

認証評価に関する研究
—自己点検・評価の実質化を目指して—

(2011年3月)

私学高等教育研究叢書

日本私立大学協会附置
私学高等教育研究所

はじめに

平成16年度から発足した認証評価制度は、既に最初の7年のサイクルを終え、2回目のサイクルを始めようとしている。各認証評価機関とも、この機会にこれまでの実施の経験を踏まえて認証評価システムの改善を図るべく、システム全体の見直しを行っている。

日本高等教育評価機構においても、評価システム改善検討委員会において抜本的な見直しの検討を行っているが、私学高等教育研究所ではこれと並行して認証評価研究プロジェクトを設けて、認証評価システムの問題点および改善の方向性の検討、諸外国の第3者評価の状況の調査研究等を行い、その研究成果を反映させることにより、評価機構の見直し作業に協力をしてきた。

これらの研究成果は、逐次、研究会、シンポジウム、研究報告書等で発表し、また教育学的新聞のアルカディア学報欄の論考として掲載するなどしてきたところであるが、今回これらを取りまとめ、本研究所の研究叢書として発刊することとした。認証評価制度の問題点と評価機構の新しい大学評価基準及び評価システムの意味を理解して頂く上で参考として頂けるものと思う。関係の皆様にご活用頂ければ幸いである。

2011年3月

「認証評価に関する研究」
研究代表者 瀧澤博三

<研究組織>

研究代表	瀧澤 博三 (私学高等教育研究所主幹)
	羽田 積男 (日本大学文理学部教授)
	坂本 孝徳 (広島工業大学副総長・教授)
	篠田 道夫 (日本福祉大学常務理事)
	高橋 宏 (東京国際大学言語コミュニケーション学部教授)
	田中 義郎 (桜美林大学総合研究機構長・教授)
	船戸 高樹 (桜美林大学大学院大学アドミニストレーション研究科教授)
	森 利枝 (大学評価・学位授与機構学位審査研究部准教授)
	白川 優治 (千葉大学普遍教育センター助教)
	協力者
	馬越 徹 (桜美林大学高等教育研究所所長・大学院教授、本研究所客員研究員)
	川嶋太津夫 (神戸大学大学教育推進機構教授、本研究所研究員)

目 次

はじめに

第1章 認証評価制度の問題点と改善の方向

- 1 認証評価の今後の課題1
- 2 認証評価のこれから13
- 3 大学評価基準の比較研究（国内3機関）25

第2章 外国調査

1 フォローアップ体制の構築に関する調査研究

I 米 国

- ・調査研究報告（総括）35
- ・地域ア krediteーション団体の訪問調査41

II 韓 国

- ・調査研究報告（総括）57
- ・韓国大学教育協議会(KCUE)の訪問調査 62

2 第三者評価の動向

I 米 国

- (1) 営利型大学の質保証—カリフォルニアの事例から71
- (2) 適格認定基準はどう変わったのか
—連邦教育省 2006 年報告書のあと 74
- (3) アセスメント公表への動き—スプリングス報告の余波77
- (4) アカウンタビリティシステムの有効性の追求
—Redefining “Quality”（「質」の再定義）80
- (5) 認証評価 2.0 —2 サイクル目の課題83
- (6) 学習成果を大学に求めるか—米国の認証評価に学ぶ86
- (7) わが国の認証評価第二サイクルにおける課題
—学生の学習成果を中心にして89

II 英 国

- (1) 質保証と評価の取組—英国における大学教育105
- (2) 英国における学位の質保証のための仕組みについて(パワーポイント資料)108

第1章 認証評価制度の問題点と改善の方向

1 認証評価の今後の課題

瀧澤 博三（私学高等教育研究所主幹）

（1）認証評価の何が問題か

「今後の課題」に入る前に、まず現在の問題点を整理する必要があるだろう。認証評価の問題というのは、結局は質保証システム全体に関わることであり、質保証システム全体の現在の問題点をまず整理する必要がある。その意味で今日の日本の質保証システム全体が規制改革政策の大きな影響のもとに現在でき上がっていることに、認証評価の多くの問題の根源があると思う。

周知のように、ここ10数年の間、規制改革が非常に強い外圧として日本の高等教育に影響を与えてきたわけであり、質保証システムについても、大学関係者の中での十分な議論を経ることなく、経済再生の観点に立った市場主義的な改革が押し進められてきた。その結果、規制改革政策は教育関係にいろいろ問題を残しているが、質保証システムにおいて残した問題が一番大きかったのではないかと思われる。言うまでもなく、質保証の基本・基幹である設置審査体制は大きく様変わりをした。

このように規制改革は教育関係でいろいろな問題を残したが、規制改革の理念自体が悪いのではなくて、メリットもいろいろあったし、それによって改革が進んだ面もかなりあったと思う。しかし、大きな問題は、規制改革の動きが非常に性急で、教育界の頭越しに官邸主導が進められ、大学の関係者とのコミュニケーションを欠いたままに結論が出されたという点にあり、いろいろな問題はそこから起こってきたように思われる。認証評価についても、その基本的な性格をどのように構想するかといったことについての議論が充分に行われたという形跡がない。本質的な制度論が行われないうちに結論が先行してきたという点が随分あったように思われる。

そこで、認証評価制度の何が問題かということであるが、1つは、認証評価制度の基本的な性格付けということである。第三者評価制度というものには、いろいろな性格のものがあり得るわけで、これは国によっても違えば、日本の中でも様々な変遷を経てきているところである。第三者評価としては、非常に公的な性格が強い考え方、行政寄りの力でやっぺいこうという考え方もある。一方、アメリカのアクレディテーション本来の姿で言えば、これはむしろ行政から独立した民間的な力で自主性を持ってやっぺいこうというのが基本的な性格である。ところが日本の場合、アメリカのアクレディテーションをモデルにしていると言われてるものの、認証評価がどのような考え方・理念を持って進められてきたのかが分りにくく、そのことが現在までにいろいろな問題を残していると思う。だから認証評価の問題点を考える場合には、まず日本における第三者評価の仕組みがどのような考え方を持って整備され、そしてどのような問題を経験してきたかという戦後の歴史を一度整理してみる必要があると思う。端的に言えば、ここでの問題点とは、第三者評価制度とは公的で行政的な性格のものか、民間的・自主的なものかという基本論である。

2つ目の問題は、質保証システムを担う複数の主体の役割分担と相互関係である。この主

体には、設置基準を定め、設置認可の審査などを行なう「行政」、認証評価を行う「第三者評価機関」、それから自主的な質保証である自己点検・評価を行う「大学」の三者が存在するが、その三者がどういう関係に立つのかという肝心なところがあまり明確に整理されないままに來ているという問題がもう1つある。

3つ目の問題は、上記とも関係のあることだが、「評価文化」ということがよく言われている。しかし、これがどういう意義を持つものであり、これをどのようにして日本の評価システムの中で育てていくかということについて、もう少しよく考える必要があるのではないだろうか。

我が国の認証評価は、まず制度をつくり、約1,200に及ぶ大学・短大の評価をともかく実施するという前提で始まったわけだが、やってみるとこれが非常に大変で、膨大な資源とエネルギーを要し、大学の教職員に大きな負担を課すものであることが今実感されている。最初から予想されていたことではあるが、「評価疲れ」といったようなことが言われており、これは単に忙しいという問題ではなくて、そのことが評価の質に大変に大きな影を残していくと思われ、システムのあり方自体をよく見直す必要のある問題である。そのとき、第三者評価というものを大学のコミュニティーの中に自主的な文化として根付かせるような方向で工夫することが大事な視点になるのだと思う。

認証評価の基本的な性格を民間的なものとするか、あるいは行政的・公的性格の濃いものとするか、また、質保証の主体である行政・第三者評価機関・大学それぞれの役割分担と相互の関係をどのように構築するかという問題は、同時に、大学のコミュニティーの中に評価文化をどうやって根付かせるかということと一緒に考えていかなければならない問題である。そして認証評価の今後を考える際の前提になる基本論として、この問題への方針をまず明確にする必要があるだろう。

(2) 我が国の質保証システムの変遷

・民間的システムとしてのアクレディテーションの導入

そこで我が国の質保証システムがどのように変わってきたのか、最初に簡単に辿ってみたい。わが国での第三者評価制度は、歴史的には戦後すぐに始まった。米軍の占領下にあつて、CIEの指導のもとに、日本にもアメリカ的なアクレディテーションの制度を導入しようとして大学基準協会がつくられたわけである。ところが、日本の場合は文部省による設置審査という制度が同時に動いていたため、それとアクレディテーションとの関係がどうもよく整理がつかない。行政のほうの設置審査の基準というものと、大学基準協会のアクレディテーションのための基準というものがどういう関係になるのだろうか、1つのものなのか、それとも2つのものなのかと随分議論があつたようであるが、いずれにしても質保証システムとしての理念は混沌としたままで進んでいったようである。

・大学設置基準の省令化による公的質保証への一元化

この問題に決着を付けたのが、昭和31年に文部省の省令としてつくられた大学設置基準の制定であつた。つまり、昭和27年に日本が独立して、CIEの影響力も弱まった段階で初めて決着がついたわけで、結局は日本の大学の質保証としてアクレディテーションの方式は定着できず、戦前からのチャーターリング（設置認可制度）のほうに回帰し、設置認可のための審

査が質保証の中核を担うことになった。

それでは大学基準協会のアクレディテーションというのはどういう役割を果たすのか。大学基準協会の定めるアクレディテーションの基準としての「大学基準」は、省令である大学設置基準より一段高い基準であるという見方をしていたこともあったが、その辺は非常に曖昧なままにされ、結局は「大学基準」自体があまり質保証としての実質的な力を持ち得なかったといわざるを得ない。そして、アクレディテーションを導入して民間的なシステムでやっつけようという当初の考え方はガラリと変わり、質保証は公的なものに一元化されていった。アクレディテーションではなくて、チャータリング（設置認可）中心に回帰したということである。

・公的関与の抑制と民間的質保証への傾斜

その様子が変わったのが、平成3年の設置基準の大綱化であった。これはカリキュラムの自由化と一言でいわれているわけであるが、教育内容についてはあまり法的な基準で縛ったり、行政が口を出したりしないようにすべきだということで、大学のカリキュラムに関しては大幅に自由化された。それと同時に、教育の質保証については各大学の自主的な責任でやるべきだとして、自己点検・評価を大学の努力義務として規定した。チャータリングに一元化された公的な質保証は、この段階では公的な関与を少し制限し、教育の内容的なことについては自主的な質保証に任せようという動きになったということが言えよう。

つまり、ここに来てまたチャータリング中心の考え方が変化した。質保証における公と私のバランスが変わってきた。図式的に言えば、校地とか校舎とか教員数とか、そういうハード面の主として定量的な基準はチャータリングでいく。これらは大学存立の基本的な要件であるから、これは事後に評価というわけにはいかないので事前評価であるチャータリングでいく。一方、教育内容や教育方法といったソフト面については、設置後の運営の問題であり事前評価になじみにくいので、これは自己点検・評価を基盤としたアクレディテーション的な考え方を採ろうという方向が出てきたものといえよう。

平成3年の大綱化のときの考え方というのは、戦後当初からあったアクレディテーションの考え方を引き継いでいて、今から考えても非常に納得しやすい形だったと思われる。平成3年というのは大学審議会の初期であり、臨教審の答申に基づいて自由化・個性化の方向で、大学人を中心とし大学の自主性を踏まえた本来的な形で審議が行われ、その後も答申が出されていったが、この審議会の10年間というのは大学改革が非常に安定的な進展を見た時期だったといえよう。

・再び公的性格への傾斜

それが平成10年になると、またガラリと方向が変わる。平成10年は大学審議会最後の年であるが、この年に「21世紀の大学像」という答申が出された。周知のように、この答申の背景には大変に難しい問題があった。行革と関連して出されてきた国立大学の法人化という問題である。一時は「民営化」という言葉が総理の口から出てきたこともあり、そうした動向への対応という観点からも、国立大学の評価のあり方について真剣な議論が行われるようになった。このときは結果として、平成3年のハードはチャータリングで、ソフトはアクレディテーションという公・私の連携による質保証の考え方がまた変わり、公的な性格のほうに傾斜をする結果になった。

つまり、「透明性の高い第三者評価を行うため国立の評価機関を設置」しようということが答申に書かれ、第三者評価を国立の機関でやろうという考え方が新しく出てきた。一方で、自己点検・評価については、「自己点検・評価という形式は、実質的な評価を行う上で限界があり」と書かれている。これは自己点検・評価を基盤とした自主的な質保証ということに対して、この答申はその有効性に疑問を呈していたことになる。

もう1つ、答申は「競争を促進し効果的な資源配分を行うため、きめ細かな評価情報を」ということも言っている。つまり、資源配分とは国の予算配分のことであるから非常に公的な性格があるわけだが、そのための評価も認証評価、第三者評価の役割として考えるとといった方向が出された。このときは、これは私学助成にも影響があるのだろうか、私学助成にも評価結果による資源配分が行われるようになるのだろうかということが随分懸念されたが、幸いそういうことはなくて済んでいる。

いずれにしても、ソフト面の評価も大学の自主的な取組みに委ねることについては大変な疑問があるという立場で制度設計がなされ、国の機関として大学評価・学位授与機構ができた。質保証システムの基本理念にそういう大きな転換があったということである。

・認証評価制度の充足—公的質保証システムとしての一体性の強調

それから、平成14年に「質保証に係る新たなシステム」という中教審の答申が出され、認証評価という新たな制度が始まる。この答申では質保証についてどういう書き方をしているかということ、「国の事前規制である設置認可制度を見直し」とあり、「国の関与は謙抑的としつつ、官民のシステム全体で大学の質を保証していく」という言い方をしている。要するに「事前規制から事後チェックへ」という規制改革の理念に則っているものであり、事後チェックの役割を認証評価が担うわけだが、答申ではこの認証評価を民のシステムと呼んでいる。官のシステムである設置認可と民のシステムである認証評価とによって、質の保証をしていくということである。ただ、民のシステムとはいっても、答申は全体として両者の公的なシステムとしての一体性を大事にしていることが読み取れる。

この答申の背景には、平成13年に総合規制改革会議から出された「規制改革の推進に関する第1次答申」があり、これが認証評価制度の答申に全面的な影響を及ぼしているわけであるが、そこではアクレディテーションの導入などにより「監視体制を整備する」という言い方をしている。この第一次答申では、アクレディテーションを「評価認証」と訳しているが、規制改革のセンスでいうと、認証評価とは、設置後の監視体制ということになる。

つまり、これは事前に設置審査で評価したことを事後もきちんと守られているかどうか監視を続けていくという考え方であろうから、事前と事後が非常に一体となったシステムということを規制改革では考えていた。そして、それにかかなり影響された答申が中教審から出されて、質の保証システムができたということであろう。従って、少なくともこの総合規制改革会議の考え方というのは「アクレディテーション」という言葉を使っているけれども、大学社会の自主的なシステムである米国型のそれとは思想的にはかなり違うものであり、その影響が現在の認証評価制度にいろいろな面で残されていると思われる。

こうして、日本の第三者評価制度は、民間による自主的なシステムと行政との一体性を持つ公的なシステムとの間を揺れ動いてきたが、これからどちらの方向に収斂して行くのか、行くべきなのか、これまでの経緯を踏まえての十分な論議を必要としている。

(3) 認証評価の基本的性格をどう考えるか

さて、認証評価と設置審査との関係については、中教審から「高等教育の将来像」という答申が平成17年に出されているが、そこでは設置基準と認証評価との関係について、また新しいことが言われている。すなわち、「現行の大学設置基準等の規定は定性的・抽象的なものが多く、設置審査の具体的な判断指針としては必ずしも有効に機能しにくい面がある」ということだが、確かに設置基準には校地・校舎の面積や教員数をはじめ定量的なものだけではなくて、教育の内容面など定性的な判断を要するものが多い。だから、「今後は、設置基準の性格を設置後の評価活動とも連携させたものとして捉え直していくとともに、時代の変化に常に対応した基準となるよう不断の見直しを行っていく必要がある一答申4(2)(イ)」としている。この表現はやや明確性を欠くが、定性的なものについては、必ずしも設置審査でやるのではなくて、事後の認証評価でチェックするというような考え方が出てきているのだと思われる。

これを整理してみますと、「定量的・客観的な評価」は主としてハード面を中心とした大学としての存立の基本条件についての審査であるから、これは事前にやってこそ意味がある。だから、これは設置審査の事項に馴染むし、行政的な評価に馴染む問題である。それに対して「定性的・主観的な評価」というのは、基本的な存立の条件というよりは、主に大学の運営上の規律に関わるような問題である。例えば教育の実施に係る工夫やFD活動などは設置時には実態の把握はできず、大学が出来て動き出してからでないと評価できない。したがって、もともと事前評価には馴染まない。設置基準には、このように性格の異なる基準が含まれているのである。

平成21年8月の中教審の第2次報告に、他の法令も含めた「広義の設置基準」として、その中身を4つに整理したものがあるので、参考として紹介したい。学校教育法等も含め、広い意味で大学を設置する際の基準と考えられるものを挙げているわけだが、1つ目は「入学資格、修業年限、組織編制」などである。入学資格や就業年限などを強いて設置基準という概念に含めなくてもよいようにも思われるが、これらは制度的な基準である。2つ目の「教員組織、施設設備」などであり、数量的に捉えやすいハード面での基準であって、正に事前の評価である設置審査に馴染む。

3つ目が「教育活動やこれに関連する活動の規範」であるが、これが設置後の運営の規律・基準ということであって、これは設置審査には馴染まない。設置の時点では約束はできるけれども、実態に基づいた評価はできないわけだから、これは事後の評価に馴染む。4つ目が「学生の履修、卒業要件」。これらも制度的な問題であり、設置基準と言うべきものかどうか、少し問題があると思われる。

このような分類でいうと、この中では3つ目の「教育活動やこれに関連する活動の規範」、これに相当するものが認証評価に馴染む基準であると言えることができる。そのように考えれば、規制改革の答申が言っているような事前・事後という問題は、事前の設置審査の際に評価を受けた事柄についての事後の「監視体制」という問題ではなくて、基準の性格による問題である。事前であることが設置審査の本質なのではなく、それは大学として存立するための基本的な条件だから事前にやる。そして認証評価は、事後でなければ評価できないこと、

事後に評価するのに相応しい問題だからじごにやるという考え方をした方が分かりやすいのではないかと思う。だから、事前の規制を全部取り止めて、今度は事後でチェックするという規制改革の考え方は大学の評価には適応しない。

このように、平成3年のハードとソフトを分けた質保証の考え方はその後かなり性格の変化を遂げ、全体としては公的な性格へと傾斜しつつあるように見えるが、これからの改善の方向を考える時には、基準の性格が事前評価に相応しいものであるのか、それとも事後評価に相応しいものであるのか、基準の性格によって設置認可と認証評価の役割分担を考えることを質保証システムの基本とすべきであろう。

(4) 大学分科会第2次報告への疑問

認証評価の今後の課題を考えるに当たり、今年の8月に大学分科会から出された第2次報告に提起されている問題点に沿って見てきたが、この第2次報告は、認証評価の基本的性格をどのように考えて制度設計を考えているのかが非常にわかりにくい。

この第2次報告では、認証評価の性格付けについて、設置基準と設置認可審査と認証評価を、公的な質保証システムの一体的な3つの要素であると言っており、我が国の質保証システムは事前規制型、つまりチャータリング中心の仕組みから、「チャータリング+事後の確認」の仕組みになる、つまり、ア krediteーションとの併用型に転換したということを行っている。その事後の確認というのが非常にわかりにくい。「事後の確認」というと、事前に評価したことを事後で確認するという意味で、設置審査で認められたことがその後も守られているかどうかを確認するという、アフター・ケアの一環だというニュアンスが強いように考えられる。結局これまで述べてきたようなハード面の評価とソフト面の評価という役割分担の考え方ではなくて、やはり規制改革で言っているのと同じような「事後の監視」という役割を認証評価に期待しているように受け取らざるを得ない。

それで認証評価の目的は何か、認証評価で何をやらなければならないかということであるが、これについて報告では「内部質保証の仕組みが備わって、それが確実に機能していることが認証評価で確認されることが重視されなければならない」ということがまず書かれている。要するに認証評価というのは、自己点検・評価をきちんとやっており、それが教育改善のために有効に機能しているかどうか、それを確認することが大事だと言っているわけである。そのこと自体は評価できるが、大事だというだけなのか、それが目的なのか、その辺をもう少しはっきりさせるべきではないかと思う。

また、「質保証を体系的に行っていく観点からは、認証評価において、事後確認の機能に着目した検討が求められる」ということも言っている。これも分かりにくい表現であるが、ただ「例えば、設置認可審査と設置計画履行状況等調査を通じて明らかになった課題等が認証評価に引き継がれ、活用されるなど、設置認可審査と認証評価との一貫性や体系性に関する十分な配慮が求められる」ということが書かれている。こう言われると、「事後の確認」とは、まさに行政と一体になった公的な監督業務と考えざるを得ず、認証評価の基本的な性格をどのように考え、認証評価に何を期待しているのかについては疑問が増すばかりである。

認証評価というものには、大学コミュニティの中の自主的な仕組みである以上、行政に付随した役割で無く、何か独自の役割分担があるべきだとすれば、それはやはり主にソフト

面に重点を置き、定性的な評価にも踏み込んでいくという考え方を取るべきではないかと思わざるを得ない。設置審査でやったことを事後で確認する、はっきり言えば設置審査に従属したような形で、公的な質保証の一環としての役割を期待されるとなると大変具合が悪い。

認証評価がなぜアメリカのアクレディテーションをモデルにしたのか。平成3年当初の考え方のように、アクレディテーションでは教育内容や教育方法といったソフト面の評価を主体として考えているのであれば、それはまさに行政には馴染まない。だからこそ民間的な組織において行なうべく、ボランティアズムとピア・レビューを基本にしたアメリカ型のシステムを取り入れたものであろう。ところが、ハード面の評価が中心となる設置審査の後追いをやるのであれば、それはまさに行政の一環となるわけだが、民間組織である認証評価機関は設置基準等法令の解釈・運用に責任を持つ立場に無いから、結局、評価業務の実施にあたっては関係法令を所管する文部科学省の方針に従い、その指導を受けざるを得ないことになる。行政に従属した形で定量的な評価、客観的な評価をやるということになれば、自主的な民間組織としての認証評価機関の性格とのミスマッチが、やがてはその活力を殺ぎ、機能不全を招くに違いない。

第2次報告が、認証評価制度発足後の質保証システムを「設置基準、設置認可審査、認証評価の3つの要素からなる公的な質保証システム」と呼び、これをもって、事前規制型から「事前規制と事後確認の併用型」に転換したのだとしている意味は必ずしも明確でない点もあるが、認証評価制度の基本的性格を「事後の確認」だとしているものと受け止めるのが自然であろう。しかし、専門分野の研究者・教育者である評価者が、教員の数がどうであるとか、校地・校舎がどうであるとかを評価するというのは相応しい仕事であろうか。法令を守るということは大学の基本的な責任ですから、設置基準をはじめ大学の運営に関する法令を遵守しているかどうかということは自己点検・評価でしっかりと評価すべき事柄であって、認証評価ではそういった機関としてのコンプライアンスのための活動がしっかりと行われているかどうかを確認するということが大事な仕事だと思う。

もし、大学設置基準の内容を大学評価基準の中に取り入れて、認証評価でその遵守状況を直接評価をしていくということになると、定性的で抽象的な判断を要する問題より、法令上の定量的な問題の方が段々と認証評価のメインになってきてしまう恐れもある。そういう意味で設置審査と認証評価との役割分担については、評価する基準の性格と認証評価機関の性格をよく考えて制度設計をしないと、認証評価が上手く機能していく、あるいは上手く定着していく上で障害が生ずるのではないかと心配せざるを得ない。

(5) 自己点検・評価を質保証の主体とする認証評価の在り方

日本高等教育評価機構では、認証評価の第1クールがそろそろ終わろうとする段階で、評価システムの検討委員会を設けてシステム全体の見直しをはじめており、私もこれに参画している。これは中教審の議論でも同じだと思うが、全体を見直すということになるとやはり制度の本質論に関わらざるを得なくなる。既述したように、認証評価はどのような性格のものであり、どのような役割分担をするものか、行政と認証評価と自己点検・評価という質保証の3つの主体の関係をどのように設計すべきかということ一度クリアにしてみないと、第2クールでのあり方を基本的に議論することはできないように思う。

そうした時、評価文化を育てるという意味も含めて、最近よく使われる言葉で「内部質保証」、要するに大学自身の自律的な質保証の努力というのが基本になれば、質保証は上手く発展して行かないと思う。これまでも中教審答申等でも、質保証の基本は自己点検・評価であるということが重ねて言われてきたが、現在のシステムではそのことが制度的には必ずしも実現されていないと思う。

周知のように今の認証評価というのは大学が実施した自己点検・評価の結果を認証評価機関が分析して評価をしているが、その関係をどのように考えるのが問題である。つまり、認証評価というのは、自己点検・評価報告書のデータを使って認証評価機関が各大学の実態を直接評価するのか、あるいは直接評価するのは自己点検・評価の実施状況であって、大学の実態については自己点検・評価を通して、いわば間接的に評価するだけなのか、そこがあまり詰められていなかったと思う。

その結果どういうことになっているのか。現在、認証評価を受ける際に、まず自己点検・評価を行ってもらったが、その場合の自己点検・評価は各大学自身が決めた基準項目でなく、認証評価機関がつくった大学評価基準によって行うのだし、評価の結果についても大学の現状を説明するだけで、基準を満たしているか否かの判定まではしていない。つまり自己点検・評価とは言いながら、認証評価のための点検評価に過ぎず、本来の自己点検・評価としての実質は備えていないのである。自己点検・評価を本当に質保証の基礎にして行こうとするのであれば、認証評価を受けることを通じて、自己点検・評価が本来の形で実質化していくような仕組みを作る必要がある。現在の認証評価のシステムは、自己点検・評価を認証評価の手段化し、その実質化を逆に妨げている面があると思われる。

1) 自己点検・評価の自律性と有効性を高める

そういう意味で自己点検・評価の自律性と有効性を高めるということ、認証評価のこれからのあり方としてまず考えなければならない。それが認証評価の責任だと思う。そういう意味で、本来の自己点検・評価にはどういったことが必要なのかということ、3点に整理してみたい。

1 つ目は、大学の使命・目的及び特性に即して、自主的に自分の大学を評価する場合の点検・評価項目を自分で決めるということがまず必要だということである。大学が自身の責任で行う評価である以上、その評価の基準、評価する項目については大学自身が考える必要がある。

2 つ目は、社会に対して説明責任を果たすこと。果たすべき説明責任は、大学自身の責任である。大学として説明責任を果たせるように客観的で透明性のある評価を行って、掲げた基準項目に即して、それをどのように満たしているのか否かを公表しなければならない。自己点検・評価である以上、自分の基準に則って自分で評価をする、評価の結論を出すということが必要である。

今の認証評価で行われているのは、評価基準は自分でつくった基準ではなくて、認証評価機関から与えられた基準であるから、その基準への適合・不適合の判定も認証評価機関がするのが当然と考えられても不自然ではない。そうであれば、自己点検・評価報告書が「認証評価機関への説明」となり、社会に対する説明責任が充分意識されてこなかったことも、また不自然ではなかったと思われる。

3 つ目は、全学的な点検・評価の体制と、その結果を改善・向上につなげる学内の仕組みを構築することである。上記の2点で述べたように、自己点検・評価が本来の自己点検・評価ではなくて、認証評価のための自己点検・評価、認証評価のための手続きとしての自己点検・評価になっている。そして自己点検・評価の結果を説明する先は認証評価機関になってしまった結果、自己改善のためのプロセスであり出発点であるという自己点検・評価の役割も影を薄くしてきたのであろう。

大学から提出される自己点検・評価報告書を分析して、認証評価機関は評価をするわけだが、この報告書の現状は、もちろん一概には言えないが、抽象的で冗長な説明、適切な資料・データの不十分などに評価作業の効率性を妨げられ難渋することも多い。これもやはり自己点検・評価に、本来の自己点検・評価としての自覚が生まれにくいシステムになっているからだと思う。これから認証評価と自己点検・評価の新しい関係をどのように構築していくかということが、今後の認証評価システムの見直しのなかで大きく浮かんできるとなるだろう。

2) 認証評価と自己点検・評価の新しい関係をどのように構築するか

まず、大学評価基準と自己点検・評価項目との関係であるが、今は認証評価受審の申請があると、まず認証評価機関は、大学評価基準を大学に示して、自己点検・評価をしてもらうが、その時に大学の特色に応じて独自の「評価の視点」を加えとか、独自の項目を加えるということもできますよと言っている。だが、それは本来の姿と逆転している。質保証の主体は大学であるから、大学が決める自己点検・評価項目に、認証評価の観点からぜひ必要なものを加えてもらうというのが本来の関係だと思う。

各大学が自ら定める評価項目の中に、認証評価の立場から必要な項目を入れることを求めるという関係だとすれば、認証評価機関が考えたことを何でも突っ込むということではなくて、自己点検・評価として当然必要と考えられる基本的、共通的項目で大学評価基準をつくらないといけない。大学評価基準の項目を自己点検項目に含めるよう求めることが、自己点検・評価の充実を支援することに繋がるようであればならない。少し理屈に走り過ぎているという面があるかもしれないが、そういうことを基本的に考えないといけないのではないだろうか。

もう1つ、重要な問題だと思うのだが、これまで認証評価機関としても十分な指導を行ってこなかったことがある。認証評価は自己点検・評価の結果を分析して行うということであるが、その分析の対象となる「自己点検・評価報告書」は、各大学が認証評価向けに書いた説明書になっているのである。しかし、本来は言葉で説明することよりは、自己判定の根拠となる「事実」を挙げることを重視してほしいのである。自己点検・評価の客観性を高める上で最も重要なことである。

この辺についてアメリカのアクレディテーション基準などを見ると、「エビデンス」ということを非常に重視している。「説明はするな、事実を示せ」というのが基本になっている。翻って今の日本では、事実よりも認証評価機関向けの説明を一生懸命に書いている。認証評価の際に、この「説明」をどのように読むかということで大変苦勞をする。まず根拠となる事実の提示に重点を置くことによって、評価基準をどのように充足しているかをできるだけ客観性をもって示すことが、自己点検・評価への信頼性を高め、認証評価の効率性を高めるた

めにも、これから一番大事なところではないかと思う。

3) 大学と認証評価機関との関係

最後に、大学と認証評価機関との関係の在り方について考えて見たい。これにはメンバーシップ制度の問題や認証評価後のアフター・フォローなどの問題がある。第2クールを控えて見直しをしているとしている評価基準のあり方と直接の関係はないが、認証評価の役割や目的を考え、大学と認証評価機関との関係を考える上では重要な事柄である。

日本の認証評価制度には非常に特徴的な点が1つあると思う。これは認証評価制度が規制改革の強い影響の下に出来上がったためであろうが、欧米に例を見ない市場型の第三者評価制度になっていることである。市場型という趣旨は、周知のようにアメリカでは全国を6つの地区に分けて、地区ごとに1つの評価機関が置かれてその地区の大学の評価を受け持つことになっており、かつ地区の大学は評価を受けるとともに、評価機関のメンバーシップを持ち、その運営に参画する立場にある。ヨーロッパであれば大学は国立中心であるから、ほぼ1つの評価システムで全体の評価が行われるように、政府主導で統一的に体系化されているのが通例である。

ところが日本の場合、評価機関はいろいろあっていい、多くの評価機関があって多様な評価サービスを提供する、そして大学は自分の特色に応じて受けたい機関を選択する。選択の自由のためには評価機関は沢山あったほうがいい、株式会社にも門戸を開くべきだといったようなことを言っているのが総合規制改革会議である。そのような規制改革風の市場型の制度であるから、評価機関と大学との関係というのは、固定的で長期安定的な関係を持たず、そのとき限りの淡い関係である。

アメリカのアクレディテーション機関はメンバーシップ制度を持ち、地区の大学はその評価事業の運営にも関与するという固定的な関係であるから、定期的な評価を受けて、それで終わりというのではない。定期的な評価を受けるほか、評価機関主催の様々な集会に出るとか、研修会に出るとか、定期的な報告をすとか、そういう恒常的につながりを持っている。

大学基準協会は元来アメリカ型の評価システムを考えて来たわけで、今でもメンバー制を持っている。ところが認証評価制度になってからは、市場主義の視点から言うと評価の対象が固定しているというのはよろしくない、評価機関相互の正当な競争を阻害するという理由から、評価対象大学を固定するようなメンバー制は認め難いということになって、大学基準協会のメンバー制もやり方を変えざるを得なかったと聞いている。しかし、このような市場原理主義的な考え方を一面的な理屈だけで大学評価の問題に当て嵌めることは大変に問題がある。

これからの認証評価の在り方を考える上においてメンバーシップ制によるメリットを活用することについても検討しないと、大学の質保証を支えるような評価機関と大学との安定的な関係の構築や大学コミュニティとしての評価文化の育成、そういったことがなかなか上手く行かないのではないかと思われる。

