履修すると300ドルのボーナスを支給する。また、連邦 TRIO プログラム (低所得者、第一世代の大学生、障がい者等を支援するプログラム) へのアクセスの機会を増す。そのために最低でも10パーセントの資金を確保する。

(2) 連邦奨学金制度の簡素化と改善

学生援助プログラムを One Grant、One Loan、One Work-Study に合理化する。

Grant (給付型奨学金) については、最も規模の大きいペル奨学金に集約する。受給者の奨学金の使用状況を毎年確認する。学生にとって奨学金の最良の選択肢を決めるための混乱を緩和する。また、FAFSA (連邦奨学金の無料申請システム) を簡素化する。

Loan（貸与型奨学金）については、これまで6種あったものを、借り手のカテゴリー（学部学生、大学院生、両親）ごとに1種類の無担保ローンとする。確実な融資を実施するために、学部、大学院、親の借入に関する合理的な限度額を設定する。

ワークスタディについては、従来のワークスタディプログラムに変えて、ペル奨学金と学部生の必要性に基づいて均等に配分する。ペル奨学金の受給率が高いか、前年度から大幅に改善された教育機関に対しては、最高で1億5,000万ドル用意する。これは、学士の学位を志望する学生に焦点を当てている。

(3) 学生とその家族が情報に基づいた意思決定を行えるようにすること

連邦政府の財政援助が利用できることを遅くとも高校2年までに通知する。また、モバイルアプリを通じて学生と親が連邦援助の見積額を確認できるようにする。

(4) 説明責任の強化と連邦政府の役割の限定

アクレディテーション団体に対する連邦政府の要件を簡素化し、アクレディテーションにおいて学生の学習成果の評価に焦点を当てる。そのために、現在の10の法定のアクレディテーション基準（大学のミッションからみた学生の成功、カリキュラム、教員、施設・設備、財務・管理運営、学生支援サービス、学生受け入れ、プログラムの長さ、学生からの苦情の記録、高等教育法を根拠とする学生ローンの返済不履行率の記録と大学の責任）を、教育機関の成功を学生の学習や教育の成果から評価するというただ1つの基準に置き換える。アクレディテーション団体は、認定した教育機関やプログラムが、学習・教育成果からみてミッションを達成することが困難にならないよう、毎年、教育機関やプログラムを確認することをもって、教育長官の関与なしに、教育機関のアカウントビリティを強化する。

学生の選択を制限し教育機関による革新的な活動を妨げている連邦による規制を排除する。学生、家族、政策立案者に有用な情報を提供できておらず、大学の費用負担を増大させている報告要件を廃止または合理化する。

教育長官が高等教育法と矛盾する条件を定義し、または法律で明示的に認められていない要件を教育機関や州に追加することを禁止する。

これらが、法案の主な改正点として示された内容である。ここで注目すべきは、奨学金の合理化と規制緩和である。これまで、学生の利益を守るために厳格化への道をたどってきた政策に対して、規制緩和によってイノベーションを起そうという、これまでとはまったく異なる考え方をとっている。

2 マスコミの反応

マスコミはこの法案提出をどのように伝えているのだろうか。

全米で発行部数第1位の経済紙ウォール・ストリート・ジャーナルは、「このプランの最も劇的な要素は、1兆3400億ドルの連邦学生ローンプログラムの抜本的改革である。両親と学生向けの貸付金に上限を設定し、10年間返済を継続した公務員の返済免除プログラムをも廃止するものである」と伝えている。このほかにも、法案は敗者と勝者を生み出すであろうこと、大学は代替的（alternative）な教育提供者と新たな競争をはじめなければならないこと、黒人や少数民族のための教育機関には新たなルールが付加されること、コミュニティカレッジはプライベートセクターと組んで実習プログラムを始めることで多くの資金を獲得するであろうことを伝えている⁴。

同じく発行部数第2位でトランプ政権に批判的なニューヨークタイムズは、オバマ政権が所得に応じて補助金を得られるよう、支援を拡大してきたのに対して、新しい法案はオバマ時代の保護システムを後退させるとしているほか、営利目的の教育機関の問題に関するオバマ時代の“gainful employment（十分な収入の得られる雇用）”と“borrower defense（連邦ローンの借り手の保護）”の規則⁵を見直すとしており、オバマ政権下で完成された学位に必要な「単位時間」⁶という定義も削除されるだろうとしている⁷。

これまででは、数種の奨学金や貸付金を組み合わせることで、所得に応じて様々な奨学金等を獲得できるよ

うになっていたが、それが複雑すぎて、学生や親にとってはどの組み合わせが最も有利なのかがわかりにくいという欠点があった。新しい法案では、これをひとつにまとめることで判りやすくしようということだが、わかりやすい分、上限が容易に設定できることになるという問題も指摘されている。

上記2紙の論調はPROSPER法案を歓迎するものではなく、政府による財政援助のあり方が劇的に変わることで、そこから生れる助成金額の減額や、オバマ政権時代の政策をくつがえすものであることへの批判が取り上げられている。学位につながらない職業訓練プログラムにも援助が行われることを歓迎するコメントはあまり見られない。

また、ア krediteーションは少なからず影響を受けることになるのだが、一般紙では扱われていない。

3 CHEAの政策文書

冒頭で紹介したCHEAは、法案が下院教育労働力委員会で検討に付されている段階で、「ア krediteーションに対する規制緩和」と題した政策文書を2017年4月に公表した⁸。トランプ政権のもと、新しい議会が発足し、規制緩和が重要なテーマとなったことを捕らえ、ア krediteーションに関する規制緩和に強い意欲を示している。規制緩和によってア krediteーションの機能強化のための3つの目標が達成できるとしているからだ。その3つとは、

- ・学生の保護：ア krediteーションの厳格性を強化し、高等教育機関やプログラムについてのより広くてわかりやすく使いやすい情報を提供する。
- ・イノベーションの推進：伝統的な高等教育提供者に対する質の評価の新鮮なアプローチを奨励し、新しい高等教育提供者や新しい資格に質の高い評価を展開する。
- ・ア krediteーションの強みの維持：教育機関やプログラムにおける学術のリーダーシップ、ピアレビュー、学問の自由への取り組みを維持し、強化する。

このうち、規制緩和を行うと、ア krediteーションの厳格性が強化できるとされている点は目を惹く。

これは、規制に基づく評価では、ア krediteーション団体が真に必要と考える評価ができないことを意味している。筆者はこれまで20以上の大学のインタビュー調査を行ってきたが、いわゆる大学ランキング上位校や歴史と伝統を持つ有名大学ほどア krediteーションに関心を持たない傾向にある。奨学金との関係があるため受けないわけには行かないが、ア krediteーションプロセスを税金を払っているようなものと言い切る大学もあった。現在、ア krediteーション団体は法律、規則等を合わせると200以上の要件をクリアしていないと連邦政府から承認されないし、その審査は5年ごとに行われる。政府の承認プロセスが特に厳しくなったのは2008年の高等教育法改正後だ。

次に、規制緩和の具体的な提案をみると、CHEAの目指している方向性がある程度見えてくる。

提案1：連邦規則の緩和

1. ア krediteーション団体の承認における、経験の範囲に関する要件の再検討。
2. 分校の設立を含め、教育機関またはプログラムの「大幅な変更」に該当する事項の範囲縮小
3. 単位時間の定義の削除
4. ア krediteーション団体の評価対象機関に対する機密保持要件の廃止。

提案2：準則の緩和

1. 共通の定義と用語に関する要件の削除。
2. ア krediteーション機関による評価結果の決定及び結果通知を送付する際の連邦教育省の最終監督の廃止。
3. 差別化評価 (Differentiated review)⁹ に対する連邦教育省の監督の廃止。

提案3：連邦法の緩和

1. 法解釈のルールの維持。過去に議会に提出された法案のように規制をさらに拡大することに反対する¹⁰。
2. 代替委員会 (構成と運営は検討) の創設も視野に入れた、大学の質と健全性に関する国家諮問委員会 (NACIQI)¹¹ の役割の再考。
3. 規則制定・改正の際の協議プロセスがバラ

スの取れた透明性のあるものであることの保証。

4. 高等教育関係者およびアクレディテーション団体に対して、通知文書で協議を求め、連邦政府のアクレディテーションへの監督における役割を明確にすること。

さらに、これらの3つのレベルでの規制緩和が実現したら期待できることが相当のスペースを使って書かれている。これらを要約すれば、①連邦政府は、アカウントビリティを重視するあまり、大学を標準化しようとしており、高等教育機関の多様性が損なわれること、②連邦政府による規制が大学とアクレディテーション団体の革新に対する意欲を削いでいることなどである。これに対して、③規制が緩和されれば、アクレディテーション団体は、承認取り消しに対する不安がなくなり、教育と学習に対する革新的なアプローチを取り入れようとしている教育機関やプログラムに大きな柔軟性を提供でき、連邦政府による規制がなくてもアクレディテーション団体は十分な説明責任を果たすことができるとしている。

CHEA が高等教育法の改正をアクレディテーションに関する規制緩和の好機ととらえているねらいがよく分かる。

実際に、PROSPER 法案は、アクレディテーション団体の承認プロセスにおける連邦政府の役割を限定して承認要件を緩和すること、単位時間の定義の廃止など、CHEA の方針の多くが取り入れられているように見える。

4 アクレディテーションの今後の方向性

CHEA は、PROSPER 法案が提出された後、同法案のアクレディテーションに関わるポイントについて複数の文書をウェブページで公表している。既に紹介したものもあるが、これらよると、法案の要求は、

- 1) 現在の連邦政府がアクレディテーション団体に対して求めている10項目のアクレディテーション基準を廃止し、「学生の学習と教育成果」という単一の基準とすること。
- 2) 教育機関およびプログラムに差別化評価を導入

し、過去の実績に基づいて評価の範囲と重視するポイントを変えること。

- 3) 少なくとも1人のメンバーがビジネスの出身であることを義務づけることによってアクレディテーションの意思決定組織の構成をさらに管理すること。
 - 4) アクレディテーション団体は、コンピテンシーに基づく評価を実施する能力のあることを証明すること。
 - 5) 認定機関が基準に達しない教育機関およびプログラムを特定し、監視すること。
 - 6) 「宗教的使命」の定義を調整し、評価基準を適用する際にはこの使命を完全に理解すること。
 - 7) イノベーションを促進するために認定要件の免除を可能にすること。
- 等である。

「1 PROSPER 法案」で確認した点と考え合わせると、今後のアクレディテーションに影響を与える主な要素は、以下のようになる。

1 規制緩和

- ・連邦奨学金の受給資格は、これまで通りアクレディテーション団体の認定が基礎となるものの、アクレディテーションプロセスに関する規則等を大幅に削減する。
- ・連邦政府によるアクレディテーション団体の承認プロセスも簡素化する。
- ・アクレディテーション団体に一律に評価することを求める基準は、学習成果、教育成果のみとする。

2 イノベーションの促進

- ・規制緩和により、アクレディテーション団体は、評価対象である教育機関やプログラムに対して、一律の基準で評価するのではなく、大学のイノベーションを促進させるために、その大学に応じた異なる評価である差別化評価を行う。
- ・差別化評価においては、大学をそのパフォーマンスで厳格に評価する。

3 連邦奨学金の受給対象の拡大

- ・新しいタイプの教育提供者を対象とする。学位

プログラム以外も対象とする。

現行法と PROSPER 法案の考え方の大きな違いとして、現行法が、経済的な理由で大学進学が困難な学生への支援を重視している点がある。そのため、規則の厳格化（支給対象者の適切な選定）、支給方法の複雑化（複数機会の提供）をもたらした。

これに対して、法案は、学習成果という結果を重視し、これまでより奨学金の受給対象を拡大しようとしている。その一方で、奨学金制度を簡素化し、その結果、今までより支給額が減少する者が出てくるのが予想されている。これまで支給対象としてこなかった教育機関も対象となりそうだ。

規制緩和は好ましいことと思われるが、果たして学習成果だけを中心にした評価で大学の質を図ってよいのだろうか。以前、インタビュー調査を行った大学の IR 担当者から、大学のレベルが高く、もともと優秀な学生が入学してくる場合、学生の伸びは大きくないと聞いたことがある。過度に学習成果を重視すると、これを客観的数値で示そうとして問題が生じてくることも予想できる。

イノベーションの促進については、評価基準をどのように設定するのが重要であり、大学ごとにきめ細やかに見ていくことができるものである必要がある。これまで一律お仕着せの評価だったために見逃さなかった重要な問題を見落とすということが起きないか、といった懸念もなくはないが、かねてから、水準の高いといわれる大学からは、最低基準の確認に終始して、優れた点を高く評価してくれない評価には不満があったので、アクレディテーションの今までの方式は見直す時期に来ているのは確かである。

おわりに

2018年2月には、民主党上院議員が党員集会において高等教育法の改正原則を公表した¹²。原則とは①手ごろな価格、②説明責任、③アクセス、④学生の権利と安全の保護である。民主党は、近年、学生の高等教育へのアクセスのしやすさのために、affordability にこだわってきたが、この点をのぞけば、PROSPER 法案に同調している。

まだ法案に決着を見ない段階での紹介であるため、分析も深くはできていないが、CHEA の主張と PROSPER 法案は似ているように見えるが重点の置き方は異なることを指摘しておきたい。

一番の違いは、規制緩和の意味するところである。法案の規制緩和は、評価を学習成果に集中させること、受給対象となる教育機関の範囲を拡大させること、奨学金の支給原理を単純化する代わり、上限額が低くなることなど、経済優先の政策であることは明らかである。これに対し、CHEA は、奨学金の配分方法に関しては一切意見を言っていない。アクレディテーションと奨学金との連動は、政府が勝手に始めたことであり、アクレディテーション団体として望んだものではないからだ。規制緩和は、高等教育機関の質の向上と新しい教育を生み出していくために必要だと主張している。この CHEA のいう規制緩和によって、パフォーマンスを中心とした厳格な評価を教育機関に応じて実施するという考え方は、大変示唆に富むものとなっている。

日本では、2018年現在、中央教育審議会において2040年までを見通した将来構想について検討が行われており、高等教育の質の保証も重要なテーマとなっている。日米の大きな違いは、認証評価の結果が、アメリカの奨学金制度のような極めて現実的・具体的なメリットをもたらすものではないということである。しかし、国公立大学の運営費交付金、私立大学の助成金、各種の競争的資金など、政府の政策や方針を取り入れないと公的資金の獲得に影響が及ぶ。確かに競争的資金の獲得が大学のイノベーションを生むことも少なくないと思われるが、大学はそうした資金獲得のために相当に疲弊している。

こういう状況にあって、日本でも大学の負担を考慮して評価の簡略化・簡素化の検討が始まっている。確かにこれだけ「他律的」な改革に忙殺される中で、それらの改革の検証をも含めた質保証に取り組む負担は大きいだろう。しかし、内部質保証がどういう考え方に基づくものなのか、大学に理解され定着する前に簡素化が始まるとすれば、相当な注意が必要である。内部質保証への取り組みがうまく行っているように見え

る大学のモデルをそのまま真似るのではなく、それぞれの大学にあった方法を模索しなければならない。日本では、海外から導入されるシステムが、日本的文脈の中で厳格化されて運用されることが多いように思われる。その目的よりも方法に原則ができ、その原則を守ること自体が目的化されることのないようにしなければならない。CHEAのような組織のない日本では、大学と認証評価機関の両者が日本型の質保証のあり方をともに考えていくことが重要と考える。

【参考文献】

- ・森 利枝「単位制度から見る教授学習・カリキュラム（＜第17回大学教育研究フォーラム シンポジウム＞報告1「単位制度の基盤と今日的課題：時間と成果」）」京都大学高等教育研究（2011）、17：140-149
https://repository.kulib.kyoto-u.ac.jp/dspace/bitstream/2433/152460/1/15_mori.pdf（2018.06.10 閲覧）
- ・CHEA “POSITION PAPER REGULATORY RELIEF FOR ACCREDITATION APRIL 2017”
<https://www.chea.org/userfiles/Occasional%20Papers/Regulatory-Relief.pdf>（2018.05.25閲覧）
- ・CHEA “U. S. Department of Education holds public hearings on regulatory rollback, CHEA provides comments on USDE regulatory reform agenda” Feral Updates 61, 2017.10.12（2018.05.25閲覧）
- ・CHEA “Higher Education Act Reauthorization Bill Introduced in U. S. House of Representatives” Feral Updates 62, 2017.12.6（2018.05.25閲覧）
- ・“House GOP to Propose Sweeping Changes to Higher Education” Wall Street Journal 2017.11.29
<https://www.wsj.com/articles/house-gop-to-propose-sweeping-changes-to-higher-education-1511956800>（2018.05.25閲覧）

【注】

- 1 “Virginia Foxx Is House GOP’s Choice to Lead Education Committee” The Chronicle of Higher Education, 2016.12.2. (<https://www.chronicle.com/blogs/ticker/virginia-foxx-is-house-gops-choice-to-lead-education-committee/115890>（2018.5.25閲覧））
- 2 “CHEA Almanac Online”によれば、機関別アクレディテーション団体18団体中、CHEAと連邦政府の承認を受けている数は、それぞれ12、18、プログラムアクレディテーション団体は67団体中、48、34となっており、民間のCHEAの承認の定着度がわかる。(<https://www.chea.org/chea-almanac-online#figure1-1>（2018.05.10閲覧））
- 3 “Committee on Education and the Workforce ” PROSPER Act-Bill Summary” (https://edworkforce.house.gov/uploadedfiles/the_prosper_act_-_short_summary_-_12.5.pdf（2018.5.27 閲覧））
- 4 “House GOP to Propose Sweeping Changes to Higher Education” Wall Street Journal 2017.11.29 (<https://www.wsj.com/articles/house-gop-to-propose-sweeping-changes-to-higher-education-1511956800>（2018.5.27閲覧））
- 5 2つの規則は2010年10月に、悪質な教育提供者から学生を守るために制定された。当事の連邦教育省のホームページによれば、営利目的の教育機関の学生は、すべての高等教育機関の学生の11%、すべての学生ローンの26%、そしてすべてのローン返済不履行者の43%を占めており、その返済額の中央地は14,000ドルである。コミュニティカレッジの学生の大部分は貸付を受けていない。営利目的の教育機関の4分の1以上が、収入の80%を納税者から拠出された連邦学生援助金から得ている。(<https://www.ed.gov/news/press-releases/department-education-establishes-new-student-aid-rules-protect-borrowers-and-tax>（2018.5.27閲覧））この数字からすると、規則を廃止する理由はないように見えるが、トランプ政権は営利目的の教育機関を優遇する方針をとろうとしていることがよくわかる。

- 6 単位時間の定義は、2011年7月に連邦規則に規定された (34 CFR Parts 600)。これによれば、単位時間は、設定された学習成果で表される学習の量であり、学生の到達度の証拠によって確認されるとしつつ、最低でも教室または教員による直接指導の1時間と、セメスターまたはトリメスターの1学期間およそ15週、クォーターで10~12週、毎週最低2時間の教室外学習を基本としている。なお、この規定には例外もあり、かなり複雑な規則となっている。
<https://www.gpo.gov/fdsys/pkg/CFR-2017-title34-vol3/xml/CFR-2017-title34-vol3-part600.xml#seqnum600.2> (2018.6.5閲覧)
- なお、この定義は、連邦政府の学生援助プログラムに参加しない場合は、適用されない。
- 7 “New Higher Education Bill Rolls Back Obama-Era Safeguards” New York Times 2017.12.12 (<https://www.nytimes.com/2017/12/12/us/politics/house-republican-higher-education-bill-obama.html>) (2018.5.27閲覧)
- 8 CHEA “Position Paper Regulatory Relief for Accreditation April 2017” (<https://www.chea.org/userfiles/Occasional%20Papers/Regulatory-Relief.pdf>) (2018.5.29閲覧)
- 9 差別化評価がどのア krediteーション団体で行われているか把握していないため、ここでどのような定義で使用されているかは明らかではないが、たとえば、アメリカ教育協議会 (American Council on Education) は、“Assuring Academic Quality in the 21st Century: Self-Regulation in a New Era” (<http://www.acenet.edu/news-room/Documents/Accreditation-TaskForce-revised-070512.pdf>) で、歴史と実績のある大学に対して、学生の学習と成果の証拠、教育機関の財政状態、卒業/維持率などの
- 不十分な指標を用いて、経営の苦しい大学などと一緒に評価すべきではない。大学の質とパフォーマンスを評価できる新しい評価システムを開発すべきとしている。また、連邦教育省は、大学とその成果についてのビジョンを課すべきではなく、認定機関もそれを認めるべきではないとしている。
- 10 上院で、学生の学習成果を高め、ローンの返済額を減らすために、機能していないア krediteーションシステムのリフォームとアカウンタビリティの強化、納税者の保護を目的に法案が提出されたことを指す。(https://www.warren.senate.gov/files/documents/AREAA_one-pager.pdf) (2018.5.29閲覧)
- 11 NACIQI (National Advisory Committee on Institutional Quality and Integrity) は、2008年の高等教育機会法によって設置された委員会、2010年に再構成されて、現在の活動を行っている。ア krediteーションに関わっては、教育長官によるア krediteーション団体の認定プロセスおよび連邦奨学金への教育機関の適格性に関する事項について、公開会議で教育長官に助言を行う。
- NACIQI は、2010年以降ア krediteーション団体の承認に関する勧告を200件以上行っている。ア krediteーション団体は、連邦教育局の担当部局と NACIQI の二重のチェックを受けることになったといえる。
- 12 “Senate Democratic Caucus Higher Education Act Reauthorization Principles” (<https://www.help.senate.gov/imo/media/doc/Senate%20Dem%20HEA%20Principles.pdf#search=%27Senate+Democratic+Caucus+Higher+Education+Act+Reauthorization+Principle%27>) (2018.06.30閲覧)

ヨーロッパにおける大学評価の最新の動向

堀 井 祐 介

金沢大学国際基幹教育院
高等教育開発・支援系

はじめに

本稿では、ヨーロッパにおける大学評価の最新動向について、ヨーロッパにおける質保証の基本的考え方である「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、以下 ESG)⁽¹⁾」、ESG 策定および運用母体である欧州高等教育質保証協会 (the European Association for Quality Assurance in Higher Education、以下 ENQA)⁽²⁾、欧州質保証機関登録簿 (the European Quality Assurance Register for Higher Education、以下 EQAR)⁽³⁾ の内容、活動等について概略的に述べた後、英国における大学評価改革動向について触れることとする。

ESG について

ヨーロッパでの高等教育質保証における基本的な考え方は、ESG により各国で共有されている。ESG はボローニャ・プロセスによる欧州高等教育圏 (European Higher Education Area (以下、EHEA))⁽⁴⁾ 構築に向けて2003年に出されたベルリン・コミュニケ (Berlin Communiqué)⁽⁵⁾ に基づき閣僚会議からの委託を受け欧州大学協会 (European University Association、以下 EUA)⁽⁶⁾、欧州高等教育機関協会 (European Association of Institutions in Higher Education、以下 EURASHE)⁽⁷⁾、欧州学生団体連合 (European Student Information Bureau、以下 ESIB、

現在の、欧州学生連合 (European Students' Union、以下 ESU)⁽⁸⁾ からの助言と協力の下、様々な関係機関との議論の上で、ENQA およびその加盟機関により作成されたものである。ベルリン・コミュニケは質保証が主なテーマとなっている。コミュニケとは、EHEA に向けたボローニャ・プロセスでの重要事項を確認するため、2年毎にボローニャ・プロセス加盟国閣僚会議で採択される文書である。ESG の初版 (以下、ESG2005)⁽⁹⁾ は2005年に公表され、高等教育の内部・外部質保証および外部質保証機関に対する欧州基準と指針の作成、欧州質保証機関登録制度の発足などの成果につながっている。その後、2012年のブカレスト・コミュニケ (Bucharest Communiqué)⁽¹⁰⁾ においてボローニャ・プロセス進捗状況を踏まえた改訂が提言され、ENQA、ESU、EUA、EURASHE の E4 グループに加えて、Education International (EI)⁽¹¹⁾、BUSINESSEUROPE⁽¹²⁾、EQAR に改訂作業が委託され、改訂版 (以下、ESG2015) が、2015年にアルメニアのエレバン (Yerevan)⁽¹³⁾ での閣僚会議で確認され公表されている。

ESG2015の普及、展開を支援する EQUIP Project (Enhancing Quality through Innovative Policy & Practice in European higher education)⁽¹⁴⁾ による ESG と ESG2015の比較分析⁽¹⁵⁾ 冒頭の「内容、範囲、目的、原則」では以下の様に記されている。

内容、範囲、目的、原則

ESG2015では、学生中心の学習への転換、柔軟な学習進路が求められていること、正課外で獲得した能

力を認めることなどの2005年当時から2015年に向けて発展した点を踏まえている。さらに、高等教育の国際化、デジタル学習の拡大、新しい形態の教育の供給も高等教育質保証に大きな影響をもたらしている。また、ESG2015では、ヨーロッパレベルでの質保証枠組み、ECTS、ディプロマ・サプリメントなどによる高等教育の可視化、信頼向上についても言及されている。

ESG2015は、形態、場所に関わらず EHEA において提供される高等教育全てに対する適用可能性についても言及している。このことは、ESG2015が eラーニングなどの従来と異なる学習形態や国境を越える高等教育にも等しく適用されることを意味している。さらに、ESG2015では、公式な学位につながらない教育プログラムの一部についても ESG2015が適用されると明確に述べている。ESG2005と同様に ESG2015でも学習と教育に関する質保証に焦点があてられている、ESG2015では、加えて、学習環境、研究、イノベーションとの関係にも言及している。さらに、ESG2015では、ESG2005では質保証の範囲ではなかった、研究や機関ガバナンスといった活動の方針、手続きの実効性も求めている。ESG2015では、質保証には説明責任と機能強化の2つの目標があり、そのどちらにも平等に異なる仕方に対応していることが明確に述べられている。

ESG2015の目的は、1. ヨーロッパにおける質保証の共通枠組みを提供すること、2. 高等教育における質の保証と改善を可能にすること、3. 相互信頼関係を支援すること、4. EHEA における質保証情報を提供すること、である。

ESG2015は、以下の4つの原則に基づいて構築されている：1. 提供する教育の質と質保証の一義的な責任は、提供する高等教育機関にあること、2. 質保証は、高等教育システム、高等教育機関、教育プログラム、そして学生の多様性に対応することが求められること、3. 質保証は、質文化の創造を支援することが求められること、4. 質保証は、学生、他の利害関係者、そして社会からの要請と期待を考慮すること。これら4つの原則は ESG でも提示されていたが、

ESG2015では、多様性の認識と質文化支援に対してより焦点があてられている。

ESG2005は、「一般原則」として具体的な実施内容の多様性を許容している。2005年の段階で、質とは何か、質保証手順とはこうあるべきであるとは定められてはいない。むしろ、手引きと高等教育における質に関して極めて重要な対象を示すことで役割を果たしている。ESG2015でも、ヨーロッパにおける高等教育システム、高等教育機関、質保証機関の多様性を認識し、ESG2005で述べられている「EHEA において単一で一枚岩の高等教育の質および質保証は適切ではない」という考え方を踏襲している（傍点筆者）。

このうち、下線を引いた部分の記述がここ数年のヨーロッパ大学評価におけるキーポイントとなると考えられる。

ENQA について

ENQA は、1994年から1995年にかけての「高等教育における質評価試行プロジェクト (the European Pilot Project for Evaluating Quality in Higher Education)」での構想をもとに、1998年に欧州委員会からのヨーロッパにおける高等教育質保証連携に関する勧告および1999年のポローニヤ宣言を受けて、2000年に設立された機関である。

2015年に総会で承認された ENQA の2016年から2020年にかけての戦略的計画 (Strategic Plan 2016-2020)⁽¹⁶⁾ では、「学生が高いレベルの教育へアクセスし、世界的に高く評価される能力を獲得することが出来る EHEA の実現を目指す」とする展望や「ENQA は、ESG に関わる質保証機関の世界最大の連合として、世界的に質保証機関を代表するとともに、国毎に各機関を支援し、包括的なサービスとネットワークを提供することにより質保証改善に努める。ENQA は、高等教育における質の向上および質文化の発展を促進する。」という使命を謳った後、ENQA が重要視する4つの価値観について述べられている。

- 透明性 (Transparency) : ENQA はその決定や

報告書に関する方針、手続き、基準を公表する。

- 独立性 (Independence) : ENQA は、質保証機関の独立した運営を促進し、高等教育機関の自律性を支援する。
- 協働 (Collaboration) : ENQA は、その会員や関係機関、ヨーロッパの連携機関等に対して助言・相談に乗る形で協働する。
- 誠実 (Integrity) : ENQA は、誠実、公平、公正、不偏、客観、専門性に基つき運営される。

また、ENQA は2013年から2016年にかけて「国境を越える高等教育の質保証プロジェクト (“Quality Assurance of Cross-border Higher Education (QACHE)” project)」(以下、QACHE プロジェクト)を実施し、その結果を最終報告書⁽¹⁷⁾にまとめている。QACHE プロジェクトでは、1. ヨーロッパ内外の機関と「国境を越える高等教育 (Cross-Border Higher Education) (以下、CBHE)」の方針を議論するとともにCBHEの様々な提供形態、様々な質保証手段についての相互理解を深め、2. ヨーロッパレベルでの質保証の改善、3. ヨーロッパの高等教育機関のCBHE提供の促進と展開、4. 低いレベルのCBHEからの学生保護およびCBHE認証に関する問題を取り上げ、フランス、ドイツ、スペイン、オーストラリア、湾岸・アラブ諸国、アジア太平洋諸国の質保証機関(または機関連合体)と連携し調査研究が行われた。最終報告書では、以下の5つの原則が示され、各国・各地域の政策決定者の支援が必須であることを述べた上で、CBHE提供元・提供先の質保証機関の連携の重要性が確認された。

原則1 : 国としてCBHEにどのように取り組んでいるのかについて情報に簡単にアクセス出来るようにする。

原則2 : 積極的にCBHE提供先の質保証機関との情報共有作業を進める。

原則3 : 質が保証されたCBHE提供を目指すならCBHE提供先の質保証機関と連携を目指す。

原則4 : CBHE提供に関する現実的な質保証について協力関係構築を目指す。

原則5 : 各地域の質保証機関ネットワーク向け。情報

共有と質保証機関間の連携促進を積極的に進めるよう呼びかける。

ENQA は、また、2017年にはボローニャ・プロセスにおける学生の移動促進に向けた調査研究として、「質保証機関間での外部質保証活動における学習活動に関する認定の実践例」(Current Practices On EQA Of Academic Recognition Among QA Agencies) という報告書⁽¹⁸⁾も出している。

EQAR について

EQAR は、2005年にESGがベルゲンでのボローニャ・プロセス加盟国閣僚会議で採択、公開されたのを受けて、2007年のロンドン・コミュニケ⁽¹⁹⁾で登録制度のモデルが提示され、2008年に質保証機関登録制度を担う独立した機関として設立された。2018年5月3日時限で、23ヶ国、45機関が登録されている。

EQARの使命は、「質保証の透明性向上によるEHEAの発展促進とそれによるヨーロッパ高等教育における信用と信頼の強化である。EQARは、質保証活動における明確で信頼できる情報の提供とそれに伴う質保証機関間の信頼性向上を目指す。EQARは、質保証活動結果の相互受入れを手助けするとともに高等教育機関間の信頼性向上を目指し、それにより移動と相互認証の促進につなげる。EQARは、ヨーロッパにおける「アクレディテーション偽造」を減らすことによる信頼性向上を目指し、それにより、ヨーロッパにおいて提供される高等教育の質に関して学生、高等教育機関、労働市場、そしてより一般的な社会の信頼向上につなげる。」とされている⁽²⁰⁾。

ここではEAQRの活動の中から、“Database of External Quality Assurance Reports (DEQAR)”プロジェクト(以下、DEQAR)⁽²¹⁾について簡単に紹介させていただく。DEQARは、EUが進めるErasmus+プロジェクト⁽²²⁾のKey Action 3(政策改革)に適合するとして補助金支給対象として採択され2017年11月に発足したプロジェクトである。その主たる目的は、高等教育機関、教育プログラムに対してESGに照らしたEQAR登録機関による外部評価報告書やそ

の決定に、よりアクセスしやすいようにするためデータベースを改良することにある。ヨーロッパにおける学生の移動促進のための学位、単位等の相互認証情報共有センターである ENIC-NARIC (ENIC: European Network of Information Centres in the European Region, NARIC: National Academic Recognition Information Centres in the European Union)⁽²³⁾ 関係者、高等教育機関の相互認証担当者、学生、質保証機関関係者、政府関係者などからのアクセスを想定している。

次に、登録されている機関の活動内容を EQAR サイトの情報⁽²⁴⁾をもとに整理してみると、各機関、複数の活動を行っているため、45機関で222の活動が行われていた。それらを大きく、高等教育機関を対象としたもの (institute、institutional 等と明記されているもの)、教育プログラムを対象としたもの (programme、course 等と明記されているもの)、ジョイントプログラムを対象としたもの (joint programme、joint degree と明記されているもの)、不明・その他に分けてみた結果は表1の通りとなった。一つの活動内容に機関、教育プログラム両方が明記されている場合はそれぞれで数えた。なお、評価活動の種類 (ア krediteーション、オーディット、その他) については問わないこととする。

これらはあくまでも EQAR に登録されている機関のみの情報であるが、教育プログラムを対象としている評価活動の方が多くことがわかる。ジョイントプログラムも教育プログラムを対象としているのでそれも含めるとその数はさらに増える。一つの質保証機関が高等教育機関対象、教育プログラム対象、ジョイントプログラム対象全てを行っているケースも見られるため、ヨーロッパでの大学評価において単純にどちらが優勢とは言えないことも確認出来た。デンマーク、英国、ベルギーのように近年評価システムの変更を行っ

たところもあるため、未だ試行錯誤が続いているものと思われる。

大学評価への学生参画

ESG 策定および ESG2015改訂には ESU を通じて学生からの声も反映されている。その ESU では、「学生のための質探究プロジェクト (Quest for Quality for Students project、以下 QUEST)⁽²⁵⁾」を運営している。QUEST では、Web 上で学生評価委員養成、学生向け大学評価解説、機関向け学生参画の利点説明、その他関連資料情報を提供するとともに、QUEST セミナーなどの研修を実施している。研修を受けた学生を登録する仕組み (QA Student Expert Pools) も用意されている。この仕組みは ENQA、各国の質保証機関、各国の学生評価委員登録制度などとも連携している。これらの学生参画は、ボローニャ・プロセス、ESG、ESG2015に基づく活動であり、学生中心の学習、教授および評価、学生支援体制構築、および、それらを含む高等教育機関の活動に対する評価に学生の視点を入れることに役立っている。

英国における大学評価改革

最後に、個別事例として英国での大学評価改革について簡単に触れることとする。英国では、ここ数年の議論を踏まえて2018年から新しい評価システムが動き出すこととなっている。発端は、2015年に出された「政策提案書 (Green Paper, Fulfilling Our Potential)」⁽²⁶⁾である。政策提案書のポイントは以下の通りである。

- 高等教育機関における教育の質を評価する「教育卓越性枠組み (Teaching Excellence and Student Outcomes Framework (TEF))」(以下、

表 1

分類	機関	教育プログラム	ジョイントプログラム	不明・その他
数	84	92	20	29

TEF) の導入とその結果を授業料値上げ可能性に結びつけること。

- 公立の高等教育機関と私立の教育提供機関とを同じ土俵で判断するため高等教育への道筋を一本化する仕組みの導入。このことで、学生支援を目的として、学位授与機関 (Degree Awarding Powers, DAPs) (以下 DAPs)、大学の称号 (University Title)、特定のコース指定に関する協定も変更されることとなる。
- 高等教育への参加およびアクセスの幅を広げる活動の強化。
- 高等教育行政の簡素化のため、「イングランド高等教育財政カウンスル (Higher Education Funding Council for England, HEFCE)」(以下、HEFCE) の廃止とより幅広い業務を担当する「学生局 (Office for Students, OfS)」(以下、OfS) (27) の設立。OfS は「高等教育機会均等局 (Office for Fair Access, OFFA)」(以下、OFFA) と合併される。
- 研究資金配分変更への助言。

この政策提案書を受け、2016年には「高等教育白書 (Higher Education White Paper Success as a Knowledge Economy)」⁽²⁸⁾ が作成され、2017年の国会で「高等教育・研究法 (Higher Education Research Act 2017)」⁽²⁹⁾ が成立し、改革が実行されることとなった。その結果、政策提案書で提言されていたとおり、これまで大学評価業務の一部を担当し、その結果を資源配分してきた HEFCE が2018年3月末で閉鎖され、その機能の多くが OfS に移管されることとなった。この OfS は、HEFCE 及び OFFA を前身とする政府外公共機関で、主にイングランド地方で高等教育の質保証や規制等を行う⁽³⁰⁾。2018年からは新しく OfS による DAPs 登録制度が始まり、学位授与機関の多様性が拡大する予定である。

この学生局からの推薦を受け、2018年2月に「高等教育質保証機構 (Quality Assurance Agency for Higher Education, QAA)」⁽³¹⁾ が新しい制度での質保証機関に指定されている。

また、同じく政策提案書で示された TEF が「教育卓越性および学生の学習成果枠組み (Teaching Excellence and Student Outcomes Framework (TEF))」⁽³²⁾ へと名称変更され、TEF Gold 60機関、TEF Silver 115機関、TEF Bronze 53機関などその結果が OfS サイトで公表されている⁽³³⁾。TEF は、学生、大学教員、その他専門家による独立した委員会 で判定され、教育の質、学習環境、学生が身につけた能力などの基準に照らして判断される。また、学生の在籍率、学生満足度、就職およびその後の能力などを含むデータが根拠として用いられる。

まとめ

これまで見てきたようにヨーロッパにおける大学評価の動向としては、ボローニャ・プロセス、ESG/ESG2015をベースに、国レベルで内部質保証、外部質保証、質保証機関の質保証活動が行われており、それらの活動指させるネットワークとして ENQA、EQAR が機能している。これら大学評価 (質保証) 活動のキーワードとしては、「学生中心/学生参画」、「透明性 (情報公開、情報共有)」、「機関 (高等教育機関および質保証機関) の自律性」、「協働」、「誠実さ」があげられる。また、ボローニャ・プロセスで謳っている学生、教員のモビリティに加えて、教育自体のモビリティである Cross-border Higher Education の質保証にも関心が高まっている。機関別評価/教育プログラム評価については、EQAR 登録機関を見る限りではどちらが主流派かは断定できないが、ジョイントプログラムも含めて教育プログラム評価が多くの国・質保証機関で実施されていることが確認出来た。個別の事例としてあげた英国では、学位授与機関に関する新しい制度導入や教育と学生の学習成果を評価する TEF 導入などを含む大学評価制度の大胆な改革が実施されており、今後もヨーロッパ全体、ヨーロッパ各国レベルでの大学評価の動向からは目が離せない状況が続くと考えられる。

以下の URL へのアクセス日時は2018年5月21日である。

- (1) <http://www.enqa.eu/index.php/home/esg/>
http://www.niad.ac.jp/n_kokusai/info/eu/esg2015_japanese-translated.pdf (大学改革支援・学位授与機構による日本語訳)
- (2) <http://www.enqa.eu/>
- (3) <https://www.eqar.eu/>
- (4) <http://www.ehea.info/>
- (5) http://media.ehea.info/file/2003_Berlin/28/4/2003_Berlin_Communique_English_577284.pdf
- (6) <http://www.eua.be/>
- (7) <https://www.eurashe.eu/>
- (8) <https://www.esu-online.org/>
- (9) http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/09/ESG_3edition.pdf
- (10) http://media.ehea.info/file/2012_Bucharest/67/3/Bucharest_Communique_2012_610673.pdf
- (11) <https://www.ei-ie.org/>
- (12) <https://www.bussinesseurope.eu/>
- (13) <http://www.ehea.info/cid101764/yerevan.html>
- (14) <http://www.equip-project.eu/>
- (15) http://www.equip-project.eu/wp-content/uploads/EQUIP_comparative-analysis-ESG-2015-ESG-2005.pdf
- (16) <http://www.enqa.eu/index.php/about-enqa/strategic-plan-2016-2020/>
- (17) <http://www.enqa.eu/indirme/papers-and-reports/occasional-papers/QACHE%20final%20report.pdf>
- (18) <http://www.enqa.eu/indirme/papers-and-reports/occasional-papers/Current%20practices%20on%20EQA%20of%20academic%20recognition%20among%20QA%20agencies.pdf>

ここでの Recognition は ESG2015 1. 4 STUDENT ADMISSION, PROGRESSION, RECOGNITION AND CERTIFICATION (「学生の入学、進級、認定及び証明」)にあるように、「高等教育資格、修学期間、既修得学習の公正な認定 (ノンフォーマル及びインフォーマル学習の認定を含む)」を意味している (NIAD 訳

- より)。この認定は、リスボン認証条約 (Lisbon Recognition Convention) およびヨーロッパにおける学生の移動促進のための学位、単位等の相互認証情報共有センターである ENIC-NARIC (ENIC: European Network of Information Centres in the European Region, NARIC: National Academic Recognition Information Centres in the European Union) と関わる。
- (19) http://media.ehea.info/file/2007_London/69/7/2007_London_Communique_English_588697.pdf
 - (20) <https://www.eqar.eu/about/mission/>
 - (21) <https://www.eqar.eu/kb/projects/deqar-project/>
 - (22) <https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/>
 - (23) <http://www.enic-naric.net/>
 - (24) <https://www.eqar.eu/register/map/?list=true>
 - (25) <http://quest.esu-online.org/Home>
 - (26) Higher Education Green Paper 2015 Fulfilling Our Potential 2015
<https://researchbriefings.parliament.uk/ResearchBriefing/Summary/CBP-7399#fullreport>
 - (27) <https://www.officeforstudents.org.uk/>
 - (28) Higher Education White Paper Success as a Knowledge Economy 2016
<http://researchbriefings.parliament.uk/ResearchBriefing/Summary/CBP-7600>
 - (29) Higher Education Research Act 2017
<http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2017/29/contents/enacted>
 - (30) <https://qaupdates.niad.ac.jp/2017/11/21/ofsq2017/>
 - (31) <http://www.qaa.ac.uk/en>
 - (32) <https://www.officeforstudents.org.uk/advice-and-guidance/teaching/what-is-the-tef/>
 - (33) <https://www.officeforstudents.org.uk/advice-and-guidance/teaching/tef-outcomes/#/>

Quality Assurance in Higher Education in Europe 2018

※ Yusuke HORII

[Abstract]

The European Higher Education Area (EHEA) was established by the Bologna Process. In the Bologna Process, “The Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area (ESG)” was published in 2005 (revised in 2015) by the European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) in co-operation with the European Students’ Union (ESU), the European Association of Institutions in Higher Education (EURASHE) and the European University Association (EUA). All the European countries and quality assurance agencies in the EHEA use the ESG as a kind of bible in their quality assurance activities. The ENQA, a driving force of the ESG, focuses on these four values in its “Strategic Plan 2016-2020”: ‘Transparency’, ‘Independence’, ‘Collaboration’, ‘Integrity’. Conversely, on the website of EQAR (the European Quality Assurance Register for Higher Education), the distribution of the quality assurance system of the registered agencies can be seen (institutional 84, programme 92, joint programme 20). Judging from this, both the institutional quality assurance and the programme quality assurance have almost the same power in the EHEA. Besides, student participation is also a key to quality assurance in the EHEA on the basis of the Bologna Process and the ESG. The ESU, as a co-operative body of the ESG, manages the Quest for Quality for Students project (QUEST) in which students can get information on quality assurance and become registered themselves as “QA Student Experts”. At the national level, some reforms are continuously in progress in the EHEA. For example, in the UK, the new QA system (including Degree Awarding Powers registration, Teaching Excellence and Student Outcomes Framework) has been introduced recently.

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

中国の大学評価の新動向

黄 福 涛

広島大学 高等教育研究開発センター

I. はじめに

本稿では中国の大学評価の最新動向などについて考察することを目的とする。具体的には、中国の高等教育の特徴を紹介し、大学評価政策と制度の変容を整理した上で、主に2011年以降の大学評価の動向及び現在の仕組みについて概説・検討する。

なお、中国の高等教育機関は設置者別にみると、①教育部や中央省庁が所管する国家レベルの大学、②地方政府が設置・管理する地方公立大学、③個人や企業、社会団体などが創立した民弁高等教育機関と独立学院（日本の私立大学に相当）に分けられる。また種類別にみると、普通高等教育機関、成人高等教育機関、民弁高等教育機関という3タイプに大別できる。このうち普通高等教育機関には、主に大学及び独立学院（標準修業年限は4年間）、高等職業技術学院（標準修業年限は3年間）、専科学校（標準修業年限は2～3年であり、日本の短期大学に当たる）などの類型がある。本稿では、特に言及しない限り普通高等教育機関における本科教育（学士課程教育）に対する評価について論じる。

II. 大学評価制度の発足と変容

中国の現代高等教育制度は、基本的には1950年代初期、旧ソビエトの制度をモデルとして誕生した。「文化大革命」の期間中（1966～1976年）、中国は独自の高等教育制度を確立するために様々な改革の試みを実施したが、失敗に終わった。大学教育の質保証という観点からみると、1980年代までは旧ソビエトの教育シ

ステムに基づいた高等教育の管理運営がなされ、計画経済体制の下、中央政府と地方政府がすべての高等教育機関に対して法律や行政法規・条例に従って事前統制及び認可を行っていた。

中国の大学評価の出現と変容については、下記の通り概ね2つの段階に分けることができる。

第1段階（1985～2003年）では、1985年11月に中央政府が打ち出した『關於教育体制改革的決定』（『教育体制の改革に関する決定』）により、初めて「高等学校入学水平評価」（高等教育機関の運営レベルに対する評価）という概念が登場した。1990年10月には、元国家教育委員会が『普通高等学校教育評価暫行規定』（『普通高等教育機関における教育評価に関する暫定規定』）を公布した。これは中国の大学評価が正式に発足した象徴的な公文書である。2001年までの大学評価、すなわち大学の学士課程教育全体の質保証に関する全国レベルの仕組みは以下の3つの評価活動で構成されていた。

- (1) 合格評価：「文化大革命」終結後に新たに設置された機関及び本科レベル（4年制大学）に昇格した普通高等教育機関に対して、運営条件（教育研究環境に係るハード面）と各専攻及び教育活動の質に焦点をあてて行われる評価。
- (2) 優秀校選定評価：長年運営され、財政的・学術的な基盤整備が特に優れた約100大学を選定し、その教学の質を評価。
- (3) 随機性水平評価：「合格評価」「優秀校選定評価」のいずれも受けていない大学に対して教育部が

ランダムに行う評価活動（1999年に開始）。

2002年から2003年にかけて、教育部は以上の3種類の評価を1つの評価に統合した上で、『普通高等学校本科教学工作水平评估方案』（普通高等教育機関の学士課程教育活動のレベルに対する評価計画）を作成した。2004年の時点では、この『方案』をもとに全国の116の普通高等教育機関に対して「本科教学工作水平评估」（学士課程教育活動のレベルに関する評価）と呼ばれる外部評価が実施された。

第2段階（2004～2010年）では、2004年10月26日に教育部高等教育教学评估中心（教育部高等教育教学评估センター）が設置されたことを契機に、すべての普通高等教育機関における学士課程教育と地方政府による高等職業教育機関に対する評価が5年ごとに実施されるようになった。しかし、この外部評価は基本的には4年制大学のみを対象としており、成人高等教育機関や民営高等教育機関、独立学院、1990年代末以降新たに創設された高等職業技術学院などの短期高等教育機関に対する外部評価は実施されなかった。

Ⅲ. 最新の動向

2011年から中国の大学評価は新たな段階に入った。2011年に教育部は『国家中長期教育改革和發展規劃綱要』（国家の教育改革及び發展に関する中長期計画要綱）を実施する一環として、新たな大学評価制度の見直しを進めた。その指導方針としては従来の通り、高等教育機関における共産党の教育方針の全面的施行、教学改革の推進、人材育成の質の向上、社会發展への寄与、及び人間の全面的發展に必要な能力養成の強化などが挙げられた。しかし、政府による高等教育機関へのマクロ的な規制が強調されると同時に、特色ある大学の運営方式の形成、社会（外部ステークホルダー）の人材育成活動への参加と評価、そして学士課程教育の質への監督を促進するということが提唱されるようになった。すなわち、大学評価システムの再構築が求められたのである。

以上の動きや改革の結果、中国では各大学による自己評価を基にして、教育部高等教育教学评估中心によ

る高等教育機関への外部評価、専門職団体による専門分野別に実施される専門認証と評価（原語は專業認證）、國際的指標に基づいた國際評価、そして各大学の教育活動に関する基本状況のデータに対する定期的観測を中心とする仕組みが構築された。政府、各大学、専門職団体、そして社会が連携し、中国の特色ある高等教育システムに適応した多元的の大学教学評価制度が形成されるに至ったのである。換言すれば、大学教育の評価は、基本的には①教育活動に関する基本状況の定期的観測、②各大学の自己評価、③大学種類別で行われる外部評価（「合格評価」と「審核評価（審査・チェックの意味）」）、④専門分野別に専門職団体による専攻の認証と評価、⑤國際的评价という5つの形をとっている。以下、教育部の関連公文書及び先行研究の一部を参考に、この新しい質保証システムに関する主な内容を紹介する。

まず、教学に関する基本情報を蓄積するデータベース及びその観測システムが構築された。すでに2002年の時点で新たに設置された4年制大学のデータベースが完成していたが、教育部は2007年に『全国普通高等学校本科教学基本状态数据库』（全国普通高等教育機関における教学基本状況データベース）の構築に関する研究をスタートさせ、新設以外の4年制大学についても関連データを収集した。このデータベースは各高等教育機関、政府、社会一般、そして教育部という4つのステークホルダーによる外部評価に資することを目的としている。各大学が教学状況を反映する基本データを収集した上でデータベースに入力する仕組みとなっており、これにより全国レベルで教学活動の質に関する状態や変化を監督することが可能になり、さらに社会の関心を喚起することにも繋がった。ただし、教育部が所管するこのデータベースに含まれるのは、大学、学院（日本の学部に対応）や系（日本の学科に対応）レベルにおける関連データのみであり、教員や学生の個人情報には含まれていない。これらのマイクロ・レベルの情報収集は各大学がそれぞれ行うことになっている。

また主なデータは教員数や構造、学生数、教育管理と改善、教学効果、教学条件、学科の開發・改善と科

学研究、キャンパス文化の7種類で、140の項目を含んでいる。

動的なデータベースの構築を目指すため、各大学はデータの入力・更新を定期的実施することが義務付けられている。特に教育部による外部評価を受ける予定の大学は、評価が実施される3ヶ月前に必ず最新情報を更新し、提出することが要求されている。言うまでもなく、これらのデータは教育部が各大学の運営状況、特に学士課程教育活動の変化を監察する上で極めて重要な手段のひとつとなっている。また、各大学を訪問調査し、審査評価を実施する専門家に提供される1次情報としても活用されている。

次に、「合格評価」は、2000年以降「本科教学工作水平評価」を受けていなかった新設の各種4年制大学（教育部による認可で設置された民営4年制大学も含む）を対象に教育部が実施する外部評価である。これらの大学は「新建本科学校」（新しく設置した4年制大学の意味）と略称される。教育部の公文書によると、全ての「新建本科学校」は国が定めた期間内に「合格評価」に参加しなければならない。「合格評価」は特に大学の基本運営条件、教学管理と教学の質、大学が地方経済の発展に貢献する能力及び応用型人材を育成する能力、大学内部の教学改革、そして質保証の仕組みの構築と運営を指標として評価が下される。評価の結果は「合格」、「保留」、「不合格」である。評価が「合格」であれば次の「審核評価」を受ける段階に進むことになる。ただし、「保留」の結果となった場合は2年間の改善活動を行わなければならない。再評価を通じて合格すると「審核評価」の参加資格を得ることができる。「不合格」を取得した大学は3年間の改善活動を経て再評価に合格した場合は次回の「審核評価」へ、不合格の場合は制裁措置が取られる。また、改善活動期間中、当該大学は学生募集人員の削減、専攻の新設の暫定的停止といった制限を受ける（林、2016）。

合格評価の組織については教育部が統括し、評価の全体的な計画を立て、専門家による委員会を組織する。また、地方教育行政部門と各省庁は、管轄地域と部門における大学の合格評価活動を統括・調整し、評

価計画を立て、具体的な評価活動の指導と実施を行う。さらに教育部高等教育評価センターが各大学の合格評価活動を具体的に組織する役割を担う。例えば、評価者の研修、評価専門家の選出、各大学の教学基本状況データの収集と分析、評価専門家の各大学への派遣、評価報告書の専門家委員会への提出などである。他の国々とほぼ同様であるが、そのプロセスは各大学による自己評価、専門家による各大学への現場視察と評価、そして教育部あるいは地方教育行政関係部門による評価結果の審議と公布という流れとなっている。

「合格評価」に関する指標については表1の通り一級指標と二級指標があり、さらに主要な評価のポイントや基本要件が明示される。例えば、二級指標の「1.1 大学のミッションと位置づけ」では、大学の位置づけと計画という主要な評価のポイント及び大学運営方針の明確化、発展目標の設置、積極的に地域あるいは職種の経済的発展への奉仕、大学の計画の合理性、自らの大学の実際的な発展への対応性、大学の特色育成の重視などの基本要件が含まれている。その他、民営大学と医学系の大学に対する評価指標に関しては補足的説明や調整部分も追加されている。

第3に、「審核評価」は普通高等教育機関における教学活動に対する審査の略語であり、審査とチェックを意味する。基本的に2000年以降に外部評価を受け、合格結果を取得した4年制大学を対象に実施されるもので、5年ごとに行われる。教育部高等教育司の公文書（教育部、2011、2011a）によると、この評価は大学の質保証システムの構築を促進させ、関連改革を進め、国家による各大学に対する管理を強化し、評価と質的システムの結びつけを推進し、各大学の内部質保証システムを構築することに重点を置く（原文は「以評促建、以評促改、以評促管、評建結合、重在建設」という方針に従って実施されるものである）。

「審核評価」の目的は質保証であり、特に外部評価を通じて各大学における内部質保証システムの構築や学士課程教育レベルにおける人材育成の質的向上を強化することが求められている。評価内容は高等教育機関における人材育成プロセスの全てを含み、重点的には、5つの達成度を審査・チェックする。具体的に

表1 合格評価の指標構成

一級指標	二級指標
1. 大学運営の考えと大学管理者の役割	1.1 大学のミッションと位置づけ 1.2 大学管理者の役割 1.3 人材育成モデル
2. 教員組織	2.1 教員の数と構成 2.2 教育と教学のレベル 2.3 教員研修やFD活動
3. 教学条件とその使用	3.1 教学に関する基本的設備 3.2 経費投入
4. 専攻とカリキュラムの開発	4.1 各専攻の開発 4.2 カリキュラムの実施と授業活動 4.3 実践的な教学活動
5. 質の管理	5.1 教育管理組織 5.2 質のモニタリング
6. 学風の向上と学生指導	6.1 学風の向上 6.2 学生指導とサービス
7. 教育の質	7.1 徳育 7.2 専門知識と能力 7.3 体育と美育 7.4 学内外の評価 7.5 就職

出典：教育部（2011）「普通高等学校本科教学工作合格評価指標体系」をもとに筆者作成。

は、①各大学の人材育成の効果と自らの運営計画による人材育成目標への達成度、②人材育成目標による社会からのニーズへの適応度、③教員及び教学資源に対する支援の程度、④教学質保証システムの運営の有効度、及び⑤学生・卒業生を雇用する職場の満足度という点である。今までの評価と根本的に異なるのは、この5つの「度」に焦点を当てて実施される審査は、各大学が自ら定めた基準に基づいてその大学自身の質を測定することになっているという点である。統一の基準で全ての大学を測るわけではなく、各大学の特色や多様性を十分尊重することが重視されている。さらにこの5つの達成度に対する評価は、学生の入学から卒業までの全てのプロセスを包括しており、評価の対象として学生が中心に据えられているという点で特徴的である。各大学における教学設計、資源配分や教員が、どの程度学生の学修活動や成長、そして卒業後の社会発展のニーズへの需要を満たしているかを審査・チェックすることを通じ、各大学における人材育成の質を判断ができるものと考えられている。

