

大学教育質保証の国際比較

特別教育研究経費

「21世紀知識基盤社会における大学・大学院改革の具体的方策に関する研究」
(平成20年度～24年度)

平成23年4月

広島大学・高等教育研究開発センター

はしがき

本報告書は、2008年度から文部科学省特別教育研究経費（戦略的研究推進経費）を得て広島大学高等教育研究開発センターが展開している「21世紀知識基盤社会における大学・大学院改革の具体的方策に関する研究」（略：戦略的研究プロジェクト、2008～2013年度）の成果の一部として刊行するものである。

戦略的研究プロジェクトは、柱となるテーマのひとつとして「知識基盤社会における人材養成と教育の質保証」を掲げている。この課題に対応して2009年度半ばより、センター内部に「大学教育の質保証に関する国際比較研究プロジェクト」を立ち上げ、各国・地域において大学教育の質保証に関してどのような施策や取組がみられるのか、また、それらが日本の大学教育のあり方にどのような示唆をもたらすのかについて検討を行ってきた。本報告書では、センターの専任スタッフが専門とする国・地域の現状に関する報告に加え、2009年度に学外有識者としてセンターの主催する公開研究会にお招きした研究者から快諾を得て、研究会の講演記録をベースとした論考を掲載している。全7編の論考を地域別に「欧州」「米国・豪州」「アジア」の3つにまとめている。

プロジェクトメンバーは、黄福涛、大場淳、秦由美子、福留東土、李敏の5名である。本報告書に論考を掲載させていただいた学外協力者は以下の4氏である（所属は研究会開催当時）。木戸裕氏（国立国会図書館調査及び立法考査局専門調査員）、杉本和弘氏（鹿児島大学教育センター准教授）、張応強氏（華中科技大学教育研究院院長・教授）、楊武勲氏（国立暨南国際大学比較教育学科副教授）。4氏のご協力を改めて厚く御礼を申し上げる次第である。またこれ以外にも、論考掲載には至らなかったが、研究会の開催を通じて、我々の研究課題に対して多くの専門家から貴重な知見を提供していただいた。今後の我々の研究に活かしていくとともに、機会を改めて報告することができればと考えている。

さて、大学教育の質保証は、本センターにとっては、2002年度から5カ年を掛けて取り組んだ21世紀COEプログラム「21世紀型高等教育システム構築と質的保証」以来、継続して検討してきたテーマである。COEで取り組んだ質保証システムの国際比較研究の成果は以下の3冊にまとめられている。

- 広島大学高等教育研究開発センター編『高等教育の質的保証に関する国際比較研究』、COEシリーズ16号、2005年。
- 広島大学高等教育研究開発センター編『大学改革における評価制度の研究』、COEシリーズ28号、2007年。
- 羽田貴史・米澤彰純・杉本和弘編『高等教育質保証の国際比較』東信堂、2009年。

COEにおける質保証の国際比較研究の総まとめといえる羽田・米澤・杉本編では、高等教育における質保証へのアプローチの仕方、その枠組みの捉え方についていくつもの重要な示唆が提示されている。しかし、その「はじめに」にもあるように、「質保証ほど各種の議論が錯綜し、誤解に満ちた領域もない」のであり、それは、質保証システムの多様性、そして質保証を研究対象とする際のアプローチの多面性に依拠していると考えられることができる。しかも「国際比較」となれば、各国・地域の高等教育を取り巻く文脈は一層多様であり、しかもここ10年ほどの動向の変化にはきわめて激しいものがある。

センターの陣容もCOE当時から大きく変わった。今回のプロジェクトでは、メンバー以外のセンタースタッフも含めて議論を共有するために、まずはCOEの成果を含めて我々の足元をもう一度見つめ直すことから始めることにした。しかし、それと同時に、質保証の問題に対して当時とは異なるアプローチをとる必要性についても議論を行ってきた。とりわけそれは、学士課程段階の教育・学習成果に関する質保証という観点である。日本の高等教育政策の文脈においても、評価制度など質保証のための制度をシステムレベルで構築するための議論から、より具体的に教育の中味の実効性を問う方向へと議論のシフトがみられる。このことは、システムレベルに引き続き目を向けることが重要であると同時に、機関レベルでのより具体的な取組をも検討の視野に入れる必要性を示唆している。そして、こうした動向には、国や地域によって濃淡があり、また議論の重点に違いはあっても、大きな視野で見れば高等教育にとって国際的に共通の課題となりつつあるといえる。

本報告書は、これまでの研究成果を再認識しつつ、新たな方向性を模索する途上で纏められたものである。その意味で今後検討を深めなければならない課題は多く残されている。と同時に、戦略的研究プロジェクトにおける今後2年間の課題を認識するためには我々にとって重要な出発点となったと考えている。読者諸氏の忌憚のないご意見を賜うことができれば幸いである。

2011年3月

広島大学高等教育研究開発センター
「大学教育の質保証に関する国際比較研究プロジェクト」
メンバー一同

目 次

はしがき

第1部	欧州編		
	欧州における高等教育質保証の展開	大場 淳	1
	ボローニャ・プロセスと高等教育の質保証		
	—ドイツの大学をめぐる状況を中心に—	木戸 裕	25
	オックスフォード大学・学士課程 —質の維持と保証のための試み—	秦 由美子	67
第2部	米国・豪州編		
	アメリカ合衆国における高等教育の質保証		
	—機関内部の点検・評価の事例—	福留 東土	89
	オーストラリアの高等教育質保証システム		
	—歴史的展開と新たな動き—	杉本 和弘	101
第3部	アジア編		
	台湾における高等教育の質的保証 —四年制大学の評価を中心に—	楊 武勳	119
	中国高等教育の大衆化における質保証		
	—華中科学技術大学を例として—	張 応強	135

第 1 部 欧州編

欧州における高等教育質保証の展開

大場 淳*

欧州では、近年、質保証 (quality assurance) は高等教育における最重要課題の一つとなっている。ボローニャ・プロセスのベルリン会合 (2003 年) で高等教育の質にかかる問題は欧州高等教育圏の中核であると位置付けられ、次回のベルゲン会合 (2005 年) までにはほぼ全ての加盟国¹でベルリン会合での合意に沿って質保証のための方策が採られた。加盟国でのボローニャ・プロセスの適用は、「質の改革 (quality reform)」とも表現されている (Gvaramadze, 2008)。各国での質保証制度整備に前後して、欧州高等教育質保証協会 (ENQA) による規準・指針書 (European Standards and Guidelines: ESG) 策定 (2005 年)、欧州高等教育質保証登録機構 (European Quality Assurance Register for Higher Education: EQAR) の設立 (2008 年) など、欧州規模での枠組整備が取り組まれてきた。欧州高等教育圏成立 (2010 年) 以降の 10 年間の活動について議論したルーフェン/ルーバン＝ラ＝ヌーブ会合においても、質を重視する姿勢が重ねて述べられているところである。他方、質を重視する姿勢は大学²においても同様であり、大学間団体である欧州大学協会 (EUA) は、機関内の質文化 (quality culture) の発展など質に関する活動において極めて活発であったと述べている (EUA, 2007)。

他方、高等教育の質は、欧州を世界で最も競争的で活力ある知識基盤経済に発展させることを目的とする欧州理事会 (European Council) のリスボン戦略 (Lisbon Strategy) (2000 年) の実践においても重視されるようになってきている。同戦略は、知識社会においては雇用の水準及び質の向上が不可欠であるとし、大学を始めとする教育・訓練制度全般がそれに対応すべきことを盛り込んだ。半面、市場原理適用を強く促すリスボン戦略 (Amaral, 2007a) へは高等教育の伝統的価値や公共性を重視する者からの反発が強く (Charle et al., 2007)、同戦略並びにそれと収斂しつつあるボローニャ・プロセスの両者が様々な軋轢を生んでいるのも事実である。

本稿は、欧州における質保証の発達の背景を概観し、全欧的枠組整備や加盟国・大学の対応、それぞれにもたらされた課題等を検討するものである。なお、質保証の概念は、ESGにある内部質保証 (大学内部の取組) 及び外部質保証 (大学の諸活動についての外部からの評価) といった区分に依拠した。また、しばしば議論の対象となる「質」の定義については、質は一義的には捉え難く (Neave, 1994)、行われている定義は高度に政治化されている (Harvey, 2004) ことに鑑みて、EUAの質文化事業 (後述) 同様に、追求すべき質の内容は個々の国や大学、教育課程等毎に定められるべきものと本稿は位置付けている。

* 広島大学高等教育研究開発センター、准教授

1. 「評価国家」からボローニャ・プロセス／リスボン戦略へ

1.1. 政府と大学の関係の変化

欧州では、質は大学にとってその設立以来中心的課題の一つであったが（Neave, 1994）、今日、高等教育の質への関心は大学を超えて社会全般に及んでいる。国民国家の成立以降、高等教育は一般に公共財（public good）として位置付けられ、国の統制が強い制度の下に置かれてきた。完全に同じ形ではないものの、その原則は今日でも多くの国で維持されており、ボローニャ・プロセスのプラハ会合（2001年）において高等教育は公共財であることが再確認され、更にベルリン会合（2003年）で高等教育は「公共財かつ公的責任（public responsibility）」であると声明書に盛り込まれたところである。

半面、国の責任の下で提供される高等教育は、近年の知識社会の到来や各国における政府財政悪化、福祉国家の終焉等を反映して、他の行政領域と同様にいわゆる新自由主義や新公共経営（new public management: NPM）の理論に基づく改革の対象となることは不可避であった。1980年代以降の一連の改革の中で政府と大学間の関係再構築が図られ、高等教育の市場化（規制緩和や大学の自律性拡大、顧客重視）が推進される一方で、大学は公的資源を受けることに対して説明責任を求められ、独立した評価機関設置など事後的な評価制度整備が図られた（Amaral, 2007a）。Neave（1988）は、こうした制度の在り方を「評価国家（evaluative state）」と形容したところである。すなわち、この時期の高等教育の質保証制度は国家の近代化の必要性に対応するものであった（Neave, 1994）。

高等教育における規制緩和は、事後的評価制度の整備に関わらず、市場における大学の不適切な行動を顕在化させることとなった（Massy, 2004）。それに対して公共財としての高等教育を維持する立場からの批判を反映して、市場化が図られつつも大学への直接的・間接的な政府統制は引き続き行われている（Amaral, 2007a ; Trow, 1996）。場合によっては、政府統制は拡大したはずの機関の自律性を阻害する形で運用され、いわゆる「主人－代理人のジレンマ」が生じている場合も少なからず認められ、政府と大学の新たな関係構築が模索されてきた（Amaral, 2007a）。

欧州における政府と大学の関係は、事前規制を中心とした直接統制から事後評価等による市場を通じた政府統制へとといった変化に止まらず、主に1990年代以降、欧州統合及び地方分権といった「上」と「下」への権限移行、それに加えて“顧客”（学生や雇用者等）の参加を伴いつつ、大幅な変容を見せることとなった（Ferlie et al., 2008）。そして、大学にとっての（中央）政府は、もはや数多く存在する利害関係者（stakeholder）の一つにしか過ぎなくなっている（Nybom, 2007）。今日ある高等教育改革は、こうした変化を受けて、Clark（1983）の描いた調整の三角形を超えた幅広い関係者を交えた制度の構築を目指すものである³。その新たな高等教育制度の在り方は、ボローニャ・プロセスを始めとする1990年代末以降の質保証にかかる欧州全体の政策に顕著に見られる。

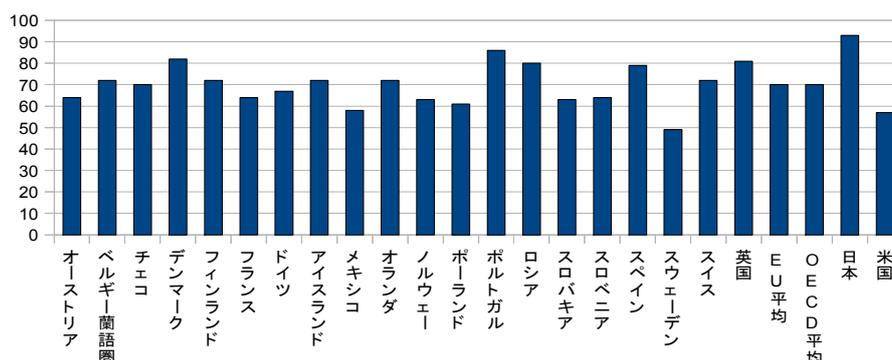
1.2. ボローニャ・プロセスとリスボン戦略

1998年の四国高等教育担当大臣会合（ソルボンヌ会合）を嚆矢とし、1999年の欧州高等教育担当大臣会合を契機として始まったボローニャ・プロセスは、学位構造の調和と質保証を中核とするものである。そこにおける諸制度の高等教育の質への関わり方はこれまでの評価国家におけるそれとは異なっており、大学のガバナンスを超えて、教育内容にまで及ぶものとなっている（Musselin, 2006）。

学位構造については多くの国が学士・修士・博士の3段階構造を採用し、一部の国で4年の学士課程（スコットランド等）や1年の修士課程（オランダ等）といった若干の相違が認められるものの、概ねその方向で収斂が図られてきた⁴。半面、共通の学位構造に基づく互換性の実質を担保する質保証制度の在り方については、ボローニャ・プロセス自体は明確には定めていない。欧州規準・指針（ESG）は大枠を定めたに過ぎず大幅な裁量を各国・各機関に認めており、評価制度一つとっても機関別評価や教育課程（プログラム）評価、分野別適格認定（*accreditation*）あるいは総括的評価や形成的評価など様々な方式や手法が混在し、収斂からはほど遠い状況である。また、外部評価機関（質保証機関）の在り方も非常に多様である（Crozier et al., 2011）。ただ、ほぼ全面的に大学人に委ねられてきた教育・研究の質の在り方が、多かれ少なかれ大学人の手から離されて、他の利害関係者も交えた透明性の高い制度に移行することでは共通している（Charle et al., 2007）。

ボローニャ・プロセスは、大学（執行部）や学生団体の協力も得つつ、高等教育担当大臣会合によって推進された政策であるが、それと密接な関係を保ちつつ、ほぼ並行して実践された欧州規模の政策がリスボン戦略である。同戦略は、教育・訓練制度全般が知識社会の需要並びに雇用の水準・質向上の要求に対応することを要請しており、大学は当該目的の実現のための重要手段と位置付けられ、高等教育進学者の受入れ拡大並びに社会の需要に応じた人材育成につながる教育の提供が強く求められることとなった。それを受けて前述 ESG は、リスボン戦略の目的の実現には高等教育における質の保証・実証が不可欠であることを強調している。

リスボン戦略の目的は、具体的には、大学への進学率向上、中退者の減少、教育の職業専門化といった形で現れる。近年、英国やスウェーデン、オランダ、フランス等では高等教育進学率や学位取得率の数値目標が設定された（Kaiser and Vossensteyn, 2005）。欧州では、大学在籍者の学位（学士相当）の取得率が7割程度に止まっており（図1）、進学率上昇と併せて中退者の減少が期待されている。また、教育内容に関連して、質保証制度の導入・整備に合わせて、各職業領域で必要とされる資質能力（*competences*）の育成を目的に掲げた教育課程が拡大している（Chauvigné & Coulet, 2010）。



出典：OECD（2010）を基に作成

注：調査対象者の入学時期は国によって異なるが、大凡2000年前後である。詳細は出典参照。

図1 欧州における大学在籍者の学位（学士相当）取得率（%）

進学率及び学位取得率の上昇を達成するには、高大接続の改善や大学教育の質向上が不可欠とされ、そのための取組が大学に対して強く求められてきた。リスボン戦略の策定を受けてEUの教育理事会（Education Council）は、長期的教育政策戦略目標である「教育・訓練2010（Education and Training 2010）」を策定し、これまで以上に各国の教育政策への働きかけを行うようになった。その手法として用いられたのが開放型政策協調手法（open method co-ordination: OMC）であるが、OMCは具体的な目標や年毎の指針を通じた非拘束的政策協調手法であり、教育を始めとして国家主権に属して欧州規模での政策統合が困難であった分野においても一定の協調行動をとることを可能にした⁵。2003年、教育理事会は、在籍維持率向上、理数系の大卒者増加、生涯学習への参加拡大、人的資源開発投資といった教育・訓練について指標を策定し、国別の比較を行うこととした。すなわち、高等教育の質や成果を数値で評価することを可能にする素地がもたらされたのである。指標による国別比較は、高等教育における適格認定制度の導入や大学ランキングの導入等と軌を一にしている（Amaral, 2007a）。

OMCによって教育政策に多大に影響を及ぼすようになった欧州委員会（European Commission）は、その推進に際してボローニャ・プロセスを参照しつつ、更にはその運営にも参加し、その枠組を積極的に活用することとなった。その結果、リスボン戦略の実践のためにボローニャ・プロセスの諸制度が重要な手段として用いられることとなり、元々実施主体が異なる両者に収斂する傾向が認められる（Amaral, 2007a/b；Fave-Bonnet, 2011；Gornitzka, 2007；Musselin et al., 2007）。すなわち、ボローニャ・プロセスで構想された質保証の枠組はリスボン戦略の目的実現のためにも用いられることとなり、同戦略の市場への高い依存性と相俟って、これまでとは異なったシステムの中に大学は置かれることとなったのである。

2. 各国における質保証制度の整備

本項では、最初に ESG への対応状況を見た後で、各国での外部質保証を中心とする制度整備状況・運用状況並びに機関による内部質保証の体制整備・運用状況を概観する。

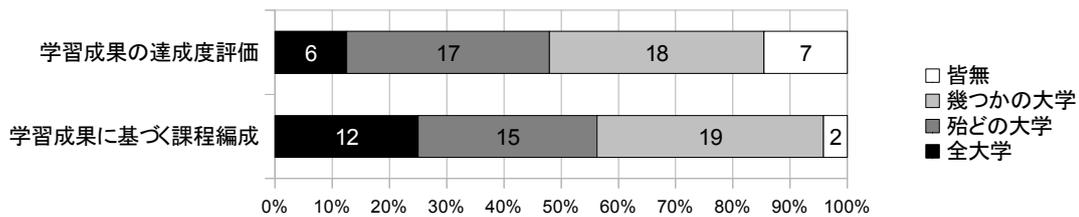
2.1. 欧州規準・指針 (ESG) への対応状況

上述したように、質保証の制度整備の在り方は国によって大きく異なっている。ボローニャ・プロセスの運営委員会 (Follow-up Group) は、各国の質保証の在り方について、ESG に照らしつつ制度整備及びその運用について比較し、その結果を達成度調査報告書 (Bologna process stocktaking report) で大臣会合毎に報告している。2009 年の報告書 (BFUG Working Group on Stocktaking, 2009) では、「外部質保証」、「質保証への学生参加」、「質保証への学内参加」に関する指標による比較と併せて、内部質保証の諸側面についての質的分析が盛り込まれた。

当該報告書によると、2009 年までに半数強の加盟国が ESG に準拠して国の質保証制度を見直した。既に全加盟国が何らかの形で外部質保証制度を整備し、殆どの国で評価結果が公表されてそれを踏まえた対応策が採られている。しかし、質保証機関自体の外部評価 (assessment) を行った国は 15 に止まっている。

大学内における質保証については、殆どの国で、外部質保証制度に対応する形で内部質保証の仕組みが整備された。多くの国は、内部質保証のために用いるべき特定の手法を規定せず、その在り方を大学に委ねている。一部の国は、ISO や総合的品質管理 (total quality management: TQM)、欧州質管理財団 (European Foundation for Quality Management: EFQM) の規準といった産業界で開発された手法の採用を大学に求めている。大学内の質保証に関連して ESG に明示的に言及した加盟国は 9 国のみである。また、内部質保証の在り方については、自己評価報告書を作成することを以て整備されたものと受け止め、学習成果 (learning outcomes) や質向上には全く配慮しない国も見受けられる。

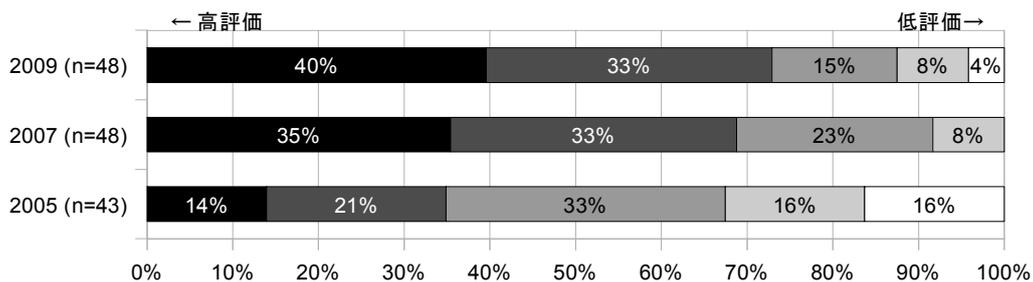
学習成果の取り扱いについては、教育課程をそれに結び付けることやその達成度評価は非常に困難であり、その実現には時間がかかるものと受け止められている。図 2 は各国からの申告に基づいて大学における学習成果の活用状況をまとめたものであるが、学習成果に基づく課程編成は 12 国、学習成果の達成度評価は 6 国において、それぞれ全大学で少なくとも一部の課程で実施されている。それらの数は殆どの大学で行われている国を含めると半数前後に達し、その他の国の多くでも幾つかの大学で取組が認められ、皆無という国はごく僅かに止まっている。しかしながら、この楽観的にも見える結果は、大学や政府関係者で受け止められている学習成果が ESG が想定している資質能力 (competences) に基づくものとは異なって、単純に履修課程の期待する成果の達成に止まっていること、更に、学習成果を課程の記述書に書き込むこと自体は難しくなく、それを超えて適切な教授・学習法等の実践は別問題であることに主に起因するものと BFUG Working Group on Stocktaking (2009) は分析している。



出典：BFUG Working Group on Stocktaking (2009)

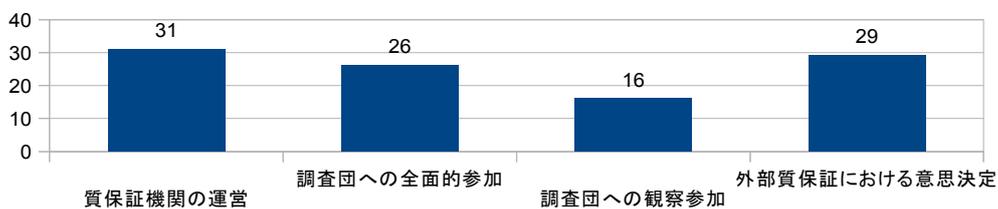
図 2 大学における学習成果 (learning outcomes) の活用状況 (国の数)

質保証への学生参加については、図 3 に見るように次第に拡大してきている。全ての調査項目⁶を満たした国は 2005 年の 14%から 2009 年には 40%に上昇し、反対に全く満たさない国は 16%から 4%に減少した⁷。しかしながら、学生参加が全面的に認められている国は半数以下に止まっており、評価活動への参加は観察者としての地位に止まったり、自己評価報告書策定準備作業から排除されていたり (図 4) , また、事後的な検証作業・対応には滅多に参加しなかったりといった課題が指摘されている。



出典：BFUG Working Group on Stocktaking (2009) 及び各年の報告書を基に作成

図 3 質保証への学生参加状況 (達成項目数に基づく)

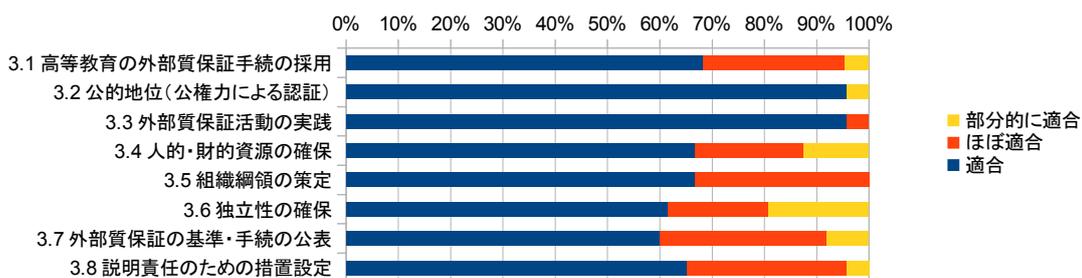


出典：BFUG Working Group on Stocktaking (2009) を基に作成

図 4 学生の評価者としての参加状況 (2009年, 国数)

他方、ESG の第三部で規定された外部質保証機関については、学生参加を除いて達成度調査報告書の対象とはされておらず、その質保証の在り方や実践については主に ENQA の枠組で検討・実施されてきた。2011 年 2 月、ENQA は、ESG が策定された 2005 年から

2009年までに行われた質保証機関⁸の評価報告書の分析を行いその結果を公表した（Crozier et al., 2011）。ESGの関連規定に照らし合わせて行われた評価報告書の分析は初めてのものであり、この分析報告書は質保証機関へのESG適用の全体的状況を提示している。当該報告書によれば、公的地位（3.2）及び外部質保証活動の実践（3.3）についてはほぼ全ての機関がESGに準拠して活動しているものの、他の項目については適合している機関は6割台に止まっている。このうち最低（60%）であった外部質保証の基準・手続の公表（3.7）については、評価機関設置から間もない場合があること、対象機関・課程の関係者特定の虞があるといった個々の事情に主に起因するとしている。但し、本報告書の結果については、ENQAの会員である外部質保証機関が存在するのはボローニャ・プロセス加盟国47のうち約半数の24国にしか過ぎず、質保証機関の全体像を示していないことに留意が必要である。質保証機関に関連しては、2008年、各国の制度の多様性を前提としつつ、制度間の信頼を確保することを目的として欧州質保証登録機構（EQAR）が設置された。質保証機関の外部質保証については、今後、EQARがその役割を担っていくこととなる。



出典：Crozier et al. (2011) を基に作成

図 5 外部質保証機関のESG適合状況

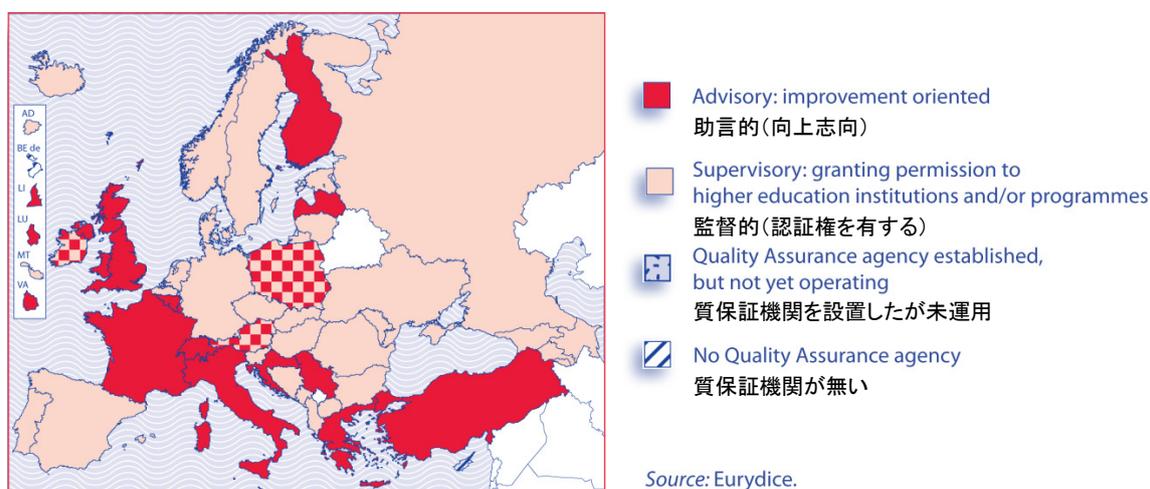
全体として、2009年達成度調査報告書及び2010年ENQA報告書では、いまだESGが全面的には適用されているとは考えられていない。特に課題があるとされた学習成果に基づく質保証については、当面時間を要するものと受け止められている。大学の内部質保証に関して言えば、最も強く直接的に影響を与えたのは欧州規模の質保証改革ではなく、各国における外部質保証の在り方である（Surssock et al., 2010）。

2.2. 各国における質保証制度の整備

2010年までに、キプロスやマルタといった小規模国家を除いて、全ての加盟国において外部質保証制度が設けられた。多くの場合、一つ又は複数の独立した質保証機関が外部質保証の主たる役割を担っている。質保証機関はボローニャ・プロセス開始以降に急速に増え、その間に22国において新たに質保証機関が設置され、そのうちの半数は2005年以降の設置である。また、フランスやデンマーク等では既存の機関が新たな機関に再編される

といった動きも見られた (Eurydice, 2010)。フランスでは、大学評価委員会 (CNE)、研究評価委員会 (CNER)、科学技術教育調査室 (MSTP)⁹が統合されて、2006年、質保証機関である研究・高等教育評価機関 (AERES) が設置され、より包括的な質保証活動の実践が目指された。他方、前述 EQAR には、2010年11月現在、24の質保証機関が登録されている¹⁰。

加盟国で導入された外部質保証の在り方は極めて多様である。前述のように ESG は大枠を定めるに過ぎず、質保証の重点を機関による内部質保証に置きつつ、各国政府に外部質保証の在り方について大きな裁量を認めている。もとより質保証は多義的であって様々な実践が入る余地があり (Weber, 2007)、またフィンランドやスコットランド等は質保証ではなく質向上 (quality enhancement) を目指すとしている。Eurydice (2010) は、多様性の存在を認めつつも、質保証機関 (又は公的組織) が大学設置あるいは教育課程開設についての認証権を有するかどうかで加盟国の分類を試みている (図 6)。認証権を有する場合、質の担保は最低限の保証となり、質改善のための助言等は副次的な位置付けに止まる。それに対して認証権を有しない場合は、質の向上を図るための助言を行うことが質保証機関の主たる活動となり、機関の活動や意思決定への干渉が少なくなるとされる。外部質保証機関を設置している国の多くが認証権をそれぞれの機関に付与しており、改善的手法を質保証に採用している国は 14 に止まっている。



出典 : Eurydice (2010)

図 6 国別の外部質保証の在り方 (2009/2010)

しかし、改善的手法を採用しているとされる 14 国においても、大学に実質的な裁量を認めるような非拘束的手法が採られているかどうかは甚だ疑問である。フランスは当該 14 国の一例であるが¹¹、形成的評価を行っていた CNE に対して、AERES 設置以降の大学評価では評価の規準等は多数の指標を含む詳細なものとなり、更に評価結果は予算配分や学位授与権認証にも活用されて、自律性が拡大したとされる大学の行動にこれまで以上の制

約を加えているのが実態である。実際、AERESの評価実践に対しては大学関係者からの批判が多く、例えば、Golka (2010) はAERESの数百に及ぶ指標に基づく評価が必ずしも現場の必要性を反映したものでなく、かつ膨大な労力を必要とすることを批判し、またTrautmann (2009) は、評価手法や基準の不透明性を非難しつつ、AERESの廃止を主張したところである。

拘束的手法あるいは助言的手法のいずれをとっても大学が質保証の要求に対応しなければならぬことには変わりなく、その諸々の手続が大きな負担になっている場合が少なくない (Crosier et al., 2007 ; Newton, 2007)。大学における負担感や拘束感は特に適格認定を採用している国において大きい (Reichert & Tauch, 2005)。とりわけ教育課程の中で教授できる科目が特定されていたり、学際的な科目の設定が制限されていたりといった適格認定の統制的な運用の在り方への批判が強く、これらは政府による直接的統制と変わらないものと大学からは受け止められている。また、領域別に行われる適格認定については、他の領域への配慮が無く、領域間の相乗効果 (synergy) を欠いたり、逆に重複したりする場合も多々生じている。

そのような批判は機関監査 (institutional audit) については余り見られない (Reichert & Tauch, 2005)。しかし、それが有効とされるのは、大学自身が設定した目標や戦略を踏まえて教育・研究並びに支援業務の間の関連を考慮した場合に限られる。そうしない場合、機関監査は手続や評価手法のみに焦点を当てて、最も重要であるはずの質にかかる大学固有の関心対象や課題が疎かにされてしまう虞がある。また、質保証の専門家集団が大学が定めるべき質の在り方を軽視して、独自の質保証手続を拡大することによって自己の存在を正当化する危険や、対策が既知であるものの資源不足で対応できていない問題を質保証機関が取り上げることの不毛性といった問題も指摘されている。

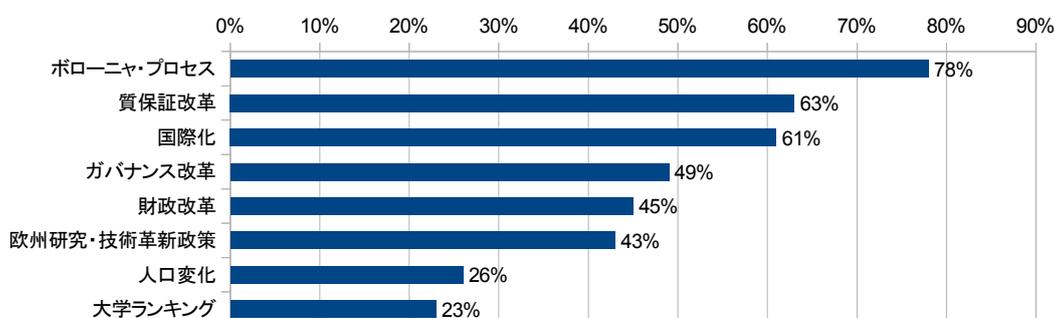
適格認定と機関監査のいずれが適切かなどといった外部質保証の在り方についての議論は決着を見ていないが、近年では、質保証機関が大学全体と教育課程の双方の評価を行うといった混在方式を採用する国が多くなっている (Reichert & Tauch, 2005)。多数の大学は、負担や拘束が少ないことを理由に機関監査を支持する一方で、手法の適切性は国の高等教育システムの成熟度によるとも言われ、システムの成熟度が高い場合は機関監査が適していると考えられている (Lindqvist, 2007)。そして、その成熟度は、大学の自律性の在り方やそれに密接に関係する内部質保証 (Crosier et al., 2007) に大きく依存する。

2.3. 内部質保証制度の整備

欧州規模での質保証制度の整備は、大学自身が質保証の第一義的責任を有することを前提としている。ボローニャ・プロセスのベルリン声明書 (2003年) は質保証の主たる責任は大学にあるとし、それを受けてESG (2005年) でも同様の趣旨を基本原則の冒頭で定めている。欧州委員会のソクラテス事業の支援を受けてEUAが進めていた「教育の質事業 (Quality Culture Project)」が2006年に結実し、高い自律性と効果的な内部質保証に相

関があるとし、そのかかる自律性の下でボトムアップ的な質保証取り組みられることの重要性を指摘した（EUA Quality Culture Project, 2006）。

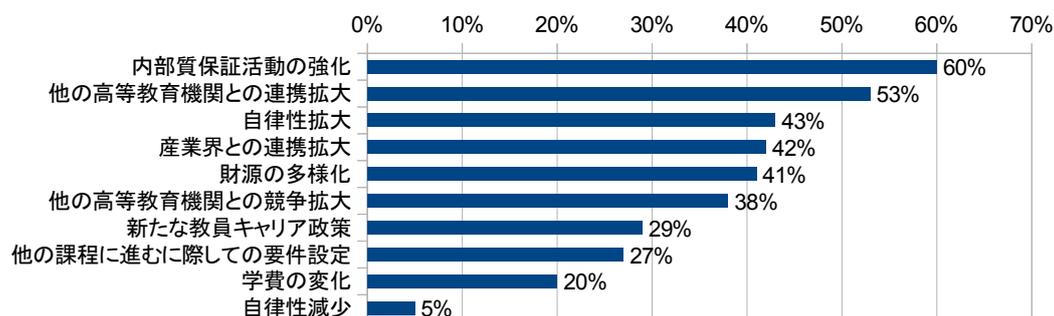
欧州規模や各国の質に関する諸々の改革や協力活動は、直接乃至国の政策—特に外部質保証制度の整備—を介して、大学の戦略策定に重大な影響を及ぼし、大学の教育・研究や管理運営のほぼあらゆる側面における質の在り方に多大な変化をもたらすこととなった（Sursock et al., 2010）。加盟機関を対象とした欧州大学協会（EUA）の調査報告書 Trends 2010（Sursock et al., 2010）によれば、質保証改革はボローニャ・プロセスに次いで最も重大に大学の戦略に影響を与えたとされる（図 7）。そして、過去 10 年間における大学内の変化では、図 8 に見るように内部質保証活動の強化において最も大きな変化があったとされ、それに次いで大きいとされた他機関との連携についても内部質保証に関する連携が重要な部分を占めている。



出典：Sursock et al. (2010)

図 7 過去 3 年間で変化が大学の戦略へ与えた影響（「多大」と回答した割合*）

*「多大」・「中程度」・「低い」の 3 択。

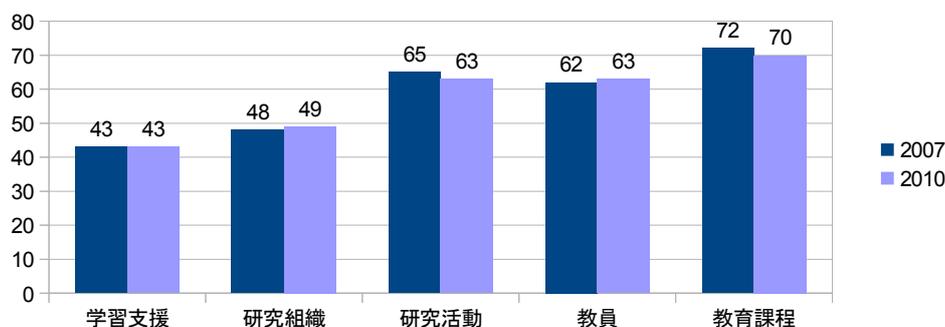


出典：Sursock et al. (2010)

図 8 過去 10 年間における大学内の変化（「多大」と回答した者の割合*）

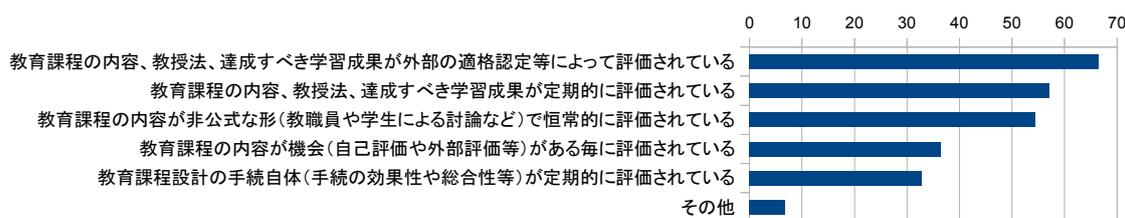
*「多大」・「中程度」・「低い」の 3 択。

学内における質保証の仕組みや対象は多方面に渡る。EUA の 2007 年及び 2010 年の調査結果 (Surssock et al., 2010) によれば、7 割の大学が恒常的に教育課程を評価等の内部質保証活動の対象とし、6 割強が教員個人及び研究活動を、5 割弱が研究組織及び学習支援を対象として、それぞれ恒常的に評価等を行っている (図 9)。いずれの活動においても 2007 年と 2010 年の実施状況に大きな変化は認められないが、質保証の活動は必ずしも全学規模で行われている訳はなく、質文化の普及に伴って次第に部局で実施されつつも、大学執行部が把握していない活動があるものと見られている。この中で最も高い値を示しているのは教育課程の評価であるが、その手法や頻度は図 10 に見られるように多様である。実施率の高い教育課程の評価であるが、他方において、数値化し得るものしか評価しないなど質の全体像を示すには至っていない場合が多いとも指摘されている (Surssock et al., 2010)。



出典：Surssock et al. (2010)

図 9 恒常的に行われている内部質保証活動の実施状況 (%)

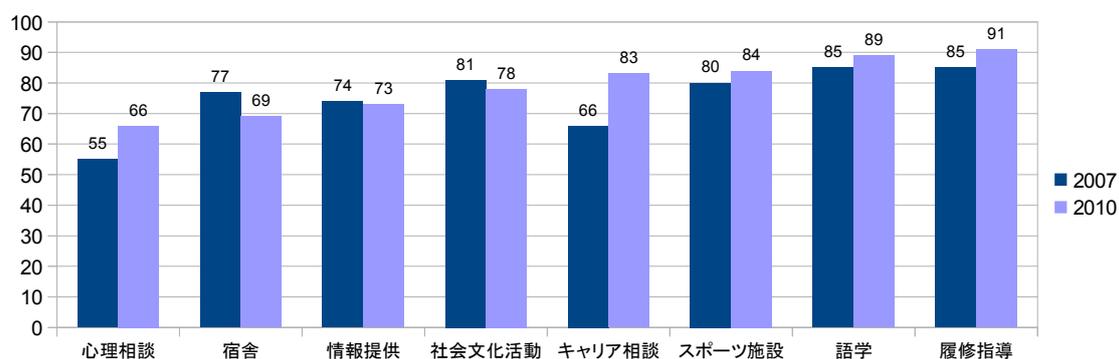


出典：Loukkola & Zhang (2010)

図 10 教育課程評価の手法の実施状況 (%，2010 年)

EUA の調査対象で最も低い実施率 (両年とも 43%) を示したのが学習支援 (student learning services) であるが、これは「学生中心の学習 (student-centred learning)」の大学への移行し、学習の質を担保するのに不可欠であると考えられているものである。これまで学習支援は政策立案者において余り考慮されてこなかったが、進学率上昇に伴う学生の多様化に対応して、様々なタイプの学生に応じたきめ細かい学習支援が必要となっている (Surssock et al., 2010)。その実施状況は、伝統的な学生支援活動を含んで、図 11 に示す

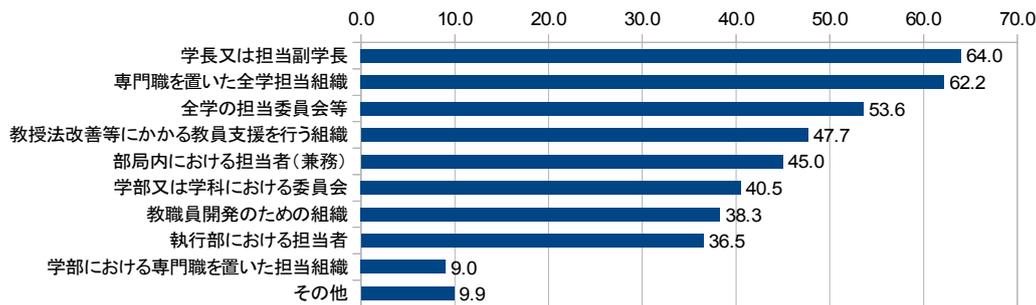
通りである。宿舎等の一部の活動を除いて実施率の上昇が見られ、特にキャリア相談 (career guidance services) 及び心理相談 (psychological counselling services) はそれぞれ3年間で17%乃至11%上昇した。前者の拡大はボローニャ・プロセスにおける雇用可能性 (employability) の重視に関連しており、後者については学生の成功には教育面以外を含む総合的な取組の必要性が認識された現れとされる。全体として学習支援の重点は、入学前のガイダンスから学生の在籍維持や就職対策へ移行している (同)。近年拡大している学習支援ではあるが、欧州における相談活動等は発展途上にあり、高大接続改善や就職支援も含めて更なる発展が求められている (Katzensteiner et al., 2007)。



出典：Sursock et al. (2010)

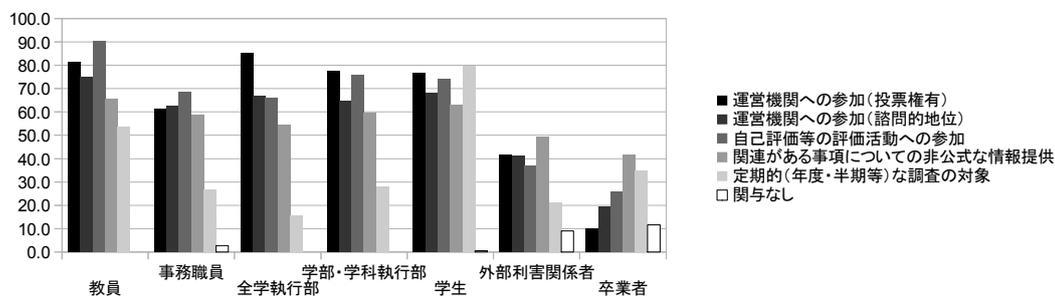
図 11 学生支援活動の実施状況 (%)

