

大学改革における評価制度の研究

広島大学高等教育研究開発センター

大学改革における評価制度の研究

広島大学高等教育研究開発センター編

広島大学高等教育研究開発センター

COE 研究シリーズの刊行にあたって

広島大学高等教育研究開発センターは、略称を高教研と称し、英語名を **Research Institute for Higher Education**, 略称を **RIHE** としております。その前身は広島大学大学教育研究センターですが、1972年5月に、さらにその前身の大学問題調査室を発展的に継承して、文部省令による教育研究施設として、日本最初の高等教育研究の専門機関として設置されました。爾来、年輪を重ねる中で着実に研究教育活動を展開し、内外の高等教育研究に重要な役割を果たしてきましたが、お陰様で昨年2002年には創立30周年を迎えるに至りました。

この節目の年に、文部科学省の21世紀COEプログラムの人文科学領域において、本センターのプロジェクト「21世紀型高等教育システム構築と質的保証」(拠点リーダー:有本章)が113件(うち人文が20件)の拠点の一つとして選定されました。このことは高等教育研究の発展に鋭意取り組んできたセンターの歴史の中でも特筆すべき快挙であると、当センターの関係者一同率直に喜んでおります。とりわけ高等教育の分野では全国唯一の拠点に選定されましたことは、これまでの実績と今後の可能性が認知された点でも、長年にわたって積み重ねてきた努力が報われた点でも、実に名誉なことでありますと同時に、責任の重さを痛感する次第であります。これも高等教育研究が一種のタブー視された時代から盛況を呈するに至った今日まで、数多くの先輩やコリーグ諸氏に支えられて営々と築かれた伝統や風土や精神の賜と考えております。したがって、「巨人の肩に乗った小人」であるとの謙虚な気持ちでこのような機会を受け止めますとともに、これを契機にさらなるフロンティア開拓の精神を醸成し、斯界の発展において一層の貢献を実現したいと祈念しているところであります。

本プロジェクトは、主題に掲げました研究を推進するために、5年間にわたって取り組むものですが、具体的にはFD・SDの制度化と教育システムの質的保証、研究システムの質的保証、大学組織編成と質的保証などの問題を中心に、データベースの構築、若手研究者の養成などの問題に重点的に取り組むことを期しております。さらに、研究成果を積極的に国内外へ公表し、研究成果を紹介することによって拠点としての研究ネットワークの形成に努め、日英両語による出版物を精力的に刊行することにしております。そして、その一環として、このような体裁でCOE研究シリーズを刊行することにいたしました。その目的は、主として、センターのCOEプログラムと関連して取り組んでいる研究活動の実績を記録にとどめることとその国内外への発信によって研究ネットワークの形成を着実に推進することに置かれています。

本企画によって世に送り出される刊行物が、国内外の高等教育研究者はもとより、高等教育に関心のある多くの人々に貴重な価値ある情報を提供することができれば、望外の幸せであります。また、研究ネットワークの一層の発展のために、読者の皆様から絶大なご支援とご協力を賜りますことができたら、この上ない喜びです。何卒よろしくお願い申し上げます。

2003年3月

21世紀COEプログラム

拠点リーダー 有本章

はじめに

本書は、COE 組織班の評価制度に関する調査研究活動の成果の一部である。大学評価は、1950 年代に、アメリカのアクレディテーション団体を模範に大学基準協会が結成され、加盟判定審査が行われたのち、社会的制度としては衰微していた。70 年代に日本私立大学連盟が大学の点検評価として着目し、80 年代に臨時教育審議会による提言と大学基準協会によるアメリカのアクレディテーションの再発見、90 年代の自己点検評価の制度化、大学評価・学位授与機構の発足を経て、2004 年からは認証評価が義務付けされ、高等教育行政の中核的位置を占めるに至った。私たちの調査研究は、国際比較の観点から質保証についての研究を一昨年 COE 研究シリーズ No.16 として公刊したが、本センターの COE プログラムが、高等教育の質保証を焦点にしていることもあり、2005 年の秋から認証評価をテーマに設定して調査研究をはじめた。研究の手法は基準など資料の分析のほか、グループに分かれての訪問調査であり、かなりハードな内容ではあったが、国公立大学それぞれが、評価という新しいガバナンスに試行錯誤を経つつ取り組んでいる実情を肌で感じ、きわめて有益なものであった。その成果は 2006 年度の第 9 回日本高等教育学会の発表としてまとめたが、本書の前半、第 1～4 章はそれをもとに論文として発展させたものである。主要な国内訪問調査は次のとおり。

①日弁連法務研究財団、JABEE、武蔵工業大学（2005 年 8 月 1 日～3 日）

羽田貴史，黄福涛，小方直幸，渡辺達雄，田中正弘，小貫有紀子

②金沢大学，富山大学，福井大学（2005 年 8 月 22 日～24 日）

羽田貴史，王琳

③金沢工業大学（2005 年 8 月 23 日）

福留東土，串本剛

④東京大学，大宮法科大学院大学（2005 年 9 月 21 日～22 日）

田中正弘，小貫有紀子

⑤工学院大学（2005 年 9 月 10 日）

羽田貴史，小貫有紀子

⑥広島修道大学，広島女学院大学（2005 年 11 月 24 日）

羽田貴史，大場淳，小貫有紀子

⑦青森公立大学，公立はこだて未来大学（2006 年 3 月 16 日）

羽田貴史，串本剛

⑧北海道大学（2006 年 3 月 17 日）

羽田貴史

- ⑨文化女子大学，日本高等評価機構，日本科学技術連盟（2006年4月12日）
羽田貴史，黄福涛，田中正弘，福留東土，小貫有紀子，串本剛
- ⑩奥羽大学，長岡技術科学大学（2006年4月13日）
田中正弘，小貫有紀子
- ⑪秋田大学，国際教養大学（2006年4月14日）
羽田貴史，串本剛
- ⑫大分大学，熊本大学，熊本学園大学（2006年4月27日－28日）
羽田貴史，杉本和弘，小貫有紀子
- ⑬宮城教育大学（2006年8月30日）
羽田貴史，高森智嗣

国内調査のほか，イギリス・フィンランド調査（ウォーリック大学，メトロポリタン大学，大学会長協会，教育文化省，2005年3月15日－26日，羽田貴史，安原義仁，渡邊あや），韓国調査（韓国工学教育認証院，2005年10月5－9日，羽田貴史，渡辺達雄），中国調査（浙江工業大学，浙江大学教育学院，2006年4月19日－22日，羽田貴史，叶林）を行ったが，本報告書には生かせなかった。

評価制度はまだ形成途上にあり，諸外国においても変動過程にある。日本の評価制度の今後を占うためにも，国際比較研究は欠かせない。特に，高等教育の質保証は，国民国家単位で形成されてきた教育システムにおいて，それぞれ成立・機能しており，それが国境を越えた高等教育の出現などの理由によって，新たに再編されている状況にある。その意味では，ヨーロッパにおいてボローニア・プロセスがもたらす影響は，アジアにおける日本の位置を考察する意味で重要であり，大場論文がフランスの事例を整理してくれた。

また，評価には資源配分との関係付けがたえず登場する論点である。アメリカのアクレディテーションの動向を検討した福留論文と，研究協力者として吉田香奈氏に寄稿いただくことができた。氏は，第41回日本教育行政学会課題研究において，アメリカ州立大学の評価と資源配分に関する最新の包括的動向を発表され，研究協力者として本書への寄稿を快くお引き受けくださった。

グローバル化する評価は，異文化接触でもあり，定義・概念の精緻化が重要である。大場論文がフランス語・英語で用語の対比を行っているのに加え，杉本和弘氏はオーストラリアにおける定義の訳出を行った。こうした作業は評価を研究する上での基礎作業であり，研究者・実務家の共通財産として感謝したい。また，本書は2006年におこなった組織変容に関する研究とも深い関係があり，COEシリーズ27とあわせてお読みいただきたい。

執筆者と研究グループを代表して

羽田貴史

目 次

はじめに

| | | | |
|-----|-------------------------------------|-------|-----|
| 第1章 | 行政改革における評価の動向と認証評価 | 羽田 貴史 | 1 |
| 第2章 | 専門職大学院認証評価制度の動向と課題 | | |
| | —法科大学院を中心に— | 田中 正弘 | 25 |
| 第3章 | JABEEによる教育プログラムの展開と課題 | 小貫有紀子 | 37 |
| 第4章 | ボローニャ・プロセスにおける質保証の枠組構築とフランスの対応 | | |
| | —評価の規準 (standards/références) を中心に— | 大場 淳 | 45 |
| 第5章 | 米国におけるアクレディテーションと連邦政府の関係 | | |
| | —アカウンタビリティの観点を中心に— | 福留 東土 | 75 |
| 第6章 | アメリカの大学における評価と資源配分 | 吉田 香奈 | 91 |
| 資 料 | オーストラリアにおける「質保証」関連語の定義 | | |
| | ……………オーストラリア大学質保証機構 (解説・訳 杉本 和弘) | | 119 |

行政改革における評価の動向と認証評価

羽田 貴史*

1. 評価をめぐる状況と課題

(1) 評価の導入とジレンマ

90年代以降、わが国の高等教育の特徴のひとつは、各種の評価統制機能が導入され、ガバナンスとマネジメントの中核を占めるようになったことである。1986年の臨時教育審議会第2次答申が、おずおずと大学評価の必要性を提言してから20年がたち、大学評価は、高等教育の諸問題の中心イシューとして論じられるようになった。

評価は高等教育の分野だけではない。政策形成や行政活動は評価を抜きに論じられることはなく、古典的な政府の機能である予算編成も、平成22(2010)年度からは評価に基づく成果主義予算への移行が決定されている(田中 2005)。大田直子はイギリスにおける福祉国家再編の分析を通じて析出したその国家像を「品質保証国家」と定義する(大田 1998)。かかる国家像は、政府の役割を減衰した夜警国家的なものではなく、公共サービスの供給主体からは退くが、サービスの水準と質を規定し、市場メカニズムのモニターとして間接統治の主体となるものである。

日本においても、90年代に評価を重要な運営の機能に入れ込んだ独立行政法人制度が導入され、政策評価の導入によって、評価は中央政府活動の全局面に広がった。地方自治体レベルでも、都道府県のほとんど(46都道府県)、市・区の92%が導入・試行・準備を行っており(三菱総合研究所 2006)、我が国は「評価国家」への道を本格的に歩んでいるかに見える。

ところで、各種の評価制度が導入されて起きている現象は、起源や性格の異なる多様な「評価」を混用して議論し、作動させるための混乱である。政策評価の研究や政策・実務にかかわってきた山谷清志は、「日本全体で一度に多くの評価が導入され、大混乱に陥ったのである」(山谷 2006 : p. 4)と述べている。山谷は、政策評価の導入や実施過程全般の詳細な分析を行っているが、中心的課題のひとつは副題にも掲げられている「アカウントビリティのジレンマ問題」である。評価技法の未成熟など多様な要因もジレンマにかかわっているが、本来多義的で、政治責任を含むアカウントビリティを「説明責任」として一元的に捉えるために、相反するアカウントビリティ要求の間で評価者・政策担当者がジ

レンマに陥ってしまう状態を指す。山谷の指摘は、高等教育における「評価」を観察するときにも示唆的である（羽田 2006）。

たとえば、大学における評価は、自己点検評価に典型に見られるように、大学の自己努力と改善のための現状把握として理解され、実施されることが多い。この文脈で重要なのは、問題点の洗い出しであり、改善課題を組織内部で合意し、資源配分を含む方策の決定と実行である。場合によっては、意味のない計画の廃棄や修正も評価結果に基づく改善方策として有効である。求められるアカウンタビリティは大学自身の努力による質の維持・向上であり、その方向は一義的には決定されない。

一方、国立大学法人制度に導入された実績評価は、あらかじめ定められた年度計画の実施状況の達成度評価であり、業績評価に属する。この文脈で求められているアカウンタビリティは、業績として測定される計画の達成状況であり、計画の廃棄や修正は限定的である。なぜなら中期計画・年度計画は文部科学大臣の承認を受け、その履行がアカウンタビリティの内実をなすからである。この枠組みでは、「評価に基づく改善」は、あくまでも計画の目的達成のためのものである。「改善のための評価」という一般論は広く認められてきたが、実際面では鋭く対立する内容を含んでいる。

（２）評価の秩序化

このようなジレンマをはらみながら、現実に行っているのは、行政改革レベルでは、評価手法の定量化や目的達成状況の測定の緻密化といった手法の改善と、それを資源配分・予算編成と結びつける方向であり、各種雑多な評価制度を、資源配分と結びつけることで秩序化・統合しようとする試みである（羽田 2007）。

大学における各種評価制度、自己点検評価、機関別認証評価、専門職大学院認証評価、国立大学法人に対する中期目標計画及び年度計画の実績評価、大学基準協会の加盟審査及び相互評価、JABEEなどの専門教育団体によるプログラム評価なども、政策評価と資源配分との結合という大きな枠組みの一部である。この状況で、高等教育全体をカバーする評価は認証評価制度であり、2004年度からスタートし、次第に経験を蓄積してきた。

だが、業績評価でないにもかかわらず、認証評価制度に対して業績評価的期待を示す動向は止まない。「規制改革・民間開放推進3ヵ年計画」（2004年3月31日閣議決定）は、国立大学法人評価の中期目標計画期間終了時の評価にも認証評価の結果を参照するとし、「規制改革・民間開放推進3ヵ年計画等のフォローアップ結果」（2006年8月31日）でも、「中期目標終了時に行われる国立大学法人の評価を、独立行政法人大学評価・学位授与機構の評価とは別に、認証評価機関の評価結果等も重要視して、多様な観点から実施することについて、国立大学法人評価委員会において検討し、結論を得る」としている。

ただし、その具体策は、文部科学省によって、「中期目標終了時にかかる評価方法等については、国立大学法人評価委員会及び大学評価・学位授与機構において検討中」と回答

されている。国立大学法人評価委員会は、大学評価・学位授与機構の国立大学教育研究評価委員会に教育研究の評価方法の検討を委ね、大学評価・学位授与機構は認証評価機関でもあるから、認証評価と国立大学法人評価の機能上の差異性がどの程度意識されているのか、判然としない。

2. 日本の認証評価－その起源と機能

質保証の主要な手段として成立した認証評価制度は、アメリカにおいて普及したアクレディテーションをモデルとしている。アクレディテーションは、今日、国境を越えた大学の質保証の主要なツールとなりつつある。ヨーロッパ諸国の高等教育の質保証は、入り口においては、エリート構造を持つ中等教育機関を基盤にアビトゥアやバカロレアなどの中等教育修了資格と、出口においては学位によって支えられてきた。

一方、高等教育が連邦政府レベルではなく州および民間によって発展してきたアメリカの場合、雑多なレベルの中等教育機関の質を、州を越えてコントロールする手段として発展してきたのがアクレディテーションであった。その仕組みが、世界的に広がっているのは、ボローニャ・プロセスが示すように（ヨーロッパの事例全般は、Schwartz & Westerheijden 2004）、国民国家の枠で成長してきた高等教育の構造に基盤を置きながら、あらかじめ定められた基準についての適合性を評価・判定することで、高等教育の同質性を説明できる手法が国境を越えて質を保証するのに適合的であるからに他ならない。グローバル化が進行し始めた時点で、ほかにそのような制度がなかったという歴史的偶然性も多分に寄与していよう。アメリカの高等教育が州に基盤を置きつつ、アクレディテーションを通じて連邦レベルで共通の構造を持ったと同じようなプロセスが、前世紀末から今世紀にかけて進行しているともいえる。

しかし、日本において採用された認証評価が、ヨーロッパにおいて導入されているアクレディテーションや、そもそもモデルとされるアメリカのような機能を果たすかどうかはまだ流動的であろう。国民国家をベースに成熟した高等教育システムは、自己完結的な構造を備えており、それぞれの社会経済的、文化的構造に根ざしている。他国で成功したシステムが日本においても有効に機能するとは一概に言えない。

特に、質保証のツールとして認証評価制度の導入プロセスを概観すると、その経緯は、かなりジグザグしたものであり、認証評価それ自体の確立だけではなく、他の諸制度の整備が不可欠であると思われる。以下、認証評価の導入・実施過程から課題を析出してみよう。

（1）認証評価論議の起源－規制緩和

2006年に制度化された認証評価は、わずか数年の議論によって導入されたものである。

大綱化以後の高等教育のあり方をデザインしたのは、1998年の大学審議会答申であるが、そこで提言されていた評価は、自己点検・評価を補強する第三者評価であり、全大学に義務付けたものではなかった。その後の「グローバル時代に求められる高等教育のあり方について」答申（2000年）にも、教育の質的向上を図るための評価・認定として、自己点検・評価、大学評価・学位授与機構などによる多元的な評価の推進、アクレディテーションが提言されているが、質保証制度といったものではなかった。2001年6月の「国立大学の構造改革の方針」は、COE拠点の形成や国立大学の統合を柱とし、評価も入っているが、現在の認証評価制度につながる構想ではなかった。

認証評価が政策課題に登場したのは2001年以後だが、その契機には、大学設置認可の規制緩和にともなう事後評価、専門職大学院の制度化および国際的な質保証という3つの契機を見出すことができる。しかし、この契機は同時に出現したのではなく、継起的に進行しており、現在も制度形成過程にあるといえる。

認証評価に直接関わる議論は、2001年7月24日の総合規制改革会議「重点6分野に関する中間とりまとめ」が、「大学の組織を活性化する規制改革」として、大学設置基準の緩和を提言したことが直接のきっかけと思われる。ただし、総合規制改革会議の議論も、最初は、新たな設置認可の緩和ではなく、設置認可後の学部組織改組を弾力的に行うための緩和と、その前提としての第三者機関による継続的な評価（いわゆる「アクレディテーション」）の導入を意味するものであった。

2001年8月17日の中央教育審議会大学分科会将来構想部会（第1回）が、総合規制改革の動向を睨みながら、「大学等の設置認可の望ましい在り方について」論議したのが文部行政サイドでは確認できる最初である。論点としては、「大学評価制度が未定着な我が国では、従来かなりきっちりした認可制度で運用してきている。今後、教育研究水準の維持向上を図りつつ設置認可の弾力化を図る場合には、大学評価の充実が課題となるが、これについてどのように考えるか」と提起されている。設置認可の緩和が直接の動因であり、緩和後に質を維持できる制度の必要性が議論に上ったのである。

同時期、大学分科会法科大学院部会でも法科大学院の設置認可に関する議論は始まっていた。第1回部会（8月31日）の「法科大学院部会における審議事項例について」は、司法制度改革審議会意見書の内容を踏まえ、設置基準の項目を列挙している。しかし、あくまでも設置認可の問題であり、機関別認証評価と平行した専門職大学院認証評価が必要だという設定ではない。

続いて第2回の将来構想部会（10月17日）は、「大学等の設置認可の在り方及び教育研究の質の向上方策について」検討した。この時、総合規制改革会議の議論は、設置後の組織改組の規制緩和ではなく、設置認可そのものに関わることが分かる。事務局は、「設置認可に関する最も極端な主張は、認可制度をやめたらどうかというもの。……自由化した時に大学として適切でないものが出てくる可能性も含めて国際的な通用性を考えると、諸

外国にも例のないような自由化はどうかと思われるので、公的な見解としては、弾力化や見直しという表現にしている。本部会では、日本の大学を改善するシステムとして認可制度がどうあるべきかについて方向性をお示しいただきたい」と発言している。

規制緩和の方策は、官邸サイドで急速に進んでいた。経済財政諮問会議の『改革先行プログラム中間取りまとめ（案）』（2001年9月21日）、『改革工程表（案）』（同）では、学部を設置、学部・学科の改廃の弾力化まで拡大されて検討課題となっており、設置認可の緩和と、評価制度とが相補的に検討されることになった。こうした状況を背景に、アクレディテーションへ議論が展開する。

まもなく、総合規制改革会議「規制改革の推進に関する第1次答申」が出される（2001年12月11日）。同答申は、「大学においては教育機関や教員が互いに質の高い教育を提供するよう競い合うことが……我が国の教育全体の質的向上に特に強く結び付くと考えられ」と述べ、競争促進の方策として、「大学や学部の設置に係る事前規制を緩和するとともに事後的チェック体制を整備するなど、一層競争的な環境を整備することを通じて、教育研究活動を活性化し、その質の向上を図っていくことが必要である」とした。

具体的には、設置認可が「大学の提供する高等教育サービスに関する組織である学部や学科の編成は、大学の主体的な判断により機動的になされることが望ましく、そのために「大学の設置等に関する規制を一層緩和する一方で、継続的な第三者による評価認証（アクレディテーション）制度の導入などの監視体制を整備する必要がある」とし、大学・学部の設置規制の準則主義化を提言した。準則主義とは、基準を満たせば認可によらず届出で組織改組や設置を認める原則とされる。

（2）認証評価のもうひとつの起源－専門職大学院の適格認定

ところで、専門職大学院の認証評価、特に法科大学院の場合は、新たに創設されるもので、規制緩和にとまなう質保証と同じものとはいえなかった。法曹改革の集約点となった『司法制度改革審議会意見書』（司法制度改革審議会、2001年6月11日）は、法曹人口の量の拡大と質の維持のために、法科大学院制度の創設を提言し、設置基準を満たしたものを認可し、広く参入を認める仕組みとし、法科大学院における入学者選抜の公平性、開放性、多様性や法曹養成機関としての教育水準、成績評価・修了認定の厳格性を確保するため、適切な機構を設けて、第三者評価（適格認定）を継続的に実施すべきとしている。

この法科大学院における第三者評価の必要性は、適格認定を受けた法科大学院の卒業者に司法試験の受験資格を付与するためのもので、認可主義を緩める代替措置としての事後評価とは異なったものである。将来構想部会で議論されている第三者評価と、法科大学院に受験資格を付与するための評価、すなわち適格認定が同じ制度として共通理解を得られていなかったことは、2001年12月25日の中央教育審議会大学分科会法科大学院部会（第8回）の議論が示唆する。部会では、「設置基準に第三者評価（適格認定）と書くことが適

当かどうかというのは若干疑問に思う。適格認定というと、一般的には司法試験の受験資格の付与の認定とってしまうのではないか。…きちんとした評価を与えれば、それにより当然受験資格が付与されることが意見書に書いてあると思うが、第三者評価機関の在り方と司法試験の関係は、基本的に司法制度改革推進本部で検討していくことになる。…「適格認定」を削るなど、第三者評価機関が受験資格の付与という最終的な公的の意思決定をすることは必ずしも意味していないことが明確になるような配慮が必要だと思う」という意見が出ている。「適格認定」とは、資格を付与する効果を伴うもので、第三者評価一般ではないというのがその論旨である。推測すれば、部会に参加している法曹関係委員が、司法制度改革推進本部発足（2002年4月1日）を見越して、法科大学院の教育内容に関する基準制定が、第三者評価を通じて文部行政の領域におかれることへの反発を表明した意味もあるのではないかと思われる。

法科大学院の評価をめぐる論議で明らかになっていった論点のひとつは、資格を付与するための適格認定は、設置認可基準の遵守を事後に判定するようなものではなく、設置認可と異なった評価になるということである。大学院設置認可基準は基本的に教員組織や教育課程など外形的事項を中心とし、事後評価はより内容に踏み込んだものになることが予測されたからである。第7回の大学院部会（12月11日）では、「設置の段階では当然評価基準も平行して設けられて、設置基準は外形的なもので、内部的なものは評価基準ということで、両方を睨みながら準備をすることになると思う」、「論理的には設置基準と評価基準の両方をクリアする必要があると思う。ただ実際に設置基準の外形基準は満たしたが、中身が評価基準を満たさなかった場合、設置当初からその学生は修了後、新司法試験を受けられないということがあってはいけないので、例えば仮認定というような工夫があっていいのではないかと先般、話題にした」といった議論が交わされており、適格認定はより教育の実態に踏み込んだ評価が行われることが想定されていた。規制緩和によって生じかねない質の低下を防ぐための事後評価なら、認可基準に照らしての継続的チェックという性格を持ち、基準も同一性が必要になる。しかし、法科大学院の評価（適格認定）は、認可基準以上に教育の質をチェックするもので、受験資格を付与するための統制である。

事務局は、「設置基準の規定内容とは別に、第三者評価（適格認定）が、教育水準の維持向上という側面と、一方で資格とリンクするという2つの側面があるということを押さえた上で整理したものを、今回踏襲するという考え方」と説明し、適格認定も文部行政の守備範囲であることを強調した。設置認可と事後の評価との性格の違いは、その後、第三者評価全体の性格としても認識されていった。

（3）評価の概念整理

成立した認証評価制度は、機関別認証評価と専門職大学院認証評価を包含すると学校教育法は規定するが、両者は、まったく別な性格を持つ評価の制度化論議から始まったので

ある。

中教審では、これら異なった性格を持つ評価制度の関係を整理しようとした形跡が見られる。翌年、2002年1月24日の将来構想部会（第5回）は、「大学の教育研究の質の保証のためのトータルシステムに係る主な論点」を議論した。配付資料「目的による大学評価の類型例」は、次のように整理している。

- (1)大学が自ら設定した理念・目標に照らして、教育研究活動の成果が達成されているかどうかについて審査し、大学の教育研究活動等の改善を促すことを目的として行う評価（自己点検評価、外部評価、第三者評価）
- (2)大学の教育研究活動等の結果が一定の基準に照らして適格性を有しているかどうかについて審査し、社会に対し適格性の有無を示すことを目的として行う評価（機関別・専門分野別アクレディテーション）、例．アメリカのアクレディテーション団体、日本技術者教育認定機構（JABEE）
- (3)公財政支出等を効果的に行うことを目的とする、研究費等の資源配分のための審査・評価、例．イギリスの高等教育財政カウンシル
- (4)大学における教育研究活動を一定の評価尺度を基に順位付ける評価（ランキング）、例．各種民間団体が様々な観点から実施

論議の中心はアクレディテーションの効果・機能と設置認可の関係であったが、かなり多様な意見が出た。まず、アクレディテーションを義務付けるかどうかが一貫しない。「アクレディテーションを義務化しないと、設置認可の緩和との整合性が取れないのではないか」という意見もあれば、「アクレディテーションは、義務ではなく任意であるべきだと思う。ただし、法科大学院等の専門分野別については、義務付けが必要だろう」という意見もあった。

アクレディテーションの結果に基づいて是正命令や勧告ができることはおおむね一致するようだが、さらに「アクレディテーションの効果を資源配分にどう関わらせていくのか」という意見もあれば、「文部科学省のその後の資源配分等の行政に直ちに結びつけるのは賛成できない」との意見もあり、収斂していない。総じていえば、モデルとなっているアメリカのアクレディテーションがボランタリーな性格を持つことと、それを大学行政の事後統制に組みこむこととのずれがあったといえる。

ところで、先に述べたように、事前統制から事後評価への移行といっても、実際には稼動していない段階で教育機関の認可のために行う評価判定と、実際に稼動した段階で行う評価では同じ基準に基づくものではないことも、重要な点である。2002年2月19日の将来構想部会（第6回）で、事務局は、「第三者評価と設置認可の時系列については、前者は大学が教育活動を始めて一定期間経ってから評価するものだ。国家試験受験資格につなが

る法科大学院等は別扱いとしても、一般的にはまず設置認可し、その後適格認定となる。第三者評価と設置認可の基準は別物になる」と説明し、「基準には最低基準、向上基準、競争的基準と3種あるが、どう考えればよいのか。アクレディテーションは向上基準で、最低基準ではないのか」と質問している。「適格認定基準は最低基準である設置認可基準とは異なるので、分けて考える必要がある。適格認定基準は各評価機関が独自に考える基準になるので、設置基準と異なる場合もあり得る。国が定める最低基準たる設置基準と、各評価団体が考える独自の基準が共存することになる」と説明したのである。

議論としても、「第三者評価による認定というように国の認可を民間に移すような表現には誤解がある。両者は質的に違うことを明確にする必要がある大学人も社会も、国際水準では日本の大学は遅れを取ったという認識を持っており、制度を変えなくてはならない。排他的性格を緩和すると同時に向上的性格を付加する目的で、二重の構造の制度になるが、それは我々の共通の理解としてよいのではないか」との意見も出た。

すなわち、第三者評価は設置認可の最低基準を維持しているかどうかのチェック機能と同時に、最低基準をクリアしつつさらに向上する内容を含むことになる。

(4) 第三者評価をめぐる自発と義務のジレンマ

改善と向上の手段として第三者評価制度を論議する際付きまとう論点のひとつは、教育研究が大学の自律的な運営を前提とするため、評価による改善も大学の自律的な行為として強調されるが、その制度化は自律的行為の義務化になるという矛盾である。第6回将来構想部会には「大学の質の保証に係るトータルシステムの構築について（骨子案）」が配付された。大学を公的にオーソライズする仕組みが事後チェックに移るなら、それは義務的なものになるのは当然であり、「いわゆる機関別第三者評価については、各大学に第三者評価機関による評価を義務付ける方向で検討する」としていたが、「総論」では、「大学の質の維持向上については……総合規制改革会議等における議論にかんがみ、大学設置後のチェック体制の整備を図るとともに設置認可の弾力化を図ることにより、大学自らが自主的・自律的に運営しながら事後チェックによって全体として大学教育の質が確保され、その一層の活性化が可能となるような方策を講じる」とされていた。大学の自律性と義務の問題が整理されず併記されていたのである。この矛盾が指摘された。「全大学に適格認定を義務付けるのであれば、自発的という趣旨に反するのではないか」。

この結果、次回の将来構想部会（第7回、3月12日）では、「大学全体を組織体として評価する、いわゆる機関別第三者評価について、各大学は認証評価機関による評価を受けることとする方向で検討する」と後退した表現に修正される。

翻って、戦後の歯止めなき大衆化に道を開いた1961年の大学設置認可緩和は、大学教育の水準の確保のために、「私立大学の良識と誠意ある措置を期待し、その自主的運営にゆだねることが適切と考え」（「私立大学の学科増設および学生定員変更について」1961年

7月4日閣議了解) た結果である。その結果は、学生定員をはるかに上回る入学者であり、教育条件の劣化であった。大学における自律性は、学問の自由の保障のコロラリーとして、精神の自由や市民的自由と相互に支えあう不可侵な性格を持つが、同時に公教育の一部として、各種の基準に見られるごとく、大学の自律性にのみゆだねられない事項が存在する。大学の質の維持・向上もその部分に属し、個別大学の自律性だけでは維持できなかった60年代の経験をふまえての制度化が課題であったが、自律か統制かという二項対立の枠組みは根強く存在していたのである。

4月15日の大学分科会(第8回)は、将来構想部会の作業による「大学の質の保証に係る新たなシステムの構築について(中間報告案)」の報告を受け、この案に基づくパブリックコメントを求めた。5月23日の将来構想部会(第10回)はヒアリングを行った。ここに議論は関係団体の意見集約を行う段階に入った。

ヒアリングでは、意見を寄せた団体のうち、公立大学協会、日本私立大学団体連合会、全国公立短期大学協会の意見表明と意見交換がなされた。事前規制を弱め、事後規制に移行することはおおむね賛成であった。ここでの主要な論点は、大学の自己責任・自律性と制度の義務化との関連である。

特に、私学団体は、「大学の質の評価は、本来、大学自らの自由と自己責任において行われることが望ましく、第三者評価により評価資料を社会に提供し、最終的には利用者である学生とその保護者の判断に委ねられるべきである」、「認証評価機関による第三者評価の結果により国が大学の質を保証するものであってはならない」(日本私立大学団体連合会)という意見を示した。

一方、公立大学協会は、事後チェックの効果的なシステム構築が先決で、「事前規制の緩和は量的基準の緩和以上に質的基準の緩和に踏み込む場合には、まずは事後チェックシステムの構築に一定の展望が得られてからにすべきである。設置認可の質的基準を緩和し、市場原理に任せて大学も「倒産」するのが当然であるという選択は、大学が持つ「公的部門」という性格を考えると賛成できない」という意見を示し、根本的な相違があった。国立大学協会は意見を表明しなかった。

一般的に私学団体は、第三者評価が事後規制として強い力を持つことに消極的であり、大学基準協会は文書で、「事後チェック体制の構築が新たな行政上の規制とならないよう希求」と述べていた。

従って、第三者評価の義務付けや法令違反状態の是正でも違いがあり、公立大学協会は、「第三者が客観的な立場から継続的にチェックし、法令違反状態にある組織に対して改善勧告、改善命令などを発動できる仕組みを導入することが必要である」とするが、私立大学団体は、「法令違反状態の大学に対する是正措置は、国としての判断を示すものであるから、その対象は法令すなわち法律、政令、省令違反に限定すべきである。……審査内規等に係る部分の違反に対しては、国としてそれを根拠に改善を求めることが適当であるか

否か、慎重に検討されるべきである」として法令の範囲に審査内規等を含めない見解を示し、「特定の大学が法令違反状態にあるか否かは、国が直接判断すべきであって第三者評価結果を流用すべきではない」という別個な制度化を求めた。

また、義務付けについても私立大学団体連合会は「国が設置した評価機関において、私立大学が自ら望んで評価を受けることは問題がないが、私立大学が評価を受けることを必須にすべきではない。評価には様々な判断基準があるので、複数の評価機関を設置し多角的な評価を行う必要がある。1つの大学が様々な機関から評価を受けるのが好ましい。評価機関の評価を公共の場に求めるべきだという意味は、評価委員の自己責任も求めるべきということだ。評価機関の評価が絶対的な権威を持つのは好ましくないので、認証基準に従って行われているかどうかはパブリックに判断されるべきだ」とし、義務付けに反対する。

もうひとつの大きな問題は設置認可の対象であり、学科レベルまで実施している設置認可をどのレベルで行い、届出と区分するかであった。4月10日「中間報告案」では、「国の設置認可の対象は、大学、大学院の基本組織である学部、研究科等の新設・改廃について行うことを原則」とし、その後は、授与する学位課程に変更がない場合は届出、新たな種類・分野の学位を授与するための組織改編は認可とする方針であった。授与学位の変更を認可・届出の区分にすることには、公立大学協会は賛成するが、私立大学団体連合会は一層の弾力化を求め、「第三者評価体制が的確に整備されるならば、同一分野内、あるいは少なくとも同一学部内の学科の新設、改廃は届け出にすべきである」と主張していた。

比較的一致したのは、総合規制改革会議第1次答申が指摘した都市部における設置の抑制方針の廃止についてであり、地域間格差拡大のおそれから慎重な検討を求めるか（私立大学団体連合会）、排除方針の堅持を求めるなど（全国公立短期大学協会）全般的に慎重な意見が強かった。

これらの意見も参照し、修正案が6月7日の将来構想部会（第12回）に提出された。この修正の主な点は次のようである。

- ①事後評価を「チェック」から「評価」に修正し、統制的表現を弱めた
- ②設置認可の対象を学位授与権の範囲を超える組織改編とし、学位授与の範囲の指標の検討を進める
- ③高等専門学校も第三者評価の対象に加え、分野を変更しない組織改編は届出とする
- ④特定分野の人材養成の抑制方針撤廃は設置認可の改善のみならず、高等教育のグランドデザインの一環として検討する
- ⑤都市部の抑制方針を撤廃することを明確にし、抑制方針撤廃に伴う問題は高等教育のグランドデザインの一環として検討する
- ⑥校地基準に関する新たな数量基準を設定する

- ⑦大学設置基準等の法令や審査基準・内規の定め方と必要性を吟味する
- ⑧各大学は第三者評価を受けることを明確にする
- ⑨専門分野別第三者評価として当面法科大学院等の専門職大学院から開始する
- ⑩海外の評価機関も第三者評価制度の一環として活用できることが適当とする
- ⑪私立大学に対する変更命令を可能にし、法令違反に対して、改善勧告、変更命令、特定組織のみを対象にした認可取り消し、大学の閉鎖命令という措置を設定する
- ⑫大学自身の自己点検評価に基づく改善のための循環過程構築の必要性と認証評価もこの循環過程の一環と捉える

(5) 事前・事後評価を含めたトータルシステムの重要性

この日の議論以降浮上してきたのは、認可と届出の区分の基準として学位授与を位置づけること、法令違反に対する制裁措置の主体と手続きなどが議論となるが、大きな課題は、3つの部会で進めてきた認証評価のイメージの一致と、事後評価が機能するためにも、事前評価を含めトータルシステムの検討が必要という認識であろう。第9回（7月10日）の大学分科会 は、「大学の質の保証に係る新たなシステムの構築について（答申案）」、大学院部会からの「大学院における高度専門職業人養成について（答申案）」、法科大学院部会からの「法科大学院の設置基準等について（答申案）」の3つを審議した。ここで認証評価のトータルなデザイン検討される段階になったのである。

特に重要な指摘は、将来構想部会の議論でも出てきた事前チェックと事後評価の性格の違いであり、「設置認可は、まだスタートしていない大学についての評価なので、外形に関する評価にとどまらざるを得ない。一方、第三者評価は現実に教育をきちんと行っているかという行為についての評価になる」という点である。事務局からは、そもそも大学設置基準そのものには細かい縛りがなく、学部ごとの設置審査内規が大綱化にともなって廃止されたため、大学設置基準に基づくだけでは、事後統制としても不十分な状態になりかねないことが指摘された。

7月23日の大学分科会（第10回）では、3つの答申における第三者評価の意味の相違について論議になった。すなわち、第三者評価と適格認定とは同じものでなく、一定の資格を付与するのは法科大学院であることがあいまいになっていた。認証評価を自発的改善のメカニズムとして説明してきたが、法科大学院の場合は資格を付与するもので、自発性だけでは説明できない。

また、公表の形としてはランキングも意見としては出た。「第三者評価とは、機関認証基準を満たしているかどうかを決める機関のことか。ランキングもするのか。その辺りの全体像を描いていただきたい」、「本来の意味でのランキングがある方が透明性が増してよいのではないか」。アメリカのアクレディテーションの実施やヨーロッパにおけるアクレディテーションの導入がランキングを伴う事例は寡聞にして知らず、認証評価が規制緩

和によって生じかねない質の低下をチェックするものとするれば、最低基準への適合性が問題であって、ランキングは不要である。答申作成の最終段階に近く出てくるランキング論は、評価のターミロジーが審議会レベルでもいかにあいまいかを示すものである。

この議論に対し、事務局は、「およそ大学や専門職大学院であれば、何れかの機関の第三者評価を受け、その結果が世の中に公表されることは質の保証のために必要だと思う。世の中にはランキング等の機関も含めて様々な評価機関があるが、その中で適切な基準や評価体制等の外枠としてきちんと体制が整備されている所を文部科学大臣が認証する。そのような評価機関の中の何れかを必ず受けていただく仕組みということだ。様々な評価機関があってよいので、全ての機関を認証する仕組みではないし、それ以外の機関の評価も併せて受けることは十分あり得るだろう」と説明し、評価の多様性を強調した。

その結果は、「大学の理念や特色は多様であるため、各々の評価機関が個性輝く大学づくりを推進する評価の在り方に配慮するとともに、様々な第三者評価機関がそれぞれの特質を生かして評価を実施することにより、大学がその活動に応じて多元的に評価を受けられるようにすることが重要である」との文章が挿入され、ここに個性的な大学作りのための評価というフレーズが導入されたのである。規制緩和による認可のゆるさをチェックする質保証と大学の改善・充実のためのマネジメントの情報を得る評価とが、あたかも同じように盛り込まれたのである。

このことは、3つの部会での答申案にも現れている。「大学の質の保証に係る新たなシステムの構築について」は、「国による事前規制を最小限のものとし、設置後の大学の組織運営や教育研究活動などの状況を定期的に評価する体制を整備すると観点から、様々な第三者評価機関が活動を展開している現状を踏まえ、国の関与は謙抑的としつつこれらの機関を可能な限り活用し得る新たな評価システムを整備し、大学の自主性・自律性に配慮しながらその教育研究の質の維持向上を図っていくことが必要である」と趣旨を説明し、「大学院における高度専門職業人養成について」も同旨である。

そして、「様々な第三者評価機関のうち国の認証を受けた機関（認証評価機関）が、自ら定める評価の基準に基づき大学を定期的に評価し、その基準を満たすものかどうかについて社会に向けて明らかにすることにより、社会による評価を受けるとともに、評価結果を踏まえて大学が自ら改善を図ることを促す制度」が認証評価制度であり、その狙いは、自発的な改善である。したがって、「大学の理念や特色は多様であるため、各々の評価機関が個性輝く大学づくりを推進する評価の在り方に配慮するとともに、様々な第三者評価機関がそれぞれの特質を生かして評価を実施することにより、大学がその活動に応じて多元的に評価を受けられるようにすることが重要である」という多元的な評価の並存する構想となる。

