

学習成果アセスメントのインパクトに関する
総合的研究
(中間報告書)

平成 22 年 (2010 年) 3 月

研究代表者 深 堀 聰 子
(国立教育政策研究所 総括研究官)

まえがき

本報告書は、平成 21～23 年度の 3 年間にわたって実施するプロジェクト研究「学習成果アセスメントのインパクトに関する総合的研究」の初年度の活動の成果をまとめたものである。本プロジェクトは、国立教育政策研究所が平成 18 年に策定（平成 21 年に変更）した中期目標（5 年間）のうち、高等教育研究部が重点的に取り組むべきとされた課題の一つである、高等教育システムに対する社会の現代的ニーズに対応する高等教育政策の展開に貢献するための理論的・実証的研究の一環として位置づけ、推進してきたものである。

§ § §

高等教育の拡大による学生層の多様化と、それに伴う大学の機能分化は、大学の質保証システムに重大な変革を迫っている。大学入試という入口段階での学生の質保証が必ずしも機能しなくなっており、従来型の資源インプットの保証（設置認可等）や教育プロセスの保証（適格認定等）も多様な機能をもつ大学の質を保証するアプローチとして、十分ではなくなっている。そのなかで、学生が大学で何を学んだかを問う学習成果（アウトカム）アセスメントによる、出口段階での質保証への社会的要請が高まってきている。

学習成果アセスメントへの関心が高まっている理由は、それが教育プロセスの多様化を許容しつつ、学習成果の共通化を促進する点にあらう。すでにオーストラリア、ブラジル、メキシコ、アメリカ、カナダ等では、先駆的な取り組みが展開されている。さらに国際的な学習成果アセスメントの実施可能性を検討する取り組みが、OECDによるAHELO(Assessment of Higher Education Learning Outcomes)フィージビリティ・スタディとして始動した。

しかしながら、多様な歴史的条件にもとづいて、異なるタイプの質保証システムを構築してきた各国にとって、学習成果アセスメントが必ずしも同等の妥当性をもつとは限らないし、学習成果アセスメントの導入に対する大学等の反応や、学習成果アセスメントの導入が大学の質保証システムにおよぼすインパクトも、一律ではないことが予想される。学習成果アセスメントを導入することにはいかなる意義があるのかは、各国の大学の質保証システムのあり方との関連において、丁寧に吟味する必要がある。こうした問題関心にもとづいて、大学の質保証システムのあり方を体系的にとらえたいうえで、各類型のもとでの学習成果アセスメントの意義を、国際比較のアプローチから明らかにすることが、本研究の目的である。

§ § §

研究の実施は次の研究組織によって、以下の研究経費をもって行った。研究活動に積極的に参加して下さった方々に、心からお礼申し上げたい。

研究組織

研究代表者

深堀 聡子 国立教育政策研究所・高等教育研究部・総括研究官

研究分担者

塚原 修一 国立教育政策研究所・高等教育研究部長
川島 啓二 国立教育政策研究所・高等教育研究部・総括研究官
松川 誠司 国立教育政策研究所・高等教育研究部・総括研究官
石川 裕之 京都大学高等教育研究開発推進センター・助教
犬塚 典子 九州大学高等研究機構女性研究者キャリア開発センター・
特任准教授
牛田 千鶴 南山大学外国語学部スペイン・ラテンアメリカ学科・教授
楠山 研 長崎大学大学院教育学研究科・助教
鳥居 朋子 立命館大学教育開発推進機構・教授
南部 広孝 京都大学大学院教育学研究科・准教授
松浦 真理 華頂短期大学幼児教育学科・講師
宮崎 元裕 京都女子大学短期大学部・講師
森 利枝 大学評価・学位授与機構・准教授

研究経費

	直接経費
平成 21 年度	3,520,000

活動の概要（平成 21 年度）

日時（場所）	活動内容（議題）
5月24日（長崎大学）	第1回会合 （研究概要の説明・研究計画の策定）
9月5日（京都大学）	第2回会合 （研究枠組みの検討・研究成果の中間報告）
11月16日（国立教育政策研究所）	第3回会合（研究枠組みの再検討）
1月9日（国立教育政策研究所）	第4回会合（研究成果報告）

平成 22 年 3 月

研究代表者 深堀 聡子

もくじ

まえがき	・・・・・・・・・・・・・・・・	深堀 聰子	i
序章	大学の質保証システムの類型 －「大学のマス化」と「大学の自律性」による分類－	深堀 聰子	1
第1章	中国における高等教育の質保証	南部 広孝	17
第2章	大学の質保証システムをめぐる日本の状況	塚原 修一	35
第3章	韓国における高等教育の質保証	石川 裕之	43
第4章	学習成果のアセスメントのインパクト －アメリカ基本情報編－	森 利枝	61
第5章	オーストラリア高等教育における質保証	鳥居 朋子	77

序章 大学の質保証システムの類型

－「大学のマス化」と「大学の自律性」による分類－

深堀 聰子

(国立教育政策研究所)

本研究の目的は、各国の大学の質保証システムを体系的に整理したうえで、新たな質保証アプローチとして注目されている学習成果アセスメントを導入することの意義を、質保証システムの各類型を構成する国別に検討することにある。3年計画で実施する本研究の初年度の取り組みの成果としてまとめたこの中間報告書の序章では、大学の質保証システムを規定すると考えられる「大学のマス(ユニバーサル)化」および「大学の自律性」を分析軸とする研究枠組みを構築したうえで、「大学のマス(ユニバーサル)化」と「大学の自律性」の状況および今日的变化に関する7つの仮説を整理する。続く各章では、分析枠組みの各類型に位置づけられる国々に注目し、7つの仮説を検証することをとおして、各国における大学の質保証システムのあり方について理解を深める。本年度の活動の成果である大学の質保証システムの体系的な理解にもとづいて、来年度は学習成果アセスメントの意義を検討する。

1. はじめに

大学のマス(ユニバーサル)化が各国で進展するなかで、大学教育の質低下が危惧されており、大学の質保証システムのあり方を見直す動きが世界同時進行で顕在化している。そのなかで、従来型の入口管理やプロセス管理のアプローチでは、目的や機能、環境条件において多様化する大学を適切に評価することができないという問題関心から、学生が大学で何を学んだか(学習成果)に注目する出口管理のアプローチに期待が寄せられてきている。

しかしながら、多様な歴史的条件にもとづいて、異なるタイプの質保証システムを構築してきた各国にとって、学生が大学で何を学んだかをテスト等の方法で測定する取り組みとしての学習成果アセスメントが必ずしも同等の妥当性をもつとは限らないし、学習成果アセスメントの導入に対する大学等の反応や、学習成果アセスメントの導入が大学の質保証システムにおよぼす影響も、一律ではないことが予想される。学習成果アセスメントを導入することにはいかなる意義があるのかは、各国の大学の質保証システムのあり方との関連において、丁寧に吟味する必要があるだろう。

こうした問題関心にもとづく本研究では、大学の質保証システムの類型と学習成果アセスメントの関係を、国際比較のアプローチから探る。大学の質保証シス

テムの類型化をはかる際には、大学の質保証システムのあり方を規定すると考えられる「大学のマス（ユニバーサル）化」および「大学の自律性」の状況に注目する。すなわち、大学の質保証システムのパターンは、受け入れている学生の量（および、それに連動する質）と、大学が伝統的に享受してきた政府の統制に対する自律性のあり方によって異なるという前提をとる。そして、大学のマス化と自律性の状況に規定される大学の質保証システムの類型によって、学習成果アセスメントに期待される役割は異なり、学習成果アセスメントが大学や質保証システムにもたらすインパクトも異なると予想する。また、大学のマス化と自律性の状況がどのように変化しているかによって、質保証システムのあり方に対する要求は異なっていると考える。こうした大学の質保証システムと学習成果アセスメントの関係をとらえることが、本研究の目的である。

3年計画で実施する本研究の初年度の取り組みの成果としてまとめたこの中間報告書の序章では、大学の質保証システムを「いつ評価するのか」と「何を評価するのか」の二つの観点から整理したうえで、この質保証システムのあり方を規定する「大学のマス（ユニバーサル）化」および「大学の自律性」を分析軸とする研究枠組みを構築する。その際、「大学のマス（ユニバーサル）化」および「大学の自律性」が大学の質保証システムを規定すると考える7つの根拠を整理する（7つの仮説）。さらに、「大学のマス（ユニバーサル）化」および「大学の自律性」では十分にとらえることのできない、大学の質保証システムに影響をおよぼす他の要因（グローバル化）についても、あらかじめ整理しておく。

続く各章（第1章～第5章）では、各国における「大学のマス（ユニバーサル）化」と「大学の自律性」の状況および今日的变化について、7つの仮説の観点から明らかにすることをとおして、各国における大学の質保証システムのあり方について理解を深めることをめざす。今年度の研究活動で取り上げたのは、韓国、台湾、アメリカ、オーストラリア、カナダ、イギリス、オランダ、ブラジル、メキシコ、中国、日本の11カ国の事例である。この中間報告書にまとめることができたのは、中国（第1章）、日本（第2章）、韓国（第3章）、アメリカ（第4章）、オーストラリア（第5章）の5カ国である。

来年度の研究活動としては、今年度の研究成果である各国の大学の質保証システムのあり方に関する理解を基礎として、各国の今日的状況のなかで、学習成果アセスメントにどのような役割が期待されており、学習成果アセスメントの導入が大学や質保証システムにどのようなインパクトをおよぼしているのか、あるいはおよぼすことが予想されるのかについて整理することをめざす。研究対象国としては、今年度取り上げた国々の検討を継続するとともに、必要に応じて新たな国々を追加して、より包括的な検討を試みる。

なお、本研究における大学とは、OECDによる高等教育タイプA (Tertiary Type A)、すなわち高等教育機関のうち、いわゆる学士（バチェラー、ボローニャ・プロセスにおける第一サイクル）の学位を提供する機関をさす。日本では4年制大学が該当し、短期大学や高等専門学校は含まれない。

2. 大学の質保証システム

はじめに、大学の質保証アプローチの全体像を、「いつ評価するか」と「何を評価するか」といった観点から整理してみよう。この二つの観点に着目するのは、本研究の中心課題である学習成果アセスメントが、①教育・研究の条件（入口段階）や取り組み（プロセス）ではなく成果（出口段階）といった、評価のタイミングを問題とするものであり、②大学・学部・プログラムではなく学生といった、評価の対象を問題とする点で、これまでの質保証のアプローチとは異なる特徴をもつからである。「だれが評価するのか（主体）」については、各質保証アプローチの後に括弧つきで付記する。

表序－1. 大学の質保証アプローチの全体像（試案）【だれが評価するか（主体）】

何を評価するか（対象）	いつ評価するか		
	入口管理	プロセス管理	出口管理
大学	設置認可【政府】 学校選択【学生】	査定・視察【政府・専門団体】 自己点検・評価【大学】 認証評価・適格認定	外部試験員制度 【専門団体】
学部 プログラム		【専門団体】 学生による授業評価【学生】	卒業率 学位取得率 就職率
学生	中等学校卒業資格【政府】 大学入学資格【政府】 大学入学者選抜【政府・大学】	学生調査【大学】	単位認定【大学】 学位・資格授与【大学】 学習成果アセスメント【大学・専門団体・政府】 採用試験（一部の専門職）【政府】 卒業生調査【大学】 雇用【雇用者】

冒頭でふれたとおり、大学の質保証には大きく分けて入口管理・プロセス管理・

出口管理の3つのアプローチがあり、大学、学部・プログラム、学生に対して、それぞれ多様な組み合わせで適用されている（表序-1参照）。各国の質保証システムでは、複数のアプローチが「多様に構造化されており、同一要因が、それぞれの制度によって異なるインパクトと異なる対応を生み出し、有効性にも差異」をもたらしているのである（羽田、2004年、12頁）。

第一のアプローチは、入口段階での管理である。それは大学を構成する人、施設・設備、組織、基準等のインプット要因に係る規制を設定することによって、大学の教育・研究条件の保証をめざすものである。たとえば日本では、大学や学部については、「大学設置基準」に示された教育・研究上の基本組織、教員組織、教員の資格、収容定員、教育課程、卒業の要件等、校地・校舎等の施設及び設備等、事務組織等の水準を満たす場合に限り、文部科学大臣より設置認可が与えられている。学生については、文部科学省が学科および教科に関する決定権をもつ高等学校もしくは中等教育学校を卒業した者、もしくは文部科学大臣の定めるところにより、これと同等以上の学力があると認められた者に限り入学資格が与えられている（学校教育法第56条）。さらに各大学が、文部科学省の定める「大学入学者選抜実施要項」に準拠しつつ、独自の入学者受け入れ方針に沿った大学入学者選抜を実施している。

もっとも周知のとおり日本では、規制緩和の流れのなかで設置審査の準則化が進行しており、かつてないほど多様な大学が存在するようになっている。また、少子化の流れのなかで大学入学者の選抜性が全体として低下してきており、従来の大学生に要求されてきた学力水準に満たない学生の入学を許可する大学も出現してきている。こうした状況のなかで、入口段階での質保証は必ずしも十分に機能しなくなっており、大学の質保証システムの改善要求をもたらす要因の一つになっていると考えられる（中央教育審議会、2008年）。

第二のアプローチは、大学の教育・研究の取り組みを点検・評価することをおして、教育改善を行っていくプロセス管理である。たとえば日本では、大学による自己点検・評価の実施と結果の公表が1999年に義務化され、大学（必要に応じて学部・学科）が質保証の責任主体として、これを実施している。さらに2004年には認証評価制度が発足し、大学は7年以内ごとに文部科学大臣の認証を受けた認証評価機関（大学基準協会、大学評価・学位授与機構、日本高等教育評価機構）による第三者評価を受けることが義務づけられるようになった。評価基準は、法令に定められた範囲のなかで、各認証評価機関が独自に作成している。これらに加えて、大学と専門団体による自主的な取り組みとして、大学の教育プログラムが社会の要求水準を満たしているかどうかを評価するための専門認定制度なども設けられてきた（たとえば、日本技術者教育認定制度）（大学評価・学位授与機

構、2009年)。さらに、補完的な質保証アプローチとして、大学が学生に個別科目の教育の質に関する評価を求める、学生による授業評価も定着してきている。大学が学生に自己の学習の取り組みや大学教育の全般的な効果に関する意識を問う学生調査についても、日本版大学生調査（JCSS）（研究代表者：山田礼子）（山田、2009年）や全国大学生調査（CRUMP）（研究代表者：金子元久）（東京大学大学院教育学研究科大学経営・政策研究センター、2008年）などの先駆的な取り組みが手掛けられてきている。

もともと、大学のマス（ユニバーサル）化が進行するなかで、不断に多様化する大学の質を公正に評価するために、認証評価機関がきめ細かく評価を実施していくことには、多くの困難が伴う。2007年の時点で、アメリカには8つの地域アクレディテーション協会、11の全国アクレディテーション協会（宗教系・職業系）、および61の専門アクレディテーション協会が存在していた（Eaton, 2008）。こうした認証評価機関の多さは、プロセス管理を遂行していくために、莫大な労力と費用がかかることを物語っている。その一方で、大学の多様化が進行するなかで、質保証の責任主体としての信頼性が問われる大学、大学の適格認定をおこなう責任主体としての信頼性が問われる認証評価機関が出現するようになることも危惧されている。アメリカ合衆国やイギリスで問題となっている、教育実態を伴わない学位授与を行うディプロマ・ミルや、認証評価機関として認証をうけることなく大学に適格認定を行うアクレディテーション・ミルの問題は、日本にとっても無縁ではなくなってきた（スチュワート&スピル、1990年）。アクレディテーションを遂行していくことの困難さが数多くの機関による重層的な適格認定の構造をもたらし、その複雑さがディプロマ・ミルやアクレディテーション・ミルの温床となり、質保証をさらに困難にしているのである。プロセス段階での質保証アプローチも、コストや効果の観点から、必ずしも万能ではないことがわかる。

第三のアプローチは、学生が大学教育をとおして最終的に何を学んだかに注目することで、大学教育の質を出口段階で管理するものである。日本では伝統的に、大学が単位認定や学位授与の形で卒業生の質を保証し、優れた大学の卒業生を雇用者が優先的に採用するという仕組みで、大学の威信が規定されてきた。しかしながら、日本経済が低成長期に入り、雇用が伸び悩むとともに、企業自身の教育力が低下してきたことによって、学生が大学でどのような知識・技能を習得したのかがより具体的に問われるようになってきている。中央教育審議会は2008年に、「知識・理解」「汎用的技能」「態度・志向性」「統合的な学習経験と創造的思考力」の4つの要素から構成される「学士力」の概念を提唱し、それを「国として、学士課程で育成する21世紀型市民の内容（日本の大学が授与する学士が保証する能力の内容）に関する参考指針」として位置づけ、「各大学における学位授与の方針

等の策定や分野別の質保証枠組みづくり」を呼びかけた。さらに国が行うべき取り組みとして、「学習成果の測定・把握や、学習成果を重視した大学評価の在り方などについて、調査研究を行う」ことをあげている（中央教育審議会、2008年、12～13頁）。こうした提言は、大学の教育・研究の条件や取り組みにとどまらず、成果をも評価するアプローチで、大学の質保証システムを構築していく必要性を強調するものといえよう。

このように大学の質保証には大きく分けて入口管理・プロセス管理・出口管理の3つのアプローチがあり、それらが大学、学部・プログラム、学生に対して、多様な組み合わせで適用されることで、各国固有の大学の質保証システムが構築されている。次節では、各国の大学の質保証システムのあり方を規定する要因について整理してみよう。

3. 大学の質保証システムを規定する要因：「大学のマス（ユニバーサル）化」

3.1 大学のマス（ユニバーサル）化と質保証システム

大学のマス（ユニバーサル）化は、大学の質保証システムをどのように規定するのだろうか。大学のマス（ユニバーサル）化とは、大学に在籍する人口が増加する過程をさす。トロウによると高等教育制度の発達段階は、当該年齢人口に占める大学在籍者の比率にもとづいて、「エリート型」（15%まで）、「マス型」（15～50%）、「ユニバーサル型」（50%以上）に分類される。各段階によって高等教育の主要機能（目的）は異なっており、エリート型の「エリート・支配階級の精神や性格の形成（人間形成・社会化）」から、マス型の「専門分化したエリート養成および社会の指導者層の養成（知識・技能の伝達）」、そしてユニバーサル型の「産業社会に適応しうる全国民の形成（新しい広い経験の提供）」へと移行すると考えられている（トロウ、1976年）。

したがって、大学のマス（ユニバーサル）化は、単に大学の規模拡大を意味するのではなく、大学が受け入れる学生のタイプ、学生を送り出す進路先、大学教育の機能（目的）の多様化（機能分化）を迫り、大学の質的変容をもたらすと考えられる。マス化した大学はもはや、エリート・支配階級の再生産といった特権的役割に甘んじることはできなくなり、興味関心の対象、学習スタイル、学力・能力水準、学習意欲等が多様に異なる学生に対して、伝統的なエリート養成だけでなく、職業教育を含む幅広い教育を提供し、従来大卒者が担ってこなかった職業にむけても準備していくことが求められるようになる。

このように、大学のマス（ユニバーサル）化は、学生の多様性、学生の進路先の多様性、大学教育の機能（目的）の多様性をもたらすと予想されるが、こうした変化は大学の質保証システムにどのように作用するのだろうか。すなわち、機

能分化した大学の質保証を一元的なアプローチで遂行することが困難になることが予想されよう。「いつ評価するか」という観点から検討すると、多様な機能（目的）をもつ大学の教育・研究の条件を、入口段階で一律に規制することの妥当性が低下し、プロセスにおいて教育・研究の取り組みを公正に評価することも容易ではなくなるなかで、出口段階での教育の成果を評価する必要性が高まってきている。多様な大学の質を保証するために、多様なタイミングにおいて、複数のアプローチを採用することが求められているのである。「何を評価するか（対象）」という観点から検討すると、大学を構成する学生と、彼らに教育サービスを提供する学部・プログラムが多様化するなかで、大学全体を評価することの妥当性は低下し、学部・プログラムや学生を評価する視点が求められるようになってきている。したがって、大学のマス（ユニバーサル）化に伴って、大学の質保証システムは、評価するタイミングや対象において多元化することが予想される。

3.2 大学のマス（ユニバーサル）化の指標

本研究では、大学のマス（ユニバーサル）化の指標として、OECD『図表でみる教育(Education at a Glance)』（OECD, 2008）の「高等教育参入率の平均(Entry rates to tertiary education)」指標（Table A2.4）のうち、大学(Tertiary Type A)に関するものを採用する。ここでの大学参入率は、各年齢人口に占める大学入学経験をもつ人口の比率の平均値として算出されている。なお、OECDによってデータが収録されていない国々については、国内統計より、もっとも近い数値を算出することを試みる。

4. 大学の質保証システムを規定する要因：「大学の自律性」

4.1 大学の自律性と質保証システム

大学の自律性は、大学の質保証システムをどのように規定するのだろうか。大学の自律性が高い国とは、大学に対する政府の規制が相対的に緩やかで、大学の管理運営に関する大学の決定権（自治権）が相対的に大きい国をさす。大学の質保証の観点からは、政府が規制や監査をとおして大学を統制するのではなく、大学自身が質保証の責任主体として、独自の評価、ないし政府から相対的に独立した専門団体による評価等にもとづいて、社会に対する説明責任を果たそうとする傾向が相対的に強い国をさす。

大学の自律性と質保証アプローチの関係について、「だれが評価するか（主体）」という観点から検討してみよう（表序－1参照）。入口段階では、設置認可をはじめとして、政府が主体となる質保証アプローチが主に適用されているのに対して、プロセスでは、専門団体や大学が主体となる質保証アプローチが主に適用されて

いる。出口段階でも、一部の専門職（医師・教員等）の採用試験を除いて、専門団体や大学が主体となっており、政府による統制はあまり機能していない。したがって一般的な傾向として、質保証システムの重点は、大学の自律性が相対的に低い国々では入口管理に、大学の自律性が相対的に高い国々では、専門団体や大学によるプロセス管理や出口管理におかれていると考えることができる。

本研究で注目する学習成果アセスメントは、出口段階での質保証アプローチの一つであるが、学生が大学で何を学んだのかを、だれが何のために評価するのかによって、その意義は大きく異なると考えられる。すなわち学習成果アセスメントは、大学が教育改善に活用するために実施する場合や、その学部・プログラムについて専門団体の適格認定を受けるために実施する場合は、大学の自律性を強化する方向に作用する。ところが大学が政府への説明責任の要件として実施する場合、とりわけその結果が予算配分等に反映される場合、学習成果アセスメントは政府による統制を強め、大学の自律性を損なう方向に作用する。さらに大学が学習成果アセスメントの結果を一般公開する場合、それは学校選択の資料として活用され、大学の市場による統制を強める方向に作用するとみることができる（クラーク、1994年）。

さらに、大学の自律性が相対的に高い国では、大学が説明責任を果たすべき対象は拡大することが予想される。後述するとおり、本研究では大学の自律性がその経済基盤に連動しているとみなすが、相対的に高い水準の自律性を確保している大学は、公費に頼らない部分については、家庭による授業料負担や、企業、同窓会、慈善家等による産学連携や寄付などの形の外部資金提供によって補っている。その結果として、政府だけでなく、授業料負担者（家庭）や外部資金提供者（企業、同窓会、慈善家）に対しても、説明責任を果たすことが求められていることが予想される。

4.2 大学の自律性の代理指標：高等教育の私費負担率

本研究では、大学の自律性の代理指標として、OECD『図表でみる教育 (Education at a Glance)』(OECD, 2009)の「教育機関に対する教育支出の公私負担割合(教育段階別) (Relative proportions of public and private expenditure on educational institutions, as a percentage, for tertiary education)」指標 (Table B3. 2b)を採用する。この指標では、大学に支払われた資金全体に占める私費負担の割合が示されている。私費負担とは、家計支出とその他の私費部門(企業・NPO)の支出の合計として算出されており、家庭をとおして大学に支払われた、政府・中間組織の奨学金なども含まれている。具体的には、授業料、教材、学校によって提供されている通学手段、学校給食、寮費、企業による職業訓練などの

費用が含まれている。

この「高等教育の私費負担率」の指標を大学の自律性の代理指標とみなす理由は、国際比較が可能なより適切な指標が他に見当たらないことに加えて、一般的な原理として、組織の自律性は自律的な経済基盤に支えられており、公的資金の受け入れは政府の統制を伴うためである。もっともこの仮説の妥当性は、検証する必要がある。たとえば、私費負担率が極めて高いにもかかわらず、政府の統制力も強い国々の存在は、この仮説を反証するものといえる。したがって、高等教育の私費負担率を大学の自律性の代理指標とみなすことが妥当性は、本研究の各国事例のなかで確認するとともに、先行研究に依拠して検討することを今後の課題としたい。

なお、「大学のマス（ユニバーサル）化」の指標と同様に、OECDによってデータが収録されていない国々については、国内統計より、もっとも近い数値を算出することを試みる。

5. 大学の質保証システムを規定する要因：大学のグローバル化

大学の質保証システムを規定する、「大学のマス（ユニバーサル）化」「大学の自律性」以外の要因として、「グローバル化」について整理しておきたい。ここではグローバル化を、経済界のみならず社会や個人の様々な営みにおける、国境を越えたあらゆる活動の増加と拡大と定義する（塚原、2008年）。したがって、大学のグローバル化とは、学生や教員の国境を越えた交流・移動が増加・拡大することを意味するといえよう。たとえば、国際的な大学間交流による教員や学生の移動、それに伴う単位の互換性や等価性の吟味、国際的な教育内容の標準化、国際的な大学ランキング、国際的な大学質保証ネットワーク等の構築がめまぐるしく進展しており、どの国もこれらの変化に無関心ではいられなくなっている。

大学のグローバル化に各国がどのように反応するかは、大きく二とおりに分けられよう。第一は、日本のように、学生・教員の国際的な流動性がそれほど高くない国々における反応で、グローバル化をいわば大学教育の質向上への外圧、大学改革を正当化・必然化する根拠として位置づけるものである。たとえば中央教育審議会『学士課程教育の構築にむけて』（2008年）では、「グローバル化する知識基盤社会、学習社会にあっては、国民の強い進学重要に応えつつ、国際的通用性を備えた、質の高い教育を行うことが必要である」（3頁）ことが強調されている。

第二は、欧州大陸諸国のように、学生・教員の流動性が既に相対的に高い水準で達成されており、政策的にそれをさらに推進していこうとしている国々における反応で、グローバル化を所与の条件とみなし、それに適応する戦略として、大