質保証の担当組織・担当者の状況は図 12 の通りである。多くの大学で学長又は担当副学長が責任を有し、ほぼ同数の大学は専門職 (specialised staff) を配置した全学の担当部署を設置している。しかし、そうではない大学もそれぞれ 1/3 を超えている。また、関係者の参加状況については、44%の大学が学生及び教職員を全学の質保証制度整備の企画に関与させ、その他の大学でも 28%の大学は教員の参加を得ており (教員参加率計 71%)、14%では事務職員が参加している (計 58%) (Loukkola & Zhang, 2010)。これらの者が参画する場の多くは委員会等であるが、常設の委員会を設置している大学は半数強に止まる (図 12)。学部等における委員会設置率は 4 割に過ぎないが、大学が質保証に長く取り組むようになると当該段階での設置率が高くなる (Loukkola & Zhang, 2010)。大学における質保証の取組が集権的なものから、実践が進むに連れて分権的なものへと移行していくものと受け止められる。関係者別に見た参加状況 (図 13) では、制度化された形の参加 (委員会や評価活動) については教員の割合が高いが、執行部 (全学及び学部・学科) と並んで学生も 2/3~3/4 程度の大学で参加している。外部の利害関係者の参加を認めている大学は半数以下である。



出典：Loukkola & Zhang (2010)

図 12 内部質保証の担当組織・担当者（責任の分担）の状況 (%)



出典：Loukkola & Zhang (2010)

図 13 関係者の内部質保証への参加状況 (%)

学習支援を含めて、内部質保証は発展途上である。EUA の Trends IV (Reichert and Tauch 2005) は、調査結果に基づいて、質向上の主たる制約要因は資源不足と自律性の限定性にあるとする。資源不足は、学生への履修指導や相談活動の体制整備、国際的に優秀な教員の募集、研究設備の更新等の問題である。地域別では比較的東欧に多く見られるが、フランスやイタリアといった欧州主要国でも認められる。フランスでは、学士課程教育の抜本的向上を図るため、2007年末、一連の学習改善方策のための助成事業である「学士課程成功計画 (Plan pour la réussite en licence: PRL) が打ち出された (2007~2012年の5年間の予算は7億3千万ユーロ)。この事業について政府は成果を強調するが、大学側からは、教員負担の増加、取組に対する温度の差 (機関間・機関内)、成果測定手法の欠如などの問題が指摘されており (IGAENR 2010)、教職員組合からは拙速な意思決定に基づく政策であるといった批判が聞かれる¹²⁾。

上記のフランスの例は、仮に大学の予算を拡大しても必ずしも教育の質改善につながらない可能性を示唆するが、同国の政府統制が強いことを想起すれば、Trends IVの自律性限定性による質改善への制約の指摘も首肯されよう。同報告によれば、自律性の高い大学は、質に対して最も組織的・体系的な取組を行っている大学である。逆に自律性が制約された大学は質保証手続において整合性を欠き、取組が質の改善につながっていない場合が

多い。また、自律性の問題だけでなく、研究業績に基づいて採用・昇進が行われるといった研究重視の大学の在り方も課題である（Paivandi 2010）。いずれにせよ内部質保証には、それぞれの大学の特性や置かれた環境を踏まえ、幅広い参加を得た統合的・包括的な取組が必要であり、国の制度もそれに適合したものに変わっていく必要がある。

3. 資質能力と学習成果の保証

これまで主として制度とその運用状況を中心に質保証の在り方を見てきたが、以下外部質保証及び内部質保証の両面から、教育における質保証の中心的概念である資質能力（competences）と学習成果（learning outcomes）について更に検討する。

3.1. 資質能力と学習成果の活用

ボローニャ・プロセス及びリスボン戦略は、大学の教育課程を職業の諸領域に必要な資質能力（competences）に基づいて再編し、学生を中心に据えて、その学習成果の保証を求めるものである。

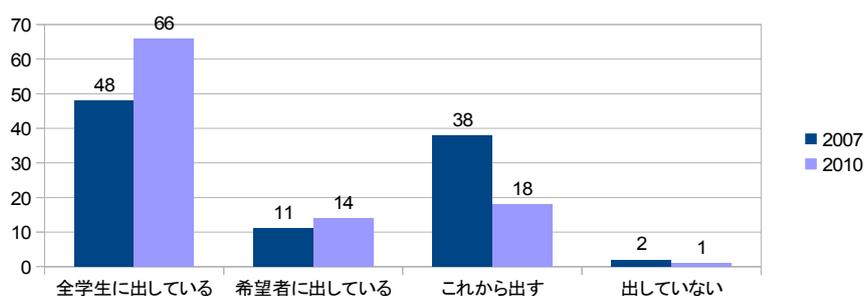
欧州全体の取組としては、ボローニャ・プロセス（後にリスボン戦略を含む）への大学側の対応として実施された欧州教育構造同調事業（Tuning educational structures in Europe = Tuning project, 以下「同調事業」）がある¹³。同調事業は、領域・水準別の学習成果に関する欧州共通の指針策定を目的とし、複数の領域を取り上げて2006年まで実施された。そこで構想された教育課程の在り方は、学生を中心に置いて学習成果を明確にし、出口を見据えた資質能力の育成を図るものである。同調事業は、資質能力を一般的資質能力（generic competences）と科目別資質能力（subject specific competences）に区分し、前者を手段的（instrumental）、対人的（interpersonal）、体系的（systemic）の三つに細分し、後者については同様の手順の下で対象9領域毎に資質能力を示した。

他方、欧州全体の制度的対応として、ボローニャ・プロセスの下で設定された欧州高等教育圏資格認定枠組（Framework for Qualifications of the European Higher Education Area: FQ-EHEA）がある（Bologna Working Group on Qualifications Frameworks, 2005）。FQ-EHEAは、学位等の大学が与える全ての資格を対象とし、その資格を有する者が知るべきこと、理解すべきこと、そして当該資格に基づいて何ができるかを明らかにし、それぞれの資格の間の互換性を図って、資格の通用性や流動性の向上を目指すものである。教育課程については、その具体的内容よりも学習成果に焦点を当て、同調事業同様に、その編成に関する大幅な裁量を大学に与えている。FQ-EHEAは、同調事業並びに学習段階（学士・修士・博士）毎に課程修了に必要な資質能力等を定めたダブリン記述書（Dublin descriptors）¹⁴に依拠しつつ、学生を中心に置いて教授（teaching）から学習（learning）へ大学教育の在り方の抜本的転換を求めている。なお、FQ-EHEAは、職業教育を含んだより広範な協力の枠組であるコペンハーゲン・プロセス¹⁵に基づく欧州生涯学習資格認定枠組（European Quali-

fications Frameworks for Lifelong Learning: EQF-LL) に取り込まれて、大学教育と各職業領域との関連がより密接に図られるようになっている。

こうした欧州規模での取組を受けて、各国で国内の資格認定枠組が整備・導入されてきているが、その進捗は順調とは言い難いようである。2009年のボローニャ・プロセス達成度調査報告書によれば、6国（蘭語圏ベルギー、ドイツ、アイルランド、オランダ、ウェールズ、スコットランド）が導入を完了したに過ぎず、他の多くの国では導入の準備が捗っていないか未着手である。その理由として Trends 2010 は二つの資格枠組の存在を挙げるが（Sursock et al., 2010）、前述達成度報告書は学習成果の取扱いの困難性を示唆しつつ、存在する取組においても資格認定枠組の中に学習成果や ECTS が十分に組み込まれていないと述べている。また、その推進を図っているボローニャ・プロセスの資格認定枠組調整部会（Bologna Process Coordination Group for Qualifications Framework, 2009）は、枠組の構想において学習成果の開発と記述は最も大きな課題の一つであるとし、加盟国の更なる努力を促した。

他方、資格枠組同様に、教育課程修了者の学習成果を記述すべき学位附属書（diploma supplement: DS）を発行する大学は増えてきているが（図 14）、その拡大は期待ほどには進捗していない。2009年までに全面的に導入した国は半数程度に止まり、1/3強の国は発行は自動的ではなく、通用性のある言語で発行しない国があるという状況である（BFUG Working Group on Stocktaking, 2009）。学位附属書は、外国の大学の上級課程に進学する際に受入れ側の資料として用いられるほか、EQF-LLで構想されているユーロパス¹⁶に組み込まれて、修了者の就職活動に際しても用いられることがある。



出典：Sursock et al. (2010)

図 14 学位附属書の発行状況 (%)

しかしながら、発行している国においても多くの場合、学位附属書は事務的に処理されるに止まって教育的意義が希薄であり、学習成果や資格認証枠組とも切り離されたままである（Sursock et al., 2010）。例えばフランスでは、ボローニャ・プロセスに対応した教育課程（学位構造）である LMD 導入（2002年）にあたって、学習成果を踏まえた教育課程編成自体が難しく、形だけの対応に止まって実を伴わなかったり、拒絶されたりしたこと

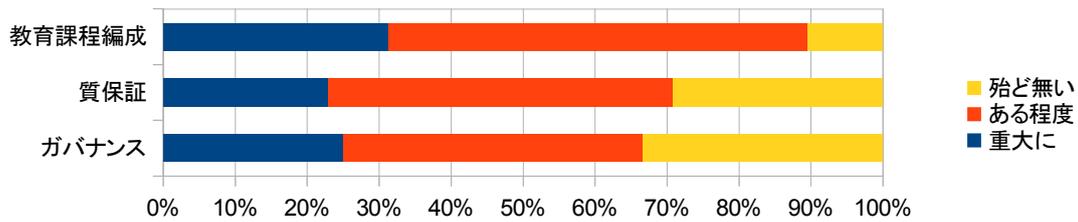
から（Agulhon, 2011 ; Chauvigné & Coulet, 2010 ; Fave-Bonnet, 2011）, 学生が身に付けたはずの資質能力を学位附属書に書き込むことができずに, 単純に履修した内容を記述するに過ぎない例が多く見られる（IGAENR, 2005）。

3.2. 大学教育の職業専門化と就業能力の開発

欧州諸国では職業教育・訓練が重視され（岩田, 2010）, 大学においても各職業領域に対応した教育を行う職業専門化（英 vocationalisation, 仏 professionalisation）や学生の雇用可能性（employability）を向上するための教育活動が広く展開されてきた。そして, 前述のように, 学位を含む大学の資格全てが職業教育と同じ枠組の EQF-LL の下に置かれることとされ, 大学教育と職業教育の互換性が図られるようになっている。例えばフランスでは, 大学教育で得られる資格は, 原則として政府が管理する「全国職業資格総覧（répertoire national des certifications professionnelles: RNCP）」に登録することとされ, 大学教育と職業界の一層の接近が図られている¹⁷。

半面, 就業能力育成がこれまでの大学教育の在り方を大きく変えることから, それ自体が大学の使命に含まれるかについて疑問を呈する教員も存在する¹⁸（BFUG Working Group on Stocktaking, 2009）。その明確化を図り大学に対応を促すためフランスでは, 2007年, 新たに制定された大学の自由と責任に関する法律（LRU）において大学の使命として学生の就職が明記された¹⁹。全欧州においても, 2007年のロンドン声明書において, 学生のキャリア形成等は大学の目的であると謳われたところである。

教育の職業専門化等を推進するため, 多くの大学で, 関係職業領域で必要とされる資質能力を踏まえた教育課程の見直し, 運営体制や評価活動への関連専門家の招聘あるいは教員（非常勤を含む）としての採用, 実地訓練（インターンシップ）導入等が図られるようになっている。図 15 は雇用者の大学への参加状況を国別に見たものであるが, 9割近くの国で雇用者は教育課程編成に参加しており, その 1/3 強（全体の 3 割）は重大に関与している。具体的には, 編成委員会の構成員であったり, 編成課程で意見聴取と受けたりといった形での参加が見られる。質保証及びガバナンスへの参加はそれよりも少ないが, 7割前後は何らかの形で雇用者を大学の関係活動に関与させている。これらの数値は国別の状況を示すものであって, 多くの場合雇用者の参加は制度的に担保されていると思われるが, 大学側は雇用者の参加が職業界との連関を図ることを保証するとは限らないと受け止めており²⁰, 産学連携の在り方に改善の余地があることを窺わせる（BFUG Working Group on Stocktaking, 2009）。



出典：BFUG Working Group on Stocktaking (2009)

図 15 雇用者の大学への参加状況 (2009 年, 国数)

実際、伝統的の大学教育の変革を促す職業専門化や就業能力向上を目的とする教育活動に対しては、大学のみならず産業界からも批判が絶えない。例えばフランスでは、大学評価委員会 (CNE, 2003) が、職業教育の名の下に提供される教育課程が整合性を欠いて身に付けるべき教養を提供しない、職業界との関連が十分に図られていない、適切な教授法が開発されていない、研究活動との関連が希薄であるなどといった課題を指摘した。また、根本的な問題として、労働市場の需要は常に変化し大学教育がそれに合わせて教育をすることは不可能とする指摘は以前からある。そのような批判は大学人のみならず、産業界からも聞かれる (Laurent et al, 1995) ²¹。

しかし、ボローニャ・プロセスで推進されている資質能力に基づく教授・学習法 (approche par compétences) は、その理論的根拠をこれまでの行動主義的基準 (référence behavioriste) から認知主義的基準 (référence cognitiviste) に移行させており、各職業領域に明示的に必要とされる知識・技能に重点を置いていたこれまでの職業専門化とは異なる概念に基づいている。後者に基づく教育課程は、学生が業務遂行にあたって自発性を発揮し、適応し、自律的であり、有する機能を発達させることを目指し、得られた資質能力を以て修了者は、変化する環境に常に対応しつつ適切な方策を採ることが期待される (Chauvigné & Coulet, 2010)。但し、各国政府が雇用可能性 (employability) 概念の重要性に言及しつつも、それが実際に有益であるといった証拠を未だ見出していないことに鑑みて (BFUG Working Group on Stocktaking, 2009)、認知主義的基準の有効性については更に検討が必要であると思われる。Chauvigné & Coulet (2010) は、資質能力に基づく教授・学習は対象となる個々の資質能力の概念に大きく依存するところ、教員が用いる概念が一般に普及している資質能力の概念に限定されていて、当該教授・学習法に限界があることを示唆しており、克服すべき課題が少なくないことを窺わせる。

就業能力を向上するための取組—学習成果を踏まえた資質能力に基づく教育課程編成を含む—の有効性を測るには、雇用者による評価を含む卒業生の追跡調査を適切に行うことが有効であろう。例えばフランスでは、全国的な卒業生調査を高等教育担当省や資格教育研究センター (CEREQ) が継続的に実施している。しかし、これらの調査は就業能力や学習成果に焦点を当ててはおらず、その観点から大学教育内容の適否を判断するには必ずしも適していない (Agulhon, 2011)。ドイツでは、連邦教育研究省の支援を受けたカッセ

ル大学高等教育研究センターが中心となって「卒業生調査共同事業（Kooperationsprojekt Absolventenstudien: KOAB）」が2006年から実施されている²²。この調査には大学教育の質保証の観点が含まれており、大学教育の改善方策を含んでその成果が期待される。フランスにおいても、先述2007年LRUを踏まえて、多くの大学が卒業生の追跡調査を行うための組織を学内に設置し、これまで部局毎に散発的に行われていた卒業生調査を全学を挙げて実施する体制を構築しつつあり（Beaupère & Giret, 2008）、それが大学教育の改善に反映されることが期待される。

4. 課題と展望

欧州における質保証制度の整備は、福祉国家後の評価国家を経て、政府の役割が一層相対化した新たな高等教育制度の構築を目指すものである。当該制度の下では、自律性の拡大した大学にとって、かつては絶対的な存在であった政府は一利害関係者に過ぎなくなる一方で、ほぼ排他的に大学関係者（主として教員）に委ねられてきた大学運営は、説明責任の名の下に社会全体の監視に晒されることとなった。そして、当該説明責任を果たすにあたっての基準とされるのが「質」であるが、その定義は一律に得られるものではなく、各主体がそれぞれに置かれた環境によって定められるものと解されている。

しかしながら、質の定義は頻繁に高度に政治化され、その保証のための政策が大学の自律性を阻害することもあり、質にかかる議論が大学関係者に不信感を惹起することもしばしばである（Saarinen, 2009）。実際、質保証は政府統制の一環として運用されることがあり（Amaral, 2007a）、フランスやドイツを始めとする多くの国では就職率の向上等がその主目的の一つとなっている。そして「質」の名の下で、外部質保証手続や許認可、予算配分、その他の政策手法を通じて、政府が大学の自律的運営に干渉することもしばしばである。こうした政府の政策運営に対して大学からの反発は少なくなく、信頼を重要構成要素とする質保証制度（Weber, 2007）の根幹に抵触している状況も見られる。

運用の在り方によっては質保証が上記のような負の側面を呈する半面、それを克服するための取組も認められる。例えば、EUAは質文化事業を通じて、高い自律性の下でのボトムアップからの取組がトップダウンよりもはるかに有効であり、次第に機関内で分権化していくことを明らかにし、下からの内部質保証制度整備の在り方を推奨した。また、スコットランドやフィンランド等では、質保証の重点は次第に欧州・国家規模の制度全体にかかる質保証から、現場の個々の事情を重視した質向上（quality enhancement）に移っている。そこにおいて中心的役割を果たすのは大学とその関係者（教職員・学生）である（Gvaramadze, 2008）。

質保証の発達を妨げる主たる要因は資源不足と自律性の限定性にあるとされるが、単に予算を増やしただけでは必ずしも質の向上にはつながらないことも見た。大学の自律性拡大とそれに見合った内部質保証制度の整備、更にそれを支えるガバナンスの仕組みを構築

することが不可欠であると思われる。EUAは、大学が自ら行う改革を支援するための研究事業として「高等教育変革課題のための質保証（quality assurance for the higher education change agenda: QAHECA）」事業の報告書（EUA, 2009）において、質保証の改善を図るために以下のような勧告を行っているが、個々の大学での自発的取組を基礎として、総合的な取組が必要であることが見て取れよう。

1. 質保証は文脈に依存的であることに配慮すること
2. 大学の変化能力の発達を促すような開発的手法（developmental approach）を採用すること
3. 質保証の諸手順は関係者全体を巻き込む包括的なものであること
4. 主要関係者の関与・対応能力を適切に確保すること（職員開発や学生への支援・訓練を含む）
5. 大学と質保証機関間の連携の強化・拡大
6. 危険を冒すことや失敗に対する寛容性
7. 優良実践の共有

繰り返しになるが、欧州における質保証制度の整備は新たな高等教育制度の構築である。その政策の取組は様々な側面において変化をもたらしてきてはいるものの、必ずしも着実に改革立案・推進者が望んでいるような姿に向かっている訳ではない。特に学習成果の取扱いは難しく、この点についての有効性自体が実証されておらず、学生中心の大学作りへの歩みは非常に遅い（Sursock et al., 2010）。また、質保証は大学の自律性拡大といった市場化を伴うものであることから、公共財としての高等教育—今日でも多くの国ではそのような位置付けである—の下で重視されてきた平等性や公平性の原則と抵触する一方で、その観点から行われる政府統制は維持され、主人—代理人のジレンマが頻繁に見られる。この両者をどのように調和・収斂させるかについての解は見出されておらず、今後とも質保証や高等教育制度自体の制度整備や改革についての試行錯誤が続くことであろう。

最後に、本稿についてであるが、主として国を単位として欧州の全体像を概観したことから、個別の大学の取組は断片的にしか言及していない。また、多様な側面を有する質保証の全てに言及できておらず、例えば情報公開には全く言及していない。更に記述が依拠した資料の多くはボローニャ・プロセスの推進者のものであって、批判的研究をあまり多く取り上げることができなかったことも本稿の課題である。今後は、質保証の他の側面や全体像並びに置かれた環境を把握しながら個別の大学が有する優良実践や課題を取り上げ、批判的研究のレビュー対象も拡大して分析していくことが必要であろう。

【注】

- 1 一部の加盟国（英国やベルギー等）では高等教育制度が地方別に分離しているが、これらの地方は国と同様に取り扱われている。

- 2 一部の記述を除いて、「大学」には大学以外の高等教育機関を含む。
- 3 これらの変化については、大場（2011）参照。
- 4 EUA の調査では、2003年に学士・修士・博士構造を導入した大学は53%であったが、2010年には95%に上昇した（Sursock et al., 2010）。
- 5 OMCは加盟各国を拘束しない政策協調に過ぎないが、各国の達成度は可能な限り数値化されて報告・公表され、必要があると判断される場合は改善勧告が出される。各国は当該領域で遅れた国との認定を受けまいよう、目標達成のための努力を行わざるを得なくなっている（伊藤, 2004 ; Gornitzka, 2007）。
- 6 質保証機関運営、機関・教育課程の外部評価、外部評価の際の意見聴取、内部質保証の諸手順、自己評価報告書作成。
- 7 2005年から2007年にかけて達成項目皆無の国が消滅し2009年に再度現れているのは、途中で調査項目の見直しがあり、達成度の基準が厳しくなったためである。
- 8 全34機関。そのうちの26機関の評価報告書が実質的に対象。
- 9 学位授与権（habilitation）の審査を担当していた組織である。
- 10 その国別の内訳は、独7、西5、アイルランド及びベルギー各2、オーストリア、デンマーク、フィンランド、仏、ブルガリア、ポーランド、ルーマニアが各1である。
- 11 AERESは学位授与権認証のための審査を行うが、最終決定権は高等教育担当省が有している。
- 12 Communiqué de presse du SGEN-CFDT n° 26 du 20 décembre 2010。Nicole Poteaux氏（ストラスブール大学教育学部教授）は、筆者のインタビューに対して、十分に検討されていない計画を基に予算が要求されたり、執行までの期間が無かったり、あるいは体制が整備されていないことなどから、この事業の効果は少ないと述べた（平成23年3月2日）。
- 13 同調事業の詳細については、そのホームページ（<http://tuning.unideusto.org/tuningeu/>）参照。関連する概念整理については松下（2007）が詳しい。
- 14 川嶋（2005）及び木戸（2008）参照。
- 15 ボローニャ・プロセスが高等教育担当大臣会合に基づくのに対して、これは欧州委員会の政策である。
- 16 各個人の学歴・資格等を記した一種のポートフォリオ。学位附属書のほか、履歴、語学能力、職業教育資格、外国での経験が含まれる。
- 17 大場・夏目（2010）参照。
- 18 例えばOblin & Vassort（2005）は、採用試験対策のための教育や特定の職場や職務に就くための教育は大学の本来の業務ではないと述べる。

- 19 法令改正を受けて、産学連携担当副学長職の設置、就職支援部門や学生・卒業生調査部門の強化、キャリア教育の充実等が図られた (Agulhon, 2011)。
- 20 同趣旨の指摘を Agulhon (2011) は行っている。
- 21 フランスにおける職業専門化については大場 (2006) 参照。
- 22 <http://www.uni-kassel.de/incher/absolventen/>

【参考文献】

- 伊藤裕一 (2004) 『「開かれた政策協調手法」の発展とその評価—EU 雇用政策分野における取組みを中心に—』慶應義塾大学総合政策学ワーキングペーパーシリーズ No.47。
- 岩田克彦 (2010) 「改革が進む欧州各国の職業教育訓練と日本」『日本労働研究雑誌』595, 54-67 頁。
- 大場淳 (2006) 「フランスにおける大学教育の職業化 (professionnalisation) とその有効性」『広島大学大学院教育学研究科紀要第三部 (教育人間科学関連領域) 第 54 号』, 385-394 頁。
- 大場淳 (2011) 「高等教育の市場化と政府統制—近年のフランスの大学改革を巡って—」『大学論集』42, 19-35 頁。
- 大場淳・夏目達也 (2010) 「フランスの大学・学位制度」大学評価・学位授与機構編『学位と大学 (大学評価・学位授与機構研究報告第 1 号)』大学評価・学位授与機構, 93-159 頁。
- 川嶋太津夫 (2005) 「欧州高等教育圏構想と Undergraduate 課程の再構築」『高等教育研究第 8 集』, 121-154 頁。
- 木戸裕 (2008) 「ヨーロッパ高等教育の課題—ボローニャ・プロセスの進展状況を中心として—」『レファレンス』691, 5-27 頁。
- 松下佳代 (2007) 「コンピテンス概念の大学カリキュラムへのインパクトとその問題点—Tuning Project の批判的検討—」『京都大学高等教育研究第 13 号』, 101-119 頁。
- Agulhon, C. (2011). *L'université: une école professionnelle sans moyens?*. Paris: Communication au colloque RESUP 27-29 janvier, Sciences Po.
- Amaral, A. (2007a). Role, responsibilities and means of public authorities and institutions: challenges in the light of a growing emphasis on market mechanisms. In L. Weber & K. Dolgova-Dreyer (Eds.), *The legitimacy of quality assurance in higher education: the role of public authorities and institutions* (pp 31-47). Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Amaral, A. (2007b). Higher education and quality assessment: The many rationales for quality. In L. Bollaert et al. (Eds.), *Embedding Quality Culture in Higher Education: A Selection of Papers from the 1st European Forum for Quality Assurance* (pp 6-10). Brussels: EUA.

- Beaupère, N., & Giret, J. -F. (2008). *Étudier l'insertion des étudiants*. Notes Emploi Formation 28, Marseille: CEREQ.
- BFUG Working Group on Stocktaking (2009). *Bologna Process Stocktaking Report 2009*. Leuven/Louvain-la-Neuve: Report to the Bologna Process Ministerial Conference 2009.
- Bologna Process Coordination Group for Qualifications Framework (2009). *Report on Qualifications Frameworks*. Report submitted to the BFUG for its meeting on 12-13 February.
- Bologna Working Group on Qualifications Frameworks (2005). *A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area*. Copenhagen: Danish Ministry of Science, Technology and Innovation Copenhagen.
- Charle, C., Soulié, C. (direction) (2007). *Les ravages de la « modernisation » universitaire en Europe*. Paris: Syllepse.
- Chauvigné, C., & Coulet, J. -C. (2010). L'approche par compétences: un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire?. *Revue française de pédagogie*, 172, 15-28.
- Clark, B. R. (1983). *The Higher Education System: Academic Organization in Cross-National Perspective*. Berkeley: University of California Press.
- CNE = Comité national d'Évaluation (2003). *Repères pour l'évaluation: Rapport au président de la République 2002*. Paris: La documentation française.
- Crosier, D., Purser, L., & Smidt, H. (2007). *Trends V: Universities Shaping the European Higher Education Area*. Brussels: EUA.
- Crozier, F., Grifoll, J., Harris, N., Kekäläinen, H., & Malan, T., 2011, *Evaluation of the reports on agency reviews (2005-2009)*, Occasional Papers 16, Helsinki: ENQA.
- EUA Quality Culture Project (2006). *Quality Culture in European Universities: A Bottom-up Approach – Report on the Three Rounds of the Quality Culture Project*. Brussels: EUA.
- EUA (2007). *EUA policy position on Quality*. Brussels: Author.
- EUA (2009). *Improving quality, enhancing creativity: change processes in European higher education institutions*. Brussels: Author.
- Eurydice (2010). *Focus on Higher Education in Europe 2010: The Impact of the Bologna Process*. Brussels: EACEA.
- Fave-Bonnet, M.-F. (2011). *Logiques contradictoires dans la mise en œuvre du Processus de Bologne*, Paris: Communication à la conférence RESUP des 27-29 janvier, Sciences Po.
- Ferlie, E., Musselin, C., & Adresani, G. (2008). The steering of higher education systems: a public management perspective. *Higher Education*, 56, 325-348.
- Golka, C. (2010). L'évaluation, un levier du changement?. *Bulletin des bibliothèques de France*, 4, 11-13.
- Gornitzka, Å. (2007). The Lisbon Process: A Supranational Policy Perspective – Institutionalizing the Open Method of Coordination. In P. Maassen & J. P. Olsen (Eds.), *University Dynamics and*

- European Integration* (pp 155-178). Dordrecht: Springer.
- Gvaramadze, I. (2008). From Quality Assurance to Quality Enhancement in the European Higher Education Area. *European Journal of Education*, 43(4), 443-455.
- Harvey, L. (2004). War of the Worlds : who wins in the battle for quality supremacy?. *Quality in Higher Education*, 10(1), 65-71.
- IGAENR = Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la Recherche (2005). *La mise en place du LMD (licence-master-doctorat)*. Paris: MEN.
- IGAENR = Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la Recherche (2010). *Note relative à la mise en oeuvre du plan pour la réussite en licence*. Paris: MEN.
- Kaiser, F., & Vossensteyn, H. (2005). Targets and Tools in Dutch Access Policies. *Higher Education Quarterly*, 59(3), 187-204.
- Katzensteiner, M. et al. (2007). *Guidance and Counselling in Higher Education in European Union Member States*. Brussels & Aarhus: FEDORA & University of Aarhus.
- Laurent, D. et al (1995). *Universités, relever les défis du nombre*. Paris: Groupe de réflexion sur l'avenir de l'enseignement supérieur, MEN.
- Lindqvist, O. V. (2007). The role of national quality assurance agencies in developing coherent, successful and competitive learning organisations in the European Higher Education Area. In L. Weber & K. Dolgova-Dreyer (Eds.), *The legitimacy of quality assurance in higher education: the role of public authorities and institutions* (pp 49-57). Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Loukkola, T., & Zhang, T. (2010). *Examining Quality Culture: Part 1 – Quality Assurance Processes in Higher Education Institutions*. Brussels: EUA.
- Massy, W. F. (2004). Collegium Economicum: why institutions do what they do?. *Change*, 36(4), 26-35.
- Mission d'information sur l'information et l'orientation des étudiants des premiers cycles universitaires (1996). *S'orienter pour mieux réussir*. Paris: Sénat.
- Musselin, C. (2006). Les paradoxes de Bologne: l'enseignement supérieur français face à un double processus de normalisation et de diversification. In J. -P. Leresche et al. (Eds.), *La fabrique des sciences: des institutions aux pratiques* (pp 25-42). Lausanne: Presses polytechniques et universitaires romandes.
- Musselin, C., Froment, E., & Ottenwaelter, M. -O. (2007). Le processus de Bologne: quels enjeux européens?. *Revue internationale d'éducation*, 45, 99-110.
- Neave, G. (1988). On the Cultivation of Quality, Efficiency and Enterprise: an overview of recent trends in higher education in Western Europe, 1986-1988. *European Journal of Education*, 23(1/2), 7-23.
- Neave, G. (1994). The politics of quality: developments in higher education in Western Europe 1992-1994. *European Journal of Education*, 29(2), 115-133.

- Newton, J. (2007). What is quality?. In L. Bollaert et al. (Eds.), *Embedding Quality Culture in Higher Education: A Selection of Papers from the 1st European Forum for Quality Assurance* (pp 14-20). Brussels: EUA.
- Nybom, T. (2007). A Rule-governed Community of Scholars: The Humboldt Vision in the History of the European University. In P. Maassen & J. P. Olsen (Eds.), *University Dynamics and European Integration* (pp 55-79). Dordrecht: Springer.
- Oblin, N., & Vassort, P. (2005). *La crise de l'université française: traite critique contre une politique de l'anéantissement*. Paris: L'Harmattan.
- OECD (2008). *Tertiary Education for the Knowledge Society Volume 1*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2010). *Education at a Glance 2010*. Paris: OECD Publishing.
- Paivandi, S. (2010). *L'expérience pédagogique des moniteurs comme analyste de l'université*. *Revue française de pédagogie*, 172, 29-42.
- Reichert, S., & Tauch, C. (2005). *Trends IV: European Universities Implementing Bologna*. Brussels: EUA.
- Saarinen, T. (2009). Brève histoire de la qualité dans la politique européenne de l'enseignement supérieur: analyse des discours sur la qualité et de leurs conséquences sur les changements de politique. *Éducation et Société*, 24, 79-92.
- Sursock, A. et al. (2010). *Trends 2010: A decade of change in European Higher Education*. Brussels: EUA.
- Trautmann, A. (2009). *Dire publiquement nos vérités sur l'AERES*. Collectif PAPERÀ.
- Trow, M. (1996). Trust, markets and accountability in higher education : a comparative perspective. *Higher Education Policy*. Vol.9, No.4, 309-324.
- Weber, L. (2007). Quality assurance in European higher education: from adolescence to maturity. In L. Weber & K. Dolgova-Dreyer (Eds.), *The legitimacy of quality assurance in higher education: the role of public authorities and institutions* (pp 17-30). Strasbourg: Council of Europe Publishing.

ボローニャ・プロセスと高等教育の質保証

—ドイツの大学をめぐる状況を中心に—

木戸 裕*

1. はじめに

ヨーロッパでは、1957年にローマ条約が締結されドイツ、フランスなど6か国から出発した共同体は、EU（欧州連合）として27の加盟国を数えるに至っている。また新たな基本条約である新リスボン条約も2009年12月1日から発効している。東西冷戦により分断されていた戦後体制は終結し、これまでの国家の枠組みを超えた、ポスト国民国家に向かってヨーロッパ全体が大きく動きつつある。EUといういわばヨーロッパネーションを母国とするヨーロッパ国民というものを念頭に置いて、そのなかで学位や職業資格の相互承認など、様々なかたちで教育におけるヨーロッパ・ディメンション（European Dimension）の確立を目指した試みが企てられている。

教育をめぐる大きな動きとしては、2000年3月にリスボンで開かれたヨーロッパ首脳による欧州理事会において、2010年までにEUを「世界で最も競争力のある知識を基盤としたダイナミックな経済空間」とするとした「リスボン戦略」が策定された。教育は、このリスボン戦略（Lisbon Strategy）を達成する鍵を担う重要な要素として位置づけられている。

高等教育に関しては、「ボローニャ・プロセス」（Bologna Process）と呼ばれる高等教育改革が進行している。ボローニャ・プロセスは、2010年を一つの目標としてヨーロッパの大学全体のレベルアップを図り、ヨーロッパの高等教育を世界最高水準に高めようという試みであり、EU加盟27か国にとどまらず、広くヨーロッパ47か国が参加している。最終的には、ヨーロッパの大学間を自由に移動でき、ヨーロッパのどこの大学で学んでも共通の学位、資格を得られる「ヨーロッパ高等教育圏」（European Higher Education Area, EHEA）を構築しようというものである。制度面では、「学部」、「大学院」という高等教育の基本構造の整備、ヨーロッパ共通の単位制度の開発、ヨーロッパレベルでの高等教育の質保証システムの確立などが目指されている。

ドイツなどヨーロッパの多くの国々では、アメリカに見られるような「学士」、「修士」、「博士」というように段階化された高等教育の基本構造はこれまで採用されてこなかった。「何単位取れば、卒業」といった単位制度も設けられてこなかった。また大学で行われて

* 前国立国会図書館調査及び立法考査局専門調査員

いる研究と教育の質を評価するというような考え方についても、縁遠いものがあった。こうしたドイツなど、ヨーロッパにおける伝統的な大学像が、1980年代から始まった世界的な大学改革の潮流のなかで大きな変貌を遂げている。その流れの中心に位置づけられるのがボローニャ・プロセスであり、これによりヨーロッパの大学を大きく変革させようとしている。

全体として見れば、ボローニャ・プロセスによるヨーロッパ高等教育改革の潮流は、その方向を大きく変更することはないと思われるが、その過程では様々な紆余曲折があり、内実を見ると必ずしも順調に進展しているわけではない。たとえばドイツでは、2009年11月を中心に、ボローニャ・プロセスによる大学改革（ボローニャ改革）に反対する学生たちの大規模なデモや、大学建物の占拠といった抗議活動も行われており、その模様はマスコミでも大きく取り上げられた¹。

以下では、まずドイツの大学が近年どのような変貌をとげているのかを概観する。あわせてドイツにおける大学のアクレディテーションと評価の仕組みを紹介する。次に、ボローニャ・プロセスの進展状況とその意義についてまとめてみる。またボローニャ・プロセスが、大学の現場にどのような影響を及ぼしているかについて、ドイツの学生、教員の反応などを中心に見ていく。最後に、ドイツの大学改革はどんな方向へ向かおうとしているのか、またヨーロッパの高等教育改革にはどんな特色があるのかといった点に言及してみたい。

2. ドイツの大学の変貌

ここではドイツの大学がどのように変わりつつあるかについて、いくつかのトピックを掲げて見ていく。その際、アメリカの大学と比較しながら、ドイツの特色を浮かび上がらせたい。

2.1. 授業料の徴収

アメリカの大学は、公立大学の果たしている役割もけっして小さくはないが、私立大学が数的にも質的にも中心的な位置を占めている。私立大学は、その収入の多くを授業料で賄っており、出来るだけたくさんの学生を集めることが存続の必須条件となる。これに対し、ドイツの場合、州立²の大学が中心で、そこでは授業料は徴収されてこなかった。極端に言えば、学生が何人来ようと来まいと大学にとって支障はなかった。

しかしこのような特色をもつドイツの大学においても、国の財政面からみてもこのまま無償の制度を維持することは困難になった。また授業料が無償であることもあり、学生がなかなか卒業しない。長期にわたって在学する学生数の増大が目立つようになった。そうした事情から、1990年代の後半から、州によりその規定は異なるが、主として長期在学者（標準的な学習年限を超えて在籍している学生）から授業料を徴収する制度が導入される

表1 各州の大学授業料一覧（2009年4月現在）

州名	授業料（1ゼメスターあたり） [利子]（注1）	その他の納付金
バーデン・ヴュルテンベルク	入学時から：500 ユーロ [4.169%/5.5%]	40 ユーロ
バイエルン	入学時から：500 ユーロまで （専門大学：最小 100 ユーロ，総合大学： 最小 300 ユーロ） [2.89%/7.75%]	50 ユーロ（2009 年夏学期か らはなし）
ベルリン	—	50 ユーロ+16-36 ユーロ（注2）
ブランデンブルク	—	51 ユーロ
ブレーメン	長期在学者（注3）：500 ユーロ （他州出身者：500 ユーロ）（注4）	50 ユーロ
ハンブルク	入学時から：375 ユーロ（注5）	50 ユーロ
ヘッセン	—（注6）	50 ユーロ
メクレンブルク・フォアポンメルン	—	50 ユーロ（計画中）
ニーダーザクセン	入学時から：500 ユーロ [3.26%/7.5%] 長期在学者：600-800 ユーロ	75 ユーロ
ノルトライン・ヴェストファーレン	入学時から：500 ユーロ [3.903/5.9%]	-
ラインラント・プファルツ	学習口座（注7）：650 ユーロ 高齢学習者（注8）：650 ユーロ 第2学習者（注9）：650 ユーロ	-
ザールラント	500 ユーロ（第1学期と第2学期は300ユ ーロ）	-
ザクセン・アンハルト	長期在学者：500 ユーロ	X ユーロ（教材，大学施設， 図書館などの費用負担）
ザクセン	第2学習者：300-450 ユーロ	25-150 ユーロ（注10）
シュレーズヴィヒ・ホルシュタイン	-	-
テューリンゲン	長期在学者：500 ユーロ	50 ユーロ

出典：Studiengebühren（“Studienbeiträge”）in Deutschland（<http://www.studis-on.ine/StudInfo/Gebuehren/>）をもとに作成。

注1：授業料を後納する場合の利率。

注2：16-36ユーロは，長期在学者が支払う社会保険料。

注3：長期在学者は，第10-13ゼメスター（5年-6.5年）経過した在学者を指す。

注4：他州出身者とは，大学の所在地と異なる州でアビトゥーアを取得した者。ブレーメンでは第3ゼメスターから徴収する規定となっているが，この規定については，連邦憲法裁判所で審理中。現時点では適用を停止している。

注5：500ユーロ（入学時から）徴収されていたが，2008/09年冬学期から375ユーロ。

注6：2007/08年冬学期から2008年夏学期までは500ユーロ（入学時から）であったが，2008/09年冬学期から授業料は廃止となり，徴収されていない。

注7：学習口座（Studienkonto）とは，長期学習者から授業料を徴収する仕組みで，一定額までは，政府がその費用を負担する学習口座から授業料が支払われる。口座分がなくなった場合は，学生が授業料を負担する。

注8：高齢学習者とは60歳以上の学生をいう。

注9：第2学習者とは，すでにある課程を修了している者。第1学習の学期が含まれるので，長期在学者と同じ取り扱いとなる。

注10：試験料，その他外国人学生のための大学コレク（外国人学生にドイツ語等の授業を行う施設）の授業料

ようになった。しかしこうした措置は、学生側から猛反発を受け、1998年9月に実施された連邦議会選挙で社会民主党（SPD）が勝利を収めると、2002年8月に「最初の学位の取得までは授業料を徴収しない」³旨の規定が盛り込まれた大学大綱法の改正（第6次改正）⁴が行われた（第27条第4項）。この改正に対して、連邦憲法裁判所は、一律にこうした規定を設けることは憲法違反であるという判決を下した（BverfG, 2005）。この判決は、授業料を徴収しないという規定が憲法違反にあたるということではなく、徴収するとかしないという決定を、連邦が行うことが憲法違反であり、それは州が定めるべきことであるというものである。その結果、授業料徴収の仕方は、州により異なっている。授業料を徴収していない州もある。長期在学者から徴収している州が多いが、新入生の段階から授業料を課している州もある。またその額も一様ではない（表1を参照）。

2.2. 私立大学の増加

私立大学が多いアメリカと異なり、ドイツの大学制度は州立大学中心で発達してきた。現在でもドイツでは州立大学が中心であることに変わりはないが、近年アメリカのそれをモデルとする私立のロースクール、企業や経済団体が設立する経営学、経済学、会計学といった分野を専門とする私立大学が、次々に設立されるようになってきている（表2を参照）。

表2 主な私立大学一覧

名称（創設年）	所在地	専攻	学生数
ブツェリウス・ロースクール （Bucerius Law School（BLS））（2000年）	ハンブルク （ハンブルク）	法学	560人
ヨーロッパ経済大学ベルリン （ESCP-EAP Europäische Wirtschaftshochschule Berlin） （2002年）	ベルリン （ベルリン）	経営学	134人
ヨーロッパ・ビジネススクール （European Business School（EBS））（1971年）	エストリッヒ・ヴィンケル （ヘッセン）	経営学	1,332人
フランクフルト・スクール・オブ・ファイナンス・アンド・マネジメント （Frankfurt School of Finance & Management（FSFM）） （1990年）	フランクフルト （ヘッセン）	金融学	1,074人
ライプツィヒ商業大学 （Handelshochschule Leipzig（HHL））（2000年）	ライプツィヒ （ザクセン）	経営学	1,898人
ヤコブ大学ブレーメン （Jacobs University Bremen（JUB））（1999年）	ブレーメン （ブレーメン）	工学／自然科学 人文科学／社会科学	1,212人
シュタインバイス大学ベルリン （Steinbeis-Hochschule Berlin（SHB））（1998年）	ベルリン （ベルリン）	経営学	3,109人
オットー・バイスハイム・スクール・オブ・マネジメント — ファレンダー企業経営学術大学 （WHU - Otto Beisheim School of Management）（注1） （1984年）	ファレンダー （ラインラント・プファルツ）	経営学	474人
ヴィッテン／ヘルデッケ大学（注2） （Universität Witten/Herdecke（UWH））Witten （1982年）	ヴィッテン （ノルトライン・ヴェストファーレン）	経済学、医学	1,094人

出典：Statistisches Bundesamt(2008)；HRK, Hochschulkompass(<http://www.hochschulkompass.de/>)；各大学のホームページ等により作成

注1：WHU= Wissenschaftliche Hochschule für Unternehmensführung（企業経営学術大学）

注2：グッテン／ヘルデッケ大学は、1982年に、博士号、大学教授資格の授与権をもつはじめての私立大学として設立された。この大学の医学部は、人智学者ルドルフ・シュタイナー（1861-1925）の理念に共鳴する人々が中心になり設立したヘルデッケ病院と提携して、独自の医学教育を行っていることでも知られている。

これら私立大学では高額授業料が徴収され、また教育課程の編成に際しても、例えば英語による講義を行うとか、実務面を重視するとか、今までのドイツになかった特色をもっており、私立大学を選択する学生が増えている状況がある。

2.3. エリート大学の登場

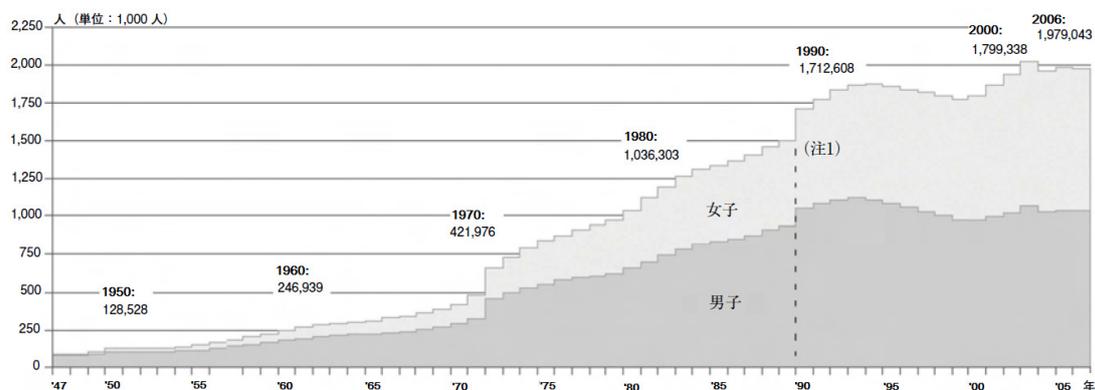
アメリカの大学は数が多く、つねに競争的環境にさらされてきたのに対し、ドイツの大学は少数で、それぞれが長い伝統を有し、学問的な特色の違いはあるが、大学間に格差はないとされてきた。こうしたドイツの大学でも、大学への進学者数は増加の一途をたどり、1950年代に10万人台にすぎなかったものが、1980年代には100万人台へと拡大し、2006年の数値では約198万人を数えている（図1を参照）⁵。大学の数もすでに400校を超えるに至っている（表3を参照）。

このような状況のなかで最近注目される動きのひとつとして、2005年6月に連邦と州との間で「ドイツの大学における学術および研究の促進に関する連邦と州のエクセレンス・イニシアティブ協定」が締結されている⁶。これは連邦と州が一体となってドイツの大学における卓越した研究を促進することを目的とし、特定の大学を選出し、そこに特別の助成を与えるというものである。同協定によれば、「エクセレンス・イニシアティブ」は、次の3つの促進ライン（Förderlinie）を包括するとされている。

- ① 学術後継者の促進のための大学院（Graduiertenschule）
- ② 先端研究促進のためのエクセレンス・クラスター（Exzellenzcluster）
- ③ 大学における先端研究のプロジェクト構築のための将来構想（Zukunftskonzept）

このうち①では39大学が、②では37大学が、③では9大学が選出されている。なかでも、③の「将来構想」の促進ラインに選ばれた大学は、先端大学（Spitzenuniversität）と位置づけられ、新聞などではこれらをエリート大学（Elite-Uni）と呼んでいる。

先端大学として選ばれた9校は、まず第1次分として、カールスルーエ工科大学、ミュンヘン大学、ミュンヘン工業総合大学の3大学であった（2006年10月）。続いて2007年10月には第2次分として、アーヘン工科大学、ベルリン自由大学、フライブルク大学、グッティンゲン大学、ハイデルベルク大学、コンスタンツ大学が選ばれている（図2を参照）。図2からわかるように、エクセレンス・イニシアティブに1校も選ばれていない州も見られる。総じて旧東ドイツの大学の評価が低い。



出典：Bundesministerium für Bildung und Forschung(2008),S.42. (<http://gus.his.de/gus/download.html>)

注 1：1989 年までは旧西ドイツの数値。1990 年からは全ドイツ。

図 1 学生数の推移

表 3 ドイツの大学数 (2009/10 年冬学期現在)

	総合 大学	教育 大学	神学 大学	芸術 大学	専門 大学	行政専 門大学	計
バーデン・ヴュルテンベルク	14	6	-	8	36	4	68
バイエルン	12	-	3	8	25	1	49
ベルリン	10	-	-	4	20	-	34
ブランデンブルク	3	-	-	1	8	2	14
ブレーメン	2	-	-	1	3	1	7
ハンブルク	5	-	-	2	9	2	18
ヘッセン	7	-	5	3	13	3	31
メクレンブルク・フォアポンメルン	2	-	-	1	4	1	8
ニーダーザクセン	11	-	-	2	11	2	26
ノルトライン・ヴェストファーレン	16	-	5	8	34	4	67
ラインラント・プファルツ	6	-	2	-	8	3	19
ザールラント	1	-	-	2	2	1	6
ザクセン	7	-	-	6	11	2	26
ザクセン・アンハルト	2	-	1	2	5	1	11
シュレスヴィヒ・ホルシュタイン	3	-	-	2	7	1	13
テューリンゲン	4	-	-	1	7	1	13
合計	105	6	16	51	203	29	410

出典：Statistisches Bundesamt(2010), S.5.