「審査評価」のプロセスも既述の「合格評価」のそ

れとほぼ同様に、主に各大学による自己評価、専門家による各大学への現場視察と評価、教育部専門家委員会による評価結果の審議と公布といった流れで構成されている。

また、「審査評価」の範囲や指標は3つの部分から形成されている。第1部分は「審査項目」（評価指標の第一級指標に相当）で、6つの共通の項目に加え、各大学自身が特色とする項目を1つ選択することができる。第2部分の「審査要素」（評価指標の第二級指標に相当）には24の項目が設置されている（表2参照）。第3部分は「審査要点」と呼ばれるもので、個別の「審査要素」に対応した具体的説明内容として63の項目で構成されている（表3参照）。

審査結果は教育関係部門の政策立案、資源配分、学生募集計画、学科及び専攻の整備・充実など、教育施策を進める上での参考情報として活用することを目的としており、結果に基づく大学のランク付けなどは行われていない。

最後に、工学や医学などの領域では、専門職業団体を中心として国際的指標に基づいた認証や評価などの

表2 審査評価の範囲

審査評価指標	
審査項目（大項目）	審査要素（中項目）
1. 大学の位置づけと目標	1.1 大学運営計画 1.2 人材育成目標 1.3 教学を中心とする地位
2. 教員組織	2.1 教員の数と構造 2.2 教育水準 2.3 教員による教育活動への関与度 2.4 教員の能力向上とサービス
3. 教育資源	3.1 教育経費 3.2 教育設備 3.3 専攻の設置と育成計画 3.4 カリキュラムの資源 3.5 社会の資源
4. 育成プロセス	4.1 教育現場の教学 4.2 実践的教育 4.3 課外活動
5. 学生の成長	5.1 学生の募集と出自情報 5.2 学生指導とサポート 5.3 学修の雰囲気と学修効果 5.4 就職支援と発展
6. 質的保証	6.1 教育の質保証システム 6.2 質のモニタリング 6.3 教育の質に関する情報と利用 6.4 質的改善
7. 大学が独自に選択する特色ある項目	

出典：教育部高等教育司（2011）『普通高等学校本科教学工作審核評価方案』をもとに筆者作成。

表3 審査項目、要素、要点の例

審査項目	審査要素	審査要点
1. 大学の位置づけと目標	1.1 運営計画	(1) 大学運営の位置づけ及び確定根拠
		(2) 大学の発展計画における運営の位置づけの体現
	1.2 人材育成目標	(1) 大学人材育成の総目標及び確定根拠
		(2) 専攻育成の目標、基準及び確定根拠
1.3 教学を中心とする地位	(1) 教学を中心とする政策と関連措置	
	(2) 教学を中心とする体現と効果	

出典：教育部高等教育司（2011）『普通高等学校本科教学工作審核評価方案』をもとに筆者作成。

活動も積極的に展開されている。また、教育部は一部の大学が国際的に著名な専門家を招聘したり、国際的な評価機構と共同で評価活動に取り組んだりすることを促進しており、中国の大学評価活動の国際化にも近年積極的に取り組んでいる。

IV. おわりに

以上で考察したように、中国の新しい大学評価制度の特徴として次の点が挙げられる。まず、教育部・各省庁及び地方教育行政部門による主導の下、基本的には4年制大学における学士課程教育に対する評価が実施されているという点である。次に、こうした学士課程教育に関する人材育成の目標や成果などへの評価を

中心に、大学における大学教員の量的・質的状况、大学の基本運営条件と教育・研究環境、管理の仕組み、キャンパス文化、卒業生の質、大学と国家、地域経済及び社会との関係など、極めて多面的な総括的評価が行われている点である。第3に、従来の一律の外部評価とは異なり、教育部は大学の種類別・分野別にそれぞれの外部評価を実施している。第4に、全国的機関レベルのデータベース構築及び公開によって、各大学に対する評価活動は定量的分析方法など新しい手段が取り入れられるようになったことが挙げられる。最後に、以上のような改革を通じて、中国の大学評価には制度化、規範化、定量化、そして多様化といった傾向が現れつつあると言える。

今後、中国がいかにしてこれらの評価結果を活用し、大学教育の質保証、特に人材育成の質的向上に反映させていくかは大きな課題である。

【参考文献・資料】

黄福涛（2007）「自己評価、視察、改善からなる3段

階の『本科教学評価』『教育資料』2月19号、No.971、24-25頁。

黄福涛（2009）「中国における高等教育の質的保証—本科教学評価を中心に—」、羽田貴史他編著『高等教育質保証の国際比較』、東信堂、41-49頁。

教育部（2011）『教育部弁公庁關於開展普通高等学校本科教学工作評估的通知』（『教育部弁公庁による普通高等教育機関における学士課程教育活動に対する評価に関する通知』（中国語版）「教高庁」2号。

教育部（2011 a）『教育部關於普通高等学校本科教学評估工作的意見』（『教育部による普通高等教育機関における学士課程教育活動に対する評価に関する意見』（中国語版）「教高庁」9号。

林師敏（2016）「中国における高等教育の質保証—「本科教学工作評価」を中心に—」黄福涛、李敏編『中国における高等教育の変貌と動向：2005年以降の動きを中心に』高等教育叢書132、広島大学高等教育研究開発センター、101-114頁。

ASEAN 地域における高等教育質保証連携と「資格枠組み (QF)」の構築・運用の現段階 — 今、日本の高等教育質保証に何が求められているか —

早 田 幸 政

中央大学 理工学部教授

【目次】

はじめに

1. ASEAN 高等教育の質保証 (QA) 連携の背景
2. 国別の高等教育「資格枠組み (QF)」
 - (1) 概況
 - (2) マレーシアにおける高等教育の QA システムと QF
 - ① 「マレーシア質保証機構 (MQA)」と「マレーシア資格枠組み (MQF)」
 - ② 「マレーシア資格枠組み (MQF)」の構造とその意義
 - (3) タイにおける高等教育の QA システムと QF
 - (4) インドネシアにおける高等教育の QA システムと QF
3. ASEAN 地域を単位とする高等教育の QA に向けた取組
 - (1) 概況
 - (2) ASEAN 資格参照枠組み (AQRf)
 - ① AQRf 成立の経緯
 - ② AQRf の内容
 - ③ AQRf の参照手続
 - (3) ASEAN 質保証枠組み (AQAF)
 - ① AQAF 成立の経緯
 - ② AQAF の内容
 - ③ AQAF 試行評価
4. AQRf、AQAF の意義と今後の課題
5. 「資格枠組み (QF)」を軸とした今後の我が国

高等教育質保証の展望—むすびにかえて—

[キーワード] ASEAN、質保証、資格枠組み、質保証ネットワーク、相互承認

はじめに

今日におけるグローバル化の進展に伴い、海外の学生等が諸外国で取得した学位・修了証明や単位その他の多様な学習歴を国内大学等がどう評価し、一方で我が国学生等が海外の大学等に進学・編入学するに当り若しくは海外企業などに就職するに当り、我が国で取得した学位・修了証明や単位等がどう評価されるのか、統一的なルールの策定が大きな課題となっている。

そこで、そうした課題を克服し我が国を取り巻く学生や研究者等のグローバルな移動を円滑に進めるための取組が我が国と近隣諸国の間で始まっている。具体的には、日・中の北東アジア 2 カ国とオーストラリア、ニュージーランドの計 4 カ国の間で、2017年12月に「高等教育の資格の承認に関するアジア太平洋地域規約」が締結されるとともに、その直後に韓国もこの枠組みに加わり、同規約は翌2018年2月に発効をみた。同規約の目的は、締結国間で高等教育に関する「資格」の相互承認を行うことにより、学生や研究者等の移動を容易にし、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にある⁽¹⁾。その目的の実現に向け、同規約では、締結国間において高等教育の

「資格」を相互承認または評価・評定するための原則・基準及び権利義務関係について規定するとともに、各国の高等教育制度、個別高等教育機関等の情報の共有等に関する定めが置かれている⁽²⁾。

我が国と近隣諸国の間での高等教育に関する「資格」の相互承認を行うことを内容とする国際規約を締結・発効させるに至った背景に、地域内の高等教育交流のシステム化を先行して進めている ASEAN の動きが存在する。そこでは東南アジア諸国で構成される ASEAN という閉じられた空間に留まるのではなく、その動きを北東アジアやオーストラリア、ニュージーランドにまで拡大させることまでもが視野に取められていた。「キャンパス・アジア」構想実現に向けた作業工程が停滞局面にあった北東アジア諸国も、そうした ASEAN との組織的な連携関係の中で、高等教育に係る「資格」の相互承認システム構築に向けた動きの加速化を図ろうとしているのである。

それでは、一体、ASEAN 地域では、どのような高等教育の共通化に向けた活動を組織的に展開させているのであろうか。本稿では、そうした高等教育統合の促進を必要とさせている ASEAN 地域の社会的、経済的背景について瞥見した上で、まず、ASEAN 構成国の「高等教育資格枠組み」の概要を提示し、若干の具体例の紹介を行う。次いで、ASEAN 諸国に共通的な高等教育の「資格」に関する参照基準の内容、資格の相互承認の基礎ともなる ASEAN を横断する高等教育質保証システム構築に向けた活動展開の現状、についての検討を行う。そして最後に、「資格」の相互承認を軸に展開されるこうした ASEAN の高等教育質保証システム構築に向けた活動の意義とそれが我が国に与えるインパクト等について検証する。

1. ASEAN 高等教育の質保証 (QA) 連携の背景

東南アジアの6カ国が加盟する地域協力体として1967年に発足した「東南アジア諸国連合 (ASEAN)」は後に4カ国が追加加盟し10ヶ国体制で運営されている。現在、ASEAN 地域全体の人口は、6億をはるかに上回る規模を有している。

ASEAN 構成国ではその言語、宗教、文化がそれぞれ

異なっている上に、治安、経済発展の度合いや都市と農村との間の貧富の格差が国毎に相違する。その一方で、東南アジアの国々の一部は、1980年代以降高い経済成長を遂げ、世界経済の行方を左右するほどにまで大きく成長した。しかしながら、1997年のタイのバツ危機に端を発する経済危機が ASEAN 諸国を席卷したのを機に、六億超の人口を有する経済資源と見做し欧米や北東アジア各国との連携を強めながら、同地域の「統合的市場化」、「共同市場化」の方向性が模索されるようになった。

そして、2007年11月、2015年末を目途に「ASEAN 経済共同体 (ASEAN Economic Community, AEC)」を軸とした「ASEAN 共同体 (ASEAN Community)」の創設に向けたロードマップを文書化した「ブループリント」が採択された。経済分野に力点を置いたブループリントには「高度専門職資格 (professional qualifications)」の国境を越えた相互承認の在り方に関する記述も含まれていた。これを受けて、既に相互承認システムが確立していたエンジニアリングや看護分野に加え、新たに、五つの専門職分野で相互承認システムが構築されるようになった。同年11月には、シンガポールで開催された ASEAN 首脳会議で採択された「ASEAN 憲章 (ASEAN Charter)」は、ASEAN の「統合的共同体」への移行を展望しそのガバナンスの在り方を文書化した。また併せて、ASEAN の「共同体」としての発展・強化に向けて、モノ・サービスの流通や投資の自由が保証され、人々が円滑に移動できるような自由で競争的な経済環境を基礎とした統合的市場と生産拠点の創出、教育 (education) と生涯に亘る学習 (life-long learning) が連結し、科学 (science) と技術 (technology) の協働化の進展を通じた ASEAN 地域の人的資源の能力開発の推進、の必要性が強調された。そして、ASEAN 共同体発足前年の2014年11月には、その更なる発展を展望し2016年～2025年の10年間の ASEAN 共同体の発展に向けたロードマップを示した「ASEAN 共同体のポスト2015ビジョンに関するネピドー宣言」が公表された。ネピドー宣言の第1の柱である「統合されかつ高度に結束された (Integrated

and highly contestable) ASEAN のアイデンティティを高める一環としてそこでは、国内同様、ASEAN 地域内において教育を含む「サービス」が国境を越えて容易に移動できることを可能とするプロセスを一層強力に推進していくことが確認された⁽³⁾。

このように、ASEAN とこれを構成する諸国は、強固な経済圏の創設に向け多額の公的資金を投下していく中で、高等教育の発展とこれを支える質保証システムの構築・運用に向け着実な歩を刻むこととなった。ASEAN が共有する高等教育の構想には、他国の高等教育との世界水準での比較を可能ならしめる仕組みの制度化、グローバルに展開する高等教育市場における競争・協働の関係の確立⁽⁴⁾、といった諸概念が内包されていた。

さてこれまでも、「人的資本 (human capital)」の充実と国境を越えた学生の移動を促進していく上で、国別の高等教育質保証とその比較可能性を容易ならしめる「グローバルレベルでの資格の承認 (global recognition of qualifications)」が必須要件であるとの指摘⁽⁵⁾がなされていた。また、高等教育のグローバル展開を見据え、予想される劣悪な高等教育提供者の跋扈に対峙すべく、国境を越えた高等教育の質及びその修了時に授与される「資格」に対する国内外の信頼を確保する施策の実行を各国共同で取り組む必要性⁽⁶⁾も強調されていた。そうした状況を背景に、アジア開発銀行は、比較的早い時期から、高等教育分野におけるアジア地域の連携と国境を越えた各国間の協働の下、人の移動や教育プログラムの相互交流を促進させるための方途の一として、地域横断的な「資格枠組み (Qualifications Framework)」の構築に向け支援を行う用意がある旨を表明していた⁽⁷⁾。

このように ASEAN が共同的、統合的な経済圏へと歩を進めようとする中で、ASEAN 地域全体の課題である人的資本・資源の充実・強化とその円滑な移動の促進に向け、国別に高等教育の「資格 (qualifications)」の大枠を公定化するとともに、そうした国別の「資格」の ASEAN 域内での通用性を確保できるような ASEAN 地域横断的な質保証システムの構築・運用に向けた方途が模索されるところと

なった。そこでまず、ASEAN 諸国の国別の資格枠組みの概要について省察することとする。

2. 国別の高等教育「資格枠組み (QF)」

(1) 概況

高等教育質保証を先駆的に行っている ASEAN 諸国の「質保証 (Quality Assurance, QA)」システムの相当数が、その内部に「高等教育資格枠組み (Higher Education Qualifications Framework, QF)」を組込んでいる。ここに言う「資格 (qualifications)」とは、正規の教育課程を経てその修了時に授与・交付される学位や修了証明などを指す。

さて「高等教育資格枠組み」の意義について見ると、それが緒に就いた仕組みであることが影響してか事実の「成果」ではなく期待する目標の枠組みの提示であり、教育上のパフォーマンスの姿を政策的視点から示すレベルに留まっているとの指摘⁽⁸⁾もある。こうした指摘を今後の課題として受容しつつも、現段階にあつてそれは、学位や修了証明の取得に必要とされる「ラーニング・アウトカム (学習成果)」をそれぞれの学位や修了証明のレベルに応じて分類・公表することで、国別の学生の教育上の仕上がり度の比較が容易となり、国境を越えた学生や研究者、高度職業人等の移動を促進させる効果をもたらすものとして理解されている。

現在、ASEAN 諸国のうち、そうした「高等教育資格枠組み」を文書化し運用させているのは、ブルネイ、インドネシア、マレーシア、フィリピン、タイ、ベトナム、シンガポール並びにカンボジアといった国々である⁽⁹⁾。

次にマレーシアを中心にタイ、インドネシアの高等教育質保証システムを瞥見する中で、これら国々の高等教育質保証システムの中で「高等教育資格枠組み」がどう位置づけられ機能しているかを検証したい。

(2) マレーシアにおける高等教育の QA システムと QF

① 「マレーシア質保証機構 (MQA)」と「マレーシア資格枠組み (MQF)」

マレーシアにおける高等教質保証の役割を果たして

いるのが、国法に拠って2007年11月に創設された「マレーシア質保証機構 (Malaysian Qualifications Agency, MQA)」である。

MQAの主要な機能として挙げられるのが、a) マレーシアの高等教育に係る学位や修了証明などの「資格 (qualifications)」の参考的指針として、「マレーシア資格枠組み (Malaysian Qualifications Framework, MQF)」を運用すること、b) 高等教育機関が「資格」を授与する際の基準その他の関連するツールを開発すること、c) 高等教育機関とそこに開設されている教育プログラムの質保証を行うこと、d) 「マレーシア資格レジスター (Malaysian Qualifications Resister, MQR)」を維持・管理すること、の4点である⁽¹⁰⁾。

マレーシアでは、高等教育機関が授与する学位や修了証明等の「資格 (qualifications)」はMQFに準拠させることが義務付けられている。MQFは、高等教育質保証の基盤であり、後述の質保証基準への基本的視点を提示するものとして位置づけられている。このMQFの開発・管理の責務はMQAが担っている。すなわち、MQAは、MQFという大きな枠組みの中で、高等教育機関に対するアクレディテーションを遂行しているのである。

ところで、MQAは、「教育プログラム別アクレディテーション」と「機関オーデイト」という2種の質保証活動を行っている。

このうち、教育プログラム別アクレディテーションは、さらに、高等教育機関が教育プログラムを開発しようとするに当り、当該教育プログラムが基本的要件を充たしているかどうかを審査・評価する「暫定アクレディテーション (Provisional Accreditation)」、運用されている教育プログラムが必要な基準を充足しているかどうかを審査・評価する「フル・アクレディテーション (Full Accreditation)」の2種に分かれている。そしてフル・アクレディットされた高等教育機関が定期受審するのが、上記「機関オーデイト (Institutional Audit)」である。「機関オーデイト」の受審を通じ「内部質保証 (Internal Quality Assurance)」が十全に機能していると判定された高等教育機関に対しては、「自己アクレディテーション

実施資格 (Self-Accreditation Status)⁽¹¹⁾が教育省から付与され、それ以降の教育プログラム開設権と事後アクレディテーション実施権が認められる。これらアクレディテーションやオーデイトの準拠基準は、そのための評価の準則として定立された「教育プログラム別アクレディテーション実施基準 (Code of Practice for Programme Accreditation, COPPA)」と「教育機関別オーデイト実施基準 (Code of Practice for Institutional Audit, COPIA)」である⁽¹²⁾が、そのいずれもが、MQFの求める諸要件を基本に据えて規範化されていることに留意が必要である。

②「マレーシア資格枠組み (MQF)」の構造とその意義

マレーシア政府は、従来より、高等教育の世界的なハブとしての地位を獲得するための基本戦略の樹立に熱心であった。そうした戦略の一つが、知識・科学技術の積極的な相互移転並びに教育プログラムや専門分野を受け皿とした学生、研究者等の相互交流を容易にすることにより、同国の高等教育の魅力を高め国内外の学生、研究者や熟練労働者の心を引きつけようとするものであった。他の一つが、海外拠点の形成に加え、地域若しくはグローバルなレベルで展開されるマレーシアの高等教育の優位性をアピールする仕組みの構築を同国の大学に対し要請するというものであった⁽¹³⁾。

1990年代以降、同国は、高等教育分野の諸サービスの民営化を図るとともに、海外大学と大学教育提供に関わる提携関係を基礎にトゥイニング・プログラムと呼ばれる海外の学位プログラムを自国のカレッジに開設し、海外大学の学位取得を容易にするなど、高等教育のグローバリゼーションの潮流に機敏に対応し大きな成功を収めてきた国である⁽¹⁴⁾。

このように同国が、斬新な高等教育提供手法開発のフロンティアとしての地位を確立していることを反映して、MQFにはa) 高等教育アクセスや就労に係る国際承認及び学生移動プロセスの簡素化に貢献する、b) MQFが労働市場と密接に関連づけられていることに伴い、そうした労働市場に関連する分野の教育プログラムの発展を促進する、c) 高等教育を受ける機会を逸していた人々や生涯に亘る教育・研修を受け若

しくはこれから受けようとする人々が、国内外においてより高い教育階梯に進み「知の領域 (knowledge arena)」に足を踏み入れることを容易にする、などの役割を果たすことが期待されている。MQF がそうした機能を有していることに伴い、それは、正規の高等教育提供者が授与する国家公認の学位や修了証明とリンクし合うと同時に、学習者の教育階梯に応じた「修学の道程 (educational pathways)」を提示するものとして制度設計されている。こうした「修学の道程」は、単位互換に留まらず、経験学習の単位換算を通じ、より上位の教育階梯に進むことを各個人に可能ならしめる役割も果たしている¹⁵⁾。

ところで、MQF では、「(a) スキル (Skills)」、 「(b) 職業・技術 (Vocational and Technical)」、 「(c) 学問 (Academic)」という国の定める 3 つの高等教育領域において、8 レベルの「資格 (qualifications)」が設定されている。この 8 つのレベルのうちのレベル 1～レベル 3 では、「スキル獲得サーティフィケート (Skills Certificates)」、 「職業・技術能力修得サーティフィケート (Vocational and Technical Certificates)」が授与される (レベル 3 には、基礎学問クラスの「サーティフィケート (Certificates)」が授与される課程も含まれている)。一方、レベル 4～レベル 5 で

は、「ディプロマ (Diploma)」と「上級ディプロマ (Advanced Diploma)」が授与される。レベル 6 では「バチェラー学位 (Bachelors Degree)」が、レベル 7 では「マスター学位 (Masters Degree)」が、レベル 8 では「ドクター学位 (Doctoral Degree)」がそれぞれ授与される (1～8 の各レベルに対応する資格 (qualifications) 等の対応関係については、「<表 1> マレーシア資格枠組み：資格の種類とその各々のレベル」を参照のこと)。そして、MQF の各レベルに対応して細分化された「資格」毎に、<表>中の「領域」をより具体化した個別の「ラーニング・アウトカム」が列記されている。これをより詳しく見ると、「学士 (Bachelor)」を含むレベル 6 からレベル 8 をカバーする「ラーニング・アウトカム」の一般的な種類として、a) 知識、b) 実践的能力、c) 社会的スキル、責任性、d) 価値観、態度及びプロフェッショナルリズム、e) コミュニケーション能力、リーダーシップ及びチーム・スキル、f) 問題解決能力及び科学的スキル、g) 情報マネジメント能力及び生涯学習スキル、h) 経営力及び起業家的能力、の 8 種が示されている。

ちなみに、MQF は、レベル 6 の最上位に位置する「学士」の学位を取得するためには、<表 1>の「領域 (高等教育)」に対応させより精緻化されたラーニ

<表 1> マレーシア資格枠組み：資格の種類とその各々のレベル

MQF のレベル	領域			生涯に亘る 学習
	スキル	職業・技術	高等教育	
8			ドクター学位	経験学習の認定
7			マスター学位	
			ポストグラデュエート・サーティフィケート & ディプロマ	
6			バチェラー学位	
			グラデュエート・サーティフィケート & ディプロマ	
5	上級ディプロマ	上級ディプロマ	上級ディプロマ	
4	ディプロマ	ディプロマ	ディプロマ	
3	スキル獲得サーティフィケート 3	職業・技術サーティフィケート	サーティフィケート	
2	スキル獲得サーティフィケート 2			
1	スキル獲得サーティフィケート 1			

※ “MALAYSIAN QUALIFICATIONS FRAMEWORK” 13頁の “QUALIFICATIONS AND LEVEL” を基に作成。

(注) 本表の「領域」中、「高等教育 (Higher Education)」は、MQF 正文の「本文」では「学問 (Academic)」と表記されている。いずれも同義に捉えられるものであるが、本表は、MQF 「本文」ではなく「附属資料 (表)」の表記に準拠した。

ング・アウトカムとして、以下のような資質・スキルや態度・志向性の涵養が必要である旨を明示する。

- ・上級者用のテキストを通じて学習したもので、当該専門分野の基本的な原理・原則に基づく知識・理解を修得したことを明らかにできる能力。
- ・その専門分野の職場領域のプロフェッショナルリズムに依拠しながらそうした知識・理解を活用できる能力。
- ・その専門分野に固有の諸課題について議論し課題解決ができる能力。
- ・社会的問題や科学的問題並びにそれらに関係する倫理的問題を考慮し所要の決定を行うことのできる技術や、そのための調査を実施しデータを活用できる力量を身に付けていることを明らかにできる能力
- ・効果的にコミュニケーションを行う能力及び様々な情報や考え方、課題とその解決策を専門家やそれ以外の人々に伝えることができる能力。
- ・チーム・スキルや対人関係に関わるスキルを職場に順応可能なよう実践できる能力。
- ・高い自立性の気概をもって、さらに学問に向き合うことができるような自主学習スキル。

また、MQF の各レベルは、「ラーニング・アウト

カム」のほかに、履修単位時間数、学生の学習時間数の違いに応じて分けられている。生涯に亘る学習／教育における「修学上の道程」は、「経験学習 (Prior Experiential Learning)」に対する単位換算が認められていることから、全てのレベルについて横断的に設定されている⁽¹⁶⁾。MQF を構成する各レベルとそこで授与される「資格 (qualifications)」が、履修単位数とどう連動しているかについては、「<表 2>「マレーシア資格枠組み：各資格の取得のための必要単位数」を参照されたい。

(3) タイにおける高等教育の QA システムと QF

タイにおいて、高等教育の発展の諸施策の実施とともに、国法に基づき学位授与権をもつ個別高等教育機関の設置と事後の大学マネジメントを対象に評価を行う任を担っているのが教育省内に置かれている「高等教育委員会事務局 (Office of the Higher Education Commission, OHEC)」である。そして、OHEC と密接に連携しながら外部質保証の役割を担っているのが、国王令に設置根拠をもつ「国家教育基準・質評価局 (Office for National Education Standards and Quality Assessment, ONESQA)」である。タイの高等教育質保証は、OHEC が2014年に行った制度改革を受けて高等教育質保証は新たな段階へと移行した。

<表 2>マレーシア資格枠組み：各資格の取得のための必要単位数

MQF のレベル	学位・修了証明	必要単位数
8	ドクター	単位無し
7	研究者養成マスター	単位無し
	全部もしくは一部で授業の形態が用いられるマスター	40
	ポストグラデュエート・ディプロマ	30
6	ポストグラデュエート・サーティフィケート	20
	バチェラー	120
	グラデュエート・ディプロマ	60
5	グラデュエート・サーティフィケート	30
	上級ディプロマ	40
4	ディプロマ	90
1～3	サーティフィケート	60
	スキル獲得サーティフィケート	スキルの内容と各レベル毎に異なる

※ “MALAYSIAN QUALIFICATIONS FRAMEWORK” 14頁 の “PROPOSED MINIMUM CREDIT” を基に作成。

現在、外部質保証の責任を担う ONESQA は、高等教育機関を教育研究目的別にカテゴリー化し、その差異に対応させた質保証活動を行っている⁽¹⁷⁾。ONESQA の営む外部質保証では、各高等教育機関の「内部質保証」活動の有効性評価に重点が置かれるとともに、外部質保証、内部質保証のいずれにおいてもアウトカム評価が重視されてきた。

ところで、タイの高等教育質保証におけるアウトカム評価の基礎を提供しているのが、「国家教育法 (National Education Act)」を根拠に定立された教育ガイドラインの実効性を担保する役目を果たすものとして、OHEC の下で2006年11月に成文化され2009年7月に発布された「タイ国家高等教育資格枠組み (National Qualifications framework for Higher Education in Thailand)」である⁽¹⁸⁾。

タイでは、「2019年に向けたタイ基本計画 (Design Thailand 2019)」の実現に向け、他の ASEAN 諸国との良好なパートナー・シップの醸成を基礎に自立的な経済発展を遂げ「創造的社會 (Creative Society)」の確立を目指す中で、人と組織の能力開発の必要性が標榜されている。そうした施策を高等教育分野で具体的に実現するために、政府機関である OHEC は2008年、競争力やマン・パワーの向上、質保証といった高等教育上の諸課題を克服するための重要な仕掛けとして高等教育機関間の連携・強力とネットワーク化を促進するための長期的な高等教育計画を樹立した⁽¹⁹⁾。その一環として OHEC は「タイ国家高等教育資格枠

組み」を公定化するとともに、有為な卒業生を輩出できるように、各高等教育機関に対して、そこに設置された教育プログラムとそれを支える教員組織の検証を同資格枠組みを活用して行うよう勧奨してきた。そして現在、同資格枠組みは、学士課程、大学院課程双方の教育プログラムのコンピューター、看護、エンジニアリング、会計、教育、公共政策など14分野の分野別評価における重要な評価ツールとして用いられている⁽²⁰⁾。

「タイ国家高等教育資格枠組み」の趣旨・目的には、タイ国内の大学などから授与・交付された学位・修了証明等と海外の大学等で得た卒業・修了証明等の比較を容易にすることを通じ両者の等価性を確保するとともに、高等教育機関の営む「内部質保証」や外部評価者のための活動上の準則として役立ててもらふこと、さらにはこれを雇用者にも活用してもらふこと、までもが包含されている⁽²¹⁾。

同資格枠組みにおける高等教育レベルは、レベル1「上級ディプロマ (Advanced Diploma)」、レベル2「学士 (Bachelor)」、レベル3「専攻科修了 (Grad Dip)」、レベル4「修士 (Master)」、レベル5「上級大学院ディプロマ (Higher Graduate Diploma)」、レベル5「博士 (Doctor)」の5段階となっている (レベル数は、別に「入門レベル」が設定されているほか、レベル5が2種存在するので計7レベルである)。「上級大学院ディプロマ」と「博士」のいずれもが、レベル5に位置づけられているのが特徴的である。

この「タイ国家高等教育資格枠組み」は、以下の表

＜表3＞高等教育レベル、修得単位数、ラーニング・アウトカムの領域の相互関係表

レベル	必要単位数	ラーニング・アウトカムの領域				
		倫理・モラル	知識	認識に係るスキル	対人関係に係るスキル及び責任能力	分析力、コミュニケーション力
(入門レベル)	-	-	-	-	-	-
1. 上級ディプロマ	90	XX	XX	XX	XX	XX
2. 学士	120 150 180	XXX	XXX	XXX	XXX	XXX
3. 専攻科修了	24 (学士の単位以外に)		XXXX	XXXX	XXXX	XXXX
4. 修士	36 (同上)		XXXXX	XXXXX	XXXXX	XXXXX
5. 上級大学院ディプロマ	24 (修士の単位以外に)		XXXXXX	XXXXXX	XXXXXX	XXXXXX

6. 博士	48 (修士の単位以外に) 若しくは72 (学士の単位以外に)	XXXXXX	XXXXXXXX	XXXXXXXX	XXXXXXXX	XXXXXXXX
-------	------------------------------------	--------	----------	----------	----------	----------

※ “National Qualifications Framework for Higher Education in Thailand” [IMPLEMENTATION HANDBOOK 2006.11] p.5 “Relationship Between Levels, Credits and Domains of Learning” を基に作成

のように要約できる。

上記「<表3>」は、「タイ国家高等教育資格枠組み」における高等教育の各レベルの修了時に求められる必要修得単位数と「ラーニング・アウトカム」の関係を要約的に一覧で示したものである。同資格枠組みにおける「ラーニング・アウトカム」は、「倫理・モラル」、「知識」、「認識に係るスキル」、「対人関係に係るスキル及び責任能力」、「分析力、コミュニケーション力」の5領域で構成されている。同表から分かるように、上位レベルにある学位等の課程ほど、修得すべき「ラーニング・アウトカム」の内容が高度化し複雑多岐に亘っている（その具体的な内容は、“National Qualifications Framework for Higher Education in Thailand”の中で詳細に記述されている）。また、「<表3>」では、各学位等の課程のレベル毎に、「必要単位数」が記されているが、それは単に学習量の目安を示したのではなく、学習内容の水準や豊富さを数値を通じて表したものであることに留意が必要である。

(4) インドネシアにおける高等教育のQAシステムとQF

インドネシアの高等教育は世界有数の規模を誇っている。同国には、2015年の時点で2800もの高等教育機関が存在し、400万人の学生が在籍する。全高等教育機関中、私学の占める割合は95%で、そこに学生全体のおよそ60%が在籍している。一方で、同国の教育予算は、GDP全体の約1%にしかすぎない。こうした状況下であって、高等教育へのアクセスを高め、その質の充実に向けてマシ化した高等教育の現状に対処するために有為な挑戦も試みられてきた。高等教育質保証システムの整備も、そうした施策の一環として位置づけられている⁽²²⁾。

同国で高等教育質保証の任を担うのは、国法に依拠する「国立高等教育ア krediteーション機構 (BAN-PT)」である。BAN-PTは、高等教育機関と教育プ

ログラムの双方をターゲットにその質保証を担ってきた。教育プログラムの外部質保証は、学士課程、修士課程、ディプロマ課程、遠隔教育課程、専門職課程を対象に行われている⁽²³⁾。

「高等教育資格枠組み」として、同国では、「教育文化省 (Ministry of Education and Culture)」の策定に係るもので2012年8月に大統領令として発布された「インドネシア資格枠組み (Indonesian Qualifications Framework, IQF)」が構築されている。

IQFの目的は、高等教育のグローバル化に伴い、国境を越えた学生移動を促進するとともに、インドネシアと諸外国の学位や修了証明の透過性を可視化させることを通じ、同国の国際的競争力を高めることにある。併せて、IQFを、過去の実務経験、就労経験を学位や修了証明に必要な「学修」として公的認定できる仕組みとすることにより、職に恵まれない労働者に対して雇用の機会を付与することにその目的の一端がある。現在、インドネシアのQAシステムとIQFは直接的な連動関係にはない。今後、IQFに明示されている「ラーニング・アウトカム」を、「国立教育基準機構 (BSNP)」が所管する「国家教育基準 (National Standards of Education)」における各教育階梯で修めるコンピテンシーの指標として用いることにより、各高等教育機関の「内部質保証」の十全化を図るとともに、国の大学評価機関や専門職その他実務分野の教育評価団体のア krediteーション手続に組込むことを通じて外部質保証を充実していく方向性が模索されている⁽²⁴⁾。

ところで、このIQFでは学位・修了証明等の段階毎に修得が要請される「科学的手法」、「知識」、「ノウ・ハウ」、「スキル」、「心的志向性」に係る5領域の「ラーニング・アウトカム」を基礎に、「モラル・倫理観」、「実務能力」、「理解力」、「自立性・責任性」といった行動要因を交差させながら9のレベルが設定されて

いる。IQF で高等教育レベルに指定されているのは、レベル 3～レベル 9 である。そのレベルの中で、概ね学士学位に相当するのがレベル 6 であり、その上位に職業専門職学位のレベル 7、修士学位のレベル 8、博士学位のレベル 9 が位置づけられている⁽²⁵⁾。

3. ASEAN 地域を単位とする高等教育の QA に向けた取組

(1) 概況

ASEAN 地域を中心とする学生移動や大学間教育交流などの促進に向け、これまで ASEAN 諸国政府の協力下で設立された「ASEAN 大学ネットワーク (ASEAN University Network, AUN)」が、「AUN 質保証ネットワーク (AUN Quality Assurance, AUN-QA Network)」を構築し、域内の優良大学を主たる対象に教育プログラム評価、さらには大学機関別評価を実施してきた。また、タイ政府主導で運用されてきた「東南アジア教育大臣機構・高等教育開発センター (SEAMEO-RIHED) も、「GMS 単位互換システム構築プロジェクト」を推進していく中で、ASEAN 地域の高等教育質保証の枠組みを構築するとともに、その対象範囲を北東アジア等へ拡大させていく方途を摸索していた。SEAMEO-RIHED は、こうした動きを加速させる中で、後述する「ASEAN 質保証ネットワーク (ASEAN Quality Assurance Network, AQAN)」の構築にも能動的に関与した。このような質保証システムの構築を側面的に支援した国々である EU 諸国やオーストラリア、ニュージーランド等が「ラーニング・アウトカム」を基盤に据えた「資格枠組み (Qualifications Framework)」を軸に高等教育質保証の営みを展開していることが大きく影響したこともあって、ASEAN 地域全体においても、同様の動きが広がるようになった。

そこで本章では、ASEAN 横断的な「高等教育資格枠組み」としての役割を果たすことが期待される「ASEAN 資格参照枠組み (AQRF)」と、ASEAN 各国の外部質保証機関のメタ評価を行うプロセスで国別に構築されている高等教育「資格枠組み (QF)」の有効性評価に臨むことを企図する上記 AQAN の質保証

システムについて検討することとする。

(2) ASEAN 資格参照枠組み (AQRF)

① AQRF 成立の経緯

ASEAN 地域を横断する「高等教育資格枠組み」については、ASEAN 諸国、オーストラリア、ニュージーランドの間で締結された合意文書「ASEAN・オーストラリア・ニュージーランド自由貿易圏 (AANZFTA) 経済協力支援プログラム (AECSP)」に沿って、同地域の国別の資格枠組み構築を促進するという目的の下、地域横断的な枠組み導入に向け準備作業が行われてきた。そうした枠組み構築の提案書は、2010年7月開催の AANZFTA に向けた「自由貿易合同検討委員会 (FTA Joint Committee)」で承認された。

そして、2011年4月の AANZFTA フォーラムにおいてタイにより、国別の「国家資格枠組み (National Qualifications Framework, NQF)」の比較可能性を担保できる ASEAN に共通的な参照枠組みの骨子案が提示された。この骨子案を基礎に、自由貿易合同検討委員会に設置された作業班 (ASEAN 関係者に加え、オーストラリア、ニュージーランドの代表もオブザーバーとして参加) の許で具体的な検討が重ねられ、2014年3月、ミャンマーのヤンゴンで開催された作業班会議において AQRF 文書の成案を得た。これを受けて、同文書は、「ASEAN 経済担当大臣・ASEAN 労働担当大臣・ASEAN 教育担当大臣合同会議」で承認された (この枠組み作りの過程で、「欧州資格枠組み (European Qualifications Framework, EQF)」も参考に供された)⁽²⁶⁾。

② AQRF の内容

まず、「ASEAN 資格参照枠組み (ASEAN Qualifications Reference Framework, AQRF)」に言う「資格 (Qualifications)」とは、国別の「資格枠組み (QF)」に言う「資格」とほぼ同義で、「ラーニング・アウトカム」の達成度の指標として位置づけられ教育プログラム修了時に交付される学位や修了証明 (時として修得単位も) のことを指す。非公式な学習である経験学習や「生涯に亘る学習 (life-long learning)」も、「ラーニング・アウトカム」の達成度に係る一定の要件の充足状況の判定の結果を考慮し

て、上記いずれかの「資格」として認められている。

AQRFは、「ラーニング・アウトカム」を基礎にその達成度を8段階の階層構造として設定し、各々の段階で求められる資質・能力、スキル、責任力（の程度）を文章化している（AQRFの具体的な内容については、「<表4> AQRFの8つの各段階で修得が求められる「ラーニング・アウトカム」を参照）。そしてそれが、性格上、国別のQFのあくまでも「参照枠組み」として位置づけられていることから、それに対応させた学位や修了証明を特定する記述はAQRFには存しない（達成度に対応させ如何なる学位・修了証明等を設定するかは、国別の判断に委ねられている）⁽²⁷⁾。

さてAQRFの目的・役割として挙げられるのが、

その成立課程でも強調されたことであるが、国別に設定されている「国家資格枠組み（National Qualifications Framework）」との比較可能性を担保することによって、ASEAN地域における「資格」を軸とした質保証の共有化を指向するという点にある。すなわち、AQRFは、国別のQFの比較可能性を高める参照枠組みとしてa) 各国間の「資格」の相互承認を支援する、b) 経験学習を身近なものとする事ができるような国別のQFの開発を促進する、c) 国外で修めた正規の教育を通じた「学修」を国内で評価するための手法の開発を推進する、d) 国境を越えた教育プログラム交流や学生・熟練労働者等の移動を促進させる、等の役割を果たすものとされている。但し

<表4> AQRFの8つの各段階で修得が求められる「ラーニング・アウトカム」

段階	段階別のラーニング・アウトカム（各段階で育むよう求められる知識・スキル）	同左（知識・スキルの活用と責任性の程度）
	知識・スキルの内容・程度	知識・スキルが備わっている旨の証明事項
第8段階	◇その分野の先端的なスペシャリストで、開拓者のレベルにある ◇自律的かつ創造的な思考力を備え、新たな知識や実践を生み出すことができる	◇その知識・スキルは専門性が高く非常に多角的で、複雑かつ抽象的な課題の解決に向け、新たな理論・解決策を立案しこれを検証することができる ◇研究活動や組織のマネジメントにおいて信頼性を獲得し卓越した判断ができることに加え、専門的な知識・実務の幅を拡げ新たな概念・手法を創造することにおいて大きな責任を担うことができる
第7段階	◇その分野の最前線の知識・スキルを備えるとともに、その知識を十分使いこなすことができる ◇それまでの知識・実務の幅を広げそれらの再定義を行うような研究の基礎となる批判的かつ主体的な思考ができる	◇その知識・スキルは多角的で非定常的であることに加え、斬新な課題解決策を立案しこれを検証することができる ◇専門性に係る知識・実務・マネジメントにおいて卓越した判断をし大きな責任を担うことができる
第6段階	◇その専門分野における専門的な技術、理論を修得している ◇批判的かつ分析的な思考ができる	◇多様かつ柔軟に事を進めることができる ◇独創性と順応性に加え、活動を改善し複雑で抽象的な課題を解決するための戦略を立てることができる
第5段階	◇その分野全体に亘り詳細な技術的、理論的知識をもつ ◇分析的に思考できる	◇変化に対応できる ◇複雑で抽象的な問題の解決に向け、複数の活動を個別に評価できる
第4段階	◇その分野についての一般的知識をもつとともに、技術的、理論的視点も併有する ◇柔軟に行動できる	◇常識的に事を進めるが変化にも対応できる ◇異なる課題を解決する際に、幅のある指針の下で自由な判断を行い調整役を担うこともできる
第3段階	◇一般原則や何らかの概念的な視点を伴う ◇基礎的な手法、ツール、事物並びに情報を選択し活用できる	◇定期的に事を進めようとするが変化に対応する視点もいくつか認められる ◇複数の課題を独立して解決する際に、概括的な指針の下で何らかの判断や今後の計画を策定できる
第2段階	◇概括的かつ事実確認的 ◇標準的に行動する	◇定型的にプロセスを進める ◇類似の課題の解決に当り「命令」を受けて対応するが、いくつか自身で判断することもできる
第1段階	◇基礎的かつ概括的 ◇単純かつ平明で量的に測定可能な行動様式	◇定型的かつルーチンにプロセスを進める ◇「支援」を受けると「管理」されるがほぼ同義のレベル

(※) “ASEAN QUALIFICATION REFERENCE FRAMEWORK” 6頁の“Components of the Framework”の対照表を基に作成。

それはあくまでも「参照枠組み」である以上、国別の QF の構築・運用に対し、AQRF への準拠を求めるなど拘束的な対応をとることはないものとされていた。

この AQRF の主要な特徴点として、次の 3 点を挙げる事ができる。

第 1 点目は、段階別の階層構造として設定されている達成すべき「ラーニング・アウトカム」は、コンピテンシーを基礎としたものであるということである。そしてそれらコンピテンシーを、a) 理論・概念を駆使する能力、経験を通じて得た知識を活用する能力といった「認知上のコンピテンシー (Cognitive competence)」、b) 実務領域で発揮できるスキルやノウ・ハウに関する「機能上、行動上のコンピテンシー (Functional competence)」、c) それぞれの場面に応じて何をなすべきかを自身で判断できる「属人的なコンピテンシー (Personal competence)」、d) 人としての良心や職業倫理といった「倫理的なコンピテンシー (Ethical competence)」の 4 種類に分別する。

第 2 点目は、AQRF の段階別のラーニング・アウトカムは、「知識・スキル (Knowledge and Skills)」の涵養の程度を問う範疇と、そうした知識・スキルを実務分野で如何に活用しどの程度の自立性を以てこれを実践できるのかに関わる「活用力と責任力 (Application and Responsibility)」を問う範疇の二つの範疇で構成されている、ということである。

第 3 点目は、階層構造の上位に位置する各階層で求められる達成すべき「ラーニング・アウトカム」は、それより下位段階の「ラーニング・アウトカム」がすでに達成されていることを前提に設定されている、ということである⁽²⁸⁾。

③ AQRF の参照手続

AQRF は、上述の如く、国別の「国家資格枠組み (QF)」のあくまでも「参照枠組み」として位置づけられるものである。一方で、AQRF は、国境を越えた学習者・研究者や高度職業人の移動の円滑化を図ること等を目的に、国別の QF との比較可能性を担保することで、ASEAN 地域における「資格」を軸とした質保証の共有化をも指向している。

このように AQRF が国別の QF との比較可能性を

担保するという性格を併有していることの帰結として、そこには、「AQRF 参照手続 (AQRF Referencing Process)」と呼ばれる、国別の QF 若しくは高等教育質保証 (QA) システムが AQRF の「ラーニング・アウトカム」に係る 8 段階の階層構造にどの程度準拠しているかを検証するプロセスが組込まれている。従ってそれは、ASEAN を構成するそれぞれの国の権限ある機関が、AQRF の「参照基準 (Referencing Criteria)」に準拠して、国別の QF (若しくは QA システム) と AQRF との整合状況を検証しその結果を報告書にしたためのプロセスとして展開される。

この AQRF 「参照基準」では、a) それぞれの国の QF に「資格 (qualifications)」として掲記する手順の透明性が確保されていること、b) QF に明示されたそれぞれの「資格」と AQRF における段階別の到達度との関連性が明確に表記されていること、c) 国別の教育・研修に係る QA システムが、その国の QF と明確に関連づけられていること、d) 「参照」しその検証を行う手続が中心的な公共機関によって立案されるとともに、それぞれの「資格」を支えている主要ステークホルダーがこれを承認していること、e) 各「資格」の基礎となっている分野で実務経験を積んだ他国の人々が、この参照・検証の手続に参加し報告書作成にも関与していること、などの諸項目が規範化されている。

(3) ASEAN 質保証枠組み (AQAF)

① AQAF 成立の経緯

「ASEAN 質保証枠組み (ASEAN Quality Assurance Framework, AQAF)」は、東南アジア地域を「共通的な高等教育の空間 (common higher education space)」へと昇華させることを目標に、地域内の高等教育の調和的発展を図るためのツールとして、「ASEAN 質保証ネットワーク (ASEAN Quality Assurance Network, AQAN)」の主導下で開発された。AQAN は、2008年に設立された組織で、高等教育・職業研修に責任を負う国の機関とその代表者によって構成されている。

そもそも AQAF の形成の大きな目的の一として、

同年に採択された「東南アジアの高等教育の地域統合に向けた枠組み構築の提案－共通空間への道程 (Proposal on the Structured Framework for Regional Integration in Higher Education in SEA: the Road Towards a Common Space)」の構想を具体的に実現することにあつた。ASEAN 全体の QA 実現に向けた構想の策定作業は、同地域の3つの高等教育質保証機関、すなわち AQAN のほかに「ASEAN 大学ネットワーク (AUN)」及び「東南アジア教育大臣機構・高等教育開発センター (SEOMEORIHED)」の各組織の代表によって組織されたタスクフォースによって進められ、2013年、その成案が AQAN によって承認された。現行の AQAF は、部分的な修正を経て2015年に採択されたものである (2013年当時に採択された質保証枠組みの名称は、“ASEAN Quality Assurance Framework for Higher Education, AQAFHE”であった)。

同年、ASEAN 経済共同体の発展に資することを旗印に、同地域の高等教育における地域協働と質の向上を目的に、「欧州連合 (EU)」が資金提供するプログラム (4年の期限) である「ASEAN 地域の高等教育への EU 支援 (European Union Support to Higher Education in the ASEAN Region, SHARE)」プロジェクトが始動した。この SHARE プロジェクトを EU 側で支え推進したのは、「ドイツ学術交流会 (German Academic Exchange Service, DAAD)」、 「欧州高等教育質保証協会 (European Association for Quality Assurance in Higher Education, ENQA)」、 「欧州大学協会 (European University Association, EUA)」などのヨーロッパ横断的な大学・学術団体であった。同プロジェクトは、DAAD の主導の下、ENQA と EUA がこれに協力するという方式において、ASEAN 地域の高等教育質保証のためのガイドラインとしての役割が期待される AQAF の実効性の確保に向け強力に進められた。

以上のような経緯で成立・始動することとなった AQAF は、現在、新たな段階に入っている。後述の如く、AQAF の有効性を検証するために、ASEAN 地域に所在する国別の高等教育質保証機関を対象に

「試行評価 (Pilot Review)」の活動が展開されたのである。

② AQAF の内容

AQAF は、ASEAN 経済共同体の実現にとって高等教育の質的転換が不可欠の前提であるという認識の下、高等教育の質を高めると同時に、高等教育に係る「資格 (qualifications)」への信頼性の確保と ASEAN 域内での国別の「資格」の「相互承認 (mutual recognition)」の仕組みを盤石なものとするため、同地域を構成する国々の高等教育質保証機関が緩やかに準拠すべき質保証のガイドラインを提示することをその基本的な趣旨としていた。併せ、これら高等教育質保証機関が質保証活動の改善・向上に向けその活動の自己検証を行うに当り、AQAF を検証プロセスにおける参照ツールとして活用することが期待されていた。

次に、AQAF の具体的な内容について見ていくこととする。

AQAF には、「[第1領域] 外部質保証機関 (External Quality Assurance Agencies)」、 「[第2領域] 外部質保証の基準・手続 (External Quality Assurance Standards and Processes)」、 「[第3領域] 内部質保証 (Internal Quality Assurance)」、 「[第4領域] 国家資格枠組み (National Qualifications Framework)」の4領域が設定され、各領域毎に10か条の条規が置かれている。また、それぞれの条規毎に、その解釈並びにその条規が充足されていることを示す証明資料 (例) が掲記されている⁽²⁹⁾。

このうち「[第1領域] 外部質保証機関」では、高等教育の外部質保証を掌る質保証機関の組織・活動の適切性を検証するための条規が設定されている。具体的に、a) 外部質保証機関設置の法的根拠や公権力との関係性 (1.2)、b) 外部質保証機関の自律性の確保 (1.3)、c) 外部質保証機関の活動を自身が検証する仕組みの具備 (1.9)、d) 外部質保証機関に係る情報 (評価基準・手続、評価結果等) の社会への公表 (1.10) 等の定めがなされている。

「[第2領域] 外部質保証の基準・手続」では、外部質保証機関が各高等教育機関を評価する際の方針・方法の適切性に関わる条規が設定されている。そしてそ

こには、各大学が営む「内部質保証」に対する要求事項の適切性を担保する条規も含まれている。これを具体的にみると、a) 評価基準が、各高等教育機関のグッド・プラクティスの比較を容易にし、かついずれの評価基準も「内部質保証」に関連づけられていること (2.2)、b) 評価プロセスが、大学や教育プログラムによる自己評価、訪問調査、評価判定並びにフィードバックの仕組みの4局面で構成されていること (2.5)、c) 評価活動が客観的かつ公正で、透明性が確保された状態で営まれていること (2.6)、d) 定期的に評価員研修が実施されていること (2.7)、といった条規が置かれている。

「[第3領域] 内部質保証」では、「内部質保証」の仕組みを制度的に確立する上で必要な要件が定められており、それらの条規は、大学に対しその仕組みをより充実したものとするよう促す効果をもたらしている。ここに置かれた具体的な規定として、a) 大学の自律性とアカウントビリティーとの間のバランスを図

れるようなものとして内部質保証を展開すること (3.2)、b) 教員、学生を含む全てのステークホルダーの参画と協働の下で内部質保証を営むこと (3.3)、c) 機動的で構造化され、かつ責任の所在が明確化された内部質保証システムが確立されていること (3.5)、d) 大学内に、教育プログラムや学位授与等の創設、それらの定期的な検証とモニタリングを行うための公的な仕掛けが作られていること (3.8)、e) 大学、教育プログラム、成果及び質保証の手續に関する情報が社会に公にされていること (3.10)、などがある。

「[第4領域] 国家資格枠組み」には、高等教育質保証システムを運用するプロセスで、「ラーニング・アウトカム」を基本に据えて ASEAN 各国が設定する「国家資格枠組み (National Qualifications Framework, NQF)」に求められる要件が条規化されている。この「第4領域」を構成する全ての条規を、以下に掲記する。

この「[第4領域] 国家資格枠組み」は、NQF に必

AQAF 基本原則 4：国家資格枠組み (NQF)

- 4.1 NQF は、過去の学習を正規のものとして認定することを含め、学習・研修の意義を積極的に認めることを容易にするものであること。
- 4.2 NQF は、「生涯に亘る学習 (life-long learning)」を含め、「資格 (qualifications)」の認定を通して、学生や労働者の移動を促進させるものであること。
- 4.3 NQF は、「ラーニング・アウトカム」を基礎とするもので、「学生中心の学習 (student-centred (ママ) learning)」や「学生のコンピテンシー (student competencies)」に力点が置かれていること。
- 4.4 NQF は、順次的な学習を経て上級階梯に進んでいくに当り、その一貫性、透過性に加え、その柔軟運用をも支援するものであること。
- 4.5 NQF は、一般に、レベル毎に求められる要件の別に明示されるとともに、それらが単位制度を基本に据えていること。
- 4.6 NQF には、関係する国の方針の後ろ盾が必要であること。
- 4.7 NQF の開発・運用に当り、ステークホルダーの意向が反映されるとともに、その活動に積極的に関与することが要請されること。
- 4.8 NQF の運用は、権限のある組織体が担うとともに、質保証に係る一連の原則・基準によって支えられていること。
- 4.9 NQF は動的性格をもつべきで、転変するニーズや発展の度合いに応じた見直しが必要であること。
- 4.10 NQF の十全な運用に当り、「権限ある情報センタ (authorised (ママ) information centre)」が必要であること。

要な内容・手続上の要件とその効果についての概括的な定めにとどめている点において、修得すべき「ラーニング・アウトカム」の中身を各「資格」の段階別に詳細に定めている AQRF とはその趣を異にしている。但し、いずれも、ASEAN 各国の高等教育質保証機関に対して、その各々の NQF が、これら横断的に提示した枠組みと如何に整合しているかの確認を要請している点で軌を一にしている。

なお、AQAF の立場として、現段階にあっては、NQF が未整備若しくはそれが整備されていてもその運用が他の機関に委ねられている場合、当該高等教育質保証機関は「[第4領域] 国家資格枠組み」の検証を行う責務を免除することとしている。

③ AQAF 試行評価

AQAF については、上に見たように、その有効性を検証することを目的に、ASEAN の各高等教育質保証機関を対象とした「試行評価 (Pilot Review)」が展開された。

試行評価の実施期間は、2016年11月から2017年11月にかけての約1年間であった。

試行評価のプロセスは、a) 評価者研修、b) 試行評価への参加を表明した高等教育質保証機関が提出した自己評価報告書の検証、c) 訪問調査、d) 訪問調査報告書の相互確認、e) 最終(試行)評価報告書の確定、の各段階で構成されていた。

その試行評価プロセスは、「ASEAN 質保証ネットワーク (AQAN)」と「欧州高等教育質保証協会 (ENQA)」の協働で進められた。その営みが「SHARE プロジェクト」の一環として行われたこともあり、とりわけ ENQA の果たした役割は大きかった。具体的に、ここでは、高等教育質保証機関が提出した自己評価報告書及び訪問調査に対する高等教育質保証機関からの意見書の受理権者が ENQA とされていたほか、評価者研修の実施主体も ENQA とされていた。さらに訪問調査についても、ENQA が AQAN と対等な関係において協働でこれを実施した。

なお、この試行評価に要する経費のほぼ全てが、上記「SHARE プロジェクト」によって支弁された。

4. AQRF、AQAF の意義と今後の展開

AQRF、AQAF のいずれも、ASEAN 地域内外の国境を越えた学生・職業人の移動や大学間教育交流の促進を図ることが出来るよう、国別の高等教育質保証機関によって認定された高等教育の質保証の効力を同地域内の国々の中で共有し相互承認を行うための共通基盤を制度的に醸成することを目的としている点において軌を一にしている。