以上、日本高等教育評価機構の大学評価基準の見直しについて、その基本的な考え方と改訂の方向性についての概要を述べてきたが、評価基準の在り方は即大学の在り方に大きな影響を与える問題であるだけに、十分な検証を行うべく、23年度には試行的な評価を実施し、その結果に基づいて必要があれば更に手直しを加える予定である。本格的な実施は24年度か

らとなるが、その後も常時検証し、改善をしていく恒常的な体制を整備する必要がある。

- ・日本私立大学協会主催・教育学術充実協議会（平成 21.12）の講演録に加筆した。

2 認証評価のこれから

瀧澤 博三（私学高等教育研究所主幹）

（1）自己点検・評価の実質化

〈認証評価見直しの時〉

認証評価制度が平成16年に始まってから既に5回目の実施をほぼ終え、ようやく半数を超える大学が認証評価の受審をすませた。あと2年で認証評価の第1回目の7年のサイクルが終わる。認証評価は次のサイクルの開始を目前にして、これまでの経験を踏まえ評価システムの点検・評価を行い、その見直しをしなければならない時期にきている。慌しく始まった認証評価制度には様々な悩み、課題が付きまどっている。

7年間で全大学・短大の評価を行うだけの体制を構築できるのか、無理をして実施したとしても評価の質を維持できるのか。ユニバーサル化に伴う学生の多様化とグローバル化に伴う教育の質の高度化の要請という矛盾に富んだ課題に、認証評価はどう対応したらよいのか。現在3つある大学の認証評価機関は、多くの問題意識を抱えつつも、1回目のサイクルが終わるまでは混乱を避けるために大きな手直しは避けてきており、第2期目からの実施を目途に抜本的な改善の検討を始めているようである。

現在の認証評価制度に関する問題意識の多くは次の2つの点に由来していると思われる。1つは、自己点検・評価と認証評価ともにその体制が整わないままに制度が先行してきたことである。2つには、制度の議論が熟さず、認証評価の目的・性格が十分明確にされないままに発足したことである。このことが、ひいては質保証システムの中での認証評価と他の要素—設置認可、自己点検・評価、行政的監督（段階的是正措置等）—との関係を不明確にしてきたと思われる。

ここでは、とくに第2の点について問題の整理を試み、第2期に向けての認証評価システム改善の手がかりを得たいと思う。

〈認証評価と自己点検・評価との関係〉

「大学評価の取り組みの基本は、各大学が自ら行う自己点検評価にある」（中教審「21世紀の大学像」答申より）「自主性・自律性」が教育研究を使命とする大学の本質である以上、教育の質の保証が第一義的に大学自身の責任であるべきは当然である。ところが、認証評価制度が始まり、その評価方法として「自己点検・評価の分析」が取り入れられて以来、自己点検・評価は認証評価を受けるために行うかのような色合いが強まり、自主的な自己研究、自己改善の活動という意識が育たなかったように思われる。

平成16年に認証評価制度が発足したとき、自己点検・評価は法的に義務化されていたものの極めて未成熟な状況であった。大学の自己研究の体制もなくその意義への理解も少ないままに、自己点検・評価は認証評価の付属品となったことによって、独自の質保証としての成熟は止まってしまったように見える。自己点検・評価の成熟が止まれば、その分析を評価方法とする認証評価の進化も止まらざるを得ない。今必要なことは、自己点検・評価が質保証の主体として、真に自主的・自発的な活動として成熟していけるように、認証評価の目的・役割を見直すことであろう。

現在各認証評価機関が表明している評価の目的を見ると、いずれも、大学の、あるいは大

学の教育研究活動等の「質を保証すること」を挙げている。しかし、これは正確な表現だろうか。

認証評価の方法は「自己点検・評価の分析」が主なのであって、大学の教育研究の実態に直接立ち入って調査するわけではない。自己点検・評価が自らの大学の教育の「質の保証」であるとすれば、認証評価は「自己点検・評価の質の保証」と考えるべきだろう。そのような観点から認証評価の目的を次のように考えることを提案したい。

「認証評価の目的は、自己点検・評価の適切性と誠実性を評価することによって自己点検・評価の質を高めるとともに、そのことによって、教育研究の質の向上を支援し、社会に対する説明責任を果たしうるようにすることである」

〈認証評価と設置認可制度との関係〉

設置認可制度の目的の中心は、大学としての存立に不可欠な基本的要件（使命・目的、教育研究組織、教員組織、校地・校舎等）の具備をスタート時において確認することであり、この役割は、性格上事後の評価で代替することはできない。

一方、大学設置基準等による大学運営上の基準（教育課程の運営、学習支援、学習評価、FD、管理運営、自己点検・評価等）は運営の実態が評価対象であるから事前の評価にはなじまないものが多く、またこれらの評価は定性的な面が強く、主観性を持たざるを得ない。このため、これら運営上の事項は事前の評価または公的な評価にはなじまず、事後の「民」による評価に期待される面が多い。

このように事前か事後かは、評価事項によるのであって、規制改革の原則とされている「事前規制から事後チェックへ」という画一的な考え方は大学教育の質保証システムには適合しない。質保証システムの見直しのためには、まずこのような、市場主義に偏し実態を踏まえない観念優先の原則を見直す必要がある。その上で、公的な事前評価である設置認可と「民」による事後の認証評価との役割分担の在り方を、高等教育の実態に即して検討し直す必要がある。

〈大学設置基準等の法令遵守と認証評価の役割〉

大学の法令遵守を直接的に監視することは認証評価の役割ではない。評価の過程で知り得た法令違反を指摘することはあっても、積極的に立ち入り調査をして摘発することを任務と考えることは不適切である。大学の法令違反に対しては、国が段階的に是正措置を取る権限を持つ以上、それは行政の役割である。認証評価は、大学コミュニティの中での相互支援の活動であり、「民」の分野であるという基本的な性格を大事にしてこそ、その活動はうまく機能し得るはずである。

その意味で、総合規制改革会議の第一次答申で、認証評価を「事後の監視体制」であるとしているのは、認証評価の本質への理解に欠けるものである。

〈認証評価のこれから〉

最後に、認証評価の見直しをする際の基本的な方向を、改めて次の3点に整理しておきたい。

一、質保証システムの成否は自己点検・評価の成否にかかっている。認証評価は自己点検・評価の質保証機能を高め、実質化することを第一の目的にするべきである。

二、認証評価は「民」による柔軟性のあるシステムとして、公的なシステムとの役割の違

いを明確にしておく必要がある。

三、認証評価の目的を明確にして、評価項目をできるだけ焦点化するとともに、評価方法の合理化・効率化を図ることである。これは単に労力を省くということではなく、評価の質を維持し、高めるために不可欠な条件である。

(教育學術新聞「アルカディア学報」356号、2009年2月18日)

・参考として本文の英訳を次に添付した (訳 森 利枝)

Future of Certified Evaluation and Accreditation:
Toward a Substantial Self-Check and Evaluation System

Hiromitsu Takizawa
(Executive Director, RIIHE)

Time to reexamine Certified Evaluation and Accreditation scheme

Certified Evaluation and Accreditation (CEA) scheme was promulgated in 2004, and the 5th generation of evaluation has ended: The number of universities evaluated within CEA scheme is more than half of all Japanese universities. The first cycle of seven years of CEA will finish in two more years, so this is a good time to assess what CEA has done, based on the first five-years in order to examine the scheme of evaluation itself. In fact, various questions were raised before and after the introduction of this brand-new scheme of evaluation: Is it viable to establish well-prepared organizations powerful enough to evaluate and accredit all institutions including universities and junior colleges within a time as short as seven years? Even if the organizations could somehow were established, would the evaluations be reliable and sustainable? How should CEA deal with the contradictory problems of contemporary higher education, especially the universalization of higher education that results in the diversification of students' academic abilities, and the globalization of higher education that requires quality education?

As of 2009, three organizations had been certified by the government to evaluate and accredit individual higher education institutions in Japan, and it is fair to say that all of them have been already aware of the challenges in the current CEA scheme. In spite of that, none of them seem to have tried to change the ways of evaluation that they had initially prescribed, so as not to cause more confusion among higher education institutions before the first cycle of CEA ends. Instead, they are apparently planning fundamental improvements in ways of evaluation for the second cycle.

I believe questions about the first cycle of CEA originate, in general terms, in two defects found in the process of its establishment. One defect is that CEA became obligatory too hastily. Neither the "self-check and evaluation" system on the higher education institution side nor the third-party evaluation system on the evaluator side was given enough time to mature. The other defect is due to the fact that CEA started without full understanding of its purpose and character among the concerned parties of higher education, since the government had come to an

impetuous decision to introduce CEA. It resulted in ambiguous share of the scope of responsibilities among quality assurance mechanisms of CEA, licensure, self-check and evaluation and administrative guidance. In point of fact, these two defects remain today with no real corrections or revisions.

This essay traces how the second defect of CEA emerged: It questions why CEA was established with no clear idea of the purpose or the nature of the evaluation to be performed. It also seeks to indicate clues to improve the methods of evaluation in the second cycle of CEA.

Relation between CEA, and self-check and evaluation

As the Central Council for Education pointed out in its report, TA Vision for Universities in the 21st CenturyT and Reform Measures (1998) , the essence of university evaluation should be found in the self-check and evaluation which each university performs itself, knowing that the prime responsibility for maintaining and enhancing the quality of education rests with individual higher education institutions. Universities should be obliged to adopt "independence and autonomy" as their ideals, in the light of their missions. Hence, it would be natural for institutions to consider themselves responsible for quality assurance in the first place. However, since CEA system started and "analysis of self-check and evaluation" began to be employed by third party evaluators in 2004, the substantial characteristics of self-check and evaluation have changed. Self-check and evaluation suddenly became a sort of preparation or required condition for CEA, without any culture of spontaneous self-research and self-improvement having matured within higher education institutions.

When CEA scheme was inaugurated in 2004, self-check and evaluation had already been regulated for higher education institutions, but the process was in a very immature stage. And there existed no organizations or infrastructures of self-study or full understanding of self-study among higher education institutions when CEA became compulsory. Consequently, the result of the introduction of CEA was, it now seems, to create obstacles in the development of self-check and evaluation of individual universities because administrators and faculties took it as mere a prerequisite which all institutions had to go through before undergoing CEA. As a result, administrators and faculties missed a golden opportunity to grasp the concept of checking and evaluating themselves in order to improve their activities. In other words, the system of self-study that had been introduced eventually failed to lead to true "self" improvement.

Since the sound development of self-checking and evaluation was impeded, as described above, the development of CEA itself had to be eventually looked at in a new light. The task we are facing, in reality, is to reconsider the purposes and the

roles of CEA.

The purposes of CEA as understood by every certified evaluator were believed to have a common mission: assuring the quality of universities and/or their education and research. It is, however, reasonable to wonder if the assuring the quality of universities and/or their education and research is proper expression in this situation.

CEA was designed to analyze self-check and evaluation: It does not have, in principle, any authority to directly assess the education and research of universities. What CEA is supposed to do is assure the quality of self-check and evaluations performed by universities, at the same time, ensuring that the quality of education and research itself shall be the responsibility of each university itself.

Considering that the mission of CEA is to evaluate the self-check and evaluation of each institution, I would like to re-define the purpose of CEA clearly: “CEA was designed to enhance the quality of the universities’ self-check and evaluations by assessing their accuracy and integrity, in order to assist universities not only in developing greater quality in education and research but also in being accountable to society.”

CEA and government licensure: other creatures

The central purpose of the university licensure by the government is to make sure a university fulfills fundamental requirements—such as mission, purpose, education and research settings, qualified faculty and their proper organization and physical equipment, etc.—, prior to its establishment. This is an approval procedure which is indispensable in terms of quality assurance of higher education institutions. This procedure cannot, by its nature, be replaced by any kind of post-evaluation.

On the other hand, administrative standards (of administration of educational organizations, student support, evaluation of students’ learning outcomes, faculty development, governance and self-check and evaluation) provided by regulations such as the University Establishment Standards focus on actual governance in individual institutions. Moreover, these regulations aim at more qualitative aspects of these governing activities, so prior or official evaluation does not seem feasible in judging compliance of an institution with regulations like the University Establishment Standards. Instead of these, posterior and private evaluation is expected to play much of the role in assessing the practical administrative activities of a university.

Thus, the items being evaluated must be the key to define the timing of the evaluations, prior or posterior, to the establishment. Within activities of a university, there should be a set of items that fits prior and governmental evaluation, while the other set of items fits posterior and independent evaluation. We cannot mix them up.

In fact, CEA began using the uniformed slogan “a change from prior regulation to posterior checking,” i.e. “handing responsibility for quality assurance of higher education from the government to the market.” However, this idea does not always feed the demand for proper exercise of quality assurance system of higher education. The first step in re-thinking the quality assurance system of higher education in Japan is to review the current principle of quality assurance that overemphasizes the market-orientation of higher education and ignores much of the reality. And as the second step, we need to review the allocation of responsibilities in quality assurance between the public prior licensure system on the one hand, and the “private” posterior evaluation system on the other hand. In the process of this allocation, it is absolutely essential that we consider the reality of higher education.

The role of CEA and the legal compliance with University Establishment Standards

Above all, I would like to confirm that CEA does not play a part in the direct supervision of compliance with the University Establishment Standards of a university. Even if violations of regulations are found during the process of CEA, it is inappropriate to consider CEA to be responsible for persuading a university to disclose their violations: This is the role of the government so long as it has legal authority and responsibility to take gradual corrective measures to cease violations of regulations by a university.

The fundamental value of CEA lies in mutual support in the university community. This activity of quality assurance belongs to the “private” domain of higher education, rather than to the scope of “public” responsibility: CEA can function efficiently only when this principle is upheld. Meanwhile, the initial report of the Council for Regulatory Reform defined CEA as a system of "posterior surveillance" of higher education institutions. This definition clearly tells that the Council did not understand the fundamental concept of CEA.

Future of CEA

To conclude this article, I would like to summarize the basic policy that is necessary in reconsideration of CEA:

1. The success of the quality assurance system totally depends on the success of self-check and evaluation. The first priority of CEA therefore ought to be to promote the function of the universities' self-check and evaluation and to fully establish it as a way of quality assurance.
2. CEA is primarily a “private” and flexible system. It is essential to make it clear that CEA has a different role from that of public/governmental licensure and inspection.
3. It is necessary to make the evaluation procedure more effective by narrowing

down its focus and simplifying its items of evaluation, based on the re-definition of the purpose of CEA: This is required not just to reduce work-load but to endure quality maintenance and improvement of evaluation itself.

This article was originally published in Japanese in the Kyoikugakujutu as Arcadia Gazette, No. 356, February 18, 2009

<http://www.shidaikyo.or.jp/riihe/research/arcadia/0356.html>

(2) 新しい大学評価基準の考え方

認証評価の最初の7年のサイクルが終わろうとしており、各認証評価機関は第2サイクルの開始に向けて認証評価システムの見直しを進めている。日本高等教育評価機構では、評価システム改善検討委員会を設けて大学評価基準の抜本の見直しの検討を続けてきたが、昨年未までに、評価システムの現状の問題点と新しい方向性についての考え方を纏めるとともに、これを基として新しい大学評価基準のおおよそのイメージを描いた大綱案を作成し、理事会、評議員会の了解を得た。この大綱案は未だ中間的な段階であり、今後細部の検討を進めるとともに手直しの必要も出てくると思われるが、改善検討委員会の委員長を承って大綱案の纏めに当たった立場から、本欄を借りて、大綱案の狙い、趣旨などについて説明させて頂き、関係者の参考に供するとともに、ご批判を得たいと思う。

〈新しい大学評価基準の目標〉

大学評価基準を全面的に改訂しようとする理由は何か、その主たる狙いは次の2点に整理できる。

第1に、大学の質保証については、大学自身が主体的に責任を負うべきだという考えに立って、自己点検・評価が、大学の主体的・自律的な活動となるよう、認証評価との関係を再構築することである。そのためには、認証評価の主たる狙いは「自己点検・評価を評価しその質を高めることによって、大学の自律的な自己改善の努力を支援すること」にあると考え、そのような目的に即するよう認証評価のシステムを整える必要がある。

第2に、大学評価基準の項目は基本的、共通的な最小限のものとし、かつ、項目間で記述の重複が生じないように内容を整理するなど、全体として簡素化、合理化を図る。これには評価作業の効率性を高める意味と、大学が定める自己点検・評価項目に、大学としての独自性を十分に盛り込めるようにするという意味とがある。

〈改訂の方向性〉

前述の2つの目標を実現するために、大学評価基準をどのような内容、構成のものにするか、その具体的な方向性について述べる。

一、認証評価の対象の確認：前述第一の目標に関連して最も大事なことは、認証評価を受けるために行なう自己点検・評価は、認証評価のための特別なものではなく、学校教育法によって実施義務がある一般的な自己点検・評価であることを確認することである。認証評価が自己点検・評価の質を高めることを狙いとするのであれば、このことは当然のことである。したがって、認証評価のための自己点検・評価であっても、一般の自己点検・評価の原則に沿って、次の2点の実行を求める必要がある。

- ・大学の個性・特色に即した大学独自の自己点検・評価項目を定め、この項目に沿って点検評価を行なうこと。なお、この項目の中には、認証評価機関が基本的、共通的なものとして要求する項目（大学評価基準に定める項目）を含めることが求められる。

- ・自己点検・評価報告書には、評価の結論として、基準を満たしているか否かの判定を大学の責任において示す。

二、基準の簡素化：現在の大学評価基準は11の基準に細分されているが、その結果これまでの経験では基準間の記述の重複が多く、評価作業の効率を妨げている。組織、学生、教員など大学の「構成要素」による基準の区分をやめ、大学の基本的な「機能」によって区分す

ることにより、基準の項目数は大幅に少なくすることができる。

また、自己点検・評価報告書は、客観性を重視する立場から、「証拠（エビデンス）の提示」を主体とし、文章記述は最小限に制限する。

〈新しい大学評価基準のイメージ〉

一、基準の性格：大学評価基準の性格は、制度としては「認証評価機関が大学を評価するための基準」とされている。新しい大学評価基準も、この点は変わらないが、評価の実態的な仕組みとしては「認証評価を受けるために行なう自己点検・評価の評価項目に含めることを求める項目」であり、「認証評価機関の要求項目」というべきものである。

二、大綱案の概要：大綱案では、このような「要求項目」として次の5つの基準を定めた。

また、各基準の扱う範囲を「領域」として示し、更に領域ごとに判断の基準を「基準項目」として示している。ここでは、基準と領域のみを示した。

基準1. 使命・目的等＝領域：使命・目的（建学の精神を踏まえた大学の将来象または達成しようとする社会的使命）、教育目的（教育プログラムごとの人材養成に関する目的）

評価の観点としては、使命・目的等の内容の明確性、適切性（法令適合性等）及び有効性（使命・目的等の達成のための諸条件の具備）を挙げた。

基準2. 学習と教授＝領域：教育内容・方法、学習評価、教員組織、学生受入れと学生、評価、学習及び授業の支援

基準3. 経営・管理＝領域：理事会、ガバナンス、経営の規律、執行体制

基準4. 財務＝領域：財政基盤・収支、財務情報の公開、外部資金

基準5. 自己点検・評価＝領域：自己点検・評価の適切性、誠実性、有効性

自己点検・評価を評価することは「認証評価の目的」と位置づけられていることであり、基準5は認証評価のあり方自体と関連するので、少し説明を加えたい。

まず何を評価するのかを「領域」に示した3点に整理した。「適切性」とは、大学の個性・特質に即した点検評価項目の設定、全学的・恒常的な実施体制の構築、実施の周期の設定等が適切に行なわれていること、「誠実性」とは、十分なデータの収集・分析と証拠に基づいた客観性・透明性の高い評価の実施、評価結果の学内共有と公開など、「有効性」とは評価結果が大学の改革・改善に有効に活用される条件が整っているかということであり、PDCAサイクルの確立などを意味する。

認証評価は自己点検・評価の結果の分析と実地調査によって行なうこととされている。つまり、直接大学に立ち入って調査・点検するのではなく、自己点検・評価の目を通して大学を評価する訳であり、認証評価に当たっては、同時に自己点検・評価が大学の実態を正しく反映しているかどうかの判断をしなくてはならない。自己点検・評価を評価することは認証評価そのものと表裏一体である。

その他の基準＝認証評価を受ける大学は、以上の五基準を含め大学の個性・特色に即した独自の自己点検・評価項目を策定し、これによって点検評価を実施することが求められる。したがって大学は、どのような大学としての機能を重点的に発展させ個性化を図ろうとしているのかによって、例示をすれば、国際協力、社会貢献、研究活動、生涯学習、専門職業教育、教養教育などについての基準を設定し、特色ある点検評価項目を策定することが期待される。

(教育学术新聞「アルカディア学報」394号、2010年2月10日)

3 大学評価基準の比較研究（国内3機関）

瀧澤 博三（私学高等教育研究所主幹）

（1）調査研究の概要

今回の国内調査では、認証評価システムの今後の改善へのヒントを得ることを目的として、国内3評価機関の評価システムの比較研究と認証評価の既受審校への訪問調査との2つの方法を採用した。評価システムの比較研究では、各機関の諸資料及びホームページ等を活用したほか、各機関を訪問し、責任者から現状の問題点、将来への展望などについて詳しく伺うことができた。そこから得られたものは、評価基準の各項目に関する個別の問題とともに、認証評価制度の設計にかかわる基本的な問題意識であり、これらが評価基準やその他の評価システムの在り方の個々の問題に関連していることを理解できた。これらのうち、3機関の比較から得られた問題意識については、次の「評価システムの比較研究」において詳しく述べる。

個別大学への訪問調査は国立2校、私立4校に依頼して行ったが、国立は法人評価が中期目標・中期計画への達成度評価として行われており、その結果は資源配分にも影響するということから評価結果の経営に及ぼす重みの違いもあり、また人的・物的資源の国・私の格差もあって、評価に関わる学内態勢の整備は、私立の平均的な状況とはかなりの違いがあるように思われた。ヒアリングを行った中で、評価基準の在り方などについていくつかの問題指摘があった。いずれも検討すべき貴重な提言と受け止めた。特に評価員の対応についての指摘は、評価機関としての信頼性に関わる大事な問題であり、真剣に受け止めなければならない。この問題は、評価員の養成・訓練の問題として、各評価機関の一層の努力が求められることは当然であるが、一方、より根本的には、認証評価の目的・性格についての理解におもろさを欠く面があるという制度上の問題もあると思われる。平成23(2011)年度からの認証評価の第2ラウンドに向けて、認証評価制度の目的・性格、特に質保証システムの各要素（設置認可、大学設置基準、段階的是正措置、自己点検・評価等）との関係の在り方についての明確化が求められる。

今回の調査や従来実施してきたアンケート調査などからは、現在の評価システムについて多くの疑問、意見、批判を頂いているが、それにもかかわらず認証評価を受審したことの意義については、肯定的、積極的な意見が多かったように思われる。いろいろな問題を抱えながらも、認証評価はそのプロセスを通じて自校の改革課題への認識を学内で共有し、改革への機運を高める上で大きな契機となっているケースが多いと理解され、質保証を進める第一歩としての役割を果たしていることを感じることができた。それだけに、認証評価の有効性を更に高め、大学の自主的な質保証が社会の信頼を得ることができるよう、評価システムの改善に一層努力する必要があることを強く感じた。

（2）認証評価の今後の在り方について

今回の調査研究を通じて得られた問題意識をもととして、今後の認証評価の在り方について考察したところを、国内調査のまとめとして数点述べることにしたい。

①自己点検・評価を主体とした質保証システムは可能か

大学の自己点検・評価がうまく機能していないことを危惧する声は、これまでも評価員を

はじめ多くの評価関係者から聞かれたことである。「自己点検・評価の分析」を評価の手段としている認証評価にとってこの危惧は制度の成否に関わる問題である。しかし、このような問題が生まれる原因は、認証評価制度創設の経緯の中に潜んでいたように思われる。

認証評価制度の導入を提言した平成14(2002)年の中央教育審議会答申「大学の質の保証に係る新たなシステムの構築について」では、制度導入の理由として「自己点検・評価などは教育研究を行う当事者自らの判断である点で、一般社会から見て透明性・客観性の点で必ずしも十分なものとは言えないという問題がある。」とし、「大学は、…自己点検・評価に加えて、より客観性・透明性の高い認証評価機関による第三者評価を受けることにより、その教育研究の質の向上を図る責任を有している。」としている。この表現からは、自己点検・評価の質保証機能は期待どおりの機能を果たし得ないとされ、認証評価がこれに代わって役割を果たそうとするように受け止められたとしても不自然ではない。

自己点検・評価が法令の上に登場したのが平成3(1991)年である。こういう自主性を基盤とする制度が未経験の大学に新しい文化として根づくには、大学関係者の根気強い努力と長期的な政府の誘導策とで長い年月を費やす必要があることは当然のことである。しかし、自己点検・評価にそのような余裕は与えられず、その10年後には認証評価制度が提言され、自己点検・評価は質保証の主体として成熟する間もなく、認証評価のための手段となったような認識が広まる結果を招いた。このような経緯を辿ったのは、認証評価制度が規制改革政策の一環として進められたことに不幸があったと思う。経済の活性化を目標とした規制改革政策の1つの特徴は、成果の実現を求める性急さにある。規制改革計画の閣議決定には、事項ごとにその実施期限が付されている。自主的な質保証システムの成熟を目指すというような考えとはおよそ無縁であった。

今改めて自己点検・評価を質保証の主体に位置づけることは、いかにして可能か。そのためには自己点検・評価と認証評価との関係を変えなければならない。質保証の主体は大学自身であることを形として明確にするには、認証評価は直接大学を点検・評価するのではなく、自己点検・評価を評価することによって、大学の質保証の努力を支援するという考え方が必要であろう。それを徹底するならば、試案であるが、たとえば次のような仕組みを工夫する必要があるのではないだろうか。

ア 今の大学評価基準は自己点検・評価の基準項目であると同時に、認証評価の基準でもあるが、この二重性をやめ、大学には基本的、共通的な基準項目を示し、大学の特色とする機能に応じた独自の項目の追加を求める。自己評価では基準充足の判定までを大学が責任を持って行う。

イ 認証評価は、自己点検・評価報告書に基づき、その誠実性と有効性（評価結果の活用など）に重点を置いた評価を行う。そのためには、報告書の内容を大幅に変え、例えば、自己判定と簡潔なコメントと十分なエビデンスを求めるようにすることも一案であろう。

②「多元的な評価」とは何かー 3 認証評価機関の特色と役割分担ー

日本の第三者評価の極めて特徴的なことは、全大学の認証評価を実施する体制として、認証評価機関の数、配置、相互の役割分担関係などについてなんらの原理原則もないことである。周知のように、米国では全国を6地区に分け、地区ごとに1つの機関、アクレディテーション団体があって、それぞれ地区内の高等教育機関を担当している。英欧では、高等教育機

関は基本的に国立ないし国費維持であることから、その評価機関は政府主導の下に全国的に体系化されている。

これに対し日本では、戦後米国型のア krediyteeshon を移入しようとして創設された大学基準協会があり、国立大学の共同利用機関と同様の位置づけを持った大学評価・学位授与機構があり、認証評価制度の発足に伴って大学団体の発意により創設された日本高等教育評価機構がある。この3 機関は、それぞれ個別に時々の事情に基づいて設置された沿革を持ち、評価体制としての全体的な構想があったわけではない。各機関の対象とする大学は、設置者別が基本のようでもあり、所属団体別のようでもあり、そのいずれでもないようでもある。評価機関の選択は各大学にまかされ、結果的にこのような実態が生まれた。

この制度を提言した中央教育審議会答申(平成14(2002)年8月)によれば、各機関が特色を生かすことによって多面的な評価を受けられるようにすることが重要だとしている。

しかし、各機関の評価基準等から判断する限り、評価対象とする大学像に殊更の特色はないように思われ、それぞれの評価システムが、どのような意図でどのような特色を持っているかを説明することは非常に難しそうである。仮に評価機関が明確な特色を打ち出したとしたら、どこの評価を受けたかによって大学は色付けされ、一種の種別化が生まれるのかも知れない。「多面的評価」ということは結局のところ抽象論なのではなかろうか。

この中央教育審議会答申に強い影響を与え、認証評価制度を主導した総合規制改革会議の第1次答申(平成13(2001)年12月)では、株式会社にも認証評価機関の設立を認め、競争的環境を整えるべきだとしている。認証評価の全国的な実施体制について何らの体系的な整備も構想されなかったのは、この制度が規制改革の流れの中から生まれたために、その実施体制については市場原理任せの構想だったのかも知れない。しかし、市場のランキング評価とは一線を画さなければならぬ認証評価の体制整備を市場機能だけに任せられるわけではない。効率的で信頼性の高い認証評価の実現のために、いずれ政策的な全体構想が必要になってくるのではないだろうか。

③認証評価機関と大学との関係について

前記で述べた認証評価実施体制の全体構想の問題は、評価機関と大学との関係の在り方の問題にも繋がってくる。日本では大学が評価機関をその都度自由に選んで受審するのに対し、米国では地区ごとに1つの機関、ア krediyteeshon 団体があって、地区内の全高等教育機関を評価対象とするとともに、受審した高等教育機関はその団体のメンバーシップを持って団体の運営に参画する。評価機関と大学との関係は、日本では「行きずりの関係」であり、米国では「固定的な関係」である(外国調査、森レポートから)。更に言えば、固定的であるとともに、継続的でもある。ア krediyteeshon 団体は定期的な評価を行うほか、メンバー校を対象として、評価後の大学の変化の状況の把握に努めるほか、イベントや研修プログラムの提供等を行うなど、単なる評価のアフター・ケアという範疇を超えた質保証のための協働の体制が構築されている。

全高等教育機関の質保証のための評価という事業が、高度の倫理性・専門性と同時に、質・量ともに膨大な資源を要することから、それは経済的な行為になじまず、そのために自主的な大学コミュニティの協働が生まれ、ボランティアとピア・レビューという大学評価の原理が確立されたのだと理解している。

大学基準協会は米国のモデルを移入して、戦後唯一の大学評価を行う大学団体として設立されたものであり、評価を受け基準認定された大学が正会員として団体に参画する。基準認定と会員資格の取得は一体であった。ところが、認証評価制度の発足に伴って、この基準認定を認証評価に衣替えした結果として、この一体性は認めがたいということになった。認証評価の実施体制に全体構想がなく、市場原理に委ねるのであれば、全大学の受審機会が確保され、市場機能が適正に働くようオープンなシステムが必要であろう。

しかし、認証評価制度が維持され発展していくためには大学コミュニティの協働が不可欠であり、メンバーシップ制はそのための有効な手段である。現在の市場機能重視の体制を前提にしてそれが不可能と決めつける前に、それが可能となるような評価の体制を構想することが先決課題ではないだろうか。

④認証評価の役割と大学設置基準

大学設置基準をはじめとする法令上の基準の遵守を監視することは認証評価の役割であるかどうか。この点は、認証評価機関に中にも解釈の曖昧さが残っており、ましてや評価員の間では不統一があるようであり、大学に対する対応にも乱れがあったのではないかと思われる。

はっきりしていることは、法令順守の責任はもちろん大学自身にあり、自己点検では、まず、法令順守の状況をしっかりと確認する必要がある。また文部科学省は、法令違反の是正措置が法定されていることもあり、一般的に法令順守の監督責任がある。認証評価機関は評価が責務であって、直接法令順守の監視をする責任があるわけではない。評価の中で法令順守についてどのように対応するかは認証評価機関の判断の問題である。

結論を先に言えば、直接大学に立ち入って法令順守の状況を調査することは不適切である。理由は2つある。1つは上記の①で述べたように、自己点検・評価を質保証の主体とすべく、認証評価は自己点検・評価の分析を通じて評価するという形を徹底することが望ましいからである。2つには、認証評価機関は政府の認証を受けているといっても、「公」の機関ではなく「民」の組織であり、評価に当たるのはボランティアな同僚（ピア）である。民の組織として、相互支援的、助言的役割を得意とし、政府による法的な是正措置に繋がるような権力的色彩の濃い仕事は結局は有効に機能しないと思われる。例を挙げれば、教員の採用時の資格審査がある。学部等の設置の際には、これは設置審議会の仕事であるが、学年進行の完成後は教授会等の仕事になる。仮に教授会が大学設置基準に照らして認定した教員の資格を認証評価機関が不適切として否定することが實際上できるだろうか。前記の総合規制改革会議の第1次答申は、現状は「厳しい事前審査を行う一方で、事後的な監視・点検が機能していない」とし、認証評価を「事後の監視体制」であると位置付けている。この「監視体制」という見方は、アクレディテーションの本質に対する理解を欠いたものと言わざるを得ない。

大学設置基準の遵守に関しては、自己点検でその状況を調査、確認し、その調査、確認が誠実にかつ確実にに行われているかどうかを評価するのが認証評価の役割ではないだろうか。認証評価は「民」によるシステムだという本質を大事にすることが、その機能を生かす道だと考える。

⑤規制改革と質保証システム

規制改革政策は、本来の経済の分野で大きな成果を挙げるとともに、次第に教育、福祉医

療、雇用など公共性の高い社会的分野にも拡大されて、市場主義的な改革を強力に進めるようになってきたが、その帰結として、最近では社会の安定感が失われ、格差社会化の不安が現実となってきた。大学の世界でも、自由化と競争が大学の個性化と質の向上を生むという面より、混乱と無秩序による弊害が危惧されつつある。特に「事前規制から事後チェック」の原理に先導された質保証システムの改革は、大学の現状に最も大きな問題を残した。