自発的な改善である以上、法的制裁とは別次元のものであり、「仮に評価機関の定める一定の基準に達せず、適格認定されなかったような場合でも、当該大学はそのこと自体を

理由として国から行政処分を課されることとなるものではない」とされる。この論理構造は、専門職大学院も同様である。

第三者評価の議論のスタートは、冒頭見たように設置認可の緩和がもたらす質の低下への防波堤であった。それが1年余の議論の結果は、大学の自発的な改善を支える評価制度という構想になったのである。

これに対して、「法科大学院の設置基準等について」は様相が異なる。法科大学院の場合は、大学の一部として受ける認証評価と法科大学院の適格認定は別なもので二元的な評価を受けることが想定されている。すなわち、「国の示す一定の基準（機関認証基準）を満たす複数の第三者評価機関が、専ら法科大学院の教育水準の維持・向上の観点から、自ら定める評価基準に基づいて大学を定期的に評価することとなるが、他方で、第三者評価（適格認定）の結果が新司法試験の受験資格の付与とも連動することとする司法制度改革審議会意見の趣旨も踏まえつつ、制度設計を行う必要がある。その際、特に法科大学院においては、真に国民の期待と信頼に応えうる法曹を養成する観点から、第三者評価（適格認定）を継続的に受けることとするのが適当である」というものであり、適格認定は認証評価とは区別している。

適格認定の結果も、「第三者評価機関から適格認定を受けられず設置基準に抵触している疑いがあるなど、必要と認められる場合には、国がその法科大学院の実態について、法令違反状態に陥っていないかどうかを調査し、その結果、法令違反状態が明らかになったものについては、改善勧告、変更命令、認可取消等の措置を講ずることとすることが適当である」とサンクションを明確にしている。こうした整理の結果、2002年8月5日には「大学の質の保証に係る新たなシステムの構築について」が答申された。

3. 認証評価制度の法制化と制度設計

(1) 学校教育法改正

性格の異なる第三者評価（認証評価と適格認定）を、特に資格付与のある法科大学院の評価を、専門職大学院の評価とおなじく学校教育法の同一規定で立法化したことの是非はあろう。学校教育法改正案は10月29日に衆議院説明、文教委員会に付託し、11月8日には衆議院文教委員会でも可決し、翌12日に本会議を可決して参議院に送付された。

法案の内容は、認証評価制度の創設（第69条の3から第69条の6）だけでなく、認可制度の弾力化（第4条第2項以下）、法令違反に対する是正措置（第15条改正、第60条の2）、専門職大学院制度の創設（第65条）など広範にわたる。認証評価制度のみならず、設置認可の緩和からは是正措置を含めた大規模な法整備である。

参議院は、21日に文教科学委員会でも可決し、22日には参議院本会議可決・成立という1ヶ月弱のスピード審議で、論議にはほとんどみることがない。なお文教科学委員会では、市川昭午国立教育政策研究所名誉所員が、参考人として意見陳述し、事前規制の緩和に伴

う質維持の方策として強制的性格を持ちながら、自己改善の手段として位置づけられていることへの疑問を提示し、「事前規制から事後チェックへの移行という総合規制改革会議の主張にも一理はあります。しかし、事後評価はしばしば事前規制以上に時間とコストを要するものであります。また、総合規制改革会議は大学の改廃の弾力化とおっしゃいますが、学生の教育などは事後評価では救われないという問題もございませう」と指摘していたのは重要である（2002年11月21日、参議院文教科学委員会会議録第5号）。

（2）大学設置基準等の改正

学校教育法改正によって制度は成立したが、認証評価のためには認証評価基準や評価機関の認可基準が必要であり、中教審大学分科会ではこの作業に入っている。しかし、第1期の大学分科会の任期が2003年1月に終了することもあって検討作業は緩慢である。

また、2002年12月には「規制改革の推進に関する第2次答申」が、株式会社の学校事業への参入検討、構造改革特区の設置による校地・校舎の要件緩和など具体的な緩和の内容が出てきたため、これに対応した検討が必要になったが、規制緩和の進行に対応する作業としては模様見になるのは避けられまい。

2003年1月14日の将来構想部会（第17回）は、認証基準の細目をはじめて議論したが、第1期の大学分科会の任期が終了したため、将来構想部会はこの期は閉会し、1月23日の大学分科会（第14回）において、大学設置基準の改正等について審議し、「大学設置基準等の改正について（答申案）」を即日答申した。大学設置基準では、教員組織の年齢バランスへの配慮（第7条第4号追加）、専任教員の当該大学における教育研究担当の明確化（第12条改正）、学長の資格（第13条の2追加）、教授・助教授の資格に専門職学位を加えるとともに教育上の能力を明確化（第14条・第15条改正）、収容定員の適正な管理（第18条第3項追加）、校舎等施設の保有の例外（第36条第1項改正）などを内容としている。

この答申も受け、2003年4月1日施行で大学設置基準・大学院設置基準・短期大学設置基準・高等専門学校設置基準・大学通信教育設置基準・短期大学通信教育設置基準の改正が行われ（文部省令第15号）、専門職大学院設置基準（文部省令第16号）の制定も行われた。この改正は、大学院設置基準において独立大学院に校地を求めないことや、大学設置基準における校地面積の引き下げなど緩和の面もあるが、大学設置・学校法人審議会の審査内規の省令化の意味もあった（詳細は、文部科学省 2003）。

（3）高等教育のグランドデザインと認証評価

第2期の大学分科会は、2003年2月25日から始まった。第15回の大学分科会では、「認証基準（細目）について」を審議し、それは、学校教育法第69条の4の第3項の細目案で、大学評価基準及び評価方法（第69条の4第2項第1号）、評価体制（同第2号）、その他（同第6号）について要件を記述したものである。

しかし、議論はあまり進捗しない。高等教育のグランドデザイン論議が主になったためであろう。質保証の議論は直接には登場しない。

そのグランドデザインがまとまりを見せ始めるのは、2003年7月18日の大学分科会（第22回）で「高等教育の将来構想（グランドデザイン）に関する論点整理（案）」を審議し、第23回（8月6日）で一部修正したあたりからである。これ以前は本格的な議論をしていない。そこに書き込まれた質保証の内容は、「各高等教育機関において主体的に理念や目標を設定し、自己点検・評価等により自ら検証していくことによって、質的保証・向上を図っていくことが基本」であり、「事前規制から事後チェックへという流れも踏まえつつ、行政による質的保証や、多元的な評価システムによる各高等教育機関の自律性を基本とした質的保証・向上が不可欠」というものである。

すでに指摘してきたように、質保証と向上とは同じものではない。質保証は個別機関の特性を越えた共通なものでなければならず、理念や目標に基づく評価のように統一的な標準化が困難な場合の評価とは異なる。ましてや、事前規制に代わる事後チェックであれば、行政処分を伴うものでなければ効果がないのは当然であろう。ここには規制緩和に対応した質保証の課題と一般的な改善とが混用されたまま進行している。

特に、「多元的な評価システム」がキィ概念として使われ、情報公開や、「社会からの適切な評価」など機能ないし社会的な評判に属するものも、「高等教育の国際的な質的保証を図るための枠組み」のように汎国家的なものまで評価として一括されている。新しいガバナンスとしての評価が、新たな統制となる危険性があるために、自律性と多元性が強調され、その結果、次元の異なるものをすべて包括して「評価」と呼称するために議論が発散している。

2003年10月15日の大学分科会（第27回）は、「「高等教育の質的保証・向上」に関する資料」「「高等教育の質的保証・向上」に関する検討項目例」を配付し、それまでグランドデザインの中に取り込まれていた質保証論議がここから独自にスタートしたともいえる。しかし議論は体系的でなく、「質的保証・向上に関する高等教育機関の取組について」では、「企業等からは卒業生の質等に関する指摘」への対応や「高等教育の質的保証・向上を図っていく上で、大学等の取組だけではなく、企業等と連携した取組が必要ではないか」といった議論（「高等教育の質的保証・向上」に関する検討項目例）があるほか、大学教育の改善と並存して議論された。

（４）構造改革特区と認証評価

具体的な問題が浮上し、議論が新たな展開を見たのは11月26日の大学分科会（第29回）であり、ここでの論議は特区についてであった。12月18日の大学分科会（第30回）は、「文部科学大臣が第三者評価機関を認証する際の基準(細目)等について」を3月6日以降初めて審議した。9ヶ月ぶりの審議の理由は、特区の進行待ちとも思われる。10月には千代田区

によるキャリア教育推進特区で、東京リーガルマインド、デジタルハリウッドなど3特区、5学校・大学が申請されたことを受けてのものであり、認証評価がこうした事態に対応するものかどうか問われたといえる。特区にも評価は入れ込まれていた。構造改革特別区域法（平成14年12月18日法律第189号）第3条第1項によって内閣総理大臣が定めた構造改革特別区域基本方針（平成15年1月24日閣議決定）では、構造改革特別区域推進本部に評価委員会を設け、規制の特例措置のあり方と効果、影響等の評価を行い、その結果によって特例措置の廃止や全国実施を行うことになっていた。その評価観点は、「特例措置のあり方に関する評価」および「特例措置の効果、影響等に関する評価」であり、両者を通じて、全国実施・限定適用・特例措置の廃止などの評価を行うこととしている。評価は、推進本部に設置した評価委員会が、規制所管官庁の行う調査報告を踏まえて行うこととしているが、その方法等は一切明記されていない。評価項目も明確でなく、受忍限度によって弊害と効果を比較衡量するという枠組みであるが、比較の視点や方法は示されていない（構造改革特別区域基本方針）。

第30回の議論では、あらたに「大学評価基準が、大学の教育研究活動等の総合的な状況について評価を行う機関別評価に関しては、少なくとも教育研究上の基本組織、教員組織、教育課程、施設設備並びに事務組織について、専門職大学院評価に関しては、少なくとも専門職大学院の教員組織、教育課程及び施設設備について、評価を行うものとして定められていること」が加わり、プロセス評価としての性格を明確にした。

翌年、1月14日の大学分科会（第31回）では、構造改革特別区域における大学設置基準等の特例措置について諮問され（15文科高第679号）、即日答申した。教育上支障がなく、同等の機能を果たせるものがあるときに運動場を設けなくともよいなどの答申であり、特例措置は運動場・校舎・空地に限られた。

続く第32回（2月6日）の大学分科会では、省令案を諮問し（15文科高第742号）、即日答申している。この年の4月に認証評価は施行することになっているから、施行直前に評価機関の認証基準が整備されたのである。

第33回（3月16日）の大学分科会も引き続き構造改革特区問題を議論した。「規制改革3ヵ年計画（株式会社立大学）への対応について」の議題で、事前審査の問題を論議したのである。論議の中で事前チェックの危うさ・課題が露呈したといえる。事務局は、「学校教育法第52条の大学といえるためには、研究機能を備える必要があるということは、審議会側の共通の理解だった。ただ、申請者の認識と、これまで我々が「こういうものが大学だ」と思ってきた大学観、大学像といったものとの相違があったが、新しいタイプの大学を実現したいという申請者側の強い意向があった。このような事柄は事前規制の段階でチェックすることは非常に難しい面がある。設置認可を厳格に行っても、その後の大学の自律的な運営の中でどういう大学作りをしていくのかということとは各大学に任せられることになり、事後チェックにウエイトを置いた事前規制の在り方、設置認可の在り方を考えていか

なければならないといった議論があったと理解している」。

しかし、自律的でよいなら事後チェックを果たしようがないことになる。特に、教員の問題が重要である。「例えば講師が70名などという数量的な基準はわかりやすいものの、学校教育法52条の大学の定義を充たしているか否かの判断は非常に難しい。1点だけ申し上げると、専任教員の定義が不明確なことは問題である。基準上明記されていないので、給与月額数万円の専任教員もあり得る。そうすると専任教員が何名必要といった基準があっても、あまり意味がない。一番重要な教員の基準の見直しというのも早急に行わなければならないと思う」。この点をうけて事務局では、大学設置審査には「ご指摘のあった専任教員の問題も含めて、現在の状況は非常に不備な点が多いということがあり、整理する必要があるということは、共通の理解であると思う」、「もう一つは、事後チェックの問題をどうするかということである」と引き取っている。簡単に事前規制から事後チェックへとはいえるものではないことは、実際に構造改革特区が稼動し始めてから明らかになってきたことといえる。

2004年3月29日には、前年7月から調査協力者会議によって検討されてきた『国境を越えて教育を提供する大学の質保証について—大学の国際展開と学習機会の国際化を目指して—』が公表された。これは、WTOなど高等教育の開放を求める動向に対応しての検討結果であり、認証評価の負うべき新たな課題が提示された。

第34回の大学分科会（4月23日）は、構造改革特区への特例措置を固める一方、国際的な水準の問題も議論している。特例措置は固まったものの、「大学院でも対面授業を全く含まないのは問題ではないか」、「大学通信教育設置基準では、授業は、①印刷教材その他これに準じるもの、②放送授業、③面接授業、④メディアを利用する授業となっており、この4つを「若しくは」として並べている。全て使って行くとすべきだったのではないかと、インターネット教育への疑問が出ながら形式的には認可せざるを得ないという結論となっている。

この時点で、大学分科会は、「○高等教育の将来構想(グランドデザイン)全体、○将来規模・地域配置、○高等教育財政等」、制度部会が「○各高等教育機関の使命・役割、○学位制度と大学制度の関係、○修業年限の在り方、○短期高等教育の位置づけ等」、大学院部会が、「○大学院の新たな方向性(大学院の規模、専門職大学院、研究後継者養成等)、○大学院の教育・研究機能の充実方策、○学位授与体系の基本的考え方等」、大学の教員組織の在り方に関する検討委員会が、「○助教授・助手等の在り方、○講座制等の教員組織の在り方等」となっており、質保証を直接論議する組織編制になっていなかった。このためか、質保証の論議は半年ぶりに再開した制度部会にゆだねられている。質の保証に関することは将来構想部会で検討していたが、答申後、2003年1月をもって閉会されていたので制度部会に振られたと思われる。

(5) 制度部会での審議と認証評価機関の発足

2004年5月27日に制度部会第8回が開催された。第7回は2003年12月3日ではほぼ半年ぶりの再開である。「大学分科会制度部会に関する論点例」として、「高等教育の質の保証システム」の項で、「設置認可と大学評価について（事前規制としての設置認可の弾力化、事後チェックとしての大学評価等の充実、両者の有機的連携による国際的通用性を有する高等教育の質保証の在り方、学習者保護の仕組み等）」が入っている。第7回の「大学分科会制度部会に関する論点例」には学校制度面しかなかったのが、ここで質保証も制度部会で検討することになったのであるが、6月17日の第9回制度部会では、16文科高第174号「認証評価機関の認証について」に基づき、財団法人大学基準協会の申請について議論しているから、評価機関の認証という実務的な役割が大きかったともいえる。翌年、中央教育審議会大学分科会には評価機関の認証に関する審査委員会が設置されており、評価機関の基準の検討などを行っているから、制度部会が検討するこの手続きは便宜的なものともいえる。

一方、2004年7月6日には財団法人日弁連法務研究財団の申請について中央教育審議会に諮問があった。これは大学分科会法科大学院部会において審議されている。

7月13日、第10回の制度部会は大学基準協会を認証評価機関として認証し、大学分科会に報告することになった。なお、会員制によるアメリカ型のア Kredィテーションと独立行政法人である大学評価・学位授与機構という2つの原理の異なる評価機関が並存することになり、利用者がグループ化することへの危惧が出されている。財団法人日弁連法務研究財団の申請については、第22回、第23回大学分科会法科大学院部会において審議され承認、2004年7月23日の大学分科会は、財団法人大学基準協会・財団法人日弁連法務研究財団の申請を審議・了承し、8月6日の第36回大学分科会で答申を正式に了承し、9月9日の中央教育審議会第42回総会に認証機関の認証について報告した。

その後、短期大学基準協会、大学評価・学位授与機構の認証が諮問され、12月15日の第45回大学分科会で了承されている。

(6) 事前・過程・事後評価の協同

ところで、第10回の制度部会では注目すべき議論が行われていた。それは、丹保放送大学長からの意見発表である。丹保学長は委員ではなく、4月30日まで大学設置・学校法人審議会会長であり、認証評価のあり方を検討するために参考人として呼ばれたと思われる。おおむね次のような意見表明がなされた。

「第三者評価をきちんとして事前規制から事後評価へ持って行くという流れは基本的には正しい方向だと理解している。しかし、事後評価が全面的には導入されていない、事後評価により大学を廃止することが難しい、評価が行われるまでの空白を放置することはできない、等の理由から一定の事前関与は必要である」、 「学校教育法や大学設置基準が定

性的な規定であるために準則主義に則る認可の可否判断で色々と苦労してきた。基準を明文化すると運用が硬直化してしまうので、そこに設置審の存在意義があったものと感じている。最近、設置審で議論となった事柄には株式会社立大学、専門学校や学部との区別が不明確な専門職大学院、専任教員の定義、実務家教員が大部分を占める大学、教授・助教授・講師の差異、実務家としての業績評価、科目履修生が過大である大学、研究室や図書の問題等が挙げられる。現行は従来の設置基準に事後評価を加えただけになっており、事後評価重視に則った設置基準の制度設計を考えなければならない時期にきている。

事後評価の機能が明確でない段階で、事前関与の必要性と必ずしも明文化できない定性的な判断が支えてきた大学の質が、規制緩和によって事後評価でカバー可能かどうかなど、設置認可の実務を経ただけに、重要な指摘である。

そして、事前・事後だけでなく、「事後評価とリンクした工程管理として「履行状況調査」をきちんと行い、その結果を公開していかねばならないだろう」とする。

「問題の根幹は大学の定義にある。日本の大学は千差万別であるが、学校教育法52条の定義では『大学は、学術の中心として、広く知識を授けるとともに、深く専門の学芸を教授研究し、知的、道徳的及び応用的能力を展開させることを目的とする』とされており、限定的な機能しか持っていないものをどう扱うかという問題がでてくる。大学が育てるのは、全人的な学習が必要な個人であり、機械部品のような『社会の歯車』を養成するのは大学の本質ではないが、それさえもままならない教育では困るわけで、52条をどう考えるかという問題」であり、「事後評価と事前・過程評価を協同的に運用するという考え」に賛意を示しつつ、「今は事前規制と事後チェックの狭間である。事後チェックの実質化の前に事前規制が緩和されたために、質の低い大学が出てくると思われる」と指摘、「今後はそういった大学をいかに撤退させるかが課題となってくる」と述べ、「現在は事前規制の異常な弾力化が起こっているといえるのではないか」とも指摘した。

翌2005年5月16日に大学設置・学校法人審議会の大学設置分科会は、「『事前・事後の評価の適切な役割分担と協調』を確保する観点から」、年次計画履行状況等調査委員会の設置を決定し、調査に乗り出す。その結果、構造改革特区として認可されたLEC東京リーガルマインドに対し、法令違反に対して、学校教育法第15条第1項に基づく勧告（2007年1月25日、18文科高第579号）とともに履行状況調査に基づく留意事項通知がなされている。事後評価だけでは質保証の機能を果たしえず、両者の連携と過程としてのチェック体制の必要性が明らかになったといえよう。この日の丹保意見は、事前評価に代えて事後評価などという単純なスローガンではすまないことを示したのである。

翌第11回（7月29日）の制度部会では、「事前規制から事後チェックへという流れの中で、大学設置の事実上の準則主義化により多様な大学が設置される動きが進むにつれ、一方では国際的通用性の観点から高等教育の質保証が課題となる」と国際的通用性も論議し、「教育の質保証は事後チェックのみでは十分ではなく、事後評価までの情報の時間的懸隔

に伴う大学選択のリスクを学習者の自己責任にのみ帰するのは適切でない」ことから、「高等教育の質保証の一環としての事前規制と事後チェックの関係については、事前規制と事後チェックの適切なバランスが重要であることを明確にする必要がある」、「事前関与の一形態である設置審査の役割を明確化し、例えば大学教員の質を十分に審査する必要がある。その際、大学教員の資質の確保・向上方策についても何らかの形でチェックされることが望ましい。また、現行の大学設置基準の性格を設置後の評価活動とも連携させたものとして捉え直していく必要がある」とされた。

一方、グランドデザインに関しては、2004年9月6日『我が国の高等教育の将来像（審議の概要）』が、第38回大学分科会で取りまとめられ、12月20日の中間報告を経て、2005年2月1日に『我が国の高等教育の将来像』（答申）としてまとまった。

この中で改めて強調されるのは、設置認可の重要性と的確な運用であり、特に審査内容や視点の具体化、中でも「大学教員の質」であり、制度部会での議論が反映している。たとえば、「現行の大学設置基準等の規定は定性的・抽象的なものが多く、設置審査の具体的な判断指針としては必ずしも有効に機能しにくい面がある。今後は、設置基準の性格を設置後の評価活動とも連携させたものとして捉え直していくとともに、時代の変化に常に対応した基準となるよう不断の見直しを行っていく必要がある」とも指摘される。

さらに「自己点検・評価の充実」と「認証評価制度の発展」が掲げられ、分野別評価や評価の質の向上が課題とされている。早急に取り組むべき重点施策（12の提言）で、「5. 大学等の設置認可や認証評価等における審査内容や視点の明確化 事前・事後の評価の適切な役割分担と協調による質の保証に関し、大学等の設置認可や認証評価等における審査の内容や視点の明確化を図る必要がある。（例えば、学位授与機関たる大学にふさわしい教員組織、学問分野に応じた十分な学問的経歴等を有する教員（研究者教員）の配置、「専任教員」の教育・研究や管理運営上の責任、「実務家教員」の実績評価方法、教養教育の実施方針の明示、設置後の学校法人の経営状況など）」など山積する課題があげられたのである。

4. 稼動し始めた認証評価制度

第3期中教審大学分科会は、評価機関の認証に関する審査委員会を設置した。その主要な業務は、評価機関の認証であるが、認証評価機関が認証評価結果を文部科学大臣に通知し公表する義務を負っており（学校教育法第69条の4第4項）、この委員会が認証評価の実態をふまえて認証評価それ自体の向上を図る重要な役割を果たすのではないかと思われる。

稼動した認証評価の状況については、筆者はCOE組織班（大場淳、黄福涛、田中正弘、米沢彰純、福留東土、杉本和弘、渡邊（黒田）あや、小貫有紀子）の調査研究として2005

年秋から2006年初夏にかけ、25大学・機関を訪問調査し（付表参照）、2006年の第9回日本高等教育学会で報告したほか、羽田（2007）として発表している。詳細は、同論文を参照いただくとして、概略、認証評価の状況について述べておく。

第1に指摘しておかなければならないのは、株式会社立大学といった新たな類型や専門職大学院といった非伝統的な大学組織、旧来の学問像とは異質な大学が出現する中で、認証評価基準は、「大学とは何か」をあらためて再定義する役割を担っていることである。その再定義の中核は、設置形態や基盤となる会員団体の差異を越えて、教育と研究を行う高等教育機関としての大学・短大像であることは銘記すべきであろう。『我が国の高等教育の将来像』によって、大学の機能的分化が提唱されているが、それも教育と研究を行う高等教育機関という共通項をふまえてのものであり、1950年代のような種別化とは異質なものと理解されるべきである。

第2に重要なことは、認証評価自体が機関レベルにおける点検・評価・改善メカニズムのドライビングフォース的役割をもっていることである。評価項目の多くに、各機関が評価・改善の仕組みを持っていることがあげられており、認証評価の役割のひとつは、PDCAサイクルの導入にあるといえる。

第3に、機関評価の仕組みだけでなく、教員の個人評価制度を促進する契機にもなりうることである。認証評価は機関評価ではあるが、教員個人の活動を大学単位で促進する制度創設機能を付与されている。しかし、教員の個人評価には技術的にも極めて大きな課題がある（羽田 2006）。課題があるにもかかわらず、教員は研究成果を学界で公表して評価を受けることが行動様式として組み込まれている集団であり、その延長で単純化された評価方法に走る傾向がある。各大学で試行的に行われている教員個人評価の調査研究は重要な課題である。

第4に、意図せざる効果ではあるが、認証評価は結果的に日本の全大学の組織化に寄与した。私立大学はすべて日本私立大学連盟、日本私立大学協会に属しているのではなかったが、これらが認証評価という共通のテーブルに乗るようになった。

第5に、認証評価機関の大学評価基準の中には、最低基準として質をチェックするだけでなく、大学の在り方についてのメッセージもこめられている。たとえば、日本高等教育評価機構の社会的責務に関する項目は、社会における知的文化的創造を担う存在としての大学像からして、もっと前から正面に掲げられてもよかつたろうし、大学評価・学位授与機構の基準には、学生を支援の対象とするだけでなく、教育活動の中で参加の主体とする積極的なものである。日本の学生の社会的自立性の弱さが指摘されて久しいが、それはアメリカの大学が、60年代に親代わり政策からの離脱に成功したのに比べ、我が国の大学が依然として、教師－学生関係において対等な市民的關係を構築していないことを示すものであり、陳腐な学生消費者論に傾斜する可能性もあるが、少なくとも各大学の試みを促進し、正当化する方向にはある。

以上述べてきたのは、もっぱら、事前規制に代わる事後チェックの機能というよりは、改善と向上の文脈に沿ったものであった。質保証の観点から見たときには、規制緩和への補償措置としての認証評価は、まだ十分には機能していない。それは、現在まで認証評価を受けている機関の多くが、積極的に自己の大学運営に生かそうという位置づけをもって認証評価を受けているからであり、また、本格的に認可の緩和が行われたのが2004年であるから、認証評価がまだそこまで及んでいないともいえる。

しかし、日本高等教育評価機構の評価を受けた熊本学園大学が、認証評価を期に大学設置基準の専任教員数を割り込んでいたのを改善したり、大学基準協会の認証評価によって、高野山大学で専任教員数が不足していることが改善勧告されるなどの事例を見れば（「財団法人大学基準協会が平成16年度に実施した認証評価における勧告内容一覧(2)」中央教育審議会大学分科会評価機関の認証に関する審査委員会、第3回配付資料）、認証評価が質保証に果たす役割には大いに期待ができる。最大の問題は、7年間という期間に日本の全大学を物理的・時間的にカバーできるのかという現実的なところにある。

【参考文献】

Schwartz, Stefanie & Westerheijden, Don.F. (eds.) (2004). *Accreditation and Evaluation in the European Higher Education Area*.

羽田貴史, 2006, 「大学評価,神話と現実」『大学評価研究』第5号.

羽野貴史, 2007, 「大学改革における評価の機能と役割」『京都大学高等教育研究』第12号.

三菱総合研究所, 2006, 『地方自治体における行政評価への取り組みに関する実態調査』.

文部科学省, 2003, 『大学資料』No.159.

大田直子, 1998, 「サッチャリズムの教育改革」『講座 現代の教育 世界の教育改革』岩波書店.

田中秀明, 2005, 「業績予算と予算のミクロ改革(上)」「同(中)」「同(下)」『機関行政管理研究』No.110~112.

山谷清志. 2006, 『政策評価の実践とその課題—アカウンタビリティのジレンマ—』萌書房.

付表 機関別認証評価実施状況

| (大学) | 受審 校数 | NIAD(05.1.14) | | | | JUAA(04.8.31) | | | | JIHEE(05.7.12) | | | |
|------|----------|---------------|------|------|------|---------------|------|------|------|----------------|------|------|------|
| | | 2004 | 2005 | 2006 | 2006 | 2004 | 2005 | 2006 | 2006 | 2004 | 2005 | 2006 | 2006 |
| | | 国立大学 | 87 | 10 | — | 2 | 7 | 0 | 1 | 0 | — | — | 0 |
| 公立大学 | 73 | 16 | — | 2 | 3 | 6 | 5 | 3 | — | — | 0 | 0 | |
| 私立大学 | 124 | 18 | — | 0 | 0 | 12 | 6 | 16 | — | — | 0 | 0 | |
| 556 | 360 | 29 | — | 0 | 0 | 15[1] | 10 | 22 | — | — | 4 | 16 | |
| それ以外 | 72 | 4 | — | 0 | 0 | 2[1] | 2 | 5 | — | — | 0 | 0 | |
| | 716 | 77 | — | 4 | 10 | 34[2] | 25 | 47 | — | — | 4 | 16 | |

注：機関数は『平成17年度 全国大学一覧』『平成17年度全国短期大学高等専門学校一覧』

| (短期大学) | 受審 校数 | NIAD(05.1.14) | | | JACA(05.1.14) | | | (高等専門学校) | | 受審 校数 | | NIAD(05.7.12) | |
|--------|----------|---------------|------|------|---------------|------|------|----------|----|----------|------|---------------|---|
| | | 2005 | 2006 | 2006 | 2005 | 2005 | 2006 | 国立 | 公立 | 私立 | 2005 | 2006 | |
| | | 国立 | 10 | 0 | 0 | 0 | 0 | | | | | | 0 |
| 公立 | 42 | 1 | 2 | 1 | 0 | 0 | 5 | 0 | 0 | 1 | 0 | | |
| 私立 | 384 | 29 | 0 | 0 | 29 | — | 3 | 63 | 18 | 18 | 18 | | |
| 436 | 52 | 1 | 0 | 0 | 1 | — | — | — | — | — | — | | |
| それ以外 | 488 | 31 | 2 | 1 | 30 | 45 | — | — | — | — | — | | |

注：JACA加盟機関は374(内、日本私立短大協会へ非加盟は3)、日本私立短期大学協会加盟機関中JACA非加盟は12

《訪問調査機関一覧》

大学評価・学位授与機構関係

・北海道大学 ・公立ほこだて未来大学 ・秋田大学 ・豊橋技術科学大学 ・長岡技術科学大学 ・九州工業大学 ・大分大学 ・大分看護大学
 大学基準協会関係

・青森公立大学 ・奥羽大学 ・名古屋学院大学 ・広島女学院大学 ・広島修道大学 ・熊本学園大学 ・宮城教育大学

日本高等教育評価機構関係

・日本高等教育評価機構 ・文化女子大学

法科大学院関係

・日弁連法務研究財団 ・法科大学院協会 ・大宮法科大学院

JABEE 関係

・日本技術者教育機構 ・工学院大学 ・広島大学工学部 ・金沢大学工学部 ・金沢工業大学 ・武蔵工業大学都市基盤工学科

専門職大学院認証評価制度の動向と課題 —法科大学院を中心に—

田中 正弘*

1. はじめに

「司法試験という『点』のみによる選抜ではなく、法学教育、司法試験、司法修習を有機的に連携させた『プロセス』としての法曹養成制度を新たに整備すべきである。その中核を成すものとして、法曹養成に特化した教育を行うプロフェッショナル・スクールである法科大学院を設けるべきである」¹⁾という司法制度改革審議会（2001）の提言に基づき、2004年4月に新しい法曹（判事、検事、弁護士の総称）養成機関である「法科大学院」の制度が日本で発足した。そしてこの法科大学院を対象とした専門職大学院認証評価として、法科大学院認証評価制度も始動することになった。

法科大学院の認証評価機関には、2006年12月の時点で、大学基準協会（JUAA）、大学評価・学位授与機構（NIAD）、日弁連法務研究財団（JLF）という3つの団体がある。これらの団体は、法科大学院の設立理念を踏まえて、教育内容面において従来の受験予備校とは異なる、法曹養成機関としての法科大学院の教育活動の質的充実・向上を、自らの認証評価の目的と明示している。具体的には、例えばNIADの評価基準は、法科大学院が受験技術指導優先型に著しく傾斜しないよう、法律基本科目の標準単位数は（公法系科目10単位、民事系科目32単位、刑事系科目12単位）計54単位とし、標準単位数を超えて必修科目を開設する場合は各標準単位数の合計の2割増を持って上限とすると定めている²⁾。この評価基準によって、司法試験ではカバーできない模擬裁判やクリニックなど、法曹養成に必要な技能訓練の時間を担保しようとしている。JLFも、法曹に必要な資質・能力として、「2つのマインド、7つのスキル」を提言し、司法試験でカバーされない能力も含めた総合的な能力向上（特に合理的説得力、コミュニケーション能力、事実を聞き出す能力の育成）を目指した教育活動が広まるように、自らの評価基準を工夫している。

しかしここで重要なことは、法科大学院の認証評価は、新司法試験予備試験免除の資格を卒業生に与えるという特権制度と結びついて、職業資格に直結する法科大学院の制度化に貢献すると同時に、評価基準の内容如何によっては、法科大学院の発展の方向を左右する危険性も孕むことである。従って、法科大学院の認証評価機関の評価基準を相互に比較検討すること、及び各認証評価機関がどのような法科大学院像を描いているかを考察する

ことは重要であると思われる。

2. 異なる法科大学院像

JLF は、JUAA や NIAD とは異なる法科大学院像を持っている。つまり、前者は研究活動を重視しない法曹養成のための教育専担機関という法科大学院像を持つのにに対し、後者は基礎・理論研究と研究者養成の機能も含めた教育研究機関であるという法科大学院像を持っている。

法科大学院の研究活動を重視する JUAA や NIAD の姿勢を高く評価している組織が、主に大学の法学研究者で構成される法科大学院協会³⁾である。この協会は、法科大学院の基礎・理論的な研究活動に関して、以下のようなコメントをしている。「法科大学院は研究組織ではなく教育組織ではあるが、これまでの基礎・理論的な研究活動を抜きにして法科大学院は成り立たない」。「これまでの研究活動は、法科大学院の教育にも役立っているし、実務の基礎にもなる」。「そういうことをしないと、大学で行う意義はない」。「サバティカルも推奨している。研究あつての教育。当然の前提として考えている」⁴⁾。

確かに、法科大学院が研究活動を行わないのであれば、法曹養成機関として専門学校の参入を認めるべきではないかという意見に反論しづらいので、説得力があるかもしれない。しかしここで着目すべきことは、理論的な理由よりも、より現実的な理由であろう。すなわち、既存法学部・法学研究科の縮小傾向（図 1 及び図 2）への対策として、法科大学院の基礎・理論研究と研究者養成の機能を強調せざるを得ない、ということである。

図 1. 既存法学部入学定員の縮小

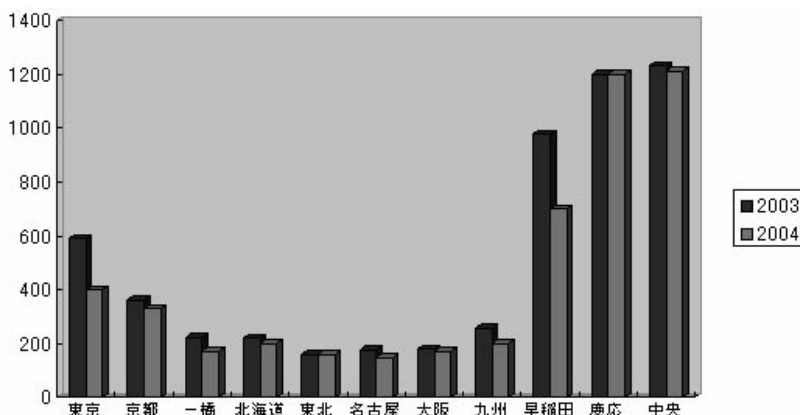
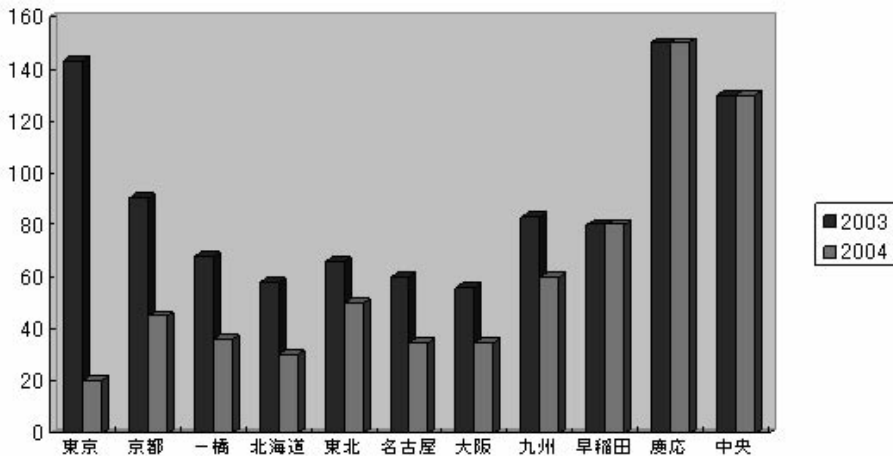


図 1 は、法科大学院が誕生した 2004 年において、法曹の産出において実績のある大学の法学部の入学定員がどの程度削減されたかを示している。この図からも明らかなように、

法科大学院を設置した国立大学は、東北大学以外、このグラフに載っていない大学も含めてほぼ全てが定員を削減した。また、私立大学（特に早稲田は顕著）においても、定員を減らしたところが多い。

図 2. 既存法学研究科（修士）入学定員の縮小



同様に、法学研究科（修士課程）の入学定員縮小の度合いを示している図 2 から分かるように、この課程でも全般的に縮小傾向で、特に東京大学で極端に定員が削減されている。これは同年に経済学研究科との連携によって入学定員 100 名の公共政策大学院を設立した影響もあるものの、143 名もいた法学研究科（基礎法政専攻）の定員を僅か 20 名としたのは、大胆な決断であったといえよう。

既存法学部・法学研究科の入学定員の縮小は、今後も進行するといわれており、特に 2013 年（平成 25 年）において大幅に進むと予測されている。いわゆる、2013 年問題である。その問題とは、2013 年までは、

- 法科大学院の専任教員は全員、既存の博士課程の専任教員としてダブルカウントできる
- 既存の学士・修士課程の専任教員としては、上限三分の一まで、ダブルカウントできる

ところが、2013 年以降は、

- 法科大学院の専任教員は、既存の学士・修士・博士課程の教員数に算入できなくなる

ことである。特に、算入できる博士課程の教員数が一挙にゼロになることの衝撃は計り知れない、といわれている。何故ならば、2013 年以降も、法科大学院の教員の多くがそのまま法科大学院に残り、その結果、既存法学部・法学研究科の更なる縮小・弱体化が進む、

と予測されているためである。

先述した法科大学院協会は、この 2013 年問題を鑑み、著名な法学研究者の多くが法科大学院に所属していることや、従来型の修士課程に来る研究志向の学生の数が漸減し続けている現状から、未来における法学研究者の養成に関して強い危機感を抱いている。そこで、法科大学院協会は、法学研究者を志す者の（特に 2013 年以降の）新たな進学ルートは、法学部（学士課程）→法科大学院→博士課程（法学専攻）であるべきだと考えている⁵⁾。このためには、法科大学院が「研究機関」としても発展できるような認証評価基準が必要となる。

ところが、法曹の専門職団体である JLF は、法科大学院を研究者の養成コースではなく、法律事務所が従来行ってきた所内研修の前段階と見なしている。このためこの財団は、法科大学院における基礎・理論的な研究活動を重視していない。それから、法科大学院がこの機能を担うには、より多くの法曹実務家が教員になるべきだと主張している⁶⁾。というのも、法科大学院の「専任教員の適格性について、設置審査で実務家がパージされた」⁷⁾と、JLF は批判的な見方をしているためである。

教員組織に関して前述した司法制度改革審議会の意見書は、「法科大学院は、法曹養成に特化して法学教育を高度化し、理論的教育と実務的教育との架橋を図るものであるから、実務家教員の参加が不可欠である。実務家教員としては、狭義の法曹に限らず、適格を有する人材を幅広く求める必要がある」⁸⁾ことを強調している。この意見に賛同した機関は、弁護士団体の支持・協力の下で団体の会員と教員契約し、法科大学院の設置認可申請を行っている。この申請の期限は 2003 年 6 月であったが、その 2 ヶ月後という不可解な時機に、法科大学院の教員資格にかかわる基準が遅れて公表された。

この教員資格基準は、実務家教員が、「法律基本科目や理論的・体系的性質の強い科目を担当する場合、当該科目の学術論文・著作等だけではなく、隣接分野での論文・著作等も含めて、その担当能力を示す研究業績」の提出を求めたのである。この要求は、論文執筆活動に全く縁のない純粋な実務家教員を採用する予定だった機関にとって、まさしく『寝耳に水』の話であった。このため、「申請七二大学の内、少なくとも三三大学は、九月末からの約一ヶ月間に五四人以上の教員を他大学から新たにスカウトすることになった」⁹⁾。その結果、既に退官していた老齢教官で穴を埋めたり、指導担当科目と専門領域の異なる教員を採用したりと、適切な教員を揃えられない悪しき状況に陥った法科大学院が続出した。この状況を、JLF は、自らの評価基準を通して、特に実務家教員が拡充されることによって、各機関が改善していくことを望んでいるのである。

では次節において、JLF の評価基準と JUAA や NIAD の評価基準を、法科大学院の教員資格や教員の研究環境に関する項目（正しくは、「教員組織」又は「教育体制」の章の一部）に着目して、比較検討してみたい。