学の学位授与や単位認定の仕組みや教育内容の緩やかな国際標準化を推進するなどの具体的な調整をすすめるものである。たとえば、欧州委員会の支援をうけて、欧州の大学が自主的な取り組みとして展開しているチューニング・プロセスは、欧州の大学の学生が習得するよう期待される学習成果を専門分野別に定義するとともに、各大学が個別の科目のために選択的に組み合わせた一連の学習成果に対して、平均的な学生が習得するために必要とする時間数に対応した単位数を配分する制度を確立することによって、欧州高等教育圏内の学生の移動と単位互換を促進する取り組みである(Gonzalez & Wagenaar, 2008)。

したがって、グローバル化は大学教育の質向上にむけた国内的な大学改革を推進したり、国際標準化にむけた具体的な取り組みを促したりすることが予想され、質保証システムのあり方を規定する要因として、見逃すことができないインパクトをもっており、今後ますます顕在化すると考えられる。しかしながら、グローバル化に対応した質保証システムの改革は、いずれの国や地域でも始まったばかりである。とくに学習成果アセスメントの観点からは、国際的な枠組みにもとづく実施が可能かどうかを検討するための「OECD高等教育における学習成果の評価(AHELO) フィージビリティ・スタディ」が手掛けられたばかりであり、体系的な検討を行うには時期尚早といえよう。グローバル化が各国の質保証システムのあり方をどのように規定するのかについての検討は、今後の課題としたい。

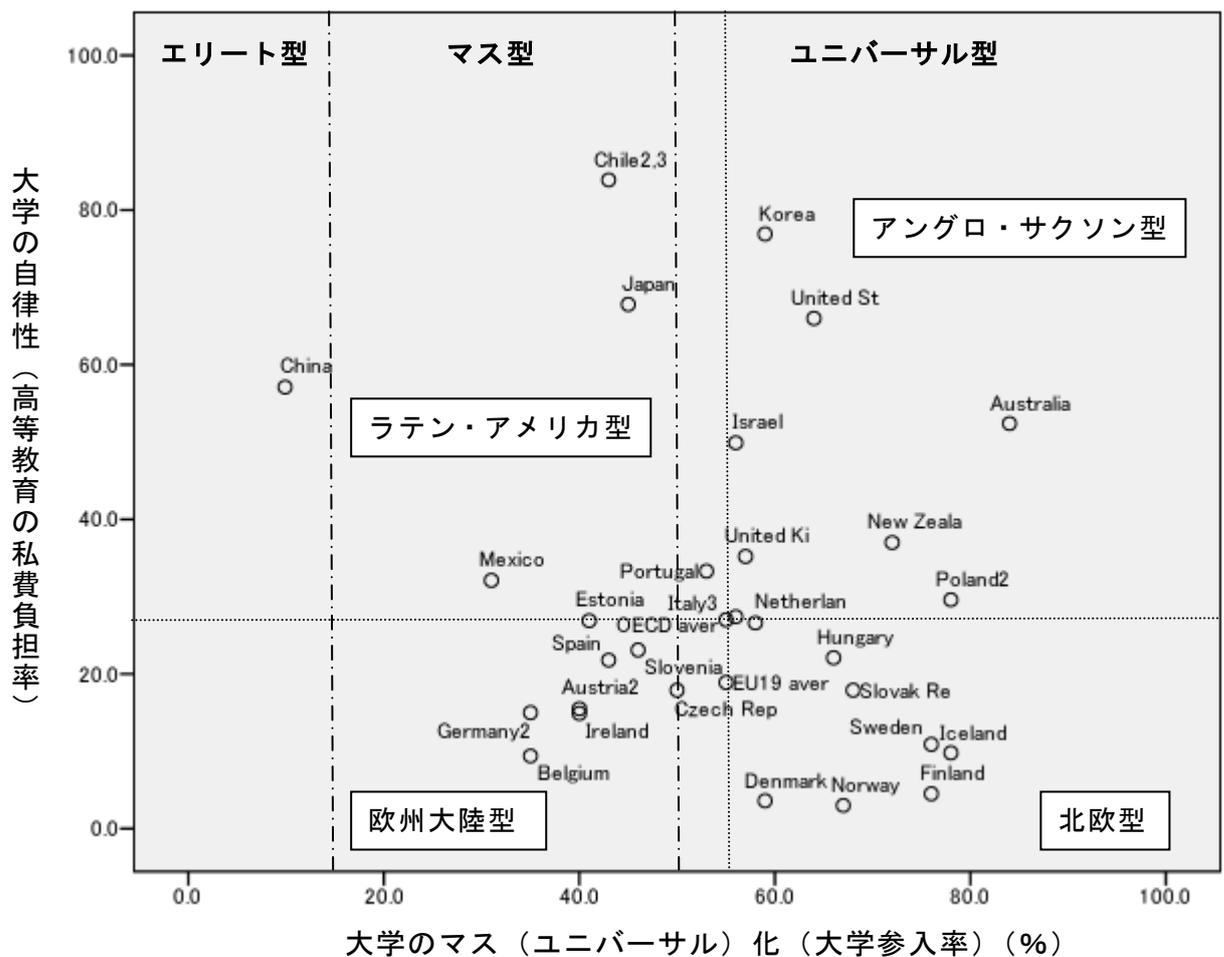
6. 研究枠組み:大学の質保証システムの類型

6.1 大学のマス化状況と自律性の関係からみる質保証システムの類型

ここまでの検討をふまえて、本節では「大学のマス(ユニバーサル)化」および「大学の自律性」を分析軸とする研究枠組みを構築する。図序-1より、OECD加盟国のうち、大学のマス(ユニバーサル)化と自律性に関するデータが得られたすべての国の大学が、2006年の時点でトロウの分類のうちマス型またはユニバーサル型の段階に入っていたことが分かる(太い点線が各段階の境界)。非加盟国の中国(国内統計より算出)の大学算入率は相対的に低く、エリート型の段階にある。

大学のマス(ユニバーサル)化と自律性のデータに関するOECD平均値(細い点線)で各国を四つのグループに分けてみると、第一に「マス(ユニバーサル)化(高)×自律性(高)」型には、アメリカ、オーストラリア、ニュージーランド、イギリス、韓国などのアングロ・サクソン型の国々が含まれる。第二に、「マス(ユニバーサル)化(高)×自律性(低)」型には、フィンランド、ノルウェー、スウェーデン、アイスランドなどの北欧型の国々が位置づけられる。第三に、「マス(ユニバーサル)化(低)×自律性(低)」型では、ドイツ、ベルギー、オーストリア、

アイルランドなどの欧州大陸諸国がグループをつくっている。最後に、「マス（ユニバーサル）化（低い）×自律性（高）」型では、チリ、メキシコなどのラテン・アメリカ型の国々とともに、日本、中国が位置づけられる。こうした類型ごとに大学の質保証システムにどのような特徴があり、とくに学習成果アセスメントに期待される役割やインパクトにどのようなパターンがあるのかを明らかにすることが、本研究の課題である。



図序－１．大学のマス化状況と自律性の関係からみる質保証システムの類型

出所：OECD. (2008 & 2009) . *Education at a Glance* の2006年データより作成。

6.2 7つの仮説

この目的にむけて本年度は、研究対象国ごとにつぎの7つの仮説を検証することによって、大学の質保証システムを規定する大学のマス(ユニバーサル)化と自律性の状況をとらえることを試みた。仮説を検証する際に、共通して着目することをめざした事項とともに、ここに整理してみよう。なお、大学のマス(ユニバー

サル)化と自律性に関する仮説は相互に密接に関連しており、明確に区別することが難しい。本章で仮説の番号の順序が前後しているのは、仮説の分類において、未だ試行錯誤の段階にあることを反映している。

【大学のマス（ユニバーサル）化に関する仮説】

どの国でも、現代的な傾向として、マス化が進行している（付図序－1参照）。そのなかで、学生の多様化（仮説1）、学生の進路先の多様化（仮説2）、大学教育の機能（目的）の多様化（仮説3）は、実際に進行しているのだろうか。

● 仮説1：学生は多様化している

- ① 非伝統的学生の比率：人種・民族マイノリティ、パートタイム学生、成人学生、女性、興味関心・学習意欲・学習スタイル
- ② ファースト・ジェネレーションの比率（親学歴が中等教育以下）
- ③ 学力の範囲と水準：高校卒業資格の水準、大学入学者選考の水準（テスト得点、選抜基準の多元化）、中等教育の構造と改革（分岐型・複線型・単線型、トラック移動）

● 仮説2：学生の進路先は多様化している

- ① 伝統的なエリート/専門職
- ② 伝統的に大卒者によって担われてこなかった職業：学生が専攻する専門分野の推移（学位の授与）、就職先の変化

● 仮説3：大学教育の機能（目的）は多様化している

- ① アカデミック（伝統的なエリート/専門職養成）
 - ② ヴォケーションナル（職業教育）
 - ③ 現代福祉国家の実現（個人の発達）
- ⇒ 学位・資格の種類（授与の要件）、営利目的の大学の出現（職能・資格の付与）、「大学教育に関する信念」や政策理念（記述的に明らかにする）

【大学の自律性に関する仮説】

高等教育の私費負担率が相対的に高い国の大学は、相対的に高い水準の自律性を享受しているのだろうか（仮説5）。政府だけでなく、より多元的な主体よる評価を受けているのだろうか（仮説6）。さらに、政府だけでなく、より多元的な対象に対して説明責任を果たしているのだろうか（仮説4）。

- 仮説5：政府の統制力が弱い（大学の自律性が高い）
 - ① 入学定員の設定
 - ② 設置認可の基準
 - ③ 入学者選考の制度
 - ④ その他（教育課程編成、卒業認定、学位授与、教員定員、内部組織の設置・改廃、学位授与権の取得）

- 仮説6：多元的な主体による評価を受けている
 - ① 政府による評価→政府から独立した機関（専門団体）による評価
 - ② 単一の機関による評価→複数の機関による評価

- 仮説4：多元的な対象に対して説明責任を果たしている
 - ① 政府（納税者）
 - ② 外部資金提供者（企業・同窓会・慈善家）
 - ③ 授業料負担者（学生・保護者）

【大学のマス（ユニバーサル）化と自律性に関する仮説】

大学のマス（ユニバーサル）化が進行しており、大学の私費負担率（自律性）が相対的に高い国ほど、大学の多様化は進んでいるのだろうか（仮説7）。

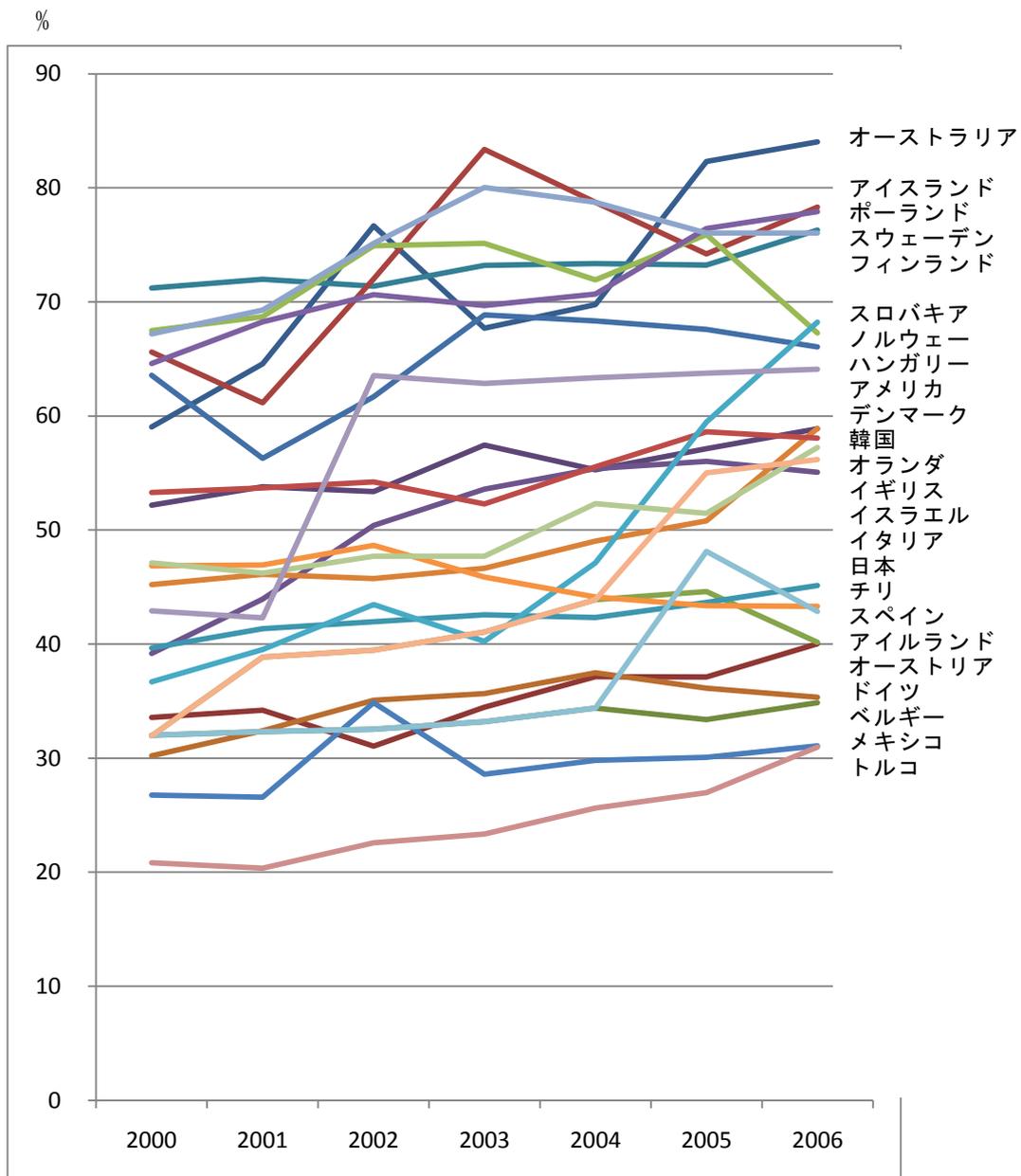
- 仮説7：大学は多様化している
 - ① アカデミック（伝統的なエリート/専門職養成）
 - ② ヴォケーションナル（職業教育）
 - ③ 現代福祉国家の実現（個人の発達）
 - ④ 学位・資格の種類（授与の要件）、営利目的の大学の出現（職能・資格の付与）、「大学教育に関する信念」や政策理念（記述的に明らかにする）

7. おわりに

続く各章では、これらの7つの仮説の検証をとおして、各国の大学の質保証システムを規定する大学のマス（ユニバーサル）化と自律性の状況について明らかにする。この中間報告書で取り上げる中国（第1章）、日本（第2章）、韓国（第3章）、アメリカ（第4章）、オーストラリア（第5章）の5カ国は、いずれも高等教育の私費負担率が相対的に高い国々である。ここでは、高等教育制度の発達段階において、エリート型の中国、マス型の日本、ユニバーサル型の韓国、アメリカ、オーストラリアの順に整理する。

[参考文献]

- ・ クラーク.B.B (有本章訳)『高等教育システム-大学組織の比較社会学-』東信堂、1994年。
- ・ スチュワート D.W.&スピル H.A. (喜多村和之・加澤恒雄・坂本真理子・石塚公康訳)『学歴産業-学位の信用をいかに守るか』玉川大学出版部、1990年。
- ・ 大学評価・学位授与機構『諸外国の高等教育分野における質保証システムの概要-日本』2009年。
- ・ 中央教育審議会『学士課程教育の構築に向けて (答申)』2008年。
- ・ 塚原修一『高等教育市場の国際化』玉川大学出版部、2008年。
- ・ 東京大学大学院教育学研究科大学経営・政策研究センター『全国大学生調査—第1次報告書』2008年。
- ・ トロウ M. (天野郁夫・喜多村和之訳)『高学歴社会の大学-エリートからマスへ』東京大学出版会、1976年。
- ・ 羽田貴史「大学組織の変容と質保証に関する考察」広島大学高等教育研究開発センター『高等教育システムにおけるガバナンスと組織の変容』2004年、1~18頁。
- ・ 山田礼子『大学教育を科学する：学生の教育評価の国際比較』東信堂、2009年。
- ・ Eaton, J. (2008). Overview of the U.S. Accreditation. Council for Higher Education Accreditation. (<http://www.chea.org/default.asp?link=4>)
- ・ OECD (2008). *Education at a Glance 2008: OECD Indicators*. (Sum of net entry rates for each year of age, by gender and mode of participation (Table A2.4 : Entry rates to tertiary education and age distribution of new entrants (2006))).
- ・ OECD (2008). *Education at a Glance 2008: OECD Indicators*. (Sum of net entry rates for each year of age (1995, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006) (Table A2.5 Trends in entry rates at tertiary level (1995-2006))).
- ・ OECD (2009). *Education at a Glance 2009: OECD Indicators*. (Distribution of public and private sources of funds for educational institutions after transfers from public sources, by year (Table B3.2b. : Relative proportions of public and private expenditure on educational institutions, as a percentage, for tertiary education (2000, 2006))).
- ・ Gonzalez, J. and Wagenaar, R. (2008). *Universities' Contribution to the Bologna Process. An Introduction*. Publicaciones de la Universidad de Deusto.



付図序－ 1. 大学参入率の推移-大学のマス(ユニバーサル)化

出所：OECD. (2008) . *Education at a Glance* の2000～2006年データより作成。

Table A2.5 Trends in entry rates at tertiary level (1995-2006).

付表序－１．大学参入率の推移-大学のマス(ユニバーサル)化(%)

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Australia	59	65	77	68	70	82	84
Austria	34	34	31	34	37	37	40
Belgium	32	32	33	33	34	33	35
Denmark	52	54	53	57	55	57	59
Finland	71	72	71	73	73	73	76
Germany	30	32	35	36	37	36	35
Hungary	64	56	62	69	68	68	66
Iceland	66	61	72	83	79	74	78
Ireland	32	39	39	41	44	45	40
Italy	39	44	50	54	55	56	55
Japan	40	41	42	43	42	44	45
Korea	45	46	46	47	49	51	59
Mexico	27	27	35	29	30	30	31
Netherlands	53	54	54	52	56	59	58
Norway	67	69	75	75	72	76	67
Poland	65	68	71	70	71	76	78
Slovak Republic	37	40	43	40	47	59	68
Spain	47	47	49	46	44	43	43
Sweden	67	69	75	80	79	76	76
Turkey	21	20	23	23	26	27	31
United Kingdom	47	46	48	48	52	51	57
United States	43	42	64	63	63	64	64
Chile	32	32	33	33	34	48	43
Israel	32	39	39	41	44	55	56
OECD average	47	48	52	53	53	55	56
EU19 average	46	47	49	50	52	53	55

出所：OECD. (2008). *Education at a Glance* の2000～2006年データ。

Table A2.5 Trends in entry rates at tertiary level (1995-2006).

注：ベルギーとチリの2000年は推定値。

第1章 中国における高等教育の質保証

南部 広孝

(京都大学)

中国では、国際競争力を高める手段の1つとして高等教育が重視され、量的拡大が進められてきた。「粗就学率」を手がかりにすれば現在、わが国の学士課程に相当する教育課程に在籍している学生は当該年齢人口のおよそ1割となっている。同時に、進学希望者には多様化傾向がみられ、卒業後の進路にも多様な選択肢が生まれている。一方で、経済体制の転換に伴い、高等教育をめぐる社会的状況や政府と高等教育機関との関係が変化している。政府が責任をもって高等教育を提供するという考え方は改められ、運営経費の財源が多様化して公財政支出の割合が低下するとともに、高等教育機関の運営自主権は拡大している。こうした変化は高等教育の質を保証するためのシステム構築を要請しており、高等教育機関の設置・認可における基準の設定や、よりよい教育活動の展開を促す評価の実施、学位授与手続きにおける学習成果の認定といった取り組みが行われている。

1. はじめに

中国では文化大革命が終結して以降、教育を重視する政策が進められてきた。とりわけ高等教育は、国際競争力を高める手段の1つとして非常に重視され、量的拡大が急速に進められるとともに、質の向上をめざす措置が次々と実施されている。同時に、改革開放政策の展開に伴って経済体制の転換が図られ、市場経済の導入が模索されてきており、政府と高等教育との関係も見直されている。すなわち、政府がすべてを指導・管理する体制から、各機関が、政府から一定の財政支出を受けながらも自ら資金調達を行い、自らの運営理念と発展戦略にもとづいて活動を展開するような体制への移行が進められつつある。こうした改革はまた、政府による直接的な指導に代わるものとして、質保証システムの構築を要請している。

以上をふまえて本稿では、中国における高等教育の変化の状況を明らかにしたうえで、高等教育の質の保証を確保するシステムがどのように展開されているのかを事例的に検討したい。そのため、まず中国高等教育制度の概要をまとめる(第2節)。それからマス化の状況とそれに伴う変化を明らかにし(第3節)、次に財源の多様化と高等教育機関の運営自主権の拡大を検討して(第4節)、中国を本研究の枠組みに位置づける。そのうえで質保証システムとして、①高等教育機関の設置・認可、②本科課程教学評価、③学位授与と卒業認定のしくみの3点を取り上げて考察する(第5節)。

2. 高等教育制度の概要

最初に、高等教育制度の概要をまとめておこう。中国では、高等教育は目的や教育方法によって大きく、普通高等教育、成人高等教育、軍事高等教育の3つの類型に分けられる。普通高等教育は全日制で、通常は対面式で教育が行われる。大部分は普通高等教育機関で行われているが、成人高等教育機関の一部でも行われている。成人高等教育はテレビ・ラジオの利用や通信制により教育を行ったり、夜間や週末といった余暇の時間を利用して教育を行ったりする。中国では成人教育体系が整備されており、在職者を主たる対象として多様な教育機会を提供する機関が各学校教育段階に設けられているものの、現在は成人高等教育を受ける学生のうちおよそ7人に6人は普通高等教育機関に開設された成人高等教育部門で学んでおり、成人高等教育機関に在籍しているのは相対的に少数である。そして軍事高等教育は、軍関係の人材を養成することを目的とした教育であり、軍事高等教育機関で行われている。普通高等教育と軍事高等教育は、同一の全国統一入学試験を通じて新入学生の選抜が行われ、成人高等教育については独自の全国統一入学試験が実施されている。

一方、教育課程に注目すれば、大きく大学院課程、本科課程、専科課程に分けることができる。大学院課程には博士課程（3年）と碩士課程（3年。日本の修士課程に相当）があり、それぞれの課程を終えて条件を満たせばそれぞれ博士学位、碩士学位が授与される。高等教育機関の他、科学研究機関にも設置されている。本科課程はわが国の学士課程に相当する4～5年制の課程であり、この課程を終え条件を満たせば学士学位が授与される。専科課程は2～3年制の短期高等教育である。

上述した3つの類型では、成人高等教育で大学院課程が開設されていないものの、普通高等教育及び軍事高等教育では大学院課程、本科課程、専科課程がすべて設置されており、成人高等教育では本科課程及び専科課程が設置されている（表1-1）。

表1-1. 高等教育の類型と教育課程

	普通高等教育	成人高等教育	軍事高等教育
大学院課程	○	×	○
本科課程	○	○	○
専科課程	○	○	○

さらに、高等教育を提供する機関には普通高等教育機関、成人高等教育機関、軍事高等教育機関と、大学院教育を提供する科学研究機関があり、すでに述べたように、こうした機関と高等教育の類型、教育課程も必ずしも一対一で対応しているわけではないことにも留意が必要である（南部、2009年b、44～47頁）。

3. 高等教育のマス化

3.1 「粗就学率」からみた制度全体の拡大状況

中国では1990年代末以降高等教育全体の規模を示す指標として「粗就学率」と呼ばれる数値が用いられている。これは高等教育を受けていると考えられる学生等の合計を18～22歳人口で除して求めた値であり、当初は以下の計算式にもとづいていた（教育部発展規劃司、1999年、15頁）。

$$\text{高等教育「粗就学率」} = \frac{\text{大学院生} + \text{普通高等教育を受ける学生} + \text{成人高等教育を受ける学生} + \text{軍事高等教育を受ける学生} + \text{高等教育学歴証書試験実施有資格校在籍者} + \text{広播電視大学「登録視聴生」数} \times 0.3 + \text{高等教育独学試験卒業生} \times 5}{18 \sim 22 \text{ 歳年齢人口}} \times 100 (\%)$$

少なくとも高等教育学歴証書試験制度が2008年には廃止になっていることなどにより計算式が変更されていることは十分に考えられるものの、「粗就学率」を算出する計算式は近年公表されなくなっているため、現在どのような計算式によって算出されているか確認することはできない（南部、2009年b、56～57頁）。しかし、高等教育の全体的な拡大状況を大まかにつかもうとすればこの「粗就学率」は1つの重要な手がかりとなるので、これを用いて高等教育システム全体の拡大状況を検討する。1990年から2008年にかけての「粗就学率」の変化をみると（表1-2）、最近のほぼ20年間一貫して拡大傾向にあり、しかも2000年代前半にその傾向が顕著にみられることが確認できる。

表1-2. 中国高等教育の「粗就学率」（%）

年	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999
「粗就学率」	3.4	3.5	3.9	5.0	6.0	7.2	8.3	9.1	9.8	10.5
年	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	
「粗就学率」	12.5	13.3	15.0	17.0	19.0	21.0	22.0	23.0	23.3	

出典：教育部発展規劃司、2009年、15頁。

ただし注意が必要なのは、すでに述べたようにこの「粗就学率」の算出にあたってはさまざまなタイプの高等教育を受けている者が考慮されている点である。本稿で主として焦点をあてる本科課程に注目すれば、「粗就学率」はおよそ9.9%、普通高等教育だけを取り出すと8.1%となる⁽¹⁾。つまり、全日制で学士学位の取得をめざす教育段階に在籍している学生は依然として当該年齢人口の1割に満たない状況にある。

3.2 進学希望者の多様化

以上のように、高等教育への進学はまだ限定的であるものの、進学希望者は多様化傾向にある。

最初に学校教育体系における中等教育の構造を確認すると、まず前期中等教育は義務教育段階にあるが、この段階でも職業教育を主とする学校が存在している。そのような学校は2008年時点で、学校数ベースで0.4%、在学生数ベースで0.2%を占めている（教育部発展規劃司、2009年、126～128頁、130～135頁）。つまり、量的には非常に小さいが、この段階ですでに分岐型の体系となっている。

続く後期中等教育段階は大きく、普通教育を行う普通高級中学と、職業教育を行う学校とに分けられ、後者には中等専門学校、職業高級中学、技工学校が含まれる。また成人教育として普通教育を行う成人高級中学と、職業教育を行う成人中等専門学校がある。これらの学校の学生数が1998年から2008年にかけてどのように変化したかをまとめたのが表1-3である。普通教育系統に含まれる学校（普通高級中学、中等専門学校、職業高級中学、技工学校）はすべて最近の10年間で学生の規模を拡大させている。中でも普通教育を行う普通高級中学で著しく、2008年時点で半数を超えている。それに対して成人教育系統の学校は在校生数を減少させている。