イツでは、大学卒業者の評価はどこの大学を卒業したかではなく、どういう国家資格を取得したかということで判断されてきた。これに対し、アメリカの場合は、そうした国家資格というものはなく、出身大学の質が問われるという違いが見られる。またドイツでは、そもそも大学院というシステム化された高等教育の基本構造は存在しなかった。

このような特色をもったドイツの大学でもボローニャ・プロセスのなかで「学士」、「修士」、「博士」という3段階のステップを踏んだ大学教育が行われるようになり、あわせてECTS (European Credit Transfer System) と呼ばれるヨーロッパ共通の単位互換制度が取り入れられている。この点については、5. でデータ等を紹介する。

2.5. 大学教授の任用システムの見直し

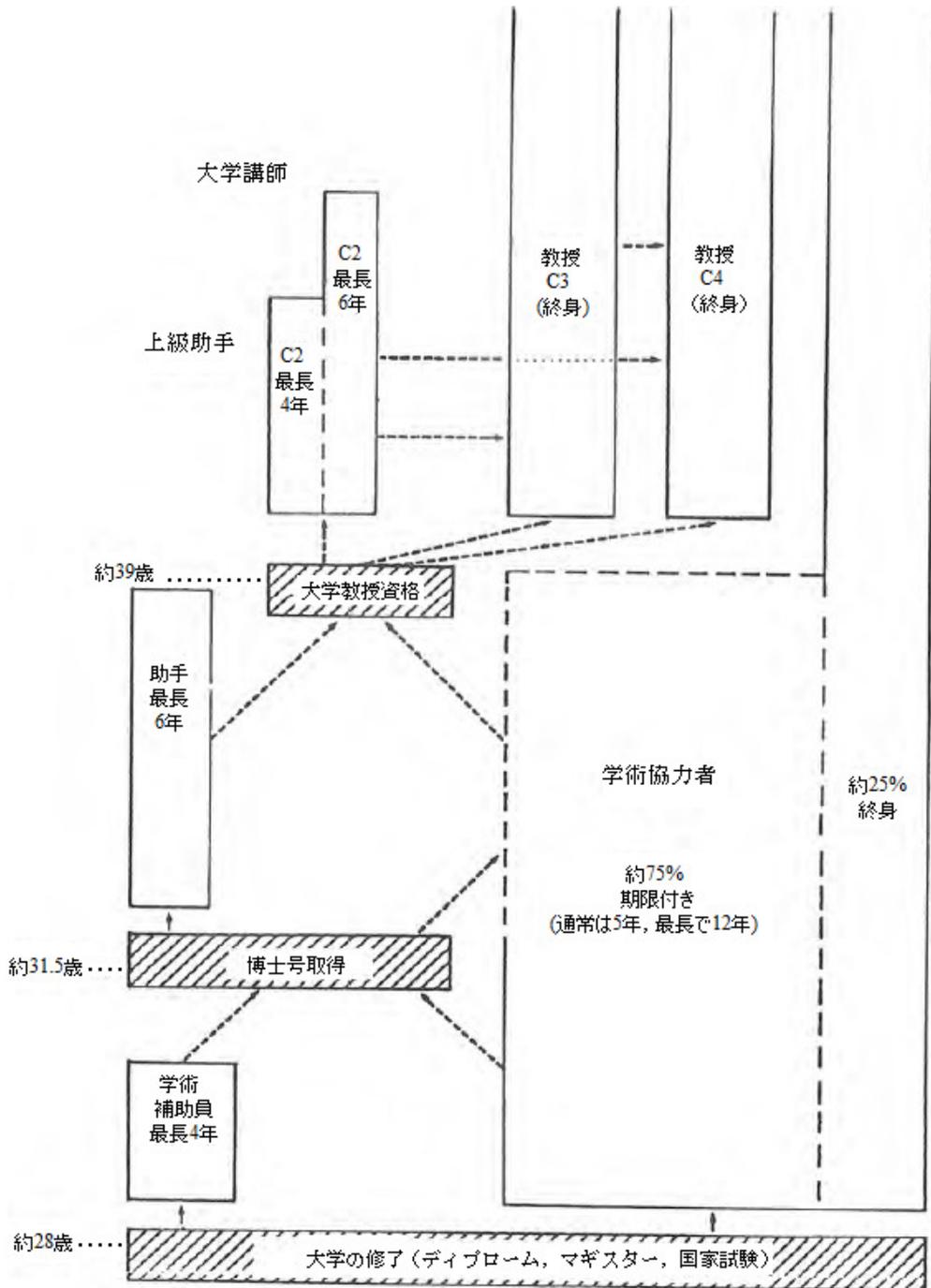
アメリカの大学教員の任用制度には、国家資格としての「大学教授資格」の取得を義務付ける法規定は見あたらない。一方、ドイツでは「ハビリタツィオン」(Habilitation) と呼ばれる大学教授資格を取得することが、大学教授となるための必須の要件であった。

これに対し、2002年2月の第5次改正大学大綱法により、「大学教授資格」について規定した第44条第2項が削除され、これとあわせて若手研究者のための「ジュニア・プロフェッサー」(Juniorprofessur) の制度が設けられることになり、今後は、博士号取得後、ジュニア・プロフェッサーを経て教授に就任することになった。したがって、「大学教授資格」は、大学教授への就任にあたって必須の要件ではなくなった。その理由は、実社会、外国で業績を挙げている者など、多彩な人材を教授に招聘することを可能にするためである。

また、ジュニア・プロフェッサーの導入は、現状では大学教授資格を取得するまで長期間を要し(取得の平均年齢約40歳)、有能な人材がその間大学から流失していくという指摘に応えるものでもあった⁹。ただし、大学教授資格制度が廃止されたわけではない。現在もこの制度は維持されている。

なお、大学教授の俸給についても、これまでは基本給のほかに年齢に応じた手当が加算されてきたが、今後は、加算される手当は、業績とリンクしたものとなった。業績給は教授のみに適用される。ジュニア・プロフェッサーには適用されない。

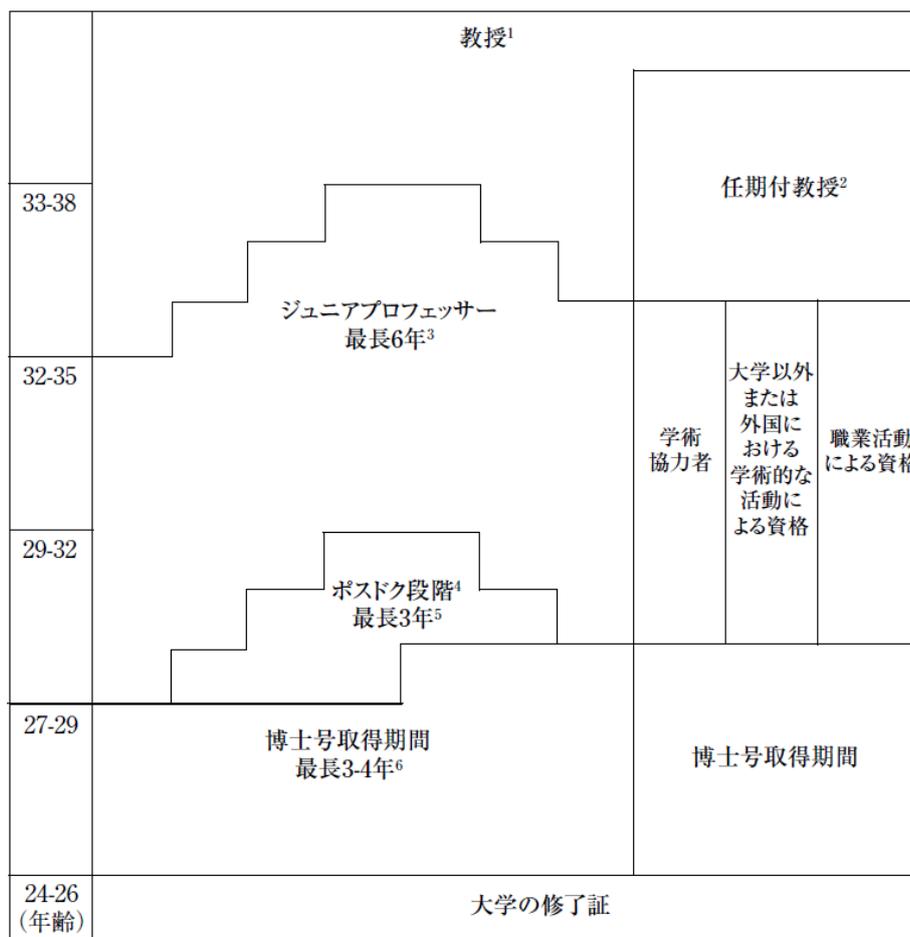
図3と図4は、それぞれ「これまで」と「これからの」大学教授に至る道を図示したものである。



出典：Peisert und Framhein(1990), S.87.

注：医学の場合の最長は、助手10年，上級助手6年，大学講師10年。工学では上級助手の最長は8年。年齢の平均は、1986年の数字。

図3 大学教授に至る道 (これまで) ¹⁰



出典：Bericht der Expertenkommission(2000), S.21.

原注1：教授の任用は「終身教授」（Professuren auf Lebenszeit）。教授になる前に、任期制が適用されるジュニア・プロフェッサーとしての勤務が必要。ジュニア・プロフェッサーから教授への昇任にあたっては「同一学内招聘禁止」（Haus-berufungsverbot）は適用されない。ただし、ジュニア・プロフェッサーに任用される前に大学を替わっていないなければならない。学術協力者の場合には、「同一学内招聘禁止」が適用される。学術協力者、大学以外で、あるいは外国における職業活動により資格を充たしている者を教授に任用する場合は、期限付きの採用となる。

原注2：少なくともジュニア・プロフェッサーに相当すると見なされる教員経験が証明される場合は、例外的に任期を設定しない任用が可能である。

原注3：6年間という任期の例外は、たとえば母性保護など大学大綱法第50条第3項に規定されている場合に限る。

原注4：この段階中、たとえば学術協力者としての活動、研究プロジェクトへの参加、外国滞在などが可能である。

原注5：ジュニア・プロフェッサーへの任用にあたっては、次の規定が適用される。

- ・博士号取得段階と博士号取得後のポストク段階が、合計して6年を超えないものとする。
- ・上述の3年ないし6年という任期の例外が認められるのは、大学大綱法第57c条第6項第1号および第3号から第5号に規定された場合のみである（例：子どもの教育、母性保護）。大学外または外国における学術的活動（大学大綱法第57c条第6項第2号）は、例外の対象とならない。

原注6：博士号取得期間は、奨学生の場合は最長3年、学術協力者の場合は最長4年。例外は、原注5と同じ。

図4 大学教授に至る道（現在）¹¹

以上、5つのトピックを挙げて、ドイツの大学の変貌を概観した。なおこれまでドイツでは、伝統的なユニヴェルズィテート（Universität）型の学術大学（wissenschaftliche Hochschule）が、大学の主流を形成してきた。これに対し1970年代後半から専門大学¹²が設けられるようになり、これまでまでもっぱら学術大学中心であったのを見直し、専門大学の特性をできる限り活かしたかたちで発展をさせていこうという方針が採られてきた。こうしたなかで、ボローニャ改革のなかでは、専門大学においてもバチェラー、マスターの課程をもつことができるようになっただけでなく、学習内容面でも専門大学と学術大学のプロフィールが区別しにくくなっているとも言われる。

3. ドイツの大学の質保証システム

次に、ドイツの大学における質保証システムはどのようなになっているのか、その仕組みを見ていくことにしたい。

3.1. 大学大綱法の規定

まず、ドイツの大学における質保証に関連する「大学大綱法」¹³の条文は、表4のとおりである¹⁴。

表4 大学大綱法の関連条文

<p>第5条 国家財政 大学の国家財政は、研究および教育ならびに学術後継者の促進によりもたらされる達成に向けられる。その際、男女平等の課題実現の進展状況が考慮される。</p> <p>第6条 研究，教育，学術後継者および性の平等に関する評価 研究および教育、学術後継者の促進ならびに男女平等の課題実現にあたっての大学の活動は定期的に評価されるものとする。教育の質の評価にあたっては、学生が関与しなければならない。評価の結果は公表されるものとする。</p> <p>第9条 学習および試験規則の調整 (2) 州は、対応する学習・試験成績および修了資格相互の同等性並びに大学の転学可能性を保障するよう共同で配慮する。</p> <p>第19条 学士および修士の学習課程 (1) 大学は、学士および修士の学位へと導く学習課程を設置することができる。 (2) 第一職業資格を付与する修了証が取得される試験にもとづき、大学は学士の学位を授与することができる。通常学習期間は、最短3年、最長4年とする。 (3) さらに上位の職業資格を付与する修了証が取得される試験にもとづき、大学は修士の学位を授与することができる。通常学習期間は、最短1年、最長2年とする。 (4) 第2項および第3項にもとづく学位に導く連続する学習課程の場合、合計した標準学習期間は最長5年とする。 (以下略)</p>

(筆者作成)

ここで注目されるのは、大学の国家財政、すなわち国の資金の配分にあたっては、大学がどれだけよりよい研究、よりよい教育を行っているか、また学術後継者の促進にどれだけ貢献しているのか、その達成度がメルクマールとなるとしている点である。またこれに加えて、男女平等の課題の実現を図っているかどうかということも考慮されるという文言が入っている（第5条）。

次に第6条で、こうした課題の実現にあたり、「大学の活動は定期的に評価されるものとする」と規定し、「評価」という考え方が明確に打ち出されている。そのうち「教育の質の評価」にあたっては、学生がこれに関与するものとされている。

また州の任務として、「学習・試験成績」、「修了資格相互の同等性」、「大学の転学可能性」を保障するよう大学と共同して配慮するとしている（第9条）。

さらに、第19条で、これまでは設けられていなかった「学士」（バACHEラー）、「修士」（マスター）の学習課程を置くことができると規定している。

3.2. アクレディテーションと評価

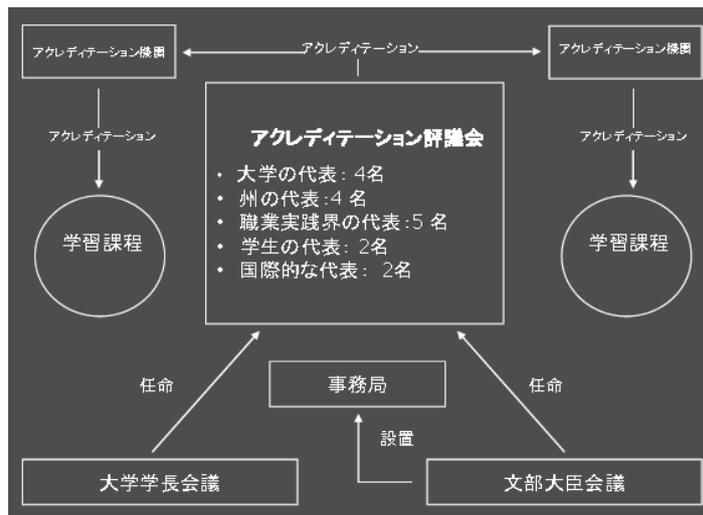
大学における質の保証は、大きく「アクレディテーション」と「評価」によって行われる（Eurydice, 2005）。アクレディテーションは、当該高等教育機関の学習課程が一定の水準に達しているかどうか、その資格の適格性について行うものであり、評価は、アクレディテーションを受けた機関、課程に対し、一定の指標にもとづきその達成度を査定するものである。

(i) アクレディテーション機関

アクレディテーションの目的としては、質の保証（Assuring Quality）、透明性の構築（Creating Transparency）、多様性の提供（Offering Diversity）、移動の促進（Improving Mobility）が挙げられている¹⁵。

ドイツの場合、前述の「大学大綱法」第9条第2項に規定されているように、州に対し、試験成績、修了資格の同等性と大学間の移動の可能性を保証する責務を課している。こうした州の責任を果たすために、1998年12月に「学士課程および修士課程のアクレディテーション方式導入に関する協定」が州文部大臣会議で決議された¹⁶。その後「ドイツにおける学習課程のアクレディテーションを行う機関を設立する法律」¹⁷が制定され、2005年2月1日からアクレディテーション評議会（Akkreditierungsrat）が正式に発足する運びとなった¹⁸。同評議会は、新しい学位構造のためのアクレディテーションシステムの開発、比較可能な質のスタンダードの作成など、ドイツの大学全体にかかわるアクレディテーション業務に携わっている（図5を参照）。

アクレディテーション評議会では、大学の代表4名、州の代表4名、経営者、労働組合など職業実践界から5名（ただし、そのうちの1人は労働法等に通じた関係省庁の官吏とする）、学生の代表2名、外国の専門家2名が、評議員を務めている（表5を参照）。これら評議員は、大学学長会議と文部大臣会議により任命される。



出典：Franz Börsch, Akkreditierungsrat, *The German System of Accreditation*
<http://dlae.enpc.fr/contents/Berlin/Akkreditierungsrat.PDF>

図5 アクレディテーション評議会の構成

表5 アクレディテーション評議会の構成員

I	高等教育機関の代表 (4名)
	1. Professor Dr. Reinhold R. Grimm, Friedrich-Schiller-Universität Jena (イエーナ大学教授) (会長)
	2. Professor Dr. Reinhard Zintl, Otto-Friedrich-Universität Bamberg (バンベルク大学教授)
	3. Professor Dr. Stefan Bartels, Fachhochschule Lubeck (リューベック専門大学教授)
	4. Professor Dr. Ute von Lojewski, Fachhochschule Munster (ミュンスター専門大学教授)
II	州の代表 (4名)
	1. Ministerialdirektor Klaus Tappeser, Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg (バーデン・ヴュルテンベルク学術・研究・芸術省局長)
	2. Staatssekretär Michael Ebling, Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur des Landes Rheinland-Pfalz (ラインラント・プファルツ州学術・青少年・文化省次官)
	3. Ministerialdirektor Dr. Friedrich Wilhelm Rothenpieler, Bayerisches Staatsministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst (バイエルン州学術・研究・芸術省局長)
	4. Staatssekretär Prof. Dr. Thomas Deufel, Thüringer Kultusministerium (テューリンゲン州文部次官) (副会長)
III	職業実践 (Berufspraxis) の代表 (5名)
	1. Ernst Baumann, ehemalig Mitglied des Vorstands BMW AG (BMW 社前取締役)
	2. Petra Gerstenkorn, Mitglied des Bundesvorstandes der Vereinten Dienstleistungsgewerkschaft (ver.di) (産業サービス労働組合連合連邦執行部)
	3. Dr. Regina Görner, IG Metall Vorstand (金属産業労働組合執行部)
	4. Ministerialdirigent Hans-Christian Vollmer, Ministerium für Inneres, Sport und Integration des Landes Niedersachsen (ニーダーザクセン州内務・スポーツ・統合省課長)
	5. Thomas Sattelberger, Vorstand Personal Deutsche Telekom AG (ドイツテレコム社人事担当取締役)
IV	学生の代表 (2名)
	1. Johanna Thünker, Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf (デュッセルドルフ大学学生)
	2. Moritz Maikämper, Brandenburgische Technische Universität Cottbus (コト布斯大学学生)
VI	外国の専門家 (2名)
	1. Dr. Sijbalt Noorda, Präsident der Association of Universities in the Netherlands (vereniging van universiteiten- VSNU) (オランダ大学協会会長)
	2. Professorin Dr. Andrea Schenker-Wicki, Universität Zürich (チューリヒ大学教授)
	※このほかに審議権のみを有する (表決権をもたない) 機関代表として次の者が入っている。 Professor Dr. Lothar Zechlin, Universität Duisburg-Essen (デュースブルク・エッセン大学教授)

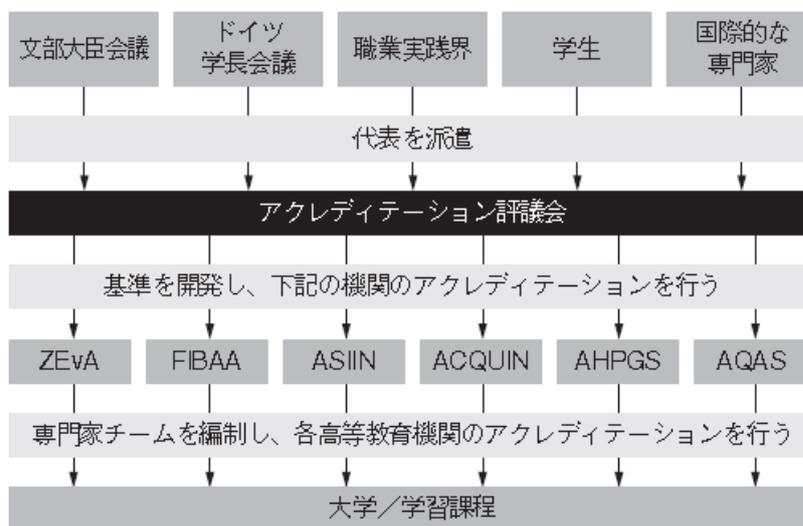
出典：アクレディテーション評議会ホームページによる。

<http://www.akkreditierungsrat.de/index.php?id=18&L=1htt...r/%2Fcon>

アクレディテーション評議会から認定を受け、個々の大学のアクレディテーションを行っているのは次の機関である（図6を参照）。

- ・中央評価・アクレディテーション機関（ZEvA）¹⁹（所在地：ハノーファー）
- ・国際ビジネス管理アクレディテーション基金（FIBAA）²⁰（ボン）
- ・技術、情報学、自然科学および数学の学習課程に関するアクレディテーション機関（ASIIN）²¹（デュッセルドルフ）
- ・アクレディテーション・証明および質保証協会（ACQUIN）²²（バイロイト）
- ・保健および社会福祉の領域の学習課程に関するアクレディテーション機関（AHPGS）²³（フライブルク）
- ・学習課程のアクレディテーションによる質の保証機関（AQAS）²⁴（ボン）

これらのアクレディテーション機関は、地域ごとの大学評価、つまり地域にある大学のすべての課程の評価を行っている機関と、特定の学習課程をアクレディテーションしている機関に区分される。例えば ZEvA は、ハノーファーにある機関で、ニーダーザクセン州を中心とする地域の大学のすべての学習課程のアクレディテーションを行っている。一方 ASIIN は、技術、情報学、自然科学、数学といった学習課程に特定してアクレディテーションを行っている。



出典：DAAD(2007)

図6 ドイツのアクレディテーション機関

アクレディテーションは、具体的には次の4段階で行われる²⁵。

- ・第1ステップ：プレゼンテーション
 - アクレディテーション機関へのドキュメントの送付
- ・第2ステップ：実地訪問
 - 専門家グループによるインタビュー、議論などとおしてのヒアリング

裁定結果を含む評価報告書の作成

- ・第3ステップ：アクレディテーション委員会の決定
第2ステップで作成された報告書にもとづき、当該課程のアクレディテーションを「認める」、「条件付きで認める」、「認めない」の決定
- ・第4ステップ：アクレディテーション評議会のウェブサイトで最終結果を公表。

(ii) 評価機関

一方、評価機関について言えば、ドイツには、全国レベルで統一的にこれを実施している機関は、現在のところ存在しない。しかし、バーデン・ヴュルテンベルク州評価機関財団（マンハイム）など、地域レベルの評価機関、評価ネットワークが設けられている。また1998年以來、大学学長会議(HRK)と連邦教育研究省(BMBF)の共同事業として「質改善プロジェクト」(Projekt Q)が実施されている。

これらは、基本的に、まず各大学内での内部評価（interne Evaluation）、続いて外部専門家によるレビュー（externe Peer review）が行われる。その過程で、必要に応じ国際的な参加者（外国の学者）が関与する。学生もその過程に参加する。最後に、以上の結果を適当な方法で公表する、という方式で行われている²⁶。

質の評価を行っている機関としては、以下のものがある（Richter, 2004）。

- ・大学教育に関する多分野横断センター（Interdisziplinäres Zentrum für Hochschuldidaktik）、ビーレフェルト（1992年）
- ・大学情報システム（HIS-GmbH）、ハノーファー（1994年）
- ・北ドイツ大学連盟（Verbund Nordeutscher Universitäten）、ハンブルク（1994年）
- ・中央評価・アクレディテーション機関（ZEvA）、ハノーファー（1995年）
- ・ノルトライン・ヴェストファーレン州専門大学評価事務所（Evaluationsbüro der Fachhochschulen Nordrhein-Westfalen）、ゲルゼンキルヒェン（1998年）
- ・ダルムシュタット、カイザースラウテルン、カールスルーエおよび連邦工科大学
- ・チューリヒ評価ネットワーク（Evaluationsnetzwerk）（1999年）
- ・ハレ、イエナ、ライプツィヒ大学間評価連盟（1999年）
- ・学術評価ネットワーク（ENWISS-Evaluationsnetzwerk）、ダルムシュタット（ヘッセン、ザールラント、ラインラント・プファルツ、テューリンゲン）（2001年）
- ・バーデン・ヴュルテンベルク州評価機関（EVALAG）、マンハイム（2001年）

4. ボローニャ・プロセスの進捗状況とその意義

4.1. ボローニャ・プロセスの展開

ボローニャ・プロセスの出発点は、1998年から始まる。1998年に、イギリス、ドイツ、フランス、イタリアの4か国の高等教育関係大臣がパリに集まり「ソルボンヌ宣言」を発

表した。

この「ソルボンヌ宣言」を受け、翌1999年に、ヨーロッパ29か国の高等教育関係の大臣が、今度は大学発祥の地であるボローニャに集まり「ボローニャ宣言」を採択した。ボローニャ宣言では、2010年までに到達しなければならない目標として、大きく次の6つの目標が掲げられた。

- ① 容易に理解できて、比較可能な学位システムの確立
- ② 2サイクルの大学構造（学部／大学院）の構築
- ③ ECTS（European Credit Transfer System）という名称のヨーロッパ単位互換制度の導入と普及
- ④ 学生、教員の移動の促進
- ⑤ ヨーロッパレベルでの質の保証を推進（高等教育の質の保証に関する比較可能な基準と方法論を、ヨーロッパ各国の協力体制のもとで開発する）
- ⑥ 高等教育における「ヨーロッパ次元」の促進（カリキュラム開発、研究プログラムなどヨーロッパという視点に立った、高等教育機関間の協力・一体化）

以上の6つの課題を解決し、「はじめに」で述べたように、「ヨーロッパ高等教育圏」（EHEA）の構築に向けて一連の取り組みを進めていく過程がボローニャ・プロセスと呼ばれている。

以後、そのフォローアップのために、2年おきに署名国が持ち回りで、ヨーロッパの高等教育関係大臣会議が開催されている。参加国も、回を重ねるごとに増加している（プラハ33か国、2003年ベルリン40か国、2005年にノルウェーのベルゲン45か国、2007年ロンドンと2009年のベルギーのルーヴァン46か国）（表6を参照）²⁷。

表6 ボローニャ・プロセス参加国の発展

会議名	国名
ボローニャ宣言署名国	オーストリア、ベルギー、デンマーク、フィンランド、フランス、ドイツ、ギリシャ、アイルランド、イタリア、ルクセンブルク、オランダ、ポルトガル、スペイン、スウェーデン、イギリス（以上、1999年時点のEU加盟15か国）。アイスランド、ノルウェー、スイス（以上、リヒテンシュタインを除くEFTA加盟3か国）。チェコ、エストニア、ハンガリー、ラトヴィア、リトアニア、マルタ、ポーランド、スロバキア、スロベニア（以上、キプロス以外の2004年のEU加盟9か国）。ブルガリア、ルーマニア（2007年1月のEU加盟国）。
プラハ会議からの参加国	キプロス、トルコ、クロアチア、リヒテンシュタイン
ベルリン会議からの参加国	アルバニア、アンドラ、ボスニア・ヘルツェゴビナ、バチカン、ロシア、セルビア・モンテネグロ、マケドニア
ベルゲン会議からの参加国	アルメニア、アゼルバイジャン、グルジア、モルドバ、ウクライナ
ロンドン会議からの参加国	モンテネグロ

（筆者作成）

4.2. ボローニャ・プロセスの達成状況

それでは、ボローニャ・プロセスの課題と達成状況を、2009年4月に開催されたルーヴァン・フォローアップ会議（ルーヴァン会議）の報告書（“Bologna Process Stocktaking Report 2009”）に拠りながら、見ていくことにする。同報告書では、①学位制度、②質の保証、③学位等の承認と生涯学習に区分して、それぞれの課題について各国の達成状況が概観されている（表7および表8を参照）。

(1) まず学位制度に関わるものとしては、i.「第1サイクル（学士）および第2サイクル（修士）の実施段階」、ii.「次のサイクルへのアクセス」、iii.「国の資格枠組みの実施」という3つの課題がある。i.の学部、大学院という段階化された高等教育の基本構造の導入についてはほとんどの国で定着しつつある。ii.の学部、大学院という接続関係についても制度が整備されている。これに対し、iii.の「ヨーロッパ資格枠組み」と対応する「国の資格枠組み」については、まだ多くの国々が、その作業を進行しているところである²⁸。

表9は、ドイツの「高等教育資格枠組み」について、「学士」に関わる箇所を抜粋したものである。

(2) 質の保証に関しては、ヨーロッパ高等教育質保証協会、(European Association for Quality Assurance in Higher Education, ENQA)²⁹が「ヨーロッパ高等教育圏における質保証のためのスタンダードおよびガイドライン (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, ESG)」を作成しており、各国はこれに基づいて自国の高等教育機関の質保証のシステムを構築している。

2009年レポートでは、i.「内部評価だけでなく外部評価が行われ、その結果が公表されているか」、ii.「学生が評価に関与しているか」、iii.「外国人を評価者に加えた国際的な評価体制が構築されているか」、について検証されている。

学生の評価への関与の仕方としては、a) 国の質評価機関のガバナンス（管理）に参加する、b) 大学の外部レビューにあたって専門家チームの一員に、オブザーバーとして加わる、または決定を行う段階で参加する、c) 外部レビューの間、意見聴取される、d) 大学の内部評価に参加する、という4つの形がある。

こうした質の評価についても、多くの国々ではその体制が確立しつつある。

(3) 学位および学習期間の承認にかかわる課題について見ると次のようになる。

i. 「ディプロマ・サプリメント」（学士、修士などの学位に添付される補足書類。取得学位・資格の内容、授与機関等について、標準化された英語で追加情報が記載されたもの）については、スタートしていない国が若干あるが、大多数の国はすでに導入済である。

ii. 「リスボン協定」（1997年に欧州審議会とユネスコが合同でとりまとめた「ヨーロッパ地域の高等教育に関する資格の相互承認協定」）については、参加国はすべてこの条約に調印しているが、まだ批准していない国もある。また、この協定に適合する国内の体制、法改正などが終わっていない国もある。

iii. 「ヨーロッパ単位互換制度 (ECTS)」は、大多数の国で採用されるようになってき

ている。

iv. 「従前の学習 (prior learning) の承認」とは、これまで学習してきた成果を、その後の学習に加算できる仕組みである。たとえば、職業教育で取得した資格、単位などが、高等教育機関への進学にあたり一定の条件のもとで算入されるシステムである。これにより、フレキシブルな学習の道 (ラーニングパス) を確保し、生涯学習を振興することが目指されている。まだそうした制度が整っていない国も見られる。

表 7 ボローニャ・プロセスの課題と達成状況

課題	A	B	C	D	E
学位制度					
1. 第1サイクルおよび第2サイクルの実施段階	31(23)	10(11)	3(10)	3(4)	1(0)
2. 次のサイクルへのアクセス	42(37)	2(5)	4(2)	0(1)	0(3)
3. 国の資格枠組みの実施	6(7)	6(6)	21(11)	6(23)	9(1)
質の保証					
4. 外部による質の保証システムの開発段階	16(18)	17(23)	14(5)	1(2)	0(2)
5. 学生の参加レベル	19(17)	16(17)	7(11)	4(3)	2(0)
6. 国際的な参加レベル	16(11)	12(14)	4(16)	14(3)	2(4)
学位・学習期間の承認、生涯学習および移動					
7. ディプロマ・サブリメントの実施段階	26(25)	9(7)	11(14)	0(1)	2(1)
8. リスボン協定	35(31)	2(5)	5(3)	1(1)	5(8)
9. ヨーロッパ単位互換制度(ECTS)の段階	21(27)	18(9)	7(6)	2(6)	0(0)
10. 従前の学習の承認	19(17)	4(11)	9(9)	10(9)	6(2)

出典：Bologna Process Stocktaking Report(2009) に掲載されたデータにもとづき筆者作成。

注：この表は、各課題ごとに、その達成度を「A」（達成されている）から「E」（まだ着手されていない）までの5段階に区分して、それぞれに該当する国の数を一覧にしたものである。ロンドン会議の参加国は46か国であるが、ベルギーは、ベルギー（フラマン語圏）とベルギー（フランス語圏）として、英国は、英国（イングランド、ウェールズ、北アイルランド）と英国（スコットランド）として、それぞれ別個にデータが提出されている。したがって、表の全体の国の数は、48か国となっている。なお、括弧内の数値は、前回（ロンドン会議、2007年）の数値。

表8 ボローニャ・プロセスの達成状況（国別）

国名	学位制度			質の保証			学位・学習期間の承認 生涯学習および移動			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
アルバニア	A	C	C	B	B	D	B	C	B	E
アンドラ	D	A	D	C	D	D	A	D	D	E
アルメニア	A	A	C	C	A	D	C	A	C	C
オーストリア	C	A	C	A	A	A	A	A	B	C
アゼルバイジャン	B	A	E	B	B	E	E	C	B	A
ベルギー（フラマン語圏）	A	A	B	A	A	A	A	E	A	A
ベルギー（フランス語圏）	A	A	C	B	A	A	A	E	B	A
ボスニア・ヘルツェゴビナ	B	A	C	D	B	D	A	C	B	D
ブルガリア	A	A	C	A	C	D	B	A	A	B
クロアチア	B	C	C	B	A	A	C	A	A	C
キプロス	A	A	E	C	D	A	A	A	B	E
チェコ	B	A	C	B	B	A	A	A	B	D
デンマーク	A	A	B	A	A	A	A	A	A	A
エストニア	A	A	C	B	A	C	B	A	B	B
フィンランド	A	A	C	B	A	B	A	A	A	A
フランス	B	A	B	B	C	A	C	B	B	A
グルジア	B	A	C	A	B	D	B	A	A	A
ドイツ	D	A	A	A	B	B	C	B	D	B
ギリシャ	A	A	E	B	B	A	A	E	A	D
バチカン	A	C	C	C	B	A	B	A	B	C
ハンガリー	C	A	C	A	B	B	A	A	C	C
アイスランド	A	A	B	C	C	C	A	A	A	A
アイルランド	A	B	A	A	A	A	B	A	A	A
イタリア	A	A	D	C	D	D	B	E	A	B
ラトビア	A	A	C	B	B	B	A	A	B	C
リヒテンシュタイン	A	A	C	C	B	D	A	A	A	D
リトアニア	A	B	E	B	B	B	A	A	B	D
ルクセンブルク	A	A	D	C	C	B	A	A	A	A
マルタ	A	A	B	C	E	E	C	A	C	C
モルドバ	A	A	E	C	B	C	A	C	B	E
モンテネグロ	A	A	C	C	C	D	A	A	A	D
オランダ	A	A	A	A	A	A	C	A	B	A
ノルウェー	A	A	C	A	A	A	A	A	B	A
ポーランド	B	A	D	B	A	B	A	A	A	C
ポルトガル	A	A	B	B	B	B	A	A	A	A
ルーマニア	A	A	C	A	A	B	A	A	B	A
ロシア	E	A	E	B	C	C	C	A	C	D
セルビア	B	A	D	B	B	D	A	A	A	D
スロバキア	B	A	E	B	E	D	C	A	C	E
スロベニア	D	A	E	B	A	D	A	A	C	A
スペイン	A	A	D	A	A	B	C	E	A	A
スウェーデン	A	A	B	A	B	A	A	A	A	A
スイス	B	A	C	A	C	A	B	A	B	C
マケドニア	C	C	C	C	A	B	C	A	A	D

出典：Bologna Process Stocktaking Report(2009), p.122.

【凡例】1：学士・修士の2サイクルの高等教育の構造，2：次の段階へのアクセス 3：国の資格枠組み，4：外部評価，5：学生の参加，6：国際的な参加，7：ディプロマ・サプリメント，8：リスボン協定，9：ヨーロッパ単位互換制度（ECTS），10：従前の学習。なお，表の見方は前掲表7の注を参照。

表9 ドイツの高等教育資格枠組み（学士のレベル）

「知ること」および「理解すること」	できること（知識の開示）	形式面
<p><u>知識の拡張</u>： 卒業生の知識および能力は、大学入学資格のレベルの上に構築され、基本的にこれを凌駕する。卒業生は、その者の学習領域の学術的な基礎に関して幅広い、統合的な知識および理解を証明している。</p> <p><u>知識の深化</u>： 卒業生は、その者の学習計画に関する重要な理論、原理および方法の批判的な理解に通暁し、その知識を垂直的、水平的および側面的に深化できる状態にある。その者の知識および理解は、専門文献の水準に合致している。しかし同時に、その者の学習領域におけるアクチュアルな研究水準にある若干の深化された知識のストックを含んでいるものとする。</p>	<p>卒業生は、次の能力を取得している。</p> <p><u>手段的能力</u>： － 知識および理解を、その者の活動または職業に適用でき、その者の専門領域で、問題を解決し、論拠を示し、それをさらに発展できる能力</p> <p><u>組織的能力</u>： － 関連する情報を、とくにその者の学習計画のなかで収集し、評価し、かつ解釈する能力 － 社会的、学術的および倫理的認識を考慮した、学術的に基礎づけられた判断を導き出すことができる能力 － 独力で継続する学習プロセスを形成する能力</p> <p><u>コミュニケーション能力</u>： － 専門と結びついた立場および問題解決を定式化し、論拠を示して弁論する能力 － 専門的代表者および素人と、情報、理念、問題および解決について意見交換できる能力 － チームで責任を担うことができる能力</p>	<p><u>入学資格</u>： － 大学入学資格（原注1） － 学校における大学入学資格を有しない職業上の資格をもつ者に対する州法上の規定に対応した大学入学資格</p> <p><u>期間</u>： （論文作成を含めて）3年、3.5年または4年（ECTSに換算して、180、210または240単位） 学士レベルの修了証は、第一の職業資格を付与する修了証を意味する。</p> <p><u>接続可能性</u>： 修士のレベルのプログラム（卓越した資格の場合は、直接博士号取得レベルへ） 別の継続教育のオプション</p> <p><u>職業教育からの移行</u>： 大学外で取得され、試験により証明される資格および能力は、各大学への入学にあたり、同等性の検証手続きにより、各学習課程の成績要件と合致するものとして算入される。</p>

出典：Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse vom 21.04.2005.
(http://www.kmk.org/doc/bescl/BS_050421_Qualifikationsrahmen_AS_Ka.pdf)

原注：大学入学資格の種類は、次のとおりである。

- － 一般の大学入学資格（allgemeine Hochschulreife）
- － 専門分野と結びついた大学入学資格（Fachgebundene Hochschulreife）
- － 専門大学入学資格（Fachhochschulreife）（場合によっては、専門分野ないしは学習課程と関連する入学資格）

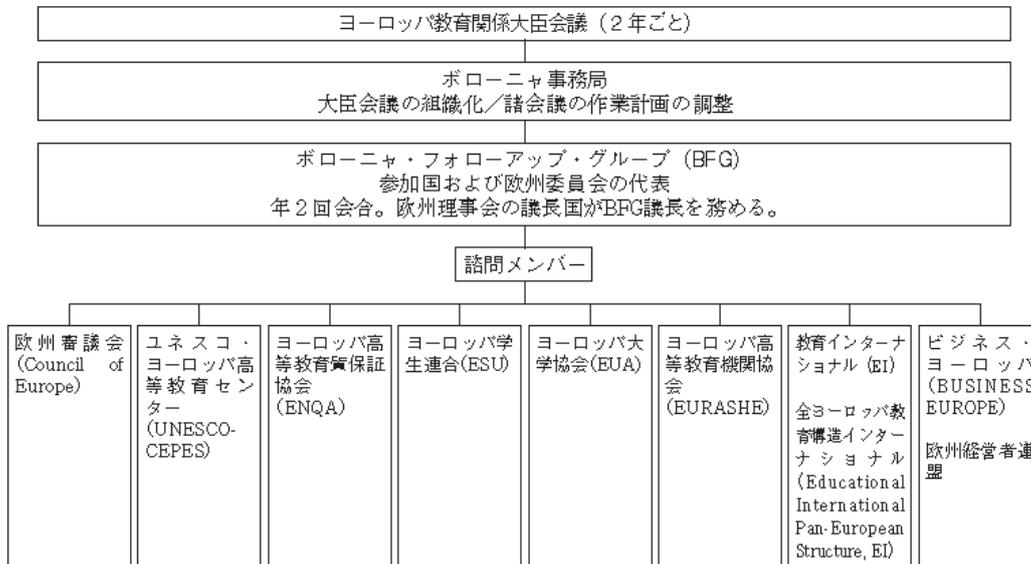
このほかに、学校における大学入学資格を有しない職業上の資格をもつ者に対する州法により規定された大学入学の可能性がある。

学士のレベルは、ECTSに換算して、180、210または240単位である。

4.3. ボローニャ・プロセスの意義

最後にボローニャ・プロセスの意義について見ておこう。ボローニャ・プロセスがわれわれに与える示唆としては、関係する諸機関、団体が連携し、協力してその推進、フォローアップに取り組んでいるという点をまず第一に挙げることはできるのではないかと思う。

ボローニャ・プロセス（全体）



出典：DAAD(2007)

図7 ボローニャ・プロセスの関係機関

ボローニャ・プロセスの関係機関の大きな枠組みについて述べると、次のようになる（図7を参照）。

ボローニャ・プロセスは、EUが権限をもつものではないが、欧州委員会と署名47か国の代表から構成されるメンバーが、ボローニャ・フォローアップ・グループ（BFG）を形成し、その実施にあたっている。さらに、欧州審議会（Council of Europe）をはじめとするヨーロッパのさまざまな国際的な機関、団体が諮問メンバーとして、その過程に参加している。大学関係の団体としては、ヨーロッパ大学会議（EUA）、ヨーロッパ学生連盟（ESIB）、ヨーロッパ高等教育機関協会（EURASHE）などが諮問メンバーに入っている。このほか諮問メンバーには、ユネスコ・ヨーロッパ高等教育センター（UNESCO-CEPES）、ヨーロッパ高等教育質保証協会（ENQA）、全ヨーロッパ教育構造インターナショナル（Educational International Pan-European Structure）ヨーロッパ産業連盟（UNICE）も加わっている。

このように、欧州委員会をはじめとする国際機関、各国政府、また大学教職員や学生などの国際的な団体、各種評価機関、広く経済界、労働界の代表など、さまざまな領域のいろいろな立場の人たちが加わりフォロー・アップグループを形成している。そうしたなかで、試行錯誤を繰り返しながらヨーロッパ全体としての高等教育の質の改善に取り組んでいる。

また学位や資格の承認の面では、ヨーロッパ共通の単位制度（ECTS）が定着しつつある点、ラーニング・アウトカム（学習成果）³⁰を基礎においたヨーロッパ全体に共通する「資格枠組み」（EQF）とそれに対応する「国レベルの資格枠組み」（NQF）の開発が進められている点も、今後のわれわれにとっていろいろ参考になる所が多いのではないかと思われる。

5. ボローニャ・プロセスとドイツの大学

それでは、ボローニャ・プロセスは各国の大学制度にどのような波及をもたらしているのか。以下では、ドイツの事例を見ていくことにしたい。その際、大きな変更点のひとつとして挙げられるのは、学士、修士という段階化された高等教育の基本構造の導入である。また新しい制度に対する学生の不満、大学教員からの提言、カリキュラムの「多価値化」と「専門化志向」の問題、ボローニャ・プロセスと国の文化高権との関係などについて取り上げてみた。

5.1. 学士・修士課程の導入状況とそれに伴う影響

これまでドイツの大学は、前述のとおり、一応標準的な学習期間（標準学習期間）は定められていても、所定の単位を取得して卒業するといった概念は存在しなかった。学生は自らの学習計画にしたがって履修する。大学の卒業は、修学した学期（ゼメスター）数と、最終的にどのような試験（医師、教職、法学などの国家試験、ディプローム試験、マギスター試験に合格したかによって定まった。またドイツでは、学士、修士、博士というように段階化された高等教育の基本構造は設けられてこなかった。

こうした特色をもったドイツの大学でも、ボローニャ・プロセスの展開のなかで、学士課程（バチェラー）、修士課程（マスター）、博士課程（ドクター）というように3段階のステップを踏んだ大学教育が行われることになった。これとあわせて、ECTS（European Credit Transfer and Accumulation System）という名称のヨーロッパ共通の単位互換制度が取り入れられることになり、所定の単位の取得が義務付けられ、それにもとづいて、学士（BA）、修士（MA）などの学位が付与されるシステムに変わりつつある。

関連するデータをいくつか見ていくことにしたい。

まず表10は「全学習課程に占める学士、修士課程の割合」である。この表に見られるように、大学の種類によって、学士課程、修士課程の普及度は異なっている。学術大学である総合大学（Universität）では75.5%で、約4分の3の課程が新しいシステムに移行している。芸術・音楽大学の場合は、40.1%とその割合は低い。一方、専門大学は96.1%とたいへん高い数値となっている。ドイツ全体では、79.2%となっている。

表 10 全学習課程に占める学士・修士課程数と割合

大学の種類	学習課程数	内訳					
		大学修了証 (旧)※	国または教会による修了証***	学士／修士			
				学士	修士	合計	割合 (%)
総合大学	8,595	237	1,870	3,247	3,241	6,488	75.5
芸術・音楽大学	788	420	52	169	147	316	40.1
専門大学	3,748	147	0	2,264	1,337	3,601	96.1
合計	13,131	804	1,922	5,680	4,725	10,405	79.2

出典：Hochschulrektorenkonferenz(2010),S.9.