規制改革が社会的分野に横断的に適用されるべき原理としている「事前規制から事後チェック」は、大学の実態とは整合しない面が多い。例を挙げれば、事前規制である設置審査の事項には、事後では有効性のないもの、無意味なもの、あるいは民の組織である認証評価機関には不適合なものが多い。設置審査と認証評価の役割分担については、設置の基本的要件となるもの、主として定量的評価が可能なものは権力的な評価である前者に、教育研究の運営に関する事項、主として定性的評価になるものは民の評価である後者にということになるのではなからうか。いずれにしても、一律的に「事前から事後へ」というのは机上の論議である。そのほか上記①～④においても規制改革政策の問題点にふれてきた。

高等教育分野における規制改革政策については、多くの問題が未検討、未調整のままに、経済の活性化を最優先として結論を急いだ誤りがあった。今中央教育審議会において質保証の在り方を長期的視点に立って見直すのであれば、まず高等教育における規制改革政策の功罪を評価することから始める必要がある。

(3) 評価システムの比較研究

【訪問機関】財団法人 大学基準協会

【訪問日】平成21(2009)年3月9日

【機関の概要】

アメリカのアクレディテーション団体をモデルに、昭和22(1947)年、当時の国公立大学46校を発起校として設立。昭和26(1951)年からは、大学基準協会への加盟を希望する大学に対し、「適格判定制度」を実施。その後、平成8(1996)年からは、各大学が実施する自己点検・評価を基礎とする大学評価を行っている。平成8(1996)年以降、延416大学が受審。平成16(2004)年度には機関別認証評価機関としての認証を受けた。

【面談者】

- ・工藤 潤 氏・・・大学評価・研究部長
- ・田代 守 氏・・・大学評価・研究部審査・評価係主幹

【訪問調査員】

瀧澤博三（日本私立大学協会附置私学高等教育研究所主幹）、篠田道夫（日本福祉大学常任理事）、朴澤憲治（日本高等教育評価機構研究開発部）、吉野由紀（日本高等教育評価機構研究開発部）

【訪問機関】独立行政法人大学評価・学位授与機構

【訪問日】平成21(2009)年3月4日

【機関の概要】

平成3(1991)年7月、学位授与機構設立。平成12(2000)年4月、学位授与機構から大学評価・

学位授与機構へと改組を経て、平成15(2003)年4月、東京都小平市の新施設へ移転。平成16(2004)年4月には独立行政法人大学評価・学位授与機構が設立された。平成17(2005)年度4大学、平成18(2006)年度10大学、平成19(2007)年度38大学の評価を実施。

【面談者】

- ・荻上 紘一 氏…大学評価・学位授与機構教授
- ・小杉 信行 氏…評価事業部長

【訪問調査員】

瀧澤博三（日本私立大学協会附置私学高等教育研究所主幹）、篠田道夫（日本福祉大学常任理事）、朴澤憲治（日本高等教育評価機構研究開発部）、吉野由紀（日本高等教育評価機構研究開発部）

認証評価3機関の評価基準をはじめとする評価システムには、基本的に共通点が多いものの、いくつかの相違点の中には評価に対する考え方の重要な違いが表れているものがある。この調査研究の目的は、これらの相違点に焦点をあて、それらが評価の有効性・効率性の上でどのようなメリット・デメリットを持っているかを考察することによって、認証評価システム改善のヒントを得ようとするものである。

3機関の評価システムの主な相違点については別表のように整理してみた。このうち、ここでは上記の観点から、「評価の視点」「目的・目標」「教育プログラム」「会員制度」及び「評価の目的」の5項目について考察を加える。

(注) 基準協会＝大学基準協会

授与機構＝大学評価・学位授与機構

評価機構＝日本高等教育評価機構

ア 評価の視点

基準協会では、達成度（目的・目標をどの程度達成しているか）と水準（基準に照らし教育研究活動がどの程度充実しているか）の2つの視点からの評価を行っている。但しこの評価方法にはかなりの困難が伴うため、達成度評価の中に水準評価を含め一体化することを検討しているようである。アウトカム評価については、授与機構が独立の基準項目を設けてアウトカムの評価を求めているのに対し、他の2機関は、アウトカム測定への努力を求めているにとどまる。3機関ともアウトカム評価の困難性を認識しており、無理にアウトカムによる定量的な評価を実施した場合の弊害を懸念している。アウトカム評価については、各大学がそれぞれに研究すべき段階だという認識で概ね一致しているように思われる。

基準上の表現の違いにかかわらず、評価の視点として最も重視されているのは3機関とも教育のプロセスであり、かつプロセスと目的・目標との関連性が非常に重視される。したがってひとことで表現するならば、「達成度を加味したプロセス評価」というのが、今の一般的な実態としての評価の視点であり、この実態は容易には変わらないと思われる。

イ 目的・目標の評価

評価機構では目的・目標は評価の基準であり、評価の対象とはしていない。一方、授与機構では学校教育法への「適合性」の評価を求め、基準協会ではその「適切性」の評価を求め

ている。このような「目的・目標」への対応の違いは、この3機関がそれぞれ評価の主たる対象とする大学の設置者別の違いに由来するように思われる。私学にとっては「建学の精神」が私学の自主性、自律性の旗印であり、目的・目標もそれと一体として考えられて評価の対象外に置かれ易い。しかし、大学評価制度の進展とともに、目的・目標に評価の基軸としての具体性と明確性が求められるようになっており、大学設置基準でも「目的」の学則等への明記と公表が義務付けられたことから、これからは設置者の別を問わず、目的・目標の定め方自体を評価の対象とすることが必要になってこよう。

ウ 教育プログラムの評価

3機関とも教育プログラムの評価を機関別評価の一部として実施しているが、基準協会ではプログラム評価のために専門別分科会を設けるなど分野別評価の手法を取入れている。しかし機関別評価の中で分野別評価を実施することは、評価体制を整える上において極めて困難であることから、近く専門分科会制度をやめ、機関別評価としての性格を明確にする方向で検討している。

学士課程のレベルでは幅広い基礎的な教育を目標とする場合が多いので、分野別評価の手法を採ること自体にかなり無理があり、分野別評価の実施については慎重な検討が必要であろう。

エ 会員制度

授与機構は独立行政法人という性格上、会員制度は持っていないが、他の2機関は会員制度を持っている。評価機構の会員制度は単なる支援組織の性格であるが、基準協会の場合は、従来、大学基準に基づく適格認定によって正会員の資格を与えていたのであり、大学評価と会員資格は制度的に結びついていた。ところが認証評価制度に移行した際に、認証評価と会員資格認定とは制度上切り離されることになった。

認証評価は基本的な性格が「民」による事業であり、会員制を排除しなければならない理由はないのではなかろうか。むしろ、認証評価は大学コミュニティの協同による自律的な事業として大学関係者によって支えられなければならない以上、大学人の参加意識を高め評価文化を育てるためにも、会員制度は評価機関の性格・特色に即して積極的に工夫されてよいのではないだろうか。

オ 評価の目的

最後に最も重要な問題点として「評価の目的」を取上げたい。認証評価制度の一番の問題は、その目的が十分に議論されておらず明確性を欠いていたことにある。3機関が示している認証評価の目的を見ると、授与機構と評価機構は目的の第一として「教育研究の質の保証」を挙げており、それぞれ各機関の定める評価基準に基づいて「質」を評価するとしている。10数項目にわたる基準に沿った評価が大学のどういう「質」を「保証」できるのか、その説明は大変に難しい。本来、「質の保証」というより大学の「説明責任」のためであり、大学の自己改善の努力を評価し社会に示すことだと捉えた方が実際の役割が明確になるように思われる。

基準協会は同じく「質の保証」と言っているが、保証する「大学の質」については、大学が自身の掲げる使命・目的の達成に向けた活動を行っていること、自己点検・評価活動を改善へと結びつける＝自己改善システムを持っていること、の2点を重視するとしている。評価

機構においても、認証評価の改善の方向として、評価の中心的視点を、自己点検・評価の有効性と誠実性に置くという考えを持っている。大学の質保証（説明責任）は大学自身が主体的に責任を持つべきであり、認証評価はそれを支援し育てる役割を果たすべきだという点で両機関は同じ問題意識と方向性を持っている。

認証評価機関の評価システム比較

事項	大学基準協会	大学評価・学位授与機構	日本高等教育評価機構
研究の評価	論文の発表状況、 研究費申請・採択状況	教育と関連する研究の状況	研究評価なし
管理運営の評価	教授会の役割・活動の適切性、 学内各機関の役割分担の適切性、 教学組織と法人理事会の関係の適切性	大学の管理運営体制 事務体制の整備・機能 IR体制	大学および法人の管理運営体制 の整備 管理部門と教学部門の連携
財務の評価	私学は財務比率の適切性を評価	財務基盤、監査、収支計画を評価	収支バランスを評価
会員制度	・「大学評価」が加盟の要件、他機関受 審者も加盟申請可 ・評価システムは会員の合意に基づく	会員制度なし	・会員資格は4年制大学である こと ・機構の事業に協力すること
アフターフォロー	3年後の改善報告—再勧告	不充足の基準を追評価 重要事項の変更届け	不充足の基準を再評価 重要事項の変更届け 基礎データを毎年提出
大学院の扱い	学士課程基準、大学院課程基準、専門職 大学院課程基準をそれぞれ別建て	大学評価基準の中の教育課程の基準を 学士、修士、博士に区分している	基準の体系としては学士課程と 大学院課程の区分なし
自己点検・評価	自己点検評価体制、評価結果の活用 定期的第三者評価 (単独の評価項目)	・自己点検評価体制、資料・データの 整備 ・評価結果の活用 ・学生、部外者の意見反映 ・第三者検証、公表	・恒常的評価体制及び改善シス テムの有効性 ・第三者検証

認証評価機関の評価システム比較

事項	大学基準協会	大学評価・学位授与機構	日本高等教育評価機構
研究の評価	論文の発表状況、 研究費申請・採択状況	教育と関連する研究の状況	研究評価なし
管理運営の評価	教授会の役割・活動の適切性、 学内各機関の役割分担の適切性、 教学組織と法人理事会の関係の適切性	大学の管理運営体制 事務体制の整備・機能 IR体制	大学および法人の管理運営体制 の整備 管理部門と教学部門の連携
財務の評価	私学は財務比率の適切性を評価	財務基盤、監査、収支計画を評価	収支バランスを評価
会員制度	・「大学評価」が加盟の要件、他機関受 審者も加盟申請可 ・評価システムは会員の合意に基づく	会員制度なし	・会員資格は4年制大学である こと ・機構の事業に協力すること
アフターフォロー	3年後の改善報告—再勧告	不充足の基準を再評価 重要事項の変更届け	不充足の基準を再評価 重要事項の変更届け 基礎データを毎年提出
大学院の扱い	学士課程基準、大学院課程基準、専門職 大学院課程基準をそれぞれ別建て	大学評価基準の中の教育課程の基準を 学士、修士、博士に区分している	基準の体系としては学士課程と 大学院課程の区分なし
自己点検・評価	自己点検評価体制、評価結果の活用 定期的第三者評価 (単独の評価項目)	・自己点検評価体制、資料・データの 整備 ・評価結果の活用 ・学生、部外者の意見反映 ・第三者検証、公表	・恒常的評価体制及び改善シス テムの有効性 ・第三者検証

第2章 外国調査

1 フォローアップ体制の構築に関する調査研究

I 米 国

・ 調査研究報告（総括）

森 利枝（大学評価・学位授与機構准教授）

はじめに

今回、日本高等教育評価機構が受託した大学評価研究委託事業は「評価の効率性と大学改革への有効性を高めるための大学評価基準の比較研究並びに大学機関別認証評価後のフォローアップ体制の構築に関する調査研究」である。このテーマのうち、わが国においてありうるべき大学機関別認証評価後のフォローアップ体制の構築について検討するにあたり、高等教育機関の第三者評価に関して約100年以上の歴史を持つアメリカの地域ア krediteーション団体による適格認定を例にとり、地域ア krediteーション団体による、各高等教育機関に対する「フォローアップ」の実施の状況に関し整理する。

（1）アメリカのア krediteーションにおける「フォローアップ」

今回の調査研究では、国際調査の一環として海外の「ア krediteーション機関」のフォローアップシステム及びその効果に関して訪問調査を行った。ここでは、アメリカにおけるア krediteーション団体による、各高等教育機関に対する「フォローアップ」の実施の状況を報告する。具体的な事例を見る前に、まず銘記しておくべきことは、わが国の認証評価機関と高等教育機関の関係のあり方と、アメリカのア krediteーション団体（適格認定団体）と高等教育機関の関係のあり方は基本的に異なっているということである。わが国の認証評価は、文部科学大臣の認証を受けた評価機関（認証評価機関）が、高等教育機関に対し、「学校教育法に基づき7年または5年に一度評価を行う」関係であるのに対し、アメリカのア krediteーション団体は、高等教育機関を「自発的なメンバーとして団体の構成に参画させ、その環境の中で原則として5年～10年に一度包括的な評価を行う」ことを原則としている。またわが国の高等教育機関と認証評価機関の関係は、機関別評価に限って言えば、学校教育法により、7年又は5年に一度、複数ある認証評価機関のうちの少なくとも1つの機関から受けることとされており、高等教育機関は評価のサイクルを迎える都度に異なる認証評価機関の評価を受けることができるといったように流動的である。

対してアメリカの機関別ア krediteーションは、図1-1に示したように、地理上の地域別に地域ア krediteーション団体が設置されており、高等教育機関は本部の所在地を分担するア krediteーション団体から適格認定を受けることとされており、したがって高等教育機関とア krediteーション団体の関係は固定的である。さらに、わが国の場合学校教育法による規定が7年に一度の評価の受審を義務化しているのに対して、アメリカの地域ア krediteーションはメンバーシップの認定を原則としており、5年～10年に一度の包括的評価はそのメンバーシップの継続の可否ないしメンバーシップへの加盟の可否を問うために行

われる適格認定であるというのが基本的な発想である。なお、図1-1には、地域アクレディテーション団体として、学士以上の学位を授与する高等教育機関の適格認定を行う機関のみを示した。アメリカにおいて学士以上の学位とは次の4種類である。なお本報告書においては、訪問調査を行った各大学の基本的情報として授与する学位を略号で示している。本報告書における学位の略号を共に掲げておく。

Bachelor's degree : 学士

First professional degree : 第一専門職学位 (歯科, 医科, 薬科, 法律, 神職等で授与)

Master's degree : 修士

Doctoral degree : 博士

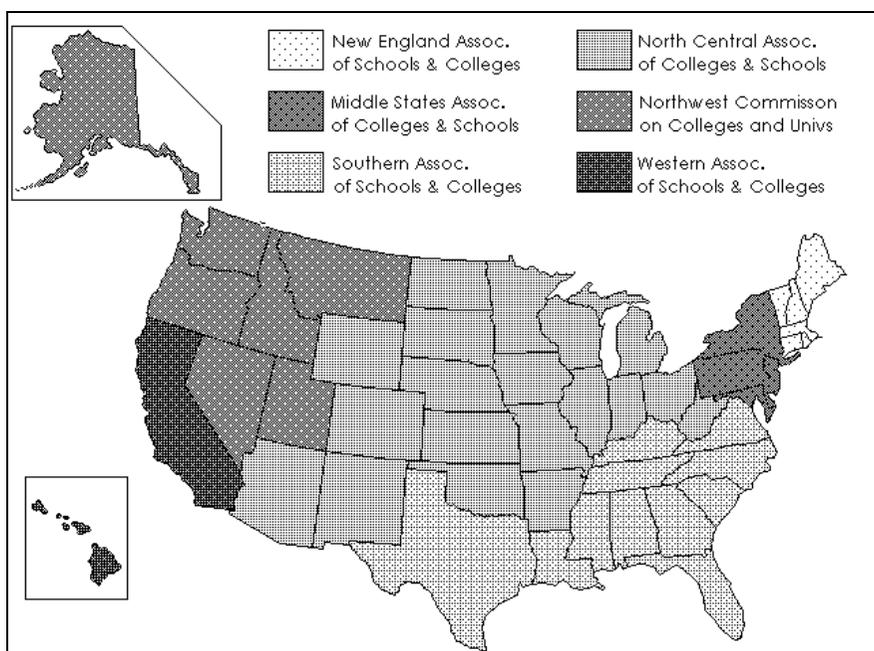


図1-1 地域アクレディテーション分担地域

すでに述べたようにアメリカの場合、高等教育機関はアクレディテーション団体を構成するメンバーであり、したがって高等教育機関とアクレディテーション団体の間の接触の頻度はわが国における認証評価機関と高等教育機関の間における接触の頻度よりも高い。また、メンバーシップの存在は、原則として5年~10年に一度行われる包括的評価以外の時期において、アクレディテーション団体から高等教育機関に対してアクションを起こすことの制度上の正当性の裏付けにもなり、また逆に高等教育機関からアクレディテーション団体への近接性を高める要因にもなっている。

このように、メンバーシップの有無は機関別・地域別を問わずわが国の高等教育機関の認証評価とアメリカの適格認定の大きく異なる点であり、同時に評価の「該当年」以外の期間

における、評価機関と高等教育機関との「フォローアップ」的接触の容易さの違いを決定づける要因でもある。高等教育機関の第三者評価についてわが国とアメリカの現状を比較して検討するときには、メンバーシップの有無という前提条件の違いを考慮に入れなければならない。その、メンバーシップの有無に関連するわが国の認証評価とアメリカのアクレディテーション（適格認定）の違いを整理すると、表 1-1 のようになる。

表 1-1 認証評価と機関アクレディテーションの比較表

	認証評価（日本）	適格認定（米国）
歴史	約 5 年	約 100 年
政府との関係	政府による認証	原則無関係 連邦政府・州政府が利用
高等教育機関との関係	高等教育機関が評価機関を選択 流動的・間歇的	地域別担当制 固定的・恒常的
評価の間隔	学校教育法により 7 年	原則 5 年か 10 年 状況により短期評価

表 1-1 に見られるように、わが国の機関別認証評価制度の歴史は短く、第 1 期の終盤を迎えようとしているところである。認証評価制度が導入されて以降、どの大学においても 1 つの認証評価機関からの受審の経験は最大で 1 回のみである。したがって、わが国においては評価の該当年以降の接触を「フォローアップ」としてとらえる傾向が生じていることが推測される。ひるがえってアメリカにおいてはその歴史は約 100 年に及んでおり、先述したメンバーシップの影響も相まって、包括的評価以外のタイミングにおける高等教育機関と地域アクレディテーション機関の連絡は、フォローアップというよりもむしろアクレディテーション団体からメンバー機関に対する情報提供サービスやアクレディテーション制度に関する広報、あるいはライトタッチの評価といったように、恒常的な接触の一環としてとらえられていると考えるべきであろう。

（2）フォローアップの現状

前節で述べたような、わが国の機関別認証評価とアメリカの地域アクレディテーションの違いを確認した上で、ここでは、調査研究の趣旨に照らし、アメリカの地域アクレディテーション団体が、包括的評価の該当年以外に各高等教育機関に対してデータの提供を要求することを、アクレディテーション団体による「フォローアップ」と称することにする。

表 1-2 に示したように、要求の根拠は異なるが、年次レポートはすべての地域アクレディテーション団体が高等教育機関に対して要求している。この年次レポートにおいては、各高等教育機関は地域アクレディテーション団体に対して、自機関に関する基本的な情報を提出することが求められている。求められる内容の詳細については、本報告書中個別の地域アクレディテーション団体に関する報告の中で言及する。

また、表 1-2 には包括的な定期評価の時期以外に、アクレディテーション団体が必要を

認めるときに高等教育機関に自己点検・評価を求め、場合によっては訪問調査も行うようなことを期外評価として示した。この期外評価も全ての地域ア kredィテーション団体において行われている。

これらのフォローアップのうち、特に年次レポートにおいて求められる内容に、近年変化が見られるようになってきている。この変化は、世界的に、高等教育機関が、学生の学習成果 (Students' learning outcomes) の明示を求められるようになってきている潮流の中に位置づけることができる。アメリカにおいて、アウトカム指向が最も顕著に表明された例は、高等教育将来構想委員会が連邦教育省長官への答申の形で 2006 年に公表した A Test of Leadership¹、いわゆるスペリングス・レポートである。

表 1-2 アメリカの地域ア kredィテーション団体における「フォローアップ」の例

団体	年次レポートの 要求の根拠	期外評価の例 (実施の根拠)	その他 フォローアップ/サービス
NEASC	基準以外の規定	ARFE：財務報告 改善レポート 特定領域評価 (基準以外の規定)	年次大会 地域ミーティング 新人ワークショップ 新任リーダーワークショップ セルフスタディワークショップ 5年レポートワークショップ
MSA	基準 6「誠実性」	進捗状況報告書 改善実施報告書 フォローアップ訪問調査 (基準以外の規定)	年次大会 レビュー1-2年前ワークショップ 訪問調査団長研修 訪問調査団員研修
SACS	基準 3.10.2 (財務諸表の提出)	年次改善状況報告書 (基準以外の規定)	年次大会 大幅な変更ワークショップ 認定申請前ワークショップ 夏期研修
NCA	基準以外の規定 NCA への機関組織 情報年次報告 AQIP 運営指標年次 報告	改善状況報告書 追跡訪問調査 (基準以外の規定)	年次大会 PEAQ ワークショップ 認定申請前ワークショップ 訪問調査団長研修
NWCCU	基準以外の規定	ARFE：財務報告 改善レポート (基準以外の規定： 適格認定プロセスにお ける高等教育機関の関与と 責任)	年次大会 新基準ワークショップ* セルフスタディワークショップ 新任評議員ワークショップ
WASC-Sr.	基準以外の規定	(基準以外の規定： Stage 2:機関適性評価)	年次 ALO**ワークショップ セルフスタディワークショップ 学長・理事ワークショップ 訪問調査団員研修

*NWCCU では 5-10 年周期のア kredィテーションを 7 年周期に改める新基準を導入中。

**ア kredィテーション・リエゾン・オフィサー (各会員大学に指名を要請)

スペリングス・レポートではアクレディテーション団体から高等教育機関に対し、学生の学習のアウトカムを比較可能な形で（つまり数値を用いて）提示することを必須とするように基準を改正することが適切であると答申された。この答申内容はその後の高等教育法の改正（2008年）には直接的には反映されなかったが、しかしこのような答申が出されたこと自体から、アメリカをアウトカム指向の世界的な潮流の中に位置づけることができる。すでに別稿において報告しているように、地域アクレディテーション団体においては、スペリングス・レポートを受けてアクレディテーション基準を改定するようなことはなかった²。しかし、答申が出されるまでの議論において、アクレディテーション団体にアウトカム指向の評価が求められる声が高まったのは事実であり、さらにそのような声に応じて、アクレディテーション団体の代表団体であるCHEA (Council on Higher Education Accreditation)も、アメリカのアクレディテーションはすでに学生の学習アウトカムには十分に神経を使っているという声明を発表している³。また、CHEAは2005年12月に、学生の学習アウトカムの評価に関する賞を設けて高等教育機関の表彰を行うことを始めている。

このような、連邦との議論の中で、個別のアクレディテーション団体側も、年次報告の中で、比較可能な数値を要求するような動きが出てきている。詳しくは各アクレディテーション団体に関する項に譲るが、たとえばNEASCは2007年から、各高等教育機関の学生の卒業率、就職・資格取得率など、スペリングス・レポートで求められたような数値を収集するようになってきている。このような動きは従来の地域アクレディテーションの考え方からすると新規なものだが、この新機軸の導入には2つの特徴がある。1つは、あらたなデータ収集はメンバーの利益を代表する機関として、アクレディテーション団体が得ている信頼を前提として開始されていること、もう1つはこのデータ収集はアクレディテーションの可否に間接に影響はするが、ここで得られた数字の多寡でアクレディテーションの継続が決まるわけではないということである。

(3) まとめ

以上見てきたように、アメリカのアクレディテーション、特に地域アクレディテーションはアウトカムの評価を求める社会的情勢の中で、新たな政策的な対応を迫られている。その対応は、アクレディテーション団体のみが行うものではなく、高等教育機関が協力することが不可欠である。逆に言えばアクレディテーション団体には、政策の変更を高等教育機関に伝達し遵守させるための組織ではなく、高等教育機関の利益を代表する組織としての活動が期待されている。そのために、高等教育機関とアクレディテーション団体の間には恒常的な情報交換あるいはフォローアップが必要であるし、また高等教育機関に当事者意識が生まれていることも求められ、そのためにはアクレディテーション団体からの情報提供サービスが必須である。これらが可能になる背景には、アクレディテーションの制度がメンバーシップによって成立している事実があることを見逃してはならない。恒常的な情報交換やきめ細かいモニタリングを可能にしているのは、高等教育機関がアクレディテーション団体のメンバーであるという制度的な裏付けである。

¹ Commission on the Future of Higher Education, A Test of Leadership: Charting the

Future of U.S. Higher Education, September, 2006

² 森 利枝「適格認定基準はどう変わったのかー連邦教育省 2006 年報告書のあと」アルカディア学報, 教育学術新聞 2315 号 (2008 年 5 月 14 日)

³ CHEA, Inside Accreditation, Vol. 2, No. 4, May 23, 2006

・ 地域アクレディテーション団体の訪問調査

◆New England Association of Schools and Colleges(NEASC)

【訪問日】 2009.3.16

【機関の概要】

New England Association of Schools and Colleges(NEASC)は、アメリカの地域アクレディテーション団体としては最も早く 1886 年に創設された。当初は大学入学資格を持つ中等学校の認証を行う団体として発足し、その後高等教育機関の適格認定の業務を開始した。現在でも、ニューイングランド地域 6 州（コネチカット、ニュー・ハンプシャー、マサチューセッツ、メイン、ロード・アイランド、ヴァーモント）の初中等及び高等教育機関の適格認定を行っている。今回訪問調査の対象としたのは域内高等教育機関の適格認定の業務を担当する Commission on Institutions of Higher Education（高等教育機関コミッション）で、当該コミッションは現在およそ 290 校の高等教育機関を会員校として擁している。インタビューには副局長の O'Brien 博士が応じてくださった。なお、本報告中 NEASC とあるのはすべてこの高等教育機関コミッションを指す。

【面談者】

・ Patricia M.O'Brien 氏・・・Executive Deputy Director for the Commission on
Institutions of Higher Education

【訪問調査員】

田中義郎（桜美林大学総合研究機構長・大学院教授）、森 利枝（大学評価・学位授与機構准教授）、伊藤敏弘（日本高等教育評価機構評価事業部長）、陸 鐘旻（日本高等教育評価機構評価事業部課長）

1. 訪問調査の概要

訪問調査を行うに当たっては、事前に調査の趣旨を連絡し、5 年ないし 10 年の定期評価の時期以外に、NEASC と会員校のあいだにどのようなコミュニケーションが発生するかに関し、その種類を整理いただいていた。本報告においてはこれを定期評価に対して期外コミュニケーションと称することにする。

どのアクレディテーション団体に関しても言えることであるが、NEASC と会員校間のコミュニケーションにはアクレディテーションに直接関係する期外コミュニケーション（いわゆるフォローアップ）と、アクレディテーション制度の広報や制度運営の向上といった性格を持つ期外コミュニケーション（サービス）の 2 種類があると考えられる。以下、フォローアップとサービスの双方について、NEASC と会員校間のコミュニケーションについて整理を試みる。

2. NEASC のフォローアップ

期外コミュニケーションのうちアクレディテーションのフォローアップの性格を持つものには、全会員校が要求されるものと、定期評価の結果等及び全会員校が要求される書類の内容によって特定の会員校が要求されるものの 2 種類がある。全会員校が要求されるのが、年

次レポートと中間レポート（定期評価で10年間のア krediyテーシヨンを受けた機関が5年目に提出する現状報告書）である。このうち年次レポートは、定期評価と並んで特定会員校に必要なフォローアップと深く関係するため、表2-1にその項目を訳出した。

表2-1 NEASC 会員校年次レポート項目

1. 学長名/校名/住所	9. 遠隔教育
2. 学長連絡先	10. 会計監査
3. 学務担当最高責任者(Chief Academic Officer)	11. 大学カタログ送付予定
4. ア krediyテーシヨン・リエゾン・オフィサー	12. タイトル IV の確保(連邦奨学金受給資格についてのNEASCからの適格認定の意義)
5. 学生数: 実員/FTE 換算	13. ネガティブなアクション(他のア krediyテーシヨン団体から受けたか)
6. 大幅な変化の有無	14. 卒業生の連邦奨学金不履行率 フェイスシート: 回答者情報
7. 契約関係(地域ア krediyテーシヨンのない機関との共同コース/プログラム)	
8. キャンパス外プログラム	

また、NEASC が、特定の会員校に対して行うフォローアップとしては以下のものが挙げられる。「改善レポート」(Progress Report)、「特定領域評価」(Focused Evaluation)、「財務・学生数年次報告」(Annual Report on Finance and Enrollment: ARFE)、「公式警告」(Formal Notice of Concern)の4種類である。

このうち、前二者は定期評価とより深く関連している。すなわち定期評価において、ある会員校のア krediyテーシヨンの継続は認められたものの、その会員校に関して特に改善を要すると判断された領域について、一般的に2年以内に改善を行い、その結果をNEASCに報告するのが改善レポートである。改善レポートの内容はコミッションで審議され、その改善の内容になお不足がある場合は次の特定領域評価としてその問題のみに焦点を絞った訪問調査が実施される。O'Brien 博士によれば、一般的に改善レポートは各会員校の状況の改善や向上を十分に証拠立てるものとなっており、それらのうち特定領域評価を受けることになるケースは全体の約1割に留まるという。

財務・学生数年次報告はARFEと略称されている。定期評価で提出されるSelf-study Reportに見られる財務状況、学生数などの情報、それに基づく訪問調査及び上掲の年次レポートの中で報告される財務関係の情報を基に、NEASCでは財政上の問題を抱えていると判断される会員校に対してARFEの提出を求めている。NEACにはこのARFEの内容を検討するために特にARFE委員会が設けられており、この委員会は会員校に属する会計学の教員や財務担当副学長など財務に明るい人材で構成されている。

もう1つ、特定の会員校が提出するもので、NEASCの求めによるのではなく、会員校の独自の判断によるものが「大幅な変更報告書」(Proposal for Substantive Change)で、すでにア krediyテーシヨンを受けて会員になっている機関が、次の定期評価の時期を待たずに学内に大きな変更を行うときにNEASCの報告するのがこの提言書である。ここでいう大幅

な変更については、前もってNEASC から何を以て大幅な変更とみなすべきかという指針が示されており¹、会員校には自校での変化をこの指針に沿って大幅な変更であるか否か判断することが求められる。NEASCが定義する大幅な変更はいくつかあり、そのうち最大の変化とみなせるものは設置者の変更であるが、O'Brien博士によれば近年多くの会員校から提言されるのは、より高い学位プログラムの提供（たとえば今まで修士課程までしなかった機関が博士課程を新たに設けるケース）や新規遠隔プログラムの提供、他機関との共同プログラムの提供などであるという。この提言書を基にNEASCではこの大幅な変更が起きてもおお会員校が従来のア krediteーションを維持できるか否か検討を行い、新規事業の認定の可否を決定する。

これらのフォローアップを受けてなお、会員校にア krediteーションを維持する上での瑕疵があると認められるときに NEASC が発表するものが「公式警告」である。公式警告とは、当該会員校のア krediteーションが否定の危機にあることを NEASC として当該機関に伝え、同時に社会に公表するというものである。公式警告を受けた会員校が最終的に改善を示せなかったときには、「ア krediteーションを受けた会員」としてのステータスは失われる。

このように整理してみると、NEASC によるフォローアップは、会員校が会員のステータスを維持することを主たる目標としていることが知れる。

また、ステータスの維持の問題に関して、2007 年から NEASC では、年次レポートの際に会員校に対してより定量的な情報（学生のリテンション率、卒業率、就職・資格取得率および資格の種類など）を要求するようになってきていることにも注目する必要がある。O'Brien 博士によれば、これはブッシュ政権下のアメリカで、スペリングス・レポートに代表されるような高等教育の具体的な成果を問う声が高まった際に、従来の「インプット重視型」のア krediteーション制度は不十分であるという批判に答えるために導入された制度で、アウトカム評価への要求が高まるなか、高等教育機関の自発的なア krediteーション制度という原則を維持するために導入された折衷策であると見ることができる。

3. NEASC のサービス

NEASCではまた、ア krediteーション団体としての広報、会員校への情報提供及び評価に従事する評価員のスキルアップのための研究会や研修会を開催している。このうち、制度の一般的な広報やより学術的な研究会としての性格が強いものが「年次大会」である。これに対して、適格認定のプロセスをより適正かつスムーズに運営するために行われているのが「セルフ・スタディ・ワークショップ」や「中間報告書ワークショップ」といった自己研究のための会員校向けの研修と、「新任訪問調査団員ワークショップ」及び「新任訪問調査団長ワークショップ」、あるいはNEASCに少数あるアメリカ国外の会員校や地域内の会員校の国外キャンパスへの訪問調査の評価員に特化した「外国訪問調査ワークショップ」などの評価員のための研修である。このうち、ベテラン評価員が新人を指導する「新任訪問調査団員ワークショップ」については別稿で詳細を紹介している²。また、先述したようなアウトカム指向の世論に対応して、近年では学生の成長を計測することをテーマとした研究会「アセスメント・フォーラム」も開かれている。