表1-3. 後期中等教育の量的状況

	1998年	2008年
普通高級中学	9,380,013 (39.6)	24,762,842 (54.1)
普通中等専門学校	4,980,752 (21.1)	8,172,794 (17.9)
職業高級中学	4,549,166 (19.3)	7,503,168 (16.4)
技工学校	1,813,000 (7.7)	3,988,452 (8.7)
成人高級中学	396,305 (1.7)	127,020 (0.3)
成人中等専門学校	2,511,213 (10.6)	1,206,459 (2.6)
合計	23,630,449 (100.0)	45,760,735 (100.0)

注. 1998年の技工学校の学生数は概数。

出典：教育部発展規劃司、1999年、2頁、48頁、58～59頁、70～71頁、110～111頁、114～115頁及び教育部発展規劃司、2009年、3頁。

3.3 全国統一入学試験志願者の構成

このように後期中等教育段階では普通高級中学の規模が大きく拡大し、後期中等教育全体に占める相対的な割合も高くなってきている一方で、普通高等教育及び軍事高等教育を受けるために受ける全国統一入学試験の志願者には別の変化がみられる（表1-4）。すなわち、高級中学出身者が9割以上を占める状況は変化していないが、中

等師範学校を含む中等専門学校出身者や職業高級中学出身者は増加している。1999年から2008年にかけて志願者総数が3.1倍になる中で、これらの種類の学生はそれ以上の速度で増えているのである。

表1-4. 卒業種類別全国統一入学試験志願者構成

1999年		2008年	
高級中学	3,231,538 (94.9)	高級中学	9,748,205 (91.9)
中等専門学校	39,507 (1.2)	中等師範学校	25,424 (0.2)
		その他の中等 専門学校	251,660 (2.4)
職業高級中学	80,760 (2.4)	職業高級中学	396,730 (3.8)
技工学校	13,879 (0.4)	技工学校	35,988 (0.3)
その他	38,761 (1.1)	その他中等学 歴教育	145,702 (1.4)
		専科卒業学歴	1,709 (0.0)
		本科以上卒業 学歴	1,268 (0.0)
合計	3,404,445 (100.0)	合計	10,606,686 (100.0)

出典：教育部発展規劃司、2000年、374～377頁及び教育部発展規劃司、2009年、650～655頁。

3.4 卒業後の進路の多様化

計画経済体制下では、高等教育機関は社会の需要を考慮して計画的に人材養成を行うことになっており、高等教育機関で養成すべき人材は経済分野も含め社会各界の指導的立場に立つことが期待されていた。この時期は私営企業の経営がほとんど認められていなかったため、社会のどの分野で就職しても高等教育機関の卒業生は「国家幹部」となった。つまり従来は、規模をコントロールしながら、社会の各界で必要な指導者層の育成が図られていたと言える。

1990年代前半に社会主義市場経済体制へ転換しはじめたことにより、卒業生の進路にも変化が生じた。1993年の「中国教育改革・発展綱要」では「高等教育機関の卒業生を『統一的に請け負って統一的に配分』する制度や『責任を持って幹部にする』制度を改革し、少数の卒業生は国が就業を割り当て、多数は学生が『自由に職業を選択する』という就業制度を実施する」とされた（何、1998年、3467～3473頁）。それに伴い、卒業生と企業・事業組織が相互に選択を行うしくみが導入されるようになった。このことは、後述する学費の徴収ともあわせて、高等教育によって社会で必要とされ

る指導的人材を国が責任をもって育成し、社会各界に配置させるという考え方が改められ、国が高等教育の機会を保証し質の維持・向上を図る中で、主たる受益者だとみなされるようになった学生が自らの希望にしたがって就職先を選択するという考え方になったことを示している。そして近年では、「高等教育機関の卒業生はますます現実的になり、中小企業や郷鎮企業、一般的な事業組織、そして中西部地域や中小都市も彼らの重要な選択肢となっている」と指摘されている（王・劉、2009年、180-181頁）。もちろんそうした職場においても高等教育機関の卒業生は指導的役割を果たすことが期待されるだろうが、従来状況と比べれば、卒業生の進路はより多様になり、高等教育は全体としてより多様な人材の養成が求められるようになっているのである。

4. 財源の多様化と自律性の向上

4.1 財源の多様化状況

1980年代以前は、計画経済体制の下で、高等教育経費はすべて国家財政による負担だったが、1980年代以降、各高等教育機関が多様な経費調達ルートから資金調達を行うことが認められてきた。1985年の中共中央「教育体制改革に関する決定」では自己調達した資金の利用が認められ（何、1998年、2285～2289頁）、1993年の「中国教育改革・発展綱要」では、国家財政的教育経費によるほか、学費、校営産業、社会サービス、寄付、金融ローンなど多様なルートでの資金調達が奨励された（同書、3467～3473頁）。このうち学費は、1980年代末から徴収が試験的に始まり、徐々にその範囲が拡大された後、1997年からは普通高等教育を受ける学生からは基本的に学費を徴収することとされた。

一方で、高等教育全体からみると、政府からの財政支出によらない民営高等教育機関の設置・運営が認められ、その規模が拡大したことも財源の多様化を促してきた。その萌芽は1980年代からみられたが、1992年の鄧小平によるいわゆる「南巡講話」以降、民営高等教育機関の設立に対して積極的な対策が講じられるようになり、1993年に制定された「民営高等教育機関設置暫定規定」において、設置基準や設置申請の手順、機関の管理などが法的に定められた。また、2002年には「中華人民共和国民営教育促進法」が制定され、高等教育段階を含む民営教育全体をいっそう促進させるための法的根拠が示されるとともに、民営教育機関の設置や運営に関する規定が法律の形で明示されるようになった。こうした法的整備もあって民営高等教育の規模は拡大し、2008年には2263校の普通高等教育機関のうち民営高等教育機関は638校（全体の28.2%）で、そこに392万7410人（同19.4%）が在籍している。

2006年時点での普通高等教育機関の収入状況をまとめたのが表1-5である。これによれば、中央政府及び地方政府の予算から支出される経費（予算内教育経費）は全体の4割程度にすぎず、同じ程度の経費が、学費を含む事業収入によってもたらされ

ている。学費・雑費として得られた機関収入は全体のほぼ3割に達している。

表 1-5. 普通高等教育機関の収入状況 (2006 年)

費 目	額 (千元)	比 率
国家財政的教育経費	125,957,124	(42.9)
うち予算内教育経費	120,748,420	(41.1)
社会団体と公民個人による運営経費	23,274,982	(7.9)
社会からの寄付経費	1,933,151	(0.7)
事業収入	122,394,653	(41.6)
うち学費・雑費	85,750,281	(29.2)
その他の収入	20,327,775	(6.9)
合 計	293,887,685	(100.0)

出典：教育部財務司・国家統計局社会科技統計司、2008 年、4～5 頁。

他国のデータとの比較を考えて、高等教育への支出を公財政支出（すべての公的機関からの支出）とそれ以外に分けるとすれば、公財政支出に相当するのは表 1-5 にある費目のうち「国家財政的教育経費」であり、その比率は 42.9%とするのが適当だと考えられる。

4.2 高等教育機関の運営自主権の拡大

従来は、主要な事項は政府の主管部門が決定し、高等教育機関はそれを遂行するという状況であったが、1980 年代から徐々に自主権の拡大が行われ、各機関が自ら決定できる事項が増やされてきた。1985 年の「教育体制改革に関する決定」には、国の政策や法規、計画を行うという前提のもとで、計画外となる委託養成学生や自費学生の受け入れ、専攻の方向性の調整や教学計画と教学大綱の制定、教材の編纂や選択、他の組織との協力、科学研究と技術開発の進展、教学・研究・生産の連合組織の設置、副校長の指名・任免とその他の各レベルの幹部の任免、国から与えられる基本建設投資及び経費の具体的な配分、自己調達資金を利用した国際的な教育・学術交流の進展といった事項に関して高等教育機関が権限を有することが明記された（何、1998 年、2285～2289 頁）。

1990 年代になると、高等教育機関への「法人格」の付与ともあわせてその動きがさらに強まった。高等教育機関への「法人格」の付与は、1990 年代前半から提示されてきた。例えば 1992 年に国家教育委員会（当時）から出された「直属高等教育機関の内部管理体制改革に関するいくつかの意見」で「国家教育委員会直属の高等教育機関は、国家教育委員会が直接管理する教育組織であり、法人の地位を有する」ことが示され

たし（何、1998年、3372～3374頁）、1993年の「中国教育改革・発展綱要」でも、「行政と事務を分けるという原則に照らして、立法を通じて、高等教育機関の権利と義務を明確にし、高等教育機関を真に社会に向けて自主的に運営する法人組織にしなければならない」と謳われた（何、1998年、3467～3473頁）。そして、1998年に制定された「中華人民共和国高等教育法」（以下、「高等教育法」と略）において、「高等教育機関は、設立が認可された日より法人の資格を取得する」（第30条）ことが明確に規定された（長谷川・南部・吉村、1998年；1999年）。

それに伴う運営自主権拡大の動きを整理すると、まず1992年には国家教育委員会（当時）が、自らが管轄する高等教育機関の内部管理体制改革に関連して、機関内部の組織及び人員の配置、雇用制度や管理体制の選択、機関内の人員構成、給与配分や手当の基準の確定といった事項に対する自主権を認めた（何、1998年、3372～3374頁）。さらに1993年の「中国教育改革・発展綱要」では、「学生募集、専攻の調整、機構の設置、幹部の任免、経費の使用、職稱の評定、給与の配分、国際協力や交流等の面で、それぞれの異なる状況にしたがって、高等教育機関の運営自主権をさらに拡大しなければならない」とされた（何、1998年、3467～3473頁）。そして1998年の「高等教育法」においては、第32条から第38条で、学生募集案の策定や設置する学問分野・専攻の調整、教学計画の策定と教材の選択・編集、科学研究や技術開発、社会サービスの実施、国外の高等教育機関との科学技術文化交流、内部組織機構の設置と人員の配置、財産の管理と使用等の活動は各機関が主体的に行うことが規定されたのである（長谷川・南部・吉村、1998年；1999年）。現在これらすべての事項が機関ごとに自由に決められているという状況には至っていないが、このような自主権の拡大を通じて、各機関は自らのおかれた環境の中で発展の方向性やそのための戦略を自ら決めることが可能になりつつある。

ただし、政府の役割は以前よりは限定的になっているとは言え、基本的な枠組みは依然として政府が策定している。「高等教育法」では、「国は、経済建設と社会発展の必要に基づいて、高等教育の発展計画を策定し、高等教育機関を設置し、あわせて多様な形式をとり高等教育事業を積極的に発展させる」（第6条）、「国は、社会主義現代化建設と社会主義市場経済を発展させる必要に照らして、異なる類型、異なる段階の高等教育機関の実際に基づいて、高等教育の体制改革と教学改革を推し進め、高等教育の構造を高度化し、資源配分を効率化し、高等教育の質と効果・利益を高める」（第7条）と規定されている。また、学長の任命は、機関を主管する中央政府もしくは省政府の関連部門によるなど、重要な権限がまだ政府の手の内にある。

5. 質保証システムのあり方

他国と同様、中国でも多様なアクターがさまざまな形で高等教育の質を評価したり、

その維持・向上を図るための役割を果たしたりしている。ここではそのうち、①高等教育機関の設置・認可、②本科課程教学評価、③学位授与と卒業認定のしくみの3点を取り上げて検討する。

5.1 高等教育機関の設置認可

高等教育機関の設置にあたっては一定の基準を満たすことが求められている。本科課程を設置しているのは大学や学院という名称をもつ高等教育機関だが、「高等教育法」において、「大学若しくは独立設置の学院は、優れた教学・科学研究の力量と高い教学・科学研究の水準、相応する規模を備えて、本科課程及び本科課程より上の教育を行い得るようにするものとする。大学はさらに、国が規定する学問分類のうち3種類以上を設置し、主要な学問分野としなければならない。高等教育機関を設立する具体的な基準は国務院が制定する」(第25条)とされている(長谷川・南部・吉村、1998年;1999年)。

こうした設置基準の1つとして「普通高等学校設置暫定条例」(1986年)がある。この条例では、設置基準として教員数、土地・校舎建築面積、図書数などが示されるとともに、機関名称、審査・認可と検収、検査処理などが規定されている。また2006年には「普通本科高等教育機関設置暫定規定」(2006年)が制定された。この規定では、学生数、開設する専門分野の数、教員(学生教員比、兼職比、大学院修了学歴取得比)、教学水準評価結果(「良好」以上)、科学研究経費獲得額、土地・校舎建築面積、教育研究機器、図書数などに関する基準が定められている。例えば、教員に関する基準では教員1人あたりの学生数が18人以下で、兼任教員の人数が専任教員総数の4分の1以下でなければならないこと、大学と称する機関の場合専任教員のうち大学院修了学歴を有する者の比率が50%以上、とくに博士学位を有する者の比率が20%以上であることが求められている。また図書数は、学生1人あたりで理工系、農学系、医学系では80冊以上、人文・社会科学系、教員養成系では100冊以上、体育系、芸術系では80冊以上必要であるとされている(《中国教育年鑑》編集部、2007年、854～855頁)。

機関の設立審査・認可については、「高等教育機関の設立にあたっては、国務院の教育行政部門が審査・認可を行うが、そのうち専科課程教育を行う高等教育機関の設立にあたっては、国務院が権限を与えることにより、省・自治区・直轄市人民政府が審査・認可を行うこともできる」(「高等教育法」第29条)とされ、具体的には「高等教育機関の設立を審査・認可するにあたっては、専門家により構成される評議機構を招聘して評議するものとする」(同)とされている。

なお、本科課程の専門分野を新設するさいには、「高等教育機関本科課程専門分野設置規定」(1999年)にしたがって審査・認可の手続きが進められる。この規定では

設置条件、設置の権限、設置手順、目録外専攻⁽²⁾の認証、設置評議機構、監督・検査などが定められている。

5.2 本科課程教学評価⁽³⁾

中国では1980年代に入って、高等教育機関の急速な増加や大学院教育の制度化などに伴って高等教育機関における教育の質を評価するいくつかの試みが進められていたが、政策文書の中で教育の質に対する評価に初めて言及されたのは、1985年に出された「教育体制改革に関する決定」においてであり、それにもとづいて、まず工学教育分野で評価活動が展開された。

1990年には、「普通高等教育機関教育評価暫定規定」が出され、高等教育機関の評価に関して、その目的、任務、基本的な形式と手順、評価実施組織などが法規の形で示された（何、1998年、3048～3049頁）。そこでは、評価の目的は「高等教育機関が主体的に社会のニーズに適応する能力を強化させ、学校教育に対する社会の監督の役割を発揮させて、高等教育の社会主義的な方向性を自覚的に堅持し、運営水準と教育の質を不断に高め、社会主義建設のためにいっそううまく奉仕するようにすること」だとされ、また多様な組織が評価に関わることへの期待が込められた。評価の形式としては①合格評価、②運営水準評価、③優秀選抜評価（原語は「選優評価」）の3種類が挙げられており、このうち①合格評価は、新設機関の運営条件と教育の質に対する認定評価であり、②運営水準評価は合格評価を通過した機関を対象として機関全体の運営水準の評価や思想政治教育、専攻・学問分野、カリキュラムなどある項目についての評価が含まれ、機関の執行部の任期にあわせて4～5年に1度実施されることになっていた。③優秀選抜評価は、運営水準評価を基礎とし、国レベルや省レベルで優秀な機関を選んで表彰するとともにその結果を公表するものだった。この規定によって、中国における高等教育評価の基本的な枠組みが確立された。そして「高等教育法」では、「高等教育機関の運営水準、教育の質は、教育行政部門の監督とその組織による評価を受けるものとする」（第44条）と規定され、これが、教育の質に対する評価の実施に明確な法的根拠を与えた。

2001年には「高等教育機関の本科課程教学活動を強化し教学の質を高めることに関する若干の意見」が出され、教育の質的向上の重要性が指摘されるとともに、そのための制度的保障として政府と社会による監督と高等教育機関の自己規制を結びつけた教育の質の監督・測定・保証システムが提唱されている。具体的には、評価指標の体系を改善するとともに、レベルや類型の異なる機関の教学の質を測定する際に異なる指導を行うこと、教学に関する管理制度の改革を進めることなどが示された（何、2003年、992～993頁）。

こうした過程を経て、2003年に策定された「2003—2007年教育振興行動計画」にお

いて、14の大項目の1つとして「高等教育機関の教学の質と教学の改革に関するプロジェクト」の実施が挙げられた。その中で、教学の質の評価・保証のメカニズムをより完全なものにすることが謳われ、具体的には、次のように説明された（教育部、2004年 a）。

高等教育機関の教学の質の保証システムを健全にし、高等教育機関の教学の質を評価したりそれに関する問い合わせに応じたりする機関を設置して、5年を周期とする全国的な高等教育機関の教学の質の評価制度を実施する。学問分野・専門分野における教学の質の評価を規範化し改善して、人材資格認証及び職業従事許可制度と結びつけた専門分野評価制度を徐々に設立する。高等教育機関の教学の質の評価に関する情報システムの整備を強化し、評価指標体系を作り上げ、教学の状態を示すデータを統計分析し定期的に公布する制度を設立する。

これにもとづく措置として、2004年8月、本科課程及び専科課程の教学評価を行う教育部高等教育教学評価センター（原語は「教育部高等教育教学評估中心」）が設置され、上で述べられた5年周期の評価が2008年にかけて実施されたのである⁽⁴⁾。

この評価は、「評価によって改革を促し、評価によって整備を促し、評価によって管理を促し、評価と整備を結びつけ、整備に重点をおく」ことを原則としている。評価を通じて、国は高等教育の教学活動に対するマクロな管理と指導を強め、各段階の教育主管部門が高等教育機関の教学活動をいっそう重視して支持するようにし、各機関が自覚的に国の教育方針を貫徹執行し、教育の規律に照らして運営指導思想を明確にし、運営条件を改善し、教学の基本的整備を強化し、教学管理を強化し、教学改革を深化させ、教学の質と運営の効果を全面的に向上させるよう促すことが目的とされている。具体的な評価の指標は表1-6に示したとおりである。教学活動を中心として、それに直接・間接に関わる項目が列挙されている。これら7つの項目に加えて、「特色項目」という評価項目が設けられている。

それぞれの項目の評価基準としてAレベルとCレベルに相当する基準が示されており、その基準にしたがって各項目についてAからDまでの評価が与えられる。2級項目それぞれの評価を総合して「優秀」、「良好」もしくは「合格」という評価が与えられることになっている。

評価の手順は大きく、自己評価、専門家グループによる視察、全体的な改善という手順になっている⁽⁵⁾。このうち専門家グループによる視察は、自己評価を基礎として、①事前調査活動、②専門家メンバーの事前研修及び準備、③機関での調査研究及び全体的な視察、④メンバー間での視察意見に関する討論、⑤専門家グループによる評価の決定と上級部門への報告、⑥視察状況報告会の開催という手順で行われる。このうち、①事前調査活動では、対象となる機関における質問紙調査や、卒業設計（卒業論

文)、試験答案の抽出評価などが行われ、統計的に処理された結果が視察期間中に専門家グループへ報告される。実際の視察では、見学、授業参観、座談会の開催、質問紙調査の実施、資料の閲覧、総合的な素質及び教学の効果に関する検査の実施などの方法が用いられる。

表 1-6. 普通高等教育機関本科課程教学活動水準評価の指標体系

1 級項目	2 級項目
1. 運営指導思想	1.1 機関の位置づけ 1.2 運営の考え方
2. 教員集団	2.1 教員集団の量と構造 2.2 主として授業を担当する教員
3. 教学条件とその利用	3.1 教学の基本的施設設備 3.2 教学経費
4. 専門分野の整備と教学改革	4.1 専門分野 4.2 カリキュラム 4.3 実践的教学
5. 教学管理	5.1 管理集団 5.2 質のコントロール
6. 学風	6.1 教員の風格 6.2 学習の雰囲気
7. 教学の効果	7.1 基本理論と基本技能 7.2 卒業論文または卒業設計 7.3 思想道徳の修養 7.4 体育 7.5 社会的名声 7.6 就職

注：2級項目のうち太字で示されているのは重点項目として位置づけられている項目である。

出典：教育部、2004年。

最後の全体的改善の段階は、専門家グループの視察意見にもとづき、教学活動全体に対する改善を進め、教学活動の水準と人材養成の質をさらに向上させ、さらなる改革と発展のためにしっかりとした基礎を固めることが目的とされている。評価結果がどのようなものであっても、つまり評価がたとえ「優秀」であったとしても、こうした目的のために1年間がこの段階に当てられる。各機関は、専門家グループの視察が終了した後できるだけ速やかに改善プランを提出し、1年後改善状況報告を提出することが求められている。

この評価はどちらかと言えば、機関の教学活動の優劣を競うというよりは、評価とそれにもとづく改善の活動を行うことによって対象となる機関の教学水準を向上させようとするものである。同時に、各機関が特色のある教学活動を展開することを促そうとはしているものの、その前提として教育のインプットに関する最低水準を満たし

ていることが求められているのである。ただし、評価の指標や手順が画一的で多様な機関を評価するのに適切ではないといった批判もあり、第2期に向けて現在見直しが進められている。

5.3 質保証システムとしての学位制度及び卒業認定

中国の高等教育機関における出口管理を考えてみると、学位授与のあり方が大きな特徴の1つになっている。

まず学位制度について概要を整理しておこう。中国では、1980年に「中華人民共和国学位条例」（以下、「条例」と略）が制定された。そこでは、学位として学士、碩士、博士の3種類が設定されるとともに、「全国の学位授与活動の指導に責任を負う」（「条例」第7条）組織として国務院に学位委員会が設置されることが規定されている。学位の授与に関して、「学士学位は、国務院が権限を与えた高等教育機関が授与する。碩士学位、博士学位は、国務院が権限を与えた高等教育機関と科学研究機関が授与する」とされ、「学位を授与する高等教育機関と科学研究機関及びその学位を授与することができる専門分野のリストは、国務院学位委員会が提出し、国務院の認可を経て公布する」こととなっている（「条例」第8条）（何、1998年、1792～1793頁）。つまり、学位授与権の付与に関しては政府（国務院）の強い統制がある。

学位授与の基準は、学士学位を例にとれば、「高等教育機関の本科課程卒業生で、成績が優秀で下記の学術水準に達した者に学士学位を授与する」とされ、①当該専門分野の基礎理論、専門知識及び基本的技能をかなりよく習得していること、②科学研究活動に従事するか、若しくは専門技術活動を行う初歩的能力を有することの2点が挙げられている（「条例」第4条）。碩士学位、博士学位に関しても同様な規定がある。つまり学位は、相応する課程の修了を前提とし、一定の水準に達している者に対して与えられることになっている。

こうした規定からすぐに理解されるが、中国では、課程の修了（＝卒業）と学位の授与は同じことを意味していない。「中華人民共和国学位条例暫定実施規則」（1981年）により学士学位授与基準を具体的に確認すると、「高等教育機関の本科課程学生で教学計画の各項目の要求を完成させ、審査を経て卒業を認められ、課程の学習と卒業論文（卒業設計若しくはその他の卒業実践段階）の成績が確かに当該専門分野の基礎理論と専門知識、基本技能をしっかりと把握し、しかも科学研究活動に従事するか、若しくは専門技術活動を担う初歩的な能力を有していることを示している者には、学士学位を授与する」（第3条）となっている（何、1998年、1938～1940頁）。実際、2008年の普通高等教育本科課程卒業生総数が225万6783人だったのに対して授与学位数は208万2558人で、卒業生総数に対する授与学位数の比率は92.3%である（教育部發展規劃司、2009年、23頁）。つまり約8%の卒業生は学士学位を取得できていないので

ある⁽⁶⁾。このことは逆に言えば、高等教育機関の卒業生は学位取得に達しているかどうかという観点から学習の成果の評価を受けていることを意味している。

学位授与権を有する高等教育機関や科学研究機関には機関レベルで学位評定委員会が設置され、その構成員名簿は主管部門を通じて国务院学位委員会に報告して記録にとどめられる。また各専門分野では、外部機関の専門家を含む学位論文口頭試問委員会が組織される。この委員会は「碩士と博士の学位論文の審査と口頭試問の組織に責任を負い、碩士学位若しくは博士学位の授与の可否について決定を下す」（「条例」第10条）とされ、学位評定委員会は「学士学位取得者名簿の審査に責任を負い、学位論文口頭試問委員会が碩士学位若しくは博士学位を授与するよう報告した決定について認可するかどうかの決定を行う」（同）ことが定められている（何、1998年、1792～1793頁）。

学位授与に関するより具体的な枠組みを検討するため、ここでは復旦大学での学士学位の授与に関する学内規定を事例として取り上げる⁽⁷⁾。「復旦大学学士学位授与活動細則（試行）」（2006年再修訂）によれば、学士学位を授与される学生は「紀律・法規を遵守し、道徳・品行が良好で、相応する教学計画の各種要求を満たし、その科目の学習と卒業論文（卒業設計若しくはその他の卒業実践部分）の成績が、すでに当該専門分野の基礎理論と専門知識、基本技能をしっかりと把握し、しかも科学研究活動に従事するか、若しくは専門技術活動を担う初歩的な能力を有していることを示しているもの」であり、しかも①規定の学制の年限内に規定の単位をすべて取得し、本科課程教学養成案が規定する各種要求に達して、審査を経て卒業が認められていること、②成績の平均評定点（表1-7）が2.0以上であることという2つの条件を満たしていることが求められている⁽⁸⁾。②は、評定点の平均が100点満点換算で66点を超えていることが学士学位取得の条件となっていることを示している。

表1-7. 復旦大学における評定点

等級	A	A ⁻	B ⁺	B	B ⁻	C ⁺	C	C ⁻	D	D ⁻	F
評定点	4.0	3.7	3.3	3.0	2.7	2.3	2.0	1.7	1.3	1.0	0
100点制	90-	85-	82-	78-	75-	71-	66-	62-	60-	再試験	59
参考基準	100	89	84	81	77	74	70	65	61	合格	以下

出典：「復旦大学本科課程学生学籍管理規定（試行）」（2005年）（復旦大学、2010年）

また学士学位の授与手順は次のようになっている。まず学生が所属する学院・系が、上述した基準に照らして所管する本科課程専攻学位申請者の関連資料を審査し、学士学位授与者と学士学位不授与者の名簿の第一次案を提案して教務処へ報告する。教務処は各学院・系が報告した名簿について審査を行うとともに、審査結果を全学レベル