このことを前提に、まず AQRF の性格について見ると、そこには予め設定した8つの各レベルに対応させた「資格 (qualifications)」を特定する記述を含まないことを理由に、あくまでもこれを「参照的な枠組み」として位置づけている。その一方で、AQRF は国別に策定された「国家資格枠組み (National Qualifications Framework, NQF)」との比較可能性を担保するという性格を併有している旨を標榜していることに伴い、これら NQF が具備すべき「ラーニング・アウトカム」を軸にその内容に関わる要件を明示する。そしてその上で、そうした NQF の内容が AQRF の求める要件にどう整合しているかを検証しその結果を報告書にしたためのプロセスをシステム化するなど、実質的に国別の QF の準拠規範としての役割を果たすことが指向されている。

これに対し、AQAF は、ASEAN を構成する国々の高等教育機関や教育プログラムを対象とした外部質保証を担う機関の組織・活動に関する緩やかな準拠規範として性格づけられている。併せてそれは、高等教育質保証機関自身が営む質保証活動の改善・向上のための自己検証のための参照ツールとしての役割をも果たすことが期待されている。このようにここでも、AQRF 同様、AQAF が「参照的」な準拠規範であることが強調されている。しかしその一方で、AQAF の有効性を評価することを目的に、ここでは高等教育質保証機関を対象とした「試行評価 (Pilot Review)」が実施されるなど、それは AQRF 以上に、強い規範的拘束性をもつことを指向しているとも考えられる。しかも、その規範の中には「[第4領域] 国家資格枠組み」が組込まれていることから、当該部分と上記 AQRF との重複が推定されるという意味において、

AQAF、AQRF 間の内容的矛盾・抵触がある場合の両者の整合性をどう確保するのか、という問題が惹起する可能性も否定できない。

とは言え、「[第4領域]」の内容を見る限り、それは、AQRFのような資格レベル別の「ラーニング・アウトカム」の要素を詳細かつ具体的に規定づけるものではなく、例えば、「国家資格枠組み (NQF)」は経験学習を正規の「学修」として扱うこと（「[第4領域] 国家資格枠組み」(4.1, 4.2) や、「資格」に係る各レベルが「ラーニング・アウトカム」をベースとした記述内容とされる（同4.3）とともに、単位制がその基礎となっていること（同4.5）、さらにはそうしたNQFの十全運用を確保するために「権限ある情報センター」の設置を必要とすること（同4.10）など、それは、NQFの中身についてではなく、それを支える制度条件の大枠を規定したもので、両者のすみ分けは十分であるとも理解できる。もっとも、AQAFには、NQFが設定する全ての資格レベルの「順次性、透過性」とその柔軟運用を求める条規（同4.4）や、NQFに対しそれが「動的性格」を保持するよう、ニーズの変化に応じた見直しの必要性を強調する条規（同4.9）などNQAFの内容に大きな与えるものも含まれていることから、やはりAQAF、AQRF間での相互調整の必要性も考慮されるべきである。

ところで高等教育質保証の発展段階において、第一段階を、高等教育機関による「内部質保証」とQA機関による「外部質保証」の組み合わせで実施、第二段階を、国主導によるQA機関の認証、第三段階を、各国を横断するQAネットワークが、国際的な教育スタンダードに即して国別のQA機関の活動のレビューアとして最終的な「質の管理者 (Quality Guardians)」となる、と区分する考え方がある⁽³⁰⁾。この区分法に照らして鑑みると、AQRFの「参照プロセス」、AQAFに即した「試行評価」は、そうしたQAの最終局面を視野に展開されていると理解することも出来よう。

そうした仮説を裏付けるかのように、AQRFをASEAN諸国における実効的な枠組みとして本格的に機能させる取組は、既に始動段階にある。2017年2月

開催の「ASEAN資格参照枠組み委員会 (ASEAN Qualification Reference Framework Committee)」の初会合で、2018年から2年をかけて国別に設定された「国家資格枠組み (NQF)」のAQRFへの準拠状況を検証するための上記「AQRF参照手続 (AQRF Referencing Process)」の実施が確認され、それに向けた活動が展開されつつある。また、上に見たAQAFに即した国別の外部質保証機関を対象に行われた「試行評価 (Pilot Review)」の結果を受けて、2019年中にもAQAFを改訂することが予定されている⁽³¹⁾。

AQRFは「ASEAN経済共同体」を支えるマン・パワーの開発を、AQAFはASEANを単位とする高等教育の地域統合を標榜するなど、制度発足時における目的・目標に若干の違いが見られた。しかしながら今日、そうした差異はほぼ解消され、両者は相補的な関係の下で、ASEAN諸国内外の高等教育システムの互換性の促進に資するようなQAの仕組みとこれを支えるQFの制度基盤を盤石なものとしていく方向に推移しているように見受けられる。

ところでAQRFの創設に当り、オーストラリア、ニュージーランドの両国が強い影響力を発揮し、AQAFに至ってはEU主導のSHAREプロジェクトの展開過程でその制度構築と試行運用が行われてきた事実を忘れるわけにはいかない。ASEAN諸国が連携してその効果的運営を目指す高等教育質保証の営みは、今後、ASEANとその構成国の自立性やその各々の特質に配慮することを前提としながらも、ボローニャ・プロセスの中で形成されたEU圏の高等教育質保証システムを軸とする欧米由来の質保証制度と強い親和性を保ちながら実践展開していくことが予想される。

最後に、AQRF、AQAFのいずれも、その性格について各々「参照的な枠組み」、「緩やかな準拠規範」とされているにもかかわらず、この両者とASEAN各国のQAシステムの整合性の度合いを検証するプロセスが具体的に進行したことの意味について再確認したい。

現下のASEAN各国のQAシステムでは、教育の

内容・方法に加え、さらにそこでは「アセスメント」の営為が重視されるとともに、その在り方について大きな関心が集まっている。そこでは伝統的手法として位置づけられてきた「ピア・レビュー」方式に代わり、急速な広がりを見せている「アセスメント」という営為が、国の傘下にある組織によって構築・運用される「拘束性の強い制度的枠組み (Regulatory Framework)」を基礎にさらにシステムとして充実の度を高めていく方向にある⁽³²⁾。先述の国別の QF がまさにその流れに沿うものと言えるが、AQRF、AQAF が実質的に、国別の QF や「外部質保証」の準則として作用することで、ASEAN 地域における「統合的な高等教育空間」への移行が歩を速めることは必定である。「国境を越えた高等教育の質保証 (cross-border quality assurance)」を肯定的に受止めてきた ASEAN 各国の国別の高等教育質保証機関は、そうした考え方の延長線上で、これまで見てきたような EU 圏等に由来するグローバルな質保証のメカニズムの制度移転の動き⁽³³⁾に対してもそれに積極的に対応しようとしているように見受けられる。

これまで東アジアにおける高等教育の地域統合の在り方について、欧州のボローニャ方式ではなく「相互に教育内容を理解し互換できるツールを開発し、透過性のある共通の教育フレームワークの構築」の必要性を強調する意見⁽³⁴⁾も存した。そうした意見を踏まえつつも、上記の如く、「ASEAN 経済共同体」の実現へのプロセスを通じ、東南アジア諸国では、「ラーニング・アウトカム」とその「アセスメント」を基本に据えた欧米の「高等教育資格枠組み」に類似の方式を採用することにより高等教育の地域統合の動きが加速化しつつある。そして今次の「高等教育の資格の承認に関するアジア太平洋地域規約」が発効されたことにより、その流れはオーストラリア、ニュージーランドの2国を巻き込みながら北東アジア地域にまで波及する様相を呈しつつある。

5. 「資格枠組み (QF)」を軸とした今後の我が国高等教育質保証の展望—むすびにかえて—

ユネスコは、地球規模での教育、科学、学術文化の

協力関係と交流の促進を図る任務を担う国際連合の専門機関である。そのユネスコは、従来より、高等教育や専門職に係る「資格 (qualifications)」に対する国家間の相互承認を円滑に進めることの出来る国際的な枠組み構築の必要性を認識し、25年以上にも亘り、そのための地域間会合を頻繁に開催してきた⁽³⁵⁾。そうした地域間会合の目的は、「知的、道徳的営みの内的統合」を促し、「世界の人々の教育的、科学技術的そして倫理的な諸関係を通じ、世界の平和と人類共通の福利」を達成するというユネスコの目標に近づくために、学位等の修了資格の相互承認の法的枠組みを各国が構築することを通じ、高等教育における国際連携を推進するとともに学生や研究者の移動を阻む障壁を除去しようとすることにあった⁽³⁶⁾。

冒頭に見た2018年2月に我が国が批准した「高等教育の資格の承認に関するアジア太平洋地域規約」は、そうした理念に沿ってユネスコ主導の下で策定された国際合意である。しかもそれは、上記目標の実現を標榜するユネスコの枠組みの下、2011年11月に東京で開催された国際会議ですでに採択を見ていたのである⁽³⁷⁾。

その規約が、今次において5ヶ国間で締結されたことの意味は極めて大きいものと考えられる。これまでも高等教育のグローバル化に伴う我が国学生の海外大学等への留学、海外学生の我が国大学への受入れを促進するとともに、卒業生のグローバルな活躍を後押ししていく上で、我が国と他国の高等教育及びその学習履歴の比較を容易にする制度の整備は喫緊の課題として捉えられていた。従ってこの規約の締結に伴い、これら諸国を包含する「地域」において、学位等の「資格 (qualifications)」の比較可能性を担保するとともに、それらの等価性及びその授与要件・手続の透過性を担保できる共通的な高等教育質保証の基盤形成が早急に求められることになる。その意味でも、ASEAN 地域を横断する高等教育質保証連携に向かう形成プロセスの足跡を丁寧に検証することには大きな意義が認められると思料する。

また、近年、ASEAN 諸国に日・中・韓の3ヶ国を加えた「ASEAN + 3」が連携・協働し東南アジアと

北東アジアで共有可能な高等教育質保証の仕組み作りを模索する動きが顕在化しつつある。今回発効された上記規約には、北東アジア 3ヶ国に加え、ASEAN の高等教育質保証システムの構築に少なからぬ影響力を及ぼしてきたオーストラリア、ニュージーランドが加入していることから、本規約の締結を契機に、ASEAN との協働的な絆をより強固としていく中で、地域横断的な質保証の裏付けを伴う、地球規模の高等教育の「共同空間」が誕生する可能性が一段と高まったものとも見ることが出来る。

しかしながら、こうした「共同空間」の一翼を占めることとなっている我が国高等教育への課題は山積している。とりわけ未だ「高等教育資格枠組み」をもたない我が国の場合、学位や単位等の地域横断的な比較や等価性の評価を制度的に可能にしていく上で、その仕組みの構築は避けては通ることの出来ない大きな課題となっている。こうした仕組みをどの責任主体の下で如何なるプロセスで構築するのか、その運用の任をどのような機関に委ねるのか、いずれも直ちに検討に入るべき事項である。併せて、本規約の発効を受けて設立が予定され、学位を基礎としたこれら「資格」に関する総括的、個別的情報を海外に発信する任を担うことになる「国内情報センター (National Information Center)」の在り方に係る議論も早急に進めることが要請される⁽³⁸⁾。

【注】

- (1) 文部科学省「我が国の学位等の国際的通用制の向上に向けて (報告)」(中央教育審議会大学分科会「制度・教育改革ワーキンググループ」第11回配付資料。
- (2) 外務省 (報道発表、2018.2.1) 「『高等教育の資格の承認に関するアジア太平洋地域規約』の発効」(http://www.mofa.go.jp/mofaj/press/release/press4_005594.html 2018.5.26) .規約の全文については「高等教育の資格の承認に関するアジア太平洋地域規約」(http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/shitu/1399120.htm, 2018.5.15)。
- (3) 福永佳史, 2015, pp.230-232.

- (4) Yin Cheong Cheng., 2016, pp.126-127.
- (5) Gordon Stanley., 2012, p.21.
- (6) Jone Knight.,2010, p.80.
- (7) Asian Development bank (ADB) .,2011, p.50.
- (8) Hamish Coates., 2017, P 108.
- (9) SHARE“Qualifications Framework: Making Degrees Comparable in ASEAN and Beyond” (<https://www.share-asean.eu/sites/default/files/SHARE%20Qualifications%20Framework.pdf>, 2018.5.15).
- (10) MQA“MQA At A Glance” (http://www2.mqa.gov.my/mobile/about_mqa.html, 2018.5.26) .
- (11) ここで大切なことは、 a) こうした資格を得るためには、高等教育が確固とした「内部質保証システム (Internal Quality Assurance System)」を保持している必要があるということ、 b) その資格取得に伴って、自身が開設した教育プログラムを、MQF に即し当該プログラムの教授会 (senate) の下でアクレディットする権能が付与されることをその内容としていること、の 2点である。但し、「専門職団体 (professional body)」によるアクレディテーション若しくは認定が要求されている教育プログラムは除かれるほか、アクレディットした教育プログラムは、必ず MQR に登録しなければならない (MQA“Self-Accreditation” (http://www2.mqa.gov.my/portal_swa/FAQ.cfm, 2018.5.26)。
- (12) 大学改革支援・学位授与機構・評価事業部国際課「マレーシア高等教育の質保証」(http://www.niad.ac.jp/n_kokusai/info/malaysia/no17_BriefingonMalaysiaQAinHE%28JPN%29_protected.pdf, 2018.5.1) pp. 6 -10.
- (13) Jasvir Kaur Nachatar Singh., 2017, p.159, P.165.
- (14) 杉本均, 2005, pp.131~135.
- (15) 「マレーシア資格枠組み」の趣旨・目的、「資格」の枠組み構造を含む MQF の全文については MQA “Malaysian Qualifications Framework (MQF) [2nd edition]” (<http://www.mqa.gov.my/PortalMQAv3/document/mqf/MQF%202nd%20Edition%2002042018.pdf#search=%27Malaysian+Q>

- ualifications+Framework%5B2nd+edition%5D%27, 2018.5.29)。
- (16) MQA“Malaysian Qualifications Framework (MQA)” (<http://www2.mqa.gov.my/mobile/mqf.html>, 2018.5.26)。
- (17) 島本英樹・早田幸政・堀井祐介・林透・望月太郎・原和世, 2015, p.32。
- (18) 島本英樹・早田幸政・堀井祐介・林透・望月太郎・原和世, 2015, pp.31-32。
- (19) Prompilai Buasuwan & Bordin Rassameethes., 2015, p 200, p 205。
- (20) OHEC“QA&TQF” (<http://inter.mua.go.th/qa-tqf/>, 2018.5.2)。
- (21) 「タイ国家高等教育資格枠組み」の全文(趣旨・目的、「資格」の枠組み構造等を含む)については、“National Qualifications Framework for Higher Education in Thailand [IMPLEMENTATION HANDBOOK 2006.11]” (<http://www.mua.go.th/users/tqf-hed/news/FilesNews/FilesNews8/NQF-HEd.pdf#search=%27National+Qualifications+Framework+for+Higher+Education+in+Thailand%E2%80%9D+%5BIMPLEMENTATION+HANDBOOK%27>, 2018.5.29)。
- (22) Chiara Logli., 2015, p.30。
- (23) 大学改革支援・学位授与機構・評価事業部国際課「[[ブリーフィング資料] インドネシア高等教育の質保証」(http://www.niad.ac.jp/n_kokusai/info/indonesia/nol17_BriefingonIndonesiaQAinHE%28JPN%29_protected.pdf, 2018.5.15) 6頁。但し、教育プログラム評価は、BAN-PTの規模や評価者数に限りがあることなどから、十分機能しているとは言えない状況にある。教育の質に問題を抱えている教育プログラムの多くは私学セクターに属している。こうした背景の下、教育省が高等教育局長(DGHE)の名で、アクレディットされていない大学については卒業生に修了証明書の交付を認めない旨の意見表明を発出する事態にまで発展した(R. Alpha Amirrachman., 2018, pp.359-361)。
- (24) “Indonesia-NQF Inventory” (https://connections.etf.europa.eu/wikis/home?lang=en#!/wiki/Wf591e43b607e_4ccf_8d94_a3256a255147/page/Indonesia%20-%20NQF%20Inventory, 2018.5.28) p. 2。
- (25) Megawati Santoso“Indonesian Qualifications Framework (2013)” (https://olc.worldbank.org/sites/default/files/Session%202.1_ESDP_WfD_Indonesia%20QF%20%281%29.pdf#search=%27Megawati+Santoso%E2%80%9CIndonesian+Qualifications+Framework%E2%80%9D%27, 2018.5.28)。
- (26) 大学改革支援・学位授与機構・評価事業部国際課「ASEAN 全10か国の国家資格枠組の進展状況」(<https://qaupdates.niad.ac.jp/2017/08/29/asean-nqf-aqrf/> 2018.5.1)。
- (27) 「ASEAN 資格参照枠組み」の趣旨・目的、枠組み構造、「参照手続 (Referencing Process)」を含むAQRFの全文については、“ASEAN QUALIFICATIONS REFERENCE FRAMEWORK” (<http://asean.org/storage/2017/03/ED-02-ASEAN-Qualifications-Reference-Framework-January-2016.pdf#search=%27ASEAN+Qualifications+Reference+Framework%2CAQRF%27>, 2018.5.29)。
- (28) とここで、コンピテンシー・ベースの「教育スタンダード」のもつ意義について、それぞれの専門分野や高度職業領域・実務領域で要求される知識・能力・スキルなどの体系との親和性が高いことを指摘する見解がある (David Boud., 2017, p.21)。この観点に鑑みると、AQRFの「ラーニング・アウトカム」が実務領域において要請されるコンピテンシー重視の姿勢を示していることは、それがASEAN地域の経済・科学技術の発展を牽引するマン・パワーの育成を促進させる役割を自覚的に追求しようとしている表れでもある。
- (29) 「ASEAN 質保証枠組み (AQAF)」の趣旨・目的、高等教育質保証機関を対象とする質保証の準拠基準の全文については AQAN“ASEAN QUALITY ASSURANCE FRAMEWORK” (www.aqan.org/aqanv2/document/pdf/H%20-%20

- AQAF%20 [FINAL].pdf)。AQAF の有効性を検証する「試行評価 (pilot review)」の手順の詳細については、AQAN“ [SHARE GUIDELINES] Review of External Quality Assurance Agency” pp.42-49。
- (30) Angela Yung Chi Hou., 2015, p.313.
- (31) 大学改革支援・学位授与機構・評価事業部国際課「ASEAN 地域レベルの高等教育関係団体による質保証の取組み」(<https://www.niad.ac.jp/consolidation/international/info/asean.html> 2018.5.1)。
- (32) Brian D. Denman., 2014, p.239.
- (33) Angela Yung Chi Hou., 2015, p.311.
- (34) 堀田泰司, 2013, p.252.
- (35) Jone Knight., 2010, p.82.
- (36) Stamenka Uvalic-Trumbic., 2004, p.145.
- (37) 外務省 [[報道発表]『高等教育の資格の承認に関するアジア太平洋地域規約』の発効] (http://www.mofa.go.jp/mofaj/press/release/press4_005594.html 2018.5.1)。
- (38) この点について、大学改革支援・学位授与機構・評価事業部国際課は「今後は政府レベルでの資格の承認の流れが加速する可能性がある」との見通しを立てている (同課「日本の新しい『国際約束』—2月に発効した『東京規約』が描く、資格が公平に扱われる社会」(<https://qaupdates.niad.ac.jp/2018/03/15/tokyocvnineffect/>) 2018.5.2)。
- Springer
- Jasvir Kaur Nachatar Singh, 2017, “Human Capital or Talent Development? : A Paradigm Shift by Malaysian Higher Education”, Hans de Wit, Jocelyne Gacel-Avila, Elspeth Jones and Nico Jooste, eds., *The Globalization of Internationalization: Emerging Voices and perspectives*, New York: Routledge
- Hamish Coates, 2017, “The Market for Learning: Leading Transparent Higher Education” Singapore: Springer
- Yin Cheong Cheng, 2016, “Paradigm Shift in Higher Education: Learning, Internationalisation and Development”, Joseph Zajda and Val Rust, eds., *Globalisation and Higher Education Reforms*, Switzerland: Springer
- Promptilai Buasuwan and Bordin Rassameethes, 2015, “Dynamics and Challenges of Public and Private Partnership in Thai Higher Education Institutions in Promoting a Creative Society”, John N. Hawkins and Ka Ho Mok, eds., *Research, Development and Innovation in Asia Pacific Higher Education*, New York: PALGRAVE MACMILLAN
- Angela Yung Chi Hou, 2015, “The Quality of Mass Higher Education in East Asia: Development and Challenges for Asian Quality Assurance Agencies in the Glonacal Higher Education” Jung Cheol Shin, Gerard A. Postiglione and Futao Huang, eds., *Mass Higher Education Development in East Asia: Strategy, Quality, and Challenges*, Switzerland: Springer
- Chiara Logli, 2015, “Higher Education and the Public Good: Creating Inclusive and Diverse National Universities in Indonesia in the Era of Globalization”, Christopher S. Collins and Deane E. Neubauer, eds., *Redefining Asia Pacific Higher Education in Contexts of Globalization: Private Markets and the Public Good*, New York: PALGRAVE MACMILLAN

<参考文献>

- R. Alpha Amirrachman, 2018, “Higher education institutions in Indonesia”, V. V. Krishna., eds., *Universities in the National Innovation Systems: Experiences from the Asia-Pacific*, New York: Routledge
- David Boud, 2017, “Standards-Based Assessment for an Era of Increasing Transparency”, David Carless, Susan M. Bridge, Cecilia Ka Yuk Chan and Rich Glofcheski, eds., *Scaling up Assessment for Learning in Higher Education*, Singapore:

- Brian D. Denman, 2014, "Paradox or parody? : Globalization and internationalization of higher education", Ka Ho Mok and Kar Ming Yu, eds., Internationalization of Higher Education in East Asia: Trends of student mobility and impact on education governance, New York: Routledge
- Gordon Stanley, 2012, "Challenges in the Quest to Create Global Qualifications and Standards Are Driving Change in Education Systems", Wojciech Bienkowski, Josef C. Brada and Gordon Stanley, eds., The University in the Age of Globalization, London: PALGRAVE MACMILLAN
- Asian Development Bank, 2011, "Higher Education Across Asia: An Overview of Issues and Strategies" Manila: Asian Development Bank
- Jane Knight, 2010, "Cross-Border Higher Education: Quality Assurance and Accreditation Issues and Implications", Christopher Findlay, William G. Tierney, eds., Globalization and Tertiary Education in the Asia-Pacific: The Changing Nature of a Dynamic Market, Singapore: World Science
- Stamenka Uvalic-Trumbic, 2004, "UNESCO Conventions on the Recognition of Qualifications: Regional Frameworks in a Global Context", OECD, Quality and Recognition in Higher Education: The Cross-Border Challenge, Paris: OECD Publications
- 早田幸政 . 2017, 「ASEAN におけるラーニング・アウトカムの測定・評価を軸とする高等教育質保証体制構築に向けたチャレンジに関する研究」中央大学教育学研究会『教育学論集』59集 .
- 北村友人 .2016, 「高等教育の国際化と域内連携」IDE 大学協会『IDE 現代の高等教育』No.577.
- 福永佳史 .2015, 「ASEAN 経済統合の将来展望」石川幸一・朽木昭文・清水一史編著『現代 ASEAN 経済論』文眞堂 .
- 島本英樹・早田幸政・堀井祐介・林透・望月太郎. 原和世 .2015, 「ASEAN 地域連携による高等教育の質保証とタイ王国のアクレディテーション・システム」大阪大学全学教育推進機構『大阪大学高等教育研究』4号 .
- 堀田泰司 . 2013, 「ヨーロッパの高等教育の地域統合と東アジア—透過性のある枠組みと高等教育機関の経験—」黒田一雄編著『アジアの高等教育ガバナンス』勁草書房 .
- 早田幸政 . 2013, 「大学教育のグローバリゼーションと教育質保証の国際的通用性」植野妙実子編著『法・制度・権利の今日の変容』中央大学出版部 .
- 早田幸政・望月太郎・齋藤貴浩・堀井祐介・島本英樹・中村征樹・渡辺達雄・林透「東アジア圏の教育における大学間交流と質保証システム」大阪大学大学教育実践センター『大学教育実践センター紀要』8号 .
- 杉本均 .2005, 「グローバル化時代のマレーシアにおける高等教育改革」財団法人静岡総合研究機構編・馬越徹監修『アジア・太平洋高等教育の未来像』東信堂 .

Quality Assurance of Higher Education through ASEAN Regional Cooperation and “Qualifications Framework” : What is requested for Higher Education Quality Assurance of Japan at Present ?

※ Yukimasa HAYATA

[Key Words]

ASEAN, Quality Assurance (QA) , Qualifications Framework (QF) , QA Network, Mutual Recognition

[Abstract]

Recently, Japan ratified the treaty, which mutually recognize “Higher Education Qualifications” among neighboring countries. There are some background factors about transformation of cooperative higher education “Quality Assurance (QA) ” system in ASEAN. By ratification of the treaty, Japan aims to promote the interaction between higher education and the cross-border mobility of student in East Asia through utilization of the ASEAN Higher Education QA Network.

So, firstly this paper briefly describes the “Higher Education Qualifications Framework” in ASEAN countries, Malaysia, Thailand and Indonesia. Secondly the paper inquires how ASEAN Higher Education QA Network is formulated to advance mutual recognition of “qualifications” effectively, and facilitates cross-border higher education services in East Asia beyond the scope of ASEAN region. Finally on the basis of the examinations, this paper analyzes the impact of Japanese higher education policy by the movement of ASEAN QA reformation.

※ Professor, Faculty of Science and Engineering, Chuo University

医学教育の国際的な評価の動向

奈良 信雄

日本医学教育評価機構

はじめに

高等教育の質保証は、あらゆる領域・分野において重要になっている。すなわち、大学の使命に沿った学修成果を学生が卒業時に確実に修得できるような教育の質を保証し、有為な人材を輩出して社会からの要請に応えなければならない。中でも、国民から信頼される医師の育成を主な使命とする医学部での教育の質保証は、とりわけ重要といえる。医学部卒業生には、国民の健康を維持・増進する社会的責務を果たす役割があり、医師に必要な能力を卒業時まで確実に身に付けておくことが求められる。そのためにも、医学部は教育プログラムの中で、医師に必要とされる知識・態度・技能を明確に定義し、確実に教育していることを保証し、社会に説明する義務がある。

こうした観点にたち、多くの国で医学教育の評価を行って教育の質保証が行われている。その歴史は古く、アメリカで営利目的のために医学校が乱立していた20世紀初頭に遡る。当時のアメリカでは、指導に当たる教員も、施設・設備も不十分なままで教育が行われ、結果的に適格性の劣る医師が輩出されていた。こうした状況を憂えた Abraham Flexner が医学校の評価を行い、不適切な教育を行っていた医学校は淘汰されることとなった¹⁾。

以来、医学教育プログラムの評価を行って、教育の質が保証された医学部で医師を育成することが各国での共通認識になっている。本稿では海外における医学教育評価の現状を紹介したい。ただし紙面の都合もあり、筆者自身が実際に訪問して調査研究した評価機関

について記載する。その他の国を含め、世界各国における医学教育評価機関については世界医学教育・研究推進財団 (Foundation for Advancement of International Medical Education and Research: FAIMER) に登録²⁾ されているので、参照していただきたい。

1. 医学教育評価における世界医学教育連盟の位置づけ

医学教育の質保証を国際的に推進する組織として、世界医学教育連盟 (World Federation for Medical Education: WFME)³⁾ がある。

フランスに本部を置く WFME は世界保健機構 WHO の下部組織で、医師養成のあり方を国際的視野に立って検討し、提言している。医師の養成に当たっては、医学部における教育だけでなく、卒後研修、専門医教育、生涯教育といったシームレスな教育が欠かせない。このため WFME では、それぞれの教育課程で求められる評価基準を国際レベルで策定し、公表している。すなわち、Global Standards として、医学部卒前の教育を規定した "Basic Medical Education"、卒後研修医教育を対象とする "Postgraduate Medical Education"、さらに生涯の医師教育に関わる "Continuing Professional Development of Medical Doctors" を策定し、全世界で質の高い医師を育成するための指標を掲げている。

WFME 自体は医学部個々の評価を行うのではなく、各国に設置されている評価機関が国際レベルに適しているかどうかを評価し、認定している。

WFME の認定を受けた評価機関が自国の各医学部を評価し、その上で認定された医学部は国際標準の教育を行って国際的に通用する医師を輩出していると判定される仕組みになっている (図1)。

日本では、2010年のアメリカ外国医師卒業教育委員会 (Educational Commission for Foreign Medical Graduates: ECFMG) による「2023年以降は、国際基準に則って認定を受けた医学部の出身者にしかアメリカで医師になる申請資格を与えない。」との通告⁴⁾を受け、医学教育分野別評価制度を導入することとなった。2011年から準備を始め、2012～16年度の文部科学省大学改革推進事業による調査研究を行い、評価を担当する組織として日本医学教育評価機構 (Japan Accreditation Council for Medical Education: JACME) を2015年12月1日に発足させた⁵⁻⁸⁾。

JACME による評価は、WFME のグローバルスタンダードを踏まえた日本版基準に基づいて行われる⁵⁾。評価基準は9領域からなり、下位領域として基本的水準が106項目、質的向上のための水準が90項目設けら

れている (表1)。基本的水準は、世界のすべての国・地域の医学部が満たしておくべき基準で、質向上のための基準は現時点では満たしていなくてもよいが満たすことが望まれる基準である。このため、WFME の原文では、前者は must、後者は should として表現されている。

正会員として全医学部80校が参加した JACME は、国内の医学部を評価し、国際基準に適合しているか判定し、認定を進めている。2016年には、JACME の組織体制、評価基準、評価法、判定法、経済的基盤等について WFME 委員の査察を受け、2017年3月18日に JACME は国際的に通用する評価機関であるとの認定を受けた。世界で7番目の認定であるが、他国の評価機関が概ね20年以上も前からスタートしていることを考えると、2011年から準備を始めて認定されたことは異例の速さと言ってよい。

WFME の認定を受けたことから、JACME が評価し、認定した医学部の卒業生は国際的に標準の教育を受けていることが証明され、同時に ECFMG への申

図1 世界医学教育連盟 (WFME) と各国評価機関との関係

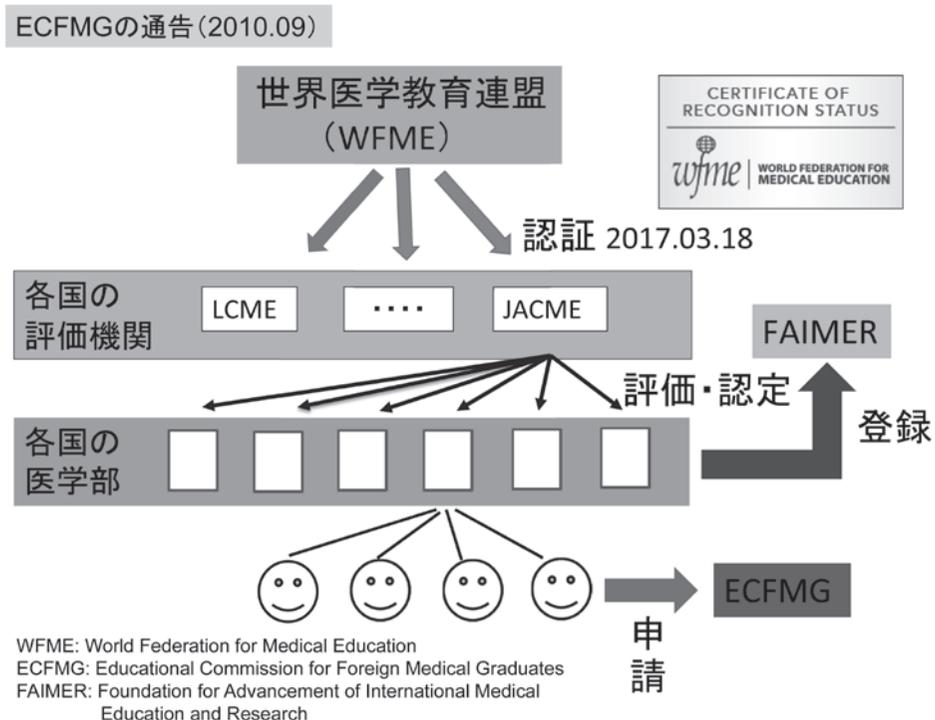


表1 医学教育分野別評価のための各国基準（最新版策定年）

WFME (2015)	LCME (2015)	GMC (2015)	AMC (2012)	KIMEE (2007)
1. 使命と学修成果 2. 教育プログラム 3. 学生の評価 4. 学生 5. 教員 6. 教育資源 7. プログラム評価 8. 統轄および管理運営	1. 使命、計画、組織、統轄 2. リーダーシップ、入学 3. 研究・学習環境 4. 教員（採用、活動、参加、理念） 5. 教育資源、基盤 6. コンピテンシー、カリキュラム目標・デザイン 7. カリキュラム内容 8. カリキュラム管理、評価、改良 9. 教育、指導、学生評価、学生・患者安全 10. 学生選抜、学年配分、進歩 11. 学生支援、キャリア相談、学習記録 12. 学生の健康管理、カウンセリング、経済支援	1. 教育環境、文化 2. 教育の統轄、リーダーシップ 3. 学生支援 4. 教員支援 5. カリキュラム開発、導入、評価	1. 教育プログラム 2. 教育アウトカム 3. 医学教育カリキュラム 4. 学習、教育 5. 学生評価 6. カリキュラムモニター 7. 学生 8. 学習環境	1. 医学部管理運営 2. 教育目標、カリキュラム領域 3. 学生 4. 教員 5. 教育施設・設備 6. 卒後教育

請資格も得られることとなった。

2. アメリカにおける医学教育評価

アメリカでの医師養成は Medical School (College of Medicine) と College of Osteopathy によって行われ、両者を合わせて186校ある（2018年現在³⁾。

1850年当時は40数校しかなかった医学校が、1900年頃には155校に一挙に増えた。営利目的とも考えられることに対して危機感を抱いた Abraham Flexner が1908年に The American College: A Criticism と題する論文を刊行し、カーネギー財団の支援も得て医学校の教育を評価し、1910年に Flexner レポートとしてまとめた¹⁾。これが契機となって医学教育の改革が進み、医学校における教育評価の重要性が認識されることになった。そして、1919年には全米医師連合 (American Medical Association: AMA) と全米医学校協会 (American Association of Medical Colleges: AAMC) の合同チームによる査察が医学校に対して行われ、評価の結果、医学校は約80校にまで減少することとなった。

1942年には AMA と AAMC が共同して医学教育連絡委員会 (Liaison Committee on Medical Education: LCME) を設立し、以降は LCME が医学校の評価を

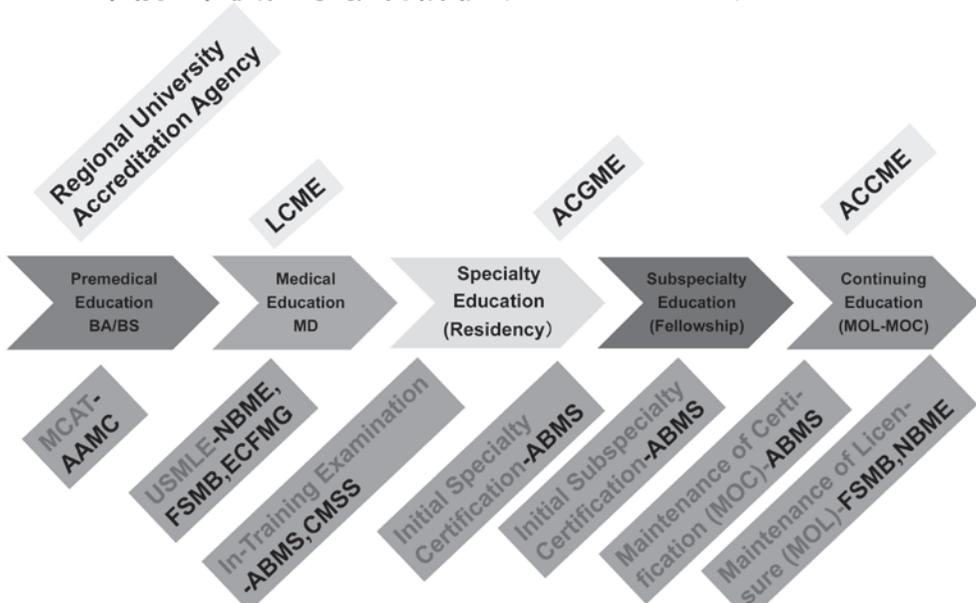
担当することとなった⁹⁾。各医学校における教育が一定の水準を保つために、一般人や医学部学生の意見も評価に反映されている。LCME 評価基準の最新版は2015年に公表され、2016年7月1日から発効した。これには12の基準が規定されている（表1）。

評価は8年毎に行われ、受審医学校による自己点検評価と、学生が独自に実施する教育プログラムの分析と報告を踏まえ、評価チームが実地調査を行って評価する。評価チームの結果は LCME 委員会に報告され、LCME 委員会が協議して、認定、条件付き認定（期限付き認定、警告、保留）に区分して判定が行われる。LCME 委員会には、AMA と AAMC のそれぞれに認定された委員だけでなく、投票で選出された学生や一般市民代表が参加して意見を述べ、評価の透明性が図られる仕組みになっている。

LCME による医学教育評価では、長所として1) 社会、学生に対する教育の質保証、2) 定期的な質保証、3) 関係者への教育能力開発、4) 医学教育改革への貢献があげられる。一方、短所としては評価に伴う負担の大きいことが指摘されている。なお、LCME は医学校それぞれの自主性を尊重し、新しい教育モデルを導入することを決して阻害することはないと明記している。これは自由を尊重するアメリカの精神を反

図2 アメリカにおける医学教育評価

卒前・卒後医学教育評価(Accreditation)



医学教育における個人の認定(Certification)

映しているのかもしれない。

アメリカでは、医学校における教育だけでなく、卒後の研修医教育、専門医教育、生涯教育もシームレスな評価体制があり、かつ医学生、研修医、医師それぞれを認定する制度が整っている(図2)。

なお、アメリカの隣国であるカナダにも医学教育評価を担当する組織としてカナダ医学教育評価委員会(Committee on Accreditation of Canadian Medical Schools: CACMS)があり、LCMEと協調しながら評価を実施している¹⁰⁾。LCMEはCACMSとともに、国際的に通用する医学教育評価機関として、WFMEから認定を2014年に受けている³⁾。

3. イギリスにおける医学教育評価

イギリスには医学部が55校あり(2018年)³⁾、総医学協議会(General Medical Council: GMC)が卒前、卒後、生涯にわたる医学教育の質保証を担当している¹¹⁾。医師国家試験制度のないイギリスでは、とりわけGMCによる医学教育の質保証が重要な意義を持っており、

1995年からの非公式な実地調査以降、医学教育評価が実施されている。

卒前医学教育の評価については、Tomorrow's Doctors(1993年初版)、さらに改訂を重ねて現在のOutcomes for Graduates(2015)に明記されている教育、学習、評価が着実に提供されるように評価基準が設定されている。テーマが5つ設定され、それぞれに目的、責務、基準、必要要件が記述されている(表1)¹¹⁾。

各医学部は、Outcomes for Graduatesに基づいて自己点検評価を行い、自己点検評価報告書をGMCに提出する。GMCでは学生や一般市民を含めた評価チームが結成され、1年間にわたり各医学部の学事に合わせて8回程度の割合で実地調査を行って医学部を評価する。評価チームは、教育病院、コース試験、客観的臨床能力試験(Objective Structured Clinical Examination: OSCE)などの視察、学生、教育担当者、卒後1年目の研修医、指導医などとの面談を行って、総合的に評価する。

評価チームが作成して提出した外部評価報告書は

GMCで審議され、① Good Practice と②要改善点があげられ、公開される。受審医学部は提示された要改善点に対応する行動計画と、その後は1年毎に改善実施状況を GMC に報告し、公開される。GMC による評価は、5年毎に実施される。

4. オーストラリアにおける医学教育評価

オーストラリアには医学部が21校あり(2018年)³⁾、オーストラリア医学協議会(Australian Medical Council: AMC)が医学教育の評価を担当している¹³⁾。AMCも医学部の卒前教育だけでなく、卒後研修、専門医教育、生涯教育について評価基準を設定している。

医学部教育については、2012年に公表された評価基準(表1)に則り、受審医学部は自己点検評価を行った上でAMC評価チームによる実地調査を受ける。そしてAMC委員会での審議を受け、認定が行われる。AMCによる評価の目的は、専門家による評価を通じて助言や提言を行い、それによって医学教育の向上に貢献することにある。

AMCも2018年にWFMEからの認定を受けている³⁾。

5. 韓国における医学教育評価

韓国には医学部が41校に置かれている(2018年)³⁾。韓国では、韓国医学教育・評価機構(Korean Institute of Medical Education and Evaluation: KIMEE)の下に医学教育評価委員会(Accreditation Board for Medical Education in Korea: ABMEK)が組織化され、1999年から4~6年に一度の割で医学部の評価を実施している¹³⁾。KIMEEによる評価基準は独自に策定され、概ね10年以内の周期で改変されることになっている。最新版は2007年に第2版として公表されており、6領域から構成されている(表1)。

KIMEEの基準に基づく自己点検評価には、根拠に基づく過去2年間の現状分析に続き、必須水準、推奨水準、卓越した水準が必要に応じて記載される。7名から構成される評価チームは、受審医学部を4泊5日で行って最終の金曜日に講評を行ってフィードバックし、さらに評価報告書をまとめることになっ

ている。

KIMEEも2016年にWFMEから認定を受けている³⁾。

おわりに

多くの諸外国において、医学教育評価機関が設置されている²⁾。それらの評価機関に共通した目的は、受審医学部の自己点検評価による内部質保証、加えて第三者評価による外部質保証により、各医学部の教育プログラムを見直し、改善して教育の質を保証し、もって社会から信頼を得ることに置かれている。すなわち、評価を通じて各医学部におけるPDCA(Plan-Do-Check-Act)サイクルを支援することに意義がある。しかも評価は単発でなく、継続的な改良が重要であり、さらに国際基準に則って医学教育の質を保証することは、グローバル化時代では必須であると言えよう。

2010年のECFMG通告を機に、各国の医学教育評価機関はWFMEによる認定が進められるところとなった。いずれも各医学部における教育が国際標準レベルであることを保証する狙いがある。2018年7月現在、カリブ海諸国、トルコ、アメリカ、カナダ、韓国、一部のカリブ海、日本、オーストラリア、カザフスタン、スーダンの10評価機関が国際的に通用する評価機関としての認定を受けている³⁾。ほかにもWFMEの認定を受けるべく申請中にある評価機関も多く、今後は国際的に認定される評価機関が増え、医学教育の評価制度が加速し、さらに医学教育の質が保証されていくと考えられる。

JACMEは国内の医学部を評価し、2018年7月現在において35医学部を評価してきた。受審医学部では自己点検評価、外部評価を受ける過程で、教育プログラムにおける課題が抽出されている。それらの課題を逐一解決し、改善を図ることで医学教育のレベルが全国的に向上すると考えられる。

今後は我が国の医学教育を世界に発信し、国際レベルでの医学・医療の向上、さらに全世界における健康の維持、増進に貢献することが期待される。

参考文献

1. Bonner TN: Searching for Abraham Flexner. Acad. Med. 1998;73:160-166.
2. Directory of Organizations that Recognize/Accredit Medical Schools (DORA). <https://www.faimer.org/resources/dora/index.html> アクセス2018年2月26日
3. World Federation for Medical Education (WFME) : WFME Recognition Programme. <http://wfme.org/accreditation/recognition-programme/> アクセス2018年7月3日
4. Educational Commission for Foreign Medical Graduates (ECFMG) : Requirements for Certification. <https://www.ecfmg.org/certification/requirements-for-certification.html> アクセス2018年7月3日.
5. 日本医学教育評価機構 : <https://www.jacme.or.jp/index.php> アクセス2018年2月26日
6. 奈良信雄 : 医学教育分野別評価の現状と今後。IDE 現代の高等教育583 : 35-40,2016.
7. 奈良信雄 : 医学教育分野別評価の意義と展望。医学教育46 (6) : 405~410,2017.
8. 奈良信雄 : 日本医学教育評価機構 (JACME) による医学教育の質保証。日本医事新報、4869: 20-22, 2017.
9. Liaison Committee on Medical Education (LCME) : Programmatic Accreditation vs. Institutional Accreditation. <http://lcme.org/about/programmatic/> アクセス2018年7月3日.
10. Committee on Accreditation of Canadian Medical Schools (CACMS) : Accreditation. <https://afmc.ca/accreditation> アクセス2018年7月3日.
11. General Medical Council (GMC) : How we quality assure: the Quality assurance framework. <https://www.gmc-uk.org/index.asp> アクセス2018年7月3日.
12. Australian Medical Council Limited (AMC) : <https://www.amc.org.au/accreditation> アクセス2018年7月3日.
13. Korean Institute of Medical Education and Evaluation (KIMEE) : KIMEE leads to desirable Medical Education. <http://www.kimee.or.kr/en/kimee-2/> アクセス2018年7月3日.

薬学教育の国際的な評価の動向

小澤 孝一郎

広島大学大学院医歯薬保健学研究科

社会から大学教育の質が問われる中、技術者教育(JABEE)、法科大学院を皮切りに我が国においても分野別評価が導入されている。そのような中において、薬学では薬剤師養成教育課程の6年制化の際に国会の附帯決議として第三者評価体制の整備による教育の質の保証が求められ、薬学教育評価機構(Japan Accreditation Board for Pharmaceutical Education; JABPE)が設立され、学士課程教育での分野別評価としては初めての薬学教育評価が2012(平成24)年度より開始した。一方、視点を世界に向けると、大学教育の国際化が進められつつあり、医学領域では我が国でも国際標準での認証評価が2017(平成29)年度より開始され、歯学領域においても同様の動きが進められつつある。本稿では、まず我が国の薬学領域、特に薬剤師養成としての6年制課程における評価について現状を述べ、次に著者が調べた範囲内の諸外国における評価の現状について紹介し、最後に薬学領域での大学評価の国際通用性について考えを述べさせていただきたい。皆様の議論の端緒となれば幸いである。

1) 我が国における現状

1-1) 第三者評価体制整備の経緯

2004(平成16)年5月に薬学教育6年制に向けた「学校教育法等の一部を改正する法律」が制定され、その際、衆参両院において「第三者評価体制の整備を進めること等により、高度化する薬剤師の職能を支える基礎教育及び実務で要求される知識、技能、医療人としての倫理観、薬剤師としての責任感等が養えるような質の高い教育の維持向上を図るよう留意すること。」

とする附帯決議が採択された。即ち、全国の薬学関係者が協力し、薬剤師養成としての薬学教育機関(6年制薬学部・薬科大学)の質を保証する第三者評価機関を設置し、適正に評価することが社会からの要請として課せられた。これを受け、2004(平成16)年12月に分野別評価としての第三者評価実施に向けた検討が開始された。当時、大学院課程教育での第三者評価は法科大学院において実施されていたが、学士課程教育での分野別第三者評価は我が国では前例がなく、どのように構築し実施すべきか手探りの状態であった。そこで、日本薬学会薬学教育改革大学人会議のもとに学識経験者を含む第三者評価検討委員会が設置され、機関別評価機関として活動している大学基準協会などへの調査を行い、さらに薬学教育評価で先行しているアメリカでの第三者評価機関(Accreditation Council for Pharmacy Education; ACPE)などを参考としながら、評価基準の作成と組織体制の検討が進められた。

6年制薬学教育第三者評価基準(案)の作成にあたっては、薬科大学・薬学部、薬剤師関連団体などへの全国説明会の開催、パブリックコメントの募集、大学へのアンケート調査など、様々な形で6年制薬学教育第三者評価基準(案)への意見を求めた。さらに、薬学以外の学識経験者、ジャーナリスト、患者代表など、様々な分野から寄せられた意見も取り入れて案の修正を行い、2007(平成19)年12月に全国薬科大学長・薬学部長会議にて「第三者評価基準(平成19年度版)」として承認された。同会議において薬学教育評価機関の設立も決定され、そのための設立準備委員会が設置され準備が始まった。さらに、2008(平成20)年4月

には評価機関としての薬学教育評価機構の定款や規程などを作成するための実施準備委員会が設置され、そこで実施に向けた具体的な検討がなされた。その後、全国の薬科大学・薬学部教員と薬剤師による「薬学教育第三者評価に関するワークショップ」を開催し、薬学教育第三者評価に関する説明と実施に向けた課題等の抽出、そして対応策の検討と修正等が行われた。このように全国の薬学部・薬科大学の意見はもとより、社会からの意見を広く取り入れ、2008（平成20）年の全国薬科大学長・薬学部長会議にて全国の薬科大学・薬学部を主たる会員とする「薬学教育評価機構」の設置が承認され、同年12月に「一般社団法人薬学教育評価機構（以下、評価機構）」が設立された。その後、評価機構では、諸規則や薬学教育評価ハンドブックなどの整備、委員会の設置、評価者の養成などの準備が鋭意進められた。同時にトライアルを通して評価基準等の見直しが行われ、2011（平成23）年10月に「薬学教育評価 評価基準（以下、「評価基準」）」¹⁾が最終的に確定した。さらに、評価のサイクルを7年以内に1度と定め、2013（平成25）年度から2019（平成31）年度の7年間で全ての薬科大学・薬学部がこの「評価基準」に基づき自己点検・評価を行い、評価機構による第三者評価を受けることとなり、2013（平成25）年度に3大学を対象として6年制薬学教育の第三者評価が本格的にスタートした。

1-2) 日本の薬学教育の特徴

我が国の薬学教育評価を考えるにあたり、薬学教育の構造が重要となるため、その点について述べる。薬学教育には、薬学教育モデル・コアカリキュラム、薬学共用試験、参加型実務実習、そして薬学教育評価という4つの柱があり、これらはいずれも「評価基準」の中の重要項目として位置付けられている。

薬学教育モデル・コアカリキュラム²⁾：6年制薬学教育で共通となる内容を示したものであり、GIO（一般目標）とSBO（到達目標；具体的行動目標）からなるユニットで構成されている。6年間の教育の概ね7割を占め、残りの3割で各大学は独自の教育内容を取り入れることが原則とされている。

最初の薬学教育モデル・コアカリキュラムは、実務実習以外の教育内容が2002（平成14）年度に制定され、次いで2003（平成15）年度に実務実習モデル・コアカリキュラムが制定されて、これらに基づいた教育が2007（平成18）年度より開始された。本モデル・コアカリキュラムは2013（平成25）年度に改訂され、その際、これら2つは統合されて薬学教育モデル・コアカリキュラムとなり、同時に薬剤師に求められる10の資質が制定され、その資質に向かう学習成果基盤型教育（outcome-based education）への転換が図られた。

薬学共用試験³⁾：前述の薬学教育の年限延長の際の附帯決議において、第三者評価の他に、臨床現場での「参加型実務実習」と、そのための準備試験としての「共用試験」の実施が求められた。薬剤師免許を持たない学部生が臨床現場において参加型の実務実習を行うことは、薬剤師法違反となる。その問題を回避する方策の一つとして導入されたのが、「共用試験」である。薬学共用試験は、臨床現場において参加型実習を行う際に必要とされる能力を学生が有しているかどうかを判定するものであり、全国の薬科大学・薬学部が協力して統一した試験システムを構築することから「共用」という名称が付されている。これを実施するために薬学共用試験センターが2006（平成18）年10月に全国薬科大学長・薬学部長会議のもとに設立された。薬学共用試験は、「知識」のレベルを問うCBT（computer-based testing）と「技能・態度」のレベルを問うOSCE（objective structured clinical examination）から構成されており、CBT、OSCE共に合格しないと、学生は実務実習を受けることができない。

参加型実務実習：大学内での事前学習と、各々2.5ヶ月の薬局と病院における実習からなる。指導にあたる薬剤師には「指導薬剤師養成ワークショップ」への参加と一定の講習が義務付けられている。また、薬剤師免許を持たない学生が参加型実務実習を行うにあたり、満たすべき条件として「患者の同意」、「目的の正当性」、「行為の正当性」

の3つの要件が厚生労働省より平成19年5月に提示された。これらのうち、「行為の正当性」を担保するためのものとして、学内における事前学習の実施、薬学共用試験の合格に加え、6年間の教育課程が薬剤師養成教育として適切であるかを示す第三者評価機関による適合認定が求められた。従って、薬学教育評価機構による適合認定が得られない大学においては、参加型実務実習を行うことはできない。しかしながら、当該評価は2013(平成25)年度より開始され2019(平成31)年度に完成するため、実務実習は各大学の評価が出る前に開始されることとなる。そのため暫定的処置として、最初の実務実習が実施される平成21年度に学年進行で4年次までに確認が可能な評価基準を対象とした「自己評価21」を各大学で実施することとした。尚、2009(平成21)年度に4年次まで進行しない新設大学については、初めての入学生が4年次に達した際に同様の「自己評価」を行い、学生は実務実習を受ける。

1-3) 薬学教育評価機構による評価の目的と概要

評価機構は、「我が国における6年制薬学教育機関の教育の質を保証するために、薬学教育プログラムの

公正かつ適正な評価等を行い、教育研究活動の充実・向上を図ることを通して、国民の保健医療、保健衛生、ならびに福祉に貢献すること」を目的としている。そして、この目的を達成するために次の事業を行っている。¹⁾

- ・薬学教育プログラムの評価事業
 - ・薬学教育プログラムの充実・向上に関する教育事業
 - ・薬学教育プログラムの充実・向上に関する調査研究
 - ・薬学教育プログラムに関する機関誌及び学術図書等の発行
 - ・関連諸団体との情報交換及び協力
 - ・その他この法人の目的を達成するために必要な事業
- 評価機構は、「評価基準」に基づいた各大学による「自己点検・評価書」に対する評価をピア・レビュー*を中心に行い、それを通して当該大学の薬学教育プログラムの改善点を明確にして教育改善をサポートし、評価結果をもとに当該大学の薬学教育プログラムの質を社会に示し、広く国民の理解と支持が得られるよう支援している。

現行の「評価基準」⁴⁾は表1に示すように、7つの大項目、13の中項目、そして57の評価基準、176の観点より成り立っている。項目、基準、観点は階層的になっており、観点には、基準の細則や例示が示され

表1 「評価基準」の構成

大項目	中項目	『基準』数		『観点』数
教育研究上の目的	1 教育研究上の目的	1	1	5
薬学教育カリキュラム	2 カリキュラム編成	2	25	7
	3 医療人教育の基本的内容	8		25
	4 薬学専門教育の内容	4		9
	5 実務実習	9		29
	6 問題解決能力の醸成のための教育	2		9
学生	7 学生の受入	3	17	8
	8 成績評価・進級・学士課程修了認定	6		17
	9 学生の支援	8		20
教員組織・職員組織	10 教員組織・職員組織	8	8	24
学習環境	11 学習環境	2	2	8
外部対応	12 社会との連携	2	2	8
点検	13 自己点検・評価	2	2	7
		(合計数)		57
				176

ている。我が国では既に財務等の大学運営に関わる事項を含む機関別認証評価が大学基準協会などの認証評価機関により行われていることから、重複による大学の負担を軽減するために本機構の「評価基準」には財務などを含めず、薬学教育プログラムの内容に重点を置いた構成となっている。実際、表1に示すように学生の教育と支援に関する「薬学教育カリキュラム」と「学生」に57基準のうちの42基準（74%）が、176観点のうちの124観点（70%）が充当されており、評価機構による評価のスタンスが明確に示されている。

2019（平成31）年度で全国74の薬科大学・薬学部の第1回目の受審が全て終わるため、2014（平成26）年度より第2期に向けた「評価基準」の改定作業が行われ、2018（平成30）年1月に第2期の薬学教育評価基準が確定した。第2期の薬学教育評価基準では、高大接続システム改革会議「最終報告」及び「卒業認定・学位授与の方針、教育課程編成・実施の方針及び入学受入れの方針の策定及び運用に関するガイドライン」など高等教育の質保証に関する議論を踏まえ、三つの方針（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））の策定と運用、教育課程の編成と学修の成果、PDCA

（plan-do-check-act）サイクル等による内部質保証システムなどを通し、各大学が自らの改善システムによって教育の質を向上させることに重点を置いている。また、第1期の評価結果に基づいて多くの大学が既に達成している基準を省くなど、基準のスリム化と明確化も図り、8項目、19基準、53観点到に整理した。この新しい「評価基準」¹⁾を用いた第2期の評価は2020（平成32）年度より開始される予定である。