これらの定期的な研究会、研究会のほか、NEASC ではディレクターを含めた 5 人の専門

スタッフが手分けをして各大学を訪問したり、区域ごとに小規模な会合を開いたりしてアクレディテーションに関する情報の提供をおこなったり、参加している各大学の担当者（多くの場合学務担当副学長や学部長、ALO など Self-study Report の執筆に責任ある立場にある人々）の質問に答えるなど交流の機会を持っている。O'Brien 博士をはじめ NEASC のスタッフは、ニューイングランドという地域の強みの一つとして「どこへでも自動車で行ける」ことを挙げており、ここには地域アクレディテーション団体と会員校の密接な交流が、メンバーシップを基盤としたアクレディテーションの理念と実践を支えている実態が見られる。

森 利枝（大学評価・学位授与機構准教授）

¹ NEASC サイト：

http://cihe.neasc.org/downloads/POLICIES/Pp72_Substantive_Change.pdf

² 森 利枝「アクレディテーション評価員勉強会に参加して」, 『リクルートカレッジマネジメント』130号, pp.52-55, 2005年1月

◆Middle States Commission on Higher Education(MSA-CHE)

【訪問日】 2009.3.17

【機関の概要】

当機構は、アメリカ中部地域の学位授与高等教育機関のアクレディテーションを行うものであり、MSA (Middle States Association of Colleges and Schools=中部地域高等教育機関協会)に所属するアクレディテーション団体である。中部地域の担当範囲は、デラウェア、ワシントン DC、メリーランド、ニュージャージー、ニューヨーク、ペンシルバニア、プエルトリコ、U.S.バージン諸島、並びに海外地域を含んでいる。活動を開始した時期は、1919年からである。当機構は非政府・任意団体で、加盟機関からなる組織であり、全ての加盟高等教育機関について、教育使命・学生数・教育資源の多様性を念頭に置きながら、教育上の優れた点を明らかにし、それを持続し、さらに改善していくことを狙いとしている。当機構のアクレディテーションは、機関別評価であり特定の教育プログラムの評価ではない。

【面談者】

- ・ Luis G.Pedraja 氏・・・Vice President
- ・ Jean Avnet Morse 氏・・・President of the Commission

【訪問調査員】

羽田積男（日本大学教授）、高橋 宏（東京国際大学副学長）、高山裕司（日本高等教育評価機構研究開発部長）、守屋秀之（日本高等教育評価機構研究開発部課長）

【訪問調査の概要】

訪問先 (Middle State Commission on Higher Education=MSCHE) の調査対応者とのインタビューでは、先ず日本高等教育評価機構による今次調査の目的と内容を簡単に説明し、次いで日本における高等教育機関の認証評価の歴史の中で、各高等教育機関が認証評価を得た後の事後的対応を執り行うことの重要性を認識しつつ、そうした対応のあるべき姿を調査している旨を伝えた。そして、今回の訪問調査では、特にアメリカにおけるアクレディテーションのフォローアップのあり方について実情を把握し、日本として何を学ぶことができるかを中心に分析を深めたいことを述べた。

それに対して、MSCHE の対応者からは、MSCHE の目的・役割などに関し、各対応者の役職・業務課題に応じて、上記の調査目的に沿った説明を行っていただき、調査団員との議論を深めることができた。以下が、調査結果の概要である。

1. プロセスとしての大学アクレディテーション

本調査の中心課題から先ず述べると、MSCHE ではアクレディテーションを継続的な一連のプロセスとして捉えている。即ち、加盟大学が適格基準を満たし、かつ卓越性を常に求めていくようにするために、MSCHE は全ての加盟機関に関して定期的な評価を要求しており、その中に自己評価調査及び認証付与後の「事後的な」調査・報告などが組み込まれている。したがって MSCHE のフォローアップは、何か問題があった大学に対してのみ課す特別な事後調査として実施するものではなく、全ての受審大学が行うべき不可欠のアクレディテーショ

ン要件として理解すべきである。

こうしたアクレディテーションのあり方は、MSCHEに限らず、アメリカにおける全てのアクレディテーション機関に共通のものであると、今回の諸機関及び大学への訪問調査を通じて理解できる。約言すると、「事後対応体制＝Follow-Up System は、アクレディテーション獲得後の別個の活動として位置付けられているのではなく、むしろ『アクレディテーションという継続的な活動プロセスの不可欠な一環である』との重要な役割を与えられている」と理解すべきである。

2. アクレディテーション・プロセスの流れ

アメリカにおけるアクレディテーションは1つのサイクルを構成する幾つかの要素からなる一連のプロセスとして存在しているものである。具体的には、次のような一連の報告・調査などがアクレディテーションを構成するものとして必要とされている。即ち、加盟申請、候補審査、アクレディテーション（初めてアクレディテーションを受ける場合も、第2回以降の場合もある）、定期調査報告（PRR: Periodic Review Report）、大幅変更報告、下に説明するような事後調査（Follow-Up Reports and Visits）、及び年次機関報告（Annual Institutional Profile）、以上である。この中でPRRは、10年を1サイクルとするアクレディテーションの中で原則として認定取得の5年後になされる事後調査である。また年次機関報告は入学者数、財務、新規企画、そしてキャンパス外で実施される教育学修プログラムなどについて各大学が毎年現況報告を行うものである。しかし、受審大学側に大幅変更があったり、その他に必要と思われる事情が存在したり生じたりした場合には、これらのPRRや現況報告の他にMSCHEは次節に述べるような事後調査（3. 1)-(5)に述べる）を行うことがある。

こうしたアクレディテーション・プロセスにおいて、事後対応体制のための仕組みがアクレディテーションを実施する組織の中に始めから組み込まれている点が、我々の認識しておくべき重要なポイントである。受審大学の視点から見ると、申請後のプロセスは、(1)アクレディテーションの受審のための事前の自己評価活動、(2)具体的なアクレディテーション受審計画に基づいた評価機関との事前打ち合わせ、(3)アクレディテーションの受審、(4)助言・対応事項の指摘、改善課題の認識などに基づいた事後的対応、(5)PRRの実施・報告、(6)年次機関報告の提出、そして(7)次期のアクレディテーションの準備、以上のような内容からなっており、(4)(5)(6)がフォローアップとして実施するものである。

3. フォローアップ体制

以上のようなアクレディテーションのフォローアップは、全受審大学共通の定期調査報告（PRR 及び年次機関報告）並びに受審大学の評価結果に基づく個別フォローアップの2つに大別できる。とくに、後者の個別フォローアップ調査は、何らかの勧告・改善課題・改善命令などの問題がある場合にMSCHEの判断で課すものであり、次の5種類がある。

- (1) PRR の中に盛り込む進捗状況説明で簡単な助言や参考意見等に関するもの、
- (2) Progress Letter（進捗状況報告書）＝MSCHEのアクレディテーションで受審大学になされた勧告や改善課題等に関する進捗状況を受審大学が取りまとめた報告書の作成・提出、
- (3) Supplemental Information Report（補足情報報告書）＝認証基準項目に不十分な説

- 明・報告等がある場合に、MSCHE が受審大学に要求できる報告書、
- (4) Monitoring Report (改善実施報告書) = 勧告や改善課題・改善命令等が多数に上り、重大な内容をもつ場合に MSCHE が受審大学に作成・提出を要求する報告書、
 - (5) Follow-Up Visits (フォローアップ実地調査) = Monitoring Report ないし Supplemental Information Report に関連して MSCHE が実施する現地調査、
- 以上の5種類である。

これらの言わば特別事後調査と呼べる個別フォローアップは、ここに述べたことから判断できるように、内容が多様で、重要性のレベルも異なるために、MSCHE において用語の定義などをきちんと取り決めて明示している。

4. フォローアップに係わる報告と実地調査

上の「フォローアップ体制」で述べたように、MSCHE が必要と認めた場合に、受審大学は報告を行う義務を負い、また実地調査を受け入れなくてはならない。これらの報告・調査は、狭義の「フォローアップ」と呼べる(広義のフォローアップは、全ての受審機関が実施するものをも含むものである)。

この狭義のフォローアップを行う場合として、MSCHE の規程 (Cycle and Timing of Accreditation Review) にしたがうと、(1) PRR に盛り込まれるべき内容に関連する場合(勧告・改善意見及び評価の調査時点における計画等に関する実施状況の報告)、(2)受審大学において大幅変更を提案する場合(ここで「大幅変更とは、大学において教育機関としての有効性(effectiveness)に影響を与える変更・修正・改革等、または評価基準を満たす要件等に係わる変更・修正・改革等」を指す)、(3)受審大学にてなされた改変に関して MSCHE が必要と認めた場合、の3つがある。

これらのうち、MSCHE は PRR に盛り込むべきものの他に、Progress Letter, Supplemental Information Report, Monitoring Report の3つのいずれかの形で受審大学から報告を受け、またはそれに加えて Follow-Up Visits を実施する。

- * Progress Letter では、評価チームないし評価員からなされた勧告に関する改善状況、さらにはア kredィテーションを受けた時点で大学の有効性を改善するために計画されていた企画・活動等に関する実施状況を報告する。
- * Supplemental Information Report では、1つ以上の評価基準について判定を行うに必要な情報が不十分であると判断された場合に MSCHE が受審大学に要求する報告である。この報告は、不足するとされた情報を直ちに提供するものであり、受審大学が改善案を作成し、改革を行うなどの時間的余裕を与えるためのものではない。
- * Monitoring Report では、1つ以上の基準に関し受審大学が基準を満たすか否かについて、MSCHE が受審大学の将来の能力を心配する場合、あるいは問題点が複雑で多数に上る場合、さらには重要で詳細な対応が求められる場合に要求される報告である。
- * Follow-Up Visits は、ほとんどの場合、Monitoring Report または Supplemental Information Report に関連して行われる。これら報告書に述べられた内容に関して、実地調査が必要であると判断された場合に行われ、問題の性格や重要性に応じて、実地調査を実施するのは、スタッフまたは評価員単独であったり、小規模なチームであったり、チーム全体であったりする。このフォローアップの実地調査が行われる場合は、常に

“Show Case”を示すことが要求される。“Show Case”とは、認定取消に該当すると思われる受審大学に対して MSCHE が要求するもので、認定取消とはならない根拠を受審大学が示すものである。

5. 受審大学の機関別情報の収集・整理・活用等

MSCHE では、受審大学の基本情報並びに評価に係わる情報が一括管理されている。評価関連情報としては、Detail View があり、そこには例えば「First Accredited in: 年度」「Reaccredited in: 年度」「Last Accredited Method: 事後報告・調査の種類」「Next Self Study Review: 年度」「Next Periodic Review: 年度」「CHE Staff Liaison: 担当者氏名」などが記載されている。また、より詳細なアクレディテーションの情報として、Statement of Accreditation Status が取りまとめられ、そこには例えば「ACCREDITATION INFORMATION」として「Status: Member since 年度」「Last Reaffirmed: 年月日」が記され、さらに「Most Recent Commission Action:」として「Most Recent Commission Action:」「Brief History Since Last Comprehensive Evaluation:」などの受審履歴が明らかにされている。他に、MSCHE の一般情報として「EXPLANATION OF COMMISSION ACTIONS」が参考のために添付され、各大学の評価の現状を理解するときの補足情報となっている。

これらの情報は、評価機構にとっても、受審大学にとっても、また社会にとっても、アクレディテーションの経緯・現状と今後の業務などを的確に理解する上で有効であると判断できる。

以上の一連のアクレディテーション・プロセスにおいて、MSCHE と受審大学との間に密接な連携・協力を保つような努力が払われ、両者の側に Liaison 役が置かれ、それによって継続的な係わりを保証している。

高橋 宏（東京国際大学副学長）

◆Northwest Commission on Colleges and Universities(NWCCU)

【訪問日】 2009.3.20

【機関の概要】

今回訪問調査の対象とした NWCCU は、1917 年に創設された Northwest Association of Schools and of Colleges and Universities の下部組織として出発し、その後高等教育機関のアクレディテーションを行う機関として独立した。現在では、北西部地域 7 州（アラスカ、アイダホ、モンタナ、ネヴァダ、オレゴン、ユタ、ワシントン）の高等教育機関の適格認定を行っている。NWCCU は現在およそ 170 校の高等教育機関を会員校として擁しており、この会員数は学士以上の学位を与える機関を対象とした全米 6 つの地域アクレディテーション団体において最少である。それに対して地域内 7 州の広がりには約 126 万エーカーと、北中部地域（NCA 協会担当）の約 140 万エーカーに次いで 6 地域中 2 番目の広さを示している。すなわち、地域内の高等教育機関の密度が低いことがこの協会の特徴となっている。インタビューには副会長の Johnson 博士に応じていただいた。

【面談者】

・ Albert E. Johnson, Jr. 氏・・・Vice President

【訪問調査員】

田中義郎（桜美林大学総合研究機構長・大学院教授）、森 利枝（大学評価・学位授与機構准教授）、伊藤敏弘（日本高等教育評価機構評価事業部長）、陸 鐘旻（日本高等教育評価機構評価事業部課長）

1. 訪問調査の概要

訪問調査を行うに当たっては、事前に調査の趣旨を連絡し、定期評価の時期以外に、NWCCU と会員校のあいだに発生するコミュニケーションの態様について関心があることを伝え、この訪問団の関心に応じた講義、意見交換を行った。

このコミュニケーションに、定期評価のフォローアップとしてのコミュニケーションと、広報や研修などアクレディテーション団体からのサービスとしてのコミュニケーションの別があるのは、他のアクレディテーション団体同様 NWCCU にも当てはまることであるが、NWCCU の場合、フォローアップに関して、現在アクレディテーション・レビューの最大サイクルを 10 年から 7 年に短縮し、さらに毎年のコミュニケーションの内容をより詳細なものに変化させることを主眼とした基準の改定の過程にある。本報告では、この基準改定についても報告する。

2. NWCCU のフォローアップ

現行の基準で全会員校に要求されている年次報告書で報告が要求されている項目は表 3-1 に示したとおりである。この年次報告書でも、「15. 予定している大幅な変化」の項目があり、アクレディテーション団体と高等教育機関の継続的な関係を前提とした報告が求められていることに着目したい。また、他の地域アクレディテーション団体の年次報告のフォーマットには見られない「自由記述」の項目が用意されているのは、NWCCU は会員校が少ないためにこのような規定外のコミュニケーションに対応することが可能であり、同時に担当地

域が広大であることからミーティングなどで直接情報交換や意見交換を行うことが困難なため、書面によるコミュニケーションに重要性が見いだされているという特徴が現れていると考えられる。

表 3-1 NWCCU 会員校年次レポート項目

フェイスシート：校名／住所／	10. 連邦奨学金不履行率
1. 学長	11. タイトル IV の確保（連邦奨学金受給資格についての NWCCU からのアクレディテーションの意義）
2. アクレディテーション・リエゾン・オフィサー	12. 新規学位
3. 設置形態	13. 廃止学位
4. 授与している学位レベル	14. 契約関係（地域アクレディテーションのない機関との共同学位／証明書）
5. 学則／規則改定の有無	15. 予定している大幅な変化
6. 学期制度	16. キャンパス外プログラム
7. 学生数：実員／FTE 換算	17. 国外プログラム
8. 教員数：専任／非常勤	自由記述
9. 財政 財政状況：収入／負債	

このほか、NWCCU では 2005 年から「財務・学生数年次報告」(Annual Report on Finance and Enrollment : ARFE) を導入して、年次レポートの内容よりもより詳しい財務状況の報告を求めている。この ARFE は前述した NEASC で採用されているものと名称が同じであるが、その内容も類似している。これは偶然ではなく、NEASC が先行して導入したこのシステムを参照して、NWCCU も会員校に対して財務状況の詳細なレポートを求める制度を導入したという経緯がある。その際、NWCCU からは NEASC の ARFE 委員会に対する視察を行い、制度の運用を詳細に観察している。その際視察を行ったのが今回面談に応じた Johnson 博士であった。ここに見られるようにアクレディテーション団体は運営の向上を企図して相互に連絡、情報の提供を行っている。

地域アクレディテーション団体に関して言えば、各地域アクレディテーション団体は地域アクレディテーション連絡協議会 (Council of Regional Accreditation Commissions: CRAC) を結成して、地域アクレディテーション団体相互の連絡や調整を行うための正式の仕組みとしている。ただし CRAC のような公式の仕組みとは別に、NWCCU の現会長 Elman 博士はかつて NEASC の専門スタッフであった時期があり、このような経緯もあって NWCCU と NEASC は特に強い紐帯を保っているといえる。NWCCU における ARFE のような新しい制度の導入にあたって、別団体である NEASC の先行例が伝わりやすい情報の道筋が有効に機能していると見てよいだろう。

ひるがえって、NWCCU で現在検討が続いているレビューの周期の変更を含む基準の改定であるが、これは単に 10 年のものを 7 年に短縮するという方針の変化ではない。7 年間の周期において、NWCCU と会員校との接触をより密接にすることが企図されている。NWCCU では基準改定の目的を、「機関自身による成果と効率への監督と評価の程度を高めより構造

化された自律的な自己測定を推進することと、機関の実績と改善に対してアクレディテーション団体としてより継続的な監督と評価を行うこと」としている。

この新しい評価サイクルは、現行の最大10年に一度のレビューを、アクレディテーション基準を分割し、7年をかけて2回の訪問調査を含む4回に分けるというもので、基本的なアイデアは本報告書で別に報告している WASC-Sr.における Stage I・II・III という新たな段階的評価方法と似ている。また同時に、NWCCU では現行9項目あるアクレディテーション基準を5項目に統合することも企図されている。現在提案されている、1年おきに7年をかけて行うレビューを伴う基準改訂案を整理すると、下記の表3-2のようになる。

表3-2 NWCCU 7年サイクル評価計画

対応基準	年	内容
基準1 (使命, コア・テーマ, 目標, 成果)	1年目	会員校 基準1についてのレポート NWCCU 評価委員会でレポートのレビュー 評議委員会へ報告
基準2 (資源と能力)	3年目	会員校 基準1についての継続レポート 基準2についてのレポート 会員校+NWCCU 基準1, 2についての訪問調査
基準3 (計画と実施) 基準4 (効率性と改善)	5年目	会員校 基準1, 2についての継続レポート 基準3, 4についてのレポート NWCCU 評価委員会で基準3, 4に重点を置いたレビュー 評議委員会へ報告
基準5 (使命の達成, 持続可能性, 使命・テーマの適正化)	7年目	会員校 基準1, 2, 3, 4についての継続レポート 基準5についてのレポート 会員校+NWCCU 基準3, 4, 5についての訪問調査

ここに示したような基準改定は現在も議論中ではあるが、Johnson 博士によれば2年おきに接触のある7年サイクルへの変更という基本的な改定の路線はすでに決定しているという。このような、1年おきの密接な接触を可能にしているものが、地域アクレディテーションの基礎となっているメンバーシップの制度である。メンバーシップなしではこのような恒常的な接触、評価は不可能である。

3. NWCCU のサービス

他のアクレディテーション団体と同様に、NWCCU においても会員校に対するサービスとしての研修やアクレディテーション制度の広報としての年次大会などが行われている。

このうち年次大会の研修の内容はより学術的なものとなり同時に会員校相互の交流を企図したものとなっている。一方、研修はアクレディテーションの業務についての実際的な内容

となることが多い。とりわけ今回の調査団派遣の前後では、上記の基準改定に伴うアクレディテーション・プロセスの変化や、それに伴うセルフ・スタディの方法の変化に会員校が対応するためのワークショップが精力的に開催されているところだった。

また、NWCCU では、一般の評価員の研修に加え、最高意思決定機関評議会のメンバーである評議員に対する研修を行っている。この評議員への研修は規定に書き込まれており、すべての新任評議員は最初の評議委員会に出席するのに先立って、アクレディテーション・プロセスの実際及び基準に関する研修に加え、評議員の責任に関する研修を受けることが求められており、さらに新任評議員には一般の評価員を対象とした研修にも参加して、アクレディテーション・プロセスをより具体的に体得することが定められている。

森 利枝（大学評価・学位授与機構准教授）

¹ NWCCU ウェブサイト

<http://www.nwccu.org/Standards%20Review/Pages/Process.htm>

◆Western Association of Schools and Colleges

Accrediting Commission for Senior Colleges and Universities(WASC)

【訪問日】2009.3.19

【機関の概要】

WASC は、1924 年の創設であり、カリフォルニア州、ハワイ州を主たる担当地域としており、さらにグアム、アメリカン・サモアなど太平洋の島々をも含んでいる。現在は外国の大学からも評価依頼があるという。WASC には、名称にあるように大学部門と学校部門があり、大学の部門にはさらに 4 年制大学(ACSCU)と 2 年制大学(ACCJC)の部門からなっている。これらの各部門は、独自にその事務所をもっている。今回訪問したのは 4 年制大学部門であり、カリフォルニア州アラメダ市に事務所を有している。カリフォルニア州という多数で多様な大学が存在する州と、ハワイ州や太平洋を担当するという歴史的にはもっとも新しい大学基準協会でもある。

インタビューに応じていただいたのは、Richard Winn 博士であり、現在はアソシエイト・ディレクターの職にある。

インタビュー前にあらかじめ届けておいたフォローアップに関する質問事項に答える形式で、準備しており、その内容をパワーポイントで作成したコピーを使いながら説明していただいた。

まず、WASC の評価方法は、当評価機構の設立準備のために 2002 年春に訪問調査した時点から見れば大幅に変わっていた。WASC では、2001 年に新しい評価基準やハンドブックはできていたが、事実上は 12 の評価基準、270 の評価項目による評価をおこなっていた。

現在のハンドブックは 2008 年 2 月に修正されたものであり、4 つの評価基準と 42 の評価項目(Criteria)から成っている。つまり、旧来の小項目による基準でなく、これらを統合した基準となっていて、これは受審する大学にも評価する側にも好意的に受け入れられているという。つまり、現在の評価基準は、すでに約 10 年の経験を蓄積していることとなる。

【面談者】

・ Richard A.Winn 氏・・・Associate Director

【訪問調査員】

羽田積男（日本大学教授）、高橋 宏（東京国際大学副学長）、高山裕司（日本高等教育評価機構研究開発部長）、守屋秀之（日本高等教育評価機構研究開発部課長）

1. フォローアップ

フォローアップという観点から見れば、WASC の最大の特徴は、2 回にわたる自己評価書を作成した後、2 回にわたる On Site Visit を実施し、その 2 回目の Visit が特に学生の学習、あるいは大学自身による学生の学習への取組みを詳細に評価することになっていたことである。

WASC の現行の評価基準を読み替えて書けば、次のとおりである。

- ① 大学の目的と教育目的を明確にする。言い換えれば、大学の目的、誠実性を問う。
- ② コア機能を通じて教育目的を達成する。つまり、教育と学習、学術と創造的な活動、学

習と成功に対する支援を問う。

- ③ 資源の開発・応用そして組織の構造を持続的に保持する。要するに、教授陣とスタッフ、財政、物理的・情動的資源を問う。
- ④ 学習と改善を保証する組織を創る。従って、戦略的志向と計画、学習と改善に対する保証を問う。

この評価基準を一瞥しただけで、評価基準が学生の学習の焦点化されていることが理解できる。特に②と④には明確にそれが打ち出されていることは自明であろう。

次に、2回の Site Visit を含む、評価のサイクル(Institutional Review Process)も一新されていた。これは、2008年7月に修正されたものであるが、基本的にはステージⅠ、ステージⅡ、ステージⅢという3段階によって、評価が一巡するシステムである。ステージⅡ、ステージⅢという段階にそれぞれ WASC の評価チームの Site Visit が組込まれているのが、最大の特徴である。Winn 氏の説明では、まさにこの2回の Site Visit が、評価機関としての WASC が行うフォローアップに相当する機能であるということであった。

旧来のように1回だけの Site Visit で、多くの評価基準・評価項目を精査するという方法は、おおむね学生の学習とそれを推進する大学の支援体制の構築に焦点化された2回の Site Visit という方法に一新されたのである。つまり、大学は学生の学習へ向き合うことを強く意識しなくてはならない。

2. 評価のサイクル

評価のサイクルを、時系列的に見ると次のようになる。

ステージⅠは、WASC から機関別のアクレディテーションを受けようとする大学が、機関別評価申請(Institutional Proposal)を行うことである。この際には、大学の概要などが記され、評価基準に対応した記述が求められる。当然のことながら、まず大学は WASC のワークショップなどに自己評価委員などを参加させて、WASC の求める4評価基準と評価項目を中心に次の内容を盛り込んだ申請書を書き上げることになる。

- ① 大学の現況、申請内容を評価基準に関連させること。
- ② 自己評価の過程を構想して、ステージⅡで求められる CPR (Capacity and Preparatory Review) と呼ばれる評価報告書とⅢで求められる EER (Educational Effectiveness Review)を調整しておくこと。
- ③ 実現可能な事業計画と重要な構成員への約束を示すこと。
- ④ 申請書に付随する巻末付録を付すこと。

この自己評価書は、本文15ページとスリムなものであり、Site Visit を受けようとする23ヶ月前にまで提出する必要がある。これを受理した WASC は、スタッフが書類を精査して、コミッションへ上程し審査を受ける。次いで WASC は、Site Visit のチームを組織し、準備を整えるが、次のステージⅡに向かう日程は、コミッションによって決定される。

ステージⅡでは、CPR(Capacity and Preparatory Review)とデータ・ポートフォリオを作成し WASC へ提出する。その報告書では、大学は、①総合的・評価基準ベース、②テーマ別 (Thematic) の2つのアプローチが選択可能である。本文35ページ+データ+付録の報告書となり、この CPR について Site Visit が行われる。多くの場合、4~6人のチームであり、1~2日間の Site Visit を行い、報告書をもとにインタビューなどを行う。評価委員は、

当然、キャンパス訪問前に精読しておき、Visit 後は評価報告書を作成し WASC コミッショ
ンへ提出する。

次の段階は、まさにフォローアップ的な機能を果たす段階であり、ステージⅡの終了後、1
年間から2年以内に同じチームによって2度目の Site Visit を行う。つまり、第Ⅲのステー
ジである。この時点では、大学は、EER と呼ばれる教育成果についての評価報告書を仕上げ
る。当然に大学教員が関わるが多くなるが、評価基準 2 と 4 に沿った形で自己評価を
Rubric と呼ばれる評価小項目をもとに、本文 50 ページ+データと付録を付ける評価書であ
り、テーマ別のアプローチを選んだ場合もそのテーマに沿って自己評価を記述する。
この段階において、この EER の自己評価書をもとに4~7人で構成されたチームで2~3日
間の2回目の Site Visit を受ける。学生の学習の成果、大学の取組みが問われる、まさにフ
ォローアップがなされるのである。WASC の最大の狙いは、このアウトカムズと表現される
学生の学習成果に特化されている。

この Site Visit のチーム報告書がコミッションへ提出され、再認定や条件付再認定などが
決められる。CPR と EER との間には、継続審議もあるが、認定の終了などの厳しいケース
もある。

3. 「学習中心評価」モデルへ

アクレディテーションの過程は、全体として3つのステージにおいて実施されるが、その
うちの2つのステージに Site Visit が行われ、念入りに外部の評価は行われる。この過程は、
WASC 自身は「学習中心評価モデル」(Learning Centered Review)と呼んでいる。3つ
のステージごとに WASC から大学へとフィードバックが行われる仕組みであるので、これ
がいわば WASC のフォローアップ体制なのである。WASC との間のコミュニケーションは
重要であり、まさにフィードバック重視の評価なのである。

要するに WASC では、①インプットからプロセスとアウトプット重視へ、②数値から意
味形成とその反映へ、③単一の測定や単一の数値から学習の複雑でニュアンスを重視し文脈
に結びつけた指標を示し、④モニターされた学習から学習の内的な能力の養成などを、目指
すことにしているのである。

現行のように評価基準そのものは4項目となったが、学生の学習成果のために大学が工夫
することを求めており、①EE フレームワーク、②EE インディケータ・リスト、③一般教育
のための評価項目、④プログラム評価のための項目、⑤ポートフォリオのための項目、⑥4
年次キャップストーンのための項目、⑦学習アウトカム・プログラムのための項目、⑧現在
認定されているアクレディテーションの項目、など多様できめ細かい項目を WASC は設け
ている。つまり、Site Visit もこれらの項目の評価に直接に及ぶので、事実上はここに焦点化
され、重点化されているのである。

これによって大学の個性や、改革の方向性、改革の実効性などが多様に評価され、それを
裏付ける大学の体制の改革・改善が問われることになる。

こうして次のアクレディテーションまで10年間の期間を与えられる大学から、7年の大学、
5年の大学など、まさに多様な評価がなされる仕組みが WASC のアクレディテーションな
のである。170 大学を数える会員大学には、現在では営利型の大学やオンライン型の大学な
どもある。学生数が数万人の大学から、100人程度の大学まで、WASC という傘の下で鎬を

削っているのである。

最後に学生の学習効果を測定することは大学にとって易しいことではない。そこで登場するのが、ETS(Educational Testing Service)や NSSE(National Survey of Student Engagement)のような教育調査機関であり、こうした機関や会社の提供する評価のためのソフトウェアは、現在多くの大学で採用されている。その結果は、これらの機関や会社によって処理され、同じタイプの大学間などにおいて比較され、経年変化でその水準の向上が実証される仕組みである。

羽田 積男 (日本大学教授)

II 韓国

・ 調査研究報告（総括）

はじめに（第3期における韓国の大学評価とフォローアップ機能の現状）

韓国の大学評価は、国公立大学（4年制）すべてが加盟する韓国大学教育協議会（特殊法人）による「総合評価認定制」が1994年に始まって以来、すでに第1期（1994－2000年）、第2期（2001－2005年）を経て順調に発展してきた。ところが第3期（2006－）に至りこれまでの評価方法を抜本的に見直す機運が高まり、2009年度からは「総合評価認定制」を廃止し、それに代わる方法として、①「自体評価（自己点検評価）」の義務化（2年に1回義務、第三者評価を受審するかどうかは大学の自由、評価基準・項目も各大学の裁量）、②「大学情報公示制」を法制化し、すべての大学に55項目からなる大学情報をインターネット上に公開することを義務化、等の大改革をスタートさせた。この改革の背景と目的は何か、新方式において評価のフォローアップ機能はどのような形で担保されているのか等について、現地調査に基づいて報告する。

（1）大学評価の「枠組み」と韓国大学教育協議会による「総合評価認定制」の実態

韓国で大学評価という場合、大別すると次の3種類の評価がある。第一は、4年制大学のすべてが会員となっている韓国大学教育協議会が行う「総合評価認定制」（①機関評価、②学問分野別評価）、第二は政府（教育科学技術部）やその傘下にある韓国学術振興財団が高等教育機関に資金配分することを目的に行う評価、第三はマスメディアが行う大学ランキング評価、これら3種類である。（なお、2～3年制の専門大学の連合体である専門韓国大学教育協議会も独自の大学評価を行っている。）

言うまでもなく、われわれ韓国調査班が対象としたのは第一の大学評価、すなわち韓国大学教育協議会が行ってきた「総合評価認定制」（①機関評価）である。この総合評価認定制はアメリカのアクレディテーション制（適格認定）をモデルに、10年余の研究開発・試行評価を経て完成した韓国版アクレディテーション制といえる。その「総合評価認定制」がスタートしたのは1994年、当初7年を第1周期（1994－2000年）として開始したが、第2周期は5年に短縮（2001－2005年）し、過去12年間にすべての4年制大学の機関評価を各2回実施してきた。学問分野別評価については、各大学の申請に基づいて実施してきたため、すべての大学が受審したわけではない。第3周期に関しては、大学評価のあり方が流動化し、後段で述べるような新システムの下で、2009年から新たな大学評価が始まりつつある。

まず韓国大学教育協議会が実施してきたこれまでの「総合評価認定制」の評価枠組み（フレームワーク）についてみると、【付録資料－1】に示したように、第1期の評価においては、学部段階は6領域（教育、研究、社会奉仕、教授、施設・設備、財政・経営）100項目（500点）、大学院段階は学部評価に付随した5部門（教育課程、授業及び論文指導、教授、施設・設備、財政・経営：計100点）について評価が行われた。2000年時点で全大学の93%が受審し、2大学が条件付認定、1大学院が不認定になった外は、すべての大学が「認定」された。この評価結果に関しては、評価が甘いという批判もなくはなかったが、大学としての「最低限の基準」を担保することが第1期評価の目的であり、また評価文化を教職員に定着させるという観点か