訳注：※ディプローム試験，マギスター試験など。***教職国家試験，医師国家試験など。

表 11 は、「州別に見た学士，修士課程の普及率」である。ニーダーザクセン州が 96.1% であるのに対し，ザールラント州 58.6%，メクレンブルク・フォアポンメルン州 60.7%，バイエルン州 61.7%といった具合に，州によってばらつきが見られる。ハンブルク，ベルリンなどの都市州は，普及率が高い。

表 11 州別に見た学士・修士課程の普及率

州名	学習課程数	内訳					
		大学修了証 (旧)	国または教会による修了証	学士／修士			
				学士	修士	合計	割合
バーデン・ヴュルテンベルク	1,843	79	444	759	561	1,320	71.6
バイエルン	1,911	150	582	681	498	1,179	61.7
ベルリン	772	44	8	324	396	720	93.3
ブランデンブルク	320	22	2	144	152	296	92.5
ブレーメン	251	26	1	127	97	224	89.2
ハンブルク	413	7	12	246	148	394	95.4
ヘッセン	987	79	200	369	339	708	71.7
メクレンブルク・フォアポンメルン	349	32	105	104	108	212	60.7
ニーダーザクセン	1,160	30	15	590	525	1,115	96.1
ノルトライン・ヴェストファーレン	2,440	68	340	1,061	971	2,032	83.3
ラインラント・プファルツ	581	37	14	321	209	530	91.2
ザールラント	210	22	65	78	45	123	58.6
ザクセン	700	142	16	324	218	542	77.4
ザクセン・アンハルト	421	22	62	188	149	337	80.1
シュレスヴィヒ・ホルシュタイン	369	20	6	171	172	343	93.0
テューリンゲン	404	24	50	193	137	330	81.7
合計	13,131	804	1,922	5,680	4,725	10,405	79.2

出典：Hochschulrektorenkonferenz(2010), S.11.

表 12 専門分野別に見た学士・修士課程の普及率

専門分野	学習課程数	内訳			
		学士	修士	合計	割合
農学, 林学, 栄養学	255	124	115	239	93.7
医学, 保険制度	802	330	277	607	75.7
工学	2,632	1,443	1,002	2,445	92.9
芸術, 音楽	1,218	349	244	593	48.7
数学, 自然科学	2,543	1,141	883	2,024	79.6
法学, 経済学, 社会科学	2,838	1,286	1,311	2,597	91.5
政治学	251	93	127	220	87.7
法学	288	81	157	238	82.6
地域科学	164	53	103	156	95.1
社会科学	450	205	188	393	87.3
経済学	1,790	893	795	1,688	94.3
言語学, 文化科学	5,282	1,992	1,475	3,467	65.6
合計	13,131	5,680	4,725	10,405	79.2

出典：Hochschulrektorenkonferenz(2010), S.10.

表 12 は、「分野別に見た学士、修士課程の普及率」である。専攻分野により事情は異なっている。工学が 92.9%というように、一般的に理科系では普及率は高い。言語学、文化科学など人文系の専攻は 6 割強である。芸術、音楽は低く 48.7%となっている。

それでは、こうした新しいシステムへの変更にあたり、たとえば成績評価にどのような影響が見られるのか。そのあたりのところを見ていくことにしたい。

大きな変更点は、学士、修士という新しい課程に切り替わることにより、ヨーロッパ単位互換制度である ECTS が導入されたことである。ECTS では、各評点ごとに、合格した学生に占める割合が定められている。表 13 は、ECTS とドイツの大学の評点との対応関係を示したものである（「1.0」から「5.0」までの評点で評価が行われる。「1.0」がもっとも高い評価である）。

ドイツの大学では、成績評価は、表 13 のように 6 段階（「1」が一番よい成績。「6」が不合格）で行われてきた。この 6 段階による成績評価は、ボローニャ・プロセスによっても基本的には変わらない（「1」のなかでさらに上位の者は、ECTS では「A」を付与される）。

しかし、これまでの成績評価は、その者が絶対的にどのレベルに到達しているかを記したものであって、全体のなかでその者の成績がどのくらいの位置にあるかを示すものではなかった。すなわち、絶対評価による判定であり、相対評価という考え方は採用されてこなかった。こうした絶対評価による成績評価から、ECTS の導入により相対評価に変わりつつあるようである。

表 13 ECTS とドイツの評点の関係

ECTSの評点	合格した学生に占める割合	ECTSの英語表記	ドイツ語表記	ドイツの評点	説明
A	上位10%	Excellent	Hervorragend	1.0-1.5	卓越している：秀でた成績である。誤りがあっても取るに足らないほんのわずか。
B	次の25%	Very good	Sehr gut	1.6-2.0	非常によい：平均を上回る成績。ただし若干の誤りはある。
C	次の30%	Good	Gut	2.1-3.0	よい：総体としてよい成績。堅実な作業。しかし若干の基本的な誤りがある。
D	次の25%	Satisfactory	Befriedigend	3.1-3.5	満足できる：中程度。しかし明らかな欠陥がある。
E	次の10%	Sufficient	Ausreichend	3.6-4.0	何とか合格：示された達成が最低の要請に合致している。
FX	-	Fall	Nicht bestanden	4.1-5.0	不合格：達成が承認される前に改善が必要である。
F	-	Fall			不合格：相当の改善が必要である。

出典：ドイツ学長会議（HRK）のホームページから、„Bologna-Prozess im Überblick“
 (<http://www.hrk-bologna.de/bologna/de/home/1916.php>)および Uni-Mannheim(2004),S.9f.にもとづき筆者作成。

訳注：ECTS では、各評点ごとに合格した学生に占める割合が定められている点が特色である。

表14 ドイツの成績評価

1 = 秀 (sehr gut)	= 卓越した成績
2 = 優 (gut)	= 平均的な要求を相当に上回る成績
3 = 良 (befriedigend)	= 平均的な要求に合致する成績
4 = 可 (ausreichend)	= 欠陥は認められるが、平均的要求を満たしている成績
5 = 不良 (mangelhaft)	= 相当の欠陥があり、要求を満たしているとはいえない成績
6 = 不可 (ungenügend)	= いかなる点からも、要求を満たしているとはいえない成績

(筆者作成)

わが国でも普及しつつある GPA (Grade Point Average) という用語も、ドイツの大学の試験規則 (Prüfungsordnung) に見かけるようになってきている³¹。今後、ECTS の評点基準にもとづいて、GPA の仕組みを使った学生の成績評価は、各大学に浸透していくのではないかとと思われる。

そこで予想されるのは、学生に対する「成績プレッシャー」(Leistungsdruck) である。次節で紹介するが、こうしたシステムの導入で、学生は試験の成績に一喜一憂しなければならなくなった (教員にとっても、学生の成績評価はこれまで以上の負担をもたらしている)。また、修士課程には、全員が進学できるわけではない。これまでのように自ら学習計画を立てて、自らの判断で科目を履修するといった「学習の自由」は失われてしまった、

というのが学生側の言い分である³²。

ただ、一方において、ドイツの大学では、これまで学生に対する教育がとかくおろそかにされがちであるとも言われてきた。教授は、学生の教育に対し不熱心であるといった指摘がなされてきた。「学生に対する教育の向上」というテーマは、大学改革の大きな課題であった。このような背景のなかで、たとえば、大学教授の採用・昇格等にあたり、研究業績だけでなく、「教育的適性」(pädagogische Eignung)も有しているということがその前提条件となるという文言が、大学法のなかに明記されている³³。また、マンネリ化する教授の講義に対し「学生による講義批判」(studentische Verastaltungskritik)を可能とする条文も盛り込まれるようになった³⁴。こうした一連の「教育重視」の流れから見れば、ボローニャ・プロセスにより、「大学で行われる教育が向上している」、「大学教育は、よくなってきている」という見方もできるであろう。

5.2. ボローニャ・プロセスに対する批判

ボローニャ改革は、これまでの大学の仕組みを大きく変更するものであり、ボローニャ・プロセスに対する批判は、とくに学生の側から少なからず見られる。以下では、ドイツの学生側の批判と関係者に対するアンケート調査の結果を紹介する。

(i) 学生からの批判

ボローニャ・プロセスによる大学改革(ボローニャ改革)に反対して、とくに昨年(2009年)秋を中心に、ドイツ全土で、学生の大規模なデモや、大学の占拠があった。学生たちの批判としては、大きく次の3点が挙げられている³⁵。

① 大学の学校化 (Verschulung des Studiums)

バachelラー(3年)が、アビトゥーア+学校(3年間)となってしまった。大学が、ギムナジウムの延長になってしまった。アビトゥーアのあともう3年間学校に通っているようなものである。詰め込み教育である。これまではディプロームの取得に5年から6年かけた。それが3年でバachelラーの学位をとらなければならない。今まで5年とか6年かけて、自分の自由に学習できたのが、3年で卒業するように規則化された。負担が増え、「自由な学習」というドイツの大学の伝統が失われた。

② 職業準備への狭小化 (Verengung auf Berufsvorbereitung)

幅広い教育が求められなくなった。大学の授業が、狭い職業準備に偏っている。経済界が求める基準にそったカリキュラムになっている。フンボルトの理念である「包括的な教育」(umfassende Bildung)に代わり、市場経済、市場の論理、経済の論理を向いた大学に変わってしまった。専門バカを作っている。

③ 大学間の移動に障害 (Hürden beim Hochschulwechsel)

本来、ボローニャ・プロセスは大学間の移動を促進することを目指したものであった。しかし現実には、内外の大学間の移動が困難となっている。その理由として、大学のカリ

キュラムが窮屈になり、大学を移動しても、移動先の大学のカリキュラムに合わせる余裕がない。3年間の間に大学を移動して歩くというのは現実には無理である。

このように、ボローニャ・プロセスに対する学生の批判として、大学が学校化されたという不満がある。ドイツでは、「学校」と呼ばれるのは中等教育機関までで、大学は「学校」とは呼ばれない。“studieren”（学習する）は、大学で学習するという意味である。それが、学士課程の導入により、大学が学校化されてしまったというのである。学習内容も、これまでフンボルト以来ドイツの大学が標榜してきた「大学の自由」（akademische Freiheit）が失われ、「包括的な」学習から狭い職業準備教育に陥ってしまった。大学が本来の大学ではなくなってしまうと批判されている。

また移動を促進するはずのボローニャ・プロセスが、逆に移動を停滞させているとも指摘されている。たしかに「エラスムス計画」により国外の大学に留学する学生の数は、順調に増加している（表15を参照）。

しかし、ドイツの学生たちからは、現実問題として大学間の移動は、国内においても、国外においても、ともに難しくなっているとされている³⁶。今までは、大学のカリキュラムに余裕があったのが、ボローニャ・プロセスにより、学士、修士の課程が導入されることにより、試験が増え、カリキュラムも窮屈になり、そういう状況のなかでは、大学を移動することは困難であるのがその理由である。

表 15 エラスムス計画による学生の移動（人数）

年度	1987/88	1989/90	1994/95	1999/00	2000/01	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	合計
EU27 各国			72,341	106,418	109,933	122,777	134,190	141,391	149,933	153,396	1,503,951
トルコ								1,142	2,852	4,438	8,432
EEA*			1,066	1,248	1,159	1,180	1,396	1,504	1,636	1,490	18,149
計	3,244	19,456	73,407	107,666	111,092	123,957	135,586	144,037	154,421	159,324	1,683,928

出典：Commission of the European Communities(2008),p.84.

注：*アイスランド，リヒテンシュタイン，ノルウェー。

表 16 平均学習期間（従来の大学修了証とバチェラーの比較）

試験年	平均学習期間（単位：ゼメスター）				
	計	一般大学修了証	芸術系大学修了証	専門大学修了証	バチェラー
2000	10.7	12.1	9.8	9.0	X
2001	10.7	12.1	9.8	9.0	X
2002	10.6	11.9	9.8	9.1	6.5
2003	10.5	11.9	9.8	8.9	6.5
2004	10.4	12.0	10.0	8.9	6.7
2005	10.2	11.9	10.1	8.9	6.9
2006	10.0	11.8	10.1	8.9	6.9
2007	9.9	11.7	9.9	9.0	6.8
2008	9.6	11.6	9.8	8.9	6.7

出典：Statistisches Bundesamt(2009),S.10.

注：Xはデータなし。

大学の学習が窮屈になったという点でいうと、表 16 は、従来の大学修了証とバチェラーの学習期間を比較したものである。これを見ると従来の学生の在学期間の平均は、11.6ゼメスター（5.8年）となっている（2008年）。2000年には12.1ゼメスター（6.05年）であったので、それと比較すれば短くなっているが、それでもバチェラーの場合の平均学習期間の6.7ゼメスター（3.35年）と比べると長い。以前は、余裕をもって学習し、国家試験に合格する自信がつくまで在学した³⁷。それがバチェラー、マスターと段階を踏んだ学習課程が導入され、単位制が採用されるようになり、単位の取得にあたって試験の回数も増加し、卒業までいくつものハードルを乗り越えていかなければならない。学生にも教授にも、これまで以上に、「成績プレッシャー」が働いているということは想像できる³⁸。

(ii) アンケート調査の結果から

コブレンツ・ランダウ大学教育研究センター（zefp）が行ったアンケート調査では、ローニャ・プロセスに対する懸念として表 17 のような点が挙げられている。

被験者は、学生に加え、大学人や一般の人々も含めた様々な機関の関係者である。

表 17 ボローニャ・プロセスに対する懸念

ボローニャ改革の帰結として大学の学校化をもたらしている。	16.95
大学の学習課程が、ますます経済の利害を指向するようになる。	12.53
学生が、自分の専門について包括的な知識をもたなくなる。	12.14
学生は、恒常的な試験により過剰な要求を強いられる。	10.97
ボローニャ改革は、知識の在庫一掃セールである。	10.06
ボローニャ改革で目指されている学習は、フルタイム学生にのみ可能である。(パートタイムの学生、継続教育の学生、勤労学生には可能でない)。	7.22
卒業生の能力の特色にかなった満足する職がない。	5.78
教授の中身が落ちている。教授は、教える人、試験するひとにすぎない。	5.17
ボローニャ改革は、修了証の国際的な相互承認へと向かっていない。	5.08
教授が、研究のための余裕をほとんどもたなくなっている。	4.63
ボローニャ改革は、関係者の負担増をもたらしている。	4.15
多くの場合、学科における大学での学習能力が維持されていない。	4.03
その他	1.28
合計	100.00 (%)

出典：Jäger-Flor & Jäger(2009),S.16.

この表にみられるように、ボローニャ改革は大学の学校化である、経済的な利害を優先しているといった点に多くの関係者が懸念を抱いているようである。また学生が自分の専門についての包括的な知識をもたなくなってしまう、フンボルト以来の大学の理念が失われてしまうとも言われている。さらに新しい学習課程は、フルタイムの学生を想定しており、パートタイム学生や勤労学生、継続教育の学生は履修が困難である、卒業しても職がない、教授が単に教えるだけのティーチングマシンのようになってしまっているといった点も指摘されている。

またボローニャ・プロセスがうまくいっていない理由として、次のような点も挙げられている (Jäger-Flor & Jäger, 2009,S.19)。

- ・ 古いディプロームの学習課程の教材が、そのまま新しいバachelラーの課程で使われている。
- ・ アクレディテーションの際指摘された人的資源の欠陥が、文部省により補われていない。
- ・ 改革のプロセスは、政治的に計画された以上に時間を要するものである。
- ・ ドイツの特色である教育連邦主義 (Bildungsföderalismus)³⁹は、ボローニャ・プロセスと合致しない。
- ・ アクレディテーションが、あまりにビューロクラティックである。
- ・ 教員増という面が改革のプロセスから抜け落ちている。
- ・ 学習課程がすべて改革プロセスに組み入れられているわけではない。

「ボローニャ・プロセスが成果を収めるためには何が欠かせないか?」というアンケートに対する回答を列挙すると以下ようになる (Jäger-Flor & Jäger, 2009,S.20)。

- ・ 教員による学生のケア体制の改善
- ・ 学生の資格目標が達成されたかどうかについて、検証する適切な資格マネジメントの実施

- ・ 資格付与段階（学士／修士課程）の構築によりフレキシビリティをもたせる（4+1年、3.5+1.5年など）⁴⁰
- ・ 大学経営の決定権限強化（強化されたリーダーシップの原則）
- ・ 改革過程のゆるやかな時間設定
- ・ より改善されたガイダンス

5.3. 大学教員からの提言

それでは、ボローニャ・プロセスはどうしたらうまくいくのか。ドイツの大学人の多くが加入しているドイツ大学連盟（Deutscher Hochschulverband, DHV）は、「ボローニャ・プロセスそのものを否定するわけではない」としながらも、「ボローニャ・プロセスの具体的措置がドイツにおいてうまくいっているかといわれれば失敗していると言わざるをえない」として、現状を次のように分析している⁴¹。

- ① 新しい学習課程で移動は増加するよりも減少している。内外の大学間の転学は、とくにモジュール化されたバachelラーの課程で難しくなっている。新しい特色形成の枠組みのなかで生まれた学習課程は特殊化し、一般化していない。その結果、バachelラーの課程ではドイツ国内の大学の転学さえ難しくなっている。国際的な交流はもっと難しくなっている。ヨーロッパ高等教育領域を創設するというボローニャ・プロセスのもっとも大きな目標と反している。
- ② バachelラーの課程では、学習中断者が減少するというより、逆に増加している。これまで学習中断者は一般大学では20%、専門大学では22%であったが、最新の報告によれば、バachelラーの課程で学ぶ学生の場合その割合は、一般大学で25%、専門大学では39%となっている。とりわけ、自然科学、工学の分野で、中退者の割合は高くなっている。この分野では、2人に1人ないし3人に1人は、学習を修了することができない。
- ③ 新しい学習場所での成績証明書の承認は、新たな問題を引き起こしている。ヨーロッパ単位互換制度（ECTS）は、国によって異なって適用されている。学習成績は、ECTSではほとんど比較できない。自動的な学習成績の承認というボローニャ改革とはほど遠い。以上を踏まえて、具体的な改革として、DHVは次のような提案をしている。
- ① 修士を通常の大学修了証とし、学士、修士を一貫した学習課程とすべきである。ただし、バachelラーで職業に就く者を排除するものではない。
- ② マスター取得者を80%とすべきである（現在、20%から30%がマスター、残りがバachelラーである割合を、マスター取得者が70から80%とすべきである）。
- ③ 工学のディプローム（Ingenieur-Diplom）のように、世界的に承認されており、ドイツの学術の優秀性のシンボルでもあるものは、「工学修士・工学ディプローム」（Master Ing.= Dipl.-Ing.）といった名称を冠するべきである。
- ④ 連邦政府は、移動促進プログラムを掲げているが、移動協定は、それぞれの大学が国内のおよび外国のパートナー校との間で行っている。大学間の協定を超えたカリキュラムの

具体的な調和は、連邦レベルのプログラムを策定することにより与えられることができる。

- ⑤ 大学は卒業生の雇用問題に積極的に取り組むべきである。そのための教育の質の向上にもっと関心を払うべきである。
- ⑥ いくつかの学科では、さまざまな理由からバACHEラー、マスターへの移行はまだ行われていない。こうした学習課程には、ボローニャ・モラトリウム（Bologna-Moratorium）を行い、問題点を解決した上で移行すべきである。

このほか DHV は、改善案として、試験の回数を減らすこと、モジュール制にフレキシビリティをもたせること、選択必修科目を増やすこと、またとくに修士課程との「透過性」（Durchlässigkeit）⁴²を高めることなどを提案している。

以上、ボローニャ・プロセスに対する学生の批判、アンケート調査、大学教員の提言等を見てきた。学生の不満について言えば、ボローニャ・プロセスそのものに対する批判というよりも、ドイツの大学が抱えるさまざまな問題点、矛盾に対し抗議しているのではないかと思われる点も、多々見て取ることができよう。学生側からはとくに大学授業料の徴収に対する不満が非常に高いように思われる。またこれまでの「自由な学習」に代わり、単位制の導入とそれに伴う試験の増加などによる「成績プレッシャー」も再三指摘されている。

5.4. 多価値性と専門化志向

ボローニャ・プロセスによって、大学は本当によくなったのか。EU は単に共通の労働市場に必要なだけという理由だけでこういうことをしているのではないとも言われる。

すなわち、リスボン戦略のなかで「ヨーロッパの教育制度および訓練制度は、学術の需要および雇用の必要性に、より多く、かつよりよく適ったものでなければならない」といわれているように、ボローニャ・プロセスも、産業界からの要請により適った、よりよい雇用の機会を促進するための高等教育改革と捉える見方もあろう⁴³。ボローニャ・プロセスは、「経済戦略のひとつ」と言う人もいる。とくに人文系の教授たちの間では、果たしてボローニャ・プロセスによって大学がよくなるのか、懐疑的な見方をする者も少なくない。

学校教員について見ると、ボローニャ・プロセスで学士、修士の課程が導入され、教員には、修士の学位の取得が義務付けられつつある。しかし、教員たち、とくにギムナジウムの教員たちからは、教員のレベルはあがっていないという声を聞く。従来のディプロムの教員のほうが、マスターの教員よりもレベルは高いとも言われる。

この点で少し説明すると、ドイツの教員養成改革では、次の2つの言葉をキーワードに議論された。ひとつは、教職の専門化志向（Professionsorientierung）の強化であり、もうひとつは教職学習修了者の職業的なフレキシビリティを確保する、すなわち、教職以外の職業選択にも適うことができるという意味の多価値性（Polyvalenz）を高めることである。バACHEラー、マスターの学習改革では、とくに後者が求められている。この「専門化志向」

と「多価値性」の釣り合いのとれた教員養成が望ましい（以下、図8を参照）。



出典: Weyand (2008)による。

図8 多価値性と専門化志向

しかし、現実に“Polyvalenz”を追求すれば、「専門化志向」の面が不十分になる。“Polyvalenz”は、「脱専門化」しなければなかなか達成できない。このように考えると、“Polyvalenz”に傾いたボローニャ・プロセスによる学士、修士の導入後の教員は、その専門性という面では、ディプロームの時代の教員よりレベルが低いということになる。

しかし一方では、教職の専門化のなかには、多価値性も含まれると考え、多価値性を追求することは、教職の専門化を高めることにもなるという見方もできよう。

ドイツは、職人の国という伝統がある。教員も教育の世界のマイスターである。こうしたマイスターの世界に、ボローニャ改革の学士、修士と言う学習課程はそぐわないというのが、古くからのギムナジウム教員の考え方のようにも思われる。

学生の側の意見からは、大学のレベルが高くなったとは思っていないように見受けられる。前述のように、ボローニャ・プロセスに対する学生の不満として、大学が学校化されたという批判がある。

5.5. ボローニャ・プロセスと州の文化高権

教育制度そのものは、各国それぞれが独自のシステムを有しており、ヨーロッパレベルでこれをひとつのものとしようといった政策は、想定されていない。マーストリヒト条約でも、「教育内容および教育制度の組織に対する構成国の責任を十分に尊重し」、「奨励措置の採択にあたっては、構成国の法令の調和をはかることを除外する」と規定している（第126条）。しかし、各国がEUの一員として、EUレベルの政策を推進させるということは、究極的には、主権をEUに委譲することにもつながる。その過程において、多くの領域における立法権限がEUへと移行されることを意味している。このことは、たとえばドイツなど連邦制の国家では、これまで不可侵とみなされてきた文化・教育といった、州の専権的立法分野にまで、EUによる立法が及んでくることを余儀なくさせている。EUの協議

の対象が教育制度の分野に及んでくるとき、州の立法権を、どのように EU のプロセスのなかに位置づけたらよいか大きな問題となる。

マーストリヒト条約では、いわゆる「補完性原理」、すなわち「構成国が効果的になし得ない措置についてのみ EU が行う」という原則が取り入れられている。したがって教育の領域で言えば、「教授内容および教育制度の組織に対する構成国の責任を十分に尊重する」という但し書きが挿入され（第 126 条）、そのための協議機関として地域評議会が設けられ促進措置を採択することになっている。しかし、「補完性の原理」については多様な解釈があり、必ずしも「上位レベル（EU）に対する下位レベル（州）の優先」という意味でのみ理解されているわけではない。州が教育に関する権限を有しているドイツなどでは、州の「文化高権」（Kulturhoheit）が徐々に侵害されていくことに大きな不安を抱く層も残っている。

こうした不安をどのように解消し、教育政策における各国間の協力関係を構築していくかも、今後、徐々に解決していかなければならない課題であろう。

ボローニャ・プロセスについても、これはヨーロッパ全域をいわば包括する改革であり、その質、量ともに、各国の従来の大学制度に相当大きなインパクトを与えるものである。これに対し、上述のように「文化高権」の立場から警戒の念を抱く人も少なくない。教員、学生などからも、その急進的なすすめ方に批判がないわけではない。しかし、マーストリヒト条約で規定されたのは、あくまでも教育における協力関係である。求められているのは、国（地方）がもつ多様性の否定ではなく、多様性のなかでの収斂と調和である。

ボローニャ・プロセスは、国際条約ではなく、47 か国の教育関係大臣の決議であり、そこに法的な拘束力はない。ボローニャ・プロセスをどこまで実現できるかは、各国の積極的な取組みにかかっている。

6. ドイツの大学、ヨーロッパの大学はどこへ向かうのか？

以上、ボローニャ・プロセスの進展、そしてドイツの大学の変貌の様相を見てきた。大きく捉えると、ドイツの大学も日本の大学の状況に似て来つつあるようにも見える。もちろんドイツの大学が日本の大学を見習っているわけではなく、ドイツの大学も、日本の大学も、ある方向に向かっているのではなかろうか。その向かっている方向は何なのか。これまで見てきたようなヨーロッパの高等教育改革を促している共通の要因は何なのか、といった点を最後にまとめてみたい。

まず、第一に言えるのは、グローバル化ということである。経済のグローバル化は、世界的な競争を生み出し、自由主義的な市場経済の考え方が大学にも波及している。WTO（世界貿易機関）のサービス貿易交渉のなかで、教育サービスの自由化に関する交渉も行われるようになった（大森, 2008 ; 米澤 2008）。

第二に、制度の共通化という点が言えるのではなかろうか。グローバル化という大きな流れのなかで、国際機関によるさまざまな条約、協定が採択され、批准されている。そし

てそれらの条約，協定にもとづいて，国内法的な措置が講じられている。その結果，それまで各国固有の制度であったものが，ヨーロッパ共通のものへと，さらには世界共通のものへと移行しつつあるように思われる。OECD（経済協力開発機構）やユネスコの協力により，制度の共通化が進められ，そのもとで高等教育の質保証システムが国境を超えて提供されるようになりつつある。

さらに言えば，こうしたグローバル化，あるいは制度の共通化は，現実的にはアメリカ化に向かっていると言えるかもしれない。自由な市場経済の発達と相まって，アメリカ法にもとづく諸制度が世界にも伝播している⁴⁴。世界の大学ランキングを見ても，アメリカの大学が上位を占めている。アメリカの大学モデルが，ヨーロッパの大学改革へも波及しているという見方もできるであろう。他方，ヨーロッパも日本も，アメリカ化したというよりも，あるいはアメリカタイプの大学に向かって改革が進行しているというよりも，向かった結果が，アメリカが行き着いた大学タイプと同じになったという見方もできるであろう。

これまでは，アメリカ，日本，ドイツといった具合に，各国は，それぞれがもつ歴史的，文化的，社会的背景のもとで，自国固有の大学制度を発展させてきた。しかしグローバル化した世界のなかに教育制度も否応なくさらされ，並存してきた出自の異なる制度間に競争の原理が働くようになった。固有であったものが，グローバル化のなかで世界共通の要因を無視できなくなっている。

しかし同時に，グローバルスタンダードが求められ，共通の着地点へと収斂していくように見えるなかで，これまで特段意識されることのなかった各国の大学がもつ固有の特色もまた浮かび上がってきているのではなかろうか。単純にアメリカ化ということではなく，世界の大学が，制度の共通化を進めていくなかで，また世界標準的なものを受容していく過程で，どのようにその国独自の特色を浮かび上がらせることができるのか，国際的連関のなかで今後の大学の在り方を見ていくことが大切かと思う（佐藤, 2003）。

ヨーロッパの大学は，その方向性，中身について見ると，評価と競争を主体とするこのアメリカ型の大学へと変貌しつつあるように見受けられる。しかしそのなかで，ヨーロッパでは「ひとつのヨーロッパ」を念頭に置いた一連の高等教育改革が進行している。その目標としている到達点は，ヨーロッパの統合である。ヨーロッパ全体の知識基盤のレベルアップをはかることにより，ヨーロッパの統合に寄与するという点に，ヨーロッパの高等教育改革の大きな特色があると言えよう。

【注】

- ※ 本稿は、2010年1月5日に広島大学高等教育研究開発センターで筆者が行った講演「ヨーロッパの大学改革とドイツ高等教育の質保証」の内容を骨子に加筆・修正を施したものである（加筆にあたって、標題を変更した）。関連する拙稿（木戸, 2009a ; 2009b ; 2008a ; 2008b ; 2007 ; 2005）もご参照いただければ幸いである。
- 1 ボローニャ・プロセスに関する新聞記事を集めた索引として次のサイトを参照。
“Presseartikel zur Studierbarkeit und zur Bologna-Reform”
(<http://www.studierbarkeit.de/presse/andere-presseartikel/>)
 - 2 原語は staatlich（国立）。この場合の Staat（国）とは、州を意味している。連邦立は、連邦国防軍の兵士を養成する国防大学など一部の大学のみである。私立の大学としては、教会が設立運営している聖職者の養成を主眼とするせいぜい数百人程度の小規模な大学が多く、我が国のように何千人、何万人という学生を抱える私立大学は見られなかった。
 - 3 「最初の学位の取得までは授業料を徴収しない」というのは、社会民主党の選挙公約であった。
 - 4 BGBI.I S.3138.
 - 5 2009年の数値では、200万人の大台を超え、約201万人を数えている（ドイツ大学学長会議のホームページを参照）。
(<http://www.hrk.de/de/home/5168.php>)
 - 6 „Bund-Länder-Vereinbarung gemäß Artikel 91 b des Grundgesetzes (Forschungsförderung) über die Exzellenzinitiative des Bundes und der Länder zur Förderung von Wissenschaft und Forschung an deutschen Hochschulen“
(<http://www.wissenschaftsrat.de/texte/BLK-ExIni.pdf>)
 - 7 その代表的な例として、現在ドイツでもっとも包括的で詳細なランキングと言われているのが大学開発センター（Centrum für Hochschulentwicklung, 1994年にベルテルスマン財団とドイツ大学学長会議により共同で設置された機関）による大学の格付けである。1998年から実施され、最初は経済学と化学から出発しましたが、その後分野を拡大し、現在35の専門領域（全新生生の4分の3以上に相当する）で大学のランク付けを行っている。
 - 8 マギスターは、マスター（修士）ではない。大学院ではなく大学の修了試験である。
 - 9 ただし、大学教授資格制度が廃止されたわけではない。現在もこの制度は維持されており、教授に就任する者の大多数は、「大学教授資格」の取得者である。
 - 10 ドイツでは教授に3ランクあり、専任講師、助教授、教授がみなプロフェッサーと呼ばれてきた。大学教員の場合、官吏公務員の俸給表のうちの「C」という給与表が適用さ

れ、C1が助手、C2、C3、C4 が教授となっていた。したがってC2 はいわば専任講師、C3 は助教授、C4 が正教授を意味していた。この図にあるように、国家試験、ディプローム試験等に合格して大学を修了するのが大体28歳。大学教授になる場合は、このあとパートタイムの学術補助員（wissenschaftliche Hilfskraft）等をつとめながら教授の指導のもとで博士号を取得する。これが大体32歳。このあと、C1の助手(Assistant)になる。助手には最長6年間という任期が設定されている。そのあとすぐ教授になれるわけではなく、助手、あるいは学術協力者（wissenschaftliche Mitarbeiter）をしながら大学教授資格を取得しなければならない。大学教授資格を取得するのが、大体40歳位。この資格を取得してはじめて大学教授になるための要件を充たすことになり、C2 の教授ポストにつくことができる。このC2 の教授ポストは、図のように、上級助手（Oberassistent）、大学講師（Hochschuldozent）とも呼ばれている。このC2 のポストには、4年とか6年といった任期が設定されている。C3、C4 の教授は、終身である。ドイツの特色として、C2 からC3、C3 からC4 というように一段高いランクに移るためには、大学を変わらなければならないというのが伝統となっており、大学を変わらないと、正教授であるC4 の教授にはなれないというのが原則であった。この原則は、大学大綱法のなかに規定されている（第45条2項2文）。

- 11 新しいジュニア・プロフェッサー制度では、30歳代前半で独立した研究者を輩出することが目指されている。今後、学生は、博士課程に学ぶことにより、27歳から29歳くらいまでに博士号を取得する。そのあと32歳くらいまでにジュニア・プロフェッサーに就任することが想定されている。ジュニア・プロフェッサーには、最長6年間という任期が設定されている。ジュニア・プロフェッサーに任用されるためには、博士号取得後、取得大学とは別の大学に異動するか、すでに他大学で2年以上勤務していることが条件とされている。
- 12 専門大学（Fachhochschule）は、それまでの技術者学校（Ingenieurschule）や、高等専門学校（höhere Fachschule）などの職業中等教育機関が大学に昇格したもので、主として、職業教育の学校を経て「専門大学入学資格」を取得した者が進学する。
- 13 2006年の基本法改正により、州の「文化高権」が、さらに強められることになり、従来連邦がもっていた「大学制度の基本原則について大綱立法を行う権限」などが削除され、連邦がもつ権限は、「大学の認可と閉鎖」、「職業教育への助成」、「学術研究の振興」などを残すのみとなった。この結果、「大学大綱法」は廃止されることになった（2010年1月現在、「大学大綱法廃止法」はまだ可決されていない）。今後、大学大綱法のなかで規定されていた内容は、各州の大学法に盛り込まれることになった。今回の基本法改正の詳細については、（山口、2006）を参照。
- 14 テキストは、2007年4月の最終改正版を使用した。"Hochschulrahmengesetz in der Fassung der Bekanntmachung vom 19. Januar 1999 (BGBl. I S. 18), das zuletzt durch Artikel 2 des Gesetzes vom 12. April 2007 (BGBl. I S.506) geändert worden ist" なお、「評価」の

実施、学士、修士の導入に関する規定等は、いずれも1998年の「大学大綱法」第4次改正により盛り込まれた条文である。

- 15 アクレディテーション評議会が作成した次の資料による。
Franz Börsch, Akkreditierungsrat, *The German System of Accreditation*
(<http://dlae.enpc.fr/contents/Berlin/Akkreditierungsrat.PDF>)
- 16 Einführung eines Akkreditierungsverfahrens für Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/Magisterstudiengänge - Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03.12.1998
- 17 Gesetz zur Errichtung einer Stiftung "Stiftung zur Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland" vom 15. Februar 2005
(http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Stiftung/recht.Grundlagen/ASG_Stiftungsgesetz.pdf)
- 18 Akkreditierungsratのホームページを参照。(http://www.akkreditierungsrat.de/)
- 19 Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover
- 20 Foundation for International Business Administration Accreditation
- 21 Akkreditierungsagentur für Studiengänge der Ingenieurwissenschaften, der Informatik, der Naturwissenschaften und der Mathematik
- 22 Akkreditierungs-, Zertifizierungs- und Qualitätssicherungs-Institut
- 23 Akkreditierungsagentur für Studiengänge im Bereich Gesundheit und Soziales
- 24 Agentur für Qualitätssicherung durch Akkreditierung von Studiengängen
- 25 Franz Börsch, *a.a.O.*
- 26 KMK und BMBF, Realisierung der Ziele des Bologna-Prozesses Nationaler Bericht 2004 für Deutschland, 2005, S.7.
- 27 ルーヴアン会議の参加国は、ロンドン会議と同じ46か国であったが、その後カザフスタンが加わり47か国となっている。2010年には、ボローニャ・プロセス10周年を記念した高等教育大臣会議がウィーンとブダペストで開催され、ウィーン/ブダペスト宣言が発表され、ボローニャ・プロセスも新たな段階に入っている。
- 28 EUでは、「ヨーロッパ資格枠組み」(European Qualification Framework, EQF) という、「レベル1」から「レベル8」の8段階に区分された資格枠組みを策定している。各国は、この「ヨーロッパ資格枠組み」に対応する「国の資格枠組み」を策定することが求められている。「ヨーロッパ資格枠組み」に対応する「国の資格枠組み」ができると、たとえば、Aという国のある資格は、A国の資格枠組みでは「レベル7」に相当するが、それは「ヨーロッパ資格枠組み」の「レベル6」と対応する。一方、Bという国のある資格は、B国の資格枠組みでは「レベル5」に相当するが、それは「ヨーロッパ資格枠組み」の「レベル6」と対応する。そうすると、Aという国のある資格と、Bという国のある資格は、ともに「ヨーロッパ資格枠組み」の「レベル6」に相当するというので、同じレベルと見なされるという仕組みである。ボローニャ・プロセスの、

「学士」, 「修士」, 「博士」は, 「ヨーロッパ資格枠組み」の「レベル6」, 「レベル7」, 「レベル8」に相当する。

- 29 ENQAは, ヨーロッパレベルでの高等教育機関の質保証をはかることを目的に掲げる非政府組織 (NGO) であり, 審議メンバーとしてボローニャ・プロセスに参加している (図7を参照)。ENQAは, 質の保証の基準作りを行い, ボローニャ・プロセス署名国の質評価機関は, すべてENQAの構成メンバーとなっている。
- 30 EQFとこれに対応する各国の資格枠組みは, ラーニング・アウトカム (学習成果) という考え方に立っている。従来の学習は, ラーニング・インカム, つまり, 学習のインプットの面に眼が向けられていた。これに対し, ラーニング・アウトカムは, 学習者が, 学習プロセスの終了時点で, 知り (know), 理解し (understand), できる (be able to do) 能力をどこまで達成したかという学習成果として見ている。
- 31 たとえば, デュースブルク大学の試験規則を参照。そのなかで, ECTS単位を用いたGPAの算出方法も説明されている。Vgl. Prüfungsordnung für das Bachelor-Programm Soziale Arbeit an der Universität Duisburg-Essen vom 17. September 2007.
- 32 たとえば, ゲッティンゲン大学で開かれた学士課程の導入に反対する抗議集会のポスターには, 「大学の学校化, 上辺だけの教育, 授業出席の強要, 試験プレッシャー, 成績ストレス」等々といった言葉が羅列されている。
(<http://www.goest.de/bolognaprozess.htm>)
- 33 たとえば, 「大学大綱法」第44条を参照。
- 34 たとえば, バーデン・ヴュルテンベルク州大学法 (Gesetz über die Hochschulen und Berufsakademien in Baden-Württemberg (Landeshochschulgesetz – LHG)) 第5条, 第26条を参照。
- 35 „Kritik an der Bologna-Reform“, *ARD-Morgenmagazin*, 24.11.2009
(<http://www.tagesschau.de/multimedia/video/video608768.html>)
- 36 エラスムス計画では, 全学生の10%が自国以外の加盟国の大学で一定期間, 学習することが目指されている。現状を見ると, そのためには今よりも数値を2倍以上増やさなければならないとされているが, それでもエラスムス計画で, ヨーロッパの大学を移動する学生の数は順調に増加している。しかし, EUがイニシアティブをとる「エラスムス計画」とは裏腹に, 各国政府の主導で進められている「ボローニャ・プロセス」は, 学生の移動に支障をきたしていると言われている。
- 37 前述のように, ドイツの大学は, 基本的にこれまで授業料は徴収されなかった。また国家試験の受験回数は2回までと定められており2回不合格になるとその試験は受験できなかったこともあり, 学生は, 合格の見込みがついて初めて受験した。そうした事情もあり在学期間は長かった。
- 38 なお, 学生のプロテストもあり, 2009年12月, 文部大臣会議は, ①2段階のシステムをより柔軟に運用する, ②試験の緩和, ③カリキュラムの過密の軽減をはかる等を決

定した。

- 39 教育に関する権限は連邦でなく州が有しているという文化高権主義。5.5節を参照。
- 40 学士3年間，修士2年間が通常の学習期間である。
- 41 以下の記述はドイツ教員連盟が作成した（Deutscher Hochschulverband, 2008）に拠る。
- 42 学士課程の学生でも修士の授業を受講でき，またその逆も可能とする仕組みをいう。
- 43 リスボン戦略は，「はじめに」でも述べたように，リスボンで開催された欧州理事会（EU首脳会議）で採択された2010年をターゲットとするEUの包括的な経済，社会・雇用政策である。採択文書のサマリーでは，「よりよい仕事をより多く生み出し，より大きな社会的結束を図ることにより，持続可能な経済成長を実現し，世界でもっとも競争力のある，ダイナミックな知識基盤経済」（the most competitive and dynamic knowledge-based economy in the world, capable of sustainable economic growth with more and better jobs and greater social cohesion）を構築することが，リスボン戦略の目的であるとされている。このようにリスボン戦略の柱は，経済成長と雇用拡大に重点を置いた経済政策であり，雇用政策，社会政策である。しかし，その成果をあげるためには「知識社会における生活と労働のための教育および訓練」，「研究と革新の欧州空間の創設」，「雇用，教育および訓練における社会的統合の促進」など，教育の果たす役割がきわめて大きい。こうしてEUレベルでの教育水準の向上は，国際的な「競争力」を高め，「知識社会」を実現するために不可欠な要素として，リスボン戦略のなかで積極的に取り組まれることになった。
- 44 廣渡清吾教授は，現代世界における「法と社会の変化」を，①法のグローバル化，②法の共通化，③法のアメリカ化として捉えている（廣渡, 2007）。

【参考文献】

Bericht der Expertenkommission(2000), *Reform des Hochschuldienstrechts*.