評価機構の組織を図1に示す。実際の評価は評価チーム、評価委員会、総合評価評議会の3段階、そして全て異なるメンバーで実施される。本機構による評価の特徴の一つとして、評価における最高議決権は総合評価評議会にあり、理事会や総会から独立していることが挙げられる。これは評価機構の主たる構成員が全国の薬科大学・薬学部であることから、評価の第三者性を維持するという観点から、独立性を持たせている。さらに、評価チーム、評価委員会、総合評価評議会の構成を表2に示すとおりとすることにより、第一段階での評価チームによるピア・レビュー、その次の評価委員会による異なる評価チーム間での公平性の維持と有識者を加えることでの客観性の担保を含めた評価、そして総合評価評議会による社会からの視点を重

図1 薬学教育評価機構の組織

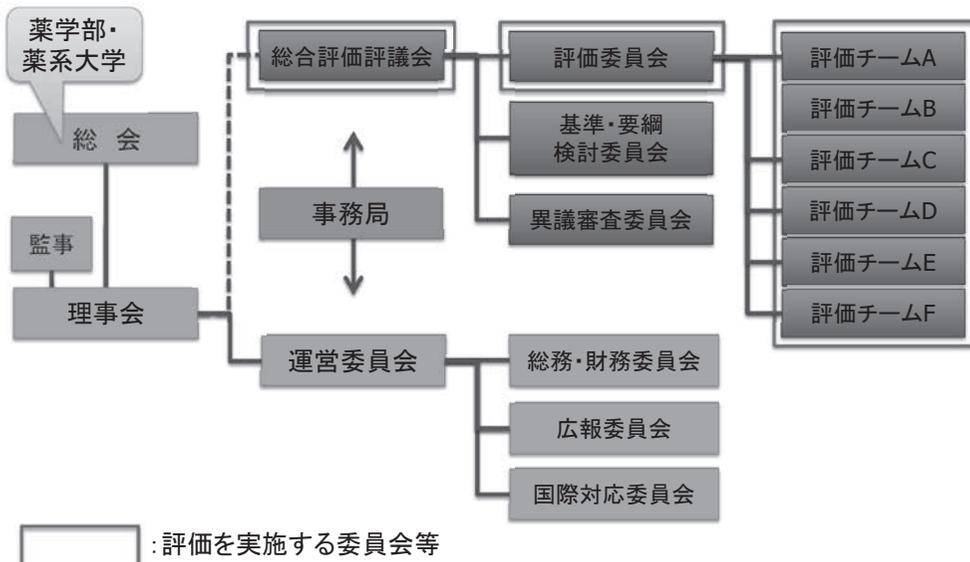


表2 評価を担当する委員会構成

会議・委員会	構成人数	合計	薬科大学・ 薬学部関係者*	実務薬剤師	有識者（医療関係 者および患者の会 を含む）
総合評価評議会		16	4	3	9
評価委員会		15	8名程度	4名程度	3名程度
評価チーム (受審薬科大学・薬学 部ごとに編成)		5	4	1**	

*経験者含む

**実務薬剤師であって教育研究活動に識見を有する者

視した最終的な評価と、公平性と第三者性を重視した評価方法を採用している。

具体的な評価手順の概要を図2に示す。第一段階は受審大学による「評価基準」に基づく自己点検・評価書の作成である。作成に際しては、記載事項についての根拠資料の添付あるいは明示が課されている。提出された自己点検・評価書及び根拠資料をもとに評価機構では、評価チームによる自己点検・評価書の書面調査と現地に赴いての訪問調査が実施され、評価チーム報告書が作成される。その後、評価チーム報告書が評価委員会に上程され、そこで評価チーム間での差異や評価の妥当性が検討され、評価委員会による評価報告書原案が作成される。この間、大学からの意見の申し立てとそれに対する評価機構からの検討結果の報告をやり取りするなど、相互理解の構築に努めている。総合評価評議会では、評価委員会から上程された評価報

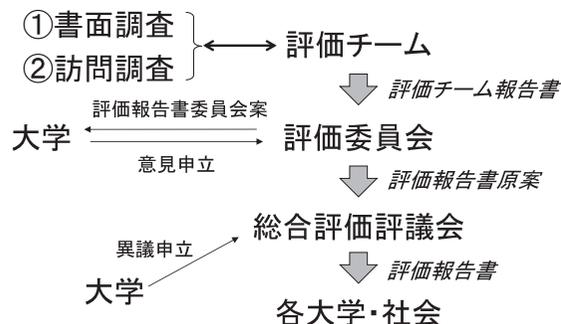
告書原案が検討され、最終的に評価報告書として決定され、受審大学への通知と社会への公表がなされる。評価報告書に事実誤認などがある場合には、受審大学からの異議申立がなされ、異議審査委員会を新たに設置して異議に対する審査を行う。評価機構による評価は「評価基準」に基づいたものではあるが、当然のこととして各々の大学の独自性や多様性を尊重し評価している。

2) 海外における現状

著者が調べた範囲での、海外における薬学教育評価の現状について国別に組織、評価期間などの概略を述べる。その際、各国で共通する事項も多いため、最も歴史のあるアメリカ合衆国の項で多くの内容を記述し、その他の国の項では、特徴的なものを中心に述べさせていただく。尚、一部の国はWEB上のみでの調査となっているため、情報量に差があり記述に濃淡が認められるが、ご容赦いただきたい。

図2 薬学教育評価機構による評価のプロセス

1. 大学における自己点検・評価書の作成
2. 機構における評価



2-1) アメリカ合衆国

アメリカ合衆国での薬学教育評価の歴史は古く、1932年に遡る。現在の Pharm. D (professional degree) プログラムについての認証評価を行う唯一の分野別評価機関は米国薬剤師教育認証協議会 (ACPE) であり、この機関の適合認定を得た大学の卒業生のみが薬剤師州試験 (North American Pharmacist Licensure Examination; NAPLEX) を受けることができる。ACPEは、the American Association of Colleges of Pharmacy (AACP)、the

American Pharmacists Association (APhA)、the National Association of Boards of Pharmacy (NABP)、the American Council on Education (ACE)などの薬剤師養成関連団体から認められた機関であるが、これら団体とは独立して活動している。評価はStandardsに基づき大学が作成する自己点検・評価書の書面による評価と大学を訪れる訪問調査により行われる。しかし、我が国で行われているような、評価チーム毎の評価のバラツキの修正などの段階的評価は行われていない。認定期間はStandards 2000（平成12）までは最大6年であったが、現在は最大8年毎に更新しなくてはならない。この特徴は、評価結果の程度に応じ、次の認定までの期間の長さを変えていることである。そのため、最も良い評価を受けた大学は次の評価が8年後となり、一定の問題を抱えている大学については3、4年で次の評価を受けることとなる。Standardsは薬剤師養成機関としてのカリキュラムや教育・支援組織が中心であるが、それを支える財力や施設設備についての評価も含まれている。最新のStandards 2016では、アウトカムベース評価にさらに重点が置かれ、早期臨床体験（IPPE; Introductory Pharmacy Practice Experience）の時間数の明記、臨床実務実習（Advanced Pharmacy Practice Experience; APPE）のさらなる重視、多職種連携教育（Interprofessional Education; IPE）に関する評価項目、などが導入された。我が国の「評価基準」とは構成が異なりモデル・コアカリキュラムも策定されていない等、異なっている点が多々あるために直接的な比較は難しいが、臨床実務実習の時間数はACPEが圧倒的に多くなっており、教育の質的評価においても一日の長があると考えられる。その一方で、我が国の薬学教育モデル・コアカリキュラムや「評価基準」に明記されている「研究」に関する項目は明示されておらず、さらに全ての大学がPharm. Dへ移行したことに伴い、大学院課程が実質的に機能していないレベルにまで落ち込み、薬理学、生理学、有機化学など基礎科目の担当教員を薬学部から輩出できないという問題に直面している。

ACPEは、International Services Program (ISP)

として国際認定も実施しており、現在5カ国7学部が適合認定を受けている。国際認定の際の評価基準は、米国でのStandards 2016とは異なり、地域性など各国の特色に応じた評価ができるものとなっている。

我が国では、薬剤師の生涯教育機関（プロバイダー）を認定するための機関として日本薬剤師研修センター（1989（平成元）年スタート）等が設置されているが、アメリカ合衆国を含む諸外国では、多くの場合、薬学教育評価機関が薬剤師生涯教育の認定機関も兼ねている。

2-2) カナダ

カナダでは「医療と教育はすべて平等」という理念のもと、国民皆保険制度（メディケア）が適用されており、州によって受けられるサービスに多少の差が認められるものの、歯科医療や救急サービス、眼検査、医薬品等を除けば全国無料で医療サービスを受けられる体制が整えられている。その中で、薬剤師養成を担う大学は9つのみと少なくなっている。その分野別認証評価を行う機関として、Canadian Council for Accreditation of Pharmacy Programs (CCAPP) が設置されている。ここでの評価もStandardsに基づく自己点検・評価書の書面審議と訪問調査の2つからなる。その特徴として、新しく適合認定される大学と古くからされている大学を区別して評価していることが挙げられる。また、認定に際しては過去の認定経歴も考慮される。最新の評価基準はStandards 2018であり、ACPEと同様のものとなっている。また、認定期間はACPEでの場合と同じく評価結果に基づき最長で8年間（新規の場合は最長4年）となっている。大学が適合認定を受けられない場合、学生は公認プログラムの卒業生であることを名乗ることができない。CCAPPも薬剤師生涯教育プログラムの認定も行っている。

2-3) イギリス

イギリスの評価は、General Pharmaceutical Council (GPhC) により行われている。GPhCは学士課程教育から薬剤師の生涯教育までを担っている。イ

ギリスでは、薬学部の標準教育年限は6年間へと延長されている過程であり、その修業年限は我が国と同じであるが、学位は学士ではなく薬学修士 (MPharm degree) となっている。評価は、Standards に基づく自己点検・評価と訪問調査によって行われ、認定の期間は6年間であり、適合認定を受けた大学のみが MPharm degree を授与できる。GPhC の薬剤師生涯教育の分野については、ACPE の認定を受けている。

2-4) ドイツ

ドイツの薬学教育は長く我が国と似て基礎薬学教育に重点を置いた教育システムを採っていたが、2001年に the National Pharmacy Course Curriculum (AAppO) が導入され、イギリス、アメリカ、ヨーロッパ各国と同様に臨床教育に重きを置いた the Pharmacy Course Curriculum が設置され、臨床実習の充実などが図られている。薬学教育の評価システムは、著者が調べた限りでは構築されていない。

2-5) フランス

フランスでは、1999年以降、フランス財団 (the France Foundation) が医学と薬学の教育評価を実施しており、薬剤師の生涯教育の分野については ACPE の認証を受けている。

2-6) オーストラリア

オーストラリアでは、the Australian Pharmacy Council (APC) が学部から生涯教育までの薬学教育の評価を担っている。学部教育についての評価は、Accreditation Standards for Pharmacy Programs in Australia and New Zealand に基づく自己点検・評価と訪問調査によって行われ、認定期間は標準教育年限に合わせた6年間であり、法的に評価を受けることが義務付けられている。特徴としては、Standards が学部から生涯教育まで、Standard 1 ~ Standard 36 と一貫的に作られていることである。また、我が国におけるモデル・コアカリキュラムのようなものは設けられていないが、薬剤師が有すべき資質が詳細に設定されており、各大学は提示された資質を身に付けるため

の教育を実施するため、教育内容については或る程度の統一性が持たれている。大学が適合認定を受けられない場合、卒業生は the Pharmacy Board of Australia における薬剤師登録ができない。

2-7) タイ

タイでは2008年より教育年限が5年間から6年間の Pharm. D コースへと移行中であり、教育評価は Thailand Pharmacy Council により認証された機関によって行われている。現在の認定期間は5年であるが、6年への年限延長にともない、今後6あるいは7年に変更される予定である。評価は義務付けられており、適合認定が得られない場合、新しい学生を受け入れることができない制度となっている。

2-8) フィリピン

フィリピンにおける高等教育評価は、全ての分野が Higher Education Institutions (HEIs) により行われている。評価基準は共通の項目と分野別の項目とからなり、評価結果は Candidate と認定を受けた I から IV の段階で示される。2015年の段階で、全13大学のうち、Candidate が4校、I が2校、II が5校、III が1校、IV が1校となっている。

2-9) マレーシア

マレーシアでは、the Pharmacy Board Malaysia and National Accreditation Board (NAB) / Malaysian Qualification Agency (MQA) が薬学教育評価を担い、Guidelines on Approval and Recognition of a Pharmacy Program に基づいて評価が行われている。評価は開校前の暫定評価と継続評価に別れており、大学は暫定適合認定を受けなければ学生を受け入れることはできない。さらに、年次進行に沿って最初の卒業生を輩出するまでに完全適合認定を受けなければ、卒業生を出すことはできない。最初の完全適合認定後の継続評価については、評価結果は次の認定までの期間に反映されており、最短1年から最長5年までで設定される。

2-10) 台湾

台湾では、薬学教育に特化した評価機構は存在しないが、the Higher Education Evaluation and Accreditation Council of Taiwan (HEEACT) などの高等教育評価機関で評価が行われている。さらに、a Medical Education Committee in Ministry of Education (MOE) も薬学を含む医療系教育の向上に資する活動（資金援助含む）を行っている。2017年4月にMOEが大学の認定は義務的ではないと公表しており、認定が得られない場合のペナルティー等はないが、以前、認定を得られなかった大学の学生募集数が40%削減されるということがあった。

2-11) 韓国

韓国でも薬学教育の6年への年限延長が進められており、薬学教育が大きく変革しつつある。その中で、薬学教育評価は2011年に設立されたKorean Accreditation Council for Pharmacy Education (KACPE) が担っており、現在韓国政府による正式な機関としての登録を目指している。2018年4月の段階で認定を受けた大学は35校中6校であり、標準認定期間は5年間となっているが、固定される段階には至っていない。評価は、KACPE's Manual of Evaluation for Accreditationに従った自己点検・評価と訪問評価から成り立っているが、担当する評価チームに大きな権限が与えられており、評価結果も複数段階ではなくチームによる評価のみで決定されている。また、現段階では導入されていないが、評価が定着した後は、既に実施されている医学、歯学、看護学と同様に、適合認定を得られない大学の卒業生には薬剤師国家試験の受験資格が得られない予定である。

3) 国際的動向

3-1) 医学・歯学領域における国際認証の導入

医学領域においては、長年アメリカ合衆国内での医師不足を解消するために、アメリカ合衆国以外の国で医師免許を取得した医師あるいは医学部卒業生が、一定の要件を満たしていればアメリカ合衆国の国家試験を受験することができる制度を導入していた。しかし

ながら近年、本制度での医師免許取得者が増えたため、2010年9月にアメリカ合衆国のEducational Commission for Foreign Medical Graduates (ECFMG) が2023年以降はECFMGの適合認定を取得していない大学の卒業生には国家試験受験資格を与えないという通告を出した。これを契機に医学教育の国際標準化の動きが一気に進められ、国際基準が制定された。これらの動きを受け、我が国においても国際基準に基づく認証評価の準備が進められ、日本医学教育評価機構 (Japan Accreditation Council for Medical Education; JACME) が設立され、国際基準 (評価基準2015年日本版) に基づく国際的に通用する医学教育評価制度が構築されて、2017 (平成29) 年4月に評価が正式にスタートした。評価基準2015年日本版は、学修成果基盤型教育 (OBE) と統合型カリキュラム (水平&垂直統合) を基本とし、自己学修力 (問題解決能力涵養、e-learning 整備) の育成、少人数教育の実施、診療参加型臨床実習の充実、シミュレーション教育の活用、研究能力の涵養など、先進的な内容が取り込まれている。さらに、JACMEは世界医学教育連盟 (World Federation for Medical Education; WFME) からの認証を申請中であり、認証されれば、JACMEからの適合認定が得られた大学の卒業生はECFMGに申請できる見込みである。

同様の動きは歯学教育においても進められており、近々歯学の分野別教育評価がスタートする見込みである。医学と歯学の分野では、教育の国際化がグローバルイゼーションという形で着々と進められている。

3-2) 薬学教育における国際認証

薬学領域においては、著者が2013年に東京で開催されたAsian Association of Schools of Pharmacy (AASP) に参加した際には、数年以内にASEAN内での薬剤師免許の共通化が行われると発表されたが、2015年に台湾で開催されたAASPにおいては、その動きは完全に後退していた。ACPEは国際評価への動きを積極的に進めようとしているが、その一方で、医師、歯科医師と異なり、薬剤師の業務や役割は各々の国で大きく異なっており、それに伴い、教育制度、

内容、修業年限も大きく異なっているという現状がある。例えば、我が国の評価やモデル・コアカリキュラムにおいては、研究が重視されているが、他の多くの国では臨床（特に臨床実習）に重点を置き、研究や基礎領域の教育は重視されていない。また、前述のように我が国では、他の国ではなされていない、段階的評価による公平性と第三者性を重視した評価を行うことにより、社会に対しての説明責任を十分に果たす努力をしている。一方、他の多くの国では、担当評価チームが絶対的権限を持ち、チーム間での公平性の担保等の処置はなされていない。さらに、我が国では全ての大学が受審する同一期の7年間においては評価の水準を変えないことを原則としている。その他にも評価のやり方においては、異なる点が多々存在している。その一方で、基本的な教育内容、基本的な評価方法（評価基準に基づく大学による自己点検・評価書の作成とピア・レビューによる書面調査と訪問調査の実施）など、基本的な部分については共通する点も数多く存在する。これらのことを勘案すると、薬学領域においては、一つの型に当て嵌めるグローバリゼーションよりも、各々の国の事情を考慮した上で一定の標準化を図るハーモナイゼーションが適しているのではないかと、著者は考えている。他の分野においても、同様の状況が想定され、ハーモナイゼーションこそが、教育の国際化と質の向上に資するのではないかと考えている。

謝辞

評価機構の設立、運用の全ての面において、様々なご助言とご助力を賜りました、大学基準協会・橋本孝

志氏ならびに立命館大学・山田勉氏に心より感謝いたします。さらに本稿を纏めるにあたり、貴重な情報を提供して下さった、小山由美博士（日本大学薬学部）、Chuthamane C Suthisisang 博士（Mahidol University, Thailand）、Fe-Lin Lin Wu 博士（National Taiwan University, Taiwan）、In Koo Chun 博士（KACPE 会長；2018年5月離職）、Bronwyn Clark 博士（APC, Australia）、Mohd Zulkefeli 博士（International Medical University, Malaysia）に深く感謝いたします。さらに、評価機構での評価を支えて下さっている、薬学教育評価機構関係者の皆様、ボランティアとして評価にあたって下さっている評価実施員、評価委員、総合評価評議会委員の皆様に感謝いたします。

<脚注>

*ここでいう“ピア”とは、大学の教育研究活動等に関し見識を有する者を指し、大学の教員に限るものではありません。

参考文献

- 1) 一般社団法人薬学教育評価機構ホームページ：
<http://www.jabpe.or.jp/index.html>
- 2) 公益社団法人日本薬学会ホームページ：<http://www.pharm.or.jp/kyoiku/>
- 3) 薬学共用試験センターホームページ：<http://www.phcat.or.jp>
- 4) 薬学教育評価ハンドブック：<http://www.jabpe.or.jp/special/handbook.html>

工学教育領域の国際的な評価の動向

深堀 聰子

九州大学 教育改革推進本部

1. まえがき

本特集において、工学教育領域は「教育分野の国際化に実績を挙げている専門分野」の一つとして取り上げられている。この工学教育領域の評価の仕組みと特徴を、国際化の観点から整理することが、本稿の目的である。

工学教育を通してどのような人材育成が目指されているのか。はじめに、日本の科学者の意見を代表する機関である日本学術会議で策定された「大学教育の分野別質保証のための教育課程編成上の参照基準」を国際的な枠組みである OECD-AHELO 学修成果枠組みに照らして分析することで、工学教育の輪郭と日本の特徴を整理する。次に、技術者が国境を越えて技術業務に従事できるように整備されてきた技術者教育認定の国際的な相互承認の枠組みの中で、日本の工学教育の質保証を担ってきた日本技術者教育認定機構 (JABEE) の取組と日本の大学の対応を概観する。最後に、工学教育領域の評価における今後の課題と展望、及び大学教育全体に対して導かれる示唆を整理して、本稿を締めくくる。

2. 工学教育を通して育成する人材像の日本の特徴

工学とはどのような学問であり、工学教育を通してどのような人材を育成することが目指されているのか。日本学術会議では、平成22年より、「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、分野別参照基準)を策定しており、現在、31

分野で報告書が刊行されている。そのうち、工学分野の伝統的な専攻である土木工学分野と機械工学分野の報告書の「分野の定義」及び「学生が身につけることを目指すべき基本的な素養」に着目することで、工学教育を通して育成する人材の日本の特徴について考察してみたい。

2.1 工学分野の定義

日本学術会議の「大学教育の分野別質保証の在り方検討委員会」委員長を務めた北原和夫は、工学分野の分野別参照基準における学問分野の定義を俯瞰的に吟味し、それらに共通する特徴を次のようにまとめている。

(分野別参照基準の) 策定作業の過程で、各分野がそのアイデンティティを明確に自覚することができ、それを言語化することで、それぞれの分野の教育をより体系的に構築する可能性が出て来ました。また他分野の人々にも説明することができるようになり、専門分野を超えた協働の可能性が開かれてきたように思います。例えば、工学系の学びの構造には共通点があることが明確になってきました。工学とは、「素材」から「手段・ツール」を使ってより高い「価値」を創造することです。エネルギー・情報を機械を使ってより価値の高いものに変換するのが機械工学、エレクトロニクスを使って変換するのが電気・電子工学、といった具合です。「価値の創造」では、従来の工学だけでなく他の分野との協働が必須であること

もわかります。(北原和夫、2017年)

分野別参照基準の「分野の定義」によると、土木工学(建築学を含む)とは、「人類生存に欠くことのできない構築環境を計画・設計し、建設し、維持・管理し、自然環境との調和を図るための理論と応用、そして技術を学ぶ学問」(日本学術会議土木工学・建築学委員会土木工学・建築学分野の参照基準検討分科会、2014年)であり、機械工学とは、「外部から与えられたエネルギーや情報などを有用な機能(運動、力、情報など)に変換する働きを有する機械に関わる自然科学とその設計に関わる科学から構成される学問」(日本学術会議機械工学委員会機械工学分野の参照基準検討分科会、2013年)である。

確かに、北原が指摘する通り、技術を駆使して、人間が自然環境と調和して存在することを可能にする構造物を構築する学問が土木工学であり、エネルギーや情報を有用な機能に変換する学問が機械工学と言うことができる。そして、いずれも、新しい「価値」を創造する過程で、人文・社会科学を含む他の学問分野との協働が必須であることもわかる。

2.2 工学教育を通して育成する人材像

こうした工学の担い手である学生には、どのような知識・能力を身につけることが期待されているのだろうか。日本学術会議の分野別参照基準の「学生が身につけることを目指すべき基本的な素養」は、共通フォーマットである「獲得すべき基本的な知識と理解」「獲得すべき本的能力」「ジェネリックスキル」の3項目の下に、各専攻の特徴を捉える工夫を凝らして整理されている。その一方で、世界経済協力開発機構(OECD)による高等教育における学修成果調査(AHELO)の枠組みに填め込んでみると、土木・機械工学教育の学修成果には、共通の構造が有ることがわかる。

OECD-AHELOとは、大学教育のアウトカムについて国際的合意を形成し、その達成度を測定するためのテスト問題を国際通用性のある形で開発して実施することは可能かどうかを検証することを目的として、工

学、経済学、汎用的技能の領域で、世界の17か国248大学22,977人の学生の参加の下に、2008年から2012年にかけて展開された国際共同研究である。日本は工学分野の取組に、12大学504人の学生の協力を得て参画した。

OECD-AHELOにおける工学教育の学修成果枠組みは、日本を含む世界13か国の工学専門家によって、英国・スウェーデン・オランダの枠組みとの整合性・親和性が確認されたENAE欧州工学教育質保証ネットワークのEUR-ACE基準、及びIEA国際エンジニアリング連合の「卒業生としての知識・能力と専門職としての知識・能力(Graduate Attributes and Professional Competency Profiles)」との整合性・親和性が高い米国ABET基準を統合整理する形で定義され、各国の雇用主・大学教員・学生・卒業生へのヒアリングに基づいて、その妥当性が検証されたものである(OECD、2011)。各国の枠組みを幅広く参照し、広範なステークホルダーとの対話に基づいて取りまとめられたという意味で、OECD-AHELO学修成果枠組みは、現段階における工学教育の学修成果枠組みに関する国際標準とみることができる。

このOECD-AHELO学修成果枠組みは、表1に示す5要素から構成されている。工学教育の学修成果は、工学の文脈を超えて知識・能力の活用を支える「ジェネリックスキル」、工学の基盤となる自然科学の知識及び工学分野の重要事項や概念に関する体系的な理解としての「工学基礎・工学専門」、工学課題を分析して解決法を設計する能力としての「工学分析」、工学の知識・能力を応用・統合して所定の要求に応える計画を考案する能力としての「工学デザイン」、及び工学デザインを社会実装する能力としての「工学実践」から構成される知識・能力セットとして概念化されている。

表2は、OECD-AHELO学修成果枠組みと土木・機械工学分野の分野別参照基準の「学生が身につけることを目指すべき基本的な素養」との対応関係を整理したものである。日本の工学専門家の間でも、世界の工学専門家との間でも、「獲得すべき基本的な知識と理解」(工学基礎・工学専門)、及び「獲得すべき基本的

表 1. OECD-AHELO 工学教育の学修成果枠組み

1. ジェネリックスキル
個人として、またはチームの一員として、効果的に役割を果たす能力。
工学関係者や一般社会と効果的にコミュニケーションを図るために、多様な方法を駆使する能力。
生涯にわたり、自主的に学習することの必要性を認識して取組む能力。
工学の学際性に関する理解。
2. 工学基礎・工学専門
専攻する工学分野の基礎となる科学や数学の原理に関する知識と理解。
専攻する工学分野の重要事項や概念に関する系統的理解。
専攻する工学分野に関する包括的理解（最先端の事गरらを含む）。
3. 工学分析
知識と理解を応用し、確立された方法を用いて工学課題を見極め、解決法を考案し、解決する能力。
知識と理解を応用し、工学の製品、過程、方法を分析する能力。
適切な分析・モデル化の方法を選択・応用する能力。
文献を検索し、データベース等の多様な資料を活用する能力。
適切な実験をデザインして実施し、データを解釈して、結論を導く能力。
4. 工学デザイン
知識と理解を応用し、特定の定義された要求に応えるデザインを開発して実行する能力。
デザインの方法を理解し、活用する能力。
コンピュータ支援設計装置（CAD）を用いて、機械や機械システムの要素をデザインする能力。
5. 工学実践
適切な装置・道具・方法を選択・活用する能力。
工学課題を解決するために、理論と実践を統合する能力。
適用できる技法・方法とその限界を理解する能力。
工学実践の非技術的示唆に関する理解。
ワークショップや実験を行う能力。
健康・安全・法律の問題、工学実践に伴う責任、工学による解決策がグローバル・経済的・社会的・環境的文脈に及ぼすインパクトに関する理解。
リスク・変動マネジメントを初めとするプロジェクト・マネジメントやビジネス慣行に関する理解、およびその制約についての理解。

出典：OECD, 2011, pp.30-32.

能力」(工学分析・工学デザイン)において、考え方が概ね共有されており、類似する知識・能力項目が挙げられていることがわかる。

一方、日本と世界の工学専門家の間には、特筆すべき違いもある。すなわち、OECD-AHELOでは、工学を学んだ学生が、その知識・能力を応用して、実践的な場面で役立てていくためには、学際的な文脈でチームの一員として協働し、生涯に渡って研鑽を積み重ねていくことももちろん重要であるが(ジェネリックスキル)、社会実装のための実践的な知識・能力を身につけること(工学実践)も極めて重要であると考えら

れているため、両概念は区別して整理されている。それに対して、日本では「工学実践」の要素は「ジェネリックスキル」の概念に内包されており、独立した概念として扱われていない。

日本の工学教育が「工学実践」に焦点化してこなかった点については、近年、日本の工学教育の課題として指摘されるようになってきている。例えば、『大学における工学系教育の在り方に関する検討委員会(中間まとめ)』によると、近年の情報通信技術関連の急速な進展がもたらした産業や社会の急速な構造変革の中にある工学系教育の課題の一つの柱として、「産学共

表2. 工学教育の学修成果— OECD-AHELO 及び日本学術会議分野別参照基準の比較

AHELO C1	日本学術会議分野別参照基準	
	土木工学 ²⁾	機械工学 ³⁾
	獲得すべき基本的な知識と理解	
工学専門 工学基礎	<p>1) 自然科学の知識：人間が生活する地球表面で生じる様々な自然現象（地震、地盤、気象・水文、海洋）と環境に関する基礎知識を持ち、自然と人間活動の関連を理解できること</p> <p>3) 力学に関連する基本的事項の理解：土木工学・建築学の力学的基盤である材料工学、構造力学、地盤工学、水工学、環境工学等に関する基本的事項を理解すること</p> <p>4) 環境への負荷を最小限に抑えつつ快適性・健康性を実現するための基本的事項の理解：サステナブルな構築環境を築く上で必要な資源の有効利用、省エネルギー技術、ライフサイクル評価、並びに熱・空気・音・光等に関わる実現すべき環境条件に関する基本的事項を理解すること</p> <p>5) 計画と意匠に関する基本的事項の理解：歴史的経緯を踏まえた都市や地域の計画に関する理念と手法の基本的事項を理解するとともに、空間の把握と表現に関する力を備えること</p> <p>6) 情報処理技術の基本的事項の理解：調査、計測（測量、実験）を通じたデータ収集と統計的処理に関する基礎的技術を理解すること</p>	<p>機械に関連する自然科学の基盤（力学や数学に関する基礎知識）</p> <p>ア) 力学に関する基本的事項：機械の機能の源泉となる自然法則に関する基盤学術は「熟学」を含む「力学」であり、下記のような基本ディシプリンがある。 ・質点や固体の運動を対象とした学術 ・固体の変形と破壊に関わる強度現象を取り扱う学術 ・流れの本質を理解し、その挙動を予測し、制御するための学術 ・熱伝導・輻射などの熱輸送現象や化学反応、流体の熟物性、熱と仕事との変換過程を体系化した学術 イ) 設計・制御に関する基本的事項：機械の機能を発現させる統合の基盤学術は設計科学であり、下記の基本ディシプリンにまとめることができる。 ・人・物質・エネルギー ・情報の相互関係を理解し、機能の発現を取り扱う（設計する）学術 ・設計された系の挙動を予測し、制御する、あるいは、系の効果を最適にする学術・経済性 ・社会性を含む様々な制約条件の下での生産活動において、要求される機能や価値を実現する学術</p>
実工 実践学	<p>7) 技術者としての倫理観：技術が自然と社会に及ぼす多面的な影響を理解し、技術者としての倫理観を備えること</p>	—
スキル ジェネリック	<p>2) 人文・社会科学の知識：人類の歴史の中で都市が形成され、人間活動が営まれてきたことを理解し、人文・社会科学に関する幅広い知識を持つこと</p>	—
	獲得すべき基本的能力（具体的能力）	
工学 分析	<p>1) 課題発見能力：土木工学・建築学の体系的知識に基づいて都市・地域が抱える課題を発見し、調査・計画・設計の対象を明確にする問題設定能力</p> <p>2) 解析的能力：土木工学・建築学の体系的知識に基づく論理的で分析的な問題解決能力</p> <p>—</p>	<p>1) 帰納的能力：機械工学の体系的知識を踏まえた論理的な問題設定能力</p> <p>2) 解析的能力：機械工学の体系的知識に基づく分析的な問題解決能力</p> <p>3) 理解能力：機械工学の体系的知識に基づいた類推による他分野の理解能力</p>
イン ンデザ デザ	<p>3) 計画・設計能力：個々の知識を応用・総合しつつ自らの創造性を発揮して、各種の制約条件の下で所定の機能を実現する能力</p>	<p>4) 設計能力：個々の知識を応用・総合し、制約条件の下で所定の機能を実現する能力</p>
スキル ジェネリック	<p>4) 説明・表現能力：土木工学・建築学の体系的知識を踏まえ、具体的な文書、模型、図面等を用いてアイデアを論理的かつ明快に説明できる能力（英語での説明力を含む）</p>	<p>5) 説明能力：機械工学の体系的知識を踏まえた論理的でごまかしのない明快な説明能力</p>
	ジェネリックスキル	
工学 実践	<p>1) 多様な現象を理解するための情報を収集し、数理的に解析する能力</p> <p>2) 合理的・論理的に思考し、総合的に判断する能力</p> <p>3) 自然、歴史の中で、人間と環境との関わりを科学的に思考できる能力</p>	<p>○数量的スキル ○自然科学に対する理解能力</p> <p>○合理的・論理的思考力 ○因果関係を意識した不確かさをもつ事柄に関する判断能力</p> <p>○一般技術に対する理解能力 ○生活に関連する機器を合理的に使用・運用する能力 ○市民生活の中で機械に関する問題を発見し、それを合理的に分析し、解決策を考案する能</p>
スキル ジェネリック	<p>4) 異なった価値観を持つ多様な人々と協働しながら目的を達成できる能力</p>	<p>○チームで仕事をするための能力</p>

出典：1) OECD, 2011
 2) 日本学術会議、2014
 3) 日本学術会議、2013

同教育体制の構築」が挙げられている。具体的な取組としては、「企業からの教員や支援人材の積極的派遣、学外クロス・アポイントメントの推進」「産学連携による（就職活動目的ではない）教育効果の高いインターンシップの推進」「産業界との共同研究を通じた社会人の博士課程教育の推進」「産学連携による共同プログラムの開発・提供」「工学教育改革を行う大学の学生の積極的採用」が推奨されているところである（文部科学省、2017年）。

3. 技術者教育プログラムの質保証

3.1 技術者教育認定の国際的枠組み

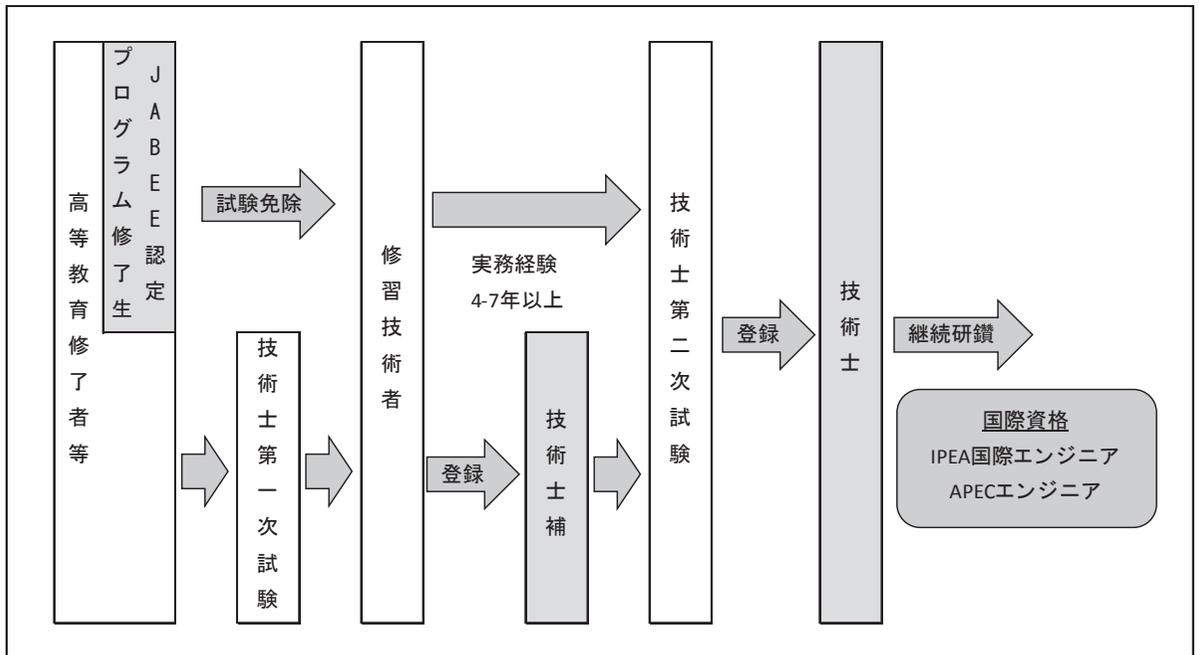
日本では、日本技術者教育認定機構（JABEE, 1999年発足）によって、大学における工学教育プログラムをはじめとする技術者教育プログラムの認定が行われている。国内的な文脈では、JABEE認定を受けたプログラム修了生は、国家資格である技術士の資格を取得するための学歴要件を満たす者とみなされ、技術士第一次試験の受験が免除されている（図1）（日本技

術者教育認定機構、2018）。

国際的な文脈では、JABEE認定プログラム修了生は、「国際的に通用する技術者教育を受けた者」であり、「技術士（Professional Engineer）としてのスタートラインに立った」者とみなされている。各国におけるその具体的な扱いは一律ではないが、例えば米国では、各州の技術士（PE）に登録する要件として、ABET認定プログラムを修了したうえで、工学全般の基礎事項の習得を確認するFE（Fundamentals of Engineering）、及び専門分野別のPE（Principles and Practice of Engineering）の試験に合格することを求めているが、複数の州が、この学歴要件であるABET認定プログラムの修了生であることと、日本のJABEE認定プログラムの修了生であることを同等とみなしている（日本技術者教育認定機構、2018；日本プロフェッショナルエンジニア協会、2018）。

このように、技術業務を遂行するための国家資格である技術士の資格取得要件が国境を越えて適用されるのは、日本技術者教育認定機構がIEA国際エンジニ

図1. 日本の技術士制度



出典：日本技術者教育認定機構、2018

表3. 工学教育の学修成果—AHELO・IEA・JABEEの比較

AHELO ¹⁾	卒業生としての知識・能力 (12項目) ²⁾	JABEE 学習・教育到達目標 (9項目) ³⁾
学 礎 工 専 ・ 学 門 工 基	(1) エンジニアリングに関する知識	(c) 数学及び自然科学に関する知識とそれらを用いる能力 (d) 当該分野において必要とされる専門的知識とそれらを用いる能力
分 工 析 学	(2) 問題分析	(e) 種々の科学、技術及び情報を活用して社会の要求を解決するためのデザイン能力
工 学 イ ン デ ザ	(3) 解決策のデザイン・開発	
	(4) 調査	
工 学 実 践	(5) 最新のツールの利用	(b) 技術が社会や自然に及ぼす影響や効果、及び技術者が社会に対して負っている責任に関する理解
	(6) 技術者と社会	
	(8) 倫理	
ジ ス キ ル ク	(11) プロジェクト・マネジメントと財務	(h) 与えられた制約の下で計画的に仕事を進め、まとめる能力
	(7) 環境と持続性	(a) 地球的視点から多面的に物事を考える能力とその素養
	(9) 個別活動およびチームワーク	(i) チームで仕事をするための能力
	(10) コミュニケーション	(f) 論理的な記述力、口頭発表力、討議等のコミュニケーション能力
	(12) 生涯継続学習	(g) 自主的、継続的に学習する能力

出典 1) OECD, 2011
2) IEA, 2013
3) 日本技術者教育認定機構

アリング連合によるワシントン協定 (Washington Accord) に加盟しているからである。ワシントン協定とは、技術者教育の実質的同等性を相互承認するための国際協定である。各加盟団体が、それぞれに掲げる技術者教育認定基準・審査の手順と方法の実質的同等性を相互に認め合うことによって、自ら認定した技術者教育プログラムと他の加盟団体が認定した技術者教育プログラムの実質的同等性を相互に認め合うこと、すなわち技術者教育プログラム修了者が技術業務を行うために満たす学歴要件の実質的同等性を相互に認め合うことを目的としている。

ワシントン協定は、1989年に英国、アイルランド、米国、カナダ、オーストラリア、ニュージーランド6カ国を代表する技術者教育認定団体が協定を結んだことによって発足し、2018年現在の加盟は20カ国・地域 (暫定加盟5カ国)¹⁾に及んでいる。日本は2005年に第9番目、非英語圏からの最初の国として加盟を果たした (IEA, 2018)。

ワシントン協定加盟団体には、他の加盟団体と実質的に同等の技術者教育認定の基準・審査の手順と方法

を採ることが求められる。とりわけ、学修成果に基づく教育 (outcomes-based education) を推進することが重視されており、前述したIEA国際エンジニアリング連合「卒業生としての知識・能力と専門職としての知識・能力」がその参照資料として提示されている (IEA, 2013)。

このワシントン協定の枠組み中で工学教育の質保証に取り組む日本技術者教育認定機構の認定基準は、「学習・教育到達目標の設定と公開 (基準1)」、「教育手段 (基準2)」、「学習・到達目標の達成 (基準3)」、「教育改善 (基準4)」、分野別の「個別基準」から構成されている。「学習・到達目標の達成」は、「卒業生としての知識・能力 (Graduate Attributes)」の12項目を、日本の教育に適合的な9項目にまとめたものであり、「科学技術の知識だけでなく、社会の要求を解決するためのデザイン能力、コミュニケーション能力、チームワーク能力、技術者倫理など世界の技術系高等教育の標準となる能力の教育が行われていることを要求」するものである (日本技術者教育認定機構、2012)。

表3に示すのは、「OECD-AHELO 学修成果枠組み」「IEA 卒業生としての知識・能力」「JABEE 学習・教育到達目標」の対応関係を整理したものである。国際通用性を重視する「JABEE 学習・教育到達目標」では、「工学基礎・工学専門」「工学分析」「工学デザイン」だけでなく、「工学実践」「ジェネリックスキル」にも重点が置かれていることを見て取ることができる。

工学教育プログラムが JABEE 認定を獲得するためには、こうした学習・到達目標の達成に適合的なカリキュラムが設計されており、さらに学生による学習・到達目標の達成が確認されていなければならない。だからこそ、JABEE 認定プログラム修了生は、技術者としてのスタートラインに立つために求められる知識・能力の国際標準を満たしている者とみなされ、世界の技術業務に参画する門戸が開かれるのである。

ここで強調したいのは、学生が国際的に通用する知識・能力を実際に習得していることはもちろん重要であるが、大学教育の国際的な質保証の文脈において、それと同等以上に重要なのは、そうした学修成果の達成を国際的枠組みに基づいて説明できることである。例えば、高等教育資格の文脈で、私塾がいかに優れた人材を育成していたとしても、その私塾が正式な教育機関として政府等の公認を受けていなければ、その私塾の発行する履修証明書は、学歴としての価値を持たない。同様に、工学教育の国際的質保証の文脈において、工学教育プログラムがいかに優れた科学技術人材を育成していたとしても、公認された国際的枠組みに基づいて教育プログラムの質の高さを可視化することができなければ、そのプログラムが授与する学位の価値は、技術業務の国際市場の中で正当な評価を受けることができない。そのプログラム修了生は、技術者としての学歴要件を満たす者としての資格をもたないまま、自力で、技術業務の国際市場の中でその優秀性を証明していかなければならない。

3.2 国際的枠組みに基づいて説明することによるグローバル質保証

残念ながら、こうした国際的な質保証の仕組みに関する日本の大学の認識は必ずしも高くない。JABEE

認定プログラム数（学士・修士）は、2001年の認定開始から急速に普及して、累計506件に及んでいる。しかしながら2010年度以降、継続認定を取り止めるプログラムの数が新規に認定を受けるプログラムの数を上回るようになり、その結果として、認定中のプログラム数は漸減してきており、2017年度における認定プログラム数は350件に留まっている（日本技術者教育認定機構、2018）。

とりわけ、科学技術人材の育成をけん引する立場にある、いわゆる旧帝国大学をはじめとする大規模国立大学の参画が消極的であるのは、日本固有の課題と言える。JABEE 認定に対する日本企業の評価が確立していないため、JABEE 認定を受けることの直接的なメリットが実感されにくい中で、相対的に高い水準の就職率を誇るトップ大学は、敢えて JABEE 認定が伴う教学マネジメント負担を引き受けようとはしない。そうした状況の下で、技術者教育の観点から工学教育の質保証を目指す JABEE 認定が、科学技術人材育成を矮小化するものであると言った、必ずしも JABEE 認定基準や運用の柔軟性に関する適切な理解に依拠しない言説が流布している。

例えば、前述した『大学における工学系教育の在り方に関する検討委員会（中間まとめ）』（文部科学省、2017年）では、大学における工学系教育を通して輩出すべき人材像として、「原理・原則を理解する力、構想力、アイデア創出能力、問題発見能力、課題設定能力、モデル化能力、課題解決・遂行能力」、「人材のダイバーシティ」、「スペシャリストとしての専門の深い知識と同様に、分野の多様性を理解し、他者との協調の下、異分野との融合・学際領域の推進も見据えることができるジェネラリストとしての幅広い知識・俯瞰的視野を持つ人材」（3-4頁）が志向されているが、これは「科学技術の知識だけでなく、社会の要求を解決するためのデザイン能力、コミュニケーション能力、チームワーク能力、技術者倫理など世界の技術系高等教育の標準となる能力の教育が行われていることを要求」する JABEE 認定基準と、方向性が一致している。それにもかかわらず、同報告書には「JABEE における技術者教育プログラム認定等においても、こ

の工学系教育改革の趣旨を十分に踏まえ、その認定基準等の見直しを進めることを求めたい」（15頁）との見解が述べられている。「JABEE 認定基準の見直し」を求めるということは、日本技術者教育認定機構のワシントン協定からの離脱、及び技術者教育の世界標準に対する異議申し立てを示唆しており、日本の工学教育プログラムが世界標準から乖離することをよしとする立場表明と解釈することもできるが、そのように主張する具体的な根拠は示されていない。

大学教育の質保証とは、「大学設置基準等の法令に明記された最低基準としての要件や認証評価等で設定される評価基準に対する適合性の確保に加え、自らが意図する成果の達成や関係者のニーズの充足といった様々な質を確保することにより、高等教育の利害関係者の信頼を確立すること」（大学改革支援・学位授与機構、2016年、62頁）を意味する。すなわち、大学教育の質保証とは、大学が社会の信頼を勝ち取るために、自主的に取り組むことが期待されている営みである。そして、中・長期的視野に立って日本の科学技術人材育成の在り方を牽引する立場にある大規模国立大学には、そうした自主規制の在り方を方向づけ、先導する役割が期待されている。とりわけ、教育制度の在り方が多様であり、教育の質に関する評判も伝わりにくい国際的文脈において、大学教育の質保証の重要性は一層強まっている。

そもそも、ステークホルダーの信頼を獲得するために基盤的要件を満たすことで実施する質保証は、先端的な科学技術人材の育成を規制したり、抑制したりすることを意図するものではない。しかも、国際的合意であるワシントン協定の枠組みの中で策定されたJABEE 認定基準は、「大学における工学系教育の在り方に関する検討委員会」に代表される日本の工学系教育改革方針と矛盾するものではなく、むしろ推進する内容であることを、三つの観点から整理することができる。

第一に、前述した通り日本学術会議による土木・機械工学分野の分野別参照基準の内容を、OECD-AHELO 学修成果枠組みに代表される国際標準に照らして分析してみると、日本の工学教育には「工学実践」

「ジェネリックスキル」に十分焦点化していないという弱みがあり、この点は、「産学共同教育体制の構築」を志向する「大学における工学系教育の在り方に関する検討委員会」によっても指摘されている。工学教育を通して、「工学基礎・工学専門」「工学分析」「工学デザイン」の学びを通して身につけた知識・能力を統合し、具体的な工学実践の場面で活用する能力（社会実装）を育成する必要があるという課題意識は、国内外で共有されていると言える。

第二に、技術者教育認定の制度は、画一的な人材の育成を目指すものではなく、「大学における工学系教育の在り方に関する検討委員会」の志向する「人材のダイバーシティ」（4頁）を前提としている。IEA 国際エンジニアリング連合の「卒業生としての知識・能力と専門職としての知識・能力」には、3段階の水準規定がなされており、ワシントン協定によって規定される、エンジニアの資格を取得する学歴要件としての4～5年制の技術者教育養成プログラムは、その最も高い水準に位置づけられている。すなわち、ワシントン協定プログラムを通して、学生は前述した「卒業生としての知識・能力」（表3）12項目のそれぞれについて、「複合的な問題（Complex problem）」を解決するために必要な水準に達することが求められている。それに対して、テクノロジストの資格を取得する学歴要件としての3～4年制のシドニー協定プログラムでは「大まかに定義された問題（Broadly-defined problems）」、テクニシャンの資格を取得する学歴要件としての2～3年制のダブリン協定プログラムでは「明確に定義された問題（Well-defined problems）」を解決するために必要な水準に達することが求められている（IEA, 2013, 9-10頁）。

したがって、ワシントン協定プログラムで育成される知識・能力セットは、高度に複合的なものが想定されていると言える。それが、「大学における工学系教育の在り方に関する検討委員会」が求める「原理・原則を理解する力、構想力、アイデア創出能力、問題発見能力、課題設定能力、モデル化能力、課題解決・遂行能力」よりも範囲が狭く、水準の低いものだと主張するためには、該当する知識・能力セットを取り上

げ、その範囲や水準を具体的に精査した上で論拠する必要がある。

第三に、世界を代表する研究大学では、技術者教育が先端的な科学技術人材育成と相容れないものとは考えられていない。表4では、Times Higher Education (THE) 及びQS世界大学ランキング(学問分野別 THE: Civil Engineering, QS: Engineering and Technology) の2018年の上位校による技術者教育認定の状況を整理している (THE, 2018; QS, 2018)。この研究力が重視される世界大学ランキングの上位校では、日本を除いてほぼ例外なく、ワシントン協定加盟団体または ENAEE 欧州工学教育質保証ネットワーク加盟団体による技術者教育認定が獲得されていることを確認することができる。

世界の研究大学では、社会的レリバンスの高い知識・能力セットを学生に実際に習得させるだけでなく、その事実を技術者教育認定という方法で可視化する

ことが重視されている。工学教育を学ぶ大多数の学生が、学士課程または修士課程修了後は技術業務に就く中で、科学技術業界にも通用する学位の価値を保証することが、学生の進路を保障するための基盤的サービスとして重視されていると解釈することもできよう。しかも、科学技術人材の国境を越えた活動が活発化する中で、技術者教育認定の国際通用性を確保することの重要性は、一層高まってきている。

そうした世界的趨勢の下で、日本を代表する大規模国立大学が技術者教育認定の意義を否定することの負のインパクトを見過ごすことはできない。JABEE 認定を受けていない日本の工学系プログラムに留学した学生が、帰国後、自国の技術士の資格を取得して技術業務に就くことができない問題が既に顕在化している。この問題を受けて、例えば、マレーシア政府は JABEE 認定を受けていない日本の工学系プログラムに留学する学生には、国費留学奨学金を支給しない方

表4. 世界を代表する研究大学における技術者教育認定の状況

	THE	QS	技術者教育認定
University of Oxford	1	8	Engineering Council ¹⁾ Engineering Science Civil Options, BA (Hons), MEng
University of Cambridge	2	3	Engineering Council ¹⁾ Engineering, BA (Hons), MEng (Hons) Engineering Tripos, BA (Hons) Construction Engineering, MSt Interdisciplinary Design for the Built Environment, MSt (EUR-ACE)
California Institute of Technology	3	26	ABET ²⁾ Mechanical Engineering, B.
Stanford University	3	2	ABET ³⁾ Civil Engineering, BS
Massachusetts Institute of Technology	5	1	ABET ³⁾ Civil Engineering, BS
Princeton University	7	38	ABET ³⁾ Civil Engineering, BS
Imperial College London	8	6	Civil Engineering, BEng (Hons), BEng (Pass), MEng Civil and Environmental Engineering, MEng
ETH Zurich	10	4	認定されていることを確認することができない
Johns Hopkins University	13	177	ABET ³⁾ Civil Engineering, BS
Columbia University	14	81	ABET ³⁾ Civil Engineering, BS
University of California Los Angeles	15	35	ABET ³⁾ Civil Engineering, BS
University College London	16	58	Engineering Council ¹⁾ Civil and Environmental Engineering, BEng (Hons), MEng. Civil Engineering, MSc
Duke University	17	130	ABET ³⁾ Civil Engineering, BSE
University of California Berkley	18	11	ABET ³⁾ Civil Engineering, BS
Cornell University	19	60	ABET ³⁾ Civil Engineering, BS
Northwestern University	20	94	ABET ³⁾ Civil Engineering, BS
University of Michigan	21	56	ABET ³⁾ Civil Engineering, BS
National University of Singapore	22	7	Engineering Council ¹⁾ Civil Engineering, BEng (Hons)

University of Toronto	22	43	Engineers Canada ⁴⁾ Civil Engineering
Carnegie Mellon University	24	31	ABET ³⁾ Civil Engineering, BS
University of Washington	25	106	ABET ³⁾ Civil Engineering, BSCE
University of Edinburgh	27	73	Engineering Council ¹⁾ Civil Engineering, BEng (Hons), Meng (Hons).
New York University	27	145	ABET ³⁾ Civil Engineering, BS
Tsinghua University	30	10	認定されていることを確認することができない ⁵⁾
University of California, San Diego	31	109	ABET ³⁾ Structural Engineering, BS
University of Melbourne	32	27	Engineers Australia ⁶⁾ Master of Engineering (Civil)
Georgia Institute of Technology	33	24	ABET ³⁾ Civil Engineering, BS
University of British Columbia	34	70	Engineers Canada ⁴⁾ Civil Engineering
University of Illinois at Urbana Champaign	37	46	ABET ³⁾ Civil Engineering, BS
Ecole Polytechnique Federale de Lausanne	38	12	CTI ⁷⁾ , EURACE ⁸⁾ Diplôme d'ingénieur la spécialité G énie civil (ingénieur civil)
University of Hong Kong	40	30	Engineering Council ¹⁾ Civil Engineering, BEng (Hons)
Technical University of Munich	41	25	Swiss Center of Accreditation and Quality Assurance in Higher Education ⁹⁾
McGill University	42	76	Engineers Canada ⁴⁾ Civil Engineering
University of Wisconsin Madison	43	109	ABET ³⁾ Civil Engineering, BS
The Hong Kong University of Science and Technology	44	17	Engineering Council ¹⁾ Civil and Structural Engineering, BEng (Hons), Civil Infrastructural Engineering and Management, MSc.
The University of Tokyo	46	8	認定されていない ¹⁰⁾
KU Leuven	47	64	CTI ⁷⁾ , EURACE ⁸⁾ Master en sciences de l' ingénieur en génie civil
University of Texas at Austin	49	58	ABET ³⁾ Civil Engineering, BS
Washington University in St Louis	50	401-450	ABET ³⁾ Civil Engineering, BSCE

出典：

- 1) Engineering Council Accredited Course Search (<https://www.engc.org.uk/education-skills/course-search/accredited-course-search/>)
- 2) California Institute of Technology Department of Mechanical and Civil Engineering (<http://www.mce.caltech.edu/academics/ugrad>)
- 3) ABET Accredited Program Search (<http://main.abet.org/aps/Accreditedprogramsearch.aspx>)
- 4) Engineers Canada Accredited Engineering Programs in Canada by Program ([https://engineerscanada.ca/accreditation/accredited-program s](https://engineerscanada.ca/accreditation/accredited-program-s))
- 5) China Association for Science and Technology, China Engineering Education Accreditation Association (<http://english.ceeaa.org.cn/main!programs4EN.action>)
- 6) Engineers Australia Accredited Programs (https://www.engineersaustralia.org.au/sites/default/files/2018-06/Web_List_V29_180615.pdf)
- 7) CTI Rechercher une Ecole ou une Formation (<https://www.cti-commission.fr/accreditation>)
- 8) ENAEE Welcome to the ENAEE Database of EUR-ACE Labelled Programmes (<http://eurace.enaee.eu/node/163>)
- 9) Swiss Center of Accreditation and Quality Assurance in Higher Education (<http://aaq.ch/en/>)
- 10) JABEE 認定プログラム 教育機関名別一覧 (<https://jabee.org/doc/13723.pdf>)