らも、かなりの成果があった評価されている。

これに続く第2期の大学評価においては、評価基準の抜本的見直しが図られ、本格的な大学評価に向けた努力が払われた。評価基準の具体的領域（項目）は【付録資料－1】を参照願いたい。第2期評価においては、①評価基準を「最低限の基準」から国際水準に基づく質重視への転換、②大学経営の社会的責任を重視し「大学経営及び財政」、「発展戦略及びビジョン」を新しい評価基準として採用、③各大学の評価業務の軽減を図るため、評価項目の簡略化（学部段階の場合100項目から55項目へ）、④大学院教育の重要性に鑑み、学部課程から独立した評価を実施（第1期の100点から第2期は300点で評価）、⑤評価結果を大学別及び評価領域別に等級化（「最優秀：95点以上」、「優秀：90－95点」、「認定：70点以上」、「不認定」）して公表、等の原則により評価が実施された。韓国大学教育協議会は、このような評価方針の一部変更（特に④）がランキング評価への変更を意味するものではないと再三説明してきたが、大学間に一種の評価競争が生まれる契機となったことは事実である。但し、評価結果そのものを見ると、申請したすべての大学が「認定」されており、第1期とほぼ同じような結果となったといえる。

（2）大学評価におけるフォローアップ機能の実際

このような政府から独立した大学連合体（韓国大学教育協議会）による自律的な大学評価システム（「総合評価認定制」）は、第1期、第2期、合計12年間を通じて韓国の大学に定着し、韓国の大学教育の発展に大きく寄与してきたといえる。

次に、今回の調査（韓国班）における主要な目的の1つである大学評価におけるフォローアップ機能についてみると、それほど精緻な形で制度化されてはいないことが判明した。総合評価認定制の評価枠組みにおけるフォローアップは、「認定」及び「条件付認定」（具体的改善要求付）のいずれの場合においても、評価結果（各評価項目ごと）に付けられた「指摘事項」に関しては、各大学において改善努力を行い、次回の機関評価（総合評価認定制）を受審する際に、「自体評価報告書（自己評価報告書）」の中に改善のプロセスと結果（成果）を明示する方式をとっている。すなわち年度ごとに韓国大学教育協議会が各大学の改善状況をチェックするような方法は取っていない。第1回目の受審から第2回目の受審までに5年以上の間隔があることを考えれば、かなり甘い対応のようでもあるが、韓国大学教育協議会側の考えでは、各大学の自主的な改善努力を期待し、各大学から要請があれば、改善に向けての各種の支援を適宜行う体制を整えているとのことであった。このような考え方は、調査班が訪問した各大学（6大学）の評価関係者の共通理解となっていることが判明した。

（3）専門分野評価機関の一事例

冒頭でも述べたように、今回の調査目的は、いわゆる韓国大学教育協議会が行ってきた総合評価認定制（「機関評価」）であり、学問分野別評価（韓国大学教育協議会を含む9つの専門分野評価機関）については、時間的制約があり訪問調査ができなかったが、次の1機関（教育機関評価研究センター）についてはセンター長（具滋億氏）と面談の機会を得たので、その内容を簡単に紹介しておく。

教育機関評価研究センターは、政府（教育科学技術部）傘下の韓国教育開発院（KEDI）

内に設立された教育関係機関（師範大学、教育大学、教育大学院、一般大学の教育学科、一般大学の教職課程等）を対象とする専門分野評価機関であり、専任評価員10人から成っている。これまで第1周期（1998－2002）、第2周期（2003－2009）を終え、2010年から第3周期（2010－2014）に入る予定である。評価は、A（最優秀）、B（優秀）、C（普通）、D（改善要求：入学定員削減等のペナルティがつく）の4段階で行っている。問題がある大学（課程）に対しては毎年チェックし、改善実態に関する「報告書」を求めている。但し、一般的なフォローアップを定期的に行ってはならず、第1周期の評価で指摘を受けた項目に関しては、第2周期の評価を受審する際の「自体評価報告書」に改善状況を記してもらうことにしている。これからの第3周期の評価においては、これまでの定性的評価から定量的評価に切り替えていくことになる。

なお、2009年から始まる新しい大学評価体制において、このセンターはいわゆる第三者評価機関として政府から認定を求めることはないようである。なぜなら、センターが所属している韓国教育開発院は政府傘下の研究所であり、教員養成は計画養成（定員管理等）が必要なため、政府が直接管理することになると思われるからである。

（４）新しい大学評価体制の枠組み

以上みてきた大学連合体（韓国大学教育協議会）による大学評価の枠組みに対しては、その第2周期が完了する1995年を前後して、様々な問題点が指摘された。特に政府（旧教育人的資源部、現教育科学技術部）は、①評価の画一性、②評価における専門性の不足、③国際基準として不十分、等の批判を繰り返し表明し、韓国大学教育協議会に代わる評価機関を設立するための法案（「韓国高等教育評価院に関する法律」）を、2005年及び2007年の二度にわたり、国会に提出する事態に発展した。ところがこの法案に対しては、①大学評価に対する国（政府）の直接的関与、②評価結果と財政支援をリンクさせようとする事への危惧、等が野党（ハンナラ党：現在は与党）や大学関係者により批判され、また当時の政治情勢も関係していずれも廃案になった。しかしながら韓国大学教育協議会による大学評価に対する批判はその後も続いた。今回の調査において、面談した韓国教育科学技術部の評価企画課課長補佐（Sang-Yeon Moon 氏）によれば、政府の韓国大学教育協議会に対する批判の第一は、韓国大学教育協議会が英国のQAAのような専門的評価機関となっていない、第二は、第2周期までの評価を見る限りその評価が画一的で教育研究の質を保証する信頼性に欠ける、以上の2点であった。そこで政府は、高等教育評価院を創設するというこれまでの方針を一変し、2007年に高等教育法を改正し、次の3点からなるまったく新しい大学評価の「枠組み」を発表したのである。これら新しい枠組みでの実施は2009年度からとなる。

ア 韓国大学教育協議会がこれまで行ってきた総合評価認定制に代わるものとして、各大学に2年に1回、「自体評価報告書（自己評価報告書）」を作成することを義務付ける。各大学がこの自体評価報告書を第三者評価機関において「評価」を受けるか否かは各大学の自由とする。

イ 各大学が作成する「自体評価報告書」を評価する第三者評価機関は、①機関評価、②学問分野別評価機関、のそれぞれにおいて自由に設立することができるが、政府の委員会（大学評価機関認定委員会）の「認定」を得なければならない。

ウ 各大学に対し「大学情報公示制」を義務付け、55項目からなる自大学の情報を政府の外郭機関が管理するサイトに公表しなければならない。(55項目については【付録資料一2】参照)

政府は、以上のような新しい評価枠組みにより、大学間競争を喚起できると考えているようである。また大学情報公示制は、大学の社会的責任として高等教育需要者(国民)への情報開示を要求したものであると説明している。

われわれ調査班が各大学を訪問した際、各大学では新しい評価枠組みを概ね肯定的に受け止め、早々と準備に着手している姿が印象的であった。大学情報公示制に関しても、すでに運用が始まっており、かなり詳細な大学情報(韓国語)をインターネット上で見ることができる。アドレスは次のとおりであり、誰でもアクセスが可能である。

www.academyinfo.go.kr

以上のような新評価枠組みがどのように機能するかは予断を許さないが、韓国が新しい大学評価に向けて一歩踏み出したことは確かである。今後、その動向が注目される。

(5) 各大学の大学評価への取り組み

われわれ調査班が訪問した大学は、ソウル市(首都)に立地する5大学と首都近郊(京畿道水原市)に立地する1大学、計6大学、いずれも学生数1万人を超える大規模私立大学である。またこれらの大学は韓国大学界でも改革志向の強い大学として知られており、マスメディアの実施している大学ランキングにおいても、常に上位30位以内に入る実力校である。個々の大学の詳細は調査報告の大学編に譲り、ここでは各大学の大学評価への取り組みに関する特色を簡潔にまとめておくこととする。

・中央大学

大学評価への取り組みはきわめて熱心であり、第2期総合評価認定制の受審においては、学部及び大学院評価のすべての評価領域において「最優秀」の評価を得ている。学問分野別評価にも積極的に対応してきており、韓国大学教育協議会のみならず各種の専門分野別評価機関でも評価を受けている。評価結果が「最優秀」でない場合は、何度も挑戦している。また評価を大学改革に活用する姿勢が強く、外国の評価コンサルティング会社から経営診断等も受けており、「常時評価体制」を標榜している。

・東国大学

韓国大学教育協議会の総合評価認定制においては、第1期、第2期ともに「最優秀」大学として「認定」されている。すでに第3期の新評価枠組みに対応する「自体評価」モデルの開発に着手しており、「世界水準」を意識した評価領域(項目)を設定している。また、近年における同大学の大学経営においては、すべての面(教職員個人、学部・大学院の学科、専攻レベル)で「成果主義」が導入され、評価に基づく予算配分(加算)がなされている。この成果主義に対しては、学内の一部に批判もあるようであるが、総長主導で推進している。

・亜州大学

世界水準の大学を志向している同大学としては、韓国大学教育協議会の総合評価認定制より高水準の評価基準を常に構築している。現在は開校50周年(2023年)を展望した長期目標樹立(「亜州ビジョン2023」)のためのCADA(Comprehensive Assessment for Dynamic

Ajou)システムを開発している。CADAの指標は、韓国内はもとより世界の最高水準の評価機関の評価領域(項目)から精選されており、これらに基づき新評価枠組みにおける「自体評価」を行い、学内改革に生かしていくことを課題としている。

・淑明女子大学

1980年代まで淑明女子大学は保守的な色彩が濃い女子大学であったが、韓国大学教育協議会の大学評価をテコに学内改革に乗り出した。特に第2期評価の重点領域として「大学経営及び財政」及び「発展戦略及びビジョン」が掲げられたのを機に、IT戦略を全面に打ち出し1,000億ウォン募金を始めるなど、これまでの淑明女子大学のイメージを刷新するような学内改革に取り組んできた。今後は、常に韓国の大学の上位30位以内にランキングされる大学を目指し、総長直属の「評価監査室」が評価業務を担当することになっている。

・高麗大学

高麗大学は韓国を代表する私学の雄であり、創立100周年(2005年)を機に、これまでの「民族の大学」から「世界の高麗(「グローバルKU」)への飛躍を図りつつある。評価活動にも熱心であり、韓国大学教育協議会の総合評価認定制の第2期評価(機関評価)では「最優秀」の評価を得ている。特に最近注目されているのは、「グローバルKU」との関連で、2010年までに全学の開講科目の30%を英語による授業とする計画を着々と推進中であるが、2008年度現在その目標を達成し、これまでの高麗大学のイメージを一新しつつある。

・弘益大学

これまでの弘益大学は美術学部、工学部が中心の大学であったが、創立60周年(2006年)を機に、大規模総合大学としての発展戦略を展開中である。大学評価は、韓国大学教育協議会の会員校として第1期、第2期の評価(機関評価)に対しては、総長直結の委員会方式により、全学体制で臨み所期の成果を挙げてきた。最近では大学のブランド力をさらに上げるため、マスメディアが実施している大学ランキング評価(中央日報社及び朝鮮日報/QS社)への情報提供を含め、積極的な対応をしている。しかし、近年あまりにも評価作業が多くなり、全学的に「評価疲れ」の現象が見られる中で、第3期の新評価枠組みの中で新たな取組みを模索中である。

馬越 徹(桜美林大学高等教育研究所所長・大学院教授)

・ 韓国大学教育協議会 (KCUE) の訪問調査

◆韓国大学教育協議会 (KCUE)

【訪問日】2009年2月25日

【機関の概要】

韓国大学教育協議会は、1982年、政府に対して大学独自の立場から高等教育政策を提言する自律的な4年制大学(国公私立)の大学連合体(社団法人)として設置された。その後、1984年に議員立法により特殊法人化がはかられ、その基盤を強固なものとした。当時韓国の高等教育は拡大の一途をたどっていたことが背景要因となり、法律(韓国大学教育協議会法)の第18条に「大学評価事業」が盛り込まれた。このことにより、韓国大学協議会はその後、今日まで約25年間、韓国の大学評価事業を牽引し、大きな役割を果たしてきたといえる。当初の約10年間(1984-1993年)は、膨大な数の大学評価研究とそれに基づく試行評価を実践してきたが、1994年を期して「大学総合評価認定制」(機関評価+学問分野別評価)を確立し、いわゆるアクレディテーション(適格認定)事業を本格化してきた。第1期(1994-2000年)、第2期(2001-2005年)の大学評価事業を成功裏に達成してきた。ところが第3期(2006年-)の事業計画(評価基準の見直し等)を立案中に、これまでの韓国大学教育協議会による大学評価のあり方に各方面から疑問が呈されることとなり、創立四半世紀を経て韓国大学教育協議会はいま大きな転機を迎えている。

【面談者】

- ・Dong Kwang Kim 氏・・・対外協力部長
- ・Jung Ha Paek 氏・・・大学評価院長
- ・Dong Seok Seo 氏・・・上級研究院
- ・Young In Seo 氏・・・上級研究院

【訪問調査員】

馬越 徹(桜美林大学高等教育研究所所長・大学院教授)、羽田積男(日本大学教授)、高山裕司(日本高等教育評価機構研究開発部長)

1. 大学評価事業における韓国大学教育協議会の役割

韓国の大学評価は、4年制大学については韓国大学教育協議会(KCUE)、2~3年制の専門大学については専門大学教育協議会が機関評価を行ってきた。特に、韓国大学教育協議会は1994年に「総合評価認定制」を開始し、第1期(1994-2000年)、第2期(2001-2005年)を通じて、ほとんどの4年制大学(約200校)の機関評価を【付録資料-1、①】の評価項目に沿って実施してきた。第1期(7年)、第2期(5年)、計12年にわたり、韓国大学教育協議会加盟大学の合意に基づいて自律的な大学評価を実施することを通じ、ユニバーサル・アクセス時代の韓国高等教育の改善に、大きな成果を挙げた。とりわけ韓国大学教育協議会が4年制大学の連合体として、すべての大学を一元的に評価してきたことは、韓国の大学の水準向上と評価文化を定着させる意味で、重要な役割を果たしてきたといえる。なお、韓国大学教育協議会は学問分野別評価も行ってきたが、協議会以外にも全国に8つの学問分野別評価機

関が存在している。

実際の評価は、評価の申請→「自体評価研究報告書」（いわゆる「自己点検評価報告書」）の作成・提出→訪問調査→評価委員会による判定、の順に実施された。第1期における判定結果は「認定」、「不認定」のみとし、6評価領域の点数が90%以上の大学を「領域別優秀大学」として公表してきたが、第2期からは、①最優秀大学、②優秀大学、③認定大学、④不認定の4段階に等級化され、一般に公表する方式をとった。さらに各評価領域についても「最優秀」、「優秀」の等級を公表してきた。ただ第1期、第2期を通じ、「不認定」となった大学は数校に過ぎず、ほとんどの大学は「認定」される結果となった。なお、第1期の評価結果に付された各種の「指摘事項」（改善を要する問題点）に対して、特にフォローアップやチェックを行ってはこなかったが、各大学は指摘事項に対する改善に取組み、その成果を第2期評価の「自体評価報告書」に明記することが義務づけられた。

第1期の場合、【付録資料-1】に見られるとおり、教育条件・基盤整備等、「最低限の基準」を充足する観点から評価領域（項目）が構成されたが、第2期評価においては内外情勢の変化（特にアジア金融危機とグローバル化の急進展）に対応して、①国際水準を意識した評価、②大学経営・財政・発展戦略、③大学院評価の精緻化、④評価領域（項目）の削減（各大学の負担軽減）、等の観点から評価領域（項目）が再編・簡素化された。さらに2006年から始まる第3期評価においては、これまでの評価領域（項目）の考え方を大幅に修正し、次に見られるような3つの「評価分野」の下に、第1期、第2期よりも簡素化され、個々の大学の特性をより重視する評価分野・領域が構築されて、各大学（実際には3種類の「大学類型」：①研究中心大学、②教育中心大学、③産業中心大学）が評価項目を選択して「自体評価」できるようにした。

1. 共通分野（全大学共通）

- ①教育条件（教育実績、教育及び実験機材、情報化支援）
- ②大学財政（財源確保、予算執行、監査制度）
- ③大学運営（大学運営の自律化、意思決定の民主化、人事運営の公正性）
- ④学事管理（教員確保、職員構成、授業管理）

2. 選択分野（大学類型別に加重値を付与して等差化）

- ①教育活動（教育課程編成の適切性、教授方法改善努力、学修評価方法の妥当性、学生の教育満足度）
- ②産学協同（現場中心の教育、産学協同の実績、大学間交流及び協力）
- ③研究活動（教授研究実績、研究条件、研究支援体制）

3. 特性化分野（大学別特性化戦略及び実績評価に重点をおき、国際的評価基準を適応する。）

- ①教育目的（教育目的の妥当性、教育目的の特性化）
- ②発展戦略（大学の特性と発展戦略、大学の国際化ビジョン）
- ③特性化実験（大学特性化領域の国際的秀越性）

以上のような第3期の機関評価に向けての準備が完了しようとしていた矢先の2005年（盧武鉉政権）、韓国大学教育協議会に代わる大学評価機関を設立する構想が、政府提案の法律案（「韓国高等教育評価院に関する法律」）として国会に提出されたのである。このような法律案が提出された背景には、（1）各種の評価機関（韓国大学教育協議会、教育人的資源部、

韓国学術振興財団等)の連携不足、(2)学問分野別評価における体系的質管理の不足、(3)評価機関における専門性の不足、(4)国際基準による評価の不足、等が挙げられていた。しかし実際には、国際競争に勝ち抜くために国主導の一元的大学評価体制を構築し、評価結果を財政支援とリンクさせようとする政策意図は明白であった。大学連合体による自律的な大学評価(適格認定制)とは相容れない発想に基づき、評価方法の提案であった。ところが2006~2007年における国会の混乱によりこの法案は2度にわたり廃案となり、いまだに成立していない。そしてこのような政治的混乱の中で、2006年を期して始まる予定であった第3期の大学評価(機関評価、学問分野別評価)は行われぬまま、いわゆる「総合評価認定制」の幕は閉じられることになったのである。

2. 新大学評価システムにおける韓国大学教育協議会の位置

以上見てきた韓国大学教育評議会による大学総合評価認定制に代わるものとして、政府(教育人的資源部:現教育科学技術部)は2007年12月に高等教育法を改正して、次のような評価システムを法制化したのである。

- ①各大学は2009年度より、2年に1回、「自体評価報告書」を作成する義務を有する。評価領域・項目は大学の自由。これに基づき、第三者評価機関の評価を受審するか否かも大学の自由。
- ②政府は大学に対し行財政支援を行う場合、政府が認定した第三者評価機関による評価結果を活用することができる。
- ③「大学情報公示制」の義務化(大学の基本情報55項目に関する情報の提供を全大学に義務化し、インターネット上ですべての国民がアクセスできるようにする。情報サイトの管理は、政府直属の部署で行う。)

以上のような事態の急変により、韓国大学教育協議会は、2009年度よりいわゆる第三者評価機関の一機関となることとなった。但し、今回面談した韓国大学教育協議会の幹部職員によれば、政府は今後、多様な第三者評価機関を認定すると言っているが、学問分野別評価機関はともかく、「機関評価」を担当する民間の機関を立ち上げることは容易でなく、韓国大学教育協議会は今後とも大学評価の中心的機関の一つになっていくと確信しているようである。それに備え、韓国大学教育協議会では現行の「評価支援部」を改組し、①企画チーム(評価・認定業務)、②運営チーム(コンサルティング業務)からなる「大学教育評価院(仮称)」を韓国大学教育協議会内に立ち上げることを検討中である。

大学情報公示制は、これまで韓国大学教育協議会が行ってきた各種大学情報の提供に類似する機能をもったものであり、需要者(学生、保護者、企業等)に適切な情報を提供する上では一定の役割を果たすことになると考えられる。しかしながら、かなり詳細なデータ(例えば学生の成績分布等)がインターネット上で公開されるので、民間のランキング会社等により、本来の趣旨とは違った形で使われる危険性もある。

なお、第三者評価機関の認定は、政府内に「大学評価機関認定委員会」(約10人、各界人で構成)を設置し、2009年3月よりその業務を行うことになっているが、そのメンバーに韓国大学教育協議会からは入らないこととなっている。

馬越 徹(桜美林大学高等教育研究所所長・大学院教授)

【付録資料－1】

①韓国大学教育協議会の機関評価における
第1期及び第2期の「評価領域（部門）」比較表
学部課程（ ）内は加重値

第1周期（1994－2000）		第2周期（2001－2005）	
評価領域	評価部門	評価領域	評価部門
1. 教育 (120)	1.1 教育目的	1. 大学経営及び財政 (60)	1.1 経営戦略及び運営
	1.2 教育課程		1.2 大学の特性化
	1.3 授業		1.3 大学財政
	1.4 学生		1.4 1周期大学評価結果反映
2. 研究 (65)	2.1 研究実績	2. 発展戦略及びビジョン (50)	2.1 長期目標とビジョン
	2.2 研究条件		2.2 発展戦略
	2.3 研究支援体制		2.3 実行計画
3. 社会奉仕 (35)	3.1 社会奉仕	3. 教育及び社会奉仕 (120)	3.1 教育目的
	3.2 対外協同		3.2 教育課程及び方法
4. 教授 (80)	4.1 教授構成	4. 研究及び産学連協同 (100)	3.3 学事管理
	4.2 授業負担及び福祉		3.4 社会奉仕
	4.3 教授開発		4.1 研究実績
5. 施設・設備 (100)	5.1 教育基本施設	5. 学生及び教授・職員 (90)	4.2 研究条件
	5.2 教育支援施設		4.3 産学連協同
	5.3 実験実習設備		5.1 学生
	5.4 厚生福祉施設		5.2 教授
6. 財政・経営 (100)	6.1 財政確保	6. 教育条件及び支援体制 (80)	5.3 職員
	6.2 予算編成及び運営		6.1 学生支援体制
	6.3 企画及び評価		6.2 教育支援体制
	6.4 行政及び人事		6.3 研究支援体制
	6.5 大学の意思決定		6.4 情報支援体制

大学院課程

第1周期 (1994-2000) *学部と一体的に評価		第2周期 (2001-2005) *大学院として独立して評価(A類型)	
評価領域	評価部門	評価領域	評価部門
7. 大学院 (100)	7.1 教育課程 (20) 7.2 授業及び論文指導 (36) 7.3 教授 (22) 7.4 施設・設備 (12) 7.5 財政・経営 (10)	1. 発展 戦略及びビジ ョン (60)	1.1 長期目標及び発展戦略 1.2 経営戦略及び推進実績 1.3 大学院特性化 1.4 大学院財政 1.5 1周期大学評価結果反 映
		2. 教育 (50)	2.1 教育目的 2.2 教育課程及び方法
		3. 学事 及び論文指 導 (120)	3.1 学生選抜 3.2 授業及び学事管理 3.3 研究参与及び論文指導
		4. 研究 (100)	4.1 研究実績 4.2 研究時実績
		5. 大学 院生及び教 授・職員 (90)	5.1 大学院生 5.2 教授 5.3 職員
		6. 教育 条件及び支 援体制 (80)	6.1 学生支援体制 6.2 教育支援体制 6.3 研究支援体制 6.4 情報支援体制
		加重値 合計 (300)	*A 類型とは、大学院生 250 人以上の大学院

②第3周期大学総合評価の評価領域及び項目構成(案)

評価区分	評価領域	評価内容	備考
1. 共通分野	1.1 教育条件	○教育実績 ○教育及び実験 機材 ○情報化支援	*すべての大学に共通して 適用し、評価する項目構成 *大学間比較が可能な評価 項目
	1.2 大学財政	○財政確保 ○予算執行 ○監査制度	
	1.3 大学運営	○大学運営の 自律化 ○意思決定の 民主化 ○人事運営の 公正性	
	1.4 学事管理	○教授確保 ○職員構成 ○授業管理	
2. 選択分野	2.1 教育活動	○教育課程編成の 適切性 ○教授方法改善 努力 ○学習評価方法の 妥当性 ○学生の教育 満足度	*大学類型により選択する ことができるよう、1～3の 類型を開発(例:研究中心大 学、教育中心大学、産学中心 大学) *類型により加重値を 付与して差等化
	2.2 産学協同	○現場中心の教育 ○産学共同の実績 ○大学間交流及び 協力	
	3. 特性化分野	○教授研究実績 ○研究条件 ○研究支援体制	

	2.3 研究活動		
3. 特性化分野	3.1 教育目的	○教育目的の 妥当性 ○教育目的の 特性化	* 大学別特性化戦略及び 実績評価に重点を置く
	3.2 発展戦略	○大学の特性と 発展戦略 ○大学の国際的 ビジョン	* 国際的評価基準を適用す る
	3.3 特性化実績	○大学特性化実績 ○特性化領域の 国際的秀越性	

【付録資料－2】

大学情報公示制 55 項目（韓国：2009 年度）

情報公示項目	情報公示内容
1. 学校規則等 学校運営に関する規定	1. 学校規則 2. 学校規則外の学校運営に関する各種規定
2. 教育課程編制及び 運営などに関する事項	1. 教育課程編制及び評価基準 2. 成績評価結果（成績評価分布）
3. 学生選抜方法及び 日程に関する事項	1. 大学入学（編入学）選考施行計画 2. 募集要項（編入学を含む）
4. 充足率、在学生数等 学生現況に関する事項	1. 入学選考類型別の選抜結果 2. 機会均等選抜結果＊ 3. 新入生充足状況 4. 学生充足状況（編入学含む） 5. 在籍学生の現況 6. 外国人学生の現況 7. 中途脱落学生の現況 8. 学士学位専攻深化課程＊ ＊学生現況
5. 卒業後進学及び就職現況等 学生進路に関する事項	1. 卒業生現況 2. 卒業生の進学現況 3. 卒業生の就業現況
6. 専任教員の現況に関する 事項	1. 全体の教員に占める専任教員の現況 2. 専任教員一人当たり学生数 3. 専任教員確保率 4. 企業経歴のある専任教員の現況 5. 外国人専任教員の現況
7. 専任教員の研究成果に関する 事項	1. 国内外学術誌掲載論文実績 2. 著書・訳書実績
8. 予算・決算内訳等 学校及び法人の会計に 関する事項	1. 一般会計予算・決算現況 2. 期成会計予算＊ ＊ ＊ ・決算現況 3. 発展基金予算・決算現況 4. 予算・決算（合算債務諸表）現況

- | | |
|---|---|
| | 5. 法人会計予算・決算現況 |
| | 6. 校費会計予算・決算現況 |
| | 7. 積立金現況 |
| | 8. 寄付金現況 |
| | 9. 産学協力団会計現況 |
| | 10. 登録金（授業料）現況 |
| 9. 「高等教育法」第 60 条から
第 62 条までの指定命令に
関する事項 | 1. 違反内容及び処置結果 |
| 10. 学校発展計画及び特性化計画 | 1. 学校発展計画及び特性化計画 |
| 11. 教員の研究・学生に対する
教育及び産学協力現況 | 1. 研究費授与実績
2. 教員講義担当現況
3. 奨学金授与現況
4. 外国大学との交流現況
5. 産業界連携教育課程開発現況
6. 技術移転収入料および契約実績
7. 特許出願及び登録実績 |
| 12. 図書館及び研究に対する
支援現況 | 1. 蔵書保有現況
2. 図書館予算現況
3. 研究実績現況 |
| 13. その他の教育条件及び
教育運営状態等に関する事項 | 1. 定款
2. 法人の役員現況
3. 校地確保現況
4. 校舎施設確保現況
5. 寄宿舍収容現況
6. 収益用基本財産確保現況
7. 職員現況
8. 財政支援事業収益実績
9. 「高等教育法」第 11 条の 2 に関する
大学評価結果 |

* 農漁村地区の学生を対象とする特別選考枠

** 学士課程修了後の専攻科

*** 登録金（授業料）とは別カテゴリーの納付金（現在は廃止している大学も多く、実施している場合も小額となっている。）

（訳：馬越 徹）

・第 2 章の「フォローアップ体制の構築に関する調査研究」は、（財）日本高等教育評価機構の『認証評価に関する調査研究（平成 21. 3）』から再掲した。

※役職等は、掲載当時のものです。

2 第三者評価の動向

I 米国

(1) 営利型大学の質保証—カリフォルニアの事例から

羽田 積男（日本大学教授）

アメリカの高等教育の現状を詳しく伝える有力な専門紙に「高等教育クロニクル」紙がある。毎年、新学期の直前には年鑑号（Almanac Issues）が送られてくる。その中に読者の目を釘付けにするページがある。営利型大学の動向を伝える、株式欄のページである。

営利型大学とは、株式会社の経営によるか、大学そのものが営利のための機関となっている大学である。したがって、株式欄があっても不思議ではなからう。

この年鑑号の2004～5年度号では9社の株式チャートが掲載されており、一瞥すればほとんどの大学が右肩上がりの株価を示している。過去、1年で37%も値上りした大学もある。1999年末を100という指数にすれば、現在ではSP500のインデックスが約17%程度の上昇を示しているのに対して、営利型大学の指数であるクロニクル・インデックスは約36%の上昇を示しているという。

株式市場が市場経済の動向を反映しているものとすれば、高等教育市場はこれらの営利型大学を歓迎していることになる。それが、全米で800校もの営利型大学に参入を促してきたのであり、参入はこれからも続くに相違ない。

しかし問題は、市場に歓迎された営利型大学は、本当に大学としての機能を果たしているのかである。かつて大学の持つ諸機能を分析したパーソンズによるまでもなく、アメリカの大学の果たす社会的な機能は多様であり、その多様な機能の多くを具有するのがアメリカ型の大学、つまり、アメリカを代表するような大学院を擁する研究型の総合大学であった。

しかし、営利型大学の多くは、スタンフォードやハーバードと同じ類型の大学ではない。むしろ、過去に存在しない大学の類型、例えば、オンライン型教育、勤労成人層向け教育、大学教育の出前提供型教育など、いわば大学教育の隙間産業のような存在であり、非伝統的な形態を持っているのである。そのような新しい大学教育にも確実に購買層があり、また、社会から一定の評価を受けている。

それでは、営利型大学の評価は、あるいは質保証はどうかになっているのであろうか。わが国にも株式会社立大学が登場して話題になっている。また、大学の第三者評価も軌道に乗りつつある。残る問題は、こうした新しい営利型大学の評価をどう構築するかである。

アメリカにおいて大学は、大学全体として地域別の認証評価機関によって、その教育の質の評価が行われてきた。問題は営利型大学がどのような評価を受け、質保証の仕組みを構築していくかであろう。ここでは、カリフォルニア州を例に、営利型大学の実際の評価はどのようなになっているのかを一瞥してみよう。

クロニクル紙の統計によれば、現在、カリフォルニア州には九一校の営利型大学が存在する。カーネギー教育財団の数字では103校となっており、4年制大学は53校となっている。しかし、この数字は、アメリカの営利型大学数の約14%であり、特に傑出した割合とはいへ

ない。これらの営利型大学は、大学分類の重要な指標であるカーネギー財団の大学分類では、全6類型のうちの1つであり、准学士号大学というカテゴリーに入っている。授与する学位の90%以上が准学士号である大学に分類されているのである。この6分類は、他に、博士号授与大学、修士号大学、学士号大学、特殊分野大学、ネイティブ向け大学となっている。

准学士号大学は、さらに公立地方小規模大学、都市複合キャンパス大学など、全14もの下位分類があるが、ここでは省略しておく。准学士号大学における営利型大学は、実際には、営利型4年制私立大学というカテゴリーに分類されている。いずれにしても、4年制大学であっても、授与する学位は准学士号が主たる学位という大学なのである。

つまり、営利型大学の多くは、准学士号を主に授与している4年制大学か2年制大学という図式である。われわれには、4年制大学が主に准学士号を授与していることは理解しがたいものがあるが、アメリカの大学は単位制を主要なシステムとしているので、4年制大学でも、2年以上在学して准学士号を得ることは大いに可能なのである。編入学や転学が大いに自由な世界では、当然ありうる制度であろう。

それでは、これら准学士号大学に分類されている営利型大学は、実際、どのような質保証のシステムを持っているのであろうか。53校の営利型4年制大学の中には、正式に地域別の認証評価機関—カリフォルニア州はWASCという認証評価団体—の評価を受けている大学がある。

ウェスタン・ステーツ・ユニバーシティと称する大学を例にとって検討してみよう。この大学は、実際にはシカゴに本拠を置くアーゴシー大学という全国展開型の大学である。カリフォルニア分校があり、その一つが法科カレッジとして存在しているのである。そして法科カレッジは、WASCの認定大学となっている。この大学はもともと、アメリカ中西部の3大学の合併によって誕生した大学で、シカゴ、ダラス、シアトルなどに分校を持つ。シカゴの大学本体は、ノースセントラル地域の認証評価を受けている、まさに正式な大学である。

この法科カレッジは、サンフランシスコ湾岸にキャンパスを持っているが、カリフォルニア州においては、州の中等後職業教育局の設立認可を得ている。しかし、この認可は、教育機関の質保証の機関によってではない。他方、この分校は、アメリカ心理学協会（APA）の認証評価を受けている。APAという団体もまた、アメリカの認証評価システムの頂点に立つ高等教育評価機構CHEAの傘下の機関である。したがって、この大学は、大学の本拠地シカゴの位置する地域認証評価機関で機関別の評価を受け、サンフランシスコ湾岸校ではプログラム別評価を受けているということになる。問題は、カリフォルニア州に分校を置いている大学は、カリフォルニア州の属する地域認証評価を受けなければならないかということである。