の学位評定委員会に報告して審査・認定を受ける。全学レベルの学位評定委員会は、審査・認定の後、条件が合致して学士学位を授与できる申請者について、教務処に学士学位を授与する権限を与える。学士学位を授与しないことを決定した申請者については、書面の形式でその決定を通知する権限を教務処に与える。学士学位を授与するかどうかの名簿に対して最終審査権は全学レベルの学位評定委員会にあるとされる。

以上のような学位授与の基準や手順がどの高等教育機関でも制度化されているのか、またそれがどれほど学習成果の実質的な評価を伴っているのかなどについてはさらなる情報収集と分析を行う必要がある。しかし、少なくとも卒業時に学位授与の可否について判定が行われることは、一定の程度で学習成果の認定が行われているとみなすことができるのではないだろうか。

6. おわりに

中国では高等教育の量的拡大が、とりわけ 1990 年代末以降急速に進むとともに、1970 年代末からの改革開放政策の実施、1990 年前半の経済体制の転換などに伴って高等教育をめぐる社会的状況や政府と高等教育機関との関係は大きく変化した。その中で高等教育の質を維持・向上させるために、高等教育機関の設置・認可における基準の設定や、よりよい教育活動の展開を促す評価の実施、学位授与手続きにおける学習成果の認定といった取り組みが行われている。

もちろんこれ以外にも、さまざまな形で高等教育の質保証が図られている。そうした取り組みも含め、中国における高等教育の質保証システムの全体像をとらえたいうえでその特徴を検討することが今後の課題である。

注

(1) 算出にあたっては以下のような手続きを行った。すなわち、「粗就学率」の分子を構成する学生や高等教育を受ける者のうち規模が大きい 4 つのタイプ — すなわち大学院生 (128 万 3046 人)、普通高等教育を受ける学生 (本科課程 1104 万 2207 人、専科課程 916 万 8042 人)、成人高等教育を受ける学生 (本科課程 235 万 2832 人、専科課程 313 万 117 人)、高等教育独学試験卒業者 (92 万 4771 人 \times 5 倍 = 462 万 3855 人) — のうち普通高等教育及び成人高等教育の本科課程で学ぶ学生の比率を求め、それを 2008 年の「粗就学率」に乗じた。

なお、表 1-1 にも示したように軍事高等教育においても本科課程が設置されているので、厳密に言えばそこで学ぶ人数も考慮する必要があるかもしれない。ただ、軍事高等教育は全体として規模が普通高等教育の 1% 程度であると推測され、またそのカテゴリーの学生数に関する正確な統計が入手できなかったことから、上記の計算結果に大きな影響を与えないと考え、ここでの対象には含めなかった。

- (2) 中国では、国务院学位委員会が学問分類の策定を行っており、その分類は目録の形で公表されるとともに、高等教育機関で設置される専門分野は基本的にその目録にある分野でなければならない。このようなやり方からすれば、目録に挙げられていないことはそれが学問分野として成立していないことを意味している。
- (3) 本項の記述は主として南部（2009年 a）をふまえている。
- (4) 本科課程教学評価に関する以下の記述は、主として教育部（2004年 b）による。
- (5) 以下、評価の手順に関する記述は、許茂祖（2009年）による。
- (6) 卒業と学位授与が一致しないことは大学院段階でも同様である。例えば2008年の状況をみると、博士課程卒業生数4万3759人であるのに対し、同課程での授与学位数は4万2217人で卒業生に対する比率は96.5%となっており、碩士課程卒業生数30万1066人であるのに対し、同課程での授与学位数は29万8937人で卒業生に対する比率は99.3%となっている。一方、成人高等教育本科課程の卒業生でも条件に合致すれば学位授与権を有する高等教育機関に申請して学位を取得することができる。同じ2008年には、成人高等教育本科課程の卒業生の総数が68万4506人だったのに対して学士学位の授与数は9万6438人で、比率は14.1%だった。
- (7) 以下の復旦大学に関する情報は、復旦大学教務処（2010年）所収の各規定による。
- (8) 他のカテゴリーの学生に対しては異なる基準が設けられている。例えば本科課程を卒業する留学生の場合、成績の平均評定点が1.3以上と通常の中国人学生よりは低い基準が設定される一方で、留学生対象の中国語専攻を終える学生にはHSKと呼ばれる中国語能力試験に参加して8級に達することが条件として加えられている（「復旦大学学士学位授与活動細則（試行）」復旦大学教務処、2010年）。

[参考文献]

- ・復旦大学教務処「学籍管理」（<http://www.jwc.fudan.edu.cn/columnsList.do>、2010年2月4日に確認）、2010年。
- ・何東昌主編『中華人民共和国重要教育文献（1949～1997年）』（全3巻）海南出版社、1998年。
- ・何東昌主編『中華人民共和国重要教育文献（1998年～2002年）』海南出版社、2003年。
- ・教育部「2003—2007年教育振興行動計画」中華人民共和国教育部編『《2003—2007年教育振興行動計画》学習輔導読本』教育科学出版社、2004年 a、2～23頁。
- ・教育部「普通高等学校本科教学工作水平評估方案（試行）」（2004年8月）（教育部高等教育教学評估中心のホームページ内のhttp://www.pgzx.edu.cn/main/webShowDoc?channel=zxd_t_jyb&docID=2005/03/13/1110712094205.xmlより、2009年2月23日にダウンロード）、2004年 b。

- ・教育部財務司・国家統計局社会と科技統計司編『中国教育経費統計年鑑 2007』中国統計出版社、2008年。
- ・教育部發展規劃司編『中国教育統計年鑑 1998』人民教育出版社、1999年。
- ・教育部發展規劃司編『中国教育統計年鑑 1999』人民教育出版社、2000年。
- ・教育部發展規劃司編『中国教育統計年鑑 2008』人民教育出版社、2009年。
- ・王英傑・劉宝存主編『中国教育改革 30年 高等教育卷』北京師範大学出版社、2009年。
- ・許茂祖「關於普通高等学校本科教学工作水平評估工作程序」(http://www.pgzx.edu.cn/main/webShowDoc?channel=1lyj_pgffyj&docID=2005/04/05/1112692706076.xml、2009年2月23日にダウンロード)、2009年。
- ・《中国教育年鑑》編輯部編『中国教育年鑑 2007』人民教育出版社、2007年。

- ・南部広孝「中国における大学教育評価の展開 — 本科課程教学評価を中心に —」『大学経営の高度化とそれを支援する政策のあり方』(平成18～20年度科学研究費補助金(基盤研究(B)、課題番号:18330182)報告書 研究代表者:塚原修一)国立教育政策研究所、2009年a、99～117頁。
- ・南部広孝『中国高等教育独学試験制度の展開』東信堂、2009年b。
- ・長谷川豊・南部広孝・吉村澄代「『中華人民共和国高等教育法』訳と解説(前編)」『季刊 教育法』第118号、エイデル研究所、1998年、36～44頁。
- ・長谷川豊・南部広孝・吉村澄代「『中華人民共和国高等教育法』訳と解説(後編)」『季刊 教育法』第119号、エイデル研究所、1999年、41～47頁。

第2章 大学の質保証システムをめぐる日本の状況

塚原 修一

(国立教育政策研究所)

本プロジェクトでは、大学の質保証システムを規定する要因として、大学のマス化と私費負担率の高さに注目した7つの仮説が設定されている。本稿では、日本の戦後期を対象として、歴史的分析和大学間比較によってそれらの検証を試みた。日本では、大学のマス化とともに、学生の多様化、学生の進路の多様化、大学の説明責任の重視などが進行する傾向がみられた。教育目的・機能の多様化については、統計の時系列分析による結果は必ずしも仮説を支持していなかったが、多様化を推進する政策が打ち出されていた。私費負担率の高さについては、歴史的分析和、国立大学と私立大学の比較から、私費負担率の高さが大学の自立性を高めるようにみえた。質保証システムのあり方については、それに多様性をもたせるいくつかの方策を提示し、それらのなかで、日本では学習成果に質保証の重点が移行しているようにみえることを指摘した。

1. はじめに

本プロジェクトでは、大学の質保証システムを規定する要因として、大学のマス化と私費負担率の高さに注目した7つの仮説が設定されている。このうち、マス化ないし高等教育の拡大は程度の差はあれ多くの国でみられたものであり、私費負担率にも国や時代による差異がみられる。すなわち、このような仮説の検証は、ひとつの国を対象とした時間的な変化の分析か、各国を事例とした国際比較によってなされるが、本プロジェクトではそれらを組み合わせた方式が採用された。なお、国によっては、マス化する以前の姿が今日もなお特定の大学で観察されたり、私費負担率が大学によって異なることがある。こうした場合には、国内の大学を比較して検証を試みることもできよう。

本稿のねらいは、これらの仮説を日本において検証することにある。一般論として、日本で実施される研究では、国内の状況をふまえた仮説が構想されることが多いのではなかろうか。そうした仮説が世界で成立するかどうかは国際比較における論点のひとつとなるが、日本を事例とした分析では、仮説が成立すること自体は想定の内にあるともいえる。それゆえ、本稿では検証の可能性に焦点をあてて議論をすすめる。

2. 大学のマス化

大学のマス化にかかわる仮説は以下の4つである。

大学のマス化が進行するほど、

仮説1：興味関心、学習スタイル、学力、学習意欲などが「多様」な学生が在籍する。

仮説2：学生の進路が「多様」になる。

仮説3：大学教育の目的・機能が「多様」になる。

仮説4：大学の説明責任が問われるようになる。

先に、マス化は高等教育の拡大であると述べたが、マス化とは大衆化の意であるから、多くの人々が進学できる状態にまで高等教育が拡大する過程とみる方がより正確である（市川、1995年、25～29頁）。本稿では、マーチン・トロウがマス段階と呼んだ就学率が15%から50%までの時期を考察の中心としたい。日本では戦後期がそれにあたり、大学、短期大学、高等専門学校への進学率は1963年に15%をこえ、2004年には50%を上回った⁽¹⁾。

まず仮説1（学生の状況）であるが、学生の興味関心や学力などの変化について戦後期を通覧できる資料は、調査した範囲内では見あたらなかった。しかし、大学教員などを対象とした社会調査において、過去と現在の比較をたずねたものは散見された。最近の事例として山田（2005年、141頁）をあげれば、全国の私立大学から、1,170学部の学部長を対象として2001年に実施された調査のなかで、読解力、文章表現力など14の項目について、「最近の学生の能力は以前（4～5年前）と比べて高いと思われませんか」という質問がなされた。その結果によれば、いずれの項目についても「あまりそうは思わない」とする回答が3～4割にのぼり、「どちらともいえない」が4割前後をしめていた。すなわち、学生の状況はかつてと同じかまたは悪化していると、私立大学の学部長の多くは判断していた。

仮説2（学生の進路）は、『学校基本調査報告書』の「卒業後の状況調査」によって検証できる。表2-1には、1961年からほぼ10年ごとに就職者の職業構成を示した⁽²⁾。これは卒業の直後についた、いわゆる初職をあらわす。表では高校生と大学生を対比したが、この間に大学院への進学率も上昇したので、学士課程の卒業者とともに大学院修了者を合算した数値も掲載した。それによれば、学士課程の卒業者については、専門（専門的・技術的職業）への就職者が減少し、かわって販売職への就職が増加していた。しかし、大学院修了者を含めた数値ではこれらの傾向は弱まり、その4割が専門的・技術的職業に就職する傾向が1961年から2009年まで継続したともみなせる。

これに対して、高校生の就職状況には時代による顕著な差異がみられた。まず、この間に高等教育への進学率が上昇した。1961年には高校卒業生96万人のうち、進学者が16万人、就職者が61万人、無業者16万人、死亡・不詳2万人であり、就職率は64%であった。2009年には高校卒業生106万人のうち、進学者が80万人、就職者が19万人、一時的な仕事に就いた者1万人、その他5万人であり、就職率は18%にとどまる。就職者の職業構成は、事務職が1961年の40%から2009年には11%まで激減し、かわって「その他」が37%から58%に増加したが、その大部分は生産工程・労務作業業者である。

表 2 - 1. 大学と高校の卒業者の職業構成

	専 門	管 理	事 務	販 売	サービ	その他	合 計
高校生							
1961年	3.2%	0.0	40.3	16.5	2.9	37.1	612千人
1970	2.7	0.0	34.3	16.9	4.1	42.0	817
1980	3.4	0.0	34.0	17.8	7.6	37.2	600
1990	4.0	0.0	28.2	17.0	11.3	39.5	622
2000	4.8	0.0	12.8	13.3	19.2	49.9	247
2009	6.6	0.0	11.2	9.8	14.6	57.8	194
学士課程							
1961年	43.2%	1.6	38.0	12.3	1.1	3.8	104千人
1970	40.3	1.5	31.4	23.2	1.5	2.1	188
1980	40.0	0.5	33.8	21.4	1.2	3.1	285
1990	40.5	0.3	37.6	18.4	1.4	1.8	324
2000	32.0	0.5	35.8	22.8	3.9	5.0	301
2009	34.4	0.4	33.0	21.9	4.7	5.6	382
学士課程と大学院の合計							
1961年	43.8%	1.6	37.6	12.1	1.1	3.8	106千人
1970	42.2	1.4	30.4	22.4	1.5	2.1	196
1980	42.1	0.6	32.6	20.5	1.2	3.0	297
1990	43.7	0.3	35.5	17.3	1.4	1.8	347
2000	38.5	0.5	32.6	20.1	3.6	4.7	343
2009	41.3	0.5	29.7	19.0	4.2	5.3	448

注 『学校基本調査報告書』各年度の「卒業後の状況調査」による。

表 2 - 2. 高等教育機関の在学者数の比率

	大学院	学士課程	短期大学	高 等 専門学校	専修学校 専門課程	短期高等 教育計	合 計	四大の職業 教育分野
1960年	2.2%	86.0	11.8	-	-	11.8	710千人	61.8%
1970	2.4	79.7	15.4	2.6	-	17.9	1,714	61.6
1980	2.1	68.8	14.3	1.8	13.0	29.2	2,591	62.0
1990	2.8	62.3	14.6	1.6	18.7	34.9	3,277	60.2
2000	5.5	67.4	8.7	1.5	16.9	27.2	3,762	55.3
2009	6.7	72.6	4.1	1.5	15.0	20.6	3,918	53.6

注 『学校基本調査報告書』各年度による。

すなわち、進学率の上昇にともなって、高校卒業者は事務職など職業威信の高い就業機会を失って進路の多様性がそこなわれたが、それと対比すれば、学士課程以上の卒業生（修了者）では進路の多様性が維持されたといえる。

仮説3（教育目的・機能の多様化）については、日本の高等教育システムの歴史的な変化として、戦後改革による戦前期の複線型から戦後期の単線型への移行がまずあげられる。戦後改革の目的は日本の非軍事化と民主化であり、民主化のなかに高等教育機会の拡大が含まれるとすれば、戦後改革は高等教育のマス化を先取りした改革と位置づけられる。その後、短期高等教育制度の整備として、短期大学制度の事実上の恒久化（1950年）、高等専門学校が発足（高校と短大をあわせた5年制の学校、1962年）、専門学校が発足（専修学校専門課程、1975年）などがなされた。

戦後期の統計として、表2-2に学校種ごとの在学者数を示す⁽³⁾。表によれば、四年制大学がその多くを占めることは各時期に共通している。短期高等教育（短期大学、高等専門学校、専修学校専門課程）は1990年には35%に達したが、漸減して2009年は21%に減少した。大学院は2000年以降に急増し、1960年の2%から2009年には7%になった。全体に教育年限が延長されたが、これを多様化といえるかは議論があろう。表2-2の右端には、四年制大学について職業教育分野（法、商・経営、教育、工、農、保健、商船、家政の合計）の構成比を示したが⁽⁴⁾、その値は1960年の62%から2009年の54%に低下した。これも多様化といってよいのか意見がわかれるところではないか。

審議会の答申などでは、高等教育の多様化が強く打ち出されている。たとえば、中央教育審議会（2005a年）では、大学の機能として、世界的研究・教育拠点、高度専門職業人養成など7つをあげ、それらの機能に対する比重の置き方によって「各大学は緩やかに機能別に分化」と想定されている。大学院の役割は、かつては大学教員と研究者の養成にあったが、高度専門職業人を養成する場として、1999年に専門大学院が、2003年にはこれにかわって専門職大学院が制度化された。さらに、中央教育審議会（2005b年）では、大学院が養成すべき人材として、研究者、高度専門職業人、大学教員とともに「知識基盤社会を多様に支える高度で知的な素養のある人材」があげられた。これらは、日本において、高等教育の多様化を指向した政策が構想され、実施されてきたことをあらわす。

仮説4（説明責任）については、1980年代になされた臨時教育審議会の答申にそって、大学の自己点検・評価など、大学に説明責任を求める制度が導入された。ただし、これらは規制緩和によって大学の自由度を拡大したことに対応した措置とされ、マス化の進行にともなうものとは説明されていないように思われる。

3. 私費負担率

私費負担率にかかわる仮説は以下の2つである。

高等教育の私費負担率が高まるほど、

仮説5：政府の統制力が弱まり、大学の自律性が高まる。

仮説6：大学が説明責任をはたすべき対象が増える。

まず仮説5（政府の統制力）であるが、日本における高等教育の私費負担率は、国立大学と私立大学では異なる方向に変化した。戦後期を通して国立大学の授業料は高額化する傾向にあり、1960年代の年額6000円から今日の60万円前後へと100倍ほど上昇した。この変化は平均的な物価上昇率よりはるかに大きいから、私費負担率が高まったといえる。これは受益者負担を求める政府の方針によるもので、授業料の値上げにともなって政府の統制力が弱まったとは聞いていない。

私立大学については、1975年の私立学校振興助成法により、国は私立大学の「教育又は研究に係る経常的経費について、その二分の一以内を補助することができる」とされ、時期によっては経常的経費の3割まで、今日でも1割の経常費助成が行われている。これにともない、助成を受けた学校法人に対して、業務もしくは会計に関する報告と検査、収容定員の超過に対する是正命令などの権限を文部科学省はもった。この助成が私費負担率を低下させたかどうかはともかく、公的支出の拡大とひきかえに私学に対する政府の統制力は強まったといえよう。

日本やアメリカのように国公立大学と私立大学が併存する国では、両者のちがいによってこの仮説を吟味することもできる。日本の授業料は大学や専門分野によって異なるが、国立大学では年額がおおむね60万円ほど、私立大学は100万円ほど（保健系を除く）である。大学教育に要する経費は国立大学の方が大きいと考えられるから、私学の私費負担率がより高いといえる。大学に対する政府の統制のうち、設置審査、入学定員管理などは国公立大学に共通とひとまずいえる。国立大学の予算は政府の査定によって配分されるから、これを国家の統制とみることもできる。私立大学の予算はそのような状況にはないが、資産や収入による制約のもとにある。これらの結果として、資金が潤沢な大学とそうでない大学が国公立とも存在するが、これを政府の統制力によって説明できるかどうかはわからない。国立大学法人に対する政府の統制として、国立大学法人の申出にもとづく学長の任命、監事の任命、業務運営に関する中期目標の決定、これを達成する中期計画の承認などを文部科学大臣は行うとされている。また、国立大学法人では宗教教育を行うことができない。これらは国立大学法人に固有な政府の統制であるから、私立大学の方が政府の統制力は弱いといえる。

なお、この仮説では、政府の統制力と大学の自律性の間に、一方が低くなれば他方が高まるという対応関係が想定されている。ここでは、それにしたがって私費負担率と政府の統制力の関係のみを論じたが、政府、大学、市場という三者の関係に注目し

たバートン・クラークの三角モデルをふまえれば、政府の統制力と大学の自律性がともに低下して、市場の支配力が強まる可能性もある。その一例は、政府の統制力が弱まって大学が自律性を高めたとき、自律性が大学の本来の目的にむけて行使されるのか、市場の力としてあらわれる顧客（学生とその親、学生の就職先、外部資金の提供者など）の意向にしたがって使われるのかという選択にかかわる。このことは、日本のみを対象とする本稿よりも、国際比較の場において考察されるべきことであろう。

仮説6（説明責任の対象の増加）には、説明する内容の増加と、説明する相手の増加が含まれる。前者の事例は、学生やその親など学費負担者への説明であろう。このことは、学生が成績不振におちいった場合などにとくに問題になり、責任の所在をめぐって大学側の指導が十分であったかが問われる可能性がある。大学によっては、父母会の開催、ニューズレターの配信、学期ごとの成績の通知など、保護者との交流や保護者への情報提供に積極的な大学もあるというが、その動向を提示する資料を手元に持ちあわせていない。

後者の、新しい説明相手の代表例は外部資金の提供者であろう。資金配分団体、財団、企業などから研究費などを受領したときの説明責任は、資金提供の条件として規定されることが普通である。一般的な事業と対比して、失敗の可能性を内包することが研究の本質であるが、その場合には研究を実施した大学側が、周到な配慮のもとで十分な努力を傾注したかが問われることになる。これらのうち、企業との間でなされる産学連携については、研究成果を製品などとして売り上げに結びつけたい企業側と、学問の府である大学側との間に利益相反が生じる可能性がある。このことについては、クリムスキー（2006年）、玉井・宮田（2006年）などを参照されたい。

国立大学と私立大学の対比によってこの仮説をみたとき、私立大学における重要な説明責任の対象は同窓会であろう。私立大学の同窓会は、建学の理念を共有して物心の両面から母校を支援する集団であり、大学に理事を送り込んでいることも少なくない。国立大学にも活発な同窓会がないわけではない。大学を単位とした同窓会ではないが、医学部や教育学部などの職業教育分野にはしばしば有力な同窓会がある。これらは母校の支援集団であるとともに、利害関係をともにする同業者集団ないしその派閥とみるべきかもしれない。また、固有名詞をあげるならば、一橋大学の如水会と東京工業大学の蔵前工業会は、国立大学の強力な同窓会として知られている。これらは、戦前期に、高等専門学校から大学への昇格運動を教職員や在学生とともに推進した集団であり、そのことが今日の姿につながっているのではないと思われる。

4. マス化と私費負担率の複合仮説

以上をふまえて、大学のマス化と私費負担率を組み合わせた複合仮説が設定された。仮説7：大学のマス化が進行し、私費負担率が高まるほど、大学の多様化が進む。

この仮説で説明要因とされるマス化と私費負担率の上昇の間には、双方向の因果関係が想定される。すなわち、たいていの国では、その規模はともかく高等教育に対する公的負担が行われているから、マス化は高等教育に対する公費支出の増加要因となる。そのさい、進学率が高まるほど公費支出の是非が論じられやすく、受益者などによる私費負担が求められる傾向にある。その一方で、公費負担が一定であるならば、私費負担を許容して民間資金を導入した方が高等教育の拡大を加速することができる。すなわち、マス化と私費負担率の高さは、たがいに正の方向に相互作用を行うと考えられる。実際、戦後の日本ではマス化と私費負担率の上昇がともにみられたから、この仮説が検証される可能性は高い。もっとも、2つの規定要因の影響度を対比することは困難とも考えられるので、この点を含めて今後の課題としておきたい。

5. 質保証システムのあり方

大学の質保証システムのあり方を説明する仮説は作成中であるが、これまでに述べた諸仮説を前提とすれば、高等教育の多様性が有力な規定要因のひとつとして位置づけられよう。これについては、いくつかの方向が考えられる。第1は、多様な高等教育に対応して質保証システムに多様性をもたせることである。アメリカのアクレディテーションにおいて、大学がみずから設定した目標の達成度を重視するのは、大学の多様性に配慮した措置といえる。第2は、高等教育の多様性を認めながら、高等教育としての最低水準を確保することである。日本の大学設置基準はそのようなものとして設定されている。第3に、高等教育の受益者や費用負担者の選択を重視する立場からは、質保証とともに情報提供が重視され、受益者などの選択の結果として多様化がもたらされることになる。

質保証についての日本の動向は以下のように要約される。一般に、大学の質保証における注目点には、いわゆる入口、プロセス、出口の3つがある。入口とは教育と研究の条件整備にあたり、施設設備、教員の資格と人数などがある。プロセスとは教育過程であり、カリキュラム、個別科目の内容、指導体制、教育活動の実施状況などである。出口とは教育の成果であり、学習を通して学生が何を身につけたかによって把握される。日本の戦後期の質保証システムは、当初は教育と研究の条件を中心とした大学設置審査が中心であったが、規制緩和にともなって1990年代にはプロセスを中心とした大学評価に移行し、今日では、中央教育審議会（2008年）が提唱する学士力や、OECDのAHELOに代表される学習成果の評価が注目されている。すなわち、日本における質保証システムの重点は、入口からプロセスをへて出口に移行している。

現在の日本には複数の評価機関があり、主なものとして、大学評価・学位授与機構、大学基準協会、日本高等教育評価機構があり、そのほかに短期高等教育や専門職大学院を対象とした評価機関がある。大学は、いずれの機関から評価を受けてもよいが、

国立大学法人は大学評価・学位授与機構の評価を受けることが実質的に義務づけられ、私立大学にはそれ以外の評価機関から評価を受けるものが多い。このような差異が質保証の多様性といかなる関係にあるのかは、評価の実態にそくして検討されるべきことである。

高等教育の多様化と質保証システムのあり方の関係については、今後とも考察を継続していくこととしたい。

[注]

- (1) 広島大学高等教育研究開発センターの「高等教育統計データ集」による。
- (2) 現在と同じ職業分類は1961年までしか遡れないので、この年の数値を掲げた。
- (3) 表2-2の一部の出所は注1と同じである。
- (4) 学科の分類項目として設定された法学政治学と商学経済学では、自由学芸分野（政治学、経済学）と職業教育分野（法学、商学、経営学）が混在していて分離できない。ここでは便宜的に、法学政治学の全数と商学経済学の半数を職業教育分野とみなした。

[参考文献]

- ・市川昭午『大学大衆化の構造』玉川大学出版部、1995年。
- ・クリムスキー、シェルドン『産学連携と科学の墮落』宮田由紀夫訳、海鳴社、2006年。
- ・玉井克哉、宮田由紀夫『日本の産学連携』玉川大学出版部、2007年。
- ・中央教育審議会『我が国の高等教育の将来像（答申）』2005a年。
- ・中央教育審議会『新時代の大学院教育（答申）』2005b年。
- ・中央教育審議会『学士課程教育の構築に向けて（答申）』2008年。
- ・山田礼子『一年次（導入）教育の日米比較』東信堂、2005年。

第3章 韓国における高等教育の質保証

石川 裕之

(京都大学)