針を固めた。「大学における工学系教育の在り方に関する検討委員会」は、「アジアをはじめとした海外からの優秀な工学系学生の確保」（15頁）を国際化の推進に向けた重要課題として掲げているが、そのためには、日本の工学系プログラムが、国際通用性のある技術者教育認定を受けることが、極めて重要である点を改めて強調しておきたい。

4. 工学教育領域の評価における今後の課題と展望

本稿では、国際通用性のある技術者教育認定の制度が確立されている工学教育領域の評価の仕組みに注目してきた。確かに、工学分野は、他の学問分野に比べて、教育分野の国際化において、顕著な実績をあげて

いる。しかしながら、そうした工学教育領域の評価にも、大きな課題が残されている。すなわち、日本の技術者教育認定は、学生に習得させようとする知識・能力において、日本の工学教育の志向する方向性と概ね一致しているにもかかわらず、大規模国立大学を中心に、必ずしも積極的に活用されていない。大学教育の質保証がますます重視される世界的趨勢に鑑み、そうした日本の大学の対応は例外的であり、日本の大学の国際化を阻む方向に作用している。

最後に、検討の視点を大学から社会に移し、日本の工学教育領域の評価を機能させるための今後の課題と展望、及び大学教育全体に対して導かれる示唆を整理して、本稿を締めくくりたい。

前述した通り、大学教育の質保証とは、大学がステークホルダーの信頼を獲得するために基盤的な質を備えようとする自主規制の努力である。したがって、質保証の仕組みを機能させるためには、企業・雇用主を中心とするステークホルダーの役割を無視することはできない。

JABEE 認定が要請する教学マネジメントの負担は、決して軽微ではない。大学が継続的に JABEE 認定にコミットしていくためには、プログラム修了生の受け手である社会が、ステークホルダーの信頼を獲得するために大学が取り組む自己規制の努力を評価し、JABEE 認定プログラムを信頼し、修了生を適切に処遇することで、ステークホルダーとしての責任を全うする必要がある。大学教育の質保証を、大学と社会の双方向の対話と見なすならば、大学側の努力に企業・雇用主を中心とするステークホルダー側も応えなければ、持続可能な仕組みを確立することは難しい。

科学技術のグローバル展開において、国際通用性のある技術士資格・技術者教育認定は、一層重要性を増してくることが予想される。技術者は、公共の福祉・安心・安全を守る責務を負った規制専門職であるため、その身分が技術士資格によってまもられている。このことは裏返すと、技術士資格を持たない者は、いかに優れた科学技術人材であっても、技術業務に携わる機会から閉め出される危険性があることを意味する。国際通用性のある技術士資格・技術者教育認定の

枠組みを確立してきた欧米諸国は、その重要性をますます堅持し、規制を強化することで、科学技術における優位性を拡大しようとする展開は、十分に予想される。国内市場が飽和状態にあり、国境を越えて新たな市場を開拓しなければならないのは、日本も欧米諸国も同様の条件下にあるが、仮に新興国の公共事業の入札条件で、責任技術者の技術士資格の有無や、事業チームの技術士比率等が問われた場合、技術士の資格取得が必ずしも普及していない日本は、極めて不利な状況に陥る。そして、技術士の資格を取得するための学歴要件である技術者教育認定の普及が十分とは言えない中で、この状況を好転させるには何年もの時間が必要となる。

技術者教育認定に係る国際的潮流をやり過ごし、国内市場を頼りにした「ガラバゴス化」を推進していくことは、人口減少傾向にある日本が選択することのできない方向性であるように思われる。そうであるのならば、グローバル質保証にむけた技術者教育認定の国際的枠組みに積極的に参画し、それが日本の志向する科学技術人材育成の観点から、適切な内容となるように舵取りしていく必要がある。大規模国立大学を含む日本の大学と企業・雇用主が、中・長期的視野に立って世界の科学技術人材育成の在り方を牽引していく気概が求められる。

科学技術人材育成の文脈で展開する工学教育領域の評価の仕組みは、工学系プログラムとその修了生が従事することが想定される国内外の技術業務とのリンク、及び大学教育の質保証における大学とステークホルダーのミス・リンクの問題を浮き彫りにすることで、日本の大学教育全体に対して、重要な示唆を提供している。

すなわち、大学教育を通して保証すべき知識・能力セットは、大学に閉ざされた形で定義するのではなく、ステークホルダーとの開かれた対話に基づいて定義することで、社会的レリバンスを確保する必要がある。そのステークホルダーの範囲は、卒業生が国境を越えて活躍するようになる中で、国内に限定されなくなっている。大学は、学生に対して、国際的に通用する知識・能力を実際に習得させるだけでなく、そ

の事実を、国際通用性のある質保証の枠組みに基づいて可視化することが求められるようになってきているのである。

さらに、大学教育の質保証は、ステークホルダーの信頼を獲得するために大学が取り組む自己規制の努力であるが、その取組が要求する教学マネジメントの負担は、決して軽微ではない。大学がその負担を継続的に引き受けていくためには、ステークホルダー側も大学側の努力を評価し、認定を受けたプログラム修了生を適切に処遇することで、ステークホルダーとしての責任を全うする必要がある。大学教育の質保証とは、

信頼の確立に向けた大学と社会の双方向の対話であり、大学だけでなく、企業・雇用主も重要な責任を負っていることを、工学教育領域の評価の経験は知らしめている。

【参考文献】

- 北原和夫「科学リテラシーとは：世界の認識の仕方と世界への関与の仕方」（国立国会図書館「『科学技術に関する調査プロジェクト』における研究者による討論会」2017年10月4日）
 大学改革支援・学位授与機構『高等教育質保証用語集』

【注】

ワシントン協定の加盟国とそれぞれを代表する技術者教育認定団体

国・地域	技術者教育認定団体	加盟年
米国	Accreditation Board for Engineering and Technology (ABET)	1989
カナダ	Engineers Canada	1989
英国	Engineering Council UK (ECUK)	1989
オーストラリア	Engineers Australia (EA)	1989
アイルランド	Engineers Ireland (EngIRE)	1989
ニュージーランド	The Institution of Professional Engineers New Zealand (IPENZ)	1989
香港	The Hong Kong Institution of Engineers (HKIE)	1995
南アフリカ	The Engineering Council of South Africa (ECSA)	1999
日本	日本技術者教育認定機構 (JABEE)	2005
シンガポール	Institution of Engineers Singapore (IES)	2006
韓国	Accreditation Board for Engineering Education of Korea (ABEEK)	2007
台湾	Institute of Engineering Education Taiwan (IEET)	2007
マレーシア	Board of Engineers Malaysia (BEM)	2009
トルコ	MUDEK	2011
ロシア	Association for Engineering Education of Russia (AEER)	2012
インド	National Board of Accreditation (NBA)	2014
スリランカ	Institution of Engineers Sri Lanka (IESL)	2014
中国	China Association for Science and Technology (CAST)	2016
パキスタン	Pakistan Engineering Council (PEC)	2017
ペルー	Instituto de Calidad Y Acreditacion de Programas de Computacion, Ingenieria Y Tecnologia (ICACIT)	2018
チリ	Agencia Acreditadora Colegio De Ingenieros De Chile S A (ACREDITA CI)	暫定
バングラデシュ	The Institution of Engineers Bangladesh (IEB)	暫定
コスタリカ	Colegio Federado de Ingenieros y de Arquitectos de Costa Rica (CFIA)	暫定
メキシコ	Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería (CACEI)	暫定
フィリピン	Philippine Technological Council (PTC)	暫定

出典：IEA、2018

- 2016年。(http://www.niad.ac.jp/n_kokusai/publish/no17_glossary_4th_edition.pdf)
- 日本学術会議機械工学委員会 機械工学分野の参照基準検討分科会『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 機械工学分野』2013年 (http://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-22-h130819.pdf)。
- 日本学術会議土木工学・建築学委員会 土木工学・建築学分野の参照基準検討分科会『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 土木工学・建築学分野』2014年。(http://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-22-h140319.pdf)
- 日本技術者教育認定機構『日本技術者教育認定基準 共通基準 (2012年～)』2012年。(https://jabee.org/doc/criteria1_2012_110531.pdf)
- 日本技術者教育認定機構「技術士への道」(https://jabee.org/about_jabee/gijutsushi、2018年7月4日アクセス)
- 日本技術者教育認定機構「JABEE 認定プログラム教育機関別一覧」(https://jabee.org/doc/13723.pdf、2018年7月4日アクセス)
- 日本プロフェッショナルエンジニア協会「米国 PE 試験、PE ライセンスとは？」(https://www.jspe.org/ホームページ/pe とは、2018年7月4日アクセス)
- 文部科学省 (大学における工学系教育の在り方に関する検討委員会)『大学における工学系教育の在り方について (中間まとめ)』2017年。
- IEA. (2013). Graduate Attributes and Professional Competencies (http://www.ieagrements.org/assets/Uploads/Documents/Policy/Graduate-Attributes-and-Professional-Competencies.pdf)
- IEA. “Washington Accord Signatories.” (http://www.ieagrements.org/accords/washington/signatories/ 2018年7月4日アクセス)
- OECD. (2011). “A Tuning-AHELO Conceptual Framework of Expected/Desired Learning Outcomes in Engineering,” *OECD Education Working Papers, No.60*. OECD Publishing (http://dx.doi.org/10.1787/5kghtchn8mbn-en)
- QS. “World University Rankings by Subject 2018- Engineering and Technology.” (https://www.topuniversities.com/university-rankings/university-subject-rankings/2018/engineering-technology 2018年7月18日アクセス)
- THE. “World University Rankings 2018- Civil Engineering.” (https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2018/world-ranking#!/page/0/length/25/subjects/3078/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats 2018年7月18日アクセス)

TTIC における適格認定プロセス

古井 貞 熙

豊田工業大学シカゴ校 学長

1. TTIC 紹介

TTIC (Toyota Technological Institute at Chicago、豊田工業大学シカゴ校) は、豊田工業大学 (豊田工大) とアメリカのシカゴ大学の情報科学分野強化のために、トヨタ自動車と豊田工大およびシカゴ大学が連携して作った、博士課程のみの独立大学院大学である。シカゴのダウンタウンの南11kmの Hyde Park に位置するシカゴ大学のキャンパス内にある。トヨタ自動車と豊田工大からの基金 (寄付) に依存する形で、2003年9月に開学した。トヨタ自動車の中では社会貢献として位置づけられており、豊田工大とは姉妹校として交流を行っている。年間予算の約80%を所有基金の運用益で賄い、約20%を教員が獲得する NSF、NIH などからの競争的研究資金 (grant) で賄っている。「情報科学の世界トップレベルの研究と教育」をミッションとしている。特に、機械学習 (人工知能 (AI)) を中心とする教育と研究に力を入れており、その分野では、すでに国際的に知られている。

TTIC は、シカゴ大学の情報科学専攻と授業の相互乗り入れを行っており、TTIC の学生はシカゴ大学の、シカゴ大学の学生は TTIC の授業を受けて単位を取得することができる。機械学習など TTIC の教員が得意とする分野の講義は、TTIC の学生だけでなくシカゴ大学の学生が多数受講している。例えば、TTIC の教員が行っている「機械学習入門」の講義は、100名以上の受講者がいるが、その95%以上がシカゴ大学の学生で、情報科学だけでなく、ビジネススクールを含めて、いろいろな専門の学生が受講してい

る。逆に、コンピュータアーキテクチャなど、TTIC の教員がカバーできない講義については、TTIC の学生はシカゴ大学の講義をとることができる。

講義だけでなく、シカゴ大学の情報科学の博士課程学生の一部は、TTIC に常駐して、TTIC の教員から研究指導を受け、RA (Research Assistant) のサポートも受けている。TTIC のシカゴ大学への貢献は大きい。

一方 TTIC は、シカゴ大学が所有する建物の2フロアを有償で借りている他、TTIC の構成員は、シカゴ大学のネットワーク、図書館、カフェテリア、運動施設、キャンパス内のバス、ゲストハウスなどを使うことができ、保険制度、特許申請などで、シカゴ大学から多面的な協力を得ている。

TTIC の現在の tenured および tenure-track 教員は11名で、これらの教員が授業を担当し、シカゴ大学の学生にも教えているため、シカゴ大学の情報科学専攻の併任教員になっている。TTIC には、他に10名程度の Research Assistance Professor (RAP) が在籍している。日本でいうポストドクのようなポジションで、教育負担はなく、研究のみに従事している。任期は3年で更新はない。厳しい審査に合格したトップレベルの研究者しか採用しないので、2年余りで他の大学や Google などの企業の研究所からポジションのオファーを得て、移って行く人が多い。TTIC は、tenured および tenure-track 教員と RAP を合わせて、30名体制にすることを目標にしている。他に、シカゴ大学の情報科学専攻の教授1名と、近くの大学 (イリノイ大学、ウィスコンシン大学など) の数名の

教授が、TTICの併任教員になっている。

TTICの教員のすべてが、アメリカを中心とする世界トップレベルの大学（MIT、プリンストン大、カリフォルニア大、カーネギーメロン大など）で学位を取得して来ている。出身国は、米国、イスラエル、ロシア、中国、インド、米国などである。学長以外に日本人の教職員はいない。

アメリカの主要大学の博士課程と同様に、学生から授業料は徴収せず、stipend（生活費）を支給する。現在の学生数は30名で、その内、12名（+女子特別枠1名）の学生のstipendはTTICが負担し、それ以外の学生のstipendには、教員が取得するgrantを用いる。

2. アメリカの大学の博士課程

アメリカの大学の博士課程は、博士課程前期・後期一貫した課程なので、学部卒業で入学する。博士号を取得するまでのプロセスの一部として、中途段階で修士の学位が与えられることがあるが、日本の修士論文に相当するものはない。博士課程では、入学時点から、暫定の場合を含めて各学生の指導教員は決まっているが、博士課程前半では、研究テーマは決めず、専門分野の基礎知識の習得を目的としたコースワークの履修が重視される。各科目について、毎週4～8時間くらいかかる宿題が出され、学生は極めてよく勉強する。よい宿題を出さないと、学生から苦情が出る。学生による厳しい授業評価があるので、教員も授業の準備を含めて、真剣にならざるを得ない。学生の成績が公平につけられているかどうか、学生から評価される。入学してから2年後を目安に、学んだことをベースとする“Qualifying Examination (QE)”（博士課程研究基礎力試験）を経て、博士候補者（Ph. D candidates）が選拔され、その後個別研究テーマへと焦点化されていく。Candidatesになってから脱落する学生の割合を減らすため、厳しいQEが行われる。QEで失敗しても、再度試験を受けることができる。

TTICの各授業には、他の教員1名がpeer reviewerとしてアサインされており、学生の授業評価も考慮しながら、教員全体で各授業の評価

（Curriculum Review）会議を行い、改善のためのアドバイスをする。このような評価システムそのものの評価と見直しも、常に行われている。同時に行われるAcademic Program Reviewでは、各授業の内容と期待される成果や、TTIC全体としての授業内容の改善が検討される。

アメリカの大学の博士課程教育では、日本に比べて、教員も学生もはるかに真剣に取り組んでいる。これが、アメリカの科学技術の進歩を支えている。高いレベルの研究を進める上で、博士課程の学生の研究が果たしている役割は極めて大きい。レベルの高い教員を雇用し、大学の高いステータスを確立する上でも、博士を取得する学生の質を高く維持していることが、極めて重要である。

年に2回、学生の評価委員会があり、全教員が集まって、在籍しているすべての学生の学修状況（成績）、研究の進捗状況などを評価する。学生一人一人についてスクリーンに状況を表示して、詳細な評価を行い、今後の指導方針を確認する。指導教員を変更した方が良いのでは、という結論になることもある。結果はCAO（Chief Academic Officer、主任教授）からの文書の形で、学生に伝えられる。これはアメリカの大学では当たり前のやり方で、MITの情報科学専攻のように大きな世帯では、専門によっていくつかのグループに分けて行われる。これによって、学生の質が保証される。日本の大学のように、指導教員一人に学生の指導を任せるとはしない。日本の大学もこのような評価システムを取り入れるべきと思う。英語や基礎レベルの問題で授業についていけない学生に対しては、特別教育（補習）メニューを用意することもある。

博士号を取得する見込みがない学生には、退学を勧告する。見込みのない学生には、早く別の道を探させた方が本人のためであるし、大学としても、無駄なstipendを支出し続けなくてすむ。後述する高等教育委員会からも、学生の歩留まりが監視されている。価値の多様性、個性の尊重、人の流動性というアメリカ社会の構造が背景になっている。結果として、学生がよく勉強する。

3. アメリカの大学の資産運用

アメリカの大学において、資産運用は学校経営の要ともいべき重要なものとして位置づけられている。学生数や学費（授業料）に頼らない経営、奨学金の拡充は、大学の教育機関としての権威を保ち、学生の意欲を高めている。積極的な資産運用がこれに貢献している。アメリカの大学では、各年の grant を除く支出が、保有資産（基金 + cash）の 5% を上回らないことが、大学運営の長期的な健全性を見る一つの指標と認識されている。

欧米では、非営利機関や公益団体が基金を投資することは、むしろ義務であると考えられている。ただ、その際に、「prudent investor rule（慎重投資原則）」に則った投資でなければならない。何もせずに預金するだけのインフレに弱い運用は、この原則に反し、違法とされる可能性さえあると言われている。公益法人・団体が、その基金の投資・運用の職責を外部の業者に委託することは、法律的に認められており、むしろ推奨されている。どのような投資が prudent であるかを判断する基準は、イリノイ州では UPMIFA（Uniform Prudent Management of Institutional Funds Act）法で規定されており、その判断は、各機関や団体がその置かれた状況に応じて、自律的に行うことになっている。それが正しいかどうかは、外部の auditor（監査役）が判断する。

アメリカの主要大学では、運用資産の分散化（株式、債券、現金、オルタナティブ、国債など）により、全体のリスクを減らし、長期的に高いリターンを得ている。シカゴ大学の投資部門は特に評判が高く、リーマンショックを含む期間でも、5年以上で平均すれば十分高いリターンを実現している。それを支えているのは、投資部門に優秀な人を抱えていることと、その人達の人的コミュニケーションネットワークと、それによるビッグデータ（情報）である。アメリカの大学全体について、基金の変動を見ると、2009年のリーマンショックの年に大きくマイナスになり、2012年に小幅のマイナスになっているが、それ以外の年は着実に増やし、2005年から2015年の10年間で年平均10%増、

10年間でほぼ2倍に増やしている（運用だけでなく、寄付による増加も含む。）

4. 高等教育委員会と accreditation

アメリカの大学は、全米を6つに分けた地域ごとの高等教育委員会によって監督されている。高等教育委員会は、連邦政府から独立した組織である。TTICは、その一つの地域のNCA（North Central Association of Colleges and Schools）を構成する二つの委員会の一つであるHLC（Higher Learning Commission）に監督されている。NCAは19の州をカバーし、HLCは、この19の州にある1,000くらいの大学を監督しており、そのほとんどは私立大学と、州立のcommunity collegeである。アメリカの大学には、accreditation（適格認定）制度が定められており、accreditationの更新の管理が、HLCの重要な役割である。HLCはこれらの「メンバー大学」を対象として、年次会議の他、定期的に勉強会、自己点検報告書（Self-Study Report）を書くためのワークショップなどを行い、交流を図ったり、情報提供をしたりしている。

HLCは、毎年春にシカゴで、年次会議（HLC Annual Conference）を開いており、2016年と2018年の2回参加した。この年次会議にはHLCが監督している19の州の大学関係者4,000名以上が参加し、大学教育の評価を中心に、大学教育を如何に改善していくかについて、5日間にわたり、熱心な討論が行われる。学長のための特別セッションが毎年一日あり、学長だけでなく、副学長、理事長などの希望者を含む200名以上が参加して、真剣な討論が行われる。連邦や州から大学への予算が減って、学費が物価以上に高くなり、社会の貧富の差が広がっている中で、貧困学生にどう対応するか、大学教育プログラムの継続性を守るための財政的安定性を如何に確保するか、社会の期待に教育内容を如何に対応させるか、卒業学生の質を如何に保証するか、教育の効果を如何に評価するか、これからの学長を如何に育てるか、学生のメンタルヘルスやキャンパスの治安を如何に守るか、優秀な外国人留学生を如何に確保するか、ビッグデータや

AIをどのように教育に生かしていくか、オンライン学習などの新たな教育方法をどのように取り入れていくか、などがテーマである。学長のほとんどは白人であり、アジア人は見当たらなかった。学生の教育効果の評価項目の一部として、communication、critical thinkingなどが挙げられていた。各大学は、大学全体の自己評価を行う部署を設け、常にデータに基づいた自己評価と改善を図ることが求められている。

HLCは、大学の質の維持の仕組みを提供し、大学教育関係者がその仕組みの中で相互に、極めて真面目に第三者評価を行っており、それがよく機能している。評価委員は、何をどう評価すべきかに関してしっかりした訓練を受けており、通常、この業務を複数年、長い場合は10年以上続けている。アメリカの社会における評価のプロセスでは、truthfulness（誠実、正直）、honesty（正直）、transparency（透明性）、fairness（公正、公平）が極めて重視されており、わかりやすい。

アメリカの大学の accreditation は、連邦政府とは無関係に発生した仕組みだが、大学やその学生が連邦政府（NSF、NIH など）からの財政支援や奨学金を受けるには、その大学が accreditation の認定を受けていることが必要なので、実際上、避けることができない。Accreditation の認定を受ける条件（accreditation 基準）は、各高等教育委員会によって、極めて詳細に決められており、定期的に見直しが行われている。各大学は、その共通の基準を満たしていることが大切で、個々の大学の自主的な施策まで評価することはしない。

TTICがあるイリノイ州を含む地域の高等教育委員会（HLC）での評価基準は、次のように定められており、各基準について、さらに詳細な評価内容が定められている。

- 基準1：ミッションが明確に表明され、大学活動の基準になっているか
- 基準2：高潔性・誠実性・倫理性・信頼性を持って大学活動が行われているか
- 基準3：高品質の教育と学修システムが提供されて

いるか

基準4：教育と学修の提供とサポートに関して、評価と継続的改善がなされているか

基準5：今後、発展、改善し、ミッションを実現するに十分な財務的・組織的基盤と計画があるか

5. TTIC の accreditation 更新プロセス

TTICは、2003年に開学したが、2009年10月に初めてHLCから5年間の accreditation を受領したので、2014年11月に更新のための評価、ヒアリングなどを受けることになった。それに先立ち、HLCからの指示に従い、2014年9月までに、基準を満たすように学内規則や制度を evidence としてきちんと整備し、113ページ+膨大な資料（300件、本体からリンクされている）の自己点検報告書を提出した。大変な作業だったが、これまで、特に理事会の体制や機能に関して、アメリカの大学としては非常識な形になっていたので、この機会に、それを含めて大学としての整備を行うのは極めて有益であった。準備スケジュールは事務職員が主導し、教員が内容を整備し、自己点検報告書は事務職員が書いて、関係者全員でチェックし、改良した。

2014年11月に、2日半にわたって accreditation 更新のための、HLCの視察、具体的には、HLCが選んだ他大学の副学長、学部長等から構成される評価訪問チームによるピア・レビューが行われた。評価訪問チームは、TTICのすべての構成員（教員、学生、事務職員、理事会、外部諮問委員会）との面接（電話を含む）を行った。

その評価訪問のドラフト報告書が12月23日にHLCからTTICに送付され、1月5日期限で、その中に明らかな事実誤認（errors in facts）があれば（それ以外についてはこの時点では反論できない）、TTICからHLCに修正依頼ができるということであった。事実誤認と思われることがあったので、修正を申し出たが、寄付者からの理事の独立性に関する見解の相違だったようで、修正は認められなかった。

2015年1月14日に、正式な評価訪問報告書”Report

of a Comprehensive Evaluation Visit”をHLCから受領した。Accreditationが有効なのは通常5年あるいは10年だが、6月30日までに、3つの項目、すなわち①財政的独立性、②理事会の自律性、③教育プログラムおよび学生の評価法について、TTICとしての対応策を回答することを条件に、10年のrecommendation更新が推薦された。①と②は、寄付者であるトヨタおよび豊田工大からの理事会の独立性と、基金運用の方法を含む種々の決定における理事会の自律性である。具体的には、それまでのトヨタおよび豊田工大に寄付を仰ぐ体制から脱却することと、リスクを避けるため米国債での運用しか認めたくない寄付者の意向から独立して、TTIC理事会が自律的に基金の投資運用方法を定めることができるようにすること、理事会構成でのトヨタ（および豊田工大）関係者の影響力を下げることである。

3月初めに行われたHLCのIAC（Institutional Actions Council）の会議で、上記の3つの項目に対する、前年のHLC評価訪問までのTTICの対応では不十分として、さらなる対応を7月末までに文書で報告し、その上、8月31日か9月1日にIACでHearingを行うとの通知を受けた。この結果によっては、「TTICがaccreditation維持に必要な対応をしていないので、accreditationの継続ができなくなる可能性がある」というNotice（一種の制裁）が公開される可能性があるということであった。

制裁を受けることになったら、大学の存亡に関わることになるので、2015年4月のTTIC理事会で対応を検討し、筆者とTTIC理事長との打ち合わせでトヨタに対する要望事項を決め、理事長がトヨタの担当常務取締役と話し合いを行った。その結果、トヨタの取締役会で、\$85Mの追加の基金の寄付と、\$50Mをシカゴ大学の投資部門に預ける形で投資することを認めてもらうことができた。これで、TTICの単年度取支は黒字化し、今後少なくとも30年間（望むらくは永久に）安定した経営ができる見通しが得られた。さらに、基金運用の自律性に関して、トヨタから「TTICの理事会が、トヨタの意向を尊重しながら長期的な安定性を考慮して、基金の運用方法を自律的に決めるこ

とを認める」という文書を出してもらうことができた。理事会の独立性については、理事会の中でのトヨタ関係者の比率を徐々に減らしていくことで、具体的な検討に入った。その結果、理事の総数をこれまでの14名から規則で定められた上限の15名にした上で、一部のトヨタ関係者に理事を辞任していただき、トヨタと無関係の理事を新たに選任することになった。これにより、トヨタ関係者を50%以下である7/15にすることができた。これまでトヨタ関係者が引き継いできた、理事会の財務役と秘書役のポジションに関しても、業務内容、採用方法、評価方法を見直し、明文化した文書を策定し、トヨタ関係者に限らず、広く募集できるようにした。また、教育のプロセスにおける種々の評価とそれに基づく改善方法なども定めた。以上を中心とするレポートを、7月末までにHLCに提出した。財務役と秘書役に関しては、その後、理事会レベルで見直しを行い、それぞれ学長にレポートする大学運営側のスタッフとしての、CFO（Chief Financial Officer）とSecretary of the Instituteに変更した。

2015年9月1日に、シカゴのホテルでIAC Hearingが行われた。TTIC側からは、理事長、学長、理事1名、CAO（Chief Academic Officer）が出席し、IACからは、前年11月の評価訪問チームの代表を含め7名の委員が出席した。

その結果として、9月11日にHLCからのレターとIAC Hearing Teamからの報告書およびHLC理事会への推薦書を受領した。最終的な決定は11月に行われるHLCの理事会で行われ、幸い3月以降の改善努力が評価されて、10年間のaccreditationの更新が認められた。ただし、①理事会および委員会の自律性および独立性、②長期的な財政基盤の安定性と独立性の確立、③寄付者から約束された基金のスケジュール通りの受領、④教育内容の見直しと改善の仕組みの確立とその1年以上の実行、および⑤ガバナンスの確立、に関する懸念が表明され、これらに関して、2年後（2017年）のTTICからの中間報告と、HLCからの4年後（2019年）の現地訪問で評価されることになった。

その2年後の中間報告として、2017年9月末に、10

ページの本文と33種類の付属文書からなる中間報告書を作成し、HLCに提出した。その内容は、HLCから指定された上記の各項目について、それが実際に行われたことを議事録や種々の記録による証拠を持って示すものである。その中間報告書に対して、2018年1月初めにHLCから、ほぼ満足できる内容であるという回答が得られた。この次の正式なHLCへの文書による対応は、2019年～2020年に予定されている、accreditationから4年後の現地訪問のための自己点検報告書(Self-Study Report)になる。その中には、2023年度までの予算計画と、2019年度までの会計監査報告を含むことが求められている。

6. まとめ

TTICで受けたaccreditation(適格認定)更新の経緯をまとめて報告した。TTIC特有の課題への対応もそのまま書かせていただいたので、読まれる方には無関係なことも多いと思うが、何らかの参考になれば幸いである。Accreditation更新はかなりの作業を伴うが、日本では、やらされているという感覚が強いのに

対して、アメリカでは、これを受けることによって、実際に大学が良くなるという実感があり、評価制度が実質的な意味を持っているところが違うように思う。その背景には、評価をする側の高等教育委員会と、評価をされる側の大学代表者が毎年集まって、評価基準とその方法について真剣な議論を行っていることがある。アメリカではaccreditationを含む大学の評価システムが、政府から独立した、大学代表者からなる組織によって行われており、政府の影響力が大きい日本と異なっている。

日本では、評価への対応における教員の負担が大きく、ともすると雑用として意識されているきらいがあるが、アメリカでは、学長の指揮の下に、プロとしての学務担当事務職員が、主導権を持って、スケジュールと内容の管理を行い、教員はそれに従って制度やシステムを作り、実行し、結果としてのデータを提出すればよいので、負担よりも、改善しているという実感を得ることができる。日本での適格認定制度が、実質的な意味のある形で定着することを望みたい。

国際認証取得に向けた視点

河野 宏 和

慶應義塾大学大学院経営管理研究科

1. はじめに

本稿では、近年注目を集めつつあるビジネススクールの国際認証について、その内容を紹介した上で、筆者が大切と考える視点を説明する。経済社会を取り巻くグローバル化の流れは止めようがなく、各校がいかに対応するかというより、ビジネススクールに関わる全ての個人に、グローバル化が進む中でいかに社会に貢献し、生き残っていくかが問われている。語学のハンディを言い訳にすることなく、proactiveに行動・対応していかなければ、日本のビジネススクールは世界の中で忘れ去られてしまうだろう。そうした強い危機感が、本稿の背景にある問題意識である。

2. KBSが保有する国際認証

慶應義塾大学大学院経営管理研究科（KBS: Keio Business School）は、その教育品質の保証を得るため、グローバル基準に基づく客観的評価による国際認証を、2つの国際認証機関から取得している。以下、これら2つの国際認証についてその概要を説明した後、国際認証に対する考え方を述べる。

(1) AACSB 認証

a) 運営団体

The Association to Advance Collegiate Schools of Business (AACSB International) は、1916年に米国で創設されたビジネス学位授与課程の認証を行う非営利機関で、2018年2月現在の会員組織数は1600を超えている。米国フロリダ州タンパに本部があり、他にオランダ・アムステルダム、シンガポールに拠点（事務

オフィス）がある。「ビジネス教育への関与度を高め、その革新を加速し、その分野への影響力を増大させること (to foster engagement, accelerate innovation, and amplify impact in business education)」をミッションとし、「世界の繁栄のためにビジネス教育を変革すること (to transform business education for global prosperity)」をビジョンとしている。

b) 授与する認証の概要

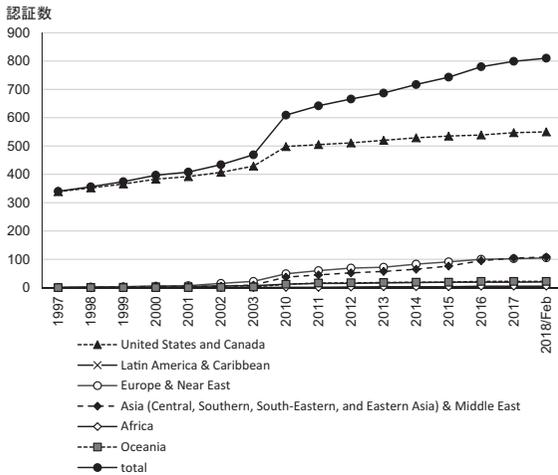
AACSB International は、ビジネス教育を行う学部課程、修士課程もしくは博士課程を提供する教育機関に対し、所定の基準および手続きを満たした場合にビジネス認証を授与している。さらに、会計教育を行う課程を提供する教育機関に対しては、まずビジネス認証を取得し、所定の基準及び手続きを満たした場合にアカウンティング認証を授与している。ちなみに、アメリカには日本の文部科学省のような大学設置を許認可する機関がないので、AACSB 認証はビジネスおよびアカウンティング系の大学院教育の質保証のために大切な役割を担っている。

2018年2月現在、53の国・地域の810機関がビジネス認証を取得している。また、このうち186機関がアカウンティング認証を取得している。図1に、最近20年間の認証校数（ビジネス認証）の推移を示す。日本では、KBSの他3校（名古屋商科大学、立命館アジア太平洋大学、国際大学）がビジネス認証を取得している。

c) ビジネス認証基準の概要

ビジネス認証の取得を目指す教育機関は、まず次の適格要件 (eligibility criteria) を満たし、その審査に

図1 AACSB 認証校数の推移 (1997年~2018年)



合格しなければならない。

- A. 倫理的行動 (Ethical Behavior)
- B. 大学としての環境 (Collegiate Environment)
- C. 企業の責任および社会的責任へのコミットメント (Commitment to Corporate and Social Responsibility)
- D. 認証審査の対象となり得る組織および AACSB International の会員資格 (Accreditation Scope and AACSB Membership)
- E. 監督機能、持続可能性および継続的改善活動 (Oversight, Sustainability, and Continuous Improvement)
- F. 継続的な基準遵守と誠実な情報提供 (Policy on Continued Adherence to Standards and Integrity of Submissions to AACSB)

次に、認証基準 (standards for business accreditation) に照らして審査が行われる。認証基準は以下に示す4つの領域に分かれ、全部で15の基準が準備されている。

1. 戦略的運営および革新 (Strategic Management and Innovation) :

AACSB 認証は、認証校が明確なミッション (mission) を定めていること、そのミッションを中心とした、期待される成果 (expected outcomes)、および当該成果をあげるための戦略 (strategies) が明

確になっていることを重視している。また、その成果が、知的貢献 (intellectual contributions) という形で研究における理論や経営の実務に与える影響も重要な評価項目となっている。

- 1) ミッション、影響力および革新 (Mission, Impact, and Innovation)
- 2) 知的貢献、影響力およびミッションとの整合性 (Intellectual Contributions, Impact, and Alignment with Mission)
- 3) 財務戦略および資源配分 (Financial Strategies and Allocation of Resources)

2. 関係者—学生、教員および専門職員 (Participants - Students, Faculty, and Professional Staff) :

在学生に対しては、入学許可から就学期間、さらにキャリア形成支援に至る過程に関する方針と手続きが定められていること、また教職員についてはその充足性を質量ともに満たすための方針や制度、手続きがあることが求められている。いずれもミッション、期待される成果および戦略に沿っていなければならない。

- 4) 学生の入学許可、能力向上およびキャリア形成 (Student Admissions, Progression, and Career Development)
- 5) 教員の充足度と能力開発 (Faculty Sufficiency and Development)
- 6) 教員の管理と支援 (Faculty Management and Support)
- 7) 専門職員の充足度と配置 (Professional Staff Sufficiency and Deployment)

3. 学習と教育 (Learning and Teaching) :

授与する学位にふさわしく、プログラムの学習目標 (learning goals) を達成するために設計されたカリキュラムであること、またそのカリキュラムが適時適切に見直され改善されるための手続き、および当該学習目標の達成度を測る手続きを明確に規定した文書の準備が求められている。同時に、教育の有効性を向上させるための手続きも求められている。

- 8) カリキュラム管理及び学習保証 (Curricula Management and Assurance of Learning)
- 9) カリキュラムの内容 (Curriculum Content)

10) 学生と教員の相互作用 (Student-Faculty Interactions)

11) 学位授与プログラムの教育レベルおよび構成の同等性 (Degree Program Educational Level, Structure, and Equivalence)

12) 教育の有効性 (Teaching Effectiveness)

4. 学術的および実務的関与度 (Academic and Professional Engagement) :

カリキュラムについて、学生が、学位授与プログラムの内容と学習目標にふさわしい学術的および実務的関与度を達成できるものであること、またミッションや戦略に沿った教員構成であることが求められている。学位を授与しないエグゼクティブ教育についても、顧客の期待に応え、かつ学位授与プログラムの内容や知的貢献に資するものであることが求められている。

13) 学生の学術的及び実務的関与度 (Student Academic and Professional Engagement)

14) エグゼクティブ教育 (Executive Education)

15) 教員の資質及び関与度 (Faculty Qualification and Engagement)

d) ビジネス認証取得および継続の手続き

ビジネス認証の取得および継続の手続きは、概ね以下のとおりである。

① AACSB International の会員に登録する。

② 適格性申請書 (Eligibility Application) を初度認証委員会 (Initial Accreditation Committee, IAC) 委員長に提出する。

③ 適格性申請書の受理承認後、AACSB International に任命されたメンターが、一次自己評価レポート (Initial Self Evaluation Report, iSER) 作成の支援、認証基準への準拠状況の評価や改善に向けてのアドバイスをを行う。iSER は付属資料を除いて100ページを上限とし、内容や構成が規定されている。メンターは、多くの場合、AACSB International 会員校の Dean に相当する人物である。

④ 適格性申請書承認後2年以内に、メンターの同意のもと、認証基準への準拠に向けた戦略計画書と共に iSER を IAC に提出する。iSER は戦略計画書の一

部という位置づけである。

⑤ IAC は iSER の内容を検討し、以下のいずれかを決定する。

- ・戦略計画書を受理し、初度認証申請書の提出および自己評価レポート最終版 (Self Evaluation Report, SER) の執筆を求める。

- ・戦略計画書を受理し、認証基準への準拠計画を3年以内に実行した上で、iSER を改訂、再提出することを求める。

- ・戦略計画書は受理するが、iSER 自体の見直しと改訂、再提出を求める。

- ・申請校が定める期限内に初度認証手続きを完了できるとは思われないため、戦略計画書を受理しない。

⑥ 現地認証審査予定日の約2年前に、認証審査チーム (Peer Review Team) の chair、および他のメンバー2名が任命される。認証審査チーム chair は、申請校の SER 最終版の作成や現地審査スケジュールの作成を支援する。

⑦ 認証審査チームは SER 最終版およびその添付資料の内容を事前に精査した上で現地審査に臨む。現地審査は2.5日間で、受審校関係者へのインタビューを中心にされる。インタビュー対象者には、教職員、学生のほか、大学学長および執行部、同窓生、その他外部関係者も含まれる。

⑧ 認証審査チームは、現地審査後、審査内容のレポートを作成し、申請校および IAC に提出する。レポートの内容は IAC の承認を経て AACSB 理事会 (AACSB Board of Directors) で審議される。

⑨ 認証校は、初度認証後、5年毎に継続認証審査を受ける。継続認証審査手続きは初度認証の場合の⑥以降とほぼ同じだが、提出すべきレポートは上限50ページの「継続的改善レポート (Continuous Improvement Review Report)」となり、現地審査日程は1.5日に短縮される。

(2) EQUIS 認証

a) 運営団体

The European Foundation for Management Development (EFMD) は、1972年に創設された、ビ

ビジネス学位授与課程その他のビジネス教育プログラムの認証を行う非営利機関で、本部はベルギー・ブリュッセルにある。2018年2月現在、88の国・地域から900以上の会員組織が参加している。ミッションとして、「優れた経営教育開発の強化を、世界規模で促進していくこと (EFMD acts as a catalyst to enhance excellence in management development globally.)」を掲げて活動している。

b) 授与する認証の概要

EFMD は、次の4種類の認証を授与している。

- ・ EFMD Quality Improvement System (EQUIS)

ビジネスに関する学位授与プログラムのみでなく、研究、通信教育、エグゼクティブ教育、地域活動などを含んだ教育機関のプログラム全体を対象としている。2018年3月現在、42の国・地域の175校がEQUIS認証を取得している。日本ではKBSのみが認証を取得しており、もう1校が今年中に現地審査を受ける予定である。図2に、最近20年間の認証校数の推移を示す。
- ・ EFMD Programme Accreditation System (EPAS)

主に学位取得を目的とした教育プログラム単体を対象としている。2018年5月現在、80機関の

106プログラムがEPAS認証を取得している。日本では、明治大学専門職大学院グローバル・ビジネス研究科がこの認証を取得している。

- ・ Corporate Learning Improvement Process (CLIP)

企業内教育機関・企業設立教育機関を対象としている。2018年2月現在、20社がCLIP認証を取得しているが、日本の認証取得機関はない。
- ・ EFMD Online Course Certification System (EOCCS)

情報通信技術を活用した遠隔教育プログラムが対象で、2018年3月現在、14校の39コースが認証を取得しているが、ここでも日本の認証取得機関はない。

以上の認証のほか、ビジネススクールが立地している地域に与える有形・無形の影響の内容と度合いを測定し、将来の発展戦略について報告書を作成するサポートサービスとして、Business School Impact System (BSIS) を、フランスのFrench National Foundation for Management Education (FNEGE) と共同で提供している。

c) EQUIS 認証基準の概要

EQUIS 認証の取得を目指す教育機関は、まず次の6項目の適格要件 (eligibility criteria) を満たし、その審査に合格しなければならない。

- ・ EQUIS 認証の対象となる教育機関 (Institutional Scope)
- ・ 国内での高評価 (Excellent National Standing)
- ・ 国際的な高評価 (International Reputation)
- ・ 幅広い教育研究活動 (Breadth of Activities)
- ・ コア教員の人数 (Core Faculty)
- ・ EQUIS 基準の充足 (EQUIS Standards and Criteria)

次に、以下に示す10項目の認証基準と、その詳細要件 (standards and criteria) に照らして審査が行われる (図3参照)。

1. 環境、ガバナンスおよび戦略 (Context, Governance and Strategy)
2. 学位授与課程 (Programmes)
3. 学生 (Students)

図2 EQUIS 認証校数の推移 (1997年~2018年)

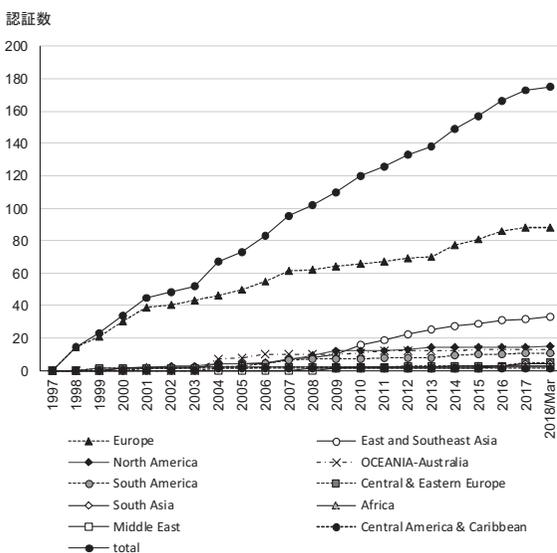
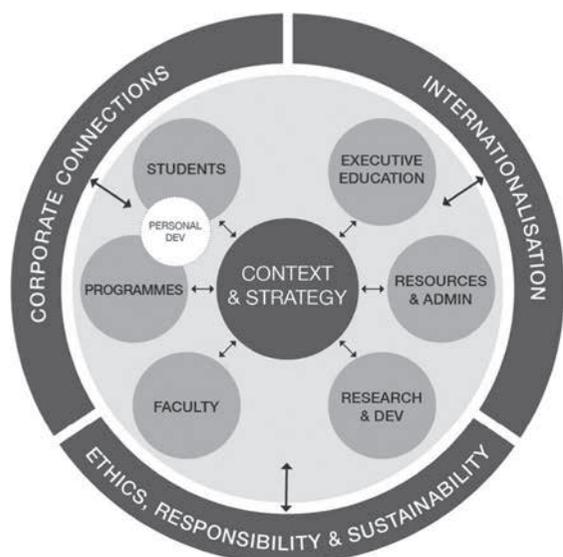


図3 EQUIS Criteria Framework (2017 EQUIS STANDARDS & CRITERIA より)



4. 教員 (Faculty)
5. 研究開発 (Research and Development)
6. エグゼクティブ教育 (Executive Education)
7. 資源および運営 (Resources and Administration)
8. 国際化 (Internationalisation)
9. 倫理、社会的責任および持続可能性 (Ethics, Responsibility and Sustainability)
10. 企業との関係 (Corporate Connections)

これら10項目の中心となるのは環境と戦略（上記1.）である。受審校は、明確なビジョンのもとに中長期目標を設定し、自身の置かれた環境の分析を踏まえて、その達成に向けた戦略計画を策定する。その上で保有する資源やプログラムのポートフォリオと、将来的に必要なそれらを比較して、詳細戦略を策定、実行することが求められている（上記2.～7.）。これらの7つの側面すべてに要請されるのが、国際化（8.）、倫理、社会的責任および持続可能性（9.）、企業との関係（10.）という項目である。

d) EQUIS 認証取得および継続の手続き

EQUIS 認証の取得および継続の手続きは、概ね以下のとおりである。

- ①受審希望であることを前提に EQUIS オフィスとコ

ンタクトを取る。これにより、正式な EFMD 会員登録および EQUIS 受審申請前に、受審に当たっての重要な問題点に対応したりアドバイスを受けることができる。

- ② EFMD の会員に登録し、EQUIS 受審申請書とデータシート (Datasheet、受審校の概要を説明する指定フォーム、16ページ以内) を EQUIS オフィスに提出する。
- ③ 受審申請書提出後3か月以内を目途に、EQUIS 専門担当者による半日程度の要旨説明および現地視察 (Briefing Visit) が行われる。ここでは、満たされていない認証取得要件などの重要事項についてレポート (Briefing Visit Report) が作成され、受審校と EQUIS オフィスに提出される。
- ④ EQUIS オフィスは、受審校が上記レポートに基づく改善活動およびデータシートの改訂を行い、適格性申請書 (Application for Eligibility) を提出するまでの活動を支援するアドバイザーを任命する。
- ⑤ 受審校は、適格性申請書と最新のデータシートを EQUIS オフィスに提出する。同時に、アドバイザーは、適格性評価レポート (Eligibility Evaluation of the School) を EQUIS オフィスおよび受審校に提出する。EQUIS 委員会 (EQUIS Committee) が年に3回開催され、これらの書類に基づき、適格性要件に照らして受審校の適格性を審査する。
- ⑥ 適格性が付与された場合、その適格性の有効期限は2年間である。この間に、受審校は自己評価 (self-assessment) を行い、自己評価レポート (Self-Assessment Report, SAR) を作成する。SAR の構成内容は厳密に規定されており、100～150ページ (付属資料を除く) にまとめる必要がある。初回審査の場合にはアドバイザーが任命される。SAR のほか、SAR 付属資料、学生が執筆する指定フォームの学生レポート (Student Report)、データシート最新版を、EQUIS オフィスと4人の審査員に送付する。また、アドバイザーは別途評価レポート (Advisor's Assessment Evaluation Report) を EQUIS オフィス、審査員、受審校に提出する。審査員はこれらの書類の内容を精査した上で現地審査に臨む。

- ⑦現地審査 (Peer Review Visit) は2.5日間にわたり、受審校関係者へのインタビューを中心に行われる。インタビュー対象者には、教職員、学生のほか、大学学長および執行部、同窓生、その他外部関係者も含まれる。審査員はEFMD 会員校のDeanに相当する人物3名と、実務家1名の計4名で構成される。また、受審校の地域に関する事情に詳しい人物が1名含まれることとなっている。
- ⑧現地審査終了後、審査員は認証授与に係る提案を含む現地審査レポート (Peer Review Report) を作成する。ドラフト段階で受審校は事実関係の正確性のみをチェックする。現地審査レポートはEQUIS 認証会議 (EQUIS Accreditation Board) に提出される。
- ⑨EQUIS 認証会議は、現地審査レポート以外の情報も考慮に入れた上で、認証授与の可否、および授与する場合の有効期間 (5年もしくは3年) を決定する。現地審査レポートの判定とEQUIS 認証会議の判定結果は必ずしも同じではない点に特徴がある (upgrade と downgrade 両方のケースがある)。
- ⑩5年認証取得校は認証取得後2.5年後に、10~15ページの間進捗報告書 (Mid-Term Progress Report) を、3年認証取得校は認証取得後1年後及び2年後に、8~10ページの年次進捗報告書 (Annual Progress Report) をEQUIS オフィスに提出し、EQUIS オフィスからのフィードバックを受ける。いずれも記載すべき内容は規定されている。
- ⑪認証有効期限の15か月前を目途に、継続認証審査を申請する。継続認証審査手続きは、提出すべき書類の種類や量、現地審査日程も含めて、初回認証の場合の⑥以降とほぼ同様である。

3. 国際認証は必要か？

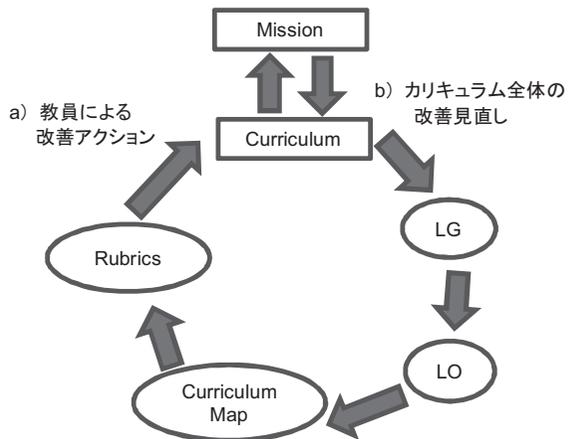
ビジネススクールの国際認証について、その必要性から議論が始まることがある。日本では、大学院やその専攻の設置について文部科学省が定める審査基準があるので、それを満たしていることが教育の質を保証している、という議論である。さらに言えば、経営系専門職大学院では、大学基準協会 (JUAA) や

ABEST 21による認証審査があるからそれに対応していれば充分 (その対応だけでも忙しい) という意見を耳にすることもある。

しかし、少し視点を海外に広げてほしい。中国や韓国はもちろん、シンガポール、香港、台湾、さらにはタイ、マレーシア、インドネシアといった東南アジア諸国でも、様々な国際認証を取得し、国際社会で高く評価されるビジネススクールが続々と生まれている。国際認証が全てではない、日本は独自の社会だなどと言っている間に、日本のビジネススクールは国際社会の評価スキームから大きく出遅れてしまっている。加えて、ビジネスの社会は日々刻々と変化している。もちろん、そうした変化に追従することがばかりが正解ではないが、実は国際認証の基準自体も刻々と変化・高度化している。例えばAACSBの基準は、従来はミッションを重視することが中心であったが、2003年から、ミッションをカリキュラムに反映させる仕組みとして、Assurance of Learning (AoL) を導入して運用することを義務づけている (図4参照)。

ここでは、ミッションを具現化する人材育成の目標を Learning Goals (LG)、Learning Objectives (LO) として定め、各学生1人ずつがLGとLOをどれだけ達成できているかを定量評価し、それを継続的にカリキュラムの改善に活用・反映していくサイクルを運用する継続的改善が必須となっている。さらに2013年からは、ミッションに加えて、ビジネス教育のInnovation、

図4 AoLの基本スタンス：Continuous Improvement



Impact and Engagement をレポートに明記するように基準が改定されている。また、EFMD の EQUIS では、国連などの活動に対応する形で Ethics, Responsibility and Sustainability が重視されるとともに、前述 (2.(2) - c)) した10個の審査基準の中でも Internationalisation が上位の概念として広く定義されるように審査基準が改定されている。こうした変更は、国際社会におけるビジネススクールへの期待と責任を反映したものと考えるべきであり、そうした動きに取り残されているのは、日本のビジネススクールはその存在意義を低下させるばかりである。

国際認証が求める基準は、単なる法令遵守とは大きく異なり、また認証を取得するための条件ではなく、グローバルなビジネス社会で活躍できる人材を輩出するために不可欠な視点、という役割を果たしている。国際認証が必要かどうかを議論するのではなく、一種の driver's license と考えて、グローバル化が加速する社会で認知・評価されるための手段と位置づけて対応していく姿勢が出発点である。

もう1点、国際認証の重要な側面について言及しておきたい。それは、認証審査のプロセスから得られるフィードバックの価値である。国際認証の審査員は、原則として認証取得校の Dean、あるいは認証審査を専門とする委員（大半が認証取得校の Dean 経験者や企業経営の役員クラス）である。彼らはビジネススクール運営の専門家であり、受審校の強みと課題を実地的に指摘する。加えて、グローバルなビジネスの方向性や 이슈 に深い見識を有している。したがって、審査チームからのコメントは、しばしば痛いところに刺さる感があるが、適切なアドバイスとして尊重すべき内容が多く含まれている。大学の教員は、自分たちの大学運営に口を挟まれることを極端に嫌う傾向にあるが、そうした狭い考えに囚われることなく審査コメントに耳を傾ける姿勢は、国際認証の審査から得られる方向性の示唆として、実に貴重な財産である。付言するならば、審査員の多くは education for business という視点を共有している。日本では、大学運営は収益のためではないと考える傾向が強く、その規模の問題もあって大半のビジネススクールが採算ベースを割

り込んでいると言われている（加えてそのことが大きな問題として取り上げられることも少ない）が、ビジネスのあり方を教育するビジネススクールが自らの経営を考えないことは、冷静に考えれば大きな疑問である。国際認証の審査でも近年、financial status へのコメントが多く示されていることは、ビジネススクールが自立して発展していくためには当然の潮流と言えるであろう。学費を安く、規模を限り、それでも教育の質を維持していこうとする努力は、日本的な価値観として質実剛健で美德に映りがちだが、教職員への負担や対価という点では国際認証の考えから大きく逸脱していることを指摘しておきたい。

4. 国際認証を捉える視点

(1) 費用対効果

国際認証について、その必要性と共にしばしば耳にするのは、「費用対効果」という視点、端的に言えば効果への疑問である。認証を取得するためには、学内の教職員の多大な労力に加えて、書類の準備や作成にかかるコスト、審査員の旅費・滞在費（審査員は無償だが実費は受審校負担）に加えて、認証団体の年会費も必要である。その費用は、日本における学費の水準から見ると決して安いものではない。

しかし、認証によって得られる効果を大きくすることは、各校の努力により可能である。今日では、海外のビジネススクールと学生支援や共同研究などで連携をしようとするとき、国際認証を取得していることが前提条件となる。国際認証を得たからといって直ちに入学志願者が増える場面は多くないとしても、交換留学協定を結ぼうとしても、国際認証のないビジネススクールは対象外となってしまう。もちろん、本質的に大切なのは研究教育活動の内容と水準であるが、海外からの留学生の受入数を増やし、キャンパスを国際化していくために、さらには日本で学ぶ学生に留学の機会を提供していくためには、国際認証取得をゴールとするのではなく、それを梃子として研究教育活動を国際化していく努力が求められているのである。

(2) 機会の活用

上に述べた効果と関係しているが、認証団体が主催

するセミナーやシンポジウムに参加することにも大きな意義がある。認証基準の説明といったセミナーに加え、先端的なビジネスの事例、地域別のビジネスの特徴など、多様なトピックスでのセミナーやシンポジウムが、まさに毎日のように世界各地で開催されている。こうしたイベントに参加すると、日本の中に閉じこもっているとは分からない（あるいは気づきにくい）トピックスに触れ、自校の研究教育活動を見つめ直し、今後の運営に向けたヒントが得られることになる。もちろん、そうしたイベントで構築される人的なネットワークも、ビジネススクールの活動を支援していく際の貴重な財産となる。我々ビジネススクールの faculty が人的ネットワークの大切さや価値を学生に説くことは多いが、自らがそうした場面に向いて示唆を得ることは、教員にとってまたとない学びの機会である。そうした機会を活用すれば、国際認証取得への意欲も湧いてくるが、日本国内において国際認証の話を一方向的に聞くだけでは、そのコストや負荷にばかり目が向いてしまう。そうした固定的な視座を、認証基準という客観的フレームと国際的トレンドに基づいて destroy し expand してあげることが、ともすれば保守的・現状維持的になりがちな教職員のメンタリティを変えるという点で、国際認証にチャレンジすることの大きな意義である。

(3) 平時からの準備

日本のビジネススクールがこれから国際認証を取得しようとする場合、大きな壁として立ちはだかるのがその準備にかかる負担感である。KBSにとっても、率直なところその負担は決して小さいものではなかったと認識している。