(http://www.bmbf.de/pub/bericht_expertenkommission_reform_hochschuldienstrecht.pdf)

Bologna Process Stocktaking Report(2009), Report from working groups appointed by the Bologna Follow-up Group to the Ministerial Conference in Leuven/Louvain-la-Neuve 28-29 April 2009.

(http://www.bmwf.gv.at/fileadmin/user_upload/europa/bologna/Stocktaking_report_2009_FINAL.pdf)

Bundesministerium für Bildung und Forschungesamt(2008), *Grund- und Strukturdaten 2007/2008, Daten zur Bildung in Deutschland*. (<http://gus.his.de/gus/download.html>)

BverfG(2005). 2 BvF 1/03 vom 26.1.2005.

(http://www.bverfg.de/entscheidungen/fs20050126_2bvf000103.html)

Commission of the European Communities(2008), *Progress Towards the Lisbon Objectives in*

Education and Training.

- DAAD(2007), *Brücken für Bildung. Der Bologna-Prozess in Stichworten*
(http://eu.daad.de/imperia/md/content/eu/flyer_final.pdf)
- Deutscher Hochschulverband(2008), *Zur Reform des Bologna-Prozesses.*
(http://www.bildungsklick.de/datei-archiv/50525/dhv_zur-rettung-des-bologna.pdf)
- Eurydice (2005), *Focus on the Structure of Higher Education in Europe 2004/05* (pp.22-23).
(<http://www.eurydice.org/Documents/FocHE2005/en/FrameSet.htm>)
- Hochschulrektorenkonferenz(2010), *Statistische Daten zur Einführung von Bachelor und Masterstudiengängen, Wintersemester 2009/2010.*
- Jäger-Flor, D. & Jäger, R. S. (2009). *Bildungsbarometer zum Thema Bildungsproteste: Zentrum für empirische pädagogische Forschung der Universität Koblenz-Landau, 3/2009.*
- Peisert, Hansgert und Framhein, Gerhild (1990), *Das Hochschulsystem in der Bundesrepublik Deutschland*, Bad Honnef : Bock.
- Richter, R. (2004). *Deutsch-Niederländische Studiengänge Odrachten en kansen door de invoering van de BaMaficatie.*
(<http://www.bm-symposium.saxion.de/Workshop%205%20WSS%20R%20Richter.%20pps>)
- Statistisches Bundesamt(2008)(2010), *Fachserie 11, R 4.1, WS 2007/2008; WS 2009/2010.*
- Statistisches Bundesamt(2009), *Hochschulstandort Deutschland 2009, Ergebnisse aus der Hochschulstatistik.*
- Uni-Mannheim(2004), *ABC der Hochschulreform(2004), Überblick über wichtige Begriffe und Akteure* (<http://www.uni-mannheim.de/ects/p/W%F6rterbuch%20internet.pdf>)
- Weyand,B(2008), *Kulturen der Lehrerbildung*, Dresden (パワーポイント資料)
- Wissenschaftsrat(2007), *Förderentscheidungen in der Exzellenzinitiative 2006 und 2007*
(http://www.wissenschaftsrat.de/texte/exini_karte_2006_2007.pdf)
- 大森不二雄 (2008) 「WTO 貿易交渉と高等教育」塚原修一編『高等教育市場の国際化』(高等教育シリーズ144) , 玉川大学出版部, 69-94頁。
- 佐藤禎一 (2003) 「国際化・流動化時代の日本の高等教育」『学位研究』17, 大学評価・学位授与機構, 127-137 頁。
- 廣渡清吾 (2007) 『比較法社会論』, 放送大学教育振興会, 200 頁以下。
- 山口和人 (2006) 「連邦制改革のための基本法改正実現」『ジュリスト』1321 号, 有斐閣, 211 頁。
- 米澤彰純 (2008) 「国際的な質保証ネットワークと国際機関の活動」塚原修一編『高等教育市場の国際化』(高等教育シリーズ 144) , 玉川大学出版部, 214-226 頁。

【関連拙稿】

- 木戸裕（2009a）「ドイツ大学改革の課題—ヨーロッパ高等教育改革との関連において—」『レファレンス』No.700，国立国会図書館調査及び立法考査局，9-32 頁。
- 木戸裕（2009b）「ヨーロッパの高等教育改革とラーニングアウトカム」『比較教育学研究』38 号，日本比較教育学会，159-171 頁。
- 木戸裕（2008a）「ヨーロッパ高等教育の課題—ボローニャ・プロセスの進展状況を中心として—」『レファレンス』No.691，国立国会図書館調査及び立法考査局，5-27 頁。
- 木戸裕（2008b）「ベンチマークの設定による教育格差の是正—EU の政策文書から—」（特集：格差問題）『外国の立法』No.236，国立国会図書館調査及び立法考査局，19-31 頁。
- 木戸裕（2007）「EU の教育政策」『拡大 EU—機構・政策・課題—』国立国会図書館調査及び立法考査局総合調査報告書，207-223 頁。
- 木戸裕（2005）「ヨーロッパの高等教育改革—ボローニャ・プロセスを中心として—」『レファレンス』No.658，国立国会図書館調査及び立法考査局，74-98 頁。

オックスフォード大学・学士課程

- 質の維持と保証のための試み -

秦 由美子*

本年度の戦略的プロジェクトの報告書では、オックスフォード大学で実施された二つの調査、『オックスフォード大学・調査委員会報告書 (Commission of Inquiry Report)』(Commission of Inquiry, 1997a ; 1997b)及び『オックスフォード大学における学部生の学習体験 (Undergraduate Students' Experience of Learning at the University Oxford)』(2005), を基に、オックスフォード大学の学士課程において、学生の質を高めるためにどのような試みがなされているのかを紹介する。当該大学の学生の質を維持し、保証するための調査結果は、日本の大学における学生の質を維持するための重要な示唆になるものと考えられるからである。

『オックスフォード大学・調査委員会報告書』は、ジーザス (Jesus) ・カレッジの学寮長であり、またオックスフォード大学の元副学長 (Vice-chancellor) であったノース (Peter North) 卿を委員長とする委員会がまとめた報告書である。本報告書では、大学の管理運営構造、資金の調達及び配分方法、そして学生の指導と学習という3項目が主題となっており、それら3項目が調査・検討された後、それぞれに提言がなされている。そして『オックスフォード大学における学部生の学習体験』は、オックスフォード大学の大学での学習促進センター (Institute for the Advancement of University Learning) が実施した調査で、1997年の調査委員会報告書の調査結果に基づきその調査内容が組み立てられている。

また他に、日本の大学のケース・スタディーとして大阪大学の学生調査 (『大阪大学学生の意識と生活』) を取り上げ、上記二つの報告書と日本の大学の学生調査も組み込みながら学生の質について論ずる。大阪大学の学生の意識調査は、昭和47年度から大阪大学学生生活委員会が定期的に調査しているもので、本論文ではその中でも特に大阪大学・学部生の修学状況の中の学習時間数とアルバイト調査を取り上げ、オックスフォード大学の学部生との比較を実施した。学習時間数とアルバイト調査は昭和47年度、昭和57年度、平成4年度、平成14年度の4回を取り上げ、10年毎の経年変化を眺めた。大阪大学の学生の修学状況は同時に日本の研究大学における学生の問題点をも浮き彫りにしており、オックスフォード大学の学部生との比較調査により今後の改善策を講じるための指針の一つを提示できることと考えられる。

* 広島大学高等教育開発センター、准教授

1. イギリス高等教育の現状

オックスフォード大学・学士課程の質について記す前に、連合王国の高等教育の状況の概説を行う。

1.1. 学生数の変化

まず、連合王国の高等教育及び継続教育を修学する学生数を示す（表 1）。1998/99 年度から 2001/02 年度にかけて急速に高等教育及び継続教育修学者数は増加した。しかし、2006/07 年度と 2007/08 年度を比較すると、総学生数はイングランドやスコットランドでは減少傾向にあることが分かる。ウェールズは総学生数が増加しているものの、高等教育課程ではなく継続教育課程に在籍する学生数が増加しているに過ぎない。またスコットランドと北アイルランドの継続教育修学者数が少ない理由は（2006/07 年度はそれぞれ 25 人と 0 人、2007/08 年度は 50 人と 25 人）、スコットランドと北アイルランド両地域では、高等教育機関においてではなく継続教育機関で継続教育を学ぶ学生数が大半であるからである。

表 1 連合王国内の地域ごとの高等・継続教育在籍者数

	連合王国	イングランド	ウェールズ	スコットランド	北アイルランド
1998/99 年度					
総学生数	1,890,775	1,573,668	101,187	173,195	48,225
高等教育課程在籍者数	1,845,757	1,533,582	96,527	172,923	48,200
継続教育課程在籍者数	45,018	40,086	4,660	272	25
2006/07 年度					
総学生数	2,478,425	2,060,400	144,140	223,560	50,325
高等教育課程在籍者数	2,362,815	1,957,190	131,765	223,530	50,325
継続教育課程在籍者数	115,610	103,210	12,375	25	0
2007/08 年度					
総学生数	2,399,795	1,994,870	146,460	210,230	48,225
高等教育課程在籍者数	2,306,105	1,922,180	125,540	210,180	48,200
継続教育課程在籍者数	93,690	72,690	20,920	50	25

出典：Universities UK. *Patterns of higher education institutions in the UK: Ninth report*. London: UUK, 2009: 10.

次に高等教育課程を受講している学生について、地域毎、レベル毎、また学習形態毎に詳細に眺めていく（表 2）。

表2 連合王国内の地域ごとの大学レベル別 FT・PT 学生数

1998/99 年度	学習形態	連合王国	イングランド	ウェールズ	スコットランド	北アイルランド
大学院	FT	146,367	121,140	7,112	14,651	3,464
	PT	256,973	216,614	10,772	24,230	5,357
	合計	403,340	337,754	17,884	38,881	8,821
学士課程	FT	1,032,897	835,526	58,819	113,700	24,852
	PT	409,520	360,302	19,824	20,342	9,052
	合計	1,442,417	1,195,828	78,643	134,042	33,904
全学生	FT	1,179,264	956,666	65,931	128,351	28,316
	PT	666,493	576,916	30,596	44,572	14,409
	合計	1,845,757	1,533,582	96,527	172,923	42,725
2006/07 年度						
大学院	FT	243,070	201,830	11,175	26,680	3,390
	PT	316,320	260,605	16,490	32,350	6,880
	合計	559,390	462,430	27,665	59,025	10,270
学士課程	FT	1,208,645	985,810	66,005	126,115	30,720
	PT	594,780	508,955	38,095	38,390	9,335
	合計	1,803,425	1,494,760	104,100	164,505	40,060
全学生	FT	1,451,715	1,187,640	77,180	152,795	34,110
	PT	911,100	769,560	54,585	70,740	16,215
	合計	2,362,815	1,957,190	161,765	223,530	50,325
2007/08 年度						
大学院	FT	248,380	206,865	11,405	26,320	3,790
	PT	252,755	210,300	11,855	24,955	5,645
	合計	501,135	417,165	23,260	51,275	9,435
学士課程	FT	1,232,005	1,011,955	66,810	123,290	29,950
	PT	572,965	493,060	35,475	35,620	8,810
	合計	1,804,970	1,505,015	102,285	158,910	38,760
全学生	FT	1,480,385	1,218,820	78,215	149,610	33,740
	PT	825,720	703,360	47,330	60,575	14,455
	合計	2,306,105	1,922,180	125,540	210,180	48,200

出典：Universities UK, 2009: 12.

表2によれば、1998/99年度に比べて、2006/07年度は連合王国の大学院の学生は38.7%増加し、学士課程の学生は25%増加し、大学院及び学士課程を含む学生総数は28%増加した。ただし例外として、北アイルランドでは大学院生だけは減少している。また、2006/07年度と2007/08年度を比較すると、フルタイム（FT）の大学院学生はイングランドと北アイルランドでは増加しているものの、ウェールズとスコットランドでは減少している。またパートタイム（PT）の大学院学生も、大学院生の総数も全地域で減少している。

表3によれば、学士課程のFTの学生はイングランドでは2.7%、またウェールズでは1.2%増加しているが、スコットランドでは2.2%、また北アイルランドでは2.5%減少している。

PT の学生はどの地域においても減少しており, FT と PT 学生を含む学士課程の総数はイングランドだけが 0.7%増加している。

学生総数は, 2006/07 年度と 2007/08 年度を比較すると, FT の学生はイングランド (2.6%) とウェールズ (1.3%) のみ微増しているが, PT 学生も総学生数も全地域で減少している。

表 3 連合王国内の地域別学士課程に在籍する FT・PT 学生の 1998/99 年度から 2007/08 年度までの変化

(%)	連合王国	イングランド	ウェールズ	スコットランド	北アイルランド
学生総数					
1998/99年度と2007/08年度との学生数の増減	25.1	25.9	30.1	18.6	14.3
2006/07年度と2007/08年度との学生数の増減	0.1	0.7	-1.7	-3.4	-3.2
FT 学生					
1998/99年度と2007/08年度との学生数の増減	19.3	21.1	13.6	8.4	20.5
2006/07年度と2007/08年度との学生数の増減	1.9	2.7	1.2	-2.2	-2.5
PT 学生					
1998/99年度と2007/08年度との学生数の増減	39.9	36.8	78.9	75.1	-2.7
2006/07年度と2007/08年度との学生数の増減	-3.7	-3.1	-6.9	-7.2	-5.6

出典：Universities UK, 2009: 13.

学生総数を 1998/99 年度と 2007/08 年度を比較すると, 全地域で 14%から 25%台まで増加している (表 3)。しかし, 2006/07 年度と比較して 2007/08 年度はイングランドを除き, 全地域で減少している。イングランドを取り上げると, 1998/99 年度と 2007/08 年度を比較すると, 21.1%の増加であるが, 2006/07 年度と比較して 2007/08 年度は 2.7%の増加に留まっている。PT 学生については, ウェールズとスコットランドは共に 78.9%, 75.1%と大きく増加しているが, 2006/07 年度と比較して 2007/08 年度は連合王国全地域でマイナス増である (表 3)。

1.2. 高等教育機関への公的補助金

労働党が政権を執った後である 2000 年以降の政府予算を支出分野別に調べると, 政府予算がもっとも配分されている分野は社会保障で, 次に医療, その次に教育であった。この 3 分野で 2000 年は総予算の 54.9%, 2006 年は 62.7%を占めている (表 4)。また, 教育に支出された経費を取り上げると, 総予算に占める教育費の割合は, 2000 年は 12.4%であったが 2006 年は 13.2%となり, 微増ではあるが増加している (表 4)。

表4 支出分野別政府予算（国と地方の合計）

（単位：10 億ポンド）

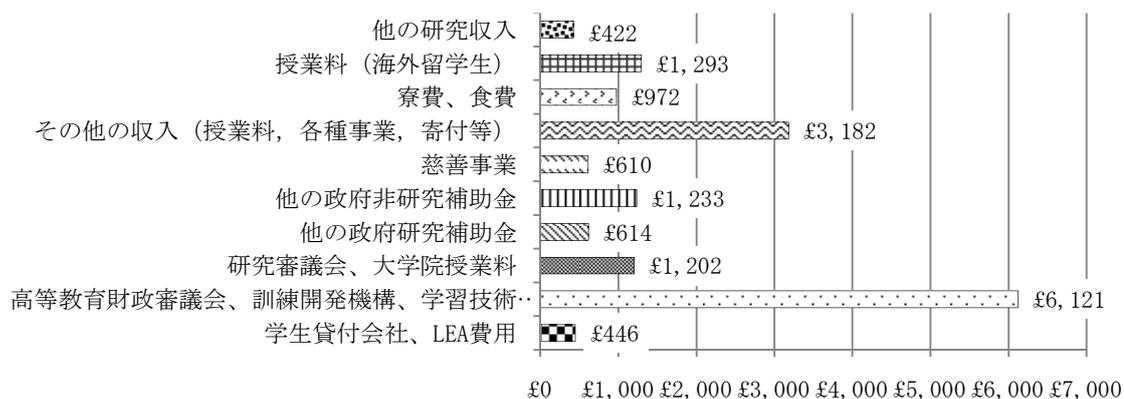
	2000年	2001年	2002年	2003年	2004年	2005年	2006年
教育 ¹	46	50	54	59	63	68	73
社会保障 ²	103	122	130	150	160	169	177
医療	54	59	65	72	81	90	96
国防	23	24	24	26	27	28	29
産業・農業等	15	16	17	16	20	20	21
住宅・環境	14	18	20	20	17	16	19
運輸	9	10	14	15	16	20	21
法令・保護関連	20	23	24	27	29	31	32
債務利払い	28	23	21	22	25	26	27
その他	59	49	49	47	49	49	57
合計	370	394	418	456	488	519	552

出典：HM Treasury. *Budget summary leaflet*（2000年～2006年）. London: HMSO.

注1：教育費用は、雇用訓練関連予算を含む。

注2：社会保障は、2003年から項目名が社会保障（Social Security）から社会保護（Social Protection）と変更された。

図1は2005/06年度に高等教育機関に配分された総額160億9,500万ポンドの内訳である。



（単位：100万ポンド）

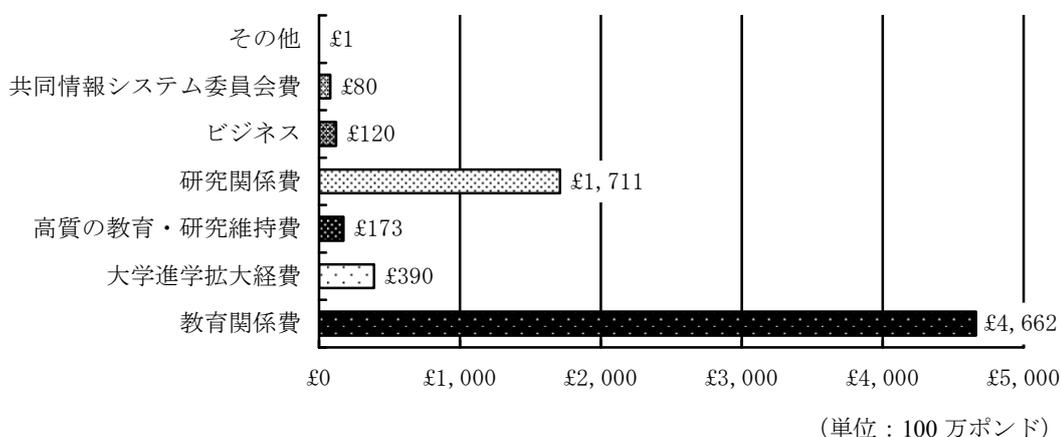
出典：HEFCE. *Who we are and what we do*. Bristol: HEFCE, 2007: 7. を基に作成。

図1 高等教育機関の財源（2005/06年）

内訳は74%が教育・学習活動費用と研究のための整備や施設維持費用であり、10%が研究審議会（Research Councils: RCs）を通して配分される研究費用、16%がフルタイム学部生の授業料支援費用であった。高等教育機関の収益部分としては総額46.4億ポンドの授業料が挙

げられる。そのうち15億ポンドは海外留学生の授業料である。この海外留学生が支払った授業料の総額は機関の全収入の23.7%に相当する。他に、高等教育機関は、継続的専門資質向上開発（Continuing Professional Development: CPD）や継続教育（Continuing Education: CE）の教授のために機関外部から4億ポンドの補助金を得ている。そのうち2億8,500万ポンドは雇用者である企業から、そして残りの1億1,500万ポンドは個人からの寄付によって得ている。しかし、この4億ポンドは2005/06年度の全収入の6%にも満たない(HEFCE, 2007)。雇用者側からの資金援助は、今後も余り期待できず、海外留学生からの授業料の重要性が高まるものと考えられる。しかし、一方で、イングランド高等教育財政審議会（Higher Education Funding Council for England: HEFCE）からの研究費補助金（前年比の3.7%増）や、科学技術部（Office of Science and Technology: OST）からの研究費補助金の大幅な増加（前年比8.8%増で、HEFCEからの補助金9億9,000万ポンドに対し、OSTからの補助金は6億6,400万ポンドにまで増加）、産学連携のための補助金の拡大、そして政策的に計画された教授・学習に対する補助金額も増加がみられる。

一方、高等教育機関に配分された総額160億9,500万ポンドの内、2007/08年度のHEFCEからの交付金は総額71億ポンドで全体の約44%となっている。その内訳を示すと下記の図2のようになる。



出典：HEFCE. *Who we are and what we do*. Bristol: HEFCE, 2007: 6. を基に作成。

図2 HEFCEからの交付金（2007/08年）

2. イングランド、ウェールズ、北アイルランドの学生調査

連合王国，その中でも HEFCE から資金援助を受けている高等教育機関において学ぶ学生を対象に，2005 年度には最初の本格的な全国学生調査（National Student Survey: NSS）が実施された。その結果は，2005 年夏に HERO 主催のウェブサイト「Teaching Quality Information (TQI)」にて，高等教育における教育の質に関する他の統計データおよびレポートとともに公表された（*The National Student Survey: interim assessment of the 2005 questionnaire – A report to HEFCE by John T.E. Richardson and Ipsos UK Public Affairs* (HEFCE, 2005)）。データの質と完璧さについて，最終の HESA データとの比較を含めて検査が行われ，該当する学生がすべて含まれているかどうか厳密なチェックが実施された。

この様な全国規模での学生調査は，日本における学生調査にとっても非常に参考かつ有益であるため，本節では本調査（NSS）について概説する。

2.1. 全国学生調査の目的

2005 年度全国学生調査（NSS）では，公的資金提供を受けているイングランド，ウェールズ，北アイルランドの HEIs に在籍している最終学年の学部生が対象とされた。また，2005 年度 NSS のアンケートは，以下の 8 項目の範疇に分類される 22 の質問から構成される。

- a. 教育・指導
- b. 評価とフィードバック
- c. 学問上のサポート
- d. 組織化と管理
- e. 学習リソース
- f. 人としての成長
- g. 全般的な満足度に関する付加的項目
- h. 別段にプラスまたはマイナスな要素があればそれを自由に記述してもらう項目

1. 教員は説明がうまい
2. 教員は教科への学生の興味を引き出そうとしている
3. 教員は情熱を持って教えている
4. コースは知的好奇心をかきたてる
5. 評価基準はあらかじめ明確にされている
6. 評価手順および評価は公正である
7. 提出物に関して，迅速なフィードバックがある
8. 提出物に関して，詳細なコメントをもらっている
9. 提出物に対するフィードバックが，不明点を理解するのに役立った
10. 学習について十分な助言とサポートを得ている
11. 必要な時にスタッフに連絡をとることができる
12. 学習上の選択が必要な際に，優れた助言を得られた

13. 自分の学習活動に関する限り、時間割はきちんと守られている
14. コースや指導において何らかの変更があった際には、きちんと連絡を受けている
15. コースはしっかりと構成され、スムーズに運営されている
16. 図書室の資料およびサービスは、自分のニーズを十分満たすものである
17. 必要な時に、一般的な IT リソースにアクセスすることができる
18. 必要な時に、特別な機器、設備あるいは部屋を利用することができる
19. コースを受講することで、自信を培うことができている
20. 自分のコミュニケーションスキルが向上した
21. コースを受講した結果、なじみのない問題にも自信をもって取り組めるようになった
22. 全体的に、コースの質に満足している

NSS の結果は、教育の質に関する情報公開の政策の一環である、高等教育の質保証の枠組みの改編において不可欠な要素となる。本調査の主たる目的は、将来の学生および彼らの助言者に、何を、どこで学ぶかの選択における情報を提供することである。また、信頼に値する詳細な結果を報告するためには高い回答率が求められることから、本調査では電話聞き取りを含む幅広い調査手法が取り入れられた。

2.2. 全国学生調査の背景

高等教育水準審査機関（Quality Assurance Agency for Higher Education : QAA）による学問分野レベルの審査の終了に伴い、高等教育の質保証の枠組みが改編されることになった。これは、教育の質と水準を保持し、その情報を公表することにおいて、それぞれの高等教育機関（HEIs）が第一義的な責任を有するということが前提になっている。加えて、新しい枠組みから提供されるべき情報について提言を行う専門調査部会が設置された。専門調査部会は提案内容を協議し（HEFCE 01/66）、新たな全国調査により学生からのフィードバックが一貫性をもって収集・公表されることが、不可欠な要素のひとつであるという結論を出した（HEFCE 02/15）。

全国調査に関する提案を具体的にするため、2002年に学生フィードバック・プロジェクトが実施された。その結果、新たな全国調査では比較可能なフィードバック情報を公表する必要があると結論された。なぜなら、それぞれの高等教育機関内部のフィードバックの仕組みは多種多様であるうえ、異なる目的（具体的には内部構造の改善）のために使用されているからである。もしも、機関内部のフィードバックの仕組みが体系的かつ比較可能な結果を公表するために使用されれば、少なくとも統一的な枠組みの構成も可能になると考えてのことであった（HEFCE, 2005）。

2.3. 調査の範囲

HEFCE 2004/22 において、本調査の対象とする学生の定義及び 2005 年 NSS の調査範囲は以下のとおりに確定された。

- a. 公的資金の提供を受けているイングランド、ウェールズ、北アイルランドのすべ

での HEIs を対象とする。

- b. 上記の HEIs に登録されているフルタイム (FT) およびパートタイム (PT) の最終学年の学部生 (最終年の予測ができないプログラムを履修している場合は 4 年目の学生) を対象とするが、以下の学生は例外とする。
- c. 学部の資格や単位に結びつかないプログラムを受けている学生
 - i. 短期コース (1 年未満のフルタイムのコース) または難度が極めて低いコース (継続教育課程が典型例) の学生。
 - ii. 継続教育カレッジ (FEC) で直接資金提供を受ける高等教育コースを受けている学生。現時点では、この種の教育提供は別のプログラムレベルのクオリティ保証制度下にあるからである。
 - iii. イングランドで教員養成研修局 (Teacher Training Agency : TTA) の資金提供のもとに初等教員養成課程 (Initial Teaching Training : ITT) を受けている学生。これらの機関は教育水準局 (Office for Standards in Education: OfSTED) の監督下にあり、学生は卒業直後に TTA による調査を受ける。TTA のウェブサイトには、ITT 志望者向けのクオリティに関する幅広い情報が提供されている。
 - iv. 健康保険組合 (National Health Service: NHS) に資金提供される教育を受けている学生。保健省 (Department of Health) は本パイロット調査に参加しており、将来、情報システムが発達した時には NHS の資金提供を受ける学生も対象に含める意向を示しているが、2005 年度 NSS では対象とされない。

大学院生も対象とすることを提案する提案も少数ながらあった。この点については将来見直される可能性はあるが、その際、掛かる費用以上のメリットが得られるコストかどうかを考慮する必要がある。そのためメリットの点から考えると、学部生向けに設計されている NSS を、アンケートの内容、管理方法、調査時期、報告方法という点で大幅な手直しをせずに、ただ大学院生にまで範囲を広げられるとは考えにくい。

2.4. アンケート結果

アンケート結果は、表 5 のようになった。

表5 各項目への回答率と中間スコア

	全くそう思わない		全くそのとおりである			該当なし	中間値
	1	2	3	4	5		
1. スタッフは説明がうまい	0.9	4.4	8.6	66.6	18.6	0.9	4.00
2. スタッフは教科への学生の興味を引き出そうとしている	1.5	6.8	15.7	57.2	17.9	0.9	3.86
3. スタッフは情熱を持って教えている	1.3	5.0	13.7	48.6	30.5	0.8	4.05
4. コースは知的好奇心をかきたてる	1.7	5.4	11.1	46.1	35.5	0.1	4.09
5. 評価基準はあらかじめ明確にされている	4.6	13.3	14.8	41.2	25.9	0.3	3.71
6. 評価手順および評価は公正である	3.0	8.2	15.7	49.4	23.2	0.5	3.83
7. 提出物に関して、迅速なフィードバックがある	8.6	19.4	18.8	37.6	15.2	0.5	3.33
8. 提出物に関して、詳細なコメントをもらっている	6.9	16.6	16.3	39.7	20.0	0.5	3.51
9. 提出物に対するフィードバックが、不明点を理解するのに役立った	6.9	17.6	21.3	37.4	16.0	0.9	3.41
10. 学習について十分な助言とサポートを得ている	4.1	11.1	17.1	47.3	20.0	0.4	3.69
11. 必要な時にスタッフに連絡をとることができる	3.6	9.5	11.3	44.3	31.0	0.4	3.91
12. 学習上の選択が必要な際に、優れた助言を得られた	3.9	11.4	20.8	41.3	20.6	2.0	3.70
13. 自分の学習活動に関する限り、時間割はきちんと守られている	4.3	8.7	10.9	46.2	29.2	0.7	3.90
14. コースや指導において何らかの変更があった際には、きちんと連絡を受けている	6.2	12.9	14.9	41.2	22.8	2.1	3.88
15. コースはしっかりと構成され、スムーズに運営されている	5.7	10.5	15.7	45.3	22.5	0.2	3.69
16. 図書室の資料およびサービスは、自分のニーズを十分満たすものである	4.7	9.7	9.0	39.7	34.8	2.0	3.96
17. 必要な時に、一般的な IT リソースにアクセスすることができる	2.5	6.3	7.9	41.4	39.5	2.3	4.16
18. 必要な時に、特別な機器、設備あるいは部屋を利用することができる	2.6	6.9	17.4	39.3	22.1	11.7	4.07
19. コースを受講することで、自信を培うことができている	2.0	5.4	17.6	46.3	27.8	0.9	3.95
20. 自分のコミュニケーションスキルが向上した	1.4	4.4	15.5	42.8	35.1	0.8	4.08
21. コースを受講した結果、なじみのない問題にも自信をもって取り組めるようになった	1.6	5.0	18.0	46.5	28.0	0.8	3.97
22. 全体的に、コースの質に満足している	2.7	6.6	9.4	49.9	31.3	0.1	4.01

上記の結果を、肯定的な回答と否定的な回答に分けると、次の表6となる。

表6 アンケート調査による肯定的な回答と否定的な回答

肯定的回答	回答に占める割合
講師/個人指導教員/教授陣は、優れている/ハイレベルである/質が高い/経験が豊富である	4.6%
講師/個人指導教員/教授陣は、協力的である/親しみを感じさせる/理解がある	4.2%
新たなスキルを学んだ/多くのことを学んだ/よい学習経験となった/視野が広がった	2.8%
講師/個人指導教員/教授陣は、情熱を持っている/自分のフィールド/分野に情熱を持っている	2.5%
講師/個人指導教員/教授陣は、連絡をとることができる/親しみやすい/簡単に連絡をとることができる/いつでも対応してもらえる	2.4%
講師/個人指導教員/教授陣は、支えとなってきている/よい助言を与えてくれる/情報を提供してくれる	2.2%
コース/モジュール/教科は興味深い	1.9%
講師/個人指導教員/教授陣/知識の豊富な講師/専門分野に詳しい/専門分野で実務経験がある	1.8%
優れたコース/モジュール/科目全般	1.6%
新しい人たちと知り合う/良いコミュニティ/良い友人ができた	1.6%
否定的回答	回答に占める割合
コース/モジュール/科目/クラスは、まとまりが悪い/バラバラである/うまく構成されていない/求心力を欠いている/焦点がはっきりしない/目的が不明確	3.0%
図書館に書籍がない/ほとんど書籍がない/ジャーナルがない/論文がない/オンラインジャーナルがない/授業の中心となるテキストの在庫が十分でない	2.3%
講師/個人指導教員/教授陣に、会うのが困難/つかまえるのが難しい/時間をとってもらいにくい/連絡をとりにくい	1.6%
スタッフ/個人指導教員が、協力的でない/指導してくれない/個別に対応してくれない	1.6%
図書館のリソースが十分でない/オンライン図書館の設備が十分でない/図書館があまり良くない/お粗末である	1.5%
講師/個人指導教員/教授陣は、基準が低い/あまり良くない/指導の質が良くない/知的刺激を受けない/経験不足/教え方を知らない	1.3%
個人指導/指導能力/にばらつきがある/数名/少数の講師の授業のレベルが低い/退屈である	1.2%
大学/スタッフと学生間のコミュニケーションが悪い/改善すべき	1.2%
フィードバックが悪い/有用でない/十分でない/建設的でない/一貫性を欠く	1.2%
使用できるコンピュータ/IT/インターネット・イントラネット設備/リソースの不足	1.2%

出典：The National Student Survey 2005 を基に作成。

以上の結果から分かった特徴的な点は、講師/個人指導教員/教授陣に対しては、肯定的回答の結果も否定的回答の結果も、割合が共にとても高いと云うことである。つまり、教育支援者を高く評価する学生と非常に低く評価する学生が両極端に存在すると云うことである。そしてこの原因と打開策が究明されるならば、日本の学生の質を向上するための手立ての一つとなる可能性もあるのである。

そこで、次節からはどのようにオックスフォード大学では教育陣営と学生とが調和を図りながら学業を行っているのかを、調査結果に基づき眺めてみる。

3. オックスフォード大学における学部生の学習体験

本節は、オックスフォード大学で実施されたオックスフォード大学の学部生の学習の質を向上させるための、学習環境に対する彼らの認識を調べることを目的とした2003年から始まった3年間のプロジェクト¹に基づいて論じる。また本節において、大阪大学との比較を行い、双方の問題点と改善点を示す。

3.1. 本調査の目的と先行研究

このプロジェクトは、成績優秀な学生（第1級優等学位：first class honours を取得した学生）の認識は、それ以外の成績であった学生の認識とどのように異なるかについての調査で、本調査では、インプット－プロセス－アウトプットという過程の中でも特に「プロセス」－学生の学習意欲、オックスフォードでの学習に対する彼らの考え方、自己評価、それぞれの学習環境の経験（課題量、指導、評価、カレッジ同僚性（collegiality）、コース目標の明確性）、さらに、学生それぞれの質の異なる勉強への取り組み方－に力点が置かれている。

本調査は、1997年に公刊された『オックスフォード大学・調査委員会報告書（*Commission of Inquiry Report*）』の結果を基に進められている。『オックスフォード大学・調査委員会報告書』において、学部生の指導および学習に関する調査のために採られたアプローチは定量的なもので、学部生を対象としたアンケート調査による学部生の指導・学習の経験を定量化することが主眼とされていた。例えば、学生が2週間に受けるチュートリアルとクラスの数や学生が勉強に費やす時間数の調査の回答を、カレッジの規模と財力との関連から分析が行われた。そこで本調査では、1997年の調査を補完する目的として定性的研究も組み込まれている。

今回の調査において最も重要なのは、学生の学習環境の経験、すべての対象学生の学習への取り組み方の質、ならびに最終学年の学生の学習の成果という、3者の関係を検討することであり、学生が学習環境のどのような側面を学習の助けになる、または妨げになると感じているか、そういった受け止め方が出自・出身階層といった背景の違いによってどのように異なるかということである。学生がどういうときに特定の要素を学習の助けになる、または妨げになると受け止めるのかがわかれば、学生の学習を向上させるための方法を構築する際の最適な判断基準を提供するものである。

オックスフォード大学でおこなわれた定性的研究の先行研究としては、チュートリアル制度の分析（Moore, 1968）やピントリック（Pintrich, Smith & McKeachie, 1989）の知的な刺激と自己有効感が学習成果の質にいかに関連するかということに着目した研究がある。これらの研究は主にチュートリアル制度に焦点を当ててきた。その理由として、オックスフォードには独自の形態のチュートリアル制度があることや、学生もチューターもコメントーターも、レクチャーやクラス、実験、自習、小論文作成といった学習環境の他の種々の

側面をテュートリアルを充実させるためのものという位置づけで見ていることが挙げられる (Moore, 1968 ; Commission of Inquiry, 1997a ; Tapper & Palfreyman, 2000 ; Shale 2000)。例えば、レクチャーは学生をテュートリアルに備えるよう刺激するためのものであると主張されており、シェイル (Shale, 2000) は、小論文の目的は学生が適切な証拠に裏付けられた主張を展開し、その主張を土台としてテュートリアルで議論をできるようにすることであると述べている。

3.2. 過去の調査結果による学生の学習体験

1) 平均学習時間数： オックスフォード大学と大阪大学との比較

オックスフォード大学・調査委員会 (1997b) の調査結果によると、多様な専攻科目の学生は平均して週におよそ 20~44 時間 (平均 34 時間) 勉強している。また、自ら習得したと思うスキルには、理学系の学生と人文学や社会科学の学生とで著しい違いがあると報告している。例えば、チームワークのスキルを習得できたと思っている学生は、理学系の学生では 70%であるのに対し、人文学と社会科学の学生は 40%であり、一方、文章による意思伝達のスキルを習得できたと思っている学生は、人文学と社会科学の学生では 90%であるのに対し、理学系の学生では 44%であった。これに対し、調査委員会は、オックスフォードの学生にもっと幅広いスキルを身に付けさせるためにはどのような指導・評価手法を用いるのが有効かを検討するべきであると提言している。

一方大阪大学では、平成 7 年と平成 10 年、そして平成 14 年の 3 回の調査でそれぞれ時間区分が異なっているので厳密な意味での比較は難しいところがあるが、いくつかの傾向が見受けられる。月曜から金曜までのデータを見てみると、まず、授業に関しては理系の方が文系より長時間授業を受けていることが分かる。ただし 4 年生では文系の方が理系よりやや授業時間数が多い者の割合が大きい傾向がある。また、学年別で見ると、1・2 年生がより多くの授業を受けていて、4 年生は授業時間数が少ない傾向がある (平成 10 年調査では月曜日から金曜日までの合計時間を尋ねているが、時間区分が 10 時間以上までしかなく、授業時間数を把握するにはやや不適である)。

予習・復習に関しては、高学年になるにしたがってその時間数が少なくなる傾向がある。これは授業時間数の減少とも関係しているとも考えられる。研究に関しては、1~3 年生までは文理共に研究に時間を割く者の割合が少なく、ほとんど取らないものが大半を占めている。1~3 年生で研究に時間を取ったものの割合を見ると、1・2 年生では大きな差は認められないが、3 年生では理系と比べて文系の方がやや研究に長く時間を割くものの割合が大きい。4 年生についてみてみると、1~3 年生と比べて研究に割く時間が長く、文系より理系の方が長く時間を取っている。これは、恐らく文系の学生は 4 年生で卒業し、就職をする学生が大半であるため、3 年生までの成績が重要な意味合いを持つものに対して、理系の学生は、修士課程に進学するものが多くを占めるため、修士課程進学準備に 4 年目の研究時間が増加するものと思われる。更に、先述の授業時間の減少がこの研究時間の増加

と関連しているものと考えられる。教養（読書等）に関しては理系より文系の方がより長い時間を取っていることが分かる。また、予習・復習、文系・理系共に教養では1日あたり1時間前後しか（0時間含む）時間を取らない者の割合が大きく、一方で授業時間数に関して言えば長い時間を取っていることが分かる。

次に土日の時間の使い方について述べる。まず土曜日についてであるが、研究に関しては5時間以上時間を割いているものが4年生以上、特に理系で見受けられ、10%～20%程度の割合を示している。予習・復習に関してはあまり時間を取っていない傾向である。1・2年生は他の学年に比べて予習・復習に対して時間を取っている。教養読書に関して傾向は平日とほとんど変わらず、休日であるが1～2時間程度の時間しか取られていない。文系4年生以上は比較的時間をとっている傾向が見受けられる。

日曜日についてであるが、文系と理系で研究時間の占める割合の違いが特徴的である。理系4年生以上で研究に割く時間がない者が高い割合を示し、文系4年生の方がより研究時間を割いている。また、文系・理系共に1・2年生を主として予習・復習に時間を割いていることがわかる（『大阪大学学生の意識と生活』平成7年61ページ、表166・169・171 平成10年67ページ、表186・189・191 平成14年76ページ、表190・192・194）。

オックスフォード大学と大阪大学の学生の学習時間の極端な差は、大阪大学の学生のアルバイト従事時間と大きく関係している。

2) アルバイト

2-1 アルバイト経験

オックスフォード大学・調査委員会（1997b）の調査結果では、28%の学生（殆どが大学院生である）がアルバイトとして大学かカレッジで家庭教師を実施していることがわかった（表7）（Oxford University, 1997b: 419）。

表7 学位保持者別アルバイト経験

学位	アルバイト経験がある	アルバイト経験がない	合計
博士号	114	124	238
博士候補生 (Probationer Research Student: PRS)	59	165	224
修士号	6	58	64
その他	7	142	149
合計	186	489	675

出典：Oxford University, 1997b: 419.

一方大阪大学では、昭和47年（76.3%）から平成4年（86.8%）までアルバイト経験者の割合は増加傾向にあった。ただし平成14年では経験者の割合が減少しているものの（64.3%）、60%以上の学生はアルバイトに従事しており、大半の学生はアルバイトを経験

しているといえる。文系，理系の比較では，昭和47年から平成14年調査に至るまで文系の方が，アルバイト経験率が高くなっている。

表8 アルバイト経験者割合

	している	していない
昭和47年	76.3%	23.7%
昭和57年	79.3%	20.7%
平成4年	86.8%	13.2%
平成14年	64.8%	34.5%

筆者が調査結果を基に作成

表9 文系・理系別アルバイト経験者

	文系	理系
昭和47年	80.8%	73.8%
昭和57年	86.2%	76.5%
平成4年	データなし	データなし
平成14年	69.5%	63.5%

筆者が調査結果を基に作成

2-2 アルバイト従事時間

オックスフォード大学・調査委員会（1997b）の調査結果では，9%の学生が学外でのアルバイトを経験していた（Oxford University, 1997b: 422）。学科としては教育学部が最もアルバイトの経験のある学生が多く，次に人文学系，そして社会科学系で，自然科学系のアルバイト学生は少数である。例えば，医学部の学生のアルバイト経験はゼロであった（Oxford University, 1997b: 422）。

表10 学外での家庭教師の経験者数及び従事時間数

学部	アルバイト経験がある	アルバイト経験がない	合計	平均従事時間
人文学	27	174	201	6.79
社会科学	10	122	132	2.42
自然科学	11	257	268	4.26
医学	0	32	32	0
教育	12	13	25	20.92
合計	60	598	658	8.32

出典：Oxford University, 1997b: 422.

家庭教師以外のアルバイトの経験者の割合は12.3%，664名中82名で，1週間のアルバイト平均時間数は9.5時間であった（Oxford University, 1997b: 422）。

また，長期休暇中にアルバイトを希望する学生は以下の表の結果となった。医学部の学生はアルバイトを希望する者が極端に少ない。教育学部の学生も，学期中はアルバイトを行うものの，長期休暇中はアルバイトを実施しないようである。

表 11 長期休暇中のアルバイト希望学生数

学部	フルタイム	パートタイム	従事しない	未決定	合計
人文学	12	45	75	26	158
社会科学	14	18	38	18	88
自然科学	11	9	126	24	170
医学	1	2	20	1	24
教育	2	1	5	1	9
合計	40	75	264	70	449

出典：Oxford University, 1997b: 423.