韓国の高等教育は、1990年代以降の急激な量的拡大によりユニバーサル段階へと突入するとともに、大学進学率の上昇や進学ルートが多様化により入学者の多様化も生じている。高等教育の質保証は長らく、入学定員政策や大学入試制度に対する政府の統制に基づく厳格な入口管理によって支えられてきた。しかし近年、入学定員の自律化や大学入試の多様化の流れの中で、入口管理に大きく依存した質保証システムは徐々にゆらぎをみせ始めている。大学評価については、政府と大学の間組織としての韓国大学教育協議会が重要な役割を担ってきた。しかし近年、国際競争力の強化を目指す政府が大学評価に大きな関心を示す中、同協議会がいかに自律性を保ちつつ評価事業を進めていくことができるかが問われている。なお、韓国における高等教育の私費負担率は極めて高いものの、これは大学の自律性の表れというよりは、高等教育財政の不足により相対的に私費負担への依存度が高くなっているとみることができ、序章で示された仮説5の例外といえる。

1. 高等教育制度の概要

韓国の学校教育制度の大枠は、図3-1のように日本とよく似ている。韓国では、日本同様に6-3-3-4制の単線型学校体系をとっており、学校の名称もその多くが共通している。

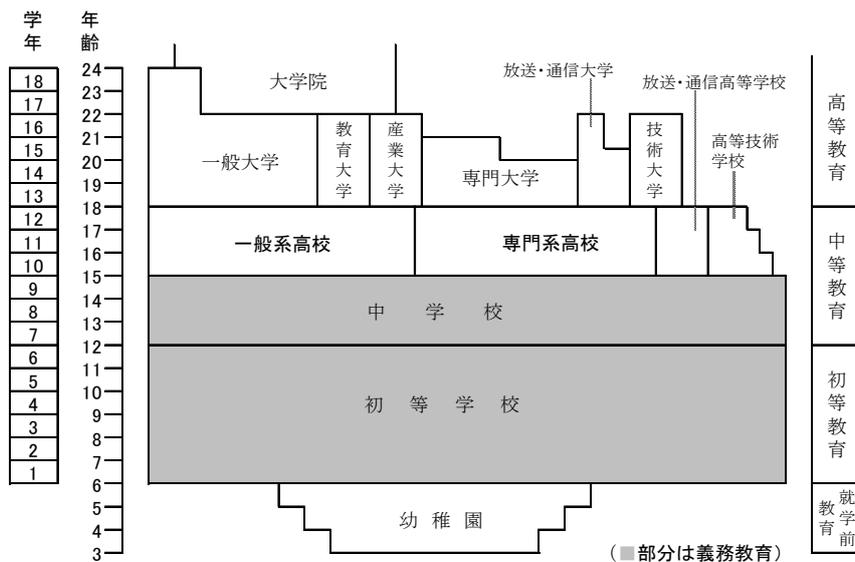


図3-1. 韓国の学校系統

出所：独立行政法人労働政策研究・研修機構、2008年、250頁をもとに一部加筆・修正。

教育段階ごとの学校類型をみると、前期中等教育段階までは基本的に単一の学校類型しか存在していないが、後期中等教育段階になると、普通教育系統の一般系高校（かつては「人文系高校」と呼ばれていた）と職業教育系統の専門系高校（かつては「実業系高校」と呼ばれていた）の2つに学校類型が大きく分かれる点が特徴である⁽¹⁾。さらに高等教育段階の学校類型についてみると、その多様さが分かる。高等教育機関の現況は表3-1の通りである。

表3-1. 高等教育機関の現況（2008年現在）

	一般大学	教育大学	専門大学	放送通信 大学	産業大学	技術大学	遠隔大学	社内大学	各種学校	合計
学校数 (私立)	174 (85.6%)	10 (0.0%)	147 (93.2%)	1 (0.0%)	13 (61.5%)	1 (100.0%)	17 (100.0%)	2 (100.0%)	3 (100.0%)	368 (86.1%)
学生数 (私立)	1,943,437 (78.8%)	24,116 (0.0%)	771,854 (96.5%)	272,550 (0.0%)	161,876 (49.7%)	171 (100.0%)	85,984 (100.0%)	165 (100.0%)	1,279 (100.0%)	3,261,432 (75.0%)

出所：教育科学技術部、韓国教育開発院、2008年a、592～593頁より作成。

注：大学院は含まない。

韓国の高等教育機関としては、4年制の一般大学（医学部など一部は6年制、韓国では「大学校」と呼ばれる）、初等学校教員養成のための4年制の教育大学、日本の短期大学や専門学校に相当する専門職業人養成のための2～3年制の専門大学、日本の放送大学に相当する放送通信大学、その他にも産業大学⁽²⁾、技術大学⁽³⁾が存在しており、さらに図3-1では省略されているが、遠隔大学⁽⁴⁾や社内大学⁽⁵⁾、一部の各種学校なども高等教育機関に含まれる。4年制の大学を卒業すると学士学位を授与されるが、2～3年制の専門大学を卒業した際にも専門学士という学位を授与される。

ただし、これら多様な高等教育機関のうち一般大学、教育大学、専門大学を除けば基本的に成人継続教育機関である。また、一般大学、教育大学、専門大学の3つの類型で全学校数の9割（89.9%）、全学生数の8割強（84.0%）を占めていることから分かるように、高校を卒業した者が直接進学するのはほとんどの場合、これら3つの高等教育機関のいずれかと考えてよい。中でも特徴的なのは、短期高等教育機関である専門大学の存在感が大きい点である。専門大学の学校数は一般大学に匹敵しており、学生数でも全体の23.4%を占めている。つまり量的にみた場合、韓国の高等教育は、一般大学と専門大学という大きな2本の柱によって支えられているのである。

さらに、韓国では私立の高等教育機関が圧倒的に多い点にも注目しておく必要がある。韓国の学校では、教育段階が上がるにつれ私立学校のプレゼンスが急速

に増していく。初等学校の中で私立学校は全体の 1.3%しか存在しないが、中学校では 21.1%を私立学校が占め、高校では 43.1%を私立学校が占めている。さらに高等教育機関では実に 86.1%を私立学校が占めている状況である（教育科学技術部、韓国教育開発院、2008年 a）。しかしながらこれらの私立学校は、幼稚園から大学に至るまで「私立学校法」によって政府の強い統制下に置かれている。

さて、ここで本研究の枠組みに基づいて、多様な韓国の高等教育機関のどこまでを本章における考察の対象とするかについて確認しておかねばならない。序章で深堀が述べているように、本研究では、大学のマス（ユニバーサル）化の指標として、OECD『図表でみる教育(Education at a Glance)』（OECD, 2008）の「高等教育参入率の平均(Entry rates to tertiary education)」指標（Table A2.4）のうち、大学(Tertiary Type A)に関するものを採用している（序章、7頁）。つまり本研究における考察の対象は国際教育標準分類（ISCED）における大学型高等教育プログラム（ISCED5A）を提供している機関であるといえ、これに相当する韓国の高等教育機関は、一般大学、一般大学院および大学院大学の修士学位課程（韓国では「碩士学位課程」）、専門大学院の博士学位課程となる（教育科学技術部、韓国教育開発院、2008年 b、14～15頁）。さらに本研究では学士課程教育を主たる考察の対象としていることから、本章では一般大学を考察の対象とすることとする⁽⁶⁾。

2. 高等教育の量的拡大と入学者の多様化

2.1 大学教育進学率の急激な上昇—マス段階からユニバーサル段階へ—

以下では、高等教育の量的拡大に注目し、高等教育進学率の上昇とそれがもたらした入学者の多様化についてみていきたい。韓国の高等教育は、第2次世界大戦後から今日に至るまで、めざましい量的拡大を遂げてきた。1945年に19しかなかった高等教育機関は、20年後の1965年に8.5倍の162になり、学生数も7,819名から18倍の141,636名にまで増えた（韓国産業情報院、2001年、393頁）。その後の高度経済成長による国民所得の増加と、中等教育進学率の上昇によって、国民の高等教育進学熱が急速に高まり、国民の要求に応えるかたちで1980年代も高等教育の量的拡大は継続された。

しかし、高等教育が爆発的ともいえる量的拡大を果たすのは1990年代以降のことである。この時期、軍事独裁政権が終焉して民主化が進展し、図3-2のように高校進学率がほぼ100%に達したことに伴い、高等教育進学に対するニーズも高まっていった。こうした中で、高等教育の量的拡大は急速に進み、すべての高等教育機関を含めれば（ただし遠隔大学と社会大学は除く）、韓国の高等教育進学率は2008年現在83.8%と世界最高水準に達している（図3-2）。

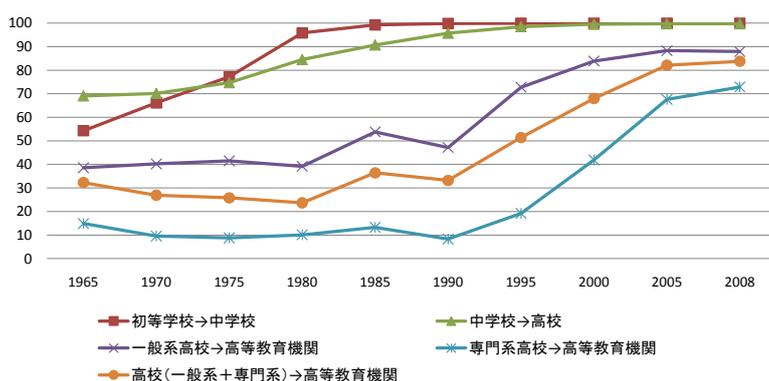


図 3 - 2. 各教育段階から上級学校への進学率の推移 (1965~2008 年)

出所：韓国教育開発院教育計画研究室編、1986 年、教育人的資源統計サービス（教育統計年報）、<http://cesi.kedi.re.kr/>、2009 年 10 月 12 日アクセスより作成。

さらに一般大学への進学率に限ってみても、1990 年に 25.8%⁽⁷⁾であったのが、2000 年には 42.0%⁽⁸⁾となり、2008 年現在 58.9%⁽⁹⁾に達している。また、OECD が示している 2006 年のデータをみても、大学参入率は 59%となっている (OECD, 2008)。つまり韓国の高等教育は、1990 年代以降、マス段階から一気にユニバーサル段階へと移行したのである。

単位：千名

単位：校



図 3 - 3. 一般大学の学校数と入学定員の推移 (1990~2008 年)

出所：教育統計サービスホームページ（教育統計年報）、<http://cesi.kedi.re.kr/index.jsp>、2010 年 1 月 15 日アクセスより作成。

こうした1990年代以降の大学進学率の急激な上昇の背後には、2つの要因が存在すると考えられる。1つは上述した高等教育の量的拡大である。

図3-3をみて分かるように、1990~2000年の10年間に一般大学の学校数は1.5倍、入学定員は1.6倍増加している。一方、同じ図から、2000年代に入ってからには高等教育の量的拡大が調整局面に入っていたことも分かる。

しかし上述したように、2000年代以降も大学進学率は上昇し続けていった。これを支えたのがもう1つの要因である少子化である。図3-4をみると、2000年代に入ってから高校卒業者数が急速に落ち込んでいったことが分かる。図3-2をみると分かるように、この間、高校進学率はほぼ100%を維持しているため、これは明らかに少子化の影響である。

単位：千名

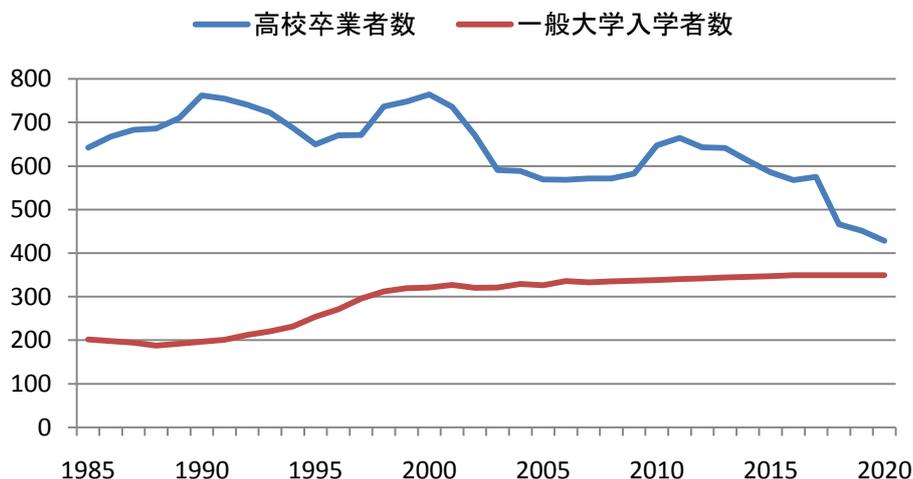


図3-4. 高校卒業者数と一般大学入学者数の変遷および予測 (1985~2020年)

出所：教育人的資源統計サービス (分析統計)、<http://cesi.kedi.re.kr/>、2010年3月6日アクセスより作成。

注：予測基準は2007年時点。

さらに、図3-4に示した2020年までの高校卒業者数と一般大学入学者数の予測 (予測基準は2007年時点) をみると、多少の変動はあるものの今後も高校卒業者数は減少傾向にある。一方で、一般大学入学者数はほぼ維持されるとみられている。この予測が正しければ、2020年の大学進学率は実に81.6%⁽¹⁰⁾に達する計算になる。韓国の高等教育は今後、いわば「超ユニバーサル」段階に突入していくと予測されているのである。

2.2 入学者の多様化

1990年代以降の高等教育進学率の上昇に伴って、韓国的高等教育にもたらされたのは、入学者の多様化であった。この入学者の多様化は、一般系高校からの進学率の上昇によってだけでなく、専門系高校からの進学率の上昇によっても惹起された。1990年代以降の専門系高校からの進学率の上昇は、一般系高校のそれよりもさらに急激なものであったからである。再び図3-2をみると、1990年に8.3%に過ぎなかった専門系高校の高等教育進学率は、2000年には約5倍の41.9%となり、2008年には約9倍の72.9%にまで達している。進学率という点に関していえば、普通教育系統の一般系高校と職業教育系統の専門系高校の間に存在していた大きな格差は、この20年足らずの間にほとんど解消されしまったといってい

い。もちろん細かくみれば、両系統の高校の卒業者の主な進学先となる高等教育機関の類型には違いがみられる。2008年現在、一般系高校からの高等教育進学者の約8割(80.1%)が一般大学に進学しているのに対し、専門系高校からの高等教育進学者のうち6割強(64.2%)は専門大学へ進学しており、一般大学進学者は3割強(35.5%)に過ぎない(教育科学技術部、韓国教育開発院、2008年a、256~257頁、400~401頁)。ここから韓国には、依然として「一般系高校—一般大学」、「専門系高校—専門大学」という進学ルートのパターンが存在しているとみることができる。しかし一方で、専門系高校からの高等教育進学者に占める、3割強という一般大学進学者の割合は決して小さな数字ではないといえる。今や韓国的高等教育機関は、職業教育系統から少なくない入学者を受け入れるようになっているのであり、しばらくはこの趨勢が続くものと予想される。入学者の多様化は今後ますます進むであろう。上述したように、10年後の2020年の大学進学率は81.6%に達すると予測されているが、これは、子どもの持つ多様性がほぼそのまま大学入学者の多様性として反映される時代がすぐそこまで迫っていることを意味しているのである。

3. 人口管理

3.1 大学入学定員政策の変化

いうまでもなく高等教育の質保証は、その量的側面と密接に関係している。以下では、大学入学定員政策を概観することで、韓国的高等教育における量的側面の調整が誰によってどのようにおこなわれているかをみてみたい。韓国における大学入学定員政策は一般に、1945~1960年までの「自由放任期」、1961~1987年までの「統制・監督期」、1987年以降の「自律期」の3つに分けられる(韓国産業情報院、2001年、436~439頁)。1960~1980年代に渡る「統制・監督期」においては、大学入学定員は政府の厳格な管理下に置かれ、マンパワー需給と国民の支

持取り付けのために、政治・経済的な目的から大学の定員が策定されてきた⁽¹¹⁾。

しかし民主化が進展した 1990 年代以降は、政府の大学入学定員に対する姿勢が統制から自律化へと転換されていくこととなった。特に 1995 年に金泳三政権下で出されたいわゆる「5・31 教育改革方案」では、大学の入学定員の漸進的な自律化の方針が示された。これにより、1996 年（1997 年度）以降は、政府が教育条件をもとに系列別に定めた定員規模の中で、それぞれの大学が学科新設・増設など自律的に定員を調整する「包括承認制」が実施されることとなった。現在、入学定員は、高等教育法第 28 条第 1 項や「大学設立・運営規定」（大統領令）、「大学設立・運営規定施行規則」（教育科学技術部令）、教育科学技術部から毎年出される「大学および産業大学学生定員調整計画」等に基づいて、原則として各大学が自律的に決定できることとされている。表 3-2 は定員規模と教育条件の指標の一例である。

表 3-2. 定員規模と教育条件の指標の例（2009 年度）

系列	人文・社会	自然科学	工学	芸術 スポーツ	医学
教員 1 名あたりの学生数（名）	25	20	20	20	8
学生 1 名あたりの校舎基準面積（㎡）	12	17	20	19	20

出所：教育科学技術部、2008 年 6 月 20 日、27 頁。

このように、確かに大学入学定員の決定に関する各大学の自律権は拡大する方向にあるが、それはあくまで以前に比べて相対的に自律化していると捉えたほうが実像に近いであろう。なぜなら、現時点で実際に入学定員の決定が大幅に各大学に委ねられているわけではないからである。たとえば、各大学による入学定員の自律決定を定めた高等教育法施行令第 28 条第 1 項に対し、同条第 3 項ではその例外が示されている。具体的には、教員、医療人（医師、歯科医、漢方医、助産師、看護師）、医療技師、薬剤師（漢方薬剤師を含む）、獣医の養成に関する募集単位の定員、「首都圏整備計画法」第 18 条第 3 項の規定によって総量規制が適用される大学の定員、国立大学の定員、公立大学の定員が自律決定の例外とされ、これらの定員に関する決定は教育科学技術部長官の定めるところにしたがうとされている。

さらに 2009 年度の「大学および産業大学学生定員調整計画」の内容を詳しくみると（教育科学技術部、2008 年 6 月 20 日）、確かに各大学の入学定員については「総学生定員の範囲内で募集単位の間で定員を調整し、自律的に決定する」という、「包括承認制」の原則が示されている。しかしながら、そこには①首都圏の私立大学の定員増員については「首都圏整備計画法」によって政府が調整する、

②国公立大学の定員増員および学部改編については政府が調整する、③保健・医療系列の学科の定員については国公立の別なく政府が調整する、④教員養成系列の学科の定員については国公立の別なく政府が調整する等、数々の例外事項が付されている。

つまり、現時点で「包括承認制」の原則に基づき自律的に定員を決定できるのは事実上、地方の私立大学の、教員・医療系人材の養成に関わらない学科に限られているのである。しかもそれらの大学でさえ、政府が求める教育条件に反して定員を定めた場合には、厳しい行政的・財政的制裁が加えられることになっている。すなわち、大学入学定員の決定に関する大枠は現在も政府が定めているのであり、自律化へ向けた流れはあるものの、依然として政府の統制力は強いとみることができる。こうした大学入学定員決定への政府の強い関与は、質保証システムの観点からみた場合、一種の入口管理の機能を果たしているともみることができよう。

3.2 大学入試の多様化

次に大学入試についてみていきたい。韓国の大学入試の特徴は、長らく国家の強い関与と全国共通学科筆記試験の一元的適用にあった。韓国では1970年代以降、中学校と高校において「平準化」政策という学校別競争入試を禁止する政策がとられてきたため、多くの国民にとって大学入試が最初にして最後の決定的な選抜の機会となった。こうした中、大学入試が果たす選抜システム、そして質保証システムとしての役割が非常に大きなものとなるのは必然であったといえよう。

表3-3からも分かるように、韓国では、教育政策の方向性が変わる度に大学入試制度がめまぐるしく変更されてきた。大学入試制度は大枠の改正に限っても2002年までに12回実施され、細かな手直しに至っては毎年のようにおこなわれてきた（馬越徹、1981年、193～221頁、中村高康、藤田武志、有田伸、2002年、36～37頁、有田伸、2006年、92～96頁、金泰勲、2007年、107頁）。しかしながら1960年代以降、大学入学予備考査や大学修学能力試験（以下、修能試験）⁽¹²⁾など、国家が管理・運営する全国共通学科筆記試験を、国立大学や私立大学、一般大学や専門大学といった別を問わず、一般入試において一元的に課してきたという点において（継続教育機関を除く）、質保証システムとしての大学入試のあり方は一貫してきたといえる（稲葉継雄、1995年、219頁）。つまり、韓国における高等教育の質保証システムは、国家が管理・運営する全国共通学科筆記試験を通じた厳格な入口管理によって支えられてきた部分が大きいのである。

表 3 - 3 . 大学入試制度の変遷

年度	制度	管理者	備考
1945～1953	大学別単独試験	大学	
1954	大学入学国家連合考査と大学別本考査（学科試験）の並行	国家・大学	大学入学国家連合考査は資格試験の性格を持つ
1955～1961	大学別単独試験または無試験（高校内申成績のみで選抜）	大学	大学入学国家連合考査は廃止
1962～1963	大学入学資格国家考査	国家	大学入学資格国家考査は資格試験と学力試験の性格を合わせ持つ
1964～1968	大学別単独試験	大学	大学入学資格国家考査は廃止
1969～1980	大学入学予備考査と大学別本考査の並行	国家・大学	大学入学予備考査は導入当初は資格試験の性格を持っていたが、後に学力試験の性格が強くなった 1979年度以降は専門大学受験者にも大学入学予備考査合格が義務づけられた
1981	大学入学予備考査と高校内申成績の並行	国家	大学別本考査は廃止
1982～1985	大学入学学力考査と高校内申成績の並行	国家	大学入学予備考査は廃止
1986～1987	大学入学学力考査と高校内申成績および論述考査の並行	国家	
1988～1993	大学入学学力考査と高校内申成績および面接考査の並行	国家	論述考査は廃止
1994～1996	大学修学能力試験と高校内申成績および大学別本考査の並行	国家・大学	大学修学能力試験は学力試験の性格を持つ
1997～2001	大学修学能力試験と高校内申成績および大学別本考査の並行	国家・大学	国公立大学に限り本考査を禁止し論述考査や面接考査のみを許可
2002～	大学修学能力試験と高校内申成績および面接考査・非教科主要資料・大学自主選考資料の並行	国家・大学	私立大学でも本考査を禁止

出所：ナム・ヘヨン、2002年、21～77頁、金泰勲、2007年、107～108頁をもとに作成。

一方でこのことは、韓国の高等教育機関の大部分を占める私立高等教育機関が、学生選抜方法の選択において厳しい制限をかけられてきたことを意味する。つまり、これまでの韓国における高等教育の質保証システムは、国家が私立高等教育機関の自律性を制限することを前提とし、その上に成り立ってきたともいえるのである。

しかしながら 1990 年代以降は、大学入試の多様化によって、従来の厳格で一元的な入口管理が徐々にゆらぎをみせている。1994年に日本の推薦入試や A0 入試に相当する「随時募集」⁽¹³⁾が導入され、その後、各大学はこの随時募集を最大限に活用し、入学者選抜における独自性を追求するようになった。全募集定員に対する随時募集の割合は増加する趨勢にあり、たとえば、ソウル市に所在する主要な大学の場合、2005年度の募集定員の3～5割を随時募集が占めているということである（金泰勲、2007年、109頁、112頁）。また、2009年度以降は一部の大学で

入学査定官（アドミッション・オフィサー）による本格的な A0 入試も実施され始めている。

近年はこうした選抜方法の多様化によって、修能試験の成績が最も重視される一般入試のプレゼンスは低下しており、修能試験の成績反映の方法も多様化しつつある。これに伴い、国家管理による一律的な質保証システムとしての全国共通学科筆記試験のプレゼンスも、相対的に低下してきているといえよう。もちろん、随時募集であっても「最低学力基準」を証明するために修能試験の受験が義務づけられている場合も多い⁽¹⁴⁾。この「最低学力基準」などは、まさに全国共通学科筆記試験が入口管理における質保証の役割を果たしている証拠であろう。つまり、全国共通学科筆記試験の質保証システムとしての重要性は依然として高いもの、従来ほど厳格で一元的なものではなくなってきており、さらに入学定員決定の自律化の流れも合わさり、入口管理のあり方は徐々にゆらぎをみせているといえる。

4. 出口管理

韓国においては、「卒業定員制」⁽¹⁵⁾を実施していた 1980～1987 年の一時期を除き、おおむね出口管理よりも入口管理に重きが置かれてきた（韓国産業情報院、2001 年、440 頁）。出口管理と呼べるものは、各大学が学則で定める学士学位授与の要件や大学院進学要件、大学の成績、指定テスト（TOEIC 等）の成績、1 単位あたりの履修時間（毎学期 15 時間）などであろう。このうち法令（高等教育法第 21 条第 2 項および高等教育法施行令第 14 条）によって定められているのは、最後に挙げた 1 単位あたりの履修時間のみである。

また、出口管理の 1 つの指標である大学卒業率をみると、韓国の男子には兵役が課されており、在学中に入隊するものも多いため必ずしも 4 年で卒業するわけではないが、2005 年度の一般大学入学者数と 2008 年度の一般大学卒業生数を用いて計算すると、大学卒業率は 85.5%⁽¹⁶⁾となる。これはいわば「ところてん式」に学生が卒業していつていることを示している。

これまでは、厳格で一元的な入口管理と厳しい受験競争によってある程度大学入学者の質は保証されていたし、筆者のみるところ現在でも就職難の影響で韓国の学生は入学後も比較的熱心に勉学にいそしんでいる。大学の成績は就職や大学院進学、留学に影響するため、学生はできるだけよい成績をとろうとするし、やはり就職や進学、留学に影響を与える TOEIC などに向けた英語学習熱も高い。就職難と高い教育熱が、大学入学後も学生の質を一定程度維持する役割を果たしているのは間違いないであろう。しかし上述したように、厳格で一元的な入口管理は徐々にゆらぎをみせているし、少子化の影響で大学は今後さらに多様な学生を受け入れることになるであろう。こうした中、これまであまり重点が置かれてこ

なかった出口管理をどのようにおこない、入口管理を補完していくかが問われていくと考えられる。

5. 大学評価

韓国において、量的拡大により高等教育機会の均等化を図り、同時に質維持・改善による大学教育のエクセレンスをも保証するための仕組みとして最も寄与したのは、韓国大学教育協議会による大学評価事業である。韓国大学教育協議会は1982年に設立された、国公私立すべての4年制大学（教育大学、産業大学を含む）を会員とする大学連合体であり、「韓国大学教育協議会法」に基づいて設置・運営される特殊法人である。同協議会は、政府の規制に対抗するための大学側の利益団体というよりは、政府と大学の間にとって調整をおこなう中間組織としての役割を担うために設立された。