3. 評価基準の比較検討

JLF, JUAA, NIAD の法科大学院評価基準は、一見ただけではそれほど差違が明確ではない。これは、法科大学院関連法令（「法科大学院の教育と司法試験等との連携等に関する法律」, 「文部科学省告示第 53 号」, 「専門職大学院設置基準」など）の遵守に関する事項,あるいは関連法令に準じて法科大学院に求められる基本的事項が占める割合が多く、評価基準において、各認証評価機関の特色を出しにくいことに原因がある。ただし、細部（特に教員組織に関する項目）に目を転じると、若干の相違を浮き上がらせることができる。

その相違の 1 つは、教員の研究環境に関する評価項目に見ることができる。例えば、JUAA の「法科大学院基準」の第 3 章 15 条は、「研究専念期間制度（サバティカル・リープ）等、教員の研究活動に必要な機会が保証されているか」¹⁰⁾と問い、また同章の 16 条は、「専任教員に対する個人研究費が適切に配分されているか」¹¹⁾と尋ねている。これらの評価基準から、法科大学院の教員も従来の大学教員と同様に研究活動を積極的に行うことを、JUAA が当然視している姿勢が伺える。また NIAD も、第 8 章 5 条 2 項において、「法科大学院の専任教員には、その教育上、研究上及び管理運営上の業績に応じて、数年ごとに相当の研究専念期間が与えられるよう努めていること」¹²⁾と定めていることから、法科大学院の教員の研究活動を重視していることが明らかである。

ところが、教員の研究環境に関して JLF は、第 3 章 2 条 3 項で、「教員の研究活動を支援するための制度・環境に配慮がなされていること」¹³⁾と述べているのみで、研究専念期間を設ける必要性について、評価基準の文章中に明記していない¹⁴⁾。その上、「制度・環境に配慮」するとは、JLF の解説によると、「法科大学院の教員が研究活動の機会を確保し取り組むことのできるように、諸条件を整えることをいう」¹⁵⁾のであるが、この解説に以下のような但し書きが付加されている点は興味深い。

ただし、法科大学院の教員は、少なくとも当面は教育に資源を集中する必要性が高いことも事実であり、これを考慮したうえでの施策が望まれる¹⁶⁾。

換言すれば、教育あつての研究であつて、研究あつての教育ではない、ということになる。

また JLF は、法科大学院の教員資格に関して、実務家教員が参入しやすいように詳細な解説を加えている点は注目に値する。JLF の解説によると、「法律基本科目、基礎法学・隣接科目および先端・展開科目のうち学術的要素の高い科目についての授業科目担当能力については」¹⁷⁾、担当教員の研究業績を求めているものの、「法律実務基礎科目および先端・展開科目のうち実務的要素の高い科目についての授業科目担当能力については、要件①および③について以下に述べる観点から検討し、総合的に判断する」¹⁸⁾とし、研究活動に一

切言及していない。それらの要件とは、

要件①：これまでの法科大学院における具体的な指導経験とその内容を中心に判断する。これがないか3年未満の場合、司法修習生や後輩法曹の指導経験を有することを基本とし、その具体的教育内容を判断の対象とする。

要件③：担当科目を通じて「理論と実務を架橋する教育」を行うのに必要な実務上の実績があることを基本とし、教員調書の記載等から、これを判定する¹⁹⁾。

である。

要件①の「後輩法曹の指導経験」は、ベテランならば誰でも有するものであるし、要件③も、実務経験の解釈次第で容易にクリアできる基準なので、実務家教員の採用を促すものといえる。

これに対して、JUAA や NIAD の評価基準は、「法令上必要とされる専任教員数のおおむね2割以上は、5年以上の法曹としての実務の経験を有し、かつ高度の実務能力を有する教員を中心として構成されているか」²⁰⁾、という「文部科学省告示第53号」第2条の遵守を問う項目があるのみで、実務家教員数の拡大を促そうという積極的な姿勢が見られない。

従って、法科大学院は、実務家教員が活躍する法曹養成に特化した教育専担機関であるべきだという考えを持つJLFの評価基準と、基礎研究や研究者養成の機能も併せ持った法曹養成のための教育研究機関だと考えるJUAAやNIADの評価基準という、2つの異なる評価基準の何れかを受け入れるかによって、機能的に緩やかに二分化していくことになると予想できよう。

4. もう1つの評価基準

ただし法科大学院は、認証評価以外にも、新司法試験の合格率という異なる尺度の外部評価に晒されることに注意すべきである。新司法試験の合格率に関して司法制度改革審議会（2001）は、「法科大学院では、その課程を修了した者のうち相当程度（例えば約7～8割）の者が後述する新司法試験に合格できるよう、充実した教育を行うべきである」²¹⁾、と提言していたが、法務省は、この提言を無視した素案を、2004年10月7日に提出している。その素案の基本的な考え方は、亀井尚也（2004）のまとめに従えば、

①平成22（2010）年に司法試験の合格者数を3000人に持っていくこと。②旧司法試験はそれまでの移行措置として実施されることから、法科大学院の修了者が

出る平成 18 (2006) 年から漸減していく必要がある。③他方で司法修習の受け入れ体制が急に整わない可能性がある。④法科大学院の修了者 (=新司法試験の受験資格者) が次第に増えていく中で、新司法試験の合格率をできる限り平均化する必要がある (この点を重視)。⑤法科大学院の修了後 3 回の受験資格があるために受験滞留者が出てくることを勘案すると、法科大学院の第 3 期修了者が受験資格を得る平成 20 (2008) 年から受験者数の母体が安定してくる。したがって、その時の合格率を基準に設計するべきである。⑥①および⑤を前提にすると、受験者数の母体が安定してくる年度における合格率は概ね 2 割程度となるので、それを前提に設計する²²⁾。

ということであった。

新司法試験の合格率を 2 割程度で安定させるべきだというこの素案は、当然ながら法科大学院の関係者・教員・学生に驚きを持って受け止められた。彼らの強い抗議活動によって、後に法務省は、2006 年度の合格率を 5 割程度とし、その後は 3 割程度で安定させるという考えに改めたが、それでも依然として、「法科大学院修了者の三分の二の者に直ちに法曹となる途が閉ざされるという異常事態に変化はなく、問題解決は先送りされたままであることに相違はない」²³⁾。

法科大学院の卒業生の約 7 割から 8 割が新司法試験に合格できると信じて、定職を辞し、多額の借金をしてまで法科大学院への進学を選んだ社会人学生にとって、3 割という数字は余りにも酷い仕打ちである。ある学生 (2005) は、「ここまでリスクが高ければ、奨学金を借りたくても、借りられない。高い学費ともあわせ、経済力のある人しかチャレンジすらできない制度になりかねない」²⁴⁾という悲痛な叫び声を上げている。同様に、赤字覚悟で法科大学院を設置し、背水の陣を張った大学にとっても、致命傷となりかねない酷遇といえる。それどころか、金銭的な不利益を被る団体による民事訴訟に発展しても、不思議ではない問題である。

また、合格率 3 割というのは、東京大学、早稲田大学、京都大学、慶應義塾大学、中央大学、一橋大学などの有名大学にとって、決して低すぎる数字ではない。これらの大学の法科大学院は、卒業生の過半数以上を新司法試験に合格させられるであろう。しかしその一方で、新司法試験の合格率が 1 割にも満たない機関が続出する恐れがある (2006 年度の試験結果は、別紙 1 を参照)。これらの機関は、自らの存続をかけて司法試験対策重視の姿勢を打ち出さざるを得ないだろう。つまり、できる限り多くの講義を、司法試験にも役立つものへと変えていこう。

法科大学院の認証評価機関は、司法試験にしか役立たない講義に対し改善勧告を出すべきだが、司法試験にも役立つ講義が増加することを咎めることはできない。同時に、例えばコミュニケーション能力の向上のための講義など、司法試験に直接役立たない講義が減

ることを止めることも難しいだろう。教育内容面において、認証評価基準で縛りをきつくすれば、司法試験の合格者を産出できない法科大学院は淘汰されてしまうだろうし、逆に緩くすれば受験予備校化を促進してしまうことだろう。従って、新司法試験が競争試験ではなく、受験生の約9割が合格できる医師国家試験のような資格試験に改められない限り、法科大学院の認証評価機関はこのジレンマから逃れられないであろう。

5. 今後のシナリオ

本稿は、法科大学院の今後の発展の方向を左右するであろう外部評価の影響を、法科大学院の認証評価機関の法科大学院像や認証評価基準を相互に比較検討することを通して、考察してみた。

その結果、本稿がまとめとして描ける今後のシナリオとは、法科大学院に対する認証評価機関の理想像の差を反映した評価基準の差が、新しい組織の制度化に寄与するのであれば、研究活動を重視しない法曹養成のための教育専担機関と、基礎・理論研究や研究者養成の機能も含めた教育研究機関の2種類に、緩やかに機能分化していくと思われる。ただし、新司法試験の合格率など、その他に考慮しなければならない外部評価の要素もある。

【注および参考文献】

- 1) 司法制度改革審議会，2001，「司法制度改革審議会意見書—21世紀の日本を支える司法制度—」61頁。
- 2) 大学評価・学位授与機構，2006，『法科大学院評価基準要項（平成18年5月改訂版）』7頁。
- 3) 法科大学院協会は，平成15年12月に設立された，法科大学院を設置する法人によって構成される利益者代表団体である。
- 4) 2005年9月21日の法科大学院協会への訪問調査より。
- 5) 同上
- 6) 2005年8月1日の財団法人日弁連法務研究財団への訪問調査より。
- 7) 同上
- 8) 司法制度改革審議会，2001，前掲文書，68頁。
- 9) 榊原秀訓，2004，「法科大学院設置審査手続における問題点」『法律時報』76(3)：80-81頁。
- 10) 大学基準協会，2005，『法科大学院基準』17頁。

- 11) 同上, 17 頁。
- 12) 大学評価・学位授与機構, 2006, 前掲文書, 33 頁。
- 13) 日弁連法務研究財団, 2005, 『法科大学院評価基準(改訂版)』13 頁。
- 14) 日弁連法務研究財団, 2006, 『法科大学院評価基準一解説』, 第3章2条2項「教育支援体制(3)〈研究支援体制〉」の「6. 評価判定の視点(4)」において, 「時間的な配慮はあるか, 授業負担を過大なものとしめないほか, 研究休暇制度の設定・活用や学期または年度ごとの授業負担に変化を付ける等の工夫が考えられる」とあるが, サバティカル制度の有無そのものを評価の基準としている JUAА や NIAD とは, スタンスに相違があるといえよう。
- 15) 日弁連法務研究財団, 2006, 前掲文書, 41 頁。
- 16) 同上, 41 頁。
- 17) 同上, 26 頁。
- 18) 同上, 26 頁。
- 19) 同上, 26 頁。
- 20) 大学基準協会, 2005, 前掲文書, 16 頁。
- 21) 司法制度改革審議会, 2001, 前掲文書, 67 頁。
- 22) 亀井尚也, 2004, 「新旧司法試験合格者数に関する法務省素案の重大な問題点」『法学セミナー』600: 89-93. 90 頁。
- 23) 浦川道太郎, 2006, 「司法試験合格者数問題」『法律時報』78(2): 44-50. 44 頁。
- 24) 中山晋吾, 米谷達也, 鈴木幹太, 2005, 新司法試験合格者数問題で学生と国会議員が意見交換」『法学セミナー』605: 54-6. 54 頁。

(別紙 1)

平成 18 年度新司法試験法科大学院別結果

| 法科大学院名 | 出願者数 | 受験者数 | 短答式試験 合格者数 | 最終合格者数 | 合格率(%) |
|-------------|------|------|---------------|--------|--------|
| 島根大学法科大学院 | 1 | 1 | 1 | 1 | 100.0 |
| 一橋大学法科大学院 | 53 | 53 | 51 | 44 | 83.0 |
| 愛知大学法科大学院 | 19 | 18 | 17 | 13 | 72.2 |
| 東京大学法科大学院 | 173 | 170 | 143 | 120 | 70.6 |
| 大阪市立大学法科大学院 | 27 | 26 | 24 | 18 | 69.2 |
| 北海道大学法科大学院 | 38 | 38 | 35 | 26 | 68.4 |
| 京都大学法科大学院 | 130 | 129 | 112 | 87 | 67.4 |
| 神戸大学法科大学院 | 62 | 62 | 58 | 40 | 64.5 |
| 慶應義塾大学法科大学院 | 166 | 164 | 138 | 104 | 63.4 |
| 早稲田大学法科大学院 | 19 | 19 | 17 | 12 | 63.2 |
| 名古屋大学法科大学院 | 28 | 28 | 24 | 17 | 60.7 |
| 福岡大学法科大学院 | 5 | 5 | 4 | 3 | 60.0 |
| 創価大学法科大学院 | 14 | 14 | 13 | 8 | 57.1 |
| 千葉大学法科大学院 | 27 | 27 | 23 | 15 | 55.6 |
| 中央大学法科大学院 | 240 | 239 | 212 | 131 | 54.8 |
| 山梨学院大学法科大学院 | 11 | 11 | 8 | 6 | 54.5 |
| 九州大学法科大学院 | 13 | 13 | 10 | 7 | 53.8 |
| 南山大学法科大学院 | 10 | 10 | 8 | 5 | 50.0 |
| 新潟大学法科大学院 | 10 | 10 | 8 | 5 | 50.0 |
| 横浜国立大学法科大学院 | 10 | 10 | 7 | 5 | 50.0 |
| 近畿大学法科大学院 | 6 | 6 | 4 | 3 | 50.0 |
| 白鷗大学法科大学院 | 7 | 6 | 6 | 3 | 50.0 |
| 西南学院大学法科大学院 | 4 | 4 | 3 | 2 | 50.0 |
| 金沢大学法科大学院 | 2 | 2 | 2 | 1 | 50.0 |
| 國學院大学法科大学院 | 2 | 2 | 2 | 1 | 50.0 |
| 東北大学法科大学院 | 43 | 42 | 33 | 20 | 47.6 |
| 大阪大学法科大学院 | 21 | 21 | 17 | 10 | 47.6 |
| 明治大学法科大学院 | 97 | 95 | 86 | 43 | 45.3 |
| 明治学院大学法科大学院 | 18 | 18 | 14 | 8 | 44.4 |
| 成蹊大学法科大学院 | 25 | 25 | 22 | 11 | 44.0 |
| 関西学院大学法科大学院 | 65 | 64 | 48 | 28 | 43.8 |
| 東京都立大学法科大学院 | 39 | 39 | 34 | 17 | 43.6 |
| 名城大学法科大学院 | 5 | 5 | 5 | 2 | 40.0 |
| 同志社大学法科大学院 | 89 | 88 | 61 | 35 | 39.8 |
| 立教大学法科大学院 | 19 | 18 | 13 | 7 | 38.9 |
| 法政大学法科大学院 | 66 | 62 | 46 | 23 | 37.1 |
| 関西大学法科大学院 | 51 | 50 | 42 | 18 | 36.0 |
| 青山学院大学法科大学院 | 14 | 14 | 10 | 5 | 36.7 |
| 上智大学法科大学院 | 51 | 51 | 39 | 17 | 33.3 |
| 岡山大学法科大学院 | 12 | 12 | 8 | 4 | 33.3 |

| | | | | | |
|-------------|-------|-------|-------|-------|------|
| 神奈川大学法科大学院 | 15 | 13 | 11 | 4 | 30.8 |
| 学習院大学法科大学院 | 49 | 49 | 31 | 15 | 30.6 |
| 甲南大学法科大学院 | 18 | 18 | 15 | 5 | 27.8 |
| 立命館大学法科大学院 | 104 | 103 | 69 | 27 | 26.2 |
| 広島大学法科大学院 | 12 | 12 | 11 | 3 | 25.0 |
| 熊本大学法科大学院 | 4 | 4 | 4 | 1 | 25.0 |
| 久留米大学法科大学院 | 4 | 4 | 2 | 1 | 25.0 |
| 大東文化大学法科大学院 | 20 | 19 | 9 | 4 | 21.1 |
| 専修大学法科大学院 | 52 | 51 | 37 | 9 | 17.6 |
| 東洋大学法科大学院 | 24 | 24 | 17 | 4 | 16.7 |
| 日本大学法科大学院 | 58 | 54 | 30 | 7 | 13.0 |
| 駿河台大学法科大学院 | 22 | 21 | 10 | 2 | 9.5 |
| 関東学院大学法科大学院 | 17 | 15 | 11 | 1 | 6.7 |
| 駒澤大学法科大学院 | 18 | 18 | 10 | 1 | 5.6 |
| 京都産業大学法科大学院 | 2 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| 神戸学院大学法科大学院 | 3 | 3 | 2 | 0 | 0 |
| 東海大学法科大学院 | 3 | 3 | 1 | 0 | 0 |
| 姫路獨協大学法科大学院 | 8 | 8 | 5 | 0 | 0 |
| 合 計 | 2,125 | 2,091 | 1,684 | 1,009 | 48.3 |

出典：法務省（2006）「平成18年新司法試験法科大学院別合格者数等」より作成。

注：受験者数には、途中欠席者4人を含む。

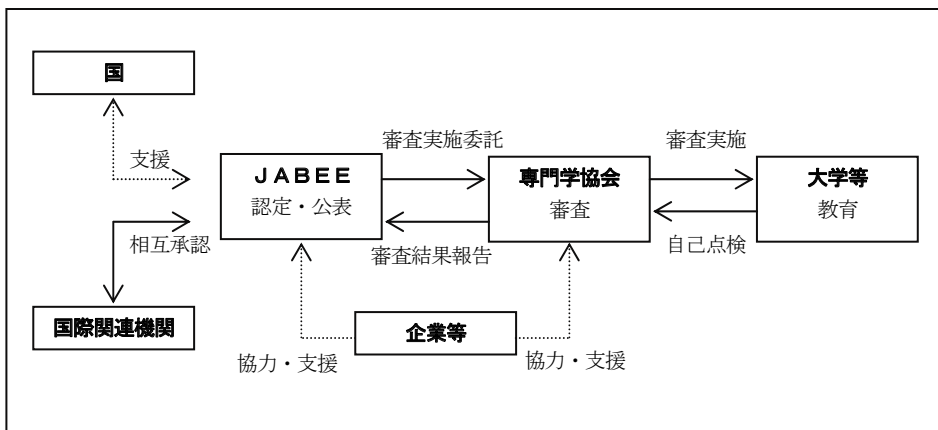
JABEE による教育プログラムの展開と課題

小貫 有紀子*

1. JABEE 認定の概要

日本技術者教育認定機構(以下、JABEE: Japan Accreditation Board for Engineering Education)は1999年11月に日本工学教育協会会長である吉川弘之氏を会長とし、理事に主要学協会会長を迎え、関連学協会を正会員として発足した(図1)。

図1. JABEE と各組織との関連



注: JABEE (2005) より抜粋。

JABEE はその目的を、「統一的基準に基づいて高等教育機関における技術者教育プログラムの認定を行い、その国際的な同等性を確保するとともに、技術者教育の向上と国際的に通用する技術者の育成を通じて社会と産業の発展に寄与すること(定款3条)」としており、わが国で初めてのプログラム評価として、そのシステムと効果に注目が集まっている。

実際、2001年度より認定審査を開始して以来、認定プログラム数は年々上昇しており、2006年5月時点で125機関、281のプログラムが認定を受けている。認定分野は化学、機械、材料、土木など全部で16分野¹⁾の技術者教育プログラムであり、受審機関は主に工科系の学部・学科単位で申請を行う。表1のとおり。分野によって認定数のばらつきがあり、特に機械、土木、化学、電気・電子・情報通信に特に集中していることが分かる。JABEE認定プログラムの修了生には技術士の第一

次試験が免除されるため、関連する分野の認定数が上昇していると考えられることもできるが、受審大学に所属する学生にとっては、技術士試験の免除は必ずしも大きなメリットとは捉えられていないともされている（武蔵工業大学 2005 年訪問調査）。さらに、工学（複合融合・新領域）も認定数が 40 を超えているが、その多くが高等専門学校（高専）への認定であり、近年では他の分野においても高等専門学校の受審は徐々に増えている。設置形態別に概観してみると、国・公立大学への認定の割合が顕著に高く、私立大学は全体の 4 分の 1 程度に留まっている。また、近年では九州工業大学などのように、学部総体の教育改善を目的として、計画的に JABEE 受審に臨むケースも出てきており、JABEE 認定数の拡大に貢献している（九州工業大学 2006 年訪問調査）。

表 1. JABEE 分野別プログラム認定数

| | 2001 年 | 2002 年 | 2003 年 | 2004 年 | 2005 年 | 計 |
|--------------|--------|--------|--------|--------|--------|---------|
| 化学 | 2 | 8(1) | 7(2) | 7(1) | 11(4) | 38(8) |
| 機械 | — | 6(1) | 12(3) | 15(6) | 17(5) | 50(15) |
| 材料 | — | 3(2) | 2 | 3 | 0 | 8(2) |
| 地球・資源 | — | — | 4 | 2 | 1 | 7 |
| 情報 | — | 1 | 4 | 3 | 10(1) | 18 |
| 電気・電子・情報通信 | — | 3 | 7(1) | 7(2) | 12(4) | 29(7) |
| 土木 | — | 8(2) | 11(5) | 10(2) | 11(5) | 40(14) |
| 農業工学 | — | 2 | 4(1) | 5 | 4 | 15(1) |
| 工学(融合複合・新領域) | 1(1) | 1 | 7 | 17 | 16 | 42(1) |
| 建築学 | — | — | 4(2) | 4(1) | 5(1) | 13(4) |
| 物理・応用物理学 | — | — | — | 1(1) | 1 | 2(2) |
| 経営工学 | — | — | 2(1) | 2(2) | 0 | 4(3) |
| 農学一般 | — | — | 2(1) | 3(2) | 2(1) | 7(4) |
| 森林 | — | — | — | 3 | 0 | 3 |
| 環境工学 | — | — | 1(1) | 1 | 3 | 5(1) |
| 生物工学 | — | — | — | 1(1) | 2 | 3(1) |
| 計 | 1(1) | 32(6) | 67(17) | 84(18) | 95(21) | 281(63) |

注：() 内は私立大学の内訳を示す。データは JABEE から公表されている認定プログラム一覧 (<http://www.jabee.org/OpenHomePage/program-title.htm>) より作成したもの (2006 年 5 月現在)。

また、JABEE は 2005 年に工科系プログラムの国際標準であるワシントンアコード (Washington Accord) に加盟している。かねてより、「技術者教育の質保証」とともに「国際同等性」を謳ってきた JABEE にとって、ワシントンアコードへの加盟は発足当初からの課題でもあった。ワシントンアコードへの加盟は JABEE の価値を国際的に高めることに繋がると同時に、国際的ネットワークへの参加を意味するため、今後 JABEE を通じた関係諸国の教育プログラムに関する情報の入手などの活動の展開が期待される。既にワシントンアコードに加盟 (もしくは暫定加盟) している ABET (Accreditation Board for Engineering and Technology : 米国), Engineers Australia (オーストラリア), ABEEK (Accreditation Board for Engineering Education of Korea : 韓国), IEET

(Institution of Engineering Education Taiwan : 台湾) ²⁾等と相互協力に関する覚書を交わし、日本での研修会への講師招聘や認定審査へのオブザーバー参加などの活動において協力関係を構築しつつある。

2. 認定基準の特徴

JABEE の認定基準では、制度や学習環境の水準を高めていくことと同時に、教育活動という動的な対象物を取り扱うために、改善サイクル (Plan-Do-Check-Action) に沿って 6 つのカテゴリによって構成されている (表 2)。さらに主に基準 1 を補足する形で、その分野で最小限身につけるべき専門的内容を要求するために、分野別要件も設定されている (四ツ柳 2006)。

表 2. JABEE 認定基準

| | | |
|------|----------------------------|--------|
| 基準 1 | 学習・教育目標 | Plan |
| 基準 2 | 学習・教育の量 | |
| 基準 3 | 教育手段 (入学者選抜方法, 教育方法, 教育組織) | Do |
| 基準 4 | 教育環境 (施設・設備, 財源, 学生への支援体制) | |
| 基準 5 | 学習・教育目標の達成 | Check |
| 基準 6 | 教育改善 (教育点検システム, 継続的改善) | Action |

注：日本技術者教育認定機構『2004-2006 年度日本技術者教育認定基準』より作成

JABEE の認定基準の特徴として、認定機関による教育プログラムの一定の方向付けが挙げられる。基準の最初の項目である「基準 1：学習・教育目標」では、JABEE が設定した以下の 8 つの項目に沿って、受審プログラムがそれぞれの目的や目標を設定する形式になっている。さらに「分野別要件」では、受審する専門分野別に、修了生が習得すべき知識・能力についてより具体的な項目が定められている。このように、教育目標そのものの方向付けを行うという点で、機関別認証評価とは、評価の性質が異なっている。

- a. 地球的視点から多面的に物事を考える能力とその素養
- b. 技術が社会や自然に及ぼす影響や効果、および技術者が社会に対して負っている責任に関する理解 (技術者倫理)
- c. 数学、自然科学および情報技術に関する知識とそれらを応用できる能力
- d. 該当する分野の専門技術に関する知識とそれらを問題解決に応用できる能力
- e. 種々の科学、技術および情報を利用して社会の要求を解決するためのデザイン能力
- f. 日本語による論理的な記述力、口頭発表力、討議等のコミュニケーション能力および国際的に通用するコミュニケーション基礎能力
- g. 自主的、継続的に学習できる能力
- h. 与えられた制約の下で計画的に仕事を進め、まとめる能力

第2に、教育に関する基準項目において JABEE には学習者の視点にまで踏み込んだ項目が存在する。例えば「基準3 教育手段」の「3.2 教育方法 (4)」では、「学生自身にも、プログラムの学習・教育目標に対する自分自身の達成度を継続的に点検させ、その学習に反映させていること。」とある。機関別認証評価で教育活動を行う側の教育者(教員)の視点からのものが多いのに対し、JABEE の場合は学生および学生の学習をも視野に入れた基準が設定されていることから、近年の教育から学習へのパラダイム転換の反映と取ることもできる。

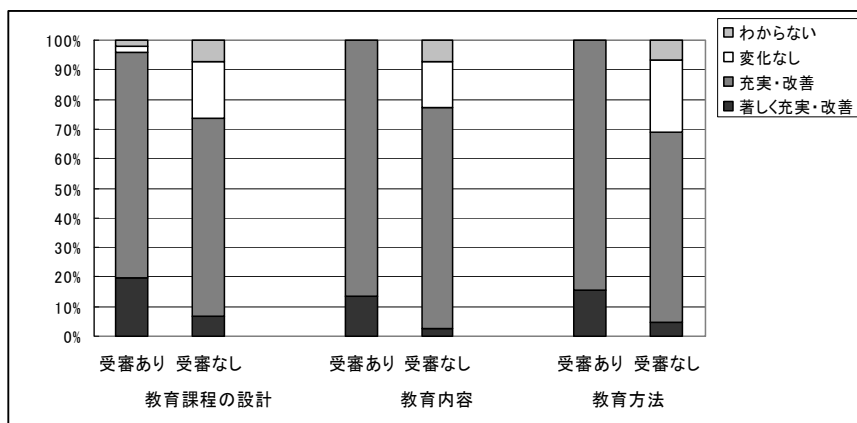
第3に、JABEE が「アウトカム評価」を導入していることが挙げられる。現在のところ機関別認証評価の視点が、活動のプロセスの有効性や、機能に向けられているのとは対照的である。アウトカム評価の特徴は、プロセス評価が評価対象の同等性を保障するのに対して、内容はどうあれ、成果を一定の指標で評価することで、そのプログラム等価性を担保することにある。プロセス評価からアウトカム評価への流れは、ヨーロッパを始めとした海外においても教育プログラムの評価において徐々に広まっている(叶 2006)。JABEE で言えば、アウトカム評価を導入することで、プログラム内容の規制自体は緩やかになり、各大学の個性に合わせた多様性のあるプログラム内容が認められることになる。JABEE の基本姿勢として挙げられている「大学の独自性・多様性・革新の障害にならないこと」を実現するためにも、このアウトカム評価の取り組みは必然的であったともいえる。しかしながら、アウトカム評価自体の有意性は認められるものの、実際にどのような指標によって評価を行うことが適当であるかという点は依然として手探り状態であり、評価先進国である米国においても1970年頃から長い間議論され続けてきた(福留 2005)。近年において ABET でもアウトカム評価が始まっており、その背景として認証評価機関による内発的な動機よりもむしろ、プロセス評価への懸念や e-learning などの新たな形態による大学教育提供の普及などの外圧によるものに拠るところが大きい。福留(2005)によれば、米国において機関別認証評価が学生の成果をどの水準に設定するかは各大学の権利でもあることに対して、教育プログラム評価においては、学生の成果の水準に対してより踏み込んで規定する傾向がある。その意味で言えば、JABEE によるアウトカム評価の取り組みは自然な流れであると同時に、今後、他の専門教育の評価への重要な示唆を与えるものであるといえよう。JABEE では学習成果の証明のために、自己点検書における学生の「1日当たり平均自己学習時間」のチェックや、また学業成績としてのテスト答案の保管を促すなどの努力を行っている。訪問調査においていくつかの大学から、これらの学習成果の証明を行うための作業の混雑さや、保管スペースの問題などの課題も挙げたが、同時に自らの活動を裏付ける証拠を取るという意味で、教員らの意識改善の効果も指摘されている。

3. 教育改善に及ぼす影響

それでは、JABEE 認定の受審することで、実際の教育の現場ではどのような変化が現れているのだろうか。JABEE 受審の教育への影響度を調べるために、全国四年制大学の部局長に行った「教育評価と教育改善に関する調査2006」(調査者:串本)データをもとに分析を行った。JABEE を受審

した大学 51 部局と、受審していない大学 147 部局を比較した結果、「教育の設計」「教育内容」「教育方法」の 3 項目に対して、JABEE を受審した部局の方が、受審していない部局よりも改善していると回答する割合が高い傾向が見られる（図 2）。

図 2. JABEE 受審による教育改善への影響



注：上記 3 項目とも 1%水準で有意。

また、他の調査においても JABEE の教育改善に対する高い効果が現れている。2006 年に広島大学高等教育研究開発センターが行った調査によれば、第三者機関による評価の機能を評価主体者³⁾に尋ねたところ、機関別認証評価と比べて JABEE の有効性が顕著に高評価を得ており、中でも教育改善に対する寄与率が高いことが分かった（葛城 2007）。また、訪問調査の際にも、JABEE 受審によって教育改善がなされたという意見が多く、概ね高評価であった。JABEE 受審は機関認証評価とは異なり、あくまでも個別機関の任意に拠るため、改善意識の高い機関が受審を改善の良い機会と捉え、積極的に利用している様子が窺える。

また、JABEE を受審した大学への訪問調査から浮かび上がってきた効果として、①外部への説明責任への意識の高まり、②同僚間のコミュニケーション強化、③大学教育への学生参加の促進の 3 点が挙げられる。

従来大学教育は、教室という閉じた中で教員と学生の相互関係の中で行われていたものが、第三者の視線が入ることで、自らの活動を対外的に示す必要に迫られる。特にシラバスの明示や採点の厳格化、休講等の調整などの教員裁量に任されていた活動に対して、ドキュメントや数値を用いて示すことに対しての意識が高まることによって、その結果、教育改善に結びついたという報告もされている（雑賀・古屋 2005）。

また、JABEE の受審プロセスを通して、同僚間で教育プログラムに関する議論を繰り返すことで、新たな繋がりができ、さらに FD (Faculty Development : 教員の能力開発) 活動などの新たな活動

が展開されるという相乗効果を生み出していることにも注目したい。そのうえ日常においても、教員間の情報交換が盛んになったことで、個々の学生の実態を認識することへも寄与している（雑賀・古屋 2005）。特に同一科目を複数の教員で担当する場合、科目による内容や進度の差が指摘される場合があるが、JABEE 受審を通して科目間の調整も行うようになったケースも多い。しかしながらその一方で、大学教育に関する一般的、または先端的情報の収集に関しては、個人努力による部分も多く、大学を超えた繋がりにまでは至っていない。この点に関しては今後 JABEE による働きかけが必要であると思われる。

3 つめの学生参加については JABEE 受審の際の重要項目として取り扱われており、特にカリキュラムなどに対する学生の意見聴衆や授業に関する学生評価を行うことが義務付けられている。いくつかの大学では学生と教員による懇談会を実施しており、予想以上に学生の積極的な参加がみられる（武蔵工業大学 2005 年訪問調査）。学生の自立的学習を支援するためにも、教員と学生間のコミュニケーションの促進は不可欠であるが、大学によって学生の意識向上への働きかけの状況に差があり、JABEE を受審したことが大きなメリットとなるよう、学生に認識させる努力も今後さらに必要となるであろう。

4. JABEE 認定の課題と今後の展望

最後に JABEE 認定の課題を整理してみたい。JABEE は専門分野に特化したプログラム認定を実施した日本で初めての事例であり、今後の他分野におけるプログラム評価の可能性を示唆する重要な取り組みといえる。その意味において、JABEE がアウトカム評価を試行したことの意義は大きいといえる。しかしながら、JABEE の基準に達しない学生を別のコースに移動させ、「修了者全員の達成」をクリアしようという議論が行われたという大学もある。今後、多様な大学が JABEE 受審を行った場合、その質を下げないために JABEE がどのように判断していくのかは興味深い。

また、受審以前から JABEE と方向性が大きく違わないプログラムを提供していた大学にとっては、JABEE を受審する際に、JABEE が提示した項目に、従来の活動を当てはめるような自己点検を行うだけで済んでいる。しかし、JABEE 認定の受審のために、大きくカリキュラム変更を行った大学や、認定後に JABEE の基準に合わないようなプログラムを開発することに躊躇する大学も出てきている。このような状況を鑑みると、アウトカム評価の持つ「多様性の容認」に疑問を持たざるを得ない。今後の進展に注目したい。

さらに、JABEE の認証評価機関としての活動として、審査員の養成と JABEE の対外認知の低さについても触れておきたい。まず、評価に関する議論の際に必ず触れられる項目として、審査員の実力開発および水準の維持が挙げられるが、JABEE においてもこの点は大きな課題である。JABEE の審査は各専門学協会に依頼され、審査チームは少なくとも 1 名以上の産業界出身者、および教員や技術者にて構成される。審査員は登録前に 1~2 日間の研修を受けることになっており、登録後もワシントンアコード加盟国からの講師による研修機会などが設定されている。しかしながら ISO

(International Organization for Standardization : 国際標準機構) などの審査員養成プログラムや審査員の評価システム⁴⁾などに比べやや取組みが遅れている感が否めず、そのため受審大学から審査員の質にばらつきがあったとの感想も寄せられている(雑賀・古屋 2005)。

次に JABEE の対外認知についてであるが、これは発足当初から指摘され続けている問題である。JABEE の認定プログラムは、国公立大学が数のうえで多くを占めていることは前述のとおりであるが、一方でいわゆる旧帝大のような上位層の大学からの参加が乏しい。近年では教育改善を主の目的として JABEE を受審する大学も出現していることから、JABEE の効果は認知されてきていると思われるが、しかし JABEE が目指す、高等教育機関を中心とした技術者教育養成を目指すには、これらの上位層の大学からの参加が不可欠である。また、産業界や受験生などの学外者においても JABEE に関する認知が広まっておらず、そのため、JABEE 認定を受けることのメリットが教育改善に留まり、教育の質保証まで至っていない。例えば ABET では、卒業生の給料や企業からの求人割合などもプログラムの成果(アウトカム評価)として組み込まれており、産業界との接続が強く意識されている(電子情報通信学会 2000)。今後はさらに学外への JABEE に対する理解を広げていくことも重要であろう。

【注】

- 1) JABEE の認定分野は①化学および化学関連分野、②機械および機械関連分野、③材料および材料関連分野、④地球・資源およびその関連分野、⑤情報および情報関連分野、⑥電気・電子・情報通信およびその関連分野、⑦土木および土木関連分野、⑧農業工学関連分野、⑨工学(融合複合・新領域)関連分野、⑩建築学および建築学関連分野、⑪物理・応用物理学関連分野、⑫経営工学関連分野、⑬農学一般関連分野、⑭森林および森林関連分野、⑮環境工学およびその関連分野、⑯生物および生物関連分野、の 16 分野にて構成されている。
- 2) それぞれの団体の基礎情報は以下の URL を参照。
 - ・ ABET <<http://www.abet.org/>>
 - ・ Engineers Australia <<http://www.engineersaustralia.org.au/>>
 - ・ ABEEK <<http://abeek.or.kr/>>
 - ・ IEET <<http://www.ieet.org.tw/>>
- 3) 評価主体者とは、機関別認証評価においては、大学基準協会は学長 (n=90)、大学評価・学位授与機構は部局長 (n=65)、JABEE は学科長 (n=119) を用いている。詳細は葛城(2007)を参照。
- 4) ISO では外部営利団体に審査員養成を委託し、3日～5日程度の研修への参加と試験をもって審査員資格が与えられる。さらに資格更新のために数度の審査を経なくてはならず、研鑽時間や内容の提出などが求められる。(日本科学技術連盟 2005年訪問調査)

【参考文献】

- 葛城浩一, 2007, 「自己点検評価と第三者評価の機能とその関連性」『大学の組織変容に関する調査研究』COE 研究シリーズ 27, 広島大学高等教育研究開発センター. (印刷中)
- 雑賀高, 古屋興二, 2005, 「工学院大学機械系 3 学科における JABEE による教育改善の試み」『工学教育』53(3), 76-80 頁.
- JABEE (日本技術者教育認定機構) 『日本技術者教育認定基準 2004-2006 年度版』.
- JABEE 『(日本技術者教育認定機構) 自己点検書 2006 年度版』.
- JABEE, 2005, 『日本の技術者教育認定制度: 国際的に適用する技術者教育のために』.
- 電子情報通信学会「ABET による JABEE 審査員養成研修会の資料: 質疑応答」『電子情報通信学会』2000 年 10 月 8-9 日 <<http://www.ieice.org/jpn/jabee/abet.html>> (2006 年 12 月 1 日参照).
- 福留東土, 2005, 「第 8 章 アメリカ: 米国のアクレディテーションにおけるアウトカム評価の動向」『高等教育の質的保証に関する国際比較』COE 研究シリーズ 16, 広島大学高等教育研究開発センター, 161-188 頁.
- 叶林, 2006, 「QAA の海外監査から見たトランスナショナル学位プログラムの質保証」『国際教育』12, 3-20 頁.
- 四ツ柳隆夫, 2006, 「日本技術者教育認定機構 JABEE における教育評価」『大学教育学会誌』28(2), 54-56 頁.