オックスフォード大学の学生の自由記述を参考として以下に掲げる。将来の就職を考える際、少なくとも優秀な成績を取っておく必要があり、彼らはアルバイトを実施するだけの時間的・心理的余裕はないと考えた方がよいのであろう。また、学生に支給される奨学金は期限が区切られ、また、成績不良であると給付が打ち切られるために、給付金の配分期間内に良い成績で学業を修了することが求められることも、理由の一つとなる。

「優等卒業試験（一回目はこの6月）のことを考えるだけで、私は具合が悪くなります。それに加えて、ものすごい量の勉強、ノート、あと4ヶ月で埋めなければならない白紙のままの問題もあります。私には1等または2等の上をとる能力と意欲があると思いつつも、不安、倦怠、気分の減入りのせいで、最近の平均点に表れているように、良い成績が取れなくなるのではないかという気がします」

一方大阪大学では、1ヶ月のアルバイト従事時間は昭和47年、57年のデータから見ると、12～20時間の者の割合が大きく、20時間未満の者を合わせると全体の大半を占める。平成4年に関して言えば、10時間以上20時間未満の者の割合が一番大きく、20時間未満の者を合わせると38%に達する。平成14年調査は1ヶ月あたりではなく、週当たりのアルバイト従事時間のデータであるが、週当たり5時間未満の者の割合が高く、1ヶ月4週で換算するとやはり20時間未満の者の割合が高いこととなる。

一方、長時間従事者についてみる。調査データの時間区分で一番長時間のものは昭和47年調査では1ヶ月24時間以上、昭和57年では36時間以上、平成4年では80時間以上がある。調査データで、より長時間の時間区分が年を追って増えていくということは、長時間従事者の存在を予想させる。昭和47年の24時間以上を基準として長時間従事者を見ると、昭和47年は23%、昭和57年は33.4%となる。平成4年は先述のように10時間ごとの区分なので「24時間以上」のデータは得られないが、30時間以上のデータで見ても、51.3%もある。これらから長時間従事者の割合は増加傾向にあるといえる。

1ヶ月のアルバイト従業日数は、昭和47年から平成4年のデータまで一貫して1ヶ月当

たり 1～12 日の従業日数の者が大半を占めている。それ以上の日数のものを見てみると、従業日数が増えるに従って割合は減少傾向にあり、また経年的変化が見られない。平成 14 年の調査を 1 ヶ月当たりの従業日数に換算すると、やはり同様に 1～12 日（週当たり 1～3 日）の者が大半を占め、それ以上（週当たり 4,5 日以上）の者は日数が増えるごとに割合が減少するという傾向がみられ、前回調査と割合的に大きな変化が見られないという結果になった。従業時間のデータでは年を追って長時間従業者が増加傾向にあったこととは対照的である。つまり、一日あたりのアルバイト従事時間が増加した、もしくは一日あたりの従事時間が長い業種に従事する者が多くなったと考えられる。

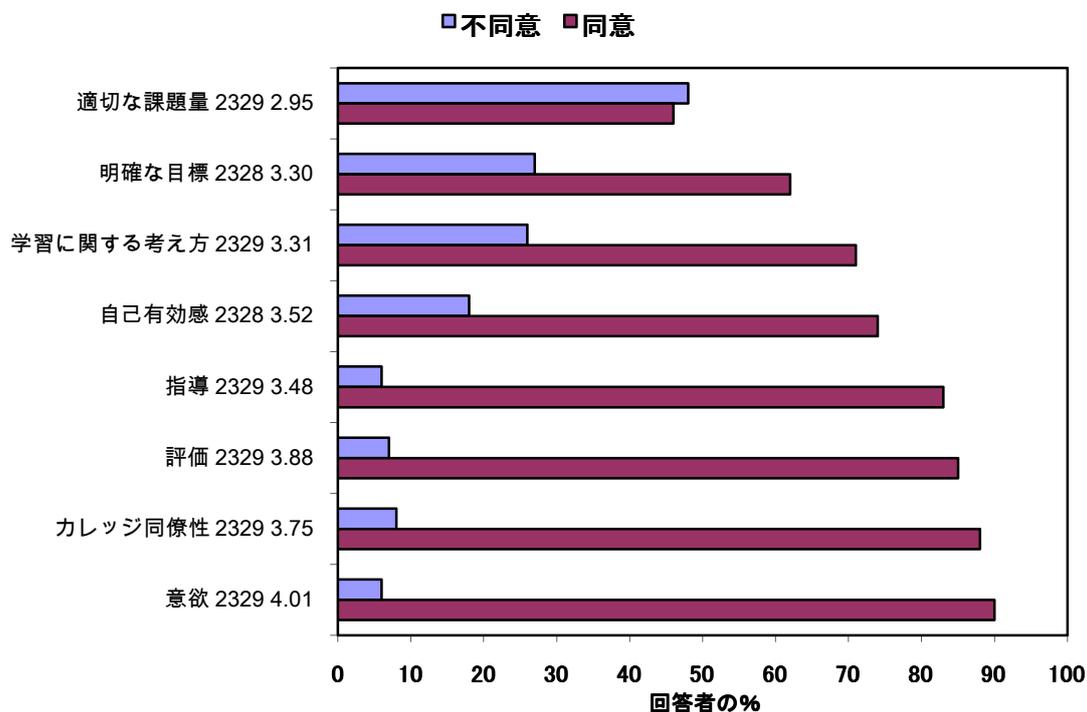
4. 8 つの質問項目

本節では、プロセスについて、学ぶことに対する意欲や考え方、学習環境の受け止め方、学習への取り組み方のこの 3 側面から、8 項目（適切な課題、明確な目標、学習に関する考え、自己有効感、指導、評価、カレッジ同僚性、意欲）についてのアンケートの回答を集計したものを参照しながら、オックスフォード大学の学生の特質を考える。

本節で述べる「適切な課題」とは、どの程度課せられた課題量が適度だと受け止められているかを調べる。このスケールにおける高いスコアは、課題量が妥当と受け止められていることを表す。「明確な目標」とは、学生が自分の学位コースにおいて、自分に求められることをどの程度明確にわかっているかを測るためのものである。「自己有効感」とは、学生のオックスフォードでの勉強に関して望みどおりの成果をおさめる能力に対する自信を測るためのものである。「指導」とは、教師に学生の学習に貢献する能力があるかどうかについての受け止め方を測るためのものである。ここでは、学生に上達・進捗に関するフィードバックをすることや、物事を説明すること、コースを興味深いものにすること、学生の意欲を駆り立てること、学生が抱えている問題を理解することといった行為が評価される。「評価」に関しては、評価における特定の一側面、つまり 2 年生の 5 月と卒業の年である 3 年生の 5 月の試験結果を評価の判断基準としており、評価アプローチを網羅的に測定するスケールではない。「カレッジ同僚性」とは、学生がどの程度カレッジ・コミュニティに属していると感じているか、そしてどの程度カレッジに勉強面で貢献しているかを調べる。「意欲」とは、いくつかの項目の組み合わせであり、そのひとつは、学生が、自分の携わっている活動の価値をどのように認識しているかを調べる項目である。

4.1. アンケートの 8 項目に対する学生の回答

各項目を 5 段階評価（1:全く不同意、2:不同意、3:どちらとも言えない、4:同意、5:全く同意）で測った結果を、以下のように棒グラフで示されている。平均が高く、不同意の学生の割合が低い場合は、学生が学習環境をより支援的であると受け止めていることを意味する。



出典：Institute for the Advancement of University Learning 2005 の調査結果を基に作成。

図3 オックスフォード大学の学生の回答結果

全体として、学生は、オックスフォード大学での学習環境を非常に支援的だと受け止めている。「意欲」、「カレッジ同僚性」、「適切な評価」の質問項目に、同意すると答えた学生の割合は高い。オックスフォード大学の4分の3以上を占める学生は、コースから知的な刺激を受けているといえる。「適切な課題量」、「明確な目標・水準」、「学習に対する考え方」では、5分の1以上の学生が不同意と答えている。そのため、改善の必要な領域は「適切な課題量」、「明確な目標・水準」、「学習に対する考え方」といえるかもしれない。

次に、各項目について『オックスフォード大学における学部生の学習体験』に基づき、論点を整理する。

1) 課題量

課題量が適切であるという質問に不同意と答えた学生の割合（45%）は、すべての項目の中で最も高く、同意すると答えた学生の割合（43%）を上回っている。学生の課題量に対する受け止め方と、学生の学習の質との間には関連性があることから、学生の課題量に対する受け止め方は、大学が学生の学習の質を高めようとするのであれば重視すべき点だといえるかもしれない。

また、学生が課題量を多すぎると受け止めるとき、表面的な取り組みしか取れなくなり、

学習の質は低下する傾向にある。学習の内容を理解するのではなく暗記することに重点を置いた取り組み方をしている傾向にある。この関連性は、今回の調査で 2320 人の学生について作成した散布図（下図）を見ると明らかである。つまり課題量が多いことが必ずしも学習の質の高さを示すとは限らないのである。

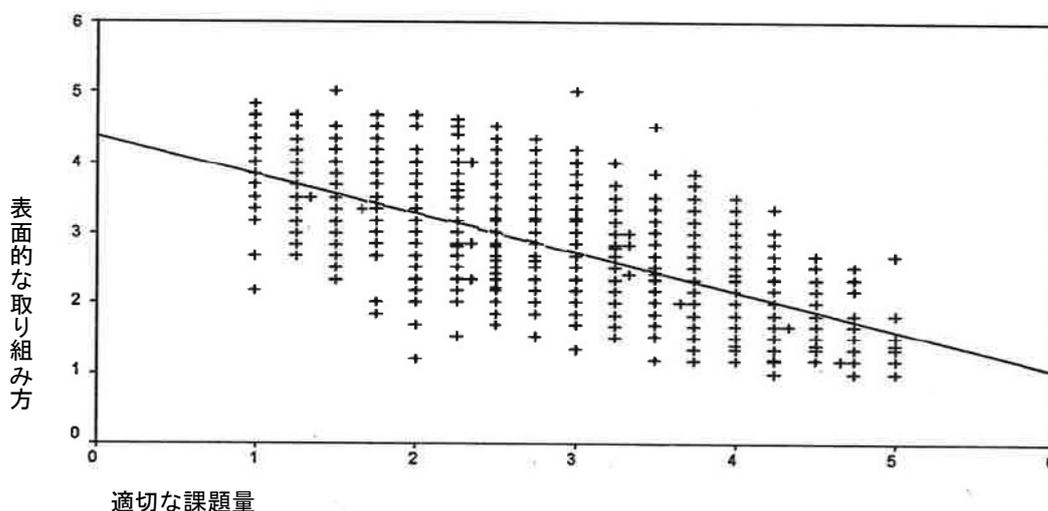


図4 課題量のスケールと表面的な学習の取り組み方の散布図

表面的な取り組み方は、質の低い学習成果と関連している。45%を上回る学生が、オックスフォードでの課題量を多すぎると感じており、学習環境に対するこのような受け止め方によって、表面的な学習の取り組み方が助長されている学生は多いかもしれない。

学習から自分自身で意味と理解を会得しようとする傾向の強い学生（深い取り組み方をする学生）は、優れた指導のスコアが高く、課題量と評価が適切であり、カレッジ同僚性のスコアが高く、所属カレッジから学問への興味を高める大きな後押しを得られていると感じている。理解ではなく、記憶によって成績評価の要件を満たすことを狙った取り組み方（表面的な取り組み方）をしている学生は、優れた指導のスコアが低く、目標の明確さのスコアが低く、課題量と評価の適切さのスコアが低く、カレッジ同僚性のスコアが低く、カレッジと学科の間の連携が弱く、学問への興味を高める後押しを所属カレッジからあまり得られないと感じている。

つまり成績の低下は、学生の質が低いのではなく、学習の意欲の低下に過ぎない。そのためにも、学生の学習意欲の動機づけとしてのチュートリアル制度の活用の仕方は重要で、チュートリアル制度は多くの可能性をもったシステムと考えられる。

2) 明確な目標

大多数の学生（63%）は、履修課程の目標と水準が明確であることに同意しているが、4分の1強の学生は不同意という回答であった。この領域に関する学生のコメントは、オッ

クサフォード大学で各学科の課題の到達目標レベルを把握することの困難さが論点となっている。

3) 学習に対する考え方

68%の学生の学習に対する考え方は、大学側が推奨する考え方と一致している。つまり、学習を例えば事実の蓄積ではなく、自分自身で理解することと見なしている。一方約30%の学生は、この項目に不同意と答えた。学生の記述したコメントは幅広く、学びたいと思う気持ちがオックスフォードでの楽しみにおいて重要な要素となっていることを強調する学生から、独創的な考え方を重視する代わりにチューターの考え方や教科書に書いてある考え方を「反復」することに重点が置かれすぎていると思っている学生、「基本的な事実」を学ぶことが十分に重視されていないと思っている学生まで様々であった。

4) 自己有効感

4分の3近い学生が、専攻課程で好成績をおさめる能力に自信を持っていることに同意すると答え、16%の学生が不同意と答えた。不同意と答えた学生は、自分の勉強の取り組み方と、オックスフォードで高評価されると思われる取り組み方が一致していないという認識を自由記述の中で示した。即ちこのことは、高い評価を得るための方策を学生自身が見出せていない状態にあるといえる。

5) 指導

大多数の学生(74%)が、指導が優れていることに同意すると答え、約19%の学生が不同意と答えた。指導に関するコメントを記述した学生は、主にチュートリアルについて言及している。コメントは、受けている指導のすばらしさを賞賛するものから、学生とチューターの間で距離を感じるという意見、チューターからのフィードバックがないために自分が成し遂げた学習の水準が明確に把握できないことに対する不満まで様々であった。

6) 評価

大多数の学生(86%)が、受けている評価が適切であるという認識を示した。ほとんどの学生がまだ優等卒業試験を受けていないときに調査が実施されたことを忘れてはならないが、学生は、概して学位コースの内容に対する自分の理解度に基づいて評価がなされていると感じていることが示唆される。この項目に関するコメントは、チューターからのフィードバックがないことや、優等卒業試験に対して感じるプレッシャーが場合によっては彼らの学習の質に悪影響を及ぼしたことが論点となっている。

7) カレッジ同僚性

88%以上の学生が、カレッジの環境は支援的だという認識であったのに対し、8%の学生

はそういう認識がなかった。カレッジ同僚性に関しては多くのコメントがあった。多くの学生は、所属カレッジから得られる支援的な環境に感謝し、提供される幅広い正課外活動を歓迎していた。しかし、場合によって学問は刺激的だと受け止めていても、オックスフォード大学の社交的な雰囲気から疎外感を感じている学生もいた。

8) 意欲

大多数の学生（92%）は、オックスフォード大学での学問を高く評価しているようであり、わずか 6%の学生が、意欲の項目に対して不同意と答えた。学生たちが記述したコメントの論点は、オックスフォード大学で求められる高い学問水準から生まれる学習意欲、オックスフォード大学で提供される機会をできるだけ利用しようとする意欲の重要性、膨大な課題量が意欲に及ぼすマイナスの影響、そして、仲間の学生に意欲が見られないことに対する懸念であった。

5. 結語

オックスフォード大学に入学する学生は、A レベル試験で A レベルを取得したという点で均一な集団であるように見受けられるが、彼らの過去の経験には差異があり、それが学生の学習成果の違いの原因となっている場合がある。その点について大学側にできることはほとんどない。しかし、今回の調査から、この比較的均一な集団である学部生の学習環境に対する受け止め方には差異があり、それも学習成果に関係していることがわかった。従って、成績の低い学生の学習環境に対する受け止め方を変えれば、彼らの学習の質が高まるかもしれないと考えられる。例えば、成績優秀な学生の回答を見ると、彼らは指導の各側面について、より支援的であると感じていることから、有益なフィードバックを与える取り組みや、学生が抱えている問題を理解するといったことへの取り組みが、成績の低い学生の学習を向上させるのに役立つであろう。同様の関連性は、学習に対する学生の考え方についても見受けられ、成績優秀な学生のほうが学習に対する考え方が大学側の掲げる概念と合致している。よって、成績の低い学生には、大学で学ぶにあたり、学習に対する適切な考え方とはどのようなものかを話し合うことが有益であるということが示唆される。以上のことは、当然と云えば当然の帰結であるが、学生の学習の質を高めるためには重要な指摘であり、教員側が学生と共に解決すべき課題と考えられる。

学業の成果は学生個々人の力量で決まる部分と、教員の指導法によって決定づけられる部分とがある。その双方に対してオックスフォード大学のチュートリアル制度は大きな貢献を果たしている。つまり、オックスフォード大学では学生に対して、カレッジのチューターと、学科のチューターとの二重の支援が実施されているからである。オックスフォード大学の学生は、学業及び人生において既に経験を積んだ講師による二重の支援が受けられる点で、日本の大学の学生と大きく異なる。

日本の大学では学生が問題を一人で抱え込み、他者と共有しないことが多い。そこで日本の大学の学生に対しても、オックスフォード大学のチュートリアル制度と同じような取り組みが、学生への支援体制の仕組みとして実施されるとするならば非常に有益であろうと考えられる。そのためにも、オックスフォード大学のチュートリアル制度の指導要領、あるいはガイドラインが確立されれば、日本の大学にとっても有益な示唆が得られると考えられるのである。

【注】

- 1 オックスフォード大学の17のカレッジの学部生にアンケートが送付され、2330人の学生から回答が得られ、回答率は42%である（『オックスフォード大学における学部生の学習体験（*Undergraduate Students' Experience of Learning at the University Oxford*）』（2005））。

【参考文献】

- Commission of Inquiry (1997a). Commission of Inquiry Report. Oxford: University of Oxford.
- Commission of Inquiry (1997b). Supplementary Volume. Oxford: University of Oxford.
- HEFCE (2005). The National Student Survey: interim assessment of the 2005 questionnaire – A report to HEFCE by John T.E. Richardson and Ipsos UK Public Affairs, Bristol: HEFCE, 2005.
- Morre, W.G. (1968). The Tutorial System and Its Future. Oxford: Pergamon Press.
- Pintrich, P.R., Smith, D.A.F. & McKeachie, W.J. (1989). A Manual for the Use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire. Michigan: National Centre for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning, University of Michigan.
- Tapper, E. & Palfreyman, D. (2000). Oxford and the Decline of the Collegiate Tradition. London: Woburn Press.
- Shale, S. (2000). Understanding the Learning Process: tutorial teaching in the context of research into learning in higher education. Oxford: Institute for the Advancement of University Learning, Oxford University.

第2部 米国・豪州編

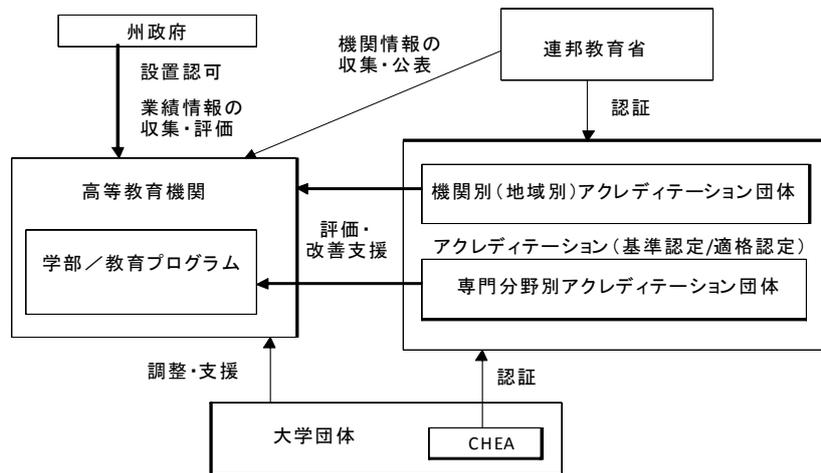
アメリカ合衆国における高等教育の質保証

－機関内部の点検・評価の事例－

福留 東土*

1. はじめに

本稿はアメリカ合衆国における高等教育の質保証（quality assurance）の一側面について考察を行うものである。アメリカの質保証システムは、国レベルでみればその制度的な枠組みをある程度明確に捉えることが可能である。だが、高等教育機関の内部で実際に機能している仕組みはかなり複雑であり、重層的な構造を持っている。わが国では、アクレディテーション（accreditation, 基準認定/適格認定）や州政府によって実施される評価に対しては強い関心が寄せられ、ある程度の研究の蓄積がある。アクレディテーション, 政府(州, 連邦), 大学団体による, 質保証, アカウンタビリティ, 支援と調整の構造についてその概要を図1にまとめておく。だが、こうしたシステムが高等教育機関の管理運営や機関内部の活動に具体的にどのような影響を及ぼしているのかに対してはまだ研究が及んでおらず、今後の重要な課題のひとつであるといえる。



出典：福留(2009)

図1 国レベルにおけるアメリカ高等教育の質保証の構造

* 広島大学高等教育研究開発センター, 准教授

外部組織から求められる質保証が機関内部でどのように機能しているかという課題に加えて、機関内部でこういった種類の質保証が稼働しているかという側面もまた日本において十分に研究が及んでいない点である。これらの課題について考えるためには、システムレベルの理解にとどまらず、機関レベルの取組とそのプロセスに目を向けなければならない。こうした点を踏まえ、本稿では特に後者の課題に関わって、機関内部で実施されている質保証システムを事例的に取り上げ、検討を行うこととする。以下では、カリフォルニア大学バークレー校（University of California, Berkeley）の事例を取り上げて、その内部組織を対象に行われる点検・評価の仕組みについて、検討を行う。

2. 機関内部の点検・評価：カリフォルニア大学バークレー校の事例

本稿で考察対象として取り上げるカリフォルニア大学バークレー校について、筆者は2010年11月に同校を訪問し、質保証の取組について調査する機会を得た¹。以下ではその際のインタビュー記録と関連する資料を中心に考察を進める。

前節でみたシステムレベルの質保証の構造に即していえば、バークレー校は、州立大学として自らの活動について州への報告を行わなければならないし、奨学金をはじめとする連邦政府の財政支援プログラムに参加する大学として連邦教育省に対して必要なデータ提供を行うことが求められる。また、ア krediteーションについては、全学レベルで西部地区基準協会（Western Association of Schools and Colleges, WASC）のア krediteーションを受審しており、また専門職分野についても各分野の専門分野別ア krediteーション団体の基準認定を定期的に受けている。しかし、ア krediteーションや政府から求められる質保証やアカウンタビリティの仕組みは、あらゆる大学にとって必須要件ではあるものの、とりわけ研究活動の極めて活発な研究大学等においては、学内的にそれらは大きな関心事とはなっておらず、またそれらが大学の運営や活動に対してもたらすインパクトも限られていると言われることが多い。以下では、これら外部から求められる質保証の仕組みとは文脈の異なる、いわば機関の内部に存在する質保証システムについて取り上げる。それは、学科（Department）や学部・研究科（School, College）を対象として行われる点検・評価である「プログラムレビュー」（Academic Program Review）と呼ばれる質保証のシステムである。

2.1. プログラムレビューの概要

バークレー校のプログラムレビューは、学内の教育研究単位²ごとにその活動を点検・評価するシステムである。点検・評価の対象としては大きく以下の観点が含まれる。デパートメントの使命と目的、戦略と計画、学士課程教育、大学院教育、教員の人事と処遇、研究をはじめとする学術活動、職員配置、施設・設備をはじめとする資源、デパートメントの管理運営である。評価対象となるデパートメントが固有の使命と目的を持ち、それを

達成し、かつ研究大学としてふさわしい水準の学術活動を展開するための条件を備え、実際にそうした活動を実行していることを確認することがレビューの主な目的である。ただし、それはレビュー・プロセスを通して課題解決に取り組むのではなく、レビューによって現状や課題を明らかにする中で課題を解決するための計画を練り、将来に向けた方向性を検討するという観点が重視されている。プログラムレビューは各部門に対して8～9年おきに行われ、各レビューは最長18カ月のプロセスとして実施される。主だったプロセスとしては、部門自身による自己点検評価書の作成、および外部評価者を中心として構成される外部評価委員会による訪問調査と評価書の作成が挙げられる。

プログラムレビューのプロセスには学内のさまざまな部署が関与している。主なアクターとしては以下が挙げられる。まず、プログラムレビューを管理するのはプログラムレビュー管理委員会（Program Review Oversight Committee, PROC）であり、そのメンバーは全学の執行部と評議会の代表の双方から編成される。執行部側としては、学術担当副学長（Executive Vice Chancellor and Provost）をはじめ、学術部門を担当する2名の副学長補佐（Vice Provost）、および実質的な実務を司る彼らのアシスタント、および大学院長（または副院長, Graduate Division Dean or Associate Dean）から構成される。一方、大学評議会（Academic Senate）、すなわち教員の代表としては、評議会に置かれる5つの委員会³の委員長（Chair）によって構成される。

そして、レビューの実際のプロセスにおける各種の実務的な調整は、上記、学術部門担当の2名の副学長補佐のうち的一方である教育・学術計画副学長補佐のオフィス（Office of the Vice Provost for Teaching, Learning, Academic Planning & Facilities, VP-TLAPF）が執り行う⁴。また、プログラムレビューにおけるもうひとつの重要なアクターとして、計画・分析室（Office of Planning and Analysis, OPA）が挙げられる。OPAは全学的な観点から各部門に関わる各種のデータ・評価情報などの提供を行う。OPAは、組織上は予算・資源計画担当副学長補佐（Associate Vice Chancellor for Budget & Resource Planning）の下に位置しており、レビュー・プロセスの調整を行うVP-TLAPFとは異なるラインに位置付く。すなわち、大学執行部とその関連オフィスの中でも複数の管理機構がプログラムレビューに関わっているのであり、教員の代表としての評議会内部の委員会と合わせて、多様なアクターによるレビュー・プロセスへの関与が認められる。

2.2. プログラムレビューの基本プロセス

プログラムレビューは8つの段階から成り立っている。以下、このプロセスについて概観し、各段階での主要なポイントと考えられる点に触れる。

- ① レビュー対象の選定
- ② 自己評価におけるテーマの決定：部門が作成する自己評価書は、後述する戦略的計画に沿って現状と課題、強みと弱点、機会と脅威などを明らかにするだけでなく、部門にとって重要なテーマを1～3つ程度選んで深い分析を行うこと

が求められている。これはデパートメント自身が選ぶ場合もあるし、デパートメントの属する学部・研究科のディーンやプログラムレビュー管理委員会、あるいはそのメンバーである副学長補佐などが意見を提示する場合もある。テーマの例としては、学士課程教育、関連する研究ユニットや学士課程段階の学際プログラムとデパートメントとの関係、外部・民間からの資金獲得状況、研究の方向性と教員採用との関連性、大学院生の募集状況、性・人種の多様性などが挙げられる。どのテーマを選ぶのかはレビューを立ち上げる段階の会議で決定される。

- ③ 自己評価と OPA データセット：デパートメントは自己評価の実施に際して、所属教員の幅広い関与はもとより、職員、学生（大学院、学士課程）からの情報をさまざまな形で取り入れることが重要であるとされている。一方、OPA はデパートメントによる自己評価の材料となる一連のデータを提供する（詳細については後述）。
- ④ 外部評価委員会と評議会代表一評価者の選考とその役割：デパートメントは外部評価者、内部評価者⁵となる人物を推薦することができる。外部評価者については、以下のような基準を満たすことが求められている。全国的ないし国際的に広く知られ、かつ客観的な判断を行うことができる研究者。バークレー校と対等な研究大学に所属しているか、そうした大学での経験を持っている研究者。当該分野の性別・人種の多様性を反映できる研究者。デパートメントの主要下位分野を代表し、かつ当該専門分野について幅広い知識を持つ研究者。デパートメントはこうした基準に沿って 10～15 名の研究者⁶のリストを優先順位を付して VP-TLAPF に提出する。選考された 3～5 名の外部評価委員に対しては、当該レビューの主要な焦点に関する記述を付けたレター、OPA によるデータセット、デパートメントの自己評価書が訪問調査に先立って送付される。また、デパートメントは学内の教員の中から内部評価者を推薦することができる。5～7 名のリストを提出する。通常、当該デパートメントに近い分野に属する研究者が推薦される。内部評価者は評議会を代表する形を取るため、候補者リストは評議会内部の委員任命委員会（Committee on Committees, COMS）に送られ、順位付けされ、必要に応じて候補者が追加される。最終決定は VP-TLAPF が行い、1 名の内部評価者が決定される。以上に加えて、デパートメントは自らの比較対象となるデパートメントを提示することが求められる。バークレー校内部から 3 つ、他大学から 2～4 つのデパートメントを提示する。OPA からはこれらデパートメントと当該デパートメントとの比較データが提供される。
- ⑤ 外部評価委員会の訪問調査：外部評価委員会によるキャンパス訪問は通常 2 日間行われ、委員会は、デパートメント所属の教員、学生（大学院、学士課程）、ポスドク、職員らと面談する。大学執行部とも会合を持つ。最終日には評価書の執筆が行われ、プログラムレビュー管理委員会を中心とする最終の会合が行われる。外部評価委員会の評価書は訪問終了時に VP-TLAPF に渡される。デパートメントの長は事実関係のみについて評価書を短期間でチェックする。その後、外部評価書は内部者による評価書と

ともにデパートメントに送られ、教員、職員、学生が目を通すことが可能となり、内容の検討を通じてデパートメントからの回答書が書かれる。

- ⑥ 報告書の回覧と評議会からの応答：外部評価書、内部評価書、デパートメントの回答書はその後、評議会内部の委員会の代表者と委員長へと送られ、上記 5 つの委員会代表者がコメントを書く。コメントは各委員会の管轄する事項について、評議会委員長と VP-TLAPF に提出することができる。各委員会のコメントは評議会内部の審議委員会に送られ、検討された上で、各委員会のコメントとともに VP-TLAPF に送られる。もし、外部評価書、内部評価書、デパートメントによるコメントの間に大きな認識の相違が認められる場合には、評議会内部の各委員会はデパートメントと議論を行う会合を持つことができる。その結果は評議会委員長と VP-TLAPF に通知される。
- ⑦ 総括会議：この会議の目的はデパートメントに対して最終結果の通達を行うことにある。すべての報告書がプログラムレビュー管理委員会のメンバーに渡される。会議の結論は最終通達書 (outcome letter) の原案として、レビュー結果と今後の活動についての勧告がまとめられ、デパートメント長に渡される。最終通達書はプログラムレビュー管理委員会と当該デパートメントが所属する学部・研究科のディーンによって検討され、承認されれば公開される。
- ⑧ フォローアップデパートメントの行動：デパートメントはプログラムレビューの提言に対して改善のための行動を起こすことが期待される。最終通達書では勧告についてのスケジュールが示されている。デパートメントは定められた期間までにディーンに報告することが求められる。VP-TLAPF は勧告に対して取られた行動についてのデータベースを管理し、プログラムレビュー管理委員会の年次会合では勧告に対する進展について検討が行われる。

2.3. プログラムレビューの変遷と近年の変化

バークレー校においてプログラムレビューが開始されたのは 1971 年であり、その歴史は長い。当時は大学院長が主たる管理主体となり、必要に応じて学芸学部 (College of Letters and Science) 長が関与する形態がとられていた。すなわち、プログラムレビューは大学院教育と研究活動に焦点を置く形で開始された。1981 年からは学士課程教育もレビューの対象とされるようになった。その後、1997 年にプログラムレビューに関する特別委員会が設置され、多くの改善が図られ、現在のものに近いプロセスへと修正が加えられた。2002 年には、全学レベルの戦略計画委員会 (Strategic Planning Committee) による 2 年間の議論を経て、バークレー校の戦略的学術計画 (Strategic Academic Plan) が策定された (Strategic Planning Committee, 2002)。その中で、プログラムレビューについて、バークレーの学術水準を維持していく上で、そのプロセスの体系化と評価基準の厳格化が求められた。こうした議論の中で、特にプランニングとの関連においてレビューを位置付ける考え方が提示され、次のような一連の問いに答えることを念頭に自己点検・評価を行うことの重要性が示

された。すなわち、計画を前提にしたレビューを行い、さらにレビューを通して将来における計画の発展を志向するという循環が重視されているのである。

表 1 戦略的計画において各部門が考慮すべき観点

<ol style="list-style-type: none">1. 我々は何を目指すのか。<ol style="list-style-type: none">1-1. デパートメントの使命と目的は何か。1-2. 我々は何に価値を置くか。1-3. 我々のデパートメントの持つ風土はその使命、目的、価値の基盤を提供しているか。2. 我々は今、どこにいるのか。<ol style="list-style-type: none">2-1. 我々のデパートメントと学内外の比較対象となるデパートメントについてデータから言えることは何か。2-2. 我々教授陣のニーズと期待は何か。また、大学院生、学士課程学生、卒業生、職員、資金提供者についてはどうか。2-3. 我々の専門分野のトレンドは何か。専門分野を取り巻く環境についてどのような機会と脅威に目を向けるべきか。2-4. 我々の内部環境についてどのような強みと弱みに目を向けるべきか。2-5. 我々の競争相手は誰か。パートナーは誰か。どのような関係に目を向けるべきか。3. 5年後、10年後に我々はどのような状態にあることを望んでいるのか。<ol style="list-style-type: none">3-1. 戦略：我々のビジョンと望ましい将来とは何か。3-2. 現実：5～10年後、我々に関するデータがどのような状態にあることが望ましいのか。4. どうしたら、そうした将来に到達することができるか。<ol style="list-style-type: none">4-1. 我々のデパートメントが5～10年後も存続し、繁栄するために目を向けなければならない重要な課題は何か。4-2. どういった成果を期待することができるか。4-3. これらの課題に取り組む際に優先させるべきことは何か。4-4. どういった改善（進行中のものや特定のイニシアティブを含む）を目指そうとするのか。5. 我々が前進していることをそうやって把握することができるか。<ol style="list-style-type: none">5-1. 我々が前進しているかどうかを測定し、意思決定を導くために定期的に目を向けるべきデータとはどういったものか。

出典：UC Berkeley, Strategic Thinking and Planning Questions,
(http://vpapf.chance.berkeley.edu/apr/strategic_planning_questions.html)

こうした検討を踏まえ、同じく 2002 年には、プログラムレビューに関するワーキンググループが編成され、レビューに関する新たな方針が決定されている。それら方針のうち主なものは以下のように整理することができる。

①プログラムレビューの管理体制

- ・ 管理権限を大学院長から現在のように VP-TLAPF へ移行させる。

- ・ レビュー後のフォローアップとアカウントビリティを重視するため、デパートメントが所属する学部・研究科のディーンの役割を明確化する。
- ・ 外部評価と内部評価の連携を強化する。

②デパートメントの主体性

- ・ 教員主体のレビュー方式を維持する。
- ・ 分権的な組織文化を維持させつつ、大学の中核的な目的を促進するようなレビュー・プロセスを確立する。
- ・ デパートメント個別のニーズに対応可能な柔軟な自己評価のやり方を構築する。

③根拠データの重視

- ・ 自己評価を実施する際に統計データを重視し、データの活用に関して大学中央からデパートメントへの支援を強化する。
- ・ すべてのプログラムレビューにおいて学士課程の専攻学生と大学院生に対する調査を必須とする。

④学士課程教育の重視

- ・ すべてのプログラムレビューにおいて学士課程教育をレビュー対象とし、学生の学習成果に焦点化する。
- ・ 各分野独自のやり方で学生の学習成果を提示する。

このように、プログラムレビューは多様な主体が関与しつつ、デパートメントの現状を包括的に検証するものである。その方法を継続させつつ、レビューの管理上の効率化を図る一方で、教員とデパートメントが主体となるという分権的な構造を維持しようとしている。また、全国的に学士課程教育の改革の必要性が唱えられ、かつその中で学生の学習成果の測定とそれに基づく改善のサイクルの構築が求められる中で（福留, 2009）、バークレー校でもこれまで以上に根拠データに基づいて実態を明らかにすることが重視されるようになってきている。これらのうち、根拠データと学士課程教育については後に詳述する。

2.4. プログラムレビューの構造的特質

以下では、上記の観点を含めて、プログラムレビューの特徴と考えられる点をいくつか取り上げて論じることとする。

(1) 多様なアクターの関与

プログラムレビューのひとつの特徴は、機関内部の質保証システムでありながら、外部評価者が重要な役割を果たしていることである。こうした仕組みは、質を保証することに

については機関内部で責任を持ちつつも、自分たちと同じ水準にある外部者にも通底する基準によって質を確保することを不可欠と考えているとみることができる。

こうした学外者のレビューへの参加に加えて、プログラムレビューのもうひとつの特徴は大学評議会の関与にあると考えられる。州法で規定される大学の統治機構は理事会（Board of Regents of the University of California）であり、評議会は、理事会規則の中で、入学や学位授与の要件設定、科目とカリキュラムの承認と管理、教員の任用と昇進、予算など主に学術活動に関わる権限を委譲されている。上述した5つの委員会の代表はプログラムレビュー管理委員会のメンバーとして、外部評価委員会が検討すべきテーマの特定をはじめレビュー・プロセスに恒常的に関与している。また、評議会の代表としての内部評価者は3つの重要な役割を担っている。ひとつは、外部評価委員会に対してバークレー独自の文化や文脈についての理解を促すことである。次に、評議会の代表としてレビューのプロセスとその内容を監視することである。最後に、バークレーの文化を共有する者としてデパートメントの全般的な風土（教員-学生の関係、女性やマイノリティの状況、スタッフの士気、教育の質と量、デパートメント内部の教員間関係と同僚的雰囲気など）を深く理解することである。内部評価者は外部評価者とは独立に報告を書くこととされており、その立場が重視されていることが窺える。

大学執行部に加えて、教員の代表としての評議会関係者がレビュー・プロセスの中で本質的な位置を占め、重要なアクターとして一貫した形で関与していることは、レビューへの教員の参加を保証するとともに、多様な関与者の観点からなる仕組みによる質保証を重視する姿勢を読み取ることができる。

(2) OPA：統計データの提示と活用

プログラムレビューでは、自己評価の根拠資料として、また外部・内部評価者の検討・判断の材料として、OPA からデータセットが提供される。提供される標準的なデータのうち主なものは、教育活動・学生（学位取得率、各種学生調査結果を含む）、教員（雇用状況と労働負担）、職員、各種資源、研究（外部資金の獲得を含む）、ランキングなどである。単に数値を示すだけでなく、データの解釈を付す場合もある。

すでに述べたように、レビューに際してデパートメントは比較対象となる学内外のデパートメントを指定するが、それらデパートメントに関するデータも OPA が提供する。どのデパートメントを比較対象とするかについて、OPA が評価対象のデパートメントから相談を受けることもある。また、デパートメントやレビュー管理委員会などがレビューに際して指定したトピックに関わるデータも提供する。OPA のこうした活動は、デパートメントが独自にデータを収集する手間を省くというだけでなく、プログラムレビューのプロセスを標準化する上でも重要な機能を果たしている。

OPA は、近年日本においても注目されている IR（Institutional Research）に関わる重要な機能を持つ部署である。IR の機能や位置付けについてはさまざまな紹介がなされているが、

現時点では IR を司る部署とデパートメントや学部・研究科など部局との関係に焦点を当てた検討は少ないように思われる。多くの場合、IR の機能は多元的であり、その実態を把握するためには多面的な検討が必要であると思われるが、プログラムレビューにみる OPA と部局との関係は、IR の重要な機能について考察する上でひとつの事例を提供してくれているように思われる。

(3) 学士課程教育の重視

すでに触れたように、プログラムレビューの近年の顕著な変化として、学士課程教育を必ずレビュー対象とし、かつ学生の学習成果を根拠として提示することが求められるようになってきている。これは日本でもしばしば指摘されるように、国レベルで重要な課題と位置付けられるようになっており、また世界的な動向でもある。バークレー校で重要な動きのひとつは、「学士課程学生の学習イニシアティブ」(Undergraduate Student Learning Initiative, USLI) と呼ばれる取組みである。これは、デパートメントが学士課程教育の目的と評価手段を明確にするための全学的な取組みである。教育目的を明示することによって、専攻の教育目的や、学生が卒業するまでに何を知り、何をできるようになるべきかについて教員と学生の間での共通理解が促進されるようになったとされる。2010年6月現在で、デパートメントとその他の学士課程教育プログラムのうち93%が学習目標を明示化していた。ただし、こうしたイニシアティブを動かす上では、学生の学習成果がそれぞれのプログラム自身によって定義され、専門分野ごとに固有のものであって、かつ教員が主導権を持つものでなければならないとされている。

3. 示唆と今後の検討課題

以上、本稿では、機関内部の質保証に関する事例として、カリフォルニア大学バークレー校のプログラムレビューを取り上げて検討してきた。今後、日本において高等教育機関が自らイニシアティブを持った質保証を展開することが重要であると捉える時、外部組織とつながりをもたない内部における質保証の実践、多様なアクターの参加の保証と多様な観点の確保など、この事例の示唆するところは小さくない。

最後にこうした機関内部の質保証に関する今後の検討課題を挙げておく。本稿はプログラムレビューについて、その制度面の概要についてまとめたものである。今後の検討課題のひとつは、こうした制度が現実に運用されることによって、質保証に関してどういった効果が上がっているのかである。筆者がバークレー校の教員数名に意見を聞いたところでは、これまで、プログラムレビューの結果が重要な影響を及ぼした事例は皆無ではないが、デパートメントの活動に対してレビューが及ぼすインパクトは概して小さいという意見が聞かれた。また、レビューは確認作業としては必要だが、通常はあくまで現状に問題がないことの確認であってレビュー自体に対する教員の関心は低く、レビュー後もさしたる変

化は起こらないとの意見も聞かれた。こうした見方は、機関別アクレディテーションについて研究大学で聞かれる意見とよく似ている。ただし、目に見える変化には繋がらなくてもレビュー・プロセスを通して現状や課題を再認識したり、構成員の意識の変化に影響が及んだりする可能性はある。こうした点を含めて、今後プログラムレビューの実態にアプローチすることが必要である。また、プログラムレビューが40年にわたって継続し、いわばルーティン化していく中でその意義に対する認識が薄れていくことも十分に考えられることである。そうだとすれば、日本のように、今後こうした制度を実質化していこうとする際に、すでに根付いている制度としての示唆が存在しないわけではない。

いまひとつの検討課題としては、アクレディテーションを中心とする外部質保証と内部質保証の関係について検討することである。アクレディテーションとプログラムレビューは質保証の手段として制度上は相互に独立した仕組みであるが、実際の運用や大学構成員にとっての受け止められ方にどういった共通性や相違があるのか、そうした検討を通して、質保証システム全体の効率的かつ実効性のあるあり方を考えていくことが重要であろう。

【注】

1. 教育・学術計画副学長補佐（Vice Provost for Teaching, Learning, Academic Planning and Facilities）の Catherine P. Koshland 教授，および同副学長補佐のオフィス・スタッフ（Assistant Vice Provost）でプログラムレビューを担当する Cynthia Schragger 氏にインタビューを行った。
2. プログラムレビューの対象はユニット（unit）とされており，ほとんどの場合はデパートメントが対象となるが，プロフェッショナル・スクールでは"School"全体が評価対象となる。ただし，表現が煩雑となるのを避けるため，以下ではプログラムレビューの対象となる組織の表記はデパートメントに統一する。
3. 大学院協議会（Graduate Council），予算・デパートメント連携委員会（Committee on Budget and Interdepartmental Relations），教育政策委員会（Committee on Educational Policy），女性・自主マイノリティの地位に関する委員会（Committee on the Status of Women and Ethnic Minorities），学術計画・資源配分委員会（Committee on Academic Planning and Resources Allocation）の5つ。
4. 以下，教育・学術計画副学長補佐（Vice Provost for Teaching, Learning, Academic Planning and Facilities）は"VP-TLAPF"と略記する。
5. 内部評価者の原語は"Senate Liaison"である。評議会を代表して外部評価委員との連絡役を担い，自ら評価書も執筆する。
6. プロフェッショナル・スクールの場合は同等の専門的能力を有する実務家でもよい。

【参考文献】

福留東土（2009）「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」『比較教育学研究』38号，日本比較教育学会，145-158頁。

University of California, Berkeley (2010). Guide for the Review of Existing Instructional Programs.

University of California, Berkeley (2011). Academic Program Review Website, <http://vpapf.chance.berkeley.edu/apr/>

University of California, Berkeley (2011). Office of Planning & Analysis Website, <http://opa.berkeley.edu/>

Strategic Planning Committee (2002). UC Berkeley Strategic Academic Plan.