同協議会は1982～1992年までの間に、大学全体を総合的に評価する「機関評価」を5年周期で2周期おこない（第1次総合評価：1982～1986年、第2次総合評価：1988～1992年）、さらに専門分野ごとの「学問領域別評価」を実施した。その中で評価項目や評価手法の検討を繰り返し、大学自身が一定のガイドラインに基づきおこなう「自己評価」と専門家による「外部評価」から構成される評価の手続きが確立していった。

その後、1994～2000年の7年間には、第3次総合評価の第1周期として、アメリカのアクレディテーション制度を手本とした「大学総合評価認定制」が実施された。さらに2001～2006年の6年間（当初は2005年までの5年間の計画）には、第3次総合評価の第2周期が実施され、2006年からは同じく第3周期の大学総合評価認定制が実施されている（韓国産業情報院、2001年、444～447頁、韓国大学教育協議会、2002年、127～128頁、渡辺達雄、2006年、14～15頁）。なお渡辺（2006）が指摘しているように、大学総合評価認定制の第1周期と第2周期との間には、評価内容および基準面で差異がある。第1周期と比較すると、第2周期では教育のプロセスとアウトカムズ（成果）といったソフトウェアの比重を高めているのである（渡辺達雄、2006年、15頁）。

このように、巨大な大学連合体である韓国大学教育協議会による大学評価事業が20年に渡って実施されてきた一方で、1990年代半ば以降は大学の国際競争力増強や地方大学の活性化、需用者中心の教育政策推進などの時代的要求を受けて、政府や民間、専門職業団体・学会などが自主的に大学評価をおこなうようになってきている。たとえば政府は1994年からの一般支援事業と特殊目的支援事業、1999～2005年までの「頭脳韓国 21世紀事業（BK21）」、2004年からの「地方大学革新力量強化事業（NURI）」、2006年からの第2段階BK21などにおいて、財政支援の根

拠として大学評価を実施してきたし、中央日報をはじめとする有力新聞社が独自の大学ランキングを発刊したり、韓国工学教育認証院（社団法人、1999年設立）、韓国医学教育評価院（財団法人、2003年設立）、韓国看護評価院（財団法人、2004年設立）などによる専門領域別の評価認証も実施されるようになった（韓国大学教育協議会、2002年、128～129頁、渡辺達雄、2006年、15頁）。

こうした評価主体の多様化の中で、やはり気になるのが政府の動向である。2005年に教育人的資源部（現在の教育科学技術部）は、2006年を目標に大学評価に関する専門機関である「韓国高等教育評価院」を独立法人として設立するという法案を提出した。結局この法案は、大学への政府の統制が強化されることを危惧した議員や大学人などの反発もあり廃案となった（毎日経済、2005年6月10日付、韓国日報、2007年7月16日付）。

しかしその後、2007年10月に高等教育法第11条の2が新設され、教育科学技術部長官の指定による「高等教育評価認証認定機関」制の基盤が整えられた。同条文によれば、大学は教育・研究、組織・運営、施設・設備等に関する事項を自主的に点検・評価し、その結果を公開せねばならないとされ、教育科学技術部長官より高等教育の評価認証のために認定を受けた機関（高等教育評価認証認定機関）は大学より申請があった場合、大学運営全般と教育課程について評価認証をおこなうことができることとされている。高等教育評価認証認定機関としては、大学評価の専門機関や大学の代表者で構成された協議団体、学術振興のための機関・団体等が指定の対象となる。後者2つは既存の韓国大学教育協議会や韓国工学教育認証院等を想定しているものと考えられるが、前者については政府系評価機関の設立の可能性を残すものとなっている。さらに、政府が大学に行政的・財政的支援をする際には、高等教育評価認証認定機関による評価認証の結果を活用できると条文に明記されている。

こうした流れをみると、馬越（1999年）の指摘する通り、政府が国際競争力の強化をスローガンに大学評価に強い関心を示し、評価結果を財政支援にリンクさせようとしていることが分かる。韓国大学教育協議会は、その評価事業はあくまでも大学の自主的な「品質管理」が目的であり、政府がその結果を財政援助とリンクさせることにはくみしない立場をとっているものの、一方で同協議会がこうした立場をとり続ける場合には、政府は自らが評価事業に乗り出す意志があることも示しているといえる（馬越徹、1999年、28頁）。

2009年9月には高等教育評価認証認定機関の指定申請が開始され、2010年度中に韓国大学教育協議会大学評価院（2009年に同協議会内に新設）などが認定を受ける見込みである。しかし、政府の直接的な質保証システムはいまだにさまざまな面において機能しており、各大学に対しても政府からの大学評価に対するプレ

ッシャーが陰に陽に存在することも確かである（朴慶洙、2001年、162頁、李星鎬、2006年、173頁）。こうした中で、長らく政府と大学の間組織としての役割を担ってきた韓国大学教育協議会が、政府の影響からどれだけ自律性を保つことができるかが、今後の大学評価のあり方、しいては韓国の高等教育における質保証のあり方に少なからぬ影響を及ぼすものと考えられる。

6. 私費負担率

最後に、大学の自律性に関する1つの指標である私費負担率についてみてみたい。OECDの「教育機関に対する教育支出の公私負担割合（教育段階別）」指標をみると分かるように、韓国の高等教育の私費負担率はOECD諸国の中でも最も高い部類に入る。2006年の私費負担率はアメリカが66.0%、日本が67.8%であるに対し、韓国は76.9%であり、OECD平均27.4%をはるかに上回っている（OECD, 2009）。特に私立大学の場合、国からの予算補助が予算全体に占める割合は3～4%程度といわれており（チャン・スヨン、2003年、52頁）、多くの部分を学生が支払う授業料に依存している。たとえば表3-4のように2001年度の予算をみると、財政基盤が比較的しっかりしている有力私立大学である延世大学や高麗大学でも4～5割は授業料収入に依存しており、地方私立大学の場合その割合は8割近くとなっている。しかもいずれの大学でも、国庫補助金が予算総額に占める割合は3～4%に過ぎない。

表3-4. 私立大学の予算に占める授業料と国庫補助金の割合（2001年度）

単位：100万ウォン

	延世大学	高麗大学	地方K大学
授業料	204,058 (39.7%)	187,865 (54.0%)	105,155 (76.7%)
国庫補助金	16,990 (3.3%)	14,881 (4.3%)	4,804 (3.5%)
予算総額	513,551 (100.0%)	347,854 (100.0%)	137,100 (100.0%)

出所：チャン・スヨン、2003年、53～54頁。

それでは韓国の私立大学の自律性が高いかといえれば決してそうではなく、1990年代以降規制緩和の流れにあるとはいえ、大学全体が依然として政府の強い統制下にあり、私立大学に対しても私立学校法に基づいた厳格な規制がかけられている。その1つの表れが、上でみた入学定員への規制や一元的な大学入試制度である。つまりこれまで政府は、大学、中でも私立大学に対し、「カネは出さないがクチは出す」といった姿勢をとり続けてきたといえる。韓国においてこうした状況が存在しうる背景としては、まだ本格的な民主化が始まってから20年ほどしか経

過しておらず、長らく続いた権威主義的な軍事独裁政権の慣習を払拭しきれていないことに加え、教育の機会均等や教育の質を保証する主体としての国家という存在に寄せる、国民や大学人の信頼や畏敬の念も影響しているように思われる。

以上のような状況を鑑みると、韓国の高等教育における私費負担率の高さは、大学の自律性の表れというよりは、単に高等教育財政の絶対的な不足のために、相対的に私費負担への依存度が高くなっていると受け取ったほうがより実像に近いといえよう。そして、強力な中央集権制と私費負担をいとわない国民の高い教育熱が、こうした状況を支えてきたとみることができる。したがって韓国は、「高等教育の私費負担率が相対的に高い国の大学は、相対的に高い水準の自律性を享受している」という本研究における仮説5の例外といえる。

さて、本章におけるここまでの論考をもとに、韓国の高等教育における質保証システムを整理したものが表3-5である。ただし、本章は本研究の最終報告書に向けた試論的位置にあるため、このモデルは暫定的なものとし、今後さらに洗練させていく予定である。

表3-5. 質保証システム（暫定）

対象		アクター	政府による規制	専門的権威による 同僚規制	市場による規制
				職能代表・養成機関・ 教育行政・学者	
機関・プログラムへの規制	設置認可 charter		「大学設立・運営規定」 (大統領令)、「大学設立・運営規定施行規則」 (教育科学技術部令)等 に基づき教育科学技術 部長官が認可		
	評価認証 accreditation		アクレディテーション 団体の認定(法人格の認 定、「高等教育評価認証 認定機関」の認定等)	韓国大学教育協議会および、 韓国工学教育認証院、韓国医 学教育評価院、韓国看護評価 院等による評価認証	新聞社等による大 学ランキング
	査定 assessment				
	視察 audit				
出口	大学卒業水準		単位取得要件(1単位あ たりの履修時間は毎学 期15時間)	学位取得要件、大学院進学要 件、大学の成績、指定テスト (TOEIC等)の成績など	企業や進学先、留 学先による学生の 能力・適性に対す る査定
入口	大学入試・ 中等教育の 卒業水準		教育学技術部による入 学定員の調整、全国共通 学科筆記試験(大学修学 能力試験)、高校卒業要 件		学生の学校選択

7. おわりに

本章では韓国的高等教育の質保証について、高等教育の量的拡大と入学者の多様化、入口管理、出口管理、大学評価、私費負担率といった指標をもとに概観した。これまでみてきたように韓国は、高等教育機関の多様化、少子化と高等教育の量的拡大による選抜性の低下、そして高等教育のユニバーサル化という日本と同じ文脈にありながら、むしろ日本よりも一歩先に進んでいるといえよう。この点において韓国は日本よりも切実に質保証の必要性を感じているはずであり、また、こうした状況に対する隣国韓国の対応は今後の日本に示唆を与えるものであろう。今後は、特に本章で触れることができなかつたプロセス管理について探ることで、韓国における高等教育における質保証のあり方の全体像を明らかにすることを課題としたい。

[注]

- (1) なお、一般系高校には科学高校や外国語高校など才能教育をおこなう特殊目的高校やオルタナティブ教育をおこなう特性化高校などが含まれており、専門系高校には、工業高校や農業高校、水産高校などの下位分類が存在する。統計や研究によっては、特殊目的高校や特性化高校を一般系高校と別途に扱う場合もある。しかし、本章における焦点は高等教育段階にあり、中等教育段階以下についてはその大枠を把握することに主眼を置いているため、特殊目的高校や特性化高校などについても一般系高校に含めることとする。
- (2) 産業大学とは、有職社会人を主な対象として、産業社会で必要な学問や専門知識を教授するための継続教育機関である。産業大学には法令上授業年限や在学年限は定められておらず、企業からの委託教育もおこなうことができる。産業大学は1982年に「開放大学」としてスタートし、1988年に現在の名称に改称した。
- (3) 技術大学とは、有職社会人を主な対象として、労働現場において専門知識や技術を教授するための継続教育機関である。技術大学には高卒資格を持つ者のための専門学士学位課程（2年）と専門大学卒資格を持つ者のための学士学位課程（2年）を置くことができる。
- (4) 遠隔大学とは、開かれた学習社会を実現し生涯教育を発展させるために設立された遠隔継続教育機関である。遠隔大学にはサイバー大学やデジタル大学などが存在している。遠隔大学には高卒資格を持つ者のための専門学士学位課程（2年）と学士学位課程（4年）を置くことができる。法令上は放送通信大学も遠隔大学の1つに含まれるが、一般的には分けて考えられることが多い。
- (5) 社内大学とは、従業員200名以上の企業が教育科学技術部長官の認可を経て設置・運営する生涯教育機関であり、高等教育法ではなく生涯教育法（原語は「平生教育法」）によって規定される。社会大学には高卒資格を持つ者のための専門学士学位課程（2年）と学士学位課程（4年）、または専門大学卒資格を持つ者のための学士学位課程（2年）を置くことができる。
- (6) もちろん、4年制の教育大学や韓国的高等教育を支える2本の柱の1つである専門大学を考察の対象から外すことで、韓国的高等教育の全体像を論考に反映するという点において限界が生じざるを得ない。しかし本章では、本研究の趣旨に鑑み、諸外国との比較可能性を確保し、本研究に資することを優先する。
- (7) $1990 \text{ 年の一般大学入学者 (196,397 名)} \div \text{高校卒業者 (761,922 名)} \times 100$ （教

- 育人的資源統計サービス(教育統計年報)、<http://cesi.kedi.re.kr/index.jsp>、2010年1月15日アクセス)。
- (8) 2000年の一般大学入学者(321,399名)÷高校卒業者(764,712名)×100(育人的資源統計サービス(教育統計年報)、<http://cesi.kedi.re.kr/index.jsp>、2010年1月15日アクセス)。
 - (9) 2008年の一般大学入学者(342,916名)÷高校卒業者(581,921名)×100(育人的資源統計サービス(教育統計年報)、<http://cesi.kedi.re.kr/index.jsp>、2010年1月15日アクセス)。
 - (10) 予測される2020年の一般大学入学者(349,150名)÷高校卒業者(428,043名)×100(育人的資源統計サービス(分析統計)、<http://cesi.kedi.re.kr/>、2010年3月6日アクセス)。
 - (11) 軍事クーデターによって登場し正統性の欠如という問題を抱えていた全斗煥政権は、国民感情を和らげるために大幅に大学入学定員を拡大させた。このため、1977～1981年までのわずか4年間で、4年制大学の定員は約3倍になったという(有田伸、2006年、92～94頁)。
 - (12) 大学修学能力試験は、大学修学能力適格者の選抜機能を高め、高校教育を正常化し、各大学の学生選抜に公正性と客観性が高い資料を提供することを目的に1994年度より導入された共通試験である。現在の実施者は教育科学技術部長官であり(高等教育法施行令第36条第1項)、韓国教育課程評価院が出題、問題用紙印刷・配布、成績通知をおこない、各市・道教育庁が受験願書交付・受付、問題用紙運送・保管、試験実施をおこなっている。このように、出題や採点、成績通知等の主幹部分はすべて政府出資機関の一括管理となっている。
 - (13) 随時募集は1994年度に導入され、11月から2月におこなわれる一般入試に当たる「定時募集」に先行して、随時1学期(7月から8月)、随時2学期(9月から12月)の2回おこなわれる(随時1学期は実施しない大学もある)。
 - (14) 随時募集は修能試験の前に実施され暫定の合格者が決定されるが、たとえば募集単位ごとに「修能試験成績2等級以上」といった最低学力基準を設定している場合も多い。その場合最終的な合格通知を受けるには、修能試験を受験してこの基準をクリアしないとならない。
 - (15) 卒業定員制とは、大学ごとに定められた卒業定員に一律30%を加算した数(すなわち卒業定員の130%)を入学定員として学生を募集し、卒業定員から超過した分の30%の学生は在学中に「中途修了」させるという制度である。しかしながら、大学の自律性を無視しているという反発とともに、超過定員分の教員や施設の確保の問題、大学や学生の事情を考慮しない一律的な強制募集と強制脱落などの弊害により、導入当初から批判の声が大きかった(韓国産業情報院、2001年、437～438頁)。
 - (16) 2005年3月の入学者(2005年度入学者)が2009年2月に卒業した(2008年度卒業者)と仮定して、下記の通り計算した。2009年の一般大学卒業者数(279,059名)÷2005年の一般大学入学者数(326,284名)×100(育人的資源統計サービス(教育統計年報)、<http://cesi.kedi.re.kr/index.jsp>、2010年3月8日アクセス)。

[参考文献]

- ・荒井克弘、藤井光昭「韓国の大学入試と総合試験」藤井光昭、柳井晴夫、荒井克弘編著『大学入試における総合試験の国際比較－我が国の入試改善に向けて－』多賀出版、2002年。

- ・有田伸『韓国の教育と社会階層－「学歴社会」への実証的アプローチ』東京大学出版会、2006年。
- ・稲葉継雄「『先生様』の国の学校－韓国－」二宮皓編『世界の学校』福村出版、1995年、211～224頁。
- ・馬越徹『現代韓国教育研究』高麗書林、1981年。
- ・馬越徹『韓国近代大学の成立と展開－大学モデルの伝播研究－』名古屋大学出版会、1995年。
- ・馬越徹「ベンチャー的手法で大胆な改革」『カレッジマネジメント』第97号、リクルート、1999年、24～28頁。
- ・金泰勲「大韓民国」石井光夫（代表）『第2分冊 東アジアにおける「入試の個性化」を目指した大学入試改革の比較研究』（平成18年度文部科学省先導的
大学改革推進委託事業「受験生の思考力、表現力等の判定やアドミッションポリ
シーを踏まえた入試の個性化に関する調査研究」報告書）、東北大学、2007年、
102～115頁。
- ・独立行政法人労働政策研究・研修機構『データブック国際労働比較（2008年版）』
独立行政法人労働政策研究・研修機構、2008年。
- ・朴慶洙「韓国の大学評価－韓国大学教育協議会の大学総合評価認定制について
－」『教育経営学研究紀要』第5号、九州大学大学院教育経営学研究室、2001
年、153～165頁。
- ・マーチン・トロウ著、天野郁夫、喜多村和之訳『高学歴社会の大学－エリート
からマスへ』東京大学出版会、1976年。
- ・李星鎬「韓国の高等教育－その歴史と未来への挑戦－」フィリップ・G・アルト
バック・馬越徹編、北村友人監訳『アジアの高等教育改革』玉川大学出版部、
2006年、156～187頁。
- ・渡辺達雄「大学競争力強化のための改革と評価」『週刊教育資料』第972号（2007
年2月26日号）、日本教育新聞社、2006年、14～15頁。

- ・韓国教育開発院教育計画研究室編『韓国の教育指標 1986』韓国教育開発院、1986
年。
- ・韓国産業情報院『2002 韓国教育統計年鑑』韓国産業情報院、2001年。
- ・教育科学技術部「2009 学年度大学および産業大学学生定員調整計画」教育科学
技術部配布資料、2008年6月20日。
- ・教育科学技術部、韓国教育開発院『教育統計年報 2008』韓国教育開発院、2008
年 a。

- ・教育科学技術部、韓国教育開発院『2008 国際指標でみた韓国教育』韓国教育開発院、2008年b。
- ・チャン・スヨン「国内外大学財政比較分析」『大学教育』第121号、韓国大学教育協議会、2003年、52～64頁。
- ・ナム・ヘヨン『わが国の大学入試制度変遷過程に表れた問題点分析研究』建国大学校大学院教育学科碩士学位論文、2002年。

- ・OECD (2008). *Education at a Glance 2008: OECD Indicators*. (Sum of net entry rates for each year of age, by gender and mode of participation (Table A2.4 : Entry rates to tertiary education and age distribution of new entrants (2006))).
- ・OECD (2009). *Education at a Glance 2009: OECD Indicators*. (Distribution of public and private sources of funds for educational institutions after transfers from public sources, by year (Table B3.2b. :Relative proportions of public and private expenditure on educational institutions, as a percentage, for tertiary education (2000, 2006))).

- ・韓国医学教育評価院ホームページ、<http://www.kimee.or.kr/>。
- ・韓国看護評価院ホームページ、<http://www.kabon.or.kr/>。
- ・韓国工学教育認証院ホームページ、<http://www.abEEK.or.kr/>。
- ・韓国大学教育協議会ホームページ、<http://www.kcue.or.kr/>。
- ・韓国大学教育協議会大学評価院ホームページ、
<http://eval.kcue.or.kr/index.htm>。
- ・教育人的資源統計サービス、<http://cesi.kedi.re.kr/>。

第4章 学習成果のアセスメントのインパクト

—アメリカ基本情報編—

森 利枝

(大学評価・学位授与機構)

高等教育機関の質保証において、学生の学習成果のアセスメントにより大きな重要性を持たせようという方針に関しては、2008年の高等教育法の改正を前にしたアメリカで一連の議論がなされている。本章は、この議論を生んだアメリカの高等教育の概要と質保証の特徴を整理しながら、措置された学習成果アセスメントのインパクトを理解することを目的とする。

1. アメリカ高等教育の概要—人口管理

アメリカの教育に関する OECD の統計によれば、2007年度の大学型高等教育機関への進学率は65%とされている(OECD, 2009a)。いっぽう連邦教育統計センター(NCES)のデータによれば、高等学校卒業者のうち、大学(college)に進学した者の割合は67.2%とされている(NECS, 2009)。

図4-1には、全体的な進学率と共に人種別の進学率および進学者数も示した。白人学生の進学率はほぼ安定して上昇しており、進学者数も圧倒的な多さを示している。い

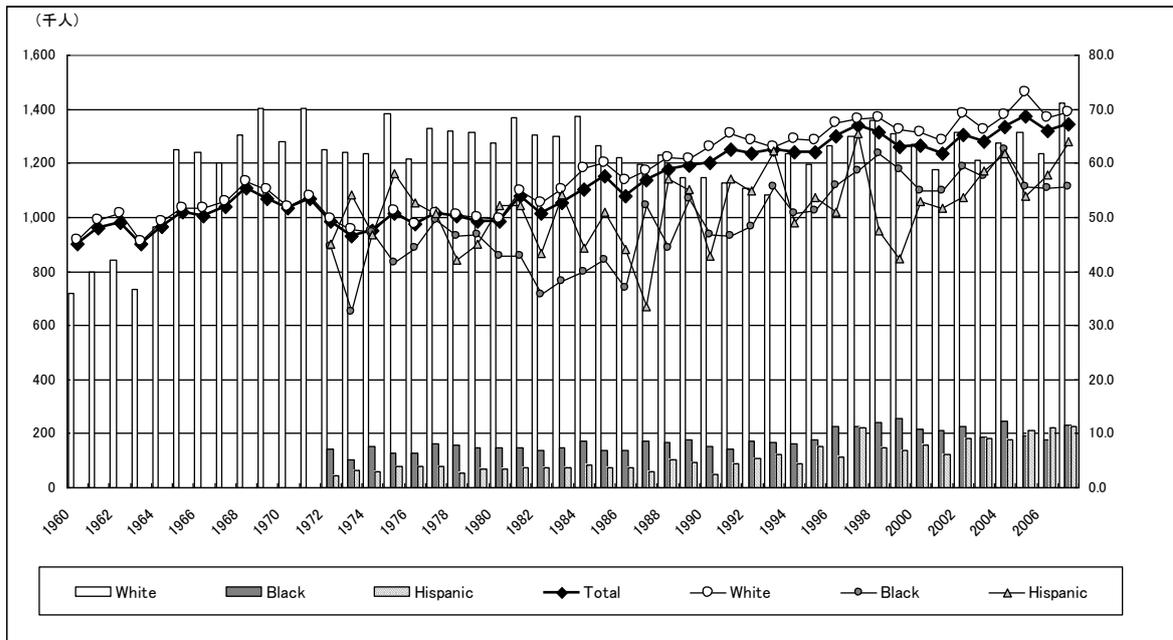


図4-1. 高校卒業者の大学進学率(人種別：1960-2007)

出典：Digest of Education Statistics, 2008 Table 201 にデータを補足して作成

っぼう、アフリカ系およびヒスパニック系学生の進学率は年によってばらつきがあり、また進学者数も白人学生と比較すれば少ない。なお 2000 年の国勢調査では、アメリカの市民の約 70%が白人で、アフリカ系およびヒスパニック系の市民はそれぞれ人口の約 12%を占めることが明らかになっている (US Census、2000)

ただし、図4-2に示したように、全入学者数（フルタイムに限る）における学生の人種別構成比の推移を見ると、白人学生の比率は下降傾向にあり、反対にマイノリティ学生の比率が漸増傾向にあることが分かる。

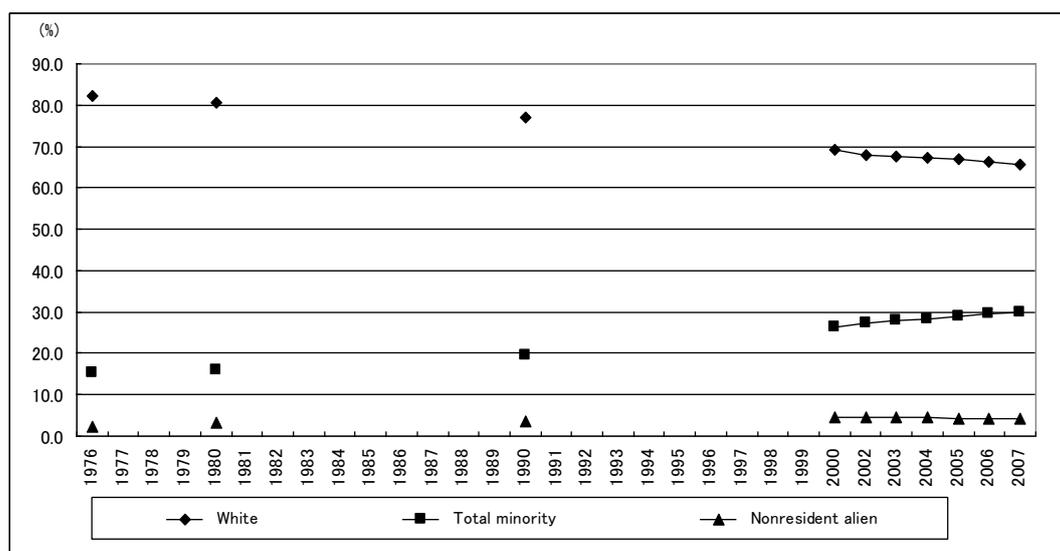


図4-2. 高校卒業者の大学進学率(人種別：1960-2007)

出典：Digest of Education Statistics, 2008 Table 226 より作成

Total Minority は、アフリカ系、ヒスパニック系、アジア系、太平洋島嶼系の総和で Nonresident alien とは排他的

進学率の上昇に伴って、高等教育にかかわる問題としてクローズアップされるようになってきたのがいわゆる「ファースト・ジェネレーション」の学生、すなわち両親のどちらも大学で学んだ経験のない学生である。親に高等教育経験がない子どもは、そもそも中等教育修了後の高等教育への進学率が低いことが指摘されているが (NCES、2005)、大学に進学を果たしたファースト・ジェネレーションの学生については、大学における学業の達成の可能性が、中等後教育を受けた親を持つ学生よりも低いことが問題視されている (表4-1)。このようなファースト・ジェネレーションの学生に必要な注意を払い、適切な学習指導を行うことが、近年高等教育機関に求められるようになってきている。これらファースト・ジェネレーションの学生に限らず、アメリカの学生が、大学教育を受けるに足る十分な準備を終えることなく大学に入学してくることに對する危惧は、特に 1975 年代中葉から 80 年代初頭にかけて強まったとされている。

表 4 - 1. 1995 年度入学学生の学士取得率および退学率（親の最終学歴別・2001 年）

親の最終学歴	本人の達成 (%)	
	学士取得	退学
高校卒業以下	43.1	31.5
何らかの中等後教育	50.9	24.2
学士の学位	66.3	14.5
大学院の学位	73.9	11.8