もとより、この問題は、営利型大学をめぐる古くて新しい問題であり、今日アメリカ最大の私立大学に成長したフェニックス大学が、創業の時代にカリフォルニア州で経験した問題であった。

53校のうち、WASCの認証評価を受けている大学は、先の法科カレッジの他には1校のみであるが、WASCの中には短期大学を主な対象とする、ジュニア・カレッジ・ユニバーシティ部門（ACCJC）があり、この部門の認証評価を受けている大学が少なくとも10校は存在する。これらの大学は、短期大学の機関として認証評価を受けているのである。短期大学

ということになれば、州内にはコミュニティ・カレッジが110校もあり、激しい公私セクター間の競争が繰り広げられていることが理解できる。ちなみに、私立セクターの代表的な存在は、サンホアキン・バレー・カレッジという州内に5校を擁する大学であり、その5校は独立して認証評価を受けている。先の10校の中には、単独のキャンパスだけの大学は1校しかない。つまり、営利型大学の多くは複数キャンパスを持つ大学ということになり、また、小さな単独大学ではその認証評価を得ることは極めて困難なのである。

アメリカは、本年中には人口3億人を突破する。そこには多様な社会があり、多様なひとびとが住む。そこには高等教育の恩恵に浴しないひとびとが多くおり、伝統的な大学の努力では埋めがたい隙間がある。その隙間こそ、営利型大学の存在理由を支えている。競争の激しい市場の中で営利を目的に掲げ、株主や顧客に気を配らなければならない大学群としての営利型大学。それは、決してわれわれにも無関係な大学群ではない。若者の減少で顧客を失っているわが国の大学にとっても、他山の石とすべきであろう。大学の選択や質的な評価にも、顧客の目は厳しいに相違ない。顧客の満足や同意を得られない認証評価は、その意味では存在しないのである。第三者評価の隙間ではない、確固たる質保証の制度樹立が望まれよう。

(教育学術新聞「アルカディア学報」252号、2006年8月2日)

(2) 適格認定基準はどう変わったのか—連邦教育省 2006 年報告書のあと

森 利枝 (大学評価・学位授与機構准教授)

アメリカ連邦教育省が 2006 年 9 月に発表した「高等教育将来構想委員会」による諮問結果報告書「A Test of Leadership」は、諮問を行った教育省長官の名前から通常スペリングス・レポートと呼ばれている。このレポートの特徴は、高等教育機関におけるアウトカムすなわち学生に対する教育あるいは学生による学習の成果を重視している点にある。その「重視」を具体的に体现する方策として採用されたのが、教育に直接の責任を負わない連邦が高等教育に対する影響力を行使しうる限られたチャンネルのうちの 1 つであるアクレディテーション団体の認証を通じて、学生に対する教育の成果を証拠立てることを求めることであった。教育省によるアクレディテーション団体の認証には、認証を受けたアクレディテーション団体に適格認定された高等教育機関の学生に連邦奨学金の受給資格が発生するほか、たとえば臨床心理士などが病院で実習を行うに当たっては、教育省による認証を受けた心理学に関する専門アクレディテーション団体によって適格認定された課程を修了していなければならないといったようにいくつかの機能があり、日本人の目にはこの認定を維持することは団体にとって重要なことのように映る。

スペアリングス・レポートにおける実際の書きぶりを見てみると、「アクレディテーション団体は大学に対するインプットよりも、卒業率や学生の学習の成果など、むしろ大学としての営為のアウトカムを中心にした大学評価を行わなければならない」と述べられており、あわせて「各団体の適格認定基準は各大学がどのくらいの成果を上げているかを比較可能にするものでなければならない」とか「高等教育機関や課程が世界的に高いクオリティを目指すよう求めているかなければならない」などとされている。

この報告書が発表された 2006 年 9 月以降、アクレディテーション基準は「各大学がどのくらいの成果を上げているかを比較可能にするもの」になったのであろうか。

全米を 6 地域に分けて、その地域内の高等教育機関を適格認定している地域アクレディテーション団体のうち、2007 年 12 月に 5 団体が教育省の認定の更新時期に当たっていた。この更新手続きの前には、このままではこれら 5 団体はかなりの苦戦を強いられるであろう、という論評も出た。つまり地域アクレディテーション団体の適格認定基準は、スペリングス・レポートに謳われるような学生への教育の成果を比較可能にするようなもの、すなわち学生の到達度を数値で示すようなものではないからである。

ところで、変化のときはチャンスときでもある。この状況をビジネスチャンスと見る向きもあった。テスト業界がその一つである。たとえば SAT や GRE などの統一試験を供給している団体である ETS (教育テストサービス) は、2007 年に、「自社製品」である 3 種類のテストを含む 12 種類の大学生向けの試験及びアンケートのプロジェクトをまとめて紹介する冊子を作っている。その冊子の中で ETS はこの情報を 6 つの地域アクレディテーション団体に役立ててほしいと述べている。いわく、「学生の学習の成果をはかるための標準化された測定基準を採用することは、これまでの適格認定にさらに比較可能な側面をもたらすものです」。なお ETS がこの冊子の中で紹介している自社製品のうちのひとつで、「批判的思考力、

読解力、文章力、数学的能力をはかる」試験である MAPP は、学生ひとりあたりの受験料が 15.5 ドル、2007 年の段階で 300 校あまりに採用されている。

では、ETS に名指しを受けた地域ア krediyteshon 団体はどのような対応をとったのか。昨年 12 月に連邦教育省の認可の更新時期にあったニューイングランド協会のディレクターにきいてみた。答えは「何もしなかった」である。スペリングス・レポートを受けて、高等教育界からは苦戦するであろうとの下馬評を受けて、またテスト業界からの遠回しな売り込みを受けて、「何もしなかった」というのである。そして同レポートよりも前、2005 年の春に改訂した適格認定基準を携えて教育省の委員会に出向き、若干の意見の相違を見つもおおむね好意的な委員とのやりとりの末に、認定の更新を受けて帰ってきたのだという。機関全体を対象とするア krediyteshon 基準と成果の数値化はなじまないという信念には確固たるものがあるようだ。

しかし一方で、スペリングス・レポートを受けて適格認定基準を改定したア krediyteshon 団体もある。法曹教育の専門ア krediyteshon 団体である ABA すなわちアメリカ法曹協会がその一例である。ただし ABA が行ったことは基準そのものの改定ではなく、基準の解釈、あるいは施行上の規則の改定である。

先に紹介した大学生向けの試験も、学習の成果を数値化するために利用できるものであるが、法曹教育の世界にはもっと大規模に、そしてかなり統一的に行われている試験がある。司法試験がそれである。ABA は、ロースクールの適格認定基準の 301 条に、「ロースクールは学生を、司法試験の合格および法律家としての効果的かつ責任ある職業参入に備えさせるよう、教育課程を維持しなければならない」と定めている。今年 2 月に改定された適格認定基準の施行上の規則において、ABA は初めて、ここに数値基準を明記した。すなわちこれまででは数値基準のなかったところに「当該ロースクールの過去 5 年間の修了者のうち司法試験を受けた者の合格率が 75%以上であること」という規則が新たに加えられたのである。

新たな数値基準はこれだけではない。他にもいくつかの数値を伴う規則が新たに付加されている。この変化の背景には、ABA が教育省の政策の圧力を感じたことがあったとされている。こうなると早速過去のデータを繰って調べる人がいて、この新たな基準の施行規則に従えば、現在 ABA の適格認定を受けているロースクールのうち 10 校前後がその認定を失うであろうと言われている（現在 ABA によって適格認定されているロースクールは 198 ある）。州によって多少扱いの違いはあるが、ABA によって適格認定されているロースクールを修了することはアメリカにおいて法曹となる第一歩であることに間違いはなく、したがってこれらのロースクールは、卒業生を法曹界に送り出せないか、あるいはそれがきわめて困難な状況に陥ることになる。この変化を受けて、関係者の中には ABA に対する不満を表明する者も出ている。例えばアメリカ法学教員協会は会として、この改定に反対している。反対の理由として第一に挙げられているのは人種の問題である。この改定によって適格認定を失いうるロースクールの多くが、マイノリティの学生の割合の高い機関であり、それらの機関から法曹が出なくなると、アメリカの法律家はまた白人ばかりになってしまう、というのである。

人種の問題はひとまず措くとしても、例えば実際にひとりの学生の立場に立って考えてみると、これまででは周りの学生がどんなに怠け者でも、ロースクールが ABA から適格認定されている限り、勉強していれば法曹への途はあったはずである。しかしこれ以降は周りの学

生が、あるいは過去の修了生の成績が悪いと、ひとりでどんなに頑張ってもロースクール自体が適格認定を失うかもしれないわけで、そうなれば法曹への途はとたんに険しくなってしまう。その学生にとってそこが唯一通える場所にあるロースクールだったら、法曹への途をあきらめることもあるだろう。そうなればロースクールの側も学生が獲得できなくなり、存続は難しくなるはずだ。それがアクレディテーションの厳格化の目的であるといえればそれまでだが、あまりに急激な方針の変化は、個人から学習の機会や人生の機会を奪うるものでもある。

スペリングス・レポート以降、適格認定基準の変化はアクレディテーション団体の性格によってあったりなかったり、というようだが、とりわけ専門アクレディテーションの基準がどのように変化するのか、今後も注視していきたい。

(教育学術新聞「アルカディア学報」323号、2008年5月14日)

(3) アセスメント公表への動き—スプリングス報告の余波

川嶋 太津夫 (神戸大学大学教育推進機構教授)

高等教育の質保証が、各国の重要な政策アジェンダとなっている。我が国でも昨年9月の文部科学大臣からの諮問「中長期的な大学教育の在り方」を審議中の中央教育審議会大学分科会に質保証システム部会が設置され、精力的に検討が進められている。しかし、高等教育の「質」とは、一体何なのかについては、学生、教員、教育課程、施設・設備、管理方式など、いわば「インプット」ないしは「プロセス」の例示にとどまっていたが、先ごろ公表された「第一次報告」では、保証されるべき大学教育の質は、「学生の学びの質と水準」という「ラーニング・アウトカム」であり、その保証の責任は、第一義的に各大学にあることが明言された。さらに、昨年12月に出された答申「学士課程教育の構築に向けて」で、我が国の大学が、専攻分野にかかわらず保証すべき「学び」として、「学士力」が参考指針ながらも提言されたこと。また、大学設置基準が改正され、育成すべき人材像と、習得させるべき知識や能力を明示することが各大学に義務化されたことも相まって、にわかに我が国でも「学習成果」に対する関心が高まった。

しかし、質の保証という観点からは、大学・学部等が設定した学習成果を、学生一人ひとりが達成したかどうかの確認が不可欠である。そのためには、学生の学習状況に関する情報やデータの収集が必要で、いわゆる「アセスメント」が重要になってくる(なお、日本では、アセスメントは「評価」と訳されることが多いが、厳密に言えば、両者は異なる概念、活動である。アセスメントを通じて収集した学習状況に関する情報・データに基づき、学習成果をどの程度学生が達成できたかを「判断」するのが「評価」である)。

しかし、学習成果のアセスメントは、その重要性ゆえに、常に論争的になっていることも確かである。アメリカでは、2006年、当時のスプリングス連邦教育省長官が、高等教育法の改正を契機に、統一的な学習成果の設定とアセスメントに標準テストの導入を強く求め、議会をも巻き込んだ大きな論議を巻き起こしたことは、本紙でも既報の通りである。また、OECDが昨年からは開始した高等教育の学習成果のアセスメントの可能性に関する国際的な調査研究、AHELOにも当初は慎重な意見が関係者の間で表明された。

このように、高等教育の学習成果のアセスメントをめぐる賛否両論が渦巻くのは、アセスメントとは何か、どうあるべきかに関して、相異なる考え方が存在するからである。これを Peter Ewell は表のように、二つのパラダイムとして整理している。

一つは、「改善のためのアセスメント」は、大学の自主的・自律的なPDCAの一環として学生の学習状況を把握するためにアセスメントを実施し、その結果を、教育の質向上に活用しようとする考え方である。そのため、アセスメントには、標準テストのほか、教員が作成した個別の試験や卒業論文、卒業作品、ポートフォリオなど、様々なツール・方法が用いられる。他方、「説明責任のためのアセスメント」は、政府や親・生徒が、大学間の比較や評価を目的とするために、結果が計量化され、比較が容易な標準テストを重視する。実際、スプリングス前連邦教育省長官が、Co-council for the Aid to Educationが開発したCLA (Collegiate Learning Assessment) といった標準テストの導入を強く求めたのは、自らの娘が大学進学

を決める際に、大学選択の参考になる比較情報が入手できないことに憤慨したためだと言われている。

結局、高等教育法は、学習成果の設定とそのアセスメントの責任と権限は各大学にあることを改めて確認したが、スペリングス報告は、アメリカの大学のアセスメントに対する姿勢を大きく変えることにつながった。それは、アセスメントを教育の質向上のために大学内部だけで活用するのではなく、積極的に外部にも公表していこうという動きである。いわば、Ewell が整理した2つのパラダイムが融合し、新たなパラダイムが生まれようとしている。たとえば、アメリカ州立大学協会と全米州立大学・ランドグラント大学協会のVS (Voluntary System of Accountability) は、①社会への説明責任の強化、②教育成果の測定を通じてより効果的な教育実践を推進、そして、③高校生や親の大学選択に役立つ比較情報の提供を目的として、ウェブ上の College Portrait と呼ばれる共通のテンプレートに、①大学の基本情報、②在学中の学生の経験・意見、③学習成果の情報を公開している。現在4年間の試行期間中であるが、両協会に属する公立大学の6割以上に相当する300余の大学がすでに参加し、学習成果のアセスメントには、先に紹介したCLAの他、ACTのCAAP (Collegiate Assessment of Academic Proficiency)、ETSのMAPP (Measure of Academic Proficiency and Progress) というジェネリックなアウトカムを測定するテストの中から大学が一つ選択し、1年生のサンプルと年生のサンプルのそれぞれの得点を掲載し、在学中の成長（付加価値）を明らかにしている。ただし、注意すべきは、VSAは、学習成果のアセスメントに関しては、「総合的なアセスメントシステム」を最終的に目指しており、これら3つの標準テストに加えて、ポートフォリオなど大学独自が開発したアセスメントツールや、専攻における学習成果の測定も将来は公表することを計画していることである。

また、全米私立大学協会も、U-CAN (University and College Accountability Network) を構築し、情報公開に努めているが、VSAとは異なり、学習成果のアセスメントの結果は公表していない。さらに、この8月に入り、主に社会人学生を対象とする10校余りのオンライン大学が、TBD (Transparency By Design) を立ち上げ、来年には学習成果のアセスメントツールとしてMAPPを採用し、その結果を共通のテンプレートに掲載する計画を公表した。

このように、アメリカでは、アカウンタビリティへの圧力の高まりを背景に、学習成果のアセスメントの結果を、積極的に公開しようとする動きが高まっている。しかし、この動きの理由はそれだけではない。これまで、アメリカでも我が国同様、大学選択は、入学者の質 (SAT、ACTの得点) や評判で決められていた。しかし、VSAのように、在学期間における学びの成長（付加価値）を明らかにすることにより、評判ではなく教育力に基づく大学選択や大学評価へと人々の関心を変える契機となるのではないかと、という大学関係者の強い期待が背景にある。実際、ハーバードやエールなどの有力大学は、このような動きに一切の沈黙を守っている。

日本私立大学団体連合会が7月に公表した「私立大学における教育の質向上」と題する調査結果報告によれば、各授業科目における学習成果のアセスメントとは別に、判断力、表現力、語学力などの基本的学力のアセスメントに関して、すでに何らかの仕組みを構築している大学は14パーセントにすぎず、今後構築を検討している大学が、7割以上に上る。今後、これらの基礎学力のアセスメントのツール開発に、各大学が協力、共同して取り組むとともに、

その結果を社会に対して発信していく仕組みも構築し、我が国の高等教育の質向上に貢献すると同時に、社会からの信頼も得られるような積極的な取組が期待される。

アセスメントの2つのパラダイム

	継続的改善のためのアセスメント	説明責任のためのアセスメント
戦略的次元：		
目的	形成的（改善）	総括的（判定）
立場	内部	外部
主要なエートス	参加	順守
実施の選択肢：		
計測	複数／三点法	標準化
証拠の性質	量的・質的	量的
参照点	継続、比較、目標標準	比較・一定の基準
結果の公表	内部での伝達、メディア	公的なコミュニケーション
結果の活用	複数のフィードバック回路	報告

（教育学術新聞「アルカディア学報」375号、2009年8月5日）

(4) アカウンタビリティシステムの有効性の追求

—Redefining “Quality” (「質」の再定義)

田中 義郎 (桜美林大学総合研究機構長・大学院教授)

アクレディテーションは、1880年代に始まり、数多くの発展段階を経て、今日、アメリカ高等教育の質保証システムの根幹をなす活発な活動であり続けている。中でも、過去20年間は、顕著な変化を受け入れて来た。地区アクレディティング・コミッションの委員会報告 (C-RAC,2003) を見ると、長年、機関の質の評価は、見てそのまま分かるもの、たとえば、支払能力、図書館等の情報資源量、教員のターミナル学位保有率といったもので表現され、アクレディテーションの過程では、いわゆる「Capacity」はこうした文脈で供給力として重視されてきたけれども、今日では、「Capacity」はもう少し広い意味合いで捉えられており、機関の有効性の証拠としては、供給力だけでは正直不十分である、と認識されている。潤沢な資源を有すること、すなわち、供給量の多さが必ずしも効果的な学習を担保するものではないと言うことである。大学教育にかかるコストは著しく上昇し、ほぼすべての若者に対して高等教育需要が発生しつつあり、大学は、高等教育の消費者や政策立案者から、「学習とは何か？ 妥当な学習を提供しているか？ 個々の学生の人生のニーズに如何に答えているか？ 高等教育が投資として価値があるという証拠は何か？」と日々質問を受ける今日、「公共のアカウンタビリティに寄り添うアクレディテーション (Public Accountability Centered Accreditation)」という考え方もまた重要度を増している。

地区アクレディテーション機関は、特に、学生の学習成果に焦点を当て、その重みを高めてきた。スタンダード (基準) や実地調査の検討事項の変更に際しても、学習成果面での評価の変更が中心であった。すなわち、変更の目的は、体系化されかつ継続的な機関質保証システムの発展を刺激するために「Capacity」に着目して10年毎の検証を行うことであり、学生一人ひとりの学習成果を評価し、改善のための意図的かつ総合的なアプローチを向上させるためである。これは、高等教育における重大な文化的変化であり、伝統的に、資源、評判、インプット (提供力) を検証して質を認定してきたけれども、この変化は、ティーチングからラーニングに教員の意識を移行させることにもなった。同時に、組織として、この変化を認識し、支援することを重視することも必須となった。

本稿では、第三者評価における個々の大学のミッション重視の意味を学習成果によるアカウンタビリティ・システムの有効化という視点で考えてみたい。2009年3月、アメリカのアクレディテーション機関であるNEASC (ニューイングランド地区、設立1885年) とNWCCU (北西地区、設立1912年) と近隣の諸大学訪問調査を行ったが、大学における使命の尊重と質の保証 (あるいは、スタンダードの設定) はどのようなバランスの上に成り立っているのか、を改めて考える良い機会となった。と言うのも、「私たちのアカウンタビリティ・システムが、単に共通の成果の達成にのみこだわり続けたら、規定の上で設定されるものと個々の大学はもとより、個々の学生が将来に求めるもの、あるいは個別に真に必要としているものとの間に生まれる亀裂が広がり続けることになりかねません。故に、有効な (Effective) 教育の有り様を見つけ出さねばなりません」故に、バランス感覚が不可欠であると言う、

UCLAのエバ・ベーカー博士の言葉が印象深く残っており、私にとってこの言葉はひどく重要なもので、私立大学のレーズンデートルの重要性和深く関わっているように思えるからに他ならない。

NEASCのホームページには、ア krediteーションのメリットについて、「ア krediteーションとは、概略、継続的で、自発的で、総合的なアカウントビリティ（説明責任を果たす）・システムである。会員制で運営されており、会員校それぞれが組織として持つ固有の集団性、使命、文化の違いを尊重し、組織改善は実務経験者たちの判断に基づいている。それは、優れた大学の特徴を定義し、会員校によって作られ定期的に見直されるスタンダードに基づいている。州法や連邦法との調整もあるが、こうしたスタンダードは、ア krediteーションの持つ自主性や自立性といった性質を尊重しながら定期的に見直されている。ア krediteーション機関は、法律によって設立されており、政府から独立した民間の非営利法人である。」と書かれている。

NEASCをモデルに作られたNWCCUとは相互交流が盛んである。その会員校の中に、公立のリベラルアーツ・カレッジとして知られるエバーグリーン州立カレッジ（1971年創立、ワシントン州）がある。大学教育のあらゆる面で進歩的な（非伝統的な）このカレッジのNWCCUスタンダードにまつわる頭痛の中身は実に興味深い。現在、約4500名の学生を擁し、修士課程まで持つ。当時のリベラルな社会的期待を受け、進歩的教育を掲げ、専門を象徴する学科（デパートメント）を持たず、アルファベット評価を行わず、叙述的評価、セミナーを中心とした学際的授業構成、職階のない教員組織（全員がMember of the Facultyであり教授、准教授、講師等の職階を用いない）中で、創立の理念に忠実に四つの“ない”（Four Nos: no academic departments, no faculty ranks, no academic requirements, no grades）を貫き、その中で、リベラルアーツを指向し、学生の学習の質：深い関与、広範な知識、思慮深い思考に拘り続けている。ここでは、“協働”が日常であり、創立の理念もさることながら、特色ある教育理念に支えられた教育／学習共同体が息づいている。北西部地区大学基準協会

（NWCCU）の会員校として、研究大学であるワシントン大学（州立、University of Washington）とも共存しつつ、その個性溢れる存在感を維持し続けている。セルフ・スタディ（自己点検評価）報告書の分野別要約の項目がすべて“Evergreen is still Evergreen（エバーグリーンは今もなおエバーグリーンである）”と言う文言で始まっており、彼らの主張をあらゆる場面で伝える努力がなされている。

しかし、この大学のア krediteーションの過程は、さまざまな課題と外部評価との調整に苦慮し続けている。と言うのも、創設の理念に忠実であればあるほど、伝統的な大学との違いが浮き彫りになるからである。キャンパス訪問調査のメンバーの多くは伝統的な大学で訓練を受け、教育や研究の活動に従事し、おそらくは全米でも少数の大学、たとえば、ハンプシャー・カレッジ、カリフォルニア大学サンタクルーズ、セントジョンズ・カレッジなどの進歩的の大学での経験者を除けば、エバーグリーン州立カレッジの経験を学生としても教員としても、また、職員としてもどのように評価して良いやら途方に暮れる可能性が極めて大きい。ア krediteーションは、Voluntary（自発的）であり、かつ、ミッション・オリエンテッド（当該大学の創立理念の実現に寄り添う）である。エバーグリーンのように進歩的教育を掲げて創立された大学の自己点検評価報告書を読む場合の尺度がNWCCUの設定して

いる基準 (Standard) で必ずしも読みこなせない場合の措置など、相談や協議 (Consultation) というよりむしろ十分な会話 (Conversation) が必要であり、キャンパス訪問調査に至る過程での準備により多くの時間が費やされることになる。

言うまでもなく、高等教育のアカウンタビリティに対する社会の認識は、年々、深まっている。この背景には、アクレディテーションの成果が社会的に注目され、学習中心モデルが継続的に実行され、結果的に、高等教育の質の定義を変化させてきたことがある。真に、「Redefining Quality (「質」の再定義)」である。その中で、FDもまた、学習中心のモデルへと移行されてきた。如何にティーチングを極めるかではなく、如何にラーニング (学習) 成果の向上のために学生たちを支援し、更なる育成のために学習を評価し、同時に、それに対応した科目の開発とプログラム評価の戦略を用意できるかが重要となっている。そこでは、学習者個々の「学習成果に担保された成功」のみが新たな「質」の定義となる。

(教育学術新聞「アルカディア学報」379号、2009年9月9日)

(5) 認証評価 2.0-2 サイクル目の課題

川嶋 太津夫 (神戸大学大学教育推進機構教授)

米国では、前共和党政権下の後半、スペリングス連邦教育省長官のイニシアティブの下で設置された「高等教育将来構想委員会」で、アクレディテーションの在り方をめぐって激しいやり取りが行われたことは、本欄でも既報のところである。長官や委員長を務めたテキサス州立大学システム理事会元議長は、アクレディテーションが「仲間内」で行われており、不適格をほとんど出していないこと。また、アカウンタビリティの観点から、教育の質をインプットではなく、アウトカムで測定し、大学間での比較可能な評価基準を採用すること。そのために地域別ではなく、全国的なアクレディテーション機関設置の必要性に言及するなど、連邦政府が高等教育に影響を及ぼすことができる唯一の手段、アクレディテーション団体の「認証」を盾に、アクレディテーション機関への圧力を強めた。しかし、08年、5年ごとに改正される「高等教育法」の連邦議会両院での審議を通じて、連邦教育省長官が行政法を公布し、アクレディテーション基準において各大学に学習成果の測定を求めるような規制をアクレディテーション団体に行うことは禁じられた。

連邦教育省長官が、アクレディテーション団体の認証を行うのは、各種連邦奨学金を給付・貸与された学生が就学する大学の教育の質が、税金を投入する価値があることを確認し、税金が正しく使われていることを保証するためである。大学からみれば、大学あるいは個別のプログラムが適格判定を受けることが、極めて重要な意味を持つ。

高等教育法に定められたアクレディテーション団体の「認証基準」の規定によれば、連邦教育省の中等後教育局が事務局となり事前審査を行い、その結果に基づき、連邦教育省長官の諮問機関である「高等教育機関の質と健全性に関する諮問委員会」に認証（あるいは認証の更新）の可否を提言し、審議の結果を教育長官に答申することとなっている。

しかし、この事前審査の過程で、法律の条文の解釈に行政当局の恣意性の余地があることが、認証基準の1つである「学生の達成における成功」の定義をめぐり、共通の学習成果の測定を義務付けるのか、大学の自律性を認めるのかで連邦教育省とアクレディテーション団体と大学団体の間での対立で顕在化し、結局、08年の改正で、連邦教育省長官の権限が限定されたことは、先に述べたとおりである。

その後、大学やアクレディテーション団体に、いうならば「敵対的」であった共和党政権から、09年に民主党のオバマ政権に移行した。オバマ政権は、コミュニティ・カレッジに莫大な予算を投入するなど、高等教育を重視した政策運営を取り始めた。大学やアクレディテーション団体を信頼していなかったゆえに、厳しい態度と詳細にわたる介入を試みた前政権とは180度異なり、大学に経済再興や社会改革の旗手として高い期待を抱いているがゆえに、オバマ政権は、大学教育の質とそれを保証するアクレディテーションの在り方に積極的な関心を示し、新たな論争を引き起こそうとしている。それは、連邦教育省が2月に関係者に公表した、「アクレディテーション団体の認証に関するガイド案」と題する文書である。

このガイド案は、従来のアクレディテーション団体の認証と認証の更新にまつわる曖昧性を排除するために、「連邦規則集」に定める「連邦教育省長官によるアクレディテーション団

体の認証」の条項に関して詳細な説明を加えたものである。従来の担当官の恣意性を排除するものとして歓迎する意見も聞かれるが、多くの大学関係者は、このガイド案が余りにも詳細かつ具体的で、法律が定める連邦教育省長官の権限を逸脱するものであると批判している(Inside Higher Ed, 2010.3.9)。

その典型が、教員の資格に関する解説である。ガイド案は、ア krediyetasyon 基準において、「受審する大学の教員は、教員が担当する学位プログラムの少なくとも一段階上位の学位を有していなければならない」ことを明示することを求めている。学士課程を担当する教員は修士号保持者、修士課程を担当する教員は博士号保持者でなければならないことを明示している文書を、認証の際に添付するようア krediyetasyon 団体に求めようとしているのである。しかし、教員の雇用はそれぞれの大学の教学のまさに核心事項であり、大学の自律性の本質にかかわる問題である。また、それぞれの条項の解説と例示が、「すべきである」と示され、余りにも「処方箋的」すぎると批判されている。もっとも、これは「案」として示されたものであり、今後、連邦教育省と関係者の間で調整が行われる予定である。

ところで、現在、中教審大学分科会質保証システム部会において、我が国の高等教育の質保証の充実に向けて審議が行われており、筆者も専門委員として審議に参加している。大学設置基準、設置審査、認証評価を、高等教育の公的質保証システムを構成する中核的要素として位置づけ、今後の充実の方策が審議されている。これまでのところ、審議の多くは大学設置基準の審議に割かれ、社会的自立・職業的自立に関する指導や情報公開に関連する大学設置基準あるいは関連省令等の改正が行われることとなっている。一方、設置審査の在り方や認証評価の在り方に関する審議は、必ずしも十分に行われていないのが現状である。

大学設置審査の規制緩和と、それを補完するために事後チェックとして導入された認証評価の在り方に関する議論は極めて重要である。国際的に質保証の仕組みとして第三者評価機関によるア krediyetasyon が主流となりつつあること、設置形態にかかわらず国費が投入されているためにアカウンタビリティが求められることなどから、認証評価の重要性はこれまで以上に高まる。言い換えれば、我が国の高等教育が国際的な信認を得るためには、第三者評価が大学教育の質を保証する仕組みとなっているのと同様に、認証評価機関の評価の質を保証する透明性の高い体系的な仕組みが不可欠である。

先ほど述べたように、米国のア krediyetasyon には、論争が絶えないが、我が国が学ぶところも多い。そこで、米国の仕組みを参考にしながら、2つに限定して改善策を提言したい。

1つは、認証評価機関の評価の質を定期的に点検する仕組みの導入である。現在、機関別及び分野別の評価機関の認証に関しては、「学校教育法」と「学校教育法第110条第2項に規定する基準を適用するに際して必要な細目を定める省令」で規定されている。しかし、これらの法律条項は、文部科学大臣から新たに認証を得ようとする評価機関の要件や審査にかかる規定が中心で、認証を取り消す条項はあるものの、認証後の評価機関の評価の質の点検や維持、向上に関する規定は明示されていない。認証評価の質を高めていくためには、それぞれの評価機関と大学のさらなる努力とともに、評価機関の評価の質の確認・点検を定期的に行う仕組みの導入が必要と思われる。ちなみに、米国では連邦教育省長官の認証の更新は5年ごと、Council for Higher Education Accreditation のそれは10年ごとになっている。

2つ目は、認証評価機関の組織の在り方である。現行の規定では、認証評価機関の組織要件は「経理的基礎を有する法人」であることとされている。7年（専門職大学院は5年）ごとの認証評価の目的が「教育研究水準の向上」であれば、評価結果が教育研究の質向上や改善に結びついているかどうか、7年後の次回の認証評価の際に確認することが不可欠であるが、現在の仕組みでは、認証評価を受審するたびに評価機関を変更することも可能である。米国では、原則としてア krediteーション団体は、「任意の会員制団体」とされている。高等教育将来構想委員会では、会員制のデメリットも指摘されたが（例えば、会費を支払う会員大学に厳しい評価が下せるか）、会員制組織の利点を生かして、10年に一度の「ワンショット」評価ではなく、継続的な改善を可能にする「プロセス」評価への転換が試みられている。7年に一回限りの関係ではなく、継続的な関係が必要で、米国のように認証評価機関は会員制の組織であることを要件とするか、少なくとも機関間で評価結果を共有する仕組みの構築が必要である。

認証評価制度をめぐることは、様々な課題が指摘されている。例えば、法科大学院の評価においては、評価機関ごとの判定のばらつきが問題と指摘され、改善の措置がとられた。高等教育の質保証の最終的な責任は各大学にあるものの、認証評価は大学の教育の質と改善の努力に正統性を付与するものであり、高等教育の質の「門番」あるいは「守護者」である。しかし、その認証評価の質を保証する制度そのものに疑義が抱かれるようでは、我が国の高等教育の国際的な信認や通用性の低下は避けられない。質保証システム部会と大学分科会において、認証評価の在り方に関する審議が今後活発化することを期待したい。

（教育学術新聞「アルカディア学報」404号、2010年5月12日）

(6) 学習成果を大学に求めるか—米国の認証評価に学ぶ

羽田 積男（日本大学教授）

筆者は、設立前の日本高等教育評価機構（以下、機構と略記）において評価基準づくりなどを手助けしてきた。評価基準の作成や評価方法を定めるために、アメリカのニューイングランド大学協会（NEASC）を訪問し、実際のサイトビジットのチームにオブザーバーとして参加させていただいた。またノースセントラル大学協会（NCA—HLC）や西部大学協会（WASC）などでは、協会首脳から評価基準の内容や評価方法を詳しく学ばせていただいた。

爾来7年余、わが国の認証評価は第1サイクルを終え、第2サイクルに入ろうとしている。機構でも評価基準の改正や評価方法の修正のための検討が進んでいて、今回もまたお手伝いをさせていただいている。