オーストラリアの高等教育質保証システム

－歴史的展開と新たな動き－

杉本 和弘*

近年、日本の高等教育においても質保証の必要性が高まってきており、それを背景にオーストラリアを含めた国際的な質保証の動きの研究が続いている。なかでも教育機関レベルでの質保証が非常に重要なテーマとなっており、オーストラリアにおいてどのような取り組みがなされているかについて、特にシステムレベルにおける多面的な質保証の取り組みについて紹介する。構成としては、まずオーストラリアにおける高等教育セクターの概要について述べ、特にその高等教育機関がどのように認可されているのか、そして質保証システムの歴史的な展開について紹介する。加えて最近、国際的にも注目されているラーニング・アウトカムに基づく質保証ということにも少し目を向けたい。また2007年に政権交代があり、新たな政権下で高等教育改革が動き始めているので、その点についても触れることとしたい。

1. 高等教育セクターの概要

オーストラリアの高等教育機関は、自己認証機関（Self-accrediting institutions）と非自己認証機関（Non-self-accrediting institutions）と大きく2つに分かれ、我々が通常考える大学セクターは自己認証機関のほうに相当する（表1）。自己認証機関とは「自らが提供する高等教育コースを自らの権限で認証し得る機関」のことであり、その中に大学が存在しているということである。オーストラリアは、国土こそ大きいですが、高等教育セクターは必ずしも大きくなく、大学数を見ると、公立大学が37校、私立大学が2校で合わせて39のユニバーシティがある。加えて歴史的な経緯もあり、大学と同じように自治権を持つカレッジが4校あり、これらを合わせて自己認証機関ということになっている。これに対し非自己認証機関は、継続的にデータが取られているわけではないので必ずしも正確な数ではないが、高等教育レベルの私学セクターをまとめている包括団体であるACPETのデータによると146校存在している。表1にあるように、TAFE（Technical and Further Education）と呼ばれる継続技術教育機関がここに含まれており、テイフ・インスティテュートだとか、テイフ・カレッジというような言い方がされている。これは基本的には州立の職業教育機関であり、近年そのような職業教育をそもそもの目的としている機関が、高等教育レベル

* 鹿児島大学教育センター，准教授

の教育も提供し始めているということである。

表 1 オーストラリアの高等教育機関

自己認証機関 (SAIs)	大学	公立大学	37校
		私立大学	2校
	カレッジ		4校
非自己認証機関 (NSAIs)	TAFE(継続技術教育機関)・私立カレッジ等		146校

出典：Bradley2008a 及び ACPET2008 より作成（一部修正）

学生数に関しては、ここ 8 年程のデータをグラフ化したものを図 1 に提示する。これからわかるように、基本的に右肩上がりですべての学生が増えているが、特に留学生数の増加が著しく、年率にすると 9%増となっている。つまり学生全体の増加を支えているのが留学生数の増加であると言える。

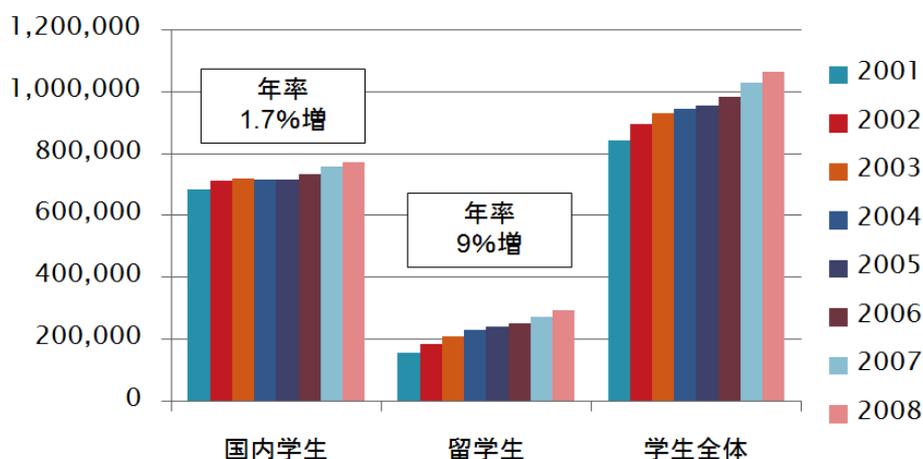
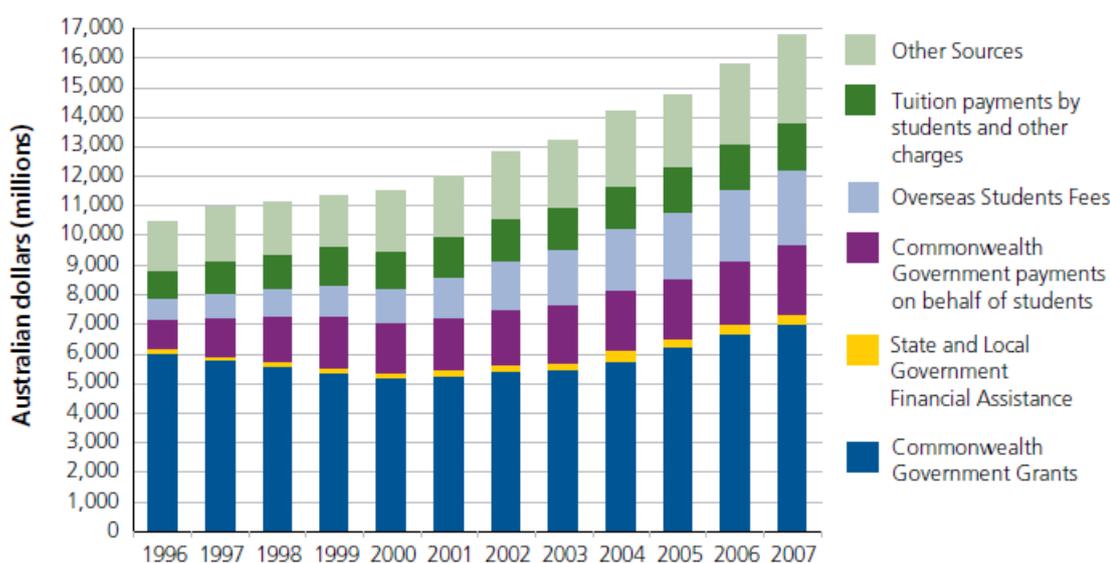


図 1 高等教育機関に在籍する学生数の推移

次に高等教育財源だが（図 2）、オーストラリアの場合は基本的に連邦政府から資金が提供されており（Commonwealth Government Grants）、これが全体の 40%程度を占めている。オーストラリアの大学は基本的に州立であり、州の議会法に基づいて設立されているが、歴史的な経緯もあり高等教育に関しては連邦政府から資金が来ており、州政府からの資金（State and Local Government Financial Assistance）はあまり大きくない。またグラフのここ 10 年程の動きを見ればわかるように、連邦政府からの資金よりもそれ以外の資金の伸びが

増えている。このうち Commonwealth Government payments on behalf of students は一時的に連邦政府が立て替えている資金で、後々学生から回収されるため基本的には学生の負担であり、Overseas Students fees は基本的に留学生が支払う授業料である。また、法科のマスターなどのコースワークでは学生が直接授業料を納めることになっており、これらが Tuition payments by students and other charges にあたる。これら3つを合わせて40%くらいであるので、連邦政府から40%、学生からも40%くらいきていることになる。Other Sources というのは機関自身が自分たちで得ている収入であり、例えば寄付や、それ以外の商業的な活動によって得ている資金である。



出典：Bradley 2008b :148

図2 高等教育財源

ここまでの内容をまとめると、まずオーストラリア国立大学（ANU）は連邦の法律に基づいて設置されているが、それ以外は州政府の設置法に基づいており、また私立大学も2校しかなく、オーストラリアの高等教育機関は歴史的な背景としてパブリックな性格が非常に強い。しかし大学予算に関しては、連邦政府が40%ほど拠出する一方、1990年代半ば以降は特に学生納付金の割合が上昇しこれも40%を占めるほどになってきており、資金面で見るとプライベートな部分も増えてきているということが言える。加えてまだ規模は小さいが私立カレッジというのも増えてきており、ある統計によると2005年から2007年までの3年間で35%増加している。大学数はあまり変わっていないが、私立カレッジはかなり栄枯盛衰が激しく、設立されてもそのあと財政難等も含めて閉校になってしまうカレッジも多くある。増えては減るという状況だが、私立カレッジの設立増は近年見られる傾向である。近年特徴的なのは、大学以外のTAFEや私立カレッジで学士号レベルのコースを

提供し始めていることである。なかには大学院レベルのコース，あるいは研究学位であるマスターや Ph.D.等を授与するカレッジも非常に少数ではあるが出始めている。

また，学生数に関しても留学生が増加しており，現在学生全体に留学生が占める比率が，昨年度で 27.6%まで上がってきていることも特徴として挙げられる。

2. 高等教育機関の認可

1990 年代までは，オーストラリアにおいて全国共通の高等教育機関の認可方法はなかったが，2000 年以降高等教育の認可過程に関する全国規約（National Protocols for Higher Education Approval Processes）が締結され，これを機に全国レベルで統一的な認可体制の構築が目指されてきた。前述の通り，オーストラリアでは大学は州の議会法で設置されているが，そのような全国規約を締結することによって全体的に統一化を図ることが 2000 年以降起こったといえる。2000 年代の中盤にはその見直しが行われた結果，2007 年から新たな全国規約が発効し現在に至っている。

改正全国規約は「A」から「E」までの 5 つの規約からなっており，概要は表 2 のようになっている。それぞれその規約が対象とする機関，つまり認可にかかわる対象機関が決まっており，まず「A」は大学を含めたすべての高等教育機関に適応される規約であり，「B」が非自己認証機関，「C」が大学以外の自己認証機関，「D」が大学を対象としたものである。「E」は海外機関ということであるが，これはまだ活発化していないが，最近ではアメリカのカーネギー・メロン大学がアデレードにキャンパスを開設するというようなことがあり，このような場合は海外機関に対する規約「E」を基盤に認可が行われる。

表 2 高等教育の認可過程に関する全国規約

規約	概要	対象機関
規約A	全高等教育機関に対する全国的に承認された基準・認可過程	全機関共通
規約B	非自己認証高等教育機関の機関登録と高等教育コースのアクレディテーションのための基準・過程	NSAIs
規約C	大学以外の高等教育機関に自己認証権限を与えるための基準・過程	SAIs(非大学)
規約D	オーストラリアの大学設置のための基準・過程	SAIs(大学)
規約E	オーストラリアで活動しようとする海外高等教育機関のための基準・過程	海外機関

この全国規約が構造的にどのように機能するのかを示したのが図 3 になる。ある機関(an institution) が非自己認証機関として高等教育を提供しようとする場合，これを申請すると

すべての機関に適用される規約「A」と規約「B」を適用してそれが高等教育を提供するのにふさわしい機関かどうか審査され、条件が満たされていれば非自己認証機関（NSAI）として認められる。上記の TAFE や私立カレッジというのはここで認可が出た機関に当たる。現時点では、そのような動きは出ていないが、これら TAFE や私立カレッジがさらに「自立性がほしい」とか「自分たちでコースを提供する権限がほしい」ということになる、自己認証機関にアップグレードする必要が出てくる。そうした場合はまずは規約「A」と「C」が適用され、自己認証機関として大学並みの権限を持った機関としてふさわしいかどうかここで判断されることになる。さらに自己認証機関の中で大学、ユニバーシティーというタイトルを得るためには規約「A」と「D」を適用して大学にするというプロセスが存在する。

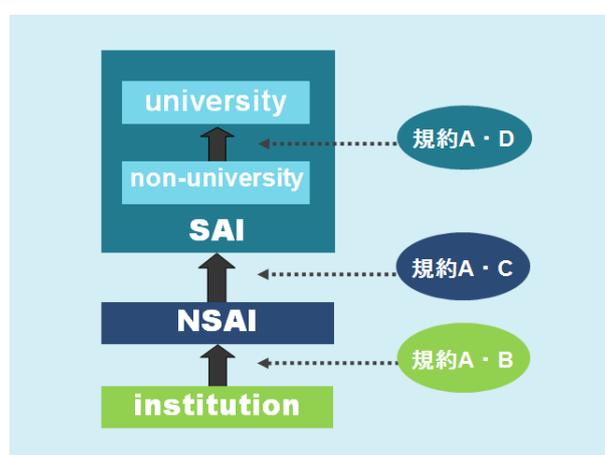


図3 高等教育機関認可の構造

次に規約の中身を少し見てみたい。まず規約の前文に、一般的なオーストラリアの高等教育の目標として、「知識と理解を発展させること」ということから始まり、「個人が生涯を通じて学習できること」、「質の高い教育を介して労働市場の需要を満たすこと」など、ある意味抽象的なものが定められている。

重要なのは各規約 A～E の細かい点だが、例えばすべての高等教育機関に適用される規約である「A」に関しては A1 から A10 まで決まっており、表3のようになっている。この中で特徴的なのは A7 と A8 であり、A7 では、学位を含む高等教育資格を付与する場合はオーストラリア資格枠組み（Australian Qualifications Framework: AQF）に定められた高等教育資格の名称と記述表に適合したものであることが求められている。また、A8 ではその高等教育機関で働く教員は自分たちの教授活動に知識を提供する学識活動（scholarship）を積極的に行っていること、また研究学位学生、つまり Ph.D.やマスターを取ろうとしているような学生を指導する教員には研究活動（research）を積極的に行っていることが求められている。これは裏を返せば、学士レベルの教育を行うのであればスカラシップが最低

限は求められるということである。このスカラシップとリサーチを概念的に区別するのはなかなか難しいが、いわゆるアカデミックな研究がリサーチ、研究活動のほうに入り、スカラシップは教育に役立つ知的活動がかなり広く定義されているものだと思う。

表 3 規約 A が定める高等教育機関に関する共通基準

- | |
|---|
| <p>A.1 オーストラリアの法的手段によって、もしくはその下で設立あるいは認定された法的事業体であること。</p> <p>A.2 全国規約の第一部(前文)で詳述している、オーストラリアにおける高等教育の目的に貢献すること。</p> <p>A.3 当該機関の学術活動における自由な知的探求の取組およびその支援を含め、明示された高等教育目標を有すること。</p> <p>A.4 卓越した知識および探求に関わる教授および学習を提供していること。</p> <p>A.5 機関目的および学術的目標にふさわしいガバナンス、質保証過程、人的構成を有すること。</p> <p>A.6 堅実な財務管理および経営管理をしており、また将来、当該機関がプログラム供給を持続するのに十分な経済的資源およびその他の資源を有すること。</p> <p>A.7 オーストラリア高等教育資格を付与する場合は、AQFの高等教育資格の名称と記述表に適合していること。</p> <p>A.8 当該機関の教員が、自らの教授活動に知識を提供する学識活動(scholarship)を積極的に行い、また研究学位学生の指導に携わる際には研究活動(research)を積極的に行っていること。</p> <p>A.9 学生の効果的学習に十分な支援と基盤を供給すること。</p> <p>A.10 事業体の閉鎖やコースの閉鎖の際には学生を保護すること。</p> |
|---|

規約「D」は大学に対して適用されるものであり、その中ではオーストラリアの大学とはどういうものなのかが定義されている。まず **unmodified university title**、つまり修飾語が付かない大学、ユニバーシティーというタイトルを持てる機関というのは、最低3領域の研究学位を含む幅広い領域でオーストラリア資格枠組み(AQF)の資格・学位を提供している機関であると定められている。つまり **Ph.D.**を最低限3領域は持っており、それ以外にも幅広い領域で様々な学位を提供している機関が純粋な大学として認められるというような定義になっている。それ以外にも大学に近い、あるいはそれに準ずる機関としてユニバーシティー・カレッジ(**university college title**)と専門大学(**specialised university title**)が定義されている。ユニバーシティー・カレッジというのは、最低3領域のコースワーク修士号と最低1領域の研究学位を含む幅広い領域で学位を提供している機関と定められており、上記の大学よりは少しハードルが下がっている。ただし2009年現在、ユニバーシティー・カレッジはオーストラリアに存在していない。もう一つの専門大学というのは1~2領域においてAQFに基づく資格学位を提供する機関であると定められている。**specialised**という語がついているように、非常に限定された領域における学位を提供している機関が専門大学というタイトルを付けることができる。これらは逆に言うと、ユニバーシティー・カレッジの基準しか満たしていない、あるいは専門大学の基準しか満たしていない機関が純粋な「ユニバーシティー」というタイトルを付けることは許されていないということになる。規約の改正前後を比較すると、このあたりの大学の定義がしっかりと定まられるよう

になったのが大きな特徴といえる。

次に、機関の認可と質保証の構造を見てみる（図4）。まず一番上に、それぞれの州政府の教育大臣が集まった MCEETYA と呼ばれる教育大臣会議が存在し、そこで上述の高等教育の認可にかかわる全国規約、あるいは後述するオーストラリア資格枠組み（AQF）が、連邦政府と州政府の合意のもとで設定されている。州政府が非自己認証機関を認証する場合や大学を設置する場合でもこれらが影響するし、後述するオーストラリア大学質保証機構（AUQA）が行う評価にも影響する。このように、連邦・州政府の連携のもとで質保証の体制がつくられており、それがアクレディテーションやオーディット、設置・認可など、様々な質保証のあり方に関係している。

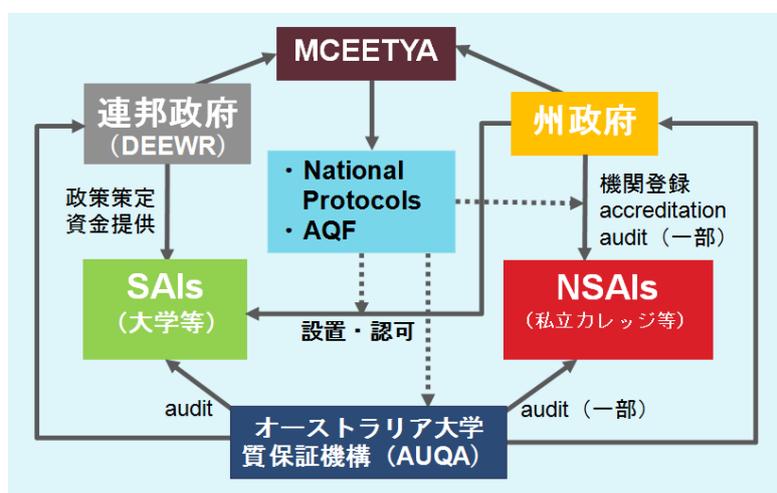


図4 機関認可と質保証の構造

3. 質保証システムの歴史的展開

オーストラリアの高等教育の質保証を概観するのはなかなか難しく、例えば上述の非自己認証機関である TAFE や私立カレッジでも質保証のあり方が違うため一つの図で簡単に表すことはできないが、少なくとも大学に関しては図5のように表すことができる。まず、基本的に大学の質保証では、大学自身による自律的な質保証システムというのが機能していなくてはならない。つまり学内のガバナンスやマネジメントをしっかりと作り上げ質保証をしていくのは大学自身の責任だということである。それに対して、外部の連邦政府や州政府、オーストラリア大学質保証機構（AUQA）、あるいは大学団体や専門職団体がそれぞれ違ったかたちでかかわっており、全体的なシステムとしてみれば機関レベルに様々な外部の組織がかかわって質保証が成り立っている。後述するようにオーストラリア大学質保証機構（AUQA）は、オーディットと呼ばれる方法で機関監査をしている。

上述したように大学は典型的な自己認証機関であり、そこで提供される教育プログラム

は自分たちの責任で提供しているわけだが、大学自らの判断ですべてが勝手にできるかというところではなく、専門職団体からのアクレディテーションを受けなければならない教育プログラムが存在する。例えば工学系であればエンジニアズ・オーストラリアというのがあり、そうしたところが各大学の工学系のプログラムをアクレディテーションしている。また、それほど強い規制が働くわけではないが、ユニバーシティーズ・オーストラリアに代表される大学団体が存在し、そうしたところからはガイドラインや行動倫理などが提示され、各大学は自主的にそれらに基づいた大学教育の提供を行うという形でも質保証が行われている。もちろん高等教育財源の40%程度は連邦政府から拠出されているので、連邦政府からのさまざまなコントロールも機能している。また、設置法による法的規制を行うのは州政府であり、法制による質保証も行われている。

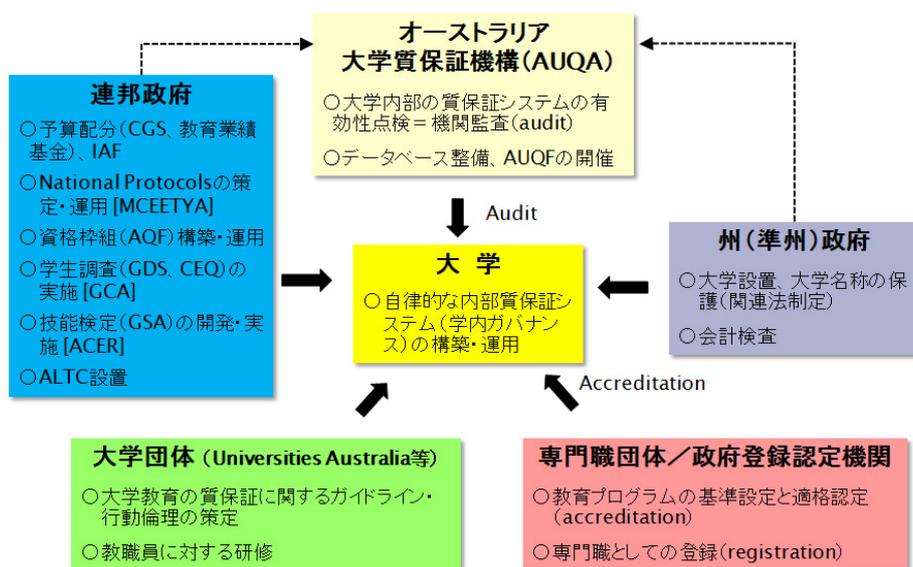


図5 現在の質保証システム（大学）

表4は2008年に政府に出された報告書をもとに、オーストラリアにおいて機能している様々な質保証装置を一覧表にしたものである。まずオーストラリア資格枠組み（AQF）が学位等の資格を統一しており、これも重要な質保証装置である。アクレディテーションに関しては、専門職団体等がやっていることに加え、全国規約もアクレディテーションの中に盛り込まれている。3つ目の自己規制というのは、大学自身が質保証の責任を持ち、自律的な内部質保証を行うということである。また、オーストラリアで特徴的なのは大学質保証機構（AUQA）というものがあり、そこでオーディットが行われる。それ以外にも情報データの収集提供や、外部によるモニタリングなども機能しており、さまざまな装置が多面的に働いている。

表 4 質保証のための多様な装置

1. 資格・学位の整備	・オーストラリア資格枠組(AQF)による資格・枠組の統一
2. アクレディテーション (適格認定)	・高等教育の認可過程に関する全国規約(National Protocols)に基づくアクレディテーション ・留学生に対する教育サービス法に基づくコース認可 ・専門職団体によるアクレディテーション
3. 自己規制	・各機関における自律的な内部質保証の構築・運用 ・大学団体による行動倫理(Code of Practice)の策定
4. オーディット(監査)	・オーストラリア大学質保証機構(AUQA)が大学等に対して実施する品質監査(quality audit)
5. 情報データの収集提供	・認可済み機関・コースの登録簿(register)の作成・公開 ・各種学生調査の実施と結果提供
6. 外部によるモニタリング	・アクレディテーション、オーディット後の報告・モニタリング

こうした高等教育の質保証システムが構築された背景に触れておきたい。まずオーストラリアでは1980年代末から1990年の初めにかけて大きな高等教育改革があり、大学とカレッジからなっていた二元的な高等教育システムが一元的なものに改革され、これにより大学数が増加した。機関統合によって「大学」になった機関が多数ある。ただし、イギリスのポリテクニクが大学に昇格したようにすべてのカレッジが大学に昇格したのではないので、一度に大学数が増えたわけではないが、それでも1987年に19校だった大学数が1994年には36校にまで増加し、それに併せて学生数も増加・多様化した。そして1990年代半ば以降、財政がひっ迫し高等教育予算がカットされる一方で、学生数が増えていったことで質保証の必要性が出てきたわけである。また、オーストラリアは留学生を多く受け入れ教育サービスの輸出を行っているため、その戦略をうまく機能させるためには質保証システムをしっかりと構築し常に質を一定レベル以上に保っている必要がある。このことも質保証の背景として存在している。さらにオーストラリアの大学にはトランスナショナルな動きがあり、マレーシアや香港、中国等に出て行ってオフショア・プログラムと言われるさまざまな教育プログラムを提供しており、その意味でも質保証が必要になる。加えて国際的な動向として1990年代以降、各国で質保証の取り組みが進んだため、その影響もあると考えられる。

次に、第三者評価がどのように構築され展開されてきたのかを時系列的に表したものを図6に掲げる。まずCQAHE(Committee for Quality Assurance in Higher Education)という組織が3年間大学評価をし、その経験を経て数年後に、オーストラリア大学質保証機構(AUQA)が2000年に設置された。これは現在のラッド労働党政権のもとで新たな機関に再編統合されることがほぼ決まっており、新しく高等教育水準評価機構(TEQSA)がこれから動き始めるというところである。以下では、CQAHEとAUQAについて少し詳しく述べておきた

い。

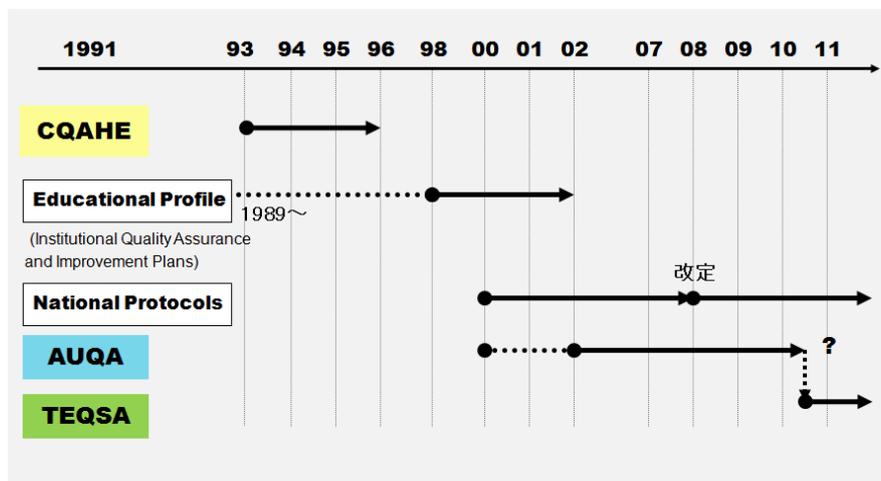


図6 第三者評価の変遷

CQAHE と AUQA

先に述べた高等教育改革を経て 1990 年代初めに質保証の強化を図る必要があるというレポートが幾つか提出され、それに基づいて CQAHE が 1993 年から 1995 年の 3 年に限って大学評価を行った。当時の 36 大学が対象になり、毎年テーマが決められ、1993 年は「研究を含む広範囲な分野」、1994 年は「教授・学習」、1995 年は「研究及びコミュニティ・サービス」というテーマで評価が行われている。特徴的な評価のやり方としては、オーディットの評価、つまり各大学で確実に質保証ができていないかどうか、そのメカニズムをチェックする評価と、アセスメント的な評価、つまりその成果やパフォーマンスをランキングにし、その結果を業績配分につなげる方法が取られたことである。ランキングの仕方としては、6 段階のバンドを作り、そこに大学を当てはめ、バンドに応じて経常費の 1~3% 程度を配分するという形であった。その結果は、歴史の古い大規模大学が上に位置し新しい大学が下にくるとい、オーストラリアにおける大学の歴史的なヒエラルキーを反映したようなものになり、それに対して大きな批判が起こった。

そうした経験を経て、2000 年にはオーストラリア大学質保証機構 (AUQA) が設置された。これは外部の第三者評価機関であり、評価手法としてはオーディット、機関監査を行うというものである。対象としては連邦・州の認証機関も含まれているが、基本的には自己認証機関と非自己認証機関両方に対する機関監査を行っている。評価を行う上での原理となっているのは目的適合性 (fitness for purpose)、つまりそれぞれの機関が掲げる目標や使命を達成するのにふさわしい取り組みが機関内で行われているかどうかをチェックするという考え方である。このチェックを行う際の視点として ADRI モデルというものが使われている。これは Approach, Deployment, Results, Improvement の頭文字であり、これら

で示される循環的な構造が各機関できちんと機能しているかどうかを見るというものである。オーディットは5年周期で行われており、2007年に第一期周期が終わり、2008年から第二周期が始まっている。2008年からの第二周期ではオーディットの重点が少し変わっており、目的や使命に適合したシステムがあるかどうかのチェックに加えて、第二周期からは前述した外部の多面的な質保証の装置の提供する基準、参照点との連関も重視されており、それに沿った評価も取り入れている。つまり、オーストラリア資格枠組（AQF）や高等教育の認可過程に関する全国規約、大学団体等が決めたガイドラインに各大学の取り組みが見合ったものになっているかどうかという観点から、より水準を意識したかたちでの取り組みになっている。さらに、大学の行う活動のさまざまな側面に関して水準とか成果を評価する基準を与える「水準・成果枠組」というものをAUQAが設定し、すべての機関に画一的に適用されるわけではないが、これを一つの枠組みにしてオーディットが行われている。

4. ラーニング・アウトカムに基づく質保証

少し異なる側面として現在、国際的に重要なテーマになっている質保証のあり方であるラーニング・アウトカム、学習成果に基づく質保証がオーストラリアでどのように取り組まれているかについて触れたい。オーストラリアのラーニング・アウトカムに焦点を当てると、上述したオーストラリア資格枠組（AQF）や、学生調査あるいは技能検定を行うことで学習成果を検証、測定する取り組みが行われている。また、卒業生、修了生の特性（attributes）の設定ということも行われている。この特性というのは機関レベル、あるいは専門教育プログラムに対するア krediyteshonの中で設定され、それに基づいて卒業生、修了生がどのような特性を身に付けたかを評価しようとする取り組みである。

AQFは1995年に導入され2000年から本格実施されたものだが、現在は表5のような構造になっている。

表 5 AQF の構造

学校セクター	職業教育・訓練セクター (VET)	高等教育セクター
SCE	Vocational Graduate Diploma Vocational Graduate Certificate Advanced Diploma Diploma Certificate IV Certificate III Certificate II Certificate I	Doctoral Degree Masters Degree Graduate Diploma Graduate Certificate Bachelor Degree Associate Degree, Advanced Diploma Diploma

注：SCE = Senior Secondary Certificate of Education

このうち職業教育・訓練セクターの資格を提供しているのが、TAFE や私立カレッジであり、大学あるいは一部の TAFE・カレッジで提供されるディプロマやバチェラー、マスター、ドクターといった学位が高等教育セクターに含まれている。このように、学校セクターを含む 3 つのセクターのそれぞれが提供する学位を整備したものが AQF である。AQF 自体は 1995 年から動き始めたもので、当時は資格枠組みという取り組みは世界的に珍しかったが、15 年が経過しヨーロッパでも同様の動きが出てきているし、イギリスでもこうした資格の枠組みというのが出てきている。そうしたなか、オーストラリアのものが必ずしも国際的な動向に合わないということになり、2008 年頃から AQF の改革が進められ、ここでは学習成果をもっとしっかり AQF の中に組み込むことが重要視されている。

まず、学習成果の分類をより明確にするため、「知識 (knowledge)」、「技能 (skills)」、「知識と技能の応用 (application of knowledge and skills)」という 3 つの視点から学習成果を分類するというのが 1 つである。もう 1 つは学習成果を段階的に整備することである。どれくらいの学習が必要になるのか、また到達内容の複雑さ、深さ、到達するのに要求される自立性等を軸に 10 段階に学習成果が分けられ、それぞれの段階ごとに特性 (attributes) と基準 (criteria) が明示されている。3 つ目は、ある資格を取得するために必要な学習量、つまり名目的な学習期間を設定することである。これら 3 つの視点で学習成果を整備し直して AQF に反映させる方向で動いている。その例 (一部) が表 6 である。

表 6 学習成果の段階整理

LEVELS	LEVEL 1	LEVEL 2	LEVEL 3
LEVEL ATTRIBUTES Graduates at this level will have....	Knowledge and skills that prepare for further learning and initial employment	Knowledge and skills for further learning and semiskilled employment	Knowledge and skills for further education and training and employment
LEVEL CRITERIA			
LEARNING OUTCOMES KNOWLEDGE	Basic functional knowledge for life, further learning and preparation for work	Fundamental factual, technical and procedural knowledge relating to a defined area of learning and work	Factual, technical, and procedural knowledge underpinning theoretical and practical areas of work and learning
LEARNING OUTCOMES SKILLS	Basic cognitive, technical and communication skills for life, further learning and work preparation	Cognitive, technical and communication skills to apply basic methods, tools, materials and information to complete defined routine tasks and solve a limited range of predictable problems	Cognitive, technical and communication skills to select and apply methods, tools, materials and information to complete routine tasks and solve a variety of problems
LEARNING OUTCOMES APPLICATION OF KNOWLEDGE AND SKILLS	Autonomy in particular contexts and within established parameters	Autonomy and judgement in known and stable contexts and within established parameters	Autonomy and judgement in complex contexts and within established parameters

一番上の「level attributes」が特性であり、資格を取得した修了生がどのような知識や技能を持つのかを段階ごとに設定している。その下に学習成果が、「knowledge」「skills」「application of knowledge and skills」の3つの側面からレベルごとに段階整理されている。これに基づき、前出の表5にある資格や学位をこれらの段階を用いてもう少し精緻なかたちで整理することを目指している。これはまだ現在、議論中なので最終案ではないが、学士号の場合は段階7に位置づけられており、表7のように規定されている。

表 7 AQF 記述表（学士号の場合）

学位・資格の種類	Bachelor Degree
段階	7
目的 Graduates of the qualification type will have....	To prepare individuals for professional work who apply a body of knowledge in a range of contexts and/or as a pathway for further learning A systematic and coherent body of knowledge, the underlying principles and concepts in one or more disciplines to prepare individuals to enter professional practice, to prepare for advanced learning and to engage in civic life.
知識	A systematic and coherent body of knowledge, the underlying principles and concepts in one or more disciplines
技能	Cognitive skills to critically review, analyse, consolidate and synthesise knowledge Cognitive skills that demonstrate a comprehensive understanding of knowledge with depth in some areas Cognitive skills to identify and solve defined problems using intellectual independence Technical and creative skills where applicable to a field of professional practice Communication skills to present a systematic exposition of knowledge and ideas
知識と技能の応用	Self-directed: Application of knowledge and skills to apply judgement and initiative in professional work and learning Application of knowledge and skills to adapt knowledge and skills in a range of contexts, taking responsibility and accountability for own learning and work and collaboration with others within broad parameters
学習期間	3 - 4 years

「目的」には、学士号を取得した修了生がどのような能力を身につけることを目指すべきかが総合的に示されている。学習成果に関しては、修了生がそれぞれどのような「知識」、「技能」、「知識と技能の応用」を身につけるべきかが記述されている。学習期間は 3~4 年というかたちで規定されており、必ずしも単位 (credit points) としては決まっていない。これはオーストラリアの大学において 1 単位が何時間の学習量に相当するのかが必ずしも一定していないため、一義的には決めにくいからだと思われる。

もう一つラーニング・アウトカムの取り組みとして特徴的なのは、学生調査というものが長年しっかりと行われているということが注目される。現在 3 つ程の大きな調査があり、一つは 1972 年から実施されている卒業生の進路、給料等の質問紙調査 (GDS) である。もう一つはこれと一緒にされるコース経験の質問紙調査であり、1993 年から始まった学習経験に関する満足度調査 (CEQ) である。これは修了後 4 カ月以内くらいに各大学からすべての修了生に送付される調査であり、「ジェネリック・スキル」や「卒業生の質」といったスケールに基づき、修了生が主観的な評価で学習成果をどれくらい獲得できたかを 5 件法で回答し測定するというものである。三つ目は 2007 年からニュージーランドも含めたオセアニア地域で行われている学生エンゲージメント調査 (AUSSE) である。これは北米で行われている NSSE (National Survey of Student Engagement) とリンクしており、これまで北米で行われてきた経験を踏まえて、同地域でも導入が図られたものである。ただしこれは大学生に対して学習状況を問うものなので、修了時点でのアウトカムというわけではな

い。

では、このような学生調査がどのように利用されているのだろうか。有名なところでは「The Good Universities Guide」という民間の情報誌が毎年出され、その中で満足度調査である CEQ の「良質な教育」とか「ジェネリック・スキル」といった項目に関する結果が、最高 5 つ星の 5 段階評価でランキングにされ紹介されている。もう一つは進路調査である GDS とやはり CEQ のデータの一部に基づいて教育資金の配分を決定する教育業績基金で、2006 年のハワード政権から導入されたものである。これは連邦から各大学に配分される資金の数パーセント程の額だが、それでも日本円で言って数億円規模の資金が良好な成績を修めた大学には配分されている。しかしこれには様々な議論があり、これまでエクセレンス、つまり GDS と CEQ で好成績を修めた大学に資金配分をしていたものが、2007 年に政権交代してラッド政権になってからはインプルーブメント、つまりエクセレンスではないけれども過去 3 年間に教育改善を見せた大学に、資金配分をすることにいったんは変更になった。しかしこの制度は、後述するラッド政権の新たな教育改革の中では結局廃止ということになっている。

最後に技能検定についても触れておきたい。まずオーストラリアの教育省が始めた大卒者技能検定、GSA (Graduate Skills Assessment) という試験が 2000 年以降行われている。選択肢による客観試験と筆記試験が行われており、「筆記コミュニケーション」「問題解決力」「批判的思考力」「対人技能」といった項目を検証するものである。しかしこの GSA は制度として必ずしも成功しているわけではなく、既に 10 年くらい行われているが、あまり広く使用されておらず、義務にもなっていないため、あまり受験生が多くない。実際、実施以降の累計でもまだ 9,000 名程度しか受けておらず、極めて一部の学生が受けたに過ぎない。加えて、留学生が多いので言語的、あるいは文化的なものにバイアスがかかった試験になっているのではないかといった問題もある。ただ、現在 OECD の AHELO が汎用的な技能を問う同様の客観テストの実施可能性を探っているため、GSA もそうした国際的な流れの中で今後もっと使われるようになるのか、あるいは OECD がうまくいけば、そちらに乗り換えていくのかというのはまだ見えないが、国際的な取り組みから見ればオーストラリアは先駆的にこういった検定を導入してきたと言える。

5. ラッド政権下における新たな動き

2007 年 12 月に政権交代があり、労働党政権であるラッド政権が誕生した。政権交代後、比較的早い段階の 2008 年 3 月には、南オーストラリア大学の元学長デニス・ブラッドリーに高等教育のレビューを依頼し、その報告書が 2008 年 12 月に提出された (ブラッドリー・レビュー)。これに対し 2009 年の 3 月と 5 月に連邦政府の方針が発表されている。その中では例えば、2025 年までに 25 歳から 34 歳人口の学士号以上の学位保有者比率を 4 割まで上昇させること、また 2012 年からは大学に対する資金配分、特に学部生に対するものを、

学生需要に連動させるやり方に変えることなどが述べられている。後者は、これまで連邦政府が資金を補助する学生の人数に定数が決まっていたが、この定数をなくし大学が受け入れる学生、特に学部学生に応じて連邦政府が資金を提供しようというものである。これは、経済的に恵まれない階層の出身者や、先住民の就学率が低いことから、高等教育へのアクセス拡大を図ることを目的としている。

ブラッドリー・レビューに基づく改革の取組事項は、表8の通りである。

表8 高等教育改革アジェンダ

アジェンダ	主な取組
Real action for real participation	低社会階層出身者への支援
A Growing Higher Education Sector	学生需要に基づく財政配分
A Sustainable Higher Education Sector	資金配分指数改革
Sustainable Investment for Research	研究環境・活動に対する財政支援
Transforming Australia's Tertiary Education Infrastructure	教育投資基金(EIF)による教育研究施設の充実
A New Era of Quality in Australian Tertiary Education	新質保証機関(TEQSA)の設置
Income Support for Students	学生に対する経済支援制度の充実
A Fair Deal for Australia's Regions	地方大学・キャンパスに対する財政支援
Improving Tertiary Pathways	高等教育と職業教育との連携強化(高等教育・雇用大臣会議の新設等)
A New Relationship between Government and Educators	連邦政府と各大学との契約制度導入

この中で質保証に関連するものとして、新しい質保証機関である TEQSA (Tertiary Education Quality and Standards Agency) の設置について触れておきたい。これは AQF 同様、質保証の強化を目的とするもので、第三段階教育 (Tertiary Education) の質と水準を評価する機関であり、早ければ 2011 年から活動し始めるようである。TEQSA に関して特徴的な点は、これまでのオーディットに加えてアクレディテーションも行う総合的な評価機関であるということである。特にこれまで大学に対しては、先述の通り、一部の専門プログラムを除いてアクレディテーションは行われておらず、本当にオーディットだけで質が保たれるのか、定期的なアクレディテーションを組み合わせしていく必要があるのではないかという議論があったため、この TEQSA では大学に対するアクレディテーションが導入されることになっている。

しかし専門分野別のアクレディテーションをしっかりと行うには、専門分野ごとの学術的な水準を整備する必要がある。そこで、連邦政府が設置した教育改善を支援する組織であるオーストラリア学習教授カOUNシル (ALTC) が、現在「学習・教授に関する学術水準プロジェクト」を開始しており、連邦政府も一定の財政支援を行っている。このプロジェクトは「アーツ・人文科学・社会科学」「ビジネス・経営学・経済学」「工学・科学技術」

「創造芸術・舞台芸術」「保健・医学・獣医学」「法学」「建築学」「教育学・福祉サービス」「理学」の9つの分野に関する水準を決めるもので、ALTCが中心になり学会やそれぞれの分野の学部長会議などが取り組んでいる。イギリスでQAAが行っているサブジェクト・ベンチマーク・ステートメントも参考にしつつ、その影響を強く受けたかたちでオーストラリアも各分野の学術水準を明確化し、それに基づく評価を行う方向に動き始めている。

6. まとめ

以上に述べてきた質保証システムの構築と展開の流れをみると、1990年代以降オーストラリアにおいても、第三者評価の取り組みが進み、それを通して国レベルで質を担保していく体制が整備されてきたことがわかる。体制の整備という点で重要なのは、質保証にかかわるもさまざまな装置や手段が準備されたということである。1995年以降オーストラリア資格枠組みが導入され現在も改革が進められているし、全国規約も2000年に導入、2007年には改正され強化が図られている。またうまくいっていない部分もあるが、技能検定や学習への取り組み状況に関する調査などの学生調査も行われ、それを強めようという議論もなされている。そうした意味で1990年代以降整備されてきた多面的な質保証システムが、さらに強化される方向に動いているということが言えるだろう。

その中でも特徴的なのは、アウトカム及び水準のさらなる重視である。これまで各大学が目標に掲げていることをチェックするような評価体制（オーディット）だったものに加え、専門分野ごとに水準を明示化し、その水準に基づく評価（アクレディテーション）が導入される可能性が見え始めていることは、質保証の歴史的な流れとしては、大きな変化だと指摘できるだろう。またTEQSAというのは名称に「Tertiary Education」が含まれていることから、ハイヤー・エデュケーションだけではなく、私立カレッジやTAFEといった高等教育レベルで職業教育をやっている機関に対するものも含めた、より広いレベルでの質保証の整備を進めようという考えがTEQSAへの新たな組織再編に含まれているのではないかと予想される。そういった意味で、オーストラリアの質保証システムは現在大きく変わってきていると言える。

第3部 アジア編

台湾における高等教育の質的保証

—四年制大学の評価を中心に—

楊 武勳*

1. 台湾における高等教育の発展

1895年の日清戦争により台湾は日本最初の植民地となり、これにともなって初等、中等教育をはじめとする植民地教育が進められた。1928年になり、植民地における政策の推進と人材育成のため、ようやく台北帝国大学が設置された。台北帝国大学は大日本帝国のニーズに応じて次第に拡大していき総合大学になった。同時に、農業学校、工業学校、師範学校が一枚ずつ作られたことにより、台湾の高等教育の体制が出来上がった。

1949年に台湾へ敗退した国民党政府は社会の安定を最優先したため、既存の高等教育機関の成長は停滞した。このため、1953年までの5年間で新設された高等教育機関はわずか3校だった。その後1954年以降になると、国家経済発展のため、大学は短期間に16校まで増え、専門学校も大量に増加した。しかし60年代の高等教育機関の増加への対策として、1970年代に入ると、大学生の人数の増加率は毎年3%以下に抑えられることになった。1980年後半になると、今度は台湾の民主化運動と好景気にともなって高等教育機関の設置が再び活発化した。

1990年代に入ると、高等教育の量的発展は新しい時代を迎える。1994年の大学法改正によって、大学自治の概念の普遍化、規制緩和や私立大学の設置運動が進められ、1990年代の後半には高等教育機関の数は短期間に増加し、1994年の130校から2000年には150校になり、2010年現在は175校となっている。学部生人数は2000年の56万人から2008年の100万人へと増えるとともに、大学院生も7万人から18万人へと増加した（教育部、2009）。高校生の大学進学率は1991年には52%だった値が2000年には73%になり、2009年には95%に増加している。同時期に職業高校の卒業生の進学率も13%から38%、そして77%に上昇しており、全入時代に近づいている。