第4章

ボローニャ・プロセスにおける質保証の枠組構築とフランスの対応 — 評価の規準(standards/références)を中心に —

大場 淳*

2010年までに欧州高等教育圏創設を目標とするボローニャ・プロセスにおいて、質保証(quality assurance)は一貫して重要課題の一角を占めている¹。本稿では、質保証の枠組の中から評価制度、就中 ENQA が策定した欧州高等教育圏質保証規準に焦点を当てつつ、同プロセスにおける質保証の枠組策定についての取組を概観し、更に参加国の取組の事例として、教育についての事前統制に関して規制緩和が進むフランスを取り上げて、ボローニャ・プロセスに基づく同国の評価制度改革を検討する。そして、ボローニャ・プロセスの質保証の枠組が同国内においてどのように受け止められたかを考察し、世界規模で質保証の枠組が構築される状況における国内の制度整備や国際的な枠組と国内制度の関係の在り方を検討する一助とすることとしたい。

1. ボローニャ・プロセスと ENQA

本節では、ボローニャ・プロセスにおける宣言・声明書に盛り込まれた質保証に関する合意事項を概観し、その実施状況を欧州質保証機関(quality assurance agency)の連合組織である欧州高等教育質保証ネットワーク(ENQA) (後の欧州高等教育質保証協会、略号変わらず)の動向を中心にみる²。

(1) ボローニャ教育大臣会合・宣言 (1999年6月)

前年のソルボンヌ会合を経て開催された1999年のボローニャ会合では、欧州高等教育圏における高等教育の基本的方針として、容易に判読でき(readable)、比較可能な(comparable)学位制度と、それに対応して学士前(undergraduate)と学士後(graduate)の二つの段階による教育課程を採ることとされた。そして、それらを実質的に機能させるため、学位附属書(diploma supplement)と単位制度(ECTS)を採用することと併せて、比較可能な基準と方法論(comparable criteria and methodology)を開発するため質保証(quality assurance)に関する欧州規模での協力を行うことが合意された。

この宣言を一つのきっかけとして、翌2000年3月、欧州委員会の呼びかけによって集まった各国高等教育質保証機関代表及び各国政府代表によって欧州高等教育質保証ネットワーク(ENQA)設立が合意された(ENQA, 2003: 4)³。そして、ENQAは高等教育質保証に関する

協力の中心的な場となることとなった（Lourtie, 2001：16）。ENQAは、同年、質評価について国際的視点も加えて現状を概観した「欧州高等教育のための質保証における国際的な先導的取組と傾向」と題する最初の報告書（Campbell and van der Wende, 2000）をとりまとめ、翌2001年2月には前年9月にパリで開催された研究会の報告書「欧州における機関評価」を刊行するなどして実績を積み重ねていった。

（2）プラハ教育大臣会合（2001年5月）

プラハ会合では、高等教育において質保証制度が果たす役割の重要性を認識しつつ、（学歴・学位）認証ネットワークと質保証ネットワークのより緊密な連携、国内質保証制度の相互信頼と相互受入れのための協力、優良実践の普及を促すとともに、ENQAを含む関係機関・組織に対して判断基準の共通枠組（common framework of reference）を構築することを求めた。そして、適格認定（accreditation）及び質保証、認証問題（recognition issues）、単位活用等に関する一連のセミナーを開催することを合意した。

同会合を受けてENQAは、ソクラテス事業を通して欧州委員会から支援を受け、関係機関と連携して次の一連の事業を実施した（ENQA, 2003：1-2）。

1. 「欧州高等教育における質管理手続（quality procedures）」調査の実施と報告書（Danish Evaluation Institute, 2003）の刊行。
2. 欧州委員会の先導的事業「国境を越えた欧州評価事業（TEEP）」の実施（ENQA, 2004）。
3. 欧州大学協会（EUA）、欧州高等教育機関協会（EURASHE）、欧州学生団体連合（ESIB）と連携しての一連のセミナーの開催。
4. EU連携国の質保証機関の加盟受入れ。
5. 認証ネットワークであるENIC/NARICとの連携拡大。

（3）ベルリン教育大臣会合（2003年9月）

ベルリン会合は、参加国が質保証に最優先的に取り組むことに合意した会合である。同会合では、高等教育の質が欧州高等教育圏創設の中心に位置することを確認しつつ、機関段階、国段階、欧州段階での質保証発展を支援することとし、相互に共有できる質保証の規準・手続・指針（standards, procedures and guidelines）開発の必要性を訴えた。その一方で、機関自治の原則を尊重しつつ、高等教育質保証の第一義的責任が各機関自身にあること、そして、そのことが国内質的枠組（national quality framework）における高等教育制度の実質的な説明責任の基礎となるとした。それらの前提の下で、会合参加者は、2005年までに各国の質保証制度に以下の内容を含めることに合意した。

- 関係機関・組織の責任の定義
- 自己点検、外部評価、学生参加、結果公表を含む教育プログラム又は機関の評価

- 適格認定(accreditation), 証明(certification), あるいは同等の手続の制度
- 国際的な活動への参加, 国際協力・連携

欧州規模の質保証に関しては, ENQA 及びその加盟機関に対して, 欧州大学協会(EUA), 欧州高等教育機関協会(EURASHE), 欧州学生団体連合(ESIB)と連携しつつ, 合意の得られた質保証に関する規準(standards), 手続(procedures), 指針(guidelines)を開発し, 更に質保証・認証評価機関のための同僚審査制度(peer review system)を確立するための手法を検討することを求めた。

上記要請を受けて ENQA は, 加盟機関, EUA, EURASHE, ESIB 等と連携し, 2005 年 2 月「欧州高等教育圏における質保証のための規準及び指針」を取りまとめ(詳細後述), 同年 5 月のベルゲン大臣会合へ提出した。

(4) ベルゲン教育大臣会合 (2005 年 5 月)

ENQA が作成した質保証に関する前述規準はベルゲン会合で採択された。また, 同会合は, 質保証機関の欧州登記簿(European register)を推奨するとし, その実際の活用について, EUA, EURASHE, ESIB とともに, ENQA において検討することを求める旨声明書に盛り込んだ。

他方, 同会合では, 殆ど全ての国においてベルリン声明書に記された質保証の在り方に基づいて関連規定整備がなされたことを認めつつも, 学生の関与と国際協力に関しては不十分であるとし, 他方, 各高等教育機関に対しては, 内部装置(internal mechanism)の全面的導入とその外部質保証との直接の連動による質保証活動の改善へ向けた努力を促した。

2. ENQA 「欧州高等教育圏における質保証のための規準及び指針」

(1) 策定の経緯と基本原則等～多様性の尊重

「欧州高等教育圏における質保証のための規準及び指針(Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area)」(ENQA, 2005, 以下「規準・指針書」と言う)は, ENQA がベルリン教育大臣会合での依頼を受けて, ENQA 加盟機関, 欧州大学協会(EUA), 欧州高等教育機関協会(EURASHE), 欧州学生団体連合(ESIB), 欧州委員会, 並びに他のネットワーク組織である欧州適格認定コンソーシアム(ECA), 中東欧質保証機関ネットワーク(CEE Network)等と連携して検討の上, 2005 年 2 月に取りまとめた報告書である。規準・指針書は, 同年 3 月のボローニャ連絡調整委員会(Bologna Follow-up Group : BFUG)⁴に提出され, 前述の通り同年 5 月のベルゲン教育大臣会合で採択された。

規準策定は, 前述ベルリン宣言書だけでなく, 多くの調査研究や実践活動, 行政文書や団体の意見文書等に基づいている。これら全てに言及するのは困難であるが, 調査研究・実践活動としては, 2002 年の質保証実践調査, 国境を越えた欧州評価事業(TEEP)⁵, 質の収斂に関する研究(QCS)⁶があり, また, 意見文書等では, 2003 年の欧州大学協会(EUA)「グラーツ宣言」

(EUA, 2003), 2004年の欧州適格認定コンソーシアム(ECA)「優良実践規約」, 2004年の欧州学生団体連合(ESIB)の質保証規準・手続・指針に関する宣言文書(ESIB, 2004)がある。また, OECDやユネスコ, 高等教育質保証機関国際ネットワーク(INQAAHE)といった国際的な機関や連携組織の活動動向も視野に入れられている。

規準・指針書(9-10頁, 以下本節では同書にかかる引用について頁数のみ記載)は, 規準策定の基本原則を次のように記している。

- 良質な高等教育に対する学生, 雇用者, 社会全般の関心
- 高等教育機関の自律性(institutional autonomy)の中心的重要性とそれに伴う責任
- 外部質保証(external quality assurance)の目的合致性と目標達成のために最小限必要な負担の高等教育機関への負荷

また規準・指針書(10頁)は, 欧州高等教育圏が国の多様性を前提とした制度であることを踏まえて, 高等教育の質, 規準, 質保証に単一の統一的手法(single monolithic approach to quality, standards and quality assurance)を適用することは不適切であるとし, 盛り込まれた規準は特定の必要性に対する一般原則(generic principle to the specific requirement)であるとしている。その結果, 規準・指針書は, 手順や手続に関わる事項は最小限に止め, 結果として行われるべき事項を優先して記述するものとなっている。

多様性の重視は規準・指針書を通じて一貫して強調されている。規準策定の起点となったとされる前述グラーツ宣言(EUA, 2003)の第25は, 欧州全体の質保証は, 国内状況や学問領域の多様性を認めつつ, 相互の信頼を増進し透明性を向上することを目的とすべきことを謳った。また, 先行研究である質の収斂に関する研究(QCS)では, 各国の個別事情(national context)は重要であって, 質保証制度の収斂に最も重要であるのは相互の信頼であり, 多様な各国の制度を相互に理解することによって収斂が図られ得ることを示した(Crozier et al., 2005)。これらを受けて, 規準・指針書は, 国内高等教育制度の優位性や学問領域の個別の必要性を認めることとし, 例えば, ある国では外部質評価(external quality assurance)は専ら「顧客保護」を目的とする一方で, 別の国では教育活動の質改善を図るため専ら指導・助言を目的とするといった, 外部質保証活動の目的の多様性に言及している(11-12頁)。

更に規準・指針書は, 各国高等教育制度における高等教育機関及び学外質保証機関の自律性の重要性も強調している。特に高等教育機関自律性の尊重は前述の基本原則で明言されており, また, 規準策定の背景の解説においても, 質保証活動の詳細の手続は各高等教育機関, 学外質保証機関の自律性に委ねられるべきことが述べられている(11-12頁)。

(2) 規準及び指針

①用語の問題

欧州高等教育圏が多様性を前提としている以上, 用語が多義的であることは避け難く, 特に質保証の面でこの問題が先鋭化することは容易に予想できよう。ENQAでは用語の定義につい

て議論を重ねてきたが、規準・指針書においても用語に関する課題が解決されていないことを認め、例えば、"quality assurance"という用語には多様な解釈が可能であり、また、"standards"も義務的に従うべき規則について記したもののから優良実践の記述として受け取る者があることを述べている。

こうした状況を踏まえて、規準・指針書は必要な用語の解説を行っている。しかしながら解説は必ずしも直接的ではなく、"quality assurance"については「評価(evaluation)、適格認定(accreditation)、監査(audit)といった活動を含む」とするに止まっている(5頁)。また、"standards"についても、第1編及び第2編(次項参照)の導入部分で「高等教育機関が独自の質保証制度を構築し、評価機関が外部質保証を企画するための支援及び指導の拠り所を提供し、更に、これら両者に同じように用いられる判断基準(reference)の共通の枠組構築に寄与する」ともと解説している(13頁)。いずれも厳密な定義には至っていないが、この解説によって"standards"は羈束性を有するものではなく、各機関が自律的に参照すべき優良実践を示したものであることは理解できよう。そうした解釈を踏まえて、本稿では"standards"を「規準」と訳している⁷。なお、指針(guidelines)は、「優良実践について追加的情報を提供し、また、一部について、規準の意味や重要性を具体的に説明する」ものであるとされている(15頁/23頁)。

規準・指針書が用いた用語の概念は、同書作成当事者によって行われた他言語への翻訳を参照することによってある程度明らかになろう。別紙1に、重要と思われる英単語(一部表現)を取り上げて相当する仏語訳⁸を示し、それらの両者を参酌しつつ適切と思われる日本語訳の案を添付した。別紙1に挙げられた英語と仏語を比較しただけでも、例えば、英語の"process"の訳に複数の仏語が充てられ、また、逆に複数の英単語が仏語の"évaluation"と翻訳されているなど、言語間で相当な概念の差があることが見て取れよう。

②規準・指針の内容

概要

規準及び指針は、第1編「高等教育機関における内部質保証のための欧州規準と指針」、第2編「高等教育の外部質保証のための欧州規準と指針」、第3編「学外質保証機関のための欧州規準と指針」の計3編で合わせて23項目に渡って記述されている。そのうち、第1編は主として高等教育機関を対象とした自己評価を行うための規準・指針、第2編は主として質保証機関を対象として外部質保証活動を行うための規準・指針、第3編は質保証機関の地位や説明責任にかかる規準・指針である。

これらの規準・指針が対象とする活動は、ボローニャ・プロセスで規定された教育の三つの段階、すなわち、学士課程、修士課程、博士課程にかかるもののみである(11頁)。したがって、これらから外れる非正規教育プログラム、研究活動、機関の管理運営等は規準の対象外である。

内部質保証・外部質保証にかかる規準・指針

それぞれ内部質保証・外部質保証にかかる規準を記述した第1編及び第2編は、高等教育機関が教育の質及びその保証に第一義的責任を有し、「質の文化(culture of quality)」を機関内で育み、社会に対して説明責任を果たしていくべきことを基本としつつ、規準・指針の目的(purposes)及び目標(objectives)を下記表1の通りとした(13-14頁)。

表1 内部質保証・外部質保証にかかる規準・指針の目的・目標

| | |
|----|--|
| 目的 | <ul style="list-style-type: none">● 欧州高等教育圏内の高等教育機関において学生に提供される教育を向上すること。● 質の管理において高等教育機関を支援し、それによって機関の自律性を正当化することに寄与すること。● 質保証機関の任務遂行における基礎となること。● 外部評価を関係者全てにとってより簡潔で分かりやすいものにする。 |
| 目標 | <ul style="list-style-type: none">● 優れた知的・教育的業績の達成を促す高等教育機関の発展を奨励すること。● 高等教育機関及び他の関係機関が自己の質保証文化を発展させるに際して、支援と指導の拠り所を提供すること。● 高等教育の活動と成果に関し、高等教育機関、学生、雇用者、その他の関係者の期待に応え、更にその期待を高めること。● 欧州高等教育圏内の高等教育の提供及び質の保証についての判断基準の共通の枠組構築に寄与すること。 |

外部質保証に関しては、規準は制度間で相当程度の相違を容認している(14頁)。そこには、様々な種類の機関評価(institutional evaluations)、学問領域別又はプログラム別評価(subject or programme evaluations)、学問領域・プログラム・機関別の適格認定(accreditation at subject, programme and institutional levels)が含まれ、そして、それらの組み合わせも想定されている。また、上記の外部評価(external evaluations)は、個別の目標を含む明示的な内部質保証戦略と当該目標を実現するための仕組みと手段の活用的大幅に依存するとした(14頁)。ここにおいても質保証の第一義的責任は各高等教育機関にあり、その自律性が重要であるとする姿勢が貫かれている。

第1編及び第2編に含まれる規準の項目は表2の通りである(詳細は別紙2参照)。

表 2 内部質保証・外部質保証にかかる規準項目

| | | | |
|-----|-------------------------|-----|--------------|
| 1.1 | 質保証のための政策と手続 | 2.1 | 内部質保証手続の活用 |
| 1.2 | プログラムと学位等の認証, 点検, 定期的審査 | 2.2 | 外部質保証の進め方の開発 |
| 1.3 | 学生評価 | 2.3 | 決定基準 |
| 1.4 | 教育職員の質保証 | 2.4 | 趣旨に適合した手続 |
| 1.5 | 学習手段と学生支援 | 2.5 | 結果公表 |
| 1.6 | 情報システム | 2.6 | 検証手続 |
| 1.7 | 広報 | 2.7 | 定期的審査 |
| | | 2.8 | 制度全般についての分析 |

学外質保証機関のための規準・指針

学外質保証機関のための規準・指針について記述した第3編は、これまでの外部評価機関間の連携・協力から得られた経験に基づいて、規準は過度に詳細であったり規範的であってはならないとしている。すなわち、学外質保証機関のための規準は、その自由を制約するものではなく、その専門性、信頼性、規範性を関係者に明らかにし、欧州内において学外質保証機関間で比較を可能とするものとして位置付けられる。

第3編に含まれる規準の項目は表3の通りである（詳細は別紙2参照）。

表 3 学外質保証機関のための規準項目

| | |
|-----|-------------------------|
| 3.1 | 高等教育のための外部質保証手続の活用 |
| 3.2 | 公的地位 |
| 3.3 | 活動 |
| 3.4 | 資源 |
| 3.5 | 綱領策定(mission statement) |
| 3.6 | 独立性(independence) |
| 3.7 | 機関が用いる外部質保証基準と手法 |
| 3.8 | 説明責任手続 |

(3) 将来の展望と課題

規準・指針書の最終章である第4章では、若干ではあるものの課題と展望が記されている。同章の冒頭で、新しい枠組の成果は効果的な実施戦略にかかっているとし、当該実施戦略の一環として、質保証機関登録簿(register of quality assurance agencies)及び欧州高等教育質保証諮問協議会(European Consultative Forum for Quality Assurance in Higher Education)に言及している(34頁)⁹。これらは既に取組が進められているものであるが、その半面、実際に取り組まれるまでには相当の期間を要するであろう規準や指針も少なくはないという見通しも

同書は示している。

また、規準・指針書は、欧州高等教育圏が高等教育制度に関する各国の主権を前提とし、本規準・指針が各国を拘束するものではないことを踏まえて、各国におけるその適用の在り方は多様なものとなり、例えば、一部の国においては規準・指針を法令に取り入れて義務化するかもしれない、また、別の一部の国ではそういった義務化は避けるかもしれないとする（35頁）。国内における対応については、欧州高等教育質保証諮問協議会が有益な情報交換の場となるであろうことを同書は示唆している。

いずれにせよ、前文でも強調されているように提案された規準は質保証のための第一歩であって、ENQAを始めとする質保証関係者にとって今後とも数多くの解決すべき課題があることは明白であろう。例えば、前述の用語の問題については、国や制度間で解釈に大きな相違が存続し、今日でも満足のいく解決を見ていない。2006年6月29～30日、質保証にかかる用語に関するENQA-QAA主催の研究会¹⁰がウォーリック大学で開催され、"quality"や"standards"といった主要な用語についての共通理解が試みられたところである。今後の進展については、進捗状況がボローニャ連絡調整委員会(BFUG)に報告され、次のロンドン大臣会合で総括されるものと見込まれる。

3. 国内制度の対応～フランスの例

前節の最後において今後の展望を述べる中で、質保証に関する各国の対応は多様なものとなることが予想されることに触れたが、本節ではその具体例としてフランスを取り上げて考察することとしたい。

フランスでは、日本の設置認可と同様に大学教育に関して事前統制があり、近年、当該統制が緩和されてきている点では日本と共通である。また、我が国の認証評価制度や国立大学法人評価委員会による評価といった事後的な評価制度もフランスでは従前から整備されており、事前統制の緩和に対応して、日本同様に、事後評価が充実される傾向にある。こうした共通点を踏まえれば、欧州における質保証の枠組構築への同国の取組は、世界規模で実践されるようになってきた質保証に対応して我が国がとるべき方向性や方策について示唆を与えてくれる可能性があると考えられる。

(1) フランスにおける質保証の枠組

高等教育の質保証は多様な要因によって促進されるが、本項では機関評価や教育プログラム評価を中心とした制度的枠組として、国民教育省による学位授与権認証(habilitation)並びに大学評価委員会(CNE)による機関評価の概要を示すこととする。

①学位授与権認証(habilitation)¹¹

1984年の高等教育法第17条（教育法典L.613-1条）第1項は、学位授与権は国家の独占と定め、国家が学位の質を担保することとしている。このため、高等教育機関が学位を授与を目的とするプログラム（学位プログラム）を開設するに際しては、その都度国から授与権の認証(habilitation)を受けなければならない¹²。学位プログラムの開設は、原則として大学に限られていたが、2002年のLMD¹³導入に伴って、例外的に大学外の高等教育機関も修士プログラムの申請が認められることとなった（修士教育に関する2002年4月25日付国民教育省令第15条）¹⁴。

現在、教育プログラムの認証は国と大学との間の四年契約の枠組（契約政策）¹⁵の中で取り扱われており、国による認証の有効期間は原則4年である。2～3割程度は契約の枠外で申請されるが、各大学が学位プログラムの認証を申請できるのは、基本的には4年に一度の契約更改の時である。

認証制度は教育プログラムの質を事前に担保しようとする制度であるが、各大学内では、教育プログラム申請に際して、教員個人だけでなく教育研究単位(UFR)内や全学的に検討する機会となっており、また、認証の申請書類やその結果を公表することによって、学生に対して事前に講義の内容を詳しく周知することが可能となっている。しかしながら、認証申請の数が多く十分に審査がなされていない、認証後実際に行われる教育内容や活動が申請とは異なっている、認証されたプログラムに必要な資源の配分が認証とは連動していないなどといった課題が指摘されている。

なお、学位授与権認証は、専ら教育の質の維持を目的とする適格認定(accréditation)とは区別される（Compagnon, 2003）。例えば、博士教育を行う連携組織である博士学院や技師養成校のプログラムは国による適格認定の対象である。すなわち、学位授与権認証は質の維持に留まらず、国家にとって必要とされる教育活動が適切に提供されるよう、国が一定の方針を定めて、大学に教育プログラム提供を求めるものである¹⁶。2006年の認証公募に際しては、教育提供の地理的適正配分、連携（国際的連携を含む）に基づく教育提供、教育の職業専門化等が強調されている。大学は、国の方針に配慮しつつ、自らの創意工夫でプログラムを構想し、国の認証を求めなければならない。その審査過程では国と大学間の対話が重視され、両者の協働によって公役務である大学教育が適切に提供されることが期待されている。

②大学評価委員会(CNE)による評価

大学評価委員会(CNE : Comité national d'Évaluation des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel)は、1984年に高等教育法によって設置された独立行政委員会である。25名の委員は、高等教育・研究・経済関係者（外国人を含む）並びに國務院関係者、会計監査院関係者から政令で任命される。任期は4年で再任されない。また、常設の事務局が置かれ、評価の専門家を含む29人の職員が配置されている¹⁷。CNEは主として大学

の機関評価を行うが、高等教育の様々な側面について領域別の評価も行う¹⁸。CNEの評価結果は、大統領や国民教育大臣に報告され、更に、機関評価の場合は対象となった大学に通知される。また、全ての報告書は公表される。

CNEの評価対象・手法は、CNEの判断で決定される。機関評価に関しては、CNEは1986年から2000年にかけて全ての大学の評価を終え、その間、1994年からは同時並行的に二巡目の評価に入った。そして、2000年からは契約の周期に基づいて評価を行っている¹⁹。評価の対象は、教育研究活動のみならず管理運営に及ぶが、教員個人や教育プログラムの内容等は対象とはされない²⁰。評価は、CNEが作成した大学評価手引書²¹に基づいて各大学が自己評価を行い、それを踏まえてCNEの評価委員が現地調査等を行って勧告を含む報告書を作成する。報告書の構成や勧告の形式は一様ではないが、例えば、1991年のアビニョン大学への勧告の骨子は以下のようにまとめられる（服部、2006：52-53）。

1. 執行部を強化する。
2. 各構成部局がその使命を明確にし、そこで提供される教育を定期的に評価する。
3. 真の学術政策を明確にする。
4. 職業教育コースを創設し、発展させる。数学・情報科学のリサンス、メトリーズの新設。
5. キャンパスを少なくとも2～3カ所に縮小する。
6. 契約調印等により、地方公共団体との関係を明確にする。
7. 教員補充の問題を解決する。

CNEによる評価活動の効果についての見解は分かれている。一方では、高等教育政策に関する提言の多くが実行に移されたことに鑑みて、高等教育政策に対する影響力は極めて大きいとされる。同時に、各大学に対する勧告の多くは実行に移されており、同様に個別大学改革に対する影響も大きいと言われる（服部、2006：74）。しかしながら、CNEの勧告には拘束力がなく、また、評価結果は国民教育省による大学等への予算配分に用いることができないなど、その効果は主として大学の自己改革を促すに止まり限定的であったことも免れない²²。

（2）ボローニャ・プロセスの質保証の枠組に対応した評価制度の整備

本項では、上に概要を示した国民教育省の学位授与権認証とCNEの機関評価について、それぞれボローニャ・プロセスの質保証の枠組にどのように対応してきたかを見る。

①LMDと学位授与権認証

フランスでは、2002年、欧州高等教育圏に対応した学位構造であるLMDの導入を定めた一連の政省令が制定され、欧州高等教育圏創設へ向けた制度的枠組作りが行われた。その際、国民教育省が示した教育の質保証に関する方針は以下の通りである（大場、2005b：184-185）。

- 学位授与権の設定は、新設の修士も含めて従来同様国が認証し、学位及び教育の質を

国が保証する。

- 学士教育に関して、次のような方策をとる。
- 教育の整合性の確保やその適切な実施等のため、関係教員やチューター、学生支援担当者等を含む教育チーム(équipe de formation)を設置する。
- 学生全体の参加も得て、教育評価の手続を各大学で定める。
- 学士・修士教育に関して、学生個々人の教育内容の整合性を確保するため、標準教育コース(parcours type de formation)の下で教育を提供する。
- 教育方法の質的改善を図るとともに、学生への情報提供、進路指導、支援方策の充実に図る。
- 通信情報技術を活用した手法による教育を推進する。
- 学士・修士教育に関して、CNESERとの連携の下に、事後的な評価を行う委員会(comité de suivi)を設置する。当該委員会は、毎年評価結果を報告書にまとめ公表するとともに、改善方策案を国民教育大臣に提出する。

この方針では、学位授与権に関する認証を引き続き国が行い、学位・教育の質の保証について国が責任を負うことを明言している。国民教育省の説明では、LMD導入後も国家学位(diplôme national)としての性格に根本的な変化はないとされるが²³、国が設定する学位プログラムの枠組(maquettes)の撤廃、評価基準(critères d'évaluation)の明確化²⁴、教育の実践状況の確認等を行う実施調査委員会(comité de suivi)の設置²⁵といった大きな変化がLMD導入後に認められる²⁶。すなわち、LMD導入に伴って、事前の規制が緩和されて事後的な評価を充実する方向へ転換したと言えよう。

2002年11月、国民教育省は、大学長宛の大臣書簡(MEN, 2002)において、初めて学士及び修士の認証にかかる評価基準を提示した。書簡は、その必要性の背景として、国家学位の価値を評価制度に基づくものとする事、並びに欧州高等教育圏が評価制度に基づく相互の信頼に依存することを挙げている。当該評価基準の項目を表4に、その概要を別紙3にそれぞれ示した²⁷。

表4 認証に関する評価基準の項目

| 区分 | 基準の項目 |
|-----------------|--|
| 1. 欧州圏に関する基準 | <ul style="list-style-type: none">● プログラムの明瞭性● 学習経路の柔軟性(進路決定・変更, 流動性) |
| 2. 全体的一貫性に関する基準 | <ul style="list-style-type: none">● 研究活動と教育活動の一貫性● 教育提供における他大学との補完性 |

| | |
|-------------|---|
| 3. 修士に関する基準 | <ul style="list-style-type: none"> ● 教員の研究活動の評価, 博士課程との一貫性 (研究修士の場合), 産業界との連携 (職業修士の場合) ● プログラム設定, 学生選抜, 透明性, 教育編成, 研究との関係, 大学間連携, 教員養成に関する勧告 |
| 4. 学士に関する基準 | <ul style="list-style-type: none"> ● 多様な学生に向けた教育改善と教育の職業化 ● 2002年4月23日付省令に盛り込まれた教育改善方策の実践 ● 教養教育と理科教育の取扱い ● 学校教育教員の養成への配慮 ● 職業教育プログラムの充実 |

出典：MEN (2002)

こうした政府の政策に対して、学生組合を中心とする者から、公役務である高等教育の性格を損なうものであるとして強い反発があった。例えば、最大の学生組合であるフランス全国学生連合(UNEF)は、LMDによる大学教育改革は、「欧州規模の対応の名の下で、教育の国家的枠組を大幅に見直すものであり、それは、学位の価値、学生間の平等の見直しに繋がり、我々の権利や既得の利益（特に点数調整制度(compensation))を損ない、学士後の選抜の可能性を開くものである」として強く非難している(UNEF, 2004: 2)。こうした批判に対して、国民教育省は、2003年12月11日付記者発表資料において、学生が事前審査の枠組の堅持を求めたことに答える形で、「事前に定められた法的枠組は、これまでの経験が示すように、形式的な平等を保証するのみである」として、新しい制度によってこれまで以上に学位の質が担保されると述べている²⁸。

学生等による強い反対はあったもののLMDへの移行は順次進められ、2005年秋時点で、ほぼ全て(98%)の大学がLMDを採用した(MEN, 2005)。また、2003年、LMDに基づく教育の実施状況を確認し教育の改善を図るための実施調査委員会(comité de suivi)が学士教育及び修士教育別に設置された(それぞれの関係省令の第32条及び第18条)²⁹。学士教育実施調査委員会は、2005年11月30日の委員会で、数多くの課題を指摘しつつも³⁰、以下のような点でLMD導入は建設的に評価できるとした³¹。

- LMD導入は、大学の自発的取組に基づいて推進され、概ね成功と認められる。
- 大学間協力の発達が認められる。
- 教育プログラムは、学問領域、課程、専攻毎に再編成された。
- 多くの場合、特に自然科学系において、教育内容が学問領域間の協力の発展を伴いつつ再考された。
- 教育責任者の関心の重心が学生に移動した。例えば、学生のキャリアの重視、漸次的進路決定、担当教員(enseignant référent)と教務主任(directeur des études)の選任、就職情報の提供、キャリア教育(module de projet personnel et professionnel)の導入等が含まれる。

更に2006年以降、学位授与権認証を含む四年契約は、新しい予算組織法(LOLF)の下で締結されることとなり、その実績について自己評価を基礎とした目標管理型の評価が導入されることとなった³²。国民教育省は、契約の前提となる全学計画策定の基礎は自己評価であるとし³³、新しい契約政策において国と大学間の対話を一層充実する方針を示す一方で、学生の試験合格率や就職率、奨学学生の比率といった各種指標を設定することとし、各大学に対して数値目標を含む目標の達成に向けて努めることを求めている（DES, 2006）。

②大学評価委員会(CNE)の規準書

ボローニャ・プロセスにおける質保証の検討作業に、CNEは主として機関評価に重点を置いて参加してきた³⁴。CNEの機関評価は、ENQAで原則とされた内部評価、外部評価、報告書作成といった手順を当初から採用しており、その手法は、1995年から1998年にかけて行われた質保証に関する欧州の先導的事業の基礎となった（CNE, 2006b：6）。当該事業を実施したCNEを含む4機関は、2000年、ENQAの創設に至っている。2006年現在、ブリュノ・キュルバル（前述）がENQA理事（同年9月以降副会長）に就任しているなど、CNEはENQAの中心的構成員としてその活動に貢献してきた。なお、フランスからは、2005年9月1日以来、CNEに加えて技師称号管理委員会(Commission des Titres d'Ingénieurs：CTI)³⁵がENQAに参加している。

ENQA創設後、CNEは、QAAとともに前述質の収斂に関する研究(QCS)を取りまとめ、その成果はENQA規準・指針に反映されている（ENQA, 2005：12）。そして、CNEは機関評価に関し欧州で最も長い経験を有することを背景にしつつ、ENQAの検討の場において欧州の質保証の枠組形成に貢献する一方で、国際的な視点からCNEが行うフランス国内での評価活動の見直しを進めてきた。

CNEでは、そうした取組の一環として、2002年9月の政令改正によって評価委員にEUAの推薦に基づいて3名の外国の大学人が入ることとなり³⁶、大学評価の国際性が担保されることとなった。また、ENQA規準2.7に盛り込まれた定期的審査の実施を先取りする形で、前述の通り2000年から契約の周期に合わせた大学評価の実施に取り組んできた。

2003年秋、CNEは、ベルリン会合において質保証における第一義的責任が高等教育機関であると謳われたことを受けて、国民教育研究行政監査総局(IGAENR)とともに、各大学向けに「規準書(Livre des références)」（CNE, 2003）を作成した。同書は、その冒頭で「高等教育機関が自己の質保証の仕組みを設けることに寄与するような一連の勧告を集めて整理」したものであるとし、大学における内部評価により重点を置くことを明言している（同：3）。なお、同書に基づく自己評価結果は、CNE以外の外部評価者の評価に用いられることも想定している。

CNEの規準書は、ENQAにおける共通規準策定段階の検討を反映しつつ作成されたものである。CNEは、規準・指針書刊行に際して、そこに盛り込まれた規準・指針の手法は「CNEの手法と同様で、規準書の使用によって全国に導入された手続とも整合性がある手法が認めら

れる」と述べている（CNE, 2005b : 2）。規準書に盛り込まれた 63 の規準(référence)は、規準の集合体である 10 の規準群(référentiel)毎に、教育政策、学術政策、使命遂行に資する管理運営の三つの領域に振り分けられる（表 5）。そして、各規準の下には複数の基準(critère)が置かれ、全体で 302 基準が定められている³⁷。全規準及び一部の基準を別紙 4 に示した。

表 5 CNE 規準書の規準項目

| 領域 | 規準群(référentiel) |
|----------------|--|
| A 教育政策 | A. I 教育プログラム(L'offre de formation) A. II 教育プログラムの実践(mise en oeuvre de l'offre de formation) A. III 学生：入学から就職まで(Les étudiants : de l'accueil à l'insertion professionnelle) |
| B 学術政策 | B. I. 研究：生産，普及，活用，移転(La recherche : production, diffusion, valorisation, transfert) |
| C 使命遂行に資する管理運営 | C. I. 自律性の実践(exercice de l'autonomie) C. II. 大学及び部局(L'établissement et ses composantes) C. III. 社会連携(partenaires) C. IV. 人的資源管理(La gestion des ressources humaines) C. V. 財務(La gestion financière) C. VI. 情報システム管理及び管財(La gestion des systèmes d'information et des fonctions logistiques) |

出典：CNE（2003）

新しい規準書は、第一段階としてイル＝ド＝フランス及びナンシ＝メスの 25 大学における評価に導入され、2004 年 11 月、21 大学から最初の自己評価報告書が CNE に提出された。新しい自己評価法についての大学の受け止め方は以下のようなものである（CNE, 2005a : 17-18）。

- 期限として設定された 3 か月内で自己評価を行うことは困難である。
- 評価への取組は大学によって大きく異なっている。
- 規準書で示された評価の在り方は概ね好意的に受け止められている。

CNE は、2006 年 9 月、ENQA の規準・指針書の策定・翻訳を受けて、主として国内の大学向けに、評価の手順等についての解説資料「CNE—国際的文脈におけるその使命、手法」を刊行した（CNE, 2006b）。同書は、ENQA で評価の原則とされた内部評価、外部評価、報告書策定の各手順、それらに加えて実施状況確認について、基本的考え方や手順の詳細等を解説し、その中で、大学自治に基づいて質保証の第一義的責任を各機関が有するとし、内部評価は評価手続において中核を占めることを改めて強調した。また、評価における国際化の進展を受けて、今後、欧州を中心として積極的に国際的な評価活動に参加するとともに、内外の評価能力の向

上のための支援活動に従事する方針を示している（CNE, 2006b：20）。

（3）欧州の質保証枠組とフランスの対応

①国民教育省の学位授与権認証とCNEの機関評価

国民教育省の学位授与権認証並びにCNEの機関評価は、前者が事前的な教育プログラム評価で、学位授与権設定（教育プログラムの提供）に不可欠な義務的なものであるのに対し、後者は事後的な機関全体を対象とした評価で、自己評価を基にした任意的なものである点で、両者は全く性格の異なる評価活動である。その効果は、前者が直接的で即時に効果が現れる、すなわち次期の教育プログラム申請に影響を多大に及ぼすのに対し、後者は評価結果が大学に返されて、各大学がそれを自発的に検討し改善に取り組むことによって初めて効果が現れるものである。実際、両者の改革（LMD導入及び規準書策定）はいずれも2002年から2003年にかけてほぼ同時期に実施されたが、前者では前述学士教育実施調査委員会の評価で教育プログラムの再編が行われたこと、教育責任者の関心の重心が学生に移動しつつあることなどといった明瞭な効果が示されたのに対して、後者は取組の多様性が指摘された程度に止まっており、その効果が顕在化するのとは今後のことと思われる。

しかしながら、両者は全く独立して存在するのではなく、例えば、国民教育省によって認証された教育プログラムの実践状況、全学の教育研究計画における教育プログラムの位置付けや各プログラムと全学計画との一貫性の確保³⁸はCNEによる評価の対象である。CNEの評価への各大学の取組が、その後の国民教育省の学位授与権認証申請結果に影響を及ぼすことは想像に難くない。両評価制度が補完的に機能することによって、大学教育のより良い質が担保されるものと考えられる。

②ENQAとフランスの質保証の枠組

ところで、ENQAで構想された質保証の枠組は、統一的手法を各国の評価制度にもたらすものではなく、各国に対して大幅な裁量の余地を認めている。その枠組を定めた規準・指針書は、質保証に関して推奨される一般原則を定めたものであって、特に手続的事項は最低限の範囲で言及されるに止まっていることは上に述べた通りである。

規準・指針書の国内適用に関しては、ENQAの規準2.7は、外部質保証の一環で、機関又は教育プログラム或いはその双方の定期的審査を行うことを求めている。フランスでは、大学を初めとする高等教育機関の設立の責任を国民教育省が担い、更に教育プログラムの審査（認証）を同省が事前に行う一方で、機関の審査（評価）をCNEが事後的に行っている。これは例示ではあるが、フランスにおいては、ENQAの規準はこのような形で実現されていることが見て取れよう。

もっとも、CNEはENQAの創設時からの構成員であるのに対し、国民教育省は大臣会合に代表されるとは言え、質保証に関する協力の中心の場とされるENQAには加わってはいない。

他方、CNEはENQAの構成員ではあるものの、その評価対象にはENQA規準の対象外である研究及び管理運営が含まれており、両者の対象の範囲は一致していない。両者ともに、必ずしもENQAの規準・指針書に完全に一致した、或いはそれに近い形の質保証の枠組を有しているとは言い難いのが現状である。

国民教育省の学位授与権認証については、ENQAにおける検討の対象には含まれることはあっても³⁹、そこにおける検討はいわば当事者抜き議論であったことは否めない。しかしながら、規準・指針書は、そもそも国民教育省の担当大臣を含むベルリン教育大臣会合で検討が委嘱されたものであり、同書の前文で述べられている通り教育大臣宛に提出され、次のベルゲン会合で採択されたものであって、国民教育省の行う認証も当然にENQAの規準に基づくことが期待されていることは言うまでもない。実際、ENQA規準2.3で謳われた決定基準の明瞭化は2002年の関係省令で既に評価基準を定め公表することとされ（学士に関する省令第10条⁴⁰）、前述の通りベルリン会合以降次第に評価基準が整備されてきた。また、規準2.6の外部質保証の検証手続については、実施調査委員会が設置されて検証作業が継続的に行われてきている。また、学内の質保証について規定した規準・指針書第1編に関連して、国民教育省は、学内における評価体制整備等について同書を参照することを各大学に求めている（DES, 2006：35/69）。

本稿はボローニャ・プロセス当事国全ての質保証の枠組を示すことは意図していないが⁴¹、フランスにおいては、国民教育省の学位授与権認証とCNEの機関評価が、ボローニャ・プロセスの質保証の枠組を反映させつつ着実に改革されてきた一方で、事前統制と事後的な評価を中心とする同国独自の在り方が構築されていることが明らかとなった。そのフランスの例は、将来の欧州高等教育圏内の評価制度の在り方の一つのモデルを示していると受け止めることが可能であると思われる。そして、当該モデルにはフランス高等教育の文脈が多分に反映されており、ENQAが提言し大臣会合で採択された質保証の枠組が多様な制度を容認していることを示す典型的な事例として受け止めることができよう。

4. 結語

欧州における質保証を目的とする評価制度は、ENQAが策定した規準に基づく枠組に則って各国で整備されつつある。その枠組は、各国制度の独自性を前提とする相互の信頼に基づくものであり、決して拘束性の強い共通枠組を設定するものでも、増して全欧州の審査機関を設けるといったものでもない。ENQAの規準は、相互の信頼に不可欠である評価基準明確化や定期的審査、事後的検証等の在り方を定めることによって、相互に制度の透明性を高めるとともに、外部評価機関自体の質保証についても言及している。そして、各国の独自性を尊重する一方で、各国内では高等教育機関が自律的に評価に取り組むことを重視し、自己評価が最も重要であることをも示した。

フランスにおいては、そうした自己評価を基礎とした評価の枠組が、事前統制と事後評価を行う同国の文脈において制度化され、更に、次第に事前統制を緩和して事後評価を重視する方向で改革が進められていることを上に見た。しかしながら、質保証の枠組は、ENQAの規準に準拠しつつ国内的に制度が設けられ、大学がそれらに基づいて自己評価を中心として質の維持・向上に努めるだけに止まらず、各大学は、全欧州規模で設定される多様な質保証の枠組にも対応しなければならない。CPU副議長でパリ第一大学長のM. カプランは、適格認定を始めとする評価は一国の制度を越えて欧州規模で行われ、個々の大学はそれぞれに置かれた環境に適應する様々な評価を直接に受けなければならないことを強調している（Kaplan, 2004 : 7）。

ところで、ENQAが示した評価の在り方は、単に欧州内に止まるだけでなく、広く高等教育界で知れ渡り、示唆を与えることが期待されている（規準・指針書前文）。ボローニャ・プロセスにおける評価の枠組が各国で取り入れられて全面的に機能し、その効果が明瞭になるのは暫く後のことであろうが、例えば、機関評価、教育プログラム評価に拘らず、評価における自己評価の重要性、基準の明確化や定期的審査の必要性、大学の負担軽減への配慮、外部評価機関自身の質保証など、日本に与える示唆を数多く指摘できる。それら個々の点についての検討は今後の課題としたいが、いずれにせよ、日本においては、その高等教育が置かれた文脈において独自の質保証の在り方が求められなければならない、そして質保証の第一義的役割を大学が担うべきであることが、欧州の経験に照らして一層明かになったと言えよう。

そして、フランスと日本との比較の観点からは、フランスの学位授与権認証と我が国の設置認可の両制度は教育プログラムの事前統制制度として共通性を有しており、また、フランスのCNEによる評価及び国民教育省の実施調査委員会の活動と日本の認証評価制度及び国立大学法人評価制度は、手法は異なっているもののいずれも事後評価の制度である。また、改革の方向性についても、両国において事前統制を緩和して事後的な評価を充実する方向に移行してきている点は同様であることも指摘できよう。それぞれの国の質保証体系は、歴史や背景、制度の内容を大きく異にするものの、共通する点も少なくない。