しかし、今一度考え直してみると、国際認証のために多大な準備を要するというのは、実は本末転倒である。もちろん、自己評価レポートなどの文書作成や現地審査対応といった負担は生じるが、審査の対象となるのは、平時からの研究教育活動の内容とビジネススクールの運営状況である。当然に分かりやすく伝える努力はするとしても、本質的には、各校が着実に取り

組んでいる活動を、できる限りありのままの姿で示し、それを審査されることが基本である。そう考えると、こうして国際認証の意義や大切さを強調して本稿を書いていること自体が、国際認証という手段に幻惑されていることなのかもしれない。ただしその一方で、こうした意見を共有できる仲間が日本国内にもう少し増えてほしい、というのは、筆者の心に内在している本音である。わずかに数校だけが国際認証に参画している現状では、認証関係の国際会議に出席しても日本人はどこでも数名しかおらず、それでは日本のビジネススクールの国際化を論じる余力も生まれてこない。日本のビジネススクールの先駆者であり続けるKBSの委員長として、国際認証は、日本のビジネススクールの水準を高め、研究教育活動の高度化に貢献すると信じている。さらに、好むか否かに関わらず、ビジネス社会の国際化は日々進行している。そうした社会で活躍する人材を育成し、日本のビジネス社会が世界の動向を先導していくためにも、国際認証を避けて通る途は許されていないと認識すべきである。

5. おわりに

本稿では、主としてビジネススクールの教員という立場から、国際認証の必要性や意義を論じてきた。しかし、国際取得を取得することの真の目的は、グローバル化が進むビジネス社会で堂々と活躍できる人材を育成・輩出していくことであり、そうした人材が活躍する場合は、企業を中心とする産業界である。したがって、産業界からの理解と支援なくしては、ビジネススクールが国際認証に取り組む意味は限定的なものとなってしまふ。同時に、ビジネススクールからも、産業界のニーズに耳を傾け、産学連携に向けた研究教育活動を強化していく努力を続けていかなければならない。そうした動きに官のサポートが加わると…という論理は、産官学連携についてこれまで広く論じられてきた文脈に他ならない。このように考えると、実はビジネススクールの国際認証に関わる議論は、日本のビジネス社会の将来展望と密接不可分なのである。

質保証機関の国際連携（台湾評鑑協会との共同認証プロジェクトが目指すもの）

原 和 世

公益財団法人大学基準協会
評価研究部国際企画室室長

はじめに

グローバル化が進むなか、高等教育にもその対応が求められており、国際通用性のある教育を提供することが期待されている。また、その質保証という観点からも、各国の質保証機関における評価の国際通用性が問われている。各国の質保証機関は、国内のみならず、国外に対し、自国の大学における教育の質を証明することが求められている。その方策の一つとして、国際的な連携を展開する動きが近年著しい。

質保証機関の国際的な連携としては、まず、1991年に設立された質保証機関の世界的ネットワークである International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAHE) とその傘下に位置づけられる各地域のネットワーク（例えばアジア太平洋地域であるなら、Asia-Pacific Quality Network (APQN)）が挙げられるだろう。いずれも各国の多くの質保証機関が会員として参画し、高等教育の質の評価、改善及び維持に関する理論や実践に関する定期的な情報交換や共同研究プロジェクトの実施などの活動を展開している。そして、協力協定等を通じて、質保証機関同士の直接的な連携が図られるケースが多くみられる。

大学基準協会（以下「本協会」という。）も、海外の質保証機関との連携を図るため、INQAHEE 及び APQN の正会員として参画するとともに、韓国、台湾、タイ及びマレーシアの質保証機関と協力関係を構築する覚書（以下「MOU」という。）を締結している¹。

また、昨年には、台湾の質保証機関の一つである台湾評鑑協会 (Taiwan Assessment and Evaluation Association, TWAEA)²とタイの Office for National Education Standards and Quality Assessment (ONESQA)³と3機関の間で国際連携協定を締結したところである。MOU 等には、質保証に関する情報交換や共同プロジェクトの実施、スタッフの研修等が活動内容として含まれている。ややもすれば「記念」的になりがちな MOU だが、本協会では近年、定期的な情報交換は勿論、タイと台湾と日本の学生を対象とした共同アンケートの実施⁴や、スタッフの合同研修会⁵を通じて、実質的な取組による交流を図っている。

こうした中、国際連携の新たな取組として、本協会は、台湾評鑑協会との共同認証プロジェクト（英文表記：International Joint Accreditation Project）を立ち上げ、この6月より両機関合同の「共同認証評価委員会」を組織し、新しく策定した「共同認証評価基準」に基づく試行評価を実施し、2019年度からの本格始動を目指している⁶。

本稿では、質保証機関の国際連携の1事例として、共同認証プロジェクト立ち上げの経緯を踏まえながら、その概要について紹介したい。

共同認証プロジェクトのはじまり

共同認証を発足する契機となったのは、2013年に行った「大学評価理論の体系化に向けた調査研究」で本協会の当時専務理事であった鈴木典比古先生（現、国際教養大学学長）と筆者が、台湾評鑑協会を訪問し

たことから始まったといっても良いだろう⁷。この時の調査研究で、台湾の大学評価システムや大学の現状を本協会として初めて把握することができた。その後まもなくMOUを締結し、翌年2014年に台湾評鑑協会より、相互認証 (Dual Accreditation) に関する申し出があった。

相互認証の申し出に対し、当初事務局内での意見はやや否定的であった。というも、その申し出は、本協会の大学評価を受けて「適合」と認定された大学については、自動的に台湾評鑑協会も「適合」と認定する、逆もまた同様に、というものであったからである。

2013年に行った調査研究以降、台湾評鑑協会の評価者研修に関する聞き取り調査や評価に関する説明会への参加など、先方の評価の概要について、一定の理解はしていた。にもかかわらず、後述するように、目的の不明確さ、そして「相互認証」のあり方について懸念があり、容易に申し出を受け入れることができなかった。そのため、1年近くの時間を費やし、これらの点について、事務局レベルで話し合う機会を設け、諸問題を解消していった。

事務局レベルでの検討の過程において、実際に互いの評価の現場に立ち会うことができた。具体的には、本協会側が先方の実施する実地調査へ、先方が本協会の大学評価の評価者研修、分科会及び実地調査にオブザーバーとして参加した。これにより、評価基準や評価方法のみならず、分科会でどのような点が審議されるのか、実地調査において、大学とどのような対話をしているのか、分科会としての合意形成をどのように図っていくのかを目の当たりにすることができた。この経験により、評価システムや評価に対する考え方など、相互理解を深めることができた。

そして、「相互認証」ではなく、共同で評価を行い、大学を認証する「共同認証」の方向で検討し始めたのは、2016年からであった。大学の負担を考えれば、自国の機関別評価で「適合」認定された大学は、自動的にもう片方からも認定される方が、「楽」ではあることは明らかであった。しかし、議論していくなかで、日本と台湾で法令上求められている機関別評価と、この「共同認証」は、評価の目的が異なることから、評

価せずに認定することに互いに違和感があった。そして、何よりも双方の機関の根幹ともいえる「評価」を通じて大学の質的向上を支援するべく、実際に「評価」を行うことで合意に至った。なお、将来的に、「相互認証」の可能性を改めて検討したいと考えている⁸。

ともあれ、「共同認証」の方向に舵をとり、核となる評価基準や評価方法の検討に入った。審議プロセスとしては、台湾評鑑協会と事務局レベルでの検討を経て、その案をそれぞれの機関の委員会等で審議した。本協会では、基準委員会の下に設けたワーキンググループにて具体的な検討を行い、その後基準委員会を経て、理事会において、このプロジェクトに関する基準、規程等が審議・承認された。

共同認証の目的

ワーキンググループでの検討において、「共同認証」の目的を見出すことに多くの時間を費やした。共同認証から得られるメリットとは何か？ 認証を得た大学は何ができるのか？ 新しい取組の価値を創造することは容易ではなく、議論を重ねるなかで、認証を得た大学が得られる「これだ！」という明確なメリットを示すというより、それぞれの大学がこの共同認証を通じて出来るであろう取組を紹介しようという結論になった。

その結果、共同認証の目的として、「大学基準協会及び台湾評鑑協会が共同で実施する評価を受け、認証されることを通じて、各大学の発展と国際化の推進に寄与する」を掲げ、国際化を目指す大学を対象にすることとした。そして、この共同認証を受け、認定された大学は、次の取組に活用できると示した。すなわち、①海外からの留学生向けのプロモーション、②日本人学生の留学先の拡大、③海外の大学との協定締結、④単位互換や海外の大学とのジョイントディグリーやダブルディグリーの構築の際の指標、⑤海外の優れた研究者の受け入れ、⑥職員の相互交流、⑦国際的な外部評価としての活用、である。とくに、⑦の国際的な外部評価としての活用、である。とくに、⑦の国際的な外部評価として、国際化を目指している大学において、本協会の大学基準「内部質保証」で示されている「自己点検・評価の客観性及び妥当性を高めるた

めに外部からの評価を取り入れるなどの工夫を講じることに活用してもらうことも可能であろう。また、この共同認証は、台湾と日本に限定した質保証ではなく、それ以外の国に対する質保証にもなる。つまり、認定された大学は、国際的な機関別評価を受けているということアピールできるため、国際化の取組をより促進させることも考えられる。

さらに、事務局レベルで検討段階ではあるが、共同認証で認定された大学のみが参画できるコンソーシアムや卒業生のネットワークの創設などの実現の可能性について模索している。

評価基準の検討で見えた「共通性」

「共同認証」の評価基準を事務局レベルで検討する際、両機関の評価基準の内容を確認することから始めた。具体的には、本協会の第3期認証評価のための「大学基準」と点検・評価項目、先方の校務評価（機関別評価）及び系所評価（学部・研究科単位の評価）の基準と参考指標の比較を行った。基準項目の立て方は異なるが、内容や評価の視点等には共通性や汎用性があることから、各機関の点検・評価項目（参考指標）レベルで、重要項目を抽出し、それを基に新たな評価基準を策定することとした。また、共通性はなくとも、「共同認証」の目的に沿っており、重要であると認める事項についても、評価指標として採用することとした。

この案に基づき、ワーキンググループを中心に審議した結果、「共同認証評価基準」⁹として、以下の基準を設定した。

基準の特徴としては、3点を挙げたい。1点目は、この共同認証は、国際化をめざす大学を対象とすることから、Standard 1の基準項目として、「国際化に関する戦略を設定していること」を定める一方、他の基

準項目には、「国際化」を具体的に示すことはしていないことである。これは、国際化の戦略が、カリキュラム、国際交流、教員組織など個々の大学によって異なるだろうから、Standard 1において、「国際化」の目指すところを確認し、他の基準はそれに沿って、評価を行うこととした。2点目として、Standard 4の基準項目に「教員は、研究または産学協同の成果を教育に組み入れて、学生に学習の機会を提供していること」を定めたことである。これは、本協会の「大学基準」にはないが、台湾評鑑協会の分野別の基準にあり、日本の大学にとって、教員の研究活動を何らかの形で評価したほうが良いと考え、基準に設定した。3点目は、Standard 6において、事務職員の意欲及び資質向上を図るための方策、いわゆるスタッフ・ディベロップメント（SD）の項目を設定していることである。これは日本の大学にとって目新しさは全くないが、台湾の大学にとっては、SDが確立しておらず、今回の基準において、新しく求められるものである。この他、認証評価でも求められている「内部質保証」については、この共同認証においても、Standard 2として掲げており、内部質保証システムの体制の整備は勿論、有効に機能しているかについて評価することとなる。また、世界的に大学が求められている「学習成果」については、「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すること」と、Standard 3の基準項目として設定している。

基準を検討するにあたり、欧州高等教育質保証機構（European Association for Quality Assurance in Higher Education, ENQA）が定めた Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG) を参照するなど、国際的な基準となるべく、日本及び台湾の大学の現状に偏重した内容にならないよう、汎用性を持たせること

Standards for International Joint Accreditation

- Standard 1: Mission, Goals & Strategy（基準項目として、4項目設定。以下、同様）
- Standard 2: Internal Quality Assurance（5項目）
- Standard 3: Teaching & Learning（8項目）
- Standard 4: Faculty（3項目）
- Standard 5: Social Connection（1項目）
- Standard 6: Governance（3項目）

に留意した。

評価方法と評価体制に一工夫

この共同認証は、日本または台湾の法令に基づいた機関別評価を受け、「適合」と判定された大学のみが申請できることとした。

国内の機関別評価では、認証評価機関は法令遵守の観点を確認する必要があるため、評価する側も申請大学側も本協会の第2期大学評価（2011～2017年実施）でいうところの基盤評価に重きを置くことは避けられないため、評価結果において、各大学の使命・目的に沿った活動実態に対する評価が、やや遠慮気味に示されているという印象を持つ。この点は、最低要件（法令遵守）以外の改善・改革のための助言的評価が難しいことは、認証評価制度の評価を行う上で、各評価機関共通の課題ではないだろうか。

それに対し、この共同認証では、法令遵守の観点について直接的な評価は行わず、先述の評価基準に基づき、大学の諸活動及びその成果が大学の目的に適合しているかどうかの観点（fitness for purpose）から評価することを基本とする。この他、事務局レベルではあるが、評価結果では各基準における到達度をレーダーチャートで示すことで、社会に対しての見せ方の工夫なども現在検討している。評価結果の公表方法については、今後「共同認証評価委員会」で審議することになるだろう。

共同認証の実施に関する実質的な責任主体として、「共同認証評価委員会」を設置し、委員長1名と各機関から推薦された委員8名（各機関4名）の計9名で構成することとした。委員長については、任期ごとに各機関からの代表が交互に務めることとした。また、実際の評価を行うチームも、日本と台湾の混成とした。例えば、台湾の大学の評価を行う際、日本からの評価者だけとなると、その大学の特色なのか、或いはその国の大学全体に言えることなのかを理解することに終始する可能性があるため、混成のチーム編成とすることで、チーム内で両国の大学の現況を理解できると考える。また、他国の評価者と共に評価を行うことで、評価者としてのキャリアアップにつながることも

に、その経験を所属大学の国際化、あるいは質保証への取り組みに貢献できると考える。

自国の機関別評価の評価者以上に、この共同認証の評価者には、求められる資質のハードルが高くなるのは必然であろう。評価者は、申請大学の理念・目的そして国際化の戦略を十分に理解し（ここまでは認証評価も同じであるが）、グローバル社会の中で求められている、「大学の国際化」に、日本または台湾の大学がどう取り組むべきなのか、そのために何をすべきなのかということについて、自らの考えを持つ必要がある。そのためには、質保証機関としての評価者養成にも同じことが言えるが、この共同認証を、これからの「大学」を考える良い契機となるよう、活用していきたい。

共同認証プロジェクトを出発点とする 今後の国際連携のあり方

本協会の国際連携は、共同認証を実施する台湾、MOUを締結しているアジア諸国に極端にシフトしたのではない。本協会での調査研究においては、欧米の質保証機関や大学の現状を可能な限り把握するようにしていることは記しておきたい。アメリカのアクレディテーション団体をモデルに設立された本協会の設立背景やイギリスの高等教育の状況を常に把握していたことから、他の認証評価機関または法令よりも早い段階で、大学基準において「内部質保証」を定め、内部質保証システムの構築を日本の大学に求めたことからもご理解いただけるだろう。確かに、海外の質保証機関といえば、アメリカ、イギリスの機関が想起され、本協会の委員会等においても、アメリカの質保証機関との共同認証であれば、大学も積極的に受けたがるのでは、という意見もあった。また、「『質保証機関としてブランド力のあるQAA』の評価を受けることが・・・」¹⁰とされているように、質保証機関にとっても、相手のブランド力に頼ることで、自らも箔が付くことになるのかもしれない。しかし、それは本協会が目指すべき国際連携ではないだろう。

本協会の世界的なブランド力は「ない」とは言い切れないが、「ある」とは言い切れないのが現状だろう。

10年ほど前に INQAHEE の会議に出席した際、本協会の大学評価は1951年から実施しているという話をすると、（そんな昔から評価をしているのね、あらかずなかったわ）など驚かれたが、今も、それ以上の付加価値は見いだせてはいない。ここ数年は、国際連携に向けて活動を展開し始めたものの、日本の質保証機関としての国際的な認知度や信頼性を高めるためには、さらに積極的な活動が必要であろう。

また、認証評価制度が始まったことにより、日本の大学は第三者評価を受けることが義務化されたが、その評価システムは海外から見ると、複雑であると言われることが少なくない。すなわち、機関別評価を行う機関が複数あり、文部科学大臣に認定されたとはいえ、評価基準はそれぞれ異なり、評価結果の判定の度合いも異なることもあり、海外の質保証機関関係者と意見交換する際、「どこの評価が一番厳しいのか」と必ず聞かれる。それは外からみると、結局、各評価機関の評価結果はどの程度信頼できるのかということであろう。

あくまで個人の意見ではあるが、日本の質保証機関として、欧米は勿論だが、これからはアジア諸国に向けて、日本の大学の質保証、その存在価値を積極的に示していかなければならないと考える。日本同様、非英語圏であるアジア地域の大学の国際化に向けたアグレッシブな取組や日本の大学で学ぶ留学生の出身国を見ても、これからはアジア地域の大学との競争であり、協調して共に発展していかなければならないだろう。また分野によっては、すでにアジアのなかでも日本が遅れをとっていると指摘されているように、これらの点からもアジアの質保証機関との連携は不可欠である。

今回の共同認証プロジェクトは、本協会の評価の国際通用性を高めるための一つの新しい試みとなる。国内に限らず、海外の大学を評価できることを証明し、その経験がいずれは認証評価事業の改善にもつながるだろう。また、これは、いかようにも変容していく可能性がある。例えば、基準そのものを大幅に見直すもしく、2機関のみならず、3機関以上での共同認証という形をとることもできるだろう。なお、本協会の

理事会においては、今回の共同認証をスタートとし、実績を重ねること、そして他の国とは共同認証のあり方も異なるかもしれないが、積極的に連携を図っていくことが確認されている。世界的ブランド力の決して強くない、アジアのローカルな質保証機関であっても、「協働」することにより、国際的通用性を高め、日本そして台湾の大学の教育の質的向上につながるよう、この共同認証プロジェクトを進めていきたい。

最後に、日本の複数ある認証評価機関のなかから、共同認証を行うパートナーとして海外の質保証機関から認められたことは、これまでの本協会の評価に携わっていただいた会員校の教職員の方々のご尽力のおかげであることは言うまでもない。そして、ワーキンググループの3名の先生方（東京医科歯科大学・木村彰方先生、金沢大学・堀井祐介先生、本協会特別相談役の生和秀敏先生）には短期間のなかで、共同認証プロジェクトに限らず、日本の大学のあり方、評価の可能性など示唆に富む貴重なご意見を賜ったことに紙面を借りて厚く御礼を申し上げたい。

【参考資料】

- ・ 大学基準協会 基準委員会 台湾との相互認証制度に関するワーキンググループ 配付資料
- ・ Tobial Lindeberg, Dorte Kristoffersen (eds.), A Method for Mutual Recognition: Experiences with a method for mutual recognition of quality assurance agencies, ENQA Occasional Papers 4, European Network for Quality Assurance in Higher Education, 2002, Helsinki.
- ・ Dr Mark Frederiks, Dr Rolf Heusser, Mutual Recognition of Accreditation Decisions: A European Perspective, Paper for INQAHEE Conference 2005 (Wellington).
- ・ The Benefits of Mutual Recognition of Accreditation and Quality Assurance Decisions, European Consortium for Accreditation in higher education (ECA), 2008, The Hague.

【注】

- ¹ 大学基準協会は、2018年5月末時点で、次の質保証機関とMOUを締結している。
- ・マレーシア資格機構 (Malaysia Qualifications Agency, MQA)
 - ・台湾高等教育評鑑中心基金会 (Higher Education Evaluation and Accreditation Council of Taiwan, HEEACT)
 - ・台湾評鑑協会 (Taiwan Assessment and Evaluation Association, TWAEA)
 - ・韓国大学教育協議会・韓国大学評価院 (Korean Council for University Education, KCUE & Korean University Accreditation Institute, KUAI)
 - ・タイ全国教育基準・質評価局 (Office for National Education Standards and Quality Assessment, ONESQA)
- ² 2003年に、学術界及び企業関係者によって共同設立された「専門的評価サービスの提供」「質の保証に関する知識等の開発・促進」を使命として非営利の評価機関である。2010年に台湾の教育部（日本の文部科学省相当）により、専門評価機関として認定を受け、台湾の大學法に基づく高等教育に関する評価等を行っている。また、台湾内の大学に限らず、マカオの大学の評価も実施している。
- ³ 高等教育のみならず、幼稚園から中等教育等、タイの教育機関の質を高めることを目的として、2000年に設立された公的機関である。高等教育の質保証に関しては、2001年に評価を実施し、5年周期で評価を実施している。2016年から第4サイクルに入っている。
- ⁴ 第1回は日本、タイ、台湾の大学の卒業生を対象にアンケート調査を2016年4月に実施した。第2回は、在学生を対象に学習満足度について、調査を行っている（2018年5～6月に実施）。
- ⁵ 各機関の中堅クラスのスタッフを対象とした研修。1回目は2018年3月に台湾にて開催された。本

協会からは4名のスタッフが参加した。研修は大学訪問も含め3日間の日程で行われた。1回目のテーマは、「各国の質保証」「各機関の評価システム」「内部質保証」であった。2回目は、6月に日本で開催し、「評価者養成」「評価の効率化」について議論した。

- ⁶ 本プロジェクトに関する検討段階の概要については、工藤 潤「第5章 日本・台湾の大学相互認証制度の構築に向けて－大学基準協会の国際的質保証へのチャレンジ」、公益財団法人大学基準協会 高等教育のあり方研究会 国際的質保証に関する調査研究部会『高等教育の国際的質保証に関する調査研究報告書』、2017（平成29）年7月、pp.69-75を参照されたい。
- ⁷ 鈴木典比古、原 和世「台湾における評価機関・評価受審大学に関する訪問調査報告」、公益財団法人大学基準協会 高等教育のあり方研究会 大学評価理論の体系化に向けた調査研究部会『大学評価論の体系化に関する調査研究報告書』、2015（平成27年）12月、pp.261-268。
- ⁸ Mutual Recognitionのあり方については、Tobias Lindeberg, Dorte Kristoffersen (eds.), A Method for Mutual Recognition: Experiences with a method for mutual recognition of quality assurance agencies, ENQA Occasional Papers 4, European Network for Quality Assurance in Higher Education, 2002, Helsinki. を参照されたい。この中で、4つのscenarioとして、mutual recognitionが紹介されている。
- ⁹ 全文は、本協会ウェブサイトに掲載。https://www.juaa.or.jp/index.html を参照されたい。
- ¹⁰ 川嶋太津夫「第1章 国際的な質保証に関する調査報告」、公益財団法人大学基準協会 高等教育のあり方研究会 国際的質保証に関する調査研究部会『高等教育の国際的質保証に関する調査研究報告書』、2017（平成29）年7月、pp.3-11。



研究ノート



CalArts のプログラムレビューに関する考察 —わが国コンテンツ教育分野の質保証・向上への示唆—

山口 豪

デジタルハリウッド大学

【目次】

- I. 問題提起と本稿の目的
- II. 先行事例研究のレビュー
- III. CalArts のプログラムレビュー
- IV. わが国の高等教育機関への示唆
- V. CT 分野の質保証システムの将来像とコンテンツ教育学会の役割
- VI. 残された課題

[キーワード]

学習成果、プログラムレビュー、カリキュラムマップ、ルーブリック、実験的アニメーション

I. 問題提起と本稿の目的

近年、わが国の高等教育の質保証・向上に関して、①学習成果の設定・評価や②プログラムレビューの重要性が着目され、中央教育審議会大学分科会将来構想部会（2017）では、これらの点が重要な課題や論点と検討の方向性として示されている。そうした中で、わが国では、医・歯・薬・工学、看護学、獣医学等の専門分野別評価において、上記①②に関する取組が進み、日本学会会議では、多くの学問分野で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が策定されている。

上記の動きの中で、コンテンツ分野¹（以下「CT 分野」）に焦点を当てた上記①②に関する議論は、未だ多くなされておらず、CT 分野の高等教育の質保証・向上に関する取組は、他の分野と比較して出遅れ

ている。このような状況に鑑み、今後わが国で、そうした取組を推進し、その中で特に鍵となる上記①②を実施することが重要であると考え。それでは、わが国の CT 分野の学部・研究科等を擁する高等教育機関（以下「CT 系大学」）で、上記①②をどう実施すればよいのか。

その手掛かりとして、本稿では、米国の芸術系大学の California Institute of the Arts（以下「CalArts」）で実施されている上記①②の先進事例を考察し、その考察から、以下 2 点を導出することを目的とする。

第 1 は CalArts の上記事例の特徴を考察し、CT 系大学の参考に供することである。第 2 は上記の考察結果から CT 分野の質保証システムの将来像を示すことと、筆者が所属するコンテンツ教育学会の役割の提言（私案）を示すことである。

II. 先行事例研究のレビュー

本稿に関する CT 分野の先行事例研究について、以下 3 点からレビューを行う。

第 1 に学習成果の設定・評価については、英国 QAA（The Quality Assurance Agency for Higher Education）による *Subject Benchmark Statement, Art and Design*（分野別参照基準 アート&デザイン）がある。また、それを活用しているロンドン芸術大学の事例概要が日本高等教育評価機構（2007）で示されている。なお、この基準は山口（2018）で翻訳を行った。

第 2 にプログラムレビューについては、全米のアート&デザイン分野の専門分野別ア krediteーション

団体である National Association of Schools of Art and Design (NASAD) を受審したカルフォルニア州立大学ノースリッジ校の同レビューの一部を紹介した未来工学研究所 (2009) がある。そこでは、同校の5年サイクルのプログラムレビューのプロセスや手続きの概略が示されている。

第3に質保証システムについては、日本高等教育評価機構 (2007) で、NASAD のアクレディテーションシステムの概略と米国、英国、オランダに所在する6つのCT系大学の質保証の仕組みの概略が解説されている。

以上から、上記3点について、その概略やその一部を考察したものはあるが、CT系大学の参考に供すべく各内容の詳細を考察したものは、管見の限り存在しない。また、CalArts の取組をわが国に紹介した文献も見当たらない。更にCT分野に焦点を当て、その質保証システム全体の在り方について提言を行ったものも見受けられない。従って、本稿の内容は、一定の新規性・独自性があり、今後CT分野での新たな研究の推進や展開に資することができると思われる。

Ⅲ. CalArts のプログラムレビュー

1. CALARTS の概要

CalArts は、米国カリフォルニア州ロサンゼルス郡サンタクラリタ市、パレンシアに本部を置く1961年設立の私立大学である。そのミッションは、「世界における知識と経験の形を広げ、受け入れられているアイデアに疑問を投げかけ、創造的な可能性に到達するための技術と個人的な意欲を養成するよう、アーティストに教授すること。また、そのアーティストが、現在及び将来の文化の形態において、世界的に重要な作品を創造するよう挑戦せしむること (CalArts, 2016, 3頁)」である。

CalArts には、2016年で、951人の学部生と496人の大学院生が在籍している。CalArts は、学位取得のための基幹教育プログラムとして、①アート、②ダンス、③映画／映像、④音楽、⑤演劇、⑥クリティカル・スタディーズを提供し、上記①～⑥の6学部・6研究科を擁している。2016年の学生全体の男女比は、42%

対58%であり、人種、民族的には白人51%、ヒスパニック系又はラテン系15%、アジア系12%、アフリカ系・アメリカ人7%、その他15%と多様である。同年の教員数は、常勤が158人、非常勤が208人であり、学部生対教員の比率は6.6%である²。

2. 実験的アニメーション専攻のアウトカム・アセスメント

本稿では、CalArts の映画／映像学部・研究科の実験的アニメーション (Experimental Animation) 専攻のアウトカム・アセスメントを取り上げる。その理由は以下2点にある。

第1に映画／映像学部・研究科の学生数割合は2016年で全体の約27%と他のそれと比較して一番多く重要な学部・研究科であり、その内の同専攻は、アニメーション作家が「個人」で自分独自の制作方法を案出することで作品をつくりあげる教育を行うという先進的な取組を実践していることから、CT系大学にとって重要な示唆が得られると考えられる点である。

第2に米国のアニメーション教育の最高峰に位置付けられる重要な専攻であり³、この専攻では学士・修士課程の明確なアウトカム・アセスメントの仕組みを持ち、両課程を擁するCT系大学にとって参考になると考えられる点である。

(1) 学習成果の設定・評価

CalArts では、全学部・研究科の全専攻で学習成果が設定されている。その内、実験的アニメーション専攻の学士・修士課程における学習成果は、表1の通りであり、①創造的発達、②個人の表現、③文脈的知識、④デジタルスキル、⑤コミュニケーションと批判的スキル、⑥プロフェッショナリズムの観点から設定されている。

(2) カリキュラムマップ

CalArts では、各専攻の学習成果の達成にどの授業科目が寄与するかを示したカリキュラムマップを全学部・研究科の全専攻で定めている。その内、実験的アニメーション専攻のそれは表2である。表2縦列の授

表1 実験的アニメーション専攻の学習成果

	学士課程の学習成果	修士課程の学習成果
1. 創造的 発達	学生は、絵画、アニメーション、映画製作の十分に開発されたスキルを備えた創造的なプロセスを考案し、独自性のある表現の開発を考案する。	創造的な作品のすべての側面において、学生は高度な能力を持つ。学生は熟達したアニメーションや映画制作スキルを開発する。学生の論文のプロジェクトは非常に独自性のある意見を示し、その芸術的な作品は完全に専門的なレベルである。
2. 個人の 表現	学生のスタイルは分かり易く魅力的である。学生の作品は、実質的な創造性と独立したアイデアの深い発展を示す。	学生の論文は、情報に通じ、革新的で影響力のあるものである。独創的なアイデアと技術の両者を、独創性の高い作品を制作する際に使用されている。
3. 文脈的 知識	学生は、タイムベスト・アートにおける現在の発展を認識し、批評的に論じることができる。また、アニメーションや映画製作の過去の動向を認識することができる。プレゼンテーション、ディスカッション、ライティングにおいて説得力のある形で彼/彼女の作品の歴史的/文化的/社会的文脈に関する彼/彼女の高度な理解を明示することができる。	学生は知覚面での重要なスキルを持ち、芸術界、アニメーション界、そして特にタイムベスト・アートの世界における自分自身の作品の歴史的、社会的、文化的側面を認識し、批評的に論じることができる。
4. デジタル スキル	学生は技術を適切かつ自信を持って適用し、有意義な方法で様々な技術を組み合わせて、望ましい成果を達成する。学生はそのプロセスを説明することができ、また、他の人が問題を解決するのを助けることができる。	主要な技術機器、ソフトウェア、及びデジタルプロセスを使用する学生の能力は、彼または彼女が他者に教えるように求められる範囲のほとんどを超えたものであること。学生の論文プロジェクトでは高度な理解とイノベーションが明白であること。
5. コミュニケーション と批判的 スキル	学生は、他の人の意見に反するアイデアについて説得力を持って主張することができる。学生は聞いたことに耳を傾けて答えることができる。彼/彼女は自分自身の議論において知識を効果的に使用し、他の人の意見を真剣に受け止めることができる。彼/彼女はプロジェクトで他の人たちと一緒に首尾よく協働することができる。	学生は協力者やアドバイザーとして他の人たちと一緒に十分に協働することができ、また、効果的なディレクターであること。
6. プロ フェッショ ナリズム	学生の個人的な作品が期待を上回る。学生はプロフェッショナルなプレゼンテーションを行うことができ、また、プロフェッショナルな作法を理解することができる。学生の作品は目標指向型で体系化されており、学生はプレッシャーのもとでも十分に取り組むことができる。学生は教員と良好な関係を持ち、価値のある情報または助言を同僚に対して頻繁に提供することができる。	プロフェッショナリズムと専門的知識の高さに基づき、学生は他の人たちによって追求される存在であること。また、学生は、幅広いコンタクトを持ち、より大きな芸術界への統合に取り掛かる存在であること。彼または彼女のプレゼンテーションは刺激的であること。彼/彼女は優れたプロフェッショナルな作法を理解し実践することができる。学生は、個人的かつ芸術的な目標を達成することができ、また、能率的であり、さらに、プレッシャーのもとでも十分に取り組むことができる。学生は、価値のある情報または助言を同僚に対して頻繁に提供することができ、また、教員との良好な関係を持つことができる。

出所) CalArts (2014) の1～3ページより筆者作成

業科目が、表2横列の1～6（表1の学習成果の1～6を指す）のどの学習成果の達成を意図しているかを明確に示している。また、このマップは、各授業科目でどの程度学習成果を達成することができたかをアセスメントする上で非常に重要であると共に、CalArtsのプログラムレビューの重要な要素の1つになっている。

3. ルーブリック

CalArtsでは、学習成果をアセスメントするツールの1つとしてルーブリックを採用している。本稿では、そのツールの代表的事例として、ホリスティック（全体的）ルーブリックとアナリティック（分析的）ルーブリックを考察する。

(1) 全体的ルーブリック

全体的ルーブリックの一例として、表3のライティ

表2 実験的アニメーション専攻のカリキュラムマップ

美術学士 カリキュラムマップ	1	2	3	4	5	6	美術学修士 カリキュラムマップ	1	2	3	4	5	6
アニメーション基礎	×	×		×	×	×	サウンド・アキュイジション	×	×		×		
ハイブリットイメージング	×	×			×	×	実験的アニメーターのための描画テクニック	×	×			×	×
インターメディアイトアフターエフェクツ	×	×			×	×	ハイブリットイメージング	×	×		×	×	
アニメーション美術学士の歴史	×		×		×		アニメーションのためのデジタルパス	×	×		×		
サウンド・アキュイジション	×	×			×		初年度の短編映像	×	×			×	×
デジタルパスとショートプロジェクト	×	×		×	×	×	実験的アニメーターのためのポストプロダクションサウンド	×	×		×		
実験的アニメーターのためのポストプロダクションサウンド	×	×			×		アニメーションの歴史に関するセミナー	×		×			×
構造化戦略	×		×			×	構造化戦略	×		×			×
映画史 (2)	×		×				実験アニメーション論文に関するコンセプトセミナー	×	×	×		×	×
実験アニメーション：直接的テクニック	×	×		×		×	実験アニメーション論文作成のためのセミナー	×	×	×		×	×
実験アニメーション：学部における論評	×	×	×	×		×	自主研究	×	×	×		×	×

出所) CalArts (2014) の3～4頁より筆者作成
 ※表2横列の1～6は、表1縦列の1～6を指す

表3 全体的なライティングルーブリック

執筆者は優れたライティング能力を示す。執筆者のペーパーは、完全かつ効果的に開発された内容と修辞上の精巧さによって識別される。

このカテゴリにおけるエッセイは典型的に：

- ・ 課題の条件を満たしながら、非常に優れた洞察力、視野の広さ、または、独創性をもってトピックに応じている；
- ・ 主なアイデアについて、明確に焦点化され、効果的に体系化され、そして、理路整然と展開されている；
- ・ 具体的な事例と詳細を適切かつ効果的に用いている；
- ・ 言葉遣い、フレーズ、構文の多様性を含む言語の優れた操作を示している；
- ・ 軽微な不備はいくつかあるものの、語法、文法、言語の慣用法の重大な誤りが無い。

執筆者は優れたライティング能力を示す。執筆者のペーパーは、上級者のものよりもやや思慮に欠け、あるいは、やや洗練されていないかもしれないが、その内容や展開は確固としたものであり、また、効果的な表現方法を用いている。これらの学生は明らかに及第点のペーパーを書くことができる。

執筆者は、十分な大学レベルのライティング能力を示す。執筆者のペーパーは、内容、展開、または、表現方法において平凡なものであるかもしれないが、その執筆は、執筆者が上級のライティングコースへの準備ができていないことを示すのに十分な能力がある内容であること。文体の不十分さは、執筆者がアイデアを展開し、伝える能力を著しく制限しないこと。

以下のスコアは及第点に達しないことを意味する。

執筆者のエッセイは、不十分な大学レベルのライティング力を反映している。執筆者のペーパーは、内容、展開、または、表現において重大な欠点があり、執筆者がまだ上位区分のライティングを扱う準備ができていないことを示している。文体の不十分さは、執筆者がアイデアを展開し、伝える能力を著しく制限している。

執筆者のエッセイは非常に薄弱なライティングを表している。
 執筆者のペーパーは、重度の欠点、または、欠点の組み合わせのいずれかによって特徴付けられている。

執筆者のエッセイは、課題に対する最小限の反応のみを示している。このスコアは、主題に対する有意義な応答を行ったり、展開することに失敗している、または、ほとんど支離滅裂な段落を一貫して作成している執筆者のために用意されたものである。

出所) CalArts (2017) の13頁より筆者作成

ングルーブリックがある。全体的ルーブリックは、分析的ルーブリックよりも詳細な内容ではないが、CT 分野のアセスメントでは主観的評価が求められる場合が多いため、CT 分野のアセスメントを行う上で有効的である。全体的ルーブリックは、一般的にアセスメントの基準は示されているが、どのようにその基準を満たすかという点については詳述していない。この意味において、学生は創造的かつ自由な表現を教員から出された課題に対して行うことができるという利点がある。

(2) 分析的ルーブリック

分析的ルーブリックの事例として、CT 分野では、口頭でのプレゼンテーションが重要であるため、表4のルーブリックの事例を取り上げる。このルーブリックでは、縦軸に3つの評価基準を置き、それに対し学生が到達しているレベルを示したものを4段階にわけて横軸に置き評価する方法を採用している。このようなルーブリックでは、予め評価の基準が示されていることから、評価する側と評価される側の認識が共有される、複数の評価者による評価のズレやブレを防ぐことができる等の利点がある。

4. 毎年のアセスメントレポート

CalArts では、これまで述べたアセスメントをベースに、各学部の各専攻で、表5のアセスメントレポートを毎年度作成している。このレポートの目的は、教育プログラムや教授法の研究のために、各教育プログラムでの学習成果の発見を文書化することにある。このレポートは各専攻の責任者が取り纏め、簡潔に1～3枚程度の文書にして、各学部長に提出する。このテンプレートは、学生の学習、ニーズ、成功に焦点を当てた、まさに、学習成果の設定・評価にフォーカスした内容になっている。

5. プログラムレビューのサイクルと手法

CalArts では、図1のプログラムレビューの7年サイクルを定め、最初の年度にアセスメント計画を確立し、続く2～6年度に、その計画に示されたアセスメントスケジュールに沿ったアセスメントレポートを作成し評価を行う。そして、7年目に、そのレポートからのデータに基づく自己点検・評価を行うと共に、CalArts 以外の同僚 (peer) からなる各分野の専門家による外部評価を実施する。CalArts では、学外者の参画を得たプログラムレビューを実施し、評価の客観

表4 口頭でのプレゼンテーションのルーブリック

口頭でのプレゼンテーション	認め難い	改善が必要	発展途上	格別
内容の質	研究上の欠陥があり、アイデアが独創的でなく、専門分野の学識と関連していない	独創的なアイデアはあるが、研究上の欠陥があり、専門分野の学識と関連していない	専門分野の学識向上に寄与する堅実な研究であるが、アイデアがとても独創的であるようには見受けられない	専門分野の学識向上に寄与する堅実な研究から独創的なアイデアが導かれている
構成と明瞭さ	プロセスと結果が明確にプレゼンテーションされておらず、事例も関連性がないように見受けられ、結論も明確でない	研究プロセスが明確でなく、結果は記述されているが、事例に乏しいものの、結論は合理的である	研究プロセスと結果が優良な事例を伴って記述されているが、結論は明確でない	研究プロセスは明確であり、結果は、具体的に要約されており、関連する事例や結論も明確で説得力がある
ビジュアルの有効性	ビジュアルに関する資料が研究に関連しているように見受けられず、また、分かりにくい；学生は質問に答えることができず、また、研究について議論することができない	ビジュアルに関する資料が分かりにくく、グラフィックを用いて説明がなされていない；学生は、研究についてレビューすることはできるが、特定の質問に対して答えることができない	ビジュアルに関する資料が体系化されているが、フォント、色、グラフィックについては、明瞭さが担保されていない；学生は質問に答えることができる	ビジュアルに関する資料が体系化されており、フォント、色、グラフィックが賢明に使用されている；学生は容易に質問に答えることができ、研究について議論することができる
コメント：				

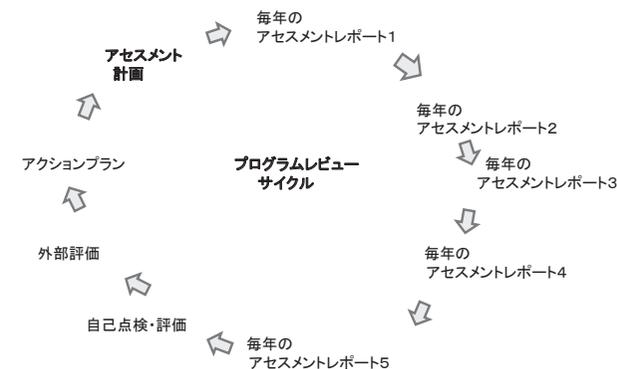
出所) CalArts (2017) の14頁より筆者作成

表5 アセスメントレポートのテンプレート

年度 学部 プログラム 学位レベル 提出期限 学部長・学科長への提出日
指示 下記の各カテゴリーに沿って、以下をご記入ください 1) あなたの主張を支持する事例 2) あなたが認識した問題がどのように取り組まれているかについての1次見解
I. 学生の学習 プログラムアセスメントによる発見（ポートフォリオ、中間在籍時レビュー（mid-residency reviews）、アウトカムベースの課題、コースエバリュエーションなど）に基づき、学生は、あなたの教員が期待している学習成果と芸術創造のレベルにおいて、あなたのプログラムの表明しているアウトカムに到達していますか？ （例えば、どの学習成果が最も高いレベルで実証されていますか？また、どの学習成果が十分に実証されていないといえますか？）
II. 学生のニーズ 学生調査、コースエバリュエーション、及び学生のミーティングやフォーカスグループなどから集められた情報の結果をレビューする時に、何か顕著な、あるいは、テーマ別の問題はありますか？ （例えば、あなたは、驚くべき結果、複数年度に亘って続く問題、複数の関係者からの同様な意見、及び教員の懸念に対して適切に対処した応答などを発見しましたか？）
III. 学生の成功 あなたの学生の入学状況、卒業率、及び在籍率を評価するときに、あなたは、現時点または将来のある時点において、あなたのプログラムのミッションを果たす能力に影響を及ぼす何らかの傾向があることに気づいていますか？ （例えば、高い水準の学生を引き付け、維持し、そして卒業させるあなたの能力に潜在的に影響を及ぼす既知の障害はありますか？）

出所) CalArts (2017) の20頁より筆者作成

図1 プログラムレビューサイクル



プログラムレビューの7年サイクル	
年度: 1 8 など	- 最初の年度にアセスメント計画を確立する - 次に続く年度に必要な応じてその計画を修正する。そして、以前のレビューサイクルからのアクションプランを実行する
年度: 2-6 9-13 など	- その計画に示されたアセスメントスケジュールに沿った、学生の学習成果の評価に基づくアセスメント計画を実行する
年度: 7 14 など	- 毎年のアセスメントレポートからのデータに基づく自己点検・評価を行う - CalArts以外の同僚からなる各分野の専門家による外部評価の実施 - 自己点検・評価と外部評価結果に基づくアクションプランの受領

出所) CalArts (2017) の21頁より筆者作成

性・透明性を高めている。

その外部評価の評価者は、概ね2～3名で構成され、書面評価並びに1～2日の実地調査を行い、その結果を表6のルーブリックの観点に基づき、同調査の1ヶ月程度以内に、3～5ページ程度のレポートとしてまとめ、CalArtsへ提示する。

IV. わが国の高等教育機関への示唆

Iで述べた問題提起に対して、CalArtsの取組の特徴を考察し、CT系大学への示唆を以下3つの観点から導出する。

1. 学習成果の設定・評価

CalArtsでは、まず各学部・研究科の各専攻における学習成果を明確に定め、次にその学習成果と各授業科目が連動するように設定したカリキュラムマップを

作成した上で、更に各学部・研究科において、アセスメントレポートとして学習成果にフォーカスした評価を行っている点が特徴的である。

現在、わが国の大学は、知識・技能・態度等の学習成果を学位授与方針に明確に示した上で、その学習成果を学生が修得したかどうかを把握し、評価することが求められている。こうした責務に対して、今後CT系大学は、測定可能な学習成果を定め、その評価と結果の公表を通じて、大学の社会に対する説明責任を行っていく必要があり、その際の参考として上記のCalArtsの先進事例は活用できると考える。

2. プログラムレビュー

CalArtsでは、2～6年目における毎年の学内でのアセスメントと7年に1回のルーブリックを用いた学外者による外部評価を行い、体系的にプログラムレ

表6 外部レポートのルーブリック (外部評価者が使用するためのもの)

基準	未発展	発展途上	十分に確立	格別
目標の到達度	アウトカムがいくつかのケースにおいて専門分野と関連していない	アウトカムが専門分野と関連している	アウトカムが専門分野に関連した知識、スキル、価値に基づいており、そして、規則的かつ組織的に評価され、報告されている	アウトカムが専門分野に関連した知識、スキル、価値に基づいており、そして、規則的かつ組織的に評価され、報告されている。さらに、それがフォローアップされ、プログラム計画に統合されている
カリキュラムレビュー	カリキュラムがいくつかの点において、当該学位に対して不適切である	カリキュラムが当該学位に対しておおむね適切である。そして、カリキュラムはタイムリーに完了できるように設計されている	カリキュラムが当該学位に対して適切である。そして、カリキュラムはタイムリーに完了できるように設計されている。そして/あるいは、カリキュラムは、期待されるアウトカムを達成するために、学生にとって適切な機会を提供している	カリキュラムが当該学位に対して、最新のものであり、また、適切である。そして、カリキュラムはタイムリーに完了できるように設計されている。そして、カリキュラムは、期待されるアウトカムを達成するために、学生にとって適切な機会を提供している
学生の経験	学生と教員間の連携がしばしば促進されていない；学生はおおむね不満足である	学生と教員間の連携がたいてい促進されている；学生はおおむね満足している	学生と教員間の連携が促進されている；学生は、メンタリング、アドバイジング、学術的なサポート、施設・設備、テクノロジー、インターンシップ、エキシビジョン、あるいは、パフォーマンス機会などの質に対して、おおむね満足している	学生と教員間の連携が促進され、また、円滑になされている；学生は、メンタリング、アドバイジング、学術的なサポート、施設・設備、テクノロジー、インターンシップ、エキシビジョン、あるいは、パフォーマンス機会などの質に対して、非常に満足している
リソースプランニング	プログラムは学部長のニーズを明確に示していない。そして、利用可能な資源を効率的かつ効果的に使用することもなされていない	プログラムはニーズの優先順位付けがなされており、学部長のニーズが明確になっている。そして、利用可能な資源を効率的かつ効果的に使用することがおおむねなされている	プログラムの優先順位は特有の目的やラーニングアウトカムに基づいて、その必要性が規定され、学部長のニーズが明確になっている。そして、利用可能な資源を効率的かつ効果的に使用することがなされている	プログラムの優先順位が、現実的に特有の目的やラーニングアウトカムに基づいて、その必要性が規定され、学部長のニーズが十分かつ適切に明確になっている。そして、利用可能な資源を効率的かつ効果的に使用することがなされている

出所) CalArts (2017) の27頁より筆者作成

ビューを実施している点が特徴的である。今後CT分野の高等教育の質保証・向上を図る上で、CalArtsで実施されている様な学内でのアセスメントと学外者による外部評価を組み合わせたプログラムレビューを、CT系大学自らが実施することが有効であると考え⁴。

3. ルーブリック

CalArtsでは、アセスメントツールの1つとしてルーブリックが活用され、CT分野で重要な全体的及び分析的ルーブリックを用いたレポートやプレゼンテーションの評価が行われている点が特徴的である。

このルーブリックに関して、わが国大学への全数調査（回答数561大学）によると、学習成果の評価方法としてのルーブリックの使用割合は、全体の8.9%であるが（あずさ監査法人，2014，32頁）、ルーブリックの活用を導入すべきかという全数調査（回答数684件）によると、「導入すべき」は149件（21.8%）、「どちらかといえば導入すべき」は280件（40.9%）、「どちらかといえば導入する必要はない」は116件（17.0%）、「導入する必要はない」は38件（5.6%）であった（中央教育審議会，2012，84頁）。この様に多

くの大学がルーブリックの必要性を感じている。

以上の点に鑑み、今後CT系大学において、CalArtsで実施されている様な学習成果の観点・基準を定めたルーブリックの活用が重要になってくると考える。

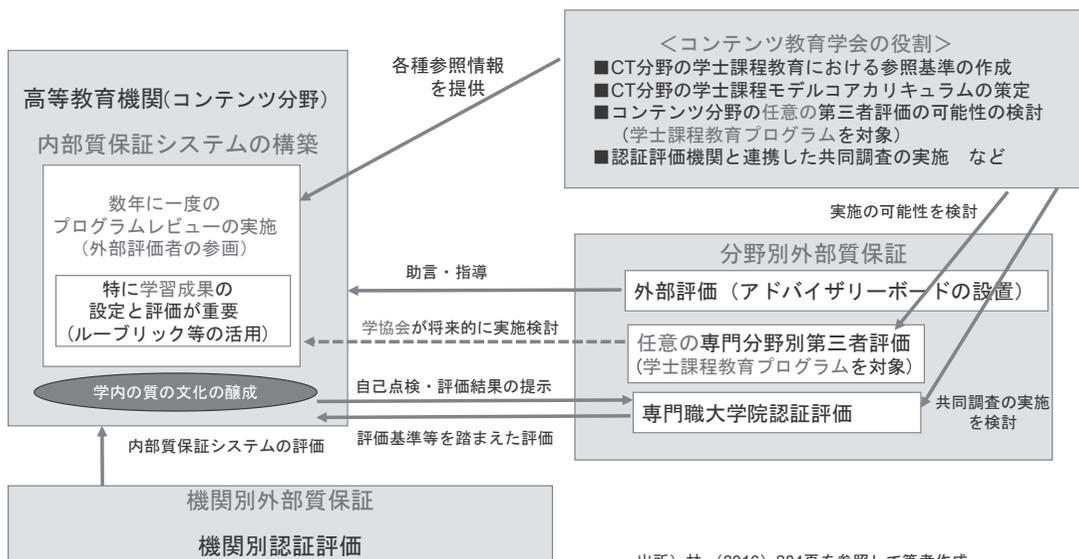
V. CT分野の質保証システムの将来像とコンテンツ教育学会の役割

これまでの考察を踏まえ、上記Vを図2に沿って以下で述べる。但し、下記提言は、コンテンツ教育学会を代表して述べるものではなく、筆者個人の見解であることを予め断っておく。

1. CT分野の質保証システムの将来像

CT系大学では、上記ⅢでCalArtsの取組の特徴を考察し、そこから上記ⅣでCT系大学への示唆を導出したことから分かるように、外部評価者の参画を得たプログラムレビューを実施することが重要であり、その際、特にルーブリック等を用いた学習成果の設定と評価が重要となる。更にUNESCO-CEPES（2007）による「質保証のための活動は、確固とした質の文化によって支えられる高等教育機関内のメカニズムにか

図2 CT分野の質保証システムの将来像とコンテンツ教育学会の役割（私案）



出所) 林 (2016) 284頁を参照して筆者作成。

かっている」との指摘や、OECD による「高等教育においてきわめて重要なことは、質を維持向上させるという文化を学内に醸成させることである（OECD, 2009, 116頁）」との指摘の通り、質に対する学内構成員の意識を高める（質の文化の醸成）ことが重要である。この様な観点を重視した内部質保証システムを構築することが重要である。

そして、機関別外部質保証としては、この内部質保証システムの認証評価を行い、分野別外部質保証としては、アドバイザーボード等による外部評価がCT系大学に対して助言や指導を行い、また、評価基準等を踏まえた専門職大学院認証評価を同評価機関が行うといった外部質保証システムが考えられる。更に、現在はCT系大学の学士課程教育に対する専門分野別第三者評価は実施されていないが、その必要性を認めた学協会（コンテンツ教育学会等）が中心となって、認証評価制度とは別の枠組み（以下「任意」）の同評価を実施することを検討すべきである⁵。

2. コンテンツ教育学会の役割

今後CT分野の高等教育の質保証・向上を推進していくために、CT分野の高等教育に焦点を当てその質保証・向上を図ることを事業目的の1つとして2016年1月に設立されたコンテンツ教育学会の役割が、CalArtsの事例考察から導き出されたCT分野の質保証システムの将来像の中で、図2に示したとおり、非常に重要な役割を担っていると考える。その観点に立ち、コンテンツ教育学会の果たすべき役割に関する提言（私案）を以下で4点述べる。

(1) 学士課程教育の参照基準の作成

学士課程教育におけるCT分野では、英国QAAのArt and DesignやHistory of Art, Architecture and Design等の分野別参照基準があるが、これらを参考に、学士課程教育におけるCT分野の参照基準を作成すべきである。また、必要に応じ日本学術会議関係者とも連携して、同基準を作成するコンテンツの分野や定義を明確にする必要がある。更に、その際には、CT分野ごとの育成すべき資質・能力等を詳述し、

CT系大学へ将来的に情報提供を行うことが考えられる。

(2) 学士課程モデルコアカリキュラムの策定

NASADの評価基準等を参考に、学士課程教育のCT分野のモデルコアカリキュラムを作成する必要がある。更にそれを将来的に策定した場合、任意の専門分野別第三者評価でその充足状況等を確認し、CT分野の高等教育の質保証・向上に繋げることを検討する必要がある。

(3) 任意の専門分野別第三者評価の可能性の検討

学士課程教育における任意のCT分野の第三者評価の可能性を検討するにあたっては、まず対象とする専門分野をどこまで広げるのか、次に国際的水準との同等性を求める基準（NASADの評価基準等）に即して評価を行い、国際的見地から当該教育プログラムを保証するのか、国際基準への適合・不適合を判断することが可能かどうか等を検討する必要がある。更にその活動を支える人材の確保・育成と財政基盤の確立が不可欠である⁶。

(4) 認証評価機関と連携した共同調査の実施

海外のCT分野の評価機関・評価受審大学の実態調査を行うことが必要である。その際、今後、コンテンツ教育学会と各認証評価機関とが連携して共同調査を実施し、その成果を同学会の上記3つの役割の課題解決や、各認証評価機関の認証評価システム等の改善に還元すること等が考えられる。

以上のとおり、これからのCT分野の高等教育の質保証・向上においては、各大学と共に認証評価機関、日本学術会議、更にはコンテンツ教育学会が協働して取り組んでいくことが必要であると考えられる。本稿がそのための一助となり、また、こうした取組を今後推進する1つの契機となれば幸いである。

VI. 残された課題

最後に、今後さらに研究を進めるべき残された課題を以下に2点示す。

第1に CalArts と CT 系大学を比較考察するなど、さらに踏み込んだ実践的な研究が必要である。CalArts の事例から CT 系大学へのより説得力ある示唆を導くためには、そうした比較考察を行い、CalArts の事例を CT 系大学に導入する際の利点や課題等を明らかにすることや、CalArts の事例を CT 系大学に実際に適用し、その上で有効性と問題点や改善点を明らかにすることが今後必要である。

第2に先行研究の幅広いレビューが必要である。本稿は CT 分野の先行事例研究のレビューにとどまっているが、今後は CT 分野での教育に関する研究、高等教育機関での学習成果の設定と評価やプログラムレビューの実施等に関する研究を幅広く批判的に検討し、問題意識のさらなる絞り込みを行うことが必要である。

【脚注】

- 1 「コンテンツの創造、保護及び活用の促進に関する法律」(平成十六年六月四日法律第八十一号)の第二条の定義によれば、コンテンツとは、「映画、音楽、演劇、文芸、写真、漫画、アニメーション、コンピュータゲームその他の文字、図形、色彩、音声、動作もしくは映像もしくはこれらを組み合わせたもの、またはこれらに係る情報を電子計算機を介して提供するためのプログラム(電子計算機に対する指令であって、一の結果を得ることができるように組み合わせたものをいう)であって、人間の創造的活動により生み出されるもののうち、教養又は娯楽の範囲に属するもの」と定義されている。
- 2 これらの数字は CalArts (2016) に基づく。
- 3 この点は *CalArts Ranked No. 1 Animation School in U. S* (<http://www.hometownstation.com/santa-clarita-news/education/calarts-ranked-no-1-animation-school-in-u-s-156098>) (参照日2018/3/24) に基づく。
- 4 大学基準協会(2015)の31、44頁において、全国のがが国の大学へのアンケート結果より(回答率:49%)、教育プログラムレビューの教育改善への寄与率はどの規模の大学でも極めて高いことが示され

ている。

- 5 最後の点は工藤(2016)の51頁を参考にして記述。
- 6 これらの点は工藤(2016)の51頁を参考にして記述。

【参考文献】

- CalArts (2014) *CalArts Academic Assessment Plan*
https://calarts.edu/Portals/0/Documents/FV-Experimental_Animation.pdf?ver=2017-03-14-102500-077 (参照日2018/3/24)
- CalArts (2016) *2016-17 Factbook*
<https://calarts.edu/Portals/0/Documents/2017%20FACTBOOK-Final.pdf?ver=2017-08-21-133602-503> (参照日2018/3/24)
- CalArts (2017) *HANDBOOK FOR PROGRAM ASSESSMENT & REVIEW*
https://calarts.edu/Portals/0/Documents/Program_Review_Handbook.pdf?ver=2017-03-08-103113-803 (参照日2018/3/24)
- UNESCO-CEPES (2007) *Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions*
- あずさ監査法人(2014)「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」報告書
- OECD 編/森利枝訳(2009)『OECD 高等教育政策レビュー:日本』明石書店
- 工藤潤(2016)「大学基準協会は専門分野別評価といかに向き合うべきか」大学基準協会『大学評価研究第15号』
- 大学改革支援・学位授与機構(2016)「高等教育に関する質保証関係用語集」
- 大学基準協会(2015)『内部質保証ハンドブック』
- 中央教育審議会(2012)「学士課程教育の現状と課題に関するアンケート調査」の概要
- 中央教育審議会大学分科会将来構想部会(2017)「今後の高等教育の将来像の提示に向けた論点整理」(平成29年12月28日)
- 日本高等教育評価機構(2007)「海外におけるファッ

ション系高等教育機関に係る評価機関並びに被評価機関（大学院等）のアクレディテーションの実態に関する調査研究』『認証評価に関する調査研究』
林隆之（2016）「9. まとめ：国内における分野別評価の実施枠組みの提案」大学評価・学位授与機構編『我が国における大学教育の分野別質保証の在り方

に関する調査研究報告書』
未来工学研究所（2009）『大学の質保証及び学位プログラムの在り方に関する調査研究報告書』
山口豪（2018）「QAA 分野別参照基準 アート&デザイン 2017年2月（邦文仮訳）」『コンテンツ教育学会誌 Vol.2』26～47頁

Consideration of program review at the California Institute of the Arts

- Implications for quality assurance and improvement of content education field in Japan-

※ Go YAMAGUCHI

[Key Words]

Learning Outcomes, Program Review, Curriculum Map, Rubric, Experimental Animation

[Abstract]

The purpose of this study is to consider the characteristics of program review at the California Institute of the Arts so that each university related to content education field in Japan will be able to assure and improve the quality of its educational and research activities.