出典：Digest of Education Statistics, 2008 Table 329 より作成

そのような危惧をとりわけ明確に表明した例が、レーガン大統領時代の 1983 年、教育省長官に対して答申された *A Nation at Risk* であると言えよう（The National Commission on Excellence in Education, 1984）。この答申では、アメリカ国民の、教育にかかわる危機として、生徒・学生に対する国際標準化学力テストにおける成績の相対的な低さ、機能的非識字成人人口が 2300 万人であること、17 歳時点の機能的非識字率が 13% であること、1963 年から 80 年にかけて、SAT の平均得点が言語分野で 50 点以上下がり、数学分野で 40 点以上下がったことなどを挙げている(pp.8-9)。この報告書のなかではさらに、UCLA 高等教育研究所が行う大学新入生調査の結果に基づく Astin の議論を引用し、当時の大学新入生が「10-15 年前の新入生と比べて大学教育を受けるための学術的な準備の程度が低い」ことを指摘している（Astin, 1982）。

ここで指摘されている諸点と同様の危機は、2006 年に、同じく教育省長官に対して答申された *A Test of Leadership* においても指摘されている（US Department of Education, 2006）。一般にスペリングス・レポートと呼ばれるこの答申において、高等教育将来検討委員会は、「高等学校を卒業し中等後教育に進んだ学生のなかには、高校で当然習得しているべき英語や数学の技能を、進学後に、無駄な時間と税金を使って習得している」(p.x)ことが問題視されている。このような問題意識が、後述するような、学習成果を重視した高等教育機関の適格認定を求める政策議論の背景のひとつとなっている。

大学の定員（受け入れ学生数）は、学部・学科および研究科・専攻ベースで原則として大学が決定する。州立大学の場合、州の高等教育委員会等に教育組織の設置および変更を申請する際、年間の学生数（見込み数）を示すことが一般的である。場合によっては見込みの根拠の提示も求められる。州の認可はこの見込み学生数を含めた全体的な審査を通して与えられる。たとえばテキサス州内の州立大学が学士課程および修士課程に新たなプログラムを開設する際に州に提出する書類を見ると、大学側は州に対して、計画中のプログラムの(1)雇用市場における短期・長期的な需要、(2)学生市場における短期・長期的な需要に加え(3)設置後五年間の学生の実員およびフルタイム換算の学生数の予測を、根拠と共に示すことが求められている（The Texas Higher Education

表4-2. 4年制大学入学選抜に州レベル学力基準を設けている州と基準の種類

州	高校での教科履修	ACT/SAT得点基準	GPA基準	高校成績順位	ACT/SAT, GPA, 高校成績順位等を総合した指標	州	高校での教科履修	ACT/SAT得点基準	GPA基準	高校成績順位	ACT/SAT, GPA, 高校成績順位等を総合した指標
Arizona	○				○	Nevada	○		○		
University of California California State Univ.	○		○		○	City University of New York	○				○
Colorado					○	North Carolina	○				
Florida	○		○		○	North Dakota	○				
Georgia	○		○		○	Ohio (recommended)	○				
Idaho	○				○	Oklahoma	○				
Illinois	○					Oregon	○		○		
Iowa	○			○		Rhode Island	○				○
Kansas	○				○	South Carolina	○				○
Kentucky	○					South Dakota	○				○
Maryland	○		○			Tennessee	○				
Massachusetts	○		○		○	Texas	○			○	
Minnesota State Colleges and Universities	○	○		○		Utah	○				○
Mississippi	○				○	Virginia (recommended)	○				
Missouri	○				○	Washington	○				○
Montana					○	West Virginia	○	○	○		
University of Nebraska	○				○	Wisconsin	○				

出典：SHEEO, Network News, Vol. 17. No. 2, April 1998

○印の付された項目は実施されていることを示す。

Coordinating Board、no date)。このような手続きを経て、受け入れ学生数は最終的に大学と州の高等教育委員会（あるいは実質的に州知事が指名した大学の理事会：board of regents）との間に定員数が合意されることになる。

また、認可申請時に大学側が受け入れ学生数の上限を設定することもある。これは効果的な教育環境を確保するために大学が自主的に設定するものである。

カリフォルニアのように大学群システム制を採っているところでは、システムとして、各キャンパスにおける受け入れ学生数の上限を設定している場合もある（Hewitt、2009）。

なお、ア krediteーション（適格認定）の過程においても、学生数を含む学生集団の適切性は審査の対象になりうるが、少なくとも機関ア krediteーションの場合、明確な学生定員が規定されることはない。

わが国の入学試験とは異なり、アメリカの大学は原則として学生選抜のための個別の学力テストを行わない。受け入れ学生の選抜の方法は機関ごとに異なるが、州立大学の場合には州ごと、あるいは州が決定した機関ごとの学力に関する基準が設けられている場合もある。かなり古いデータではあるが、州高等教育委員会委員長連盟（State Higher Education Executive Officers: SHEEO）が 1996 年に開始した調査によれば、50 州中 34 州の州高等教育委員会が、四年制の州立大学（あるいは一部の四年制州立大学）において入学選抜のための学力の基準を設けていた（SHEEO、1998）。表4-2には、SHEEO の調査結果を示した。表4-2に見られるように、高校での成績と SAT や ACT などの標準テストの成績を組み合わせた指標を、統一的な基準として採用していた州が多い。SAT も ACT も非営利組織によって運営されている標準試験で、高校在学中に複数回受験することができる（松井、2009）。

大学のアドミッション・オフィスには学生受け入れを専門にする職員がおり、受け入れの決定にはアドミッション・オフィスが責任を負うことが原則となっている。アドミッションの専門家は大学院教育を受けていることが多く、専門職業団体も形成されている。この、大学のアドミッション・オフィサーの団体である全米大学アドミッション・カウンセリング協会（National Association for College Admission Counseling: NACAC）は近年になって、学生の受け入れに関する決定は大学自身の責任であり、SAT や ACT など、one-size-fits-all 式の標準テストの有用性には限界があるとする研究報告を公表している。

2. アメリカの高等教育の概要－出口管理

1995 年度に四年制大学に入学した学生のうち、2001 年度までの 6 年間で学士取得に至った学生の比率は 58.4% である。7 年目も引き続き在学している率が 14.4%、6 年間のいずれかの時点でドロップアウトした率は 20.5% となっている。この比率をフルタイム学生とパートタイム学生にブレイクダウンすると（表4-3）、フルタイム学生の学

士取得率は 63.3%であるが、パートタイム学生の場合、23.9%にまで落ち込んでいる。また、ドロップアウト率（表4-3では「資格なし在学なし」）もフルタイム学生 18.0%に対してパートタイム学生では 39.3%と 2 倍以上の割合になっている。

表 4 - 3. 1995 年度四年制大学入学者の 6 年後の修了状況 (%)

					在学中	資格なし 在学なし
	資格取得	履修証明	準学士	学士		
全体	65.1	2.7	4.0	58.4	14.4	20.5
フルタイム	69.3	1.9	4.0	63.3	12.7	18.0
パートタイム	33.4	7.3	2.1	23.9	27.3	39.3

出典：Digest of Education Statistics, 2008 Table 329 より作成

これらドロップアウトについて、個別の理由を捕捉して全体的な傾向を知ることは困難であるが、2009 年に非営利調査団体であるパブリック・アジェンダが、ゲイツ財団の支援を得て学生ドロップアウトの原因に関するサンプル調査を行っている（Public Agenda, 2009）。過去に高等教育機関をドロップアウトしたことのある 22 歳から 30 歳までの 614 人を対象にしたこの調査からは、ドロップアウトした主要な理由として最も多く挙げられた事情は「フルタイムの仕事をしなければ成らず学業が続けられなくなった (56%)」というものであった。次いで「課程における責任を果たすため (53%)」、「学費を支弁する自信がなかった(26%)」と続いている。なおこの調査に回答した 614 人のうち 414 人は学業に復帰しており、ドロップアウト後高等教育機関に戻らなかったグループは 200 人である。

リテンション率の向上はアメリカ高等教育の課題のひとつと考えられており、たとえばスペリングス・レポートにおいても、高等教育機関が透明性を高めるために公表すべき数値指標のひとつとしてリテンション率が挙げられている。

20 世紀の終わり頃から、高等教育のステイクホルダーから高等教育機関に対して、学生の、高等教育機関での学習成果を明示することへの要求が高まってきた。このことについては、市場の国際化、知識基盤社会の到来、高等教育に対する公財政支出の縮小といった、さまざまな理由が指摘されており、かつ、その指摘のどれもが部分的な説明に成功していると言うべきであろう。高等教育機関には、特にこの学生の学習成果を明示することによってアカウンタビリティを果たすことがより強く求められるようになってきている。

高等教育機関が、学習成果を挙げていることを明確に証拠立てることに关してはアメリカでは近年論争があった。この議論においては、公金を用いて公的な機関として活動する高等教育機関が社会に対してアカウンタビリティを果たすことと、本来ステイクホルダーの利益を守るために行う高等教育の質の保証ということが一体視され、その結果

代表的な質保証のメカニズムであるアクレディテーションの過程で、高等教育機関が学生の学習成果を比較可能な形で呈示できる明確な数値を示すべきであるという主張がなされた。一連の議論の嚆矢となったのは、高等教育法改正をにらんだスペリング教育長官の諮問(2005)であり、それに応じて答申された *A Test of Leadership*(2006)である。この議論の過程では、現行のアクレディテーション制度を廃して国立アクレディテーション団体を設置することや、全大学卒業生に共通卒業テストを義務づけることなどが議論された(森、2007)。これらの改革案には賛否両論あったが、最終的にはどれも実現しなかった。スペリングス長官は2007年5月に、統一テストの導入を公式に否定している(*The Chronicle of Higher Education*, 2007)。2008年、高等教育法はアクレディテーションに関しては、学習成果を定量的に呈示することを求めない、現行のアクレディテーションの方法を追認する論調で改正された。

しかし、この一連の議論を以て、アメリカの高等教育における、学習成果への関心が低まったと結論づけるのはやや拙速ではあろう。先にも述べたように、学習成果への関心は、2005年のスペリングス長官の諮問以前から既に高まっていた。たとえば、地域アクレディテーション団体である西部協会(WASC-Sr)では、「よりアウトカムズ指向に変革すること」を目指したアクレディテーション基準の改定を2000年に行い、2001年1月に公表している(Western Association of Schools and Colleges, 2001)。あるいは2007年に、法学関係の専門アクレディテーション団体であるアメリカ法曹協会(ABA)は、アクレディテーション基準の施行規則を変更し、ロースクールの適格認定の要件として「過去5年間の修了者のうち司法試験を受けた者の合格率が75%以上であること」を加えた(森、2008)。また、地域アクレディテーション団体であるニューイングランド協会では2007年から、「学生の達成データフォーム」という書式を定め、リテンション率や卒業率、進学率、公的資格の取得率、就職率などの定量的に比較できる数値の報告を行うことを、メンバー校が選択できる要件のひとつとして設定している(森、2010)。

ただし、学生の学習成果を図ろうとする試みは歴史の浅い営みではない。表4-4には、高等教育における学生の学習成果を測定するための直接的指標と間接的指標のうち代表的なものとして、民間団体 Education Testing Service がまとめたテストや調査を示している。たとえばこのうち、学生の高等教育への関与の度合いを調査する National Survey of Student Engagement (NSSE) は1998年に開始されている。さらに、この表には示されていないが1966年には別の大学横断型大規模学生調査として、現在はカリフォルニア大学ロサンゼルス校の高等教育研究センターが遂行している Cooperative Institutional Research Project (CIRP)が始動している。また、AHELOのプロジェクトに学習成果の評価の雛形を提供したとされる Council for Aid to Education (CAE)のテストである Collegiate Learning Assessment は、CIRP や NSSE ほどの歴史はないが、しかしスペリングス長官の諮問以前の2000年に開始されている。

表 4-4. 学習成果測定 of 指標の例

	事業主体	評価領域			
		職場技術/GE	専門分野知識	ソフトスキル	関与
Area Concentration Achievement Test	PACAT NOMESys		○		
College Basic Academic Subjects Exam	ミズーリ大	○			
Collegiate Assessment of Academic Proficiency	ACT	○			
Collegiate Learning Assessment	CAE	○			
Community College Survey of Student Engagement	テキサス大				○
iSkills	ETS	○			
Measure of Academic Proficiency and Progress	ETS	○			
Major Field Test	ETS		○		
National Survey of Student Engagement	インディアナ大				○
Standardized Assessment of Information Literacy Skills	ケント州立大	○			
WorkKeys	ACT	○			
WorkKeys Teamwork	ACT			○	

出典：Education Testing Service, A Culture of Evidence: Critical Features of Assessment for Postsecondary Student Learning, p. 9, 2007

2005 年以降アメリカで起きた学習成果の評価に関する議論は、スペリングス長官による諮問とスペリングス・レポートによって惹起されたものではなく、むしろ世紀の変わり目から既にあった議論に連邦教育省長官の諮問が拍車をかけたという構図が透けて見えるようでもある。

3. 高等教育システムの均質性と多様性

アメリカでは、連邦が教育に関する第一義的な権能を有さないことは憲法に記されているとおりが、連邦規模の統一的なガバナンスのシステムがないにもかかわらず、アメリカの高等教育機関は緩やかな連続性を保っているように見える。たとえば準学士が

授与される課程で得られた単位は、多くの場合、学士が授与される課程の単位として算入することができる。また、軍の人材養成のための高等教育機関も、一般の大学と同じくみずから学位を授与しており、その正統性を担保するために民間の団体であるアクレディテーション団体から地域アクレディテーションおよび専門アクレディテーションも受けている。我が国のように「大学」に学位授与権があるという発想ではなく、アクレディテーションを受けて学位を授与している機関が社会的に「大学」と認識されているといえるかも知れない。このことは、後述するように大学の歴史が国家の歴史よりも古いことと関連があるとも考えられる。

しかし、高等教育機関が多様であることも事実である。表4-5には、所属する学生に連邦奨学金の受給資格の生じる高等教育機関数を、設置形態別および修業年限別に示した。この表ではとりわけ二年制の私立高等機関における営利機関の多さが目を引くであろう。これらの多くは職業訓練指向のいわゆる専門学校である。四年制私立大学では全体の約23%を営利機関が占めている。また、図4-3に示したとおり、この比率は少なくとも1980年以来右肩上がりに上昇している。

表4-5. 高等教育機関数
(設置形態・修業年限別・ブランチ・キャンパスベース・2007年度)

設置形態	二年制			四年制		
	公立	私立		公立	私立	
		非営利	営利		非営利	営利
キャンパス数	1,032	92	553	653	1,532	490
小計		645			2,022	
	1,677			2,675		
合計	4,352					

出典：Digest of Education Statistics, 2008 Table 5より作成

営利高等教育機関の特徴としては、「営利を追求している」ということ、あるいは「フランチャイズ展開している」、「カリキュラムは大学が統一的に定めて、教員の裁量は小さい」といった、営利企業としての特徴のほかに「教育指向である」ということが指摘される。ハーバード大学前学長デレック・ボックは営利高等教育機関の擡頭の背景には、一般大学の研究偏重を忌避する学生のニーズがあったという指摘をおこなって、ティーチング中心の営利大学のモデルが、必要な教育を受けることに高い目的意識を持っている学習者のニーズを満たしているという考えを示している。ボックはまた「投資家に言わせれば、アメリカの他のサービスにおいて実現されているように、営利目的での高等教育がよい結果を生み出せないと考える理由がない」とも述べている (Bok, 2003)。また、営利大学で学んでいる学生の就学動機として、学位の取得はかれらの主要な目的

ではなく、主としてマネジメントやコンピュータなど、職業に役立つ技能の習得が目指されており、学生は職業上のニーズに応じて学位プログラムの一部のみを履修するケースが多いことも指摘されている (Kinser, 2006)。

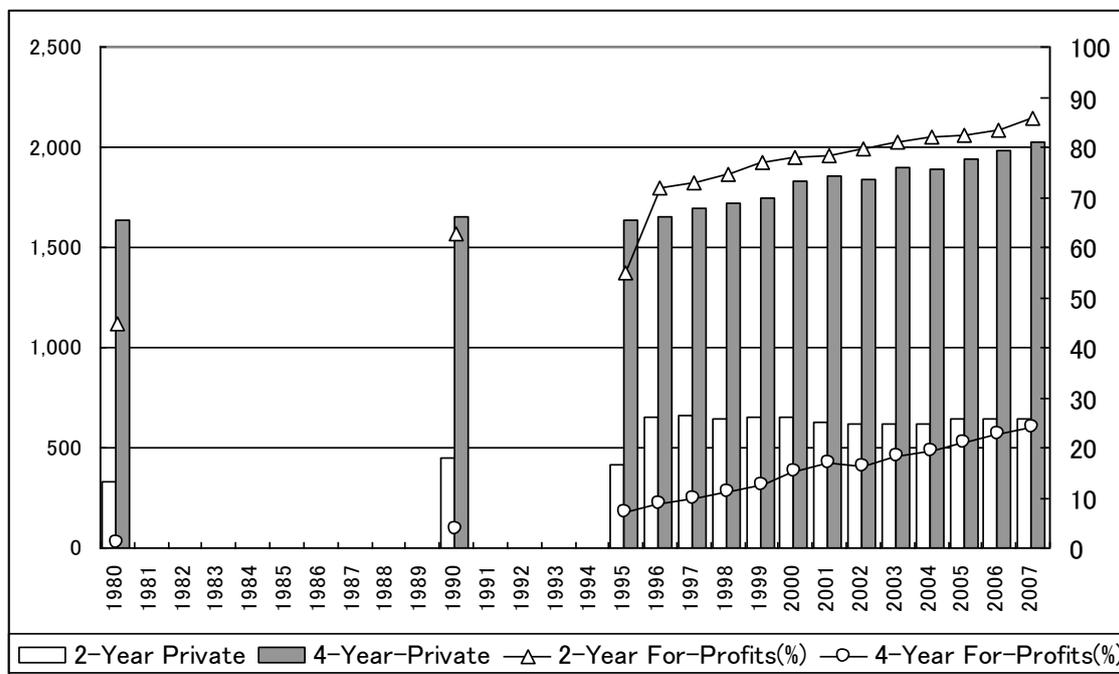


図4-3. 私立大学校数と営利機関の比率の推移 (修業年限別)

出典: Digest of Education Statistics, 2008 Table 265 より作成

このような営利高等教育機関に限らず、一般に学生が高等教育機関に何を求めているのかを示す指標は少ない。ここでは、アメリカの学生の進学動機を推察するてがかりとして、過去15年間の、特定の専門領域における学士の学位授与件数の推移を見た。その結果が図4-4である。経営学の学位の授与件数が圧倒的に多く、また大幅な伸びを示していることが見て取れる。次いで保健医療、心理学、工学の分野での授与件数が多い。コンピュータ・情報科学の分野は、保健医療の分野の授与件数と線対称をなすようにして、2003年以來落ち込んでいる。ここに示した学位授与件数の全体的な傾向からは、大学教育において職業に直結する技能の習得が求められている実態が指摘できる。

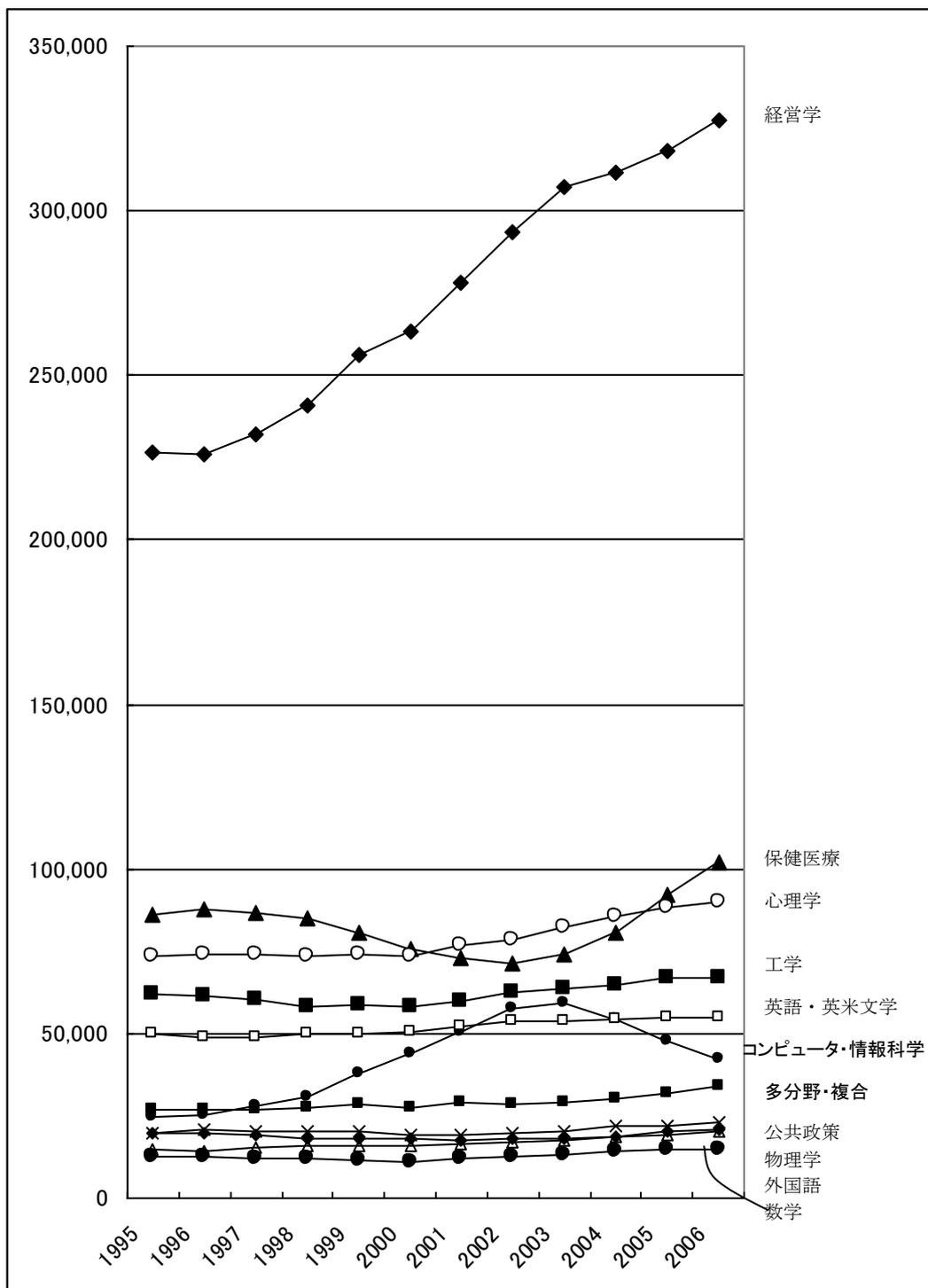


図 4-4. 専攻分野別学位授与件数の推移 (件)

出典 : Digest of Education Statistics, 2008 Table 271 より作成

4. 政府の統制力と自律性

アメリカの高等教育機関に対する政府の統制力が強いかわるいの判断は、アメリカ 1

国の状況を見ただけでは把握しづらい。ただし、表4-6に示したような、高等教育を統制する（あるいは高等教育に影響する）諸アクターのなかで、連邦政府や州政府がことさらに強い影響力を持っているとは言えない。たしかに連邦奨学金の重要度は高いが、その重要性は適格認定の重要性と連動するように制度設計されている。むしろ州の認可の影響力の方が直接的に働いている場合が多いとも考えられる。州の認可は全面的にはないものの場合によっては適格認定と連動している。市場の影響力も無視できないが、これも政府が影響する領域や、適格認定の影響力と連関している。同僚集団であるアクレディテーションの制度は、一般的に言って専門アクレディテーションのほうが高等教育機関に対する規範的な影響力が高いとされている。

表4-6. 高等教育に影響する諸力

種類	組織	典型的呼称	影響力
政府	連邦	federal government	限定的
	州	state government	州による
同僚集団 (適格認定に限る)	機関	institutional accreditor	機関による
	専門分野	professional accreditor	おおむね強い
市場	学生市場	student market	強い
	労働市場	labor market	強い
	知識市場	knowledge market	おおむね強い
	寄附市場	philanthropic market	おおむね強い

政府の影響力について考えるときに見逃せないことはアメリカの高等教育の歴史はアメリカという国の歴史よりも古いことである。高等教育は、たとえば我が国と比較すれば全般的に政府からの高い自律性を維持しているといえることができるだろう。そのことはたとえばOECDの高等教育レビューの中で訪問調査団が我が国の私立大学について、「日本の私立大学はたとえばアメリカの私立大学ほどには私的に運営されている組織ではない」と指摘していることからもうかがい知ることができる（OECD、2009b）。

また、現在アメリカの大学は公立、私立の別を問わず、一般に収入の三分の一を政府からの補助でまかない、三分の一を寄付や基金でまかない、三分の一を学納金によってまかなっていると言われている。このような傾向は、図4-5に示したOECDの調査結果にも反映されているといえる。高等教育の私費負担率が高くなるほど政府の統制力が相対的に弱くなり、大学の自律性が相対的に弱まるとすると、図4-5に示した諸国において上から順に政府の影響力が強いことになる。しかし、先に述べたような歴史的背景などの影響を見過ごすことはできない。また、そもそも政府の影響力が強いとはどのようなことで、何を措定すれば多国間の比較が可能になるのかは今後の研究の課題で

ある。

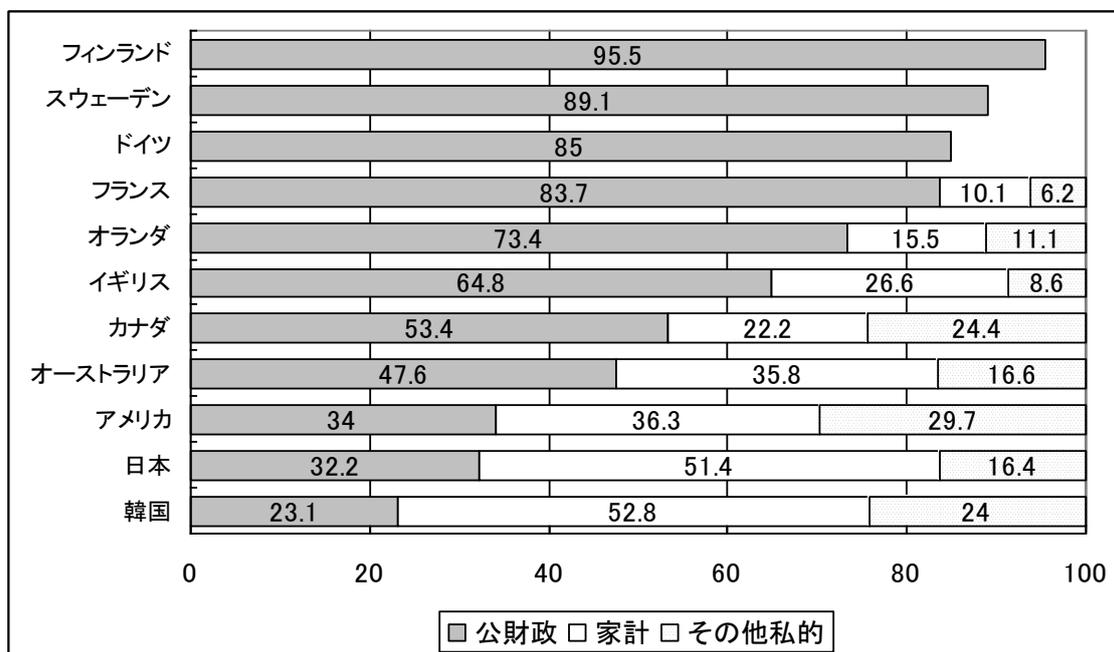


図 4-5. 高等教育支出の公費負担割合 (2006 年)