一方、18歳人口の減少にともなう定員割れ状態の悪化を防ぐため、現在、台湾の政府は全面的に大学増設の抑止策をとっている。また、「効率化」や「国際競争力の向上」を進めるため、「集中」と「選択」を中心とした高等教育政策が行われている。たとえば、国立大学校務基金制度（日本の国立大学法人の財務制度に相当）の発足（1997年より）、国立大学の統合（成功例は嘉義大学・東華大学2校のみ）のほか、「奨励大学教学卓越計画」（台湾版の「特色GP」）、「世界一流大学づくり」計画（台湾版のCOE）、国立大学法人化の構

* 国立暨南国際大学比較教育学科、副教授

想などが進められている。このうち、「奨励大学教学卓越計画」と「世界一流大学づくり」計画は2008年度より経常予算の一項目になっており、政府の意気込みが伺える。ちなみに、2009年に台湾大学がタイムズの世界一流大学ランキングの95位に入ったことは、政府・大学当局の絶好な宣伝材料として大いに報道されていた。

表1 大学の設置者別構成数（2009学年度）

大学別	一般大学		師範／ 教育 大学	体育 大学	軍警		放 送 大 学	科技系大学		専門 学校	計
	総合 大学	独立 学院			大学	専門 学校		科技 大学	技術 学院		
公立	23	0	8	3	7	2	2	10	7	3	65
私立	32	5	0	0	0	0	0	31	30	12	110
計	55	5	8	3	7	2	2	42	37	15	175

出典：教育部統計処（2009）。

2. 評価制度の歴史

2.1. 各時期の評価

楊瑩（2010）によれば、台湾の大学評価の改革過程は1975年から1990年までの「萌芽期」、1991年から1994年までの「発展期」および1994年以降の「転換期」に分けられる。

「萌芽期」の大学評価は教育部の主導で行われた学科・大学院評価であるが、評価委員も教育部に委託され、評価方法・指標さえ統一されていなかった。そのため、評価は毎年行われず、経費と人手不足で一時中断されたこともあった。

「発展期」に入ると、高等教育機関数の急増に伴い、従来の教育部主導の分野別評価に加えて機関別評価や、学会・協会による第三者評価も進められた。この時期の最大の特徴は、評価結果と政府補助金とのリンクである。1990年より発足した「私立大学中期校務発展計画」（2002年に「私立大学校院整体発展奨励補助作業」へ改名）や1991年にスタートした「国立大学中期校務発展計画」も政府補助金と直接リンクしていた。すなわち、この二つの「発展計画」は実際「もう一つの大学評価」として存在していたといえる（楊武勳、2003）。

「転換期」に入ると、1994年の大学法の改正によって、大学の自主性とともに教育部による大学評価の法的正当性も確認された。また、自己評価を進めるために、教育部は2001年より自己評価を実行する34大学には自己評価に対する補助金を出し、これによって自己評価の実施体制が定着した。一方、『大学法修正草案』は2003年11月に閣議通過し、国会審議の段階では白紙に戻されてしまったが、2005年によりやうやく国会を通過した。同法では、評価実施の義務化、第三者評価、評価結果の公表化のほか、評価方法が教育部によって定められることなどが明文化されている。

2.2. 評価の法制化

現段階で大学評価にかかわる法令は三つある。すなわち、『大学法』、『大学評価弁法』および『大学自己評価結果および国内外専門評価機構認可要点』である。

まず1994年の『大学法』の改正により、それまで行政指導のかたちで行われてきた大学評価が法制化されるようになった。同法第四条では、「各大学の発展方向と重点については、各校が国家の需要および大学の特色によって自ら計画を行い、教育部の許可を得てから実施するのである。教育部はこれを評価する」と規定されている。また、2005年における同法の改正では、評価の内容、方法、結果の運用を具体的に規定している。その中では、教育、研究、サービス、学生補導、校務、学生参加を含む大学の自己評価、定期的な「第三者評価」の実施のみならず、評価結果による補助金・入学定員の増減、教員評価の義務化も明文化されている。これに基づき、各大学も学内規程の改正に着手し始めた。また、注目すべき点としては、2005年から始まった台湾版GPの申請要件のとして教員評価の実施が含まれていることである。すなわち、2007年度より大学教員評価はGP申請とセットで行わなければならないとなっているのである。

『大学評価弁法』（2007年1月8日公布、2009年8月5日改正、公布）は『私立学校法』の改正（2008年1月16日公布、同月18日実施）とともに改正された（楊瑩, 2010: 131-135）が、この2つの法律の改正は、私立大学に対する規制緩和およびガバナンスのメカニズムの導入を念頭に置いたものである。言い換えれば、校務評価・学部学科評価・学位プログラムが「優れている」と評価された私立大学は、学生定員、入学方法、学長・専任教員の年齢や学費の上限などに関する規制が緩和されるということである。

『大学自己評価結果および国内外専門評価機構認可要点』（2009年3月25日）では、『大学評価弁法』に基づいて、持続的に自己評価を行い、優れた自己評価システムを築きあげ、さらに教育部の認可した国内外専門評価機構の評価に合格したものは、5年間は同じ種類の大学評価が免除されることが規定されている（楊瑩, 2010: 134-135）。

このように、2度の改正を経た『大学法』は大学評価の対する主要な法律、『大学評価弁法』は大学評価の実施にかかわる詳細を定めたもの、『大学自己評価結果および国内外専門評価機構認可要点』は大学評価免除にかかわる規定を与えている。

3. 評価の多義性

評価を行う主体が教育部か第三者団体かに関わらず、台湾における大学評価活動は、これまで実質的に政府（教育部）によって主導されてきた。近年、大学評価における教育部の役割は主導者・実行者から監督者へと転換したことが見られる。現在行われている評価は「学科・大学院評価」（分野別評価）、「校務評価」（全学的評価）、「教員養成機関評価」（教員養成の学科または教職課程センターの評価）から構成されている。この中の「校務評価」は2011年に発足する予定である。これら評価の種類によって8つの評価主体が存在

している。

(1) 財団法人高等教育評価センター基金会 (Higher Education Evaluation & Accreditation Council of Taiwan, HEEACT)

2005年に産官学の有識者から構成された理事会が、政府と各大学の共同出資で発足させた。初期の運営費は教育部から出資された。

(2) 社団法人台湾評価協会 (Taiwan Assessment and Evaluation Association, TWAEA)

2003年中華民国管理科学学会と一部の大学学長によって作られたものである。教育部により2004年度の大学校務評価、2005年度の教師養成センター評価、2005・2006年度の科学技術大学の評価、大学校務の再評価が委託された。

(3) 財団法人高等教育評価センター基金会「医学部評価委員会」

国家衛生研究院の「医学部評価委員会」が移転・合併されたもので、医学部の評価を行っている。

(4) 財団法人高等教育評価センター基金会「看護教育評価委員会」

教育部の「台湾看護教育評価委員会」が移転・合併されたもので、看護教育の評価を行っている。

(5) 雲林科学技術大学技術および職業教育研究センター

雲林科学技術大学の下に設けられたセンターで2006年度に技術系単科大学の評価を行った。

(6) 国家教育研究院

教育部の直轄機関で、2006年から教員養成機関評価を行ってきた。2009年より高等教育評価センター基金会へ移転されている。

(7) 中華工程教育協会 (Institute of Engineering Education Taiwan, IEET)

2003年に発足したもので、ワシントン協定に加盟しており、毎年『工学および科学技術認証』を行っている。工学系の学科または大学院が同協会の認証を受けると、センター評価が免除される。

(8) 国立台湾師範大学歴史学科

2006年に国立台湾師範大学歴史学科が、台湾文学・歴史関係の23学科に評価を行っている。

表2にも示したように、現段階ではこれら8つの評価主体が存在しており、それぞれの役割を分担している。

表2 評価主体の比較表

	評価機関	評価内容	評価対象	実施日程	結果の公布	委託した教育部の部局
1	財団法人高等教育評価センター基金会 (HEEACT)	学科・大学院評価	一般大学 78 校・軍警大学	2006～2010 年	2006 年:2007 年 5 月公布 2007 年前期:2007 年 12 月公布 2007 年後期:2008 年 6 月公布 2008 年前期:2008 年 12 月公布 2008 年後期:2009 年 6 月公布	教育部高等教育司
2	社団法人台湾評価協会 (TWAEA)	大学校務評価	一般大学 76 校	2006 年	2006 年 12 月	教育部高等教育司
		科学技術大学評価	科学技術大学	2006 年	2007 年 3 月	教育部技術職業教育司
3	医学部評価委員会	医学部評価・医学教育改善計画中間目標評価	大学医学学科 11 学科	2006 年輔仁大学医学学科 2007 年医学学科 11 学科	2006 年評価:2007 年公布 2007 年評価:2008 年公布	教育部高等教育司
4	看護教育評価委員会	看護学科評価	科学技術大学・専門学校 26 看護学科	2006～2009 年	2006 年評価:2007 年 5 月公布	教育部技術職業教育司
5	雲林科学技術大学技術および職業教育研究センター	科学技術単科大学評価	技術系単科大学 14 校	2006 年	2007 年 5・6 月	教育部技術職業教育司
6	国家教育研究院	大学教員養成センター評価	29 大学教員養成センター	2006 年	2007 年 2 月	教育部中等教育司
7	中華工程教育協会 (IEET)	大学・技術系大学の工学・科学技術教育の認証	自己申請	毎年定期	定期公布 (例: 2006 年認証:2007 年 1 月公布)	中華工程教育協会
8	国立台湾師範大学歴史学科	台湾文学・歴史関係学科評価	23 関係学科	2006 年	2006 年 12 月	教育部顧問室

出典: 楊瑩 (2010: 127-129) から引用。

現在、専門分野を除いて、学科・大学院の評価は、主として一般大学の評価と科学技術大学の評価に分けられている。委託先はHEEACTとTWAEAの二つの評価機関がある。両者の評価対象、内容、方法を比較すると表3のようにまとめられる。

表3 財団法人高等教育評価センター基金会と社団法人台湾評価協会の比較

区分	財団法人高等教育評価センター基金会	社団法人台湾評価協会
実施時間	2006~2010年	2005~2007年
評価対象	一般大学。5年一期。78大学の全学の学科・大学院の評価を一斉に行う。	科学技術大学。4年一期。29校。
評価目的	<ol style="list-style-type: none"> 1. 各学科・大学院の質の現状を理解する。 2. 各学科・大学院の質の認可・期限を判断する。 3. 各学科・大学院の質の向上のメカニズムの構築を促進する。 4. 各学科・大学院をそれぞれの特色を発展させ、それに卓越することを促す。 5. 評価結果を政府の高等教育政策形成の参考として提供する。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 技術職業教育の質を向上し、科学技術大学の競争力を強化する。 2. 各科学技術大学の位置づけ、発展方向の確立を促す。 3. 各科学技術大学とその学科・大学院の特色の発展を進める。 4. 各科学技術大学の校務・各部署の自己改善のメカニズムの構築を推進する。 5. 評価結果は、国会の決議に基づき、学生定員、政府補助金配分の参考にする。
評価項目	<ol style="list-style-type: none"> 1. 目標、特色、自己改善 2. 課程設計と教育 3. 学生学習と学生事務 4. 研究と専門性パフォーマンス 5. 卒業生のパフォーマンス 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 行政類評価：総合校務・教務行政・学務・行政支援 2. 専門性評価：学部・学科の評価
評価者	ピア・レビューを前提としており、高等教育機関における教授、学科・大学院委員長、社会有識者から構成。教育部からの許可が必要。事前に説明会、研修会に参加。「利益相反」を避けることが求められている。	行政類評価委員と専門性評価委員に分けられる。教育部からの許可が必要。事前に説明会、研修会に参加。
評価方法	教員・学生インタビュー、実地訪問、資料閲覧、卒業生のインタビュー	教員・学生インタビュー、実地訪問、資料閲覧
実地訪問	2日	2日
評価結果の運用	認可制。評価結果は「合格」「保留」「不合格」。「合格」の有効期限は5年。「保留」と評価されると、自己改善計画と実績を提出し、追跡評価を受ける。「不合格」の場合は自己改善計画と実績を提出し、再評価を受ける。	評価結果は、「行政」「学部」「学科」の項目にわけたうえで、「一等（優）」「二等」（良）「三等」（改善すべき）という格付けで区分。「三等」に評されたものは2007年に実地訪問と追跡評価を受けた。「合格」の場合は4年後再度評価をうける。

注：筆者作成。

4. 大学評価の現状（HEEACT による四年制大学の評価）

すでに述べたように、高等教育機関の増加によって、高等教育の質が低下するおそれがあることに鑑み、教育部は2006年よりHEEACTに委託し、全面的な大学評価（学科・大学院評価）を行った。学術分野の多様性に配慮して、2006年は44分野（2006年後期に47分野）に区分し、各分野の下にさらに細かい分野を置いている。評価は2006年から2010年にかけて、78の一般大学のあらゆる学科・大学院を対象に行われている。ランキングは採用せず、質の保証を前提として、ピア・レビューで「認可制」評価を行うものである。その詳細は下記のとおりである。

(1) 評価対象校

評価の対象は大学の各学科・大学院である。基本的には種別が近い大学は同じ年度に評価を受ける。2006年度の対象校は教育・体育関係の大学（362学科・大学院）に集中していたが、2010年度の対象校は警察・軍事大学である。

表4 評価の対象校と評価スケジュール

06年	07年前期	07年後期	08年前期	08年後期	09年前期	09年後期	10年
台湾師大	中山医大	中国文大	大同大学	東呉大学	大葉大学	東海大学	中央警察大学
彰化師大	中華大学	元智大学	中原大学	長庚大学	中国医薬	南華大学	空軍軍官学校
高雄師大	致遠管理学院	台北医大	世新大学	高雄医大	佛光大学	中正大学	政治作戦学校
国北教大	真理大学	玄奘大学	亞洲大学	中央大学	長榮大学	台北大学	海軍軍官学校
市北教大	宜蘭大学	立德管理学院	東華大学	交通大学	中山大学	台湾大学	中正理工学院
新竹教大	高雄大学	明道管理学院	政治大学	成功大学	陽明大学	華梵大学	国防管理学院
台中教大	嘉義大学	中興大学	清華大学	逢甲大学	暨南大学	慈濟大学	国防医学院
台南大学	義守大学	海洋大学	開南大学	銘伝大学	聯合大学	静宜大学	陸軍軍官学校
屏東教大	稻江科管学院	輔仁大学	实践大学		淡江大学		
花蓮教大	興国管理学院						
台東教大							
国立体育学院							
台湾体育学院							
市北体育学院							
台湾芸術大学							
台北芸術大学							
台北芸術大学							

出典：鄭海音（2006）の統計を修正。

(2) 評価の目的

この評価は基本的には学科・大学院を中心に設定されるもので、「研究」より「教育」

が重視されたものである。評価の主な目的は下記のとおりである。

1. 各学科・大学院の質の現状を理解する。
2. 各学科・大学院の質の認可・期限を判断する。
3. 各学科・大学院の質の向上のメカニズムの構築を促進する。
4. 各学科・大学院をそれぞれの特色を発展させ、それに卓越することを促す。
5. 評価結果を政府の高等教育政策形成の参考として提供する。

(3) 評価の原則

評価に際しては、各学科・大学院の教育の質に対して判断・認可（accreditation）が行われる。評価の8つの原則は下記のとおりである（財団法人高等教育評価センター基金会，2009a）。

1. 明確性：正式な書類を明確かつ統一的な表現で公布することによって、評価を受ける対象が、評価の流れ、指標、評価方法、結果公開などの情報を明確に了解すること。
2. 一致性：評価の基準は学術評価と同様に、国際的に通用する標準を使用すること。
3. 信頼性：評価の結果は今後政府が高等教育政策を策定する際の重要な参考となるため、その評価の方法及び過程は信頼性の高いものでなければならないこと。
4. 自主性：評価の過程では大学の自主性が強調されること。各学科・大学院は自らの設立趣旨・展望・目標に応じて、それぞれに適した自己評価メカニズムを設計し、自主的に大学評価を行うことが求められている。
5. 統合性：評価項目の設定は国際的に通用する体系化したものを用いること。各学科・大学院は、全体との統合及び体系化に目を配りながら、それぞれの設立趣旨・目標の特徴にあわせ、参考指標に応じて評価項目を設定する。評価を受ける側は、各自の実際状況、及び個性にも着目しながら、教育研究の質を説明して、それと関係する証拠を提示する。そのプロセスにおいては、評価項目の統合性には特に注意を払うこと。
6. 中立性：公正的に教育の質的評価を行うために、事前に特定の評価に関する準備活動や研究活動を実施しない。また、評価を受ける学科・大学院には、質的評価に関する評価ヒントを提供しない。評価を受ける側は各自の特徴や文脈に応じて評価システムを設計することを推奨する。このことを通して、評価作業の中立性を確保する。さらに、より高い中立性と公正性を求めるために、一部の作業においては国際的に知名な研究者を招聘する。
7. 平等性：各学科・大学院が、大学の形態、規模、過去の知名度、教育の形態、格式の差異に関係なく評価を受けることによって、同じスタートラインからその「質」が評価されることになる。
8. 透明性：各学科・大学院評価の信頼性は評価過程の透明性によって向上する。評価前の計画、各学科・大学院の分類、評価方法の背景、実地訪問グループの構成、評価結果の公開など、透明性に関する対策を講じなければならない。

(4) 評価の内容・指標

評価の目的は、学科・大学院がその質を持続的に改善していくための材料を提供することである。このために、以下の4つの方向で評価を行う。すなわち、①「何をするのか」（学科・大学院の設立趣旨と目標は何なのか）、②「如何にするのか」（課程設計、教員の質と教育、学生の学習と評価、運営管理の実際のやり方はどういったものか）、③「結果はどうか」（学科・大学院の教員の専門的パフォーマンスと卒業生の実績は、設置趣旨、目標、特色とどれほど合致しているのか）、④「如何に改善するのか」（実際の運営が趣旨、目標と乖離している場合、学科・大学院は如何にしてその質を改善するのか。その実績はどうか）。

上記の方向に沿って、評価の指標としては①目標、特色、自己改善、②課程設計と教育、③学生学習と学生事務、④研究と専門性パフォーマンス、⑤卒業生のパフォーマンス、という5つの大きな項目を設けているが、さらに各項目にはそれぞれ「基本」と「ボーナス」に分類された小項目（合わせて45小項目）が置かれている。「基本」小項目は最低限必要とされるものであり、「ボーナス」小項目はそれに対しさらに得点をプラスするものである（財団法人高等教育評価センター基金会, 2009b）。

報告書作成に関して「教育系学科・大学院」評価を例として挙げると、まず指標の大項目の内容と実績を説明し、さらにその内容と実績から小項目の内容を説明するとともに、参考資料を用意する必要がある（表5参照）。

表5 大学評価の指標

第1項：目標・特色および自己改善	
基本	1.学科・大学院の教職員と学生はその教育目標を認識しているか。
	2.学科・大学院の教育目標はどのように教育・学習の活動に反映されているのか。
	3.学科・大学院の自己評価のメカニズムの組織と機能はどのようなものか。
	4.学科・大学院の自己評価のメカニズムの実績はどうか。
ボーナス	5.学科・大学院のミッション・教育目標は大学校務発展計画にふさわしいのか。
	6.他の関係学科・大学院と比較して当該学科・大学院の特色は何なのか。
第2項：課程設計と教育	
基本	1.学科・大学院の課程の枠組（たとえば、学生コア・コンピテンスの養成は市場のニーズと社会発展にどのように応じているのか。課程の枠組とミッション・教育目標の関係はどのようなものか、など。）
	2.学科・大学院の課程設計のメカニズムはどのようなものか。定期的な会議、決議および執行の状況はどうか。
	3.学科・大学院はどのように教員・学生の意見を取り入れ、それを反映した課程設計の修正と執行を行っているか。
	4.専任・兼任教員の質と量は教育と学生学習を満足させるものか。
	5.学科・大学院は学生が学科の教育目的を理解していることを確認しているのか。
	6.学科・大学院は教員の専門性養成の方法、機会を提供しているのか。また教員の教育パフォーマンスの向上はどのように奨励されているか。

ボーナス	7.学科・大学院は学生の科目履修をどのように補助しているのか。
	8.学科・大学院の空間・施設は教育，大学院のニーズを満足できているか。
	9.教員の授業科目は個人の学術研究に合致しているのか。教育の負担は合理的なのか。
	10.教員は学生の授業評価に対して，教育の改善，質の向上にどの程度努力しているのか。
第3項：学生学習と学生事務	
基本	1.学科・大学院の課程は学生のニーズを満足させているか。有効的に学習するという目標を達成しているか。
	2.学科・大学院の教員は，多面的な教育方法と学生の宿題，教育評価をどのように活用しているのか。
	3.図書・設備，実験室，専門教室を管理・維持する方法と実績はどうなっているか。教育支援を提供する専門的職員がいるのか。
	4.学科・大学院は学生にどのような学習補助・生活補助・卒業後の補助に対する措置を提供しているのか。またその実績はどうなっているか。
	5.担当教員制度と教員のオフィス・アワーの実績はどうなっているか。
	6.学生の学内奨学金の獲得，アルバイトの状況はどうなっているか。
	7.学科・大学院は学生会の運営をどのように支援しているのか。学生の意見とそのフィードバックのメカニズムはどのようなものか。
	8.大学院生と指導教員の関係性はどうか。
ボーナス	9.学科・大学院の図書・施設，情報技術，実験室と専門教室はどのようなものが用意されているか。それらの数と質は学生のニーズを満足させているか。
	10.学科・大学院の学生の学内外・国際的試合での成果にはどのようなものがあるのか。
	11.学科・大学院は学生に正課外の学習活動としてどのようなものを提供しているのか。
	12.学生は学内で奨学金にかかわるバイト機会を十分に与えられているのか。
	13.学科・大学院は外国人留学生に研修などの機会・補助を提供しているか。
	14.学科・大学院は学生に国際的な学習活動を提供しているか。
	15.学科・大学院の学生の外国語能力試験にたいする通過率の状況はどうなっているか。
第4項：研究と専門性パフォーマンス	
基本	1.教員の研究・専門的パフォーマンスの数と質はどうか。
	2.学科・大学院の教員・学生の国内外の学術研究またはイノベーション活動はどのようになっているか。
	3.教員の研究計画に対する奨励金・補助金の申請と獲得の状況はどうなっているか。
	4.教員の社会サービスの実績はどうなっているか。
	5.教員の大学院生の指導状況（人数，方法および成果）はどうなっているか。（大学院のみ）
	6.大学院の修士・博士課程の人数と質はどうなっているか。（大学院のみ）
ボーナス	7.教員の参加した総合型研究計画の成果はどうなっているか。
	8.教員の研究及び専門的パフォーマンスと社会・経済・文化及び科学技術発展のニーズの関係性はどのようになっているか。
	9.大学院生の研究及び専門的パフォーマンスの成果と出版の状況はどのようになっているか。

第5項：卒業生パフォーマンス（卒業生が出ていないものはこの評価項目を免除される）	
基本	1.卒業生の専門能力は学科・大学院の教育目標にどの程度ふさわしいものとなっているか。
	2.卒業生の進学・就職のパフォーマンスはどうか。
	3.学科・大学院は卒業生への有効的な連絡・追跡をどのように行っているか。
ボーナス	4.卒業生の就職先は学習内容と強い関係性があるか。
	5.学科・大学院は、卒業生が関係する相手（たとえば雇い主、地域、親）に対しどのように意見を収集、参考にし、質の持続的な向上へ貢献させているか。

出典：財団法人高等教育評価センター基金会（2009b）。

(5) 評価方法

評価方法は教員・学生・卒業生インタビューのほかに、資料閲覧、2日間の実地訪問も行われる。評価者はピア・レビューを前提として選出され、高等教育機関における教授、学科・大学院委員長、有識者から構成されており、教育部からの許可が必要である。事前に説明会、研修会に参加することが義務づけられる。また「利益相反」を避けなければならない。

(6) 評価結果

評価は「認可制」で行われ、結果が「合格」「保留」「不合格」に区分される。「合格」と評価された場合の有効期限は5年で、「保留」と評価された場合は自己改善計画と実績を提出し、追跡評価を受ける。「不合格」の場合は自己改善計画と実績を提出し、再評価を受ける（表6）。なお、評価結果の報告書、改善報告書、異議申入れ書などを公開することも義務づけられる。教育部によれば、2008年1月、「不合格」の評価を受けたものは翌年度の定員が50%削減され、「再評価」でさらに「不合格」と評価されたものは閉鎖されることになり、大学を震撼させた。

表6 評価結果の判断

認可結果	判断の標準	評価結果の処理	説明
合格	70点以上	自己改善計画と実績を教育部に提出する。	1. 認可の有効期限は5年。 2. 改善の期間は評価結果が正式に公開されてから1年以内。
保留	60～69点	1. 自己改善計画と実績を提出し、追跡評価を受ける。 2. 追跡評価の内容は評価結果における問題と欠点のみとされる。	3. 追跡評価または再評価に「合格」した場合の有効期間はこの評価に残された有効期限とする。
不合格	60点以下	1. 自己改善計画と実績を提出し、再評価を受ける。 2. 再評価の内容は評価項目に従って改めて評価される。	1. 「不合格」の評価を受けたものは翌年度の定員が50%削減される。 2. 「再評価」でさらに「不合格」と評価されたものは閉鎖される。

出典：楊瑩（2010：154）を修正。

(7) 評価結果

4年にわたって評価を受けた1,589学科・大学院のうち、「合格」は84.78%、「保留」は13.19%、「不合格」は1.95%となっている（表7参照）。設置形態をみると、国立大学は必ずしも楽観的なものではない。たとえば、「保留」と評価されたものの中に台南大学の10学科、台東大学11学科、成功大学13学科、中央大学9学科、清華大学6学科、政治大学6学科などがある。「不合格」と評価されたものとしては、彰化師範大学4学科、台湾師範大学1学科などが挙げられる。

一方、私立大学で「保留」と評価されたものは中国文化大学22学科、開南大学18学科、立德管理学院15学科、真理大学12学科、興国管理学院10学科などがあり、「不合格」と評価されたものとしては真理大学10学科、稻江管理学院8学科、立德管理学院5学科などが挙げられる。また、2006年の評価で「保留」または「不合格」と評価された71学科が追跡評価または再評価を受けた結果、68学科は「合格」（合格率95.77%）と評価されたことになっている。残る3学科は「保留」と評価された。

表7 2006～2009年度評価結果の統計

年度	学科・大学院数	合格	保留	不合格	註
2006年	362 学科・大学院	279 (77.1%)	71 (19.6%)	11 (3.04%)	1 認可延長
2007年前期	242 学科・大学院	159 (65.70%)	55 (22.7%)	27 (11.2%)	1 認可延長
2007年後期	458 クラス (264 学科・大学院)	386 (84.27%)	65 (24.19%)	7 (1.53%)	
2008年前期	418 クラス (231 学科・大学院)	376 (89.95%)	42 (10.05%)	0	1 認可延長。 11 学位プログラム
2008年後期	455 クラス (270 学科・大学院)	425 (93.40%)	30 (6.59%)	0	8 学位プログラム
2009年前期	378 クラス (220 学科・大学院)	336 (88.89%)	42 (11.11%)	0	3 学位プログラム
計	2,313 (1,589 学科・大学院)	1,961 (84.78%)	305 (13.19%)	45 (1.95%)	3 認可延長。 22 学位プログラ

出典：楊瑩（2010）。

注：2006年と2007年の評価対象は学科（大学院）を中心としたもので、その後は学士・修士・博士課程のクラスの区分で評価した。

センターのまとめによれば、「保留」または「不合格」と評価されたもの殆どについて下記の欠点が挙げられる（楊瑩 2010：156-157）。

- (1) 設立目標が不明確で、専門性の発展にふさわしくない。
- (2) 自己改善のメカニズムが不健全または有効的に機能しない。

- (3) 課程設計が設立目標を十分に反映していない。
- (4) 教員の質・量，教育活動が設立目標を達成できるものでない。
- (5) 学習資源が学生の学習ニーズを満足させるものでない。
- (6) 研究・専門的パフォーマンスが設立目標にふさわしくない。または質と量において不足している。
- (7) 卒業生の連絡・追跡システムが不健全または有効的に機能していない。

5. 評価制度の課題

台湾における大学評価の歴史は30年以上経過しているが、本格的に体系化されたのは2005年以降のことである。現在の課題は下記に挙げたとおりである。

(1) 評価委員の負担が大きく，その質がいまだ確保できない

評価活動に多大な資源がかかり，多数の評価者を確保する必要があるが，評価者の認証制度ができていないため，評価結果の有効性が疑問視されている（黄政傑・張嘉育, 2010；吳清山, 2010）。2007年の評価には延べ757人の評価委員（2009年前期には延べ818人）が動員されたが，その全員が評価の理念と評価活動の細かいところまで理解していたとは言いがたい。そのため2006年度の評価には「評価結果が事実に合わない」とする563件の異議申入れがあり，そのうち136件が成立した。また，13件の「評価プロセス違反」の異議申入れもあった（楊瑩, 2010：155）。

(2) 分野の増加で，評価における分類の判断が難しい

現在，学科・大学院評価が主流になっているが，学術分野の拡大・複合化のため，学科・大学院の分類が難しくなっている。また，あらゆる大学が同一指標で評価されているため，評価の公正さ・公平さが多くの大学から問われている（黄政傑・張嘉育, 2010；吳清山, 2010）。

(3) 注目の的となる評価結果の運用

評価結果の運用は時期によって違ってくる。2001・2002年にスタートした「私立大学中期校務発展計画」と「国立大学中期校務発展計画」が直接政府補助金にリンクされたことがもっともインパクトの大きいものである。同時期には補助金で自己評価の実行も進められていた。そこで，教育部は2008年1月に，2006年より実行されたセンター評価では，評価の結果が定員増減にリンクされていると発表した。これにより，一部の学科は50%の定員削減を命じられたことから，大きなショックを与えた。ただ，その後，教育部は規則と行政命令に瑕疵があったことを理由に「定員削減」の命令を取り下げたが，大学に多大なインパクトを残している。

(4) 国際的水準に伍するための努力

『大学自己評価結果および国内外専門評価機構認可要点』によれば，持続的に優れた自己評価システムを構築し，さらに教育部の認可した国内外専門評価機構の評価に合格したものは，5年以内に同じ種類の大学評価を受けることを免除されると規定されている。現

在，工学系の学科・大学院は IEET の認証を受ければ，大学評価を免除される。さらに，私立の銘伝大学はアメリカの Middle States Commission on Higher Education (MSCHE) の認証を受けたことで，台湾国内の校務評価の免除の申請に成功したとのことである。

6. 結語にかえて

(1) 教育部の役割の転換

評価活動は従来，教育部の主導で行われてきたが，近年は第三者評価の実行によりその役割は監督者になっている。それと同時に，官民（教育部と国私立大学）の共同出資で財団法人高等教育評価センター基金を設立し，本格的な第三者評価を始めた。ただ，評価結果を定員削減にリンクさせることから，教育部の主導者としての姿勢が依然として強いことも読み取れる。

(2) 評価制度の法制化

『大学法』の改正，『大学評価弁法』『大学自己評価結果および国内外専門評価機構認可要点』の制定によって，政府による大学評価が法制化されたが，結果の運用には法的正当性をめぐる議論がある。すなわち資源配分だけでなく，大学の生き残りにかかわる定員削減のメカニズムがまだ整備されていないのである。また，台湾版 GP の申請は各大学の教員評価制度の規定の整備と結びつけられたことから，高等教育政策における政府の強い誘導性が見てとれる。

(3) 大学機能分類と評価

今まで，台湾の高等教育機関は一般大学，科学技術系大学に分けられていたが，大学の規模，特色などによる機能分類が行われてこなかった。大学評価は自己改善を目的とするものである一方で，評価指標が同様なものであることから，教育系大学，規模の小さい大学，歴史の短い大学には不利である。したがって，機能分類を前提とした大学評価制度を整備することが今後の課題となっている。

(4) 評価，市場化と少子化の問題

評価結果の運用は常に市場化と連動されている。言い換えれば，評価結果が芳しくない大学は淘汰されるべきだと見られている。教育部によれば，少子化により 2021 年には 3 分の 1 の高等教育機関（約 60 校）が倒産すると予測されている。実際に，立德管理学院（現，立德大学），興国管理学院，稻江科管学院，致遠管理学院（現在，台湾首府大学）など，「不合格」と評価された学科を持つ私立大学では 2008 年 8 月における定員割れの人数が削減予定の人数より遥かに多かった。その中には入学人数が定員の 1 割に達しなかった大学も出るという深刻な事態になった。つまり，少子化による定員割れ（大学淘汰）が評価結果による定員削減より一歩先に発生してしまったのである。今後，中国や東南アジアの留学生の受入れはその対策の一つとして期待されているが，現段階ではその効果が果たして高いものになるかどうかは言い難いだろう。

総じていえば、現在一期目の大学評価が終わったところで、評価の流れと問題点が明らかになってきた。これをきっかけに、今後持続的に評価制度を改善することが期待されている。

【参考文献】

- 吳清山（2010）『高等教育評鑑議題研究』高等教育文化出版。
- 財団法人高等教育評価センター基金会（2009a）「99年度大專校院系所評鑑實施計畫」2010年10月10日にアクセス，<http://www.heeact.edu.tw/ct.asp?xItem=5136&CtNode=891&mp=2>
- 財団法人高等教育評価センター基金会（2009b）「大專校院系所評鑑教育學門評鑑項目」2010年10月10日にアクセス，<http://www.heeact.edu.tw/public/Data/931111274471.doc>
- 教育部教育部統計処（2009）「大專校院概況統計（98学年度）」2010年10月10日にアクセス，http://www.edu.tw/files/publication/B0013/98higher_appendix.xls
- 黃政傑・張嘉育（2010）「我国大学系所評鑑之問題分析与改進方向」『教育政策論壇』13（2），43-76頁。
- 楊武勳（2003）。「台湾における大学評価の改革と課題」『早稲田大学大学院教育学研究科紀要別冊』11号-1，67-77頁。
- 楊瑩（2010）『兩岸四地高等教育評価制度』高等教育文化出版。
- 鄭海音（2006）「96－98年度受評学校名單公布」『評鑑双月刊』3，38-39。

中国高等教育の大衆化における質保証

— 華中科学技術大学を例として —

張 応強*

1. 中国高等教育の規模拡大

1.1. 高等教育の規模拡大（全国）

1999年より、中国の高等教育における大衆化の改革がスタートした。それ以来、高等教育機関の募集定員は大幅に増加し、その結果、高等教育規模は急速に拡大した。1998年、全国普通高等教育機関の募集者数（4年制大学+短期大学 中国語：本科+専科）は108万人であったが、1999年に145万人に大幅に拡大した。その後増加の勢いは止まることを知らず、2000年、2002年、2004年、2006年、2008年には、それぞれ220万人、320万人、447万人、540万人と599万人に急増して、さらに2009年になると、募集者数は1999年の6倍強の629万人に増加した。これに伴い、在学者数は、2008年の時点で、2,021.02万人に達し、10年前の1998年の340.88万人の5.93倍にもなっている。

表1 1998-2009 中国普通高等教育機関の募集者数と在学者数（万人）

年度	募集者数 (計画数)	在学者数	年度	募集者数 (計画数)	在学者数
1998	108	340.87	2004	445	1,333.50
1999	145	413.42	2005	475	1,561.78
2000	220	556.09	2006	540	1,736.84
2001	260	719.07	2007	567	1,884.90
2002	295	903.36	2008	599	2,021.02
2003	335	1,108.56	2009	629	2,335(見積)

1.2. 高等教育の規模拡大（華中科技大学）

次に、筆者が在籍する華中科技大学の規模拡大について紹介する。華中科技大学は理工科教育を中心とする大学で、985プロジェクトと211プロジェクトに指定された重点大学である。2000年5月に、華中理工大学、同済医科大学、武漢城市建设学院より合併され、今日の華中科技大学が誕生した。華中科技大学も、高等教育大衆化改革の中で、急速な規模拡大を経験した。まず、合併前後の華中理工大学の募集者数の変化について見てみよう（表2）。1998年の募集者数は2,760人しかないが、1999年の大衆化改革の政策により急

* 華中科技大学教育科学研究院，院長・教授

速に拡大を遂げ、1999年の募集者数は4,135人と、1998年より49.82%も増加している。さらに2000年には、1998年の1.83倍の5,053人に達している。2001年に華中理工大学、同濟医科大学、武漢城市建設学院が正式に合併されると、募集者数は8,338人にまで拡大し、翌年も8,880人へと微増している。2003年から2007年にかけての4年間はいずれも年間9,000人以上の募集者数を維持しており、最多募集者数は2003年の9,797人である。2008年、2009年になると若干落ちたものの、8,500人前後の規模を維持している。合併後の華中科技大学の募集者数は、終始全国のトップ4に入るほどの大きな規模のものとなっている。

表2 華中科学技術大学1997-2008年募集数(人)

年度	本科	専科	合計	年度	本科	専科	合計
1997	2,380	0	2,380	2003	8,500	1,297	9,797
1998	2,760	0	2,760	2004	8,828	800	9,628
1999	3,693	442	4,135	2005	8,337	700	9,037
2000	4,763	290	5,053	2006	8,502	700	9,202
2001	7,538	800	8,338	2007	8,500	500	9,000
2002	7,680	1,200	8,880	2008	8,000	500	8,500

2. 高等教育の規模拡大と教育の質保証

2.1. 質保証に関する教育部の措置

中国の高等教育の規模拡大のきっかけには突然性があり、実際の拡大のプロセスを見てみると、急に飛躍的な拡大をするという特徴が指摘できる。したがって、事前にしっかり準備をしてから実行するのとは異なり、拡大側の準備が往々にして不足しているため、高等教育に対する質保証の問題が浮上したのである。

このため2003年までに質保証のためのいくつかの措置が打ち出された。これは「受動的質保証」とも呼べるもので、高等教育の急速な規模拡大に対する急場しのぎの措置に過ぎず、主として、教育のための基礎インフラ施設の建設と学生サービスの強化という内容に限定されていた。例えば、銀行からの融資を通じた新キャンパスの建設、社会化方式を通じた学生寮の建設、学生サービスの社会化を通じた学生食堂不足の問題の緩和などの措置があげられる。

2003年からはこれらの「受動的質保証」政策が「積極的質保証」と呼べるものに切り替えられた。その主な内容は、教育水準と人材養成を中心に質保証を実施することである。特に専門分野の建設、カリキュラム、実験、教職員の養成、質の評価などの面における質保証に力を入れている。

2004年12月には、教育部が「第2回全国普通高等教育機関の本科教育に関する会議」を招集し、そこで「大学教育の強化、教育の質の向上」を強調している。また2005年1月には、教育部は「高等教育機関の本科教育を強化するためにに関する意見」を打ち出し、

規模の持続的な発展と質保証の重点化をさらに強調している。

これにともなう動きのもっとも典型的な例として、2007年の初め、「211プロジェクト」、
「985プロジェクト」、「国家高等職業学院の模範校建設プロジェクト」（略して、「教育の
質のプロジェクト」）に続いて、国務院が「高等教育機関の本科教育の質と教育改革プロジ
ェクト」を打ち出している。さらに教育質の向上のため、中央財政で25億元（約320億）
が投入されている。

この「教育の質のプロジェクト」は学部教育の質の向上を目標とするもので、「分類指
導、特色奨励、改革重視」（中国語：分类指导，鼓励特色，重在改革）を改革の指針とし、
高等教育機関における学部教育の方向性を決め、教学と教育の質を重視する大学の管理体
制を作ることに勤めている。

具体的な内容は以下の通りである。

①大学生による新型実験の実施を15,000名助成する。②高質の教材を10,000部開発する。
③元来の1,000科目の優質カリキュラムの上に、さらにインターネットで自由にアクセス
できる優質教材及び優質カリキュラムを開発する。④特色のある専門分野あるいは模範的
専門分野を3,000科目建設する。⑤教師あるいは管理職員を計3,000名、西部地域の大学
に派遣する。⑥国家レベルの教育チームを1,000チーム選抜する。⑦実験教育模範センタ
ーを500箇所建設する。学生の革新的、研究的実験を支援する。⑧人材養成モデルに関す
るイノベーション実験区を500箇所建設する。⑨国家レベルのバイリンガル教育カリキュ
ラムを500種類設置する。英語で専門教育を実施する。⑩国家レベルの教員を500名奨励
する。実施してからの2年間に、各目標について高い達成度が得られ、顕著な成果を収め
ている。

2.2. 華中科学技術大学の質保証に関する措置

急速に拡大を遂げた華中科学技術大学は、質保証のために、受動的措置と積極的措置の
両方を導入した。

まず、受動的措置についてみる。高等教育規模の急速な拡大によってもたらされた
教育インフラ施設及び学生サービスの不足を緩和するために、本校は次のような措置を打
ち出した。①学生サービスの社会化を通して、学生寮を増築し、2万名あまりの学生の住
居問題を解決した。②2,000亩（約1,333千㎡）を購入し、2万人同時に利用できる教育棟を
2棟新築した。③学生食堂を数箇所新築した。

次に、積極的措置についてみる。2003年から、華中科技大学は学部教育の質及び人
材養成の質を向上することを目標に、積極的な質保証政策の実施している。主な措置は以
下の通りである。

①「一流の教学、一流の本科」を具体的な改革目標として確定した。また、「教育思想
の大討論と本科教育の質保証プロジェクトの全面実施の展開」という動員大会と討論会を
招集して、「一流の教育、一流の本科を強化する行動計画」政策の面で、学部教育の位置づ

けを明確にした。

②「一流教学，一流学部教育に関する行動計画」を作成し，学部教育の中心的地位を政策の面で確定した。具体的には，学院（学部）の本科教育の質保証の責任制度の全学的な実施，学院（学部）教育に対する年度評価を実施と，その結果の業績手当への反映などが行われている。

③人材養成案の修訂。学生のイノベーション精神と実践力の養成を中心として，実践教育と実験教育を強化し，学生の人文及び科学素養を高め，実践力とイノベーション能力を養成する。

④大学側による，教育実験室プロジェクト計 98 項目の実施。累計投資金額は 2 億元(約 25.6 億円)に達した。このうち，基礎実験室は 40 項目であり，専門分野と専攻の実験室は 58 項目である。これにより，三つのレベルから本科実験教育をサポートする体制を確立した。

⑤多様な学生社会实践システムの建設。大学生社会实践基地を 150 箇所新設する。さらに 37 箇所の学内実践基地と 223 箇所の学外実習基地を強化する。

⑥教育の質保証の監督と評価システムの導入。特に卒業生の追跡調査が実施されているが，他にも，教育顧問と教育管理者の授業参観，学生による評価，学生情報員制度，学期中教育の検査制度，主要教育プロセスに関する評価制度が導入されている。

⑦教育管理の強化。学内教育の質保証に関する監督と評価システムを導入して，卒業生の受け入れ先（企業など），教員，学生の三者による学内の教育質保証と評価の長期的システムを構築する。

⑧銘柄専攻，優質課目，優秀教材の開発。現在，華中科技大学には，省レベルの銘柄専攻と認定された専攻が 23 件，国家レベルの特色ある専攻と認定された専攻が 20 件ある。一方，国家レベルの優質課目は 44 項目，省レベルの優質科目は 94 項目認定された。さらに，「十五プロジェクト」国家レベル企画教材に選定されたものが 46 種類，「十五プロジェクト」国家レベル企画教材に選定されたものが 160 種類ある。

⑨教員建設に力を入れる。主要講座担当教授，主要講座担当教師制度を実施する。また，教授，准教授が学部の授業の担当することを奨励する。そのほか，研究成果を教育資源に転換することを推進しているが，これは，課目及び教材の建設を推進できるだけでなく，教学改革を深化して，教学と人材養成のレベルを向上することを目的としている。現在，華中科技大学には，国家レベルの教育チームが 9 つ存在し，国家レベルと省レベルの教育名師賞の受賞者数は，それぞれ 7 人と 9 人に上る。

⑩人材養成イノベーション実験区の導入。現在，国家レベルの人材養成イノベーション実験区が 13 箇所設置してある。また，イノベーション型人材の養成を目標に，関係者と共同で「启明学院」を設立し，学生の探索的，自主的，実践的学習とイノベーション学習を奨励している。

⑪教育投入の増加。日常教育経費と学生一人当たりの主要教育経費を年々増加する。学

費収入の30%以上を日常の教育に当てる。主として、日常の教育、教育機器、設備に対する経費、図書資料の購入、出張費、体育スポーツ施設などに使用する。

執筆者紹介

*所属は本書刊行時点のもの

*執筆順

大場 淳	広島大学高等教育研究開発センター 准教授
木戸 裕	前国立国会図書館調査及び立法考査局 専門調査員
秦 由美子	広島大学高等教育研究開発センター 准教授
福留 東土	広島大学高等教育研究開発センター 准教授
杉本 和弘	鹿児島大学教育センター 准教授
楊 武勲	国立暨南国際大学比較教育学科 副教授
張 応強	華中科技大学教育科学研究院 院長・教授