両国とも法令上の枠組が比較的堅固であった国であるが、フランスでは欧州規模での質保証枠組構築が進む中で、次第に各大学がその中に組み込まれてきており、それに対応する形で国の制度も緩和され、直接に責任をとる方向で改革が進められている。こうしたフランスの経験に鑑みれば、国の事前統制が大幅に緩和された日本において、次の段階として、個々の大学が国際的な評価の枠組に直接に対応しなければならないことは避け難いであろう。

【注】

- 1 ボローニャ・プロセスの進捗状況については、Eurydice（2005）を参照されたい。日本語では、木戸（2005）が比較的詳細にその内容を伝えている。

- 2 欧州高等教育圏創設が各国間の合意に基づいて構想されていることから、その質保証についても特定の機関・組織が主導権をとることはない。しかしながら、後に述べるように、ENQA は、その設立以来、欧州における高等教育の質保証に関する検討作業の中心的な場とされている。
- 3 ENQA の前身となる活動として、1992 年の欧州連合学長会議連盟の「欧州高等教育における質管理・質保証」に関する欧州委員会宛勧告、1994～1995 年に実施された欧州委員会の高等教育の質評価に関する先導的事業、「欧州高等教育質評価・質管理ネットワーク」の創設を提言した 1996 年の欧州連合学長会議連盟の「評価に関する 10 宣言」、1998 年の高等教育の質保証における協力に関する欧州評議会勧告等が挙げられる。
- 4 Bologna Follow-up Group (BFUG)。ボローニャプロセス大臣会合で合意された事項の履行について進捗状況を確認し、必要な措置についての検討などを行う会議。会議は、各国高等教育担当省、欧州評議会、関係団体 (EUA, ESIB, ENQA 等) の代表で構成される。
- 5 Transnational European Evaluation Project。欧州委員会のソクラテス事業の一環として、ENQA を中心に史学、物理学、獣医学の 3 領域で、2002 年から 2003 年にかけて共通の基準 (common criteria) に基づく評価を 14 機関 (11 国) で行い、国際的な評価の在り方を検討した事業。
- 6 Quality Convergence Study。2002 年の質保証実践調査に引き続いて、国内質保証制度の収斂、国際的な評価活動の可能性について ENQA の枠組で行われた研究。同研究は、2003 年から 2004 年にかけて、CNE 及び QAA を調整役として欧州 6 国の評価機関によって行われた (Crozier, Curvale and Hénard, 2005)。
- 7 「規準」は、「①規範・標準とするもの。②〔哲〕(criterion) 信仰・思惟・評価・行為などの則るべき範例・規則。規範。」とされる (広辞苑第五版)。なお、"standards" は「スタンダード」と日本語表記されることが少なくないが、standards そのものが多義的であること、漢字表記の方が日本人の理解に寄与すると思われることから、当該用語を充てている。
- 8 仏語訳 (CNE, 2006a) の翻訳責任者は、ENQA 理事 (当時、現副会長) の CNE 調査官 (chargé de mission) ブリュノ・キュルバル (Bruno Curvale) である。
- 9 両者は、本稿では言及しなかった規準・指針書第 3 章で取り上げられている。
- 10 ENQA Workshop on the Language of European Quality Assurance
- 11 本項の記述の大半は大場 (2005a : 119-123) に基づいた。認証の手続等については同出典を参照されたい。
- 12 博士については、研究組織の連合組織である博士学院 (école doctorale) で教育が行われる。博士学院は国から認証ではなく適格認定 (accréditation) を受けることとされている (博士教育に関する 2002 年 4 月 25 日付国民教育省令第 1 条及び第 16 条)。
- 13 欧州高等教育圏に対応した学士、修士、博士の三つの課程に基づく教育制度。
- 14 フランスに関する記述の対象には大学外の高等教育機関も含まれ得るが、主たる対象は大学であるので、以下、特に区別する場合を除いて、対象機関を示す用語として「大学」を

- 用いる。
- 15 大学が四年間の活動計画を策定し、それに基づいて国と契約（四年契約）を締結し予算配分を受けること。契約の締結年によって大学はAからDの4群に分けられる。
 - 16 但し、両者は厳密に区別される訳ではなく、例えば技師養成校は法令では学位授与権認証の対象であるが、その実践は、1995年以降、適格認定の手法に接近しているとされる（CEFI, 2004）。
 - 17 http://www.cne-evaluation.fr/fr/present/som_mis.htm（平成18年5月24日参照）
 - 18 設立当時は機関評価とプログラム評価を行うことが想定されていたが、国民教育省が認証手続を整備した結果、機関評価を中心に行うこととなった（Jolivet, 2004 : 13）。
 - 19 大場（2006）参照。
 - 20 教員個人の評価は大学審議会(Conseil national des Universités : CNU)の業務であり、また、教育プログラムは前述の通り国民教育省の認証の対象である。なお、2006年の研究計画法によってCNE, MSTP, 研究評価委員会の機能を統合した研究・高等教育評価機関(AE-RES)が設置されることが決められ、大学における教員評価制度も対象に加えることとされている。
 - 21 2001年1月策定の"Guide de l'évaluation des universités"全文が服部（2004）によって翻訳されている。
 - 22 大場（2006）でCNEの評価結果に関する見解を紹介した。
 - 23 LMD導入前の2001年4月24日、ラング国民教育大臣は高等教育・研究審議会(CNESER)における改革案説明において、高等教育の基本原則としての国家学位の堅持、国による枠組設定と教育プログラムの事前審査の継続を表明した。また、導入後の2003年11月24日付記者発表資料において、フェリ国民教育大臣は、LMD導入によって「学位はこれまで以上に国家的なものとなる」と述べている。
 - 24 学士に関する2002年4月23日付省令第10条。修士に関しては評価基準に関する規定は関係省令（同年4月25日付）に見当たらないが、後述大学長宛国民教育大臣書簡では修士学位認証に関しても評価基準が言及されている。
 - 25 前述2002年4月23日付省令第32条、同4月25日付省令第18条。
 - 26 筆者のインタビュー（2006年6月実施）に答えて、国民教育省の高等教育担当総視学官であるティエリ・マラン氏は、LMD導入に伴って認証手続は根本的に変革されたことを認めている。
 - 27 ここに示された評価基準は関係省令の規定（前述箇条書きの内容）を補完するものであって、当該規定自体が第一義的な評価基準となることに留意されたい。
 - 28 この趣旨は、先に紹介したラング大臣のCNESER説明における「学位の国家制を担保し、学術的・職業専門的認証を保証するのは法的規定の精緻度の程度ではなく、国が責任をもって実施する手続である」との発言でも示されている。
 - 29 両実施調査委員会以外に、1999年11月17日付職業学士(licence professionnelle)に関する

省令第15条で設置された職業学士の実施調査委員会がある。

- 30 手段や目的の欠如した学際的教育，履修登録・学籍管理上の困難，学生指導にかかる教職員研修の必要性，認証に関する情報提供の遅れ，試験実施上の混乱，同じ名称の学問領域を持つ大学間の相違による透明性の欠如，教育改善の不徹底，教養教育に関する検討の欠如，ECTS算定の誤り，教職員開発の欠如，教育評価の欠如又は不徹底が指摘された。
- 31 同委員会は全体としてLMD導入を肯定的に受け止めているが，教員組織からは，例えば，教員増を伴わない教育プログラム（特に職業教育）の増加によって各学問領域に基づく基礎的教育が犠牲になっていること，学位プログラムの枠組(maquettes)撤廃によって教育の細分化が進んで教育内容の質の低下が認められること，教育手法の多様化は教員の負担増加を招致していることといった批判がある（CGT-FO, 2006）。
- 32 LOLFは予算執行に関して各事業主体（大学を含む）の裁量を拡大するとともに，結果を重視した評価制度を整備するものである。LOLFの概要，LOLFと契約政策との関係一般，評価制度の内容については大場（2007）参照。
- 33 自己評価の重要性は特に強調されており，例えば，国民教育省のモンテイユ高等教育局長は，「内部評価の仕組みは，明確に目標を定めることを可能にする唯一の手段である。…また，大学自治が責任の一層拡大した形態であると定義されるのであれば，内部評価は自治の道具である」と述べている（Monteil, 2004：4）。
- 34 "Les relations internationales du comité"
<http://www.cne-evaluation.fr/fr/actualite/internatio.htm>（平成18年5月8日参照）
- 35 1934年7月10日の免状付与技師称号(titre d'ingénieur diplômé)の授与並びに使用の条件に関する法律に基づいて設置された技師教育の適正性等について審議する合議機関。
- 36 2006年現在，イタリア，スペイン，ベルギーの元学長が委員を委嘱されている。
- 37 規準書では，“規準”は「大学の公役務としての使命に照らして利用者や連携者が正当に期待するところのものを実現するために寄与する行動」とされる。また，“基準”は，規準に関する優良実践事例であって，各大学の判断で他の選択肢も加えつつ実践されるものである。
- 38 本件に関し，全般的な評価が大統領宛報告書2000-2004（CNE, 2005：64-65）で言及されており，例えば，教育プログラムの決定手続や学生による評価手続の欠如，大学における教育プログラムの優先付けが図られないこと，教育プログラムの目的が不明瞭であることなどが指摘されている。
- 39 例えば，QCS報告書（Crozier et al., 2005）は，基準が不明瞭であることを指摘（13頁）するなど，認証制度について各所で言及している。
- 40 修士に関してはかかる趣旨の規定はないが，学士と同様に取り扱われていることは上に見た通りである。
- 41 各国の質保証に関する対応を知るにはそれぞれの国の調査が必要であるが，大臣会合に提出された国別報告書にその概要が記されている。

【参考文献】

- 大場淳(2005a)「フランスの国家学位と認証制度(habilitation)—大学教育の質保証に関する一考察」広島大学高等教育研究開発センター編『高等教育の質保証に関する国際比較研究』COE研究シリーズ16, 115-127.
- 大場淳(2005b)「欧州高等教育圏創設とフランスの対応—新しい学位構造(LMD)の導入を巡って—」『大学論集』第35集, 171-192.
- 大場淳(2006)「フランスの契約政策と全国大学評価委員会(CNE)—日本の国立大学法人化と大学評価との比較—」『日仏教育学会年報』第12号, 18-36.
- 大場淳(2007)「フランスにおける国家予算制度改革と大学への影響—自律性拡大と評価制度整備に向けて—」『大学論集』第38集(印刷中).
- 木戸裕(2005)「ヨーロッパの高等教育改革—ボローニャ・プロセスを中心にして—」『レファレンス』No.658, 74-98.
- 服部憲児(2004)『フランスの大学評価に関する基礎資料』(科学研究費補助金若手研究(B) [15730362] 中間報告書).
- 服部憲児(2006)『フランスにおける大学改革に対する大学評価の影響に関する研究』(科学研究費補助金若手研究(B) [15730362] 研究成果報告書).
- Campbell C. and van der Wende M. (2000) *International Initiatives and Trends in Quality Assurance for European Higher Education*. ENQA, Helsinki.
- CGT-FO (2006) *Restera-t-il encore une place pour les enseignants-chercheurs à l'Université?*. Auteur, Paris.
- CEFI = Centre d'études sur les formations d'ingénieurs (2004) *Le titre d'ingénieur diplômé*. www.cefi.org (平成18年12月参照)
- Comité du suivi Licence (2005) *Réunion du comité de suivi du cursus licence du 30 novembre 2005*. MEN, Paris.
- CNE = Comité national d'Évaluation (2003) *Livre des références : les références de l'assurance de la qualité dans les établissements d'enseignement supérieur*. Auteur, Paris.
- ※本書には体裁が異なる複数の版が存在する(本文の内容は同じ)。筆者が用いたのは本文("A – La politique de formation")が5頁から始まる版である(これ以外に本文が9頁から始まる版を確認した)。
- CNE = Comité national d'Évaluation (2005a) *Nouveaux espaces pour l'Université – Rapport au président de la République 2000-2004*. Auteur, Paris.
- CNE = Comité national d'Évaluation (2005b) *Nouveaux espaces pour l'Université (Rapport au président de la République 2000-2004)*. Bulletin No.48 – janvier.
- CNE = Comité national d'Évaluation (2006a) *Références et lignes directrices pour le mana-*

- gement de la qualité dans l'espace européen de l'enseignement supérieur – Traduction proposée par le Comité national d'évaluation. Auteur, Paris.*
- CNE = Comité national d'Évaluation (2006b) *Les CNE, ses missions, ses méthodes dans un contexte international. Auteur, Paris.*
- Compagnon A. (2003) *Principes pour l'évaluation des universités. QSF, www.qsf.fr.* (平成18年10月参照)
- Crozier F., Curvale B. and Hénard F. (2005) *Quality Convergence Study – A contribution to the debates on quality and convergence in the European Higher Education. ENQA, Helsinki.*
- Danish Evaluation Institute (2003) *Quality procedures in European Higher Education – An ENQA survey. ENQA, Helsinki.*
- DES = Direction générale de l'Enseignement supérieur (2006) *Politique contractuelle dans l'enseignement supérieur et la Recherche – Vague B 2008-2011 Mode d'emploi: Volume 1 Orientations stratégique. Ministère de l'Éducation nationale, Paris.*
- ESIB (2004) *General paper on agreed set of standards, procedures and guidelines at European level. Author, Brussels.*
- Eurydice (2005) *Focus on the Structure of Higher Education in Europe 2004/05 – National Trends in the Bologna Process. European Commission, Brussels.*
- ENQA (2003) *Statement of the European Network of Quality Assurance in Higher Education (ENQA) to the Conference of European Ministers of Education in Berlin 18-19 September 2003. Author, Helsinki.*
- ENQA (2004) *Transnational European Evaluation Project – Methodological Reflections. Author, Helsinki.*
- ENQA (2005) *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. Author, Helsinki.*
- EUA (2003) *Graz Declaration 2003 - Forward from Berlin: the Role of the Universities. Author, Geneva.*
- Hämäläinen K., Pehu-Voima S. and Wahlén S. (2001) *Institutional Evaluations in Europe. ENQA, Helsinki.*
- Jolivet J.-L. (2004) *Le Comité national d'évaluation a 20 ans. In De Berlin à Bergen : nouveaux enjeux de l'évaluation – Dijon, 10-11 juin 2004. CNE, Paris. 12-16.*
- Kaplan M. (1999) *Ouverture du séminaire. In Auto-évaluation et autonomie des établissements d'enseignements supérieur vendredi 3 décembre 2004 – compte-rendu –. AMUE, Paris. 6-7.*
- Lourtie P. (2001) *Furthering the Bologna Process. Report to the Ministers of Education of*

- the signatory countries Prague, May 2001. Follow-up group of the Bologna Process.
- MEN = Ministère de l'Éducation nationale (2002) *Mise en oeuvre du schéma licence-master-doctorat (LMD)*. Auteur, Paris.
- MEN = Ministère de l'Éducation nationale (2005) *La rentrée universitaire 2005*. Auteur, Paris.
- Monteil J.-M. (1999) Ouverture du séminaire. In *Auto-évaluation et autonomie des établissements d'enseignement supérieur vendredi 3 décembre 2004 – compte-rendu* -. AMUE, Paris. 4-5.
- UNEF=Union nationale des Étudiants de France (2004) « *Réforme LMD* » – *Menace sur les universités – Danger pour les étudiants*. Document pour les Assises locales et nationales de l'université et de la recherche, Paris.

(別紙 1) ENQA 規準・指針書で用いられた用語の英仏日対訳

| 英語 | 仏語 | 日本語 | 使用場所 |
|--|---|-------------------------|--|
| | | * 英仏語間で直接に単語が対応していない | FP=fundamental principles (p.10) G=guidelines |
| action(s) | action(s) | 行動 | 2.6外 |
| activities | activités | 活動 | 1.6/2.3/3.3 |
| aims | buts | 狙い | 2.2/2.4 |
| approval | approbation | 承認 | 1.2 |
| assessment | contrôle | 点検 | 2.8 |
| assessment (external) | évaluation externe | 外部評価(又は外部アセスメント) | 3.7 |
| assessment (self-) | auto-évaluation | 自己評価(又は自己点検)又は自己アセスメント) | 3.7 |
| audit | audit | 監査 | p.5注2 |
| criteria | critères | 基準 | 1.3/2.3/3.7 |
| follow-up procedure(s) | procédures de suivi | 検証手続 | 2.6/3.7 |
| goal | missions | 目的物 | 3.5 |
| guidelines | lignes directrices | 指標 | |
| mission | mission | 使命 | G3.8 |
| mission statement | définition des objectifs pour-suivis | 綱領策定 | 3.5 |
| monitoring | examen | 点検 | 1.2 |
| objectives | objectifs | 目標 | 2.2/2.4/3.5 |
| operations (autonomous responsibility for their ...) | exercer leur responsabilité propre en toute autonomie | * 業務遂行 | FP/3.6 |
| policy(ies) | politique(s) | 政策 | 1.1外 |
| procedures | procédures | 手続 | 1.1外 |
| process | démarche | 活動 | 3.7箇条書き1及び4行目 |
| processes | procédures | 手続 | 2.1/3.1/3.4 |
| (idem) | démarches | 進め方 | 2.2/2.6 |
| (idem) | processus | 手順 | 2.4 |
| (idem) | méthodes | 手法 | 3.7 |
| processes and procedures | méthodes et procédures | 手法と手続 | 3.4 |
| process(es) (run their external quality assurance ...) | travaux (mener leurs ...) | * 作業(外部質保証…を行う) | 3.4本文2行目 |
| purposes | intentions/buts | 目的 | FP/G2.4 |
| quality assurance | management de la qualité | 質保証 | |
| reference | référence | 判断基準 | 13頁3行目外 |
| reporting | communication des résultats | 結果公表 | 2.5 |
| review(動詞) | évaluer | 評価する(又は「審査する」) | 3.7箇条書き4 |
| reviews (external) | évaluation externe | 外部審査(又は「外部評価」) | 1.4 |
| review(s) (periodic) | révision(s) périodique(s) | 定期的審査 | 1.2/2.7 |
| reviews, evaluations, assessments etc. | travaux, évaluations, contrôle, etc. | 審査、評価、点検等 | 2.8本文 |
| review procedures | procédures d'évaluation | 審査手続(又は「評価手続」) | 2.7本文 |
| standards | références | 規準 | |
| statement (publicly available ...) | déclaration publique | * (公開された) 宣言文書 | 3.5本文 |
| work (in/for their ...) | (翻訳されていない) | 任務(又は訳さない) | 1.1本文4行目/3.5本文 |

【注記】

- 仏語訳は CNE が作成し ENQA の Web に掲載された翻訳に基づく。日本語訳は筆者の提案である。
- 単語の「使用場所」は規準を中心に記し、全てを網羅していない。また、規準における使用場所について、題名・本文の区別を全ての単語では行っていない。

(別紙2) ENQA 質保証規準(standards)

高等教育機関における内部質保証(internal quality assurance)のための欧州規準と指針

| | 項目 | 内容 |
|-----|-------------------------|---|
| 1.1 | 質保証のための政策と手続 | <ul style="list-style-type: none"> ● 質保証のための政策及び関連手続, プログラム及び学位等のための規準の制定 ● 質及び質保証の重要性を認識する文化の発達への明示的努力 ● 継続的質向上のための戦略の開発と実施 ● 上記の政策・手続・戦略の規則化と公開性 ● 学生及びその他の利害関係者への役割付与 |
| 1.2 | プログラムと学位等の認証, 点検, 定期的審査 | ● プログラムと学位等授与の承認, 点検(monitring), 定期的審査(periodic review)のための正規の仕組みの制定 |
| 1.3 | 学生評価 | ● 公表され継続的に用いられる基準(criteria), 規則, 手続による学生評価 |
| 1.4 | 教育職員の質保証 | <ul style="list-style-type: none"> ● 教員が教育を行う資格と能力を有することを確保するための手段の保持 ● 当該手段の外部評価への公表と報告書での言及 |
| 1.5 | 学習手段と学生支援 | ● それぞれのプログラムに十分かつ適切な学習支援のために十分な手段の確保 |
| 1.6 | 情報システム | ● 学習プログラム及びその他の活動の効果的管理のための関連情報の収集, 分析, 活用 |
| 1.7 | 広報 | ● プログラム及び学位等に関し, 質的にも量的にも, 最新で公正, 客観的な情報の恒常的な公表 |

高等教育の外部質保証(external quality assurance)のための欧州規準

| | 項目 | 内容 |
|-----|------------------------------|--|
| 2.1 | 内部質保証手続の活用 | ● 内部質保証手続の効果(effectiveness)の考慮 |
| 2.2 | 外部質保証の進め方の開発 | <ul style="list-style-type: none"> ● 手続策定前の, 全責任者(高等教育機関を含む)による狙い(aims)・目標(objectives)の決定 ● 当該目標・目標及び手続に関する説明の公表 |
| 2.3 | 決定基準(criteria for decisions) | ● 明示的に公表され継続的に適用される基準に基づく公式な外部質保証活動結果決定 |
| 2.4 | 趣旨に適合した手順 | ● 設定された狙い・目標に適合する外部質保証手続の策定 |
| 2.5 | 結果公表 | <ul style="list-style-type: none"> ● 明瞭で容易に入手可能な報告書の策定と公表 ● 報告書に盛り込まれた決定, 賞賛, 勧告が容易に認識可能であること |
| 2.6 | 検証手続(follow-up procedures) | ● 行動を求める勧告或いは行動計画の策定を要する勧告を含む外部質評価のための事前に策定し継続的に適用される検証手続の策定 |
| 2.7 | 定期的審査 | <ul style="list-style-type: none"> ● 機関又はプログラム或いはその双方の外部質保証活動の定期的実施 ● 評価機関及び手続の明瞭性と事前の公表 |
| 2.8 | 制度全般についての分析 | ● 行った審査(reviews), 評価(evaluations), アセスメント等の一般的発見を記述・分析した概要報告書の適宜発刊 |

学外質保証機関(external quality assurance agencies)のための欧州規準

| | 項目 | 内容 |
|-----|-------------------------|---|
| 3.1 | 高等教育のための外部質保証手続の活用 | <ul style="list-style-type: none"> ● 外部質保証手続の存在と効果の考慮 |
| 3.2 | 公的地位 | <ul style="list-style-type: none"> ● 質保証に関して責任を有し権限ある公的機関による学外質保証機関の公式な認証と確立された法的地位の付与 ● 関係法令の準拠 |
| 3.3 | 活動 | <ul style="list-style-type: none"> ● 常設の機関として外部質保証活動（機関対象・プログラム対象）の実施 |
| 3.4 | 資源 | <ul style="list-style-type: none"> ● 外部質保証手続を効果的・効率的に行うに十分で見合った人的・財的資源の確保 ● 手順及び手続開発のために適切な備蓄資源の確保 |
| 3.5 | 綱領策定(mission statement) | <ul style="list-style-type: none"> ● 任務に関する明瞭で明示的な目的物(goals)と目標の公表された宣言文書(statement)への記載 |
| 3.6 | 独立性(independence) | <ul style="list-style-type: none"> ● 業務遂行に関する自律的責任の確保 ● 報告書の結論・勧告への第三者（高等教育機関、関係省庁、その他の利害関係者）からの影響の排除 |
| 3.7 | 機関が用いる外部質保証基準と手法 | <ul style="list-style-type: none"> ● 手法、基準、手続の事前決定と公表 ● 手順に通常含まれるべき項目 ● 質保証活動の対象者による自己アセスメント又は同等の手続 ● 必要に応じて学生、訪問調査（質保証機関の決定による）を含む専門家による外部アセスメント ● 全ての決定、勧告、その他の成果を盛り込んだ報告書の公表 ● 報告書に盛り込まれた勧告に照らして、質保証手順の対象者によって採られた行動を審査するための検証手続 |
| 3.8 | 説明責任手続 | <ul style="list-style-type: none"> ● 自己の説明責任のための手続策定 |

【注記】

- 本資料に盛り込まれた規準(standards)の内容は、規準原文の翻訳ではなく、その内容を簡条書きしたものである。但し、項目名は可能な限り原文に忠実と思われる表現に翻訳した。
- 特に必要と判断される箇所には元の英語表記を付した。英語表記は初出箇所のみとし、項目名全体を訳した場合を除いて規準の内容において記した。
- 各規準（一部を除く）の下に「優良実践*についての補足説明」と位置付けられる指針(guidelines)が設けられているが、本資料では取り上げていない。

* 規準のことである。

(別紙3) フランス国民教育省学位授与権認証(habilitation)の評価基準

| 区分 | 基準(critères) |
|-----------------|---|
| 1. 欧州圏に関する基準 | <ul style="list-style-type: none"> ● 教育プログラムが明瞭で理解可能であること。 ● 学習経路が柔軟で、漸次的進路決定或いは進路変更が容易であり、多様な学習者に対応するものであること。なお、これらは ECTS 及びモジュール制の趣旨である。 ● あらゆる形態の移動可能性（他の学問領域、職業界、外国、他の高等教育機関）を包含すること。 |
| 2. 全体的一貫性に関する基準 | <ul style="list-style-type: none"> ● 研究活動と一貫性のある教育活動を行うこと。但し、このことは国が教育研究領域の一覧を定めることを意味しない。 ● 提供する教育に関して、近隣の他の大学との補完性に配慮すること。 |
| 3. 修士に関する基準 | <ul style="list-style-type: none"> ● 指針(indicateurs) <ul style="list-style-type: none"> ✓ 修士課程（研究修士(master recherche)及び職業修士(master professionnel)）教育担当者の研究活動業績が評価の対象となること。研究は、基礎研究、目的指向型研究を問わない。 ✓ 研究修士に関して、博士課程との一貫性を保つこと。また、職業修士に関しては、専門家の参加が不可欠であり、その質は、関係する職業領域で果たしている責任に基づくべきものであること。更に、経済・社会・文化環境、学生の就職の観点からも必要性が認められること。 ● 勧告(recommandations) <ul style="list-style-type: none"> ✓ 従前の教育プログラム（メトリーズ、DEA、DESS 等）の焼き直しではなく、全体を見直したプログラムとすること。 ✓ 一つの修士プログラムの中で多様なコースを設け、漸次的進路決定や流動性を容易にし、多様な目標実現を可能とすること。 ✓ 学生選抜規定は従前のものから変更しないこと。 ✓ 教育の性格、目的、教育手法等を示し、教育プログラムの透明性を図ること。 ✓ 教育編成(organisation pédagogique), 特に単位制度は、研究修士及び職業修士間の移動を容易にするものであること。 ✓ 修士教育は、最高水準の研究能力に基づくものでなければならず、博士課程(école doctorale)からの支援が必要であること。 ✓ 修士教育は他大学（高等専門学院や外国の大学を含む）との協力によっても提供し得ること。 ✓ 教員養成の修士は控えること*。 |

| | |
|--------------------|--|
| <p>4. 学士に関する基準</p> | <ul style="list-style-type: none"> ● 非常に多様な学生の取扱いにおける教育改善，学士後就職する学生のための職業化(professionnalisation)の二つが評価上の主要課題であること。 ● 教育改善に関しては，2002年4月23日付省令がこれまでの研究成果を取りまとめている点に留意すること。 <ul style="list-style-type: none"> ✓ 教育の領域毎に，漸次的進路決定やキャリア計画策定を可能とするような，学生の目標や利益に応じた多様なコースを設定することができる。 ✓ 各コースは一つ又は複数の学問領域に基づき，180単位で構成され，120単位の段階で中間的学位（DEUG，DEUST，DUT）を授与することが可能である。 ✓ 多様な教育手法が許容される。省令（第13条）で講義は全体の半分以下とされている。 ● 大学政策において次の二つの優先的方針の実施を図ること。 <ul style="list-style-type: none"> ✓ 他の学問領域を援用しつつ一つの学問領域を明確にする教養教育(culture générale)を学士課程教育に取り入れること。 ✓ 教育法の改善によって理科教育の魅力を回復するよう努めること。 ● 学校教育教員の更新を保証すること。 ● 就職を目的とする教育プログラムを短期技術教育課程(DUT)，職業学士，職業技術教育課程(DEUST)を通じて提供すること。 |
|--------------------|--|

* 教員養成は主として大学に附設された教員養成センター(IUFM)が担っており，大学本体では一部の課程を除いて行っていない。IUFMはLMD制度の対象外である。

(別紙4) フランス大学評価委員会(CNE)規準書(Livre des références)

1. 規準(références)一覧

| 区分 | 規準群(référentiel)と規準(référence) |
|--------|---|
| A 教育政策 | <p>A. I 教育プログラム(L'offre de formation)</p> <p>A. I.1 大学がその使命や環境に適合した教育を提供している。</p> <p>A. I.2 継続教育は教育プログラム本体の一部である。</p> <p>A. I.3 教育プログラムは全学計画と一貫性がある。</p> <p>A. I.4 教育プログラムは大学の目標、国の目標、国際的な目標に鑑みて一貫性がある。</p> <p>A. I.5 教育プログラムは大学が持つ資源に鑑みて一貫性がある。</p> <p>A. I.6 教育プログラムは認識可能であり、教育目標が明確である。</p> <p>A. I.7 学士課程の教育プログラムは学生の学習経路(parcours)を容易にしている。</p> <p>A. I.8 学士課程の教育プログラムは学生が大学環境に適応することを容易にするよう構想されている。</p> <p>A. I.9 修士課程の教育プログラムは研究及び産業・経済界との協力に基づいている。</p> <p>A. I.10 教育プログラムは国内、欧州、世界への学生の移動を見込んで構想されている。</p> <p>A. I.11 教育プログラムは学生が獲得する知識と技能を統合する。</p> <p>A. I.12 教育プログラムは就職の準備を提供する。</p> <p>A. II 教育プログラムの実践(mise en oeuvre de l'offre de formation)</p> <p>A. II.1 告知された教育は良好な条件で実施されている。</p> <p>A. II.2 問題なく称号・学位が授与されている。</p> <p>A. II.3 教育プログラムは定期的な評価の対象となっている。</p> <p>A. II.4 大学は教育改善の政策を持っている。</p> <p>A. III 学生：入学から就職まで(Les étudiants : de l'accueil à l'insertion professionnelle)</p> <p>A. III.1 大学は新入学生受入れの政策を持っている。</p> <p>A. III.2 大学は広報に関する政策を持っている。</p> <p>A. III.3 大学は学生の進路指導の政策を持っている。</p> <p>A. III.4 特定の学生(身体障害者、高水準のスポーツ選手、再履修者、見習い等)支援のための仕組みがある。</p> <p>A. III.5 大学は資料提供に関する政策を持っている。</p> <p>A. III.6 大学は学士課程学生向けの学習支援(services d'appui visant à faciliter leur réussite)を提供している。</p> <p>A. III.7 大学は各コースで単位にならない「道具」に関する教育*を提供している。</p> <p>A. III.8 大学は大学運営(vie institutionnelle)への参加を学生に促している。</p> <p>A. III.9 大学の政策は学生生活の質を保証することに貢献している。</p> <p>A. III.10 大学は就職を支援している。</p> |
| B 学術政策 | <p>B. I 研究：生産、普及、活用、移転(La recherche : production, diffusion, valorisation, transfert)</p> <p>B. I.1 大学は自己の研究の強い点と弱い点を把握している。</p> <p>B. I.2 大学は研究の発展、活動力、創造性を奨励している。</p> <p>B. I.3 大学は研究の国際的な文脈に位置している。</p> <p>B. I.4 大学は研究の優先順位を定めている。</p> <p>B. I.5 大学は研究の優先順位に従って活動している。</p> <p>B. I.6 大学は研究の未来を保証しその潜在性を維持している。</p> <p>B. I.7 大学は学術生産物に関する普及・広報政策を持っている。</p> <p>B. I.8 大学は研究成果の活用・移転に関する政策を持っている。</p> |

| 区分 | 規準群(référentiel)と規準(référence) |
|----------------|---|
| C 使命遂行に資する管理運営 | <p>C. I. 自律性の実践(exercice de l'autonomie)</p> <p>C. I.1 大学及び各部局・共用施設が一貫性のある運営規則(statuts)を有している。</p> <p>C. I.2 内部組織は大学の効率的な運営を可能としている。</p> <p>C. I.3 大学内で民主的議論(débat démocratique)が存在する。</p> <p>C. I.4 大学は自律性を幅広く活用している。</p> <p>C. I.5 大学は発展計画を有している。</p> <p>C. I.6 大学は毎年活動報告書を作成している。</p> <p>C. II. 大学及び部局(L'établissement et ses composantes)</p> <p>C. II.1 大学の構造はその使命や目標の達成に適応している。</p> <p>C. II.2 大学は各機能において権限配分に関する規則を定めている。</p> <p>C. II.3 学長は、三評議会及び大学内で議論を行うことによって、意思決定を容易にしている。</p> <p>C. II.4 共用施設は全学計画の実施に寄与している。</p> <p>C. III. 社会連携(partenaires)</p> <p>C. III.1 大学は自己の環境を知っている。</p> <p>C. III.2 大学は開放並びに地域・地方・全国・国際連携の戦略を持っている。</p> <p>C. III.3 大学は同じ地域に位置する大学との協力の戦略を持っている。</p> <p>C. III.4 大学は国際流動性を促す政策を持っている。</p> <p>C. IV. 人的資源管理(La gestion des ressources humaines)</p> <p>C. IV.1 大学は雇用政策を持っている。</p> <p>C. IV.2 大学は教職員の受入れ政策を持っている。</p> <p>C. IV.3 大学は人事、キャリア、勤務の管理に関する政策を持っている。</p> <p>C. IV.4 大学は能力管理に関する政策を有している。</p> <p>C. IV.5 大学は福利厚生に関する政策を持っている。</p> <p>C. V. 財務(La gestion financière)</p> <p>C. V.1 予算の準備に関する手続は文書化されている。</p> <p>C. V.2 大学は財政政策を実行するための手段を持っている。</p> <p>C. V.3 大学は財務会計監査の政策を持っている。</p> <p>C. VI. 情報システム管理及び管財(La gestion des systèmes d'information et des fonctions logistiques)</p> <p>C. VI.1 大学は情報システムを有している。</p> <p>C. VI.2 大学は学生生活調査室(observatoire de la vie étudiante)を持っている。</p> <p>C. VI.3 大学は情報通信技術領域の活動全体を調整している。</p> <p>C. VI.4 大学は管財機能を組織している。</p> <p>C. VI.5 大学は文化学術遺産の保全、活用、発展を行っている。</p> <p>C. VI.6 大学はキャンパス活用の政策を持っている。</p> <p>C. VI.7 大学は共通の利益となる活動を保証する物品調達部門(logistique administrative)を有している。</p> |

*言語操作や情報処理等に関する教育が想定されている。

2. 基準(critères)の抜粋—規準「C.I.3 大学内で民主的議論が存在する」の基準一覧

- 基準1. 三評議会の意思決定に関する資料は良質であり、委員に事前に配布されている。
- 基準2. 三評議会は定期的に行われ、大学の方針を定める場となっている。
- 基準3. 方針及び決定は確実に決められている。
- 基準4. 決定は実行され、事後的に確認されている。

米国におけるアクレディテーションと連邦政府の関係 —アカウンタビリティの観点を中心に—

福留 東土*

1. はじめに：日本の大学評価における自律性の課題

わが国の高等教育においては 2004 年度から認証評価制度が導入され、また同年度、国立大学法人化に伴う国立大学法人評価もスタートし、近い将来にわたる大学評価の大枠がほぼ整えられた。このうち、高等教育全般にわたる質の保証という観点からは前者の認証評価が中核的なシステムとなる。認証評価の評価スキームは大学による自己評価とそれに基づくピアレビューを中心として組み立てられているが、今後、各大学における認証評価の受審が本格的に進んでいく中で、自己評価に基づくピアレビューというこの仕組みに実質的な意味を与えていけるかどうかは日本の大学評価にとって重要な課題であると思われる。認証評価のスキームにはピアレビューの仕組みが貫徹されているとはいえ、その実施自体は国の法律によって義務付けられているものであり、また認証評価を中心とする多元的な第三者評価制度の導入が求められたそもそもの背景には、大学のアカウンタビリティを求める強い社会的プレッシャーが存在してきたからである（例えば、天野 2002；喜多村 2003）。

いうまでもなく高等教育のステークホルダーは多様であり、大学評価に要求する手法や内容もまた、各々の立場や観点によってさまざまなものが想定されうる。基本的な論点として、改善を志向する評価とアカウンタビリティを志向する評価とが、その強調点において対立する要素を含むものであることはしばしば論じられるところであるが、このどちらかのみを志向する評価のあり方は非現実的であり、両者の要素を、できるだけ対立を廃しつつついに的確に盛り込んでいけるのが実質的な課題になると思われる。しかし、ここではやはり、どちらの観点をどれだけ重視するのか、あるいはそもそもどのような評価を有効なものとするのかといった点について、ステークホルダー間の対立が生じることはある程度避けられないことでもある。わが国において基本的な評価スキームが整えられ、今後、現実の評価活動が本格化していく中で、このような問題に対してより実践的なレベルでの検討を加えるべき段階にあるといえるのではないだろうか。

このような問題意識を基底に置きつつ、本稿では、高等教育自身による自律的な評価の原型としての米国のアクレディテーションに着目する。それは、そもそもは自己規制を理

*

念としてきたアクレディテーションに対して、近年、アカウンタビリティの観点から大きな要求が突きつけられているからである。本稿では、高等教育を取り巻く多様なステークホルダーのうち、特にアクレディテーションと深い関係を有するようになった連邦政府との関係に焦点を当て、アクレディテーションと連邦政府との関係を概観した上で、最新の動向を紹介しつつ考察を行ってみたい。アクレディテーションを取り上げる理由は、米国のアクレディテーションがわが国の評価制度構築のプロセスにおいてひとつのモデルとして参照されてきたこと、また昨今の評価を巡る議論の中で国際的な通用性が重視されていることといった事情のみにとどまらず、アクレディテーションを取り巻く近年の動向の中に、大学評価と質保証の自律性、大学の自治と公共性といった課題について考察する上で重要な示唆が多く含まれていると考えられるからである。それは、政府と大学との基本的な関係に関わる日米の相違を超えてなお有意なものであると考える。

2. 自律的な質保証としての米国アクレディテーションと連邦政府との関係

(1) アクレディテーションの基本的理念との関係

米国のアクレディテーションは、高等教育機関自身が相互の連帯によって設立した民間団体によって行われる高等教育の質保証の仕組みであり、政府からは明確に独立したかたちで成立した。その背景には、国家の独立以前から自治を持った大学が存在し、建国後も地方分権が強く、かつ州政府による設置認可が比較的緩やかに行われてきたため、高等教育機関の自治が高いレベルで保持される一方、高等教育の目的・内容・水準などがきわめて多様であったという米国独自の文脈があった。他方、アメリカ合衆国憲法の中では、教育に関する諸権限は合衆国政府には委任されず、各州の専有事項と位置づけられており、連邦政府は教育に対する直接の統制権を有してはいない。

アクレディテーションの基本的な理念と特徴は、高等教育の自治と自己規制、ボランティアリズム、非営利、非政府といった点にある。アクレディテーションがこれらの精神にのっとり、高等教育の質の保証・向上に関する関係者の自主的な努力に基盤を置く活動であることは以前から我が国でも広く知られてきた（例えば、喜多村 1993；2002）。しかし、それと同時に近年では、これらの理念がアクレディテーションの基底的なあり方を形成してきたこと自体を認めつつも、アクレディテーションが政府との一定の関係の下に置かれ、政府による高等教育政策の枠組みの中で機能しているという指摘も少なからず行われてきた（例えば、伊藤 2000；早田 2003）。とりわけ、1980年代半ば以降に強まってきた高等教育に対するアカウンタビリティの要求と結び付けられるかたちで、政府との関係強化が進行してきたことも紹介されてきた（前田 1995；相原 1997；日永 2001）。

多くの高等教育機関が、公私の設置形態の違いなど程度の差はあっても、公的な財源の投入によって支えられている以上、政府と国民に対するアカウンタビリティを要求されることは当然であるし、また仮にそうでなくとも高等教育の消費者としての学生（およびそ

の保護者) に対してアカウンタビリティを果たすことが高等教育機関としての基本的責務であることは言を待たない。しかし一方で、アクレディテーションが元々は質保証と改善の促進を主目的として成り立ってきたものであるならば、そこにアカウンタビリティの要求を重ね合わせることが無条件に受け入れられるというわけではないはずであり、少なくとも理念的には、アクレディテーションとは独立に、別立ての制度を整備することも考えられたはずである。米国のアクレディテーションはいかにして質保証とアカウンタビリティの双方を担う制度となったのか。近年のアクレディテーションを取り巻く議論の背景を理解するためにはこの点を押さえておくことが必要であると思われる。