First, a general view of the recent environments surrounding Japanese universities related to content education field is provided, and second, previous research related to the program review at the California Institute of the Arts is surveyed in this paper.

Third, the forward-looking program review at the California Institute of the Arts is analyzed, focusing on outcome assessments, rubrics as an assessment tool, the system of an annual assessment report, program review cycle, and the system of an external review.

Finally, based on the above considerations, future directions to quality assurance and improvement of content education field in Japan and recommendations on the role of creative content research association are proposed.

※ Undergraduate Academic Affairs, Digital Hollywood University

自己点検・評価に関する専門職大学院 認証評価結果の考察

山口 豪

デジタルハリウッド大学

【目次】

- I. 問題提起と本稿の目的
- II. 先行研究のレビュー
- III. 分析方法・データの説明
- IV. JUAAによる専門職大学院認証評価の概要
- V. 分析結果
- VI. 結論

【キーワード】

専門職大学院制度、認証評価、自己点検・評価、質の保証、質の向上

I. 問題提起と本稿の目的

科学技術の高度化、社会経済のグローバル化が進展し、高度専門職業人養成の必要性が高まる中、その養成に目的を特化した課程として創設された専門職大学院制度の充実強化を図ることが、わが国において重要になってきている。その専門職大学院制度がわが国に導入されて、本稿執筆時点の2018年で約15年が経過しているが、中央教育審議会大学分科会大学院部会専門職大学院ワーキンググループ（2016）で指摘がなされているように、専門職大学院は、社会（「出口」）との連携が必ずしも十分でなく、多様化するニーズを的確に踏まえたプログラム提供ができていない、学位の付加価値についての理解を得られていないなどのため、専門職大学院の全体としては、制度導入時に期待されたほどの広がりには至っていないとの問題点を抱えている。そして、こうした指摘に対して、2017年に学校

教育法の一部を改正する法律が成立し（5月31日公布）、専門職大学院は、産業界等の協力を得て教育課程の編成等を行うものと定められた。

このように近年のわが国では専門職大学院制度の見直しがなされ、今後ますます専門職大学院における教育研究活動等の質の保証・向上が重要になっている。そして、その質の保証・向上を図るためには、それぞれの専門職大学院が、各々の理念・目的を明確にし、現状を点検・評価し、その理念・目的に応じた教育研究上の組織体制を弾力的に編成し、その教育研究活動等の水準・内容の充実に努めること、すなわち、専門職大学院の自己点検・評価の更なる充実化がより一層重要になっていると考える。

わが国の専門職大学院制度の見直しが中央教育審議会等でなされているこの時期に、筆者は、これまでのわが国の専門職大学院の自己点検・評価活動に関する内容を振り返り、その結果を同大学院の自己点検・評価の更なる充実化に結びつけることが重要であると考える。

そして、その振り返りを行う際に、学校教育法第109条第3項に定められた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行う認証評価結果が各専門職大学院の実態を把握するための1つの資料として有用であると考えられる。従って、その結果を手がかりに、これまでの専門職大学院の認証評価結果において、基準「自己点検・評価」の部分はどのように評価されてきたのか、また、その評価結果の観点から、今後、どのようにすれば、その充実を図ることができるのかという問題意識のもと、本稿で

は、専門職大学院認証評価結果の基準「自己点検・評価」に関する部分に焦点を当てる。

こうした問題提起のもと、本稿では、大学基準協会（以下「JUAA」）の専門職大学院認証評価結果における基準「自己点検・評価」に関する長所、特色、検討課題、改善勧告の定量的・定性的分析を行い、その主な傾向をVで示す。そして、その分析結果に基づき、わが国の専門職大学院が自己点検・評価に取り組む際に、認証評価結果からみた重要となる要件を示し、各専門職大学院の参考に供することを本稿の目的とする。

なお、本稿で、JUAAの専門職大学院認証評価結果を対象に取り上げる理由は、以下3点にある。

第1にJUAAの各分野の専門職大学院認証評価の目的は、専門職大学院の水準の向上を図るとともに、認証評価を通じて専門職大学院の質を社会に対して広く保証することにあるという点である。第2にJUAAは国公立を横断した専門職大学院認証評価の数多くの分野の実績を持つという点である。第3にJUAAの各分野の専門職大学院認証評価の基準には、すべからず「自己点検・評価」があるという点である。

これら3点により、上記の問題提起で示した専門職大学院の自己点検・評価の更なる充実化を考察するための1つの資料として、JUAAの専門職大学院認証評価結果は有益であることから、本稿ではその結果を活用する。

II. 先行研究のレビュー

本稿に関する先行研究を以下2つの視点からレビューする。

第1に本稿の分析手法に関する先行研究について、認証評価結果の長所、改善点等の数と内容を分析した主なものとして、機関別と分野別に分けてレビューする。

まず機関別では、2004年度からの7年間のJUAAによる大学評価結果を分析したJUAA(2012)や、2005～2009年度又は2012～2014年度にかけての大学改革支援・学位授与機構（以下「NIAD-QE」）による大

学評価結果を分析したNIAD-QE(2013, 2016)があり、さらに2005～2010年度にかけての日本高等教育評価機構による大学評価結果を分析した同機構(2012)がある。これらの分析は、各評価基準において指摘された長所、改善点等の数や内容を集計して、その傾向を考察したものである。

次に分野別では、NIAD-QEが2007～2009年度にかけて実施した法科大学院に対する認証評価結果を分析した野田ほか(2011)がある。この分析手法も、各評価基準において指摘された優れた点や改善を要する点の数や内容を分析し、その傾向を整理したものである。

第2に専門職大学院の自己点検・評価の充実化に関する主な先行研究についてレビューする。古くは『大学院の自己点検・評価の手引き』があり(JUAA(1999))、近年では、分野別として「経営系専門職大学院のあり方に対する検討結果報告書」(JUAA(2011))や、専門職大学院認証評価全体として「今後の専門職大学院と認証評価のあり方について」がある(JUAA(2017))。

それらの具体的内容として、まずJUAA(1999)は、大学院の自己点検・評価のあり方について、自己点検・評価を必要とする背景、組織・体制、及び点検・評価項目などの観点から手引きとして示したものである。次にJUAA(2011)は、JUAAが実施する経営系専門職大学院認証評価の課題とその改善方策について検討を行い、その評価体制・プロセス等の改善案を示した報告書である。さらにJUAA(2017)は、これまで実施した専門職大学院認証評価を通じて明らかとなった課題を整理し、専門職大学院及び専門職大学院認証評価の今後のあり方を示した報告書である。

これらのレビュー結果から、法科大学院や経営系専門職大学院といった分野ごとの認証評価結果を分析した研究はあるものの、分野を横断した分析としては、管見の限りJUAA(2017)のみがあることが分かる。ただし、JUAA(2017)は、専門職大学院認証評価結果を直接的に分析したものというよりは、JUAAに設置された委員会で、これまでの同結果について検討を行い、その結果を概括した内容となっている。従っ

て、専門職大学院認証評価結果を分野横断的に分析し、その具体的な内容にまで踏み込んだ分析は、管見の限り存在しない。このような点に鑑み、本稿は一定の新規性・独自性があると考えらる。

Ⅲ. 分析方法・データの説明

本稿の分析方法及び使用データは、次の通りである。JUAАがこれまで認証評価を実施した各分野である法科大学院（以下「法科」）、経営系専門職大学院（以下「経営」）、公共政策系専門職大学院（以下「公共」）、公衆衛生系専門職大学院（以下「公衆」）、知的財産系専門職大学院（以下「知財」）の全期間に亘る専門職大学院認証評価結果の全テキストデータから、基準「自己点検・評価」に該当する部分について、長所、特色、検討課題、改善勧告の数や内容を集計し、各分野別にその傾向を定量的・定性的分析に基づき明らかにする。

定性的分析の手法については、テキスト分析を行い、上記データから、類似する又は重複する指摘内容を抽出し、その指摘ごとに特定のカテゴリーに分けグループ化し、類型化を行う。

なお、ここで、全期間を対象としたのは、分析結果の妥当性を高めるために、サンプル数を多く確保するためである。このデータは、JUAАのHPの評価結果検索ページ（<http://www.juaa.or.jp/search/index.php>）から入手した。

Ⅳ. JUAАによる専門職大学院認証評価の概要

分析の前に、JUAАによる専門職大学院認証評価について、①認証評価結果、②自己点検・評価に関する基準、③長所、特色、検討課題、改善勧告の定義に関する各概要を押さえておく。

1. 認証評価結果の概要

JUAАによる各分野の専門職大学院認証評価結果の概要（111校）を分野別に示したのが表1である。この表のとおり、合計111の受審校の中で、法科と経営は不適合校が17校と6校ある一方で、公共、公衆、知財は全ての対象校が適合となっていることが分かる。

2. 自己点検・評価に関する大学基準

JUAАによる専門職大学院認証評価における自己点検・評価に関する基準について、これまでの受審校数の最も多い分野である経営をとりあげ、「経営系専門職大学院基準」（JUAА(2016)）に基づき以下で整理する。

JUAАによる同基準では、自己点検・評価に関して、①自己点検・評価の仕組み・組織体制の整備、②自己点検・評価の結果を改善・向上に結びつけるための仕組みの整備、③認証評価機関等からの指摘事項への適切な対応、④自己点検・評価の結果をどのように改善・向上に結びつけているか、⑤自己点検・評価に

表1 専門職大学院認証評価の分野別評価結果

評価結果	評価年度										総計
	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	
法科（適合）	2	5	1			2	6	1			17
法科（不適合）		9	1				6	1			17
経営（適合）	0	10	9	8	0	1	11	7	7	1	54
経営（不適合）	0	0	1	1	0	1	0	2	1	0	6
公共（適合）	0	0	0	1	1	1	2	1	2	1	9
公衆（適合）	0	0	0	0	1	0	2	0	1	1	5
知財（適合）								1	2		3
計	2	24	12	10	2	5	27	13	13	3	111

出所) 大学基準協会のHP「評価結果検索ページ」より筆者作成（※追評価を除く）

はどのような特色があるか、などの点を重視した評価を行っている (JUAA, 2016, 29頁)。なお、自己点検・評価に関する基準の内容は、JUAAによる他の分野の専門職大学院認証評価においてもほぼ同様である。

3. 長所、特色、検討課題、改善勧告の定義

JUAAによる専門職大学院認証評価結果の構成は、各分野とも「Ⅰ 認証評価結果」「Ⅱ 総評」「Ⅲ 各分野の専門職大学院基準の各項目における概評及び提言」の3部で成り立っている。このうち、自己点検・評価に関する基準における概評及び提言は上記Ⅲで示される。

上記Ⅲに示される長所、特色、検討課題、改善勧告の各定義について、「経営系専門職大学院基準」(JUAA, 2016, 3-4頁)に基づき以下で整理する。

第1に長所は、各専門職大学院が掲げる基本的な使命 (mission) や教育研究目的 (以下「固有の目的」) を実現するための取組みとして成果が上がっている、又は機能していると評価できる場合に、当該事項を長所に付すと定義されている。第2に特色は、その取組みとして長所とまでは評価できないが、固有の目的に即した特色ある取組みとして評価できる場合は、当該事項を特色に付すと定義されている。第3に検討課題は、さらなる取組みが必要と判断される場合には、当該事項を検討課題に付すと定義されている。第4に勧告は、経営系専門職大学院に求められる基本的事項や法令事項に問題がある場合には、当該事項を勧告に付すと定義されている。なお、これらの定義は、JUAAによる他の分野の専門職大学院認証評価においてもほぼ同様である。

V. 分析結果

1. 検討課題、改善勧告の定量的分析

自己点検・評価に関する検討課題、改善勧告の指摘数を示したのが表2である。その主な傾向として、以下の点を読み取ることができる。

(1) 検討課題

検討課題については、全体 (111校) の約50%の56

校が同課題を付されている。そのうち不適合を受けた数は11校である。

分野別に、まず法科と経営をみると、法科は、14校で指摘されており、この数を表2から計測すると、法科全体 (34校) の約41%で全体 (111校) の約50%の平均より低く、経営は、35の大学院で指摘されており、この数は経営全体 (60校) の約58%で平均より高いことが分かる。このように、法科と経営の分野を比較すると、法科よりも経営が多くを検討課題を付されていることが観察される。なお、そのうち不適合を受けた数は、法科で8校、経営で3校である。

次に公共、公衆、知財をみると、検討課題を付されたのは、公共で3校、公衆で3校、知財で1校であることが分かる。この数を表2から計測すると、全体に占める比率は、公共で全体 (9校) の約33%、公衆で全体 (5校) の60%、知財で全体の (3校) の約33%である。このように、公共、公衆、知財の分野において、一定程度の数と割合で検討課題を付された大学院があることが観察される。

(2) 改善勧告

改善勧告については、全体 (111校) の約6%の法科と経営を合計した7校がその指摘を受けている。そのうち不適合を受けた数は4校である。

分野別にみると、法科は2校、経営は5校で、それぞれ指摘を受けていることが分かる。そのうち不適合を受けた数は、法科で1校、経営で3校である。このように、法科と経営については、検討課題だけでなく、改善勧告まで指摘された大学院が一定程度あることが観察される。

なお、検討課題と改善勧告をあわせると、全体 (111校) の約57%の63校になる。このように、自己点検・評価に関して、課題を抱えている少なからぬ大学院があることが見受けられる。

2. 検討課題、改善点の定性的分析

自己点検・評価に関する検討課題、改善勧告について、主な指摘内容とその指摘を受けた対象分野大学院を示したのが表3である¹。類似する又は重複するその指摘内容を抽出すると、自己点検・評価に関する

表2 分野別指摘数（自己点検・評価）

分野	評価結果	評価年度										総計	評価 大学数
		2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016		
法科	長所	1						2	1 (1)			4	34
	特色	1						2	1			4	
	検討課題	1	6 (3)	2 (1)			1	3 (3)	1 (1)			14	
	改善勧告	1						1 (1)				2	
経営	長所		3					1	1			5	60
	特色							4	2			6	
	検討課題		9	8 (1)	7			5	3 (2)	3		35	
	改善勧告				2 (1)		1 (1)			1 (1)	1	5	
公共	長所				1		1			1		3	9
	特色				1		1	2		1		5	
	検討課題							1	1	1		3	
公衆	長所							2				2	5
	特色							2		1	1	4	
	検討課題					1		2				3	
知財	特色							1				1	3
	検討課題								1			1	
合計	長所	1	3	0	1	0	1	5	2	1	0	14	111
	特色	1	0	0	1	0	1	11	3	2	1	20	
	検討課題	1	15	10	7	1	1	11	6	4	0	56	
	改善勧告	1	0	0	2	0	1	1	0	1	1	7	

出所) 表1に同じ

※上記 () 内の数字は、不適合を受けた専門職大学院の数を示す

表3 検討課題と改善勧告の指摘内容(自己点検・評価)

項目	検討課題と対象設置形態大学	改善勧告と対象設置形態大学
(1)方針・規則	—	自己点検・評価規則の不備 法科2件、経営1件
(2)組織・体制	—	自己点検・評価体制の不備 法科1件、経営4件(内、経営1件)
(3)改善の仕組み	自己点検・評価活動を改善に結びつけるための仕組みが不十分 法科4件、経営6件(内、経営2件)、公衆1件	自己点検・評価結果や認証評価結果を改善に結びつけるシステムの不備 法科1件、経営5件
(4)継続性	組織的・継続的な自己点検・評価の実施が不十分 法科2件、経営17件(内、経営1件)、公衆1件、公共1件	継続的な自己点検・評価の未実施 経営3件(内、経営1件)
(5)文部科学省や認証評価機関からの指摘	文部科学省や認証評価機関からの指摘に対する対応が不十分 法科2件、経営5件(内、経営1件)、公衆1件、知財1件	文部科学省や認証評価機関からの指摘に対する対応の不備 法科1件、経営3件(内、経営1件)
(6)エビデンス	自己点検・評価報告書の根拠資料・データの内容が不正確 法科5件、経営4件(内、経営2件)	—
(7)外部からの指摘	外部から意見聴取を行う仕組みを検討 経営3件、公共1件	—
合計	法科13件、経営35件、公衆3件、公共4件、知財1件	法科5件、経営16件

出所) 表1に同じ

※上記表中のアンダーラインは、不適合を受けた専門職大学院を指す

(1) 方針・規則、(2) 組織・体制、(3) 改善の仕組み、(4) 継続性、(5) 文部科学省や認証評価機関からの指摘、(6) エビデンス、(7) 外部からの指摘という7つのキーワードから類型化を行うことができると考える。その主な傾向としては、以下の点を読み取ることができる。

(1) 検討課題

検討課題については、まず自己点検・評価活動を改善に結びつけるための仕組みが不十分である(法科、経営、公衆)、また、組織的・継続的な自己点検・評価の実施が不十分である(法科、経営、公衆、公共)との指摘を受けた大学院が多かったことが分かる。次に自己点検・評価報告書の根拠資料・データの内容が不正確である(法科、経営)、また、外部から意見聴取を行う仕組みを検討すべき(経営、公共)との指摘を受けた大学院があったことが分かる。

分野別に、まず法科と経営をみると、法科は表3の中で合計13件の指摘がなされ、これらはすべて不適合を受けた大学院となっている。次に経営は合計35件と多くの指摘がなされ、そのうち、(3)～(6)の指摘を受けた不適合の大学院があることが分かる。さらに、公衆、公共、知財をみると、相対的に指摘数は少ないものの、表3の中で、公衆は3件、公共は4件、知財は1件の指摘がそれぞれなされていることが観察される。

(2) 改善勧告

改善勧告については、まず自己点検・評価の規則や体制が不備である(法科、経営)との指摘を受けた大学院があったことが見受けられる。次に自己点検・評価結果や認証評価結果を改善に結びつけるシステムが不備である(法科、経営)、また、継続的な自己点検・評価が未実施である(経営)との指摘を受けた大学院があったことが分かる。

分野別にみると、まず法科は、表3の中で合計5件の指摘がなされ、そのうち、不適合を受けた大学院は、(1)(3)(5)の指摘を受けている。次に経営は合計16件と多くの指摘がなされ、そのうち、不適合を受けた大学院は、(1)～(5)のすべての指摘を受けている。この2分野の自己点検・評価に関して、

上記で示した重大な問題を抱えている大学院が一定程度あることが推察される。

なお、上記の他に、検討課題及び改善勧告に共通する内容として、文部科学省や認証評価機関から指摘された内容についての対応が不十分である(法科、経営、公衆、知財)、あるいは、その対応に不備がある(法科、経営)との指摘を受けた大学院が一定数あることが観察される。

3. 長所、特色の定量的分析

自己点検・評価に関する長所、特色の指摘数を示したのが前述の表2である。その主な傾向として、以下の点を読み取ることができる。

(1) 長所

長所については、知財を除く各分野において、全体(111校)の約13%の14校が長所を付されている。分野別に長所を付された数と全体に占める割合をみると、法科は4校で全体(34校)の約12%、経営は5校で全体(60校)の約8%、公共は3校で全体(9校)の約33%、公衆は2校で全体(5校)の40%の指摘がそれぞれなされている。このように、知財を除く各分野において、一定程度の数と割合で長所を付された大学院があることが観察される。

(2) 特色

特色については、全ての分野において、全体(111校)の約18%の20校が特色を付されている。分野別に特色を付された数と全体に占める割合をみると、法科は4校で全体(34校)の約12%、経営は6校で全体(60校)の10%、公共は5校で全体(9校)の約56%、公衆は4校で全体(5校)の80%、知財は1校で全体(3校)の約33%の指摘がそれぞれなされている。

このように、全ての分野において、一定程度の数と割合で特色を付された大学院があることが観察される。

なお、長所と特色をあわせると34校となり、これは全体(111校)の約31%にあたる。

4. 長所、特色の定性的分析

自己点検・評価に関する長所、特色について、主な指摘内容とその指摘を受けた対象分野大学院を示したのが表4である。類似する又は重複するその指摘内容を抽出すると、自己点検・評価に関する(1)姿勢、(2)改善の仕組み、(3)各種評価結果の活用、(4)外部者の目線、(5)情報収集、(6)独自の評価項目という6つのキーワードから整理できると考える。その主な傾向としては、以下の点を読み取ることができる。

(1) 長所

長所については、全学的に検証する姿勢の保持(法科、経営、公共)、修了生からの評価の活用(公衆)、授業評価結果の活用(法科)、外部評価の継続的实施等(法科、経営、公共)、多様なデータを収集する体制(法科)を高く評価された大学院があることが分かる。

分野別にみると、4つの分野で一定数(法科と経営は5件、公衆1件、公共4件)の長所が付されていることが分かる。また、分野共通の内容としては、3分

野に共通する全学的に検証する姿勢の保持や外部評価の継続的实施等が高く評価されていることが観察される。

(2) 特色

特色については、長所で示した指摘内容以外では、自己点検・評価結果を改善に結びつける仕組み(法科、経営)、大学院独自の点検・評価項目の設定(公衆、公共)が特色ある取組みとして評価されていることが観察される。

分野別にみると、すべての分野で一定数(法科4件、経営7件、公衆3件、公共5件、知財1件)の特色が付されていることが分かる。また、分野共通の内容としては、3分野共通の授業評価結果の活用や外部評価の継続的实施等、2分野共通の改善に結びつける取組み、修了生からの評価の活用、独自の点検・評価項目の設定が、それぞれ特色として評価されている。

表4 長所と特色の指摘内容(自己点検・評価)

項目	長所と対象分野大学院	特色と対象分野大学院
(1) 姿勢	全学的に検証する姿勢の保持 法科1件、経営1件、公共1件	—
(2) 改善の仕組み	—	自己点検・評価結果を改善に結びつける仕組み 法科1件、経営1件
(3) 各種評価結果の活用	修了生からの評価の活用 公衆1件	授業評価結果の活用 法科2件、経営2件、公衆1件
	授業評価結果の活用 法科1件	修了生からの評価の活用 経営1件、公衆2件
(4) 外部者の目線	外部評価の継続的实施やアドバイザーリーボードからの意見聴取 法科2件、経営4件、公共3件	外部評価の継続的实施やアドバイザーリーボードからの意見聴取 経営4件、公共3件、知財1件
(5) 情報収集	多様なデータを収集する体制 法科1件	教育方法改善のための情報システム 法科1件
(6) 独自の評価項目	—	大学院独自の点検・評価項目の設定 公衆1件、公共2件
合計	法科5件、経営5件、公衆1件、公共4件	法科4件、経営7件、公衆3件、公共5件、知財1件

出所) 表1に同じ

VI. 結論

これまでの分析結果から、わが国の専門職大学院が自己点検・評価を実施する際に求められる認証評価結果からみた基礎的要件と、その専門職大学院が更なる自己点検・評価の充実を図るための同結果からみた優良要件とに分けて考察する。

そのイメージ図を示したのが、図1である。前者は、いわば、わが国の専門職大学院の自己点検・評価活動の質を保証するための基礎を成す要件であり、後者はその質をさらに向上させ、特色や強みを伸長させるための要件であると考え。また、この質の保証と質の向上を同時に行うことが重要であり、最低限の質の保証を行った上で、更なる質の向上に向けて、わが国の専門職大学院が取り組むことが大切であると考え。

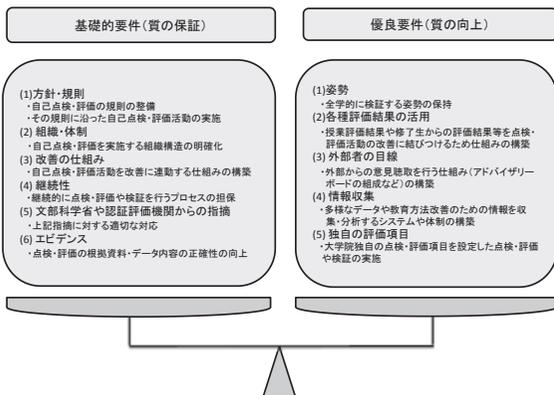
1. 基礎的要件

上記の考え方に立ち、「V」で抽出した検討課題と改善勧告の(1)～(6)のキーワードを、「IV. 3」で述べたJUAAによる検討課題と改善勧告の定義に鑑み、認証評価結果からみた基礎的要件として整理したのが図1の左側の内容である。この要件を表3で得られた分析結果とあわせて、以下で述べる。

(1) 方針・規則

自己点検・評価の規則を整備することが基本となる。そして、その規則に沿って、自己点検・評価活動

図1 認証評価結果からみた基礎的要件と優良要件のイメージ図



を実施していくことが最も基礎的な要件となる。これは、自己点検・評価の土台として整備すべき事柄であるが、法科、経営でこの点が未整備であるとの指摘がなされた大学院がある。

(2) 組織・体制

その規則の整備とあわせて、自己点検・評価の体制を整備し、組織的にそれを実施することが重要である。この点に関しては、学長や研究科長等のリーダーシップのもと、各大学院の規模や特徴等の実態に合わせて、自己点検・評価を実施する組織構造を明確化することが必要である。この点は、自己点検・評価の基盤として重要であるが、法科と経営の分野で、この点の不備を指摘された大学院がある。

(3) 改善の仕組み

上記の組織・体制を整備するにあたっては、自己点検・評価活動を改善に結びつけるための仕組みを構築することが不可欠である。自己点検・評価活動を行うこと自体が目的化しないよう、その活動の結果、抽出された問題点をどのように改善していくかの道筋をつけることが極めて重要となる。この点の不備は、法科、経営、公衆の3つの分野で指摘がなされた大学院がある。

(4) 継続性

継続的に点検・評価や検証を行うプロセスが極めて重要であり、また、認証評価の時期のみに留まらず、恒常的・継続的に点検・評価や検証を行うプロセスを確実に担保することが大切である。この点の不備は、知財を除く全ての分野で、指摘された大学院がある。

(5) 文部科学省や認証評価機関からの指摘

当然のことながら、文部科学省や認証評価機関からの指摘に対して適切に対応することが必要である。この点は、基本的な事柄であるが、公共以外の全ての分野で、対応が不十分との指摘がなされた大学院がある。

(6) エビデンス

自己点検・評価報告書の根拠資料・データの内容の正確性を高めることが重要である。そのためには、必要かつ正確な根拠資料・データを収集・分析する習慣付けを行うことや、その体制を整備することが大切で

ある。自己点検・評価にあたって、データに基づく評価は基本的なものである。この点は、同報告書の内容の正確性を担保する上での根底となる事柄であるが、法科、経営でこの点の不備を指摘された大学院がある。

2. 優良要件

「V」で抽出した長所と特色の(1)～(6)のキーワードを、「IV. 3」で述べたJUAAによる長所と特色の定義に鑑み、認証評価結果からみた優良要件として整理したのが図1の右側の内容である。この要件を表4で得られた分析結果とあわせて、以下で述べる。

(1) 姿勢

全学的に検証する姿勢を持つことが重要である。一部の教員や職員が参画する自己点検・評価ではなく、各大学院の構成員の間で自己点検・評価を行う合意形成を図り、全学的にその構成員が参画し検証する姿勢を持つことが同評価の更なる充実化にとっては大切である。また、各年度に実施した自己点検・評価報告書の内容を大学の構成員に対して周知し、教員、職員、学生が一体となってその内容を共有していくことが重要である。さらに、自己点検・評価に関する学内懇談会等を定期的で開催し、同評価に関する情報の共有を図ることも有効である。こうした姿勢を高く評価された法科、経営、公共の3つの分野の大学院がある。

(2) 各種評価結果の活用

授業評価結果や修了生からの評価結果を活用し、自己点検・評価活動の改善に結びつけるための仕組みを構築することが効果的である。その具体例として、授業評価結果や修了生からの評価結果を自己点検・評価委員会などで組織的に検証し、その結果を教育改善につなげる仕組みを構築することが挙げられる。そうした優れた取組みを行っている法科、経営、公共の3つの分野の大学院がある。

(3) 外部者の目線

自己点検・評価の客観性・妥当性を保証するために、外部からの意見聴取を行う仕組み（アドバイザーボードの組成など）を構築することが有効である。この点は、公衆を除く4分野で優良な取組みを

行っている大学院があることから、多くの分野において有効な施策であると考えられる。

(4) 情報収集

多様なデータや教育方法改善のための情報を収集・分析するシステムや体制を構築することが重要である。自己点検・評価の客観性・妥当性を保証するために、上記(3)に加えて、多様なデータや情報を客観的に分析し、印象的な評価ではなく、根拠主義的(evidence-based)評価を行うシステムや体制を構築することが重要なポイントである。自己点検・評価活動をより効率的かつ効果的に実施するために、こうした情報システムや体制を活用することは大切である。こうした優良な取組みを行っている分野の大学院として、法科がある。

(5) 独自の評価項目

大学院独自の点検・評価項目を設定して点検・評価や検証を行うことも有効である。自己点検・評価とは、本来、各大学院が自主的・自律的に行うものであり、その点に鑑み、各大学院固有の評価指標や評価項目を設定し、それを駆使するなどして実証的に自己点検・評価を実施することも重要である。こうした取組みを積極的に高い評価されている公衆、公共の分野の大学院がある。

3. むすび

最後に、自己点検・評価の目的は、その結果を教育改善に結びつけるための手段であることを各専門職大学院の構成員が理解することが極めて重要である点を指摘したい。そして、その認識のもと、同構成員が、各専門職大学院の使命・目的等に鑑み、上記で挙げた要件に留意しながら、必要となる施策に取組み、その成果を学内外に自らの責任で説明・証明していくことを通じて、わが国の専門職大学院の自己点検・評価の更なる充実が図られるのではないかと考える。

脚注

1 表3に示す大学院数と表2の指摘数の合計が一致しないのは、表3では主な指摘内容を取り上げていること、また、1つの大学で複数の指摘を受けた場

合があることの原因による。また、この理由は、以下の表4の分析結果についても同様である。

参考文献

渋井進他（2011）「自己評価書と評価結果報告書の関係から見た大学機関別認証評価の分析」『大学評価・学位研究』12号，117-138

大学基準協会（1999）『大学院の自己点検・評価の手引き』

大学基準協会（2011）『経営系専門職大学院のあり方に対する検討結果報告書』

大学基準協会（2012）『大学評価の有効性に関する調査報告書』

大学基準協会（2016）『経営系専門職大学院基準』

大学基準協会（2017）『今後の専門職大学院と認証評価のあり方について』

大学改革支援・学位授与機構（2013）「進化する大学機関別認証評価—第1サイクルの検証と第2サイクルにおける改善」

大学改革支援・学位授与機構（2016）「大学機関別認証評価に関する第2サイクルの中間検証結果報告書」

中央教育審議会大学分科会大学院部会専門職大学院ワーキンググループ（2016）「専門職大学院を中核とした高度専門職業人養成機能の充実・強化方策について（概要）」

日本高等教育評価機構（2012）「平成23年度認証評価に関する調査」

野田文香他（2011）「評価の検証からみた法科大学院認証評価の現状と課題」大学評価・学位授与機構『大学評価・学位研究』12号，51-70

Consideration of the Self-Study at Professional Graduate School through the Results of the Certified Evaluation and Accreditation

※ Go YAMAGUCHI

[Key Words]

Professional Graduate School System, Certified Evaluation and Accreditation, Self-Study, Quality Assurance, Quality Improvement

[Abstract]

About 15 years have passed since the establishment of a professional graduate school system in Japan, and the review of the system has been underway at the Central Education Council. Therefore, in the future, it is more important to assure and improve the quality of educational and research activities at professional graduate schools in Japan. During above this period, I think that it is important to review the content of self-study activities at Japanese professional graduate schools so far and link the results to further enhancement of self-study activities at the professional graduate schools in Japan.

In view of this importance, in this paper, from the results of the certified evaluation and accreditation of the professional graduate school in the Japan University Accreditation Association (JUAA), quantitative and qualitative analyzes are made on the points about the 'strengths', 'features', 'consideration issues', 'improvement recommendations' on self-study, and the trends are clarified. Based on the analysis results, this paper suggests some significant requirements for further improvement of self-study activities at Japanese professional graduate schools.

※ Undergraduate Academic Affairs, Digital Hollywood University

地域の大学に対する 地域住民の現状認識と役割期待

杉谷 祐美子

青山学院大学教育人間科学部 教授

小島 佐恵子

玉川大学教育学部 准教授

白川 優治

千葉大学国際教養学部 准教授

【目次】

課題設定

- I 地域住民の大学に対する関心の所在
 - II 地域住民と大学との関わり
 - III 地域の大学に対する現状認識と意見
 - IV 地域の大学への役割期待の規定要因
- 結果と考察

[キーワード]

地域の大学、地域住民、役割期待、情報発信、COC+

課題設定

1 問題の背景と課題設定

大学と地域社会・地域経済の関係の在り方の再構成が、近年、社会的・政治的に大きな課題となっている。2013年度より文部科学省の政策として始まった「地（知）の拠点整備事業（大学COC: Center of Community）」（以後COCと呼ぶ）以降、大学と地方自治体との連携協定の締結は飛躍的に増大し（朝岡・澤田 2017）、全学的に地域を志向した教育・研究・社会貢献が推進されることになった。そして2015年度には、地方の活性化を図ろうとする政府の重点政策課題である「地方創生」の位置付けのなかで、「地（知）

の拠点大学による地方創生推進事業（COC+ : Center of Community Plus）」（以後COC+と呼ぶ）として発展した。COC+は、大学が地方自治体や企業等と協働して、雇用創出や地元就職率の向上に努め、地域が必要とする人材を養成するための教育カリキュラムの開発・実施を求めるものであり、地方の活性化と定住の促進を目指すものである。さらに、2017年には、政府の「まち・ひと・しごと創生本部」に「地方大学の振興及び若者雇用等に関する有識者会議」が置かれ、大学の東京一極集中の是正と地方大学を振興するための政策方針が検討された。同会議は、同年12月に最終報告を提出し、そこでは、地方自治体と大学の新たな産官学連携体制（コンソーシアム）の在り方が提言されている（地方大学の振興及び若者雇用等に関する有識者会議 2017）⁽¹⁾。

このように、地方創生と相俟って、大学の地域貢献や地方大学の振興が政策的に進められるなか、その恩恵を受けると想定される地域住民は、果たして大学をどのように捉え、そこに何を期待しているのだろうか。高等教育研究において、大学の地域貢献は重要なテーマの一つと位置づけられるものの、意外にも、地域住民については長らく注目されてこなかった。稲永（2006）は1990年以降の大学と地域社会に関する日本の研究動向をレビューしているが、教員調査や有識者

調査への言及はあっても、地域住民の調査にはふれておらず、それまでの研究が地域住民からの視点に乏しかったことがみてとれる。

こうした点について、藤村・島(2015)は、大学の地域貢献が地域からの評価や要望を十分に把握せずに進んできたことを指摘し、有識者および自治体の調査に加えて、2県に在住する住民への調査を実施し、国立大学の地域に及ぼす経済効果が評価されていると分析している。また、同調査の県別の結果を分析した島(2014)と川越・橋本(2014)は、県内の国立大学が住民から関心を寄せられ、その重要性和存在意義が高く評価されていることを示している。しかし、後者において公立大学や私立大学への評価も尋ねているものの、これらは基本的に県内唯一の特定の国立大学を評価対象とした調査にとどまっている。地域住民が国公立を含めた県域内の大学と日頃どのように関わり、どのような関心や理解を示しているのか、また大学をどのように評価し、何を期待しているかは十分に明らかになっていない。いわば住民の声があまり反映されないままに、地方大学の振興のための政策が進んでいる可能性がある。しかし、大学に対する社会からの評価は、高等教育政策への社会的支持をとりつける前提として重要なことはいうまでもない。地方大学の存在意義を論ずるのであれば、それを取り巻く地域住民の意識を検討することは必要であろう。

2 研究の目的と方法

そこで本稿では、大学の地域貢献が活発な2県(群馬県と山梨県)の地域住民を対象に行った社会調査に基づき、日本の大学全般、とりわけ地域社会における大学について、地域住民がどのような関心を持ち、日常的にどのように関わっているか、また大学の貢献度をどのように評価し、地域社会における大学の役割についてどのような期待をもっているか、さらには大学への役割期待がどのような要因に影響されるかを明らかにすることを目的とする。調査は層化二段階方式により住民基本台帳に基づいて無作為抽出した20歳以上の一般市民を対象に、「地域社会における大学の役割に関するアンケート調査」を郵送にて実施した(発送

数2,400件、2016年1月発送・2月回収、回収率32.6%)⁽²⁾。

調査対象とした群馬県と山梨県は、東京近郊にあって他県の大学への流出率は約8割(文部科学省2015a)に上る一方で、前述した「COC」(2013年度・14年度)、「COC+」(2015年度)に3年連続で採択された地域である。学生の流出が深刻であることは、大学と地域との連携促進の一つの背景になっているとみることができる。群馬県の大学は、国公立を問わず地域貢献に積極的であるが、高崎商科大学(13年度)、共愛学園前橋国際大学(14・15年度)といった私立大学のみがCOC、COC+に採択された全国唯一の県である。山梨県は13年度に山梨県立大学が採択され、公立大学が先行するなか、14・15年度は国立大学の山梨大学が採択され、これらの事業を中核に県域全体の大学を巻き込んでいる(杉谷・小島・白川2016)。本調査の基礎集計を中心に検討した杉谷・小島・白川(2017)からは、県別の傾向の違いが表れる部分が少なかったことから、本稿では両県をまとめて分析する。

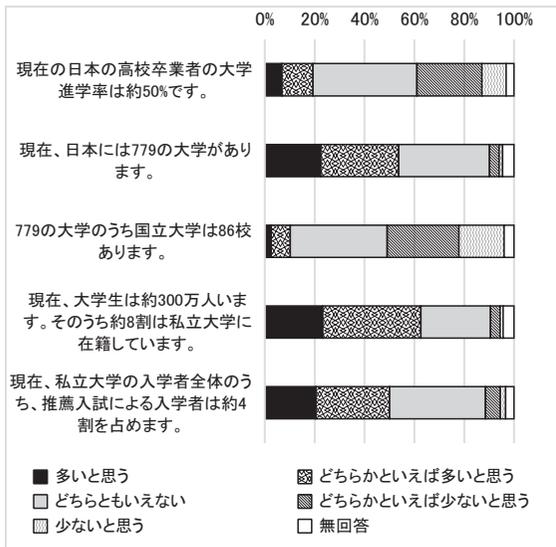
I 地域住民の大学に対する関心の所在

1 大学の量的な現状についての見解

まず、ユニバーサル段階を迎えている日本の大学の量的な現状について、地域住民はどのように捉えているのだろうか。大学の維持存続にも関わる事項である。調査では、日本の大学数や大学進学率の現状について、多いと思うか、少ないと思うかを尋ねた。その結果を示したものが図1である。

大学進学率の状況を尋ねた「高校卒業者の大学進学率は約50%」であることについて、「多い(多いと思う+どちらかといえば多いと思う、以下同じ)」とする見解は19.3%であり、進学率の状況を高すぎると感じているわけではないといえるだろう。むしろ、「少ない(少ないと思う+どちらかといえば少ないと思う、以下同じ)」という回答は35.8%で「多い」を大きく上回る結果となった。他方で、「現在、日本には779の大学があります」として大学数の現状を尋ねた設問には、53.7%が「多い」としており、大学数に対

図1 大学の量的な現状についての見解



しては過剰感が示されている（この設問に対して、「少ない」は5.2%）。この大学数を全体として過剰とする傾向には、「779の大学のうち国立大学は86校あります」とする設問に対して、46.9%が「少ない」と感じており、「現在、大学生は約300万人います。そのうち約8割は私立大学に在籍しています」とする設問には、62.7%が「多い」としていることから、国立大学の過少感と、私立大学の過剰感が背景にあるものと推測することができる。

このことから、大学進学率と大学の量的な状況に対する地域住民の意識には異なる判断基準があることが推察される。大学の量的状況に対して過剰感を持ちながら、大学進学にはさらなる拡大が支持される可能性があることを示唆する結果となっているためである。また、国立大学の過少感と私立大学の過剰感は、次に示す「大学の学費・教育費」への関心の高さとも関連するところであろう。

2 大学についての関心と認知度

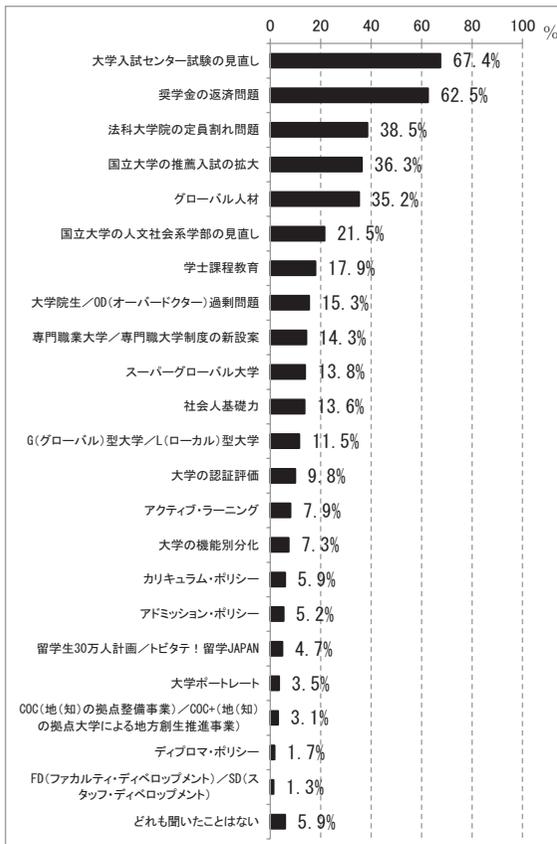
それでは、地域住民は、大学のどのようなことについて関心を有しているのだろうか。大学への現状認識と社会的期待を考えるにあたり、大学に対する関心の所在を確認するために12項目の選択肢を設定して、

その関心の有無を尋ねた。その結果に関心が高い順に5項目示すと、「大学の学費・教育費」(59.0%)、「大学生の就職状況・進路選択」(51.7%)、「大学生の学力」(45.3%)、「大学入試の在り方」(39.3%)、「大学の地域貢献」(32.6%)であり、これらの項目は3割を超えていた。他方、関心の低い項目を見ると、「大学経営」(7.3%)、「大学の不祥事・事件」(16.5%)、「大学スポーツ」(19.7%)、「大学の研究動向」(19.9%)、「大学生の生活」(24.9%)、「大学教育の改革」(26.6%)であった。「どれも関心はない」(4.2%)は最も少なく、このことから、今回の調査の回答者は、大学について何らかの関心を有しているとみることができる。もちろん、大学に関心を有しているから今回の調査に回答したと解釈することが妥当であるから、そのことは回答者の特性として留意する必要があるだろう。ただし、その関心の所在は自分自身の身近な範囲にある事項であり、金銭や進路などの利害に関わる事柄、それもメディアで取り扱われることが中心になっている。

それでは、今回の調査回答者は、現在の日本の大学に関する具体的な課題をどれくらい認識しているのだろうか。23項目の具体的なテーマを挙げ、「聞いたことがある」項目を選択してもらうことで、「大学に関する政策課題の認知度」を確認した。その結果を示したものが図2である。

図2から、認知度が高く、6割以上が認識している課題は「大学入試センター試験の見直し」「奨学金の返済問題」である。次いで、「法科大学院の定員割れ問題」「国立大学の推薦入試の拡大」「グローバル人材」が3割強の認知度で続いている。これらの課題は、報道等にも取り上げられやすく、接する機会が多いことが認知度の高さの背景にあると考えられる。他方、「FD/SD」「ディプロマ・ポリシー」「COC/COC+」「大学ポートレート」「留学生30万人計画／トビタテ！留学JAPAN」は認知度が5%にも満たず、ほとんど知られていない。「アドミッション・ポリシー」「カリキュラム・ポリシー」までを含めると、「どれも聞いたことはない」という回答と同程度もしくはそれ以下の認知度となっている。これらの課題は、近年の政策動向のなかで、大学の業界内ではキーワード的に用い

図2 大学に関する政策課題の認知度 (N=782)



られてきた言葉である。これらは業界用語でしかなく、一般の人にはほとんど知られていないことがわかる。社会的な認知と業界内での課題は必ずしも重ならないことが確認できる。しかしながら、大学と社会をつなぐ仕組みとして設定された「アドミッション・ポリシー」「カリキュラム・ポリシー」「ディプロマ・ポリシー」の3つのポリシーや「大学ポートレート」の認知度が極めて低いことは、政策の在り方に課題があることを示唆するものといえるだろう。

なお、これらの項目は複数回答の回答形式として、聞いたことがある項目についてすべて選択を求めるとして尋ねた。選択数の多い順に、3項目(16.0%)、4項目(15.5%)、2項目(14.2%)、5項目(11.0%)であり、これらの大学についての課題を多く聞いたことがあるとする回答者は相対的に少ないといえる結果

であった。このことから、個々の具体的な課題については広く認識されていないことがわかる。

II 地域住民と大学との関わり

1 地域の大学からの情報発信

これまでの結果から、地域住民の大学への関心や大学の状況に対する認知がメディアに取り上げられる内容や身近な範囲にとどまっておき、大学政策や大学改革に関する情報が十分に伝わっていないことがうかがえる。本調査では、「日本の大学全般についての認識」と「地域の大学(居住県内の大学)」についての認識とを区別して尋ねている。実際、いずれをとっても、少なくとも地域住民の間では大学からの情報提供が十分でないと感じられているようである。

日本の大学全般に関しては「大学は地域と積極的に関わっている。」は26.0%、「そう思う」5.5%+「どちらかといえばそう思う」20.5%、以下同じ)、「大学は社会に情報発信している。」は22.5%(4.1%+18.4%)と肯定する率が約4分の1となっている。しかも、地域の大学ではそれよりも低く、「地域の大学は情報をわかりやすく伝えている。」という設問では15.8%(2.8%+13.0%)しか賛同を得られておらず、反対に否定する率は38.3%、「そう思わない」13.4%+「どちらかといえばそう思わない」24.9%)に上り、大学が発信する情報がわかりづらいと思われる。そもそも、大学全般に対して、55.3%(21.0%+34.3%)が「大学の教育・研究活動はよくわからない。」と捉えていることから、大学側から発信する情報の中身や伝え方にはこれまで以上に工夫が必要であることが示唆されている。

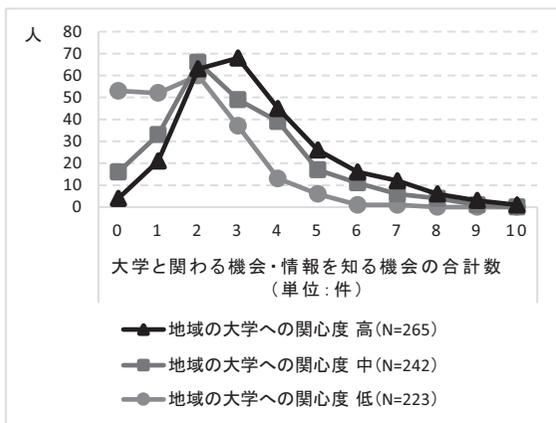
2 地域の大学への関心度と関わり方

大学からの情報提供は、地域住民の大学に対する関心の喚起と理解の深化を図るうえできわめて重要なことといえる。そこで、地域の大学への関心度から地域の大学への関わり方がどのように異なるのかを検討した。地域の大学への関心度を尋ねた、「地域の大学(お住まいの県内の大学)」に(の)「関心がありますか」、「情報を知りたいと思いますか」、「施設を利用したい

としますか」の3項目を使用した。それぞれの度合いを4段階評定で尋ねているため、これらの合計値を「地域の大学への関心度」の指標とする。その合計値の分布結果を3分割し、関心度の高・中・低の群に分けた。そして、3群に区分した地域の大学への関心度と18項目にわたる「地域の大学（お住まいの県内の大学）と関わる機会やその情報を知る機会」のうち該当する項目の合計数とをかけ合わせたのが図3である。ここから、地域の大学への関心度が高いほど地域の大学と関わる機会・情報を知る機会を多くもっていることがわかる。

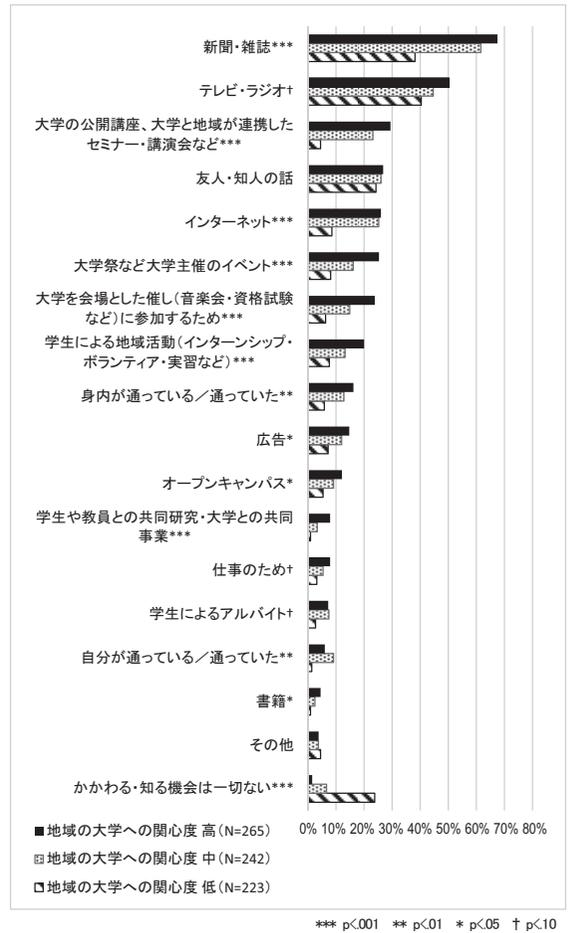
また、その中身を見てみると、「関わる機会や情報を知る機会」として多いのは「新聞・雑誌」「テレビ・ラジオ」など手軽に情報を得られるメディアが上位にくるものの、地域の大学への関心度が高い群では、「大学の公開講座、大学と地域が連携したセミナー・講演会など」や「大学祭など大学主催のイベント」等、大学の活動に積極的に参加していることが明らかとなった。そして、自分や身内が「通っている／通っていた」ということも関心度の差と関連していた。これらのことから地域の大学への関心度は、関わる機会や情報を知る機会の多さと関連していると考えられる（図4）。

図3 地域の大学への関心度別にみた地域の大学と関わる／情報を知る機会（合計数）



p<.001

図4 地域の大学への関心度別にみた地域の大学と関わる／情報を知る機会（種別）



Ⅲ 地域の大学に対する現状認識と意見

1 大学の地域貢献への評価

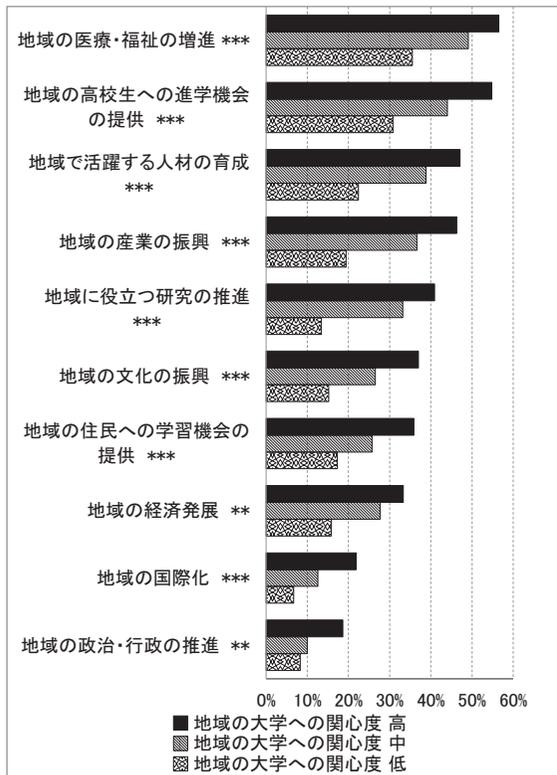
それでは、「地域の大学（居住県内の大学）」はどの程度、地域に貢献していると思われるだろうか。10の分野について尋ねた結果を「貢献している」と「どちらかといえば貢献している」の合計値が多い順から並べると、4割以上が貢献しているとするのは、「地域の医療・福祉の増進」45.2%（「貢献している」13.2%+「どちらかといえば貢献している」32.0%、以下同じ）、「地域の高校生への進学機会の提供」40.4%（13.7%+26.7%）である。3分の1程度が貢

献しているとするのは、「地域で活躍する人材の育成」34.1% (7.0% + 27.1%)、「地域の産業の振興」32.3% (5.8% + 26.5%)、次いで、「地域に役立つ研究の推進」28.1% (5.1% + 23.0%)が続く。他方、「地域の政治・行政の推進」11.6% (1.8% + 9.8%)や「地域の国際化」13.2% (2.0% + 11.1%)は1割程度であって、むしろ「貢献していない」という回答のほうが上回っている。