第2サイクルに入ろうとしているいま、筆者にはどうしても気になることがある。それはいわゆる学習成果、ラーニング・アウトカムを大学に求めるかどうかということである。短期大学基準協会では、新評価基準で学習成果を求めていることが窺えるが、実際にどのような種類のエビデンスを求め、大学側がどのような資料を提出するかは、まだこれからのことのように見える。

なぜ学習成果のことが気になっているかといえば、アメリカでは地域認証評価機関の最新の評価基準において明確な形で学習成果を自己評価の1つのエビデンスとして提出するように求めているように思えるからである。特にWASCの評価では、認証評価の過程に2回の訪問調査を実施し、その2回目には学生の学習に特化した訪問調査が実施されているのである。大学の学習に対する組織的な取組みが問われている。

わが国では、学習成果をエビデンスとして提出するには、教育調査機関の実績がまだ十分に育っていないことも気がかりの1つである。同志社大学の山田礼子教授などのチームがUCLAで開発されたプログラムを基に日本版JCIRP（Japanese Cooperative Institutional Research Program）を作成し、次第に広まり始めていることは心強いことだが、こうしたプログラムが多様に開発されなければならないことを痛切に感じている。

あるいは金子元久元東京大学教授の「全国大学生調査」などもスケールの大きな調査で、学生の学習に向き合う調査である。こうした調査の蓄積は是非とも必要なものではなかろうか。少なくとも、第2サイクルの進行とともに学習成果がもっと厳しく問われることになるのではないかと思うからである。

わが国の第1サイクルの間に、アメリカでは政権が代わり、民主党の時代になったことは、新しい高等教育の時代を予感させるものであった。しかし実際には、リーマン・ショックによる経済の落ち込みは公私大学を問わず大学財政を直撃している。小さな政府を志向する共和党の高等教育政策は、連邦政府の高等教育政策を大きくするという皮肉な時代となってしまった。その皮肉の発端は、「危機に立つ国家」のようなアメリカ教育への危機感からであった。こうして連邦政府は、No Child Left Behind法を創り、州は各種テストを駆使して子どもたちの学力向上策に取り組んできた。こうした共和党の政策に対して、民主党は大きな反対勢力たるを得ず、オバマ新政権になっても方向の転換はいまだ明らかにはなっていない。

アメリカの大学の認証評価は、こうした時代の傾向と重なる。財政の逼迫する中で、高等教育における教育成果、学習成果の証明が一層求められるようになってきた。教育の質の保証は、学習成果を示さなければならなくなったのである。翻って見れば、アメリカの認証評価の評価基準は、大学の静的な制度的な組織の取組みをだけを問題としてきたように思える。しかし静的な側面の評価だけでは、大学のアウトプットつまり学習成果は測り得ず、体制や組織だけが問題とされてきた。

しかし今、学習成果主義の時代となったようだ。大学は学生の成長にどれほど寄与しているか、その教育機能の結果の実証が求められている。例えば、WASC の認証評価過程では、学生の学習はもっとも重く大きな評価基準となり、求められるエビデンス提出の量も膨大なものとなった。そこでは、NSSE (National Survey of Student Engagement) のような学生と学習の調査専門機関がより大きな役割を果たすことになったのである。

本年春の私的な研究旅行の折、インディアナ大学に本部をもつ NSSE において、その責任者 A・マコーミック教授にお伺いしたが、認証評価機関の求める学習成果を証明するには、NSSE はあまり向いていないということであった。なぜなら、学生が 4 つの選択肢から自由に選ぶ方法では、学習成果を正確には測定できないという。これは、学生の達成をはかるテストではなく、むしろ満足度調査に近いものであるからという。同氏によれば、NSSE はむしろ US ニュース社などの大学ランキングに対する批判として出発したということであった。

しかし実際には、筆者が知る限り、NSSE を認証評価に際して、学生の学習成果として使っている大学は枚挙に暇がない。昨年春の機構による海外調査の折に訪問したサンタクララ大学の担当者は、その調査の結果を誇らしげに我々に見せてくれたものであった。すべての項目が右肩上がりの図表であった。

大学独自で学習成果を測ろうとする大学もある。カリフォルニア大学 (UC) では、バークレー校を中心にして UCUES (Undergraduate Experiences Survey) を開発し、すでに軌道に乗せていて、さらに広く優れた研究大学を糾合して学生と学習成果を調査しようとしている。この調査では、学習成果はそのハイライトであるが、分析的・批判的思考、文章力、読解力、プレゼン能力、数量的能力などを新入生と卒業年次に測定しているが、例えば、分析的思考などでは卒業年次までには明らかな進歩が見られるという。こうした事例の実際は、UC マーセッド校の N・オシュナー氏や G・ケムフィールド教授が異口同音に語っていたことを想起している。

マコーミック氏の言では、認証評価機関の求める学習成果を具体的に数値で示すことができるのは、CAE/cle ではないかということであった。これは、大学生学習評価 (Collegiate Learning Assessment) というプログラムで、ニューヨーク市に本拠をもつ教育団体 (Council for Aid to Education) の開発による。テストを通じて学習成果を測定するという、高校最上級生が受ける大学進学適正試験 ACT や SAT までを視野にいれて、スコアで学生の学習を測定しようとするプログラムである。規模的にはまだ小さいが、中小規模の約 50 大学がコンソーシアムを組織して取組んでいる。NSSE などが間接的な学生調査とすれば、cle は直接的な学習評価ということになる。

大学が独自に開発した学生調査、大学連合体の調査研究、民間教育団体のプログラムなどと学習成果をめぐる調査や研究は多様である。アメリカでは大学数が、いまや 4800 校にも

なろうとしている。当該大学に合ったプログラムが選択され、次第に浸透しつつあろう。その成果は単に学生の学習成果を示すエビデンスやスコアだけではなく、大学の取組みを示す指標でもある。

アメリカの認証評価機構の上位に立つ CHEA が求めるもの、地域認証評価機関が求めるもの、それは各大学が証明すべき、大学教育の証であり、学生の成長の記録でもある。我々もこのことに想いを致して第 2 サイクルに取り組むべきではないだろうか。

(教育学術新聞「アルカディア学報」411 号、2010 年 7 月 7 日)

(7) わが国の認証評価第二サイクルにおける課題—学生の学習成果を中心にして

羽田 積男（日本大学教授）

1. はじめに

本論考は、平成 23 年度からはじまるわが国における認証評価の第二サイクルにおいて、学生の学習成果がどのように問われているかを検証し、大学がどのように学習成果をエビデンス (Evidence) ¹として提出できるかについて考察するものである。そして、学習成果のエビデンスとは何かを考察するとき、アメリカの先行する経験をひろく探ってみたい。

平成 16 年度から 22 年度におけるわが国の認証評価の第一サイクルでは、大学の質保証の観点から学生の学習成果をエビデンスとして証明することは必ずしも求められていなかった。それ故、第一サイクルの 7 年間のなかで、大学のおこなった自己点検・評価は、これらの課題に正面から十分に応えてこなかったと指摘できよう。わが国の主要な 4 つの認証評価機関もまた学生の学習成果をエビデンスとして提出するようには評価基準に明確に謳っていなかった。

しかし、最初のサイクルの 7 年が終わったいま事態は変わった。それは外部、主としてアメリカのアクレディテーション (Accreditation) 過程の評価基準などの変化によってもたらされた変化であるといっても過言ではない。アメリカには、その評価基準を見直し、学習成果を問おうとする事態が進行していたし、またイギリスでは QAA (Quality Assurance Agency of Higher Education) の学問分野別の学位基準が提起され、ヨーロッパからの視野に立てば、OECD が PISA の大学版といわれる AHELO (Assessment of Higher Education Learning Outcomes) を開発しすでに実施段階に入っている。

わが国の高等教育における大きな変革は、特にアメリカの高等教育において 20 世紀の最後の約 20 年から 21 世紀の最初の 10 年において起きた高等教育の変革に多くを負っており、わが国の高等教育の変革の要因のひとつであるといってもよいであろう。例えば、シラバス、授業評価、自己点検・評価、オフィス・アワーの採用などいまわが国において必須ともいえる諸アイテムも、もともとはアメリカ製のものであった。アメリカの経験に裏打ちされたアイテムであったのである。

学生の学習成果もまた最近のアイテムといってもよいかも知れない。しかし、このアイテムは、あまりに大きな課題であり、持続的な質保証へのシステム構築など継続的な努力が求められる大きな課題である。特にわが国の認証評価の第二サイクルでは、どのように学生の学習成果を扱い、これに対して大学側がどれほどまで応答できるかがいま問われている。またわが国では日本学術会議の分野別評価が行われようとしているが、この試みも質保証のひとつの方法であり、まさに本論考の主題と重なるものがある²。

2. 学生の学習成果とは

それでは、そもそも学生の学習成果 (Student's Learning Outcomes) とは何を意味しているか、まず検討しておこう。

そこで、アメリカの動向にまず目配りして考えておこう。アメリカでは、共和党政権下の

2007年に教育省長官の主導になる通称『スペリングズ報告書』³と呼ばれる報告書が発表されている。この報告書のなかでスペリングズ (Margaret Spellings) 長官は、「アメリカの高等教育における学生の学習の質は十分でなく、あるいは低下しつつあると指摘」⁴している。その報告書の要約部においても、「高等教育機関は学生の学習を改善するために、新しい教育学、教育課程そしてテクノロジーに向き合うことに傾倒すべきである」⁵とも総括している。

スペリングズ長官は、自身の政治的な指導力のもとこの委員会委員を多く指名し、この報告書に高等教育に関する共和党の意見を集約したのである。むろん産業界やビジネス社会からの、大学の卒業生の質を厳しく問う姿勢を反映したものであった。具体的にいえば、伝統的にアメリカ高等教育の質的保証のひとつの仕組みであった認証評価機関の機能に疑念を呈し、その迅速な質の向上策の実質化を求めたのである。

地域認証評価機関や専門別評価機関などを束ねるCHEA (Council for Higher Education Accreditation) もまた同様な動向にあった。CHEAでは、早々にアウトカム評価における役割分担と責任の枠組みを決めていたのである⁶。

6つの地域認証評価機関 (Accreditation Association) があり、もとよりこれらの機関は、こうした共和党政府の動向はしっかりと把握しており、それなりの反証や抵抗を示していたが、あるいはついにはこの指摘を受入れる準備をし、特に学生の学習成果についてはその対策やこれを大学へ投げかける準備も進めていた。

例えば、ウェスタン学校大学協会 (WASC, Western Association of Schools and Colleges、以下WASCと略記)⁷の4年制大学部門では、アクレディテーション過程に、この学生の学習成果を謳い込み、特段の配慮をもってこの学習成果の検証を大学に求めるようになった。WASCの評価基準は、現在では4基準に大綱化され改正されており、その基準は下のように明記されている。

WASC—Standards (2001)⁸

- 基準1 大学の目的と教育目標の明確化 (大学の目的、誠実性)
- 基準2 中核的機能を通じて教育目標を達成 (教授・学習、学習支援、成功支援)
- 基準3 諸資源と持続可能な取組みの構築 (教授、職員、財政、物理的・諸資源)
- 基準4 学習と改善に取り組む組織を創る (戦略的思考・計画、学習と改善の取組み)

これらの基準の内、2と4がここで問うている課題であることは明白である。WASCは、アクレディテーションの過程において、当該大学キャンパスを2回訪問し、特に2回目の訪問すなわち実地調査においては、学生の学習成果を問うことを主眼として3~4日間のスケジュールでこの調査を実施している。その際には、学生の学習成果を実証性のある資料・エビデンスの提出を求め、その上に立って全体的な評価を進めていくシステムを構築しているのである。

WASCの基準は4基準に大綱化されたが、各基準には下位の評価項目、つまりルーブリックスや指標と呼ばれる (Rubrics, Indicator) 評価に際しての小規程が設けられており、その詳細な項目規程によって大学は自己評価を行うのである。

WASCが担当するカリフォルニア州やハワイ州などの大学は、以下において検討する

NSSE (National Survey of Student Engagement) などの大学外の調査機関の実施した調査結果を資料として、つまりエビデンスのひとつとして WASC へ提出する仕組みができてきているのである。NSSE は、前述の『スプリングズ報告書』においても例示として掲載され、その実際の評価のために紹介されているアメリカの代表的な大規模な学生調査である。

それでは、そもそも学生の学習成果という時、具体的にはどのようなことを求めているか、理論的な説明を紐解いておきたい。

フィラデルフィアに本拠をおくミドル・ステイツ学校大学協会の高等教育部門 (Middle States Commission on Higher Education) の評価基準における「学生の学習アセスメント」をもとに、福留東土はアメリカの教育調査機関の調査についてまず直接的指標、間接的指標に 2 区分し、科目レベル、プログラムレベル、機関レベルの 3 次元のレベル別に、どのような種類の調査がこれらに該当するか次のようにまとめている⁹⁾。

科目レベル	プログラムレベル	機関レベル
直接指標＝試験・標準テスト レポート	キャップストーン・卒論 資格試験結果	文章・批判的思考 能力 達成度試験
間接指標＝授業評価 試験の概要	学生意識調査 就職状況	意識・活動調査 卒業・保留率

要するに、学生の学習成果を測定評価するには、上のような試験や標準テストなどのような直接的指標と、授業評価や学生の意識調査などの間接的指標があり、それぞれには対応する測定・評価の方法があるというのである。

例えば、われわれの英語の能力を証明するには、当該大学のある学部の特定の教授による S. A. B. C. などの成績評価は、本人の単位取得証明や GPA 計算などには大いに有効であるが、これがそのまま学生本人の英語能力を証明しているとはいえない。ここで S を取得したからといって、ただちにアメリカやイギリスの大学院に入学できる英語力を証明しているかどうかは分からないからである。つまり、TOEFL や TOEIC というような大規模な試験のスコアがものをいうことは周知のことに属しよう。

これと同様な考え方に立つのが、上の表では科目レベルにおける試験や標準テストということになる。学生意識調査などは、間接的な指標になっているが、おおむね学生が 4 選択肢から自身の意識に合う選択肢を選ぶのは、こうした調査の性格のよるものであって、学生の学習成果を間接的に示しているに過ぎないのである。

江原武一が近著で紹介しているのは、カリフォルニア大学ロスアンゼルス校 (UCLA) のアスティン (Alexander W. Astin) 教授の学生の学習成果に関する分類の例である。

学生の学習成果の分類

学習成果タイプ

データのタイプ	認知的	情緒的
心理的	科目関連知識	価値観
	学業成績	興味
	批判的思考能力	自己像
	基本的学習技能	態度
	特殊な才能	信念
	学業達成	大学生活の満足度
行動的	学歴	リーダーシップ
	職業達成	市民性
	受賞・表彰	対人関係・趣味・余技

この分類の認知的、情緒的に分類された項目を縦に順序よく読めば、認知的タイプの学習成果がここで大きく問われていることが理解される。情緒的タイプに含まれている大学生活の満足度などは、日本の多くの大学でも調査されているが、これらもまた重要な学習成果を示す指標のひとつなのである。

こうした学生の学習成果を総合的にひとつの試験やひとつのアンケートなどで測定することは極めて困難なことであり、そこにはこれらのタイプに相応しい測定法や調査法が必要なことは容易に理解できよう。つまり、多様な学生成果の示し方があることになる。

問題なのは、それでは次に、どのような方法でこれらの学生の学習成果を示すことができるかである。そこでアメリカの先例に学べばどのようにしてそれを実現できるかが示されよう。

3. 第三者評価機関の学習成果に関する要求

ここでは、上に引いた WASC の実際を概観しておこう。

WASC のア krediyteeshon における学習成果の要求は、他の 5 地域認証評価機関より、より一層詳細な基準と方法によって見えるように見える。

第一に、WASC 自身がア krediyteeshon 基準 (Standards) そのもの、すなわち One size fits all という従来の原則から大きく離脱したことである。つまり、カリフォルニア州、ハワイ州という地域の多様で多数の大学を、従来は固定したひとつの原則にもとづく基準をもって評価してきたが、この基準と方法を多様な基準と多様な方法という方向へ大きく舵を切ったことである。

いうまでもなく人口約 3,700 万人の人口を擁するカリフォルニア州は、人口ではアメリカ最大の州であり、全米の大学数の 10 パーセント近くを占める 446 大学を擁する公立 4 年制大学 35 校、私立 4 年制大学 138 校の他に、60 校もの営利型 4 年制大学を擁している¹¹。そこにハワイ州が加わり多様な大学があることは当然であろう。それ故、その評価基準も評価の方法もまた多様な方向へ踏み出したのである。One Size Fits All の原則は、もはや適応が

困難になったのである。

さて、その新しい基準と方法の特徴は、例えば、従来の1回の大学訪問調査を2回に変更して、その2回目には特に学生の学習成果を具体的に問うというものである。現在のWASCのアクレディテーション過程では、大学からの新規申請、更新申請の第2回目評価に際して使う教育効果フレームワーク（The Educational Effectiveness Framework）というルーブリックスには、学生の学習と大学の学習（Student and Institutional Learning）という項目があり、そのなかには次の4小項目が示されている。

Learning

- A. 学生の学習の成果が設定されていること。
- B. 期待値が設定されている。
- C. 評価計画があること。カリキュラム、正課以外のカリキュラムの成果が組織的に評価され、改善が記録されていること。
- D. 学習の望ましい種類や程度が達成されている。

Teaching/Learning Environment

- A. カリキュラム、教育学、正課以外のカリキュラム、他の教育的経験が学習成果と連携していること。
- B. カリキュラム、正課以外のカリキュラムが実行されていること。
- C. 職業的な開発、表彰。

Organizational Learning

- A. Educational Effectiveness のインディケータ
- B. 正式なプログラム評価
- C. パフォーマンス・データ、エビデンス、分析
- D. 調査とエビデンスの分化
- E. コミュニケーションと透明性

Overall

大学は最善に記述される。

つまり、学生の学習と大学の学習への組織的な取組みを求めているのである。例えば、Aの「学習」は、「学生の学習成果が設定されていること、シラバスや印刷物に明示されていること、教授陣、学生課、アドバイザーなどによって引用され使用されていること」という定義が下されている。

次いで、このAの「学習」について自己評価が求められており、その際の自己評価のためのカギ概念は、その自己評価が、1.これから着手されるのか（Initial）の段階なのか、2. 着手されたばかり（Emerging）なのか、3. 開発（Developed）されているのか、4. 十分に開発（Highly Developed）されているのかを問う仕組みである。

ちなみに、十分に開発されているとは、すべてのアカデミックなカリキュラムのすべての部門が、また一般教育のすべての側面が、ひろく教授陣やアドバイザーによって引用され、教授陣、学生課所員、あるいはカリキュラム、諸課題、評価をデザインするスタッフによって恒常的に使われている状態を示す¹²。

これがいわゆる **Framework** と称される評価の枠組みである。この枠組みは、2 ページにわたる詳細な表組みで纏められており、これに応答する大学の記載も詳細なエビデンスが求められるものと推察できる。

WASC が大学へ求める認証評価のためのスケジュールを掲げておこう。これによって、大学はどのように対応するか、その学習成果に対する詳細さが理解できるのではないだろうか。

ここでは、筆者がその設立前からその設立過程を調べてきたカリフォルニア大学 10 番目のキャンパスのマーセッド校 (University of California, Merced) をやや煩雑になるが取上げておこう。2005 年 9 月開校の 21 世紀最初の研究大学という触れ込みの大学である。

WASC Accreditation 過程 University of California, Merced

2002 年 12 月	WASC へ資格申請 (Application for Accreditation Eligibility)
2003 年 4 月	申請承認
2005 年 3 月	候補者申請
2005 年 12 月	候補者のための Capacity and Preparatory Report 提出
2006 年 3 月	Capacity and Preparatory 審査のための現地調査 3 日間
2006 年 8 月	Educational Effectiveness Report 提出
2007 年 4 月	Educational Effectiveness 審査のための現地調査 3 日間
2007 年 7 月	候補者としてのアクレディテーション承認
2008 年 4 月	イニシャル・アクレディテーション申請 (IA と略記)
2009 年 7 月	IA のための Capacity and Preparatory Report 提出
2009 年 9 月	Capacity and Preparatory 審査のための現地調査 3 日間
2010 年 10 月	Educational Effectiveness Report 提出
2011 年 3 月	Educational Effectiveness 審査のための現地調査 3 日間
2011 年 6 月	イニシャル・アクレディテーション決定予定 ¹³

この大学の場合、正式な設立は 2005 年 9 月であったが、実に 8 年もの年月の間、WASC と大学は申請と審査を繰り返し、独立した大学としての候補者となり、そして最初のアクレディテーションを得るのにはさらに同様なスケジュールを消化する必要があった。つまり、新設の大学の場合には、現地調査だけでも 12 日間、その内、学生の学習成果を精査するのに 6 日間を要するというものである。これが、学習の成果に焦点を当てた WASC のいう Student Learning Centered Evaluation という現実なのである。

4. 日本の認証評価機関の第二サイクルと学習成果

わが国の主な認証評価機関には、1. 財団法人大学基準協会 2. 独立行政法人大学評価・学位授与機構 3. 財団法人日本高等教育評価機構 4. 財団法人短期大学基準協会がある。

いずれの機構や協会も、大学を機関別として扱う認証評価をおこなっており、なかには専門職大学院や高等専門学校を扱っている機関もある。通常は平成 22 年度に、遅くても平成 23 年度中には機関としての第一サイクルを終了することになっている。

さて、上に上げた順に学生の学習成果に関する新しい評価基準を一瞥しておこう。いまここでは現行のものを記していないが、それは第一サイクルでは明白な学生の学習成果を問う基準はなかったからである。先にも触れたように、学生の学習成果を問うようになったのは、第一サイクルと第二サイクルとの間に起きた新しい事態なのである。さらにいえば、それは WASC など、アメリカのアクレディテーション過程における基準 (Standards) の改正が学生の学習成果を問うようになったという事情が最大の理由として挙げられるが、それはまたアメリカにおける中央政府や地方政府の高等教育の質保証の問題があり、また財政問題、政治問題などがその遠因にあることは想像ができるところである。

1. [大学基準協会] 平成 23 年度実施 平成 22 年 3 月 12 日改正

基準 4 教育内容・方法・成果について

(基準の解説 4. 成果)

大学は、学習成果を的確に評価するために、その評価方法や評価指数の開発につとめなければならない。

2. [大学評価・学位授与機構] 平成 23 年実施 平成 20 年 2 月改正

基準 6 教育の成果

6-1 教育の目的において意図している、学生が身に付ける学力、資質・能力や養成しようとする人材像等に照らして、教育の成果や効果が上がっていること。

(趣旨)

教育の成果を、適切な情報をもとに正確に把握しなければなりません。

3. 日本高等教育評価機構 平成 24 年実施 平成 22 年 12 月改正中

基準 2 学修と教授

2-6 教育目的の達成状況の評価とフィードバック

①教育目的の達成状況を点検・評価するための工夫

4. [短期大学基準協会] 平成 23 年度実施 平成 22 年 7 月改正

基準 I 建学の精神と教育の効果

B. 教育の効果

教育の効果は、学習成果を量的・質的データとして収集し、そのデータを分析・解釈して顕在化することで判定できる。

B-2-(3)

学科・専攻課程の学習成果を量的・質的データとして測定する仕組みをもっていること。

B-3-(2)

学習成果を焦点とする査定（アセスメント）の手法を有している。

基準Ⅱ 教育課程と学生支援

A. 教育課程

A-4 学習成果の査定（アセスメント）の査定は明確である。

学科・専攻課程の教育課程の学習成果に具体性がある。

学科・専攻課程の教育課程の学習成果は達成可能である。

学科・専攻課程の教育課程の学習成果は一定期間内で獲得可能である。

学科・専攻課程の教育課程の学習成果に実際的な価値がある。

学科・専攻課程の教育課程の学習成果は測定可能である。

上の4機関の基準は、すでに各機関のホームページ上で公開されていて、一部の手直しなどがあつたとしても、基本的には平成23年4月からの第二サイクルの評価基準として機能を発揮することになる。

一瞥して、短期大学基準においてより詳細に学生の学習成果を要求している点は際立っている。それは主に2年間という短期の間に学習成果を出してこれを社会に公開しなければ、短期大学としての生命も危うくなるとの危機感も読み取れようが、なにより、要求に対しての応答が可能であるという協会の自信も読み取れるのではないか。

大学基準協会では、学生の学習成果を求めており、大学評価・学位授与機構では適切な情報を把握するように促し、日本高等教育評価機構では教育目的の達成状況の評価とそのフィードバックを求め、短期大学基準協会ではまさに詳細な要求がある。

短期大学協会では、上の基準ⅡのAの他に、B. 学生支援でも「学習成果の向上のために教育方法、教育課程及び教育プログラムの見直しをおこなわなければならない」¹⁴とその基準に示している。

いずれにしても、多少の温度差はあるとしても、わが国の認証評価4機関が揃ってその評価基準のなかで学生の学習成果を示すように求めていることは明白である。しかし、4機関がいう学生の学習成果が何であるかを十分に示しているとはいえないこともまた共通している。つまり、認証評価4機関は具体的にどのような資料や証拠となる文書を示せばよいかは必ずしも明確にはしていない。いわゆるエビデンスをどうするかが、次に浮上する課題といつてよいであろう。

しかし、そもそもエビデンスとは、どのような資料や提出物で示せるのか、これも4機関で揃っているわけではない。しかし、全体として、前述したWASCなどのアメリカのアクレディテーションの方向性と同一線上にあるのが、わが国の第二サイクルの方向であることが明らかになったといえよう。

5. 中間的教育機関と役割

これら各認証評価機関の要求を満たすのは、なんといっても当該の大学である。認証評価の第一サイクルの後、各認証評価機関は、第二サイクルの評価基準の設計や評価方法、評価員養成などのシステムの改善のなかで、このことを強く意識したに相違ない。いかに多様で

詳細な評価基準を設けても、外部からの評価は、当該大学の教育の質保証という点で限界がある。すなわち、当該大学の教育の質の保証は、当該大学が証明することが当然のこととして認識されるようになった。

他方、当該大学の自己評価や自己点検を超えて、全国の大学の中での当該大学の質保証のあり方や、学生の学習成果などについて究明しようとする動きもまた同様にあった。しかし、認証評価のプロセスに際して、実際にエビデンスに相当する情報を提供できた調査は必ずしも多くはなからう。

ここで問題とする調査機関の調査は、当該大学などが実施する直接的な調査ではない、間接的な調査である。UCLA の開発した学生調査 CIRP を日本版に改良した JCIRP(Japan Cooperative Institutional Research Program)が有力であり、これに参加している大学も増えている。同志社大学の山田礼子教授を中心とするグループによって推進されており、その将来的な成果が期待されている。なお全国的な規模の展開となるにはまだ時間は大いに必要であろうが、この調査が日本のフロント・ランナーといつてよい。

また元東京大学教授の金子元久氏を中心とした、「全国大学生調査」も約 50,000 名の学生が参加した大きな調査であった。各大学が実施している学生満足度調査などの連続線上にある調査で、その成果が大いに期待されるが、科研費の補助などによる調査研究という制約があり、日本の間接的調査、標準化調査の有力なものになるかどうかは予断を許さないようである。

いずれにしても、日本の中間的な調査機関は、まだ成長の芽が地表に出た段階であり、その成長には十分な日光と豊かな栄養が必要であり、その日光と栄養は誰の目にも豊かであり十分であるとはいえない。

それではアメリカにおける間接的調査機関には、どのような機関があり、どのような機能を担っているのか一瞥しておこう。周知のようにアメリカは、19 世紀の末ごろかいわゆる教育測定運動 (Measurement) がはじまり、知能や学力などの測定が盛んに試みられるようになった。心理学の発達に伴って、1930 年代にはさらに子どもの人格的な変容や教育活動の効果についての評価 (Evaluation) も普及した。こうした歴史的な経緯は現在にも連なるものであり、高等教育においても学生の学習成果を求める動きに連なっている。

上の第 2 節で整理した調査のあり方で分類すると、間接的調査つまり学生の意識調査や満足度調査などと、直接的調査すなわち標準学力調査などに分けることはすでに触れたとおりである。

その間接的な調査には、次のような調査が比較的によく知られている。

1. NSSE (National Survey of Student Engagement) Indiana University
2. CIRP (Cooperative Institutional Research Program) UCLA
3. UCUES (University of California Undergraduate Experience Survey)
UC Berkeley
4. CCSSE (Community College Survey for Student Engagement)

これらを一瞥して分かることは、上記の 3 つは、主として大規模な大学で開発されて実施

されている調査であることである。NSSEは、インディアナ大学ブルーミントン校のG.クー教授 (George G. Kuh) によって開発された学生調査である。CIRPは、学生 4 万人を抱えるカリフォルニア大学ロスアンジェルス校で、前述のアスティン教授 (Alexander W.Astin) 等によって開発され率いられた調査である。日本版も開発されてわが国の大学にも広がりつつある。UCEUSは、カリフォルニア大学のパークレー校の高等教育センターを中心によって開発された調査であり、パークレー校もLA校と同様に数万の学生数を抱えていてその調査の成果を出している、アメリカの研究大学に広がりを見せている¹⁵。

要するに学生人口の増加に対応すべき公立大学 (州立大学) の大規模校では、その教室は勢い大教室となり、多人数授業が常態となり易い。そこではどのような学習成果が上がっているか常にチェックをしておく必要がある。しかも TA が担当する授業も少なくないからである。こうして、学生の意識調査や満足度調査を実施し、その教育の質を常にチェックしなければ有力な私立大学にはどうしても教育面では遅れを取ってしまうからである。

CCSSE は、NSSE の短期大学版と比べてよく、短期間のうちに学習成果を測定評価するのは難しい面もあるが、最近の調査によればアメリカの短期大学生の学生成果は、僅かながら上昇していることが *Chronicle of Higher Education* 誌上において報告されている。

さて、他方、直接的な調査にはおおむね次ぎのような機関があり、主として一般教育の結果を問うものや学習スキルを測定するものなどである。

1. CAE/CLA (Council for Aid to Education/
Collegiate Learning Assessment)
2. ETS-Proiciency Profile (MAPP/Measure of Academic Proficiency & Progress,
General Education) New Jersey
3. SAT-CAAP (Collegiate Assessment of Academic Proficiency, General Education)
4. ACT-Workkeys (National Career Readiness Certificates-Job Skills)

直接的な調査とは、実際に試験の方式などで学生の成績を見ようとする調査である。これもまた一瞥ただけで分かることは、学生の学業成績とは、共通の学業を評価しようとするものであり、教養教育あるいは一般教育の学習成果がその主たる対象であることである。むしろ、共通教育であるから、広範な試験による評価が可能となるのである。ETS, SAT, ACTなどは、よく知られているように、アメリカの試験会社の御三家ともいえよう。ETS (Educational Testing Services)は、TOEFLやTOEICなどで知られる民間の試験会社であり、MAPPは2006年から実施されている。SATは、旧 Scholastic Aptitude Test などの高校から大学への標準能力試験の試験機関であり、同様に ACT は、半世紀にわたる経験を持ち、旧 American College Test を実施しており、100年以上の歴史を擁する SAT と肩をならべている試験機関である。CAAPは1988年から測定をはじめて経験を積んでいる。

SAT, ACTとも高校における英語、数学、推理力などを計測する進学適性試験を実施しており、その延長線上に英語読解力、数学、作文などの大学生版が可能なのである。ただし、ACTは、キャリア支援のプログラムであり、大学生向けの試験マーケットを分け合っている感がある。

さて、最初のCAEは、1952年の創立のニューヨークに本拠をおく教育財団であり、2000年から実際にCLAと呼ばれる試験を実施して、学生の成績を証明しようとする機関であるが、これもまた民間の中間的教育機関であり、著名な財団などからの支援を大きく受けてなり立っている歴史を有する団体である。ベンジャミン会長によれば、CLAに参加している大学も増加の一途であり600～700大学が数えられるほどになっていて、学生の学習成果の証明には有力な機関となっている¹⁶。

これらの各調査・試験などの測定のねらいは、問題解決、批判的な思考力、数学、作文力、読解力、科学的・分析的推論などであり、このねらいは概ね各調査・試験で共通しており、その総合点や相対的な評価で学習成果を測定しているといってもよいであろう。学生が受けるこれらの調査や試験は、およそ2時間ほどであり、学生に大きな負担がかかることはない。

こうした間接的、直接的な調査や試験が可能なのは、伝統的な一斉式の紙による調査や試験でなく、個々の大学や学生がコンピュータに向き合うことで可能となる。つまり、大学は学生にこれらの調査や試験に参加するように呼びかけることが仕事となる。なかにはその誘引として、小額の奨学金などを用意する大学までであるという。

またここでは、学士課程段階においての専門別の調査には触れていないが、アメリカには教員養成や、看護学、ビジネスなどにおいて専門分野別の機関評価が存在する。CAEでは、歴史学、生物学などの個別分野にも参入することないっているという。冒頭でも述べたように、わが国では日本学術会議が専門分野別の評価をして質保証をしようという動きがあり、近年の内には実効性のある評価となろう。