(2) 歴史的概観

ここで、アクレディテーションと政府との関係について歴史的に概観しておきたい。アクレディテーションと政府との関係の本格的な始まりは、第二次世界大戦後に発布された退役軍人法 (GI Bill) にある。これによって連邦政府は退役軍人に対して政府財源によって広く教育機会を提供することを定めたが、その際、退役軍人を受け入れ、結果的に政府財政による補助を受けることになる教育機関としてどのような機関が相応しいのかについて何らかの基準を定める必要性に迫られた。そこで連邦政府が利用したのが、すでに高等教育に関して一定の基準に基づく認定活動を展開していたアクレディテーションであった。アクレディテーション団体によって認定を受けた高等教育機関に入学した学生のみに連邦政府による奨学金を提供することとし、さらにアクレディテーション団体に対する信頼性を担保するため、連邦政府によるアクレディテーション団体への認証 (recognition) が開始された。この認証活動を含めて、連邦政府による高等教育機関に対する活動の枠組みを定めるものとして、1965年に高等教育法 (Higher Education Act) が制定された。この高等教育法は後に論じるように、複数の改訂を経て現在でも連邦政府による関与の枠組みを形成しており、アクレディテーションに関連する点も含めてその改訂を巡っては常に政府側と高等教育側との間で議論を呼び起こしている。その後、スプートニクショックに端を発する科学技術系人材に対する政府補助金プログラムの開始など、国家的な課題に基づく政策が連邦レベルで展開される中で高等教育に対する連邦政府の関与の度合いが高まっていった。特に財政面において連邦政府の役割が重要性を高めるようになり、高等教育への財源全体に占める連邦政府資金の比重が高まっていった (グラディカックス他 1998)。そしてその中で、連邦補助金の受給資格と認証活動とを媒介するアクレディテーションと連邦政府との関係もまた深まっていった。

以上のように、戦後の高等教育の枠組みの中で不可欠のものとなったアクレディテーションと連邦政府との関係についてはさまざまな観点に立った捉え方が可能である。例えば、地域アクレディテーション関係者の見解として「アクレディテーションと連邦政府との関係は政府側が望んでつくられたものであり、アクレディテーション側が要求したものではありません。

ない」とする見解がある（大学基準協会 1994）。一方で、Chambers（1983）では、認証を通じた連邦資金の獲得可能性の担保によって、ア krediteーションや高等教育機関には、いわば連邦政府の「お墨付き」が与えられることとなり、その影響力は小さいものではなかったことが指摘されてもいる。このような事情に鑑みると、たしかに非政府組織としてのア krediteーション団体と連邦政府が関係を持つに至った契機自体は政府側にあったとはいえ、この関係によってア krediteーション側も少なからぬメリットを享受してきたといえるだろう。そして、メリットの享受はその対価として連邦政府の規制や監督の下に置かれることを許すことともなり、戦後はそのような枠組みの下でア krediteーションも社会的な機能を果たしていくこととなる。このような中で、ア krediteーションは、しばしば“private-public”と表現されるような性格を持つ活動と位置づけられるようになっていく。

3. ア krediteーションに対する連邦政府の介入の強化：1990 年代以降

（1）高等教育法の改訂：1992 年、および 1998 年

上でみてきたように、第二次世界大戦以降、ア krediteーションと連邦政府は相互に関係を深めていったが、その関係が政府によるア krediteーションへの介入、規制・監督という方向で強化されたのが 1990 年代以降の動きである。

最初にその契機となったのは、1992 年における高等教育法の改訂を巡る議論である。この過程はすでに、前田（1995）、相原（1997）、日永（2001）によって論じられている。ポイントは、連邦奨学金の返済不履行率が高まったことを背景として、奨学金の返還率などを含め、連邦による認証基準が厳格化されたこと。また、連邦の財源による州の機関（State Postsecondary Review Entities, SPRE）を設置し、必要に応じて高等教育機関に対する奨学金受給資格を監視する強い機能を与え、連邦政府、州政府、ア krediteーション団体の 3 者によるチェックシステムを確立しようとしたことである。

続いて、1998 年の高等教育法改訂では、上記 SPRE に関する項目が削除されるなど、政府による規制・監督という点から見ると 92 年に比べて緩やかになったように見えるものの、遠隔教育の広がりや背景として、遠隔教育で学ぶ学生に対する連邦奨学金の支給が議論され、その中で高等教育の成果の説明として学生の学習達成度に関する内容がより重視される流れが強まった（前田 2001）。これを受け、学生の学習達成度に関わる項目をア krediteーション団体の評価基準の中に盛り込むという条件が、連邦政府による認証基準項目の先頭に配されることとなった。

これらにみられるような高等教育に対するアカウンタビリティの要求は、ア krediteーションを媒介するものばかりではなく、その他の主要な手段として州政府による州立大学に対する評価活動があり、この時期以降、特に教育や学生の学習成果を中心とするアセスメントが興隆するとともに、高等教育機関のパフォーマンスを報告させたり、さらには

パフォーマンスと資源配分とを一部結びつけたりする動きも台頭した（伊藤 2000）。このこともまた、アカウントビリティに関わるいまひとつの流れとして重要であると思われる。

（２）パフォーマンス、教育成果の提示とアカウントビリティ

以上のような文脈の中で、ひとつの核となるイシューであり続けているのが、高等教育機関のパフォーマンスや、機関による教育と学生による学習の成果（アウトカム）や達成度をア krediteーション基準に盛り込むという流れである（Volkwein et.al. 2003）。従来から、ア krediteーション団体による評価基準は、財政状況や教員数、施設・設備などのインプット条件に関わる基準や、カリキュラムやアセスメントの実施などのプロセス条件に関わる基準が中心であった。しかし、アカウントビリティに関する要求が高まる流れの中で、高等教育機関やそこで行われている教育が具体的にいかなる成果を生み出しているのかが強く問われるようになってきた。近年、ア krediteーション団体の調整・認証団体である CHEA（Council for Higher Education Accreditation）をはじめ、いくつかの高等教育関連団体は積極的にこの課題に取り組み、重点の置き方の違いはあれ、ほとんどのア krediteーション団体が何らかのかたちでパフォーマンスやアウトカムに関わる指標を評価基準の中に盛り込むようになった（Ewell 2001）。この点については福留（2005）でその概要をまとめているが、ここではアカウントビリティの視点からいま一度捉え直しておきたい。

Ewell（2001）や Eaton（2003）、Wolff（2004）によると、教育機関のパフォーマンスや教育の成果・達成度が求められる動きが明確なかたちで強まったのは 1980 年代半ばからであり、もともとは初等・中等教育が主たる関心の対象であったのが、次第に高等教育の領域にも関心が及ぶようになった。それは、アメリカの教育の現状に対する政府の強い危機意識が存在したのと同時に、消費者保護の観点の重視など、消費者の要求を反映した側面もあった。またそこには、高等教育への進学率が高まり、生涯学習の動きも広がるなど、さまざまなかたちで高等教育と関わりを持つ人々の数が増加する一方、いわゆる知識社会・知識経済の到来を見越して、産業界がより高度で実践的な能力を備えた人材を求めるといった動きも大きく影響していた。このように、高等教育の成果を求める動きの背後にあったのは高等教育外部の状況変化とそこからのプレッシャーであったが、同時に高等教育の内部でも、学生たちが実際に何を学んでいるのかが明確でなく、学士課程教育の統合性が欠如していることへの危機感が存在していた。さらには、技術革新を背景に遠隔教育が広がり、従来の高等教育とはまったく異なる条件によって提供される教育形態が登場してきたことも重要な影響を及ぼした。そのような形態による教育の質はインプットやプロセス条件を測定することによっては明らかにできないため、アウトカムに関わる指標を主たる基準とせざるを得ない。またそればかりでなく、そのような形態によって与えられ

る教育がどれほど効果的であるのかを、伝統的な教育形態と比較するかたちで提示することが求められるようになったのである。そのような中で、前述したように、ほとんどのア krediteーション団体がアウトカム指標を取り入れるようになったわけだが、ア krediteーション団体の評価対象である高等教育機関や教育プログラムがどれほど明確に成果を説明できているのかについてはネガティブな見方も強く、現実の取組みは依然、表層的なレベルにとどまっているとされている。一方で、今後も成果を通してアカウンタビリティを求める動きは衰える気配を見せず、そのような状況の中でこれからもア krediteーションが同僚的な質保証の主体であり続けるための条件として、Ewell (2001) は 3 点にわたる課題を提示している。

- ・ ア krediteーション団体は評価の基準やプロセスの中に、これまで以上に積極的かつ明確に成果指標を中核的な指標として取り入れる必要がある。
- ・ 成果の根拠となるものが何かについて、ア krediteーションの世界の中で、より明確に語られ、それによって成果に関する共通言語を開発しなければならない。
- ・ 個々のア krediteーション団体は、成果に対して一貫した合理的なアプローチを選択し、具体的な方法について社会に対して明確に説明しなければならない。

また、具体的にどのような成果指標を用いるのかは、ア krediteーション団体と高等教育機関による主体的で多様な選択に抛るべきであるが、ア krediteーション界全体としてこれらの問題に取り組むことはもはや避けられないとしている。

他方で、このような状況の中、高等教育機関やア krediteーションの側では、成果に関わる指標を重視することへの危惧が少なからず表明されてもいる。例えば、CHEA の President である Judith S. Eaton は、以上のような高等教育外部からの要求に対して、政府とも連携しつつ積極的に対応する必要性を強く唱えながらも、高等教育機関やア krediteーションの側に次のような点で危惧や懐疑が存在することを述べている (Eaton 2003)。

- ・ 成果に関わる指標を重視することで、従来、評価基準の中核をなしてきたインプットやプロセスに関わる指標が軽視される可能性がある。本来、高等教育の質はこれら多様な観点を組み合わせつつ測られるべきものである。
- ・ 成果に関わる指標を提示することで、本来は複雑であるはずの高等教育における経験を十分に測ることができるのかどうか不明である。いくつかの指標を挙げるだけでは多様な経験について語ることはできないし、教育による効果は時間が経ってからでないとも明らかにならないものも多い。特に、成果に関わる指標はしばしば数量的なものが中心となるが、職業に関わる分野以外ではそのような指標が

適切とはいえないことが多い。

- ・ アカウンタビリティの観点から成果が要求されると、比較可能性などが重視されることによって、定型化された形式に当てはめられ、その結果として米国高等教育の重要な特徴である多様性を損なう恐れがある。
- ・ 政府によって成果が重視されることで高等教育への介入を招き、ア krediteーションと政府が長らく築いてきたパートナーシップが崩れる恐れがある。

また、成果に関わる指標をどのように、あるいはどの程度取り入れているのかについては、ア krediteーション団体間での対応の違いも大きく、評価対象の範囲の違いやそれによる評価の複雑さの程度などを反映して、全米レベル、あるいは地域別のア krediteーション団体よりも、専門分野別ア krediteーション団体において、より明確なかたちでアウトカムに関わる指標が評価基準の中に導入されているとしている。

高等教育が社会や学生に対するアカウンタビリティを果たすべきであり、それは高等教育の有効性の根拠を示すことでなされること、また、それはさまざまな情報の組み合わせによって根拠付けられるものであることといった点において、ア krediteーション界と連邦政府は見解をほぼ共有している。しかし、評価の中で成果に関わる指標を他の指標との関係でどの程度重視するのか、指標を設定する裁量をどの程度高等教育機関に与えるべきか、さらには機関間での比較可能性をどの程度求めるべきか、といった点について政府側とア krediteーション側との間には見解の隔たりが少なからずみられる（Eaton 2003）。

4. 連邦政府における最新の動向：高等教育将来検討委員会におけるア krediteーションを巡る議論

（1）高等教育将来検討委員会の設置

以上にみてきたようなアカウンタビリティを巡るア krediteーションと連邦政府の関係の全般的状況を踏まえながら、以下では、近年の状況を示す最新の事例として、2005年9月に連邦教育省によって設置された高等教育将来検討委員会（Secretary of Education's Commission on the Future of Higher Education）での議論を取り上げたい。同委員会は連邦教育長官 Margaret Spellings によって設置されたものであり、連邦諮問委員会（Federal Advisory Committee）のひとつとして位置づけられている。同委員会では高等教育の中核的なイシューを取り上げているが、そのうち重要なテーマのひとつとしてア krediteーションについても議論が行われた。

同委員会設置の趣旨は以下のように述べられている。21世紀に入ってグローバルな経済競争が激化する中で、高度な能力を備えた人材が高等教育から多数輩出されることが期待される。アメリカは世界最良の高等教育システムを保持してきたが、今日、高等教育の重

要性はこれまでになく高まっている。このような現代的なニーズに応えていくためにはナショナルレベルでリーダーシップを伴った議論を展開することが重要である。連邦政府はいまや高等教育に対する「巨大な投資家」となったが、この「投資」に対して政府が高等教育に何を求めるのかについては必ずしも多くを語ってこなかった。今こそ、アメリカの高等教育システムが依然として世界最良のものであるのかどうか、また国民により多くの機会を提供できているのかどうかについて国民レベルでの議論を行うときである¹⁾。委員会はこの議論をリードし、高等教育に関する包括的な政策を構築する役割を担うものとされ、委員会の最終報告書は 21 世紀の米国高等教育システムの青写真となるものと位置づけられた。これらの言葉からは、連邦のリーダーシップによって全米レベルでの高等教育の枠組みを構築しようとする強い意欲が窺われる。

委員会における最も主要な論点は、①経済面を含めた高等教育へのアクセス、②高等教育の成果（教育の結果として新たなグローバル社会で競争できる人材を育成しているか）という 2 点にある。委員は 19 名で、学長経験者（現職含む）や大学教員、非営利団体の代表など高等教育関係者、公共政策関係者、主要企業の代表クラスの産業人によって構成されている。同委員会は 2006 年 6 月以降、4 度にわたり報告書のドラフトを公開しており、その内容は少なからず更新されてきた。

ア krediyeteyshon に関する委員会での議論を検討するに当たって、はじめに、2006 年 9 月に取りまとめられた最終報告書『リーダーシップの実験：高等教育の将来計画』（*A Test of Leadership: Charting the Future of U.S. Higher Education*）の内容についてみてみよう。

（2）高等教育将来検討委員会の最終報告書の内容

最終報告書は大きく「検討結果」と「提言」とに分かれ、ともにア krediyeteyshon に対する言及がみられるが、前者の中でア krediyeteyshon について触れられているのは、透明性とアカウンタビリティ、および革新に関わる項目においてである（Secretary of Education's Commission on the Future of Higher Education 2006b）。

①検討結果 (Findings)

〔透明性とアカウンタビリティに関する検討結果より抜粋〕

- ・大学およびア krediyeteyshon 団体において学生の学習成果に対して目が向けられるようになってはいるが、学生とその親は、学生が大学でどの程度学んだのか、あるいはある大学の学生が他大学の学生よりも多くを学んでいるのかどうかについて、大学間で比較が可能な信頼できる根拠を持っていない。同様に、政策立案者は、政府による高等教育への投資が有効なものであり、税金が

効果的に活用されているかどうかについて意思決定するための包括的なデータを必要としている。

- アク্রেディテーションは、連邦、州、民間の調整機能を持つ、巨大で複雑な半官半民（public-private）システムであるが、大きな欠点を抱えている。アクレディテーション団体は、高等教育機関や教育プログラムに対する連邦や州の補助金受給資格を決定するゲートキーパーの役割を果たしている。しかし、アクレディテーション団体は学習成果に目を向けようとしてはいるが、依然として主には大学内部で機能しているに過ぎない。アクレディテーションの結果は通常非公開であり、公開されるものでもプロセス評価に焦点があり、学習やコストの最終結果を示すものではない。高等教育の構造変化とグローバリゼーションにともなって、アカウンタビリティ、質、透明性に対する社会的要求が高まっており、アクレディテーションは変革を求められている。

[革新に関する検討結果より抜粋]

- アクレディテーション、連邦政府、州政府の規制は、高等教育の質を保証するよう設計されているが、一方で、時として高等教育の革新を阻害し、拡大と能力増進に不可欠な外部投資を制限してしまうこともある。

②提言（Recommendations） [抜粋]

- 連邦と州の政策立案者およびアクレディテーション団体は、供給を増加させコストを削減させるような高等教育の新たなモデルの障害となる規定やアクレディテーションの障壁を取り除くよう努力する必要がある。このために、連邦と州の政策立案者は、アクレディテーション団体に対して、新たな教育機関や既存機関内部の新たなプログラムをより迅速にアクレディットするよう求める必要がある。同時に、プロセスやインプット、ガバナンスについての記述を求めることで現状を継続し革新を阻害するのではなく、結果と質とに着目する必要がある。
- 学生の能力がどの程度向上したかを示す付加価値指標を含む学生の学習のアセスメント結果が、学生に対して利用可能となるべきであり、その集合データが公表される必要がある。高等教育機関は、テストスコア、資格取得、学位取得年月、学位取得率、その他の関連指標など、学習に関する指標の集約データを消費者に分かりやすい形式で公開する必要がある。これはアクレディテーションの際の条件とするべきである。
- アクレディテーション団体は、修了率や学生の学習などのパフォーマンスの結

果を、インプットやプロセスよりも優先し、アセスメントの中核に据えるべきである。既存のアクレディテーション基準を整理し、発展させるために以下のような枠組みが必要である。(1) 学習成果などのパフォーマンス指標について大学間での比較を可能とする、(2) 革新と継続的な改善を促進する、(3) 機関とプログラムが特定の目的に即して世界水準の質を達成し、国内外の対等の機関との関係において測定可能なかたちでその発展を説明する。加えて、この枠組みの中では、アクレディテーションの最終結果を社会一般にとってアクセスしやすくし、またアクレディテーション団体と評価チームの管理における公共・民間代表者の比率を高めることで、アクレディテーションのプロセスがより開かれてアクセスしやすいものとなる必要がある。アクレディテーションは、以前はアクレディテーション団体と機関の間の私的な関係を主とするものであったが、今では重要な公的政策に関わる存在となっている。そのため、アクレディテーション団体は、公的な目的に影響を与える透明性を高める努力を継続しなければならない。

(3) アクレディテーション側の反応

以上のように、委員会の最終報告書におけるアクレディテーションに関する記述は、教育成果の重視とその比較可能性の追求、アクレディテーションのプロセスと結果の透明性の向上、革新を促進するための基準の硬直性の排除、効率性の追求、社会一般の参加の促進といった観点に関する内容としてまとめることができる。これらの観点を基軸にしながら、アクレディテーションの現状を批判し、その変革の必要性が訴えられている。報告書に対して、CHEA はコメントを提出しているが、そこには報告書に対する批判的な記述はみられず、報告書が高等教育におけるアクレディテーションの存在の重要性を認めた上で上記の課題の指摘を行っていること、これらの課題はアクレディテーションにとって取り立てて目新しいものではなく、特に透明性の向上やアウトカム指標の導入などについてはすでに取組みが大きく進んでいることを指摘している²⁾。一方、この最終報告書とほぼ同じ内容を持つ報告書の第4次ドラフトに対しても CHEA はコメントを提出しているが、その中では、第4次ドラフトの内容はそれ以前の議論内容よりもポジティブに受け止められている³⁾。ここからは、それ以前の委員会の議論の過程ではアクレディテーションに対して、より強い批判が展開されていたことが窺われる。以下にその過程の一端を取り上げてみよう。

(4) 委員会における議論の過程

2006年6月に公表された委員会報告書の第1次ドラフトの中では、アクレディテーションについてそれ以降のドラフトとは多少異なる表現が用いられている。同ドラフトでは、

「ア krediyetasyon基準は、インプットやプロセスではなく、測定可能な質の成果に主眼を置くべきである」との提言に続いて、「国レベルのア krediyetasyonの枠組み (a national accreditation framework) が必要である」という最終報告書にはなかった記述がみられる (Secretary of Education's Commission on the Future of Higher Education 2006a)。この表現はおそらく、その直前に提出されていた Issue Papers の内容を部分的に反映したものであると考えられる。

Issue Papers は、委員会が議論の対象とするテーマに関する問題提起を主たる目的として、主に委員以外の人物によって書かれている。その内容は委員会の見解を表わすものではないとされるが、内容の一部が報告書に引用されているケースも少なくなく、委員会の議論の方向性に一定の影響を与えていたものと考えられる。以下では、ともにア krediyetasyonの抜本的な改革を提言し、最終報告書にその内容が盛り込まれた Schray (2006) と、最終報告書には引用されなかったがより厳しい論調でア krediyetasyonについて批判した Dickeson (2006) を取り上げてそれらの内容を検討してみる。

Vickie Schray は連邦教育省の人物で、将来検討委員会の企画運営部門の副主事を務めている。Schray(2006)の中で、ア krediyetasyonは“large and complex public-private system”と表現され、ア krediyetasyonのシステムが社会から見るときわめて複雑である一方、高等教育の質に関わる情報が十分に提供されているとはいえず、より透明性を高める努力が必要であるとしている。1990年代以降、とりわけ教育成果の測定・提示についてさまざまな改善が図られてきたことを認めながらも、さらなる改革課題として以下のような内容が挙げられている。

まず、ア krediyetasyonの自己規制のシステムを変革し、連邦政府による認証制度、ア krediyetasyon団体の運営、ア krediyetasyonのプロセスなどにわたって、政府を含めた公的なステークホルダーの関与を高めるべきであると提言されている。それによってア krediyetasyonの一貫性と透明性を高めようというのである。また、ア krediyetasyonにおいて機関のパフォーマンス、とりわけ教育成果の測定・提示により重点を置くことが提言されている。一方で、インプットやプロセスに関わる条件については機関による多様性や革新を促進できるような柔軟なものとする必要性が述べられている。ここでは、地域や機関タイプによる基準の違いを極力廃して全米レベルの基準を設定することやそれによって大学間の比較可能性を高めること、最低水準ではなく高い水準の質を測定・促進する必要性などにも触れられるなど、かなり踏み込んだ内容となっている。さらに、大学の実態やア krediyetasyonに関わる情報を一貫したかたちで開示し、消費者や社会に対する透明性を高められるような共通性ある基準とシステムの構築が提言されている。そして、以上の枠組みを構築する主体として、幅広いステークホルダーが参加する“National Accreditation Working Group”の創設を答申すべきであると述べられている。

一方、ア krediyeteshon に関するもうひとつの Issue Paper を提出した Robert Dickeson は北コロラド大学の学長を務めた人物である。Dickeson (2006) では、ア krediyeteshon の目的を高等教育機関内部の目的と公共の目的との 2 つに大きく分類した上で、自己規制に基づく現在のア krediyeteshon は前者の目的を追求することのみに傾注し過ぎており、後者の公的な機能を軽視しているという認識が示され、Schray (2006) 以上に強い論調でア krediyeteshon の現状が批判されている。伝統的なシステムは時代遅れとなっており、今日求められる機能を果たすために、全米レベルでのア krediyeteshon 機能を持った強力な組織体を設置する必要があるとして、“National Accreditation Foundation” の創設が主張されている。

これらのペーパーの内容は全体としてア krediyeteshon の “public” な側面が前面に押し出されており、これまで以上に高等教育外部の要求に応じていくこととともに、ア krediyeteshon の共通性や一貫性を高めることによって透明性とアカウンタビリティを高める必要があるという論調が貫かれている。さらに、以上の 2 つのペーパーの中でともに提言された、ア krediyeteshon に関する全米レベルの組織体の創設については、最終報告の中ではまったく触れられてはいないが、いずれも全国的な共通性を持ち、連邦政府が強く関与するかたちでの官民共同運営を行うことが示唆されており、このような提案が連邦政府の諮問委員会の議論の過程で取り上げられたことは注目に値する。また、例えば Wolff (2004) では、地域ア krediyeteshon 団体が全米レベルで統合されるべきではないかといった疑問が呈せられることが少なくないと述べられており、これらの提案が決して唐突なものではないことも窺われる⁴⁾。

それでは、これらの議論はア krediyeteshon 側からはどのように捉えられたのだろうか。CHEA はこれらのペーパーが発表された後、委員会における報告に際して以下のような内容の声明を公表している (Eaton 2006)。CHEA は、ア krediyeteshon は高等教育の自律性・自治と社会に対する責任のバランスを重視しており、それが米国高等教育の成功の背景をなしてきたことを主張している。上でみた提案にあるような政府の手による全米レベルでの統合・共通化はこれらの価値を無視した提案であり、かえって高等教育の質の基盤を揺るがす危険があるとして反対の立場を表明している。そこでは機関独自のミッションと多様性が損なわれることへの危惧も述べられている。一方でアカウンタビリティに関連してア krediyeteshon が取り組むべき課題として以下の 3 点を挙げている。①機関のパフォーマンスと教育の成果に関する根拠の提示を促進すること、②パフォーマンスや成果に関する情報を分かりやすく透明性を持って開示できるフォーマットを整えること、③大学間比較やランキングが社会的関心を呼んでいることを踏まえ、これらを取り入れる可能性について検討を進めること、またこれに関連して特に地域ア krediyeteshon では全米レベルの活動について検討すること⁵⁾。

全米レベルでのア krediyeteshon の統合という提言はラディカルであり、それゆえ

目を引くものではあるが、それは伝統的なア krediteーション・システムの大変革を意味し、現時点で実現性が高いものであるとは思えない。しかし、そのような提案がなされたこと自体のインパクトは小さくはないと思われる。CHEA の文書中にある大学間比較や地域ア krediteーションの全米レベルの活動といった一部踏み込んだ表現にその影響が表われているとみることができるかもしれない。また、アカウンタビリティに関わるその他の点については、委員会に対する CHEA の姿勢は批判的ではなく、むしろ程度の差はあれ、委員会の問題意識が概ねア krediteーション側においても共有されているとみられる。

5. おわりに

以上、本稿ではア krediteーションと連邦政府との関係について近年の動向を中心に検討を行ってきた。大きくみればその関係は、当初みられたような、政府によるア krediteーションの利用という関係から、政府による規制・監督へと進み、さらにはア krediteーションのあり方への介入へ、という流れとしてまとめることができるように思われる。将来検討委員会の報告がどれほどのインパクトをもたらすのかについてはもちろん今後の行く末をみる必要があるが、長期的にみて、ア krediteーションと政府との関係に変化がもたらされつつあると解釈することが可能なのかもしれない。

ア krediteーションの現状を理解する上では、米国ではア krediteーションがすでに1世紀の長きにわたって中核的な質保証システムとして機能し続けてきたという歴史を無視することはできない。近年起こっているア krediteーションに対する厳しい見方や要求にも、長い歴史の中でア krediteーションが定着・成熟すると同時に、複雑で硬直的な面も顕在化してきたという事情を多分に反映しているものと思われる。その意味で、例えばア krediteーションの改革に関わる文脈などについて、わが国をはじめ、評価活動や質保証への取組みを今後ようやく本格化させようとしている国のそれと同列に論じることはできないであろう。しかし、政府や社会一般を含めた“public”な枠組みの中でアカウンタビリティを果たすことへの要求自体は他国においても共通してみられる現象であり、そのような課題に適切に対応しつつ、さらに、より重要な課題として高等教育にとっての自律的な質保証システムをいかにして構築していくのが求められている。このような課題について考えていく上で、自律的な質保証システムとしてのア krediteーションに高等教育内外から変革が加えられつつある米国での議論の過程には多くの示唆が含まれているように思われる。

【注】

- 1) “Fact Sheet, A National Dialogue: Secretary of Education’s Commission on the Future of Higher Education,” U.S. Department of Education (<http://www.ed.gov/about/bdscomm/list/hiedfuture/factsheet.pdf>)
- 2) CHEA News Release, 26 September 2006 (<http://www.chea.org/news/FuturesReportRelease.pdf>)
- 3) Letter from the President Judith S. Eaton, 14 August 2006.
- 4) 一方, Wolff (2004) は, これらの疑問に反対する見解として, 各団体がそれぞれの地域の文化を反映しており, 地域に根差していることで高等教育機関がア krediteーション団体を自分たちに近い存在として意識することができること, また地域ごとに分かれていることで実験と適合の機会が広範に与えられていることといった見方を挙げている。
- 5) もっともそのような活動は, 多くの地域にまたがって活動する複合的な高等教育機関など, 限定的な対象について検討するべきであるとしている。

【参考文献】

- 相原総一郎 (1997) 「1992 年高等教育法と大学評価の展開」 桑原敏明編『大学評価に関する総合的比較研究』平成 6～8 年度科学研究費補助金研究成果報告書, 113-124 頁。
- 天野郁夫 (2002) 「大学評価の新段階」『IDE・現代の高等教育』2002 年 9 月号, 5-11 頁。
- 大学基準協会 (1994) 「アメリカ地区基準協会使節団・大学基準協会懇談会記録(抄)」『大学基準協会 会報』第 72 号, 110-129 頁。
- 福留東土 (2005) 「米国のア krediteーションにおけるアウトカム評価の動向」 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 研究シリーズ 16, 161-179 頁。
- グラディカックス, L.E., ハープトマン, A.M., & ナップ, L.G. (1998) 「連邦政府と高等教育」アルトバック, P.G., バーダール, R.O., & ガムポート P.J. 編『アメリカ社会と高等教育』玉川大学出版部, 128-164 頁。
- 早田幸政 (2003) 「認証評価制度のインパクト—アメリカの「教育長官認証」の紹介を兼ねて—」日本高等教育学会編『高等教育研究』第 6 集, 玉川大学出版部, 105-129 頁。
- 日永龍彦 (2001) 「アメリカ合衆国連邦政府とア krediteーション団体との関係に関する考察—1992 年高等教育修正法の影響を中心に—」 大学基準協会編『大学評価研究』第 1 号, 43-51 頁。

- 伊藤彰浩 (2000) 「大学評価と政府－アメリカ高等教育の経験－」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 (教育科学)』第 47 巻第 1 号, 31-44 頁。
- 喜多村和之 (1993) 『大学評価とはなにか－自己点検・評価と基準認定－』東信堂。
- 喜多村和之 (2002) 「大学評価の日米比較－アクリディテーションの精神をめぐって」『IDE・現代の高等教育』2002 年 9 月号, 11-17 頁。
- 喜多村和之 (2003) 「日本における大学評価政策の形成と立法過程」日本教育社会学会編『教育社会学研究』第 72 集, 53-71 頁。
- 前田早苗 (1995) 「アメリカにおける基準認定の新展開」『季刊教育法』第 104 号, 59-65 頁。
- 前田早苗 (2001) 「いまアクリディテーションになにが求められているのか」『季刊教育法』第 129 号, 92-97 頁。
- Chambers, C. M. (1983). “Federal Government and Accreditation,” In Young, K. E., Chambers, C. M., & Kells, H. R. & Associates, *Understanding Accreditation*, Jossey-Bass, pp.233-269.
- Dickeson, R. C. (2006). “The Need for Accreditation Reform,” Fifth in a series of Issue Papers, A National Dialogue: The Secretary of Education’s Commission on the Future of Higher Education.
- Eaton, J. S. (2003). *Is Accreditation Accountable? The Continuing Conversation Between Accreditation and the Federal Government*, CHEA Series 2003, Number 1, Council for Higher Education Accreditation.
- Eaton, J. S. (2006). “Statement before the Secretary of Education’s Commission on the Future of Higher Education,” Council for Higher Education Accreditation.
- Ewell, P. T. (2001). *Accreditation and Student Learning Outcomes: A Proposed Point of Departure*, Council for Higher Education Accreditation.
- Schray, V. (2006). “Assuring Quality in Higher Education: Recommendations for Improving Accreditation,” Fourteenth in a series of Issue Papers, A National Dialogue: The Secretary of Education’s Commission on the Future of Higher Education.
- Secretary of Education’s Commission on the Future of Higher Education (2006a). *Commission Report 6/22/06 Draft*.
- Secretary of Education’s Commission on the Future of Higher Education (2006b). *A Test of Leadership: Charting the Future of U.S. Higher Education* A Report of the Commission Appointed by Secretary of Education Margaret Spellings.
- Volkwein, J. F. et. al. (2003). *Meeting Minimum Standards, Attaining Goals, and Improving: A Working Paper on Accreditation in American Higher Education*,

Center for the Study of Higher Education, Pennsylvania State University.

Wolff, R. A. (2004). "Accountability and Accreditation: Can Reforms Match Increasing Demands?" In Burke, J. C. & Associates, *Achieving Accountability in Higher Education: Balancing Public, Academic, and Market Demands*, Jossey-Bass, pp.78-103.

アメリカの大学における評価と資源配分

吉田 香奈*

問題設定

アメリカの大学評価の特徴は、政府と関係を持たないボランタリーな団体によって実施されるアクレディテーションを中心としているところにある。アクレディテーションは高等教育機関やプログラムの適格性を審査するシステムであり、我が国では適格認定、適格判定、基準認定、資格認定などと訳されている。審査を行う機関は連邦政府または CHEA (Council for Higher Education Accreditation) によって認証を受けた団体であり、それぞれ固有の基準に照らして機関レベルまたはプログラムレベルの審査が行われている¹⁾。認定を受けることは大学・プログラムが社会的信頼を得るための必須条件であり、連邦奨学金の支給や州によっては補助金や資格試験受験のための要件にもなっている。このようなアメリカの大学評価の根幹をなすアクレディテーションのシステムは約 100 年にわたる歴史を有しており、わが国でも広くその特徴が知られている²⁾。

しかし、アクレディテーションはあくまで適格性を評価するものであり、業績を評価したり、評価結果が資金配分と直接リンクしたりするものではない。そのような評価を実施しているのはむしろ州政府であり、1990 年代にこの動きが強まった。しかし、これまでこの動きは我が国ではあまり注目されてこなかったと言ってよい。それは米澤 (2005) も指摘しているように、大学の業績評価と資源配分の結びつきに関する比較研究では特にイギリスの研究評価や教育評価に関する紹介が大きな影響力を持っていたことと無縁ではないだろう。しかし、近年、いくつかの先行研究ではアメリカでの動向を取り上げており、我が国の大学評価と資源配分のあり方を考える上で非常に示唆を与えてくれる。なかでも、山崎 (1999 ; 2000 ; 2001 ; 2004) は州政府の業績評価基準の特質や資源配分との関係について包括的に取り上げており、パフォーマンス・ファンディングを高等「教育」の「改善」を引き出す巧妙な財政メカニズム、であると述べている。また、金子 (2000)、館 (2000)、伊藤 (2000)、米澤 (2003)、江原 (2005) とも、アカウントビリティへの社会的要請から州政府による業績評価が登場し、資源配分と結びつくようになったことを指摘している。

このように、近年、アメリカの大学の業績評価と資源配分の結びつきについては我が国でも取り上げられるようになってきたが、実際の各州の状況は非常に変化が激しく、導入

*

の数年後には制度が廃止されるという事例も珍しくない。また、近年は業績評価を資源配分と連動させず、評価結果の公開のみを通じてアカウンタビリティを確保する州が増加しており、状況が大きく変化している。

そこで、本稿では州立大学に対する資源配分、特に州交付金の資金配分がどのように業績評価と結びついて実施され、変化しているのかを明らかにするために、まず、州立大学の予算編成のタイプを整理し（第1節）、次に、業績予算の特徴や各州の動向を見ていく（第2節）。さらに、テネシー州を事例として業績評価の基準や資金配分方法を具体的に明らかにする（第3節）。

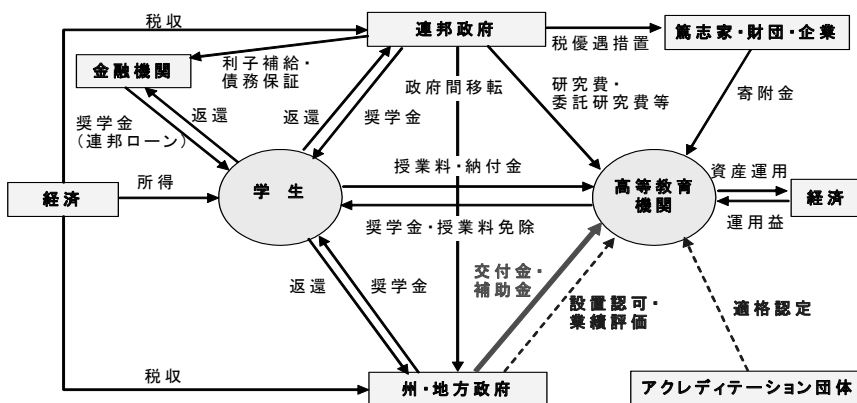
1. 州立大学の予算編成のタイプと州交付金の算定方法

(1) 高等教育における資金の流れ

図1はアメリカの高等教育における主要な資金の流れを示したものである。高等教育機関は州・地方政府からの交付金（appropriations）や補助金（grants）、学生からの授業料・納付金、連邦政府からの研究資金、篤志家・財団・企業等からの寄附金など様々な財源からの資金を得ている。特に州立大学の場合、図2に示すように州政府からの資金は最も大きな財源であり、収入の35.6%を占める（2000年、うち交付金31.85%、用途指定補助金3.75%。USDE 2005；table329）。ただし、1980年の45.6%からは大きく割合が減少している。この変化の大きな理由は授業料・納付金収入の割合が増加したためである。

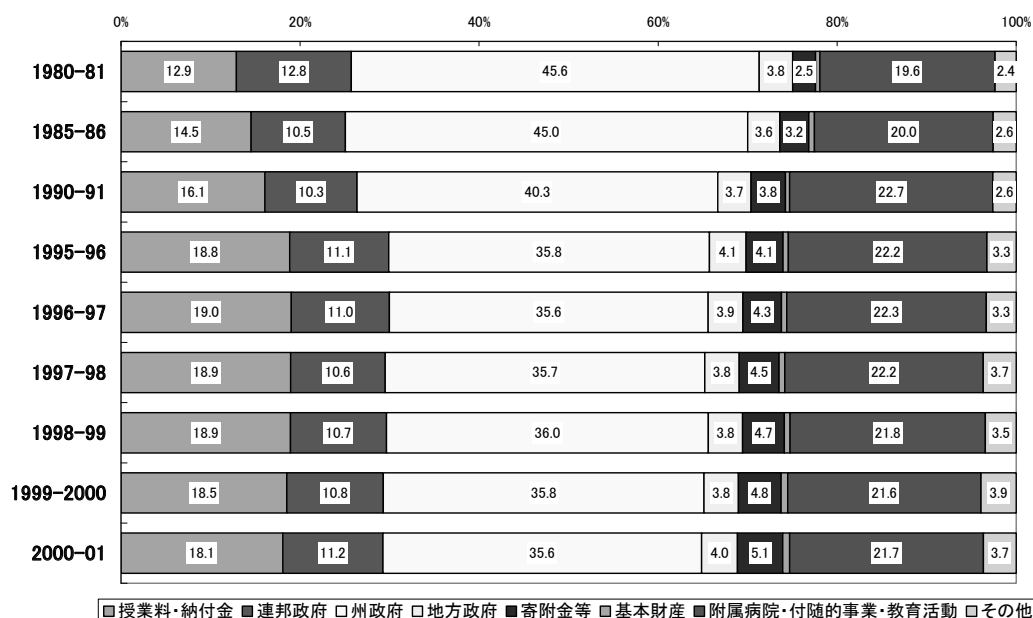
この割合を大学類型別に見た場合、博士号授与大学（大規模）31.6%、博士号授与大学（小規模）35.8%、修士号授与大学46.6%、学士号授与大学41.3%、と類型によってばらつきが見られる（USDE 2005；table330³⁾）。博士号授与大学の場合、州からの財源の割合が低いのは、連邦政府からの研究助成や附属病院収入の割合が高いことがその理由である。しかし、どの類型も最も高いのは州政府からの収入である。

図1. アメリカの高等教育における資金の流れ



出典：McGuinness (2004)に一部加筆して作成。

図 2. 州立大学の財源の推移



出典：USDE (2005), table329

表 1. 州立大学と私立大学の財源の比較

| | 授業料・納付金 | 連邦政府 | 州政府 | 地方政府 | 寄附金等 | 基本財産 産収入 | 教育活動 | 付随的 事業 | 附属病 院 | その他 | 計 |
|-----------------|---------|------|------|------|------|-------------|------|-----------|----------|-----|-------|
| 州立・博士号授与大学(大規模) | 16.8 | 13.6 | 31.6 | 0.3 | 6.7 | 1.2 | 3.7 | 10.8 | 11.5 | 3.8 | 100.0 |
| 州立・博士号授与大学(小規模) | 21.6 | 10.8 | 35.8 | 0.7 | 5.9 | 0.7 | 3.1 | 10.9 | 7.2 | 3.3 | 100.0 |
| 州立・修士号授与大学 | 26.6 | 5.8 | 46.6 | 0.9 | 2.9 | 0.2 | 1.6 | 12.6 | 0.0 | 2.8 | 100.0 |
| 州立・学士号授与大学 | 31.7 | 5.5 | 41.3 | 1.6 | 2.6 | 0.4 | 1.5 | 12.7 | 0.0 | 2.6 | 100.0 |
| 私立・博士号授与大学(大規模) | 19.4 | 24.1 | 1.1 | 0.5 | 13.2 | 14.1 | 3.5 | 6.6 | 13.9 | 3.5 | 100.0 |
| 私立・博士号授与大学(小規模) | 53.2 | 8.0 | 2.0 | 0.3 | 11.3 | 3.6 | 7.3 | 10.5 | 0.0 | 3.7 | 100.0 |
| 私立・修士号授与大学 | 63.0 | 5.2 | 1.8 | 0.0 | 10.7 | 1.9 | 0.7 | 13.6 | 0.7 | 2.4 | 100.0 |
| 私立・学士号授与大学 | 47.9 | 4.2 | 1.4 | 0.1 | 19.3 | 6.6 | 0.8 | 17.5 | 0.0 | 2.3 | 100.0 |