こうしてみると、地域住民は、主に、医療や若年層の人材育成といった身近なところでは大学の地域貢献を評価しているようである。ただし、ほとんどの項目で「どちらともいえない」という回答が4割前後も占めている。判断に迷っているのか、あるいは、貢献しているかわからないと思う人が半数近くであることから、大学からの情報提供の必要性がうかがえる。

地域の大学への関心度別に地域の大学の貢献度に対

図5 地域の大学への関心度別にみた地域貢献の評価 (賛同率)



*** p<.001 ** p<.01

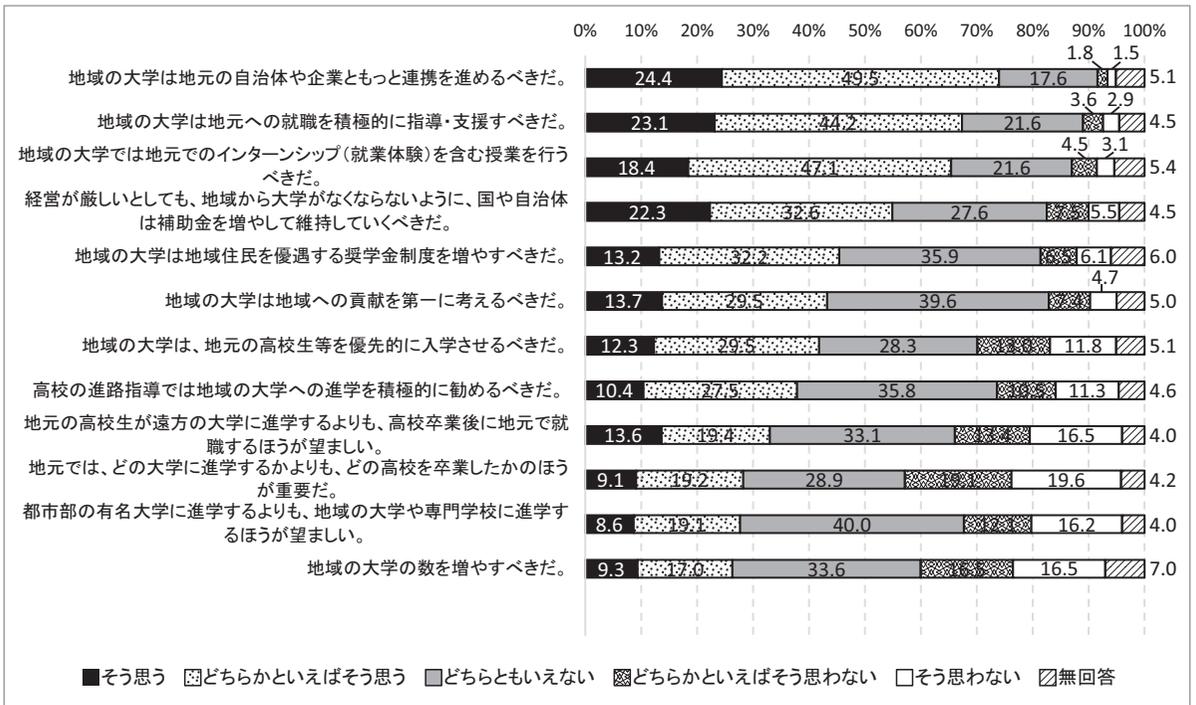
する認識を示したのが図5である。いずれの項目でも、地域の大学への関心度によって、大学の貢献度に対する評価が異なっている。特に、「研究の推進」、「産業の振興」、「人材の育成」といった大学内部の教育研究活動に対する認識について、関心度の高い層と低い層の間で差が大きいことは注目に値する。

2 地域の大学に関する意見と役割期待

次に、COC+の事業目的と関連する内容を中心に、地域の大学の状況やそのあり方に関する意見をまとめたものが図6である。賛同率が高い順から並べている。上位3項目は、自治体や企業との連携の推進や地元への就職支援、およびそれに結びつくような地元でのインターンシップを含む授業の実施に関する項目が挙がっており、7割程度が賛成している。その次の「経営が厳しいとしても、地域から大学がなくならないように、国や自治体は補助金を増やして維持していくべきだ。」ということは、54.9%の支持を得ているが、「地域の大学の数を増やすべきだ。」というのには「そう思う」よりもむしろ「そう思わない」の回答が多く、全ての項目のなかで支持率が最も低い。すなわち、大学数を現状維持以上に増大するという発想はあまりみられないことがわかる。このことはI章で示された大学数の過剰感と一致する。

地域の大学への進学を促進する方策については、「地域の大学は地域住民を優遇する奨学金制度を増やすべきだ。」、「地域の大学は、地元の高校生等を優先的に入学させるべきだ。」、「高校の進路指導では地域の大学への進学を積極的に勧めるべきだ。」の項目に4割程度の賛同がみられる。その一方で、「優先的な入学」と「進路指導」については2割程度が賛同していない。さらに、「地元の高校生が遠方の大学に進学するよりも、高校卒業後に地元で就職するほうが望ましい。」、「都市部の有名大学に進学するよりも、地域の大学や専門学校に進学するほうが望ましい。」といった県外への流出を回避するような事項については、賛否が拮抗している。このことは、「地元では、どの大学に進学するかよりも、どの高校を卒業したかのほうが重要だ。」という項目について、否定する層

図6 地域の大学に関する意見



が肯定する層よりも多く、大学の威信や価値が認められていることも背景にあると思われる。地域住民の意識としては、基本的に地元への進学・就職は奨励するけれども、多様な機会を棒に振らせてまで県内に若年層を無理にとどめることには抵抗もあるというのが本音ではないだろうか。

このような地域の大学のあり方に対する地域住民の見方をさらに整理していくために、これら地域の大学に関する12項目に対して因子分析を行った(主因子法、Promax回転)。十分な因子負荷量を示さなかった1項目を除外し再度分析を行った結果、3つの因子が抽出された。その結果を示したものが表1である。

第I因子は「地域の大学は地域住民を優遇する奨学金制度を増やすべきだ。」「地域の大学は、地元の高校生等を優先的に入学させるべきだ。」などの6項目が高いパターンを示している。県内の大学が地域住民のためにできるだけ多くの教育機会を提供することが求められる「地域の教育機会拡大」(α 係数 .801)である。第II因子は「地域の大学は地元の自治体や企業ともしっかり

と連携を進めるべきだ」などの3項目が高いパターンを示す。研究開発や就職支援を中心とした「地元企業との連携推進」(α 係数 .759)である。第III因子は「地元の高校生が遠方の大学に進学するよりも、高校卒業後に地元で就職するほうが望ましい。」などの2項目が高いパターンを示している。県外への大学進学よりも地元での進学、あるいは就職を優先する見解であり、「地元への定着促進」(α 係数 .792)と名付けた。地域の大学についての意見に対して、これらの3つの要素を大学への役割期待の潜在的因子とみることができるともある。

この因子分析結果に基づいた下位尺度得点の項目平均値(標準偏差)は、「地域の教育機会の拡大」3.263(0.787)、「地元企業との連携推進」3.865(0.735)、「地元への定着促進」2.954(1.103)となる。これらを比較すれば、大学に対する「地元企業との連携推進」への期待、要望が最も高く、「地元への定着促進」が最も低い。特に、「地元への定着促進」は標準偏差が大

表1 地域の大学に関する意見の因子分析結果

	I	II	III
	地域の教育 機会拡大	地元企業と の連携推進	地元への定 着促進
	($\alpha = .801$)	($\alpha = .759$)	($\alpha = .792$)
地域の大学は地域住民を優遇する奨学金制度を増やすべきだ。	0.746	0.118	-0.136
地域の大学は、地元の高校生等を優先的に入学させるべきだ。	0.732	-0.042	0.14
高校の進路指導では地域の大学への進学を積極的に進めるべきだ。	0.571	-0.034	0.279
経営が厳しいとしても、地域から大学がなくならないように、国や自治体は補助金を増やして維持していくべきだ。	0.558	0.078	-0.147
地域の大学の数を増やすべきだ。	0.551	-0.158	-0.014
地域の大学は地域への貢献を第一に考えるべきだ。	0.347	0.325	0.117
地域の大学は地元の自治体や企業ともっと連携を進めるべきだ。	-0.08	0.902	-0.119
地域の大学は地元への就職を積極的に指導・支援すべきだ。	0.01	0.712	0.105
地域の大学では地元でのインターンシップ（就業体験）を含む授業を行うべきだ。	-0.025	0.563	0.112
地元の高校生が遠方の大学に進学するよりも、高校卒業後に地元で就職するほうが望ましい。	-0.085	0.002	0.883
都市部の有名大学に進学するよりも、地域の大学や専門学校に進学するほうが望ましい。	-0.029	0.026	0.819
因子間相関	I	II	III
I	1.000	0.624	0.678
II		1.000	0.526
III			1.000

きいことから見解が分かれていることがわかる。図6で示した、この因子を構成する各設問の集計結果からみても、若者を地元にとどませたいという意識と、都会に出る選択を支持する意識とが拮抗しており、複雑な期待が絡み合う内容と考えられる。具体的には、調査対象地域の一つである山梨県において、COC+事業の調査の結果、一度は県外に出てもいずれはまた地元に戻りたいと思う高校生が約半数に上るという(杉谷・小島・白川 2018)。こうした要望なども踏まえると、高校卒業後からずっと地元にとどめておくことが当人にとっても地域にとっても望ましいかどうか、見解の分かれる要因として考えられる。

IV 地域の大学への役割期待の規定要因

1 使用する変数

それでは、こうした地域の大学への役割期待には、どのようなことが影響しているのだろうか。3つの役

割期待を従属変数として、その規定要因を明らかにするための重回帰分析を行った。独立変数は表2の通りである。表中の「属性（性別・年齢・学歴）」、「地域の大学への関心度」、「地域の大学と関わる機会・情報を知る機会」、「大学の現状理解」、「大学の量的な現状についての見解」については、すでに本稿でふれてきたものである。このうち、「大学の現状理解」には、日本の大学全般を対象に、大学の教育・研究活動を理解できているかという項目と、地域の大学が情報をわかりやすく伝えているかという項目の、想定対象が異なる2つの項目を含んでいる。

独立変数の「大学についての考え方」とは、大学が貢献する射程とも関わる大学観に関する項目である。本調査では、日本の大学全般のあり方について相対立するA・Bの選択肢からどちらの考えに近いか選択を求めた。A・Bでおおよそ半々に見解が大きく分かれたのは主に大学の教育研究活動面であり、その一つが、

大学は「A. 地域の発展に役立つ教育研究を行うほうがよい。」と「B. 国や世界の発展に役立つ教育研究を行うほうがよい。」であった。Aの「地域志向」は42.7%（「近い」10.0% + 「どちらかといえば近い」32.7%、以下同じ）、Bの「国・世界志向」が50.3%（11.0% + 39.3%）であり、大学が地域のためにあるべきか、国や世界のためにあるべきかについては、合意形成が難しいことが示されていた。

また、独立変数の「大学に関する現状認識」とは、日本の大学について「そう思う」かどうかを尋ねた15項目の因子分析の結果であり、大学が「人材育成」をしていると思う、「大学の効用」があると思うなどの5因子が抽出された。「地域の大学に関する現状認識」は図5に示した地域の大学の貢献度を評価した10項目による因子分析の結果であり、2因子が抽出された。以上の変数を投入し、重回帰分析（強制投入法）を行った結果が表3である。

2 地域の大学への役割期待を規定する要因

(1) 地域の教育機会の拡大

「地域の教育機会の拡大」に正の影響力をもつ変数は、「大学についての考え方（地域志向ダミー）」「地域の大学への関心度（合計値）」「大学の教育・研究活動はよくわからない」「地域の大学は情報をわかりやすく伝えている」であった。また、負の影響力をもつ変数は「大学・大学院卒」「大学進学率が50%であること（多いと思う）」「国立大学が86校あること（多い

と思う）」であった。このことから、まず、大学は地域発展のためにあるとする見解、地域の大学に関心をもつことが地域の教育機会の拡大への期待を肯定することにつながっていることがわかる。また、現在の大学進学率や国立大学の数を多いとは思わないこと、いかにすれば教育機会が十分ではないという見解も、地域の教育機会拡大への期待を高めている。他方、大学の教育・研究はよくわからないという意識や、地域の大学の情報発信がわかりやすく伝わっているとする意識も教育機会の拡大への期待を高める効果がある。前者は大学全般を対象とし、後者は地域の大学を対象とした別個の設問だが、大卒・院卒でないことが教育機会への期待を高めていることから、大学にあまり馴染みのない人々の影響は少なくないと考えられる。

(2) 地元企業との連携推進

「地元企業との連携推進」に正の影響力をもつ変数は、先の「地域の教育機会の拡大」と同様、「大学についての考え方（地域志向ダミー）」「地域の大学への関心度（合計値）」「大学の教育・研究活動はよくわからない」であった。また、負の影響力をもつ変数では「国立大学が86校あること（多いと思う）」は先と共通し、これに加えて「大学に関する現状認識：人材育成」が挙げられる。「地元企業との連携推進」についても、大学は地域発展のためにあると考えること、地域の大学への関心が高いこと、大学の教育・研究はよくわからないという意識がこの期待につながっている。一

表2 投入した変数

従属変数	地域の大学に関する意見（11項目）を因子分析して得られた、3つの因子の因子得点（地域の教育機会の拡大、地元企業との連携推進、地元への定着促進）
独立変数	・属性（性別、年齢、学歴） 性別は男性=1、女性=0、学歴は高卒を基準としたダミー変数 年齢は20～90歳以上まで、10歳きざみ、8項目について、それぞれの平均値を充当（例：20～29歳→24.5歳）
	・大学についての考え方（地域志向=1、国・世界志向=0としたダミー変数）
	・地域の大学への関心度（合計値）
	・地域の大学と関わる機会・情報を知る機会（合計値）
	・大学の現状理解（大学の教育研究の理解、地域の情報発信に関する認識の2項目、5件法）
	・大学の量的な現状についての見解（3項目、5件法）
	・大学に関する現状認識（15項目・5因子）の因子得点
	・地域の大学に関する現状認識（10項目・2因子）の因子得点

表3 地域の大学への役割期待の規定要因

	地域の教育機会の拡大	地元企業との連携推進	地元への定着促進
I 属性			
性別 (男性ダミー)	0.028	0.040	0.052
年齢	0.053	0.007	0.042
学歴 (中卒ダミー)	0.003	0.031	0.043
学歴 (専門・短大・高専ダミー)	-0.047	-0.037	-0.048
学歴 (大学・大学院ダミー)	-0.169 ***	-0.100	-0.166 ***
II 大学についての考え方、関心度、関わる・知る機会、大学の現状理解			
大学についての考え方 (地域志向ダミー)	0.193 ***	0.212 ***	0.154 ***
地域の大学への関心度 (合計値)	0.173 ***	0.206 ***	0.126 ***
地域の大学と関わる機会・情報を知る機会 (合計値)	0.061	0.047	0.026
大学の教育・研究活動はよくわからない。(日本の大学)	0.137 ***	0.149 ***	0.120 ***
地域の大学は情報をわかりやすく伝えている。(地域の大学)	0.148 ***	0.069	0.093 **
III 大学の量的な現状についての見解 (多いと思う)			
現在の日本の高校卒業者の大学進学率は約50%です。	-0.083 **	-0.036	0.001
現在、日本には779の大学があります。	-0.07	0.017	-0.059
779の大学のうち国立大学は86校あります。	-0.137 ***	-0.111 ***	-0.057
IV 大学に関する現状認識 (因子得点)			
人材育成	-0.048	-0.156 **	-0.017
学生の成長	0.018	-0.017	-0.047
社会との関わり	-0.016	0.000	-0.046
大学の効用	-0.04	0.066	-0.122 **
研究	0.044	0.108	0.083
V 地域の大学に関する現状認識 (因子得点)			
政治経済への貢献	0.061	-0.046	0.165 **
教育研究の振興	-0.073	0.074	-0.054
調整済みR ²	0.202	0.135	0.142
F値	8.072	5.361	5.633
N =559			
数値はいずれも標準化偏回帰係数			

*** p <.001 ** p <.01

方、国立大学の数が少ないとする見解、大学の役割として人材育成が十分でないとする見解、すなわち、量と質の両面において教育機能を不十分とみる見解が、地元企業との連携促進への期待・要望につながっている。

(3) 「地元への定着促進」

「地元への定着促進」に正の影響力をもつ変数は、これまでの2つの従属変数と同様、「大学についての

考え方 (地域志向ダミー)」「地域の大学への関心度 (合計値)」「大学の教育・研究活動はよくわからない」に加え、「地域の大学は情報をわかりやすく伝えている」「地域の大学に関する現状認識：政治経済への貢献」であった。また、負の影響力をもつ変数は、「大学・大学院卒」「大学に関する現状認識：大学の効用」であった。大学は地域発展のためにあると考えていること、地域の大学に関心をもっていること、そして、大学の教育研究はよくわからないと思っていることは

3つの役割期待すべてに共通して正の影響を有していることが示された。また、大卒・院卒でないこと、地域の大学の情報がわかりやすいと思っていることがこの期待を高めることは、「地域の教育機会の拡大」と同様である。これらに加えて、「地元への定着促進」では、正の影響をもつ「地域の大学に関する現状認識：政治経済への貢献」と負の影響をもつ「大学に関する現状認識：大学の効用」が挙げられる。地域の大学の政治経済への貢献に対する評価、大学の効用（大学に行くことで得るものは大きい等）を認識していないことが、地元での進学ないし就職を希望する若者の地元定着への期待につながっていることは整合性のある結果といえる。

結果と考察

本稿の目的は、大学の地域貢献が活発な地域の住民が、大学にどのような関心を持ち、地域の大学と関わり、大学の地域貢献をいかに受けとめ、地域社会における大学の役割について何を期待しているかを明らかにすることであった。本稿から得られた知見をまとめておきたい。

第一に、地域住民の大学への関心は学費や進路などの身近な事柄が中心である。他方、大学教育改革に関する大学政策や大学の課題はほとんど知られていない。ここには、大学と社会、大学政策と社会との関心のギャップがみてとれる。

第二に、大学からの情報発信について、住民の多くは不十分と考えている。地域の大学への関心の高さは、大学と関わる機会や情報を知る機会の多さと関連し、そのことは大学の貢献度を肯定的に評価することにもつながっている。大学を知る機会をいかに設けるかが重要である。

第三に、「地域の教育機会の拡大」、「地元企業との連携推進」、「地元への定着促進」の3つの役割期待のうち、「地元企業との連携推進」への期待が最も高く、「地元への定着促進」は賛否が分かれる傾向にあった。地方の活性化への大学の貢献には異論はないが、地域のために個人の選択を制約することに対しては躊躇がうかがえる。

第四に、3つの役割期待には、共通して、大学が地域の発展に役立つ教育研究を行うほうがよいとする地域志向の大学観、地域の大学への関心の高さ、大学の教育・研究はよくわからないとする意識が肯定的な影響力をもっている。さらに、3つの役割期待のうち2つについては、大学・大学院卒でないことが期待を高める効果を示している。大学に馴染みがないことや大学の教育研究がよくわからないとする意識が、大学への期待につながっていることは、社会からの大学への過剰な期待の存在を示唆する。その一方で、地域の大学が情報をわかりやすく伝えているという認識も、3つの役割期待のうち2つで大学への期待を高める効果をもっていた。前者に比べれば、後者はより根拠のある期待を意味しているといえるかもしれない。

以上の結果から、地域貢献が活発な地域であっても、地域住民の大学への関心や大学政策に対する認知度は限定的であり、政策、大学、社会との間には一定の距離があることが明らかになった。政策主導で進められてきた大学教育改革が社会に伝わっていないことは、大学や大学政策が社会的支持を得るための前提を欠いている現状にあるといえるかもしれない。また、地域といっても、その様相は一枚岩ではなく、大学への期待は複雑に交錯している。とはいえ、地域の大学がその存在意義や価値をわかりやすく発信することが、地域住民の大学への教育期待や若者の地元への定着促進を肯定的にとらえることにつながることは、大学の情報発信のあり方が地域住民の見解を変えていく可能性を示す。地域の大学の振興や大学の地域貢献にとって、地域住民の支持が重要であると考えれば、大学のわかりやすい情報発信が重要であることが示唆される。

【注】

- (1) その後、2018年5月に、「地域における大学の振興及び若者の雇用機会の創出による若者の修学及び就業の促進に関する法律」（地方大学振興法）が制定され、同法において地域における大学振興・若者雇用創出推進会議が制度化された。
- (2) 回答者782名の主な属性は次の通りである。性別

(男性46.8%、女性52.6%)。年齢(20-29歳7.2%、30-39歳8.2%、40-49歳13.9%、50-59歳18.7%、60-69歳26.0%、70-79歳18.5%、80-89歳6.5%、90歳以上0.6%)。最終学歴(中学校10.2%、高等学校43.5%、専門学校11.1%、短期大学・高等専門学校9.0%、大学・大学院24.8%、その他0.1%、各学校種には旧制の相当学校を含む)。

【参考文献】

朝岡幸彦・澤田真一「大学と連携する自治体の地域戦略 - 自治体-大学連携の現状-」『住民と自治』645号、2017年、15-19頁。

稲永由紀「大学と地域社会に関する研究動向と課題」『大学論集』36号、2006年、297-313頁。

川越明日香・橋本健夫「第8章 住民からみた長崎大学の社会貢献」国立大学協会 政策研究所『報告書 地域における国立大学の役割に関する調査研究 - 4県有識者・自治体と2県住民調査の結果から - Web版』一般社団法人国立大学協会 政策研究所、2014年、153-168頁 (<http://www.janu.jp/report/files/2013seisakukenkkyujo-chiiki-p-all.pdf>, 2018.3.30.)。

島一則「第7章 住民からみた広島大学の社会貢献」国立大学協会 政策研究所『報告書 地域における国立大学の役割に関する調査研究 - 4県有識者・自治体と2県住民調査の結果から - Web版』一般社団法人国立大学協会 政策研究所、2014年、127-152頁 (<http://www.janu.jp/report/files/2013seisakukenkkyujo-chiiki-p-all.pdf>, 2018.3.30.)。

杉谷祐美子・小島佐恵子・白川優治「大学の地域貢献

- COC、COC+ 事業に着目して-」『青山学院大学教育人間科学部紀要』第7号、2016年、41-61頁。

杉谷祐美子・小島佐恵子・白川優治「COC、COC+ 事業地域における住民の大学に対する意識 - 地域差に着目した分析-」『青山学院大学教育人間科学部紀要』第8号、2017年、59-78頁。

杉谷祐美子・小島佐恵子・白川優治「COC、COC+ 事業地域における大学と地域との連携体制の構築と運営」『青山学院大学教育人間科学部紀要』第9号、2018年、11-31頁。

地方大学の振興及び若者雇用等に関する有識者会議「地方大学の振興及び若者雇用等に関する有識者会議 最終報告 地方における若者の修学・就業の促進に向けて - 地方創生に資する大学改革-」2017年 (https://www.kantei.go.jp/jp/singi/sousei/meeting/daigaku_yuushikishakaigi/h29-12-08_daigaku_saishuuhoukoku.pdf, 2018.3.30.)。

藤村正司・島一則「地域は大学に何を望むのか? - 有識者・自治体・住民調査の結果から-」『IDE現代の高等教育』No.571、2015年、56-62頁。

文部科学省「学校基本調査 平成27年度」2015年 (<http://www.e-stat.go.jp/SG1/e-stat/NewList.do?tid=000001011528>, 2018.3.30.)。

◇付記

本研究は、JSPS 科研費基盤研究(C)「大学教育の現状認識・社会的意義・役割期待に関する実証的研究 - 地方都市部を中心に」(26381144)の助成を受けたものである。

A Study of the Current Status of Community Residents' Recognition of and Public Expectations for the Regional Universities

※1 Yumiko SUGITANI
※2 Saeko KOJIMA
※3 Yuji SHIRAKAWA

[Key Words]

regional universities, community residents, public expectations, dissemination of information, COC+

[Abstract]

This study aims to examine the interests and expectations of community residents about the regional universities and how the residents evaluate their contributions, based on a survey concerning the COC and COC+ project areas.

The survey analysis revealed the following three points. First, the interests of the community residents primarily concern matters such as tuition and career after graduation; they generally do not have sufficient knowledge about policy issues. Second, the more interests community residents have in the regional universities, the more opportunities they will seek to find out and engage with them, and the higher will be their evaluation of the universities' contributions to the community. Third, the expansion of educational opportunities available to the community, the promotion of cooperative opportunities with regional companies, and the potential to settle in the community may all be influenced by the community's vision for the university and by high public interests in the universities.

These results indicate the importance of efforts to increase public interests in the regional universities by disseminating clear information to the community residents about their significances and values.

※1 Professor, College of Education, Psychology and Human Studies, Aoyama Gakuin University

※2 Associate Professor, College of Education, Tamagawa University

※3 Associate Professor, College of Liberal Arts and Sciences, Chiba University



翻 訳



「普通高等教育機関における学士課程教育の評価事業に関する教育部の意見（教育部關於普通高等学校本科評估工作的意見）」（邦文仮訳）

小 田 格

公益財団法人大学基準協会
総務部総務企画課長

はじめに

本資料は、中華人民共和国⁽¹⁾（以下「中国」という。）の大学評価に関する制度の理解に資するよう、2011年10月13日に同国の教育部⁽²⁾から公布された「教育部關於普通高等学校本科評估工作的意見」（教高〔2011〕第9号）（以下「普通高等教育機関における学士課程教育の評価事業に関する教育部の意見」⁽³⁾という。）を邦文に仮訳したものである。

中国における高等教育の質保証に関しては、大学評価・学位授与機構（2013）がその概要を紹介しており、南部（2009；2016）や林（2016；2017）等の論考でも解説・検討がなされ、さらにはこれを正面からテーマとして取り扱った邵（2015）のような博士論文も存在しているなど、邦文による情報も比較的充実している。しかしながら、こうした各種の資料・論考を通読する際に、しばしば難渋するのは中国特有の用語の理解である。通常限られた紙幅のなかですべての用語に対して、詳細な解説を加えることや丁寧な邦文の訳を付けることは必ずしも容易ではなく、それゆえ一部の専門用語が漢字の力を頼って原語のままとされ、あるいはそれに近い形での訳に留まっているという事例が、高等教育の領域に限らず、中国をフィールドとした研究で広く見受けられるように思われる。

そこで、今回は、当該領域で頻出する用語を含む「普通高等教育機関における学士課程教育の評価事業に関する教育部の意見」を邦文訳することとした。同意見は、2011年に策定・公表されたものであるが、同

年にスタートした中国の第2期大学評価の原点とすべき文書であり、上記の各論考でも取り上げられている。林（2016）は、同意見について次の通り説明している。

この「意見」では、教育部は初めて第2ラウンドの本科教学工作評価の枠組みの構想を公表した。この構想は機関別大学評価、普通高等教育機関における教学活動の基本状態に関するデータベース、プログラム評価（工学、医学など）、国際評価（評価の国際連携の模索）から成っている。また、設置・管理・評価の分離に関するシステムの構築について初めて言及された。具体的に、教育部は評価政策の策定や評価活動の指導を担うこと、省レベルの教育行政部門は所管の地域内の大学に関する評価計画や組織を担当すること、第三者評価機構は評価活動の実施を委託することが、新たな本科教学工作評価の枠組みのポイントである。（林2016：104）

この説明からすれば、同意見は第2期大学評価の枠組みが取りまとめられたものと解され、これを確認すれば基本的な制度設計を把握することができるものと考えられる。したがって、依然継続中の第2期大学評価を検討し、又は今後振り返るに当たって、同意見書は重要な資料的価値を有するといえる。

なお、邦文に仮訳するに当たっては、可能な限り平易な表現となるよう努めたが、一部の用語に関しては、先行研究と平仄を合せた訳語にかぎ括弧を付して

記載するとともに、括弧書きで筆者が邦訳した語を付記した。また、解説が必要と思われる一部の用語に関しては、注を付して対応することとした。

普通高等教育機関における学士課程教育の評価事業に関する教育部の意見

教高〔2011〕第9号

各省、自治区及び直轄市の教育庁（教育委員会）、新疆生産建設兵団の教育局、関係部門（部署）の教育局並びに中央の部門（部署）に所属する各高等教育機関：

「教育の改革及び発展に係る国家中長期計画綱要（2010-2020年）」⁴⁾を着実に実行し、高等教育の質保証システムの構築を適切に推進するとともに、学士課程教育の水準及び人材養成の質を向上させるべく、ここに以下の通り、普通高等教育機関⁵⁾の学士課程教育の評価事業に関する意見を示すこととする。

一 学士課程教育評価の意義・目的

1. 人材養成は、高等教育機関の基本的な任務である。人材養成の質を高める要点は、教育の質を向上させることにある。教育の評価は、教育の質の評価、監督、保証及び向上のための重要な取組みであり、わが国の高等教育の質保証システムの重要な構成要素である。
2. 教育評価を実施する目的は、高等教育機関において中国共産党による教育方針を全面的に徹底することを促し、教育改革を推進させ、人材養成の質を向上させるとともに、学士課程教育が経済・社会の発展及び人間の全面的な発展⁶⁾の需要に積極的に応える能力を増強させることにある。また、教育評価の実施目的は、高等教育機関に対して政府が実施するマクロなレベルの管理及び分類別の指導を促進させ、高等教育機関が適切にポジショニングを図り、水準を高め、特色を出していくことができるようリードすることである。さらに、教育評価の実施目

的は、高等教育機関における人材養成並びに学士課程教育の質の評価及び監督への社会の関与を促進させることでもある。

二 学士課程教育評価の制度体系

3. 高等教育機関による自己評価を基盤とし、また機関別評価、専門分野別の認証及び評価、国際的な評価並びに教育の基本状況に関するデータ⁷⁾の恒常的なモニタリングを主な内容としたうえで、これらを政府、教育機関、専門機関及び社会による多様な評価と結びつけ、中国の特色ある近代の高等教育システムに相応しい教育評価制度を構築・整備する。
4. 高等教育機関の質保証に対する主体的意識の強化を図り、高等教育機関における自己評価の制度を整備し、内部質保証システムを構築・整備する。国は、高等教育機関に対して分類別の機関別評価⁸⁾を実施し、高等教育の特色の伸長を促進させる。産業界の人事採用部門が関与する専門分野別の認証及び評価の実施を奨励し、人材養成と社会のニーズとの適合性を高めていく。情報技術を十分に活用し、高等教育機関の教育に関する基本状況のデータベースを構築することにより、学士課程教育の質の恒常的なモニタリングを実現する。国際的な評価の先進的な理念及び経験を参考としつつ、国際的な協力及び交流を強化し、関係領域における国際的な評価を奨励するとともに、学士課程の人材養成の質及び評価事業の水準を向上させる。中央政府と省級政府⁹⁾という2つのレベルの責任分担及び「管理、経営、評価の分離」¹⁰⁾の原則に照らし、科学的かつ合理的であり、また運用面で効果的な評価事業の組織体制を形成する。

三 学士課程教育評価の主な内容及び基本的な方法

5. 教育の基本状況に係るデータの恒常的なモニタリングを行う。高等教育機関は、情報技術を十分に利用し、教学状況の基本データを収集・反映することにより、高等教育機関の学士課程教育に係る基本状況のデータベースを構築しなければならない。高等教育機関は、当該データベースのデータを適時更新

し、学士課程教育の状況を速やかに分析することにより、学士課程の教育事業及びその質を恒常的に監視する仕組みを整備するものとし、社会が関心を寄せる教育データのうち主要なものについては、一定の範囲内で公表しなければならない。国は、全国の高等教育機関の学士課程教育の基本状況に係るデータベースを構築し、当該データベースが、政府による高等教育機関の質の監視、社会による高等教育機関の人材養成の監督及び学士課程教育の評価事業において、重要な機能を十分に発揮できるようにする。

6. 高等教育機関は、自己評価を行うものとする。高等教育機関は、学士課程教育に係る自己評価の制度を構築し、当該機関の定めた人材養成の目標に基づき、教育の条件、プロセス及び成果に関する評価を行わなければならない。これには機関別評価、学科の専門評価、教育課程の評価など多くの内容が含まれる。また、高等教育機関は、教員及び学生の教育業務に対する評価を特に重視するとともに、学生の学習成果及び教育資源の利用効率に対する評価、産業界の人事採用部門による人材養成の質に対する評価を重視しなければならない。高等教育機関の内部において教育の質のモニタリング及び監視に関する有効な仕組みを整備し、学士課程教育の質保証システムを構築・整備しなければならない。高等教育機関は、自己評価を基盤として、年度ごとに学士課程教育の質に係る報告書を作成し、これを適切な範囲において公表するとともに、関係する教育行政（主管）部門に報告するものとする。各年度の高等教育機関の質に係る報告書は、国及び専門分野の関係機関が機関別評価及び専門分野別評価を実施する際の重要な参考資料とするものとする。

7. 分類別の機関別評価を実現する。機関別評価は、「合格評価（適格判定）」¹³と「審査評価（オーディット型評価）」¹⁴からなる。「合格評価（適格判定）」の対象は、2000年以降に機関別評価を受審していない学士課程を有する新設の高等教育機関である。「審査評価（オーディット型評価）」の対象は、機関別評価を受審したことがあり、かつ、適合判定を受け

た、学士課程を有する普通高等教育機関である。

「合格評価（適格判定）」において重要な点は、高等教育機関の基本的な運営条件、教育管理の状況及び教育、地方の経済・社会の発展に奉仕する能力及び実践的な人材の養成能力、並びに教育改革及び内部質保証に係るシステムの構築及び運用の状況について調査を行うことである。評価の結果は、「適合」、「判定保留」¹³及び「不適合」の3種類である。「適合」判定を受けた高等教育機関は、5年後に「審査評価（オーディット型評価）」に移行することとなる。

「審査評価（オーディット型評価）」は、高等教育機関の運営条件、学士課程教育の質と当該機関のポジショニング及び人材養成目標との適合性の度合い、内部質保証システムの構築及び運用の状況、並びに学士課程教育の改革に係る措置及び成果の深化の状況に重点を置いて調査を行う。当該評価では、事実に基づく報告書を作成し、「適合」、「判定保留」又は「不適合」の判定はせず、そのサイクルは5年とする。

8. 専門分野別の認証及び評価を実施する。工学や医学等の領域においては、国際基準と実質的に同等となる専門分野別の認証を積極的に推進する。産業界と共同で認証基準を制定し、また共同で認証手続を進め、産業界のニーズを反映し、実践教育のプロセスを強化することにより、業界の認可を得る。専門機関及び中間組織¹⁴による高等教育機関に対する専門分野別評価の実施を奨励する。

9. 国際的な評価を採求する。一定の条件を備えた高等教育機関が自身の設置する学科の専門領域に対応する国際的水準の専門家を招聘し、当該学科の専門分野に関する国際的な評価を実施することを奨励する。国際的水準にある教育の評価機関と連携し、評価事業の国際交流を積極的に進め、評価事業の水準向上を図る。

四 学士課程教育評価の組織管理

10. 中央政府と省級政府の役割分担を明確にし、それぞれが自身の責任を負う形の学士課程教育評価事業

の制度を整備する。教育部は、評価事業の方針・政策及び教育の質保証に関する基本的な基準を制定し、評価事業の統括、指導及び監督を行う。省級政府の教育行政部門は、国の関係規定及び要求に基づき、また当該地区の高等教育の発展の需要に鑑みて、当該地区に所在する高等教育機関の教育評価の計画を策定し、「審査評価（オーディット型評価）」に係る事業を組織的に実施するとともに、高等教育機関における評価を基盤とした改善業務の実行を推進する¹⁵⁾。

「管理・経営・評価の分離」の原則に適った評価事業の組織体制を整備し、第三者評価の機能を十分に発揮させ、所定の条件を備えた教育評価機関により関連する評価事業を行うものとする。教育評価機関は、自身の専門化及び規範化を一層図り、評価の専門家の養成を強化し、評価プロセスを厳格化するとともに、科学的な評価の方法を策定しなければならない。

11. 教育部は、普通高等教育の学士課程教育事業の評価の専門家による委員会を設け、評価の研究、政策の情報提供、指導・点検、監督及び仲裁等を実施する。
12. 評価事業の管理を強化し、「陽光評価（透明性の高い評価）」¹⁶⁾を着実に推進させる。評価機関、評価に携わる高等教育機関の人員及び評価の専門家は、その責任感及び使命感を高め、評価事業に係る規則・規程を自覚的に遵守し、評価作業を規範に適ったものとしなければならない。また、評価情報の公開制度を整備し、評価に関する政策、文書、計画、基準及びプロセス並びに高等教育機関による自己評価の報告書、専門家による実地調査の報告書及び評価結果等について、いずれも適当な範囲内で公開することとし、教員、学生及び社会の各業界の監督が広く受け入れられるようにしていく。

中華人民共和国教育部
2011年10月13日

【注】

(1) 本資料では、諸制度の異なる特別行政区及び台湾

は独立した地域と見做し、ここには含めない。

- (2) 本邦の文部科学省に相当する行政機関（国務院の一部門）であり、教育事業及び言語・文字事業を所管している。高等教育機関の評価は、同部の高等教育教学評価センター（高等教育教学評估中心／HEEC: Higher Education Evaluation Center of the Ministry of Education）というセクションが担当・実施している。
- (3) 邵（2015）は「教育部、普通高等教育学校の本科教育評価に関する意見書」、林（2016）は「普通高等教育機関の学士課程教育評価に関する教育部の意見」、大学評価・学位授与機構（2013）は「教育部普通高等教育機関本科教育評価に関するガイドライン」と訳している。
- (4) 「国家中長期教育改革和發展計劃綱要（2010－2020年）」（中発〔2010〕第12号）。同文書は、2010年7月8日に中国共産党中央委員会及び国務院が公布したものであり、教育政策に関する中長期計画が取りまとめられている。なお、本邦の論考等では、「国家中長期教育改革及び發展綱要（2010－2020年）」（邵2015）、「国家中長期教育改革・發展計劃綱要（2010－2020年）」（南部2016；大学評価・学位授与機構2013）、「国家中長期教育改革と發展企画綱要（2010～2020）」（李2016）等と訳されている。
- (5) 中国における高等教育の一類型のことである。この点について、南部（2016：117）は「中国で提供されている高等教育は、教育の目的や方法によれば大きく普通高等教育、成人高等教育、軍事高等教育の3つの類型に分けることができる。このうち、普通高等教育は全日制で、通常は対面式で教育が行われる。大部分は普通高等教育機関で行われているが、成人高等教育機関でもごく一部ながら行われている。」と説明している。他方、異なる分類方法も存在する。すなわち、邵（2015：8）は「中国の高等教育機関は教育のレベルにより、『1. 博士養成機関』、『2. 普通高等教育学校』、『3. 成人高等教育学校』、『4. その他の民営高等教育機関』と分類されている。」と説明している。
- (6) マルクス主義の提唱する概念であり、2003年7月

- 28日に胡錦濤総書記が発表し、その後党の「主要方針」(2007年)、「行動指針」(2012年)に昇格した「科学的発展観」のなかでも触れられている。
- (7) 本意見では、教育の基本状況に関するデータを収集し、これをモニタリングすることを重視している。この点について、大学評価・学位授与機構(2013:27)は、「高等教育機関から寄せられたデータを収集することにより『全国高等教育機関教育基本状況データベース』(原語:全国高校教学基本状態収据庫)を構築し、高等教育機関の教育情報を恒常的に把握しよう」としており、これは「大学評価活動の効率性・質の向上や、教育政策の策定・見直し、社会への情報公開等を目的とし」たものと説明している。
- (8) 原語では「分類院校評価」である。高等教育教学評価センターウェブサイト(「質量保障体系」、「中国高等教育質量保障概況及評価制度」http://www.heec.edu.cn/modules/zhiliangtixi_d.jsp?id=1139)の「三 質保証及び評価事業の改革及び発展の方向」の「1.『国家中長期教育改革と発展企画綱要(2010~2020)』を実行し、高等教育の質を全面的に向上させる」の第2点として「分類別の機関別評価の実施」が挙げられている。そして、ここでは括弧書きで「新設の学士課程を有する高等教育機関に対する『合格評価』及び第1期機関別評価に参加し、かつ、適合評価を受けた学士課程を有する普通高等教育機関に対する『審査評価』を含む」と記載されており、後述する「合格評価」及び「審査評価」という2つの類型のこともって「分類別」と形容しているものと解される(最終閲覧2018年3月31日)。
- (9) 文字通り「省レベル」の政府のことであり、各省のみならず、4直轄市及び5少数民族自治区も含まれる。
- (10) 「教育の改革及び発展に係る国家中長期計画綱要(2010-2020年)」の第15章(管理体制の改革)第45項では「各級政府の責任を明確にし、学校運営の規範化を図り、管理・経営・評価の分離を促進させ、行政部門と事業部門が分離し、権限・責任が明確であり、計画・調整が図られ、規範的かつ系統的な教育管理体制を構築する。」という記述が認められ、教育管理の体制改革において目指すべき事項とされている。ここでいう「管理、経営、評価」とは、政府による行為としてのそれであり、程(2017)は、その権限について「管理権(立法権、管理・監督権、各種事項の許可権、政策・法令の解釈権等を含む。)、経営権(法の執行権、学校の運営権、学内企業の経営権等を含む。))及び評価権(監督権、基準の制定権、賞罰の実施権等を含む。))」と説明している。
- (11) 原語は「合格評価」である。邵(2015)、大学評価・学位授与機構(2013)、南部(2016)及び林(2016:2017)は、「評価」のみを邦文の「評価」と訳し、いずれも「合格評価」としている。同評価の内容については、本意見の第7項第2段落に記載されている通りであり、学士課程の基本条件について「適合」、「判定保留」又は「不適合」の判断を行うものである。ゆえに内容に鑑みれば、「適格判定」などと訳すことが望ましいようにも思われるが、上記の通り、すでに先行研究等で「合格評価」の使用が一定程度定着している状況も踏まえ、本資料では「合格評価(適格判定)」と記載する。
- (12) 原語は「審核評価」である。大学評価・学位授与機構(2013)及び林(2016:2017)は、「合格評価」と同様に「評価」のみを邦文の「評価」と訳し、「審核評価」としている。一方、邵(2015)及び南部(2016)は「審核」を「審査」と、「評価」を「評価」と、それぞれ訳して「審査評価」としている。この点に関して、筆者の見解を示すと次の通りとなる。すなわち、「審核」は、「審査(する)」、「監査(する)」、「チェック(する)」という意味の中国語であり、日本語としては使用されない。中国語の場合、「審核」が使用される場面は、広義の「監査」を意味することが多い。他方、杉本(2009:5-6)は、「アクレディテーション」、「オーディット」、「アセスメント」及び「水準の外部点検」という高等教育質保証の4類型を示したうえで、「オーディット」について解説しているが、これに照らせば「審核評価」は「オーディット」に最も近いように思われ

る。そして、「オーディット」は英語の“Audit”すなわち「監査」を意味するものであり、英中の単語の対応関係も適当である。そこで、先行研究とのバランスを図りつつ、内容のイメージも把握しやすいよう、本資料では「審査評価（オーディット型評価）」と記載する。

- (13) 言語では「暫緩通過」である。邵（2015：93）は「暫定通過」と訳し、大学評価・学位授与機構（2013：30）は「合格保留」と訳している。本資料では、「暫緩」が「しばし見合わせる」という意味であることに鑑み、また当該判定を受けた場合には、2年間の改善期間を経て、再度「適合」又は「不適合」の判定がなされることも踏まえ、「判定保留」とする。
- (14) NPO等の非営利組織のことを指す。
- (15) 「合格評価（適格判定）」は、上記の中央政府の高等教育教学評価センターが所管している（大学評価・学位授与機構2013：30）。
- (16) 原語では「陽光評価」である。中国高等教育学会（2006：9）は、「社会が高等教育の教学及び評価事業の状況について一層理解を深め、評価事業に関心を払い、またこれを支持し、評価事業の持続的かつ健康的な発展を推進すべく、教育部は、公開、公正、透明という精神に基づき、『陽光評価』を実施することを決定した。」と述べ、具体的な施策として、①高等教育機関の教育の基本状況データの公開、②自己評価の実施及びその結果の公開という2点を挙げている。本資料では、「陽光」は原語のままとし、「評価」は「評価」と訳して、「陽光評価」としたうえで、内容が分かるよう括弧書きで「透明性の高い評価」と付記した。

参考文献

(邦文)

- 王傑『中国高等教育の拡大と教育機会の変容』東信堂、2007年。
- 黄福涛「中国における高等教育の質保証」羽田貴史・米澤彰純・杉本和弘編著『高等教育質保証の国際比較』東信堂、2009年。

黄福涛・李敏編『中国における高等教育の変貌と動向—2005年以降の動きを中心に—』（高等教育研究叢書132）広島大学高等教育研究開発センター、2016年。

邵婧怡「現代中国大学の質保証制度——普通高等教育学校本科大学を中心に」神戸大学大学院国際協力研究科博士学位論文（神戸大学リポジトリ：<http://www.lib.kobe-u.ac.jp/repository/thesis2/d1/D1006280.pdf>）（最終閲覧：2018年3月31日）、2015年。

杉本和弘「オーストラリア大学質保証機構によるオーディット型評価—その原理・方法と新たな展開—」独立行政法人大学評価・学位授与機構『大学評価・学位研究』第9号、2009年。

大学評価・学位授与機構『中国高等教育質保証インフォメーション・パッケージ 中国の高等教育における質保証システムの概要』、2013年。

南部広孝「中国における大学教育評価の展開—本科課程教学評価を中心に—」『大学経営の高度化とそれを支援する政策のあり方』（平成18～20年度科学研究費補助金研究成果報告書 研究代表者：塚原修一）国立教育政策研究所、2009年。

南部広孝「中国の高等教育における職業教育と学位」独立行政法人大学改革支援・学位授与機構『学位と大学』第2号、2016年。

李敏「大学の多様化と機能分化—3大学の調査を例に—」黄福涛・李敏編『中国における高等教育の変貌と動向—2005年以降の動きを中心に—』（高等教育研究叢書132）広島大学高等教育研究開発センター、2016年。

林師敏「中国における高等教育の質保証—「本科教学工作評価」を中心に—」黄福涛・李敏編『中国における高等教育の変貌と動向—2005年以降の動きを中心に—』（高等教育研究叢書132）広島大学高等教育研究開発センター、2016年。

林師敏「中国の学士課程教育評価に関する研究の回顧と課題」広島大学高等教育研究開発センター『大学論集』第49集、2017年。

（中文）

程方平「中国学校教育的管、弁、評如何分離与優化」
北京教育科学研究院・北京広播電視大学『教育科学

研究』第6期、2016年。

中国高等教育学会「教育部実施“陽光評估”」中国高
等教育学会『中国高教研究』第5期、2006年。

(2018.5.9)

『大学評価研究』投稿要領

1. 投稿の資格

どなたでも自由に投稿することができます。

2. 原稿の種類

投稿原稿の種類は、論文、研究ノート、翻訳及び書評・紹介とします。それぞれの定義は、以下の通りです。

①論 文：実践研究を含め具体的な研究成果をまとめたもの

②研究ノート：研究の過程でまとめられた中間的報告

③翻 訳：原著者又は著作権者の了解を得た海外文献の邦訳

④書評・紹介：書籍、論文、翻訳、報告書などの評論・紹介

投稿者は、投稿に当たり、自身の投稿する原稿が上記①～④のいずれに該当するか判断し、後述する原稿送付状に記載するものとします。ただし、審査結果に基づき、『大学評価研究』編集委員会が原稿の種類の変更を求めることがあります。

3. 投稿の前提

投稿原稿は、日本語又は英語で書かれた未発表のものとし、他の雑誌、書籍、ウェブサイトなどに掲載されており、又は投稿中若しくは掲載予定とされている場合には、二重投稿に該当するものと判断し、内容にかかわらず採用しません。ただし、学会の予稿集や公的研究費の調査・研究報告書に掲載された原稿、未刊行の学位論文などを加筆・修正して投稿することは妨げません。

4. 投稿の時期

投稿は随時受け付けますが、原稿の査読審査は各年度の刊行スケジュールに従って行います。

5. 投稿本数の上限

1号当たりの投稿本数の上限は、単著又は共著で筆頭著者の場合は原則1本とし、そうではない共著の場合には、『大学評価研究』編集委員会が状況により判断します。

6. 掲載の可否

投稿原稿は、著者・査読者双方の匿名性を担保した形での査読を行ったうえで、最終的には『大学評価研究』編集委員会において、掲載の可否を決定します。

7. 原稿料

掲載原稿に対する原稿料は支払いません。ただし、『大学評価研究』編集委員会が執筆を依頼した原稿については、この限りではありません。

なお、掲載した原稿の著者には、掲載号3部を贈呈します。

8. 抜刷

掲載原稿の著者には、単著の場合は30部、共著の場合は20部、それぞれ抜刷を贈呈します。これ以上の部数を希望する場合、著者が実費で制作することも可能です。

9. 印刷費用

掲載原稿の印刷に要する費用は、原則として本協会が負担します。ただし、特殊なフォント、図版の作成などにより、通常よりも余計に費用が必要となる場合には、投稿者がこれを負担する場合があります。

10. 権利関係の処理

掲載原稿に含まれる図、表に関する著作権、肖像権その他の権利については、投稿者が適切に処理するものとします。また、個人情報の取扱いの適切性についても、投稿者が十分に確認するものとします。

11. 著作権の帰属

掲載原稿の著作権は、本協会に帰属するものとします。掲載原稿を他の刊行物やウェブサイト、学位論文等に収録・転載する場合には、本協会の許諾が必要です。

12. 掲載原稿の公開

本協会は、掲載原稿を電子化し、原則として刊行から一定期間が経過した後に本協会のホームページ等を通じて公開します。ただし、投稿者からの申出により、『大学評価研究』編集委員会が特段の事由が認められるものと判断した場合には、この限りではありません。

13. 原稿の執筆方法

(1) 様式

投稿原稿は、所定の様式を使用して作成して下さい（様式の設定は変更しないで下さい）。

(2) 分量

①日本語：12,000字以内

②英語：5,500ワード以内

日本語・英語ともにマイクロソフトワードの「文字カウント」機能を利用し、「単語数」に表示される文字数とします。表の文字数も同様にカウントするものとします。

(3) 引用箇所

引用箇所は、他の著作物から引用していることが一瞥して分かるよう明示してください。注を付して対応するか、本文中に「〇〇（2018）」のように記載のうえ、当該文書を参考文献に掲載するかは、投稿者の判断に任せます。

引用文は、様式で2行未満の場合は、全角カギ括弧「」で囲んで挿入するものとし、2行以上となる場合には、前後1行を空けて挿入してください。また、引用箇所に投稿者が加筆した場合には、その旨が分かるよう適切に明示してください。

なお、査読での匿名性を担保する観点から、自身の著作物であっても、「拙稿（2018）で述べた通り」などとはせず、「田中（2018）が述べている通り」のように客観的な記載となるように注意して下さい。

(4) 注

注は、マイクロソフトワードの「脚注」機能を使用し、「文末脚注（E）」としたうえで、セクションの最後に挿入してください。また、該当箇所の表示は、半角数字とし、「⁽¹⁾」のように上付きの全角パーレーン（）で囲むようにします。

(5) 句読点

日本語の句読点は、「、」及び「。」を用いることとします。

(6) 章節立て

章節立ては、「I」「1」「(1)」の順とします。なお、冒頭の「はじめに」や最後の「おわりに」などには、章番号を付さなくても構いません。

(7) 英数字

英数字は、原則として半角を使用します。ただし、全角を使用する必要が認められる場合には、この限りではありません。

(8) 図、表

図、表には、それぞれ冒頭に通し番号と表題を付し、下部に出典等を明示するようにしたうえで、本文中の適切な位置に挿入して下さい。

(9) 参考文献

参考文献の目録は、論文の最後に列記します。まず、使用言語により分けたいうえで、日本語の場合は五十音順、英語の場合はアルファベット順とし、その他の言語に関しては、それぞれ当該言語で一般的な順序で記載するようにして下さい。

日本語及び英語の参考文献の記載方法は、原則として下記の通りとします。ただし、下記の情

報が概ね含まれていれば、他の記載方法でも構いません。

- ①日本語：著者・編者名、論文名、書誌名、発行機関、刊行・発表年、ページ
- ②英語：著者・編者名、論文名、書誌名、発行地及び機関、刊行・発表年、ページ

(10) キーワード

タイトルの下に5語以内のキーワードを記載して下さい。

(11) 英文要旨

「論文」又は「研究ノート」を投稿する場合には、200ワード程度の英文要旨を作成して下さい。英文要旨は、著者の責任の下、提出前にネイティブチェックを受けるものとします。

14. 原稿の提出方法

(1) 原稿送付状

所定の様式に従い、送付状を作成して下さい。

(2) 提出原稿

提出原稿は、所定の様式を利用のうえ、上記要領に従って作成したマイクロソフトワードのファイルと、これを基にして作成したPDFとなります。いずれも、図表を入れ込んだ形のものとして下さい。また、保存する際に「作成者」を削除するものとします。

(3) 提出方法

上記の送付状及び原稿（マイクロソフトワード・PDF）を電子メールに添付し、標題を「『大学評価研究』への投稿（氏名・所属）」としたうえで、「info@juaa.or.jp」まで送信して下さい。なお、図表を多数掲載した場合など、ファイルサイズが大きくなる場合には、事前に本協会事務局までお問い合わせ下さい。

(4) 原稿の受領

上記の方法により原稿の提出がなされた場合には、本協会事務局より受領に係るご連絡をさせていただきます。もし1週間を経過しても返信がない場合には、本協会事務局までお問い合わせ下さい。

【『大学評価研究』編集委員会名簿】

編集委員長	伊藤智夫（北里大学）	編集委員	鬼頭 宏（静岡県立大学）
編集幹事兼委員	工藤 潤（大学基準協会）		川崎友嗣（関西大学）
			生和秀敏（大学基準協会）
			早田幸政（中央大学）
			堀井祐介（金沢大学）

大学評価研究 第17号

2018年10月1日発行

発行人 工藤 潤

編集・発行 公益財団法人 大学基準協会

〒162-0842 東京都新宿区市谷砂土原町2丁目7番13号

電話 (03)-5228-2020 FAX (03)-3260-3667

編集協力・印刷・製本 ヨシダ印刷株式会社

University Evaluation Review

October 2018.

No.17

Preface

Quality Assurance of Japanese Universities and Reform of Learning Methods Mikio YOSHIDA

Articles (International Applicability of University Evaluation)

Introduction Hidetoshi SEIWA

Toward the Globalization of Higher Education and the Function of Accreditation
—An Attempt of Visual Analysis Norihiko SUZUKI

Recent situation over the accreditation in USA
—Focusing on amendment of the Higher Education Act— Sanae MAEDA

Quality Assurance in Higher Education in Europe 2018 Yusuke HORII

New Trends in China's University Evaluation Futao HUANG

Quality Assurance of Higher Education through ASEAN Regional Cooperation and
“Qualifications Framework”: What is requested for Higher Education Quality Assurance
of Japan at Present ? Yukimasa HAYATA

Accreditation for Medical Education in the World Nobuo NARA

International Trends of Quality Assurance of Pharmacy Education. Koichiro OZAWA

International Developments in the Evaluation of Engineering Education Satoko HUKAHORI

Accreditation Process at TTIC Sadaoki FURUI

Viewpoints toward International Accreditation for Business Schools Hirokazu KONO

International Collaboration between Quality Assurance Agencies:
International Joint Accreditation Project between JUAA and TWAEA Kazuyo HARA

Research Notes

Consideration of program review at the California Institute of the Arts
—Implications for quality assurance and improvement of content education field in Japan—
Go YAMAGUCHI

Consideration of the Self-Study at Professional Graduate School through the Results of the
Certified Evaluation and Accreditation. Go YAMAGUCHI

A Study of the Current Status of Community Residents' Recognition of and Public
Expectations for the Regional Universities
Yumiko SUGITANI, Saeko KOJIMA, Yuji SHIRAKAWA

Translation

Guidelines for the Evaluation of Undergraduate Programs in Regular Colleges and
Universities, the Ministry of Education of the People's Republic of China
(教育部关于普通高等学校本科教学评估工作的意见) Itaru ODA



Japan University Accreditation Association