6. おわりに - NILOAの登場 -

大学や民間教育機関の開発した種々の調査や試験は、上に見たようにアメリカの教育に相応しく多様でユニークなものである。これをどのように使うかは、個々の大学の取組み次第である。それでは、これらの種々の調査や試験は、アメリカ国民が期待する学生の学習成果を本当に証明できているのであろうか。そこに納税者や当事者の期待や信頼に背くことは起きていないであろうか。

そこで登場したのが、インディアナ大学でNSSEを創始した人物G. クー氏である。彼は信頼する大学教育の仲間のひとりイリノイ大学元総長でアメリカン教育カウンスル(ACE)の元会長でもあるアイケンベリー(Stanley Ikenberry)氏とともに、NILOA(National Institute for Learning Outcomes Assessment)という組織を創り上げている。2008年の創立である。その研究所はこの両者の所属大学であるインディアナ大学ブリーントン校とイリノイ大学アーバナ・シャンペーン校にそれぞれ置かれている。

その研究所を支えるアドバイザー・パネルには、ACEの代表はじめ、アメリカ高等教育界の有力団体を糾合し、この研究所を外部からの支持を取り付けていると見てよい。さらに財政的なスポンサーには、著名なカーネギー財団、ゴール2025と称して、2025年までにアメリカの若者の60パーセントを大学の学士の学位を手にすることができるよう標榜し運動しているミネソタ州のルミナ教育財団(Lumina Foundation for Education)、スタンダード石油会社の社長を長いこと勤めた人物の名称を冠し、大学における教養教育を推し進めているティーグル財団(Teagle Foundation)などを主要メンバーとする有力な財団が加わっている。

る。このあたりは、まさにクー氏とアイケンベリー氏の教育界における実力が十分に発揮されている。

それでは、この NILOA は、学生の学習成果を全米的なアセスメント調査を実施し研究するという新しい組織を通じて、その研究成果の共有化をはかり、学習成果の透明性を促進する機構を果たそうとしているのである。つまり、多様な調査や試験機関の実施する調査や試験を全体的な鳥瞰図のような、いわば上部から専門的に見張ろうという機関なのである。2009年には調査研究が本格化し、一年に数回の報告書を刊行して、これらをウェブの上に公開している。

多様な民間教育機関の上に、民間の組織のウォッチタワーを創ろうというのがその試みのようである。そのような組織が必要なほど、学生の学習成果はいま広範に、そしてより精密になされようとしているのが、現在のアメリカの高等教育界なのである。

NILOAでは、2009年10月にG. クーとアイケンベリーとの共著で、*More Than You Think, Less Than We Need: Learning Outcomes Assessment in American Higher Education*を刊行し、NILOAの全体像を示し、2010年6月の報告書では、「学習成果を探查する」ⁱⁱⁱという表題のもとに、725大学のホームページをウェブ・スキャン法 (Web Scan Study) という手法で解析し、全体的なアメリカの学生の学習成果に関する傾向を纏めている。これによれば、博士課程をもつ大学や公立大学では間接的な調査が多くなっており、学士課程のみのカレッジや私立大学では直接的なエビデンスを示している大学が多いなど従来は不透明であった全国的な鳥瞰図が描かれている。

2010年9月の報告書においては、*Connecting State Policies on Assessment With Intuitional Assessment Activities*と題して、ジョージア、ケンタッキー、ミネソタ、オクラホマ、テネシー州など8州では、実に53パーセント以上の大学がCAE-CLA、CAAP、ETS-PPなどを利用しており、NSSE調査にいたっては83パーセント以上の大学で利用されているという。

続く2010年10月の報告書*Perspectives From Campus Leaders On The Current State Of Student Outcomes Assessment*では、学生の学習成果の評価が次第に大学に根付いており、ア Kredィテーションが学習成果を調査するための主要な触媒になっているとの報告をおこなっている。また教授陣のこの調査への参画は、評価を意味ある評価にするための鍵であることなどを報告している¹⁸。

それでは、NILOAは、全国的な鳥瞰で学生の学習成果の証明法に何を見出しているのだろうか。そこには、次に掲げる13項目にも上る学習成果の証明方法が見出されている¹⁹。

1. 一般的知識・スキル測定 CLA, CAAP, MAPP, WorkKeys, etc.
2. 分野別・プログラム別知識・スキル測定 MCAT、主要分野試験
3. パフォーマンス測定 分野別経験、ポートフォリオ、批評、リサイタル、キャップストーン
4. 外部専門家判断 分野別経験、ポートフォリオ、批評、リサイタル、キャップストーン
5. 全国調査 NSSE, CCSSE, SCEQ, SSI, CIRP FS, CCS, FYI

6. 個別大学調査
7. ルーブリック 既刊版の調査、個別学生調査
8. 学生ポートフォリオ 学生の学業集成、学習目標達成度
9. 学生へのインタビュー・グループ面接
10. 卒業生調査
11. 卒業生インタビュー・グループ面接
12. 雇用主調査
13. 雇用主インタビュー・グループ面接

これらはまさに網羅的な学生の学習成果を測定する方法の一覧である。どれをどのように活用しているかは、大学が個々に選択しているのであるが、大学の個性や特色によって自由に選択することが可能であり、その目的である学習成果を示して大学教育の質、学習の質を保証するという方法は確立されているのである。多様な調査方法があることは理解できよう。

ところで筆者は、2009年春にカリフォルニア州のサンタクララ大学（Santa Clara University）を訪問した折、WASC評価の関連で上記NSSE調査によるこの大学の学生の学習成果を見せていただいたか、実に一目瞭然という語が当てはまるような右肩上がりの図表を見せていただいた^{iv}。確かに、その利便性と実証性には高いものがあると思えた。同僚宗派大学との相違、州内のカーネギー分類による同一カテゴリーの大学との違いなど、まさに大学と学生の間に入ってその存在価値を保っているように見えた。

19世紀において高等教育と中等教育の合理的な接続の絆を創ったのは、NEA10人委員会であったが、まさに高等教育の質を保証するための支援策としての学習成果を測定し試験する中間的教育機関の役割は、10人委員会のような役割を果たしているように見える。民間教育機関の諸団体を糾合して新しいシステムを構築する力量は、まさにアメリカのものなのである。

それゆえ、膨大な紙資源を必要とし、大量の人的資源を投入しなければならなかった測定や試験は、いまや、オンラインで実施する事が可能となり、膨大なコストを削減し、学生が入力するたびに当該大学の平均点やプロフィールが変わっていくことが見て取れる。その結果、同じに特性をもつ大学のなかの当該大学の位置や序列、教育の強みと弱点などもPCのクリック一つで教えてくれる仕組みが出来上がっているのである。またこうした仕組みを、大学教育界や民間教育財団が支援するというサイクルをも強力に創り上げたアメリカの方法は、まさに、日本からは実に遠くにいったように見える。

しかし、CAE-CLAなどに対して批判がないわけではない。例えば、高等教育クロニクル紙の2011年2月18日号では、学士課程の教育の質についての*Academically Adrift: Limited Learning on College Campuses*という新刊書を取上げ、この書に対する批判がUCUESの担当者などから寄せられている。社会学専攻の著者たちが、あまりにも推論と作文とエッセイ試験のCLAだけに依拠し過ぎていることには問題があり、大学教授職の非専門化や大学の経済的な緊張状態が進んでいることなどを指摘して、教育に腐食が起きているのではないかと主張し、またある読者は政府の資金を当てにしているような著者たちの議論には批判的であり、CLAに疑問を投げかけているという²¹。しかしこれはCLAへの批判より、著者たちへの

批判という性格のものであろう。

いずれにせよ、大局的に見ればアメリカ高等教育の質保証を外部から支援しようとする社会的制度は、どうやら 21 世紀の最初の 10 年のうちには完成したように見える。またこれらの質保障の仕組みや評価方法を俯瞰的に振り返り、プログラムに修正を迫る方途も確立したように見える。

このことは、平成 23 年 4 月、2011 年の春、わが国の課題である第二サイクルに入ろうとしている認証評価の新たな 7 年のサイクル期間において、どれだけ日本の経験を織り込んだ認証評価ができるのか、大いに課題が残ることを知らしめてくれる。JCIRP のような外部から個々の大学を支援するプログラムや CAE のような中間的教育機関を育てられるかが、今後、問われてこよう。

わが国は、全国的なセンター入試があり、私立大学もこぞって入試には真摯に取り組んできた歴史があるが、入学者選抜だけの試験に終始させてしまってよいであろうか。高校と大学の教育連携も進んでいる。いまこれらを活かす調査方法はないのか。あるいは大学進学予備校などの多様な試験の蓄積や全国的な学力調査の結果などを基礎に、新たなる学生の学習成果の調査法を開発することが必要ではないだろうか。

〔註〕

¹ Evidence は、ここではエビデンスと表記する。OECD 教育研究革新センター編 岩崎久美子・他訳『教育とエビデンス 研究と政策の協同に向けて』（明石出版 2009 年）などにエビデンスに関する考察がある。

² 日本における質保証の総括としては、羽田貴史「日本における高等教育の質保証の歴史と課題」羽田貴史・米澤彰純・杉本和弘『高等教育質保証の国際比較』（東信堂 2009 年）所収の第 1 章が参考となった。また福留東土「米国におけるアクレディテーションのアウトカム評価」同書第 10 章も、本論考と課題を同じくしている。山田礼子『大学教育を科学する：学生の教育評価の国際比較』（東信堂 2009 年）は、本論考に関連するいくつかの章を含んでいて参考になった。特に、吉田文による第 6 章「大学生の学習成果の測定をめぐる」などは本論考の先行研究といえよう。

³ U.S. Department of Education, *a Test of Leadership, Charting the future of U. S. Higher Education, a Report of the Commission Appointed by Secretary of Education Margaret Spellings*, p.3, 4.

⁴ Ibid. p.3.

Summery, An other nations rapidly improve their higher education systems, we are disturbed by evidence that the quality of students learning at U.S. Colleges and universities is inadequate and, in some cases, declining. (傍線は筆者による)

⁵ Ibid. p.4. In our view, correcting shortcomings in educational quality and promoting innovation will require a series of related steps. Beginning with some of the accountability mechanisms that are summarized below and discussed at grater length later in this report. In addition, we urge postsecondary institutions to make a commitment to embrace new pedagogies, curricula, and technologies to improve student learning. との記述もある。(傍線は筆者による) .

なお報告書には、Example of Student Learning Assessments という頁が掲載されており、The Collegiate Learning Assessment, The National Survey of Student Engagement and

the Community College Survey of Student, The National Forum on College-Level Learningなどが紹介されている。p.23.

⁶ 前掲書『高等教育質保証の国際比較』福留東土「第10章 米国におけるアクレディテーションのアウトカム評価」に詳しい。

⁷ WASC Standard, ホームページで参照可。

⁸ WASCの基準については、拙稿「アメリカにおける第三者評価の動向」私学高等教育研究所『私学高等教育研究所シリーズ』第37号(2010年)において触れている。

⁹ 福留東土「米国高等教育におけるラーニングアウトカムに関する動向」日本比較教育学会『比較教育学研究』第38号(2009)「特集 高等教育ラーニングアウトカムの質保証」表2を筆者が大幅に簡略化したもの。155頁。なお、本号所収の川嶋太津夫「アウトカム重視の高等教育改革の国際的動向」も参考になった。114頁。

¹⁰ 江原武一『転換期日本の大学改革—アメリカとの比較—』(東信堂 2010年) 258頁。なお、ここではAstinの江原訳を筆者(羽田)が少し修正している。

¹¹ *The Chronicle of Higher Education, Almanac Issue 2010-11*, Volume LVII, No. 1, より。ちなみにカリフォルニア州446大学、ハワイ州21大学、合衆国全体では4,937大学数。

¹² *The Educational Effectiveness Framework: Capacity and Effectiveness as they related to student and institutional learning.*

¹³ University of California, Merced, ホームページより。(2011年1月22日)

¹⁴ 短期大学評価基準 平成22年7月改定版(ホームページ)6頁。

¹⁵ Center for Studies in Higher Education, *Learning and Academic Engagement in the Multiversity, Student Experience in the Research Unniversity-21st Century*. 2004. (SERU21)Project.は初期の報告書。また*Engaged Learning in a Public University, Trend in the Undergraduate Experience* (2010)は、2008年のUCUESの結果のレポート参照。一般教育に関する総合的な評価に関しては、Center for Studies in Higher Education, University of California, Berkeley, *General Education in the 21st Century*. 2007がある。サンフランシスコ校を除く9キャンパスの調査などが中心。

¹⁶ Council for Aid to Education(CAE)には、2011年3月14日に訪問し、会長のRoger Benjamin氏にインタビューした。会長は政治学専攻で、有力調査機関RANDの元研究員であり、ミネソタ大学、ピッツバーグ大学などを経てCAE会長となる。CAEは、約30名のスタッフを擁する民間教育団体で、現在の中心的な評価プログラムCLAの他にK-12教育にも関心を寄せおり、また歴史学、生物学などで学問分野別(Disciplines)の評価をも実施するというものであった。CLAは順調に拡大しつつあり、OER, OEI などにも参加して情報の公開もすすめている。またOECDとは、CLA-OECD Collaborationをすすめているとのことであった。

アメリカ全国の高校における中途退学の大量の生徒数を数えてみただけでもアメリカの教育には問題があり、民間事業において大学における学生の学習成果を測定することはアメリカでは緊要であると力説していたベンジャミン会長(Roger Benjamin)に感謝したい。青森短期大学 林美穂准教授が同席した。

¹⁷ NILOA, *Exploring The Landscape: What Institutional Websites Reveal About Student Learning Outcomes Assessment Activities*, June, 2010.

¹⁸ NILOA, *Perspectives From Campus Leaders On The Current State Of Student Learning Outcomes Assessment*, October, 2010

¹⁹ Ibid. Senior Academic Officer向けの質問紙は、付録1~4頁に添付。

²⁰ (財)日本高等教育評価機構「大学評価に関する海外調査団」の一員として、2009年3月20日、同大学を訪問しインタビューした。東京国際大学の髙橋宏教授、同機構の高山裕司・

守屋秀之氏が同席した。副学務部長Diane Jonte-Pace教授、評価部長Carol Ann Gittens女史に真摯な応対をしていただいた。両女史に感謝したい。

²¹ *The Chronicle of Higher Education*, February 18, 2011. Vol. LVII, No. 24.

Pp. A1, A10~. なお記事のタイトルは、Scholars Question New Book's Gloom On Education, Doubts are raised about study behind 'Academically Adrift' 新刊書名は、Richard Arum & Josipa Roska, *Academically Adrift: Limited Learning on College Campuses*. University of Chicago Press, 2011 である。

付記

本論考を執筆の過程において日本私立大学協会の教育学術新聞社から本論考のダイジェスト版の寄稿を求められた。「認証評価第二サイクルの課題」と題する記事を、平成23年2月2日号・9日号のアルカディア学報欄に2回連載させていただいた。従って、同新聞記事の内容は、本論考と内容が重複する部分があることをお断りしておきたい。

II 英国

(1) 質保証と評価の取組—英国における大学教育

村田 直樹 (日本学術振興会理事)

「英国の大学教育評価は失敗だったか？」

英国における大学教育の質保証と評価のための取組は、1990年代初頭に開始されて以来、数度にわたって実施方法等が変更され、現行の「機関監査 (Institutional Audit)」は、2006年から本格的に実施されている。

英国においては、大学教育の質保証と評価の在り方をめぐって、教育の質の維持向上のための仕組が各大学において適切に整備され機能しているかどうかを機関別にチェックする「監査 (audit)」と、学問分野別に各大学の教育プログラムが自ら定めた目標に応じて適切な質を確保して実施されているかを評定する「評価 (assessment, review)」の2つの流れが存在していた。当初は、前者を大学協会、後者を財政カウンスルがそれぞれ主導して実施していたが、98年から両者が資金を分担して設立した「高等教育質保証機構 (Quality Assurance Agency for Higher Education : QAA)」が両方を実施することとなった。このような2種類の取組は重複する点が多く、特に分野別の教育評価については膨大な作業のわりに評価結果が全般的に高く、結果を活用した施策を講じにくいことなど、評価を受ける大学と評価結果を利用する関係者双方にとって満足できるものではなかった。このため2000年前後から関係者間で新たな仕組について協議が行われ、02年から05年を移行期間として、QAAが実施する「機関監査」を中核とする大学教育の質の保証と向上のための新たな仕組が構築されることとなった。

当初実施された機関監査には、選定された特定分野の教育プログラムについて質保証システムが適切に機能しているかどうかを学生の学業達成状況の確認や学生・教職員との協議を通じてチェックする「分野別追跡監査」という手法が含まれていた。しかし、移行期間中に実施された点検評価において、大学関係者から準備に膨大な作業を要求されるとの意見や監査委員から質保証システムのチェックと特定分野の追跡監査の合理性に疑問等が出され、06年以降の本格実施の際に、ある意味でかつての分野別教育評価の名残とも言える「分野別追跡監査」が廃止されることとなった。

このような変遷をたどったことから「英国では大学教育評価は失敗した」と指摘する研究者もいるが、最終的な実施主体となったQAAは「分野別教育評価：93年～01年に学ぶ」(04年)で次のように総括している。『分野別教育評価においては大多数(99%)の評価単位(学科等)が実地調査の初期段階でその質を認められた(例えば、「カリキュラムの企画・内容・構成」の領域で、評点4は56.2%、評点3は39.4%、評点2は4.3%、評点1は一機関のみ)。94年に財政カウンスルが定めた教育評価の目的は、公的資金の説明責任を果たすこと、高等教育の質についての情報を国民に提供すること、良き実践を広めることとされたが、これらの目的は概ね達成された。5700名以上の分野別専門評価委員及び98名の評価委員会議長が教育評価を実施するために研修・訓練を受け、これら評価委員は良き実践を広める役割も果たした。また、分野別、機関別の評価報告書も同様の機能を果たした。教育評価の経験を重

ねていくうちに、各機関は教育プログラムの企画・提供に当たってより自立的に、組織的で厳格な姿勢で臨むようになった』。この総括はある程度割り引いて評価する必要があるかもしれないが、分野別教育評価という10年近い膨大な取組を通じて、評価文化が各大学に醸成されたことは間違いない。また、この間に、入学者選抜、学生の成績評価、教育プログラムの企画・承認・点検評価、キャリア教育・情報・ガイダンス等10項目について教育の質・水準の保証のための取組方針を定めた「質保証のための行動規範」や50を超える学問分野の主として優等学位取得者に期待される知識の体系や技能について記述した「分野別ベンチマーク」といった機関監査の外部性を担保する小道具群が形成されたことも大きな成果である。

2006年からの「機関監査」の概要

機関監査は、QAAが委嘱する監査チーム（通常4名の監査委員と事務局1名で構成）が大学を訪問（原則5日間以内）して、①当該大学が作成する自己評価報告書や公表データを基礎資料としつつ、大学全体の教育の質保証・向上のためのメカニズムが適切に機能しているかどうかを点検するとともに、②学内での教育プログラムの質・水準保証・向上のための手続きを追跡する「抽出追跡」を通じて、「質保証のための行動規範」との関係において質及び水準の保証・向上のための手続き等が機関内部で適切に行われているかどうかを具体的に確認する。監査結果は、①当該大学が(ア)教育プログラムの質及び(イ)学位の水準のそれぞれについて現在及び将来にわたって適切に管理できると信頼できるかどうか「信頼できる」、「限定的な信頼にとどまる」、「信頼できない」の3段階で提示される。加えて、当該大学に対する勧告及び特色ある取組が報告書に盛り込まれることとなっており、勧告は緊急度に応じて「早急に改善策を講ずべき事項」、「予防策を講ずることが望ましい事項」、「質の一層の向上のための提案」の3段階に分かれる。

「信頼できる」の評定を受けた場合、3年後にQAAが当該大学の公表資料の分析を行うとともに、当該大学は監査報告を踏まえてどのような対応をしたか等のコメントを書面で提出することとなる。その上で、6年毎に定期的に機関監査を受けることとされている。他方、「限定的な信頼にとどまる」、「信頼できない」の評定を受けた場合は、当該大学は①報告書公表後3か月以内に行動計画をQAAに提出し、②行動計画に基づいて講じた内容を定期的に報告する。QAAは③改善措置に納得できない場合、18か月後に視察を行い、④満足できる対応がなされていないと判断した場合には、財政カウンスルによって当該大学に対する財政支援の一部又は全部が留保される。

「機関監査」の外部性と質の保証と評価の大枠

ここで紹介した機関監査は決して単純な自己評価報告書の第3者検証ではない。監査の際に、QAAが大学関係者、財政カウンスル等と協議して策定した「質保証のための行動規範」、「高等教育資格枠組」、「分野別ベンチマーク」の趣旨・内容を各機関がどのように自らの教育プログラムの企画、策定、評価において実践しているかを確認することとなっている。いずれの資料についても各大学が自らの教育プログラムを企画・実施する際の参考とするものであって、監査においても各文書に記載された内容を100%そのまま適用していることが求められるのではなく、趣旨を踏まえて各大学が自分に合った形で柔軟に対応していることを前提としている。こうした文書を基準点として設定することで、多様性を認めつつも、高等教育機関として共有すべき基盤を維持しようとのねらいがある。

また、機関監査自体が質の保証と評価の大きな枠組の中に位置づけられていることも忘れてはならない。それは、「大学教育の質・水準に関する情報」と「学生満足度調査」であり、機関監査とほぼ同時に導入された。前者は、各大学がウェブ上に①学生の入学資格(難易度)、②成人学生や留学生の比率、③学士号取得者の成績分類、④卒業生の進路などの量的データを公表することを義務づけるものである(07年から学外試験委員のコメント等質的データは削除されることとなった)。後者は、最終学年の在學生等を対象に学生の大学教育に係る満足度を①教育プログラム、②成績評価とフィードバック、③教育・学習支援、④組織及び管理運営、⑤教育・学習環境(資源)、⑥人材開発の各領域について調査し、その結果を大学及び専攻分野別にウェブ上で公表するもので、05年以降毎年実施されている(これまでのところ、回収率は6割強で、8割程度が概ね満足との結果が得られている)。また、教育内容・方法を改善するための組織として「高等教育アカデミー」が各大学、財政カウンシル等の資金により設立運営されており、そこでの取組においては学生満足度調査の結果等も活用されることになる。これらの取組が、伝統的な「学外試験委員制度」や「専門職能・資格認定団体による課程認定」などと相まって、相互補完的に大学教育の質保証と評価の仕組として機能しているのが今日の英国の状況なのである。

(教育学術新聞「アルカディア学報」314号、2008年2月27日)

日本私立大学協会附置
私学高等教育研究所

英国における学位の質保証の ための仕組みについて

平成22年2月16日
(独)日本学術振興会
村田直樹

1. 伝統的な質保証システム
2. 近年における質保証のための審査制度とその成果
3. 機関監査制度の概要
4. 機関監査を支えるインフラ
5. 高等教育の質保証システムをめぐる最近の動き
6. 質保証システムの改訂に向けた日程

1. 伝統的な質保証システム(1)

1. 学外試験委員制度

○学生の卒業試験の問題作成

○答案の採点

○学位の成績分類 等

(1)高等教育機関間の学位水準の同等性を確保

(2)学生の成績評価における公正性の担保

2. 学位授与権の事前審査

第3者の監督の下での学位プログラムの提供経験

→学位授与権の付与の可否の判断

1. 伝統的な質保証システム(2)

3. 専門職能・資格認定団体による課程認定

○全英で約240前後の専門職能・資格認定団体

○50超の団体が高等教育機関の教育プログラムを課程認定

一般的には、①履修学生の基礎資格(inputs)、
②当該プログラムの内容とこれに続く教育・学習
(process)、③学生の到達度(outputs)の3つの観点から審査。

2. 近年における質保証のための審査制度とその成果(1)

1. 教育の質の「監査」と「評価」

○90年代になって、2種類の仕組みを導入

(1) 学務監査 (Academic Audit)

(2) 分野別評価

①93年～01年：9年間、62学問分野、2,904回の実地調査

②5,700名以上の分野別専門評価委員の研修・訓練

(参考) 教育の質の監査と分野別教育評価

	質の監査 (Quality Audit)	分野別教育評価 (Subject Review)
開始年度	1990年	1993年
実施機関	HEQC (Higher Education Quality Council) 【97年まで】 QAA 【98年から】	HEFCs (Higher Education Funding Councils) 【97年まで】 QAA 【98年から】
評価単位	大学ごと	専門分野ごと
評価の視点	教育の質の維持向上のための組織的取組、仕組み	教育目標の達成状況 (含、教育条件の整備)
実施方法	実地調査で順次実施	実地調査で順次実施
評価分類	なし	総合：2段階（「満足」「不満」） 個別：4段階（6領域：95年～） ①カリキュラムの企画・内容・構成、 ②教育・学習・評価、③学生支援・指導、④学生の進捗・達成状況、⑤学習資源、⑥質の管理・向上、について1～4で評点

2. 近年における質保証のための審査 制度とその成果(2)

2. QAAの報告(04年2月)

【分野別教育評価】

- ①公的資金投入の説明責任を果たすこと
 - ②高等教育の質についての情報を国民に提供すること
 - ③良き実践を広めること
- という教育評価の主目的は概ね達成。
- 各機関は、より自立的に組織内部で厳格な姿勢で取り組むようになった。

2. 近年における質保証のための審査 制度とその成果(3)

3. 機関監査への転換

(1)分野別教育評価の行く末

①デアリング報告

「貴重な財源の効果的活用という観点から、現在実施中の2001年度までの評価作業をできるだけ早く終了させて、それ以降は実施しないこと」

②機関監査(Institutional Audit)

02-03年度から「機関監査」を中核とする高等教育の質保証のための新たな制度の導入

04年度:新方式の見直し

05年度:6年周期で機関監査を実施

3. 機関監査制度の概要(1)

1. 機関監査制度

(1) QAAが委嘱する監査チームが実地調査

- ①自己評価報告書や公表データを基礎資料としつつ、機関全体の教育の質保証・向上のためのメカニズムが適切に機能しているかどうかを点検
- ②学問分野にとらわれることなく「行動規範」第7章に定める学内での教育プログラムの質・水準保証・向上のための手続きを追跡調査する「抽出追跡」(sampling trails)を導入
学内での教育プログラムの質・水準保証・向上のための手続きを追跡

3. 機関監査制度の概要(2)

(2) 機関監査に係る重要事項

- ①大学院研究学位の質保証
- ②監査プロセスへの学生参加

(3) 監査結果の公表

- A. (a)教育プログラムの質と(b)学位の水準を適切に管理できる信頼性を①「信頼」(Confidence)、②「限定的な信頼」(Limited Confidence)、③「信頼なし」(No confidence)の3段階で表示。
- B. 当該機関に対する勧告及び優れた取組(Good practices)の特色(勧告は、優先度に応じて、①Essential、②Advisable、③Desirable、の3区分で整理。)

3. 機関監査制度の概要(3)

【「限定的な信頼」及び「信頼なし」の評定を受けた機関の対応】

- ①QAAが監査報告書にフォローアップ・アクション・プログラムを記載
- ②当該機関は報告書公表後3ヶ月以内に行動計画をQAAに提出
- ③行動計画に基づいて講じた措置を定期的に報告
- ④QAAが当該機関が講じた措置に納得できない場合、18ヶ月後にQAAが視察を実施
- ⑤その後も満足出来る対応がなされない場合、HEFCEは財政支援の一部または全部を留保

4. 機関監査を支えるインフラ(1)

1. 「高等教育の質保証のための行動規範」(Code of Practice for the Assurance of Academic Quality and Standards in Higher Education)

【概要】各高等教育機関が学問的な水準や質を確保するという責務を効果的に果たすために参考となる指針をいくつかの項目について取りまとめたもの

【構成】

- ①大学院研究プログラム、②連携事業、③障害のある学生、④学外試験委員等、⑤教育に係る学生の苦情、⑥学生の成績評価、⑦教育プログラムの承認、点検及び評価、⑧キャリア教育、情報及び指導、⑨学外での学習(実習等)⑩学生の募集・入学の10項目について、それぞれ各機関が律すべき事項(precepts)とその解説(guidance)を記述

4. 機関監査を支えるインフラ(2)

2. 「高等教育資格枠組み」(Framework for Higher Education Qualifications)

【概要】高等教育資格が学習者にどのような学問的な知識・技能を獲得させた結果として授与されるものであるかを資格レベルごとに記載したもの

【構成】5つのレベル(サーティフィケート、ファウンデーション学位、学士号、修士号、博士号)について、

- ①学生が学習の成果(outcomes)として獲得すべき知識・技能(プログラム企画担当者向け)、
- ②資格取得者が身につけるより一般的な能力(雇用者等向け)を記述

4. 機関監査を支えるインフラ(3)

3. 「分野別ベンチマーク」(Subject Benchmark Statement)

【概要】学問分野別に優等学士または修士プログラムの企画・実施における留意点等を示すとともに、学位取得者が身につけることが期待されている専門的知識・技能や転用可能な一般的な能力(例:論理的思考力)をベンチマークとしてまとめたもの

【構成】60以上の学問分野別ごと(09年7月現在)について、優等学位または修士プログラムの基本理念、学問分野の性格・範囲、知識・技能、教育・学習・評価、ベンチマークを記述

4. 機関監査を支えるインフラ(4)

4. Unistatsによる教育の質に係る情報公開(TQI)

【概要】HEFCEが定めるガイダンスに基づき、機関共通のウェブサイトにて教育の質・水準に関する情報を掲載

【構成】

- (1) National Students Surveyの結果
 - (2) 当該機関の学生集団に関するデータ(入学条件、進級状況、学位取得状況等)
 - (3) 卒業後の進路調査(DLHE)の結果(進路、職業・業務分野)
 - (4) 統計データ: 学生の国籍、年齢、学位等種別、性別、履修形態
- このほか、各機関が個別に情報公開すべきものとして、
- ① ミッション・ステートメント、② 法人の中期計画、③ 質保証に関する方針及びプロセス、④ 教育・学習戦略、⑤ その他プログラムの水準及び質に関する情報

4. 機関監査を支えるインフラ(5)

5. 関連する取組

- (1) QAAの”causes for concern” procedure
- (2) 教育プログラムの設計書(Programme Specifications)
「高等教育資格枠組み」や「分野別ベンチマーク」を踏まえつつ、授業科目別ではなく、学位等の資格に至るコース全体の構成や学習によって得られる能力を年次別・科目別に記載したものを作成
- (3) 学生(満足度)調査
学部の最終学年の学生に対する受講コースの満足度調査
- (4) Office of the Independent Adjudicator for Higher Education
学生からの苦情を受け付け、調査し、必要に応じて対応を勧告

5. 高等教育の質保証システムをめぐる最近の動き(1)

1. 英国下院報告(09年7月)

教育の質に対して懸念がある事態への迅速な対応を含めてQAAの機能や権限を強化すること、各機関の教育の質の評価(assessment of teaching quality)を行い、公表すること等を要求。

【政府の回答(09年10月)】

大学等の教育の質についての情報を広く国民に伝える等QAAの役割を強化することの必要性

QAAが現在行っている「高等教育の質保証に係るインフラストラクチャー」の見直し、学外試験委員制度の運用に関するHEFCEの勧告を踏まえて、11年度以降の質保証システムの見直しについて関係方面との協議を進めていく。

5. 高等教育の質保証システムをめぐる最近の動き(2)

2. HEFCE: 教育の質小委員会報告(09年10月)

(1) 入学者決定手続き

全体としては入学者決定手続きは適切であるが、外国人学生に対してより明確なガイダンスと適切な支援が提供されるべき

(2) 学位の成績分類

伝統的な学位の成績分類はもはや機能していないとするバージェス報告及びHigher Education Achievement Reportに関する継続的な取組を支持

(3) 不正行為

各機関が実施している不正行為を予防し、これに対処するための効果的な取組についての適切な広報活動によって一般の懸念を相当程度払拭

5. 高等教育の質保証システムをめぐる最近の動き(3)

(4) 学外試験委員

学外試験委員制度のレビューを勧告

(5) 成績評価とフィードバック

各機関がそれぞれの成績評価制度及び基準並びに形成的なフィードバックを行うプロセスを改善、促進するとともに、学生がそのプロセスを理解できるように徹底すること

(6) 学生と教員との接触時間及び学習時間

各機関は統一的な様式によって情報(学生と教員との接触時間、どのような学習の取組及び学習時間が期待されているのか、利用できるアカデミック・サポート等)を提供する必要がある

5. 高等教育の質保証システムをめぐる最近の動き(4)

(7) 機関監査の方法

広い聴衆に対しても、わかりやすい監査結果の情報を提供するとともに、6年間のサイクル中であっても、新たな課題への対応を柔軟に行えるようにすべき

(8) 情報公開

必要な情報及び鍵となる機関情報の統一的な公表方法を総点検することを勧告

6. 質保証システムの改訂に向けた日程

1. 09年12月:HEFCEによる協議文書

“Future arrangements for quality assurance in England and Northern Ireland” (December 2009/47)

→回答は2010年3月5日まで

2. 10年4, 5月:QAAに対する助言(HEFCE, UUK等)

質保証システムの改訂に際しての基本的考え方等

3. 10年秋:QAAによる協議文書

4. 11年初頭:新システムに係る最終合意

5. 11年10月～:新たな制度による監査

・本研究プロジェクトの研究会（平成22.2.16）におけるパワーポイント資料