出典：USDE (2005), table330, 335 より作成。

注：州立大学は 200-01 年，私立大学は 2002-03 年のデータ。

また，表 1 のように私立大学は州政府からの交付金や補助金がほとんどなく，その分を他の財源に依存している。私立大学と比較した場合，州立大学の特徴は 1) 州交付金に大きく依存していること，2) 授業料・納付金の割合が 2~3 割程度と低いこと，3) 寄附金の割合が低いこと，が特徴である。このように，州交付金は州立大学の基盤的な運営資金として現在も重要な役割を果たしている。

(2) 州立大学の予算編成のタイプ

州立大学の予算編成には様々な方式が存在するが、一般に、大きく以下のように分類できる (Lasher & Greene 1993; Meisinger 1994)。すなわち、①増分主義予算 (Incremental Budgeting)、②フォーミュラ予算 (Formula Budgeting)、③プログラム別予算 (Program Budgeting)、④ゼロベース予算 (Zero-Base Budgeting)、⑤業績予算 (Performance Budgeting)、⑥インセンティブ予算 (Incentive Budgeting)、⑦コストセンター予算 (Cost Center Budgeting) である。これらは内容が重複する部分もあるが、重点を置く箇所がそれぞれ異なっている。

周知のように、増分主義予算は「前年度予算を基礎として、増、減という狭い範囲に特別な注意を向ける」方法であり (ウィルダフスキー 1972: 20)、高等教育の予算編成で最も古くから使用されている方式である。その利点は予算編成の時間と労力を節約できることにあるが、一方、政策の中で最も優れたものを選択するという合理的な決定を行うものではない。

この欠点を克服するために、戦後、様々な予算手法が登場したが、まず、1950年代から60年代にかけて州立大学予算の編成に導入されたのがフォーミュラ予算である。これは、予算編成の段階であらかじめ設定された算定式を用いて交付額を算出する手法であり、政治的色彩を除き、予算を公平に配分する手法として、また、州の予算担当者や州議会を納得させる手段として現在でも広く使用されている (Moss & Gaither 1976; Brinkman 1984; McKeown 1986; 1996; Ahumada 1990)。フォーミュラ予算は高等教育だけでなく連邦・州政府の補助金編成に広く使用されており、特に医療、住宅、商業分野での利用が多い (Moore 2003; Grizzle 1998)。

続いて1960年代から70年代にかけて予算編成に新たな動きが現れる。プログラム別予算とゼロベース予算の導入である (マスグレイブ 1983; 高橋・柴田 1988)。プログラム別予算は組織の活動を費用便益分析によって分析し、目的を最も効率的に達成する手段(代替案)を比較評価し、予算の効率化を図ることを目的としている。高等教育では1960~70年代にかけて一部の大学で導入されたが、何がプログラムを構成しているのかを定義したり、成果を測定したりすることが困難であることや、いくつもの組織にまたがったプログラムの資金を管理するのが困難であることから中止された。また、ゼロベース予算とは各部署が行う毎年度予算の概算要求をゼロからスタートするものであり、PPBSの挫折をうけて導入されたものであるが、高等教育では広く使用されるには至らなかった (Lasher & Greene 1993)。

続いて、改革の第2ステージに現れたのが、本稿が対象としている業績予算である。これは教育や研究の成果をあらかじめ設定した評価指標に沿って評価し、その結果を予算編成や配分に反映させるものである (Burke & Serban 1998; Burke & Associates 2002; 2004; Burke & Minassians 2003)。バーク (Joseph C. Burke) は業績予算を1)パフォー

マンス・バジューティング (Performance Budgeting), 2)パフォーマンス・ファンディング (Performance Funding) の2つに分類し、各州の動向を調査している。前者は報告・公表された成果を州の予算編成において一要素として考慮するものであり、後者は評価を資金配分と直接的にリンクさせるものである(次節以降で詳述)。特に後者の直接的なリンクは1979年にテネシー州で初めて導入され、全米のモデルとなったことで知られる。また、アカウントビリティの面に着目した場合、業績評価を資金配分と連動させず、評価結果のみを公表する方法として3)パフォーマンス・レポーティングがあげられる。資金との連動がないため資金面での誘因はないが、結果を公表することを通じて大学側が自主的に改善を図ることにつながるという考え方に基づいている。

なお、資金面での誘因としては他にインセンティブ予算があげられる。インセンティブ予算とは、高等教育の質向上や活性化といった州の目標を達成するために競争的に資金を配分するものであり、これに応募するか判断は大学側に任される点が業績予算とは異なる(Lasher & Greene 1993)。日本では文部科学省の実施する「21世紀COEプログラム」「特色ある大学教育支援プログラム」「現代的教育ニーズ取組支援プログラム」などがこれに該当する。

最後にコストセンター予算とは、主に大学内部での資源配分に使用される方式であり、責任分散予算 (Responsibility Centered Budgeting) はこの別名である(Lasher & Greene 1993; Meisinger 1994)。また、近年は Responsibility Centered Management と呼称されることが多い(山田 2002)。これは、1980年代の企業の大学経営の広がりによって大学内部の権限配分・資源配分に変化が起こり、予算の分権化として採用された方式である(羽田 2003)。これまで予算の配分を受けるのみであった学部は、学生納付金、寄附金、助成金、基本財産収入等を独自に管理し、教職員給与や管理経費等を支出する財政的に自律したコストセンターとなる。本方式は1970年代にペンシルバニア大学で開発され、その後インディアナ大学をはじめとする大規模州立大学で採用された。

(3) 州交付金の算定方法—フォーミュラ予算と業績予算—

以上のように、州立大学の予算編成・配分には様々な方式があるが、特に州からの交付金の算定で広く用いられているのがフォーミュラ予算である。これは、あらかじめ設定された算定式を用いて交付額を算出する手法であり、計算にはフルタイム換算 (FTE) された学生数が用いられることが多い。例えば喜多村(1988)はカリフォルニア大学を取り上げて「予算額は、一般に学生の在籍数をフルタイム換算した公式 (FTE) を通じて積算される」と述べている。

フォーミュラ予算は1950年代初頭にテキサス州で初めて導入された歴史を持つ(Brinkman 1984)。テキサスでは、第二次大戦後の急激な入学者増によって州立大学予算が不足し、各大学からの予算要求に対応を迫られた州議会が合理的な予算配分手法を必

要としたことが算定式開発の契機になったといわれる。1996年には30州が予算編成から配分に至るいずれかの時点で算定式を用いている (McKeown 1996)。

次に算定式がどのような予算の算出に利用されているのかを見ていく。一般に、予算項目には①教育経費 (Instruction)、②研究経費 (Research)、③社会サービス経費 (Public Service)、④教育研究支援経費 (Academic Support)、⑤管理経費 (Institutional Support)、⑥学生サービス経費 (Student Service)、⑦奨学経費 (Student Financial Aid)、⑧施設維持費 (Operation and Maintenance of Plant)、⑨附属病院経費 (Teaching Hospitals)、⑩付随的事業費 (Auxiliary Enterprises)、⑪移転支出 (Mandatory Transfers) がある。このうち、交付金の積算が行われる領域は①～⑧であり、①から⑧のすべてに算定式を用いている州もあれば、いくつかの項目を組み合わせる算定式を設定している州もあり、その状況は州によってかなり異なっている。

アメリカでは約半世紀にわたってフォーミュラ予算が用いられてきたが、その最も大きなメリットは客観的な指標に基づいて予算を公平に配分できるところにある。そのため、予算獲得をめぐる政治的争いや大学のロビイングを減じることができ、また、政策担当者にとっては比較的単純で理解しやすい。また、学生数を指標に用いることで大学間の学生獲得競争が起き、結果的に教育・サービスの質が向上することにつながる。一方、そのデメリットとしては、客観的指標は量的指標であって、プログラムの質を測定できない点があげられる。例えば、ある大学では非常に優れた教育活動を行っているが、他の大学ではそうでない場合でも、学生数等の客観的指標によって均等に予算が配分されることになる。また、入学者の突然の減少に対応できないことや、学生のニーズの変化、新しいプログラムの創設にも対応できない点が指摘されている。さらに、算定式自身が歴史的な費用データに基づいて開発されたものであるために、算定式導入以前から存在する予算配分の不公平性を持続させる弊害も指摘されている。以上の様々な問題点から、現在はフォーミュラを利用した交付金算定から対前年度の増分主義的な予算編成へと移行する傾向が高まっているといわれる (国立学校財務センター 2001 ; 吉田 2003 ; 2006)。

また、これと同時に広がったのが業績予算の導入である。山崎 (2004 : 25-27) は南部諸州を中心として州立大学への予算配分を大学教育の成果にリンクする動きが始まった理由として、1970年代末から1980年代初頭にかけて大学主導で学生の学習評価を行うアセスメント運動が広がったこと、『危機に立つ国家』(1983)の影響から高等教育の質の向上を求める声が拡大したこと、全米知事会からの要求を契機として各州で公立大学のアセスメントの実施と報告が法令で義務づけられるようになったことを挙げている。業績予算は1979年にテネシー州で初めて導入され、その後、ハワイ州、ワシントン州で導入されたが、ハワイ州とワシントン州は大学側の抵抗によって廃止された (Burke & Serban 1998 : 21-22)。テネシー州は現在まで継続して実施されている唯一の州であり、その取り組みは全米のモデルとなっている。しかし、その取り組みは1980年代にはほとんど注目されて

おらず、業績予算を実施する州は他には現れなかった。その後、この先進的な取り組みは1990年代初頭に再び注目を集めはじめ、多くの州で導入が検討されるようになっていった。

2. 州の業績評価と資金配分

(1) パフォーマンス・バジェットティングとパフォーマンス・ファンディング

先にも述べたように、業績予算はパフォーマンス・バジェットティングとパフォーマンス・ファンディングの2つに分類できる。また、アカウントビリティに着目した場合、資金配分と連動しないモデルとしてパフォーマンス・レポーティングがあげられる (Burke & Serban 1998; Burke & Associates 2002; 2004; Burke & Minassians 2003; Burke 2003)。ここでは、その特徴について詳しく見ていく。

表 2. 州政府による業績評価と資金配分の関係

| タイプ | 資金配分とのリンク | 内容 | 実施州 (2003年) | 合計 |
|-------------------|-----------|---|-------------|-----------|
| パフォーマンス・バジェットティング | ○ | 評価結果を予算編成過程で一要素として考慮する方式。評価と資金配分は緩やかにリンク | 21州 | 29州 (58%) |
| パフォーマンス・ファンディング | ◎ | 評価結果を州交付金の配分と直接的にリンクさせる方式。評価結果に基づいて自動的に配分額を算定。 | 15州 | |
| (上記2種類の混合) | ◎ | 評価に基づいて交付金算定の後、追加額を審議 | (7州) | |
| パフォーマンス・レポーティング | × | 評価結果を予算とリンクさせないモデル。州の設定した指標の達成状況に関する報告書の作成・公開がメイン | 46州 | 46州 (92%) |

出典：Burke&Associations (2002) ,Burke&Minassians (2003) をもとに作成。

表 2 に示したように、パフォーマンス・バジェットティングは業績評価の結果を次期の予算編成過程で一要素として考慮する方式である。この場合、評価と資金配分は緩やかにリンクする。一方、パフォーマンス・ファンディングは評価結果を州交付金の配分と直接的にリンクさせる方式である。この場合、評価と資金配分は明確な関連性を持ち、評価結果に基づいて自動的に配分額が算定される。両者の比較では後者の方が評価と資金配分の結びつきが強いため、大学への影響力が大きいと言われる。なお、両者は同時に実行可能であり、その場合は、まず業績評価に基づいて自動的に交付金額が算定され、続いて予算編成過程で追加額が審議されることになる。

また、第3のモデルであるパフォーマンス・レポーティングは評価結果を予算とリンクさせないモデルであり、州の設定した指標の達成状況に関する報告書の作成・公開がメインとなる。資金による改善のインセンティブはないが、結果の公表を通じて大学側の自主的な改善を促進しようとする試みである。パフォーマンス・レポーティングもまた、パフォーマンス・ファンディングやパフォーマンス・バジェットティングとは排他的な関係では

ない。例えば、テネシー州はパフォーマンス・ファンディングを実施している州として有名であるが、同時にパフォーマンス・レポーティングも行っている。この場合、パフォーマンス・ファンディングに使用される評価基準とパフォーマンス・レポーティングに使用される評価基準は異なる（THEC 2005a ; 2005c）。また、後述するようにパフォーマンス・ファンディングは学習成果や満足度、残留率といった非常に絞られた評価基準を用いて資金配分とリンクさせているのに対して、パフォーマンス・レポーティングはもっと広範囲にわたって数値目標を設定しているところに特徴がある。テネシー州の場合、パフォーマンス・レポーティングではアクセス、学習成果および教育の質の改善、高大接続、教員養成、資源の有効活用、研究・社会サービス・経済発展、といった広範囲にわたる目標が掲げられ、南部諸州間や州内の大学間の比較が行われている。

なお、表 2 に示すように、2003 年の場合、パフォーマンス・バジェットは 21 州、パフォーマンス・ファンディングは 15 州で実施されている。2 つを同時に実施している州は 7 州あるため、29 州（58%）が業績評価と資金を何らかの形でリンクさせていることになる。また、パフォーマンス・レポーティングを実施している州は 46 州あり、全体の 9 割以上にあたる。

また、表 3 は 1997 年から 7 年間にわたって調査された各州における 3 つのタイプの実施状況である。表中の PB はパフォーマンス・バジェット、PF はパフォーマンス・ファンディング、PR はパフォーマンス・レポーティングを表している。PB, PF については 7 年分の調査データが公表されているが、PR については 2000 年から調査が開始されているため 4 年分のみデータとなる。このデータからは、各州における取り組みがどのように変化しているかを確認することができる。7 年間を通じていかなる措置も行っていない州はデラウェア州だけであり、残りの 49 州は何らかの対応策を講じていることが分かる。

なお、図 3～5 に示すように、パフォーマンス・バジェットはピーク時には 28 州（2000 年）、パフォーマンス・ファンディングは 19 州（2001 年）で実施されていたが、近年は減少傾向にある。例えば、パフォーマンス・ファンディングの場合、2003 年には 3 州（イリノイ州、ミズーリ州、ニュージャージー州）で取り組みが廃止されている。ミズーリ州の取り組みは 1993 年に開始され、「Funding for Result」と呼ばれるシステムが成功していることで知られている。これは、個々の大学が独自に開発した指標に即してインセンティブ資金を受け入れる仕組みである（山崎 1999 : 79）。そのため、2002 年度を最後に廃止されたことは関係者の大きな注目を集めたという。

また、コロラド州は 1996-97 年に州議会でパフォーマンス・ファンディングの導入が決定され、2000-01 年度よりパフォーマンス・ファンディングが開始された州であるが、2004-05 年度を最後に制度が廃止されている。このように、パフォーマンス・ファンディングを取り入れた州は 1990 年代に入って急速に増加したが、2000 年代半ばにかけて減少傾向が強

まっている。この減少が一過性のものか、それともさらに進行するのかはまだ不明であるが、さらに減少を予想する研究者もいる⁴⁾。州の高等教育財政担当者に対するアンケート調査からは、この減少が州の財政難を理由としていることが指摘されている（Burke & Minassians 2003）。反対に資金配分との連動のないパフォーマンス・レポーティングは近年非常に増加しており、9割以上の州で実施されている。

図3. パフォーマンス・バジェットिंगの実施州の推移

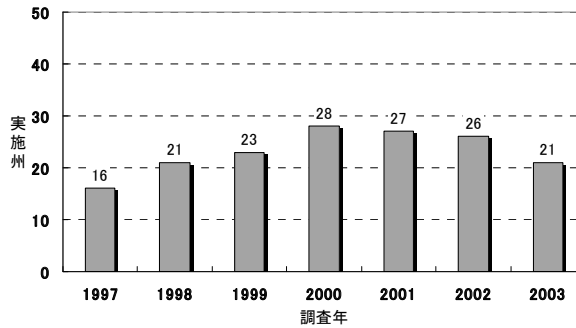


図4. パフォーマンス・ファンディングの実施州の推移

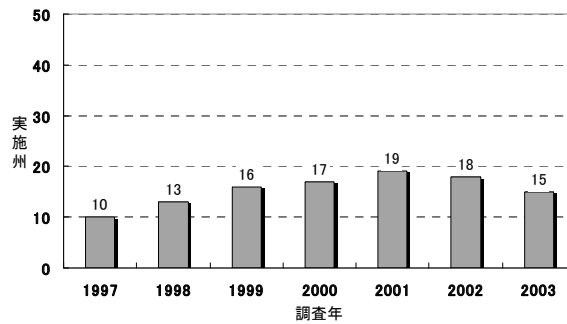


図5. パフォーマンス・レポーティングの実施州の推移

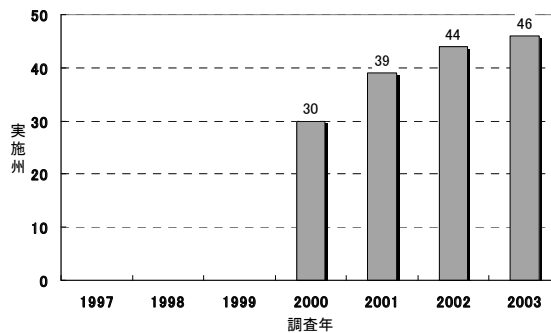


表3. 各州における実施状況

| | 1997年 | | 1998年 | | 1999年 | | 2000年 | | | 2001年 | | | 2002年 | | | 2003年 | | |
|------------|-------|----|-------|----|-------|-----|-------|-----|----|-------|----|----|-------|----|-----|-------|----|-----|
| | PB | PF | PB | PF | PB | PF | PB | PF | PR | PB | PF | PR | PB | PF | PR | PB | PF | PR |
| アーカンソー州 | | | | | | | | | | | ○ | | ○ | | | | | ○ |
| アイオワ州 | ○ | | ○ | | ○ | | ○ | | | ○ | | | ○ | | ○ | ○ | | ○ |
| アイダホ州 | ○ | | ○ | | ○ | | ○ | | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| アラスカ州 | | | | | | | | | | | | ○ | | | ○ | | | ○ |
| アラバマ州 | | | | | | | | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | | | ○ | | | ○ |
| アリゾナ州 | | | | | | | | | | ○ | | ○ | | | ○ | | | ○ |
| イリノイ州 | ○ | | ○ | ○* | ○ | ○* | ○ | ○* | ○ | ○ | ○* | ○ | ○ | ○* | ○ | | | ○ |
| インディアナ州 | ○ | | ○ | ○ | ○ | | | | | | | | | | ○ | | | ○ |
| ウィスコンシン州 | | | | | | | ○ | | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | | ○ | ○ | | ○ |
| ウェストバージニア州 | ○ | | ○ | | ○ | | | | ○ | | | ○ | | | ○ | | | ○ |
| オクラホマ州 | ○ | | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| オハイオ州 | | ○ | | ○ | | ○ | | ○ | | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| オレゴン州 | | | ○ | | ○ | | ○ | | ○ | ○ | ○ | ○ | | ○ | ○ | | ○ | ○ |
| カリフォルニア州 | | | | | | ○* | ○* | ○* | ○ | ○* | ○* | ○ | ○ | | ○ | ○ | | ○ |
| カンザス州 | ○ | | ○ | | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| ケンタッキー州 | | ○ | | | | | | | ○ | ○ | ○ | ○ | | | ○ | | | ○ |
| コネチカット州 | | ○ | | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| コロラド州 | ○ | ○ | ○ | ○ | | | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | | ○ | ○ |
| サウスカロライナ州 | | ○ | | ○ | | ○ | | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | | ○ | ○ |
| サウスダコタ州 | | | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| ジョージア州 | ○ | | ○ | | ○ | | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| テキサス州 | ○ | | ○ | | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| テネシー州 | | ○ | | ○ | | ○ | | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | | ○ | ○ |
| デラウェア州 | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ニュージャージー州 | | | | | | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | | ○ | ○ | ○ | | ○ | ○ |
| ニューハンプシャー州 | | | | | | | | | | | | | | | ○ | | | ○ |
| ニューメキシコ州 | | | | | | ○ | | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| ニューヨーク州 | | | | | | ○** | | ○** | | ○** | | | ○** | | ○** | | | ○** |
| ネバダ州 | | | | | | | ○ | | | ○ | | | ○ | | | ○ | | ○ |
| ネブラスカ州 | ○ | | ○ | | ○ | | ○ | | ○ | ○ | | ○ | | ○ | | ○ | | ○ |
| ノースカロライナ州 | ○ | | ○ | | ○ | | ○ | | ○ | ○ | | ○ | ○ | ○ | | ○ | | ○ |
| ノースダコタ州 | | | | | | | | | ○ | | | ○ | | | ○ | | | ○ |
| バージニア州 | | | | | | ○ | ○ | ○ | | ○ | ○ | ○ | | ○ | | | | ○ |
| バーモント州 | | | | | | | | | | | | ○ | | ○ | | | | ○ |
| ハワイ州 | ○ | | ○ | | ○ | | ○ | | ○ | ○ | | ○ | | ○ | ○ | | ○ | ○ |
| フロリダ州 | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| ペンシルバニア州 | | | | | | | | ○ | | ○ | ○ | | ○ | ○ | | ○ | | ○ |
| マサチューセッツ州 | | | | | | ○ | | ○ | ○ | ○ | ○ | | ○ | | ○ | | | ○ |
| ミシガン州 | | | | | | ○ | | ○ | | ○ | ○ | ○ | | ○ | ○ | | | ○ |
| ミシSSIPPI州 | ○ | | ○ | | | | | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | | | ○ |
| ミネソタ州 | | ○ | | | | | | | | | | ○ | | ○ | ○ | | | ○ |
| ミズーリ州 | | ○ | | ○ | | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | | | ○ |
| メイン州 | | | ○ | | ○ | | ○ | | ○ | ○ | | ○ | | ○ | ○ | | | ○ |
| メリーランド州 | | | | | | | ○ | | ○ | ○ | | ○ | | ○ | ○ | | | ○ |
| モンタナ州 | | | | | | | | | | | | | | | | | | ○ |
| ユタ州 | | | | | | | ○ | | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | | | ○ |
| ルイジアナ州 | | | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| ロードアイランド州 | ○ | | ○ | | | | | | ○ | | ○ | | | ○ | | | | |
| ワイオミング州 | | | | | | | | | ○ | | ○ | | | ○ | | | | ○ |
| ワシントン州 | | ○ | ○ | ○ | ○ | | | | ○ | ○ | | | | ○ | | | | ○ |
| 合計 | 16 | 10 | 21 | 13 | 23 | 16 | 28 | 17 | 30 | 27 | 19 | 39 | 26 | 18 | 44 | 21 | 15 | 46 |

出典：Burke&Associations (2003) より作成。

注：*は2年制大学のみ、**は州立大学のみ。

(2) パフォーマンス・ファンディングで使用される評価基準と資金配分方法

①評価基準

パフォーマンス・ファンディングやパフォーマンス・バジェットングを実施する際に、何を業績評価基準とするかは各州の置かれた状況によって大きく異なっている。州は高等教育のアカウントビリティへの要請に応える以外に、州の優先事項を推進するねらいを持っている。例えば、入学希望者が著しく増加している場合には、ファンディングを通じてアクセスの拡大を大学側に求め、初等・中等教育の充実を図りたい場合には大学における教員養成が評価の対象となる。

バークらは、各州の基準をインプット (ex.学生数・多様性, 授業料, 奨学金, 給与), プロセス (ex.教員授業負担, 教員学生比, 管理コスト, 学習アセスメント), アウトプット (ex.残留率・卒業率, 学位授与数, 編入, 受託研究費), アウトカム (ex.標準テストスコア, 資格試験合格率, 就職状況, 学生・卒業生満足度)に分類して、使用率の高さや割合を調査している。この調査によれば、使用率の高い基準には以下のようなものがある。

表 4. 州政府による大学の業績評価に使用される基準

| 基準のタイプ | 内容 | 具体例 | 政策価値 |
|--------|-------------------------------------|---|-----------------------|
| インプット | 資源(人員、資材、予算)の投入 | 学生・教職員の多様性(人種、性別、年齢など)、編入、授業料、奨学金、州交付金、給与、学生一人当たり支出、SAT/ACTスコア、など | 質 効率性 平等性 選択 |
| プロセス | プログラム、活動、サービスの提供 | 教員授業負担、教員学生比、管理コスト、学習アセスメント、K-16連携、クラス規模、施設活用、遠隔教育、など | 質 効率性 平等性 選択 |
| アウトプット | 生産量 | 残留率・卒業率、学位授与数、教員論文数、特許・ライセンス公開、受託研究費、など | 効率性 平等性 |
| アウトカム | ・プログラム、活動、サービスの質 ・学生、州、社会にもたらす利益 | 標準テストスコア、資格試験合格率、就職状況、学生・卒業生満足度、家計所得に占める授業料の割合など | 質 効率性 平等性 選択 |

出典：Burke & Minassians (2002), pp. 51-57 を参考に作成。

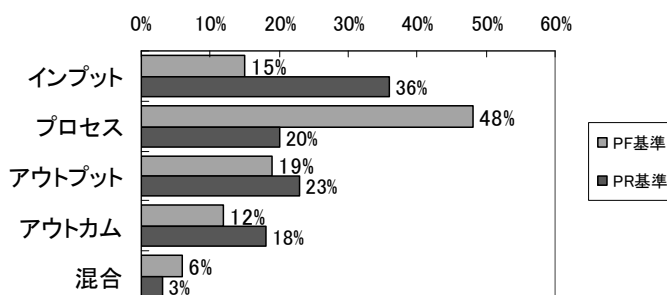
<使用率の高い基準>

残留・卒業率 (アウトプット), 就職状況 (アウトカム), 編入 (インプット・アウトプット・アウトカム), 教員授業負担 (プロセス), 資格試験合格率 (アウトカム), 学位取得までの時間 (アウトプット) 等

バークらは、パフォーマンス・ファンディングを行っている 11 州とパフォーマンス・

レポートを行っている 29 州を取り上げて、それぞれ 66 項目、158 項目の評価基準を上記の 4 つのタイプに分類している (Burke & Minassians 2002: 38)。図 6 は、その内訳を比較したものである。パフォーマンス・レポートはインプット基準の割合が全体の 36% と最も高いが、パフォーマンス・ファンディングではプロセス基準が 48% と非常に高い。各州で使用率の高い基準ではアウトプットやアウトカムに関する基準が多かったが、使用されている基準全体をみればインプット基準やプロセス基準の割合が多くなっているのである。この理由には、アウトカムの測定方法の妥当性やデータの信頼性を疑問視する声アカデミック・コミュニティのなかに少なくないことがあげられる。アメリカでは、外部のテスト業者 (例えば Educational Testing Service など) が作成する標準テストが多く存在し、それは一般教育の学習成果の達成状況を測定することにも使用されている。標準テストには例えば California Critical Thinking Skills Tests (CCTST), Measure of Academic Proficiency and Progress (MAPP), College Basic Academic Subjects Examination (College BASE), Collegiate Assessment of Academic Proficiency (CAAP) などがあり、大学側が選択して学生を受験させている。しかし、このような標準テストの結果を大学の業績評価の基準としている州は実は非常に少なく、代わりにプロセス基準に含まれるクラス規模や教員学生比といった数値で代理させていることが多い。

図 6. パフォーマンス・ファンディング, パフォーマンス・レポートで使用される評価基準

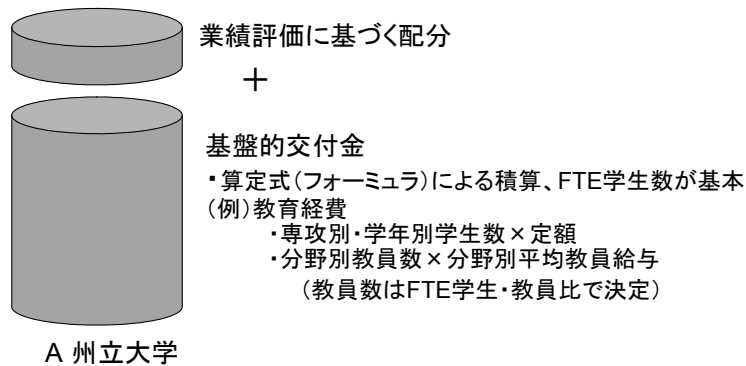


②資金配分方法

各大学への資金の配分方法は、一般に、基盤的な交付金をベースとして、その上に評価結果に基づいて一定額が上乘せされる方式が取られることが多い。テネシー州の場合、この上乘せ分は各大学に配分されている州交付金の 5.45% が上限である。このため、一つのパイを全部の大学で奪い合う、という構図ではなく、各大学には初めから 5.45% の上限が保証されており、その満額をもらえるか否かが業績評価で決定されることになる。つまり、この方式は非競争的で各大学の自己改善に対する報償という性格を有している。

しかし、実際のところ、パフォーマンス・ファンディングで配分される額は非常に少なく、テネシー州の 5.45% は高額な部類に属する。実際には各大学の州交付金収入の平均 2% 程度と言われ、ごくわずかな予算が業績評価と直接的にリンクしているに過ぎない。すべての交付金を評価とリンクさせようとしたサウスカロライナ州の試みは高い注目を集めたが、のちに変更され、現在はごく一部を評価とリンクさせているに過ぎない。

図 7. パフォーマンス・ファンディングの資金配分方法



(3) 業績予算に対する各州の評価

業績予算を実施する大きな目的の 1 つは、資金というインセンティブを与えて大学側の自己改善を促進させることにある。このことについて、関係者はどう捉えているのだろうか。ここでは、各州の高等教育財政担当者 (State Higher Education Finance Officers, SHEFOs) へのアンケート調査から、実際にどの程度業績予算の各モデルが役立っているかを見ていく (Burke & Minassians 2003: 16-21)。

まず、図 8 は大学の改善にパフォーマンス・ファンディングがどの程度役立っているかを尋ねた結果である。2001 年度には判定不能または効果なしと回答した州が実施州全体の半数近かったが、2003 年度には中程度の効果があると回答した州が 40% と最も高くなっている。

同様に図 9 のパフォーマンス・バジェットिंगの場合について見てみると、3 年とも中程度の効果ありと回答した州が高かった。一方、図 10 のパフォーマンス・レポートングを見てみると、2003 年はわずかに効果ありとの回答が最も高くなっている。

3 タイプを比較した場合、パフォーマンス・ファンディングやパフォーマンス・バジェットングはパフォーマンス・レポートングよりも大学の改善への効果があると見なされているようである。しかし、同時にどのタイプも非常に高い効果があるとはほとんど考えられていないところも特徴であると言えよう。

図 8. 大学の改善への効果：パフォーマンス・ファンディング

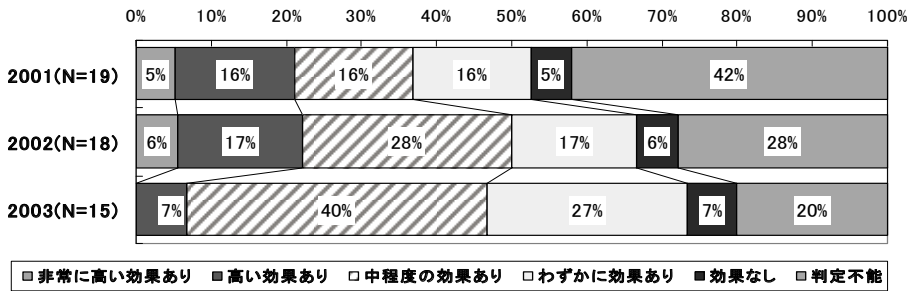


図 9. 大学の改善への効果：パフォーマンス・バジェットティング

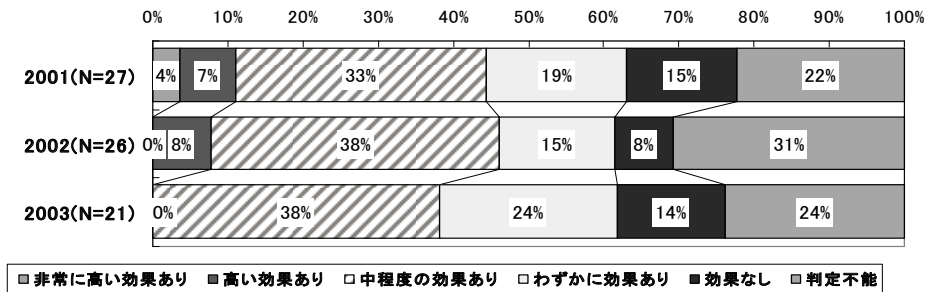
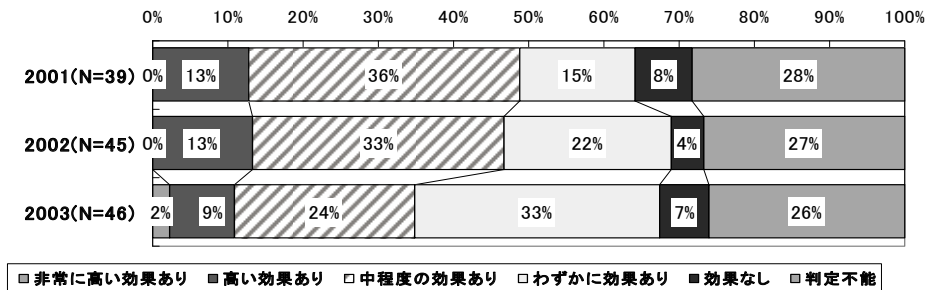


図 10. 大学の改善への効果：パフォーマンス・レポートング



3. パフォーマンス・ファンディング：テネシー州の場合

(1) テネシー州の高等教育制度

最後に、事例としてテネシー州を取り上げ、その特色と現在の動向について整理しておきたい。

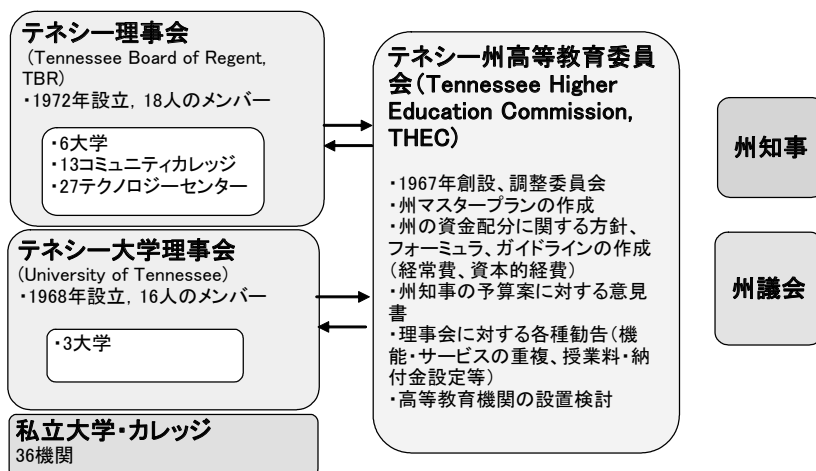
テネシー州は 1979 年にアメリカで初めてパフォーマンス・ファンディングを導入した州であり、先にも述べたように、現在、各大学の州交付金収入の 5.45% を上限として資金が配分されている。この目的は、テネシー州の公立高等教育の競争力を高め、テネシーの

住民に質の高い高等教育を提供することにある⁵⁾。

このように長い期間にわたってパフォーマンス・ファンディングを継続できている州は他に例がなく、その意味でテネシー州の取り組みは成功を取めていると言って良いだろう。

テネシー州の大学は図 11 に示すようにシステムレベルの governing board であるテネシー理事会が統括する州立大学・カレッジグループと、テネシー大学理事会が統括する州立大学グループ、さらにこれ以外の私立大学・カレッジのグループの 3 つに大きく分けられる。これらは、テネシー州高等教育委員会（Tennessee Higher Education Commission, THEC）と深い関係を持ち、システム内部の調整や勧告を受けている。パフォーマンス・ファンディングの実施責任組織も THEC であり、業績評価基準の設定や一部の基準の評価の実施にあたっては THEC によって専門委員会が組織される。

図 11. テネシー州の高等教育の仕組み



(2) 業績評価基準

評価基準は(1)学習環境および学習の成果（一般教育，主専攻分野，ア kredィテーション認定状況），(2)満足度（学生，卒業生，雇用主），(3)学業の継続（残留率，卒業率），(4)州マスタープランの優先的実施（機関独自の戦略的計画，州の戦略的計画，編入・接続，就職），(5)アセスメントの実施（パイロットプロジェクトへの参加，ア kredィテーションとの連動），の 5 領域であり，それぞれの項目が点数化され，100 点満点で上限の 5.45% の資金が配分される。各大学では通常 1，2 名の担当者（教育担当副学長補佐など，パフォーマンス・ファンディング・コーディネーターと呼ばれる）が Institutional Research Office 等と協力しながら報告書を作成する。提出するフォーマットには数値データが記入され，それを挙証する各種データや自己点検・報告書等が添付される。

表 5. テネシー州のパフォーマンス・ファンディング評価基準（2005-2010 年）
 テネシー州パフォーマンス・ファンディング評価基準

| 基準 | 得点 | | タイプ |
|----------------------------|------------|------------|-------------------|
| | CC | 大学 | |
| 基準 1 学習環境および学習の成果 | | | |
| 1.A 一般教育 | 15 | 15 | アウトカム |
| 1.B 主専攻分野 | 10 | 10 | アウトカム |
| 1.C アクレディテーション・プログラムレビュー | 10 | 15 | アウトカム |
| 基準 2 満足度 | | | |
| 学生、卒業生、雇用主への調査 | 10 | 10 | アウトカム |
| 基準 3 学業の継続 | | | |
| 学業の継続 | 15 | 15 | アウトプット |
| 基準 4 州マスタープランの優先的実施 | | | |
| 4.A 機関の戦略的計画目標 | 5 | 5 | 機関によって異なる |
| 4.B 州の戦略的計画目標 | 10 | 10 | インプット・プロセス・アウトプット |
| 4.C 編入・接続 | - | 5 | インプット・アウトプット |
| 4.D 就職 | 10 | - | アウトカム |
| 基準 5 アセスメントの実施 | | | |
| 5.A アセスメント(パイロットプログラムへの参加) | 5 | 5 | プロセス |
| 5.B アセスメント(アクレディテーションとの連動) | 10 | 10 | プロセス |
| 合計 | 100 | 100 | |

出典：THEC(2005c)に一部加筆して作成。

表 5 はテネシー州の 2005-2010 年のパフォーマンス・ファンディング評価基準である (THEC 2005c)。また、各基準の要点を以下に整理した。

基準 1 学習環境および学習の成果

1.A 一般教育

目的：一般教育の改善

評価方法：卒業時に標準テスト受験。CCTST, College BASE, CAAP, MAPP, WorkKeys などを利用。どれを利用するかを THEC とシステムの governing board へ報告する。利用テストは 3 年ごとに変更可能。

対象：学士課程の学生で、卒業年次の者すべてが対象。ただし 400 名以上が卒業する機関ではすべての学生でなくてもよい (15%以上)。

得点：テストスコア平均値を他大学 (同じカテゴリーに属する大学) と比較。テスト機関からの報告書をパフォーマンス・ファンディング報告テンプレートに添付。全米平均を満たしている割合によって得点付与。100%なら 15 点。

| 全米平均との比較 | 70%以下 | 70-71% | 72-73% | 74-75% | 76-77% | 78-79% | 80-81% | 82-83% | 84-85% | 86-88% | 89-91% | 92-93% | 94-95% | 96-97% | 98-99% | 100% |
|----------|-------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|------|
| 得点 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 |

1.B 主専攻分野

目的：専門教育の改善

評価方法：専攻分野別の標準テストまたは自校で開発したテストを受験。すべてのプログラムは少なくとも5年に1度は評価を受ける。資格試験のあるプログラムは毎年対象。ただし、芸術系などは除く。

得点：プログラム別のテストスコア平均値を他大学（同じカテゴリーに属する大学）と比較。100%ならば10点。

| 全米平均との比較 | 70%以下 | 70-74% | 75-78% | 79-81% | 82-84% | 85-87% | 88-90% | 91-93% | 94-96% | 97-99% | 100% |
|----------|-------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|------|
| 得点 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |

1.C アクレディテーション・プログラムレビュー

目的：プログラムの質向上とアクレディテーションの促進

評価方法：プログラムのアクレディテーション認定状況または外部評価の結果を提出。各プログラムは少なくとも5年に1度は評価を受ける。

得点：大学は15点満点、コミュニティカレッジは10点満点。対象プログラムの認定率によって得点付与。

基準2 学生満足度

目的：学士課程教育の改善

評価方法：学生調査，過去2年間の卒業生調査，卒業生の雇用主調査の3つを実施。5年サイクルの1年目と4年目に学生満足度の全米調査へ参加。2年目と5年目は卒業生調査，3年目は雇用主調査を実施。

学生調査：the National Survey of Student Engagement (NSSE)を利用。インディアナ大学が開発し、2000年から実施。現在約600校が参加。学生の学習実態，自己評価，大学教育に対する総合的調査。コミュニティカレッジはthe Community College Survey of Student Engagement (CCSSE)を利用。ガイドラインに沿って実施すれば10点。

卒業生調査：在学時の学習経験等に関する調査。前回の調査との比較。調査結果に基づいて得点付与。

雇用主調査：卒業生の雇用主に対して，コミュニケーション能力，協調性，リーダーシップ，問題解決能力等を調査。実施すれば10点。

基準3 学業の継続

目的：学士課程教育の改善。

評価方法：新入生・マイノリティ学生の過去3年間の残留率（フルタイムの新入生が2年目に残る率）と卒業率（6年以内に卒業する率）。他大学との比較は連邦教育省の The Integrated Postsecondary Education Data System (IPEDS)を利用。

得点：目標達成率によって得点化。

| 目標達成率 | 80%以下 | 81-84% | 84-89% | 90-94% | 95-98% | 99-100% |
|-------|-------|--------|--------|--------|--------|---------|
| 得点 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

基準4 州マスタープランの優先的实施

4.A 機関の戦略的計画目標

目的：教育プログラム・サービスの改善

評価方法：大学は2005-10年の戦略的計画（教育プログラム・サービス）を1つ以上の目標に対して2項目以上設定。測定可能なもの。

得点：各年度の達成状況を数値で評価。5年間のうち見直しが一度だけ認められる。

| 目標達成率 | 80%未満 | 80-84% | 85-89% | 90-94% | 95-98% | 99-100% |
|-------|-------|--------|--------|--------|--------|---------|
| 得点 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

4.B 州の戦略的計画目標

目的：州の高等教育マスタープランに含まれる計画の実現

評価方法：州の高等教育マスタープランは4領域。大学は各領域の1つの目標に対して4-8項目の測定可能な達成目標を示す。

- 1) アクセス（非伝統的學生，アフリカ系アメリカ人・ヒスパニック學生を増やすなど）
- 2) 大学進学（高校生の大学での履修を認める，初年次教育の充実）
- 3) 学費負担軽減（ニードベース奨学金増，財源の多様化）
- 4) 教育の卓越性（中核的拠点の活性化，研究開発の外部資金増）

得点：毎年度の達成目標と数値を提出。3年目に一度だけ見直しが可能。70%以上達成できれば10点。

4.C 編入・接続

目的：編入・接続のプロセスを改善し，編入生を増加させる。4年制大学のみ。

評価方法・得点：1) 編入生の残留率，2) 編入生数，3) 編入生のうち成績の低い學生の残留率の3つの評価基準の達成水準を各大学で定め，その達成状況によって得点付与。

| | | | | | | |
|-------|-----------|------------|------------|------------|------------|-------------|
| 目標達成率 | 80% 未満 | 80- 84% | 85- 89% | 90- 94% | 95- 98% | 99- 100% |
| 得点 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

4.D 就職支援

目的：コミュニティカレッジの就職を充実させる

評価方法・得点：キャリアプログラムの学生の就職率。

| | | | | | | | | | | | |
|-----|-----------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|-------------|
| 就職率 | 64% 以下 | 64- 65% | 66- 67% | 68- 69% | 70- 71% | 72- 75% | 76- 78% | 79- 82% | 83- 86% | 87- 91% | 92- 100% |
| 得点 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |

基準5 アセスメントの実施

5.A アセスメント（パイロットプロジェクトへの参加）

目的：様々なアセスメントの取り組みの推進

評価方法・得点：4年制大学は the National Study of Instructional Costs and Productivity (Delaware Study), コミュニティカレッジは the National Study of Community College Instructional Costs and Productivity (Kansas Study)に参加。参加すれば5点。

5.B アセスメント(アクレディテーションとの連動)

目的：パフォーマンス・ファンディングの準備やその他の自己点検活動で得た情報を、アクレディテーションを受ける際に提出する Quality Enhancement Plans(QEP)に盛り込む

評価方法・得点：5年間のプランに従って実施すれば満点。この基準の評価だけは特別委員会が組織される。

※QIPとはアクレディテーションを受ける際に提出する書類の1つ。学生の教育改善に関する計画書。訪問調査の6週間前までに教育活動の内容と改善プランの提出が求められる。

(3) テネシー州立大学の場合

2006年8月の訪問調査では、テネシー州ナッシュビルにあるテネシー州立大学を訪問した。1912年創立の博士号授与・研究大学であり、学生数は約9,000名、学士課程は45種類、修士課程は24種類の学位を授与し、博士課程は生物学、工学、心理学等の様々な教育が行われている。ここで、パフォーマンス・ファンディング・コーディネーターと面会し、具体的な作業等について話を伺うことができた。パフォーマンスに関するデータ(各

学部の自己点検報告書、Institutional Research Officeからのデータ、標準テストの結果等)はすべてパフォーマンス・ファンディング・コーディネーターのところへ集まり、その内容をもとに THEC に提出する報告書が作成される。パフォーマンス・ファンディング・コーディネーターは 2 名配置されており、教育担当副学長補佐の教員が兼ねている。一年を通じて作業は続き、作業量はかなり多い。

基準 1 の一般教育は MAPP(Measure of Academic Proficiency and Progress)を利用し、卒業年次の学生以外にも 2,3 年生を含めた約 5000 人が受験している。受験料 1 人につき 15.50 ドルは大学が負担している。また、主専攻分野についても標準テストの 1 つである Major Field Tests (Educational Testing Service が実施)を利用してしている。これは 16 分野のテストで、受験料は 25 ドル。また、基準 2 については、NSSE を利用しているがこれは業績評価のためであり、これ以外に学内で学生満足度調査を独自に実施している。

2005 年度の合計得点は 89.5 点であり、上限の 5.45%の 9 割程度をパフォーマンス・ファンディングで受け取っている。テネシー州立大学の収入に占める州交付金は約 3,700 万ドル(収入の 36%、約 42 億円)であり、このうち業績評価による配分額は約 180 万ドル(約 2 億円)であった。

パフォーマンス・ファンディングの上限については『5.45%の上限は妥当である』、大学教育の改善への効果については『州の基準を満たすよう改善を迫られるため、改善が促進されている』、標準テストの使用については『学習成果の測定方法として信頼できる』という回答があった。また、基準の設定については州が一方的に決定するのではなく関係者で協議して決定しており、そのためシステムがうまく機能しているということであった。

テネシー州の業績評価はアウトプット基準やアウトカム基準を重視したシステムであり、大学側はデータの収集や提出資料の作成に非常に大きな労力と時間を要する。しかし、一般教育や主専攻分野の学習成果を測定するための標準テストはかなり充実しており、また、学生満足度調査も外部機関の実施する調査が利用できる。つまり、挙証データを作成する労力を個々の大学がすべて抱え込む必要がないのである。そのため、学生数が 9,000 人という規模の大学でもパフォーマンス・ファンディング・コーディネーターが 2 名でカバーできる、という状況にある。また、基準の設定には大学、州政府、専門家がすべて関わっており、州から強制された制度という意識は大学側には薄い。長い時間をかけて、関係者で作りに上げてきたシステムという強い印象を受けた。

4. おわりに

以上、本稿では州立大学の予算編成方法、業績評価と資源配分の関係、近年の各州の動向、およびテネシー州の事例を明らかにした。アメリカの州立大学は様々な財源から資金を得ているが、特に州政府からの交付金は使途指定のない基盤的な運営経費として重要な

財源となっている。長い間、この額の算出には学生数等の客観的指標を用いるフォーミュラ予算が用いられてきた。しかし、1980年代から90年代にかけてアカウントビリティへの要請が高まるにつれ、従来のア krediteーションによる適格性の確保以外に、質そのものを評価する業績評価が求められるようになった。そして、州交付金の配分と評価結果を連動させる業績予算を導入する州が現れたのであった。直接的な連動であるパフォーマンス・ファンディングはピーク時で19州、間接的な連動であるパフォーマンス・バジェットは28州で実施された。なかでもテネシー州はその先駆けとして全米のモデルとなり、現在まで制度が継続している唯一の州である。その成功の理由は、基盤的な交付金への上乗せ型であること、非競争的で改善への報償という意味合いが強いこと、外部の標準テスト受験が指定されており、同レベルの大学と結果を比較できるため大学側の負担が軽くて済むこと、連邦・州レベルでのデータベースの整備が進んでいること、などが挙げられるだろう。

テネシー州の事例が興味深いのは、パフォーマンス・ファンディングを非常に限定的に使用している点である。業績評価基準は5項目であり、小項目を合わせても11項目しかない。内容は学習成果の向上、ア krediteーションの促進、学生の満足度向上、州のマスタープランの実現、といった内容に絞られている。つまり、教育成果のアカウントビリティと州のプライオリティーの達成に重点が絞られているのである。

また、業績評価基準は数値化できるものしか設定されていないのも特徴的である。テネシー州の業績評価はアウトプット基準やアウトカム基準を重視しているため、データの収集や資料の作成に大きな労力と時間を要する。しかし、外部の標準テストの受験指定があるため、挙証データの作成を個々の大学が抱え込む必要はない。また、評価方法と得点が明示されているので評価はTHECのスタッフが行うことができる。アウトカムの測定、特に標準テストによる学習成果の測定にはアカデミック・コミュニティーからの反発もあるが、透明性・簡便性という点では優れているだろう。しかし、日本への適用可能性は現時点では低いように思われる。

さらに、資金配分は州交付金の5.45%が上限であるが、これはテネシー州立大学の事例でもみたように、約9,000名の学生規模の大学で日本円に換算して約2億円の配分額である。これは、コーディネータを配置し、労力と時間をかけるに値する十分なインセンティブとなっている。このように、大学側にも大きなメリットがなければ制度は存続し得ない。

最後に、テネシー州の事例で参考となるのは、パフォーマンス・ファンディングの準備のために行った点検評価を大学の自己改善に活かしていくための基準が設定されている点である。具体的には、ア krediteーションを受ける際に提出する書類（学生の教育改善計画）を作成するにあたって、パフォーマンス・ファンディングの準備で得たデータを活用することが求められている。業績評価で高い得点をもらうためだけにデータを収集・提出するのではなく、最終的な目的である大学の自己改善に活用することが求められている。

これによって、PDCA サイクルを回す仕掛けとなっているのである。

我が国では、国立大学の中期目標・計画の評価が近づいている。評価結果は次期運営費交付金の算定に影響を与えと言われ、高い関心を集めている。具体的にどのように評価と資金配分をリンクさせるのかは未だ明示されていないが、アメリカの事例は、業績評価の基準・方法をどう設定するのか、資金配分とどうリンクさせるのか、持続可能で効果の高いシステムをどう設計するのかについて、多くの示唆を与えてくれる。

【注】

- 1) アク্রেディテーションには機関評価とプログラム評価がある。前者を行う機関は全米 6 地区 8 団体、後者は約 60 団体あり、それぞれ連邦政府または CHEA の認証を受けている。CHEA は約 3000 の大学と 60 のアクレディテーション団体が加盟する協会である (<http://www.chea.org>)。アクレディテーションは大学・プログラムの質的な水準の維持・向上に大きな役割を果たしている。しかし、その機能については一部に批判もあり、連邦レベルで見直しの議論が展開されている。
- 2) 例えば慶伊 (1984)、金子 (1994)、江原 (1984 ; 1994 ; 2002 ; 2005)、大南・清水・早田 (2003)、山野井・清水 (2004)、前田 (2003)、早田 (2003)、日永 (2003)、館 (2000)、喜多村 (1994,2000)、羽田 (2005,2006)、米澤編 (2000)、米澤 (2005)、福留 (2005) などがアメリカのアクレディテーションシステムについて取り上げている。
- 3) 博士号授与大学 (大規模) とは、15 領域以上にわたって毎年 50 人以上の博士号を授与している大学を指す。また、博士号授与大学 (小規模) とは、3 領域以上にわたって毎年 10 人以上に博士号を授与するか、または全体で 20 名以上に博士号を授与している大学を指す。修士号授与大学は修士号までを授与する大学である。
- 4) 2006 年 8 月にコロラド州ボルダーにある State Higher Education Executive Officers (SHEEO)、National Center for Higher Education Management Systems (NCHEMS) を訪問した。NCHEMS の Dennis P. Jones 氏、Peter Ewell 氏、SHEEO の Hans P. L'Orange 氏、Charles S. Lenth 氏、Takeshi Yanagiura 氏よりアメリカ全体の動向に関する非常に貴重な情報および資料を頂いた。Jones 氏と Ewell 氏によればパフォーマンス・ファンディングは今後さらに減少が予想されるとのことであった。なお、2004 年度を最後にパフォーマンス・ファンディングを廃止したコロラド州の状況を調査するためにコロラド大学ボルダー校への訪問調査も行った。紙幅の関係上、2005-06 年度以降の新しい動向については、稿を改めて論じたい。
- 5) 2006 年 8 月にテネシー州の動向を調査するためにテネシー州高等教育委員会 (THEC)

およびテネシー州立大学への訪問調査を行った。第 3 節はこの訪問調査で得た情報および提供資料をもとにしている。なお、テネシー州の 2000-05 年までの動向は山崎 (2000 ; 2004) が詳細に取り上げている。

【参考文献】

- アルトバック・バーダール・ガムポート編，高橋靖直訳，1998，『アメリカ社会と高等教育』玉川大学出版部。
- 伊藤彰浩，2000，「大学評価と政府ーアメリカ高等教育の経験ー」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要（教育科学）』第 47 巻第 1 号，31-44 頁。
- 市川昭午，2000，『高等教育の変貌と財政』玉川大学出版部。
- ウィルダフスキー著，小島昭訳 1972，『予算編成の政治学』勁草書房。
- 江原武一，1984，「アメリカにおける大学評価」慶伊富長編『大学評価の研究』東京大学出版会，15-29 頁。
- 江原武一，1994，『大学のアメリカモデルーアメリカの経験と日本』玉川大学出版部。
- 江原武一，2002，「アメリカの大学政策」『大学評価研究』第 2 号，大学基準協会，9-17 頁。
- 江原武一・杉本均編著，2005，『大学の管理運営改革ー日本と行方と諸外国の動向』東信堂。
- 大南正瑛・清水一彦・早田幸政編，2003，『大学評価文献選集』エイデル研究所。
- 金子忠史，1994，『変革期のアメリカ教育（大学編）』東信堂。
- 金子元久，1989，「高等教育財政の国際的動向」『大学論集』第 19 集，広島大学大学教育研究センター，107-127 頁。
- 金子元久，1992，「アメリカにおける公立大学の組織的・財政的自律性」『大学論集』第 21 集，広島大学大学教育研究センター，91-115 頁。
- 金子元久，2000，「大学評価のポリティカル・エコノミー」日本高等教育学会編『日本の大学評価』高等教育研究第 3 集，玉川大学出版部，21-41 頁。
- 喜多村和之，1988，「アメリカの高等教育財政と大学の管理運営」『高等教育研究紀要』第 8 号，高等教育研究所，73-83 頁。
- 喜多村和之，1994，『現代アメリカ高等教育論』東信堂。
- 喜多村和之，2000，『高等教育と政策評価』玉川大学出版部。
- 国立学校財務センター，2001，『欧米主要国の大学ファンディング・システム』。
- 国立学校財務センター，2002，『欧米主要国における大学の設置形態と管理・財政システム』。

- 仙波克也，2001，「ニューヨーク州立大学の教育財政の法制と課題」『教育学研究紀要』第47巻第1部，中国四国教育学会，351-356頁。
- 総務省行政評価局政策評価官室，2001，『諸外国の政策評価制度の概要』政策評価関係資料I。
- 高木英明，1998，『大学の法的地位と自治機構に関する研究－ドイツ・アメリカ・日本の場合－』多賀出版。
- 高橋誠，柴田徳衛編『財政学』第3版，1988年，有斐閣。
- 館 昭，2000，「大学評価の意義と大学の未来」日本高等教育学会編『日本の大学評価』高等教育研究第3集，玉川大学出版部，43-62頁。
- 羽田貴史，2003，「企業の大学経営と集権的分権化」『高等教育システムにおけるガバナンスと組織の変容』COE研究シリーズ8，広島大学高等教育研究開発センター，59-78頁。
- 羽田貴史，2005，「高等教育の質保証の構造と課題－質保証の諸概念とアクレディテーション」COE研究シリーズ16，広島大学高等教育研究開発センター，1-14頁。
- 羽田貴史，2006，「大学評価，神話と現実」『大学評価研究』第5号，大学基準協会，6-13頁。
- 早田幸政，2003，「認証評価制度のインパクト－アメリカの「教育長官認証」の紹介を兼ねて－」日本高等教育学会編『高等教育研究』第6集，玉川大学出版部，105-129頁。
- 日永龍彦，2003，「1990年代アメリカ合衆国における高等教育法の修正とアクレディテーション」中留武昭・論文編集委員会編著『21世紀の学校改善－ストラテジーの再構築－中留武昭教授退官記念論文集』第一法規出版，430-445頁。
- 福留東土，2005，「米国のアクレディテーションにおけるアウトカム評価の動向」『高等教育の質保証に関する国際比較研究』COE研究シリーズ16，広島大学高等教育研究開発センター，161-179頁。
- 前田早苗，2003，『アメリカの大学基準成立史研究－「アクレディテーション」の原点と展開』東信堂。
- マスグレイブ著，木下和夫監修，1983，『財政学I』有斐閣。
- リード，ウイリアム著，福原賢一監訳，2003，『財務からみた大学経営入門』東洋経済新報社。
- 山崎正，1989，『米国の地方財政』勁草書房。
- 山崎博敏，1999，「アメリカの州立大学における評価に基づく資源配分」『IDE』No. 405，75-80頁。
- 山崎博敏，2000，「アメリカの州立大学におけるパフォーマンス・ファンディング」米澤彰純編『大学評価の動向と課題』高等教育研究叢書62，広島大学大学教育研究センター，12-28頁。

- 山崎博敏, 2001, 「アメリカの州立大学における教育評価—大学・州・全国レベルでの機構—」『大学論集』第32集, 広島大学高等教育研究開発センター, 131-145頁。
- 山崎博敏, 2004, 『大学における教育研究活動のパフォーマンス・インジケータの開発』平成13-15年度科学研究費補助金基盤研究(C)(2)研究課題番号13610302研究成果報告書。
- 山田礼子, 2002, 「アメリカにおける管理運営モデルの変遷と高等教育への応用」『大学評価』第1号, 大学評価・学位授与機構, 91-104頁。
- 山野井敦徳・清水一彦編著, 2004, 『大学評価の展開』東信堂。
- 山谷清志, 1997, 『政策評価の理論とその展開—政府のアカウンタビリティ—』晃洋書房。
- 吉田香奈, 2003, 「国立大学予算の配分システム—米・英の経験と日本への援用—」『国立大学の財政・財務に関する総合的研究』国立学校財務センター研究報告第8号, 239-259頁。
- 吉田香奈, 2006, 「カリフォルニア大学の予算編成を観る」有本章・北垣郁雄編著『大学力：真の大学改革のために』ミネルヴァ書房, 192-199頁。
- 米澤彰純編, 2000, 『大学評価の動向と課題』高等教育研究叢書62, 広島大学大学教育研究センター。
- 米澤彰純, 2003, 「アメリカの州立大学システム—パフォーマンスに基づく大学の財政配分の動向と課題—」『21世紀の大学像構築と戦略的組織改革の国際比較研究』平成12-14年度文部科学省科学研究費補助金(基盤研究(B)(2))研究成果報告書(研究代表者有本章), 154-166頁。
- 米澤彰純, 2005, 「高等教育の評価に関する研究の回顧と展望」『大学論集』広島大学高等教育研究開発センター, 315-329頁。
- Ahumada, M. M., 1990, “An Analysis of State Formula Budgeting in Higher Education”, Breneman, D. W., Leslie, L. L., and Anderson, R. E. eds., 1996, *ASHE Reader on Finance in Higher Education*, ASHE Reader Series, Pearson Custom Publishing, pp.331-354.
- Albright, Brenda N., 1998, *The Transition from Business as Usual to Funding for Results: State Efforts to Integrate Performance Measures in the Higher Education Budgetary Process*, State Higher Education Executive Officers.
- Banta, Trudy W., Rudolph, Linda B., Van Dyke, Janice, and Fisher, Homer S., 1996, “Performance Funding Come of Age in Tennessee, *Journal of Higher Education*,” Vol.67, No.1, the Ohio State University Press, pp.23-45.
- Brinkman, P. T., 1984, “Formula Budgeting: The Fourth Decade”, Leslie, L. ed. *Responding New Realities and Funding*, New Directions for Institutional Research, No. 43, Jossey-Bass, pp.21-44.

- Burke, Joseph C. and Serban, Andreea M. eds., 1998, *Performance Funding for Public Higher Education: Fad or Trend?* New Directions for Institutional Research, No.97, San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- Burke, Joseph C. and Associates, 2002, *Funding Public Colleges and Universities for Performance: Popularity, Problems, and Prospects*, New York: The Rockefeller Institute Press.
- Burke, Joseph C. and Minassians, Henrik, 2003, *Performance Reporting: "Real" Accountability or Accountability "Lite" Seventh Annual Survey 2003*, New York: The Nelson A. Rockefeller Institute of Government.
- Burke, Joseph C., 2003, "The New Accountability for Public Higher Education: From Regulation to Results", 『大学評価』第3号, 大学評価・学位授与機構, 67-85頁.
- Burke, Joseph C. and Associates, 2004, *Achieving Accountability in Higher Education: Balancing Public, Academic, and Market Demands*, Jossey-Bass
- Christal, Melodie E., 1998, *State Survey on Performance Measures: 1996-97*, State Higher Education Executive Officers.
- Lasher, W. F. and Greene, D. L. 1993, "College and University Budgeting: What Do We Know? What Do We Need to Know?", *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, Volume IX, in Paulsen, M. B and Smart J. C. eds. 2001, *The Finance of Higher Education: Theory, Research, Policy & Practice*, Agathon Press, pp. 501-542.
- Layzell, D. T. and Lyddon, J. W., 1990, *Budgeting for Higher Education at the State Level: Enigma, Paradox, and Ritual*, ASHE-ERIC Higher Education Report No.4, The George Washington University.
- Massy, W. F., 1996, "Reengineering Resource Allocation Systems", Massy, W. F., ed., *Resource Allocation in Higher Education*, The University of Michigan Press.
- McGuinness Jr. Aimes C., 2004, *Financial Management and Governance in HEIS: United States*, National Report of the OECD IMHE-HEFCE Project on International Comparative Higher Education Financial Management and Governance.
- McKeown, Mary P., 1986, "Funding formulas," McKeown, Mary P. & Alexander, Kern, eds., *Values in Conflict: funding priorities for higher education*, Annual yearbook of the American Education Finance Association, pp.63-90.
- McKeown, Mary P., 1996, "State Funding Formulas: Promise Fulfilled?" Honeyman, D. S. ed. *A Struggle to Survive: Funding Higher Education in the Next Century*, Corwin Press.

- Meisinger, R. J. 1994, *College and University Budgeting: An Introduction for Faculty and Academic Administrators*, Second Edition, National Association of College and University Business Officers.
- Moore, P., 2003, "Allocation Formula in Budgeting", Rabin, J. ed., *Encyclopedia of Public Administration and Public Policy*, Marcel Dekker, Inc. pp.43-46.
- Moss, C. E., and Gaither, G. H., 1976, "Formula budgeting: Requiem or renaissance?", *Journal of Higher Education*, Vol.47, pp.543-563.
- National Commission on Accountability in Higher Education, 2005, *Accountability for Better Results: A National Imperative for Higher Education*, State Higher Education Executive Officers.
- Noland, Brian E., Johnson, Betty D. and Skolits, Gary, 2004 "Changing Perceptions and Outcomes: the Tennessee Performance Funding Experience," Presented to the 44th Annual AIR Conference, May 31, 2004, Boston Massachusetts.
- Richardson, R. C., Bracco, K. R., Callan, P. M. and Finney, J. E. 1999, *Designing State Higher Education Systems For a New Century*, Oryx Press.
- Southern Association of College and Schools, Commission on Colleges, 2004, *Principles of Accreditation: Foundations for Quality Enhancement*.
- State Higher Education Executive Officers, 2005, *State Higher Education Finance FY 2005*.
- State Higher Education Executive Officers, 2005, *State Higher Education Finance FY 2005: Executive Overview*.
- Tennessee Comptroller of the Treasury Offices of Research, 2001, *Measuring Performance in Higher Education*.
- Tennessee Higher Education Commission, 2005a, *Condition of Higher Education in Tennessee*.
- Tennessee Higher Education Commission, 2005b, *Master Plan 2005-2010: Creating Partnerships for a Better Tennessee*.
- Tennessee Higher Education Commission, 2005c, *Performance Funding 2005-10 Cycle*.
- Tennessee State Board of Education and Tennessee Higher Education Commission, 2005, *Annual Joint Report on Pre-Kindergarten through Higher Education in Tennessee*.
- Tennessee State University, 2006a, Budget Analysis 2006-2007.
- Tennessee State University, 2006b, Budget Summary 2006-2007.
- The National Center for Public Policy and Higher Education, 2004, *Measuring Up 2004: the National Report Card on Higher Education*.

The National Center for Public Policy and Higher Education, 2004, *Measuring Up 2004: the National Report Card on Higher Education: Tennessee*.

U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, 2005, *Digest of Education Statistics 2005*, Washington, DC: U.S. Government Printing Office, pp.78-103.

オーストラリアにおける「質保証」関連語の定義

オーストラリア大学質保証機構
(解説・訳 杉本和弘*)

【訳者解説】

本資料は、オーストラリア大学質保証機構(AUQA)のサイト(<http://www.auqa.edu.au/>)に掲載されている、質保証(quality assurance)に関連する用語(アルファベット順)を抜粋・翻訳したものである。

1980年代後半あるいは1990年代初め以降、学生数の増大、緊縮財政やそれに伴うアカウンタビリティ要請の高まりを背景に、各国において高等教育の質保証が重要 이슈 となっている。多くの国で、質保証や大学評価を専門に行うナショナルな機関(quality assurance agencies)が設置され、さらに、それら各国機関の国際的ネットワークとしてINQAAHEも設置され、質保証のあり方をめぐって国際的な議論や調整が行われてきた。

こうした質保証の活性化を受けて、質保証の概念や手法をめぐる多様な専門用語が使用されている。しかし、各用語の定義について確固たる共通理解があるわけでは必ずしもなく、各国のコンテキストにおいて異なる定義づけがなされることも少なくない。これは、グローバル化に伴って国際的な取組や調整が推進され重要性を増しつつある一方、高等教育やその質保証が基本的にはナショナルなシステムを拠り所としていることの意味が大きい。加えて、そもそも高等教育における「質」が本質的に多義的な性質をもつゆえに、質にアプローチする方法も多様なものとなっている。そのため、同じ用語で示される質保証活動であっても、その意味する範囲や手法が必ずしも同じでないということも起こり得る。

AUQAによって示されている、以下の関連用語の定義も、以上の点を念頭において読まれる必要がある。AUQAによる用語定義は、質保証をめぐる国際的動向に目配りしつつも、オーストラリアにおける取組—より具体的には、オーディット方式による質保証活動—を背景に置きながらなされている。例えば、「質」の定義として「目的に対する適合性(fitness for purpose)」が強調されている点に、そうした傾向を読み取ることができよう。

なお、各用語の日本語訳は必ずしも定訳があるわけではなく、多様な訳出が可能である。各語の示唆する概念や意味内容と合わせて、日本語訳についても今後検討を続けていく必要がある。

1. Accreditation (ア krediyeteyshon, 適格認定, 基準認定)

ある機関が一定の地位を得るのに適格であるかどうかの評価。あるいは、その地位を実際に与えること。後者の意味においては、「品質認可 (quality approval)」と同義である。その地位は、機関自身にとって (例えば、活動許可として)、あるいはその機関に学ぶ学生にとって (例えば、助成申請の有資格者として)、あるいはその機関の卒業生にとって (ある職への就職資格者として) 意味を持つものであるかもしれない。理論上ア krediyeteyshon の付与は、可・不可あるいは合格・不合格の決定であるが、実際には差異があり得る。

多くの国 (例えば、中国) では、ア krediyeteyshon は外部によって設定された「絶対的な」基準に沿って実施される。その他の国 (例えば、アメリカ) では、ア krediyeteyshon は機関やプログラムが教育上適切な目的を有していて、それが達成されつつあることを証明するものである。すなわち、ある特定の基準が達成されつつあるかどうかを示すものではない。それゆえ、それは品質監査 (quality audit) に目標の適切性の審査がプラスされたものに似ている。

ア krediyeteyshon という用語はより一般的な意味でも使用されており、それは高等教育において質の達成に向けた様々な活動のことも意味している。

2. Evaluation (評価)

ある組織体の価値や長所に関する体系的調査。「価値」や「長所」を決定するために基準が明確化されなければならない。Evaluation は、ときどき中立的な用語として使用されている。

3. Performance Indicator (パフォーマンス・インディケーター)

ある組織もしくはその一部分や諸過程の状態や結果について、数字やそれ以外の形で描出すること。マネジメント・インジケーターと呼ばれることもある。PI は、情報に基づく解釈や判断を必要とするものである。

その名称が示すとおり、PI が、例えば監査パネル (audit panels) といった集団によって情報に基づく解釈や判断がなされることが必要であることを常に忘れてはならない。情報源よりも目的に注目すれば、それはマネジメント・インジケーターと呼ばれることもある。独立的に開発されてきた組織業績測定は相互に関係する度合いが弱い。そうした事態を避けるためにも、PI は共通の方向性をもった統合的な方法で開発される必要がある。

4. Professional accreditation (専門職課程ア krediyeteyshon)

外部団体によって、あるプログラムや資格が、ある特定の専門職 (法律職やエンジニアリングなど) の目的に適合していることが証明されること。(特に、米国においては) 専門

アクレディテーション (specialised accreditation) と呼ばれることもある。

学生及びその学習プログラムに関する学術的判断は、直接的な職業上の応用如何にかかわらず、ある科目のあらゆる側面を理解することと合わせて広範な知的技能の開発に関係している。しかし、専門職団体によるアクレディテーションは直接的な機能、すなわち認可プログラムの修了生がすぐに応用可能な職業上の能力を身に付けており、公共の自信に資していることを保証する機能を有している。

5. Quality (質, 品質)

目的へ適合していること (fitness for purpose) であり、ここでの「目的」という言葉は広義に解釈され、使命・目標・目的・明細事項といったものを包含している。たとえ必ずしも正確に述べられているわけではないとしても、あらゆる組織や活動が目的を有しているのだから、これは包括的な定義である。目的への適合性が意味しているのは、組織が特定の目的にふさわしい手続きを備えていることということであり、さらに、実際にこれらの手続きによって特定の目的が達成されつつあることを示す証拠があるということである。

以上の定義が「目的の適合性 (fitness of purpose)」を無視していることを理由に、批判的な人もいるが、それは要点を見逃している。目的の適合性は、目標が定義づけられた時点で考慮されなければならない。つまり、品質はそうした目的を達成することをめぐる問題なのである。

以上の定義を用いて、教育における質を達成させることには2つの段階が含まれる。最初の段階は、学術活動に特徴的な性質から生じる需要や知の急速な発展といった広範囲に及ぶ課題に対処することに加え、教育機関が学生及び雇用者から期待され要求されていることを具体化するための目標を設定することになる。2つめの段階は、教育機関が目標を達成するようにすることである。もし目標に達成レベルを公然と明確化することが含まれているなら、質は水準に関係している。

6. Quality approval (品質認可)

ある特定レベルの質や質に関連した地位が達成されていることの証明。「アクレディテーション」の項を参照のこと。

7. Quality assessment (品質査定, 品質アセスメント)

品質査定とは、機関や学科の質に等級をつけることを意図した調査である。等級のスペクトルにはどこかに合格／不合格の境界線が引かれることもある。assessment は、ときどき evaluation と呼ばれる。

品質査定は、(想定された) 絶対基準 (つまり、質ではなく水準) を基にした基準参照型であったり、(機関間や学問領域間の) 規範参照型であったり、機関自身の特徴や目標を基

にした基準参照型であったりする。以上の最初の 2 つは、機関間あるいはプログラム間での比較を可能とし、1 つめのほうが絶対的な結果を生み出すものであることからより多くの関心を集めている。実際には、そうした絶対性は定義することも測定することも困難であり、それゆえ残りの 2 つの選択肢は似通ったものとなる。

8. Quality assurance (品質保証, 質保証)

質が維持され向上されつつあることを保証するために必要な政策, 態度, 行動, 手続き。それには, 質的統制の手続きが備わっており, 利用され, 効果的な状態にあることを確認することが含まれる。組織には内部での行動が要請されるが, 外部の団体の行動が含まれることもある。さらにそれには, コース・デザイン, スタッフ・ディベロップメント, 学生及び雇用者からのフィードバックの収集や利用といった取組みも含まれる。

製造業における QA は, 経営レベルにおける任務である。しかし, 大学社会においては実務と運営との区別は曖昧であるし, 生産とのアナロジーが完全なものではないこともあって, QC と QA との差異は明確ではない。品質監査は, QC と QA に関わる手続きのどちらも検査することになる。

質保証はまた, 一般的なタームとしても使用され, 高等教育における質への関心に対処する様々なあらゆるアプローチのことも意味している。

9. Quality audit (品質監査, 品質オーディット)

以下の事項に関する体系的で独立的な決定を行うこと。すなわち,

- (1) 計画されている体制 (例えば, 質の統制・保証手続き) が目的を達成するのに適切であるかどうか。
- (2) 実際の質向上活動が計画された体制と一致しているかどうか。
- (3) 体制が効果的に実施されつつあるかどうか。

である (Standards New Zealand, 1994)。

機関によって設定された目的が監査の出発点となり, 監査団は通常それら目的について批評することはない。機関の目的はまた視察の最終地点でもあり, 質的保証や品質統制のための手続きを審査するために, 視察は機関 (あるいは, プログラム, 学科, 領域) の結果や成果を精査し, それらを目的に照らし合わせるのである。

このように, 監査やアセスメント (assessment) にはともに機関の成果について考察することが求められるが, アセスメントの結果が (成果を測定した) 段階となるのに対し, 視察の結果は対象機関が自ら掲げる目的にどれほど近づいているかを記述することである。視察官はまた, 機関自身が成果と目的とを比較していること, 両者の間の不一致に対して行動を起こしていること, そうした行動が不一致を矯正するのに十分であることの証拠を捜し求めるのである。

これは、質の達成のためのプロセスに重点がおかれているがゆえに、プロセス監査と呼ばれることもある。大学の質に関する監査は、学術監査 (an academic audit) と呼ばれることもある。

10. Quality control (品質統制)

特定の水準や要件が達成されているかどうかを確かめるのに必要なメカニズム、プロセス、テクニック、諸活動。QC が作業レベルで実施される製造業においては、検査や測定によって明細事項が達成されていないことが示されれば、製品は破砕されたり手が加えられたりする。高等教育の教育・学習分野では、これら 2 つの行為に相当するのは学生を落第させたり、リメディアル学習や水準を達成する機会をさらに提供したりすることである。QC は、検査事項である PI と関係している。この文脈において、これには試験結果、出版物数、教職員評価データ等が含まれる。

11. Quality management (品質管理)

質に関わる事項について組織の意図や方向性を決定し実行する管理機能のあらゆる側面。

12. Quality system (品質システム)

質的管理を実施するための組織構造、責任、手続き、プロセス、資源。さらに、品質政策を実施する様々な活動を関係付けるのに使われる品質関連文書が含まれることもある。品質システムには、質的管理 (機能) と QMS (手続き) が包含される。

13. Stakeholder (ステークホルダー, 利害関係者)

ある領域や事項に正当な利害を有している個人、集団、組織。高等教育におけるステークホルダーには、学生、父兄、雇用者、政府、地域社会、専門職団体、卒業生、教員などが含まれる。この用語は中立的で叙述的であり、教育機関の広範な責任を強調している点で有効だが、それが使われることによって様々なステークホルダーの集団 (学生や雇用者) がかなり異なる利害や需要を有していることが曖昧にされるべきではない。

14. Standard (基準)

学生による学術的到達、あるいは機関が提供する学生支援の総体をめぐる明確なレベルといったパフォーマンスのレベルや等級。基準が有する機能の 1 つは「質を判断する尺度を測定する手段」である (Reynolds, in Loder, 1990)。しかし、「基準を使用するのが必要であると見えるのと同じくらい、それらを決定するのは同様に困難である」(Erwin, 1991)。

学生の成果に対する基準、すなわち学生基準は、学生が成功し一定の成績レベルに到達するのに必要な知識あるいは能力について述べたものである。学生が準備する際の指針と

なるべく学生に期待されることを伝えるあらゆる試みがなされてはいるけれども、そうした水準をあらかじめ正確に定義することは困難である。学生基準は、評価の対象となる質や目的、明確な評価基準を考慮に入れつつ、学生の学習に関連して実施される判断を示している。

「基準」のもうひとつの使い方は、学生基準とは区別して、手続き上あるいは質保証(QA)の基準と呼ばれるものである。QA基準は、教育の提供者、教員、訓練担当者が、教育プログラムを開発し提供する際、さらには自らの教育活動の質を評価する際、充足していなければならないことに焦点を当てる。QA基準には基準の定義、フォーマット、手続きに従うことが含まれるのが典型的である。QA水準は、学生基準に学習者が到達するのを支援するために存在する。

「基準」はまた、「成績評価の諸要因」「規範的特質」「最高実践模範」といった事項に言及するのに用いられることも少なくない。

15. Total Quality Management ; TQM (総合的品質管理)

Demingの開発した価値に基づく組織管理の原理

TQMは、特定機関のすべてのスタッフが全体として質を達成する方向に向かうことを意味したり、製品の破壊をなくすこと(zero defects; 無欠点運動)や改訂すること(right first time; ライト・ファースト・タイム)を重視することを意味したりするようになった。TQMを主唱する人々(とりわけ、今井)は、「継続的改善」(kaizen; カイゼン)が、(クロスビーの言う「無欠点運動」が意味するような)一定の目標に向かうという点でより有益、肯定的で、現実的であると強調している。

執筆者紹介

*所属は本書刊行時点のもの

*執筆順

| | |
|--------|---------------------------|
| 羽田 貴史 | 広島大学高等教育研究開発センター 教授（編集責任） |
| 田中 正弘 | 島根大学教育開発センター 講師 |
| 小貫 有紀子 | 広島大学大学院教育学研究科 博士課程後期 |
| 大場 淳 | 広島大学高等教育研究開発センター 助教授 |
| 福留 東土 | 一橋大学大学教育研究開発センター 講師 |
| 吉田 香奈 | 山口大学大学教育機構大学教育センター 講師 |
| 杉本 和弘 | 鹿児島大学教育センター 助教授 |

大学改革における評価制度の研究

(COE 研究シリーズ 28)

2007 (平成 19) 年 2 月 28 日発行

編 者 広島大学高等教育研究開発センター

〒739-8512 東広島市鏡山 1-2-2

電 話 : (082) 424-6240

<http://ihe.hiroshima-u.ac.jp>

印刷所 株式会社 ニシキプリント

〒733-0833 広島市西区商工センター7-5-33

電 話 : (082) 277-6954

ISBN 978-4-902808-30-8

郵便はがき

お手数で
すが切手
をお貼り
下さい。

7 3 9 8 5 1 2

東広島市鏡山一丁目二番二号

広島大学
高等教育研究開発センター
行

文 献 受 領 書

大学改革における評価制度の研究
(COE 研究シリーズ28)

寄贈による上記文献を受領しました。

平成 年 月 日

広島大学 高等教育研究開発センター長 殿

(住所) 〒

(所属部局等)

(氏名) 印

| | | |
|-------|--------------------------------------|---------------------------|
| アンケート | 次号以降の文献配布について 継 続 非継続 を希望する | 〔※どちらかを ○で囲んで 下さい。〕 |
|-------|--------------------------------------|---------------------------|



COE Publication Series No. 28

**Evaluation Systems for
University Reform**



**Research Institute for Higher Education
HIROSHIMA UNIVERSITY**

February 2007

ISBN978-4-902808-30-8