出典：OECD 図表で見る教育 2009 表 B3. 2b

5. 学習成果アセスメントのインパクト

既に述べたように、アメリカでは、最近では 2000 年頃から、高等教育の学習成果をいかに提示ないし評価するかという命題について、国内独自の議論が行われた。先述したスペリングス・レポートなどに見られるように高等教育法の改正（2008 年まで）にタイミングをあわせて、連邦教育省が、ア Krediyteshon 団体に、学生の学習成果を測定できるような基準を設けることを義務化（連邦奨学金の受給資格の前提となるア Krediyteshon 団体としての認定の要件とすること）しようとしたこともあり、連邦政府を加えた政府－大学－ア Krediyteshon 団体の間の議論は高まった。アメリカの文脈で見れば、憲法により教育に対する第一義的な責任を負わないことになっている連邦政府にとって、連邦奨学金とその前提になるア Krediyteshon 団体の認定の条件を変更することは、高等教育の実践に大きな影響を与えようとするときに選択する数少ないチャンネルのうちのひとつである。同時に、客観的に見れば、この間の議論の経緯自体が、高等教育の学習成果の測定という国家ポリシーの導入に関するひとつの大規模なケース・スタディであるようにも見える。

スペリングス・レポートの諮問直後には、アメリカ国内のア Krediyteshon 団体の傘団体である Council on Higher Education Accreditation (CHEA) のイートン会長が、諮問先の高等教育将来検討委員会に対して、アメリカの 60 のア Krediyteshon

ン団体を認可している CHEA は、学習成果を含む高等教育機関のアカウンタビリティに関する議論に貢献してきたという内容を含む証言を行っている (Eaton、2006)。

その後の議論、すなわち高等教育にかかわる質保証の責任の所在とアクレディテーションを通じた学習成果の呈示に関する議論については既に述べた通りである。結局2008年には、アクレディテーションに求める学習成果の呈示の機能に関しては大きな変更が行われたいまま、高等教育法は改正されたが、それはアメリカの高等教育機関が学生の学習成果を等閑視するということの意味しない。たしかに、学習成果の指標化を導入しようとしたために「政府」と「大学とアクレディテーション団体の連合軍」の間の確執が惹起されたということが出来るが、ここで確執を生んでいた問題が単に「アクレディテーションにおける学習成果の指標化」であったかどうかには慎重な検討が必要である。むしろアクレディテーション団体側も大学の立場を代表して、これまでのアクレディテーションは学生の学習成果を重視してきたという声明を發表している。確執を生んだ問題の中心が「政府の関与」であった可能性が大きいことは見逃してはならないだろう。今後、スペリングス・レポートが誘発した議論の論点について再検討を行うことも研究の課題である。

[参考文献]

- ・ OECD 『図表で見る教育』 2009年版 表 A2.5, 2009年(a), 明石書店
- ・ OECD 編著 (森利枝訳) 『日本の大学改革—OECD 高等教育政策レビュー: 日本』, 2009年(b)明石書店
- ・ 松井範惇「アメリカの大学アドミッションとアドミッション・オフィサーの新しい課題」, 『大学評価・学位研究』, 第10号, pp.1-23, 2009年
- ・ 森利枝「アメリカ合衆国における高等教育機関のアクレディテーション」, 大学評価・学位授与機構編著『大学評価文化の展開—高等教育の評価と質保証』, pp.97-112, 2007年, ぎょうせい
- ・ 森利枝「適格認定基準はどう変わったのか 連邦教育省 2006年報告書のあと」, アルカディア学報 No.323, 教育学術新聞 2315号, 2008年5月14日付
- ・ 森利枝「米国における機関アクレディテーションと『フォローアップ』」, 私学高等教育研究所シリーズ, 日本私立大学協会附置私学高等教育研究所, 2010年刊行予定
- ・ Astin, A. (1982) The American Freshman, 1966-1981: Some Imprecations for Educational Policy and Practice, Archived in the Education Resources Information Center, www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/30/03/2f.pdf
- ・ Bok, D. (2003) Universities in the Marketplace: The Commercialization of Higher

Education, Princeton-UP, Princeton, NJ

- Chronicle of Higher Education, The (2007) “Secretary Spellings Says No to Standardized Assessment Test for Colleges”, May 4, 2007
www.chronicle.com/article/Secretary-Spellings-Says-No/38796/
- Eaton, J. (2006) Statement of Judith S. Eaton, President, Council for Higher Education Accreditation Before the Secretary of Education’s Commission on the Future of Higher Education, http://www.chea.org/ia/IA_041006.htm
- Hewitt, A. (2009) UC regents cap freshman enrollment for fall, leave UCLA mostly unaffected, UCLA News Room
<http://newsroom.ucla.edu/portal/ucla/regents-cap-uc-enrollment-for-78481.aspx>
- Kinser, K. (2006) “What Phoenix Doesn't Teach Us About For-Profit Higher Education”: Change Magazine, Vol.38: 24-9. Philadelphia, PA
- National Commission on Excellence in Education, The (1984) A Nation at Risk: The Full Account, USA Research, Cambridge, MA
- NCES (2005) First-Generation Students in Postsecondary Education: A Look at Their College Transcripts, p.5
- NECS (2009) Digest of Education Statistics, 2009, Table 201
- Public Agenda (2009) With Their Whole Lives Ahead of Them
www.publicagenda.org/files/pdf/theirwholelivesaheadofthem.pdf
- SHEEO (1998) Network News, Vol. 17. No. 2, April 1998
- Texas Higher Education Coordination Board, The, New Program Request Form for Bachelor’s and Master’s Degree (no date)
www.thecb.state.tx.us/reports/Docfetch.cfm?Docid=1061&Format=DOC
- US Census (2000) <http://www.census.gov/main/www/cen2000.html>
- US Department of Education (2006) A Test of Leadership: Creating the Future of U.S. Higher Education, Washington D.C.
- Western Association of Schools and Colleges (2001) Handbook of Accreditation, Alameda, CA, p.2

第5章 オーストラリア高等教育における質保証

鳥居 朋子

(立命館大学)

オーストラリアにおいては、伝統的に個々の大学（自己認証機関）の自律性が尊重されており、質保証システムも多様なアクターや装置により多面的なシステムが構築されている点に大きな特色がある。さらに、多様な機関で構成される高等教育セクターにおいては、個々の機関の自己認証権限の有無において質保証アプローチが異なる。自己認証機関に対する質保証は、自律性を尊重するオーディット（監査）が中心であり、非自己認証機関に対する質保証は、機関登録・ア Krediteーションが中心的なアプローチである。現在、連邦が提示する質保証枠組みの影響力が増す傾向が強まっており、「全国統一性」の推進で、ナショナルレベルにおける標準化が進み、新たな質保証体制への転換が見受けられる。

1. 高等教育および質保証システムの特徴

1.1 高等教育システムの特質

オーストラリアの高等教育機関には、「自己認証機関（SAIs）」と「非自己認証機関（NSAIs）」の大きな区分があり、さらに前者は大学と非大学（カレッジ）に分れている（表1）。SAIsとは self-accrediting institutions のことであり、自らが提供する高等教育コースを自らの権限において認証（self-accredit）し得る機関を指す（杉本、2009d）。すなわち、機関のオートノミーが担保されていることを意味する。しかしながら、非自己認証機関であっても第1学位を授与している機関もあり、高等教育システムは複雑である。したがって、非大学＝学位授与不可とは一概に言えないことから、高等教育システムの構造は少なくとも均質ではないと見るのが妥当であろう。

表5-1. 豪州の高等教育機関（2008年現在）

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

杉本（2009c）より転載

1.2 質保証システムの特質

オーストラリアでは伝統的に、個々の大学（自己認証機関）の自律性が尊重されており、質保証システムも多様なアクターや装置により多面的なシステムが構築されている点に大きな特色がある（表 2 および図 1）。なおかつ、SAIs と NSAI s とは、自己認証権限の有無において質保証アプローチが異なる。SAIs に対する質保証は、自律性を尊重するオーディット（監査）が中心であり、NSAI s に対する質保証は、機関登録・アクレディテーションが中心的なアプローチである。

高等教育機関の認可については、オーストラリアでは「改正版全国規約」（2007 年）に基づいて、各州政府（担当部局）が高等教育に対する統一的な規制体制を整備してきている（杉本、2009c）。概して、これまでは高等教育の質保証において、州政府が一定の役割を担ってきた。とくに、非自己認証機関に対する機関登録やアクレディテーションにおいて、州政府の規制が機能している。

一方、大学（自己認証機関）の財源への州からの資源配分は全体の 4% に過ぎず、資源の約 40% は連邦から供給される（ちなみに、学生からの授業料納付金も約 40% を占めている）。したがって、財政的な側面から見れば、州の大学に対する質保証メカニズムはそれほど機能していないと言える。むしろ、AUQA（2010 年に TEQSA へ転換）などの連邦の質保証機構が提示する質保証枠組みが強い影響力を持っている。

表 5-2. 質保証のための多様な装置

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

杉本（2009d）より転載

3.1 現在の質保証システム(大学)

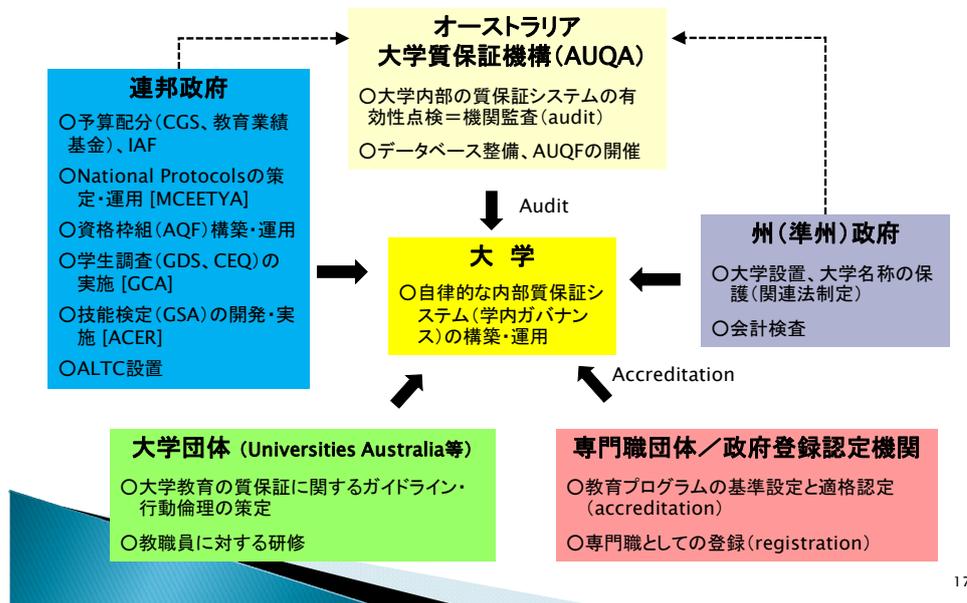


図5-1. オーストラリア大学の質保証システム

杉本 (2009d) より転載

2. 質保証の観点からみた学士課程 (高等教育) の「位相」における特質

2.1 「入口」における管理

オーストラリアの大学生数は 1,029,846 人 (2007 年度) であり、年々増加している (アラン、2009)。ただし、オーストラリアでは、すべての大学入学者が中等教育修了後に直接高等教育へ進学しているわけではない。社会経験を経てから入学する者も多く、また、大学入学後も他の高等教育機関へ転学したり、その後再び大学へ戻ってくる者もあるため、かれらの進学行動は一様ではない。「Entry rates to tertiary education and age distribution of new entrants」(2006) のデータでは、進学率が 84% と他国に比してきわめて高い数値が示されているが、このうち留学生の進学 (厳密には入学率) が 25% 程度を占めている。2009 年の情報では、留学生の割合は 27.6% まで上がっており、これは年率 9% 増 (国内学生は年率 1.7% 増) である (杉本、2009d)。したがって、それらを除外した「純粹」な国内学生の入学率は 60% 程度だと見られる。ただし、その中には多様な進学行動をとる社会人入学者 (mature-age applicants) も含まれていることに留意が必要である (James, Baldwin and McInnis, 1999)。

大学の入学者数については、大学ごとに連邦教育省と交渉して、Commonwealth supported places (連邦が授業料を負担する定員に相当) を決定する。これ以外の

枠で学生を入学させる場合、学生が納付する授業料は全学自己負担になる。しかし、現在の労働党ラッド政権は 2009 年から後者を廃止した。さらに、2012 年からすべての学士課程学生に財政支援を行う予定である。その意味で、日本的な「大学定員」という概念は希薄であるといえる。ただし、連邦政府が重視している分野（National Priority Areas：たとえば、人材不足が指摘されている Education や Nursing、Dental practitioner、Medical practitioner など）や卒業生の少ない分野には支援を厚くするなどし、戦略的な学生数増加や定着を図っている。こうしたことから人材の計画養成の考え方が一定はたらいっていると言えるが、それを日本的な定員管理と同じと見なすかどうかは慎重になるべき点だろう。

また、入試制度に関しては、州ごとで大きく異なる。基本的には日本のようないわゆる「受験」はない。たとえば、クィーンズランド州のグリフィス大学の場合のように、一般的には高校の総合成績（Overall Point: OP）と出願書類を基に選考される（鳥居、2010）。ヴィクトリア州の場合は、高校間の学科目の成績を調整する（moderate）ために General Achievement Test を実施している。ただし、科目試験ではなく、作文や理数系・文系にかかわる汎用的技能をチェックするものである。さらに、高校成績以外でも大学への入学は可能である。例えば、TAFE（継続技術教育機関）の修了証や社会経験なども入学を認める根拠資料になっている。

しかしながら一方で、初等・中等・高等教育を包括した総合的な質保証や、高校と大学の教育課程の接続のあり方（curriculum alignment など）は連邦の教育政策においても重視されており、今後アドミッションにかかわる調整が全国的にははかられていく可能性がある。

2.2 「出口」における管理

SAIs としての大学セクターおよび個々の大学の卒業率を示すデータの有無は確認できていない（そもそも、中等教育後の進学行動や高等教育機関での学習行動が多様であるため、「卒業率」という概念があるのかも不確かである）。

しかしながら、ドロップアウト（中退）については社会問題として新聞記事に大きく取り上げられている（The Sydney Morning Herald, December 6, 2009）。同記事によれば、大学セクター平均で約 19% の初年次生が中退している。シドニー大学やニューサウスウェールズ大学のようなトップ校であっても、約 11% の初年次生が何らかの理由で中退しているという。同記事では、「選択した専門領域への不満、経済的困窮、コースの落第、上位校への転学」（The Sydney Morning Herald, December 6 2009）が中退の理由として挙げられているが、いずれが優勢な理由なのかについては言及されていない。

リテンション（残留率）の向上については、オーストラリアの各大学において最優先課題のひとつとなっている。大学から連邦への年次報告が義務付けられているデータの種類にリテンションも含まれており、外部の教育業績評価の指標にも使われていた経緯がある（Learning and Teaching Performance Fund。ただし、政策転換により廃止）。また、国内学生よりも留学生の方が高いリテンション（前者は 80.7%、後者は 89.0%。いずれも 2007 年度データ）を示していることから、国内学生の学習動機をいかに向上させるかという点において課題視されている。

総じて、現在の高等教育政策やメディア等の論調からは、オーストラリアでは学修過程で「ふるい落とし」によって質保証を実現するというよりも、それ以前に、学生の精神面への手厚いケアや授業選択時の助言サービスの強化等によって、とくに国内学生のリテンションを高めることが優先課題となっているように受け止められる。さらなる分析が必要である。

3. 大学教育の「マス」化にかかわる特徴

3.1 大学教育の多様化について

留学生の増加に起因する国際化とう文脈では多様化していると思わせる。さらに、今次の高等教育政策の柱であるマイノリティー（低社会経済層出身者）の高等教育へのアクセス向上によって、社会的公正（social equity）の文脈においても多様化が促進されることが予測できる。オーストラリアの高等教育の目的・機能は、その成立事情からみてもマス化する前から多様だったといえる。SAIs（大学、カレッジ）、NSAIs（TAFE、私立カレッジ）等の種別で構成される高等教育システムは複雑である。

3.2 大学の説明責任について

オーストラリアの状況を見ると、大学の説明責任の促進要因はマス化の進行だけに求められないように見受けられる。むしろ、オーストラリアの場合は、高等教育が主要な「輸出品」のひとつに位置付けられていることから、プロダクト（生産物）としての質保証が問われているのだと見るのが可能である。その意味では、授業料の全学自己負担者である留学生は説明責任の第一義的な対象者であると言えるのかもしれない。

ただし、そもそも質保証（quality assurance）と説明責任（accountability）は両立可能なものか、両者は同時に達成できる性格のものなのか、といった問いは検討に値しよう。高等教育が「誰」に対してアカウントブルであるかによって、質の保証の仕方も変わり得る。

3.3 私費負担率と大学の自律性について

留学生（全学自己負担）の獲得戦略が連邦の政策によって後押しされているのであれば、個々の大学における留学生の受け入れ方針（私費獲得戦略）は、厳密には大学の自主的な選び取りとは言えないだろう。オーストラリア連邦政府の政策誘導（間接的なコントロール）を受けているという意味では、大学の自律的な意思決定は弱いと言える。ただし、こうした政府の戦略を受容（追随）するだけでなく、機関の経営戦略として主体的に捉えかえし積極的に展開している大学もある。たとえば、国際的に威信の高いメルボルン大学は、欧州圏における高等教育改革の動向を視野に入れ、「事業体」としての教授・学習に関する戦略計画を組織的に展開している（鳥居、2009）。

4. 高等教育の質保証システムの転換

現在、連邦が提示する質保証枠組みの影響力が増す傾向が強まっており、全国統一性（national consistency）の推進で、ナショナルレベルにおける標準化が進み、新たな質保証体制への転換が見受けられる。これらは、各州による個別の規制体制を解消し、規制の全国統一化（中央集権化）を図る動きと捉えられる。具体的な変化として、2010年における AUQA から TEQSA への転換が相当するが、その主な転換要因として以下の4点が指摘できよう。

- ・ 2007年の労働党への政権交代に伴う高等教育政策の転換（保守連立政権時代に敷いた「競争」路線を踏襲しつつ「公正（equity）」戦略へ）
- ・ 大学に対する質保証がオーディットだけで十分なのかという批判への対応（AUQAの活動がちょうどワンサイクル終了）
- ・ 大学の質保証における標準（スタンダード）の観点の強化。（成果指標の策定・運用）
- ・ 非大学機関を含めた高等教育全体に対する統一的でナショナルな体制の構築・強化。（州レベルの個々の取組を、連邦政府に集約する動き。私立カレッジによる高等教育の質保証の強化もねらい）

これらの政治的な意図を含む強調点は、今後の高等教育戦略における到達度とアクセスの目標の設定にも反映されている。たとえば、学習者（人材）の能力を最大限活用し、均等な機会をあたえるため、高等教育へのアクセスを改善することである。2020年までの目標として、学士課程への入学者のうち、社会経済的な下層階級出身者を20%に引き上げることが提起されている。また、現在25～34歳のうち32%が学士号もしくはそれ以上の学位を取得することも政策的な課題に掲げられており、2025年までの到達目標は40%に設定されている（アラン、2009）。

さらに、高等教育を「輸出品」に位置付けるオーストラリアでは、バートン・

クラークのモデルでいうところの「市場 (Market)」の枠組みの中で複雑な様相が展開されることが予想される (表 3)。なぜなら、今次の政策的課題が物語るように、オーストラリアの「国外」における市場と、「国内」における市場での高等教育戦略の使い分けが認められるからである。高等教育のグローバル市場戦略と国内戦略との違いおよびその結果が鮮明に浮き出た時、オーストラリアにおける高等教育の質保証システム総体にいかなる「葛藤」(あるいは「飛躍」)がもたらされるのかが注目されよう。

表5-3. オーストラリア高等教育の質保証枠組

アクター		政府による規制	専門的権威による同僚規制	市場による規制	
		連邦、州、準州、MCTEE (オーストラリア教育大臣会議)	職能代表 (例: Universities Australia)、養成機関、教育行政、学者		
対象		研究資金配分	同僚評価、社会的評判、倫理規定	競争的研究資金 (私的資源)、出版、学術誌	
教授・学習 機関・プログラムへの規制	設置認可	高等教育機関の設置許可、高等教育を提供する TAFE 等の機関登録			
	評価認証	課程およびプログラム (NSAIs)	プログラム認可、評価、モニター (SAIs)		
	査定		自己点検 (SAIs)	CEQ (卒業生課程満足度調査)	
	視察		AUQA (Y2010~Tertiary Education Quality and Standards Agency: TEQSA)		
	出口	大学卒業水準	AQF (Australian Qualifications Framework: 学位等)、GSA (技能検定)	(大卒者特性: 機関レベル) (OECD/AHELO: 国際レベル)	雇用者
	入口	大学入試・中等教育の卒業水準	AQF (高校卒業資格等)、HSC (High School Certificate)	入学者選抜・判定 (州・機関ごとに異なる)	学生の大学選択
	機関マネジメント		会計監査	自己点検 (SAIs)	学生の大学選択を介した資金・授業料配分 (連邦助成金、学生の負担金や授業料、高等教育ローンプログラム HELP)

羽田 (2004) およびクラーク (1994) のモデルに基づき鳥居が作成

※本稿は「学習成果アセスメントのインパクトに関する総合的研究」第2回会合（2009年9月5日）および第4回会合（2010年1月9日）での配布資料に基づき内容を整理しまとめたものである。取りまとめにあたって、鹿児島大学教育センター高等教育研究開発部・准教授の杉本和弘氏より、多大な示唆と配慮を賜った。記して謝意を表したい。

[参考文献およびサイト]

- ・ オーストラリア連邦教育省の高等教育統計ページ「Students 2008 Full Year」
<http://www.deewr.gov.au/HigherEducation/Publications/HEStatistics/Publications/Pages/2008FullYear.aspx> （2010年1月5日アクセス）
- ・ 同上「Summary of the 2008 Higher Education Student Statistics」
<http://www.deewr.gov.au/HigherEducation/Publications/HEStatistics/Publications/Documents/2008/2008HigherEducationStudentStats.pdf> （2010年1月5日アクセス）
- ・ James, Richard, Baldwin, Gabrielle, McInnis, Craig (1999), “Which University?: The factors influencing the choices of prospective undergraduates”
<http://www.dest.gov.au/archive/highered/eippubs/99-3/contents.htm> （2009年12月29日アクセス）
- ・ Marginson, Simon (2009). “Higher education in Australia” 京都 FDer 塾特別企画セミナー配布資料、8月7日。
- ・ "Nearly 20% of university students don't last full year", *The Sydney Morning Herald*, December 6, 2009
<http://www.smh.com.au/national/nearly-20-of-university-students-dont-last-full-year-20091205-kbj.html> （2010年1月5日アクセス）
- ・ Review of Australian Higher Education Report (2008) “Bradley Report”
<http://www.deewr.gov.au/highereducation/review/pages/reviewofaustralianhighereducationreport.aspx> （2009年8月30日アクセス）
- ・ アラン, ミッシェル (2009) 「オーストラリアの高等教育：現在の政策と今後の戦略」 京都 FDer 塾特別企画セミナー配布資料、8月7日。
- ・ クラーク、バートン (2004) 『高等教育システムー大学組織の比較社会学ー』(有本章訳)、東信堂。

- ・杉本和弘（2008）「オーストラリアにおける義務教育制度の標準化と弾力化」、科学研究費補助金研究成果報告書『義務教育の機能変容と弾力化に関する国際比較研究』（基盤研究（B）2006～2007年度、研究代表者：京都大学大学院教育学研究科 杉本均）、2008年3月、pp.119-139。
- ・杉本和弘（2009a）「オーストラリア高等教育におけるラーニングアウトカム重視の質保証」日本比較教育学会編『比較教育学研究』、No.38、pp.132-144。
- ・杉本和弘（2009b）「オーストラリア大学質保証機構によるオーディット型評価ーその原理・方法と新たな展開ー」大学評価・学位授与機構編『大学評価・学位研究』、No.9、pp.1-18。
- ・杉本和弘（2009c）「オーストラリア高等教育の質保証の構造ー州政府の位置と機能ー」日本高等教育学会第12回大会発表資料、5月23日。
- ・杉本和弘（2009d）「オーストラリアの高等教育質保証システムー歴史的展開と新たな動きー」広島大学高等教育研究開発センター公開研究会報告資料、12月9日。
- ・鳥居朋子（2009）「質保証の枠組みにおける豪州大学のインスティテューショナル・リサーチと教育改善ーシドニー大学およびメルボルン大学の事例を通してー」『大学評価・学位研究』第9号、大学評価・学位授与機構、pp.45-60。
- ・鳥居朋子（2010）「豪州・グリフィス大学におけるオナーズ・カレッジ」、科学研究費補助金研究成果報告書『研究大学の学士課程に適した優秀学生プログラムの開発に関する調査研究』（2007年～2009年度科学研究費補助金基盤研究（B）（課題番号19402046、代表者：名古屋大学高等教育研究センター・近田政博）、2010年3月発行予定。
- ・羽田貴史（2004）「第1章 大学組織の変容と質的保証に関する考察」『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、pp.1-18。

学習成果アセスメントのインパクトに関する総合的研究

《プロジェクト研究 中間報告書》

平成 22 (2010) 年 3 月 10 日発行

研究代表者 深堀聡子

〒100-8951 東京都千代田区霞が関 3 丁目 2 番 2 号

国立教育政策研究所

TEL 03-6733-6972

印刷所

〒101-0064 東京都千代田区猿樂町 2 丁目 2 番 12 号

株式会社 騰栄社

TEL 03-3294-6385(代)
